東京学芸大学教育実践研究　第16集　pp. 89-98，2020

生徒指導・教育相談における予防的・開発的介入のあり方に関する考察

―― 高校生を対象としたストレスマネジメント教育（SME）の実践研究から ――

日下　虎太朗*・橋本　創一**・三浦　巧也***・竹達　健顕****・渡邉　真帆****・工藤　浩二*****

（2019年11月25日受理）

KUSAKA, K., HASHIMOTO, S., MIURA, T., TAKETATSU, T., WATANABE, M. and KUDO, K.; Preventive and Developmental Interventions in Student Guidance and Educational Consultations: *From a Practical Study of Stress Management Education for High School Students*.

ISSN 1349-9580

There is a growing need for preventive and developmental interventions, including Stress Management Education (SME) in student guidance and educational consultations. This study was designed to clarify how preventive and developmental interventions should be used in student guidance and educational consultations for high schools. We identified 17 teacher training classes dealing with preventive and developmental interventions from nationwide teacher training college syllabuses. We also reviewed research on the practice of SME conducted in Japan since 2000 and identified 21 practices. Results indicated that only a few aspects of these classes focused on preventive and developmental interventions, suggesting that most classes briefed this topic only on one or two occasions. Moreover, perspectives on ideal embodiment, the number of times of programs, and practical problems in the field of school consultations were obtained. These results suggest the future need to develop more sophisticated programs and actively incorporate classes that teach specific knowledge and skills related to preventive and developmental interventions to the teaching profession.

KEY WORDS : High School Student, Stress Management Education, Preventive and Developmental Intervention

* *Doctoral Course The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*
** *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education (SCSC), Tokyo Gakugei University*
*** *Tokyo University of Agriculture and Technology*
**** *Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University*
***** *Department of School Psychology, Tokyo Gakugei University*

Ⅰ．はじめに

平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果（文部科学省，2019）によると，高等学校における不登校生徒数は52,723人（前年度 49,643人），中途退学者数は48,594人（前年度 46,802

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
** 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター
*** 東京農工大学
**** 東京学芸大学大学院教育学研究科
***** 東京学芸大学教育心理学講座

人），暴力行為の発生件数は7,084件（前年度 6,308件），いじめの認知件数は17,709件（前年度 14,789件），自殺した児童生徒数は，227人（前年度 160人）と軒並み増加している。

このような生徒指導上の問題は，以前からストレスなどの心理的要因が影響していることが指摘されており（坂野，1990；岡安，1994），高校生のメンタルヘルスの不調の問題は依然として深刻な状況にあることがうかがわれる。武内・小島・藤田・渡邉（2011）は，高校生を対象にメンタルヘルスに関する調査を行い，全体の約27％が抑うつ的な傾向や心身の不調を感じており，それらの生徒たちは積極的な援助を求めることができていないことを報告した。また，高等学校の教職員を対象とした調査（日下・橋本・三浦・山中，2018）によると，全体の約60％が最近の高校生のストレスが増加傾向にあると捉えていることがわかった。

このような中で近年，ストレスマネジメント教育（SME ; Stress Management Education）が注目を集めている（竹中，1997；山中，2002；岡安，2008など）。SMEとは「ストレスに対する自己コントロール能力を育成するための教育援助の理論と実践」であり，その内容は，①ストレスの概念を知る，②自分のストレスに気づく，③ストレス対処法を習得する，④ストレス対処法を活用する，という四段階からなる（山中，2002）。日下（2019）は高等学校の生徒指導担当教諭と養護教諭を対象として調査を行い，全体の約75％の教職員がSMEの必要性を感じていることを報告している。

学校心理学では，「子供の援助ニーズの程度」に焦点を当てて，三段階の心理教育的援助サービスを提唱している（石隈，1999）。三段階の心理教育的援助サービスとは，すべての子どもに対する一次的援助サービス，一部の子どもに対する二次的援助サービス，そして特定の子どもに対する三次的援助サービスである。一次的援助サービスは，多くの生徒が直面するであろう課題に対して予防的・開発的な支援をする援助サービスである。生徒指導提要（文部科学省，2010）においても，児童生徒の問題行動の心理的背景には「社会的能力の未学習」が存在する可能性が高いことが指摘されている。そこでは従来の治療的・問題解決的な教育相談に対して，予防的・発達促進的な教育相談の必要性やあり方について議論されており，「教育相談の新たな展開」としていくつかの技法が紹介されている。先の日下ら（2019）の調査を踏まえると，今後SMEのような一次的援助サービスとしての予防的・開発的介入のニーズが一層高まっていくことが予想される。

このような取り組みを学校現場で取り入れていくには，「誰が（実施者）・いつ（実践上の枠組み）・どのように（内容）」実施するかということが問題になってくる。実際に日下ら（2019）の調査では，SMEの高いニーズに対して，実施している学校は約13%にとどまっていることを報告している。未実施の理由としては「時間的コストの問題」が最も多く，続いて「SMEの知識不足」が挙げられた。特に，生徒指導担当教諭の48％がSMEをよく知らないと回答しており，一次的援助サービスの担い手である「教員」に具体的な実践方法などの知識が十分に備わっていないことは大きな課題である。

一次的援助サービスは全ての生徒を対象とした実践であり，このような知識や技能を大学における教員養成段階で，ある程度習得しておくことが求められるのではないだろうか。そのためには，教職課程のカリキュラムの中に予防的・開発的介入を組み込んでいくことが必要である。教職課程コアカリキュラム（文部科学省，2017）の中では，予防的・開発的な取り組みについて明確に示されている部分は見当たらない。しかしながら，社会的資質や行動力を高めることを目指した教育活動である生徒指導や生徒の自己理解の深化や集団への適応力向上を目指した教育活動である教育相談の目標の中には，予防的・開発的な取り組みに関する知識や技能を習得することが含まれている。

学校現場でSMEのような実践を根付かせていくためには，実践上の枠組みを教育課程の中に明確に位置付けていく必要があるだろう。先にも述べたとおり予防的・開発的介入は，生徒指導・教育相談として学校内の教育活動のあらゆる場面で行われることが求められている。各教科等の中ではやはり「保健体育」の保健領域の中で位置づけることができるだろう。平成30年度告示学習指導要領解説（文部科学省，2018）保健領域の内容「（1）現代社会と健康」には，「（オ）精神疾患の予防と回復」として，基本的なストレスマネジメントの知識と技能を習得させることが盛り込まれている。各教科等以外では，「特別活動」の「ホームルーム活動」や「学校行事」の中でも「エ青年期の悩みや課題とその解決」や「（3）健康安全・体育的行事」としてそれぞれストレスマネジメントの内容が含まれている。

以上を踏まえて，本研究は現在の教職課程のカリキュラムの中で予防的・開発的介入の取り扱いの現状を明らかにするとともに，高校生を対象に行われている実践研究をレビューすることを通して，高等学校の生徒指導・教育相談における予防的・開発的介入の在り方に関する視座を得ることを目的とする。その際，日下（2019）の調査を踏まえて実践研究についてはSMEに絞ってレビューすることとする。

