

コーピング・レパトリイ拡大によるストレス対処の自信の獲得 —ワークシートと話し合い活動の効果の検討—

岩手大学 山本 奨

本研究は、まず高校生683人を対象に質問紙調査を行い、学校教育で用いられる「ストレス対処」という用語と、ストレス反応及び認知的評価との関係を検討し、次に高校生47人を対象に、コーピング・レパトリイの拡大によりストレス対処の自信を向上させることをねらいとした指導プログラムを行い、その効果を検討したものである。そこでは、ワークシートを用いた個人作業と話し合い活動の有効性とコーピングの種類による効果の違いが検討された。その結果、学習前は、コーピングの豊富さがストレス対処の自信につながっていないこと、ワークシートだけではストレス対処の自信が向上しないことが明らかにされた。それは話し合い活動を行い、他者のコーピング様式を取り入れた段階で、はじめて向上するものであった。そこで有効にはたらいたコーピングは問題焦点型の認知的コーピングのみであり、認知的・行動的情動焦点型のコーピングはいずれも効果はなく、問題焦点型の行動的コーピングに関する話し合い活動は、むしろ阻害要因となることが分かった。これらは、学校における心理教育の実態と符合しないものであり、その課題が指摘された。

キーワード：ストレス・マネジメント、心理教育プログラム、コーピング柔軟性、認知行動療法、高校生

問題と目的

世界保健機関 (WHO (1997)) は、青少年が獲得すべきライフスキルの一つとして、ストレス・コーピング (Coping with stress) を挙げ、その教育を学校に期待している。生涯を通じて自身の健康を適切に管理し改善していく資質や態度を育てるためにも、全ての児童生徒に心身の健康を保障するためにも、不登校問題をはじめとする学校不適応の課題に対応するためにも、ストレスに関する心理教育を行うことは、重要な事であると考えられる。

しかしその内容や目標は、教師や学校心理士などが自由に設定できるわけではない。学校教育においては、学習指導要領をはじめとする法令に従うこととなる。学習指導要領は、各学校が教育課程を編成するための基準として、たとえば高等学校では各教科、総合的な学習の時間、特別活動の目標や内容を、学校教育法等に基づき、文部科学省が定めるものである。高等学校

学習指導要領 (文部科学省, 2009a) の「各教科」では「保健体育」の中で、精神の健康の保持増進のために欲求や「ストレスに適切に対処」することが必要だとされ、「看護」においても「ストレスとその対処」と表現されている。また高等学校学習指導要領解説特別活動編 (文部科学省, 2009b) では、「ストレスへの対処」と記され、その方法を「身につけることが精神の健康のために重要であることを理解できるようにする」とある。学校教育で行われるストレスに関する心理教育は、この「ストレスへの対処」という用語に表される趣旨に沿う必要がある。

Lazarus (1999) によれば、人はストレスサーに触れると、その脅威を査定する一次的認知評価とそのコントロールの可能性を評価する二次的認知評価を経て、コーピングを選択し、それに失敗するとストレス反応を現すとされる。そしてそのコーピングを、個人の資源に負荷を課し限度を超えた特定の外的または内的要請を扱うための常に変化する認知的・行動的試みと定

義している。Folkman & Lazarus (1980) は、そのコーピングを気分転換などに代表される情動焦点型と課題解決などによる問題焦点型という焦点化の対象による分類を行い、Holahan & Moos (1987) は、ストレス状況に積極的に取り組もうとするか否かという状況への態度により、接近型と回避型に分類している。これに定義にある認知的か行動的かという分類を含めると、様々なコーピングもこれら3つの次元で分類できると考えられる(神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野, 1995など)。

各学校の「ストレスへの対処」に関する指導を、上述のコーピングの概念で整理すると、取組の課題が見えてくる。小学校・中学校・高等学校の授業に関する調査では、指導は情動焦点型のコーピングの特に気分転換に偏っており、リラクゼーション技法の実施が不足していることや、問題焦点型のコーピングの指導が少ないことが報告されている(梶原・藤原・藤塚・小海・米谷・木村, 2009)。東日本大震災後は、被災地の学校でリラクゼーション技法の習得を中心とする支援が実施されるようになったが(富永・三浦・山本・大谷・高橋・小澤・白川・渡部, 2012など)、このような試みは全体の一部であり十分な状況とは言えない。指導の今日的課題は、多様な対処方法を指導の中で扱うことであると仮定することができよう。ただし、これにあたり回避型のコーピングはストレス反応を増悪させるとの指摘があることから(三浦・上里, 1999など)、習得させる事項としては扱わないことが適当であると考えられる。

