セルフ・モニタリングがストレスマネジメント教育における コーピングレパートリーの獲得に及ぼす影響

早稲田大学大学院人間科学研究科
野中 俊介¹⁾

東松山市立北中学校
原 剛²⁾

STEP こども発達相談室
尾棹 万純

深谷市立教育研究所
森田 典子³⁾

早稲田大学人間科学学術院
嶋田 洋徳

Effects of self-monitoring on coping repertoires in stress management education

Shunsuke Nonaka^{a)}, Takeshi Hara^{b)}, Masumi Osao^{c)}, Noriko Morita^{d)} and Hironori Shimada^{e)}

^{a)} Graduate School of Human Sciences, Waseda University,

^{b)} Higashimatsuyama City Kita Junior High School,

^{c)} STEP Child Developmental Disorder Counselling Room,

^{d)} Fukaya City Education Research Institute,

^{e)} Faculty of Human Sciences, Waseda University)

The influence of self-monitoring in stress management education on increasing coping repertoires was investigated. We classified junior high school students ($N=520$) into 3 groups: a self-monitoring group, relaxation group, and a control group. Four sessions were conducted in which participants were requested to complete questionnaires on coping repertoires, stress responses, and self-efficacy at pre- and post-intervention, and at 1-month follow-up. The results showed an increase in the coping repertoire and a decrease in stress responses in the self-monitoring group. However, the post-intervention coping repertoire had decreased at 1-month follow-up. It is concluded that the effects of stress management education were not sufficiently maintained. Future directions of this research are discussed.

Key words: stress management, self-monitoring, coping, cognitive behavioral therapy, children

問題と目的

児童生徒の不適応を低減できる観点の1つとして、従来、「ストレス」に着目した研究が行われてきた(岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992; 嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996)。これらの研究は、学級集団を対象とした児童生徒のストレス反応を低減させる取り組みである「ストレスマネジメント教育」(Stress Management Education: 以下, SME)として、その研究知見を体系化しつつある(森田・野中・尾棹・嶋田, 2015)。

従来、ストレスマネジメントは、エクササイズやエアロビクスといった運動処方やリラクゼーション、パ

イオフィードバック、動作法を行う取り組みを中心に発展してきた(坂野他, 1995; 竹中・児玉・田中・山田・岡, 1994; 山中・富永, 2000)。その一方で、近年では、心理的ストレスモデル(Lazarus & Folkman, 1984)による理解に基づき、ストレスに関する心理教育、ストレスに対するコーピングのレパートリーの増加や社会的スキルの獲得、筋弛緩法によるリラクゼーション法の獲得、などが有効であると知られている(Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001; 三浦・上里, 2003; 嶋田, 2002)。学級集団を対象としたSMEにおいては、これらの手続きを用いた、ストレス状況におけるセルフコントロールを高める認知行動療法的な包括的なプログラム

が中心となりつつある（嶋田・坂井・菅野・山崎，2010）。

このような認知行動療法型 SME は、さまざまなタイプのコーピングレパートリーや社会的スキルを獲得し、ストレス状況に応じて柔軟に対処できるようになることによってストレス反応の低減につながるとされている。わが国においても、この理解にもとづくアプローチによって、コーピングレパートリーの増加やストレス反応の低減が繰り返し報告されている（たとえば、三浦・上里，2003）。一方で、中学生を対象とした場合には、必ずしも十分なストレス反応低減効果が認められないことがメタ分析を用いた知見によって示されている（森田他，2015）。中学生において十分な効果が示されない理由として、認知発達や既存の社会的スキルなどの介入効果を左右する個人差が多様であることがあげられており、個人差に応じて介入内容を定着できるように工夫する必要があると指摘されている（森田他，2015）。

個人差に応じた介入内容の定着を促すための手続きの1つとして、セルフ・モニタリングがあげられる。セルフ・モニタリングとは、自分の行動がどのような頻度で、またどのような状況で生じているのかを観察、記録、評価することによって自分の振る舞いに対する気づきを深める方法である（松本，2005）。このようなセルフ・モニタリングの機能として、1) 自分自身のターゲット行動を観察し評価することによって、自己強化あるいは自己罰としてその行動を増加あるいは減少させることができる、2) ターゲット行動を遂行した後で環境がどのように変化したかということ思い出させる手がかり（cue）の機能を有することによって、その行動の頻度を変容させることができる、という点が指摘されている（Nelson & Hayes, 1981）。すなわち、セルフ・モニタリングは、児童生徒個人が自らの認知行動的特徴の理解を促し、その特徴に応じて介入内容の定着を促進することができると考えられるため、個人差による介入効果のばらつきを抑えることができるという効果を期待できる。

