

## 認知の再構成プログラムによるストレスラーのコントロールの可能性の向上 ーワークシートと話し合い活動の効果の検討ー

山本 奨\*, 大谷 哲弘\*\*

(2016年3月3日受理)

Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OTANI

Intervention by a Cognitive Restructuring Program for Stressor Controllability:

A study of the effectiveness of a worksheet and discussions

本研究の目的は、ストレスラーのコントロールの可能性の向上をねらいとする認知の再構成プログラムの展開における、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動のそれぞれの効果を比較し検証することであった。156名の中学3年生を対象に検証授業を実施し、事前・プログラム中・事後に分けてその過程を測定したところ、提案されたプログラムは、ストレス対処の自信を介してストレスラーのコントロールの可能性の向上をもたらしていることが分かった。そこで有益にはたらくのはワークシートを用いた個人学習であり、話し合い活動は必須ではなかった。個人学習だけではストレス対処の自信が向上せず、話し合い活動によりはじめて有効に機能するコーピング・レパトリー拡大プログラムとは、その点で大きく異なるものであった。

### 問題と目的

岩手県の全ての公立学校（小中学校, 高等学校, 特別支援学校）では、東日本大震災発災以降毎年9月に、学級担任等による「心のサポート授業」が実施されている（富永・三浦・山本・大谷・高橋・小澤・白川・渡部, 2012; 山本, 2013a）。この授業は、前半で富永（2014）の Ptsr-ed-trauma25 を改変したトラウマ反応・ストレス反応チェックリストである「心とからだの健康観察」を用いて、児童生徒が自らの反応を点検し、後半ではその反応に応じたリラクセーションワークなど心理教育を行うものである。

岩手県教育委員会（2015a）は、「心とからだの健康観察」の結果を集計することで、支援を要する児童生徒の在籍比について、津波被害があった

沿岸部市町村と津波被害のなかった内陸部の間では、2.8ポイントの差が生じていることを報告している。このことは、発災後4年を経過しても依然として児童生徒には被災の影響が残っていることを示すものと言えよう。また、内陸部の子どもの状況について、中学生の要支援率は発災年は12.4%であったが、その後は11%強に低下し、その後はそれを維持している。東日本大震災を内陸部で経験した生徒に関しては、震災由来のトラウマ反応が解消に向かい、「心とからだの健康観察」に表れる反応は、学校生活などをとおして経験される非震災由来のものであることが推察される。

山本（2014a）は、「回復が見られる子どもには、自らの心身に目を配り対処を工夫した被災後の経験を、ストレスマネジメント能力という生涯に渡

\* 岩手大学教育学部

\*\* 岩手県立総合教育センター

って活用できる力として定着させる心理教育が求められてい」と指摘する。また富永(2014)は、「心とからだの健康観察」によって得られる情報の、虐待やいじめ対応への活用を提案している。このように、発災4年目以降、「心のサポート授業」には、トラウマケアに加え、ストレスマネジメントに関する心理教育の機能が期待されるようになった。2014年度以降、「心のサポート授業」の後半の心理教育において、トラウマ反応に焦点化したリラクセーションワークを実施するのか、ストレスマネジメントに関する心理教育を実施するのか、学校や学級の実情に応じて選択できることとしたのは、このようなニーズに応えるためのものであった。

一般に、ストレスマネジメントに関する心理教育では、Lazarus(1999)などのストレスモデルに従い、ストレスを軽減する、ストレスに対する認知的評価に介入する、ストレス反応を扱う、コーピングのレパートリーを拡大する、の4つのテーマが扱われることが多い。また、そこで用いられたコーピングを問題焦点型と情動焦点型の次元で捉える視点はFolkman & Lazarus(1980)を、認知的と行動的との次元で捉える視点はLazarus(1999)によっている。2014年以降の「心のサポート授業」における心理教育では、まず、その中のコーピング・レパートリーを拡大させる手法が採用され、授業案と教材が新たに提供された。これは高校生を対象に開発され有効性が検証された山本(2014b)のプログラムを基にしたもので、そこでは、(i)有効にはたらくのは問題焦点型の認知的コーピングのみであり、情動焦点型のコーピングは有効でないこと、(ii)ストレス対処の自信は、ワークシートを用いた個人学習だけでは有益なコーピング・レパートリーが得られず、話し合い活動を経て、他者のコーピング様式を取り入れた段階で、はじめて向上するものであること、(iii)問題焦点型の行動的コーピングに関する話し合い活動は、むしろ阻害要因となることが明らかにされている。プログラムはその知見を得て改善が試みられ、また中学生にも適

