自己教示訓練を用いたストレスマネジメントプログラムの検討 —プログラムの効果と参加者による評価—

田中 乙菜¹⁾, 越川 房子¹⁾, 松浦 素子²⁾

1) 早稲田大学文学学術院

2) お茶の水女子大学学校教育研究部

キーワード：ストレスマネジメント教育，中学生，自己教示訓練，プログラム効果，プログラム評価
(ストレス科学研究 2014, 29, 68-76)

Abstract

A stress management program was conducted with junior high school students, mainly by using Self-instructional training (SIT) and then, resulting changes in stress responses and cognitive appraisals perceived as school stress tolerance were investigated. Also, the program was evaluated through a free description questionnaire. Participants were second year junior high school students (N = 216). They were classified into an intervention group (n = 126) and a control group (n = 90). The class-scale stress management program consisting of two sessions, each of 50 minutes, was conducted with the intervention group. The results indicated that the total stress responses score, “irritated-angry feelings,” as well as “helplessness” decreased in the intervention group, compared to the control group. Furthermore, “influence” of cognitive evaluation improved. The above results suggest this stress management program might be effective in junior high school students. The program was evaluated in qualitative ways. It was indicated many participants understood the content of the program and evaluated the class positively. Regarding SIT, almost all participants evaluated SIT positively and recognized the effectiveness of the technique, whereas a few participants mentioned difficulty in developing self-instructions by themselves.

Keywords: stress management education, junior high school student, Self-instructional Training, effectiveness of the program, program evaluation

1. 問題と目的

わが国では、不登校やいじめといった問題を受けて、1980年代後半から子どものストレスが注目され始め¹⁾、ストレスの低減が問題行動の予防につながるという視

点から、学校におけるストレスマネジメント教育の実践研究が1990年代から報告されるようになった²⁾³⁾。ストレスマネジメント教育とは、ストレスに対する自己コントロールを効果的に行えるようになることを目的とした教育的な働きかけであり⁴⁾、生徒のストレス耐性を高めることで、様々な問題行動を予防すること

Stress management program with self-instructional training: Effectiveness of the program and evaluation from the students

Otona Tanaka¹⁾, Fusako Koshikawa¹⁾, Motoko Matsuura²⁾

1) Faculty of letters, Arts and Sciences, Waseda University

2) School Education Study Department, Ochanomizu University

を期待したものである³⁾。

これまでストレスマネジメント教育で用いられてきた技法には、リラクセーション法⁵⁾やSST⁶⁾や認知的再体制化等がある。またストレスマネジメントを目的として体系化された方法には、Meichenbaum⁷⁾が開発した認知行動療法の代表的介入プログラムの一つであるストレス免疫訓練がある。

ストレス免疫訓練法における認知的技法の一つに、自己教示訓練 (Self-instructional Training; 以下 SIT) があり、この技法はストレスマネジメントに非常に有効であると考えられる。SITは、認知的方略とセルフコントロールスキルを教えることをねらいとしており、特定場面で生じる個人の状態的な思考に相当する自己陳述を自分で把握し、非機能的な陳述から対処的な陳述へと自己陳述を変容させることによって、個人の認知、情動、行動を変容させる訓練である⁸⁾⁹⁾。したがってSITは、自己コントロールを効果的に行えるようになることを目的としたストレスマネジメント教育で用いる技法に適しているといえる。ストレスに対するSITの効果研究には、大学生のストレス反応低減を検討した研究¹⁰⁾や、高校生のテスト不安に関する研究¹¹⁾等があり、いずれも効果があることを示している。

ストレスマネジメントプログラムの効果査定については、これまでのところストレス反応の変化を検討しているものが多い¹²⁾⁵⁾。しかしながら、ストレスに対する自己コントロールを行えるようにし、生徒のストレス耐性を高めるというストレスマネジメント教育の目的を考えると、ストレス症状であるストレス反応の変化を効果検証の指標とするだけではなく、自己コントロールや学校ストレス耐性に関する指標を考慮に入れる必要がある。

自己コントロールや、学校ストレス耐性の指標には認知的評価が適していると考えられる。なぜならば、中学生の認知的評価は、ストレスが自分にとってどの程度重要で脅威的であるかという「影響性」評価と、ストレスの原因や解決方法が分かっている、あるいは解決することができるという「コントロール可能性」評価の2因子で構成されており¹³⁾、「コントロール可能性」を測定することで、自己コントロールの程度を把握することができるといえる。また、神林・木本・塚本他¹⁴⁾は、ストレス耐性の個人差は、認知的評価の仕方の個人差に依存していると述べており、認知的評価の変化はストレス耐性の変化を反映していると考えられる。以上より、本研究では、ストレス反応と認知的評価を評価の指標に用いることとする。

