

原 著

小学生の情緒的および行動上の問題を予防するための 心理教育的アプローチ

安藤美華代 (岡山大学教育学部)

青少年の情緒的および行動上の問題を予防するための心理教育的アプローチとして、心の健康教室プログラム“サクセスフル・セルフ”を開発し、小学校高学年の児童、中学生を中心に実施している。本研究では、このプログラムを小学4年生に実施し、その評価を行った。プログラム前から後の心理社会的要因、情緒的および行動上の問題に関する要因の変化を検討したところ、男女とも、「衝動性・攻撃性」、「いじめ」、「身体的いじめ加害」、「言語的いじめ加害」、「仲間はずれ加害」、「身体的いじめ被害」、「無視被害」、「仲間はずれ被害」、「夜遊び」、「落ち込み」、「泣く・泣きたい」、「不眠」において、有意な減少が見られた。プログラム後の児童の感想から、自己理解、他者理解、自分の気持ちを話して気分が楽になる体験の場になったことが示唆された。引き続きの検討が必要と考えられるが、本プログラムの小学4年生への学級での実施は可能で、主にいじめや抑うつ状態に建設的な変化をもたらすことが推測された。

キーワード：問題行動、いじめ、抑うつ状態、小学生、心理教育

1. はじめに

青少年の健康を脅かす問題は、いじめ、器物破壊、対人暴力といった攻撃行動、夜遊びなどの非行、抑うつ状態など多岐にわたり、そのどれもが青少年の健康な発達に影響を与える重大な問題である(文部科学省, 2006; 内閣府, 2004)。

欧米の調査によれば(Dryfoos, 1997), 青少年の65%は何らかの問題行動を経験していると推定されており、問題行動を防ぐには、多くの継続的な支援が必要である。そのため欧米では、すべての子どもの健康を増進したり、健全な発達を阻害する行動の発生を予防したり、発生した場合は早期解決を行うなど、子どもの健康な心身の発達を支援する健康活動(ヘルスプロモーション)が行われている(Bloom et al, 2003; Greenberg et al, 2003; Weissberg et al, 2003)。20世紀後半以降には、800を超える青少年を対象とした予防や健康増進に関する実践研究が報告され、近年その有効性がレビュー研究を通して実証された(Nation et al, 2003; Weissberg et al, 2003; Weisz et al, 2005)。

日本では、スクールカウンセラーを導入したり、いじめ相談の窓口を設けたり、他機関同士の連携を推進するなど、問題に対する相談体制を整えている(文部科学省, 2007)。しかし、2005年度における公立学校管理者の報告による学校内外での問題行動発生件数は、暴力行為においては小学校2,176件、中学校25,796件、いじめに

おいては小学校5,087件、中学校12,794件であった(文部科学省, 2006)。さらに2006年度におけるいじめの件数は、いじめの定義の変更や発生件数に認知件数を加えたこともあり、前年の6倍にのぼっている(文部科学省, 2007)。小学校で6万件(2005年度の約12倍)、中学校で51,000件(2005年度の約4倍)と報告されている。学校における問題は多様化し、いじめなどの問題行動に関連した事件は後を絶たず、依然として憂慮すべき状態にあると思われる。さらに子どもの抑うつ状態の割合は小学生の7.8%、中学生の22.8%と報告され(傅田ら, 2004)、近年抑うつ症状をもつ子どもの存在が目目されるようになってきた。

日本においても、全ての子どもの心身の健康を増進し、問題行動を予防するための積極的な取り組みが必要と考える。そこで、問題行動を予防するための日本の実情にあった心理教育的プログラムの開発を試みた。予防を目的とした実践研究の概観、社会的認知理論(Bandura, 1986)ならびに問題行動理論(Jessor & Jessor, 1977)を参照し、量的研究および質的研究による青少年における問題行動の心理社会的要因を検討した。その結果、問題行動を行う友達の影響、問題行動の誘いを断る自己効力感、攻撃性・衝動性に対する自己コントロールが、いじめ・対人暴力・器物破壊を含む攻撃行動、夜遊びといった問題行動に共通して関連していることが明らかになった(安藤, 2007a; Ando et al, 2005)。

問題行動を予防する心理社会的要因としてこれらに着目し、さらに社会的認知理論を応用し社会性を向上するスキルを身につけることにより、学校への適応を高め、攻撃行動や飲酒・喫煙などの問題行動を予防することをねらいとした米国のプログラム Going Places (Simons-Morton et al, 2005)を参考にして、心理教育的アプローチの開発を試みた。

そして、自分を知る方法、問題解決法、ストレス対処法、友だちに対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの方法を学習する心の健康教室プログラムとしてまとめ、“サクセスフル・セルフ”と名づけた(安藤, 2007a)。

