

スクールカウンセラーによる 予防的取り組みとしての心理教育 — 「こころの授業 ～ ストレスマネジメント」 —

荻野 佳代子 / 徳永 まゆ子 / 稲木 康一郎

I. はじめに

1. 研究の目的

近年、学校における教育相談において「予防」の重要性はより高まっている。たとえば、文部科学省（2010）では予防的教育相談について、過度に予防的になることで児童生徒への指導が消極的にもなりうるため、その展開には葛藤を伴うものであるとし、問題を未然に防ぐことは容易でなく、現実的には初期対応や事後フォローが重要としている。しかしその後、教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）は「児童生徒の教育相談の充実について（報告）」において、これまでの教育相談が事後の個別対応を重視していたのに対し、今後は未然防止、早期発見・早期対応、さらに事案の発生から改善・回復、再発防止まで一貫した支援の重要性を指摘している。すなわち、3段階の心理教育的援助（石隈、1999）のうち、三次援助（特定の子どもに対する問題解決的・治療的援助）にとどまらず二次援助（配慮の必要な一部の子どもに対する援助）や一次援助（すべての子どもに対する開発的援助）を含めこれらを網羅した支援の充実を目指す段階にあるといえる。

加えて同報告では、不登校、いじめなどの問題への対応に資するために、学校内の教員、SC（スクールカウンセラー）、SSW（スクールソーシャルワーカー）など関係教職員のみならず学校外の関係機関および地域と連携しながら、チームとして対応する体制の整備を求めている。これは中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」における、複雑化・多様化した学校が抱える課題に対応するための体制づくりを踏まえたものといえる。

さらに、文部科学省（2010）においては教育相談の「新たな展開」として紹介されているストレスマネジメント教育やソーシャルスキルトレーニング（SST）等のいわゆる開発

的教育相談は、教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）においては、SCの職務内容の一つとして、「児童生徒の心の健康促進のために、予防的な取組や活動を、教員と積極的に協働して行うことが望ましい」としている。

このように近年の教育相談において、「予防」および多職種の連携による支援がより重視されている状況を踏まえて、本研究では、高校生の問題行動・不適應の予防に向けて実施した、SCによる心理教育の取り組みについて紹介し、その効果を検討する。さらに学校における予防的心理教育の意義、およびチームとしての学校教育相談体制におけるSCの役割について考察することを目的とする。

なお、本論は、自治体（長野県）のスクールカウンセラー事業における予防的・早期発見モデル事業として行われた実践を中心とした共同研究の報告である。第2執筆者の徳永は、SCとして勤務している高等学校において心理教育プログラムを企画実施した。第3執筆者の稲木および第1執筆者の荻野は、プログラムの参与観察および効果測定、質問紙調査の企画分析を行った。

2. 長野県SC事業における「予防的な取組」と「早期発見の取組」

長野県では第3次長野県教育振興基本計画の初年度にあたる平成30年度長野県教育委員会基本方針において、主要事業の一つとして5「すべての子どもの学びを保障する支援」を掲げている。このうち「いじめ・不登校等の悩みを抱える児童生徒の支援」では以下のように、予防や早期発見・対応を重視した相談体制の充実が盛り込まれている（長野県教育委員会, 2018a）。

- いじめ、不登校等生徒指導上の諸課題に対して、未然防止や早期発見・早期対応に必要な支援及び相談体制の充実を図ります。
- 児童生徒が安心して学校生活を送り、学習に取り組めるよう、児童生徒の悩みを早期に発見し、適切かつ迅速に対応できるスクールカウンセラー（臨床心理士等）を配置し、学校内における相談体制を充実します。

そして、SCの役割について、「予防的な取組」として子どものコミュニケーションスキルを高める関わり（SSTなど）や、「早期発見の取組」としてスクリーニング会議やケース会議への参加（情報共有・助言）などの推進が強調されている（長野県教育委員会心の支援課, 2018）。

こうした方針のもと平成30（2018）年度のSC事業では、「チームとしての学校教育相

「談体制の推進」に向けたモデル事業として、「予防的な取組」および「早期発見の取組」が小・中・高等学校計28校において行われた。「予防的な取組」は、SCが専門性を活かし、困難やストレスへの対処方法等に資する支援プログラムを集団で実施するものであり、「早期発見の取組」では専門的な支援を必要とする児童生徒のスクリーニングを実施するものである。本論ではこのうち、県内のX高等学校におけるモデル実施について次章以降に報告する。

II. 予防的心理教育としての‘こころの授業～ストレスマネジメント’の実施

1. モデル実施の概要

もともと実業高校であった長野県立X高等学校は、数年前に総合学科が設置され再スタートした高校である。生徒数は約700名、各学年は6～7クラスで構成されている。生徒はたくさんある選択科目から、自分の将来の目標に沿って授業を選ぶことができる。教室での学習と、地域での体験学習を通し、コミュニケーション力を高め、社会に出ていく力を養うことができるのが、X高校の最大の魅力である。卒業後の進路は年度によって若干異なるが、進学が約60～70%、就職が約30～40%であり、進学ではその半数以上が専門学校へ進んでいく。

第2執筆者の徳永が担当SCとして5年目を迎えた平成30（2018）年度、X高校は長野県より「スクールカウンセラー事業重点派遣校」及び「スクールカウンセラー事業モデル実施校」として指定された。SCの活動時間となる配当時間は、重点派遣校枠の96時間、それにモデル実施校として「予防的な取組」に22時間分、「早期発見の取組」に9時間分が追加され、合計127時間（年間）であった。県内高校の中では、非常に多い時間数を配当された。

「予防的な取組」では、学年会への参加、そして集団対象の心理教育プログラム「こころの授業」を実施した。「こころの授業」のテーマは、生徒の特徴や「早期発見の取組」として行った授業中の行動観察で得られた生徒の様子、そして教職員の意見を基に検討された。X高校では中途退学者が多いので、入学後の早い時期に予防的なプログラムを行いたい、できれば一回完結ではなく数回シリーズでやってほしい、という教職員の意見が挙がり、生徒については不登校、対人トラブル、家庭問題を背景とした無気力や不適応状態などのケースが増加している現状があったため、テーマをストレスマネジメントに決定し

た。さらに、総合学科では2年生より授業選択制となり、クラス集団のようにまとまった実施時間を確保できなくなるといった時間的条件より、対象を1年生6クラスに限定し、一回50分、全4回シリーズで「こころの授業～ストレスマネジメント」を実施することが決まった。「こころの授業」は年間を通して特に力を入れた取り組みとなり、当初配当された22時間で足りなかったため、全127時間の配当時間の中で調整、補充をした。

