

平成 29 年度博士論文

指導教員

主査 鶴 光代 先生

臨床動作法による中学生のいじめ予防に関する研究
—心理的成長を目指した援助—

A research of the prevention against bullying by junior high school student
by clinical Dohsa-hou : Support Aimed at Their Psychological Maturation

東京福祉大学大学院

心理学研究科

博士課程後期 臨床心理学専攻

G12921201 秋山 和寛

目次

序章

第1節 いじめが生徒に及ぼす影響	1
第2節 いじめ問題への対策	1
第3節 いじめ問題への心理的援助	2

第1章 いじめ予防を目的とした心理的援助の先行研究とその課題

第1節 いじめという社会現象に関する理論的研究	4
1. 社会現象としてのいじめを発生要因からみた理論的研究	4
2. いじめの社会現象を分類からみた理論的研究	4
第2節 いじめの心理的特徴に関する研究	6
1. いじめ役割ごとの心理的特徴を明らかにした研究	6
2. いじめの発生要因に関わる心理的特徴を明らかにした研究	7
3. いじめ予防になる心理的特徴を明らかにした研究	8
第3節 いじめ予防を目的とした実践的研究とその課題	10
第4節 臨床動作法を用いたいじめ予防に関する研究とその課題	11

第2章 臨床動作法の理論

第1節 臨床動作法の歴史	14
第2節 動作	15
第3節 動作課題	17
第4節 臨床動作法での援助方法	18

第3章 本研究の目的と意義

第1節 本研究の目的	19
第2節 本研究の意義	20

第4章 本研究で用いるいじめ予防に関わる心理的特徴と援助

第1節 本研究で用いるいじめ予防に関わる心理的特徴	21
第2節 臨床動作法による心理的援助	22
1. 臨床動作法による自己効力感の向上	22
2. 臨床動作法による他者信頼感の向上	23

第5章 中学生に対するいじめ予防を目的とした臨床動作法による実証的研究

第1節	問題と目的	24
第2節	方法	24
第3節	結果	27
1.	質問紙調査の結果	27
2.	動作法の経過	31
第4節	考察	39
1.	自己効力感の変化について	39
2.	他者信頼感の向上の要因について	39
3.	いじめられ感の減少効果について	40
4.	心理的成長といじめられ感の変化について	40
5.	本研究の課題	41
第6章 軸作りに重点を置いた臨床動作法による中学生のいじめ予防についての研究		
第1節	問題と目的	42
第2節	方法	42
第3節	結果	44
1.	質問紙調査の結果	44
2.	動作法の経過	48
第4節	考察	58
1.	自己効力感の向上の要因について	58
2.	他者信頼感の向上の要因について	59
3.	いじめられ感の減少について	60
4.	心理的成長といじめられ感の変化について	60
第7章 臨床動作法によるいじめ予防と心理的成長効果の持続性の検討		
第1節	問題と目的	61
第2節	方法	61
第3節	結果	62
第4節	考察	65
1.	他者信頼感の向上の要因について	65
2.	いじめ予防の減少効果とその要因	65
第8章 総合考察		
第1節	本研究の概要	67
第2節	本研究の意義	68

第3節 本研究の問題点と今後の課題	70
●引用文献	71
資料1 特性的自己効力感測定尺度	78
資料2 Q-Uテスト	80

序章

第1節 いじめが生徒に及ぼす影響

学校教育の現場で起きるいじめに関わる問題は、生徒本人はもちろんのこと、社会的な問題にまで影響を及ぼしており、いじめの対策は大きなテーマとなっている。

森田（2010）によれば、日本でいじめ問題に大きな関心が集まり、新聞や雑誌で広く報道され、研究や調査が公表されたのは、1980年前半のことである。80年代半ばには、いじめに関連した自殺が相次いで報道され、とくに85年には、全国各地でいじめ自殺が相次いで発生したことが報道されている。その時から現在まで、いじめに関連した自殺についての報道は後を絶たない状況になっている。

生徒本人への影響として、立花（1990）によれば、いじめられ体験は精神障害の発症や症状の形成のきっかけになるとしている。岡安・高山（2000）は、いじめ被害者はストレス症状のレベルが高く、不登校や心身疾患、自殺に結びつく可能性が高いとしている。また、荒木（2005）は、いじめ被害体験者は、青年期後期において、いじめ被害を体験していないものと比較して、適応状態が悪い傾向がみられたという報告を行った。そして、文部科学省（2013）は、いじめについて、「いじめを受けた児童等の教育を受ける権利を著しく侵害し、その心身の健全な成長及び人格の形成に重大な影響を与えるのみならず、その生命又は身体に重大な危険を生じるさせるおそれがあるもの」としており、いじめが児童生徒に与える影響は大きいものとして考えている。

このように、いじめは、被害にあった生徒にとって、不安や恐怖などの感情の不安定や、他者に対する認知の変化、自殺の危険性などのきっかけになるだけでなく、不登校やひきこもりといった問題のきっかけになるといえる。

第2節 いじめ問題への対策

中学校における平成23年度から平成28年度のいじめ認知件数は、表1のようになっている（文部科学省，2017）。いじめ認知件数は、平成24年度を過ぎると減少しているものの、平成27年度で増加し始め、平成28年度ではここ数年でもっとも数が大きくなっている。いじめが児童生徒に重大な影響を与えるという問題や、いじめ認知件数が増加していることを考えると、いじめ問題への対応を行っていくことの重要性があるといえる。

表1 中学生におけるいじめ認知件数の推移（文科省，2017）

平成 23 年度	平成 24 年度	平成 25 年度	平成 26 年度	平成 27 年度	平成 28 年度
30,749 件	63,634 件	55,248 件	52,971 件	59,502 件	71,309 件

このようなことを受け、いじめ防止対策推進法が 2013 年 9 月に施行された。この法律は、「いじめ防止等のための対策を総合的かつ効果的に推進するため、いじめの防止等のための対策に関し、基本理念を定め、国及び地方自治体等の責務を明らかにし、並びにいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定について定めるとともに、いじめの防止等のための対策の基本となる事項を定めるもの」として通知されている（文部科学省，2013）。この法律が施行されたことにより、国や学校、地方公共団体では、いじめへの対策を更に行っていくことになっている。

公立学校におけるスクールカウンセラー事業が 1995 年度より始まったのだが、その背景には、不登校やいじめ・自殺問題の深刻化がある。スクールカウンセラー事業の目的には、不登校に加えていじめと暴力行為に対して何らかの効果を上げることが期待する趣旨のことが述べられていて、臨床心理に関して高度に専門的な知識や経験を有するスクールカウンセラーが人材として求められている。また、現在までに、心理学界において、いじめを題材とした基礎研究や実践報告、実践研究が行われてきている。

これらのことから、いじめ問題についての対策を行うのにあたり、心理的援助が期待されており、その期待に応えるかのように研究や実践が行われていることがわかる。

第 3 節 いじめ問題への心理的援助

現在までのいじめ問題への対策の 1 つとして、心理的援助が行われており、その中で、いじめの被害者といじめの加害者に対する援助を行っている学校臨床の専門家の取り組みを述べる。

森（2007）によると、いじめという問題は、いじめの被害者に、「また同じ事態が起こるのではないか」という不安、あるいは起こりそうな状況に対する恐怖を植え、その不安や恐怖は、いじめにあった状況と同じ状況、あるいは似た状況において表面化するとしている。教室に入れない、学校にいけないという事態がそこから起こるとしている。そういった生徒に対するケアとして、自分の問題ではないことを伝えることがケアの出発点と述べている。次に、いじめられることのない環境を準備し、一応の安全を確保した上で、いじめられたことに起因する外傷性の恐怖を緩和することを課題としている。

また、森（2007）は、いじめの加害者への取り組みにも言及している。いじめ現象においては、かつてのいじめの被害者であった子どもが後にいじめの加害者になることは珍しくないとし、加害者のなかにも被害感情が存在する可能性を示唆している。加害の事実

については、その加害に見合った罰が与えられなければならないが、加害者側に立った子どもの被害感情に注目しないでは、その子どもの立ち直りを援助できないとしている。この課題が残ったままになると、加害者に被害感情を募らせる結果になり、その感情は次のゆがんだ行為に結びつく危険が高いと述べている。加害者の被害感情への対処は、加害行為についてしっかり確認しながら、その行為をしてしまった背景の感情に注目し、それを理解する姿勢を伝えることとしている。

これらの援助は、いじめの被害者が感じる不安や恐怖の内容といじめの加害者が抱える被害感情の仕組みを考慮しているので、いじめという行為を抑えるだけでなく、それぞれの生徒の立場に立った援助ができ、生徒自体の成長に寄与することができると思われる。よって、いじめの被害者やいじめの加害者に対する個別的な援助を行う際の有用な心理的援助であると考えられる。

しかし、松尾（2002）は、いじめ問題への心理的援助として、日本のカウンセリングの貢献が、「個人」に対して「アフター・ケア」的な援助にとどまっていることが多いことが課題とし、いじめ被害を受けた子どもや問題を起こした子どもへの心理的援助をすることは重要ではあるが、問題の発生そのものを防止する積極的な方法も不可欠だと提案している。このように、いじめ問題への心理的援助を行う際、いじめ問題が発覚した際に対策を行ってだけでなく、いじめが深刻化しないように、今後はいじめ予防も積極的に行っていくことが重要であるといえる。また、心理的援助を用いていじめ予防を行うのにあたり、直接いじめを扱わずに心理的成長を狙って援助を行い、その結果としていじめ予防を行う方法の必要性がいわれている（久保，2013）。心理的援助の一つである臨床動作法は、心理的成長を目指す援助法であり、臨床動作法を用いたいじめ予防の実践が行われてきている。しかし、その実践では臨床動作法と心理教育をあわせたいじめ予防の実践となっており、臨床動作法の効果は明らかになっていない。臨床動作法がどのような心理的成長に作用し、いじめ予防ができるかを研究していく必要がある。

第1章 いじめ予防を目的とした心理的援助の先行研究とその課題

第1節 いじめという社会現象に関する理論的研究

1. 社会現象としてのいじめを発生要因からみた理論的研究

いじめという社会現象を発生要因からみている理論的研究としては、堀田（2004）が、いじめ加害者における個人内のいじめ発生メカニズムを、「満たされない権力欲」のメカニズムと「傷つきやすい自己愛」のメカニズム、「肥大した自我」のメカニズムの3つで説明している。「満たされない権力欲」によるいじめ発生のメカニズムは、権力を剥奪され苛立つ子どもがより弱者をいじめることで権力への欲求不満を緩和するということである。「傷つきやすい自己愛」によるいじめ発生のメカニズムは、乳幼児期において健康な自己愛を形成することができずに、自分の万能感を守るために、自分の万能感を映しだしてくれる対象であるいじめ被害者が必要であるということである。「肥大した自我」によるいじめ発生のメカニズムは、子どもが家庭のなかで過保護にされ、自己中心的に育ち、欲求不満耐性が育たず、自分の快樂を他者の痛みよりも優先させてしまうということである。その背景には、いじめの加害者には自尊心のもろさや怒りの奥にある無力感があると述べている。いじめが発覚した際、いじめの被害者をケアするとはもちろんのこと、いじめ行為を止めるとともに、いじめの加害者自身が課題があるといえるので、加害者に対して心理的援助を行う必要もあると考えられる。また、このようないじめ発生メカニズムが内在しているということは、いじめが発生する前に、いじめ加害者になりうる生徒に対して心理的援助を行うことにより、いじめ予防ができるといえる。

2. いじめの社会現象を分類からみた理論的研究

いじめという社会現象を分類している理論としては、森田・清水（1994）が、いじめ現象を分類する理論として、「いじめの四層構造論」を提案している。いじめられている子どもである「被害者」の周辺には、いじている子どもである「加害者」が直接的に存在している。それをはやし立てたり、面白がって見ていたりする子どもである「観衆」が加害者の周辺にいる。「観衆」は、加害の中心の子どもに同調・追従し、いじめを助長する。その周辺に見て見ぬふりをしている「傍観者」が存在する。人がいじめられているのを無視することは、いじめに直接的に負担することではないが、加害者側には暗黙の了解と解釈され、結果的にはいじめを促進する可能性がある。傍観者はいじめへの直接的なかわりを避けることで、いつ自分の身に降りかかるかもしれない新たないじめを避けようとしていると述べている。

このような森田の理論から、いじめ問題は、「いじめられている子」と「いじている子」

だけの個別的な問題というだけではなく、集団の問題としての側面があることが考えられる。

住田（2007）は、いじめのタイプを4つに類型化した。Ⅰ型は、加害者の子どもが、相手の子どもに対して何の加害意識をもっていないので、相手の子どもが自分の行為によって身体的苦痛や精神的苦痛を継続的に感じ、被害感情をもっているなどとは思ってもいないし、気づきもしない、「遊び型はいじめ」とした。Ⅱ型は、加害者の子どもが特定の子どもをいじめの標的にして加害行為を繰り返すが、このタイプは仲間と一緒に集団でいじめるという行為自体に興味と関心を示す、「集団いじめ」とした。Ⅲ型は、加害者である子どもが悪意や作意、思惑といった意図をもって相手の子どもに加害行為を繰り返し、身体的・精神的苦痛を与えること自体を目的にしている、「加虐型はいじめ」とした。Ⅳ型は、加害者の子どもが、相手の子どもに対して暴力、恐喝、脅迫といった攻撃的な加害行為を繰り返す、「犯罪型いじめ」とした。いじめの対応としては、加害者の子どもへの対応を行うことと、集団的次元での対応にも焦点を当てることの必要性を述べた。

本間（2008）は、いじめの構図を「伝統型いじめ」と「現代型いじめ」に分けて説明している。「伝統型いじめ」とは、クラスや学校全体を貫く明確な規則やルールである絶対的な規範から逸脱した者に対する、一種の制裁であるとしている。「KY」という言葉が登場する昔、学校での空気づくりは、権威に裏打ちされた教師やその代弁者であった学級委員がその主導権を握っていて、そこでの空気とは間主観的なものというよりも、明確な規則やルールである絶対的な規範といったものであったとしている。「現代型いじめ」は、教師の権威が低下している現在、「KY」であることが学校でいじめの対象になるのが優勢であることから、伝統型との対比として位置づけられている。「現代型いじめ」の特徴として、「空気としか言えないような場の雰囲気は移ろいやすく、読み取りの失敗は誰にでも起こりうる」ということが述べられている。

このような状況では、いじめの加害者といじめの被害者、いじめの傍観者が固定されているものではなく、それぞれが流動的に変化していくので、いじめという問題は加害者と被害者だけの問題ではなく、それに関わる集団や学級単位で考え、対処していく必要があると考えられる。

このように、いじめの種類でいじめの深刻さがわかるということは、援助を行うに際して有用であると考えられる。早くに「言語によるいじめ」を発見し対処していくことが、いじめの深刻化を防ぐと考えられる。

いじめという現象が起きた際、いじめの被害者の立場になって援助を行うことは必要であるが、いじめの加害者には自尊心のもろさや怒りの奥にある無力感があることから、いじめの加害者にも援助が必要であることがわかる。森田（1994）と住田（2007）、本間（2008）から、いじめの問題は、いじめの加害者と被害者という個別的な問題ではなく、観衆や傍観者が存在し、集団的な問題として捉えることができ、いじめの加害者や被害者、観衆、

傍観者は流動的に変化するといえる。

これらのことから、いじめ予防を行っていく上で、個別的に援助を行っていくのではなく、集団的に援助していくことが有用であるといえる。

第2節 いじめの心理的特徴に関する研究

1. いじめ役割ごとの心理的特徴を明らかにした研究

古市・岡村・起塚・久戸瀬（1986）は、いじめっ子といじめられっ子の心理的特徴を明らかにするために、小学校4，6年と中学校2年の合計2269名を対象に調査を行った。その結果、男女共にみられた心理的特徴を以下に述べる。いじめっ子群は、被圧迫感と欲求不満耐性が低いということが、いじめられっ子群は、非協調的と神経質、抑うつ的、被圧迫感の強さ、家庭不適応、学校不適応が確認された。そして、いじめ・いじめられっ子群は、社会的内向性と衝動的、攻撃的、非協調的、神経質、抑うつ的、自尊感情の低さ、反抗傾向の強さ、被圧迫感の強さ、欲求不満耐性の低さ、家庭不適応、学校不適応が確認された。

古市・余公・前田（1989）は、いじめにかかわる生徒たちを被害者、被害・加害者、加害者、観衆、仲裁者、傍観者等8群に分け、価値意識や性格特性、適応傾向を明らかにすることを目的とした研究を行った。中学校1，2年の636名を対象に調査を行い、その結果として、被害者群に特徴的な性格傾向として、内向的、劣等感の強さが確認され、加害者群では、攻撃的、非協調的、劣等感の弱さが確認された。また、観衆群では、攻撃的な性格傾向が確認された。被害・加害者群では、攻撃的、非協調的、劣等感の強さが確認され、仲裁者群は、外交的と協調的な性格傾向が確認され、傍観者群は、非攻撃的と協調的、劣等感の低さが確認された。

丸山（1999）は、思春期の心理的特徴といじめとの関係を明らかにするために、小学校5年生120名と中学校2年生129名、高等学校1年生157名を対象に調査を行った。その結果、加害者は大人への反抗心が強く、被害者は自分の気持ちを表現することが下手で友達集団へ依存する心理が強いことが明らかになった。また、加害者と被害者の両体験をした生徒は、自己開示が下手で友達集団に依存する心理的傾向が高く、他者に左右されやすい自己認識を持っていることが確認された。

安藤（2009）は、中学生の「ネットいじめ」に関連する心理社会的要因を明らかにすることを目的に、中学1年から3年までの計733名を対象に調査を行った。その結果、加害群は、「学校への適応」の低さが、被害群は、「身体症状」の高さが、加害群/被害群には、「非道徳観」の高さ、「保護者の関心」の低さ、「身体症状」の高さが確認された。

猪子（2010）は、児童生徒は、いじめられることによって、強い自己否定を引き起こしてしまうとした。いじめられた子どもへの対応として、安定した集団を保証し、その中で

落ち着いて過ごす体験によって、少しずつ不安を和らげていくと述べた。

坂西（2012）は、いじめの加害者は、活動的であるが行動面で粗暴な面を持ち、いじめの被害者は、恐怖心を持ち、憂鬱で、救いを求め、自己卑下し自己否定すると述べた。

石田・中村（2013）は、いじめの立場として、「加害者」「被害者」「傍観者」「観衆」「解決者」の 5 つを設定し、それぞれの立場を行いやすい人はどのような心理的特徴を有するのかを明らかにするために、中学校 2 年生 219 名を対象にし、質問紙調査を行った。その結果、加害と観衆については、大人への信頼感が低く、反優等生的願望が強いという心理的特徴が示され、被害者については、友だちからの承認欲求が強いという心理的特徴が示され、傍観者は友達に対する同調傾向が強く、解決者は自己肯定感と大人への信頼感が高いという結果が示された。

浦田（2014）は、いじめ被害を受けた生徒は、いじめという行為により、自己否定的になり、自尊感情も低くなっている。さらに、迫害的な心の構えとなり被害感が高まっていく。そのために対人緊張が強くなり、精神的に不安定になることもあると述べている。

以上のことから、いじめを行う生徒の心理的特徴として、不適応感や大人への信頼感の低さ、欲求不満耐性の低さが多くみられる。いじめを受けた生徒の心理的特徴として多く見られるのは、自己否定的であり、自尊感情が低く、不適応感を感じているといえ、また、いじめの解決者は、自己肯定感と大人への信頼感が高いといえる。

2. いじめの発生要因に関わる心理的特徴を明らかにした研究

神藤・齊藤（2001）は、学校ストレス評価各領域といじめ行動、いじめへの容認態度の関連を検討することと、学校ストレス評価→対処行動→ストレス反応→いじめ行動および対処行動→いじめ行動というモデルを検証することを目的として、中学 1・2・3 年生 516 名を対象に調査研究を行った。その結果、規則および対教師関係のストレスラーがいじめ行動と結び付いていることと、学校ストレス評価が高く、やつあたりの対処や気晴らし的対処を行う生徒は、ストレス反応として不機嫌・怒りを強め、それがいじめ行動につながっていることが示唆された。

安藤（2007）は、中学生の問題行動の心理社会的要因に関する研究を行うために、中学 1 年から 3 年までの計 2,923 名を対象に調査を行った。その結果、いじめをした、他人のものをこわした、人に暴力をふるったといった「攻撃行動」は、「攻撃行動の誘いを断る自己効力感」と有意な負の関連を示したことが確認された。

松尾（2010）は、いじめをする子どもは認知的共感性（相手の気持ちが知的にわかる）が高く、情緒的共感性（相手の気持ちが感情移入的に伝わってくる）が低いと述べた。情緒的共感性を育てるためには、自分のことのように大切な他者とさまざまなできごとを通して感情を共有するという体験をすることの必要性を述べた。

大西・吉田（2010）は、集団規範が生徒のいじめ加害傾向に与える影響を明らかにする

ことで、いじめの個人内生起メカニズムを検討することを目的に、188名の中学生を対象に、質問紙調査を行った。その結果、「(1) 各いじめ否定規範意識は、各いじめ加害傾向に負の影響を与えていた。(2) 誇大的自己愛傾向は、各いじめ否定規範意識に負の影響を与えることで間接的に各いじめ加害傾向に影響を与えていた。(3) 認知的共感性は、直接的いじめ加害傾向へ負の影響を与える直接効果と、関係性いじめ否定規範意識に正の影響を与えることで、関係性いじめ加害傾向に負の影響を与える間接効果がみられた。(4) 情動的共感性は、各いじめ否定規範意識に正の影響を与えることで、間接的に各加害傾向に影響をあたえていた」ことが確認された。

枝元(2013)は、自己愛傾向と仮想的有能感が個人内のどのような特性に影響し、電子いじめ加害行動へとつながるのかということを検討することを目的に、中学2年生と高校2年生に調査を行った。その結果、電子いじめ加害に行動に直接影響を与える要因は、共感性を構成する尺度の1つである「自己指向的反応」であることが明らかになった。また、自己愛傾向や仮想的有能感は、「自己指向的反応」に影響を与え、間接的に電子いじめ加害行動に影響を与える可能性が示唆された。

滝(2013)は、児童生徒をいじめ加害に向かわせる要因として大きいのは、「友人ストレス」「競争的価値観」「不機嫌怒りストレス」の3つを示した。そして、この3つの要因を改善するポイントを述べている。「友人ストレス」に関しては、今の児童生徒全般の集団体験(生活体験や社会体験)の貧しさを考慮し、すべての児童生徒に対して基礎的な集団体験を提供する「教育的な発想」に立ち、学校生活のあらゆる場面において他者と関わる機会を工夫する必要性を述べている。「競争的価値観」に関しては、児童生徒に頑張らせたり励ましたりする際に、いたずらに「勝ち負け」を強調したり、相手をおとしめたるする表現を用いたりすることは戒める必要性を述べている。「不機嫌怒りストレス」に関しては、発達途上で人格形成のさなかにある児童生徒には、ストレスへの対処法を教える前に、いたずらにストレスが生じないようにすると述べている。

戸田(2014)は、いじめをする動機について、生徒は、抱えた問題や自尊感情の低さを補える力・支配・特権を仲間の中で得る手段として、いじめを用いていると述べている。

いじめの発生要因として、ストレスへの対処法がいじめ行為に結びついていることがあげられる。そして、自己存在感の希薄化や対人関係の貧弱さがあげられる。また、いじめに対して負の影響を与えるものとして、認知的共感性や情動的共感性の高さや、「攻撃行動の誘いを断る自己効力感」の高さや各いじめ否定規範意識の高さといった行動を遂行できそうという信念があげられる。

3. いじめ予防になる心理的特徴を明らかにした研究

清水・瀧野(1998)は、いじめ場面における被害者と第三者の行動が、加害者の行動と態度にどのような影響を及ぼすかを検討するために、小学4年生127名を対象に調査研究

