

中学校におけるストレスマネジメント教育の予備的研究

三浦 正江*, 岡安 孝弘**

(平成 22 年 10 月 7 日受理)

A Pilot Study of Stress Management Education in Junior High School

MIURA, Masae and OKAYASU, Takahiro

(Received on October 7, 2010)

キーワード：認知的評価，コーピング，授業内容の理解

Key words : cognitive appraisal, coping, understanding of the program

問 題

近年、中学生の様々な不適応や心身症状について、学校ストレスの観点から数多くの研究が行われており、生徒の心理的ストレスの特徴が明らかにされている¹⁾²⁾³⁾。この成果を基に、問題行動の予防的措置の一環として、学校場面におけるストレスマネジメント教育が試みられつつある⁴⁾。欧米では1980年代からこのような検討が数多く実施され、認知的再体制化やストレス免疫訓練を行うことで、児童生徒の状態不安や特性不安の低減が可能であること等が報告されている⁵⁾⁶⁾。

また、欧米では健康教育の一環として、体系的なストレスマネジメントプログラムがカリキュラムの中に取り入れられている。例えば、Edwards & Hofmeier⁷⁾の「Feel Good About Me」プログラムは、①ストレスの概念を理解させる活動、②ストレスによる身体の変化に気づかせる活動、③身体をリラックスさせる活動の大きく3要素から構成されており、合計20日間行われる。

これに対して我が国では、近年になってようやくストレスマネジメント教育の実施が試みられ、その有効性が確認されつつある⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾。しかし多くは、リラクゼーション技法の指導を主としたものであり、三浦⁸⁾は心理的ストレスの理解を促進するための内容があまり取り入れられていない点が課題であると述べている。

一方、梶原・藤原・藤塚・小海・米谷・木村¹²⁾は、小中高等学校の教師を対象に、保健の授業におけるストレスマネジメント教育の実施について実態調査を行っている。その結果、中学校の回収率は10%程度であったものの、その中の9割程度でストレスマネジメント教育が実施されていた。しかし、授業で指導するコーピングは「運動やスポーツを行う」「趣味をして気分転換する」「誰かに相談する」といっ

た情動焦点型のものに偏っていることを指摘している。これらはいずれも効果的なコーピングではあるものの、これら以外にも積極的な問題解決や認知的対処など種々のコーピングがある。また、近年のコーピング研究では用いるコーピングの種類というよりは、むしろ豊富なコーピングレパートリーを持つことや状況によって使い分けることの重要性が指摘されている⁸⁾¹³⁾¹⁴⁾。

さらに、従来のストレス研究では、コーピングだけでなく認知的評価もストレス反応を規定する重要な要因であると報告されている¹⁵⁾¹⁶⁾¹⁷⁾。これらを考え合わせると、生徒のストレス耐性を高めるためには、単にリラクゼーション技法や特定のコーピングを取り上げるだけでなく、認知的評価や様々なコーピングに関する包括的なストレスマネジメント教育を行う必要があるといえよう。

ところで、これまでの学校現場におけるストレスマネジメント実践や学習指導要領における「保健」での心の健康授業は、「今の生徒に必要」あるいは「学校不適応の予防として効果的」といった理由から、実施の必要性が指摘されてきた。しかし、実際に授業を受ける生徒自身が学習へのニーズを持っているかについてはあまり取り上げられていない。山中・大平¹⁸⁾は、ストレスマネジメントを受ける側が主体的にストレスを軽減し、ストレスと上手に付き合いながら生活できるようにすることがストレスマネジメント教育に求められていると述べている。したがって、授業を受ける生徒の視点から、ストレスマネジメント教育のニーズを評価することも重要であろう。

また、これまでの検討の多くは、ストレス変数やポジティブ変数の変化のみを効果検証の指標としている⁴⁾⁹⁾。しかし、授業内容を理解しているかどうか明らかでなければ、得られた結果がストレスマネジメント授業の影響であるとは判断し難い。したがって、実施した授業を生徒がどの程度理解したかを考慮した上で、各変数の変化を検討する必要があると考えられる。

