

障害や疾患のある児童生徒のためのストレス・マネジメント教育に関する予備的検討

村山 拓*

Taku MURAYAMA

I. 問題の所在

1. ストレス・マネジメント教育への注目

ストレス・マネジメント教育, あるいはストレス・コーピングを含むメンタルヘルス教育の実践は, 比較的長く注目されてきた取り組みといえる。代表的な例としては, WHO (World Health Organization: 世界保健機構) が1994年に提唱した学校におけるライフスキルズ教育 (Life Skills Education in Schools) を挙げることができる。この中で, WHO は各国の学校教育のカリキュラムに10項目のライフスキルズを修得するように, その導入を提唱した (WHO, 1994)。具体的な項目は, 意思決定 (decision making), 問題解決 (problem solving), 創造的思考 (creative thinking), 効果的なコミュニケーション (effective communication), 対人関係スキル (interpersonal relationship skills), 自己認知 (self-awareness), 共感性 (empathy), 感情対処 (coping with emotions), ストレス対処 (coping with stress) である (WHO, 1994)。特に本稿と深く関連するのは, ストレス対処である (以下では, 先行研究等にならない, ストレス・コーピングと表記する)。WHO (1994) のライフスキルズ教育のプログラムの中ではストレス・コーピングは, 生活の中でストレスの原因となるものについて理解することや, ストレスの影響, ストレスをコントロールするために助けとなるような方法で行動することについて理解することであると説明されている。また, 物理的環境やライフスタイルに変化を加えることなど, ストレスの原因となるものを減らすための行動をとることや, リラックス方法を学ぶことなどによって, 避けられないようなストレスによる緊張などから健康問題を引き起こさないようにすることなども意味しているとされる (WHO, 1994)。

ストレス・コーピングはストレスを軽減したり, ストレスに対して適切な対応をすることなどが中心である。一方近年では, ストレス・コーピングとあわせて, ストレス・マネジメントの概念が, 自らのストレスと適切に付き合うことや, 日常生活習慣や感情のコントロールによる, ストレス反応の低減・予防を含めた生活の自主的な構築を含めて使われている。文部科学省 (2003) は海外で学ぶ子どもや帰国子女についての情報サイトである CLARINET の中で, 在外教育施設における安全対策, かつ学校教育活動としての「心のケア」の一環として, ストレス・マネジメントの必要性, 有用性について指摘している。それによると, ストレス・マネジメントとは, 「ストレスに対する人間の心身のメカニズムや反応を理解し, ストレス反応を軽減あるいはストレス障害の予防や回復を行うこと」であるとされる。そしてその教育は, ストレスについての正しい知識や対処方法を身につけ, セルフ・ケアができる力を育てることであり, 困難な状況を乗り越える「生きる力」を育てる学校教育本来の目標と一致する活動であると指摘している (文部科学省, 2003)。

安川・木須・柴田 (2020) は, ストレス・マネジメント教育によって, 「ストレスに対して適切なセルフケアを行なう力と, 自らの心身の健康を適切に管理する力を生涯を通じて育むこと」が「ストレス時代に不

* 東京学芸大学

可欠な教育課題」であると指摘しており、その取り組みの特徴に注目することの有用性を指摘している。ストレス・マネジメント教育は、後述する通り、実践や研究の焦点が小学校や中学校に当てられることが多い。しかし、WHO や文部科学省の説明に基づけば、ストレス・マネジメント教育は、広く学齢期の児童生徒に有用であると見込まれること、また自らの心身の健康を扱うことなどを考えたときに、障害や疾患のある児童生徒の、とりわけ特別支援学校等における指導領域である、自立活動での学習の内容、方法を検討する上で有効な材料を提供してくれる可能性があると考えられる。例えば、平成29年に公示された特別支援学校教育要領・学習指導要領の解説自立活動編では、心理的な緊張や、身体面での様々な症状の繰り返しによるストレスや、それらの結果としての集団への参加の困難さが指摘されている（文部科学省、2018）。そのような問題意識から、本稿では小学校や中学校におけるストレス・マネジメント教育の特徴を概観したのちに、障害や疾患のある児童生徒へのストレス・マネジメント教育の導入の可能性についても考察したい。

