

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

Preliminary research on "Education on mental skill improvement" for university students of teacher training college

中山 政 弘・森 谷 由美子
Masahiro Nakayama・Yumiko Moriya

目的

近年増え続けているいじめや不登校といった児童生徒の問題行動や不適応への対応の一つとして、わが国では文部省（当時）の諮問機関である中央教育審議会の第1次答申（1996）で掲げられた、児童生徒の「生きる力」の育成について、より一層の実践が求められている。この動きと同時期に WHO（1997）も、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としてまとめ、その中において「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た。これを受けて、UNICEF や UNESCO 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。

このような流れを受け、わが国では児童生徒の「生きる力」の育成の一つの形として、ライフスキル教育は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形を中心に、児童生徒を対象に学力の基礎となる学習能力を高め、社会生活の中で積極的に自己実現を図るための心理社会的能力を育てる教育として行われてきた（川畑, 2009; 松野・来田, 2009; 並木・坂井, 2009）。具体的には自分の感情に目を向ける中でその上手なコントロール方法を考えたり、クラスの友人関係に代表されるような人間関係の多面的な理解や言葉遣いなどに見られるようなコミュニケーション

の適切なやり方を学ぶ内容などが挙げられる。つまり、これまで行われてきたライフスキルの実践に関する研究は、児童生徒の学校生活に求められるライフスキルに焦点を当てたものがほとんどである。授業という形態をとることや教育という枠組みの中での内容ということだけでなく、児童生徒の直面する日常生活の中心が学校生活ということもあり、そのような内容が中心であることは当然の流れではある。

しかしながら、教育機関を卒業し社会へ出た青年や成人、さらには社会生活を間近に控えた大学生を対象としたライフスキルに関するトレーニングの実施やその効果測定も必要であると考えられる。わが国における青年期を対象としたライフスキル教育は、大学の授業の中で少しずつ実施され始めているものの（平野, 2011; 井谷, 2013; 皆川他, 2009）、青年や成人における自殺者数や早期離職率の増大、それにニートや引きこもりの問題が注視される現状が表すように、例えば職場のストレスへの対処であったり、職場やプライベートにおける対人関係の維持や形成といった、青年や成人が日常的に対処を求められる問題や要求は多様化と深刻化が進んでいるという指摘がある（橋本, 1999; 浦川・萩, 2008）ように、ライフスキルに関するトレーニングを十分に受けないまま成人となっていく可能性も高く、その結果様々な問題への対処に悩んでいる状況も多いと考えられる。欧米においても、青年の反社会的傾向や孤独感・うつ傾向等の問題傾向の背景には日常生活で求められる社会的スキルやライフスキル等

の欠如があることが以前から指摘されている（飯田・石隈,2003）ことから重要なことであると考えられている。このことに加えて、小中学生で学ぶライフスキルを基礎としながらも、青年期と呼ばれる高校生や大学生に学んでほしいライフスキルはテーマや目的がさらに進んだものになる。学校生活の中での問題への対処を基礎としながらも、児童生徒の年齢として求められることや学校生活などの状況とは違う形で、求められる役割やしなければならないことが様々な場面で同時に問題として起こったりすることで、かかるストレスとは違ったものになることや、同年代だけではない人たちとのコミュニケーションへの対応など、社会生活へシフトしていく中で学んでほしいことを扱う機会が必要になってくる。

このように考えていくと、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であるだけでなく、これから児童生徒に関わる教師や保育者にとっても育てたい力であると思われる。これまでの研究でも、ライフスキルの向上を促す取り組みは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）。教育相談における幼稚園教諭や保育士へのメンタルヘルスという観点からも、子どもや保護者への対応を相談していく中でも、その対応に日々追われている状況を心理的に支える存在のニーズが高い（中山ら, 2017）ことを考えると、相談できる存在を提供できるシステムを作ると同時に、教師や保育者が自分の力で対応していけるように持っている力を育てる試みを考えることも大切な視点である。

ところで、このようなライフスキルの学びの一つとして「こころのスキルアップ教育プログラム」と呼ばれるものがある（大野, 2015）。「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。

認知行動療法では「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と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「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, 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、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なのである。

このように今後様々な年齢層に対して「こころのスキルアップ教育プログラム」を実践するために、まずは基礎資料として、改めてライフスキル能力と健康度や生活習慣などとの関連性について明らかにする必要があると考える。ライフスキル能力の高さと、身体や精神的な健康度、または生活習慣との関連性を明らかにすることによって、改めてライフスキルの向上を行う意義やライフスキル教育をどのような効果を狙って行うことができるかという成果や、そこにつなげるための内容の確認にもつながるものと思われる。

