

小学生の対人関係イラショナル・ビリーフに
関する研究

—不登校の予防を目指して—

名古屋大学大学院教育発達科学研究科

心理発達科学専攻博士課程

心理危機マネジメントコース

満期退学

篠原尚人

要 約

本研究は、小学生の不登校の背景要因の一つであるとされる対人関係をイラショナル・ビリーフという認知面から捉えた試みである。そして、本研究では、小学校における不登校予防教育の開発のために、以下の3つのことを目指す。

- (1) 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度を作成する。
- (2) 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフとその他の心理的変数との関連を検討する。
- (3) 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育を5年生の学級集団を対象に実施し、プログラムの有効性について検討する。

1. 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度の開発

研究1～研究2で小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度を開発した。研究1においては、小学校4年生、5年生、6年生を対象に親、教師、友達と接するとき気をつけていることの調査を実施したところ、内容的妥当性の高い対人関係イラショナル・ビリーフ尺度作成のための項目を収集することができた。研究2では、研究1で収集した項目を基に親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を開発し、その信頼性・妥当性を検討した。まず、親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度20項目に対して因子分析を行った結果、親からの躰に関する項目からなる「親への服従」、親への気づかいに関する項目からなる「親への気づかい」、親からの承認に関する項目からなる「親からの承認欲求」という3因子構造であることが明らかにされ、それに基づいて3つの下位尺度を作成した。次に、教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度20項目に対して因子分析を行った結果、教師からの承認に関する項目からなる「教師からの承認欲求」、教師への礼儀に関する項目からなる「教師への礼儀」、教師への気づかいに関する項目からなる「教師への気づかい」という3因子構造であることが明らかにされ、それに基づいて3つの下位尺度を作成した。それから、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度20項目に対して因子分析を行った結果、友達への援助に関する項目からなる「友達への援助」、友達と仲良くすることに関する項目からなる「友達への配慮」、友達への気づかいに関する項目からなる「友達への気づかい」という3因子構造であることが明らかにされ、それに基づいて3つの下位尺度を作成した。これらの尺度の信頼性と妥当性を検討した結果、高い信頼性が確認された。妥当性については、内容的妥当性や基準関連妥当性の一つである併存的妥当性が認められた。この結果から、親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を使用して、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを捉えることが可能となった。

2. 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連

研究3においては，対人関係イラショナル・ビリーフと小学生の自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連について検討した。その結果，親に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは，「親への気づかい」と自尊感情の「否定的自尊感情」との間に負の関連を示した。また，ストレス反応の「無気力」との間に正の関連を示した。一方，「親からの承認欲求」は，ストレス反応の「不機嫌・怒り感情」，「無気力」との間に負の関連を示した。教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは，「教師からの承認欲求」とストレス反応の「身体的反応」との間に負の関連を示した。「教師への気づかい」は，不登校傾向との間に負の関連を示した。友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは，「友達への配慮」と自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に正の関連を示した。また，不登校傾向との間に負の関連を示した。「友達への気づかい」は，自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に負の関連を示した。また，自尊感情の「否定的自尊感情」やストレス反応の「身体的反応」，不登校傾向との間に正の関連を示した。各研究で得られた結果から，「親からの承認欲求」，「教師からの承認欲求」，「教師への気づかい」，「友達への配慮」のビリーフは健康的であり，ラショナル・ビリーフの可能性があると明らかになった。また，「親への気づかい」，「友達への気づかい」のビリーフは不健康なビリーフであり，イラショナル・ビリーフであることが明らかになった。「友達への気づかい」のビリーフは，友達関係において自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との間に正の関連があり，ストレスマネジメント教育を実施して健康的なビリーフに修正する意義が示された。

3. 対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践

研究4では，対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育のプログラムを作成し，実践した。ストレスマネジメント教育のプログラム作成では，まず論理療法のABC理論やトランスアクションモデルの出来事への受け止め方を修正すれば，気持ちが楽になるという理論をプログラムの中心とした。次にストレスマネジメント教育としてプログラムを作成するには，学校教育のどの場面で実施するのがよいのか検討し，小学校5年生の保健学習「心の健康」で実施することとした。「心の健康」の学習では，心と体の相互の影響や不安や悩みへの対処の仕方を学習する。そこで，竹中(1997)の「①ストレスへの気づき，②ストレス反応への気づき，③ストレス反応を抑える技法の習得」というストレスマネジメント教育の三要素を参考にして，「心と体の相互の影響」や「不安や悩みへの対処法」を含めた，ストレスマネジメント教育のプログラムを作成した。ストレスマネジメント教育の実践では，「友達への気づかい」のビリーフをターゲットにして，ビリーフを修正し，気持ちが楽になる感情体験を行った。これにより，対人関係イラショナル・ビリーフ，否定的自尊感情，不登校傾向を低減する可能性が示唆された。この結果から，研究4で実施したストレスマネジメント教育のプログラムは，ストレスマ

ネジメント教育の一つとして実施することの有効性が明らかになった。しかし、効果の持続に課題があることが示された。

本研究を通して、対人関係イラショナル・ビリーフとは、どんな考え方をするのか明らかにしてきた。そして、対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践から、いくつかの提言が得られた。今後は、認知面に焦点を当てた不登校予防教育を実践していく中で、学校教育に合った効果的な不登校予防教育の開発を目指していきたい。

目 次

第 1 章 本研究の背景と目的	1
第 1 節 小学生が抱えている諸問題と小学校の現状	2
1 小学生が抱えている諸問題	
2 教師・保護者・小学生の学校教育へのニーズ	
第 2 節 不登校研究の概観	4
1 不登校に関する用語の変遷	
2 不登校の原因論	
3 不登校の分類	
4 学校での不登校予防教育	
5 小学生の不登校問題で対人関係の認知に注目する理由	
第 3 節 小学生の対人関係における発達的特徴	13
1 親との関係	
2 教師との関係	
3 友達との関係	
第 4 節 小学生の認知における発達的特徴	17
1 論理的思考の発達	
2 社会的認知の発達	
第 5 節 イラショナル・ビリーフ研究の概観	18
1 ビリーフ概念の検討	
2 海外におけるイラショナル・ビリーフ研究の概観	
3 日本におけるイラショナル・ビリーフ研究の概観	
4 イラショナル・ビリーフの測定方法	
第 6 節 今後の研究課題	30
第 7 節 本研究の目的と構成	33
1 本研究の目的	
2 本研究の構成	
3 基本概念の定義	
第 2 章 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度の開発	38
第 1 節 対人関係イラショナル・ビリーフ尺度(小学生版)の項目作成・項目検討	
(研究 1)	39

1	目的	
2	方法	
3	結果と考察	
第2節	対人関係イラショナル・ビリーフ尺度(小学生版)の開発(研究2)	51
1	目的	
2	方法	
3	結果と考察	
第3節	まとめと今後の課題	66
第3章	小学生の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情, ストレス反応, 不登校傾向との関連	67
第1節	対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情, ストレス反応, 不登校傾向との関連(研究3)	68
1	目的	
2	方法	
3	結果	
4	考察	
第2節	まとめと今後の課題	81
1	親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ	
2	教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ	
3	友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ	
4	今後の課題	
第3節	小学校で計画・実践される不登校予防教育への提言	83
第4章	対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践	84
第1節	学級集団を対象としたストレスマネジメント教育の実践(研究4)	85
1	目的	
2	方法	
3	結果	
4	考察	
第2節	まとめと今後の課題	95
第5章	総合的考察	96
第1節	本研究のまとめ	97

1	小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度の開発	
2	小学生の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情, ストレス反応, 不登校傾向との関連	
3	対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践	
第2節	討論	99
1	不登校の要因を対人関係イラショナル・ビリーフで捉える意義	
2	学校現場における不登校の予防の在り方の検討	
3	小学校での不登校予防教育の在り方の提言	
第3節	今後の課題	104
1	対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の開発	
2	対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情, ストレス反応, 不登校傾向との関連	
3	対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践	

引用文献

資料一覧

謝辞

初出一覧および関連論文・学会発表

第1章

本研究の背景と目的

第1章では、本研究の背景となる小学生が抱えている諸問題を検討したうえで、本研究の理論的基盤となるイラショナル・ビリーフ研究における先行研究を概観する。具体的には、第1節で小学生の不登校に焦点を当て、小学校の現状についてまとめる。第2節では、不登校研究について概観する。第3節では、小学生の対人関係における発達的特徴を概観する。第4節では、小学生の認知における発達的特徴を概観する。第5節では、本研究の基盤となるイラショナル・ビリーフに関する先行研究を概観する。第6節では、不登校の現状やこれまでの不登校予防教育、ビリーフ研究から今後の研究課題について述べる。第7節では、本研究の3つの目的と、その3つの目的に対応した研究の構成、「対人関係イラショナル・ビリーフ」「心理学的変数」「ストレスマネジメント教育」をはじめとする10の基本的概念の定義を述べる。

第1節 小学生が抱えている諸問題と小学校の現状

1. 小学生が抱えている諸問題

はじめに、現在小学校が抱えている問題に関して述べる。文部科学省(2023)によると、国立・公立・私立の小学校で令和3年度間の「不登校」、「学校の管理下における暴力行為発生件数」、「いじめの認知件数」は、以下のようにになっている。はじめに、「不登校」を理由に30日以上欠席した児童は105,112人であり、過去最高を記録した。背景要因としては、学校生活に関するものでは「いじめを除く友人関係をめぐる問題」、家庭生活に関するものでは「親子の関わり方」、本人に関するものでは「無気力・不安」がトップとなっている。次に、「暴力行為発生件数」は61,455件であり、過去最多を記録した。そして、「いじめの認知件数」においても551,944件と、過去最多を記録した。このように、児童の不登校・問題行動は、増加傾向にある。

不登校の児童数は、平成3年度から平成10年度にかけて、なだらかに増加している。平成10年度から平成24年度にかけては、横ばいの状態であったが、平成25年度から再び増加が始まり、平成30年度から急激に増加している。小学校における「学校の管理下における暴力行為発生件数」は、平成27年度から急激に増加が始まり、令和元年度には高等学校の約6.6倍、中学校の約1.5倍となっている。「いじめ認知件数」においても小学校は、平成24年度から急激に増加が始まり、令和元年度には高等学校の約26.4倍、中学校の約4.5倍となっている。

このような現状を踏まえ、文部科学省(2019)は「不登校児童生徒への支援の在り方について(通知)」を出し、不登校児童生徒の状況に応じた支援の在り方の基本的な指針を示した。通知の内容は、「不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方」、「学校等の取組の充実」、「教育委員会の取組の充実」の3つの柱で構成されている。

不登校児童生徒への支援に対する基本的な考え方では、「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す必要があること、不登校となった要因を的確に把握し、学校関係者や家庭、必要に応じて関係機関が情報を共有し、組織的・計画的な個々の児童生徒に応じたきめ細かな支援策を策定すること、児童生徒自身を見守りつつ、不登校のきっかけや継続理由に応じて、その環境づくりのために適切な働き掛けを行う必要があること、保護者と課題意識を共有して一緒に取り組むという信頼関係をつくることや、訪問型支援による保護者への支援等、保護者が気軽に相談できる体制を整えることが重要であることを述べている。

2. 小学生・教師・保護者の学校教育へのニーズ

文部科学省(2004)の「学校教育に関する意識調査調査結果(抜粋)」によると、小学生自身が学校教育で身に付けたいこととしては、「読む、書く、計算するなど普段の生活に必要な知識や技能」、「友達をつくったり、自分の周りの人々などと仲良くつきあったりする

力」、「たくましく生きるための健康や体力」が上位にきている。また、小中学校の教師や保護者が学校教育において児童生徒に身に付けて欲しいこととしては、「友達をつくったり、自分の周りの人々などと仲よくつきあったりするなど社会の一員として必要な幅広い能力」、「読み、書き、計算など日常生活に必要な知識や技能」、「自らを律し、他人を思いやることができる豊かな人間性」が上位にきている。このように小学生や小中学生の教師・保護者は、友達をつくったり、周りの人々と仲良くつきあうことができたりする対人関係へのニーズが高い。

第2節 不登校研究の概観

1. 不登校に関する用語の変遷

保坂（2002）によると、学校ぎらい・登校拒否・不登校の子どもたちの研究は、退学研究の中で、従来の退学児とは違った神経症的症状をもつものがあるとの指摘から始まったとされる。これについて保坂（2002）は、イギリスの Broawdwin（1932）およびアメリカの Partridge（1939）の退学研究と、それを受けて Johnson, Falstein, Szurek, & Svendsen（1941）が情緒障害として「学校恐怖症」と名づけたことや、Treyner（1929）による「学校病」をあげている。そして、Klein（1945）、Warren（1948）が「学校ぎらい」、「登校拒否」という名称を用いたとされる。また、Johnson（1957）は、学校に対する恐怖より母親からの分離に対する不安が問題であるとの考えから「分離不安症」という名称を用いたとされる。その後、Davidson（1960）は疾患や症候群ではなく症状であるとする立場から「不登校」という名称が提案されたとしている。

我が国においては、佐藤（1959）が「神経症的登校拒否」の研究報告を行い、続いて鷺見・玉井・小林（1960）が「学校恐怖症」の名称を用いて研究報告をしたとされる。その後、1951年の長期欠席児童・生徒の調査開始以降「勉強ぎらい・学校ぎらい」という用語を使用していた文部省は、1967年から学校基本調査において「学校ぎらい」を採用したとされる。そして、文部省（1983）の「生徒指導研究資料第12集」において、「学校ぎらい」から「登校拒否」という用語が用いられるようになったとされる。さらに1989年に発足した文部省の「学校不適応対策調査研究協力者会議」が「登校拒否はどの子にも起こりうるものである」という考えを打ち出して以来、現在まで「不登校」という用語が定着しているとされる。

2. 不登校の原因論

（1）親子関係を要因とする研究

母子関係を要因とする研究では、佐藤（1959）が登校拒否児の母子関係は母親が過保護で子どもを溺愛し、子どもは過度の依存性的傾向にあるとした。また、登校拒否は適応異常行動であり、子どものパーソナリティ、家庭環境、その他子どもの発達に影響を与える諸要因の結果であるとし、母子関係の改善が必要であることを指摘した。平井（1966）は、登校拒否児の自我の発達が著しく未成熟であることを指摘している。黒川（1993）は、不登校の原因には「分離不安型」と「思春期型」があるとしている。そして、「分離不安型」の不登校は育児を粗略にしたがゆえに起こっていると、安全基地としての母子関係を築くことが大切であることを指摘している。これらの研究は、不登校の要因として母親の養育態度と子どものパーソナリティの未発達を指摘している。つまり、母親の養育態度が子どもの自我の発達に影響していることを指摘し、不登校の原因は母子分離不安であるとしている。

父子関係を要因とする研究には、玉井・湯原・山崎・今田・小沢（1964）の不登校児を学校のみならず、全ての外の世界に単独で適応せず、子どものパーソナリティは内気、小心、未成熟、家の中だけで攻撃的であるとする第Ⅰ群と、学校へは行かないが、外との接触は保たれていて、パーソナリティは行動的、積極的であり非行に近いとする第Ⅱ群とに類型化し、母子、父子関係と夫婦関係について比較を行った研究がある。結果は、第Ⅰ群は過保護であったのに対して第Ⅱ群は放任的であったとされる。また、高木（1977）は「学校恐怖症」の子どもの家庭は、子どもの居座りを許容する条件が家庭に存在するとし、親が子どもを学校におしやる権威像の欠如をあげ、家庭内の影の薄い父親の存在が子どもに影響していることを指摘している。

（２）学校を要因とする研究

星野・新田・金子・遠藤・八島・熊代（1985）は、登校拒否児 50 人を対象に、子どもとその家族との面接を行った。その結果、登校拒否児の特徴として学校の交友関係が特定の友人だけに限られ、教師との関係も消極的であるとし、登校拒否以前のストレス要因として、家庭における両親の不和、病気、入院、離婚、別居などが認められたとしている。しかし、それ以上に学校での要因が大きく、新学期、教師の叱責・体罰、校内暴力、級友からの脅迫・中傷などが認められたとしている。そして、家庭に比べて学校での心理的圧力を誘因として指摘している。

学校における対人関係を背景要因とする研究では、竹川（1993）が学校生活と不登校との関連について考察を行った。その結果、教師や学級の子どもの対人関係の対立、不安や葛藤が教室に入れられない要因であることを指摘している。そして、不登校の子どもたちにとって学校や学級における対人関係は、自己の存在を価値づけるものではなく、居心地の悪い場になっていることを指摘している。

学校制度と不登校について松本・木田（2001）は、学校制度は規律・訓練を重視し、集団における同調を基調とするが、その制度が子どもたちの間に軋轢を生じさせ、様々な教育問題を生み出していると指摘している。また、学校制度の規律・訓練および監視を強いることが少なからず不登校と関連していることが考えられるとしている。

（３）社会的要因に関する研究

古川・菱山（1980）は、東京都の公立中学校の「学校ぎらい」の出現要因に関して、工業地区の出現率は高く、商業性の高い地区の出現率は低かったとしている。また、住宅地区の出現率はやや高かったとしている。そして、「学校ぎらい」の出現率の高い地域は、生活環境、生活条件において問題を抱えている地域であることを明らかにした。森田（1991）は、「不登校」の背景要因として近代化に伴って、社会や集団への関わりが弱まり、社会的な無関心、自己利害の突出の存在を指摘している。

（４）不登校と発達障害

山登（2014）は、発達障害のある子どもは、学校生活において不適応を起こしやすいことを指摘している。その理由として、自閉スペクトラム症の子どもは対人的なコミュニケ

ーションがうまくいかず集団になじみにくいこと、注意欠如多動性障害の子どもは注意集中の持続が難しく、多動、衝動性を特徴としているため、教室で長時間じっと座っていなければならない環境では苦痛があると述べている。齊藤（2011）は、注意欠如多動性障害の子どもについて、衝動性の高さや落ち着きのなさにより、幼い頃から様々な問題を引き起こして叱られるという経験を繰り返していることが多いとされ、自尊心が低くなり、貧しい自己像が形成されがちであるとしている。そして、学校生活において嫌な体験を重ねることにより、不登校に近づいていくことを指摘している。

3. 不登校の分類

小泉（1973）は、登校拒否を①神経症的な登校拒否、②精神障害によるもの、③怠学傾向、④積極的・意図的な登校拒否、⑤一過性の登校拒否、の5つのタイプに分類している。①の神経症的な登校拒否は、優等生の息切れ型と社会的情緒的に未熟であるため現実逃避する型があるとされる。③の怠学傾向は、学習意欲に乏しい無気力傾向と反社会的行動を伴う非行傾向とに分類されている。文部省（1988）は、不登校を①学校生活に起因する型、②あそび・非行型、③無気力型、④不安など情緒的混乱の型、⑤複合型、⑥意図的な拒否の型、⑦その他、としている。現在の文部科学省（2023）は、不登校を①学校に係る状況、②家庭に係る状況、③本人に係る状況、の3つに分類している。さらに①の学校に係る状況は、いじめ、友人関係、教職員との関係、学業不振、進路に係る不安、クラブ活動・部活動への不適応、学校のきまり、入学・転編入学、進級時の不適応に分類されている。②の家庭に係る状況は、家庭の生活環境、親子の関わり方、家庭内の不和に分類されている。③の本人に係る状況は、生活リズムの乱れ・あそび・非行、無気力・不安に分類されている。田上（1999）は、不登校のタイプを①新しい環境に入れなかったタイプ、②勉強や規則を苦手とするタイプ、③環境への応えすぎタイプ、④トラブルによるタイプ、⑤友達ができなかったタイプ、⑥登校の興味を失ったタイプ、⑦家族の危機によるタイプ、の7つに分類している。

4. 学校での不登校予防教育

吉井（2017）は、不登校の予防を一次予防、二次予防、三次予防という3つの予防から捉えている。吉井（2017）によると、一次予防とは不登校の発生を未然に防ぐための取り組みであるとし、子ども同士の間人間関係に焦点を当てた学級経営を行うことで、安心感のある学校・学級が形成され、不登校の未然防止につながるとしている。二次予防とは、早期発見・早期対応であり、不登校の兆候を早期に発見し、迅速に適切な対応を図る取り組みであるとしている。三次予防とは、不登校が発生した後の対応であり、状態の改善を図ったり、再登校の援助を行ったり、再登校した後の再発防止に取り組んだりして、不登校が重症化することを防ぐ取り組みであるとしている。

我が国の学校教育における不登校の一次予防は、心理教育的援助サービスの一次的援助

サービスとして、すべての子どもを対象に心理教育プログラムとして実践研究が行われてきた。心理教育プログラムとは、「心理学やカウンセリングのなかで用いられてきた技法を、学校教育に適用するかたちで広がった教育プログラム」である(石隈・家近・飯田, 2014)。ここでは、他者との円滑な人間関係の構築を目指す心理教育プログラムとして、構成的グループ・エンカウンター、対人関係ゲーム、ソーシャルスキル・トレーニング、ソーシャル・エモーショナル・ラーニングを取り上げる。また、ストレスへの対処力の向上を目指す心理教育プログラムとして、ストレスマネジメント教育を取り上げる。

(1) 構成的グループ・エンカウンター

広く教育現場で実践されている構成的グループ・エンカウンター(以下、SGE)は、1970年代に米国からベーシック・エンカウンター・グループとして導入されたのが始まりである(野島, 2000)。國分・菅沼(1978)は、構造化されていないエンカウンター・グループは「参加者にダメージを与えることがある」とし、そのダメージを予防するために、構造化されたエクササイズを主としたエンカウンター・グループを行うようになった。そして、1981年に「SGE」という用語を著書(國分, 1981)の中で使用して以来、多くの人に知られるようになった。

國分(1981)は、非行や不登校のなどの不適応行動を形成する要因として他者とのリレーションの不足やその挫折によるものが大きいと指摘し、その具体的な方法としてSGEを推奨した。國分(2000)によれば、「SGEとは、パーソナル・リレーション(感情交流)を主軸にし、これに若干のソーシャル・リレーション(役割関係)を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して各メンバーの人的成長を援助する方法」であるとしている。SGEの目標は、國分(1981)が述べるように、ふれあいと自己発見である。岡田(1996)は、SGEを学校現場に導入することによって、児童同士および児童と教師との間にあたたかな人間関係を築くことができ、いじめ・不登校を予防する学級風土が形成されるとしている。

住本(2010)は、不登校を予防する学級経営のポイントとして、教師の自己開示と子どもの自尊感情を高めることをあげ、SGEを活用した自尊感情を高めるプログラムの有効性を述べている。SGEは、インストラクション→エクササイズ→シェアリングからなっている(石隈・家近・飯田, 2014)。鹿嶋(2013)は、SGEの実践は何でもいいからやってみればどうにかなるというものではなく、どんな目的で、どのようなエクササイズを、どのように行い、それによってどのような効果を得ようとしているのか、リーダーの高い自覚が大切であるとしている。また、リーダー自身がSGEを体験することが必要であるとしている。エクササイズは、SGEの効果が表れるようにするために、①自己理解②他者理解③自己受容④自己表現・自己主張⑤感受性の促進⑥信頼体験の6種類に分類されている(國分・國分, 2004)。

小学生を対象にした代表的な研究には、河村(2001)の研究がある。河村(2001)は、小学校5年生2学級を実験群と統制群に分け、実験群の学級にSGEのプログラムを1年間

実施した。学級活動、道徳、特別活動、教科学習のまとめの時間に、20時間を越えるエクササイズを行った。その結果、スクール・モラルについては実験群の4月・10月・3月の調査において得点の上昇が示された。また、ソシオメトリック・テストでも4月・10月・3月の調査において孤立・周辺児童の割合が著しく減少した。このことにより、SGEは人間関係の活性化や豊かな人間性の育成に効果があることが示された。このほかにも、SGEには多くの実践研究がある（石隈・家近・飯田，2014）。

SGEは、近年、教育現場で最も活用されている心理教育プログラムの一つであり、心理教育プログラムのパイオニア的存在として、学校教育と心理学をつなぐ役割を果たしたといえる（石隈・家近・飯田，2014）。

（2）対人関係ゲーム

対人関係ゲームは、田上(1981,1983a, 1983b, 1984)の拮抗動作法をベースに、國分(1992)の開発したSGEのエクササイズのやり方を取り入れ、不登校児童生徒の学級復帰や選択性緘黙児への支援から始まった。その後、児童生徒を受け入れる集団の育成を視野に入れるようになり、教師を中心に対人関係ゲームの実践が積み重ねられ、1995年に対人関係ゲームとして学会で発表された（大澤・田上，2015）。

対人関係ゲームでは、「人と仲よくするには」とか「人とコミュニケーションをとるには」とか、特定の課題を取り出して教えることは原則的にせず、児童生徒はメンバーとして学級の活動に参加して、ソーシャルスキルや集団と人間関係について体験的に学んでいく（田上，2017）。対人関係ゲームには、①交流するゲーム②心をかよわすゲーム③協力するゲーム④折り合うゲーム⑤役割分担し連携するゲームの5種類のゲームが用意されており、集団形成と個人の尊重の発達が考えられている（田上，2017）。対人関係ゲームは、活動的な遊びで、体を動かしたり声を出したりすることによって人と人とがかかわるときの不安を緩和し、遊びの楽しい情動やゲームのハラハラ、ドキドキ感によって不安を解消して、無理なく人と交流できるように計画されている（田上，2017）。

児童生徒の登校を支える重要な要因は、児童生徒と教師との関係のよさ、学ぶことの面白さ、クラスメイトとの豊かな人間関係である。とくにクラスメイトとの人間関係が登校行動と強く関係している（田上・中村，2008）。西澤・片山（1996）は、ソシオメトリック・テストを小学校5年生の学級で実施し、6セッションの対人関係ゲームの様子をビデオに撮り、対象となる児童の他児との接触回数、接触時間、会話を測定した。その結果、孤立児はプログラムの中では孤立しないことを見出し、不登校などでしばらく学級を離れていた児童に対して自由度の高いプログラムを用意することで、人間関係が深まるという示唆を得ている。松澤・田上（2005）は、登園しぶりが続いた小学校1年生の児童の入学時の適応を促進するために1年間を通じて29セッションの対人関係ゲームを実施した。その結果、不安や緊張が高かった児童が次第にゲームに参加し、ポジティブな感情へ変化したことを報告している。田中・田上（2004）は、学級満足尺度で要支援群に入った小学校5年生への援助として、学級で1か月に8セッションの対人関係ゲームを実施した。その結

果、承認得点が上昇し、被侵害得点が減少して要支援群から学級生活満足群へと変化し、さらに学級全体でも子ども同士のかかわりが増え、穏やかになったことを示した。

対人関係ゲームの最大の効果は、「楽しい」という情動の共有により、短時間で人間関係の接近を可能にすることである。また、心理的侵入度が低いため、適用範囲を限定しない。それだけに対象集団仕様で目的に適したゲーム・プログラムの作成が成否の鍵を握る面もある（中村，2013）。

（3）ソーシャルスキル・トレーニング

ソーシャルスキル・トレーニング（以下、SST）は、社会的技能訓練などの名称で病院や厚生施設でされていたが、次第に教育現場で用いられるようになった（渡辺，1996）。SSTは、対人関係にかかわる問題に対する治療としてではなく、問題行動を予防し、健全な社会性を育成するために用いられるようになってきた（渡辺，2013a）。

ソーシャルスキルは、円滑な対人関係を築き、維持する能力と考えられ、乳幼児期から周囲の大人との関係を通して学んでいく。言葉によって教えられるだけでなく、親や周囲の人たちの行動を模倣して学び、生活の中で繰り返し学んだことを練習し、失敗や成功の中で適切なフィードバックを得て、考え方だけでなく、自分の行動レパトリーの中にスキルを取り入れていく（渡辺，2013b）。

SSTは、対人関係の問題の原因を個人の性格に帰属するのではなく、必要なソーシャルスキルが機能していないととらえ、トレーニングによってソーシャルスキルを獲得することが、問題が改善するという考え方をとる（渡辺，2013b）。

教育現場では、学級単位や学校単位の授業の中で、ソーシャルスキルを教える「ソーシャルスキル教育（以下、SSE）」が提唱された（小林・相川，1999）。SSEでは、小学生の学校生活での適応に必要なソーシャルスキルを4種類12スキルとしている（小林，2005）。SSEでは、「インストラクション」「モデリング」「リハーサル」「フィードバック」の手続きがとられている。この方法はコーチングと呼ばれ、我が国で主流となっている方法である（佐藤・佐藤・岡安・高山，2000）。SSEを効率的に行うためには、実際に子どもにどのような種類のスキルが欠如しているのかを正確に査定する必要がある（小林・奥野，2011）。

SSEの実践研究には、孤独感の低減（金山・後藤・佐藤，2000）や、向社会的スキルや向社会性の向上（後藤・佐藤・高山，2001）に関する報告がある。また、小泉・若杉（2006）は、小学校2年生の多動傾向のある男児への個別対応に加えて在籍学級への集団SSTを実施した。その結果、男児のソシオメトリック・テストの社会測定地位指数得点などが上昇したことを報告している。

不登校を未然に防ぐうえでは、学校の子どもたちの多くが仲間関係を良好に保つことが重要である（小林・奥野，2011）。SSEには、不登校が危ぶまれている児童生徒のスキルアップもさることながら、仲間を支える周囲の児童生徒のスキル全般を向上させることにより、仲間集団がソーシャル・サポートのリソースとして機能するようになることも期待できる（小林・奥野，2011）。

(4) ソーシャル・エモーショナル・ラーニング

ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（以下、SEL）は、社会性と情動の学習とも呼ばれる。アメリカの CASEL という団体によると、SEL は「子どもや成人が、情動の理解と管理、好ましい目標の設定と達成、他者への思いやりをもちそれを示すこと、好ましい関係づくりと維持、そして責任ある意思決定について、必要な知識と態度とスキルを獲得し、効果的に実践できるようになる過程」と説明されている（小泉，2016）。我が国では、実践の場で理解しやすいように「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」（小泉，2011）と紹介されている。

SEL が必要になってきた背景には、子どもを取り巻く自然環境や社会環境の変化、日常生活で同年齢・異年齢の子ども同士の相互作用や大人との交流を経験する機会が減少したことにより、子ども同士の人間関係に関する社会的能力が低下し、これが学校不適応の根底にあると考えられるからである（小泉，2016）。

我が国の SEL は、8つの社会的能力の育成を目指した SEL-8S 学習プログラムが導入されている（小泉，2011）。8つの社会的能力とは、基礎的社会的能力（自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定）と応用的社会的能力（生活上の問題防止のスキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・貢献的な奉仕活動）である（小泉，2011）。SEL-8S 学習プログラムの実施にあたっては、全校で一斉に、完成された実施計画に沿って実践を開始するのは難しいとされ、一つあるいは少数の学級か、一つの学年での試行的実践から始めるのが効果的である。（小泉，2015）。

SEL の実践研究には、香川・小泉（2007）の研究がある。香川・小泉（2007）は、全学年児童を対象に学級担任による SEL プログラムを、6か月で6～9セッション行った。その結果、児童の社会的能力の促進や低減防止の可能性があることを示唆している。小泉・山田・箱田・小松（2013）は、SEL-8S プログラムを小中学校で実践し、社会的能力を向上させるためには、7回以上の授業実施が望ましいことを報告している。

小泉（2015）の推進する SEL は、すべての子どもが対象となる一次的援助サービスの具体的なプログラムとして注目されている（石隈，2016）。

(5) ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメント教育とは、自分のストレスに向き合い、望ましい対処を学ぶ理論と実践である（山中・富永，2000）。我が国の学校教育でのストレスマネジメント教育は、保健体育の「心の健康」という項で、取り上げられている。小学校では、「心の発達及び不安、悩みへの対処の仕方について理解できるようにする」とされている（富永，2013）。

ストレスマネジメント教育に含まれる内容は多岐にわたっており、ラザルスとフォルクマン（Lazarus & Folkman, 1984）のストレスモデルにしたがって、ストレッサー、認知的評価、コーピング、ストレス反応のそれぞれに働きかける包括的ストレスマネジメント教育のモデルが提唱されている（嶋田，1998）。我が国では、これまで催眠を応用した乗り物

酔い対策（成瀬，1966）や，生徒指導の一環としての内観療法をクラス単位で行う試み（原田，1985）などは実施されてきたが，健康教育という観点からストレスマネジメント教育に取り組んだのは竹中・児玉・田中・山田・岡（1994）である。

実践研究には，小学生のうつ病を予防する研究が行われている。佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤（2009）は，小学校5～6年生を対象にうつ病に関する心理教育・社会的スキル訓練・認知再構成法をとりいれた9セッションからなる認知行動療法プログラムを実施した。その結果，抑うつ症状の低減，社会的スキルの改善，認知の誤りの改善，主観的学校不適応感の軽減の予防効果を報告している。安藤（2008）は，心の教育教室プログラム「サクセスフル・セルフ」を開発し，小学校4年生2学級51名に実施した。プログラムは，①自分らしく生きよう②コミュニケーションの方法③問題への対処解決法④ストレス対処法の4つのレッスンで構成されている。実践の結果，「衝動性・攻撃性」「いじめ」「身体的いじめ加害」「言語的いじめ加害」「仲間はずれ加害」「身体的いじめ被害」「無視被害」「仲間はずれ被害」「夜遊び」「落ち込み」「泣く・泣きたい」「不眠」において有意な得点の減少がみられた。

ストレスマネジメント教育は，学校現場への導入がしやすく，効果も得られやすい心理教育プログラムであり，積極的な活用が期待される（石隈・家近・飯田，2014）。

5. 小学生の不登校問題で対人関係の認知に注目する理由

前述した先行研究から不登校の原因論には，親子関係，学校，社会，発達障害があるとされる。分類については，文部科学省（2023）が不登校を①学校に係る状況，②家庭に係る状況，③本人に係る状況，の3つに分類している。さらに①の学校に係る状況は，いじめ，友人関係，教職員との関係，学業不振，進路に係る不安，クラブ活動・部活動への不適応，学校のきまり，入学・転編入学，進級時の不適応に分類している。②の家庭に係る状況は，家庭の生活環境，親子の関わり方，家庭内の不和に分類している。③の本人に係る状況は，生活リズムの乱れ・あそび・非行，無気力・不安に分類している。田上（1999）は，不登校のタイプを①新しい環境に入れなかったタイプ，②勉強や規則を苦手とするタイプ，③環境への応えすぎタイプ，④トラブルによるタイプ，⑤友達ができなかったタイプ，⑥登校の興味を失ったタイプ，⑦家族の危機によるタイプ，の7つに分類している。このように不登校の問題は，複雑であり，きっかけと背景要因が複雑に絡み合っていると思われる。このような複雑な問題に対しては，学校だけでなく，家庭，地域，専門機関と連携して対処していくことが必要であると考えられる。特に，学校教育においては，学習能力や対人関係能力などの発達上の能力を援助する促進的援助，多くの子どもが出会う課題を予測して援助する予防的援助，学習や対人関係につまずいている子どもの早期発見と援助が可能であり，家庭，地域，専門機関によるチーム援助が求められている（石隈・家近，2021）。

そこで本研究では，学校教育でできる不登校予防の研究に焦点を当てることとする。吉

井（2017）によると不登校の発生を未然に防ぐためには、子ども同士の人間関係に焦点を当てた学級経営を行うことで、安心感のある学校・学級が形成され、不登校の未然防止につながるとしている。学校教育における対人関係の心理教育プログラムは、前述のように対人関係に必要な感情交流やスキルを学んでいく心理教育プログラムが開発されている。しかし、対人関係を認知的側面から捉え、友達とのつきあい方において、子どもたちがどのような考え方をもち、その考え方が不登校へどのような影響を与えるのかについては十分な議論がなされていない。また、論理療法について國分（1999）は、①人間の悩みの原因は出来事ではなく受け取り方であるとする、②心理教育に便利であり自己分析・自己理解・自己変革にもっとも使いやすい、③セルフ・ヘルプに向いていて問題を自力で乗り越えていく手がかりを与えてくれる、④教育的色彩が強い、ということを挙げている。これらのことから、小学校では取り上げることが少ないと思われる対人関係についての受け取り方に注目することは、不登校だけでなく将来どこかで出会うであろう問題に対して、自力で解決することができる能力を育てることができると思われる。また、論理療法は治療という側面だけではなく、教育的色彩が強く、心理教育としても利用することができると思われる。そのため、学校教育の現場に取り入れやすいものと思われる。

第3節 小学生の対人関係における発達的特徴

小学生という時期は、1年生から6年生までの6年間に身体面や心理面で大きな変化が見られる。その中で、小学生の対人関係は、各学年の親、教師、友達との関係に、顕著な特徴が見られる。

1. 親との関係

小野寺（2018）によると、小学校1・2年生の子どもは何か困ったことがあると何でも親に助けを求め、生活面でまだ手がかかるだけでなく、精神的にも親への依存が顕著な時期であるとされる。このため、学校に行くにもお稽古事に通うにも、親は子どもに気を配る必要があり、母親はいつになったら子育ては楽になるのだろうかと思ってしまうことが多い時期だとしている。また、小学校3・4年生になると、友達と一緒に遊ぶことが楽しくなり、ギャングエイジを迎えるとされる。徐々に親に口答えしたり反抗的態度をとったりするようになり、親はこの間まであんなに甘えて手がかかっていた我が子の変化に戸惑いを感じるようになる。しかし、生意気なことを言ったかと思うと甘えてくることもあり、子ども自身、親に対してアンビバレントな感情をもつ時期であるとしている。そして小学校5・6年生になると身長も急激に伸び、大人びてくるとされる。子ども自身、自分の短所や長所も理解できるようになり、自己成長が見られるようになる時期であるとされる。親を一人の人間として見るようになり、親批判をしてくるとも多くなるとされる。しかし、これは精神的自立への第一歩であるとしている（Table 1-1）。以上のように、小学生における親との関係は、低学年の依存から中学年のアンビバレントな態度へ、そして高学年の自立への向かっていく態度へと発達をたどっていく。

日本の子どもたちは自尊感情が低く、自分に自信がもてない傾向にあるとされる（小野寺，2014）。市毛・大河原（2009）は、親の子どもに対する期待が子どもの自尊感情に与える影響について、大学生と大学院生を対象に検討を行った。その結果、幼児期から親の期待に応えようとしてきた子どもは、他者評価を拠り所にして自分の価値を決める傾向が強くなり、本来の自己観をもてない場合が多いことを明らかにしている。柏木・東（1977）や森下・本島（2004）は、親たちの期待と子どもの自尊感情との関連について検討を行っている。その結果、日本の母親は親の言うことに素直に従い、親の期待にそのような「いい子」を望んでいることがわかったとされる。これらの研究から小野寺（2014）は、母親の我が子に期待する「いい子」願望が子どもの自尊感情の発達を阻止している可能性を指摘している。