用可能であることが検証されている(山本・大谷, 2015)。

さらに2015年には、「心のサポート授業」にストレスマネジメントに関する心理教育として、ストレスに対する認知的評価に介入するプログラムが追加提供されることとなった(岩手県教育委員会, 2015b)。それは、「友だちに挨拶をしたけれど返事が返ってこない」場面を設定し、『出来事』『思考』『感情』『行動』の関係について児童生徒に考えさせることをとおして、人を困らせるものが『出来事』ではなく『思考』であることに気付かせようとするものである。そこでは、当該場面の思考の非適応的な例として「無視された!」などが、適応的な例として「聞こえないのかな?」が示され、非適応的な思考を適応的なものに修正することが試みられる。

出来事に伴って生じた否定的な感情を扱うにあたり、これに先立って頭に浮かんだ思考(自動思考)に注目させ、その根拠や結果を現実と対比させ、その歪みに気付かせ、柔軟で適応的な思考に導くという認知的技法は認知再構成法と呼ばれるものである。個人を対象とする介入ではDTR(非機能的思考記録表:dysfunctional thought record)と呼ばれるツールを用いて状況を捉え、感情を点検し、自動思考を捉える試みを行い、適応的思考の生成に導くものであるが、小中学生を対象とした集団への適用の試みと、その抑うつへの効果が報告されている(小関・嶋田・佐々木, 2007; 佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009; 石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤, 2009など)。

「心のサポート授業」の『認知編』のプログラムは認知再構成法の発想を援用し、出来事を提示し、歪んだ認知の下で生じた自動思考を提示し、それが根拠の無いものであることを点検した上で、柔軟で適応的な思考を獲得させようとするものである。また、展開としては、認知の歪みまでを全体で指導し、その後、ワークシートを用いた個人学習で個人の発想を点検し、それに続くグループによる話し合い活動により『思考』の幅を広げさせ、学級での全体発表でまとめるという手順

によっている。このプログラムの有効性は、先述の(ii)の問題焦点型の認知的コーピングに関する検証から類推されたものであり、実証には至っていない。加えて、『思考』の幅を広げる目的から、話し合い活動を省略しないことが、その指導案では指示されているが、手順としての話し合い活動に関しても、同様に(i)のワークシートを用いての個人学習だけではストレス対処の自信につながらず話し合い活動を経ることが重要だとの知見に根拠を置いているが、これも認知の再構成プログラムにおいて実証されたものではない。

ところで、ストレスモデルにおける認知的評価は、ストレスラーに対するものであるため、この課題はストレスラーを定めることではじめて成立する。この点で、一般的なストレス対処を前提とすることが可能なコーピング・レパトリー拡大プログラムとは異なる。そのために、当該プログラムでも「友だちに挨拶をしたけれど返事が返ってこない」という場面をストレスラーとして提示している。この問題は、ストレスラーに対する認知的評価を測定しようとする場合にも生じることで、三浦（2002）はこれを測定する尺度において、「たとえば、友だちから仲間はずれにされたり、

自分の性格や顔のことで悪く言われるなど、『友だちとの関係についての嫌なできごと』があったときに、あなたは下のようなことをどのくらい感じたり考えたりしますか」と提示することでストレスラーを特定している。これを踏まえると、認知の再構成を試みるプログラムの有効性は、コーピング・レパトリー拡大プログラムの有効性を実証する際に用いられた「ストレス対処の自信」という般化されたものではなく、特定のストレスラーを提示した上で、そのコントロールの可能性を測定する必要があると考えられる。

以上のことから本研究では、ストレスラーのコントロールの可能性の向上をねらいとする認知の再構成プログラムの展開における、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動のそれぞれの効果を比較し検証することを目的とする。

## 方 法

**検証授業のねらい：**認知の再構成プログラムは、当該中学校の特別活動に位置づけられた1コマ（50分（ただし当該プログラムの正味時間は38分15秒））の授業として、4クラス合同で実施された。「ストレスラーに対する正しい評価が精神の健康

TABLE 1 プログラムの概要（38' 15"）

段階	学習形態	学習内容	所要時間	項目	測定	備考
導 入	講 義	学習動機の獲得	2' 30"	質問紙の記入	ストレス対処の自信 ストレスサーのコントロールの可能性	
			2' 30"	ストレスマネジメントの意義		山本（2013）による
				ストレスモデルの概観		
	講 義	ストレスの仕組みに関する基本的事項の理解	2' 45"	ストレスサー		
			5' 55"	コーピング		山本（2014）による
			3' 20"	ストレス反応		
展 開	個人学習	個人の発想による『思考』の創出	6' 05"	ストレス認知		FIGURE 1
			3' 40"	『思考』のワークシートへの記入		FIGURE 2
			0' 30"		個人学習時の『思考』の数	
			話し合い	『思考』の拡大	3' 00"	『思考』に関する話し合い
他者の発言や記述から同意できるものをワークシートに追加記入						
ま と め	講 義	般化意欲の醸成	5' 30"	ストレスマネジメントにおける『思考』の意義		
			2' 30"	質問紙の記入	ストレス対処の自信 ストレスサーのコントロールの可能性 話し合い後の『思考』の数	