を行った。その結果、第三者の援護がある条件においてのみ、いじめを抑制する傾向がみられた。反対に、はやしたて、黙認の条件においてはいじめを助長する傾向がみられた。

本間（2003）は、いじめ加害者の特徴やいじめ加害の停止と関連する要因を明らかにすることを通して、いじめ加害者への対応について検討することを目的とした研究を行った。中学1年から3年までの計1,245名を対象に調査を行った。その結果から、いじめ加害者によるいじめ加害の停止に正の関連を持つ要因は、いじめやいじめ被害者に対する道徳・共感的な認知や感情ということが確認された。そのことから、いじめ加害者への対応として、道徳・共感性を高める取り組むことが重要であるということが示唆された。

朝倉（2004）は、いじめの役割行動と共感性・敵意的攻撃性との関連を検討するために、中学1年から3年までの計1,371名を対象に調査を行った。その結果、共感性は、弱くはあるが、いじめにおける攻撃的な行動を抑え、傍観者行動を減少させる方向での影響力があることがわかった。また、敵意的攻撃性は、加害者や傍観者役割とやや強い関連にあり、いじめを行ったり、その行為を許容することに正の影響を及ぼすことが確認された。

折出・福田（2004）は、生徒間が互いの生活現実を知り、共感的他者になっていくことで、生徒の関係性が築かれていくことが、いじめ予防につながるとし、そのために、ピア・サポートとピース・メソッドを実施することを提案した。それらを実施する中で、生徒たちが対話・討論・討議の力を育てることがいじめ予防に効果があると述べた。

伊藤（2007）は、いじめが起きている学級におかれる「自然な自己開示」の低さに着目し、子どもたちが安心して自己開示できるようピア・サポートを取り入れた。すると、いじめのない学級に変化していった。そのことから、学級風土を見据えて、学級全体に働きかけることの重要性を述べた。

植山（2008）は、いじめ問題の未然防止と再発防止を考える上で、学級や学年、学校全体の力動を査定して、その変化を促すための介入が必要であるとした。いじめ問題の未然防止と再発防止ができる学級あるいは学校づくりを行うのにあたり、学級や学校を運営するのは、教師や保護者、児童・生徒との協同作業という態度・姿勢、共通認識を前提として、「（1）多様性を認め合える、（2）安心して自己表現や自己主張ができる、（3）他者を意識し、お互いに尊重し合える、（4）問題が生じたとき、解決に向けて自発的で自律的な対応ができる」ことができるように、心理教育を継続的に行うことが必要であると述べた。

大西・黒川・吉田（2009）は、児童・生徒の教師認知が、学級のいじめに否定的な集団規範と、いじめに対する罪悪感を予期して、児童・生徒のいじめ加害傾向に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした研究を行った。小学校5、6年と中学校1年から3年までの合計547名に調査を行った。その結果、「教師の受容・親近・自信・客観といった態度が、学級のいじめに否定的な集団規範といじめに対する罪悪感の予期を媒介して、児童・生徒の加害傾向を抑制する効果があること」が確認された。

増田（2013）は、いじめ予防には、「自己理解・他者理解・自己受容・自己主張・信頼体験・感受性の促進」が必要とし、これらを体験学習するプログラムを組み立て、実践するスキルが求められていると述べている。

菱田・川畑・李・塚（2014）は、いじめ被害経験とレジリエンシー、ソーシャル・サポート、セルフエスティームを含むライフスキルとの因果関係について示唆を得ることを目的に、小学6年生と中学1年生を対象として1年間の縦断調査を実施した。その結果、小学6年生から中学1年生にかけては、家族に関するセルフエスティームを高めることが、いじめ被害経験の低減において重要な役割を果たすことが示唆された。また、中学1年生から中学2年生にかけては、レジリエンシーの「意欲的活動性」を高めることの重要性が示唆された。

以上のことから、いじめ予防になる心理的特徴として、生徒自身の課題としては、共感性を高めること、自己理解・他者理解・自己受容・自己主張・信頼体験・感受性が促進することがあげられる。生徒以外の関係性という視点でみると、家族に関するセルフエスティームや教師への受容・親近・自信・客観という態度がいじめ予防になるといえる。

第3節 いじめ予防を目的とした実践的研究とその課題

いじめ予防を目的とした実践的研究を行っている専門家の取り組みとして、中原・相川（2006）は、いじめの予防・防止を目的として、小学3年生に対して、「問題の外在化」の手法を用いたいじめ防止プログラムの授業を実施し、その効果について検討を行った。小学3年生167名を対象にし、自記式調査による評価を行った。その結果として、いじめ意識、いじめ関連行動が授業前に高かった児童は、授業を受けることによって「いじめ容認」「非関与」の程度が低下し、それが1ヶ月後も維持されていた。

仲田（2009）は、いじめが起こる要因のうち、対人関係上必要とされるスキルの問題に焦点を当て、ソーシャルスキル教育をいじめ防止プログラムに取り入れることを提案した。ソーシャルスキル教育とは、ソーシャルスキルトレーニングを、学校や学級で、集団に実施できるように応用したものである。ソーシャルスキル教育の実施は、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、定着化の手順で行う。

津田・勝間・山崎（2011）は、いじめの要素を「加害者の意図的危害」「連続性」「力の不均衡」とした。また、「加害者の意図的危害」に含まれている攻撃の機能と形態に注目し、いじめ予防教育の目標は、反応的攻撃、能動的攻撃、身体的攻撃に対処する、またはこれらを予防するという観点から構成させた。いじめ予防を行うにあたり、いじめが関係性の中で行われる攻撃行動ということから、対人関係能力と向社会的自己決定能力、感情・認知処理能力の育成を目的としていじめ予防教育を行うことの重要性を述べた。

安藤（2012）は、いじめ予防を目的として、心理教育サクセスフル・セルフ2010を小学

6年時から中学1年時にわたって継続的に実践し、その効果に関する検討を行った。小学6年生112名を対象にし、自記式調査による評価を行った。その結果として、対人暴力、いじめ、衝動性・攻撃性の継続的な減少、学校社会への適応や友達からの悪い誘いを断る自己効力感の継続的な増加が示された。

中村・越川（2014）は、いじめの抑止を目的とした心理教育的プログラムを開発し、その効果の検討を行った。プログラムは、いかなるいじめも容認されないとする心理教育と、いじめへの介入スキルの学習で構成されている。事前・事後分析の結果、いじめ停止行動に対する自己効力感といじめ否定規範の向上、いじめ加害傾向の減少に一定の効果をもつことが示された。

これらの研究によるいじめ予防の実践方法は、いじめは許されないという心理教育や、いじめにつながる行為を変えていくスキルを学ぶソーシャルスキルトレーニングというように直接いじめ現象を扱った援助方法となっており、いじめ予防の成果をそれぞれ上げている。一方、久保（2013）は、解決志向ブリーフセラピーのように、いじめを直接的にターゲットにして、その解決や防止を狙ったアプローチではないのに、実際にいじめ解決の効果をあげているアプローチに着目している。また、山崎（2013）によれば、いじめが発生しても、心理的特徴が育成することでいじめの対処ができれば、時と場所が変わっても、再びいじめが発生することを防ぐことができるとしている。

安藤（2010）は、自分を知る方法、問題解決法、ストレス対処法、コミュニケーションの方法、友達に対する適切な自己主張・共感・ゆずりあいの方法、葛藤の解決法を学習することにより、自己理解および他者理解を深め、自己コントロール、日常生活に対する適応力、円滑な友達関係、自己効力感を向上し、情緒的および行動上の問題を減少することを目的として、中学生2年生を対象に、「サクセスフル・セルフ2」を実施した。その結果、「いじめ」や「いじめをする友達」の減少と、「まじめな学校生活態度」と「円滑な友達関係」、「活気」の増加がみられた。この援助方法は、いじめ現象を直接扱わずに、生徒の心理的成長やソーシャルスキルの向上を狙うことによっていじめ予防を行う方法といえ、この方法によるいじめ予防の成果を上げている。

このことから、従来のようにいじめ問題を直接扱うというアプローチだけでなく、児童生徒の心理的成長を目指すことのその結果としていじめ予防を行っていくアプローチもいじめ問題の解決への有効性がみられることから、児童生徒の心理的成長を扱ったいじめ予防の実践を行っていくことが必要である。しかし、直接いじめ現象を扱わないで生徒の心理的成長を目指す援助を行っているいじめ予防の実践がまだ十分に行われていなく、ここにいじめ予防の実践についての研究に課題があるといえる。

第4節 臨床動作法を用いたいじめ予防研究に関する研究とその課題

近年では、学級集団に対して、いじめ予防を目的として、心理的援助の 1 つである臨床動作法を用いた取り組みが実践されている。

富永（1999）は、特定の子に対してのいじめが存在している中学 1 年生 6 クラス 219 名に対して、臨床動作法を取り入れた指導を行った。1 週間以内に 3 回、道徳の授業で行った。いじめの構造を理解し、どうすればなくせるか、防止できるかを考えることや、相手の気持ちを考えることの大切さを理解すること、どんな時にストレスを感じるのか、そのストレスの解消法や対処法を、動作法を通して体験することを目標に指導を行った。指導の過程として、第 1 回は、「あの 3 週間」という教材を使用して、いじめについて討議していくことを行った。第 2 回目は、「何度まで取り上げるか」を教材として取り上げ、その後、メッセージを伝えるワークを行った。メッセージを伝えるワークとは、生徒が二人ひと組になり、一人が前に座り、もう一人は後ろに立つ。そして、後ろに立った生徒は、前に座った生徒の肩に両手でふれ、ことばを使わないでメッセージを送る。前の人はそのメッセージを読み取るということを行う。第 3 回目は、臨床動作法を用いたリラクゼーションを行った。ここでは、一人で行うセルフ・リラクゼーションとペアで行うペア・リラクゼーションを行った。その成果として、アンケート結果から、いじめられ行動に顕著な減少がみられたことが確認された。

鮎川（1999）は、いじめ防止のために、小学校 4 年生 1 クラス 19 名に対して、臨床動作法を取り入れたストレスマネジメント授業を行った。道徳の授業を用いて、まず、導入として、「ストレスってなに？」という授業を 1 時間行い、その後、臨床動作法を取り入れた授業を 3 回行った。1 週間に 1 回 1 時間、3 週で計 3 時間行った。ストレスについて理解し、主体的に対処することや、効果的なストレス解消の方法を学び、自分の心身の状態に目を向け、自己管理する努力ができること、友達とペアになって行うストレス解消を学び活用できること、友達とひとつの課題を行うことを通じ、自分の行動が相手に与えている影響について知り、友達の気持ちを考えて援助をする体験と、援助される体験ができることを目標に授業を行った。動作法を取り入れた授業の内容は、肩の上げ下げといった動作課題を用いて、自分一人でリラクゼーションを行うことや、二人ひと組で肩の上げ下げの動作課題を行うことを中心にして行った。その成果として、各授業の前後で実施した STAIC（the state-trait anxiety inventory for children : 子ども版不安テスト）を比較すると、2 回目と 3 回目の授業のあとで、ストレス得点が下がっていることが確認された。また、いじめられた体験についてのアンケートを、授業実施前後に行って比較したところ、「物を隠されたり壊されたりした」「嫌なことをやらされた」「殴られたり壊されたりした」といった項目に関して、統計的に有意に減少したことがわかった。

種子（2013）は、子どもをいじめの加害者や被害者にさせないためには、子どもの情緒や認知を育て、自己コントロールを向上させていくことが重要であるとし、動作法を活用して、学級集団に対して、「からだところの授業」を作成し、実施した。中学校 1 年生 4

クラス 151 名を対象とし、道徳の時間の 50 分を用い、2 週連続で行った。授業の構成とし、20 分の心理教育、25 分の動作法、5 分アンケートとした。また、宿題や、フォローアップ、フィードバック、事後アンケートも行った。動作法を実施することで、自分のからだを動かす感じ、弛める感じを味わい、自己コントロール感を促すことや、自分の努力の仕方の不適切さに気づき、適切な努力を工夫する体験を促すことを目的とした。その結果、事後アンケートから、自分に変化があったという報告を行った生徒が約 6 割いたことが確認された。そのことから、心理教育で認知的に学んだことを、動作法で実際に体験し実感することによって、内省や自己コントロール力が向上したと考えた。

これらのことから、いじめ予防プログラムの実践において、臨床動作法を用いていくことは適切であり、いじめ予防に対して、臨床動作法を取り入れたプログラムに効果があることが分かった。しかし、富永（1999）や鮎川（1999）、種子（2013）のいじめ予防を目的としたプログラムの内容は、臨床動作法を行うだけではなく、いじめを扱った心理教育プログラムも含まれている。いじめ予防に関してプログラムの効果はみられているものの、臨床動作法がどういった心理的成長に作用しているかがまだ十分に明らかになっていない。臨床動作法は心理的成長を目指した援助方法なので、臨床動作法のみでいじめ予防が可能であると考えられるが、そのような援助を行っている研究はされておらず、ここに、臨床動作法によるいじめ予防に関する研究の課題がある。よって、いじめ予防に関する臨床動作法の効果について、臨床動作法単独によるいじめ予防を目的とした援助を行い、いじめ予防の効果と心理的成長の効果を実証していく必要があると考えられる。

第2章 臨床動作法の理論

第1節 臨床動作法の歴史

臨床動作法は、1960年代の半ばに、日本で生まれた心理援助法である。そのきっかけは、脳性まひの人への催眠法の適用というところから始まっている。

木村(1984)によると、彼は脳性マヒ者に見られる身体の強い筋緊張が催眠で弛緩できないかと考え、1963年に小林が勤務していた身体障害者更生施設で、小林が指導した脳性マヒの22歳の女性で、催眠に誘導し手の動きの指導を行ったところ、生まれた当初から曲がったままであった五本の指を自然に伸ばし、さらに、後催眠暗示として弛緩と伸展暗示を与えたところ、覚醒後も自分の大腿部の上で手指を伸ばすことができるようになったのである。そして、女性は、その後の催眠法を用いた手・腕の訓練によって、以前はできなかったミシンやアイロンの操作が可能になったという。

これらの報告を受けた成瀬悟策は、その研究の重要性に注目し、自分たちでも脳性マヒの人に対して催眠指導を適用した研究を行った。そして、この研究を発展させるために、心理学者を中核とした研究グループを全国規模的に編成し、催眠法による脳性マヒ児・者の運動改善の研究に取り組むことにした。脳性まひの人の身体の動かしにくさは、医学的には器質的脳損傷に起因する中枢神経機能の障害とされていたにもかかわらず、心理的手続きで起こる催眠現象によって、その運動障害が大きく改善されたという事実に関心が向けられた。

こうした研究のなかで、催眠中に彼らのからだの緊張が弛み動かせるようになったという現象は、脳の器質的、生理的な側面に変化が起こっているのではなく、からだを動かすことに関する心理的活動が改善されることに拠って起こっているという仮説が生まれた。この仮説のもと、脳性まひの人自身が無意識的にはあるが自分で入れている緊張を自己弛緩する方法と適切な動かし方を体得するための訓練法の開発に力が注がれていき、催眠を用いなくても有効な援助ができるようになっていった。そして、この訓練法は、脳性まひの人が自分の過度な緊張を自分で弛め、自分のからだを自分の意図通りに動かすその動作の仕方を体得していく心理的活動を援助的に働きかけるところのものであるということから、「動作訓練法」と名付けられた(成瀬, 1985)。

動作訓練法は、個人を対象としても行われたが、集団でも行われた。そこでは、約1週間の期間、同じ場所で、訓練を受けるトレイニーとその保護者、そして訓練を担当するトレーナーとが、生活を共にしながら集中的に動作訓練が行われている。その形式は、「動作訓練キャンプ」と呼ばれている。

そのキャンプは、脳性まひの子どもだけでなく、動作不自由を伴う知的障害や自閉、多

動の子どもたちも参加していた。そうした中で、知的障害や自閉、多動の子どもたちに、動作改善と共に、多動の減少、他者とのコミュニケーション向上、場に応じた社会的行動の出現が見られるようになったという報告がみられるようになっていった。

このことから、動作不自由を伴わない自閉や多動の子どもたちや、不登校の子どもがキャンプに参加するようになった。そして、養護学校でも動作不自由を伴わない自閉や多動の子どもたちに動作訓練を適用し、問題行動の改善や社会的行動の向上に効果を上げるようになっていった。

こうした動作訓練法の拡がりから、成瀬（1984）は、「動作法」という概念を創出した。すなわち、動作訓練法の中核をなしている、トレーナーが具体的なある動作をするという課題をトレーニーに与え、トレーニーがそれを遂行するという活動と、トレーニーが活動できるように援助するというトレーナーの活動の両者を含む場面があり、それをトレーナーがマネジメントをしながら推進させていく場合、その全体の状況を動作法と呼ぶことにした。動作法とは、ある目的において、人に動作をさせるにあたり、その人が為すべき動作を特定し、条件設定や介入、援助をしていくその方法を指している。そこで、成瀬は、動作法という方法を臨床的な援助や教育的、健康的な支援を目的に用いる場合を臨床動作法と呼び、動作をテーマとする実験的研究に動作法を用いる場合を実験動作法と呼んだ。

動作法は目的や対象、領域の別によっていろいろに用いられ、それぞれ以下のような名称で呼ばれている。心理療法として用いる場合は動作療法、高齢者援助の場合は高齢者動作法、幼児動作法、赤ちゃん動作法、スポーツ動作法、健康動作法、リラックス動作法、被災支援動作法等がある。臨床動作法という用語は、これらの総称ではあるが、「臨床動作法」の略語として「動作法」と呼ばれていることがある。

動作法は、心理職の専門家や医師等によって、心理的問題が動作上の問題として特には現われていないクライアントにおいても適用されるようになり、効果を明らかにしていった。また、蒲原（1980）や鶴（1982）は、長期間にわたって入院している統合失調症のひとに動作訓練を適用した。そこでは、統合失調症のひとが自発的活動を高め現実適応的な活動をなし、自閉性行動を改善し、幻聴や妄想をコントロールしていくことがみられた。こうして、動作法の適用が心理援助法・治療法としての実績をあげるようになったことから、成瀬（1987）は、動作法による心理療法として位置づけ、それを動作療法と呼ぶことにした。以来、動作療法は、多様な心理的問題に適用され、その適用の対象、インテークの仕方、動作のアセスメント、動作面接への入り方、動作法の使い方、動作面接のプロセス、セラピストの役割、動作療法の効果等々の検討をし続けてきている。現在、動作療法の方法、技法は洗練されてきており、考え方や理論もほぼ確立されて展開しているところである。

第2節 動作

臨床動作法は、動作を手段として進めていく心理療法である。成瀬（2005）によれば、動作とは、ひとが、意識的であれ無意識的であれ、からだを動かそうと意図して、それを実現しようとする努力する心理過程の結果として生じる緊張なり動きなりを意味している。意図した通りにからだを動かさなくても、その緊張なり動きが、意図と努力の結果であれば、それは動作といえる。そして、鶴（2007）は、「目にみえるからだの緊張や動きがあっても、当人の努力によって生じていない場合は、それを動作とはいわない」としている。例えば、歩行を考えてみると、人は意識して足を踏み出していないが、無意識的に足を動かそうと意図し、当人の努力によってからだを動かしているのが動作といえる。逆に、マッサージやストレッチなどで他人にからだを動かされている動きは、そこに本人の意図や努力はみられないので動作とはいえない。

成瀬（2009）によれば、人間における自発的・主発的な努力活動をする活動態を主体とし、その主体が脳を含むからだの上位にあって、からだに働きかけ、刺激することによって脳が活動を始め、からだの活動を制御するとしている。そして、主体からの刺激による脳の活動は、からだを動かしたり内臓諸器官にまでおよぶ身体機能すべてを制御するだけでなく、ものを見たり・聞いたり、憶えたり・考えたりなど、いわゆる心理学的な活動をも刺激する。こころとからだも主体が制御していて、こころとからだは調整的・統合的に一体となって活動することによって初めてつくられるのが動作ということになる。こうしてでき上がった動作は心身両面に対してあらゆる働きかけをするとしている。

ゆえに、人がこころとからだを一体的に活動させて生きているということは動作を通してみることができる。例えば、これから起きることに対して待ち受けているというこころの状態のときに、からだに力を入れ、肩や腰に緊張がでるといふ現象がみられる。また、こころが落ち着いているときには、からだの力を抜き、肩や腰に緊張がみられないという現象がみられる。このように、日常生活において、こころとからだは定期的に活動させていることは、意識的であれ無意識的であれ動作を介してからだにあらわれていると考えられる。

こころの不調も、動作を介してからだにあらわれると考えられる。例えば、気持ちに落ち着きがないというこころの状態のときに、からだを落ち着きなく動かし、からだをゆっくりと動かすことが難しくなるといったことが起こる。また、自分に自信がなく不安定なこころの状態のひとは、からだに力みが生じており、大地に対してまっすぐな体軸を立てて、しっかり地面を踏みしめることが難しくなるといったことが起こる（中島，2012）。

臨床動作法は、ひとのこころとからだの不調が、動作にあらわれると仮定し、こころやからだの不調があるひとを、動作を心理的援助の手段として用いることで、より良く生きやすくなるように援助していくものである。

成瀬（2009）によれば、クライアントを援助する基本的な方法はいかなる学派・療法で

もいわゆる課題努力法を用いており、臨床動作法は、この課題努力法に適していると述べている。臨床動作法では、援助者は特定の動作を課題として設定し、クライアントがその課題を達成しようと努力するなかで、どのように努力をしたのか、どのような体験をしたかということについて動作を通して客観的に捉えやすいといえる。

第3節 動作課題

援助者が、クライアントに求める特定の動作のことを動作課題という。例えば、「肩を真上に動かしてみましよう」とか「腕をゆっくり上に挙げていきましょう」という具合に、クライアントに対して、具体的に課題を出す。どんな課題をどのクライアントに適用するかは、先にインテークで分かった不適當な緊張や動きの関わる動作パターンから取りかかるとなる。

動作課題を行うのにあたり、クライアントは姿勢をとることになる。姿勢には、坐位や、臥位、膝立ち位、立位といったものがある。坐位は、イスに座った姿勢や、床で胡坐座りをする姿勢などがあり、臥位では、床に仰向けで寝そべった姿勢や、左右いずれかの体側を床に着けた横向きの姿勢がある。膝立ち位は、両膝を床に着けて両腿を膝上で揃えて立つという姿勢で、立位は、ふつうに立つという姿勢である。臨床動作法では、このような姿勢をとって、動作課題を行っていく。

クライアントが動作課題を受け容れず、やる気にもならなければ、当人の意図にならないので、動作という活動にならない。クライアントが動作課題を受け容れ、やる気になったとすれば、その課題はそのまま当人の意図となるので、その後は課題を意図して実現しようと努力することになる。こうなったとき、それを援助者からみたら、この意図実現の努力は課題努力となる（成瀬，2000）。

援助者が設定した動作課題から、クライアントがその動作課題をできるか否か、どのようなプロセスを辿るか、その動作をすることに伴っていかなる感じ、どんな体験をするかを見るのが最初の目的になる。それ自体はいわば「テスト」としての役割と考え、なるべく詳細かつ客観的な事実として捉えていく。次に、そのテストからそのクライアントの体験の仕方とその特徴を推測することになる。そして、援助者は、クライアントがなるべく有用・有効な体験が得られるような動作を選んで課題とする（成瀬，2000）。

このように、臨床動作法での援助を行っていく上で、動作課題を設定し、その動作課題に取り組む過程において、援助者は、クライアントがどのように動かしているか、どのような体験をしているか、どんな体験をしたかということをつまえていき、その体験がクライアントにとって有効な体験になっていくように動作課題を設定し援助を行っていくことを目指しているといえる。

第4節 臨床動作法での援助方法

これまでのことをまとめると、臨床動作法では、まず、こころが活動するときには必ずからだも活動しているという現象を動作で捉えている。動作は自らの主体活動によって生じていて、人は、生まれたときからの一生涯からだを動かしながら生きている。

