

# 専修学校における時間管理プログラムの効果 — 思春期の自己肯定感に注目して —

山下 雅子\* ・ 稲田 尚史\*\*

## 要旨

自己肯定感が低いと言われる思春期にある生徒の自己肯定感を高めるために、様々な取り組みがなされてきた。しかし、これまでの取り組みは単回が多く、生徒の生活で継続的に実施されている支援プログラムは少ない。また、高校生の時間管理を取り扱った研究では、時間管理ストレスが不安に大きな効果を持つことや焦りに関与することが推察されているが、時間管理スキルの向上と自己肯定感の維持・向上との関係を調査した研究はない。そこで、本研究では、時間管理が行動の変化として気づきやすい集団認知行動療法を用いたプログラムを作成し、全4回実施した。実施前後の変化を「時間管理尺度」「自己肯定感尺度」「学校適応感尺度」を用いて調査したところ、時間管理スキルが獲得されただけでなく、自己肯定感が低い傾向にある生徒の自己肯定感の向上が見られた。今後は更なるプログラムの精緻化を図りたい。

キーワード：「思春期の自己肯定感」「時間管理」「集団認知行動療法」

## 1. 問題と目的

日本の子どもたちの自己肯定感が海外と比べ、低いと言われて久しい。中でも子ども・若者白書(内閣府, 2018)が実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成30年度)」の結果において「自分とは何者か」など、同一性を獲得する時期にある思春期の子どもたちの自己肯定感が低い。

「自己肯定感」とは、自分についての価値評価とそれに伴う感情のことを言う。また、近藤(2007)は、他者との比較で優っていると感じた時、高められる自信を社会的自己肯定感とした。これは自己肯定感の一部であり、Rosenberg(1965)の「ベリー・グッド」の感情であるとした。この「ベリー・グッド」の感情は向上心を支えるものとなるが、その社会的自己肯定感が潰れてしまった時に支えになるものが、絶対的、無条件に自らの存在を認める感情であり、Rosenberg(1965)の「グッド・イナフ」の感情であるという見解を示した。時間管理においても利他的行動によって、

社会的自己肯定感ばかり向上していくと、睡眠、食事、学習など自身の基本的な生活に十分な時間が確保できないなど、無理が生じ自己肯定感も不安定になる。時間管理スキルの一つである「優先順位づけ」を獲得することで、「グッド・イナフ」の状態を保ち、その上で他者との共有時間を持ち社会的自己肯定感とのバランス持つことが必要である。よって、本研究における自己肯定感を「他者との関わりの中で自らの基準に照らし合わせて自分を受容する感情」と定義する。

これまで、自己肯定感を高めるための様々な取り組みが実践されている。例えば、高校入学後に行われるオリエンテーションでエンカウンターグループの実施(伊藤・工藤, 2014)や、ソーシャルスキルトレーニングを実施した研究(原田・渡辺, 2011)では、自己肯定感の向上が示されている。しかし、これらの取り組みは単回であったり、講義形式での取り組みであり、学校生活の中で継続して実施されている支援プログラムは少ない。高校生の時間管理を取り扱った研究では、

\*NPOふくおか子どものこころサポート研究所 臨床心理士

\*\*九州産業大学大学院国際文化研究所 臨床心理学研究分野 教授

時間管理ストレスが不安に大きな効果を持っており計画通りに勉強がはかどらないことが焦りを生むことが推察(古屋, 佐々木, 音山, 坂田, 2007)され、時間管理を含む自己管理能力を獲得することは、不安や焦りを軽減することが予測される。しかし、思春期の生徒の時間管理スキルの向上と自己肯定感の関係について調査した研究はない。

筆者は自己肯定感の向上・維持には、子どもの発達・成長過程での周囲からの関わり方やその子自身が獲得した考え方や対処行動が影響していると考えている。そのため「自己肯定感」を向上させるためには、継続的な支援が必要と考えている。

また、日本の子どもたちの自己肯定感が高まるきっかけとして「人の役に立っている」という面が挙げられている(内閣府, 2018)。しかし、学校生活で忙しい生徒にとって「人の役に立つ」機会や、人の役に立っても意識的にフィードバックされる経験も少ないのではないだろうか。また「人の役に立つ」ためには、家庭での手伝いや友達の悩みを聞くなど人の役に立つ時間とは別に、自身が生活する上で必要な睡眠、食事、勉強、余暇活動など行動を確保するための時間を確保するなど「時間をマネジメントすること」も必要となる。

そこで、具体的な行動の変化が生徒にも評価しやすい認知行動療法と、集団で共感と評価が受けられる環境を整え、自分らしい時間の使い方を探求するための時間管理プログラム「未来プランナー」を作成した。

