

小学校における集団に対する心理教育プログラムの 効果に関する事例研究

高野光司

I. 問題と目的

本論文では、学級経営に困難をきたしているとの教師からの訴えをもとに行った治療的介入の実践とその結果について報告し、実践した治療的介入が学級にもたらした効果について考察する。

近年、児童による暴力行為やいじめが問題視されている。しかし、かつて「校内暴力」と呼ばれていた暴力行為は、1987年度から一貫して増加しており、社会的注目を集める以前から学校では非常に深刻な問題であった。また、いじめは1980年代から学校現場において焦点を当てられており、現在でも深刻な問題として取り上げられている（樺澤，2002 松尾，2002）。

暴力・いじめは被害者の自尊心の低下や他者に対する認知の変化をもたらすだけでなく、他の多くの児童にも悪影響を与えると考えられている（Bernstein & Watson, 1997 Sandhu, 2000）。そのため、海外では既に多くの暴力・いじめ防止プログラムが提案され、成果をあげている。日本でも幾つかのプログラムが提案されているが、系統的暴力・いじめ防止プログラムの研究はほとんどなされていない（松尾，2002）。また、暴力・いじめ防止にあたり、日本では個人へのアフターケア的介入が多くなっているように思われる。問題が生じた後で被害者や加害者に介入することも重要であるが、集団に対する予防的介入によって問題の発生自体を防ぐことが求められる。

ところで、怒りやネガティブな感情が暴力やいじめ等の攻撃行動を促進することは経験的に明らかである。したがって、そうした感情を適切な方法で制御するよう指導することで、暴力行為やいじめを防止できると考えられる。この点について、日比野・湯川・小玉・吉田（2005）は言語表現力の高さが怒り表出行動を抑制することを明らかにし、感情や思考の言語的表現能力を高めるプログラムやトレーニングを行うことが怒りのコントロールにおいて有効であると指摘している。また、Pennebaker（1997/2000）は内的な感情の認知と言語化が心身の健康に必要であると指摘している。

そこで、本研究では学級全体に感情や思考の言語化および言語的コミュニケーションを中心とした心理教育プログラムを実施し、それがもたらす効果を測定する。そのため、プログラム前後に矢田部・ギルフォード性格検査を実施し、その変化について比較・分析を行う。

II. 方法

1. 学級の査定

(1) 在籍する児童および担任教師 都内公立小学校1校の第3学年に在籍する児童を対象とした。児童が在籍する学年は1学級で、男子17名、女子13名の計30名で構成されていた。学級の担任教師は30代の男性であった。

(2) 学校関係者からのヒアリング 学級の特徴を把握するため、在籍する児童の日常の様子や関係性について、著者・担任教師・スクールカウンセラー（SC）・大学教官で協議した。その結果、学級の特徴として、①全般的には元気で明るい雰囲気クラスであり、②「いじめ」や学級崩壊などの特別な問題は無いが、③絶えず動いていたり話をする男子児童が多く、一斉指導が入りにくいのに加え、④広汎性発達障害（PDD）や注意欠陥・多動性障害（AD/HD）が疑われる児童が複数名在籍していることが挙げられた。特に、③に関しては4名の男子児童が、④に関してはAD/HDが疑われる1名の男子児童が、それぞれ挙げられた。

(3) 心理検査による査定 本研究では、実施する心理教育プログラムの効果測定を目的としているため、学級をより客観的に査定する必要があるとの結論に達した。

そこで、矢田部・ギルフォード性格検査（Y-G性格検査）を採用した。同検査を採用したのは、攻撃的性質や心身両面での活動性を示す活動性因子・心身両面での活動性や行動面での気軽さを示す衝動性因子・思索的または反省的でない傾向や行動面での気軽さを示す非内省性因子・社会的指導性や社会的接触を好む傾向を示す主導性因子が含まれており、ヒアリングの結果を踏まえた場合、これらの因子について分析することが妥当と考えられたためであった。

