

教員養成系大学の大学生に対するこころのスキルアップ 教育プログラムを取り入れた授業実践の試み

中山 政 弘* ・ 森 谷 由美子**

要旨

本研究では、教員養成系の大学生を対象に将来、小学校や幼稚園・保育園で働く専門職になるにあたって重要なライフスキル教育として、「こころのスキルアップ教育プログラム」を基礎とした内容を授業内において実践し、その意義について考察した。

その結果、対象となった教員養成系の大学生は精神的健康やライフスキルが高いことが示された。そのような精神的健康度の高い大学生にとって本研究におけるプログラムを経験することは、「できごと・考え・気分」に分けるという認知についての理解などを深める上で、グループで共有することを通して客観的にとらえなおすことができるだけでなく、そのやり取りを通じて悩みなどについて他者が感じていることや対処方法なども共有されることが意義として挙げられた。このことから、本研究におけるプログラムはライフスキルを学ぶ基礎としてだけでなく、様々な精神的健康度を持つ学生にとってもライフスキルについての学びを深めていく機会になることが考えられた。

キーワード：ライフスキル教育、こころのスキルアップ教育プログラム、認知行動療法

目 的

World Health Organization (世界保健機関; 以下、WHO, 1994) では、人々の生活や健康を改善し、維持発展させるための指針となる基本的施策をまとめた。その中で「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するための能力」としてライフスキルの概念を定義している。これを受けて、United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (国際連合教育科学文化機関、以下、UNESCO) や United Nations Children's Fund (国際連合児童基金、以下、UNICEF) など教育や健康問題に関する国際機関も基礎学力と同じようにライフスキルの向上を重点的な開発項目としてとらえている。WHOの枠組みによると、ライフスキルは「ストレス対処 (coping with stress)」、「情動対処 (understanding emotion)」、「自己意識 (self-esteem)」、「共感性 (empathy)」、「意思決定 (decision

making skills)」、「問題解決 (goal setting)」、「創造的思考 (creative thinking skills)」、「批判的思考 (critical thinking skills)」、「効果的コミュニケーション (communication skills)」それに「対人関係スキル (interpersonal skills)」の10のスキルによって構成されている。これらのライフスキルの向上を促す取り組みは嘉瀬・飯村・坂内・大石 (2016) によると、ストレスや感情への対処などの個人的側面と、良好な人間関係の形成・維持などの対人的側面の両方を支えることにつながり、個人の否定的感情や問題行動の発現の一次的予防、ひいては積極的な健康行動や精神的健康の向上を促進する支援策となることが指摘されている (Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, & Botvin, 1990; Fagan & Mihalic, 2003)。

この流れを受けて、わが国におけるライフスキル教育は、ライフスキルの向上は教育機関におけるLife

*ふくおか子どものこころサポート研究所 臨床心理士

**福岡女学院大学人間関係学部 子ども発達学科 講師

Skills Training (以下、LST) によって図られることが多く、児童期から思春期までの児童生徒を対象としたライフスキル教育に関する調査研究が中心となっている (Botvin, 2000; Savoji & Ganji, 2013)。これは、WHO (1994) が示しているように児童期から思春期はライフスキルの形成において重要な時期であることに加え、「総合的な学習の時間」の一環として実施するなど、授業の場を利用することで一度に多人数を対象としたLSTを実施しやすいためである (川畑, 2009; 並木・坂井, 2009)。

ところで、わが国における高等教育では、どのようなライフスキルを教育するための実施がなされているだろうか。WHO (1994) では、ライフスキル教育は先述した具体的なスキルを次の3つの力として教育・学習することが明記されている。そして、様々な内容や形式を通して、これらの様々なスキルを学べるように実践されてきた。

- 1) 自ら生きる力：自己意識、創造的思考、問題解決
- 2) 他者と共に生きる力：共感性、効果的コミュニケーション、対人関係スキル
- 3) 環境とともに生きる力：意思決定、批判的思考、情動対処、ストレス対処

例えば、自らから生きる力である「自己理解」については、心理検査や作業を通した自己の振り返りがプログラムとして実践されている (桜井, 2005; 井利, 2005)。また、他者と共に生きる力である「効果的コミュニケーション」については、グループワークを通して伝えることと聴くことの両側面からコミュニケーション能力を育成するために意図的に話し合う内容が組み込まれている (土井・今野, 2006; 有沢, 2005; 林・富田・長谷川, 2010)。

このように「自己理解」や「効果的コミュニケーション」という観点からは、ライフスキル教育は数多く実践されている一方で、「問題解決」「意思決定」「批判的思考」「情動への対処」に関する研究は散見される程度であり、統合したプログラムの作成が必要であるという指摘が多い (渡邊・佐藤・稲浦・石桁, 2003; 皆川・阿部・早川・長谷川・木村・真下, 2010; 金築・金築・根建, 2008)。

特に大学の授業の中で実施されるライフスキル教育の重要性は、児童生徒にとって必要な育てたい力を高等教育においても継続して行うという意味でも重要である。さらに、これから児童生徒に関わる教師や保育者となろうとしている養成系大学に通う大学生にとっては、これから自分たちが関わっていく児童生徒に対

して育てたい力であり、教育する側としても改めてこの時期に学ぶことの意義は大きいと思われる。中山・森谷 (2018) は、学校や幼稚園・保育園で働く専門職になるために学んでいる大学生のライフスキル能力と、健康度や生活習慣との関連性を明らかにした。その結果、ライフスキルが高いと健康度や生活習慣も高いことが傾向として見られることが明らかになった。この結果を受けてライフスキルを学ぶプログラムとして「こころのスキルアップ教育」を実践していくことで、こころを整理していくことをきっかけに情報の整理をする力を育て、問題解決を進めやすくなることや、その成果として情緒の安定といった精神的健康に寄与する可能性があることが、その意義として考えられた。

