

高校生のストレスマネジメントに関する研究

— 学校生活適応感との関連と指導方法の工夫 —

高校教育研究会議

吉田 宏¹

畑 浩史²

永井 富美³

木下 美香⁴

要 約

学校不適応が原因となり、不登校や中途退学問題また暴力問題などが、発生するケースが少ない。そこで高校生の精神的適応課題に対し、ストレス概念をもとにした質問紙調査を行い、高校生のストレス状況を明らかにするとともに、学校生活適応感とストレスマネジメントとの関係を明らかにした。

さらに、調査研究で得られた知見から、「ストレス反応を低減させ、学校生活適応感を向上させる」学習プログラムを開発し、検証授業を通して有効性を検証した。その結果、認知的評価の影響性を適切に減少させることでストレス反応が低減されること、さらにソーシャルスキルトレーニングを実施することで、ストレス反応の低減とともに学校生活適応感も向上する可能性が示された。学習プログラム実施直後には、状態不安が改善されること、また1～2ヵ月後の調査結果からも、ストレスマネジメントの力が向上しストレス反応が低減しており、長期的な効果が確認された。

キーワード：高校生のストレス、学校生活適応感、ストレスマネジメント、認知的評価

目 次

I 主題設定の理由	126	(1) 対象・手続き	132
1 はじめに	126	影響性への学習プログラム	132
2 ストレス研究の歴史	126	総合的な学習プログラム	133
II 研究の内容	127	(2) 学習プログラムの構成	134
1 研究の目的	127	(3) 学習プログラム教育効果測定方法	134
2 研究内容	127	(4) データの分析方法	135
3 研究の実際・研究 I	128	(5) 研究結果	135
(1) 対象・手続き	128	①生徒の感想	135
(2) 調査項目の構成	128	②短期的な効果	136
(3) 分析方法	128	③長期的な効果	136
(4) 調査結果	128	④個別的な援助	137
①高校のストレス反応及び学校生活適応感の状況	128	(6) 考察	138
②ストレス反応と学校生活適応感の関係	129	①短期的な効果	138
③ストレス反応と学校生活適応感から見る生徒の姿	130	②長期的な効果	138
(5) 考察	130	③個別的な援助	139
①高校のストレス反応及び学校生活適応感の状況	130	III 研究のまとめ	139
②影響性を基準とするストレス反応と学校生活適応感の関係	130	(1) 認知的評価の影響性とストレス反応・学校生活適応感	139
③ストレス反応と学校生活適応感から見る生徒の姿	131	(2) ストレス反応を低減させ学校生活適応感を向上させる学習プログラム	140
④4群の人数割合	132	(3) 教科学習への応用	140
⑤適応群を目指す指導の在り方	132	参考文献・指導助言	140
4 研究の実際・研究 II	132		

¹川崎市立高津高等学校教諭(長期研究員)

²川崎市立川崎総合科学高等学校教諭(研究員)

³川崎市立商業高等学校教諭(研究員)

⁴川崎市立橋高等学校教諭(研究員)

I 主題設定の理由

1 はじめに

平成 21 年 3 月に公示された新しい学習指導要領は、「生きる力」をはぐくむ具体的な手立てとして、知徳体のバランスを重視し、確かな学力の育成を示すとともに、「豊かな心と健やかな体」を培うための道徳教育や健康教育の充実・改善も強調されており、「心と体の状況」が課題として示されている。

平成 20 年 11 月に政府が発表した平成 20 年度版「青少年白書」によると、「不登校」状態の中学生が全体に占める割合は 2.91% (34 人に 1 人) であり、過去最高を更新している。高等学校でも、中退問題や生徒の暴力行為などは依然として重要な課題となっており、平成 19 年度文部科学省がまとめた「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題」では、暴力行為は 10,739 件で過去最高であり、いじめの認知件数 (8385 件)、不登校者数 (53,000 件)、中途退学者数 (約 73,000 人) と高い数値を示している。高等学校では、不登校が中途退学に到るケースが多く、文部科学省ではこの数値に対し「減少傾向にあるがなお相当数に上る」と分析している。さらに近年、不登校・中退問題と「ひきこもり・ニート」問題との関連が指摘されている。不登校経験者・中退者が「仕事をしておらず、学校にも行っていない」割合は、同世代の全体の割合に対してそれぞれ 2.4 倍・6.7 倍であり、両者の間 (不登校中退経験者とニート) の強い関係を示している。

高等学校では、このような課題に対し、新しいタイプの高等学校としてフレキシブルスクールや三部制の高校などの新設、あるいは通信制高校の充実などが図られ、成果を上げている。学校生活への適応に課題を抱える生徒に対し、学校自体の制度や仕組を整備していくことは大変重要である。しかし、その後の生徒の自立や社会参加を考えると、周囲の環境に適応していく力そのものを育てていくという観点は、それ以上に重要になるであろう。この点において、学習指導要領が示した「心身の健康」は、重要な教育課題であり、問題発生の予防教育としても効果的な方法であると考えられる。

一方、生徒のストレスや学校ストレスの研究は、近年盛んに行われている。多くの研究において、学校適応課題そのものが学校ストレスとなることの指摘や、ストレス反応と学校不適応の関係、あるいは不登校との関係を示す研究内容も提出されている。その中で、ストレスマネジメントの研究は、ストレスそのものを上手に管理していくことを目指すものであり、大変注目されている。

そこで、本研究はストレスを上手に管理し、学校生活への適応を高めるために、ストレスマネジメントの研究を行なう。変化の激しい時代を生きていくための必要な力をはぐくむことに関する研究であり、正に「生きる力」の育成になるものと考え、主題として設定した。

2 ストレス研究の歴史

近年の心理的ストレスに関する研究の多くは、Lazarus & Folkman (1984)¹⁾ の提出したストレスモデルに基づいて行われている。このモデルは、経験した出来事に対する認知的評価やストレスコーピングという個人の認知的行動的側面に焦点をあてたものであり、ストレスイベントの個人的な意味合いが重視される。ストレス反応に対する個人的な要因として、認知的評価・ストレスコーピング、ソーシャルスキル・ソーシャルサポートなどを代表的な変数として挙げている。ストレスに関する研究が数多い中、ストレスと学校生活に関する研究も、様々な面から盛んに行われている。これらにおいて、

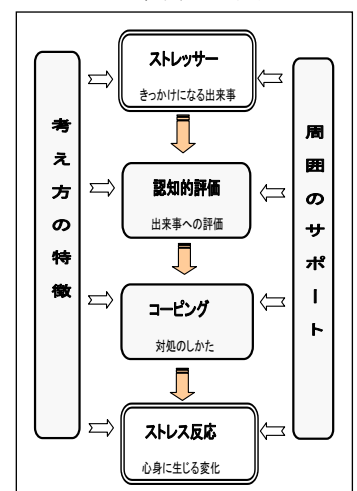


図1 ストレス発生モデル

¹⁾ Lazarus & Folkman 「ストレスの心理学」 実務教育出版 1984 年

児童生徒の不登校、校内暴力、いじめ、非行などの学校不適応行動や、全身の倦怠感、腹痛、下痢などの身体的反応、さらにはうつ病のような心の健康に関わる問題が、学校ストレスとメンタルヘルスの観点から研究されている。一方、ストレス研究が進むに伴い、ストレスを適切に管理するというストレスマネジメントの考え方が注目されている。特に学校教育においては、山中・富永（2000）²⁾がストレスマネジメント教育を「ストレスに対する自己コントロールを効果的に行えるようになることを目的とした教育的働きかけ」と定義してからは、その教育的効果を検証する研究が盛んに行われるようになり、様々な成果が報告された。現在では、ストレス発生過程の4つの段階（①環境 ②考え方やとらえ方 ③対処法 ④ストレス反応）に介入する技法によって構成された包括的なプログラムとして実践されることが多くなっている。多くのストレス研究の知見から、児童生徒の心の問題とストレスとの関係が明らかにされる中、ストレスそのものを適切に管理するというストレスマネジメントの考え方は重要であり、特にストレスマネジメント教育として学校内で実践していくことは、「心身の健康」の維持・向上を促進し、学校不適応行動を未然に防ぐ取組として、今後ますます注目されるであろう。

- | | |
|------|---------------|
| 第Ⅰ段階 | ストレスの概念を知る |
| 第Ⅱ段階 | 自分のストレス反応に気づく |
| 第Ⅲ段階 | ストレス対処法を習得する |
| 第Ⅳ段階 | ストレス対処法を活用する |

