

## 中学生のストレス対処スキルの育成の試み

筑波大学心理学研究科 飯田 順子

東陽中学校 宮村 まり子

本研究はストレス対処スキルの育成を目指したスキルトレーニングを中学1年生73名を対象に実施し、その効果をストレス対処スキル・ストレス反応の変化および生徒のこの授業に対する反応に焦点を当てて検討したものである。トレーニング前・後に実施された調査の結果から、生徒のストレス対処スキルの向上およびこの授業の必要性と有用性が示された。ただし、ストレス反応においては変化がみられなかったことから、課題が残る。終わりに、中学生を対象としたストレス対処スキルのトレーニングの計画・実践における提言を述べている。

キーワード：ストレス対処スキル、スキルトレーニング、中学生、一次的援助サービス

### I 問題と目的

不登校や少年犯罪の増加・低年齢化など中学生に関わる問題が増加の一途をたどり、社会問題として大きく取り上げられている。増加する中学生の問題行動を考えたとき、問題が発生してからの対応だけでなく、問題が起こる前にいかに援助サービスを提供するかということがこの問題に取り組む上で鍵となる。そのような中、学校心理学では、問題が発生してからの援助と同様に、全ての生徒を対象とした一次的援助サービス（予防的・促進的援助サービス）の重要性を指摘している（石隈, 1999）。全ての生徒を対象とした一次的援助サービスは、問題が起こる前に行う援助活動であり、そこで重要となるのが「何に焦点を当てて援助サービスを提供していくのか」という問いである。飯田・石隈（2002）は、この問いに対して、中学生が学校生活を送る上で出会う教育課題と一人の個人として成長していく中で出会う発達課題の解決に求められるスキル（以下、学校生活スキル）に焦点を当て、その個人差を測定するための尺度「学校生活スキル尺度（中学生版）」を作成している。この尺度は、「自己学習スキル」「進路決定スキル」「集団活動スキル」「健康維持スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」の5つの下位尺度、計54項目から構成されている。本研究はこの学校生活スキル尺度の下位尺度「健康維持スキル」に含まれるストレス対処スキルに焦点を当て

てスキルトレーニングを行うものである。

中学生のストレスに関して、学校生活をめぐって彼らが抱えているストレスが、中学生の学校適応や問題行動と関連の高い要因の1つとして注目されている（三浦・坂野, 1996；岡安・嶋田・坂野, 1992；岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992）。岡安・嶋田・坂野（1992）は中学生のストレス反応を測定するための尺度「中学生用ストレス反応尺度」を作成し、中学生のストレス反応には、「不機嫌・怒り感情」「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「無力的認知・思考」という4つがあることを示している。そして「抑うつ・不安感情」「無力的認知・思考」において学年が上がるにつれ得点が高くなることを報告している。同様の傾向が三浦・坂野（1996）によっても報告され、2つの研究に共通して、中学校では学年が上がるにつれストレス反応が高くなることが示されている。

一方、ストレス反応の生起に関して、Lazarus & Folkman（1984）は「ストレスラー 認知的評価 コーピング ストレス反応」という個人の心理的ストレス過程を提唱している。このモデルに従うと、高いストレスラーが必然的に高いストレス反応を導くのではなく、ストレスラーに対する認知的評価やストレスラーに対するコーピングによってストレス反応は異なってくることになる。ストレスは少なければ良いということではなく、適度なストレスは緊張感ややる気を引き出し成長につながるものである。問題はストレスが

大きくなりすぎて生徒の対処能力を上回り、過度のストレスが生徒の発達や成長を妨害するようになることである。このように考えると、中学1年生の比較的ストレスが低い時期に生徒のストレス対処スキルの育成を目指した一次的援助サービスを提供し、ストレスが学年が上がるにつれ増加していったときにストレスとうまくつきあうことができるようにサポートしていくことが、中学生の問題行動の予防につながるのではないだろうか。

スキルの獲得・遂行に直接働きかける技法として社会的スキル訓練(金山・日高・西本・渡辺・佐藤・佐藤, 2000)やライフスキルトレーニング(Adkins, 1984)などのスキルトレーニングがある。スキルトレーニングは従来、知的障害や精神疾患を抱えた個人や集団を対象に、生活技能を教育するという治療的な枠組みで用いられてきたものである。それが徐々に知的障害児や学習障害を抱える児童生徒を対象に学校現場で用いられるようになり、現在では学級集団等を利用して全ての生徒を対象に一次的援助サービスとして用いられるようになってきている。佐藤・佐藤・岡安・高山(2000)によると、集団を対象とした社会的スキル訓練は、1.全ての生徒の社会的スキルを促す目的において効果的・効率的である、2.学級で行うため日常生活場面に類似した状況の下で訓練できることにより、般化が起こりやすい、3.問題を抱えている特定の生徒とその他の子が共通の知識を獲得しスキルを練習するため、生徒同士のフィードバックが促進されることが期待できる、といった利点を持っているという。このような利点から、学校における学級集団を対象とした集団社会的スキル訓練の実践研究は増加している(藤枝・相川, 2001; 石川・小林, 1998)。