開発したプログラムを公立中学校1校の中学1年生を対象に筆者(プログラム開発者・臨床心理士)が実施した結果、プログラムを実施した群(実験群)は、プログラムを実施しなかった群(統制群)に比べて、プログラム前からプログラム後において円滑な友達関係の向上が見られ、本プログラムの有効性が示唆された(Ando et al, 2007)。そこで、学校等のスタッフが活用できるよう、中学生用の実施マニュアル、さらにそれを改訂した小学生用の実施マニュアルを作成した。

マニュアルを活用し、中学校の生徒(安藤, 2007b)、小学校高学年の児童(安藤, 2007c)、児童支援施設入所中の小学6年生(天野ら, 印刷中)を対象に、本アプローチを実施したところ、学校生活態度、社会性、問題行動の誘いを断る自己効力感が向上し、問題行動を行う友達の数、いじめ(加害および被害)、器物破壊、対人暴力、飲酒、夜遊び、不登校(行きたくない気持ちを理由とした欠席)、授業中の携帯電話使用、落ち込み、不眠の減少が見られた。従って、小学5年生から中学3年生を対象として、実施マニュアルを用いた本アプローチの実施は、可能と考えられた。

情緒的ならびに行動上の問題への予防的アプローチは、問題が出現する発達段階を考慮しつつ、できるだけ早い時期から積極的に行うことが推奨されている(Zigler & Berman, 1983)。従って今回は、さらに学年を下げて小学4年生を対象に本アプローチを実施し、その評価を行い、本アプローチの適応と課題について検討する。

11. 方法

1. 調査対象と方法

対象は、1つの小学校の4年生2学級51名(男子24名、女子27名)である。

まず、心の健康教室プログラム“サクセスフル・セルフ”の実施方法を理解するために、マニュアルを配布し、

教師全員を対象に筆者が、2時間の研修会を実施した。研修会の際、教師とプログラムの内容について検討を行い、より子ども達の実情に合ったプログラムへ修正を行った。さらに、レッスンを開始するにあたって、学年会で、再度マニュアルの復習を行った。

その後、4年生を対象に、2学期の11月から12月にかけて、凡そ1レッスン週1回のペースで、担任教師らによって学級単位で実施された。

プログラムの前および後に心理社会的要因および情緒的ならびに行動上の問題に関する調査票を実施した。さらにプログラム後に、子ども達に参加した感想を記述式アンケートで尋ねた。また、実施した教師にプログラムを実施した感想を尋ねた。

2. 心理教育的アプローチ：心の健康教室プログラム“サクセスフル・セルフ”

本プログラムは、自己理解および他者理解を深め、自己コントロール、共感性、自信、円滑な友達関係、学校生活に対する適応力を向上し、問題行動を減少させることをねらいとしている。

プログラムは、1時限(45分)、4つのレッスンで構成されている。典型的なレッスンは、まず、各レッスンにおける目標を掲げ、それを達成するための方法の紹介を行う。そして、問題行動に関するシナリオが書かれたワークシートを用いて、個別の活動、グループ活動、全体での共有などを交えながら、自己理解、他者理解を深め、学習を進めていく。レッスンの概要(安藤, 2007c)は表1に示した。

レッスン1では、「サクセスフル・セルフ(成功していく自分)への道」について考える。ここでは、自分の行動について振り返り、自分がなりたい自分のイメージをふくらませる。そして、先に行った基礎研究(安藤, 2007a; Ando et al, 2005)で、様々な問題行動に共通して関連が見られた心理社会的要因で構成されている項目内容が対になった42枚のサクセスフル・セルフのカード(例：納得できないことを言われても落ち着いて話をする/納得できないことを言われたらもう話をしない、イライラしている時でも人にあたらない/イライラしている時人にあたる、友達から悪いことをするように言われたら断る/友達から悪いことをするように言われたら言うとおりにする、友達がいやな気持ちになりそうなことは言わない/友達がいやな気持ちになりそうなことを言う)を使って、なりたい自分に近づくために続けたい行動とやめたい行動を明確にし、自分のイメージに近づくための実践目標を立てていく。

レッスン2では、「もめごとの解決」について考える。ここでは、友だち関係における適切な自己主張・共感・ゆずりあいの重要性について学習する。そして、ドッジボールのコートの取り合いをしたシナリオ（あなたは、クラスの友だち数人とドッジボールをしようと運動場に出ました。コートには、となりのクラスのAさんが一人で立っていました。Aさんが「自分たちが使う」と言うので、あなたは「どいてよ、このコートは自分たちが使う」と言い返しました。そこへ、Aさんのクラスから大勢やってきて「おかしいよ。こっちが先に取っていたのに」と、言い合いになりました。言い合いを続けているうちに、チャイムがなり、ドッジボールができないまま休み時間は終わりました）を用いて、適切な自己主張・共感・ゆずりあいを行わなかった時、周囲（家の人、担任の先生、となりのクラスの人たち、まわりの友だち）や自分がどのような気持ちになるのかを考える。そして次からどうしたらよいかを考えることにより、もめごとに適切に対処し解決していくことの重要性を学ぶ。