また効果の査定に当たっては、心理尺度を使用した量的査定に加えて、実際に取り組む生徒がこのプログラムをどのように受け止めたのかという質的な側面か

らの検討も必要であると考ええる。自由記述質問紙を用いて、このようなプログラムに対する多角的な評価を得ることで、プログラムをより良いものへと改善していくことが可能となる。

以上より本研究では、中学生を対象にSITを中心技法にしたストレスマネジメントプログラムを実施し、まずストレス反応と認知的評価の変化から、プログラムの効果について検討を行う。次に自由記述アンケートを用いて、参加者のプログラム評価を明らかにすることを目的とする。

2. 方 法

2.1 参加者

首都圏の公立A中学校ならびにB中学校の中学2年生216名(男子96名、女子120名)を対象とした。そのうち、A中学校5クラス126名(男子47名、女子79名)を本プログラム実施の介入群、B中学校4クラス90名(男子49名、女子41名)を未実施の統制群として配置した。

2.2 介入手続き

中学校に勤務するスクールカウンセラー(以下SC)が、学級単位で1コマ50分の授業時間を使って2回にわたるストレスマネジメント授業を行った。ストレスマネジメントプログラムの実施者に関しては、教員が担当する場合や、臨床心理学を専門とする研究者が担当する場合、SCが担当する場合がある。本プログラムでは、心理学の知識と勤務校の特性の両方を把握した上で専門的に実施することができ、プログラム実施後も生徒や教員にフィードバックを行い、継続的にかわることができる点から、SCが実施することとした。

第2回の授業は、第1回の授業の1週間後に実施し、授業終了時にプログラム評価に関する自由記述質問紙への回答を求めた。その際実験者より「このアンケートは、今後このプログラムを発展させていくために非常に重要な資料となりますので、自分の感じたことを自由に記入して下さい」と教示した。

プログラム前後に実施された心理査定は、SCが教師用実施マニュアルを各担任に渡した上で、担任が第1回実施日の朝の会(以下ブレ時)と第2回実施日の帰りの会(以下ポスト時)に行った。統制群における査定は、同様に担任がホームルームの時間を用いて実施した。

2.3 プログラムの構成要素

欧米の学校で実践されているストレスマネジメント

Table 1 プログラムの構成要素と具体的内容

セッション	構成要素	所要時間	具体的な内容
第1回	オリエンテーションと心理教育	15分間	ストレス、認知行動療法の説明
	リラクセーション	5分間	10秒呼吸法
	SIT	30分間	SITの説明と個人での実施
第2回	前回の振り返り	3分間	
	リラクセーション	3分間	10秒呼吸法
	SIT	20分間	グループ実施とディスカッション
		15分間	個人実施
	セッションのまとめ プログラム評価査定	4分間 5分間	自由記述質問紙への回答

教育に共通する特徴には、次のものがある。それは、①健康教育の観点からストレス軽減と予防を図ること、②集団（主に学級）を対象にすること、③ストレスの概念を知る、自分のストレス反応に気づく、ストレス対処法を習得するという3段階の活動が含まれていること、④ストレス対処としてリラクセーション法が導入されていること、⑤快適イメージや言語暗示などを用いて安心感、自尊心、自己効力感をほぐくむような工夫がされていること、⑥一斉指導の形態をとっても個人の意思を尊重することの6点である¹⁵⁾。そこで本研究では、上記の特徴を含めてストレスマネジメントプログラムを作成することとした。本プログラムは、学級単位で行い、ストレスや認知行動療法に関する心理教育、リラクセーション法、SITを組み合わせて構成した。リラクセーション法には、中学生にも使用しやすく、ストレスマネジメントプログラムとしても使用されることの多い10秒呼吸法¹⁶⁾を用いた。10秒呼吸法とは、腹式呼吸法の1つであり、目を閉じて吸っている息をゆっくり吐き出したのち、「1, 2, 3」とカウントしながら鼻から息を吸い、「4」でいったん止め、「5, 6, 7, 8, 9, 10」とカウントしながら息を吐くという方法をとる。本研究では10秒呼吸法を3分間繰り返した。10秒呼吸法は、落ち着いて自己教示訓練に取り組んでもらうための準備として導入した。SITの実施法には、自己教示文の作成法として、大きく分けて指導者が効果があると考え自己教示文を参加者に提示するやり方と、参加者が自ら作成するやり方があるが、参加者自らが作成する方がより早く効果が出るという田中・白石・高梨他¹⁰⁾の結果に準じて、参加者が作成する方法を採用した。

