

不登校生徒への不安低減プログラムの試み

— 適応指導教室における実践報告 —

A Study of an Anxiety Reducing Program Administered to the Non-Attending Junior High School Students

— Report of an adaptation support class —

河野 順子、神田 弥生*

Junko KAWANO, Yayoi KANDA*

松山市教育支援センター*

キーワード：不登校、適応指導教室、認知行動療法プログラム、認知の変容

Key words : non-attendance at school, adaptation support class, cognitive behavioral therapy, cognitive modification

要約

適応指導教室に通室中の不登校生徒に、対人場面や学校場面における不安低減を目的とするプログラムを試み、その効果と背景要因について検討した。14名の不登校中学生を対象に、認知行動療法による不安低減プログラムを参考にして構成したプログラムを実施した。その結果、明らかな不安低減と肯定的自己陳述の増加は認められなかったものの、認知の誤りが改善され、ネガティブ自己陳述が減少していた。また、プログラムの内容が対象生徒の実態に即したものであったこと、小グループの実施により自己理解や他者理解が促されたこと、保護的な環境の中で実施されたことなどが、プログラムの効果に関与した背景要因として考えられた。

Abstract

A program designed to reduce anxiety in human relations and school settings was given a trial run in an adaptation support class with students who have school refusal, and the effects and background factors were discussed. A program established in accordance with an anxiety reducing program based on cognitive behavioral therapy was conducted, using 14 junior high school students with school refusal as subjects. As a result, it was found that cognitive errors and negative self-statements improved, although obvious reduction of anxiety and increase of positive self-statement were not observed. Furthermore, the authors considered that background factors that could impact on the effectiveness of the program included the fact that the program was adapted to the actual situation of the students, that understanding of self and others

was achieved through small group sessions, and that the program was conducted in a holding environment.

問題と目的

不登校児童生徒への対応の一環として、その学校復帰を支援する目的で適応指導教室（教育支援センター）が教育委員会によって設置されている。そこでは、個別で行う相談活動のみならず日常の集団での活動や体験活動を通して、子どもたちが自らの課題に気づきそれに対処する力を身につけていくことも重視している。このような対応を通じて、情緒的に安定し、適応指導教室内では明るく元気に活動できるまでにエネルギーが回復した状態になっても、子どもたちは様々な不安を抱えている。たとえば、「友だちはなんと思っっているだろうか」「学校に復帰してもまた仲間はずれにされるのではないだろうか」といった友人関係に関する不安、勉強に関する不安、進路に関する不安などである。それらに伴って、過呼吸や腹痛などの身体症状を示す子どももいる。このような不安の背後にある考えについてたずねてみると、過去にあった嫌な場面を思い出しそれが繰り返されると考えていたり、過去の状況が改善されているにもかかわらず新しい状況が予測できないまま不快な場面を予測していたりする。子どもたちは、不安を感じる様々な場面に遭遇したとき、それらに対してどう対処すればよいかわからず、そのような場面から回避している状態であるといえる。このような状況が学校復帰に負の影響を与えていると考えられ、何らかの対応が必要であろう。

一方、不登校や学校不適応に不安が関与していることは、適応指導教室に在籍している子どもたちに限らない。山崎(1998)は、精神科外来を受診した不登校の児童を精神病理学的に分類した結果、不登校の児童生徒のなかで、不安障害またはそれに準ずる児童が含まれる不安型の不登校を示す児童が最も多いことを指摘している。また、一般児童の中にも不安障害傾向の児童生徒が少なからずいること、また、不安障害傾向の症状を示す児童はそうでない児童に比べて、「友だちとの関係」「学業場面」において主観的な学校不適応感を示すことを報告している(石川・大田・坂野、2003)。これらの報告からも、子どもたちの不安を低減する対応や不安喚起場面におけるコーピング・スキルを身につけることが、不登校児童生徒への直接的な対応や予防的対応として求められる。

