高校生に対する心理教育プログラムのニーズ調査

メタデータ	言語: jpn 出版者: 明治大学人文科学研究所 公開日: 2010-03-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岡安, 孝弘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10291/7029

明治大学人文科学研究所紀要　第62冊　(2008年3月31日) 15—29

高校生に対する心理教育プログラムのニーズ調査

岡　安　孝　弘

―― *Abstract* ――

The Needs Survey on the Psycho-education Program for High School Students

OKAYASU Takahiro

The purpose of this study was to explore the knowledge on 'stress' and the contents of the psycho-education program which high school students hoped to learn, and to examine the relationships between the knowledge or the needs and the stress response or stress coping behavior. The results suggested that (1) both students and teachers had the basic knowledge on 'stress', (2) both students and teachers had much needs for the psycho-education program, especially for coping with stress skillfully, (3) the students who had much knowledge on 'stress' and had much needs for the psycho-education program expressed much stress symptoms, and (4) the students who had less knowledge on 'stress' used much avoidance coping, and the students who had much needs for the program did problem-focused coping such as effort or support seeking. Based on these results, some points of issues of developing the psycho-educational program were discussed.

《個人研究第２種》

高校生に対する心理教育プログラムのニーズ調査

岡　安　孝　弘

問題と目的

学校ストレスの基礎的研究

近年教育現場では，不登校やいじめ，非行などの学校不適応の問題が多く見られ，社会的にも問題視されている。現在では学校不適応は特別な子どもに生じるのではなく，日常の学校生活において誰もが感じうるストレスが原因のひとつとなっているという考え方が提唱され，誰もが陥る可能性のある問題であると考えられている。

そのような考え方に基づいて，学校生活場面において児童生徒が日常経験することの多い嫌悪的な心理社会的環境とストレス反応との関連性について明らかにしようとする研究が少しずつ行われるようになってきた。

たとえば，嶋田・岡安・坂野（1992）は，児童用学校ストレッサー尺度を開発し，学校ストレッサー（特に，学業達成，発表場面，何かを強制されること）を高く評価する傾向のある児童ほど，学習意欲が低いことを明らかにしている。また，岡安・嶋田・丹羽・森・矢冨（1992）は中学生の学校ストレッサー尺度を作成し，特に「友人関係」ストレッサーは「抑うつ・不安感情」と「学業」ストレッサーは「無力感」と関連性が高いことを報告している。

しかしながら，児童生徒のストレス反応は単にストレッサーだけによって規定されるのではなく，ストレッサーに対する認知的評価やコーピング，社会的スキルやソーシャルサポートといった個人的要因が，ストレス反応を増幅させたり，緩和させたりする効果があることを指摘した研究が盛んに行われるようになってきた。

嶋田・三浦・坂野・上里（1996）は，小学生の認知的評価とコーピングおよびストレス反応との関連性について検討し，ストレッサーに対する影響性の評価とコントロール可能性の評価が共に低い児童は，積極的なコーピングを行う傾向が低く，高いストレス反応を示すことを報告している。三浦（2002）は，中学生の学業ストレス場面や友人関係ストレス場面において，ストレッサーの影響性を高く認知し，サポート希求や逃避・回避的コーピングを多く行う生徒は，さまざまな種類のストレス反応が高いことを示している。坂野・嶋田・岡安（1993）は，高校生の不合理な信念とストレス反応との関連性について検討し，何らかの問題を回避することに不合理な信念を強く持っている生徒は

無気力反応を，過度に依存的な信念を持っている生徒は抑うつ・不安感情を表出する傾向が高いことを示している。

さらに，岡安・嶋田・坂野（1993）は中学生を対象として，個人を取り巻く人間関係の指標としての知覚されたソーシャルサポートのストレス緩和効果について検討し，ソーシャルサポートのストレス緩和効果は性別やストレッサーの種類，サポート源，ストレス反応の種類の組み合わせによって異なり，特に女子においては父親がストレス軽減のための有効なサポート源となることを示している。嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）は児童の社会性に着目し，引っ込み思案行動や攻撃行動の多い児童ほどストレス反応が全般的に高く，バランスの良い社会的スキルを身につけている児童ほど精神的健康度が高いことを見出している。

このような個人的要因とストレスとの関連性を明らかにすることは，子どもの問題に対して認知行動的なストレスマネジメントを行う際の介入ポイントに関して，有益な情報を提供してくれるものである。

学校不適応の予防のためのストレスマネジメントの実践

以上のような学校ストレスに関する基礎的な研究成果を踏まえて，最近では児童生徒のストレス反応を緩和し，ストレスに起因する学校不適応や問題行動を予防することを目的とした学校教育現場におけるストレスマネジメントの実践的研究に関心が向けられるようになってきた。