2. プログラムの内容と展開

(1) プログラムの内容と構成

全4回のうち第一回を6月、第二回を9月、第三回を11月、第四回を1月に実施しプログラム内容を表1-1に示した。効果測定ではSCの認知度やプログラムの評価、生徒のストレス反応と自尊感情および首尾一貫感覚（SOC）について、初回の第一回目の冒頭と最終回である第四回目の最後、質問紙により実施した。

「こころの授業」は、導入部分である第一回目にストレスの概要、心身に及ぼす影響についてゴムボールを使用しながら説明した。外から圧力がかかることで凹んで歪み、内側から元の丸い形へ戻ろうとするゴムボールの性質をストレッサーとストレス反応の関係にあてはめ、実際に生徒一人一人がボールを持って体感することでストレスの仕組みへの理解に繋げた。また、ワークシートを使って、自分自身にとってのストレッサーは何か、ストレス反応として心身にどのような影響が出るかを振り返り、自己認知を促し、プログラムへの動機づけをおこなった。

表 1-1 「こころの授業～ストレスマネジメント」授業内容とアセスメント

	テーマ	内容	アセスメント
第一回 (6月)	ストレスとは何か？	<ul style="list-style-type: none"> •ボールを使ってストレスの仕組みについて知る •ワークシート(自分にとってのストレッサーとストレス反応) 	ストレス反応尺度 自尊感情尺度(日本語訳) 日本版SOC13項目短縮版
第二回 (9月)	ストレス対処法 ～リラクゼーション法～	<ul style="list-style-type: none"> •実演 呼吸法や筋弛緩法について練習 	/
第三回 (11月)	ストレス対処法 ～ものの見方を変える 自分の考え方の癖を知る～	<ul style="list-style-type: none"> •ワークシート(ストレス場面での行動と思考) •自分がどのような行動・思考をしやすいかパターンを探り自己分析 	
第四回 (1月)	ストレス対処法 ～考え方のストレスマネジメント～	<ul style="list-style-type: none"> •ブレインストーミングの練習 ○図地反転図形 ○絵本「それしかないわけないでしょう」(ヨシタケ, 2018) •プログラムの総まとめ 	ストレス反応尺度 自尊感情尺度(日本語訳) 日本版SOC13項目短縮版

第二回目はリラクゼーションによるストレスマネジメントをテーマに、自分の好みや場面に応じて使い分けられるよう、一人でもできる呼吸法と一人もしくは友人どうしでもできる筋弛緩法を練習した。簡単に、いつでもどこでも試みることのできるリラクゼーションを紹介することで、生徒にストレスマネジメントが身近なものであり、特別難しいものではないということを伝えていった。

「こころの授業」後半は、認知変容によるストレスマネジメントをテーマにした。第三回目は、イラストで提示されたあるストレス場面において自分がどのように考え行動するかを吹き出しに記入するというワークシートを使用し、考え方の癖とストレスの捉え方、対処の仕方について自己分析をした。さらに、ストレス反応を小さく抑え、対処する考え方について検討した。第三回目をふまえ、第四回目はいくつかの図地反転図形や、物事をさまざまな角度から見るストーリーの絵本を使って、考え方を柔軟にするためのポイントを見出していった。ものの見方・捉え方を変えることで、気持ちや行動が変わり、ストレス反応を引き起こさずにすむといった考え方のストレスマネジメントを更に深め、「こころの授業」のまとめとした。

(2) プログラムの展開と留意点

プログラムを展開する際には、「面白い」「役立つ」と感じる生徒がいる一方で、中には「面倒くさい」「やりたくない」という気持ちで授業に臨む生徒もおり、消極的態度で参加する生徒の気持ちも尊重した。ワークシートを書きたくない場合は無理に取り組みせず、声掛けをしながらできる範囲での参加を促した。また「ストレスマネジメントできなければいけないのか」「ストレスを感じる自分はだめなのか」という否定的な意見を抱く生徒もいることを想定し、授業がストレスマネジメントの押し付けにならないよう伝え方に十分に配慮した。たとえば、「ストレス＝悪いもの」という前提で話をするのではなく、やる気を引き出してくれる「良いストレス」もあるということ、「ストレスや悪い感情には意味があり、それは、自分の健康を脅かす問題が起こっていることを気付かせ、対処することを促すサインであること」「そのサインに気づくだけでも立派なストレスマネジメントである」というように伝えた。

授業を行う環境にも配慮した。「こころの授業」は普段学業を行う教室ではなく、日常から離れ、落ち着いて取り組むことができる学習室と呼ばれる多目的室を使用した。また、講師であるSC以外に教育相談担当の教職員や1学年教職員数名が授業に常駐して見守るスタイルをとり、観察や声掛け、生徒のサポート、時には教職員も授業に参加し、自分自

身のストレスマネジメントについて発表することを取り入れながら授業を進めていくことで、生徒が安心して取り組み、テーマへの関心を持って参加できるようサポートした。

このように、ストレスマネジメントを生徒に伝えるだけでなく、集団場面を利用し、SCや教職員側が積極的に生徒のバックアップを考えていくプログラムとして「こころの授業」は展開された。

3. 実践の振り返り

(1) 実施後のアンケート調査より

SCの周知状況について、効果測定で質問した「学校でSCに相談できることを知っているか？」に対し、「知っている」と回答した生徒は初回（第一回目）62%，最終回（第四回目）85%という結果になった（図1-1）。 χ^2 検定の結果、「知っている」割合は有意に増加したと解釈することができる（ $\chi^2 = 15.7, df = 2, P < .05$ ）。平成30（2018）年度、長野県の高等学校においてSCは、担当する高校から要請があった際に各地区の教育事務所より派遣されるというスタイルであったため、配当時間内で不定期に来校しており、生徒にとっては必要がなければSCと会う機会はほとんどなかった。「こころの授業」がSCの顔と人柄を知る機会となり、身近な存在として認知されたことは数字からだけではなく、休み時間に生徒からSCへ気軽に話しかける様子がみられてきたことや、教職員が生徒にSC相談を勧めると、「こころの授業」で会っている人だから大丈夫、と躊躇することなくすぐに繋がったことから見取れた。「知らない人に相談する不安」が軽減され、代わ

