

小中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する 実践的研究

寺嶋 繁典¹⁾ 日高 なぎさ¹⁾ 宮田 智基¹⁾
岡田 弘司²⁾ 田中英高²⁾

A Practical Study about Developing the Curriculum of the Stress Management Education for Japanese Children

Shigenori TERASHIMA,¹⁾ Nagisa HIDAKA,¹⁾ Tomoki MIYATA,¹⁾
Hiroshi OKADA,²⁾ Hidetaka TANAKA²⁾

Abstract

The purpose of this study is making the curriculum of the Japanese-type stress management education based on the result of the survey about stress of children. Now, it became clear that the problem of personal relations with friends or teachers, etc., other than studies causes stress at children. According to these results, the curriculum of the stress management education which combined the Passive Stress Management Education which reduction the produced stress, and the Active Stress Management Education which prevents an unnecessary stress was made. Especially in the Active Stress Management Education, Social Skill Training was taken positively.

Key words : Stress management education, Social skill training, Health education, Child

抄 録

本研究の目的は小中学生へのストレスに関する実態調査の結果に基づく、日本型ストレス・マネジメント教育の指導案を作成することである。今回、調査対象にした小中学生は、学業の他に友人や先生などとの対人関係の問題がストレスの原因になっていることが明らかになった。この結果をふまえて、生じたストレスを緩和するための教育であるPassive Stress Management Educationと、不必要なストレスを予防するための教育であるActive Stress Management Educationを組み合わせた実践的なストレス・マネジメント教育の年間指導案を作成した。特にActive Stress Management Educationでは、今回の結果を考慮して、ソーシャル・スキル・トレーニングを中心にした教授方法が検討された。

キーワード：ストレス・マネジメント教育、ソーシャル・スキル、健康教育、小児

1) 関西大学、2) 大阪医科大学

はじめに

昨今、教育の現場では『学級崩壊』や『キレる子ども』など、これまでに例をみない深刻な問題が生じている。これらの背景には様々な社会的要因が存在するものの、現代の子どもが『ストレスとつき合う術』を身につけていない、すなわち不要なストレスを予防したり、ストレスへ対処したりするための教育を十分に受けていないという問題も指摘されている。欧米各国ではこころの健康教育として、ストレス・マネジメントの考え方を取り入れた学校教育を早期から高い効果をあげてきた (Ballinger, D.A. & Heine, P.L. 1991, Lang, D. A & Stinson, W. J. 1991, Solin, E. 1996)。ストレス・マネジメント教育はストレスの本質や自己の特性を理解してストレスによって生じる問題を未然に防止したり、ストレスを緩和したりする手段の習得を目的に行われる実践的な教育活動である。アメリカやスウェーデンでは親の離婚や失業が急増した1970年代に注目され始め、1980～1990年代にかけてはストレス・マネジメント教育に関する種々の技法が開発され、正規の教育指導案として学校現場に導入されるようになった。欧米での取り組みは後に詳述するが、例えばアメリカのニューヘブーン市ではストレス・マネジメント教育を取り入れてから、小学校4年生の停学処分が半減し、6年生の校内暴力も11%減少したと報告されている。

長期化する経済不況や失業にあえぐ我が国で、2001年度の校内暴力報告件数は小中高等学校あわせて34595件 (文部科学省調べ) と過去最悪の数字を示し、かつてのアメリカ社会と似た状況を呈している。今後、我が国でも早急にストレス・マネジメント教育を取り入れた学校教育指導案を開発し実践していくことが必要である。ただ西洋社会と文化的背景や社会状況の異なる日本で、この種の教育を行う場合、海外の実践を直ちに導入するのではなく、我が国の子どもの現状を調査し、その実態に合致した独自の教育方法を研究・開発する必要があるだろう。

以上の観点から我々は文部科学省の学術フロンティア「学校教育における包括的ストレス・マネジメントに関する臨床心理学的実践研究」の一環として、日本型ストレス・マネジメント教育の開発に取り組んできた。本稿では児童・生徒への実態調査に基づく実践的なストレス・マネジメント教育の指導案について検討したので、結果を報告する。

1. 欧米におけるストレス・マネジメント教育の実践例

先にも述べたとおり、ストレス・マネジメント教育はアメリカやスウェーデンを中心に1970年代から注目され始めた。この背景には離婚率の増加や競争社会の激化などともなう子どもの問題行動の深刻化があった。ここでは主にアメリカとスウェーデンの取り組み

を概観する。

(1) アメリカにおけるストレス・マネジメント教育

①The Humphrey Program

Selye, H.のストレス理論を子どもに幅広く理解させるためにHumphrey, J.H.ら (1980)によって考案された教育プログラムで、主にストレスの知識教育を中心としている。子どもの家庭や学校、遊び時間など1日の生活を対話形式の絵本にし、子どものストレスへの理解を促している。

②Kiddie Quieting Reflex (Kiddie QR)

Stroebel, E. L.やStroebel, C. F.ら (1984)によって考案されたQR (Quieting Reflex) というストレス教育プログラムを子ども向けに簡便にしたものである。QRは1974年にバイオフィードバック法のような機材を必要としないストレス・マネジメント技法として考案され、ストレスによって生じる緊急反応 (例えば、アドレナリンの分泌や顔の表情の緊張など) を自律訓練法、漸進性筋弛緩法や理性的情緒療法などを用いて軽減し、心身ともに均衡のとれた状態に戻そうとするものである。

③Tiger Juice

Bedford, S. (1981)によって考案された技法で、リラクゼーションや呼吸法、バイオフィードバック法、自律訓練法、瞑想などを用いて子どものストレスを軽減させる教育プログラムである。このプログラムではストレス・マネジメント技法を教える者もストレス・マネジメントを学ぶことが重要であることから、親や教師用のマニュアルも用意されている。

④Know Your Body Program (KYB Program)

アメリカ健康財団 (American Health Foundation, 1994)によって考案された、児童を対象とする統合的な健康増進プログラムである。このプログラムでは「日常生活で起きる様々な必要性や課題にうまく対処できる、効果的で建設的な行動能力 (WHO: 1994)」であるライフスキルの強化を重視している。実際にはストレス対処スキルや情緒対処スキルの習得を目的に、小冊子の物語を読んだ後に、教師が子どもの理解を深めるように質問や話し合いを行い、緊張した状態やリラックスした状態の理解や体験を通じて、子どもが自

分にあったリラクセス法をみいだすように指導されている。

⑤その他、小学校での試み

・デソト小学校の試み (Edwards, D. & Hofmeier, J. 1991)

心身をよりよい状態に保つことを目的に、児童のリラクゼーションを中心にした「Feel Good About Me」と呼ばれるプログラムが行われている。本プログラムは20日間かけて、『ストレスの知識教育』『ストレスによる身体の変化に気づかせる活動』『身体をリラクセスさせる活動』を行っており、自律訓練法や漸進性筋弛緩法、イメージ・トレーニング、ストレッチングなど様々な技法が用いられている。

・ベントリー小学校の試み (Davis, R. 1991)

小学2年生など低学年の児童を対象に、ストレスの知識教育を中心としたプログラムである。ストレスについての議論を行わせて、子ども同士の共感的理解を促すとともに、ストレス・ポスター（自分の顔を中心に描かせ、その周囲にストレスの原因を描いて説明させたもの）やノーストレス・ボタン（「今日はいやな気分がしない日です」というボタンを作成し、胸に貼り付ける）など子どもの理解を促す様々な「ストレス・グッズ」を考案している。

(2) スウェーデンにおけるストレス・マネジメント教育

スウェーデンで主に行われている教育は「統合的メンタル・トレーニング (IMT : Integrated mental training)」と呼ばれるものである。このプログラムはリラクゼーションとイメージ・トレーニングの2つの基礎的要素から構成されている自己コントロール技法であり、必要な時にはいつでもトレーニングができることを目的としている。緩やかなBGMとプログラムのカセットを2週間繰り返し聞きかせることで、リラックスした状態を体得させ、次にリラックスした状態で、ある目標を思い浮かべて、その成功体験のイメージを描かせるといったメンタル・トレーニングを行っている。このようなトレーニングを授業や試合の前などに実施することで、ストレス緩和に効果をあげている。

以上、アメリカとスウェーデンにおけるストレス・マネジメント教育の実施例を概観したが、これらのプログラムの多くがストレスに関する知識教育とリラクゼーションのための技法を取り入れて、子どものストレス対処技能の向上を目指している。我が国でも、欧

米の方法を参考にリラクゼーションを取り入れた教育が行われている。次に我が国におけるストレス・マネジメント教育について概観する。

2. 日本におけるストレス・マネジメント教育の現状

(1) 竹中昇二ら (1995～1998) による試み

アメリカやスウェーデンのストレス・マネジメント教育を参考に、日本の学校現場でより応用しやすいプログラムを考案している。子どもが楽しみながら取り組めるように、ロールプレイングなどを交えてストレスの知識教育を行ったり、呼吸法やペアで行う簡単なリラクゼーション法を取り入れ、ストレスの軽減に効果をあげている。

(2) フィークス・プログラム (PHEECS : Psychological Health Education in Elementary-school Classes by Schoolteachers)

山崎勝之ら (2000) によって行われているプログラムであり、心理学・保健学など様々な領域の理論と方法を幅広く取り入れている。教師が行うことを主眼とし、「性格改善教育」「ストレス低減」「生活習慣改善」などのプログラム群から構成されている。竹中らがリラクゼーションを中心にしているのに対して、フィークス・プログラムではロールプレイングやブレインストーミング、ディベート、ゲームなどを主に用いている。