これから起きることに対して待ち受けているというこころの状態のときに、からだに力を入れ、肩や腰に緊張がでるといふ現象がみられる。また、こころが落ち着いているときには、からだの力を抜き、肩や腰に緊張がみられないという現象がみられる。ゆえに、人がこころとからだを一体的に活動させて生きているということは動作を通してみることができる。そして、その動作の過程は意識的であれ無意識的であれ、こころという側面からみれば心理過程でもある。動作は、からだとこころによって生じているが、同時に、動作はからだとこころをつなぐものである（鶴，2010）。

臨床動作法は、この動作を用いて、その人の生きることへの援助を行う。臨床動作法は、ひとのこころとからだの不調が、動作にあらわれると仮説し、こころやからだの不調があるひとを、動作を心理的援助の手段として用いることで、より良く生きやすくなるように援助していくものである。そのために、臨床動作法では、援助者は特定の動作を課題として設定し、クライアントがその課題を達成しようと努力するなかで、有効な体験ができることを目指している。セラピー場面で課題と設定された動作は、クライアントにとってその課題を達成するのに努力が必要になるものなので、セラピー場面での動作体験には、日常生活で問題となっている体験様式が伴われやすいといえる。臨床動作法では、セラピー場面での動作体験時に伴われていて、日常生活で問題となっている体験様式を、課題を達成する努力を行う中で、クライアントがよりよい方向に変えていくという援助を目指している。

第3章 本研究の目的と意義

第1節 本研究の目的

いじめ予防を目的とした実践を行うのにあたり、直接いじめ現象を扱わないで児童生徒の心理的成長を狙った援助が期待されている。現在まで、臨床動作法を用いたいじめ予防が行われており、そこでの援助は臨床動作法と心理教育をあわせた援助が行われている。臨床動作法は心理的成長を目指した援助方法なので、そういった視点でいじめ予防ができると考えられるが、臨床動作法単独で実践されていない。よって、臨床動作法がどのように作用したか十分に明らかになっていない。

本研究では、いじめ予防を行うために、いじめ予防にかかわる心理的成長を目指して臨床動作法を実施し、いじめの予防の効果とそれにかかわる心理的成長の効果を検証することを目的とする。そのための手順については以下に述べる。

下田（2014）は、いじめ予防に関する援助法を考えると、ある心理的特徴の変化に着目し、集団に対して援助を行い、その成果を客観的に捉えることが必要であるとした。まず、どの心理的特徴に着目するかについては、いじめにかかわる生徒の心理的特徴について、いじめ問題に関する先行研究から把握することにする。次に、把握した心理的特徴と臨床動作法における動作課題との関連を把握し、どの心理的特徴を狙って援助するかを決定し、その心理的特徴の成長を援助する際、どの動作課題を用い、どのように援助していくかを先行研究から決める。

松尾（2002）は、心理学者はその専門性をじゅうぶんに生かし、理論、実証的データ、実践に裏付けられた知見を使い、暴力・いじめの防止に貢献するべきだと述べているように、いじめ予防についての心理的援助の効果を検証する研究を行う際、研究法を工夫し、客観性を高めることが必要である。効果の検証を行うのにあたり、対照群を設定することが考えられる。対照群を設定することで、援助の効果をより客観的に測定することが可能にはなるが、教育現場において、援助を実施しないという対照群を設定して、いじめへの心理的援助についての研究を行うことは、教育実践上の配慮から難しいと考えられる。しかし、研究の客観性を高めるために、対照群を設定することは必要になるので、不公平を無くすために、対照群に対して、研究期間に、いじめ予防についての心理的援助を実施しないが、研究期間が終えた後に、心理的援助を実施するという手順で研究を行うことにする。

そして、いじめを予防するという観点で実施していくので、いじめが予防できているかどうかの効果の継続性を測定していく必要がある。よって、いじめ予防についての効果測定を一定期間置いて行うことにする。

第2節 本研究の意義

いじめが児童生徒に与える重大な影響から、現在まで、いじめ問題への対策を行ってきた。そして、いじめ防止対策推進法が施行されたことによって、いじめ予防を更に積極的に行っていくことになっており、様々ないじめ予防プログラムは実践されてきている。久保（2013）によると、いじめ行為を対象にしてその解決や防止を狙ったアプローチよりも、子どもたちの肯定的側面や資源に注目していくという考え方は教員の志向に近く、学校現場になじみやすいとしている。児童生徒の肯定的側面や資源に注目しているという点で、臨床動作法を用いた心理的援助は、学校現場になじみやすく、いじめ予防を目的として活用していくことができる。また、中学生になると、生徒自身の成長過程において、大人への価値観の反発が生じてくるといえる。その時期の生徒に、大人から、いじめ行為を止めるよう諭されても、大人への価値観の反発が生じてくるがゆえに、そのことを受け入れられないことが考えられる。ゆえに、心理的成長を狙っていじめ予防が行えるならば、学校現場で用いることができると考えられる。

現在まで、いじめ予防に関する臨床動作法を用いた研究が行われてきたが、まだ課題がみられる。その課題を達成することで、更なる研究の発展がみられると考えられる。したがって、研究を進展させ、その成果を踏まえたいじめ予防プログラムを児童生徒に行うことにより、教育現場におけるいじめ問題の解決に寄与できると考えられる。いじめ問題の影響が強くなっていることを考えると、このような働きかけは、児童生徒の心身の健全な成長や人格形成の役に立つものと考えることができ、本研究は意義があると考えられる。

第4章 本研究で用いるいじめ予防に関わる心理的特徴と援助

第1節 本研究で用いるいじめ予防に関わる心理的特徴

いじめの加害者やいじめの被害者だけでなく、いじめの四層構造論でいういじめをはやし立てる観衆や、いじめの仲裁や解決を行う群についても、心理的特徴を明らかにする研究が行われていることがわかる。先に述べたように、いじめの問題は個別の問題ではなく、流動的な変化として捉えていく必要がある。また、清水・瀧野（1998）が述べたように、いじめを抑制するには、第三者の役割が重要になってくる。これらのことから、いじめに関わる心理的特徴を把握するには、第1章第2節で述べたいじめの役割ごとの心理的特徴やいじめの発生要因に関わる心理的特徴、いじめ防止を行う要因になる心理的特徴から、共通要因を捉えていくことにする。

第1章第2節から、以下の5つの心理的特徴があげられる。一つめは、いじめを行う生徒の欲求不満耐性の低さやストレス反応としてのいじめ行為ということからストレス耐性があげられる。二つめは、いじめ被害にあった生徒には、自己否定的や自尊感情の低さといった心理的特徴があり、いじめ発生要因として、自己存在感の希薄化があり、いじめ予防になる心理的特徴として、自己主張ということがあり、これらは、自己効力感を構成する要因であり、このことから、自己効力感があげられる。三つめは、いじめの被害を受けている生徒の不応感やいじめ発生要因である対人関係の貧弱さ、いじめ予防の要因になる信頼体験ということから、他者から信頼されていると感じることである他者信頼感があげられる。四つめは、いじめ発生要因に関わる認知的共感性や情動的共感性と、いじめ予防に関わる共感性から、共感性があげられる。五つめは、いじめを行った生徒に特徴的な大人への信頼感と、いじめ予防要因になる家族に関するセルフエスティームと教師への受容・親近・自信・客観から大人との信頼関係があげられる。本研究では、臨床動作法を用いて、心理的成長を狙っていくので、臨床動作法で援助ができるものを選んでいくことにする。

上原・山中（2012）は、慢性疲労症候群と診断された成人男性に対して、臨床動作法を適用し、その面接過程から、臨床動作法が認知の変容に及ぼした効果について検討を行った。臨床動作法の結果として、CIは、「これなら変わるかもしれない」という希望を感じたとした。自己効力感という用語は用いていないが、「これなら変わるかもしれない」というような、自分で自分を変えられるという自己効力感を感じる体験ができたとして述べている。また、大川（2012）は、うつ病に罹患した43歳の男性に対して、臨床動作法の有効性を検討することを目的として、臨床動作法を行った。面接過程の中で、努力して目指す動作を意識して「できる」ようになったことで、日常生活の中で「できる」といった自己効力感

をもって日常生活が送れるようになり、より良く生活できるようになったとしている。これらのことから、臨床動作法による自己効力感の成長は可能であるといえるので、臨床動作法によるいじめ予防を考えるとき、自己効力感の成長を狙うこととする。

また、鮎川（1999）は、友達とペアになって臨床動作法を行うことで、友達の気持ちを考えて援助をする体験と、援助される体験ができることを狙えるとした。また、山中（2013）は、臨床動作法を行う中で、友人関係に対する心的構えや対処行動にも好影響をもたらすとしている。これらのことから、臨床動作法による他者信頼感の成長ができるといえるので、臨床動作法によるいじめ予防を考えるとき、他者信頼感の成長を狙うこととする。

猪子（2010）や坂西（2012）、浦田（2014）から、いじめを受けた生徒の心理的特徴として、自己否定的であり、自尊感情が低く、不適応感を感じているということがあげられる。そこからさらに迫害的な構えになってしまい、その結果として、人から損害や危害を受けていると感じるといふ被害感が高まってしまうと考えられる。また、文部科学省によるいじめの定義は、「児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人的関係のある他の児童生徒が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの」となっている。いじめを受けた生徒は被害感が高く、また、いじめの定義において、いじめとして定義されるのは児童生徒が心身の苦痛を感じているものというように、生徒がどう感じているかということに重要視している。ゆえに、いじめ現象を捉えるには生徒のいじめられ感を把握することが重要であるといえる。

以上のことから、本研究では、臨床動作法を用いたいじめ予防を行うのにあたり、自己効力感あるいは他者信頼感の心理的成長を目指し、そのような成長がみられれば、いじめられ感が減少するとし、その効果の持続性を検証することにする。

第2節 臨床動作法による心理的援助

1. 臨床動作法による自己効力感の向上

上原・山中（2012）では、自己効力感の向上がみられたが、その面接過程の中で、自分のからだの不自由さに直面することとなり、できないことに直面するだけでなく、力を弛めることで症状が軽くなる体験をしたことで、CIは、「これなら変わるかもしれない」という希望を感じたとした。大川（2012）では、面接過程の中で、努力して目指す動作を意識して「できる」ようになったことが要因で自己効力感が上がったとしている。

これらのことから、臨床動作法を施行する上で、自己効力感を向上させるためには、動作課題を行う中で、上原・山中（2012）の力を弛める体験や、大川（2012）の動作課題ができるようになった体験がそれぞれ必要であることがわかる。よって、自己効力感を向上

するための動作体験として、身体を思いどおりに動かせる体験や、自分でからだを楽にできたという体験が必要であるといえる。また、自己効力感の向上のためには、自己効力感の下位概念である自己存在感への援助が必要であり、臨床動作法では、自己存在感への援助を、自分のからだの軸を実感する体験を基に、自己確実感を獲得することで援助ができると考えられる。

2. 臨床動作法による他者信頼感の向上

他者信頼感を得るためには、まず自己信頼感を得ることが基になると考えられる。成瀬(2009)によると、臨床動作法を行う中で、課題に対してしっかりと自分で処理し、そうして得られた自由感を基盤にすることで自己信頼感を得ることができるとした。このことから、自分のからだに注意集中を向け、自分のからだをコントロールし、その変化を実感するという体験ができることで、自己信頼感を得ることができると考えられる。池永(2012)によると、動作者は、援助者の援助があることによって、自分のからだに注意を向け、集中するという取り組む方になるとしている。動作課題を行うのにあたり、援助があることで、自分のからだに向き合うことができるようになり、自己信頼感を得るために必要である体験がよりできると考えられる。

鮎川(1999)は、友達の気持ちを考えて援助をする体験と、援助される体験ができるためには、友達とペアになって臨床動作法を行うことで、友達とひとつの課題を行うことを通じ、自分の行動が相手に与えている影響について知ることがひとつようであるとした。また、山中(2013)では、友人関係に対する心的構えや対処行動にも好影響をもたらすためには、臨床動作法を行う中で、生徒同士がペアになり、ペアになった双方が援助体験と被援助体験ができるよう設定することによって、安心感や共動作感や共同体験に基づいて自己理解や他者理解が深まることがひとつようであるとした。

これらのことから、臨床動作法を行う中で他者信頼感が向上するには、自分のからだに注意を向け、しっかりと自己処理をしていくという体験をすることで、自己信頼感を得ることが基になる。その後、相手が何を感じているかを探索し、どうすれば相手がより良く課題が行えるかということを工夫し、援助を受け入れられていく体験を重ねることで、他者信頼感を向上させることができるといえる。

第5章 中学生に対するいじめ予防を目的とした臨床動作法による実証的研究

第1節 問題と目的

いじめ予防を行うのにあたり、生徒の心理的成長を目指すことでいじめ予防を行うという心理的援助が注目されている。現在まで、心理的成長を目指している臨床動作法を取り入れたいじめ予防プログラムがいじめ予防に効果があることがわかった。しかし、臨床動作法単独によるいじめ予防に関する研究がまだ少ないので、臨床動作法によるいじめ予防の効果が明らかになっていない。いじめ予防に関する臨床動作法の効果について、臨床動作法によるいじめ予防を目的とした援助を行い、その効果を実証していく必要があると考えられる。

中学生のいじめ予防に効果があるとされている心理特徴として、第4章より、自己効力感ないし他者信頼感が上がるといじめを予防できることがわかった。本章では、自己効力感ないし他者信頼感が上がることでいじめられ感が減少するということの検証を目的とする。そして、自己効力感や他者信頼感を上げるために臨床動作法を用いることにする。そのための仮説は以下のものがあげられる。

仮説1：臨床動作法によって自己効力感が上がるならば、いじめられ感が減少し、それらの効果は持続する

仮説2：臨床動作法によって他者信頼感が上がるならば、いじめられ感が減少し、それらの効果は持続する

第2節 方法

1. 研究期間

X年6月から9月に実施した。

2. 対象

中学校1校の中学1年生205名を対象に行った。既存の6学級を3学級ずつ2群に分け、動作法を実施する実施群は、100名、動作法を施行しない対照群は、105名とした。

3. 実施手続き

道徳の時間を用い、教室で行った。事前調査と動作法計3回（週に1回50分：準備と導入に5分、動作法実施に30分、予備時間として15分）、事後調査、フォローアップ調査を

実施した。動作法の実施は、筆者によって行われ、動作法実施の際、担任に同席してもらった。

事前調査は、動作法実施開始の2週間前に行い、事後調査は、動作法実施終了1週間後に行った。そして、フォローアップ調査は、動作法実施終了2か月後に行った（以下、事前調査はT1、事後調査はT2、フォローアップ調査はT3と記す）。また、実施群のみT1とT2時に、担任3名に対して、クラスのいじめの有無に関しての質問を行った。

4. 動作課題

自己効力感を向上するために必要な動作体験として、からだを思いどおりに動かせる体験や、自己確実感を獲得する体験、自分でからだを楽にできたという体験があげられる。大島（2009）は、タテに真っ直ぐになった自体軸を基準として、からだを意図通りに動かせることができると述べている。また、教室で動作課題を実施していくので、イス座位で動作課題を進めていくことにする。これらのことから、からだを思いどおりに動かせる体験ができるために、イス座位での軸作り課題を取り入れることにする。また、大川（2012）で行われたイス座位での肩上げ動作課題の動作体験をみると、その中で、かたくなっている自分のからだを弛め、楽になったという動作体験が出来ていることがわかる。よって、自分でからだを楽にできたという体験ができるために、肩上げ動作課題を取り入れることにする。

他者信頼感を向上するために必要な動作体験は、自分のからだに注意を向け、しっかりと自己処理をしていくという体験や、相手が何を感じているかを探索し、どうすれば相手がより良く課題が行えるかということを工夫し、援助を受け入られていく体験があげられる。大川（2012）で行われたイス座位での肩上げ動作課題を行う中で、からだの感じに注意を向け始めるとい動作体験がみられた。よって、先ほどの、自分でからだを楽にする体験を狙うだけでなく、自分のからだに注意を向け、しっかりと自己処理をしていく体験もできるために、肩上げ動作課題を取り入れることにする。また、山中（2013）によれば、ペアで動作課題を行うことで、被援助者は、自分のからだの部位や動きを明確にわかるようになり、援助者は、被援助者が動作課題の解決に向かう変化を実感することができる。よって、援助を受け入られていく体験を行うために、ペアでの肩上げ動作課題を取り入れることにする。

本研究で用いた動作課題を回毎に表したものを以下に記す。教室で行ったため、すべての動作課題はイスに座った姿勢、すなわちイス座位で行った。

第1回目：肩上げ動作課題、ペアでの肩上げ動作課題、軸作り動作課題

第2回目：肩上げ動作課題、ペアでの肩上げ動作課題、軸作り動作課題

第3回目：肩上げ動作課題、ペアでの肩上げ動作課題、軸作り動作課題

5. 調査内容

自己効力感を測定する尺度として、特性的自己効力感測定尺度を用いた。また、他者信頼感を測定するものとして、Q-Uテストを構成する学級満足度尺度の2つある下位項目のうちの1つである「承認得点」を用いることにした。T1とT2、T3で、実施群と対照群に対して、3回とも特性的自己効力感測定尺度とQ-Uテストを用いた。

特性的自己効力感測定尺度(23項目)(資料を参照)では、具体的な個々の課題や状況に依存せず、より長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感を測定する(成田ら, 1995)。

Q-Uテスト(資料を参照)は、「学級満足度尺度(いごちのよいクラスにするためのアンケート)」(20項目)と「学校生活意欲尺度(やる気のあるクラスをつくるためのアンケート)」(25項目)から構成され、本研究では、「学校満足度尺度」を用いる。「学級満足度尺度」は、「承認得点(10項目)」と「被侵害得点(10項目)」の2つの下位項目に分かれている。承認得点は、自分の存在や行動が、級友や教師から承認されていると感じている度合いを示す。被侵害得点は、不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けていると感じている度合いを示す(河村, 2013)。

承認得点の質問項目を見てみると、「クラスの中で存在感があると思う」「自分を頼りにしてくれる友人がいる」「私を認めてくれる先生がいる」といったように、自己存在感のことや、友人や教員との信頼関係について述べているものがある。承認得点とは、自分の存在や行動が、級友や教師から承認されていると感じている度合いを示すものなので、他者から信頼されていると感じるという意味の他者信頼感を測定するものといえる。

河村(2016)によると、生徒のいじめ現象を把握するために、被侵害得点の項目である「クラスの人から無視されるようなことがある」「クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある」「授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある」「クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある」の4つの項目に焦点を当てる必要があると述べている。よって、生徒のいじめられ感を把握するために、先ほどの4つの項目の合計の変化をみていくことにする。

臨床動作法施行中にみられる生徒の動作体験の経過については、筆者の観察によるものとする。観察する観点として、自己効力感が上がるために必要な動作体験として、肩上げ動作課題と軸作り課題の中で、からだを思いどおりに動かせる体験や、自己確実感を獲得する体験、自分でからだを楽にできたという体験があげられるので、「軸を作ることができた」と「からだを弛めることができた」を観点とする。また、他者信頼感が上がるために必要な動作体験として、自分のからだに注意を向け、しっかりと自己処理をしていくという体験や、相手が何を感じているかを探索し、どうすれば相手がより良く課題が行えるかということ工夫し、援助を受け入れられていく体験があげられるので、肩上げ動作課題と

ペアでの肩上げ動作課題の中で、「注意集中して課題に取り組めた」と「友人に役立つ援助ができた」を観点とする。

6. 分析方法

T1とT2, T3における各尺度あるいは項目の平均得点の変化を検討するために、時期(T1・T2・T3)と群(実施群・対照群)を独立変数として、2要因の分散分析を行った。統計的分析は、IBM SPSS Statistics 20 を用いて行った。また、クロンバックの α 係数を算出したところ、十分な信頼性係数は認められた。

第3節 結果

1. 質問紙調査の結果

1) 分析対象

調査対象 205 名の内、それぞれの質問紙調査に欠損値が見られた生徒とプログラムに 1 回以上欠席した生徒を除外した。特性的自己効力感測定尺度における実施群は 90 名、対照群は 93 名になった。いじめられ感項目における実施群は 97 名、対照群は 99 名になった。承認得点における実施群は 98 名、対照群は 98 名になった。

2) 自己効力感の変化の検討

実施群と対照群の T1 と T2, T3 の比較を検討した。全体を対象として、実施前と実施後、フォローアップの差、群間の差、動作法実施と群間の交互作用によるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 2 に示した。

分析の結果、特性的自己効力感測定尺度全体で交互作用と主効果に有意な変化はみられなかった(図 1)。よって、自己効力感の変化がみられなかった。

表 2 実施群・対照群における T1 と T2, T3 の特性的自己効力感測定尺度の平均・標準偏差・分散分析結果

特性的自己効力感測定尺度	群	T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ調査)		主効果F値 T	交互作用F値 T×群
		M	SD	M	SD	M	SD		
合計得点	実施群	75.11	11.61	76.43	12.41	77.10	12.67	0.76	0.58
	対照群	75.03	13.46	74.73	15.54	74.48	15.92		

注) 実施群 90 人, 対照群 93 人

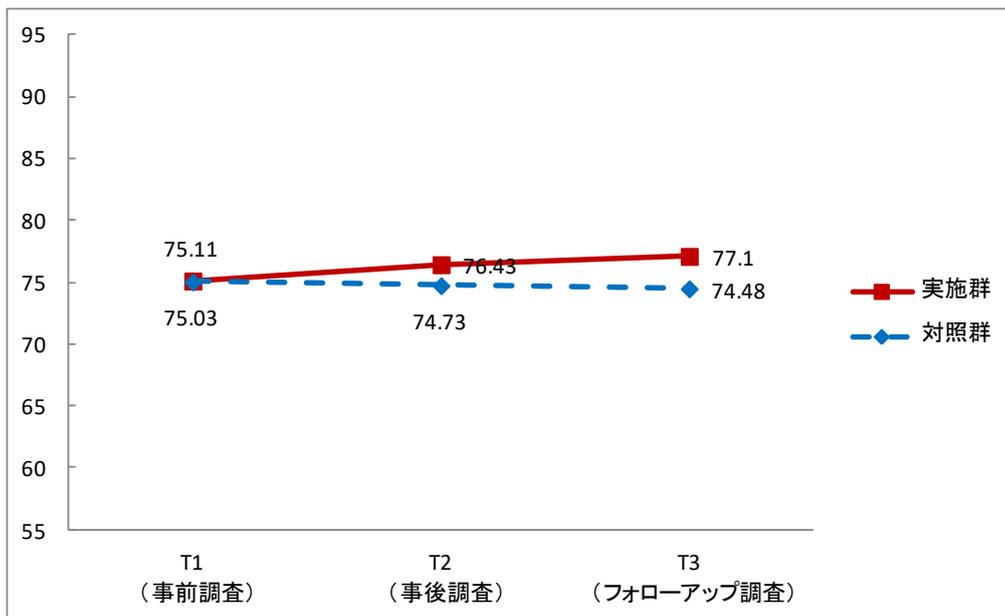


図1 実施群と対照群における T1 と T2, T3 の特性的自己効力感測定尺度の変化

3) いじめられ感の変化の検討

実施群と対照群の T1 と T2, T3 の比較を検討した。全体を対象として、T1 と T2, T3 の差、群間の差、動作法実施と群間の交互作用によるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 3 に示した。なお、4 つの項目についてクロンバックの α 係数を算出したところ、十分な信頼性係数は認められた。

分析の結果、いじめられ感項目の合計が全体で交互作用が有意であった [$F(1,193)=13.23, p<.001$]。単純主効果の検定を行ったところ、対照群は T1 と T2 の間と T1 と T3 の間で有意に増加し、その他に有意な変化はなかった (図 2)。