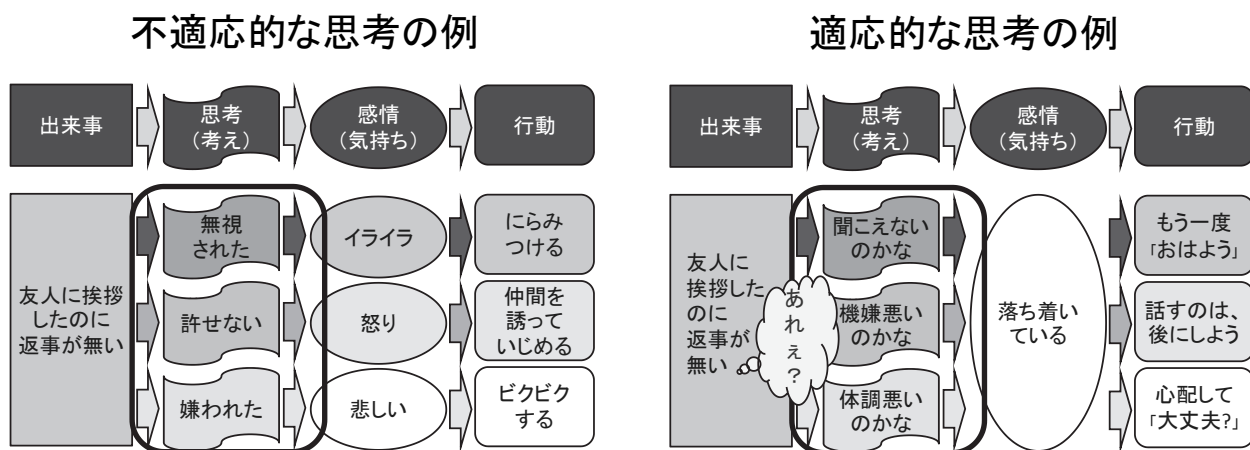


FIGURE 1 プログラムで用いた教材の一部

のために重要であることを理解し、柔軟で適応的な考え方を獲得する」ことが目標とされ、具体的には、これによりストレス対処の自信を獲得させ、受験勉強という課題に対するコントロールの可能性を改善し、学校生活への適応を実現させようとするものであった。

**検証授業の展開：**岩手県教育委員会(2015b)の「心のサポート授業」に修正を加え、検証要素を抽出して実施した。まず、保健体育の教科及び特別活動におけるストレスに関する既習事項を確認した上で、ストレスの仕組みに関する基本的事項に触れ、これが心身に影響を与えるものであり、精神の健康を保つにはストレスに適切に対処する必要があることについて、講義形式で授業を行った。その中で、ストレスに対する認知的評価によってもたらされる適応・不適応について焦点を当

てた解説を行った。それに続いてワークシートを用いた個人学習と生徒間による話し合い活動を行うものであった。その概要を **TABLE 1** に、教材の一部を **FIGURE 1** に、ワークシートを **FIGURE 2** に示した。内容については、文部科学省(2012)制作による「健康な生活を送るために」を参照することで学校教育で実施されるべき標準的なものとなるよう配慮した。またそれは Lazarus (1999) のストレス・モデルとよく一致するものと考えられた。

**実施時期：**2015年11月

**実施対象：**中学3年生,156人(男性78人,女性78人)

**測定手続き：**プログラムの進行に沿い、開始時、途中、終了時の3回に分けて、下の調査材料に示した質問項目に回答を求めた。以下では開始時を事前、終了時を事後と表記する。なお質問紙の提出は任意であることを冒頭で説明し、実施後の生徒の反応に備えて心理職による相談体制を整えた。実施に関する倫理上の問題については、教育課程内の授業であったため、実施校で検討され認められた。

**調査材料：**

① **ストレス対処の自信(事前／事後)：**山本(2014b)と山本・大谷(2015)で用いられた「日頃、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか?」「授業が終わったいま、ストレスに対処する自信がどの程度ありますか?」の間に10件法で回答を求めた。

出来事	思考 (考え)	感情 (気持ち)	行動
テスト…期待より10点低かった	あれ?ここは復習が足りないところだったんだ!	落ち着いている やる気が湧いた など	頑張る
あれ? なぁーんだ、平均点も低いテストだったんだ!			
1			
2			
3			
4			

FIGURE 2 プログラムで用いたワークシート



②**ストレスラーのコントロール可能性（事前／事後）**：中学生を対象とする認知的評価測定尺度（三浦，2002）は，本来は「影響性」と「コントロール可能性」の2下位尺度によりストレスラーに対する評価概念を測定しようとするものである。この内の「コントロール可能性」を表す7項目を用い，「『勉強がはかどらない』という課題が生じたとき，今のあなたは下のことを，どのくらい感じたり考えたりしそうですか？」の間に4件法で回答を求めた。