Ⅱ．方法

１．教職課程のカリキュラムについて

国立教員養成大学の教育学部 教員養成課程シラバスのなかで，「予防的・開発的介入」を扱っている授業を抽出する。今回対象とした大学は，北海道教育大学・宮城教育大学・東京学芸大学・愛知教育大学・奈良教育大学・京都教育大学・大阪教育大学・福岡教育大学の８大学である。「予防的介入」「開発的介入」「ストレス」といったキーワードをもとに一次的援助サービスとしての予防的・開発的介入について取り扱っている授業を対象とした。また，今回は一般の教員養成課程のカリキュラムを調査するため，養護教諭や心理支援系のみを対象とした授業は除外した。

２．高校生を対象としたSME実践研究について

2018年３月，論文データベース・サービスCiNii（Citation Information by NII；国立情報学研究所）を用い，調査対象論文を抽出した。データベースでの検索語句を「高校生 ストレス」，「高校生 ストレス・マネジメント」，あるいは「高校生 心理教育」と設定し，出版年を2000-2017年として論文を検索した。その結果，それぞれ「高校生 ストレス；222件」，「高校生 ストレス・マネジメント；16件」，「高校生 心理教育；58件」の計296件の論文が検出された（重複あり）。この中から，学会誌，大学紀要等の掲載論文で，高校生を対象に一次的援助サービスとしてストレス耐性の向上あるいはストレス反応の低減など，ストレスマネジメントを目的とした実践をおこなったものを対象とした。また，検索結果に示されなかったが，対象論文に引用されていた論文からも該当する論文を加えることとした。

以上の手続きにより最終的に18編の論文を抽出した。

Ⅲ．結果

１．教職課程のカリキュラム

17の授業が抽出された（Table.1）。このうち，全15回に渡って予防的・開発的介入に焦点を当てている授業は，福岡教育大学の「心の健康教育」のみであった。「心の健康教育」の授業は，リラクゼーションや自己表現，認知行動療法などについて扱い，学生自身が自己理解を深めるとともに自他ともに尊重し主体的に生きる姿勢を身につけることを目指している。また，福岡教育大学の「ソーシャルスキル教育」の授業では，前半６回に渡って様々なソーシャルスキルトレーニング（SST；Social Skills Training）を行い，積極的生徒指導の理解を深めることを目的としている。その他の授業は，生徒指導や教育相談などの中で予防的・開発的な介入について１～２回程度扱っている。また，同一の名称の授業であっても，シラバスの中に予防的・開発的介入について書かれているものは，Table. 1に示す担当教員の授業に限られていた。

また，今回の調査とは直接の関係はないが，東京学芸大学では教員になった後の自身のメンタルケアを目的とした「教員のメンタルケアの基礎知識」（担当教員；工藤浩二）という授業も開設されていた。

Table.1　教職課程のシラバスの中での予防的・開発的介入の取り扱い

大学名	科目名	担当教員	内容
北海道教育大学	教育相談の理論と方法(初等)	本田　真大，日野　英里	予防的・開発的教育相談
	臨床生徒指導特別演習	島山　貴代志，住井　良信	中学校の事例から、生徒指導における予防的開発的教育相談について考える
宮城教育大学	児童・生徒理解 c	久保　順也	予防的関わりとしての集団に対するアプローチ
東京学芸大学	心の健康とストレス管理	鈴木　敦	ストレスマネジメント
	生徒指導・進路指導の理論と方法	有村　久春	自己理解と他者理解－構成的ｴﾝｶｳﾝﾀｰの体験、自他のよさに気づく
	教室集団の人間関係	松尾　直博	学校における集団・人間関係の問題を予防するためにはどうすればよいのか
	心と健康	田渕　梨絵	青年期のメンタルヘルスと予防的アプローチ
愛知教育大学	心理学的支援法Ⅱ	高橋　晴子	学校：子どもに対する心理教育
奈良教育大学	生徒指導（進路指導を含む。）・教育相談ⅠＢ▲（生徒指導（進路指導を含む。）・教育相談Ⅰ（中等））	出口　拓彦	カウンセリングの基礎：　開発的・予防的・問題解決的視点
京都教育大学	中等生徒指導・教育相談Ⅰ	山田　智子	予防的アプローチ－心理教育
大阪教育大学	カウンセリング論	熊木　まき子	身体・動作：ストレスマネジメントと自律訓練法、予防：心理教育（予防や心理教育の概念）
	生徒指導の心理と方法	牧　郁子	生徒指導とは-学校心理学の立場から考える開発的・予防的生徒指導(SST等)
	教育相談の心理学	丹羽　麗美	育てるカウンセリング（構成的グループエンカウンターなどの事例から）
福岡教育大学	ソーシャルスキル教育	久木山　健一	積極的生徒指導
	心の健康教育	岩崎　紀子	リラクゼーション、自己表現、心のメンテナンス、認知行動療法
	学級づくりの理論と実践	生田　淳一，鈴木　邦治	集団の実態・課題を明らかにする理論と方法（SST、構成的エンカウンター、SEL、Q-Uなど）
	健康教育	樋口　善之	ストレスマネジメント

２．高校生を対象としたSME実践研究

実践内容と方法・効果と課題について整理した結果，Table. 2の通りになった。

２．１　各実践内容の概観

岩崎（2004）は生徒の心因性とみられる腹痛や頻尿などの身体症状が多いことに注目して，スクールカウンセラー（以下SC）として限られた勤務時間における生徒全体への予防的教育法を開発し，生徒の相談室利用を促進することを目的としたSME実践を報告している。この実践は２段階に分かれており，第１段階は自由参加による高校生と教師を含めた十数名を対象とし，SCによって実施された。放課後の３回を使い，リラクゼーション（腹式呼吸），ストレスの概念教育，自律訓練法（背景公式から第二公式），漸進的筋弛緩法，イメージワーク（塗り絵，コラージュ）などが行われた。その後，この実践に興味を持った生徒が主導となり，第２段階として高校１年生および２年生の全生徒446名を対象として昼休みに校内放送による腹式呼吸法や漸進的筋弛緩法が行われた。養護教諭と連携して，生徒による各教室での実演指導も行われた。

吉川（2004）は不登校や中途退学者のような学校不適応の問題に焦点を当て，SSTによるストレス低減効果を検討している。高校２年生１学級35名を対象とし，大学院生およびSCにより50分間の授業が行われた。内容は社会的問題解決スキルトレーニングだった。