児童生徒が、気分転換に加えてリラクゼーション技法を習得し、問題焦点型のコーピングを獲得する過程は、コーピング・レパトリーの拡大と理解することができる。ストレス反応が生じた場合でも、誰もが適切なコーピングを選択できるわけではない。適応のためには、ストレス反応低減に効果のないコーピングや、その置かれた状況下では実行できないコーピングに変えて、新たなコーピングが選択されなければならない。このような状況に応じて使用するコーピングを適切に変更する能力はコーピングの柔軟性と呼ばれるものであり、心の健康との関係が指摘されている(Westman & Shiron, 1994; 加藤, 2001; 島田, 2009など)。適切な選択のためには、各次元の様々な水準のコーピングが幅広く用意されていなければならないと考えられ

るが、この方略の総量がコーピング・レパトリーと呼ばれるものである(Duhachek & Kelting, 2009)。しかし、豊富過ぎる場合には選択が煩雑になり効果が見られない場合もあるなど、その効果は単純ではないとの指摘もある(岩永, 2008)。学校教育においてコーピング・レパトリーを拡大させることの意義については、十分に検討されなければならない。

さて、学校教育における実際の指導はどのように展開されているのであろうか。ストレスに関する指導プログラムや授業案は、これまで数多くの提案がされてきた(林・衛藤, 1999; 飯田・宮村, 2002; 三浦・上里, 2003など)。その効果は、ストレス耐性の向上、ストレス反応の低減、認知的評価やコーピングへの効果により検討されてきたが、「ストレスへの対処」という学校教育における用語による検討は十分とは言えない。そして「ストレスへの対処」は単にコーピングだけを指すものではない。「ストレスに対処するためには、ストレス反応の発生メカニズムの各要因であるストレス、認知的評価・対処能力、ストレス反応に、それぞれ働きかけることが必要」だと表現されるものである(文部科学省, 2003)。Lazarus (1999) はストレス、認知的評価、コーピングがストレス反応を決定するとしているが、学校教育における指導の目的はストレス反応の低減そのものではない。ストレス反応を含む各要因を扱うのは手立てであり、その目標は「ストレスへの対処」能力の獲得だとされている。

また、これらの指導プログラムの学習様式の構成は、①講義形式によるストレスのしくみの知的理解、②ワークシートを用いた個人作業による自身の点検、③話し合い活動での理解の深化などによるものが一般的で、これに④リラクゼーション技法などの実習が加わることもある。指導プログラム全体を通しての効果の検討はされてきたが、その中のいずれの部分が有効にはたらくのかは明確ではない。

この内、ワークシートを用いた取組は、教師にとっては教科指導において慣れたものである上に、認知行動療法では盛んに用いられるものであることから(Stallard, 2002; 伊藤, 2005など)、優れた方略となる可能性は高い。しかし、学校教育で行われる「ストレスへの対処」の教育に資するものであるかは十分には明らかにされていない。

話し合い活動は、思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、中央教育審議会（2008）の答申や学習指導要領が求める言語活動の充実に由来する。また話し合いという授業形態は、生徒が積極的に授業に参加している印象をもたらすことから、有効な指導方法であると考えられているが、その量が多だけでは学習効果につながらないとの教科指導における指摘もある（中田，2011）。話し合い活動が「ストレスへの対処」につながるのかは不明である。

以上のことから、i) 学校教育におけるストレスに関する教育とは「ストレスへの対処」ができるようになることであるが、この概念を用いての検討は十分ではないこと、ii) 現状では指導時に扱われるコーピングには偏りがあること、iii) コーピング・レパトリーの拡大が必要と考えられるがその意義は十分に明らかになっていないこと、iv) 授業場面で行われるワークシートによる個人作業や話し合い活動が、「ストレスへの対処」の教育に有効に機能しているのか明らかにされていないことが指摘できよう。そしてこの「ストレスへの対処」とは何であるのか、今日広く用いられている Lazarus (1999) らのストレスの概念との関係は必ずしも明瞭ではない。

ところで、学習指導要領解説にある「ストレスへの対処法を身につけることが精神の健康のために重要であることを理解できるようにする」指導について、その成果を、単なる知識の獲得と捉えることは適切ではないと考えられる。またこれを実践力の涵養と捉えた場合は、指導プログラムの効果の検証が困難となる。そこで、本研究においてはこれを、「ストレスへの対処」を実践し得る見通しの獲得と捉え直し、「ストレスへの対処の自信」の向上を指導のねらいとして、以下の諸相について追究することとする。

