

認知の再構成プログラムの小学生への適用

山本 奨*・大谷 哲弘*・信夫 辰規**¹⁾・吉田 隆**²⁾・菊池 知之**³⁾・
高橋 康次**⁴⁾・佐々木 康人**⁵⁾・大越 淳**⁶⁾・砂沢 剛**⁷⁾・坪谷 有也**⁸⁾

(2017年3月3日受付)

(2017年3月6日受理)

Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI, Tatsunori SHINOBU,
Takashi YOSHIDA, Tomoyuki KIKUCHI, Koji TAKAHASHI, Yasuto SASAKI,
Jun OKOSHI, Takashi SUNASAWA, Yuuya TSUBOYA

Applicability of a Cognitive Restructuring Program for Primary School Students

本研究の目的は、中学生を対象としたストレスマネジメント教育のための認知の再構成プログラムの小学3～4年生へのクラスワイドの条件下での適用について検証授業により検討するとともに、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動の効果について検証することであった。186人の児童を対象に授業が行われ、提案されたプログラムは、児童のストレス対処の自信とストレスに対するコントロールの可能性の向上をもたらし、そこではワークシートを用いた個人学習とこれを元にした話し合い活動が、共に有効にはたらくことが確認され、小学生への適用が可能であることが明らかにされた。展開に関しては、個人学習が効果的である一方で、話し合い活動は必要ではなかった中学生とは異なる結果であった。またこれは、話し合い活動が効果的で、個人学習だけでは有効でなかったコーピング・レパトリリー拡大プログラムとも異なるものであった。

問題と目的

東日本大震災発災以降、毎年、岩手県の公立学校では、学級担任等による「心のサポート授業」が実施されてきた(富永・三浦・山本・大谷・高橋・小澤・白川・渡部, 2012; 山本, 2013a)。富永(2014)や山本(2014a)が、被災後の経験をストレスマネジメント能力として定着させることが大切だと指摘するように、「心のサポート授業」にはトラウマケアに加えて、ストレスマネジメント教育の機能が期待されている。

一般に、ストレスマネジメントに関する心理教

育では、Folkman & Lazarus(1980)やLazarus(1999)などのストレスモデルに従い、ストレスの軽減、ストレスに対する認知的評価の改善、ストレス反応のケア、コーピングのレパトリリーの拡大の4つのテーマが扱われることが多い。この「心のサポート授業」においてもこれまで、コーピング・レパトリリー拡大プログラムや認知の再構成の手続きによるプログラムが採用されてきた。そして、そのプログラムの効果は、前者については、高校生を対象とする山本(2014b)や中学生を対象とする山本・大谷(2015)によって検証され、話し合い活動の重要性が重回帰分析を用

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, 1) 盛岡市立上田中学校, 2) 盛岡市立仁王小学校, 3) 盛岡市立緑が丘小学校, 4) 盛岡市立下橋中学校, 5) 盛岡市立厨川小学校, 6) 盛岡市立黒石野中学校, 7) 岩手県立盛岡第一高等学校, 8) 岩手県立盛岡視覚支援学校

いて報告されている。

後者は、出来事に伴って生じた否定的な感情を扱うにあたり、これに先立って頭に浮かぶ自動思考に焦点を当て、これに介入し適応的な感情や行動を促すもので、「心のサポート授業」におけるプログラムについても山本・大谷（2016）によってその効果が検証されている。山本・大谷（2016）は、中学生を対象に検証授業を実施し、その展開における、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動のそれぞれの効果を、共分散構造分析を用いて比較している。そこでは、プログラムが、ストレス対処の自信を介してストレスのコントロールの可能性の向上をもたらしていることが示され、その際、有益にはたらくのはワークシートを用いた個人学習であり、話し合い活動は必須ではないことが示された。それは、個人学習だけではストレス対処の自信が向上せず、話し合い活動によりはじめて有効に機能するというコーピング・レパトリ・拡大プログラムに関する報告（山本，2014b；山本・大谷，2015）とは、その点で大きく異なるものであった。しかし、上述のとおり、「心のサポート授業」におけるストレスマネジメントプログラムの効果等は、これまで中学校や高等学校で検証されてきたもので、小学校への適用については、その検証は十分ではない。

