

大学生を対象としたストレスマネジメント教育の試み — ピア・プレッシャーと認知過程に着目して —

柴山 謙二・竹本 麻美*

A Tentative Research on the Education of Stress Management for University Students — Focusing on Peer Pressure and Cognition Process —

Kenji SHIBAYAMA and Asami TAKEMOTO

(Received October 28, 2011)

Abstract

This is a tentative research on the education of stress management (SME) for university students that was focused on peer-pressure and cognition process. The purposes of this paper were to examine the process of SME in which the authors structured contents and exercises to adapt to characteristics of university students of today, and also to investigate the effect of the education on them. This SME had five sessions which consisted of teaching the concept of stress, discussion of their cognition processes, assertion technique, role playing and sharing. They could study the concept of stress and became conscious of their recognitions and responses, and could work to develop their forms of assertion. In analyzing differences between the pre-test and the post-test using some psychological measurements, significant differences were found in five factors: (1) an psychological stress response, (2) one of the interpersonal stress events, (3) cognitive estimates, (4) irrelevant beliefs and (5) assertiveness. This program of SME for university students proved effective. The authors discussed limit of those effects and tasks of this SME program.

Key Words: education of stress management, peer pressure, cognition process, university students

問 題

最近の大学生の心理的適応を概観すると、心の問題を抱え対人関係で不適応になる者が増加していると同時に(大島ら, 2004), 表面的には適応しているように見えるが内実は対人関係で困惑を覚えて苦慮している者が非常に多くなっていることが心理的問題として挙げられよう。

1990年代に、現代の大学生は互いの内面を語り合って親密な友人関係を築くことが希薄になり、表面的で互いにあまり踏み込まない関係を形成していることが指摘され始めた。そして、彼らは友人との間に表面的な楽しさを追及する関係と同時に、親密で内面を開示するような関係をも求めており、男女ともに友人関係に真正さ(言いたいことが言い合え

る、利害関係なく付き合える)を望んでいることをも示された(岡田, 1995, 1999; 和田, 1993)。実際、橋本(1997a, b)によると、大学生にとっては円滑な人間関係の維持は中心的な課題となっており、「トラブルはできるだけ避ける、人は人、自分は自分で意見・価値観等が違ったら、それについて議論したり自己主張したりしない」という傾向が指摘されているのである。

2000年代に入ると、佐久間・無藤(2003)によって大学生が他者との関係に応じて自己を変化させることが指摘されるようになった。彼らの人間関係のあり様には微妙な変化が起こっているようである。これは、一方では、高校生になると内省力の高まりや様々な学習を通して、皆それぞれが別の考えを持っているという「人間の個性への気付き」が見られるようになることに関連しているが、他方では、その気づきが他者への不必要に強い配慮に結びつく

* 医療法人明和会 くまもと悠心病院

よくなっているものと考えられる。

柴橋 (2004) は、特に女子学生では、「配慮・熟慮」することが困っていることや辛さを打ち明け合う関係を支える一方で、意見や不満などの率直なやりとりを阻む要因となっていることを示し、そこには他者との対立を避けようとする感情があることを指摘した。

この点に関連して、堀川・柴山 (2006) は、現代の大学生の対人関係の特徴として、「他者に対して『配慮』したり、『遠慮』したりして、他者との対立を避ける傾向がある。対立したくないとの考えは、他者と真剣に話し合うことなどは面倒なことであり、話し合うことによって傷つくことを恐れ、その後の関係に悪影響を及ぼすことを不安視することからきているのではないかと考える。そして、他者に対して配慮や遠慮をし、自分が言いたいことを我慢する。そして、言いたいことを溜め込んで、攻撃的になったり、憎んだりしてしまうことにもなるのだろう」と捉えて、大学生を対象としたアサーション・トレーニングの効果 (参加者が日頃の対人関係や自己表現を見直し、変容させようとしたという意味で、個人の成長に影響をもたらした、「自己信頼」「受容性」「断る力」「対決」の4つの因子における有意な効果) を得た。また、面高・柴山 (2008a, 2008b, 2009) は大学生を対象に自発性・創造性・独自性を重視した心理劇を実施し、彼らのソーシャルスキルと対人的効力感について、プログラムのセッション内外で対人関係の効果を実証した。

さて、上述した大学生の対人関係の傾向は、橋本 (1997) の言う「対人磨耗」(日常のコミュニケーションで頻繁に起こる、社会規範からさほど逸脱したものではないが配慮や気疲れを伴う対人関係がストレスをかけること) という事態と一致すると考えられよう。さらに、大学生は嫌いな人間とも付き合い、良好な人間関係を結ぶことに気を使うあまり、対人関係に関するストレスを強く感じているという報告もある (梶谷ら, 1997)。このように仲間から受ける圧力はピア・プレッシャーと呼ばれている (諸富, 2007)。仲間からの圧力は、いい意味でのライバル関係が育つ場合のように、よい影響を及ぼすこともある。しかし、気の進まない場所に行くことや、いじめに加担することなど、自分が望まない行動を強制するような圧力もあり得る。つまり、仲間からの同化圧力が働き、それが大きなストレスとなっていると考えられるのである。また、ピア・プレッシャーという用語はもともと職場のストレスの問題から生まれた用語であることから、筆者らは、成人になる準備段階である大学時代に、ストレスマネジ

メント教育によりピア・プレッシャーとうまく付き合う考え方やスキルを身につける必要があると考える。

ストレスに関して、東京都が実施した健康に関する世論調査 (東京都, 2008) によれば、毎日の生活の中でイライラやストレスを感じると答えた人は70%を超えており、1997 (平成9) 年以降増加傾向にある。特に多いのは20代の男女である。またこの調査によれば、ストレスを「しばしば感じる」と答えた人は、健康状態がよくない人ほど多くなっており、過度なストレスは私たち人間に精神的・身体的影響を及ぼしていると考えられる。