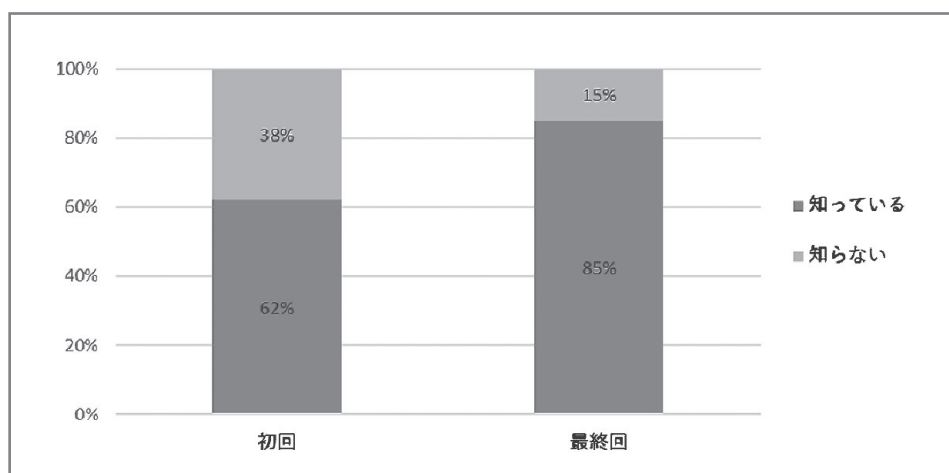


図 1-1 質問「学校でSCに相談できることを知っているか？」

りに「知っているSCに相談する期待」が生まれた。相談に対する動機付けが高まったのである。

「こころの授業」に対しては、最終回（第四回）に「4回の『こころの授業』を実施してよかったか」の質問に対し、93%が「思う」と回答し、「今回のような『こころの授業』をもっと実施してほしいと思うか」に対しても75%が「思う」と回答しており、生徒達からの高い評価を得ているという結果がみられた（図1-2，図1-3）。感想シートから、「教えてもらったリラクゼーション法を試合前に使ってみようと思う」という学びを実践に活かそうとする感想や、「自分は意外とストレス反応があり驚いた。ストレスを自覚していなかった」「ストレスマネジメントができるようにしていきたい」といった自己に対する新たな発見を得て、ストレスに対し前向きに取り組もうとする生徒が多く見られたことから、「こころの授業」は生徒が心の健康を保持・増進する一つの術を得るのに役立った

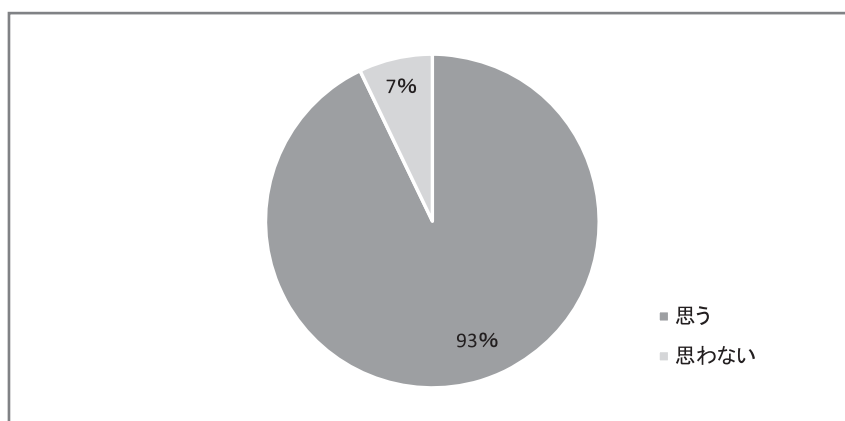


図 1-2 質問「4回の『こころの授業』を実施してよかったか？」（最終回，第四回目実施時）

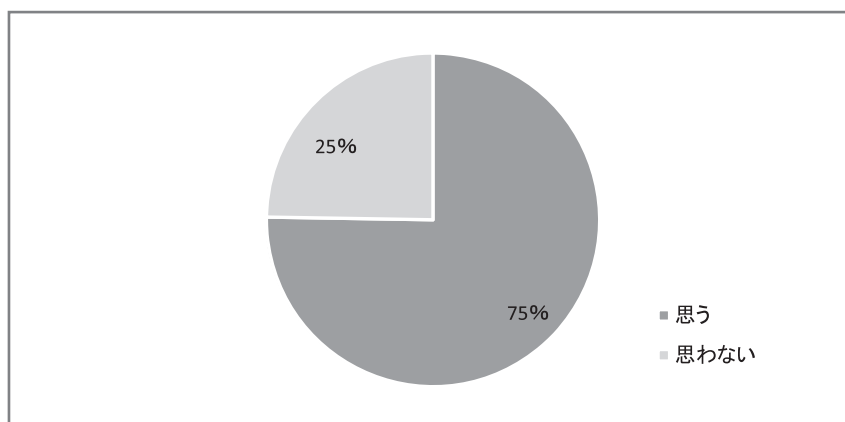


図 1-3 質問「『こころの授業』をもっと実施してほしいと思うか？」（最終回，第四回目実施時）

ということができた。

(2) 振り返り～工夫した点と気づき、効果

「こころの授業」は最初からスムーズに生徒へ響いていったわけではない。ほとんどの生徒にとって、ストレスマネジメントは初めて聴く内容であり、新鮮である一方、聞きなれない言葉や専門的な内容には、馴染みにくさを感じている様子が窺えた。また、言葉による説明を理解するには語彙力と想像力が必要とされ、まとまった時間、集中して聴くことに苦痛を感じている様子の生徒も見受けられた。そこで、SCと教育相談担当教職員とで内容や伝え方を練り直し、説明のスライドにはできる限り図解や映像、絵、写真などの視覚的な情報を取り入れ、生徒に分かりやすく伝わるよう工夫を重ねた。また、思春期の生徒の興味を惹きつけるような話題、たとえば生徒と年齢の近い有名なアスリートがピンチに直面した時に、どのようにストレスマネジメントをおこない、栄冠を掴んだか、といったエピソードも取り入れ、テーマに入りやすいきっかけも作った。そして、より身近な話題についてストレスマネジメントを考え、日常で活用していかれるように、普段寄せられる生徒の相談の中から、最も多いストレス場面をSCと教育相談担当教職員とでピックアップし、ワークシートの教材を作り上げた。それが第三回目の授業で採り上げたワークシートである(図1-4)。これは、イラストで提示されたあるストレス場面において自分がどのように考え行動するかを吹き出しに記入するというものであり、取り組みやすく、ストレス場面における自己の状態を生徒自身が客観的に見つめ直し振り返る機会となり、生徒に大変好評であった。

この第三回目のワークシートから、P-Fスタディ(林, 2007)に準じて評価することによって、生徒の考え方の特徴、行動の傾向についての発見も得られた。多くの生徒が自罰



図1-4 第3回目に使用したワークシートの一部

傾向でも他罰傾向でもなく、「仕方がないことなのだ」と割り切って考える無罰傾向の回答をしていたのである。しかも「次からは同じことにならないよう工夫しよう」と何かしらの改善点を見出す思考ではなく、「考えるのをやめよう」「放っておこう」といった投げやりな思考をしていた。何かしらの問題が生じた際、それに対峙せず諦めてしまうということは自己の成長・発展に繋がる機会をなくし、何度も同じ失敗を繰り返し続ける可能性がある。しまいには「どうせだめなんだ」といった自尊感情の低下、さらには無力感にまで繋がってしまう。X高校の生徒の会話の中で、「どうせ私なんて」という言葉を頻繁に耳にしていたが、それは無罰傾向の思考パターンから、自尊感情の低下に至った結果であることが予測され、教職員へフィードバックし、今後の生徒への関わり方や声掛けの仕方に役立ててもらった。