そこで、本研究では、中学生を対象としたストレスマネジメント教育のための認知の再構成プログラム（山本・大谷，2016）の小学3～4年生へのクラスワイドの条件下での適用を検証授業により検討するとともに、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動の効果について検証することを目的とする。

方法

検証授業のねらい：認知の再構成プログラムは、当該小学校の特別活動に位置づけられた1コマ（45分）の授業として、3年生及び4年生を対象に学級ごとに実施された。『『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」ことと、「いろいろな見方ができることを、行動に生かそうとする」ことがねらいとされ、具体的には、困難な事態に遭遇した際に、「あれ？」という自動思考を捉えるための言葉を想起でき、課題の理解を促進させ適応を実現させようとするものであった。

検証授業の展開：山本・大谷（2016）の中学生を対象にその効果が検証された認知の再構成に関するプログラムを小学生用に修正を加え実施した。山本・大谷（2016）のプログラムは岩手県教育委員会（2016）の「心のサポート授業」に修正を加え、検証要素を抽出して実施したものである。まず、保健体育の教科及び特別活動におけるストレスに関する既習事項を確認した上で、ストレスの仕組みに関する基本的事項に触れ、これが心身に影響を与えるものであり、精神の健康を保つにはストレスに適切に対処する必要があることについて、講義形式で授業を行うものである。そしてストレスに対する認知的評価によってもたらされる適応・不適応について焦点を当てた解説を行うものであった。そこでは、文部科学省（2012）制作による「健康な生活を送るために」を参照することで学校教育で実施されるべき標準的なものとなるよう配慮され Lazarus（1999）のストレスモデルとよく一致するものであった。しかし、小学生（3～4年生）にはその理解は困難であり、またストレスに関する既習事項もないことから、その部分を除外し、その代わりにいわゆる「だまし絵」を用いて「ものの見え方」に関する児童の関心を喚起すると共に、角度を変えると見え方が変わることを理解させる手続きを導入した。これに続くワークシートを用いた個人学習と生徒間による話し合い活動を行う展開は、概ね山本・大谷（2016）に沿うものであった。その山本・大谷・小山田（2017）が提示した概要を **APPENDIX1** に示した。

実施時期：2016年11月

実施対象：小学生（3～4年生），186人

測定手続き：プログラムの進行に沿い、開始時、途中、終了時の3回に分けて、下の調査材料に示

した質問項目に回答を求めた。以下では開始時を「事前」、終了時を「事後」と表記する。実施に関する倫理上の問題については、教育課程内の授業であったため、実施校で検討され認められた。

調査材料：

①**ストレス対処の自信（事前／事後）**：山本（2014b）、山本・大谷（2015）、山本・大谷（2016）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。その際、中学生や高校に対しては添えなかったルビを付すこととした。

②**ストレスラーのコントロール可能性（事前／事後）**：認知的評価測定尺度（三浦，2002）のうち「コントロール可能性」を測定する7項目について、小学生用にリード文と項目の表現を修正して用いた。原尺度は、本来、中学生を対象に「影響性」と「コントロール可能性」の2下位尺度により、ストレスラーに対する評価概念を測定しようとするものである。山本・大谷（2016）では、この内の「コントロール可能性」を表す7項目を用い、「『勉強がはかどらない』という課題が生じたとき、今のあなたは下のことを、どのくらい感じたり考えたりしそうですか？」の間に4件法で回答を求めている。本研究においては、そのリード文を、「勉強でうまくいかなかったり、ともだちとなかよくできなかったりしたときなどの、なやみごとがある場合、いまのあなたは下のようなことを、どのくらい感じたり考えたりしそうですか？」に変更