さらに、児童に対しプログラム後にも同検査への回答を求め、その結果を事前の結果と比較することでプログラムの効果を測定することとした。

プログラム実施の3週間前に、著者が児童に対し集団法を用いてY-G性格検査を実施し、各尺度における学級の平均得点を算出した（表1）。

表1 プログラム実施前のY-G性格検査における尺度の学級平均

| 性別 | 尺度 | | | | | |
|----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 抑鬱性 | 回帰性傾向 | 劣等感 | 神経質 | 客観性欠如 | 協調性欠如 |
| 男子 | 2.6 (2.26) | 2.4 (1.90) | 1.8 (2.38) | 3.1 (1.98) | 3.6 (2.12) | 1.6 (1.66) |
| 女子 | 3.2 (2.39) | 3.6 (2.40) | 3.2 (2.42) | 4.4 (1.98) | 3.8 (1.82) | 2.7 (1.84) |
| 全体 | 2.9 (2.29) | 3.0 (2.19) | 2.4 (2.46) | 3.7 (2.06) | 3.7 (1.97) | 2.1 (1.80) |
| | 攻撃性 | のんきさ | 一般的活動性 | 思想的活動性 | 支配性 | 社会的外向 |
| 男子 | 3.4 (1.73) | 4.9 (1.36) | 5.1 (2.01) | 3.1 (1.20) | 6.0 (2.08) | 5.7 (1.61) |
| 女子 | 3.9 (1.38) | 3.7 (1.60) | 4.8 (2.03) | 3.8 (1.30) | 5.4 (1.80) | 4.8 (1.01) |
| 全体 | 3.7 (1.59) | 4.3 (1.56) | 5.0 (1.99) | 3.4 (1.27) | 5.7 (1.94) | 5.3 (1.44) |

※（ ）は標準偏差を示す。

この結果をパーセントイルと比較すると、男女とも「一般的活動性」「支配性」「社会的外向」が高く、「攻撃性」は低かった。その中でも「社会的外向」と「攻撃性」の標準偏差（SD）が特に低いことから、学級全体として対人接触を好むが攻撃的ではない傾向が示された。また、男子は「劣等感」「協調性欠如」「思考的活動性」が、女子は「のんきさ」がやや低く、特に男子の「思考的活動性」と女子の「のんきさ」のSDも低くなっていた。

このことから、対象学級の特徴として①男女とも外向的かつ活動的であると同時に主導的に行動する傾向があり、②男子児童は思索的・反省的な行動を苦手とする者が全体的に多く、③女子児童は男子児童に比べて思索的・反省的であるが衝動的に行動する者が全体的に多いことが示された。

これらの結果から、対象学級には「情緒的に安定した社会適応の良い児童が多いが、衝動的傾向が強いのに加えて主導的に行動することを好むため、様々な衝突が生じている」と考えられた。

2. 指導目標および授業内容の選定

査定の結果、介入の対象となる学級に在籍する児童には①自他の感情や思考を認知し、②それらを適切に表現するとともに、③望ましい解決策を生み出す力の獲得が必要と考えられた。そこで、表2に示した「指導目標」と「目標行動」を選定した。

さらに、選定された指導目標に基づいて表3に示した授業内容を選定した。授業内容の選定にあたり、著者と大学教官で協議して児童の発達段階や不足していると思われるスキルを考慮した。

3. プログラムの実施方法

著者・担任教師・SC・研究協力者（大学院生1名、大学生3名）の計7名が、著者の作成した授業案に沿ってプログラムを実施した。時期は2007年10月2日から10月30日までであり、この期間中の毎週火曜日の学級活動（45分）の時間内に計5回実施した。実施場所は研究協力校内の多目的教室（壁によって廊下と隔てられていないフリースペース）であった。

児童は、他児との関係や性格特性に応じて5名ずつ計6班に分かれてプログラムに参加した。各班には著者・担任教師・SC・研究協力者が1名ずつ加わり、班活動の進行・個人作業の促進・対立時の介入などを行った。

4. プログラムの効果測定

プログラムの効果を測定するため、プログラム実施から4週間後に児童に対してY-G性格検査への回答を求め、実施前に行った検査結果と比較した。また、選定した指導目標に対するプログラムの効果を測定するため、プログラムで使用したワークシートと振り返りシートの記入内容がどのように変化したかをまとめた。

表2 プログラムでの「指導目標」と「目標行動」

| 指導目標 | 目標行動 |
|---------|--|
| 自己理解の促進 | ・自分の行動・感情・思考に注目する。 ・自分の感情や思考を適切に表現する。 ・次回に向けて反省や調整をする。 |
| 他者理解の促進 | ・自分と他者の違いに気づく。 ・他者の行動・感情・思考を共感的に理解する。 |
| 相互理解の促進 | ・自他の感情・思考を適切に理解した上で、双方にとって望ましい解決方法を見つける。 |

