

A Study on the Cognitive-Behavioral Therapy Intervention in an Adaptive Guidance Classroom

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 瀧, 彩乃, 小林, 朋子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027905

適応指導教室における認知行動療法的介入に関する研究

瀧彩乃 小林朋子

(静岡市立清水飯田東小学校 静岡大学教育学部)

A Study on the Cognitive-Behavioral Therapy Intervention in an Adaptive Guidance Classroom

Taki Ayano Kobayashi Tomoko

In this study, we conducted a cognitive-behavioral therapy program on cognitive distortions for truant students in an adaptive guidance classroom and clarified the effects of the program. The self-evaluation of the questionnaire did not show significant differences. However, peer evaluation showed significant trends in the resilience areas of “connection,” “control of feelings,” and “irritation;” the stress response area of “loss of energy;” and the automatic thinking area of “expectation of support.” In addition, as the number of classes increased, the number of post-class impressions describing “self-reflection” and “aspirations” increased. Results suggest that when intervening with truant children with diverse needs, it is necessary to tailor interventions for anxiety situations, both collectively and individually.

キーワード：不登校 認知行動療法 適応指導教室 レジリエンス

I 問題と目的

文部科学省(2019a)の「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」によると2018年度の不登校児童生徒数は小学校が44,841人、中学校が119,687人で全体では164,528人であった。不登校児童生徒の在籍者数に占める割合は小学校0.7%、中学校3.6%と小学校では143人に1人、中学校では28人に1人の不登校の児童生徒がいる。小中学校の不登校の要因を「本人に関わる要因」で見ると「『不安』の傾向がある(30.6%)」と「『無気力』の傾向がある(30.2%)」の2つに分類されることが多いことが示されている(文部科学省,2017)。

不登校児童生徒の特徴として、高い不安症状がある。文部科学省(2019b)が行なった「教育支援センター(適応指導教室)に関する実態調査」によると、適応指導教室の対象児童生徒の傾向として「学校に行きたくてもいけないタイプ(不安など情緒混乱)」が最も多く、全体の17.5%を占めている。実際に不登校児童生徒に対して行なった調査においても高い不安症状が問題として見られる。石川(2013)が不登校児童生徒を対象として不安症状と抑うつ症状について調査を行なった。その結果、不登校児童生徒の方が通学している児童生徒より不安症状・抑うつ症状ともに高い得点を示すことが明らかにされている。同じく、斉藤・松岡・黒沢・森・栗田(2005)が不登校経験者へ行なった調査においても、中学時不登校群は通学している中学生と比較してストレス反応尺度の下位尺度の1つである「抑うつ・不安」において不登校群の方が有意に高いことが明らかにされている。こうしたことから不安からの回避行動としてのメカニズムが不登校を維持していることが少なくないことがわかる。そのた

め、不安からの回避による負の強化によって学校を回避するという行動が維持されてしまっている(石川,2013)。このように、不登校と不安症状は密接に関連していると考えられている。

日本における子どもの不安症の問題に関する啓発は、生徒指導・教育相談上の諸問題には長らく注目が集まっていたにもかかわらず遅れているとされている(石川,2017)。日本において、児童期の不安症状を対象とした具体的な治療プログラムは不足している(石川・坂野,2005)とされている。石川・坂野(2005)は不安症状を示す不登校の児童に対してその不安症状の改善を目的として全8回のCBTプログラムを行なった。プログラムの内容は心理教育、認知再構成法、エクスポージャーから構成されている。その結果、不安症状、認知の誤りにおいて改善が見られ、1ヶ月後、2ヶ月後のフォローアップ時にも効果が維持されていた。特に実際に不安を感じる場面で練習し、認知と行動双方に介入を行なったエクスポージャーの授業の後には不安症状、認知の誤りに著しい改善が見られた。このことから不安症状の改善には認知的介入と行動的介入の組み合わせが最も有効であることを示している。さらに石川(2017)は7~15歳の不安症の子ども33名に対して同プログラムを行いその結果20名が不安症の診断基準から外れ改善が見られた。3ヶ月後のフォローアップ時にも不安症状において効果が維持されていた。また佐藤他(2009)は小学5年生・小学6年生150名に対して学級規模で全9回のCBTプログラムを行なっている。プログラムは心理教育、社会的スキル訓練、認知再構成法から構成されている。その結果、抑うつ症状、認知の誤り得点

が有意に低下している。小関・嶋田・佐々木（2007）も学級規模で認知行動療法を行なっている。小学校5年生1クラス22名に対して全2回行い、プログラムはエリスのABC理論に関する心理教育から構成されている。その結果、抑うつ得点、自動思考得点共に介入後には有意ではなかったが、3ヶ月後のフォローアップ時には有意に低かった。この結果から、認知的心理教育によって認知的再体制化が促進され、スキーマの変容や抑うつ得点の低減という結果に結びつくには、時間的な猶予が必要であることを示している。

このように日本においても認知行動療法は認知の歪み、不安症状、抑うつにおいて効果があるとされている。しかし学級や個人を対象としたものが多く、適応指導教室を対象としたものは見当たらない。