2. ストレス・マネジメント教育に関する先行研究等の概観

ストレス・マネジメント教育を、広義に、ストレス・コーピングを含む教育活動をとらえ、ストレス・マネジメントという言葉を直接的に使用しない場合も含めると、学校教育では長く取り組まれてきたものと考えられる。例えば、得丸・名嘉（2012）では、中学生を対象としたストレス軽減授業の事例が報告されており、早貸・横尾・小澤・菱山・徐・鈴木・関口・高橋・千野・土井・早川・山本・小塩・佐々木・小宮（2016）では、中学生にメンタルヘルス教育の中で、「こころのSOS」に焦点を当てた実践が報告されている。また、「ストレス・マネジメント教育」という語を直接的に使用した取り組みとしても、例えば国立情報学研究所学術情報データベース CiNii で当該語を記述子として（「・」を除く等、表記ゆれを含め考えられる可能性を複数組み合わせたうえで）「ストレス・マネジメント教育」検索を試みた場合でも、遅くとも1980年代終わり頃から研究や実践が行われていることが確認できる。ただし、これらのストレス・マネジメント教育には、幅広い学習場面が含まれており、例えば馬場（2016）や春日（2016）などは、大学生に対してストレス・マネジメント教育を実施し、その情動の変化を検討したり、「こころの天気と私」を題材とした描画を試行したりするなどして、ストレス対処のための尺度の開発・改善などを試みている。また、社会人による学習場面も含まれており、寺藪（2013）は、保育士を対象としたストレス・マネジメント教育研修を、横山（2010）は消防職員を対象としたストレス・マネジメントの研修を報告している。対人援助職を中心とした職業人に対するストレス・マネジメントの効果に関する取り組みの例は看護職や福祉職などを中心に、この他にも少なくない。

学齢期の児童生徒を対象としたものとしては、小学校、中学校それぞれでの報告があるが、例えば小学校における報告や研究の例としては進藤（2010）や細田・三浦（2013）などが挙げられる。前者は家庭の養育機能の不全を補うという趣旨の一環として、児童の情緒の安定を目指した試みである。後者は、いじめや不登校などの学校における問題を念頭に、児童が「日常生活において経験する対人関係や学業などに関わる心理的ストレス」が増加していることへの対処の一環としてのストレス・マネジメント教育の試みである。中学校段階での取り組みや検討についてみると、例えば下田（2012）は、ストレスへの予防的対応を主眼とした心理教育の動向を調査しており、不登校などの「中1ギャップ」への予防的対処方略の一つとしてストレスマネジメント教育に注目している。なお、ここでいう心理教育とは、心理面接のような個別的対応と並行して行われる、「すべての児童生徒を対象とした予防的な働きかけ」や、クラス単位での集団社会的働きかけを指している（下田、2012）。また、藤井・庄司（2012）は、中学生に対するストレス・マネジメント教育の効果として、ストレスサーに対する柔軟なコーピングの実行に注目した検討を行っている。その中で、

統制群との比較において、ストレス・マネジメント教育の実施の有効性を示す結果が得られなかったとしながらも、生徒のワークブックへの記述などから、ストレス・コーピングのスキル獲得や実行に有効性がみられている例があること、またストレス・マネジメントを適切に実施できている生徒については、学校集団への帰属感などを得ている可能性があることなどが指摘されている。さらに、安川ら（2020）では、中学校3学年での保健体育科の保健分野におけるストレス・マネジメント教育の指導事例を紹介したうえで、ストレス・マネジメント教育で取り扱うリラクゼーション技法を紹介している。技法については後述する。