2. 教師との関係

柿・辻河（2008）は、小学生と教師との関係について、次のように述べている。小学校1・2年生は教師との1対1の関係を求め、教師の言うことは絶対的で、教師に認めても

らうこと、ほめてもらうことがうれしく、そのことがいろいろな動機づけとなる。小学校3年生は、教師はまだ絶対的だと思っているものの、一部教師から距離をとったり、低学年ほどの絶対性を感じなくなったりする子も見受けられるようになる。小学校4年生になると教師から独立しようと始め、反抗心が芽生えてくる。小学校5年生になると教師にきちんと理屈で説明してもらい、その話に納得しないと動かないことがある。また、教師は子どもを指導しにくいと感じるようになる。小学校6年生になると大人同士の付き合いができると感じさせる子どもも現れる。教師の立場をわかってくれて、我慢したり協力してくれたりすることができるようになるとされる (Table 1-1)。以上のように、小学生の教師との関係は、低学年の絶対的な関係から中学年の反抗心の芽生えへ、そして高学年の大人同士の付き合いが少しずつできるようになる関係へと発達をたどっていく。

3. 友達との関係

柿・辻河 (2008) は、小学生の友達関係について、次のように述べている。小学校1・2年生は友達関係が希薄であり、友達選びの基準は席が近い、家が近いなどで、その関係性は固定的でなく、分け隔てなく仲良くし、グループ化は見られない。また、友達関係における男女差も見られない。小学校3年生では、友達関係が少しずつ固定化し始め、グループもでき始めるが、そのグループはまだ単位が大きく流動的である。また、グループで遊ぶことを好むため、揉め事や喧嘩が多くなる。小学校4年生になると個人と個人の結びつきが強くなり、友達との遊びの基準は性格が合うことや、趣味が同じといったことになる。女子の一部は高学年の様相を見せ、人間関係が複雑になる。小学校5年生ではグループ化が進み、そのグループは固定的で小さく、グループ内で揉めたり、グループ同士が反発しあったりすることも多い。この傾向は女子で顕著に見られる。小学校6年生になると更に女子のグループは閉鎖的になり、友達の影響力が増し、そこからはみ出さないように必死でしがみつこう姿が見られる。その結果、どこのグループにも入れなかった子は孤独を経験するとされる (Table 1-1)。以上のように、小学生の友達との関係は、低学年の固定的でない関係から中学年のグループ化へ、そして高学年の友達の影響力の増大とグループが固定化する関係へと発達をたどっていく。

保坂・岡村 (1986) は、小学校高学年の友達関係の特徴として、ギャング・グループが出現することを指摘している。ギャング・グループとは、同性の同年齢児から構成され、排他性・閉鎖性が強く、同行動による一体感が重視され、固有の価値観をもち、グループのメンバーと強く結びつくことで、親から自立しようとする際に子どもに生じる不安が和らげられるとされる。また、グループでの活動を通して、適切な自己主張の方法やルールを守るなど、社会生活に必要なスキルや知識が習得されるとしている。武蔵・河村 (2021) は、小学校4～6年生の友達関係の発達的变化について検討している。その結果、ギャング・グループは、現代の小学校4～6年生にも見られたとされる。

Table 1-1 小学生の対人関係における発達的特徴

学年	親	教師	友達
1	何か困ったことがあると何でも親に助けを求め、生活面でまだ手がかかる	教師との1対1の関係を求め、教師の言うことは絶対的で、教師に認めてもらうこと、ほめてもらうことがうれしく、そのことがいろいろな動機づけになる。	友達関係は希薄であり、友達選びの基準は席が近い、家が近いなどで、その関係性は固定的でなく、分け隔てなく仲良くし、グループ化は見られない。
2	だけでなく、精神的にも親への依存が顕著な時期であるとされる。		
3	友達と一緒に遊ぶことが楽しくなり、ギャングエイジを迎えるとされる。徐々に親に口答えしたり反抗的態度をとったりするようになり、親はこの間まであんなに甘えて手が	教師はまだ絶対的と思っているものの、一部教師から距離をとったり、低学年ほどの絶対性を感じなくなったりする子も見受けられる。	友達関係が少しずつ固定化し始め、グループもでき始めるが、そのグループはまだ単位が大きく流動的である。
4	がかかっていた我が子の変化に戸惑いを感じるようになる。	教師から独立しようとし始め、反抗心が芽生えてくる。	個人と個人の結びつきが強くなり、友達との遊びの基準は性格が合うことや、趣味が同じといったことになる。
5	身長も急激に伸び、大人びてくるとされる。子ども自身、自分の短所や長所も理解できるようになり、自己成長が見られるようになる時期であると	教師にきちんと理屈で説明してもらい、その話に納得しないと動かないことがある。	グループ化が進み、そのグループは固定的で小さく、グループ内で揉めたり、グループ同士で反発しあったりする。
6	される。親を一人の人間として見るようになり、親批判をしていくことも多くなるとされる。しかし、これは精神的自立への第一歩である。	大人同士の付き合いができると感じさせる子どもも現れる。教師の立場をわかってくれて、我慢したり協力してくれたりすることができるようになる。	女子のグループは閉鎖的になり、友達の影響が増し、そこからはみ出さないように必死でしがみつく姿が見られる。

注) 柿・辻河 (2008), 小野寺 (2018) を参考に筆者が作成

柿・辻河（2008）は、対人関係の発達課題として、小学校1・2年生は「教師との関係を築き、いろいろな友達と仲よくする」、小学校3・4年生は「教師から独立し、固定化した友達関係を築く」、小学校5・6年生は「教師を一人の人間として見ることができ、親密な友達関係を築く」ことを挙げている。そして、小学校3年生を過ぎても教師との1対1の関係を求め続けた場合、そこには何らかの問題が隠れている可能性を指摘している。石隈（1999）は、児童期の発達課題として「友達関係を広げ、同年齢の集団の一員として行動できる」ことを挙げている。また、ハヴィガーストの児童期の発達課題にも「同年代の友達と仲良くする」ことが挙げられている（西浦，2018）。

第4節 小学生の認知における発達的特徴

小学生の認知の発達は、論理的思考だけでなく、社会的認知である友達との人間関係や道徳性の道徳的判断に発達的特徴が見られる。

1. 論理的思考の発達

ピアジェは、論理的思考の発達には4つの段階があるとしており、段階ごとに子どもは違ったやり方で考えたり推論したりするとされる。第1段階は、感覚運動期（0歳から2歳）で思考は行為にもとづいているとされる。第2段階は、前操作期（2歳から7歳）で思考は自己の観点から、象徴的な世界を知覚したり解釈したりするとされる。第3段階は、具体的操作期（7歳から12歳）で論理的な洞察が発達するとされる。第4段階は、形式的操作期（12歳以降）で仮説を形成する能力が出現するとされる（Goswami, 1998）。小野寺（2018）は、小学生の思考の特徴はピアジェの発達理論でいう具体的操作期（7歳～12歳）にあたるとしている。特徴としては、見た目でも物を判断するのではなく、論理的に物事を考えられるようになるとされる。

アルバート・エリスは、認知的側面に働きかける心理療法である論理療法について、子どもが8歳以上であれば、直接的に用いると述べている（日本学生相談学会（編），1989）。

2. 社会的認知の発達

小学生の子ども同士の間関係は、低学年では同じ組であるとか近所であるという外的条件で友達ができ、短期間で変わりやすいが、高学年では友達の持続性が増し固定化していくとされる。また、友達とのつきあいが、低学年ではほとんど遊びであるが高学年になると困ったとき助け合うとか、秘密を打ち明けるとか分かち合うというような、遊び以外のつきあいがなされるとされる。この関係の変化は、人間関係を認識する認知発達によるものであるとされる。低学年では、友達であることは一緒に遊ぶ活動と同義であるが、高学年になると、しだいに友達関係そのものが認識されるようになり、友達関係は持続的な目に見えない絆と見なされ、一緒に遊ぶという具体的な活動は、関係に従属し、関係を維持し強化するものになるとされる（田島・子安・森永・前川・菅野，2002）。

道徳性の道徳的判断とは、「何がよい行いで、何が悪い行いか」を判断する認知的能力である。ピアジェによれば、小学生の道徳的判断は他律的なものから自律的なものへと発達的に変化していくとされる。低学年では、ルールに関心をもつようになるが、この段階ではルールを絶対的なものと考えているとされる。高学年では、ルールについて適正な手続きと参加者の合意があれば、変更を認めるようになる。つまり、小学生の社会的ルールに関する理解は、大人から与えられたもの、従わなくてはならないものとみる段階から、自分たちの協同的な取り決めとみる段階へと発達していくとされる（外山・外山，2010）。

第5節 イラショナル・ビリーフ研究の概観

1. ビリーフ概念の検討

ビリーフとは、アルバート・エリス (Albert Ellis) によって1955年から提唱され始めた論理療法の中心概念であり、考え方、受け止め方、信念のことである。ビリーフには、柔軟性に乏しく断定的な考え方のイラショナル・ビリーフと、柔軟性がある自由な考え方のラショナル・ビリーフがあり、区別している(國分, 1999)。イラショナル・ビリーフの特徴として鈴木(2013)は、頑固で独断的であり、「ねばならない」や「～すべき」と表され、事実に即していない、非論理的で本人の目標を妨げる考え方のことであるとしている。Ellis (1994) は、イラショナル・ビリーフには「過剰な要求」、「最悪だと思うこと」、「欲求不満不耐性」、「人間の価値に対する包括的非難」の4つのタイプがあるとし、「過剰な要求」がイラショナル・ビリーフの中核であるとしている。國分(1999)は、「当然である」、「ねばならない」、「～すべき」と表されるイラショナル・ビリーフのあとには、「悲観的ビリーフ」、「欲求不満低耐性ビリーフ」「非難・卑下ビリーフ」が派生するとしている。「悲観的ビリーフ」は、「世も末である」、「救いがない」、「お先真っ暗だ」、「ろくなことがない」、「絶望的である」といった表現をとるとされる。「欲求不満低耐性ビリーフ」は、「我慢できない」、「耐えられない」、「生きられない」といった表現をとるとされる。「非難・卑下ビリーフ」は、「自分はダメ人間だ」、「人間として価値がない」、「人間失格だ」といった表現をとるとされる (Figure 1-1)。ただし、イラショナル・ビリーフであっても、年齢、職業、

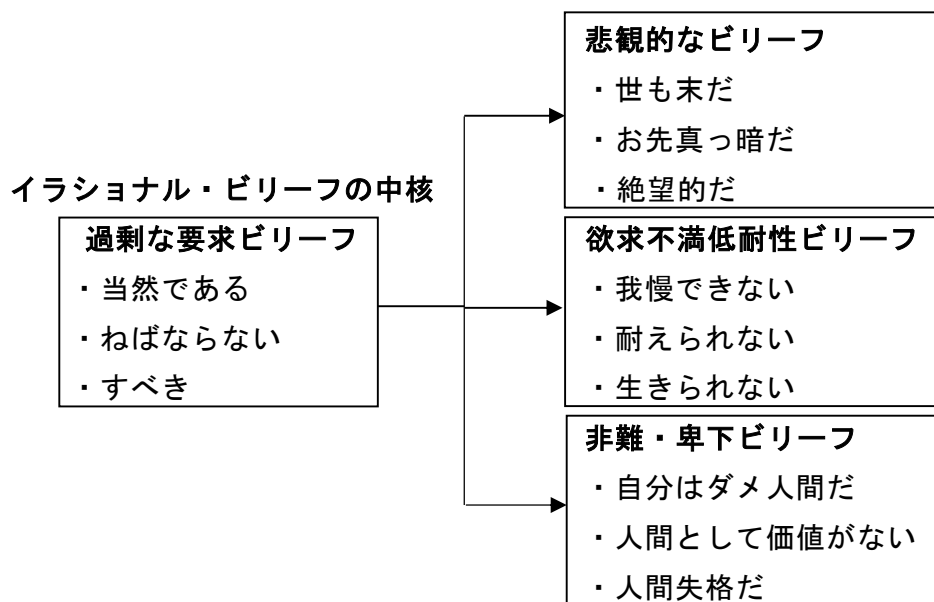


Figure 1-1 4つのイラショナル・ビリーフ

注) 國分(1999)を参考に筆者が作成

性別，文化によって，ある人にとってイラショナル・ビリーフであっても，ある人にとってはラショナル・ビリーフということがありとされる。石隈（2005）によるとイラショナル・ビリーフには，「①自分に関するもの，②ほかの人に関するもの，③状況に関するもの」の3種類があるとされる。Dryden & DiGiuseppe（1990）によると自分自身に関するイラショナル・ビリーフは，不安，うつ状態，恥ずかしさ，罪悪感の感情につながるとされる。ここでのうつ状態とは，やる気が出ない状態のことである。

Ellis（1976）は，イラショナル・ビリーフについて，人間は欲求が強烈なときは容易に欲求を絶対的なものへとエスカレートさせる傾向があることを指摘している。また，イラショナル・ビリーフは社会的影響を受けるとしているが，人間にとっては本来もっている基本的・生物学的傾向であるとしている（Ellis, 1984）。一方で人間は，自分のイラショナル・ビリーフを明らかにし，ラショナル・ビリーフに変えていく能力をもっているとされる（Dryden & DiGiuseppe, 1990）。

ビリーフと似た概念には，アーロン・ベックが開発した認知療法の自動思考，ジェフリー・ヤングが開発したスキーマ療法のスキーマがある。伊藤（2013）によると自動思考とは，頭の中に自動的に浮かんでは消え，浮かんでは消えていく思考やイメージのことであるとされる。Bryant & Baxter（1997）によると，自動思考にはネガティブな出来事を経験しているときに付随的に浮かぶ否定的自動思考と，ポジティブな出来事を体験しているときに付随的に浮かぶ肯定的自動思考があるとされる。認知療法では，推論の誤りが自動思考として現れ，不適切な感情や行動をもたらすとされる（下山，2011）。スキーマとは，自動思考として現れない，その人の認知構造，すなわちその人なりの物の見方，信念，思い込みであり，我々が生まれ，育ち，生きている間に学習し，その人にとって当然のこととして構造化された認知であるとされる。また，スキーマは修正したり，変更したりすることが非常に困難であるとされる。そして，自動思考もスキーマも認知であるが，より浅いレベルにある認知が自動思考であり，より深いレベルにある認知がスキーマであるとされる。スキーマには，適応的スキーマと早期不適応的スキーマがあり，18種類の早期不適応的スキーマがあるとされる（伊藤，2013）。Florin（2009）は，イラショナル・ビリーフと早期不適応的スキーマとの関係について検討を行った。その結果，イラショナル・ビリーフの要求性を除いた壊滅的，欲求不満不耐性，価値と早期的スキーマに関連が見られたとされる。また，感情的安定度の低さと早期不適応的スキーマおよびイラショナル・ビリーフが関連していることを明らかにしている。ビリーフ，自動思考，スキーマの概念を比較すると Table 1-2 のようになる。ビリーフ，自動思考，スキーマの類似点は，適応的な認知と不適応的な認知が存在することである。相違点は，認知のレベルの深さである。

Table 1-2 ビリーフ・自動思考・スキーマの比較

認知	心理療法と提唱者	概念・認知の深さのレベル	種類
ビリーフ	論理療法 アルバート・エリス	論理療法の中心概念であり、 考え方、受け止め方、信念のこ と（信念） 深い	ラショナル・ビリーフ イラショナル・ビリーフ
自動思考	認知療法 アーロン・ベック	頭の中に自動的に浮かんでは 消え、浮かんでは消えていく 思考やイメージのこと （推論） 浅い	肯定的自動思考 否定的自動思考
スキーマ	スキーマ療法 ジェフリー・ヤング	自動思考として現れない、そ の人の認知構造、すなわちそ の人なりの物の見方、信念、 思い込みであり、我々が生ま れ育ち、生きている間に学習 し、その人にとって当然のこ ととして構造化された認知の こと（信念） 深い	適応的スキーマ 早期不適応的スキーマ

注）伊藤（2013）、國分（1999）、下山（2011）を参考に筆者が作成

2. 海外におけるイラショナル・ビリーフ研究の概観

（1）中学生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

不登校とイラショナル・ビリーフに関する研究を見てみると、Tekin, Erden, Sirin, Ayva, & Buyukoksuz（2018）は、中学生を対象に不登校と不安、うつ病、認知の歪み、愛着との関連について検討を行った。その結果、不登校が分離不安および不安障害、うつ病、認知の歪みと関連していることを明らかにしている。不登校と愛着との関連はなかったとされる。認知の歪みでは、友人、教師、学校環境、個人的な失敗など、自己と学校に関連する否定的な出来事は、自己に対する否定的な思考を構成し、不登校につながるとしている。また、不安およびうつ病と否定的な思考は、正の相関関係にあるとされる。Kucuk, Gur, Sener, Boyacioglu, & Cetindag（2016）は、中学生を対象にイラショナル・ビリーフと抑うつとの

関連について検討を行った。その結果、達成要求のイラショナル・ビリーフである「私は才能があり、有能で成功している必要がある、私の人生はすべての人から承認されなければならない」、快適さのイラショナル・ビリーフである「世の中の人には私に対して親切に思いやりをもって扱わなくてはならない」、尊敬の要求のイラショナル・ビリーフである「私の人生は快適で満足いくものでなくてはならない」と抑うつとの間には、正の相関があることを明らかにしている。Allen, Porter, & Mcfarland (2006) は、中学生を対象に仲間関係と自己主張との関連について研究を行った。その結果、親密な仲間関係についての不安は友情を失うことへの恐れからであり、親密な仲間関係においての自己主張を妨げているとされる。Price, Sloman, Gardner, Gilbert, & Rohde (1994) は、思春期の対人関係において自分自身を適切に主張することに苦勞している場合、うつ病につながる可能性があるとしている。

(2) 高校生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

Visla, Fluckiger, Holtforth, & David (2016) は、高校生から成人を対象にイラショナル・ビリーフと心理的苦痛との関連について検討を行った。その結果、イラショナル・ビリーフは心理的苦痛とされる一般的苦痛、うつ病、不安、怒り、罪悪感と関連性はあるが、その中でも不安が最も関連性が高かったとしている。イラショナル・ビリーフと自尊心との関係について Yildiz, Baytemir, & Demirtas (2018) は、高校生を対象にしてイラショナル・ビリーフとストレスおよび自尊心との関連を検討した。その結果、イラショナル・ビリーフが自尊心を低下させ、ストレスのレベルの増加につながることを明らかにしている。Kaur, Bhansali, Nehabala, & Roy (2022) は、高校生を対象にイラショナル・ビリーフを減少させることが自尊心を高めるかについて研究を行った。その結果、イラショナル・ビリーフの減少が自尊心を高めることを明らかにしている。Kurt & Gunduz (2020) は、高校生から成人を対象に恋愛関係における認知的柔軟性とイラショナル・ビリーフとの関連について検討を行った。その結果、認知的に柔軟性のある人は恋愛関係におけるイラショナル・ビリーフを減らす可能性があるとしている。高校生から成人を対象にイラショナル・ビリーフと非自己主張との関係を検討した Alden & Safran (1978) は、イラショナル・ビリーフのレベルの高い人は非自己主張であったとされる。また、非自己主張的な人は、自分の能力や他人に愛され、承認されることへの不安、物事が計画通りに進まなかったときに過度に動揺するとされる。

(3) 大学生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

Stephenson, Watson, Chen, & Morris (2018) は、セルフ・コンパッション、自尊心、イラショナル・ビリーフの関連について大学生を対象に検討を行った。その結果、セルフ・コンパッションと自尊心は肯定的な関係であり、抑うつ、不安、イラショナル・ビリーフとは否定的な関係であったとされる。大学生を対象にした対人関係に関するイラショナル・ビリーフの研究を見てみると、Froh, Fives, Fuller, Jacofsky, Terjesen, & Yurkewicz (2007) は、イラショナル・ビリーフが高いレベルにあると、対人関係の困難を経験する可能性が

高くなり、その結果、人生の満足度が低下する可能性があるとしている。Metis & Cupach (1990) は、親密な関係において相手と意見の相違があることは破壊的であると強く信じている大学生は、相手に対して懸念を表明することを避け、機能不全の行動に従事する可能性が高くなることを示唆している。Sari & Owen (2015) は、親密な異性関係にある大学生がもっている6つのイラショナル・ビリーフを発見した。それは、過度な期待、社交時間の使い方、相手の心を読むこと、考え方の違い、身体的親密さ、性別の違いであるとされる。Kaygusuz (2013) は、恋愛関係にある大学生を対象にイラショナル・ビリーフと身体的および精神的な虐待との関連について検討を行った。その結果、人間関係におけるイラショナル・ビリーフは、身体的および精神的な虐待と関連しているとされ、身体的な虐待は「愛されていない」というビリーフが関係し、精神的な虐待は「無力感」のビリーフが関係していることを明らかにした。そして、「無力感」のビリーフが否定的な方法で問題解決をする行動に結びつくとしている。また、人間関係における虐待を調べる際には、イラショナル・ビリーフに注意を向ける必要があるとしている。医学生を対象にした対人適応と自己受容の研究では、自己受容の高い医学生は、非難、不安、プレッシャーが少なく、患者と良いコミュニケーションを取ることができるとされる (Zhang, Yue, Sun, Lin, Li, & Bao, 2022)。大学生を対象にイラショナル・ビリーフと無条件の自己受容の因果関係を検討した Davies (2008) は、イラショナル・ビリーフは無条件の自己受容を増加させるが、イラショナル・ビリーフは無条件の自己受容を減少させるとしている。また、条件付きの自己受容は自尊心を低下させるが、無条件の自己受容は自尊心を高めるとしている。無条件の自己受容とは、自分が有能または他の人が承認や尊敬をする可能性があるかどうかにかかわらず、無条件に自分自身を受け入れることであるとされる (Dryden & Neenan, 2004)。

(4) 成人を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

Rusbult, Verette, Whitney, Slovik, & Lipkus (1991) は相手に対して非常に献身的な人は、高いレベルのイラショナル・ビリーフをもっている可能性があることを示唆している。また、Mattingly & Clark (2012) は、自己犠牲と不適応との関係について「人生満足度や関係の質・満足度の低下、ネガティブ感情や関係葛藤の生起をもたらす」ことを指摘している。Topkaya, Sahin, & Mehel (2023) は、親密な異性関係にある人たちを対象にイラショナル・ビリーフと関係満足の関係について検討を行った。その結果、社交時間の使い方、考え方の違い、性差の違いのイラショナル・ビリーフが関係満足度と否定的に関連していることを明らかにした。Ellis (2003) は、人間関係への悪影響はイラショナル・ビリーフによって引き起こされるとし、恋愛関係におけるイラショナル・ビリーフは厳格で、変更が難しく、有害なビリーフであるとしている。

対人関係に影響するとされる自己主張や自己受容とイラショナル・ビリーフとの関連について見てみると、Lange & Jakubowski (1976) は、非自己主張的な人は「私は自分の人生で重要な人に承認され、愛されなければならない」、「私は自分が試みるすべてのことがうまくできなければならない」、「物事が私の望むように進まないとき、それは最悪だ」

というイラショナル・ビリーフに固執するとされる。Chamberlain & Haaga (2001) は、無条件の自己受容が人生の満足度と幸福に正の相関があり、不安、うつ病、うつ傾向と負の相関があることを発見した。

3. 日本におけるイラショナル・ビリーフ研究の概観

(1) 小学生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

高木・七條・佐々木 (2003) は、小学校5・6年生 201名を対象に引っ込み思案とイラショナル・ビリーフとの関連について検討をした。その結果、引っ込み思案の児童は、「思い通りにいかないと、がまんできない」、「自分の計画がうまくいかないと、気持ちが混乱して怒ってしまう」、「学校で何か失敗すると、自分は頭が悪く、みんなにとって必要とされる人間ではないと感じてしまう」、「友達と同じくらいにできないと、自分はほかではないかと思う」などのイラショナル・ビリーフをもちやすいことが明らかになったとされる。石川・山口 (1993) は、小学校5年生 87名、6年生 98名を対象にイラショナル・ビリーフの発達の検討を行った。その結果、「過剰な不安」、「無力感」、「他者評価の重視」では、5年生より6年生の得点の方が有意に低く、学年が大きくなるにつれて、些細なことから不安を感じて、落ち込んだり、自分の価値が他者の評価に依存したりするイラショナル・ビリーフからの脱却が生じることを示唆している。また、性別の検討では、「無力感」において男子より女子の得点が有意に高く、女子の方が様々な困難に出会うと、自分にはどうしようもないという考えが強くなり、落ち込んでしまうとされる。森田・石津 (2018) は、小学校5・6年生 439名を対象に養育態度認知がイラショナル・ビリーフと孤独感に与える影響について検討をした。その結果、養育者のコントロールが強いと、「人に頼ってはいけないと思う (自己解決)」や「いつもよい成績をとらなくてはいけない (自己期待)」というイラショナル・ビリーフを高めることが示唆された。また、養育者との心理的距離が近すぎると、「いつも自分を助けてくれる人が必要だ (依存)」というイラショナル・ビリーフを高めることも示唆された。そして、養育者の不安定な接し方は、「人に頼ってはいけないと思う (自己解決)」、「いつもよい成績をとらなくてはいけない (自己期待)」、「いつも自分を助けてくれる人が必要だ (依存)」というイラショナル・ビリーフを高めることが示唆された。

小関・嶋田・佐々木 (2007) は、小学校5年生 39名を対象に論理療法のABC理論に関する認知的心理教育を行った。授業では、「気持ちは出来事から考え方を経て生まれる」や「出来事は同じでも考え方が変わると気持ちも変わる」ことを理解できるように、ロールプレイやワークシートが活用された。その結果、論理療法のABC理論に基づいた認知的心理教育は、児童の抑うつの低減に対して有効であることが示唆された。沢宮 (2013) は、小学校5年生 57名を対象に論理療法のABC理論に基づいた心理教育を実施することが、児童の抑うつにどのような効果を及ぼすかを検討した。授業では、「出来事が起きたときは、考え方や受け取り方が自然にわきおこる」、「考え方や受け取り方と気持ちは関係している」

や「考え方や受け取り方の結果として気持ちが生じる」、「考え方や受け取り方が変わると気持ちも変わる」ことについての学習が実施された。その結果、心理教育の実施後、抑うつ
の低減が認められたとされる。

(2) 中学生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

七條・高木・佐々木(2003)は、中学生554名を対象に引っ込み思案とイラショナル・ビリーフとの関連について検討をした。その結果、「思い通りにいかないと、がまんできない」、「自分の計画がうまくいかないと、気持ちが混乱して怒ってしまう」、「学校で何か失敗すると、自分は頭が悪く、みんなにとって必要とされる人間ではないと感じてしまう」、「友達と同じくらいにできないと、自分はばかではないかと思う」、「大切だと思う人みんなから好かれたりほめられたりする事が必要だと思う」などのイラショナル・ビリーフをもちやすいことが明らかになったとされる。岡村・清水(2011)は、中学生520名を対象にイラショナル・ビリーフがストレス反応に及ぼす影響について検討をした。その結果、イラショナル・ビリーフが高くストレスの衝撃が大きければ、ストレス反応の抑うつ・不安症状を示すことが明らかとなったとされる。石津(2012)は、中学生315名を対象に「問題は自分で解決すべき」という自己解決に関するイラショナル・ビリーフがストレス反応と学校嫌い感情に与える影響について検討をした。その結果、自己解決に関するイラショナル・ビリーフは、ストレス反応や学校嫌い感情に影響を与えることが示されたとされる。

(3) 高校生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

島田・三浦・森・小田・坂野・猿渡(1994)は、高校生221名を対象に高校生のイラショナル・ビリーフの特徴を明らかにし、心理的ストレス反応との関連性について検討をした。その結果、何らかの問題を回避しようとするイラショナル・ビリーフをもっている生徒は無気力な傾向にあること、他人に依存しやすいというイラショナル・ビリーフをもっている生徒は、不機嫌や怒りなどイライラした感情を多く表出する傾向にあることが明らかにされた。森・小田・嶋田・三浦・坂野・猿渡(1994)は、高校生209名を対象にテスト不安とイラショナル・ビリーフとの関連について検討をした。その結果、イラショナル・ビリーフの「依存」が高い生徒は、テスト不安が高いことが明らかにされた。廣崎・瀬戸(2014)は、大学生300名を対象に高校生時代のことを回想法で求め、高校生の学校生活におけるビリーフが学校生活への適応感に与える影響について検討をした。その結果、「テストで失敗するなんてあってはならないことだ」、「テストで失敗すると自分はダメな人間であると思う」などの成績・結果についてのビリーフや、「友人関係がうまくいかないと自分はダメな人間であると思う」、「周りの人に嫌われるなんてあってはならないことだ」などの友人関係についてのビリーフは、学校への適応感を下げることが明らかになったとされる。また、「髪型や服装が思い通りにいかないと気がすまない」などの容姿のビリーフ、「休日だからといってただただ過ごしてはいけない」などの生活リズムのビリーフ、「趣味にしていることは極めなければ気がすまない」などの趣味のビリーフ、「部活動や習い事を

するなら上達しなければ意味がない」などの課外活動のビリーフは、学校への適応感を上げることが明らかになったとされる。坂野・嶋田・三浦・森・小田・猿渡（1994）は、高校生 211 名を対象にイラショナル・ビリーフがストレス反応や学校適応感にどのような影響を及ぼしているのか検討をした。その結果、「私はすべての点で有能でなければならない」などのビリーフは、学校に対する適応感を低下させることが明らかになったとされる。また、「頼れる友だちがいなければやっていけない」などのイラショナル・ビリーフは、ストレス反応の無気力を高めることが明らかになったとされる。

（4）大学生を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

五十嵐・中野（2011）は、大学生 246 名を対象にイラショナル・ビリーフと完全主義、自己効力感との関連を検討した。また、イラショナル・ビリーフがどのように精神的健康に影響を及ぼしているのかについても検証をした。その結果、イラショナル・ビリーフの「自己期待」に影響を及ぼしているのは、完全主義の「高い要求水準」と「行動と要求水準の不一致」、イラショナル・ビリーフの「依存」に影響を及ぼしているのは、完全主義の「行動と要求水準の不一致」、イラショナル・ビリーフの「問題回避」に影響を及ぼしているのは、完全主義の「高い水準」、「行動と要求水準の不一致」と自己効力感の低さ、イラショナル・ビリーフの「外的無力感」に影響を及ぼしているのは、完全主義の「行動と要求水準の不一致」、イラショナル・ビリーフの「内的無力感」に影響を及ぼしているのは、完全主義の「行動と要求水準の不一致」と自己効力感の低さであることが示された。また、精神的不健康である「不安症状」、「抑うつ症状」、「対人関係過敏症」には、イラショナル・ビリーフの「外的無力感」、「内的無力感」、完全主義の「行動と要求水準の不一致」、自己効力感の低さが影響を及ぼしていることが示された。福井・坂野（2000）は、大学生 131 名、短期大学生 102 名、専門学校生 93 名の計 326 名を対象に抑うつと不安におけるイラショナル・ビリーフと自動思考との関連について検討をした。その結果、イラショナル・ビリーフが自動思考を引き起こし、自動思考が抑うつや不安を引き起こすことが示された。また、イラショナル・ビリーフが直接的には「過去・現在否定」、「状況の脅威度・嫌悪度」、「自己否定」という過去評価の自動思考を引き起こし、間接的には「将来否定」、「脅威・嫌悪状況予測」という将来予測の自動思考に影響を与えることが示された。さらに、イラショナル・ビリーフの「問題回避」は「自己否定」の自動思考を引き起こす抑うつに特有のビリーフであり、イラショナル・ビリーフの「依存」は「状況の脅威度・嫌悪度」の自動思考を引き起こす不安に特有のビリーフであり、イラショナル・ビリーフの「外的無力感」は「過去・現在否定」、「状況の脅威度・嫌悪度」、「自己否定」の自動思考を引き起こす抑うつと不安に特有のビリーフであることが示された。金築・金築（2010）は、大学生 157 名を対象に向社会的行動と過剰適応それぞれにおける高低の組み合わせによって、イラショナル・ビリーフや精神的健康度に違いがみられるのかを検討した。その結果、向社会的行動が高い傾向にある者の中でも、過剰適応が高いタイプは、それ以外のタイプよりイラショナル・ビリーフを高く有しており、精神的健康度が低いことが示された。また、

向社会的行動、過剰適応が高い傾向にあるタイプは、他のタイプに比べて、自分に対して過度な要求を課すビリーフや、他者から必要とされたいといった依存に特徴づけられるビリーフを強く有していることが明らかとなったとされる。木村（2004）は、大学生 134 名を対象にイラショナル・ビリーフと対人不安の関連について検討をした。その結果、イラショナル・ビリーフの「自己期待」、「問題回避」、「内的無力感」、「依存」、「外的無力感」が高い学生は、低い学生に比べて、対人不安が高いことが明らかになったとされる。齋藤・鈴木（2008）は、大学生 115 名を対象にイラショナル・ビリーフの変容における構成的グループ・エンカウンターの有効性について検討をした。構成的グループ・エンカウンターでは、「森の何でも屋さん」というエクササイズが実施された。その結果、自己や他者へのイラショナル・ビリーフが有意に下がったとされる。また、怒りの感情の低下や自尊感情の高まりが見られたとされる。新井（2001）は、大学生 464 名を対象にイラショナル・ビリーフが自己受容に与える影響について検討をした。その結果、イラショナル・ビリーフが低いほど、自己受容が高いことが示された。また、イラショナル・ビリーフは、自己受容に直接的な影響を与えることが示されたとされる。

（5）職業人を対象としたイラショナル・ビリーフ研究

小粥・岡安（2010）は、総合病院に勤務する 4 年以上の経験を有する看護師 389 名を対象にイラショナル・ビリーフがどのように看護師のバーンアウトに影響を及ぼすかについて検討をした。その結果、バーンアウトの「情緒的消耗」はイラショナル・ビリーフの「依存」、「無気力」と関連があったとされる。また、バーンアウトの「脱人格化」はイラショナル・ビリーフの「問題回避」、「無力化」と関連があったとされる。そして、バーンアウトの「個人的達成感」はイラショナル・ビリーフの「自己期待」、「問題回避」と関連があったとされる。三上・水溪・永井（2010）は、看護師 572 名を対象にイラショナル・ビリーフが自動思考、敵意、怒りの持続、抑うつ気分へ及ぼす影響を検討した。その結果、イラショナル・ビリーフは、敵意認知や怒りの持続に影響を及ぼしていることが示唆された。自動思考や抑うつ気分への直接的な影響は認められなかったとされる。荻野・野口・稲木・小永井・佐藤・長谷川・福井（2007）は、看護師 178 名を対象にイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連について検討をした。その結果、イラショナル・ビリーフの被害的思考は、バーンアウトの情緒的消耗感や脱人格化に影響を与えることが示唆された。また、イラショナル・ビリーフの勤務中の感情コントロールは、バーンアウトの個人的達成感に影響を与えることが示唆された。

佐藤・七木田（2007）は、幼稚園教諭 137 名を対象に幼稚園教諭特有のビリーフについて検討をした。その結果、幼稚園教諭は「～でなければならない」というイラショナル・ビリーフをもっていないことが示唆された。保育職についていることへの喜びや、やりがいを感じているビリーフを多くもっていることが明らかになったとされる。鈴木（2007）は、小学校教師 223 名、中学校教師 180 名、高等学校教師 217 名を対象に小学校・中学校・高等学校の教師が、どのようなイラショナル・ビリーフを共通してもっているのか検討し

た。その結果、「毅然とした集団指導」は、子どもとの関係に負の影響を及ぼす、小学校・中学校・高等学校の教師が共通にもっているイラショナル・ビリーフである可能性が示唆された。土井・橋口（2000）は、中学校教師 300 名を対象にイラショナル・ビリーフと精神的健康度との関連について検討した。その結果、イラショナルな傾向が強い教師ほど精神的健康度が低いことが示唆された。安田・石津・本村（2019）は、中学校教師 112 名を対象にケース会議が教師のイラショナル・ビリーフにどのような変化を及ぼすのか検討した。その結果、教師が児童生徒に対してもつイラショナル・ビリーフを低減させる可能性が示唆された。

4. イラショナル・ビリーフの測定方法

（1）海外のイラショナル・ビリーフ尺度

Terjesen, Salhany, & Sciutto（2009）は、現在までに開発されているイラショナル・ビリーフ尺度の信頼性と妥当性について検討を行った。その結果、イラショナル・ビリーフの理論に基づいた尺度は、Bernard & Laws（1988）の「Child & Adolescent Scale of Irrationality」、DiGiuseppe, Leaf, Exner, & Robin（1988）の「General Attitude Belief Scale」、Linder, Kirkby, Wertheim, & Birch（1999）の「Shortened General Attitude Belief Scale」、Demaria（1986）の「Survey of Personal Beliefs」の 4 つだけだったとされる。Bernard & Laws（1988）の「Child & Adolescent Scale of Irrationality」は、10 歳から 18 歳を対象にした尺度で「セルフダウン」、
「ルールへの不寛容」、
「学習への不寛容」、
「公平性への要求」の 4 つの下位尺度から構成されている。DiGiuseppe, Leaf, Exner, & Robin（1988）の「General Attitude Belief Scale」は、大学生を対象にした尺度で「合理性」、
「非合理性」、
「自己ダウン」、
「承認の必要性」、
「快適さの必要性」、
「公平性の要求」、
「その他」の 7 つの下位尺度から構成されている。Linder, Kirkby, Wertheim, & Birch（1999）の「Shortened General Attitude Belief Scale」は、成人を対象とした尺度で「自己ダウン」、
「達成の必要性」、
「承認の必要性」、
「快適さの必要性」、
「公平性」、
「合理性」、
「その他」の 7 つの下位尺度から構成されている。Demaria（1986）の「Survey of Personal Beliefs」は、大学生を対象にした尺度で「ひどい」、
「自己指向なすべき」、
「他者指向なすべき」、
「低い欲求不満耐性」、
「自己価値」の 5 つの下位尺度から構成されている。

