

大学生対象のストレスマネジメントプログラムの効果

— ソーシャルサポートへの介入 —

堀 匡

(2008年10月2日受理)

Effect of a Stress Management Program for University Students
— Intervention for social support —

Masashi Hori

Abstract: This study examined the effect of an intervention program for university students on their knowledge of stress and social support, support seeking behavior, perceived social support from family and friends, and stress responses. Participants ($n=40$) were randomly assigned to either an intervention or a waiting list control group. The program, including psychoeducation seminar (lecture and small group discussion), workbook fulfillment, and follow-up interviews, was conducted for the intervention group for three weeks. Participants ($n=15$ and $n=13$ for the intervention and waiting list control groups, respectively) responded to three ways of questionnaire surveys (pre, post and follow-up). The result showed the significant intervention effect for knowledge of stress and social support on the both post and follow-up test. Moreover, the marginally significant intervention effect was found for support seeking behavior on the both post and follow-up test. However, no intervention effects were found for perceived social support from family and friends and stress responses. These results suggest that this program would lead to increase in knowledge of stress and social support and support seeking behavior.

Key words: social support, stress management, university student

キーワード：ソーシャルサポート，ストレスマネジメント，大学生

問題と目的

大学生のメンタルヘルス問題の予防とストレスマネジメント

近年心理・社会的不適応状態を呈する大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）。このような背景においては、不適応を抱える大学生への援助とともに、一般の学生を対象としたメンタルヘルス問題の予防も重要な課題とされる（佐々木・山崎，2003）。

メンタルヘルス問題の予防として、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、

ストレスの影響を個人にとって適度な水準にするための介入方法であり、（津田・永富・村田・稲谷・津田，2004），様々なストレス関連要因に働きかけ、個人のストレス対処能力や個人の有するストレス緩和要因を高めることでメンタルヘルスへの予防的効果が期待できる。

ストレスマネジメントとソーシャルサポート

ストレスマネジメントの介入ポイントとなる要因の1つにソーシャルサポートがあげられる。ソーシャルサポートとは、“家族や友人、隣人などある個人を取り巻く様々な人々からの有形・無形の支援”（嶋，1992）を指すものであり、多くのサポートを有するものほど、心身の健康状態が良好であるとされる。また、

ソーシャルサポートは、コーピング資源としての機能も有し、適応的なコーピングの実行を促進するとされる (Holahan, Moos, & Bonin, 1997)。

ソーシャルサポートには、社会的ネットワーク、知覚されたサポート、実行サポートという3つの次元が想定されている (嶋田, 2001)。これらのソーシャルサポートの3つの次元のうち、知覚されたサポートは心身の健康との関連が最も強く (Linden, 2005)、高ストレス状況においては、サポートが多い場合に、ストレスの悪影響が緩和されるというストレス緩衝効果 (Cohen & Wills, 1985) が多くの実証的研究によって明らかにされている (Bovier, Chamot, & Perneger, 2004; 福岡・橋本, 1997; Lee, Koeske, & Sale, 2004; 嶋, 1992)。以上のことから、個人の知覚されたサポートを向上させることは、ストレスマネジメントとして有効性の高い介入であると考えられる。**一般大学生対象のストレスマネジメントにおけるソーシャルサポートへの介入とその方法**

ソーシャルサポートの向上に関する介入は、対象とする集団の特徴によって様々なアプローチが採用されているが (Hogan, Linden, & Najarian, 2002)、代表的には新しい社会的ネットワークを形成する方法と、既存の社会的ネットワークから引き出すサポートを増加させる方法との2種類に大別される (Cohen, Undrewood, & Gottlieb, 2000)。前者は、施設に入所している高齢者や慢性的な疾患を抱え入院を繰り返す人々など社会的ネットワークの力が弱く、社会的に孤立しやすい人を対象とする場合に採用される方法で、ネットワークを拡大し、潜在的なサポートを増加させることを目標とする (田中・田中・兵藤, 1996)。后者は、対象者が一定の社会的ネットワークを有している場合に採用される方法で、既存のネットワーク内の関係をさらに良好なものにするスキルや、社会的ネットワークからより効果的にサポートを引き出し、活用するためのスキルの習得が主な目標となる (Cohen et al., 2000)。

本研究で対象とする一般の大学生は、ある程度の社会的ネットワークを有していると想定される集団である。したがって、既存の社会的ネットワークから効果的にサポートを引き出し、活用するためのスキルの習得を目標とするような教育的なアプローチが望ましいと考えられる。Fontaine (1986) は、ソーシャルサポート獲得のための教育的なアプローチとして、まず必要とするソーシャルサポートの種類を同定し、次に周囲のサポート資源を査定し、最後に入手可能なサポート獲得のための行動計画を立案するという段階的な行動手続きの習得を提案している。Fontaine (1986) の提