「こころのスキルアップ教育」とは認知行動療法の考えを基礎として、しなやかなこころをはぐくみ、問題解決力を高めることをねらいとした教育プログラムである。認知行動療法とは「私たちの気分や行動は、その時こころに浮かんだ考えの影響を受ける」という枠組みでこころを整理する治療法の一つである。日常生活の中で起こったさまざまな出来事に対して、その時に浮かんだ考えを現実に照らし合わせながら客観的に見直していくことで、適切な行動として問題に対処する力を育て、気分を安定させるようにこころを楽にする様々な技法を持っている。そこで用いられる様々な技法は認知行動療法という精神科領域を中心とした治療法ではあるものの、日常生活におけるストレスへの対処やつらくなったところを元気にするためにも役に立つものである。この考え方に基づいて、治療や支援という形ではなく予防的な側面を中心として我々人間の心を育てていく教育プログラムなのである。つまり「こころのスキルアップ教育プログラム」では教育相談や児童生徒との面接場面だけではなく、実際の授業を通して学びを深めていく中で、ストレス場面への対処を上手にできるようにサポートすることができるのである。この考えや内容はライフスキル教育における「自己理解」や「効果的コミュニケーション」だけでなく、「問題解決」「意思決定」「情動への対処」などのスキルについても包括していると考えられる。

認知行動療法の考え方をもとにライフスキルの向上を促す取り組みが、個人の否定的感情や問題行動の発現の一次的予防でもあり、積極的な健康行動や精神的健康の向上を促進する支援策である一方で、そのような抑うつ等の一次予防の機能を持った授業実践は全国的に見ても例が少ない (池田・吉武, 2005)。そのような中で、ライフスキルの内容をどのように学ぶかとい

う方法論と同時に、大学生を対象とした集団認知行動療法による抑うつ対処・予防プログラムの実践に基づいた、そのセッションの概要と予備的評価の結果からは、セッションへの組み立て方の重要性も改めて示唆されている(白石・松下・田中・島津・近藤・越川・石井, 2013)。「こころのスキルアップ教育プログラム」では小学生から学ぶことができるような指導案が作成されており(大野・中野, 2015)、年齢層や対象とする人数に合わせて様々な形で実践することができる。そのため、児童生徒と関わる職種を目指す大学生にとって自分たちの学びにつながるだけでなく、将来的に自分に関わる児童生徒に対しても教えることができる教育プログラムであると考えられることができる。プログラムの実践にあたっては、効果的な技法が組み込まれているかという検討はもちろん重要であるが、これらをもどのような順序で導入するか、どのような形式で運用するかなど、対象者にとって参加した意義が十分感じられるものになるように考慮して行う必要もあると思われる。

そこで本研究では、小学校や幼稚園・保育園で働く専門職になるにあたって重要なライフスキル教育として、「こころのスキルアップ教育プログラム」を授業内において実践し、そのプログラムの成果と意義について考察する。

方法

1. 調査対象

A大学の保育者・教員養成学科の1年生122名(平均年齢=18.5, SD=0.57)に対して調査を行った。対象者は全員女性であった。本研究ではプログラムの全てに参加できなかつたり、質問紙の回答に欠損値があったものを除いた108名で分析を行った。

2. 調査方法および調査時期

授業内の時間を用いて質問紙調査を実施した。調査に関しては、調査への協力が成績に関係しないことや、本人の意思で協力の可否を選ぶことができること、また個人情報特定できないように統計処理を行うことなどを説明した上で協力の意思を示した学生にのみ調査を行った。先述の事前説明をふまえた調査など十分に倫理的配慮を行っていることから、A大学における「倫理審査申請を必要としない研究に関する申し合わせ」による研究倫理審査の申請は不要(「人を対象とする研究」に関する倫理審査申請の手引き(2017.7.4改訂)より)と判断されたため、倫理審査は申請してい

ない。調査時期は入学後半年を経過した後期授業期のX年10月である。

3. プログラムの概要

プログラムのスケジュールならびに概要については、表1のとおりである。

本プログラムは保育者養成科目の一つとして開講されている授業「生活基礎技能」の時間内で実施した。この授業は実習等でも活用することが多い衣食住に関する知識や実技を学ぶことを目的に行われる授業である。また、一人暮らしなど環境の変化を経験する学生生活を見直す中で自分自身の心理面についての振り返りを行う機会としても位置付けられている授業である。そのため、本研究の調査に最もふさわしい授業と思われるため、調査を行った。

本プログラムは認知行動療法をもとにした「こころのスキルアップ教育プログラム(大野ら, 2015)」を改変した。標準的な内容では小～中学生を対象とした場面設定等があったため、大学生に適応可能なプログラムとして場面や文言などを変更した。また、本研究の目的と内容との関連が高いものを抽出し、授業時間を調整した短縮版として実施した。

テーマとしては、以下のものを扱った。

- 「できごと・気分・考え」に分けて状況をとらえる認知アプローチ
- 問題解決についての取り組み方
- 感情(特に、怒り)とのつきあい方
- アサーティブな表現方法について

さらにプログラムは授業の一環として行われるため、プログラムの構成についても工夫を行った。先述したように、授業の内容としては衣食住に関する知識や実技の習得を行うため、授業は講義室以外の様々な場所でも行われた。また、実技演習を進めて行く上では小グループでの活動が多く、必然的にコミュニケーションが求められる場面も多かった。これらのことをふまえて、様々な場面での活動やコミュニケーションが行われる環境を通して、そのような環境の中でライフスキルについて学ぶ位置づけとしてこのプログラムが機能することをねらいとした。そこで本研究では、プログラムは連続では行わず、実技演習等のふりかえりとしても位置づけることができるように、プログラムについて集中的に実施するのではなく、実技演習と交互に実施することにした。

表1：こころのスキルアップ教育プログラム短縮版のスケジュールと概要

授業回数	日程	講義内容	プログラム実施内容
# 1	y	生活基礎技能とは何か ・家事・衣食住にかかわる仕事 ・生活の自立と自律	
2	y + 7	生活の自立① ・「自分」を知ると、生活がうまくいく	DIHAL.2 およびLSSAA (pre) の質問紙調査 こころのスキルアップ# 1
3	y + 14	生活習慣とマナー ・マナーの基本 ・正しい箸の使い方	
4	y + 21	生活の自立② ・こころを整理するスキル ・「できごと・気分・考え」でとらえる	こころのスキルアップ# 2
5	y + 35	環境にやさしい暮らし方 ・安全な暮らし ・エコライフ	
6	y + 37	生活の自立③ ・問題解決のスキル ・解決方法の設定のやり方	こころのスキルアップ# 3
7	y + 42	衣生活に関する基礎技能 ・裁縫実技	
8	y + 49	掃除に関する基礎技能 ・清掃実技	
9	y + 56	生活の自立④ ・気持ちに向き合うスキル ・怒りとつきあう方法について	こころのスキルアップ# 4
10	y + 63	食生活に関する基礎技能 ・健康な食生活 ・調理計画	
11	y + 70	食生活に関する基礎技能 ・調理実技（お弁当を作ろう） ・おいしいお茶の入れ方、出し方 ・調理の基本	
12	y + 77	食生活に関する基礎技能 ・調理実技（お弁当を作ろう） ・おいしいお茶の入れ方、出し方 ・調理の基本	
13	y + 84	食生活に関する基礎技能 ・調理実技（お弁当を作ろう） ・おいしいお茶の入れ方・出し方 ・調理の基本	
14	y + 105	生活の自立⑤ ・コミュニケーションスキル ・「ちょうどよい」伝え方を考える	こころのスキルアップ# 5 LSSAA (post) の質問紙調査
15	y + 112	テーマディスカッション 「生活とは何か」	