そこで本研究では不登校児童生徒に対して支援を行なっている適応指導教室において認知の歪みに対する認知行動療法プログラムを作成・実施し、その有効性と問題点を量的分析と質的分析双方を用いて検討することを目的とする。

II. 方法

(1) 対象者

A市の適応指導教室B教室であった。通級生4名、体験生3名（中学1年生～3年生）であった。

(2) プログラムの内容

本研究のCBTプログラムは石川・坂野（2005）、石川（2017）、佐藤他（2009）の先行研究を参考に作成した。それらの先行研究を踏まえて心理教育と認知再構成法から構成した。作成した本研究で用いたプログラムを表1に示した。心理教育は第1セッションから第3セッション、認知再構成法は第4セッションから第6セッションまで行なった。認知再構成法で扱う認知の歪みの種類はデビッド・D・バーンズが挙げている10種類の認知の歪みから、子どもたちにとって区別がしにくいと判断した「選択的抽出」「感情の理由づけ」の2種類を除き、最終的に「全か無かの思考」「過度の一般化」「マイナス思考」「推論の飛躍」「拡大解釈、過小解釈」「べき思考」「ラベリング」「個人化」の8種類を用いた。

表1 プログラムの概要

No.	Title	Aim	Contents
Session 1	感情を表す言葉	感情を表す言葉を知る。 人によって気持ちを表す言葉の感じ方が違うことを理解する。	1. レジリエンスについて知る 2. レジリンの紙芝居を読む 3. 感情を表す言葉をたくさん挙げてみよう 4. 「悲しい」をムードミーターに表そう 5. 共有
Session 2	感情を表す言葉	・人に気持ちを伝えるときの伝え方について考えることができる。 ・感情が起こる前には理由があることを知り、自分の感情とその感情になった理由を捉えて伝えることができる。	1. 感情を「ポジティブ」「ネガティブ」「ニュートラル」に分けてみよう 2. 感情が起こる前には理由があること 3. 複数の感情が混ざっていることがあること 4. 気持ち日記を書いてみよう 5. 共有
Session 3	捉え方と感情・行動	・捉え方と感情、行動が密接に関係していることを理解する。 ・他の人の意見を聞き、捉え方の新たな視点を得る。	1. レジリンの紙芝居を読む 2. 捉え方が変わるとその後の感情・行動が変化すること 3. いろいろな捉え方をするためのコツ 4. 捉え方・感情・行動をつなげて考えるための練習問題 5. 共有
Session 4	認知の歪みの種類	・歪んだ捉え方をしていると、ネガティブな感情・行動につながりやすいことを理解する。 ・8種類の捉え方の歪みの特徴を理解する。	1. レジリンの紙芝居を読む 2. 捉え方の仕方がゆがめられるとネガティブな気持ちになることが増えること 3. 捉え方知の歪みを改善するには気付くことが重要であること 4. ゆがむんクイズをしよう
Session 5	認知再構成法	自身の捉え方の歪みに気づく。	1. ゆがむん図鑑の星をぬろう 2. きみのゆがむん図鑑を作ろう
Session 6	認知再構成法	合理的な捉え方の見つけ方を学ぶことを通して、歪んでいない捉え方ができるようになる。	1. レジリンの紙芝居を読む 2. 歪んだ捉え方から抜け出す呪文 3. 歪んでいない捉え方を探す練習問題 4. 共有



