

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 (2)

— 認知的側面と身体的側面への働きかけの導入 —

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 (2)

— Introducing New Activities to Encourage not only
the Cognitive Side, but also the Bodily Side —

Ryoko HORIKAWA and Kenji SHIBAYAMA

(Received October 1, 2015)

In this study, we review the structure of the psychological education program based on cognitive behavioral therapy. As factors that make it possible to work more effectively on anxiety, a revised program was created. This revised program introduced new activities to encourage not only the cognitive side, but also the bodily side, such as deep breathing, muscle relaxation, self instruction, and imagery techniques. The effect of these on self-esteem and anxiety was studied while incorporating them into lessons with a target fifth grade class. After program implementation, two of the three sub-factors and the overall anxiety score were significantly reduced, the effect persisting at almost the same level even after four months. In self-esteem, all the lower factor scores and the overall score rose, the effect again persisting even after four months. In addition, anxiety reduction and self-esteem improvement were obtained in the groups requiring support, the high-anxiety group and the low self-esteem group. As a task for the future, examining the effect on anxiety of incorporating interpersonal skills learning into the program should also be considered.

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

問 題

精神的健康は人間にとって重要な課題であり、精神的健康を図る指標として、不安が少ないことや自尊感情が高いことが考えられる。不安の低減には認知行動療法的な介入が実証性を有しており(石川, 2013)、児童の精神的健康を学校教育の中で進めていく上でも、認知行動療法的な介入は予防教育という形で有効性をもつと考えられる。不安の低減には否定的な認知への介入が有効とされ、また否定的な認知を修正することにより自尊感情にも効果的であったという研究結果もある(窪田・川島, 2012, 川井・吉田・宮元・山中, 2006)。堀川・柴山(2014b)は、否定的な認知への介入のみならず、肯定的な認知を高めることも

不安低減と自尊感情向上に効果的に働くであろうという仮説を立て、学級規模の認知行動療法的な心理教育プログラムを小学4年生に実施し、その効果を検証した。その結果、心理教育プログラムはおおむね不安を低減し、自尊感情向上に効果的であった。

不安については不安全体得点と不安の下位第1因子「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、他の2つの下位因子(「新しい状況や人に対する回避とディストレス」, 「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に対する恐れ」が社会不安障害(SAD)の改善を最も予測する因子であることから(岡島ら, 2009)、この他者からの否定的な評価に対する恐れの変容に効果的であったことは、不安の低減をはかる心理教育プログラムの意義は大きいと思

*熊本市立城西小学校

われた。しかし、不安の下位2因子には効果が見られなかったことから、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必要だと思われた。また自己受容に関する工夫も必要だと思われた。

本研究では、堀川・柴山(2014b)のプログラムの構成を見直し、不安により効果的に働きかける要素として、認知面だけでなく身体にも働きかける深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法を新たに取り入れて、修正プログラムを作成した。また、自尊感情の自己受容の側面をより高めるために、自分の気持ちを受けとめる学習を多く取り入れた。それを使って、5年生1クラスを対象に授業を行い、不安と自尊感情に及ぼす効果を検証する。

方 法

1. 調査対象

熊本県内の公立A小学校に在籍する5年生26名(男子12名、女子14名)であった。

2. 調査時期

2013年9月～2014年2月

プログラム授業は、2013年9月上旬から10月中旬にかけて6回行い、質問紙による調査は、プログラム実施前2013年9月上旬、プログラム実施後の10月中旬、実施4ヶ月後の2014年2月下旬の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児童生徒の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ものである。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) その他の結果資料

プログラムの内容についてのふり返りアンケート、授業で使用した学習シート(児童の感想)、授業の逐語記録(児童の発言や行動)を使用した。紙面数の都合上、本文ではそれらを割愛した。

4. 調査の手続き

2つの尺度を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

不安全体得点の平均を算出し、平均値より1SD(標準偏差)高い50点以上の者を高不安群、自尊感情平均得点より1SD低い54点以下の者を低自尊群と設定した。対象群は高不安群が6名、低自尊群が3名であった。

