

大学生を対象としたストレスマネジメントプログラムの開発

— 認知的評価への介入 —

堀 匡

(2007年10月4日受理)

Development of a Stress Management Program for University Students:
Intervention for Cognitive Appraisal

Masashi Hori

Abstract. This study examined the effects of a stress management program for university students related to their knowledge of stress and cognitive appraisal, irrational belief (self-expectation), cognitive reinterpretation, and stress responses. Participants ($n=35$) were randomly assigned to either an intervention or a waiting list control group. The program, including psychoeducation seminar (lecture and small group discussion), completion of a workbook, and follow-up interviews, was conducted for the intervention group for three weeks. Participants ($n=8$ and $n=13$ for the intervention and waiting list control groups, respectively) responded to three ways of questionnaires (pre, post, and follow-up). The results showed marginally significant favorable intervention effect for self-expectation on the post-test and significant effect for cognitive reinterpretation on the follow-up test. However, no intervention effects were found for knowledge of stress and cognitive appraisal and stress responses. These results suggest that this program would lead to the brief decrease in self-expectation and increase in cognitive reinterpretation.

Key words: stress management, cognitive appraisal, irrational belief, university student
キーワード：ストレスマネジメント，認知的評価，不合理な信念，大学生

問題と目的

大学生の心理的特徴と健康教育の必要性

大学生は、アイデンティティの危機に直面し、現在と未来にわたる“自己の不確かさ”という青年期に特徴的な問題を背景に、学業、生活の両面において様々なストレスを自覚している(菊島, 2002)。このような心理的に不安定な時期においては、心身の健康や行動上の問題が生じやすいことが指摘されている

(木村・小林・松田, 2003)。特に近年では、心理・社会的不適応状態を呈する学生の割合が急増し、それに起因する長期留年や休退学などの問題が深刻化している(平野, 2005)。少子化、高学歴化で大学進学率が上昇し、“大学全入時代”といわれるように大部分の青年が大学生活を経験する現代においては、問題を抱える一部の学生への対応だけでなく、一般の大学生を対象とした健康教育も求められている(佐々木・山崎, 2003)。

健康教育としてのストレスマネジメント

健康教育のひとつとして、近年ストレスマネジメントに注目が集まっている。ストレスマネジメントとは、ストレス—コーピング過程を通じて、ストレスを個人にとって適度な水準にするための介入方法

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：兒玉憲一（主任指導教員）、深田博己、

岡本祐子

であり(津田・永富・村田・稲谷・津田, 2004), 疾病や行動上の問題の改善だけでなく, それらの予防という観点からも介入が行われている(坂野・大島・富家・嶋田・秋山・松本, 1995)。

ストレスマネジメントの多くは, Lazarus & Folkman (1984) の心理学的ストレス理論を概念的枠組みとして実践されている。心理学的ストレス理論の立場においては, これまでの研究から, ストレッサー, ソーシャルサポートを含む対人関係, コーピング, 個人の認知的変数が直接的, 間接的に精神的健康と適応的行動に影響することが報告されている(福井・青野, 2007)。**ストレスマネジメント研究における認知的評価の影響因としての不適切な個人の認知的変数の重要性**

最近の心理学的ストレス研究では, ストレッサーに対する認知的評価に注目した研究が盛んに行われており(木村他, 2003), 認知的評価を歪曲させる要因として, 否定的な認知傾向や不適切な信念などの個人の認知的変数の存在が重要視されている。

このような, 認知的評価に影響を与える個人の不適切な認知的変数を, Ellis (1962) は“不合理な信念”と概念化し, それに反駁して, 合理的な信念に変容させる論理情動療法を開発した。不合理な信念とは, 絶対的かつ教条的な“ねばならない(must)”に代表される思考体系を指し(渋谷田, 1989), 事実に基づいていない, 論理的必然性がない, 気分を惨めにさせるなどの特徴を持つ(森・長谷川・石隈・嶋田・坂野, 1994)。

これまでの研究から, 不合理な信念は, 抑うつや不安などの不快感情(Chang & D'Zurilla, 1996)や心理的ストレス反応(DiLorenzo, David, & Montgomery, 2007; 坂野・嶋田・三浦・森・小田・猿渡, 1994), 大学不適応感(福井・青野, 2007), 社会的回避行動(森他, 1994)と関連を持つことが報告されている。

また, 福井・坂野(2000)は, 不合理な信念が, 否定的な自己評価や状況に対する脅威度, 嫌悪度を喚起する自動思考を引き起こすことを明らかにしている。自動思考とは, 個人の意思に関係なく自動的に生起する思考であり, 否定的な自動思考は抑うつを引き起こす重要な個人の認知的変数とされる(Hollon & Kendall, 1980)。

以上のことから, 一般の大学生を対象とする健康教育としてのストレスマネジメントにおいても, 不合理な信念などの個人の不適切な認知的変数の変容に焦点をあてた介入を行うことは, 大学生の精神的健康維持に寄与するものであると考えられる。

ストレスマネジメントにおける認知的評価過程への介入研究とその問題点

認知的評価過程に焦点をあてたストレスマネジメントにおいては, 主にEllis (1962) の論理情動療法やBeck (1976) の認知療法の理論に基づいた認知行動的アプローチが用いられる。具体的には, 出来事に対するとらえ方や自己に対する考え方をモニタリングしてその特徴を知るとともに, 不合理な信念などの不適切な思考をその場に即した柔軟な考え方に変換する練習を行う(鈴木, 2004)。また, ストレッサーのとらえ方において視点の変換を行う認知的再解釈や, 否定的な自動思考のエスカレートを防ぐための思考中断法, 柔軟で肯定的な考え方を自分に言い聞かせる自己教示法なども合わせて学習する(鈴木, 2004)。例えば, Hains & Szyjakowski (1990) は, 大学進学を控える青年期男子を対象に, 自己に関する不合理な信念の修正と肯定的な自己教示を主な学習内容とした認知的評価過程への介入プログラムを実施し, 不安や怒りの低減, 自尊心や出来事に対する肯定的評価の増加を報告している。