レッスン3は、「もめごと解決」の応用編である。問題解決法を習得し、やってみよう！仲なりの仕方のシナリオ（あなたとAさんは、仲のよい友だちです。ある日、だれにも言わない約束で、Aさんはあなたに、Aさんの好きな人の名前を話してくれました。しかし、あなたは口がすべって、他の友だちにAさんの好きな人の名前を言ってしまいました。それを知ったAさんは、すごく傷つき、怒って、あなたを無視しています）を用いて、よりよい友だち関係を築く方法を学習する。

レッスン4では、ストレスのメカニズムを理解する。チェック表を用いて、ストレスの原因（例：宿題やレポートが多すぎる、何もしていないのにしられる、悪口を言われる）、ストレスが起こったときの心身の反応（例：集中できない、きもちが悪くなる、イライラする）を振り返る。そして、ストレス対処法（例：友達と話す、読書をする、スポーツなどでからだを動かす）を考えることにより、「自己コントロール」の方法を学ぶ。

表1 各レッスンの目標・内容・教材

レ ッ ス ン	目 標	内 容 (実施方法)	教 材 (実施形態)
1	サクセスフル・セルフ(成功していく自分)のイメージを膨らませ、それを達成するための目標を立てる。	これまで頑張ってきたことを振り返り、サクセスフル・セルフのカードを使って、サクセスフル・セルフに近づくための続けたい長所とやめたい行動を明確にし、シートを完成する(個別活動・全体共有)。	● “サクセスフル・セルフ”台紙(個別) ● “サクセスフル・セルフ”カード(個別)
2	よりよい友だち関係を築くには、自分を大切にし、ほどよく自己主張し、共感し、ゆずりあうコミュニケーションが重要であることを学ぶ。そして、適切なコミュニケーションによって友達関係を維持したり、もめごとを解決したりすることの大切さを学ぶ。	友だち関係において、適切な自己主張・共感、ゆずりあいを行わず、言い合いをした時、どのような結果が生じるのか、周囲や自分の気持ちを通じて考える。そして、どうしたらいやな思いをしないのか、話し合う(個別活動・グループ活動・全体共有)。	●ドッジボールのコートの取り合いをしたときに起こる結果を考えるワークシート(個別・グループ)
3	問題解決法を習得することでコミュニケーション能力を高め、こじれた友だち関係を修復して、よりよい関係を築く。	友達関係で生じるもめごとに対して、問題解決法を使って、適切な対処と解決を行い、友達と仲なおりする方法を考える(個別活動・グループ活動・全体共有)。	●好きな子の名前を他の人に教えてしまって友達関係がこじれたとき、その子と仲なおりする方法を考えるワークシート(個別・グループ)
4	ストレスのメカニズムを理解し、ストレスに対処することの大切さを学ぶ。ストレスの原因や心身のサインに気づき、自己コントロールする能力を高める。	自分のストレスの原因や心身の反応について振り返る(個別活動・全体共有)。 ストレスマネジメントについて考える(個別活動・グループ活動・全体共有)。	● ストレスの原因ワークシート(個別) ● 心と体のサインワークシート(個別) ● ストレスマネジメントワークシート(個別・グループ)

3. 調査内容

プログラムを評価するために、心理社会的要因と情緒的および行動上の問題に関する調査票を児童に実施した。プログラム開発の土台となった基礎研究で使用した調査内容のうち、問題行動と有意に関連が見られ、かつプログラムによって変容可能と推定され、構成概念の妥当性が示された尺度または項目群を用いた(安藤, 2007a; Ando et al, 2005)。

情緒的および行動上の問題. 青少年の健康を脅かす問題として取り上げられているいじめ、器物破壊、対人暴力、夜遊び、落ち込み、泣く・泣きたい、不眠といった7項目について、過去1ヶ月間でどの程度だったかを尋ねた(Simons-Morton et al, 1999; 文部科学省, 2006; 内閣府, 2004)。回答方法は、“全くない”=0～“週に2から3回以上”=4の5段階評定とした。