本研究では、まず、「ストレスへの対処の自信」（以下では、「ストレス対処の自信」とする）について、ストレス反応や認知的評価（コントロール可能性）との関係からその特徴を明らかにする。次に、ストレスに関する心理教育の中の1コマでコーピング・レパトリーの拡大をねらいとする指導プログラムを実施し、ワークシートによる個人作業や話し合い活動などのいずれの部分で、ストレス対処の自信が獲得されるのかを、コーピングの種類を考慮しながら、検討することを目的とする。その成果からは、指導プログラムの改

善に資する有益な知見がもたらされるものと期待される。

調査

調査の目的

検証授業の効果を測定するための〔ストレス反応〕と〔ストレス対処の自信〕に関する項目は、授業の展開を阻害しないために、それぞれ一つの間で行うこととした。各問が適切に測定可能なものであるのかを、既存の尺度を用いて検討する。

調査の方法

調査時期：2012年9月

調査対象：高校1～3年生，683人（男性240人，女性443人）

調査手続き：高校で実施されたストレスへの対処をテーマとする「保健講話」の冒頭で調査紙を配付しその場で回答を求めた。記入と提出は任意である旨を説明した。

調査材料：

- ①ストレス反応：「今日、どの程度ストレスを感じていますか？」の間に10件法で回答を求めた。これは後述する検証授業で用いる問である。
- ②ストレス反応測定尺度（三浦，2002）：本来は中学生を対象としたもので、ストレス反応を表現する各項目に4件法で回答する尺度である。『不機嫌・怒り』『無気力』『抑うつ・不安』『身体的反応』の4下位尺度で構成され、合計20項目からなる。
- ③ストレス対処の自信：「日頃、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか？」の間に10件法で回答を求めた。これは検証授業で用いる問である。
- ④ストレスのコントロール可能性：認知的評価測定尺度（三浦，2002）は、本来は中学生を対象としたもので、「影響性」と「コントロール可能性」の2下位尺度によりストレスに対する評価概念を測定しようとするものである。この内の「コントロール可能性」を表す7項目を用い、「もし『勉強がはかどらない』という課題が生じたとき、今のあなたは次のことを、どのくらい感じたり考えたりしそうですか？」の間に4件法で回答を求めた。

調査の結果と考察

未記入項目があったものを除き、664人（男性231人、女性433人）の回答を分析に用いた（有効回答率：

表1 検証授業で測定される「ストレス反応」の意味

		β	R
従属変数	ストレス反応		.59**
独立変数	不機嫌・怒り	.40**	
	無気力	-.05	
	抑うつ・不安	.23**	
	身体的反応	.13**	

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

97.21%)。

1. ストレス反応

調査材料②の三浦 (2002) の尺度は中学生を対象として作られたものであるため、高校生への適用を確認することとした。因子分析 (主因子法・バリマックス回転) を行ったところ、原尺度と全く同じ4因子が得られ、その回転前の累積寄与率は63.59%であった。各クロンバックの α 係数も.91から.79までと十分であり内的一貫性が確認された。このことから高校生への適用は可能であると判断された。

調査材料①のストレス反応は、検証授業で用いられるものである。この単問で測定されるストレス反応が、ストレス反応のどのような側面によって決定されるものであるのかを、検証授業に先立って検討することとした。そこで調査材料①を従属変数、調査材料②の4下位尺度を独立変数とする重回帰分析を行った。その結果表1のとおり、『不機嫌・怒り』に強く関連し、『抑うつ・不安』と『身体的反応』にも関係があることが示された。『無気力』の標準偏回帰係数は有意でなかった。『不機嫌・怒り』は「だれかにいかりをぶつきたい」などの項目よりなるもので、行動面のストレス反応を包含するものと考えられた。また『無気力』は「ひとつのことに集中することができない」など思考面のストレス反応に近似のものと理解できる。このことから、検証授業で測定されるストレス反応は、行動を中心に感情と身体反応からなるもので、思考のそれを含まないものであることが示された。

2. ストレス対処の自信

調査材料④のストレスサーのコントロール可能性の7項目について主成分分析を行ったところ、第一主成分により58.13%が説明され、また内的一貫性も確認

表2 「ストレス対処の自信」の意味

		β	R
従属変数	ストレス対処の自信		.45**
独立変数	不機嫌・怒り	-.10**	
	無気力	-.03	
	抑うつ・不安	-.08†	
	身体的反応	.03	
	コントロール可能性	.39**	

