

中学校 学級経営

中学生におけるストレスマネジメントの研究
ーロールレタリングを活用した、自尊感情の高揚と社会的スキルの向上を目指してー

教育相談課 研究員 番 由 美 子

要 旨

ストレスの多い環境におかれている中学生のストレス反応の軽減を図るため、ロールレタリングを活用し、自尊感情の高揚と社会的スキルを向上させることを検証した。その結果、顕著な高まりは見られなかったが、ロールレタリングの実施により、自分に対する評価の感情が芽生え、ストレス反応に影響を与えていたことが確認できた。

キーワード：中学生 ロールレタリング ストレス反応 自尊感情 社会的スキル

I 主題設定の理由

平成19年度文部科学白書によれば、近年、いじめ、不登校、自殺などの生徒指導上の諸課題のほか、ニートやフリーターが大きな社会問題になっており、これらは様々な要因が絡み合って発生しているものを指摘している。児童生徒の不登校等の問題行動を生み出す原因の一つとして、坂野(1990)は家庭や学校などの環境変化によるストレスの増大を挙げている。

ストレスとは、体外から加えられた各種の有害な原因(ストレッサー)に応じて体内に生じた障害と、これに対する防御反応の総和と考えられている(和田,2008)。ただ、飯田・宮村(2002)によると、「高いストレッサーが必然的に高いストレス反応を導くのではなく、ストレッサーに対する認知的評価やストレッサーに対する対処(コーピング)によってストレス反応は異なってくる。また、ストレスは少なければ良いということではなく、適度なストレスは緊張ややる気を引き出し、成長につながるものである。問題はストレスが大きくなりすぎて生徒の対処能力を上回り、過度のストレスが生徒の発達や成長を妨害するようになることである。」と述べている。

近年、青森県でも中学校において暴力行為の増加、いじめ、不登校といった問題が多発している。平成19年度青森県教育委員会の調べでは、小学校6年では76人だった不登校の人数が、中学校1年では285人と約3.7倍にもなっている。その理由としては、友人との関係が最も多く18.7%で、ついで学業不振となっており、これらが中学生のストレスの原因となっていることから、様々な問題行動を少しでも減少させるためには、ストレスマネジメントが必要であると感じた。

ストレスマネジメント教育によるストレス反応の軽減は、生徒の自尊感情を高め、高まった自尊感情はストレスをコントロールするといった相乗効果を生み出すと述べ(岡本,2008)、ロールレタリング(役割交換書簡法)が、ストレス反応の軽減と自尊感情の上昇に有効であることを明らかにした。それは、この技法が相手から批判されることなく思いっきり訴えることができることや、身近な存在の人物が自分を受容していると認識したり、自分自身の成長を実感したりすることができたからであると説明している。また、戸ヶ崎ら(1998)は、対人技能における社会的スキルを獲得することによって、セルフエスティーム(自尊感情)を高める効果があることを示した。

これらのことを踏まえ、本研究においては、環境の変化によりこれから多くのストレスに直面する中学校1年生の時期に、自らの力でストレスに対処していける一つの方法として、だれでも手軽にできるロールレタリングを学ばせることが、自尊感情の高揚と社会的スキルの向上に効果的であり、ストレス反応の軽減に有効であることを検証していきたい。

II 研究目標

ロールレタリングが中学生の自尊感情の高揚や社会的スキルの向上に効果的であり、ストレスマネジメン

トに有効であることを明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

学級活動の時間においてロールレタリングを計画的に実施すれば、中学生の自尊感情の高揚や社会的スキルの向上を目指すことができ、ストレスマネジメントに有効であろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 ストレスについて

(1) 中学生のストレッサー

中学生における学校ストレスの研究が進み、岡安ら(1992)の研究から、「教師との関係」、「友人関係」、「部活動」、「学業」、「規則」、「委員会活動」の六つの要因が主なストレッサーになっていることが示された。

しかし、池上ら(2002)の研究から、中学生のストレス源は学校生活の中に限局されているわけではないことが指摘され、家庭においては家族の無関心や無理解、また、大人社会全体の有り様に対する不安や不満も相当に強いストレス源になっていることが示された。

(2) 中学生のストレス反応

ストレス反応は大きく分けると、「不機嫌・怒り」や「抑うつ・不安」などの情動的反応、「無気力」をはじめとした認知・行動的反応、および「身体的反応」の3種類があるとしている(三浦, 2002)。