項目 1 「クラスの人から無視されるようなことがある」で交互作用が有意であった [$F(1,193)=5.51, p<.01$]。単純主効果の検定を行ったところ、対照群は T1 と T2 の間と T1 と T3 の間で有意に増加し、T3 で対照群の方が実施群よりも得点が高かった。

項目 2 「クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある」で交互作用が有意であった [$F(1,193)=7.44, p<.01$]。単純主効果の検定を行ったところ、実施群の T1 と T3 の間で有意に得点が下がり、対照群の T1 と T2 で有意に得点が上がった。また、T1 で実施群の方が対照群よりも得点が有意に高かった。

項目 3 「授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある」で交互作用が有意であった [$F(1,193)=5.98, p<.01$]。単純主効果の検定を行ったところ、対照群は T1 と T2 の間と T1 と T3 の間で有意に増加し、その他に有意な変化はなかった。

項目 4 「クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある」で交互作用が有意

であった[F(1,193)=12.6,p<.001]。単純主効果の検定を行ったところ、実施群の T1 と T2, T1 と T3 の間で有意に得点が下がり、対照群の T1 と T2 の間で有意に得点が上がり、T2 と T3 の間で有意に得点が下がった。よって、実施群におけるいじめられ感は変わらなかったが、対照群のいじめられ感、実施前と比べて、実施後とフォローアップ調査で得点が上がった。

以上の結果より、実施群の自己効力感の向上がみられなかったことと、対照群のいじめられ感の増加はみられたが、実施群のいじめられ感の減少はみられなかったことから、仮説 1 である「臨床動作法によって自己効力感が上がるならば、いじめられ感は減少し、その効果は持続する」は検証されなかった。

表 3 実施群・対照群における T1 と T2, T3 のいじめられ感項目の合計と項目 1 から 4 の平均・標準偏差・分散分析結果

被侵害得点	群	T1		T2		T3		主効果F値		交互作用F値
		M	SD	M	SD	M	SD	T	群	T×群
いじめられ感	実施群	6.76	3.38	6.37	2.65	6.10	2.41	2.78	0.40	13.23***
	対照群	5.87	2.90	7.17	3.76	6.96	3.72			
項目1:クラスの人から無視されるようなこ	実施群	1.62	0.93	1.63	0.85	1.50	0.75	3.64*	0.81	5.51**
	対照群	1.50	0.86	1.79	1.04	1.76	1.05			
項目2:クラスや部活でからかわれたり、ば	実施群	1.94	1.19	1.78	0.97	1.66	0.78	1.95	0.11	7.44**
	対照群	1.62	1.07	2.00	1.24	1.87	1.14			
項目3:授業中に発言をしたり先生の質	実施群	1.50	0.81	1.51	0.80	1.52	0.80	6.77**	0.17	5.98**
	対照群	1.31	0.65	1.63	0.96	1.70	1.02			
項目4:クラスメートから耐えられない悪ふ	実施群	1.70	1.17	1.45	0.83	1.42	0.74	2.24	0.05	12.6***
	対照群	1.33	0.85	1.69	1.10	1.46	0.94			

注) 実施群 97 人, 対照群 99 人

*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

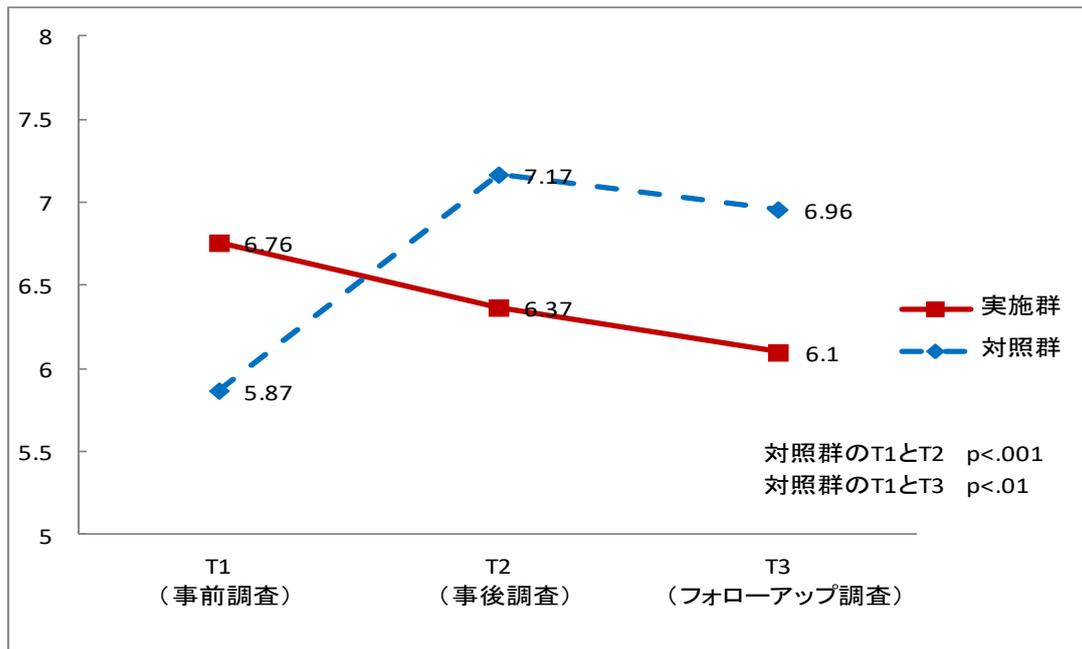


図3 実施群・対照群における T1 と T2, T3 のいじめられ感の変化

4) 他者信頼感の変化の検討

実施群と対照群の T1 と T2, T3 の比較を検討した。全体を対象として、T1 と T2, T3 の差、群間の差、T と群間の交互作用によるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 4 に示した。

分析の結果、承認得点全体で交互作用が有意であった[F(1,193)=5.71,p<.01]。単純主効果の検定を行ったところ、実施群は T1 と T2 の間と T1 と T3 の間で有意に増加し、その他に有意な変化はなかった (図 3)。よって、実施群において、実施前に比べて、実施後とフォローアップ時で他者信頼感は向上し、その効果が持続した。

以上の結果より、実施群の承認得点の向上がみられたものの、対照群のいじめられ感の増加はみられたが、実施群のいじめられ感の減少はみられなかったことから、仮説 2 である「臨床動作法によって他者信頼感が上がるならば、いじめられ感は減少し、その効果は持続する」は検証されなかった。

表 4 実施群・対照群における T1 と T2, T3 の承認得点の平均・標準偏差・分散分析結果

承認得点	群	T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ調査)		主効果F値		交互作用F値
		M	SD	M	SD	M	SD	T	群	T×群
合計得点	実施群	35.71	7.26	37.11	6.58	37.06	7.04	0.76	0.42	5.71**
	対照群	36.57	7.89	36.06	7.64	35.37	8.20			

注) 実施群 98 人, 対照群 98 人

**p<.01.

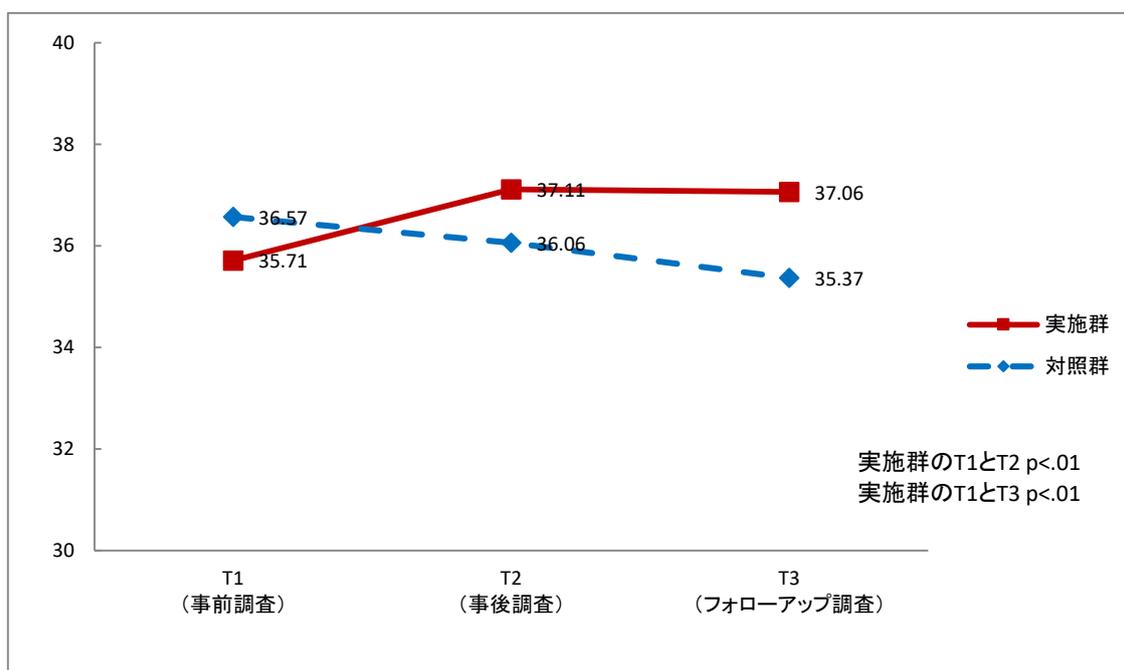


図 3 実施群と対照群における T1 と T2, T3 の承認得点の変化

5) 実施群における担任からの聞き取り

いじめられている生徒は 2 名いたが、動作法実施後にその状況を聞くと、1 名はいじめがなくなり、もう 1 名は、毎日攻撃的な注意を受けていたが、その頻度が週 1 日になり、いじめの程度は減った。また、いじめを行っていた 2 名の生徒は、粗暴ではなくなり、安定して学校生活を送っている。

2. 動作法の経過

1) 動作法実施第 1 回目

(1) 準備

机を後ろに運び、イスだけの状態にする。周りとはぶつからないように、網目状に配置する。

(2) 導入

筆者（以下、援助者とする）がこれから、みなさんには動作法というものを行ってもらいます。動作法では、ひとのこころの不調は、からだに現れると考えます。例えば、テスト前や部活の試合前などで緊張しているとき、肩やからだに力が入ることがあると思います。肩やからだの力を抜く方法が分からず、そのまましていると肩のコリなどに繋がっていきます。これから動作法を行うことで、いろいろな緊張場面でうまく対処できるように、肩やからだをリラックスする方法を覚えていきましょう」と説明する。そのあと、<いす半分くらいに臀部全体で座り、背もたれには寄りかからないようにしましょう。顔は正面を向け、背を伸ばして座りましょう。両腕は力を抜き、両足は大地につけ、真っすぐにし楽に座りましょう>という教示のもと、一緒に行く。実施しない生徒がいても、その生徒を注意するのではなく、出来ている生徒を褒め、間接的な声かけを行う。

経過として、全体的に、援助者が教示したような姿勢になろうと努力し、課題を受け入れているといった様子であった。

(3) 肩上げ動作課題

目的は、肩上げを行う中で、自分のからだに注意を向け課題を行う体験をすることと、動作法を行っている中で、からだを弛める体験をすることとした。

方法は、まず援助者が、<両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちましょう。その後、ゆっくりと肩の力を抜きましょう>と言いながら、肩上げのモデルを示す。

次に、援助者の<両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちましょう。その後、ゆっくりと肩の力を抜きましょう>という教示のもと、一緒に肩上げを2回行う。援助者は、教室を周って、あごを上げている生徒や腕に力が入っている生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

経過として、かなりの生徒が、静かにからだを動かし、ゆっくりと肩を上げようと努力していた。からだに注意を向けていないとゆっくりと肩を上げることはできないので、ゆっくり肩を上げていたことから、自分のからだに注意を向けているといえる。また、動作課題が終わったあと、顔がスッキリとしている生徒は2割程みられた。

しかし、中には、肩をカクカクと動かしている女子生徒や、腕に力が入ったことにきがつかないまま肩上げを行っている男子生徒が2名いた。

カクカクと動かしている女子生徒の近くにおいて、ゆっくりと肩を動かしている他の生徒に対して<ゆっくりと動かしてみますね>と、声かけを行い、間接的な援助を試みた。しかし、その女子生徒はゆっくりとした動きに変わらなかったため、その生徒の前に立ち、援助者がモデルを見せると、その通りに動かそうとし、ゆっくりと動かすようになってきた。

腕に力が入ったことにきがつかないまま肩上げを行っている男子生徒の1名に対しては、

その生徒の近くにおいて、腕に力が入っていない他の生徒に対して「腕の力が抜けてますね」と間接的な声かけでの援助を行った。すると、男子生徒は腕に力が入っていることに気が付き、腕の力を抜いた。

もう片方の男子生徒に対しても、その生徒の近くにおいて、腕に力が入っていない他の生徒に対して「腕の力が抜けてますね」と間接的な声かけでの援助を行った。しかし、男子生徒は腕に力が入っていることに気が付かず、そのままの状態で行っていた。なので、その生徒に対して、「腕の力を抜いてみましょう」というと、初めて、腕に力が入っていることに気がついた様子であった。

(4) ペアでの肩上げ動作課題

目的は、動作する生徒には、動作の援助をもとに、自分のからだに注意を向け、からだを弛める体験をすることと、友人からの援助を受け入れることを体験することにした。援助する生徒の目的は、援助を工夫する力を養うことと、友達に援助ができたという体験をすることとした。

方法として、男子は男子と、女子は女子とペアになり、動作する人はイスに座り、援助する人は動作する人の後ろに立った。

援助者と教員のペアと生徒のペアで向かうようにする。援助者と教員でモデルを見せながら、一緒に次のことを行う。援助する生徒は、動作する生徒の肩先を包み込むようにして持つ。援助者は、生徒が出来ているかどうか教室を周って確認する。確認が終わったら、援助者は、援助する人に、動作する人が肩を前に動かさないよう注意し、肩を前に動かしているようであったら声かけで援助することを説明する。

「両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。援助する人は、動作する人が肩を下ろし終わったら、ゆっくりと手を離します。動作する人は、肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探りましょう」という援助者の教示のもと、一緒に肩上げを2回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

援助者は、教室を周って、あごを上げている生徒や腕に力が入っている生徒がいたら、声かけでの援助を行う。2回行ったら、1人で行った場合と2人で行った場合の違いを感じ、ペアで違いについて話し合う。役割を代える。

経過として、ほとんどの生徒が真剣にペアでの肩上げ動作課題に取り組んでいた。肩上げが終わると、違いについて話し合っていたところ、ペアで行ったときの方がやりやすいという意見や、たくさん上がったといった意見が多く出た。また、肩上げが終わった後、一人で行うより力が抜けたといった意見も出た。

ペアで行っている時、動作する人に向かって、「右肩全然上がってねーよ」「動かすのはえーよ」と強く言っている男子生徒がいた。そこで、その生徒に直接、＜右肩をもう少し上げましょう、ゆっくり動かしましょうと言うと、うまくいくよ＞と言うと、その場では、そのように言い方を変えていた。しかし、援助者がその場を離れると、最初と同じような言い方をして援助を行っていた。もう一度、同じように声かけを行うが、その場では言い方を直すか、援助者が離れるとまた元に戻っていた。課題が終わると、動作する人は疲れたといった様子であった。

(5) 軸作り動作課題

目的は、自分のからだに注意を向け、上体を真っすぐにし、からだに軸を作りそれを感じる体験をすることとした。

方法として、まず援助者が動作法での軸ということを生徒に説明する。その後、生徒は、背もたれに寄りかからず、足を床に着け、腕に力を入れず真っ直ぐに下した姿勢になる。そして、自分なりに上体を真っすぐにし、自分のからだに軸が通っているかどうか探ることとする。

経過として、自分なりに上体を真っすぐにし、軸が出来ているかどうか探っていた。しかし、腰が後傾している生徒は、9割ほどいて、軸を作れていない生徒がほとんどであった。

2) 動作法実施第2回目

(1) 準備

机を後ろに運び、イスだけの状態にする。周りとはぶつからないように、網目状に配置する。

(2) 導入

＜いす半分くらいに臀部全体で座り、背もたれには寄りかからないようにしましょう。顔は正面を向け、背を伸ばして座りましょう。両腕は力を抜き、両足は大地につけ、真っすぐにし楽に座りましょう＞という教示のもと、一緒に行く。

経過として、前回と同様、全体的に、援助者が教示したような姿勢になろうと努力し、課題を受け入れているといった様子であった。

(3) 肩上げ動作課題

目的は、肩上げを行う中で、自分のからだに注意を向け課題を行う体験をすることと、動作法を行っている中で、前回よりもからだを弛める体験をすることとした。

方法は、まず、「1) 動作法実施第1回目、(2) 肩上げ動作課題」で行ったことを行う。次に、援助者は、＜両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、

その姿勢で待ちます。その後、もう一度肩を真上に上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きましょう>と言いながら、肩上げのモデルを示す。

次に、援助者の<両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。その後、もう一度肩を真上に上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きましょう>という教示のもと、一緒に肩上げを2回行う。援助者は、教室を周って、あごを上げている生徒や腕に力が入っている生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

経過として、ほとんどの生徒が、静かにからだを動かし、ゆっくりと肩を上げようとし、ゆっくり肩を上げていた。また、ゆっくり肩を動かしていない生徒がいたので、援助者が、<肩はゆっくり動かしましょう>と言うと、ゆっくりとした動かし方に変えていた。そして、課題を終えた後、肩の力を弛めることができた生徒が前回よりも増えた。これらのことから、自分のからだに注意集中を向け、動作課題に取り組めたといえる。そして、からだを弛めた体験ができたといえる。

前回、肩をカクカクと動かしていた女子生徒は、今回、最初から肩をスムーズに動かしていた。

前回と同様に、腕に力が入ったことにきがかないまま肩上げを行っているその生徒に対しては、近くにいて、腕に力が入っていない他の生徒に対して<腕の力が抜けてますね>と間接的な声かけでの援助を行った。しかし、その間接的な声かけでの援助だけでは、腕の力に力が入っていることに気が付かなかったので、直接、<腕の力を抜いてみましょう>と声かけでの援助を行うことにした。すると、「ああ力が入ってた」「でも、力が入ってるのは分かるけど、力が抜けない」という返答があった。なので、一旦肩を下げてもらい、腕を使わずに肩を上げるということを意識してもらい、再度、肩上げをしてもらった。先ほどよりは肩が上がってはいないが、腕に力を入れずに肩上げをすることができた。すると、「できた」と喜んでいた。

また、笑いながら、肩の上げ下げを速く行っていた男子生徒がいた。クラス全体に向けて援助者が<肩をゆっくりと動かしましょう>と言っても、その通りにせず、速く動かしていた。近くにいき、<ゆっくり動かしてみましょう>と言うと、ゆっくりと動かし、「うお、きつい」と言いながら肩の上げ下げを行っていた。終わったあと、「おっ、肩が気持ちいい」といって、嬉しそうな表情をしていた。

(4) ペアでの肩上げ動作課題

目的は、「1）動作法実施第1回目、（4）ペアでの肩上げ動作課題」で設定した目的よりもより良い体験をすることとした。

方法として、まずは、「1）動作法実施第1回目、（4）ペアでの肩上げ動作課題」で行ったことをする。次に、＜両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。その後、もう一度肩を真上に上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きましょう＞という教示のもと、一緒に肩上げを2回行う。援助する生徒は、動作する生徒があごを上げているか、腕に力を入れているかチェックし、教える。また、肩上げをする際に、肩が前に動かさないようチェックし教える。2回行ったら、1人で行った場合と2人で行った場合の違いを感じ、ペアで違いについて話し合う。役割を代える。

経過として、スムーズに肩を動かしていて、一人の時よりも肩を上げていた生徒がみられた。前回と同様に、肩上げが終わり、違いについて話し合っていたところ、ペアで行ったときの方がやりやすいという意見や、さっきより上がったといった意見が多く出た。これらのことから、友人に役立つ援助ができたという体験がなされたといえる。

一人で肩上げを行った時に、腕に力を入れていた男子生徒であるが、ペアで肩上げを行っている時も腕に力が入っていた。援助する人がそれに気が付き、＜腕の力が入っているよ＞と言うと、その生徒は「ほんとだ」と言って、自主的に一旦肩を下げて、もう一度肩上げを行い、今度は、腕に力を入れずに肩上げをすることができた。

前回ふざけながら援助を行っていた男子生徒であったが、今回、動作する人が肩を後ろに動かしてから、その後、肩を上上げることができると、「すごい」「なんで」と驚いたような表情で声かけをしていた。＜前の人が援助を手立てに頑張ったから動いたんだよ。援助も良かったよ＞と言うと、嬉しそうな表情をしていた。

（5）軸作り動作課題

目的と方法は、「1）動作法実施第1回目、（5）軸作り動作課題」と同様である。

経過として、自分なりに上体を真っすぐにし、軸が出来ているかを探っていた。前回よりも若干数ではあるが上体を真っすぐにした生徒は増えたものの、まだ腰が後傾している生徒が、8割ほどいた。このことから、軸を作ることができるという体験はまだ十分ではないといえる。

3）動作法実施第3回目

（1）準備

机を後ろに運び、イスだけの状態にする。周りとはぶつからないように、網目状に配置す

る。

(2) 導入

くいす半分くらいに臀部全体で座り、背もたれには寄りかからないようにしましょう。顔は正面を向け、背を伸ばして座りましょう。両腕は力を抜き、両足は大地につけ、真っすぐにし楽に座りましょう」という教示のもと、一緒に行く。

経過として、前回と同様、全体的に、援助者が教示したような姿勢になろうと努力し、課題を受け入れているといった様子であった。

(3) 肩上げ動作課題

目的と方法は、「2) 動作法実施第 2 回目、(3) 肩上げ動作課題」と同様である。

経過として、ほとんどの生徒が、ゆっくりと肩を上げようとし、ゆっくり肩を上げていた。今回は、これらのことから、自分のからだに注意を向け、自分の動作がゆっくりになっているかどうかを検討し、コントロールして動かしている様子であった。また、肩上げが終わった後、吐息を出しながら、気持ちよさそうにしていた生徒が見られるようになった。これらのことから、からだを弛めることができたという体験と注意集中して課題に取り組む体験がなされたといえる。

前回、腕に力が入っていることに気がつかなかった男子生徒は、腕に力が入ったまま肩上げを行っていた。しかし、今回は、腕に力が入っていることには気が付いていた。「力が入ってるのは分かるけど、力が抜けないよ」と言っていた。なので、一旦肩を下げてもらい、腕を使わずに肩を上げるということを意識してもらい、再度、肩上げをしてもらった。先ほどよりは肩が上がってはいないが、腕に力を入れずに肩上げをすることができた。すると、「できた」と喜んでいた。

(4) ペアでの肩上げ動作課題

目的は、「2) 動作法実施第 2 回目、(4) ペアでの肩上げ動作課題」で設定した目的よりもより良い体験をすることとした。

方法として、男子は男子と、女子は女子とペアになり、動作する人はイスに座り、援助する人は動作する人の後ろに立った。

援助者と教員のペアと生徒のペアで向かうようにする。肩を後ろに動かすという練習を行う。援助者は、「これから肩を後ろに動かします。まず、右肩を動かせるところまで動かしてその個所で待ちましょう。次に、右肩はそのまま、左肩を動かせるところまで動かしてその個所で待ちます。その際、胸を張らないように注意しましょう。その後、ゆっくりと両肩の力を抜きましょう」と言いながらモデルを見せる。

そして、「これから肩を後ろに動かします。まず、右肩を動かせるところまで動かして

その個所で待ちましょう。次に、右肩はそのままで、左肩を動かせるところまで動かしてその個所で待ちます。その後、ゆっくりと両肩の力を抜きましょう>という教示のもとに、一緒に肩を後ろに動かす。

次に、援助者は、援助する人に、動作する人が肩を前に動かさないよう注意し、肩を前に動かしているようであったら声かけで援助することを説明する。そして、援助者は、<両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。その後、肩を上げたまま後ろに動かしましょう。動かす順番は右肩、左肩とします。両肩とも動かしたら、肩を後ろにしたままで肩を上げられるところまで上げ、その姿勢で待ちましょう。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら下ろしましょう>と言いながら、教員と一緒にモデルを見せる。