対人関係に関するイラショナル・ビリーフ尺度には、Hamamci & Buyukozturk（2004）の「対人認知の歪み尺度」がある。この尺度は大学生を対象とした尺度であり、「対人拒絶」、
「非現実的な関係期待」、
「対人誤解」の 3 つの下位尺度から構成されている。第 1 因子の「対人拒絶」の質問項目は、「自分の気持ちや考えを人に明かしたら拒絶されるに違いない」などであった。第 2 因子の「非現実的な関係の維持」の質問項目は、「私は他人を怒らせないために他人に寛容でなくてはならない」などであった。第 3 因子の「対人誤解」の質問項目は「自分の考えを明かさなくても私がどう思うか他人に知ってもらいたい」などであった。

(2) 日本のイラショナル・ビリーフ尺度

①中学生の対人関係イラショナル・ビリーフ尺度

本田・石隈・新井(2005)は、中学生94名を対象に中学生が親、教師、友人に対する対人関係の中で抱く信念を測定する尺度の作成を試みた。その結果、親に対するビリーフ尺度では、2因子8項目が抽出された。第1因子は、「親の言うことは必ずきかなければならない」など4項目で、「関係維持」と命名されている。第2因子は、「勉強や部活をがんばって絶対親を喜ばせるべきである」など4項目で、「関係向上」と命名されている。教師に対するビリーフ尺度では、2因子11項目が抽出された。第1因子は、「先生を絶対に怒らせてはならない」など7項目で、「関係維持」と命名されている。第2因子は、「授業はいつもしっかりと聞くべきである」など4項目で、「関係向上」と命名されている。友人に対するビリーフ尺度では、2因子8項目が抽出された。第1因子は、「友人が困っていたら必ず助けるべきである」など4項目で、「関係維持」と命名されている。第2因子は、「友人との間では私はいつも面白い人でなければならない」など4項目で、「関係向上」と命名されている。これらの尺度は、内的整合性や内容的妥当性を有しているとされる。

②教師を対象としたイラショナル・ビリーフ尺度

河村・國分(1996)は、小学校教師165名を対象に小学校教師のビリーフとイラショナル性を測定する尺度の作成を試みた。その結果、5因子39項目が抽出された。第1因子は、「学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である」など14項目で、「児童管理・生活指導」と命名されている。第2因子は、「担任する学級に対する教師の責任は、とても大きい」など8項目で、「教師の熱意・使命感」と命名されている。第3因子は、「児童の学習成績は、努力に左右されることが多いので教師は努力の大切さを教えるべきである」など6項目で、「期待する児童の行動および態度」と命名されている。第4因子は、「教師は、担任するすべての児童から慕われるのが望ましい」など5項目で、「児童に期待する教師への信頼度」と命名されている。第5因子は、「教師は授業において自分の知識が不確かな場合にそれを児童に知られることは、教育上好ましいことではない」など6項目で、「権威・役割志向の教師の対応」と命名されている。

③看護師を対象としたイラショナル・ビリーフ尺度

清野・石川・沢宮(2015)は、看護師571名を対象に看護師特有のビリーフ尺度の作成を試みた。その結果、4因子20項目が抽出された。第1因子は、5項目で「患者・家族の治療姿勢への過度な期待」と命名されている。第2因子は、5項目で「治療優先」と命名されている。第3因子は、5項目で「私的感情交流欠如」と命名されている。第4因子は、5項目で「看護師完璧主義」と命名されている。

④日本版 Irrational Belief Test

松村(1991)は、日本語版 Irrational Belief Test の開発を目的に、Ellis が臨床経験から見出したイラショナル・ビリーフを項目化し、大学生179名、専門学校生32名、計211名を対象に因子分析を行った。その結果、7因子の項目が抽出された。第1因子は10項目で構

成され、「自己期待」と命名されている。第2因子は10項目で構成され、「問題回避」と命名されている。第3因子は10項目で構成され、「倫理的非難」と命名されている。第4因子は10項目で構成され、「内的無力感」と命名されている。第5因子は10項目で構成され、「依存」と命名されている。第6因子は10項目で構成され、「協調主義」と命名されている。第7因子は10項目から構成され、「外的無力感」と命名されている。この尺度は、内的整合性や信頼性が確認されている。

⑤対人不安ビリーフ尺度

大盛（2011）は、大学生185名を対象に対人不安ビリーフ尺度の作成を試みた。その結果、3因子28項目が抽出された。第1因子は12項目で「スキル認知」と命名されている。第2因子は8項目で「拒否回避」と命名されている。第3因子は8項目で「優越」と命名されている。

第6節 今後の研究課題

現在小学生が抱えている大きな問題の一つには、不登校がある。我が国では、2016年2月に教育機会確保法が公布された。この法律では、不登校を教育の観点のみで捉えて対応することには限界があるとし、学校や教育機関の充実した支援や家庭への働きかけを行うことが重要だとしている。また、学校の支援体制の整備だけでなく、関係機関との連携協力による支援が強調されている。そして、不登校児童生徒の多様で適切な学びの場所の確保が大切であるとしている。しかし、不登校の児童数は増加傾向にあり、解決には至っていない。このような状況の中、文部科学省（2023）は生徒指導提要で不登校の対応について重層的支援が必要であるとしている。重層的支援は4層で構成されている。1層目は発達支援的生徒指導として、「魅力ある学校づくり」、「分かりやすい授業の工夫」が大切であるとされる。2層目は課題未然防止教育として、「SOSを出す力の獲得」、「SOSを受け止める力の向上」、「教育相談体制の充実」、「心身の健康の保持増進」が挙げられている。3層目は課題早期発見対応として、「教職員の受信力の向上と情報共有」、「保健室・相談室との連携」、「保護者との日頃からの関係づくり」が挙げられている。4層目は困難課題対応的生徒指導として、「ケース会議による具体的対応」、「家庭訪問」、「カウンセリング・別室登校」、「校外関係機関との連携」を挙げている（Figure 1-2）。ここで注目したいのは、2層目の課題防止教育として、心身の健康の保持増進に関する教育の重要性に触れている点であり、現在の学校教育における不登校予防の課題であると思われる。このことは、対人関係のストレスだけでなく、将来どこかで出会うであろうストレスに対して、自力で解決することができる能力を育てる教育の必要性を指摘していると思われる。

我が国では、不登校の予防教育として構成的グループ・エンカウンター、対人関係ゲーム、ソーシャルスキル教育など、良好な人間関係の構築を目指す発達支援的な実践が行われてきた。これらの予防教育プログラムは、感情的側面や行動的側面からのアプローチが多く、認知的側面からアプローチする心理教育的プログラムの研究は十分に行われていない。

認知的側面には、ビリーフという概念がある。海外のイラショナル・ビリーフに関する先行研究では、不登校と認知の歪みには関連があり、友人、教師、学校環境、個人的な失敗など、自己と学校に関連する否定的な出来事は、自己に対する否定的思考を構成し、不登校とつながるとされている。また、イラショナル・ビリーフが高いレベルにあると対人関係の困難を経験するとされている。そして、人間関係への悪影響は、イラショナル・ビリーフによって引き起こされることが指摘されている。それから、対人関係に影響があるとされる自己主張や、不登校と関連があるとされる自尊心は、イラショナル・ビリーフが高まると低下するとされる。

このように、海外の先行研究では対人関係や不登校とイラショナル・ビリーフとの関連が明らかにされている。しかし、親密な恋愛関係や夫婦関係を対象としたものが多く、小

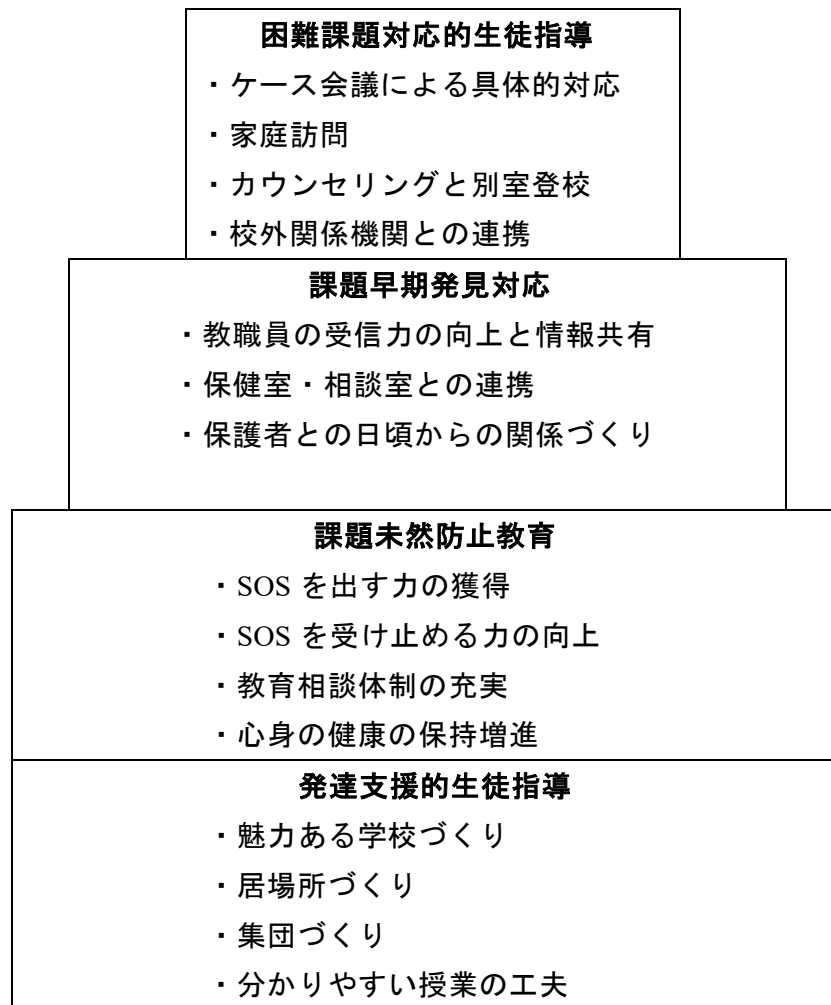


Figure 1-2 不登校対応の支援構造

注) 生徒指導提要 (文部科学省, 2023) p.229 の図をもとに筆者が作成

学生を対象とした研究はなかった。また、不登校とイラショナル・ビリーフとの関連が示唆されているが、どのようなイラショナル・ビリーフが不登校と関連しているのか明らかにされていない。また、日本のイラショナル・ビリーフ研究では、教師を対象としたものが多く、小学生を対象としたものは少ない。対人関係イラショナル・ビリーフについての研究は、中学生を対象とした対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の研究だけだった。日本においては、対人関係や不登校とイラショナル・ビリーフについての研究が十分に進められていないのが現状である。

Tekin, Erden, Sirin, Ayva, & Buyukoksuz (2018) は、中学生を対象とした研究で不登校とイラショナル・ビリーフとの関連を明らかにしている。この知見から、不登校の問題をイラショナル・ビリーフに焦点を当て、不登校と関連のある対人関係のイラショナル・ビリーフを明らかにすることは、不登校を予防という視点から見たときに必要なことであると考える。このことにより、不登校と関連するイラショナル・ビリーフをラショナル・ビリーフに修正することが可能になり、不登校の背景要因の一つとされる対人関係の悩みを低減させ、不登校の予防につながる可能性があると思われる。これらのことにより、すべての子どもたちの対人関係が良くなり、不登校を予防できるとは限らないと考える。しかし、対人関係におけるイラショナル・ビリーフを強くもっている子どもにとっては、有効であると思われる。

以上のことから、不登校と関連のある対人関係イラショナル・ビリーフの特徴を明らかにすることは重要であると考えられる。また、学校教育における不登校の予防には、授業として実施することができ、対人関係におけるイラショナル・ビリーフに焦点を当てたアプローチの方法を明らかにすることが、今後の研究課題である。

第7節 本研究の目的と構成

1. 本研究の目的

第1章の第1節から第6節までの議論を踏まえ、本研究では、以下の3点を目的として掲げる。第1の目的は、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフの尺度を開発することである。小学生の対人関係は、6年間の変化が大きい。その中で小学校4年生は、ビリーフや価値観を発達させる時期であり、対人関係において自立へと向かう特徴が親、教師、友達との関係で顕著に見られる。このようなことから本研究では、小学校4年生から6年生に焦点を当て、小学生にとって関わりの深い対人関係である親・教師・友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの尺度を作成する。

第2の目的は、親、教師、友達の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連を明らかにするとともに、自尊感情を低下させたり、ストレス反応や不登校傾向を高めたりする対人関係イラショナル・ビリーフの特徴を明らかにする。

第3の目的は、不登校傾向に影響を及ぼす対人関係イラショナル・ビリーフをラショナル・ビリーフに変えるストレスマネジメント教育の実践を通して、認知的側面から、不登校予防の効果を検討し、有効性について考察する。これらを踏まえて、小学校での不登校予防教育の在り方を提言する。

2. 本研究の構成

1. で述べた目的に沿って、本論文は以下の5章から構成される。

第1章 本研究の背景と目的

第2章 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度の開発

第3章 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連

第4章 対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践

第5章 総合的考察

本論文の構成は、次ページにおける Figure 1-3 の通りである。第1章では、小学生が抱えている諸問題として不登校を概観し、日本で実施されている予防教育について整理した。また、海外のイラショナル・ビリーフ研究と日本のイラショナル・ビリーフ研究、イラショナル・ビリーフの測定方法の展望を行い、日本の不登校予防の研究における今後の課題を示し、本論文における問題の所在と目的を明らかにした。第2章では、小学生にとって関わりの深い親、教師、友達を取り上げ、それぞれに対する対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度を開発した(研究1・研究2)。第3章では、開発した対人関係イラショナル・ビリーフ尺度(小学生版)を使って親・教師・友達の対人関係イラショナル・ビ

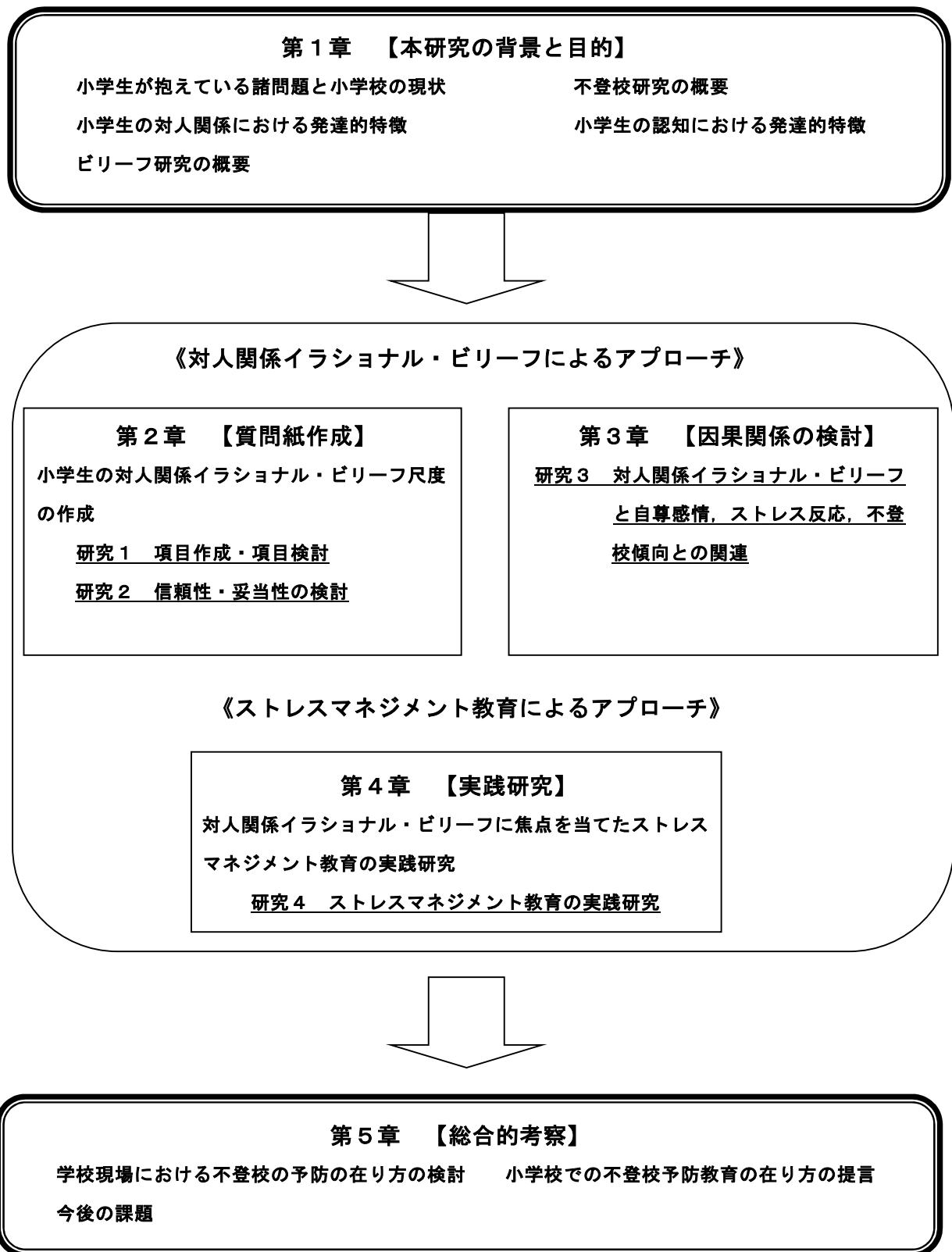


Figure 1-3 本研究の構成

リーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連を明らかにした（研究3）。

第4章では，不登校傾向に影響を及ぼす対人関係イラショナル・ビリーフをラショナル・ビリーフに修正するストレスマネジメント教育の実践を通して，認知的側面から，不登校予防の効果を検討し，有効性について考察を行った（研究4）。

第5章では，以上の研究を総括し，本研究の意義と今後の課題について議論した。

3. 基本概念の定義

(1) イラショナル・ビリーフ

日本学生相談学会（編）（1989）の定義を参考にして，「ねばならない，べきである，当然であるという要求・命令・絶対的で自己実現を妨げる考え方」と定義する。

(2) ラショナル・ビリーフ

日本学生相談学会（編）（1989）の定義を参考にして，「できるなら～にこしたことはないという願望的で自己実現を促進する考え方」と定義する。

(3) 対人関係イラショナル・ビリーフ

対人関係については，星野（1998）の定義を参考にして，「人と人とが互いに相手を意識し，相互作用のある個人的な結びつき」と定義する。イラショナル・ビリーフは，「ねばならない，べきである，当然であるという要求・命令・絶対的で自己実現を妨げる考え方」のことである。つまり，対人関係イラショナル・ビリーフとは，「人と人とが互いに相手を意識し，相互作用のある個人的な結びつきの中での要求・命令・絶対的で自己実現を妨げる考え方」と定義する。イラショナル・ビリーフには，「①自分に関するもの，②ほかの人に関するもの，③状況に関するもの」の3種類があるとされる。本研究の対人関係イラショナル・ビリーフでは，「自分に関するもの」を取り扱う。操作的定義では，研究1～研究2で作成された対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）において得点の高い者ほど，イラショナル・ビリーフが強いとする。

(4) 心理学的変数

本研究における心理学的変数とは，イラショナル・ビリーフとの関連が指摘されている自尊感情，ストレス反応，および本研究の中心的概念の一つである不登校傾向を指すこととする。

①自尊感情

自尊感情とは，遠藤（1992）の定義を参考にして「自己に対する肯定的または否定的な態度」と定義する。粕谷・河村（2004）によると，自尊感情の低い子どもは不登校に移行する可能性が高いとされる。操作的定義では，研究3～研究4で用いる桜井（1992）が作成した児童用コンピテンス尺度において得点の高い者ほど，肯定的な自尊感情や否定的な自尊感情が高いということになる。コンピテンスとは，有能感のことであるが，桜井（1992）によると児童用コンピテンス尺度は，ほぼ自尊感情に対応し，自尊感情に最も近い変数であると述べている。このため，本研究では児童用コンピテンス尺度を使用する。

②ストレス反応

ストレスに関連する用語には、ストレッサー、ストレス反応、ストレス、認知的評価、コーピングがある。嶋田（1998）によると、ストレッサーとは「個人が経験している刺激であり、その個人がネガティブであると評価したもの」、ストレス反応とは「ストレッサーによって個人に生じた心身のネガティブな反応」、ストレスとは「個人が経験している個々のストレス反応の総体としての状態」、認知的評価とは「個人がストレッサー自体に対して行う評価、あるいは、ストレッサーの対処に関する評価」、コーピングとは「個人がストレス反応の軽減を目的として行う行動、あるいは認知」と定義している。山野・高平（2013）は、小学生の学校生活で最もストレスを感じるのは「友人関係」であることを明らかにしている。本研究では、嶋田（1998）の定義を参考にストレス反応を「ストレッサーによって自分自身に起きた心身のネガティブな反応」と定義する。操作的定義では、研究3～研究4で用いる嶋田・戸ヶ崎・坂野（1994）が作成した小学生用ストレス反応尺度において得点の高い者ほど、ストレス反応が強いということになる。

③不登校傾向

森田（1991）は、不登校までにはいかないが、「学校に行くのが嫌になる」という登校回避感情をもつ子どもを不登校のグレーゾーンとして捉えている。この考えを参考にして本研究では、不登校傾向を「不登校になっていないが学校に行くのが嫌である感情」と定義する。操作的定義では、研究3から研究4で用いる杉原・藤生・熊谷・山中（2002）が作成した学校サポートテストにおいて得点の高い者ほど、不登校傾向が強いということになる。学校サポートテストは、8つの因子と87項目の質問から構成されている。本研究では、「不登校・学校嫌い傾向」の7項目を使用する。

（5）予防教育

山崎（2013c）は、学校での子どもの現状を心身の健康と学校生活の適応から捉え、予防教育の必要性を述べている。ここでの予防教育とは、「子どもの健康や適応を守る教育」であるとしている。本研究では、この考えを参考にして「学校における問題を未然に防ぐために行われる教育」と定義する。

（6）ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメント教育については、竹中（1997）の定義を参考に「ストレスに対する自己管理を効果的に行えることを目的とした働きかけであり、ストレスの本質を知り、ストレスに打ち勝つ手段を取得することを目的とした健康教育」と定義する。ストレスマネジメント教育では、基本的に個人および集団を対象にして、①ストレッサー（社会心理的ストレス源）、②ストレス事態での生体反応（ストレス反応）、③ストレス反応を抑える技法の習得という三要素から構成され、予防措置の効果に主眼を置いている。

（7）トランスアクションモデル

ストレスマネジメント教育においては、Lazarus & Folkman（1984）のトランスアクションモデルというストレス理論モデルが使われることが多い。このモデルは、個人の心理

的ストレス過程において「先行条件→認知的評価→コーピング→精神的健康」という一連の流れを想定している。認知的評価とは、「個人と環境の相互作用が、どの程度ストレスフルであるかを評価する認知的過程」と定義され、特定のストレス場面において表出されるストレス反応の個人差に、強い影響を及ぼすとされている。すなわち、同じようなストレス喚起場面に直面した場合でも、その場面や出来事に対する認知的評価の差異によって、ストレスフルであると評価するか否かという評価に差異が生じるとされている。

(8) 論理療法の ABC 理論

國分(1999)によると論理療法の ABC 理論とは、人間の悩みは出来事や状況に由来するのではなく、出来事をどう受け止めるかという受け止め方に左右されると述べている。A は出来事、B は受け止め方、C は感情や行動であり、相互に関連していると述べている。論理療法では、A は C の原因ではなく、B が C の原因であると考えられる (Figure 1-4)。

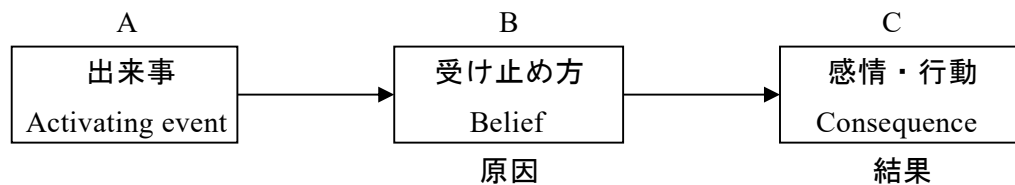


Figure 1-4 論理療法の ABC 理論

注) 國分(1999)を参考に筆者が作成

第2章

小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを 測定する尺度の開発

第2章では、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを包括的に捉えることができる尺度「対人関係イラショナル・ビリーフ尺度」の開発を目指す。第1節では、文章完成法（SCT）を用いて小学生が親、教師、友達の対人関係で抱くビリーフを収集し、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）の質問項目を作成する（研究1）。第2節では、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討する（研究2）。第3節では、本研究のまとめと今後の課題について述べる。

第1節 対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）の項目作成・項目検討 （研究1）

1. 目的

第1章の第4節では、海外と日本のビリーフ尺度を概観してきた。その結果、児童期、青年期で用いられているイラショナル・ビリーフの尺度の内容は広く全般的なものであり、小学生が親、教師、友達との対人関係で抱くビリーフを調査するのは、困難である。そこで、研究1では、小学生の親、教師、友達の対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を作成するための項目を収集・選定することを目的とする。

2. 方法

関東地方にあるA県B市にあるC小学校4年生66名（男子33名、女子33名）、5年生85名（男子45名、女子40名）、6年生72名（男子46名、女子26名）、計223名を対象として、20答法形式の文章完成法（SCT）を実施した。刺激語には、「親とのつき合いで気をつけていること」、「先生とのつき合いで気をつけていること」、「友達とのつき合いで気をつけていること」の3つとした。この刺激語に対して、思いついたことを自由記述によって尋ねた（資料1）。質問紙は、各クラス担任に配布してもらい、各クラスごとに集団で実施するように依頼し、後日回収した。実施に当たっては、実施前に各クラス担任から子どもへ、①「このアンケートには、正しい答えや間違った答えはありません。また、学校のテストや成績には、関係ありません。」、②「参加は自由ですので、途中で答えたくなくなったときは、答えるのをやめてもかまいません。」、③「結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他に漏れることはありません。」の3つのことを伝えてもらった。なお、本研究は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科倫理委員会の承認を得ている。承認番号は、12-110であった。

3. 結果と考察

データは、「中学生の対人関係イラショナル・ビリーフ尺度作成の試み(1)」(本田・石隈・新井, 2005)を参考に親は5カテゴリー、教師は6カテゴリー、友達は4カテゴリーを設定し分類した。分類については60名の回答を最初に筆者と現職の小学校教員の2名で分類した。その結果、分類の一致率は84%であった。不一致だった項目については、2名で合議して決定した。残りの163名は、一致率が十分が高いため筆者が分類した（Table 2-1）。また、6要因（気づかい、コミュニケーション、援助・被援助、期待、服従・反抗、学業）×3値（親、教師、友達）のカイ2乗検定を行った結果、1%水準で有意であった。さらに残差分析を行った結果、親については『援助・被援助ビリーフ』、『服従・反抗ビリーフ』、『期待ビリーフ』が多かった。教師については『学業ビリーフ』、『コミュニケーションビリーフ』、『服従・反抗ビリーフ』が多く、『気づかいビリーフ』、『援助・被援助ビリーフ』

ーフ』が少なかった。友達については『気づかいビリーフ』、『コミュニケーションビリーフ』が多く、『援助・被援助ビリーフ』、『期待ビリーフ』が少なかった。

Table 2-1 親・教師・友達におけるカテゴリー別内訳

カテゴリー	親	教師	友達
気づかい	143 (24)	92 (15)	266 (37)
コミュニケーション	161 (27)	313 (52)	348 (48)
援助・被援助	135 (23)	35 (5)	57 (8)
期待	81 (14)	49 (8)	51 (7)
服従・反抗	73 (12)	52 (9)	
学業		64 (11)	
計	593 (100)	605 (100)	722 (100)

注1) () は%を示す。

注2) 数字は回答数を表す。

(1) 親に対する回答

親に対する回答については、「怒らせない」、「迷惑をかけない」、「わがままを言わない」、「けんかをしない」、「心配をかけない」などの回答を『気づかいビリーフ』に分類し、「あいさつ」「ていねいな言葉」、「友達の話をする」、「学校のことを話す」などの回答を『コミュニケーションビリーフ』、「手伝い」、「困ったことがあったら相談」などの回答を『援助・被援助ビリーフ』、「勉強をする」、「ごはんは全部食べる」、「うそは言わない」、「自分のことは自分で」などの回答を『期待ビリーフ』、「言うことをきく」、「文句を言わない」などの回答を『服従・反抗ビリーフ』として分類した (Table 2-2)。

親に対する回答について、学年ごとの特徴を把握するために、5要因(気づかい、コミュニケーション、援助・被援助、期待、服従・反抗)×3値(4年、5年、6年)のカイ2乗検定を行った。その結果、1%水準で有意であった (Table 2-3)。さらに残差分析を行った結果、4年生は『期待ビリーフ』が多く、『コミュニケーションビリーフ』が少なかった。5年生は『コミュニケーションビリーフ』が多く、『期待ビリーフ』が少なかった。6年生は5年生と同じく『コミュニケーションビリーフ』が多く、『期待ビリーフ』が少なかった。

5つのカテゴリーの回答を学年別に見てみると、4年生は『期待ビリーフ』が多かった。その中で多かったビリーフは、「ごはんを全部食べる」、「自分でする」、「時間を守る」であった。少なかったビリーフは、『コミュニケーションビリーフ』の「あいさつをする」、「話をする」であった。5年生と6年生は、『コミュニケーションビリーフ』が多かった。その

中で多かったビリーフは、「あいさつをする」、「話をする」であった。少なかったビリーフは、『期待ビリーフ』の「ごはんを全部食べる」であった。

これらのことから、4年生は親からの養育関係を維持したいという考えが強いように思われる。5年生と6年生は、親からの自立心の高まりと自己主張したいという考えが芽生えてきているように思われる。

Table 2-2 自由記述におけるカテゴリー別の回答（親）

カテゴリー	項目	4年	5年	6年	計
気づかい	怒らせない	6	14	31	51
	わがままを言わない	16	2	5	23
	迷惑をかけない	6	3	11	20
	かくしごとをしない	2	8	4	14
	笑顔でいる	1	7	4	12
	心配をかけない	2	6	2	10
	無理なお願いをしない	3	2		5
	悪口を言わない			4	4
	傷つくことを言わない		2	2	4
コミュニケーション	あいさつをする	3	34	33	70
	話をする	2	26	24	52
	ていねいな言葉	2	13	17	32
	仲良くする	1	5	1	7
援助・被援助	手伝いをする	34	42	32	108
	相談する	2	5	7	14
	マッサージ	1	12		13
期待	勉強で喜ばせる	6	5	5	16
	ごはんを全部食べる	12	2	1	15
	自分でする	9		5	14
	うそは言わない	3		7	10
	約束を守る	2	1	7	10
	無駄づかいをしない	6	1	2	9
	時間を守る	7			7
服従・反抗	すぐ行動する	14	16	16	46
	文句を言わない	6	3	8	17
	言いわけを言わない	4	5	1	10

Table 2-3 親における学年のカテゴリー別内訳

カテゴリー	4年	5年	6年
気づかい	36 (24)	44 (21)	63 (28)
コミュニケーション	8 (5)	78 (36)	75 (32)
援助・被援助	37 (25)	59 (28)	39 (17)
期待	45 (30)	9 (4)	27 (12)
服従・反抗	24 (16)	24 (11)	25 (11)
計	150 (100)	214 (100)	229 (100)

注1) () は%を示す。

注2) 数字は回答数を表す。

(2) 教師に対する回答

教師に対する回答については、「怒らせない」、「迷惑をかけない」などの回答を『気づかいビリーフ』に分類し、「あいさつ」、「敬語を使う」、「話をよく聞く」などの回答を『コミュニケーションビリーフ』、「手伝う」などの回答を『援助・被援助ビリーフ』、「掃除」、「時間を守る」などの回答を『期待ビリーフ』、「言うことをきく」、「言われたことをしっかりやる」などの回答を『服従・反抗ビリーフ』、「勉強を一生懸命する」、「集中する」などの回答を『学業ビリーフ』として分類した (Table 2-4)。

教師に対する回答について、学年ごとの特徴を把握するために、6要因 (気づかい、コミュニケーション、援助・被援助、期待、服従・反抗、学業) × 3値 (4年、5年、6年) のカイ2乗検定を行った。その結果、1%水準で有意であった (Table 2-5)。さらに残差分析を行った結果、4年生は『学業ビリーフ』、『期待ビリーフ』が多く、『援助・被援助ビリーフ』、『コミュニケーションビリーフ』が少なかった。5年生は『援助・被援助ビリーフ』が多かった。6年生は『服従・反抗ビリーフ』が多く、『学業ビリーフ』が少なかった。6つのカテゴリーの回答を学年別に見てみると、4年生は『学業ビリーフ』の「一生懸命にする」と『期待ビリーフ』の「掃除をする」が多かった。少なかったビリーフは、『援助・被援助ビリーフ』の「手伝いをする」と『コミュニケーションビリーフ』の「あいさつをする」、「話をよく聞く」であった。5年生は、『援助・被援助ビリーフ』の「手伝いをする」が多かった。6年生は、『服従・反抗ビリーフ』の「すぐ行動する」が多かった。少なかったビリーフは、『学業ビリーフ』の「一生懸命にする」であった。

これらのことから、4年生は学業を頑張ったり、生活の決まりを守ったりすることで、教師に受け入れられようとする考えが強いように思われる。5年生は、教師の立場を理解し、積極的な行動をすることで良い関係を築こうとする考えが強いように思われる。6年生は、教師の意図を理解して行動することにより、良い関係を築こうとする考えが強いように思われる。

Table 2-4 自由記述におけるカテゴリー別の回答（教師）

カテゴリー	項目	4年	5年	6年	計
気づかい	怒らせない	10	15	22	47
	迷惑をかけない	4	7	9	20
	笑顔でいる	2	7	4	13
	失礼なことはしない	4	3	5	12
コミュニケーション	あいさつをする	20	40	37	97
	敬語をつかう	8	28	40	76
	話をよく聞く	26	21	18	65
	楽しい話をする	3	25	14	42
	礼儀正しくする	4	11	7	22
	あやまる	1	5	2	8
	仲良くする	1		2	3
援助・被援助	手伝いをする	3	14	9	26
	相談する		7	2	9
期待	決まりを守る	7	2	5	14
	約束を守る		8	3	11
	掃除をする	8	1	1	10
	忘れ物をしない	5	2	2	9
	注意されない		1	4	5
服従・反抗	すぐ行動する	6	12	24	42
	文句を言わない	1	3	6	10
学業	一生懸命にする	16	11	8	35
	宿題をする	13	8	7	28
	学習のあいさつ			1	1

Table 2-5 教師における学年のカテゴリー別内訳

カテゴリー	4年	5年	6年
気づかい	20 (14)	32 (14)	40 (17)
コミュニケーション	63 (45)	130 (57)	120 (52)
援助・被援助	3 (2)	21 (9)	11 (5)
期待	20 (14)	14 (6)	15 (6)
服従・反抗	7 (5)	15 (6)	30 (13)
学業	29 (20)	19 (8)	16 (7)
計	142 (100)	231 (100)	232 (100)

注1) () は%を示す。

注2) 数字は回答数を表す。

(3) 友達に対する回答

友達に対しては、「友達に合わせる」「傷つけない」「いやがることを言わない」などの回答を『気づかいビリーフ』に分類し、「けんかをしない」「楽しく遊ぶ」「仲よくする」などの回答を『コミュニケーションビリーフ』、「助ける」「声をかける」などの回答を『援助・被援助ビリーフ』、「約束を守る」「うそを言わない」などの回答を『期待ビリーフ』として分類した (Table 2-6)。

友達に対する回答について、学年ごとの特徴を把握するために、4要因(気づかい、コミュニケーション、援助・被援助、期待)×3値(4年、5年、6年)のカイ2乗検定を行った。その結果、1%水準で有意であった (Table 2-7)。さらに残差分析を行った結果、4年生は『コミュニケーションビリーフ』が少なかった。5年生は、『コミュニケーションビリーフ』が多く、『気づかいビリーフ』が少なかった。6年生は、『援助・被援助ビリーフ』が多く、『コミュニケーションビリーフ』が少なかった。

4つのカテゴリーの回答を学年別に見てみると、4年生は『コミュニケーションビリーフ』の「けんかをしない」が少なかった。5年生は、『コミュニケーションビリーフ』の「仲良くする」、「けんかをしない」が多く、『気づかいビリーフ』の「やさしくする」が少なかった。6年生は、『援助・被援助ビリーフ』の「手伝う」が多く、『コミュニケーションビリーフ』の「けんかをしない」が少なかった。

これらのことから、4年生は個人と個人の結びつきを維持しようとする考えより、幅広く関係を築いていこうとする考えが強いように思われる。5年生は、グループの固定化が進むことにより、グループの友達関係を維持しようとする考えが強いように思われる。6年生は、グループの固定化や閉鎖性が見られるようになり、グループからはみ出さないようにしようとする考えが強いように思われる。

Table 2-6 自由記述におけるカテゴリー別の回答（友達）

カテゴリー	項目	4年	5年	6年	計
気づかい	やさしくする	26	33	38	97
	悪口を言わない	14	8	15	37
	友達に合わせる	13	9	8	30
	笑顔で接する	6	9	9	24
	怒らせない	5	8	4	17
	話をもりあげる	8	1	7	16
	相手を喜ばせる		3	13	16
	心配をかけない	1	6	7	14
	いじめない		1	7	8
	暴力をふるわない	2	5		7
コミュニケーション	けんかをしない	35	34	27	96
	気軽に話をする	9	24	24	57
	仲良くする	1	39	17	57
	楽しく遊ぶ	14	17	11	42
	謝る	11	14	13	38
	あいさつをする	2	15	18	35
	言葉づかい	1	9		10
	楽しく会話する		2	5	7
	わかるように話す		4	2	6
	援助・被援助	頼みごと	6	4	5
手伝い		2	2	10	14
助け合う		4	1	9	14
助けてあげる			9	5	14
期待	約束を守る	11	14	15	40
	うそは言わない	6	3	2	11

Table 2-7 友達における学年のカテゴリー別内訳

カテゴリー	4年	5年	6年
気づかい	75 (42)	83 (30)	108 (40)
コミュニケーション	73 (41)	158 (58)	117 (43)
援助・被援助	12 (7)	16 (6)	29 (11)
期待	17 (10)	17 (6)	17 (6)
服従・反抗			
学業			
計	177 (100)	274 (100)	271 (100)