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

された ($\alpha = .88$)。このことから高校生への適用は可能であると判断された。

学校教育では、認知的評価やコーピング、ストレス反応などに「それぞれ働きかけること」によりストレスへの対処能力を獲得させようとしている。検証授業で測定されるストレス対処の自信の特徴を検討するにあたり、この文部科学省 (2003) のモデルに基づき、ここで得られている調査材料④のコントロール可能性と調査材料②のストレス反応を表す4下位尺度の5つを独立変数、調査材料③のストレス対処の自信を従属変数とする重回帰分析を行った (表2)。その結果、コントロール可能性が正の関係にある有意な変数として見いだされ、行動面や感情面に表れるストレス反応との負の関係がうかがわれることが示された。コントロール可能性は特定のストレスサーに対する査定であるため、ここでは「勉強がはかどらない」という高校生には一般的と考えられる課題を提示した。その一方、ストレス対処の自信は、般化されたものであると考えられる。ストレス対処の自信は、一定の関連を持ちながらも、ストレスサーに対する認知的評価とは同一ではないことが示唆された。

検証授業

検証授業の方法

ねらい：指導プログラムは、当該高等学校の教育課程の中に位置づけられた1コマ (正味75分) の授業で実施された。「ストレスへの対処法を身につけることが精神の健康のために重要であることを理解できるようにする」ことが目標とされ、具体的には、ストレスのしくみを理解した上で、コーピング・レパートリーを拡大することにより、ストレス対処の自信を獲得させることがねらいであった。

表3 指導プログラムの概要

段階	テーマ (所要時間)	学習内容	生徒の活動	測定	留意点
導入	(10分)	ストレスへの対処を学ぶ意義の理解	講義内容の理解	ストレス反応 ストレス対処の自信	
	ストレッサー (10分)	身近なストレッサーの理解と工夫により対処が可能であることの理解	講義内容の理解		物理的ストレッサーなどを例に、容易に工夫できる事を提示
	ストレス反応 (15分)	感情や身体だけでなく思考や行動にもストレス反応が現れることの理解	講義内容の理解		図1の教材を用いて、ストレス反応と適応的な状態とを比較
展開	(15分)	コーピングの理解(情動焦点型・問題焦行動的・認知的コーピング)	講義内容の理解		図2のコーピングの例を示し、同じ様式のワークシートを配付
	コーピング (10分)	個人の発想によるコーピングの整理	ワークシート記入：自身が選択してきたりこれから可能と思うコーピングを記入	個人作業時の各コーピング数	類似のコーピングであってもできるだけたくさん記入するよう指示
	(5分)	コーピング・レパトリーの拡大	話し合い活動：生徒2人間でワークシートを基に意見交換しコーピングを増やす	話し合い活動後の各コーピング数	相手のアイデアを自分でも選択可能と思えたらワークシートに追加記入
まとめ	(10分)	気づいた事項の整理と日常生活での活用の意義の理解		ストレス反応 ストレス対処の自信	

展開：ストレスは心身に影響を与えるものであり、精神の健康を保つにはストレスに適切に対処する必要があることについて講義形式で授業を行い、それに続いてワークシートを用いた個人作業と生徒二者間による話し合い活動を行うものであった。その概要と教材を表3、図1・2に示した。内容については、文部科学省(2012)制作による「健康な生活を送るために」を参照することで標準的なものとなるよう配慮した。それはLazarus(1999)のストレッサー、ストレス反応、コーピングなどによるストレス・モデルとよく一致するものと考えられた。なお、「認知」という用語は高校生には理解しにくいものであると考え、「イメージ」と表現することとした。

実施時期：2012年10月

実施対象：高校1～2年生、47人(男性16人、女性31人)

測定手続き：指導プログラムの進行に沿い、開始時、

途中、終了時の3回に分けて、下の調査材料に示した質問項目に回答を求めた。本稿では開始時を事前、終了時を事後と表記する。なお質問紙の提出は任意であることを冒頭で説明し、協力の可否を記入する欄を設けた。実施後の生徒の反応に備えて心理職による相談体制を採り、さらに必要に応じて次回授業の冒頭で、結果の解説と補足指導を行うこととした。実施に関する倫理上の問題については、教育課程内の授業であったため、実施校で検討され認められた。

調査材料：

- ①ストレス反応(事前/事後)：「今日、どの程度ストレスを感じていますか?」「授業が終わったいま、どの程度ストレスを感じていますか?」の間に10件法で回答を求めた。
- ②ストレス対処の自信(事前/事後)：「日頃、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか?」「授業

1 自分は生徒会の委員長として頑張っているのに、会議中に私語をする生徒がいる！そんなとき①の思いが湧いてきて、②③…の感情や行動などにつながります。これらは日常の中で見られるストレス反応です。