ストレスマネジメントは，従来ストレス性疾患や強いストレス状態にある人に対して，身体的リラクセーション技法を中心としてストレス状態を改善するための対症療法のひとつとして発展してきた。しかしながら，最近のストレスマネジメントに対する考え方は，リスクの高い人に対する対症療法から，人がストレスに直面した時，自らそのストレスに対処することによって疾患へのリスクを低

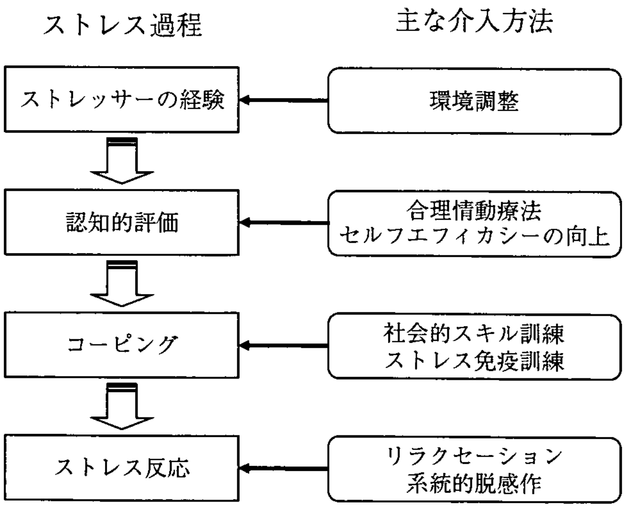

Figure 1　心理的ストレス過程とその介入方法

減する方略を身に付けるという予防的方法としても重要視されるようになってきている（竹中，1997)。その方法は身体的なリラクセーションだけでなく，行動，認知といった心理的諸側面に対し包括的に働きかけるものであり，ストレス耐性の強い人を育成するという健康教育としての意味合いを持つようになっている。

Figure 1は，嶋田（1998）によって提案された心理的ストレス過程とその介入方法を示したものである。図中の認知的評価は認知的側面，コーピングは行動的側面，ストレス反応は身体的側面にそれぞれ対応しており，それらに対する介入は認知行動療法の技法を援用することが可能である。また，山中・冨永（2000）は，ストレスマネジメント教育の基本的なプログラムは，「ストレスの概念の理解」→「自分のストレス反応への気づき」→「ストレス対処法の習得」→「ストレス対処法の日常生活における活用」という４つの段階で構成することが効果的であると推奨している。現在学校において，小集団や学級集団を対象として広く行われているストレスマネジメント教育の多くは，そのような考え方に基づいて構成されている。

たとえば，冨永・山中（1999）や山中・冨永（2000）は，小・中学生に臨床動作法を中心としたリラクセーション・プログラムを導入し，いじめや学業成績，仲間関係，怒りなど，学校におけるさまざまな問題を改善する効果があることを報告している。

三浦・上里（2003）は中学生を対象として，ストレス反応，認知的評価，コーピングについて理解させるための心理教育を行った後，リラクセーション技法として筋弛緩法を習得させ，最大３週間自宅において筋弛緩法を練習するよう指導した。その結果，生徒のストレス反応が全般的に低下すること，ストレス場面に対するコントロール可能性についての認知が向上すること，コーピングの頻度が増加するなど，ストレス反応だけでなく認知面や行動面においても改善することが示されている。

江村・岡安（2003）は，中学生を対象として，仲間との円滑な社会的相互作用や感情のコントロールなどを含む社会的スキルの改善を中心とした８セッションに渡る介入を，総合的な学習の時間を利用して実施した。その結果，社会的スキルが低いレベルから中程度のレベルに改善した生徒は，孤独感が低減し，知覚されたソーシャルサポートが上昇するなど，主観的適応感が改善していた。

ストレスマネジメント教育実践研究会（2002）では，ストレスについての基本的理解を促すための心理教育，認知的評価，コーピング，リラクセーションなどの豊富な教育プログラムを用意し，それを小中学生に適用した多くの実践例を報告している。

岡安（2004）と三浦（2004）は，中学生を対象として，リラクセーション法，ストレッサーやストレス反応の理解，認知的評価，コーピングの各要素を含む包括的なストレスマネジメント教育を９セッションに渡って実施し，その効果について検討した。その結果，ストレス反応を大きく改善する効果は見られなかったが，ストレス・コーピングへの理解度が高い生徒は不機嫌・怒り反応や学業ストレッサーの得点が低く，教師からのサポート期待やストレッサーのコントロール感，積極的コーピングの得点が高いこと，前よりもストレスに強くなったと感じている生徒は，不機嫌・怒り反応の表出が低く，教師からのサポート期待や積極的コーピングの実行が多い傾向があることが示された。