生理学者のSelye (1976) がストレスということばを「生体に生じる生物学的歪み」と定義づけたことでストレス研究が始まり、以後、ストレスに関わる心理・社会的要因を明らかにしようとする研究が盛んに行われている。近年ではLazarus & Folkman (1984) が提唱した心理社会的ストレスモデルが幅広く採用されている。それによると、人があるストレスを経験すると、その出来事が自分にとって「どの程度脅威的か」、そして「対処可能なものか」という認知評価が行われ、次にコーピングが行われ、その結果として様々なストレス反応が表出されると考えられている。

ストレス状況での適切な対処はストレス反応を低減・緩和させるが、失敗すれば逆にストレス反応を高めることにもなる (岩永, 2004)。このような中で、近年ストレスマネジメント教育 (以下SME) が注目されている。SMEとは、「ストレスに対する予防を目的とした健康教育という観点に立ち、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はたらきかけ」(富永・山中, 2000) と定義されている。現在までに実施されているSMEを概観すると、大半が小中高校生を対象としており、リラクゼーション法や動作療法を用いたものが多い (梶尾, 2000; 松木ら, 2004など)。

大学生を対象としたSMEの取り組みも報告されているが極めて少ない (池田・池田, 2007)。そして、悩みを抱える大学生は不合理な信念に縛られており、それは他者に対してのものが多くことが指摘されている (鈴木・藤生, 2000)。

以上のことから、今回、筆者らはLazarusらの心理社会的ストレスモデルを改変したもの (井上, 2006) に基づき、大学生を対象としたSMEを考えるにあたっては、認知評価に焦点を当てることとした。人はそれぞれ特有の「認知パターン」を持っている。「認知のゆがみを修正し、『認知パターン』を増やし、できるだけ多くの選択肢を挙げつつ、その中から

もつとも『現実的な』選択肢を選ぶことによって、不快な感情を軽減し、その場に適した行動が取れるようになること」が重要であるとした(高橋, 2004)。

また、現代大学生は、何でも言い合える人間関係を望んでいるにも関わらず、議論や自己主張をしないという傾向が指摘されているので(橋本, 1997; 堀川・柴山, 2006)、ストレス生成過程における認知の自己理解に加え、アサーション・トレーニングを取り入れることで、ピア・プレッシャーに対するより効果的なSMEとなるのではないかと予想される。

そこで、本研究では、大学生を対象として、自分のストレスに対する認知の理解を促進し、自分とは異なる他者の認知を参考にしながら最善と思われる認知を再構成することと、アサーション・トレーニングによってピア・プレッシャーに対処するスキルを学ぶことを目的としたSMEプログラムを作成・実施し、その有効性を検討したい。

本研究の目的は、以下のことについて検討・考察することとする。①ストレス反応は低減したか、②ピア・プレッシャーによりうまく対応できるようになったか、③ディスカッションにより参加者の認知は広がったか、④アサーション・トレーニングを行ったことで、参加者のアサーション・スキルは向上したか、⑤SMEで学んだことが参加者の日常生活で活用されているかである。

本研究の仮説は次の通りである。SMEプログラムにより①参加者のストレス反応は低減する、②参加者はピア・プレッシャーにより対処できるようになる、③参加者の認知のレパトリーが広がる、④参加者のアサーション・スキルが向上する。

方 法

1. 参加者

参加者はA大学3年生7名(男子3名, 女子4名)とした。この7名は、専門科目の講義中に、SMEへの参加を募集して集まった心理学専修の大学生であった。

2. 時期

実施期間は2008年11月12日から11月26日までである。本プログラムはプレテスト+5セッション(各80分)+ポストテスト+追跡調査で構成した。

3. 材料

1) SMEプログラム

実践したプログラムは表1に示した。1つのセッションは、①ウォーミングアップ、②活動、③振り

返し・シェアリングの3段階で構成した。また、セッション#1~#4では、普段のストレス体験を振り返り、学習の定着を図るために、参加者全員に対して、次回のセッションまでに各自で取り組んでもらうホームワークを課した。

①ウォーミングアップの最大の目的は、場の雰囲気や緊張をほぐし、主体的にセッションに取り組んでもらえるようにすることである。具体的には、表2に示した。

②活動は、ストレスの概念について説明し(セッション#1)、認知的過程に着目しながら実際のストレス場面についてディスカッションを行った(セッション#2)。さらに、アサーションの概念について説明し(セッション#3)、DESC法について学び(セッション#4)、ロールプレイを行った(セッション#5)。活動においては、リーダーの説明よりも参加者同士の話し合いや演習を重視し、実践的にプログラム内容が体得できるように構成した。

活動後には毎回③振り返りまたはシェアリングを行った。個人の振り返りでは、毎回振り返りシートに記入し、参加者がその日の活動や自分自身について振り返ることができるようにした。最終回のセッション#5では、すべての活動を振り返るための振り返りシートも合わせて記入してもらった。振り返りシートの項目は、①今日のセッションに興味を持ってましたか、②今日のセッションで覚えたことを日常生活の中で活用する自信がありますか、③今日のセッションの内容はためになりましたか、④今日のセッションは楽しかったですか、⑤今日の自分の良かったところとこれから改善したいところ(課題)を書いてください、⑥今日のセッションについて、心に残ったことや意外だったことなど、意見を書いてください、⑦セッションについて、何かリクエストやアドバイスがあれば書いてくださいとした。①~④は「とてもそう思う(1点)」~「全くそう思わない(5点)」の5件法で、⑤~⑦は自由記述で回答を求めた。

また、セッション#2~#5では、ティータイム・シェアリングを行った。ティータイム・シェアリングとは、参加者同士がお茶やお菓子を食べながら活動について振り返り、自由に話し合うものである。お茶やお菓子を食べながらシェアリングを実施することで、参加者たちはホッとリラックスし、参加者同士、および参加者とリーダーのラポールを形成していくことを目的としている(堀川・柴山, 2006)。