①下級生がぜんぜん協力してくれない！ ⑤自分は委員長なのに責任を果たせていない！と思えてきた。	思考 感情	②怒りや焦りが湧いてきた。 ⑥不安や抑うつが強くなってきた。
④その後、弁当を食べたけれど、美味しく感じられない。 ⑧お腹が痛いし眠れなくなってきた。	身体 行動	③怒鳴り散らしてしまった。 ⑦次の会議で、上手に指示を出せなくなってしまった。

2 そんなとき、①の思考を変えるだけで、②の適応的な行動につながります。

①あれ？いつもは協力してくれるのに、今日は珍しいなあ。 ⑤次の行事も楽しみだ！	思考 感情	③下級生の部活に協力もできたし、委員長としての役割も上手に果たせた。満足！充実感！
④お弁当が美味しい！	身体 行動	②事情と聞いてみたら、明日は部活の試合で忙しいと言うので、役割分担を再調整してあげた。

図1 教材：日常で生じるストレス反応と良い適応の例

気分を変えるイメージ	気分を変える行動
<ul style="list-style-type: none"> ・後で友だちに話を聞いてもらおう ・夏休みになったら旅行に行こう ・帰ったら好きな音楽を聴こう ・少しだけ考えないようにしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちに話を聞いてもらう ・旅行に出かける ・好きな音楽で気持ちを落ち着かせる ・スポーツに熱中する
<ul style="list-style-type: none"> ・この宿題をやれば成績が上がりそうだ (意義の理解) ・先輩に聞けばやり方が分かりそうだ (見通しの獲得) ・少し空欄があるけれど宿題を提出しないよりマシだ (上手な妥協) 	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を後回しにしないで、とりあえず始めてみる ・解決のための工夫や努力をする ・良い結果を出す (合格・勝利)
解決するイメージ	解決する行動

図2 教材：コーピングの例 (ワークシートは同じ様式で例が未記入のもの)

表4 指導プログラムの効果

	ストレス反応	ストレス対処の自信
事前	5.02 (2.45)	4.85 (1.89)
事後	3.98 (2.28)	6.79 (1.68)

() 内は標準偏差

表5 ワークシートに記入された各コーピング数

	情動焦点型		問題焦点型	
	行動	認知	行動	認知
個人作業	4.60(2.60)	2.72(1.48)	1.19(0.87)	1.53(1.05)
話し合い活動	5.68(2.65)	3.40(1.83)	1.74(1.02)	1.83(1.10)

() 内は標準偏差

表6 話し合い活動の意義

			β	R
従属変数	事後	ストレス対処の自信		.45**
独立変数	話し合い活動	情動焦点型	行動	-.06
			認知	-.08
		問題焦点型	行動	-.53**
			認知	.44*

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

が終わったいま、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか？」の間に10件法で回答を求めた。

③個人作業時のコーピングの数(途中)：ワークシートに記入することができた「情動焦点型の行動」「情動焦点型の認知」「問題焦点型の行動」「問題焦点型の認知」のそれぞれの数。

④話し合い活動後のコーピングの数(事後)：個人作業で記入された数に、話し合い活動で追加された数を加えた「情動焦点型の行動」「情動焦点型の認知」「問題焦点型の行動」「問題焦点型の認知」のそれぞれの和。

検証授業の結果と考察

全ての参加者から研究への協力意思が得られ、またいずれの回答にも不備はなかった。

1. プログラムの有効性の検討

まず、指導プログラムの実施が、ストレス反応の低減と、ストレス対処の自信の向上を伴うものであることを確認するために、この2つの得点の事前・事後の変化を、それぞれ被験者内1要因の分散分析により検討した。各条件の平均と標準偏差を表4に示した。

分析の結果、ストレス反応は事前・事後要因が有意であり低下した ($F(1, 46) = 6.64, p < .05$)。ストレス対処の自信については有意に上がった ($F(1, 46) = 61.03, p < .01$)。これによりストレス対処の自信の向上をねらいとした本指導プログラムは有効に機能するものであったと判断された。

2. コーピングを思い浮かべることと拡大することの難易

指導プログラムの中で高校生が記入することができた各種類のコーピングの数を比較することで、その思い浮かべの難易を検討するために、[情動焦点型・問題焦点型]×[認知・行動]×[個人作業・話し合い活動]の被験者内3要因の分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差を表5に示した。

その結果、[情動焦点型・問題焦点型]×[認知・行動] ($F(1, 46) = 29.35, p < .01$)、[認知・行動]×[個人作業・話し合い活動] ($F(1, 46) = 4.34, p < .01$)、[情動焦点型・問題焦点型]×[個人作業・話し合い活動] ($F(1, 46) = 20.18, p < .01$)、のそれぞれの交互作用が有意であったので、各水準毎に単純主効果を分析することとした。