注1) () は%を示す。

注2) 数字は回答数を表す。

(4) 尺度作成のための候補項目抽出

親・教師・友達とのつきあいで気をつけていることについて、回答の背後にあるビリーフを明確にするために、すべてのカテゴリーから上位 20 項目を選択した。イラショナル・ビリーフの記述においては、以下の知見を参考にして行った。①論理療法の理論では、願望と要求を区別する。そして、願望が苦悩を引き起こす原因ではなく、過剰な要求が苦悩を導くとされる(國分, 1999)。②Ellis (1994) は、過剰な要求を表す言葉として、「～すべきである」、「～して当然である」、「～しなければならない」、「～する必要がある」といった言葉を特定している。③イラショナル・ビリーフの特徴には、「目標達成を妨げる(思い通りに事が運ばない考え方)」、「人生の事実をふまえていない(あり得ないことをあり得るとする考え方)」、「論理性に乏しい(どうしてもそう考えざるを得ない必然性が乏しい考え方)」、「断定的で柔軟性がない(他にも違う考え方があり得るという前提をもたない考え方)」の 4 つがあるとされる(國分, 1999)。これらのことから、過剰な要求を表す言葉である「～すべきである」、「～しなければならない」や、断定的な言葉である「絶対」、「いつも」、「どんなことがあっても」、「すべて」の言葉を用いて、論理性や柔軟性に欠けたイラショナル・ビリーフの質問項目を本田・石隈・新井(2005)を参考にして作成した。作成された項目は、心理学を専門とする教員 1 名、筆者、小学校教員(4 年生, 5 年生, 6 年生の学級担任) 3 名によって検討を行った。検討においては、過剰な要求を表す言葉や断定的な言葉を用いて作成されたイラショナル・ビリーフの質問項目を、小学校 4 年生, 5 年生, 6 年生の児童が理解できるかどうかについて十分議論が行われた。その結果、親の項目は、『気づかい』の 6 項目、『コミュニケーション』の 3 項目、『援助・被援助』の 3 項目、『期待』の 5 項目、『服従・抵抗』の 3 項目が採用された (Table 2-8)。教師の項目は、『気づかい』の 4 項目、『コミュニケーション』の 5 項目、『援助・被援助』の 2 項目、『期待』の 4 項目、『服従・反抗』の 2 項目、『学業』の 3 項目が採用された (Table 2-9)。友達の項目は、『気づかい』の 8 項目、『コミュニケーション』の 6 項目、『援助・被援助』の 4 項目、『期待』の 2 項目が採用された (Table 2-10)。

文章完成法 (SCT) を用いて対人関係のビリーフ項目を収集したことにより、小学校 4 年生, 5 年生, 6 年生の発達段階に対応したビリーフ項目を得ることができたと考えられる。また、対人関係イラショナル・ビリーフの項目作成では、イラショナル・ビリーフの特徴である過剰な要求を表す言葉や断定的な言葉を用いることにより、論理性や柔軟性に欠け、親、教師、友達に対してもつであろう、特有の対人関係イラショナル・ビリーフの項目も得ることができたと考えられる。

Table 2-8 対人関係イラショナル・ビリーフ項目（親）

カテゴリー	質問項目
気づかい	<ol style="list-style-type: none"> 1 親を絶対に怒らせてはならない 2 親には絶対にわがままを言ってはならない 3 親には絶対に迷惑をかけてはならない 4 親には絶対に心配をかけてはならない 5 親には絶対にかくしごとをしてはならない 6 親と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである
コミュニケーション	<ol style="list-style-type: none"> 1 親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである 2 親と話をするときにはいつもていねいな言葉をつかうべきである 3 親にはどんなことも話をすべきである
援助・被援助	<ol style="list-style-type: none"> 1 どんなことがあっても親の手伝いはすべきである 2 親にはどんなことも相談すべきである 3 親が疲れているときは絶対にマッサージをしてあげるべきである
期待	<ol style="list-style-type: none"> 1 勉強をがんばって絶対に親を喜ばせるべきである 2 親がつくった食事は絶対に全部食べるべきである 3 自分のことは親にたよらず絶対に自分ですべきである 4 親には絶対にうそを言ってはならない 5 親との約束はどんなことがあっても守るべきである
服従・反抗	<ol style="list-style-type: none"> 1 親に言われたことはどんなことがあってもすぐにしなければならない 2 親には絶対に文句を言ってはならない 3 親には絶対に言いわけを言ってはならない

Table 2-9 対人関係イラショナル・ビリーフ項目（教師）

カテゴリー	質問項目
気づかい	<ol style="list-style-type: none"> 1 先生を絶対に怒らせてはならない 2 先生には絶対に迷惑をかけてはならない 3 先生には絶対に失礼なことを言ってはならない 4 先生と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである
コミュニケーション	<ol style="list-style-type: none"> 1 先生にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである 2 先生と話をするときにはいつもていねいな言葉をつかうべきである 3 先生の話は絶対に真剣に聞くべきである 4 先生には絶対に自分から楽しい話をすべきである 5 先生には絶対に礼儀正しくすべきである
援助・被援助	<ol style="list-style-type: none"> 1 先生の手伝いは絶対にすべきである 2 先生にはどんなことも相談すべきである
期待	<ol style="list-style-type: none"> 1 決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない 2 掃除はしっかりと行って先生に認められなくてはならない 3 先生との約束はどんなことがあっても守らなければならない 4 先生のために忘れ物は絶対にしてはならない
服従・反抗	<ol style="list-style-type: none"> 1 先生に言われたことはどんなことがあってもすぐにしなければならない 2 先生には絶対に文句を言ってはならない
学業	<ol style="list-style-type: none"> 1 勉強を頑張って先生に認められなくてはならない 2 宿題はどんなことがあっても必ず期限までに提出すべきである 3 授業中は絶対に発表して先生に認められなくてはならない

Table 2-10 対人関係イラショナル・ビリーフ項目（友達）

カテゴリー	質問項目
気づかい	<ol style="list-style-type: none"> 1 友達にはいつもやさしくしなければならない 2 友達の悪口は絶対に言ってはならない 3 友達にはどんなときも合わせなければならない 4 友達には絶対に迷惑をかけてはならない 5 友達と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである 6 友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない 7 友達といるときはいつも相手が喜ぶようなことをしなければならない 8 友達を絶対に怒らせてはならない
コミュニケーション	<ol style="list-style-type: none"> 1 友達とは絶対にけんかをしてはならない 2 すべての友達と仲良くしなければならない 3 すべての友達と楽しく遊ぶべきである 4 友達にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである 5 すべての友達に気軽に話をすべきである 6 友達とけんかをしたときは絶対に自分から謝るべきである
援助・被援助	<ol style="list-style-type: none"> 1 友達が困っていたら絶対に助けるべきである 2 どんなことがあっても友達の手伝いはすべきである 3 すべての友達と助け合うべきである 4 友達からの頼みごとは絶対にことわってはならない
期待	<ol style="list-style-type: none"> 1 友達との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない 2 友達には絶対にうそを言ってはならない

第2節 対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）の開発（研究2）

1. 目的

研究1では、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定するための項目作成および項目検討を行った。研究2では、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）を開発し、その信頼性・妥当性を検討することを目的とする。

2. 方法

（1）調査対象

関東地方にあるA県B市にあるC小学校4年生66名（男子33名、女子33名）、5年生85名（男子45名、女子40名）、6年生72名（男子46名、女子26名）、計223名を対象とした。年齢範囲は、10歳から12歳であった。

（2）調査時期

2013年2月に集団実施した。

（3）手続き

個別記入形式の質問紙調査で実施された。各クラスの担任教諭に教示文を渡し、質問紙を各クラスごとに集団で実施するよう依頼し、後日回収した。

（4）調査内容

①対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）

予備調査で得られた親に対してのビリーフ尺度候補項目20項目、教師に対してのビリーフ尺度候補項目20項目、友達に対してのビリーフ尺度候補項目20項目について、「1. まったくそう思わない」、「2. あまりそう思わない」、「3. だいたいそう思う」、「4. とてもよくそう思う」の4件法で回答を求めた（資料2）。

②中学生の対人関係ビリーフ尺度

本田・石隈・新井（2005）が作成した中学生の対人関係ビリーフ尺度を基準関連妥当性の一つである併存的妥当性の検討のために使用した。この尺度には、親、教師、友人に対するビリーフ尺度があり、それぞれ関係維持と関係向上の下位尺度で構成されている。回答は、「1. まったくない」、「2. すこしある」、「3. たくさんある」、「4. 非常にたくさんある」の4件法で求めた（資料3）。

（5）倫理的配慮

本研究は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科倫理委員会の承認を得ている。承認番号は、12-110であった。実施に際しては、実施校の教員に研究の目的と意義、方法および個人情報等に関する倫理的事項の取り扱いについて、書面と口頭で説明を行い、口頭で同意が得られた。また、児童に対しては、回答したくない項目には回答しなくてもよいことを説明した。データについては、学業成績と関係はなく、回答者に不利益を生じることはないことを説明した。データの保管は、本研究の著者が電子化データで保管している。

3. 結果と考察

(1) 記述統計量

予備調査で得られた親，教師，友達に対してのイラショナル・ビリーフ尺度候補項目 20 項目について，最小値，最大値，平均値，標準偏差の記述統計量を求めた。親に対してのイラショナル・ビリーフ尺度候補項目の記述統計量は Table 2-11，教師に対してのイラショナル・ビリーフ尺度候補項目の記述統計量は Table 2-12，友達に対してのイラショナル・ビリーフ尺度候補項目の記述統計量は Table 2-13 に示す。

Table 2-11 親に対するイラショナル・ビリーフ項目ごとの最小値，最大値，平均値，標準偏差

項 目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
①親を絶対に怒らせてはならない	1	4	2.61	.98
②親には絶対にわがままを言ってはならない	1	4	2.52	.92
③親には絶対に迷惑をかけてはならない	1	4	2.84	.92
④親には絶対に心配をかけてはならない	1	4	3.06	.89
⑤親には絶対にかくしごとをしてはならない	1	4	2.73	1.03
⑥親と話をするときはずっと笑顔でいるべきである	1	4	2.45	.94
⑦親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	4	2.41	.98
⑧親と話をするときはずっといねいな言葉をつかうべきである	1	4	2.04	.92
⑨親にはどんなことも話をすべきである	1	4	2.46	1.07
⑩どんなことがあっても親の手伝いはすべきである	1	4	2.59	1.01
⑪親にはどんなことも相談すべきである	1	4	2.63	1.05
⑫親が疲れているときは絶対にマッサージをしてあげるべきである	1	4	2.47	1.00
⑬勉強をがんばって絶対に親を喜ばせるべきである	1	4	2.32	.95
⑭親がつくった食事は絶対に全部食べるべきである	1	4	2.65	.99
⑮自分のことは親にたよらず絶対に自分ですべきである	1	4	2.61	.92
⑯親には絶対にうそを言ってはならない	1	4	2.79	.99
⑰親との約束はどんなことがあっても守るべきである	1	4	2.89	.96
⑱親に言われたことはどんなことがあってもすぐにしなければならない	1	4	2.60	.92
⑲親には絶対に文句を言ってはならない	1	4	2.38	1.04
⑳親には絶対に言いわけを言ってはならない	1	4	2.36	.97

Table 2-12 教師に対するイラショナル・ピリーフ項目ごとの最小値, 最大値, 平均値, 標準偏差

項 目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
①先生を絶対に怒らせてはならない	1	4	2.90	1.01
②先生には絶対に迷惑をかけてはならない	1	4	3.04	.96
③先生には絶対に失礼なことを言ってはならない	1	4	3.26	.95
④先生と話をするときはずっと笑顔でいるべきである	1	4	2.65	1.02
⑤先生にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	4	2.83	1.05
⑥先生と話をするときはずっといねいな言葉をつかうべきである	1	4	3.11	1.03
⑦先生の話は絶対に真剣に聞くべきである	1	4	3.25	2.33
⑧先生には絶対に自分から楽しい話をすべきである	1	4	2.46	.96
⑨先生には絶対に礼儀正しくすべきである	1	4	3.02	.98
⑩先生の手伝いはすべきである	1	4	2.82	.97
⑪先生にはどんなことも相談すべきである	1	4	2.40	1.03
⑫決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない	1	4	2.67	.97
⑬掃除はしっかりと行って先生に認められなくてはならない	1	4	2.76	.94
⑭先生との約束はどんなことがあっても守らなければならない	1	4	2.95	.94
⑮先生のために忘れ物は絶対にしてはならない	1	4	2.54	1.02
⑯先生に言われたことはどんなことがあってもすぐにしなければならない	1	4	2.72	.98
⑰先生には絶対に文句を言ってはならない	1	4	3.04	.98
⑱勉強を頑張って先生に認められなくてはならない	1	4	2.62	.99
⑲宿題はどんなことがあっても必ず期限までに提出すべきである	1	4	3.25	.98
⑳授業中は絶対に発表して先生に認められなくてはならない	1	4	2.38	.97

Table 2-13 友達に対するイラショナル・ピリーフ項目ごとの最小値, 最大値, 平均値, 標準偏差

項 目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
①友達にはいつもやさしくしなければならない	1	4	3.02	.92
②友達の悪口は絶対に言ってはならない	1	4	3.09	.89
③友達にはどんなときも合わせなければなら ない	1	4	2.37	.97
④友達には絶対に迷惑をかけてはならない	1	4	3.00	.91
⑤友達と話をするときにはいつも笑顔でい るべきである	1	4	2.85	.99
⑥友達といるときは絶対に話をもりあげな くてもならない	1	4	2.62	.92
⑦友達といるときはいつも相手が喜ぶよう なことをしなければならない	1	4	2.69	.96
⑧友達を絶対に怒らせてはならない	1	4	2.83	1.16
⑨友達とは絶対にけんかをしてはならな い	1	4	2.64	1.07
⑩すべての友達と仲良くしなければならない	1	4	2.63	1.02
⑪すべての友達と楽しく遊ぶべきである	1	4	2.75	1.04
⑫友達にはどんなことがあっても明るくあ いさつをすべきである	1	4	2.88	.97
⑬すべての友達に気軽に話をすべきである	1	4	2.84	.97
⑭友達とけんかをしたときは絶対に自分か ら謝るべきである	1	4	2.96	.96
⑮友達が困っていたら絶対に助けるべきで ある	1	4	3.24	.87
⑯どんなことがあっても友達の手伝いはす べきである	1	4	2.88	.83
⑰すべての友達と助け合うべきである	1	4	2.96	.95
⑱友達からの頼みごとは絶対にことわって はならない	1	4	2.43	.91
⑲友達との約束はどんなことがあっても 守らなくてはならない	1	4	2.90	.90
⑳友達には絶対にうそを言ってはならな い	1	4	2.94	.95

(2) 親に対するイラショナル・ビリーフ尺度の因子分析

親に対しての20項目について、欠損値が一つでもあったものは削除し、最終的に204名を分析対象として因子分析を行った (Table 2-14)。主因子法による因子分析を実施したところ、固有値が1.00以上の3因子 (累積寄与率 63.07%) が抽出された。また、因子の解釈の可能性が高かったため、3因子構造が妥当であると判断した。そこで、因子数3でプロマックス回転を行い、1つの因子に.50以上の負荷量をもつことを基準とし、その基準を満たさない項目を除外した。その結果、第1因子に負荷の高かった項目は、「親に言われたことは絶対にすぐしなければならない」、「親との約束はどんなことがあっても守るべきである」など6項目であった。これらの項目は親への服従の内容であると判断し、第1因子を「親への服従」と命名した ($\alpha=.91$)。第2因子に負荷の高かった項目は、「親には絶対にわがままを言ってはならない」、「親には絶対にめいわくをかけてはならない」など4項目であった。これらの項目は親への気づかいの内容であると判断し、第2因子を「親への気づかい」と命名した ($\alpha=.87$)。第3因子に負荷の高かった項目は、「親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである」、「親にはどんなことも話をすべきである」などの4項目であった。これらの項目は親からの承認欲求の内容であると判断し、「親からの承認欲求」と命名した ($\alpha=.84$)。

親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、「親への服従」、「親への気づかい」、「親からの承認欲求」の3つの下位尺度で構成された。調査対象は、小学校4年生、5年生、6年生の高学年であり、親から自立へと向かっていく年代である。しかし、子どもたちにとっては、親の安全基地としての存在は大きい。これらのことから、下位尺度に親の言うことをきいたり、気づかったり、承認されたいというビリーフが入っていることは、高学年の親に対するビリーフを測定するには適切であると考えられる。学習についての項目が「親からの承認欲求」に入らなかった結果については、学習に対する親の子どもへの期待が高くないことが考えられる。地域によって学習に対する親の子どもへの期待には、違いがあるのではないかと考えられる。

Table 2-14 親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2	因子 3
「親への服従」 $\alpha=.91$			
⑩親に言われたことは絶対にすぐしなければならない	.87	.02	-.06
⑰親との約束はどんなことがあっても守らなければならない	.75	.08	-.02
⑲親には絶対に文句を言ってはならない	.71	.07	.02
⑳親には絶対に言いわけを言ってはならない	.67	.09	.08
⑯親には絶対にうそを言ってはならない	.66	.09	.04
⑩どんなことがあっても親の手伝いはすべきである	.52	.13	.19
「親への気づかい」 $\alpha=.87$			
②親には絶対にわがママをいってはならない	.01	.81	.03
③親には絶対に迷惑をかけてはならない	.14	.79	-.06
①親を絶対に怒らせてはならない	.06	.70	.01
④親には絶対に心配をかけてはならない	.10	.66	.03
「親からの承認欲求」 $\alpha=.84$			
⑦親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	-.14	.19	.75
⑨親にはどんなことも話をすべきである	.25	-.17	.71
⑪親にはどんなことも相談すべきである	.33	-.19	.64
⑥親と話をするときはずっと笑顔でいるべきである	-.14	.32	.63
因子間相関	第 1 因子	-.70	.70
	第 2 因子	-	.60
	第 3 因子	-	-

(3) 教師に対するイラショナル・ビリーフ尺度の因子分析

教師に対しての20項目について、欠損値が一つでもあったものは削除し、最終的に204名を分析対象として因子分析を行った (Table 2-15)。主因子法による因子分析を実施したところ、固有値が1.00以上の3因子 (累積寄与率 70.77%) が抽出された。また、因子の解釈の可能性が高かったため、3因子構造が妥当であると判断した。そこで、因子数3でプロマックス回転を行い、1つの因子に.50以上の負荷量をもつことを基準とし、その基準を満たさない項目を除外した。その結果、第1因子に負荷の高かった項目は、「勉強をがんばって絶対に先生に認められなくてはならない」、「決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない」など5項目であった。これらの項目は教師に認められたい欲求の内容であると判断し、「教師からの承認欲求」と命名した ($\alpha=.93$)。第2因子に負荷の高かった項目は、「先生には絶対に礼儀正しくすべきである」、「先生と話をするときはいつもていねいな言葉をつかうべきである」など8項目であった。これらの項目は教師への礼儀の内容であると判断し、第2因子を「教師への礼儀」と命名した ($\alpha=.95$)。第3因子に負荷の高かった項目は、「先生には絶対にめいわくをかけてはならない」など3項目であった。これらの項目は教師への気づかいの内容であると判断し、第3因子を「教師への気づかい」と命名した ($\alpha=.92$)。

教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、「教師からの承認欲求」、「教師への礼儀」、「教師への気づかい」の3つの下位尺度から構成された。小学校高学年になると子どもたちは、教師から距離をとり始める年代である。この特徴を顕著に表しているのは、下位尺度の「教師への礼儀」である。この下位尺度には、教師に対して礼儀正しくすることや丁寧な言葉を使うことのビリーフが含まれている。子どもたちは、教師を尊敬する人物であると同時に、自分たちを評価する人物でもあると捉えていると考えられる。下位尺度の「教師からの承認欲求」には、学習についての項目が入っている。教師は、学習指導が中心であるため、当然の結果であると考えられる。

Table 2-15 教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2	因子 3
「教師からの承認欲求」 $\alpha=.93$			
⑩勉強をがんばって絶対に先生に認められなくてはならない	.87	-.04	.02
⑫決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない	.87	-.02	.03
⑮先生に認められるために忘れ物は絶対にしてはならない	.82	-.08	.15
⑳授業中は絶対に発表して先生に認められなくてはならない	.77	.14	-.12
⑬掃除はどんなことがあってもしっかりと行って先生に認められなくてはならない	.70	.13	.03
「教師への礼儀」 $\alpha=.95$			
⑨先生には絶対に礼儀正しくすべきである	-.04	.88	-.06
⑥先生と話をするときにはいつもいねいな言葉をつかうべきである	-.14	.81	.16
⑩先生の手伝いは絶対にすべきである	.16	.71	.03
⑤先生にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	.05	.63	.19
⑩先生に言われたことはどんなことがあってもすぐにしなければならない	.23	.60	.05
④先生と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである	.18	.59	.11
⑭先生との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない	.17	.55	.18
⑰先生には絶対に文句を言ってはならない	.15	.51	.26
「教師への気づかい」 $\alpha=.92$			
②先生には絶対に迷惑をかけてはならない	-.06	-.05	1.03
③先生には絶対に失礼なことを言ってはならない	-.06	.17	.75
①先生を絶対に怒らせてはならない	.17	.01	.74
因子間相関	第 1 因子	-.77	.64
	第 2 因子	-	.75
	第 3 因子	-	-

(4) 友達に対するイラショナル・ビリーフ尺度の因子分析

友達に対しての20項目について、欠損値が一つでもあったものは削除し、最終的に204名を分析対象として因子分析を行った (Table 2-16)。主因子法による因子分析を実施したところ、固有値が1.00以上の3因子 (累積寄与率 60.76%) が抽出された。また、因子の解釈の可能性が高かったため、3因子構造が妥当であると判断した。そこで、因子数3でプロマックス回転を行い、1つの因子に.50以上の負荷量をもつことを基準とし、その基準を満たさない項目を除外した。その結果、第1因子に負荷の高かった項目は、「友達の悪口は絶対に言ってはならない」、「友達とけんかをしたときは絶対に自分から謝るべきである」など5項目であった。これらの項目は友達への援助の内容であると判断し、第1因子を「友達への援助」と命名した ($\alpha=.86$)。第2因子に負荷の高かった項目は、「すべての友達に気軽に話をすべきである」、「すべての友達と仲良くしなければならない」など5項目であった。これらの項目は友達への配慮の内容であると判断し、第2因子を「友達への配慮」と命名した ($\alpha=.85$)。第3因子に負荷の高かった項目は、「友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない」など3項目であった。これらの項目は友達への気づかいの内容であると判断し、第3因子を「友達への気づかい」と命名した ($\alpha=.76$)。

友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、「友達への援助」、「友達への配慮」、「友達への気づかい」の3つの下位尺度で構成されている。小学校高学年の子どもたちは、親や教師から距離をとり始め、友達関係が対人関係の中心になってくる。このことから、下位尺度の「友達の援助」、「友達への配慮」の項目に、友達を助けたり、仲良く遊んだりするビリーフが含まれているのは、適切な結果であると考えられる。下位尺度の「友達への気づかい」について親や教師と比較してみると、友達に対する「気づかい」には特徴がある。親や教師は、子どもたちにとって縦の関係で上下関係が明確なビリーフである。しかし、友達に対する「気づかい」は、子どもたちの関係が横の関係で上下関係ではないのかかわらず、自分が一步下がっているビリーフになっている。

Table 2-16 友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2	因子 3
「友達への援助」 $\alpha=.86$			
② 友達の悪口は絶対に言ってはならない	.90	-.17	.00
⑭ 友達とけんかをしたときは絶対に自分から謝るべきである	.73	.15	-.05
⑮ 友達が困っていたら絶対に助けるべきである	.67	.27	-.11
① 友達にはいつもやさしくしなければならない	.62	.07	.21
④ 友達には絶対に迷惑をかけてはならない	.55	-.06	.42
「友達への配慮」 $\alpha=.85$			
⑬ すべての友達と気軽に話をすべきである	-.14	.81	.13
⑩ すべての友達と仲良くしなければならない	.04	.72	.17
⑪ すべての友達と楽しく遊ぶべきである	.20	.72	-.02
⑲ 友達との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない	-.09	.70	.15
⑰ すべての友達と助け合うべきである	.39	.65	-.30
「友達への気づかい」 $\alpha=.76$			
⑥ 友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない	-.15	.18	.86
⑦ 友達といるときはいつも相手が喜ぶようなことをしなければ ならない	-.07	.19	.82
⑧ 友達を絶対に怒らせてはならない	.36	-.24	.59
因子間相関	第 1 因子	-.	.60
	第 2 因子	-.	-.
	第 3 因子	-.	-.

(5) 対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）の信頼性の検討

各尺度の内的整合性を検討するために、各尺度の下位尺度ごとに α 係数を算出した。その結果、親に対するイラショナル・ビリーフ尺度では「親への服従」 $\alpha=.91$ 、「親への気づかい」 $\alpha=.87$ 、「親からの承認」 $\alpha=.84$ 、教師に対するイラショナル・ビリーフ尺度では先生からの「承認欲求」 $\alpha=.93$ 、「先生への礼儀」 $\alpha=.95$ 、「先生への気づかい」 $\alpha=.92$ 、友達に対するイラショナル・ビリーフ尺度では「友達への援助」 $\alpha=.86$ 、「友達への配慮」 $\alpha=.85$ 、「友達への気づかい」 $\alpha=.76$ であり、3つの尺度とも満足できる内的整合性が得られた。このことから、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）は信頼性を満足させる水準にあると思われる。

(6) 対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）の妥当性の検討

本研究で作成されたイラショナル・ビリーフの質問項目は、小学校4年生、5年生、6年生を対象にして、親、教師、友達に対するビリーフを収集するために文章完成法（SCT）を用いて自由記述調査を行い、収集された項目を候補項目とした。収集された候補項目は、心理学を専門とする教員1名、著者との2名によって、十分議論、検討した結果、回答の背後にあるビリーフを明確にするために、すべてのカテゴリーから上位20項目を抽出した。イラショナル・ビリーフの記述においては、過剰な要求を表す言葉である「～すべきである」、「～しなければならない」や、断定的な言葉である「絶対」、「いつも」、「どんなことがあっても」、「すべて」の言葉を用いて、論理性や柔軟性に欠けたイラショナル・ビリーフの質問項目を作成した。その結果、親、教師、友達に対するイラショナル・ビリーフの質問項目がそれぞれ20項目ずつ抽出された。さらに因子分析によって因子負荷量の小さい項目を削除して、親の対人関係イラショナル・ビリーフは14項目、教師の対人関係イラショナル・ビリーフは16項目、友達の対人関係イラショナル・ビリーフは13項目で作成されている。こうした一連の手続きによって作成された対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）は、高い内容的妥当性をもっていると考えられる。

基準関連妥当性の一つである併存的妥当性を検討するために、まず、中学生の対人関係ビリーフ尺度（本田・石隈・新井，2005）の因子分析を行った（Table 2-17, Table 2-18, Table 2-19）。その結果、親に対する対人関係ビリーフ尺度では、2因子が抽出された。下位尺度の α 係数は、「関係維持」 $\alpha=.84$ 、「関係向上」 $\alpha=.73$ であった。教師に対する対人関係ビリーフ尺度では、2因子が抽出された。下位尺度の α 係数は、「関係維持」 $\alpha=.93$ 、「関係向上」 $\alpha=.78$ であった。友人に対する対人関係ビリーフ尺度では、2因子が抽出された。下位尺度の α 係数は、「関係維持」 $\alpha=.84$ 、「関係向上」 $\alpha=.86$ であった。

Table 2-17 親に対する対人関係ビリーフ尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2
「関係維持」 $\alpha=.84$		
④親を絶対に怒らせてはならない	.99	-.24
①親の言うことは必ずきかなければならない	.69	.04
②親に絶対反抗してはならない	.69	.05
③親と話すときはいつも言葉づかいに気をつけるべきである	.60	.05
⑤勉強や部活をがんばって絶対親を喜ばせるべきである	.50	.27
「関係向上」 $\alpha=.73$		
⑥親とは絶対毎日会話をすべきである	-.12	.79
⑧親が困っていたら必ず助けるべきである	.00	.64
⑦親を絶対にがっかりさせてはならない	.46	.46
因子間相関	第 1 因子	-.61
	第 2 因子	-

Table 2-18 教師に対する対人関係ビリーフ尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2
「関係維持」 $\alpha=.93$		
①先生を絶対に怒らせてはならない	.90	-.04
③先生には絶対に心配や迷惑をかけてはならない	.90	-.02
②絶対に先生からの信頼を失うような事をしてはならない	.87	-.13
④先生に相談したときに言われたことは必ず実行しなければならない	.75	.04
⑦先生とはいつも明るく楽しくコミュニケーションをとらなければならない	.75	.05
⑥先生に絶対反抗してはならない	.70	.16
⑤先生の言うことは必ずきかなければならない	.63	.29
「関係向上」 $\alpha=.78$		
⑧授業はいつもしっかりと聞くべきである	-.09	.93
⑨宿題や提出物は必ず期限までに提出しなければならない	.02	.73
⑩授業中はいつも先生が授業をしやすいようにするべきである	.30	.46
⑪先生と話すときはいつも敬語を使わなければならない	.29	.30
因子間相関	第 1 因子	-.67
	第 2 因子	—

Table 2-19 友人に対する対人関係ビリーフ尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2
「関係維持」 $\alpha=.84$		
②友人をいつも大切にしなければならない	.91	-.10
①友人が困っていたら必ず助けるべきである	.89	-.02
④すべての友人に同じ態度で接しなければならない	.51	.24
③友人には絶対に心配や迷惑をかけてはならない	.48	.38
「関係向上」 $\alpha=.86$		
⑦友人にはいつも必要とされなければならない	-.12	.89
⑤友人との間では私はいつも面白い人でなければならない	-.05	.83
⑥友人に絶対に嫌われてはならない	.04	.76
⑧友人との間には絶対に秘密があってはならない	.00	.56
因子間相関	第 1 因子	-.55
	第 2 因子	-

次に、本研究で作成した対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）と中学生が対人関係で抱くビリーフを測定するために開発された対人関係ビリーフ尺度との相関係数を算出した（Table 2-20, Table 2-21, Table 2-22）。その結果、本尺度（親）と中学生の対人関係ビリーフ尺度（親）の相関は、すべての尺度間において中程度の正の相関関係にあることが示された（ $r=.50 \sim .67, p < .01$ ）。本尺度（教師）と中学生の対人関係ビリーフ尺度（教師）の相関は、本尺度の「教師からの承認欲求」と中学生の対人関係ビリーフ尺度の「関係維持」との相関において弱い正の相関関係であることが示された（ $r=.38, p < .01$ ）。その他の尺度間においては、中程度の正の相関関係であった（ $r=.41 \sim .66, p < .01$ ）。本尺度（友達）と中学生の対人関係ビリーフ（友人）の相関は、すべての尺度間において中程度の相関関係であることが示された（ $r=.49 \sim .63, p < .01$ ）。これらのことから、本研究で開発された対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、中学生の対人関係ビリーフの側面と正の相関関係にあることが示された。以上のことから、本研究で開発された対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）は、ある程度の併存的妥当性を有していると思われる。

Table 2-20 本尺度（親）と中学生の対人関係ビリーフ尺度（親）との相関係数

	関係維持	関係向上
親への服従	.65**	.60**
親への気づかい	.67**	.58**
親からの承認欲求	.50**	.52**

* $P < .05$ ** $P < .01$

Table 2-21 本尺度（教師）と中学生の対人関係ビリーフ尺度（教師）との相関係数

	関係維持	関係向上
教師からの承認欲求	.56**	.38**
教師への礼儀	.66**	.49**
教師への気づかい	.62**	.41**

* $P < .05$ ** $P < .01$

Table 2-22 本尺度（友達）と中学生の対人関係ビリーフ尺度（友人）との相関係数

	関係維持	関係向上
友達への援助	.63**	.50**
友達への配慮	.60**	.49**
友達への気づかい	.54**	.63**

* $P < .05$ ** $P < .01$

第3節 まとめと今後の課題

本研究のまとめと今後の課題について3点述べる。第1は、今回作成された尺度は、小学校4年生、5年生、6年生の3つの学年を対象として開発された。尺度の質問項目は子どもたちからの自由記述で得られたものである。回答の結果から、親、教師、友達すべてにおいて、4年生と5年生、6年生との間に違いが見られた。親に対するビリーフでは、「コミュニケーション」、「期待」のカテゴリーで違いが見られた。教師に対するビリーフでは、「コミュニケーション」、「援助・被援助」、「期待」、「服従・反抗」、「学業」のカテゴリーで違いが見られた。友達に対するビリーフでは、「気づかい」、「コミュニケーション」、「援助・被援助」のカテゴリーで違いが見られた。小学生の場合は調査対象を、低学年（1年生、2年生）、中学年（3年生、4年生）、高学年（5年生、6年生）に区分し、調査することが小学生の発達段階を考慮することになると考えられる。今後は、小学生を低学年、中学年、高学年に区分し、発達の観点から対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を開発する必要がある。

第2は、調査の対象に関する課題である。今回の対象は、1つの地域の1つの小学校であった。このため調査結果には、偏りがあったと考えられる。学校は地域との関係が強く、子どもたちの実態は地域の影響を強く受ける。理想としては、全国の小学生を対象にすることが望ましいが、現実的には難しい。市町村レベルでの調査が現実的であると考えられる。そのときに課題となるのが、調査対象とする学校の選択である。一つの選択方法としては、市町村レベルで都市部の学校と農村部の学校、落ち着いている学校と荒れている学校という視点でいくつかの学校を選択し、調査の対象とすることも考えられる。また、市町村にある学校をすべて調査の対象とする方法もあるが、学校数が多い場合は何らかの基準が必要である。今後は、調査する内容を偏りなく収集できるように、調査の対象を慎重に選択していくことが必要である。

第3は、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の妥当性に関する課題である。今回の対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、小学生を対象として自由記述調査を行い、収集された項目を質問項目とした。従って本研究で作成された対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、内容的に妥当であると考えられる。しかし、本研究では、内容的妥当性と基準関連妥当性の一つである併存的妥当性について検討するにとどまった。今後は、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の構成概念妥当性について検証することが必要である。

第3章

小学生の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連

第3章では，第2章で開発した対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）を使用して親，教師，友達の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連を明らかにするとともに，対人関係イラショナル・ビリーフの特徴を明らかにする。第1節では，親，教師，友達の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連を明らかにするとともに，自尊感情を低減させたり，ストレス反応や不登校傾向を高めたりする対人関係イラショナル・ビリーフの特徴を明らかにする（研究3）。第2節では，第3章のまとめと今後の課題について述べる。第3節では，小学校で計画・実践される不登校予防教育への提言について述べる。

第1節 対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連（研究3）

1. 目的

第1節では，親，教師，友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との関連を明らかにするとともに，対人関係イラショナル・ビリーフの特徴を明らかにすることを目的とする。仮説は，「親に対する対人関係イラショナル・ビリーフは，自尊感情とストレス反応との間に正の関連がある。教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフは，ストレス反応との間に正の関連がある。友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフは，自尊感情，ストレス反応，不登校傾向との間に正の関連がある」とした。

2. 方法

（1）調査対象者

関東地方にあるA県の公立小学校の1校の4年生2学級68名（男子35名，女子33名，無回答10名），5年生2学級66名（男子30名，女子36名，無回答6名），6年生3学級85名（男子45名，女子40名，無回答8名），合計219名を対象とした。そのうち欠損値を含む児童を除いた人数は195名であった（有効回収率89.0%）。この学校は，全校児童数501名，全学級数16学級（特別支援学級知的1学級，特別支援学級自閉・情緒2学級）の中規模校である。県や市の教育委員会からの教科や領域についての研究指定は受けていない。学校は都市部に位置し，住宅団地の中にある。住民は，古くからの地元の人と団地造成によって移ってきた人によって構成されている。

（2）調査時期

調査は2013年6月に集団実施した。

（3）手続き

調査校の学校長に本調査の目的および方法，調査項目の説明を行った。データは統計的に処理し，本研究の目的以外には使用しないこと，参加および中止は自由であることを説明した。調査は，各クラスの担任に集団で一斉に実施してもらい，後日回収した。

（4）調査内容

①対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）

第2章で作成した対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）を用いた。この尺度は，子どもの親，教師，友達とのつきあい方についての考え方を測定する尺度である。親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は，「親への服従」（ $\alpha=.91$ ），「親への気づかい」（ $\alpha=.87$ ），「親からの承認欲求」（ $\alpha=.84$ ）の3因子14項目で構成されている。教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は，「教師からの承認欲求」（ $\alpha=.93$ ），「教師への礼儀」（ $\alpha=.95$ ），「教師への気づかい」（ $\alpha=.92$ ）の3因子16項目から構成されている。友

達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、「友達への援助」($\alpha=.86$),「友達への配慮」($\alpha=.85$),「友達への気づかい」($\alpha=.76$)の3因子13項目から構成されている。回答の方法は、それぞれの質問に対して「とてもそう思う(4点)」、「少しそう思う(3点)」、「あまりそう思わない(2点)」、「まったくそう思わない(1点)」の4件法であった。(資料4)。

②児童用コンピテンス尺度

桜井(1992)が作成した児童用コンピテンス尺度を用いた。この尺度は、Harter(1982)が作成した「認知されたコンピテンス測定尺度」の日本語版(桜井,1983)を桜井(1992)がより簡便に実施できるように改訂されたものである。児童用コンピテンス尺度は、「学習コンピテンス」、「社会コンピテンス」、「運動コンピテンス」、「自己価値コンピテンス」の4つの因子、40項目から構成されている。コンピテンスとは、「有能感」のことであるが、Harter(1982)は、自尊感情の基礎として自分の能力に対して有能であることを自己評価することと、他人からの承認をあげている。また、桜井(1992)は「自己価値コンピテンス」について、ほぼ自尊感情に対応し、自尊感情に最も近い変数であると述べている。そして、真榮城(2005)は、児童用コンピテンス尺度の「自己価値コンピテンス」が自尊感情との間に正の相関があることを報告している。このため、本研究では、「自己価値コンピテンス」の因子を使用することとした。回答の方法は、質問に対して「はい(4点)」、「どちらかといえばはい(3点)」、「どちらかといえばいいえ(2点)」、「いいえ(1点)」の4件法であった。

