

小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育

— “サクセスフル・セルフ2010” を用いた実践研究 —

安藤美華代

本研究では、A市B中学校区の小中学校が連携し、小学6年時から中学1年時にわたって心理教育“サクセスフル・セルフ2010”を継続して実践し、その効果に関する検討を行った。対象は、B中学校区の3つの小学校のいずれかで、本プログラムに参加した小学6年生112名である。小学6年時、翌年中学1年時にプログラムを実施し、小学6年時の介入前後、中学1年時の介入後の3回、心理行動上の問題や適応に関する自記式調査による評価を行った。その結果、対人暴力、いじめ、衝動性・攻撃性の継続的な減少、学校社会への適応や友達からの悪い誘いを断る自己効力感の継続的な増加が示された。以上より、小中学校が連携し継続してサクセスフルセルフ®に取り組むことは、児童生徒の心理行動上の問題を予防し、心の健康を向上する取り組みになり得ることが示唆された。

Keywords : 小中連携, 心理教育, いじめ, 自己効力感, 学校適応

はじめに

小中学生を対象にした心理教育サクセスフルセルフ®は、道徳・学級活動などの時間を活用し、週1回1時限、年間4回を目安に、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が育まれることが報告されている(安藤, 2012)。

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(Guerra & Bradshaw, 2008; Weisz, Sandler, Durlak & Anton, 2005)。それゆえ、全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。また、問題の予防や心の健康を持続させるには、継続的で包括的な支援が必要と言われている(International Union for Health Promotion and Education, 2009; St Leger, Young, Blanchard & Perry 2010)。

近年では、中学1年生段階の段差、いわゆる中1ギャップへの対応が危急の課題とされ、小中連携による一貫教育が導入されてきている。小中連携とは、小・中学校がそれぞれ別々であるとの前提のもと、教育目標やカリキュラムの共通部分について協働する取り組みとされている(文部科学省, 2012)。小中連携の取り組みは、教員の意識の相違など様々な障壁があるものの、教科教育から生徒指導上の諸問題への対応まで、幅広く模索され、いくつかの取り組みでは肯定的な成果が報告されている(文部科学省, 2012)。

例えば、中学生段階の暴力行為やいじめ等への対応として、人間力・社会力の育成や自尊感情の向上を目標とし、小学校と中学校の交流に取り組んできた結果、中学生の自尊感情が高まり、暴力行為やいじめの件数が減少したといった報告がある(文部科学省, 2012)。また、自己表現の不得手、社会経験の不足、子ども同士の意見の練り合いの少なさを克服することを目標として、理科、社会科、算数といった教科の中で、メール、手紙、ビデオレターを

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

Continuous Psychoeducation with Collaboration between Elementary and Junior High Schools to Prevent Bullying among Students: A Practical Study on “Successful Self 2010”

Mikayo ANDO

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

利用し広範囲な間接交流，合同遠足や交流授業による同中学校区内の小中学校の直接交流，PTA や教育委員会との協力に基づく交流活動等を，小学3・4年生から3年間にわたって継続して取り組んだ報告もある。この3年間の交流活動後，子ども達の友達数は増加し，中学進学への不安は緩和し，中学で不登校になった子は見られなくなったと報告されている（永井，2004）。

そこで，A市のB中学校区では，小中学校が連携して“サクセスフル・セルフ”に取り組んだ。今回は，B中学校区の小学校3校の6年生を中学1年生までフォローし，2年間の継続実施による変化を検討することを目的とした。

方法

1. プログラムの評価対象および方法

1) 対象および研究デザイン

対象は，B中学校区の3つの小学校で6年時“サクセスフル・セルフ2010”プログラムに参加し，翌年の中学1年時にB中学校で“サクセスフル・セルフ2010”プログラムに参加し，かつプログラムに関する評価を行い得た者である。

小学6年時は，112名（男子55名，女子57名）である。学校別内訳は，I小学校36名（男子17名，女子19名）（I群），II小学校51名（男子23名，女子28名）（II群），III小学校25名（男子15名，女子10名）（III群）であった。中学1年時は，91名（男子47名，女子44名）であった。

研究デザインは，以下のものである。Oは，調査時期を示す。Xは，介入時期を示す。

	小6 介入 前	X _{小6}	小6 介入 後		中1 介入 後
I群	OI ₁	X _{小6}	OI ₂		
II群	OII ₁	X _{小6}	OII ₂	X _{中1}	O _{B3}
III群	OIII ₁	X _{小6}	OIII ₂		

2) プログラムの実施方法

本プロジェクトは，A市教育委員会の豊かな心を育むことをねらいとした事業のひとつとして行われた。実施にあたって，年度毎に，本事業に参加している小中学校の担当教員，A市教育委員会担当者，プログラム開発者（筆者）による，本事業とプログラムのねらいや主旨を共有するための研修と打ち合わせの会議が，約2時間行われた。また事業初年度には，B中学校区の教員を対象としたプログラムに関する講義および演習，学校を超えて各学年団の教

員によるレッスン選定・指導案に関する打ち合わせが約4時間30分行われた。

そして，凡そ1週間に1回，1レッスン1時限のペースで，学級担任が主になって，学級単位で，道徳または学級活動の時間を活用し，年間4レッスンが行われた。3小学校とも，同じレッスンを実施することとしたが，学校の状況に合わせて，一部異なる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員等によって行われた。さらに，適宜筆者へコンサルテーションが行われた。また，実施に際して，適宜B中学校区の教員，A市教育委員会担当者，プログラム開発者による参観ならびに検討会が行われた。