※ 前半2回で自己理解，3回目に他者理解，最後の2回で相互理解を重点的に指導した。

表3 プログラムにおける活動内容の概容

| 目標 | 授業テーマと活動のねらい | 児童への働きかけ | 教材 |
|------|---|---|--------------------------------------|
| 自己理解 | 第1回〈自分を知る〉 「今の気持ちは？」 ・自分の感情や気持ちに注目する。 「心の窓」 ・自分について考え，他者に伝える。 | ①授業の開始と終了時に，現在の気持ちと，そうなった理由を言語化させる。 ②好きな遊びや動物について，質問を通じて，それが好きな理由を考えさせる ③好きな遊びや動物を，班内で発表させる。 | 心の窓 表情シート ワークシート 振り返りシート |
| | 第2回〈感情に注目する〉 「こんな時，どうする？」 ・感情や思考によって行動が生じることを理解する。 ・行動の結果を予測する。 | ①ある問題場面を演じてみせ，そのような時にどう行動するかを選択肢から選ばせる。 ②そのように行動する理由・その時の気持ち・その行動の結果について考えさせる。 ③考えた内容を班毎にまとめ，発表させる。 | 表情シート ワークシート 振り返りシート シナリオ |
| 他者理解 | 第3回〈自他の違いを知る〉 「こんな時，どうする？」 ・同じ状況であっても，人によって感じ方が違うことを理解する。 ・他者の感情や思考に注目する。 | ①ある問題場面にに対し，どのように行動するかを選択肢から選ばせる。 ②そのように行動する理由・その気持ち・行動の結果を考えさせ，半内で発表させる。 ③意見を班毎にまとめ，発表させる。 | 表情シート ワークシート 振り返りシート シナリオ |
| 相互理解 | 第4回〈協力して問題解決〉 「わくわく島の冒険」 ・自分の意見や情報を適切に伝える。 ・他者の意見や情報を積極的に聞く。 | ①児童に，1人4枚づつ情報カードを配る。 ②カードにある情報を，口頭で発表させる。 ③提示された情報を整理させ，与えられた課題を解決させる | 表情シート ワークシート 振り返りシート ゲーム用地図 |
| | 第5回〈協力して問題解決〉 「魔王との対決」 ・自分の意見や情報を適切に伝える。 ・他者の意見や情報を積極的に聞く。 ・情報をまとめ，適切な解決策を導く。 | ①児童に，1人3枚づつ情報カードを配る。 ②カードにある情報を，口頭で発表させる。 ③カードにある情報を，口頭で発表させる。 ④提示された情報を整理させ，与えられた課題を解決させる | 表情シート ワークシート 振り返りシート ゲーム用地図 |

※ 〈 〉は授業テーマ，「 」は活動名，・は活動のねらい，をそれぞれ示す。

※ 「今の気持ちは？」という活動は，全ての時間を通して実施した。

III. 結果

本節では，まずプログラム前後に実施したY-G性格検査の結果をもとに，学級の集団的变化につ

いてまとめる。また、参考までに学校関係者からのヒアリングの結果および多動・衝動的傾向のある男子児童の変化について言及する。さらに、プログラムで使用したワークシートと振り返りシートの記入内容の変化をもとに、学級の継時的変化についてまとめる。

1. Y-G 性格検査の結果

(1) 学級の集団的变化 プログラム実施から4週間後、著者が児童に対し集団法でY-G性格検査を実施し、各尺度における学級の平均得点を算出した（表4）。

この結果をプログラム実施前と比較するため、いずれかの調査に回答していない児童を除外した。その結果、29名が分析対象となった（男子16名、女子13名）。そして、両検査結果についてt検定を行ったところ（表5）、主導性因子の構成尺度である「支配性」が1%水準で有意に減少し、活動性因子の構成尺度である「一般的活動性」が5%水準で有意に減少していた。

ところで、攻撃行動の発現形態や学校における攻撃行動には性差が確認されているため（Eagly & Steffen 1986, Olweus 1994）、プログラムの効果にも性差が生じることが予測された。そこで、プログラム実施前後の検査結果について、男女別にt検定を行った（表6）。

その結果、男子児童は非内省性因子の構成尺度である「のんかさ」が1%水準で、主導性因子の構成尺度である「支配性」が5%水準で有意に減少したが、その他の尺度で有意差は生じなかった。また、女子児童は全ての尺度について有意差が生じなかった。