また、「こころの授業」が教職員と生徒の相互関係を助長するような場にもなった。先に記したワークシート（図1-4）の取り組みで、授業を参観している教職員が「高校生の自分はその場面の後、大人にひどく反抗し執拗に相手を責める態度をとった」という内容を発表した。その時、生徒から小さな笑いがあちらこちらから起こり、教室の空気が和んだ。「真面目そうな先生が、自分たちと同じ高校生の時そんなひどい態度をとっていたんだ」と感じたのだろう。生徒は大人である教職員に自分の姿を重ね、親近感を抱いたのである。そのようにして生徒の教職員に対する壁が少しでも低くなれば、困った時に相談しやすい関係になることも期待される。これは、現在、自殺予防教育の一環として各自治体でも展開されている「SOSの出し方に関する教育」にも通じる部分であると考えられる。

「こころの授業」は生徒へ一方的に知識を伝えるものではなく、このように教職員である大人も生徒に交じって考え、取り組むものでもあった。授業内で共にストレスマネジメントをしている大人の姿を見せることは、生徒が社会的モデルとして大人の姿を捉え、「完璧な人間でなくてもよい。大人も悩んで試行錯誤しながら生きているのだから、上手に問題と付き合っていければよいのだ」という安心感を持つことにも繋がる。恐れることなくストレスマネジメントを試行錯誤し、自己の成長を促すことを生徒に期待したい。

（3）予防的取り組みとしてのプログラム実施の意義

今回「予防的な取組」としての授業をおこないながら、「早期発見の取組」も同時に試みた。まず、一つ目は行動観察である。授業前にクラス担任や教育相談担当の教職員からSCへ何かしらの問題や困難を抱えている生徒の名前が伝えられた。教職員の話をもとにSCが授業内で行動観察をし、記入されたワークシートや感想シートの内容も照らし合わせ、

授業後にコンサルテーションを行った。二つ目は、第一回目終了後、「生徒相談からのお知らせ」としてSCの役割や相談室の利用方法が書かれた案内を配布したことである。生徒がSCの顔と名前を知り、授業によって関係性ができたことを受けて、悩みや困難を抱えている生徒が自発的に相談しやすくなることをねらったものであった。しかしこれは相談を強要するものではなく、あくまで相談利用の機会を周知するにとどめ、相談申込みの有無については生徒に委ねる形をとった。

「予防的な取組」「早期発見の取組」の二本柱で取り組んでいるモデル事業であるが、それぞれの取り組みは、独立したものではなく、車の両輪のように学校における教育相談を支えるものであることが今回の取り組みで改めて示された。今回、「こころの授業」中に「早期発見の取組」を組み入れたX高校独自の方法を試みることによって、生徒のSOSをできる限りすくい上げ、抱えている問題や困難が大きくなる前に生徒対応ができるように、そして相談のきっかけを作れるように、学内の教育相談体制の充実に繋げていくことができた。「予防的な取組」としての「こころの授業」は、ストレスマネジメントを学ぶことだけにはとどまらず、生徒、そして教職員たち双方にとって多くの意義をもたらすものとなった。

III. ストレス反応の変化と自尊感情、首尾一貫感覚 (SOC) の関連

1. 目的

高等学校における予防的心理教育において、中途退学（中退）の予防は重要な目的の一つといえる。文部科学省（2018）によれば、高等学校中退者の数は約4万6千人、中退率は1.3%に上る。このうち単位制を除く学年別では、1年生の割合が51%を占めており、初年次の予防的介入が重要であることがわかる。また中退の事由は学校生活・学業不適應が34%、進路変更が34%、学業不振の7%と合わせるとその多くが学校生活に関する要因である。中退の背景には不登校、いじめ、非行はじめ様々な不適應、問題行動が関連し、学校生活における学業や人間関係への適應に向け幅広く支援することが求められている。今回実施したプログラムは、中退の予防のみを直接的に目的とするわけではないが、1年次に継続的に行った取り組みとして、広く不適應への予防的介入を行うことにより結果として不適應行動や中退の予防につながることを目指されている。

今回、X高校における予防的心理教育としてストレスマネジメントを取り上げた経緯お

よび実施内容は前章の通りであるが、日ごろ生徒と接する教職員、SCたちの実感として、生徒のストレスの背景に自尊感情、自己肯定感の低さが感じられている。

自尊感情は、「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」または「自分で自分を受け入れる感情」であり、他者との比較で自分が「とてもよい (very good)」というよりは「これでよい (good enough)」と感じられるような感覚とされる (Rosenberg, 1965)。また「自己肯定感」ともほぼ同義の概念であり、子どもたちが学業はじめ多くの活動に取り組む意欲や精神衛生の基盤となるものとして重視されている。さらに自尊感情は、ストレス反応に関連するパーソナリティとして多く取り上げられ、たとえば、外山・桜井 (1998) では、自尊感情がストレス反応を軽減する直接効果を示している。

また、自尊感情とも関連するストレス対処能力としてストレス反応やバーンアウトへの軽減効果が示されているのが、SOC (Sense of coherence: 首尾一貫感覚) である (上野ら, 2010, 2014ほか)。SOCとは、健康社会学者A.Antonovskyによって体系化された「健康生成論」の中核概念として提唱された概念である。SOCは「ストレス状況のなかで対処資源をうまく活用して乗り越え、健康を維持し、経験を自己の成長の糧にできる能力」とされている。そして「把握可能感」すなわち直面した出来事や問題を把握しその後を予測する力、「処理可能感」は首尾よく問題解決につなげる力、「有意味感」は出来事をポジティブにとらえ自己を再度捉えなおす力、以上3つの要素から成り立つとされる。そしてより積極的なストレス対処能力として、学習指導要領の示す「生きる力」にも重なる能力と考えられている (山崎, 1999)。上野ら (2014) は、新人看護師の研修におけるストレス対処等の研修および同僚や上司の支援を受けやすい相談・支援体制を整備することが新人看護師のSOCを向上させバーンアウトや抑うつ、離職等の予防・軽減に効果があることを示している。

このような研究をふまえ、本研究ではストレスマネジメントプログラムの実施にあたり行った2回の縦断的調査をもとに高校生のストレスや自尊感情、SOCの変化を明らかにし、さらにストレスに対する自尊感情、SOCの影響を検討し、より効果的なストレスマネジメント教育のありかたについて検討することを目的とする。

