

ストレスマネジメント教育のための指導プログラムの開発とその検証

山本 奨・大谷哲弘*, 小山田ヨシ子**

*岩手大学大学院教育学研究科, **岩手大学教育学部附属中学校

(平成29年3月9日受理)

1. 問題と目的

岩手県教育委員会は東日本大震災発災以来、「こころのサポート授業」と呼ばれる心理教育を全公立小中高等学校で展開してきた。毎年9月に実施されるこの授業は、主に担任教師により実施され、その前半ではトラウマ反応を覚醒度の亢進、侵入的な再体験、回避・麻痺、否定的認知の4観点で捉えるセルフチェック項目である「心とからだの健康観察」に児童生徒が回答し、その後半ではその自身の現状の理解の下、心理教育によりストレス反応の緩和や対処行動のレパトリーの拡大、認知的側面からの思考の柔軟さの獲得などを試みている。

そこで用いられるストレスマネジメントプログラムの効果等は、これまで主に中学校や高等学校で検証されてきた。対処行動拡大プログラムは山本(2014)や山本・大谷(2015)により、認知的評価に関するプログラムは山本・大谷(2016)によってプログラムの有効性が報告されているが、小学校への適用については、その検証は十分ではない。

また、山本(2014)、山本・大谷(2015)、山本・大谷(2016)による検証方法は2コマの授業時間を用いるものであったり、4クラス合同の集会形式によるものであったりしたことから、1コマでの学級単位による授業への適用という点では、その検証は十分ではなかった。プログラムはいずれもワークシートを用いた個人学習と、それを基にした話し合い活動によって構成されている。2コマを用いる授業では、大学教員からストレスモデルなどについて十分な情報提供がなされた上での話し合い活動であり、加えて十分な話し合い時間が確保されていた。集会形式による検証

では、その会場の制約から話し合い活動に関われる人数に制限があり、学級で展開されるいわゆる「班活動」という形態とは差があった。

さらに、これまでの検証においては、授業実施者が臨床心理領域の大学教員であったが、広く学校教育で用いられるプログラムであり、主に担任教師によって実施されることを考慮すると、その実証授業は現職の教師によって行われることが望ましい。

そこで、本研究では、ストレスマネジメント教育のための指導プログラムについて、小学校及び中学校の2校種において、クラスワイドの条件下で、現職の教師による実証授業を行い、その有効性を検証することを目的とする。

本プロジェクトにより、小学生・中学生を対象とした心理教育に関する指導プログラムが完成される外、下の2つの事業成果が期待される。ひとつは、本学大学院教育学研究科で学ぶ現職院生の心理教育プログラムの開発力とプログラムの効果に関する検証力について、附属学校の教育力との関係の中で、実践的にこれを育成し、理論と実践の融合に関する実証とすることができる点である。もうひとつは、県内全公立小中高等学校で用いる心理教育プログラムを、本学が発信する点である。これまでと同様に附属学校児童生徒を対象としてその効果や要点を検証することで、県教育委員会との連携の下、引き続き、本学部・研究科及び附属学校として、地域に貢献しようとするものである。

2. 実証授業の実施

山本・大谷(2016)による認知の再構成に係るプログラムを、小学生及び中学生にクラスワイド

で実施することを考慮し修正した上で、2016年11月から12月にかけて実施した。その修正は研究科教職実践専攻における授業の一つである「リフレクションⅡ」において取り組まれ、その主な修正者は、同専攻の大学院生3名であった。また、この授業の参加者であり実証授業の実施者となる大学院生との意見交換を経て完成されたものである。小学生（3～4年生）版の授業略案について、板書計画を含め **APPENDIX 1** に示した。

3. 検証の方法

手続：修正されたプログラムを用いて教育学研究科教職実践専攻に所属する現職院生が実証授業を行い、その事前・プログラム中・事後に下の調査材料を用いて、効果等に係る測定を行った。

時期：2016年11～12月

対象：小学生（3～4年生）184名
小学生（5～6年生）195名
中学生（1～2年生）308名

調査材料：

① ストレス対処の自信（事前／事後）

山本（2014）と山本・大谷（2015）で用いられた「日頃、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか？」「授業が終わったいま、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか？」の間に10件法で回答を求めた。