各回に実施した内容をTable 1に記載した。

2.4 各セッションの概要

第1回の内容はオリエンテーションと心理教育、リラクセーション、SITであった。配布資料にもとづいて、ストレス、認知行動療法の説明を行った後、SITに落ち着いて取り組めるよう、10秒呼吸法を行った。

その後SITの説明を行い、実施した。SITは中学生用自己教示訓練表を用いて、以下の手順で実施した。

①ストレスを感じた出来事の記入

〈あなたが最近いやだなあと思ったり、ストレスを感じた出来事を思い出して書いてみましょう〉という教示を行い、最近ストレスを感じた出来事について記入してもらった。

②その出来事が起きたときの自己陳述の記入

①で記入した出来事が起きたまさにその時、自分にどんな言葉をかけているか、あるいはどのような考えが頭の中に浮かんできたかという質問を行い、自己陳述を記入してもらった。

③気分の査定

①で記入した出来事に遭遇した時のことを少しの間思い出してもらい、その上で気分尺度に回答してもらった。

④その場面に対応した自己教示文の作成

①の出来事が起きた際に、どのように考えることができるか少しでもその時のイライラした（あるいは不安な、落ち込んだ）気持ちが落ち着くと思うか、もし同じ出来事を親しい友人から相談されたときに自分ならどのようなアドバイスをするのかについて考えてもらい、自己教示文を作成してもらった。自分一人では作れないと感じる生徒には、手を挙げてもらうこととし、手を挙げた生徒のもとにSCが近寄り、個別に対応を行った。自己教示文を書き終えた後は、自己教示文を必要に応じて、自分のつぶやきやすい言葉に改変したり、言葉を付け足して、完成してもらった。

⑤自己教示

完成した自己教示文を、ゆっくり自分に言い聞かせるように、目をつぶって10回心の中でつぶやいてもらった。

⑥気分の査定

③で行った気分尺度に再度回答してもらい、自己教示前と後で変化があるのかを確認してもらった。

第2回の内容は、リラクセーション、SITのグループでの実施とディスカッション、SITの個別実施で

あった。まず簡単に第1回の内容の振り返りを行った後、10秒呼吸法を導入として行った。SITのグループでの実施は、例題として「教室の中に入ったとき、クラスの人たちがこそこそと何かを話しているのを見てしまった」という出来事を提示し、この出来事が起きた時の自己陳述を班ごとに記入してもらった。その後班ごとに発表してもらい、同じ出来事を経験しても、様々な考え方があることをSCから説明した。同様に自己教示文の作成も班ごとに行ってもらい、発表してもらった。気持ちを落ち着ける自己教示文にも様々なものがあり、個人の性格や気分に応じて使い分けられる旨を説明した。グループでの実施が終了した後は、第1回と同じ手順で、個人でSITに取り組んでももらった。第2回の最後には、プログラム評価の自由記述質問紙に回答してもらった。

2.5 実施材料

実施材料には、以下の2点をそれぞれ作成した。

- ①心理教育に用いる説明資料：ストレスとは何か、認知行動療法の紹介、SITの紹介を中学生対象にまとめたものである。
- ②中学生用自己教示訓練表：1. ストレスを感じた出来事、2. その出来事が起きたときの自己陳述、3. そのときに感じた気分の査定、4. その場面に対応した自己教示文、5. SITを行った後に感じた気分の査定から構成されている。

気分の査定は、竹中¹⁷⁾の作成した気分温度計の項目を参考に項目を作成した。項目は、「きんちょう、そわそわ、不安」「悲しい、さびしい」「はらがたつ、イライラ」「元気いっぱい、すっきり」「つかれた、ぐったり」「うまく頭が回らない」の6つである。回答方法は各気分の強さについて「1:最小」から「7:最大」の7件法である。気分の査定は、SITの実施によって自分の気分が変化したかを生徒に客観的に把握してもらうために記載した。

2.6 査定尺度

効果指標として、以下の査定尺度を用いた。

- ①中学生用ストレス反応尺度¹³⁾

20項目、下位尺度は「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」「身体的反応」の4つであり、回答方法は、「0:ぜんぜんちがう」から「3:そのとおりだ」の4件法である。