大学生を対象とした予防的なストレスマネジメント研究を概観すると, いくつかの研究においてストレッサーのとらえ方における視点の変換や肯定的な自己教示がプログラムの中で実施されており, 不安や身体症状の低減(Gaab, Sonderegger, Scherrer, & Ehlert, 2006), 心拍の上昇の抑制(Fontana, Hyra, Godfrey, & Cermak, 1999), 不合理な信念の軽減, 学業成績の向上(Sheehy & Horan, 2004)などが認められている。また, わが国においては, 及川・坂本(2007)が抑うつの予防を主な目的とした大学生用の心理教育プログラムを開発しており, 認知と気分との関連や自己の思考のモニタリングなどの課題を実施し, 抑うつ対処の自己効力感の増加を報告している。

しかし, 上記の研究では, リラクゼーションや, アサーショントレーニングなどの他の認知行動的技法の学習も合わせて行われており, 認知的評価過程への介入を単独の効果として評価することはできない。特に, わが国においては, 大学生を対象としたストレスマネジメント研究はいまだ少ないため(舞弓・津田, 2004), 基礎研究として個人の精神的健康と適応的行動に影響する様々な要因について, 個別にプログラムを作成し, それらの有効性や効果量に関するエビデンスの蓄積が求められる。

本研究の目的

本研究では, 一般的な大学生を対象に, 認知的評価過程に焦点をあてたストレスマネジメントプログラムを作成し, その効果は無作為化比較試験により

検討することを目的とする。具体的には、Hains & Szyjakowski (1990)に基づき、自己に関する不合理な信念のモニタリングとその修正を中心課題とする。自己に関する過剰な期待や“私は～でなければならない”という絶対的な考え方は、悲観的、破局的な思考傾向、フラストレーション耐性の低さ、過度な一般化、自己否定的思考などの他の不合理な信念を媒介して、心理的ストレス反応を高めることが明らかにされている (DiLorenzo et al., 2007)。さらに、不合理な信念によって喚起される、状況に対する脅威や嫌悪感、否定的な自動思考への対処能力を高めるために、本研究では、ストレスサのとらえ方に関する視点の変換や思考中断法、肯定的な自己教示法なども合わせて学習する。

予防教育的プログラムにおいては、一般の大学生にとって自主的に取り組みやすいプログラムの構成が望まれる。大学生は学業、アルバイト、サークル活動など活動が多忙なため (菊島, 2002)、時間的拘束が少なく、より簡単に取り組めるプログラムが望ましい。この点に関して、堀・島津 (2005) は、問題解決スキル習得を目的とした予防的なストレスマネジメントにおいて、短期的で簡便なプログラムを作成している。このプログラムは、1回のグループセミナーによる集団学習と、ワークブックによる個人学習、5分間のフォローアップ面接から構成されており、学習期間は3週間という短期間に設定されている。そこで、本研究においても、参加者の労力や時間的負担の軽減を考慮し、堀・島津 (2005) に基づく形式でプログラムを構成する。

プログラムの効果の検討に関しては、知識、認知、行動の各側面から多面的に評価する。本研究の仮説は以下の2点である。

仮説1：プログラムの実施により、認知や行動変容の背景となるストレスと認知的評価に関する知識が向上する。

仮説2：不合理な信念の変容やストレスサのとらえ方における視点の変換行動が習得されることで、過剰な自己期待の低減及び、認知的再解釈コーピングの向上が促進され、ストレス反応が低減する。

方 法

参加者

2006年5月第1～2週に、A大学の学生約500名に対し、講義時間の一部を利用して参加者を募集した。応募した大学生34名及び大学院生1名の参加希望者に対して、2006年5月第4週に研究の概要についての説明会を開催し、全員から書面による参加の同意を得

た。その後、参加者を、プログラムへの参加を依頼する介入群18名と、効果評価終了までプログラムへの参加を待機してもらった待機群 (統制群) 17名とにランダムに配置した。

手続き

介入群 2006年5月第4～5週に質問紙によるプリテストを実施した。次に、プリテストの1週間後の2006年6月第2週にプログラム課題であるグループセミナーを実施した。その後、グループセミナー終了後の約3週間後である2006年6月第5週～7月第1週に質問紙によるポストテストを実施した。

グループセミナー終了からポストテスト実施までの約3週間においては、プログラム課題として、ワークブックへの記入とフォローアップ面接を実施した。ワークブックは、グループセミナー終了時にホームワークとして配布した。ポストテスト実施日までの3週を学習期間とし、記入時期は個人の任意とした。また、フォローアップ面接は、グループセミナー終了後の約1週間後である2006年6月第4週に約5分間、個別に実施した。最後に、グループセミナー終了後の約4ヵ月後である2006年10月第3、4週に質問紙によるフォローアップテストを実施した。

待機群 介入群と同一時期にプリテスト、ポストテスト、フォローアップテストを実施した。待機群に対しては、プリテストからフォローアップテストまでの期間において何の操作も行わず、フォローアップテスト終了後に介入群と同様のプログラムを実施した。実験スケジュールを Figure 1 に示した。

