

小学校 学級経営

いじめ予防に関する研究
ーストレスマネジメントを活用した自己コントロール能力の育成を通してー

教育相談課 研究員 中村 健

要 旨

小学生において、いじめ加害に向かわせないためにストレスマネジメントプログラムを構築・実施し、ストレスに対する自己コントロール能力を育てることによるいじめ予防への効果を検証した。その結果、コーピングの1つである「サポート希求」と「ソーシャルサポート(社会的支援)認知」が向上し、被侵害感を軽減する効果が確認され、いじめ予防に効果的である可能性が確認された。

キーワード：小学生 いじめ予防 いじめ加害 ストレスマネジメント 自己コントロール

I 主題設定の理由

青森県教育データブックによると、平成17年度の本県における1校あたりのいじめの発生件数は、公立の小学校では0.1件(全国0.2件)、中学校では2件(全国1.2件)となっている。しかし、河村が行った調査では、「長い期間いじめられている」状態にある子どもが、小学校では、40人学級で必ず1人、中学校では8割の学級において必ず1人がいじめに遭っているというデータが出ている(河村茂雄, 2007a)。このようにデータに差が生じるのは、いじめの持つ特徴の1つである不可視性(見えにくさ)のためであると考えられる。いじめられている子の兆候をチェックしなかった割合は、小学校で46.2%、中学校で33.3%というデータもあり(河村茂雄, 2007b)、いじめは、子どもたちの中で大人に気づかれまいように行われていることを表している。

また、近年、いじめが原因若しくは一因による自殺が社会問題になっている。いじめだけが原因なのかという議論もあるが、もし、いじめがなかったら救えたかもしれない命があることにもはっきり目を向けなくてはならない。

更に、最近のいじめで特徴的なのは、隠ぺい性と陰湿性が増したことである。学校裏サイトやメールが加害者の特定と大人による発見がされにくいという状況を生み、その陰で、人間としての存在を完全に、そして徹底的に否定するいじめが行われている。

さて、このようないじめの背景には、子ども自身・家庭・社会・学校など様々な要因が考えられているが、滝は、いじめが起こる発生過程について、「種々の要因が複合的に影響を及ぼして『ストレス』に収束し、それがいじめ加害を促進する。」と述べている(滝充, 2004)。また、秦は、「いじめとストレスは明らかに結びついていると考えてよい。ストレス解消の手段としていじめが生じていることは間違いない。」と述べている(秦政春, 1997)。つまり、「ストレス」がいじめ加害に深く関連しているのである。

そこで、いじめを予防する効果的な取組の一つに、ストレスへの対応スキルを身に付けることを目的としたストレスマネジメントがある。これにより、ストレスへの自己コントロール能力が向上し、結果的にストレスの軽減がもたらされ、いじめ加害行為に向かわないと考えた。そこで、本研究では、小学校高学年を対象としたストレスマネジメントプログラムを作成・実践することで、ストレスへの自己コントロール能力が向上し、いじめ予防において効果的であることを検証していきたい。

II 研究の目標

小学校高学年において、いじめ加害行為に向かわないために、ストレスマネジメントを活用してストレスに対する自己コントロール能力が向上することが、いじめを予防するのに有効であることを実践を通して明らかにする。

Ⅲ 研究の仮説

小学校高学年において、ストレスマネジメントプログラムを実施することにより、ストレスへの対応スキルを身に付け、ストレスへの自己コントロール能力が向上し、いじめを予防することができるだろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 いじめについて

(1) いじめの実態

文部科学省が今まで行ってきたいじめに対する調査は実態を正確に反映していないなどの批判があり、調査票の見直しが行われた。そして、定義などが変更され、「平成18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（平成19年2月28日通知）」が行われた。この調査での最大の変更点は、「発生件数」を「認知件数」に改めた点であると思う。それにより、全体のいじめ件数は124,898件（国公立に拡大）で、公立だけを調査した平成17年度の約6.2倍になった。学年別にみると、中1が最も多く、次いで中2、小6、小5、小4となり、小学校上学年が中3や高校生よりも多くなっており、いじめの低年齢化が更に進んだ状況といえる。（図1）

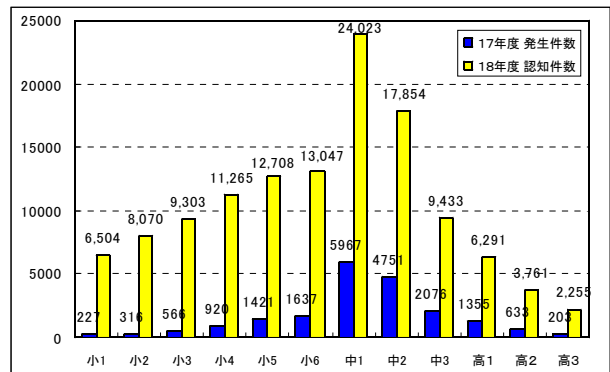


図1 学年別のいじめ発生件数と認知件数の比較

このように、学校側がいじめと判断する「発生件数」を、児童生徒がいじめと認知する「認知件数」とするだけで大きく増加したことは、教師や保護者などの大人の目に見えない部分でいじめが行われていることを表していると言える。それは、大人に気づかれないように、あるいは、子どもだけになるといじめが行われているという実態を浮き彫りにしている。