認知行動療法型 SME の枠組みの1つとして、円滑な対人関係の形成、維持に必要な社会的スキルの獲得を目指した社会的スキル訓練（Social Skills Training：以下、SST）がある。認知行動療法型 SME の枠組みから整理すると、社会的スキルは、ストレス場面におけるコーピングレパートリーの1つとしての選択肢になる役割を期待されると考えられる。学級集団を対象とした場合、小学生は中学生よりも個人差が小さいと考えられるが、これまで小学生を対象とした場合を中心として、セルフ・モニタリングは主に SST によって獲得した社会的スキルを定着させる役割を担ってきた。具体的には、セルフ・モニタリングの機能として、SST の実施後に、訓練した社会的スキルの使用程度を

自己評価する役割（荒木・石川・佐藤，2007）や、誰に対して社会的スキルを遂行したかという社会的スキル遂行の方向性を集団のなかで評価する役割（小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田，2009）に焦点が当てられている。これらは、いずれも SST の実施後に、獲得した社会的スキルを維持させることが前提とされている。その一方で、セルフ・モニタリングが影響を及ぼす社会的スキルやコーピングレパートリーの獲得や維持に対しては、必ずしも一貫した効果は得られていない（荒木他，2007；小関他，2009；小関・小関，2013；西岡・坂井，2007）。たとえば、SST の効果を維持させることを目的に、SST にセルフ・モニタリングを加えた荒木他（2007）においては、SST のみを行った群と比較して、教師評定による一部の社会的スキルにのみ維持効果が認められたものの、多くの社会的スキルにおいてはセルフ・モニタリングを加えた効果が認められなかったことが限界点としてあげられている。また、SST の効果の維持を狙いとした学級集団のアセスメントを目的としてセルフ・モニタリングを SST に加えた小関他（2009）においては、社会的スキルの獲得やストレス反応の低減効果そのものは示されたものの、SST のみを行った群と比較して有意な差はないことが報告されている。

これらの先行研究が必ずしもセルフ・モニタリングによる効果を示さなかった理由として、セルフ・モニタリングによる個人差への対応効果が十分に得られていない可能性があげられる。すなわち、荒木他（2007）や小関他（2009）においては、対象とした小学生の介入前の既存の社会的スキルのタイプにかかわらず、すべての小学生に対して同じ社会的スキルをターゲットとし、そのターゲット行動の遂行に対してセルフ・モニタリングが行われている。したがって、すべての小学生にとって日常生活下で強化を得やすい社会的スキルをターゲットとしているわけではないため、SST によって獲得したターゲット行動の維持のためにセルフ・モニタリングを用いても、日常生活下で強化を得づらく、必ずしも期待したターゲット行動の維持効果が得られなかった可能性がある。さらに、荒木他（2007）や小関他（2009）といった先行研究がいずれも小学生を対象とした研究であることをふまえると、全体的に中学生と比較して未獲得な社会的スキルが多い、すなわち個人差が小さい小学生においては、同じ社会的スキルをターゲットとした場合であっても一定の効果を期待できるが、未獲得な社会的スキルが相対的に少ない中学生においては、期待できる効果が小さくなることが想定される（森田他，2015；高橋・小関，2011）。したがって、中学生に対しては、セルフ・モニタリングによる個人差への対応の効果を高める工夫が必要であると考えられる。

SME においてセルフ・モニタリングによる個人差

への対応効果を高めるための工夫点として、すべての児童生徒に同じターゲット行動の遂行をモニタリングさせるのではなく、それぞれの児童生徒自身のコーピングレパトリーの特徴そのものを俯瞰的に理解させるという手続きが考えられる。すなわち、自身のストレス状況下におけるコーピングに対するモニタリング方略をあらかじめ獲得することによって、児童生徒が自身の特徴に応じたコーピングレパトリーの獲得および評価を行うことができると考えられる。しかしながら、自身の行動的特徴に対する俯瞰的理解の促進という観点によるセルフ・モニタリングの効果は必ずしも明らかにされているとはいえない。