Table. 2　高校生を対象としたSME実践研究の内容と課題

論文No.	実践No.	著者	実践内容		実践方法				実践効果			課題
			目的	主な実施内容	対象者	実施者	実施枠組み	回数	効果測定と統制群	使用された尺度	主な結果	
1	1	岩崎(2004)	○リラクセーション・ワークを用いたストレスマネジメント実践の有効性を提示すること ○相談室の利用促進	・ストレスの概念教育 ・リラクゼーション（腹式呼吸） ・自律訓練法（背景公式から第二公式） ・漸進的筋弛緩法 ・イメージワーク（塗り絵、コラージュ）など	高校生と教師 十数名（自由参加）	SC	不明 （放課後）	3回	特になし	○アンケート調査	○支援が必要な生徒の相談室利用促進 ○メゾレベルからミクロレベルの実践につながった	以下の効果研究 1）ストレスの正しい理解と対処方法の習得 2）リラクセーションの日常生活への般化の度合い 3）SMEによる対人関係の改善 4）学校側の視点によるクラス運営の円滑化への効果
	2			・腹式呼吸法 ・漸進的筋弛緩法（各教室で実演指導）	高校１年生および ２年生の全生徒（446名）	保健委員、SC	不明 （昼休みの校内放	–				
2	3	吉川 （2004）	○集団社会的問題解決スキルトレーニングによるストレス低減効果の検討	・社会的問題解決スキルトレーニング	高校2年生1学級（35名）	大学院生、SC	不明 （授業時間）	1回	統制群を設定して、 事前事後及びフォーアップ時の比較	○高校生用コーピング尺度TAC-24HS（神村他, 1995） ○高校生用ストレス反応尺度（嶋田他, 1995） ○社会的スキル尺度（当研究で作成） ○個人志向性・社会志向性尺度（伊藤, 1995）	○コーピング「責任転嫁」、ストレス反応「抑うつ・不安」が減少 ○「同輩とのコミュニケーションスキル」が増加（社会志向性低群） ○「会話・情報収集コーピング」が増加（個人志向性低群） ○「協力・問題解決スキル」が増加（個人志向性低群）	○スキル・トレーニングの回数と内容の検討の必要性
3	4	福田・松岡 （2005）	○強いストレス反応を呈している生徒の支援	#1 自律訓練法 標準練習第１公式 #2 第2公式 #3 第５公式 #4 第6公式 #5 自己練習 #6 意思訓練公式	高校2年生352名から 22名（男 8, 女14）を抽出	教育相談担当係の教師	不明	6回	統制群を設定して、 事前事後及びフォローアップ時の比較	○ストレス反応尺度（当研究で開発） ○アンケート調査	○ストレス反応「疲労・ストレス感」「身体不調感」「抑うつ感」「無力感」が減少 ○ストレス合計得点が減少を維持(フォローアップ（3-4ヶ月後）)	○使用したストレス反応尺度の信頼性・妥当性が検討されていない
4	5	黒川・井上・小栗・加藤・井奈波・松岡 （2005）	○運動部員に対するSMEプログラムの開発	#1 心理検査 #2 検査結果で自己理解 #3 認知の概念教育、認知の多様性を知る #4 自分のコーピング傾向を知る #5~#7 コラム法で自分の思考パターンを検討 #8 まとめ	高等学校の女子 バスケットボール部員（25名）	大学教員	部活動 （練習時間）	8回	（事後のみ）統制群を設定して、 事前と事後の比較	○ 日本版 Profile of Mode；POMS（横山・荒記, 1971） ○ GHQ-12 ○ SCｌラザルス式ストレスコーピング尺度	○コーピング「問題志向型」「計画型」「対決型」「肯定評価型」が増加	–
5	6	畑田・内田 （2007）	○主張訓練を学級集団に導入し、集団心理療法としての有効性を検討する	#1 心理教育（3つの自己主張、主張訓練、DESC法） #2 予行練習 #3~ #5 ロールプレイ（対同年代） #6~ #7 ロールプレイ（対年上） #8 ロールプレイ（対先輩） #9 ロールプレイ（対見知らぬ人）	高校２年生１学級（24名）	大学院生	各教科 （保健の授業）	9回 (55分/回)	統制群を設定して、 事前事後及びフォローアップ時の比較	○青年用アサーション尺度（玉瀬・越智・才能・石川, 2001） ○KISS-18（菊池, 1998） ○友人関係尺度（岡田, 1995） ○学校生活満足感尺度（進路生用）（河村, 1999） ○対人恐怖心性尺度（堀井・小川, 1996, 1997） ○日本版Buss-Perry 攻撃性質問紙(BAQ)（安藤・曽我・山崎ら,	○アサーション得点の有意な増加（介入群） ○対人場面スキルの有意な増加（介入群）	○攻撃性、非主張性、虚無性との関連を考量したプログラム開発が必要
6	7	中村・竹鼎 （2008）	○部活動が原因と思われる心身症の予防的支援方法の検討	#1 ストレスの概念教育、自律訓練法（背景公式から第2公式） #2 自律訓練法の一斉練習を３回（60分間×2）	高等学校の吹奏楽部員（40名）	不明	部活動 （練習時間）	2回＋３回 （練習）	他校の同レベルの吹奏楽部員を統制群として設定し、 事前事後で朝間比較	○ストレス マネジメント自己効力感尺度 SMSE-20（山田他, 2001） ○ 授業評価シート ○ 自由記述 ○ 自律訓練法の練習記録	○ストレスマネ ジメント自己効力感の合計得点が高まった	○長期的な効果の検討
7	8	瀧澤・下田・石津 （2011）	○保健体育の学習指導要領のヘルス・プロモーションをより効果的に実施する方法を検討	漸進弛法に基づいた健康教育	高校２年生191名 (男子55名・女子136名)	事前に教師によってレクチャーを受けた生徒	特別活動 （LHR）	1回（50分）	事前事後の比較	○心理的ストレス反応測定尺度 SRS-18（鈴木他, 1997） ○自由記述	○ストレス反応「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」が減少（ストレス反応高群） ○ストレス反応「無気力」が減少（ストレス反応高群および中群）	○フォローアップ時の効果の検証および統制群の設定の必要性
	9			#1 ストレスの概念教育、10秒呼吸法、体ほぐしの運動、 #2 体ほぐし運動、10秒呼吸法、SGEショートエクササイズ	第１段階に参加した 生徒のうち女子（136名）	教師	各教科 （保健体育の授業）	2回 (50分/回)		○心理的ストレス反応測定尺度 SRS-18（鈴木他, 1997） ○子ども版状態不安尺度 STAIC-S（曽我, 1983） ○自由記述	○状態不安が減少（全体） ○ストレス反応「抑うつ・不安」が減少（ストレス反応高群） ○ストレス反応「無気力」が増加（ストレス反応低群）	
8	10	小澤 （2011）	○臨床動作法に基づくリラクセーションの効果を検証	#1 ストレスの概念教育、肩のセルフ・リラクセーション #2 肩のペア・リラクセーション、股関節、腿部のセルフ・リラクセーション	小学２年生から高校２年生	大学教員および大学院生	総合的な学習の時間	2回 (50分/回)	事前事後の比較	○情動・ストレス反応尺度（小澤, 2010） ○不快情動への態度尺度（小澤, 2010） ○動作自体感尺度（小澤, 2007） ○自由記述	○ストレス反応「不快情動」「認知・身体的反応」「怒り情動」が減少（0.1%水準）	○２つのリラクセーションにおける効果の差異の検討およびフォローアップ調査を実施する必要性
9	11	山口・窪田 （2011）	○心理学の専門的知識を持たない教師がSMEを実施する方法の検討	自己カウンセリングシート（宗像(2007) を一部修正）を用いた授業	高校１年生１学級（40名）	教師	各教科 （現代社会の授業）	1回 （45分）	事前事後の比較	○主観的ストレス度（中央値）を100 ０－100 で数値化 ○アンケート調査 ○自由記述	○主観的ストレス度（中央値）が60から30（0.1％水準で有意）に低下	○中長期的な効果を検討する必要性