② 個人学習時の『思考』の数（途中）

ワークシートに記入することができた『思考』の数。ワークシートで提示されたストレスサーは、「あいさつしたのにへんじがない」というものであった。この状況に対して、肯定的な自動思考をできるだけたくさん書き出す取組を課したものである。

③ 話し合い活動後の『思考』の数（事後）

話し合い活動において、他者（班員）からの意見を取り入れワークシートに追加された『思考』の数。

4. 結果と考察

（1）プログラムの有効性

プログラムの実施が、ストレス対処の自信の向上を伴うものであることを確認するために、この得点の事前・事後の変化を、学年要因（小学3～4年生、小学5～6年生、中学1～2年生の3水準）と併せて2要因混合計画の分散分析により検討した。各条件の平均と標準偏差を **TABLE 1** に示した。分析の結果、交互作用が有意であった ($F(2, 684)=5.63, p<.05, \eta^2=.00$)。そこで各水準における単純主効果を検討したところ、全ての組み合わせが有意であり、事前と事後の関係ではいずれの学年においても向上した。併せて多重比較を行ったところ、事前においては小学3～4年生が、他の学年に比べ高く（誤差の平均平方 (MSe) =4.00, $p<.05$)、事後においては全ての学年間に差があり、高い方から小学3～4年生、中学1～2年生、小学5～6年生の順であった ($MSe=3.90, p<.05$)。しかし、交互作用の効果量が極めて低いものであったことから、事前事後要因に注目したところ主効果は有意であり、効果量も大きいものであった ($F(1, 684)=706.05, p<.01, \eta^2=.16$)。このことからいずれの学年においてもストレス対処の自信の向上という点で、本プログラムは有効に機能するものであったと判断された。

（2）個人作業と話し合い活動

次に、個人学習でワークシートに記入することができた『思考』数と話し合い活動で他者からの意見を取り入れ追加することができた『思考』数を比較し、話し合い活動によりこれを拡大することができたのか、学年要因と併せて2要因混合計画の分散分析により検討した。各条件の平均と標準偏差を **TABLE 1** に示した。分析の結果、学年要因 ($F(2, 684)=6.26, p<.01, \eta^2=.01$)、個人学習・話し合い活動要因 ($F(2, 684)=284.21, p<.01, \eta^2=.17$) のそれぞれの主効果が有意であり、特に、個人学習・話し合い活動要因では、十分な効果量が認められ、話し合い活動時の方が多くの『思考』を記入することができ、個人よりも他者からの法が多くの『思考』を得ていることが示された。また、多重比較の結果、中学1～2年生が小学3～

4年生に比べて多く記入することができたが ($MSe=8.07, p<.05$), 学年要因の効果量は小さく, いずれの学年においても, 個人作業時よりも話し合い活動において, 多くの『思考』を生成し獲得していると考えられた。

これにより, 話し合い活動は, 『思考』を拡大させるという意味で, 有効に機能するものであったと判断された。

5. まとめ

本研究の目的は, ストレスマネジメント教育のための指導プログラムについて, 小学校及び中学校の2校種において, クラスワイドの条件下で, 現職の教師による実証授業を行い, その有効性を検証することであり, その効果はストレス対処の自信によって検討された。その結果, いずれの学年においても十分な効果が認められるものであった。また, プログラムで中心的な役割を果たすワークシートを用いた個人学習の実施後に話し合い活動を行うことによって, 『思考』を量的に拡大させるという仕組みについても, 十分に機能していることが確認された。

文献

山本奨 2014 コーピング・レパトリー拡大によるストレス対処の自信の獲得ーワーク

シートと話し合い活動の効果の検討. 日本学校心理士会年報, 6, 71-81.

山本奨・大谷哲弘 2015 コーピング・レパトリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 385-393.

山本奨・大谷哲弘 2016 認知の再構成プログラムによるストレスのコントロールの可能性の向上ーワークシートと話し合い活動の効果の検討ー. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 15, 225-235.