効果評価指標

質問紙では、両群ともすべてのテスト時点において、以下の項目及び尺度を繰り返し測定した。

ストレスサ 菊島 (2002)、鈴木・大塚・小杉 (2001) を参考に、大学生活において経験されやすいとされる7つの領域の問題 (学業、友人、家族、アルバイト、サークル活動、進路、生活上の問題) を設定し、それぞれの領域の問題に対する負担の程度について“全く負担ではない”(0点)～“かなり負担である”(3点)の4件法で回答を求め、合計得点を算出した。得点が高いほど、問題に対する負担が大きいことを示す。

ストレスと認知的評価に関する基礎知識項目 a) ストレスの概念 (私たちが日常よく使うストレスという言葉は、ストレスの原因である (a) と、その結果引き起こされる反応である (b) とに分けることができます)、b) ストレスサの健康への影響 (ストレスは私たちの心理面、身体面、() に様々な悪影響を及ぼします)、c) 認知的評価の概念 (ストレスの影響の個人差を決める要因として重要とされるも

のは個人の（ ）と対処行動です), d) 不合理な信念の概念（‘～すべき’や‘～でなければならない’というかたく、きゅうくつな考え方をなんというでしょう), e) ストレッサー対処における認知的評価の変換の有効性（ストレスの影響を受けにくい考え方として好ましくないものはどれでしょうか）に関する5項目を作成した。回答形式は、4つの選択肢の中から適切な回答を1つ選択するというものであり、正答には1点を与え、得点が高いほど多くの知識を有するよう得点化した。

自己期待 森他(1994)の日本語版不合理な信念尺度短縮版(Japanese Irrational Belief Test: JIBT-20)の下位尺度である“自己期待”(4項目)を用いた(項目例“いつも目覚しい行いをしなくてはならない”など)。各項目に対して、自分の考えがどの程度当てはまるかを“まったくそう思わない”(1点)～“まったくそう思う”(5点)の5件法で評定した。得点が高いほど自己期待が高いことを示す。 $\alpha = .76 \sim .92$ の範囲にあり、高い内的整合性が確認された。

視点の変換 佐々木・山崎(2002)の一般的コーピング尺度特性版(General Coping Questionnaire: GCQ)の下位尺度である“認知的再解釈”(8項目)を使用した(項目例“問題の中で明るい要素を探そうとする”など)。日常生活における視点の変換行動の使用の程度を“まったく行わない”(1点)～“いつも行う”(5点)の5件法で評定した。得点が高いほど、視点の変換を頻繁に行っていることを示す。 $\alpha = .92 \sim .97$ の範囲にあり、高い内的整合性が確認された。

ストレス反応 中川・大坊(1985)のGeneral Health Questionnaire (GHQ)日本語版短縮版(12項目)を使用した。本研究では、リッカート法による採点方法を採用した。具体的には健康状態に関する各項目に対し(項目例“いつもより気が重くて、ゆううつになる”など)、最近の自分の状態がどの程度あてはまるかについて、“全くなかった”(1点)～“たびたびあった”(4点)の4件法によって評定した。得点が高いほどストレス反応が高いことを示す。 $\alpha = .85 \sim .92$ の範囲にあり、高い内的整合性が確認された。

個人属性

プリテストにおいて、各個人の性別、学年、年齢を尋ねた。

プログラムの評価に関する項目

グループセミナーの評価 フォローアップ面接において、グループセミナーの負担の程度と難易度について5件法(負担の程度: 1. まったく足りない, 2. やや足りない, 3. ちょうどよい, 4. やや負担が大きい, 5. 非常に負担が大きい; 難易度: 1. 非常に易

しい, 2. 少し易しい, 3. ちょうどよい, 4. 少し難しい, 5. 非常に難しい)で回答を求めた。また、グループセミナーの学習内容がどのように役立っているかについて口頭で意見を求めた。

ワークブックの評価 介入群に対し、ポストテストにおいて、ワークブックの負担の程度及び難易度を5件法で回答を求めた(負担の程度: 1. まったく負担ではない, 2. あまり負担ではない, 3. ちょうどよい, 4. やや負担である, 5. 非常に負担である; 難易度: 1. 非常に易しい, 2. 少し易しい, 3. ちょうどよい, 4. 少し難しい, 5. 非常に難しい)。また、プログラムに関する意見、感想を、自由記述にて回答を求めた。各時期における効果評価項目及び尺度を以下のTable 1に示した。

Table 1 各時点での効果評価項目および尺度

プリテスト	フォローアップ面接	ポストテスト	フォローアップテスト
効果評価指標 ・ストレス ・知識項目 ・自己期待 ・視点の変換 ・ストレス反応		効果評価指標 ・ストレス ・知識項目 ・自己期待 ・視点の変換 ・ストレス反応	効果評価指標 ・ストレス ・知識項目 ・自己期待 ・視点の変換 ・ストレス反応
個人属性 ・性別 ・学年 ・年齢			
	プログラムの評価に関する項目 ・グループセミナーの負担の程度 ・グループセミナーの難易度	プログラムの評価に関する項目 ・ワークブックの負担の程度 ・ワークブックの難易度	
	・グループセミナーが どのように役立っているか(口頭)		・プログラムに関する意見・感想(自由記述)

実験デザイン

プログラムの効果を検討するため、各効果評価指標のポストテスト、フォローアップテスト各時点のプリテストからの変化得点(ポストテスト-プリテスト、フォローアップテスト-プリテスト)を従属変数、群(介入群、待機群)を独立変数とし、各指標のプリテストの得点を共変量とする1要因2水準の共分散分析を行った。丹後(2003)によると、参加者の脱落などの理由により欠損値が発生しやすい介入研究においては、経時的繰り返し測定に基づく介入効果の評価として、ベースライン値を調整した共分散分析による各時点間での比較が多用される。本研究においては、中途辞退者が10名存在したことを考慮し、丹後(2003)に従い、時点ごとの共分散分析を採用した。また、効果量としてCohen's *d* (Cohen, 1992)を算出した。