2) 質問紙

参加者の心理的ストレス反応を測定するため、鈴木ら(1998)が作成した心理的ストレス反応尺度

大学生のストレスマネジメント教育の試み

表1 本ストレスマネジメント教育のプログラムの内容

	セッションの目的	ウォーミングアップ	活動	振り返り・シェアリング	準備物
#1	・ストレスについて知る.	なんでもバスケット	・ストレスについての心理教育.	・個人振り返り.	・心理教育用プリント ・ホームワーク（親しい友人とのトラブル）
#2	・自分自身の認知の状況を知る. ・他の参加者の意見や考えを参考にしながら、自分の認知の偏りを知り、よりよい形へと再構成していく.	ダジャリレー	・認知や信念のゆがみに関する心理教育. ・ディスカッション. ①『レポート提出に関する友人とのトラブル』 ②『2次会で帰りたいと言えなかった時』	・個人振り返り. ・ティータイム・シェアリング.	・認知についての心理教育用プリント ・ホームワーク（自分の認知を見直し、新たな認知を考えよう）
#3	・自分の日ごろの対応の仕方を知る. ・アサーションについて知る.	愛してるよゲーム	・ホームワークについてペアで振り返り. ・アサーションについての心理教育.	・個人振り返り ・ティータイム・シェアリング.	・プリント（心理教育用） ・ホームワーク（うまく言えなかった時）
#4	・他の参加者の意見や考えを参考にしながら、ストレス場面においてより理想的なアサーティブを考えていく（DESCに従って）.	ジェスチャーゲーム	・DESC法についての心理教育. ・ディスカッション. 題『何が食べたいかははっきり言わない友人について』	・個人振り返り ・ティータイム・シェアリング	・プリント（DESC法についての心理教育用） ・ホームワーク（DESC法で解決しよう）
#5	・自分の考えたアサーティブを実践してみる. ・それぞれの主張で、言った側の気持ち、言われた側の気持ちを知る.	3文字しりとり	・ホームワークについてペアで振り返り. ・ロールプレイ.	・個人振り返り ・ティータイム・シェアリング	・ロールプレイの台本

表2 本ストレスマネジメント教育のウォーミングアップの概要

ゲーム名	ゲームの概要
セッション#1 『なんでもバスケット』	円形になって椅子に座っている状態で、円の真ん中に立っている鬼が出したお題が当てはまる人のみが席を移動する。お題を出した鬼も椅子に座りに行くため、椅子に座れなかった1名が次の鬼となる。お題は何でもよい。このようにして鬼が入れ替わりながら楽しめるゲーム。
セッション#2 『ダジャリレー』	グループに分かれ、シンキングタイムにメンバーで協力してできるだけ多くのダジャレを考える。その際、どんなにくだらないうダジャレでもよいことを伝える。その後交互にダジャレを発表していき、言えなくなったり、他のグループが既に言ったダジャレを発表すると負けとなる。
セッション#3 『愛してるよゲーム』	円形になって椅子に座り、まずスタートの人が左隣の人に向かって「愛してるよ」と言う。言われた人は、さらに左隣の人に向かって「愛してるよ」と言うか、右隣の人に「ごめんなさい」と言う。「ごめんなさい」と言われた人は、さらに右隣の人に「ごめんなさい」と言うか、左隣の人に「愛してるよ」と言う。引っかけかかってしまったり、間違えて言ってしまったら負けとなる。
セッション#4 『ジェスチャーゲーム』	グループに分かれ、グループの中でアクションマン（ジェスチャーをする人）とアンサーマン（アクションマンのジェスチャーが何を表現しているかを当てる人）に分かれる。今回のお題は、1回戦「スポーツ」、2回戦「職業」、3回戦「動物」であり、アクションマンはリーダーが示すお題を言葉を用いずにジェスチャーでアンサーマンに伝える。アンサーマンはそのジェスチャーを見て、リーダーがアクションマンに示したお題が何であるかを当てる。アクションマンとアンサーマンは入れ替わりながら行う。正解の数が多いグループの勝ちとなる。
セッション#5 『3文字しりとり』	“パン（手拍子）、パン、パン、はい！”のリズムに合わせてながら、3文字の単語限定でしりとりを行うもの。しりとりをつなげることのみならず、リズムに合わせてながらしりとりをしなければならぬところがポイントである。最後が“ん”で終わる単語や3文字でない単語、既に言われた単語を言ったり、リズムに合わせてられなかったら負けとなる。

(SRS-18)を用いた。これは「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り」「無気力」の3因子からなり、18項目で構成されている。各項目に対して、全く違う(0点)～その通りだ(3点)の4件法で評定してもらった。

また、本研究ではピア・プレッシャーに着目し、それを測るために、橋本(1997)が作成した対人ストレスイベント尺度を用いた。ただし、この尺度は対人関係のストレスの経験頻度を測定することが目的であり、厳密にピア・プレッシャーを測定するものではない。そこで、規定の教示の後に、「学年や地位などの上下関係がない、身近な仲間との人間関係として回答してください」という注意書きをいれ、実施前にも口頭で説明した。この尺度を用いた理由は、ピア・プレッシャーを測る尺度が見当たらず、既存のストレス尺度の中で、項目内容がピア・プレッシャーに近いと思われたからである。対人ストレスイベント尺度は、「対人葛藤」(9項目)、「対人劣等」(9項目)、「対人摩擦」(6項目)の3因子からなり、30項目で構成されている。各項目に対して、全くなかった(1点)～しばしばあった(4点)の4件法で評定してもらった。

さらに、認知的評価の測定のため、鈴木ら(1998)が作成した認知的評価尺度を用いた。これは「コミットメント」、「影響性の評価」、「脅威性の評価」、「コントロール可能性」(各2項目)の4因子からなり、6項目で構成されている。今回は、大学生のストレス場面は多様であり、個人で異なるということを考慮し、「枠内に、あなたがこれまでに最も強くストレスを感じた状況を書いてください。」と教示し、各項目に対して、全く違う(0点)～その通りだ(3点)の4件法で評定してもらった。