表4 プログラム実施後のY-G性格検査における学級平均

| 性別 | 尺度 | | | | | |
|----|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 抑鬱性 | 回帰性傾向 | 劣等感 | 神経質 | 客観性欠如 | 協調性欠如 |
| 男子 | 2.8 (2.74) | 2.9 (2.33) | 2.1 (2.28) | 2.8 (2.46) | 3.1 (1.86) | 1.8 (2.14) |
| 女子 | 3.7 (2.29) | 3.5 (2.07) | 3.7 (2.36) | 4.3 (1.38) | 3.1 (2.22) | 3.2 (2.19) |
| 全体 | 3.2 (2.55) | 3.1 (2.20) | 2.8 (2.41) | 3.4 (2.16) | 3.1 (1.99) | 2.4 (2.23) |
| | 攻撃性 | のんかさ | 一般的活動性 | 思考的活動性 | 支配性 | 社会的外向 |
| 男子 | 2.9 (2.28) | 3.9 (2.19) | 4.2 (1.56) | 3.0 (1.93) | 5.2 (1.83) | 4.8 (1.47) |
| 女子 | 4.2 (1.86) | 3.5 (2.03) | 4.4 (2.50) | 3.8 (1.54) | 4.2 (1.88) | 4.5 (1.51) |
| 全体 | 3.4 (2.16) | 3.7 (2.09) | 4.3 (2.00) | 3.3 (1.78) | 4.8 (1.88) | 4.7 (1.47) |

※（ ）は標準偏差を示す。

表5 プログラム前後のY-G性格検査の平均

| | | N | 平均 | SD | F値 | t値 (df) |
|--------|----|----|------|-------|-------|--------------|
| 支配性 | 事前 | 29 | 5.72 | 1.850 | 0.296 | 3.226 (28)** |
| | 事後 | 29 | 4.76 | 1.883 | | |
| 一般的活動性 | 事前 | 29 | 5.00 | 2.018 | 0.347 | 2.087 (28)* |
| | 事後 | 29 | 4.28 | 1.998 | | |

※ ** p < .01, * p < .05 分散が異なる場合には Welch の検定を行った。

表6 プログラム前後のY-G 性格検査の平均（男子）

| | | N | 平均 | SD | F 値 | t 値 (df) |
|------|----|----|------|-------|-------|---------------|
| のんきさ | 事前 | 16 | 4.88 | 1.408 | 0.342 | 2.928 (15) ** |
| | 事後 | 16 | 3.88 | 2.187 | | |
| 支配性 | 事前 | 16 | 6.00 | 1.897 | 0.332 | 2.448 (15) * |
| | 事後 | 16 | 5.19 | 1.834 | | |

※ ** p < .01. * p < .05 分散が異なる場合には Welch の検定を行った。

(2) 学校関係者からのヒアリング プログラム実施から4週間後、児童の日常の様子や関係性について担任教師・SCからヒアリングを行った。その結果、①全般的に元気で明るい雰囲気であり、②一部の女子児童が他の児童に対して攻撃的な発言をするようになってきているが、③特に男子児童を中心に自分勝手な行動や発言が減少し、一斉指導が入りやすくなった、ことが報告された。また、担任教師の児童への対応が受容的なものへと変化したことがSCから報告された。

(3) 多動・衝動的傾向のある男子児童の変化 事前に行った学校関係者からのヒアリングでは、絶えず動いていたり話をする男子児童が多いことが学級の特徴の1つとして指摘されていた。

そこで、実際にそのような特徴を持つ児童として既述した5名の男子児童について、プログラム前後のY-G 性格検査における「のんきさ」「一般的活動性」「思考的活動性」「支配性」「社会的外向」の平均値を算出した（表7）。その結果、「思考的活動性」以外の尺度は全て減少していた。

表7 プログラム前後のY-G 性格検査における男子児童5名の変化

| | 尺度 | | | | |
|----|------------|------------|------------|------------|------------|
| | のんきさ | 一般的活動性 | 思考的活動性 | 支配性 | 社会的外向 |
| 事前 | 5.4 (1.67) | 5.2 (1.92) | 3.0 (1.00) | 6.2 (1.79) | 6.6 (0.55) |
| 事後 | 4.2 (2.28) | 4.6 (1.95) | 3.0 (0.71) | 5.8 (1.48) | 5.2 (1.48) |