- ②中学生用認知的評価測定尺度¹³⁾

14項目、下位尺度は「影響性」「コントロール可能性」の2つである。回答方法は、「0:ぜんぜんそう思わない」から「3:とてもそう思う」の4件法である。

- ③プログラム評価質問紙

以下の2項目を質問項目とし、自由記述で記入を求めた。

質問項目1「自己教示文はうまく作れましたか」

質問項目2「自己教示訓練について感想や質問を書いてください」

2.7 分析方法

中学生用ストレス反応尺度の合計得点と全ての下位尺度、中学生用認知的評価尺度の「影響性」因子の各ブレ時における両群の得点に有意差が認められたため、すべての指標について、独立変数を群、従属変数をポスト時の得点、共変量をプレ時の得点にした共分散分析を実施し、共変量によって調整された各指標のポスト時の得点について、介入群と統制群の2群間で比較した。

自由記述質問紙については、質問項目1に関して実験者が回答をカテゴリーごとに分類し、その回答数を挙げた。次に質問項目2に関して実験者および臨床心理学の研究を行う大学院生2名の合計3名が、KJ法¹⁸⁾を用いてまとめた。

2.8 学校への説明と倫理的配慮

ストレスマネジメントプログラムを実施するにあたり、事前に実施校の管理職ならびに当該クラス担任と、内容および流れについて打ち合わせを行い、プログラムの内容、調査の実施と内容について了承をもらった。また得られた情報について、個人や学校が特定されないようにデータ処理を行うことを説明した。また生徒に対して、本プログラムや調査の参加と本調査の参加と成績に関係がないこと、調査の回答に正答、誤答はないこと、回答の内容を他者に知らせることはないこと、回答したくない項目には回答しなくてもよいことを担任から実施前に説明してもらった。

3. 結 果

3.1 プログラムの効果

中学生用ストレス反応得点に関して、共分散分析を実施した結果、ストレス反応の合計得点に関して、群の主効果が有意($F(1, 210) = 6.07, p < .05$)であった。介入群は統制群に比べ、ポスト時の調整されたストレス反応得点の値が低いことが示された。また下位尺度に関しては、「不機嫌・怒り」において、群の主効果が有意傾向であった($F(1, 211) = 3.11, p < .10$)。介入群は統制群に比べ、ポスト時の調整された「不機嫌・怒り」得点の値が低い傾向にあることが示された。なお、「無気力」に関しては、回帰の平行性という共分散分析実施の条件が満たされなかったため、群と時点

Table 2 ストレス反応, 認知的評価の平均値, SD, F 値

尺度	群	人数	プレ時点		ポスト時点		F 値
			平均	(SD)	平均	(SD)	
中学生用 ストレス 反応尺度	ストレス反応 (合計得点)	介入	124	18.37	15.18	14.19	6.07*
		統制	89	9.58	8.72	10.31	
	抑うつ・不安	介入	126	4.02	4.34	3.10	1.01
		統制	90	2.01	2.76	2.16	
	不機嫌・怒り	介入	125	4.78	5.18	3.72	3.11 ⁺
		統制	89	2.33	3.31	2.80	
	無気力	介入	126	5.71	4.27	4.37	(群) 11.73**** (時点) 10.29*** (交互作用) 9.01***
		統制	90	3.42	3.09	3.38	
	身体反応	介入	125	3.81	4.24	2.94	0.44
		統制	90	1.77	1.95	1.91	
中学生用 認知的 評価尺度	影響性	介入	125	12.58	4.59	11.95	9.13***
		統制	89	10.84	4.40	12.42	
	コントロール 可能性	介入	125	11.54	3.65	11.72	0.21
		統制	89	10.98	3.98	11.17	

+ < .10, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .005$, **** $p < .001$

※欠損値のあるデータは除外した

※「無気力」は、共分散分析実施の条件が満たされなかったため、群と時点を独立変数にした二要因分散分析を実施した

を独立変数にした二要因分散分析を実施した結果、交互作用が有意となった ($F(1, 214) = 9.01, p < .005$)。そこで単純主効果の検定を行った結果、介入群において、ポスト時の「無気力」得点がプレ時の得点に比べて低かった ($F(1, 214) = 19.29, p < .001$)。また、プレ時において、統制群の「無気力」得点が、介入群の得点に比べて低く ($F(1, 428) = 18.97, p < .001$)、ポスト時において、統制群の「無気力」得点が、介入群に比べて低い傾向にあった ($F(1, 428) = 3.58, p < .10$)。

