

# ストレスマネジメント教育を生かした健康教育に関する研究

—小学校高学年での実践を通して—

藤岡 智江\*・下田 芳幸・石津 憲一郎

## A Study on Health Education Utilizing Stress Management Education : Through the Practice in the Upper Grades of Elementary School

Tomoe FUJIOKA, Yoshiyuki SHIMODA, and Kenichiro ISHIZU

### 摘要

本研究の目的は、小学校高学年を対象に健康教育としてストレスマネジメント教育を実践しその効果を検討することであった。研究1の実践から、友だち関係についての分析を進める結果となった。研究2では友だち関係の変化と介入効果の検討のため実験群と統制群に分け、2時間のストレスマネジメントプログラムを実施した。その結果、ストレス反応尺度から「活気」と、「解消行動」に有意な傾向がみられたが、友人関係満足感に変化はみられなかった。

**キーワード** : 小学生, ストレスマネジメント教育, 健康教育

**Keywords** : Elementary Schoolchild, Stress management education, Health education

### I 問題と目的

今日の児童生徒を取り巻く社会や家庭環境の変化から心身の不調を訴える子どもが増加している。保健体育審議会の答申(1997)では、世界保健機関(WHO)オタワ憲章(1986)のヘルスプロモーション(「人々が自らの健康をコントロールし、改善することができるようにするプロセス」)の理念に基づいた健康の保持増進が提示され、保健室でのヘルスカウンセリング機能や健康相談活動の充実を求められた。

しかし、自分の考えや思いを表現できない・人とうまくコミュニケーションがとれない等の子どもの増加や対人関係調節能力の低下が深刻化し、「キレる」行為や「引きこもり」「不登校」などが、依然として心身の健康課題としてあげられている。保健室に来室する児童は増え続け、来室の背景要因は「体の問題や悩み」より「心の問題や悩み」が多く(財団法人日本学校保健会, 2002)、小学校高学年でのストレス実態が高まっているとする調査結果(秦, 1993)がある。

学校でのヘルスプロモーションは、子どもが主体となって、自分たちの健康問題を解決するプロセスを通して望ましいライフスタイルを習得させる活動である。すでにWHOは、青少年の健康増進をめざす中核スキルの中で、「意思決定」「問題解決」「効果的コミュニケーション」「対人関係スキル」「情動への対処」「ストレスへの

対処スキル」等をあげ、好ましい健康行動や人間関係、そして心の健康につながる能力を育てるライフスキル教育を提唱している。

2009年4月、従来の学校保健法が改正され学校保健安全法として施行された。本法律の礎となった中央教育審議会答申の中で、近年の社会状況や人々の生活変化の中で、ストレスによる心身の不調などメンタルヘルスに関する課題を抱える子どもの健康課題の解決が求められ、子どもの現代的な健康課題としてストレスに適切に対応していくことの必要性があげられている。

大野(2005)は、ストレスは生きていく上で次々と現れる心理的及び生理的現象であり、ストレスに対処するための方策づくりは幼少から高齢者に至るまでの課題であると指摘した。子どもの持つコーピングの種類は少なく、心身の未熟さや経験不足からストレス耐性が低いことも示唆している。

これらから、ストレスマネジメント教育(以下「STM教育」と略記)を通して、ストレスを生じさせている原因を理解することやストレス対処法を習得して日常生活での実践化を図ることは、心身の健康を保持増進していくために重要であると考ええる。

本研究では、ストレスマネジメントスキルを取り入れた実践授業の効果を検討し、STM教育を取り入れた健康教育のあり方について究明することを目的とする。

\* 安曇野市立穂高西中学校

## Ⅱ－１ 研究１：保健室におけるSTM教育の実践

### 1. 目的

実践対象となった、山間部に位置する小規模校においては、１学年単級のために小学校での６年間は人間関係が変化することは少なく、固定した人間関係の中での学校生活や学習面、友人や先生との人間関係等のストレスが高いと推察される。友人関係では、強い自己主張を避け、周囲に同調したり、特定の子どもに関しては、その子に合わせてトラブルが起こらないように対応を変えたりして人間関係のバランスを取っている姿が見られた。

また、高学年になるに従い自分の持つ力と関係なく責任の伴う仕事を任されることで、疲労感や不安定な姿が見られたり、自分のストレスに気づかず心身の不調を起こしたりする児童もみられた。

平成20年１月に対象校において実施した生活調査の結果では、毎日「元気」だと回答した高学年児童（35.0%）が、低学年児童（73.1%）の1/2以下であった。「元気」でないと回答した子どもたちは、「何となく疲れている。」を理由にあげ、生活リズムを乱したり気持ちが不安定になったり、自分のストレスに気づかずに心身の不調で欠席する児童がみられた。これらの実態から、子どもたちの疲れの一要因が日常生活の中で抱えるストレスに対処できていないのではないかと推察し、ストレスと上手に付き合うための、「ストレスに対する自己コントロール能力」を育成することが重要であると考えた。

そこで、小学校高学年でのSTM教育を、健康教育として特別活動や保健学習を利用したクロスカリキュラムとして実践し、その効果を探ることを目的とした。

### 2. 方法

(1) 調査協力者：長野県Z市内小学校高学年25名（５年生11名・６年生14名）。山間部に位置する、１学年１

クラスの小規模校であった。

#### (2) 調査内容

①ストレス反応尺度：ストレスマネジメント教育実践研究会（以下PGS）（2003）を使用した。本尺度は高学年用で15項目５件法からなり、ストレス反応として、身体的反応、抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情の下位尺度から構成されている。

②DSS-K健康調査票：ストレスに関する包括的な尺度であるDSS小学生版（PGS, 2003）を使用した。本尺度は、日常的な苛立ち事（Daily hassles scale）12項目４件法、心身の状態（Stress reactions scale）12項目４件法、ストレスマネジメント自己効力感（Stress management self-efficacy scale）10項目４件法から構成されている。

また、ワークシート形式での自由記述も求めた。

(3) 調査時期：2008年９月～2009年１月

①ストレス反応尺度 2008年９月

②DSS-K健康調査票：2008年９、10、11、2009年１月

#### (4) 授業プログラム

山中（2000）は、ストレスマネジメント能力は学習によって身につけることができ、第１段階から第４段階までの指導内容が工夫され、配慮されなければならないとしている。このことから、STM教育の４段階の内容（第１段階；ストレスの概念を知る 第２段階；自分のストレス反応に気づく 第３段階；ストレスの対処法を習得する 第４段階；ストレス対処法を活用する）を指導計画に入れた。

