京都教育大学
平成 26 年度　修士論文

小学生に対する
ストレスマネジメントを中心とした
心理教育プログラムの効果

学校教育専攻　学校教育専修
教育臨床心理学コース
著者氏名　中井　裕子

指導教員　内田　利広
指導教員　森　孝宏

目　次

歴史的概観・・・・・・・・・1

問題と目的・・・・・・・・・9

方　　法・・・・・・・・・11

結　　果・・・・・・・・・20

考　　察・・・・・・・・・35

総合考察・・・・・・・・・44

結　　論・・・・・・・・・48

要　　約・・・・・・・・・49

文　　献・・・・・・・・・50

謝　　辞

付　　録

歴史的外観

1．心理教育とは

近年，学校における心理教育に注目が集まっている。後藤（2004）によると，心理教育は，①知識，情報を専門家が伝えること，②日常的ストレスへの対処技能の増大を図る，③集団で行う場合は参加者同士のサポート，という３つの基本構造を持ち，「慢性疾患に代表されるような継続した問題を抱える人たちに対する教育的側面を含んだ一連の援助法」とされ，医療・福祉領域や教育領域でも行われている。國分（1998）は心理教育を「サイコエジュケーション」と訳し，①集団に対して②心理学的な考え方や行動の仕方を③能動的に④教える方法であると述べ，予防的なアプローチの一つの形態として学校場面でなじみやすいものであることを述べている。

2．予防的・開発的な心理教育

今日の学校現場では，いじめ，不登校，問題行動などの学校不適応現象が大きな問題となっている。文部科学省の報告（2014）によると，平成25年度の小学校における暴力行為の発生件数は約10,900件で，前年度に比べて約2600件増加している。いじめの認知件数は約118,800件で非常に高い数値にあるといえる。そして不登校児童数は約24,000人であり，保健室登校や別室登校などを合わせると学校へ行きにくいと感じている児童の数がさらに増えると予想される。このような状況を受けて，小学生に対しても，学校不適応の改善や予防のため，心理面接（カウンセリング）といった個別的対応とともに，“一時的援助サービス”（石隈，1999）といわれるような，すべての児童を対象とした，心理学的な立場からの予防的・成長促進的な働きかけも極めて重要であるとされて

いる。文部科学省は『生徒指導提要』(2010)において，教育相談の新たな展開としてストレスマネジメント教育，集団ソーシャルスキル訓練（集団 Social Skills Training：以下集団 SST と略記），アサーショントレーニング，構成的グループエンカウンター，ピアサポートなどの活動を教育相談に必要な人間関係を養う手法として紹介している。その中でもストレスマネジメント教育や集団 SST に関する研究はこれまで多くなされてきている（田代・古橋（2007），古角・水野（2009），藤枝・相川（2001）など）

3．ストレスマネジメント教育

ストレスという言葉は，社会で働く一般成人のみならず，最近では子どもまでもがよく口にする言葉になっている。「ストレスがたまる」と良く耳にするが，元々ストレスとは物理的な歪みを意味し，その後医学領域の中でも用いられるようになった。それ以後，なされたストレス研究の中で，特に心理的ストレスが注目され，ストレッサー生起から心身の疾患に至るまでの心理的ストレスの発生のメカニズムに関する研究が数多くなされてきた（嶋田，1998）。ストレスに関する研究では，当初，ライフイベントがストレッサーとなり，後続する対人不適応（ストレス反応）を生じさせるという一方向の因果関係を考えていた（相川，2009）。これに対して Luzarus＆Folkman（1984）はこの心理的ストレスの過程を①外界の刺激であるストレッサーとそれを驚異的であると認知的に評価すること②それらのストレッサーに対処すること③その結果生じるストレス反応，という 3 つから構成されているとした。つまり，同一の刺激や出来事が，ある人にはストレスを引き起こして，ある人には影響しないというような個人の出来事に対する認知的評価によ

ってストレスが規定されることを示した。また，ストレスを生じさせる刺激をストレッサーと言い，これには寒さや痛みなどの物理的刺激や，叱られたりいじめられたりしたことなどで心理的苦痛を覚える刺激など様々なものが含まれる。試合に出場することなどは緊張・焦りなどという心理的苦痛を伴うが，同時に練習への意欲という好ましい刺激にもなりうるのである。ストレッサーによる心身への影響をストレス反応と言い，心理的ストレス反応とは怒り，不安，喜びといった感情や気分の興奮状態を指す。身体的ストレス反応は自律神経系の興奮であり，心拍数・血圧の上昇，発汗，瞳孔散大，筋緊張といった身体反応を指す（大野ら，2002)。

そして，ストレッサーという刺激に対して何とかしようとする行動がコーピングであり，ストレッサーを取り除くという方法や，認知の仕方を変える（認知的評価)，感情・気分をしずめるなどのリラクゼーション・腹式呼吸などの方法がある。個人によって得意とするコーピングは異なり，例えば，運動が得意な人はジョギングをすることが効果的なコーピングになり，絵を描くことが好きな人には絵を描くことが効果的なコーピングとなることもある。

ストレスマネジメントという用語は，ストレスを阻止・軽減するための対応策と具体的介入という意味で使用されることが多いが，最近ではストレスに備える予防として行うことが多い。竹中（1997）は，ストレスマネジメント教育を「ストレスの本質を知り，ストレスに打ち勝つ手段を習得することを目的とした健康教育である」とし，その内容として，ストレッサーへの気付き，ストレス反応への気付き，ストレス反応を抑える技能の習得という3要素を挙げている。山中・富永（2000）はストレスに対する予防を目的とした健康教育という観点に立ち，ストレスマ

ネジメント教育を「ストレスに対する自己コントロールを効果的に行えるようになることを目的とした教育的なはたらきかけ」と定義している。

ストレスマネジメント教育では，まず心身のストレス反応に気付き，予防の必要性を認識できるようにストレス概念を知ることから始める。次に自分のストレス反応に気付き，ストレス対処法を習得する。そして，習得したストレス対処法を活用するという段階で進むとされ，ストレスマネジメント能力は学習者の発達段階や生活環境などに応じた学習によって身に付けることができるといえる。

4．社会的スキル

成人であれ子どもであれ，対人関係においては相手とのやり取りが必要となる。その際に，どちらか一方だけが利益を受けるものではなく，やりとりするもの同士がお互いに利益を受けるような関係を作る方が対人関係はうまくいきやすい。そこで，良好な対人関係をつくるためには，お互いがうまく調整して適切に折り合いを付けていくためのスキルを身に付ける必要がある。そのようなスキルを「社会的スキル」と呼ぶが，相川（2009）は，「社会的スキル」は具体的な対人場面で用いられ，「相手の反応の解読」または「対人目標の決定」に始まり，「対人反応の決定」や「感情のコントロール」を経て，「対人反応の実行」に至るまでの認知過程および実行過程のすべてを指す概念であると述べている。加えて，Michelson ら(1983) による定義の一部として「社会的スキルは学習によって獲得される」「社会的スキルの実行は，社会的強化（周囲の環境から与えられる肯定的反応）を最大にするものである」という性質も挙げられている。また，安達（2013）は，従来社会的スキルは行動面を中心に定義されてきたが，近年は，行動面だけでなくさまざ

まな側面から多面的に定義されていると述べ，それらは名称・分類にいくらかの相違点はあるものの，「認知」「感情」「行動」という３領域から心の働きをとらえていることを示している。

子どもに対して社会的スキルを身に付けさせる技法としては，社会的相互作用の水準を引き上げることを目指した強化法やモデリング法，仲間を媒介として訓練対象児の社会的スキルを増加させることを目的とした仲間媒介法などさまざまなものが挙げられる。また，標的とすべき社会的スキルを明確に定義し，言語的教示や話し合いを多用しながらスキルの実行に移す練習をするという認知行動的スキル訓練プログラムがある。これはコーチング法と呼ばれ，「言語的教示（話し合いを含む）」「モデリング」「練習（行動リハーサル，ロールプレイ）」「社会的強化（フィードバック）」を取り入れている者がほとんどである（佐藤ら,2000）。最近ではこのコーチング法の手続きによる社会的スキル訓練が多く使用され，対象児数名のみに対して行う社会的スキル訓練や，学級集団に対して行う集団 SST も多く実施されている。これらの技法は，さまざまな対象児に適用され，大きな成果をもたらしているが，訓練効果の般化と長期的維持や学校において集団で行う訓練法の開発が課題となっている。

集団 SST とは学級という枠組みを活用して学級内の児童全員を対象に社会的スキル訓練を実施するものである。相川・佐藤（2006）は，学校で，すべての子どもに，ソーシャルスキルの学習機会を意図的，計画的に提供することによって，ソーシャルスキルの不足から発生する問題を予防し，子どもの社会性の発達に寄与しようと開発された技法が集団 SST であり，こうした目的で行われる集団 SST は，心理療法というよりも教育技法であるので，現在では「ソーシャルスキル教育」(Social Skills

Education,以下 SSE）と呼称されることが多いと述べている。学校現場でのSSEの実践研究のなかで，藤枝・相川（2001）は児童の自己評定による質問紙や教師による行動観察などを通した効果測定によって，児童の社会的スキルが向上したという結果が報告されている。しかし，SSEの課題として身に付けたスキルの般化が難しいという点が挙げられており，スキルの般化や，維持促進についての研究もなされている。小関ら（2009）はSSTによって，社会的スキル得点の上昇とストレス得点の有意な低減が確認され，セルフモニタリングの実施によって，学級における集団の変化について理解することが可能になることを示した。渡辺・星（2009）はセルフ・マネジメント方略として，スキルの使用回数などのチェックシートを用いたことでスキルの向上が見られたことを示している。

さらに，これまでのSSEにおける問題点としては，選定された目標スキルが児童及び教師が必要であると感じているスキルと一致していないという，標的スキルの選定上の問題が指摘されている（田中ら，2003）。そこで荒木ら（2010）は，実施校のニーズに合わせて独自の心理教育プログラムを作成し，実践そのものに対する教師の評価についても調査対象とし，自尊心の向上，社会的スキルの引っ込み思案傾向の低下，教師評定では向社会性の向上や攻撃性の低下という結果が得られている。また，古角・水野（2009）は小学生対象のストレスマネジメントプログラムの具体的な内容を検討する基礎資料として事前に児童に質問紙調査を行い，その結果からプログラムの内容を決定している。このことから，対象とする学級集団の問題解決や改善に取り組むためには，担任教師のニーズや学級集団全体の問題点を把握したうえで，介入プログラムを決定することが重要になってくると考えられる。

５．ストレス低減に向けての介入プログラム

嶋田ら（1996）は，子どもは成人と比べて未分化な部分が多く，ストレスを軽減するためには成人のように認知的対処の指導を重視するというよりは，むしろ社会的スキルのような具体的な対処行動の指導に重点を置きながら，認知的対処の指導を行う方が効果的であると述べている。さらに，嶋田ら（1996）は集団 SST による学校ストレス低減効果を検討し，ストレスの生じるしくみやリラクセーションの方法などを知る授業実践のみでは学校ストレスの低減には有効に作用しにくいものの，集団 SST と組み合わせることによって，学校ストレスの低減に有効に作用することを示唆している。社会的スキルとストレス反応の関係を調べた嶋田ら（1998）は，児童の表出するストレス反応を軽減するためには社会的スキルの中でも，引っ込み思案行動や攻撃行動の変容が有効であると述べている。また，寺嶋ら（2003）の実践研究では，集団参加型や攻撃行動抑制型のスキルを効果的に用いる児童がストレス反応を示しにくいことが明らかになり，ストレスマネジメント教育を行う場合，ストレスの知識教育やリラクゼーションに加えて，SST やグループ・ワークならびに傾聴訓練など，良好な人間関係の構築を意図した方法を取り入れる必要性を述べている。さらに古角・水野（2009）は，ストレス耐性が低い小学生に対して，ストレッサーに対処するスキルを提供することは意義があると述べ，ストレス対処（コーピング）に着目して実践を行っている。田代・古橋（2007）は，ストレス反応高位群ほどストレス反応低減に及ぼす SST の訓練効果が高いことを示し，社会的スキルの向上とともに不機嫌・怒りというストレス反応が減少したことを示している。また，平林・中谷（2007）は，ストレスの理解と解決イメージトレーニングを用いたストレスマネジメント教育を計 3 回行ったところ，

ストレスの高い児童の学級満足度を高める可能性があることを示している。佐藤ら（2009）は児童の抑うつ症状を改善するプログラムとして心理教育・ソーシャルスキル訓練および認知再構成法を構成要素としたプログラムを行い，児童の抑うつ症状の低減・ソーシャルスキルの改善が見られ，主観的学校不適応感も改善された。

これらのことから，人間関係の中で常にストレスを感じている子どもに心理教育を行い，社会的なスキルを身に付けさせることが，ストレス反応の低減につながるのであり，それとともに学級に対する肯定的な見方が増すと考えられる。

問題と目的

児童の学校不適応予防を目的とした取組を効果的に行うためには，学校の実態に合ったプログラムを作成し，教師に受け入れられ，継続的に実践されるようになることが望まれる。これまでの研究では，大学院生や心理専門家である外部スタッフが複数で授業を行い，その効果を検証する研究が多く存在し成果をあげている（下田，2013)。学校場面でこのような心理学的介入を行う場合，心理学の専門家や大学院生などのような外部のスタッフが実施するのは理論的背景を熟知した指導者が介入の意図を熟知したうえで行うことができ，担任教師の負担も軽くなる。一方で，担任教師がプログラムを実施する場合は，身に付けた知識やスキルを教師が日常的に強化することができるため，介入効果の持続が期待でき，他の教師へのプログラムの普及の可能性を広げることもできると考えられる（倉掛・山崎，2006)。しかし，担任教師の負担を考慮すると，学校内部のスタッフであり，体や心の専門家である養護教諭やスクールカウンセラーが中心となり，担任教師とともにプログラムを行うことで，プログラムの効果がより高まるのではないかと考えられる。そうすることで，スクールカウンセラーや養護教諭が心理教育の実践などを通して学校との協働（コラボレーション）体制を構築し新しい教育相談体制の在り方を構築していくことにつながると考えられる。

また，プログラムの実施回数は短期的なものから長期的なものと様々である。平林・中谷（2007）の実践では3回という短期的な介入では統計的な効果が見られず，中長期的なプログラムの実践やフォローアップデータの取得が必要であることを述べているが，佐藤ら（2009）の実践では9回の集団認知行動プログラムの介入を行ったところ，抑うつの低減，社会的スキルの改善，学校不適応感の軽減が見られている。学校現

場において，学級担任とスクールカウンセラーや養護教諭などという学校内のスタッフが協働してこのような授業を実践していくためには，長期的なプログラムよりも短期的なプログラムの方が導入しやすい。そのため，学校現場の実情に即した形で，短期的なプログラムでの授業実践の効果を見ていく必要があるのではないかと考えられる。

