

# 小学生の心理・行動上の問題を予防する持続可能な心理教育

－“サクセスフル・セルフ2011（児童生徒版）”のプロセス評価研究－

安藤美華代

児童生徒の心理・行動上の問題を予防し、心の健康や社会的適応を育むことが報告されている“サクセスフル・セルフ”プログラムが、持続可能な心理教育となることをねらいとして、小学1年生から3年生向けのプログラムを新たに追加し“サクセスフル・セルフ2011（児童生徒版）”を作成した。公立A小学校の全校児童327名に学級単位で実施し、効果に関する検討を行った。その結果、介入前から介入後で、学年・性に関わらず、有意に、衝動性・攻撃性のコントロール、いじめ・器物破壊・対人暴力・不登校の誘いを断る自己効力感の増加、不眠の減少が見られた。さらに、学年によっては、対人暴力、夜遊び、落ち込み、泣いたり泣きたい気持ちの減少も見られた。以上より、本プログラムは、小学生の心理・行動上の問題を予防し、心の健康を育むことが可能であることが示唆された。

**Keywords** : 心理教育, 小学生, 自己効力感, うつ, 予防

はじめに

小中学生を対象にした心理教育的プログラム“サクセスフル・セルフ”は、自己洞察、困難への対処解決、ソーシャルスキルといった方法を用いて、感情面、認知面、行動面に働きかけることで、いじめや攻撃行動などの行動上の問題、うつなどの心理的問題を包括的に予防し、心の健康や社会的適応を育むことが報告されている。小学4年生から中学3年生を対象としたこれまでの実践研究から、週1回1時限、年間4回を目安に、毎年継続して実施することが望ましいことが明らかになった（安藤、2007、2012）。

このように、児童期から問題を予防し心の健康を育むことは、その後の健康的な心理社会的発達につながる可能性が示唆されている（Weisz, Sandler, Durlak, & Anton, 2005）。それゆえ、すべての子ども達にその機会が提供可能な学校教育において取り組まれることが、推奨されている（International Union for Health Promotion and Education, 2009）。

そこで、これらの点も踏まえ、また、これまでの知見を参考に、持続可能な心理教育となることをねらいとして、小学1年生から3年生向けのプログラムを新たに追加した“サクセスフル・セルフ2011（児童生徒版）”を作成した。

今回は、協力の得られたA小学校の全校児童を対象に行ったプログラムの効果に関する検討を目的とした。

方法

1. プログラムの評価対象および方法

1) 対象

中国地方の中核市にある公立A小学校1校の児童327名（男子165名、女子162名；1年生53名、2年生64名、3年生46名、4年生61名、5年生50名、6年生53名）。

2) プログラムの実施方法

まず、A小学校全体でプログラムの主旨を共有するために、教師を対象に、プログラムの成り立ち

---

岡山大学大学院教育学研究科心理・臨床学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

Sustainable Psychoeducation to Prevent Psychological Distress and Behavioral Problems among Elementary School Children: Process Evaluation for Successful Self 2011 (School Children's Version)  
Mikayo ANDO

Division of Psychology and Clinical Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

と実施方法に関する講義と演習から成る2時間程度の研修会が、筆者（プログラム開発者）によって行われた。

プログラムは、「心の健康教室」と位置づけられた学校全体の取り組みとして、学級活動・道徳・保健学習の授業を活用し、学級単位で、凡そ週1回、1レッスン1時限のペースで、各学級担任と連携し、養護教諭によって行われた。

プログラムは、いずれの学年も4レッスンで構成されているが、学年の状況に合わせて、今回は、2年生、6年生では2レッスンを行うことが計画された。

各レッスンの実施前には、教材や実施方法についての打ち合わせが、各学年に所属する教師と養護教諭によって行われた。さらに、適宜筆者へコンサルテーションが行われた。

### 3) 調査期間

プログラムの実施とその評価は、X年度に、各学年、およそ2ヵ月間で行われた。

### 4) 評価方法および内容

プログラムの効果に関する評価のために、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、問題行動と関連が見られ、かつプログラムによって変容可能と推測された、いじめ等の問題行動、学校社会への適応、衝動性・攻撃性のコントロール、問題行動の誘いを断る自己効力感、社会性を測定する信頼性・構成概念妥当性が示された尺度または項目（安藤, 2007）を用いた。小学1・2年生については、年齢を考慮し、問題行動の程度のみを尋ねた。