(2) なぜいじめ予防なのか

2005年9月以降、いじめ・自殺問題が新聞報道等で大きく取り上げられた。これまでもいじめ問題は大きく取り上げられてきたが、現在のいじめは、これまでとは様態に変化が見られている。

まず、流動性である。流動性とは、加害者と被害者が固定していないということ、つまり、誰でもいじめの対象になり得るということである。以前のように被害者と加害者がはっきり固定しておらず、むしろ複雑に絡み合っているため、発見や指導が難しくなっている。

次に、隠ぺい性が高まったことである。これまでも、大人の見えにくい、大人に相談しない点の特徴的であった。遊びがエスカレートした形態だったり、トイレなど見えにくい場所で行われたりするいじめがあった。現在では、ネットを利用したいじめが非常に増え、教師や保護者の見えないところで、いつでもどこでもいじめが可能な現状にある。しかも、匿名性が高いためにいじめ加害者が特定できないという恐怖が、いじめ被害者を心理的に追い詰めていく。中・高等学校では「学校裏サイト」が多く存在し、その中で誹謗中傷が行われている。しかも、学校裏サイトは、携帯電話のサイトに開設されたり、次々アドレスを変えたりするため、学校レベルでは発見が難しくなっている。

そして、最も特徴的なのは陰湿性が増したことである。噂話をメールで広める、クラス全員から「死ぬ」と言われる、「汚い、臭い、醜い」と言われ続けるなど、人間としての存在を完全に、徹底的に否定するようないじめが行われるようになってきている。

さて、このようないじめが起きてしまった場合、その対応は非常に困難なものになる。しかも、いじめを受けた子どもの心は非常に大きな影響を受け、その結果、自己肯定感が低下し、生き生きとした自己表現が難しくなったり、自分一人での問題解決や決断ができなくなったりする。そうなると、周囲による細やかで温かい支えが継続的に必要となり、その対応には長い時間と大きな労力が必要になる。

従って、起きてからの対応にエネルギーを費やすより、起きないようにする方が生産的である。日本のいじめの特徴は、誰もが被害者や加害者になり得ることなので、いかに加害者にさせないかが重要になる。つまり、いじめ加害に向かわない子どもを育てることで未然防止を図ることが大切である。

2 なぜストレスマネジメント教育なのか

(1) いじめ加害とストレスの関連

前述したように、滝充、秦政春は、いじめ加害とストレスの関連性を報告している。また、河村は、「いじめ防止を踏まえた集団育成という点では、いじめのない学校・学級には、集団のストレスが少ないことに着目すべきだと思います。ストレスの少ない集団を育成するには、子どもたちの実態に合わせて方針を定め、学級生活すべてを集団体験として意図的に活用しながら、学級経営を行うことが効果的である。また一方では、ストレスの適切で建設的な発散方法や昇華の方法を、子どもたちに身に付けさせることが必要でしょう。」と提言している(河村茂雄, 2007c)。

諸富は、「いじめ予防対策として必要な取組は、子どもたちに自分のマイナスの感情をコントロールする技能(スキル)を身につけさせることです。相手の言動にむっとしたり、いらいらしたりといったマイナスの気持ちをコントロールするスキルを身につけるのです。」と述べている(諸富祥彦, 2007)。

NHKのHP、金曜かきこみTV「いじめを考えよう掲示板」(2006)の「なぜいじめるのか?」に寄せられた書きこみを集計してみると、「その人のことが気に入らないから(態度や言動、嫉妬など)」「その人が駄目だから(見た目や性格、行動など)」もストレスの発散ととらえると、ストレス発散と答えた小中学生が61%と最も多かった。上述の研究を証明するデータが、実際の小中学生からも聞かれる結果となった。(図2)

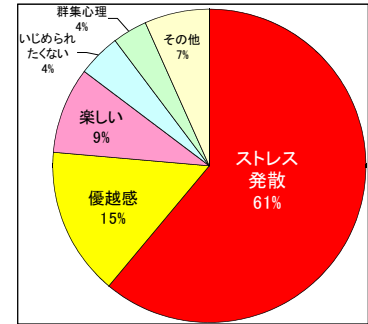


図2 なぜいじめるのか?

学校が集団活動を基調としている以上、子どもたちの喧嘩などの人間関係上のトラブルがなくなっていくことはないし、嫉妬や意地悪の感情を完全に消すことも不可能である。また、そういう人間関係や感情の中で、子どもたちを成長させる場が学校でもある。しかし、そうしたトラブルがいじめという行為に発展することは人権にかかわる極めて重大な問題であり、最悪の場合自殺に至ってしまうことさえある。だからこそ、そうしたトラブルがいじめに発展するのを防がなければならない。そして、その鍵はストレス状況の改善にあると考える。