そして、<両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。その後、肩を上げたまま後ろに動かしましょう。動かす順番は右肩、左肩とします。両肩とも動かしたら、肩を後ろにしたままで肩を上げられるところまで上げ、その姿勢で待ちましょう。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら下ろしましょう>という教示のもとに、一緒に2回繰り返す。2回行ったら、役割を代える。

経過として、肩上げをするとき、腕や首に力を入れながら肩上げを行っていた生徒がみられるようになった。また、終わった後、今までで一番大変だったという意見が多く出た。そのことから、今回行った課題は、腕や首に力を入れないと行えないような課題であったことがわかる。よって、からだには注意集中を向けてはいたが、からだを弛めることができなかつたという体験になってしまったといえる。

一人で肩上げを行った時に、腕に力を入れていた男子生徒は、ペアで肩上げを行っている時も腕に力が入っていた。援助する人がそれに気が付き、<腕の力が入っているよ>と言うと、その生徒は「ほんとだ」と言って、自主的に一旦肩を下げて、もう一度肩上げを行い、今度は、腕に力を入れずに肩上げをすることができた。

前回、肩上げ下げを速く行っていた男子生徒は、今回は、ゆっくりと課題に取り組み、課題が終った後、自分のからだがどうなっているか探っている様子であった。

(5) 軸作り動作課題

目的は、「1) 動作法実施第1回目、(5) 軸作り動作課題」と同様である。

方法として、からだが真っすぐになるよう努力する。そして、自分のからだの軸感がどうなっているか探る。

援助者がく足の付け根に手を置き、その手を挟むようにして、上体を前に少し屈げます。その際、上体は真っすぐのままにします。少し屈げたところで止まり、その後、上体を真っすぐにしたまま起こします。その時、手をできるだけ挟んだまま、上体を起こします。上体が真っすぐになったら手を離し、自分のからだの軸感がどうなっているか探ります>

と言いながらモデルを見せる。そして、<足の付け根に手を置き、その手を挟むようにして、上体を真っすぐのまま、前に少し屈げましょう。少し屈げたところで止まり、その後、手をできるだけ挟んだまま、上体を真っすぐにしたまま起こしましょう。上体が真っすぐになったら手を離し、自分のからだの軸感がどうなっているか探りましょう>という教示のもと、一緒に行く。

経過として、上体を屈げ、それから上体を起こすと、腰が立ち、上体が真っすぐになってきた生徒は3割ほどいた。その生徒のうち、ほとんどの生徒が真っすぐになっていることについて、驚いている様子であった。前回よりは、軸を作るという体験ができた生徒が増えたといえるが、上体を真っ直ぐにできなかった生徒は7割程いたので、上体を真っ直ぐにし、からだに軸を作りそれを感じる体験ができなかった。

第4節 考察

1. 自己効力感の変化について

自己効力感について、特性的自己効力感測定尺度の臨床動作法実施前後と動作法終了2か月後のフォローアップの比較を見てみると、得点の向上は見られるものの統計的な差は見られなかった。

動作法施行中、からだを弛めリラックスした様子がみられ、自分でからだを楽にできた体験がなされたといえるが、第3回目で行ったペアでの肩上げ動作課題に対して、難しいと感じた生徒が多くいた。難しいことが分かるということは、自分のからだがどういう状態になっているかを把握することが出来ているといえるが、「できなかった」という体験で終わってしまったことが考えられる。また、軸作り動作課題を行うのにあたり、腰が後傾していがゆえに軸作り動作課題を行うことが難しかった。しかし、生徒の腰が後傾しているのにも関わらず、その援助が足りなかったといえる。なので、自己効力感の基盤になる、身体を思い通りに動かせる体験が不十分であり、自己効力感の向上には課題があるといえる。

2. 他者信頼感の向上の要因について

生徒の他者信頼感について、Q-Uテストの承認得点の動作法実施前後と動作法実施終了2か月後のフォローアップを比較してみると、承認得点全体で、実施群は実施前と実施後の間と、実施前とフォローアップ時の間で有意な増加がみられた。このことから、生徒の他者信頼感が向上したといえ、このことについて、以下のことが考えられる。動作過程を見てみると、肩上げを行う際に、自分のからだや動作に対して、注意集中して行うようになってきた。そして、肩上げ動作課題の中で、自分のからだをゆっくりと動かすようになり、からだを弛めたりと、その変化を実感するという体験ができた。こういう体験を基

にして、自らのからだに注意集中を向けた結果として、からだを変えられるようになったことと、その変化を確かな感じとして実感したことで、自分は自分のからだをより良くできるという自分への信頼感すなわち自己信頼感を得ることができたと考えられる。そして、ペアで行ったほうがスムーズに肩を上げられやすいといった意見が出たりと、ペアで動作課題を行ったことで、友達からの援助を受け入れ、自分で役に立てた体験や友達に対して役に立つ援助を行う体験ができたことで、友達に認められたと感じるようになったということ実感できたといえる。自己信頼感を感じるようになり、その後、友達に認められたという実感ができたということが、他者信頼感につながったと考えられる。山中 (2013) によれば、ペアで動作課題を行うことで、自己理解や他者理解が深まり、その結果、他人を思いやる心や、互いに認め合う心が育まれるとしている。よって、本研究では、自分のからだを弛め、その変化を実感したという自己理解を深めたことが基でその後、生徒同士がペアで動作課題を行ったことで、自分や相手のことが理解する体験や、相手のためにいい援助を行おうと思った体験がお互いを承認するという関係に育ったことが要因で他者信頼感が向上したといえる。

3. いじめられ感の減少効果について

いじめられ感について、動作法実施前後と実施終了 2 か月後のいじめられ感項目の結果を比較してみると、対照群の動作法実施前と実施後の間と、動作法実施前と実施終了 2 か月後の間には得点の増加がみられたが、実施群では動作法実施前から実施終了 2 か月後にかけて得点の減少はみられなかった。いじめ行為について、担任からの聞き取りから、実施群の 3 学級において、臨床動作法実施前にいじめられている生徒は 2 名いたが、実施後には 1 名はいじめがなくなり、もう 1 名はいじめの頻度が減少したことが確認できた。被害得点の質問項目をみると「クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある」「クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることもある」において、動作法実施前から実施終了 2 か月後にかけて得点の減少がみられる。これらのことから、先ほどの担任からの聞き取りと合わせると、いじめられ感が減少したといえ、その効果は動作法実施 2 か月後まで続くといえる。担任が認知できるいじめ行為については消失または、頻度が減少したという結果はでてきたものの、クラス全体のいじめられ感の減少ということに対しては変化がみられなかったといえる。

また、動作法を実施しなかった群である対照群の方に、いじめられ感の増加がみられたことと、動作法を実施した実施群の方には、統計的な差はみられなかったもののいじめられ感の得点は減っていることから、臨床動作法によるいじめられ感増加を抑制しているということが示唆されたといえる。

4. 心理的成長といじめられ感の変化について

臨床動作法を実施することで、生徒の自己効力感あるいは他者信頼感が向上すれば、いじめられ感の減少が行えると仮説を立てた。臨床動作法を行うと他者信頼感が向上したとと、臨床動作法によるいじめられ感の増加を抑止しているということが示唆されたことから、他者信頼感が向上するといじめられ感増加を抑止するという可能性がみられる。

しかし、自己効力感の向上がみられなかったので、自己効力感が向上すればいじめられ感が減少するという仮説について本研究では明らかにならなかった。

5. 本研究の課題

本研究の課題として、自己効力感の向上がみられなかったことがあげられる。その要因として、自己効力感の向上を狙ったが、本研究で行った動作課題では、自己効力感の向上には十分でなかったことがあげられる。

本研究でみられた課題を基に、臨床動作法を用いたより良いいじめ予防を実践していくために次の研究を行うことにする。次の研究に向けた課題として、自己効力感が向上するために、動作課題の見直しを行う必要がある。そこで、次の研究を行う上で、軸を立てる課題を行ったあとに、肩上げを行ったところ、肩が弛んだ感をより実感し、今までより動かせるようになったという様子がみられた。また、大島（2009）は、タテに真っ直ぐに貫くような自体軸を基準として主動の動作や制御しながらの動作ができるようになる述べた。これらのことから、軸を立てた姿勢を作る課題を行うことによって、自己効力感の基盤になる、身体を思い通りに動かせる体験ができると考えられる。ゆえに、次の研究では、自分で腰を動かせる体験ができるように、腰弛め課題を行うことにし、それを基に軸作り課題ができるようになることを動作課題で目指すことにする。

第 6 章 軸作り課題に重点を置いた臨床動作法による中学生のいじめ予防についての研究

第 1 節 問題と目的

本章では、第 5 章の研究で明らかになった課題を踏まえ、動作法実施における動作課題を変更する。変更する課題としては、軸作り課題ができるようになるために、腰弛め課題を取り入れる。そうした課題を取り入れることで自己効力感が向上すると考える。

中学生の学級集団に対して、いじめ予防に関わる自己効力感ないし他者信頼感が向上するために、第 5 章の研究とは一部異なる動作課題を用いた臨床動作法を施行し、いじめられ感の減少の効果を検証することを目的とする。また、動作課題を改定したことによる自己効力感の変化についても検討することを目的とする。

仮説 1：腰弛め課題を行い、軸作り課題ができるようになれば自己効力感が上がる。

仮説 2：臨床動作法によって自己効力感が上がるならば、いじめられ感が減少し、その効果が持続する。

仮説 3：臨床動作法によって他者信頼感が上がるならば、いじめられ感が減少し、その効果が持続する。

第 2 節 方法

1. 研究期間

X 年 9 月から 12 月に実施した。

2. 対象

研究 I で動作法を実施していない対照群を対象に改定した動作課題を用いた臨床動作法を施行した。その群は、新たに改訂群とし、その人数は 105 名であった。そして、第 5 章で実施群としていた群を本研究では先行群とし、その人数は 100 名であった。

3. 実施手続き

道徳の時間を用い、教室で行った。事前調査と動作法計 3 回（週に 1 回 50 分：準備と導入に 5 分、動作法実施に 35 分、予備時間に 10 分）、事後調査、フォローアップ調査を実施した。動作法の実施は、筆者によって行われ、動作法実施中は、担任に同席してもらった。

事前調査は、動作法実施開始の 2 週間前に行い、事後調査は、動作法実施終了 1 週間後

に行った。そして、フォローアップ調査は、動作法実施終了 2 か月後に行った（以下、事前調査は T1、事後調査は T2、フォローアップ調査は T3 と記す）。また、T1 と T2 時に、改定群の担任に対して、いじめの有無に関する質問を行った。

4. 動作課題

第 5 章と同様に、自己効力感を向上するために必要な動作体験として、からだを思いどおりに動かせる体験や、自分でからだを楽にできたという体験があげられる。からだを思いどおりに動かす体験のために、軸作り課題を行うのだが、本研究では、その課題が円滑にできるために、腰弛め課題を行うことにする。そのあとに、軸作り課題を行うことで、からだを意図通りに動かせることができると考えられる。また、自分でからだを楽にできたという体験ができるために、肩上げ動作課題を取り入れることにする。

他者信頼感を向上するために必要な動作体験は、自分のからだに注意を向け、しっかりと自己処理をしていくという体験や、相手が何を感じているかを探索し、どうすれば相手がより良く課題が行えるかということを工夫し、援助を受け入られていく体験があげられる。5 章と同様に、自分でからだを楽にする体験を狙うだけでなく、自分のからだに注意を向け、しっかりと自己処理をしていく体験もできるために、肩上げ動作課題を取り入れることにする。また、援助を受け入られていく体験を行うために、ペアでの肩上げ動作課題を取り入れることにするが、本研究で新しく腰弛め課題を追加したので、第 5 章時よりもペアでの課題を行う時間は少なくして実施するようにした。なお、教室で実施したため、動作課題を行った姿勢は、すべてイス坐位で行った。

第 1 回目：腰弛め動作課題、肩上げ動作課題、ペアでの肩上げ動作課題

第 2 回目：腰弛め動作課題、肩上げ動作課題、ペアでの肩上げ動作課題、軸作り動作課題

第 3 回目：腰弛め動作課題、肩上げ動作課題、ペアでの肩上げ動作課題、軸作り動作課題

5. 調査内容

T1 と T2, T3 では、3 回とも Q-U テストと特性的自己効力感測定尺度を用いた。事前群における調査の結果は、研究 I で行った T1 と T2 と T3 の結果を本研究でも用いることとする。

臨床動作法施行中にみられる生徒の動作体験の経過については、筆者の観察によるものとする。5 章と同様に、観察する観点として、自己効力感が上がるために必要な動作体験として、肩上げ動作課題と軸作り課題の中で、「軸を作ることができた」と「からだを弛めることができた」を観点とする。また、他者信頼感が上がるために必要な動作体験として、

肩上げ動作課題とペアでの肩上げ動作課題の中で、「注意集中して課題に取り組めた」と「友人に役立つ援助ができた」を観点とする。

6. 分析方法

特性的自己効力感測定尺度と承認得点、被侵害得点の T1 と T2, T3 における平均得点の変化を検討するために、時期 (T1・T2・T3) と群 (改訂群・先行群) を独立変数として、2 要因の分散分析を行った。統計的分析は、IBM SPSS Statistics 20 を用いて行った。また、クロンバックの α 係数を算出したところ、十分な信頼性係数は認められた。

第3節 結果

1. 質問調査の結果

1) 分析対象

調査対象 105 名の内、それぞれの質問紙調査に欠損値が見られた生徒とプログラムに 1 回以上欠席した生徒を除外した。特性的自己効力感測定尺度における改訂群は、87 名、先行群は、90 名になった。いじめられ感項目における改訂群は、86 名、先行群は 97 名になった。承認得点における改訂群は、86 名、先行群は 98 名になった。

2) 自己効力感の変化の検討

改訂群の T1 と T2, T3 の比較を検討した。全体を対象として、T1 と T2, T3 におけるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 5 に示した。

分析の結果、特性的自己効力感測定尺度全体で交互作用に有意はなく、動作法実施の主効果に有意があり [$F(2, 350)=11.33, p<.001$], 0.1%水準で 1 次の変化がみられた。Bonferroni の多重比較を行ったところ、T1 と T2 の間と T1 と T3 の間に 1%水準で有意な増加がみられた。単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T2 の間に 0.1%水準で、T1 と T3 の間に 1%水準で有意な増加がみられた (図 4)。改訂群において、実施前に比べて、実施後とフォローアップ時に自己効力感が向上したといえる。

以上の結果より、改訂群の自己効力感が向上し、その効果が持続したといえるので、仮説 1 の「腰弛め課題を行い、軸作り課題ができるようになれば自己効力感が上がる」は検証された。

表5 改訂群・先行群における T1 と T2, T3 の特性的自己効力感測定尺度の平均・標準偏差・分散分析結果

特性的自己効力感測定尺度	群	T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ調査)		主効果F値 T	交互作用F値 T×群
		M	SD	M	SD	M	SD		
全体	改訂群	73.67	15.73	78.13	16.06	77.59	13.90	11.33***	0.02
	先行群	75.11	11.61	76.43	12.41	77.10	12.67		

注) 改訂群 87 人, 先行群 90 人

***p<.001.

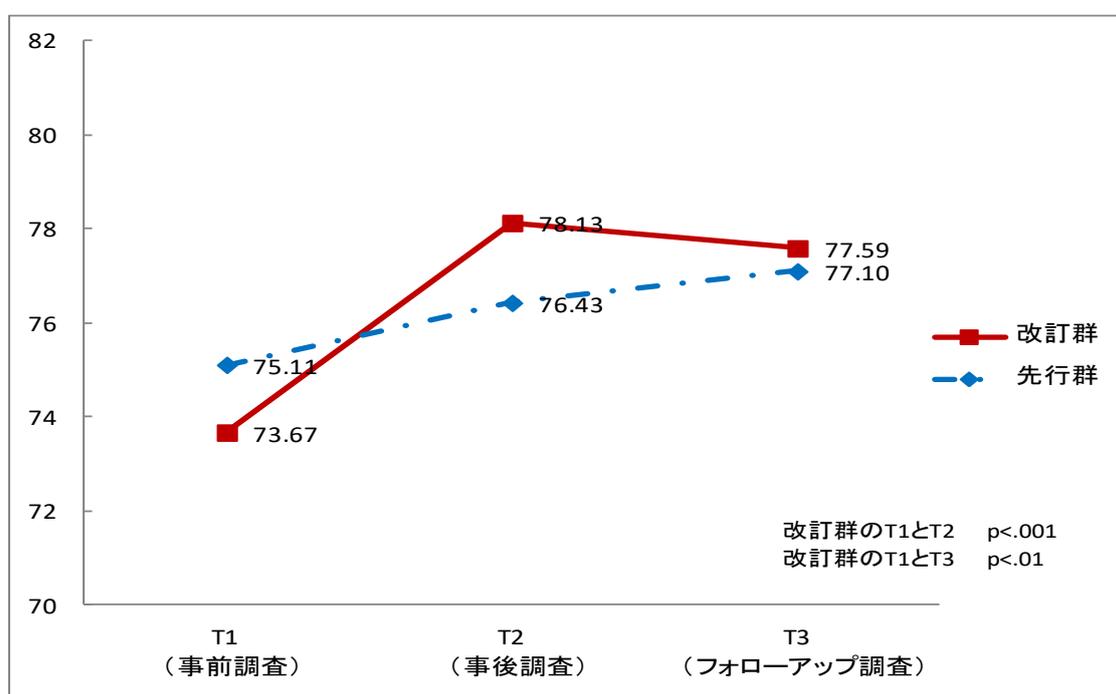


図4 改訂群・先行群における T1 と T2, T3 の特性的自己効力感測定尺度合計の変化

3) いじめられ感の変化の検討

改訂群と先行群の T1 と T2, T3 の比較を検討した。全体を対象として, T1 と T2, T3 の差, 群間の差, T と群間の交互作用によるグループの差を検討するために, 2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均, 標準偏差を表 6 に示した。

分析の結果, 被侵害得点全体では, 交互作用に有意はなく, 動作法実施の主効果に有意がみられ[F(2,364)=5.80,p<.01], 単純主効果の検定を行ったところ, 改訂群の T1 と T2 の間と T1 と T3 の間に 5%水準で有意差があり, それぞれ得点に減少がみられた (図 5)。

項目 1 「クラスの人から無視されるようなことがある」の質問項目で交互作用に有意はなく, 動作法実施の主効果に有意があり[F(2,370)=6.61,p<.01], 1%水準で 1 次の変化がみられた。Bonferroni の多重比較を行ったところ, T1 と T3 の間に 1%水準で有意な減少が

みられた。単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T2 の間に 5%水準で、T1 と T3 の間に 1%水準で有意な減少がみられた。

項目 2 「クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある」の質問項目で交互作用に有意はなく、動作法実施の主効果に有意があり [F(2,370)=4.65,p<.05], 5%水準で 1 次の変化がみられた。Bonferroni の多重比較を行ったところ、T1 と T3 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。単純主効果の検定を行ったところ、先行群は T1 と T3 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。

項目 3 「授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある」の質問項目で交互作用が有意であった [F(2,370)=4.33,p<.01]。単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T2 の間に 1%水準で、T1 と T3 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。

項目 4 「クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある」の質問項目で交互作用に有意はなく、動作法実施の主効果に有意があり [F(2,370)=4.62,p<.05], 1%水準で 1 次の変化がみられた。Bonferroni の多重比較を行ったところ、T1 と T3 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。単純主効果の検定を行ったところ、先行群は T1 と T2 の間と、T1 と T3 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。

ゆえに、改訂群において、実施前に比べて、実施後とフォローアップ時にいじめられ感が減少したといえる。

以上の結果から、動作課題を改訂した群に自己効力感が上がったことと、いじめられ感が減少したとがいえるので、仮説 2 の「臨床動作法によって自己効力感が上がるならばいじめられ感が減少し、その効果が持続する」は、検証できた。

表 6 改訂群・先行群における T1 と T2, T3 のいじめられ感と項目 1-4 の平均・標準偏差・分散分析結果

被侵害得点	群	T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ調査)		主効果F値 T	交互作用F値 群	T×群
		M	SD	M	SD	M	SD			
いじめられ感	改訂群	6.86	3.70	6.14	2.83	5.98	2.91	5.80**	0.05	0.36
	先行群	6.76	3.38	6.37	2.65	6.10	2.41			
項目1: クラスの人から無視されるようなことがある	改訂群	1.77	1.04	1.55	0.77	1.46	0.78	6.61**	0.01	2.14
	先行群	1.62	0.93	1.63	0.85	1.50	0.75			
項目2: クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある	改訂群	1.89	1.16	1.69	0.97	1.74	0.96	4.65*	0.04	0.68
	先行群	1.94	1.19	1.78	0.97	1.66	0.78			
項目3: 授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある	改訂群	1.71	1.03	1.39	0.65	1.41	0.77	3.6*	0.00	4.33*
	先行群	1.50	0.81	1.51	0.80	1.52	0.80			
項目4: クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある	改訂群	1.49	0.99	1.51	0.96	1.37	0.72	4.62*	0.38	1.91
	先行群	1.70	1.17	1.45	0.83	1.42	0.74			

注) 改訂群 86 人, 先行群 98 人

*p<.05. **p<.01.