次に中学生用認知的評価得点に関して、共分散分析を実施した結果、「影響性」においてのみ群の主効果が有意であった ($F(1, 211) = 9.13, p < .005$)。介入群は統制群に比べ、ポスト時の調整された「影響性」得点の値が低いことが示された。ストレス反応得点と認知的評価得点の平均値, SD, F 値を Table 2 に示す。

3.2 参加者によるプログラム評価

まず質問項目 1「自己教示文はうまく作れましたか」について、自由記述データをカテゴリーごとに分類し、全体に占める割合を算出した。その結果、「作れた」と回答した生徒が全体の 37%、「まあまあ作れた」と回答した生徒が 7%であり、44%の生徒が自己教示文を自分自身で作成できたと感じていることが示された。逆に、「作れなかった」と回答した生徒が全体の 28%、「あまり作れなかった」と回答した生徒が 5%であり、全体の 33%の生徒が自己教示文をうまく作れなかったと感じていることが明らかとなった。また、自己教示文をうまく作れたかどうかについて「分から

ない」、「微妙」だと感じた生徒はそれぞれ全体の 6%であった。最後に自己教示文を作成しての感想や自分が作成した自己教示文を記載した生徒は、全体の 11%であった。以上の結果を Figure 1 に示す。

次に、質問項目 2「自己教示訓練について感想や質問を書いてください」に関して、自由記述データから、回答のあったものを抽出し、そこから 30 の小カテゴリーに集約した。そこから 10 の中カテゴリー、さらに 4 の大カテゴリーに分類した (Table 3)。大カテゴリーは「授業に関する感想」「SITに関する感想」「効果に関する感想」「その他」の 4 つであった。以下それぞれのカテゴリーについて特徴を述べる。

「授業に関する感想」カテゴリーには、ストレス理

Figure 1 質問項目 1「自己教示文はうまく作れましたか」の回答内訳

Table 3 プログラム評価に関する KJ 法結果

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー
授業に関する感想 (25)	プログラム内容の理解 (7)	SIT への理解 (3) ストレスへの理解 (4)
	授業に対する肯定的評価 (15)	授業に対する感謝 (5) 授業に対するポジティブな感想 (3) 楽しさ (7)
	授業のわからなさ (3)	わからなさ (3)
技法に関する感想 (26)	技法に関する肯定的評価 (11)	自己教示文作成の達成 (2) SIT に対する自信 (1) SIT への好評 (2) SIT への意欲 (6)
	技法に関する否定的評価 (8)	自己教示文作成の難しさ (6) 実施の難しさ (2)
	技法に関する質問・意見 (7)	SIT に関する質問 (3) SIT に関する意見 (3) 自己教示文に対するコメント (1)
効果に関する感想 (26)	効果の実感 (15)	気分の改善 (2) 気持ちの落ちつき (5) 気分の軽快 (6) ストレス解消 (2)
	効果のなさ (11)	変化のなさ (4) 効果のなさ (4) 実感の低さ (2) 負の効果 (1)
その他 (14)		10 秒呼吸法の感想 (3) 眠気 (2) その他 (9)

※ () 内は回答数である。

論についての理解や、SIT の理解などを報告した「プログラム内容の理解」、「授業に対する感謝」や参加しての「楽しさ」、参加してよかった、通常日課にしてほしいといった「授業に対するポジティブな感想」を報告した「授業に対する肯定的評価」、それとは逆に授業内容がわからなかったという「授業のわからなさ」が抽出された。

「技法に関する感想」カテゴリーには、まず「自己教示文作成の達成」や、SIT をうまくやれる自信、「SIT への好評」、これからやってみたいという「SIT への意欲」を報告した「技法に関する肯定的評価」が抽出された。こうした肯定的評価とは逆に、「自己教示文作成の難しさ」や SIT の「実施の難しさ」を報告した「技法に関する否定的評価」も抽出された。また SIT に関する質問や意見、自身の作成した「自己教示文に対するコメント」を報告した「技法に関する質問・意見」も抽出された。

「効果に関する感想」カテゴリーには、気分の改善や落ち着きや軽快あるいはストレス解消感を報告した「効果の実感」、ならびに変化や効果のなさ、効果の「実感の低さ」、実施することによる「負の効果」からなる「効果のなさ」が抽出された。