4. 調査内容

① 健康度・生活習慣診断検査Diagnostic Inventory of Health and Life Habit : DIHAL. 2

徳永 (2005) が開発した、個人の健康度および生活習慣の実態を理解するための尺度である。健康度及び生活習慣についての47の質問項目で構成されており、以下の因子に分類することができる。

A) 健康度

- 身体的健康度…睡眠や食事など
- 精神的健康度…対人関係、気分など
- 社会的健康度…趣味等による生活の充実度

B) 生活習慣

- 運動…運動行動、運動意識など
- 食事…食事のバランス、規則性など
- 休養…睡眠、ストレス回避など

以上の因子から構成される質問項目に対して、「1. あてはまらない」から「5. よくあてはまる」の5段階で回答し、各因子の得点が高いほど望ましい健康習慣を送っていることが示されるのである。

DIHAL. 2については、対象者の基本データを明らかにするため、「こころのスキルアップ教育プログラム」の内容を実施する初回にあたる#2で質問紙調査を行った。

② 青年・成人用ライフスキル尺度Life Skill Scale for Adolescents and Adult : LSSAA

嘉瀬ら (2016) が開発した、個人のライフスキルを

明らかにするための尺度で、21の質問項目で構成されており、以下の因子に分類することができる。

- 意思決定…計画性、情報の整理や比較
- 対人関係スキル…他者への配慮、共感的態度
- 効果的コミュニケーション…アサーティブな態度、独創的思考
- 情動への対処…前向きな思考、感情の統制

以上の因子から構成される質問項目に対して、「1. まったくあてはまらない」から「5. よくあてはまる」の5段階で回答し、各因子の得点が高いほどライフスキルを有していることが示されるのである。

LSSAAについては、プログラムにおけるライフスキルの変化を明らかにするため、「こころのスキルアップ教育プログラム」の内容を実施する初回にあたる#2 (Pre) と最終回にあたる#14 (Post) に質問紙調査を行った。

5. 統計的処理

統計的処理はすべて日本版IBM SPSS Statistics Ver. 24を用いて行った。

結 果

1. プログラム参加時点での健康度の特徴とライフスキルとの関連性について

対象者の健康度の特徴を明らかにするため、本研究と先行研究 (徳永, 2005) の一般女子学生のDIHAL. 2の得点について母平均の差の検定を行ったところ、す

表2 : DIHAL. 2の各得点の先行研究 (徳永, 2005) との比較

		本研究のデータ (n=108, M±SD)	徳永 (2005) のデータ (n=288, M±SD)	母平均の差 の検定	
D I H A L . 2	健康度	身体的	15.3±2.5	14.4±2.6	**
		精神的	14.7±3.4	13.8±3.0	**
		社会的	13.5±3.0	12.1±3.2	**
		合計	43.4±6.3	40.3±6.3	**
	運動	行動	15.1±4.7	15.2±5.3	**
		意識	10.7±2.4	11.3±2.3	**
		合計	25.7±6.4	26.5±6.8	**
	食事	バランス	22.9±5.0	20.1±5.6	**
		規則性	12.4±3.1	10.8±3.9	**
		嗜好品	9.1±2.2	8.8±1.8	**
		合計	44.5±7.2	39.7±8.8	**
	休養	休息	10.0±3.0	10.3±3.1	**
		睡眠規則	7.6±2.7	5.6±2.4	**
		睡眠充足	10.7±2.9	10.4±3.2	**
		ストレス回避	14.8±2.6	13.9±2.7	**
	合計	42.7±7.0	40.2±7.7	**	
生活習慣総合得点		113.3±15.2	106.4±16.5	**	

*p<.05**p<.01

すべての尺度項目において帰無仮説が棄却され（表2）、本研究の対象者の得点の方が有意に高いことが明らかになった。

また、健康度とライフスキルとの関連性について明らかにするために、DIHAL.2とLSSAA（Pre）の因子ごとの相関を算出したところ、DIHAL.2の「健康度合計」とLSSAA合計得点（ $r=0.50, p<.01$ ）の間にはやや正の相関がみられた。因子ごとの比較を行うと、「精神的健康」と「意思決定」（ $r=0.24, p<.05$ ）、「精神的健康」と「対人関係スキル」（ $r=0.23, p<.05$ ）、「精神的健康」と「効果的コミュニケーション」（ $r=0.23, p<.05$ ）、「精神的健康」と「情動への対処」（ $r=0.35, p<.01$ ）、「ストレス回避」と「意思決定」（ $r=0.23, p<.01$ ）、「ストレス回避」と「効果的コミュニケーション」（ $r=0.39, p<.01$ ）の間には弱い正の相関がみられ、「ストレス回避」と「対人関係スキル」（ $r=0.42, p<.01$ ）、「ストレス回避」と「情動への対処」（ $r=0.58, p<.01$ ）の間にはやや正の相関がみられた（表3）。なお、「生活習慣総合得点」とLSSAA合計得点の間（ $r=0.50, p<.01$ ）にも、正の相関がみられた。

2. プログラム参加前後のライフスキルの得点変化について

プログラム参加前後のライフスキルに関する自己評価については、LSSAA得点を比較したところ、総得点が減少したことをはじめ（ $t=0.3, n, s.$ ）、各尺度にお

ける統計的に有意な得点変化は見られなかった（図1）。

考 察

本研究では、WHOの提唱する「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するための能力」であるライフスキルを学ぶ方法としての「こころのスキルアップ教育プログラム」短縮版を教員養成系の大学生を対象に実践した。特に本プログラムは対象自身のスキルの向上だけでなく、個人の否定的感情や問題行動の発現の一次的予防、ひいては積極的な健康行動や精神的健康の向上を促進する方法でもある。このような抑うつ等の一次予防の機能を持った授業実践は全国的に見ても例が少ない（池田ら, 2005）ことから、「こころのスキルアップ教育プログラム」を授業内において実践した意義について考察していきたい。