案は異文化環境への移行を経験する個人を対象としたものではあるが、上記の段階的な行動手続きに関しては、環境移行時に限らず一般的な行動技能としてソーシャルサポート獲得に必要なものとされているため、本研究における一般の大学生を対象とした場合の介入においても有用であると考えられる。

本研究の目的

本研究では、Fontaine (1986) を参考にし、大学生を対象に、効果的にソーシャルサポートを引き出し、活用するための一連の行動手続きの習得を目標とした学習プログラムを作成し、その効果を無作為化比較試験により検証することを目的とする。

本研究では、ソーシャルサポートを引き出し、活用するための一連の行動手続きの習得において、グループワークによる学習を取り入れた。佐藤 (2004) によると、グループワークの利点としては、次の2点があげられる。第1は、参加者同士の多様な意見交換により、行動スタイルや認知をより適切に修正するための様々なフィードバックを享受できる点である。第2は、同種のストレスを体験している他の参加者の行動を観察することが、モデリングの機能を果たす点である。

大学生の知覚されたソーシャルサポート向上を目的としたグループワークの有効性は、Pratt, Hunsberger, Pancer, Alisat, Bowers, Mackey, Ostanievicz, Rog, Terzian, & Thomas (2000) によって実証されている。この研究では、大学新入生を対象に、ファシリテーターを含む10名程度の学生グループを構成し、グループディスカッションを通して、ソーシャルサポートに関する知識や知覚されたサポート向上のためのスキルについて学習させた。その結果、参加者の主観的な大学適応感の向上や、授業の欠席、喫煙などの問題行動の低下が認められ、さらに女性においては知覚されたサポートの向上、抑うつ低下が認められた。

しかし、Pratt et al. (2000) では約6ヶ月に渡り9回ものグループワークを続けており、一般の大学生を対象とする予防的介入に適用する場合には参加者への負担が大きいことが推察される。大学生は、学業、アルバイト、サークルなどでの活動が多岐に渡るため、予防的介入としては可能な限り時間的拘束が少なく、自主的に取り組みやすいプログラムの実施が望ましい。そこで、本研究では、グループワークを1回に限定し、学習の補強としてワークブックによる個人学習を設ける。ワークブックによる学習は、再学習による学習効果の維持や個人的な問題への学習内容の適用促進、および課題の負担を個人で調整でき、主体的な学習に結びつきやすいなどの利点がある。

プログラムの効果の検証に関しては、知識・行動・

知覚されたサポート・ストレス反応の各側面から多面的に評価する。本研究の仮説は以下の3点である。

仮説1：プログラムの実施により、行動変容の背景となるストレスとソーシャルサポートに関する知識が向上する。

仮説2：知識及びサポート獲得・活用のための一連の行動手続きが習得されることで、サポート希求行動が促進される。

仮説3：サポート希求行動が促進されることにより、サポート獲得の機会が増え、知覚されたサポートが増加し、ストレス反応が低減する。

方法

参加者

2005年4月第4週～5月第3週に、A県内のB大学の学生約600名に対し、一般教養科目および教員養成科目の講義時間の一部を利用して、本研究への参加者を募集した。集まった参加希望者に対して、2005年5月第4週に研究の概要についての説明会を開催し、書面によって同意が得られた40名の大学生を対象に質問紙によるプリテストを実施した。その後参加者を介入群20名（男性7名、女性13名、平均年齢=19.9歳、 $SD=1.48$ ）と待機群20名（男性4名、女性16名、平均年齢=20.0歳、 $SD=1.61$ ）とにランダムに配置した。

手続き

介入群 プリテストの1週間後の6月第1～2週にグループセミナーを実施した。グループセミナーの約3週間後の7月第2～3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、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。ポストテスト実施までの約3週間を学習期間とし、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、グループセミナーの約2週間後に、約5分間個別に実施した。最後に、グループセミナーの約4カ月後の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プログラムを実施した。実験スケジュールを図1に示した。