### 3. 結果と考察

#### (1) ストレス反応尺度の結果

９月に行ったストレス反応尺度の分布は図１のとおりである。平均値30.0（SD＝11.40）を基準に群分けを行った。各群のストレス反応の得点は、高群（N＝10）が平

表１ 授業プログラムの構成と内容

目 的 と 内 容	
ストレスの理解（第１時）2008、9月実施	
ストレスって何だろう？	○ストレッサー・ストレス反応・ストレスマネジメントの用語について理解する。 ○ストレスや「良いストレス」「悪いストレス」を知ることで毎日の生活を快適に過ごすことを理解する。
（第１・３段階）	○すぐにできるリラクセス法を知る。
コーピングの理解（第２時）2008、10月実施	
自分のストレスを知る	○日常生活の中にストレッサーがあることを知り、心と体の状態が相互に関連していることを理解する。 ○自分のストレスの原因について気づく。 ○良いコーピングを行うことが大切なことを理解する。
（第２・３段階）	○呼吸法や筋弛緩法を体験し、具体的な方法を習得する。
リラクセーションの習得（第３時）2008、11月実施	
リラクセーションの説明	○自分のストレスについて考え、気分の変化や心の動きを知る。
脈拍の計測	○体をリラクセスすることでこころもリラクセスすることを理解する。
１人で、ペアで、みんなで	○リラクセーションの前後で脈拍を測定する。
リラクセーションの実施	○日常的な運動で気分が変わることに気づき、生活の中で実践する意欲を持つ。
（第２・３・４段階）	

均値40.9 (SD = 9.98), 低群 (N = 15) が平均値22.7 (SD = 4.15) であった。

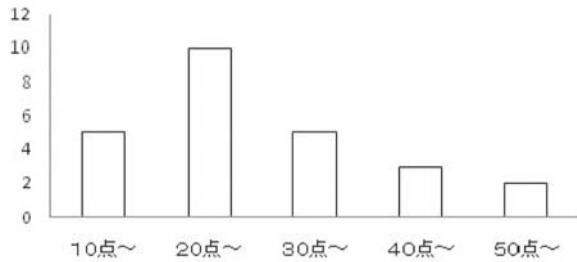


図1 ストレス反応得点の分布 (N=25)

ストレス反応低・高群別の各尺度の平均値と標準偏差は表2の結果となった。

表2 ストレス反応の高低群での各下位尺度の標準偏差

	N	身体的 反応	抑うつ・ 不安感情	不機嫌・ 怒り感情
高群	10	13.4 (3.31)	13.1 (4.75)	14.4 (5.04)
低群	15	7.5 (2.33)	7.3 (1.71)	7.9 (2.02)

( ) 標準偏差

低群・高群ともに「不機嫌・怒り感情」の平均が高く、次いで「身体的反応」「抑うつ・不安感情」の順であった。高群の平均値は、いずれも低群の倍近い結果であった。標準偏差では、ストレス反応高群の「不機嫌・怒り感情」が高かった。

## (2) DSS-K健康調査票の結果

DSS-K健康調査票を「ストレス」「ストレス反応」「自己効力感」別の平均得点を用いて比較したところ次のような結果となった。

### ①ストレスの継続的变化について (図2-1)

低群は、10月に若干増加したが、大きな変化はなかった。高群のストレスは10月に増加したが、その後順次低下した。

9月は運動会・10月は音楽会といった学校行事があることから、それらがストレスとなっている可能性も推測される。

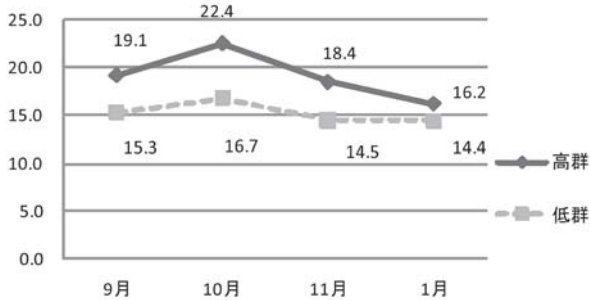


図2-1 ストレスの継続的变化

### ②ストレス反応の継続的变化について (図2-2)

低群は大きな変化がなく、高群は、10月に増加がみ

られ、以後減少していった。いずれの月においても低群よりストレス反応が大きかった。

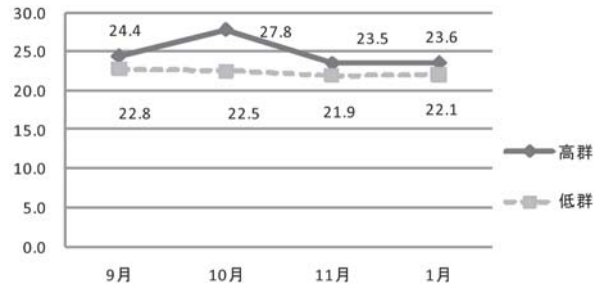


図2-2 ストレス反応の継続的变化

### ③自己効力感について (図2-3)

低群の学習前の自己効力感が高群より低かったが、学習後の自己効力感は上昇した。

高群は10月に低下したが、学習前後では微増した。

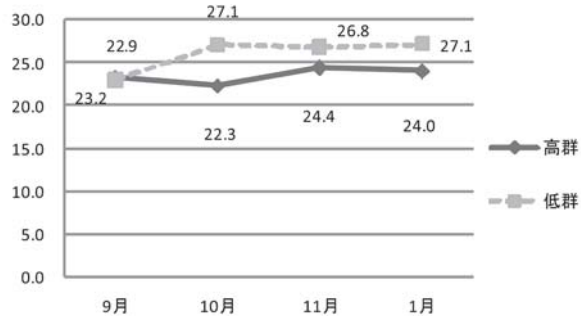


図2-3 自己効力感の継続的变化

### ④自己効力感因子別の平均の変化について

表3は、学習開始時の9月と学習終了後の1月における自己効力感因子別平均値を群別に比較したものである。

高群の平均値は低群より低く、特に「みんなに思ったことをキチンという」「相談相手を作る」は、高群と低群の差がはっきりと現れていた。また、低群は「腹がたっても我慢できる」は、学習後に低下した。低群は、学習前後の平均値は増加した。中でも、「相談相手を作る」は変化がみられた。