③小学生用ストレス反応尺度

嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)が作成した小学生用ストレス反応尺度を使用した。この尺度は、小学生が日常生活の中で示す身体的、情動的、認知行動的ストレス反応の強度を測定する尺度であり、「不機嫌・怒り感情」5項目、「身体的反応」5項目、「無気力」5項目、「抑うつ・不安感情」5項目の4つの因子から構成されている。第1因子は、「気持ちが悪く、むしゃくしゃする」、「だれかに、いかりをぶつきたい」などで、「不機嫌・怒り感情」と命名されている。第2因子は、「体がだるい」、「頭がくらくらする」などで、「身体的反応」と命名されている。第3因子は、「なにもやる気がしない」、「勉強が手につかない」などで、「無気力」と命名されている。第4因子は、「さびしい」、「なんだか、こわい感じがする」などで、「抑うつ・不安感情」と命名されている。回答の方法は、「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)」、「全然あてはまらない(1点)」の4件法であった。

④学校生活サポートテスト

杉原・藤生・熊谷・山中(2002)が作成した学校生活サポートテストを用いた。この尺度は、中学生・高校生向けに開発された尺度で、子どもの学校生活における不適応の状態を測定する尺度である。このため、小学校4年生、5年生、6年生の児童が質問項目の内容を理解できるかどうかについて心理学を専門とする教員1名、小学校教員(小学校4年

生、5年生、6年生の学級担任) 3名に検討してもらい、使用できることを確認した。尺度は、「不登校・学校嫌い傾向」、「ひきこもり・非社交性傾向」、「いじめ問題傾向」、「体調不良」、「思いつめ傾向」、「注意の問題・衝動性傾向」、「反社会性傾向」、「家族関係の悩み」の8つの因子、87項目から構成されている。回答の方法は、「はい(4点)」、「どちらかといえばはい(3点)」、「どちらかといえばいいえ(2点)」、「いいえ(1点)」の4件法であった。本研究では、「不登校・学校嫌い傾向」7項目を使用することとした。

(5) 分析方法

調査分析の方法には、統計パッケージである SPSS (ver.16.0) を用いた。なお、親、教師、友達の対人関係イラショナル・ビリーフが自尊感情、ストレス反応、不登校傾向にどのような影響を及ぼすのかを検討するために、「自尊感情」、「ストレス反応」、「不登校傾向」の尺度を目的変数、「対人関係イラショナル・ビリーフ」の尺度を説明変数として重回帰分析を行った。

(6) 倫理的配慮

本研究は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科倫理委員会の承認を得ている。承認番号は、12-268であった。実施に際しては、実施校の教員に研究の目的と意義、方法および個人情報等に関する倫理的事項の取り扱いについて、書面と口頭で説明を行い、口頭で同意が得られた。また、児童に対しては、回答したくない項目には回答しなくてもよいことを説明した。データについては、学業成績と関係はなく、回答者に不利益を生じることはないことを説明した。データの保管は、本研究の著者が電子化データで保管している。

3. 結果

(1) 各尺度の因子分析

①対人関係イラショナル・ビリーフ尺度(小学生版)

研究2で因子分析を実施しているので研究3では実施しなかった。

②児童用コンピテンス尺度

「自己価値コンピテンス」の10項目について主因子法による因子分析を実施したところ、固有値が1.00以上の2因子(累積寄与率55.27%)が抽出された。また、因子の解釈の可能性が高かったため、2因子構造が妥当であると判断した。そこで、因子数2でプロマックス回転を行い、1つの因子に.50以上の負荷量をもつことを基準とし、その基準を満たさない項目を除外した。その結果、第1因子は、「たいていのことは、人よりうまくできる」、「自分には自信がある」など4項目で、「肯定的自尊感情」と命名した。第2因子は、「自分には、あまりいいところがない」、「自分はあまり役に立たない人間だ」など4項目で、「否定的自尊感情」と命名した。この尺度の α 係数を算出したところ「肯定的自尊感情」 $\alpha=.81$ 、「否定的自尊感情」 $\alpha=.79$ の値が得られ、一定の信頼性があることが認められた(Table 3-1, 資料5)。

Table 3-1 児童用コンピテンス尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2
「肯定的自尊感情」 $\alpha=.93$		
②たいていのことは、人よりうまくできると思いますか	.77	-.06
①自分に自信がありますか	.75	.09
③自分には、人にじまんできるところがたくさんあると思いますか	.73	-.05
⑥自分はきっと、えらい人になれると思いますか	.61	.03
「否定的自尊感情」 $\alpha=.79$		
⑨自分には、あまりいいところがないと思いますか	.05	.79
⑦自分はあまり役に立たない人間だと思いますか	.00	.70
⑩しっばいするのではないかと、いつも心配ですか	-.08	.66
④何をやってもうまくいかないような気がしますか	.04	.64
因子間相関	第 1 因子	-.63
	第 2 因子	-

③小学生用ストレス反応尺度

主因子法による因子分析を実施したところ、嶋田・戸ヶ崎・坂野（1994）と同様の4因子構造となった。そのため、この尺度の α 係数を算出したところ「不機嫌・怒り感情」 $\alpha=.86$ 、「身体的反応」 $\alpha=.84$ 、「無気力」 $\alpha=.87$ 、「抑うつ・不安感情」 $\alpha=.80$ の値が得られ、一定の信頼性があることが認められた。なお、第3因子の質問項目においては、因子負荷量が.40に満たない項目を1つ削除した（Table 3-2, 資料5）。

Table 3-2 小学生用ストレス反応尺度因子分析結果（主因子法・プロマックス）

項 目	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	
「不機嫌・怒り感情」 $\alpha=.86$					
⑫気持ちが、むしゃくしゃする	.82	-.02	-.08	.04	
⑭だれかに、いかりをぶつきたい	.80	-.04	.03	-.07	
⑪いらいらする	.74	.14	-.02	-.00	
⑬ふきげんで、おこりっぽい	.63	.04	.11	-.14	
⑮なにもかにも、いやだと思う	.50	-.03	.28	-.01	
「身体的反応」 $\alpha=.84$					
③体がだるい	.05	.88	-.04	-.11	
①頭がくらくらする	.05	.78	-.13	.02	
②ずつうがする	-.06	.71	.05	-.01	
④気持ちが悪い	-.14	.64	.13	.18	
⑤つかれやすい	.18	.49	-.01	.03	
「無気力」 $\alpha=.87$					
⑲なにもやる気がしない	.10	-.12	.80	.04	
⑰勉強が手につかない	-.04	-.01	.80	-.05	
⑯あまりがんばれない	.01	.21	.74	-.02	
⑱なにかに集中できない	.10	-.05	.73	.02	
「抑うつ・不安感情」 $\alpha=.80$					
⑥さびしい	-.17	-.01	.04	.77	
⑧なんだか、こわい感じがする	.19	-.14	-.06	.77	
⑦かなしい	-.17	.04	.00	.66	
⑨気持ちがしずんでいる	.05	.08	.05	.57	
⑩なんとなく、しんぱいである	.15	.15	-.08	.52	
因子間相関	第 1 因子	—	.51	.70	.43
	第 2 因子	—	—	.42	.52
	第 3 因子	—	—	—	.52
	第 4 因子	—	—	—	—

④学校生活サポートテスト

主因子法による因子分析を実施したところ、杉原・藤生・熊谷・山中（2002）と同様に1因子構造となった。そのため、この尺度の α 係数を算出したところ.88の値が得られ、一定の信頼性が認められた。なお、因子名は「不登校傾向」と命名した（Table 3-3, 資料5）。

Table 3-3 学校サポートテスト因子分析結果（主因子法）

項 目	因子 1
「不登校傾向」 $\alpha=.88$	
③朝, なんとなく学校には行きたくないと思うことがある	.86
①日曜日の夜, また明日から学校かと思うと気が重くなる	.74
④学校さえなければ, 毎日楽しいだろうなと思う	.73
⑦今のクラスはいやなので, ほかのクラスにかわりたい	.65
⑥学校をやめたくなくなることがある	.64
②今の学校がいやで, 転校したいと思うことがある	.62
⑤学校にいと, ゆうつになってくる	.48

(2) 変数の記述統計量と尺度間相関

分析では、親への対人関係イラショナル・ビリーフ（親への服従, 親への気づかい, 親への承認欲求）、教師への対人関係イラショナル・ビリーフ（教師からの承認欲求, 教師への礼儀, 教師への気づかい）、友達への対人関係イラショナル・ビリーフ（友達への援助, 友達への配慮, 友達への気づかい）それぞれ3つの下位尺度と自尊感情の2つの下位尺度（肯定的自尊感情, 否定的自尊感情）、ストレス反応の4つの下位尺度（不機嫌・怒り感情, 身体的反応, 無気力, 抑うつ・不安感情）、不登校傾向の尺度の平均を尺度得点として用いた。全変数の平均値と標準偏差, α 係数を Table 3-4 に示す。性差の統計はとっていない。 α 係数に関しては、すべて.76以上であり、ある程度の信頼性が得られた。

Table 3-4 全変数の平均, 標準偏差, α 係数

下位因子	平均値	標準偏差	α 係数
親への服従	2.53	.78	.91
親への気づかい	2.53	.87	.87
親からの承認欲求	2.33	.78	.84
教師からの承認欲求	2.47	.78	.93
教師への礼儀	2.80	.82	.95
教師への気づかい	2.84	.93	.92
友達への援助	3.00	.71	.86
友達への配慮	2.86	.75	.85
友達への気づかい	2.53	.88	.76
肯定的自尊感情	2.18	.71	.81
否定的自尊感情	2.35	.74	.79
不機嫌・怒り感情	1.51	.71	.86
身体的反応	1.59	.67	.84
無気力	1.47	.69	.87
抑うつ・不安感情	1.25	.45	.80
不登校傾向	1.77	.72	.88

相関については、すべての変数の尺度間の相関係数を Table 3-5 に示す。本研究で用いた対人関係イラショナル・ビリーフとその他の変数との相関を見てみると、親の対人関係イラショナル・ビリーフでは、親への服従と自尊感情の肯定的自尊感情との間に弱い正の相関($r = .18, p < .05$)、ストレス反応の不機嫌・怒り感情との間に弱い負の相関($r = -.17, p < .05$)、ストレス反応の無気力との間に弱い負の相関($r = -.21, p < .01$)、不登校傾向との間に弱い負の相関($r = -.17, p < .05$)が見られた。また、親からの承認欲求とストレス反応の不機嫌・怒り感情との間に弱い負の相関($r = -.21, p < .01$)、ストレス反応の無気力との間に弱い負の相関($r = -.18, p < .05$)、不登校傾向との間に弱い負の相関($r = -.16, p < .05$)が見られた。

教師の対人関係イラショナル・ビリーフでは、教師からの承認欲求と自尊感情の肯定的自尊感情との間に弱い正の相関($r = .14, p < .05$)、ストレス反応の身体的反応との間に弱い負の相関($r = -.19, p < .01$)、不登校傾向との間に弱い負の相関($r = -.22, p < .01$)が見られた。また、教師への礼儀とストレス反応の不機嫌・怒り感情との間に弱い負の相関($r = -.15, p < .05$)、ストレス反応の身体的反応との間に弱い負の相関($r = -.17, p < .05$)、ストレス反応

の無気力との間に弱い負の相関 ($r = -.15, p < .05$), 不登校傾向との間に弱い負の相関 ($r = -.28, p < .01$) が見られた。そして、教師への気づかいとストレス反応の身体的反応との間に弱い負の相関 ($r = -.14, p < .05$), 不登校との間に弱い負の相関 ($r = -.24, p < .01$) が見られた。

友達の対人関係イラショナル・ビリーフでは、友達への援助とストレス反応の不機嫌・怒り感情との間に弱い負の相関 ($r = -.14, p < .05$), ストレス反応の無気力との間に弱い負の相関 ($r = -.14, p < .05$), 不登校との間に弱い負の相関 ($r = -.19, p < .01$) が見られた。また、友達への配慮と自尊感情の肯定的自尊感情との間に正の弱い相関 ($r = .19, p < .01$), 不登校との間に弱い負の相関 ($r = -.20, p < .01$) が見られた。そして、友達への気づかいと自尊感情の否定的自尊感情との間に弱い正の相関 ($r = .18, p < .05$) が見られた。

Table 3-5 各尺度間の相関係数

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 親への服従	.76**	.78**	.59**	.60**	.58**	.51**	.39**	.37**	.18*	-.11	-.17*	-.11	-.21**	.00	-.17*
2 親への気づかい		.62**	.58**	.61**	.67**	.52**	.37**	.42**	.09	-.07	-.04	-.12	-.02	.08	-.12
3 親からの承認欲求			.50**	.52**	.46**	.53**	.47**	.41**	.10	-.01	-.21**	-.10	-.18*	.03	-.16*
4 教師からの承認欲求				.84**	.72**	.66**	.51**	.52**	.14*	.03	-.11	-.19**	-.10	-.01	-.22**
5 教師への礼儀					.84**	.65**	.48**	.40**	.10	.03	-.15*	-.17*	-.15*	.00	-.28**
6 教師への気づかい						.53**	.35**	.35**	.04	.04	-.10	-.14*	-.13	.00	-.24**
7 友達への援助							.77**	.70**	.11	.02	-.14*	-.09	-.16*	.04	-.19**
8 友達への配慮								.61**	.19**	.13	-.13	-.10	-.11	.06	-.20**
9 友達への気づかい									.00	.18*	-.01	.02	.02	.04	-.02
10 肯定的自尊感情										-.47**	-.17*	-.18*	-.25**	-.13	-.28**
11 否定的自尊感情											.17*	.13	.18*	.18*	.26**
12 不機嫌・怒り感情												.51**	.73**	.39**	.46**
13 身体的反応													.40**	.46**	.39**
14 無気力														.43**	.40**
15 抑うつ・不安感情															.21**
16 不登校傾向															

* $P < .05$ ** $P < .01$

(3) 多重共線性の検討

多重共線性の問題を検討するために、自尊感情の「肯定的自尊感情」、「否定的自尊感情」、ストレス反応の「不機嫌・怒り感情」、「身体的反応」、「無気力」、「抑うつ・不安感情」、不登校傾向を目的変数、親に対する対人関係イラショナル・ビリーフの「親への服従」、「親への気づかい」、「親からの承認欲求」、教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフの「教師からの承認欲求」、「教師への礼儀」、「教師への気づかい」、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの「友達への援助」、「友達への配慮」、「友達への気づかい」を説明変数とする重回帰分析を行い、VIF、許容度を算出した。その結果、親に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「親への服従」のVIFの値が3.88、許容度の値が0.26、教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「教師への礼儀」のVIFの値が6.30、許容度の値が0.16、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「友達への援助」のVIFの値が4.12、許容度の値が0.24であり、多重共線性が疑われた。そのため、「親への服従」、「教師への礼儀」、「友達への援助」を除いて再び重回帰分析を行った。その結果、すべての下位尺度のVIFの値が3以下、許容度の値が0.3以上となり、多重共線性は認められないと判断された。

(4) 親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連

親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との間の因果関係を分析するために、自尊感情の下位因子である「肯定的自尊感情」、「否定的自尊感情」、ストレス反応の「不機嫌・怒り感情」、「身体的反応」、「無気力」、「抑うつ・不安感情」、不登校傾向を目的変数とし、親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの下位因子である「親への気づかい」、「親からの承認欲求」、「教師からの承認欲求」、「教師への気づかい」、「友達への配慮」、「友達への気づかい」を説明変数とする重回帰分析を行った (Table 3-6)。

まず、対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情との関連をみると、目的変数の「肯定的自尊感情」($F(6, 188) = 2.81, p < .05$)、「否定的自尊感情」($F(6, 188) = 2.51, p < .05$)において重回帰式が有意となった。「肯定的自尊感情」の標準偏回帰係数を検討してみると、対人関係イラショナル・ビリーフの「友達への配慮」($\beta = .25, p < .01$)との間に有意な正の関連、「友達への気づかい」($\beta = -.25, p < .01$)との間に有意な負の関連が示された。「友達への気づかい」は、「肯定的自尊感情」との相関係数 ($r = .00$)は無相関であったが、標準偏回帰係数は有意であった。「否定的自尊感情」の標準偏回帰係数を検討してみると、「親への気づかい」($\beta = -.24, p < .05$)との間に有意な負の関連、「友達への気づかい」($\beta = .24, p < .01$)との間に有意な正の関連が示された。「親への気づかい」は、「否定的自尊感情」との相関係数 ($r = -.07$)はほぼ無相関であったが、標準偏回帰係数は有意であった。

Table 3-6 親, 教師, 友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情, ストレス反応, 不登校傾向との重回帰分析結果

	肯定的 自尊感情	否定的 自尊感情	不機嫌 怒り感情	身体的反応	無気力	抑うつ 不安感情	不登校傾向
親への気づかい	.09	-.24*	.20	-.03	.24*	.15	.13
親からの承認欲求	.01	-.02	-.28**	-.01	-.33**	-.04	-.09
教師からの承認欲求	.23	-.10	-.03	-.24*	.00	-.08	-.10
教師への気づかい	-.19	.13	-.09	.01	-.19	-.05	-.22*
友達への配慮	.25**	.07	-.12	-.09	-.12	.07	-.22*
友達への気づかい	-.25**	.24*	.14	.21*	.16	.01	.23*
<i>F</i> 値	2.81	2.51	2.63	2.04	2.85	0.48	4.04
<i>R</i> ²	.08*	.07*	.08*	.06	.08*	.02	.11*

* $P < .05$ ** $P < .01$

次に, 対人関係イラショナル・ビリーフとストレス反応との関連をみてみると, 目的変数の「不機嫌・怒り感情」($F(6, 188) = 2.63, p < .05$), 「無気力」($F(6, 188) = 2.85, p < .05$)において重回帰式が有意となった。「不機嫌・怒り感情」の標準偏回帰係数を検討してみると, 対人関係イラショナル・ビリーフの「親からの承認欲求」($\beta = -.28, p < .01$)との間に有意な負の関連が示された。目的変数の「身体的反応」($F(6, 188) = 2.04, n.s.$)においては重回帰式が有意ではなかったが, 標準偏回帰係数を検討してみると, 対人関係イラショナル・ビリーフの「教師からの承認欲求」($\beta = -.24, p < .05$)との間に有意な負の関連, 「友達への気づかい」($\beta = .21, p < .05$)との間に有意な正の関連が示された。「友達への気づかい」は, 「身体的反応」との相関係数 ($r = .02$) はほぼ無相関であったが, 標準偏回帰係数は有意であった。「無気力」の標準偏回帰係数を検討してみると, 対人関係イラショナル・ビリーフの「親への気づかい」($\beta = .24, p < .05$)との間に有意な正の関連, 「親からの承認欲求」($\beta = -.26, p < .01$)との間に負の関連が示された。「親への気づかい」は, 「無気力」との相関係数 ($r = -.02$) は負の符号であったが, 標準偏回帰係数は正の符号で有意であった。目的変数の「抑うつ・不安感情」の重回帰式は有意ではなかった ($F(6, 188) = 0.48, n.s.$)。

最後に, 対人関係イラショナル・ビリーフと不登校傾向との関連をみてみると, 目的変数の「不登校傾向」($F(6, 188) = 4.04, p < .05$)の重回帰式が有意となった。標準偏回帰係数を検討してみると, 対人関係イラショナル・ビリーフの「教師への気づかい」($\beta = -.22, p < .05$), 「友達への配慮」($\beta = -.22, p < .05$)との間に負の関連, 「友達への気づかい」($\beta = .23, p < .05$)との間に正の関連が示された。「友達への気づかい」は, 「不登校傾向」との相関係数 ($r = -.02$) は負の符号であったが, 標準偏回帰係数は正の符号で有意であった。

4. 考察

(1) 対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情との関連

対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情との関連では、「友達への配慮」と「肯定的自尊感情」との間に正の関連、「友達への気づかい」と「肯定的自尊感情」との間に負の関連が見られた。「友達への配慮」のビリーフは、「すべての友達と気軽に話をすべきである」、「すべての友達と仲よくしなければならない」、「すべての友達と楽しく遊ぶべきである」、「友達との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない」、「すべての友達と助け合うべきである」とする考え方である。このような考え方をもつことは、たくさんの友達を作ることができるだけでなく、友達から受け入れられていると実感することができるのではないか。児童期の発達課題として石隈（1999）は、「友達関係を広げ、同年代の集団の一員として行動できる」ことを挙げている。たくさんの友達と仲良くしようとする考え方は、友達とのトラブルを回避したり、早期に解決したりすることができるだけでなく、子どもたちの心の安定に欠かすことのできない重要な考え方であると思われる。また、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの「友達への気づかい」は、自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に負の関連を示した。「友達への気づかい」のビリーフは、「友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない」、「友達といるときはいつも相手が喜ぶようなことをしなければならない」、「友達を絶対に怒らせてはならない」とする考え方である。この考え方は、友達の気持ちを常に優先しようとするため、友達関係の満足度が低下し、関係葛藤が生まれると考えられる。以上のことから、抑制変数の可能性がある「友達への気づかい」のビリーフが低く、「友達への配慮」のビリーフが高い子どもほど「肯定的自尊感情」が高くなると思われる。

また、「親への気づかい」と「否定的自尊感情」との間に負の関連、「友達への気づかい」と「否定的自尊感情」との間に正の関連が見られた。「親への気づかい」のビリーフは、「絶対にわがままを言ってはならない」、「絶対に迷惑をかけてはならない」、「親を絶対に怒らせてはならない」、「親には絶対に心配をかけてはならない」とする考え方である。この考え方は、市毛・大河原（2009）が指摘している、幼児期から親の期待に応えようとしてきた子どもたちがもっている考え方だと思われる。この子どもたちは、他者評価を拠り所にして自分の価値を決める傾向が強いとされる。そのため、親の期待に応えていれば否定的な自尊感情は高まることがないと考えられる。「友達への気づかい」のビリーフは、前述した通り、友達の気持ちを常に優先しようとするため、友達関係の満足度が低下し、関係葛藤が生まれると考えられる。以上のことから、抑制変数の可能性がある「親への気づかい」のビリーフが低く、「友達への気づかい」のビリーフが高い子どもほど「否定的自尊感情」が高くなる考えられる。

(2) 対人関係イラショナル・ビリーフとストレス反応との関連

対人関係イラショナル・ビリーフとストレス反応との関連では、「親からの承認欲求」と「不機嫌・怒り感情」との間に負の関連が見られた。「親からの承認欲求」のビリーフは、

「親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである」, 「親にはどんなことも話をすべきである」, 「親にはどんなことも相談をすべきである」, 「親と話をするときはいつも笑顔でいるべきである」とする考え方である。この考え方は, 小野寺 (2018) の「小学校高学年の子どもは, 自分の短所や長所も理解できるようになり, 自己成長が見られるようになる時期であり, 親を一人の人間として見るようになり, 親批判をしていくことも多くなる」とされる親子関係の発達に関係していると考えられる。小学校高学年の子どもは, 親批判をするようになるが, 社会のルールや対人関係で大切なことも理解できるようになる。親との関係がまだ重要である小学校高学年の子どもにとっては, 親との対人関係を維持するために必要なことであると考えられる。また, このような考え方をもっている子どもは, 学校生活での学習や対人関係において約束やルールをよく守るため, 周りの人たちから肯定的な評価を得ることが多いと思われる。

また, 「教師からの承認欲求」と「身体的反応」との間に負の関連, 「友達への気づかい」と「身体的反応」との間に正の関連が見られた。「教師からの承認欲求」のビリーフは, 「勉強をがんばって絶対に先生に認められなくてはならない」, 「決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない」, 「先生に認められるために忘れ物は絶対にしてはならない」などである。小学校高学年の子どもにとって教師から認められることは, 子どもが自分自身を肯定的に受け止め, 心の安定へとつながっていくと思われる。「友達への気づかい」のビリーフは, 前述した通り, 友達の気持ちを常に優先しようとするため, 友達関係の満足度が低下し, 関係葛藤が生まれると考えられる。以上のことから, 抑制変数の可能性がある「友達への気づかい」のビリーフが高く, 「教師からの承認欲求」のビリーフが低い子どもほど「身体的反応」が高くなると考えられる。

そして, 「親への気づかい」と「無気力」との間に正の関連, 「親からの承認欲求」と「無気力」との間に負の関連が見られた。「親への気づかい」のビリーフは, 前述した通り, 他者評価を拠り所にして自分の価値を決める傾向が強いとされる。しかし, 高学年になると親からの自立心が高まり始める。つまり, 親の期待にそのような「いい子」になろうとする自分と親から自立しようとする自分との心の葛藤が「無気力」へと結びついていると考えられる。「親からの承認欲求」のビリーフは, 前述した通り, 親との対人関係を維持するために必要なことであり, このような考え方をもっている子どもは, 学校生活での学習や対人関係において約束やルールをよく守るため, 周りの人たちから肯定的な評価を得ることが多いと思われる。以上のことから, 抑制変数の可能性がある「親への気づかい」のビリーフが高く, 「親からの承認欲求」のビリーフが低い子どもほど「無気力」が高くなると考えられる。

(3) 対人関係イラショナル・ビリーフと不登校傾向との関連

対人関係イラショナル・ビリーフと不登校傾向との関連では, 「教師への気づかい」と「不登校傾向」との間に負の関連, 「友達への配慮」と「不登校傾向」との間に負の関連, 「友達への気づかい」と「不登校傾向」との間に正の関連が見られた。「教師への気づかい」の

ビリーフは、「先生には絶対に迷惑をかけてはならない」、「先生には絶対に失礼なことを言うてはならない」、「先生を絶対に怒らせてはならない」とする考え方である。この考え方は、教師との関係では常識的なものであり、これからの生き方や社会のルールとして獲得しておきたい考え方である。道徳的な価値や社会のルールに関する考え方は、子どもたちに不健康な感情を与えることはないのではないかと考えられる。また、教師との対人関係において良好な関係を築こうとすることは、学校生活において高学年の子どもたちは教師から独立しようとし始め（柿・辻河，2008），子どもの関係性の関心は、仲間へと移行するとされるが、不登校予防には欠かせないことであると思われる。「友達への配慮」のビリーフは、前述した通り、たくさんの友達と仲良くしようとする考え方であり、友達とのトラブルを回避したり、早期に解決したりすることができるだけでなく、子どもたちの心の安定に欠かすことのできない重要な考え方であると思われる。「友達への気づかい」のビリーフは、友達の気持ちを常に優先しようとするため、友達関係の満足度が低下し、関係葛藤が生まれると考えられる。以上のことから、抑制変数の可能性がある「友達への気づかい」のビリーフが高く、「教師への気づかい」や「友達への配慮」のビリーフが低い子どもほど「不登校傾向」が高くなると考えられる。

第2節 まとめと今後の課題

1. 親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ

親に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「親への気づかい」が自尊感情の「否定的自尊感情」との間に負の関連を示した。また、ストレス反応の「無気力」との間に正の関連を示した。「親への気づかい」は、「否定的自尊感情」との間に負の関連を示した。

「親への気づかい」のビリーフは、親から自立しようとする高学年の子どもにとっては、息苦しさを感じるのではないか。以上のことから、「親への気づかい」の対人関係イラショナル・ビリーフは、子どもにとってストレスを感じるビリーフであると思われる。一方、「親からの承認欲求」のビリーフは、ストレス反応の「不機嫌・怒り感情」と「無気力」との間に負の関連を示した。以上のことから、「親からの承認欲求」の対人関係イラショナル・ビリーフは、ラショナル・ビリーフの可能性が考えられる。

2. 教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ

教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「教師からの承認欲求」とストレス反応の「身体的反応」との間に負の関連を示した。「教師からの承認欲求」のビリーフは、教師との良い関係を構築するだけでなく、子どもの心の安定にも影響を与えると思われる。以上のことから、「教師からの承認欲求」の対人関係イラショナル・ビリーフは、ラショナル・ビリーフの可能性があると考えられる。「教師への気づかい」は、不登校傾向との間に負の関連を示した。「教師への気づかい」のビリーフには、「迷惑をかけない」、「失礼なことと言わない」など、道徳的価値や対人関係において必要な考え方が多く含まれている。これらの考え方は、子どもたちに不健康な感情を与えることはないのではないかと考えられる。以上のことから、「教師への気づかい」の対人関係イラショナル・ビリーフは、ラショナル・ビリーフの可能性があるとと思われる。

3 友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ

友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「友達への配慮」のビリーフと自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に正の関連を示した。また、不登校傾向との間に負の関連を示した。一方、「友達への気づかい」のビリーフは、自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に負の関連を示した。また、自尊感情の「否定的自尊感情」、ストレス反応の「身体的反応」、不登校傾向との間に正の関連を示した。「友達への配慮」のビリーフは、友達と助け合って仲良くしていこうとする考え方であり、友達関係を良好なものにするには必要な考え方である。以上のことから、「友達への配慮」の対人関係イラショナル・ビリーフは、健康的であり、ラショナル・ビリーフの可能性があるとと思われる。一方、「友達への気づかい」のビリーフは、非自己主張的であり、友達関係の満足度を低下させ、関係葛藤が生まれやすい考え方であると思われる。Price, Sloman, Gilbert, & Rohde (1994) は、思春期の対

人関係において自分自身を適切に主張することに苦勞している場合、うつ病になる可能性を指摘している。また、Allen, Porter, & Mcfarland (2006) は、親密な仲間関係において自己主張を妨げている理由として、友情を失うことへの不安があるとしている。以上のことから、「友達への気づかい」の対人関係イラショナル・ビリーフは、自己主張を妨げる不健康なビリーフであると思われる。

4. 今後の課題

本研究の結果より、対人関係イラショナル・ビリーフとして、「親への気づかい」と「友達への気づかい」のビリーフの特徴を明らかにすることができた。また、本研究を進める中で、ラショナル・ビリーフの可能性のある「親からの承認欲求」、「教師からの承認欲求」、「教師への気づかい」、「友達への配慮」のビリーフの特徴を明らかにすることもできた。しかし、中学生、高校生、大学生にとっては、これらのビリーフが、イラショナル・ビリーフに変化する可能性がないとは言い切れない。研究を進める中でラショナル・ビリーフの可能性のあるビリーフに出会うことは、筆者にとって予想しなかった結果であった。なぜ、イラショナル・ビリーフの中核とされる「当然である」、「ねばならない」、「すべき」といった言葉が付加されているのにもかかわらず、イラショナル・ビリーフの特徴を示さなかったのかについての疑問の解明は、今後の課題である。

第3節 小学校で計画・実践される不登校予防教育への提言

第1章第1節で前述した通り、現在の学校で実践されている不登校予防教育には、構成的グループ・エンカウンター、対人関係ゲーム、ソーシャルスキル教育、ソーシャル・エモーショナル・ラーニング、ストレスマネジメント教育などが行われてきた。これらの予防教育プログラムは、感情的側面や行動的側面からのアプローチが多く、認知的側面からアプローチする心理教育的プログラムは少なく、不登校予防を目的としたプログラムは見あたらない。認知的側面からアプローチする心理教育プログラムには、認知行動療法教育研究会(2015)の「こころのスキルアップ教育プログラム」がある。このプログラムでは、友達関係の悩みを事例として取り上げ、「出来事」、「考え」、「気分」に整理し、考え方を变えることで、気分を楽にするここを体験的に学んでいくとされる。しかし、このプログラムで取り上げられている考え方は、認知療法の自動思考であり、推論である。本研究で明らかとなった対人関係イラショナル・ビリーフは、論理療法のビリーフであり、信念である。今後は、対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」のビリーフを論理療法のABC理論を基にして、柔軟な考え方に变えていくことができ、学校現場で無理なく実践できるストレスマネジメント教育のプログラムを開発することが必要であろう。

第4章

小学生の対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践

第4章では、対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育を小学校5年生の学級集団を対象に実践し、プログラムの有効性や、小学校での利用可能性について検討する。第1節では、小集団を対象に対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育を実施し、ストレスマネジメント教育で明らかとなったプログラムの有効性、小学校での利用可能性についてまとめる。第2節では、まとめと今後の課題について述べる。

第1節 学級集団を対象としたストレスマネジメント教育の実践（研究4）

1. 目的

第1節では、対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」を願望、欲望、好みとして表される健康的で合理的な考えであるラショナル・ビリーフに修正するストレスマネジメント教育のプログラムを開発する。開発に当たっては、論理療法のABC理論やストレス理論のトランスアクショナルモデルを基に開発することとする。実践はストレスマネジメント教育として実施し、その有効性と小学校での利用可能性について検討を行うことを目的とする。仮説は、「友達への気づかい、否定的自尊感情、不登校傾向は、プログラムの実施前に比べて実施後、実施後から1か月後に有意に低くなる」とした。

2. 方法

（1）プログラムの開発

①プログラムの目標

本プログラムの目標は、ストレスマネジメント教育を通して不登校傾向を低減するために、論理療法のABC理論を用いて対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」をラショナル・ビリーフに修正することである。

②プログラムの内容

プログラムの開発にあたっては、まず論理療法のABC理論やトランスアクショナルモデルの出来事への受け止め方を修正すれば、気持ちが楽になるという理論をプログラムの中心とした。次にストレスマネジメント教育としてプログラムを開発するには、学校教育のどの場面で実施するのがよいのか検討し、小学校5年生の保健学習「心の健康」で実施することとした。「心の健康」の学習では、心と体の相互の影響や不安や悩みへの対処の仕方を学習する。そこで、竹中（1997）の「①ストレスへの気づき、②ストレス反応への気づき、③ストレス反応を抑える技法の習得」というストレスマネジメント教育の三要素を参考にして、「心と体の相互の影響」や「不安や悩みへの対処法」を含めた、ストレスマネジメント教育のプログラムを開発した。

プログラムの内容は、「①ストレスとストレス反応を知る、②ストレスへの対処法を身につける、③ストレスへの対処法を日常生活に生かす」の全部で3回のプログラムとした（Table 4-1, 資料6）。1回目は、ストレスやストレス反応について理解し、今まで自分たちが行ってきたストレスへの対処法を確認することを通して、ストレスへの理解を深めることができるようにした。また、ストレスへの対処法には、物事に対する受け止め方を修正して、気持ちを楽にする方法があることを不登校の事例の紹介を通して理解できるようにした。論理療法のABC理論についても説明をした。2回目は、「友達への気づかい」のビリーフをラショナル・ビリーフに修正することを通して、気持ちが楽になるような物事の受け止め方が習得できるようにした。ここでは、「友達への気づかい」のビリーフ

Table 4-1 プログラムの内容（全3回：45分×3回）（ ）は学習形態

回数	プログラム名	目 標	活 動 内 容	資 料
1	ストレスって何だろう	・ ストレッサー、 ストレス反応、 ストレス対処法 について知る。	・ ストレッサーとストレスに ついて説明を聞く。(全体) ・ 今まで自分が行ってきたストレ スの対処法を紹介し合う。 (個人→グループ→全体) ・ ストレス対処法を「①ストレス を弱くしたり、なくしたりする、 ②気分をしずめる、③運動をし て汗をかく、④物事の受け止め方 を修正する」の4つに分類する。 (全体)	・ ワークシ ート ・ ふりかえ りカード
2	ストレスをやわ らげよう	・ 物事に対する受 け止め方を修正 するストレス対 処法を身につけ る。	・ ピリーフを修正する。(個人→グ ループ→全体) 進め方 ①場面の説明 ②気持ちや行動の確認 ③受け止め方の確認 ④受け止め方の見直し ⑤新しい受け止め方の選択 ⑥新しい気持ちや行動の確認	・ ワークシ ート ・ ふりかえ りカード
3	自分の生活に生 かそう	・ 日常生活でスト レスとなっている 出来事を思い 出し、受け止め 方を修正してみ る。	・ 日常生活で心が落ち込んだ出来 事を取り上げ、心が楽になる新 しい受け止め方に修正してみ る。(個人→全体) 進め方 ①心が落ち込んだ出来事を思い出 す ②気持ちと行動の確認 ③受け止め方の確認 ④受け止め方の見直し ⑤新しい受け止め方の選択 ⑥新しい気持や行動の確認	・ ワークシ ート ・ ふりかえ りカード

を「出来事・受け止め方・結果」の流れに沿って物語を作成して子どもたちへ提示し、受け止め方を修正することによって感情がどのように変化するかを体験できるようにした。物語の内容は、「Bさんは友達といるときは相手が喜ぶように話をもちあげて、友達の興味のない話にがんばって合わせていたり、話したくない自分の失敗なども話していたりしました。でも、友達にBさんといても楽しくないと言われてしまいました。」とした。「友達への気づかい」のビリーフをラショナル・ビリーフに修正する活動では、過剰な要求の「ねばならない」を願望の「～することができればいいが、できないからといって自分はダメ人間ではない。～だと考えればいい。」という文末に修正してみることを通して、「友達への気づかい」のビリーフをラショナル・ビリーフに修正することができるようにした。3回目は、2回目で習得した気持ちが楽になるような受け止め方を使って、日常生活で気持ちが落ち込んだ出来事を思い出し、気持ちが楽になる受け止め方に修正してみるができるようにした。

(2) プログラムの実施方法

①実施形態

今回開発したストレスマネジメント教育のプログラムは、小学校5年生を対象とし、学級単位で実施した。指導者は著者と学級担任の2名であった。著者の立場は、プログラム実施校の教員であった。指導者2名の役割分担は、筆者がプログラムを実施し、学級担任が気になる子どもへの支援を行った。プログラムは、保健体育の時間に、毎週1時間のペースで実施された。プログラム実施の間隔は、7日間であった。プログラムは、2016年1月に3回実施された。1回あたりのプログラムは、45分を単位時間として、導入・展開・まとめという構成であった。プログラムの実施前後、および実施中には、介入効果に影響を与える学校行事などはなかったと思われる。

②対象者

関東地方にあるA県の公立小学校の5年生89名3学級（1組 男子16名 女子14名、2組 男子16名 女子13名、3組 男子17名 女子13名）を対象とした。

(3) 効果測定

プログラムの効果を検討するためには、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの「友達への気づかい」の変化だけでなく、粕谷・河村（2004）の不登校の子どもは自尊感情が低いという研究結果から、否定的自尊感情、不登校傾向の変化を測定する必要があるため、以下の①から③の尺度を用いた。調査の時期は、プログラムの事前、プログラムの終了後、プログラムの終了から1か月後の3回であった。事前の調査は、プログラム開始の前日に行った。事後の調査は、プログラムの終了後、すぐに行った。

①友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度

第2章で作成した友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）を用いた。この尺度は、友達とのつきあい方についての考え方を測定する尺度である。友達への対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、「友達への援助」($\alpha=.86$), 「友達への配慮」($\alpha=.85$),

「友達への気づかい」($\alpha=.76$)の3因子13項目から構成されている。回答の方法は、それぞれの質問に対して「とてもそう思う(4点)」、「少しそう思う(3点)」、「あまりそう思わない(2点)」、「まったくそう思わない(1点)」の4件法であった。本研究では、「友達への気づかい」の3項目を使用した。