図 1 Session3 で用いた紙芝居の一例

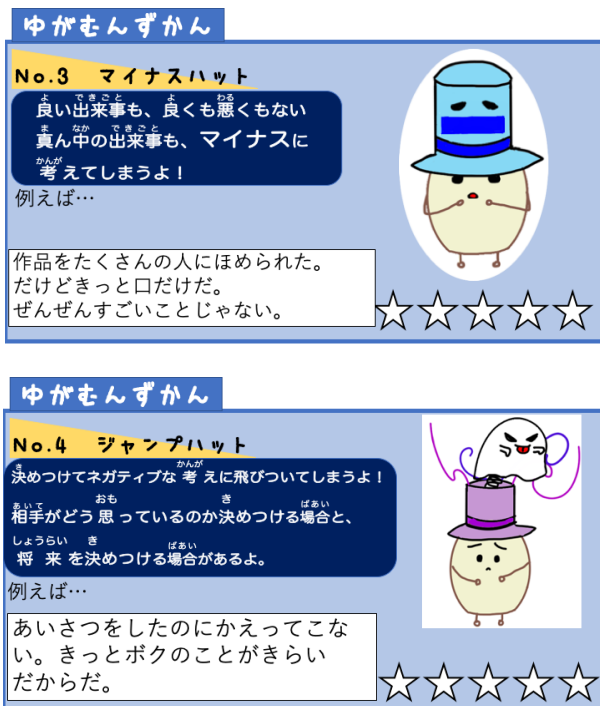


図 2 Session5,6 で用いた紙芝居の一例

(3) 実施方法

実施にあたり、著者2名がC B Tプログラムについての説明を適応指導教室のスタッフに説明を行い、認知行動療法プログラムの実施の同意を得た。X年9月11日から11月20日の3ヶ月間、1コマ45分を用いて実施した。スキルの般化や子どもたちの様子を踏まえて2週間に1度の頻度で全6回行なった。子どもたちと関係性を作ることと、子どもたちの実態を知るために、第一著者がプログラム実施前から適応指導教室を訪れて子どもたちと関わった。プログラム内容は大学で学校心理学を専門とする第二著者のもとで指導を受けながら授業や教材を作成した。さらに日常的に通級生に多く関わる教室スタッフの方に確認してもらい、子どもたちが想像しやすい場面設定や活動内容になるようにアドバイスをふまえて修正した。認知行動療法プログラムの授業中には教室スタッフや相談員の

方が子どもたちにつき、ワークシートを書く際のサポートや説明の補足を行なった。さらに授業後にスタッフから授業中の子どもたちの様子や発言を聞き取った。また、欠席した通級生に対しては、可能な場合には後日に同じ内容を行なった。

本研究において適応指導教室にて認知行動療法プログラムを行う際に以下の3点のことに留意して行なった。

1点目は子どもたちと日常的に関わるスタッフの方にプログラムの内容を確認してもらうことである。不登校による対人経験や社会経験の少なさを考慮して、場面設定や題材を子どもたちがイメージしやすいものか、確認してもらった。子どもたちにとってイメージしやすく実際に起こりうる場面設定にすることで、子どもたちに「自分にも関係のある問題だ」と感じてもらう問題意識を高めることと日常生活の中で活用しやすくなることを目指した。

2点目は子どもたち1人1人の意思を尊重することである。今回のプログラムでは他の人の意見を聞くことで新たな考え方に気づくことを目的として毎時間全体共有の時間を設けている。しかし元々の全体での発表に対する苦手さを持つ子や自身の内面について発表することへの抵抗を持つ子を考慮して、発表時に「パス」を用いたり、スタッフを通じて発表したりといった選択肢を用意して子どもの要望に柔軟に対応できるようにした。

3点目は認知行動療法プログラムの授業中に、教室スタッフや相談員の方が子どもたち1人1人につくことである。ワークシートを書く際のサポートや説明の補足を行なってもらう子どもたち1人1人がワークを行いやすい環境をつくることを目指した。また、スタッフの方にも授業を見てもらうことでプログラムの内容を理解してもらい、日常的な声かけにつなげることを目指した。また保護者には適応指導教室のお便りを通じてプログラムの内容を解説した。

(4) プログラム効果の査定

1) 質問紙調査による評価

① 手続き

認知行動療法プログラム介入前、終了後に、自己評定尺度への回答を求めた。事前テストはX年9月、事後テストはX年11月に実施した。アンケートの実施に際して学校の成績には一切関係しないことや他の友達に知られることはないことを伝え、実施した。また、アンケート結果をその後の支援の際のアセスメントとして活用するためにも、個人を把握した上でスタッフが回収を行った。それに加えて、自身を客観的に捉えることが苦手な通級生もいることから同じ質問紙を用いて適応指導教室のスタッフの方に他者評価を依頼した。

② 分析対象者

解析に用いたデータは事前テストと事後テストの両方に回答し、すべての項目に回答している通級生の

データを用いた。そのため、最終的に4名（男子2名、女子2名）を解析の対象とした。

③ 調査内容

調査に使用した質問紙はフェイスシートと以下の4つの尺度から構成した。

(A) 自動思考尺度 佐藤・嶋田(2006) 児童用自動思考尺度 (A T I C) を用いた。16項目からなり、「そんなことはない(1点)」「どちらともいえない(2点)」「そのとおりだ(3点)」の3段階評定で回答を求めた。尺度は「自己の否定」「絶望的思考」「将来への期待」「サポートへの期待」の4因子から構成されている。データは各下位尺度の合計得点を算出し、使用した。

(B) 特性不安尺度 曾我(1983)の日本版 the State-Trait Anxiety Inventory for Children (S T A I C) を用いた。特性不安と状態不安の2種類の不安を測定することができる尺度であり、本研究では特性不安を用いた。20項目からなり「いいえ(1点)」「ときどき(2点)」「はい(3点)」の3段階評定で回答を求めた。実施前にスタッフの方に確認してもらい、「学校」という言葉を含む11「学校のことが気になります」は除き、残りの19項目を用いた。データは合計得点を算出し、使用した。

(C) 子ども用レジリエンススキル尺度 五十嵐・小林・中井(2018)の子ども用レジリエンススキル尺度を用いた。30項目からなり、「あてはまる(5点)」「少しあてはまる(4点)」「どちらでもない(3点)」「あまりあてはまらない(2点)」「あてはまらない(1点)」の5段階評定で回答を求めた。尺度は「つながり」「援助行動」「ルーティーン行動」「気持ちのコントロール」「セルフケア」「目標達成行動」「自己肯定」「変化の捉え方」の10因子から構成されている。データは各下位尺度の合計得点を算出し、使用した。