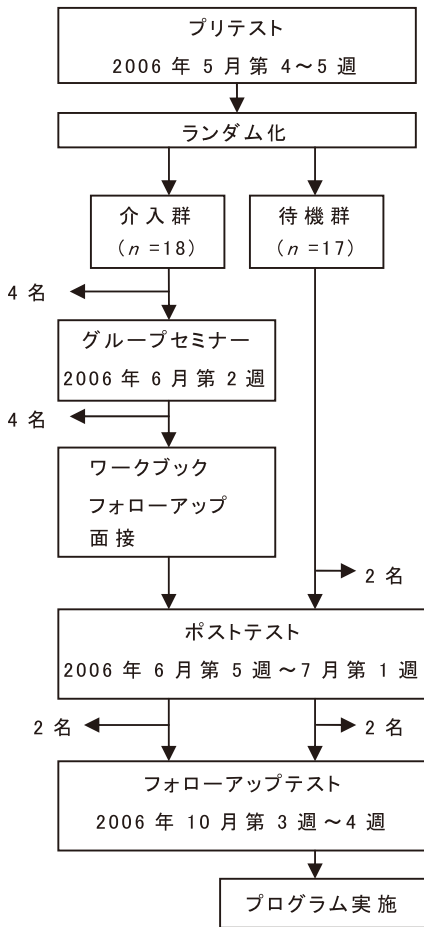


Figure 1 実験スケジュール

プログラムの概要

本研究のストレスマネジメントプログラムは、グループセミナー、ワークブックへの記入、フォローアップ面接から構成した。

グループセミナー 2006年6月第2週に、筆者及び共同研究者の大学3年生7名が実施した。グループセミナーは、ストレスと認知的評価に関する基礎知識の獲得及び、ストレスの負担を軽減させる考え方の工夫を習得することを目的とした。セミナーは約90分間であり、前半の20分間は、筆者がスライドを用いて、Lazarus & Folkman (1984) の心理学的ストレスモデルに基づくミニレクチャーを行った。ミニレクチャーでは、ストレス、認知的評価、ストレス反応の具体的な内容を説明し、日常生活上の問題を負担に感じる程度には個人の認知的評価が影響している点を強調した。さらに、不合理な信念などの偏った考え方は、

個人の認知的評価を極端に歪曲させる要因であることを説明したうえで、ストレスの負担軽減における、自己やストレスに対する考え方のモニタリングと修正の重要性について強調した。

後半の70分間は、2~3名の小集団を2グループ構成し、グループワークを行った。グループワークは、実施者が4つの課題を出題し、それに対して参加者がグループごとにディスカッションを行うという形式であった。ディスカッションを通して出されたアイデアや考えは、参加者が課題ごとに設定された所定のワークシートに書き出した。

まず、課題1では、グループ内で負担に感じる共通のストレスを取り上げ、最も負担なストレスを1つピックアップした。次に課題2では、取り上げたストレスを負担に感じる原因として、“~でなければならない”という自己に対する過剰な期待などの不合理な考え方が働いていないかをモニタリングし、ワークシートに書き出した。そして、書き出された不合理な考え方に対して、どのように考えれば心理的な負担が低減したり、柔軟で合理的な考え方になるのかということについてディスカッションを行い、修正した考え方をワークシート上に書き換える課題を行った。続いて課題3では、ストレスそのものに対するとらえ方を変換する、“視点の変換”課題を実施した。具体的には、取り上げたストレスを単純に“嫌なもの”と否定的にとらえるのではなく、別の視点から、肯定的な方向でとらえなおしてみることについてディスカッションを行い、ワークシートに結果を書き出した。課題4では、“否定的思考の中断”及び“肯定的な自己教示”という2つの認知的なストレス対処方略について練習した。具体的には、実施者が否定的な思考は自動的に働きやすいことを説明した上で、参加者は否定的な自動思考が起こった場合に、打ち消すための工夫とその代替として自分にかける肯定的な自己教示の言葉についてアイデアを出し、ワークシートに書き出した。最後に、グループごとに課題の結果を発表し、グループ間で結果に対するフィードバックを行った。

ワークブックへの記入 学習内容の補強および定着のためのリハーサルを目的とした。ワークブックは、ストレスマネジメント教育実践研究会(2002)を参考に大学生用に作成した。ワークブックは読書課題とワーク課題の2種類の課題から構成した。読書課題の内容は、ストレスと認知的評価に関する具体的な説明であり、グループセミナーにおけるミニレクチャーの内容を復習することを目的とした。ワーク課題の内容は、グループワークの内容を実際に個人が現在抱える

ストレッサーに適用して実践することを目的とした。具体的には、“自己に対する不合理な考え方のモニタリングと修正”，ストレッサーに対する“視点の切り替え”，“否定的思考の中断”，“肯定的な自己教示の作成”の4つの課題に対して所定の欄に記入する課題であった。

フォローアップ面接 ワークブック実施状況の確認と学習内容の現実場面への般化を促進することを目的とした。グループセミナー終了約1週間後に、介入群の参加者に対して約5分間、個別に実施した。面接は、筆者が事前に作成したマニュアルに従い、共同研究者の3年生7名が実施した。まず参加者のワークブックの学習の程度を確認した。そして、ワークブック実施において難しかった点を聴取し、ワークブックの実施を促進するためのアドバイスを提供した。次に、現実場面への学習内容の適用の程度と適用のために工夫している点について確認した。その際、適用の程度が低い参加者には、効果的に学習内容を実行するための工夫についてのアドバイスや励ましを行った。