いじめを行った経験. いじめを行った経験の程度を評価するために、過去1ヶ月間でそれらの行動を他の子どもに対してどの程度行ったことがあるかを尋ねた。

(Boulton, 1997; Haynie et al, 2001; 文部科学省, 2006)。内容は、「たたいたり、けったり、首をしめたりした」「シャープペンなどの物を使って、傷つけた」といった5項目からなる身体的いじめ($\alpha=0.74$)、「いやがらせをしたり、からかった」「ことばでおどした」といった4項目からなる言語的いじめ($\alpha=0.71$)、無視、仲間はずれについて尋ねた。回答方法は、“全くない”=0～“週に2から3回以上”=4の5段階評定とした。多項目からなる項目群は、各々の得点を単純加算してまとめて分析を行った。

いじめを受けた経験. いじめを受けた経験については、いじめを行った経験と同じ内容について、「過去1ヶ月間でそれらの行動を他の生徒からどの程度受けたことがありますか」と尋ねた。身体的いじめ($\alpha=0.83$)、言語的いじめ($\alpha=0.88$)、無視、仲間はずれについて尋ねた。回答内容および方法は、いじめを行った経験と同じである。

学校社会への適応. 日頃の学校生活にどの程度適応しているかを評価するために、School Adjustment Scale (Simons-Morton et al, 1999)を参考にした。内容は、「授業に集中する」「人間関係でもめごとをおこさない」といった6項目で構成されている($\alpha=0.53$)。回答は、“できない”=1～“できる”=5の5段階評定である。

問題行動を行う友達の影響. Deviant Peer Influence Scale (Simons-Morton et al, 1999)を参考に、行動上の問題としてとりあげた内容について、「あなたの最も親しい友達4人のうち、何人が各々の問題行動を行って

いるか」を尋ねた。回答方法は、段階評定“0人”=0～“4人”=4)の5段階評定とした。

衝動性・攻撃性. 怒りや衝動性のコントロールの程度を評価するために、Weinberger Adjustment Inventory (Weinberger & Schwartz, 1990)の下位尺度を参考にし、「頭に来たとき、キレて、人をはげしくこうげきする」「もし誰かが私を傷つけようとしたら、当然やり返す」といった6つの質問を用いて、過去1ヶ月間の程度を尋ねた($\alpha=0.82$)。回答方法は、“全くない”=0～“週に2から3回以上”=4の5段階評定とした。

問題行動の誘いを断る自己効力感. Self-regulatory Efficacy Items (Bandura et al, 1996; Caprara et al, 1998)を参考に、行動上の問題として取り上げた内容について、友達から悪い誘いを受けた時、どの程度誘いを断る自信があるかを評価するために、回答方法は、“うまく断れない”=1～“うまく断れる”=5の5段階評定とした。

4. 分析方法

調査対象51名のうち、心の健康教室に1回以上かつプログラム前後の調査に参加した児童で、各尺度項目に全て回答した者、および各尺度項目の中で1項目のみ未回答であった者(他の項目の加算得点の平均を未回答項目の得点に割り当てた)を有効回答者とした。そのうち、使用するデータが全てそろっている44名(男子21名、女子23名)を分析対象とした。まず、性のベースライン比較のために、t検定を用いて対応がない2条件の平均値の差の検定を行った。

プログラムの評価については、いくつかのプログラムで性差が報告されていることを考慮して、時間(心の健康教室前・心の健康教室後)と性(男女)を独立変数とした2要因の分散分析を行った。そして、時間×性の交互作用、時間の主効果、性の主効果を検討した。さらに、プログラム後における児童の感想、教師の感想について検討を行った。

III. 結果

1. 心の健康教室前における性差

心の健康教室前における、各変数の平均得点の性差を検討した。その結果、「いじめの誘いを断る自己効力感」($t_{(39)}=2.426, p<0.020$)で男子の方が女子より有意に高値であった。

2. 心の健康教室前後における心理社会的要因および情緒的および行動上の問題の検討

プログラム前後における心理社会的要因の得点の平均と分散分析の結果を表2、情緒的ならびに行動上の問題に関する要因の得点の平均と分散分析の結果を表3に示した。いずれの変数においても、性と時間の交互作用、性の主効果は見られなかった。

心理社会的要因(表2)では、「衝動性・攻撃性」において、男女とも前から後で有意な減少が見られた($F_{(1, 42)}=24.77, p<0.001, \eta^2=0.37, 1-\beta=0.998$)。「器物破壊の誘いを断る自己効力感」において、男女とも前から後で有意な増加が見られた($F_{(1, 42)}=6.083, p=0.018, \eta^2=0.127, 1-\beta=0.674$)。