10	12	井上 （2012）	○カウンセリングシートを用いたSME実践の効果検証	#1 ストレス反応尺度・ストレス対処尺度実施、ストレス概念授業、 カウンセリングシート実施 #2 カウンセリングシート、ストレス反応尺度・ストレス対処尺度実施	私立女子高校2年生 ５クラス(108名)	不明（著者）	不明 （授業、SHR）	2回	認知介入群、イメージ・動作介入群、 統制群を設定して事前事後の比較	○心理的ストレス反応測定尺度 SRS-18（鈴木他, 1997） ○ストレス対処尺度（冨永, 2001） ○SUD評定、効力感	○心理面、身体面でのストレス反応低減（認知群） ○身体面でのストレス反応低減（イメージ・動作群） ○SUD値の減少、効力感の増加	○「認知」と「イメージ・動作」を組み合わせた技法の 検討 ○多様な発達段階・教育環境での実践効果の検討
11	13	森・園崎・森本・長瀬・嶋田 （2012）	○不登校経験のある生徒が多く在籍する学校の生徒を対象に、認知行動的アプローチに基づく集団形式の 介入を実施し、効果を検討する	・オリエンテーション ・認知的 再体験化 ・SST（聴くスキル）	都立チャレンジスクールに 在籍する高校生（174名）	大学院生	不明	1回 （90分）	事前事後の比較	○主観的適応感尺度（戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1995） ○Fear of Negative Evaluation 日本語版 （笹川・金井・村中・鈴木・嶋田・坂野, 2004） ○中学生用社会的スキル尺度（嶋田, 1998） ○介入内容に対する理解度（５件法）	○評価恐怖、社会的スキル、主観的適応感の改善 ○評価恐怖及び社会的スキルの改善が主観的適応感の改善に影響する ○適応感の改善は、適応状態の低い生徒に顕著に現れる	○有効回答率の低さ（一層物理的・心理的な配慮の必要性） ○生徒の行動観察等を行い、生徒の実状理解及び介入内容の検討 ○統制群の設定や実験デザインの工夫の必要性
12	14	嶋田・五十川 （2012）	○学校不適応の問題への対策	・ストレスの概念の 教育 ・心理検査による自 己理解 ・認知再 構成法 ・SST ・リラクセーション法 ・学習内容への日常への応用など	高校１年生（全生徒）	担任教師	学校設定科目	35回 （50分）	事前事後の比較	○高校生用コーピング尺度TAC-24HS（神村他, 1995） ○アンケート調査	○数種類のコーピングが増加（昼間部と夜間部の女子生徒） ○86％の生 徒が授業の内容を理解 ○80％の生 徒が日常生 活で役立 つと回答	–
13	15	堤 （2013）	○高校生を対象とした、新しい介入要素を取り入れた認知行動療法的 アプローチに基づく抑 うつ予防心理教育プログラムの開発・実践	#1 心理教育 #2 感情と思考の 気づき、感情と思 考の関連 #3 感情と思考の 気づき、認知の再 構成 #4 認知の再構成 #5 認知の再構成、対反 芻 #6 対反芻、心理教育	高校２年生・３年生（29名）	大学院生	学校設定科目 （心理学）	6回 (50分/回)	統制群を設定して、 事前事後及びフォローアップ時の比較	○プログラム理解度（６件法） ○CES-D 日本語版（島・鹿野・北村・浅井, 1985） ○感想自由記述	○うつについての理解向上 ○抑うつ程度が有意に小 程度減少（実施群） ○抑うつ予防への効力感向上	○対象者数を増やした実践の検討 ○実践群と統制群の等 質性担保 ○他者評定の導入 ○長期的・継続的なフォローアップの必要性 ○使用する尺度の検討
14	16	上原・山中 （2013）	○運動部活動に所属する高校生を対象とした集団SMEを実践し、その効果を心理社 会的側面と競技的側面から検討	○心理教育 ○リラクセーション （呼吸法、漸進的弛緩法、臨床動 作法、イメージ法、自律訓練法） ○セルフモニタリングノート ○試合場面のメンタルリハーサル	運動部高校１年生２年生（12名）	臨床心理士	部活動	16回 （初回２時間、以降30分～50分）	事前事後の比較	○日本版精神健康調査票 GHQ30（中川・大坊, 1996） ○日本版 Profile of Mode；POMS（横山・荒記, 1971） ○心理的競 技能力検査；DIPCA3（徳永・橋本, 2000） ○スポーツ特性-状態不安診断検査；TAIS（徳永・橋本, 2005）	○ストレスに対する認知的変容 ○競技面の「自 信」の向上 ○競技不安の低下 ○競技成績の向上 ○故障の減少 ○部活動指導者の変容	○統制群を設ける等の効果の明確なエビデンス提示
15	17	佐藤・内田・高橋・本庄谷・伊藤・安保・上埜 （2014）	○高校生のメンタルヘルスリテラシー（MHL）及び心理専門職や医 療機関への相談意欲の向上	・ストレスについての解説 ・うつ病の解説（岩 瀬の解説 も含む） ・セルフケアについてのワーク （対処法として適切なもの を選択できるようにする） ・「周囲の人とよい関係を作る」ワーク	高校２年生男子（61名）	不明	不明	2回 （50分×2/回）	統制群を設定して、 事前事後及びフォローアップ時の比較	○ WHO-Five Well-Being Index（WHO-5） ○ うつ病に関する質問 ○ 援助要請態度尺度（大島・久田, 2009）を抜粋・修正したもの ○ 相談行動の利益・コスト尺度改訂版（永井・新井, 2008） ○ 社会資源への相談意欲に関する質問紙	○「知識に関するもの」（介入前後に改善も、フォローアップ時には 低下） ○「イメージや 考え方に 関するもの」（フォローアップ時 まで効果維持）	○少ない授 業時間の中で効果を高めるための内容の工夫
16	18	谷口 （2014）	○高校生を対象として、解決先送りコーピングの獲 得訓練を行い、その使用頻度を増加させることで、ストレス反応の低減を はかる	・対人ストレスコーピングに 関する講義 ・解決先送りコーピングの使用を指導 ・コーピング日誌による訓練（14日間）	文化部所属の 高校１～３年生（24名）	大学教員、クラブ顧問	部活動	1回（40分） 以降14日間訓練	統制群を設定して、 事前事後及びフォローアップ時の比較	○対人ストレスコーピング尺度（加藤, 2000, 2003） ○CES-D 日本語版（島・鹿野・北村・浅井, 1985）	○解決先送りコーピングが増加した生徒のストレス反応減少	○対象者の 数の少なさ ○クラス単 位での介入の必要性
17	19	堤 （2015）	○高校生を対象とした認知行 動療法的アプローチに基 づいた心理教育プログラムの実践及び効果研究	#1 心理教育 #2 感情と思考の関連 #3 認知の再構成 #4 対反芻	高校２年生・３年生（35名）	大学院生	学校設定科目 （心理学）	4回 (50分/回)	統制群を設定して、 事前事後及びフォローアップ時の比較	○プログラム理解度（６件法） ○CES-D 日本語版（島・鹿野・北村・浅井, 1985） ○ネガティブな反芻ス尺度（伊藤・上埜, 2001） ○感想自由記述	○CES-D（抑うつ得点）の低下が有意傾向（実施群） ○対反すう特典が有意に 低下（実施群） ○うつについての理解、効力感向上 ○効果の維持（フォローアップ時）	○統化・定着の問題 ○対象者数 を増やした 実践の検討 ○学校風土・地域性の影響（一般化） ○より長期的・継続的なフォローアップの必 要性
18	20	小早川 （2016）	○大学入学試験場面での不安・緊張に対するコントロール法を学び、身 に付けること	#1 ストレス反応及び不安の測定、各自の目標の設定 不安・緊張に関する心理教育、リラクゼーション（呼吸法）練 習 #2 呼吸法実践報告、認知 再構成ワーク #3 認知再構成 実践報告、ストレス反応及び不安の再評価、振り返り	高校３年生の希望者（３名）	SC	不明 （放課後）	3回 (50分/回)	特になし	○ストレス反応測定（ストレスマネジメント教育実践研究会編, 2002） ○不安評価表（Greenberger D & Padesky. C. A. 1995 大野監訳 2001）	–	○実施時間の確保 ○プログラムの企画・導入に際しての手続き ○参加者の少なさ（物理的・心理的なハードルの高さ） ○認知的技法の馴染み づらさに伴う消化不良 等
	21		○ストレスマネジメントに興味のある生徒を対象としたSMEプログラム実践	実践１の内容を細かく分割	希望者（３名）			5回 (50分/回)				