ところで、不登校と不安との関連に着目し、不安の低減を目指した取り組みとして、次の実践研究がある。渡辺・山本(2003)は、中学校1年生の学級と適応指導教室の生徒を対象とし、自己紹介、挨拶、頼み方、断り方をターゲットスキルとしたソーシャルスキルトレーニングを実践し、結果として、向社会性の改善および社会的場面での不安を低減する効果を得ている。また、三浦・上里(2002)は、中学生を対象としたストレスマネジメントプログラムを実施した結果、ストレス

反応の低減や認知的評価への効果、コーピングの頻度の増加といった効果を報告している。この他にも、江村・岡安(2003)や金山・佐藤・前田(2004)など集団社会的スキル訓練に関する研究が報告されている。石川・坂野(2005)は不安症状を示す児童に対して認知行動療法プログラムを実践している。不安の高い児童生徒はある場面に曝されたとき、歪んだ認知をしていることが多く、そのような認知の誤りが不安状態を維持していると仮定し、認知の変容を目指すことをこのプログラムでは目的としている。14歳の不安症状の高い男児を対象に実施したところ、認知の誤りと不安症状の改善が認められた。また、陳・坂野・笹川・村岡・金井・貝谷(2004)は、社会不安障害の治療を実施する際に集団で認知行動療法を行い、メンバー間で自分が持っていない新しいスキルを学んだり、他のメンバーが成功しているのを見て次第にポジティブな予測ができるようになったりするなどの実施形態として集団療法の利点を挙げている。

さて、適応指導教室は、不登校の子どもたちの心理的に安全な居場所としての機能を持つと同時に、生徒の実情に合わせた個別相談や集団指導によって、子どもたちの問題に対応し学校復帰を支援する機能も併せ持っている。不登校の子どもたちの中には、対人場面や学校場面での不安をもつ者も多く、それらの不安を低減するために認知の変容や不安喚起場面におけるコーピング・スキルを身につけさせることが問題解決の一助になるものと思われる。そこで、本研究では、適応指導教室の子どもたちの問題の一つとして不安についてとりあげ、不安の背景にある認知と行動に焦点を当てた石川・坂野(2005)の認知行動療法プログラムを援用した不安低減プログラム(以下、プログラム)を試みた実践を報告し、プログラムの効果とその要因について検討する。

方 法

1. 実施期間

200X年Y月～Z月の間に行われた。実施頻度は週に1～2回、1セッション当たりの実施時間は50分程度で全7セッション実施した。このうち、第1セッションをプレテスト、第7セッションをポストテストに充てた。

2. 対象

不登校を主訴とする適応指導教室に通室する中学生を対象とした(年齢範囲:13歳～15歳)。途中入室したり在籍校に部分登校したりする対象生徒がおり、各セッションに参加する人数には変動があった。第2セッションから第6セッション中4回以上参加した14名(男子6名、女子8名)を検討の対象とした。

3. プログラム内容

プログラムを「心のレッスン（以下、心のレッスン）」と命名した。不安症状への理解、感情への気づき、状況と認知の区別、認知的再体制化を目指したもので、不安のメカニズムについて学習したり認知の変容を図ったりする内容であった。

第1セッションに、プレテストとして、スペンス児童用不安尺度（Spence Children's Anxiety Scale；石川・大田・坂野、2001）、児童用認知の誤り尺度（Children's Cognitive Error Scale；石川・坂野、2003）、児童用自己陳述尺度（Children's Self-Statement Scale；石川・坂野、2005）から構成されたアンケートを実施し、それぞれ不安の程度、認知的な誤り、自己陳述の程度を把握した。なお、これらの尺度は、自分で自分の結果を知ることができるように、自己採点できる様式に改め実施した。また、これらはポストテストとして第7セッションに再度実施した。

第2セッションから第6セッションの合計5セッションを使い、不安障害の児童に対する認知行動療法プログラム（石川・坂野、2005）を参考にして、適応指導教室に通っている子どもたちが取り組みやすいように、改変作成したプログラムを実施した（表1、表2）。