そこで，本研究では，比較的学校で導入しやすい4回という授業回数を設定し，実施校の実態に合った心理教育プログラムを導入し，介入直後のみならず，その効果が維持されるのか中期的な効果も検証する。このプログラムには，ストレス理解などの心理教育，対人関係に関わる具体的な知識や技術を扱うSSEを含めたものを使用し，個人のスキルの維持・学級の雰囲気の向上のために，スキル使用時に学級の壁面ポスターにシールを貼るという取組を行う。

仮説として，ストレスマネジメントを中心とした心理教育プログラムを実施した群は，教育を受けていない群に比べ，ストレス反応が軽減し，社会的スキル得点が向上し，学級の雰囲気が向上するであろう。

方法

Ⅰ　調査対象者と時期

A市公立小学校1校の4年生4クラス128名を対象とし，心理教育プログラムを4回実施した。そのうち，2クラス（在籍64名：男子31名，女子33名）を実験群，残り2クラス（在籍64名：男子31名，女子33名）を待機群とした。

Ⅱ　プログラムの概要

1．領域と単元名および目標

4回の授業プログラムは，「道徳」の授業の中で行われ，単元名は「心すっきりプロジェクト」と題して「ストレスを溜めずに心がすっきりするような方法を身に付ける」であり，筆者が授業を行った。

2．プログラムの構成

前年度中に校長先生と打ち合わせを3回行い，学校長の了解を得てから担任とも打ち合わせを行った。倫理的な配慮として，待機群にも時期をずらして心理教育プログラムを実施することにした。また，学校の様子や子どもたちに付けたい力などの聞き取りを行い，「アサーション」を学ばせたいという要望があった。さらに児童の実態を踏まえ，担任からの聞き取り・要望をもとに，ストレス・怒り・アサーションを内容に含めることにした。授業内容は河村ら（2007）や大野ら（2002），大野（2003），山中・冨永（2000），冨永（2014）を参考に，教職経験のある大学院生2名と話し合い決定した。児童には＜心すっきりプロジェクト＞と題し，「目には見えない心がしんどくなってしまわないようにするためにはどうしたらいいか」を4回の授業（週1回各45分）を通して考えていくことを教示した。第1時には「ストレスって何だろう？」

と題し，ストレッサー・ストレス反応・コーピングについて学習した。第2時は「イライラしたときどうするの？」という内容で怒りについてのイメージを話し合った後で，イライラした具体的な場面を用いてロールプレイを行った。第3時は「失敗したときどうするの？」という内容で友達が失敗した時に取る行動を考え，ロールプレイを行った。第4時は「気持ちのいい話し方」と題し，具体的な場面を想定しアサーショントレーニングを行った。第2時と第3時の後には学習したスキルが使えたら教室に掲示してある紙にシールを貼るという取組を行った。これは個人のスキルの定着とクラス内での良い雰囲気を高めるために次週の授業のときまで行われた。授業で使用したプリント等は，筆者が毎時間確認し，コメントを記入した上で個人ファイルに入れて返却し，前時の内容を見返せるようにした。実際の介入に用いた具体的なプログラムは以下の通りである（Table 1）。指導案やワークシートは付録に示した。

Table 1　プログラムの内容　単元名『心すっきりプロジェクト』

	題材名	内　容
第1時	ストレスってなんだろう？	ストレスについての理解 ストレッサー・ストレス反応・ストレス対処（コーピング）・リラクセーション（10秒呼吸法，肩の上げ下げ）
第2時	あたまにきたときどうするの	・怒っているときの心の中をのぞいてみよう（怒りのハート） ・SSE　友達関係のスキル　頭にきたときのお得な切り札

		「攻げき」「やつあたり」「出ていく」「がまん」「そうだん」☆スキルを定着させるための取組
第3時	友達が失敗したときどうするの	・SSE　友達関係のスキル　「ばかにする」「責める」「知らん顔」「はげます」「助ける」 ・絵本『幸せのバケツ』（キャロル・マックラウド作）☆スキルを定着させるための取組
第4時	気持ちのいい話し方	・SSE　3つの話し方について知る。アサーショントレーニング　「いばりやさん」「おどおどさん」「さわやかさん」

3．調査内容

児童を対象として，心理教育プログラムの効果測定に以下の尺度から構成される質問紙を計3回使用した。実験群，統制群ともに，担任が質問項目を読み上げる形で実施した。

1）ストレス反応（Table2）:（以下ストレス反応尺度と記す）

永浦ら（2014）によって開発された「ストレス反応20」を使用した。本尺度は「緊張」「怒り」「悲しい」「生活不調」「ポジティブ気分」の各5因子から成る20項目（各因子4項目）で構成されている（4件法）。「緊張」「怒り」「悲しい」「生活不調」は，得点が高いほどストレス反応が高く，「ポジティブ気分」は得点が低いほどストレス反応が高いことを示している。本研究では学校現場で用いるため，侵襲性が高くないポジティブな項目も含んだ本尺度を用いた。永浦ら（2014）は，小学4年生から中学3年生1299名を対象に調査し，抽出された5因子（緊張，怒り，悲しい，生活不調，ポジティブ気分）から構成されており，因子負荷量はどの因子もα=0.72以上であったため，本研究でもこれらの因

子構造をそのまま使用して分析することとした。なお，この尺度は，被験者が自己採点できるようにつくられているが，本研究では学校側の要望により自己採点はせず，回答後に回収した。

Table2　ストレス反応 20 の質問項目

ストレス反応20

因子名	質問項目
緊張	1 きんちょうする
	6 からだがかたくなる
	11 手や足がふるえる
	16 心臓がドキドキする
怒り	2 腹が立つ
	7 人やものに，いかりをぶつけたい
	12 イライラする
	17 おこりっぽい
悲しい	3 かなしい気持ちだ
	8 消えてしまいたいと思う
	13 ひとりぼっちな気分だ
	18 自分を責めてしまう
生活不調	4 やる気がおきないことがある
	9 からだがおもく，だるい
	14 よく眠れないことがある
	19 落ち着いて勉強ができないことがある
ポジティブ気分	5 わくわくする
	10 笑ったり，えがおになる
	15 うれしい気持ちだ
	20 すっきりした気持ちだ

２）社会的スキル（Table3）：（以下社会的スキル尺度と記す）

藤枝・相川（2001）の「社会的スキルの児童自己評定尺度」を使用した。本尺度は 5 件法，20 項目で，「攻撃性」（９項目）・「向社会性」（7 項目）・「引っ込み思案」（４項目）の 3 因子から構成されている。「向社会性」尺度は得点が高いほど社会的スキルが高く，「攻撃性」尺度及び「引っ込み思案」尺度は得点が低いほど社会的スキルが高いことを示している。本尺度は因子分析で α=0.60 以上で因子負荷量を示しているものであり，本研究でもこれらの因子構造をそのまま使用して分析することとした。

Table３　社会的スキルの児童自己評定尺度

社会的スキルの児童自己評定尺度	
因子名	質問項目
攻撃性	すぐにおこる。
	友だちのじゃまをよくする。
	らんぼうな口のききかたや，らんぼうな遊びが多い。
	何でも，人のせいにしてしまう。
	友だちをおどかしたり，いばりちらしたりする。
	でしゃばりである。
	自分のことばかり考えている。
	友だちが話しているときに，話にわりこむことが多い。
	じまんばかりする。
向社会性	かなしそうにしている友だちをはげましてあげる。
	みんなのためになることを考える。
	友だちの意見に反対する時は，きちんと，自分の意見を言う。
	友だちの意見に反対する時は，きちんと，その理由を言う。
	こまっている友だちを，助けてあげる。
	よく，友だちのことをほめる。
	友だちのけんかを，上手にやめさせることができる。
引っ込み思案	友だちとあまり話をしない。
	友だちとはなれて，１人で遊ぶことが多い。
	友だちの遊びをじっと見ていることが多い。
	友だちにあまり，話しかけない。

3）学級認知（Table4）:（以下学級認知尺度と記す）

京都市教育委員会（2013）によって作成された「クラスマネジメントシート（学級認知)」を使用した。4件法，29項目で「クラスのまとまり」（5項目）・「クラスのけじめ」（5項目）・「クラスのやすらぎ」（6項目）・「友だちとのつながり」（5項目）・「担任とのつながり」（5項目）・「自己開示」（3項目）の6因子で構成されている。「クラスのまとまり」「クラスのけじめ」「友だちとのつながり」「担任とのつながり」「自己開示」尺度は，得点が高いほど学級のことを肯定的に認知していることを示している。「クラスのやすらぎ」は得点が低いほど学級のことを肯定的に認知していることを示している。学級認知尺度において，「クラスのやすらぎ」因子に含まれる6項目と「自己開示」因子に含まれる1項目は逆転項目であった。

クラスマネジメントシート（学級認知）は，京都市において小学生から大規模な調査をしたうえで因子分析され，6つの因子に分けられている。そのため，本研究においてもこの6因子を用いて分析を行う。

さらに，児童への質問紙調査に加えて，教師を対象に，記述式アンケートを行った。4回の実践授業後に，それぞれの授業の感想や児童の様子・変化などを自由記述式でアンケートに記入してもらった。

Table４　クラスマネジメントシート（学級認知）

因子名	クラスマネジメントシート　学級認知 質問項目	
クラスのまとまり	1 クラスのみんなは，お互いによいところを認め合っている。	
	7 クラスの人がうまくいくとみんなで喜ぶ。	
	13 男子も女子もいっしょに楽しく遊んでいる。	
	19 みんなが，クラスの活動に自分から進んで参加する。	
	24 クラスのみんなが助け合っている。	
クラスのけじめ	2 教室の中は，整理整とんできている。	
	8 授業中にみんなよく発表している。	
	14 クラスのみんなは，決まりをしっかり守っている。	
	20 クラスのみんなは，人の話をよく聞く。	
	25 みんな当番の仕事をしっかりとしている。	
クラスのやすらぎ	3 クラスには，悪ふざけをしたり，からかったりする人がいる。	＊
	9 クラスでよくけんかがある。	＊
	15 クラスには，仲間はずれにされている人がいる。	＊
	21 クラスには，いじめがある。	＊
	26 クラスのみんなは，ある決まった人の言うことに流されてしまう。	＊
	29 クラスには，みんなが逆らえない人がいる。	＊
友だちとのつながり	4 クラスの友だちといっしょにいると楽しい。	
	10 休み時間が楽しい。	
	16 給食の時間に楽しく食べられる。	
	22 クラスの友だちはやさしい。	
	27 クラスに友だちがたくさんいる。	
担任とのつながり	5 担任の先生はやさしい。	
	11 担任の先生は，勉強を分かりやすく教えてくれる。	
	17 担任の先生はみんなの話をよく聞いてくれる。	
	23 授業がわかりやすい。	
	28 担任の先生は，よくほめてくれる。	
自己開示	6 授業中，自分の意見を言いやすい。	
	12 勉強で分からないところがあれば，担任の先生に質問できる。	
	18 クラスの中で意見が言いにくい。	＊

＊ 逆転項目

４．実施時期と手続き

実施期間は201X年5月から7月までの3か月間であった。その間に週1回，決まった曜日に心理教育プログラムを実験群に実施した。なお，倫理的配慮から待機群においても時期をずらして同じプログラムを実施した。

心理教育プログラムの効果を測定するために，プレとポスト，フォローとして計 3 回の調査を行った。Table 5 にプログラムの介入計画を示した。

Table 5　プログラムの介入計画

		実験群	待機群
4月	初旬	打ち合わせ	打ち合わせ
5月	1週目	質問紙（プレ）	質問紙（プレ）
	2週目	授業1回目	
	3週目	授業2回目	
	4週目	授業3回目	
	5週目	授業4回目	
6月	1週目	質問紙（ポスト）	質問紙（ポスト）
	2週目	先生へのアンケート	授業1回目
	3週目		授業2回目
	4週目		授業3回目
7月	1週目		授業4回目
	2週目	質問紙（フォロー）	質問紙
	3週目		先生へのアンケート

５．倫理的配慮

学校現場で介入を行うため，実践を行う群と全く行わない群をつくるのは倫理的に難しい。そのため，統制群とはせず，待機群として実験群の介入の後に同じ介入を待機群にも行うこととした。

また，質問紙調査は学級担任が行い，回答を強制するものではなく，学業成績には関係ないことを説明してから配布した。

結　果

1．基礎統計

分析に関しては実験群の2名が4回の授業のうち2回欠席し未実施となったため対象者から除外した。その他，質問紙の回答で無答などが多かったものを除外した結果，分析対象者は101名（実験群49名，待機群52名）となった。

ストレス反応尺度において「ポジティブ気分」因子の「⑩笑ったり，えがおになる」の1項目と学級認知尺度の「けじめ」因子の「㉕みんな当番の仕事をしっかりとしている」の1項目，「担任との関わり」と「友達との関わり」因子に含まれる全10項目に天井効果が見られたので，合わせて12項目を分析から除外した。そのため，ストレス反応尺度の「ポジティブ気分」因子は4項目，学級認知尺度の「けじめ」因子は4項目となった。また，学級認知尺度からは「担任との関わり」と「友達との関わり」の因子が消え，4因子構造となった。

2．群と時期におけるプログラムの効果

実験群49名と待機群52名を対象とし，下位尺度ごとに，群（実験群，待機群：between）と時期（プレ，ポスト：within）の2要因混合計画の分散分析を実施した。心理教育プログラム実施の前後における児童の尺度得点の分散分析の結果をTable 6に表した。

Table6　ストレス反応得点と社会的スキル得点，学級認知得点の分散分析結果

			平均値(標準偏差) 実験群 (N=49) プレ	ポスト	待機群 (N=52) プレ	ポスト	F値 主効果 群	時期	交互作用
ストレス反応	緊張	M	1.47	1.58	1.48	1.60	.26	4.27 *	.01
		SD	(.50)	(.64)	(.52)	(.56)			
	怒り	M	2.10	1.82	2.04	1.86	0	14.23 **	.66
		SD	(.85)	(.82)	(.80)	(.71)			
	悲しい	M	1.63	1.42	1.66	1.54	.45	6.89 *	.50
		SD	(.73)	(.53)	(.63)	(.67)			
	生活不調	M	1.99	1.84	1.99	1.82	.01	5.90 *	.01
		SD	(.79)	(.82)	(.69)	(.71)			
	ポジティブ気分	M	2.21	2.80	2.20	2.76	.09	14.11 **	.01
		SD	(.82)	(.88)	(.81)	(.96)			
社会的スキル	攻撃性	M	1.66	1.67	1.92	2.02	4.71 *	1.48	1.01
		SD	(.72)	(.71)	(.77)	(.76)			
	向社会性	M	3.08	3.22	3.17	3.24	.84	2.31	.24
		SD	(1.09)	(.95)	(.84)	(.75)			
	引っ込み思案	M	2.04	1.80	1.89	2.11	.15	.01	6.54 *
		SD	(1.05)	(1.07)	(.97)	(1.09)			
学級認知	まとまり	M	2.89	2.93	2.63	2.74	3.21	1.74	.50
		SD	(.68)	(.69)	(.74)	(.65)			
	けじめ	M	2.81	2.82	2.54	2.81	1.83	6.40 *	5.49 *
		SD	(.62)	(.56)	(.60)	(.57)			
	やすらぎ	M	2.92	3.00	2.91	2.76	1.62	.29	3.30 †
		SD	(.57)	(.55)	(.59)	(.62)			
	自己開示	M	2.62	2.85	2.60	2.73	.23	6.10 *	.57
		SD	(.87)	(.73)	(.77)	(.73)			