(3) JKYBプログラム

先にあげた、アメリカ健康財団のKYBプログラムを日本版に改訂したものである。

3. 我が国の子どもを取り巻くストレス状況に関する実態調査

我が国の子どもを取り巻く社会環境は欧米各国とは大幅に異なり、学歴偏重にともなう受験戦争は未だに終息せず、小学校入学前から塾通いに奔走する幼児も珍しくはない。このような日本特有の社会情勢のなかで、ストレス・マネジメント教育を効率よく行うためには、欧米で行われているストレスの知識教育やリラクゼーション技法に加えて、我が国の子どもの現状に合致した教授方法を新たにみいだす必要があろう。

そこで日本型ストレス・マネジメント教育の開発に先立ち、子どもを取り巻くストレス状況を把握するための実態調査を小中学生に行った。本研究ではこれらの結果に基づき、①今後の研究で用いるストレス関連尺度の尺度構成を行い、②ストレッサーとストレス反応との分析を通じて、子どもの学校ストレスの現状を明らかにすることを目的とし、③最

後にこれらの結果に基づく日本型ストレス・マネジメント教育のあり方について述べる。

(1) 調査用紙

本調査は大阪府内の衛星都市の公立小中学生を対象に質問紙を実施した。調査対象はTable1に示すとおり、小学生463名、中学生499名である。また調査期間は2000年7月から2001年3月である。この質問紙には児童・生徒のストレス状況を把握するための6尺度と、予備調査の結果から必要と考えられたソーシャル・スキルを把握するための1尺度、ならびに子どもの生活実態を調査するためのフェイス項目が含まれている。各尺度の作成過程と測定内容は以下に示すとおりである。なおTable 2～13に示した尺度項目は因子分析ならびに α 係数を参考に項目選択を行った後のものである。

Table1 調査対象の構成

	小学生				中学生		
	3年生	4年生	5年生	6年生	1年生	2年生	3年生
男子	60	63	58	59	84	83	93
女子	62	60	50	51	74	89	76
合計	122	123	108	110	158	172	169

①『学校ストレス』

本尺度は学校においてストレスの原因となる出来事をどの程度経験したかを測定する尺度で、小学生用としては丹羽ら（1991）、嶋田ら（1992）の項目を参考に作成した35項目を用いた。中学生用としては丹羽ら（1991）、岡安ら（1992）、三浦ら（1995）の項目を参考に作成した31項目を用いた。回答結果に因子分析（主因子法）を適用し、スクリーングラフを参考に、小学生では『学業ストレス』『教師との関係ストレス』『友人関係ストレス』の3因子を抽出し（Table 2）、中学生では『教師との関係ストレス』『友人関係ストレス』『学業ストレス』『部活動ストレス』の4因子を抽出した（Table 3）。

小中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践的研究

(寺嶋・日高・宮田・岡田・田中)

Table2 学校ストレス項目の因子分析結果 (小学生)

質問項目	因子負荷量		
	I	II	III
I. 学業 (6項目, $\alpha=.827$)			
人がかんたんにできる問題でも、自分にはできなかった	.732	-.172	.105
テストのけっかが返ってきて、点数がわるかった	.714	-.108	.009
新しい勉強をおそわって、たいへんだった	.670	-.122	.021
通知表をもらって、せいせきがわるかった	.668	.085	-.137
さんすうのけいさんができなかった	.665	-.165	.046
じゅぎょうがよくわからなかった	.659	-.099	.076
II. 教師との関係 (6項目, $\alpha=.848$)			
先生が、よくわけをきいてくれないにおこった	-.083	.839	-.017
先生のやり方や、もののいい方が気に入らなかった	-.104	.707	.034
先生が、あいてにしてくれなかった	-.083	.631	.139
先生から、自分と他人を比べるようないい方をされた	.039	.625	.063
先生が自分をりかいしてくれなかった	-.060	.622	.126
先生が、えこひいきをした	-.130	.606	.077
III. 友人関係 (6項目, $\alpha=.832$)			
だれかにいじめられた	-.038	-.103	.769
友だちになかまはずれにされた	-.051	-.005	.763
友だちにむしされた	-.003	.004	.730
友だちに、いやなあだ名やわる口を言われた	-.033	.038	.701
勉強のことで、友だちにからかわれたり、ばかにされたりした	.128	.097	.553
顔やスタイルのことで、友だちにからかわれたり、ばかにされたりした	.156	.065	.520
固有値	8.243	2.732	1.912
寄与率 (%)	23.552	7.805	5.463
累積寄与率 (%)	23.552	31.357	36.819

Table3 学校ストレス項目の因子分析結果 (中学生)

質問項目	因子負荷量			
	I	II	III	IV
I. 教師との関係 (6項目, $\alpha=.822$)				
自分は悪くないのに、先生からしかられたり注意されたりした	.733	.004	-.009	-.074
先生が自分を理解してくれなかった	.727	.044	-.047	.037
先生がえこひいきをした	.708	-.066	-.066	.078
先生から、自分と他人を比べるような言い方をされた	.629	.079	-.032	.050
先生から無視された	.625	.006	.024	-.080
先生のやり方や、ものの言い方が気に入らなかった	.588	-.022	-.020	.028
II. 友人関係 (6項目, $\alpha=.765$)				
自分の性格のことやじぶんのしたことについて、友達から悪口を言われた	.031	.698	.036	-.046
友達に無視された	-.016	.688	-.056	.081
クラスの友達から、仲間はずれにされた	-.021	.687	-.081	-.031
誰かにいじめられた	-.065	.617	-.011	.027
クラスの異性からきらわれた	.072	.493	.030	-.108
顔やスタイルのことで、友達からからかわれたり、ばかにされたりした	.026	.445	.113	.020
III. 学業 (6項目, $\alpha=.727$)				
試験や通知表の成績が悪かった	.036	-.009	.751	-.111
人が簡単にできる問題でも、自分にはできなかった	-.128	.026	.601	.042
先生や両親から期待されるような成績がとれなかった	.044	-.157	.593	-.040
新しい勉強をおそわって大変だった	-.100	.032	.512	.101
一生けんめい勉強しているのに、成績がのびなかった	.002	.048	.480	.051
授集中、指名されても答えることができなかった	.009	-.010	.447	-.028
IV. 部活動 (6項目, $\alpha=.710$)				
部活動の練習がきびしかった	-.065	-.017	-.017	.695
部活動の先生がきびしすぎと思った	.052	-.007	-.067	.635
部活動で、先生や先輩からしごかれた	.034	-.019	-.026	.529
勉強と部活動の両立がむずかしかった	-.046	-.031	.141	.519
部活動の上下関係がきびしすぎと思った	.007	.179	-.012	.463
部活動で帰りがおそくなった	.083	-.085	.120	.400
固有値	5.217	2.152	1.552	1.227
寄与率 (%)	16.828	6.942	5.006	3.957
累積寄与率 (%)	16.828	23.771	28.777	32.734

②『ストレス反応』

本尺度は個人がストレスを受けた時に、心身がどのように反応するかを測定する尺度で、小学生用としては嶋田ら（1994）の項目を参考に作成した35項目を、中学生用としては岡安ら（1992）、三浦ら（1995）の項目を参考に作成した34項目を用いた。因子分析の結果、小学生、中学生ともに『不機嫌・怒り』『抑鬱・不安』『意欲減退』『身体愁訴』の4因子を抽出した（Table 4、Table 5）。

Table4 ストレス反応項目の因子分析結果（小学生）

質問項目	因子負荷量			
	I	II	III	IV
I. 不機嫌・怒り（6項目、 $\alpha=.864$ ）				
だれかに、いかりをぶつけない	.876	-.018	-.021	-.164
いかりを感じる	.819	.080	-.007	-.078
腹立たしい気分だ	.692	.142	-.075	-.024
気もちが、むしゃくしゃする	.629	-.029	-.064	.259
ふきげんで、おこりっぽい	.584	-.052	.088	.151
いらいらする	.536	-.112	.079	.228
II. 抑鬱・不安（6項目、 $\alpha=.813$ ）				
なんとなく、しんぱいである	-.104	.652	.128	.021
泣きたい気分だ	.206	.646	-.069	-.054
かなしい	.159	.636	-.180	-.028
さびしい	.019	.622	-.008	.011
なんだか、こわい感じがする	-.092	.617	.084	.011
不安を感じる	.000	.495	.255	.004
III. 意欲減退（6項目、 $\alpha=.778$ ）				
むずかしいことを考えることができない	-.041	.036	.693	-.176
頭の回転がにおく、考えがまとまらない	.073	.028	.628	-.009
なにかに集中できない	.036	-.103	.622	.058
あまりがんばれない	.021	-.002	.591	.024
体から、力がわかない	-.075	.088	.564	.114
勉強が手につかない	.202	.007	.553	-.216
IV. 身体愁訴（6項目、 $\alpha=.750$ ）				
頭がぐらくらする	.011	.180	-.191	.722
体がだるい	.138	-.140	-.046	.686
ずつうがする	-.064	.162	-.154	.604
つかれやすい	.014	-.085	.212	.508
頭が重い	-.009	.134	.096	.399
体が熱っぽい	-.141	.199	.126	.371
固有値	9.903	1.653	1.126	0.997
寄与率（%）	28.295	4.724	3.218	2.847
累積寄与率（%）	28.295	33.019	36.237	39.084

Table5 ストレス反応項目の因子分析結果 (中学生)