情緒的ならびに行動上の問題に関する要因(表3)では、「いじめ」($F_{(1, 42)}=7.365, p=0.010, \eta^2=0.15, 1-\beta=0.76$)、「夜遊び」($F_{(1, 42)}=5.59, p=0.023, \eta^2=0.12, 1-\beta=0.64$)、「落ち込み」($F_{(1, 42)}=15.53, p<0.001, \eta^2=0.270, 1-\beta=0.971$)、「泣く・泣きたい」($F_{(1, 42)}=6.786, p=0.013, \eta^2=0.139, 1-\beta=0.721, p<0.05$)、「不眠」($F_{(1, 42)}=19.32, p<0.001, \eta^2=0.32, 1-\beta=0.99, p<0.001$)、「身体的いじめ加害」($F_{(1, 42)}=4.11, p=0.049, \eta^2=0.089, 1-\beta=0.508$)、「言語的いじめ加害」($F_{(1, 42)}=5.39, p=0.025, \eta^2=0.114, 1-\beta=0.62$)、「仲間はずれ加害」($F_{(1, 42)}=4.81, p=0.034, \eta^2=0.103, 1-\beta=0.572$)、「身体的いじめの被害」($F_{(1, 42)}=11.06, p=0.002, \eta^2=0.21, 1-\beta=0.90$)、「無視被害」($F_{(1, 42)}=6.32, p=0.016, \eta^2=0.13, 1-\beta=0.690$)、「仲間はずれの被害」($F_{(1, 42)}=6.08, p=0.018, \eta^2=0.13, 1-\beta=0.672$)において、男女とも前から後で有意な減少が見られた。

2=0.270, 1-β=0.971), 「泣く・泣きたい」($F_{(1, 42)}=6.786, p=0.013, \eta^2=0.139, 1-\beta=0.721, p<0.05$), 「不眠」($F_{(1, 42)}=19.32, p<0.001, \eta^2=0.32, 1-\beta=0.99, p<0.001$), 「身体的いじめ加害」($F_{(1, 42)}=4.11, p=0.049, \eta^2=0.089, 1-\beta=0.508$), 「言語的いじめ加害」($F_{(1, 42)}=5.39, p=0.025, \eta^2=0.114, 1-\beta=0.62$), 「仲間はずれ加害」($F_{(1, 42)}=4.81, p=0.034, \eta^2=0.103, 1-\beta=0.572$), 「身体的いじめの被害」($F_{(1, 42)}=11.06, p=0.002, \eta^2=0.21, 1-\beta=0.90$), 「無視被害」($F_{(1, 42)}=6.32, p=0.016, \eta^2=0.13, 1-\beta=0.690$), 「仲間はずれの被害」($F_{(1, 42)}=6.08, p=0.018, \eta^2=0.13, 1-\beta=0.672$) において、男女とも前から後で有意な減少が見られた。

表2 プログラム前後における心理社会的要因の得点の平均と分散分析結果

変数(項目数, 得点幅, α係数)	プログラム前		プログラム後		F値			
	平均	SD	平均	SD	性	時間	時間*性	
学校社会への適応(6, 6-30, 0.53)	全体	24.68	2.88	24.84	3.21	0.47	0.15	0.15
	男子	24.90	2.34	25.24	2.39			
	女子	24.48	3.33	24.48	3.82			
衝動性・攻撃性(6, 0-24, 0.82)	全体	8.75	5.42	5.36	4.43	0.54	24.77	***
	男子	9.57	4.82	5.57	4.78			
	女子	8.00	5.92	5.17	4.17			
いじめを行う友達の数(1, 0-4)	全体	0.61	1.19	0.48	1.00	0.68	0.70	1.78
	男子	0.86	1.31	0.48	0.81			
	女子	0.39	1.03	0.48	1.16			
器物破壊を行う友達の数(1, 0-4)	全体	0.25	0.78	0.16	0.68	0.33	1.12	0.00
	男子	0.19	0.40	0.10	0.44			
	女子	0.30	1.02	0.22	0.85			
対人暴力を行う友達の数(1, 0-4)	全体	0.61	0.95	0.57	1.00	0.04	0.13	0.91
	男子	0.71	0.90	0.52	0.81			
	女子	0.52	0.99	0.61	1.16			
夜遊びを行う友達の数(1, 0-4)	全体	0.59	0.97	0.41	0.95	0.12	2.43	3.66
	男子	0.76	1.04	0.33	0.91			
	女子	0.43	0.90	0.48	0.99			
いじめの誘いを断る自己効力感(1, 1-5)	全体	4.11	1.28	4.05	1.49	1.47	0.12	3.54
	男子	4.57	0.98	4.00	1.41			
	女子	3.70	1.40	4.09	1.59			
器物破壊の誘いを断る自己効力感(1, 1-5)	全体	4.68	0.93	4.16	1.52	0.04	6.08	*
	男子	4.81	0.87	4.10	1.61			
	女子	4.57	0.99	4.22	1.48			
対人暴力の誘いを断る自己効力感(1, 1-5)	全体	4.50	0.93	4.16	1.41	0.00	2.88	0.40
	男子	4.57	0.98	4.10	1.45			
	女子	4.43	0.90	4.22	1.41			
夜遊びの誘いを断る自己効力感(1, 1-5)	全体	4.39	1.15	4.14	1.49	0.02	1.04	0.25
	男子	4.43	1.21	4.05	1.60			
	女子	4.35	1.11	4.22	1.41			

各変数は高得点ほどその項目の傾向が強くなるように得点化した。単項目の場合、α係数は計算できない。対象は、男子21名、女子23名。 * $p<0.05$. ** $p<0.01$. *** $p<0.001$.