表3 ストレスマネジメント自己効力感の項目別平均値

相談相手を作る												
腹がたってもガマンできる												
体を動かしてスカッとする												
外で遊んで嫌なことを忘れる												
心配しない、くよくよしない												
落ち着いて考えられる												
嫌なことがあっても良いように考える												
自分で楽しいことを見つけれれる												
みんなに思ったことをキチンという												
嫌なことでもガマンする												
尺度全体の平均												
高群	9月	23	30	23	25	19	22	20	11	27	25	20
	1月	24	27	19	27	25	22	26	24	28	25	17
低群	9月	23	25	23	26	19	21	23	25	22	25	20
	1月	27	29	23	27	25	27	29	27	27	29	27

知識の理解

ストレスを知る

ストレスは悪いというイメージがあったけど  
いいストレスがあるということが分かった

いいストレスと悪いストレスがあると  
初めて知った

いいストレスや悪いストレスのことが分かった

いいストレスと悪いストレスがあるところが  
分かった

ストレスにはいいストレスと悪いストレスが  
あるということが分かった

ストレッサー

普段している身近なことがストレスになる  
ことがあるとわかった

どういふものがストレスの原因になったり  
するのかわかった

ストレスの原因がよくわかった

ストレスはいろいろなところにあるとわかった

ストレス反応

ストレスがたまりすぎると気分が悪くなる

ストレスがたまりすぎると病気になる

ストレスがたまると頭が痛くなること  
がわかった

あまりストレスをためない方がいい

第1時のねらい

○良いストレス、わるいストレス  
を理解する

○ストレッサー・ストレス反応  
・ストレスマネジメントの用語  
について理解する

解消法の理解

コーピング

具体的な方法

キレたときは家族と一緒にのお茶を飲む

ストレスで気分を良くするのに緑茶を飲む

解消法

ストレスの解消法がわかった

ストレスを直す方法がわかった

リラックスするにはどんなことをすればいい  
のかが知れてよかった

ストレスはなくせることがわかった

自己評価

どんなことがわかった

自分のことに関係していると思った

図3-1 KJ法による授業後の感想（研究1 第1時）

- 4 -

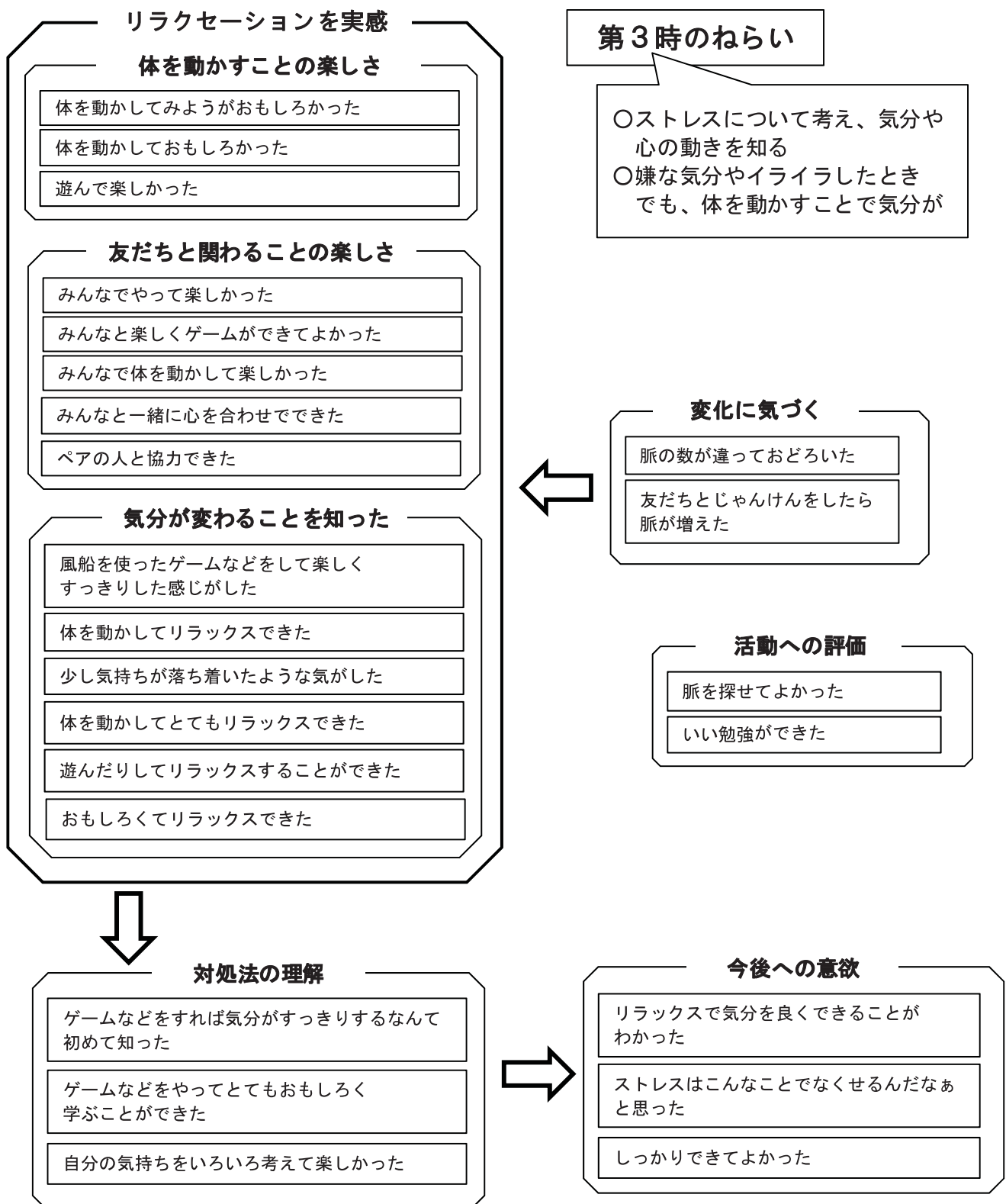


図3-2 KJ法による授業後の感想（研究1 第2時）



### (3) 授業後の感想

授業終了時に児童が記入した自由記述の感想を、KJ法で分類しまとめた。

#### ①第1時(2008年9月実施) 感想のまとめ

第1時の感想は、6つの小カテゴリと3つの大カテゴリにまとめられた(図3-1)。カテゴリの内容から、授業のねらいはおおむね達成されたと考えられる。

#### ②第3時(2008年11月実施) 感想のまとめ

第3時は、7つの小カテゴリに分けられ、5つの大カテゴリにまとめられた(図3-2)。カテゴリの内容から、授業のねらいをほぼ達成されたと考えられる。

## Ⅱ-2 研究2: 6年生におけるSTM教育授業の効果の検証

### 1. 目的

研究1では、ストレス反応の平均値を低群と高群に分類し比較をしたところ、低群の学習後の自己効力感尺度得点は上昇したが、高群は変化がみられなかった。

さらに因子別に比較したところ、低群は「相談相手をつくる」因子得点が増加していたが、高群は「みんなに思ったことをキチンという」「相談相手をつくる」「腹がたっても我慢できる」など人とかかわることに関しての得点に変化がみられなかった。