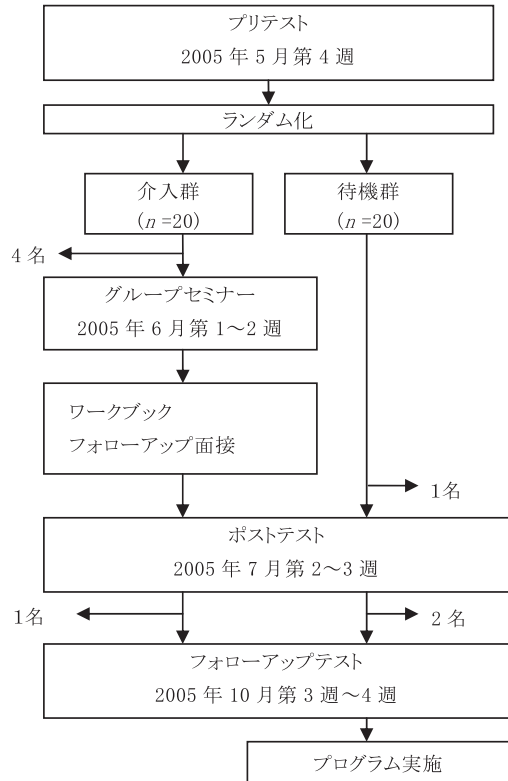


図1 実験スケジュール

プログラムの概要

プログラムは、筆者及び共同研究者（臨床心理学を専攻する大学生4年生1名）が実施した。プログラムの構成は、堀・島津（2007）に準拠した。

グループセミナー（90分） ストレスとソーシャルサポートについての知識の学習、および効果的にソーシャルサポートを引き出し、活用するための行動手続きの習得を目的とした。参加者のスケジュールの都合が合いやすいように、2005年の6月第1週～2週に同一内容のセミナーを4日間にわたり、全7回繰り返し実施した。参加者は、7回のうちの1回のセッションへの参加を求められた。

セミナー前半の20分間では、実施者がスライドを用いて、心理学的ストレスモデル（Lazarus & Folkman, 1984）に基づき、ストレスラー、ストレス反応、ソーシャルサポートの具体的な内容に関するミニレクチャーを行った。レクチャーでは、ソーシャルサポートがコーピングの資源（Holahan et al., 1997）としての機能を有することや、ストレス緩衝効果（Cohen & Wills, 1985）を有することを説明したうえで、心身の

健康状態の維持におけるソーシャルサポート向上の重要性について強調した。

後半では、3～4名を1組とするグループワークを実施した。グループワークの課題は、Fontaine (1986)を参考に構成した。まずグループごとに日常生活におけるストレスを取り上げ（例“大学でやることが多い”など）、ストレスへの対処や心身の健康維持のために必要なサポート（例“協力してもらおう”、“気晴らしに一緒に遊ぶ”など）や周囲のサポート源（例“同じ学科の友人”、“家族”、“サークルの先輩”など）について査定した。次に、サポート獲得のために有効と考えられる行動をいくつか立案し、それぞれの長所や短所を考慮した上で、グループ内の討論を通して最も有効と考えられる行動を選択し、行動計画を作成した（例“今すぐと言わずにお願いします”、“手伝ってもらったらきちんとお礼をする”など）。その際、今後もサポータティブな人間関係を維持していくために注意すべき点についてもアイデアを産出した。グループ討論の内容を指定のシートに書き込み、最後にグループごとに成果を発表し合った。グループセミナーの概要を表1に示した。

ワークブック グループセミナーにおける学習内容の強化及び行動のリハーサルを目的とした。本研究のワークブックの課題は、Potter (1996 高良訳 2003)のソーシャルサポート向上に関するワークを参考に作成した。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、ストレスとソーシャルサポート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、各個人が現在抱えている問題に対して、必要とするサポートやサポート源を査定し、状況に応じたサポート獲得行動の立案や既存の社会的ネットワーク維持のための工夫について所定の欄に記入するものであった。

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後の約2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。面接では筆者及び共同研究者が面接者となり、まず参加者のワークブックの学習の程度を確認した。ワークブックへの記入の程度が低い参加者には、記入を促進させるための励ましや工夫についてアドバイスを行った。次に、現実場面への学習内容の現実場面への適用の程度について確認した。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。

表1 グループセミナーの概要

作業	内容	ねらい
ミニレクチャー (20分)	①ストレスの概念と不健康のメカニズムについて	・ストレスとソーシャルサポートについての基礎知識の習得
	②ソーシャルサポートの有無とストレス反応の違い(事例)	
	③ソーシャルサポートの効果	
	④ソーシャルサポートを上手に活用するための行動手続き	
グループワーク (70分)	課題① スレッサーのリストアップ	・スレッサーの明確化
	課題② 必要なサポートのリストアップと選択	・必要なサポートの明確化
	課題③ サポート源の査定	・身近なサポートやサポート源への認識を高める
	課題④ サポート獲得方略の立案	・上手なサポート獲得方略の考案とサポート関係維持スキルの向上 ・他者の考え方や行動のモデリングによるスキルの向上
グループワークの成果の発表とフィードバック		・学習成果の確認 ・フィードバックによる考え方や行動の修正

