

# コンパッションに基づく心理学的学級介入 プログラムの効果の検討

— 中学生を対象とした介入効果の個人差の検討 —

仲 嶺 実甫子 関西大学大学院心理学研究科

伊 藤 義 徳 琉球大学法文学部

甲 田 宗 良 琉球大学大学院医学研究科

佐 藤 寛 関西学院大学文学部

## Differences in the Effect of Compassion-Based Psychological Classroom Group Intervention in Adolescents

Mihoko NAKAMINE (Graduate School of Psychology, Kansai University)

Yoshinori ITO (Faculty of Law and Letters, University of the Ryukyus)

Munenaga KODA (Graduate School of Medicine, University of the Ryukyus)

Hiroshi SATO (School of Humanities, Kwansai Gakuin University)

The purpose of this study was to examine whether a compassion-based psychological intervention increased the social skills and satisfaction with school. Participants were 159 junior high school students, and the program involved four-session interventions with 50 minutes per session in a classroom setting. On the basis of cluster analysis of the pre-during-post scores of self-reported compassion for others, participants were divided into three groups: (a) decrease, (b) maintain high score, and (c) increase. The students whose compassion scores increased from low to high had multiplied commitment skill, which is a subscale of social skills, and increased total score of satisfaction with school after the intervention. The self-compassion score of that group also increased in the intervention season when compared to the students whose compassion scores decreased. These results suggested that the students whose compassion scores increased had increased social skills, satisfaction with school, and self-compassion.

**Keywords:** compassion for others, self-compassion, social skills, adaptation for school, junior high school students

### 目 的

Hurley (2014) は学級にいじめやからかいのある状況において行動的アプローチの効果が阻害されや

すいという点を指摘しており、そのような学級において対人関係に対する個人の価値観の改善を促すものとしてコンパッショントレーニングが効果的であるとしている。コンパッションとは、「自他の苦し

を和らげようとする認識や動機に根差した人間の基本的な性質であり、向社会的な行動を生じさせるものである」と定義されている (Jinpa & Gyatso, 1995)。Neff (2003) は、コンパッションの構成要素として「マインドフルネス (mindfulness)」、 「やさしさ (kindness)」、 「人間みな同じという感覚 (sense of common humanity)」の3つを挙げている。「マインドフルネス」は、価値判断せず、また思考や感情にとらわれずに注意を向けることを示している。「やさしさ」は自他に対して批判的になったり、防衛的にならずにやさしくあることを示す。「人間みな同じという感覚」はつらい状況や経験を個人に特異的なものととらえるのではなく、人ならば誰しも経験するものであるとつながりを持ってとらえることを示している。このようなコンパッションを促進するトレーニングは、援助行動などの対人行動を促すことも示されている (Leiberg, Klimecki, & Singer, 2011)。

仲嶺・伊藤・甲田・佐藤 (投稿中) は、中学生の学級集団を対象として他者へのコンパッションを促進することで学級内環境の改善を試みた。その結果、生徒の自己評定による他者へのコンパッションの向上は認められなかったが、客観的行動評定による学級の中でのコンパッション関連行動の増加および、生徒評定による学級内環境の改善が確認された。つまり、コンパッションの向上は、主観的指標では見られず、客観的行動評定においてのみ認められる結果が示されたといえる。主観的指標において十分効果が認められなかった要因の一つとして、コンパッショントレーニングへの反応が多様であった可能性が考えられる。学級内でプログラムの効果が得られた生徒とそうではない生徒がおり、一部の生徒のコンパッションの向上により学級全体のコンパッション関連行動が増加したものの、主観指標においてはその分散の大きさから有意差が示されなかった可能性がある。

そこで本研究では仲嶺他 (投稿中) の研究結果について新たな視点から分析を加え、他者へのコンパッションの変化パターンによる分類を行い、他者へのコンパッションの向上に伴う適応的な対人行動である社会的スキルの変化を検討する。加えて、社会的スキルの使用は適応的な対人関係を形成し、社会的適応の増進や改善を促進することが指摘されていることから (本田・大島・新井, 2009)、他者へのコンパッションの促進により社会的スキルの使用が促

されることによって学校適応感が改善するか検討する。

また、他者へのコンパッションだけでなく、自己に向けられるコンパッションであるセルフ・コンパッションについても近年多くの検討が行われている (e.g., Neff, 2003)。Breines & Chen (2013) によると、他者をサポートした経験を思い出したり、実際に他者をサポートしたりといった他者へのコンパッションを向上させる操作を実験的に加えることにより自己へのコンパッションが生起することが認められている。そもそも、コンパッションの出自である仏教の文脈では、他者への慈悲は自信への慈悲があって初めて達成されるものであり、他者へのコンパッションの前提として、セルフ・コンパッションがあると考えられている (中村, 2010)。そこで、本研究のプログラムは他者へのコンパッションだけでなく、セルフ・コンパッションの変化についても同様に検討する。

さらに、仲嶺他 (投稿中) のローデータを見ると、介入によりコンパッションが変化している者とそうでない者が明確に分かれる様相が伺えたが、分析自体はプログラムに参加した生徒全体の平均点の変化についてのみ行っていた。この点について江村・岡安 (2003) は、クラスター分析を用いて、介入ターゲットであった社会的スキルの介入前後の変化の個人差に基づいた群わけを行い、介入効果の違いを検討している。本研究でも同様の手続きを用いて、介入によるコンパッションの変化の個人差が、社会的スキル、学校生活適応感、セルフ・コンパッションの変化に及ぼす影響を検討する。

## 予備調査

予備調査では Compassion Scale (Pommier, 2010) を翻訳し、中学生を対象に他者へのコンパッションを測定する項目を作成することを目的とする。