(D) ストレス反応質問紙 石原・福田(2007)のストレス反応質問紙を用いた。18項目からなり、「とてもよくあてはまる(4点)」「少しあてはまる(3点)」「あまりあてはまらない(2点)」「まったくあてはまらない(1点)」の4段階評定で解答を求めた。尺度は「不安・抑うつ」「身体不調」「イライラ」「慢性疲労」「気力減退」「意欲低下」の6因子から構成されている。データは各下位尺度の合計得点を算出し、使用した。

2) 質的調査による評価

① 対象者

認知行動療法プログラムに参加した通級生と体験生7名（男子3名、女子4名）を対象とした。

② 毎授業のふりかえりシートの分析

毎回授業の最後に、その日のプログラムについてふりかえりシートを記入させた。3～4項目の授業の理

解度を確認する「当てはまる(5点)」～「当てはまらない(1点)」の5段階評定を毎回の振り返りシートで尋ねた。質問項目には「授業への積極的参加」「授業内容の理解」「授業内容を活用する意欲」の3種類の内容を組み入れた。毎回の質問項目ごとの平均値を求め、プログラムの理解度を調べた。それに加えて「今日の授業を通して考えたことや、これからやってみようと思ったことを書いてみよう!」という自由記述の質問項目を毎回の振り返りシートに設けた。その内容を一柳(2009)の授業分析を参考に、

表2 分類カテゴリー

カテゴリー	定義
無記入	何も書くことができていない状態。
感想	単純な活動に対する感想。 例:「楽しかった」「よかった」など
授業内での気づき	授業内を受ける中で気づいたこと、他の人の意見を聞く中で新たに気づいたこと。 例:「〇〇が大切だとわかった」「自分とはちがう意見を知ることができた」など
内省	自分のことを振り返っていること。 例:「自分は普段〇〇な時があると思った。」「〇〇という考え方をしている時があると思った。」など
抱負	授業を受けてこれから自分がどうしていきたいかという考え。 例:「これから〇〇を意識したい」「〇〇に気を付けたい」など

「無記入」「感想」「授業内での気づき」「内省」「抱負」にカテゴリー分けした(表2)。本研究者を含み3人が独立に分類したところ一致率は95.3%であった。不一致箇所は協議の上決定した。

③ プログラム全体に関する評価

全6回のプログラムの終了後、プログラム全体を振り返って「そうは思わない(0点)」から「そう思う(10点)」の10段階評定で尋ねた。質問項目は①このSSTの授業で勉強したことは普段の生活で役に立つと思いますか? ②SSTの授業を受けてから自分が変わったな、成長したなと思いますか? の2項目であった。

④ プログラム全体に対する感想に関する分析

全6回のプログラムの終了後、プログラム全体を振り返って、感想や学べた点について回答を求めた質問紙を行った。

⑤ プログラム後のインタビュー

全6回のプログラムの終了後、1人ずつプログラムに関するインタビューを行った。第一著者、教室スタッフ、通級生の3人で行い、1人当たり5分～10分程度行った。インタビュー内容は、プログラム全体に対する質問紙の内容の詳しい聞きとりやプログラム内で学習したことを日常の中でどのように活用してい

るかなどを尋ねた。

III. 結果

(1) 自己評価アンケートの結果

各尺度の全ての因子において統計的に有意な差は認められなかった

(2) 他者評価アンケートの結果

プログラムの効果を検討するために、事前テストと事後テストの得点をもとに、ウィルコクソンの符号付順位検定を行なった。その結果、レジリエンス尺度では「つながり」 ($Z=1.84, .05 < p < .10$)、「気持ちのコントロール」 ($Z=1.73, .05 < p < .10$) の因子において、ストレス尺度では「イライラ」 ($Z=1.86, .05 < p < .10$)、「気力減退」 ($Z=1.86, .05 < p < .10$) の因子において、自動思考尺度では「サポートへの期

待」 ($Z=1.73, .05 < p < .10$) の因子において有意傾向が見られた。特性不安尺度では有意な差が認められなかった。

(3) 介入授業の理解度

認知行動療法プログラムの毎回の授業後に実施した振り返りシートを分析した結果、「授業への積極的参加」に関わる項目では毎回の平均が 3.0 以上、「授業内容の理解」では毎回の平均が 4.0 以上、「授業内容を活用する意欲」では 3.0 以上であった。

(4) 振り返りシートの感想の内容分析

振り返りシートの感想から、D さんの感想を表 2 に沿って分類した内容を表 3 に示す。

(5) プログラム全体に対するインタビューの内容

インタビューから得られた内容を表 4 に示す。

表 3 振り返りシートの感想の内容

D さん	無記入	感想	授業内での気づき	内省	抱負
第 1 回 [感情を表す言葉]			表す言葉はいろいろあって人によってちがうんだと思いました。		
第 2 回 [感情を表す言葉]	[欠席]				
第 3 回 [捉え方と感情]			授業をして、いろんな認識の仕方があることがわかりました。		これから一つの感情にとらわれないでいろんな認識の仕方を考えていきたいです。
第 4 回 [認知のゆがみ]			いろんなゆがみの種類を知ることができた		いろいろな場面で自分が今ゆがみを被っていないか意識していきたいです。
第 5 回 [認知のゆがみ]				今日ふり返ってみて自分にどんなゆがみを被っているのかあらためて理解ができてその時にどんな認識の仕方をしているのかをあらためて理解できたのでよかったです。	
第 6 回 [認知のゆがみ]			他の人の意見はすごいさんこうになると思いました。		ほかほかあさひを上手に使っていきたいです。