また、先行研究においては、セルフ・モニタリングとして、一定期間内の社会的スキルの遂行頻度の測定が用いられてきた（たとえば、小関・小関，2013）。しかしながら、わが国における一斉授業型のSME実施に際しては、実施時間の確保が困難であることが指摘されており（小関他，2008），より簡易的な方法の検討も必要であるといえる。比較的簡易に自身の行動的特徴を俯瞰的に理解させる方法として、嶋田他（2010）は「中学生・高校生用 Tri-Axial Coping Scale-24（以下，TAC-24）」を用いている。中学生・高校生用 TAC-24 は、コーピングレパトリーに関する 24 項目に回答することで、自身の行動的特徴を「接近・回避」、「問題・情動」、「行動・認知」という認知行動療法的観点からの総合的理解が可能である。また、SME の効果を検討する際、獲得した方略を用いて実際に対処できるというセルフ・エフィカシーが介入効果を左右することが知られている（小関，2018）。そこで本研究においては、中学生・高校生用 TAC-24 を用い、SME における個々人のコーピングレパトリーの特徴に対する理解を目的としたセルフ・モニタリングが、コーピングレパトリーおよびセルフ・エフィカシー、そしてストレス反応に及ぼす影響を検討することを目的とした。

方 法

研究参加者

関東近郊の複数の公立中学校に研究参加の依頼をし、学校長から同意の得られた 2 校（1 年生 9 クラス、2 年生 7 クラス）を対象とした。また、2 校のうち A 校のクラスは介入を実施する介入群、B 校のクラスはコントロール群とした。なお、介入は各クラスにおける「総合的な学習の時間」、「保健体育」の授業時間において実施された。対象クラスの在籍生徒数は、A 校 1 年生 169 名、2 年生 150 名、B 校 1 年生 140 名、2 年生 116 名であり、これら 575 名のデータ使用に関する同意が得られた。データに欠損のあったものを除外した結果、A 校 1 年生 156 名、2 年生 137 名、B 校

1 年生 123 名、2 年生 104 名のデータ（男子 249 名、女子 271 名）を分析に用いた。研究参加者は、介入群とコントロール群（男子 123 名、女子 104 名）に分類され、介入群はさらに、介入 1 回目にセルフ・モニタリングを行うセルフ・モニタリング群（以下，SM 群：男子 62 名、女子 69 名）、介入 1 回目にリラクセーション法の習得を行うリラクセーション群（以下，RX 群：男子 78 名、女子 84 名）に分類された。

調査材料

心理的ストレス反応 中学生用ストレス反応尺度（三浦，2002）を用いた。この尺度は、「不機嫌・怒り」、「抑うつ・不安」、「無気力感」、「身体的反応」の 4 因子 20 項目から構成されており、十分な内的整合性および再検査信頼性、因子の妥当性、構成概念妥当性が確認されている（三浦，2002）。評定方法は 4 件法（0：ぜんぜんちがうー3：そのとおりだ）を用いた。

コーピングレパトリー Tri-Axial Coping Scale-24（TAC-24；神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野，1995）の中学生および高校生用のものを用いた（増田・樋町・坂野，2010；嶋田他，2010）。TAC-24 は、「情報を集める」、「あきらめる」、「よい面を探す」、「問題解決の計画を立てる」、「くよくよ考えないようにする」、「気晴らしをする」、「誰かに話を聞いてもらう」、「責任を逃れる」の 8 因子 24 項目から構成されており、内的整合性やモデルの妥当性が確認されている（神村他，1995；鈴木，2004）。また、増田他（2010）においては、中学生および高校生用も内的整合性および再検査信頼性、因子の妥当性が確認されている。

この尺度は、ストレスコーピングの個人差を測定するために作成されたものであるが、個人差の測定だけでなく、コーピングレパトリーの個人内変化を測定するためにも用いられている（嶋田他，2010；田上他，2012）。本研究においても、子どもが有する日常生活全般におけるコーピングレパトリーを介入前後で測定する必要があったことから、コーピングレパトリーの俯瞰的理解の手続きにおいて用いることに加え、介入前後の変化を測定するためにも用いた。

コーピング案出数 この尺度は、学校生活上のストレス場面におけるコーピングレパトリーを測定する尺度であり、嶋田他（2010）に従って作成された。具体的には、友人とケンカした場面設定において、「どのように考えたり、どのようにふるまったりするか」について対処方法を案出させ、その案出数を用いた。

セルフ・エフィカシー 中学生においては、友人や教師との人間関係がストレス反応に影響を及ぼすという知見に従い（岡安他，1992；坂野・岡安・嶋田，2007），人間関係のトラブルが生じた場面におけるセルフ・エフィカシーを測定する 3 項目から構成される尺度が作成された。評定方法は 4 件法（1：まったく