大学生のストレスに関する研究では、悩みを抱える大学生は不合理な信念に縛られているという指摘があることから(鈴木ら, 2000)、森(1994)が作成した不合理な信念測定尺度短縮版(JIBT-20)を用いた。これは「自己期待」、「依存」、「倫理的非難」、「問題回避」、「無力感」(各4項目)の5因子からなり、20項目で構成される。各項目に対して、まったくそう思わない(1点)～まったくそう思う(5点)の5件法で評定してもらった。

本研究ではアサーション・トレーニングを取り入れ、その効果を見るために菅沼(1989)の作成したアサーティブ・チェックリストを用いた。これは「正当な権利主張」、「自己信頼」、「自己開示」、「受容性」、「断る力」、「対決」(各5項目)の6因子からなり、30項目から構成されている。各項目に対して、まったくそうではない(1点)～かなりそうである(4点)の4件法で評定してもらった。

4. SMEの手続き

1) プログラムの実施前

プログラム作成において、筆者らはSMEで実際に伝えるべきリーダーの教示と、それに対する参加者の反応を予想した活動案を作成し、それを元にSMEを進めていった。

2) プログラムの実施

活動の流れは、①ウォーミングアップ、②活動、③個人振り返りまたはシェアリングとした。また、全セッションにおいて、行動観察の補助としてVTR撮影を行った。また、参加者自身のストレス体験を取り上げることで、より身近な問題でストレスを見直すことができるようにホームワークを設定し、活動内容の定着を図った。

5. 追跡調査

SMEを終えた3週間後の12月19日、質問紙による追跡調査と事後面接を行った。目的は、SME後の参加者の様子を知り、SMEがどの程度定着しているかを調べるためである。

1) 質問紙調査

参加者全員を対象に、プレテストなどと同じ質問紙を用いて質問紙調査を行った。

2) 事後面接

活動の中で特に非主張的と思われた参加者(女性2名)と、ポストテストで対人ストレスが増加していた参加者(男性1名)を対象に、1回の構造化面接を行った。設定した質問項目は以下の6つとした。

- ⑦5回のセッションを終えて、日常生活にどのような変化がありましたか。
- ⑧最近親しい友人からストレスを感じることはありましたか。それはどのようなことですか。それに対してどのように対処しましたか。
- ⑨全セッションの中で一番印象に残っている活動や内容は何かですか。
- ⑩ウォーミングアップ、ティータイム・シェアリングはあった方が良かったですか。それはなぜですか。
- ⑪セッションを通してもっと知りたいと思ったことや、やりたかったことはありますか。
- ⑫SMEは役に立ちましたか。

結 果

1. 質問紙の分析

1) 心理的ストレス反応(SRS-18)

SRS-18の結果は図1に示した。SMEの効果を見るために、SRS-18の各項目の得点を従属変数として、測定時期(プレテスト、ポストテスト、追跡調査)

を独立変数としたウィルコクソンの符号付順位和検定を施した。

その結果、「抑うつ・不安」、「無力感」そして合計の項目で有意差が見られ ($F=6.91$, $df=2$, $p<.05$; $F=7.67$, $df=2$, $p<.01$; $F=6.56$, $df=2$, $p<.05$), プレテストとポストテスト ($T=3.58$, $df=2$, $p<.05$; $T=3.78$, $df=2$, $p<.05$; $T=3.50$, $df=2$, $p<.05$), そしてプレテストと追跡調査 ($T=2.65$, $df=2$, $p<.05$; $T=2.78$, $df=2$, $p<.05$; $T=2.57$, $df=2$, $p<.05$) でストレス反応が低減していた。

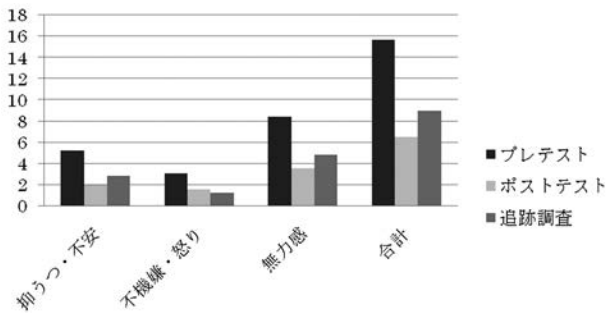


図1 SRS-18

2) 対人ストレスイベント尺度

対人ストレスイベント尺度の結果は図2に示した。SMEの効果を見るために、対人ストレスイベント尺度の各項目の得点を従属変数として、1)と同様の検定を施した。その結果、「対人劣等」の項目で有意差が見られ ($F=4.28$, $df=2$, $p<.05$), プレテストとポストテストで対人劣等に関するストレスイベントが低下していた。しかし、合計得点で7人中5人の参加者が減少していたものの、有意差は見られなかった。また追跡調査で、1人の参加者は全ての項目で得点が増加していた。

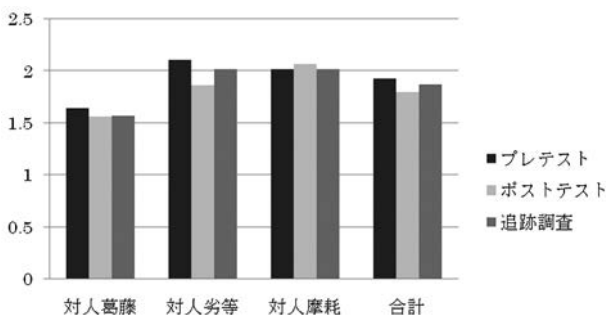


図2 対人ストレスイベント尺度

3) 認知的評価尺度

認知的評価尺度の結果は図3に示した。

SMEの効果を見るために、認知的評価尺度の各項

目の得点を従属変数として、1)と同様の検定を施した。その結果、「コミットメント」と「コントロール可能性」の項目で有意差が見られ、プレテストとポストテストの間でコミットメントとコントロール可能性に関する認知が向上していた ($T=2$, $df=1$, $P<.05$; $T=1$, $df=1$, $p<.05$)。さらに、「コントロール可能性」の項目では、プレテストと追跡調査でもコントロール可能性の認知が向上していた ($F=8.22$, $df=2$, $p<.01$; $T=3.27$, $df=2$, $p<.05$)。