③**個人学習時の『思考』の数（途中）**：ワークシートに記入することができた『思考』の数。ワークシートで提示されたストレスラーは，「テストの得点が期待したより10点低い」というものであった。

④**話し合い活動後の『思考』の数（事後）**：話し合い活動で追加された後の『思考』の数。

### 結果と考察

151名から研究への協力が得られた。この内回答に不備のあるものを削除した後に分析に用いられたのは136名分であり，在籍に対する有効回答率は87.2%であった。

#### 1 プログラムの有効性

まず，プログラムの実施が，ストレス対処の自信の向上を伴うものであることを確認するために，この得点の事前・事後の変化を，対応のある場合の $t$ 検定により検討した。各条件の平均と標準偏差を**TABLE 2**に示した。分析の結果，その向上は有意であった（ $t(135)=-12.997, p<.01, r=.88$ ）。これによりストレス対処の自信の向上をねらいとした本プログラムは，有効に機能するものであったと判断された。

次に，プログラムの実施が，ストレスラーのコントロールの可能性の向上を伴うものであることを確認するために，この得点の事前・事後の変化を，対応のある場合の $t$ 検定により検討した。各条件の平均と標準偏差を**TABLE 2**に示した。分析の結果，その向上は有意であった（ $t(135)=-15.601, p<.01, r=.80$ ）。これにより受験勉強とい

**TABLE 2 プログラムの効果**

	ストレス対処の自信	ストレスラーのコントロールの可能性
事前	5.566 (2.200)	17.94 (4.407)
事後	7.507 (1.647)	22.49 (3.694)

( )内は標準偏差

**TABLE 3 ワークシートに記入された『思考』**

	『思考』
個人学習時	3.809 (2.3206)
話し合い活動後	6.434 (2.8563)

話し合い後の件数は、個人学習時に話し合い活動時の追加分を加えたもの  
( )内は標準偏差

う課題に対するコントロールの可能性に関する認知の改善をねらいとした部面においても，本プログラムは有効に機能するものであったと判断された。

さらに，個人学習でワークシートに記入することができた『思考』と話し合い活動終了までに記入することができた『思考』を比較し，話し合い活動によりこれを拡大することができたのか，対応のある場合の $t$ 検定により検討した。各条件の平均と標準偏差を**TABLE 3**に示した。分析の結果，その拡大は有意であった（ $t(135)=-16.921, p<.01, r=.83$ ）。これにより，話し合い活動は，『思考』を拡大させるという意味で，有効に機能するものであったと判断された。

#### 2 認知の再構成とストレスラーのコントロールの可能性の関係

中学生が日ごろ備えている勉強に対するストレスラーのコントロールの可能性が，ワークシートによる個人学習と話し合い活動を経て，ストレス対処の自信を媒介させながら，事後のストレスラーのコントロールの可能性の変容に至るのか，共分散構造分析により追究した。そのモデルを**FIGURE 3**に示した。ここに投入した変数は顕在変数7項目により測定された潜在変数である事前・事後のストレスラーのコントロールの可能性と，以下いずれも顕在変数である事前・事後のストレス対処の自信，ワークシートに個人学習時に記入された『思考』の数と，話し合い活動で追加