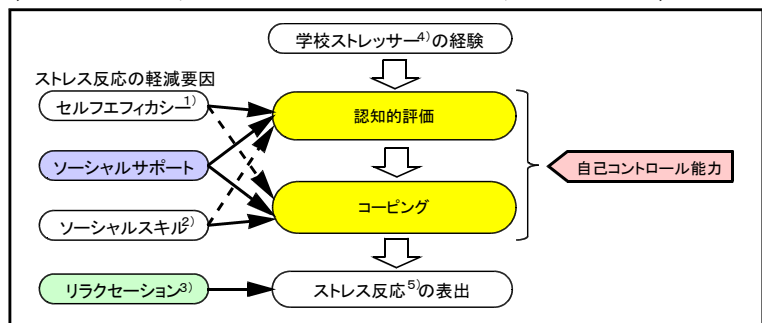
(2) ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメント教育の目標は、①ストレスへの気づきを深めること ②様々なコーピングを学ぶこと ③それらをもとに状況に応じたコーピングを駆使できるスキルを高めることの3点である。それによって、ストレス反応を抑え、心身の健康を維持・増進することがもたらされる。また、必要な理念は、健康は自分で責任を持って維持し増強に努めるという個の確立を目指すことである。

先に述べたとおり、いじめに発展するのを防ぐ鍵はストレスの状況の改善にあると考える。同じように不快な出来事に直面しても、そのことに非常に腹が立って感情を抑えられない場合もあれば、余裕を持って接することができる場合もある。その違いを生む大きな要因として、その人がストレス状態にあるかどうか、それをコントロールできる状態にあるかどうかということが挙げられる。もし子どもたちが自分自身でストレスを軽減することができるなら、あるいは適切にコントロールできるようになるなら、いじめはその数を減らし、より深刻でないものにとどめていくことができるはずであると考えられる。そのために、効果的なストレスマネジメント教育を施し、いじめ予防につなげていきたい。

さて、本研究では、富山県総合教育センターの先行研究(2007)の学校ストレスモデル(図3)を参考に、ストレスに対する自己コントロール能力を「認知的評価」と「コーピング」の二つの要因からなるものとし、それを支えるものとして「ソーシャルサポート」を位置づけた。

「認知的評価」とは、ストレスになりうる出来事をどのようにとらえるのかという主観的な見方や考え方のことである。今の子どもたちは友達の言葉を気にする傾向が強く、ちょっとした出来事にも敏感に反応し、悪口を言われているのではないかなどという不安(ストレス)が広がり、それが攻撃性として現れたときにいじめ加害行為となることが



- 1) セルフエフィカシー・・・自分にはこのようなことがこれだけできるという主観的判断。自己効力感
- 2) ソーシャルスキル・・・円滑な人間関係を営むのに必要な技術。体験を通して学んだ人付き合いのやり方。
- 3) リラクゼーション・・・身体の緊張をなくし、リラックス状態をつくること。不安やイライラを軽減する。
- 4) 学校ストレス・・・学校におけるストレスのきっかけとなる出来事。
- 5) ストレス反応・・・ストレスによる心身への影響。身体・心・行動に影響を及ぼす。

図3 学校ストレスモデル (富山県総合学校教育センター 2007)

多い。出来事に対して「何ともない」「大したことはない」と評価するとストレス反応は発生しない。

「コーピング」とは、ストレス反応に対する対処のことである。コーピングがうまくいけばストレス反応は軽減される。

「ソーシャルサポート」とは、周囲の人々（家族・友人・先生など）からの援助の期待のことである。本研究では、ソーシャルサポートがいじめ予防の鍵になると考えている。どんなにその人の精神力が強くても、ひとりですべてのストレスに立ち向かうことは非常に困難であり、まして、それが思春期の子どもであればなおさらである。ソーシャルサポート感が強ければ安心感が高く、前向きに考えたり（認知的評価）対処したり（コーピング）する原動力になると考える。

3 ストレスマネジメントプログラムの実践

(1) 実施時期と対象

ア 実施時期：平成19年9月～10月（5日間）プレ・ポストテストを除く

イ 対象：実験群 協力小学校5年生 37名（男子17名，女子20名）

統制群 協力小学校5年生 35名（男子16名，女子19名）

ウ 授業者：研究員 中村 健

エ 実施場所：教室

オ 指導時間：学級活動及び道徳の時間

(2) 児童の実態把握

学級担任からみた学級の実態

- ・コミュニケーション能力が低く、思いを的確に表現する力が弱い。
- ・授業は意欲的に取り組むが、定着が甘くすぐ忘れるが多い。
- ・自己主張が強い一部の子と弱い多数の子が存在する。
- ・仲間意識の希薄さを感じる。

(3) 検証尺度について

ア ストレス反応尺度…ストレスの状態を測定する。「活気」「身体的反応」「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」から構成されている。

イ コーピング尺度…ストレス対処への意識の程度を測定する。「解消行動」「サポート希求」「積極的対処」から構成されている。

ウ 認知的評価尺度…ストレッサーをどう受け止めているかを測定する。

エ ソーシャルサポート認知尺度…周りからの支援をどの程度感じているかを測定する。

オ 被侵害得点（Q-U）…周りからの侵害行為をどの程度感じているかを測定する。河村によると、「いじめられていると感じている子の95%が侵害行為認知群と不満足群に位置する」（河村茂雄，2007d）と述べていることにより、いじめ予防を測るバロメーターになると考えた。