実践を行った結果からは、本研究の対象者である大学生は基本的な状態として精神的健康度が高く、ストレス回避できており、ライフスキルも高いということが明らかになった。彼女たちに「こころのスキルアップ教育プログラム」を実践したところ、ライフスキルについてはプログラム前後で有意な得点変化は見られなかった。この結果から、健康度の高い学生にとって本研究で実施したプログラムに参加することはライフスキルの維持につながったと考えられるのではないだろうか。「こころのスキルアップ教育プログラム」は小

表3：DIHAL.2とLSSAAの因子ごとの相関

			LSSAA(Pre)				合計得点
			意思決定	対人関係	効果的 コミュニケー ション	情動への 対処	
D I H A L . 2	健康度	身体的	0.28**	0.35**	0.51**	0.33**	0.49**
		精神的	0.24*	0.23*	0.23*	0.35**	0.36**
		社会的	0.3**	0.31**	0.38**	0.21*	0.42**
		合計	0.36**	0.39**	0.49**	0.38**	0.55**
	運動	行動	0.24*	0.29*	0.43**	0.18	0.39**
		意識	0.15	0.38**	0.46**	0.15	0.37**
		合計	0.22*	0.34**	0.48**	0.17	0.4**
	食事	バランス	0.06	0.17	0.18	-0.07	0.11
		規則性	0.31**	0.24*	0.26**	0.23*	0.37**
		嗜好品	0.15	0.07	0.05	0.03	0.12
		合計	0.23**	0.28**	0.21*	0.04	0.27**
	休養	休息	0.18	0.13	0.08	0.24*	0.22*
		睡眠規則	0.16	-0.04	0.09	-0.04	0.09
		睡眠充足	0.19	0.21*	0.18	0.25*	0.28**
		ストレス回避	0.23**	0.42**	0.39**	0.58**	0.52**
		合計	0.27**	0.27**	0.26**	0.39**	0.41**
	生活習慣総合得点		0.34**	0.41**	0.44**	0.27**	0.5**

* $p<.05$ ** $p<.01$

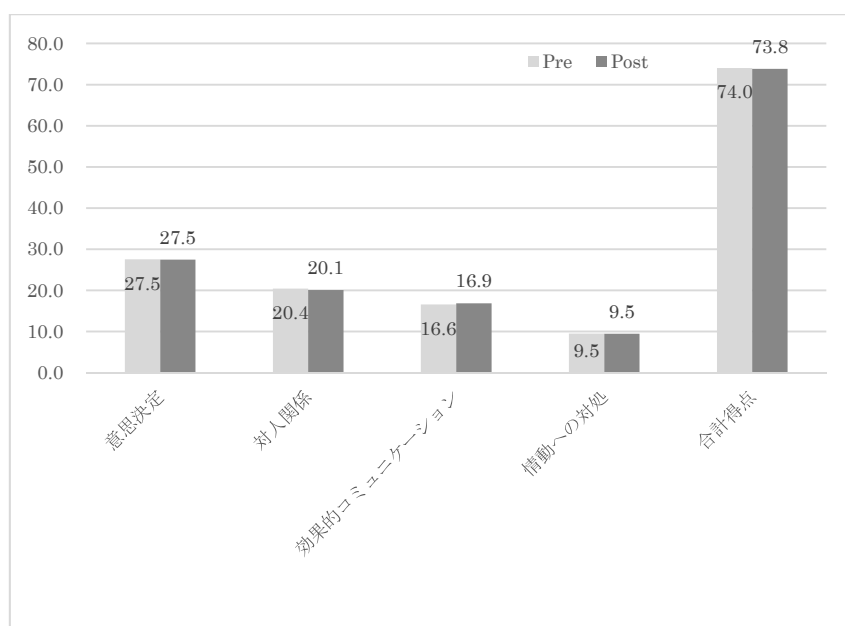


図1：プログラム参加前後のLSSAA得点の変化

学校の授業でも実践できる内容であり(大野ら, 2015)、当然のことながら、ライフスキルも含め基本的な内容を学ぶプログラムである。そのようなプログラムを精神的健康やライフスキルが高い対象に実践することはライフスキルの向上には直接的には寄与しなかったということだろう。及川・坂本(2007)が女子大学生を対象とした抑うつ予防プログラムの効果を明らかにした研究では、介入群にのみ自己効力感等の指標の変化が見られたことを明らかにされている。その一方で、プログラム開始前の両群の得点比較では統制群の方が得点が高かった。つまり、プログラムに参加したことによる自己効力感等の向上という効果も十分あるものの、ライフスキル教育を行う対象の基本的性質によって実践するプログラム内容への考慮が必要であるということであろう。ライフスキルが全体に高く、さらに精神的健康が良好であるということは、日常生活における課題に対してうまく対処することができ、健康的な日常生活を送っている学生であることが推察される。そのような学生に対しては、例えば全てのライフスキルを総合的に活用するような、ライフスキルや健康行動の維持や発展を目的としたプログラム(平野, 2011; 古畑・西山・寺沢, 2008; 浅野・吉川, 2008)を中心に行うことがさらにライフスキルを向上させることにつながると考えられる。

精神的健康やライフスキルのレベルに合わせたLSTの在り方についての考察は後程改めて行うとして、本

研究で実施した「こころのスキルアップ教育プログラム」は、精神的健康度の高い大学生にとってどのような意義があったのだろうか。ここからは、授業の中で記入してもらった振り返りの自由記述をもとに検討していくこととする。

まず、「できごと・考え・気分」に分けて考えるについては以下のような記述が見られた。

- 悩みを「できごと」「考え」「気分」にわけること
で、悩みによる不安などが少し減って、自分で悩みを解決しようという気持ちが出てきました。
- 頭で思っていることを書きだして整理して、他の人にアドバイスをもらうことは気持ちの整理にもなるし、とても良いことだと思います。
- 自分の悩みを深く知ることが出来、しかも自分とは違う感性の人のアドバイスが聞けて、とても自分のためになりました。
- 自分では出てこない意見が知れてよかったです。
- ふだんは悩みがあっても、「あだな」「こうだな。」でずっと悩んだままということが多いということに今回気づきました。紙に分けて書きだすということ
で、とても気持ちに整理がつき、解決に向けて考えることが出来ると思います。
- 悩んでいることを文字にして、グループの子からアドバイスを書いてもらって、そのアドバイスが私にとってとても役立ったので、本当に良い授業内容でした。