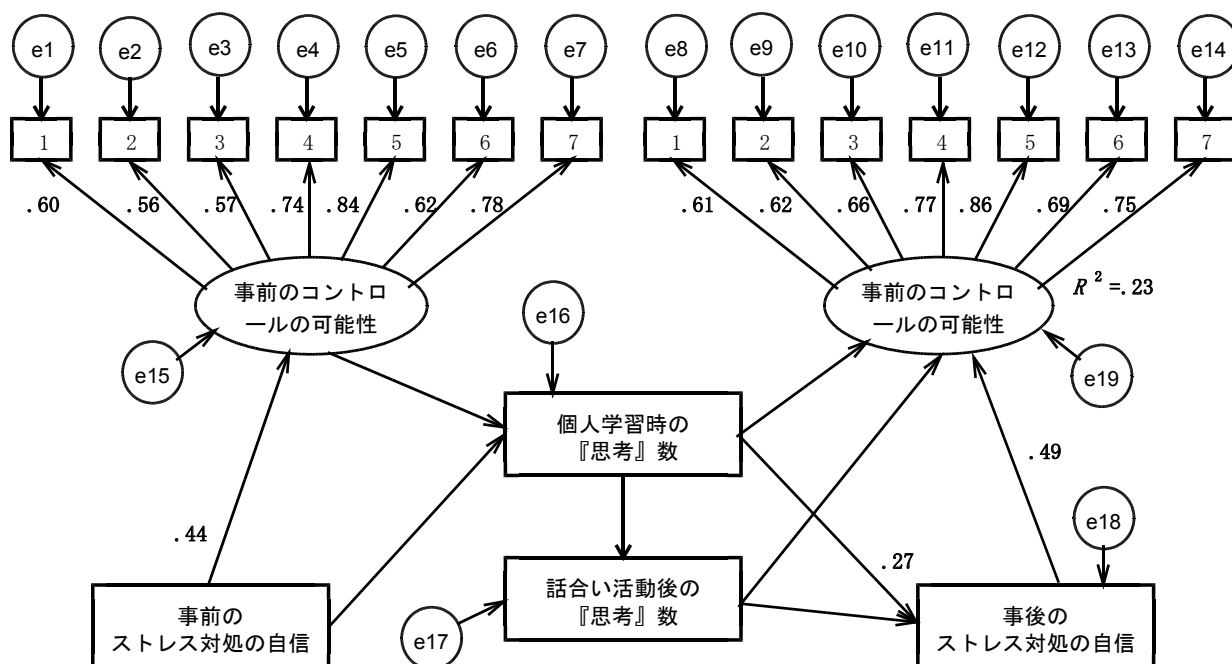


FIGURE 3 プログラムの効果に関するモデル

された『思考』の数であった。

次に有意であったパスのうち、事前のストレス対処の自信から事前のコントロールの可能性へのパスを除き、残されたパスのみにより構成されるモデルについて再分析したところ、ストレスのコントロールの可能性に対する重相関係数 ( $R^2$ ) は .23 であった。モデルの適合性については、 $GFI=.911$ ,  $RMSEA=.097$  であり、 $RMSEA$  が十分ではなかったことから、他の要因の探索が必要であることも示唆された。しかし、プログラム自体の有効性とその要因については説明し得たと考えられた。

#### (1) 学習前のストレスのコントロールの可能性の意義

まず、プログラム受講以前から、ストレスのコントロールの可能性が、妥当な認知の下で適応的な『思考』を形成しているのか、ストレス対処の自信を踏まえて検討する。そのために、事前のストレスのコントロールの可能性と事前のストレス対処の自信が、個人学習時に記入された『思考』の数の多寡に与える影響に注目した。

潜在変数であるストレスのコントロールの可能性は、これを表現する7項目をよく説明していることと、これが顕在変数であるストレス対処

の自信の影響を得ていることが確認された。しかし、いずれの変数も個人学習時に記入された『思考』の数には影響を与えていないことが認められた。

これにより、介入のない日常においては『思考』の豊富さとストレスのコントロールの可能性及びストレス対処の自信の間には意味のある関係が成立していないことが分かった。山本 (2014b) と山本・大谷 (2015) は、コーピング・レパトリリー拡大プログラムの検証において、受講以前の日常では、その豊富さとストレス対処の自信に意味のある関係が成立していないことを報告している。今回の結果は、コーピング・レパトリリーの拡大と同様に、事前に成立している生徒のストレスマネジメント能力を測定したものではなく、プログラム実施の効果を測定するものだと考えられた。

#### (2) ワークシートによる個人学習の意義

次に、自身が考え出すことができる『思考』をワークシートに記入し、考えを整理し、これを増やすことを試みるという個人学習が、ストレスのコントロールの可能性とストレス対処の自信の形成につながるのかについて注目した。

この個人学習で得られた『思考』からストレス対処の自信へのパスは.27であり有意であった。そしてそのストレス対処の自信からストレスラーのコントロールの可能性へのパスは.49であり有意にはたらいっていることが示された。一方、個人学習で得られた『思考』からストレスラーのコントロールの可能性のパスは有意ではなく、ストレス対処の自信を経由して効果を得ていることが示された。

これにより、ワークシートによる個人学習を行うことが、ストレス対処の自信の形成と、これを経てストレスラーのコントロールの可能性を生起させていると考えられた。コーピング・レパトリー拡大プログラムでは、個人学習を行っただけでは効果が認められず、話し合い活動を行うことではじめて機能するものであった（山本, 2014b；山本・大谷, 2015）。この点で、認知の再構成プログラムと、コーピング・レパトリー拡大プログラムとでは、ワークシートによる個人学習の意義が異なるものであることが示された。

### （3）話し合い活動の意義

続いて、話し合い活動をとおして他者のアイデアを得て新たな『思考』を獲得し、その数を増やすことが、ストレスラーのコントロールの可能性の向上とストレス対処の自信につながるのか注目した。

個人学習で得られた『思考』から、話し合い活動によって追加された『思考』へのパスは有意でなく、個人学習で多くの『思考』を生み出すことと、話し合い活動で追加することとの間には、意味のある関係は見出せなかった。また、話し合い活動によって追加された『思考』からストレスラーのコントロールの可能性とストレス対処の自信へのパスはいずれも有意でなかった。