また、学校教育におけるストレス・マネジメントを検討する上で、ストレス・マネジメント教育、あるいはそれに関連する取り組みとして、学校教職員がストレス対処方略を学び、その上で実践に適用するという形をとるなど、教師を対象にしたプログラムが多く想定されていることにも留意が必要である。安川ら（2020）も、教師がストレス・マネジメントを学ぶことを奨励しているが、そこには二つの意義があるという。その一点目は、「児童生徒が自分自身でストレスをコントロールし、健やかに成長するために、さまざまな教育活動においてストレスマネジメント教育を行なうためである」としている。そして、二点目が「教員が自分自身のストレスを緩和するため」であるとされる。「教師自身がセルフケアするため、そしてその効果子どもたちに還元するため」に、教師がストレス・マネジメントを学ぶとされ、教師を対象としたストレス・マネジメント教育に関する研修も少なからず行われていることを確認することができる。

これらの取り組みを概観したときに、本稿で特に注目したい点は主に二点である。第一に、ストレス・マネジメント教育は、扱う範囲の広さ、あるいは学んだことの適用場面の多さのためか、特定の教科の学習で單元化されて扱われるというよりは、日常生活で活用が予想されるスキルを紹介することが多いということである。Lazarus and Folkman（1984）は、ストレス・コーピングの分類に応じて、問題焦点型（problem-focused coping）と情動焦点型（emotion-focused coping）とに分けている。問題焦点型は、問題そのものを解決することでストレス値の減少を図るものであり、情動焦点型は、問題から一時回避し、ネガティブな情動反応を軽減することであり、リラックスすることや気晴らしなどがこれに相当するとされる。そして、安川ら（2020）はストレス・マネジメント教育の方略として後者に焦点を当て、リラクゼーション技法を導入し、呼吸法や漸進性弛緩法、イメージ動作法、ペア・ワーク、マインドフルネス、自律訓練法などを紹介している。つまり、單元として問題解決を進めるというより、技法としてのストレス・マネジメントに焦点化した取り組みを中心として、ストレス・マネジメント教育が展開しているのではないかと予想されることである。これは筆者がストレス・マネジメントやそれに関連する取り組みを行っている実践者にインフォーマルに聞き取りを行った印象とも合致するものであるが、それについては、今後の課題で言及する。問題解決型のアプローチに注目したときに、ストレスの原因となる問題そのものが解決する場面ばかりではないことなどが、情動焦点型の取り組みを促進する理由の一つと考えられる。このことは、例えば齋藤・神村（2015）が、ストレス・マネジメントの方法として、環境への介入と個人への介入とに分けていることとも共通の視点を有している。齋藤らは、前者については、ストレスの原因となる物的、人的要素の除去などを挙げ、後者については、「不快な気分を増大させている考え方の変容や、問題解決スキルや社会的スキルといったストレス場面で必要とされる技法の修得、心身のストレス反応を自分で緩和するためのリラクゼーション技法（呼吸法、自律訓練法、漸進的筋弛緩法、バイオフィードバックなど）を身につけること」と説明している。第二に、障害や疾患のある子どもなど、特別な支援を要する児童生徒を対象とした取り組みが、筆者が検討した限りでは、あまり見られないことである。確かに、本節で検討対象としているものは、「ストレス・マネジメント教育」という語を前面に掲げた取り組みや研究が中心であるという制約はあるものの、前述の通り、ストレス・マネジメント教育で取り上げられている内容を精査することで自立活動等での学習内容を検

討することが可能であるという問題意識からすると、その点に注目した検討は無意味ではないと考えられる。次章以降では、その点を中心に検討を進める。

II. 障害や疾患のある子どものためのストレス・マネジメント教育

1. 国内での実践の動向

前章で、先行研究や実践について、障害や疾患のある児童生徒に焦点を当てたものが多くないことを指摘したが、その例として、小西・稲垣・小林(2009)を取り上げる。小西ら(2009)は、養護学校(知的障害)に在籍する知的障害のある中学部生徒を対象として、リラクゼーション訓練を中心としたストレス・マネジメント教育を実施し、その効果を検証した(なお、「養護学校」の表記は典拠元論文による)。具体的には、呼吸法、漸進性筋弛緩法、イメージ法が導入されている。そして、「実際にリラクゼーションが深化しているかを検討するため、生理的な観点と心理的な観点から毎回のリラクゼーション訓練前後の変化を検討」している(小西ら, 2009)。その結果、「内的な世界に浸る傾向のある対象生徒には、落ち着くことができる空間を心理的に作り出すリラクゼーション訓練が有効であった」こと、「リラックスできる自分のお気に入りの場面に身を置き、心地よい感じを思い浮かべる」ことに取り組むイメージ法が効果が高いと予想されることが指摘され、さらに、イメージ法は「細かな教示がないために自由で開放的な気分で取り組むことができた」と推察」できる一方で、「リラクゼーション訓練時の教示が正しく知的障害児に理解されていたかを検証できなかった」とも述べられている。