※ 以上の尺度は1～4点の4件法で自己評価する。ア～エは、富山県総合教育センター(2007)によって作成された尺度を修正して使用した。エについては、いじめが教師など大人の目に見えにくい特徴を持ち、最も影響力を及ぼすのが友人関係であることから、いじめ予防には友達からのサポートが重要と考え「友達からのサポート認知」のみを尺度として使用した。

カ ふり返りシート…毎時間の授業に対する評価を行う。「興味の有無」「自分の生活との関係」「日常生活で活用できる自信」「授業の内容理解」の4つ項目と感想から構成されている。1～5点の5件法で自己評価する。

(4) ストレスマネジメントプログラムの実施

ア 研究構想について

本研究は、指導の重点を「ストレスへの自己コントロール能力の向上がいじめ加害者をつくらぬ」とし、ストレスマネジメントプログラムの中にいじめ防止教育を加えることで、いじめ予防を図りたいと考えた。ストレスへの自己コントロール能力を「認知的評価」と「コーピング」の2つの要因からなるものと定義し、それを支えるものとして「ソーシャルサポート」を位置づけた。ストレスの概念や流れ、対処法を学ぶことを通してストレスへの対応スキルの向上を図ることと、ソーシャルサポートのソーシャルスキルトレーニングを通して安心感を高めることにより、自己コントロール能力を育成することができると考えた。更に、いじめ防止教育では、いじめ加害者の心理の理解を通していじめの内的抑止力を高めることをねらいとした。また、効果的なストレスの軽減のために、簡単ですぐにできる自己

コントロール方法の一つであるリラクゼーションの定着を、プログラムを通して図りたいと考えた。
イ 授業の実際 (図4)