3) 調査期間

プログラムおよび評価は，いずれも2学期に実施された。

プログラムは，週1回の間隔で実施することを薦めているが，学校状況に合わせて，1週間に2回から1ヵ月に1回の間隔で行われた。

4) 評価方法および内容

調査は，小学6年のプログラム前後，中学1年のプログラム後の3回実施された。

内容は，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，問題行動と有意な関連が見ら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・妥当性が示された尺度または項目（安藤，2007a）を用いた。

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，実践者である学級担任に対して，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，小学6年時のプログラム前における各尺度或いは項目の平均得点の比較を2要因の分散分析によって行い，3小学校間の差，性差，学校と性の交互作用によるグループ間の差を検討した。

次に，3小学校での6年時におけるプログラム前後の各尺度或いは項目の平均得点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），小学校3水準（被験者間：I群，II群，III群），性

2水準（被験者間：男子，女子）を独立変数とし、反復測定による分散分析を行った。

さらに、小学6年時の介入前後、中学1年時の介入後における各尺度或いは項目の平均得点の変化を検討するために、時間（小6介入前・小6介入後・中1介入後）と性（男・女）を独立変数として、2要因の分散分析を行った。

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2010”

“サクセスフル・セルフ”プログラムでは、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（安藤，2012）。

各学年におけるレッスンは、心理社会的発達を考慮し、“サクセスフル・セルフ”に関する先行研究を参考に構成された（例えば、安藤，2007ab, 2008ab, 2010, 2012）。いずれの学年においても、問題への対処解決をねらいとしたレッスンをを行った。さらに、小学6年では、自己理解をねらいとしたレッスン、中学1年ではコミュニケーションを育むレッスンをを行った（安藤，2012）。実施したレッスンの概要を Table 1 に示した。

Table 1 “サクセスフル・セルフ”における学年別のレッスンのねらい，テーマ，教材

		レッスン1	レッスン2		レッスン3	レッスン4
			I群, III群	II群		
小6	ねらい	自己理解	問題への対処と解決	コミュニケーション	問題への対処と解決	自己理解
	テーマ	自分らしく生きよう	気持ちを考えよう	人間関係を磨こう1	問題解決しよう	ストレスと自己コントロール
	教材	サクセスフル・セルフへの道	委員決めて不適切な自己主張	セルフチェック	仲なおりの仕方	ストレスマネジメント
中1	ねらい	コミュニケーション	問題への対処と解決		問題への対処と解決	コミュニケーション
	テーマ	人間関係を磨こう1	気持ちを考え、問題に対処しよう		気持ちを考え、問題に対処しよう	人間関係を磨こう2
	教材	セルフチェックと積極的傾聴	万引きの誘い		いやがらせ	適切な自己主張

結果

1. ベースライン分析

各尺度の項目数，得点範囲， α 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におけるベースライン比較を行った。その結果，性と学校の交互作用は，いずれの行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においても，有意ではなかった。一方，いくつかの尺度あるいは項目の得点で，有意な性差，学校差が見られた。

性の主効果は，「社会性」（男子 $M=17.07$, $SD=8.77$; 女子 $M=22.02$, $SD=7.27$ ） $[F(1,81)=7.92, p<.01]$ ，「真面目な学校生活態度」（男子 $M=7.47$, $SD=2.46$; 女子 $M=8.58$, $SD=2.49$ ） $[F(1,104)=5.73, p<.05]$ ，「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」（男子 $M=1.67$, $SD=1.21$; 女子 $M=2.33$,

$SD=1.16$ ） $[F(1,81)=5.89, p<.05]$ で見られ，男子の方が女子に比べて有意に低かった。また，「授業中の私語」（男子 $M=2.20$, $SD=1.29$; 女子 $M=1.51$, $SD=1.31$ ） $[F(1,80)=6.46, p<.05]$ ，「夜遊び」（男子 $M=.71$, $SD=1.16$; 女子 $M=.19$, $SD=.55$ ） $[F(1,81)=6.70, p<.05]$ ，「器物破壊」（男子 $M=0.56$, $SD=1.08$; 女子 $M=.12$, $SD=.33$ ） $[F(1,81)=8.90, p<.01]$ で，男子の方が女子に比べて有意に高かった。

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，性の主効果は有意ではなかった。

学校の主効果は，「間接的いじめ被害」において見られ $[F(2,81)=5.46, p<.01]$ ，Bonferroni法による多重比較を行ったところ，III群（ $M=2.20$, $SD=2.51$ ）の方がI群（ $M=0.72$, $SD=1.56$ ），II群（ $M=.77$, $SD=1.50$ ）に比べて，有意に高かつ

た ($ps < .05$)。

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、学校の主効果は有意ではなかった。

2. 小学6年時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（男子・女子）×学校（I群・II群・III群）の反復測定による分散分析を行った。なお交互作用、学校間で有意な差が見られた場合には、Bonferroni法による引き続きの検定を行った（Table 2）。

分析の結果、「身体的いじめ加害」において、有意な2次の交互作用（時間×学校×性）が見られ [$F(2,79) = 3.17, p < .05$]、介入前で、III群男子の方がII群男子より有意に高く ($p < .05$)、さらにIII群男子の方がIII群女子より有意に高かった ($p < .05$)。III群男子は、介入前から介入後で有意な減少が見られた ($p < .01$)。