質問項目	因子負荷量			
	I	II	III	IV
I. 抑鬱・不安 (7項目, $\alpha=.872$)				
悲しい	.845	-.021	.019	-.171
さみしい気持ちだ	.837	-.012	-.089	-.035
心が暗い	.806	.018	-.019	-.067
みじめな気持ちだ	.690	.010	-.122	.210
泣きたい気分だ	.679	.128	.088	-.125
不安を感じる	.540	.068	-.172	.338
なんだかこわい感じがする	.514	-.027	.186	-.068
II. 不機嫌・怒り (7項目, $\alpha=.900$)				
いかりを感じる	-.005	.886	.007	-.060
腹立たしい気分だ	.083	.853	-.034	-.115
いらいらする	-.091	.814	.082	.019
誰かに、いかりをぶつけたい	-.080	.793	-.178	.122
ふきげんで、おこりっぽい	-.055	.572	.003	.187
気持ちがむしやくしやしている	.080	.568	.101	.076
ふゆかいな気分だ	.294	.560	.020	-.068
III. 身体愁訴 (8項目, $\alpha=.840$)				
頭がくらくらする	-.006	-.069	.865	-.112
体がだるい	-.136	.129	.645	.051
頭が痛い	-.060	.060	.582	.030
気持ちが悪い	.181	.103	.575	-.096
体が熱っぽい	.022	.034	.550	-.085
つかれやすい	-.021	.076	.488	.135
頭が重い	.072	-.100	.484	.202
体から力がわいてこない	.093	-.050	.431	.276
IV. 意欲減退 (7項目, $\alpha=.791$)				
根気がない	-.009	.062	-.092	.662
むずかしいことを考えることができない	-.058	-.070	.068	.623
ひとつのことに集中することができない	-.018	.047	.005	.560
頭の回転がぶく、考えがまとまらない	-.123	.030	.015	.559
勉強が手につかない	-.027	.033	.013	.526
なにもやる気がしない	-.041	.086	.247	.484
何事にも自信がない	.224	-.075	.114	.460
固有値	10.699	1.832	1.348	1.033
寄与率 (%)	31.469	5.390	3.965	3.038
累積寄与率 (%)	31.469	36.858	40.824	43.861

③ 『ソーシャル・サポート』

本尺度は周囲の人々からの援助をどの程度得ているかを測定する尺度で、小学生用としては嶋田ら (1993) が作成した5項目を、中学生用としては岡安ら (1993) が作成した5項目を用いた。因子分析の結果、小学生、中学生ともに、どのサポート源 (『父親』『母親』『きょうだい』『教師』『友達』) においても明確な1因子構造を示した (Table 6、Table 7)。

Table6 ソーシャル・サポート項目の因子分析結果（小学生）

質問項目 (5項目)	サポート源	因子負荷量				
		父親	母親	きょうだい教師	友達	
あなたに元気がないとすぐに気づいてはげましてくれる		.798	.820	.826	.802	.813
あなたが悩みや不満をいってもいやな顔をしないできいてくれる		.726	.703	.806	.780	.791
あなたが何かしっばいしても、そっと助けてくれる		.747	.790	.834	.855	.848
ふだんから、あなたの気持ちをよくわかってくれる		.803	.779	.854	.806	.825
あなたが何か悩んでいるときにどうしたらよいか教えてくれる		.702	.713	.728	.745	.785
固有値		2.858	2.906	3.288	3.188	3.301
寄与率 (%)		57.155	58.129	65.755	63.758	66.012
α 係数		.868	.873	.905	.897	.906

Table7 ソーシャル・サポート項目の因子分析結果（中学生）

質問項目 (5項目)	サポート源	因子負荷量				
		父親	母親	きょうだい教師	友達	
あなたに元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる		.804	.803	.835	.788	.786
あなたが悩みや不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる		.793	.806	.836	.730	.803
あなたが、何か失敗しても、そっと助けてくれる		.770	.794	.861	.804	.844
普段から、あなたの気持ちを、よくわかってくれる		.770	.764	.796	.765	.765
あなたが、何か悩んでいる時に、どうしたらよいか、教えてくれる		.829	.826	.861	.822	.814
固有値		3.149	3.191	3.513	3.062	3.224
寄与率 (%)		62.974	63.814	70.255	61.249	64.482
α 係数		.891	.904	.921	.885	.900

④『認知的評価』

本尺度は何か嫌なことがあった時に、どのように感じるのかを測定する尺度で、小学生用としては新名ら（1988）や嶋田（1998）の項目を参考に作成した15項目を用い、中学生用としては新名ら（1988）や坂野ら（1994）の項目を参考に作成した15項目を用いた。因子分析の結果は1因子構造を示した（Table 8、Table 9）。

Table8 認知的評価項目の因子分析結果（小学生）

質問項目 (5項目)	因子負荷量
ふたんになることだと思う (*)	.690
こまったことだと思う (*)	.650
自分をきずつけるものだと思う (*)	.549
たいへんなことだと思う (*)	.519
なければよいものだと思う (*)	.421
固有値	1.985
寄与率 (%)	19.847
α 係数	.698

*：反転項目

Table9 認知的評価項目の因子分析結果 (中学生)

質問項目 (5項目)	因子負荷量
負担になることだと思う (*)	.745
自分をきずつけることだと思う (*)	.737
困ったことだと思う (*)	.682
大変なことだと思う (*)	.625
学校の生活をおびやかすと思う (*)	.595
固有値	2.763
寄与率 (%)	27.628
α 係数	.807

*: 反転項目

⑤『セルフ・エフィカシー』

セルフ・エフィカシーとは、あることを行うにあたり、成功するという確信をどの程度持っているか、すなわち実現可能性に関する個人の予測のことで、Bandura (1977) によって概念化された。本尺度はこのセルフ・エフィカシーを測定する尺度で、小学生用、中学生用ともに坂野ら (1986)、桜井ら (1990)、嶋田ら (1995) の項目を参考に作成した15項目を用いた。因子分析の結果は1因子構造を示した (Table10、Table11)。

Table10 セルフ・エフィカシー項目の因子分析結果 (小学生)

質問項目 (6項目)	因子負荷量
たのしい生活は、どんなにどりよくしてもできないと思う (*)	.728
今、しあわせでないなら、どんなにがんばっても、しあわせでないと思う (*)	.633
どんなにがんばってみても、おとなになったら、たのしくはならないと思う (*)	.621
学校の勉強は、その気になっても、なかなかわかるようにならないと思う (*)	.548
学校のせいせきは、いくらどりよくしてもよくならないと思う (*)	.529
どんなに勉強しても、にがてな科目はとくいにはなれないと思う (*)	.503
固有値	3.313
寄与率 (%)	27.608
α 係数	.751

*: 反転項目

Table11 セルフ・エフィカシー項目の因子分析結果 (中学生)

質問項目 (9項目)	因子負荷量
どんなにがんばってみても、大人になったら、楽しくはならないと思う (*)	.631
学校の成績は、いくら努力しても、よくならないと思う (*)	.607
今、幸せでなくても、その気になってがんばれば、おとなになったら幸せな生活ができると思う	.604
いくら努力しても、自分がしたいような生活はできないと思う (*)	.567
今、幸せでないなら、どんなにがんばっても幸せでないと思う (*)	.562
楽しい生活は、どんなに努力しても、できないと思う (*)	.558
その気になっても、学校の勉強は、なかなかわかるようにならないと思う (*)	.557
苦手な科目でも、できるようになりたいと思い、がんばれば、得意になれると思う	.549
がんばって勉強すれば成績はよくなると思う	.518
固有値	3.513
寄与率 (%)	29.271
α 係数	.808

*: 反転項目

⑥『コーピング』

本尺度は何か嫌なことがあった時の対処方法について測定する尺度で、小学生用として嶋田ら（1993）の項目を参考に作成した21項目を、中学生用としては坂野ら（1994）の項目を参考に作成した21項目を用いた。因子分析の結果、小学生、中学生ともに『積極型コーピング』『気分転換型コーピング』『思考回避型コーピング』の3因子を抽出した（Table12、Table13）。

Table12 コーピング項目の因子分析結果（小学生）

質 問 項 目	因子負荷量		
	I	II	III
I. 積極型コーピング（5項目， $\alpha=.760$ ）			
なにがそのげんいんかをみつける	.695	.057	-.103
そのことを、かえようとどりよくする	.631	-.027	.022
大切なことだと考える	.619	-.047	.060
どのようなことなのかをよく考える	.594	-.040	-.077
自分をかえようと、どりよくする	.593	-.030	.037
II. 気分転換型コーピング（5項目， $\alpha=.723$ ）			
テレビをみる	-.111	.725	.019
友だちと遊ぶ	.142	.604	-.155
なにか食べる	.105	.585	-.018
ゲームをする	-.224	.578	.083
寝る	.054	.529	-.027
III. 思考回避型コーピング（5項目， $\alpha=.575$ ）			
うんがわるいとあきらめる	-.025	-.042	.687
どうしようもないので、あきらめる	-.076	-.005	.555
あまり、先を考えないようにする	.183	-.051	.351
時間がたつのをまつ	.119	.301	.257
たいしたことではないと考える	-.029	.245	.249
固 有 値	3.421	2.413	0.647
寄 与 率 (%)	16.289	11.492	3.082
累 積 寄 与 率 (%)	16.289	27.781	30.864

小中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践的研究
(寺嶋・日高・宮田・岡田・田中)

Table13 コーピング項目の因子分析結果 (中学生)

質 問 項 目	因子負荷量		
	I	II	III
I. 積極型コーピング (7項目, $\alpha=.842$)			
何がその原因なのかを、見つける	.724	-.067	-.045
どのようなことなのかをよく考える	.687	-.086	-.018
そのことを、変えようと努力する	.666	.017	-.029
自分を変えようと、努力する	.659	-.102	.067
対策を立てる	.620	.039	-.094
大切なことだと考える	.613	.025	.003
どうすればよいか、計画を立てる	.603	.042	.033
II. 気分転換型コーピング (4項目, $\alpha=.680$)			
テレビを見る	-.033	.879	-.065
ゲームをする	-.101	.605	.001
寝る	-.007	.476	.074
友達と遊ぶ	.203	.468	-.012
III. 思考回避型コーピング (4項目, $\alpha=.621$)			
どうしようもないので、あきらめる	-.074	-.031	.618
運が悪いと、あきらめる	.055	.095	.533
たいしたことではないと考える	-.040	.013	.513
そのことを、あまり考えないようにする	.044	-.018	.509
固 有 値	3.664	2.215	1.075
寄 与 率 (%)	17.449	10.548	5.121
累 積 寄 与 率 (%)	17.449	27.997	33.118