## 方法

本邦においては中学生の他者へのコンパッションを測定する尺度は作成されていない。他者へのコンパッションを測定する尺度としては、Pommier (2010) が Compassion Scale を作成している。予備調査では Pommier (2010) の Compassion Scale を翻訳し、中学生にも回答可能な表現に修正することで、他者へのコンパッションを測定できる項目を作成する。

**研究参加者** 九州沖縄地方の公立中学校に通う、中学1年生から3年生147名（男性85名、女性62名、平均年齢=13.26±1.17歳）を対象に調査を行った。

**項目の作成** コンパッションの3つの要素である「マインドフルネス」、「やさしさ」、「人間みな同じという感覚」それぞれの概念の表現を参照するため、Compassion Scale (Pommier, 2010) を翻訳し、その項目を中学生にわかりやすい表現に加筆、修正を行った。項目は、マインドフルネスやコンパッションの研究を専門とし、関連する国際ワークショップを80時間以上受講している臨床心理士の資格を持つ大学教員1名、臨床心理学を専攻し臨床心理士の資格を持つ博士課程大学院生1名、臨床心理学を専攻する修士課程大学院生1名の計3名によって検討された。作成された項目を中学生9名（中学1年生8名、中学2年生1名）に配布し、理解が困難であると判断された項目の表現に対しては再度作成者間で話し合いを重ね、修正を加えた。作成された24項目を暫定の質問項目とし、信頼性、妥当性の検討を行う質問紙調査を行った。

**妥当性検討の尺度** 構成概念妥当性を検討するため、他者への共感性を測定する指標である児童用多次元共感性尺度（長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元, 2009）を用いた。この尺度は、「視点取得」「共感的関心」「個人的苦痛」「ファンタジー」の4因子30項目からなっており、「あてはまらない：1～あてはまる：5」の5件法で回答する指標であった。

コンパッションの定義には、他者の痛みに開けた態度や、他者の苦しみの原因を理解しようとする態度が含まれており、Davis Interpersonal Reactivity Index（以下、IRI: Davis, 1980）における「視点取得」の下位項目との正の相関、「共感的関心」との正の相関、「個人的苦痛」との負の相関が示されている（Pommier, 2010）。そのため、児童用多次元共感性尺度の「視点取得」、「共感的関心」、「個人的苦痛」は、本研究で作成される Compassion Scale の全体得点との間に、Pommier (2010) で示された結果と同様の相関が認められると予想された。

**手続き** 各学級で担任教員によって実施と回収が行われた。担任には調査の実施の際に教示シートを配布し、質問紙への回答を行う際の注意点を生徒に教示するよう依頼した。

本研究の実施に先立ち、学校長に研究の目的、生

徒への倫理的配慮、データの使用と秘密保持に関して書面・口頭で説明し、同意を得た。参加者への倫理的配慮として、(a) 調査への参加は強制ではないこと、(b) 無記名回答による調査であるため個人の匿名性は守られること、(c) 気分を害する場合無理に回答をする必要はないこと、(d) 学校の成績とは関係がないことが説明された。

## 結果

**分析対象者** 記入漏れや記入ミスのあった者を除く91名（男性49名、女性42名、平均年齢=13.32±0.77歳）を分析対象者とした。

**因子構造確認及び信頼性の検討** 最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値の変動状況から3因子構造を仮定し、因子負荷量が.40に満たなかった5項目と多重負荷を示した2項目を除外した上で最終的な因子構造を確定した。その結果、すべての項目が十分な負荷量を示していた（.41～.87）。

第1因子は7項目で構成されており、そのうち3項目は逆転項目であった。「もしたれかがつらいときをすごしていたら、私はその人を気にかけておこうとする。」、「だれかが困っているとき、私はその人のためにそばにいたい。」など、他者を気遣い、優しくあろうとする態度を含む内容であった。そこで、第1因子は、「積極的関与」因子と命名した。

第2因子は5項目で構成されており「だれか、打ちめされたような人に対して、私はつめたいことがある。」、「私は他人がかかえる問題にきょうみがない。」など、他者の状況に対して距離のある、非共感的な態度を含む内容であった。そのため、第2因子は「冷淡さ」因子と命名した。

第3因子は5項目で構成されており、「私には他の人と違うところがたくさんあるが、だれでも私と同じように苦しみを覚えることを知っている。」「だれかのなやみごとの相談をうけると、私はバランスのとれた視点を保とうとする。」など、他者の苦しみに対する注目はあるものの、他者の苦しみをその人個人のものとして過度にネガティブにとらえず、かといって、楽観視しすぎるものではない、広い視点で出来事を眺める態度を含む内容の項目が、高い負荷量を示していた。そこで、第3因子は、「広い視点からの理解」と命名した。

内的整合性の検討のために Cronbach の  $\alpha$  係数を

算出したところ、 $\alpha$ の値は適切な範囲内であると考えられた(第1因子 $\alpha = .86$ , 第2因子 $\alpha = .77$ , 第3因子 $\alpha = .76$ )。なお、合計点を算出する際には第1因子の因子負荷量が負の値を示した3項目と第2因子の5項目を逆転項目とみなして合算することとした。

**妥当性尺度との関連** 翻訳された Compassion Scale の構成概念妥当性を検討するため、児童用多次元共感性尺度との相関係数を算出した。分析の結果、「コンパッション合計」は共感性合計得点( $r = .52, p < .01$ )、視点取得( $r = .71, p < .01$ )、共感的関心( $r = .60, p < .01$ )、ファンタジー( $r = .32, p < .01$ )との間に正の相関が認められた。「積極的関与」は共感性合計得点( $r = .32, p < .01$ )、視点取得( $r = .43, p < .01$ )、共感的関心( $r = .45, p < .01$ )との間に正の相関が認められた。「冷淡さ」は共感性合計得点( $r = -.29, p < .01$ )、視点取得( $r = -.52, p < .01$ )、共感的関心( $r = -.40, p < .01$ )との間に負の相関が認められた( $r = .29, p < .01$ )。「広い視点からの理解」は共感性合計得点( $r = .42, p < .01$ )、視点取得( $r = .54, p < .01$ )、共感的関心( $r = .37, p < .01$ )、ファンタジー( $r = .28, p < .01$ )との間に正の相関が認められた。なお、児童用多次元共感性尺度の個人的苦痛はコンパッションと負の相関(「冷淡さ」に対しては正の相関)を示すことが仮定されていたが、「コンパッション合計得点」、「積極的関与」、「広い視点からの理解」との間の相関は有意ではなく、「冷淡さ」尺度との間に有意な正の相関が示されたのみであった( $r = .29, p < .01$ )。