この問題行動および心理社会的要因に関する自記式質問紙調査を、プログラムの前後で、対象児童に実施した。対象児童のうち、プログラムに1回以上かつ調査に参加した322名（男子160名、女子162名）を、分析対象（有効回答率98.5%）とした。調査は、介入前後の個人の変化を検討するために、プライバシーの保護に十分配慮した上で、記名式とした。

また、プログラム終了後、学級担任と養護教諭に対して、実践に関する感想・工夫点について、記述式アンケートが行われた。

### 5) 分析方法

まず、ベースライン比較のために、2元配置の分散分析を行い、介入前における学年と性の各尺度あるいは項目の平均得点の比較を行った。

次に、プログラム前後の変化を比較するために、

時間2水準（被験者内：介入前、介入後）、学年群6水準（被験者間：1～6年）、性2水準（被験者間：男子、女子）を独立変数とし、各尺度・項目について、時間（介入前・介入後）×性×学年の3要因分散分析を行った。

さらに、学年ごと、時間×性の2要因分散分析を行った。

なお、尺度または項目の得点については、得点が高いほど、その尺度名または項目名の傾向が強いことを表す。統計的有意水準は、5%とした。統計的分析は、PASW Statistics19を用いて行った。

また、実施者のプログラム実践に対する感想を、評価の補助資料とした。

## 2. “サクセスフル・セルフ2011（児童生徒版）”

“サクセスフル・セルフ”（安藤, 2007, 2012）では、個別の活動やグループ活動などを通して、自分を知る方法、困難への対処解決法、ストレス対処法、コミュニケーションの方法、他者に対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの方法、葛藤の解決法に関する心理教育を行う。各学年におけるレッスンは、心理社会的発達を考慮し、構成された。各学年が実施したレッスンの概要を Table 1 に示した。

## 結果

### 1. ベースライン分析

各尺度の項目数、得点範囲、 $a$  係数は、Table 2 に示した。質問紙調査の各尺度または項目の平均得点のベースライン比較を行った。その結果、いくつかの尺度あるいは項目の得点で、有意な性差、学年差が見られた。

交互作用が見られたのは、以下の変数であり、それらについては引き続き Bonferroni 法による単純主効果の検定を行った。

「いじめ」において有意な差が見られ [ $F(5,308) = 2.41, p < .05$ ], 1年生（男子  $M = 1.03, SD = 1.35$ ; 女子  $M = .26, SD = .86$ ）、2年生（男子  $M = .91, SD = 1.17$ ; 女子  $M = .21, SD = .56$ ）、3年生（男子  $M = 1.09, SD = 1.02$ ; 女子  $M = .17, SD = .49$ ）とも、男子の方が女子より高かった ( $ps < .05$ )。男子では、1年生ならびに3年生は、4年生 ( $M = .40, SD = .81$ )・5年生 ( $M = .27, SD = .88$ )・6年生 ( $M = .11, SD = .32$ ) より、また2年生は6年生より高かった ( $ps < .05$ )。

「授業中の私語」において有意な差が見られ [ $F(5,310) = 3.02, p < .05$ ], 2年生（男子  $M = 1.42, SD = 1.37$ ; 女子  $M = .21, SD = .49$ ）、3年生（男子  $M = 1.45, SD = 1.26$ ; 女子  $M = .25, SD = .44$ ）、4年

Table1 小学校の各学年における“サクセスフル・セルフ”のレッスンの概要・授業時間の位置づけ

		レッスン1	レッスン2	レッスン3	レッスン4
小1	ねらい	コミュニケーション	コミュニケーション	対処と解決	対処と解決
	テーマ	友達関係構築1 仲間について知ろう	友達関係構築2 友達関係について考えよう	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「本の貸借でキレて暴力」	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「鬼ごっこで言い合い」
	授業時間	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動
小2	ねらい	自己理解	対処と解決	/	/
	テーマ	自分らしく生きよう サクセスフル・セルフへの道	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「ドッチボールコートの取り合い」		
	授業時間	道徳	道徳/学級活動		
小3	ねらい	自己理解	対処と解決	対処と解決	対処と解決
	テーマ	自分を好きになろう 肯定的自己表現	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「掃除の役割分担で無理強い」	問題への対処解決2 問題に対処解決しよう 「仲なおり」	問題への対処解決3 悪い誘いを断ろう 「悪口を書く誘い」
	授業時間	道徳/学級活動	道徳/学級活動	学級活動	学級活動
小4	ねらい	コミュニケーション	コミュニケーション	対処と解決	対処と解決
	テーマ	友達関係構築1 仲間について知ろう	友達関係構築2 友達関係について考えよう	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「ゲームの貸借でキレて暴力」	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「遊び場の取り合い」
	授業時間	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動
小5	ねらい	自己理解	対処と解決	対処と解決	自己理解
	テーマ	自分らしく生きよう サクセスフル・セルフへの道	問題への対処解決1 気持ちを考えよう 「委員決めで不適切な自己主張」	問題への対処解決2 問題に対処解決しよう 「いじめを見たとき」	ストレスと自己コントロール ストレスマネジメント
	授業時間	保健学習	保健学習	保健学習	保健学習
小6	ねらい	自己理解	対処と解決	/	/
	テーマ	自分を好きになろう 肯定的自己表現	問題への対処解決3 悪い誘いを断ろう 「万引きの誘い」		
	授業時間	道徳/学級活動	道徳		