(2) 学校ストレッサーとストレス反応の関連性

学校ストレッサーのうちで、ストレス反応と結びつきやすいものを明らかにするために、ストレス反応の4つの下位尺度 (『抑鬱・不安』『不機嫌・怒り』『身体愁訴』『意欲減退]) の各々を目的変数に、学校ストレッサーの各下位尺度 (『友人関係』『教師との関係』『学業』『部活動 (中学生のみ)』) を説明変数として重回帰分析 (ステップワイズ法) を行った (Table14, Table15, Table18, Table19)。さらに各ストレッサーごとに、標準偏差をもとにして高得点群と低得点群に分割し、両群間におけるストレス反応得点の平均値に差があるかどうかをGP分析を用いて検討した (Table16, Table17, Table20, Table21)。

小学生ではTable14, Table15に示したとおり、男女ともに学業ストレッサーがストレス反応と関連し、また男子の場合は友人関係で生じるストレッサーが、女子の場合は教師との関係で生じるストレッサーがストレス反応と関連することが示唆された。またTable16, Table17に示したとおり、GP分析の結果、ほぼすべてのストレス反応得点に有意差が認められ、ストレッサーの高群が低群の得点を上回っていた。

Table14 ストレッサーとストレス反応の重回帰分析 (小学生：男子)

独立変数	従属変数			
	抑鬱・不安	不機嫌・怒り	身体愁訴	意欲減退
友人関係	.402 **	.320 **	.181 *	.156 *
教師との関係	-	-	-	-
学業	.218 **	-	.215 **	.435 **
重回帰係数	.508	.320	.320	.503
数値は標準化偏回帰係数 (ステップワイズ法)			* $p < .05$	** $p < .01$

Table15 ストレッサーとストレス反応の重回帰分析 (小学生：女子)

独立変数	従属変数			
	抑鬱・不安	不機嫌・怒り	身体愁訴	意欲減退
友人関係	.432 **	-	-	.163 *
教師との関係	.144 *	.417 **	.268 **	.145 *
学業	-	.174 **	.169 **	.426 **
重回帰係数	.511	.480	.340	.565
数値は標準化偏回帰係数 (ステップワイズ法)			* $p < .05$	** $p < .01$

Table16 ストレッサーとストレス反応のGP分析 (小学生：男子)

	友人関係		教師との関係		学業	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群
抑鬱・不安	2.93(2.31) N=45	0.61(1.42) ** N=57	2.74(2.54) N=46	0.85(1.43) ** N=67	2.31(2.49) N=36	0.73(1.29) ** N=52
不機嫌・怒り	4.80(3.34) N=46	2.30(3.13) ** N=57	4.30(3.64) N=46	2.44(3.85) ** N=70	3.72(3.29) N=36	2.68(3.09) N=50
身体愁訴	3.59(2.43) N=44	1.82(1.99) ** N=56	3.47(2.33) N=45	1.82(1.86) ** N=69	3.59(2.45) N=37	1.90(2.29) ** N=52
意欲減退	4.42(2.84) N=48	2.26(2.32) ** N=57	4.00(2.61) N=47	2.30(2.53) ** N=69	4.62(2.59) N=37	1.73(2.05) ** N=51
() 内は標準偏差			* $p < .05$	** $p < .01$		

Table19 ストレッサーとストレス反応の重回帰分析（中学生：女子）

独立変数	従属変数			
	抑鬱・不安	不機嫌・怒り	身体愁訴	意欲減退
友人関係	.423 **	.323 **	.161 **	.189 **
教師との関係	.307 **	.278 **	.341 **	.141 *
学業	-	-	.228 **	.444 **
部活動	-.307 **	-	-	-
重回帰係数	.580	.509	.520	.569

数値は標準化偏回帰係数（ステップワイズ法） * $p < .05$ ** $p < .01$

Table20 ストレッサーとストレス反応のGP分析（中学生：男子）

	友人関係		教師との関係		学業		部活動	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
抑鬱・不安	3.62(3.32) N=38	0.60(1.27) ** N=133	2.26(2.51) N=46	0.50(1.31) ** N=74	1.84(2.40) N=61	0.87(2.00) * N=63	2.01(2.54) N=50	1.03(1.74) * N=55
不機嫌・怒り	5.66(4.23) N=38	2.27(3.09) ** N=133	4.57(3.96) N=46	1.50(2.51) ** N=74	4.35(2.82) N=61	1.97(3.00) ** N=63	3.78(3.66) N=50	3.72(4.15) N=55
身体愁訴	5.47(3.69) N=47	2.63(2.72) ** N=49	4.48(3.39) N=46	2.52(2.99) ** N=74	3.84(3.86) N=61	2.46(2.71) * N=63	4.01(3.52) N=50	3.78(3.71) N=55
意欲減退	5.47(3.03) N=38	3.22(2.82) ** N=133	5.17(2.85) N=46	3.13(3.23) ** N=74	5.76(2.50) N=61	3.16(2.85) ** N=63	4.50(3.04) N=50	4.11(3.30) N=55

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

Table21 ストレッサーとストレス反応のGP分析（中学生：女子）

	友人関係		教師との関係		学業		部活動	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
抑鬱・不安	5.02(4.08) N=61	1.10(1.99) ** N=90	4.46(4.42) N=41	1.34(2.44) ** N=73	3.46(3.84) N=68	1.78(3.19) * N=37	3.57(3.71) N=53	2.03(4.13) N=33
不機嫌・怒り	6.92(4.66) N=61	2.64(3.36) ** N=90	6.88(4.65) N=41	2.52(3.20) ** N=73	5.34(4.57) N=68	3.00(3.50) ** N=37	5.53(4.16) N=53	3.55(4.47) * N=33
身体愁訴	6.42(4.01) N=61	3.66(3.16) ** N=90	6.56(4.70) N=41	3.00(2.61) ** N=73	6.14(4.38) N=68	2.92(3.04) ** N=37	5.57(4.02) N=53	4.39(4.62) N=33
意欲減退	6.28(3.62) N=61	3.83(2.96) ** N=90	5.61(3.52) N=41	3.51(2.66) ** N=73	6.14(4.38) N=68	2.92(3.04) ** N=37	5.46(3.11) N=53	4.21(3.57) N=33

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

このように今回の分析で、対人関係の問題がストレッサーになりやすいことが示唆されたが、これは子どもを取り巻く生活環境の著しい変化に帰因する部分が大いと考えられ

る。Figure 1 は今回の調査で用いたフェイス項目への反応を整理し、帰宅後、小中学生がディスプレイの前で何時間過ごしているかを円グラフにしたものである。2時間以上ディスプレイの前で過ごしている者は、小学生が約40%、中学生が約60%に達している。一方、Figure 2 は塾や稽古事に通っている割合を示しており、小学生では85%の児童が、中学生では80%の生徒が通っている。さらにFigure 3 は塾などに通っている者のうちで、週に何日程度通っているかを示したものである。これによると、週3日以上通っている小学生は57%で、同じく中学生では64%に達している。これらの数字をみると、今回、調査対象と

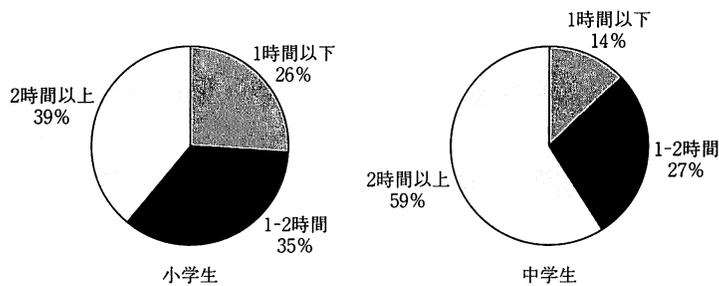


Figure 1 小中学生のディスプレイの前で過ごす時間（1日平均）

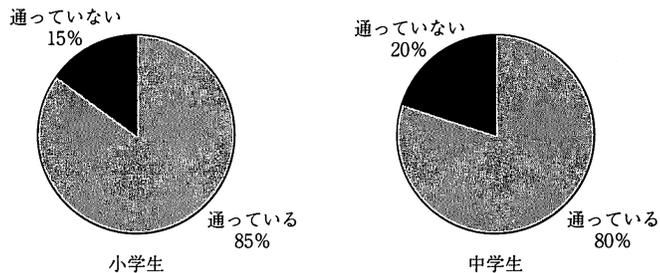


Figure 2 塾や稽古事へ通っている小中学生の割合

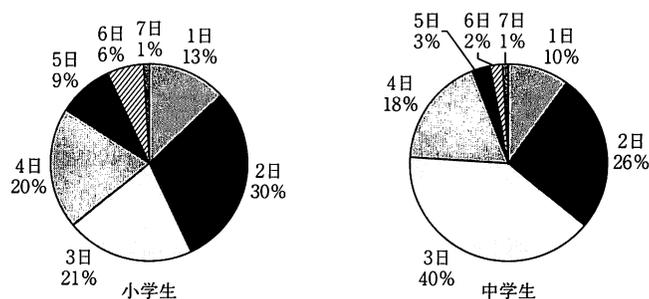


Figure 3 小中学生の1週間当たりの通塾日数

した子どもは学校から帰宅後、テレビゲームをしたり、塾で過ごしたりする時間がきわめて長く、反面、戸外で友達などと集団で遊ぶ時間が著しく減少していることがうかがえる。このような家庭生活の変化は児童期に活発化する集団活動の妨げとなり、本来、子どもがソーシャル・スキルを獲得するギャング・エイジをますます衰退させることになる。今回の調査結果で、対人関係の問題がストレス反応に結びつきやすい傾向がみられたのは、このような家庭生活の変化にともなう社会性の未発達あるいはソーシャル・スキルの習熟不足が影響しているものと考えられる。