ストレス対処スキルの育成においても、このような予防的な観点に基づいて、学級集団を対象としたスキルトレーニングの実践がなされている(松井, 1999; 西本, 1999)。西本(1999)は、中学3年生1クラス38人を対象にストレス状態における心と身体の変化に気づきそれに対処するひとつの方法として「10秒呼吸法」を習得することを目的にリラクゼーションの授業を行い、実験群と統制群を設置し、その効果を検討した。その結果、実験群においてのみSTAICによって測定された状態不安の得点が有意に低下したことが示された。同様の結果が、松井(1999)によっても報告

されている。これらの研究はストレス反応がすでに高くなっていることが予測される中学3年生を対象としている。ストレスが比較的低い時期である中学1年生を対象に予防的な観点から行われるストレス対処スキルの育成を目指したスキルトレーニングは報告されていない。

以上のことをふまえ、本研究では、中学1年生を対象にストレス対処スキルの育成を目指したスキルトレーニングを実施し、その効果をストレス対処スキルとストレス反応の変化に焦点を当てて検討する。同時に、スキルトレーニングでは、学習されたスキルが日常的に活用されることで効果が生まれると考えるため、生徒のこの授業に対する動機づけやトレーニング後の学習されたスキルの活用意思などがその効果に強く影響すると考えられる。そこで、本研究では、今回の授業がどのように生徒に受けとめられたかという視点からも検討を行う。

## II 方法

### 1. 対象

東京都内の公立中学校に所属する中学1年生73名(男子49名、女子24名)を対象とした。

### 2. トレーナー

教育相談担当教諭、学級担任、副担任の3名によるチームティーチングの形で授業を行った。主に教育相談担当が課題の説明や司会を行い、担任・副担任がグループ活動において生徒への個別の配慮を行った。

### 3. 実施時期

2000年12月上旬に、月曜日のホームルームの時間(50分)を用い、クラスごとに2回実施した。

### 4. 訓練内容と手続き

皆川(1999)および西本(1999)を参考にストレス対処スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの授業案を作成した。訓練内容は、ストレッサー・ストレス反応・ストレス対処スキルという「ストレス」に関する理解を促す講義、グループディスカッション、ストレス対処スキルの実習、ワークシート課題から構成された。各回の手順・流れを表1に示す。

表1 スキルトレーニング授業案(ストレス対処スキル)

時間	課題	トレーナーの働きかけ	生徒の動き	担任・副担任の動き
<b>セッション1</b>				
導入 10分  展開 10分 10分 5分まとめ	ウォーミングアップ	この時間のねらいや見通しについて説明する	・説明を聞いて、本時の見通しを持つ	
	ブレインストーミング	グループ対抗でブレインストーミングというゲームをすることを説明する。テーマに関連する言葉を紙に書き、記述数が多い順に各班に点数が入ることを伝える テーマ1.「私はこんな時にすごくイライラ、クヨクヨする」 テーマ2.「私はこんな時にすごくワクワク、ドキドキする」	・グループになる ・グループごとに書く係、発表する係を決める ・テーマ1、テーマ2に関連する言葉を出し合いそれぞれストレス対処スキルワークシートに書き、結果を発表する ・言葉が多い順に順位を競う	・一覧表を貼る ・ストレス対処スキルワークシート、マジックを配る ・グループをまわり心配な生徒の支援をする ・結果の順位を一覧表に点数として記入する
	目標の確認	・この時間の目標を確認する	・グループを解く ・この時間の目標を知る	・拡大用紙を貼る(1時間目の目標)
	講義とモデルの提示	・講義をする - ストレス源・ストレス反応について - ストレス対処スキルワークシートの例を用いて、ストレス源 ストレス対処スキル ストレス反応の流れを説明する	・ストレス源、ストレス反応について知る ・ストレス源 ストレス対処スキル ストレス反応の流れを知る	・拡大用紙を貼る(ストレス対処スキルワークシート例)
	ワークシート課題+グループディスカッション	・ワークシートのストレス反応、ストレス対処スキルについてブレインストーミングを行う ・結果を前に出て発表するように促す	・ワークシートのストレス反応、ストレス対処スキルについてブレインストーミングを行い結果を記入する ・一番早くできた班から発表する	・ワークシートを配る ・グループをまわり支援する ・発表を補助する
シェアリング	・グループの順位を発表する ・本日学んだストレス源 ストレス対処スキル ストレス反応についてまとめる ・次回の予告をする	・順位の発表を聞いて拍手する ・グループを解く ・本日学んだことを振りかえる ・次回の内容をきく	・一覧表に順位を書き込む ・感想を述べる	
<b>セッション2</b>				
導入 10分  展開 10分 10分 10分 5分まとめ	ウォーミングアップ	・前時の復習をする ・この時間のねらいや見通しについて説明する	・前時を振りかえる ・説明をきき、本時の見通しを持つ	
	ブレインストーミング	・この1週間の中でどんなストレス源を経験したかブレインストーミングを行う ・その時どんなストレス反応を感じたか、どんな対処をしたか、グループで話し合うよう促す	・グループになる ・ストレス源についてブレインストーミングを行い、その結果を発表する(書く係、発表する係を決める) ・その時のストレス反応やストレス対処スキルを話し合い発表する ・グループを解く	・用紙、マジックを配る ・グループをまわり心配な生徒の支援をする ・発表を補助する ・発表を板書する
	目標の確認	・この時間の目標を確認する	・この時間の目標を知る	・拡大用紙を貼る(2時間目の目標)
	講義とモデルの提示	・講義をする - ストレス対処スキルを紹介する (1) リラクゼーション(音楽を流す) (2) スポーツ (3) 趣味を楽しむ (4) 考え方への働きかけ (5) 人に話す	・ストレス対処スキルについて知る	・拡大用紙を貼る(ストレス対処スキルの紹介)
	ストレス対処スキルの実習	・ストレス対処スキルの実習(10秒呼吸法のやり方についてモデルを示す・10秒呼吸法の説明をする)	・10秒呼吸法を練習する 目をとじて音楽を聴く	・参加していない生徒に配慮する
ワークシート課題	・ストレス対処活動シートの例を基に、ストレス対処の手順について説明する ・ストレス対処活動シートに、自分が受けやすいストレス源を書き、自分に起こりやすいストレス反応、そして自分ができそうなストレス対処スキルを書いて発表するよう促す	・ストレス対処活動シートを基にストレス対処の手順について知る ・自分が受けやすいストレス源、自分に起こりやすいストレス反応、今まで習った色々な対処の中で自分ができそうなストレス対処スキルを選んで書き、発表する	・拡大用紙を貼る(ストレス対処活動シートの例) ・ストレス対処活動シートを配る ・机間を見回り、記入していない生徒を支援する	
シェアリング	・ストレス対処活動シートを使って練習し、自分に合った一番良いストレス対処スキルを日常生活の中で実践していくことが重要であることを伝える	・ストレスに対して自分に合った、適切な対処を実行する必要性を感じる	・生徒の様子を観察する ・本日の感想を述べる	