- 「できごと、考え、気分」に分けることは難しいと感じました。でも、分けることでよりその人の思っていることなどが分かりやすくなると思いました。悩みごとに対してみんなからアドバイスをもらったので、参考にしたいです。
- 悩みごとを解決する時は、分けて一つ一つよく考えたら解決策が見つかりやすかったです。
- 友だちに相談するっていいなと改めて思った。
- 一つの悩みでも一人一人で意見が違っていることが分かりました。何か迷ったときに周りの人に相談してみることも大切だと思いました。
- 今悩んでいることを友だちが真剣に考えてくれて、うれしい気持ちになりました。
- グループワークで、悩みに対するアドバイスをもらってがんばろうと思えました。冷静に落ち着いて考えるとプラスの考えが出てくるのが分かったので、これから少し意識したいと思います。
- 自分だけでなく、人に悩み相談をされたときに役立つと思いました。
- 悩みに対する問題解決のスキルをもっと高めてあげたらなと思います。また、気持ちのコントロール法やコミュニケーションスキルなど、今日の授業での学びを今後に生かしていきたいです。
- 自分が考えていることが少し深く考えすぎていると思いました。
- 嫌なことがあったと思うのではなく、見方を変えて、違う角度から見てみる。
- ネガティブに考えがちなのですが、友達の見聞を聞くことで心が楽になりました。

以上のように、ワークシートを用いて客観的に自分の認知をとらえる作業や、グループワークで考えていく作業を通して、自分で気持ちを整理できるということや仲間からの支えで解決の糸口が見つかることが多くの記述で挙げられていた。個人作業として取り組む一方で、グループで共有することによって客観的にとらえなおすことで、「できごと・考え・気分」に分けるという認知についての理解を深めていくことができたと思われる。また、そのやり取りを通じて、悩みなど他者が感じていることや考えていることも共有されるというメリットがあったと思われる。「できごと・考え・気分」に分けるという認知についての理解は、個人の認知についての理解であるために、個人作業によって今までの生活を振り返ることなどを通してこのような考え方を身につけてもらうことも重要である。その一方で、グループワークを通してこのような考え方をグ

ループメンバーと共有していくことは、客観的に提示することによる自分の気持ちの理解についての再確認の機会になったと思われる。それと同時に、同じグループメンバーとのやり取りやそこで提示されたグループメンバーのワークシートを目にすることで、グループメンバーの理解との比較の中でさらに理解が深まったと考えられる。さらにグループメンバーのワークシートを目にすることで、他者などを含む一般的な考えとして「できごと・考え・気分」に分けるという認知の理解を深めることになったと思われる。また、悩みということテーマに話し合っていく中で、グループでその悩みを一緒に解決していくプロセスを取り入れることで、グループの力による支えを経験していくことや、他人に相談することによる気持ちの変化も経験することができたように思われる。ライフスキルの向上において、自分のスキルアップが図られるということも当然あると思われるが、それだけでなく、状況によっては周りの人に相談したり、協力しながら取り組んでいくことが大切であるということも改めて理解してもらったと思われる。LSSAAの因子としても挙げられている対人コミュニケーションスキルは、他者へ協力する姿勢という側面も含まれているが、そのような姿勢を持って相手に接していくということは、結果として我々も相手からそのような姿勢で関わってもらえるということである。そう考えると、他者に相談していったり、他者との協力によって物事を進めることは大切なスキルでもある。

次に、問題解決については以下のような記述が見られた。

- 自分の問題や身近な問題を明確にすることで、解決に導くためにどうしたらよいか、どうしたらよくなるかを考えるきっかけを作れるものなので、良いと思いました。
- 悩みや問題をふだんは深く考えないので、一つ一つよく考えて、そのメリット・デメリットを考えるのでは、良いなと思いました。どうしても解決せずに終わってしまうことが多いので、これからは今回の授業でしたように一つ一つをよく考えて、悩み、問題を解決していきたいと思います。
- 問題に対してどうするかを考えることが大切だということが分かりました。また、考えた後も、しっかり計画して実行しないと解決しないので、これからしていきたいなと思いました。将来働くところでも役立つと思いました。
- 小さな悩みごとでも、深く考えることで、何が原

因か考えることができ、解決方法を考えることで、プラスに考えることが出来るので、これから悩みができた時は、解決法を考え、プラスに考えていきたいと思った。

- みんなで問題解決をする授業が多かったので、一人で解決方法を考えるのは少し難しかったけど、じっくり考えることが出来たので良かったです。
- アイデアを出す時は、たくさんの考えをとりあえず出していくことが大切だと思いました。一つの考え方だけにとらわれずに複数の考えを合わせて良いところを取っていくことも必要でした。また、そのことをするとき、伝えるときにどのタイミングでどこを小さな目標にするかを考えておくことも大切だと思いました。
- 他の授業では友だちの意見を聞くということが多かったけど、自分で考えて解決方法を見つけるということもとても大切だなと思いました。
- 自分で問題解決できることがわかった！周りの力も必要だが、まずは自分で悩みと向きあっていくことも大事と思った。
- 自分が悩んでいることは意外と簡単に解決できそうなものであったことが分かりました。今までは自分で悩むだけで解決策をたくさん出したりしていなかったのですが、今日の授業で改めて考えることができて良かったです。
- 自分の問題・悩みをただただ「つらい・きつい」という言葉で片付けてしまうのではなく、どうしてそうなったか、そしてどうしたら解決できるのかを考えるなど、自分の問題・悩みと向き合うことは大切だなと思いました。
- 今回ののは、とても面白かったです。こうやって問題解決に向けて、自分で分析して、解決するために考えるのはやってみて自分の悪いところを見直すこともできたし、目標もできてやる気が出ました。

本研究で実践したプログラムのもう一つの特徴は活動の順序や内容の組み立て方にも工夫を行った点である。本研究では「こころのスキルアップ教育プログラム」を連続して行うのではなく、掃除や調理実習など実技の活動を交互に行う形で実践していった。さらに実技の活動についてもそれぞれの活動を個別で取り組むだけでなく、授業の環境として話し合って役割分担をした上で実施したり、限られた調理器具を分担して使用するなど、小グループの中で様々なやり取りが発生する中での実技演習というものを経験した。「こころのスキルアップ教育プログラム」で取り上げられた事