「その他」カテゴリーには、「10 秒呼吸法に関する感想」、「眠気」、それ以外の内容についての報告が含まれた (Table 3)。

4. 考 察

4.1 各学校の特徴

本研究では介入群と統制群で実施校が異なり、その結果介入群と統制群でプレ時の得点に差が見られ、介入群である A 中学校の方が、統制群である B 中学校よりもストレス反応ならびに認知的評価の「影響性」が比較的高い生徒が多く含まれていた。三浦¹³⁾が報告した中学 2 年生のストレス反応尺度、認知的評価尺度のデータ (N = 282) に比して、A 中学校の得点は、全体的に得点が高く、B 中学校の得点は、同様もしくは若干低い値であった。A 中学校と B 中学校でプレ時の得点に差がみられたことの背景には、各学校の特徴があると考えられる。A 中学校では、一部の生徒が授業中にもぎやかで、教員がそれを強く叱るという授業場面が多くみられた。一方 B 中学校は非常に落ち着いた学校で、落ち着いた環境の中で生徒が生活を送っているようであった。本研究では、地域という剰

余変数を減らすために、同じ都道府県内の学校を選択したが、上記のような学校個別の特徴の違いによって、得点差が見られた。そのため、分析ではこうしたプレ時の得点を統制するために、プレ時の得点を共変量に組み入れた共分散分析を実施した。

4.2 プログラムの効果

本研究は、SITを中心技法としたストレスマネジメントプログラムが、ストレス反応の合計得点、「不機嫌・怒り」、「無気力」の低減に有効であることを明らかにした。しかしながら「抑うつ・不安」、「身体的反応」には効果が認められなかった。16～17歳の青年を対象に、認知介入プログラムを実施した Hains & Szyjakowski¹⁹⁾ は、特性不安、怒り、セルフエスティームの改善には有効であるものの、状態不安、抑うつには改善が見られなかったことを報告している。本研究結果は Hains & Szyjakowski¹⁹⁾ の結果を部分的にはあるものの支持しているといえる。

本プログラムは、「不機嫌・怒り」や「無気力」の低減に有効であることを示していることから、いじめの予防にも有効であることが可能性が示唆される。岡安・高山²⁰⁾ は、いじめの全般的被害生徒はストレス反応が全般的に高いこと、全般的加害生徒は「不機嫌・怒り」と「無気力」が全般的被害生徒に匹敵するほど高いことを示し、これらを緩和するための対策を講じることの必要性を述べている。本プログラムは、「不機嫌・怒り」や「無気力」の低減効果が認められることから、本プログラムの実施を通して、例えば不機嫌や怒りを他者に攻撃的に向けることで発散させるのではなく、相手も自分も傷つけずに緩和させる方法を獲得させることが可能となると考えられる。

本研究においては、「抑うつ・不安」ならびに「身体的反応」が低減しなかった。子どもを対象とした抑うつ予防のユニバーサルタイプのプログラムでは、抑うつ症状の改善効果を得にくいことが報告されており²¹⁾、本邦における研究でも結果の一致をみない^{22) 23)}。その理由として、対象者の抑うつがもともと低く、床効果によって有意な介入効果が出ないこと、統制群において自然経過による改善が見られ、介入効果が検出されないことが挙げられている²⁴⁾。しかしながら、本研究においては、抑うつ症状に類似している「無気力」²⁴⁾ が低減していることから、プログラムの回数を増やすあるいはプログラム内容を抑うつに焦点を合わせたものにアレンジすることによって、抑うつ症状が低減する可能性もあると考えられる。

また「身体的反応」が低減しなかったことに関しては、「身体的反応」は情動反応といえる症状に比べて、認知的介入で変化しづらいことが推察され、全2回の

本プログラムでは低減しなかった可能性が考えられる。

次に、本プログラムは、認知的評価の「影響性」の改善に有効であることが示された。「影響性」は、ストレス状況をどの程度脅威と感じるかを表しているといえ、質問項目には「学校の生活をおびやかすと思う」等が並ぶ。今回のストレスマネジメント授業において、ストレスや認知行動療法についての心理教育を受けることで、たとえストレス状況が起きても、必ずしも怖いものではないと理解が進み、その後実際に SIT を行うことで、その実感を得られた可能性がある。

しかしながら、本研究の結果、認知的評価の「コントロール可能性」の改善は認められなかった。認知的評価のうち、なぜ「影響性」にだけ改善が見られ、「コントロール可能性」に改善が見られなかったかについて検討する。