## 介入研究

### 方法

**研究参加者** 参加者は九州沖縄地方の中学1年生4クラスの生徒159名(男子80名, 女子79名)であった<sup>1)</sup>。参加クラスにおいては学級内の対人関係の問題が担任教師より報告されていた。

**効果指標** 1. 他者へのコンパッションを測定することを目的として Compassion Scale (Pommier, 2010) を邦訳し、中学生にも回答可能な表現に修正した予備調査で作成した尺度を用いた。この尺度は「積極的関与」、「冷淡さ」、「広い視点からの理解」の3つの下位尺度からなっていた。なお、合計点を算出する際には第1因子の因子負荷量が負の値を示した3項目と第2因子の5項目を逆転項目とみなして

合算することとした。

2. 自己へのコンパッションを測定するために中学生版 Self-Compassion Scale Short Form (以下、中学生版 SCSS-SF; 仲嶺・甲田・伊藤・佐藤, 2015) を用いた。この尺度は、「自己への思いやりの態度」「自己への冷やかな態度」の2つの下位尺度からなり、11項目で構成されていた。「いつもそうでない:1」～「いつもそうである:5」の5件法で回答するものであった。中学生を対象に行った調査で信頼性と妥当性については確認されている(仲嶺他, 2015)。

3. 社会的スキルの変化を測定することを目的として仲間関係への社会的スキル尺度(小石・岩崎, 2000)を用いた。この尺度は、「開放的スキル」「積極的スキル」「配慮的スキル」の3因子9項目から構成されており、「あてはまらない:1」～「あてはまる:4」の4件法で回答するものであった。信頼性と妥当性については確認されている(小石・岩崎, 2000)。

4. 学校生活への全般的な適応感の測定を目的として学校生活満足度尺度(中学生用) Q-U (河村, 1999)のうち、「いごちのよいクラスにするためのアンケート」(以下、学校満足度尺度)を用いた。この尺度は、「承認」「被侵害」の2因子20項目から構成されており、「全くそう思わない:1」～「とても思う:4」の4件法で回答するものであった。信頼性と妥当性については確認されている(河村, 1999)。

5. 教師から見た生徒の仲間関係への社会的スキルを測定するため、自己評定の仲間関係への社会的スキル尺度(小石・岩崎, 2000)を教師評定用に改変して用いた。この尺度は生徒のスキルの程度について回答を求めるものであり、「開放的スキル」「積極的スキル」「配慮的スキル」の3因子9項目から構成されていた。「あてはまらない:1」～「あてはまる:4」の4件法で回答するものであった。

**手続き** 本研究は、仲嶺他(投稿中)の追加分析であった。仲嶺他(投稿中)において介入は、学級単位で行われ、週1回50分×4セッションで構成されていた。最初のアセスメントであるベースラインは第1回セッションの1ヶ月前に実施され、プレテストは介入の直前に、ポストテストは介入直後、介入が終了した3ヶ月後にフォローアップの調査が実施された。

プログラムは、コンパッションの3つの要素を各セッションのテーマとし、初回のテーマを「マイン

ドフルネス」として、今ここに注意を向けるという感覚の体験を目的とした。2回目のセッションでは、「やさしさ」をテーマとして共感的理解や受容的な態度を深める体験を促すこと目的とした。セッション3はつらい経験は自分だけが経験するものではなく、人ならばみな経験するものだ気づくことを目的として「人間みな同じという感覚」をテーマとした。最終セッションでは、「能動的なコンパッション」をテーマとして、自発的に他者へ思いやりを向けることを目的とした。詳しいプログラムの内容については仲嶺他（投稿中）を参照のこと。

**倫理的配慮** 本研究の実施に先立ち、学校長に研究の目的、生徒への倫理的配慮、データの使用と秘密保持に関して書面・口頭で説明し同意を得た。

参加者への倫理的配慮として、(a) 本研究への参加は学校の成績や内申点に影響はしないことを説明する、(b) プログラム中に気分を害する生徒がいなか確認する、(c) プログラムの運営に教師も積極的に関与してもらい、実験者が気づきにくい生徒の変化やコミュニケーションへのフォローを依頼する、(d) 各セッション後の感想用紙の記述や生徒の活動の様子からプログラム中に気分を害した可能性のあると考えられた生徒に関しては、担任教師に報告して経過を観察してもらう、(e) 万が一気分を害した生徒がいる場合には臨床心理士が対応できる体制を整えていることを担任教師に事前に伝える、といった手続きを行った。なお、研究実施期間を通して担任教師から、上記に想定されたような問題は報告されなかった。

**統計解析** プログラムの効果を検討するため、測定段階ごとの指標の得点を比較する必要があったが、ベースラインからプレテストにかけて得点の変動が見られる場合はこうした非特異的要因による得点の変動の影響を最小化するため、玉城・砂田・伊藤・甲田・伊藤（2013）をもとに測定段階間の得点の変化量を測定期間として分析対象とした分散分析を行うこととした。よって分析に当たっては統制期（プレテスト-ベースライン）、介入期（ポストテスト-プレテスト）、フォローアップ期（フォローアップ-プレテスト）の変化量を用いた分散分析を行った。効果量の検討に関してはCohen（1988）を参考に行った。