結 果

介入群のうちプログラムを完遂し、全テストに回答した8名（平均年齢18.7歳， $SD=0.89$ ；男性1名，女性7名〔1年生6名，3年生2名〕）と、待機群のうち全テストに回答した13名（平均年齢18.9歳， $SD=1.38$ ；男性2名，女性11名〔1年生10名，3年生3名〕）を分析対象者とした。本研究のデータ分析には、すべて統計ソフトSPSS 11.0 J for Windowsを用いた。

プログラム実施前の群間のデータ比較

プログラム実施前における介入群と待機群の特徴を比較するために、参加者の属性（学年，性別）について χ^2 検定を実施した。また、各効果評価指標のプリテスト得点，及び年齢について t 検定を実施した。分析の結果，いずれの属性，指標においても両群間に有意な差は認められなかった。各効果評価指標の平均値と標準偏差，及び t 検定の結果をTable 2に示した。

Table 2 プリテストにおける各効果評価指標の平均値と t 検定の結果

群	n	得点範囲	平均値	標準偏差	p 値
ストレッサー	待機	0.0~21.0	9.1	3.71	.834
	介入		8.8	2.87	
知識	待機	0.0~5.0	4.1	0.95	.617
	介入		3.9	0.84	
自己期待	待機	4.0~20.0	11.5	2.79	.863
	介入		11.3	2.49	
視点の変換	待機	8.0~40.0	26.3	7.05	.727
	介入		27.4	6.02	
ストレス反応	待機	12.0~48.0	27.5	6.35	.439
	介入		25.1	6.64	

プログラムの効果評価の検討

仮説1の検証 ストレスと認知的評価に関する知識においては，ポストテスト，フォローアップテストのいずれの時点においても両群間に統計的に有意な差は認められなかった。

仮説2の検証 視点の変換において，フォローアップテストの両群間の変化得点に有意差が認められた。フォローアップテストでは，介入群の変化得点が待機群に比べて有意に大きく，効果量は高い水準にあった ($F(1,19)=9.60, p<.01, d=1.00$)。また，自己期待において，ポストテストの両群間の変化得点に傾向差が認められた。ポストテストでは，介入群の変化得点が待機群に比べて低下しており，効果量は高い水準にあった ($F(1,19)=4.10, p<.10, d=-0.89$)。一方，ストレス反応においては，ポストテスト，フォローアップテストのいずれの時点においても両群間に統計的に有意な差は認められなかった。分析の結果をTable 3に示した。

Table 3 群を独立変数，変化量を従属変数，プリテスト得点を共変数とした共分散分析結果

	群	n	ポスト				フォローアップ			
			推定平均	標準誤差	p 値	d	推定平均	標準誤差	p 値	d
ストレッサー ¹⁾	待機	11	0.02	0.88	.897	-0.04	0.40	0.54	.118	-0.66
	介入	8	-0.16	1.04			-1.03		0.69	
知識	待機	13	0.37	0.25	.918	0.18	0.22	0.22	.873	0.22
	介入	8	0.41	0.31			0.27		0.28	
自己期待	待機	13	0.02	0.77	.058	-0.89	-0.43	0.89	.158	-0.57
	介入	8	-2.53	0.99			-2.56		1.14	
視点の変換	待機	13	-0.53	1.30	.125	0.63	-0.31	0.89	.006	1.00
	介入	8	2.86	1.66			4.14		1.13	
ストレス反応	待機	13	0.97	1.13	.255	-0.44	-0.35	1.30	.180	-0.27
	介入	8	-1.20	1.44			-3.31		1.66	

¹⁾ 欠損値により，待機群 $n=11$

プログラムに関する評価の検討

分析対象とした介入群8名のプログラムに関する評価について集計し，Table 4に示した。

グループセミナーの負担の程度に関しては，全員が“ちょうどよい” (100.0%) と回答した。グループセミナーの難易度に関しては，おおむね“ちょうどよい”という回答が得られ (87.5%)，1名が“少し易しかった”と回答した (12.5%)。

ワークブックの負担の程度に関しては，半数が“ちょうどよい”と回答し (50.0%)，2名が“あまり負担ではない”と回答した (25.0%)。一方，2名は“やや負担である”と回答した (25.0%)。ワークブックの難易度に関しては，半数以上が“ちょうどよい”と回答し (75.0%)，1名が“少し易しかった”と回答した (12.5%)。一方，1名は“少し難しかった”と回答した (12.5%)。

Table 4 プログラムの評価(表中の数値は度数, ()
の中は%)

項目	選択肢					計
	1	2	3	4	5	
1) グループセミナーの負担の程度	0(0.0)	0(0.0)	8(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	8(100.0)
2) グループセミナーの難易度	0(0.0)	1(12.5)	7(87.5)	0(0.0)	0(0.0)	8(100.0)
3) ワークブック負担の程度	0(0.0)	2(25.0)	4(50.0)	2(25.0)	0(0.0)	8(100.0)
4) ワークブックの難易度	0(0.0)	1(12.5)	6(75.0)	1(12.5)	0(0.0)	8(100.0)

1): 1. まったく足りない, 2. やや足りない, 3. ちょうどよい,
4. やや負担が大きい, 5. 非常に負担が大きい
2): 1. 非常に易しかった, 2. 少し易しかった, 3. ちょうどよい,
4. 少し難しかった, 5. 非常に難しかった
3): 1. まったく負担ではない, 2. あまり負担ではない, 3. ちょうどよい,
4. やや負担である, 5. 非常に負担である