## 5. 効果の測定方法

以下の ~ からなる質問紙を、1回目のトレーニングが行われる日の朝学活および2回のトレーニングを終了した次の日の朝学活に実施した。

学校生活スキル尺度(中学生版) 前述の飯田・石隈(2002)によって作成された尺度の「健康維持スキル(9項目)」を用いた。各項目について、1(まったくあてはまらない)から4(とてもよくあてはまる)の4段階で評定を求めた。単純加算で合計得点を算出した。得点が高いほど、「健康維持スキル」が高いことになる。

中学生用ストレス反応尺度 前述の岡安・嶋田・坂野(1992)によって作成された4つの下位尺度、計46項目からなる尺度である。分量を考慮し、岡安・嶋田・坂野(1992)で報告されている各項目の因子負荷量・反応出現率を参考に、出現率の高い順番で負荷量が一定の水準(.50)を越えている項目を優先的に採用し、各下位尺度6項目、計24項目を用いた。と同様の4件法を採用した。各領域の得点が高いほどその領域におけるストレス反応が高いことになる。

スキルテスト ストレス対処スキルに関する講義と実習の内容をどの程度学習しているかを把握するための自由記述の項目である。「あなたが普段の生活の中でストレス(緊張や疲れなど)を感じたとき、どんなことをしますか。いくつでも思いつくだけ記入してください」という質問に対しトレーニング前・後に回答を求めた。

自由記述 トレーニング前(a)・後(b・c・d・e)それぞれ今回のトレーニングに関連する質問を用意し回答を求めた。

- (a) トレーニング前の各生徒の動機づけを測定する項目(以下、『動機づけ項目』): 「ストレスと上手につきあうための方法を身につけたいと思いますか(はい・いいえ)。どちらを答えた人もその理由を下に書いて下さい」
- (b) トレーニング後のターゲットスキルの活用意志に関する項目(以下、『活用意志項目』): 「今回学んだことを日常生活でやっていこうと思いますか(はい・いいえ)。どちらを答えた人も、その理由を下に書いて下さい」
- (c) トレーニング前のストレス状態に関する項目

(以下、『ストレス状態項目』): 「この2回の授業以前のあなたのストレスの状態はどうでしたか」

(d) 2回の授業の振り返りのための項目(以下、『感想項目』): 「この2回の体験を振り返ってどう思いますか」

(e) ストレス反応の変化に関する生徒の意識を問う項目(以下、『ストレス変化項目』): 「あなたが感じているストレスについて、トレーニング前と今を比べて、緊張や不安はどのように変わりましたか」

## III 結果と考察

集団の等質性を確認するため、「健康維持スキル」の得点と各ストレス反応の得点について、 $t$ 検定を用いクラス間の差の検定を行った。その結果、有意差がなかったため、2クラス合わせて分析を行った。

## 1. 「健康維持スキル」とストレス反応の関連

「健康維持スキル」とストレス反応の関係を検討するため、ピアソンの相関係数を算出した。その結果、「健康維持スキル」と「不機嫌・怒り感情」とは $r = -.46 (p < .01)$ 、「身体的反応」とは $r = -.43 (p < .01)$ 、「抑うつ・不安感情」とは $r = -.32 (p < .01)$ 、「無力的認知・思考」とは $r = -.42 (p < .01)$ となり、いずれも中程度の負の相関を示した。このことは「健康維持スキル」と各ストレス反応は互いに関連しており、「健康維持スキル」が高い方が、各ストレス反応が低いことを示している。この結果は、今回スキルトレーニングの対象とする生徒において、「健康維持スキル」の向上に働きかけることが、ストレス反応の低減につながる可能性を示唆している。