[情動焦点型・問題焦点型]×[認知・行動]では、行動においても認知においても問題焦点型の記入数は情動焦点型のものより有意に少なかった。情動焦点型においては行動の方が認知よりも有意に多かった。問題焦点型においてはその有意な差はなかった。

[認知・行動]×[個人作業・話し合い活動]では、いずれの水準においても要因が有意であり、行動も認知も個人作業時よりも話し合い活動後の方がコーピングの数が増加していた。そして個人作業時も話し合い活動後も行動の方が認知よりも有意に多かった。

[情動焦点型・問題焦点型]×[個人作業・話し合い活動]では、いずれの水準においても要因が有意であ

り、情動焦点型も問題焦点型も個人作業時よりも話し合い活動後の方がコーピングの数が有意に増加していた。個人作業時も話し合い活動後も問題焦点型は情動焦点型よりも有意に少なかった。

これにより、①話し合い活動によって4種類のいずれのコーピングも拡大できること、②認知的コーピングは、行動によるものよりも、思い浮かべることが難しいものであること、③問題焦点型のコーピングは、情動焦点型のコーピングよりも、思い浮かべることが難しいものであること、④そして情動焦点型の行動的コーピングを思い浮かべることが容易であり、次に情動焦点型の認知的コーピング、問題焦点型のコーピングの順で困難になることが分かった。

3. コーピングとストレス対処の自信との関係

次に指導プログラムのどの時点でコーピング・レパトリーがストレス対処の自信につながるのかを明らかにすることを段階的に試みる。またこれに有効にはたらくコーピングを4種類の中から特定することを試みる。

(1) 学習前のコーピングの意義

まず、指導プログラム受講以前から、コーピング・レパトリーがストレス対処の自信を形成しているのかを検討する。またその関連があるとすればどのコーピングが特にその機能を果たしているのか、特定を試みる。

そのために事前のストレス対処の自信を従属変数、個人作業時に記入された4つのコーピングのそれぞれの数を独立変数とする一括投入による重回帰分析を行った。測定においては独立変数となる4つのコーピングは従属変数に先行していないが、コーピング・レパトリーの豊富さが適切なストレスへの対処を可能にするとの本研究のモデルに従った。検定の結果は有意でなく、重回帰式は成立しなかった。

これにより、介入のない日常においては選択できるコーピングの種類の豊富さとストレス対処の自信との間には意味のある関連が成立していないことが分かった。

(2) ワークシートによる個人作業の意義

次に、自身が意識できるコーピングをワークシートに記入し、考えを整理し、これを増やすことを試みる個人作業が、ストレス対処の自信の形成につながるの

か検討した。

そのために事後のストレス対処の自信を従属変数、個人作業時に記入された4つのコーピングのそれぞれの数を独立変数とする一括投入による重回帰分析を行った。検定の結果は有意でなく、重回帰式は成立しなかった。

これにより、ワークシートによる個人作業をただけではストレス対処の自信の形成につながらないことが分かった。

(3) 話し合い活動の意義

続いて、話し合い活動をとおして他者のアイデアを得て新たなコーピングを獲得し、そのレパトリーを拡大させることが、ストレス対処の自信につながるのか検討する。またその関連があるとすれば、4つのコーピングのいずれがその機能を果たしているのか、特定を試みることにした。

そのために事後のストレス対処の自信を従属変数、話し合い活動後に記入されていた4つのコーピングのそれぞれの数（個人作業時の数に新たに他者から得たアイデアを追加した数）を独立変数とする一括投入による重回帰分析を行った。その結果、表6に示したとおり重回帰式は有意であり、問題焦点型の行動的コーピングはストレス対処の自信と負の関係にあり、問題焦点型の認知的コーピングはこれと正の関係にあることが示された。

このことから、話し合い活動によって、コーピング・レパトリーとストレス対処の自信との間に意味のある関係が成立し、ストレス対処の自信が向上したものと考えられ、話し合い活動の有効性が実証された。

その中で有効に機能しているコーピングは問題焦点型の認知的コーピングであることが示された。その一方、問題焦点型の行動的コーピングでは、話し合い活動を行うと、逆に自信が失われることが示された。前者については、「そう考えたら楽になれる」という展望や視点を獲得するものである。これに対し後者は「この人は課題を克服できたのに自分ではできなかった」とむしろ劣等感を賦活させるものであることによると考えられた。ただし、個人作業では負の影響が確認できなかったことから、問題焦点型の行動的コーピングが、あらゆる場面で、ストレス対処の自信に負の影響があるわけではないことも示されている。ここで得られたのは、話し合い活動においてのみ、阻害要因