2. 方法

(1) **調査対象者**：長野県立X高等学校の第1学年240名。このうち欠席等を除き第1回調査では231名、第2回調査では198名を対象とした。

(2) **調査時期**：ストレスマネジメントプログラム全4回の初回時（2018年6月：第1回調査）および最終回時（2019年1月：第2回調査）計2回実施した。

(3) **調査用紙**：

① **ストレス反応**

ストレス反応尺度（三浦，2002）を使用した。「不機嫌・怒り」，「無気力」，「抑うつ・不安」，「身体的反応」の4下位尺度各5項目全20項目から構成され，各項目を「ぜんぜんちがう（0点）～そのとおりだ（3点）」の4件法でたずねた。

② **自尊感情**

今回はRosenberg（1965）の自尊感情尺度の日本語訳（山本・松井・山成，1982）10項目を「あてはまらない（1点）～あてはまる（5点）」の5件法でたずねた。

③ **首尾一貫感覚（SOC）**

日本語版SOC13項目短縮版（山崎，1999）。たとえば「今まで，あなたの人生は，明確な目標や目的が」の項目に対し「全くなかった（1点）～とてもあった（7点）」の7件法で回答するもの。なお，SOCの概念は3つの要素から構成されるといわれるが，下位概念に分けて測定する必要はないとされており（山崎，1999），全項目の合計点を使用した。

(4) **調査手続き**

調査は，ストレスマネジメントプログラムの実施と連続し，初回はプログラム冒頭，最終回はプログラムの最後にプログラムを担当したSCにより行われた。実施にあたっては，調査への回答は任意であること，調査結果が成績などに影響したり，他の目的に使用されたりすることがない旨説明したうえで実施した。

3. 結果

(1) **第1回，第2回調査におけるストレス反応，自尊感情，SOC得点平均値**

第1回，第2回調査時におけるストレス反応4下位尺度，自尊感情，SOCの平均値を算出し，対応のあるt検定を行った（表2-1）。なお，分析対象は両調査における有効回答191名であった。

表 2-1 ストレス反応, 自尊感情, 首尾一貫感覚 (SOC) 各回平均値と t 検定結果

	第1回		第2回		t 値	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
ストレス反応	不機嫌・怒り	2.73	3.98	3.20	4.11	1.47
	無気力	3.53	3.30	4.57	3.84	4.22 **
	抑うつ不安	2.53	3.45	3.62	4.23	4.12 **
	身体反応	2.38	3.17	3.15	3.68	3.10 **
自尊感情	29.04	7.27	29.04	8.08	.01	
SOC	52.63	7.51	51.31	7.60	2.25 *	

** p<.01, *p<.05

この結果, 第1回, 第2回調査において「不機嫌・怒り」には有意な変化が見られなかったが ($t_{(190)}=1.47$, n.s.), 「無気力」, 「抑うつ・不安」, 「身体的反応」において有意な得点の上昇がみられた ($t_{(190)}=4.22$, $t_{(190)}=4.12$, $t_{(190)}=3.10$, いずれも $P<.01$)。さらに自尊感情には変化がなく ($t_{(190)}=0.01$, n.s.), SOCは有意に低下していた ($t_{(190)}=2.25$, $P<.05$)。この結果は, 4回のストレスマネジメント実施期間中にも総じてストレス反応が高まっていることを示している。しかし, 三浦・上里 (2002) が指摘するように, プログラム実施前のストレス反応の状態によってプログラムの効果が人により異なることも考えられる。よって, 第1回のストレス反応下位尺度得点の平均値を基準に高低2群に分け, 2回の調査の平均値について t 検定を行った (表 2-2)。

表 2-2 ストレス反応高低群別, 各回ストレス反応平均値と t 検定結果

		第1回		第2回		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
不機嫌・怒り	高群	7.31	3.82	5.17	4.72	3.42 **
	低群	0.41	0.72	2.20	3.36	6.06 **
無気力	高群	6.80	2.39	6.93	3.66	0.32
	低群	1.18	1.19	2.87	2.99	5.93 **
抑うつ不安	高群	6.10	3.42	6.00	4.46	0.21
	低群	0.49	0.73	2.26	3.42	5.76 **
身体反応	高群	6.09	3.09	5.60	4.13	0.88
	低群	0.60	0.75	1.98	2.78	5.76 **

** p<.01, *p<.05

この結果, 「不機嫌・怒り」の高群では得点が有意に低下していた ($t_{(63)}=3.42$, $P<.01$)。一方, 「不機嫌・怒り」, 「無気力」, 「抑うつ・不安」, 「身体的反応」いずれにもおいても

低群には有意な得点の上昇がみられた ($t_{(125)}=6.06$, $t_{(110)}=5.93$, $t_{(121)}=5.76$, $t_{(127)}=5.76$ いずれも $P<.01$)。

(2) 自尊感情, SOCとストレス反応との関連

自尊感情, SOCと1回目調査の影響を統制した2回目調査のストレス反応下位尺度得点との偏相関係数を算出した(表2-3)。その結果, 自尊感情, SOCともに「無気力」, 「抑うつ・不安」, 「身体的反応」に有意な負の関連を示し, この期間のストレス反応の軽減に寄与していることが示唆された(自尊感情: $r=-.32$, $-.23$, $-.18$, SOC: $r=-.31$, $-.23$, $-.21$)。

表 2-3 自尊感情, 首尾一貫感覚 (SOC) が 2 回目のストレス反応に及ぼす影響 (偏相関係数)

	不機嫌・怒り	無気力	抑うつ不安	身体反応
自尊感情	-.11	-.32 **	-.23 **	-.18 *
SOC	-.10	-.31 **	-.23 **	-.21 **

** $p<.01$, * $p<.05$

さらに, 2回目調査時のストレス反応下位尺度得点を目的変数, 1回目調査時のストレス反応下位尺度得点および自尊感情とSOCを説明変数とした重回帰分析による検討を行った(表2-4)。この結果, 2回目の「無気力」に対して, 1回目の「無気力」の影響をのぞいてなお自尊感情が有意な軽減効果, SOCには有意傾向が示唆された。さらに「抑うつ・不安」には, 自尊感情が軽減効果をもつ傾向が示された。

表 2-4 2回目調査時のストレス反応に自尊感情, 首尾一貫感覚 (SOC) が及ぼす影響 (標準偏回帰係数)

	不機嫌・怒り(2)		無気力(2)		抑うつ不安(2)		身体反応(2)	
不機嫌・怒り(1)	.41 **		無気力(1)	.43 **	抑うつ不安(1)	.38 ***	身体反応(1)	.43 ***
自尊感情	-.10		自尊感情	-.19 *	自尊感情	-.16 †	自尊感情	-.10
SOC	.00		SOC	-.14 †	SOC	-.12	SOC	.11
R^2	.21 ***		.38 ***		.34 ***		.28 ***	
Adj R^2	.20 ***		.37 ***		.33 ***		.26 ***	