した。

③**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ラーは、山本・大谷（2016）では、テストの得点が期待したより10点低いというものであったが、本研究においては、友人に挨拶したのに返事がないというものであった。これは、小学生にとっては、学習に関することよりも友人関係に関するものの方が、容易に理解できるストレスラーだと考えたためである。

④**話し合い活動後の『思考』の数（事後）**：話し合い活動で追加された後の『思考』の数。

結果と考察

186名から回答が得られ、全てが分析に用いられた。

1 プログラムの有効性

まず、プログラムの実施が、ストレスラーのコントロールの可能性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、対応のある場合の t 検定により検討することとした。これにあたり、原尺度が中学生を対象に開発されたものであり、また、本研究では小学生用に表現を変えていることから、その構造と内的整合性を確認することとした。主因子法により因子を抽出したところ、第1因子の寄与率が66.71%であり、単因子による構造が確認された。その結果をTABLE1に示す。原尺度同様に各項目

TABLE 1 小学生（3～4年生）のコントロールの可能性の因子構造

項 目	負荷量
24 なやんでいる原因をなくすために、どうすればよいかわかっていると思う	.865
27 なやんでいることに対して、どうすればよいか、わかっていると思う	.850
21 なやんでいることの原因を、なくすことができると思う	.816
22 なやんでいることがあっても何とかできると思う	.805
25 なやんでいることを解決するための方法がわかっていると思う	.804
23 なやんでいることがあっても、すぐに落ちついた気持ちにもどると思う	.713
26 なやんでいることの何が原因なのか、わかっていると思う	.606
寄与率：66.71%	

への回答を足し上げる尺度化を試みたところ、そのCronbachの α 係数は.92と十分なものであり、また各項目とその他の項目の和とのPearsonの積率相関係数にも問題がなかったことから、この尺度の小学生への適用は可能だと判断された。本尺度はその得点が高いほどストレスラーのコントロールの可能性が高いことを表すものである。

その事前の平均は12.79 ($SD=6.29$) であり、事後のそれは16.54 ($SD=6.50$) であった。この変化について、対応のある場合の t 検定により検討したところ、その向上は有意であった($t(185)=-13.74, p<.01, \Delta=.60$)。これにより「勉強でうまくいかなかったり、ともだちとなかよくできなかった」という課題に対するコントロールの可能性を向上させ認知の改善することについて、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。

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については、山本・大谷・小山田(2017)が、本研究分を含むデータを用いて、小学生(5～6年生)及び中学生(1～2年生)と共に学年×事前・事後の2要因混合計画の分散分析を用いて検討し、交互作用が有意であり($F(2, 684)=5.63, p<.05, \eta^2=.00$)、「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($MSe=3.90, p<.05$)」と報告し、さらに「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($F(1, 684)=706.05, p<.01, \eta^2=.16$)。」と述べている。ストレス対処の自信の向上という点でも、本プログラムは小学生(3～4年生)に対して有効に機能するものであった。

同様に、山本・大谷・小山田(2017)は、個人学習でワークシートに記入することができた『思考』と話し合い活動終了までに追加することができた『思考』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ことを報告している($F(2, 684)=284.21, p<.01, \eta^2=.17$)。話し合い活動は、『思考』を拡大させるという意味でも、有効に機能するものであった。

これら、3点から、本プログラムは、小学生(3～4年生)においても、ストレスラーのコントロールの可能性を向上させ、ストレス対処の自信を高め、またその展開の中で思考を拡大させる点において、有効に機能するものであることが確認された。