* 心理カウンセリング学科健康心理研究室

** 明治大学文学部

以上を踏まえ、本研究では中学生を対象として、リラクゼーション技法だけでなく、認知的評価およびコーピングに関する内容を含めた計9時間の体系的なストレスマネジメント教育を実施することとした。そして、実施したストレスマネジメント教育に対して生徒が抱いた興味・関心の程度、授業内容の理解の程度、およびストレス変数の変化といった視点から効果の検討を行うことを目的とした。

方法

対象者 公立中学校1校の2年生1クラス計32名（男子16名、女子16名）を対象とした。

授業の実施時期 10月下旬～2月中旬にかけて、1～2週間間隔で50分授業を9回利用して、ストレスマネジメントに関する授業を実施した。

授業内容 本研究で実施したストレスマネジメント教育は、(1)緊張状態を緩和するリラクゼーション技法（漸進的筋弛緩法）の習得、(2)ストレッサーやストレス反応の理解、(3)ストレッサーに対する認知的評価の理解、(4)適切なコーピング方略の習得など、包括的な内容で構成されている。各回に実施した具体的内容をTable 1に示す。

授業は大学教員が中心となって実施し、担任教師は授業をサポートする役割を果たした。また、単なる知識伝達の授業ではなく、ワークシートへの記入や班・クラス単位での話し合いを通して、自分の心身の状態、認知、対処行動を振り返り、自分とは異なる感じ方、考え方、対処方法の

存在を学べるよう授業を展開した。

調査内容 本研究で実施したストレスマネジメント教育の効果を検討するため、授業実施前後（第1回目授業開始1週間前および第9回目授業終了2週間後）に以下の測定尺度を実施した（Table 2）。

ストレス反応 岡安・高山¹⁹⁾が作成した中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（簡易版）に含まれるストレス反応尺度（不機嫌・怒り、抑うつ・不安、無気力、身体的反応の4下位尺度16項目）を用いて、4件法（0～3点）で回答を求めた。

認知的評価 三浦⁸⁾によって作成された中学生用認知的評価尺度（影響性、コントロール可能性の2下位尺度14項目）を用いて、4件法（0～3点）で回答を求めた。

コーピング 三浦⁸⁾の中学生用コーピング尺度（積極的対処、サポート希求、逃避・回避の対処の3下位尺度30項目）を用いて、4件法（0～3点）で回答を求めた。

授業に対する評価 第9回目授業の2週間後に、(1)授業への興味・関心度（あなたにとって興味や関心のある内容でしたか、ストレスの授業をもっと聞いてみたいと思いますか）、(2)授業の難易度（授業の内容はむずかしかったですか）、(3)授業の理解度（ストレスに関する理解度：自分のストレスのことがわかりましたか、ストレスマネジメントに関する理解度：どうしたらストレスに強くなれるかわかりましたか）、(4)ストレスへの効力感の向上（今までよりもストレスに強くなれそうですか）について、それぞれ

Table 1 実施したストレスマネジメント教育の内容

回	テーマ	授業の目的
1	オリエンテーション	ストレスは誰でも経験する身近なものであることについて知り、ストレスや心の健康について学ぶことの意義を理解する
2	リラクゼーション技法	心と身体が密接に関連していることを理解し、自分を効果的にリラックスするための方法として漸進的筋弛緩法を習得する
3	ストレス反応	ストレスを経験すると心と身体にどのような反応が生じるかを知り、最近の自分のストレス反応について理解する
4	ストレッサー	ストレスを感じさせる出来事にはどのようなものがあるかを知り、自分が経験しやすいストレッサーを理解する
5	認知的評価	考え方によってストレスの強弱が異なることを知り、自分の認知的評価について理解する
6	コーピング(1)	ストレスを感じたときに行う具体的な対処方法は、人によって異なることや具体的な対処方法の種類を理解する
7	コーピング(2)	効果的に対処するためには、様々な種類のコーピングをレパートリーとして持ち、状況に応じて組み合わせたり使い分けるとの重要性を知ることと同時に、自分のコーピングのパターンを理解する
8	コーピング(3)	対処方法の効果について、実行したすぐ後の効果ともう少し長い目でみた効果といった視点から考える必要があることを知り、自分のコーピングの効果を再検討して理解する
9	ストレスマネジメントの実践	これまでの内容を復習し、現在、自分が直面しているストレスについて理解し、効果的な対処方法について検討する