6. 本研究で作成した修正心理教育プログラムの構成

堀川・柴山(2014b)で、不安と自己受容面に効果的に働くようなプログラム改善の余地が示されたため、まず先行研究と文献からプログラム要素を再検討した。石川・坂野(2004)は、児童の認知行動療法を展望し、Kendall(2000)の治療パッケージを紹介している。その治療法は認知的技法と行動的技法から構成され、要素として、リラクゼーション、コーピング認知の獲得、問題解決、モデリング、随伴性マネジメント、エクスポージャーが挙げられていた。また、笹川・城月・野村(2006)は、中学生を対象に社会不安障害に対する早期介入・予防プログラムを実施し、効果を上げていた。その要素として、リラクゼーション、社会的スキル訓練、認知的再体制化等を用いていた。そこで、Marra(2011)、Huebner(2009)、大河原(2008)らの文献も参考に、認知面だけでなく身体面にも働きかけると考えられる、深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法などのリラクゼーション法を新たに取り入れることにした。さらに、実際にプログラム授業を行ってみて、もっと自己受容が高まるような

内容の工夫が必要だと考えられた。いやな気持ちになっている自分や、いやな気持ちになる考えをしている自分を否定せずにじっくりと受けとめるという内容である。そこで、プログラム改善として以下の2点を掲げ、修正心理教育プログラムを作成した。まず、①深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法などの身体面へのアプローチをするリラククス法を授業の4～6回目に新たに取り入れる。次に、②自分の気持ちをより受けとめ受容できるように、学習内容を改善する。具体的には、4回目の授業時に見方を広げ気持ちを楽にする考え方の例として、「だじょぶさん」というキャラクターを強調して使用し、自分の中のいやな気持ちや考えを否定することなくいったんありのままに受け容れるような説明を行うこととした。表1に修正した心理教育プログラム構成表を示す。

表1 心理教育プログラム構成表 (太字が修正参加部分)

セッション名	構成要素	具体的な内容
〈第1回〉 幸せない気持ちですごすために、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 ・幸せない気持ちですごすには、「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する 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もらう活動をする ・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認知特性について知る ☆肯定的認知への介入 ○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 ☆リラククス法	・いやな気持ちになっている友だちに、アドバイスを (いやな気持ちになっていることをいったん受容し、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 ・深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法 ・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 使って問題を解決しよう	☆リラククス法 ☆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	・深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法 ・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	☆リラククス法 ☆心理教育 ☆肯定的認知への介入	・深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法 ・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3日前と、プログラム実施1週間後、約4ヶ月後に質問紙をとった。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。授業で使用するため、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回の授業前に渡した。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作成した。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、4ヶ月後) 3回分、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、ふり返りアンケート、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質問紙調査を行っており、その結果高不安群に6名、低自尊群に3名の児童が属することがわかり、集団教育を行いながらもそれら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) 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、固有値の値から3因子を採用し、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。その結果、もともとの尺度の下位因子内容と比較検討しながら第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。

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、固有値の変化から3因子構造が妥当であると判断し、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。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。

2. 不安の分析

不安得点の算出方法は、各因子ごとに項目の得点を合計し、それぞれの因子得点とした。また、因子得点の合計得点を不安全体得点とした。

表2は、自己評定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4ヶ月後における平均得点と標準偏差を表したものである。

表2 実施前、実施後、4ヶ月後の不安得点の平均値と標準偏差（5年）

	実施前得点 (SD)	実施後	4ヶ月後	下位検定
不安全体	39.11 14.12	34.07 (13.21)	35.30 (12.37)	実施前>4ヶ月後、 実施後
他者否定 評価恐れ	19.42 (7.21)	16.26 (6.41)	16.26 (6.93)	実施前>4ヶ月後、 実施後
新状況・ 人の回避	9.80 (3.44)	8.80 (3.91)	9.73 (3.75)	実施前、4ヶ月後> 実施後
一般的な 回避	9.92 (3.81)	9.00 (3.57)	9.50 (3.06)	

まず、不安尺度全体得点について、それぞれの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 ($F(2,50)=9.66, p<.001$)。Bonferroni法による多重比較の結果、実施後および4ヶ月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 ($p<.001; p<.05$)。実施後と4ヶ月後の得点に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4ヶ月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「他者からの否定的評価への恐れ」では、有意差が得られた ($F(2,50)=9.545, p<.001$)。多重

比較の結果、実施後および4ヶ月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 ($p<.001; p<.01$)。実施後と4ヶ月後の得点に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大きく低減し、その4ヶ月後も効果を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」でも有意差が得られた ($F(2,50)=4.687, p<.05$)。多重比較の結果、実施後の得点が実施前のそれよりも有意に低く ($p<.05$)、4ヶ月後は実施後の得点より有意に高い ($p<.05$) ことがわかった。実施前と4ヶ月後の得点に有意差はみられなかった。プログラム実施後、新しい状況や人に対する回避とストレス感が低減し、その4ヶ月後には再び増加し実施前と同じ程度になっている。