2 ワークシートによる個人学習と話し合い活動の意義

続いて、ワークシートによる個人学習と話し合い活動が、どのようにストレス対処の自信やストレスラーのコントロールの可能性の変容に影響するのか、検討することとした。

(1) 学習前のストレスラーのコントロールの可能性の意義

まず、プログラム受講以前から、ストレスラーのコントロールの可能性やストレス対処の自信が、適切な認知の下で適応的な『思考』を形成しているのかを検討した。つまり、元々ストレス対処の能力と自信を備えた児童が、プログラムの展開とは無関係に、たくさんの『思考』をワークシートに書き出しているのかに関する精査である。そのために、「事前のストレスラーのコントロールの可能性」と「事前のストレス対処の自信」を独立変数、個人学習時に記入された『思考』の数を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果、重回帰式は有意でなく、この因果は成立せず、いずれの変数も個人学習時に記入された『思考』の数には影響を与えていないことが認められた。

これにより、介入のない日常においては『思考』の豊富さとストレスラーのコントロールの可能性及びストレス対処の自信との間には意味のある関係が成立していないことが分かった。これは共分散構造分析によりその因果を追究した中学生における検証授業においても同様であった(山本・大谷, 2016)。今回の結果は、事前に成立している生徒のストレスマネジメント能力や自信を測定し

たものではなく、プログラム実施の効果を測定するものだと考えられた。また、事前のコントロールの可能性や自信がプログラムに影響していないとの知見は、コーピング・レパトリー拡大プログラムでも示されていたものであった（山本, 2014b; 山本・大谷, 2015）。

(2) ワークシートによる個人学習の意義と話し合い活動の意義

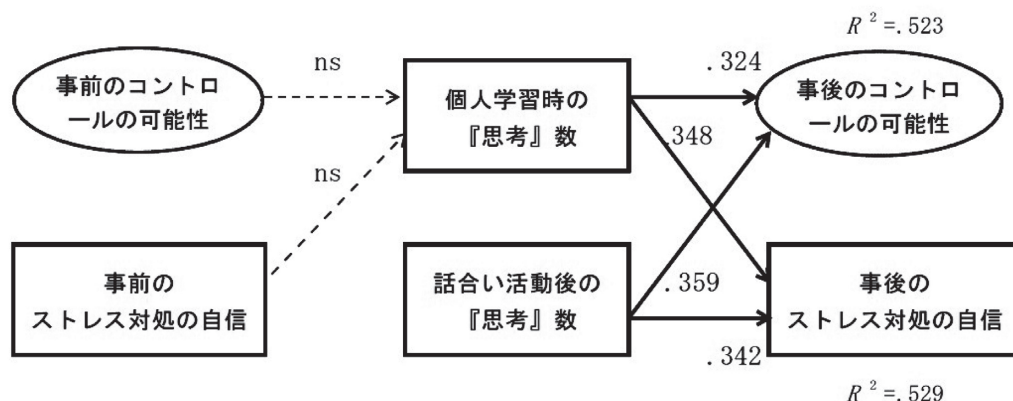
次に、自身が考え出すことができる『思考』をワークシートに記入し、考えを整理し、これを増やすことを試みるという個人学習が、ストレスのコントロールの可能性とストレス対処の自信の形成につながるのかについて検討するとともに、話し合い活動をとおして他者のアイデアを得て新たな『思考』を獲得し、その数を増やすことが、ストレスのコントロールの可能性の向上とストレス対処の自信につながるのか検討することとした。そこで、個人学習時に記入された『思考』の数と、話し合い活動後の『思考』の数を独立変数、「事後のストレスのコントロールの可能性」と「事後のストレス対処の自信」をそれぞれ従属変数とする2件の重回帰分析を行った。

分析の結果、いずれの分析においても重回帰式は有意であり、共に2つの独立変数は有意な偏回帰係数を示した。「事後のストレスのコントロールの可能性」を従属変数とする分析では、重相関係数(R)は.524で個人学習での思考数の標準偏回帰係数(β)は.324、話し合い活動後