例はあくまで架空の事例であり、そこから個人の体験にどれだけ落とし込めるかがこのようなプログラムで大切にされるべき点である。そのため、多くのプログラムでも一般的な例を提示した後、個人作業として自分の身近な例を挙げて考えさせるワークを取り入れていることが多い。本研究のプログラムも同様に架空の事例から自分の問題として悩みをあげてもらい、グループメンバーへの提示を通して理解を深めている。さらに本プログラムでは実技演習をこれに加えることにより、問題解決における取り組み方について基本から応用、そして発展と進める形で学ぶことになったと思われる。つまり、このような実践の中での振り返りと、「こころのスキルアップ教育プログラム」の時間で集中して考えるという活動を交互に取り入れたことにより、理論と実践が融合され、より実生活の中で活きたプログラムになったと考えられる。認知行動療法における課題の一つとして、理解して身につけた行動が練習場面だけでなく、様々な場面でも使うことができるようになる、いわゆる般化の問題が挙げられることが多い。成人におけるSocial Skills Training (以下、SST) や発達障害を持つ子どもに対する訓練や治療においても、まずは練習場面で適切な行動を使うことができることが目標になるだろう。そしてそこで学んだことを基本をふまえて、関連性があるような場面においても同じような行動を取ることができるようになることが、次のステップの目標として考えられることであろう。グループワークで挙げられることや実技演習で行われること以外にも、様々な問題を学生自身も経験していることと思われる。最終的にはそのような状況に対して、問題解決に取り組む経験への取り組みにつながるという意味でも十分意義があったと考えられる。

また、問題解決については、グループで一つの問題を考える課題とそれぞれの個人の問題を考える課題の2段階で進めることとした。グループワークにおいてブレインストーミング形式で問題解決法をいくつも挙げてもらうことから始めることで、問題解決のためにはまず対策をいくつも挙げていくことが大切であることをまず知ってもらった。次に、その挙げられた対策から取捨選択や、組み合わせを通して解決方法を考えること、さらにそれをいくつかのステップに分けることで少しずつ解決への道筋を考えていくことを学んでもらった。このワークを通して、難しい問題にいきなり取り組むのではなく、問題への解決手順や対策を分割して考えることで、少しずつ取り組んでいきやすいように進めていくことの大切さを学んでもらった。特

に自由記述に挙げられているように、問題に対してできる限り回避したり、周りの人に解決してもらおうとすることが多い学生にとっても、このようにグループで一緒に問題を解決する手順をふまえて、自分で問題に取り組んでみるという手順で進んでいくことは抵抗が少なかったと思われる。さらに個人で考える場面でもグループでの話もできる環境で進めたため、問題に対する対応方法を考える際にも一緒に考えたり、サポートしてもらえる存在があったことは問題に取り組むことへの不安も少なかったと考えられる。このことを経験できたことは、プログラムの課題としての問題解決だけでなく、実技の活動の中でもグループ活動を行う中でも大切なことであったと思われる。様々な活動を行う上では、その集団において自分ができる役割を自分なりに考えながら果たしていくことも重要である。さらに、どのような役割分担を取るかということだけでなく、途中での進め方などについても自分なりに考えると同時にメンバーにいろいろと相談していきながら協力関係の中で進めていくことで、さらにその活動が良い方向につながっていくからである。

最後に、その他として以下のような記述が見られた。

- いつもと違った内容の授業で、何か新鮮でした。心は見えないから、考えることがすごく難しかったが、おもしろかった。
- グループ活動はみんなの意見も聞けてとても楽しい！グループで話し合いの時間をこれからたくさん取ってほしい！楽しかったです。
- こころの力を育てる授業は、人の悩みなどを解決するだけでなく、自分の悩みの解決にもつながるので、すごく助かるし、勉強になる授業だったので、これからも受けていきたいです。
- 友だちと問題解決をしたときは様々な、自分ひとりでは思いつかない解決方法が出てきてすごいなと思ったし、自分ひとりの時は自分を見つめるいい機会になったなと思いました。
- 最近、悩みや問題を考える授業が多いけど、自分が何で悩んでいるのかに気づくことが出来るし、友達も心配して共有できるので、この授業って助かると思います。なかなか真剣に悩みを考えることがないので、自分自身もすっきりするなと思います。
- 自分はまず、自分の気持ちの整理や身の回りのことが出来ていないため、子どもに目を向けることが難しいと考えています。このような授業を受けることで、自分を見直すいい機会になりますし、自分の新しい側面を発見するいい機会となっています。い

ろいろな悩みがあって、整理するのが大変でしたが、自分のペースでゆっくり焦らずやっていきたいです。

- 問題解決するのに、グループで話し合っても意外に案が出てこなかったり、出てもさらに掘り下げていくのが難しかったです。でも、自分の問題は具体的に解決策がどんどん出てきました。もっとやってみたいと思いました。

本プログラムの有効性は心理教育という観点からも理解することができると思われる。このようなプログラムの実施形態として心理教育による集団形式での介入が有効であるとされている (Cardemil & Barber, 2001)。その理由としては (a) 様々な対象者を教育することができる点、(b) ソーシャルサポートが得られやすい点、(c) 授業・講義形式のため個人の抵抗感が少なく、予防プログラムとして導入しやすい点などが挙げられている。本研究の対象者のように精神的健康度が高い対象者に対してのプログラムの有効性の要因として、現時点で学生が考えている状況のとらえ方やストレス対処が適切であるということなどを再確認する機会になりうるという心理教育の効果としての側面もあると思われる。このような機会を通して、人間が物事をどのようにとらえているかということや、それをもとにして人との関わりをどのように図っていけば良いかを知ることができるのである。また他の自由記述においても挙げられていたように、本研究におけるプログラムでは考えてもらう課題についても、グループワークでの実践と個人ワークの実践を交互に行っていくことで、ソーシャルサポートであったり、個人の抵抗感が少なくなることに影響したと思われる。それと同時に本研究では、様々な場面での活動やコミュニケーションが行われる環境を通して、そのような環境の中でライフスキルについて学ぶ位置づけとしてこのプログラムが機能することをねらいとしており、プログラムについて集中的に実施するのではなく、実技授業と交互に実施することにした。このことは、様々な学生をグループの力で学びを深めてもらうことによって、ソーシャルサポートも得ることができたのではないかと考えられる。