※ () は標準偏差を示す。

2. ワークシートの結果

プログラムでは、毎回全ての児童に複数の表情が描かれたシート（表情シート）を配布した。そして、その中から「今の気持ち」に合うものを選択し、その気持ちを言語的に表現するよう求めた。さらに、第2回からは「今の気持ち」になった理由を記すように求めた。

表情シートには「何も感じない」という選択肢があり、自分の感情に対する内省が苦手な児童は、この選択肢を選ぶことが予測された。そこで、「何も感じない」を選択した児童（選択群）がプログラムを通してどのように推移したかをまとめた（表8）。

その結果、第1回では9名の児童が選択群となったが、その後は減少し、第3回で選択群となった児童は5名であった。しかし、第4回・第5回は増加し、両回とも7名の児童が選択群となった。このことから、この活動を通して児童の感情への内省が深まったとは言えなかった。

表8 「何も感じない」を選択した児童数

| 第1回 | 第2回 | 第3回 | 第4回 | 第5回 |
|------|------|------|------|------|
| 9 | 6 | 5 | 7 | 7 |
| N=30 | N=29 | N=30 | N=30 | N=30 |

※表情の選択・言語表現とも無記入の児童を含めた。

しかし、選択群の児童であっても、「何もいいことがないから」などのように、その気持ちに至った理由を理解しているならば内省が深まったと考えられる。一方、選択しなかった児童（非選択群）であっても、理由を理解していないならば内省が深まったとは言えない。そこで、選択群と非選択群のそれぞれについて、「今の気持ち」の理由が無記入になっている児童数をまとめた（表9）。

選択群における無記入の占有率は第4回に0.43に減少したものの、全体を通して0.80前後で推移した。この結果、選択群の内省がプログラムを通じて変化しなかったことが示された。

一方、非選択群における無記入の占有率は第2回の0.48から回を重ねる毎に減少し、第5回では0.13となった。この結果、非選択群の内省がプログラムを通じて深まったことが示された。

さらに、両群における無記入の占有率を比較すると、第2回では選択群の方が約1.7倍高く、第4回に1.2倍になったものの、第3回には2.0倍、第5回には約6.4倍となった。この結果、非選択群に比べ、選択群には感情と理由の両方に対する内省を苦手とする児童が多いことが示された。

表9 「今の気持ち」の理由が無記入の児童数および群内の占有率

| 群 | 第1回(N) | 第2回(N) | 第3回(N) | 第4回(N) | 第5回(N) |
|------|--------|---------|---------|--------|--------|
| 選択群 | / (9) | 5 (6) | 4 (5) | 3 (7) | 6 (7) |
| 占有率 | / | 0.83 | 0.80 | 0.43 | 0.86 |
| 非選択群 | / (21) | 11 (23) | 10 (25) | 8 (23) | 3 (23) |
| 占有率 | / | 0.48 | 0.40 | 0.35 | 0.13 |

※「分からない」「いつも通り」などの回答も無記入とした。

3. 振り返りシートの結果

プログラムでは、毎回全ての児童に振り返りシートへの回答を求めた。回答は4件法で、「よくできた」を4点、「だいたいできた」を3点、「あまりできなかった」を2点、「全くできなかった」を1点として得点化し、質問項目ごとの学級平均を求めた（表10）。4点と3点が肯定的評価、2点と1点が否定的評価であることから、平均が2.5点前後の項目は特に介入が必要と考えられた。

(1) 第1回 平均得点の最低は2.6点、最高は3.1点であった。特に、自己理解の促進を目的とした活動（好きな「遊び」や「生き物」について考えさせる）に関する質問の平均得点は全て3点以上であった。この結果、活動を通して自己理解を促進したと考えた児童が多いことが示された。

一方、「自分の意見を伝える」や「他者の意見を聞く」という質問の平均得点は共に2.6点であり、プログラムに参加した児童の約3割が自己主張や傾聴を難しいと捉えたことが示された。

(2) 第2回 平均得点の最低は2.7点、最高は3.2点であった。特に、教授方法や自己理解に関する質問の平均得点は全て3点以上で、情報提示や発問の工夫が児童の理解を促進したことが示された。

一方、「自分の気持ち」に関する質問の平均得点はいずれも2点台後半であり、「気持ち」という抽象的事物に対する内省を難しいと捉えた児童が多いことが示唆された。

なお、「なぜそんな風にするのか、自分の気持ちが変わりましたか」という質問に対する無回答者は11名であり、全5回を通じて極めて高い値であった。これは、この質問だけが振り返りシートの裏面に印刷されていたことで、多くの児童が気づかなかったせいであった。