図2 ストレスマネジメント教育の内容

しかし、先行研究では小・中学校での実践がほとんどであり、高等学校での研究成果は少なく、高校生に適切な指導方法の提案が見あたらない。また、ストレスマネジメントと学校適応との関係を調査・分析した報告もなく、今後の課題として残されている。

*** ストレスマネジメント教育の用語**

- 学校ストレス・・・児童生徒の逸脱行動を生み出す原因の1つとして、学校生活の中で感じているストレス
- ストレス源・・・ストレス反応の原因になる刺激（通常自分にとって苦痛となる刺激をさす）
- ストレス反応・・・ストレス源を受けることで発生する精神的・身体的な反応
- 認知的評価・・・ストレス源が自分にとって、どの程度脅威であるかの評価（影響性とコントロール可能性がある）
- ストレスコーピング・・・認知されたストレス源への具体的な対処（問題中心対処と情緒中心対処の2種類の方法がある）
- ソーシャルサポート・・・人間関係から得られる支援の質及び量に関する本人の認識
- ソーシャルスキル・・・人間関係をはぐくむ能力（会話のスキルや問題解決のスキル等々もある）

Ⅱ 研究の内容

1 研究の目的

不登校・中退問題、暴力行為などの生徒の精神的な適応課題に対し、ストレス概念を基にした調査及びストレスマネジメントの力を高めるための検証授業を行う。調査研究において、川崎市の高校生のストレス反応の実態を明らかにするとともに、学校適応との関係を調査・分析する。実践研究では、生徒のストレスマネジメントの力を育てるために、高校生に適切な指導方法を取り入れた学習プログラムを作成し、検証授業を通してその有効性を検証する。

2 研究内容

研究Ⅰ 高校生のストレスの実態調査

川崎市内の高等学校5校で質問紙調査を実施し、その結果より高校生のストレス反応やストレスマネジメントの特徴を調査する。特に、学校生活適応感とストレス反応の関係を明らかにする。

研究Ⅱ ストレスマネジメントの力を育てるための授業の実践

生徒のストレス反応を低減させ、学校生活適応感を向上させるようなストレスマネジメント向上のための指導方法を検討し、検証授業を行う。指導方法の効果を明らかにするとともに、高校生に効果的であり、ホームルームなどで誰もが実施することができる学習プログラムを開発する。

²⁾ 山中寛・富永良喜 「動作とイメージによるストレスマネジメント教育」 北大路書房 2000年

3 研究の実際・研究Ⅰ（高校生のストレスの実態調査）

（１）対象・手続き

川崎市内の５つの市立高校（全日制）に在籍する各学年３クラスの生徒（男子 662 名、女子 933 名）を対象とした。調査時期は、１年生が学校に慣れた時期であり、３年生については進路の選考が始まる前の時期であることを考慮し、2009 年 6 月中旬～7 月上旬に設定した。それぞれの学校において、ホームルーム等の時間を利用し調査した。

表 1 調査人数

	男子	女子	計(人)
1年	221	276	497
2年	223	335	558
3年	218	322	540
計	662	933	1595

（２）調査項目の構成・・・「自分や自分の生活に関するアンケート」

下記の①～⑦のストレス反応・ストレスマネジメント各過程・学校生活適応感の尺度を併せ、「自分や自分の生活に関するアンケート」として実施した。

- ①中学生用ストレス反応尺度 ②中学生用コーピング測定尺度 ③認知的評価尺度 ④中学生用ソーシャルサポート測定尺度
①～④については、嶋田(1996)³⁾によって作成された中学生用の尺度を高校生用に整理したものを用いる。
⑤特性的自己効力感尺度 成田ら(1995)⁴⁾の検討した特性的自己効力感尺度を用いた。
⑥K i s s - 1 8 (ソーシャルスキル測定尺度) 菊池(1988)⁵⁾によって作成されたK i s s - 1 8を用いる。
⑦学校生活適応感尺度 新井ら(2009)⁶⁾がまとめた学校生活適応感尺度を用いる。

（３）データの分析方法

川崎市の高校生のストレス状況を分析するために、ストレスマネジメント過程の各質問紙（ストレス反応・認知的評価・コーピング・自己効力感・ソーシャルスキル・ソーシャルサポート）と学校生活適応感尺度を集計し、項目ごとに t 検定及び分散分析を行い有意差を検討した。また、学校生活適応感とストレス反応の関係を調査するため、それぞれの尺度の高群・低群を設定し比較を行った。

（４）調査結果

① 高校生のストレス反応及び学校生活適応感の状況

高校生のストレス反応の現状を分析するため、質問紙の項目ごとに集計し、分散分析を行い有意差を検討した（表 2・3）。ストレス反応においては、すべての下位尺度において性別に有意差が見られ、女子が男子より有意に高かった。学年差では有意差は見られなかった。次に学校生活適応感を分析するために、ストレス反応と同様分散分析を行い、主効果が見られたものには多重比較を行った（表 3）。学校生活適応感においては、すべての下位尺度で性別に有意差が見られた。学習意欲では男子が高く、進路目標、学校規則、行事・HR活動では女子が高かった。また、進路目標では学年差に有意差が見られ、多重比較の結果 3 年生が 1、2 年生より有意に高かった。さらに、ストレス反応と学校生活適応感の状況をはっきりさせるため、それぞれの尺度の下位尺度得点を合計したストレス反応全体及び適応全体の項目を設定し、その平均点（34.9、51.3）に標準偏差（10.6、10.4）を足し、それ以上の点数のものをストレス反応高群・学校生活適応高群（以下ストレス高群・適応高群）、また平均点から標準偏差を引いた点数以下のものをストレス反応低群・学校生活適応低群（以下ストレス低群・適応低群）とし、それらの群に属する生徒数の各学年の割合を計算した（表 4・5）。ストレ

³⁾ 島田洋徳「児童生徒の心理的ストレスと学校不適応に関する研究」早稲田大学大学院 博士論文 1996 年

⁴⁾ 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 「特性的自己効力感尺度の検討」教育心理学研究 43 1995 年

⁵⁾ 菊池章夫「思いやりを科学する」川島書店 1988 年

⁶⁾ 新井肇 「高校生の学校生活適応感に関する学校心理学研究」兵庫教育大学研究紀要 34、57-62 2009 年

ス高群の割合が最も高い学年は3年生の女子(23.6%)であり、最も低い学年は1年生男子(13.1%)であった。また、ストレス低群の割合が最も高いのが1年生男子(33.5%)、最も低いのが2年生女子(13.1%)であった。学校生活適応感については、学校適応の良くない低群の割合が最も高いのが2年生男子(20.2%)であり、最も低いのが3年生女子(13.0%)であった。学校生活適応感の良い高群は、最も割合が高いのが3年生女子(13.0%)、最も低いのが2年生男子(6.7%)であった。

表2 ストレス反応の平均値・学年差・性差の多重比較

	1年男子	1年女子	2年男子	2年女子	3年男子	3年女子	学年差	性差
(サンプル数)	(221)	(276)	(223)	(335)	(218)	(322)	F	F
身体的反応	8.30	9.58	8.32	9.50	8.60	9.48	0.12n.s.	45.08**
無気力	8.58	9.39	9.06	9.72	8.76	9.35	2.82n.s.	21.05**
不機嫌・怒り感情	7.81	8.91	8.68	9.05	8.23	8.94	1.96n.s.	16.38**
抑うつ・不安感情	6.77	8.30	7.08	8.47	7.43	8.44	1.42n.s.	57.72**
ストレス反応全体	31.48	36.18	33.15	36.74	33.00	36.26	1.32n.s.	53.04**

* P<.05 ** P<.01

表3 学校生活適応感の平均値・学年差・性差の多重比較

	1年男子	1年女子	2年男子	2年女子	3年男子	3年女子	学年差	性差
(サンプル数)	(221)	(276)	(223)	(335)	(218)	(322)	F	F
学習意欲	8.00	7.87	8.26	7.63	8.13	7.65	0.07n.s.	9.26**
友人関係	11.40	12.38	10.26	12.13	10.86	11.78	6.69**	64.33**
進路目標	9.80	10.20	9.98	10.45	11.23	11.69	28.10**	8.22**
学校規則	11.09	11.19	11.12	10.67	11.18	10.45	1.92n.s.	5.25*
行事・HR活動	9.71	10.31	8.99	10.45	9.51	10.04	0.73n.s.	21.53**
適応全体	50.00	51.95	48.61	51.36	50.91	51.61	1.37n.s.	9.63**