思わない—4：とても思う）を用いた。

手続き

本研究は、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て実施された（承認番号：2015-137）。

セッティング 介入は週1回（1セッション50分）の頻度によって4回のセッションが行われた（Figure 1）。実施者による効果の差異を除外するために、すべての介入は長期研修において認知行動療法型 SME を学んだ中学校教員である同一の実施者によって行われた。また、介入群（SM 群、RX 群）には、セッション1の1週間前（Pre 期）、セッション3終了後（Post-1 期）、セッション4終了後（Post-2 期）、セッション4終了1ヵ月後（Follow-up 期）において調査材料への回答を求めた。コントロール群には、Pre 期および Follow-up 期において調査材料への回答を求めた。なお、セッション1および4は各群の学年ごと、セッション2は SM 群、RX 群をまとめて一斉に、それぞれ体育用大教室において実施した。セッション3は各クラスにおいて実施した。

介入の概要 各セッションの知識教授においては、研究参加者の理解を促進するために、ワークシートや Microsoft PowerPoint を用いた。

セルフ・モニタリング：自身のストレスコーピングの特徴を理解することを目的に、自身のストレスコーピング得点を TAC-24 の下位尺度ごとにワークシート（嶋田他，2010）に記入させた。その際、セルフ・モニタリング実施時における特徴を理解させるために、SM 群は Pre 期、RX 群は Post-1 期における TAC-24 への回答を用いてセルフ・モニタリングを実施した。

また、8 下位尺度の得点の相対的比較をさせることによって、自身のコーピングレパトリーの特徴の理解を促した。

リラクセーション：呼吸法と弛緩法によるリラクセーション法を習得するために、心身相関などによるリラクセーション法の仕組みやストレス反応と集中力の関連性などのリラクセーションによる効果を教授し、呼吸法および筋弛緩法によるリラクセーション法（嶋田他，2010）を行った。

ストレスに関する心理教育：心理的ストレスモデル（Lazarus & Folkman, 1984）にもとづくストレスの仕組みを理解させるために、ストレス反応はストレスターの経験によって表出すること、ストレスターに対する嫌悪性とコントロール感からなる認知的評価、ストレスターに対する対処であるコーピングによってストレス反応の大きさが変化すること、などの仕組みを教授した。

効果検証訓練：ストレス反応に対するコーピングの有効性の評価方法を習得するために、まずストレス場面に対するコーピングをブレインストーミング法によって案出させた。次に、案出されたコーピングについて、「自分のストレス反応は下がるか」、「周囲との人間関係など、他にストレスフルな状況が生じないか」といった観点から、もっとも有効だと考えられるコーピングをグループワークによって話し合い、その理由を学級全体で発表させた。また、可能な限り多くのコーピングを案出することに対して授業実施者が言語的賞賛を行った。

データ解析

本研究においては、まず SM 群および RX 群は、介

Figure 1. 研究手続きのフロー

入を実施しないコントロール群と比較して、Pre 期から Follow-up 期において TAC-24 得点、コーピング案出数、セルフ・エフィカシー得点が増加し、ストレス反応得点が低減するという仮説を設定した。

また、セルフ・モニタリングをセッション 1 で実施する SM 群は、RX 群と比較して、Post-1 期において、TAC-24 得点、コーピング案出数、セルフ・エフィカシー得点が増加し、ストレス反応得点が低減するという仮説を設定した。また、セルフ・モニタリングをセッション 4 で実施する RX 群は、Post-1 期においては各指標に有意な変化は認められず、Post-2 期において TAC-24 得点、コーピング案出数、セルフ・エフィカシー得点の増加、ストレス反応得点の低減が認められるという仮説を設定した。データ解析に際しては、Pre 期からの変化量を従属変数とし、平行性が仮定される場合には Pre 期における得点を共変量とした共分散分析、平行性が仮定されない場合には共変量を用いずに分散分析を行った。なお、多重比較は Bonferroni 法を用いた。

結 果

ストレスマネジメント教育の効果

ストレスマネジメント教育の効果を検討するため、群 3 水準 (SM 群, RX 群, コントロール群) を独立変数とする 1 要因共分散分析を行った (Table 1)。なお、ストレス反応およびコーピング案出数、セルフ・エフィカシーにおいては平行性が仮定されなかったため、これらにおいては 1 要因分散分析を行った。分析の結果、セルフ・エフィカシーの変化量においては群間に有意差が認められなかったが、TAC-24、コーピング案出数、ストレス反応の変化量においては群間に有意差が認められた (Table 2)。多重比較の結果、TAC-24 得点は、コントロール群よりも SM 群において増加し、コーピング案出数は、コントロール群よりも RX 群において、加えて RX 群よりも SM 群において増加した

ことが示された。さらに、ストレス反応得点は、コントロール群よりも SM 群において減少したことが示された。各群における Pre 期と Follow-up の得点を比較した効果量 (Hedges' g) とその信頼区間を Table 2 に示す。