このように，小・中学生を対象とした学校ストレスあるいはストレスマネジメントに関する実証的

研究は数多く行われてはいるが，高校生を対象とした実証的研究はあまり行われてこなかった。高校生は中学生とは異なり不登校の問題は社会的にあまり注目されていない。しかしながら公立高校の中途退学率はここ何年もの間２％を上回っており，中学校の不登校率と匹敵する割合である。中途退学の理由は，進路変更，学校不適応，学業不振が上位を占めており，中学校において生じた問題が高等学校においては中途退学という形で表れているように思われる。高校生は社会への出口となる時期であり，この時期に集団に適応するための能力や困難な問題を克服するための能力を習得しておくことは，社会における適応を促進することに結びつくものと思われる。

そこで本研究では，高校生を対象としたストレスマネジメントを中心とする心理教育プログラムを開発するための基礎的データを得ることを目的とする。具体的には，生徒および教師の「ストレス」に関する知識，および生徒（教師）が心の健康教育またはストレスマネジメント教育において習得したい（させたい）内容のニーズについて調査し，あわせて生徒のそのような知識やニーズとストレス反応およびストレス・コーピングとの関連性について検討することを通して，高校生用の心の健康教育プログラムを構成するめにその結果を活用したい。

方　法

調査対象：＜生徒＞神奈川県内の公立高校の１～３年生を対象として質問紙調査を実施した。有効回答者340名（１年生男子；58名，同女子；60名，２年生男子；58名，同女子：55名，３年生男子；60名，同女子；49名）を分析対象とした。

＜教師＞関東地方の公立高校２校の教師67名（男性43名，女性22名，不明２名）から回答を得た。年齢範囲は23～59歳，平均44.3歳（男性45.2歳，女性42.6歳）であった。

調査内容：

＜生徒用調査＞

１．ストレスの知識に関する質問

生徒が「ストレス」という概念についてどのように認識しているか（「自分には関係のないものである」「誰もが毎日のように感じているものである」など）を調べるため，全12項目について４段階（1…そう思わない～4…そう思う）で評定を求めた。

２．心の健康教育において習得したい内容に関する質問

生徒が「心の健康教育」を受ける機会があったとしたら，どのような内容について学びたいと考えているか（「ストレスの原因について」「ストレスの解消法について」など）を調べるため，全10項目について，４段階（1…そう思わない～4…そう思う）で評定を求めた。

３．学校ストレッサー尺度

中学生用メンタルヘルス・チェックリスト（岡安・高山，1999）のストレッサー尺度から，友人関係ストレッサー下位尺度および学業ストレッサー下位尺度を用いた。各下位尺度はそれぞれ４項目

からなっており，ストレッサーの経験頻度について４段階（１…全然なかった～４…よくあった）で評定を求めるものである。なお，本尺度は中学生用に開発されたものであり，高校生に対する信頼性，妥当性は検討されていないが，項目内容は高校生に対しても適用可能であると思われる。

４．ストレス反応尺度

生徒のストレス反応について調べるために，ＳＲＳ（Stress Response Scale）－18（鈴木他，1997）を用いた。この尺度は，「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の３つのカテゴリー（各カテゴリー６項目）計18項目から成っている。各項目について，４段階（１…全く違う～４…その通りだ）で評定を求めた。

５．コーピング尺度

友人関係ストレス場面および学業ストレス場面における生徒のコーピングについて調べるため，坂田（1989）によるコーピング尺度に基づいて，その中から６種類のコーピング・カテゴリー（努力，問題価値の切上げ，問題価値の切下げ，諦め，被支持，気晴らし）を選び，各３項目（計18項目）で測定した。各項目は，それぞれの場面で普段行っているコーピングの頻度について４段階（１…全然しない～４…よくする）で評定を求めるものである。

＜教師用調査＞

１．ストレスの知識に関する質問

教師が「ストレス」という概念についてどのように認識しているか（「自分には関係のないものである」「誰もが毎日のように感じているものである」など）を調べるため，全12項目について４段階（１…そう思わない～４…そう思う）で評定を求めた。具体的な項目内容は生徒の調査と同一であった。

２．心の健康教育において生徒に習得させたい内容に関する質問

生徒が「心の健康教育」を受ける機会があったとしたら，どのような内容について学びたいと考えているか（「ストレスの原因について」「ストレスの解消法について」など）を調べるため，全10項目について，４段階（１…そう思わない～４…そう思う）で評定を求めた。具体的な項目内容は生徒の調査と同一であった。

結　　果

生徒と教師のストレスに関する知識

Table 1は，「ストレスの知識に関する質問」の各項目について，各選択肢に回答した者の比率を示したものである。項目２，５，６，９，10，11は「４．そう思う」「３．少しそう思う」と回答をした者が，項目１，３，７，８は「１．そう思わない」「２．あまりそう思わない」という回答をした者が正しい知識を持っているとみなした。なお，項目４は正誤について見解が分かれる項目であること，項目12はストレスの学習に対する動機づけを調べる項目であることから，ここでの検討からは除外した。