2 ストレスマネジメントの必要性

ストレッサーの経験は必ずしも「問題」となる出来事というわけではないが、Romano(1992)は、生徒がストレス負荷を経験する場である学校生活の中で、ストレッサーに対する効果的なストレスマネジメントを指導することは有意義であり、教育システムとして避けることができないと述べている(三浦, 2002)。

竹中(1997)によれば、「子どもにかかわる様々な場において、教育関係者の多くは、子どもたちにみられる行動に、日常の緊張が強すぎたり自分をうまく表現できないなど、明らかにその背景に心理的なストレスが介在していると考えている。最近、子ども同士の付き合いが希薄であるという指摘がなされている。子どもたちは、数の大小を問わず、目的意識が少なく表面的な付き合いの集団に身を置き、その中で自分の明確な存在感をもたないために、帰属意識がきわめて薄い。その一方で、彼らは無理に集団に合わせようとしている。このような集団の中で、自分を認められずに過ごす学校生活は、急激ではないが、持続的で鈍痛ともいえるストレスを与えている。その結果が、一方では「いじめ」に、もう一方では閉じ込めりしての「不登校」に表れるのではないだろうか。」と述べている。

これらのことから子どもたちが、各自のストレスの内容に気付き、そのストレスを自分自身でうまく処理できる技法として本研究ではロールレタリングを用いた。

3 ロールレタリングについて

(1) ロールレタリングとは

ロールレタリングは、矯正の現場における試行の過程から生まれた処遇技法であり、役割交換書簡法ともいわれている。本技法が生まれる背景には、長い少年院教育の歴史と矯正教育に携わる法務教官の少年への処遇における幾多の苦闘の歴史がある。現在では、矯正教育と学校教育で主に活用され、医療やカウンセリングの現場にも浸透しつつある(岡本, 2003)。

ロールレタリングについて春口は、「自分自身が自己と他者という両者の視点に立ち、役割交換を行いながら、双方から交互に相手に手紙で訴える。この往復書簡を重ねることによって、相手の気持ちや立場を思いやるという形で、自らの内心に抱えている矛盾やジレンマに気付かせ、自己の問題解決を促進する。」と説明している(岡本, 2003)。

また、ロールレタリングの臨床的仮説として春口は次の七つを挙げている(岡本, 2007)。

ア 文章による感情の明確化

自分の考えや感情をうまく表現できたとき、自分のそれまでの考え方や思いをはっきり実感し理解できる。

イ 自己カウンセリングの作用

相手が実際に手紙を読むことがないという自由な表現の中で、それまで曖昧であった感情や、浅薄と見られていた衝動的行動が、徐々に明確化され細分化される。そして、往復書簡を重ねるにつれ、自己の問題に気付き、未熟さを改め、さらに成長する方向へ進んでいくことができる。

ウ カタルシスの作用

自分が差出人であり受取人であるため、手紙に思う存分、自分のそれまで抑えてきた感情を訴え、表出することで発散でき、その結果、不安や緊張が軽減し、その後、相手への理解と受容を示すことが多くなる。

エ 対決と受容

役割交換によって、相手の立場に身を置き、感情などを受容する側になると、自分の敵意や否定感情が素直に受容できないことを体験する。ここに相反する感情や欲求などのアンビバレンスやどちらかに決めかねるジレンマなどが生じるが、自己と他者の対決を重ねるにつれて、他者への洞察が深まり、他者受容がなされる。

オ 自己と他者、双方からの視点の獲得

自分の中に他者の目を持ち、その目で自他を見直すところにロールレタリングの特色があり、視点を転換して自分を見直すと、人間関係を客観視できるようになる。

カ ロールレタリングによるイメージ脱感作

例えば、相手に対する否定的なイメージが「本当は自分のことを考えて厳しくしてくれたのだ。」と変わっていくように、ロールレタリングによって、これまでの誤った自己のイメージが、客観的で、妥当で、事実評価的なイメージへと変化していく。

キ 自己の非論理的、自己敗北的、不合理な思考に気付く

自己と他者からの訴え、語りかけを通して、これまでいかに非論理的・不合理な思考を繰り返してきたことに気が付く。

(2) ロールレタリングで高めたい力

ストレスにうまく対処できず、ストレス反応が高まることが多々ある。ストレス反応の軽減にはより適したコーピングが必要となってくる。岡本(2007)によれば、自尊感情が低い学級はストレス反応が高いことを実証しており、ストレス反応の軽減のためには、自尊感情を高めることの必要性を述べている。

また、ポープら(1992)は、自分について肯定的な感情をもつには、他人とうまくつき合っているような対人技能を見に付ける必要があると述べている。つまり、社会的スキルを向上させることもストレス反応の軽減に役立つと考えた。