効果評価指標

ストレスとソーシャルサポートに関する知識 ストレス及びソーシャルサポートに関する知識を問う項目を作成し、使用した。本尺度は全5項目で構成され、4つの選択肢から正しい答えを選択する回答方法であった（項目例“自分を支えてくれたり、助けてくれたりする周囲の人々（家族、友人、先輩など）を何としようか”）。正解は1点、不正解は0点で得点化し、得点が高いほど正確で多くの知識を有することを示す。

サポート希求行動 General Coping Questionnaire (GCQ) 特性版（佐々木・山崎, 2002）から、下位尺度である“情緒的サポート希求(8項目)”を使用した。本尺度は、日常生活において問題に直面した際に、各

項目のサポート希求行動を実行する程度について、“まったく行わない（0点）”～“いつも行う（5点）”の5件法で評定するものである（項目例“誰かになぐさめてもらう”）。得点が高いほど、問題に対するサポート希求行動の実行の程度が高いことを示す。プリテストのデータを用いてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .83$ であり、高い内的整合性が確認された。

知覚されたサポート 嶋(1992)の尺度を使用した。本尺度は全12項目から構成されており、自己と各サポート源との関係において、各項目内容が該当する程度について“全く当てはまらない（0点）”～“非常によく当てはまる（5点）”の5件法で評定するものである（項目例“個人的な悩みについて話し合える”）。得点が高いほど知覚されたサポート量が多いことを示す。サポート源には、大学生にとって重要なサポート源とされる（嶋, 1992）、家族、同性友人、異性友人を設定した。プリテストのデータを用いてCronbachの α 係数を算出したところ、すべてのサポート源で $\alpha = .91 \sim .94$ の範囲にあり、高い内的整合性が確認された。

ストレスサー 菊島(2002)、鈴木・大塚・小杉(2001)の大学生用ライフイベント尺度を参考に、大学生活において一般的に経験されやすいと考えられる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。

ストレス反応 日本語版GHQ短縮版12項目(中川・大坊, 1985)を使用した。本尺度は、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、憂鬱になる”）、最近の自己の状態が該当する程度について、“全くなかった（1点）”～“たびたびあった（4点）”などの4件法で評定するものである。得点が高いほど、強いストレス反応が自覚されていることを示す。プリテストのデータを用いてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .70$ であり、データ解析において許容できる高さの内的整合性が示された。

フェイス項目 性別、学年、年齢について尋ねた。

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

しかった、2. やや易しかった、3. ちょうどよい、4. やや難しかった、5. 非常に難しかった）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. 非常に易しかった、2. やや易しかった、3. ちょうどよい、4. やや難しかった、5. 非常に難しかった）また、プログラムに関する感想を自由記述にて回答を求めた。

結果

介入群のうちプログラムを完遂し、全3回のテストに回答した15名（平均年齢=20.2, $SD=1.42$, 男性5名, 女性10名, 1年生4名, 2年生1名, 3年生8名, 4年生2名）と、待機群のうち全3回のテストに回答した17名（平均年齢=19.8, $SD=1.67$, 男性4名, 女性13名, 1年生7名, 2年生2名, 3年生7名, 4年生1名）を分析対象とした。本研究のデータ解析には、すべて統計ソフトSPSS11.0J 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、参加者の性別についてFisherの直接法、学年について χ^2 検定を実施した。また、ストレスとサポートに関する知識、サポート希求行動、知覚されたサポート、ストレスサー、ストレス反応、年齢のプリテスト得点について t 検定を実施した。分析の結果、同性友人サポートにおいて待機群の得点が介入群に比べて有意に高かった（ $t(30)=2.47, p<.05$ ）。

その他、いずれの属性（性別、学年、年齢）、効果評価指標においても両群間に有意な差は認められなかった（すべて $p>.10$ ）。各効果評価指標のプリテストの平均値と標準偏差、および t 検定の結果を表2に示した。

プログラムの効果の検討

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でのプリテストからの変化得点（ポストテストープリテスト、フォローアップテストープリテスト）を従属変数、群（介入群、待機群）を独立変数とし、各効果評価指標のプリテストの得点を共変量とする共分散分析を行った。また、効果量としてCohen's d (Cohen, 1992) を算出した。