「間接的いじめ被害」において、時間×学校の有意な交互作用が見られ [$F(2,79) = 3.25, p < .05$]、III群は、I群 ($p < .01$)、II群 ($p < .05$) より介入前では有意に高かったが、介入前から介入後で有意に減少し ($p < .01$)、介入後に3群間で有意な差は見られなかった。

「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」においても、時間×学校の有意な交互作用が見られ [$F(2,79) = 3.73, p < .05$]、介入前は学校間で有意な差は見られなかったが、介入後はII群の方がI群より有意に高かった ($p < .01$)。

また「器物破壊」において、時間×性の有意な交互作用が見られ [$F(1,79) = 5.45, p < .05$]、男子は女子より介入前には有意に高かったが ($p < .01$)、介入前から介入後で有意に減少し ($p < .01$)、介入後は有意な差が見られなかった。

さらに、「学校社会への適応」 [$F(1,104) = 9.12, p < .01$]、「円滑な友達関係」 [$F(1,104) = 13.29, p < .001$]、「社会性」 [$F(1,80) = 14.48, p < .001$] においては、時間の主効果が見られ、介入前から介入後で、有意に増加した。

3. 小学6年から中学1年時の継続実施による変化の検討

小学6年時の介入前後、中学1年時の介入後にお

ける各尺度或いは項目の平均得点の変化について、時間と性の分散分析を用いて検討を行った（Table 3）。

性の主効果は見られたものの、介入前後の変化における性差は見られず、介入前後の変化は、男女ともに生じていた。そして、時間の主効果は、以下の要因で見られた。なお、3時期で変化（時間の主効果）が見られた場合には、Bonferroni法による多重比較を行った。

分析の結果、「対人暴力」 [$F(2, 280) = 8.37, p < .001$] において、小学6年介入前から小学6年介入後、小学6年介入前から中学1年介入後で、有意な減少が見られた（Figure 1）。

「身体的いじめ加害」 [$F(2, 280) = 8.96, p < .001$] において、小学6年介入前から小学6年介入後、小学6年介入前から中学1年介入後で、有意な減少が見られた（Figure 2）。

「言語的いじめ加害」 [$F(2, 281) = 5.20, p < .01$] において、小学6年介入前から中学1年介入後で有意な減少が見られた（Figure 3）。

「身体的いじめ被害」 [$F(2, 278) = 11.00, p < .001$]、小学6年介入前から中学1年介入後、小学6年介入後から中学1年介入後で、有意な減少が見られた（Figure 4）。

「言語的いじめ被害」 [$F(2, 279) = 7.29, p < .01$] において、小学6年介入前から中学1年介入後、小学6年介入後から中学1年介入後で、有意な減少が見られた（Figure 5）。

「衝動性・攻撃性」 [$F(2, 301) = 8.19, p < .001$] において、小学6年介入前から中学1年介入後、小学6年介入後から中学1年介入後で、有意な減少が見られた（Figure 6）。

「学校社会への適応」で有意な主効果が見られ [$F(2, 305) = 5.35, p < .001$]、小学6年介入前から中学1年介入後で、有意な増加が見られた（Figure 7）。

「円滑な友達関係」 [$F(2, 307) = 4.28, p < .05$] において、小学6年介入前から小学6年介入後、小学6年介入前から中学1年介入後で、有意な増加が見られた（Figure 8）。