生(男子  $M=1.14$ ,  $SD=1.03$ ; 女子  $M=.40$ ,  $SD=.65$ )とも、男子の方が女子より高かった ( $ps < .05$ )。また、男子では2年生 ( $M=1.42$ ,  $SD=1.37$ ) ならびに3年生 ( $M=1.45$ ,  $SD=1.26$ ) の方が、6年生 ( $M=.53$ ,  $SD=.77$ ) より高かった ( $ps < .05$ )。

「泣く・泣きたい」 [ $F(5,308) = 2.82$ ,  $p < .05$ ]において、男子では2年生 ( $M=1.88$ ,  $SD=1.54$ ) の方が3年生 ( $M=.55$ ,  $SD=.80$ ) より高かった ( $p < .05$ )。

「社会性」においても有意な差が見られ [ $F(3,193) = 3.07$ ,  $p < .05$ ]、3年生(男子  $M=17.41$ ,  $SD=8.14$ ; 女子  $M=26.00$ ,  $SD=8.30$ ) ならびに4年生(男子  $M=20.23$ ,  $SD=9.46$ ; 女子  $M=28.18$ ,  $SD=9.82$ ) では、男子の方が女子より低かった ( $ps < .05$ )。女子では5年生 ( $M=21.29$ ,  $SD=9.36$ ) の方が4年生より低かった ( $p < .05$ )。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、交互作用は有意ではなかった。

性の主効果が、「器物破壊」(男子  $M = .18$ ,  $SD = .50$ ; 女子  $M = .05$ ,  $SD = .27$ ) [ $F(1,310) = 8.19$ ,  $p < .01$ ], 「対人暴力」(男子  $M = .88$ ,  $SD = 1.20$ ; 女子  $M = .30$ ,  $SD = .80$ ) [ $F(1,310) = 24.09$ ,  $p < .001$ ], 「夜遊び」(男子  $M = .22$ ,  $SD = .53$ ; 女子  $M = .00$ ,  $SD = .25$ ) [ $F(1,200) = 7.55$ ,  $p < .01$ ], 「不眠」(男子  $M = 1.54$ ,  $SD = 1.59$ ; 女子  $M = 1.02$ ,  $SD = 1.38$ ) [ $F(1,310) = 8.58$ ,  $p < .01$ ], 「衝動性・攻撃性」(男子  $M = 7.64$ ,  $SD = 5.82$ ; 女子  $M = 5.64$ ,  $SD = 4.51$ ) [ $F(1,200) = 10.70$ ,  $p < .01$ ] で見られ、有意に男子の方が女子より高かった。

「真面目な学校生活態度」において、男子の方が女子より有意に低かった(男子  $M = 8.96$ ,  $SD = 2.51$ ; 女子  $M = 10.32$ ,  $SD = 1.70$ ) [ $F(1,199) = 24.77$ ,  $p < .001$ ]。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、性の主効果は有意ではなかった。

学年の主効果は、以下の変数に見られ、それらについては Bonferroni 法による多重比較を行った。具体的には、「不眠」において有意な差が見られ [ $F(5,310) = 2.86$ ,  $p < .05$ ], 3年生 ( $M = 1.96$ ,  $SD = 1.58$ ) の方が5年生 ( $M = 1.06$ ,  $SD = 1.32$ ) より高かった ( $p < .05$ )。

「円滑な友達関係」において有意な差が見られ [ $F(3,199) = 8.15$ ,  $p < .001$ ] が見られ、3年生 ( $M = 6.28$ ,  $SD = 1.59$ ) の方が4年生 ( $M = 7.20$ ,  $SD = 1.03$ ) より低かった ( $p < .05$ )。