表 4 プログラム全体に対するインタビューの内容

1. 授業内容の活用	<ul style="list-style-type: none"> ・前は（短気ハットを被っているから）なんでも親に任せて自分で動けなかった。SST を受けてからやってみようかな、短気ハットを外してみようと思った。たまたま（短気ハットが）出ちゃって文句は言う。だけどやるようになった。（B さん） ・怒られた時にごめんなさいが言えた。いつもなら謝らないしイラッとして物に当たったりクッションや洗濯かごを蹴ったりしていた。相手が気をつけてやってくれていたと落ち着いて考えるように。「ちょっと待って」ができるようになった。（D さん） ・ゆがみがついているとほめられても素直に受け取れなかった。そんな誰でもできるでしょって思っていると思った。裏を考えちゃう。今は以前よりは深く思わなくなった。（E さん）
2. 印象に残っている回・言葉	<ul style="list-style-type: none"> ・プリント隠したんじゃないかってしまってくれていたやつ。エピソードがインパクトがあったのかな（認識の仕方が全然違って）（A さん） ・机の上に紙がなかったやつ。認識の仕方と気持ちと行動が全然違ってたからすごく覚えている。こんなにちがうんだって思った。（B くん） ・あまり覚えていない。前回はみんなの作ったゆがみ図鑑をみたことを覚えている。（C さん）
3. 授業の進め方	<ul style="list-style-type: none"> ・毎回復習する中で点と点が結びついていった。その中で分かっていった。（C さん）

4. 授業を 受けての 変化	<ul style="list-style-type: none"> ・自分だけの気持ちだと心配になる。分かってもらえなくて1人だけの気持ちになってさびしくなる。だからみんなの話を聞いて、自分の気持ちだけじゃなくて親の気持ちを考えればもうちょっと生活しやすくなると思った。(Aさん) ・(何もかも解決しない時に役に立ちそうだと書いている件について)本当にどうしようもなくなった時にSSTで習ったことで1%でも軽減されればいいかなって。(Cさん)
-------------------------	--

IV. 考察

(1) フォローアップテストの必要性

自己評価において、全ての下位尺度において有意差は見られなかった。この要因について考察を行う。

まず、フォローアップテストの必要性が挙げられる。

小関・嶋田・佐々木(2007)の実践において、抑うつ得点の低減効果が介入直後ではなく3ヶ月後のフォローアップ時に見られたとしている。このことから認知的心理教育によって認知的再構成が促進され、スキーマの変容や、抑うつ得点の低減という結果に結びつくには時間的な猶予が必要であることを明らかにしている。同じく石川・坂野(2005)も認知の誤り得点の減少が不安症状得点の減少に先行して生じることを示している。すなわちプログラム終了後、日常生活において学習したことを活用する中で認知の変容が起こり、認知が変容することで不安症状や抑うつ得点の低減が生じるというプロセスがあると考えられる。

本研究においては、結果から子どもたちが日常生活において学習したことを活用し始めた段階であったと考えられる。第6セッションで認知再構成法を行なった1週間後に事後テストを行っており、時間的猶予が少なかったために、認知を変容するためのポイントを日常生活の中で使い始めた段階であったことが推測される。プログラム終了後に行なったインタビューの内容からも、子どもたちが親から怒られた時、人から褒められた時などの日常生活の中で、授業内で学習した認知の歪みを意識しながら生活し始めていることがわかる。また、プログラム全体に対するアンケートでは「1.このSSTの授業で勉強したことは普通の生活で役に立つと思いますか?」の平均が8.71であったのに対して、「2.SSTの授業を受けてから自分が変わったな、成長したなと思いますか?」の平均は5.29であり、授業で学習したことに対して有用性を感じているが、まだ自身で成長を実感できる段階には至っていないことがわかる。このことから、今後認知の変容、不安の低減が実際に生じるか確認するために約3ヶ月後に再度評価を行うことが必要と考える。

また、他者評価では「つながり」「気持ちのコントロール」「イライラ」、「気力減退」「サポートへの期待」において有意傾向が見られた。自己評価では有意な差が見られなかったのに対して他者評価では見られたことから、周囲から見ると変化が起こり始めているが子どもたちは自身の変化に気づくことができていないと考えられる。このことから、スタッフや相談員