の思考数は.359であった。「事後のストレス対処の自信」では、 $R=.529$ であり、個人学習時は $\beta=.348$ 、話し合い活動後は $\beta=.342$ であった。上の(1)の重回帰式の不成立を含め、これらの結果をFIGURE1のパス図上に示した。つまり、小学生(3～4年生)においては、本プログラムにおけるワークシートを用いた個人学習も、これを用いた話し合い活動も、そのいずれもがストレスに関する認知的評価の改善にも自信にも、効果を発揮していることが示されたと言える。

同じ認知の再構成に関するプログラムが、中学生にあっては、ワークシートによる個人学習を行うことが、ストレス対処の自信の形成と、これを経てストレスのコントロールの可能性を生起させていることが示され、さらにそこでは話し合い活動を要しないことが示唆されていた（山本・大谷, 2016）。さらにコーピング・レパトリー拡大プログラムでは、個人学習を行っただけでは効果が認められず、話し合い活動を行うことではじめて有効に機能するものであった（山本, 2014b; 山本・大谷, 2015）。

これらのことから、認知の再構成に関するプログラムの小学生への適用については、個人学習だけが有効であった中学生とは異なり、また話し合い活動だけが有効であったコーピング・レパトリー拡大プログラムにおける中学生とも異なり、個人学習も話し合い活動も必要なものであることが示されたと言える。またその影響は、自信を媒



※コントロールの可能性は下位尺度得点であり顕在変数であるがここでは楕円で示した。

FIGURE 1 ワークシートによる個人学習と話し合い活動の効果

介としてコントロールの可能性を向上させていた中学生と異なり、直接、自信にもコントロールの可能性にも肯定的な影響を与えることが明らかにされた。

山本・大谷（2016）は、認知の再構成プログラムにおいて中学生が話し合い活動を要しなかった理由について次のように考察している。それは、困難な事態に直面した人は、「納得できる理由」探しを行うが、個人学習においてワークシートに書き出した理由が納得できるものであれば、認知は再構成されてしまう。そして、話し合い活動では、その納得を上回る成果を得られないことから有効にはたらかない、というものであった。その前半は小学生でも同様であり、個人学習が有効にはたらくものだと考えられた。

しかし、小学生の場合は、後半の理由は成立せず、その納得を上回る成果が小学生にはあったと考えられる。コーピング・レパトリー拡大プログラムにおいて話し合いが必要であった理由を、山本・大谷（2016）は、「未だ持ち合わせておらず定着していないコーピングを拡大させる練習であるからこそ、他者のアイデアによる補完が重要であり、使うための材料を集める作業が必要であり、「それを収集する手段が話し合い活動であった」と指摘している。小学生にとっては、納得することも不慣れであり他者のアイデアによる補完が必要だと考えられた。

さらに、話し合い活動が有効にはたらい理由については、中学生の検証授業が4クラス合同の学年集会形式であったのに対して、本研究においては学級ごとに実施している点を指摘することもできる。中学生では隣席の1～2名間での話し合いであったのに対して、小学生では5～6人に

よって構成されるグループでの話し合いであった。時間的には中学生では3分が話し合い活動に充てられていたのに対して、小学生では話し合い活動だけで10分超が用いられ、そこに指導者の介入があり、授業の終末では感想とともに話し合い活動で出されたアイデアが紹介される場面もあった。この条件の違いによってもたらされた結果である可能性は否定できない。しかし、これについては中学生を対象に同じ条件で検証されることが必要であろう。

3 児童の事前の条件に関する配慮事項

以上のことから、認知の再構成に関するプログラムは、その展開を含め小学生に対して適切に適用できるものであることが分かった。しかし、有効かつ安全に実施するためには、多様な児童の状況を考慮する必要がある。そこで、事前のストレス対処の自信の違いとプログラムの効果の関係を検討することとした。