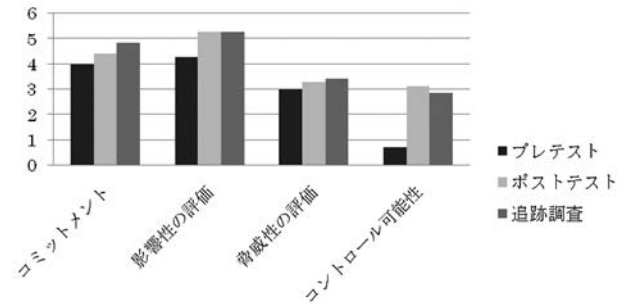


図3 認知的評価尺度

4) 不合理な信念測定尺度短縮版 (JIBT-20)

JIBT-20の結果は図4に示した。

SMEの効果を見るために、JIBT-20の各項目の得点を従属変数として、1)と同様の検定を施した。その結果、全ての項目と合計得点でプレテストとポストテストで有意差が見られ、不合理な信念が低下していた ($T=0$, $df=1$, $p<.05$; $T=1.5$, $df=1$, $p<.05$; $T=1$, $df=1$, $p<.05$; $T=0$, $df=1$, $p<.05$; $T=0$, $df=1$, $p<.05$)。また「自己期待」、「問題回避」の項目と合計で、プレテストと追跡調査で不合理な信念が低減していた ($F=10.83$, $df=2$, $p<.005$, $T=3.76$, $df=2$, $p<.05$; $F=14.00$, $df=2$, $p<.001$, $T=3.27$, $df=2$, $p<.05$; $F=16.53$, $df=2$, $p<.001$, $T=3.86$, $df=2$, $p<.05$)。

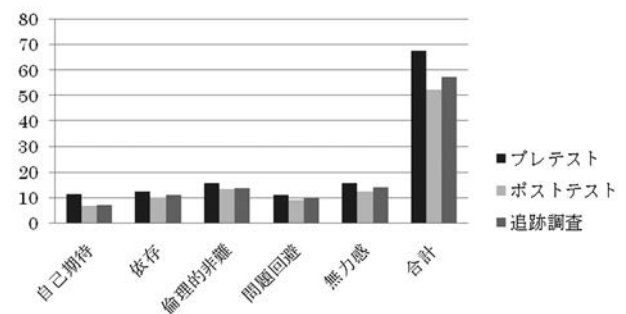


図4 JIBT-20

5) アサーティブ・チェックリスト

アサーティブ・チェックリストの結果は図5に示した。

SMEの効果を見るために、アサーティブ・チェックリストの各得点を従属変数として、1)と同様の検定を施した。その結果、「正当な権利主張」、「自己開示」、「断る力」の項目で有意差が見られ、プレテストとポストテストで、アサーション・スキルが向上していた ($T=0$, $df=1$, $p<.05$; $T=1.5$, $df=1$, $p<.05$; $T=0$, $df=1$, $p<.05$)。また、「断る力」の項目では、プレテストと追跡調査でも断る力に関するアサーション・スキルが向上していた ($F=14.18$, $df=2$, $p<.001$, $T=4.35$, $df=2$, $p<.05$)。

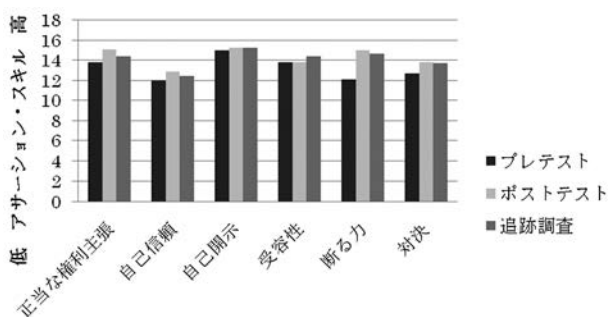


図5 アサーティブ・チェックリスト

2. 各セッションの参加者の全体的反応

1) セッション#1

ウォーミングアップは終始楽しそうに行っており、参加者主体で進められていた。

活動では、参加者が積極的に発言することはなく、当てられて答えるという状況だった。このことは多くの参加者が振り返りシートの改善したい点に書いており、参加者自身も今後改善したいと考えていることが分かる。セッション中は熱心にリーダーの話の聞き、資料に書き込んでいた。振り返りシートからも、セッションの内容に興味を持っており、よく理解できているようだった。

2) セッション#2

ウォーミングアップでは次々にダジャレが出たため笑いが絶えず、場の雰囲気が和やかになった。

ディスカッションでは、リーダーはなかなか他の考え方を引き出すことができないと思っていたが、振り返りシートには、「とらえ方や対処法がそれぞれに違うことがわかった」「認知にはいろいろな考え方があったことがわかった」等の意見があり、ディスカッションによって、参加者は他者の意見を取り入れながら、自分の認知を見直す機会になったよう

であった。日常生活で活用できる自信はまだないようであるが、「日常生活でも一歩立ち止まって」「冷静に」ストレスと向き合う意欲が見られた。

3) セッション#3

ウォーミングアップでは2, 3人の参加者がそのやり方のルールを知っており、その参加者を中心に盛り上がった。

アサーションについての心理教育では、リーダーの話真剣に聞き、資料に書き込んだり、近くの参加者同士で話し合ったりする姿が見られた。参加者が例と似たストレス体験の話をしてくれたため、身近な問題として考えられたようだった。

4) セッション#4

ウォーミングアップでは言葉を使わずに伝えることが難しかったようだが、体を動かしたため体も温まり、和んだ雰囲気になった。

DESC法について、参加者は興味を持って真剣に話を聞き、資料に書き込む姿が見られた。新たな認知を考えることでDESC法もスムーズに行っていた。ディスカッションの際は、考えをまとめるための資料を配布したため、発言も活発に行われた。