† p<.10, * p<.05, ** p<.01

1）ストレス反応

「緊張」「怒り」「悲しい」「生活不調」「ポジティブ気分」の全ての因子において時期の主効果が有意であった。「緊張」はプレよりもポストの方が有意に高く（$F(1,99)=4.27$, $p<.05$），「怒り」はポストの方が有意に低かった（$F(1,99)=14.23$, $p<.01$）。「悲しい」はプレよりもポストの方が有意に低く（$F=6.89(1,99)$, $p<.05$），「生活不調」もポストの方が有意に低かった（$F(1,99)=5.90$, $p<.05$）。「ポジティブ気分」はプレよりもポストで有意に増加していた（$F(1,99)=14.11$, $p<.01$）。群の有意な主効果及び交互作用は見られなかった。

２）社会的スキル

「攻撃性」は群の主効果が有意であり，実験群よりも待機群の方が有意に高かった（F（1,99）=4.71，p<.05）。交互作用は有意ではなかった。「向社会性」は有意な主効果は何も見られなかった。「引っ込み思案」では，群と時期による交互作用が認められた（F(1,99)=6.54，p<.05）。単純主効果の検定を行った結果，実験群ではプレの引っ込み思案得点がポストでは減少傾向が見られ，待機群ではプレの得点がポストには増加傾向が見られた（Figure１）。

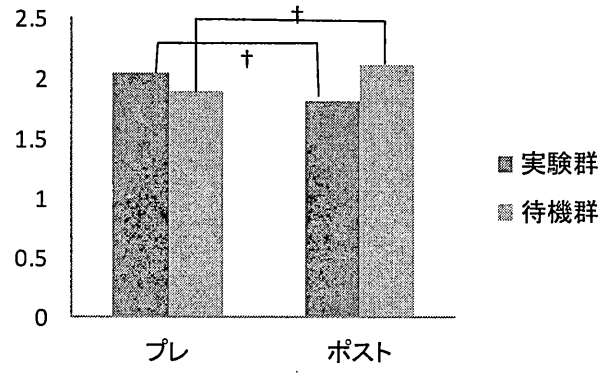


Figure 1 群×時期における引っ込み思案得点

３）学級認知

「まとまり」「けじめ」「やすらぎ」「自己開示」の全ての因子において群における有意な主効果は見られなかった。

「けじめ」は時期に有意な主効果が見られ，プレとポストではポストで有意に高くなった（F（1,99）=6.40，p<.05）。また，「けじめ」において群と時期による有意な交互作用が見られた（Figure２）。単純主効果の検定を行った結果，実験群においてはプレ―ポスト間で有意な差は見られなかったが，プレの時点で実験群の方が有意に得点が高く，待機群は有意に低かった。待機群においてはプレの得点がポストに有意に増

加した。「やすらぎ」においては交互作用に有意な傾向が見られ，単純主効果の検定を行った。すると待機群においてプレよりもポストで得点が低くなる傾向が見られ，ポストでは実験群の方が待機群と比べて得点が有意に高くなり，実験群にプログラムの効果があったことが示唆された（Figure３）。「自己開示」は時期に有意な主効果が見られ，プレよりもポストの方が高くなった（F（1,99）=6.10，p<.05）。

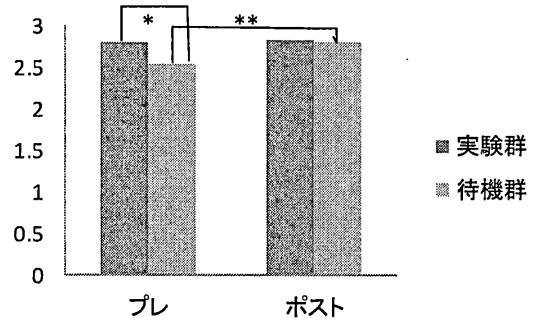


Figure 2 群×時期における「けじめ」得点

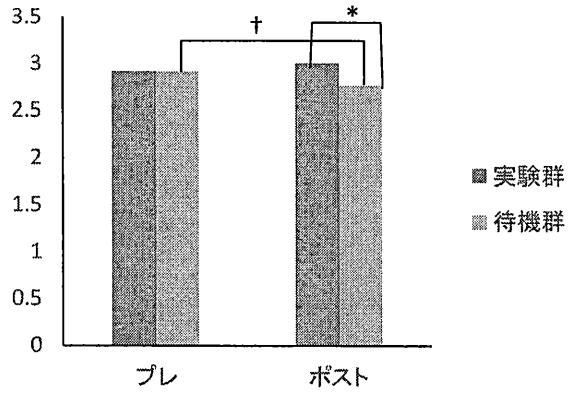


Figure 3 群×時期における「やすらぎ」得点

３．時期と群とストレス高低におけるプログラムの効果

まず，第１回目のストレス反応尺度得点を用いて各因子の得点を合計し，個人のストレス得点を算出した。その際，ポジティブ気分の得点を逆転させてストレス得点を算出した。ストレス得点の平均値 9.4 点（SD=0.50）を基準として平均値以上の被験者をストレス高群，平均値未満をストレス低群として分析に用いることとした。

次に，ストレスの程度によって心理教育プログラムにどのような効果が見られるかを調べるために，群（実験群，待機群：between）とストレス高低（ストレス高群，ストレス低群：between），時期（プレ，ポスト：within）の３要因混合計画の分散分析を実施した。心理教育プログラム実施の前後における児童の尺度得点の分散分析の結果を Table７に表した。従属変数は社会的スキル得点と学級認知得点とした。

Table7　時期と群とストレス高低における社会的スキル得点，学級認知得点の分散分析結果

			平均値(標準偏差)								F値						
			実験群				待機群				主効果			1次の交互作用			2次の交互作用
			ストレス高群 (N=22)		ストレス低群 (N=27)		ストレス高群 (N=28)		ストレス低群 (N=24)		時期	群	ストレス高低	時期×群	時期×ストレス高低	群×ストレス高低	時期×群×ストレス高低
			プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト	プレ	ポスト							
社会的スキル	攻撃性	M	2.01	2.01	1.38	1.4	2.3	2.4	1.47	1.56	1.39	3.98 *	37.31 ***	1.01	.01	.85	.06
		SD	(.79)	(.76)	(.52)	(.55)	(.69)	(.63)	(.60)	(.64)							
	向社会性	M	2.79	2.99	3.32	3.42	2.92	2.99	3.45	3.53	2.38	0.34	10.01 **	.28	.14	.31	.17
		SD	(.82)	(.87)	(1.22)	(1.00)	(.75)	(.68)	(.85)	(.73)							
	引っ込み思案	M	2.68	2.35	1.52	1.36	2.19	2.49	1.54	1.65	.37	.00	29.58 ***	6.47 *	.00	1.02	1.03
		SD	(1.05)	(1.24)	(.72)	(.65)	(1.04)	(1.10)	(.77)	(.89)							
学級認知	まとまり	M	2.63	2.56	3.10	3.22	2.43	2.55	2.86	3.03	1.59	2.35	20.64 ***	.62	1.43	.15	.14
		SD	(.74)	(.71)	(.55)	(.53)	(.67)	(.56)	(.76)	(.64)							
	けじめ	M	2.60	2.57	2.98	3.03	2.34	2.63	2.78	3.02	5.98 *	1.14	18.75 ***	5.45 *	.02	0.00	.33
		SD	(.62)	(.55)	(.58)	(.49)	(.51)	(.50)	(.62)	(.59)							
	やすらぎ	M	2.57	2.86	3.21	3.11	2.76	2.6	3.08	2.95	.14	.96	18.01 ***	3.99 *	2.38	.33	2.93 †
		SD	(.55)	(.56)	(.40)	(.53)	(.58)	(.64)	(.56)	(.56)							
	自己開示	M	2.21	2.53	2.95	3.11	2.33	2.46	2.93	3.04	6.21 *	.01	25.44 ***	.65	.37	.09	.23
		SD	(.85)	(.60)	(.74)	(.74)	(.65)	(.69)	(.79)	(.66)							

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

1）社会的スキル

「攻撃性」は群の主効果が有意であり，待機群の方が有意に高かった（F（1,97）=3.98，p<.05）。

「攻撃性」「向社会性」「引っ込み思案」の全ての因子においてストレス高低の主効果が見られた。「攻撃性」と「引っ込み思案」はストレス高群が有意に高く，「向社会性」はストレス低群が有意に高かった（「攻撃性」F（1,97）=37.31，p<.001，「向社会性」F（1,97）=10.01，p<.01，「引っ込み思案」F（1,97）=29.58，p<.001，）。このことからストレスの高い児童は社会的スキルが低く，反対にストレスの低い児童は社会的スキルが高いことが示された。「引っ込み思案」では時期と群に有意な交互作用が認められ（F（1,97）=6.47，p<.05），単純主効果の検定の結果，実験群ではプレよりもポストで引っ込み思案得点が低くなる傾向があり，待機群では高くなる傾向があった。このことから，「引っ込み思案」においては実験群にプログラムの効果が示唆されたと言える。

2）学級認知

「まとまり」「けじめ」「やすらぎ」「自己開示」の全ての因子においてストレス高低の主効果が見られた。「まとまり」「けじめ」「やすらぎ」「自己開示」の全てにおいて，ストレス高群の方が得点が低かった（「まとまり」F（1,97）=20.64，p<.001，「けじめ」F（1,97）=18.75，p<.001，「やすらぎ」F（1,97）=18.01，p<.001，「まとまり」F（1,97）=25.44，p<.001）。このことから，ストレスの高い児童は学級を否定的に認知しており，反対にストレス得点が低い児童は学級を肯定的に認知していることが示された。

時期に有意な主効果があったものは「けじめ」（F（1,97）=5.98，p

<.05）と「自己開示」（F（1,97）=6.21，p<.05）であった。「けじめ」も「自己開示」もプレ―ポストの間で得点が有意に高くなっていた。「けじめ」は時期と群の交互作用が有意であり（F（1,97）=5.45，p<.05），単純主効果の検定の結果，プレの時点で待機群の得点は実験群と比べて有意に低かった。また，待機群ではプレよりもポストで有意に増加していた。また，「やすらぎ」の時期と群の１次の交互作用も有意であり（F（1,97）=3.99，p<.05），単純主効果の検定の結果，待機群はプレ―ポスト間でやすらぎ得点が減少傾向にあり，実験群では増加した。加えて，時期と群とストレス高低の２次の交互作用も有意傾向を示していた（F（1,97）=2.93，p<.10）。単純単純主効果の検定を行った結果，実験群のストレス高群はプレ―ポスト間でやすらぎ得点が有意に増加していた(Figure4)。このことから，ストレスの高い児童にこのプログラムを行うことによって学級のやすらぎを多く感じられるという効果が認められた。

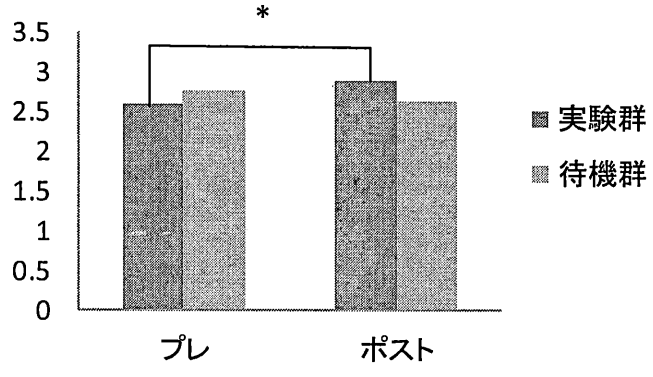


Figure4 ストレス高群における
実験群及び待機群のやすらぎ得点

4．実験群の時期におけるプログラムの効果

プログラムの中期的な効果を見るために，フォローアップデータを取得している実験群 49 名を対象とし，下位尺度ごとに時期（プレ，ポスト，フォロー：within）における 1 要因混合計画の分散分析を実施した。プログラム実施のプレ・ポスト・フォローにおける児童の尺度得点の分散分析の結果を Table8 に表した。

Table8　実験群の時期におけるストレス反応得点と社会的スキル得点，学級認知得点の分散分析結果

			平均値（標準偏差）実験群 (N=49)			F値 主効果
			プレ	ポスト	フォロー	時期
ストレス反応	緊張	M	1.47	1.58	1.54	.78
		SD	(.50)	(.64)	(.65)	
	怒り	M	2.10	1.82	1.73	9.53 ***
		SD	(.85)	(.82)	(.85)	プレ>ポスト, プレ>フォロー
	悲しい	M	1.63	1.42	1.42	3.71 *
		SD	(.73)	(.53)	(.70)	プレ>ポスト
	生活不調	M	1.99	1.84	1.77	3.29 *
		SD	(.79)	(.82)	(.82)	プレ>フォロー
	ポジティブ気分	M	2.21	2.80	2.74	6.36 ***
		SD	(.82)	(.88)	(.89)	プレ<ポスト,プレ<フォロー
社会的スキル	攻撃性	M	1.66	1.67	1.65	.05
		SD	(.72)	(.71)	(.83)	
	向社会性	M	3.08	3.23	3.28	1.87
		SD	(1.09)	(.95)	(.93)	
	引っ込み思案	M	2.04	1.81	1.70	4.92 **
		SD	(1.05)	(1.07)	(.82)	プレ>フォロー
学級認知	まとまり	M	2.89	2.93	3.06	2.17
		SD	(.68)	(.69)	(.65)	
	けじめ	M	2.81	2.82	2.94	1.50
		SD	(.62)	(.56)	(.68)	
	やすらぎ	M	2.92	3.00	3.01	.63
		SD	(.57)	(.55)	(.72)	
	自己開示	M	2.62	2.85	3.07	8.17 **
		SD	(.87)	(.73)	(.74)	プレ<フォロー

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

1）ストレス反応

「怒り」,「悲しい」,「生活不調」,「ポジティブ気分」において時期の有意な主効果が見られた(怒り：$F(2,96)=9.53$, $p<.001$,悲しい：$F=3.71$ $p<.05$,生活不調 $F(2,96)=3.29$, $p<.05$,ポジティブ気分：$F(2,96)=6.36$, $p<.001$)。多重比較の結果,「怒り」はプレよりもポストとフォローで有意に低かった（Figure5)。「悲しい」はプレよりもポストが有意に低かった（Figure6)。「生活不調」はプレよりもフォローで有意に低くなっていた（Figure7)。「ポジティブ気分」はプレよりもポストで有意に高くなり，その効果がフォローの時期まで持続することができていた（Figure8)。