事前のストレス対処の自信の得点の高低に関して4群に分けた場合の、事前と事後のコントロールの可能性の得点をTABLE2に、そのパターンをFIGURE2に示した。これについて群×事前・事後の2要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、交互作用が有意であったが($F(3,164)=5.01, \eta^2=.01$)、その効果量は小さいものであり、これに対して群要因の主効果($F(3,164)=23.38, \eta^2=.18$)、事前・事後要因の主効果($F(3,164)=224.17, \eta^2=.16$)は顕著であった。確認のため各水準ごとの単純種効果について検討したところ、全ての組み合わせでその差が有意であり、いずれの群においても事後は事前よりも高かった。事前における差を多重比較したところ、最も低い第4群は他のいずれよりも低く、また最も高い群と第

TABLE 2 事前のストレス対処の自信とストレスラーのコントロールの可能性

自信の範囲	10～9	8～7	6～5	4～1
<i>N</i>	44	35	49	40
事前	16.86(4.91)	15.54(3.23)	14.41(3.33)	9.68(4.76)
事後	19.64(3.30)	19.26(2.68)	18.84(2.47)	15.40(4.65)

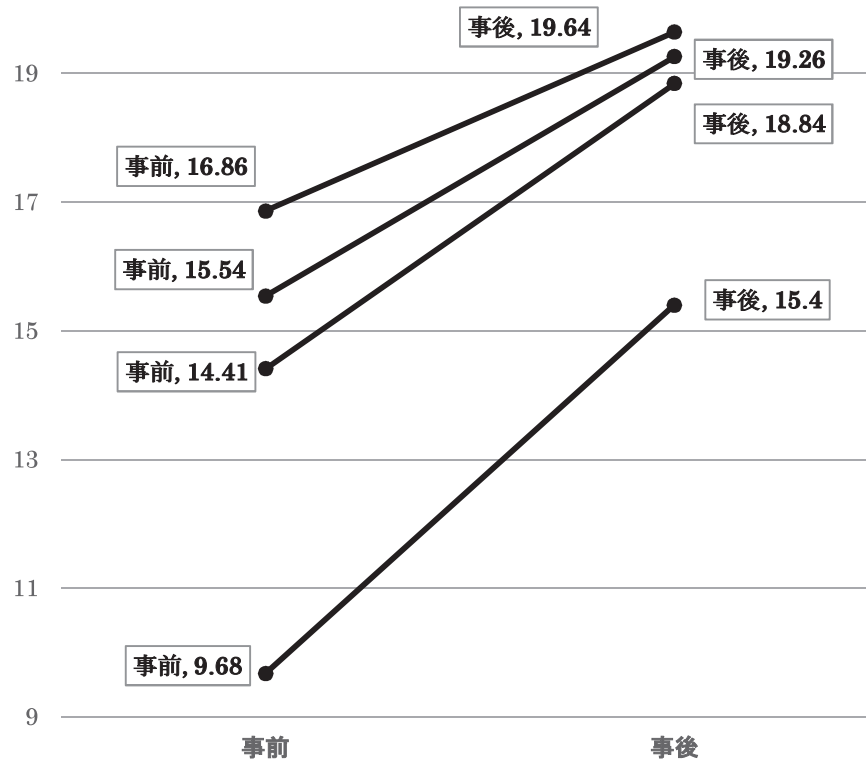


FIGURE 2 各群のコントロールの可能性の向上

3 群の間にも有意な差が見られた（誤差の平均平方 (MSe)=17.52, $p<.05$)。事後においては、最も低い第4群は他のいずれよりも低く、他には差がなかった (MSe =11.56, $p<.05$)。

このことから、本プログラムは小学生（3～4年生）に対して有効にはたらくが、ストレス対処の自信の下位4分の1の児童は、コントロールの可能性という点で、他の児童とは同じ水準には達しないことが示されたと言える。また上位4分の3の児童内は、事前においては一部に差があるが、事後においては同じ水準まで到達できることが示されたと言えよう。学校の教育目標の多くは学級集団の到達目標として設定され、全ての児童が一定の水準に達することが求められる。その意味で、上位4分の3の児童の成長は好ましいものと言える一方で、下位4分の1の児童は、これに到達せず課題として残された。その一方、上位4分の3までと下位4分の1の児童間には、プログラム実施前から有意な差があることが分かったことから、これを考慮し下位4分の1の児童の成長目標は、他を下回るものであって良いとも考えられ、