2. 英語圏での実践の動向

障害や疾患のある児童生徒の検討事例数を増やすために、海外、特に英語圏での研究にも注目してみたところ、リラクゼーション技法の導入や定着を中心として学習を組織した取り組みを確認することができる。今後さらに計量的な検討を行う必要があるが、最も多く取り入れられているのはマインドフルネスの考え方に基づいた(mindfulness-based)、ストレス軽減の取り組みである。

大谷(2017a; 2017b)によれば、マインドフルネスについての研究は2000年ころから飛躍的に増加しており、注目をされている方法であると紹介されている。大谷はマインドフルネスを「『今ここ』の体験に気づき(awareness)、それをありのままに受け入れる態度及び方法」と定義し、自律訓練法などと共通点が多いことを指摘している。また、大谷(2017b)では、マインドフルネス瞑想のアプローチとして、仏教や禅などに言及して、その系譜を整理しているが、マインドフルネスが多様性をもった臨床スキルであるとも指摘している。また、安川ら(2020)では、さまざまな種類があるとして明確な定義は行われていないが、ボディスキャン瞑想という、例えば床と身体が触れている感覚に意識を集中させるワークを例に挙げ、それらを継続することにより、「将来への不安や過去への後悔といった心を乱す感情や思考にとらわれにくくなり、今ここに対する集中力を増す効果が期待できる」と説明している。

Erbe and Lohrmann(2015)では、中等教育段階の生徒を対象としたマインドフルネス瞑想を取り入れたストレス・マネジメント教育を取り上げ、その学校における健康改善についての効果や応用の可能性について検討を行っている。同論文では、学校外の専門機関での治療改善的取り組みと、学校における予防的取り組みの双方を取り上げている。まず学校外機関での取り組みとしては、注意欠陥多動性障害(ADHD)、反抗挑戦性障害、行動障害、自閉症スペクトラム障害を主診断とした生徒とその家族に対して、ボディスキャン瞑想や呼吸法を取り入れたプログラムが実践された。これらの主診断の違いに関わらず、ストレスの共通性

が強調され、家族関係、とりわけ親子関係の修復や養育履歴も含めた取り組みが有効であることが示唆されている。また、学校での実践として、学習障害（LD）の生徒を含む13歳から18歳の生徒のクラスで取り組まれたストレス・マネジメント教育が挙げられ、それらについて、生徒からは、不安レベルの軽減による情緒の安定、教師からは、学校内での社会的行動問題の軽減、リラクゼーション技法の日常的な継続が報告されている。また、呼吸法を中心に据えた発達障害生徒に対する取り組みでは、クラスの中での落ち着きや、自己の肯定的受容等について、比較群との有意な差が認められたことが紹介されている。

また、Alert, Carucci, Clennan, Chiles, Etzel, and Saab (2015) では、肥満を中心とした疾患児に対するストレス・マネジメント教育を含んだ健康教育のプログラムが報告されている。ここでは、栄養に関する学習、身体活動、スクリーンを見る時間の軽減、睡眠等の内容とあわせて、ストレス・マネジメント教育を行っているため、ストレス・マネジメント教育のみによる単独の効果を検証できるものではないものの、初等教育段階から後期中等教育段階まで、ストレス・マネジメント教育を含む実践について、すべての段階において効果が示されている。ストレス・マネジメントについては、特に年齢に応じて、児童生徒が経験するストレスの種類が異なることと、ストレス対処のスキルの高さが、食事や身体活動などと強く相関するという知見をもとに、参加した児童生徒によるストレス経験や克服の経験を話し合うなどの交流を中心とした活動が行われている。それらのストレス経験の交流から、ストレス経験の共通性を見出し、健全な（healthy）ストレス・マネジメントについて話し合い、問題解決スキルを学ぶ展開が用意されていた。