「コントロール可能性」は、ストレスの原因や解決方法が分かる、あるいは解決できそうだと感じるかを表しており、質問項目には「原因をなくすことができると思う」「すぐに落ちついた気持ちにもどると思う」等が含まれる。「コントロール可能性」は、Lazarus & Folkman²⁵⁾ の二次的評価に相当しており、ストレスに対して、自分自身の資源を検討し、自分自身で解決できると考えるかを判断する段階であるといえる。この際、選択できる対処手段が少ないあるいは選択できる対処手段に自信がもてないと、「コントロール可能性」は低くなると考えられる。本プログラムは、SITを中心技法にしたものであり、コーピングスキルの選択肢を多く紹介することを目的としたものではなかったため、「コントロール可能性」に変化が見られなかったことが考えられる。また自由記述結果において、自己教示文をうまく作れなかったと評価した生徒がいたことが明らかとなったが、SITという対処手段を使いこなせる自信をもてない、あるいは効果があると実感しづらい生徒がおり、そのために「コントロール可能性」が改善しなかった可能性がある。この点に対しては、例えば生徒が作成した自己教示文に対して、指導者がコメントやアドバイスを行う、もしくは指導者がストレス低減に有効な自己教示文を提示・紹介する等の工夫を行うことで、生徒の SIT 実施に対する効力感を上げ、その結果としてコントロール可能性を高めることが可能になると考えられる。

4.3 参加者によるプログラム評価について

本プログラムの評価の特徴を挙げると、プログラムに関しては、プログラム内容を多くの生徒が理解し、授業を肯定的に評価していたといえる。このことは、生徒の取り組みに対する動機づけを上げるという点において、非常に重要であると考えられる。また回答に

は、「この授業のときは気持ちがゆったりします」や、「こんな授業が日課にあったらいい」といったものが含まれ、ストレスマネジメント授業が、学校における活動として受け入れられていることが示唆される。

SIT に関しては、質問項目 1 の結果、半数近い生徒が自己教示文を自分なりに作成できたと回答していることが明らかとなった。その一方で 33% の生徒がうまく作れなかったと感じていることも示された。また、わからない、微妙だと回答した生徒達は、自己教示文が適切に作成できたのか、自信がもてないことを示しているといえる。こうした生徒への対応としては、例えば生徒が記入した自己教示訓練表を授業後に回収して、指導者からコメントやアドバイスを記載して返却する等の工夫をすることが有効であると考えられる。

次に質問項目 2 において、技法の有効性を感じ、継続して取り組もうとする意欲をもつ内容の回答が見られる一方、自己教示文を自分自身で作成することの難しさを回答したものも見られた。先述したように、参加者自らが作成する方法が、指導者が作成した自己教示文に取り組んでもらう方法より早く効果が出るという田中・白石・高梨他¹⁰⁾の報告を踏まえ、本研究では参加者が自分自身で自己教示文を作成する方法を採用した。しかしながら、田中・白石・高梨他¹⁰⁾の研究対象が大学生であるのに対して、本研究の対象者が中学生であることを考慮に入れると、発達段階の相違により、プログラムの取り組みやすさや効果が異なる可能性がある。また田中らが実験に参加者ごとの個人セッションによって実施したのに対して、本研究ではクラスでの集団実施であったという点も異なる。ストレスマネジメント教育の特徴が、集団（主に学級）を対象にすること¹⁵⁾にあるのならば、集団を対象にして効果が得られやすい方法を検討する必要がある。本研究で用いた方法は、ストレス反応や認知的評価に対して一定の効果を示したが、例えば指導者が作成した自己教示文を用いる場合等、本研究とは異なる作成法も用い、両者のストレス低減効果や技法の取り組みやすさについて比較検討することが望まれるであろう。

最後に技法の効果に関しては、気分の改善や軽快等、効果を感じたという回答が多くみられる一方、回答数は少ないものの、効果を感じられなかったという回答もみられた。これには 2 回という回数では、効果が実感しづらかった可能性や、自己教示文の作成がうまくできないあるいはうまくできたかわからないと感じ、それに伴って技法の効果に対しても効力感をもてなかった可能性が考えられる。

4.4 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題に関して、以下に述べる。

第 1 に、先述したように、本研究では介入群と統制群で実施校が異なり、その結果介入群と統制群でプレ時の得点に差が見られた点が挙げられる。学校あるいは学級単位でこうしたプログラムを行う場合、対象となる学校・学級の特徴や状況、プログラム期間中の行事といった剰余変数を統制することは難しい。この点について佐藤・今城・戸ヶ崎他²³⁾は、参加者の規模を拡大することによって、様々なバイアスを最小限に抑えることが可能であると述べている。今後の研究においては、実現可能な範囲でこうした工夫も加えていく必要があるだろう。