表3 プログラム前後における情緒的ならびに行動上の問題に関する要因の得点の平均と分散分析結

変数(項目数, 得点幅, α 係数)	プログラム前		プログラム後		F値				
	平均	SD	平均	SD	性	時間		時間 * 性	
いじめ (1, 0-4)	全体	0.70	1.17	0.27	0.62	3.63	7.37	*	0.69
	男子	1.00	1.34	0.43	0.75				
	女子	0.43	0.95	0.13	0.46				
器物破壊 (1, 0-4)	全体	0.23	0.57	0.16	0.53	0.32	1.01		0.14
	男子	0.29	0.64	0.19	0.60				
	女子	0.17	0.49	0.13	0.46				
対人暴力 (1, 0-4)	全体	1.02	1.15	0.70	1.00	0.36	3.70		0.13
	男子	1.14	1.39	0.76	1.18				
	女子	0.91	0.90	0.65	0.83				
夜遊び (1, 0-4)	全体	0.98	1.42	0.57	1.04	3.16	5.59	*	2.67
	男子	1.43	1.72	0.71	1.27				
	女子	0.57	0.95	0.43	0.79				
落ち込み (1, 0-4)	全体	1.61	1.32	0.89	1.19	0.01	15.53	***	0.01
	男子	1.62	1.24	0.90	1.00				
	女子	1.61	1.41	0.87	1.36				
泣く・泣きたい (1, 0-4)	全体	1.52	1.49	0.93	1.30	0.00	6.79	*	0.01
	男子	1.52	1.47	0.95	1.16				
	女子	1.52	1.53	0.91	1.44				
不眠 (1, 0-4)	全体	1.73	1.35	0.89	1.19	2.91	19.32	***	1.58
	男子	2.14	1.53	1.05	1.24				
	女子	1.35	1.07	0.74	1.14				
身体的いじめ加害 (5, 0-20, 0.74)	全体	1.89	2.96	1.07	2.25	1.02	4.11	*	1.17
	男子	2.48	3.36	1.19	1.91				
	女子	1.35	2.50	0.96	2.55				
言語的いじめ加害 (4, 0-16, 0.71)	全体	1.52	2.42	0.77	2.01	0.47	5.39	*	1.62
	男子	1.95	2.62	0.76	1.81				
	女子	1.13	2.20	0.78	2.21				
無視加害 (1, 0-4)	全体	0.75	1.01	0.48	0.79	3.79	3.02		0.86
	男子	1.05	1.16	0.62	0.97				
	女子	0.48	0.79	0.35	0.57				
仲間はずれ加害 (1, 0-4)	全体	0.48	1.02	0.16	0.48	1.24	4.81	*	1.04
	男子	0.67	1.28	0.19	0.51				
	女子	0.30	0.70	0.13	0.46				
身体的いじめ被害 (5, 0-20, 0.83)	全体	4.14	4.64	2.00	2.63	0.23	11.06	**	0.00
	男子	4.39	4.60	2.48	2.80				
	女子	3.91	4.77	2.23	2.69				
言語的いじめ被害 (4, 0-16, 0.88)	全体	2.44	3.75	1.73	2.90	0.01	2.59		0.17
	男子	2.38	3.09	1.86	2.78				
	女子	4.33	4.33	1.61	3.07				
無視被害 (1, 0-4)	全体	1.73	1.34	1.11	1.17	1.31	6.32	*	0.54
	男子	1.81	1.50	1.38	1.24				
	女子	1.65	1.19	0.87	1.06				
仲間はずれ被害 (1, 0-4)	全体	0.86	1.30	0.59	0.95	0.01	6.08	*	0.01
	男子	0.86	1.35	0.57	0.87				
	女子	0.87	1.29	0.61	1.03				

各変数は高得点ほどその項目の傾向が強くなるように得点化した。単項目の場合、 α 係数は計算できない。対象は、男子21名, 女子23名。 * $p<0.05$. ** $p<0.01$. *** $p<0.001$.