Fuchs, Mundschenk, and Groak (2017) は、アメリカ合衆国における、マインドフルネスを取り入れたストレス・マネジメント教育の動向を概観し、その特徴や効果を探っている。検討対象となっている研究に参加した児童生徒は、障害や疾患の診断を受けていない子どものみならず、行動障害のある子どもを対象としたもの、LD児やADHD児を対象としたものなどが含まれている。あわせて、障害や疾患のみならず、移民の子ども、経済面で不遇な環境で暮らす子ども、不適切な養育環境で育った子ども、HIV陽性の学齢期の子どもやそれらの組み合わせによる多様な背景を持つ子どもを対象とした取り組みの例、学校と児童精神科クリニックなどとの協働での取り組みについても言及されており、散発的ではあるものの、特別な支援を要する子どもに対する取り組みがみられることを示している。そのうえで、マインドフルネスが、学校にいるすべての子どもにとって取り組みやすい技法であること、障害のある子どもとない子どもの双方が在籍するようなクラスでの導入例も多くみられること、感情や行動の障害を抱えた子どもへの介入技法としても有用であると主張している。ただし、Fuchs et al. (2017)は、障害のある子どもへの導入において考慮すべき点として、例えば自閉症スペクトラム障害と不安障害を併発している子どもへのストレス・マネジメント教育の実践において、環境面でのストレスサーに子どもが適切に対応できないこと、物理的環境の要因、具体的には日常生活からもたらされるような生活騒音などの感覚刺激に対応できないなどの困難があること、特定の障害には言及していないが、ストレスの原因となる場面や状況を具体的に想起することが困難な子どもがいることなどが指摘されている。

また、特別な支援を要する生徒を含む高等学校での取り組みとしてCaldarella, Millet, Heath, Jared, and Williams (2019)がある。これは、在籍する生徒の人種が多様で、かつ経済的理由等により、学校給食の補助を受けている生徒が全校生徒の41%に及ぶ学校で、全校生徒数は明示されていないものの、28名の生徒が精神疾患、行動障害、内面的な症状（internalizing symptom）のいずれかを有しているとのことである（同）。この取り組みでは、スクール・カウンセラーによって、大学との協働のもと、社会・情動学習（social emotional learning）プログラムが組織、提供された。特定の教科によらず、リラクゼーション技法やレジリエンス（ここでは、ストレス経験からの心理的回復）のプログラムが提供され、一部の協力的かつプログラムに親和性

の高い生徒 (strong students) をピア・チューターとして養成する取り組みも行ったところ、生徒の双方から効果的であったとする振り返りの評価を得ていることが示されている。

III. 考察と今後の課題

1. 自立活動への援用・活用の可能性

障害や慢性疾患のある児童生徒に対するストレス・マネジメント教育は、これまで先行研究を調査した限りでは散発的であり、その規模にも研究ごとに違いがあると言わざるを得ない。一方で、少数ながら、効果を挙げている取り組みが報告されはじめ、例えば Fuchs et al. (2017) が、学校教育におけるマインドフルネスを取り入れたプログラムが世界的に広がりつつあることを指摘していることや、わが国の精神科医療においてもマインドフルネスの導入が模索されていることなどを考慮したときに、障害や疾患のある児童生徒に対する学習内容の参考にすることが有効であると考えられる。しかも、これらの取り組みが、障害や疾患のある児童生徒に特有の内容というよりも、むしろ、特別な支援を要しない（あるいはそこまで多大な支援を要しない）児童生徒への取り組みが普及しつつあることを考慮すると、例えば特別支援学校等における学習内容に、直接、間接に反映させることが可能であると考えられる。