毎回のセッション終了後に、「今日のレッスンで楽しかったこと」「感じたこと」「思ったこと」などの感想を記入させた。

4. 手続き

「心のレッスン」は週に1～2回、1セッション当たり50分程度実施された。各セッションの導入部分は14名全員を対象に行った。毎セッション、不安喚起場面と推測される子どもたちの身近な事柄で気持ちや考えを出しやすい場面を設定し提示した。場面提示に当たっては、相談員が劇化するなどして子どもたちが場面を理解しやすいよう、分かりやすく説明した。その後、1つのグループが4～5人で構成されるように、3～4グループに分け、提示された場面について話し合いをさせた（表3）。それぞれのグループには相談員が1名ずつ加わり、スムーズな進行と構成員ひとり一人が話し合いに参加できるように配慮した。

全セッション終了後、個別相談の中で、子どもたちが今現在何とかしたいと考えている不安について話し合い、感情と認知の関係の気づきやポジティブな自己陳述の気づきを相談員とともに探索していくように援助した。

なお、石川ら（2005）の認知行動療法プログラムではエクスポージャーを導入しているが、本研究の実践では、実施時期が長期休みをはさんでいたこと、入試など進学に関する準備を控えていたことなどの事情で実施しなかった。

表1. プログラムの内容

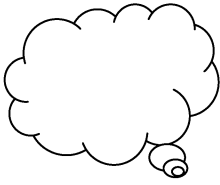
セッション	内容	ねらい
1	私の気持ちに目を向けよう。	プレテストを実施し、不安の感じやすさやどういった考え方をしやすいのかについて自分について知る。
2	問題を5つのポイントに分けよう。	問題を整理するために「場面・考え・気持ち・からだ・行動」の5つの領域で捉えるとよいことがわかる。
3	自分の気持ちをつかまえよう。	さまざまな気持ちがあること、気持ちにレベルがあること、気持ち・からだ・行動は関連していることがわかる。
4	場面から考えを取り出そう。	不安を引き起こす状況とそれに伴う感情を区別し、その間に個人の考え方がわかる。
5	いろいろな考えをしてみよう。	場面に対してさまざまな考えがあること、考えが気持ちに影響していることがわかる。
6	さらにいろいろな考えをしてみよう。	場面に対してさまざまな考えを出す練習をし、その中から自分を元気づける考えを見つけ出すことができる。
7	私の気持ちに目を向けよう。	ポストテストを実施し、前回と比較して不安の感じやすさや考え方の変化に気づく。

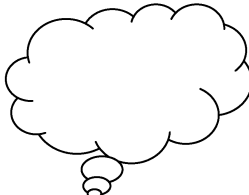
表2. ワークシートの例


心のレッスン 第2回 月 日 名前()

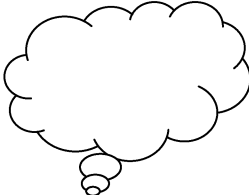
場面についての考えは・・・

教室に入っていくとにぎやかに話しているグループがいました。その中の何人かがチラッと私のほうを見て、急に静かになってしまいました。









自分を元気づける考えは・・・

表3. 展開例

5 さらにいろいろな考え方をしてみよう。目標：いろいろな考え方をする練習を行い、その中から自分を元気づける考え方を見つけ出すことができる。	
学習の流れ	留意点
1 本セッションのねらいを知る。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前のセッションに引き続き、いろいろな考えを出していくことを知らせる。 ・ 考えを出すコツは、「考えが正しいかどうかは考えない」「あえて反対の考えを出してみる」であることを伝える。
2 場面にそっていろいろな考えを出す。	
場面1 休み時間 花子さんが教室の後ろを見ると、何人かがひそひそ話をしていました。花子さんがその人たちを見ていると、その中の一人が、花子さんのほうをチラッと見ました。	
<ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな考えを出す。 ・ 気分をよくする考えを見つけ、○をつける。 ・ 自分を元気づける考えを導き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 花子さんの気持ちやそのときの考えをグループの中でいろいろ出させる。 ・ 相談員が、考えを出すコツを確認しながら話し合いをリードする。 ・ 出された考えを合体させたり、新しい考えを出したりして、自分を元気づける考えを導き出す。 ・ 自分を元気づける考えをすると、気持ちがよくなることを押さえておく。
3 自分を元気づける考えを出す練習をする。	
場面2 太郎君は授業中先生に当てられました。その問題は見たことのないような問題で、太郎君はわかりませんでした。	
4 振り返りをする。	<ul style="list-style-type: none"> ・ いろいろな考えを出す、気分をよくする考えを見つける、自分を元気づける考えを導き出すという順で各自ワークシートに書き込んでいく。 ・ 自分を元気づける考えを導く方法がわかったか、レッスンに楽しく参加できたか自己評価する。