②児童用コンピテンス尺度

本研究の内容に合致した自尊感情を測定するため、桜井(1992)が作成した児童用コンピテンス尺度を用いた。回答の方法は、それぞれの質問に対して「はい(4点)」、「どちらかといえばはい(3点)」、「どちらかといえばいいえ(2点)」、「いいえ(1点)」の4件法であった。本研究では、「否定的自尊感情」の4項目を使用した。

③学校生活サポートテスト

杉原・藤生・熊谷・山中(2002)が作成した学校生活サポートテストを用いた。この尺度は、中学生・高校生向けに開発された尺度で、子どもの学校生活における不適応の状態を測定する尺度である。なお、この尺度は、不登校予防の状態を測定するものではない。本研究では、「不登校・学校嫌い傾向」7項目を使用した。回答の方法は、「はい(4点)」、「どちらかといえばはい(3点)」、「どちらかといえばいいえ(2点)」、「いいえ(1点)」の4件法であった。

(4) 分析方法

調査データの分析には、統計パッケージであるSPSS(ver.16.0)を用いた。なお、分散分析の多重比較においては、Bonferroniの調整法を用いた。

(5) 倫理的な配慮

本研究は、名古屋大学大学院教育発達科学研究科倫理委員会の承認を得ている。承認番号は、15-728であった。プログラムの実施に際しては、実施校の教員に研究の目的と意義、方法および個人情報等に関する倫理的事項の取り扱いについて、書面と口頭で説明を行い、同意が得られた。調査については、調査の目的や意義について児童に説明を行ったうえで、回答したくない項目には回答しなくてもよいことを説明した。データについては、個人が特定されないように配慮して管理している。プログラムへの参加の同意については、プログラムの内容を児童へは口頭で、保護者へは文書で説明し、参加は自由とした。その結果、児童全員の参加への同意が得られた。

3. 結果

(1) 対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向のプログラム実施前，実施後，1か月後の変化

対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向の3つの因子について，基礎統計量を算出した（Table 4-2）。その後，プログラム実施前後およびプログラム終了1か月後における変化を検討するために，対応のある1要因分散分析を行った。また，効果量もあわせて算出した。効果量には η_p^2 を使用した。その結果，対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかいでは，主効果が有意であった（ $F(2, 148) = 8.83, p < .01$ ）。そのため，多重比較を行った。その結果，実施前より実施後，1か月後の平均値が有意に低いことが認められた（ $\eta_p^2 = .18$ ）。否定的自尊感情では，主効果が有意であった（ $F(2, 148) = 4.92, p < .01$ ）。そのため，多重比較を行った。その結果，実施前より実施後，1か月後の平均値が有意に低いことが認められた（ $\eta_p^2 = .06$ ）。不登校傾向では，主効果が有意であった（ $F(2, 148) = 10.94, p < .01$ ）。そのため，多重比較を行った。その結果，実施前より実施後の平均値が有意に低いことが認められた（ $\eta_p^2 = .13$ ）。水本・竹内（2008）による効果量の目安（ $\eta^2 = .01$: 効果小， $\eta^2 = .06$: 効果中， $\eta^2 = .14$: 効果大）によると「対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい」では大の効果量，「否定的自尊感情」では中の効果量，「不登校傾向」では中の効果量であった。以上の結果から，本研究のプログラムは，対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向において変化をもたらすことが示された。

Table 4-2 対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向の基礎統計量

因子名	平均値	標準偏差	最大値	最小値	効果量
友達への気づかい（実施前）	2.64	0.74	4.00	1.00	実施前>実施後**
友達への気づかい（実施後）	2.30	0.88	4.00	1.00	・1か月後**
友達への気づかい（1か月後）	2.32	0.85	4.00	1.00	.18
否定的自尊感情（実施前）	2.22	0.69	4.00	1.00	実施前>実施後**
否定的自尊感情（実施後）	2.04	0.80	4.00	1.00	・1か月後**
否定的自尊感情（1か月後）	1.99	0.80	4.00	1.00	.06
不登校傾向（実施前）	1.85	0.64	4.00	1.00	実施前>実施後**
不登校傾向（実施後）	1.59	0.65	3.86	1.00	・1か月後
不登校傾向（1か月後）	1.73	0.73	3.86	1.00	.13

N = 89 効果量は η_p^2

(2) プログラムの対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向への影響

プログラムの対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向への影響を検討するために，測定の種類（対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向）とプログラムの測定時期（実施前，実施後，1か月後）を要因とした2要因分散分析を行った（Figure 4-1）。その結果，交互作用は有意ではなかった（ $F(4, 296) = 1.50, n.s.$ ）。測定の種類，測定時期の主効果は有意であった（種類 $F(2, 148) = 19.24, p < .01$; 時期 $F(2, 148) = 27.63, p < .01$ ）。そのため，測定の種類，測定時期の多重比較を行った。測定の種類では，対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向の順で有意に高い平均値を示していた。測定時期では，プログラムの実施前後，1か月後の平均値に有意な差が認められた。実施後と1か月後との間には有意な差は見られなかった。以上の結果から，本研究のプログラムは，対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向の低減に有意な影響を与えることが示された。

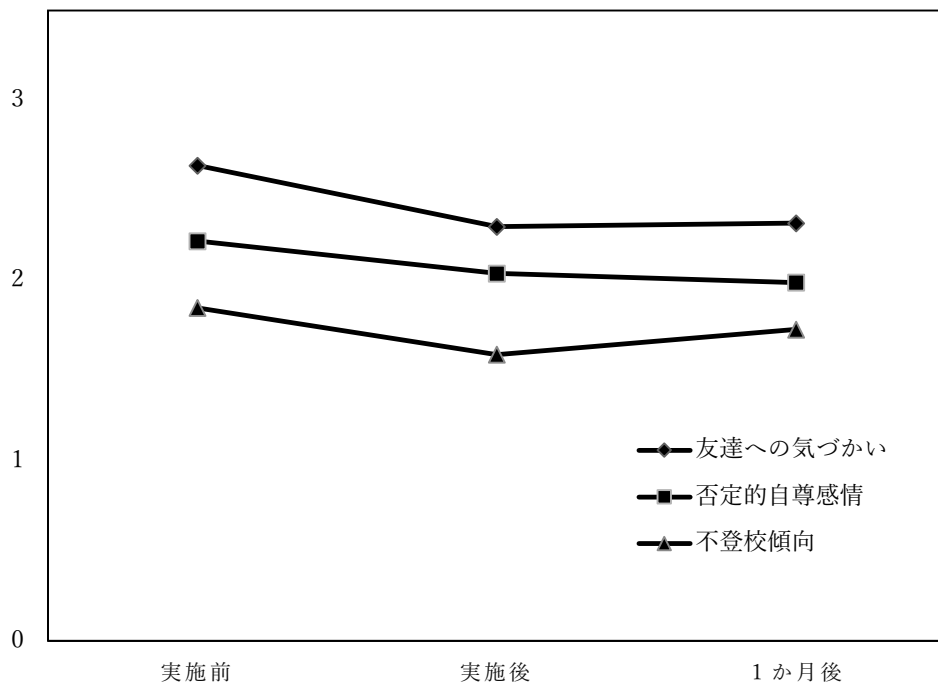


Figure 4-1 友達への気づかい，否定的自尊感情，不登校傾向の得点変化

4. 考察

(1) プログラムが対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかいに与える効果

小関・嶋田・佐々木(2007)の研究では、ABC理論に基づいた認知的な心理教育を実施したことにより、ネガティブな自動思考が変化し、抑うつが低減したことを報告しているが、本研究でも対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」のビリーフが低減する可能性が示された。「友達への気づかい」のビリーフの対応のある1要因分散分析の平均値の結果をみると、実施前に比べて実施後と1か月後に有意な差が見られ、仮説が支持された。このことは、プログラムの内容に「友達への気づかい」のビリーフである「友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない」と「友達がいるときはいつも相手が喜ぶようなことをしなければならぬ」を基にして、「Bさんは友達といるときは相手が喜ぶように話をもりあげて、友達の興味のない話にがんばって合わせていたり、話したくない自分の失敗なども話していたりしました。でも、友達にBさんといても楽しくないと言われてしまいました。」という物語を提示し、Bさんの気持ち、行動、心の中で自分に言い聞かせていることを確認し、心が楽になるように、心の中で自分に言い聞かせていることを修正したことが関係していると思われる。子どもたちは、「友達を喜ばせることができない自分はダメ人間である。学校へ行きたくない。」から「友達を喜ばせることは確かにできなかったが、喜ばせることができなかったからといって、自分がダメ人間とはいえない。無理して友達に話を合わせるのはやめよう。」などに心の中で自分に言い聞かせていることを修正したことにより、気持ちが楽になる感情体験をしたと思われる(Table 4-3)。また、グループや全体で修正案や感情体験についてシェアリングをしたことも効果的であったと思われる。これらのことが対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかいの低減につながった可能性があると思われる。しかし、子ども一人一人が修正の方法を身につけたかどうかの確認は不十分である。このことについては、今後の課題である。

(2) プログラムが否定的自尊感情に与える効果

否定的自尊感情は、実施前に比べて、実施後及び1か月後に有意な差が見られ、仮説は支持された。この結果は、粕谷・河村(2004)の自尊感情の低い子どもは不登校に移行する可能性が高いという知見を基に考えてみると、本プログラムは自尊感情を高める可能性があり、不登校傾向を低減させるのではないかと思われる。本プログラムで実施したストレスマネジメント教育は、「友達への気づかい」のビリーフの修正に焦点を当てているが、肯定的な自尊感情を高める可能性があり、遠藤(1992)の「肯定的で安定した自尊感情を保持している状態では、心理的な健康が保たれる」という知見から、子どもたちの心理的な健康の保持に有効なプログラムの可能性があると思われる。本プログラムでの子どもたちの反応を見てみると、「友達への気づかい」のビリーフをラショナル・ビリーフに修正した後の感情は、ポジティブな感情に変化している(Table 4-3)。この感情体験は、受け止め方を修正すれば感情が変わるということを実感できる、貴重な体験であったのではないか。

Table 4-3 プログラムでの主な児童の反応

回数	プログラム名	児童の主な反応
1	ストレスって何だろう	<p>【自分がしているストレス対処法】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達と遊ぶ ・寝る ・相談する ・音楽を聴く ・深呼吸 ・人形を殴る ・動画を見る ・八つ当たり ・ゲームをする ・体を動かす（運動） ・楽な姿勢をとる ・お風呂に入る ・好きなものを食べる ・本を読む <p>【初めて知ったストレス対処法】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お風呂に入る ・深呼吸 ・出来事の受け止め方を変える ・体を動かす（運動） ・好きなものを食べる ・寝る ・音楽を聴く ・相談する ・ゲームをする
2	ストレスをやわらげよう	<p>【ビリーフの修正】 → 【感情・行動】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・無理に話をもりあげなくてもいい→学校へ行きたい、スッキリする、心が軽くなる ・友達に合わせないで自分の意見を言おう→学校が楽しい ・自分の興味と合う人と友達になればいい→毎日学校が楽しい ・たまには、こんな経験も必要だ→前向きな気持ち ・自分の好きなことを話そう→気持ちが楽になる ・無理に友達を喜ばせなくていい→新しい友達をつくろう ・自分の話もきいてもらおう→明日がんばろう ・無理に話をもりあげなくても自分の知っている話をすればいい→他の人と話そう ・友達と話すことができたから、それでいい→気にならない
3	自分の生活に生かそう	<p>【日常生活の出来事に対する受け止め方の修正】</p> <p>(A:出来事 B:受け止め方 C:感情・行動)</p> <p>〔児童1〕</p> <p>A:授業で分からない問題があった B:この時間にすべての問題が分かるようにしなければならない C:焦りと不安 →</p> <p>B:色々な人に教えてもらったり、やったことをもう1回やったりして、分かるようにすればいい C:授業が楽しくなる</p> <p>〔児童2〕</p> <p>A:英語の進級試験で不合格 B:私は絶対に結果を出さなければならない</p> <p>C:イライラとショック → B:たった1回ぐらいで落ちこまないで次がある C:すぐに立ち直れる</p>

(3) プログラムが不登校傾向に与える効果

不登校傾向は、実施前に比べて、実施後に有意な差が見られ、仮説は支持された。この結果から、本プログラムは、不登校傾向を低減させる効果があると思われる。Mattingly & Clark (2012) は、自己犠牲と不適応との関係について「人生満足度や関係の質・満足度の低下、ネガティブ感情や関係葛藤の生起をもたらすこと」を指摘している。この指摘は、「友達への気づかい」のビリーフをラショナル・ビリーフに修正することによって子どもたちの、対人関係の質・満足度を高め、ネガティブ感情をポジティブ感情へ変化させ、学校生活の満足度を高める可能性を示唆している。

本プログラムは、不登校傾向を低減させる可能性があると思われるが、効果が持続しなかった。原因としては、プログラムが終了してから、「友達への気づかい」のビリーフをラショナル・ビリーフに修正した文章について、何回か確認することを実施しなかったことが関係していると思われる。

今後は、ストレスマネジメント教育だけでなく、すべての教育活動において子どもたちが、イラショナル・ビリーフやストレッサーに対して、自力で受け止め方を修正していけるように計画的な心理教育を実施していく必要がある。

(4) プログラムの有効性と学校における利用可能性

本研究の結果より、「友達への気づかい」のビリーフをターゲットにして、ビリーフを修正し、気持ちが楽になる感情体験をすることは、対人関係イラショナル・ビリーフの友達への気づかい、否定的自尊感情、不登校傾向を低減する可能性が示唆された。この結果から、本研究で実施したストレスマネジメント教育のプログラムは、ストレスマネジメント教育の一つとして実施することの有効性が明らかになったと思われる。小学校における利用可能性については、次の4つの観点から述べる。

①小学校という場に適しているか

小学校5年生における保健学習「心の健康」として、ストレスについての内容が含まれている単元が設定されているので、学習が実施しやすい。また、プログラムを45分×3回としたことで、違和感なく授業として実施することができると考える。

②教師が実施できるか

1時間の流れは、「導入・展開・まとめ」であり、他教科と基本的には同じ流れになっている。そのため、無理なく学習を展開することができると考える。ただし、心理学用語として「ストレス」、「論理療法」、「ABC理論」について、教師はある程度理解しておく必要があると考える。

③子どものプログラムの反応はどうか

学習後の自由記述の結果から、考え方を修正することへの肯定的な感想が見られた。また、日常生活での悩みに対しても活用できることを知り、実際に実践している子どもの姿が見られた。これらのことから、「友達への気づかい」のビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育は、ある程度子どもたちに受け入れられたと考えられる。

④作成されたプログラムで学習可能か

本研究で使用された各尺度の得点の変化や学習後の子どもたちの感想から、ストレスマネジメント教育として、ある程度学習が可能であると考ええる。

これらの4つの観点から、対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育は、小学校の学級集団を対象として実施可能であり、教師が実施していくことができると考える。

第2節 まとめと今後の課題

ここで行われたストレスマネジメント教育は、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」に焦点を当てたプログラムの作成、実施に関する試みであった。成果としては、まず、小学校5年生の保健学習「心の健康」の中にストレスマネジメント教育として取り入れ、対人関係イラショナル・ビリーフを修正し、ラショナル・ビリーフにすることにより、子どもたちの否定的自尊感情が低減し、感情が楽になることによって、不登校傾向が低減するという知見を得ることができたことである。また、プログラムの実施においては、心理学の専門家だけでなく、小学校の教師が実施することが可能であることを確認することができたことである。

しかし、効果の持続、発達段階に応じたプログラムの開発、研究デザインにおいて課題が残った。効果の持続においては、論理療法のABC理論を使ったストレス対処法の定期的な練習など、効果を持続させるための方策を検討し、プログラムに位置づけておくことが必要であると考えられる。発達段階に応じたプログラムの開発においては、小学校高学年を対象にしたプログラムだけでなく、低学年や中学年を対象としたプログラムを開発する必要がある。その場合、認知面を取り扱うので、どの教科や領域でどのように実施していくのか、小学生の発達段階に応じたプログラムの内容を十分に検討していく必要がある。具体的には、まず、低学年や中学年の子どもたちがどのような対人関係イラショナル・ビリーフをもっているのか実態を把握する必要がある。次に、どの教科や領域で実施が可能であるか検討する必要がある。低学年には保健学習はない。中学年には保健学習はあるが、ストレスに関する単元はない。最後に、授業内容と展開である。どのような言葉を使えば低学年や中学年の子どもたちに伝えたいことが伝わるのか、体験活動をどう展開していくかなど、検討を十分に行う必要がある。研究デザインにおいては、介入効果の検証方法に課題が残った。本研究では、効果検証のために介入を行う実験群と介入を行わない対照群を設定し、群間における差を分析する研究デザインを採用しなかった。理由としては、小学校は学級を単位として集団が作られている。しかも、学級編制は成績や生徒指導上の問題などを考慮して作られている。ランダム化された集団ではない。学年をランダム化した実験群と対照群に分けて効果検証を行うことも考えられるが、学校内で実施することは難しい。そのため、本研究で得られた結果は、学年集会、教科学習、道徳教育、学級活動の影響に起因する可能性を完全に排除できない。学校という場における適切な研究デザインは、今後の大きな課題である。

第5章

総合的考察

第5章では、本研究を振り返り、その意義や実践的貢献についてまとめる。具体的には、第1節では、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度（小学生版）の開発、対人関係イラショナル・ビリーフとその他の心理学的変数との関連、対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践について得られた結果をまとめる。第2節では、本研究の結果について、不登校予防教育を認知的枠組みでとらえることの意義や学校現場における不登校予防のあり方について討論する。第3節では、今後の課題について述べる。

第1節 本研究のまとめ

1. 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度の開発

研究1～研究2で小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを測定する尺度を開発した。研究1においては、小学校4年生、5年生、6年生を対象に親、教師、友達と接するとき気をつけていることの調査を実施したところ、内容的妥当性の高い対人関係イラショナル・ビリーフ尺度作成のための項目を収集することができた。研究2では、研究1で収集した項目を基に親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を開発し、その信頼性・妥当性を検討した。まず、親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を因子分析した結果、親からの躰に関する項目からなる「親への服従」、親への気づかいに関する項目からなる「親への気づかい」、親からの承認に関する項目からなる「親からの承認欲求」という3つの下位尺度から構成されていることが明らかになった。次に、教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を因子分析した結果、教師からの承認に関する項目からなる「教師からの承認欲求」、教師への礼儀に関する項目からなる「教師への礼儀」、教師への気づかいに関する項目からなる「教師への気づかい」という3つの下位尺度から構成されていることが明らかとなった。それから、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を因子分析した結果、友達への援助に関する項目からなる「友達への援助」、友達と仲良くすることに関する項目からなる「友達への配慮」、友達への気づかいに関する項目からなる「友達への気づかい」という3つの下位尺度から構成されていることが明らかになった。これらの尺度の信頼性と妥当性を検討した結果、高い信頼性が確認された。妥当性については、内容的妥当性と基準関連妥当性の一つである併存的妥当性が認められた。この結果から、親、教師、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を使用して、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフを捉えることが可能となった。

2. 小学生の対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連

研究3においては、対人関係イラショナル・ビリーフと小学生の自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連について検討した。その結果、親に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「親への気づかい」と自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に負の関連を示した。また、ストレス反応の「無気力」との間に正の関連を示した。一方、「親からの承認欲求」は、ストレス反応の「不機嫌・怒り感情」、「無気力」との間に負の関連を示した。教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「教師からの承認欲求」とストレス反応の「身体的反応」との間に負の関連を示した。「教師への気づかい」は、不登校傾向との間に負の関連を示した。友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフでは、「友達への配慮」と自尊感情の「肯定的自尊感情」との間に正の関連を示した。また、不登校傾向との間に負の関連を示した。一方、「友達への気づかい」は、自尊感情の「肯定的自尊感情」と

の間に負の関連を示した。また、自尊感情の「否定的自尊感情」やストレス反応の「身体的反応」、不登校傾向との間に正の関連を示した。各研究で得られた結果から、対人関係イラショナル・ビリーフであっても、ラショナル・ビリーフの可能性のあるビリーフは、「親への承認欲求」、「教師からの承認欲求」、「教師への気づかい」、「友達への配慮」であることが明らかになった。また、対人関係イラショナル・ビリーフは、「親への気づかい」、「友達への気づかい」であることが明らかになった。「友達への気づかい」のビリーフは、友達関係においてストレス反応をもたらし、不登校傾向を高めるビリーフであり、ストレスマネジメント教育を実施して健康的なビリーフに修正する意義が示された。

3. 対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践

研究4では、対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育のプログラムを作成し、実践した。ストレスマネジメント教育のプログラム作成では、まず論理療法のABC理論やトランスアクショナルモデルの出来事への受け止め方を修正すれば、気持ちが楽になるという理論をプログラムの中心とした。次にストレスマネジメント教育としてプログラムを作成するには、学校教育のどの場面で実施するのがよいのか検討し、小学校5年生の保健学習「心の健康」で実施することとした。「心の健康」の学習では、心と体の相互の影響や不安や悩みへの対処の仕方を学習する。そこで、竹中(1997)の「①ストレスへの気づき、②ストレス反応への気づき、③ストレス反応を抑える技法の習得」というストレスマネジメント教育の三要素を参考にして、「心と体の相互の影響」や「不安や悩みへの対処法」を含めた、ストレスマネジメント教育のプログラムを作成した。ストレスマネジメント教育の実践では、「友達への気づかい」のビリーフをターゲットにして、ビリーフを修正し、気持ちが楽になる感情体験を行った。これにより、対人関係イラショナル・ビリーフ、否定的自尊感情、不登校傾向を低減する可能性が示唆された。この結果から、研究4で実施したストレスマネジメント教育のプログラムは、ストレスマネジメント教育の一つとして実施することの有効性が明らかになった。しかし、効果の持続に課題があることが示された。

第2節 討論

1. 不登校の背景要因を対人関係イラショナル・ビリーフで捉える意義

不登校の背景要因を対人関係イラショナル・ビリーフで捉えることの意義の1つ目は、学校教育における様々な子どもの問題を論理療法のモデルで見ると介入しやすいということがある。Dryden & DiGiuseppe (1990)によると、介入には5つの要素があるとされる。その要素とは、環境、身体、認知、感情、行動である。この5つの要素は、全体としての一つのシステムであり、一つの要素に介入すれば他の各要素も変化するとされる (Figure 5-1)。

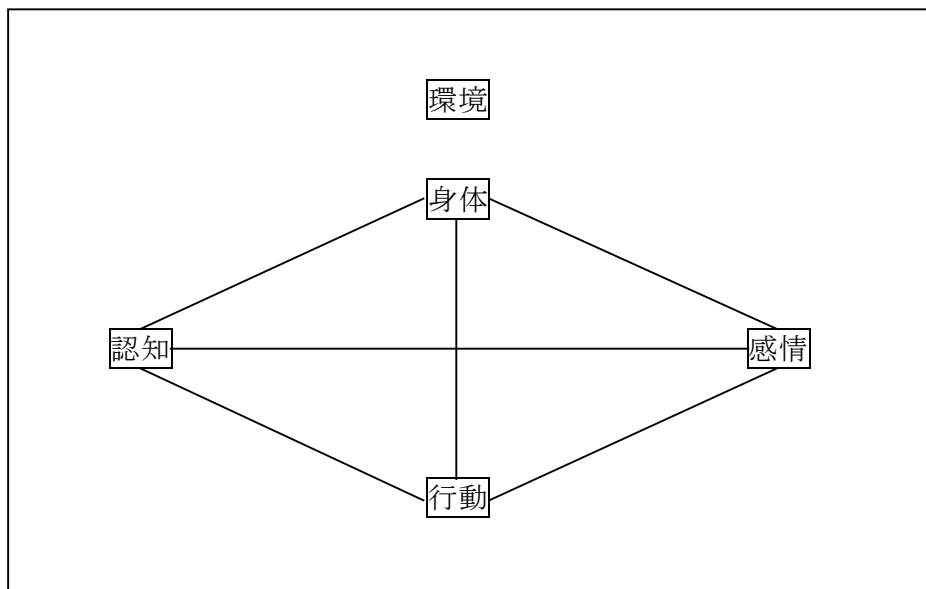


Figure 5-1 論理療法による介入における心理的変数の位置づけ
注) Dryden & DiGiuseppe (1990) を参考に筆者が作成

2つ目は、子どものアセスメントを多面的に実施できることである。このことにより、複数の介入が可能になる。3つ目は、論理療法のABC理論はシンプルで分かりやすいという特徴がある。論理療法のABC理論とは、人間の悩みは出来事や状況に由来するのではなく、出来事をどう受け止めるかという受け止め方に左右されるとする理論のことである。Aは出来事、Bは受け止め方、Cは感情や行動であり、相互に関連し、AはCの原因ではなく、BがCの原因であると考えられる。このことは、自分の問題を自分で解決するというセルフ・ヘルプが可能である。子どもたちの将来において出会うであろう様々な問題に対す

る備えができるという点で意義がある。4つ目は、友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの「友達への気づかい」には、不登校を予測することができるビリーフであるということである。このことは、子どもたちの生活アンケートや面接において、友達を失うことへの恐れから、友達の気持ちを常に優先しようとするため、友達関係の満足度が低下し、関係葛藤が生まれるとする「友達への気づかい」のビリーフをもっているかどうか確認することができ、適切な介入につなげることができる。5つ目は、子どもたちは、対人関係においてラショナル・ビリーフをもっているということである。「友達への配慮」は、対人関係を良好にするビリーフである。ラショナル・ビリーフをもっているかどうかの視点で子どもたちをアセスメントすることも大切なことである。

2. 学校現場における不登校の予防の在り方の検討

我が国には、一次予防の段階で活用できるとされる心理教育プログラムが多く存在する。ここでは、これらの心理教育プログラムを学校教育で有効に活用するため、①心理教育プログラムの実施者、②心理教育プログラムのカリキュラムへの位置づけ、③心理教育プログラムの進め方、④心理教育プログラムの選択、⑤心理教育プログラムの研修の5つの課題を取り上げて検討する。

(1) 心理教育プログラムの実施者

今までの心理教育プログラムは、学級担任が行うことを意図したものが多い(石隈・家近・飯田, 2014)。しかし、心理教育プログラムの理論や手法を学び、プログラムを実施し、評価し、改善していくことは簡単ではないとされる(石隈・家近・飯田, 2014)。文部科学省(2017)の「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告)」によると、スクールカウンセラーの職務には、学級や学校集団に対する援助として、児童生徒に対する心理教育プログラムの実施があげられている。また、スクールカウンセラーに求められる能力として、児童生徒への心の健康保持活動(ストレスマネジメントや対人関係訓練等)の企画立案能力や心理と学校教育両方の知識を有し、教職員及び関係機関と連携・協働しながら教育相談を実施する能力も必要であるとされる。これからの心理教育プログラムの実施者については、今までのように学級担任が行うだけではなく、学級担任とスクールカウンセラーが協働しながら実施していくことが重要であると思われる。本研究で実践された心理教育プログラムは、学級担任だけでも実施が可能である。学級担任とスクールカウンセラーが協働して実施することは重要なことであるが、学級数の多い学校ではスクールカウンセラーが心理教育プログラムを実施する時間には限りがある。このようなことから、心理教育プログラムの作成では学級担任だけでも実施できるようにしておくことは大切であると考えられる。

(2) 心理教育プログラムのカリキュラムへの位置づけ

小泉(2015)は、SELプログラムを学校教育のどの時間で実施するかについて、総合的な学習の時間に位置づけることや、学校行事と関連づけて実施するのが効果的だとしてい

る。片野（2009）は、SGEを実施する時間として、特別活動の授業、キャリア教育の授業、道徳の授業、教科の授業の4つをあげている。最初に対人関係ゲームの実用化の研究を行った富山県総合教育センター（2015）は、朝の会・帰りの会と学級活動の時間を使って対人関係ゲームを実施している。石隈・家近・飯田（2014）は、心理教育プログラムの実施について、2つの手段があると述べている。1つは、学級活動の時間、道徳の時間、総合的な学習の時間など、人間関係の学習をするのに適した時間に組み込むことだとし、管理職のリーダーシップやコーディネーターの能力・権限にかかっていると述べている。もう1つは、通常の授業のなかで、心理教育プログラムの要素をいれることが考えられるとしている。心理教育プログラムの実施可能な時間は、総合的な学習の時間、学級活動の時間、道徳の時間、教科の時間、朝の会・帰りの会の時間などである。実施する心理教育プログラムの選択も含め、プログラムの長所が活かされるカリキュラムへの位置づけが大切であり、管理職やコーディネーターの適切なリーダーシップが必要であると思われる。本研究での心理教育プログラムは、保健学習「心の健康」の時間に実施された。学級活動の時間に実施することも考えられるが、学級活動の時間には1年間の指導計画が作成されている。学級活動の時間に実施する場合は、年間指導計画に位置づけをしておく必要があると考える。学校で心理教育プログラムを実施する場合は、通常授業のなかで、心理教育プログラムの要素を取り入れて実施するか、朝の会や帰りの会に実施するのが適切であると考えられる。

（3）心理教育プログラムの進め方

学校教育における心理教育プログラムをすべての子どもが対象となる一次的援助サービスとして実施する場合、子どもたちが何を必要としているかを把握することや、学習内容が子どもたちの生活する集団や社会で本当に受け入れられるものであるか、子どもたちの実態や子どもたちの生活する文脈（学校、学級、仲間集団）を考慮して学習内容を選択する必要がある。（石隈・家近・飯田，2014）。山崎（2013a）は、心理教育プログラムの継続実施の必要性について、少なくとも週に1時間ほど何年に渡って実施する必要があるとしている。また、発達差をほとんど考慮せず、ほぼ同じ内容のプログラムが重複して使用されている例もあり、多くの予防教育が長期に継続して実施するほどには開発が進んでいないことを意味しているとしている。心理教育プログラムを実施するにあたっては、学校が抱えている課題を明確にし、子どもにとって必要な学習内容を継続して実施していくことが重要であると思われる。本研究では、高学年の子どもたちの対人関係に対する考え方を調査し、それを基に対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を作成し、対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連を明らかにした。そのうえで、心理教育プログラムを作成して実施を行った。そのため、授業内容について、ある程度、子どもたちに受け入れられたと思われる。心理教育プログラムの実施においては、子どもたちの心理アセスメントは必須であると考えられる。

（4）心理教育プログラムの選択

小泉（2015）は、プログラムの選定について、①プログラムの全体の構造が明確になっ

ているか。つまり、成長を図る社会的能力や学習内容がいくつかの主要な領域や区分に分かれていて、かつそれらが発達段階や子どものニーズに合わせて、順序立てられている必要がある。明確な根拠もないまま学習内容が選定され、並べられている状態では、系統だった学習はできない。②評価の観点や評価方法が明確かどうか。教科の学習と同じように、目標と評価方法は表裏の関係にある。何をねらいとし、かつどのようにそれを評価するのかが明確でなければ、成果の確認はできない。③実践の成果（エビデンス）がしめされているか。エビデンスすなわち科学的根拠にはいくつかのレベルがあるが、個々の学校や地域においては、少なくとも何かしらの成功例あるいは効果を示す検証結果の確認が必要であると述べている。石隈・家近・飯田（2014）は、プログラムの選択について、プログラムの効果に関するエビデンスを蓄積することが大切であり、各学校は、実践したプログラムを評価し説明責任を果たし、次の実践に向けて評価に基づく意志決定を行うことが欠かせないとしている。山崎（2013a）は、これからの予防教育の整理について、理論的にも方法的にも有無を言わさぬ効果評価が必要になるとしている。心理教育プログラムの選択については、各心理教育プログラムの効果をよく確認し、子どもに身に付けさせたい能力が、選択したプログラムを実施することによって身に付くのか検討することが大切であると思われる。本研究で実施された心理教育プログラムは、理論的には論理療法のABC理論を基に作成されている。このため、理論的には信頼性があると思われる。効果については、ある程度認められたが、追試による効果検証は必要であると考えられる。本研究で実施された心理教育プログラムがすべての不登校の予防になるとは考えられない。しかし、友達との対人関係で悩んでいる子どもたちには、有効であると思われる。

（5）心理教育プログラムの研修

山崎（2013b）は、予防教育を普及するためには、学校教員への規模の大きい研修、頻繁に多地域で行われる研修が必要であるとし、その達成には、リーダーやコーディネーターとなる教員の育成を進め、それらの教員が独立して研修を実施していくことをめざすべきであるとしている。小泉（2015）は、学校全体での取り組みを進めるには、校内研修は必要不可欠であるとしている。また、新規採用者や新しい教職員を意識した研修の在り方にも工夫が必要となると述べている。心理教育プログラムを学級担任とスクールカウンセラーとが協働して実施する場合でも、学級担任は実施しようとする心理教育プログラムを体験しておくことは絶対条件である。学級担任は、教育委員会や学校が用意する研修を待つだけでなく、実施しようとする心理教育プログラムの研修会を自ら探し、参加することが必要になってくると思われる。本研究の心理教育プログラムの実施は、スクールカウンセラーとの協働ではなく、筆者と学級担任の2名で実施された。筆者は小学校の教員であったが学校心理士の資格を有していた。学級担任の役割としては、気になる子どもの支援であった。事前にプログラムの内容についての説明は行ったが、理解していたかどうかは不明である。このことから、プログラム実施後にスタッフでの話し合いを設定し、心理教育プログラムについての疑問点などを確認することが必要であったと思われる。心理教育プ

プログラムの研修については、以前と比較すると少なくなっているように思われる。このことは、スクールカウンセラーの学校への配置が整備されたことが関係していると思われる。これからの心理教育プログラムの研修においては、スクールカウンセラーによる校内研修を充実させて進めていくことが重要であると考えられる。

3. 小学校での不登校予防教育の在り方の提言

本研究で得た知見から、小学校での不登校予防教育の在り方について提言する。不登校傾向は、自尊感情と関連が深く、自尊感情は友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフの影響を強く受けていた。つまり、子どもたちの自尊感情を高める教育的な働きかけが不登校予防に重要であると考えられる。本研究で実施した対人関係イラショナル・ビリーフをラショナル・ビリーフに修正する試みは、自尊感情を高める一つの方法であると思われる。子どもたちの教育は、学校だけで行うものではなく、家庭や地域と連携をしながら行うことが大切であるが、ここでは、学校教育に焦点を当て、自尊感情を高める教育的な働きかけについて提言をしたい。

まず、子どもの対人関係イラショナル・ビリーフに注目したい。本研究での子どもの対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」は、非自己主張的であり、友達関係の満足度を低下させ、関係葛藤が生まれやすい考え方である。そのため、自己受容ができなくなったり、自尊感情を低下させたりする可能性がある。このことから、自分も相手も大切に自己主張の仕方を学習する機会が必要であると考えられる。具体的には、本プログラムを保健学習で実施して対人関係イラショナル・ビリーフをラショナル・ビリーフに修正することを学び、自己主張訓練のプログラムを学級活動の時間を使って実施し、自己主張の仕方を学ぶことができれば、自尊感情を高める可能性は増大すると思われる。このように、プログラムは他の教育活動と関連づけて実施することが必要であると考えられる。

次に、本研究で得た知見として、ラショナル・ビリーフであると思われる「友達への配慮」は、自尊感情を高め、不登校傾向を低減させる可能性が示された。「友達への配慮」のビリーフは、友達と助け合って仲良くしていこうとする考え方であり、友達関係を良好なものにするには必要な考え方である。このビリーフは、小学生の不登校予防教育にとって基礎になると考える。具体的には、構成的グループ・エンカウンターの実施による本音と本音の語り合いによる心と心のふれあいの体験が効果的であると考えられる。不登校予防教育には、子どもたちの不健康な面に目を向けるだけでなく、子どもたちがすでにもっている健康な面にも目を向けることが必要であると考えられる。

第3節 今後の課題

今後の課題について、①対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の開発、②対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連、③対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践について述べていく。

1. 対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の開発

今後の課題について3点述べる。第1は、今回作成された尺度は、小学校4年生、5年生、6年生の3つの学年を対象として開発された。尺度の質問項目は子どもたちからの自由記述で得られたものである。回答の結果から、親、教師、友達において、4年生と5年生、6年生との間に違いが見られた。親に対するビリーフでは、「コミュニケーション」、「期待」の категорияで違いが見られた。教師に対するビリーフでは、「コミュニケーション」、「援助・被援助」、「期待」、「服従・反抗」、「学業」の категорияで違いが見られた。友達に対するビリーフでは、「気づかい」、「コミュニケーション」の categoriaで違いが見られた。小学生の場合は調査対象を、低学年（1年生、2年生）、中学年（3年生、4年生）、高学年（5年生、6年生）に区分し、調査することが小学生の発達段階を考慮することになると考えられる。今後は、小学生を低学年、中学年、高学年に区分し、発達的な観点を考慮した対人関係イラショナル・ビリーフ尺度を開発する必要がある。第2は、調査の対象に関する課題である。今回の対象は、1つの地域の1つの小学校であった。このため調査結果には、偏りがあったと考えられる。学校は地域との関係が強く、子どもたちの実態は地域の影響を強く受ける。理想としては、全国の小学生を対象にすることが望ましいが、現実的には難しい。市町村レベルでの調査が現実的であると考えられる。そのときに課題となるのが、調査対象とする学校の選択である。一つの選択方法としては、市町村レベルで都市部の学校と農村部の学校、落ち着いている学校と荒れている学校という視点でいくつかの学校を選択し、調査の対象とすることも考えられる。また、市町村にある学校をすべて調査の対象とする方法もあるが、学校数が多い場合は何らかの基準が必要である。今後は、調査する内容を偏りなく収集できるように、調査の対象を慎重に選択していくことが必要である。第3は、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の妥当性に関する課題である。今回の対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、小学生を対象として自由記述調査を行い、収集された項目を質問項目とした。従って本研究で作成された対人関係イラショナル・ビリーフ尺度は、内容的に妥当であると考えられる。しかし、本研究では、内容的妥当性と基準関連妥当性の一つである併存的妥当性について検討するにとどまった。今後は、対人関係イラショナル・ビリーフ尺度の構成概念妥当性について検討することが必要である。

2. 対人関係イラショナル・ビリーフと自尊感情、ストレス反応、不登校傾向との関連

対人関係イラショナル・ビリーフとして、「親への気づかい」と「友達への気づかい」の

ビリーフの特徴を明らかにすることができた。このことにより、不登校を予測することがある程度可能になったと思われる。また、本研究を進める中で、ラショナル・ビリーフの可能性のある「親からの承認欲求」、「教師からの承認欲求」、「教師への気づかい」「友達への配慮」のビリーフの特徴も明らかにすることができた。研究を進める中でラショナル・ビリーフの可能性のあるビリーフに出会うことは、筆者にとって予想しなかった結果であった。廣崎・瀬戸（2014）は、大学生300名を対象に高校生時代のことを回想法で求め、高校生の学校生活におけるビリーフが学校生活への適応感に与える影響について検討をした。その結果、「テストで失敗するなんてあってはならないことだ」、「テストで失敗すると自分はダメな人間であると思う」などの成績・結果についてのビリーフや、「友人関係がうまくいかない自分はダメな人間であると思う」、「周りの人に嫌われるなんてあってはならないことだ」などの友人関係についてのビリーフは、学校への適応感を下げることが明らかになったとされる。また、「髪型や服装が思い通りにいかないと気がすまない」などの容姿のビリーフ、「休日だからといってだらだら過ごしてはいけない」などの生活リズムのビリーフ、「趣味にしていることは極めなければ気がすまない」などの趣味のビリーフ、「部活動や習い事をするなら上達しなければ意味がない」などの課外活動のビリーフは、学校への適応感を上げることが明らかになったとされる。この知見からラショナル性の強いビリーフの特徴を考えると、イラショナル・ビリーフの中核とされる「当然である」、「ねばならない」、「すべき」といった言葉が付加されていても、失敗したときに受ける心のダメージが少ない事柄については、学校への適応を下げないのではないかとと思われる。本研究で見つけることができたラショナル・ビリーフと思われる「親からの承認欲求」、「教師からの承認欲求」、「教師への気づかい」「友達への配慮」は、結果が失敗であったとしても自己批判に結び付く可能性は低いのではないかとと思われる。なぜ、イラショナル・ビリーフの中核とされる「当然である」、「ねばならない」、「すべき」といった言葉が付加されているにもかかわらず、イラショナル・ビリーフにならなかったのかについての疑問の解明は、今後の大きな課題である。

3. 対人関係イラショナル・ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の実践

ここで行われたストレスマネジメント教育は、小学生の対人関係イラショナル・ビリーフである「友達への気づかい」に焦点を当てたプログラムの作成、実施に関する試みであった。成果として、小学校5年生の保健学習「心の健康」の中にストレスマネジメント教育として取り入れ、イラショナル・ビリーフをラショナル・ビリーフに修正することにより、子どもたちは感情が楽になることを体験することができた。また、プログラムの実施においては、心理学の専門家だけでなく、小学校の教師が実施することが可能であることを確認することができた。しかし、効果の持続については、課題が残った。今後は、不登校傾向の低減を持続させるための方策を検討することが必要であると思われる。また、本研究のプログラムは小学校高学年を対象としている。低学年や中学年を対象としたプログ

ラムを開発する必要がある。その場合，認知面を取り扱うので低学年や中学年の教科や領域の授業内容と関連を図りながら言葉などの発達に応じたプログラムの内容を検討していく必要がある。

引用文献

- Alden, L., & Safran, J. (1978). Irrational beliefs and nonassertive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (4), 357-364.
- Allen, J. P., Porter, M. R., & McFarland, F. C. (2006). Leaders and followers in adolescent close friendships: Susceptibility to peer influence as a predictor of risky behavior, friendship instability, and depression. *Development and psychopathology*, 18 (1), 155-172.
- 安藤美華代 (2008). 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 岡山大学実践総合センター紀要, 8, 89-98.
- 新井幸子 (2001). 理想自己と現実自己の差異と不合理な信念が自己受容に及ぼす影響 心理学研究, 72 (4), 315-321.
- Bernard, M. E., & Laws, W. (1988). Childhood irrationality and mental health. Paper presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 157-169.
- Bryant, F. B., & Baxter, W. J. (1997). The structure of positive and negative automatic cognition. *Cognition and Emotion*, 11, 225-258.
- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. F. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 177-189.
- Davidson, S. (1960). School phobia as a manifestation of a family disturbance: Its structure and management. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 270-287.
- Davies, M. F. (2008). Irrational beliefs and unconditional self-acceptance. II. Experimental evidence for a causal link between two key features of REBT. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26 (2), 89-101.
- Demaria, T. P. (1986). Predicting guilt from religion, religiosity, irrational beliefs. *Dissertation Abstracts International B*, 47, 5049.
- DiGiuseppe, R., Leaf, R., Exner, T., & Robin, M. W. (1988). *The development of a measure of irrational/rational thinking*. Paper presented at the World Congress on Behavior Therapy, Edinburgh, Scotland.
- 土井一博・橋口英俊 (2000). 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康度との関係 健康心理学研究, 13 (1), 23-30.
- Dryden, W., & DiGiuseppe, R. (1990). *A Primer on Rational-Emotive Therapy*. New York: Research Press Company. (ドライデン, W・デジサッピ, R. 菅沼憲治 (訳) (1997). 実践論理療法入門—カウンセリングを学ぶ人のために— 岩崎学術出版社)
- Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *The rational emotive behavioral approach to therapeutic change*.