「真面目な学校生活態度」において有意な差が見られ [ $F(3,199) = 5.52$ ,  $p < .01$ ], 5年生 ( $M = 8.88$ ,  $SD = 2.84$ ) の方が4年生 ( $M = 10.10$ ,  $SD = 2.02$ ) より低かった ( $p < .05$ )。

「衝動性・攻撃性」において有意な差が見られ [ $F(3,200) = 3.47$ ,  $p < .05$ ], 5年生 ( $M = 7.52$ ,  $SD = 5.54$ ) の方が4年生 ( $M = 5.13$ ,  $SD = 5.70$ ) より高かった ( $p < .05$ )。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、学年の主効果は有意ではなかった。

## 2. 全学年のプログラム前後の検討

ベースライン比較の結果を考慮し、各尺度・項目について、時間(介入前・介入後)×性×学年の3要因分散分析を行った (Table 2)。

その結果、以下の変数で有意な時間の主効果が見られ、介入前から介入後で、「いじめの誘いを断る自己効力感」 [ $F(1,193) = 4.18$ ,  $p < .05$ ], 「器物破壊の誘いを断る自己効力感」 [ $F(1,192) = 7.31$ ,  $p <$

$.01$ ], 「対人暴力の誘いを断る自己効力感」 [ $F(1,192) = 4.39$ ,  $p < .05$ ], 「不登校の誘いを断る自己効力感」 [ $F(1,193) = 8.02$ ,  $p < .01$ ] の増加, 「衝動性・攻撃性」 [ $F(1,193) = 16.46$ ,  $p < .001$ ], 「不眠」の減少 [ $F(1,269) = 6.20$ ,  $p < .05$ ] が見られた。

また、「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」においては、有意な交互作用(時間×学年)が見られた [ $F(3,193) = 2.84$ ,  $p < .05$ ]。Bonferroni 法による単純主効果の検定を行ったところ、4年生(介入前  $M = 2.69$ ,  $SD = 1.47$ ; 介入後  $M = 3.20$ ,  $SD = 1.01$ ) で、介入前から介入後で増加が見られた ( $p < .05$ )。

さらに、「泣く・泣きたい」においては、有意な2次の交互作用が見られた [ $F(5,265) = 2.55$ ,  $p < .05$ ]。Bonferroni 法による単純主効果の検定を行ったところ、2年生男子(介入前  $M = 2.33$ ,  $SD = 1.63$ ; 介入後  $M = 1.47$ ,  $SD = 1.77$ ), 4年生の男子(介入前  $M = 1.15$ ,  $SD = 1.23$ ; 介入後  $M = .64$ ,  $SD = 1.19$ ), 6年生女子(介入前  $M = 1.87$ ,  $SD = 1.38$ ; 介入後  $M = .77$ ,  $SD = 1.02$ ) で、それぞれ介入前から介入後で減少が見られた ( $ps < .05$ )。

## 3. 各学年のプログラム前後の検討

次に学年ごと、時間×性の2要因分散分析を行った。

6年生では、介入前から介入後で、以下の変数で有意な時間の主効果が見られ、「いじめの誘いを断る自己効力感」(介入前  $M = 3.06$ ,  $SD = 1.33$ ; 介入後  $M = 3.46$ ,  $SD = .92$ ) [ $F(1,46) = 4.31$ ,  $p < .05$ ], 「器物破壊の誘いを断る自己効力感」(介入前  $M = 3.04$ ,  $SD = 1.37$ ; 介入後  $M = 3.69$ ,  $SD = .80$ ) [ $F(1,46) = 12.74$ ,  $p < .01$ ], 「対人暴力の誘いを断る自己効力感」(介入前  $M = 3.08$ ,  $SD = 1.30$ ; 介入後  $M = 3.58$ ,  $SD = .82$ ) [ $F(1,46) = 6.65$ ,  $p < .05$ ], 「夜遊びの誘いを断る自己効力感」(介入前  $M = 3.00$ ,  $SD = 1.38$ ; 介入後  $M = 3.54$ ,  $SD = .87$ ) [ $F(1,46) = 7.82$ ,  $p < .01$ ], 「不登校の誘いを断る自己効力感」(介入前  $M = 3.17$ ,  $SD = 1.37$ ; 介入後  $M = 3.60$ ,  $SD = .82$ ) [ $F(1,46) = 4.13$ ,  $p < .05$ ] の増加が見られた。