我が国の社会構造からみて学歴偏重が直ちに是正されるとは考えにくく、また電子機器は家庭生活にいっそう浸透することは確実である。今後、ストレスの予防の観点からも、学校教育のなかで子どもの社会性の発達を促し、ソーシャル・スキルの習得を意図した授業を積極的に取り入れる必要がある。

(3) ソーシャル・スキルとストレス反応

先の学校ストレスとストレス反応との分析を通じて、学校教育におけるソーシャル・スキル・トレーニングの重要性が示唆された。ただスキル・トレーニングを実践する場合、どのタイプのスキル・トレーニングが子どものストレス反応を効率よく抑制するかについて、あらかじめ知る必要がある。以下、ソーシャル・スキルのタイプとストレス反応との関連を分析し、ストレス・マネジメント教育に取り入れる具体的なソーシャル・スキル・トレーニングの方法について検討する。

① ソーシャル・スキルのタイプ

これまで嶋田らをはじめ多くの研究者がソーシャル・スキルをいくつかのタイプに分類して論じてきた。本研究ではソーシャル・スキルを測定する項目として、小学生用では佐藤ら(1988)、戸ヶ崎ら(1992)、嶋田ら(1993)の項目を参考に作成した20項目を、中学生用では佐藤ら(1988)、戸ヶ崎ら(1992)、岡安ら(1993)の項目を参考に作成した25項目を仮尺度として、先の対象に回答を求めた。この結果に対して小中学生別々に因子分析を行いスクリーングラフを参考に3因子を抽出した。Table22、Table23に示すとおり、第1因子は「こまっている友達を助けてあげる」「友達をはげます」「相手の気持ちを考えて話す」など、友人関係をより良く保とうと配慮する内容の項目が負荷し、『関係向上型スキル』の因子と考えられる。第2因子は「友達の仲間に入る」「遊んでいる友達の中にはいる」「友達と一緒に遊ぶ」など集団へ参加しようとする内容の項目で『集団参加型スキル』

小中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践的研究
(寺嶋・日高・宮田・岡田・田中)

の因子と考えられる。第3因子は「友達のじゃまをしない」「自分のしてほしいことをむりやり友達にさせない」「乱暴な話し方をしない」など、非協調的あるいは攻撃的な行動を控えようとする内容の項目で、『攻撃行動抑制型スキル』の因子と考えられる。

Table22 ソーシャル・スキル項目の因子分析結果 (小学生)

質問項目	因子負荷量		
	I	II	III
I. 関係向上型スキル (6項目, $\alpha=.767$)			
こまっている友だちを助ける	.677	.097	.014
ひきうけたら、さいごまでやる	.664	-.136	.002
あいての気持ちを考えて話す	.621	-.079	.075
友だちにしんせつにする	.597	.000	.146
友だちがしっばいしたら、はげます	.547	.084	-.045
友だちのたのみをきく	.539	-.010	-.075
II. 集団参加型スキル (3項目, $\alpha=.711$)			
友だちとはなれて、ひとりだけで遊ぶ (*)	-.044	.771	-.038
友だちのあそびをじっとみている (*)	-.017	.646	.094
あそんでいる友だちの中にはいけない (*)	-.048	.612	.027
III. 攻撃行動抑制型スキル (4項目, $\alpha=.639$)			
友だちにけんかをしかける (*)	-.048	-.044	.628
自分のしてほしいことを、むりやりやらせる (*)	-.111	.077	.600
友だちに、らんぼうな話し方をしたをする (*)	.024	-.059	.592
なんでも、友だちのせいにする (*)	.194	.124	.402
固有値	2.709	1.765	0.989
寄与率 (%)	18.063	11.766	6.595
累積寄与率 (%)	18.063	29.829	36.423

*:反転項目

Table23 ソーシャル・スキル項目の因子分析結果 (中学生)

質問項目	因子負荷量		
	I	II	III
I. 関係向上型スキル (7項目, $\alpha=.780$)			
こまっている友達を助けてあげる	.695	.085	.020
友達が失敗したら、はげましてあげる	.687	-.029	.058
友達のたのみを聞く	.642	-.079	.023
友達がよくしてくれた時は、お礼を言う	.557	.016	.008
相手の気持ちを考えて話す	.534	-.111	.151
引き受けたことは、最後までやり通す	.519	-.122	.166
友達の意見に反対するときは、きちんとその理由を言う	.504	.008	-.120
II. 集団参加型スキル (6項目, $\alpha=.821$)			
自分から友達の仲間に入れない (*)	-.021	.726	-.039
遊んでいる友達の中に入れない (*)	-.042	.712	.021
友達とはなれて、一人で遊ぶ (*)	-.088	.672	.099
友達に話しかけられない (*)	-.005	.654	.029
友達の遊びをじっと見ている (*)	-.050	.606	.074
休み時間に友達とおしゃべりをしない (*)	-.034	.563	-.013
III. 攻撃行動抑制型スキル (5項目, $\alpha=.721$)			
友達のじゃまをする (*)	.104	.004	.656
自分のしてほしいことを、むりやり友達にさせる (*)	.041	-.071	.636
友達に、らんぼうな話し方をしたをする (*)	-.022	-.067	.601
友達をおどろかしたり、友達にいばったりする (*)	-.079	.037	.584
でしゃばりである (*)	-.087	.073	.506
固有値	4.008	2.963	1.814
寄与率 (%)	16.033	11.853	7.257
累積寄与率 (%)	16.033	27.887	34.144

*:反転項目

②ソーシャル・スキルのタイプとストレス反応

ソーシャル・スキル・トレーニングを実践するに先立ち、どのタイプのスキル・トレーニングがストレス反応の抑制に寄与するかを明らかにする必要がある。そこで、先の分析で明らかになったソーシャル・スキルの3タイプを説明変数に、ストレス反応の4つの下位尺度を各々目的変数にして重回帰分析を行った。さらに各ソーシャル・スキルごとに標準偏差に基づき高得点群と低得点群に分割し、両群間におけるストレス反応得点の平均値に差があるかどうかを検討した。

ソーシャル・スキルの3タイプとストレス反応との重回帰分析の結果、小学生ではTable24、Table25に示すとおり、集団参加型と攻撃行動抑制型のスキルがすべてのストレス反応と逆相関を示したものの、関係向上型スキルについては一部のストレス反応を除き、有意な相関は認められなかった。またTable26、Table27に示したとおり、ソーシャル・スキルとストレス反応のGP分析でも、重回帰分析とほぼ同様の結果が得られた。

中学生についてみると、Table28、Table29に示すとおり、集団参加型と攻撃行動抑制型のスキルは、ほぼすべてのストレス反応と逆相関を示したが、男子における関係向上型スキルはどのストレス反応とも関連を示さず、女子においては抑鬱・不安と正の相関を示した。またTable30、Table31に示したとおり、集団参加型と攻撃行動抑制型のスキルの高群と低群における各ストレス反応得点の平均値には、すべてに有意差が認められたものの、関係向上型スキルでは一部のストレス反応を除いて有意差は認められなかった。

このことから、集団参加型と攻撃行動抑制型のスキル・トレーニングはストレス反応を抑制する方向に作用しやすく、小学生、中学生ともにほぼ同様の傾向が認められた。しかし関係向上型スキルは小学生男子で一部のストレス反応を抑制する傾向が認められるものの、中学生女子では逆にストレス反応を助長する方向に作用することが示唆された。このことから関係向上型スキルのトレーニングについては慎重に行う必要がある。

以上の結果をまとめると、ストレス・マネジメント教育にソーシャル・スキル・トレーニングを取り入れる場合、集団参加型と攻撃行動抑制型のスキル・トレーニング、すなわちグループ学習のような集団課題学習や集団作業、自己の感情や欲求を適切に統制するための技法を教授するのが望ましいと考えられる。

小中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践的研究
(寺嶋・日高・宮田・岡田・田中)

Table24 ソーシャル・スキルとストレス反応の重回帰分析 (小学生：男子)

独立変数	従属変数			
	抑鬱・不安	不機嫌・怒り	身体愁訴	意欲減退
関係向上型スキル	-	-.197 **	-	-.157 *
集団参加型スキル	-.308 **	-.152 **	-.212 *	-.264 **
攻撃行動抑制型スキル	-.155 **	-.374 *	-.213 *	-.228 **
重回帰係数	.381	.495	.342	.439

数値は標準化偏回帰係数 (ステップワイズ法) * $p < .05$ ** $p < .01$

Table25 ソーシャル・スキルとストレス反応の重回帰分析 (小学生：女子)

独立変数	従属変数			
	抑鬱・不安	不機嫌・怒り	身体愁訴	意欲減退
関係向上型スキル	-	-	-	-.176 **
集団参加型スキル	-.441 **	-.230 **	-.228 **	-.341 **
攻撃行動抑制型スキル	-.227 **	-.412 **	-.221 **	-.198 **
重回帰係数	.543	.518	.354	.488

数値は標準化偏回帰係数 (ステップワイズ法) * $p < .05$ ** $p < .01$

Table26 ソーシャル・スキルとストレス反応のGP分析 (小学生：男子)