これらのことから、高群と低群では人間関係作りにおいて差が見られた。

嶋田(1998)は、知覚されたソーシャルサポートが高い児童生徒ほど、ストレス反応が低いとし、STM教育が児童生徒の自己効力感や学校生活に肯定的な影響を与えているとしている。

そこで研究2では、STM教育の効果を検討するとともに、友達とかかわりあうコーピングを取り入れた授業実践によるストレスに対する自己コントロール能力の育成が、友人関係において満足感や学校生活適応感に及ぼす影響を検証することを目的とする。

### 2. 方法

#### (1) 調査協力者

STM教育実施条件:長野県Z市内小学校6学年1クラス23名(男子13名・女子10名)。対象校は、郊外に位置する比較的小規模な学校であった。

統制条件:長野県Z市内小学校6学年、1クラス27名(男子16名・女子11名)。STM教育実施校と同様、郊外に位置する比較的小規模な学校であった。

#### (2) 調査内容

本研究では、富山県総合教育センター(未公開)作成の尺度を用いて、教育効果を測定した。

①ストレス尺度(高学年用12項目4件法)。小学生が日常的に体験するストレス(ストレス因)を測定するものであった。

②ストレス反応尺度(高学年用24項目4件法)。嶋田

ら(1992)の研究内容を参考に作成された尺度で、下位尺度は無気力、抑うつ・不安、身体的反応、不機嫌・怒り、活気であった。

③ストレスコーピング尺度(高学年用19項目4件法)。嶋田ら(1993)の研究内容を参考に作成された尺度で、下位尺度は解消行動、サポート希求、積極的対処であった。

④友達関係満足感尺度(高学年用9項目4件法)。富山県総合教育センターが作成した尺度で、児童の学校における友人関係に関する満足感を問うものであった。

### (3) 手続き

#### ①STM教育事前研修会(平成21年11月下旬)

STM教育実施前に、調査協力校学級担任との打ち合わせ会を実施した。

#### ②事前調査(プレ)(①と別日)

調査協力校において、STM教育実施前の児童のストレス、ストレス反応、コーピング、友達関係満足感を測定した。回答時間はおおむね15分～25分であった。

#### ③STM教育授業実施

・第1時:平成21年12月上旬

・第2時:平成21年12月上旬(第1時から2日後)

調査協力校の学級担任によるSTM教育を2時間実施し、各回の授業後に児童に対して振り返りカードへの記入を求めた。

さらに、STM教育実施後の冬期休業明けにおいて、1日の生活の中でリラクセーション(呼吸法)を継続して実施することを求めた。

#### ④事後調査(ポスト)平成21年12月上旬(③と別日)

事前調査と同様の方法で実施した。

#### ⑤追跡調査(フォロー)平成22年1月下旬

事前調査と同様の方法で実施した。

### (4) 授業プログラム

授業は、ストレスマネジメント実践研究会(2005)、山中・富永(2000)、嶋田・鈴木(2004)、富山県総合教育センター(2008)を基に、「心理教育」「リラクセーション」「リラクセーション技法」「体ほぐし」を参考にして全2時間のプログラムを作成した(表4)。

### 3. 結果

事前調査と授業実施日及び事後調査日の欠席者と記入漏れの児童をのぞく50名(実施条件23名(男子13名・女子10名)統制条件27名(男子16名・女子11名))を分析対象とした。

#### (1) 群別ストレス反応得点の変化

11月下旬実施のストレス反応尺度の尺度得点を基に、因子ごとにストレス「高群」「低群」の2群に分類し、それぞれの群が、プレ、ポスト、フォローでどのような差異があるか、3要因(介入、肯定、時期)の分散分析を行った。群別のSTM教育実施の前後における児童の

表4 授業プログラムの構成と内容

プログラム名	ねらい	内容
ストレスって何だろう (第1時：学級活動)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ストレスの概念を知る</li> <li>・ 自分のストレス反応に気づき、ストレスが心と体に影響を与えていることを知る</li> <li>・ 対処法を考え、リラクセーションを体験する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生活の場面から、自分のストレスに気づくとともに、ストレスを感じた時、心や体にいろいろな変化が起こることを知る</li> <li>・ 自他のストレスを知ることを通してストレスと付き合っていくことの大切さを知る</li> <li>・ 一人でやることのできる呼吸法や動作法を知る</li> </ul>
ストレスと上手につきあおう (第2時：学級活動)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の体の状態や心の状態を知り、仲間の体や心の状態に気づくことができる</li> <li>・ ストレスを感じたときのいろいろな対処法があることを知る</li> <li>・ ペアリラクセーションを体験し、友だちに支えてもらう感じを味わう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生活の場面から、自分のストレスに気づくとともに、他の人のストレスを知ることを通して、ストレスと付き合っていくことの大切さを知る</li> <li>・ 友だちの力を借りて、リラックスすることを知る</li> <li>・ 体育の体ほぐしを利用して、日常生活の中で友人と関わり合ってリラックスできる方法を体験する</li> </ul>