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

4. 考察

(1) プログラム実施前後におけるストレス反応の変化

今回のストレス反応下位尺度平均値は2~3点台が中心であり, 最も高い第2回時の「無気力」においても4.57点であった。各下位尺度は0~3点評点の5項目から成り立つ

ており、1項目あたりの平均は「無気力」においても1点に満たない。すなわち、このころの自分にたとえば「いらいらする」、「根気がない」といった項目の多くが「全然違う(0点)」、「少しそうだ(1点)」という程度に評定されていることになる。この結果は三浦・上里(1999)が同尺度で中学3年生を対象に行った調査結果と比べても、単純には比較できないもののほぼ同程度から低い結果といえる。

ストレス反応得点は、基本的にストレスの程度を示すものだが、自己評価であるために、自分の感情・身体の状態を自分で正しく評価できていない(自分の感情やストレス状態を項目内容と照らして正確に認識できていない、あるいは無意識のうちに否認してしまうなど)もしくは社会的望ましさから率直に回答していない可能性もある。こうした可能性をふまえつつ同尺度は判定基準を設定していないため、本研究では集団内もしくは調査時点間の比較に使用することが望ましいと考えられる。

今回の分析結果では、「不機嫌・怒り」が高い群に関してプログラムが有効に機能し、反応の軽減効果がみられ、限定的ではあるもののストレスマネジメントプログラムの効果が示唆された。一方、「無気力」、「抑うつ・不安」、「身体的反応」はいずれも調査間で得点の上昇がみられており、本プログラムの効果がみられないもしくはプログラムの効果以上のストレスの上昇があったことが推測される。今回の調査において第2回目の調査は第1回目と比して回答が30名ほど減っていた。すでに転退学した生徒、様々な理由による欠席、プログラムには参加したものの調査は拒否したなどの理由が考えられるが、1年次の学校生活が6月から1月へ進むにつれて生徒たちが学校生活でのストレスを高めている可能性がある。一方、先述のとおりストレス反応の低い群の得点が上昇していた点から、ストレス反応の単純な増加だけでなく、4回のプログラムの効果として、生徒が自分の感情や身体の状態をより正確に自己評価できるようになった、もしくはプログラムや実施したSCへの信頼が増し調査により率直に回答するようになった結果と考えることもできる。

今回のプログラムは1年生全員を対象とし、一方他学年はクラス制をとっておらず状況が異なるため、プログラムを受講しない統制群を設けて比較検討することができなかった。そのためたとえば、行事やテストなど調査時点の状況など他の要因に影響された可能性もある。また今回は4回のプログラムの最初と最後のみ測定したが、この期間の変化が直線的ではない可能性もある。今後さらに精緻な研究デザインによって検討を重ねることが課題である。

(2) 自尊感情とSOCとストレス反応との関連

今回の結果から、自尊感情とSOCはそれぞれ、「無気力」、「抑うつ・不安」、「身体的反応」の上昇を軽減させることが示唆された。さらに、重回帰分析の結果から、「無気力」の上昇を軽減する自尊感情の影響力はSOCよりも大きい。また「抑うつ・不安」に対しても自尊感情が有効な傾向が示されていることから、自尊感情とSOCとでは自尊感情への介入がより有効な方策といえる。前章でも日ごろの行動観察やプログラム時の反応から生徒の自尊感情の低さが指摘されており、自尊感情を支え育むことが介入として有効であろう。そして自尊感情は一方では日常的出来事の認知的評価をよりポジティブなものとするにより、他方ではストレス反応を直接軽減することが期待できる(外山・桜井, 1998)。

しかしながら自尊感情はパーソナリティ特性の一つであり、時により変化するものの比較的安定的な概念であるとされる。今回の調査結果でも、第1回、第2回の調査間で統計的に有意な変化はみられていない。一方、SOCは調査間で得点が減じており、またストレス反応と負の関連をしている。さらに自尊感情とSOCの間には比較的高い正の相関がみられている($r=0.6$)ことから、SOCに介入することでストレス反応を直接に、さらに自尊感情を介して、ストレス反応を軽減させる効果を期待できる。上野ら(2014)の結果では、SOCと自尊感情はともにバーンアウトを軽減するが、長期の軽減にはSOCが自尊感情よりも有効であることを示しており、長期的な介入としても有用と考えられる。

戸ヶ里ら(2009)は、高校生のSOCについて縦断的研究を行い、SOCの10ヵ月の変化と関連要因として小学校から高校までの学校生活についての回顧的評価との関連を示している。この結果、SOCが上昇した生徒は、高校生活において部活動や友人関係で良好な経験をしているが、SOCが減少ないし変動した生徒には、友人関係を良好にもつことができるものの高校生活でいじめられた経験があることなどが関連していた。さらに高校時の経験だけでなく、小・中学時の経験も影響をしていた。こうした結果から、高校生活において成績、スポーツや芸術、部活動などで良好な対処経験をし、また友人関係を良好にもち、いじめのようなネガティブな経験を受けないもしくは打開できるといった学校生活を送ることが重要であり、そのための支援・介入プログラムの開発が学校には求められているとしている。加えて、SOCには小・中学校段階での体験も影響していることが明らかとなり、小、中、高校通じた支援・介入の重要性を指摘している。

寺嶋ら(2017)はSOC向上に向けたプログラムの提案を行っている。その内容はSOC

の概念に基づいて、①困難な事象の生起や自己の状態に関する予測が可能なこと、②様々な資源を用いて課題への対処ができること、③生起する事象には自己への肯定的な影響があることに気づく、などの認知の変容を目指す内容が盛り込まれている。今回のストレスマネジメントプログラムにおいても、自尊感情やSOCの概念を直接扱ったものではないが、ストレスの概念やストレス対処法を説明しながら、生徒たちのストレスに対する理解が深まり、またストレス耐性を強化するような認知の変容を目指したものである。今後、SOCの概念を参考に内容をさらに検討し充実させていきたい。

(3) 本章まとめ

本研究では、前章のストレスマネジメントプログラム実施前後におけるストレス反応の変化および自尊感情とSOCの影響について検討した。この結果、「不機嫌・怒り」が高い群に対してプログラムがストレス反応の軽減に効果をもつ可能性が示された。一方、「無気力」「抑うつ・不安」「身体的反応」はこの間、特に得点の低い群に上昇がみられた。ストレス反応の上昇か、もしくはストレスの自己覚知が進みより正確に自己評価ができるようになった結果か、今回は統制群を設けていないが、可能ならばデザインを変えて測定することによりさらなる要因の検討が可能となるであろう。