(3) 第3回 平均得点の最低は3.2点、最高は3.4点であった。授業内容や自己理解に関する質問の平均得点が3点以上であったことから、情報提示や発問の工夫が児童の理解を促進していることが示された。また、「自分の気持ち」に関する質問の平均得点が初めて3点を超え、プログラムを通じて児童の自己理解が促進されていることが示された。

(4) 第4回 平均得点の最低は3.3点、最高は3.4点であった。この結果、活動を通じて自己理解・他者理解・相互理解を促進した児童が多かったことが示された。また、「自分の意見を伝える」や「他者の意見を聞く」の結果を第1回と比較すると、3点以上の児童が自己主張で7名、他者理解で8名増加し、プログラムを通じて学級全体の自己理解や他者理解が促進されていることが示された。

(5) 第5回 平均得点の最低は3.6点、最高は3.9点であった。これは全5回を通じた最高値であり、同じく相互理解を指導目標とした第4回と比較すると、3点以上の児童が自己理解では4名、他者理解では3名、相互理解では4～6名増加しており、活動を通じて自己理解・他者理解・相互理解を促進した児童が多かったことが示された。

表10 質問項目に対する回答および学級平均

| 質問項目 | | 4点 | 3点 | 2点 | 1点 | 無回答 | 平均 |
|-------------|----------------------------------|----|----|----|----|-----|-----|
| 第1回 N=30 | ○自分の好きな「遊び」について考えたり、感じたりできましたか。 | 12 | 13 | 2 | 3 | 0 | 3.1 |
| | ○自分の好きな「生き物」について考えたり、感じたりできましたか。 | 12 | 11 | 2 | 5 | 0 | 3.0 |
| | ○自分の意見を班の人に伝えることができましたか。 | 7 | 11 | 4 | 7 | 1 | 2.6 |
| | △班の人の意見を聞くことができましたか。 | 8 | 11 | 1 | 9 | 1 | 2.6 |
| 第2回 N=29 | ●場面を一度で聞き取れましたか。 | 11 | 11 | 5 | 0 | 3 | 3.2 |
| | ○何を言うかが、すぐに思いつきましたか。 | 8 | 14 | 3 | 1 | 4 | 3.1 |
| | ○なぜそのように言うのか、自分の気持ちが変わりましたか。 | 9 | 10 | 2 | 6 | 3 | 2.8 |
| | ●場面を一度で理解できましたか。 | 7 | 18 | 2 | 0 | 3 | 3.2 |
| | ○何を言うかが、すぐに選べましたか。 | 11 | 11 | 2 | 2 | 4 | 3.2 |
| | ○なぜそんな風にするのか、自分の気持ちが変わりましたか。 | 5 | 8 | 2 | 4 | 11 | 2.7 |
| 第3回 N=30 | ●場面を一度で理解できましたか。 | 13 | 15 | 1 | 0 | 1 | 3.4 |
| | ○何を言うかが、すぐに選べましたか。 | 9 | 18 | 2 | 0 | 1 | 3.2 |
| | ○なぜそんな風にするのか、自分の気持ちが変わりましたか。 | 13 | 13 | 2 | 1 | 1 | 3.3 |

| | | | | | | | |
|-------------|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|
| 第4回 N=30 | ○自分の情報や意見を積極的に伝えられましたか。 | 14 | 11 | 0 | 3 | 2 | 3.3 |
| | △班の人の意見を積極的に聞きましたか。 | 16 | 10 | 0 | 2 | 2 | 3.4 |
| | □情報と情報を上手くつなげられましたか。 | 17 | 7 | 2 | 2 | 2 | 3.4 |
| | □班の人と協力して問題解決に取り組むことができましたか。 | 14 | 9 | 3 | 2 | 2 | 3.3 |
| 第5回 N=30 | ○自分の情報や意見を積極的に伝えられましたか。 | 24 | 5 | 0 | 1 | 0 | 3.7 |
| | △班の人の意見を積極的に聞きましたか。 | 23 | 6 | 1 | 0 | 0 | 3.7 |
| | □情報と情報を上手くつなげられましたか。 | 20 | 8 | 2 | 0 | 0 | 3.6 |
| | □班の人と協力して問題解決に取り組むことができましたか。 | 26 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3.9 |