その一方で自由記述によると、グループワークで進めることへの難しさを感じた参加者も多かったようだ。このようなプログラム形式の実践は、近年、若者や青少年のコミュニケーション能力の低下が指摘されることが多いことから重要性が高まっている (経済産業省経済産業政策局産業人材担当参事官室, 2006) もの、コミュニケーションの苦手さを感じている学生に

としては、そのような機会そのものへの不安もあると思われる。その背景には、グループワークで自分が意見を述べる際に良い意見を言うことができるかどうかという不安であったり、そこからどのようにまとめていくかについても不安を感じる事が十分考えられる。Kitayama & Markus (1994) が指摘するように、自己を平均的だとみなす控えめな認知は人間関係の調和を保つ日本の文化的役割を担っている可能性がある。自分の意見として素晴らしいものを言わないといけないという不安を感じているのであれば、積極的な発言は出て来にくい。それだけであれば人間関係の調和につながるだろうが、近年の問題はそこからもう一步先の問題であると考えられる。つまり、素晴らしい意見が言えるかどうかではなく、そこから出てきた意見をどのようにまとめていくかということ学ぶ機会が大切なのである。その意味では本研究でのプログラムは、問題解決という課題を通していろいろな意見を出してもらうかということから、その意見をどのように取り入れていくかを段階的に学んでもらう機会となったと思われる。それと同時に、グループワークと個人ワークを組み合わせることで、自分の意見を考えた上でそれをグループメンバーと共有するプロセスを取ることで、同じテーマでどのようにとらえるのかという違いを学ぶことができるため、他の人の意見を学ぶ機会になったのではないだろうか。

さて、これらの議論をふまえて、本プログラムの高等教育における位置づけについて考えてみたい。スキルアップを習得していくためにどのような段階やプロセスをたどるかについて毛・工藤・伊藤・高橋・伊藤 (2008) が明らかにしたように、ライフスキル習得を進めていくためには、まず基本スキルの習得が中心である。しかしその一方で、ライフスキルを基本から応用などレベルアップさせていくための習得プロセスは、ライフスキルが生活経験で習得されるものであるということから一定の道筋をたどるものではないという結論も示している。及川・坂本 (2008) が指摘するように、授業の場を活用した予防的取り組みは学生の適応の促進の観点から有効性が高いことが示された。特に、現在は深刻な問題を抱えていないものであっても、授業において同年齢の参加者がどのような考えを持ち、どのような対処を行っているかを知ることは、日常生活における自らのストレス対処を振り返り、改善していくためにも有効であるというのである。このことは、現時点で精神的健康度が低い学生にとっては、現時点でのストレス対処のやり方による効果の有無で

あったり、その有効性が妥当であったのかを振り返るきっかけになると思われる。そうすると現時点でのストレス対処の見直しを図ることができ、結果としてより有効な方法を使っていたり、新しいストレス対処の方法を取り入れるきっかけにもなっていくのである。また、精神的健康度が高い学生にとっては、例えば先述のような自己効力感の高い学生にとってはストレス対処の効果があることに気づく機会であったり、改めて気づく機会にもなる。精神的健康度と意図的にストレス対処をおこなっているのか、もしくは自然にストレス対処できているかのどちらであっても、現時点でのストレス対処の有効性の再確認であったり、様々なストレス対処の方法を深く理解する機会になっていると考えられる。そう考えていくと、このようなプログラムが与える影響はライフスキルが向上するだけでなく、すでに持っているライフスキルの理解を深めることにつながったと思われる。つまり、新しいライフスキルを身につけるといふことだけでなく、持っているライフスキルの効果や様々なライフスキルとのつながりと言った、ライフスキルそのものの理解により寄与した可能性が高い。そう考えると、本研究はライフスキル教育の基本的な内容であったことに加えて、精神的健康度の高い大学生を対象としたことにより、予防的な取り組みとして機能したものを思われる。

ライフスキルは、生涯を通して向上していくことが大切であると考えられているストレスや感情への対処などの個人的側面と、良好な人間関係の形成・維持などの対人的側面の両方によって、支えられているものである。そう考えると、ライフスキルの含まれるスキルは多岐にわたっていくものである。それと同時にライフスキルの向上を目指すという意味でライフスキル教育を進めていくためには、基本内容を学ぶプログラムと、それ以外の様々な側面について学んでいく機会が必要となってくる。及川ら (2008) が実施した授業においても、内容として認知と行動、身体、気分の相互作用を扱うものであるため、その授業はガイダンスとして位置づけられ、そこから短期間で目的を絞ったプログラムが用意されていることで系統的に学ぶことができるという可能性を示唆しているし、先述したように精神的健康やライフスキルの高い学生に対しては、ライフスキルや健康行動の維持や発展を目的としたプログラム (平野, 2011; 古畑ら, 2008; 浅野ら, 2008) を行うことがさらにライフスキルを向上させることにつながると考えられる。

そのように考えることができる一方で、本研究で得

られたような意義から考えると、ライフスキルの高低に関わらず、認知と行動、身体、気分の相互作用を扱うといったものや予防的な取り組みなどの基礎的な内容を取り組むことにも十分意味があったと考えることもできる。これまで実践されてきた研究が授業ベースで大人数を対象に実践されてきたことを考えると、対象者すべてが精神的健康やライフスキルの高いということばかりではないと思われる。そう考えると、様々な精神的健康やライフスキルの高さがあっても、一定の内容でライフスキル教育を進めていくことはどのような対象にとってもそれぞれの効果を見出すことは可能であると思われる。つまり、精神的健康やライフスキルが低い学生にとっては、本来のスキルアップに寄与することは当然であるだろうし、精神的健康やライフスキルが高い学生にとっても自分のライフスキルについて様々な観点から再確認することにつながるという様々な学びにつながるのである。

課 題

本研究の結果から、対象者の精神的健康度やライフスキルの高さが明らかとなり、それによって実践した本研究におけるプログラムの意義について考察した。しかし考察を進めていく中で考えられたように、本研究におけるプログラムを受講するにあたって、そのベースラインとして精神的健康やライフスキルがどの程度有しているのかということを確認していくことによって、そのような対象が本研究におけるプログラムを受講したことによる別の意義も見いだされる可能性も考えられる。このことから、本研究におけるプログラムを様々な精神的健康やライフスキルの高さを持つ大学生に対して実践することによって、精神的健康やライフスキルの高低と本研究におけるプログラムを実践したことによる効果についても改めて明らかにすることができるとはならないかと考える。