| | | |
|--|--------|------------------------------|
| 1 / 5 時間目 | プログラム名 | ストレスってどんなもの? (ストレッサー・ストレス反応) |
| 【ねらい】 | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ①「イライラ」をキーワードにして、ストレスの概念を知る。 ②自分のストレス反応に気づき、ストレスが心と体に影響を与えていることを知る。また、ストレスは自分を成長させるために必要な大切なものであると同時に、強いストレスや長く続くストレスは心や体に悪い影響を及ぼすことが理解できる。 ③呼吸法・リラクゼーションを体験し、やり方を覚える。 | | |
| 【所感】プログラムの導入で、まずリラクゼーションを行った。体を楽にして座り2分間目を閉じ、心地よいイメージを浮かべるという内容だった。リラクゼーション後、「何だかさっぱりした」などの声ができるなど緊張が程よくほぐれ、集中を保った和やかな雰囲気の中で授業に入ることができた。最も身近なストレス反応である「イライラ」を取り上げたことにより、自分のイライラ体験を数多くワークシートに書くことができ、ストレッサーについて理解できたようだった。子どもたちのストレッサーをまとめると、多かった順に「友人との関係」「家族との関係」「教室が騒がしい」となっていた。自分のことで考えさせたことにより、ストレスの流れ(ストレッサー→ストレス反応)を明確に理解できたようであった。これまでは、ストレスは悪いものという認識で進んできたが、ストレスのいい所について、児童から「ストレスが自分を成長させてくれる」という答えが出され、ストレスの良さと悪さをおさえることができた。 | | |
| 2 / 5 時間目 | プログラム名 | ストレスをなくそう (認知的評価を変える) |
| 【ねらい】 | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ①出来事への考え方(認知的評価)を変えることにより、ストレッサーをなくすることが理解できる。 ②同じストレッサーでも、人によって様々なとらえ方があることを知り、良い考え方(当たり前に考える。前向きに考える)を練習することで、活用する自信を持つことができる。 ③ペアリラクゼーションを体験し、やり方を覚える。 | | |
| 【所感】「漢字練習の宿題が1ページ多く出た」という出来事に対する気持ち(ストレス反応)の度合い(「イライラ」「平気」「わくわく」)について、「気持ちのものさし」に名前を貼ることで、人によって様々な気持ちになることを知ることもできた。更に、「平気」と答えた児童に、「どう考えたのか」を発表させることにより、考え方次第で気持ち(ストレス反応)の度合いが変わることを理解することができたようである。しかし、具体的な考え方は書かれておらず、本時ではエクササイズを1回しか行わなかったことから、「どう考えればいいのか」は理解できたが実際活用できるかは疑問が残った。事後の認知的評価得点が悪くなっていることから、いろいろなケースでの考え方のトレーニングの時間を設定する必要性を感じた。ペアリラクゼーションは時間が足りなくて実施できなかった。 | | |
| | | |
| 3 / 5 時間目 | プログラム名 | ストレスをへらそう(コーピングスキル) |
| 【ねらい】 | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ①ストレスの対処法(コーピング)を話し合う活動を通して、良いコーピングと悪いコーピングがあることに気づき、良いコーピングはストレスを減らし気持ちを落ち着かせたりすっきりさせたりするが、悪いコーピングは人や物を傷つけてしまうことを理解することができる。 ②リラクゼーション(呼吸法)を行い、ストレスの軽減を図る。 | | |
| 【所感】認知的評価を変えてストレッサーをなくしてストレス反応が起きなくするという前時の学習と、起きてしまったストレス反応を軽減・消去するコーピングスキルを学習する本時とを区別するため、導入において風船をふくらますことでストレス反応が起きてたまっていく様子を視覚的にとらえさせた。破裂させた様子を子どもたちは「キレた」と表現し、こうならないように上手にストレスを減らす学習だと把握させることができた。ストレス反応を減らす方法をどんどん短冊に書かせて仲間分けした後、いい方法(良いコーピング)について話し合った。しかし、多数の児童が「やつあたり」を支持し、今の子どもの実態に驚かされたが、「された人が嫌な気持ちになる」という意見が出され、悪いコーピングであることを理解することができた。 | | |
| 4 / 5 時間目 | プログラム名 | なせいじめるの? (いじめ防止教育) |
| 【ねらい】 | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ①いじめに対するお互いの考えを述べ合うことを通して、いじめに対する認識の違いを知り、その人がいじめだと認識すればいじめ加害になることを理解することができる。 ②いじめ加害行為の多くがストレス発散に起因していることを理解することができる。 ③いじめをしない・させない方法を考え話し合うことを通して、いじめを防止する気持ちを育てる。 | | |
| 【所感】6つの事柄についていじめかどうかを判断させ、人数を表にしたことにより、いじめに対する認識の違いを知り、いじめはされた側の気持ちで決まることが理解できたようだ。いじめ加害の理由を考える場面では、「むかつくから」「悪口を言われたから」というイライラを発散する内容が多かった。実際のデータでもストレス発散が最も多いことを知り、「そんな理由でいじめなんて情けない・許せない」といった感想が聞かれ、『いじめない心』に迫ることができた手応えを感じた。「いじめを防ぐにはどうすればいいのか」についての話し合いでは、「やめてと言う」「友達と一緒にいるようにする」など、いじめ被害者の立場での意見が主になってしまった。いじめ加害行為に焦点を当て、「いじめないようにするにはどうすればいいのか」という発問で、加害行為に向かわせない気持ちを高める必要があった。 | | |
| 5 / 5 時間目 | プログラム名 | ひとりじゃない・ひとりにしない(ソーシャルサポート) |
| 【ねらい】 | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ①ソーシャルサポート・ネットワーク・スケールを活用することを通して、自分のサポーターを明確にし、自分を支えてくれたり助けてくれたりというソーシャルサポート(社会的支援)に気づくことができる。 ②「あたたかい言葉がけ」のSSTを行うことを通してソーシャルサポート意識を高め、ストレスを予防する関係を深める。 ③ソーシャルサポート感を高めるため、ペアリラクゼーションを行う。 | | |
| 【所感】ソーシャルサポート・ネットワーク・スケールの活用により、自分を支えてくれる人を明確にでき、安心感が高まったと思われる。「いっぱい書けたよ」と嬉しそうに見せに来てくれた子やいつも仲良く遊んでいる感じがしていたのに、その友達の名前を書いていない子がいた。自分を支えてくれている人を再確認し、自分にとって本当の友達かどうかを考えているようだった。更に、友達を「支えよう・助けよう」という意識を高めるために、「あたたかい言葉がけ」のSSTを行った。あたたかい言葉をかけられ、「安心する、ほっとする、嬉しい気持ちになる」という感想をほとんどの子どもが持ち、安心感を高めることができた。ペアリラクゼーションは時間が足りなくて行えなかった。 | | |

図4 授業のねらいと所感

4 結果と考察

(1) プレテスト時の実験群・統制群の等質性の検討

プレテスト時の得点から統制群と実験群による差が大きいと予想されるため、プレテスト時の等質性を検討するために、尺度ごとに、組を独立変数、プレテスト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 ($F(1, 71)=4.286, p<.05$) において有意差が見られ、認知的評価 ($F(1, 71)=3.578, p<.10$) と、被侵害得点 ($F(1, 71)=2.887, p<.10$) において有意傾向が見られた。従って、組による差が大きく、等質な集団とは言い難いことから実験群のみで分析を行うことにした。

(2) プレ・ポストにおける平均値の変化の分析 (t 検定) の結果

表1 ストレス反応尺度の得点変化

| | 人数 | プレ | ポスト | t 値 | 有意差 |
|--------|----|-------|-------|-------|-------|
| ストレス反応 | 37 | 42.00 | 42.59 | -0.60 | n. s. |
| 総得点 | | | | | |
| 活気 | 37 | 7.03 | 7.05 | -0.09 | n. s. |
| 身体的反応 | 37 | 8.59 | 9.11 | -1.58 | n. s. |
| 不機嫌・怒り | 37 | 6.81 | 7.11 | -0.77 | n. s. |
| 無気力 | 37 | 13.68 | 13.46 | 0.43 | n. s. |
| 抑うつ・不安 | 37 | 5.89 | 5.86 | 0.09 | n. s. |