London: Sage.

- Ellis, A. (1976). The biological basis of human irrationality. *Journal of Individual Psychology*, 32, 145-168.
- Ellis, A. (1984). The essence of RET-1984. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(1), 19-25.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbance: Revised and updated*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (2003). The relationship of rational emotive behavior therapy to social psychology. *Journal of Rational-Emotive Cognitive Behavior Therapy*, 21(1), 5-20.
- 遠藤辰雄 (1992). セルフ・エスティーム研究の視座 遠藤辰雄・井上治・蘭千尋 (編) セルフ・エスティームの心理学—自己価値の探求— (pp.8-25) ナカニシヤ出版
- Florin, A. (2009). Maladaptive schemas, irrational beliefs, and their relationship with the Five-Factor Personality model. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(2), 135-147.
- Froh, J. J., Fives, C. J., Fuller, J. R., Jacofsky, M. D., Terjesen, M. D., & Yurkewicz, C. (2007). Interpersonal relationships and irrationality as predictors of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(1), 29-39.
- 福井至・坂野雄二 (2000). 抑うつと不安における不合理な信念と自動思考および気分の関連 人間福祉研究, 3, 1-12.
- 古川八郎・菱山洋子 (1980). 学校ぎらいの統計研究(1) —東京都における出現率の推移と社会要因の考察— 児童青年精神医学とその近接領域, 21(5), 34-43.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in Children*. Hove, East Sussex: Psychology Press. (ゴスワミ, U. 岩男卓実・上淵寿・古池若葉・富山尚子・中島伸子 (訳) (2003). 子どもの認知発達 新曜社)
- 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(2), 127-135.
- Hamamci, Z., & Buyukozturk, S. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: Development and psychometric characteristics. *Psychological Reports*, 95(1), 291-303.
- 原田小夜子 (1985). ショート・ホームルームでの内観の試み 月刊生徒指導, 58-63.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 平井信義 (1966). School phobia あるいは登校拒否の諸類型と原因的考察ならびに治療について 日本臨床心理学会, 80-90.
- 廣崎陽・瀬戸美奈子 (2014). 高校生の学校生活におけるこだわりが学校への適応感に及ぼす影響 三重大学教育学部研究紀要, 65, 249-262.
- 本田真大・石隈利紀・新井邦二郎 (2005). 中学生の対人関係ビリーフ尺度作成の試み(1) 教育相談研究, 43, 11-17.
- 保坂亨 (2002). 不登校をめぐる歴史・現状・課題 教育心理学年報, 41, 157-169.

- 保坂亭・岡村達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討 心理臨床学研究, 4(1), 15-26.
- 星野仁彦・新田茂・金子元久・遠藤正俊・八島祐子・熊代永 (1985). 登校拒否の発症に関与する家族・社会的要因 福島医学雑誌, 35(4), 413-423.
- 星野命 (編) (1998). 対人関係の心理学 日本評論社
- 市毛睦・大河原美以 (2009). 親のよい子願望が子どもの自尊感情に与える影響: 親への依存欲求・独立欲求に注目して 東京学芸大学紀要, 60, 149-158.
- 五十嵐郁・中野敬子 (2011). 不合理な信念と人格特性および精神的健康との関係 跡見学園女子大学附属心理教育相談所紀要, (8), 3-15.
- 石川利江・山口創 (1993). 児童における不合理な認知の発達の検討 早稲田大学人間科学研究, 6(1), 37-45.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 石隈利紀 (2005). やわらかに生きる—論理療法と吃音に学ぶ— 金子書房
- 石隈利紀 (2016). 公認心理師に期待される修得課題: 予防開発的心理教育を学ぶ 野島一彦 (編) 公認心理師への期待 こころの科学 日本評論社
- 石隈利紀・家近早苗 (2021). スクールカウンセリングのこれから 創元社
- 石隈利紀・家近早苗・飯田順子 (2014). 学校教育と心理教育的援助サービスの創造 学文社
- 石津憲一郎 (2012). 中学生の「自己解決」ビリーフと過剰適応の学校適応に対する作用 学校心理学研究, 12(1), 41-51.
- 伊藤絵美 (2013). スキーマ療法入門—理論と事例で学ぶスキーマ療法の基礎と応用— 星和書店
- Johnson, A. M. (1957). School Phobia, Workshop 1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, 296-306.
- Johnson, A. M., Falstein, E. L., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-708.
- 香川雅博・小泉令二 (2007). 小学生における社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの効果 福岡教育大学紀要, 56(4), 63-71.
- 柿慶子・辻河昌登 (2008). 小学生の学校ライフサイクルに関する臨床心理学的研究 学校教育学研究, 20, 9-17.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 (2000). 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96.
- 金築智美・金築優 (2010). 向社会的行動と過剰適応の組み合わせにおける不合理な信念および精神的健康度の違い パーソナリティ研究, 18(3), 237-240.
- 鹿嶋真弓 (2013). 学級で活かせる構成的グループエンカウンター 石隈利紀・藤生英行・田中輝美 (編) 生涯発達の中のカウンセリングⅡ—子どもと学校を援助するカウンセ

リングー サイエンス社

柏木恵子・東洋 (1977). 日米の母親における幼児への発達期待及び就学前教育観 教育心理学研究, 25(4), 242-253.

粕谷貴志・河村茂雄 (2004). 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較— カウンセリング研究, 37(2), 107-114.

片野智治 (2009). 教師のためのエンカウンター入門 図書文化

Kaur, R., Bhansali, H., Nehabala, Y., & Roy, A. (2022). Efficacy of rational emotive education: Enhancing self-esteem by dealing with irrational beliefs. *International Journal of Health Sciences*, 6(1), 12545-12560.

河村茂雄 (2001). 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスキル・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34, 153-159.

河村茂雄・國分康孝 (1996). 小学校における教師特有のビリーフについての調査研究 カウンセリング研究, 29(1), 44-54.

Kaygusuz, C. (2013). Irrational beliefs and abuse in university students' romantic relations. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 141-156.

木村真人 (2004). 論理療法の ABC 理論による対人不安の検討 東京成徳大学研究紀要, 11, 51-60.

Klien, E. (1945). The reluctance to go school. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 263-279.

小林正幸 (2005). 先生のためのやさしいソーシャルスキル教育 ほんの森出版

小林正幸・相川充 (編) 國分康孝 (監修) (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校—楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 図書文化

小林正幸・奥野誠一 (編) (2011). ソーシャルスキルの視点から見た学校カウンセリング ナカニシヤ出版

小泉英二 (1973). 登校拒否—その心理と治療— 学事出版

小泉令三 (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S—社会性と情動の学習 (SEL-8) の導入と実践— ミネルヴァ書房

小泉令三 (2015). 一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習 (ソーシャル・エモーションナル・ラーニング) 日本学校心理士会年報, 7, 25-35.

小泉令三 (2016). ソーシャルエモーションナルラーニング 日本学校心理学会 (編) 学校心理学ハンドブック—「チーム」学校の充実をめざして— 教育出版

小泉令三・若杉大輔 (2006). 多動傾向のある児童の社会的スキル教育—個別指導と学級集団指導の組み合わせを用いて— 教育心理学研究, 54, 546-557.

小泉令三・山田洋平・箱田裕司・小松佐穂子 (2013). 心理教育プログラムの実施回数による学習効果差の検討—小中学校における SEL-8S 学習プログラムの実践を通して— 日本教育心理学会第 55 回総会発表論文集, 342.

國分康孝 (1981). エンカウンター—心とこころのふれあい— 誠信書房

- 國分康孝 (1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 (1999). 論理療法の意義と特質 國分康孝 (編) 論理療法の理論と実際 (pp.3-14) 誠信書房
- 國分康孝 (2000). 続・構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・國分久子 (編) (2004). 構成的グループエンカウンター事典 図書文化
- 國分康孝・菅沼憲治 (1978). 大学生の人間関係開発のプログラムに関する研究その (3) —人間関係尺度の Pilot Study— 日本教育心理学会第 20 回大会発表論文集, 716-717.
- 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への低減効果の検討 行動療法研究, 33(1), 45-57.
- Kucuk, L., Gur, K., Sener, N., Boyacioglu, N. E., & Cetindag, Z. (2016). Correlation between Irrational Beliefs and the Depressive Symptom Levels of Secondary School Children. *International Journal of caring Sciences*, 9(1), 99-110.
- 黒川昭登 (1993). 母とともに治す登校拒否—母子分離不安の治療研究— 岩崎学術出版社
- Kurt, A. A., & Gundz, B. (2020). The investigation of relationship between irrational relationship beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self in young adults. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 28-44.
- Lange, A., & Jakubowski, P. (1976). Responsible assertive behavior: Cognitive/ behavioral procedures for trainers.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer. (本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) (1991). ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究— 実務教育出版)
- Linder, H., Kirkby, R., Wertheim, E., & Birch, P. (1999). A brief assessment of irrational thinking: The shortened general attitude and belief scale. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 651-663.
- 真榮城和美 (2005). 自己評価に関する発達心理学研究 風間書房
- Mattingly, B. A., & Clark, E. M. (2012). Weakening relationships we try to preserve: Motivated sacrifice, attachment, and relationship quality. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 373-386.
- 松本訓枝・木田淳子 (2001). 「登校拒否」「不登校」研究の変遷 生活文化研究, 41, 1-16.
- 松村千賀子 (1991). 日本版 Irrational Belief Test (JIBT) 開発に関する研究 心理学研究, 62(2), 106-113.
- 松澤裕子・田上不二夫 (2005). 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり—登校しぶりのある児童就学と人間関係づくりへの援助— 日本カウンセリング学会第 38 回大会発表論文集, 205-206.
- Metis, S., & Cupach, W. R. (1990). The influence of relationship beliefs and problem-solving responses on satisfaction in romantic relationships. *Human Communication Research*, 17(1),

170-185.

三上勇氣・水溪雅子・永井邦芳 (2010). タイプ A 特性を含む抑うつモデルの検討 日本看護研究学会雑誌, 33(4), 31-40.

水本篤・竹内理 (2008). 研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点— 英語教育研究, 31, 57-66.

文部省 (1983). 生徒指導資料第 18 集・生徒指導研究資料第 12 集 生徒の健全育成をめぐる諸問題—登校拒否問題を中心に— 中学校高等学校編

文部省 (1988). 登校拒否の指導・相談事例集 第一法規

文部科学省 (2004). 学校教育に関する意識調査調査結果 (抜粋) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2018/03/15/1402542_001.pdf

文部科学省 (2017). 児童生徒の教育相談の充実について—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり— (報告) http://www.mext.go.jp/Component/b_menu/shingi/toushin/_icsfiles/Afieldfile/2017/01/25/1381051_2.pdf

文部科学省 (2019). 不登校児童生徒への支援の在り方 (通知) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm

文部科学省 (2023). 令和 4 年度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 https://www.mext.go.jp/content/20231004-mext_jidou02-100002753_1.pdf

文部科学省 (2023). 生徒指導提要 東洋館出版

森治子・小田美穂子・嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・猿渡末治 (1994). 高校生の数学のテスト不安における認知的変数の影響 (1) —不合理な信念を中心として— 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, 332.

森下正修・本島優子 (2004). 子どもの行動実現に対する親の発達期待と叱る行為の影響 福祉社会研究, 41-51.

森田千尋・石津憲一郎 (2018). 小学生の養育態度認知とイラショナルビリーフ, 孤独感の関連性—新しい養育態度認知の視点から— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 13, 31-40.

森田洋司 (1991). 「不登校」現象の社会学 学文社

武蔵由佳・河村茂雄 (2021). 小学生, 中学生, 高校生における友人関係の発達的变化に関する研究 学級経営心理学研究, 10, 43-52.

中村恵子 (2013). 学級づくりを促進する対人関係ゲーム 石隈利紀・藤生英行・田中輝美 (編) 生涯発達の中のカウンセリングⅡ—子どもと学校を援助するカウンセリング— サイエンス社

七條佳代・高木尚子・佐々木和義 (2003). 引っ込み思案と不合理な信念の関連 (2) —中学生について— 日本教育心理学会総会発表論文集, 45, 529.

成瀬悟策 (1966). 教育催眠学 誠信書房

- 日本学生相談学会（編）（1989）. 論理療法にまなぶ 川島書店
- 認知行動療法教育研究会（2015）. こころのスキルアップ教育プログラムの理論と実際 大修館書店
- 西浦真喜子（2018）. 親密な対人関係 松田幸広（編） 人間関係の社会心理学 晃洋書房
- 西澤佳代・片山洋一（1996）. 対人関係の発達を基礎とした登校拒否タイプの研究 日本カウンセリング学会第 29 回大会発表論文集, 184-185.
- 野島一彦（2000）. 日本におけるエンカウンター・グループの実践と研究の展開 1970-1999, 九州大学心理学研究, 1, 11-19.
- 小粥宏美・岡安孝弘（2010）. 看護師のバーンアウトに及ぼす仕事ストレスと不合理な信念の影響 健康心理学研究, 23(1), 13-20.
- 荻野佳代子・野口恭子・稲木康一郎・小永井カズ江・佐藤敬・長谷川誠・福井至（2007）. 看護師の不合理な信念とバーンアウトとの関連 日本心理学会大会発表論文集, 71, 2 AM031.
- 岡田 弘（1996）. あたたく対等な人間関係 國分康孝（監修）・岡田弘（編） エンカウンターで学級が変わる 図書文化
- 岡村寿代・清水健司（2011）. 不合理な信念がストレス反応に及ぼす影響 日本パーソナリティ研究, 19(3), 267-269.
- 小野寺敦子（2014）. 親と子の生涯発達心理学 勁草書房
- 小野寺敦子（2018）. 小学生のことがまるごとわかるキーワード—小学生ってどんな時期？ どうかかわればいい？— 金子書房
- 大盛久史（2011）. 対人不安ビリーフ尺度作成の試み 北星学園大学大学院論集, 2, 33-45.
- 大澤靖彦・田上不二夫（2015）. 対人関係ゲームの動向と展望, 東京福祉大学・大学院紀要（東京福祉大学・大学院学会誌等編集委員会編）, 6(1), 87-107.
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85, 45-81.
- Price, J., Sloman, L., Gardner, R., Gilbert., & Rohde, P. (1994). The social competition hypothesis of depression. *British Journal of Psychiatry*, 309-315.
- Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G. A., Slovik, L. F., & Lipkus, I. (1991). Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Individual Differences*, 24, 229-236.
- 齊藤万比古（2011）. 発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート 学研教育出版
- 齋藤尚子・鈴木由美（2008）. 大学生の不合理な信念に関する研究（2）, 一構成的グループ・エンカウンターを活用して— 日本教育心理学会総会発表論文集 50, 452.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・三浦正江・森治子・小田美穂子・猿渡末治（1994）. 高校生の認知的個人差が心理的ストレスに及ぼす影響 早稲田大学人間科学研究, 7(1), 75-90.
- 桜井茂雄（1983）. 認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.

- 桜井茂男 (1992). 小学校高学年における自己意識の検討 実験社会心理学研究, 32(1), 85-94.
- Sari, T., & Korkut Owen, F. (2015). The development of Irrational Romantic Relationship Beliefs Inventory. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 255-273.
- 佐藤智恵・七木田敦 (2007). 幼稚園教諭の Belief に関する研究—小学校教員との比較から— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 56, 333-339.
- 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.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 (2000). 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 (教育科学), 3, 81-105.
- 佐藤修策 (1959). 神経症的登校拒否行動の研究 岡山県中央児童相談所紀要, 4, 1-15.
- 沢宮容子 (2013). 児童の抑うつに及ぼす REBT 心理教育の効果の検討 REBT 研究, 3(1), 67-75.
- 清野純子・石川利江・沢宮容子 (2015). 看護師特有のビリーフ尺度の作成 ヒューマン・ケア研究, 16(1), 30-39.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 嶋田洋徳・三浦正江・森治子・小田美穂子・坂野雄二・猿渡未治 (1994). 高校生の心理的ストレス (2) —不合理な信念を中心として— 日本教育心理学会総会発表論文集, 36, 294.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1994). 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, 7(2), 46-58.
- 下山晴彦 (編) (2011). 認知行動療法を学ぶ 金剛出版
- Stephenson, E., Watson, P. J., Chen, Z. J., & Morris, R. J. (2018). Self-compassion, self-esteem, and irrational beliefs. *Current Psychology*, 37(4), 809-815.
- 杉原一昭・藤生英行・熊谷恵子・山中克夫 (2002). 学校サポートテスト—子どもの SOS に答えるために— 田研出版株式会社
- 住本克彦 (2010). 不登校を予防する学級経営とは 國分康孝・國分久子 (監修)・片野智治 (編) エンカウンターで不登校対応が変わる 図書文化
- 鈴木郁子 (2007). 学校教師のビリーフに関する研究—小学校・中学校・高等学校教師の比較— 中部大学人文学部研究論集, 19, 41-51.
- 鈴木由美 (2013). 子どもに使える論理療法 石隈利紀・藤生英行・田中輝美 (編) 生涯発達の中のカウンセリングⅡ—子どもと学校を援助するカウンセリング— (pp.141-155) サイエンス社
- 田上不二夫 (1981). 条件運動反応による系統的脱感作法, 信州大学教育学部紀要, 45, 73-80.

- 田上不二夫(1983a). 血管運動反応に及ぼす運動反応と筋弛緩反応の制止効果の比較研究, 行動療法研究, 8, 132-136.
- 田上不二夫(1983b). 拮抗動作法による動物恐怖症の治療, カウンセリング研究, 15, 59-65.
- 田上不二夫(1984). 恐怖刺激に対する血管運動反応に及ぼす身体動作の制止効果, 信州大学教育学部紀要, 52, 9-13.
- 田上不二夫(1999). 実践スクール・カウンセリング—学級担任ができる不登校児童・生徒への援助— 金子書房
- 田上不二夫(2017). 不登校の子どもへのつながり合う登校支援—対人関係ゲームを用いたシステムズ・アプローチ— 金子書房
- 田上不二夫・中村恵子(2008). 対人関係ゲームによる学級の人間関係づくり(22)—学校生活充実感テストの活用— 日本カウンセリング学会第41回大会発表論文集, 166.
- 田島信元・子安増男・森永良子・前川久男・菅野敦(編著)(2002). 認知発達とその支援 ミネルヴァ書房
- 高木尚子・七條佳代・佐々木和義(2003). 引っ込み思案と不合理な信念の関連(1)—小学校高学年について— 日本教育心理学会総会発表論文集, 45, 528.
- 高木隆郎(1977). 登校拒否の心理と病理 精神療法, 3, 2-19.
- 竹川郁雄(1993). いじめと不登校の社会学 法律文化社
- 竹中晃二(1997). 子どものためのストレス・マネジメント教育—対症療法から予防措置への転換— 北大路書房
- 竹中晃二・児玉昌久・田中宏二・山田富美雄・岡浩一郎(1994). 小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果 健康心理学研究, 7(2), 11-19.
- 玉井收介・湯原昭・山崎道子・今田芳枝・小沢牧子(1964). いわゆる学校恐怖症に関する研究 精神衛生研究, 13, 41-86.
- 田中武・田上不二夫(2004). 対人関係ゲームによる人間関係づくり(4)—教師の要請と学級の人間関係の関係— 日本カウンセリング学会第37回大会発表論文集, 292-293.
- Tekin, I., Erden, S., Sirin Ayva, A. B., & Buyukoksuz, E. (2018). The predictors of school refusal: Depression, anxiety, cognitive distortion and attachment. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1519-1529.
- Terjesen, M. D., Salhany, J., & Sciotto, M. J. (2009). A psychometric review of measures of irrational beliefs: Implications for psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 27(2), 83-96.
- 富永良喜(2013). 予防教育の目標, 理論, 方法の多様性—ストレス・マネジメント教育— 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編) 世界の学校予防教育 金子書房
- Topkaya, N., Sahin, E., & Mehel, F. (2023). Relationship-specific irrational beliefs and relationship satisfaction in intimate relationships. *Current Psychology*, 42(2), 1257-1269.

- 富山県教育総合センター (2015). 学級集団づくりプログラムの効果に関する調査研究—小学校中学年における対人関係ゲームを用いた仲間づくり— 富山県総合教育センター研究紀要, 33, 55-87.
- 外山紀子・外山美樹 (2010). やさしい発達と学習 有斐閣
- Treynor, J. V. (1929). Schoolsickness. *Journal of Iowa a State Medical Society*, 19, 451-453.
- Visla, A., Fluckiger, C., Grosse Holtforth, M., & David, D. (2016). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and psychosomatics*, 85(1), 8-15.
- 鷺見たえ子・玉井收介・小林育子 (1960). 学校恐怖症の研究 精神衛生研究, 8, 27-56.
- 渡辺弥生 (1996). ソーシャル・スキル・トレーニング 日本文化科学社
- 渡辺弥生 (2013a). 独立した教育名をもつ日本の予防教育—ソーシャル・スキル・トレーニング— 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房
- 渡辺弥生 (2013b). 予防教育の目標, 理論, 方法の多様性—ソーシャル・スキル・トレーニング— 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房
- Warren, W. (1948). Acute neurotic breakdown in children with refusal to go to school. *Archives of Disease in Children*, 18, 266-272.
- 山中寛・富永良喜 (2000). 動作とイメージによるストレスマネジメント教育・基礎編 北大路書房
- 山野さゆり・小平小百合 (2013). 児童の学校ストレスとストレスへの対処行動について 玉川大学教育学部紀要, 115-131.
- 山登敬之 (2014). 子どものミカター不登校・うつ・発達障害 思春期以上, 病気未満とのつきあい方— 日本評論社
- 山崎勝之 (2013a). 日本の予防教育の課題と展望, そして世界的視野で見た今後の予防教育—世界的視野で見た予防教育の課題と今後のあり方— 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房
- 山崎勝之 (2013b). 日本の予防教育の課題と展望, そして世界的視野で見た今後の予防教育—日本の予防教育の課題, そして今後の期待と発展— 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房
- 山崎勝之 (2013c). 子どもの健康・適応と予防教育の必要性 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の学校予防教育 金子書房
- 安田陽子・石津憲一郎・本村雅宏 (2019). チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果—教師の児童生徒理解の促進の視点から— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 14, 29-40.
- Yildiz, M. A., Baytemir, K., & Demirtas, A. S. (2018). Irrational beliefs and perceived stress in adolescents: the role of self-esteem. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 8(1).
- 吉井健治 (2017). 不登校の子どもとつながる—支援者のための「十二の技」— 金剛出版

Zhang, X., Yue, H., Sun, J., Liu, M., Li, C., & Bao, H. (2022). Regulatory emotional self-efficacy and psychological distress among medical students: multiple mediating roles of interpersonal adaptation and self-acceptance. *BMC Medical Education*, 22(1), 283.

資料一覧

- 資料 1 文章完成法アンケート用紙（研究 1：親に対する対人関係ビリーフ項目収集）
文章完成法アンケート用紙（研究 1：教師に対する対人関係ビリーフ項目収集）
文章完成法アンケート用紙（研究 1：友達に対する対人関係ビリーフ項目収集）
- 資料 2 予備調査質問紙（研究 2：親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度作成）
予備調査質問紙（研究 2：教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度作成）
予備調査質問紙（研究 2：友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ尺度作成）
- 資料 3 調査質問紙（研究 3：中学生の親に対する対人関係ビリーフ）
調査質問紙（研究 3：中学生の教師に対する対人関係ビリーフ）
調査質問紙（研究 3：中学生の友人に対する対人関係ビリーフ）
- 資料 4 調査質問紙（研究 3：親に対する対人関係イラショナル・ビリーフ）
調査質問紙（研究 3：教師に対する対人関係イラショナル・ビリーフ）
調査質問紙（研究 3：友達に対する対人関係イラショナル・ビリーフ）
- 資料 5 調査質問紙（研究 3：自尊感情）
調査質問紙（研究 3：ストレス反応）
調査質問紙（研究 3：不登校傾向）
- 資料 6 ストレスマネジメント教育（研究 4：指導案 1「ストレスって何だろう？」）
ストレスマネジメント教育（研究 4：指導案 2「ストレスをやわらげよう」）
ストレスマネジメント教育（研究 4：指導案 3「自分の生活に生かそう」）
ストレスマネジメント教育（研究 4：ワークシート 1）
ストレスマネジメント教育（研究 4：ワークシート 2）
ストレスマネジメント教育（研究 4：ワークシート 3）
ストレスマネジメント教育（研究 4：ワークシート 4）
ストレスマネジメント教育（研究 4：ふりかえりカード）

人とのつきあいかたアンケート

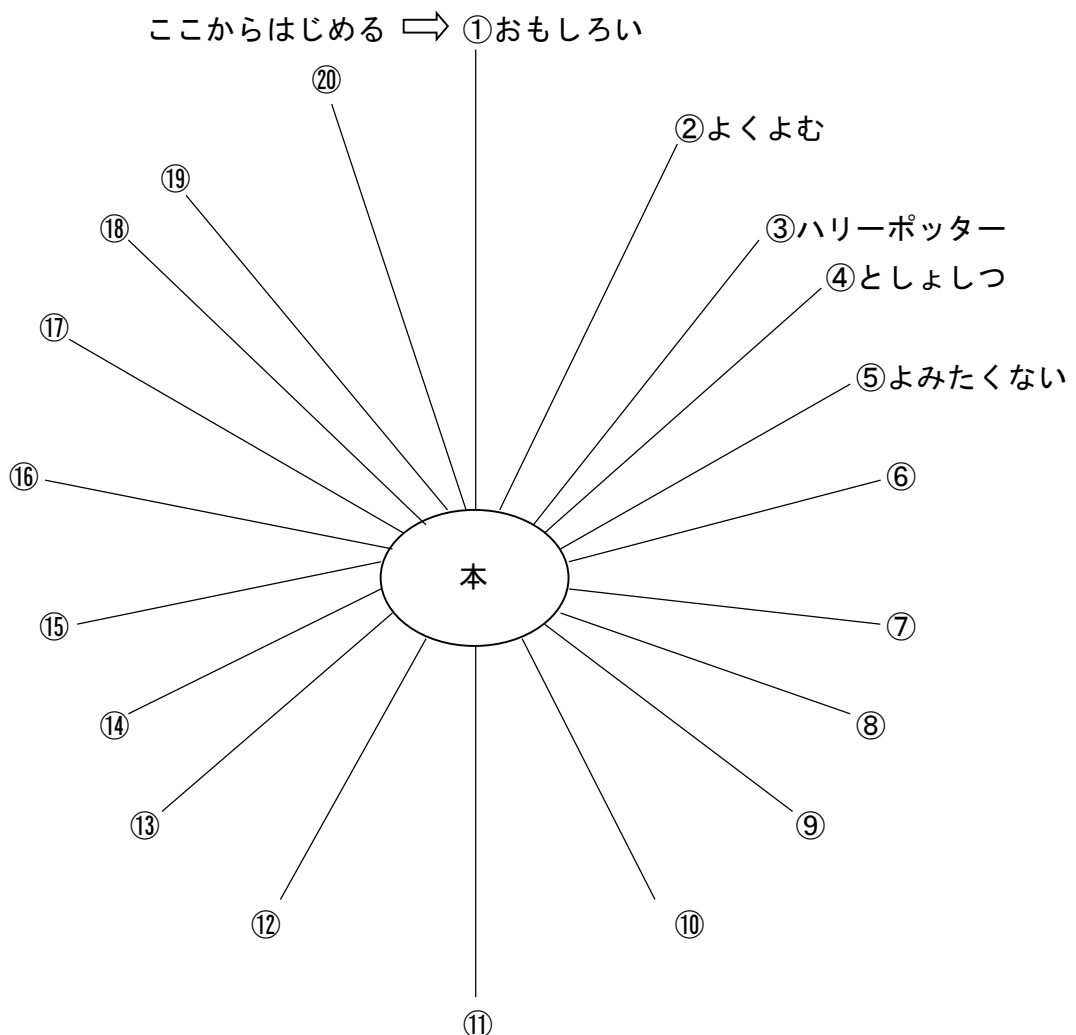
- ◇ このアンケートは、あなたの親、先生、友達とのつきあいかたについて、あなたが思ったことや考えたことを、じゆうに書いてもらうためのものです。
- ◇ このアンケートには、正しいこたえや、まちがったこたえはありません。また、学校のテストやせいせきには、かんけいありません。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゆうでこたえたくなかったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成	年	月	日
学年・組・番号	年	組	番	
せいべつ	男	・	女	

○の中に、ことばが書いてあります。

それを見て、あなたが思いついたことを、下の例のように、①からじゅんに書いてください。せんがたりなくなったときは、自分でせんをくわえて、できるだけたくさん書いてください。ただし、こたえたくないときは、こたえなくてもいいです。

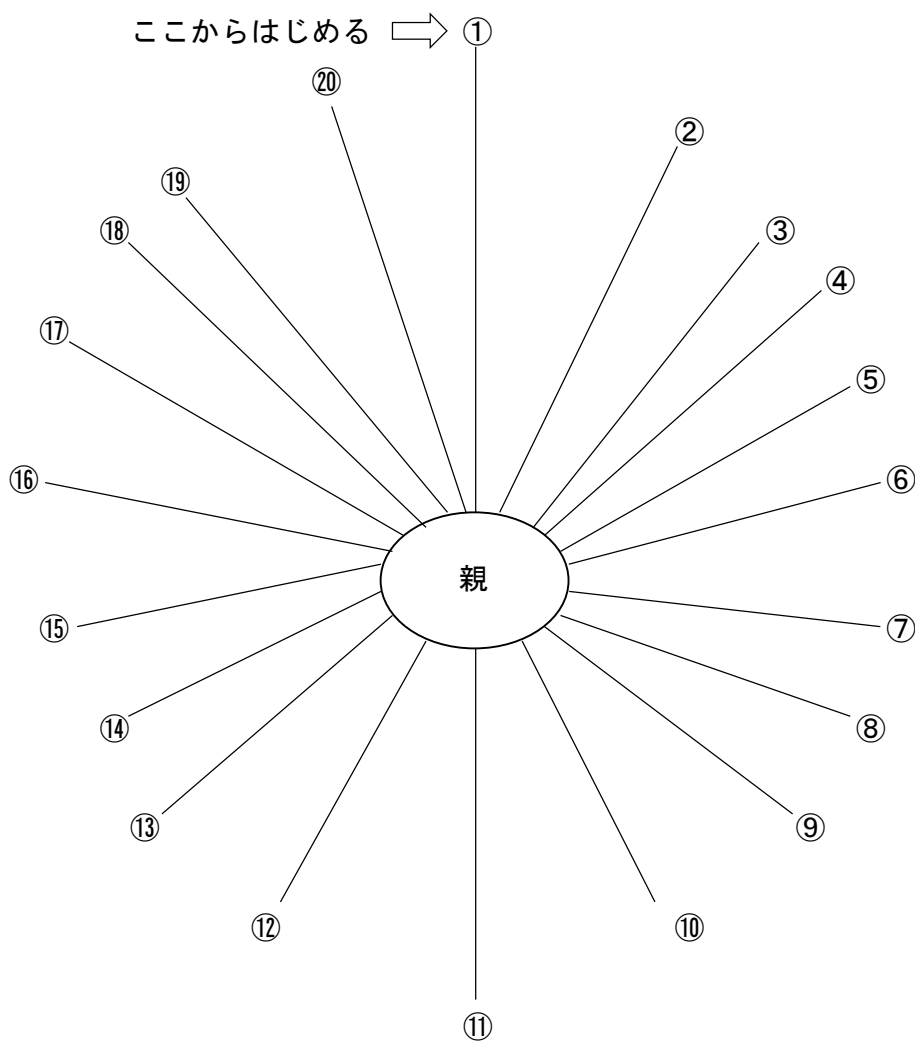
例



この例のように、「本」ということばを見たときに思いついたことを、じゅんばんに書きます。

資料 1

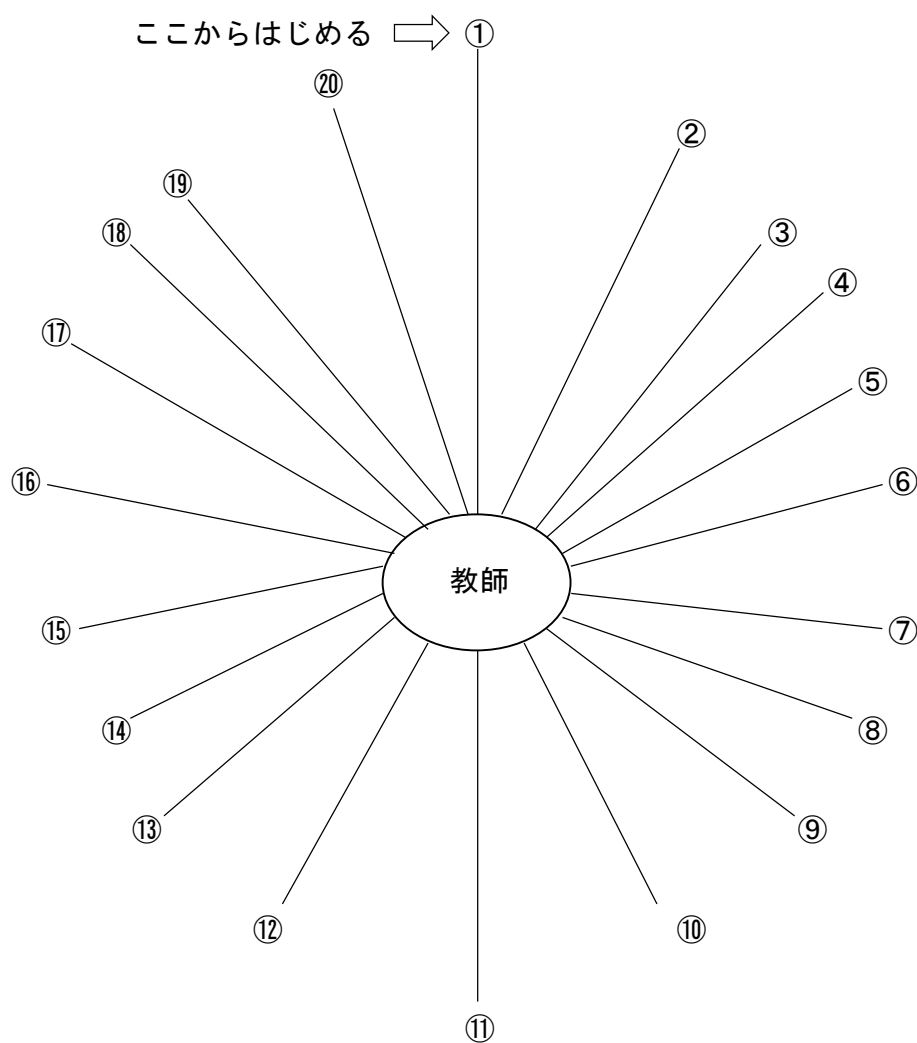
「親とのつきあいかたできをつけていること」を、①からじゅんばんにできるだけたくさん書いてください。