Table 1 「ストレス」に関する知識の回答率（%）

項　目	1	2	3	4
1 自分には関係のないものである	**52.6** 64.2	**31.2** 20.9	**12.4** 10.4	**3.8** 4.5
2 誰もが毎日のように感じているものである	**8.2** 7.5	**14.4** 9.0	**38.2** 28.4	**39.1** 55.2
3 害や事故にあった人など一部の特別な人だけが感じるものである	**76.5** 91.0	**18.8** 6.0	**2.9** 3.0	**1.8** 0.0
4 解消することは難しいものである	**17.6** 3.0	**28.2** 26.9	**36.8** 47.8	**17.4** 22.4
5 体の病気に引き起こすものである	**5.6** 1.5	**7.4** 3.0	**42.6** 31.3	**44.4** 64.2
6 心の病気を引き起こすものである	**3.5** 0.0	**4.4** 3.0	**30.0** 23.9	**62.1** 73.1
7 気晴らしをすれば解消できるものである	**5.9** 7.5	**18.5** 22.4	**52.9** 61.2	**22.6** 9.0
8 がんばって努力すれば解消できるものである	**21.5** 35.8	**43.2** 34.3	**25.0** 28.4	**10.3** 1.5
9 ふだんの生活に悪い影響を及ぼすものである	**2.9** 1.5	**8.8** 14.9	**43.5** 38.8	**44.7** 44.8
10 自分の身の回りで起こる不快な出来事が原因となるものである	**4.4** 3.0	**9.4** 7.5	**48.5** 44.8	**37.6** 44.8
11 出来事に対する自分の考え方が原因となるものである	**4.1** 3.0	**15.6** 16.4	**54.4** 59.7	**25.9** 20.9
12 「ストレス」について特に勉強する必要はない	**29.4** 55.2	**44.7** 32.8	**17.1** 6.0	**8.8** 6.0

上段：生徒　下段：教師
1：そう思わない　2：あまりそう思わない　3：少しそう思う　4：そう思う

他の10項目について見ると，生徒も教師もどの項目についても大きな差異はなく，両者ともストレスについて概ね正しい知識を持っていることが窺える。特に，「災害や事故にあった人など一部の特別な人だけが感じるものである」「体の病気を引き起こすものである」「心の病気を引き起こすものである」「ふだんの生活に悪い影響を及ぼすものである」という項目の正答率が非常に高く，ストレスが誰でも日常的に経験しているものであり，それによって心身の健康が損なわれたり，日常生活に支障をきたしたりする可能性があるという認識が，生徒にも教師にも浸透しているものと思われる。「自分には関係のないものである」「誰もが毎日のように感じているものである」という項目の正答率も比較的高いことも，そのことを支持するものである。

また，「自分の身の回りで起こる不快な出来事が原因となるものである」「身の回りで起こる不快な出来事が原因となるものである」という項目の正答率も高く，嫌悪的な環境刺激だけでなくそのような刺激に対する認知的評価がストレスの原因になるという認識を，持っていることがわかる。

しかしながら，「気晴らしをすれば解消できるものである」「がんばって努力すれば解消できるものである」というストレス・コーピングの質問に対しては，生徒も教師も回答が若干ばらついている。ストレス・コーピングのこれまでの研究では，「気晴らし」や「努力」等の単一のコーピングだけではストレス低減には必ずしも結びつかないことが知られているため，この質問について「少しそう思

う」「そう思う」という回答は不正解とした。特に，「気晴らし」の不正解率が高く，生徒や教師が日常経験するストレスに対しては，「努力」コーピングよりも「気晴らし」コーピングの方が効果的であると認識しているものと推測される。ストレス・コーピングの研究領域では，状況に応じてさまざまなストレス・コーピング方略を柔軟に使い分けることがストレス低減に効果的であることが示されている。したがって，ストレスマネジメント教育では，コーピングについての正しい知識を提供するような教育内容を盛り込むことが重要であると思われる。

「心の健康教育」に対するニーズ

Table 2は，生徒が「心の健康教育」において学習したいこと，および教師が生徒に「心の健康教育」において学習させたいことの各質問の選択肢に回答した者の比率を示したものである。すべての質問において，生徒の学習意欲が非常に高いが，それ以上に教師が生徒に学ばせたいというニーズが高く，生徒の心の健康状態について懸念している教師が非常に多いことが窺える。