表2 コーピング尺度の得点変化

| | 人数 | プレ | ポスト | t 値 | 有意差 |
|--------|----|-------|-------|-------|-------|
| コーピング | 37 | 43.16 | 43.38 | -0.16 | n. s. |
| 総得点 | | | | | |
| 解消行動 | 37 | 15.62 | 15.51 | 0.20 | n. s. |
| サポート希求 | 37 | 11.76 | 12.65 | -2.14 | * |
| 積極的対処 | 37 | 15.78 | 15.22 | 0.80 | n. s. |

表3 認知的評価尺度の得点変化

| | 人数 | プレ | ポスト | t 値 | 有意差 |
|-------|----|-------|-------|------|-----|
| 認知的評価 | 37 | 18.84 | 16.70 | 2.25 | * |

表4 ソーシャルサポート認知尺度の得点変化

| | 人数 | プレ | ポスト | t 値 | 有意差 |
|-------------|----|-------|-------|-------|-----|
| ソーシャルサポート認知 | 37 | 13.19 | 14.73 | -2.65 | * |

表5 被侵害得点の変化

| | 人数 | プレ | ポスト | t 値 | 有意差 |
|-------|----|-------|-------|------|-----|
| 被侵害得点 | 37 | 11.49 | 10.73 | 2.02 | † |

* < .05 † < .10 n. s. ≥ .10

ア ストレス反応尺度の得点変化

表1は、ストレス反応得点の平均値を示したものである。「ストレス反応総得点」の変化に有意差はなかった。また、「活気」「身体的反応」「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」のすべての下位尺度についても有意差はなかった。

イ コーピング尺度の得点変化

表2は、コーピング得点の平均値を示したものである。「サポート希求」得点の変化は有意だった ($t(37)=-2.14, p<.05$)。平均得点の増加により、サポート希求意識が高まったと言える。(図5)「コーピング総得点」「解消行動」「積極的対処」得点に有意差はなかった。

ウ 認知的評価の得点変化

表3は、認知的評価得点の平均値を示したもので、その変化は有意だった ($t(37)=2.25, p<.05$)。平均得点の減少により、認知的評価が悪くなるということが認められた。(図6)

エ ソーシャルサポート認知尺度の得点変化

表4は、ソーシャルサポート認知得点の平均値を示したもので、その変化は有意だった ($t(37)=-2.65, p<.05$)。平均得点の増加により、ソーシャルサポート認知が高まったと言える。(図7)

オ 被侵害得点の変化

表5は、群別の被侵害得点の平均値を示したもので、その変化は有意傾向だった ($t(37)=2.02, p<.10$)。平均得点の減少により、侵害行為認知が下がったと言える。(図8)

(3) ストレス群 (高群・低群) と時期 (プレ・ポスト) による二要因分散分析の結果

プレテストのストレス反応得点をもとに、平均値以上をストレス高群、平均値未満をストレス低群とし、群(高群・低群)と時期(プレ・ポスト)の二要因分散分析を行った。

ア コーピング尺度の得点変化

表6は、群別のコーピング得点の平均値、標準偏差を示したものである。

「サポート希求」得点において、時期 (プレ・ポスト) の主効果 ($F(1, 35)=4.420, p<.05$) が有意であり、群 (高群・低群) の主効果 ($F(1, 35)=2.956, p<.10$) が有意傾向であった。平均得点を見ると、ストレス低群においてサポート希求意識が強いことが分かった。(図9)

表6 群別のコーピング尺度の得点変化

| 因子 | 群 | 人数 | プレ | | ポスト | |
|--------|----|----|-------|--------|-------|-------|
| | | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| コーピング | 高群 | 19 | 40.37 | 10.610 | 42.32 | 8.327 |
| 総得点 | 低群 | 18 | 46.11 | 11.417 | 44.50 | 6.537 |
| 解消行動 | 高群 | 19 | 15.12 | 4.962 | 15.32 | 3.465 |
| | 低群 | 18 | 16.06 | 4.671 | 15.72 | 3.659 |
| サポート希求 | 高群 | 19 | 10.74 | 3.739 | 11.79 | 3.489 |
| | 低群 | 18 | 12.83 | 3.884 | 13.56 | 3.468 |
| 積極的対処 | 高群 | 19 | 14.42 | 4.623 | 15.21 | 3.691 |
| | 低群 | 18 | 17.22 | 5.494 | 15.22 | 3.246 |

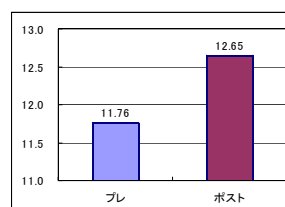


図5 サポート希求得点の変化

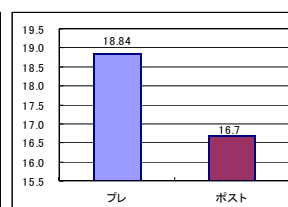


図6 認知的評価得点の変化

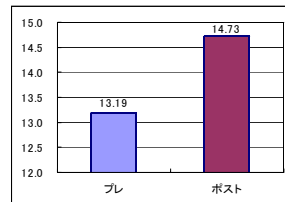


図7 ソーシャルサポート認知得点の変化

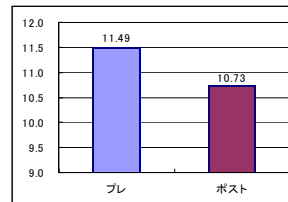
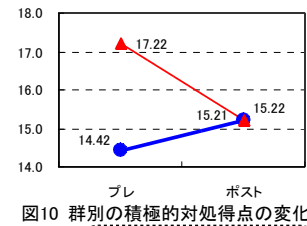
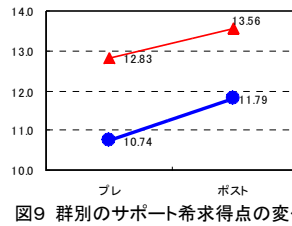