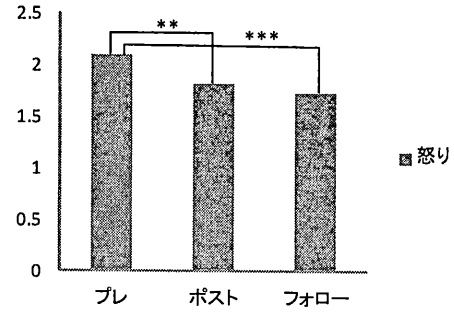


Figure5 実験群の時期における「怒り」得点

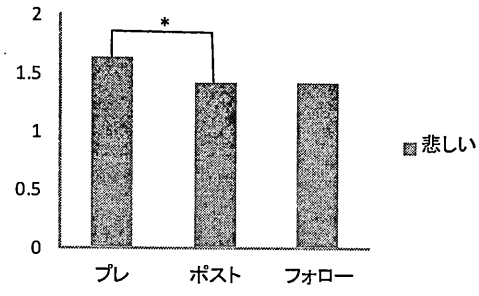


Figure6 実験群の時期における「悲しい」得点

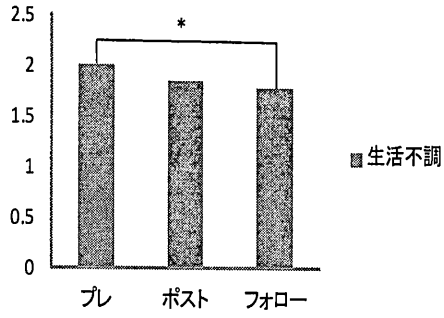


Figure7 実験群の時期における「生活不調」得点

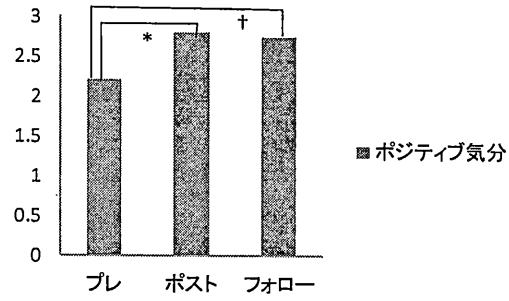


Figure8 実験群の時期における「ポジティブ気分」得点

２）社会的スキル

「攻撃性」と「向社会性」は時期の主効果が有意でなかった。「引っ込み思案」は時期の主効果が有意であり（F（2,96）=4.92, p<.01），多重比較の結果，プレの得点よりもフォローの得点が有意に低くなった（Figure9）。

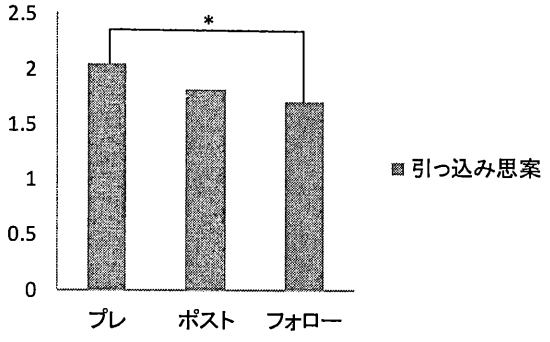


Figure9 実験群の時期における「引っ込み思案」得点

３）学級認知

「まとまり」「けじめ」「やすらぎ」では時期の有意な主効果は見られなかったが，「自己開示」は時期の主効果が有意であった（F(2,96)=8.17, p<.01)。多重比較の結果，プレよりもフォローの方が得点が高くなっており，プログラムの効果が持続されていた（Figure10）。

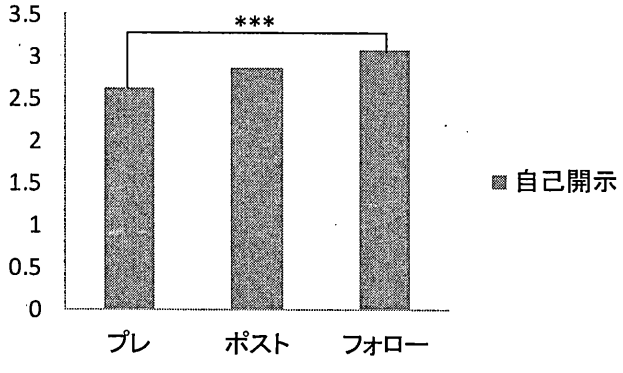


Figure10 実験群の時期における「自己開示」得点

５．実験群の時期とストレス高低におけるプログラムの効果

実験群において，児童のストレス高低によって，中期的に見たときのプログラムの効果を調べるために，ストレス高低（ストレス高群，ストレス低群：between），時期（プレ，ポスト，フォロー：within）の２要因混合計画の分散分析を実施した。プログラム実施のプレ・ポスト・フォローにおける児童の尺度得点の分散分析の結果をTable９に表した。従属変数は社会的スキル得点と学級認知得点とした。

Table9　実験群の時期とストレス高低における社会的スキル得点，学級認知得点の分散分析結果

			平均値（標準偏差）						F値		
			ストレス高群 (N=22)			ストレス低群 (N=27)			主効果		交互作用
			プレ	ポスト	フォロー	プレ	ポスト	フォロー	時期	ストレス高低	時期×ストレス高低
社会的スキル	攻撃性	M	2.01	2.01	2.00	1.38	1.40	1.36	.04	12.36 **	.01
		SD	(.79)	(.76)	(.90)	(.52)	(.55)	(.65)			
	向社会性	M	2.79	2.99	3.04	3.32	3.42	3.48	1.92	3.51 †	.16
		SD	(.82)	(.87)	(.86)	(1.22)	(1.00)	(.95)			
	引っ込み思案	M	2.68	2.35	2.08	1.52	1.36	1.40	5.71 ** プレ>フォロー	19.27 ***	2.51
		SD	(1.05)	(1.24)	(.90)	(.72)	(.65)	(.60)			
学級認知	まとまり	M	2.63	2.56	2.79	3.10	3.22	3.28	2.20	13.31 **	.67
		SD	(.74)	(.71)	(.62)	(.55)	(.53)	(.60)			
	けじめ	M	2.60	2.57	2.67	2.98	3.03	3.17	1.37	10.73 **	.24
		SD	(.62)	(.55)	(.44)	(.58)	(.49)	(.76)			
	やすらぎ	M	2.57	2.86	2.55	3.21	3.11	3.4	.78	23.85 ***	6.62 †
		SD	(.55)	(.56)	(.72)	(.40)	(.53)	(.43)			
	自己開示	M	2.21	2.53	2.67	2.95	3.11	3.4	7.99 ** プレ<フォロー	19.07 ***	.31
		SD	(.85)	(.60)	(.77)	(.74)	(.74)	(.52)			

† p<.10, ** p<.01, *** p<.001

１）社会的スキル

「攻撃性」はストレス高低に有意な主効果が見られ，ストレス高群の方が得点が高かった（F（1,47）=12.36，p<.01）。「向社会性」は時期の主効果は見られず，ストレス高低は有意傾向が見られた（F（1,47）=3.51，p<.10）。「引っ込み思案」は時期に有意な主効果が見られ（F(1,47)=5.71，p<.01），プレよりもフォローの得点が低かった。また，ストレ

ス高低でも有意な主効果が見られ，ストレス高群の方が引っ込み思案得点が高かった（F（1,47）=19.27，p<.001）。このことから，実験群のみにおいてはストレスの高い児童は攻撃性得点と引っ込み思案得点が低くなり，ストレスの低い児童は向社会性得点が高くなる傾向があると言える。

2）学級認知

「まとまり」「けじめ」「やすらぎ」「自己開示」の全ての因子においてストレス高低の主効果が見られた。「まとまり」はストレス高群では得点が低く，ストレス低群では高かった（F（1,47）=13.31，p<.01），「けじめ」はストレス高群では低く，ストレス低群では高かった（F(1,47)=10.73，p<.01）。「やすらぎ」はストレス高群では低く，ストレス低群では高かった（F（1,47）=23.85，p<.001）。「自己開示」はストレス高群で低く，ストレス低群では高かった（F（1,47）=19.07，p<.001）。このことから，実験群のみにおいても，ストレス得点が低い児童は学級を肯定的に認知しており，反対にストレス得点が高い児童は学級を否定的に認知していることが示された。さらに，「自己開示」においては時期に有意な主効果が見られ（F（1,47）=7.99，p<.01），プレよりもフォローの得点が高かった。また，「やすらぎ」にのみ，時期とストレス高低の交互作用が有意な傾向を示した（F（1,47）=6.62，p<.10）。単純主効果の検定を行った結果，ストレス高群においてはポストよりもフォローでやすらぎ得点が有意に低くなっていた。反対にストレス低群においては，ポストよりもフォローのときの方がやすらぎ得点が有意に高くなっていた。このことから，ストレス低群は，心理教育プログラム終了後も「やすらぎ」は増加するのに対し，ストレス高群はプログラムが終わると「やすらぎ」が減少すると言える（Figure11）。

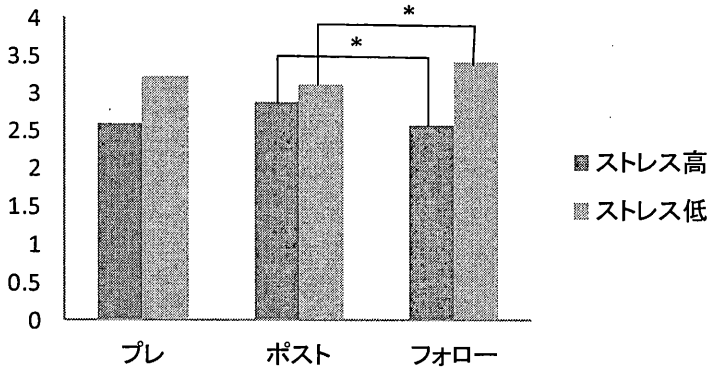


Figure11　実験群におけるストレス高低と時期のやすらぎ得点

6．待機群と実験群を合わせたときのプログラムの効果（t検定）

待機群にも遅れてプログラムを実施したので，待機群がプログラムを行う前後の得点を用いて，実験群と合わせた101人（男子44人，女子52人）を対象に，プレとポストで繰り返しのあるt検定を行った（Table10）。その結果，ストレス反応の「怒り」が有意であり，プレと比べてポストの方が低かった（$t(100)=2.79$ $p<.01$）。「ポジティブ気分」も有意であり，プレよりもポストの方が高かった（$t(100)=-2.37$ $p<.05$）。社会的スキルにおいては「引っ込み思案」が有意であり，プレよりもポストで低かった（$t(100)=2.69$ $p<.01$）。学級認知においては「自己開示」に有意傾向が見られ，プレよりもポストで得点が高い傾向が見られた（$t(100)=-2.64$ $p<.10$）。

Table10　時期におけるストレス反応得点と
社会的スキル得点，学級認知得点のt検定結果

			平均値(標準偏差) 実験群 (N=101)			
			プレ		ポスト	t
ストレス反応	緊張	M	1.54		1.55	-.29
		SD	(.53)		(.62)	
	怒り	M	1.98	>	1.82	2.79 **
		SD	(.79)		(.77)	
	悲しい	M	1.59		1.53	.99
		SD	(.70)		(.65)	
	生活不調	M	1.90		1.85	.89
		SD	(.75)		(.74)	
	ポジティブ気分	M	2.49	<	2.77	-2.37 *
		SD	(.93)		(.90)	
社会的スキル	攻撃性	M	1.85		1.78	1.19
		SD	(.76)		(.72)	
	向社会性	M	3.16		3.18	-.18
		SD	(.93)		(.92)	
	引っ込み思案	M	2.07	>	1.86	2.69 **
		SD	(1.06)		(1.03)	
学級認知	まとまり	M	2.81		2.81	.14
		SD	(.66)		(.71)	
	けじめ	M	2.81		2.85	-.84
		SD	(.59)		(.59)	
	やすらぎ	M	2.84		2.89	-.80
		SD	(.60)		(.68)	
	自己開示	M	2.68	<	2.86	-2.64 †
		SD	(.80)		(.78)	

† p<.10, * p<.05, ** p<.01

7．待機群のみにおいてのプログラムの効果（t検定）

待機群のみではプレとポストでどのような効果が見られるか，本研究で用いたプログラムが実験群と同じような効果を示すかを調べるために，待機群のみのプレとポストでt検定を行った(Table11)。その結果，ストレス反応では有意な差が見られなかった。社会的スキルでは「攻撃性」に有意傾向が見られ，ポストよりもプレの得点が高い傾向があった（$t(51) = 1.72$ $p<.10$)」。「引っ込み思案」もポストよりもプレの方が得点が高い傾向が見られた（$t(51) = 1.95$ $p<.10$)。

Table11　待機群の時期におけるストレス反応得点と社会的スキル得点，学級認知得点のt検定結果

			平均値(標準偏差) (N=52)			t
			プレ		ポスト	
ストレス反応	緊張	M	1.60		1.53	.90
		SD	(.56)		(.60)	
	怒り	M	1.86		1.81	.66
		SD	(.71)		(.72)	
	悲しい	M	1.54		1.63	-1.15
		SD	(.67)		(.73)	
	生活不調	M	1.82		1.86	-.51
		SD	(.71)		(.67)	
	ポジティブ気分	M	2.76		2.74	.18
		SD	(.96)		(.92)	
社会的スキル	攻撃性	M	2.02	>	1.89	1.72 †
		SD	(.76)		(.71)	
	向社会性	M	3.24		3.13	1.19
		SD	(.75)		(..89)	
	引っ込み思案	M	2.11	>	1.90	1.95 †
		SD	(1.09)		(1.00)	
学級認知	まとまり	M	2.74		2.69	.69
		SD	(.65)		(.72)	
	けじめ	M	2.81		2.88	-1.08
		SD	(.57)		(.61)	
	やすらぎ	M	2.76		2.78	-.23
		SD	(.62)		(.77)	
	自己開示	M	2.73		2.87	-1.53
		SD	(.73)		(.84)	

† $p<.10$

考　察

1　心理教育プログラムの効果

1）実験群と待機群を対象とした分析から（Table6，Table7）

実験群と待機群を対象とし，下位尺度ごとに，群と時期の2要因分散分析を行った。その結果，ストレス反応において，「緊張」はプレよりもポストの方が有意に高く，「怒り」はポストの方が有意に低かった。「悲しい」と「生活不調」はプレよりもポストの方が有意に低かった。「ポジティブ気分」はプレよりもポストで有意に増加していた。群の主効果や時期と群の交互作用は見られなかったことから，プログラムの効果のみならず，その他の要因が影響したと考えられる。対象とした学校では，毎年クラス替えをしており，対象学年も4月にクラス替えをし，担任も変わっている。そのため，プレテストを行った5月初めと，ポストテストを行った6月初めを比べると，新しい学級に対しての慣れが生じ，両群ともに「ポジティブ気分」が増加し，それとともに「悲しい」や「生活不調」が減少したと考えられる。しかし「緊張」は両群ともに増加していた。ストレス反応尺度の質問紙を行う際は「あなたの最近の心とからだについておたずねします。この1週間で，つぎのようなことがどれくらいありましたか？」という教示をしており，この1週間の間に日曜参観や芸術鑑賞会などいつもより緊張したりドキドキしたりする行事があったためと考えられる。