次に、Pre 期から Follow-up 期における変化量 (TAC-24: SM 群 2.75, RX 群 1.40, コントロール群 -0.96 ; コーピング案出数: SM 群 1.68, RX 群 0.58, コントロール群 -0.66 ; ストレス反応: SM 群 -2.66 , RX 群 -0.85 , コントロール群 1.30; セルフ・エフィカシー: SM 群 0.35, RX 群 0.06, コントロール群 0.10) を用いて、コントロール群と比較した SM 群および RX 群の効果量を算出したところ、TAC-24 得点においては SM 群 $g=0.28$ (95%CI=0.06, 0.50, $p=.01$), RX 群 $g=0.19$ (95%CI= -0.02 , 0.39, $p=.07$), コーピング案出数においては、SM 群 $g=1.06$ (95%CI=0.83, 1.29, $p<.01$), RX 群 $g=0.57$ (95%CI= -0.37 , 0.78, $p<.01$), ストレス反応得点においては、SM 群 $g=0.36$ (95%CI=0.14, 0.58, $p<.01$), RX 群 $g=0.19$ (95%CI= -0.01 , 0.39, $p=.07$), セルフ・エフィカシー得点においては、SM 群 $g=0.15$ (95%CI= -0.03 , 0.37, $p=.17$), RX 群 $g=0.02$ (95%CI= -0.18 , 0.22, $p=.83$) であった。

セルフ・モニタリングの効果

セルフ・モニタリングの効果を検討するため、群 2 水準 (SM 群, RX 群) および時期 3 水準 (Post-1, Post-2, Follow-up) を独立変数とする 2 要因共分散分析を行った。コーピング案出数およびセルフ・エフィカシーにおいては平行性が仮定されなかったため、2 要因分散分析を行った。分析の結果、コーピング案出数およびセルフ・エフィカシーの変化量において交互作用は有意でなかったが、TAC-24、ストレス反応の変化量においては有意な交互作用が認められた (Table 3)。

単純主効果の検定の結果、SM 群の TAC-24 得点は、

Table 1 Means, standard deviations of each group

	Self-monitoring group				Relaxation group				Control group			
	Pre	Post-1	Post-2	Follow-up	Pre	Post-1	Post-2	Follow-up	Pre	Post-1	Post-2	Follow-up
TAC-24	63.74 (13.54)	70.17 (15.37)	68.88 (15.76)	66.49 (14.83)	60.30 (13.44)	62.54 (14.73)	64.41 (15.10)	61.70 (15.66)	60.17 (14.85)	—	—	59.21 (15.56)
Number of coping	3.68 (1.87)	5.79 (2.59)	—	5.36 (2.41)	3.90 (2.00)	4.75 (2.22)	—	4.48 (2.21)	4.71 (2.32)	—	—	4.05 (1.89)
Stress response	9.58 (10.34)	10.32 (11.64)	8.90 (10.93)	6.92 (10.17)	10.84 (9.71)	11.04 (11.10)	11.22 (12.12)	9.99 (12.62)	13.02 (11.60)	—	—	14.32 (13.11)
Self-efficacy	7.89 (1.76)	8.09 (2.07)	8.50 (2.02)	8.24 (2.09)	7.56 (1.71)	7.66 (1.78)	7.80 (1.88)	7.62 (2.00)	7.89 (1.95)	—	—	7.99 (2.10)

Note. (): SD, TAC-24: Tri-Axial Coping Scale-24

Table 2 Results of ANOVA or ANCOVA among three groups using the change of each score

Group	Hedges' g (95% CI)				
	$F(df)$	p	Self-monitoring group Pre to Follow-up	Relaxation group Pre to Follow-up	Control group Pre to Follow-up
TAC-24	6.78(2, 516)	<.01	0.20 (-0.04, 0.45)	0.11 (-0.11, 0.33)	0.07 (-0.11, 0.26)
C<SM					
Number of coping	51.53(2, 517)	<.001	0.82 (0.57, 1.07)	0.30 (0.08, 0.52)	0.29 (0.10, 0.47)
C<RX<SM					
Stress response	6.34(2, 517)	.002	0.39 (0.14, 0.64)	0.10 (-0.12, 0.31)	0.10 (-0.08, 0.29)
SM<C					
Self-efficacy	1.18(2, 517)	.31	0.18 (-0.06, 0.42)	0.03 (-0.19, 0.25)	0.05 (-0.14, 0.23)

Note. TAC-24: Tri-Axial Coping Scale-24, SM: Self-monitoring group, RX: Relaxation group, C: Control group