Table 2 使用した測定尺度の項目例

ストレス反応	
不機嫌・怒り	3. だれかに、怒りをぶつけない 15. いらいらする 11. 腹ただしい気分だ
抑うつ・不安	2. さみしい気持ちだ 10. 悲しい 14. 心が暗い
無気力	4. ひとつのことに集中することができない 8. むずかしいことを考えることができない 12. 根気がない
身体的反応	1. よく眠れない 5. 頭が痛い 9. 体がだるい
認知的評価	
影響性	3. 大変なことだと思う 5. 学校の生活をおびやかすと思う 13. 影響があると思う
コントロール可能性	4. 何とかできると思う 10. 解決するための方法がわかっていると思う 12. 何が原因なのか、わかっていると思う
コーピング	
積極的対処	1. 現在の状況を変えるよう努力する 5. やるべきことを考える 17. たいさくをたてる
サポート希求	14. 人から、その問題に関連した情報をえる 19. 自分の気持ちを人にわかしてもら 29. 人に、問題の解決に協力してくれるようたのむ
逃避・回避的対処	13. どうしようもないのであきらめる 20. 時のすぎるのにまかせる 28. これでもかなまわらないとなつとくする

4 件法で評定させた。

調査方法 2 回の調査はいずれも担任教師によるクラス一斉方式で実施した。なお、実施校との話し合いの結果、倫理的配慮の観点から、調査は全て無記名式で行われた。

結果

ストレスマネジメント教育への評価

全 9 回の授業に対する生徒の評価を検討した。

授業への関心度 実施された授業が興味・関心のあるものであったかに対して、59.34%の生徒が「とてもあった」あるいは「少しあった」と回答した。また、「もっとストレスの授業を聞いてみたい」と回答した生徒は約 53.15%であった (Figure 1)。

授業の難易度と理解度 授業の難易度については、68.73%の生徒が「全然」あるいは「あまり」難しい内容ではなかったと評価した。また、授業内容の理解度については、「とても」と「少し」を合わせると 62.50%の生徒が「自分のストレスについて分かった」と回答している。同様に、ストレス対処について「とても」あるいは「少し」