社会的スキルでは，「攻撃性」は実験群と待機群において群間で差が見られ，待機群のほうがプレの段階から攻撃性が高かった。本来，実験を行うには両群の等質性を仮定して行うが，「攻撃性」に関しては等質ではなかったと言える。元々攻撃性が高くない群にプログラムを行った場合と元々攻撃性が高い群に行った場合とではどのように効果が違う

のかについては後で考察する。社会的スキルの「引っ込み思案」は交互作用が見られ，介入を行うと引っ込み思案が減少したが，介入を行わないと引っ込み思案が増加した。今回のプログラムでは，学校生活でよく見られるような具体的な場面を想定しロールプレイを行った。そのため，実際に言葉にして相手に気持ちを伝えるという経験を授業の中で繰り返すことで，友だちに話しかけたり，自分から働きかけたりすることに対する抵抗が減ったと考えられる。嶋田ら（1996）は身体的反応・抑うつ不安などのストレス反応と社会的スキルの直接的な相関を検討しているが，社会的スキルの中でも不適切な行動すなわち引っ込み思案行動や攻撃行動の獲得の程度は，抑うつ・不安感情や不機嫌・怒り感情といったストレス反応の表出と関連性があることを示している。このことから，引っ込み思案行動を介入プログラムによって減少させることはストレス反応を低減させるうえで有意義であると考えられる。

学級認知に関しては，「けじめ」において時期の主効果と時期と群の交互作用が有意であった。プレの得点は実験群よりも待機群が低かったが，ポストの時期には有意に高くなり，実験群と同程度の得点になっていた。待機群のうち1クラスはポストの質問紙を行う数日前に担任が交代しており，新しい担任のもとで学級の約束事などを再度確認し新たに学級づくりを行ったために「けじめ」が増したと考えられる。このことから担任の交代は学級のけじめに関して，子どもたちに大きな影響を与えることがわかる。「やすらぎ」は時期と群の交互作用に有意傾向が見られ，待機群はプレよりもポストで得点が低くなる傾向があり，ポストの時点では実験群よりも有意に低くなっていた。このことから，プログラムの介入を行ったことで，クラスのやすらぎが低下することはなかったと言える。「自己開示」は群での差は見られなかったが，時期で有意

な主効果が見られた。これは介入プログラムの中で，自分の考えをワークシートに書いたり発表したりするなどの介入の効果のみならず，新しい学級に慣れていったことで，担任や友だちに自分のことを話しやすくなったと考えられる。

次に，第1回目のストレス得点をもとにストレス高群と低群に分け，時期と群とストレス高低の3要因の分散分析を行った結果，学級認知の「やすらぎ」得点において，時期と群とストレス高低の2次の交互作用が有意傾向であった。単純単純主効果の検定を行ったところ，実験群のストレス高群のみプレ―ポスト間でやすらぎ得点が増加していた。このことから，ストレスの低い児童にとってはプログラムの介入によってやすらぎが増すことはないが，ストレスの高い児童にとっては学級のやすらぎをより感じるようになるという傾向が見られた。今回行ったプログラムでは『心すっきりプロジェクト』という題材名で授業を行い，個人のストレスが軽減することと同時に学級の居心地の良さが増すことをねらいとして学習を行った。プログラムに社会的スキルトレーニングを取り入れ，学校生活で起こるような身近な出来事を題材としてロールプレイを行ったことで，クラスの中でケンカや悪ふざけなどが減っていったと考えられる。これは，ストレスの高群のみが感じていたことであり，ストレス低群においては変化は見られなかった。したがって，ストレスが低い児童にとっては，介入プログラムによって学級の雰囲気は変化したと感じないが，ストレスの高い児童にとっては，いじめや馬鹿にされることが減ると認知するようになるということであり，ストレスの高い児童にとって学校ストレスを軽減することにつながると考えられる。平林・中谷（2007）の研究では腹式呼吸や解決イメージトレーニングを中心としたストレスマネジメント教育を行い，実験授業の前後で学級満足

度を高める傾向を示した。このとき用いた学級満足度を測定する尺度とは「勉強がおもしろい」「クラスにいるのは楽しい」などという質問で7項目と少なく，学校不満や学習意欲・規律遵守などの因子が混ざったものであった。本研究では，学級認知を「クラスのまとまり」「けじめ」「クラスのやすらぎ」「自己開示」の因子に分けて調査を行ったことで，今回用いたプログラムの介入によって，学級の雰囲気の中でも「クラスのやすらぎ」に関して影響を与えることが明らかになった。

２．プログラム介入の中期的な効果・維持について（Table8，Table9）

フォローアップデータのある実験群のみでプレ・ポスト・フォローの３つの時期でのストレス反応・社会的スキル・学級認知について１要因分散分析を行った。「怒り」はポストで得点が下がり，その効果はフォローまで持続しさらに差は広がっていった。これは，プログラムの中で怒りについて取り上げ，怒りの感情を絵に表し，１０秒呼吸法を行うなどイライラしたときどうしたらいいかについて考えたことが影響を与えたと考えられる。さらに，ストレス対処の方法を出し合うなかで自分の得意なコーピング方法に気付き，自分で試してみることでその低減効果が持続したと考えられる。今回，事前に行った学校との打ち合わせの中で，児童の実態を踏まえて「怒り」に関する内容の要望があったため，「怒り」についての授業を行った。今回は教師からの要望であったが，児童の実態を踏まえて学習する内容を決めることは非常に有効であると考えられる。「悲しい」はプレよりもポストで減少し，「生活不調」はプレよりもフォローにおいて減少した。このことから「悲しい」のような自分で感じる直接的な感情はプログラムの介入によってすぐに反応して減少するが，「生活不調」のように「眠れない」とか「からだが重

い」というような身体症状を伴うものはすぐには効果が表れず，時間が経ってから表出してくると考えられる。このことから，身体症状を伴うような不調な状態を改善しようとするならプログラムの介入を行った後も長期的に児童の変化を見ていく必要があるといえる。また，プログラムの介入によって「ポジティブ気分」はポストで得点が増加し，フォローまで持続されていた。これはプログラムにおいて「困ったときに友達を助ける，はげます」などの内容を取り上げたり，気持ちのよい話し方について考えたり，誰かを幸せにしたときにシールを貼るという取組を行ったことで，ポジティブな感情が増したと考えられる。

社会的スキルにおいては「攻撃性」は有意な差が見られなかった。前述したように，「攻撃性」に関して，実験群は待機群に比べてもともとの得点が低かった。したがって，もともと攻撃性が少ない学級集団に介入を行っても，それ以上攻撃性を減らすことにはつながらないと考えられる。「引っ込み思案」は介入直後から低下していき，フォローの時点で有意に低くなった。前述したようにロールプレイなどで友達との関わりの時間を意図的につくることで引っ込み思案行動は減少していき，介入直後よりも長い時間をかけてその効果は表れることがわかる。これは，在原ら（2009）の研究で，引っ込み思案因子がフォローアップにおいてのみ得点の減少が示されたことと一致している。このことから，引っ込み思案が減少していることにすぐには気付かないが，プログラムを実施することで学校でのポジティブな関わりが増加し，時間が経ってから自身の変化に気付くのではないかと考えられる。また，このプログラムの介入によって「向社会性」は有意に増加していなかった。得点の推移を見ると，プレからフォローへと少しずつ増えていってはいるものの有意差が出るほどにはなっていない。今回の研究では介入後の１か月後まで

しか調査をしていないが，児童にとって向社会性が高まったと感じるのにはもっと時間がかかるのかもしれない。引っ込み思案だった自分から一歩踏み出して，引っ込み思案を減らし不適切な行動を改善することはできても，向社会性のような自分から友達を助けたり励ましたりケンカを止めに行くというのはハードルが高く，それができるようになるにはさらなる時間が必要であると考えられる。これは，Table9からもわかるように，ストレスの高低が社会的スキルや学級認知に与える影響は大きいが，向社会性だけはストレス高低によって顕著な差が見られず，向社会性を向上させるのはストレスが低い児童であっても難しいのかもしれない。しかし在原ら（2009）が集団SSTを行った結果，向社会性は介入直後から増加し，攻撃性もフォローで減少していた。この研究では，集団ＳＳＴを行う際に学級担任以外にＳＳＴのトレーナー4～6名が授業に加わっており，児童は数多くの強化を受けて自信の高まりへつながったと考えられる。

学級認知では，「自己開示」において介入直後から得点が増加していき，フォローの段階で有意に増加し続けていた。これはプログラムにおいてアサーショントレーニングを行ったこと，授業者である筆者からの授業プリントへのコメントなどにより，自分の気持ちを自由に表現してもいいと感じたからであると考えられる。さらにプログラムによって引っ込み思案が減少したため，自分の意見を言いやすくなったと考えられる。また，「まとまり」「けじめ」「やすらぎ」「自己開示」ともにストレス高低の主効果が有意であった。つまり，ストレスの高い児童はクラスのまとまりを少なく認知し，けじめも少ないと感じている。さらにクラスはやすらげないところであると感じ，自己開示がやりにくいと感じているといえる。「まとまり」「けじめ」では時期に有意な差は見られなか

ったが，このプログラムの内容が団結することやけじめをつけることに焦点化していなかったためであると考えられる。「やすらぎ」に関しては，ストレスの低い児童は介入が終わってからも有意に増加し効果は持続したが，ストレスの高い児童は介入直後はやすらぎが増加するが介入が終了すると減少して介入前と同じ状態に戻った。このことから，プログラム介入の効果に加え，スキルの維持のための取組によってクラスのやすらぎは増すが，ストレスの高い児童にとっては，プログラムの介入やスキル維持のための取組のような外的な働きかけがなくなるとやすらぎを感じにくくなると考えられる。反対にストレスの低い児童は，そのような外的な働きかけがなくなっても介入プログラムをきっかけとして，クラスのやすらぎをより良く感じることができる。このことから，ストレスの高い児童に対してクラスを安らげる居心地のよい場にするためには，プログラムの介入に加えて，その効果を維持するための取組が特に必要であると考えられる。本研究では学級の雰囲気を高める目的も兼ねて，スキルを遂行した時に教室の壁に掲示した用紙にシールを貼るという取組を行った，このような般化・維持に関する取組を児童に日々接することができる担任が継続的に続けていくことが効果的であると考えられる。また，教師からの日常生活におけるスキル行動の実践への励ましや促し，渡辺・星（2009）で行ったような個別の用紙にセルフモニタリングとして行っていくことも有用であると考えられる。

3．待機群も含めた効果の検討（Table10，Table11）

実験群・待機群に分けて行った研究に加えて，遅れてプログラムを実施した待機群のデータを実験群と合わせて，本プログラムの有効性を確かめるために下位尺度ごとにプレとポストの得点を用いてｔ検定を行っ

た。その結果，ストレス反応の「怒り」「ポジティブ気分」，学級認知の「自己開示」が有意であり，社会的スキルの「引っ込み思案」に有意傾向が見られた。さらに，待機群のみでも t 検定を行い，プレとポストで差が見られるかを調べたところ，ストレス反応尺度では有意な差が見られず，社会的スキルの「攻撃性」と「引っ込み思案」で有意傾向が見られた。実験群のみではプログラムを行っても「攻撃性」に差は見られなかったが，待機群のみでは有意傾向が見られた。Table6 からわかるように，待機群は実験群と比べてプレの段階で有意に「攻撃性」が高かった。前述したが，攻撃性がもともと高くない集団には介入の効果は見られないが，攻撃性の高い状態の集団に介入を行うと，攻撃性は減少すると考えられる。さらに，Table8 を見ると，攻撃性が高くない実験群のみにおいては「攻撃性」は変わらないが「怒り」が減少していた。もともと攻撃性の高い待機群は「怒り」は減少しないが，「攻撃性」は有意に減少した。嶋田ら（1996）も，他者からの叱責に対して嫌悪感を強く抱く児童が，ストレス反応である不機嫌・怒り感情を表出している場合に，攻撃行動の変容が有効であることを指摘している。本研究でも，プログラムの介入によって攻撃性の高い集団に対して攻撃行動を減少させることができた。怒り感情は実験群も待機群もプレの段階で同程度であるが攻撃性の程度が異なっており，待機群の児童は攻撃行動の表出は多いが自分の怒り感情についてあまり意識していないと考えられる。反対に実験群は，攻撃行動を普段からあまり用いないため，攻撃行動の変容よりも自分の心に関心が行き，プログラムを通して怒りという感情について考えることができ，怒り感情が減ったとも考えられる。

また，実験群のみや実験群と待機群を合わせて分析したものと比べて，待機群のみの結果では，統計的に有意な傾向が見られたのは「攻撃性」

と「引っ込み思案」の２つの因子だけと少なかった。実験群はクラス替えから１か月経った段階で介入を実施しており，新しく学級づくりをしていくうえでこの時期に行ったことが良い方向に働いたのではないかと考えられる。一方で待機群は介入を行ったのが６月～７月であり，クラスの雰囲気が大体出来上がり，友だち関係にも慣れた頃であり，学校行事も増えてくる時期であるため，介入プログラムの効果は少なかったのではないかと考えられる。このことから，本研究で用いたプログラムは学級づくりの段階の４月～５月の時期に行うほうがストレス低減や社会的スキル，学級雰囲気の向上につながるのかもしれない。しかし，古角・水野（2009）は５月にストレスマネジメントプログラムを６時間行ったが，ストレス反応において有意な差は見られず，学級が大きく変動するこの時期にプログラムを行うことが影響しているのではないかと述べている。本研究においての結果は実験群と待機群を別々に検討しているものであるため，どの時期に介入を行うことがもっとも効果的なのかについて今後も検討が必要である。

総合考察

本研究の目的は，児童対象のストレスマネジメント教育を中心とした心理教育プログラムが，児童のストレス反応，社会的スキル，学級認知にどのような効果を与えるかを検討することであった。

1）心理教育プログラムの効果

実験群へのプログラム介入によって児童の社会的スキルの「引っ込み思案」が減少し，反対に待機群は増加した。また，実験群のみの中期的な維持・効果を見るとストレス反応では「緊張」以外の「怒り」「悲しい」「生活不調」「ポジティブ気分」の4因子はプログラムの介入によって改善され，介入後もその効果は維持された。

さらに，プログラムの介入がストレスの高低で差が見られるのかについて検討したところ，ストレスが高い児童ほど好ましくない社会的スキルを多く用い，学級に対する肯定的な認知も低くなった。反対にストレスが低い児童ほど好ましい社会的スキルを多く用い，学級に対する肯定的な認知が高くなった。また，「クラスのやすらぎ」に関しては，ストレスの高い児童ほどプログラムの効果が見られた。しかし，ストレスの低い児童はプログラム介入後も「やすらぎ」が増加していたのに対し，ストレスの高い児童は，プログラムの介入が終わると「やすらぎ」が低下することがわかった。このことから，今回使用したプログラムの介入はクラスのやすらぎを高めることに関してストレスの高い児童には効果的であるが，その効果を持続させるのは難しいと言える。そのため，授業での介入が終わった後にも，プログラムの中で行ったような教室の壁面にシールを貯めていくというような取組や，困っている友だちを助けるなどの向社会的行動が見られたときに担任がクラス全体に伝えるなどのフィードバックをするなどして，視覚的にも聴覚的にも意識し続