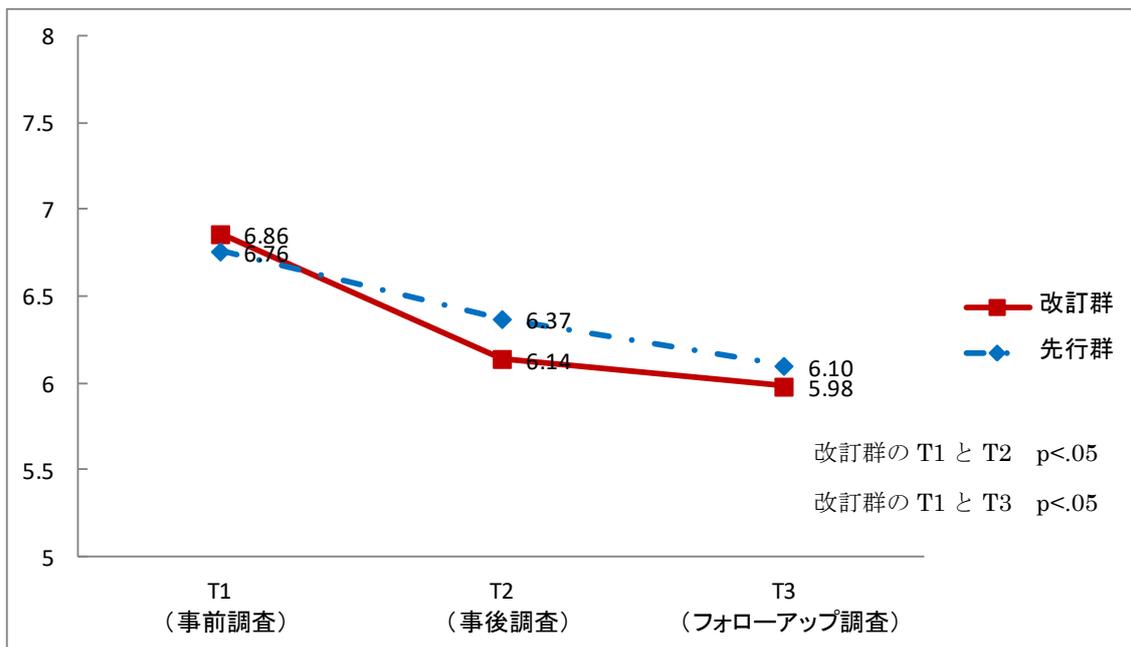


図 5 改訂群・先行群における T1 と T2, T3 のいじめられ感項目合計の変化

4) 他者信頼感の変化の検討

改訂群と先行群の T1 と T2, T3 の比較を検討した。全体を対象として、T1 と T2, T3 の差、群間の差、T と群間の交互作用によるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 7 に示した。

分析の結果、承認得点全体では、交互作用に有意はなく、動作法実施の主効果に有意があり $[F(2, 364)=10.553, p < .01]$ 、0.1%水準で 1 次の変化がみられた。Bonferroni の多重比較を行ったところ、T1 と T2 の間に、T1 と T3 の間に 1%水準で有意な増加がみられた。単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T2 の間に 1%水準で、T1 と T3 の間に 5%水準で有意に増加し、その他に有意な変化はみられなかった (図 6)。ゆえに、改訂群において、実施前に比べて、実施後とフォローアップ時に他者信頼感が向上した。

以上の結果から、動作課題を改訂した群に他者信頼感が上がったことと、いじめられ感が減少したとがいえるので、仮説 2 の「臨床動作法によって他者信頼感が上がるならばいじめられ感が減少し、その効果が持続する」は、検証できた。

表7 改訂群・先行群における T1 と T2, T3 の承認得点の平均・標準偏差・分散分析結果

承認得点	群	T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ調査)		主効果F値		交互作用F値
		M	SD	M	SD	M	SD	T	群	T×群
全体	改訂群	34.95	8.26	36.90	7.89	36.93	7.73	10.55***	0.14	0.33
	先行群	35.71	7.26	37.11	6.58	37.06	7.04			

注) 改訂群 86 人, 先行群 97 人

*** $p < .001$.

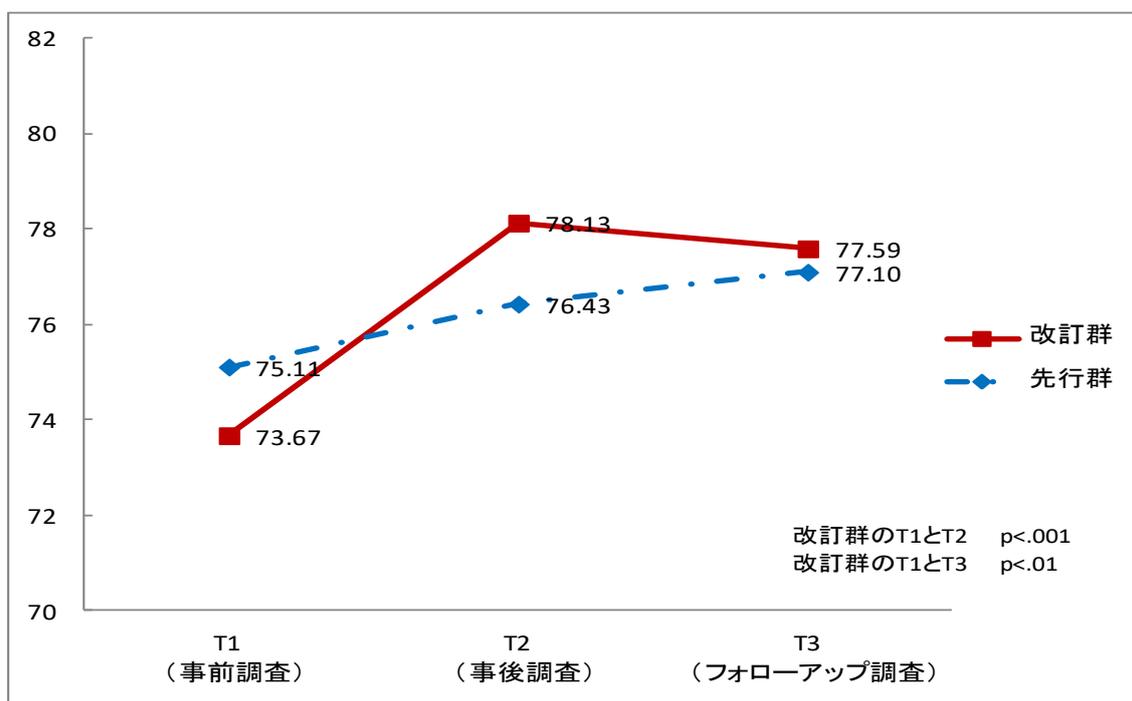


図6 改訂群・先行群における T1 と T2, T3 の承認得点合計の変化

5) 改訂群における担任からの聞き取り

いじめられている生徒は 1 名いたが、動作法実施後にその状況を聞くと、そのいじめはなくなったとのことであった。

2. 動作法の経過

1) 動作法実施第 1 回目

(1) 準備

机を後ろに運び、イスだけの状態にする。周りとはぶつからないように、網目状に配置する。

(2) 導入

<これから、みなさんには動作法というものを行ってもらいます。動作法では、ひとのこころの不調は、からだに現れると考えます。例えば、テスト前や部活の試合前などで緊張しているとき、肩やからだに力が入ることがあると思います。肩やからだの力を抜く方法が分からず、そのまましていると肩のコリなどに繋がっていきます。これから動作法を行うことで、いろいろな緊張場面でうまく対処できるように、肩やからだをリラックスする方法を覚えていきましょう>と説明する。

(3) 腰弛め動作課題

目的として、軸作り課題ができるようになるため、腰を弛めることを目的として設定した。

方法として、まず、黒板にイスに座っている人の絵を書き、骨盤の話を行う。

援助者は、生徒に、<イス半分くらいに尻全体で座り、背もたれには寄りかからないようにして下さい。あごを引いて楽に背を伸ばし、両手は力を抜きます。足は両足とも地に付け、広げられるだけ広げて下さい。膝は内側に屈げないようにしましょう>と言う。

援助者が次のことを言いながら、腰弛めのモデルを示す。<これから腰を弛める動作を行います。まず、上体を前に屈げます。屈げられるところまで屈げます。その時、尻は浮かさないようにして下さい。また、首や腕の力は抜いてください。その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、腰に痛みやかたさがあるか探ります。もし痛みやかたさがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのまま待ちます。その後、ゆっくりと上体を起こします>

モデルを示した後、<股関節から屈げるようにして、腰弛めを行ってください>と言う。次に、援助者の教示の基、一緒に腰弛めを2回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声掛けでの援助を行う。

援助者が次のことを言いながら、左右の腰弛めのモデルを示す。<これから左右の腰を弛める動作を行います。まず、上体を右に回し、自分の胸が右太ももに向けるようにして屈げます。屈げられるところまで屈げます。その時、尻は浮かさないようにして下さい。また、首や腕の力は抜いてください。その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、腰に痛みやかたさがあるか探ります。もし痛みやかたさがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのまま待ちます。その後、ゆっくりと上体を起こします。左も同じようにして行います>

モデルを示した後、援助者の教示の基、一緒に左右の腰弛めを1回ずつ行う。

経過として、教示通りに行おうという努力は見られた。しかし、背を丸めながら上体を屈げている生徒や、尻を浮かしながら屈げている生徒が4分の1ほど見られた。2回目行う時に、尻を浮かさない事を強調して、教示を行った。すると、ほとんどの生徒が、尻を浮かさないで上体を屈げた。屈げる角度は浅くなったが、腰にくるといった様子であ

った。

(4) 肩上げ動作課題

目的は、肩上げを行う中で、自分のからだに注意を向け課題を行う体験をすることと、からだを弛める体験をすることにした。

方法として、援助者は、生徒に、<いす半分くらいに尻全体で座り、背もたれには寄りかからないようにして下さい。あごを引いて楽に背を伸ばし、両手は力を抜きます。足は両足とも地につけ、楽に真っすぐにして下さい>と言う。

援助者が次のことを言いながら、肩上げのモデルを示す。<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩に痛みやかたさがあるか探ります。もし痛みやかたさがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きます。肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探ります>

モデルを示した後、<あごを上げないこと、腕に力を入れないこと、ゆっくり上げ下げをすることを注意して肩上げを行ってください>と言う。次に、援助者の教示の基、一緒に肩上げを1回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声掛けでの援助を行う。

今度は、生徒各自に2回肩上げを行ってもらおう。援助者は、教室を周って、あごを上げている生徒や腕に力が入っている生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

次に、援助者が、<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩に痛みやかたさがあるか探ります。もし痛みやかたさがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、もう一度肩を真上に上げられるところまで上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩に痛みやかたさがあるか探ります。もし痛みやかたさがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きます>と言いながら、肩上げのモデルを示す。

モデルを示した後、<あごを上げないこと、腕に力を入れないこと、ゆっくり上げ下げをすることを注意して肩上げを行ってください>と言う。次に、援助者の教示の基、一緒に肩上げを1回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声掛けでの援助を行う。

経過として、教示の通り行おうという努力は見られた。首と腰に過度に力を入れながら肩上げを行っている生徒が1割程みられた。全体的に声掛けを行ったが、首と腰に過度に力を入れながら行っている生徒は、そのことに気が付く様子ではなかった。それらの生徒に対して、直接的な援助を行った。肩上げを行い、腰に力が入る時に肩上げを止め、少しずつ肩を上げるよう声掛けを行った。直接的に声掛けを行った生徒は、過度に力を入れていた様子が減った。全体的に集中して課題に取り組んでおり、からだを弛めた体験ができた。

(5) ペアでの肩上げ動作課題

目的は、動作する生徒には、友人の動作の援助をもとに、自分のからだに注意を向け、からだを弛める体験をすることと、友人からの援助を受け入れることを体験することにした。援助する生徒の目的は、援助を工夫する力を養うことと、友人に援助ができたという体験をすることとした。

方法として、援助者と教員のペアと生徒のペアで向かうようにする。援助者と教員でモデルを見せながら、一緒に次のことを行う。援助する生徒は、動作する生徒の肩先を包み込むようにして持つ。援助者は、生徒が出来ているかどうか教室を周って確認する。

援助する人は、動作する人が肩を前に動かさないよう注意し、前に動いているようであったら声掛けで援助するようにする。

肩上げの方法は、<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩に痛みやかたさがあるか探ります。もし痛みやかたさがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きます。肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探ります>とする。

次に、援助者の教示の基、一緒に肩上げを 2 回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声掛けでの援助を行う。

2 回終わったら、役割を交代し、同じように行う。終わった後、一人で行った時とペアで行った時の違いをペア同士で話し合ってもらおう。

経過として、肩上げが終わり、違いについて話し合っていたところ、ペアで行ったときの方がやりやすいという話をしていた生徒もいたが、あまり変わらないといった生徒も同じくらいいた。また、援助を行うのにあたって、全体的に、声掛けをしなくてもいいほどに、真剣に取り組み、静かな雰囲気課題を行っていた。

2) 動作法実施 2 回目

(1) 準備

机を後ろに運び、イスだけの状態にする。周りとはぶつからないように、網目状に配置する。

(2) 導入

援助者は、生徒に、<いす半分くらいに尻全体で座り、背もたれには寄りかからないようにして下さい。あごを引いて楽に背を伸ばし、両手は力を抜きます。足は両足とも地につけ、広げられるだけ広げて下さい。膝は内側に屈げないようにしましょう>という。

(3) 腰弛め課題

目的は、前回と同様にした。

方法として、まずは、援助者が次のことをいいながら、腰弛めのモデルを示す。〈これから腰を弛める動作を行います。まず、上体を前に屈げます。屈げられるところまで屈げます。その時、尻は浮かさないようにしましょう。また、首や腕の力は抜き、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、腰にかたさや痛みがあるか探りましょう。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ち、その後、ゆっくりと上体を起こしましょう〉

モデルを示した後、〈股関節から屈げるようにして、腰弛めを行いましょう〉という。次に、援助者の教示のもと、一緒に腰弛めを2回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

援助者が次のことをいいながら、左右の腰弛めのモデルを示す。〈これから左右の腰を弛める動作を行います。まず、上体を右に回し、自分の胸が右太ももに向けるようにして屈げましょう。屈げられるところまで屈げ、その時、尻は浮かさないようにしましょう。また、首や腕の力は抜き、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、腰にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちましょう。その後、ゆっくりと上体を起こします。左も同じようにして行います〉モデルを示した後、援助者の教示のもと、一緒に左右の腰弛めを1回ずつ行う。

経過として、教示の通り行おうという努力は見られた。前回よりも上体を真っすぐにしたまま前屈げをしている生徒が多くみられた。また、前回よりも深く屈げている生徒がみられた。そこには、自分のからだは今どうなっているかを探り、コントロールする力が付いてきたことが考えられる。

尻を浮かしながら屈げている生徒は7名見られた。2回目行っている時に、上体を真っすぐにするのと、尻を浮かさない事を言うと、ほとんどの生徒が、上体を真っすぐにさせたり、尻をイスにつけたりと教示通りに直して上体を屈げた。

(4) 肩上げ動作課題

方法として、援助者は、生徒に、〈いす半分くらいに尻全体で座り、背もたれには寄りかからないようにして下さい。あごを引いて楽に背を伸ばし、両手は力を抜きます。足は両足とも地につけ、楽に真っすぐにして下さい〉という。

援助者が次のことをいいながら、肩上げのモデルを示す。〈両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探ります〉

モデルを示した後、＜肩を上げているときに、肩を前に動かさない。あごを上げないこと、腕に力を入れないこと、ゆっくり上げ下げをすることを注意して肩上げを行いましょう＞という。

次に、援助者の教示のもと、一緒に肩上げを 2 回行う。援助者は、教室を周って、あごを上げている生徒や腕に力が入っている生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

そして、援助者は、＜両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ち、肩にかたさや痛みがあるか探ります。かたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのまま待ちます。次に、もう一度肩を真上に上げられるところまで上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ち、肩にかたさや痛みがあるか探ります。かたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのまま待ちます。ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。肩の力を抜いたら、肩の様子を探ってみましょう＞と言いながら、肩上げのモデルを示す。モデルを示した後、＜肩を上げているときに、肩を前に動かさない。あごを上げないこと、腕に力を入れないこと、ゆっくり上げ下げをすることを注意して肩上げを行いましょう＞という。

次に、援助者の教示のもと、一緒に肩上げを 2 回行う。援助者は、教室を周って、あごを上げている生徒や腕に力が入っている生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

経過として、教示の通り行おうという努力は見られた。首と腰に過度に力を入れながら肩上げを行っている生徒が 8 人見られた。全体的に声掛けを行ったが、首と腰に過度に力を入れながら行っている生徒の中で、そのことに気が付く生徒は 3 人だった。気がつかない生徒に対して、直接的な援助を行った。肩上げを行い、腰に力が入る時に肩上げを止め、少しずつ肩を上げるよう声掛けを行った。直接的に声かけを行った生徒は、過度に力を入れていた様子が減った。今回も全体的に注意集中して課題に取り組んでおり、前回よりもからだを弛めた体験ができた生徒が増えた。

肩上げを行っている際、援助者を見て笑いながら行っている男子生徒がいた。その生徒の肩上げは、パパッと速く行っていた。＜ゆっくり動かしましょう＞と全体的に言っても、ゆっくり動かすという様子がみられなかった。

(5) ペアでの肩上げ動作課題

目的は、前回と同様にした。

方法として、男子は男子、女子は女子とペアになり、動作する人はイスに座り、援助する人は動作する人の後ろに立って待つ。

動作する生徒の肩先を包み込むようにして持つ。援助者は、生徒が出来ているかどうか教室を周って確認する。

援助する人は、動作する人が肩を前に動かさないよう注意し、肩を前に動ませているようであったら声かけで援助するようにする。

肩上げの方法は、＜両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ち、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。援助する人は、動作する人が肩を下ろし終わったら、ゆっくりと手を離します。援助する人は、肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探りましょう＞という援助者の教示のもと、一緒に肩上げを 2 回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

2 回終わったら、動作する役割と援助する役割を交代し、同じように行う。

次に、援助者の＜両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ち、肩にかたさや痛みがあるか探ります。かたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。次に、もう一度肩を真上に上げられるところまで上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ち、肩にかたさや痛みがあるか探ります。かたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。援助する人は、動作する人が肩を下ろし終わったら、ゆっくりと手を離します。援助する人は、肩の力を抜いたら、肩の様子を探ってみましょう＞という教示のもと、一緒に肩上げを 2 回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

2 回終わったら、役割を交代し、同じように行う。

終わった後、一人で行った時とペアで行った時の違いをペア同士で話し合う。

経過として、援助の声をかけながら課題に取り組む生徒が 2 割ほどみられるようになった。そういった生徒の肩上げの様子を見てみると、前回よりも肩上げが上がるようになり、「お一上がってる」というような声が上がっていた。肩上げを終えて、違いについて話し合っていたところ、最初よりもたくさん上がったといった話をしていた。このことから、友人に対して役に立つ援助ができたという体験をした生徒は増えたといえる。

(6) 軸作り動作課題

目的は、自分のからだに注意を向け、上体を真っ直ぐにし、からだに軸を作りそれを感じる体験をすることとした。

方法として、動作法での軸ということを説明する。その後、いす半分くらいに尻全体で座り、背もたれには寄りかからない。あごを引いて楽に背を伸ばし、両手は力を抜く。足は両足とも地につけ、楽に真っすぐにするという姿勢になる。その後、自分の上体が真っすぐになっているか探る。

経過として、ほとんどの生徒が上体を自分なりに真っすぐになるよう努力をし、自分のからだの軸がどうなっているかを探っていた様子であった。全体的に自分のからだを探り終わった際、＜楽にして下さい＞と言うと、腰を落とす生徒が前回よりも少なかった。こ

のことから、前回よりも、余分な力を入れずに上体を真っ直ぐにできている生徒が増えたといえる。

3) 動作法実施 3 回目

(1) 準備

生徒は、机を後ろに運び、イスだけの状態にする。周りとはぶつからないように、網目状に配置する。

(2) 導入

援助者は、生徒に対して、<難しい言葉ですが、尻を臀部といいます>と説明する。そして、<いす半分くらいに臀部全体で座り、背もたれには寄りかからないようにしましょう。顔は正面を向け、背を伸ばして座りましょう。両腕は力を抜き、両足は大地につけ、あたまから臀部まで真っすぐにし楽に座りましょう>という。この姿勢を基本姿勢とする。この姿勢の時、胸を張っている生徒や腰を反らせている生徒がいたら注意をする。

(3) 腰弛め課題

目的は、前回と同様にした。

方法として、援助者は、<基本姿勢になりましょう。足は両足とも地につけ、広げられるだけ広げます。膝は内側に屈げないようにしましょう>という。

<これから腰を弛める動作を行います。股関節から屈げるようにして、腰弛めを行います。まず、上体を前に屈げます。屈げられるところまで屈げます。その時、臀部は浮かさないようにしましょう。また、首や腕の力は抜き、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、腰にかたさや痛みがあるか探りましょう。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ち、その後、ゆっくりと上体を起こしましょう>という援助者の教示のもと、一緒に腰弛めを 2 回行う。

次に、<これから左右の腰を弛める動作を行います。まず、上体を右に回し、自分の胸が右太ももに向けるようにして屈げましょう。屈げられるところまで屈げ、その時、臀部は浮かさないようにしましょう。また、首や腕の力は抜き、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、腰にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちましょう。その後、ゆっくりと上体を起こします。左も同じようにして行います>という援助者の教示のもと、一緒に左右の腰弛めを 1 回ずつ行う。

経過として、教示の通り行おうという努力は見られ、上体を真っすぐにしたまま前屈げをしている生徒がほとんどであった。また、前回よりも深く屈げている生徒が約 3 割みられた。また、静かに課題を行い、自分のからだに集中している様子だった。そこには、自

分のからだは今どうなっているかを探り、コントロールする力が付いてきたことが考えられる。

尻を浮かしながら屈んでいる生徒は各クラス1～2名いた。2回目行っている時に、尻を浮かさない事を言うと、その1～2名の生徒は、尻をイスにつけながら上体を屈げた。その後の左右の腰弛めでは、臀部を浮かせながら行っている生徒は、各クラスに1名いた。その際、<左の臀部はイスにつけたまま屈べます>という、一旦上体を戻してから、左臀部をイスにつけたまま右の腰弛めを行った。左の腰弛めでは右臀部をイスにつけたまま行うようになった。自分のからだは今どうなっているかを探るようになったと考えられる。

(4) 肩上げ動作課題

目的は、前回と同様にした。

方法として、生徒に、<肩を一度上げ、もう一度上げる肩上げを行いましょ>という。

基本姿勢になり、<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょ。肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探りましょ>という援助者の教示のもと、1回肩上げを行う。

経過として、教示の通り行おうという努力は見られ、ゆっくりと両肩を動かす様子が見られた。首と腰に過度に力を入れながら肩上げを行っている生徒が9人見られた。全体的に声掛けを行ったが、首と腰に過度に力を入れながら行っている生徒の中で、そのことに気が付く生徒は3人いた。

前回笑いながら課題に取り組んでいた男子生徒の様子を見てみると、真剣な顔をしながら課題に取り組んでいた。肩をゆっくりと動かし、肩上げが終わると、目を閉じ、肩が今どうなっているかに注目しているようにみえた。また、肩上げが終わると、隣の生徒に、「今回、よかったよ」と話しかけていた。

(5) ペアでの肩上げ動作課題

目的は、前回と同様にした。

方法として、男子は男子、女子は女子とペアになり、動作する人はイスに座り、援助する人は動作する人の後ろに立つ。

援助者は、援助する人に、動作する人が肩を前に動かさないよう注意し、肩を前に動かしているようであったら声かけで援助することを説明する。

援助する人は、動作する生徒の両肩先を両手で包み込むようにして持つ。

基本姿勢になり、<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさ

や痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。援助する人は、動作する人が肩を下ろし終わったら、ゆっくりと手を離します。動作する人は、肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探りましょう>という援助者の教示のもと、一緒に肩上げを2回行う。教示通りにできていない生徒がいたら、声かけでの援助を行う。

2回終わったら、一人で行った時とペアで行った時の違いをペア同士で話し合う。その後、動作する役割と援助する役割を交代し、同じように行う。

経過として、ペアで行ったときのほうが、肩を上げられることができた生徒がほとんどであった。動作する人に対して、積極的に声掛けを行った援助する生徒は、半数ほどみられた。肩上げが終わり、違いについて話し合っていたところ、ペアで行ったときの方が一人で行うより力が抜けたといった意見が多く出た。このことから、友人に役立つ援助ができたという体験がなされたといえる。

(6) 軸作り動作課題

目的は、前回と同様にした。

方法として、援助者は、<自分の頭と右臀部が直線上になるように上体を真っ直ぐにし、右臀部に体重を乗せましょう。その際、左臀部は浮かさないようにします>という。

次に、<頭と左臀部が直線上になるように上体を真っ直ぐにし、左臀部に体重を乗せましょう。右臀部は浮かさないようにします>という。

経過として、全員が上体を自分なりに真っすぐになるよう努力をし、自分のからだの軸がどうなっているかを探っていた様子であった。全体的に自分のからだを探り終わった際、<楽にしてください>と言うと、腰を落とす生徒が2割ほどいた。このことから、前回よりも、余分な力を入れずに上体を真っ直ぐにできている生徒が増えたといえる。

重心移動では、右移動では左臀部を、左移動では右臀部を浮かさないで行った生徒が8割ほどいた。上体を斜めにしていた生徒は2割ほどいた。<上体はまっすぐになりますよ>という、そのうち8割ほどの生徒は上体を真っ直ぐにした。

そこでは、自分のからだを探ってコントロールし、軸を作ることができた体験がなされたと考えられる。

(7) 肩上げ動作課題

最後の回だったので、仕上げの意味を込めて再び肩上げ動作課題を行うことにした。

基本姿勢になり、<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのままで待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。肩の力を抜いたら、肩が今どうなっ

ているかを探りましょう>という援助者の教示のもと、1回肩上げを行う。

援助者は、<次の肩上げの時、肩上げをしている時自分の肩が前に動いていることに気がついている生徒は、肩を後ろに動かしてから、肩上げを行ってみましょう>という。<肩を後ろに動かす際、胸を張らないで肩を後ろに動かします、腰を反らさないで肩を後ろにうごかしましょう>といいながらモデルを示す。