「自己肯定感」は「自己イメージ」、「自己評価」、「自己効力感」、「自己尊重」、「自尊心」、「自己有能感」など似たような言葉があるが、これらの用語の共通点や差異について十分には整理されていない(田島・奥住, 2013)。本研究では、対象となる高校生が発達障害の診断を受けた生徒や小・中学校で不登校を経験した生徒も含むことから、特別支援教育大辞典(2010)にある「ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面を含めて、自分が自分であっても大丈夫」を自己肯定感の定義とする。そして本研究の前後での自己肯定感の変化を見る尺度として高校生を対象とした「自己肯定感尺度」(久芳ら, 2005)を使用する。

学校現場で、思春期の生徒が「やる事が多くて睡眠不足になる」と訴えることが見られる。また、その相談過程では生徒が「高校の課題や部活動などは、すべてやるべきことだから手を抜くことはできない」と話すこともある。

データ数が少なく一概には言えないが、三宅らの調

査では、計画的にあるいは、やりくりして、予定した時間とほぼ同等の時間を充てることができる大学生の方が、メタ認知能力および自己効力感が高い傾向が見られ、実行可能な計画立てスキルなど時間管理スキルを習得することで自己効力感が高まることが予測された(三宅・橋本・井上・森田・山崎, 松田, 2004)。

また、時間管理が心理的ストレス反応に及ぼす影響に関して、Macanは、「目標設定・優先順位」、「構造・計画・予定」という時間管理を行うことによって、時間コントロール感が高まり、その結果ストレスが低くなることを明らかにしている(Macan, T.H, 1994)。

そこで、本研究では、思春期の生徒が時間管理スキルを獲得するプログラム「未来プランナー」を作成した。そして、生徒の時間管理を測る尺度として、「時間の見積もり」「時間の活用」「その日ぐらし」「時間のコントロール」の4要因からなる井邑・高村・岡崎・徳永(2016)らの「時間管理尺度」を用いることとした。

以上より本研究では、自己肯定感を高めることを目的に、授業の一環として時間管理プログラム「未来プランナー」を作成し、現在の問題を取り上げ解決に向かう集団認知行動療法的手法を用いて行う。そのプログラム実施前と実施後の時間管理の変化、自己肯定感の変化について検討する。

## 2. 方法

### 1) 被験者

福岡県内の専修学校1年生34名(男子16名、女子18名)の生徒である。グループ分けは生徒同士の関係をよく知っている担任教諭に「グループワークのテーマに沿って話がしやすい4~6名程度のグループに分けること」を依頼した。また、人の輪に入ることが難しいなど対人関係に課題を持つ生徒には、そのグループを教諭にサポートを依頼した。

### 2) プログラム

プログラムの流れは、本日のテーマ(アジェンダ)を伝え、個人ワーク、グループワーク、その回のまとめと質疑応答、そして、その回で学んだスキルを実生活で用いるホームワークを出した。2回目以降は、授業の始めに前回の復習を行う。

まず、第1回目の未来プランナーでは、現在の自分の時間管理について振り返り、時間管理で困っていることや時間管理での失敗経験など個人ワークとグループワークで取り上げた。ワークの前に「失敗談は今後の時間管理に活かすタネであること」「グループワーク

では共感が大切であること」を講義で伝え、失敗による自己評価の低下に配慮した。その中で、「遅刻した」、「課題の提出に間に合わなかった」など時間の見積もりの甘さや課題に取り組むための小さな準備行動など隠れたto doを計画していないことによるつまずき、「友達からの依頼を無理して引き受けた結果必要な睡眠時間や課題など自分がすべきことをする時間を十分に取れなかった」など自分に必要な生活時間を確保するために他者の誘いを断るスキルの未習得、「だらだらしたいけど、だらだらしすぎた」など、行動を切り上げるタイミングを決めにくいものや終わりのない行動のマネジメント不足による後悔が多く見られた。

著者はこのような行動の振り返りができたこと、そして、「困った」と実感できたことを評価した。

第2回目では、計画の立て方を学び、その日に行う計画を立て、それをワークシートに記入した。計画はホームワークとし実行しやすくするために、5分のできる行動とした。計画の立て方は、①計画が具体的な行動であること②計画実行後にその計画をやって良かったと思えるご褒美タイムも一緒に取り入れた。そして個人ワークで記入したワークシートをグループワークでシェアし、計画立てのポイントの確認と様々な計画の立て方、ご褒美タイムの持ち方を共有できるようにした。また、今回立てた計画を実行し、次回に提出することとした。

第3回目では、時間管理のつまずきに影響を与える人間関係や時間管理の立て方を取り上げた。ここでは、自分に必要な時間を確保するために他者からの誘いへの上手な断り方(アサーション)、本人の時間管理に口を出しすぎるやや過干渉傾向にある保護者への本人の怒りや落ち込みなどの気持ちの切り替え方、時間管理での優先順位のつけ方など対処法をグループワークで話し合いその解決方法を模造紙に書き出した。ここでは、良いアイデアを出すためにアイデアの良い悪いの判断はひとまず置いてたくさんアイデアを出すために「判断遅延の法則」を説明した。