そこで本研究では、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「こころのスキルアップ教育プログラム」を進めるにあたって、わが国におけ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することを目的とする。

方法

1. 調査対象

A 大学の保育・教育者養成学科の1年生119名に対して調査を行った。対象者は全員女性であった。

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、個人情報特定できないように統計処理を行うなど十分に倫理的配慮を行っていることから、本学における「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である（「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）項目を満たしており、倫理審査は実施していない。調査時期は入学後半年を経過した後期授業期の2016年10月である。

3. 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

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

4. 統計的処理

統計的処理はすべて日本版 IBM SPSS Statistics Ver.24 を用いて行い、その際の統計的優位水準は5%とした。

結果

DIHAL.2 と LSSAA の因子ごとの相関を算出したところ、DIHAL.2 の「健康度全体」と LSSAA 全体 ($r=0.320, p<.01$)、「生活習慣全体」と LSSAA 全体の間 ($r=0.230, p<.05$) には、それぞれ弱い相関がみられた。因子ごとの比較を行うと、「精神的健康」と「意思決定」 ($r=0.222, p<.$)、「精神的健康」と「対人関係スキル」 ($r=0.297, p<.01$)、「精神的健康」と「情動への対処」 ($r=0.249, p<.01$) の間には弱い相関がみられ、「社会的健康」と「意思決定」の間には弱い相関 ($r=0.199, p<.05$) がみられ、「休養」と「意思決定」の間には弱い相関 ($r=0.207, p<.05$) がみられた（表1）。

表1：DIHAL.2 と LSSAA の因子ごとの相関

			DIHAL.2							
			身体的健康	精神的健康	社会的健康	健康度合計	運動	食事	休養	生活習慣合計
LSSAA	意思決定	Pearson の相関係数	0.123	.222*	.199*	.243**	0.107	.196*	.207*	.241**
		有意確率 (両側)	0.182	0.015	0.03	0.008	0.247	0.033	0.024	0.008
	対人関係スキル	Pearson の相関係数	0.137	.297**	0.029	.210*	-0.018	0.138	.294**	.207*
		有意確率 (両側)	0.137	0.001	0.751	0.022	0.848	0.135	0.001	0.024
	効果的コミュニケーション	Pearson の相関係数	0.046	0.158	0.176	0.173	0.023	0.046	0.023	0.042
		有意確率 (両側)	0.619	0.086	0.056	0.06	0.802	0.623	0.801	0.647
	情動への対処	Pearson の相関係数	0.149	.249**	0.155	.246**	0.134	-0.074	0.128	0.089
		有意確率 (両側)	0.106	0.006	0.093	0.007	0.148	0.423	0.165	0.335
	LSSAA 合計	Pearson の相関係数	0.165	.330**	.218*	.320**	0.1	0.139	.241**	.230*
		有意確率 (両側)	0.074	0	0.017	0	0.281	0.133	0.008	0.012

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

考察

本研究では、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するために、DIHAL.2とLSSAAの因子ごとの相関を算出し、要因間の関連性を細かく見て行った。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傾向にあるがその傾向は弱いことが明らかになった。ここでは、特に統計的に有意であった項目間の関連性から考察を行っていくこととする。

全体を概観するとライフスキルの下位尺度の多くに「精神的健康」との間での弱い相関がみられた。このことは、ライフスキルを向上させる取り組みが、個人の否定的感情や問題行動の発現の一次的予防、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(Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, & Botvin, 1990; Fagan & Mihalic, 2003) ことの裏付けとなったと思われる。特に「精神的健康」と「意思決定」、「対人関係スキル」、「情動への対処」の間に弱い相関がみられたことは、先述したような認知行動療法の考え方である「私たちの気分や行動は、その時ところに浮かんだ考えの影響を受ける」ことにもつながっていると思われる。また中井・菅(2012)は大学1年生の女子学生への質問紙調査の結果から、感情や欲求のコントロールが上手であるほど、人との関わりや思考判断なども適切に行っているという特徴を報告している。日常生活の中で起こっている出来事や人との関係の中で自分の心に浮かんだ考えが、状況判断や人との関係をどのように方向づけるのかということ、さらには感情をどのようにコントロールするのかという、気分やその後の行動につながっているという考え方からすると、自分の頭の中での状況を整理したり、そこで起こっている感情をコントロールできることは、情緒の安定につながるとと思われる。