さらに以下の変数で有意な交互作用(時間×学年)が見られ、Bonferroni 法による単純主効果の検定を行った。その結果、具体的には、「夜遊び」で有意な差が見られ [ $F(1,46) = 6.37$ ,  $p < .05$ ], 男子で介入前から介入後で減少した(介入前  $M = .18$ ,  $SD = .39$ ; 介入後  $M = .00$ ,  $SD = .00$ ) ( $p < .05$ )。「落ち込み」 [ $F(1,46) = 5.14$ ,  $p < .05$ ] でも有意な差が見られ、女子で介入前から介入後で減少した(介入

Table2 A 小学校全学年児童を対象とした介入前後の尺度・項目得点の平均・標準偏差・分散分析結果

変数	(項目数, 得点幅, α係数)	介入前		介入後	
		M	SD	M	SD
いじめ <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	.40	.88	.36	.86 e
器物破壊 <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	.12	.40	.09	.38 j
対人暴力 <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	.58	1.06	.53	1.00 i
授業中の私語 <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	.75	.98	.75	1.00 e
落ち込み <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	.96	1.11	.99	1.28
泣く・泣きたい <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	1.29	1.35	.93	1.26 c
不眠 <sup>a</sup>	(1,0-4, ----)	1.28	1.53	1.06	1.41 h, j, m
夜遊び <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	.13	.42	.15	.53 j
不登校 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	.04	.24	.03	.21
円滑な友達関係 <sup>b</sup>	(2, 0-8, .56)	6.45	1.58	6.59	1.60 l
真面目な学校生活態度 <sup>b</sup>	(3, 0-12, .78)	9.64	2.25	9.65	2.30 i, l
衝動性・攻撃性 <sup>b</sup>	(6, 0-24, .75)	6.70	5.29	5.53	4.80 f, i, l
いじめの誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	3.15	1.36	3.38	1.15 h
器物破壊の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	3.36	1.28	3.62	1.03 g
対人暴力の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	3.23	1.30	3.47	1.11 h
夜遊びの誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	3.25	1.32	3.43	1.14
不登校の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	3.27	1.41	3.61	.97 g
授業中の私語の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>	(1,0-4, ----)	2.88	1.28	3.03	1.10 d
社会性 <sup>b</sup>	(9, 0-36, .73)	22.91	9.17	23.12	10.26 m

注) 各α係数・平均・標準偏差・統計的分析は、分析対象者332名(男子160名, 女子162名)のうち、それぞれ該当する変数に回答している者から算出した。a: 全ての学年の児童を対象とした変数。 b: 3~6年の児童を対象とした変数。 単項目の場合、α係数は算出できない。

c: 2次の交互作用(時間×学年×性)があり,  $p < .05$ 。d: 交互作用(時間×学年)があり,  $p < .05$ 。e: 交互作用(学年×性)があり,  $p < .05$ 。f: 主効果(時間)があり,  $p < .001$ 。g: 主効果(時間)があり,  $p < .01$ 。h: 主効果(時間)があり,  $p < .05$ 。i: 主効果(性)があり,  $p < .001$ 。j: 主効果(性)があり,  $p < .01$ 。k: 主効果(学年)があり,  $p < .001$ 。l: 主効果(学年)があり,  $p < .01$ 。m: 主効果(学年)があり,  $p < .05$ 。

前  $M=1.35$ ,  $SD=.98$ ; 介入後  $M=.90$ ,  $SD=1.01$  ( $p < .05$ )。「泣く・泣きたい」 [ $F(1, 46) = 7.33$ ,  $p < .01$ ] でも有意な差が見られ、女子で介入前から介入後で減少が見られた(介入前  $M=1.87$ ,  $SD=1.38$ ; 介入後  $M=.77$ ,  $SD=1.02$ ) ( $p < .001$ )。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、時間の主効果、時間×性の交互作用は有意ではなかった。

5年生では、介入前から介入後で、以下の変数で有意な時間の主効果が見られ、「衝動性・攻撃性」

(介入前  $M=7.73$ ,  $SD=5.56$ ; 介入後  $M=6.73$ ,  $SD=4.79$ ) [ $F(1, 46) = 4.75$ ,  $p < .05$ ]、「対人暴力」(介入前  $M=.69$ ,  $SD=1.14$ ; 介入後  $M=.47$ ,  $SD=.79$ ) [ $F(1, 47) = 4.28$ ,  $p < .05$ ] の減少が見られた。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、時間の主効果、時間×性の交互作用は有意ではなかった。