* P<.05 ** P<.01

表4 ストレス反応(高・低)の人数と割合

	在籍(人)	ストレス高(人)	割合(%)	ストレス低(人)	割合(%)
1年 男子	221	29	13.10	74	33.50
2年 男子	223	40	17.90	60	26.90
3年 男子	218	36	16.50	61	27.98
1年 女子	276	55	19.90	47	17.00
2年 女子	335	72	21.50	44	13.10
3年 女子	322	76	23.60	57	17.70

表5 学校生活適応感(高・低)の人数と割合

	在籍(人)	適応 低(人)	割合(%)	適応 高(人)	割合(%)
1年 男子	221	40	18.10	32	14.50
2年 男子	223	45	20.20	15	6.70
3年 男子	218	39	18.90	29	13.30
1年 女子	276	33	11.96	49	17.80
2年 女子	335	51	15.20	55	16.40
3年 女子	322	42	13.00	63	19.60

② ストレス反応と学校生活適応感の関係

ストレス反応と学校生活適応感の特徴を分析するため、ストレス高群とストレス低群との間、適応高群と適応低群との間で、ストレス反応下位尺度・ストレスマネジメント過程各項目・学校生活適応感下位尺度ごとのt検定を行った。それぞれの結果は、ほぼストレス低群が適応高群・ストレス高群が適応低群となっており(学校生活適応感が高い生徒が、ストレス反応が低い)、2つの尺度の関係性が認められた。しかし下位尺度の中で、認知的評価の影響性の項目だけが他の尺度の比較と全く逆の結果となっていた(男子のみ 表6・7)。そこで、認知的評価の影響性の平均値(男子 19.6 女子 20.6)を基準に、影響性高群と低群に分け、ストレス全体及び適応全体の値でt検定を行った(表8・9)。男女ともに、ストレス反応全体・適応感全体に有意差が見られた。影響性の高い群は、ストレス反応が高く学校生活適応感も高い。また、影響性の低い群は、ストレス反応が低いが学校生活適応感も低くなっている。影響性を基準とすると、ストレス反応と学校生活適応感とは逆の反応(学校生活適応感の高い生徒が、ストレス反応も高い)を示すことがわかった。

表6 ストレス反応高・低の平均値・t検定(男)

	自己効力感	積極的対処	思考回避	諦め	会話	問題解決	仕事勉強	全体	影響性	コントロール	保護者	兄弟	先生	その他	全体	学習意欲	友人関係	進路目標	学校規則
ストレス低(200)	44.56	20.56	6.90	6.51	11.90	21.90	9.36	43.17	18.13	7.06	11.49	8.21	10.00	11.12	40.81	8.61	11.40	10.85	11.53
ストレス高(109)	38.11	20.06	6.93	8.05	10.36	19.40	8.02	37.78	20.92	6.56	9.69	6.89	8.56	10.63	35.77	7.58	10.12	9.48	10.60
t値	8.21**	0.74n.s.	-0.12n.s.	-5.50**	3.42**	3.52**	3.55**	4.02**	-3.93**	1.66n.s.	3.81**	2.48*	3.09**	1.02n.s.	3.37**	3.06**	3.57**	3.36**	2.27*

* p<.05 ** P<.01

表7 学校生活適応感高・低の平均値・t検定(男)

	身体的反応	無気力	不機嫌怒り	抑うつ・不安	自己効力感	積極的対処	思考回避	諦め	会話	問題解決	仕事勉強	全体	影響性	コントロール	保護者	兄弟	先生	その他	全体
適応感 低(126)	9.04	9.53	9.23	7.75	38.14	17.13	6.63	7.12	8.93	17.21	7.11	33.25	17.50	5.62	8.82	6.71	7.19	8.79	31.51
適応感 高(78)	7.33	7.33	7.11	6.74	46.68	23.88	6.90	6.49	13.94	24.38	10.62	48.94	19.83	7.64	12.45	7.81	11.12	12.74	44.12
t値	3.39**	4.45**	3.60**	1.80n.s.	-9.12**	-9.19**	-0.78	1.71n.s.	-9.60**	-8.51**	-7.89**	-10.29**	-2.41*	-5.80**	-6.54**	-1.72n.s.	-7.39**	-6.87**	-7.21**

表8 影響性（高・低）とストレス反応適応感の平均値（男）

	影響性高(302)	影響性低(351)	t値
ストレス全体	34.34	31.00	3.95**
適応全体	51.03	48.78	2.54*

影響性平均値は、19.6 * p<.05 ** P<.01

表9 影響性（高・低）とストレス反応適応感の平均値（女）

	影響性高(518)	影響性低(418)	t値
ストレス全体	37.78	34.91	4.42**
適応全体	52.87	50.68	3.07**

影響性平均値は、20.6 * p<.05 ** P<.01

③ ストレス反応と学校生活適応感から見る生徒の姿

ストレス反応の高・低、学校生活適応感の高・低を基準に、ストレス反応が低く適応感が高い群（適応群）・ストレス反応が低く適応感が低い群（反適応群）・ストレス反応が高く適応感が高い群（過剰適応群）・ストレス反応が高く適応感が低い群（不適応群）と4群に分類し（例：両反応がともに平均値+1SD以上をストレス高・適応高）ストレスマネジメント過程の違いを分析するため、分散分析を行った（男子のみ 表10）。分析結果では、男女とも各群間に有意差が見られ4群の存在が確認された。適応群は、認知的評価の影響性がほぼ平均点（平均点男子19.6 女子20.5）であった他、コーピング・自己効力感・ソーシャルスキル・ソーシャルサポートはすべて4グループの中では最も高かった。反適応群は、影響性が最も低かったが、他の過程は自己効力感を除いて最も低かった。過剰適応群は、影響性が最も大きく、他の過程もストレス低・適応高群同様に高かった。不適応群は、影響性はほぼ平均値に近いものだったが、他の過程がすべて反適応群同様に低かった。また、自己効力感が有意に低く、自信の持てない様子が伺われた。

（5）考察

① 高校生のストレス反応及び学校生活適応感の状況

川崎市の高校生のストレス状況の調査結果から、男女間で有意差が見られ男子に比べ女子のストレス反応が高いことが分かった。男子では無気力、女子では身体的反応（頭痛や身体のだるさ等）が最も高かった。先行研究には高校生を扱ったものは少ないが、小・中学生への調査では、女子のほうが男子より高いとの報告があり、今回の調査も同様な結果となっている。学年間には有意差は見られなかったものの、2年生を表現するときに良く使われるいわゆる「中だるみ」という状況が結果にも表れている。学校生活適応感の状況については、学習意欲で男子生徒が有意に高かったものの、他の尺度についてはストレス反応同様女子のほうが高く、有意差が見られた。また、学年差は全体には有意差が見られなかったものの、進路目標で3年生が2年生・1年生より有意に高く、また全体の傾向では男女とも2年生で得点が低くなっていた。また、適応高群・低群を人数割合にして分析した結果からも、男女とも高群は2年生で少なく、低群は2年生で多かった。これは、2年生が学校生活適応感を低く感じているということであり、ストレス反応で見た状況と同様に学校生活に対して多少緊張感を失った状況と見立てることができる。

② 影響性を基準とするストレス反応と学校生活適応感の関係

ストレス反応低群・学校生活適応感高群がストレスマネジメントの過程の多くの項目で得点が高くなっていたが、認知的評価の影響性のみが逆の結果になっており、2つの反応が完全に一致するもの

表10 4群の平均値の分散分析と多重比較（男）

(サンプル数)	適応群 反適応群 過剰適応群 不適応群				F値
	スト低適高群(49)	スト低適低群(37)	スト高適高群(25)	スト高適低群(37)	
影響性	18.55	14.81	23.00	20.00	361.80**
コントロール可能性	7.82	5.43	7.16	5.43	60.03**
積極的対処	23.96	16.35	22.68	17.11	582.40**
思考回避	6.96	6.14	6.56	6.65	0.83n.s.
諦め	6.18	5.65	7.84	8.19	8.98**
自己効力感	47.84	42.05	43.96	33.43	41.92**
会話スキル	14.14	9.51	13.36	8.19	26.21**
問題解決スキル	25.27	17.23	22.68	16.38	752.57**
仕事・勉強スキル	11.06	7.02	9.16	6.41	17.47**
保護者サポート	12.86	8.54	10.76	8.54	11.13**
兄弟サポート	8.00	6.78	6.84	6.35	0.96n.s.
先生サポート	11.55	6.08	10.20	6.84	18.80**
その他・友人サポート	12.84	8.00	11.56	9.41	10.22**

