



[原著]

高校生に対するストレスマネジメント教育プログラムの検討 — 怒り感情への適切な対処に向けた認知行動的介入 —

石田実知子¹、井村亘²、大東真紀³¹川崎医療福祉大学保健看護学部保健看護学科²川崎医療福祉大学医療技術学研究科健康科学専攻博士後期課程³岡山大学大学院保健学研究科博士後期課程

要旨

本研究は、高校2年生を対象に、怒り感情への適切な対処をねらいとし、ストレスマネジメント教育の介入効果を検討することを目的とした。プログラムは、認知行動療法をベースとし、2週間毎に1回45分、計3回の介入授業を実施した。プログラムの効果検討は、実施前後および終了1か月後に、プログラムの到達度、対人ストレス認知、怒りの対処行動の内、援護要請と暴力について質問紙調査を実施した。その結果、プログラムのテーマに対する到達度については介入前後で到達度が上昇し、効果の維持が認められた。対人ストレス認知では、事後ではストレス認知得点が低減していることが示されたが、効果の維持は認められなかった。また、暴力の介入効果は認められず、一方で援護要請は、1か月後のみ得点が増加していることが示された。今後、対象者の人数やフォローアップ授業を設定するなど、般化を視野に入れた行動レベルでの変容に向け、プログラムの安定的な効果を高めていくことが課題である。

キーワード：高校生，ストレスマネジメント，怒り，暴力，認知行動療法

1. 序論

青年期は、心身の変化が著しい時期であり、非行や自傷などの攻撃的な行動が顕在化し、行動上の問題も現れてくる時期である(1)(2)。これらの暴力行動の背景に激しい怒りの感情が想定されている(3)。攻撃性とは一般的に、怒りや敵意などの感情を含む心理特性のことを指し、その方向・対象は、他者や物といった外界の対象ばかりでなく、自分自身にも向けられる(4)。攻撃性が他者に向く場合は非行や暴力行動といった反社会的行動を、自己に向く場合は、過食や自傷行為、といった非社会的行動となって表出されるとされる(5)。暴力行動と関連する少年非

行のピークは、依然高校生が36.1%とトップであり、暴力行動の発生頻度は、近年減少傾向にあったが2019年度の文部科学省の調査(6)では、増加傾向となっている。また、対人暴力・器物損壊といった反社会的行動は、概ね13歳から増加し17歳～18歳でピークを迎え(7)、自傷行為の有病率も中学生の時期から始まり15～18歳前後でピークに達することが示されている(8)。加えて、高校1年生に対し、3年間同時期に行われた縦断調査結果による報告では、1年次暴力行動を行なう頻度の少ない傾向にある生徒ほど、2年生、3年生と学年を追うごとに暴力行動の頻度が増加すること、1年次援助希求行動

をとる頻度の少ない傾向にある生徒は学年を経ても変化のないことが示されている(9). つまり、何らかの介入を行わない限り自他への暴力行動は減少せず、援助希求行動にも変化がないことが推察される. そのため、怒りに対して自傷行動や暴力行動といった対処行動をとるのではなく、アサーティブな対話や他者に助けを求めるなど、より適応的な行動を早期に促していくことは、自他への暴力行動の予防を考える上で重要であると考えられる. また、自他への暴力行動のピークは、ともに高校生の時期と重なるため、暴力行動の予防を考える上で高校生の時期は代え難い重要な時期であると言えよう. 高校は最後の集団での健康教育を行える場でもあり、高校生の精神的健康を維持・向上できることに繋がると考えられる.

怒りの表出には、自己内での葛藤だけではなく、少なからず対人葛藤から生じるストレスが関与していることが想定されている(10). また、他の感情と同様に怒りを誘発した出来事、いわゆるストレス要因に対処できるかどうかを認知的に評価した結果、喚起されると考えられている(11). 中でも対人関係に起因する出来事は、怒りを喚起させるストレス認知に繋がりやすいストレス要因となっている(12). このことから、高校生の自他への暴力行動予防のためには、怒りの喚起に繋がる対人関係に起因するストレス認知を変容させることが重要であると考えられる. これらの解決に向け、心理的ストレスの低減、感情統制や欲求不満耐性の問題、認知や思考の修正に向け、認知行動パターンを全般的に変えることを目指した効果的な介入方法である認知行動療法が挙げられる(13). 認知行動療法は自他への暴力行動に対しても有用であることが報告され(14)、対人ストレス認知と怒りに対する対処行動、精神的健康との関連による研究では、対人ストレス認知は精神的健康に、直接的に強い負の影響を示し、怒りに対する対処行動のうち、援護要請は精神的健康を高める要因となっていることが明らかとなっている(15). また、怒り喚起場面における友人によるサポートは、性別や学年に関係なく、対人ストレス認知の低減に働き、間接的に精神的健康を促進することが明らかとなっ