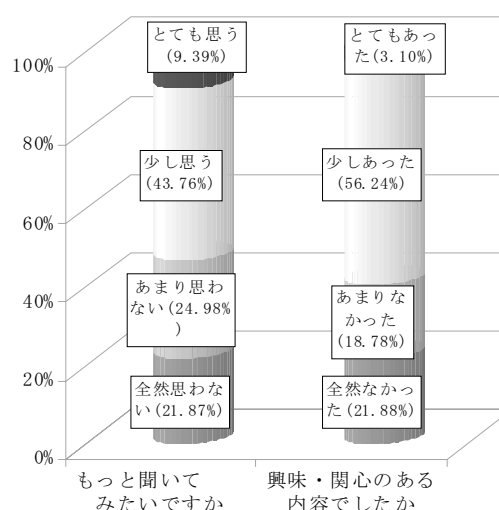


Figure 1 受講した授業への興味・関心

分かったと回答した生徒は 68.70%であった (Figure 2)。

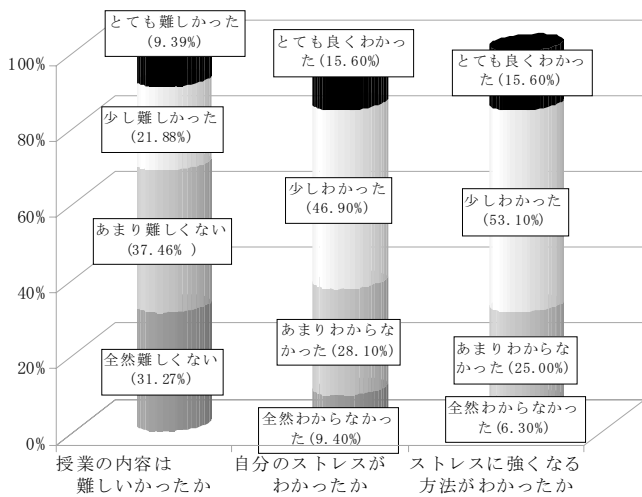


Figure 2 授業の難易度および理解の程度

授業によるストレスへの効力感の向上 授業を受けたことで「今までよりもストレスに強くなれそうですか」という質問項目に対して、「とてもそう思う」あるいは「少しそう思う」と回答した生徒は全体の 59.40%であった (Figure 3).

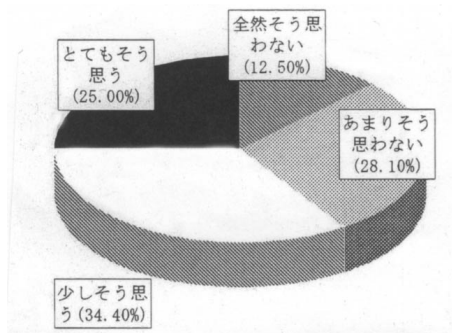


Figure 3 ストレスへの効力感の向上

授業実施前後のストレス変数の違い

本授業の実施前後における各ストレス変数の違いを検討するため、時期ごとに平均得点および標準偏差を算出した (Table 3).

Table 3 授業実施前後の各変数の平均得点と標準偏差 (n=32)

	授業実施前		授業実施後	
	M	SD	M	SD
ストレス反応				
不機嫌・怒り	10.78	2.67	9.16	3.84
抑うつ・不安	10.28	1.79	10.66	2.76
無気力	14.50	2.44	16.75	3.21
身体的反応	9.53	2.42	10.81	3.54
認知的評価				
影響性	10.78	4.80	9.16	4.70
コントロール可能性	10.28	5.27	10.66	5.45
コーピング				
積極的対処	14.5	7.87	16.75	7.00
サポート希求	9.53	6.48	10.81	7.35
逃避・回避的対処	12.03	4.80	12.66	5.85

ストレス反応 「不機嫌・怒り」では授業実施後の得点が低く、「抑うつ・不安」「無気力」「身体的反応」では授業実施後の得点が高いことが示された。

認知的評価 「影響性」では授業実施後の得点が低く、逆に「コントロール可能性」では実施後の得点が高いことが示された。

コーピング 「積極的対処」「サポート希求」「逃避・回避的対処」のいずれの対処においても、授業実施前に比べて実施後の得点が高かった。

授業の理解度および授業によるストレスへの効力感向上と認知的評価、コーピングの関係

本授業では、心理的ストレスのメカニズムや効果的な対処方法について取り上げた。これらの内容を理解することは、その後のストレスに対する認知的評価やコーピングの実行に関係すると考えられる。そこで、これらの関連性を検討するため、授業実施後の得点を用いて、授業に対する評価項目の中の「ストレスに関する理解度」「ストレスマネジメントに関する理解度」「ストレスへの効力感の向上」と認知的評価およびコーピングの各下位尺度について Pearson の相関係数を算出した (Table 4).

Table 4 授業への理解度およびストレスへの効力感の向上と認知的評価、コーピングの相関関係 (n=32)

	ストレス理解度	ストレスマネジメント理解度	ストレスへの効力感の向上
認知的評価			
影響性	.14 n. s.	.07 n. s.	-.28 n. s.
コントロール可能性	.40 *	.38 *	.26 n. s.
コーピング			
積極的対処	.21 n. s.	.45 **	.36 *
サポート希求	.20 n. s.	.35 n. s.	.31 n. s.
逃避・回避的対処	-.04 n. s.	.15 n. s.	.18 n. s.