5) セッション#5

ウォーミングアップでは、座って頭を働かせるゲームだったため、いままでのウォーミングアップと比べてほぐれた雰囲気にはならなかった。しかし参加者は楽しそうに行っていた。

最初はロールプレイを恥ずかしがっていたが、時折ユーモアを交えつつ、楽しそうに行っていた。他の班の良いところを認め、アサーションをより身近に感じ、その良さにも気づくことができたようであった。アサーションは実生活の中でも十分使うことができると感じているようであった。

3. 振り返りシートより

1) 共通項目の評定の変動

質問の①「今日のセッションに興味を持ってましたか」、③「今日のセッションの内容はためになりましたか」、および④「今日のセッションは楽しかったですか」については全体的に安定してかなり肯定的な評価がされた。④については、特に参加者が自主的に進行したセッション#5では、全員が「とても楽しかった」と評価していた。③については、ディスカッションが主な活動であったセッション#2および#4において特に肯定的な評価がされていた。

②「今日のセッションで覚えたことを、日常生活の中で活用する自信がありますか」に関しても全体的に肯定的な評価がされていたが、ディスカッションで認知を扱ったセッション#2や、心理教育が主

な活動であったセッション#3では、他のセッションに比べるとやや低い評定であった。しかし、実際にリラクゼーション法としての呼吸法を行ったセッション#1や、ロールプレイが主な活動であったセッション#5では、日常生活で活用する自信の程度が高かった。

4. 自由記述による各セッションの感想

以下に各セッションの感想をいくつか記述する。

1) セッション#1について

- ・自分のリラクゼーション法や周りのサポートについて考えることができた。
- ・もっと積極的に発言していきたい。
- ・自分のストレスについてこれから考えてみたい。
- ・呼吸で行うリラクゼーションはすぐにでも実行できそうなので、早速やってみようと思う。
- ・ストレスに良い悪いがあることは初めて知った。

2) セッション#2について

- ・ストレスへの認知について、いろいろな考え方があったことがわかった。
- ・自分の意見をはっきり述べることができた。
- ・認知を変えれば、その先の反応が変わることがわかった。まずは落ち着くことから始めようと思った。
- ・性格や性別によってもとらえ方が全然違うんだなあと思った。
- ・みんなも自分と同じようにストレスを受けていること、しかしそのとらえ方や対処法がそれぞれに違うことがわかった。

3) セッション#3について

- ・前回の信念や認知のゆがみを今回のセッションで活用することができた。
- ・友達の見解をより吸収し、自分に役立てていきたい。
- ・アサーション権の中に自己主張しない権利もあって、意外だった。私はつい非主張的になりがちだけど、みんなそうなんだなあと思って安心した。日本人の性質なのかなと思った。

4) セッション#4について

- ・DESC法はかなり応用できる場面がありそう。
- ・相手の気持ちに共感するように状況をとらえ直すことができた。
- ・(1つの考えにとらわれずに) もっといろいろな考え方ができるようになりたい。
- ・新しい認知を考えると、DESC法がとてもやりやすいのだと思った。
- ・DESC法の練習を行うことで、新たな認知をどのように形にしていけるかがわかった。

5) セッション#5について

- ・きちんと自分の考えを言い、相手にも気持ち良く伝えることができた。
- ・グループに分かれてロールプレイをしてみることで、同じ主張の仕方でもいろんな言い方があることを学んだ。
- ・紙面では、難しそうとか日常ではできなさそうと思っていたDESC法も、実際にロールプレイをすると、やりやすそうだし、効果的に思えた。

6) 全セッションの感想

以下にその結果と、代表的な感想を記述する。

まず、①「5回のセッションに対する興味」、②「5回のセッションで覚えたことを、日常生活で活用する自信」、③「5回のセッションの内容はためになったか」、④「5回のセッションは楽しかったか」の質問に対して、5件法で回答を求めた。

①、③、④については、参加者全員が最も高い評価をしていた。②についても肯定的な評価がされていたが、他の項目に比べるとやや落ち込んだ評価であった。このことから、参加者はセッションの内容について興味を持って学び、それを理解できたものの、日常生活で活用する自信があるとは言いきれないと感じていることが分かった。これは実施期間が短期間だったために、各セッションで学んだことを日常生活で実践する機会が少なかったためと考えられる。

次に、全5回のセッションについて、「印象に残っていることや良かったこと」、「これからの課題」、「全体的な感想」を自由記述で記入してもらった。以下に感想をいくつか記述する。

- ・全体的に大学生の生活の中で、日常的にあるストレスを例に挙げたり、自分たちの体験がそのまま議題になっていたため、日常生活の中で使いやすかった。
- ・ストレスは認知の仕方を変えるだけで感じ方や、その後の対応が変わってくるということが印象に残った。
- ・自分がストレスを感じる仕組みがわかって良かった。認知的な側面から見るSMEは非常に面白かった。また、DESC法を用いて、新たな認知を具現化していく過程も面白かった。
- ・5回のセッションがストレスの原因～解決法の一連の流れですすめられて、わかりやすかった。
- ・全体的にとっても和やかな雰囲気が進められたのがよかった。意見を自由に話す時間が十分であったので、自分の人付き合いの仕方について周りとは比べながら見つめ直すことができた。

5. 事後面接

以下、事後面接の結果をまとめた。

SMEを終えて、実際に日常生活のストレス場面で上手く対応できたと言う参加者もいた。また、ストレスを感じて気分が上下しやすかったが、これから考え方が変わったらいと思うと話してくれた参加者もいた。

日常生活の変化について、行動面でまだ自覚できてはいないものの、「自分の中にも思い込みがあり、(悪い方に)考えすぎではないか」、「(ストレスの)違う見かたはないか」と考えるようになっていた。また、最近親しい友人との間にトラブルは特にないが、考え方が変わったからかもしれないと言う参加者もいた。

全セッションの中でロールプレイが一番印象に残っており、実際にやってみてやり方が分かったようであった。グループで話し合ったので、他の人がどう考えているのかがわかり、みんなと考えが共有できたと感じていた。