4年生では、介入前から介入後で、以下の変数で有意な時間の主効果が見られ、「いじめの誘いを断る自己効力感」(介入前  $M=3.14$ ,  $SD=1.50$ ;

介入後  $M=3.61, SD=1.05$  [ $F(1, 57) = 4.16, p < .05$ ], 「不登校の誘いを断る自己効力感」(介入前  $M=3.10, SD=1.58$ ; 介入後  $M=3.73, SD=.83$ ) [ $F(1, 57) = 8.67, p < .01$ ], 「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」(介入前  $M=2.69, SD=1.47$ ; 介入後  $M=3.20, SD=1.01$ ) [ $F(1, 57) = 5.15, p < .05$ ] の増加, 「泣く・泣きたい」(介入前  $M=1.02, SD=1.09$ ; 介入後  $M=.67, SD=1.19$ ) [ $F(1, 55) = 4.42, p < .05$ ] の減少が見られた。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、時間の主効果、時間×性の交互作用は有意ではなかった。

3年生では、介入前から介入後で、以下の変数で有意な時間の主効果が見られ、「円滑な友達関係」(介入前  $M=6.27, SD=1.59$ ; 介入後  $M=6.82, SD=1.24$ ) [ $F(1, 42) = 7.11, p < .05$ ] の増加, 「衝動性・攻撃性」(介入前  $M=6.49, SD=4.36$ ; 介入後  $M=4.82, SD=4.66$ ) [ $F(1, 43) = 10.47, p < .01$ ] の減少, 「不眠」(介入前  $M=1.96, SD=1.60$ ; 介入後  $M=1.33, SD=1.57$ ) [ $F(1, 43) = 13.82, p < .01$ ] の減少が見られた。

その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、時間の主効果、時間×性の交互作用は有意ではなかった。

1・2年生では、評価を行った9つのいずれの行動においても、時間の主効果、時間×性の交互作用は、有意ではなかった。

#### 4. 実践者の工夫点・感想分析

実践者は、いずれの学年においても、特に、「詰め込んだレッスンにならないような内容の精選」, 「児童に聞き取りやすいわかりやすいことばを使った話し方」, 「視覚的な配慮」, 「レッスン間のつながりを考慮した導入」, 「児童の発言をいかしたレッスン」といった工夫を行っていた。

プログラムを通して、「友だちとのつき合い方を見つめなおす学習になった」(小1), 「日頃発表しにくい子どもが自分の意見を言うことができた」(小3), 「グループワークで活発に意見交換が行われていた」(小5), 「自分の内面としっかり向き合う体験になっていた(小6)」といった感想述べられ、実践者にも児童にも、プログラムのねらいは概ね理解されていたことが示唆された。

さらに、「授業をきっかけとして、相手が喜ぶき方について指導できた」(小2), 「レッスンのポ

イントを掲示し、必要な時に読み返すようにしている」(小3)といった、その後の学校生活につながる工夫が行われている学級も見られた。

一方、「子ども達に理解できるように授業をすすめたが、それでも子ども達がわかっていないと感じることもありました」(小1), 「シナリオをイメージするのが難しかった」(小4)など、レッスン内容やすすめ方、その後の展開のしかたなど、さらなる検討の必要性が示唆された。

「この学習がこれからの生活につながるような活動があるといい」(小2), 「ロールプレイなどの活動を取り入れたら、学習が深まるように思いました」(小4)など、取り組みやすい授業への工夫が提案され、プログラムへの興味・関心が伺えた。

また、学級全体でプログラムを行う際に、「発達の課題で理解に困っている子ども達への理解に向けた苦慮や配慮」を感じており、チームティーチングによる「個別指導が少しは助けになるのではないか」といった提案が述べられた。

#### 考察

Table 3に、学年および性からみた介入前の特徴、介入前後の変化をまとめた。

##### 1. 全体における効果の検討

いずれの学年においても、実施に際して特段の問題は見られず、計画したすべてのレッスンを実施することができた。これは、学校全体の心の健康に対する共通理解のもと、学級担任と養護教諭とが連携し合い、開発者へも適宜コンサルテーションを行いながら実施し得たことが効を奏した可能性が考えられた。

行動および心理社会的要因に対する効果に関する検討から、「サクセスフル・セルフ2011(児童生徒版)」は、小学生の衝動性・攻撃性のコントロール、友達からの悪い誘い断る自己効力感、学校社会への適応を向上し、うつを予防する可能性が示された。