Table 2 「心の健康教育」において学習したいこと，学習させたいことの回答率（%）

項目	1	2	3	4
1 ストレスの原因について	**10.0** 0.0	**25.3** 1.5	**53.8** 40.3	**10.9** 58.2
2 ストレスの解消法について	**5.6** 0.0	**7.6** 0.0	**42.4** 32.8	**44.4** 67.2
3 ストレスや心の病気の予防法について	**5.3** 0.0	**17.9** 0.0	**49.7** 31.3	**27.1** 68.7
4 ストレスと心の病気の関係について	**5.6** 0.0	**24.1** 1.5	**47.6** 35.8	**22.6** 62.7
5 ストレスに対して強い人間になるための方法について	**7.9** 1.5	**17.9** 6.0	**38.5** 28.4	**35.6** 64.2
6 ストレスを感じやすい性格について	**9.1** 0.0	**22.4** 13.4	**42.6** 46.3	**25.9** 40.3
7 怒りを感じた時の，怒りをおさえる方法について	**5.9** 3.0	**24.7** 7.5	**41.2** 28.4	**28.2** 61.2
8 不安な気持ちになった時や緊張した時のリラックスのしかたについて	**5.6** 0.0	**8.8** 0.0	**36.5** 31.3	**49.1** 68.7
9 気持ちが落ち込んだり，何もやる気がしなくなったりした時の解決法について	**4.1** 0.0	**12.9** 1.5	**32.4** 22.4	**50.6** 76.1
10 心の病気の治し方について	**7.6** 3.0	**20.9** 3.0	**45.3** 37.3	**26.2** 56.7

上段：生徒　下段：教師
1：全く学びたくない　2：あまり学びたくない　3：少し学びたい　4：とても学びたい

生徒の回答で「とても学びたい」「少し学びたい」を合わせて80%を超えた項目は，「ストレスの解消法について」「不安な気持ちになった時や緊張した時のリラックスのしかたについて」「気持ちが落ち込んだり，何もやる気がしなくなったりした時の解決法について」であり，生徒が現在非常に強いストレス状態にあり，その効果的な緩和方法を知りたいというニーズが極めて高いと思われる。そ

れらの項目は教師の回答で「とても学ばせたい」「少し学ばせたい」を合わせるとほぼ100%であり，教師も生徒のストレス状態が高く，しかもストレスの効果的な緩和方法を見出せないでいるという認識を持っていると推測できる。

ストレスに関する知識と心の健康教育に対するニーズによるストレス状態の差異

生徒のストレスに関する知識（以下，知識）と心の健康教育に対するニーズ（ニーズ）がどのようなストレス状態を反映しているかを調べるために，知識とニーズをそれぞれ高低の２群に分け，学校ストレッサー（友人関係，学業）およびストレス反応（抑うつ・不安，不機嫌・怒り，無気力）を従属変数とした２×２の２要因分散分析を行った。なお高低の基準は，「ストレスの知識に関する質問」（項目４と項目12を除く）および「心の健康教育において習得したい内容に関する質問」ともに10項目の合計得点が30点を基準とし，30点未満を低群，30点以上を高群とした。

Table 3は学校ストレッサーの結果を示したものである。友人関係ストレッサーについては，知識の主効果（$F(1{,}336)=3.958, p=.047$），およびニーズの主効果（$F(1{,}336)=8.500, p=.004$）が有意であったが，交互作用（$F(1.336)=1.761, p=.185$）は有意でなかった。また，学業ストレッサーについては，知識の主効果（$F(1{,}336)=2.619, p=.107$），ニーズの主効果（$F(1{,}336)=3.530, p=.061$），交互作用（$F(1{,}336)=2.267, p=.133$），いずれも有意でなかった。このことは，ストレスに関する知識が高く，心の健康教育に対するニーズも高い生徒ほど友人関係ストレッサーを多く経験しており，人間関係の不調を感じている傾向が高いことを示している。一方，学業ストレッサーについては知識やニーズの高低による統計的に有意な差は認められなかった。

Table 3　ストレスに関する知識と心の健康教育の習得意欲の高低によるストレッサー経験の平均値（カッコ内は標準偏差）

	知識低		知識高		知識の主効果	学習意欲の主効果	交互作用
	意欲低	意欲高	意欲低	意欲高			
友人関係	5.20 (1.60)	6.50 (3.10)	6.21 (2.28)	6.70 (2.56)	3.96*	8.50**	1.76
学　業	8.38 (3.16)	9.70 (3.44)	9.59 (3.02)	9.74 (3.19)	2.62	3.53	2.27