3. プログラム後の感想

プログラム後の感想では、「自分のことがわかった」「相手のことがわかった」など、自己理解や他者理解の

機会になったと感じた子どもが多かった。さらに、「自分の気持ちが話せた」「気持ちが言えて楽になった」など、気持ちを話すことで気分が軽くなることの体験の場

になったと感じた子どもも多く見られた。一方、「考えることが難しかった」との意見も幾人かの子どもから出された。

教師からの聞き取りによれば、情緒面で発達的な問題（情緒の現れ方が偏っていたり、その現れ方が激しかったりする状態を、自分の意思ではコントロールできないことが継続し、学校生活や社会生活に支障となる状態）をもつ子どもが、床に座って授業に参加していた。教師は、子どもの状態をそのまま受け入れ、授業を進めた。一見聞いていないようではあったが、子どもは授業を妨害することなく、何かの拍子に発言することがあった。その際は、教師がその発言に肯定的な応答をし、学級の意見に取り込むことで、少しの参加が可能であった。

IV. 考察

本研究では筆者が、心の健康を増進し、問題行動を予防するために開発した心理教育的アプローチ“サクセスフル・セルフ”プログラムについて、小学校で研修会および検討会を行い、教師が授業を活用して実施した評価について、プログラム前後の心理社会的要因と情緒的ならびに行動上の問題に関する要因の変化について検討を行った。その結果、本アプローチ後にいじめなどの攻撃行動や抑うつ状態が減少し、小学4年生への適応が可能と考えられた。

このような建設的な変化が見られたのは、子ども間、子どもと教師、教師間の相互交流的な関わりを通じて、自己理解、他者理解の大切さについて考え、問題解決スキル、自己コントロールスキル、コミュニケーションスキル、友達に対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいのスキルを学習したことが、問題の認識に影響を与え、それが建設的な行動変容の動機づけとなり、行動変容につながったと考えられる。また、使用したシナリオが子ども達の日常生活に即した内容であったことも、自己および他社理解の促進につながった可能性がある。

一方、学校社会への適応、問題行動を行う友達の数、問題行動の誘いを断る自己効力感といったインテンシブに扱った内容について、これまで同様、変化が見られなかった。このような傾向は、他の欧米における学校を基盤に実施されている問題行動予防プログラムでも見られている。長期フォローアップを行った研究を含めたレビュー研究から、行動の変化は短期間で生じやすく、心理社会的要因の変化は時間経過後に生じるとの報告がある (Gollwitzer, et al, 2007)。個人の心理的要因や学校社会への適応などの変化をもたらすには、長期の継続的な支援や教育が必要と考えられた。

プログラムに対する性の影響としては、性によるプログラム前後の違いを示さなかった。従って、プログラムは男女ともに使用可能と示唆された。

考慮する必要がある点として、一部の子どもから、「考えることが難しかった」との感想が見られ、小学4年生においては、認知面に働きかけることの難しさが示唆された。また効果の得られたプログラムでは、学校での取り組みにとどまらず、学外体験学習、家族や地域を対象とした取り組みも行われている (Dulak & Wells, 1997; Tobler et al, 2000; Wilson et al, 2003)。従って、小学校中学年の子どもを対象にしたアプローチでは、遊びや体をつかった取り組みを加えたり、家族と一緒に取り組む内容など、実施に際して何らかの工夫が必要と推測された。

全般的に建設的な評価が得られた背景として、個々の教師や学校全体が、問題行動を予防して心の健康を向上していこうという熱意と真剣さを持ち合わせ、プログラム理解の熟達に努め、実施に積極的に取り組んだことが、大きいと考えられる。プログラムの受け入れと理解に対する熱心さは、プログラムによる心理社会的、情緒的ならびに行動上の問題に建設的な変化をもたらすのに肯定的な影響を与えると報告されている (Gillham et al, 2007)。

V. おわりに

本研究は、サンプルが小さく、ひとつの小学校の4年生に実施したもので、プログラムを実施していない対照群がなく、その評価も短期間である、といった限界がある。しかし、研修会とマニュアルを用いることにより、男女とも同様の建設的な変化をもたらしたことの意義は大きいと考える。