	関係向上型スキル		集団参加型スキル		攻撃行動抑制型スキル	
	高群	低群	高群	低群	高群	低群
抑鬱・不安	1.54(2.16) N=37	1.36(2.14) N=45	0.92(1.62) N=101	2.84(2.48) ** N=44	1.07(1.79) N=88	2.35(2.45) ** N=49
不機嫌・怒り	2.69(3.11) N=36	4.70(3.61) * N=46	2.56(3.06) N=101	5.02(3.51) ** N=44	1.89(2.67) N=87	6.06(3.28) ** N=49
身体愁訴	1.86(1.79) N=47	2.98(2.61) * N=46	1.89(2.02) N=101	3.74(2.67) ** N=46	1.80(1.88) N=86	3.73(2.65) ** N=48
意欲減退	2.10(2.21) N=39	3.66(2.45) ** N=47	2.41(2.34) N=102	4.57(2.66) ** N=46	2.21(2.16) N=86	4.39(3.01) ** N=49

() 内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

したがって日本でストレス・マネジメント教育を普及させるためには、我が国の子どもの実情をふまえたものであることはいまでもなく、小中学校の教員が簡単なマニュアルや短時間の講習会に参加するだけで、容易に実施できるものでなければならない。このためには、グループ学習など教員が従来からクラスで実践しているなじみ深い教授方法を多用して、ストレス・マネジメントの指導案を編成する必要がある。

以上の観点を十分にふまえて、実態調査に基づく実証的な日本型ストレス・マネジメント教育のあり方について検討し、以下に具体的な指導案を提示する。

(1) 日本型ストレス・マネジメント教育指導案の作成

リラクゼーションや呼吸法などの技法やストレスに関する知識教育は、これまでの研究からみてストレスの緩和に有効と考えられ、我が国でストレス・マネジメント教育を行う場合にも組み込む必要がある。ただ、先の実態調査にみられるように、人間関係のストレスが子どものストレスに結びつきやすいことを考慮すると、我が国では人間関係のスキルを教授する方法、すなわちソーシャル・スキル・トレーニングを指導案に組み込む必要がある。したがってリラクゼーションなどの技法を用いて生じたストレスの緩和をはかる教育（Passive Stress Management Education）と、ソーシャル・スキル・トレーニングなどを通じて対人関係で生じる不必要なストレスを予防する教育（Active Stress Management Education）の両面から指導案を編成するのが望ましい。

なおPassive Stress Management Education（以下PSME）とは生じたストレスの緩和に重点を置いた教育で、リラクゼーションやイメージ・トレーニングの技法の習得を目的としている。これらは従来、西洋各国でストレス・マネジメント教育のなかに早くから取り入れられてきた方法で、ストレス軽減効果が高いとされている。またActive Stress Management Education（以下ASME）はストレスの発生源を分析し、不必要なストレスの発生を未然に予防することに重点を置いた教育である。これは子どもの生活環境のなかで生じやすいストレスを明らかにし、ストレス反応の発生を事前に防止するための知識や技法の習得を目的とするものである。

このようなPSMEとASMEの観点を各々取り入れた『ストレス全般にわたる知識教育』『ストレス緩和技法の習得』『ソーシャル・スキル・トレーニング』の3領域から編成されるストレス・マネジメント教育の指導案を作成した（Table32、Table33）。各領域の指導内容について述べる。

Table32-1 小学生のストレス・マネジメント教育カリキュラム

ストレス全般にわたる知識教育	【第1週：ストレス・マネジメント教育の導入、学校生活調査実施】 ストレス・マネジメント教育の必要性を説明するとともに、ストレス・マネジメント教育の効果を測定するために「学校生活調査」を実施する。
	【第2週：ストレスの知識教育】 ストレスとストレス反応の違いを説明し、ストレスの起こる仕組みについての理解を促す。
	【第3週：ストレス反応についての知識教育】 ストレスによって生じる様々な心身の変化に関する理解を促す。また、自分自身のストレスやストレス反応は何かを考え、グループで討議して発表する。
	【第4週：ストレス軽減要因についての知識教育】 ストレスを軽減・緩和する要因や方法についての理解を促す。また、自分自身のストレス軽減要因の状態や、ストレス対処法について検討する。(振り返り)
ストレス緩和技法の習得	【第5週：10秒腹式呼吸法実施】 ストレス緩和技法の1つである10秒腹式呼吸法を実施する。授業前半で実施方法や注意点について説明し、後半に実習を行う。
	【第6週：ペア・リラクゼーション①肩の上下プログラム】 肩の力を抜く、肩の上下プログラムを実施する。後半はペアになり、互いに援助しながら肩の上下プログラムを実施する。
	【第7週：ペア・リラクゼーション②肩の開きプログラム】 肩の開きプログラムを実施する。後半はペアになり、互いに援助しながら肩の開きプログラムを実施する。
	【第8週：漸進性筋弛緩法】→体育館などが望ましい これまでのリラクゼーション訓練を復習した後、漸進性筋弛緩法を実施する。
	【第9週：リラクゼーション期のまとめ】 今までのリラクゼーション訓練の授業を振り返り、授業の感想や実際やってみてどうであったのかについてグループで話し合う。(振り返り)
ソーシャル・スキル・トレーニング	【第10週：あいさつの練習】 あいさつは良好な人間関係を形成する第一歩であり、重要なソーシャル・スキルである。そこで、モデリングなどを通して、「気持ちのよいあいさつ」の方法について検討する。
	【第11週：自己紹介練習】 自己紹介は自己を把握し、それを相手に伝え、お互いの理解を深める役割があり、良好な人間関係を作る基礎となる重要なスキルである。モデリングなどを通して、「上手な自己紹介の方法」の習得を目指す。(振り返り)
	【第12週：傾聴練習①】 人の話をうまく聞くことは、会話を促進させ、人間関係を円滑にする重要な社会的スキルである。モデリングなどを通して、「上手な傾聴の方法」の習得を目指す。

Table32-2

ソーシャル・スキル・トレーニング	<p>【第13週：傾聴練習②】 人の話をうまく聞くことは、会話を促進させ、人間関係を円滑にする重要な社会的スキルである。モデリングなどを通して、「上手な傾聴の方法」の習得を目指す。</p>
	<p>【第14週：質問練習】 質問することができれば、危険から免れたり不安を解消したり、不利益を回避することができる。社会生活を送る上で非常に有益である。モデリングなどを通して、「上手な質問の方法」の習得を目指す。 (振り返り)</p>
	<p>【第15週：仲間の誘い方】 友達に誘われれば嬉しい気持ちになり、誘われなければ否定的な感情が生じることを理解し、いじめ問題などについて考える。その後、円滑な人間関係を築けるようにモデリングなどを通して、「上手な仲間の誘い方」練習を行い、スキルの習得を目指す。</p>
	<p>【第16週：仲間の入り方】 前回と同様に、友人や仲間の大切さを理解し、自分から仲間に入る適切な技法をモデリングなどを通して学習する。 (振り返り)</p>
	<p>【第17週：あたたかい言葉かけ】 言葉のかけ方によっては気持ちが変わることを理解し、相手の立場に立って物事を考え、適切な言葉をかけることができるようにモデリングなどを通して「あたたかい言葉かけ」のスキル習得を目指す。</p>
	<p>【第18週：共感練習】 前回の授業を振り返り、「あたたかい言葉かけ」が人間関係を円滑にすることを復習し、そのためには相手の気持ちを適切に理解し、共感（ともに分かち合う）することが重要である。そこでモデリングなどを通して共感するスキルについてを学習し、習得を目指す。</p>
	<p>【第19週：やさしい頼み方】 人は他人に支えられて生きており、自分でできないことは他人の協力が必要である。そのような場合に人に上手に頼むことが重要となる。そこで、モデリングなどを通して、「上手なものの頼み方」のスキルの習得を目指す。 (振り返り)</p>
	<p>【第20週：応用（買い物・取材練習）】 今までのソーシャル・スキル・トレーニングのポイントを振り返り、それらの技術を応用して、買い物をする場面と、取材する場面についてロールプレイングを行い、日常の生活場面においてどのように生かすことができるのかを検討する。 (振り返り)</p>
	<p>【第21週：グループ・ワークⅠ（壁新聞の制作①）】 集団生活を送る上では、周囲の意見をくみつつ自分の意見を述べていくことが非常に重要であることを伝え、集団討議の必要性を理解してもらうために、壁新聞の作成を課題とする（例えば、各グループにある料理について課題を出し、その料理の作り方や優れた点を見つけだし、さまざまな情報を入手してその食べ物をアピールする壁新聞を作成する）。</p>

Table32-3

ソーシャル・スキル・トレーニング	<p>【第22週：グループ・ワークⅠ（壁新聞②）】 グループに分かれて、壁新聞の制作を引き続き行う。</p>
	<p>【第23週：グループ・ワークⅠ（壁新聞③（まとめ））】 できあがった、壁新聞をグループで発表し、生徒同士で勝敗を判定する。その後、壁新聞①～③を振り返り、どのような点で苦労したのか、どのような点で工夫したのかについてグループで検討する。 (振り返り)</p>
	<p>【第24週：グループ・ワークⅡ（個人コラージュの作成）】 最初に、コラージュの意義、方法などを説明し、簡単なゲームなどをしてウォーミングアップをする。その後、個人でコラージュを作成する。</p>
	<p>【第25週：グループ・ワークⅡ（コラージュ・リレーの実施①）】 まず1人の人が、何か話を作りながら数個の切り抜きを貼り付け、それを受けて右隣の人がまた話を作りながら切り抜きを貼り付けるというように、リレー方式で切り抜きを貼り、1つのストーリーある作品を作成する。</p>
	<p>【第26週：グループ・ワークⅡ（コラージュ・リレーの実施②）】 グループに分かれて、前回行ったコラージュ・リレーの続きを行う。その後、なぜその切り抜きを貼り付けたのか、個人コラージュとの違いはどうかなどを話し合う。最後に、グループごとに作品の発表を行う。 (振り返り)</p>
	<p>【第27週：グループ・ワークⅡ（共同コラージュの実施①）】 グループに分かれて、大きな紙を用いて大きなコラージュを作成する（貼るだけでなく、絵を描き加えてもよい）。テーマなどは各グループで討議する。</p>
	<p>【第28週：グループ・ワークⅡ（共同コラージュの実施②）】 グループに分かれて、共同コラージュの制作を引き続き行う。</p>
	<p>【第29週：グループ・ワークⅡ（共同コラージュの実施③（まとめ））】 グループに分かれて、共同コラージュの制作を引き続き行い、完成後、グループ発表を行う。その後、コラージュの授業を振り返り、感じたことや作成中に困難であったこと、グループの雰囲気などについて検討する。 (振り返り)</p>
	<p>【第30週：まとめ】 今までの授業を振り返り、感想をグループで話し合った後に、学校生活調査を行いストレス・マネジメント教育の効果を測定する。 (振り返り)</p>