## 2. 「健康維持スキル」における得点の変化

「健康維持スキル」の得点の変化を表2に示す。トレーニングの効果について、今回ターゲットとした「健康維持スキル」の項目の1つである『心とからだをリラックスさせる方法をいくつか知っている』においてトレーニング後の得点がトレーニング前の得点と比べて有意に高かった( $t(66) = -2.48, p < .05$ )。ターゲットとしたストレス対処スキルの得点が有意に向

表2 健康維持スキルの得点の事前・事後の比較

	n	Pre-		Post-		t
		M	SD	M	SD	
1 からだの調子がおかしいとき、自分の状態を言葉で伝えることができる	70	3.10	.82	3.18	.80	-.78
2 何かからだの異常に気づいたとき、ほっとかないで大人に相談する	69	2.69	.93	2.66	.97	.13
3 疲れを感じたとき、しっかり休むことができる	70	2.74	.93	2.72	.97	.27
4 からだの変化からくる悩みに対してだれかに相談できる	70	2.52	.96	2.64	1.06	.73
5 生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけている	67	2.25	1.02	2.30	1.00	.29
6 からだが必要としている栄養をバランス良くとれている	70	2.72	.97	2.66	.95	.48
7 自分の考えを両親にはっきり伝えられる	70	2.69	.91	2.77	.96	-.75
8 自分の思っていることを教師に伝えることができる	70	2.48	.93	2.35	.96	1.26
9 心とからだをリラックスさせる方法をいくつか知っている	68	2.22	.95	2.52	.95	-2.48*
健康維持スキル合計得点	68	23.74	5.16	23.89	6.04	-.30

\* $p < .05$

上していたことは、生徒が自分のストレス対処スキルが向上していると感じていることを示しており、トレーニング効果があったことを示している。「健康維持スキル」の合計得点においては、有意差はみられなかった。これは、今回2時間の授業で直接ターゲットとしたのは「健康維持スキル」の1つであるストレス対処スキルであり、その他の「健康維持スキル」(疲れたとき休む、運動をする、考え方への働きかけ、人に話す等)に関してはストレス対処法の1つとして紹介する程度にとどまっている。このことは、対処スキルの紹介という知識の伝達だけでは、生徒は自分のスキルが向上したとは感じることをできないことを示している。「健康維持スキル」全体の向上を目指すには、その他の「健康維持スキル」に関しても生徒にそれらスキルの遂行機会を提供する内容の授業とする必要がある。

### 3. ストレス反応尺度における得点の変化

t検定を用い、トレーニング前・後のストレス反応の各下位尺度の得点を比較した結果、有意な得点の変化はみられなかった(表3)。前述のように今回直接ターゲットとした「健康維持スキル」はストレス対処スキルだけであり、「健康維持スキル」全体の有意な向上は示されなかった。ストレス反応の低減を図るには、「健康維持スキル」の中で特にストレス反応と関連の強い項目を明らかにし、それらの「健康維持スキル」全てに働きかける取り組みを行う必要があったの

表3 ストレス反応尺度得点の事前・事後の比較

	n	Pre-		Post-		t
		M	SD	M	SD	
不機嫌・怒り感情	67	13.30	4.45	13.22	5.04	-.18
身体的反応	66	11.67	3.90	11.80	3.74	.37
抑うつ・不安感情	68	9.53	4.91	9.29	4.55	-.57
無力的認知・思考	68	11.21	4.17	11.57	4.31	1.15

\* $p < .05$

ではないかと考える。また今回のスキルトレーニングの効果が生徒のストレス反応に作用するためには、生徒が学習したスキルを日常生活で使っていく必要がある、このことに関しては長期的な検討が必要である。

### 4. スキルテストにおける回答の変化

トレーニング前の生徒のスキルテストの回答をKJ法により分類したものを表4に示す。生徒の主な日頃のストレス対処スキルには、「寝る」「友達と遊んだり話をする」「運動する」「食べる」「自分の好きなことをする」「ゲームをする」「音楽を聴く」「休む」「お金をつかう」「深呼吸をする」等が挙げられた。その他、「物にあたる」「自分をなぐる」「何をしたいのかわからない」「なんとかしておさえる」「いじける」といった回答がみられ、これらの回答をした生徒は適切なストレス対処スキルを有していない可能性があり、ストレス対処スキルの学習機会を必要としていると考えられる。同様に、トレーニング後の生徒のスキルテストの回答についてもKJ法により分類した(表4)。ト