分析の結果、ストレスとサポートに関する知識におい

表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	SD	p値
知識	介入	15	0.0~5.0	3.4	0.91	.517
	待機	17		3.6	0.71	
サポート希求行動	介入	15	5.0~40.0	25.0	10.01	.431
	待機	17		27.3	5.01	
家族サポート	介入	15	12.0~48.0	41.1	12.70	.619
	待機	17		43.2	11.80	
同性友人サポート	介入	15	12.0~48.0	41.9	10.63	.020
	待機	17		49.2	5.69	
異性友人サポート	介入	15	12.0~48.0	34.6	11.16	.587
	待機	17		36.7	10.60	
ストレッサー	介入	15	0.0~21.0	8.3	2.87	.191
	待機	17		9.5	2.21	
ストレス反応	介入	15	12.0~48.0	20.2	1.42	.501
	待機	17		19.8	1.67	

て、ポストテスト、フォローアップテストの両時点で有意差が認められた ($F(1,30) = 25.69, p < .001$; $F(1,30) = 17.80, p < .001$)。いずれも介入群の変化得点が待機群に比べて有意に大きく、効果量も高い水準にあった ($d = 1.34$; $d = 1.36$)。また、サポート希求行動では、ポストテスト、フォローアップテストの両時点で傾向差が認められた ($F(1,30) = 3.13, p < .10$; $F(1,30) = 4.06, p < .10$)。いずれも介入群の変化得点が待機群に比べて大きく、効果量は中程度の水準にあった ($d = 0.70$; $d = 0.77$)。分析結果を表3に示した。

表3 群を独立変数、各効果評価指標の変化量を従属変数、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			
			調整平均	標準誤差	p値	d	調整平均	標準誤差	p値	d
知識	介入	15	1.12	0.14	.000	1.34	1.06	0.19	.000	1.36
	待機	17	0.13	0.13			-0.06	0.18		
サポート希求行動	介入	15	2.58	1.15	.080	0.70	2.02	0.94	.053	0.77
	待機	17	-0.22	1.08			-0.60	0.89		
家族サポート	介入	15	1.48	1.70	.818	0.14	2.91	1.26	.270	0.44
	待機	17	0.93	1.59			0.96	1.19		
同性友人サポート	介入	15	0.52	1.07	.669	0.39	1.00	1.15	.696	0.35
	待機	17	1.19	1.00			1.65	1.08		
異性友人サポート	介入	15	0.49	1.44	.359	-0.20	1.36	1.71	.122	-0.41
	待機	17	2.34	1.36			5.01	1.61		
ストレッサー	介入	15	-0.18	0.58	.179	-0.09	-1.03	0.56	.336	-0.03
	待機	17	0.93	0.54			-0.27	0.53		
ストレス反応	介入	15	-1.45	1.22	.147	-0.52	-1.80	1.41	.238	-0.42
	待機	17	1.04	1.14			0.53	1.32		

プログラムに関する評価の検討

分析対象とした介入群15名のプログラムに関する評価について集計し、表4に示した。

グループセミナーの負担の程度に関しては、“ちょうどよい”という回答が過半数(9名)を占め(60.0%)、“やや足りない”が4名(26.7%)、“やや負担が大きい”

が2名(13.3%)であった。グループワークの難易度に関しては、“ちょうどよい”という回答が過半数(9名)を占め(60.0%)、“非常に易しかった”が1名(6.7%)、“やや易しかった”が4名(26.7%)であった。一方、1名(6.7%)が“非常に難しかった”と回答した。

ワークブックの負担の程度に関しては、おおむね(13名)“ちょうどよい”という回答が得られ(86.7%)、1名(6.7%)が“やや足りない”、1名(6.7%)が“やや負担が大きい”と回答した。ワークブックの難易度に関しては、おおむね(13名)“ちょうどよい”という回答が得られ(86.7%)、2名(13.3%)が“やや易しかった”と回答した。

表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)	4(26.7)	9(60.0)	2(13.3)	0(0)	15(100)
2)グループセミナーの難易度	1(6.7)	4(26.7)	9(60.0)	0(0)	1(6.7)	15(100)
3)ワークブックの負担の程度	0(0)	1(6.7)	13(86.7)	1(6.7)	0(0)	15(100)
4)ワークブックの難易度	0(0)	2(13.3)	13(86.7)	0(0)	0(0)	15(100)

1), 3): 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), 4): 1.非常に易しかった, 2.やや易しかった, 3.ちょうどよい, 4.やや難しかった, 5.非常に難しかった

また、分析対象とした15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感想をまとめ、以下の表5に示した。さらに、ポストテストにおける分析対象者のプログラム全体を通しての意見や感想をまとめ表6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、①サポート関係維持スキルの向上をうかがわせる報告(“サポートへのお返しを心がけている”など)(2名)や、②グループセミナーの学習した行動技能の定着をうかがわせる報告(“サポートをもらうための手順・方針ができた”など)(3名)、③学習内容を意識的に実行したり、応用したりしていることが推察される報告(“友達にノートを借りたり、愚痴を聞いてもらうようになった”など)(4名)、④その他役立っていることを示す報告(“自分を助けてくれる人がいることを認識した”など)(4名)が得られた。