Follow-up 期よりも Post-1 期および Post-2 期において増加が示されたが、RX 群においては Post-2 期のみにおいて Follow-up 期よりも得点の増加が示された。また、Post-1 期の TAC-24 得点は、RX 群よりも SM 群において得点の増加を示した。次に、SM 群のストレス反応得点は、Post-1 期、Post-2 期よりも Follow-up 期において減少し、Follow-up 期のストレス反応得点は、RX 群よりも SM 群において得点の減少を示した。コーピング案出数は群と時期の主効果が認められ、RX 群よりも SM 群において増加し、Follow-up 期よりも Post-1 期において増加が示された。また、セルフ・エフィカシーは時期の主効果が認められ、Post-1 期および Follow-up 期よりも Post-2 期において増加を示した。各群における Pre 期と Post-1 期、Post-2 期の得点を比較した効果量 (Hedges' g) とその信頼区間を Table 3 に示す。

次に、Pre 期から Post-1、Post-2 期、および Follow-up 期における変化量 (TAC-24: Post-1 期 SM 群 6.43, RX 群 2.24, Post-2 期 SM 群 5.14, RX 群 4.11; コーピング案出数: Post-1 期 SM 群 2.11, RX 群 0.85; ストレス反応: Post-1 期 SM 群 0.74, RX 群 0.20, Post-2 期 SM 群 -0.68, RX 群 0.38; セルフ・エフィカシー: Post-1 期 SM 群 0.20, RX 群 0.10, Post-2 期 SM 群 0.61, RX 群 0.24) を用いて、群間の効果量を算出したところ、TAC-24 得点においては、Post-1 期 $g=0.36$ (95% CI=0.13, 0.60, $p<.01$)、Post-2 期 $g=0.08$ (95% CI=-0.15, 0.31, $p=.48$)、Follow-up 期 $g=0.10$ (95% CI=-0.13, 0.34, $p=.38$)、コーピング案出数においては、Post-1 期 $g=0.69$ (95% CI=0.45, 0.93, $p<.01$)、Follow-up 期 $g=0.55$ (95% CI=0.31, 0.79, $p<.01$)、ストレス反応得点においては、Post-1 期 $g=0.07$ (95% CI=-0.16, 0.30, $p=.56$)、Post-2 期 $g=0.13$ (95% CI=-0.10, 0.37, $p=.26$)、Follow-up 期 $g=0.23$ (95% CI=-0.01, 0.46, $p=.06$)、セルフ・エフィカシー得点においては、Post-1

期 $g=0.06$ (95% CI=-0.17, 0.29, $p=.63$)、Post-2 期 $g=0.22$ (95% CI=-0.02, 0.45, $p=.07$)、Follow-up 期 $g=0.16$ (95% CI=-0.07, 0.39, $p=.17$) であった。

考 察

本研究の目的は、SME におけるセルフ・モニタリングが、コーピングレパートリーおよびストレス反応に及ぼす影響を検討することであった。分析の結果、個々人のコーピングレパートリーの特徴に対する理解を目的としたセルフ・モニタリングによって、コーピングレパートリーが増加し、長期的にはストレス反応が低減することが示された。

ストレスマネジメント教育の効果においては、Pre 期からの変化量を用いた分析の結果、介入群はコントロール群よりもコーピングレパートリーが増加し、ストレス反応が低減したことが示された。変化量をコントロール群と比較した効果量の結果からは、Cohen (1992) に従うと、セルフ・エフィカシーにおいては基準 (small size: $g=.20$) を超える効果量は示されなかったものの、コーピングレパートリーにおいては小さな効果量から大きな効果量、ストレス反応においても小さな効果量が示されており、従来の知見 (たとえば、小関他, 2009) と同様に、コーピングレパートリーが増加することによってストレス反応が低減したと解釈することができる。

セルフ・モニタリングの効果

分析の結果、セルフ・モニタリングの実施によって、コーピングレパートリーが増加することが示され、Follow-up 期の結果をふまえると、長期的にはストレス反応の低減につながることを示唆された。Pre 期からの変化量を用いた群間の効果量の比較からは、SM 群にセルフ・モニタリングを実施した Post-1 期にお

Table 3 Results of ANOVA or ANCOVA between Self-monitoring and Relaxation group using the change of each score