Table33-1 中学生のストレス・マネジメント教育カリキュラム

ストレス全般にわたる知識教育	<p>【第1週：ストレス・マネジメント教育の導入、学校生活調査実施】</p> <p>ストレス・マネジメント教育の必要性を説明するとともに、ストレス・マネジメント教育の効果を測定するために「学校生活調査」を実施する。</p>
	<p>【第2週：ストレスの知識教育】</p> <p>ストレスとストレス反応の違いを説明し、ストレスの起こる仕組みについての理解を促す。</p>
	<p>【第3週：ストレス反応についての知識教育】</p> <p>ストレスによって生じる様々な心身の変化に関する理解を促す。また、自分自身のストレスやストレス反応は何かを考え、グループで討議して発表する。</p>
	<p>【第4週：ストレス軽減要因についての知識教育】</p> <p>ストレスを軽減・緩和する要因や方法についての理解を促す。また、自分自身のストレス軽減要因の状態や、ストレス対処法について検討する。(振り返り)</p>
ストレス緩和技法の習得	<p>【第5週：10秒腹式呼吸法実施】</p> <p>ストレス緩和技法の1つである10秒腹式呼吸法を実施する。授業前半で実施方法や注意点について説明し、後半に実習を行う。</p>
	<p>【第6週：ペア・リラクゼーション①肩の上下プログラム】</p> <p>肩の力を抜く、肩の上下プログラムを実施する。後半はペアになり、互いに援助しながら肩の上下プログラムを実施する。</p>
	<p>【第7週：ペア・リラクゼーション②肩の開きプログラム】</p> <p>肩の開きプログラムを実施する。後半はペアになり、互いに援助しながら肩の開きプログラムを実施する。</p>
	<p>【第8週：漸進性筋弛緩法】→体育館などが望ましい</p> <p>これまでのリラクゼーション訓練を復習した後、漸進性筋弛緩法を実施する。</p>
	<p>【第9週：リラクゼーション期のまとめ】</p> <p>今までのリラクゼーション訓練の授業を振り返り、授業の感想や実際にやってみてどうであったのかについてグループで話し合う。(振り返り)</p>
ソーシャル・スキル・トレーニング	<p>【第10週：エゴグラム①】</p> <p>エゴグラムを用いて、自分のこころの状態を理解する。</p>
	<p>【第11週：エゴグラム②】</p> <p>エゴグラムの結果を用いて、自分の理想に近づくにはどのようにしたらよいかについて、グループで検討する。</p>
	<p>【第12週：エゴグラム③】</p> <p>グループに分かれて、イラストにある状況をロールプレイして、PACそれぞれのこころの状態では、どのような言葉になるのかについて検討する。また、どのような状況では、どのような言葉をかけてもらった方が心地よいのかについても検討する。(振り返り)</p>
	<p>【第13週：傾聴練習①】</p> <p>人の話をうまく聞くことは、会話を促進させ、人間関係を円滑にする重要な社会的スキルである。モデリングなどを通して、「上手な傾聴の方法」の習得を目指す。</p>

Table33-2

ソーシャル・スキル・トレーニング	<p>【第14週：傾聴練習②】 人の話をうまく聞くことは、会話を促進させ、人間関係を円滑にする重要な社会的スキルである。モデリングなどを通して、「上手な傾聴の方法」の習得を目指す。 (振り返り)</p>
	<p>【第15週：質問練習】 質問することができれば、危険から免れたり不安を解消したり、不利益を回避することができ、社会生活を送る上で非常に有益である。モデリングなどを通して、「上手な質問の方法」の習得を目指す。</p>
	<p>【第16週：仲間の誘い方】 友達に誘われれば嬉しい気持ちになり、誘われなければ否定的な感情が生じることを理解し、いじめ問題などについて考える。その後、円滑な人間関係を築けるようにモデリングなどを通して、「上手な仲間の誘い方」練習を行い、スキルの習得を目指す。</p>
	<p>【第17週：仲間の入り方】 前回と同様に、友人や仲間の大切さを理解し、自分から仲間に入る適切な技法をモデリングなどを通して学習する。 (振り返り)</p>
	<p>【第18週：あたたかい言葉かけ】 言葉のかけ方によっては気持ちが変わることを理解し、相手の立場に立って物事を考え、適切な言葉かけをかけることができるようにモデリングなどを通して「あたたかい言葉かけ」のスキル習得を目指す。</p>
	<p>【第19週：共感練習】 前回の授業を振り返り、「あたたかい言葉かけ」が人間関係を円滑にすることを復習し、そのためには相手の気持ちを適切に理解し、共感（ともに分かち合う）することが重要である。そこでモデリングなどを通して共感するスキルについてを学習する。</p>
	<p>【第20週：やさしい頼み方】 人は他人に支えられて生きており、自分でできないことは他人の協力が必要である。そのような場合に人に上手に頼むことが重要となる。そこで、モデリングなどを通して、「上手なものの頼み方」のスキルの習得を目指す。 (振り返り)</p>
	<p>【第21週：感受性訓練①】 他人の立場になって物事を考えることを目的として、ブラインド・ウォークを行う。「あたたかい言葉かけ」や「共感練習」で学んだスキルを二者間で実習し、スキルの定着を図る。</p>
	<p>【第22週：感受性訓練②】 →校庭の一角などを利用する 前回に引き続き、ブラインド・ウォークを屋外で行う。 (振り返り)</p>
	<p>【第23週：グループ・ワーク I (壁新聞の制作①)】 集団生活を送る上では、周囲の意見をくみつつ自分の意見を述べていくことが非常に重要であることを伝え、集団討議の必要性を理解してもらうために、壁新聞の作成を課題とする（例えば、各グループにある料理について課題を出し、その</p>

Table33-3

ソーシャル・スキル・トレーニング	料理の作り方や優れた点を見つけだし、さまざまな情報を入手してその食べ物をアピールする壁新聞を作成する。
	【第24週：グループ・ワークⅠ（壁新聞②）】 グループに分かれて、壁新聞の制作を引き続き行う。
	【第25週：グループ・ワークⅠ（壁新聞③（まとめ））】 できあがった、壁新聞をグループで発表し、生徒同士で勝敗を判定する。その後、壁新聞①～③を振り返り、どのような点で苦勞したのか、どのような点で工夫したのかについてグループで検討する。（振り返り）
	【第26週：グループ・ワークⅡ（個人コラージュの作成）】 最初に、コラージュの意義、方法などを説明し、簡単なゲームなどをしてウォーミングアップをする。その後、個人でコラージュを作成する。
	【第27週：グループ・ワークⅡ（共同コラージュの実施①）】 グループに分かれて、大きな紙を用いて大きなコラージュを作成する（貼るだけでなく、絵を描き加えてもよい）。テーマなどは各グループで討議する。
	【第28週：グループ・ワークⅡ（共同コラージュの実施②）】 グループに分かれて、共同コラージュの制作を引き続き行う。
	【第29週：グループ・ワークⅡ（共同コラージュの実施③（まとめ））】 グループに分かれて、共同コラージュの制作を引き続き行い、完成後、グループ発表を行う。その後、コラージュの授業を振り返り、感じたことや作成中に困難であったこと、グループの雰囲気などについて検討する。（振り返り）
	【第30週：まとめ】 今までの授業を振り返り、感想をグループで話し合った後に、学校生活調査を行いストレス・マネジメント教育の効果を測定する。（振り返り）

第1領域 ストレス全般にわたる知識教育

『ストレス全般にわたる知識教育』とはストレス自体についての理解や、ストレスによる心身の反応やストレスへの対処に関する知識の習得を目的に、視覚的な資料を使用しながら講義形式で行われる授業のことである。本指導案は①ストレスの原因であるストレスサーやストレスの起こる仕組みについての理解を目指す「ストレスの知識教育」、②ストレスによって生じる様々な心身の変化に関する理解を促す「ストレス反応についての知識教育」、③ストレスを軽減・緩和する要因や方法についての理解を促す「ストレス軽減要因についての知識教育」から構成されている。上記①は先に述べたASMEに、②と③はPSMEに相当するものである。

児童・生徒に『ストレス全般にわたる知識教育』を行う場合、認知発達を考慮した指導案を作成することが重要である。ストレスサーやストレス反応、ならびにソーシャル・サ

ポートやセルフ・エフィカシーなどのストレス軽減要因については、その概念が抽象的で理解しにくい部分もあり、小学生に対して実施する場合、特に教授方法を理解しやすいように工夫する必要がある。この点で絵や図を多用した教材を用いて視覚情報を多く用いたり、ストーリー性のある説明を行い内容を記憶しやすいように配慮したり、様々な課題への解答を子どもが自発的にみつけやすいようにするなどの配慮を行った。また、授業中や次の授業の前などに、以前の課題を反復想起させる「振り返り」の時間を必ず挿入し、記憶の定着化を意図した（Table32、Table33の『ストレス全般にわたる知識教育』）。