## 結果

**分析対象者** 記入漏れや回答に不備のある生徒を除いた94名（男子49名、女子45名、平均年齢=12.59歳、標準偏差=0.49歳）が分析対象者となった<sup>2)</sup>。

**他者へのコンパッションの変化の個人差** 生徒のコンパッションの変化のパターンを分析するためにプレテスト、ポストテストのコンパッション総合得点に基づいて、ユークリッド距離を用いたk-means法によるクラスター分析を行った。その結果、3つのクラスターに分類することが最も妥当な解釈ができるものと考えられた。

Figure 1は、プレテスト、ポストテストのコンパッション総合得点のクラスター中心値を示したものである。また、各クラスター（群）と測定段階を独立変数とし、コンパッション総合得点を従属変数とした3（群）×2（測定段階：プレテスト、ポストテスト）の2要因の分散分析を行った。多重比較の検定にはTukey法を用いた。その結果、交互作用が有意であった（ $F(2, 91) = 36.71, p < .001$ ）。単純主効果の検定により、クラスターIにおける時期の主効果が有意であった（ $F(1, 91) = 67.17, p < .001$ ）。多重比較の結果、クラスターIはポストテストの得点がプレテストの得点より低いことが示された。単純主効果の検定の結果、クラスターIIIにおいても時期の主効果が有意であり（ $F(1, 91) = 8.65, p < .01$ ）、多重比較の結果、ポストテストの得点がプレテストの得点より高いことが示された。また、単純主効果検定の結果、プレテストにおいて群の主効果が有意であり（ $F(2, 91) = 69.48, p < .001$ ）、多重比較の結果、クラスターIIIはクラスターI、クラスターIIと比べて低い得点を示していた。ポストテストにお

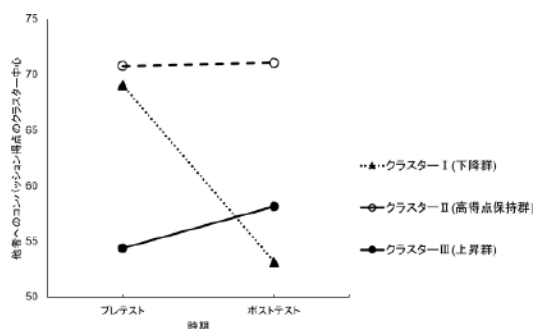


Figure 1 他者コンパッション得点の変化に基づくクラスター分析の結果

いても群の主効果が有意であり ( $F(2, 91) = 56.45, p < .001$ ), 多重比較の結果, クラスタ―IIはクラスタ―I, クラスタ―IIIと比べて高い得点を示し, クラスタ―IIIはクラスタ―Iと比べて高い得点を示していた。

さらに, 各クラスタ―のプレテストのコンパッションの下位尺度得点の差を検討するために各クラスタ―を独立変数, プレテストのコンパッション尺度得点の各下位尺度得点(プレテスト)を従属変数とした分散分析をおこなった。その結果, すべての下位尺度においてクラスタ―の主効果が有意であった(積極的関与:  $F(2, 91) = 40.29, p < .001$ , 冷淡さ:  $F(2, 91) = 26.09, p < .001$ , 広い視点からの理解:  $F(2, 91) = 19.07, p < .001$ )。多重比較の結果, 「積極的関与」において, クラスタ―IIIはクラスタ―I, クラスタ―IIより得点が低く, クラスタ―Iとクラスタ―IIの間には有意な差は認められなかった。「広い視点からの理解」においても同様の結果が得られた。「冷淡さ」においてはクラスタ―IIIがクラスタ―I, クラスタ―IIより得点が高く, クラスタ―Iとクラスタ―IIの間には有意な差が認められなかった。

これらのことから, クラスタ―Iはプレテストには高い得点を保持しているが, ポストテストに得点が低下していることが示された。クラスタ―IIはプレテスト, ポストテストにかけて高い得点を保持しており, クラスタ―IIIはプレテストの得点は低いがポストテストにかけてコンパッション得点が上昇していると言える。各クラスタ―の特徴にしたがって, 以下のように命名した。なお, Table 1は, 各クラスタ―の効果指標の得点を示している。

1. クラスタ―Iは下降群と命名した。下降群はコンパッション合計得点, 各下位尺度得点がプレテストは高いが, ポストテストに得点が低下していた(男子9名, 女子10名, 計19名)。下降群に振り分けられた人数の割合は全体の20.21%であった。

2. クラスタ―IIは高得点保持群と命名した。高得点保持群はプレテストからポストテストにかけてコンパッション合計得点, 各下位尺度得点の高さを維持していた(男子11名, 女子20名, 計31名)。高得点保持群に振り分けられた人数の割合は全体の32.97%であった。

3. クラスタ―IIIは上昇群と命名した。上昇群はコンパッション総合得点, 各下位尺度得点がプレテストからポストテストにかけて有意に上昇している(男

子29名, 女子15名, 計44名)。上昇群に振り分けられた人数の割合は全体の46.80%であった。

コンパッション得点の変化の個人差と主観的評定による社会的スキル得点 群クラスタ―と時期を要因とし, 社会的スキルの下位尺度得点(開放的スキル, 配慮的スキル, 積極的スキル)と社会的スキル合計得点それぞれ従属変数とした3(群)×3(測定期間)の2要因の分散分析を行った(Table 2)。その結果, すべての得点において主効果は有意ではなかった。