一方、“まだ特に役立っていない”、“まだ特に意識しておらず、サポート獲得もしていない”という報告もあり、フォローアップ面接時点では学習内容の実行が進んでいない参加者が2名存在した。

表5 参加者の意見・感想

<p><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?></p>
<p>1)フォローアップ面接時点で役立っているという回答 (n=13)</p> <p>①サポート関係維持スキルの向上 (n=2)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何かしてもらったら「ありがとう」と言う、思うことを意識するようになった。(S1) ・サポートへのお返しサポートを心がけている。(S4) <p>②学習内容の定着 (n=3)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・サポートをもらうための手順・方針ができた(どんな問題について、誰に、どのようになど)。(S3) ・(サポート獲得・活用において)段階、過程を踏んで行うことが役立つと感じた。(S7) <p>③学習内容の実践や応用 (n=4)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問題に行き詰ったときに、対処方法を模索するようになった。例えば、友達にノートを借りたり、愚痴を聞いてもらうようになった。視野が広がった。(S11) ・サポートネットワークを広げる努力をしている。(S6) <p>④その他 (n=4)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分を助けてくれる人がいることを認識した。(S9) ・先輩から実習について聞き、気持ちが楽になった。(S15)
<p>2)フォローアップ面接時点では役立っていないという回答 (n=2)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・まだ特に役立っていない。(S10) ・まだ特に意識しておらず、サポート獲得もしていない。(S13)

プログラム全体を通しての意見や感想では、①知識の獲得や整理ができたという報告(“ストレスとなりそうなことに出会った時に、誰かにサポートしてもらうなど具体的に考えることがストレスを軽減するのにつながるといことが分かった”など)(8名)、②学習内容の実践についての報告(“ストレスを感じた時に一人で解消しようとするのではなく、周囲にサポートしてくれる人がいるということを念頭において、活動しようとしている”など)(6名)、③サポート認識の向上をうかがわせる報告(“「自分の周りにはサポートしてくれる人がいるんだ」という意識は以前に比べて強く持てるようになった”(1名)が得られた。

表6 プログラム全体を通した参加者の意見・感想

<p>①知識の獲得や整理ができた (n=8)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・何でも自分ひとりで解決しようとするところがあるので、他人の力を借りることも心身の両面において大切なことであるのだと学ぶことができた。(S4) ・ストレスとなりそうなことに出会った時に、誰かにサポートしてもらうなど具体的に考えることがストレスを軽減するのにつながるといことが分かった。(S7) ・あらためて自分の周囲の環境について見直し、考えなおすきっかけになった。(S8) <p>②学習内容の実践 (n=6)</p> <p>【意見・感想の例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・積極的に友人になれるように挨拶をしたり、親しみが持てそうな態度でふるまうようにしているので、多くの友人ができた気がする。また、困った人がいたら自分から手助けし、自分が困っている時にも助けてもらっている。(S6) ・ストレスを感じた時に一人で解消しようとするのではなく、周囲にサポートしてくれる人がいるということを念頭において、活動しようとしている。(S13) ・友人に頼ることを以前は気が進まなかったが、今はいろいろな人に頼れるようになった。すると色々な場面で助けられた。(S14) <p>③サポート認識の向上 (n=1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自分の周りにはサポートしてくれる人がいるんだ」という意識は以前に比べ強く持てるようになった。(S15)

考 察

本研究は、一般大学生を対象に、効果的にソーシャルサポートを引き出し、活用するための行動手続きの習得を目標とした学習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証することを目的とした。分析結果から、プログラム実施により、1)ポストテスト、フォローアップテストの両時点においてストレスとソーシャルサポートに関する知識の向上、2)サポート希求行動が向上する傾向、3)知覚されたサポートには効果が認められなかったこと、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知識および行動面において、長期的な効果を示すものといえる。

仮説1について

ストレスとソーシャルサポートに関する知識においては、短期的にも長期的にも向上が認められたことから、本プログラムの知識向上における効果が検証されたといえる。

知識面における効果の検討 ストレスとサポートに関する知識の向上はポストテスト、フォローアップテストの両時点において認められたことから、グループセミナーおよびワークブックでの学習内容が参加者の知識として十分に定着したと考えられる。知識の向上に関しては、参加者にとって、グループセミナーの受講やワークブックによる復習が、知識を体系的に獲得する機会になったと考えられる。特に、グループセミナーやワークブックの難易度において、“非常に難しかった”と回答しているのはわずか1名(6.7%)であり、多くの参加者にとって本研究のプログラムの内容がわかりやすく構成されていたことが、知識の向上と維持を促進した要因であったと考えられる。