さらに今回「無気力」や「抑うつ・不安」に対して、調査時点間の変化に自尊感情が影響力をもつことが示されたことから、自尊感情を支え育成することが「無気力」や「抑うつ・不安」の悪化を防ぐ可能性がある。さらに自尊感情と関連の高いSOC(首尾一貫感覚)はより変化しやすいとみられたことから、SOCの向上をはかることで自尊感情に影響を与えつつストレス反応を軽減することが考えられる。今後SOCや自尊感情への介入の視点からさらにプログラムの内容を充実させていくことが課題である。

IV. 全体考察

1. SCによる予防的心理教育の意義

長野県では、平成30(2018)年、SCが教壇に立つことになった。全ての児童生徒に対し、教室で授業の一環として、予防的な心理教育を展開する取り組みである。長野県のSC事業では、小中学校における不登校児童生徒の在籍率の改善が数値目標を達成できないことから、「SCを活用し、専門的な支援を必要とする児童生徒の早期発見の取組や予防的な取組を実施」することを強調した(長野県教育委員会, 2018b, 同心の支援課, 2018)。そして、

各圏域で予防的心理教育のモデル事業が開始された。これまでも意欲的なSCが学校の要請に応じて授業を行うことはあっただろう。しかし、SCの授業が県教委により政策的に展開されるのは、平成7（1995）年SC調査事業の導入以来はじめてのことと言えよう。

不登校が減らないから、早期発見と予防的な取り組みを充実しよう、そして、全県的に導入する前に特定の学校でモデル事業を実施しようという、教育行政は妥当で現実的である。しかし、SCによる予防的心理教育の意義はもう少し多角的に検討したい。ここでは（1）学校心理学における心理教育的援助、（2）公認心理師法における「心の健康教育」と「連携義務」、（3）チーム学校の3つ視点から考察する。

（1）学校心理学における3段階の心理教育的援助

学校心理学では心理教育的援助サービスを3つの段階に分けている（石隈，1999）。一次的援助はすべての児童生徒を対象とする開発的援助で、たとえば、入学時の適応支援や学習スキル、対人関係スキルの形成を行うものである。一方、二次的援助は登校しぶりや学習意欲が低下しはじめた一部の児童生徒が対象である。そして、三次的援助は不登校やいじめ被害に遭っている特定の児童生徒を対象とする個別援助である。学校心理学は各段階に応じて、対象と援助を明確にしてサービスを実施することで、児童生徒の心理・社会面のみならず、学習や進路、健康面の問題状況の解決を目指している。

しかし、SCの多くは既に起こってしまったいじめ・不登校に対する個別支援に従事すること、つまり三次的援助に精一杯であった。一次的・二次的援助は一部の意欲的なSCの努力や、大学の地域貢献などに頼らざるを得なかった（稲木，2017）。モデル事業の中でSCが教室でストレスマネジメントの予防教育を行うことは一次的援助であり、この中で心理的アセスメントを実施して児童生徒の不安や悩みを早期発見することは二次的援助の対象を抽出する取り組みと言える。SCの役割を3段階すべての心理教育的援助に位置づけた点で意義がある。

（2）公認心理師法における心の健康教育と連携義務

平成29（2017）年公認心理師法が施行され、長い紆余曲折を経て心理職の国家資格が誕生した。平成30（2018）年には現任者を対象とした第1回の国家試験が行われ、平成31（2019）年度のSCの中にも新たに公認心理師の資格を得たものも少なくない。

公認心理師法は、公認心理師の定義に「心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供」（公認心理師法第2条（4））と規定し、公認心理師の業務として心の健康教育を位置づけている。これは予防や心の健康の増進のための業務で、その対象者は必ず

しも要心理支援者やその関係者に限らない（野島，2018）。いわば国民全体に向けて提供すべき予防教育と考えられる。SCが学校教育のなかで、全ての児童生徒を対象に予防的な心理教育を行うことは、公認心理師法を具体化するものと言える。

また、公認心理師は業務に当たり、医師、教員その他の関係者との連携を保つ義務がある（公認心理師法第42条）。予防的な心理教育を計画するときには、そのプログラムの中に心理的アセスメントを組み込むことも一つの有効な手段になろう。アセスメントの質問項目を提示することによって、児童生徒が抽象的な心理学的概念を理解するのに効果的だからである。また、アセスメント結果を個別にフィードバックすることで、児童生徒の自己覚知を促進し、個別カウンセリングへの動機づけも高めていくことも考えられる。ただし、この心理的アセスメントを適切なかたちで教員と共有することが課題となる。秘密保持義務やインフォームドコンセントに留意しつつ、SCと教員の情報共有を進めることで、学校全体で児童生徒を支援することが可能となる。

（3）チーム学校におけるSCの役割

中央教育審議会（2015）はチーム学校を提唱し、いじめや不登校など子どもや家庭の複雑な課題と、教員の多忙化に対応するため、これまで教員が中心的に担ってきた仕事を専門スタッフと連携・分担して対応する体制を答申した。この答申を受けて、平成29（2017）年学校教育法施行規則のなかにSCが専門スタッフとして位置づけられ、児童生徒の心の教育、児童生徒及び保護者に対する啓発活動にも従事することが明確となった（増田，2018）。SCがチーム学校の専門スタッフとして、いじめや不登校など複雑な課題の解決を積極的に分担していくときに、予防的心理教育は強力なツールとなる。従来からSCに対する批判に「相談室にこもってばかりいて、何をしているのかわからない」というものがあった。SCが教室で教職員をまじえて授業を行うことで、SCの専門性と実践が広く見えることにより、チームの一員として地位を確立することができよう。

2. 終わりに：本研究‘こころの授業～ストレスマネジメント’の成果と今後の課題

本研究のまとめとして、本節ではプログラムの観察および調査結果を踏まえて成果と課題をあらためて整理したい。

（1）予防的心理教育における「ストレスマネジメント」について

ストレスマネジメント教育はソーシャルスキルトレーニング等とともに予防的心理教育の主要な柱の一つとなっている。今回、ストレスマネジメントにテーマを設定した理由は

前述の通りだが、リラクゼーションなどの比較的容易な実践や、日常的なストレス場면을想定しながら認知変容について学ぶことは、今後の生活に取り入れやすい手法を身につけるといって有効といえる。一方、ストレス反応の質問紙調査については、感情（特に負の感情）に関する言語表現を理解し、自分の感情状態と照らし合わせて評価することが難しいもしくはネガティブな態度をとる生徒もみられた。生徒は内省すなわち自分の負の感情と向き合い言語化する機会が日ごろ少ないのかもしれない。しかし今回、質問紙や授業という一定の枠の中で負の感情に向き合ったことでより冷静、客観的な自己評価が可能になり、また感情の適切な表出を意識するきっかけになったとも考えられる。とりわけSCや教職員が受容的な雰囲気の中で生徒を支持しながらプログラムを進めた意味は大きく、特に本研究では「不機嫌・怒り」が高い生徒へのストレス軽減効果に寄与した可能性がある。この点はストレスマネジメントプログラムの実施にあたり重視すべき点である。