このことから、多様な『思考』を生成することとおしてストレスラーのコントロールの可能性の向上を図るプログラムにおいては、話し合い活動が有効でないことが分かった。山本（2014b）と山本・大谷（2015）は、コーピング・レパトリー拡大プログラムにおいて、個人学習を行った

だけではストレス対処の自信が向上せず、話し合い活動によってはじめてこれが伸長することを報告している。話し合い活動の意義の点でも、認知の再構成プログラムと、コーピング・レパトリー拡大プログラムとでは、異なるものであることが示された。

ただし話し合い活動は、山本（2014b）が問題焦点型行動的コーピングについて明らかにしたように、ストレス対処の自信などストレスマネジメント力に対して負の影響を与えるものではなかった。このことから本プログラムの修正を直ちに求めるものではないと考えられた。一方、岩手県教育委員会（2015b）は、心のサポート授業の展開にあたり、「『考え』の幅を広げさせるためにも話し合い活動の時間を確保する（省略しない）」と指示し、「省略しない」との附記により強調している。今回の結果は、この強調を支持するものではなかった。

## 3 総合的な考察

本研究の目的は、ストレスラーのコントロールの可能性の向上をねらいとする認知の再構成プログラムの展開における、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動のそれぞれの効果を比較し検証することであった。

提案されたプログラムは、中学生のストレス対処の自信を介してストレスラーのコントロールの可能性の向上をもたらし、そこで有益にはたらくのはワークシートを用いた個人学習であることが確認された。そこでは、個人学習が効果的である一方で、話し合い活動は必要ではなかった。これは、話し合い活動が効果的で、個人学習だけでは有効でなかったコーピング・レパトリー拡大プログラムとは、大きく異なるものであった（山本, 2014b；山本・大谷, 2015）。

### （1）意図的な工夫としてのコーピングと話し合い活動の意義

コーピング・レパトリー拡大プログラムで有効に機能したのは、問題焦点型認知的コーピングであった。具体的には、「この問題集をやれば成績が上がるから」という意義の理解、「先輩に聞

いて面接の雰囲気を理解しておこう」という見通しの獲得、「全問正解しなくても合格できる」という白と黒を明確にしないグレーという曖昧さの容認等を内容とするものであった。一方、本研究の認知の再構成プログラムにおいて取り上げた具体例は、テストの得点が期待したより10点低いというストレスサーに対して、「あれ、ここは復習が足りないところだったんだ」「あれ、平均点も10点低いテストだったんだ」というものであった。このコーピングと認知的評価は、ストレスモデルにおけるストレスサー、ストレス反応、認知的評価及びコーピングの4側面から後者の2つを取り上げたものである。

しかし、これら4側面により構成されるモデルは、人が経験する困難に対する処理過程を合理的に説明するために構築された理解の枠組みであり、事実としての処理過程には曖昧な面も見られる。たとえばストレスサーに曝された人の認知的評価の内、初発の認知を「自動思考」と位置づけ介入に用いるが、否定的な自動思考と思考面に現れるストレス反応との区別は、臨床場面においては明瞭ではない。同様に、問題焦点型認知的コーピングとストレスサーに対する認知的評価との区別も容易ではなく、さらに小杉(1997)によっては、初期の理論における、コーピングと防衛機制との混同も指摘されている。

ストレスモデルにおいて、その曖昧さを明確に区別するものが「意図」の有無だと言えよう。コーピングについてLazarus(1999)は、個人の資源に負荷を課し限度を超えた特定の外的または内的要請を扱うための常に変化する認知的及び行動的試み、と定義する。それは1980年以前の定義と比較しながら、安定した行動様式や特性的なものではなく状況によって変化する動的過程であること、そして意識的努力であって無意識水準でなされるものでないことなどが指摘されるものである(小杉, 1996・1997; 島津, 2002)。コーピングはストレス反応を軽減することを目的に採用される意図的な努力や工夫である。

コーピング・レパトリリー拡大プログラムは、

その名称のとおり、選択可能なコーピングの種類や水準を拡大させる練習であり、それを意図的に選択し利用できるようになることを目指すものである。未だ持ち合わせておらず定着していないコーピングを拡大させる練習であるからこそ、他者のアイデアによる補完が重要であり、使うための材料を集める作業が必要であった。それを収集する手段が話し合い活動であったと言えよう。自身のアイデアをワークシートに書き出す個人作業だけでは、拡大の練習になっていないため、ストレス対処の自信の獲得のためには、個人作業だけでは有効にはたらかず、話し合い活動が必要であったと考えられる。