けられるように日々の実践につなげることが望まれる。

今回の研究では筆者が中心となって介入プログラムを考え，授業を進めていった。学級担任にはロールプレイで参加をしてもらい，日々のスキルの向上に関して声かけをしてもらった。プログラム終了後の担任からの意見として，「ロールプレイの内容が実際に起こりうる場面だったので考えやすかった」「終わりの会で友達のいいところを見つける発表が増えた」「クラスで，優しい声かけや困っている子を助ける行動が増えた」「継続して指導していきたい」「普段の生活でも意識させている」などという感想が出ていた。担任の実感として，このプログラムの介入により友達に優しくできるなどの向社会的行動が増えてきたことが挙げられており，授業のみならず日常でも継続して取り組むことの大切さを感じ取ってもらうことができた。プログラムの介入に対してまずは担任が良い印象を持たなければ，その効果は児童にまで広がらないと考えられるが，今回の介入プログラムのように，対象学年の発達段階や実態に応じた具体的な内容を組み込むことで教師が効果を感じ取り，受け入れられるプログラムになったと考えられる。

これまでの社会的スキル向上に向けての介入研究では外部スタッフ3～5名がトレーナーとして関わっているものが多かった。このように多くのトレーナーからの効果的な声かけを行うことにより介入の効果は高くなるが，学校現場の実情を考慮すると，日常的にそれだけの協力者とともに介入を行うことは難しい。児童の学校ストレス低減，社会的スキル向上，学級認知の向上を目指すためにこのようなプログラムを実践することは有効だと考えられるが，学校で実現しやすい方法を考えると，SCや養護教諭が中心となって担任と2人か3人の体制で行うことが効果的であると考える。今回は，筆者と担任の2人体制でプログラムを行

った。このような介入が学校の取組として継続していくためには，外部の協力者ではなく，児童の実態をあらかじめ把握しているＳＣや養護教諭が担任と協力してプログラムの実践を行うことがより効果的であると考えられる。特にストレスの高い児童は保健室や相談室に行く回数も多いと考えられ，ストレスの高い児童は介入が終わると効果が減少してしまうという結果から考えても，介入が終わった後にＳＣや養護教諭がストレスの高い児童に効果の維持のための働きかけをすることで，より実践の効果につながると考えられる。

本研究で用いたプログラムでは指導者２人で行うことができ，一定の効果が検証されたため，より効果的なプログラムの検討は必要であるが，指導者２名で，４時間という介入プログラムなら，学校現場で導入しやすいのではいかと考えられる。

２）今後の課題

本研究では実験群と待機群における介入後のストレス反応得点の群と時期の交互作用が有意ではなかった。本研究で用いたストレス反応尺度は，永浦ら（2014）が開発したものであり，これはストレスについて学習した直後に自己採点し，自分のストレス状態はどうなっているのかについて知ることができるようにつくられているものである。さらに質問への回答後には個人の結果をわかりやすく表に表し，一人一人の得点に応じて適切な助言ができるようにしたり，担任やSCとの個別面談で結果の共通理解ができるようにしたりしている。本実験を行うにあたって，協力校と話し合いを行うなかで，自己採点をして自分のストレス状態が数字として見えるということに関して学校側の了解が得られなかったため，自己採点なしで調査を行った。永浦ら（2014）は，アンケー

トに回答した児童生徒が自らの結果を見つめることは，児童生徒自身がストレス対処法を学び，活用していくために重要であると述べていることから，ストレスの理解や対処法を学習したあとに自己採点をして自分の状態を客観的に見つめることによって，自らのストレス状態の変化により気付きやすくなるのかもしれない。したがって，ストレスの理解についての学習の後に，自己採点をして自分のストレス状態への気付きをもたらす機会をつくることで，介入プログラムの後のストレス反応の低下がより見られるのではないかと考えられる。しかし，ストレス状態を数字として表すことで，数字だけを見てショックを受ける児童や保護者も出てくると考えられるので，学校との打ち合わせを綿密にし，児童のみならず保護者へのストレス得点の見方に関する説明プリントを渡すなどの配慮が必要になると考えられる。

本研究では，プログラム終了1か月後までしか効果を測定できていなかったが，プログラムの効果がそれ以後どのように変化するかを見ていくことが望まれる。今後，学校現場ではストレスを抱える児童が多く見られることが予想される。このような児童にストレスマネジメント教育を行い好ましい社会的スキルを身に付けさせることで，自分でストレスをコントロールできるようになっていくと考えられる。小学校では，「学級」という単位で行動することがほとんどであるため，学級認知を高めることも児童のストレス低減のためには有効である。児童のストレス低減のための取組の一つとしてストレスマネジメント・SSEが学校現場に浸透し，日常的に行われるようになることが，児童が一人でストレスをセルフコントロールできるようになることにつながると考えられる。

結　論

１．ストレス反応への効果

週１回，45分の授業を４回行ったプログラムの介入において，待機群を設定しての実験群との分析では有意な結果が得られなかったが，実験群のみの結果を見ると，「怒り」「悲しい」「生活不調」「ネガティブ気分」にストレス低減効果が見られ，その効果はフォローまで持続していた。

２．社会的スキルへの効果

もともと攻撃性が高い学級集団には，プログラムの介入によって「攻撃性」を低下させることがわかった。また，介入を行うことで児童の「引っ込み思案」が改善され，介入を行わないと「引っ込み思案」が増加することがわかった。

３．学級認知への効果

プログラムの介入において，ストレス高群は学級に「やすらぎ」を感じることが増加したが，直接的な介入が終わるとその得点は減少するという結果がみられた。反対に，ストレス低群においては，プログラムが終了してからも学級への「やすらぎ」は増加していった。このことから，ストレス高群にはプログラム終了後にも教室の担任やＳＣ・養護教諭などからの日々の働きかけが特に重要であり，ストレス低減につながると考えられる。

要　約

本研究では，比較的学校で導入しやすい4回という授業回数を設定し，実施校の実態に合った心理教育プログラムを導入し，児童のストレス反応，社会的スキル，学級認知に効果が見られるか，また介入直後のみならずその効果が維持されるのか中期的な効果も検証した。

その結果，実験群のみの中期的な維持・効果を見るとストレス反応では「緊張」以外の「怒り」「悲しい」「生活不調」「ポジティブ気分」の4因子は改善され，介入後もその効果は維持された。また，実験群では社会的スキルの「引っ込み思案」が減少し，反対に待機群は増加した。さらに，プログラムの介入がストレスの高低で差が見られるのかについて検討したところ，ストレスが高い児童ほど好ましくない社会的スキル（攻撃性，引っ込み思案）を多く用い，学級に対する肯定的な認知も低かった。反対にストレスが低い児童ほど好ましい社会的スキル（向社会性）を多く用い，学級に対する肯定的な認知が高かった。また，「クラスのやすらぎ」に関しては，ストレスの高い児童ほどプログラムの効果が見られた。しかし，ストレス低群は介入後も「やすらぎ」が増加していたのに対し，ストレス高群は介入が終わると「やすらぎ」が低下しており，今回使用したプログラムの介入はクラスのやすらぎを高めることに関してストレスの高い児童には効果的であるが，その効果を持続させるのは難しいと言える。学校生活においてストレスの高い児童は保健室や相談室に行く回数も多いと考えられ，介入プログラムを養護教諭やSCが担任と協働して行い，介入後も引き続きストレスの高い児童に効果の維持のための働きかけを行うことが，より実践の効果につながると考えられる。

文　献

安達　知郎（2013）．子どもを対象としたソーシャルスキル尺度の日本における現状と課題―ソーシャルスキル教育への適用という視点から―　教育心理学研究，**61**，79-94．

相川　充（2009）．人づきあいの技術―ソーシャルスキルの心理学―，サイエンス社

相川　充・佐藤正二（編）（2006）．実践！ソーシャルスキル教育　中学校―対人関係能力を育てる授業の最前線―　図書文化

荒木史代・窪田由紀・小田真二・安部悦子・白井祐浩・安達都耶子（2010）．学校全体を対象とした心理教育の導入・実践課程―ある小学校での「対人スキルアップ・プログラム」の実践の検討から―　心理臨床学研究，**28**　172-183．

在原理沙・　古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一（2009）．小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響　行動療法研究，**35(2)**，177-178．

キャロル・マックラウド作　デビッド・メッシング絵　（2011）幸せのバケツ　TOブックス

藤枝静暁・相川充（2001）．小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討　教育心理学研究，**49**　371-381．

後藤雅博（2004）．心理教育的アプローチ　氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕（編）　心理臨床大事典［改訂版］　培風館　pp.1262

平林直子・中谷素之（2007）．ストレスマネジメント実験授業が児童の自尊感情・自己効力感および学級満足度に及ぼす影響　カウンセリン

グ研究，40　146-57.

石隈利紀（1999）．学校心理学　誠信書房

河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著（2007）．いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル　小学校中学年　図書文化

古角好美・水野治久（2009）．小学生を対象にしたストレスマネジメントプログラムの実施と長期的効果の検討―コーピングスキル訓練を通して―　大阪教育大学紀要，Ⅳ　57　157 - 169.

國分康孝・片野智治・小山望・岡田弘（1998）．サイコエジュケーション「心の教育」その方法　図書文化

小関俊祐・高橋史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道（2009）．学級アセスメントに基づく集団社会スキル訓練の効果　行動療法研究,35(3),245-255.

倉掛正弘・山崎勝之（2006）．小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討　教育心理学研究，54,384-394.

京都市教育委員会生徒指導課（2013）．学級経営支援ツール　クラスマネジメントシート Ver.1.0　実施の手引き　クラスマネジメント開発委員会

Lazarus,R.S.&Folkman,S（1984）．*Stress,appraisal,and coping*.New York:Springer Publishing Company,Inc.（本宮寛・春木豊・織田正美（監訳）1991　ストレスの心理学―認知的評価と対処の研究　実務教育出版）

Michelson,L.,Sugai,D.P.,Wood,R.P.,&Kazdin,A,（1983）．*Social Skills assessment and training with children*,Plenum Press,New York（高山巌・佐藤正二・佐藤容子・園田順一（訳）1987　子どもの対人行動

社会的スキル訓練の実際，岩崎学術出版社）

文部科学省（2014）．平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果（暴力行為，いじめ，不登校等）について．

永浦拡・山口晃・富永良喜（2014）．学校教育で活用するための子どものストレス反応尺度作成の試み　ストレスマネジメント研究，10(2)，121-132．

大野太郎（編）（2003）．ストレスマネジメントフォキッズ　ストレスマネジメント教育実践研究会（PGS）編　東山書房

大野太郎・高元伊智郎・山田冨美雄（編）（2002）．ストレスマネジメント・テキスト　ストレスマネジメント教育実践研究会（PGS）編　東山書房

佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二（2009）．児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性　教育心理学研究，57，111-123．

佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巌（2000）．子どもの社会的スキル訓練―現状と課題―.宮崎大学教育文化学部紀要（教育科学，3，81-105．

生徒指導提要（2010）．文部科学省．

嶋田洋徳（1998）．小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究　風間書房

嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二（1996）．児童の社会的スキル獲得による心理的ストレスの軽減効果　行動療法研究，22，9-19．

嶋田洋徳（1998）．小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究　風間書房

下田芳幸（2013）．小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向：

ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて　富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要，7，71-84.

竹中晃二（1997）．子どものためのストレス・マネジメント教育：対症療法から予防措置への転換　北大路書房

田中あゆみ・安里勝人・川島一夫(2003)．小学校における社会的スキル訓練に基づく社会的スキルの獲得　信州大学教育学部紀要，109，85-96.

田代輝浩・古橋啓介（2007）．児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果―攻撃行動の改善を目指して―　福岡県立大学人間社会学部紀要，16 143-156.

寺嶋繁典・日高なぎさ・宮田智基・岡田弘司・田中英高(2003)．小児のストレス・マネジメントにおける基礎研究（第2報）－ソーシャル・スキルのストレス低減効果―　心身医学，43 185-192.

冨永良喜（2014）．ストレスマネジメント理論による心とからだの健康観察と教育相談ツール集　あいり出版

渡辺弥生・星雄一郎（2009）．中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果　法政大学文学部紀要，59　35-49

山中寛・富永良喜（編著）（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　子どもの生きる力と教師の自身回復のために　北大路書房

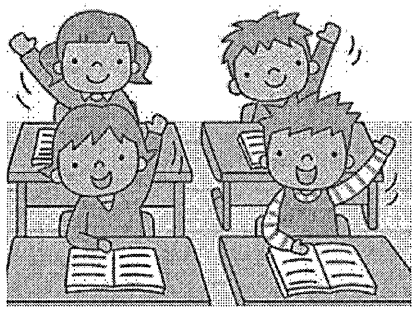
謝　辞

修士論文の作成にあたって，多くの方々のご協力をいただいたことに感謝いたします。

本研究の実施にあたり，ご協力いただきました小学校の先生方，児童の皆様に心よりお礼申し上げます。また，2年間大学院で学ぶ中でお世話になった先輩や後輩の皆さま，共に学び歩んできた教育学研究科学校教育専攻の仲間など，多くの方からの励ましや助言，そして家族の支えがあったからこそ研究を進めていくことができました。深く感謝申し上げます。最後に，計画から調査の実施，論文を書き上げるまでと，研究を進めていく中で優しくご指導を賜り，また温かく見守ってくださった京都教育大学の学校教育専攻の教授である内田利広先生に心より深謝申し上げます。

付　録

こころとからだの
アンケート



このアンケートは、学校生活を楽しく、さわやかに送るために、自分の心とからだの健康(けんこう)を考えるためのものです。

もちろん、テストではありません。

個人(こじん)のアンケートの結果を、みんなの前で公表することはありません。回答がおわったら、もういちど、記入ミス・もれがないか確認(かくにん)してくださいね。

年	組	出席番号	

名前	男・女

ストレス反応20

月　　日
男　・　女

名前　　年　　組　　番

あなたの最近の心とからだについておたずねします。この1週間で，つぎのようなことがどれくらいありましたか？いちばんあてはまる番号に○をつけてください。

	まったくない	少しある	かなりある	非常にある
1 きんちょうする	1	2	3	4
2 腹が立つ	1	2	3	4
3 かなしい気持ちだ	1	2	3	4
4 やる気がおきないことがある	1	2	3	4
5 わくわくする	1	2	3	4
6 からだがかたくなる	1	2	3	4
7 人やものに，いかりをぶつけたい	1	2	3	4
8 消えてしまいたいと思う	1	2	3	4
9 からだがおもく，だるい	1	2	3	4
10 笑ったり，えがおになる	1	2	3	4
11 手や足がふるえる	1	2	3	4
12 イライラする	1	2	3	4
13 ひとりぼっちな気分だ	1	2	3	4
14 よく眠れないことがある	1	2	3	4
15 うれしい気持ちだ	1	2	3	4
16 心臓がドキドキする	1	2	3	4
17 おこりっぽい	1	2	3	4
18 自分を責めてしまう	1	2	3	4
19 落ち着いて勉強ができないことがある	1	2	3	4
20 すっきりした気持ちだ	1	2	3	4