といった周囲からのフィードバックや強化が授業内容の維持・般化となり、認知の変容や不安の低減へとつながると考えられる。実際、小関・嶋田・佐々木(2007)において、プログラムの効果が生じるまでに時間がかかっていた理由の1つに、このような他者からのフィードバックや強化によって子どもに変化が生じていくというプロセスがあったのではないかと考えられる。集団でのSSTにおいてフィードバックや強化の機会をできるだけ多く設ける工夫が必要であると言われている(後藤他,2001)ことから、認知行動療法プログラムの実践においても、周囲からのフィードバックや強化が重要であることが示唆された。しかし、周囲からのフィードバックや強化が実際に認知の歪みや不安への効果として表れるまでには3ヶ月ほどの時間が必要とされると考えられる。実際にフィードバックや強化によって認知の変容、不安の低減が生じるか確認するため約3ヶ月後に再度評価を行うことが必要と考える。

(2) 自己内省の変化

毎回の授業の振り返りシートの結果から、各回における「授業内容の理解」の評定において平均4.0以上と高い値が得られ、授業内容は十分理解されたと考えられる。「授業への積極的参加」「授業内容を活用する意欲」においても3.0以上であり、授業中、授業後のプログラムへの動機付けは高いものであったと考えられる。

毎回の振り返りシートの感想の内容を見ると、授業の回数を重ねていくごとに「自己内省」と「抱負」の記述が増えていった。「自己内省」は自己理解の促進に寄与すると考えられている(トラップネル・キャンベル,1999)。認知行動療法は患者自身が自分の心(認知、行動、身体、気分)の状態や関連性を知り(塚野,2015)、自己理解に基づく問題解決とセルフコントロールに向けた教授学習のプロセスとされている(坂野,1995)。このことから、子どもたちが授業を重ねるごとに自身の心の状態に目を向けることができるようになっていったことで自己内省の記述が増加したと考えられる。

また小澤・長谷川(2017)によって自己内省は社会不安の一側面である回避行動の減少を導くことが示されている。自己内省が高いと、冷静に自身の行動を見つめ直し、その上で社交場面を回避する行動パターンを改めていると考えられている。不安からの回避行動としてのメカニズムが不登校を維持していることが少

なくないとされている（石川, 2013）ことから、自己内省の高まりによって不登校の子どもたちが不安により社交場面を回避することが減少するため他の通級生やスタッフ等との関わりの増加につながるのではないかと考えられる。他者評価の「つながり」得点が上昇したことからも、社交場面の回避行動の減少が起こったことが推測される。同時に「抱負」の記述も増加していたことから、授業を通して「自己内省」を行う中で自身の心の状態に注目し、その後の認知行動療法の目的である問題解決やセルフコントロールに目を向けることができるようになったのではないかと考えられる。

「授業内での気づき」では授業内での意見の共有に基づく感想が多く見られた。第1回・第2回は感想が無記入であったCさんも授業回数を重ねるごとに他者の意見に対する気づきが感想に見られるようになった。振り返りシートの感想（表3）においても、「他の人の意見はすごいさんこうになる」という言葉があるようにプログラム内で毎回意見の共有の時間を設けたことは子どもたちにとって気づきにつながるものであったことがわかる。石川・坂野（2005）は認知の変容を促すために「考え」を多く出す練習を行っており、多くの「考え」を持つことが認知の変容のきっかけとなるとしている。授業を通して他者の意見を聞くことで子どもたちの捉え方の視点を増やし、認知の変容のきっかけとすることができたのではないかと考えられる

③ 適応指導教室でのプログラムを行う際の留意点

本研究の実践を通して、適応指導教室において集団で認知行動療法プログラムを行う際の留意点として以下の2点が挙げられる。

① 個への配慮

不登校の背景が多様化、複雑化していることから（文部科学省, 2016）個々のニーズに合わせてプログラムを実施することが求められる。そのため、不登校を対象とした認知行動療法プログラムの先行研究では個人を対象に行なっているものが多い。しかし、本研究において子どもたちの感想（表3）から共有の時間を設けたことは子どもたちにとって気づきにつながるものであったことが示唆された。集団で行うことで他者の意見を聞くことができ、新たな捉え方の視点を得ることにつながっていた。このことから、不登校児童生徒を対象にしたプログラムにおいて集団で行うことは有効であると考えられる。その際に個々への配慮が重要となると考える。本研究では1人1人の意思を尊重することを意識して実施した。共有の際に、全体での発表に対する苦手さを持つ子や自身の内面について発表することへの抵抗を持つ子を考慮して、発表を「パス」することや、スタッフを通じて発表することといった選択肢を用意して子どもの要望に柔軟に対応

できるようにした。さらに、1人1人理解の速さや抱える問題が異なることから、授業時にはスタッフや相談員の方が子どもたち1人1人につき、ワークシートを書く際のサポートや説明の補足を行なってもらった。