積極的スキルにおいてのみ交互作用が有意であった( $F(4, 180) = 2.55, p < .05$ )。そこで単純主効果の検定を行ったところ, 統制期における群の主効果が有意であり( $F(2, 91) = 4.04, p < .05$ ), 多重比較の結果, 下降群は増加している一方で上昇群は減少していることが示された。効果量は小さいものであった( $r = .09$ )。また, 上昇群における時期の主効果が有意であった( $F(2, 90) = 4.22, p < .05$ )。多重比較を行ったところ, フォローアップ期の得点が上昇している一方で統制期の得点は減少していることが示された。効果量は中程度であった( $r = .36$ )。

コンパッション得点の変化の個人差と教師評定の社会的スキル得点 群と時期を要因とし, 社会的スキルの下位尺度得点(開放的スキル, 配慮的スキル, 積極的スキル)と社会的スキル合計得点それぞれ従属変数とした3(群)×3(測定期間)の2要因の分散分析を行った(Table 2)。

開放的スキルにおいて, 交互作用が有意傾向であった( $F(4, 146) = 2.31, p < .10$ )。単純主効果の検定を行ったところ, 介入期における主効果が有意であり( $F(2, 74) = 3.94, p < .05$ ), 多重比較の結果, 下降群の得点の上昇は上昇群の得点の上昇と比較して有意に大きいことが示された。効果量は小さいものであった( $r = .27$ )。また, 単純主効果検定の結果, 下降群における時期の主効果が有意傾向であり( $F(2, 73) = 2.47, p < .10$ ), 多重比較の結果, 統制期における得点の変化に比べてフォローアップ期における得点が有意に増加していることが示された。効果量は中程度であった( $r = .33$ )。

配慮的スキルにおいては, 時期の主効果が有意であった( $F(2, 73) = 11.15, p < .001$ )。多重比較の結果, フォローアップ期の得点の増加は介入期の得点の減少より大きいことが示された。効果量は大きいものであった( $r = .93$ )。

Table 1 各群の平均得点と標準偏差

	下降群						高得点保持群						上昇群						全体													
	ベースライン		プレテスト		フォローアップ		ベースライン		プレテスト		フォローアップ		ベースライン		プレテスト		フォローアップ		ベースライン		プレテスト		フォローアップ									
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD								
種別的手帳	26.42	4.71	28.89	3.26	21.89	3.74	26.21	4.36	27.94	4.77	29.26	4.33	29.23	3.08	28.35	4.60	24.09	4.90	22.23	3.29	23.48	3.53	24.43	4.13	25.83	5.11	25.89	5.02	25.05	4.55	26.09	4.66
冷淡さ	11.95	3.99	10.21	2.78	13.84	3.70	12.53	3.27	9.48	3.03	8.48	2.78	8.06	1.97	9.58	3.02	12.48	4.00	13.66	3.40	12.23	3.22	12.25	3.99	11.38	3.94	11.26	3.87	11.18	3.75	11.43	3.78
広い視点からの理解	18.95	3.58	20.37	2.92	15.11	3.14	18.47	3.42	19.03	4.00	20.00	3.35	19.90	3.58	18.55	3.97	18.14	3.33	15.82	3.38	16.89	4.28	18.18	3.93	18.60	3.64	18.12	3.93	17.52	4.25	18.36	3.85
コンパッション合計	63.42	10.24	69.05	6.35	53.16	6.65	62.16	9.34	67.48	9.17	70.77	8.23	71.06	5.20	67.32	9.41	59.75	9.63	54.39	4.66	58.14	6.86	60.36	8.94	63.04	10.20	62.76	10.13	61.39	9.46	63.02	9.68
開放的スキル	9.07	2.10	9.58	1.90	8.68	2.62	9.05	1.90	9.81	1.28	9.39	1.93	9.87	1.52	9.87	1.72	8.82	2.07	8.57	2.13	8.70	2.18	8.95	2.03	9.18	1.91	9.04	2.07	9.09	2.16	9.28	1.95
配慮的スキル	10.21	1.58	10.37	1.53	9.89	1.80	9.89	2.10	10.45	1.10	10.74	1.22	10.58	1.36	10.19	1.53	9.45	1.50	9.30	1.70	9.27	1.76	9.64	1.72	9.94	1.47	9.99	1.66	9.83	1.75	9.87	1.76
種別スキル	10.84	1.84	11.37	1.27	10.26	2.36	10.95	1.32	11.16	1.39	11.06	1.66	11.29	1.37	10.97	1.40	10.88	1.27	10.00	2.08	10.00	2.15	10.59	1.68	10.97	1.45	10.63	1.90	10.48	2.06	10.79	1.54
社会的スキル合計(自己)	30.05	4.50	31.32	3.71	28.84	6.03	29.89	4.46	31.42	2.34	31.19	3.63	31.74	2.63	31.03	3.70	29.15	3.83	27.86	4.67	27.98	5.43	29.18	3.84	30.08	3.71	29.66	4.49	29.39	5.12	29.94	4.01
開放的スキル	9.07	1.53	9.07	1.66	9.93	1.58	10.20	1.37	8.88	1.67	9.33	1.52	9.50	1.56	10.13	1.72	8.76	1.76	8.74	1.95	9.18	2.11	9.29	2.14	8.86	1.67	8.99	1.77	9.43	1.86	9.73	1.91
配慮的スキル	9.20	1.08	9.67	1.39	9.87	0.91	10.27	1.33	9.25	1.18	9.71	1.33	9.46	1.02	10.37	1.17	8.97	1.19	9.18	1.59	9.13	1.64	9.74	1.53	9.10	1.16	9.44	1.48	9.38	1.36	10.04	1.40
種別スキル	9.73	1.83	9.33	1.39	10.53	1.55	10.60	1.05	9.46	2.22	9.87	1.48	10.25	2.17	10.79	1.31	9.58	2.17	9.39	1.86	9.61	2.13	10.11	1.82	9.57	2.10	9.53	1.66	9.99	2.06	10.42	1.56
社会的スキル合計(教師)	28.00	3.66	28.07	3.84	30.33	3.65	31.07	3.28	27.58	4.19	28.92	3.53	29.21	4.17	31.29	3.22	27.32	4.48	27.32	4.61	27.92	5.32	29.13	4.88	27.53	4.20	27.97	4.16	28.79	4.73	30.18	4.22
自己への思いやりの態度	19.23	4.47	21.78	4.03	18.36	4.34	18.90	4.72	19.29	5.83	21.03	5.55	20.19	5.04	20.41	4.41	17.88	3.75	18.02	3.76	19.65	4.50	19.65	4.91	18.62	4.67	19.77	4.74	19.57	4.65	19.75	4.70
自己への冷やかな態度	14.00	5.10	16.10	5.43	15.26	4.89	16.36	5.04	11.48	5.77	13.35	4.72	13.16	5.31	13.38	5.27	15.34	4.33	16.13	4.82	15.59	5.02	15.93	5.68	13.79	5.23	15.21	5.03	14.73	5.16	15.24	5.49
セルフ・コンパッション合計	35.26	6.33	35.68	5.87	33.10	6.34	32.53	7.06	37.80	8.75	37.67	8.89	37.03	7.41	36.83	7.42	32.54	5.68	31.88	5.14	34.06	5.97	33.72	7.45	34.83	7.27	34.56	7.16	34.85	6.67	34.51	7.48
承認	27.20	5.86	28.79	4.85	26.90	5.89	29.93	11.21	28.35	5.62	29.52	5.95	29.29	5.66	28.35	4.24	28.27	6.54	27.52	7.01	29.07	7.05	27.81	6.60	28.08	6.13	28.44	6.35	28.70	6.46	28.42	7.24
被験者	15.95	6.02	16.42	5.77	18.79	7.49	16.79	5.86	16.00	5.58	15.55	4.82	15.97	5.41	15.55	4.71	18.18	6.08	20.57	7.14	19.14	6.09	18.95	6.22	17.01	6.01	18.07	6.62	18.02	6.36	17.39	5.89