結果

1. 不安得点・認知の誤り得点・自己陳述得点について

第1セッションと第7セッションで実施した、スペンス児童用不安尺度による不安得点、児童用認知の誤り尺度による認知の誤り得点、児童用自己陳述尺度による自己陳述得点について、第2セッションから第6セッションまでのレッスンに4回以上参加した対象生徒の基本統計量を表4に示した。ただし、対象生徒14名中1名のデータは信頼性に欠けたため削除し、13名を分析対象とした。

表4. 基本統計量

	不安得点		認知の誤り得点		ネガティブ自己陳述		ポジティブ自己陳述	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
平均値	25.31	22.38	29.92	23.69	37.46	30.62	29.46	28.77
標準偏差	9.7	12.15	10.32	11.39	16.48	17.46	11.64	10.89

これらの平均値を対応のある t 検定で比較した。不安得点については $t(12)=1.165, n.s.$ 、認知の誤り得点については $t(12)=3.959, p<.01$ 、ネガティブ自己陳述については $t(12)=3.028, p<.05$ 、ポジティブ自己陳述得点については $t(12)=.361, n.s.$ であった。すなわち、認知の誤りとネガティブ自己陳述は、プログラム実施後において有意な減少が認められた（図1、図2）。

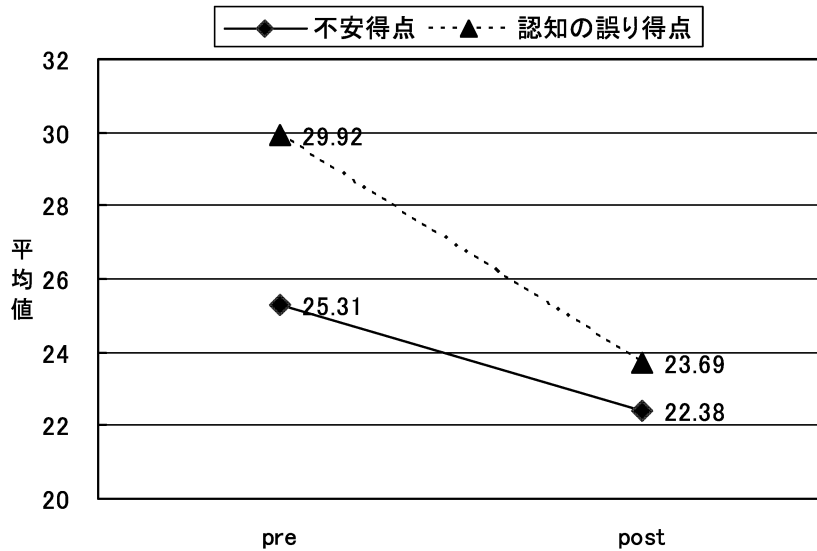


図1. 不安得点・認知の誤り得点の変化

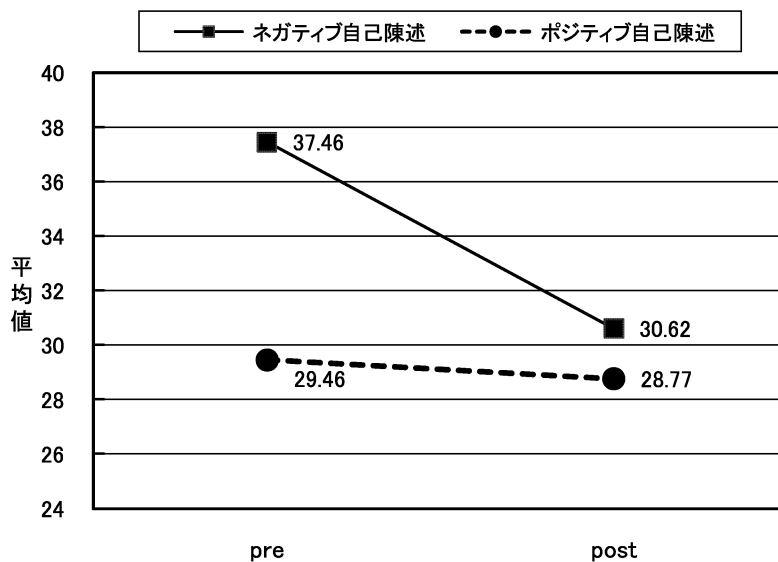


図2. ネガティブ・ポジティブ自己陳述の変化

2. 事例

1) 中学3年生A子

入室してまもなくレッスンは始まった。教室内でまだ友だちもできず通室してきても半日で帰

る日が多い時期であった。第1セッションで行ったプレテストでは、不安得点が39点（中学生女子の平均21点）と不安が高く、認知の誤り得点は46点（小中学生平均23-27点）で、歪んだ認知をもつと考えられた。ポジティブ自己陳述が自己陳述全体に占める割合（ポジティブ自己陳述得点/ポジティブ自己陳述得点+ネガティブ自己陳述得点）は0.047と非常に低く（0.31以下はネガティブ自己陳述の傾向が高い）、否定的な考え方が強い状況であった。