生活アンケート（社会的スキル）

月　　日

名前　　年　　組　　番　男　・　女

あなたはふだん，学校でどのようにすごしていますか。それぞれのしつもんについて，
いちばんあてはまる番号に○をつけてください。

	ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらでもない	わりとあてはまる	とてもよくあてはまる
1 すぐにおこる。	1	2	3	4	5
2 かなしそうにしている友だちをはげましてあげる。	1	2	3	4	5
3 友だちとあまり話をしない。	1	2	3	4	5
4 友だちのじゃまをよくする。	1	2	3	4	5
5 みんなのためになることを考える。	1	2	3	4	5
6 友だちとはなれて，１人で遊ぶことが多い。	1	2	3	4	5
7 らんぼうな口のききかたや，らんぼうな遊びが多い。	1	2	3	4	5
8 友だちの意見に反対する時は，きちんと，自分の意見を言う。	1	2	3	4	5
9 友だちの遊びをじっと見ていることが多い。	1	2	3	4	5
10 何でも，人のせいにしてしまう。	1	2	3	4	5
11 友だちの意見に反対する時は，きちんと，その理由を言う。	1	2	3	4	5
12 友だちをおどかしたり，いばりちらしたりする。	1	2	3	4	5
13 こまっている友だちを，助けてあげる。	1	2	3	4	5
14 でしゃばりである。	1	2	3	4	5
15 よく，友だちのことをほめる。	1	2	3	4	5
16 友だちにあまり，話しかけない。	1	2	3	4	5
17 自分のことばかり考えている。	1	2	3	4	5
18 友だちのけんかを，上手にやめさせることができる。	1	2	3	4	5
19 友だちが話しているときに，話にわりこむことが多い。	1	2	3	4	5
20 じまんばかりする。	1	2	3	4	5

クラスアンケート（学級認知）

月　　日
男　・　女

名前　　年　　組　　番

あなたはふだん，クラスの中でどのように過ごしていますか。
この一週間を振り返って，いちばんあてはまる番号に○をつけてください。

		ぜんぜんそう思わない	あまりそう思わない	そう思う	すごくそう思う
1	クラスのみんなは，お互いによいところを認め合っている。	1	2	3	4
2	教室の中は，整理整とんできている。	1	2	3	4
3	クラスには，悪ふざけをしたり，からかったりする人がいる。	1	2	3	4
4	クラスの友だちといっしょにいると楽しい。	1	2	3	4
5	担任の先生はやさしい。	1	2	3	4
6	授業中，自分の意見を言いやすい。	1	2	3	4
7	クラスの人がうまくいくとみんなで喜ぶ。	1	2	3	4
8	授業中にみんなよく発表している。	1	2	3	4
9	クラスでよくけんかがある。	1	2	3	4
10	休み時間が楽しい。	1	2	3	4
11	担任の先生は，勉強を分かりやすく教えてくれる。	1	2	3	4
12	勉強で分からないところがあれば，担任の先生に質問できる。	1	2	3	4
13	男子も女子もいっしょに楽しく遊んでいる。	1	2	3	4
14	クラスのみんなは，決まりをしっかり守っている。	1	2	3	4
15	クラスには，仲間はずれにされている人がいる。	1	2	3	4
16	給食の時間に楽しく食べられる。	1	2	3	4
17	担任の先生はみんなの話をよく聞いてくれる。	1	2	3	4
18	クラスの中で意見が言いにくい。	1	2	3	4
19	みんなが，クラスの活動に自分から進んで参加する。	1	2	3	4
20	クラスのみんなは，人の話をよく聞く。	1	2	3	4

	ぜんぜんそう思わない	あまりそう思わない	そう思う	すごくそう思う
21 クラスには，いじめがある。	1	2	3	4
22 クラスの友(とも)だちはやさしい。	1	2	3	4
23 授業(じゅぎょう)がわかりやすい。	1	2	3	4
24 クラスのみんなが助(たす)け合(あ)っている。	1	2	3	4
25 みんな当番(とうばん)の仕事(しごと)をしっかりとしている。	1	2	3	4
26 クラスのみんなは，ある決(き)まった人(ひと)の言(い)うことに流(なが)されてしまう。	1	2	3	4
27 クラスに友(とも)だちがたくさんいる。	1	2	3	4
28 担任(たんにん)の先生(せんせい)は，よくほめてくれる。	1	2	3	4
29 クラスには，みんなが逆(さか)らえない人(ひと)がいる。	1	2	3	4

これで終(お)わりです。

先生方へ

授業実施に御協力いただき、ありがとうございました。
参考にさせていただきたいのでいくつかの質問にお答えください。
（答えられるところだけでも結構です。）

1．「心すっきりプロジェクト」の授業の感想をお聞かせ下さい。
（もっとこうした方がよかったなども含めて）

①ストレスについて
（ストレッサー、ストレス反応、コーピング、10秒呼吸法）

②怒りのハート
「頭にきたときどうするの」
（「深呼吸」、「相談」、「お願い」のシールを貼る）

③「失敗したときどうするの」　ロールプレイ
絵本『幸せのバケツ』
（「はげます」、「助ける」のシールを貼る）

④気持ちのいい伝え方　ロールプレイ
（いばりやさん、おどおどさん、さわやかさん）

2．4回の授業を行って，子ども達の様子に変化はありましたか。

3．その他　全体の感想などがあればお書きください。

ご協力ありがとうございました。アンケートの集計結果など，またお伝えさせていただきます。

指導略案　　第１時　ストレスってなんだろう？

目標：ストレスについて理解し，ストレスを対処する方法がたくさんあることを知る。

学習活動	留意点
１．心がどこにあるのか考える。 目に見えない心がしんどくならないように、心がすっきりいられるように「心すっきりプロジェクト」の勉強をしていきましょう。	
２．「ストレス」「ストレッサー」について説明する。 ・ソフト型ボールを凹ませ，指で押されたことによって，「何とかしなければしんどくなるからもとに戻ろうとする」という状態がストレス反応であることを知らせる。 ・ストレスを分解すると「原因」となるストレッサーと、「結果」として心や体に表れる「ストレス反応」があることになります。	・「ストレッサー」「ストレス反応」を理解しやすいように図で表す。 ・「ストレス」を「ストレッサー」と「ストレス反応」に分解して考えることで，同じストレッサーでも人によってストレス反応は違ってくることに気付くようにする。
３．「どんな対処法があるか」について考える。 「どんなコーピングができるか」考えよう 例①人前で発表する 例②間違えて足を蹴られる 例③友だちに無視された 例④たくさんの宿題がある 例③きつい言葉を言われる	・子どもたちが出会いそうな，また，苦手としているストレス場面を設定する。
＜反応例＞ ・外で遊ぶ　　・おかしを食べる ・先生に言う　　・ねる	・コーピングの一つとして簡単にできるリラクゼーションを紹介する。 ・コーピングがたくさんあるということはストレッサーを減らして自分自身が気持ちよく過ごせるということや，心や体が病気になりにくいということを感じ取らせる。
４．班ごとに考えを出し，発表する。 それぞれの対処法ごとにカテゴリーわけをし，いろいろな解決方法があることを紹介する。	
５．リラクゼーションを紹介する。 ・10 秒呼吸法 ・肩の上げ下げ	
６．今日の学習を振り返る。	

第１時ワークシート

心すっきりプロジェクト①

ストレスってなんだろう？

ストレッサー
できごと

ストレス反応（はんのう）
からだと心のへん

コーピング
そんなときどうす



①今日は歌のテスト。
みんなの前で歌わないと
いけない。

②サッカーをしていたら
ボールとまちがえられて，
足をけられた。

③声をかけたのに，
友だちにむしされた。

④毎日，たくさんの
しゅくだいがある。

○これからつかってみたいコーピングはどれかな？

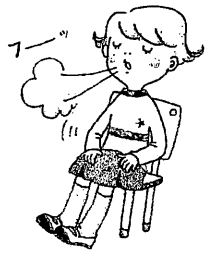
○今日の学習をふりかえろう。

○腹が立ったとき，いやな気分になったときのコーピングの一つとして，
簡単にできるリラクセーションを紹介します。

・10秒呼吸法

10秒呼吸法

❶ 口からすべての息を吐き出してお腹をへこまします。



❷ 1，2，3，4で鼻からゆっくりと息を吸い込んで，5で止めます。



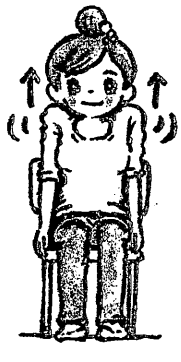
❸ 6，7，8，9，10で口からゆっくりと息を吐き出しましょう。



・肩(かた)の上げ下げ

①イスに座って，肩をまっすぐ上にあげる。

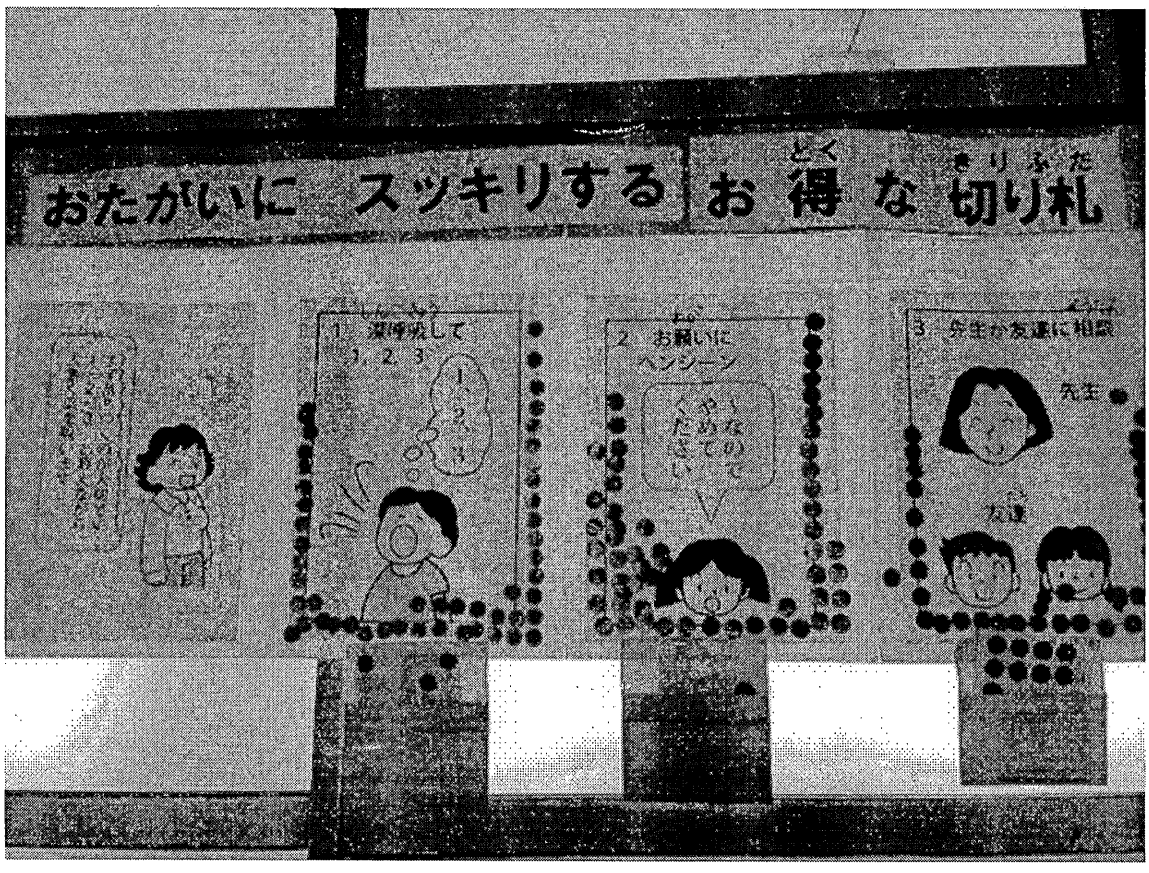
②ちょっと〝きついな〟と思うところまであげたら，
そこで止めて，ゆっくり5を数えます。



③力をぬいて肩をおろしていきます。
「ゆっくりおろす方法」
「すとんとおろす方法」
両方ためして，気持ちいい方，好きな方でおろしてみます。

④これを2〜3回やってみます。

「深呼吸」「お願い」「相談」が出来たときにシールを貼る掲示物



指導略案　　第２時　頭にきたときどうするの

目標：友だちに対して頭にきたとき、どんな行動をとったらよいか考える。

学習活動	留意点
１．怒っているときの心の中について想像する。 ・ハートの絵の中に，怒っているときの心の中を想像し，色を塗ったり模様をかいたりする。 ・自分がかいた怒っているハートに名前を付ける。 ２．全体で交流する。 ・ハートの絵と名前を発表する。 ３．頭にくるのはどんなときか考える。 ＜反応例＞ ・いくら注意してもやめないとき ・意地悪をされたとき ・悪口を言われたとき　　・たたかれたとき ４．頭にきたときの行動とその影響を話し合う。 ①ワークシートへの記入 ・「お題」を読んで，そのときの自分の気持ちを想像し，５枚の「人生の切り札」と「その後の人生」の欄に予想に合うものを選びお得だと思う順に順位をつける。 ②グループごとに順位と理由を発表する。 「やつあたり」「こうげき」「出ていく」「がまんする」「そうだんする」 ５．自分も友だちもすっきりするお得な切り札を考える。 ３つの切り札・「相談」 ・「深呼吸」 ・「お願い（～なのでやめてください）」怒りを言葉に変身させ，自分がしてほしいことをお願いする。 ６．本時の振り返りをする。 ・３つのお得な切り札に１週間チャレンジし，使えたときに教室壁面の掲示物にシールを貼る。（写真１）	・各自ワークシートに取り組む ・「怒り」の中にも様々な感情があることに気づくようにする。 ・名前を付けることで，自分の中の「怒り」を自分から離して客観的に見ることができるようにする。 ・各自ワークシートに取り組む ・理由などを考えやすいようにあらかじめ答えを記入しておき，その中から選ぶことができるようにしておく。 ・クラス全体の目につくところに掲示し，意欲を高めるようにする。