*p<.05 **p<.01

その結果、「コントロール可能性」評価と「ストレスへの理解度」および「ストレスマネジメントに関する理解度」との間に有意な正の相関係数が示された。同様に、「積極的対処」と「ストレスマネジメントへの理解度」および「ストレスへの効力感の向上」との間にも有意な正の値が得られた。

考 察

ストレスマネジメント教育に対する生徒の興味・関心

本授業に対する評価から、生徒の約 6 割がストレスマネジメント授業は興味・関心のある内容であったと評価し、半数程度が「もっと授業を受けてみたい」と感じていることが明らかにされた。これまでは、学校関係者や心理学の専門家によってストレスマネジメント教育の有効性や必要性が指摘され、実施されてきた。しかし、本研究結果から、対象者である生徒自身にとっても十分に興味・関心や学習ニーズのある教育内容であることが示唆された。

しかし一方で、興味・関心が全くないと回答した生徒も20%程度いることが示された。ストレスマネジメント教育は他の教科とは異なり、成績や受験に直接関係しない授業である。また、授業実施時にストレスを感じていない生徒は「自分には関係がない話だ」などと考えて、学習への動機づけが低くなる可能性が予想される。そのため、初回の授業で、ストレスに関する学習は全ての生徒にとって意義がある点を十分に理解させ、生徒の興味・関心や動機づけを高めた上で授業を実施する必要があるといえよう。

また、半数近い生徒がストレスに関する授業をこれ以上聞かなくても良いと感じていた。従来の学校におけるストレスマネジメント授業の実践報告では1～3回程度の授業が比較的多く⁴⁾¹⁰⁾、これに比べて本授業は全9回の実施であった。そのため、一つ一つの概念について丁寧に上げることができた点が理由の一つと考えられる。しかし一方で、授業が難しかったため、あるいは内容に興味を持てなかったためという可能性も考えられる。今後は、どのような理由で「もっと聞きたい」あるいは「これ以上聞かなくて良い」と考えたかを詳細に検討することが必要である。

ストレスマネジメント教育の難易度および理解度

授業の難易度や授業内容の理解度については、約70%の生徒がそれほど難しい内容ではないと回答し、約6～7割の生徒が授業を通して自分のストレスやストレスマネジメントの方法をある程度理解できたと捉えていた。すなわち、本授業の構成内容や実施方法は多くの生徒に理解可能なものであったといえる。また、全体の60%以上の生徒は、授業を受けたことによって「今までよりもストレスに強くなれそうだ」と自己効力感の向上を報告した。これら3項目の回答の割合が比較的類似していることから、本授業内容を理解した生徒は、ストレスに対する自己効力感が高まる可能性が示唆されよう。

しかし、約30%の生徒は本授業を難しい内容であると評価し、内容の理解や自己効力感の高まりも認められなかった。我が国の学校教育では、ストレスマネジメントをはじめとした心の健康に関する内容は授業であまり取り上げられていないのが現状である。そのため、生徒は馴染みのない難解な内容と感じる可能性も考えられよう。また、これまでのストレスマネジメント教育の多くはリラクゼーション技法を中心としたものが多いのに対して、本授業では認知的評価やコーピングについても詳しく扱っている。これらの内容が、中学生にとって難易度が高く感じられた可能性も考えられよう。今後は、本授業のどの内容が難しかったかを詳細に検討した上で、授業の内容や実施方法を改善することが課題である。

ストレスマネジメント授業の実施前後におけるストレス変数の違い

授業実施前後の平均得点を算出した結果、認知的評価の

「影響性」評価は実施後の得点が低く、逆に「コントロール可能性」評価および全ての種類のコーピングは実施後の得点が高いことが示された。従来のストレス研究結果では、「影響性」評価はストレス反応を高める要因であり、一方「コントロール可能性」評価はストレス反応を軽減する要因であることが報告されている¹⁵⁾¹⁷⁾。すなわち、本授業実施後に、ストレス耐性が高まる方向に認知的評価が変化した可能性が示唆される。