一方、ライフスキルの中では、特に「意思決定」が様々な要因と関連性があることが明らかになった。

嘉瀬ら(2016)によると、特にLSSAAにおける「意思決定」は、損益の検討、計画性、情報の整理や比較、メディアでの検索、最悪の展開の想像などの行動や思考を示す項目から構成されており、論理的思考や想像力を用いて問題を効果的に解決するための意思決定を

行うというスキルを測定する因子であると考えられている。また中井・菅(2012)も、先述した大学1年生の女子学生への質問紙調査の結果から、より良い大学生活を送るにあたって情報要約力の向上が鍵となることを示唆している。情報要約力とは、無数の情報を効率良く処理する中で重要なものを選び出して、秩序立てて再構成する能力(島本・石井, 2006)と考えられている。ここで挙げられた「意思決定」や情報要約力は「こころのスキルアップ教育」やそのベースとなっている認知行動療法において考えられているような、状況をどのように理解し、そこで生まれた考えや気分をどのように整理するかというまさにスキルアップさせたいスキルなのではないかと考える。

日常生活の中で起こる様々な問題に対して、その状況をできるだけ客観的に理解することが何よりもまず解決への糸口であると思われる。このできるだけ客観的に状況を理解するということがとても重要であるにもかかわらず難しい作業であるかということは、様々な領域においても共通認識されていることと思われる。例えば、いわゆるわが国においてコミュニケーション場面で求められることが多い、察することや空気を読むことは、まさに自分が把握しうる最大量の情報から相互の関係を見出し、それらの関係から総合的に判断し、状況を定義するということである。コミュニケーション場面では相手の発現だけでなく、表情や文脈など様々な情報を総合的に判断することが求められる。「こころのスキルアップ教育」においても、自分のこころの中で考えと気分、行動を整理してとらえるという作業は、改めて自分のこころの中にある情報をとらえなおし、そこから状況を再度総合的に判断しなおすという作業なのではないかと考える。

また、LSSAA作成時に参考にされたWHO(1997)で考えられているライフスキル教育に関する項目がいくつかある中で、1) 自ら生きる力(自己肯定感、感情理解、目標設定など)、2) 他者と共に生きる力(共感性、コミュニケーションスキル、対人関係スキル)、3) 環境と共に生きる力(意思決定、批判的思考、ストレスコーピングなど)に大きく分類されているが、これらのスキルは相互に関連していると考えられている。そう考えるとその中で特に「意思決定」に代表されるような状況の理解にライフスキル教育や「こころのス

スキルアップ教育」の中心をおくことはとても重要であると考えられる。問題に対処していくためには、状況判断を再度総合的な判断として再認識したうえで、どのような対応を行った方が良いのかということについていくつか考える必要がある。その対応には、自分で行う作業も考えられるし、人との交渉や環境への関わりなど、いくつかの方向性が考えられるし、それらの方向性の中でもどのようなことを行った方が良いかという実際に行う方略の選択肢も考えなければならない。

このようなことから、ライフスキルを育てる試みとして「こころのスキルアップ教育」を実践していくことは、具体的には考えと気分・行動を分けて考えるという作業から始めていく中で、自分のこころの中を改めて整理してとらえなおすという過程を通して、まずは自分のこころの中にある情報を整理することができる。次に、そこからどのような対処法を考えていくかというステップに進む中で、どのような対処をしたほうが良いのかという方向性の確認という情報の整理もでき、そこから具体的な方策を検討していく中で、どの方策が最適であるかを選択する上でも情報の整理が判断の材料になるのではないだろうか。

本研究の結果から、「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。最後に、今後「こころのスキルアップ教育」を実践していく上で高等教育における位置づけという視点から再度検討していきたい。

来田ら（2011）は、大学におけるライフスキル教育を概観する中で、まず大学教育に対する社会からの要求として、結果的に大学が何を目標しているかだけでなく、実際に大学が学生に何を与えているかという実効性が求められていることと、大学教育の適切性、すなわち学生がどのような力を身につけたかが問われるようになったことを指摘している。このような大学教育の実質化・適切化、さらにはそれを外部へしっかりと発信していく説明責任も求められていると思われる。これは大学やそれぞれの学部学科での方針もさることながら、その考えをふまえた教育プログラムや講義内容にも同じことが言えると思われる。例えば金子（2009）