そこで、本研究では自尊感情と社会的スキルを次のようにとらえた。

ア 自尊感情について

福岡県教育センター(2004)では、自尊感情とは「自分自身をかけがえのない存在として認めることなどを含め、自分自身についての評価の感情である。」とし、他人から認められたり、あるがままの自分を肯定的に認めることができたり、自分自身で自分が大切な存在であることに気付くことで高まるものであるとしている。

以上のことから、福岡県教育センター(2004)では、ポープの考えを基に子どもの自尊感情を以下の五つの領域としてとらえた。

- (ア) 社会的領域：他の子どもたちにどう思われているかの自己評価の感情
- (イ) 学力的領域：自分の学習に対する自己評価の感情
- (ウ) 家庭的領域：家族の一員としての自己評価の感情
- (エ) 身体的領域：自分の容姿や身体的能力についての自己評価の感情
- (オ) 総合的領域：自分自身に対する自己評価の感情

自尊感情を高めることは、自分に自信がもてるようになることで物事に積極的に取り組み、人間関係の維持・形成の際にも積極的・意欲的になると考えられる。

イ 社会的スキルについて

河村(2001)は、子どもたちの対人関係の希薄さが、不登校やいじめの様々な問題の背景にあることを指摘し、対人関係が希薄化している理由の一つに、人とうまくかかわれず、自分が傷付くのを避けるため、相手との心の距離を大きくとっている、という防衛的な面があるからだと述べている。つまり、対人関係を営む技術が未熟なのである。この対人関係を営む技術が、社会的スキルである。

そこで河村(2001)は、社会的スキルを配慮のスキル(基本的な聞く態度、会話への配慮、集団生活のマナーの順守、許容態度、対人関係のマナーの順守、反省的態度、能動的援助)とかかわりのスキル(基本的な話す態度、集団への能動的な参加、感情表出、自己主張、対人関係形成行動、リーダーシップの発揮、依頼する行動)の2領域で構成し、これらがバランス良く活用されているかが大事だということを述べている。

中学生のストレスの主要なものに「友人関係」があり、また、その他にも「教師との関係」などの対人関係が多いため、社会的スキルを身に付けることは大切なことである。

4 ロールレタリングの実際

(1) 検証の実施期間・対象等

- ア 実施期間：平成20年9月1日～10月15日
- イ 対象：実験群 協力中学校1年生(31名)
統制群 協力中学校1年生(31名)
- ウ 授業者：実施学級の学級担任
- エ 実施場所：教室
- オ 指導時間：帰りの学級活動

(2) 実験群の学級担任からみた生徒の実態

周りへの配慮に欠けている面が多少見られることもあるが、人間関係において大きな問題はない。

(3) 検証尺度について

ア ストレス反応尺度について

三浦(2002)の中学生のストレス反応の研究を踏まえ、富山県総合教育センター(2007)作成の「中学生用ストレス反応尺度」を使用した。18項目からなり、その内容は「無気力」、「不機嫌・怒り」、「抑うつ・不安」、「身体的反応」の4下位尺度から構成されている。回答は4件法からなり、各項目の回答に4～1点を与えている。

イ 社会的スキル尺度について

河村(2001)作成の「ソーシャルスキル尺度(日常の行動を振り返るアンケート)」を使用した。28項目からなり、内容は「配慮のスキル」と「かかわりのスキル」から構成されている。回答は4件法からなり、4～1点を与えている。

ウ 自尊感情尺度について

福岡県教育センター(2004)「自尊感情5領域テスト(自分さがしアンケート小学校高学年・中学生用)」を使用した。35項目からなり、内容は「社会的領域」、「学力的領域」、「家庭的領域」、「身体的領域」、「総合的領域」で構成されている。回答は4件法からなり、3～0点を与えている。

(4) ロールレタリングの基本的な流れ(岡本, 2007を基に作成)

| 生徒の活動内容 | 指導上の留意点 |
|-----------------|---|
| ロールレタリングのテーマを聞く | <ul style="list-style-type: none"> ・静かな雰囲気をつくる ・教師がテーマを板書する |
| ノートを受け取る | <ul style="list-style-type: none"> ・テーマについてイメージするよう促す ・教師はノートを配付する(そのまま学級には保管しない) ・2回目以降は過去の書いた文章を振り返らせる |
| ノートに書く | <ul style="list-style-type: none"> ・絶対に話をしたり、他の人のノートを見たりしないように指示する ・書く形式は自由である ・書いていない生徒には、「なぜ書けないのか」「今の気持ちはどんなか」などを書かせてもよい ・書けない生徒には教師が視点を与えてもよい ・テーマに対して経験がない場合でも想像して書くように促す ・学級全体で活動する雰囲気を大切にさせる |
| ノートを提出する | <ul style="list-style-type: none"> ・書き終えた生徒は、過去の記述を振り返り、ノートを閉じて静かに待つように指導する ・書き終えても他の作業はしない ・生徒が見ている前で箱にノートをしまう ・原則として、生徒が書いたノートは点検しない(見てほしいと希望する生徒のものは教師が確認し支援する) |