表4 スキルテストにおける回答の事前・事後の比較

トレーニング前のストレス対処スキルの記述	トレーニング後のストレス対処スキルの記述
<ul style="list-style-type: none"> <li>・寝る(23)</li> <li>・友達と遊んだり話をする(13)</li> <li>・運動する・体を動かす・走る(13)</li> <li>・食べる・水分をとる(6)</li> <li>・自分の好きなことをする(5)</li> <li>・ゲームをする(5)</li> <li>・音楽を聴く(4)</li> <li>・休む(4)</li> <li>・お金をつかう(3)</li> <li>・何か1つの事に集中して気をまぎらわす(2)</li> <li>・深呼吸をする(3)</li> <li>・物にあたる(紙を思いっきりやぶく、まくらなどをなぐる・ける、ものをこわす)(9)</li> <li>・自分をなぐる・自分のうでをなぐる(2)</li> <li>・親に話す(2)</li> <li>・大声でさげふ(3)</li> <li>・ペットと遊ぶ(2)</li> <li>・何をしたいのかわからない・何もしない(5)</li> <li>・なんとかしておさえる</li> <li>・いじける</li> <li>・無効回答(10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・寝る(30)</li> <li>・友達と遊んだり話をする(14)</li> <li>・運動する・体を動かす・走る(12)</li> <li>・食べる(3)</li> <li>・自分の好きなことをする(6)</li> <li>・ゲームをする(8)</li> <li>・音楽を聴く(11)</li> <li>・休む(3)</li> <li>・お金をつかう(1)</li> <li>・勉強をする(1)</li> <li>・深呼吸をする・呼吸法をする(7)</li> <li>・物にあたる(紙をやぶく、まくらなどをなぐる・ける、壁をなぐる、ものをこわす)(8)</li> <li>・自分をなぐる・自分のうでをなぐる(2)</li> <li>・親に話す(2)</li> <li>・大声でさげふ(7)</li> <li>・ペットと遊ぶ(3)</li> <li>・何もしない(2)</li> <li>・TVを見る・ビデオを見る(6)</li> <li>・本を読む(4)</li> <li>・お風呂に入る(3)</li> <li>・散歩する(1)</li> <li>・歌う(3)</li> <li>・ピアノをひく(1)</li> <li>・おどる(1)</li> <li>・いい匂いをかぐ(1)</li> <li>・今までの中で、楽しかった事やおもしろかった事などを思い出して、つらいことを忘れるようにする(1)</li> <li>・親しい人に相談する(1)</li> <li>・無効回答(10)</li> </ul>
総回答数 116	総回答数 152

トレーニング前・後の回答数の変化を  $t$  検定を用いて検討した結果、 $t(68) = -2.12, p < .05$  となり、トレーニング後の方がトレーニング前より生徒のストレス対処スキルが増加していることが示された。また回答数のみでなく、トレーニング前・後で回答の内容にも変化がみられた。トレーニング後の回答には、より具体的かつ幅広いストレス対処スキルが含まれていた。主なストレス対処スキルには変化はみられず、「寝る」「友達と遊んだり話をする」「運動する」等のストレス対処スキルの回答数が最も多かった。スキルトレーニン

グの中で紹介したストレス対処スキルである「音楽を聴く」「深呼吸・呼吸法を活用する」「お風呂に入る」「相談する」等のストレス対処スキルを活用している生徒が増加している傾向がみられた。それに伴い、「何をしたいのかわからない」「なんとかしておさえる」「いじける」など対処スキルの欠如の問題を示す回答が減少していた。

##### 5. 自由記述の分析

自由記述の評価は心理学専攻の大学院生が作成した

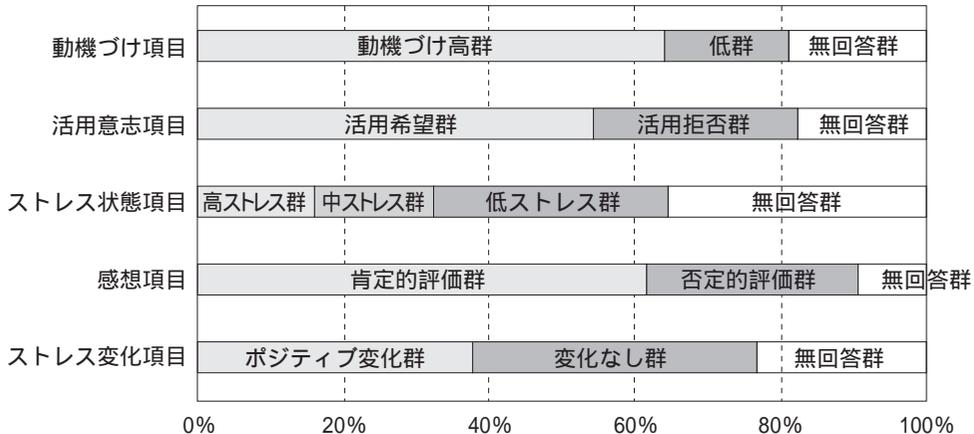


図1 自由記述による分類

基準を用い、心理学専攻の大学生3名で評定し、『動機づけ項目』『活用意志項目』『感想項目』『ストレス変化項目』は3群に、『ストレス状態項目』は4群に分類された(図1)。