第２時ワークシート

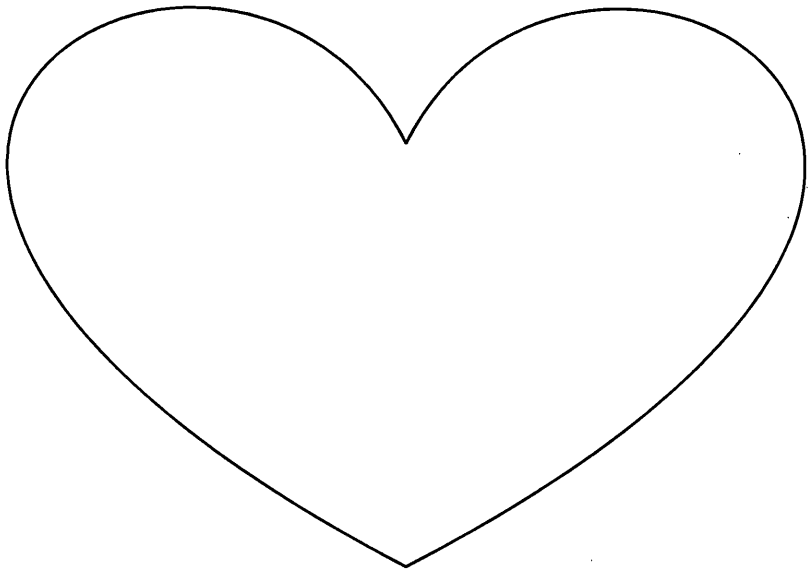
心すっきりプロジェクト

頭にきたときどうするの

年　　組　　番　名前

○頭にきたとき，怒っているときの心の中をのぞいてみよう。

どんな色をしているのかな？
もようはあるかな？



名前をつけてみよう

年　組　番 名前

ステップ1　友だちに対して頭にきたとき，どんな行動をとったらよいか考えよう

①お題を読み，５まいの人生の切り札を読んで，その後の人生を予想する。
②下の□から合うものを，３つまで選んで書く。
（同じものを何回使ってもよい。合うものがなかったら，考えたことを書く）

お題　もしも友だちに対して頭にきて，カーッとしていたら

	攻げき	やつあたり	出ていく	がまん	相談
人生の切り札を	暴力をふるう 文句や悪口を言いまくる	物を投げたり けったりする ちがう友だちに やつあたりする	相手には何も せずに，おこって その場所から 出ていく	必死でがまんして，相手には何もしない	ほかの友だちや先生に相談して，後でその人と話し合う
その後の人生					

二人ともスッキリする　二人はけんかになる　元気がなくなる
話し合いをする　夕ご飯ぬきになる　物がこわれる　仲直りする　学校に行きたくなくなる
友だちが増える　ストレスがたまる　家族にやつあたりする　けがをする　先生におこられる
友だちがいなくなる　病気になる　友だちが自分の気持ちをわかってくれる　幸せになる

ステップ2　自分も，友だちも，グループも，お得な人生の切り札ランキングを決定しよう

第1位	第2位	第3位	第4位	第5位

○今日の学習を振り返って

指導略案　　第３時　友だちが失敗した時どうするの

目標：友達一生懸命やって失敗した時は，励ましたり助けたりする。

学習活動	留意点
１．友だちがしっぱいしたときについて考える。 ＜反応例＞・友だちが間違えたとき ・友だちが何かを壊してしまったとき ２．友達が失敗した時の行動とその影響を話し合う。 ①ワークシートへの記入 ・「お題」を読んで，そのときの自分の気持ちを想像し，５枚の「人生の切り札」と「友だちの様子」「その後の人生」の欄に予想に合うものを選びお得だと思う順に順位をつける。 ②グループごとに順位と理由を発表する。 「はげます」「助ける」「知らん顔」「責める」「ばかにする」 ・自分にも失敗した友だちにも，グループにも，お得な「人生の切り札」はどれか考える。	・各自ワークシートに取り組む ・理由などを考えやすいようにあらかじめ答えを記入しておき，その中から選ぶことができるようにしておく。
３．友達が失敗した時の事例を，ペアになってロールプレイをする。	・学習したことを実際に使えるようになるために，筆者と担任がペアになって具体的な事例でロールプレイをする。
４．絵本『しあわせのバケツ』を読む。 あらすじ：「はげまし」や「助ける」の切り札などを使うと自分が持っているバケツも幸せでいっぱいになり，誰かのバケツを幸せでいっぱいにすると，自分のバケツもいっぱいになる。	
５．本時の振り返りをする。 「はげまし」「助ける」などを使って誰かのバケツに幸せを入れることができたら，教室壁面の掲示物にシールを貼る。（掲示物②）	・クラス全体の目につくところに掲示し，意欲を高めるようにする。

第３時ワークシート

心すっきりプロジェクト③

友だちがしっぱいしたときどうするの

年　組　番　名前

ステップ１　友だちが失敗したとき，自分がどんな行動をとったらよいか考えよう

①お題を読み，５まいの人生の切り札を読んで，友だちの様子を予想する。
②予想とぴったりのものを下の□から，２つ選んで書く。合うものがなかったら，考えたことを書く。

お題　グループ活動のとき一生けんめいやっていた友だちが失敗したら

	責める	ばかにする	知らん顔	はげます	助ける
人生の切り札	おまえのせいだ！責任とれよ!!	信じられないこんなこともできないの！	自分の失敗だから自分でやって！	ドンマイ！この次にがんばればいいよ！	手伝うよ！いっしょにやろう！
友だちの様子					

やる気が出る　きずついてしまう　悲しくなる　元気がなくなる　勇気が出る
もう１回チャレンジする　感謝する　がっかりする　おこりだす　教室から出ていく

ステップ２　自分も，友だちも，グループも，お得な人生の切り札ランキングを決定しよう

第１位	第２位	第３位	第４位	第５位

年　　組　　番　名前

体育の授業で、ポートボールをしていました。A君のチームは１点負けています。のこり時間はあと少しです。そこへ、A君のところにボールが飛んできました。ゴール前にはだれもいません。A君はシュートしましたが、しっぱいし、１点差のまま負けてしまいました。

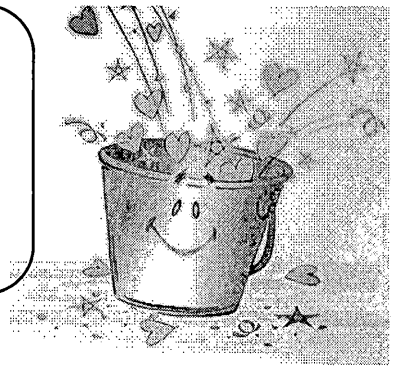
○あなたなら、A君に何と声をかけますか。お話の続きを考えましょう。

A君　「ああ，しっぱいしてしまった。」

B君

A君

○ バケツをしあわせでいっぱいにするには・・・　　絵本『しあわせのバケツ』

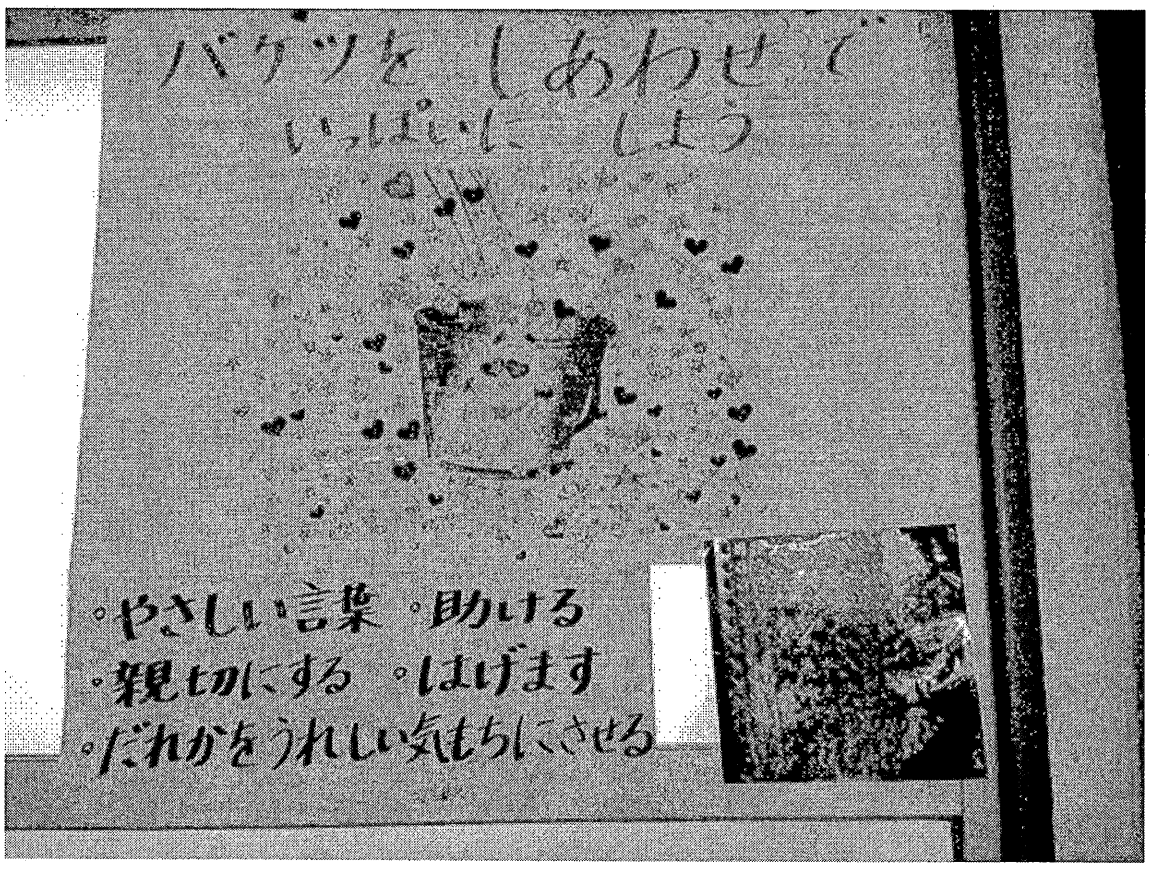


・やさしい言葉を言う　　・助けてあげる
・親切にする　　・おうえんする
・だれかをうれしい気持ちにさせる　　など

だれかのバケツをしあわせでいっぱいにすると
自分のバケツもいっぱいになるよ。

○今日の学習を振り返って

誰かを幸せな気持ちにしたらシールを貼る掲示物



指導略案　　第４時　気もちのいい伝え方

目標：自分の考えを伝えるために必要な話し方のポイントを知り，実践していこうという意欲をもつ。

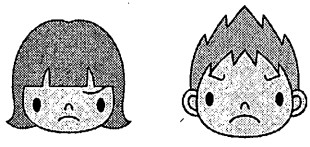
学習活動	留意点
１．提示された問題場面を見て，自分だったらどうするか考える。 「昼休みに何をして遊ぶかで，困ったことになっています。みなさんだったら，どのように言いますか。」 ・言いなりになるなあ。・ついついけんかごしになるな。 ２．本時の学習内容およびめあてを知る。 友だちに自分の気持ちを伝える練習をしよう	・学校生活でよく見られる場面を例にあげる。
３．教師と子どものロールプレイを見て３つの話し方の特徴を考える。 「いばりやさん」自分は大事，相手は大事ではない 「おどおどさん」自分を出せない，相手の言いなり 「さわやかさん」自分も大事，相手も大事 ４．二人組になり，交代でロールプレイする。 ○友だち役 ○あなた役（主張的，非主張的，攻撃的） ５．３つの話し方についてどんな感想をもったか発表し，主張的な話し方のポイントをまとめる。 「どんな話し方が自分にとっても相手にとっても気持ちの良い話し方だったか考えましょう」 ・相手を認める「君は・・・と思っているんだね」 ・本音を伝える「私は・・・と思うよ」 ６．主張的な話し方のポイントを意識して，別の場面でのロールプレイをする。 「みんなで見つけた話し方のコツを使って，次の場面ではどのように話したらよいか，挑戦してみましょう」 ・ペアでロールプレイをする。 ・みんなの前で発表する。 ７．本時の学習を振り返り，カードに記入する。	・３つの話し方の違いがよくわかるように学校での具体的な事例を用いて筆者と担任がペアになってロールプレイをする。 ・３つの話し方を経験し，違いを感じられるようにする。 ・言葉遣いだけでなく，声の大きさや調子によっても変わることに気付くことができるようにする。

第４時ワークシート

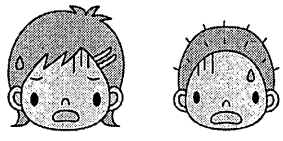
心すっきりプロジェクト

気もちのいい話し方

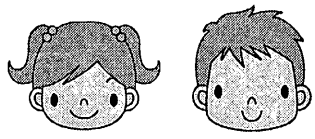
友だちに　自分の気持ちを伝えるれんしゅうをしよう。



いばりやさん



おどおどさん



さわやかさん

□の中に○を付けてください。

● 「いばりやさん」，「おどおどさん」，「さわやかさん」の三つの話し方をやってみて

1　一番気持ちがよかったのはどの人のときですか？

□いばりやさん　□おどおどさん　□さわやかさん

2　一番いやな気持ちになったのはどの人のときですか？

□いばりやさん　□おどおどさん　□さわやかさん

● ３人の相手役をやってみて

3　一番気持ちのよかったのは，どの人を相手していたときですか？

□いばりやさん　□おどおどさん　□さわやかさん

4　一番いやな気持ちになったのは，どの人を相手していたときですか？

□いばりやさん　□おどおどさん　□さわやかさん

● ロールプレイが両方終わったあとで

5　自分がやるのでも，相手役をするのでも気持ちがよかったのはどの人のとき？

□いばりやさん　□おどおどさん　□さわやかさん

6　その理由について考えてみよう。

☆★☆　自分の考えを伝えよう　☆★☆

3つの話し方（台本）

Ａくんと昼休みに何をして遊ぶか話しています。きょうも、Ａくんのしたい遊びにきまってしまいそうです。あなたは、Ａくんと遊びたいけれど、自分のしたい遊びがあって、こまっています。

＜いばりやさん＞

○Ａくん　「じゃあ、ドッジボールでいいやんな。きまり！」

●あなた　「えっ、でも、きのうもそうやったやん。」

○Ａくん　「なにかもんくでもあるん。だれもなにも言わへんから、きまりやで。」

●あなた　「いっつも、自分のしたいことばっかりやんか！ぼくは（わたしは）おにごがしたいから、Ａくんとはあそばへん！」

＜おどおどさん＞

○Ａくん　「じゃあ、ドッジボールでいいやんな。きまり！」

●あなた　「えっ、でも、きのうもそうやったやん。」

○Ａくん　「なにかもんくでもあるん。だれもなにも言わへんから、きまりやで。」

●あなた　「・・でも・・ぼくは（わたしは）・・・」

＜さわやかさん＞

○Ａくん「じゃあ、ドッジボールでいいやんな。きまり！」

●あなた「えっ、でも、きのうもそうやったやん。」

○Ａくん「なにかもんくでもあるん。だれもなにも言わへんから、きまりやで。」

●あなた「Ａくんはドッジボールがしたいんやな。ぼくは（わたしは）、いっしょに　おにごがしたいなあ。きのうもドッジボールしたし、きょうはちがうことをして遊ばへん？」

ノートを先生に見てもらうためにならんでいるとき，自分の前に何も言わずにわりこんできた子がいました。そのとき，あなたはどのように言いますか。

（さわやかさん　の言い方で　セリフを書きましょう。）

あなた	
A君	
あなた	
A君	

○今日の学習をふり返って

☆「心すっきりプロジェクト」の学習はどうでしたか。　感想を書きましょう。