(5) 実践計画

| 月 日 | 内 容 | テーマとストレス・自尊感情・社会的スキルの関係 |
|----------------------|---|-------------------------|
| 8月20日(水) | 事前調査(3種類の尺度を使用) | |
| 9月1日(月) 帰りの会【往】 | ロールレタリングの説明(学級担任) ロールレタリング開始 テーマ「私から保護者へ」 | 主に自尊感情 ストレス:親、兄弟との関係 |
| 9月5日(金) 帰りの会【復】 | テーマ「保護者から私へ」 | 主に自尊感情 ストレス:親、兄弟との関係 |
| 9月8日(月) 帰りの会【往】 | テーマ「私から先生へ」 | 主に自尊感情 ストレス:教師との関係 |
| 9月12日(金) 帰りの会【復】 | テーマ「先生から私へ」 | 主に自尊感情 ストレス:教師との関係 |
| 9月16日(火) 帰りの会【往】 | テーマ「私から大切な友達へ」 | 主に社会的スキル ストレス:友人との関係 |
| 9月19日(金) 帰りの会【復】 | テーマ「大切な友達から私へ」 | 主に社会的スキル ストレス:友人との関係 |
| 9月22日(月) 帰りの会【往】 | テーマ「私から小学校の担任の先生へ」 | 主に自尊感情 ストレス:教師との関係 |
| 9月26日(金) 帰りの会【復】 | テーマ「小学校の担任の先生から私へ」 | 主に自尊感情 ストレス:教師との関係 |
| 9月29日(月) 帰りの会【往】 | テーマ「私から心配な友達へ」 | 主に社会的スキル ストレス:友人との関係 |
| 10月10日(金) 帰りの会【復】 | テーマ「心配な友達から私へ」 | 主に社会的スキル ストレス:友人との関係 |
| 10月6日(月) 帰りの会【往】 | テーマ「私から合唱コンクールのリーダーへ」 (縦割りリーダー・指揮者など) | 主に社会的スキル ストレス:友人との関係 |
| 10月10日(金) 帰りの会【復】 | テーマ「合唱コンクールのリーダーから私へ」 (縦割りリーダー・指揮者など) | 主に社会的スキル ストレス:友人との関係 |
| 10月14日(火) 帰りの会 | 事後調査(3種類の尺度を使用) | |
| 10月15日(水) 帰りの会 | 学級の様子について(学級担任記入) | |
| | 生徒の感想 | |

5 結果と考察

(1) 事前調査の得点から実験群と統制群の等質性の検討

事前調査の得点から、実験群と統制群を決定するために等質性の検討をした。全学級(5学級)を尺度ごとに、組を独立変数、事前調査の得点を従属変数とする一要因分散分析を行った。

その結果、ストレス反応($F(4, 142)=2.055, p<.10$)で有意傾向であった。そのため、多重比較を行ったところ、A組とB組で $p<.05$ で有意であった。社会的スキルでは($F(4, 142)=1.978, p>.05$)で有意差は見られなかった。自尊感情($F(4, 142)=2.731, p<.05$)で有意であったため多重比較を行ったところ、A組とB組で $p<.05$ で有意であった。したがって、A組とB組の組み合わせ以外の二つの学級を実験群と統制群とした。

(2) 実験群・統制群による平均値変化の分析(二要因分散分析)の結果

ア ストレス反応尺度の得点変化

時期(事前・事後)の主効果($F(1, 60)=4.2484, p<.05$)が有意であった(表1)。実験群・統制群ともに事後の平均点が上昇したことから、ストレス反応が上昇したことを意味する。

イ 自尊感情尺度の得点変化

有意差は見られなかった(表2)。実験群・統制群において平均点が下降し、プログラムとの関係は確認できなかった。

ウ 社会的スキル尺度の得点変化

実験群・統制群において平均点が上昇したが、有意差が見られなかった(表3)ことから、プログラムの効果であるか確認できなかった。

エ ストレス反応下位尺度の得点変化

「身体的反応」得点において、時期(事前・事後)の主効果($F(1, 60)=9.986, P<.05$)が有意であり、組(実験群・統制群)の主効果($F(1, 60)=3.992, p<.10$)は有意傾向であった(表4)。実験群・統制群とも平均点は上昇したが、実験群の上昇が少ないことから、多少プログラムの影響があったのではないかと推察できる。