集団認知行動療法を授業として導入するにあたり、いくつかの配慮をした。①集団で話すことが苦手な生徒に対し「聞きますカード」の選択を認めること②在籍校で宿題が出る環境がないため、これまでの不登校経験から宿題をすることに慣れない生徒に対して、宿題提案時にどの程度ならできそうかを話し合う時間を設けたこと、③読むことが難しい生徒がいるため、漢字にふりがなを振る、大きな字でも書けるように枠を設けるなど配慮したワークシートを準備したこと、こ

れらの配慮をすることで、プログラムに参加しやすいようにした。

### 3) 被験者への倫理的配慮

本研究実施するにあたり、校長に研究の説明と協力依頼し、同意を得た。また「未来プランナー」を実施する時間が総合学習の時間であったため、生徒には実施前に「今回の調査結果が成績には無関係であること、データの扱いに対して本研究にのみ使用し、個人が特定されないようにすること」を伝えた。

### 4) 統計解析

従属変数として取り上げる「時間管理」「自己肯定感」「学校適応感」に影響を及ぼす要因の一つとして、本プログラム、グループワークへの参加とした。グループワークを行うことが、生徒の時間管理スキル、自己肯定感、学校適応感に効果を及ぼすことが考えられる。よって、グループワークを行う前と行った後の時期を独立変数として、時間管理スキル、自己肯定感、学校適応感の関連を検討した。

### 5) 従属変数

本研究では、時間管理スキルの学習における自己肯定感、時間管理、学校適応感に関する諸変数を質問紙によって、事前と事後に測定した。使用した尺度は以下の3つである。

- ① 「時間管理尺度」尺度 (井邑ら, 2016)
- ② 「自己肯定感」尺度 (久芳ら, 2006)
- ③ 「学校適応感」尺度 (大久保, 2005)

②「自己肯定感」尺度は本研究において自己肯定感を「ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面も含めて、自分が自分であっても大丈夫」と定義したことから、思春期の生徒を対象とし、「自分について」を要因としている久芳ら(2006)が作成した「自己肯定感尺度」を使用した。これは、1因子8項目で構成され、①の時間管理尺度と同様に4件法で回答を求めた。得点が高いほど、自己肯定感が高いことを示す。

最後に、③「学校適応感」尺度は、グループワークにおける生徒同士の相互作用に関連したものであり、大久保(2002)が作成したものをを使用した。この尺度は「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感のなさ」の4因子35項目で構成されており4件法で回答を求めた。

6) 手続き

本研究における調査と実験授業は、全て専修学校の教室で実施した。事前調査として、従属変数である①「自己肯定感」尺度(自己肯定感、友達とのかかわり、家族とのかかわり、先生とのかかわりの4因子構造)、②「青年用適応感」尺度(居心地の良さの感覚、課題・目的の存在、被信頼・受容感、劣等感の無さの4因子構造)、③「時間管理」尺度(時間の見積もり、時間の活用、その日暮らし、時間コントロール感の4因子構造)の計3尺度)を使用して測定した。次に80分授業で時間管理プログラム「未来プランナー」を計4回行い、毎回、個人ワークとグループワーク、その日の授業で学んだ時間管理スキルを実生活で用いるホームワークを実施した。事後調査として、事前調査で使用した3尺度の測定を行った。

(1) 事前調査

事前調査は、現在の時間管理の困りごとを知るために授業当日に実施した。また、調査にについて、「今後の学校生活に役立つもので、決して成績には関係ないこと」を対象者に説明した。

(2) 実験授業

実験授業は、午前クラス(Aクラス)と午後クラス(Bクラス)に分かれて総合学習の時間(1コマ80分)で、

3週間に1度の頻度で約3ヶ月にわたって行われた。Aクラス、Bクラスにおける全ての実験授業は、授業法に関する要因を統制するために、クラス担任ではない同一講師(第1著者)によって行われた。つまり、2つのクラスは授業中のグループの組み合わせが違うだけで、他のすべてはほぼ同じ条件(活動の場、実験授業時間、学習資料)で行われた。学習指導計画は表1に示す。

表1 学習指導案

回	学習テーマとホームワーク
1	未来プランナー
2	時間管理とは (ホームワーク) 今日の5分間プラン
3	時間管理のコツ① (ホームワーク) 今日から3日間プラン
4	時間管理のコツ② (ホームワーク)