『動機づけ項目』に対する回答を基に、生徒を『動機づけ高群』『動機づけ低群』『無回答群』に分類した。『動機づけ高群』に含まれた人数は47人(65%)で、ストレス対処スキルを身につけることに対して高い動機づけを有している生徒は全体の6割を超えていることが示された。『動機づけ高群』に含まれた生徒の記述には、「最近すごくストレスを感じているから」「自分はよくがまんしてしまう方だから」「ストレスをためて友達にあたってしまったりするのが嫌だから」「今はストレスに対処する方法をあまり知らないから」といった、自分の現状と照らし合わせストレス対処スキルの必要性を強く感じていることを示す内容の回答が多かった。一方、『動機づけ低群』に含まれる生徒の記述はほぼ全てが、「ストレスを感じないから」「ストレスはたまらないから」といった必要性が感じられないという内容の回答であった。これらの回答は生徒は自己のストレス状態をある程度把握しており、自己のストレス状態が高いと感じている生徒は動機づけが高い傾向を示している。またストレス対処スキルについて直接学習する機会は少なく、ストレスがたまっていても対処方法を有していない生徒が多いことも示している。

次に『活用意志項目』に対する回答を基に、生徒を

『活用希望群』『活用拒否群』『無回答群』に分類した。『活用希望群』に含まれた生徒は40人(55%)であり、授業終了後に今回学習したストレス対処スキルを活用していこうと感じている生徒が過半数を超えていることが示された。この群に含まれた生徒の回答には、「やれそうなことが多かったから」や「できそうなものがあったから」といった自分に合ったストレス対処スキルがあったという内容と、「ストレスをためたくないから」といったストレス対処スキルの必要性に関して述べられた内容に分かれた。

『ストレス状態項目』に対する回答から、生徒を『低ストレス群』『中ストレス群』『高ストレス群』『無回答群』の4群に分類した。全くストレスを感じないおよびストレスをあまり感じないと回答している『低ストレス群』の生徒が22人(30%)となり3割近い一方で、『高ストレス群』に分類された生徒が12人(16%)と2割近くおり、高いストレスを感じている生徒も多く存在することがわかる。『高ストレス群』の生徒の回答には、「友達関係や勉強のことでイライラしていた」「ムカムカし、物や人にあたっていた。悪口を言っていた」「なにも手につかないくらいだった」「すごいいつもむしゃくしゃしてた」「ちょっと怒りっぽく、イライラした」という記述がみられた。特記すべき点としては、これら回答は全て過去形で書かれており、これらの生徒の『感想項目』の回答には、「やってよかった」や「これからも生かしていきたい」といった肯定的な内容がみられた。

『感想項目』に対する回答から、生徒を『肯定的評価群』『否定的評価群』『無回答群』に分類した。『肯定的評価群』に含まれた生徒は45人(62%)おり、トレーニングを肯定的に受けとめた生徒が過半数を超えていることが示された。また『否定的評価群』に分類された生徒も少なくともはあるが存在した。『否定的評価群』の生徒の回答には、「逆にちょっと疲れた気がしました」という回答が見られた。グループ・ディスカッションや集団で行う呼吸法の実習などを取り入れたこのような授業は、生徒間の相互作用が多く活動レベルが高いため、集団活動が苦手な生徒や一時的に情緒的に不安定になっている生徒には負担となる可能性がある。授業内での個別の配慮や授業外での声かけやカウンセリング等を必要に応じて併用することが求められる。

『ストレス変化項目』に対する回答を基に、生徒を『ポジティブ変化群』『変化なし群』『無回答群』に分類した。ネガティブな変化を示す回答はみられなかった。「ストレスが減った気がする」「気分が楽になった」「授業が終わった後に、背伸びをするとリラックスできるということが自分でわかったのでストレスはたまりにくくなった」といったストレス反応の低減を実感している生徒が13人(18%)、「なんとなく変わった気がする」「少しはなくなったけど、でもまだ半分にはある感じがする」といったストレス反応における変化を感じている生徒が15人(21%)おり、約4割の生

徒がストレス対処スキルを学習したことによりストレス反応になんらかの変化を感じていることが示された。

## 6. 自由記述の分類と「健康維持スキル」・ストレス反応の変化

自由記述の分類によって「健康維持スキル」およびストレス反応の変化に違いがみられるかどうかを検討するため、自由記述の分類とトレーニング前・後という2つの要因を独立変数とし、「健康維持スキル」および各ストレス反応を従属変数とした2要因分散分析を実施した。なお、無回答群はその解釈が難しいため、分類からは除外した。その結果、『ストレス状態項目』の分類の影響が最も顕著にみられた(表5)。まず、「健康維持スキル」において、ストレス状態分類の主効果が有意となった( $F(2, 74) = 4.20, p < .05$ )。また、ストレス反応においても「不機嫌・怒り感情」においてストレス状態分類の主効果およびストレス状態分類とトレーニングの交互作用が示された( $F(2, 76) = 3.39, F(2, 76) = 4.32, p < .05$ )。「抑うつ・不安感情」においても交互作用が示された( $F(2, 76) = 3.16, p < .05$ )。

これらの交互作用は、『低ストレス群』は「不機嫌・怒り感情」および「抑うつ・不安感情」の得点がトレーニング後に上昇しているのに対し、『高ストレス群』ではそれらのストレス得点が低下していることを表している。この結果が得られた理由について、