このような結果は、これまで小学4年生以上を対象に実施してきた“サクセスフル・セルフ”における変化でも示されている(安藤, 2008ab)。“サクセスフル・セルフ”プログラムは、小学校全体で、子どもの問題行動を予防し心の健康を育む取り組みとしての適応があると考えられた。

##### 2. 学年からみた効果の検討

各学年の検討から、これまでも実施可能対象と

なっている4年生と6年生では、友達からの悪い誘いを断る自己効力感の増加ならびに行動上の問題の減少が示され、これまで報告されている肯定的変容を裏打ちする結果となった(安藤, 2008ab, 2012)。レッスン回数が2回と推奨している回数の半分を実施した6年生では、実施されなかった2レッスンを取り入れることで、さらなる肯定的な変容が期待されると考えられた(安藤, 2008a, 2012)。

一方、「自己理解」2回と「対処と解決」2回を含む中核となる4レッスン(安藤, 2008a, 2012)を行った5年生では、攻撃性・衝動性のコントロールの増加ならびに対人暴力の減少が示された。

新たに実施対象とした小学3年生では、円滑な友達関係の増加、衝動性・攻撃性のコントロール、不眠の減少が見られ、小学中学年への適応の可能性が

示唆された。今後は、行動変容にもつながることをねらいとしたレッスン内容の検討、継続的なプログラムの実施の必要性が示唆された。

同じく新たに対象とした1, 2年生においては、これまでにない新たな取り組みを実施することへの実施者の不安・抵抗感があったが、レッスンを重ねるのにもなって、徐々に緩和傾向にあった。しかし2年生では、推奨4レッスンのうち2つのレッスンの実施にとどまり、行動上に明らかな変容は示されなかった。

中学年に見られた変化を考慮すると、心理社会的要因の変化についての評価、さらなるレッスン内容の工夫の必要性が示唆された。しかしながら、小学低学年の児童への実施が可能であることを確認し得たことは大きな成果と考えられた。

Table3 A小学校の学年, 性からみた介入前の特徴, 介入前後の変化

変数	介入前の特徴								介入前から介入後の変化										
	学年の特徴		性の特徴						全体		3年生		4年生		5年生		6年生		
	男子	女子	1年	2年	3年	4年	5年	6年	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	
いじめ <sup>a</sup>	1>4・5・6; 2>6 3>4・5・6		男>女	男>女	男>女														
器物破壊 <sup>a</sup>			男>女	男>女	男>女	男>女	男>女	男>女											
対人暴力 <sup>a</sup>			男>女	男>女	男>女	男>女	男>女	男>女								↘	↘		
授業中の私語 <sup>a</sup>	2>6, 3>6			男>女	男>女	男>女													
落ち込み <sup>a</sup>																			↘
泣く・泣きたい <sup>a</sup>	2>3								↘ 2,4	↘ 6			↘	↘					↘
不眠 <sup>a</sup>	3>5	3>5	男>女	男>女	男>女	男>女	男>女	男>女	↘	↘	↘	↘							
夜遊び <sup>b</sup>					男>女	男>女	男>女	男>女											↘
不登校 <sup>b</sup>																			
円滑な友達関係 <sup>b</sup>	3<4	3<4									↗	↗							
真面目な学校生活態度 <sup>b</sup>	4>5	4>5			男<女	男<女	男<女	男<女											
衝動性・攻撃性 <sup>b</sup>	4<5	4<5			男>女	男>女	男>女	男>女	↘	↘	↘	↘			↘	↘			
いじめの誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>									↗	↗			↗	↗				↗	↗
器物破壊の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>									↗	↗								↗	↗
対人暴力の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>									↗	↗								↗	↗
夜遊びの誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>																		↗	↗
不登校の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>									↗	↗			↗	↗				↗	↗
授業中の私語の誘いを断る自己効力感 <sup>b</sup>									↗ 4	↗ 4			↗	↗					
社会性 <sup>b</sup>		4>5			男<女	男<女													

注)a: 全ての学年の児童を対象とした変数。 b: 3~6年の児童を対象とした変数。 ■セルは、分析対象外を示す。セル内の数値は、学年を示す。<>は、有意な差の方向を示す。矢印の方向は、介入前から介入後の変化を示す(数値付き細矢印は特定の学年のみに見られた変化)。

これまで実施した別の小学校の4年生から6年生36学級、722名を対象とした検討から、いずれの学年においても自己理解、問題への対処解決に関するレッスンを含めることが肯定的変化と関連していることが示された(安藤, 2012)。

従って、各学年で実施する内容については、「自己理解」、「対処と解決」、「コミュニケーション」のテーマをバランスよく行うためのさらなる検討が必要であると考えられた。