* $p<.05$　** $p<.01$

Table 4はストレス反応の結果を示したものである。３つのストレス反応いずれについても，知識の主効果（抑うつ・不安：$F(1{,}336)=8.788, p=.003$，不機嫌・怒り：$F(1{,}336)=9.489, p=.002$，無気力：$F(1{,}336)=8.353, p=.004$）およびニーズの主効果（抑うつ・不安：$F(1{,}336)=6.354, p=.012$，不機嫌・怒り：$F(1{,}336)=4.088, p=.044$，無気力：$F(1{,}336)=5.867, p=.016$）ともに有意であった。しかし，交互作用はいずれも有意ではなかった（抑うつ・不安：$F(1{,}336)=.233, p=.630$，不機嫌・怒り：$F(1{,}336)=.064, p=.800$，無気力：$F(1{,}336)=.424, p=.515$）。このことは，知識やニーズの高群の方がいずれのストレス反応についても高いことを示している。

Table 4　ストレスに関する知識と心の健康教育の習得意欲の高低によるストレス反応の平均値（カッコ内は標準偏差）

	知識低		知識高		知識の主効果	学習意欲の主効果	交互作用
	意欲低	意欲高	意欲低	意欲高			
抑うつ・不安	10.29 (3.81)	11.96 (4.40)	12.20 (4.38)	13.33 (4.87)	8.79**	635*	.23
不機嫌・怒り	9.95 (3.79)	10.93 (4.45)	11.53 (4.54)	12.80 (4.88)	9.49**	4.09*	.06
無 気 力	10.96 (4.32)	12.70 (4.71)	12.96 (4.16)	13.96 (4.88)	8.35**	5.87*	.42

* p<.05　** p<.01

以上のことから，ストレスに関する知識が豊富で心の健康教育に対するニーズの高い生徒ほど，高いストレス状態にあると考えることができる。

ストレスに関する知識と心の健康教育に対するニーズによるストレス・コーピングの差異

生徒のストレスに関する知識と心の健康教育に対するニーズによるストレス・コーピングの差異を調べるために，前項のストレス状態に関する分析と同様に，知識（高低）とニーズ（高低）を独立変数，コーピング尺度の６つの下位尺度（努力，問題価値の切上げ，問題価値の切下げ，諦め，被支持，気晴らし）をそれぞれ従属変数として，２要因の分散分析を行った。

Table 5は，友人関係ストレス場面におけるコーピングの結果を示したものである。６種類のコーピングのいずれも，知識の主効果は有意ではなかった（努力：$F(1{,}336)=2.639$, $p=.105$，問題価値の切上げ：$F(1{,}336)=.004$, $p=.953$，問題価値の切下げ：$F(1{,}336)=1.150$, $p=.284$，諦め：$F(1{,}336)=2.674$, $p=.103$，被支持：$F(1{,}336)=1.497$, $p=.222$，気晴らし：$F(1{,}336)=.066$, $p=.798$）。ニーズの主効果については，「努力」（$F(1{,}336)=6.264$, $p=.013$）および「被支持」（$F(1{,}336)=9.714$, $p=.002$）が有意であり，その他は有意でなかった（問題価値の切上げ：$F(1{,}336)=2.913$, $p=.089$，問題価値の切下げ：$F(1{,}336)=.549$, $p=.459$，諦め：$F(1{,}336)=.631$, $p=.428$，気晴らし：$F(1{,}336)=1.720$, $p=.191$）。交互作用はいずれも有意ではなかった（努力：$F(1{,}336)=.473$, $p=.492$，問題価値の切上げ：$F(1{,}336)=.163$, $p=.687$，問題価値の切下げ：$F(1{,}336)=.015$, $p=.902$，諦め：$F(1{,}336)=.275$, $p=.600$，被支持：$F(1{,}336)=.393$, $p=.531$，気晴らし：$F(1{,}336)=3.678$, $p=.056$）。

Table 6は，学業ストレス場面におけるコーピングの結果を示したものである。知識の主効果については「諦め」だけが有意であった（$F(1{,}336)=9.199$, $p=.003$）。その他は有意ではなかった（努力：$F(1{,}336)=2.887$, $p=.090$，問題価値の切上げ：$F(1{,}336)=.424$, $p=.515$，問題価値の切下げ：$F(1{,}336)=3.465$, $p=.064$，被支持：$F(1{,}336)=2.508$, $p=.114$，気晴らし：$F(1{,}336)=1.707$, $p=.192$）。ニーズの主効果については，「被支持」（$F(1{,}336)=8.762$, $p=.003$）だけが有意であり，その他は有意でなかった（努力：$F(1{,}336)=3.789$, $p=.052$，問題価値の切上げ：$F(1{,}336)=2.345$, $p=.127$，問題価値の切下げ：$F(1{,}336)=1.484$, $p=.224$，諦め：$F(1{,}336)=.853$, $p=.356$，気晴らし：$F(1{,}336)=2.828$, $p=.094$）。交互作用はいずれも有意ではなかった（努力：$F(1{,}336)=.013$, $p=.908$，問題価値の切上げ：$F(1{,}336)=.14$,

p=.706, 問題価値の切下げ：$F(1,336)$=.003, p=.955, 諦め：$F(1,336)$=.051, p=.822, 被支持：$F(1,336)$=.012, p=.913, 気晴らし：$F(1,336)$=1.201, p=.274)。