また、「無気力」得点において交互作用($F(1, 60)=4.141, p<.05$)が有意であった。交互作用の分析の結果、実験群における時期(事前・事後)の単純主効果($p<.10$)が有意傾向であった。実験群に関して、事前・事後を比較すると事後の平均点が上昇しており、統制群の事後の平均点が事前より低下していることから、実験群におけるプログラムの影響を確認できなかった。

表1 ストレス反応尺度の平均点と標準偏差

| 因子 | 学級 | 人数 | 事前 | | 事後 | |
|-----------|-----|----|-------|--------|-------|--------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| ストレス反応総得点 | 実験群 | 31 | 36.97 | 12.986 | 40.74 | 16.519 |
| | 統制群 | 31 | 33.65 | 11.921 | 35.26 | 14.252 |

表2 自尊感情尺度の平均点と標準偏差

| 因子 | 学級 | 人数 | 事前 | | 事後 | |
|---------|-----|----|-------|-------|-------|--------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 自尊感情総得点 | 実験群 | 31 | 41.03 | 9.261 | 39.26 | 11.015 |
| | 統制群 | 31 | 45.45 | 6.278 | 43.87 | 7.924 |

表3 社会的スキル尺度の平均点と標準偏差

| 因子 | 学級 | 人数 | 事前 | | 事後 | |
|-----------|-----|----|-------|--------|-------|--------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 社会的スキル総得点 | 実験群 | 31 | 82.58 | 11.177 | 83.71 | 13.141 |
| | 統制群 | 31 | 83.06 | 18.020 | 84.94 | 18.578 |

表4 ストレス反応下位尺度の平均点と標準偏差

| 因子 | 学級 | 人数 | 事前 | | 事後 | |
|--------|-----|----|-------|-------|-------|------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 無気力 | 実験群 | 31 | 12.58 | 4.470 | 14.19 | 6.28 |
| | 統制群 | 31 | 12.06 | 3.420 | 11.32 | 3.22 |
| 不機嫌・怒り | 実験群 | 31 | 9.19 | 4.360 | 10.10 | 4.83 |
| | 統制群 | 31 | 8.39 | 4.220 | 8.55 | 4.33 |
| 抑うつ・不安 | 実験群 | 31 | 7.13 | 3.350 | 7.77 | 3.35 |
| | 統制群 | 31 | 7.06 | 3.490 | 7.58 | 4.13 |
| 身体的反応 | 実験群 | 31 | 8.06 | 3.200 | 8.68 | 3.85 |
| | 統制群 | 31 | 6.26 | 2.175 | 7.81 | 2.39 |

オ 自尊感情下位尺度の得点変化

「社会的領域」得点において、時期(事前・事後)の主効果(F(1, 60)=8.611, p<.05)が有意であった(表5)。実験群と統制群の平均点をみると、両者とも平均点が減少しているが、実験群の減少が統制群と比較してやや少ないことから、多少プログラムの影響があったのではないかと推察できる。

また、「家庭的領域」得点において、時期(事前・事後)の主効果(F(1, 60)=4.373, p<.05)と組(実験群・統制群)の主効果(F(1, 60)=4.556, p<.05)が有意であった。実験群・統制群とも事後の平均点が減少しており、実験群の平均点の減少が大きいことから、プログラムの影響は確認できなかった。

カ 社会的スキル下位尺度の得点変化

「かかわり」得点において、時期(事前・事後)の主効果(F(1, 60)=3.550, p<.10)が有意傾向であった(表6)。実験群・統制群とも事後の平均点が上昇していることから、プログラムの影響であるかは確認できなかった。

(3) 実験群におけるストレス反応下位尺度高群・中群・低群と時期(事前・事後)による二要因分散分析の結果

事前調査のストレス反応下位尺度の得点を基にクラスター分析をかけ、高群・中群・低群に分け、二要因分散分析を行った。

「無気力」得点において、交互作用(F(2, 28)=3.973, p<.05)が有意であった(表7)。交互作用の分析結果、高群・中群は事前・事後(p<.05)で有意であった。平均点が上昇していることから、高群・低群の無気力感が上昇したといえるため、プログラムの影響は確認できなかった。