小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育

Table2 A市B中学校区の3小学校の6年生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)		I群		II群				III群					
			介入前		介入後		介入前		介入後		介入前		介入後	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
いじめ	(1, 0-4, ----)	女子	.06	.25	.19	.75	.31	.63	.08	.28	.55	1.29	.45	1.21
		男子	.22	.55	.61	.92	.67	.98	.83	1.03	.86	1.51	.36	.74
器物破壊	(1, 0-4, ----)	女子	.12	.33	.12	.33	.08	.28	.23	.60	.09	.30	.09	.30 f
		男子	.11	.32	.11	.32	.83	1.27	.33	.49	.93	1.38	.57	1.02
対人暴力	(1, 0-4, ----)	女子	1.35	1.27	1.94	1.64	.77	1.17	.85	.69	.82	1.25	.55	1.04
		男子	1.33	1.28	1.22	1.40	1.25	1.36	.75	.87	1.15	1.46	1.15	1.34
夜遊び	(1, 0-4, ----)	女子	.00	.00	.06	.24	.31	.63	.46	1.13	.18	.60	.09	.30 l
		男子	.67	1.19	.44	.86	1.00	1.35	.17	.39	.43	.94	.36	1.08
授業中の私語	(1, 0-4, ----)	女子	1.81	1.52	1.50	1.46	1.23	1.01	1.31	1.60	1.18	1.08	1.36	1.03 l
		男子	2.06	1.06	2.11	1.41	2.27	1.49	1.64	1.57	2.23	1.54	2.15	1.41
身体的いじめ加害	(5, 0-20, .59)	女子	2.29	2.57	1.94	2.63	1.15	1.57	.69	.95	1.09	1.45	1.45	2.50 c
		男子	2.11	2.19	1.44	1.69	1.25	2.26	1.33	1.78	3.79	4.25	2.00	2.45
言語的いじめ加害	(4, 0-16, .70)	女子	1.24	1.52	1.35	1.46	.92	1.19	.31	.48	2.00	3.29	1.18	2.18
		男子	1.61	2.15	1.61	1.72	1.75	2.49	1.17	1.40	1.71	3.10	1.07	2.02
間接的いじめ加害	(2, 0-8, .67)	女子	.53	1.50	.29	.59	.92	1.50	.46	.66	1.09	1.22	1.27	1.49 e
		男子	1.00	2.06	.11	.32	1.00	1.81	1.17	2.12	.79	1.25	1.79	2.12
身体的いじめ被害	(5, 0-20, .65)	女子	2.35	2.69	1.65	2.18	1.62	1.76	1.23	1.17	2.91	3.08	1.91	3.05
		男子	2.89	2.61	2.44	2.06	2.33	2.42	2.92	3.09	4.46	5.59	3.38	3.40
言語的いじめ被害	(4, 0-16, .52)	女子	1.18	1.47	1.59	2.60	1.85	1.86	.15	.38	1.73	2.57	1.64	2.16
		男子	2.44	3.45	1.89	3.07	2.50	3.15	2.50	2.84	2.14	2.60	1.79	2.12
間接的いじめ被害	(2, 0-8, .81)	女子	.71	1.76	.94	1.98	.62	1.33	.46	.78	2.55	2.50	1.45	2.07 e
		男子	.56	1.20	.44	1.25	.92	1.78	.42	.79	1.93	2.59	1.29	1.73
学校社会への適応	(5, 0-20, .88)	女子	14.88	2.96	15.24	3.36	14.58	3.16	15.54	2.12	15.91	2.88	17.36	2.66 h, l, n
		男子	12.68	4.00	12.58	3.32	14.04	3.13	15.30	2.65	14.79	3.53	15.93	3.93
円滑な友達関係	(2, 0-8, .73)	女子	6.35	1.41	6.47	1.33	6.08	1.55	7.08	.74	6.27	1.74	6.82	1.25 g
		男子	5.68	2.14	5.95	1.61	6.57	1.56	7.00	1.13	6.71	1.59	7.14	1.17
真面目な学校生活態度	(3, 0-12, .79)	女子	7.00	2.45	6.63	2.67	7.48	2.54	8.30	2.18	8.42	2.27	9.25	2.77 k, m
		男子	8.53	2.35	8.76	2.31	8.50	2.25	8.46	1.75	9.64	1.86	10.55	1.86
衝動性・攻撃性	(6, 0-24, .82)	女子	8.88	6.74	8.88	6.23	7.08	3.65	5.81	3.37	8.64	3.70	8.91	4.76
		男子	9.26	4.72	9.26	3.51	10.22	6.08	9.91	5.53	8.36	6.22	7.64	5.92
いじめの誘いを断る自己効力感	(1, 0-4, ----)	女子	3.24	1.30	3.06	1.25	3.23	.83	3.23	.93	2.64	1.57	2.91	1.51
		男子	3.17	1.25	2.61	1.61	2.58	1.44	2.75	1.42	2.79	1.42	2.64	1.69
器物破壊の誘いを断る自己効力感	(1, 0-4, ----)	女子	3.24	1.39	3.29	.99	3.54	.78	3.38	.87	3.36	1.21	3.27	1.42
		男子	3.33	1.37	2.83	1.65	3.08	1.31	3.00	1.41	3.50	.94	2.93	1.49
対人暴力の誘いを断る自己効力感	(1, 0-4, ----)	女子	2.53	1.42	2.76	1.20	3.54	.88	3.38	.96	3.18	1.33	3.09	1.58
		男子	2.83	1.42	2.44	1.54	2.92	1.38	2.83	1.47	2.57	1.34	2.71	1.44
夜遊びの誘いを断る自己効力感	(1, 0-4, ----)	女子	3.41	1.33	3.29	1.36	3.42	1.24	3.33	1.30	3.36	1.29	3.09	1.45 l
		男子	2.65	1.54	1.76	1.60	2.75	1.29	3.25	1.29	3.31	1.49	2.69	1.80
授業中の私語の誘いを断る自己効力感	(1, 0-4, ----)	女子	2.24	1.15	1.76	1.60	2.38	1.26	2.92	1.12	2.45	1.21	2.18	1.17 e, l
		男子	1.44	1.04	1.11	1.08	2.08	1.56	2.58	1.31	1.64	1.08	2.14	1.29
社会性	(9, 0-36, .88)	女子	21.71	7.94	22.65	9.45	22.38	6.08	23.23	6.02	23.36	7.03	25.91	7.84 g, k
		男子	16.37	8.44	19.37	7.06	16.08	10.08	21.83	6.44	18.86	8.39	19.71	9.32

注) 各α係数・平均・標準偏差・統計的分析は、分析対象者112名[I群36名・男子17名、女子19名;II群51名・男子23名、女子28名;III群25名・男子15名、女子10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。単項目の場合、α係数は算出できない。

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

「真面目な学校生活態度」において $[F(2, 305) = 4.19, p < .05]$, 小学6年介入前から中学1年介入後で、有意な増加が見られた (Figure 9)。

「いじめの誘いを断る自己効力感」 $[F(2, 280) = 7.03, p < .01]$ において、小学6年介入前から中学1年介入後、小学6年介入後から中学1年介入後で、有意な増加が見られた (Figure 10)。

「器物破壊を断る自己効力感」 $[F(2, 280) = 5.66,$

$p < .01]$ において、小学6年介入後から中学1年介入後で有意な増加が見られた (Figure 11)。

「対人暴力を断る自己効力感」 $[F(2, 280) = 12.82, p < .001]$ において、小学6年介入前から中学1年介入後、小学6年介入後から中学1年介入後で、有意な増加が見られた (Figure 12)。