福田・松岡（2005）は学校の教育相談活動で予防的支援が少ないことを問題視し，強いストレス反応を呈している生徒を支援する方法を検討した。高校２年生 352名から22名（男８，女14）を抽出して，教育相談担当係の教師により自律訓練法の習得に焦点を当てたプログラムを全６回実施した。

黒川・井上・小栗・加藤・井奈波・松岡（2005）は，部活動が主な原因となり精神的健康の低下が生じやすいことに着目して運動部員に対するSMEの新たなプログラムを提案している。高等学校の女子バスケットボール部員25名を対象とし部活動練習時間の枠（60−90分間×８）で，大学教員により実施した。

増田・内田（2007）は自己主張が苦手，相手の立場を尊重できない等に起因する対人関係における不安を軽減するために，高等学校の学級集団を対象に主張訓練を導入し，その有効性を検討した。心理教育を行った後，「同年代」，「年上」，「先輩」，「知らない人」それぞれ場面におけるロールプレイを行う全９回のプログラムを実践した。

中村・竹鼻（2008）は部活動が原因と思われる心身の不調を示す生徒が多いことを問題視し，養護教諭による心身症の予防的支援の方法を検討した。対象は高等学校の吹奏楽部員40名で，他校の同レベルの吹奏楽部員を統制群として設定し，効果測定を行なった。２回実施され，実施内容は，①ストレスの概念教育，自律訓練法（背景公式から第２公式）②自律訓練法，腹式呼吸法（10秒呼吸法）などが行われ，１回目と２回目の間（１週間）に自律訓練法の一斉練習を３回［60分間×２］実施した。

奥澤・下田・岩津（2011）保健室来室者の80％程度が心因性の身体症状を理由にしていることを問題視し，保健体育の学習指導要領のヘルス・プロモーションをより効果的に実施する方法を検討した。検討は２段階に分けて行われた。第１段階では高校２年生191名（男子55名・女子136名）を対象としてLHRの枠で50分間行われた。内容は論理療法に基づいた健康教育であり，事前に教師によってレクチャーを受けた生徒によって遂行された。第２段階としては第１段階に参加した生徒のうち女子136名について検討が行われた。実施は保健体育の授業の枠で２回（一回50分），教師によって行われた。内容は，１回目はストレスの概念教育，10秒呼吸法，体ほぐしの運動，２回目は体ほぐし運動，10秒呼吸法，SGEショートエクササイズであった。

小澤（2011）は臨床動作法に基づくリラクセーションの効果を検証した。小学２年生から高校２年生を対象として，総合的な学習の時間の枠（50分×２回）で大学教員および大学院生により実施された。実施内容は，①ストレスの概念教育，肩のセルフ・リラクセーション，１週間の間をあけて，②肩のペア・リラクセーション，股関節，脚部のセルフ・リラクセーションが行われた。

山口・窪田（2011）は学校現場で教師による予防的健康教育が少ない状況を問題視し，心理学の専門的知識を持たない教師がSMEを実施する方法を開発した。高校１年生１学級40名を対象として，現代社会の授業の枠（45分間）で教師により実施された。自己カウンセリングシート（宗像（2007）を一部修正）を用いた授業を行った。

井上（2012）はSMEを実施する時間をあまり取ることができない学校現場の現状に鑑み，高校生がショートホームルームや自宅にて各自で取り組めるプログラムとして，カウンセリングシートを用いた実践を報告している。カウンセリングシートは「認知」に焦点を当てたものと，「イメージ・動作」に焦点を当てたものの２種類ある。「認知」に焦点を当てたものは，自動思考の気づき，自動思考の妥当性の検討，認知の歪みに気づくための質問，適応的思考への修正という一連の流れが体験できるように工夫されている。「イメージ・動作」に焦点を当てたものは，ストレッサーと直面した時の身体感覚・姿勢に注目するように促し，それらを修正することをイメージ・実践させることで，ストレス低減効果が得られるように工夫されている。

森・蓑﨑・森本・長瀬・嶋田（2012）は，不登校経験のある生徒が多く在籍する都立チャレンジスクールの生徒を対象に，対人場面における「評価懸念」および「社会的スキル」に焦点を当てた認知再体制化およびSSTを取り入れた認知行動的アプローチに基づく集団形式の介入を行った。

堤（2013）は，高校生を対象とした抑うつ予防のための心理教育プログラムの実践研究がなされていないことを問題とし，高校生に向けた認知行動療法的おプローチに基づく抑うつ予防心理教育プログラムの開発・実践を行った。全６回のプログラムの中には，①心理教育，②感情と思考の気づき，③感情と思考の関連，④認知の再構成，⑤対反芻の介入要素を盛り込まれた。特に，「反芻」に対する対処スキルとして，それまでの抑うつ予防心理教育には取り入れて来られなかった新しい介入要素であった。

上原・山中（2013）は運動部活動の所属する高校生を対象として，ストレス場面における緊張感の自己コントロールに焦点を当てたプログラムを実践し，その効果を心理社会的側面と競技的側面から検討した。プログラムは，月に１～２回のペースで全16回実施され，呼吸法・漸進的筋弛緩法などのリラクセーション技法，臨床動作法，イメージ法が行われた。

嶋田・五十川（2012）は東京都のチャレンジスクール

創設時の生徒の学校不適応の問題への対策として，高校生を対象としたSMEプログラムを開発している。本プログラムは学校設定科目の枠の中で行われ，35回の中でストレスの概念の教育，心理検査による自己理解，認知再構成法，SST，リラクセーション法，学習内容への日常への応用などを担任教師が実施できるようにパッケージ化している。

佐藤・内田・高橋・本庄谷・伊藤・安保・上埜（2014）は高校生のメンタルヘルスリテラシー（MHL）及び心理専門職や医療機関への相談意欲を向上させることを目的として，「心の健康の授業」を開発・実施した。高校2年生男子61名を対象として，50分×2時間を単位として2単位時間実施された。実施内容は，①ストレスについての解説，②うつ病の解説（治療の解説も含む），③セルフケアについてのワーク（対処法として適切なものを選択できるようにする），④「周囲の人とよい関係を作る」ワークであった。