Table 2 各指標における主効果と交互作用

	生徒評定 (n=94)									教師評定 (n=77)				
	自己への 思いやりの 態度	自己への 冷やかな 態度	セルフ・ コンパッ ション 合計	承認	被侵害	開放的 スキル	配慮的 スキル	積極的 スキル	社会的 スキル 合計	開放的 スキル	配慮的 スキル	積極的 スキル	社会的 スキル 合計	
群 F(2, 91)	4.66*	0.46	4.02*	0.12	0.97	0.99	0.88	0.62	0.97	群 F(2, 74)	2.18	0.81	5.02***	4.67*
時期 F(2, 90)	2.53†	2.54†	0.11	0.20	0.77	0.29	0.48	0.72	0.36	時期 F(2, 73)	2.38†	11.15***	11.75***	6.05**
群×時期 F(4, 180)	2.18†	0.13	0.93	1.46	1.24	1.01	0.92	2.55*	1.70	群×時期 F(4, 146)	2.31†	0.77	1.51	2.40†

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$ 

積極的スキルにおいては、群の主効果が有意であった ( $F(2, 74) = 5.02, p < .001$ )。多重比較の結果、下降群の増加は上昇群の増加よりも大きいことが示された。効果量は大きいものであったであった ( $r = .89$ )。同様に群の主効果において高得点保持群の増加は、上昇群の増加に比べて大きいことが示された。効果量は大きいものであったであった ( $r = .87$ )。また、時期の主効果も有意であった ( $F(2, 73) = 11.75, p < .001$ )。多重比較の結果、フォローアップ期の得点の増加は統制期の減少よりも大きいことが示された。効果量は大きいものであった ( $r = .96$ )。また、フォローアップ期の増加は介入期の増加よりも大きいことが示された。効果量は大きいものであった ( $r = .80$ )。

社会的スキル合計得点において、交互作用が有意傾向であった ( $F(4, 146) = 2.40, p < .10$ )。単純主効果の検定を行ったところ、介入期における群の主効果が有意であり ( $F(2, 74) = 5.96, p < .01$ )、下降群における増加は高得点保持群の増加に比べて有意に大きく、効果量は中程度であった ( $r = .48$ )。同様に下降群における増加は上昇群の増加に比べて有意に大きく、効果量は中程度であった ( $r = .39$ )。また単純主効果の検定の結果、下降群における時期の主効果が有意傾向であり ( $F(2, 73) = 2.98, p < .10$ )、多重比較の結果、統制期の増加に比べて介入期の得点の増加は有意に大きく、効果量は中程度であった ( $r = .40$ )。同様に下降群における時期の主効果に関して多重比較を行った結果、統制期における得点の増加に比べてフォローアップ期の得点の増加は有意に大きく、効果量は中程度であった ( $r = .43$ )。また、単純主効果の検定の結果、高得点保持群において時期の主効果が有意であり ( $F(2, 73) = 6.08, p < .01$ )、介入期の増加に比べてフォローアップ期の増加が有意に大きく、効果量は中程度であ

った ( $r = .35$ )。また、単純主効果検定の結果、上昇群における時期の主効果が有意傾向であり ( $F(2, 73) = 2.90, p < .10$ )、多重比較の結果、フォローアップ期の得点の増加は統制期の得点の増加に比べて有意に大きく、効果量は中程度であった ( $r = .31$ )。同様にフォローアップ期の得点の増加は介入期の得点の増加に比べて有意に大きく、効果量は小さいものであった ( $r = .24$ )。

コンパッション得点の変化の個人差とセルフ・コンパッション得点 群と時期を要因とし、セルフ・コンパッションの下位尺度得点(自己への思いやりの態度, 自己への冷やかな態度)とセルフ・コンパッション合計得点それぞれ従属変数とした3(群)×3(測定期間)の2要因の分散分析を行った(Table 2)。