<両肩を真上にゆっくり上げましょう。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探りましょう。かたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながらそのまま待ちます。次に、左肩を上げ、左肩を上げたまま、右肩を上げましょう。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるかを探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら待ちましょう。ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろし、肩の力を抜いたら、肩の状態を探りましょう>という援助者の教示のもと、一緒に肩上げを1回行う。

最後に、<両肩を真上にゆっくり上げます。上げられるところまで上げたら、その姿勢で待ちます。この姿勢のまま、肩にかたさや痛みがあるか探ります。もしかたさや痛みがあったら、その部分に気持ちを向けながら姿勢はそのまま待ちます。その後、ゆっくりと肩の力を抜きながら肩を下ろしましょう。肩の力を抜いたら、肩が今どうなっているかを探りましょう>という援助者の教示のもと、1回肩上げを行う。

経過として、教示の通り行おうという努力は見られ、ゆっくりと両肩を動かす様子が見られた。また、両肩をスムーズに動かしていた。終わると、静かになり、ペアになった時に笑い声が出ていた生徒も静かに集中して課題を行っていた。また、終わった後、ほっとした顔になっている生徒がほとんどであった。このことから、注意集中する体験とからだを弛めることができたという体験がなされたといえる。

首と腰に過度に力を入れながら肩上げを行っている生徒が5人見られた。全体的に声掛けを行ったが、首と腰に過度に力を入れながら行っている生徒の中で、そのことに気が付く生徒は3人いた。

第4節 考察

1. 自己効力感の向上の要因について

自己効力感について、特性的自己効力感測定尺度の臨床動作法実施前後と動作法終了2か月後のフォローアップの比較を見てみると、特性的自己効力感測定尺度全体で、動作法実施前と実施後の間と動作法実施前と動作法終了2か月後の間で増加がみられたことから、自己効力感が向上し、その効果は動作法終了2か月後まで続いているといえる。また、第5章では自己効力感の向上がみられなかったが、本研究では、臨床動作法実施による自己効力感向上の効果がみられた。

本研究では、動作課題の改定として、腰弛め課題を取り入れた。理由として、腰が弛められるようになると、軸を作る課題をしやすくなるからである。そのように展開すれば、軸作り課題の際、自分のからだを思い通りに動かす体験や、自分のからだの軸を感じる体験ができ、自己存在感が明確化し、自己効力感が向上すると考え本研究を行った。動作法の経過を見てみると、生徒は腰を弛められるようになり、動作法を行っていくうちに、動作課題と異なっていたら修正するという様子がみられ、最終的に軸作りができるようになってきた。これは、生徒が動作法を行っていく中で、自分のからだがどういう状態になっているかを把握し、修正する力が育ってきたといえる。そこには、自分のからだに向き合い、自分のからだを実感的に動かしているという体験がなされた結果としてと育ったといえる。このことから、動作法を行っていく上で、自己コントロール力が向上していったと考えることができる。そして、自分のからだをコントロールすることができたので、軸作りができるようになったといえる。青山（2015）は、自己効力感を得るには、動作法の中で、「身体を思いどおりに動かせる感じ」や「楽に姿勢を保てる感じ」「身体に軸の通った感じ」などを体験することが必要と述べている。また、上原・山中（2012）と大川（2012）から、身体を思い通りに動かせる体験や、自分でからだを楽にできた体験ができることで、自己効力感が向上するとした。本研究では、自分のからだや動作に向き合い、からだの変化を確かなものにした体験や、自分でからだをコントロールする体験、からだの軸を感じる体験ができた結果、自己存在感や達成感を得たことで自己効力感が育まれてきたといえる。

2. 他者信頼感の向上の要因について

Q-Uテストの承認得点の動作法実施前後と動作法実施終了2か月後のフォローアップを比較してみると、承認得点全体で、改定群は動作法実施前と実施後の間に、実施前と実施終了2か月後との間に増加がみられたことから、他者信頼感の向上がみられ、その効果は2か月後まで続いたといえる。第5章で行った動作課題より本研究で行った動作課題を用いた臨床動作法のほうに効果がみられたことが示唆された。

生徒の他者信頼感向上したことについて、以下のことが考えられる。本研究においても、自分のからだや動作に注意集中し、変化を実感することにより、自己信頼感を得るようになった。そして、自己信頼感が基になり、ペアで動作課題を行ったことで、友達から援助してもらった体験や友達に有用な援助ができたという体験ができ、友達に認められたと感じるようになったということから他者信頼感を得るようになった。しかし、本研究では、第5章での研究よりも生徒同士がペアになって動作法を行う回数を減らしたが、第5章と同様に、他者信頼感が向上したといえる。ペアで行うことで互いに認め合うという関係が育まれたと考えられるが、本研究では、新たに腰弛め課題を取り入れた。そこで、からだの変化を確かなものにする体験ができるようになり、より自分の変化について実感できるよ

うになったと考えられる。鶴（1991）によれば、クライアントの自体感が自律的に活動する感じに変化したことで、クライアントの実生活が活動的になったとしている。よって、本研究で、生徒は、自分の動作がどのように変化していったかということに重点を置いて動作法に取り組んでいたことが他者信頼感の向上につながったと考えられる。

3. いじめられ感の減少について

動作法実施前後と実施終了 2 か月後のいじめられ感合計の結果を比較してみると、改訂群の動作法実施前と実施後の間と、実施前と実施終了 2 か月後の間に減少がみられた。また、いじめ行為について、動作法実施後に行った担任からの聞き取りから、改訂群の 3 学級において、臨床動作法実施前にいじめられている生徒は 1 名いたが、実施後にはそのいじめがなくなったことが確認できた。これらのことから、いじめられ感の減少がみられ、その効果は 2 か月後まで続いたといえる。

4. 心理的成長といじめられ感の変化について

改訂群の方に自己効力感と他者信頼感の向上がみられたことがわかった。また、いじめられ感に関しては、改訂群に、いじめられ感減少の効果がみられ、その効果は、動作法終了 2 ヶ月後も続いていることがわかった。第 5 章の結果より、他者信頼感が向上すると、いじめられ感の向上がおさえられるということが示唆されたが、本章では、他者信頼感が向上したことで、いじめられ感が減少したという結果が表れたといえる。それだけではなく、自己効力感が向上した改訂群において、生徒のいじめられ感が減少し、その効果が持続しているということは、自己効力感が向上するといじめられ感の減少効果があがるといえる。自己効力感が高まることで、自分のことについて自分がきちんと統制している信念や、外部の要請にきちんと対応しているという確信が持てるようになると考えられるので、いじめ行為が生じても対応していけると考えられるので、いじめ予防についての効果が今後も持続していくことが予想される。

第7章 臨床動作法によるいじめ予防と心理的成長効果の持続性の検討

第1節 問題と目的

現在まで、臨床動作法施行により、自己効力感ないし他者信頼感が成長したら、いじめられ感も減少したことがわかった。いじめ予防を考えたときに、これらの効果が持続することが望ましいのだが、第5章と第6章では、動作法実施終了2か月後までの効果しか検討されていない。よって、臨床動作法による効果の持続性を検討することに課題があると考えられる。

本章では、第5章と第6章で実施された動作法プログラムの効果の持続性を検討することを目的とする。

仮説1：改訂群は、他者信頼感の向上の効果が持続する

仮説2：改訂群は、いじめられ感の減少の効果が持続する

第2節 方法

1. 研究期間

X年6月からX+1年6月に実施した。

2. 対象

第6章で動作法を実施し、当時中学1年生だった105名を改訂群とした。また、第5章で動作法を実施し、当時中学1年生だった100名を先行群とした。

3. 実施手続き

事前調査は、動作法実施開始の2週間前に行い、事後調査は、動作法実施終了1週間後に行った。フォローアップ調査1は動作法実施終了2か月後、フォローアップ調査2は動作法実施終了6か月後、フォローアップ調査3は動作法実施終了10か月後に行った(以下、事前調査はT1、事後調査はT2、フォローアップ調査1はT3、フォローアップ調査2はT4と記す)。

改訂群におけるT1とT2、T3は研究IIの調査結果と同様なもので、先行群におけるT1とT2、T3は研究Iの調査結果と同様なものである。改訂群と先行群は、新たにT4を実施した。

4. 調査内容

T1 と T2, T3 は、特性的自己効力感測定尺度と Q-U テストを用い、T4 は、Q-U テストのみを用いた。

5. 分析方法

T1 と T2, T3, T4 における各尺度あるいは項目の平均得点の変化を検討するために、時期 (T1・T2・T3・T4) と群 (改訂群・先行群) を独立変数として、2 要因の分散分析を行った。統計的分析は、IBM SPSS Statistics 20 を用いて行った。また、クロンバックの α 係数を算出したところ、十分な信頼性係数は認められた。

第3節 結果

1. 他者信頼感の変化の検討

改訂群と先行群の T1 と T2, T3, T4 の比較を検討した。全体を対象として、T1 と T2, T3, T4, 群間の差、T と群間の交互作用によるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 8 に示した。

分析の結果、承認得点全体では、交互作用に有意はなく、動作法実施の主効果に有意があり [F(3,173)=5.93,p<.01], 0.1%水準で 1 次の変化がみられた。Bonferroni の多重比較を行ったところ、T1 と T2 の間に、T1 と T3 の間に T1 と T4 の間にそれぞれ 1%水準で有意な増加がみられた。単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T2 の間と、T1 と T3 の間に 5%水準で、T1 と T4 の間に 1%水準で有意な増加がみられた (図 7)。

ゆえに、改訂群において、動作法実施前に比べて、実施後とフォローアップ調査 1、フォローアップ調査 2 で他者信頼感が向上したといえる。

以上のことから、改訂群は動作法実施前に比べ、実施後、フォローアップ調査 1、フォローアップ調査 2 は他者信頼感が向上したといえ、そして、その効果は実施後 6 か月後まで持続しているといえ、仮説 1 である「改訂群は、他者信頼感の向上の効果が持続する」は検証された。

表 8 改訂群・先行群における T1 と T2, T3, T4 の承認得点合計の平均・標準偏差・分散分析結果

承認得点		T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ 調査1)		T4 (フォローアップ 調査2)		主効果F値		交互作用F値	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	時期	群	時期×群	
合計	改訂群	35.11	8.32	37.10	7.96	37.13	7.79	38.01	7.74	8.78**	0.00		1.24
	先行群	35.82	7.28	37.33	6.50	37.05	7.10	37.06	7.34				

注) 改訂群 83 人, 先行群 94 人

**p<.01

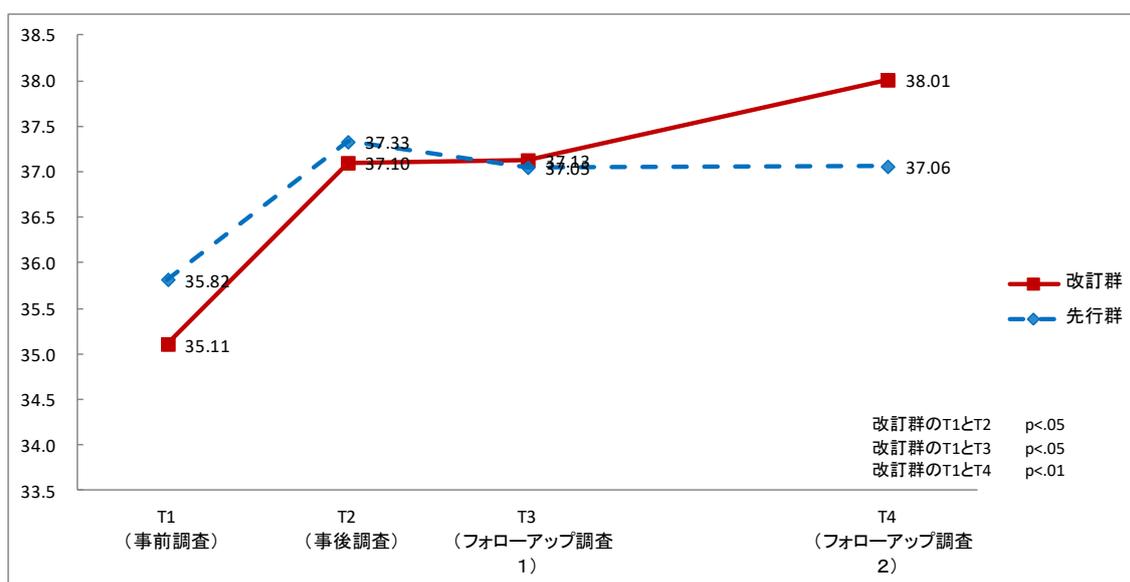


図 7 改訂群・先行群における T1 と T2, T3, T4 の承認得点の変化

2. いじめられ感の変化の検討

改訂群と先行群の T1 と T2, T3, T4 の比較を検討した。全体を対象として、T1 と T2, T3, T4 の差、群間の差、T と群間の交互作用によるグループの差を検討するために、2 要因の分散分析を行った。その結果および尺度得点の平均、標準偏差を表 9 に示した。

分析の結果、いじめられ感項目の合計では、交互作用に有意はなく、動作法実施の主効果に有意があり [F(3,177)=5.20,p<.01]、単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T4 の間に 5%水準で有意な減少がみられた (図 8)。

項目 1 「クラスの人から無視されるようなことがある」の質問項目で交互作用に有意がなく、動作法実施の主効果に有意があり [F(3,177)=3.53,p<.05]、単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T3 の間に 5%水準で、T1 と T4 の間に 1%水準で有意な減少がみられた。

項目 2 「クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある」の質

問項目で交互作用に有意がなく、動作法実施の主効果に有意があり $F(3,177)=5.05, p<.01$], 単純主効果の検定を行ったところ、先行群は、T1 と T4 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。

項目3「授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある」の質問項目で交互作用に有意がなく、動作法実施の主効果に有意があり $F(3,177)=3.36, p<.05$], 単純主効果の検定を行ったところ、改訂群は T1 と T2 の間と T1 と T4 の間に 1%水準で有意な減少がみられた。

項目4「クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある」の質問項目で交互作用に有意がなく、動作法実施の主効果に有意がなかった。単純主効果の検定を行ったところ、先行群は T1 と T2 の間に 5%水準で有意な減少がみられた。

ゆえに、改訂群において、動作法実施前に比べて、フォローアップ調査2のいじめられ感が減少したといえる。

以上のことから、改訂群は、いじめられ感得点が事前調査からフォローアップ調査2すなわち動作法終了 6 か月後にかけて減少していることがわかった。よって、仮説2の「改訂群は、いじめられ感の減少の効果が持続する」は検証された。

表9 改訂群と先行群における T1 と T2, T3, T4 のいじめられ感合計と項目 1-4 の平均・標準偏差・分散分析結果

被害者得点		T1 (事前調査)		T2 (事後調査)		T3 (フォローアップ 調査1)		T4 (フォローアップ 調査2)		主効果F値		交互作用F値	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	T	群	T×群	
いじめられ感	改訂群	6.89	3.73	6.16	2.86	6.02	2.92	5.81	2.94	5.20*	0.07	0.49	
	先行群	6.74	3.38	6.39	2.66	6.10	2.42	6.06	2.83				
項目1: クラスの人から無視されるようなことがある	改訂群	1.79	1.05	1.56	0.78	1.47	0.78	1.46	0.78	5.58**	0.02	2.34	
	先行群	1.63	0.93	1.63	0.85	1.51	0.75	1.58	0.79				
項目2: クラスや部活でからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある	改訂群	1.89	1.17	1.69	0.98	1.75	0.96	1.62	0.99	5.64**	0.00	0.62	
	先行群	1.92	1.20	1.79	0.98	1.66	0.78	1.59	0.87				
項目3: 授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある	改訂群	1.71	1.03	1.40	0.66	1.42	0.78	1.39	0.79	3.59*	0.01	2.74*	
	先行群	1.50	0.81	1.51	0.80	1.50	0.78	1.44	0.74				
項目4: クラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある	改訂群	1.51	1.00	1.51	0.98	1.38	0.73	1.35	0.80	3.99**	0.56	0.35	
	先行群	1.70	1.16	1.46	0.85	1.44	0.75	1.45	0.83				

注) 改訂群 84 人, 先行群 93 人

* $p<.05$, ** $p<.01$.

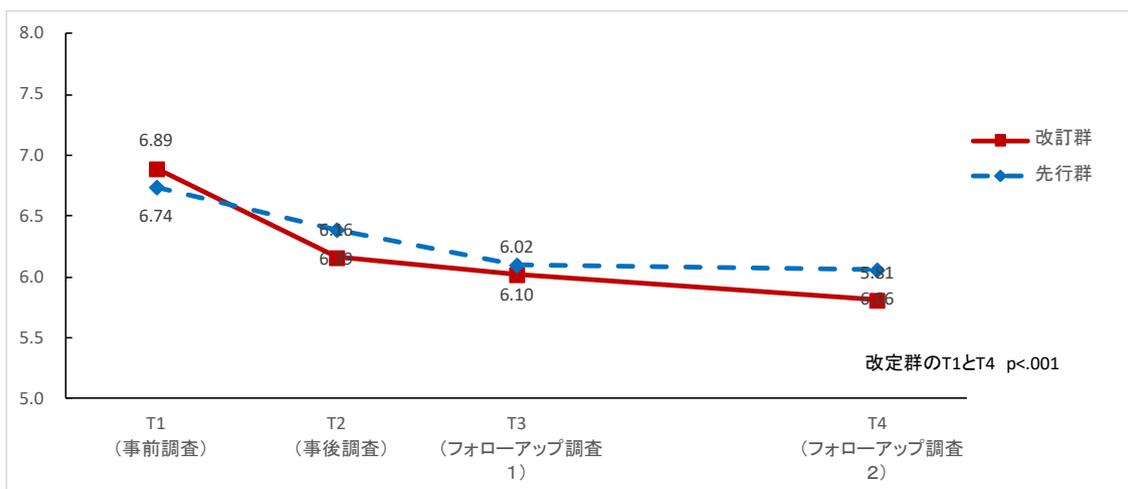


図8 改訂群と先行群におけるT1とT2, T3, T4のいじめられ感項目の変化

第4節 考察

1. 他者信頼感の向上の要因について

生徒の他者信頼感について、Q-Uテストの承認得点の臨床動作法実施前後と動作法終了2か月後、動作法終了6か月後を比較してみると、改訂群は動作法実施前と実施後の間と、実施前と実施終了2か月後の間に、実施前と実施終了6か月後の間に増加がみられた。このことから、動作課題を改訂して施行した生徒のほうに他者信頼感の向上がみられ、その効果は動作法の実施終了6ヶ月後まで向上し続けるという傾向がみられたといえる。

その理由として、改訂群は、新たに腰弛め課題を取り入れて臨床動作法を施行した。腰弛め課題を行うことによって、自分のからだ、特に腰にあるかたさや動きにくさがわかるようになり、その腰を弛めることで、自分のからだの変化の実感ができるようになったといえる。そのことによって、自分のからだや動作に注意集中した体験や、自分のからだの変化を実感する体験がなされることにより、自己信頼感を得るようになったといえる。そして、獲得した自己信頼感が基になり、ペアで動作課題を行ったことで、友達から援助してもらった体験や友達に有用な援助ができたという体験ができ、友達に認められたと感じるようになったということによって他者信頼感を得るようになったといえる。改訂群は、他者信頼感の基になる自己信頼感を十分に体験することができたことで、他者信頼感向上の持続性がみられたといえる。

2. いじめ予防の減少効果とその要因

臨床動作法実施前後と動作法終了2か月後、動作法終了6か月後の被侵害得点の結果を比較してみると、改訂群では実施前と動作法終了6か月後の間に減少がみられた。このことから、改訂群において、いじめられ感減少についての効果と動作法終了6か月はその効

果の持続が確認できたといえる。

両群に行った動作課題で違うところは、改訂群では、腰弛め課題を取り入れたうえで軸作り課題を行ったことにある。腰弛めを行うことでからだを弛めることができ、そのことが基になって、軸作り課題においてからだを思い通りに動かすという体験ができ、その結果、改訂群は、自己効力感と他者信頼感が向上したといえる。特に、第 5 章で臨床動作法を実施した先行群では、他者信頼感のみが向上したが、第 6 章で臨床動作法を実施した改訂群では、他者信頼感と自己効力感が向上し、尚且つ、いじめられ感が減少した。このことを考えると、本研究では、他者信頼感に加え、自己効力感が向上したことがいじめ予防の効果につながったと考えられる。丸山（1999）は、中学 2 年生に焦点を当て、その時期のいじめと心理的特徴との関係を検討した。その結果、いじめ体験については、中学 2 年生において加害者が有意に増加することが示された。中学 2 年生の心理的特徴として、self-esteem があまり高くないことから、そのことがいじめ加害が増えた要因の一つであると考えた。self-esteem である自尊心は、成田ら（1995）によると、自己効力感が構成要素のひとつとして考えられるとした。このことから、改訂群において、いじめ加害が増加する中学 2 年生になってもいじめが減少傾向にあることは意義があることだといえる。そして、改訂群のほうが、自己効力感が向上したという結果からも、いじめ行為の予防ができているのは、自己効力感が向上したからだといえる。

本研究を行う上で、いじめ予防に関して、一定の効果が認められた。また、第 5 章の研究結果を基にし、第 6 章の研究を行うことで更なる効果と新たな発見が得られた。このように、いじめ予防を目的とした臨床動作法による心理的援助を行った実践的研究は更に発展していく可能性が示唆された。また、実証的に行った研究の成果を公表していくことで、社会からの評価を得られ、本研究で得られた援助法を教育現場で用い、いじめ予防に関する研究の更なる発展に寄与することができると思われる。

第8章 総合考察

第1節 本研究の概要

序章では、いじめが児童生徒に重大な影響を与えるという問題を受けて、現在までに、心理学界において、いじめを題材とした基礎研究や実践報告、実践研究が行われてきており、その取り組みの一つとして、いじめ予防を目的とした心理的援助があるとし、そうした心理的援助には、従来のようにいじめ問題を直接扱うというアプローチだけでなく、児童生徒の心理的成長を扱ったいじめ予防の実践を行っていくことの必要性を述べた。

第1章では、いじめ予防を目的として、心理的援助の先行研究を提示し、いじめ予防を目的とした臨床動作法を取り入れたプログラムの効果について述べ、いじめ予防を目的とした臨床動作法のプログラムには、いじめを扱った心理教育プログラムも含まれているので、臨床動作法がどういった心理的成長に作用しているかがまだ十分に明らかになっていないという研究課題を述べた。

第2章では、臨床動作法の歴史と理論について、援助方法を中心に述べた。

第3章では、本研究の目的を以下のようにした。いじめ予防を行うために、いじめ予防にかかわる心理的成長を目指して臨床動作法を実施し、いじめの予防の効果とそれにかかわる心理的成長の効果を検証することを目的とする。

第4章では、いじめ予防の先行研究から、自己効力感ないし他者信頼感が向上すれば、いじめられ感が減少し、いじめ予防に効果があるとした。

第5章では、自己効力感と他者信頼感が向上するように中学1年生に対して実施群と対照群に分けて臨床動作法を施行した。自己効力感を測定する尺度として、特性的自己効力感測定尺度を用いた。他者信頼感を測定するものとして、Q-Uテストを構成する学級満足度尺度の2つある下位項目のうちの1つである承認得点を用いた。いじめられ感を測定するものとして、学級満足度尺度のもう1つの下位項目である被侵害得点の中のいじめられ感に関わる項目の合計値を用いた。その結果として、実施群において、承認得点が動作法実施後に高くなり、対照群において、Q-Uテストの被侵害得点の中のいじめられ感に関わる項目の合計値が事後調査で高くなったことが統計的に確認された。本研究の課題として、自己効力感の向上がみられなかったことがあげられ、その要因として、自己効力感の向上を狙ったが、本研究で行った動作課題では、自己効力感の向上には十分でなかったことがあげられる。軸を立てた姿勢を作る課題を行うことによって、自己効力感の基盤になる、身体を思い通りに動かせる体験やからだの確かに感じる体験ができると考えられるので、次の研究では、自分で腰を動かせる体験ができるように、腰弛めを行い、軸作り課題を行うことにする。