ている(16). しかしながら高校生を対象とした実践報告は小中学生と比較して少ない状況にあり、介入効果の蓄積が十分とは言い難い(17). 高校生の時期は、進路選択を迫られるなど不安や焦りを感じやすく、心理的に不安定なことを特徴としていることから、高校生を対象としたストレスマネジメント教育を行うことは喫緊の課題といえる.

以上のことから、本研究は、先行研究の知見に基づき、高校生を対象として、怒り感情への適切な対処をねらいとし、ストレスマネジメント教育の実践効果を検討することを目的とした.

II. 方法

1. 対象者と募集手続き

まず、A県南部の高等学校 18 校の校長に対して、ストレスマネジメント教育プログラムの実践に関する案内文を配布し、承諾のとれた 1 校に対し、保護者宛の説明書を研究者から対象校を通して郵送法にて配布し、同意を得た. 対象高等学校は、A県南部に位置する人口 12,000 人規模の町にある普通科高等学校 1 校に在籍する 2 年生計 92 名 (男子 50 名, 女子 42 名) とした.

2. ストレスマネジメント教育プログラム

1) 介入時期

先行研究(9)から、1 年次の早い段階でのプログラムの導入の必要性が考えられたが、1 年次は、中学校区を超えて入学してくるため、生徒が学校生活に馴染むまでに時間がかかることから、高等学校と協議の上、2 年次 4 月～5 月とした. なお、介入は、1 学年全員を対象に実施した.

2) 介入プログラムの実施間隔および担当

介入プログラムは、授業時間 (1 回 50 分) を利用して全 3 回で構成した. 1 回のセッション時間は 45 分であり、2 週間に 1 回のペースでホームルームの時間を活用し行った. プログラムの実施は、5 年前から継続的に対象校の教職員と交流のある研究者ら 3 名で行った. また、プログラムの実施に際しては、担任教諭が授業補助を行った. なお、2 週間に 1 回のペースとした理由は、対象高等学校の学校行事の関係上、毎週の実施が困難であったためである.

Table 1 ストレスマネジメント教育プログラムの構成

回	テーマ	概要	介入要素
1	心理的ストレスの理解	<ul style="list-style-type: none"> ・リラクゼーション法の仕組みと効果の説明・実践 ・ストレスとその影響 ・こころのしくみ ・自己のこころのクセ ・バランスのとれた考え方 	心理教育 認知再構成法
2	激しい怒りへの対処	<ul style="list-style-type: none"> ・リラクゼーション法の仕組みと効果の説明・実践 ・自己の怒りの傾向と理解 ・怒りのセルフモニタリング ・対立解消（自己開示と自己主張） 	漸進的筋弛緩法 心理教育 認知再構成法 社会的スキル訓練
3	援護要請行動と友人サポート	<ul style="list-style-type: none"> ・リラクゼーション法の仕組みと効果の説明・実践 ・自己を取り巻くサポート資源 ・援助希求行動の重要性と求め方の実際 ・友人サポート方法と大人へのつなぎ方 ・自己のストレングスと未来に向けて ・プログラムのまとめ 	心理教育 漸進的筋弛緩法 社会的スキル訓練 認知再構成法

3) プログラム内容

(1) プログラムの構成

プログラムの構成は、こころのスキルアップ・トレーニング（大野ら，2015）を参考に、先行研究(9)(15)(16)を基に対人ストレス認知の低減に向け、「漸進的筋弛緩法」「認知再構成法」「社会的スキル」についての基礎理論を踏まえ構成した（Table 1）。プログラム実施にあたり、各回の授業内容を分かりやすく記載した手引きを作成して使用した。また、全ての回でプログラムの開始前後でリラクゼーション法の仕組みと効果について説明後、漸進的筋弛緩法によるリラクゼーションを5分間実施し、気持ちが落ち着くことを実感し日々の生活に取り入れられるよう促した。