自己への思いやりの態度においては、交互作用が有意であった ( $F(4, 180) = 2.18, p < .05$ )。単純主効果の検定を行ったところ、介入期における群の主効果が有意であった ( $F(2, 91) = 5.09, p < .01$ )。多重比較の結果、上昇群の得点の増加は下降群の得点と減少と比べて有意に大きいことが示された。効果量は小さいものだった ( $r = .17$ )。下降群における時期の主効果が有意であり ( $F(2, 90) = 3.71, p < .05$ )、統制期が増加している一方で介入期は減少していることが示された。効果量は小さいものだった ( $r = .23$ )。

自己への冷やかな態度においては時期の主効果が有意傾向であった ( $F(2, 90) = 2.54, p < .10$ )。多重比較の結果、統制期の得点の増加と比べて介入期の減少は大きく減少していることが示された。効果量は小さいものであった ( $r = .13$ )。

セルフ・コンパッション合計得点においては群の主効果が有意であった ( $F(2, 91) = 4.02, p < .05$ )。単純主効果検定の結果、下降群の得点の減少に比べ



て上昇群の得点は有意に増加していることが示された。効果量は大きいものであった ( $r = .88$ )。

**得点の変化の個人差と学校生活満足度** 群と時期を要因とし、学校満足度の得点(承認・被害害)のそれぞれを従属変数とした3(群)×3(測定期間)の2要因の分散分析を行ったが、どの得点においても有意な交互作用は認められなかった(Table 2)。

## 考察

本研究の目的は、介入プログラム前後のコンパッション得点の変化の個人差が、社会的スキル、学校生活満足度、セルフ・コンパッション得点の変化に及ぼす影響を検討することであった。

プログラム参加者の介入前後の他者へのコンパッション合計得点の変化には3つのパターンがあることが示された。介入前から後にかけて他者へのコンパッション合計得点が減少する「下降群」、介入前ですでに他者へのコンパッション合計得点が高く、ポストテストも得点の高さを維持する「高得点保持群」、他者へのコンパッション合計得点が介入前から後にかけて上昇する「上昇群」のパターンであった。上昇群に振り分けられた生徒の割合は全体の46.80%であり、この結果は、プログラムに参加した約半数の生徒にコンパッション向上の効果が表れたことを示唆している。また、32.97%の高得点保持群の生徒はもともとコンパッション得点が高かったために介入プログラム導入に伴うコンパッション得点の変化が得られにくかったと考えられる。他方、下降群の人数の割合は20.21%であり、高得点保持群、上昇群と比べて少ないものの、下降群の生徒にはコンパッションの促進を図ったプログラムが本プログラムの効果がほとんどなかったか、悪影響を与えた可能性も否定できない。

コンパッション得点の増加が認められた生徒には、自己評定における積極的スキルの増加が認められた。つまり、上昇群は他者へのコンパッションの得点の増加に伴い、他者に積極的に関与する社会的スキルの使用が促された可能性が考えられる。Gresham & Lemaneck (1983) は、社会的スキルが適切に生起しない状態として、対人場面における適切な行動が未習得である状態を示す「獲得欠如(acquisition deficit)」と個人内や環境の要因によって社会的スキルがうまく表出されない「遂行欠如(performance deficit)」の2つに分類している。遂行欠如が生起するような

個人内要因としては、感情的、認知的要因や干渉競合する行動の問題が指摘されており、環境要因としては社会的スキルが生起したとしても周りから強化されないことや、そもそも行動を獲得する学習環境が得られないことなどが挙げられている(Gresham & Lemaneck, 1983)。本プログラムにおいては、従来の社会的スキル訓練で行われている行動の獲得に関するアプローチは行っていないものの、社会的スキルの増加が認められたことを考えると、社会的スキルの生起を阻害する要因へのアプローチとして効果をあげたことが予想される。今後は、コンパッションの向上に伴って変化する要因について、実証的な観点から検討する必要がある。

本研究では他者へのコンパッションを高めることを目的とした介入プログラムの実施によるセルフ・コンパッションの得点の変化を検討することを目的の一つとしていた。その結果、下降群のみ時期の変化が有意であり、統制期においては他の群と同様にセルフ・コンパッションの得点が増加していたが、介入期においては得点が減少することが示された。また、上昇群と下降群の介入前後のセルフ・コンパッション得点の変化は対照的であり、上昇群は得点が増加しているものの、下降群はセルフ・コンパッション得点の減少が認められた。

さらに、他者へのコンパッション得点が増加した者は、自己へのコンパッション得点も減少する結果が示されている。Gilbert (2010) は、これまでの愛着の問題が起因してコンパッションのようなポジティブな感情に接した際に抵抗感を感じ、他者から距離をとることで孤独を守ろうとする者が一定数存在することを指摘している。本プログラムにおいて介入期間にコンパッションの低下が見られた生徒の中には、コンパッショントレーニングがもたらすポジティブな感情に対する抵抗感を感じた生徒もいた可能性がある。しかし、そのようなコンパッションへの抵抗感を感じる人に対しても段階的にその感覚に曝していくなど工夫がなされているプログラムも開発されており、そうしたプログラムにおいてはコンパッションへの恐れ(Fear of Compassion)の低減も認められている(Jazaieri et al., 2013)。本研究は学級全体を対象とするという特徴から、コンパッションへの抵抗感を感じる生徒にまで配慮したプログラム構成として十分だったとは言えないかも知れない。そのため、今後はそのような生徒にまで配慮し

たプログラムへと改善する余地があると考えられる。その1つの可能性としてセルフ・コンパッションを向上させる必要性が考えられる。セルフ・コンパッションを高めることは援助行動や募金などの向社会的行動の促進につながる事が示されており(Lindsay & Creswell, 2014), 他者へのコンパッションを高めることだけが他者への思いやりのある行動を促すのではなく、自己へのコンパッションを高めることも他者への思いやりのある行動を促すことが分かっている。今後はセルフ・コンパッションの向上も他者へのコンパッションの向上と同様に図ることが本プログラムの汎用性拡大につながる事が考えられる。