## (2) 認知の再構成プログラムにおける個人作業の意義

これに対して本研究のプログラムで抽出している「あれ、ここは復習が足りないところだったんだ」「あれ、平均点も10点低いテストだったんだ」という思考は、テストが10点低かったことに対する「納得できる理由」だと考えられた。その意味で「意図的な工夫」とは異なる。たとえば大規模自然災害に曝された人々に現れる急性期のストレス反応には、自責感や他責感がよく知られている(山本, 2013bなど)。それは思考面に現れるもので、「もし自分(あるいは他者)がしっかりしていたら親族は亡くならずにすんだのに」という後悔を伴う自責感(他責感)である。これは、納得の行かない現状を受け入れるために、原因と結果を一対にすることによりつじつまの合うストーリーを成立させることで心的安定を得ようとする、無意図的な「納得できる理由」探しの試みだと言えよう。それは適応的ではないが身を守るために必要であった「ある程度の」不適応的思考である。

本プログラムにおいては、その「理由」をワークシートに書き出し、その理由が合理的であり自身で「納得」できるものであれば、認知は再構成され、心的安定が得られ、その目的は達成されてしまう。そして、話し合い活動では、その「納得」を上回る成果を得られないことから、それは有効にはたかなかったと考えられた。



Lazarus & Folkman (1984) は、認知的評価の内、影響性に係る一次的評価の内容を「無関係」「無害-肯定的」「ストレスフル」だと示している。その「ストレスフル」について島津 (2002) は、「害-損失」「脅威」「挑戦」だと整理し、「害-損失」に関し、試験の不合格を例に挙げ目標の達成に失敗した際の評価だとし、「脅威」に関しては、未だ目標の達成に失敗はしていないがその可能性がある場合の評価だと述べ、さらに「挑戦」は、出来事が自分にとっての利益や成長につながるチャンスだと判断される場合の評価だとしている。今回のワークシートに照らせば、「平均点も10点低かった」という例示は、失敗していないことを自認し、「害-損失」を否定する試みだと考えられる。また、今回の受講者による「ただのテストで本番の高校入試じゃないじゃん」というアイデアは「脅威」を否定するもので、「復習すべき箇所を発見できた」という理解の下で「挑戦」という評価を引き出す納得の試みだと言えよう。このように考えると、ワークシートによる新しい思考の抽出は、影響性に係る一次的認知評価に介入する試みであったと考えられた。

ところでLazarus(1999)は、ストレスラーに有効に対処できる自信が高い場合は「挑戦」が、低い場合は「脅威」が優位になるとして問題解決のための方略遂行の見通しに言及するが、それはコントロールの可能性に係る二次的評価につながる概念だと言えよう。しかし、今回の結果は、ワークシートにより再構成された認知を獲得し納得したことから、「挑戦」が「脅威」よりも優位になり、それがストレス対処の自信を形成し、その結果コントロールの可能性、つまり問題解決のための方略遂行の見通しを獲得させたという過程を示すものであり、従来のストレスモデルとは逆の順序による過程をたどった可能性があるとも考えられた。

### (3) ストレスラーに対する「納得」

いずれにしても、ストレスラーに対する認知的評価は、Lazarus & Folkman(1984)が指摘するように、影響性とコントロールの可能性によって決

定されるのみでなく、少なくとも日本の中学生においては「納得」による部分が少なくないことが推察された。認知的評価が、影響性とコントロールの可能性によって構成されるとの大枠を否定するものではないが、認知的評価については、それが「影響性」「妨害性」「喪失性」「脅威性」「コーピングの明確性」「状況の見通し」「気持ちのコントロール」及び「原因の内在性」により構成されるとの新名・矢富・坂田 (1988) の報告もある。また先に示したとおりLazarus & Folkman (1984) の影響性も下位構造を持つものでありその構成は単純ではない。今回の結果やこれらの知見を踏まえると、臨床上やストレスマネジメントに関するプログラム作成の上では、「納得」という概念を取り扱うことの利益を示唆するものだと考えられた。

### (4) 楽観との関係

また、本プログラムの過程で生じた「納得」は、認知的方略における「楽観」とも異なるものだと考えられる。方略的楽観主義が強い人は適応的であり、防衛的悲観主義が強い人は非適応的だとの指摘もあるが(Peterson, 2000)、前者は過去に成功体験を基に課題達成をする人であり、後者は慎重に検討した上で課題達成を行う人だとの指摘もある(Nerem, 2001)。成績が振るわなかったストレスラーを用いて、再構成された認知に基づく『思考』を書き出す作業をさせるにあたり、示した例は「復習をする要点を発見した」「平均点も10点低かった」であり、過去の経験を判断の基準とする楽観でも、根拠のない楽観を促すものでもなかった。それは課題の影響性を過大に捉えることも過小に捉えることもなく、情動の生起と認知的制御の橋渡しをする適応的な評価に取り組む作業であったと言えよう。

そして、防衛的悲観主義者が方略的楽観主義者に比べて学業成績が劣るものでないことや、防衛的悲観主義者が楽観的な思考や回避的思考を用いないことによって高い成績を修める傾向にあることが報告されている(外山, 2005)。その意味でも、本プログラムは楽観的な発想を助長するよう