第2領域 ストレス緩和技法の習得

『ストレス緩和技法の習得』とはリラクゼーションや呼吸法など、生じたストレスを軽減する技法の習得を目的にした授業である。これは実技指導が中心となり、主にPSMEの観点から有用である。

『ストレス緩和技法の習得』では、「10秒腹式呼吸法」（藤原（2000））や、ペア・リラクゼーション（富永・山中（1999））、および漸進性筋弛緩法を採用した。この理由としては他のリラクゼーション技法と比べて、①教室内で簡単に行えて、②身体的な変化を子ども達が理解しやすく、③日常でも実施可能であるという点からである。実施上の留意点としては、ふざけずリラックスできるような静かな雰囲気を作るようこころがけることと、実施後は必ず消去動作を行い、催眠状態やリラックス状態から覚醒させて、後の授業での危険を防止する配慮が必要である。

第3領域 ソーシャル・スキル・トレーニング

先の調査結果に基づき、ソーシャル・スキル・トレーニングには最も多くの授業時間を割り当てた。またASMEの観点から、体験学習を中心に子どもが楽しみながら自然に人間関係でのストレス耐性を習得できるように配慮している。具体的な教授方法については国分（1999）や福島（1998）などを参考にしながら、以下の点について考慮しながら指導内容を検討した。

Table32とTable33に示すとおり、小学生では人間関係を形成する際に基本となるスキルの習得を目指し、より具体的に理解しやすいスキル・トレーニングを導入している。中学生ではエゴグラムなどを用いて自己の性格や対人関係のパターンについての知的理解を促すとともに、ソーシャル・スキル・トレーニングや感受性訓練などの体験学習を行い、他者との関わりを想定したやや抽象性の高い訓練を取り入れている。内容は両試案ともに、

先に述べた実態調査の結果からストレス軽減効果の高い、集団参加型スキルの訓練や攻撃行動抑制型スキルの訓練を多く採用している。また学校でよく用いられている壁新聞制作などのグループ・ワークを用いて、楽しい雰囲気の中かで子ども同士の交流や集団討議を行ったりして、学んだソーシャル・スキルを実践的に使用できるような工夫も取り入れている。また集団での関わりを不得手とする児童・生徒への配慮から、二者間でのグループ・ワークから集団へのグループ・ワークへと徐々に段階を経て移行するよう配慮している。さらに実施する際には、ロールプレイングなどの体験学習を多く取り入れリラックスした雰囲気での授業をこころがけるとともに、心理的な退行を促すために当該学年よりも少し低い学年を対象としたプログラムをあえて採用している。

おわりに

ひきこもりや不登校、さらには青少年の凶悪犯罪など、児童期・青年期のこころの問題は深刻化の一途をたどっている。これらの問題行動を生じる子どもの多くに共通してみられるのが『稚拙な対人関係』であり、社会的にまったく孤立している場合も珍しくない。一方、我々は長年にわたり大学で心理相談を行ってきたが、学生の相談内容の半数以上が対人関係の問題であり、就職後、上司や同僚との関係が円滑に運ばず、来室するケースも増えている。このような一連の対人関係の問題は社会の複雑化とともに、ますます深刻化することが懸念される。学歴偏重社会が緩和されたといわれながらも、受験戦争はなおも継続し、この先、子どもが対人関係の育み方を学ぶ機会が大幅に増大するとは考えにくい。今後、本稿で示したストレス教育は子どもの心身の健全な発育を促すうえで、重要な役割を担うものと考えられ、行政、教育、医療などの領域が有機的なネットワークを形成し、早急に取り組む必要がある。現在、我々は本稿で示したソーシャル・スキル・トレーニングを中心にした指導案をもとに、1時間ごとの詳細な指導要領を作成し、教育委員会や小中学校と連携しながら慎重に実践しており、今後、その有用性について報告したいと考えている。

謝 辞

本研究を行うにあたり、多大なご協力とご教示を賜った、高槻市立公立小学校校長百崎郁子先生、同中学校校長寺尾國廣先生ならびに同小学校、同中学校の先生方に深く感謝致します。また本研究について格段のご配慮を賜りました高槻市教育研究センター所長樋口哲夫先生ならびに所員の先生方に厚く御礼を申し上げます。

*本研究は文部科学省学術フロンティア「学校現場における包括的ストレス・マネジメントに関する臨床心理学的実践研究」の一環として行われたものである。

参考文献

- American Health Foundation, 1994 Know Your Body Coordinator's Guide. American Health Foundation.
- Ballinger, D. A. & Heine, P.L. 1991 Relaxation training for children : A script. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (2), 67-68.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behaviour Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bedford, S. 1981 Tiger Juice: A Book About Stress for Kids (of all ages). Scott Publications, Chico, CA.
- Davis, R. 1991 Teaching stress management in an elementary classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (2), 65-66, 70.
- Edwards, V. D. & Hofmeier, J. 1991 A stress management program for elementary and special-population children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (2), 61-64.
- 藤原忠雄 2000 伝統的ストレスマネジメント技法 山中寛・富永良喜編著 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— 29-46 北大路書房
- 福島脩美 1998 カウンセリング演習 金子書房
- Humphrey, J. H. and Humphrey, J. N. 1980 *Helping Children Understand About Stress*. Kimbo Educational, Long Branch, NJ.
- Humphrey, J. H. 1984 *Stress in Childhood*. AMS Press, Inc., New York.
- Humphrey, J. H. 1993 *Stress Management For Elementary Schools*. Charles C Thomas · Publisher, Springfield, Illinois.
- JKYB研究会編 1994 学校健康教育とライフスキル 亀田ブックサービス
- 国分康孝監修 1999 ソーシャルスキル教育で子どもが変わる—小学校— 図書文化
- Lang, D. A & Stinson, W. J. 1991 The young child: Stress management strategies to use. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (2), 59-60, 69-70.
- 三浦正江・福田美奈子・坂野雄二 1995 中学生の学校ストレスとストレス反応の継時的変化 日本教育心理学会第37回総会発表論文集、555.
- 新名理恵・矢富直美・坂田成輝 1988 ストレス・モデルの研究 (I) : 一次的反応 (情緒反応) と認知的評価の関係の検討 日本心理学会第52回大会発表論文集、814.
- 丹羽洋子・山際勇一郎 1991 児童・生徒における学校ストレスの査定 筑波大学心理学研究、13、209-218.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 1992 中学校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.
- 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作成の試み 早稲田大学人間科学研究、5 (1)、23-29.
- 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 (3)、302-312.
- 岡安孝弘・戸ヶ崎泰子・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関連 日本健康心理学第6回大会発表論文集、40-41.
- 坂野雄二・東條光彦 1986 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究、12、73-82.
- 桜井茂雄・桜井登世子 1990 児童用領域別効力感尺度作成の試み 奈良教育大学研究紀要、13、131-138.
- 坂野雄二・三浦正江・嶋田洋徳 1994 中学生の心理的ストレス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.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 1988 拒否される子どもの社会的スキル 行動療法研究、13、126-133.
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 1992 児童における心理的学校のストレス尺度の開発 日本健康心理学会第5回大会発表論文集 28-29.
- 嶋田洋徳 1993 児童の心理的ストレスとそのコーピング過程-知覚されたソーシャルサポートとストレス反応の関連-ヒューマンサイエンスリサーチ、2、27-44.
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 1993 小学生用ソーシャルサポート尺度短縮版作成の試み ストレス科学研究、8、1-12.
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・戸ヶ崎泰子・坂野雄二・浅井邦二 1993 児童におけるコーピングのストレス緩衝効果 日本教育心理学会第35回総会発表論文集、422.
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・戸ヶ崎泰子・坂野雄二・上里一郎 1993 児童における社会的スキルのストレス緩衝効果 日本行動療法学会第19回大会発表論文集、96-97.
- 嶋田洋徳 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究、7 (2)、46-58.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究 7 (2)、46-58.
- 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 1995 児童生徒のストレス過程に及ぼすセルフ・エフィカシーの効果 日本健康心理学会第8回総会発表論文集、100-101.
- 嶋田洋徳 1998 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- Solin, E. 1996 Stress management education in school situations. Proceeding for the International Congress on Stress Management Education, Tokyo, 35-40.
- Stroebe, E. L. Stroebe, C. F. and Holland, M. 1980 Kiddie QR A Choice for Children, Wethersfield, CT.
- Stroebe, E. L. and Stroebe, C. F. 1984 The Quieting Reflex : A Psychophysiological Approach for Helping Children Deal with Health and Unhealthy Stress, Chapter 12 in Stress in Childhood, AMS Press, New York, Editor.
- 竹中晃二 1995 小学生におけるストレス・マネジメント教育スクリプト 岡山大学教育学部研究集録、98、31-45.
- 竹中晃二・児玉昌久他 1995 小学生におけるストレス・マネジメント教育の効果 健康心理学研究、7、11-19.
- 竹中晃二・北神正行他 1995 児童のためのストレス・マネジメント教育の試み マツダ財団研究報告書 (青少年健全育成関係)、8、92 SK-003、1-12.
- 竹中晃二編 1998 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
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1992 児童の社会的スキルの獲得についての研究 日本行動療法学会第

小中学校におけるストレス・マネジメント教育の指導案開発に関する実践的研究
(寺嶋・日高・宮田・岡田・田中)

18回大会発表論文集、26-27.

- 富永良喜・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)
—心の教育とスクールカウンセリングの充実のために— 北大路書房
- 山崎勝之編 2000 心の健康教育—子どもを守り、学校を立て直す— 星和書店