今後は、学級に溶け込みにくい子どもへの対応を考慮したアプローチ、小学校低学年に向けた心理教育的アプローチについて教材や実施方法を踏まえた検討が必要と考えられる。

〈付記〉 本プログラムの実施ならびに調査に御協力頂きました児童の皆様、教員の皆様、御理解頂きました保護者の皆様に心から感謝申し上げます。

文献

天野みちる・小川昇希・安藤美華代・夏野良司：児童養護施設における心理教育的プログラムの実践、中国四国心理学会第63回大会発表論文集、印刷中。

- 安藤美華代: 中学生における問題行動の要因と心理教育的介入, 風間書房, 2007a.
- 安藤美華代: 青少年の問題行動に対する予防的アプローチ, 武蔵大学人文学会雑誌, 38(3), 105-123, 2007b.
- 安藤美華代: 小学生の問題行動・いじめを予防する! 心の健康教室”サクセスフル・セルフ”実施プラン, 明治図書, 2007c.
- Ando M, Asakura T, Ando S, & Simons-Morton B: A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents, *Health Education & Behavior*, 34 765-776, 2007.
- Ando M, Asakura T, & Simons-Morton B: Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents, *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 268-297, 2005.
- Bandura A: Social foundations of thought and action- A social cognitive theory, Prentice-Hall, 1986
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. : Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency, *Journal of Personality & Social Psychology*, 71, 364-374. 1996.
- Bloom, M., & Gullotta, T. P. : Evolving definitions of primary prevention, In Gullotta, T. P., & Bloom, M. (Eds), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion*, Kluwer Academic, 9-15, 2003.
- Boulton, M. J. : Teachers' views on bullying- Definitions, attitudes and ability to cope, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233, 1997.
- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., & Bandura, A. : Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct, *European Psychologist*, 3, 125-132, 1998.
- 傅田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山 司: 小・中学生の抑うつ状態に関する調査—Birleson 自己記入指揮抑うつ尺度(DSRS-C)を用いて—, *児童青年精神医学とその近接領域*, 45(5), 424-436, 2004.
- Dryfoos, J. G. : The prevalence of problem behaviors: Implications for programs, In Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., Hampton, R. L., Ryan, B. A. & Adams, G. R. (Eds.), *Healthy children 2010-Enhancing children's wellness*, Sage, 17-46, 1997.
- Durlak, J. A., Wells, A. M. : Primary prevention mental health programs for children and adolescents- A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152, 1997.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkou, A. G. L., Litzinger, S., Lascher, M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. : School - Based prevention of depressive symptoms-A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 9-19, 2007.
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K., & Naumann, A. : Effectiveness of the Vienna Social Competence Training on explicit and implicit aggression-Evidence from an Aggressiveness-IAT, *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 150-156, 2007.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. : Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474, 2003.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., et al. : Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49, 2001.
- Jessor, R, & Jessor, S. L. : Problem behavior and psychosocial development- A longitudinal study of youth, Academic Press, 1977.
- 文部科学省: 生徒指導上の諸問題の現状について-概要 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06091103.htm, 2006.
- 文部科学省: 平成18年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07110710.htm, 2007.

文部科学省：いじめ相談。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06112015.htm, 2007.

内閣府。平成16年度版 青少年白書。

http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h16zenbun/pdf/h16_index.html, 2004.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. What works in prevention- Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456, 2003.

Simons-Morton, B., Crump, A. D., Haynie, D. L., Saylor, K. E., Eitel, P., & Yu, K. : Psychosocial, school, and parent factors associated with recent smoking among early-adolescent boys and girls. *Preventive Medicine: An International Journal Devoted to Practice & Theory*, 28, 138-148, 1999b.

Simons-Morton, B., Haynie, D., Saylor, K., Crump, A. D., & Chen, R. : Impact Analysis and Mediation of Outcomes: The Going Places Program. *Health Education & Behavior*, 32(2), 227-241, 2005.

Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V., & Stackpole, K.M. : School-based adolescent drug prevention

programs- 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20(4), 275-337, 2000.

Weinberger, D. A., & Schwartz, G. E. : Distress and restraint as super ordinate dimensions of self-reported adjustment: A typological perspective, *Journal of Personality*, 58, 381-417, 1990.

Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M. E.P. : Prevention that works for children and youth- An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432, 2003.

Weisz, J. R., Sandler, I.N., Durlak, J.A., & Anton, B.S. : Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist*, 60(6), 628-648, 2005.

Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J.H. : The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149, 2003.

Zigler, E., & Berman, W. : Discerning the future of early childhood intervention. *American Psychologist*, 28, 894-906, 1983

Title:

Psychoeducational approach to prevent emotional and behavioral problems among fourth graders in an elementary school

Mikayo ANDO (Faculty of Education, Okayama University)

Abstract:

A psychoeducational program entitled, "Successful Self", has been developed and administered to students from the fifth grade through junior high school grades to prevent emotional and behavioral problems. The objective of this study was to evaluate this program when administered to fourth grade elementary students. Emotional and behavioral problems including "aggressiveness and impulsiveness", "physical and verbal bullying", "staying out late at night", "depression", "sleeplessness", "exclusion", and "crying" significantly decreased from pre to post interventions. The students' impressions indicated that the program helped them better understand themselves as well as others in communicating their problematical feelings. It is suggested that this psychoeducational program be administered to fourth grade students in an effort to lessen bullying and depression.

Keywords: problem behavior, depression, bullying, primary school students, psychoeducation