第1回目は、Aクラス、Bクラス共に、グループメンバーを発表し、グループワークの利点について簡単に説明した。利点として述べたのは以下の4点である。

- ・グループだと緊張せずに発言できる。
- ・発言する機会が増え、より学習を意欲的に取り組むことができる。
- ・グループで話し合うことで、自分だけでは思いつかなかった考えを知ることができ、問題解決が容易になる。

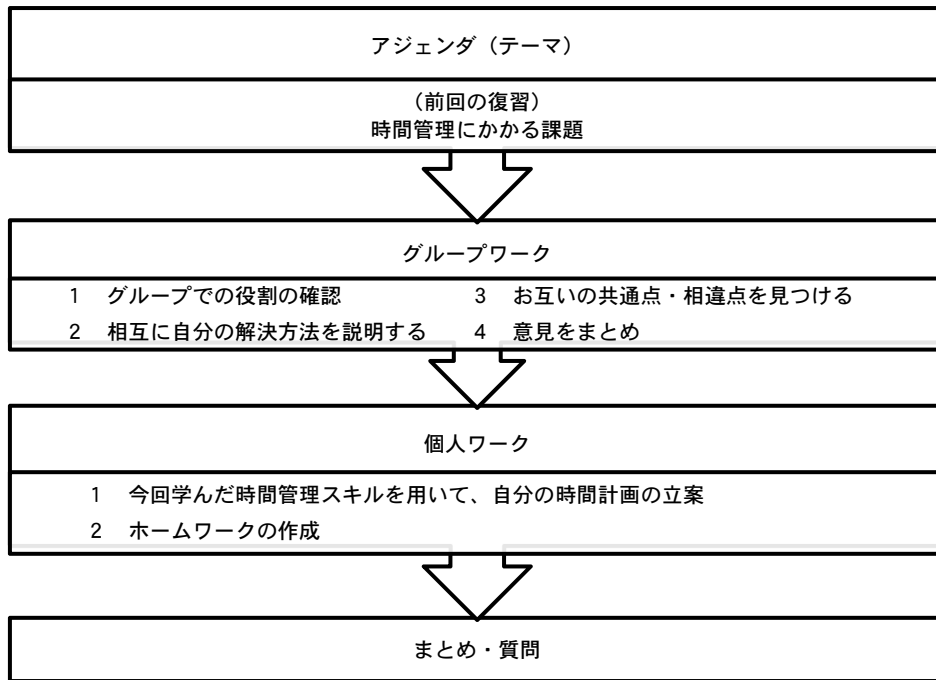


図1 1コマの主な学習の流れ

・同じグループになった友達のことを知ることでさらに仲良くなれる。

さらに、1コマの主な学習の流れを説明した。1コマの主な学習の流れを図1に示す。

グループワークで共同学習を行う際、はじめに役割と今回のねらいとする時間管理に関するスキルを教示した。役割、時間管理に必要なスキルに関しては表2、表3に示す。

表2 グループ学習での役割

役割	仕事の内容
司会、書記、発表	時間を考慮して話し合いを進める。話し合った内容を記録する。全体で発表を担当する。

表3 時間管理に関する4つのスキル

時間管理に関するスキル	内容
健康管理	・適切な睡眠時間の見直しと確保 ・食事時間の見直しと確保
時間に間に合う	・具体的なプランのたて方 ・面倒なことに取り組むためのスモールステップ法 ・時間の見積もり方 ・優先順位のつけ方 ・パッチカルの使い方
自己肯定感(自信)	・プラン後の自己報酬マネジメント ・モチベーションを上げるためのご褒美タイム
良好な対人関係	・友達の誘いを上手に断る方法(アサーション) ・家族からのネガティブ発言への対処法(認知再構成法)

時間管理に関するスキルは、それぞれ必要なスキルに個人差があるため、毎回いくつかのスキルを絞り、回を重ねるごとに学んだスキルを実際の生活に取り入れられるようにした。また、授業中の役割は、グループでの負担が平等になるよう毎回交替で行った。そして、生徒と異なる意見や時間の使い方に関して「違いを受け止めることで学びに幅が生まれること」「共感の大切さ」を伝え、グループで異なる意見も出しやすいように、「違う意見に対する捉え方」について心理教育を行なった。また、対人緊張などで意見が言いづらい生徒に対しては「グループワークでは他者の話を聞くことも大切である」と伝え、「聞きますカード」の利用と聞くことでの参加を認めた。更に、最後にグループとしての意見をまとめ、その回の発表担当の生徒がグループで出した意見や、時間管理に関する解決方法を発表した。その後、他のグループの意見を参考にしながら、授業の最後に著者が今回の学習のまとめを行った。