Table 5 ストレスに関する知識と心の健康教育の習得意欲の高低による友人関係ストレス場面でのコーピングの平均値（カッコ内は標準偏差）と分散分析結果（F 値）

	知識低		知識高		知識の主効果	学習意欲の主効果	交互作用
	意欲低	意欲高	意欲低	意欲高			
努　力	7.76 (2.21)	8.63 (2.51)	8.39 (2.33)	8.88 (2.10)	2.63	6.26*	.47
問題価値の切上げ	7.11 (2.40)	7.78 (2.51)	7.26 (2.87)	7.67 (2.59)	.00	2.91	.16
問題価値の切下げ	7.29 (2.33)	7.54 (2.46)	7.01 (2.43)	7.19 (2.38)	1.15	.55	.02
諦　め	6.43 (2.02)	6.83 (2.63)	6.11 (2.49)	6.19 (2.46)	2.67	.63	.28
被支持	6.49 (2.04)	7.63 (2.49)	7.05 (2.66)	7.81 (2.56)	1.50	9.71**	.53
気晴らし	7.96 (2.07)	7.80 (2.40)	7.53 (2.14)	8.38 (2.12)	.67	1.72	3.68

* p<.05　** p<.01

Table 6 ストレスに関する知識と心の健康教育の習得意欲の高低による学業ストレス場面でのコーピングの平均値（カッコ内は標準偏差）と分散分析結果（F 値）

	知識低		知識高		知識の主効果	学習意欲の主効果	交互作用
	意欲低	意欲高	意欲低	意欲高			
努　力	8.42 (2.28)	8.96 (2.20)	8.89 (2.19)	9.37 (2.05)	2.89	3.79	.01
問題価値の切上げ	7.87 (2.54)	8.43 (2.34)	8.18 (2.49)	8.51 (2.35)	.42	2.35	.14
問題価値の切下げ	6.62 (2.18)	6.98 (2.40)	6.11 (2.35)	6.44 (2.32)	3.47	1.48	.00
諦　め	5.76 (2.34)	6.09 (2.55)	4.97 (2.18)	5.17 (2.29)	9.20**	.85	.05
被支持	5.85 (1.86)	6.80 (2.57)	6.38 (2.62)	7.26 (2.68)	2.51	8.76**	.01
気晴らし	7.40 (1.97)	7.57 (2.28)	7.46 (2.46)	8.24 (2.36)	1.71	2.83	1.20

** p<.01

以上の結果から，知識の低い生徒は学業ストレス場面で「諦め」コーピングを多く用いること，およびニーズの高い生徒は友人関係ストレス場面では「努力」や「被支持」コーピングを，学業ストレス場面では「被支持」コーピングを多く用いることが示された。このことは，知識の低い生徒はストレス場面において「諦め」のような回避的コーピングを用いることが多いが，ニーズの高い生徒は他者のサポートを求めながら，問題を解決しようとする傾向があることを示唆している。

まとめ

本研究は，高校生を対象とするストレスマネジメント教育を中心とした心理教育プログラムを開発するための基礎資料を得るために，（1）生徒および教師の「ストレス」に関する知識，（2）心の健康教育において習得したい（させたい）内容について調査し，さらに（3）そのような知識やニーズとストレス反応およびコーピングとの関連性について検討した。

その結果，（a）生徒も教師も，ストレスに関する基本的な知識はある程度備えていること，（b）心理教育プログラムに対するニーズは生徒，教師ともに非常に高く，特にストレスを上手にコントロールするための方法を身に付けたいというニーズが高いこと，（c）ストレスに関する知識が豊富で心の健康教育に対するニーズの高い生徒ほど高いストレス状態にあること，（d）ストレスに関する知識の低い生徒は回避的コーピングを用いることが多く，ニーズの高い生徒はサポート希求や努力などの問題解決志向のコーピングを用いる傾向が高いこと，が示された。

これらの知見は，ストレスマネジメント教育を中心とした心の健康教育プログラムを作成する上でいくつかの示唆を与えてくれる。

まず，ストレスに関する知識と心の健康教育に対するニーズの両方が高い生徒が最も強いストレス状態にあることである。ストレッサー経験，ストレス反応および友人関係ストレス場面でのコーピングの結果を考え合わせると，そのような生徒は特に友人関係に問題を感じており，努力したり誰かに相談したりしてはいるものの，なかなか解決することができないためにストレス反応を高め，現在の状態を何とか改善したいというニーズが高いものと推測される。このような生徒のニーズに応えるために，心の健康教育プログラムにおいては，アサーションや社会的問題解決スキルのような対人関係の改善に必要な要素をトレーニングする内容を含める必要があると思われる。