レッスン中は自分から発言することはなく、グループの友だちの意見を聞いたり意見を尋ねられたときだけ短く答えたりしていた。しかし、第4セッションのワークシートを見ると、グループの中の話し合いによりポジティブな考え、ネガティブな考え両方を記録できた。第6セッションでは、「休み時間、花子さんが教室の後ろを見ると、何人かがひそひそ話をしていました。花子さんがその人たちを見ていると、その中の一人が花子さんの周りをチラッと見ました」という場面設定に対して、「何か楽しい話をしているのだろう、自分には関係ない」と、出来事を自分に関係づけずにポジティブな自己陳述を出すことができた。また、感想には「何かで落ち込むだけじゃなくて、自分を元気づけるとゆうことがわかった。これからは悪い方にばかり考えるんじゃなくて良いように考えるようにする」と記載していた。

第7セッションのポストテストでは、不安得点は39点が37点に、認知の誤り得点は46点が45点になっていたが、ほとんど変化はなかった。しかし、ポジティブ自己陳述が自己陳述全体に占める割合は0.047点から0.176点と僅かながら上昇していた。

2) 中学3年生B男

B男は4月に入室して以来、通室も安定し、高校受験に向けて準備を進めていた。入室当初はみんなで集まって話し合ったり活動したりするのは苦手と言っていたが、次第に友だちもでき、集団活動など苦手な場にも徐々に慣れてきたところであった。第1セッションのプレテストでは、不安得点21点（中3男子平均15点）認知の誤り得点34点（小中学生平均23-27点）ポジティブ自己陳述の割合0.32（0.32-0.44：やや否定的）という数値であった。不安が高く、偏った認知をしやすい、どちらかというとな否定的な自己陳述をしやすいという状態であった。

第5セッションでは、考え方をワークシートに2つしか書き込んでいなかった。このセッションの感想は「このレッスンで分かったことはなかなか考えが出ないということといろいろな考えがあるということが分かった」と記載していた。第6セッションでは話し合いを通して友だちの考えも取り入れ、複数の考えを記載したのに加え、自分を元気づける自己陳述（ポジティブ自己陳述）を見つけ出すことができた。感想は「このレッスンで悪い考えだけでなく別の良い考え方もあるんだということが分かった。分かったけど難しいかもしれない」というものであった。ポストテストでは、不安得点は21点でプレテストと変化はなかったが、認知の誤り得点は34点が30点になっていた。その中でも、最悪の結果や誤った形で出来事を予期するといった「破滅的な思考」と、1つの結果を同じような経験もしくは未来においても似たような経験をすると仮