「社会性」 $[F(2, 277) = 3.32, p < .05]$ において、小学6年介入前から小学6年介入後で、有意な増加

が見られた (Figure 13)。

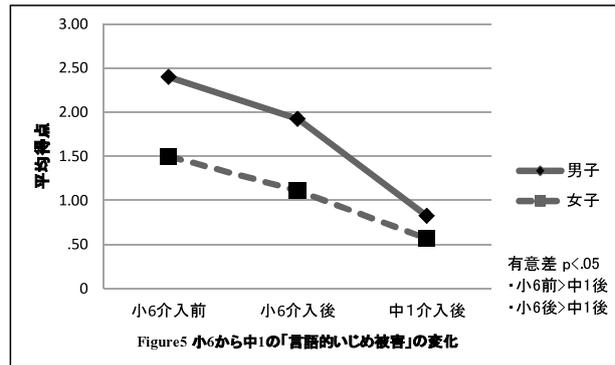
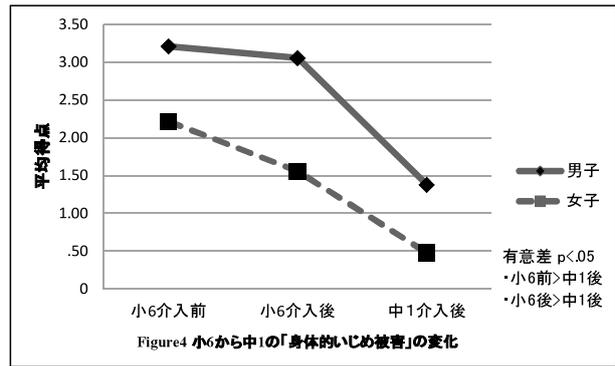
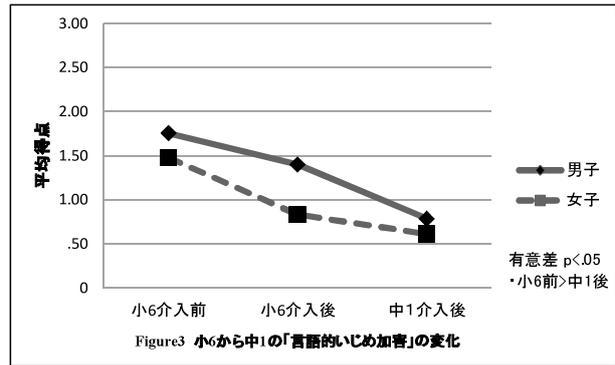
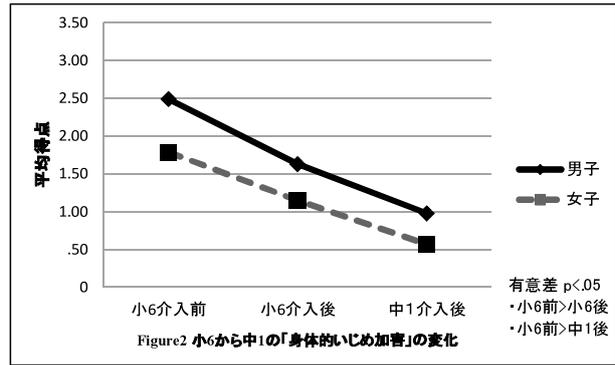
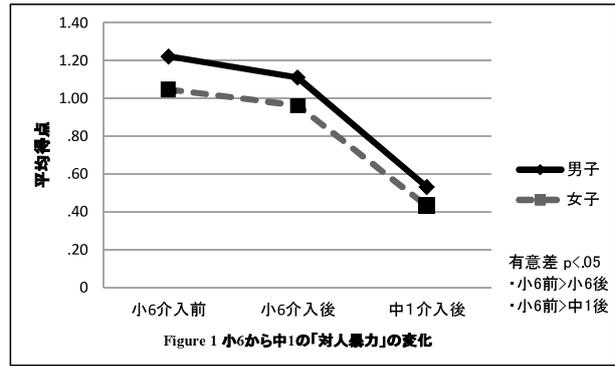
その他の行動および心理社会的要因を測定する尺度・項目においては、時間の主効果、時間×性の交互作用は有意ではなかった。