表5 ストレス反応の実験群・統制群別得点の変化と分散分析結果

実験群						統制群						
下位尺度	群	N	プレ	ポスト	フォロー	N	プレ	ポスト	フォロー	F値		
身体的 反応	高群	7	10.00	7.80	8.60	8	9.80	8.90	8.10	介入	0.64	n. s.
			(2.45)	(4.08)	(4.61)		(2.19)	(2.64)	(3.68)	高低	42.98	**
										時期	2.76	+
	低群	16	6.10	5.20	6.10	19	5.50	5.80	5.50	介入×高低	2.76	+
			(0.68)	(2.64)	(2.00)		(0.70)	(1.13)	(0.84)	介入×時期	1.91	n. s.
										高低×時期	2.39	+
									介入×高低×時期	0.03	n. s.	
抑うつ ・不安	高群	9	8.30	5.30	6.10	6	9.80	8.70	7.70	介入	4.82	*
			(1.12)	(2.65)	(1.27)		(3.25)	(3.98)	(5.13)	高低	34.13	**
										時期	7.74	**
	低群	14	5.52	5.10	5.40	21	5.20	5.40	5.10	介入×高低	5.68	*
			(0.43)	(1.82)	(0.94)		(0.44)	(0.86)	(0.48)	介入×時期	0.65	n. s.
										高低×時期	8.64	*
									介入×高低×時期	0.65	n. s.	
不機嫌 ・怒り	高群	15	8.10	4.30	5.10	7	7.30	4.80	4.50	介入	0.66	n. s.
			(2.34)	(2.05)	(1.81)		(2.21)	(1.12)	(1.00)	高低	34.02	**
										時期	1.34	n. s.
	低群	8	4.40	6.40	6.10	20	4.40	6.60	6.40	介入×高低	0.00	n. s.
			(0.52)	(2.53)	(2.42)		(0.60)	(1.40)	(2.07)	介入×時期	0.12	n. s.
										高低×時期	5.41	n. s.
									介入×高低×時期	1.33	n. s.	
無気力	高群	12	5.30	6.30	5.80	11	4.60	5.40	4.90	介入	4.29	*
			(1.78)	(2.96)	(2.09)		(1.03)	(1.36)	(1.45)	高低	29.89	**
										時期	22.74	**
	低群	11	3.00	4.30	4.30	16	3.00	4.30	4.30	介入×高低	2.62	n. s.
			(0.00)	(1.85)	(0.47)		(0.00)	(0.77)	(0.58)	介入×時期	1.49	n. s.
										高低×時期	2.19	n. s.
									介入×高低×時期	0.13	n. s.	
活気	高群	12	12.30	10.20	12.00	18	13.80	13.40	12.90	介入	0.01	n. s.
			(1.15)	(3.93)	(1.86)		(1.89)	(2.71)	(1.88)	高低	73.73	**
										時期	1.20	n. s.
	低群	11	8.20	7.90	11.10	9	7.10	8.30	8.10	介入×高低	8.95	**
			(0.87)	(2.98)	(2.70)		(1.96)	(3.24)	(3.52)	介入×時期	2.87	+
										高低×時期	4.64	**
									介入×高低×時期	0.18	n. s.	

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

尺度得点の平均値、標準偏差値、F値を表5に示した。

①因子別にみた得点の変化

ストレス反応は、「身体反応」「不機嫌・怒り」「抑

うつ・不安」「無気力」の各因子の合計得点を合計し算出をした。実験群低群高群ともに、身体的反応、抑うつ・不安、活気において、プレーポスト間で反応が

表6 コーピングの実験群・統制群別得点の変化と分散分析結果

			実験群			統制群						
下位尺度	群	N	プレ	ポスト	フォロー	N	プレ	ポスト	フォロー	F値		
サポート 希求	高群	14	8.50 (2.18)	7.40 (4.36)	9.50 (3.67)	12	8.30 (2.01)	8.00 (2.86)	7.80 (2.59)	介入	1.91	n. s.
										高低	96.62	**
										時期	1.08	n. s.
	低群	9	17.70 (4.27)	17.30 (4.64)	17.60 (5.77)	15	16.40 (2.53)	15.10 (2.75)	15.30 (4.82)	介入×高低	0.73	n. s.
										介入×時期	0.81	n. s.
										高低×時期	0.40	n. s.
									介入×高低×時期	0.66	n. s.	
積極的 対処	高群	14	11.80 (1.85)	12.00 (4.51)	13.30 (4.76)	6	9.80 (3.25)	10.70 (4.33)	10.40 (4.43)	介入	0.81	n. s.
										高低	30.71	**
										時期	2.17	n. s.
	低群	9	19.10 (2.76)	15.20 (6.70)	16.80 (4.60)	21	5.20 (0.44)	17.60 (4.30)	15.10 (5.32)	介入×高低	0.80	n. s.
										介入×時期	2.88	+
										高低×時期	4.50	n. s.
									介入×高低×時期	1.02	n. s.	
解消 行動	高群	14	20.00 (2.91)	18.60 (6.38)	19.80 (4.77)	15	19.70 (2.91)	19.30 (3.75)	18.10 (5.32)	介入	0.19	n. s.
										高低	95.13	**
										時期	1.04	n. s.
	低群	9	11.10 (3.44)	10.70 (4.50)	11.20 (2.64)	12	11.50 (1.68)	10.30 (2.64)	10.20 (3.01)	介入×高低	0.00	n. s.
										介入×時期	0.99	n. s.
										高低×時期	0.0	n. s.
									介入×高低×時期	0.28	n. s.	

+p&lt;.10 \*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

低下し、ポスト～フォロー間で上昇した。実験群高群は、身体的反応、抑うつ・不安、不機嫌、活気において、プレー～ポスト間で反応が低下し、ポスト～フォロー間で上昇がみられた。無気力では、プレー～ポスト間で増加しポスト～フォロー間で減少した。

活気において分散分析を行った結果、高・低群×実施時期の交互作用が有意であり（F（2,88）=4.94, p<.05）、介入×実施時期の交互作用において有意な傾向がみられ（F（2,88）=2.87, p<.10）、実験群に時間の効果があったことが示された。実験群の得点はフォローで上昇したが、統制群の得点は低下した。

## (2) コーピング得点の変化

表6は、プレ、ポスト、フォローにおける群別コーピング得点の平均値、標準偏差を示したものである。

サポート希求では、実験群統制群ともに低群の反応が高く、高群の反応が低い。実験群低群の反応はプレ時よりフォロー時で変化をしている。

表7 実験群と統制群における友人関係満足感の変化

群	N	プレ	ポスト	フォロー
実験群	高群 10	23.4 (2.95)	21.7 (3.80)	23.2 (4.78)
	低群 13	14.8 (2.98)	14.2 (6.88)	19.3 (4.68)
統制群	高群 18	23.5 (2.20)	23.4 (3.09)	21.9 (3.54)
	低群 9	16.1 (3.66)	17.3 (5.32)	19.4 (7.09)

( ) 標準偏差

積極的対処については、分析の結果いずれも有意でなかった。

解消行動について分散分析を行った結果、介入×時期の交互作用における単純主効果が有意傾向であった（F（2,92）=2.89, p<.05）。

## (3) 友人関係満足感得点の変化

### ①因子別にみた得点の変化

表7は、プレ、ポスト、フォローにおける児童の友人関係満足感得点の平均値標準偏差を示したものである。分析の結果、いずれについても、有意差はなかった。

### ②ストレス反応総得点の群別にみた得点の変化

STM教育実験群の追跡調査において、ストレス反応の「減少群」と「増加群」に分類した場合の、友人関係満足感得点の変化を検証した。表8は、プレ、ポスト、フォローにおける群別の友人関係満足感得点の平均値と標準偏差を示したものである。分析の結果、いずれも有意でなかった。