としてはたらくとの知見である。問題焦点型のコーピングは、認知的・行動的ともに、話し合い活動後であっても平均1.8件前後であり、個人作業の時から1つ増やせるか否かというものであったことから、認知については展望や視点を1つ獲得することだけでも、ストレス対処の自信につながるということがわかった。逆に行動ではその1つが負の影響を与えるものであることが示唆された。

その一方、情動焦点型のコーピングは、それが行動であっても認知であっても、指導プログラムのいずれの時機においても、有効にははたらかなかった。今日の学校におけるストレスに関する心理教育の実態について、情動焦点型の特に気分転換に偏る傾向が見られ、問題焦点型のコーピングの扱いが少ないことが報告されている(梶原ら, 2009)。今回の検証授業でも、生徒は問題焦点型よりも情動焦点型のコーピングの方を、数多く思い浮かべ記入することができた。ワークシートに向い生徒が熱心に記入している様子は、中田(2011)が指摘する意味のない話し合い活動と同様に、良い授業として歓迎されているのであろう。しかし、ストレス対処の自信に効果が認められないコーピングに重点が置かれ、有効である問題焦点型の認知的コーピングの扱いが少ないことは、重大な課題である。

また、梶原ら(2009)は、問題焦点型のコーピングの扱いを増やすことも指摘しているが、その場合でも、各自の経験やアイデアを話し合わせることは、避けるべきであることを本研究の結果は示していると言えよう。なお、この知見に配慮し、参加者に対してその後の授業で、アンケートの結果を説明するとともに、他者の成果や成功をどのように受け止めるのかについての補足説明を行った。

総合的な考察

学校教育におけるストレスに関する教育は、生徒にストレスへの対処する能力を獲得させ生涯を通じて精神の健康を保障するための資質を形成しようとするものである。本研究では、「ストレスへの対処」とは、個々のストレッサーに対するコントロール可能性の要素を含みながらも、これと同一とは言えないものであることが示され、行動や感情に現れるストレス反応を制御することとの関連がうかがわれるものであることが示された。また、それは、問題焦点型の認知的コー

ピングによって形成され、逆に他者の成功等によって劣等感が喚起されると阻害されるものであることが示された。

本研究では、個々のストレッサーや状況に応じたコーピングを柔軟に選択できるよう、コーピング・レパトリーを拡大することが、そのストレス対処の自信につながることを期待して検証授業を行った。しかし、情動焦点型のコーピングは、それが行動であっても認知であっても、ストレス対処の自信にはつながらず、問題焦点型の認知的コーピングだけが有効であり、さらに問題焦点型の行動的コーピングを他者と話し合った場合には、逆にこれを阻害することが分かった。その意味で、検証授業のねらいは否定されたと言えよう。結果は、4種類のコーピングのすべてを拡大することではなく、問題焦点型の認知的コーピングに重点を置く心理教育を行うことの重要性を示したものとなった。それは、その状況に応じたコーピングを適切に選択できる柔軟性を保障するものは、4種類のコーピングの拡大ではなく、問題焦点型の認知的コーピングを充実させることであったことを意味する。三野・金光(2004)は、コーピングを柔軟に変化させることそのものが重要なのではなく、正しい認知的評価の下でコーピングを適切に選択することが重要だと指摘している。それを担保するのが問題焦点型の認知的コーピングの充実であると考えることができよう。また、草野・内田(2007)は、適切な選択の資源のひとつとして、ストレスフルな状況においてコントロール可能性を機能させ問題焦点型コーピングを行うことを可能とするストレス耐性人格を指摘している。ストレスに関する心理教育の充実のためには、ストレス耐性人格など、コーピングの適切な選択を可能にする資源を扱う必要があると言えよう。

また、問題焦点型のコーピングとストレス対処の自信との意味のある関係は、心理教育などの介入によってはじめて成立するものであって、生徒の日常生活における経験だけでは、成立していないことが分かった。さらに、ワークシートを用いた個人作業などによる個人内の発想のみでは、なお成立せず、他者の発想を取り入れることで、はじめて成立するものであることが示された。指導方法としての話し合い活動は、有効に機能することが分かった。ワークシートは、その話し合い活動の素材と位置づけることが適当であろう。

本研究では、学校教育においてコーピングに関する指導を実施するにあたっては、問題焦点型の認知的コーピングの拡大を標的とすることが望ましいこと、そのためにはワークシートを用いた個人作業だけでは不十分であり、話し合い活動を取り入れることが有効であること、しかし問題焦点型の行動的コーピングは、話し合い活動をした場合には阻害要因となるため扱ってはならないことが明らかにされた。その一方、有効であるはずの問題焦点型の認知的コーピングは、生徒に任せただけでは、容易に発想されないことが分かった。その個人作業や話し合い活動を促進する方略の開発が課題であることが示された。