ホームワーク作成の時間には、事前に作成したホームワークシートを利用しながら、今回学んだ時間管理に関するスキルを実生活に取り入れ、取り組めるようにした。

### (3) 事後調査

事後調査は、4回目の実験授業後に教室で行った。具体的には、事前調査と同じ質問紙を利用し、時間管理スキル、自己肯定感及び学校適応感における相互作用について行った。

## 6) 実施時期

2018年10月：事前調査

2018年10～12月：実験授業、事後調査

## 3. 結果

時間管理プログラム実施前と実施後における各尺度の因子得点平均値の変化について、対応のあるt検定を行った(表4)。

表4 各因子の得点変化

	pre	post	t値
その日暮らし	14.83(2.67)	10.29(2.42)	5.05**
自分について	20.06(4.11)	21.58(4.36)	-2.42*
友人	18.04(5.87)	23.08(2.38)	-2.19*
被信頼・受容感	14.5(4.02)	15.71(3.09)	-2.18*
劣等感のなさ	14.42(3.46)	16.08(3.61)	-2.25*

\*\*p<.01 \*p<.05

時間管理尺度の各因子得点のプログラム実施前後の得点変化を検討したところ、「その日暮らし」因子得点が、有意に低下した(t(23)=5.053, p<.01)。

自己肯定感尺度の各因子得点のプログラム実施前後の得点変化では、「自分について」(t(23)=-2.424, p<.05)、および「友人」因子(t(23)=-2.186, p<.05)で実施後の有意な得点上昇が認められた。

青年用適応感尺度では、「被信頼・受容感」(t(23)=-2.184, p<.05)、および「劣等感のなさ」因子(t(23)=-2.248, p<.05)で、プログラム実施後の有意な得点上昇が認められた。

プログラム実施前の各尺度得点のベースラインの高低が、プログラムの効果に影響を与えている可能性が考えられたため、各尺度の合計得点の平均値を基準として尺度得点高群・低群に分け、それぞれの尺度得点を従属変数として、プログラム実施前の尺度得点の高低、およびプログラムの実施前後の調査時点を要因と

する2要因混合計画の分散分析を行い、プログラム実施の効果を検証した。

時間管理尺度では、「その日暮らし」因子においてのみ調査時点の主効果が有意 ( $F(1, 22)=24.813, p<.01$ ) でプログラム実施後の得点が低下することが示された (図2)。その他の因子については、主効果、交互作用ともに有意ではなかった。

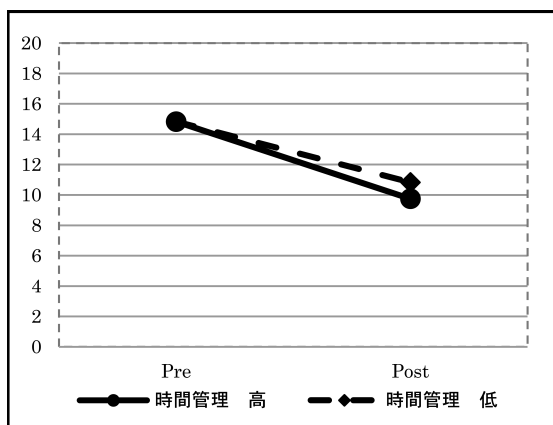


図2 「その日暮らし」因子得点の変化

自己肯定感尺度では、「自分」因子で調査時点の有意な主効果 ( $F(1, 22)=6.585, p<.05$ )、および交互作用傾向 ( $F(1, 22)=3.780, p<.10$ ) が認められた (図3)。単純主効果検定を行ったところ、自己肯定感低群で、プログラム実施後に有意に得点が増加 ( $F(1, 22)=10.172, p<.01$ ) していることが示された。「友人」因子では、調査時点の主効果 ( $F(1, 22)=5.959, p<.05$ )、および交互作用 ( $F(1, 22)=6.680, p<.05$ ) が有意であった (図4)。単純主効果を見ると、自己肯定感低群で有意にプログラム実施後の得点が上昇していることが示された ( $F(1, 22)=12.629, p<.01$ )。「家族」因子では、交互作用のみが有意 ( $F(1, 22)=8.010, p<.05$ ) となり、単純主効果検定の結果、自己肯定感低群で得点が上昇していた (図5)。自己肯定感に対するプログラムの効果は、有意な変化のなかった「先生」因子を除き、プログラム前の自己肯定感が低い場合に各因子得点にプログラムによる改善が認められ、自己肯定感が高い場合には、効果が認められないことが明らかとなった。