* p<.05 ** P<.01

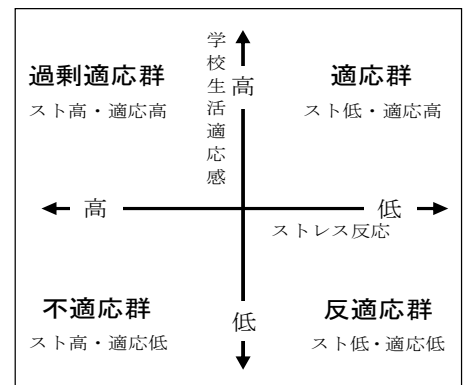


図3 4群分類の様子

ではないことが示された。また、影響性のみを基準とした高群・低群の比較では、2つの反応は全く反対の反応として表出された。影響性とは、ストレスを自分にとってどの程度脅威であるのかを判断するもので、ストレス理論では影響性が低ければストレス反応の表出も少なくなる、と考えられている⁷⁾。しかし、学校生活適応感では高群の「より良く学校の生活に適応している」感覚をもつ生徒の影響性が有意に高く、ストレスをより脅威として捉えていることがわかる。つまり、学校生活適応感を高くもつためには、学校生活に適応するために必要な適応課題（学校生活適応課題：学習習慣・友人関係・進路目標・学校規則・行事HR活動）を、ある程度の高さで脅威として認識し（ストレスと考えることができる）、その後課題に対し適切な処理(マネジメント)をして初めて適応感が生まれてくると考えられる。これは「学校での適応課題にしっかり取り組んでいかなくてはならない」という気持ちと、ストレス概念の影響性が、ストレス反応発生理論の中でほぼ同様の働きをしているということであり、「影響性は低いほうがよい」とされていたこれまでのストレス研究では、指摘されなかった概念である。学校に導入されるストレスマネジメント教育は、治療を必要とする個人への教育ではなく、予防的・発達の側面が強調される集団への指導とされるべきである。したがって、本研究で得られた知見は「学校生活への適応とストレス反応の低減の両立」が必要な学校でのストレスマネジメント教育にとって、たいへん重要なものとなるであろう。

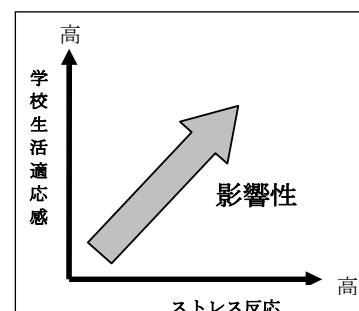


図4 影響性の高低との関係

③ ストレス反応と学校生活適応感から見る生徒の姿

ストレス反応と学校生活適応感が一致する反応ではないと判断できたので、生徒を4群に分類し分析したところ、それぞれの群の特徴が明らかになった(図5)。適応群は最も充実した学校生活を過ごしていると考えられる。この群は「適応課題(ストレス)を中程度の影響性で受け止め、その後優れたコーピング(対処能力)で対処していく」ことで、ストレス反応が低く、適応感を高くもつことができる、と思われる。影響性については、それを高くもつことで学校生活適応感が高まるが、同時にストレス反応も大きくすることになり、単純に高くもてばよいということにはならない。しかし、適応群の様子から、適切な高さの影響性で適応課題をとらえることと、高いコーピングの力で適応課題に取り組むことが理想であることがわかる。反適応群は影響性が最も低く「適応課題を最も影響性を少なく受け止めるが、その後の処理能力が低く適応課題に対処できない」ことで、ストレス反応は低いが適応感も低いと考える。過剰適応群は、学校生活に適応するために頑張り過ぎていた生徒の姿と重なる。この群は、「適応課題を大変重要に受け止め大きく影響を受けるが、適応群と同程度のコーピングの力があり、受け止めた適応課題を適切に処理する」ことで、ストレス反応も高いが適応感も高いと考える。最後の不適応群は学校生活で最も苦労している生徒と考えられるが、この群の影響性はある程度高く「適応課題を中程度の影響性で受け止めるが、その後のコーピングの力は低く課題解決ができない」ことで、ストレス反応が高く適応感が低いと思われる。また、自己効力感が低いことから、学校生活全般に自信をもてない様子が伺われた。

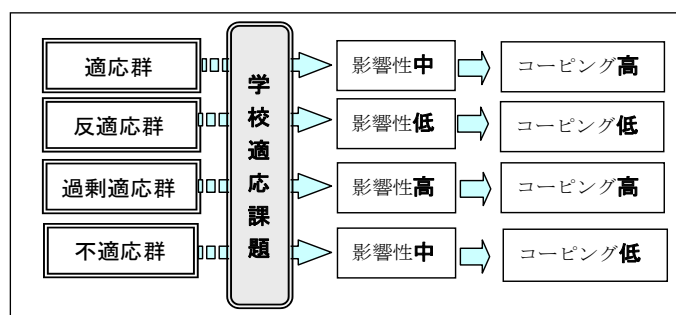


図5 ストレス反応及び学校生活適応感発生過程

1合

④ 4群の人数割合

7) 坂野 雄二 「認知行動療法」 日本評論社 1995年

4群の生徒の人数割合を見るため、ストレス反応と学校生活適応感の平均点を基準に分類し、男女別・学年別で分析した(表11)。反適応群が男子に、過剰適応群が女子に多く、ストレス反応を抱えながら頑張る女子生徒の姿がわかる。

表11 4群の生徒の人数割合

(%)	適応群	反適応群	過剰適応群	不適応群
1年 男子	41.4	22.1	11.7	24.8
2年 男子	30.8	29.5	17.0	22.8
3年 男子	35.5	21.4	23.2	20.0
1年 女子	30.6	12.9	28.4	28.1
2年 女子	26.8	12.4	33.9	26.8
3年 女子	30.2	11.1	37.3	21.3

⑤ 適応群を目指す指導の在り方

分析から各群の指導の在り方が、次のように明らかになった。

*適応群を目指すための各群の指導の在り方

- 反適応群 ⇒ 認知的評価の影響性を適切に高めることと、ストレスコーピングの力を向上させること
- 過剰適応群 ⇒ 影響性を適切に低下させることと、ストレスコーピングの力を向上させること
- 不適応群 ⇒ ストレスコーピングの力を向上させることと、自己効力感を向上させること

一般に「ストレス反応を低減し、学校生活適応感を向上させる」には、適応群に見られた「認知的評価の中程度の影響性と優れたストレスコーピング」を目指す指導が求められる。また、本研究会議の報告では⁸⁾、運動部所属生徒がストレスコーピングの力を成長させていることや、行事の分析から「ひとつの目的に向かって集団で取り組む活動を実施し、成功体験の中から自己の成長を実感することが、自己効力感やストレスコーピングを向上させる」ことが明らかになっており、ストレス対処の効果的な指導方法とすることができる。

4. 研究の実際・研究Ⅱ (ストレスマネジメントの力を育てるための授業の実践)

(1) 対象・手続き

研究Ⅰの結果をふまえ、次の目的で検証授業を行う。

目的：ストレス反応を低減させ学校生活適応感を向上させるストレスマネジメントの力

の育成を目指した学習プログラムの開発をする

「ストレス反応を低減させ学校生活適応感を向上させる学習プログラム」は、研究Ⅰの分析より明らかになった2つの知見(①認知的評価の影響性を適切に低下させることで、ストレス反応を低減させる ②ストレスコーピングを向上させることで、ストレス反応の低減と学校生活適応感を向上させる)を組み込む構成で、次の2種類のプログラムを作成した。

- ・検証授業 a 《影響性への学習プログラム》認知的評価の影響性を指導の中心とする授業
- ・検証授業 b 《総合的な学習プログラム》認知的評価・ソーシャルスキルの指導を組み合わせた授業

*ストレスマネジメント教育とは

ストレス反応を適切にマネジメント(管理する)する理論や対処法を指導することを目的とする。ストレス理論を基に、リラクゼーション法やソーシャルスキルトレーニングを実施する。近年は、内容に4つの段階(Ⅰストレスの概念を知る Ⅱ自分のストレス反応に気づく Ⅲストレス対処法の習得 Ⅳストレス対処法を活用する)を含む学習プログラムとして実施されることが多い。しかし、先行研究では高校生を対処としたものや、対処法として認知的評価を扱ったものは少ない。

《影響性への学習プログラム》

① 目的

主な目的を「認知的評価の影響性を適切に低下させることで、ストレス反応の低減を目指す」ものとして検証授業を行う。影響性を適切に低下させる対処法を「認知へのアプローチ」と名付けた。