Table3 A市B中学校区の3小学校6年介入前後, B中学校1年介入後の尺度・項目得点の平均・標準偏差・分散分析結果表

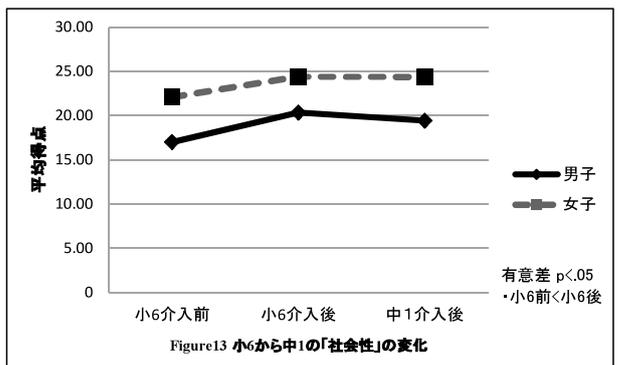
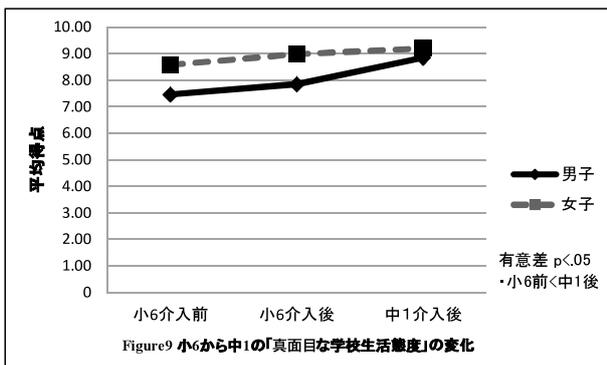
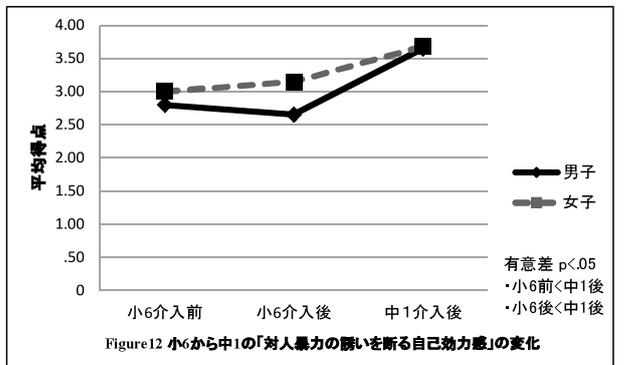
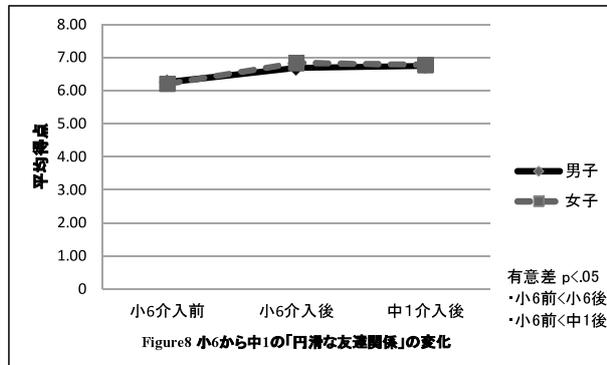
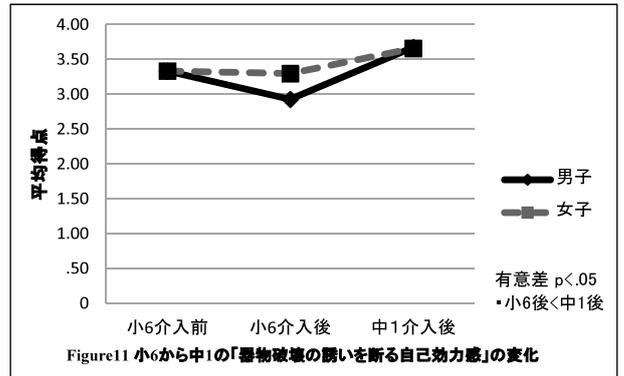
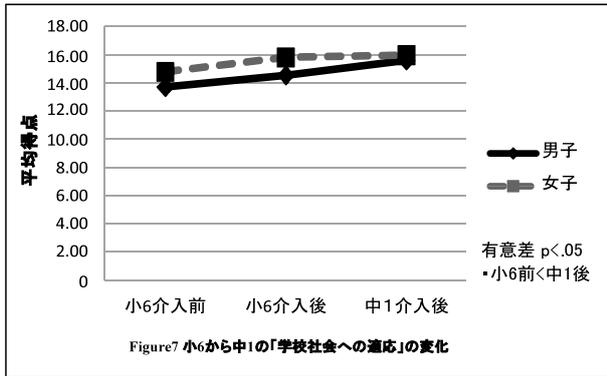
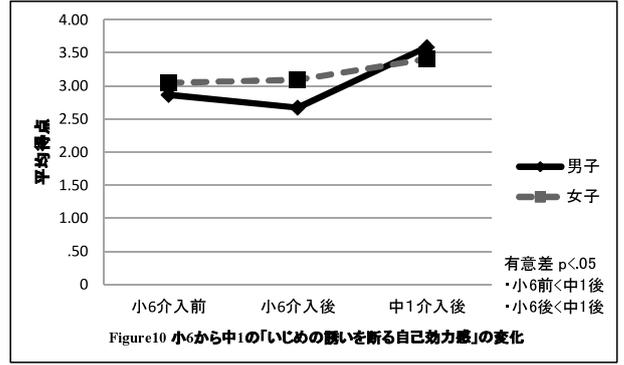
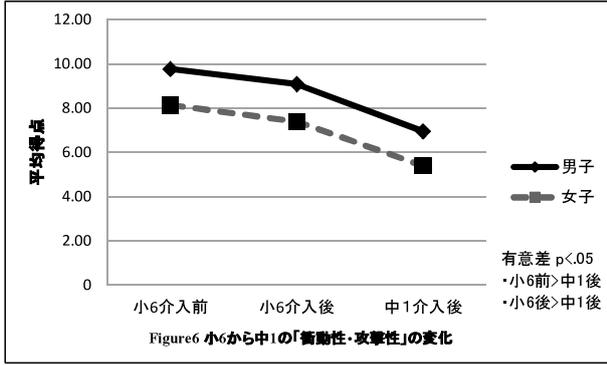
変数		小学6年介入前		小学6年介入後		中学1年介入後		
		M	SD	M	SD	M	SD	
いじめ	女子	.32	.82	.17	.69	.30	.85	l
	男子	.53	1.06	.62	.89	.32	.84	
器物破壊	女子	.12	.33	.11	.37	.09	.36	j
	男子	.56	1.08	.31	.63	.21	.51	
対人暴力	女子	1.05	1.23	.96	1.30	.43	.82	g
	男子	1.22	1.31	1.11	1.27	.53	.91	
夜遊び	女子	.19	.55	.22	.72	.41	.92	
	男子	.71	1.16	.40	.91	.32	.84	
授業中の私語	女子	1.51	1.31	1.39	1.28	1.36	1.28	k
	男子	2.20	1.29	2.06	1.38	1.66	1.46	
身体的いじめ加害	女子	1.79	2.33	1.15	2.00	.57	1.45	g, l
	男子	2.49	3.12	1.63	1.90	.98	1.79	
言語的いじめ加害	女子	1.48	2.21	.83	1.45	.61	1.51	h
	男子	1.76	2.53	1.40	1.92	.79	1.59	
間接的いじめ加害	女子	.86	1.44	.52	.93	.59	1.24	
	男子	.93	1.71	.85	1.64	.43	1.02	
身体的いじめ被害	女子	2.21	2.53	1.56	2.15	.48	1.45	g, j
	男子	3.20	3.70	3.05	2.98	1.38	2.61	
言語的いじめ被害	女子	1.50	1.90	1.11	2.18	.57	1.52	h, l
	男子	2.40	3.03	1.93	2.69	.83	1.47	
間接的いじめ被害	女子	1.17	1.99	.89	1.61	.86	1.64	
	男子	1.16	1.97	.73	1.35	.63	1.42	
学校社会への適応	女子	14.78	3.24	15.81	2.74	15.98	3.52	h, l
	男子	13.71	3.65	14.54	3.48	15.60	3.59	
円滑な友達関係	女子	6.20	1.51	6.83	1.08	6.77	1.54	i
	男子	6.25	1.84	6.68	1.40	6.74	1.81	
真面目な学校生活態度	女子	8.58	2.49	8.98	2.09	9.20	2.47	l, k
	男子	7.47	2.46	7.86	2.66	8.85	2.46	
衝動性・攻撃性	女子	8.15	4.97	7.40	4.92	5.40	4.26	g, k
	男子	9.78	5.75	9.09	5.07	6.96	4.32	
いじめの誘いを断る自己効力感	女子	3.05	1.25	3.09	1.23	3.41	.87	h
	男子	2.87	1.34	2.67	1.50	3.59	.98	
器物破壊の誘いを断る自己効力感	女子	3.33	1.16	3.30	1.18	3.66	.75	h
	男子	3.33	1.21	2.93	1.51	3.67	.90	
対人暴力の誘いを断る自己効力感	女子	3.00	1.29	3.15	1.22	3.68	.67	g
	男子	2.80	1.36	2.65	1.46	3.65	.90	
夜遊びの誘いを断る自己効力感	女子	3.33	1.26	3.25	1.30	3.09	1.02	
	男子	2.89	1.42	2.62	1.61	3.22	1.30	
授業中の私語の誘いを断る自己効力感	女子	2.33	1.16	2.11	1.34	2.23	1.20	l
	男子	1.67	1.21	1.84	1.24	2.15	1.28	
社会性	女子	22.10	7.34	24.41	7.34	24.36	7.40	i, j
	男子	17.02	8.86	20.34	7.58	19.43	8.63	