下位因子III「一般的な回避とディストレス」では、有意差がみられなかった。

以上のことから、不安では、不安全体と下位因子I「他者からの否定的評価への恐れ」および下位因子II「新しい状況や人に対する回避とディストレス」に、プログラムが効果的に働き、不安全体と下位因子I「他者からの否定的評価への恐れ」については、4ヶ月後も効果を維持していた。しかし、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」については4ヶ月後には再び元の状態に戻り、効果を維持することはできなかったといえる。下位因子III「行動と人に対する回避とディストレス」については、実施後、4ヶ月後も効果はみられなかった。

3. 自尊感情の分析

自尊感情得点の算出方法は、各因子ごとに項目の得点を合計し、それぞれの因子得点とした。また、因子得点の合計得点を自尊感情全体得点とした。

表3は、自己評定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4ヶ月後における平均得点を表したものである。

表3 実施前、実施後、4ヶ月後の自尊感情得点の平均値と標準偏差（5年）

	実施前得点 (SD)	実施後	4ヶ月後	下位検定
自尊感情 全体	69.03 (10.70)	76.69 (9.69)	74.92 (8.89)	実施後、4ヶ月後> 実施前
自己評価 自己受容	24.38 (4.21)	26.38 (4.99)	26.46 (3.60)	4ヶ月後、実施後> 実施前
自己主張 自己決定	21.23 (3.83)	24.26 (3.57)	22.84 (3.73)	実施後>4ヶ月後> 実施前
関係の中 の自己	23.42 (3.55)	26.03 (2.66)	25.61 (2.49)	実施後、4ヶ月後> 実施前

まず、自尊感情尺度全体得点について、それぞれの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($F(2,50) = 21.205, p < .001$)。Bonferroni法による多重比較の結果、実施後および4ヶ月後の得点が実施前のそれよりも有意に高いことがわかった ($p < .001$; $p < .001$)。また実施後と4ヶ月後の得点に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4ヶ月後も効果を維持していたといえる。

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 ($F(2,50) = 10.287, p < .001$)。多重比較の結果、実施後および4ヶ月後の得点が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4ヶ月後の得点に有意差はみられなかった。プログラム実施後、自己評価・自己受容感が向上し、その4ヶ月後も維持しているといえる。

下位因子Ⅱ「自己主張・自己決定」では、有意差が得られた ($F(2,50) = 14.838, p < .001$)。多重比較の結果、実施後および4ヶ月後の得点が実施前のそれよりも有意に高いことがわかった ($p < .001$; $p < .05$)。また4ヶ月後で実施後より有意に得点が低下した ($p < .01$)。プログラム実施後、自己主張・自己決定力は向上したが、その4ヶ月後には低下したことがわかった。4ヶ月後は、実施後よりも得点は有意に下がったものの、実施前よりは有意に高い。

下位因子Ⅲ「関係の中の自己」で、有意差が得られた ($F(2,50) = 14.064, p < .001$)。多重比較の結果、実施後および4ヶ月後の得点が実施前のそれよりも有意に高く ($p < .001$; $p < .01$)、実施後と4ヶ月後の得点に有意差はみられなかった。プログラム実施後、他者や自分を肯定的に認知する力が向上し、その4ヶ月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下位因子「自己評価・自己受容」「関係の中の自己」得点が有意に上昇し、4ヶ月後もその効果を維持していた。しかし、下位因子「自己主張・自己決定」では、プログラム実施後は事前よりも有意に得点が高いものの、4ヶ月後はプログラム実施後よりも低下した。

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、ふり返りアンケートを行った。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、7割以上の児童が「ためになった」と回答しているのは、すべて

の項目であった。7割以上の児童が「やってみたい」と回答しているのは、①自分もOK、相手もOKの考え方、③欠点も見方を変えればいいところになるということ、⑤見方が広がり、気持ちが楽になる10の考え方、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、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」と回答したのは、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、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、⑧班の人と話し合うこと、⑩ホームワークをすること、であった。ま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、すべての項目であった。7割以上の児童が「やってみたい」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、⑪いろいろな考え方を知って、考え方を前向きに変えること、⑫深呼吸、⑬身体ほぐし、⑭元気の出るまほうの言葉、⑮楽しい思い出をイメージすること、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、学習の内容項目のすべてであり、活動したことの中では①と⑧を除く13項目であった。