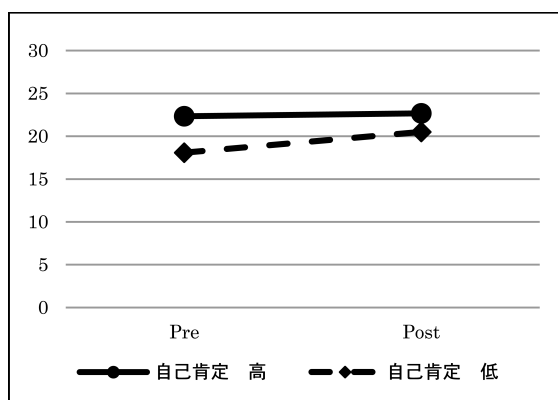


図3 「自分」因子得点の変化

学校生活適応感尺度では、「居心地の良さの感覚」因子で有意な交互作用 ( $F(1, 22)=7.906, p<.05$ ) が認められ、単純主効果検定の結果、適応感高群でプログラム実施後に得点が低下し ( $F(1, 22)=4.148, p<.10$ )、低群で得点が増加する ( $F(1, 22)=3.762, p<.10$ ) 傾向が示された (図6)。「被信頼・受容感」因子では、調査時点の主効果 ( $F(1, 22)=5.357, p<.05$ ) が有意、また交互作用 ( $F(1, 22)=3.836, p<.10$ ) が有意傾向であった (図7)。単純主効果検定の結果、適応感低群でプログラム実施後に有意に得点が増加 ( $F(1, 22)=9.130, p<.01$ ) していることが認められた。「劣等感のなさ」因子では、調査時点の主効果が有意 ( $F(1, 22)=4.851, p<.05$ ) で、実施後の得点が増加した (図8)。