② 実施時期・クラス

⁸⁾ 高校教育研究会議(2009年度)「ストレスマネジメント成長過程の研究」川崎市総合教育センター 2010年

検証授業 a. 2009 年 7 月～9 月実施 川崎市立 A 高等学校 3 年（男子 3 名 女子 17 名）

検証授業 a の実施クラスは専門学科であり、比較的女子が多い。このクラスは教科によって分割授業を行っており、今回検証授業を実施した生徒は、2 つに分割したもう一方の群である。未実施の生徒との比較を行うことで、より厳密な検証になることと考え検証授業実施を決定した。なお、未実施の生徒には、検証授業実施後、希望者に資料の配付と内容の説明を行った。

③ 検証される主なストレス対処法

《影響性への学習プログラム》で検証される主なストレス対処法は、次の 2 つである。

テーマ 「リラクゼーション法を学ぼう」（3 分リラックス法）

- ・ストレス反応に直接作用する対処法として、リラクゼーション法の理論を理解できるようにする
- ・呼吸法と筋リラックス法を合わせた「3 分リラックス法」の方法を習得できるようにする
- * 10 秒呼吸法（深呼吸・長く息をかくことにより副交感神経を優位にする）と漸進的筋弛緩法（一度身体に力を入れてから、力をぬくことにより、筋肉の緊張を解消する）を組み合わせたもの。

テーマ 「上手に考えてイヤな気分にはさよならしよう！！」（認知へのアプローチ）

- ・感情は考え方（認知の仕方）によって決まることを理解できるようにする
- ・表出される感情の背後にある考え方（自動思考）に気づくようにする
- ・自動思考をバランスの良い考え方（適応思考）に書き換える方法を習得できるようにする
- * 認知療法（物事の捉え方である認知を変えることで治療を行なう心理療法）をベースに、学級での指導など多人数にでも実施できるように改良したもの。コラム法の指導を中心に、誰にも取り組める例題を多用し、学習を深める。授業の最後に、自分自身の問題に挑戦させる。

例：「大切な試合に参加したが自分のミスで負けてしまった」という事実 ⇒ 「どんな気分（感情）になりますか？」⇒ 「その時あなたはどんなことを考えていますか？」⇒ 「考え方を考えてみましょう」⇒ 「気分（感情）はどのように変わりましたか？」

例：（自動思考）「私は成功しなければならぬ」⇒ （適応思考）「成功するかしないかより、一生懸命やる事に価値がある」

《総合的な学習プログラム》

① 目的

主な目的を「認知的評価の影響性を適切に低下させ、ソーシャルスキルを向上させることでストレス反応の低減と学校生活適応感の向上を目指す」ものとして検証授業を行う。《影響性への学習プログラム》に、ソーシャルスキルトレーニングを加え《総合的な学習プログラム》と名付けた。

② 実施時期・クラス

検証授業 b. 2009 年 10 月～11 月実施 川崎市立 B 高等学校 3 年（男子 4 名 女子 18 名）

検証授業 b のクラスは、3 年生の選択授業でのクラスである。生徒は、すべて専門学科の生徒である。

③ 検証される主なストレス対処法

《総合的な学習プログラム》で検証されるストレス対処法は、《影響性への学習プログラム》の「3 分リラックス法」「認知へのアプローチ」に「ソーシャルスキルトレーニング」を加える。

テーマ 「ソーシャルスキルを育てよう①」（会話のスキル）

- ・自分の聞き方・話し方の特徴を理解できるようにする
- ・話が広がる会話と話が途切れる会話との違いから、質問の仕方を学習する
- ・話を聞いてもらえない体験をすることで、より良い会話の在り方に気づくようにする
- ・グループの中で、良い聞き方・良い話し方の体験学習を行なう
- * 「人間関係づくりトレーニング」⁹⁾ の体験学習の手法を利用し、主に良い聞き方を中心に、聞き手・話し手の心がまえや態度を含めたスキルの習得を行なう。

テーマ 「ソーシャルスキルを育てよう②」（問題解決のスキル）

- ・人間関係のトラブル状態（葛藤場面）の解消法の在り方を理解できるようにする
- ・「葛藤」状態の解消を「コンセンサス」によって解決する実習を行い、問題解決の方法を理解できるようにする
- * 「人間関係づくりトレーニング」のエクササイズ「サバイバル」を行なう。グループが森の奥で遭難したという設定から、全員で生還するための「サバイバル」を行なう。様々な困難に対するグループの行動の決定に、メンバー全員が「コンセンサス」を求めながら決定していく。

（2）学習プログラムの構成

⁹⁾ 星野欣生 「人間関係づくりトレーニング」 金子書房 2003 年

学習プログラムの概要については、次の表に示した。構成要素は、ストレスマネジメント教育の4つの段階を指導内容として組み込んだ。表の第1～2時が《影響性への学習プログラム》であり、実際の検証授業では3時間構成で行った。表の第1～4時が《総合的な学習プログラム》であり、検証授業は《影響性への学習プログラム》の有効性が検証された後、第3～4時が加えられた。

表12 ストレスマネジメント教育学習プログラム概要

実施時間	テーマ・題材	目標と内容
第1時	ストレスって何？ 【ストレスマネジメント理論の理解】	目標 * 「ストレス」学習の意義・重要性を理解し、興味・関心をもって、これからの学習に取り組む姿勢をはぐくむ 内容 * ストレッサーからストレス反応までの流れを理解して、自分自身のストレス反応を知る
	リラクゼーション法を学ぼう 【ストレス対処法の習得】	目標 * リラクゼーションの理論と技法の習得 内容 * 呼吸法と筋弛緩法の理論を知り、3分リラクセス法を習得する
第2時	リラクゼーション法の実践 【3分リラクセス法の実践】	目標 * 3分リラクセス法を実践し、授業に望む姿勢を整える * 認知へのアプローチの理論と自動思考の見つけ方の習得 内容 * 人の感情や行動や生理反応は、状況が決定するのではなく、状況のとらえ方によって決まることを理解する * 物事の状況に対し自動的に浮かんでくる考え方（自動思考）を知り、自動思考の実践する
	上手に考えて、イヤな気分にはさよならしよう！！ 【認知へのアプローチの実践】	目標 * 自動思考を適応思考に修正する方法の習得 * 自分の指導思考に気づき、書き換えることができる 内容 * 自動思考を支持する考え、支持しない考えを出しながらバランスの良い適応思考を作り出す方法を理解する * 自分自身の自動思考を適応思考に修正、ストレスをコントロールできる能力を身に付ける
第3時	リラクゼーション法の実践 【3分リラクセス法の実践】	目標 * 3分リラクセス法を実践し、授業に望む姿勢を整える * 「会話スキル」学習の意義・重要性の理解 内容 * 「良い話し方・良い聞き方」の基本的な形についてエクササイズを通して理解する
	ソーシャルスキルを育てよう① 【会話のスキルの理論】 【会話のスキルの習得】	目標 * 「良い話し方・良い聞き方」の習得 内容 * 「会話のエクササイズ」の実践を行い、自他の会話の方法を見直す。
第4時	リラクゼーション法の実践 【3分リラクセス法の実践】	目標 * 3分リラクセス法を実践し、授業に望む姿勢を整える * 「問題解決のスキル」学習の意義・重要性の理解 内容 * 問題解決の方法（コンセンサスにいたる方法）について理解する
	ソーシャルスキルを育てよう② 【問題解決スキルの方法】 【問題解決スキルの実習】	目標 * 「問題解決スキル」の習得 内容 * 「問題解決のエクササイズ」の実践を行い、問題解決の在り方を体験するとともに、自分自身を見直す

(3) 学習プログラム教育効果測定方法

学習プログラムの教育効果測定は、次の2段階で行った。短期的効果として、1時間毎の授業の効果を見るため各授業実施前・後に、生徒の状態不安を問う質問紙(簡易気分調査票)¹⁰⁾と実施後には自由感想を記入させた。長期的効果として、学習プログラム全体の効果を見るた