※○は自己理解，△は他者理解，□は相互理解，●は教授方法に関する質問を示す。

IV. 考 察

1. Y-G 性格検査の結果に関する考察

本研究では、感情や思考の言語化および言語的コミュニケーションを中心とした心理教育プログラムが学級にもたらす効果の測定を目的とした。そして、プログラム前後に実施した Y-G 性格検査の変化から、プログラムを通じて①学級全体の衝動性因子と主導性因子が抑制された、②男子児童の非内省性因子と主導性因子が抑制された、③女子児童の性格特性は変化しなかった、ことが示唆された。こうした結果は、言語表現力の向上が感情制御や心身の健康に重要という先行研究（日比野ら、2005 Pennebaker, 1997/2000）を一部支持するものである。

(1) プログラムの効果とその要因 プログラム後に実施した Y-G 性格検査の結果をパーセントイルと比較すると、プログラム前には 70% 近かった「一般的活動性」と「支配性」の学級平均が約 50% まで低下していた。また、男子児童では両尺度の SD が大きく低下したのに加え、多動・衝動的傾向があると指摘された児童の活動性因子・衝動性因子・主導性因子が抑制されたことから、男子児童がプログラムを通じてより落ち着いた特性を持つ集団へと変化したことが予測される。これらの結果は、個人的活動や発言をする児童が多かった学級が、プログラムを通じて年齢相応に温順な学級へと変化したことを意味している。

こうした変化が生じた要因として、以下の点を考えることができる。

第1は、協調的行動の学習である。プログラムでは主張・傾聴・協力の重要性を伝え、それらを体験させることで児童に協調的行動を求めた。こうした活動を通じて多くの児童が協調的行動を学習したことで、自分勝手に行動する傾向でもある「一般的活動性」や自己顕示の強さでもある「支配性」が抑制されたと考えられる。

第2は、学級における受容感の変化である。既述したように「支配性」は自己顕示の強さも示す尺度であるが、自己顕示の強さは被受容的体験の乏しさから生じている可能性がある。したがって、被受容的体験を多く経験することで自己顕示の強さは低下すると考えられる。

プログラムで求めた協調的行動は他者への受容的行動を伴うものである。したがって、プログラム

を通じて協調的行動を示す児童が増加したことで、学級内で被受容の体験を得る児童も増加することになり、結果として学級全体の「支配性」が低下したと考えられる。

また、プログラム後に行ったヒアリングにおいて担任教師の児童対応が受容的になったと報告されたが、これも児童の「支配性」の低下を促進させた要因といえよう。

(2) プログラムの効果における性差・個人差 本研究では、言語表現力の向上が感情制御や心身の健康に重要という先行研究（日比野ら，2005 Pennebaker, 1997/2000）をもとに、感情や思考の言語化を中心としたプログラムを実施し、児童の行動制御を促進することを目指した。しかし、プログラムを通じて衝動性因子の構成尺度である「のんきさ」が有意に低下したのは男子児童だけであり、その男子児童もSDが著しく増加したことから、プログラムの効果が一様でないと考えられる。

プログラムの効果にこうした性差や個人差が生じた要因として、以下の点が考えられる。

まず性差についてであるが、Y-G性格検査の分析にあたり、八木（1987）は行動力にどの程度の内省力（ブレーキ）が働くかを示す「のんきさ」と「思考的活動性」の関係が重要と指摘している。この知見に基づいて両尺度における男女の学級平均を比較すると、プログラム前の男子児童は「のんきさ」が「思考的活動性」に対して非常に高く、行動の制御が充分に行われていない。一方、女子児童は「のんきさ」を「思考的活動性」が上回り、行動に対して強い制御が働いている。このことから、女子児童はそもそも制御された行動をとる傾向が強いため、感情や思考の言語化を通じて制御的行動の促進を目指すプログラムの効果は低いものになったと考えられる。プログラム後に一部の女子児童が示したという攻撃的発言も、充分に制御された上で発現した行動であろう。

「のんきさ」と「思考的活動性」のバランスはプログラムの効果に個人差が生じたことを説明する際にも有効であろう。データの個数が少ないために統計的処理は行えないが、男子児童のSDが増加したのも、児童それぞれの「のんきさ」と「思考的活動性」の関係が影響したと考えられる。

ところで、本研究で実施したプログラムは「のんきさ」の低下には効果を示したが、「思考的活動性」の増加には効果を示さなかった。この要因として、プログラムにおける言語の用い方が考えられる。