	Main effect			Interaction		Hedges' <i>g</i> (95% CI)			
	Group		Time		<i>p</i>	Self-monitoring group		Relaxation group	
	<i>F</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	<i>F</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>		Post-1	Post-2	Post-1	Post-2
TAC-24	6.99 (1, 290)	.009	0.46 (2, 580)	.63		0.53 (0.28, 0.77)	0.37 (0.13, 0.62)	0.21 (-0.01, 0.42)	0.37 (0.15, 0.59)
Number of coping	35.89 (1, 291)	<.001	10.08 (1, 291)	.002		1.11 (0.84, 1.37)	—	0.48 (0.25, 0.70)	—
			FU < Post-1			0.09 (-0.15, 0.33)	0.08 (-0.16, 0.33)	0.03 (-0.19, 0.25)	0.05 (-0.17, 0.27)
Stress response	1.55 (1, 290)	.22	8.39 (2, 580)	<.001					
Self-efficacy	2.09 (1, 291)	.15	6.08 (2, 582)	.002		0.10 (-0.14, 0.35)	0.32 (0.08, 0.57)	0.06 (-0.16, 0.28)	0.13 (-0.09, 0.35)
			Post-1, FU < Post-2						

Note. TAC-24: Tri-Axial Coping Scale-24, SM: Self-monitoring group, RX: Relaxation group

いてコーピングレパトリリーのもっとも大きな効果量が得られ、コーピング案出数に関しては Follow-up 期においてもその効果は維持することが示された。メタ分析によって、わが国の中学生を対象とした学級単位の SME の効果がほとんど示されていないという結果（森田他, 2015）を考慮すると、既存のコーピングレパトリリーの特徴の俯瞰的理解という点においては、本研究におけるセルフ・モニタリングの手続きが、従来の SME における課題と指摘されてきた個人差に応じた手続きとして役立つ可能性を示していると考えられる。すなわち、本研究におけるセルフ・モニタリングの手続きは、自分自身がどのようなコーピングレパトリリーをどの程度有しているかという特徴を児童生徒自身にメタ的にとらえることを学ばせる、すなわち俯瞰的に理解させることを意図して用いられており、個々人のコーピングレパトリリーの偏りなどのタイプに応じて、コーピングの拡充を促すことができたと考えられる。

また、本研究の結果から、コーピングレパトリリーが増加した時期よりも遅れてストレス反応が低減する傾向が示された。このことは、コーピングレパトリリーを拡充させた後であっても、ストレス場面に適応して適切に使い分けができるようになるまでには一定の時間を必要とすることを示している可能性がある。

本研究の限界と今後の課題

本研究においては SME による効果が認められたものの、先行研究と比較すると必ずしも SME そのものの効果が十分に認められていない点は今後の課題である。小中学生を対象としたストレスマネジメントの効果を検討したメタ分析（Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, & Abu-Saad, 2006）の結果（ストレス反応：SMD=0.87, 95%CI=0.50 to 1.23；コーピングレパトリリー：SMD=3.49, 95%CI=0.28 to 6.71）と比べると、本研究では相対的にはストレス反応の低減およびコーピングレパトリリーの向上において低い効果にとどまった。このことは、4セッションという少数セッションであったことや、小学生よりも効果の小さい中学生（森田他, 2015）を対象としていることが影響した可能性がある。

本研究では、個人差に応じた手続きの立案として、個々人のコーピングレパトリリーの俯瞰的理解という観点からセルフ・モニタリングに焦点を当てて検討し、一定の有効性が示された。しかしながら、SME の効果を左右する個人差は当然ながらコーピングレパトリリーのみで説明できるわけではない。たとえば、ある場面における他者への働きかけの結果を認知できる程度を示す随伴性認知や、セルフ・エフィカシーなど、今後はコーピングレパトリリー以外の個人差変数にも

焦点を当てて検討する必要があると考えられる。

次に、本研究においては介入によるコーピングレパトリリーの増加効果が十分に維持されていない点である。本研究では、個々人のコーピングレパトリリーの特徴に対する俯瞰的理解のためのセルフ・モニタリングに焦点を当てたが、社会的スキルの遂行に対するセルフ・モニタリングの手続きは、本研究においては用いられていない。したがって、荒木他（2007）で介入の維持効果が示されている、獲得した社会的スキルの遂行に対するセルフ・モニタリングを加えることによって、本研究において不十分であった維持効果が高まると考えられる。

最後に、質問紙によるコーピングレパトリリーのアセスメントの限界である。本研究においては、学校教育現場の実施時間を確保する困難さといった実態をふまえて、簡便に実施できる質問紙を用いたが、行動観察によって実際の集団内の相互作用を評価する観点も重要である（小関他, 2009）。したがって、今後はコーピングレパトリリーの特徴のアセスメントを、集団内における行動観察を用いて検討する必要があると考えられる。また、回答に対する負担を最小限にするために、加えて学校現場の要望もふまえて、Post-1 期と Post-2 期におけるコントロール群データ、および Post-2 における各群のコーピングの案出数については測定しなかった。しかしながら、セルフ・モニタリングによる効果プロセスを精緻に検討するためには、今後はより頑健な研究デザインで実施する必要がある。

注

- 1) 現所属：東京未来大学こども心理学部
- 2) 現所属：東松山市立総合教育センター
- 3) 現所属：所沢市立教育センター

付 記

本研究の一部は日本認知・行動療学会第 42 回大会で発表した。

利益相反自己申告：申告すべきものなし

引用文献

- 荒木 秀一・石川 信一・佐藤 正二（2007）. 維持促進を目指した児童に対する集団社会的スキル訓練行動療法研究, 33, 133-144.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001).

- Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- 神村 栄一・海老原 由香・佐藤 健二・戸ヶ崎 泰子・坂野 雄二 (1995). 対処方略三次元モデルの検討と新しい尺度 (TAC-24) の作成 筑波大学教育相談研究, 33, 41-47.
- 小関 俊祐 (2018). 子どもを対象とした学級集団への認知行動療法の実践と課題 *Journal of Health Psychology Research*, 30, 107-112.
- 小関 俊祐・小関 真実 (2013). 特別支援が必要な児童の対人相互作用に着目した集団心理的介入の有効性 発達研究, 27, 19-30.
- 小関 俊祐・高橋 史・嶋田 洋徳・大対 香奈子・戸ヶ崎 泰子・杉山 雅彦 (2008). 学校現場における集団行動療法的介入の現状と課題 日本行動療法学会大会発表論文集, 34, 90-91.
- 小関 俊祐・高橋 史・嶋田 洋徳・佐々木 和義・藤田 継道 (2009). 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 35, 245-255.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 449-472.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- 増田 由依・樋町 美華・坂野 雄二 (2010). TAC-24 中学生・高校生版の作成と信頼性・妥当性の検討——中学生・高校生における3次元コーピングモデルの妥当性の検討—— ストレス科学, 21, 53-63.
- 松本 聡子 (2005). セルフモニタリング 坂野雄二 (編) 臨床心理学キーワード (補訂版) (pp. 231-232) 有斐閣双書
- 三浦 正江 (2002). 中学生の学校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 (2003). 中学生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.
- 森田 典子・野中 俊介・尾棹 万純・嶋田 洋徳 (2015). 児童生徒を対象とした認知行動療法型ストレスマネジメント教育に関する研究動向および今後の展望 早稲田大学臨床心理学研究, 15, 143-153.
- Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self-monitoring. *Behavior Modification*, 5, 3-14.
- 西岡 慶樹・坂井 誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究——セルフモニタリング・フェイズを取り入れた SST の検討—— 愛知教育大学研究報告, 56, 37-45.
- 岡安 孝弘・嶋田 洋徳・丹羽 洋子・森 俊夫・矢富直美 (1992). 中学生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.
- 坂野 雄二・岡安 孝弘・嶋田 洋徳 (2007). PSI 中学生用 実務教育出版
- 坂野 雄二・大島 典子・富家 直明・嶋田 洋徳・秋山香澄・松本 聡子 (1995). 最近のストレスマネジメント研究の動向 早稲田大学人間科学研究, 8, 121-141.
- 嶋田 洋徳 (2002). 中学生における社会的スキル訓練が心理的ストレス反応に及ぼす影響 行動療法研究, 29, 37-48.
- 嶋田 洋徳・坂井 秀敏・菅野 純・山崎 茂雄 (2010). 中学・高校で使える人間関係スキルアップ・ワークシート 学事出版
- 嶋田 洋徳・戸ヶ崎 泰子・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22, 9-20.
- 鈴木 伸一 (2004). 3次元 (接近-回避, 問題-情動, 行動-認知) モデルによるコーピング分類の妥当性の検討 心理学研究, 74, 504-511.
- 田上 明日香・伊藤 大輔・清水 馨・大野 真由子・白井 麻理・嶋田 洋徳・鈴木 伸一 (2012). うつ病休職者に対する心理職による集団認知行動療法の効果——うつ症状, 社会機能, 職場復帰の困難感の視点から—— 行動療法研究, 38, 193-202.
- 高橋 史・小関 俊祐 (2011). 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果——メタ分析による展望—— 行動療法研究, 37, 183-194.
- 竹中 晃司・児玉 昌久・田中 宏二・山田 富美雄・岡浩一郎 (1994). 小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果 健康心理学研究, 7, 11-19.
- 山中 寛・富永 良喜 (2000). 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——子どもの生きる力と教師の自信回復のために—— 北大路書房

(2018.1.11 受稿, 2018.9.28 受理)