表8 ストレス反応の増減による友人関係満足感の変化

群	N	プレ	ポスト	フォロー
ストレス反応 減少群	11	18.3 (4.45)	16.9 (6.79)	20.3 (4.96)
ストレス反応 増加群	12	18.8 (6.08)	18.0 (7.05)	21.7 (5.19)

( ) 標準偏差

### ③コーピング得点と友人関係満足感得点の変化

STM教育実験群の追跡調査において、コーピング



表9 コーピングの増減による友人関係満足感の変化

群	N	プレ	ポスト	フォロー
コーピング 減少群	15	17.7 (5.05)	163.5 (5.76)	19.2 (4.76)
コーピング 増加群	8	20.0 (5.63)	19.3 (8.55)	24.4 (3.66)

( ) 標準偏差

得点「減少群」と「増加群」に分類した場合の、友人関係満足感得点の変化を検証した。表9は、プレ、ポスト、フォローにおける群別の友人関係満足感得点の平均値と標準偏差を示したものである。分析の結果、いずれも有意でなかった。

(4) 感想カードからの考察

①第1時の感想のまとめ

ア. 授業後の感想カードの自由記述を集計し、KJ法を用いて分類した(図4)。

## 授業のねらい

### ストレスの概念を知る

ストレスがどんなことか分かってよかった(9)

ストレスを感じている人が多いのに  
おどろいた(8)

ストレスやストレッサーが分かって  
よかった(6)

ストレスを感じたときはリラックス  
することが大切だと分かった(2)

ストレスの発散の仕方やいろいろな  
ことでストレスがたまるということが  
よくわかった

### 自分のストレスに気づく

自分にも悩みがあったり、イライラ  
したりするから、ストレスのことが  
よく分かった(3)

自分の思っている以上にストレスは  
多くたまっていると思った

### リラックス体操を体験して

リラックス体操はリラックスできて  
効果があると思った(6)

リラックス体操をしてからだ  
が軽くなったような気がした(4)

リラックス体操で、とても気持ちが  
軽くなった(4)

リラックス体操のやり方を教えて  
もらってためになった(2)

リラックス体操で眠くなった(2)

リラックス体操をやって、頭もさえて  
すっきりしたような感じだった

リラックス体操は楽にできて  
すごいなあと思った

自分がリラックスできたのが分かった

自分にあったリラックス体操が  
分かった

リラックス体操をすると、眠くなる  
のが不思議だった

## ストレスへの対処

### ストレスのコントロール

ストレスがたまらないように  
気をつけたい(2)

これからは友だちと仲良くして、  
ストレスがお互いにたまらないように  
していきたい

たまったストレスを自分なりに  
出してみようと思った

### ストレスのコントロール

もしもイライラしたら、リラックス  
体操をやってみようと思った(2)

友だちの意見を聞いて、友だちの方法  
で心や体を楽にしてみようと思った

体操の後眠くなったので、寝る前にも  
やってみたい

リラックス体操を家族に教えたい  
と思った

図4 KJ法による授業後の感想(研究2 第1時)

第1時の感想では、5つの小カテゴリに分けられ、授業のねらいにかかわる2つの大カテゴリにまとめられた。各カテゴリの内容は、リラクセーションに関する効果の記述や、ストレスの理解、今後の行動化へつながる意欲等の記述がみられ、否定的な意見はみられなかった。イ. 振り返りカードについて児童の反応を集計した。

【Q1：ストレスを感じたとき、だれでもイライラしたりどきどきしたり心やからだに変化が起こることがあったか？】

児童の感想は、「とても」48%「まあまあ」52%で占められていた（図5-1）。

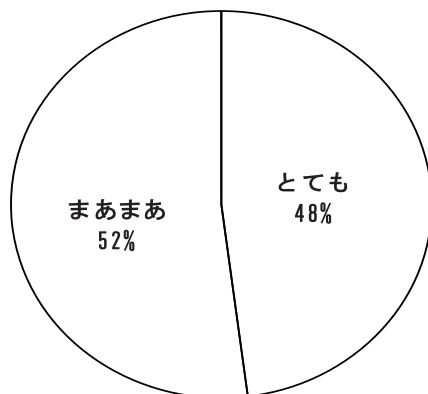


図5-1 第1時振り返りカードQ1

【Q2：リラックス体操で心や体がすっきりしたか？】

児童の感想は、「とても」36%と「まあまあ」48%を合わせ84%であった（図5-2）。

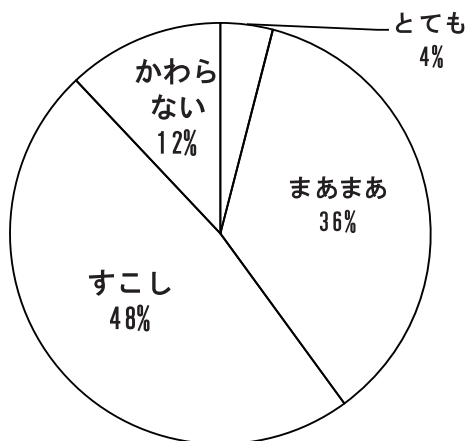


図5-2 第1時振り返りカードQ2

## ②第2時の感想のまとめ

ア. 授業後の感想カードの自由記述を集計し、KJ法を用いて分類した。第2時の感想では、7つの小カテゴリに分けられ、5つの中カテゴリにまとめられ、さらに「授業のねらい」と「リラクセーションの今後の活用」の2つの大カテゴリにまとめられた（図6）。

各カテゴリの内容をみると、『自分の状態に気づく』では「気持ちよくなった」「気持ちが落ち着いて楽になった」という気分の変化や、「体が軽くなって、体

が変わるということがわかった」「体が温かくなった」などの体の変化を実感したものであった。『仲間と一緒に』では、ペアリラクセーションを通して「肩が軽くて楽になった」「肩がすっきりして気持ちよくなった」、体ほぐしを通して、「みんなで取り組むと楽しくすっきりした感じがした」「友達が手伝ってくれてリラックスできた」といった友達とのかかわりによる肯定的な感情体験に関する記述や、「家の人とやってみたい」「またやりたい」といったSTM教育プログラムに対する肯定的な感想等に分類できた。否定的な記述はみられなかった。