本授業では、従来の中学校におけるストレスマネジメント教育ではあまり扱われていない認知的評価について、ストレス反応を規定する重要な一変数として取り上げた。具体的には、ストレス反応は出来事そのものよりも、むしろ出来事の捉え方や考え方によって規定されていることを理解させ、自分自身の認知的評価について見直す作業を行った。ストレスサーに対して過度に「影響がある」「重要だ」と捉えることがストレス反応の表出を高めることを理解することで、出来事への「影響性」評価が緩和した可能性が考えられる。また、9回の授業を通して、ストレスのメカニズムや自分自身の特徴等を学んだことによって、ストレスサーに対するコントロール感が高まった可能性も考えられよう。

次にコーピングについては、「積極的対処」「サポート希求」「逃避・回避的対処」のいずれにおいても授業実施後の得点が高かった。三浦・上里⁴⁾は、中学生に対してコーピングの内容を含むストレスマネジメント授業を実施した結果、本研究と同様に、コーピング尺度の全ての下位尺度で授業実施後の得点が高くなることを報告している。これについて、三浦・上里⁴⁾は、様々なコーピングを行うことの重要性を学んだ結果、生徒がこれまであまり実行しなかったコーピングを用いるようになった可能性を指摘している。

本授業でも、コーピングには多様な種類があり、コーピング・レパートリーが豊富であることや様々な種類のものを組み合わせたり使い分けることの重要性を取り上げた。その結果、生徒は種類にかかわらず、様々なコーピングをこれまで以上に使用したとも考えられよう。すなわち、本授業によって、ストレス耐性が高まる方向に変化した可能性が示唆される。ただし、レパートリーの豊富さや効果的な使い分けが行われているかどうかは、本研究の測定方法では明らかにできない。この点については今後の課題である。

一方、ストレス反応では、「不機嫌・怒り」以外の下位尺度で授業後の得点が高いことが示された。本授業では、ストレス反応を効果的に軽減するための手法として漸進的筋弛緩法を指導した。学校でのストレスマネジメント教育で漸進的筋弛緩法を行うことの有効性は先行研究で報告されている⁸⁾⁹⁾。本研究で得られた「不機嫌・怒り」反応の低減は、これらを支持するものと考えられる。しかし、い

くら効果的な方法であっても、生徒自身が実際に日常生活で使用しなければストレス反応を軽減することはできない。本研究で全般的なストレス反応の低減がみられなかった理由の一つとして、この点があげられる。今後は、漸進的筋弛緩法の練習を継続して行うことで十分な習得を目指すと同時に、生徒が日常生活の中で積極的に用いるような定着化をはかる工夫が必要である。

また他の理由として、測定時期の影響が考えられる。本研究では、中学2年生の2学期中頃に授業実施前調査、3学期終り頃に実施後調査を行った。受験期である3年生を目前に控え、生徒のストレス反応の表出が高まる可能性は十分に考えられる。このような測定時期の影響を排除するためにも、今後は統制クラスを設定した上での検討が望まれる。

以上のように、認知的評価、コーピング、ストレス反応の授業前後の得点について考察したが、本研究には大きな限界がある。本研究は、倫理的配慮の観点から、質問紙調査を無記名式で行った。そのため、2回分のデータを対応させることができず、*t*検定等を用いた検討を行うことができなかった。授業実施前後の平均得点をみると、ほとんど差がない下位尺度も見受けられる。また、一定の差があるように見える下位尺度であっても、統計的に有意な差であるかどうかは確認できない。今後は、対応したデータを用いることによって、ストレスマネジメント教育の実施前後で各変数がどのように変化したかを検討することが必要である。