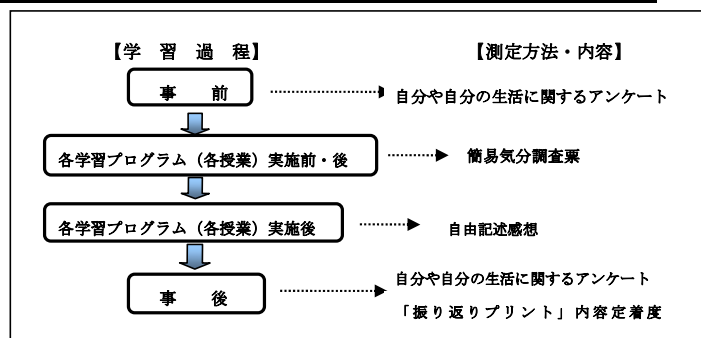


図6 学習プログラム教育効果測定方法

め学習プログラム実施前に、研究Iで使用した質問紙「自分や自分の生活に関するアンケート」を、

¹⁰⁾中山沙希 永浦拓 寺戸武志 富永良喜 「簡易気分調査票作成の試み」 ストレスマネジメント発表論文集 15 2009年

実施後は実施前の質問紙に加え「振り返りプリント」を加え調査した。

・簡易気分調査票（状態不安測定尺度）

状態不安とは、一時的情動状態としての不安、ストレスに対する反応としての不安状態である。したがって、その増減により比較的短期の効果、例えば1時間のみの授業の効果を図るには有効である。

（４）データの分析方法

学習プログラムの教育効果を分析するため、学習プログラム前・後に記入させた質問紙を集計し、実施前・後の間でt検定を行い有意差を検討した。加えて、生徒への長期的な効果をみるため、検証内容の定着を「振り返りプリント」を記入させ分析した。また、1時間毎の授業の効果を見るため、授業の前・後で記入させた簡易気分調査票を集計し、t検定を行い効果を測定した。検証授業aでは、ストレス反応の強く出ていると思われる生徒を抽出し、個別的な援助の過程の検証を行った。また検証授業bでは、研究Iで見いだされた4つの群に生徒を分類し、その変容を検証した。

検証授業aについて

さらに同様の分析を行なった後、検証を実施したクラス半分の実施群の生徒と未実施群の生徒を、比較することで効果の分析を行なった(図7)。

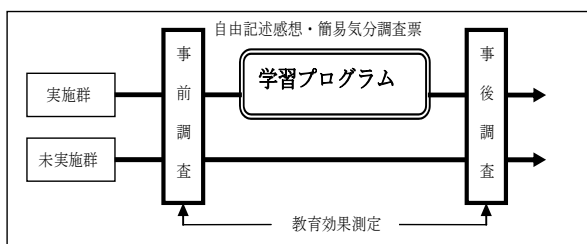


図7 検証授業a 教育効果測定方法

（５）研究結果

① 生徒の感想

生徒に記入させた自由記入アンケートを分析したおおむね目標にせまる感想が多かった。

検証Ⅰ（ストレス概念を知る）

- ・リラックスできて良かった。ストレスというものがどのようなものかわかった。
- ・うれしいことや楽しいこともストレスだとは知りませんでした。私はストレスに弱い人間なのでうまく向き合いたいと思います。
- ・授業全体の感想としては「ストレス」というあいまいな気持ちをどう対処すればいいのか分かったような気がしたので良かった。

検証Ⅱ（自分のストレス反応に気づく）

- ・自分のストレスと少し向き合えた気がします。自分はずごくストレスがたまっていると思っていたが、そうでもなかった。
- ・少し気が楽になった気がします。自分のことが少しわかって良かったです。
- ・自分は少しストレスをためやすい方だと思っていたのでしっかりリラクゼーション法を身につけたいと思った。

検証Ⅲ（3分リラックス法）

- ・リラクゼーション法を毎日続けたら自分の性格も穏やかになりそうだ。嫌なことをいちいち気にして落ち込んでいても楽しくない。
- ・リラックスしたいと思っていたので、短時間でできるリラクゼーションを教えてもらってよかった。
- ・すごく落ち着きました。寝る前にやったらぐっすり眠れそうです。もっとストレスに強くなりたい。

検証Ⅲ（認知へのアプローチ）

- ・状況を整理して考えると自分の気持ち、相手の気持ちがわかると思いました。分かってくると少し安心する。
- ・悲観的に考えすぎると自分にとってマイナスになってしまうからもっといい方向に考えることがプラスになる。
- ・いつもマイナスに考えていたことをもっとバランスよく考え直すことで明るい気持ちになれた。
- ・適応思考を生かしてもっと楽な気持ちで生活したい。

検証Ⅲ（会話のスキル）

- ・コミュニケーションは自分の心がけしだいなのだと思います。
- ・話し方や聞き方について学びました。自分のきき方や話し方について、いろいろ考えました。
- ・2時間目は楽しくなりました。コミュニケーションは、お互いがとろうとしないと難しいとわかった。
- ・会話をするとき様々なことを考えなくてはならないと思いました。少しは聴き手にまわるべきですね。

検証Ⅲ（問題解決のスキル）

- ・自分の意見を言えるようになりたいです。
- ・人の話し合いをすることで、わからない事とか考えたことの違いか、すごい楽しかった。
- ・問題が難しすぎる。けれど、面白かった。
- ・うまく話し合うことができました。他の人の意見も聞けておもしろかった。
- ・楽しかった。意見交換もうまくいきました。
- ・上手に話し合える方法がわかった。

② 短期的な効果（授業前後の状態不安の変化）

表13 授業前後の状態不安の変化 (*p<.05 **P<.01)

授業の前・後に簡易気分調査票を配布し生徒に記入させた。状態不安は一時的なストレス反応と考えられる反応であり、授業1時間毎の効果を見ることが出来る。得点の変化を(表13・14)に示した。全ての授業で授業後には、状態不安が有意に低下していた。

検証 a	授業前	授業後	t 値
第1回	22.11	11.97	7.41**
第2回	11.89	9.5	2.25*
第3回	14.63	10.32	3.56**

表 14 授業前後の状態不安の変化 (*p<.05 **P<.01)

検証 b	授業前	授業後	t 値
第1回	12.95	4.14	4.36**
第2回	9.94	2.63	3.60**
第3回	7.16	3.94	1.33**
第4回	5.00	3.18	2.11*

③ 長期的な効果

i 「振り返りプリント」からわかる日常への定着

学習プログラムの長期的な効果を見るため授業実施後ある程度時間を置き(1~2ヶ月後)、「振り返りプリント」及び「自分や自分の生活についてのアンケート」の記入を行った。「振り返りプリント」のアンケートは、検証授業実施後、検証内容(指導目標)をどの程度理解していたか、そして生徒の日常生活でどの程度実践されたかを調査するものになっている。検証授業 a、b の問1~8までをまとめたものが(図8)、検証授業 b ではソーシャルスキルトレーニングを実施したが、それについての質問と生徒の回答を(図9)にまとめた。

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| 問1 授業を受け、ストレスの考え方について理解した | 問5 リラクゼーション法を授業後も自分でよくやっている |
| 問2 授業を受け、自分のストレス反応について気づいた | 問6 授業を受け、考え方を変えると感情が変わることを理解した |
| 問3 授業を受け、リラクゼーション法のやり方がわかった | 問7 授業を受け、自動思考を適応思考に変える方法について理解した |
| 問4 授業のとき、リラクゼーション法でリラックスできた | 問8 授業の後、イヤな気分のとき考え方をかえてみようとした |

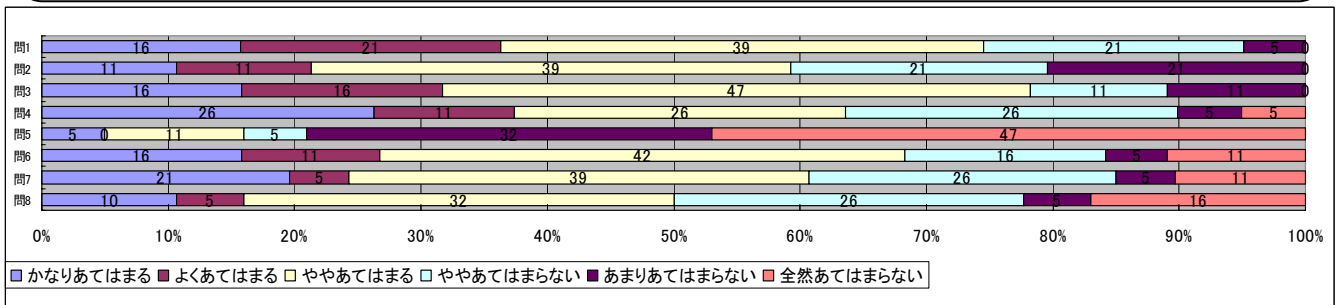
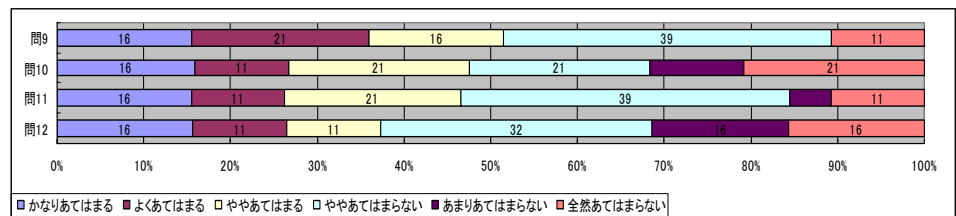