表4 ふり返りアンケート (5年) 26人 複数回答

〈学習したこと〉	〈活動したこと〉		
	面白かった	ためになった	やってみたい
①「自分もOK、相手もOK」の考え方	16	21	19
②できごとをどう考えるかで、気持ちが変ること。	16	21	17
③欠点も見方を変えればいいところになるということ。	16	22	18
④いやな気持ちになる8つの考え方	18	21	1
⑤見方が広がり、気持ちが楽になる10の考え方	19	24	19
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。	12	22	19
⑦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。	9	24	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。	17	18	19
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。	17	23	10
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。	20	22	7
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。	16	22	11
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。	13	21	16
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。	19	22	13
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。	16	23	16
⑧班の人と話し合うこと。	21	18	7
⑨主人公の役になったり、友だちとしてアドバイスしたり、役になったこと。	17	25	11
⑩ホームワークをしたこと。	18	23	11
⑪いろいろな考え方を知って、考え方を前向きに変えること。	16	26	20
⑫深呼吸。	17	23	20
⑬体ほぐし(体の力を入れて抜く)	16	23	19
⑭元気の出るまほうの言葉を唱える。	13	22	21
⑮楽しい思い出をイメージすること。	16	23	22

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6名の児童は、実施後に4名となり、4ヶ月後の時点で3名となった。高不安群全員の不安得点が下がり、実施前と比較して実施後の時点で平均9.6点、4ヶ月後の時点では、平均11.0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3名の児童のうち、実施後の時点で全員が低自尊群から外れ、4ヶ月後においても同様であった。実施前から比較して、実施後の時点で11.0点、4ヶ月後の時点では、平均13.0点自尊感情得点が上昇した。

考 察

プログラム実施後、不安全体と下位因子I「他者からの否定的な評価の恐れ」が低減し、その効果は4ヶ月後も維持されていた。つまりみんなに何か言われているのではないかとという心配や、いじめられるのではないか、からかわれるのではないか、嫌われるのではないかとという恐れが低減しその効果が続いているといえる。児童のふり返りアンケートでは、「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」について、26名中23名がためになったと回答し、「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」について25名がためになったと回答している。不安は「自分を脅かす可能性のある破局や危険を漠然と予想することに伴う不快な気分」ということを考えれば、予期ではなく、実際に友だちにいいところを見つけてもらったり、班活動を中心に意見を出し合ったり、問題を解決できるようロールプレイをするなどの実際のかかわりをする中で、周りに対する安心や信頼がもてるようになってきているのではないかと考えられる。

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」は、プログラム実施後は有意に低減したが、4ヶ月後には実施前と同じ程度に上昇していた。

プログラム実施後に、みんなの前で新しいことをすることを心配したり、よく知らない子の前で緊張したりすることが低減したといえる。これについて、児童のふり返りアンケートでは、8割以上の児童が「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」、「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」、「主人公の役になったり友だちとしてアドバイスしたり、役になったこと」をためになったと回答していることから、授業で新しい登場人物に対してアドバイスを考えたり、友だち役になってアドバイスの練習をしたことが効果として働

いているのではないかと考えられる。しかし、「新しい状況や人に対する回避とディストレス」は、4ヶ月後までは効果を維持できなかったことから、児童の日常生活場面までの定着は本プログラムでは難しかったといえる。

また、不安の下位因子III「一般的な回避とディストレス」においては、実施後も4ヶ月後も効果がみられなかった。この不安の下位因子III「一般的な回避とディストレス」は、人に頼んだり誘ったり、みんなの前で新しいことをするなど、行動の側面も大きい。また、知っている人の中に対しても消極的で自由に振る舞えない側面をはかっている。

一般的な回避やディストレスについてであるが、坂野（1995）は対人場面での不安反応や不適切行動、社会的不適応を対人場面における行動レパトリイの問題ととらえる論を紹介している。十分な対人関係の機会をもてず、適切な対人行動を獲得していないあるいは不適切な行動を身につけていると考える立場である。そこで適切な社会的行動を獲得することで不安が減少し、適応した態度や行動がとれるようになるというものである。