また、低群においては、平均点が減少したものの有意差は見られなかった。

(4) ストレス反応, 社会的スキル, 自尊感情の因果関係について

事後の調査を基に、ストレス反応と社会的スキル, 自尊感情の因果関係を探るために実験群・統制群に重回帰分析を行った。

ア ストレス反応と社会的スキルの因果関係

ストレス反応を従属変数に、社会的スキルを独立変数としてステップワイズ法による分析を行ったところ、実験群・統制群ともストレス反応には影響を与えていなかった。

イ ストレス反応と自尊感情の因果関係

ストレス反応を従属変数に、自尊感情を独立変数としてステップワイズ法による分析を行ったところ、実験群において有意水準5%でストレス反応に影響を与えていることが分かった。統制群では有意差は見られなかった。

ウ 実験群におけるストレス反応下位尺度と自尊感情下位尺度の因果関係

図1から、「社会的領域」が「抑うつ・不安」の抑制に、「家庭的領域」が「無気力」の抑制に、「身体的領域」が「不機嫌・怒り」の抑制に影響していることが分かった。

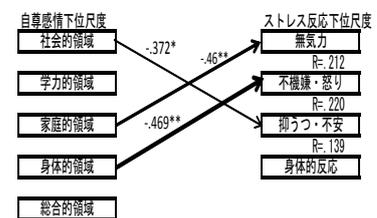


図1 実験群におけるストレス反応下位尺度を従属変数とし、自尊感情下位尺度を独立変数としたステップワイズ法重回帰分析結果 (N=31)

(5) 学級担任の行動観察と生徒の内省報告から

ロールレタリング実施中の行動観察から、「最初はなかなか書けなかったが、徐々に書くことに慣れスムーズに書けるようになってきた。」「話を聞く態度が少し向上した。」「学習に対しての意欲が多少出てきた。」「学級全体が少し落ち着いた。」「他者を意識した行動が見られるようになった。」との報告があった。

また、内省報告からは「面倒だった。」「相手の立場に立って自分に手紙を書くのが難しかった。」という意見が多かったが、その反面、「自分の気持ちを素直に書けた。」「先生が見ないので正直な気持ちが書けた。」「自分の気持ちを書けたのですっきりした。」「自分と向き合うことができた。」「今まで考えてい

表5 自尊感情下位尺度の平均点と標準偏差

| 因子 | 学級 | 人数 | 事前 | | 事後 | |
|-------|-----|----|-------|------|-------|------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 社会的領域 | 実験群 | 31 | 11.32 | 3.29 | 10.19 | 2.90 |
| | 統制群 | 31 | 10.94 | 2.41 | 9.71 | 2.38 |
| 学力的領域 | 実験群 | 31 | 5.58 | 2.51 | 6.23 | 2.62 |
| | 統制群 | 31 | 6.58 | 2.72 | 6.74 | 2.91 |
| 家庭的領域 | 実験群 | 31 | 10.19 | 2.76 | 9.35 | 3.10 |
| | 統制群 | 31 | 11.61 | 3.47 | 11.23 | 3.58 |
| 身体的領域 | 実験群 | 31 | 5.32 | 3.49 | 4.90 | 3.25 |
| | 統制群 | 31 | 6.61 | 2.61 | 6.29 | 3.19 |
| 総合的領域 | 実験群 | 31 | 6.61 | 2.91 | 6.58 | 4.67 |
| | 統制群 | 31 | 9.71 | 2.19 | 9.90 | 2.65 |

表6 社会的スキル下位尺度の平均点と標準偏差

| 因子 | 学級 | 人数 | 事前 | | 事後 | |
|------|-----|----|-------|-------|-------|-------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 配慮 | 実験群 | 31 | 44.26 | 6.41 | 44.29 | 7.69 |
| | 統制群 | 31 | 43.81 | 12.10 | 42.84 | 10.39 |
| かかわり | 実験群 | 31 | 38.32 | 6.50 | 39.42 | 8.83 |
| | 統制群 | 31 | 39.26 | 8.97 | 42.10 | 6.75 |

表7 群別のストレス反応下位尺度の平均点・標準偏差

| 因子 | 学級 | 群・人数 | 事前 | | 事後 | |
|--------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 無気力 | 実験群 | 高群 5 | 18.80 | 3.114 | 23.80 | 1.095 |
| | | 中群 15 | 13.47 | 3.378 | 15.67 | 3.086 |
| | | 低群 11 | 8.55 | 1.293 | 7.82 | 3.093 |
| 不機嫌・怒り | 実験群 | 高群 5 | 14.20 | 1.304 | 14.80 | 1.304 |
| | | 中群 15 | 10.80 | 3.468 | 12.47 | 3.502 |
| | | 低群 11 | 4.73 | 1.104 | 4.73 | 3.502 |
| 抑うつ・不安 | 実験群 | 高群 5 | 12.00 | 2.915 | 13.00 | 3.082 |
| | | 中群 15 | 7.13 | 2.850 | 8.13 | 2.800 |
| | | 低群 11 | 4.91 | 1.300 | 4.91 | 1.578 |
| 身体的反応 | 実験群 | 高群 5 | 12.20 | 2.588 | 13.20 | 2.280 |
| | | 中群 15 | 8.20 | 2.591 | 9.27 | 3.595 |
| | | 低群 11 | 6.00 | 2.324 | 5.82 | 2.180 |