谷口（2014）は，高校生を対象にした，対人関係のストレッサーに対する適切なコーピングとして，解決先送りコーピングを獲得させる介入プログラムを開発・実践した。対人ストレスコーピングの内容等を講義した後，対人ストレス場面において「解決先送りコーピング」を用いるように教示した。その後，14日間の「コーピング日誌」による訓練を実施した。「コーピング日誌」では，①人間関係に関係した嬉しい出来事，②人間関係に関係した不快な出来事，③不快な出来事に対してどのように対応したか，④自己評価で構成され，毎日できるだけ詳しく記入するように求めた。

堤（2015）は中学・高校生に向けた心理教育プログラムが少ないことを問題視し，認知行動療法的アプローチに基づいた抑うつ予防心理教育プログラムを実践し，効果を検討した。堤（2013）のプログラムでは6回であったものを，より現場に導入しやすい形にするために，よりコンパクトにし4回の実践を行った。

小早川（2016）は高校生に対するSME実践が少ないことを問題視し，自らの実践例を提示するとともに実践上の課題を検討している。実践は2例あり，1例目は高校3年生の希望者（3名）を対象として，放課後（50分×3回），2例目は希望者（3名）を対象として，放課後（50分×5回）実施された。実施内容は，1例目は①ストレス反応及び不安の測定，各自の目標の設定，不安・緊張に関する心理教育，リラクゼーション（呼吸法）練習，②呼吸法実践報告，認知再構成ワーク，③認知再構成実践報告，ストレス反応及び不安の再評価，振り返りが行われ，2例目では1例目の内容を細かく分割して学習効果を高めた実践が行われた。

介入の種類・実施者および実施の枠組みについては，Table. 3，Table. 4，Table. 5の通り整理された。

2．2　実践結果と課題について

主な結果としては，ストレス反応の低減をあげたのは10件（吉川，2004；福田・松岡，2005；奥澤ら，2011；小澤，2011；山口・窪田，2011；井上，2012；堤，2013；上原・山中，2013；谷口，2014；堤，2015），コーピングの質的変化をあげたものは6件（吉川，2004；黒川ら，2011；増田・内田，2007；森ら，2012；嶋田・五十川，2005；谷口，2014）あり，その他ストレスマネジメント自己効力感の増加（中村・竹鼻，2008），情緒的安定（奥澤ら，2011）などをあげている。

実践上の課題として，「中・長期的な効果検証の必要性」を挙げたのが7件（33.3%），「日常場面への般化等の定着の問題」を挙げたのが3件（14.3%），「統制群設定の必要性」を挙げたのが6件（28.6%），「内容の洗練」を挙げたのが9件（42.9%），「その他」10件（47.6%）であった（Table. 6）。また，21実践中，効果測定が行われたのは17件（81%）で，その全てで事前および事後に測定を行っていた.フォローアップ時期まで測定したものは8件（38.1%）あった。また，統制群を設定したものは10件（47.6%）であった（Table. 7）。

Table. 3　介入の種類

	岩崎(2004)		吉川(2004)	福田ら(2005)	黒川ら(2005)	増田ら(2007)	中村ら(2008)	奥澤ら(2011)			小澤ら(2011)	山口ら(2011)	井上(2012)	森ら(2012)	嶋田ら(2012)	堤(2013)	上原ら(2013)	佐藤ら(2014)	谷口(2014)	堤(2015)	小早川(2016)		合計（割合）
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
考え方					○			○				○	○	○	○	○		○		○	○	○	11件（52.4%）
コーピング			○		○	○									○			○	○				6件（28.6%）
ストレス反応	○	○		○			○		○	○					○		○				○	○	10件（47.6%）

Table. 4　実施者

	岩崎(2004)		吉川(2004)	福田ら(2005)	黒川ら(2005)	増田ら(2007)	中村ら(2008)	奥澤ら(2011)		小澤ら(2011)	山口ら(2011)	井上(2012)	森ら(2012)	嶋田ら(2012)	堤(2013)	上原ら(2013)	佐藤ら(2014)	谷口(2014)	堤(2015)	小早川(2016)		合計（割合）
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
大学教員					○					○												2件（9.5%）
大学院生			○			○				○			○		○			○	○			7件（33.3%）
SC	○	○	○																	○	○	5件（23.8%）
養護教諭							○															1件（4.8%）
教員				○					○		○			○				○				5件（23.8%）
生徒			○					○														2件（9.5%）
不明												○				○	○					3件（14.3%）

Table. 5　実施枠組み

	岩崎(2004)		吉川(2004)	福田ら(2005)	黒川ら(2005)	増田ら(2007)	中村ら(2008)	奥澤ら(2011)		小澤ら(2011)	山口ら(2011)	井上(2012)	森ら(2012)	嶋田ら(2012)	堤(2013)	上原ら(2013)	佐藤ら(2014)	谷口(2014)	堤(2015)	小早川(2016)		合計（割合）
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
各教科						○			○		○											3件（14.3%）
総合的な学習の時間										○												1件（4.8%）
特別活動								○														1件（4.8%）
学校設定科目															○	○			○			3件（14.3%）
部活動					○		○									○		○				4件（19.0%）
不明	○	○	○	○								○	○				○			○	○	9件（42.9%）

Table. 6　実践上の課題

	岩崎(2004)		吉川(2004)	福田ら(2005)	黒川ら(2005)	増田ら(2007)	中村ら(2008)	奥澤ら(2011)		小澤ら(2011)	山口ら(2011)	井上(2012)	森ら(2012)	嶋田ら(2012)	堤(2013)	上原ら(2013)	佐藤ら(2014)	谷口(2014)	堤(2015)	小早川(2016)		合計（割合）
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
中・長期的な効果検証							○	○	○	○	○				○				○			7件（33.3%）
定着の問題	○	○																	○			3件（14.3%）
統制群の設定								○	○	○			○		○	○						6件（28.6%）
内容の洗練	○	○	○			○						○	○				○			○	○	9件（42.9%）
その他	○	○		○								○	○		○			○	○	○	○	10件（47.6%）

Table. 7　効果研究の方法

	岩崎(2004)		吉川(2004)	福田ら(2005)	黒川ら(2005)	増田ら(2007)	中村ら(2008)	奥澤ら(2011)		小澤ら(2011)	山口ら(2011)	井上(2012)	森ら(2012)	嶋田ら(2012)	堤(2013)	上原ら(2013)	佐藤ら(2014)	谷口(2014)	堤(2015)	小早川(2016)		合計（割合）
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
効果測定			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			17件（81%）
統制群			○	○	△	○	○					○			○		○	○	○			10件（47.6%）
事前事後			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			17件（81%）
フォローアップ調査			○	○	○	○									○		○	○	○			8件（38.1%）