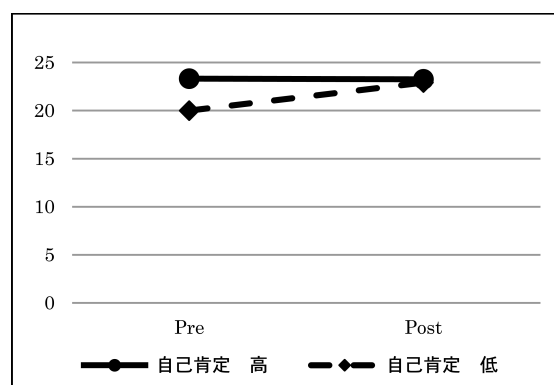


図4 「友人」因子得点の変化

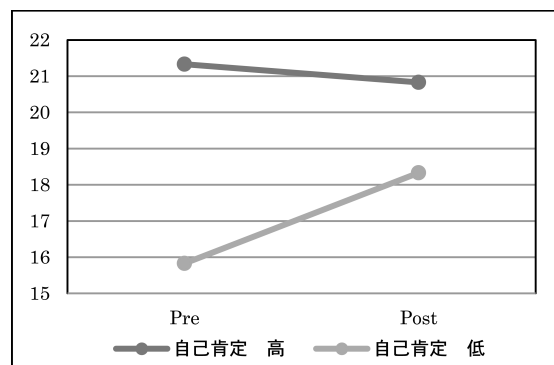


図5 「家族」因子得点の変化

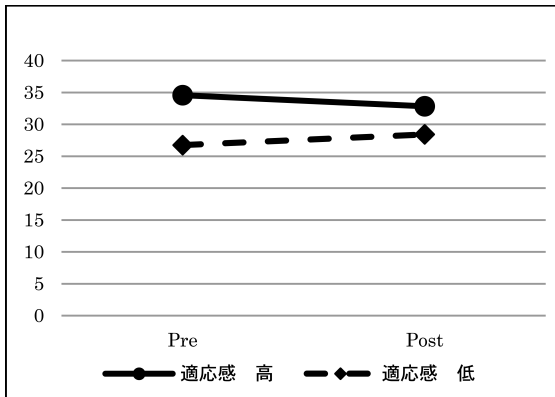


図6 「居心地のよさ」因子得点の変化

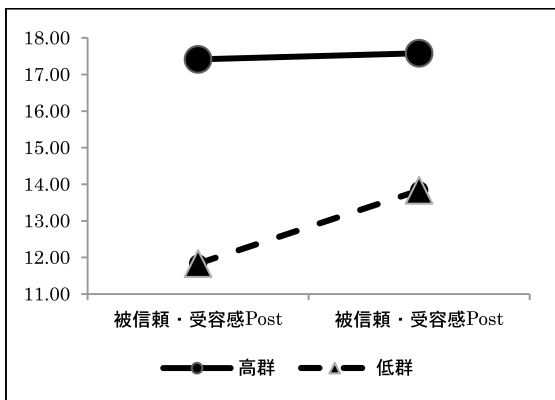


図7 「被信頼・受容感」因子得点の変化

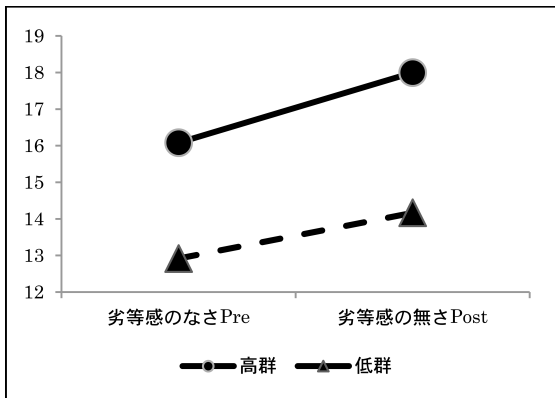


図8 「劣等感のなさ」因子得点の変化

最終授業での振り返りの際、本プログラム全体を通しての感想を自由に記述するように求めた。①時間管理スキルを学んだことによる感想、②グループワークについての感想、③共感に関する感想について、生徒の率直な感想が得られた(表5～表7)。時間管理に関するスキルでは、「目標がはっきり見えた」「目標を書

き出してまだやれていないことがあると気づいた」など、具体的な目標設定への能動的な意見がみられた。グループワークでの感想では「グループワークが楽しかった」「グループワークでサポートしてもらえて心強かった」など、グループワークを肯定的な体験した意見がみられた。そして、毎回の授業を通して様々な意見を出し、受け止めるために必要な「共感性」については「みんなの悩みや生活が知れてよかった」「考えが同じ人がいて嬉しかった」など、肯定的に共感を示す感想がみられた。

表5 時間管理に関するスキルに対する感想

「目標がはっきり見えてよかった」  
 「目標を立てるのは大事だなと思った」  
 「書き出してみて、まだやれていないことがたくさんあることに気づいた。これからは積極的にやっていきたい」

表6 グループワークに対する感想

「人と話すのは苦手だがグループワークは楽しかった。人とのコミュニケーションが大切と思った」  
 「人前での発表は緊張したけど、サポートしてくれる人がいて心強かった」

表7 共感に対する感想

「みんなの悩みや生活が知れてよかった」  
 「考えが同じ人がいた時が嬉しかった」  
 「自分と違うという理由で弾くのではなく、自分と共通している所を見つけようと思う」

#### 4. 考察

本研究では、高校生の時間管理プログラムを4回実施し、時間管理スキル尺度、自己肯定感尺度、適応感尺度を用いてプログラム実施前と実施後での違いについて調査した。

##### 1) 時間管理・自己肯定感・青年用適応感の変化についての考察

時間管理スキルでは「その日暮らし」因子得点のみが、プログラム実施前の時間管理尺度得点の高低にかかわらず減少し、「時間の見積みり」「時間活用」「時間のコントロール」因子では変化が見られなかった。これは、本プログラムは、時間管理に関しては、「その日暮らし」傾向を改善する効果があることを示している。本プログラムでは、日中の時間管理は概ねできている

ことを想定し、下校後や休日など、計画的に過ごすことが課題となる時間をターゲットにホームワークを出したため、その日暮らし因子に関する行動が改善されたと予測された。この点に関して授業で取り上げた「すべきことと、したいことを目標行動にすること」「すべきことと、したいことのバランスを考えて計画する」をホームワークとして実行した事で変化したことが予想される。

自己肯定感尺度では「自分について」「友人について」の各因子得点が、プログラムの実施により改善されることが認められた。プログラム実施前の自己肯定感尺度得点の高低を考慮して行った混合計画分線分析結果からは、これらの改善は、主として事前の自己肯定感が低い者に対して顕著で、自己肯定感がもともと高いものに対しては、効果が少ないことが示された。さらに、「家族について」因子においても、同様に事前の自己肯定感が低い者に改善が認められた。これは、本授業のルールで、相手との違いがあって良いことや、自分が成長するための自分とは異なる意見を共感する大切さ、そして新しいアイデアを出すために「判断遅延を法則」を活用することを心理教育で行い、日頃、自発的に話をしない生徒にも否定されずに話し、周囲に共感される環境と、話したくない生徒には「聞きますカード」の使用を認めたことでグループワークを進めやすいように工夫したことが要因の一つとして考えられる。

また、ワークで取り上げた時間管理に関する悩みとして、夜遅くにSNSで送られてきた友人からの尽きることがない悩み相談への対処方法を話し合った際、「明日、学校で聞くと伝える」「一度断っても、しつこく相談をしてきた場合は計画的に無視をする」などの具体的なコーピングや「時間には限りがあるから、自分の時間の使い方に優先順位をつけて相手の頼みを断るのは悪いことではない」「そんな夜遅くにしつこく相談するなんて、本当の友達じゃないと思う」などの意見がグループ発表であり「一見否定的な対処方法も自分の時間を守るためには必要」「断ることは悪いことではない」という考え方を自己肯定感の低い子どもたちが知ったこととの関連が予想される。一方で、自己肯定感が高い群の子どもたちにとっては、すでに獲得されたコーピングであった可能性もあり、その点で、授業の中で活躍の場を設けるなど、グループワークをそれぞれの意見を言い、共有するだけでなく、さらに学び合いが深まるような内容に工夫することも検討していきたい。