加計・佐藤・石川・嶋田・佐藤（2008）は、児童（小学4～6年生）の社会的スキルと認知の誤りが社会不安に与える影響について検討した。その結果、不安の高い児童には、第一に認知の誤りが、第二に社会スキルの低さが関係していた。しかも実際のスキルより、より低いとみなす自己評価が不安を高めていた。一般的な行動の回避には、対人行動に関する社会的スキルの低さも関係しているのではないだろうか。それならば、仲間の入り方、誘い方、頼み方、断り方、謝り方などの対人スキルを学び、それを活用する場を集団生活の場面の中に設定することで一般的な行動の回避も変容する可能性が考えられる。

本研究で否定的な評価だけでなく少しでも回避やディストレスに効果が見られたことは意義があると思われるが、さらに一般的な行動や人に対する回避・ディストレスまで効果を及ぼすには、対人行動に関する社会的スキルをソーシャル・スキル・トレーニング（SST）で学習し日常生活での行動化を図るなどのプログラム内容の追加が必要だったのではないと思われる。

一方、自尊感情についてはプログラムの実施後、自尊感情全体およびすべての下位因子について有意に上昇し、効果が見られた。4ヶ月後も、自尊感情全体および下位因子「自己評価・自己受容」「関係の中の自己」ではその効果を維持していたが、下位因子「自己主張・自己決定」のみ、再び得点が低下していた。

堀川・柴山（2014b）の研究では「自己評価・自己受容」因子得点がプログラム実施後すぐには伸びず、

1ヶ月半後に効果が出るという結果だったため、本研究では、自分の中に起きたいやな気持ちや考えもいったんありのままに受けとめるという、より自己受容を強調したプログラムに改善した。本研究では、「自己評価・自己受容」得点がプログラム実施後に有意に上昇し、4ヶ月後も効果が持続していたことから、改善の効果がみられたといえる。

自分の気持ちをありのままに受けとめる第4回目の授業では、児童が「これまでいやな気持ちを捨てるなんて無理だよと思っていましたが、今日の学習を通していやな気持ちは捨てなくても他の考えを増やすだけでいいんだと思いました」と感想を書き、クラス全体に発表し考えを共有することができた。

さらに児童のふり返りアンケートの結果から、認知面の学習内容の多くの項目について、「面白かった」、「ためになった」、「やってみたい」と回答していた。とくに「見方が広がり、気持ちが楽になる10の考え方」について、26名中24名がためになったと回答し、「いろいろな考え方を知って、考え方を前向きに変えること」については全員がためになったと回答した。これらのことから、認知面のアプローチが効果的であったと考えられる。また、「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」については26名中23名がためになったと回答し、「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」については、24名がためになったと回答していることから、実際の生活場面での活用が可能な学習内容も効果的であったと考えられる。とくに修正プログラムで新しく取り入れた深呼吸、筋弛緩法、自己教示法、イメージ法は、8割以上の児童が「ためになった」「やってみたい」と回答しており、身体にはたらきかけるリラクセス法も児童には受け容れられたと思われる。

次に、要支援群の児童についてみると、プログラム実施前に高不安群に属していた児童6名は、プログラム実施後は全員得点が下がり、4名になり、4ヶ月後では、3名となった。児童の学習シートから、「考え方が自分の気持ちやみんなの心を左右するから大事だと思った」、「見方を変えて欠点を直そうと思う」、「この（見方を広げ気持ちを楽にする）考え方の順番でやれば、最終的にはいい方向にいくので、今度からこの考えでいこうと思う」、「友だちにいいところを見つけてもらってよかった」、「みんなが自分の気になっているところを変えていってくれたからすごかった」、「励ましてくれる友だちがいるから、今の自分があると思った」、「思い込みはできるだけなくしたい」、「自分を責めたらいけないと思いました。実際に自分にアドバイスしてみて、励まされてすごく嬉しい気持ちになりました」などの感想が見られ、認知の変容がうか

がわれた。実際、高不安群は、学級全身体の平均よりも不安得点が大きく減少しており、効果があったと思われる。

般化維持の工夫として、毎時間ごとにホームワークを課し、学習シートは個人ファイルに綴り、こころ通信を発行し、家庭用と児童のファイリング用に配布した。また、毎時間ごとの学習のまとめを教室に掲示し、プログラムの終了後に学習内容をまとめた修了証を一人一人に配布した。