なかった相手の気持ちを考えることができた。」などプラス面の感想も多数あった。

(6) 考察

中学生の自尊感情の高揚と社会的スキルを向上させ、ストレス反応を軽減させることをねらって、ロールレタリングを実施した。実験群と統制群における二要因分散分析の結果から、社会的スキルの「かかわり」得点は上昇したが、実験群において有意差はみられず、ストレス反応得点が上昇したことから、プログラムの効果は確認できなかった。また、実験群をストレス反応高群・中群・低群に分け、二要因分散分析を行った。その結果、低群において、ストレス反応下位尺度である「無気力」、「身体的反応」得点が低下したが有意差がなく、社会的スキルの「配慮」、「かかわり」や自尊感情の「学力的領域」、「身体的領域」得点の上昇がみられたが、これも有意差がなかったため、プログラムとの関連を立証することができなかった。

「モノグラフ・中学生の世界 VOL. 51」(1995)の中学生の意識調査の変化から、現在は「気にかける友達」の数が減り、心理的な空間が狭くなった。」ことを指摘している。それを基に考えるとロールレタリングにおいて「大切な友達へ」はともかく、「心配な友達へ」、「合唱コンクールのリーダーへ」というテーマを設定しても、仲間のことをあまり意識していないため書くことが難しく、社会的スキルの向上につながらなかったのではないかと推察できる。また、ロールレタリングは「気付き」には有効であるが、「スキル」の向上となると他の技法との組み合わせも必要ではないかと感じた。さらに同資料から、教師に対しても心の通い合いの低下が見られ、教師の評価をあまり気にしなくなり、「先生へ」というテーマで書いても、自分が受容されているという意識が生まれず、自尊感情が高揚するまでには至らなかったのではないかと推察できる。

また、様々な先行研究からストレス反応の表出の程度は、認知的評価に影響されていることが明らかになっている。よって図2に示したように、同じくロールレタリングを行ってもコントロール感の高い生徒はストレス反応の表出が少なく、コントロール感の低い生徒はストレス反応の表出が高くなったと推察できる。表7から、ストレス反応低群は事前・事後の得点が同じか低下しているのに対して、高群・中群は得点が上昇していることから、高群・中群の子どもたちはコントロール感が低いと予想できる。ロールレタリング自体がコントロール感を高める役割をもっているの、段階を追って書くことを指導することによって、ロールレタリングにスムーズに取り組むことができ、コントロール感が高まるのではないかと考える。

次に、「ストレス反応」と「社会的スキル」や「自尊感情」の因果関係を調べてみた。事後の統制群においては、因果関係はなかったが、事後の実験群に関しては「ストレス反応」に「自尊感情」が影響していたことが分かった。ロールレタリングを行うことによって、「他の子どもたちからどう思われているか」、「家族の一員として在り方」、「自分の容姿や身体的能力について」自分自身の価値を考えるきっかけになったのではないかと推察できる。

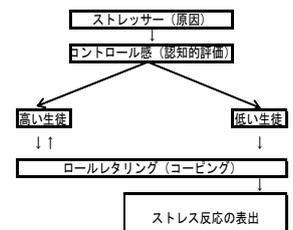


図2 認知的評価の高低とストレス反応の表出

V 研究のまとめ

本研究では、環境の変化によりこれから多くのストレスに直面する中学校1年生の時期に、自らの力でストレスに対処していける方法としてロールレタリングを行い、それが自尊感情を高揚させ、社会的スキルを向上させることに効果的であり、ストレス反応の軽減に有効であるかを検証した。しかし、自尊感情の高揚や社会的スキルの向上は見られず、ストレス反応が軽減しなかったことから、プログラムの効果について立証することはできなかった。したがって、本研究の仮説を確かめることはできなかった。

ただ、ロールレタリングを行うことによって、自分自身の価値を見いだすきっかけになり、それがストレス反応に影響を及ぼしていることが確かめられた。また、内省報告からロールレタリングの臨床的仮説である「文字による感情の明確化」、「自己カウンセリング作用」、「カタルシス作用」、「対決と受容」の作用がみられた。