思索的・反省的・熟慮的傾向を示す「思考的活動性」は被験者の論理的思考力を測定するため、この尺度の変化は論理的思考力の変化を示すといえる。しかし、プログラムで実施した課題における感情や思考の認知および言語化は論理的思考を要求するものではなく、主張・傾聴・協力を促すことに重点を置いたものであった。したがって、ここで実施したプログラム自体が「思考的活動性」を高める内容でなかったと考えられる。

言語表現力の向上を通じて「思考的活動性」を高め、その結果として制御的行動を促進するという介入を図る場合、行動予測や問題解決等のような言語を思考の道具として用いる課題が必要であろう。

(3) 今後の課題 本研究では、行動の制御が充分にできる児童に対しては思考や感情の言語化を強調したプログラムの効果が低くなる可能性が示唆された。

悪口やいじめなどの他者への意図的な攻撃行動は、充分な制御のもとに発現していると考えられ

る。したがってそうした行動を防止するには、言語表現力の向上によって行動の制御を促進するのではなく、共感性や道徳性の発達を促進するような介入が必要であろう。共感性や道徳性の発達に効果的な介入については今後も継続的に研究していく必要がある。

2. ワークシートの結果に関する考察

ワークシートの結果から、感情への内省・言語化ができる児童はプログラムを通じてその力を高められたが、それができない児童は大きく変化しなかったことが示された。したがって、ワークシートの結果から見た場合、自己理解が促進された児童とそうでなかった児童がいたといえる。感情への内省・言語化ができない児童の自己理解が促進されなかった要因として、以下の2点が考えられる。

第1は、活動の難易度の問題である。感情について内省した経験に乏しい児童や感情の分化の程度が低い児童の場合、活動自体が高度であり、「何も感じない」しか選べなかった可能性がある。

プログラムでは、表情シートを配ることで感情という抽象的な事物を具体的事物で表現したが、こうした児童の場合、選択肢を減らす・ムカムカやドキドキといったより低次元言語表現での回答を求める等の対応が必要であろう。

第2は、児童の意欲や動機の問題である。プログラムへの参加意欲や動機が低い児童は、「何も感じない」を選択することで感情の言語化や内省を拒否した可能性がある。

学校のような矯正施設に比べて拘束力が弱い環境でプログラムを実施する場合、参加者の動機をいかにして高めるかが問題である。この点に関しては今後も継続的に研究していく必要がある。

3. 振り返りシートの結果に関する考察

自己理解に関する質問を見ると、「自分の気持ち」に関する理解が大きく変化している。また、自己主張や傾聴に関する質問の平均点は第1回から一貫して増加し、最終的に1.1点の差が生じた。

さらに、「情報をつなぐ」や「問題解決」に関する質問の平均点は、いずれも第5回が第4回を上回っていた。特に、第5回の「問題解決」は最高の4点に対して3.9点という高い値であった。これらの点を踏まえると、プログラムを通じて指導目標であった自己理解・他者理解・相互理解の促進が達成されたといえよう。

ところで、全5回を通じて第4回・第5回における自己主張や傾聴の評定は特に高かったことから、自己主張や傾聴は体験学習と結びつくことで獲得されやすくなることが予測される。つまり、自己主張や傾聴の獲得には、それらの知的理解だけではなく、実際に「自分の意見を言えた」「聞いてもらえた」という体験が重要と思われる。

V. 引用文献

- Bernstein, P., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 483-498.
- Eagly, A.H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 309-330.
- 日比野桂・湯川進太郎・小玉正博・吉田富二雄（2005）中学生における怒り表出行動とその抑制要因—自己愛

- と規範の観点から— 心理学研究, 76, 417-425.
- 樺澤徹二 (2002) 校内暴力の実態と対応 松尾達哉 (編) スクールカウンセリングの実践技術6—「暴力・非行」指導の手引き— 教育開発研究所
- 松尾直博 (2002) 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, 50, 487-499.
- Olweus, D. (1994) Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Husemann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press, pp. 97-130.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. New York: Guilford Press. [ベネパーカー, J. W. 余語真夫 (監訳) (2000) オープニングアップ—秘密の告白と心身の健康— 北大路書房]
- Sandhu, D. S. (2000). Special issue: School violence and counselors. *Professional School Counseling*, 4, iv-v.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- 八木俊夫 (1987) YG 性格検査—YG テストの実務応用的診断法— 日本心理技術研究所