図8 質問と回答割合

- | |
|--------------------------------|
| 問9 良い会話の方法を理解した |
| 問10 良い会話をしようとした |
| 問11 コンセンサスの方法を理解した |
| 問12 授業の後、話し合いではコンセンサスを得ようと努力した |

図9 質問と回答割合



質問への回答から、4つの検証内容(指導目標)のそれぞれについて、生徒への定着が良好であることがわかる。しかし、「リラクゼーション法を授業後も良くやっている」の質問には、「あまりあてはまらない」・「全然あてはまらない」を合わせた回答が70%以上もあり、定着率が極端に悪かった。問9~問12までのソーシャルスキルに関する質問にも、肯定的な回答は約半数であり、定着したとは言いがたい結果であった。

ii 質問紙からわかる学習プログラムの効果

・検証授業 a 《影響性への学習プログラム》

学習プログラムの前後で調査した質問紙を集計し、実施前後で比較した(表15)。影響性では、有意差は見られなかったものの、有意傾向は認められた。ストレス反応は、有意に減少した。さらに、検証授業 a では1クラスを分割し半分の生徒のみ学習プロ

表 15 学習プログラム実施前後の得点の変化

	影響性	コントロール	ストレス全体	適応感全体
授業前	19.16	7.89	38.05	55.82
授業後	17.42	7.57	30.52	56.12
t値	1.44+	0.36n.s.	2.32*	-0.17n.s.

+p<.10 *p<.05 **P<.01

ラムを実施したため、実施していない生徒と比較することによって学習プログラムの効果を分析した（表 16 図 10）。影響性については、未実施群では増大しており、減少した実施群とは大きな差がついていた。ストレス反応は、ともに減少していたが、減少量に差がみられ、実施群は未実施群に比べ、2 倍以上の減少であった。学校生活適応感には、大きな変化は見られなかった。

表 16 未実施群の実施前後の比較

	実施前	後	前後の差
実施群			
影響性	19.16	17.42	-1.74
ストレス反応	38.05	30.53	-7.52
学校生活適応感	55.82	56.12	0.30
未実施群			
影響性	18.19	19.50	1.31
ストレス反応	40.56	37.00	-3.56
学校生活適応感	53.06	52.31	-0.75

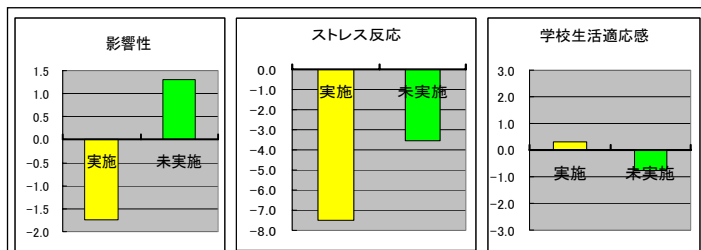


図 10 影響性・ストレス反応・学校生活適応感の変化

・検証授業 b 《総合的な学習プログラム》

検証授業 a と同様に学習プログラム前・後に調査した質問紙を集計し、比較を行った。主な結果を（表 17 図 11）に示した。

表 17 学習プログラム実施前後の得点の変化

	影響性	自己効力感	会話スキル	問題解決スキル	仕事勉強スキル	スキル全体	サポート全体	ストレス反応	学校生活適応感
授業前	21.11	41.68	12.42	21.79	8.31	42.53	43.47	34.53	50.77
授業後	20.11	43.63	13.21	23.95	9.68	46.84	44.26	31.63	55.16
t値	-1.41+	2.38*	1.33+	2.06*	1.99*	2.17*	0.39n.s.	-1.36+	1.12n.s.
	+ P<.10 * P<.05 ** p<.01								

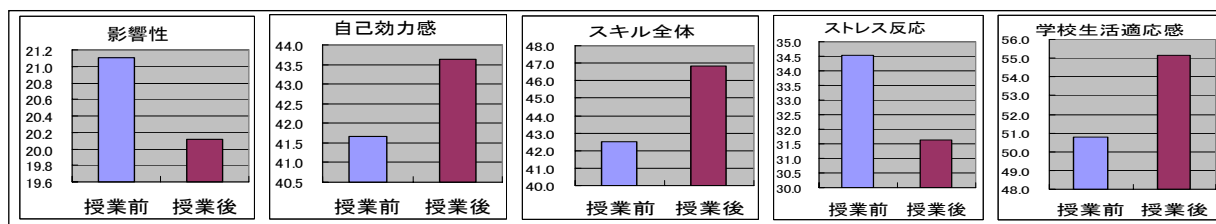


図 11 学習プログラム実施前後の得点の変化

認知的評価の影響性については、有意差には至らなかったものの、得点の低下には有意傾向が見られた。ソーシャルスキルについては、会話のスキルが有意傾向であったが、他のスキルについては有意差があり、スキル全体も有意に向上していた。また、自己効力感も有意に向上していた。その結果、ストレス反応の低下には有意傾向が見られ、学校生活適応感については、有意差は見られなかったものの得点の向上が見られた。

④ 個別的な援助の検証

生徒一人一人への個別的な効果を検討するため、検証授業 a では、事前の調査から特にストレス反応の強く現れていると思われる生徒 A を抽出し、検証授業の前・後でその変化を検証した。生徒 A における、ストレス反応についての記述と検証授業前・後での影響性及びストレス反応の得点を記述したものが（表 18）である。

表 18 生徒の記述と学習プログラム前後の影響性及びストレス反応の変化

	ストレスについての記述	影響性(前)	影響性(後)	ストレス(前)	ストレス(後)
生徒A	悪いストレスの原因のほとんどが友人のことで、1日に何回かは胸が痛くなっているんだと感じた。	25	16	42	35

生徒 A について、検証授業実施中の状態不安の点数の変化、各授業の感想、授業後の「振り返りプリント」の記述をまとめたものが（表 19・表 20）である。

表 19 生徒 A の各授業の感想と状態不安の変化

	授業前	授業後	感想
--	-----	-----	----

第1時	27	3	リラクゼーション法を毎日続けたら自分の性格も穏やかになりそうだ。イヤなことをいちいち気にして落ち込んでも楽しくない
第2時	16	9	悲観的に考えすぎると自分にとってマイナスになってしまうから、もっといい方向に考えることがプラスになる
第3時	10	7	いつもマイナスに考えていたことを、もっとバランスよく考え直すことで、明るい気持ちになれた

生徒Aの変化については、各授業前・後に状態不安が低減しており、学習プログラム全体でも減少の傾向がはっきりと見られる。授業の感想からも、検証の目標をよく捉えている様子がわかる。また「振り返りプリント」のアンケートから、検証授業後も自らストレスマネジメントを実践しており（表20）、セルフコントロールの効果により影響性とストレス反応が低減したと思われる。

《総合的な学習プログラム》では、個々の生徒がどのようにストレス反応と学校生活適応感を変化させたか分析するために、検証前

のストレス反応の平均（34.53）と学校生活適応感の平均（50.77）を基準とするグラフを作成し、検証前・後の得点をプロットしたものが、（図12・13）である。研究Iの知見から、グラフの4領域を「適応群」「過剰適応群」「反適応群」「不適応群」と表示した。授業前と比較し、グラフ上のプロットは、ゆるやかに右上がりになっており、全体的に「適応群」に向かっていることがわかる。

（6）考察

① 短期的な効果

短期的な授業の効果を見る状態不安の調査は、どの回も授業後の方が授業前の得点より低く、すべて授業で有意差も確認された。状態不安は一時的なストレス反応であり、授業を受けることで状態不安の点数が下がったということは、授業にリラクゼーション効果があることを示している。ストレスマネジメント学習は、ストレスマネジメント理論の理解、対処法の習得そして活用が主なねらいとなるが、1回1回の授業の効果も学習を進めるうえでの重要な動機づけにもなり、すべての回で授業そのものにリラクゼーション効果が見られることが望ましいと考える。