また, 分析対象とした介入群 8 名に関して, フォローアップ面接における“グループセミナーの学習内容がどのように役立っているか”という問いに対する意見や, ポストテストにおけるプログラムについての感想をまとめ, Table 5 に示した。“グループセミナーの学習内容がどのように役立っているか”という質問に対しては, 全ての参加者から意

Table 5 参加者の意見・感想

＜グループセミナーで学んだことがどのように役立っているか？＞	
S1	・深く考えなくなった。以前は原因を掘り下げたり, 自分を責めたりしたことがあったが前よりましになった。
S2	・自分を励ます言葉は割と使っている。 ・(グループワークで人間関係について話し合った結果) 楽に人と付き合えるようになった。思いつめなくても, 意外とたくさん解決策は出るんだということがわかった。
S3	・嫌なことがあった時に, いい方向に考えられるようになった。
S4	・ポジティブに考えるようにしている。
S5	・考え方を変えようと思った。
S6	・自分以外の考えも知れた。 ・自分の励ましのバリエーションが増えた。 ・他の人も同じように思っているということが分かった。
S7	・楽観的に考えるようになった。
S8	・以前から漠然とプラスに考えるようにしていたけど, ストレスや認知的評価などの構造がわかって, 自分の中にプラスに考えることが信念のようになった。
＜プログラム全体の意見・感想＞	
S1	・他の人の意見も交流できた点が理解を深めるのに役立ったし, 一人で考える材料があることで, さらに実用性をあげられたと思うのでよかった。
S2	・実際悩みの方向性や深さによって, 対処方法なども変わってくると思うので何とも言えませんが, 日常生活でそんなに深刻な悩みでなければ, 今回学習した方法はとても役立つんだらうなあと思いました。軽く疲れたり, きつくなったりした時は, ぜひ活用させていただきたいと思いました。
S3	・最近心なしかストレスを感じる事が少なくなってきたように思う。物事を前向きにとらえることは大切だと考えるようになった。
S8	・今までただ何となくプラスの方向に物事を持っていくとはしていませんが, このプログラムに参加してどのような評価が自分にストレスを与えているのか等, 理論的なことがよくわかりました。

見が得られ, “嫌なことがあった時に, いい方向に考えられるようになった”や“楽観的に考えるようになった”など, グループセミナーでの学習が日常生活において役立っている様子をうかがわせる意見が多かった。

また, 4 名の参加者からプログラムについての感想が得られた。“他の人の意見も交流できた点が理解を深めるのに役立ったし, 一人で考える材料があることで, さらに実用性をあげられたと思うのでよかった”や“最近心なしかストレスを感じる事が少なくなってきたように思う。物事を前向きにとらえることは大切だと考えるようになった”など, 本プログラムの学習形態や学習内容に関してポジティブな評価がなされていた。

考 察

本研究は, 一般の大学生を対象に, 認知的評価過程に焦点をあてたストレスマネジメントプログラムを作成し, その効果は無作為化比較試験により検討することを目的とした。分析の結果から, 本プログラム実施により, 1) ストレスと認知的評価に関する知識には変化が認められなかったこと, 2) 遅延効果として, フォローアップテストにおいてストレスサーに対する視点の変換行動に向上が認められたこと, 3) 短期的な効果として, ポストテストにおいてのみ自己期待が低下する傾向が認められたこと, の 3 点が明らかになった。これらの結果は, 本研究で作成したストレスマネジメントプログラムが認知および行動面において, 短期的・長期的な効果を示すものといえる。

仮説 1 について

ストレスと認知的評価に関する知識においては, 両群間に統計的に有意な差が認められず, 仮説 1 は検証されなかった。

知識面における効果の検討 ストレスと認知的評価に関する知識において両群間に有意な差が認められなかった理由としては, 参加者の属性の影響があったことが推察される。本研究の参加者は, 心理学を専攻する者が多く, 両群とも知識得点が増していることから, 大学の講義などで心理学的ストレスに関する知識を獲得した可能性があると考えられる。しかし, 自己期待や視点の変換において, 介入効果が認められたことから, 知識獲得のみでは認知や行動の変容を引き起こすことは難しく, それらの変容には, 本研究におけるグループワークやワークブックによる学習が寄与していたことが示唆される。

仮説 2 について

認知および行動面において, 短期的・長期的な効果

が認められたことから、仮説2は一部検証されたといえる。

認知面における効果の検討 ポストテストにおいて過剰な自己期待が低下する傾向が認められたことに関しては、グループセミナーにおける学習がスムーズに行われたことによる影響と考えられる。“グループセミナーで学んだことがどのように役立っているか？”という質問に対する、“深く考えなくなった。以前は原因を掘り下げたり、自分を責めたりしたことがあったが前よりましになった” (S1) や “楽観的に考えるようになった” (S7) などの参加者の口述反応は、グループセミナーの課題が、個人のこれまでの自己に対する考え方を振り返る機会となったり、合理的な考え方をすることを促進させることにつながった可能性を支持するものである。

自己期待の低下における効果が短期的であったことに関しては、フォローアップテストにおいて不合理な信念の変化が認められなかった Sheehy & Horan (2004) の結果と一致するものであった。Sheehy & Horan (2004) は本研究同様3～4週間の短期的なプログラムであり、これらの研究結果から、短期的な介入では、不合理な信念の変化を維持することは難しいことが示唆される。論理情動療法においては、不合理な信念への論駁法を習得した次の段階として、知的レベルでの変化を定着させる徹底的操作期を設け、イメージ上の実践やモデリング、ホームワークなど複数の課題が実施される (吉武, 2003)。本研究では、不合理な信念の変容を一般化させるための課題としてワークブックへの記述を1回のみ課していたが、長期的な学習効果を維持するためには、不合理な信念の変容に関するワークシートのみ継続して学習してもらうなど、参加者の負担にならないような工夫をしつつ、継続した学習課題を実施する必要があるだろう。