イ. 振り返りカードについて児童の反応を集計した。

【Q1：ストレスを感じたとき、心や体を楽にするいろいろな方法があることがわかったか？】

児童の感想は、「とても」(48%)「まあまあ」(44%)を合わせ92%であった（図7-1）。

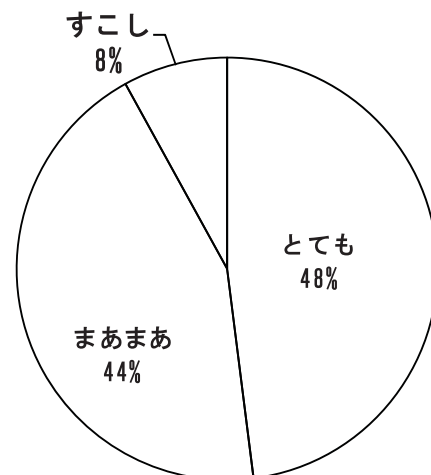


図7-1 第2時振り返りカードQ1

【Q2：友達とのリラックス体操で、心や体がすっきりしたか？】

児童の感想は、ペアリラクセーションや体ほぐしを体験して「とても」(61%)「まあまあ」(31%)と回答していた（図7-2）。

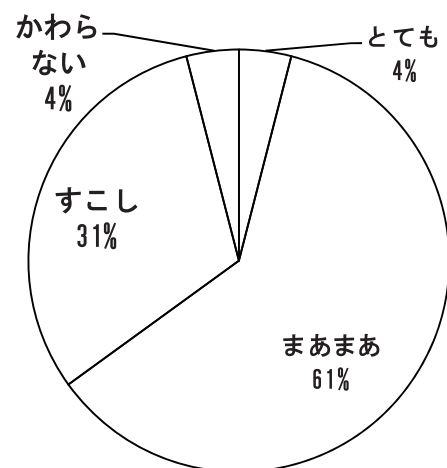


図7-2 第2時振り返りカードQ2

授業のねらい	
<p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>自分の状態に気づく</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>気分の変化</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">体が楽になったり、心が軽くなった（6）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">心が落ち着いたようにすっきりしている（5）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">気持ちが落ち着いて楽になりすっきりした感じがする（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">気持ちよくなった</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">気持ちと体全体がすっきりした</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">気分が楽になった</div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;"><b>からだの変化</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">体が軽くなってからだが変わるということがわかった（4）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">体が重く感じていたけど、体操をしたら軽く感じた（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">疲れがとれて元気になった（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">最初は緊張気味だったけど、授業をやって体がほぐれてよかった（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">体が自然と軽くなったように感じた</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">私は体が温かくなってすごくよかった</div> </div>
<p style="margin: 0;"><b>仲間と一緒に</b></p>	
<p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>ペアリラクセーションをやって</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">一人でやるより二人の方が楽しく楽になった（4）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">肩が温かくて楽になった（3）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">頭がすっきりして気持ちよかった（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">肩の上げ下げでからだ楽になった</div>	<p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>体ほぐしをやって</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">みんなで協力してやったから楽しかった（3）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">みんなでやる体操は一人でやるより楽しかった（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">みんなでやる体操はで体全体がすっきりした（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">体ほぐしや体操でリラックスできるのか半信半疑だったけど、やった後楽になった</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">友だちが手伝ってくれてリラックスできた</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">いろんなリラックス体操ができて楽になった</div>
<p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>リラクセーションの活用</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">イライラしたときや緊張しているときは友だちに協力してもらったりしてリラックスしていきたい（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">気分が暗くなったりしたときに試してみたい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">これからつらくなったらやってみたい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">家の人とやってみたい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-left: 10px;">またやりたい</div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">悩んでいるときや一人でいたい時は方法を選べる</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">気持ちが落ち着かないときは、体操を試してみたい</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">1時間目のリラックス法を家でやってみた。気持ちよかった</div>	<p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>リラクセーションの効果</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">リラックス体操の効果はすごいと思った（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">ストレスがなくなったような気がする</div>
<p style="text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>友だちに支えてもらう</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">友だちと一緒にリラックスできると分かった（5）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">どうすればストレスを解消できるのがわかった（4）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">ストレスを感じる事がなかったのに友だちとやって、体と心がすっきりしたので不思議な感じがした（2）</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">友だちと楽しくストレスが発散できるのはいいと思った（4）</div>	

図6 KJ法による授業後の感想（研究2 第2時）

#### 4 考察

研究2の授業実践では、「活気」と、「解消行動」の得点の変化に有意な傾向がみられたが、友人関係満足感に変化はみられなかった。

この要因として、次の3点が考えられる。

1つは、授業の間隔についてである。今回は実施校の都合で、第1時から第2時までの授業の間隔が短かった。そのため、自分のストレスに気づき、呼吸法や動作法を生かした経験をするということが十分に体験できずに、第2時のプログラム実践となり、日常生活で活用するに至らなかったと考えられる。自分の体や心の状態を知ることから、仲間の体や心の状態に気づくことができ、その上で他者とかかわり合いながら行うリラクゼーションに効果があらわれたり、生活の中でいかしていこうとする意欲につながったりすると考えられる。プログラムの適切な実施時期や介入の間隔についての検討が必要だといえる。

2つ目は、ポストとフォローまでの間隔が長かったことがあげられる。

実施の都合で調査の間に冬休みを挟んだため、2か月間の間が空いてしまった。これについても、適切な時期をいつにするのか検討をする必要があるといえる。

3つめの要因として、学級担任との連携についての課題があげられる。今回のプログラムについての事前打ち合わせを学級担任と行ったが、プログラム後の般化のための支援に関することは不十分であった。学級担任による児童へのこまやかな配慮や取り組みは、授業場面のみならず日常の教育活動全般において、より有効に働くことから、STM教育についても十分な共通理解と支援体制で進めていくことが重要であったと考えられる。

竹中(1997)は、小学生を対象にした腹式呼吸、漸進的筋弛緩法の習得を目的とした授業実践で、「緊張」「混乱」得点が減少し、「活気」得点が増加するという結果を報告している。実験群の男児の中には、『少年野球の試合の緊張場面で呼吸法を用いてリラクゼーション』を実施した感想が寄せられ、生活場面で活用している姿がみられた。活動に対する意欲やエネルギーの増加につながっていったようである。

今回有意な結果はでなかったが、プレーポスト間の尺度得点は低下した。このことは、動作法・肩の上下・呼吸法といったリラクゼーションを日々繰り返すことで、その効果を高めていかれるのではないかと考える。効果を持続させていくために、リラクゼーションを継続することの必要性は高く、朝の会や帰りの会など日常生活の中にどう取り入れ位置づけていくかも課題となる。