次に低自尊群についてみると、実施前で低自尊群に属した3名の児童は、実施後、4ヶ月後とも自尊感情得点が向上して群から外れ、低自尊群に属する児童は0人となった。低自尊群の児童の学習シートから、「ポジティブに、自分もOK、相手もOKの考え方がよいと思う」、「何かに挑戦する時、大丈夫だと自分に声かけて、自信をもつ」、「人のために積極的に手伝いたい」、「いろいろなキャラクターが出てきてわかりやすく、気持ちが楽になる方法がわかってよかった」、「リラックス法や気持ちが楽になる考えをこれから使っていこうと思う」などの感想が見られ、実際低自尊群に属する児童は、学級全体の平均以上の自尊感情得点の上昇が見られた。プログラム実施後、不安得点は学級全身体で5.0点、高不安群では9.6点低下していた。また、プログラム実施後、自尊感情得点は、学級全身体で7.7点、低自尊群で11.0点上昇していた。これらのことから、学級全体だけでなく、要支援群の児童にもとくに効果的であったことがわかる。

本研究の仮説は、否定的な認知と肯定的な認知を同時に心理教育プログラムに組み込んで、学級集団という他者との肯定的な関わりの中で、対自己的な認知と対他者的な認知の両面に働きかけると、不安の低減と自尊感情の向上がみられるだろうというものであった。

総じて、本プログラム内容は自尊感情の向上と不安感の低減によい影響を及ぼした。不安には全体とある側面に、自尊感情には全面的に効果的に働いた。また学級規模での集団教育という形態は、自尊感情を高めるのに有効であったと思われる。否定的な認知や肯定的認知へ働きかけは、不安にもよい影響を及ぼした。さらにプログラムの改善により、リラクセス法を取り入れて身体に働きかけたことで、その不安低減への効果は増した。そして、より自分の気持ちを受けとめる内容に改善したため、自尊感情のとくに自己受容面を向上させるには、本心理教育プログラムは効果的であった。不安の低減については、今回のプログラムで行った認知や身体に働きかける手法が有効であることが示されたが、これらの他、SSTで対人スキルを学習し、日常生活場面での般化を図るなど、行動面にも働

きかけるようなさらなるプログラム内容改善の必要も考えられた。本プログラムは、学級全体だけでなく、高不安や低自尊感情といった気になる児童に対してもとくに有効であることが示された。

本心理教育プログラムの適用であるが、認知を主に取り扱うので、認識の発達がある程度必要になってくるため、小学校上学年以上からが望ましいと思われる。石川・坂野（2005）も、認知的技法はある程度の認知発達を必要とするため、6歳よりも幼い幼児に認知的な技法を適用することは難しく、10歳以降ではより確実に適用可能になると述べている。しかし、プログラムの構成を自分や友だちのいいところ見つけや、身体に働きかける深呼吸、筋弛緩法、自己教示、イメージ法など、発達段階に応じて認知的技法に偏らない要素を取り出して使えば、小学校低学年にも適用できると考えられる。

また、課題としては、今後、より不安に効果的に働きかけるために、SSTで対人スキル能力を高め、行動面での不安をやわらげるといった点を検討し、それを本プログラムと組み合わせて不安の低減への効果をみる事が考えられる。

文 献

- Huebner, D. (2006) : What to Do When You Worry Too Much A Kid's Guide to Overcoming Anxiety. *American Psychological Association (APA)*. 上田 勢子 (訳) (2009) : だいじょうぶ自分でできる心配の追いはらい方ワークブック [イラスト版子どもの認知行動療法] 6-7, 46-71.
- 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) : 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.
- 堀川綾子・柴山謙二 (2014b) : 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 熊本大学教育学部紀要, 63, 133-140.
- 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 教育心理学研究, 639.
- 梶田叡一 (1987) : 自己認識自己概念の教育 ミネルヴァ書房, 12.
- 加計佳代子・佐藤寛・石川信一・嶋田洋徳・佐藤容子 (2008) : 児童の認知の誤りが社会的スキルの自己評定と社会不安に与える影響 行動療法研究, 34, 113-125.
- 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.
- 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, 11, 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.
- 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.
- 笹川智子・城月健太郎・野村忍 (2006) : 社会不安に対する早期介入・予防プログラムの効果検討 日本心理学会 第70会大会, 399.
- 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.
- 鈴木伸一・熊野宏昭・坂野雄二 (1999) : 認知行動療法.
- Marra, T. (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スー人生を積極的に生きるための DBT (弁証法的行動療法) 入門ー 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, **10**, 3-28.