授業の理解度およびストレスへの効力感の向上と授業実施後の認知的評価、コーピングの関連性

相関分析の結果、授業によって自分のストレスの特徴やストレス耐性を高める方略を理解できた生徒ほど、授業後のストレスへのコントロール感が高いことが明らかにされた。「コントロール可能性」評価は、Lazarus & Folkman²⁰⁾の二次的評価に相当し、ストレスの原因や解決方法を分かっている状態、あるいは、解決できそうだという自信のある状態である。本授業を通して、ストレスのメカニズム、あるいはストレス反応を軽減するのに効果的な考え方や対処方法を理解したことで、自分のストレスに対するコントロール感が高まった可能性が考えられる。

また、ストレス耐性を高める方略を理解したり、ストレスへの効力感が高まった生徒ほど、積極的対処を多く行う傾向にあった。ストレスに対してどのように対処すれば良いかがわかること、あるいは対処できそうだという自信を抱くことは、積極的対処の実行を高めるという報告がある¹⁶⁾²¹⁾²²⁾。すなわち、ストレスのメカニズムについて生徒が十分に理解できる授業を行うことによって、ストレスに対する問題解決的な対処の実行を促進できる可能性

が示唆される。

しかし、本分析では授業後の下位尺度得点を用いているため、授業実施前後の変化量を算出しているわけではない。そのため、授業実施後の時点でコントロール感や積極的対処の得点が高い生徒は、授業実施前後でこれらの得点が高い状態に変化したのか、実施前からすでに高かったのかは不明である。もし実施前から高かった場合には、授業の理解による変化ではなく、このような特徴を持っている生徒はストレスマネジメント授業を理解しやすいとも解釈できよう。これは影響性評価についても同様である。前述したように、本研究では2回分のデータを対応させることができなかった。今後は、対応させたデータを用いて授業実施前後の得点の変化量を算出し、同様の分析を行うことが必要である。

最後に、今後の課題を3点述べる。一つは対象者についてである。本研究では、公立中学校1校の2年生1クラスのみを対象としている。そのため、地域や学年、あるいはクラスの特徴が授業効果に影響している可能性が考えられる。32名という対象者数の少なさも、本研究結果を一般化することは困難である。複数校で全学年の生徒を対象とした検討を重ねることが望まれる。

2点目は、学習内容を日常生活へ定着させるための工夫である。本研究では、最終回の授業で、自分自身が現在直面しているストレスについて取り上げ、実際にストレスマネジメントの練習を実施した。ストレスマネジメント教育は単なる知識の習得ではなく、学習内容を効果的なスキルとして身につける必要がある。そのためには、授業後の日常生活場面において、各生徒が学習内容を活かした効果的なコーピングやリラクゼーション技法を繰り返し実行することが重要である。今後は、このような定着を目指した工夫や活動を実施した上で、長期的な効果測定を行うことが期待される。

第3は、授業実施者に関する点である。本研究では、ストレス研究を専門とする大学教員が特別講師として授業を行い、担任教師は授業補佐の役割として参加した。これまでのストレスマネジメント教育では、授業実施者が本研究のように外部の専門家である場合¹⁰⁾¹¹⁾と担任教師や養護教諭等である場合⁴⁾が見受けられる。

専門家が行う場合の利点は、授業内容を熟知していることや、教師が研修等を受けなくても専門家に依頼すれば良いため、学校で比較的实施しやすいことがあげられる。一方、マイナス面としては、授業時間のみのかかりとなるため、生徒の日常生活場面への定着化に関与しにくい点や専門家がいなければ授業を継続することが難しい点がある。また、集団に対するストレスマネジメント教育では、授業実施者が集団に受け入れられる程度が授業効果に影響を及ぼすという指摘もあり¹⁸⁾、どのような立場の者が授業を実