また、本研究では「こころのスキルアップ教育プログラム」だけの実践だけでなく、実技演習をこれに加えることにより、問題解決における取り組み方について基本から応用、そして発展と進める形で学ぶことが意義として考えることができた。しかし、多くのプログラムで実践されているように連続して「こころのスキルアップ教育プログラム」を実践することは、授業において「こころのスキルアップ教育プログラム」を実践して、授業以外の時間が実技演習の時間であると解釈することも可能であると思われる。そう考えると、連続して基本プログラムである「こころのスキルアッ

プ教育プログラム」を行うことにどのような意義があるのかということについても検討できることになると思われる。そうすれば本研究の結果との比較から、改めて「こころのスキルアップ教育プログラム」をどのような手順で進めるのかという内容の検討にもつながるものと思われる。

引用文献

- 有沢孝治 (2005) 学生相談における人間関係の促進を目指したグループワークの検討：SSTとSGEを折衷したプログラム，エクササイズ及び進行手順の例示とその成果. 学生相談研究, 26(2), 125-137.
- 浅野秀重・吉川弘明 (2008) 自己開発の方法 金沢大学「大学・社会生活論」. テキスト編集会議 (編) 知的キャンパスライフのすすめ—スタディスキルズから自己開発へ—. 学術図書出版社.
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., & Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavior approach: Results of a three-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 437-446.
- Botvin, G. J. (2000). Preventing drug abuse in school: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors*, 25, 887-897.
- Cardemil, E.V., & Barber, J.P. (2001) Building model for prevention practice: Depression as an example. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 392-401.
- 土井孝典・今野紀子 (2006) 学生支援のためのコミュニケーション促進プログラム実践Ⅱ：新入生の視点. 日本学生相談学会第24回大会発表論文集, 43.
- Fagan, A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology*, 31, 235-254.
- 古畑徹・西山宣昭・寺沢なお子 (2008) 大学生活・社会生活の基礎 金沢大学「大学・社会生活論」. テキスト編集会議 (編) 知的キャンパスライフのすすめ—スタディスキルズから自己開発へ—. 学術図書出版社.
- 林有紀・富田貴子・長谷川雄一 (2010) 対人コミュニケーションに関するプログラムの実施：学生相談室主

- 働のワークショッププログラム実践報告. 日本学生相談学会第28回大会発表論文集, 66.
- 平野多恵 (2011) 2010年度実践報告: 短大生のためのライフスキル教育—成果と可能性—. 十文字学園女子大学短期大学部研究紀要, 42, 18-31.
- 池田忠義・吉武清實 (2005) 予防教育としての講義「学生生活概論」の実践とその意義. 学生相談研究, 26, 1-12.
- 井利由利 (2005) 対人不安に対する個人面接とグループ活動の相補的援助について: 宿泊型面接室外支援「夏のコミュニケーション・グループ」を通して. 学生相談研究, 26(1), 38-49.
- 金築智美・金築優・根建金男 (2008) 大学生の怒り特性の変容に及ぼす認知行動療法の有効性: 怒りの対処スタイルの個人差を考慮した認知的技法を用いて. 教育心理学研究, 56(2), 193-205.
- 川畑徹朗 (2009) 青少年の危険行動防止とライフスキル教育. 学校保健研究, 51, 3-8.
- 嘉瀬貴祥・飯村周平・坂内くらら・大石和男 (2016) 青年・成人用ライフスキル尺度(LSSAA)の作成. 心理学研究, 87(5), 546-555.
- Kitayama, S., & Markus, H.R. (1994) Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence. 経済産業省経済産業政策局産業人材担当参事官室 (2006)「社会人基礎力に関する研究会」中間取りまとめ 経済産業公報; 15946, 4-7.
- 皆川興栄・阿部一佳・早川武彦・長谷川博幸・木村光太郎・真下英二 (2010) 初年次教育におけるライフスキルトレーニング・プログラムの開発 (第1報) 自己認識、セルフエスティーム、共感性、クリティカル思考、意志決定、効果的コミュニケーションの授業案と教材について. 尚美学園大学総合政策研究紀要, 18, 165-198.
- 毛 竹・工藤洋輔・伊藤菜緒・高橋俊哉・伊藤武樹 (2008) 大学生の「生きる力」のレベルアップに関する因果的構造モデル. 弘前大学教育学部紀要, 99, 75-86.
- 中山政弘・森谷由美子 (2018) 教員養成系大学の大学生に対する「こころのスキルアップ教育」に関する予備的研究. 福岡女学院大学紀要人間関係学部編, 19, 107-112.
- 並木茂夫・坂井知子 (2009) 中学校におけるライフスキル教育の実践とその効果. 学校保健研究, 51, 13-17.
- 及川恵・坂本真士 (2007) 女子大学生を対象とした抑うつ予防のための心理教育プログラムの検討. 教育心理学研究, 55, 106-119.
- 及川恵・坂本真士 (2008) 大学生の精神的不適応に対する予防的アプローチ—授業の場を活用した抑うつ的一次予防プログラムの改定と効果の検討—. 京都大学高等教育研究, 14, 145-156.
- 大野裕・中野有美 (2015) しなやかなこころをはぐくむ こころのスキルアップ教育の理論と実践. 大修館書店, 東京.
- 桜井育子 (2005) 内田クレベリン検査によるキャリア支援プログラム: 学生にタスク・パフォーマンスを伝える試み. 日本学生相談学会第23回大会発表論文集, 59.
- Savoji, A., & Ganji, K. (2013). Increasing mental health of university students through Life Skills Training (LST). *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 84, 1255-1259.
- 白石智子・松下健・田中乙菜・島津直実・近藤育代・越川房子・石井康智 (2013) 大学生を対象とした集団認知行動療法による抑うつ対処・予防プログラム: 効果につながる要因の予備的検討 宇都宮大学教育学部紀要, 63, 13-19.
- 徳永幹雄 (2005)「健康度・生活習慣診断検査 (DIHAL. 2)」の開発. 健康科学. Vol. 27, 57-70.
- 渡邊寛二・佐藤妙子・稲浦綾・石桁正士 (2003) 問題解決能力育成を目指した演習における学生のセンスに関する評価. 日本教育情報学会論文集, 19, 184-187.
- World Health Organization (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. (WHO 川畑 徹朗・高石昌弘・西岡伸紀・石川哲也・JKYB研究会 (訳) (1997). WHO・ライフスキル教育プログラム 大修館書店)