図8 被侵害得点の変化

「積極的対処」得点において交互作用 ($F(1, 35) = 4.174, p < .05$) が有意であった。交互作用の分析の結果、ストレス低群における時期 (プレ・ポスト) の単純主効果 ($p < .05$) が有意であった。平均得点が減少したことから、ストレス低群においてストレスに対して積極的対処に向かわなくなったことを示している。(図10)

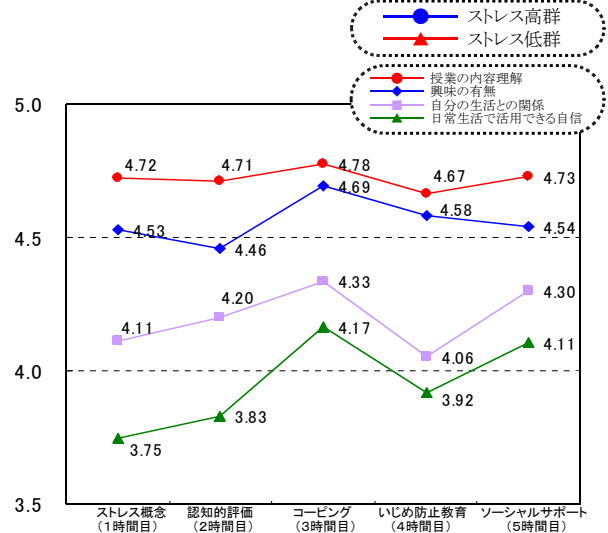


(4) ふり返しシートの分析の結果

毎時間終了後、「興味の有無」「自分の生活との関係」「日常生活で活用できる自信」「授業の内容理解」の4項目で自己評価を行わせ、各項目についての平均値を求めた。(図11)

項目別に見ると、「授業の内容理解」が毎時間最も高い評価(4.67点以上)を得ていることから、分かりやすいプログラムの展開ができたと思われる。

時間別に見ると、コーピングを学習する時間の得点がすべての項目について高かった。理由として、①今の自分にとって切実であること(ストレスを軽減・解消したい)、②グループ学習でコーピングの方法を自分たちで考え楽しく活動できたこと、③自分にあったコーピングスキルを見つけ活用できそうだと感じたことの3つが考えられる。確かに、認知的評価やいじめ防止に比べて、コーピングスキルはすぐに実践に結びつけやすいものである。次いで、ソーシャルサポートを学習する時間の得点が高かった。プログラムにより、「友達に相談したり助けたりしたい」とみんなが思っていることを知ることができ、仲間意識と安心感を高めたと推測される。



(5) 考察

ストレスに対する自己コントロール能力を「認知的評価」と「コーピング」の二つの要因からなるものとし、その向上をねらってストレスマネジメントプログラムを実施した。t検定により、事前事後においてコーピングの一つである「サポート希求」は向上したが、「認知的評価」の低下が見られた。「認知的評価」の低下は、ストレスの学習をしたことで、ストレスを除去することよりもストレスへの過剰な認知を促し、それが自分にとって影響力があると評価するようになったためと思われる。

また、ストレス群(高群・低群)と時期(プレ・ポスト)の二要因分散分析の結果によると、ストレス低群の事前事後において「積極的対処」の低下が見られ、「サポート希求」については、ストレス高群よりも低群の方が有意に高いことが示された。これは、自分でストレスに立ち向かうより、友達などにサポートを求める方がよい、あるいは楽だと考えた子どもが、ストレス低群に増えたと言える。

ストレスマネジメント教育は、「健康は自分で責任を持って維持し、増強に努める」という個の確立を目指しているが、この結果は、ストレスに対して、「自分」で取り組むことよりも「人の力」を頼りにする傾向が強くなったことを表している。サポートを求めることはもちろん良いコーピングなのだが、それと合わせてストレス対処に自分から向かう意識を高めることも必要である。

これらのことから、自己コントロール能力の育成は不十分だったと考えられる。その結果、ストレスの軽減も効果的になされなかったと推測される。

しかし、本プログラムにより、「サポート希求」と「ソーシャルサポート認知」が向上した。このことは、「助けを求められる人が自分の周りにはいて、その人に助けを求めよう」というソーシャルサポート感が向上したことを表している。それにより、被侵害得点の平均点が11.5点から10.7点に下がったと考えられる。いじめられている子の95%が被侵害得点の全国平均(11.5点)より高いことから、プログラムによりおおそ満足できるところまで下げられたと言える。侵害行為認知が下がったことによりいじめられている可能性が下がり、間接的にいじめ加害の可能性が下がったと考えた。従って、いじめ予防について有効である可能性が認められたと思われる。