第 6 章では、動作課題を一部改定して、自己効力感と他者信頼感が向上するように中学 1 年生に対して改定群と先行群に分けて臨床動作法を施行した。結果として、改訂群において、特性的自己効力感測定尺度が臨床動作法実施前後と臨床動作法実施前とフォローアップ時の間に、統計的に有意に増加したことが確認された。また、改訂群の被侵害得点の中のいじめられ感に関わる項目の合計値が減少した。そして、承認得点も臨床動作法実施前後と臨床動作法実施前とフォローアップ時の間に、統計的に有意に増加したことが確認された。臨床動作法を施行した結果、改訂群にいじめ予防に効果があるといえ、その効果要因を考えると、心理的特徴として、自己効力感と他者信頼感の向上が要因であると、特に自己効力感の向上が必要であるとした。

第 7 章では、第 5 章と第 6 章で実施された動作法プログラムの効果の持続性を検討することを目的として、調査研究を行った。動作法実施終了 6 か月後の結果を見てみると、改訂群は、動作法実施後からいじめ予防の効果がみられ、動作法実施終了 6 か月後の結果を見ると、統計的に有意な差がみられ、いじめられ感に関わる項目の合計値が減少している。また、承認得点も臨床動作法実施前後と臨床動作法実施前とフォローアップ調査 1、臨床動作法実施前とフォローアップ調査 2 の間に、統計的に有意に増加したことが確認された。両群に行った動作課題で違うところは、改訂群には腰弛めと軸作りの課題を導入したことである。腰弛めを行うことでからだを弛めることができ、そのことが基になって、軸作り課題においてからだを思い通りに動かすという体験ができ、その結果、自己効力感が向上したといえ、自己効力感の向上がいじめ予防の要因になると考えた。

第 2 節 本研究の意義

本研究の結果より、中学生に対して、臨床動作法を行うことで、自己効力感と他者信頼感の成長がなされ、いじめ予防ができ、他者信頼感といじめ予防の効果は 6 か月持続したことが実証された。特に自己効力感が向上したことがもとに、いじめ予防ができたと考えられる。臨床動作法を行う中で、自己効力感が成長した要因としては、動作課題の中に、腰弛め課題を取り入れたうえで軸作り課題を行ったことにある。腰弛めを行うことでからだを弛めることができ、そのことが基になって、軸作り課題においてからだを思い通りに動かすという体験ができ、尚且つ、自分のからだの確かな感じを体験できたといえる。上原・山中 (2012) や大川 (2012)、青山 (2015) によると、からだを思い通りに動かせる体験が自己効力感につながると述べており、本研究においても中学生に同様の体験がなされており、また、青山 (2015) の「身体に軸の通った感じ」を体験することも自己効力感につながると述べており、本研究では、軸作りができるようになり、自分のからだの確かな感じを体験することができたといえる。この体験は、臨床動作法でいうと自己確実感を感じることができたといえ、これは、自己効力感を構成する自己存在感につながるもので

あり、その結果、自己効力感が向上したといえる。臨床動作法では、現実に存在しているからだを通した体験がなされているので、自分のからだの確かな感じや、自分の存在感を感じやすいといえ、動作課題の実現の努力が展開される中で、そうして感じた自己確実感や自己存在感が揺るぎないものになっていくといえる。臨床動作法を行うことで、自己効力感が向上したといえるが、自己効力感が向上するためにただ動作課題を行えばいいというわけではなく、自己効力感が向上するための援助方針をもって動作課題を設定していく必要がある。第 5 章の研究で自己効力感の向上を目指したが、うまくいかなかったといえる。軸作り課題で、自分のからだを思い通りに動かすという体験と自分のからだの確かな感じの体験をすることを目指したが、それらの体験ができなかった。それは、ほとんどの生徒の腰が後傾していて、その姿勢では上体を真っ直ぐにし、軸を作ることができないが、腰が後傾していることへの援助が足りなかった。ゆえに、軸を作ることができず、狙った体験ができなかったといえる。なので、第 6 章では、腰が後傾していることへの援助ができるものとして、腰弛め動作課題を取り入れることにした。その結果、生徒の腰の後傾に対して援助をすることができ、軸を作る体験につながったといえる。そうした動作課題を行っている中で、自分のからだを思い通りに動かす体験や自分のからだの確かな感じの体験がなされたといえるので、自己効力感の成長を狙うときは、以上のような援助方針をもって動作課題を設定し、援助を行っていくことが必要であるといえる。

久保 (2013) は、直接にいじめ行為をターゲットにしてその解決や防止を狙ったアプローチではないにも関わらず、実際に校内のいじめ解決に効果をあげている手法を紹介している。本研究においても、いじめやいじめ行為を直接ターゲットにしていなかった臨床動作法を用いて心理的援助を行った。中学生になると、生徒自身の成長過程において、大人への価値観の反発が生じてくるといえる。その時期の生徒に、大人から、いじめ行為を止めるよう諭されても、大人への価値観の反発が生じてくるがゆえに、そのことを受け入れられないことが考えられる。しかし、いじめ行為を直接扱わず、尚且つ、からだの変化を実感しやすい臨床動作法は生徒に受け入れられやすく、いじめ予防を目的とした心理的援助を進めていく上で、有用な方法といえる。そして、からだを用いた取り組みは、生徒にとって新鮮だったようで、本研究で行った生徒に対して受け入れがよく、最初からほとんどの生徒が注意集中して動作課題を行うだけでなく、興味をもって取り組みに参加していた。ゆえに、臨床動作法を用いたいじめ予防の実践は、中学校で成果がみられるということだけでなく、取り組みとして導入しやすく、今後も実践や研究を進めていけるといえ、更なる発展が期待される分野であると考えられる。

本研究において、学級集団に対して、臨床動作法による 3 回の導入を行った。その結果として、動作課題を新たに加えた改訂群においては、心理的成長といじめ予防の効果が臨床動作法実施前に比べて、動作法実施終了後 6 か月まで効果が持続したという効果がみられた。いじめ予防プログラムへの検討を考えると、回数について、考慮しなくてはなら

ないといえる。臨床動作法を3回実施したことによる効果はみられたといえるが、実施した実感として、クラスに2,3人ほど3回の臨床動作法実施の中で、狙った体験がなかなかできなかった生徒がいる。それらの生徒でも3回を通して狙った体験がなされたが、他の生徒に比べると、まだ動作体験が不十分であったといえる。そのような生徒にこそ、臨床動作法によるより良い体験が必要であると考えられるので、学級集団全体に対しては、3回の実施で狙った体験ができると考えられるが、まだ体験が不十分な一部の生徒には、別途個別で臨床動作法を実施していくことも考えていく必要がある。よって、いじめ予防プログラムとして臨床動作法を実施するときは、学級全体に対して、3回の実施を行い、それでも心理的成長に課題がある生徒がいるようであったら、全体への実施が終了した後に、その生徒の心理的成長に必要な動作課題を設定して、臨床動作法を個別に実施していくことにすると更なる発展がみられるといえる。

第3節 本研究の問題点と今後の課題

今後の課題として、本研究を行った期間は約1年間で、臨床動作法施行による心理的成長は見られ、いじめは消失・減少し、臨床動作法実施終了6か月後の持続性はみられたが、その後の効果の持続性についてさらなる研究を行う必要がある。今回、動作法を実施した学級集団について、追研究が行えない状況であるので、今後新しい研究を行う際、1年以上の効果の持続性をみる研究計画を立てていくことにより、効果の持続性が明らかになると考えられる。

臨床動作法での効果を動作体験の観点で検討するのに、観察法だけでは十分ではないという問題点がある。効果を検討するのに、観察法も重要な方法ではあるが、客観的な指標を用いた効果の検討もされる必要がある。よって、動作体験の中でも特にクライアントの変化にかかわる動作体験を測定する尺度を作成し、その尺度を用いた効果検討を行うことに課題があるといえる。

引用文献

- 安藤美華代（2007）中学生における問題行動の要因と心理教育的介入．風間書房．
- 安藤美華代（2009）中学生における「ネット上のいじめ」に関連する心理社会的要因の検討，学校保健研究，51，77-89．
- 安藤美華代（2010）中学生の情緒のおよび行動上の問題を予防する心理教育的プログラム—“サクセスフル・セルフ 2”のアウトカム評価研究—．岡山大学大学院教育学研究科研究集録，144，27-37．
- 安藤美華代（2012）小中連携による児童生徒のいじめを予防する継続的心理教育—“サクセスフル・セルフ 2010”を用いた実践研究—，岡山大学大学院教育学研究科研究集録，151，13-22．
- 青山正紀（2015）東日本大震災避難所での動作法による災害急性期の心理支援．心理臨床学研究，33(4)，401-410．
- 荒木剛（2005）いじめ被害体験者の青年後期におけるレジリエンス(resilience)に寄与する要因について．パーソナリティ研究，14(1)，54-68．
- 朝倉隆司（2004）中学生におけるいじめに関わる役割行動と敵意的攻撃性，共感性との関連性．学校保健研究，46，67-84．
- 鮎川かおり（1999）小学校での動作法によるいじめ防止教育．富永良喜・山中寛（編著）動作とイメージによるストレスマネジメント教育 展開編 心の教育とスクールカウンセリングの充実のために．北大路書房．
- 枝元萌（2013）電子いじめ加害行動における心理的要因についての一考察—自己愛傾向，仮想的有能感との関連に着目して—．志學館大学大学院心理臨床学研究科紀要，7，13-21．
- 古市裕一・岡村公恵・起塚孝子・久戸瀬敦子（1986）小・中学校における「いじめ」問題の実態といじめっ子・いじめられっ子の心理的特徴．岡山大学教育学部研究，71，175-194．
- 古市裕一・余公俊春・前田典子（1989）いじめに関わる子どもたちの心理的特徴．岡山大学教育学部研究，81，121-128．
- 本間友巳（2003）中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応．教育心理学研究，51，390-400．
- 本間友巳（2008）いじめ臨床とは—その理解と意義—．本間友巳（編著）いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか—．ナカニシヤ出版，3-18．
- 堀田香織（2004）いじめを生む個人内のメカニズム．坂西友秀・岡本祐子（編著）いじめ・いじめられる少年の心，北大路書房，48-56．
- 池永恵美（2012）臨床動作法における援助者の援助が動作者の動作体験に及ぼす影響—自己対峙的体験と他者対峙的体験からの理解—，心理臨床学研究，29(6)，762-773．
- 猪子香代（2010）いじめへの理解と対応．児童心理，64(4)，86-91．
- 石田靖彦・中村友一（2013）中学生のいじめ体験に関する研究—いじめの立場における心

- 理的特徴一, 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 3, 123-130.
- 伊藤亜矢子 (2007) いじめの予防: いじめを生む学級風土とピア・サポート. 臨床心理学, 7(4), 483-487, 金剛出版.
- 蒲原くみ恵・佐々木早苗・斉藤美代子 (1980) 心理リハを分裂病患者に試みた事例. リハビリテーション心理学研究, 8, 22-27.
- 河村茂雄 (2013) Q-U 実施・解釈ハンドブック 中学・高校用. 田上不二夫監修, 図書文化
- 河村茂雄 (2016) 学級担任のいじめ対策—ヘルプサインと向き合うチェックポイントと Q-U 活用法—. 図書文化社.
- 木村駿 (1984) 催眠研究と心理リハビリテーション. 翔門会 (編) 現代心理学への提言. 九州大学出版会.
- 久保順也 (2013) 児童生徒間のいじめに関する心理学的研究の展望. 京都教育大学紀要, 48, 229-241.
- 丸山真名美 (1999) 思春期の心理的特徴と「いじめ」の関係. 心理科学, 21(1), 1-16.
- 増田健太郎 (2013) いじめ問題への構造的介入. 臨床心理学, 13(5), 669-674.
- 松尾直博 (2002) 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み—. 教育心理学研究, 50, 487-499.
- 松尾直博 (2010) 「人の気持ちかわかる子」はいじめをしないのか?. 児童心理, 64(10), 45-50.
- 森茂起 (2007) いじめの解決: 心の傷のケアについて, 臨床心理学, 7(4), 金剛出版.
- 森田洋司・清水賢二 (1994) 新訂版 いじめ教室の病い. 金子書房.
- 森田洋司 (2010) いじめとは何か—教室の問題、社会の問題—. 中公新書.
- 文部科学省 (2013) いじめ防止対策推進法の公布について (通知), <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337219.htm>
- 文部科学省 (2017) 平成 28 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」(速報値) について
- 仲田洋子 (2009) ソーシャルスキル教育をいじめ予防に生かす. 児童心理, 2009 年 10 月, 78-84.
- 中原千琴・相川充 (2006) “問題の外在化” を用いたいじめ防止プログラムの試み—小学校低学年における授業を通して—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 71-81.
- 中村玲子・越川房子 (2014) 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討. 教育心理学研究, 62, 129-142.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995) 特性的自己効力感の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—. 教育心理学研究, 43(3), 306-314.
- 成瀬悟策編 (1984) 障害児のための動作法—自閉する心を開く—. 東京書籍.
- 成瀬悟策 (1985) 動作訓練の理論—脳性マヒ児のために—. 誠信書房.

- 成瀬悟策（1987）＜動作療法＞について。
- 成瀬悟策（2000）動作療法。誠信書房。成瀬悟策（編）障害児臨床シンポジウムⅠ 動作療法。九州大学教育学部附属障害児臨床センター。3-4.
- 成瀬悟策（2007）動作のこころ。誠信書房。
- 成瀬悟策（2009）からだところ一身体性の臨床心理一。誠信書房。
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和（2009）児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して—, 教育心理学研究, 57, 324-335
- 大西彩子・吉田俊和（2010）いじめの個人内生起メカニズム—集団規範の影響に着目して—, 実験社会心理学研究, 49(2), 111-121.
- 折出健二・福田八重（2004）いじめの予防とエンパワーメント～生徒相互の対話と支援～, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 7, 271-278.
- 大川貴子（2012）うつ病者の現実認知に及ぼす動作療法の無意識化過程の効果, 臨床動作学研究, 17, 15-34.
- 大島英世（2009）暗所・閉所恐怖の児童への自体軸づくりによる動作療法の適用。臨床動作学研究, 13, 35-46.
- 岡安孝弘・高山巖（2000）中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス。教育心理学研究, 48, 410-421.
- 清水貴裕・瀧野揚三（1998）いじめの加害者に影響する被害者と第三者の反応。大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門, 46(2), 347-363.
- 下田芳幸（2014）日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向。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, 8, 23-37.
- 神藤貴昭・齊藤誠一（2001）中学生におけるいじめと学校ストレスの関係。神戸大学教育学会「研究論叢」, 8, 23-35.
- 住田正樹（2007）いじめのタイプとその対応。放送大学研究年報, 25, 7-21.
- 滝充（2013）いじめを減らす取組とは。児童心理, 金子書房, 2013年5月号 631-637.
- 種子幸子（2013）いじめ予防プログラムに動作法を活用した試み—いじめ加害者にも被害者にもならないように、こころの成長発達を考える—。日本臨床動作学会第21回学術大会発表論文集。
- 立花正一（1990）「いじめられ体験」を契機に発症した精神障害について。精神経誌, 92(6), 321-342.
- 津田麻美・勝間理沙・山崎勝之（2011）学校におけるいじめ予防を目的としたユニバーサル予防研究—教育方法の開発とその実践—。鳴門教育大学学校教育研究紀要, 26, 9-17.
- 鶴光代（1991）動作療法における「自体感」と体験様式について。心理臨床学研究, 9(1), 5-17.
- 鶴光代（2007）臨床動作法への招待。金剛出版。

- 戸田有一（2014）集団現象としてのいじめの効果的な予防とケアを．こころが育つ環境をつくる：発達心理学からの提言，子安増生・仲真紀子編集，新曜社，85-107.
- 富永良喜（1999）「いじめ」防止のための中学校でのストレスマネジメント教育．富永良喜・山中寛（編著）動作とイメージによるストレスマネジメント教育 展開編 心の教育とスクールカウンセリングの充実のために．北大路書房．
- 上原美穂・山中寛（2012）動作体験が慢性疲労症候群者の認知変容に及ぼす効果．臨床動作学研究，16，27-37.
- 植山起佐子（2008）集団力動と生徒の主体性回復に留意した取り組み．本間友巳（編著）いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか—，ナカニシヤ出版，132-147.
- 浦田英範（2014）いじめを受けた子ども達の心性とその対応—絆の再構築を求めて—．ストレスマネジメント研究，10(2)，46-52.
- 山中寛（2013）ストレスマネジメントと臨床心理学—心的構えと体験に基づくアプローチ—．金剛出版．
- 山崎勝之（2013）本当の「いじめ予防教育」は始まっている—ユニバーサル予防教育「TOP SELF」の全国普及へ—，教育と医学，61(11)，64-73.

参考文献

- 秋光恵子・松本剛・古川雅文・北川真一郎・寺戸武志・阿部浩士・堀井美佐（2016）学校におけるいじめ未然防止プログラムのための包括的測定尺度開発の試み，兵庫教育大学研究紀要，48，21-28.
- 坂西友秀（2012）リーダーといじめっ子の微妙な関係．児童心理，66(16)，47-53.
- 原英樹・濱口佳和（2002）いじめ研究の測定法上の問題について．千葉大学教育実践研究，9，177-183.
- 橋本綾（2013）レジリエンシーに関する一考察—いじめからの回復の語り—．心理臨床センター紀要，8，30-37.
- 菱田一哉・川畑徹朗・李美錦・堺千紘（2014）思春期前期の生徒のいじめ被害経験の予測に有効な心理社会的変数—新潟市の小学6年生及び中学1年生における1年間の縦断調査の結果より—．学校保健研究，56，165-174.
- 古市裕一（1987）小・中学校におけるいじめ問題に関する研究．青少年問題研究，36，21-37.
- 古市裕一・尾崎文・金政瑞穂（2000）いじめへの対応のあり方とその規定要因．岡山大学教育学部研究集録，113，51-58.
- 本郷由紀子（2005）中学生における学級の集団効力感尺度の作成と自己効力感および学校適応感の関連について．滋賀大学大学院教育学研究科論文集，8，63-72.
- 藤川大祐（2013）同質原理が生むいじめ—みんなと違うから仲間はずれにされる．児童心理，67(10)，91-96.
- 藤桂・吉田富二雄（2014）ネットいじめ被害者における相談行動の抑制—脅威認知の観点から—．教育心理学研究，62，50-63.
- 藤野京子・長沼裕介（2013）いじめ場面における第三者に対して状況要因と個人要因が及ぼす影響について．犯罪心理学研究，50(1)，1-13.
- 藤田彩香・樋町美華（2013）大学生の社交不安障害（SAD）傾向といじめられ経験・QOLについての検討．福山大学こころの健康相談室紀要，7，123-129.
- 井上知子（2011）現代のいじめに関する心理学的検討．追手門学院大学心理学部紀要，5，1-17.
- 磯邊聡（2014）「いじめ問題」をどう捉えるか—教育臨床の現場から—．千葉大学教育学部研究紀要，62，51-58.
- 市井桃子・永浦拓・飯尾有未・富永良喜（2012）いじめ加害行動とストレスおよび同調傾性との関連．発達心理臨床研究，18，65-73.
- 上倉安代・清水良三（2013）統合失調症者の適応的社会生活活動性および退院促進にかかわる動作法の効果，臨床動作学研究，18，27-38.
- 鎌塚優子（2013）養護教諭がいじめのサインに気づく視点—心の問題の初期症状に対する「気づき」の専門家．児童心理，67(14)，88-93.

- 神村栄一・向井隆代（1998）学校のいじめに関する最近の研究動向—国内の実証的研究から—。カウンセリング研究, 31, 190-201.
- 加藤奈保美・互恵子（2014）アトピー性皮膚炎に悩む人への動作法の適用と皮膚状態の変化。心理臨床学研究, 32（5）, 599-610.
- 小林郁生（2014）ポジティブ心理学から見た「いじめ」研究への一考察—いじめ追跡調査 2010-2012 をもとに—。人間福祉研究, 17, 27-31.
- 増田健太郎（2013）いじめ問題への構造的介入。臨床心理学, 13(5), 669-674.
- 三島浩路・橋本秀美（2016）仲間集団に対する指向性や学級雰囲気といじめの関連—中学1年生を対象とした調査の結果から—。現代教育学部紀要, 8, 9-17.
- 三島浩路・黒川雅幸・大西彩子・本庄勝・吉武久美・長谷川輝之・長谷川亨・吉田俊和（2010）ネット上のトラブルや「いじめ」に関する報告—中学・高校生当時の体験を回想して—。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, 57, 61-69.
- 三好敏之（2009）頭頸部の傾きが気になる心因性痙性斜頸の男性における臨床動作法の適用について。臨床動作学研究, 13, 47-59.
- 最上貴子（1999）スクールカウンセリングにおける臨床動作法の活用, 臨床動作学研究, 5, 35-39.
- 森陽子（2004）いじめに対応する際の原則。坂西友秀・岡本祐子（編著）いじめ・いじめられる少年の心, 北大路書房, 82-86.
- 中野真也（2013）いじめ被害を訴える事例への対応における一考察—コミュニケーションの語用論の立場から—。家族心理学研究, 27(2), 152-164.
- 中島健一（2013）高齢者動作法。誠信書房.
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司編（1999）心理学辞典。有斐閣.
- 成瀬悟策（1995）臨床動作学基礎。学苑社.
- 大西隆博（2010）グループで一人の子をからかう。児童心理, 64(13), 71-75.
- 大矢正則（2014）中学生のいじめ問題に関する国内研究の類型と変遷。社会事業研究, 53, 35-39.
- 清水謙二・小田浩伸（2001）自閉症生徒におけるパニックの軽減に及ぼす動作法の効果—学校および家庭における—。特殊教育学研究, 38(5), 1-6.
- 清水安夫（2014）教育現場における「いじめ」と「体罰」の背景要因を考える。ストレスマネジメント研究, 10(2), 61-66.
- 曾山和彦（2010）Q-Uを用いたアセスメント。児童心理, 64(15), 105-110.
- 寺戸武志・永浦拓・富永良喜（2010）中学生における情報機器の利用状況およびネットいじめ経験の実態調査。発達心理臨床研究, 16, 89-106.
- 内海しよか（2010）中学生のネットいじめ, いじめられ体験—親の統制に対する子どもの認知, および関係性攻撃との関連—。教育心理学研究, 58, 12-22.

山中寛・富永良喜（編）（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．

横尾摂子（2010）遷延性うつ病男性への臨床動作法の適用．臨床動作学研究，14，23-37．

遊間義一（2014）大学生におけるいじめの加害・被害行為の継続性と流動性．犯罪心理学研究，52(1)，17-30．

米満和哉・森川友子・窪田由紀（2011）いじめ場面での第三者の行動における援助規範意識・行動の動機の影響．九州産業大学大学院 臨床心理学論集，6，99-104．

		そう思う	まあそう思う	どちらともいえない	あまりそう思わない	そう思わない
11	面白くないことをする時でも、それが終わるまでがんばる	5	4	3	2	1
12	何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる	5	4	3	2	1
13	新しいことを始めようと決めても、出だしでつまづくとなぐらにあきらめてしまう	5	4	3	2	1
14	最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする	5	4	3	2	1
15	思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない	5	4	3	2	1
16	難しそうなことは、新たに学ぼうと思わない	5	4	3	2	1
17	失敗すると、一生懸命やろうと思う	5	4	3	2	1
18	人の集まりの中では、うまく振る舞えない	5	4	3	2	1
19	何かをしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる	5	4	3	2	1
20	人に頼らない方だ	5	4	3	2	1
21	私は自分から友達を作るのがうまい	5	4	3	2	1
22	すぐにあきらめてしまう	5	4	3	2	1
23	人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない	5	4	3	2	1

記入漏れがないかもう一度確認して下さい。
ありがとうございました。