富山県総合教育センター(2006)は、ストレス反応の軽減やコーピングスキルの向上が、友人関係満足感得点が向上し、児童の学校生活における適応感に対して肯定的な影響を及ぼすとしている。

嶋田ら(1998)は、ソーシャルスキルトレーニングが、

小・中学生のSTMに有効であると指摘していることや、太田ら(1999)が、小学生を対象に友人関係のストレスサーに対するコーピングスキルを高めることをねらいとして、「自分の意見をはっきりいう」「上手に断る」などの主張性の授業を行い児童の主張性スキルが向上すると、ストレス反応が軽減することを明らかにしていることから、心理教育・リラクゼーションに加えて、コーピングスキルやソーシャルサポートを高めるためのトレーニングを組み合わせた、包括的な授業プログラムを実践することが望ましいとしている。

研究2は、1回目の介入では、小学5年生時の保健と関連づけてストレスの話題が提供された。既習によりストレスについての理解がされており、教科や領域でストレスについての学習がつながることの大切さを感じた。2回目の介入では、体育の時間を中心に行われている体ほぐしの中から、ペアリラクゼーションを通して相手に体を預ける活動や、グループで関わり合い、男女別に分かれた活動を扱った。自己コントロール能力を高めるためには、ある一定の期間での授業実践だけでなく、年間計画の中に位置づけたプログラムを実践したり、定期的に繰り返したりすることが必要である。また、心理教育やリラクゼーション、SSTやアサーションを含めた包括的プログラムの利用とともに、スキルを高めるための手だてとして、上手な話し方や聞き方であれば、国語、道徳、学級活動などいろいろな学習活動と関連づけて進めていくことも重要になってくる。

今回の実践から、学習内容の定着を図るために、授業実施の時期をいつにするのか、授業内容をどう精選するのが重要になってくることがわかった。これらについて検討をすることで、学習指導要領の中で関連させていくことができ、健康教育として教科・領域におけるクロスカリキュラムも考えられる。

クロスカリキュラムについては、新小学校学習指導要領(文部科学省,2008)の各学年の内容から抜粋すると、今回からだほぐしを引用した体育科の『A体づくり運動』の中の体ほぐしの運動、音楽科では、『A表現』の中の呼吸及び発音の仕方、家庭科では『D身近な消費生活と環境』の中の環境に配慮した生活の工夫、国語科では『A話すこと・聞くこと』の中の目的や意図に応じて事柄を明確に伝えたり、場に応じた言葉遣いで話したりすること、道徳では、『2主として他の人とかかわりに関すること』等があげられる。

すでに学校で行われている、環境教育や性に関する教育、食教育といったクロスカリキュラムを参考に、これらの教科の内容と関連を図って、STM教育を編成することが可能であろう。

#### Ⅲ 総合考察

「いらいらする」「自分に自信が持てない」「楽しくな

い」といった子ども達の心の健康が問題となって久しい。それは、山間小規模校の静かな学校においても都市部の学校においても、子ども達に生じている。

学校や日常生活の中から、ストレスを排除することは不可能であり、子ども自身の「ストレス耐性」を高めるという視点が重要（三浦ら，2003）になってくる。学級担任と連携してSTM教育を展開する中に、保健室でとらえた子どものサインをすくうことで、個の問題が学級全体の問題につながったり、人間関係づくりに発展したりするであろう。また、トラブルを抱えた子どもの個別支援にも有効になってくる。

そのためには、学年別にSSTやアサーション、社会的スキル訓練などを含めた包括的なSTM教育プログラムの作成を基に、全校体制で取り組んでいくことが必要である。

「児童生徒の心の健康と生活習慣に関する実態調査（文科省，2000）」によると、心の健康状態と生活習慣との間には、ある程度の相互関連性があることが明らかとなった。小学生の時期こそ心の健康と生活習慣の育成が重要であると示唆している。STM教育は、学童期の心の健康づくりのために、重要な教育だと考えられる。

#### IV. 今後の課題

STM教育を含む心理教育を学校で実践していくためには、学校職員の共通認識や理解を図る手立てが必要である。STM教育の有効性という根拠を持ち、保健室から見た子ども達の実態や課題を心と体の健康教育につなげていくための情報発信を工夫していくことが、大切だといえる。

今後は、子どもの実態として、発達の特性や個性、呼吸のコントロールがうまくできない、人とかかわることが苦手等への具体的な支援方法も考慮して、SSTやアサーショントレーニングといった授業内容も含めた、クロスカリキュラムを、1年間の健康教育として考えていきたい。

#### 謝辞

これまでともに授業実践に御協力いただきました皆さまと、御指導を頂いた長野県松本市立会田小学校校長斎藤慎一先生をはじめ、当該小学校の先生方に深く感謝を申し上げます。

#### 文献

秦 政春（1993）. 小学生のストレス「教育ストレス」

に関する研究Ⅳ 日本教育社会学会第45回大会発表要旨集録，204-205.

梶原 綾・藤原有子・藤塚千秋・小海節美・米谷正造・木村 一彦（2009）. H10年度改訂学習指導要領下の「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，18，415-423.

片野智治（1999）. サイコエデュケーションとは何か 図書文化

文部科学省（2008）：小学校学習指導要領

宮原英昭（2004）. 教職員に対するストレスマネジメント教育の浸透のためにどのような工夫を行うか ストレスマネジメント研究，2，31-35.

中川邦明・小暮陽介・柴田淳子・宝田幸嗣・佐藤美和子・前田 保（2005）. 児童生徒のストレスマネジメント教育に関する調査研究（第1報），富山県総合教育センター研究紀要，24，79-104.

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（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

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（1），7-19.

ストレスマネジメント教育実践研究会（PGS）編（2002）. ストレスマネジメントテキスト 東山書房

ストレスマネジメント教育実践研究会（PGS）編（2003）. ストレスマネジメントフォキッズ 東山書房  
竹中晃二（2005）. ストレスマネジメント成功のキーはコラボレーションと習慣化 心と体の健康，94，9.

富永良喜（2007）. ストレスマネジメント教育の理論（第1回）心と体の健康，110，76-79.

富永良喜（2009）. 学校でのストレスマネジメント教育と心の健康教育 子どもの心と学校臨床，1，50-69.

富永良喜・山中 寛（編著）（1999）. ストレスマネジメント教育一展開編 北大路書房

富岡淑子（2005）. リラクセーションを中心としたストレスマネジメント教育の実践 心と体の健康，94，18-24.

山中 寛・富永良喜（編著）（2000）. ストレスマネジメント教育一基礎編 北大路書房

（2010年8月31日受付）

（2010年10月6日受理）