VI 本研究による課題

- 1 ロールレタリングで自尊感情を高揚させるために大事なことは、テーマ設定である。子どもたちの行動観察をしっかり行い、その時々に応じたテーマの選択も必要である。

- 2 社会的スキルの向上を目指すためには、他の技法との組み合わせを考える必要がある。
- 3 ストレス反応の軽減の面では、ストレスを調査する必要性がある。そのことによって、子どもたちのストレス反応の原因が明確化され、テーマ設定に有効であると考えられる。
- 4 コントロール感を高めるため、段階を追いながら書くことの指導を行い、ロールレタリングに取り組みさせることが必要である。

<引用文献>

- 坂野雄二 1990 『登校拒否・不登校』, p. 55, 同朋舎
- 岡本泰弘 2008 「ロールレタリング」 『月刊学校教育相談 7月増刊号』, p. 48, ほんの森出版
- 戸ヶ崎泰子・岩上高志・嶋田洋徳・坂野雄二 1998 『中学生のセルフエスティームに関する研究(1)-セルフエスティームと社会的スキルの関係』, p. 962, 第62回日本心理学会大会発表論文集
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 1992 『中学生の学校ストレスの評価とストレス反応の関係』, p. 316, 日本教育心理学会
- 池上知子・井上敦史 2002 『中学生におけるストレスと感情反応の関係に関する基礎研究』, p. 259, 愛知県教育大学教育実践総合センター紀要 第5号
- 三浦正江 2002 『中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究』, p. 73, 299, 風間書房
- 竹中晃二 1997 『子どものためのストレス・マネジメント教育』, p. 2, 北大路書房
- 岡本茂樹 2003 『ロールレタリングに関する臨床教育学的研究』, p. 8, 10, 風間書房
- 岡本泰弘 2007 『いじめや不登校から生徒を救え!! 実践“ロールレタリング”』, pp. 7-8, 北大路書房
- A. W. ポープ・S. M. ミッキヘイル・W. E. クレイグヘッド・高山巖 監訳 1992 『自尊心の発達と認知行動療』, p. 155, 岩崎学術出版
- 福岡県教育センター研究紀要 NO. 149 2004 『自尊感情を高める少人数授業の展開』, pp. 3-4,
- 河村茂雄 2001 『グループ体験による タイプ別! 学級育成プログラム 中学校編 ソーシャルスキルとエンカウターの統合』, p. 26, 81, 図書文化

<引用URL>

- 文部科学省 2007 『平成19年度文部科学白書』
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/002/003.htm (2008. 12. 2)
- 和田高士 2008 『ヘルスケア』 (2008. 7. 1)
<http://health.goo.ne.jp/medical/read/lifestyle/0204.html> (2008. 7. 1)
- 飯田順子・宮村まり子 2002 『中学生のストレス対処スキルの育成の試み』 27-37
<http://schoolpsychology.jp/index.php?c=2-5> (2008. 10. 22)
- 深谷昌志 1995 『モノグラフ・中学生の世界 VOL. 51 中学生は変わったのか -1983年と比較して-』
http://www.crn.or.jp/cgi-bin/LIBRARY/disp_mokuji.pl?&sassi=M5&vol=51 (2008. 12. 2)

<参考文献>

- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽 1992 『セルフ・エスティームの心理学』 ナカニシヤ出版
- 大野太郎・高元伊智郎・山田富美雄 2002 『ストレスマネジメント・テキスト』 東山書房
- 菊池章夫・堀毛一也 1994 『社会的スキルの心理学』 川島書店
- 高知県教育センター 2005 紀要 第42号-2 「確かな学力」と「豊かな心」をはぐくむ新しい学校教育の創造 『子どもの自尊感情をはぐくむ学校についての一考察』
- 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
- 杉田峰康・春口徳雄 1995 『ロール・レタリングの理論と実際』 (株) チーム医療
- 杉田峰康・春口徳雄 1987 『ロール・レタリング入門』 創元社
- 富山県総合教育センター研究紀要第26号 2007 『児童生徒のストレスマネジメント教育に関する調査研究-ストレスに対する自己コントロール能力の育成-』
- 堀 洋道・山本真理子 2001 『心理測定尺度集 I』 サイエンス社
- 堀 洋道・櫻井茂男・松井豊 2007 『心理測定尺度集 IV』 サイエンス社
- 松岡洋一・小林剛 2007 『現代のエスプリ ロールレタリング』 至文堂