ウォーミングアップは活動前に和むので活動に入りやすく、ティータイム・シェアリングでメンバーのストレス経験の話になったので、日常生活に結び付けられたと感じているようであった。

セッションを通して、上下関係がある場合など、他の場面の対応もロールプレイでやってみたいと考えているようであった。また、今後ストレス場面に遭遇した時は、今回のSMEで学んだことを生かそうという意思が見られた。

考 察

1. 本プログラムの効果について

SRS-18の結果から、参加者は本プログラムで学んだことからストレスに積極的に付き合い、うまく対処できていると考えられる。このことから、本プログラムは参加者のストレス反応を低減させるのに一定の効果があり、参加者はプログラム終了後も、うまくストレスに対応することができていると考えられる。したがって、仮説①は支持されたと言える。

対人ストレスイベント尺度の結果から「対人劣等」の項目だけで有意な効果が見られたが、本プログラムのピア・プレッシャーに対処する全体的な効果は、プログラム終了後も継続されているとは言えない。したがって、仮説②は一部分のみ支持されたと言える。これはプログラム実施中も実施後も親しい友人からのストレスを特に感じておらず、SMEで学んだスキルを要するほど多くの、深刻なストレス体験がなかったためと思われる。

認知的評価尺度の結果から、参加者はセッション終了直後はストレス状況を改善しようとする意思が見られ、そのストレス状況をコントロールできると感じており、3週間後もストレス状況をコントロールできると感じていることが分かった。JIBT-20の結果から、SMEプログラムにより不合理な信念が低下し、3週間後も全体的にその状態を維持していることが分かった。また、参加者の反応から、ディスカッションやシェアリングでは楽しみながら話し合いを行い、他の参加者の意見や考えを自分に取り入れたり、それらを参考にして自分の考えを発展させるなど、個人の気づきの幅を広げ、視点を増やす場になっていたと考えられる。また、信念や認知のゆがみは誰にでも多少あるということ学んだことで、参加者はトラブルに直面した時に一つの考えに固執せず、広い視点で物事を捉えようとしていた。したがって、仮説③は支持されたと言える。

これらのことから、本プログラムのディスカッションは参加者の認知の幅を広げることができたと考えられる。また、参加者は日常生活でも認知について意識しており、それによってストレス状況にも上手く対処できていると思われる。

アサーティブ・チェックリストの結果から、本プログラムはアサーション・スキルの向上に一定の効果があると思われるが、それがプログラム終了後も継続されているとは言えないと考えられる。「断る力」にのみ効果が見られたのは、プログラム中に取り入れた題材が親しい友人の誘いを断るという状況が中心であったためと考えられる。また本プログラムではピア・プレッシャーに着目したため、全ての題材が親しい友人とのトラブルであったが、参加者が実生活の中でアサーション・スキルを用いる場面は友人だけでなく、上下関係のある他者との場合も多いため、プログラムで学んだアサーション・スキルを応用して実行することが難しかったのではないと思われる。また、プログラム実施中のホームワークで、実際にアサーション・スキルを活用するようなものがなかったため、参加者の日常生活にアサーション・スキルを定着させることができなかつたと考えられる。したがって、仮説④は一部のみ支持されたと言える。

参加者の反応や事後面接から、参加者は本プログラムで学んだ内容を日常生活で活用しようとしており、実際にうまく対処できたと言う参加者もいた。しかし、まだ行動面では活用できていないと言う参加者もおり、全ての参加者が本プログラムで学んだことを日常生活で活用できているとは言えない。これは、先にも述べたとおり、参加者たちはプログラ

ム実施中も実施後もストレスマネジメント・スキルを要するほどの多くの、深刻なストレス体験がなかったことが考えられる。

2. 限界と今後の課題

以上のように、本プログラムは大学生を対象とした短期間のSMEとしては一定の効果を得るものであったと結論づけられよう。しかしながら、そこには限界と課題が当然ある。

参加者たちはもともと仲の良いクラスのメンバーであり、セッション全体は和やかに進めることができた。クラス内でのトラブルがほとんどなく、クラス仲間との間でストレスマネジメント・スキルを活用する場面も少なかったと思われる。また、参加者たちは大学教育の一環として、グループ・エンカウンターとソーシャル・スキルの授業を受けた経験があったため、SMEによって一層関係も良くなり、SMEにスムーズに参加し展開することができた。このクラスにおける対人ストレス＝ピア・プレッシャーそのものが低いものであったと思われる。

また、本プログラムで心理教育を行うにあたって、リーダーとしての筆者はストレスやアサーションについてあらかじめ勉強はしていたが、特にディスカッションの際など、参加者たちの認知を深く掘り下げて考えさせるような働きかけができないこともあった。また、本プログラムは週に2回という短期間での実施だったため、ストレス状況やストレスマネジメント・スキルを活かす機会が少なかったことが、参加者の日常生活の定着に影響を与えたと考えられる。したがって、本研究におけるSMEの効果は対人関係の良好なグループ内のものであり、参加者の選定（異なる仲間から参加した者が多い場合、仲間との関係で辛くて改善動機が高い参加者が多い場合など）やプログラムの構成と展開の工夫によって効果に幅が出てくるものと考えられる。

本研究を通して以下の課題を持つこととなった。

第一に、本研究ではプログラムで学んだストレスマネジメント・スキルが参加者の日常生活に十分活かしてはなかった。このため、ホームワークを見直すと同時に、セッション数を増やし、もっと多くロールプレイを組み込んだプログラムを考える必要があるだろう。また、全体的にストレス反応が低減しているにも関わらず、参加者はストレスマネジメント・スキルを活用している自信がないようであった。そこで、フォローアップ・セッションを定期的に行い、参加者が自分自身のスキルに自信が持てるよう支援していきたい。