施するかは、授業の効果や学習内容の定着化に重要な要因と考えられよう。今後は、このような視点を含めた検討を行うことが課題である。

引用文献

- 1) 三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1998). 中学生が学校ストレスラーに対して行うコーピングパターンとストレス反応の関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, 7, 177-189.
- 2) 岡田佳子 (2002). 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究—二次的反応の生起についての検討—教育心理学研究, 50, 193-203.
- 3) 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992). 中学生の学校ストレスラーの評価とストレス反応の関連 心理学研究, 63, 310-318.
- 4) 三浦正江・上里一郎 (2003). 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討 行動療法研究, 29, 49-59.
- 5) Hains, A. A. (1992). A stress inoculation training program for adolescents in high school setting: a multiple baseline approach. *Journal of Adolescence*, 15, 163-175.
- 6) Long, B. C. (1988). Stress-inoculation training and exercise. *Psychology in the Schools*, 25, 314-324.
- 7) Edwards, V. D., & Hofmeier, J. (1991). A stress management program for elementary and special-population children. *Journal of physical Education, Recreation and Dance*, 2, 61-64.
- 8) 三浦正江 (2002). 中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究 風間書房.
- 9) 下田芳幸・田嶋誠一 (2004). 中学生に対するストレスマネジメント教育に関する研究—「リラクゼーション感」によるリラクゼーション技法の検討 九州大学心理学研究, 5, 171-181.
- 10) 竹中晃二・児玉昌久・田中宏ニ・山田富美雄・岡浩一郎 (1994). 小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果 健康心理学研究, 7(2), 11-19.
- 11) 富永良喜 (2000). 1. ストレス・マネジメント教育の実践例 (第3章 心理教育プログラムの実践例) 学校臨床研究, 1, 39-45.
- 12) 梶原 綾・藤原有子・藤塚千秋・小海節美・米谷正造・木村一彦 (2009). 平成10年度改定学習指導要領下の「保健」授業におけるストレスマネジメント教育に関する研究 川崎医療福祉学会誌, 18(2), 415-423.
- 13) Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 814-833.
- 14) 加藤 司 (2001). コーピングの柔軟性と抑うつ傾向との関係 心理学研究, 72, 57-63.
- 15) 三浦正江・上里一郎 (1999). 中学生の学業における心理的ストレス—高校受験期に実施した調査研究から—ヒューマンサイエンスリサーチ, 8, 87-102.
- 16) 三浦正江・坂野雄二 (1996). 中学生における心理的ストレスの継時的変化 教育心理学研究, 44, 368-378.
- 17) 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1996). 小学生の学校ストレスラーに対する認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響 カウンセリング研究, 29, 89-96.
- 18) 山中 寛・大平公明 (2006). ストレスマネジメント教育の現状と将来 学校保健研究, 48, 134-140.
- 19) 岡安孝弘・高山 巖 1999 中学生用メンタルヘルス・チェックリスト (簡易版) の作成 宮崎大学教育学部教育実践研究指導センター研究紀要, 6, 73-84.
- 20) Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- 21) 三浦正江・上里一郎 (2002). 中学生の友人関係における心理的ストレスモデルの構成 健康心理学研究, 15(1), 1-9.
- 22) 坂野雄二・三浦正江・嶋田洋徳 (1994). 中学生の心理的ストレスラーに対する認知的評価がコーピングに及ぼす影響 ヒューマンサイエンス, 7(1), 5-13.

謝 辞

本研究を行うにあたり、中学校の先生方および生徒の皆さんに多大なご理解とご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of stress management education in junior high school. The learning program consisted of nine lessons about progressive muscular relaxation and psychological stress mechanisms (concepts of stressors, stress responses, cognitive appraisals, and coping). 32 second-year students (16 boys and 16 girls) were asked to complete scales of stress responses (irritated-angry feelings, helplessness, depressive-anxious, and physical symptoms), cognitive appraisals (influence and controllability), and coping (positive coping, support seeking, and avoidance coping) before and after this program. The results were as follows: (a) about 60 percent of students answered that they hoped to receive further stress management education; (b) 60-70 percent of them replied that they understood this program; (c) after this program, the scores of influence of stressors and irritated-angry feelings decreased, while that of controllability of stressors, copings, and another stress responses increased; and (d) the results of correlation analysis, understanding of this program positively related with controllability of stressors and positive coping.