仮説2について

サポート希求行動においては、短期的、長期的ともに向上する傾向が認められたことから、本プログラムの行動面における効果は弱いながら一部検証されたといえる。

行動面における効果の検討 サポート希求行動が向上する傾向が認められたことに関しては、“物事にぶつかった時、自分だけで取り組むのではなく、人の助けを借りることができるようになったと思います”(S13)や、“友人に頼ることを以前は気が進まなかったが、今はいろんな人に頼れるようになった”(S14)などの自省報告によっても示されていた。行動面の変化を促した要因として、ワークブックによる個人学習があげられる。グループワークでの共同課題に加え、自分の抱える問題について個別の課題を行ったことにより、学習内容のリハーサル及び般化が促進されたと考えられる。さらに、ワークブックの負担の程度については“ちょうどよい”との回答が86.7%であり、多くの参加者にとってワークブック課題は取り組みやすく、学習動機を維持するのに適した内容であったと推察される。

しかし、行動面における介入効果は、いずれのテスト時点においても有意傾向にとどまった。このことに関しては、認知や行動変容の基礎となる知識が定着していたことから、学習した行動技能の日常生活における実行の程度が十分でなかったことによるものと考えられる。フォローアップ面接時点では、グループセミナーの学習内容に関して“まだ特に役に立っていない”(S10)や“まだ特に意識しておらず、サポート獲得もしていない”(S13)などの学習内容の実行の程度が十分でなかったことを示す報告も認められた。以上のことから、定期的に励ましのメールを送るなど、学習内容の実行を促すような工夫を取り入れることにより、サポート希求行動をさらに向上させるこ

とができる可能性が示唆される。

仮説3について

知覚されたサポート、ストレス反応ともに、両群間に統計的な有意差が認められず、仮説3は検証されなかった。

知覚されたサポートにおける効果の検討 知覚されたサポートにおいてはいずれのテスト時点においても両群間で統計的に有意な差が認められなかった。その理由としては以下の2点が考えられる。

第1は、効果評価指標の測定期間の長さの問題である。Pratt et al. (2000)は、本研究同様大学生を対象にソーシャルサポート向上のためのグループワークを実施し、女性においてサポートの増加を報告している。Pratt et al. (2000)は、プリテストから最終的なフォローアップテストまで約7ヶ月間の期間を設けていたのに対し、本研究では約4ヶ月間であった。知覚されたサポートの評価には、個人のパーソナリティや相手との対人関係の親密性などが関係している(Cohen et al., 2000)。このことから、知覚されたサポートの変化は、個人の認知傾向の変容やサポート源との関係性の深化ととらえられ、それらの変化を引き起こすには、さらに長期にわたるサポート源とのサポート授受体験が必要であることが推察される。したがって、4ヶ月という測定期間は、個人の認知傾向やサポート源との関係性の深化という次元における変化を反映させるには十分な期間ではなかったと考えられる。今後は、測定期間をより長期化してプログラムの効果について検討していく必要があるだろう。

第2は、本研究における参加者のプリテストにおける知覚されたサポートの水準が高く、すでに天井効果が認められていた可能性が考えられる点である。そこで、本研究参加者のプリテストにおけるサポート得点の平均値と健常者を対象とした嶋(1992)の平均値とを男女別に比較したところ、男性では同性友人と異性友人のサポート源において、女性ではすべてのサポート源において本研究の参加者のサポート得点の平均値が、嶋(1992)を上回っていた(本研究 男性 家族=31.2, 同性友人=42.3, 異性友人=34.3, 女性 家族=46.5, 同性友人=47.1, 異性友人=36.3, 嶋(1992) 男性 家族=31.3, 同性友人=41.5, 異性友人=29.2, 女性: 家族=39.8, 同性友人=46.6, 異性友人=32.0)。このようにプリテストにおいて知覚されたサポートの水準が高かった理由としては、本研究では自発的な参加希望者を研究対象としていたことが影響していたと考えられる。援助要請行動の研究(山口・久田, 1986)においては、大学生ソーシャルサポートの多さと援助希求の積極性との関連の強さが指摘されている。本研究

のようなプログラムへの参加も一種の援助希求行動であるため、自発的な参加希望者のみを対象とした研究では、知覚されたサポートの水準が高く、問題への取り組みが積極的な個人が集まりやすかったことが推測される。

ストレス反応における効果の検討 ストレス反応においても学習効果は認められなかった。知覚されたサポートの変化において両群間で統計的に有意な差が認められなかったことから、プログラムの効果がストレス反応にまで波及しなかったと考えられる。