定する「過度の一般化」が特に改善されていた。しかし、ポジティブ自己陳述の割合は、0.32から0.244へと下降傾向にあった。

考 察

1. プログラムの効果

本研究の目的の一つは、適応指導教室におけるプログラムの実践を報告し、不安やその背景要因にある認知および自己陳述の変容について検討することであった。スペンス児童用不安尺度、認知の誤り尺度、自己陳述尺度を用いて、不安の程度や認知の誤りおよび自己陳述について測定し、分析対象者のプログラム実施前後の平均値を比較した結果、認知の誤り得点、ネガティブ自己陳述得点は有意に減少していた。一方、不安得点およびポジティブ自己陳述については有意差が認められなかった。石川らは一事例研究で認知の誤りと不安症状得点の変容推移を検討したところ、認知の変容が先行して起こり、それを受けて不安症状の改善がみられたとしている(2005)。本実践では不安症状の改善にまでは至らなかった。石川らは、不安症状と認知の誤り得点が著しく改善したのは認知的介入と行動的介入の組み合わせを導入した時期であり、この組み合わせが不安症状の改善には最も有効であると考えている(2005)。この知見に照らして結果をみると、本プログラムではエクスポージャーを導入しておらず、認知の変容や自己陳述を現実場面で実践し、その時の感覚や感情を踏まえて、漸次不安の低減を進めるといった行動的介入が欠けていたことが不安症状の改善をもたらさなかった要因の一つとして考えられる。したがって、不安症状低減のためには、認知的介入と行動的介入を組み合わせたプログラムが有効であることが本研究からも示唆された。このことは、B男が奇しくもその感想で「このレッスンで悪い考えだけじゃなくて別の良い考え方もあるんだということが分かった。分かったけど難しいかもしれない」と述べていることから伺える。

2. プログラムの効果に関与する要因

ところで、本研究のプログラムの実施によって、明らかな不安の低減には至らなかったが、認知の誤りの改善およびネガティブ自己陳述の減少といった認知変容については効果が認められた。その要因の一つは、一事例ではあるが効果が認められた石川ら(2005)の認知行動療法プログラムのうち、認知的介入をプログラムに取り入れたことである。本研究のように集団を対象として実施した場合にも認知や自己陳述の変容が示されたことは、適応指導教室や別室登校の状態にある子どもたちへの適用可能性を示唆するものとする。

その他の要因として3点挙げられる。第1点はプログラムの内容が対象生徒の実態に即しなおかつ取り組みやすいように設定されたことである。具体的には、不安喚起場面として子どもたち