つぎのページにもあります。

資料 1

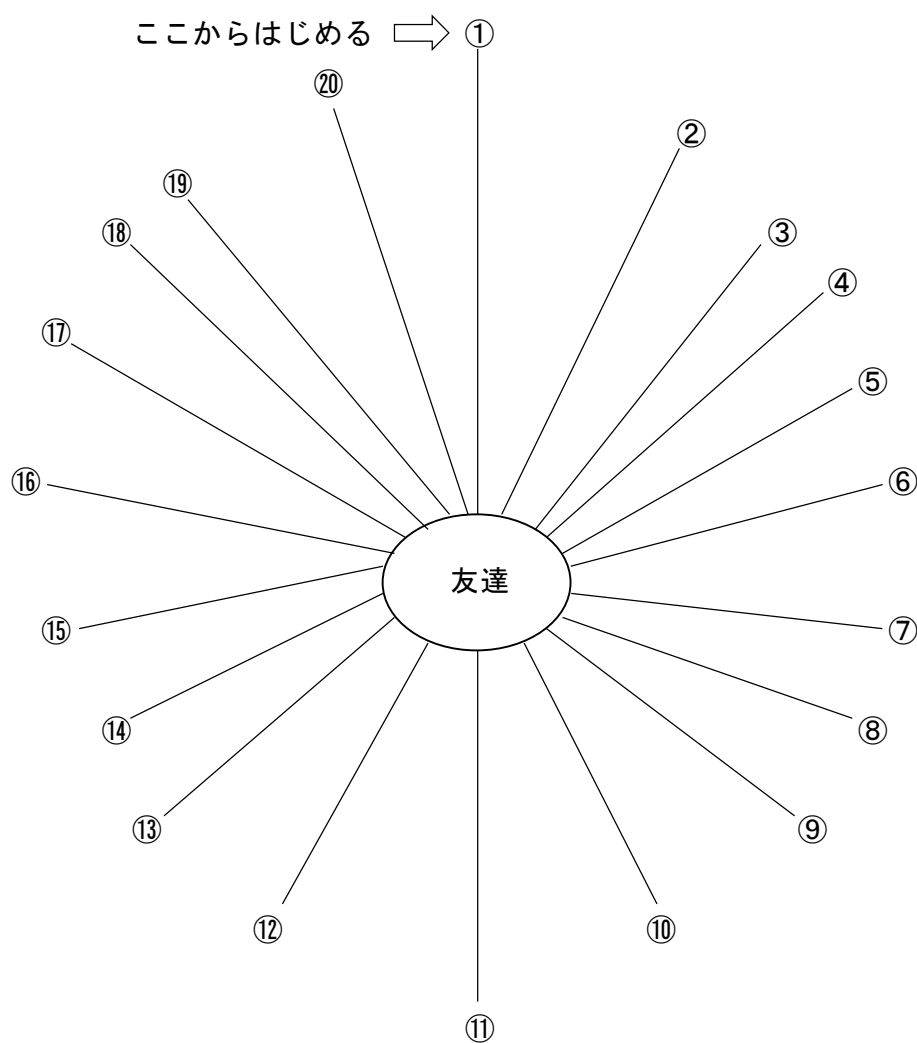
「教師とのつきあいかたできをつけていること」を、①からじゅんばんにできるだけたくさん書いてください。



つぎのページにもあります。

資料 1

「友達とのつきあいかたできをつけていること」を、①からじゅんばんにできるだけたくさん書いてください。



人とのつきあい方に対する考え方アンケート

- ◇ このアンケートは、あなたの親、先生、友達とのつきあいかたに対する考え方について答えてもらうものです。
- ◇ 一つずつ文をよく読んで、自分に一番あてはまると思う答えを選んでください。
- ◇ 正しいこたえや、まちがったこたえはありません。あなた自身の考えで答えてください。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゅうでこたえたくなくなったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成	年	月	日
学年・組・番号	年	組	番	
せいべつ	男	・	女	

資料 2

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくそう思わない… 1

あまりそう思わない… 2

少しそう思う… 3

とてもそう思う… 4

【親】

1	親を絶対におこらせてはならない	1	2	3	4
2	親には絶対にわがままを言ってはならない	1	2	3	4
3	親には絶対にめいわくをかけてはならない	1	2	3	4
4	親には絶対に心配をかけてはならない	1	2	3	4
5	親には絶対にかくしごとをしてはならない	1	2	3	4
6	親と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである	1	2	3	4
7	親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	2	3	4
8	親と話をするときにはいつもいねいな言葉をつかうべきである	1	2	3	4
9	親にはどんなことも話をすべきである	1	2	3	4
10	どんなことがあっても親の手伝いはすべきである	1	2	3	4
11	親にはどんなことも相談すべきである	1	2	3	4
12	親がつかれているときはどんなことがあってもマッサージをしてあげるべきである	1	2	3	4
13	勉強をがんばって絶対に親を喜ばせなくてはならない	1	2	3	4
14	親がつくった食事は絶対に全部食べなくてはならない	1	2	3	4
15	自分のことは親にたよらず絶対に自分ですべきである	1	2	3	4
16	親には絶対にうそを言ってはならない	1	2	3	4
17	親との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない	1	2	3	4
18	親に言われたことは絶対にすぐしなければならない	1	2	3	4
19	親には絶対に文句を言ってはならない	1	2	3	4
20	親には絶対に言いわけを言ってはならない	1	2	3	4

次のページに進んでください。

資料 2

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくそう思わない… 1

あまりそう思わない… 2

少しそう思う… 3

とてもそう思う… 4

【教師】

1	先生を絶対におこらせてはならない	1	2	3	4
2	先生には絶対にめいわくをかけてはならない	1	2	3	4
3	先生には絶対に失礼なことを言ってはならない	1	2	3	4
4	先生と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである	1	2	3	4
5	先生にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	2	3	4
6	先生と話をするときにはいつもていねいな言葉をつかうべきである	1	2	3	4
7	先生の話はどんなことがあっても真剣に聞くべきである	1	2	3	4
8	先生には絶対に自分から楽しい話をすべきである	1	2	3	4
9	先生には絶対に礼儀正しくすべきである	1	2	3	4
10	先生の手伝いは絶対にすべきである	1	2	3	4
11	先生にはどんなことも相談すべきである	1	2	3	4
12	決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない	1	2	3	4
13	そうじはどんなことがあってもしっかりと行って先生に認められなくてはならない	1	2	3	4
14	先生との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない	1	2	3	4
15	先生に認められるために忘れ物は絶対にしてはならない	1	2	3	4
16	先生に言われたことはどんなことがあってもすぐしなければならぬ	1	2	3	4
17	先生には絶対に文句を言ってはならない	1	2	3	4
18	勉強をがんばって絶対に先生に認められなくてはならない	1	2	3	4
19	宿題はどんなことがあっても必ず期限までに提出しなければならぬ	1	2	3	4
20	授業中は絶対に発表して先生に認められなくてはならない	1	2	3	4

次のページに進んでください

資料 2

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくそう思わない… 1

あまりそう思わない… 2

少しそう思う… 3

とてもそう思う… 4

【友達】

1	友達にはいつもやさしくしなければならない	1	2	3	4
2	友達の悪口は絶対に言ってはならない	1	2	3	4
3	友達にはどんなときも合わせなくてはならない	1	2	3	4
4	友達には絶対にめいわくをかけてはならない	1	2	3	4
5	友達と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである	1	2	3	4
6	友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない	1	2	3	4
7	友達といるときはいつも相手の喜ぶようなことをしなければならない	1	2	3	4
8	友達を絶対におこらせてはならない	1	2	3	4
9	友達と絶対にけんかをしてはならない	1	2	3	4
10	すべての友達と仲よくしなければならない	1	2	3	4
11	すべての友達と楽しく遊ぶべきである	1	2	3	4
12	友達にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	2	3	4
13	すべての友達に気軽に話をすべきである	1	2	3	4
14	友達とけんかしたときは絶対に自分からあやまるべきである	1	2	3	4
15	友達がこまっていたら絶対に助けるべきである	1	2	3	4
16	どんなことがあっても友達の手伝いはすべきである	1	2	3	4
17	すべての友達と助け合うべきである	1	2	3	4
18	友達からのたのみごとは絶対にことわってはならない	1	2	3	4
19	友達との約束はどんなことがあっても守らなければならない	1	2	3	4
20	友達には絶対にうそを言ってはならない	1	2	3	4

答え忘れはありませんか？確かめましょう。

アンケートはこれでおわりです。ご協力ありがとうございました。

人とのつきあい方に対する考え方アンケート (中学生版)

- ◇ このアンケートは、あなたの親、先生、友達とのつきあいかたに対する考え方について答えてもらうものです。
- ◇ 一つずつ文をよく読んで、自分に一番あてはまると思う答えを選んでください。
- ◇ 正しいこたえや、まちがったこたえはありません。あなた自身の考えで答えてください。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゅうでこたえたくなくなったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成	年	月	日
学年・組・番号	年	組	番	
せいべつ	男	・	女	

資料3

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくない…1

すこしある…2

たくさんある…3

非常にたくさんある…4

【親】

- | | | | | | |
|-------|-----------------------------|---|---|---|---|
| 1 | 親の言うことはかならずきかなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 親に絶対はんこうしてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 親と話すときはいつも言葉づかいに気をつけるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 親を絶対におこらせてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 勉強や部活をがんばって絶対に親をよろこばせるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | | |
| 6 | 親とは絶対毎日会話をすべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 親を絶対にごっかりさせてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 親が困っていたらかならず助けるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |

次のページに進んでください。

資料 3

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくない… 1

すこしある… 2

たくさんある… 3

非常にたくさんある… 4

【教師】

1	先生を絶対におこらせてはならない	1	2	3	4
2	絶対に先生からのしんらいをうしなうようなことをしてはならない	1	2	3	4
3	先生には絶対に心配やめいわくをかけてはならない	1	2	3	4
4	先生に相談したときに言われたことはかならずじっこうしなければならない	1	2	3	4
5	先生の言うことはかならずきかなければならない	1	2	3	4
<hr/>					
6	先生に絶対はんこうしてはならない	1	2	3	4
7	先生とはいつも明るく楽しくコミュニケーションをとらなければならない	1	2	3	4
8	授業はいつもしっかりと聞くべきである	1	2	3	4
9	宿題やていしゅつ物はかならずきげんまでに提出しなければならない	1	2	3	4
10	授業中はいつも先生が授業をしやすいようにするべきである	1	2	3	4
<hr/>					
11	先生と話すときはいつもけいごをつかわなければならない	1	2	3	4

次のページに進んでください。

資料 3

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくない… 1

すこしある… 2

たくさんある… 3

非常にたくさんある… 4

【友達】

- | | | | | | |
|-------|---------------------------------|---|---|---|---|
| 1 | 友人がこまっていたらかならず助けるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 友人をいつも大切にしなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 友人には絶対に心配やめいわくをかけてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | すべての友人に同じたいどでせっしなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 友人とのあいだではわたしはいつもおもしろい人でなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <hr/> | | | | | |
| 6 | 友人には絶対にきらわれてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 友人にはいつもひつようとされなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 友人とのあいだには絶対にひみつがあってはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |

答え忘れはありませんか？確かめましょう。

アンケートはこれでおわりです。ご協力ありがとうございました。

人とのつきあい方に対する考え方アンケート

- ◇ このアンケートは、あなたの親、先生、友達とのつきあいかたに対する考え方について答えてもらうものです。
- ◇ 一つずつ文をよく読んで、自分に一番あてはまると思う答えを選んでください。
- ◇ 正しいこたえや、まちがったこたえはありません。あなた自身の考えで答えてください。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゅうでこたえたくなくなったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成	年	月	日
学年・組・番号	年	組	番	
せいべつ	男	・	女	

資料 4

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくそう思わない… 1

あまりそう思わない… 2

少しそう思う… 3

とてもそう思う… 4

【親】

1	親を絶対におこらせてはならない	1	2	3	4
2	親には絶対にわがままを言ってはならない	1	2	3	4
3	親には絶対にめいわくをかけてはならない	1	2	3	4
4	親には絶対に心配をかけてはならない	1	2	3	4
5	親と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである	1	2	3	4
<hr/>					
6	親にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	2	3	4
7	親にはどんなことも話をすべきである	1	2	3	4
8	どんなことがあっても親の手伝いはすべきである	1	2	3	4
9	親にはどんなことも相談すべきである	1	2	3	4
10	親には絶対にうそを言ってはならない	1	2	3	4
<hr/>					
11	親との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない	1	2	3	4
12	親に言われたことは絶対にすぐしなければならない	1	2	3	4
13	親には絶対にも文句を言ってはならない	1	2	3	4
14	親には絶対に言いわけを言ってはならない	1	2	3	4

次のページに進んでください。

資料 4

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくそう思わない… 1

あまりそう思わない… 2

少しそう思う… 3

とてもそう思う… 4

【教師】

1	先生を絶対におこらせてはならない	1	2	3	4
2	先生には絶対にめいわくをかけてはならない	1	2	3	4
3	先生には絶対に失礼なことを言ってはならない	1	2	3	4
4	先生と話をするときにはいつも笑顔でいるべきである	1	2	3	4
5	先生にはどんなことがあっても明るくあいさつをすべきである	1	2	3	4
6	先生と話をするときにはいつもていねいな言葉をつかうべきである	1	2	3	4
7	先生には絶対に礼儀正しくすべきである	1	2	3	4
8	先生の手伝いは絶対にすべきである	1	2	3	4
9	決まりやルールは絶対に守って先生に認められなくてはならない	1	2	3	4
10	そうじはどんなことがあってもしっかりと行って先生に認められなくてはならない	1	2	3	4
11	先生との約束はどんなことがあっても守らなくてはならない	1	2	3	4
12	先生に認められるために忘れ物は絶対にしてはならない	1	2	3	4
13	先生に言われたことはどんなことがあってもすぐしなければならない	1	2	3	4
14	先生には絶対に文句を言ってはならない	1	2	3	4
15	勉強をがんばって絶対に先生に認められなくてはならない	1	2	3	4
16	授業中は絶対に発表して先生に認められなくてはならない	1	2	3	4

次のページに進んでください。

資料 4

書いてある文をよく読んで、あなたの考え方にもっとも近い番号に○をつけましょう。

まったくそう思わない… 1

あまりそう思わない… 2

少しそう思う… 3

とてもそう思う… 4

【友達】

- | | | | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|
| 1 | 友達にはいつもやさしくしなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | 友達の悪口は絶対に言ってはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 友達には絶対にめいわくをかけてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 友達といるときは絶対に話をもりあげなくてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 友達といるときはいつも相手の喜ぶようなことをしなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |

-
- | | | | | | |
|----|---------------------|---|---|---|---|
| 6 | 友達を絶対におこらせてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 友達と絶対にけんかをしてはならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | すべての友達と仲よくしなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | すべての友達と楽しく遊ぶべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | すべての友達に気軽に話をすべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |

-
- | | | | | | |
|----|-----------------------------|---|---|---|---|
| 11 | 友達とけんかしたときは絶対に自分からあやまるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 友達がこまっていたら絶対に助けるべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | すべての友達と助け合うべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 友達との約束はどんなことがあっても守らなければならない | 1 | 2 | 3 | 4 |

答え忘れはありませんか？確かめましょう。

アンケートはこれでおわりです。ご協力ありがとうございました。

自分の気持ちについてのアンケート

- ◇ このアンケートは、自分の気持ちについて答えてもらうものです。
- ◇ 一つずつ文をよく読んで、自分に一番あてはまると思う答えを選んでください。
- ◇ 正しいこたえや、まちがったこたえはありません。あなた自身の考えで答えてください。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゅうでこたえたくなくなったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成 年 月 日
学年・組・番号	年 組 番
せいべつ	男 ・ 女

資料 5

しつもんには、どれも「いいえ」「どちらかといえばいいえ」「どちらかといえばはい」「はい」の4つの答えがあり、その下に1 2 3 4 と数字が書いてあります。4つの中から、いつもの自分にいちばんよく合う答えを、ひとつえらんで、その番号に○をつけてください。

	いいえ 1	どちらかといえばいいえ 2	どちらかといえばはい 3	はい 4	
1	自分に、自信がありますか。	1	2	3	4
2	たいていのことは、人よりうまくできると 思いますか	1	2	3	4
3	自分には、人にじまんできるところがたく さんあると思いますか	1	2	3	4
4	何をやってもうまく行かないような気がし ますか	1	2	3	4
5	今の自分に、まんぞくしていますか	1	2	3	4
<hr/>					
6	自分はきっと、えらい人になれると思いま すか	1	2	3	4
7	自分は、あまり役に立たない人間だと思 いますか	1	2	3	4
8	自分の意見は、自信をもって言えますか	1	2	3	4
9	自分には、あまりいいところがないと思 いますか	1	2	3	4
10	しっぱいをするのではないかと、いつもし んばいですか	1	2	3	4

自分の体のちょうしについてのアンケート

- ◇ このアンケートは、自分の体のちょうしについて答えてもらうものです。
- ◇ 一つずつ文をよく読んで、自分に一番あてはまると思う答えを選んでください。
- ◇ 正しいこたえや、まちがったこたえはありません。あなた自身の考えで答えてください。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゅうでこたえたくなくなったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成	年	月	日
学年・組・番号	年	組	番	
せいべつ	男	・	女	

資料 5

あなたはこのごろ、つぎに書いてあるいろいろな気もちや体のちょうしに、どのくらいあてはまりますか。いちばんよくあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

1 全然あてはまらない

2 あまりあてはまらない

3 少しあてはまる

4 よくあてはまる

1	頭がくらくらする	1	2	3	4
2	ずつうがする	1	2	3	4
3	体がだるい	1	2	3	4
4	気もちがわるい	1	2	3	4
5	つかれやすい	1	2	3	4
<hr/>					
6	さびしい	1	2	3	4
7	かなしい	1	2	3	4
8	なんだか、こわい感じがする	1	2	3	4
9	気もちがしずんでいる	1	2	3	4
10	なんとなく、しんぱいである	1	2	3	4
<hr/>					
11	いらいらする	1	2	3	4
12	気もちが、むしゃくしゃする	1	2	3	4
13	ふきげんで、おこりっぽい	1	2	3	4
14	だれかに、いかりをぶつきたい	1	2	3	4
15	なにもかも、いやだと思う	1	2	3	4
<hr/>					
16	あまりがんばれない	1	2	3	4
17	勉強が手につかない	1	2	3	4
18	なにかに集中できない	1	2	3	4
19	なにもやる気がしない	1	2	3	4
20	体から、力がわかない	1	2	3	4

学校生活についてのアンケート

- ◇ このアンケートは、学校生活について答えてもらうものです。
- ◇ 一つずつ文をよく読んで、自分に一番あてはまると思う答えを選んでください。
- ◇ 正しいこたえや、まちがったこたえはありません。あなた自身の考えで答えてください。
- ◇ 参加は自由ですので、とちゅうでこたえたくなくなったときは、こたえるのをやめてもかまいません。
- ◇ 結果は、全体をまとめて集計するので、個人の考えが他にもれることはありません。

記入日	平成	年	月	日
学年・組・番号	年	組	番	
せいべつ	男	・	女	

資料 5

この調査は、あなたの毎日の生活について調べるものです。答えるときは、ほかの人と話し合ってははいけません。どんな答えを選んでも評価や成績には関係ありません。

答えたことについては秘密が守られます。できるだけ今の気持ちに近い答えを選んで、数字に1つだけ○をつけてください。

	いいえ 1	どちらかといえばいいえ 2	どちらかといえばはい 3	はい 4
1 日曜日の夜、また明日から学校かと思うと 気が重くなる	1	2	3	4
2 今の学校がいやで、転校したいと思うこと がある	1	2	3	4
3 朝、なんとなく学校には行きたくないと思 うことがある	1	2	3	4
4 学校さえなければ、毎日楽しいだろうなと 思う	1	2	3	4
5 学校にいと、ゆううつになってくる	1	2	3	4
6 学校をやめたくることがある	1	2	3	4
7 今のクラスはいやなので、ほかのクラスに かわりたい	1	2	3	4

資料 6

指導案 1 : 「ストレスって何だろう？」

○目的 ストレスやストレスへの対処法を理解することができる。

○資料 ワークシート 1 (ストレスって何だろう?) ワークシート 2 (あなたはどうか考える?) 振り返りカード

	学習活動・内容	指導のポイント
導入	<p>1 本時のねらいを知る。(5分)</p> <p>ストレスについて知ろう。</p> <p>○ストレスについて知っていることを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・イライラ, 腹痛, 頭痛, 不安 	<p>○ストレスについて, 知っていることを発表することにより, ストレスへの興味・関心を高める。</p> <p>○ストレスは, 健康によくないことに気づかせる。</p>
展開	<p>2 ストレスについて知る。(5分)</p> <p>○ストレッサー(原因)についての説明を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高温多湿, 悪い出来事, 人間関係 <p>○ストレス反応(結果)についての説明を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・腹痛, 不安, 怒り, 不登校 <p>3 ストレスの対処法を知る。(25分)</p> <p>○ストレッサーをなくす。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相談, 離れる <p>○気分をしずめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リラクゼーション <p>○運動をして汗をかく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ジョギング, 散歩 <p>○物事の受け止め方・考え方を変える。</p>	<p>○ストレスとは, ストレッサー(原因)とストレス反応(結果)に区別することができることを説明する。</p> <p>○ストレッサーやストレス反応について, 具体的な原因や反応を板書することにより, 言葉の意味を理解できるようにする。</p> <p>○ストレスを感じたとき, 自分はどのように対処しているか振り返る。 (ワークシート 1)</p> <p>○ストレスの対処法についてグループで交流し, 全体で発表する。</p> <p>○出来事が同じでも人によって受け止め方・考え方に違いがあり, そのことにより, ストレス反応にも違いがあることに気づかせる。 (ワークシート 2)</p>
まとめ	<p>4 ストレスとストレスの対処法についての感想を発表し, 次時の学習内容を知る。(10分)</p> <p>○次時は, 物事の受け止め方・考え方を変えてみる体験学習であることを知る。</p>	<p>○本時の学習を振り返り, 全体で分かち合うことにより, 気づきを促進する。 (振り返りカード)</p>

資料 6

指導案 2 : 「ストレスをやわらげよう」

○目的 物事に対する受け止め方・考え方を变えるストレス対処法を身につけることができる。

○資料 ワークシート 3 (やってみよう) 振り返りカード

	学習活動・内容	指導のポイント
導入	<p>1 本時のねらいを知る。(5分)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p>ストレスをやわらげる方法を体験してみよう。</p> </div> <p>○前時に学習した物事に対する受け止め方・考え方とストレスとの関係を思い出す。</p>	<p>○物事に対する受け止め方・考え方とストレス反応との関係を確認してから、本時の学習のねらいを説明する。</p> <p>○本時のストレス対処法は、物事を变えることができないときに使うと有効であることを説明する。</p>
展開	<p>2 物事に対する受け止め方・考え方を变える練習をする。(30分)</p> <p>○友達が登場する出来事を例に受け止め方・考え方を变える練習をする。</p> <p>①場面(出来事)の説明 ②気持ちと行動の確認 ③受け止め方・考え方の確認 ④受け止め方・考え方の見直し ⑤新しい受け止め方・考え方の選択 ⑥気持ちと行動の確認</p> <p>○新しい受け止め方・考え方をグループで交流し、全体で発表する。</p> <p>○本時で練習したストレス対処法で気をつけることを知る。</p>	<p>○①友達が登場する出来事, ②気持ちと行動, ③受け止め方・考え方については丁寧に説明する。(ワークシート3)</p> <p>○④の受け止め方・考え方の見直しでは、「この受け止め方・考え方でいることで何か得することがありますか」と子どもたちに問いかけることにより、メリットのない受け止め方・考え方であることを確認する。</p> <p>○⑤の新しい受け止め方・考え方の選択では、心が苦しくなる受け止め方・考え方の言葉を確認し、心が楽になるような受け止め方・考え方の言葉に変えてみるように話をする。</p> <p>○⑥の気持ちと行動の確認では、②の気持ちと行動と比較してみるようにする。</p>
まとめ	<p>3 物事の受け止め方・考え方を变えるストレス対処法を体験しての感想を発表し、次時の学習内容を知る。(10分)</p> <p>○次時は、日常生活での出来事を取り上げ、受け止め方・考え方を变える練習をする。</p>	<p>○⑤の新しい受け止め方・考え方の見直しでは、「この受け止め方・考え方でいることで何か得することがありますか」と子どもたちに問いかけることにより、メリットのない受け止め方・考え方であることを確認する。</p> <p>○⑥の気持ちと行動の確認では、②の気持ちと行動と比較してみるようにする。</p> <p>○本時の学習を振り返り、全体で分かち合うことにより、気づきを促進する。(振り返りカード)</p>

資料 6

指導案 3 : 「自分の生活に生かそう」

○目的 日常生活でストレスになっている出来事の受け止め方・考え方を変えてみる
ことができる。

○資料 ワークシート 4 (自分の生活に生かそう) 振り返りカード

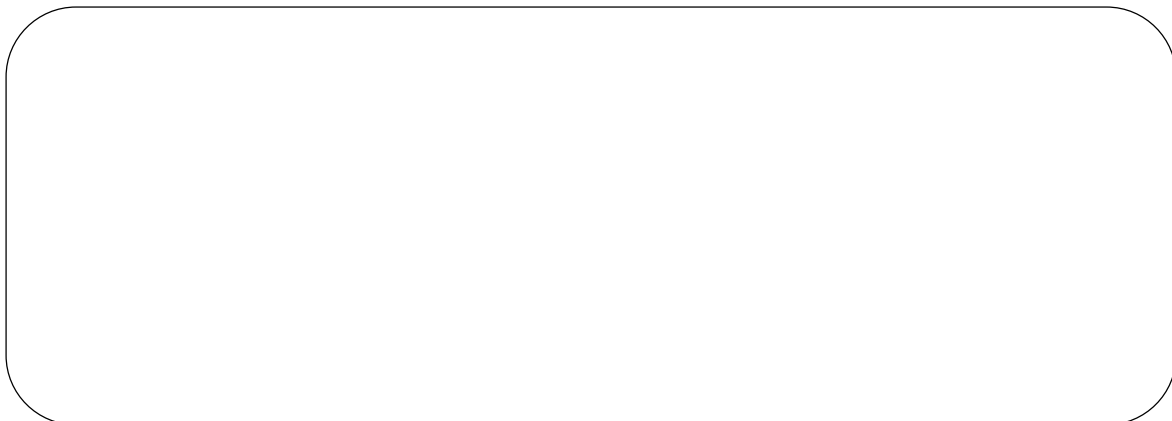
	学習活動・内容	指導のポイント
導 入	1 本時のねらいを知る。(5分) <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;"> ストレスをやわらげる方法を自分の生活に生かしてみよう。 </div> ○前時に学習した物事に対する受け止め方・考え方を変える方法を思い出す。	○物事の受け止め方・考え方を変える方法を確認してから、本時の学習のねらいを説明する。 ○本時は、生活の中で心が落ち込んだ出来事の受け止め方・考え方を自分で変える学習であることを説明する。
展 開	2 自分の生活で心が落ち込んだ出来事を取り上げ、受け止め方・考え方を変えてみる。(30分) ○心が落ち込んだ出来事の受け止め方・考え方を変える。 ①心が落ち込んだ出来事を思い出す ②気持ちと行動の確認 ③受け止め方・考え方の確認 ④受け止め方・考え方の見直し ⑤新しい受け止め方・考え方の選択 ⑥気持ちと行動の確認 ○グループで自分の受け止め方・考え方がどのように変わったのか交流し、全体で発表する。 ○これからの生活で心がけなくてはならないことを知る。 ・適度のストレスは必要	○①の心が落ち込んだ出来事を思い出すでは、最近の出来事にするのを伝える。(ワークシート 4) ○②の気持ちと行動では、簡単な言葉で表現するように説明する。 ○③の受け止め方・考え方の確認では、自分の受け止め方・考え方を見つけやすくするために「私は絶対に____でなくてはならない。それができなかった自分は____だ。」という文章を用意しておき、文章を完成するようにする。 ○④の受け止め方・考え方の見直しでは、「この受け止め方・考え方で何か得ることがあるか」という視点で見直しをするように話をする。 ○⑤では、心が楽になる言葉に変えてみるように話をする。 ○⑥では、少しでも気持ちが楽になればよいこととする。
ま と め	3 受け止め方・考え方を変えてみる体験をしての感想を発表する。(10分)	○全体で分かち合い、気づきを促進する。(振り返りカード)

ワークシート1

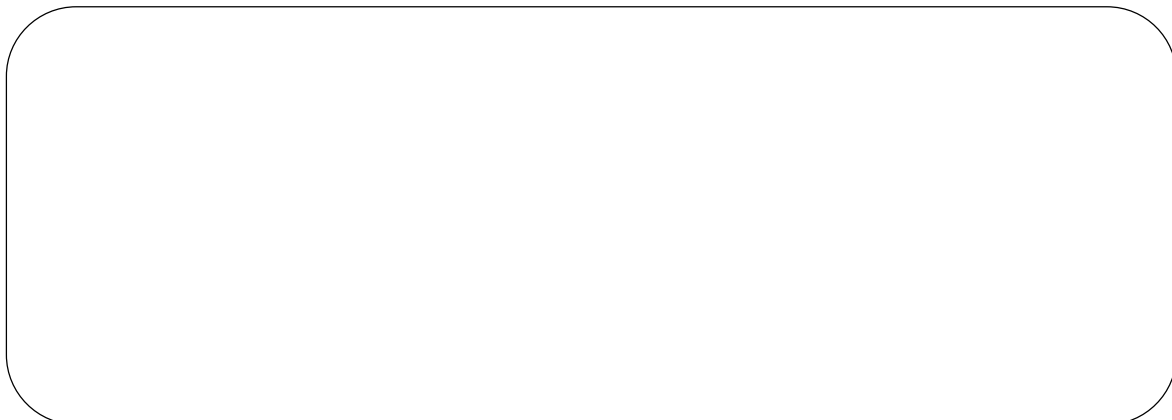
ストレスって何だろう？

年 組 番 名前 _____

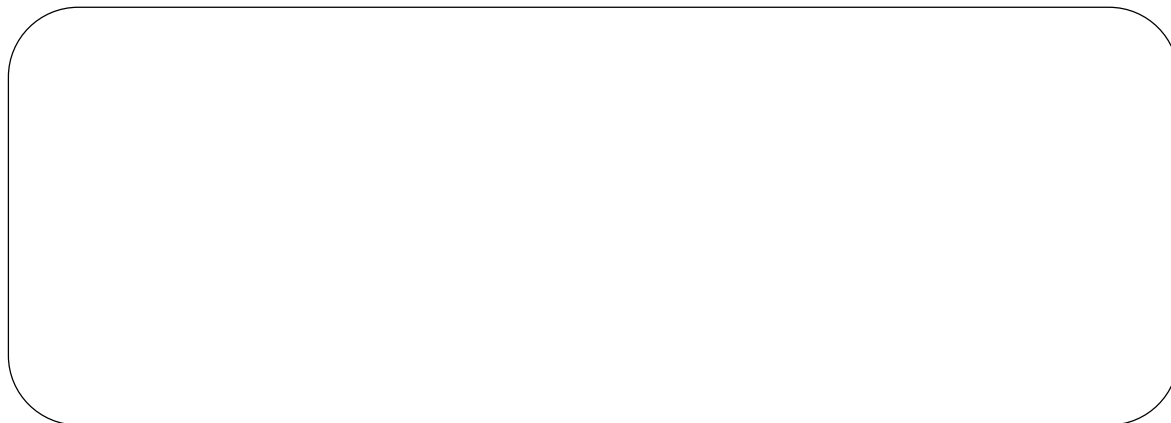
- あなたはストレスを感じたとき、どのようにしているのか書きましょう。



- グループの友達はストレスを感じたとき、どのようにしているのか書きましょう。



- はじめて知ったストレスをやわらげる方法を書きましょう。



ワークシート2

あなたは どうする？

年 組 番 名前

- 次の出来事をよく読んでみましょう。

出来事

漢字力テストの合格点は80点以上です。私（ぼく）は、合格をめざして毎日、漢字の練習をしました。でも、結果は78点で合格することができませんでした。

- あなたは、どんな気持ちになって、どんなことをしますか。

気持ち

すること

- グループの友達は、どんな気持ちになって、どんなことをしていますか。

気持ち

すること

ワークシート 3

やってみよう

年 組 番 名前

- 出来事, 気持ち, したこと, 心の中で自分に言い聞かせていることを確認しましょう。

【出来事】

Bさんは、友達といるときは相手が喜ぶように話をもりあげたくて、友達の興味のない話にがんばって合わせたり、話したくない自分の失敗などを話していたりしていました。でも、友達にBさんといても楽しくないと言われてしまいました。

【気持ち】

私（ぼく）は、何をやってもダメだな。がんばっているのにショックだ。

【したこと】

学校では、休み時間は一人でいる。
朝、なんとなく学校には行きたくないと思い学校を休む。

【心の中で自分に言い聞かせていること】

友達といるときは絶対に話をもりあげて、相手を喜ばせなくてはならない。それができない私（ぼく）は、ダメな人間だ。

- このように自分のことを思っていて、得になることはありますか。
- 心がらくになるように、心の中で自分に言い聞かせていることを変えてみましょう。

【新しく自分に言い聞かせること】

話をもりあげて友達を喜ばせなかったことは本当のことだ。でも……

- 新しい気持ちやしたいことは何ですか。

ワークシート4

やってみよう

年 組 番 名前 _____

- 最近、自分が落ち込んだ出来事、気持ち、したこと、心の中で自分に言い聞かせていることを書きましょう。

【出来事】

【気持ち】

【したこと】

【心の中で自分に言い聞かせていること】

私（ぼく）は、絶対（いつも） _____ しなければ
ならない。それができない自分は _____ だ。

- このように自分のことを思っていて、得になることはありますか。
○ 心がらくになるように、心の中で自分に言い聞かせていることを変えてみましょう。

【新しく自分に言い聞かせること】

うまくいかなかったことは本当のことだ。でも……

- 新しい気持ちやしたいことは何ですか。

ふりかえりカード

年 組 番 名前 _____

- 気づいたこと、感じたこと、考えたことを書きましょう。

月 日 () 「ストレスって何だろう？」

- 気づいたこと、感じたこと、考えたことを書きましょう。

月 日 () 「ストレスをやわらげよう」

- 気づいたこと、感じたこと、考えたことを書きましょう。

月 日 () 「自分の生活に生かそう」

謝 辞

本論文は、多くの方からのご指導、助言、協力によって作成することができました。お世話になった方々に感謝を述べたいと思います。

まず平石賢二先生には、お忙しいのにもかかわらず、本論文のご指導を引き受けて頂き、ありがとうございました。本論文は、平石先生の懇切丁寧なご指導がなくては、完成はありませんでした。心より感謝申し上げます。

次に本論文の審査をお引き受けくださった中谷素之先生、田附紘平先生、野村あすか先生には、審査過程において貴重なご指導とご助言を賜りました。深く感謝申し上げます。また、ご退職された松本真理子先生には、本論文の構想についてご指導をして頂きました。感謝申し上げます。

そして、快く研究の許可をして頂いた勤務校の折笠修平校長先生（現日立市教育委員会教育長）、研究のための学級を提供して頂いた先生方、快く研究授業を快諾して下さった児童及びその保護者の方々に、感謝申し上げます。

最後に心理危機マネジメントコースの方々、博士論文作成を応援して下さった職場の方々、博士論文の完成まで温かく見守ってくれた家族に感謝致します。

初出一覧および関連論文・学会発表

- 第1章 篠原尚人（2017） 小学生の不登校予防に関する展望と課題—学校教育における心理教育プログラムの現状を通して— 日本学校心理士会年報, 10, 50-60.
上記の論文を中心に加筆・修正を施した。
- 第2章 篠原尚人（2011） 小学生の対人関係ビリーフに関する研究—対人関係ビリーフ尺度の開発— 日本学校心理学会第13回大会, 信州大学
篠原尚人（2013） 小学生の対人関係ビリーフに関する研究—対人関係ビリーフ尺度（小学生版）の開発— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）, 60, 49-56.
上記の論文・学会発表を中心に加筆・修正を施した。
- 第3章 篠原尚人（2016） 小学生の対人関係ビリーフに関する研究—親に対する対人関係ビリーフと自尊感情, ストレス反応, 問題傾向との関連— 日本学校心理学会第18回大会, 名古屋大学
篠原尚人（2021） 小学校高学年の対人関係ビリーフが自尊感情とストレス反応および不登校傾向に及ぼす影響 学校メンタルヘルス, 24(1), 43-51.
上記の論文・学会発表を中心に加筆・修正を施した。
- 第4章 篠原尚人（2019） 小学校高学年の自己犠牲ビリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の効果 学校メンタルヘルス, 22(2), 202-210.
上記の論文を中心に加筆・修正を施した。
- 第5章 本論文のために新たに執筆した。