に特化されて展開されてはならないものと言えよう。

### (5) 今後の課題

今回、分析に用いられたパス図は、プログラムの有効性を検討するためには役立つものであったが、コントロールの可能性の獲得に至る過程を説明するに十分な変数を投入することはできなかった。また、「納得」については、「納得できる理由」という側面から触れることはできたが、その構造やストレスマネジメントにあたっての機能については、十分に検討し得ていない。そして、ストレスモデルとの整合についても課題が残った。さらに、本研究では『思考』の量に注目して検討したが、質的な側面からの検討は扱うことができなかった。加えて、ここで扱った認知的評価はストレスに対するものであったが、受講者がワークシートに書き込んだ『思考』には、その影響性に加えて、自身の対処能力や被援助を適正に評価する『思考』に及ぶものがあつた。これを踏まえたプログラムの充実が期待される。本研究のプログラムは、ストレスに対する認知的評価に介入することを目指したものであり、コーピングに対する山本（2014b）や山本・大谷（2015）、ストレス反応に対する富永ら（2012）に続くものであつた。このことからストレスモデルの4側面中、唯一残されたストレスに直接介入するプログラムの開発も期待される。学校教育においては、ストレスが課題や目標という名称で児童生徒に提示されることが多い。児童生徒を成長させることを使命とする学校教育においては当然のことであり、ストレスを減らせば良いわけではない。しかし同時に、ストレス自体を整理しマネジメントする力も、ストレスマネジメント教育においては、求められていると言えよう。

### 引用文献

- Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1980 An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*. 21. 219-239.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2009 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プログラムの開発とその効果の予防的検討. *行動医学研究*, 15, 69-79.
- 岩手県教育委員会 2015a 平成26年度「心とからだと健康観察」の集計結果について.
- 岩手県教育委員会 2015b 「児童生徒のこころのサポート授業」心とからだの健康観察（19項目版・31項目版）実施要項.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 2007 小学5年生を対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討. *行動療法研究*, 33, 45-57.
- 小杉正太郎 1996 Lazarus, R.S. のコーピング定義の変遷とコーピング測定の問題. *産業ストレス研究*, 3, 123-126.
- 小杉正太郎 1997 防衛機制とコーピング—初期の心理ストレス研究におけるコーピングの特徴—. *産業ストレス研究*, 4, 58-65.
- Lazarus, R.S. 1999 *Stress and emotion*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- 三浦正江 2002 中学生の日常生活における心理的ストレスに関する研究. 風間書房.
- 文部科学省 2012 健康な生活を送るために.
- 新名理恵・矢富直美・坂田成輝 1988 ストレス・モデルの研究（1）：一次的反応（情動的反応）と認知的評価の関係の検討. *日本心理学会第52回大会発表論文集*, 814.
- Peterson, C., 2000 The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 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, 111-123.
- 島津明人 2002 心理学的ストレスモデルの概念とその構成要因. 小杉正太郎（編）*ストレス心理学*, 3章, 31-58, 川島書店.
- 富永良喜 2014 災害・事件後の子どもの心理支援 システムの構築と実践の指針. 創元社.

- 富永良喜・三浦光子・山本奨・大谷哲弘・高橋哲・小澤康司・白川美也子・渡部友晴 2012 大規模災害後の子供のこころのサポート授業. *トラウマティック・ストレス*, 10, 11-16.
- 外山美樹 2005 認知的方略の違いがテスト対処方略と学業成績の関係に及ぼす影響－防衛的悲観主義と方略的楽観主義－. *教育心理学研究*, 53, 220-229.
- Norem, J.K. 2001 Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E.C. Chang(Ed.), *Optimism and Pessimism: Implications for theory, Research, and Practice*. Washington.D.C.: American Psychological Association Press. 77-100.
- 山本奨 2013a 被災地の子どものサポートと支援者に求められる力. *臨床心理学*, 13(1), 151-155. 金剛出版.
- 山本奨 2013b 被災地の教師の苦悩. *教育と医学*, 61(3), 28-35. 慶應義塾大学出版会.
- 山本奨 2014a 3.11から3年, 子どもたちはいま 岩手 広がる個人差と支援の在り方. *子育て支援と心理臨床*, 9, 70-73, 福村出版.
- 山本奨 2014b コーピング・レパトリー拡大によるストレス対処の自信の獲得－ワークシートと話し合い活動の効果の検討. *日本学校心理士会年報*, 6, 71-81.
- 山本奨・大谷哲弘 2015 コーピング・レパトリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討. *岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要*, 14, 385-393.

### 謝辞

本研究で検証した認知の再構成プログラムは, 岩手県教育委員会が実施している「心のサポート授業」の『認知編』から検証要素を抽出したもので, 当該授業は兵庫教育大学大学院富永良喜先生の発想とご指導によるものです。深く感謝申し上げます。