しかし、Table 2から、本研究では、介入群のポストテストとフォローアップテスト時点の自己期待の得点にはほとんど変化が認められなかった。このことから、介入群の過剰な自己期待の低下はある程度維持されており、フォローアップテストにおいて両群間に統計的に有意な差が認められなかったことは待機群の変化得点の変動の影響による可能性も考えられる。

行動面における効果の検討 視点の変換へのプログラムの効果は、フォローアップテスト時に認められた。Shimazu, Kawakami, Irimajiri, Sakamoto, & Amano (2006) は学習したコーピングスキルが日常生活に般化されるまでにはしばらくの時間を要することを指摘している。この点に関して、Van der Klink, Blonk, Schene, & Van Dijk (2001) は、十分に介入

研究の効果を高めるためには、少なくとも12週間のフォローアップ期間をおくことを推奨している。本研究においても、介入終了後12週間以上経過したフォローアップテストにおいて行動面への介入効果が認められた。このことから、本研究でフォローアップテスト時に視点の変換得点に有意差が認められたことは、プログラム終了からフォローアップテストまでの期間に、参加者が学習内容を日常生活で適用する中で、視点の変換行動が徐々に定着していった可能性が高い。視点の変換行動が定着したことについては、“物事を前向きにとらえることは大切だと考えるようになった” (S3) という参加者の感想や、“ポジティブに考えるようにしている” (S4) というグループセミナーに対する意見によっても支持されている。フォローアップテスト時点における効果量も大きく、行動面の変化において本プログラムの課題は非常に有効であったと考えられる。Table 4より、グループセミナーやワークブックの難易度が比較的易しい、もしくは適度な水準にあったことが行動面の変化を定着させる一因であったと推察される。

ストレス反応への効果の検討 ストレス反応においては学習効果は認められなかった。このことは、本研究において測定したストレス反応が、身体的ストレス反応なども含む全般的なストレス反応を測定していたことによるものと考えられる。不合理な信念や自動思考などの不適切な認知的変数は、特に不安や抑うつなどの不快感情との関連が強いことが指摘されていることから (Chang & D’Zurilla, 1996)、今後は不安、抑うつなどの指標を用いて本プログラムの効果を検討する必要があるだろう。

ストレス反応に対する認知的評価過程への介入の単独の効果の検討

ストレス反応に対する認知的評価過程への介入の単独の効果を検討するため、コーピング過程やソーシャルサポートにおいて本研究と同じ形式のプログラムを実施した、堀・島津 (2005) の効果量 (ポスト $d = -1.09$, フォローアップ $d = -0.50$)、及び堀・島津 (2006) の効果量 (ポスト $d = -0.52$, フォローアップ $d = -0.42$) と本研究の効果量を比較したところ、本研究の効果量が最も小さかった。以上のことから、認知的評価過程への介入を単独で実施した場合には、全般的なストレス反応の低減における効果は弱いことが示唆された。したがって、全般的なストレス反応の低減を目標にする場合には、他のプログラムと組み合わせる用いることがより有効であると考えられる。

今後の課題

最後に、今後の課題として以下の4点を指摘する。

第1は、参加者の問題である。本研究は、参加者が少数であり、さらに一地方大学の学生に限定されていた。参加者の少なさからは、解析における検定力低下の問題や、結果の一般化の問題があげられる。今後の研究では、幅広い地域、学部、学年の学生を対象として効果評価を行う必要がある。第2は、介入群における辞退者が多かった点(脱落率56%)である。プログラムからの辞退者全10名のうち大部分はプログラム実施以前(4名)とフォローアップ面接時点(4名)においてみられた。それぞれスケジュールの都合が合わなかったことが主な理由であったことから、今後は各人のスケジュールの変更に合わせた、柔軟なプログラムの提供方法を工夫する必要がある。第3は、Table 4のプログラムの評価において、ワークブックの負担の程度を“やや負担である”と感じた参加者が2名(25%)存在した点である。ワークブックはグループセミナーの復習として読書課題とワーク課題の2部構成で作成されていたが、参加者の負担軽減には、分量の削減や1部構成で両方の課題が実施できるような構成上の工夫などが必要である。第4は参加者の意見や感想などの質的なデータを十分に得ることができなかった点である。本研究において、プログラム全体の意見・感想に関する自由記述への回答は、参加者任意の形式であった。4名分しかデータが得られなかったことに関しては、いくつかの効果評価尺度に回答したあとに、自由記述としてプログラム体験を文章化することは参加者にとって負担が大きかったと考えられる。しかし、参加者の意見や感想などの質的なデータは参加者の体験を明らかにし、プログラムのどのような側面が有効であったのかという点や、プログラムの不十分な点などを詳細に検討することができ、プログラムの改善を考える上で重要な情報となりうる。今後の研究においては、フォローアップテスト後に個人面接を実施するなど、別の機会を設けてプログラム改善につながる詳細なデータを収集することが必要である。

結 論

以上のような課題はあるが、本プログラムは一般の大学生に対して、ストレッサーのとらえ方における視点の切り替えの向上及び、過剰な自己期待を低減させる効果を有することが明らかとなった。今後、対象者の人数や属性、健康度などに応じて本プログラムをさらに発展させていくことが期待される。

謝 辞

本研究の実施及び論文執筆にあたり、ご指導いただきました東京大学准教授島津明人先生と広島大学講師大塚泰正先生に厚くお礼申し上げます。

また、本研究実施にあたり、ご協力いただきました広島大学教育学部第5類心理学系コース白石里絵子さん、藤田香さん、神谷真由美さん、南谷のどかさん、佐藤耕一さん、土持美沙さん、残華ひとみさんに心よりお礼申し上げます。