Ⅳ．考察

１．教職課程における予防的・開発的介入の取り扱いについて

「教育相談の理論と方法」「臨床生徒指導特別演習」「生徒指導・進路指導の理論と方法」「児童・生徒理解c」「「生徒指導・教育相談Ⅰ」中等生徒指導・教育相談Ⅰ」「生徒指導の心理と方法」「教育相談の心理学」「学級づくりの理論と実践」など，抽出された授業の多くが生徒指導や教育相談に関わる必修科目であった。それ以外では，「教室集団の人間関係」「ソーシャルスキル教育」「心の健康教育」「健康教育」など教職に関する選択科目として開設されているものや，「心と健康」などの教養科目として開設されているものがあった。ほとんどの大学で生徒指導・教育相談の必修科目の中で予防的・開発的介入が取り扱われていたことは特筆すべき点である。一次的援助サービスとしての予防的・開発的介入のニーズが高まっている中で（山中，2002；平木，2008；下田，2012など），その担い手となるべき「教員」を目指す大学生がこのような知識に少しでも触れておくことで，今後学校現場で盛んに実践されていくことが期待できるだろう。一方で，同じ科目であっても予防的・開発的介入がシラバスの中で明記されているのはTable.1に示した担当教員の授業のみであった。したがって，全ての学生にこのような知識が教授されているとは言い難い。今後，教員を目指す全学生がこのような知識とスキルを持って学校現場に出ていくためにも，教職課程コアカリキュラムの中に予防的・開発的介入が明示的に組み込まれていくことを切望する。また，福岡教育大学の「心の健康教育」は選択科目として開設され，15回全てにおいて予防的・開発的介入について扱っていた。ほとんどの大学で予防的・開発的介入を扱っている必修の授業が開設されているものの，実際には１～２回程度しか扱っておらず，内容も事例紹介等の基本的な知識を授けるにとどまっている。具体的な実践スキルを身につけるためにも，今後は福岡教育大学のように選択科目として予防的・開発的介入のみに焦点を当てた科目を開設していくことも必要なのではないだろうか。

また，本研究と直接の関係はないが，東京学芸大学では「教職員のメンタルケアの基礎知識」という授業が選択科目として開設されていた。教員のメンタルヘルスの問題は深刻な状況にある（文部科学省，2013）。その中で，今後このような授業のニーズは高まっていくことが予測される。教員が自らのメンタルケアを行うための知識やスキルを身につけておくことが，生徒にどのような影響を及ぼすかについても今後検討していく必要があるだろう。

２．実践内容と方法について

介入の種類としては，コーピングの種類を増やしたりコーピングの使い方を検討したりするような「コーピングへの介入」を目指した実践は，「ストレス反応の低減」や「考え方の変容」を目指した実践に比べて，少なかった。高校生は小・中学生と比べてそれまでの経験からある程度の自分なりのコーピングを獲得しているものと思われる。したがって，それらをお互いにシェアすることを通してコーピングの種類を増やしたり，獲得しているコーピングについてその質や使い方について再検討する機会を与えたりする「ピア・サポート」的なアプローチを取り入れたプログラムも有効ではないかと考えられるが，そのような実践はみられなかった。日下ら（2018）では，SMEに期待する効果として，生徒指導担当教諭，養護教諭ともに自己理解・他者理解の促進や自他の尊重などの「心理的成長」や，コミュニケーション能力向上やソーシャルサポートの増加などの「対人関係の向上」が挙げられており，このような視点を持ったプログラムの開発・実践効果の検討が必要ではないだろうか。

実施者について，日下（2019）においても「人員的コスト」の問題が挙げられていたが，学校現場に定着していくためには，教師により実践できるものであることが望ましいだろう。一方で，教師以外の専門家による実施の方が，教師の負担軽減などの観点から，プログラム導入が比較的容易であることが指摘されている（佐藤・今城・戸ケ崎・石川・佐藤・佐藤，2009）。そこで，谷口（2014）の実践のように，特に高い専門性が求められる部分については，SCや養護教諭などの専門家と連携しながら，教師により実施していく形が良いのではないだろうか。学校現場でSMEを導入していくにあたり，その教育課程上の位置付けは重要な問題である。今回調査した論文においては，「各教科」，「総合的な学習の時間」，「特別活動」，「学校設定科目」，「部活動」が挙げられた。一方で，特に明記されていない実践も多くみられた。「学校設定科目」として実施された嶋田・五十川（2012）の実践は，チャレンジスクールのカリキュラム創設時に取り入れられたものであり，実際の学校現場で既存のカリキュラムの中にこのような年間を通したプログラムをいきなり組み込むのは困難であることが予測される。そこで，実際には「各教科」と連携しながらも，「特別活動」の枠組みの中で，LHR等で実践されることになるのではないだろうか。また，導入にあたっては，岩崎（2004）の実践のように初めは特定の集団・あるいは個人を対象に実施していく中で，少しずつその適用範囲を広げていく

という方法も良いのではないだろうか。

実施回数については，1～3回の実践が多かったが，5回以上の実践も一定程度みられた。先に示した通り，実践上の課題として「時間的コスト」の問題が挙げられており，確保可能な時間としては年1～3回程度であることが示唆されている。堤（2015）も，2013年に行った全6回の実践が，「6回という回数の長さは，学校現場への導入にはそぐわなかった」として，4回に短縮している。その一方で，研究上の評価が実際の局面に生きるためには，授業時間を最低3時限する必要があることが指摘されており（高橋，1993），実用的なプログラムとしては，3～4回が妥当であると言えるのではないだろうか。

3．実践効果と課題について

効果測定については，全体の8割で効果測定が行われており，統制群を設定しているものも約半数存在した。黒川ら（2005）の部活動の生徒を対象とした実践では，対象校と同じ地域に所在する，競技レベルが同程度の学校を統制群と設定するなどの工夫がみられた。学校現場における実践の中では厳密な統制群の設定はかなり難しいが，厳密なエビデンス検証のためには，できるだけ似たような環境の集団を選択するなど，統制群を設定して効果を検証していく必要がある。

実践結果については，ストレス反応の低減やコーピングの質的変化をあげたものが多かった。ストレス反応の低減やストレッサーの減少はメンタルヘルスにとって大事なことではあるが，それだけでは不十分である。SMEにおいて重視されるべきは，ストレッサーに対する認知的評価の構えをより望ましいものに変化させたり，適切なコーピングを習得・使用できるようにしたりすることを通して，ストレス反応が生起しないように（あるいは小さくなるように）コントロールできる力養成することである。したがって，その効果測定においては吉川（2004），黒川ら（2005），中村・竹鼻（2008），嶋田・五十川（2012）などのように，用いるコーピングの質的な変化を評価したり，コーピングの定着度合いを評価したりする視点を入れるべきであるだろう。また，多くの研究で，授業感想シートや自由記述による振り返りが行われていた。学校教育の一環としてのSMEにおいては，既存の尺度では測りきれないような「対象者の意識の変化」を，自由記述を通して評価していくことが重要である。

実践上の課題としては，「内容の洗練」挙げたものが多かった。また，「中・長期的な効果の検証」や「日常場面への般化等の定着の問題」を挙げたものもみられた。これは，日下（2019）においても指摘された課題であり，実践上避けては通れない問題であろう。例えば，井上（2012），谷口（2014）のように，カウンセリングシートやコーピング日誌などの「振り返り・定着のためのワークシート」などを実施することも，有効な手段ではないだろうか。合わせて，フォローアップ時の評価についても検討していく必要がある。