また本研究では集団でのプログラムのみを実施し効果を得られなかったことから、プログラム内容においても個々の抱える問題に対応することの必要性が考えられる。授業内で取り扱う場面や認知の歪みの種類は子どもたちの中に多く見られたものを使用したため、個々の不安場面や問題1つ1つに対応することはできなかった。ユニバーサルタイプのプログラムでは、ターゲットタイプのプログラムと比較して改善効果が得られにくいことが知られており（ホロヴィッツ・ガーバー, 2006）、今回のプログラムは個人ではなく集団向けで行なったため効果が得られにくかったことが考えられる。個人をターゲットに行なった石川・坂野（2005）の先行研究では認知的介入と行動的介入を組み合わせたエクスポージャーの回の後、認知の誤り得点と不安症状得点の急激な低減が起こっている。つまり、子どもの日常生活での実際の不安場面に直接介入することが効果的であることがわかる。このことから、集団でのプログラムと並行して、個人の不安場面への介入も求められると考える。適応指導教室における認知行動療法プログラムでは、要因や背景が多様な不登校児童生徒（文部科学省, 2016）に対して介入を行うからこそ、集団でのプログラムに加えて個人カウンセリングの中に個々の不安場面や問題に合わせたエクスポージャーを取り入れることが有効であると考えられる。

加えて、不登校児童生徒を対象として変化を分析する際には全体だけでなく、個人の変化にも着目する必要があると考えられる。プログラム全体に対するインタビュー（表4）において授業を受けての変化が個々に生じていることがわかる。Aさんは授業内で他の通級生の意見を聞く中で「自分の気持ちだけじゃなくて親の気持ちを考えればもうちょっと生活しやすくなると思った」と他者の視点から考える大切さに気づくことができるようになった。Cさんは「本当にどうしようもなくなった時にSSTで習ったことで1%でも軽減されればいいかな」という発言があった。教室スタッフの方によると、プログラム実施前には「SSTを使ってみても結局変わらないから意味がない」と言っていたらうとのことだった。自分自身が変わることができると捉えることができるようになったと見られる。

このようにプログラムを通して1人1人に変化が起こっていることから、不登校の子どもたちを対象として変化を分析する際には全体だけでなく、個人の変化にも着目する必要があると考えられる。

② 授業の進め方の工夫

プログラムを行う際に、毎回これまでの授業の復習

を行うことと新たな事項を紹介する際に既習事項と結び付けながら説明を行うことを意識した。通級生は毎回の授業に参加できるわけではなく、通級の頻度も1人1人異なることから、前回の授業を欠席した通級生も理解ができることを目指した。また、通級生によって理解の速度が異なることから、復習し、既習事項とつなげることで学習内容の理解を促した。プログラム全体に対するインタビューの内容(表4)においても「毎回復習する中で点と点が結びついていった。その中でわかっていった。」とあり、有効であったと考えられる。加えて、毎回の授業の導入においてポイントを示した紙芝居を活用した。認知行動療法の理論や実践法をかみくだき、ポイントを子どもたちの身近な例を通して説明し、また視覚化することでわかりやすくなることを目指した。プログラム全体のインタビュー(表4)においても、印象に残っている回・言葉で「エピソードがインパクトがあったのかな(認識の仕方が全然違って)」「机の上に紙がなかったやつ。認識の仕方であまりと行動が全然違かったからすごく覚えている。こんなに違うんだって思った。」などと、学習内容が子どもたちにとって印象強いものになったとともに、ポイントへの気づきへとつながったことがわかる。上記の印象に残っている回・言葉の引用は両方とも第3回の捉え方と感情・行動に関する発言であり、他の子どもたちからも第3回に関する発言が多く挙がった。第3回の紙芝居ではポイントである捉え方によってその後の感情・行動が異なることを1枚にまとめている。「友達に挨拶をしたのにスーッと行ってしまった」というイメージしやすい場面を用いたこと、違いが一目でわかりやすいことの2点が子どもたちの印象に残りやすい教材づくりで有効であったのではないかと考える。また、第4回～第6回の認知再構成法では、認知の歪みの種類を「ゆがむん」というキャラクターとして紹介した。目に見えない認知をキャラクターとして外在化することで子どもたちが自身の認知の歪みを客観的に捉えやすく、また認知の歪みからぬけ出す際にも「ゆがむん」を頭からはずすイメージを持ちやすかったと考える。プログラム全体のインタビューの授業内容の活用(表4)においても「ゆがむんがついているとほめられても素直に受け取れなかった」「短気ハットを被っているからなんでも親に任せて自分で動かなかった」というように自身の認知の歪みの特徴について「ゆがむん」を用いて話すことができている。このことから、認知の歪みをキャラクターとして説明したことは認知の歪みの理解に効果的であったと考える。

③ 維持・般化の手続き

本研究では適応指導教室では普段宿題を課していないことから、ホームワークという形をとらず、普段の生活の中で学習内容を会話に取り入れる、子どもの行

動と学習内容を結びつけるといった方法で日常生活の中で意識していくことを目指した。しかしながら2週間に1度という頻度から、「印象に残っている回・言葉」に対し「あまり覚えていない」とあるように(表4)学習内容の記憶があまり残っていない通級生がいることも明らかになった。宿題としてではなく、子どもたちの意思を尊重した上で取り組めるワークシートを用意することが良いと考える。教室内にプリントをおいておき子どもたちが取り組みたいときに取り組めるようにすることや、そのプリントの内容や強化に子どもたちが自発的に取り組みたいと思えるような手立てを取り入れることが必要であると考えられる。また、通級生によって通級の頻度が異なることをふまえて、家庭においても学習内容を用いる機会を作るために保護者とも連携を図っていくことも重要であると考えられる。