が指摘するようなアウトカム（成果）志向が顕在化したことに代表される、大学教育の成果として学生にどのような知識やスキルが与えられたかに着目して大学教育のシステムを構築しようとするものである。今回、調査対象として大学1年生に質問紙調査を行った。田中・菅（2007）は大学生が学生生活の中で感じる不安を学年差という視点から検討する中で、4年生の方が1年生よりも大学不適応尺度の得点が低いことを報告している。また大久保・青柳（2005）は、大学環境への適応について社会的スキルによる影響を検討する中で、入学当初の社会的スキルはその後の大学への適応を予測する指標としては不十分であることを指摘している。このことは、大学入学時点でのライフスキルの低さがあったとしても、そこから「こころのスキルアップ教育」を行っていく中で、自分なりに新しい環境でのこころの整え方を学ぶ機会になるのではないだろうか。また、その後の社会人として生活していくことの中で自分の精神的健康のバランスを取る土台へとつながったり、授業など様々な場面で子どもたちにストレスの対処や精神的健康を学んでもらう機会での働きかけにもつながっていくのではないだろうか。

このような視点から考えると、一般的な大学生の基礎的な教育の一つとして早い段階で「こころのスキルアップ教育」を行うことは、情報を整理する力を学ぶという意義があると同時に、在学中の学生生活の安定や学生間のコミュニケーション力の向上も意義の一つであるといえる。また、社会人としてキャリア形成を行う前提としてのライフスキル教育を行うことにもなるため、大学での教育がその後の仕事や家庭といった総合的な面からも学生が自分の将来を作っていくということに対して大学が行うことができるキャリア支援でもあると思われる。以上のような点からも教育そのものの学生に及ぼす効果という視点に加えて、教育が講義の中にとどまらず大学生活の中でも及ぼすであろう効果について考察することで、改めて「こころのスキルアップ教育」が必要な教育プログラムであることの意義が見いだされたと思われる。今後は「こころのスキルアップ教育」を実際に講義の中で実践していき、その効果について検討することによって、先述した意義をアウトカム（成果）とともに明らかにしていきたいと考える。

引用文献

- 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.
- 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.
- 橋本剛 (1999) 成人における対人関係の肯定的／否定的側面と精神的健康の関連. *健康心理学研究*, **12**, 24-36.
- 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.
- 金子元久 (2009) 大学教育の質的向上のメカニズム—「アウトカム」志向とその問題点—. *大学評価研究*, **8**, 17-30.
- 来田宣幸・松野光範・横山勝彦 (2011) 「ライフスキル教育」開発プロジェクトと評価システムの構築—硬式野球部の取り組みを事例として—. *同志社スポーツ健康科学*, **3**, 28-46.
- 飯田順子・石隈利紀 (2003) 中学生のスキルを測定する尺度の開発に関する研究の動向. *筑波大学心理学研究*, **26**, 213-228.
- 井谷恵子・関口久志・北山敏和・井上文夫・井上えり子・伊藤悦子・岡部美香・沖花彰・杉井潤子 (2013) 教員養成におけるライフスキル教育の導入—受講者によるプログラムの評価—*京都教育大学教育実践研究紀要*, **13**, 261-270.
- 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.
- 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.
- 松野光範・来田宣幸 (2009) ライフスキル—現代社会の暗黙知—. In. 横山 勝彦・来田 宣幸 (編) ライフスキル教育—スポーツを通して伝える「生きる力」—. 昭和田堂. pp.24-79.
- 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 (2009). 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). *尚美学園総合政策研究紀要*, **18**, 165-198.
- 中井寿栄・菅千索 (2012) 日常生活スキルと社会的スキルが大学生活に与える影響について. *和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要*, **22**, 63-70.
- 中山政弘・山下雅子・森夏美 (2017) 幼稚園・保育園における臨床心理士のニーズについて—発達・教育相談の視点から—. *福岡県立大学心理臨床研究*, **9**, 49-56.
- 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.
- 大久保智生・青柳肇 (2005) 大学新生の適応に関する研究—社会的スキルは後の適応を予測するのか?—. *人間科学研究*, **18**, 207-213.
- 島本好平・石井源信 (2006) 大学生における日常生活スキル尺度の開発. *教育心理学研究*, **54**, 211-221.
- 田中存・菅千索 (2007) 大学生活不安に関する心理学からのアプローチ. *和歌山大学教育学部紀要—教育科学—*, **57**, 15-22.
- 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.
- 中央教育審議会 (1996) 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方 (第1次答申). 文部省. pp.17-24.
- 浦川加代子・萩典子 (2008) 勤労者のストレス対処行動と職業性ストレスとの関連. *三重看護雑誌*, **10**, 89-92.
- WHO 川畑徹朗他監訳 (1997) WHO ライフスキル教育プログラム. 大修館書店. pp.11-30.