附記

実証授業で試行されたストレスマネジメント教育のための指導プログラムは, 本学大学院教育学研究科教職実践専攻の吉田隆氏, 菊池知之氏, 高橋康次氏, 佐々木康人氏, 信夫辰規氏, 大越淳氏, 砂沢剛氏, 坪谷有也氏によって修正, 検討, 実施されたものである。本稿では研究成果を, 平成28年度教育学部プロジェクト推進支援事業として担当した本学教職員によって報告する。心理教育プログラムの検証の詳細については, 別途, これら実証授業に参加した教職員及び大学院生によって岩手大学大学院教育学研究科年報等において報告される予定である。

TABLE1 各条件の平均と標準偏差

| | | 小学3～4年生 | | 小学5～6年生 | | 中学1～2年生 | |
|-----------|--------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | | 平均 | SD | 平均 | SD | 平均 | SD |
| ストレス対処の自信 | 事前 | 6.37 | 2.62 | 5.68 | 2.07 | 5.98 | 2.06 |
| | 事後 | 8.58 | 2.15 | 7.33 | 2.08 | 7.77 | 1.78 |
| 『思考』数 | 個人学習 | 2.86 | 1.63 | 2.94 | 1.6 | 3.63 | 1.79 |
| | 話し合い活動 | 5.27 | 3.15 | 5.92 | 3.6 | 5.86 | 3.72 |

APPENDIX 1 認知の再構成に関する心理教育プログラム

ねらい

- ・ 「かんがえ」が変わると、「きもち」や「こうどう」が変わることを知ることができる。
- ・ いろいろな見方ができることを、行動に生かそうとする。

2 展開

| | 児童生徒の活動 | 教師の働きかけ・留意点 |
|-----------|--|--|
| | 児童生徒の活動 (アイスブレイク) | *好きな食べ物などを聞き、いろいろな好みや考えがあること、それらを発表して受け入れられる雰囲気を作る。 |
| 導入 15分 | 1 アンケート①を書かせる。 2 絵を用いて、どのように見えるか交流する。 3 「あいさつ」の場面で、考えさせる。 (例) あいさつをしたけど、返事がない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ アンケート用紙を配り、記入する。 ・ 用語については、解説して分かりやすく伝える。 ・ 画面の絵が、何に見えるか、自分の考えを交流する。 ・ 角度(見方)を変えると、感じ方(見え方)が違うことを伝える。 ・ 「きもち」の後、自分だったらどのように「こうどう」するか、考える。 ・ 「きもち」の前に、「かんがえ」があることを押さえる。 ・ 「4つの段階」について学ぶ。 ・ 難解な用語については、発達段階に応じて置き換える。(「ストレス」については扱わない。) |
| 展開 25分 | 4 課題把握 ○「きもち」がおちつく「かんがえ」を見つけよう。 5 話し合う 「あいさつ」の場面で、話し合う。 6 まとめ ○「かんがえ」が変わると、「きもち」や「こうどう」が変わる。 ○「あれ？」と立ち止まって、かんがえてみよう。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ どちらの「かんがえ」が、「きもち」がおちついてより良い「こうどう」につながるか、考えさせる。 ・ ワークシートに「どう考えるか」書く(個人)(「あれ？」と立ち止まって考える。) ・ 「あいさつをしたけれど、返事がない」ときの意見をグループで交流する。(良いか考えは、参考にさせる。) ・ 机間指導で、何人かの考えを取り上げ、発表させる。 ・ 交流した友達の良い考えは、シートに朱書きさせる。 |
| 終末 05分 | 7 振り返り アンケート②を書かせる。 8 あいさつ | <ul style="list-style-type: none"> ・ (時間があれば)何人かの感想を交流。 ・ いろいろな見方ができることを、生活にも生かしていけることを伝える。 |

3 板書計画

| できごと | かんがえ | きもち | こうどう |
|------------------|------------------------------------|---------|------------------------------|
| あいさつをしたけど、返事がない。 | きこえないのかな 声が小さかったかな ぐあいかわるのかな | おちついている | もういちど「おはよう！」 またこんどあいさつしよう |
| あれ？ | むしされた | イライラ | まあいいや(気にしない) にらむ |