(2) SCが行う3段階の心理教育的援助について

前節では、今回の取り組みはSCが心理教育的援助3段階のすべてに位置づけられる意義を指摘している。今回、SCが授業を行ったことは、生徒にとってはSCの存在や人柄が周知され、より相談しやすくなることで一次援助から二次援助への移行が促進される。またSCにとっては生徒を集団のなかで観察したり、クラス集団全体をアセスメントする機会にもなり、早期発見がしやすくなることで予防教育もより適切なものへ改善しうる。すなわち一次援助と二次援助が円滑に、より往還的に実施され、かつ集団へのアプローチをしやすくする効果があると考えられる。

(3) 「チーム学校」に向けて

今回プログラムの実施に向けてSCは、教育相談担当教職員とのコミュニケーションを重ね、連携をとりながら準備にあたっている。生徒の関心や実態をより正確に把握し共有しながら、生徒たちが関心のもてるプログラムづくりが行われた。さらに効果的だったのはSCと教職員が連携し、教員も支持的に関わるなかでプログラムが実施されたことである。プログラムに担任はじめ教員が参加したことは(1)で述べたように生徒のプログラムへの参加動機や効果を高めただけでなく、その後も生徒と教員との関係をより良好なものにすることに寄与するであろう。加えてSCの教員へのコンサルテーションなど、教員とSCの連携をより深め、すなわち、教育相談体制を強化することにつながるものといえる。

予防的心理教育の取り組みは、生徒たちのストレスの軽減ひいては不登校・退学等の不

適応の減少を目指すものだが、そのプロセスで一つ一つの機会を大切に教職員とSCがコミュニケーションを重ねることがよりよいチームづくりにつながり、結果として生徒へのより良い援助につながることを今回改めて確認された。

一方、今回の取り組みから見えてきた課題もある。三次援助が優先され一次、二次援助はSCの配置時間や相談件数の多さなどの点から実施が困難な状況の学校、SCも多い。そうしたなか管理職はじめ教職員の理解やコミットメントは重要である。また取り組みの効果は、内容や方法が、学校や生徒たちの状況により適したかたちであるかどうかに影響される。よって実施の内容や方法、さらに実施のプロセスで得られた情報をどのように共有しさらなる支援に活かすか十分な検討が必要であり、それを可能にする体制が必要となる。さらに、教育相談等に関する調査研究協力者会議（2017）が指摘するように、SCの役割が三次援助から二次、一次援助へ、そして個から集団・組織へのアセスメントやコンサルテーションへの期待が高まるなか、そのスキルを向上させる体制も今後重要となるだろう。

【謝辞】 本研究を実施するにあたり多くのご協力とご助言を頂きました黒澤瑞穂先生に深く感謝申し上げます。また調査にご協力を頂きましたX高等学校の生徒、教職員の皆様に心より御礼申し上げます。

【注1】 本研究の一部は、長野県教育委員会主催SC連絡会議内における実践報告・研修会、長野大学市民向け講座「まちなかキャンパスうえだ」スクールカウンセラー研究会にて発表を行った。

【注2】 本研究は第一執筆者荻野が長野大学客員研究員時に行ったものである。

【文献】

- 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm
- 林勝造 (2007) P-Fスタディ解説—2006年度版—基本手引 三京房
- 稲木康一郎 (2017) 学生とともに学ぶ地域貢献—教育・研究と地域貢献の循環を目指して—
— 長野大学地域連携センター編 地域とともに生きる長野大学
- 石隈利紀 (1999) 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者チームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017) 児童生徒の教育相談の充実について—学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり— (報告)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1381051_2.pdf
- 増田健太郎 (2018) 教育分野における公認心理師の具体的業務 野島一彦編 公認心理師の職責 遠見書房
- 長野県教育委員会 (2018a) 平成30年度長野県教育委員会基本方針
<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyoiku/gyose/sonota/kihonhoshin/documents/h30hoshin.pdf>
- 長野県教育委員会 (2018b) 平成30年度長野県教育委員会の事務の管理及び執行状況の点検及び評価
<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyoiku02/gyose/zenpan/hyoka.html>
- 長野県教育委員会心の支援課 (2018) スクールカウンセラー事業 長野県教育委員会 平成30年度 (2018年度) 教育行政の概要
<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyoiku/documents/h30-4sc.pdf>
- 野島一彦 (2018) 公認心理師の役割 野島一彦編『公認心理師の職責』遠見書房
- 寺嶋繁典・松尾彩子・香川香・吉川征延・川端康雄 (2017) 健康生成モデルに基づくヘルス・プロモーション・プログラムの開発 サイコロジスト：関西大学臨床心理専門職大学院紀要 (7), 75-82.
- 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
- 三浦正江・上里一郎 (1999) 中学生の学業における心理的ストレス～高校受験期に実施

した調査研究から～ ヒューマンサイエンスリサーチ (8), 87-102.

三浦正江・上里一郎 (2003) 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.

文部科学省 (2010) 生徒指導提要

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm

文部科学省 (2018) 平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/25/1410392_2.pdf

Rosenberg, M. (1965) Society and the adolescent self-image. Princeton Univ.Press.

戸ヶ里泰典・小手森麗華・山崎喜比古・佐藤みほ・米倉祐貴・熊田奈緒子・榊原 (関) 圭子 (2009) 高校生における Sense of Coherence (SOC) の関連要因の検討:小・中・高の学校生活各側面の回顧的評価と SOC の10カ月間の変化パターンとの関連性 日本健康教育学会誌 7 (2), 71-86.

外山美樹・桜井茂男 (1998) 大学生における自尊感情, 日常的出来事, およびストレス反応の関係 筑波大学心理学研究, 20, 125-133.

上野徳美・山本義史・増田真也・北岡 (東口) 和代 (2010) 新人看護師のバーンアウト予防と介入に関する縦断的研究1 日本心理学会第74回大会論文集, 303.

上野徳美・増田真也・山本義史・平野利治 (2014) 燃え尽きの緩和に及ぼす首尾一貫感覚と自尊感情の影響 日本心理学会第78回大会論文集, 359.

山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982) 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

山崎喜比古 (1999) 健康への新しい見方を理論化した健康生成論と健康保持能力概念 SOC Quality Nursing, 5 (10), 81-88.

ヨシタケシンスケ (2018) それしかないわけないでしょう, 白泉社.

(WEB資料は2019年8月15日閲覧)