引用文献

- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)
- Duhachek, A., & Kelting, K. (2009). Coping repertoire: Integrating a new conceptualization of coping with transactional theory. *Journal of Consumer Psychology*, 19, 473-485.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Holahan, C.H., & Moos, R.H. (1987). Personal and Contextual Determinants of Coping Strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.
- 飯田順子・宮村まり子 (2002). 中学生のストレス対処スキルの育成の試み 学校心理学研究, 2, 27-37.
- 伊藤絵美 (2005). 認知療法・認知行動療法カウンセリング初級ワークショップ 星和書店
- 岩永誠 (2008). 対処の柔軟性と社会的適応過程に関する行動科学的研究 平成17年度～平成19年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B)) 研究成果報告書
- 梶原綾・藤原有子・藤塚千秋・小海節美・米谷正造・木村一彦 (2009). 平成10年度改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.
- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 (1995). 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度 (TAC-24) の作成 教育相談研究, 33, 41-47.
- 加藤 司 (2001). コーピングの柔軟性と抑うつ傾向との関係 心理学研究, 72, 57-63.
- 草野 孝・内田一成 (2007). コーピング柔軟性モデルについての臨床的研究—促進要因としての learned resourcefulness の役割について— 上越教育大学心理教育相談研究, 6, 23-36.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer.
- 三野節子・金光義弘 (2004). ストレス場面の認知的評価およびコーピング変動制と精神的健康の関連性 川崎医療福祉学会誌, 14, 167-171.
- 三浦正江 (2002). 中学生の日常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・上里一郎 (1999). 中学生の学校における心理的ストレス: 高校受験期に実施した調査からヒューマンサイエンスリサーチ, 8, 87-102.
- 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.
- 文部科学省 (2003). 在外教育施設安全対策資料【心のケア編】 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010.htm
- 文部科学省 (2009a). 高等学校学習指導要領
- 文部科学省 (2009b). 高等学校学習指導要領解説 特別活動編
- 文部科学省 (2012). 健康な生活を送るために
- 中田正弘 (2011). 「グループによる話し合い活動」に対する教師の意図と学習場面におけるズレ 帝京大学教職大学院年報, 2, 15-22.
- 林姫辰・衛藤隆 (1999). 高校生を対象としたストレスに関する健康教育プログラム 東京大学大学院教育学研究科紀要, 39, 513-534.
- 島田裕子 (2009). コーピング柔軟性とストレス反応の関連—対人ストレスイベントにおける統制可能性に着目して— 昭和女子大学大学院生活機構研究科紀要, 18, 105-113.
- Stallard, P. (2002). *Think Good - Feel Good: A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Chil-*

dren and Young People. John Wiley & Sons Ltd; West Sussex, (下山晴彦訳 2006 子どもと若者のための認知行動療法ワークブックー上手に考え、気分はスッキリー 金剛出版)

富永良喜・三浦光子・山本奨・大谷哲弘・高橋哲・小澤康司・白川美也子・渡部友晴 (2012). 大規模災害後の子供のこころのサポート授業 ト라우マティック・ストレス, 10, 11-16.

Westmen, M., & Shiron, A. (1994). Dimensions of coping behavior: A proposed conceptual framework.

Anxiety, Stress, and Coping, 8, 87-100.

World Health Organization (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, Geneva.

謝 辞

調査及び検証授業にご協力をくださいました高校生の皆様、関係高等学校教職員の皆様に深謝申し上げます。

Gaining Confidence in Coping with Stress by Expanding Coping Repertoire: A Study of the Effectiveness of Worksheets and Discussions

Susumu YAMAMOTO (*Iwate University*)

The effectiveness of a coping strategy class on high school students' coping with stress was examined in this study. First, high school students ($N=683$) completed questionnaires which measured the relationship between "coping with stress" and stress responses and cognitive appraisal. Next, a class, aimed at increasing students' confidence in coping with stress by enlarging their coping repertoire, was conducted for 47 high school students. The effectiveness of the worksheet and discussions offered in the class was then examined. This study also examined how the effectiveness differed depending on the type of coping strategies. Results showed that discussion was an effective method of instruction while the worksheet alone was ineffective. Problem-focused cognitive coping strategies were the only form of coping strategy that effectively instilled confidence. Discussing emotion-focused coping strategies was ineffective. Discussing problem-focused behavioral coping strategies was also obstructive.

Keywords : stress management, psychoeducational program, flexibility in coping, cognitive behavioral therapy, high school student

(2013年11月29日受稿：2014年1月12日受理)