例えば、平成 29 年公示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている自立活動において、「健康の保持」や「心理的な安定」の区分がある。自立活動の内容は、個々の幼児児童生徒の実態や発達の状態に応じて、その内容や実施形態等を検討することが学校に求められている。もちろん、その具体的な指導内容は、個々の子どもに応じて、またその背景にある子どもの発達の制約因子としての障害や疾患に応じて、検討されるべきであるが、本稿で検討したストレス・マネジメント教育の取り組みは、上記の二つの区分に応じた指導内容を検討する材料を提供してくれる。例えば、「心理的な安定」の区分には「情緒の安定に関すること」や「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」の内容が示されている。また、「心理的な安定」に関する学習指導要領の解説では、心身症の幼児児童生徒を例に、心理面、身体面の双方の諸症状が繰り返されるために、「強いストレスを感じるこゝろがあり」、「それらの結果として、集団に参加することが困難な場合がある」とされているなど、障害や疾患の二次的な徴候としてのストレスへの言及がなされている（文部科学省、2018）。ストレス要因は個別の発達によって、その受け止められ方が異なる一方、既にみてきたように、年齢や学校段階によってもその対応の仕方に違いがみられる。もちろん、小西ら（2009）にみられるような児童生徒の認知発達に応じた指導の仕方、説明方法や課題提示などの工夫は必要である。児童生徒が日常生活で接している、あるいは近い将来直面するストレスそのものを回避することは困難な場合が少なくないが、それらのストレス要因から受ける影響を低減する、あるいはレジリエンスを含めて適切に対応する方法を学習することは有用である。このことは特別支援学校に在籍する子どもに限ったことではなく、例えば通級指導教室を利用する子どもにとっても同様と推測される。特に、学年進行で学習内容が展開する児童生徒にとっては、在籍する学級を一時的に離れて通級指導を受けることも想定されているが、個別の目標を設定して対応する内容として、ストレス・マネジメント教育の知見を参考にした学習課題の検討や実践が蓄積されることは、心理面、情緒面での困難を抱える子どもにとっても有用な知見がもたらされる可能性があると考えられる。

「健康の保持」についても同様のことが指摘できる。本稿では肥満を中心とした健康障害の事例を取り上げたが、ここで「健康の保持」に関わるストレス・マネジメント教育がいわゆる慢性疾患児のためだけでないことは改めて指摘しておく必要がある。ストレスは心理学的側面に注目した検討がしばしばなされるが、

同様に生理学的側面、病理学的側面に注目することも重要と考えられる。例えば西田（2018）は、心理的ストレスであっても、はじめは「化学物質や物理的刺激として、五感を通じて感知する」ことや、五感を通して認識された情報が、感覚の一次中枢によって大まかな快・不快の判断による、生理的な次元でのストレス応答がなされることを指摘している。このように考えると、ストレスへの適切な対処は、障害によるさまざまな困難の改善、克服を目指す上で有用であり、かつ主体的にストレスをマネジメントできることは習得を目指すスキルとして、より具体的に検討する必要がある。

2. 今後の検討課題

本稿ではまだ予備的な検討にとどまるが、筆者が参観したある特別支援学校の職業に関する授業では、現場実習で難しい指示や、注意・叱責されるような場面での対応について、生徒同士が意見交換を行っていた。多くの生徒が、どのように回答するかについて意見を発表する中で、ある生徒は、注意されたときにどのように我慢するかを自分なりに考えて発表した。このようなストレス・マネジメント・スキルは、おそらくこれまでも多くの学校教育場面で取り上げられてきたものであろうが、ストレス・マネジメント教育の視点で再構成することが有効であると考えられる。Fuchs et al. (2017) では、これらの課題を、研究の量的な蓄積を進めることで、根拠にもとづいた実践として普及していく可能性があるとは指摘している。今後、以上の検討を踏まえ、学校現場での関連する取り組みの事例収集、実践者への聞き取り調査等を通じた学習内容の検討、効果検証のための調査票や尺度の検討を行う必要があると考えている。