注)各平均・標準偏差・統計的分析は、分析対象者小学6年時112名(男子55名・女子57名)、中学1年時91名(男子47名、女子44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。単項目の場合、 α 係数は算出できない。

g:主効果(時間)があり, $p < .001$, H:主効果(時間)があり, $p < .01$, i:主効果(時間)があり, $p < .05$, j:主効果(性)があり, $p < .001$, k:主効果(性)があり, $p < .01$, l:主効果(性)があり, $p < .05$ 。



小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育



4. 実践者の感想

小学6年時の実践者からは、「子どもが自分を客観的に振り返り、スキルを意識しながらこれから起こり得ることを想像するよい機会になった」、「子どもの意外な一面にふれることができた」など実践者による肯定的な発見が述べられた。

また、この機会をその後の学校生活につなげる取り組みも報告された。

さらに、小6時の実践者ならびに関係者が、中学での継続実施の必要性を感じ、B中学校へ実践継続を積極的に提案したことが、中学での実践へつなげることを可能にした。

考察

同じ中学校区の3つの小学校と中学校が連携し、これまでの実践研究から心理行動上の問題を予防する可能性が報告されている心理教育“サクセスフル・セルフ”を、小学6年時に実施した。この子ども達を対象に、翌年の中学1年時にも継続して学級担任主体の取り組みとして、学級単位で実施した。

事前研修によるプログラムへの学校全体の共通理解、レッスン前の教員間の打ち合わせ、コンサルテーションを行うことで、いずれの学級においても、計画通りに実施可能であった。

実施前の小学6年時における心理社会的要因の性差の検討から、女子に比べて男子の方が、学校生活態度や社会性が低く、外在型の行動を多く行っていることが示された。学校差については検討したほとんどの要因で有意差は示されなかったものの、無視されたり、仲間はずれにされたりする「間接的いじめを受けた経験」では学校差が示された。これらより、性差への考慮、いじめについて学校差への配慮の必要性が示唆された。