第二に、今後参加者を募る際は、SMEの必要性が

高い参加者に対しても行う必要があると思われる。すでに軽度の問題を抱えている参加者に対してのSMEの実践を重ねていくことが必要であろう。

第三に、より多くの人々が利用可能な心理教育を目指す場合、本プログラムはまだ非効率的である。したがって、ピア・プレッシャーと認知に着目して、より多くの人々を対象に実施できるプログラムを検討する必要があるだろう。

第四に、今回使用した対人ストレスイベント尺度は厳密にはピア・プレッシャーを測定するものではない。今後ピア・プレッシャーに関する研究の積み重ねと、ピア・プレッシャーを測定する尺度が開発されることを望まれる。

第五に、今回は大学生を対象としたが、最近の大学生の心理社会的特徴を考慮するならば、大学内で大学生の心理的健康づくりとして組織的に取り組む必要性があることを指摘したい。さらに言えば、諸富（2007）が描いた「女子中学生のグループからの排除としてピア・プレッシャー」や土井（2008）が「友達地獄」と記述したほどに息苦しさを覚えているであろう中学生や高校生を対象に統合的なSMEを実践することが望まれる。

以上、限界と課題を検討してきたが、本研究の意義を別の側面からとらえるならば、共著者にとっては本SMEのリーダー体験は臨床心理学の理論と技術の一つを習得する機会としての意義があり、リーダーは参加者の上級生であるので、下級生に対するピア・サポート・アクティビティとしての意義があったと評価できることを述べておきたい。

文 献

- 土井隆義（2008）：友達地獄－「空気を読む」世代のサバイバル。筑摩書房。
- 橋本剛（1997a）：現代青年の対人関係についての探索的研究。名古屋大学紀要，44，207-219。
- 橋本剛（1997b）：大学生における対人ストレスイベント分類の試み。社会心理学研究，13，64-75。
- 堀川徳子・柴山謙二（2006）：現代の大学生に対するアサーション・トレーニングの効果について。熊本大学教育学部紀要，55，人文科学，73-82。
- 池田孝博・池田知子（2007）：一般教育科目『健康スポーツ』における「ストレスマネジメント教育」の導入と学生による授業評価。永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要，37，95-101。
- 井上由希（2006）：大学生を対象としたストレス・マネジメント教育－ストレス認知とコーピングの柔軟性を養う試み－。熊本大学教育学部卒業論文。

- 岩永誠 (2004) : 対処方略の固執を規定する心理・社会的要因とストレス反応に関する研究, 平成13年度～平成15年度科学研究費補助金 (基礎研究 (C) (2)) 研究成果報告書, 1-25, 60-86.
- 梶尾直美 (2000) : マッサージを取り入れたストレスマネジメント教育の試み—養護教諭と学級担任の連携のもとに—心の教育授業実践研究 (第2号), <http://www.hyogo-c.ed.jp/~kokoro/H11/lesson2/2/2-2.html>
- 梶谷奈生・尾畑博子・松本貴子・岡戸順一・是沢博昭・松本恒之 (1997) : 大学生とストレスに関する研究 (1), 東洋大学児童相談研究, 16, p25-42.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984) : *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer. 本明寛監訳 (1991) : 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.
- 松木繁・宮脇宏司・高田みぎわ編著 (2004) : 教師とスクールカウンセラーでつくるストレスマネジメント教育, あいり出版.
- 森治子 (1994) : 不合理な信念測定尺度 (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.
- 諸富祥彦 (2007) : 教室に正義を! いじめと闘う教師の13か条. 図書文化.
- 大島啓利・林昭仁・三川孝子・峰松修・塚田展子 (2004) : 2003年度学生相談機関に関する調査報告, 学生相談研究第24巻 (3), 269-304.
- 岡田努 (1995) : 大学生の友人関係と自己像・友人像に関する考察, 教育心理学研究, 42, 354-363.
- 岡田努 (1999) : 現代大学生の認知された友人関係と自己意識の関連について. 教育心理学研究, 47, 432-439.
- 面高有作・柴山謙二 (2008a) : 大学生のソーシャルスキルと自己効力に及ぼすロールプレイングの効果. 熊本大学教育実践研究, 25, 49-60.
- 面高有作・柴山謙二 (2008b) : 今日の大学生の対人関係の改善に及ぼすロールプレイングの効果. 熊本大学教育学部紀要, 57, 129-144.
- 面高有作・柴山謙二 (2009) : ロールプレイングによる大学生の対人関係の変化. 熊本大学教育学部紀要, 58, 121-134.
- パブリックヘルスリサーチセンター (2004) : ストレススケールガイドブック, 実務教育出版.
- 佐久間路子・無藤隆 (2003) : 大学生における関係の自己の変性と自尊感情との関連. 心理学研究, 51, 33-42.
- 柴橋祐子 (2004) : 青年期の友人関係における「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の心理的要因. 教育心理学研究, 52, 12-23.
- 菅沼憲治 (1989) : アサーション・チェックリスト. 川瀬正裕・松本真理子編 (1989) : 自分探しの心理学—自己理解ワークブック. ナカニシヤ出版.
- 鈴木伸一 (2004) : 産業場面におけるストレス・マネジメントの展開—認知行動療法の立場から—, 日本ストレスマネジメント学会第3回大会・学会主催第3回研修会プログラム・抄録集, 31.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・右馬埜力也・坂野雄二 (1998) : 新しい心理的ストレス反応尺度 (SRS-18) の開発と信頼性・妥当性の検討. 行動医学研究, 22, 22-29.
- 鈴木由美・藤生英行 (2000) : 大学生が抱くイラショナル・ピリーの検討, 日本教育心理学会総会発表論文集第42巻, p414.
- 高橋良斉 (2004) : 3. 認知療法的な視点から. 松木繁・宮脇宏司・高田みぎわ編著 (2004) : 教師とスクールカウンセラーでつくるストレスマネジメント教育, あいり出版.
- 富永良喜・山中寛 (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》, 北大路書房.
- 和田実 (1993) : 同性友人関係: その性および性別タイプによる差異. 社会心理学研究, 8, 67-75.