表5 ストレス状態分類とトレーニング前・後を独立変数とした分散分析結果

		学校生活スキル		ストレス反応		
		健康維持スキル	不機嫌・怒り	身体的反応	抑うつ・不安	無力的認知
トレーニング	ストレス状態	<i>M (SD)</i>				
前	低群(21人)	25.78(4.02)	10.38(2.48)	10.14(3.07)	7.76(2.45)	9.33(3.02)
	低群(13人)	23.83(4.02)	14.08(3.57)	9.77(2.65)	9.08(4.41)	10.31(2.90)
	低群(12人)	22.17(6.44)	16.50(4.87)	13.00(4.10)	12.08(7.12)	12.83(6.09)
後	低群(16人)	26.50(3.37)	13.31(5.49)	10.47(3.96)	9.63(4.54)	11.44(5.10)
	低群(12人)	23.83(4.75)	13.25(4.37)	12.83(4.39)	11.00(5.24)	12.08(3.92)
	低群(7人)	23.00(5.35)	12.88(3.23)	12.25(2.82)	8.00(2.56)	12.86(4.30)
トレーニングの主効果		$F=2.36$	$F=2.89$	$F=1.132$	$F=.009$	$F=1.691$
ストレス状態分類の主効果		$F=4.201^*$	$F=3.388^*$	$F=2.625$	$F=.876$	$F=1.983$
交互作用		$F=.058$	$F=4.321^*$	$F=1.783$	$F=3.159^*$	$F=.329$

\* $p < .05$

『高ストレス群』と『低ストレス群』それぞれについて考察する。まず、『高ストレス群』についてだが、この群はトレーニング前のストレス反応が非常に高いため、ストレス対処スキルを学習することに関する意識や動機づけが高く、トレーニングを通してストレス反応が低減していくことを実感した可能性が考えられる。その結果、「不機嫌・怒り感情」および「抑うつ・不安感情」が顕著に低下したのではないだろうか。次に、『低ストレス群』に関してだが、この群にはストレスが周囲にあまりないという生徒と、ストレスはあるがそれを意識化するためのレディネスができていない生徒が含まれていることが考えられる。後者の場合、この授業に参加することで、ストレスが意識化されストレス反応得点が高まる可能性がある。いずれにしても、『低ストレス群』と『高ストレス群』で「不機嫌・怒り感情」「抑うつ・不安感情」のトレーニングによる変化が異なっているということは、生徒が問題意識を持っているスキルに適切なタイミングで援助サービスを提供することで、効果がより得られることを示唆している。

#### IV 総合的考察

トレーニングの効果と一次的援助サービスとしての利用可能性について

本研究では、ストレス対処スキルの育成を目指したスキルトレーニングを中学1年生を対象に実施し、その効果をストレス対処スキル・ストレス反応の変化およびトレーニングに対する生徒の反応に焦点を当てて検討した。その結果、ターゲットとしたストレス対処スキルにおいて有意な向上が示された。またスキルテストにおける生徒の回答数および回答内容の変化からも、トレーニングにより生徒のストレス対処スキルが向上したことが示された。ストレス反応においてはトレーニング前・後で有意な得点の変化はみられなかった。自由記述を基に、生徒のこの授業への反応を検討した結果、ストレスを感じながらも対処スキルを有していない生徒の存在が明らかになり、ストレス対処スキルの授業の必要性が示された。また多くの生徒はストレス対処スキルの学習に対する動機づけおよび学習したストレス対処スキルの活用意志が高いことを示した。さらに、多くの生徒がこの授業を肯定的に受けと

めていることや、自分のストレス反応が変化・低減したことを実感していることが明らかになった。これらのことから、今回実施されたスキルトレーニングは、ある程度の効果が確認されたと同時に、生徒にも受け入れられていたことが示され、一次的援助サービスとして利用可能であることが示された。

ストレス対処スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの留意点

本研究で得られた知見を基に、ストレス対処スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの計画・実践に関する留意点を2点述べる。第1に、今回ターゲットスキルとしグループディスカッションや実習を取り入れて学習したストレス対処スキルにおいては向上が示され、その他の「健康維持スキル」(疲れたとき休む、運動をする、考え方への働きかけ、人に話す)に関しては変化が見られなかったことに関して、講義形式の知識の伝達では、生徒は自分のスキルが向上したとは感じるができないことが示され、自ら練習してきたという体験をすることが重要であることが示唆された。社会的スキルトレーニングやライフスキルトレーニングなどのスキルトレーニングには、生徒が繰り返しターゲット行動を練習するための様々な方法(例・モデリング、グループディスカッション、ロールプレイ等)がある。そういった方法をターゲットスキルの学習の中に取り入れ生徒の活動への参加を促すことにより、生徒のターゲットスキルの向上を促進することができる。

第2に、このトレーニングが多くの生徒のストレス対処スキルの向上に有効であることが示された一方で、一部の生徒(『感想項目』において疲労感を訴えた生徒や、ストレスを意識化するためのレディネスが整っていない生徒)に関する配慮の必要性も示された。このような活動はストレス対処スキルを学習する活動であると同時に、グループディスカッションに参加し自分の意見を述べたり相手の意見を自分の考えに取り入れたり、全体に対する指示に従って呼吸法を練習するといった、集団活動に参加するためのスキルも同時に要求される。そのため集団活動が苦手な生徒には、活動に参加すること自体が大きな課題となる。このことに関連して、飯田・石隈(2000)は中学1年生を対象に行ったコミュニケーションスキルに焦点を当てたス