② 長期的な効果

i 日常への定着

長期的な効果について調査するため、授業終了後「振り返りプリント」の記入を実施した。このプリントは各検証内容（指導目標）にそって質問が作成されており、授業終了一定の期間を置きアンケートをすることで、長期的な効果も測定することができる。指導目標Ⅰ・Ⅱ・Ⅲについては、肯定的な回答が過半数になり、良好な結果になっている。指導目標Ⅳの対処法の活用に関しては、「認知へのアプローチ」に定着が見られたが、「3分リラクゼーション法」と「ソーシャルスキル」に関しては、肯定的な回答が半数以下であり活用の難しさが見られた。特に、「3分リラクゼーション法」に関しては、授業中の生徒の反応が非常に良いのにも関わらず、学習プログラム終了後の日常への定着が非常に悪く（70%以上が否定的な回答）、スキル学習の方法に課題を残した。リラクゼーション法のような実際に身体を使って行われる対処法を習得し、日常生活で活用できるようになるためには、ホームルームや教科等の授業・部活動など学校生活の様々な場面に取り入れ、繰り返し実習されなくてはならないのだろう。

表20 生徒Aの振り返りプリントアンケート

問1	問2	問3	問4
かなりあてはまる	かなりあてはまる	よくあてはまる	かなりあてはまる
問5	問6	問7	問8
ややあてはまらない	かなりあてはまる	ややあてはまる	かなりあてはまる

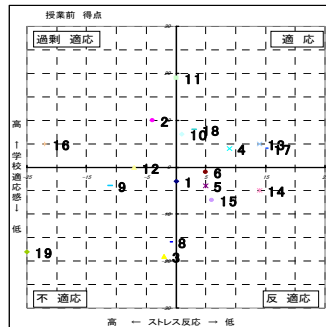


図12 学習プログラム実施前

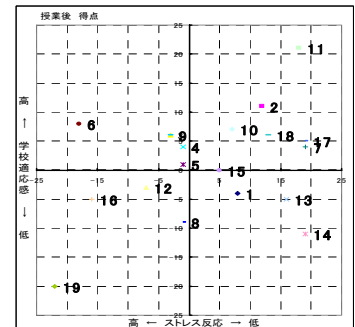


図13 学習プログラム実施後

ii 学習プログラムの効果

《影響性への学習プログラム》では、授業前・後の質問紙の得点の分析から、授業後の得点が有意に低く、長期的な効果を検証することができた。特に、検証授業 a ではひとつのクラスを分割し、実施群・未実施群とし、比較検証をできたことは、検証授業以外の影響を排除することになり、より厳密な結果の分析となった。検証授業 a の結果から、《影響性への学習プログラム》の実施は、認知的評価の影響性の適正化が図られ、それに伴いストレス反応が低減することになり、大変貴重な結果となっている。《総合的な学習プログラム》では、《影響性への学習プログラム》に加えソーシャルスキルトレーニングを加え、ストレス反応の低減とともに学校生活適応感の向上を目指したもののだが、影響性の低下・ストレス反応の低減に加え、会話のスキル、問題解決のスキル、仕事・学習のスキルの向上も検証され、大変良好な結果となった。仕事・学習のスキルトレーニングは、今回の検証では目的とはしていなかったが、グループ学習を進める中で司会や記録などの役割を経験し、それがスキルの向上につながったものとも考えられる。学校生活適応感は有意差まで見られなかったものの、得点は向上しており、今後スキルトレーニング内容の検討を進めることにより、大きな向上を得られる可能性を示した。

③ 個別的な援助の検証

ストレスマネジメント学習の効果として、すべての生徒に共通なもの個々の生徒により異なるものが考えられる。「心身の健康の維持・促進」や「様々な問題への予防」「生涯学習としての取組」などは、すべての生徒に共通する効果となろう。しかし、学習する生徒の中に「ストレスによる心身の問題」を抱えている生徒がいれば、「治療的效果」や「個別援助」的側面が強調されることになる。検証授業 a では、「ストレスによる問題を抱えている可能性のある生徒」を事前のアンケートより抽出し、その変化を分析した。事前アンケートから、心の悩みが「胸が痛い」「苦しい」など身体の痛みとともに表現されていた生徒 A に着目し抽出した。生徒 A は授業への取組もよく、授業後も学習内容を日常生活で実践しており、2ヵ月後の調査では影響性・ストレス反応ともに良好な結果となっている。生徒 A のような学習への取組が見られれば、ストレスマネジメント学習の「治療的效果」や「個別援助」的側面の効果も期待できることを示している。検証授業 b では、学校生活適応感の向上を目指す検証内容も含むことから、個々の生徒が、研究 I で得られた 4 群のうち「適応群」に近づけたか、分析を行った。生徒の中には、ストレス反応のみ低減させるのも、学校生活適応感のみ向上させるものなど見られたが、全体として「適応群」に近づいており、良好な結果になっていると判断できる。

III 研究のまとめ

(1) 認知的評価の影響性とストレス反応・学校生活適応感

ストレス反応と学校生活適応感の相違は、「学校生活ではたいへん良く頑張っているが、精神的に不安定な生徒」「学校生活の課題については投げやりだが、いつも明るく元気な生徒」などの存在を説明している。その主な要因が、認知的評価の影響性にあることが示されたことは、たいへんに重要である。本研究において、学校生活に適応するためには「適切な高さの影響性が必要である」ことが明らかにされたが、これまでのストレスマネジメント理論では、影響性について「低いことが良い」とされていた。これはストレスマネジメント理論が、ストレス反応を低減させることを目的とする方向からのみ研究されていたことに、関係しているからであろう。現代社会はたいへん変化の激しい社会であり、普通に生活をしていてもストレス反応をためやすい傾向の社会であること、また高いストレス

反応は心身ともに悪影響を与え、様々な疾病の原因になっていることは、もはや常識となっている。むしろ、ストレス反応を弱めることは重要なことであるが、学校社会のみならず現代社会に適応して生きていかなければならないすべての人々にとって、その適応課題を達成することも同様に重要である。ストレスマネジメントが学校教育に取り入れられ、その目的が「心身の健康を取り戻す」ためから、「より健康になる」「予防をする」ことになるならば、影響性に関しては「高すぎず低すぎず適切な程度」ということが求められる内容となるであろう。

（２）ストレス反応を低減させ学校生活適応感を向上させる学習プログラム

研究Ⅱの検証授業は、「ストレス反応を低減させ学校生活適応感を向上」を指導する内容になっている。生徒からの感想やアンケート結果及び質問紙の調査から、一定の効果が得られたと判断した。特に、授業実施後長期的な効果として、影響性の低下・ストレス反応の低減・ソーシャルスキルの向上・学校生活適応感の向上傾向が認められたことは大変重要であり、研究Ⅰで得られた高校生に必要な指導を実践していく上で、具体的な方法を示すことにもなった。

個々の生徒を見ると、すべての生徒に期待する結果が現われているわけではない。しかし、たとえすぐに結果に現れなくとも、「ストレスマネジメント理論について」「自分の感情や行動は自分でコントロールできること」「思考と感情は結びついていること」「ソーシャルスキルの考え方」などを理解することだけでも、教育効果があったと考えたい。生涯にわたって、自分のストレスをマネジメントしていくためには、ストレスに関してまず理解を深めることが最も大切だからである。

（３）教科学習への活用

本研究は「心身の健康」を主目的として研究されたが、ストレス反応の低減と共に「学校生活適応感の向上」を目指すことから、教科学習への活用も見いだすことができる。例えば授業前のリラクゼーション法の実施は、生徒の精神を安定させ授業への集中力を高めるであろう。また、仕事・学習スキルのスキルトレーニングは、「学習」に焦点を当てたストレスマネジメントにもなると同時に、各教科等にわたる学習効果の向上も期待することができる。このように、教科学習へのストレスマネジメント手法活用の可能性は大きく、今後の研究課題となるであろう。学校生活における学習課題は、生徒にとって大きなストレスにもなるからである。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | | |
|------------------------------------|-------|-------|
| 大野太郎 高元伊智郎 山田富美雄 「ストレスマネジメントテキスト」 | 東山書房 | 2002年 |
| 坂野雄二 嶋田洋徳 鈴木信一 「ストレスマネジメント実践マニュアル」 | 北大路書房 | 2004年 |
| ポール・スタラード 「認知行動療法ガイドブック」 | 金剛出版 | 2008年 |

【指導助言】

- | | |
|--------------------------------------|-------|
| 国立教育政策研究所初等中等教育研究部部長（川崎市総合教育センター専門員） | 工藤 文三 |
| 川崎市総合教育センター指導主事 | 荒井 利之 |