本研究の課題

最後に、本研究の課題として、以下の2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ため、結果の一般化には注意が必要である。今後の研究では、様々な地域や学部を学生を対象にプログラムの効果評価を行う必要がある。第2は、サポート希求行動の評価において情緒的サポート希求のみを測定していた点があげられる。ソーシャルサポートは、その機能により、情緒的サポートと道具的サポートに大別される(浦, 1992)。わが国の大学生にとっては、特に友人からの情緒的サポートが精神的健康維持に重要であるとされるため(嶋, 1992; 和田, 1992)、本研究では情緒的サポートの希求行動に限定して、介入効果を評価した。しかし、家族からの道具的サポートと大学生の精神的健康との関連を示す報告もあることから(福岡・橋本, 1997)、今後は道具的サポートの希求行動も評価指標に加えたうえでプログラムの効果を検討する必要がある。

結 論

本プログラムが知識向上の効果を有することが明らかになった。行動変容の基盤となる知識が十分に定着したことから、学習内容の実行に対する意識を高めるような工夫を取り入れることで、傾向差が認められたサポート希求行動をさらに向上させることが可能であると推察される。一方、知覚されたサポートでは、いずれのテスト時点においても統計的に有意な差が認められなかった。知覚されたサポートの変化は、個人の認知傾向の変化や他者との長期的なサポート授受の持続に基づく関係性の深化と考えられるため、4ヶ月という短期的な測定期間では変化が現れにくかったと推察された。

【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類心理学系コース卒業生の中原実さんに心よりお礼申し上げます。

【引用文献】

- Bovier, P. A., Chamot, E., & Perneger, T. V. (2004). Perceived stress, internal resources, and social support as determinants of mental health among young adults. *Quality of Life Research*, *13*, 161-170.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*, 155-159.
- Cohen, S., Undrewood, L. G., & Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford university.
- (コーエン S., アンダーウッド L.G., & ゴットリーブ B.H. 小杉正太郎・島津美由紀・大塚泰正・鈴木綾子(監訳) (2005). ソーシャルサポートの測定と介入 川島書店)
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, *98*, 310-357.
- Fontaine, G. (1986). Role of social support system in overseas relocation: Implications for intercultural training. *International Journal of Intercultural Relation*, *10*, 361-378.
- 福岡欣治・橋本 幸 (1997). 大学生と成人における家族と友人の知覚されたソーシャル・サポートとそのストレス緩和効果 心理学研究, *68*, 403-409.
- 平野優子 (2005). 大学低学年生におけるデイリー・ハッスル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.
- Hogan, B. E., Linden, W., & Najarian, B. (2002). Social support interventions: Do they work? *Clinical psychology review*, *22*, 381-440.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., & Bonin, L. (1997). Social support, coping, and psychological adjustment: A resources model. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality*. New York: Plenum Press. pp.169-186.
- 堀 匡・島津明人 (2007). 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 心理学研究, 78, 284-289.
- 菊島勝也 (2002). 大学生用ストレス尺度の作成—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.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, J. S., Koeske, G. F., & Sale, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: a study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 399-414.
- Linden, W. (2005). *Stress management: from basic science to better practice*. California: Sage Publications. pp.108-118.
- 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
- Potter, B. A. (1996). *Preventing Job Burnout*. 2nd ed. California: Crisp Learning.
- (ポッター B. A. 高良麻子 (訳) (2003). ソーシャルサポートを構築する パーミアウト予防ワークブック ブックマン社 pp.94-106.)
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., Alisat, S., Bowers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Terzian, B., & Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College Student Development*, 41, 427-441.
- 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.
- 佐藤正二 (2004). 集団介入の利点, 欠点, 工夫点 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.29-38.
- 嶋 信宏 (1992). 大学生におけるソーシャルサポートの日常的ストレスに対する効果 社会心理学研究, 7, 45-53.
- 嶋田洋徳 (2001). 心理学的ストレスとソーシャルサポート ストレス科学, 16, 40-50.
- 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.
- 田中宏二・田中共子・兵藤好美 (1996). ソーシャル・サポート・ネットワークの介入研究の視点と方法論 岡山大学教育学部研究集録, 102, 1-13.
- 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.
- 浦 光博 (1992). 支えあう人と人 サイエンス社 pp.58-61.
- 山口登志子・久田 満 (1986). 大学生のカウンセリングを受けることに対する態度について—カウンセリングに対する期待, ソーシャル・サポート, Locus of Control および抑うつ度との関係— 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 958-959.
- 和田 実 (1992). 大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャルサポートの影響 教育心理学研究, 40, 386-393.