(4) 本研究の問題点と今後の課題

本研究では適応指導教室において集団で認知行動療法プログラムを行う際の手立てを検討することができた。しかし本研究ではプログラム終了直後のみでフォローアップテストを行うことができなかった。子どもたちが日常生活において学習したことを活用し始めた段階であり、今後認知の変容・不安の低減が起こるのではないかと考えられるが、実際にその後の変化を追うことができなかった。加えて、今回プログラムを3ヶ月という短期間に6セッションを集中して行なったが、セッション数を増やし長期間にわたり行なった場合、効果が見られる可能性がある。先行研究では、5ヶ月で9セッションを行なった佐藤他(2009)は認知の誤り得点が有意に低減しているが、3ヶ月で8セッションを行なった石川他(2010)は認知の誤り得点に有意な低減は見られなかった。このことから同程度の回数を行う場合、長期間にわたって行なった方が子どもたちの認知の歪みに対して効果的ではないかと考えられる。

また、本研究ではホームワークを設けなかったため学習内容の記憶があまり残っていない通級生がいることも明らかになった。そのため、宿題としてではなく、教室内に子どもたちが取り組みたいときに取り組むことができるようにワークシートを配置することができると考える。しかし、そのワークシートが子どもたちにとって自発的に取り組みたいと思えるような内容である必要がある。子どもたちが自発的に取り組みたいと思えるような内容や強化の仕方を検討していく必要があるだろう。

また本研究では、集団においてのみ認知行動療法プログラムを行なったが、多様なニーズをもつ不登校の子どもに介入する際には、合わせて個別で個々の不安場面に合わせた介入を行うことが必要であることが示唆された。適応指導教室における認知行動療法を行なっ

た先行研究は見当たらないことから、集団でのプログラムと個々の介入を並行して行なった場合に認知の歪みと不安症状にどのような効果をもたらすのかを今後明らかにしていく必要があると考えられる。

謝辞

本論文をまとめるにあたりご協力いただきました生徒のみなさんと A 市適応指導教室のスタッフの皆様に心より御礼申し上げます。

引用文献

- Burns, D. D. (1981). *Feeling Good: The New Mood Therapy*. Morrow. (野村総一郎・夏刈郁子・山岡功一・成瀬梨花 (訳) (1990). いやな気分よ、さようなら—自分で学ぶ「抑うつ」克服法 星和書店)
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 (2001). 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, **34**, 127-135.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **74**, 401-415.
- 一柳智紀 (2009). 教師のリヴェオイングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響 教育心理学研究, **57**, 373-384.
- 五十嵐哲也・小林朋子・中井大介 (2018). 小学生から高校生までを対象とした子ども用レジリエンス尺度の作成 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, **59**, 478.
- 石原金由・福田一彦 (2007). 小学生から成人まで利用可能なストレス反応質問紙 (健康調査) の作成 ノートルダム清心女子大学紀要 (生活経営学・児童学・食品・栄養学編), **31**, 1-8.
- 石川信一 (2013). 子どもの不安と抑うつに対する認知行動療法 理論と実践 金子書房.
- 石川信一 (2017). 日本における子どもの不安症に対する認知行動療法 不安症研究, **9**, 57-64.
- 石川信一・坂野雄二 (2005). 不安症状を示す児童に対する認知行動療法プログラムの実践 行動療法研究, **31**, 71-84.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 (2010). 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プログラムの開発とその効果の予備的検討 行動医学研究, **15**, 69-79.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007). 小学校 5 年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討 行動療法研究, **33**, 45-57.
- 文部科学省 (2016). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目ない組織的な支援の推進～
- 文部科学省 (2017). 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 (速報値) の概要
- 文部科学省 (2019a). 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 文部科学省 (2019b). 教育支援センター (適応指導教室) に関する実態調査
- 小澤崇将・長谷川晃 (2017). 自己反すうと自己内省が社会不安に及ぼす影響—4 週間の間隔を空けた縦断的検討— 感情心理学研究, **25**, 17-25.
- 斎藤香織・松岡恵子・黒沢幸子・森俊夫・栗田広 (2005). 不登校生のメンタルヘルス—通信制サポート校に在籍する不登校経験者への調査から— ころの健康, **20**, 36-44.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, **57**, 111-123.
- 佐藤寛・嶋田洋徳 (2006). 児童のネガティブな自動思考とポジティブな自動思考が抑うつ症状と不安症状に及ぼす影響 行動療法研究, **32**, 1-13.
- 曾我祥子 (1983). 日本版 S T A I C 標準化の研究 心理学研究, **54**, 215-221.
- 塚野弘明 (2015). 認知行動療法の理論と基本モデル 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **14**, 451-459.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 284-304.