ふり返しシートの結果からは、実践への課題が浮き彫りにされた。本プログラムは、ストレスを軽減・消去するための方法などを考え理解する内容が多く、実際に取り組むプログラムは、「あたたかい言葉が

け) (5時間目)のSSTだけであった。ストレス軽減を直接ねらったリラクゼーションも十分な時間がとれず、リラクゼーションスキルの定着ができなかったと言える。

V 研究のまとめ

本研究では、小学校高学年の児童に対し、ストレスに対する自己コントロール能力を育てるために、ストレスマネジメントプログラムを開発・実施し、それによるいじめ予防への有効性を検証した。しかし、「認知的評価」と「コーピング」の二つの要因からなるものとした自己コントロール能力の向上は図られなかった。それは、コーピングスキルの一つである「サポート希求」は向上したものの「認知的評価」は低下したためであると考えられる。従って、本研究の仮説を確かめることはできなかった。

しかし、いじめ予防への有効性は確認された。それは、「サポート希求」と「ソーシャルサポート認知」の向上により、被侵害感が低下したと推測されたからである。つまり、ソーシャルサポート感の高まりが集団内での安心感につながり、いじめ予防に効果的であったと考えられる。

VI 本研究による課題

- 1 ストレスの軽減によるいじめ予防の有効性を検証する必要がある。ストレスの軽減のためには、「認知的評価」の向上とリラクゼーションの習慣化を図ることで、ストレスへの自己コントロール能力をより高める必要がある。認知的評価の向上には、認知をトレーニングする時間を設定し、より多くの場面について考えることを積み重ねることが大切である。リラクゼーションの習慣化には、朝の会にリラクゼーションを行う時間を設定するなどの時間を確保することで日常化を図ることが大切である。
- 2 ストレスマネジメント教育とともに、いじめ被害者の気持ちを考える機会や規範意識を学ぶ機会を計画的に設け、いじめ予防への効果を検証していく必要がある。やつあたりがストレス解消の一番の方法と考えていた子どもたちの現状などから、ストレスのコントロールだけではいじめを防ぐことは難しいと感じた。いじめ被害者の気持ちや規範意識からいじめをしないと思えるようになることで、更にいじめを防ぐことができると考えられる。
- 3 いじめ加害行為に向かう意識を測る尺度を用いていじめ予防への有効性を検証する必要がある。本研究はいじめ加害に焦点を当てたが、いじめ加害行為に向かう意識への変容を確認する尺度を用いていなかったからである。子どもたちの攻撃性の変容を測る必要があると考えられる。

<引用文献>

- 河村茂雄 2007a 「データが語る① 学校の課題」, P. 80, 図書文化社
河村茂雄 2007b 「データが語る① 学校の課題」, P. 91, 図書文化社
滝充 2004 『Ijime bullying: その特徴と発生要因』, P. 54, 国立教育政策研究所紀要 第133集
秦政春 1997 『子どもたちのいじめに関する実態—「教育ストレス」—に関する調査研究(VII)』, P. 41, 福岡教育大学紀要 第46号
河村茂雄 2007c 「データが語る① 学校の課題」, P. 96~97, 図書文化社
諸富祥彦 2007 「教室に正義を! いじめと闘う教師の13か条」, P. 155, 図書文化社
河村茂雄 2007d 「データが語る① 学校の課題」, P. 100, 図書文化社

<参考文献>

- 青森県教育委員会 2007 「青森県教育データブック」
河村茂雄 2007 「データが語る① 学校の課題」 図書文化社
河村茂雄 2007 「データが語る② 子どもの実態」 図書文化社
國分康孝 1997 「エンカウンターで学級が変わるPart 2 小学校編」 図書文化社
佐藤正二・相川充 2005 「実践! ソーシャルスキル教育 小学校編」 図書文化社
ストレスマネジメント教育実践研究会 2002 「ストレスマネジメントテキスト」 東山書房
ストレスマネジメント教育実践研究会 2002 「ストレスマネジメント・ワークブック」 東山書房
ストレスマネジメント教育実践研究会 2003 「ストレスマネジメント フォ キッズ」 東山書房
滝充・国立教育研究所 1996 「「いじめ」を育てる学級特性—学校が作る子どものストレス—」
竹中晃二 1997 「子どものためのストレス・マネジメント教育」 北大路書房
富永良喜・山中寛 1999 「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)」 北大路書房
富永良喜・山中寛 1999 「動作とイメージによるストレスマネジメント教育(展開編)」 北大路書房
富山県総合教育センター 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(第2報)—ストレスに対する自己コントロール能力の育成—」
堀野緑・濱口佳和・宮下一博 2000 「子どものパーソナリティと社会性の発達」 北大路書房
文部科学省 2007 「平成18年度問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
山田由貴子 2006 「教室の悪魔」 ポプラ社

<参考URL>

- 日本放送協会 「金曜かきこみTV いじめを考えよう掲示板」 <http://www.nhk.or.jp/kktv/2006/bk/ijime/11/page001.html>