### 3. プログラム実施の課題と今後の展望

今回、1つの小学校ではあるものの、学校全体の取り組みとして、問題行動を予防し心の健康を育む心理教育に取り組むことができた。このような学校全体の取り組みとして、学級単位で学年が共通したプログラムを継続して行っていくには、今回の取り組みで行ったような授業時間への明確な位置づけが重要だと考えられた。また、事前研修会をさらに充実させ、養護教諭などをコーディネータとし、コーディネータと連携して学級担任が実施することが望ましいのではないかと考えられた。

介入前後の変化を考慮すると、レッスン数は、少なくとも、4回は確保することが望ましいと考えられた。

また、実践に際しては、学級を構成している児童の特徴を踏まえて、担任だけでなく、学年の他の教師、養護教諭やスクールカウンセラーとの連携も必要だと考えられた。

学校において、行動上の問題を予防し心の健康を育む持続可能な取り組みには、「健康についての学校の方針の明確化」、「学校の物理的環境の確保」、「学校の社会的環境(学校内の人間関係)の充実」、「個人の健康に関するスキルと実践力の向上」、「地域との連携」、「ヘルスサービスの活用」といった少なくとも6つの要素に関連した活動が重要であると言われている(IUHPE, 2010)。このような要素を網羅するためには、今後は、さらに保護者や地域社会との連携をすすめていく必要があると考えられた。

#### まとめ

学校全体の取り組みとして、1つの小学校の全校児童を対象に、学年ごとに学級単位で、心理行動上の問題を予防する心理教育“サクセスフル・セルフ”を行った。

事前研修によるプログラムへの学校全体の共通理解、レッスン前の教師間の打ち合わせ、コンサルテーションを行うことで、いずれの学年においても、計

画通りに実施可能であった。

介入前後の行動および心理社会的要因の検討からは、全体としては、衝動性・攻撃性のコントロール、いじめ・器物破壊・対人暴力・不登校の誘いを断る自己効力感の増加、不眠の減少が見られ、学年によっては、対人暴力・夜遊び、落ち込み、泣きたい気持ちの減少が見られた。これらより本プログラムは、小学生の心理・行動上の問題を予防し、心の健康を育むことが可能であることが示唆された。

しかし、行動上問題の中でも明らかな減少が示されなかったものもあり、レッスン内容や評価方法について、さらに検討を行っていく必要があると考えられた。

また、持続可能な心理教育となるためには、実施のあり方や連携の充実などについて、引き続き検討が必要であると考えられた。

#### 謝辞

本研究にご協力頂きました、児童の皆様、実施して頂きました教師の皆様、ご理解とご協力を頂きました教師・保護者の皆様に、感謝致します。

また本研究の一部は、科研費(24530870)の助成を受けました。

#### 引用文献

- 安藤美華代.(2007).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, 東京.
- 安藤美華代.(2008a).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, 東京.
- 安藤美華代.(2008b).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. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 8, 89-98.
- 安藤美華代(2012). 児童生徒のいじめ・うつを予防する心理教育“サクセスフル・セルフ”. 岡山大学出版会, 岡山.
- International Union for Health Promotion and Education (IUHPE). (2009). Achieving health promoting schools: guidelines for promoting health in schools. Version 2 of the document formerly known as 'protocols and guidelines for health promoting schools'. IUHPE. [安藤美華代(訳).(2012).ヘルスプロモーションスクールをめざして:学校におけるヘルスプロモーションのガイドライン(ヘルスプロモーションスクールの規約とガイドライン 第2版). ([http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific\\_](http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific_)



- Affairs/CDC/School%20Health/Guidelines\_Japanese\_Final\_WEB.pdf)]
- International Union for Health Promotion and Education (IUHPE). (2010). Promoting health in schools: from evidence to action. IUHPE. [安藤美華代(訳). (2012). 学校におけるヘルスプロモーション—科学的根拠に基づいた実践—. ([http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific\\_Affairs/CDC/School%20Health/PHiS%20-%20from%20evidence%20to%20action\\_JAPAN\\_WEB.PDF](http://www.iuhpe.org/uploaded/Activities/Scientific_Affairs/CDC/School%20Health/PHiS%20-%20from%20evidence%20to%20action_JAPAN_WEB.PDF))]
- Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A., & Anton, B. S. (2005). Promoting and Protecting Youth Mental Health through Evidence-Based Prevention and Treatment. *American Psychologist*, 60(6), 628-648.