第 2 に、SIT における自己教示文の作成法についての検討が挙げられる。先述したように、本プログラムで採用した参加者が自分で作成する方法と、指導者が自己教示文を作成・提示する等、本研究とは異なる方法を比較し、中学生を対象としクラス単位で実施する際に、中学生が取り組みやすく効果を得やすい SIT の実施法を明らかにすることは、ストレスマネジメントプログラムの発展のために重要である。

最後に、本研究ではプレ時とポスト時での査定しかできず、長期的な効果について検討できなかった点がある。本研究で得られたストレス低減効果が長期的に維持されるかどうかについて、検討することも必要であると考えられる。

文 献

- 1) 鈴木眞悟, 学校ストレスに関する研究の動向 2. ストレス・マネジメント教育とその効果. 愛知文教大学論叢 7, 119-152, 2004.
- 2) 竹中晃二, 児玉昌久, 田中宏二, 他, 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(1), 11-19, 1994.
- 3) 三浦正江, 上里一郎, 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(1), 49-59, 2003.
- 4) 山中 寛, 富永良喜 (編著), 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, 2000.
- 5) 下田芳幸, 田鷹誠一, 中学生に対するストレスマネジメントに関する研究—「リラクセーション感」によるリラクセーション技法の検討—. 九州大学心理学研究 5, 171-181, 2004.
- 6) 江村理奈, 岡安孝弘, 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究. 教育心理学研究 51(3), 339-350, 2003.
- 7) Meichenbaum, D. H., Stress inoculation training. New York: Plenum, 1985. (上里一郎監訳, ストレス免疫訓練. 岩崎学術出版社, 1989.)
- 8) Meichenbaum, D. H., Cognitive-behavioral modifica-

- tion. New York: Pleum Press., 1977. (根建金男監訳, 認知行動療法. 同朋社出版, 1992.)
- 9) 長江信和, 根建金男, 関口由香, シャイネスに対する自己教示訓練の効果—対処的自己陳述の焦点化の違いによる変容の相違—. *カウンセリング研究* 32(1), 32-42, 1999.
- 10) 田中乙葉, 白石智子, 高梨有紀, 他, 教示文作成法の違いによる自己教示訓練の効果比較 (1). 第 69 回日本心理学会大会論文集, 2005.
- 11) 岩崎志保, 伊藤義徳, 根建金男, 高校生のテスト不安に対する自己教示訓練の効果. *カウンセリング研究* 34(3), 261-272, 2001.
- 12) 大平公明, 山中 寛, 学級における生徒の実態に即したストレスマネジメント教育プログラムの適用—A 中学校の実践を通して—. *ストレスマネジメント研究* 3, 17-21, 2006.
- 13) 三浦正江, 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, 2002.
- 14) 神林 勲, 木本理可, 塚本未来, 他, 大学生における生理的および心理的指標からみた教育実習中のストレス度合. *北海道教育大学紀要教育科学編* 61(2), 285-295, 2011.
- 15) 山中 寛, 自己理解と他者理解を目的としたペア・リラクセーション. 竹中晃二編著, ストレスマネジメント—「これまで」と「これから」. ゆまに書房, 2005.
- 16) 藤原忠雄, 学校で使える 5 つのリラクセーション技法. ほんの森出版株式会社, 2006.
- 17) 竹中晃二, 授業としてのストレス・マネジメント教育. 竹中晃二編, 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, 1997.
- 18) 川喜田二郎, KJ 法—渾沌をして語らしめる. 中央公論社, 1986.
- 19) Hains, A. A., Szyjakowski, M., A cognitive stress-reduction intervention program for adolescents. *Journal of Counseling Psychology* 37(1), 79-84, 1990.
- 20) 岡安孝弘, 高山 巖, 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. *教育心理学研究* 48(4), 410-421, 2000.
- 21) Horowitz, J. L., Garber, J., The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 74(3), 401-415, 2006.
- 22) 小関俊祐, 嶋田洋徳, 佐々木和義, 小学 5 年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつ低減効果の検討. *行動療法研究* 33(1), 45-58, 2007.
- 23) 佐藤 寛, 今城知子, 戸ヶ崎泰子, 他, 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性. *教育心理学研究* 57(1), 111-123, 2009.
- 24) 石川信一, 戸ヶ崎泰子, 佐藤正二, 他, 児童青年に対する抑うつ予防プログラム. *教育心理学研究* 54(4), 572-584, 2006.
- 25) Lazarus, R. S., Folkman, S., Stress, appraisal, and coping. New York: Springer., 1984. (本明 寛, 春木 豊, 織田正美監訳, ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究. 実務教育出版, 1991.)