そして、小学6年時における3校の介入前後の検討を性の要因を考慮して行った。ベースライン比較で性差が見られた要因のうち、男子において、「授業中の私語の誘いを断る自己効力感」の有意な増加、「器物破壊」での有意な減少が見られ、いずれも介入後には有意な性差は見られなかった。また、学校間で有意な差が見られた「間接的いじめ被害」は、介入前に高値を示した群が介入後に減少し、介入後には3校で有意な差は見られなかった。さらに、ベースラインで性差が見られた「社会性」や「学校社会への適応」は、介入後に男女とも有意な増加が見られた。これらより、本介入は、深刻な状況にあった男子の行動上の問題の軽減、男女の社会性の向上に

つながる可能性が示唆され、男女に同じプログラムを学級で実施することは可能であると考えられた。

続いて、小学6年介入前、小学6年介入後、中学1年介入後に、対象者の心理社会的要因および行動要因の変化について検討した。その結果、対人暴力やいじめといった攻撃行動、衝動性・攻撃性の継続的な減少、学校社会への適応や友達からの悪い誘いを断る自己効力感の継続的な増加、社会性の維持が見られた。プログラムは、参加者にとって何らかの肯定的体験になったことが示された。

小学6年生から中学1年生にかけて、心理行動上の問題を予防し心の健康を育むことをねらいとした心理教育“サクセスフル・セルフ2010”を、同じ中学校区の小学校と中学校が連携し、継続して行うことは、心理行動上の問題の予防に留まらず、心理社会的適応の向上につながる可能性が示唆された。

“サクセスフル・セルフ”を実践しているあるいは実践を計画している教員50名のアンケート調査から、集中力、道徳性、攻撃性・衝動性のコントロール、勤勉さ、ストレス対処、社会性、自己肯定感、他者尊重、規範意識が、児童生徒に不足していると教員は感じており、生徒指導上の諸問題に対して予防・対処したいという教員の熱意や課題意識が、本取り組みにつながっていた。

また、“サクセスフル・セルフ”に取り組む障壁として、実施できる授業時間や活動時間の確保の困難さ、研修を受ける機会が少なくやり方がわからないといったことが挙げられた。しかしながら障壁への対策として、学年を中心とする教員間での検討会、開発者へのコンサルテーション、学校・教育委員会・大学の連携が行われていた。

児童期・青年期の健康・適応上の問題に焦点をあてた学校での予防教育プログラムのうち、感情面、認知面、行動面に肯定的変化が見られた取り組みでは、学級担任による児童生徒への教育活動に加えて、養護教諭、栄養教諭、スクールカウンセラー、学校医などによる児童生徒への働きかけも行われていた。また、学校内での取り組みに留まらず、家庭、地域、大学などと連携して行われていた(安藤, 2007ab, 2008ab, 2010, 2012; 木原, 2008; 宮崎, 2004; 永井, 2004; 高宮・針谷・加地・大波・佐藤・田中 他, 2007)。

このような点も踏まえると、中学校区での取り組みを小中学校が連携し継続して行っていくには、まず今回の取り組みで行ったように授業時間への明確

な位置づけが重要だと考えられた。また、研修会をさらに充実させ、学校間、学校内、学年内などでの様々な連携が必要だと考えられた。実践に際しては、担任を中心に、学年の他の教員、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。さらに保護者や地域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

中学校区における小中連携の取り組みとして、1つの中学校区の3小学校と1中学校が連携し、児童生徒を対象に、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2010”を行った。

介入前後の行動および心理社会的要因の検討から、いじめの減少、友達の悪い誘いを断る自己効力感の増加、学校社会への適応の増加が見られた。

これらより、“サクセスフル・セルフ”の実施は子ども達の心理行動上の問題を予防し、心の健康を育み得る可能性があること示唆された。また、小中学校が連携して、継続して実施することが、問題を予防し心の健康を維持させるのに重要である可能性が示唆された。

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、さらなる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、児童生徒の皆様、実施して頂きました教員の皆様、ご理解とご協力を頂きました教員・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 (2007a). 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 (2007b). 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, 105-123.
- 安藤美華代 (2008a). 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 (2008b). 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 (2010). 中学生の情緒的および行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サク

- セスフル・セルフ2”のアウトカム評価研究—. 岡山大学教育学研究科研究集録, 144, 27-38.
- 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.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (Eds.). (2008). Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 122. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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・安藤晋一郎 (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_Affairs/CDC/School%20Health/Guidelines_Japanese_Final_WEB.pdf)]
- 木原雅子 (2008). 中学・高校生の性行動の現状と予防対策—その実態・社会要因と WYSH 教育の視点—. 小児科診療, 8, 1369-1374.
- 宮崎美和子 (2004). 子どもたちの望ましい生活習慣を目指して—肥満の予防と解消に向けた取組—. 教育実践研究, 14, 93-98.
- 文部科学省. (2012). 小中連携, 一貫教育に関するこれまでの主な御意見について(詳細版). 検索日: 2014年8月16日 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/045/attach/1323172.htm)
- 永井茂 (2004). 中学校進学後の不登校を予防する試み—複式小学校における交流教育を通じて—. 教育実践研究, 14, 105-110.
- St Leger, L., Young, I., Blanchard, C., & Perry, M. (2010). Promoting health in schools: from evidence to action. IUHPE. [安藤美華代・安藤晋一郎 (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)]
- 高宮静男・針谷秀和・加地啓子・大波由美恵・佐藤

倫明・田中真理江・細川愛美・川上英子・角田信子・
大下隆司・植本雅治 (2007). 小児摂食障害予防
における養護教諭による学校内での啓発活動. *心
身医学*, *47*, 213-218.
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.