また実際に当該児童らも向上し学びの成果が現れている。ストレスマネジメント教育における目標の在り方については今後検討されるべき課題であろう。また、これら児童に対して安全にプログラムを実施するための要点を整理することも併せて課題として残された。

引用文献

- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1980 An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*. 21. 219-239.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2009 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プログラムの開発とその効果の予防的検討. 行動医学研究, 15, 69-79.
- 岩手県教育委員会 2016 「児童生徒のこころのサポート授業」 心とからだの健康観察 (19項目版・31項目版) 実施要項.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 2007 小学5

- 年生を対する認知行動的アプローチによる抑うつ
の低減効果の検討. 行動療法研究, 33, 45-57.
- 小杉正太郎 1996 Lazarus,R.S. のコーピング定義
の変遷とコーピング測定の問題. 産業ストレス
研究, 3, 123-126.
- 小杉正太郎 1997 防衛機制とコーピングー初期
の心理ストレス研究におけるコーピングの特
徴ー. 産業ストレス研究, 4, 58-65.
- Lazarus,R.S. 1999 Stress and emotion. New York:
Springer.
- Lazarus,R.S. & Folkman,S. 1984 Stress, appraisal,
and coping. New York: Springer.
- 三浦正江 2002 中学生の日常生活における心理
的ストレスに関する研究. 風間書房.
- 文部科学省 2012 健康な生活を送るために.
- 新名理恵・矢富直美・坂田成輝 1988 ストレス・
モデルの研究(1):一次的反応(情動的反応)
と認知的評価の関係の検討. 日本心理学会第
52回大会発表論文集, 814.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤
容子・佐藤正二 2009児童の抑うつ症状にに
対する学級規模の認知行動療法プログラムの
有効性. 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 島津明人 2002 心理学的ストレスモデルの概念
とその構成要因. 小杉正太郎(編) ストレス
心理学, 3章, 31-58, 川島書店.
- 富永良喜 2014 災害・事件後の子どもの心理支
援 システムの構築と実践の指針. 創元社.
- 富永良喜・三浦光子・山本奨・大谷哲弘・高橋哲・
小澤康司・白川美也子・渡部友晴 2012 大
規模災害後の子供のこころのサポート授業.
トラウマティック・ストレス, 10, 11-16.
- 山本奨 2013a 被災地の子どものサポートと支
援者に求められる力. 臨床心理学, 13(1),
151-155. 金剛出版.
- 山本奨 2013b 被災地の教師の苦悩. 教育と医
学, 61(3), 28-35. 慶應義塾大学出版会.
- 山本奨 2014a 3.11から3年, 子どもたちはい
ま 岩手 広がる個人差と支援の在り方. 子
育て支援と心理臨床, 9, 70-73, 福村出版.
- 山本奨 2014b 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.
- 山本奨・大谷哲弘・小山田ヨシ子 2017 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. 教育実践研究論文集, 4,
印刷中.

附記

本研究は、岩手大学大学院教育学研究科教職実
践専攻における実習科目「子ども支援力開発実習」
及びリフレクション科目「教育実践リフレクシ
ョンⅡ」における教育活動を通して遂行されたもの
である。

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 (アイスブレイク)	教師の働きかけ・留意点
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"> ＊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。 ・ 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	<p>4 課題把握</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○「きもち」がおちつく「かんがえ」を見つけよう。</p> </div> <p>5 話し合う 「あいさつ」の場面で、話し合う。</p> <p>6 まとめ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>○「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。</p> </div>	<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	<p>7 振り返り アンケート②を書かせる。</p> <p>8 あいさつ</p>	<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 ぐあいがわるいのかな	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 まあいいや(気にしない)
あれ？	むしされた	イライラ	にらむ