適応感尺度では「被信頼・受容感」「劣等感のなさ」の各因子でプログラム実施による改善が認められた。加えて、「居心地の良さ」因子でも交互作用が認められた。「居心地の良さ」では、プログラムの実施後、事前の適応感が高い者では「居心地の良さ」が低下する傾向、低い者では上昇する傾向が認められた。また、「被信頼・受容感」では、事前の適応感が低い者に改善が認められ、高い者には効果が認められなかった。これは、本授業のルールを相手の意見に共感することにより、共感された経験が少ない、適応感が低い生徒にとっては「居心地の良さ」「安全感」を経験することとなったが、適応感が高い生徒にとっては、自分の考え方や対処方法を共感されることより、それを考え出した自分やグループワークで共感を示した自分を承認されるなど更に高次の認知的欲求へのアプローチが必要であったことが予測される。

## 2) 授業後の感想についての考察

グループワーク後の生徒の感想は、自由記述内容から大きく3つに分けられる。

- ・主体的に行う時間管理スキルの獲得
- ・グループワークでの“協働”による所属感と安心感の獲得
- ・相手を知ることが肯定的に捉え共感すること

生徒はグループワークを肯定的に受け止め、他者の時間管理にかかるスキルや認知の仕方などを学び、授業中だけでなく、学習に対する計画立てや、アルバイトを始める際のプロセスなど日常生活の中で時間管理のスキルを意識して活用するようになったと考えられる。最初はグループワークで話せず他生徒の話を聞く側だった生徒が、回を重ねるごとに補助教諭の力を借りずに自ら話せるようになり、相手の良さを具体的に気づく感想も見られた。また、グループワークを通して、話し方、聞き方などコミュニケーションの取り方を学習し、これまで「苦手」としていたグループワークを「楽しい」と体験そのものが変化し、積極的にグループワークに参加することもあった。

時間管理に関しては「目標をはっきり見えてよかった」「目標を立てることは大事」など、その日暮らしから目標を立て時間を管理することを意識できるようになったことや、プログラムの個人ワークでタイムログを書き出すなど「計画を視覚化」したことで、「今後も積極的に時間管理に取り組みたい」など時間管理スキルを獲得したことが示唆された。



### 3) 今後の課題

「時間管理プログラム」の実施により、自己肯定感、適応感、時間管理のいずれの要因も改善が認められることが明らかとなった。特に、いくつかの尺度因子得点が低い場合に、より改善がみられることが顕著であり、適応状態の悪い生徒に対しての本プログラムの実施が有効であることが示唆された。一方、適応感が高い生徒では、プログラムにより居心地の良さの感覚が低下し、時間管理が高い場合にも、課題・目的が減少することが示され、問題の少ない生徒ではプログラムに対して抵抗が生じていた可能性が考えられる。本研究はサンプルサイズが小さいため、更に検討が必要であるが、プログラムの実施対象を適応の悪い生徒に限定するなどしながら、さらに検証を重ね、プログラムの精緻化を図りたい。

### 引用文献

- 古屋健・佐々木悠・音山若穂・坂田成輝 (2007). 高校生の心理的ストレス過程に関する研究：II. 心理社会的ストレスの分析 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, **56**, 279-298
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, **44**, 81-91
- 伊藤嘉奈子・工藤吉猛 (2012). 高校生の新入生オリエンテーションにおける構成的グループ・エンカウンターの実践的研究 鎌倉女子大学紀要, **19**, 61-69
- 井邑智哉・高村真広・岡崎善弘・徳永智子 (2016). 時間管理尺度の作成と時間管理が心理的ストレス反応に及ぼす影響の検討 心理学研究, **87**, 374-383
- 近藤卓 (2007). 「生きる力」を支える自尊感情 児童心理, 金子書房, **61**, 43-47
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸 (2007). 小、中、高校生の自己肯定感に関する研究 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, **42**, 51-60
- Macan, T.H (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, **79**, 381-391.
- 三宅幹子・橋本優花里・井上芳世子・森田愛子・山崎理央・松田文子 (2004). 時間管理能力のタイプと、自己効力感、メタ認知能力、時間不安との関係 福山大学人間文化学部紀要, **4**, 1-10
- 内閣府 (2018) 子ども・若者の状況及び子ども・若者育成支援施策の実施状況
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—

教育心理学研究, **53**, 307-319

Rosenberg, M (1965). *Society and adolescent self-Image*. Princeton University Press

田島賢侍・奥住秀之 (2013). 子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義および尺度に関する文献検討：肢体不自由児を対象とした予備的調査を含めて 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, **64**(2) : 19-30