の生活場面に関係のある学校や友だちに関する場面を選び、イメージしやすいような内容として構成した。しかし、このような場면을提示されイメージすることは、学校や友達との関係で傷つきをもつ子どもたちにはとても辛いことである。このことを緩和するために、劇で場面提示をするといったリラックスした雰囲気作りを行い、その環境のもとで、小グループで話し合いながら、プログラムを進行する形態をとった。このような実施環境や形態の工夫が要因の2点目である。不安喚起場面における感情や行動、身体反応、認知について少人数で話し合うことで、「自分だけが不安をもっているのではない」という他人と自分との同質性に気づき、それに支えられ、自分はどのような認知を持ちやすいのか、それに伴ってどんな行動や反応をしやすいのかといった自己理解を深めることができ、認知の変容につながったと考える。同時に、自分とは異なる考えをもつ人がいることに気づくなど他者理解を深めることにもつながった。個別事例で示したように、A子はグループでの話し合いにより、ポジティブな考えとネガティブな考えの両方を産出できた。B男の感想をみると、グループでの話し合いを通して、人によって場면을捉える考え方に違いがあることに改めて気づき、いろいろなとらえ方や考え方を出している。グループでの話し合いを通して友だちの考えを聞き、今までの自分とは異なる考え方に気づいたものと考えられた。このような集団実施の利点は、陳ら(2004)の集団による社会不安障害の治療効果を支持するものであった。3点目は、指示や強制ではない自由な雰囲気の中で、黙って聞くことも受け入れられ、どのような意見であれ自分の意見が尊重され認められる、という保護的で抱える環境のもとで実施されたことである。このような環境は子どもたち同士においても保障され、さらに子どもたち全員を相談員が抱えるという二重の安心できる構造となるように心がけた。長谷(2007)は自立支援施設での個人精神療法について、施設の“抱える機能”と心理療法の“抱える機能”という同心円二重構造の観点から論じ、そのような構造は子どもの心理的変容にとって意味のあるものであると言及している。本実践で心がけた環境は、グループと相談員という同心円二重構造となり、個々の子どもたちにとって安心感を与え、自由な表現をもたらしたといえよう。対象とした子どもたちは、不安得点平均が約25点と不安傾向が高かったが、安心して話し合い活動に参加していた。この状況を見ると、子どもたちが経験してきたあるいはこれから経験するであろう辛い場面を取り上げても、保護的で抱える環境の中であれば、直面していけるのではないかと思われる。このような空間が保障されることで、問題に直面し、気づき、それらを解決していこうとするこころの準備がなされるものと考えられる。このいわば守りはプログラム実施のうえで不可欠であろう。

さて、本研究でのプログラムでは、不安の起こるメカニズムやそれへの対処の仕方を細かく段階的に教授していく過程が多く、心理教育的な内容が中心となった。そのため、自分自身の問題と重ねあわせて考える過程が少なくなる傾向がある。このことを補うために、全体でのプログラム実施後、個別相談活動にも再度取り入れ援助したが、子どもたちの取り組みは前向きであった。今回の実践のみで一般化はできないが、前もって集団での実施を図ったことが、個別対応に有効

であったと考えられる。

3. 課題

本プログラムは不安低減を目的としたが、エクスポージャーによる行動的介入を組み合わせていなかったために、明らかな不安の改善にまで至らなかった。このことから、認知的気づきを現実場面に繋いでいくことの必要性が示された。また、入退室があるため、ケースの継続性が必ずしも保障されない適応指導教室の限界ともいえるが、フォローアップがなされなかったことも課題として挙げられる。

引用文献

- 江村里奈・岡安孝弘（2003）. 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究. 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 長谷綾子（2007）. 児童自立支援施設にみる“抱える環境（Holding Environment）”の同心円二重構造について—反社会的問題で入所した児童とのプレイセラピーを通じて— 松山東雲女子大学人文学部紀要, 15.
- 石川信一・大田亮介・坂野雄二（2001）. 日本語版 SCAS（スペイン児童用不安尺度）作成の試み. 早稲田臨床心理学研究, 1, 75-84.
- 石川信一・大田亮介・坂野雄二（2003）. 児童の不安障害傾向と主観的學校不適応の関連. カウンセリング研究, 36, 264-271.
- 石川信一・坂野雄二（2003）. 児童における認知の誤りと不安の関連について—児童用認知の誤り尺度の開発と特性不安の関連の検討— 行動療法研究, 29, 145-157.
- 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・坂野雄二（2005）. 児童における自己陳述と不安症状の関連. 行動療法研究, 31, 45-57.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一（2004）. 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題—. カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 三浦正江・上里一郎（2003）. 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討. 行動療法研究, 29, 49-59.
- 陳 峻雯・坂野雄二・笹川智子・村岡理子・金井嘉宏・貝谷久宣（2004）. 集団療法と認知行動療法の活用—社会不安障害の治療—. 精神療法, 30, 646-654.
- 山崎 透（1998）. 不登校に伴う身体化症状の遷延要因について. 児童青年精神医学とその近接領域, 39, 420-432.
- 渡辺弥生・山本弘一（2003）. 中学生における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践—. カウンセリング研究, 36, 195-205.