付 記

本稿は、科学研究費による助成を受けた研究（課題番号：18K02433）の成果の一部である。

文 献

- 1) Alert, M. A., Carucci, D., Clennan, M. K., Chiles, S., Etzel, E. N., & Saab, P. G. (2015) Reducing obesity in students everywhere (ROSE) : A brief, interactive, school-based approach to promoting health. *Journal Health Education Teaching*, 6(1), 72-86.
- 2) 馬場久美子 (2016) 大学生を対象としたストレスマネジメント教育が感情状態に及ぼす効果について. 常磐大学大学院学術論究, 3, 59-74.
- 3) Caldarella, P., Millet, A. J., Heath, J. S., Jared, S. W., & Williams, L. (2019) School counselors use of social emotional learning in high school: A study of the strong teens curriculum. *Journal of School Counselling*, 17(19), 1-35.
- 4) Erbe, R. & Lohrmann, D. (2015) Mindfulness meditation for adolescent stress and well-being. *The Health Educator*, 47(2), 12-19.
- 5) Fuchs, W. F., Mundschenk, N. J., & Groak, B. (2017) A promising practice: school-based mindfulness-based stress reduction for children with disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 20(2), 56-66.
- 6) 藤井政光・庄司一子 (2012) 中学校におけるストレスマネジメント教育の検討：柔軟なコーピングの選択・実行に着目して. 筑波大学発達臨床心理学研究, 23, 23-28.
- 7) 早貸千代子・横尾智治・小澤富士男・菱山玲子・徐広孝・鈴木清夫・関口隆一・高橋宏和・千野浩一・

- 土井宏之・早川和彦・山本智也・小塩靖崇・佐々木司・小宮一浩 (2016) 中学生におけるメンタルヘルスリテラシー教育. 筑波大学附属駒場論集, 55, 159-169.
- 8) 細田幸子・三浦正江 (2013) 児童を対象としたストレスマネジメント教育における一考察—ストレスマネジメント・スキルの実行度に注目して. ストレス科学研究, 28, 45-54.
 - 9) 春日菜穂美 (2016) 大学生に対するストレスマネジメント教育における「こころの天気と私」の気分改善効果. 盛岡大学紀要, 33, 27-34.
 - 10) 小西一博・稲垣応顕・小林真 (2009) 知的障害児へのストレスマネジメント教育の効果—リラクゼーション訓練に焦点を当てて—. 富山大学人間発達科学部紀要, 4(1), 35-45.
 - 11) Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer, New York.
 - 12) 文部科学省 (2003) 心のケア 各論. 文部科学省在外教育施設安全対策資料 [心のケア編], 2003年3月, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010/003.htm (2020年8月9日閲覧).
 - 13) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部), 開隆堂.
 - 14) 西田昌司 (2018) 細胞の分化・進化とストレス負荷. 頼偉寧・寺嶋正明・山祐嗣 (編著) 健康的存在. ナカニシヤ出版, 137-158.
 - 15) 大谷彰 (2017a) マインドフルネス入門講義. 金剛出版.
 - 16) 大谷彰 (2017b) マインドフルネス実践講義 マインドフルネス段階的トラウマセラピー. 金剛出版.
 - 17) 齋藤恵美・神村栄一 (2015) ストレス・コーピング. 日本行動医学会 (編) 行動医学テキスト. 中外医学社, 107-111.
 - 18) 下田義幸 (2012) 中学校を対象とした予防的心理教育研究の実践動向: ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて. 教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 6, 41-51.
 - 19) 進藤啓子 (2010) 小学校におけるストレスマネジメント教育の試み—家庭機能不全を補うための実践的活動として. 西南学院大学人間科学論集, 6 (1), 17-34.
 - 20) 寺蘭さおり (2013) 保育士のストレスマネジメント教育に関する予備調査: 保護者対応時に着目して. 倉敷市立短期大学研究紀要, 57, 77-86.
 - 21) 得丸定子・名嘉一幾 (2012) 中学生へのストレス軽減授業. 一般社団法人日本家政学会研究発表要旨集 64, 261.
 - 22) World Health Organization, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse (1994) *Life Skills Education in Schools: Programme of Mental Health*. World Health Organization.
 - 23) 安川禎亮・木須千明・柴田題寛 (2020) 中学生のためのストレスマネジメント教育. 合同出版.
 - 24) 横山さつき (2010) 消防職員の精神健康度に関連する要因についての検討. 日本看護科学会誌, 30 (2), 64-73.