次に，ストレスに関する知識が低い生徒は学業ストレス場面で「諦め」コーピングをする傾向が高いということに関して，以下のようなことが考えられる。一般的に「諦め」コーピングをすることによって，そのストレッサーからは逃れることは可能である。たとえば，第一希望の大学を目指して努力していた高校生が，いくら努力してもその大学に合格できるような成績に満たない場合，その大学を諦めて現在の成績で合格可能な大学に第一希望を変更したとしよう。それによって，努力し続けるというストレッサーから逃れることはできる。しかしながら，困難な状況に直面した場合に「諦め」コーピングばかりを用いることが何度も繰り返されると，将来的にもそのようなことが繰り返され，努力することによって得られる達成感を得ることが少なくなったり，諦めることによって別のストレッサーにさらされることになったりすることによって，メンタルヘルスを損なってしまう可能性がある。特に高校生にとっての学業ストレッサーは，努力することによって克服することが周囲の人々（親や教師など）から強く期待されているため，諦めることは周囲の人々との摩擦という新たなストレッサーを生み出す可能性が高い。すなわち，「諦め」コーピングだけではさまざまなストレッサーから解放されることにはつながらないことが多いのである。

現在の心理社会的ストレス理論では，ストレスを緩和するために重要なことは，ストレスの原因を

取り除くことよりも，ストレスを上手にコントロールする方法を身につけることであると考えられている。そのためには，さまざまなストレス・コーピングを習得することが必要となる。本研究で取り上げた６種類のコーピング方略（努力，問題の価値の切上げ，問題の価値の切下げ，諦め，被支持，気晴らし）には，それぞれ長所も短所もある。たとえば，一生懸命勉強しても成績がなかなか向上しない生徒に「努力」というコーピングだけを強いることは，その生徒を心身ともに疲弊させる結果となり，不適応や心身疾患に陥るリスクを高めることになる。また，そのような生徒が「気晴らし」や「諦め」コーピングばかりをしていても，成績は向上するわけではなく，無気力状態に陥ってしまうリスクもある。

重要なことは，さまざまな種類のコーピングを身につけ，それらの長所や短所を知り，状況に応じてそれらを柔軟に使いこなす術を習得することである。そのために，高校生を対象とした心の健康教育では，特にコーピングに関する基本的な知識を提供し，さらにそれを現実のストレス場面で柔軟に使用できるような，問題解決スキルに関する演習を多く取り入れていく必要がある。そのようなストレス・コントロール力を身につけることは，心身疾患に陥るリスクを低減するばかりではなく，現実の問題を解決していくことによって人間としての心理的成長を促すことにもつながるものと思われる。

引用文献

江村理奈・岡安孝弘　2003　中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究　教育心理学研究　51, 339-350.

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

三浦正江　2004　学校場面におけるストレスマネジメント（1）　坂野雄二（監修）　学校，職場，地域におけるストレスマネジメント実践マニュアル　北大路書房

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.

岡安孝弘　2004　中学校の総合的な学習の時間を利用したストレスマネジメント教育　平成13～15年度科学研究費補助金　基盤研究（C）(2) 研究成果報告書

岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢冨直美 1992 中学生の学校ストレッサーの評価とストレス反応との関係　心理学研究，63, 310-318.

岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二　1993　中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果　教育心理学研究，41，302-312.

岡安孝弘・高山巌　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.

坂野雄二・嶋田洋徳・岡安孝弘　1993　児童生徒の心理的ストレスと学校不適応の指導に関する研究　安田生命社会事業団研究助成論文集，29，65-74.

坂田成輝　1989　心理的ストレスに関する一研究―コーピング尺度（SCS）の作成の試み　早稲田大学教育学部学術研究，38，61-72.

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ッサ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.

嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二　1992　児童の心理的ストレスと学習意欲との関連　健康心理学研究，5,

7-19.
ストレスマネジメント教育実践研究会編　2002　ストレスマネジメント・テキスト　東山書房
鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二　1997　新しい心理的ストレス反応尺度（ＳＲＳ－18）の開発と信頼性・妥当性の検討　行動医学研究, 4, 22-29.
竹中晃二　1997　子どものためのストレスマネジメント教育：対症療法から予防措置への転換　北大路書房
冨永良喜・山中寛　1999　動作とイメージによるストレスマネジメント教育　展開編　北大路書房
山中寛・冨永良喜　2000　動作とイメージによるストレスマネジメント教育　基礎編　北大路書房

（おかやす・たかひろ　文学部教授）