Ⅴ．まとめ

本研究では高等学校の生徒指導・教育相談における予防的・開発的介入の在り方に関する視座を得ることを目的として調査を行なった。

その結果，多くの大学で生徒指導・教育相談に関する必修科目の中で，予防的・開発的介入が扱われていた。しかしながら授業全体に渡って予防的・開発的介入に焦点を当てたものは少なく，ほとんどが1～2回概略を紹介する程度にとどまっている様子が示唆された。

また，学校現場での理想的な実施形態・回数・実践上の課題に関する視座が得られた。実施者については，実施のしやすさ・内容の正確な理解の観点から，専門家と学級担任によるティームティーチング（TT）の形が望ましいだろう。回数については，3～4回のプログラムと，SHR等の短時間でできるワークを組み合わせた形が望ましいだろう。内容については，生徒の現在持っているコーピングレパートリーを拡充することを目的としたワークを取り入れていくことも有効ではないだろうか。評価については，ストレッサーやストレス反応など，ストレスの程度を測るものと，ストレスマネジメント自己効力感を測るものに加えて，自由記述により生徒の内面の変化を評価していく視点が必要であろう。

今後は，この結果を踏まえて，実践対象となる生徒や担任のニーズも踏まえながら，より洗練されたプログラムを開発・実践・効果検証をしていくことが必要である。それが教職課程において，予防的・開発的介入に関する具体的な知識と技能を習得させる科目の導入と一層の充実の，後押しになるのではないだろうか。

文献

1）福田 求・松岡洋一：学校教育相談における自律訓練法の活用に関する研究．自立訓練研究，24，37-45，2005.

2）井上公雄：カウンセリングシートによる高校生のセルフケアの試み―認知の修正と動作・イメージを用いて―．北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要，4，289-299，2012.

3）石隈利紀：学校心理学―教師・スクールカウンセ

ラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス．誠信書房，1999.
4） 岩崎久志：学校におけるストレスマネジメントの実践．流通科学大学論集人間・社会・自然編，16，57-68，2004.
5） 小早川 久美子：高校生を対象としたストレスマネジメントプログラムにおける課題：参加希望者を対象としたプログラムの場合．広島文教女子大学心理学研究，2（2），37-49，2016.
6） 黒川淳一・井上眞人・小栗和雄・加藤義弘・井奈波良一・松岡敏男：高校生女子バスケットボール部員におけるメンタルヘルス（その3）―ストレスマネジメント教育のための支援プログラムの構築と評価―．教育医学，50，159-179，2005.
7） 日下虎太朗：高校生に向けたストレス・マネジメント教育プログラムの開発．東京学芸大学大学院 教育学研究科 平成30年度 修士論文（未公刊），2019.
8） 日下虎太朗・橋本創一・三浦巧也・山中小枝子：高等学校の通常学級におけるSME実践による発達障害者支援の可能性の検討―生徒指導担当教諭および養護教諭へのアンケート調査から―．発達障害支援システム学研究，17（2），57-64，2018.
9） 増田明史・内田一成：高校生の対人関係に及ぼす集団主張訓練プログラムの臨床効果．上越教育大学心理教育相談研究，6，37-49，2007.
10） 文部科学省：生徒指導提要．2010.
11） 文部科学省：教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ），2013.
12） 文部科学省：教職課程コアカリキュラム，2017.
13） 文部科学省：平成30年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査，2019.
14） 森 優貴・蓑﨑浩史・森本克明・長瀬裕子・嶋田洋徳：不登校経験のある高校生の主観的学校適応感に対する学級集団を対象とした認知的再体制化および社会的スキル訓練の効果．ストレスマネジメント研究，9（1），41-48，2012.
15） 中村月子・竹鼻ゆかり：高等学校吹奏楽部の生徒を対象にしたストレスマネジメントの研究．日本健康相談活動学会誌，3，81-90，2008.
16） 岡安孝弘：学校ストレスと学校不適応．坂野雄二・宮川充司・大野木裕明（編）生徒指導とカウンセリング．ナカニシヤ出版．76-88，1994.
17） 岡安孝弘：高校生に対する心理教育プログラムのニーズ調査．明治大学人文科学研究所紀要，62，15-29，2008.
18） 奥澤雅恵・下田芳幸・岩津憲一郎：高等学校におけるストレスマネジメント教育の試み―「論理療法」を取り入れた健康教育と「保健体育」の授業の実践より―．富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要，5，91-103，2011.
19） 小澤永治：思春期の不快感情への態度からみた臨床動作法の効果の検討―ストレスマネジメント教育の実践から―．心理臨床学研究，29，586-597，2011.
20） 坂野雄二：メンタルヘルスシリーズ 登校拒否・不登校．同朋社，1990.
21） 佐藤修哉・内田知宏・高橋由佳・本庄谷 奈央・伊藤晃代・安保英勇・上埜高志：高校生のメンタルヘルスリテラシー及び相談意欲の向上を目的とした介入の効果の検討．東北大学大学院教育学研究科研究年報，62（2），119-132，2014.
22） 佐藤修哉・内田知宏・高橋由佳・本庄谷 奈央・伊藤晃代・安保英勇・上埜高志：高校生のメンタルヘルスリテラシー及び相談意欲の向上を目的とした介入の効果の検討．東北大学大学院教育学研究科研究年報，62（2），119-132，2014.
23） 嶋田洋徳・五十川ちよみ：中高生を対象としたストレスマネジメント教育．臨床心理学，12，783-788，2012.
24） 下田芳幸：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）．6，41-51，2012.
25） 平木典子：アサーション・トレーニング―自分も相手も大切にする自己表現―．至文堂，2008.
26） 高橋浩之：学校保健分野における健康教育の評価．日本健康教育学会誌，1，81-91，1993.
27） 竹中晃二：ストレス・マネジメントの基本的考え方．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，34-40，1997.
28） 武内珠美・小島夕佳・藤田 敦・渡邉 亘：高校生のメンタルヘルスに関する実態調査（1）―メンタルヘルスと相談への意識・援助要請の関連―．大分大学教育福祉科学部研究紀要，33，163-177，2011.
29） 谷口弘一：対人ストレスコーピングの実践的介入―高校生を対象にして―．長崎大学教育学部紀要：教育科学，78，57-65，2014.
30） 堤 亜美：高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討．臨床心理学，13（5），700-711，2013.
31） 堤 亜美：中学・高校生に対する抑うつ予防心理教

育プログラムの効果の検討．教育心理学研究，63，323-337，2015.
32）上原美穂・山中 寛：高校生運動部員に対する集団ストレスマネジメント教育の効果と介入における留意点．ストレスマネジメント研究，10（1），29-38，2013.
33）山口 豊・窪田辰政：高校におけるカウンセリングシートを用いたストレス低減のための授業の取り組み―「社会的自己」から「本来的自己」への欲求への気づきを通して―．運動とスポーツの科学，17，101-106，2011.
34）山中 寛：教師によるストレスマネジメント教育．児童心理，56（17），60-64，2002.
35）吉川佳余：高校生に対する社会的問題解決スキルトレーニングの効果―ストレスコーピングの観点から―．明治学院大学文学研究科心理学専攻紀要，9，31-48，2004.