キルトレーニングにおいて、トレーニング前の生徒の自己効力感の得点で分類された3群の間でスキル学習の効果が異なるという結果を示している。そして、自己効力感が低い生徒に対しては、トレーニング中の個別の配慮や自己効力感が低くても参加できるようなプログラム作成における配慮が必要であることを指摘している。学級集団を対象に行うスキルトレーニング等の援助サービスは一次的援助サービスとして行われるが、学級には様々なニーズを有している生徒がおり、特別な配慮を必要としている生徒も存在する。学級集団を対象にしたスキルトレーニングでは、そのような生徒の援助ニーズに気づいている必要があり、それに応じた配慮が必要となる。

#### 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題について2点述べる。1つ目の限界と課題は、効果の検討に関する3つの方法的な問題である。第1の問題点は今回検討するために用いた「健康維持スキル」を含む学校生活スキル尺度(中学生版)が自己評定法である点である。自己評定法は児童生徒の自己のスキルに関する認知を測定するには適しているが、客観性が乏しく実際の行動をうまく予測できないことが指摘されている(Gresham, 1986)。実際の生徒のストレス対処スキルの変容については、教師や保護者の評定を併用するなど客観性の高い指標を用いて検討する必要がある。第2は、本研究では第1学年全ての生徒を対象としてスキルトレーニングを行ったため、統制群を設置していない点である。第3は、本研究では学習されたスキルがトレーニング場面以外でも用いられているか(般化効果)や、一定期間において再度学習されたスキルを測定した際トレーニング終了時のスキルレベルが保たれているか(維持効果)について検討されていない。これら問題点を改善した上で、同様のスキルトレーニングを実施し再度効果の検討を行う必要がある。

2つ目の限界と課題は、ストレス反応における変化がみられなかった点である。前述のようにストレス反応に影響を与える要因には、ストレスラー、認知的評価など様々なものがある。そしてストレスラーがあまりに高い場合などストレス対処スキルを用いた対処にも限界があると思われる。岡安・嶋田・丹羽他(1992)の中学生の学校ストレスの研究において、学業ストレ

ッサーが「無力的認知・思考」、友人関係が「抑うつ・不安感情」に影響を与えることが報告されているが、そのようなストレス反応に関連する様々な要因を今後詳細に検討する必要がある。そして、それぞれの要因に対し働きかける援助サービス〔例えば、学業ストレスラーに対処するための自己学習スキルのプログラム、友人関係ストレスラーに対処するための同輩とのコミュニケーションスキルのプログラム(飯田・石隈, 2000)、ストレス対処に用いる自助資源を増やしていくためのストレス対処スキルのプログラム等〕をパッケージ化したものを提供し、ストレス反応にどのような変化がみられるか検討していきたい。

#### 引用文献

- Adkins, W.R. 1984 Life skills education: A video-based counseling/Learning delivery system. In D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away*. Monterey, CA: Brooks/Cole. Pp.44-68.
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- Gresham, F.M. 1986 Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S. Strain, M.J. Guralnick, & H.M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. New York: Academic Press. Pp.143-179.
- 飯田順子・石隈利紀 2000 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング - 自己効力感がスキル学習に与える影響 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.
- 飯田順子・石隈利紀 2002 中学生の学校生活スキルに関する研究 - 学校生活スキル尺度(中学生版)の開発 教育心理学研究, 50, 225-236.
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について - 小集団による適用効果の検討 カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 - 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房

- 金山元春・日高瞳・西本史子・渡辺朋子・佐藤正二・佐藤容子 2000 幼児に対する集団社会的スキル訓練の効果 - 自然場面におけるコーチングの適用と訓練の般化性 *カウンセリング研究*, 33, 196-204 .
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- 松井善嗣 1999 中学校の心の教育の一試案 - ストレスマネジメントと人間関係体験 (グループ・ワーク) *兵庫教育大学兵庫県立教育研究所心の教育総合センター心の教育授業実践研究*, 68-79 .
- 皆川興栄 1999 総合的学習でするライフスキルトレーニング *明治図書*
- 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 .
- 西本由美 1999 中学生へのリラクゼーションの試み - 10秒呼吸法を通して *兵庫教育大学兵庫県立教育研究所心の教育総合センター (編)心の教育授業実践研究*, Pp.55-67 .
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み *早稲田大学人間科学研究*, 5, 23-29 .
- 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の評価とストレス反応との関係 *心理学研究*, 63, 310-318 .
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練 - 現状と課題 *宮崎大学教育文化学部紀要 (教育科学)*, 3, 81-105 .
- Improving Stress Coping Skills of Junior High School Students
- Junko IIDA & Mariko MIYAMURA
- A skill-training targeting on improving stress coping skills was given to 73 seventh-grade students, and its effectiveness focusing on a change in students' stress coping skills/ stress response was evaluated. Students' reactions toward the training were also examined. The result from questionnaires completed both before and after the training suggested that there were significant improvements in the targeted skills. Also, the students' reactions toward this training indicated its necessity and effectiveness. The implications for planning and conducting stress coping skill training at junior high schools are discussed briefly.
- Key words: stress coping skills, skill training, junior high school students, primary support services
- (2002年1月16日受稿; 2002年7月13日受理)