最後に、本研究の手続き上の限界と今後の課題を述べる。第一に本研究は学校場面における介入であり、現場の制限から統制群を設けることが難しかった。最低限の配慮として統制期間を設けた研究計画を採用したが、今後は統制群を設けてより厳密な研究デザインに基づいて検討を行う必要がある。また、本研究のプログラムの実施は特定の地域、学校でのみで行われていることからその学校の文化や特性の影響を受けた可能性もある。そのため、多種多様な地域や特性における学校を対象としてプログラムの効果検討を行う必要がある。

### 注

- 1) 本研究は仲嶺他(投稿中)において報告されたデータセットを、新たな観点に基づき再解析したものである。
- 2) ID付与の際にエラーが生じたため分析対象者が減少した。ベースライン時点での分析対象者とエラーのため分析対象から除外された者との間にはコンパッション合計得点、下位尺度得点、性別、年齢に統計的な有意差は認められなかった。そのため分析対象者と分析対象から外れた者は等質であると考えられる。

### 引用文献

- Breines, J. G., & Chen, S. (2013). Activating the inner caregiver: The role of support-giving schemas in increasing state self-compassion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 58-64.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 江村理名・岡安孝弘(2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy distinctive features*. London: Routledge.
- Gresham, F. M., & Lemanek, K. L. (1983). Social skills: A review of cognitive-behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- 長谷川真里・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元章(2009). 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17, 307-310.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎(2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲット・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討— 教育心理学研究, 57, 336-348.
- Hurley, W. (2014). Enhancing a positive school climate with Compassion and Analytical Selective-Focus Skills (COMPASS). *Journal of Education and Practice*, 5, 1-15.
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J., & Goldin, P. R. (2013). Enhancing compassion: a randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1113-1126.
- Jinpa, G.T., & Gyatso, T. (1995). *The Power of compassion: A Collection of lectures by his holiness the XIV Dalai Lama*. Natl Book Network.
- 河村茂雄(1999). 楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 実施・解釈ハンドブック 図書文化社
- 小石寛文・岩崎佳子(2000). 仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討 人間科学研究, 8, 29-37.
- Leiberg, S., Klimecki, O., & Singer, T. 2011 Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. *PLoS ONE*, 6, doi: 10.1371/journal.pone.0017798
- Lindsay, E. K., & Creswell, J. D. (2014). Helping the self help others: self-affirmation increases self-compassion and pro-social behaviors. *Frontiers in Psychology*, 5, doi: 10.3389/fpsyg.2014.00421
- 仲嶺実甫子・伊藤義徳・甲田宗良・佐藤 寛(投稿中). コンパッションに基づく心理学的介入プログラムの効果の検討.
- 仲嶺実甫子・甲田宗良・伊藤義徳・佐藤 寛(2015). 中学生版 Self-compassion Scale Short Form の作成と信頼性, 妥当性の検討 関西大学社会学部紀要, 47, 21-30.
- 中村 元(2010). 慈悲 講談社
- Neff, K. (2003). Development and validation of a scale

to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.

Pommier, E. (2010). *The Compassion Scale*. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

玉城美波・砂田安秀・伊藤佐陽子・甲田宗良・伊藤義徳 (2013). マインドフルネストレーニングに瞑想は必要か?—瞑想にこだわらないトレーニングの考案— 日本認知療法学会第13回大会発表論文集, 60.

#### 付記

本研究は仲嶺他(投稿中)において報告されたデータセットを, 新たな観点に基づき再解析したものである。仲嶺他(投稿中)ではクラスター分析が行っておらず, 対象者全体の他者へのコンパッションに関するデータが報告されている。一方, 本研究ではクラスター分析が行われており, 他者へのコンパッションに加えてセルフ・コンパッション, 社会的スキル, 学校適応感についても報告を行っている。

#### 謝辞

本研究にご参加いただいた中学生のみなさま, 担任, 学年主任, 校長先生に感謝申し上げます。

#### 利益相反

著者全員に報告すべき利益相反はありません。

#### 著者分担

第1著者が本研究を立案し, 介入の実施, データ分析を行い, 草稿をまとめた。第2, 3, 4著者は研究デザインと分析計画に助言を行い, 草稿の修正を行った。最終稿は4人で確認した。

#### 著者紹介

仲嶺実甫子 2008年琉球大学教育学部卒業。2012年同大学教育学研究科修了。2014年より関西大学大学院心理学研究科在籍。

伊藤義徳 琉球大学法文学部。

甲田宗良 琉球大学大学院医学研究科。

佐藤 寛 関西学院大学文学部准教授。

Correspondence concerning to this article should be addressed to Ms. Mihoko Nakamine at mih0na07@gmail.com

#### 要旨

本研究ではコンパッションの促進を目的としたプログラムを実施し, コンパッションの向上に伴って社会的スキル, 学校適応感, セルフ・コンパッションの向上が見られるかを検討した。対象は中学校1年生の4学級159名であった。プログラムは学級単位で1回50分, 合計4

回にわたって行われた。介入前後のコンパッション合計得点に基づくクラスター分析を行った結果, 参加者は得点の変化の傾向によって下降群, 高得点保持群, 上昇群の3群に分類された。上昇群は社会的スキルの下位尺度である積極的スキルが介入期間中に増加していた。自己へのコンパッション得点に関しては, 介入期間中に下降群の得点が減少しているのに対して, 上昇群は増加していることが示された。以上のことから, コンパッションが促進された生徒は社会的スキルとセルフ・コンパッションが向上することが示された。

キーワード: 他者へのコンパッション, セルフ・コンパッション, 社会的スキル, 学校適応感, 中学生