引用文献

- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York: International University Press. (ベック A. 大野 裕訳 (1990). 認知療法 岩崎出版).
- Chang, E.C., & D'Zullira, T.J. (1996) Irrational beliefs as predictors of anxiety and depression in a college population. *Personality and Individual Differences*, **20**, 215-219.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, **112**, 155-159.
- DiLorenzo, T. A., David, D., & Montgomery, G. H. (2007). The interrelations between irrational cognitive process and distress in stressful academic settings. *Personality and Individual Differences*, **42**, 765-776.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lule Stuart.
- Fontana, A. M., Hyra, D., Godfrey, L., & Cermak, L. (1999). Impact of a peer-led stress inoculation training intervention on state anxiety and heart rate in college students. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, **4**, 45-63.
- 福井 至・坂野雄二 (2000). 抑うつと不安における不合理な信念と自動思考および気分の関連 人間福祉研究, **3**, 1-12.
- 福井義一・青野明子 (2007). 大学生生活において環境要因と個人内要因が大学生生活不安や抑うつ, 状態不安に与える影響 大阪国際大学紀要 国際研究論叢, **20**, 45-59.
- Gaab, J., Sonderegger, L., Scherre, S., & Ehlert, U. (2006). Psychoneuroendocrine effects of cognitive-behavioral stress management in a naturalistic setting: A randomized controlled trial. *Psychoneuroendocrinology*, **31**, 428-438.
- Hains, A. A., & Szyjakowski, M. (1990). A cognitive stress-reduction intervention program for adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, **37**, 79-84.
- 平野優子 (2005). 大学低学年生におけるデイリー・ハラスと入学前後のストレスフルで重大な出来事

- との関連 学校保健研究, 47, 201-208.
- Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 383-395.
- 堀 匡・島津明人 (2005). 大学生を対象としたストレスマネジメントプログラムの効果に関する研究 日本心理学会第69回大会発表論文集, 1374.
- 堀 匡・島津明人(2006). 大学生のソーシャルサポートとサポート活用スキル向上を目標としたプログラムの作成とその効果—フォロアップ調査の結果を含めた検討— 日本心理学会第70回大会発表論文集, 1385.
- 菊島勝也 (2002). 大学生用ストレスサー尺度の作成—ストレス反応, ソーシャルサポートとの関係から— 愛知教育大学研究報告, 51, 79-84.
- 木村 愛・小林正幸・松田 修 (2003). 大学生のストレス過程に関する検討—認知的評価と個人内要因に注目して— 東京学芸大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, 27, 27-40.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- 舞弓京子・津田茂子 (2004). 看護大学生のストレスマネジメント ストレス科学, 18, 194-202.
- 森 浩子・長谷川浩一・石隈利紀・嶋田洋徳・坂野雄二 (1994). 不合理な信念尺度 (JIBT-20) の開発の試み ヒューマンサイエンスリサーチ, 3, 43-58.
- 中川泰彬・大坊郁夫 (1985). 日本版 GHQ 精神健康調査票 日本文化科学社
- 及川 恵・坂本真士 (2007). 女子大学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検討—抑うつ対処の自己効力感の変容を目指した認知行動的介入— 教育心理学研究, 55, 106-119.
- 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.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・三浦正江・森 治子・小田美穂子・猿渡末治 (1994). 高校生の認知的個人差が心理的ストレスに及ぼす影響 早稲田大学人間科学研究, 7, 75-90.
- 佐々木 恵・山崎勝之(2002). コーピング尺度(GCQ)特性版の作成及び信頼性・妥当性の検証 日本公衆衛生雑誌, 49, 399-408.
- 佐々木 恵・山崎勝之 (2003). わが国の大学生における健康教育の現状と課題 教育実践学論集, 4, 9-19.
- Sheehy, R., & Horan, J. (2004). Effects of stress inoculation training for 1st-year law students. *International Journal of Stress Management*, 11, 41-55.
- 渋沢田鶴子 (1989). 論理療法における折衷的統合性 日本学生相談学会 (編) 論理療法にまなぶ 川島書店 pp.23-30.
- Shimazu, A., Kawakami, N., Irimajiri, H., Sakamoto, M., & Amano, S. (2006). Effects of web-based psychoeducation on self-efficacy, problem solving behavior, stress responses and job satisfaction among workers: A controlled clinical trial. *Journal of Occupational Health*, 48, 28-34.
- ストレスマネジメント教育実践研究会(編著)(2002). 評価を変える ストレスマネジメント・ワークブック 東山書房 pp.18-21.
- 鈴木綾子・大塚泰正・小杉正太郎 (2001). 大学生を対象としたライフイベント尺度の作成の試み 日本心理学第65回大会発表論文集, 1061.
- 鈴木伸一 (2004). ストレス研究の発展と臨床応用の可能性 坂野雄二(監修) 学校, 職場, 地域におけるストレスマネジメント実践マニュアル 北大路書房 pp.3-11.
- 丹後俊郎 (2003). 無作為化比較試験 朝倉書店
- 津田 彰・永富香織・村田伸・稲谷ふみ枝・津田茂子 (2004). ストレスマネジメント学の構築に向けて ストレス科学, 18, 163-176.
- Van der Klink, J. J. L., Blonk, R. W. B., Schene, A. H., & Van Dijk, F. J. H. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91, 270-276.
- 吉武光世 (2003). 思い込みを修正する—認知行動療法— 窪内節子・吉武光世 やさしく学べる心理療法の基礎 培風館 pp.129-146.