①第1回：心理的ストレスの理解

心理教育として、本プログラムの目的と意義について説明後、ストレスとその影響、認知行動理論を用いたこころのしくみ、対人ストレスに関する出来事があったときの認知（考え）・行動・感情、ストレスが溜まると陥りやすい考え方について説明後、身体・心理面へのストレスの影響、自己の考え方の癖についてワークシートを用いて考える作業を行った。そして認知再構成法により、不適切な自動思考（認知）に対し「その思考に妥当性はあるのか？」「別の考え方はないのか？」といった、その思考が真実か否かの検討や代替思考への変更についてのワークを行った。

②第2回：激しい怒りへの対処

第1回目の授業の振り返り（心理教育）後、自己の怒りの強度・持続性・頻度・攻撃性を数値化することで自己の怒りの傾向を理解し、怒りへのマネージメントの必要性について考えさせた。次に、社会的スキル訓練として、対人ストレスによって引き起こされる怒りが生まれる段階（引きがねの段階、エスカレートする段階、危機の段階、停滞状態あるいは回復の段階、危機後の落ちこみの段階の5つの段階）について説明、怒りのセルフモニタリングの必要性について理解を促した。また、引き金～エスカレート、の段階として衝動的にならない方法（6秒ルール、筋弛緩法）、援護要請行動の重要性について説明し、友人への相談方法および友人からの相談に対する聞き方についてロールプレイを行った。加えて、エスカレートから危機後の落ち込みの段階では怒りの原因となった対象者と冷静に話し合う方法についてアサーションを取り入れ、登場人物になったつもりでロールプレイを行った。各段階では、言語教示、モデリング、行動リハーサル（ロールプレイと繰り返し練習）、フィードバックと強化を行った。なお、各セッションでは、怒りを喚起させる場面の設定は、高校生の対人ストレス場面として頻度の多い「母親から勉強について説教される場面」と「友人にからかわれる場面」(18)を視覚教材を作成し、映像により例示場면을提示した。

③第3回：援護要請行動と友人サポート

援護要請行動と友人サポートの強化として、①誰かを頼る、②友達のしんどさに気づ

いたら?③自分の強みに気づく, の3セッションで構成した. ①では, 自身のサポートネットワークについて人やペット, 想像上のもも含めワークシートに書き出してもらい可視化した. ②では, 生徒自身が消えてしまいたいと思うくらい辛いときの周囲への相談に際して援助希求行動の重要性について説明後, 話の切り出し方と合わせて友人に対しての声のかけ方とともに聴き方, 友人に相談された場合の大人へのつなぎ方についてロールプレイを行った. ③では, 物事の見方を捉えなおすためのリフレーミングについての説明を行うとともに自分の強みについて性格・技能/才能・環境・関心/願望に分けワークシートを用いて説明した. そして, 授業最後に自己のストレングスの発見と未来にむけてワークシートに書き出し, 高校生が利用可能な相談機関についての情報提供を行った.

4) プログラム評価

(1) 基本属性: 性別

(2) プログラムの到達度

プログラム到達度を調べるため, 各セッションを構成するテーマに関する6項目に対して, 到達度を図るものである. 回答は5件法(得点範囲: 6点~30点)で求め, 得点が高くなるほど到達度が高くなるよう配置した.

(3) 対人ストレス尺度(19)

対人ストレスに関する認知を問うものであり, 1因子10項目からなる. 回答は5件法(得点範囲: 0点~20点)で求め, 得点が高くなるほどストレス認知が高くなるよう配置した. 本尺度は構成概念妥当性が検証されている.

(4) 怒りに対する対処行動

アンガーコーピング特性評価尺度(20): 怒りに対する対処行動である, 援護要請, 状況分析, 逃避, 暴力(自傷行為・暴力行動)の内, 援護要請および暴力の各1因子各4項目を使用した. 回答は5件法(得点範囲: 4点~20点)で求め, 得点が高くなるほど各対処行動が高くなるよう配置した. 本尺度は構成概念妥当性が検証されている.

5. 統計解析

効果判定は, プログラムの開始前(事前), プログラム終了後(事後), 1か月フォ

ローアップ(1か月後)において行われた. プログラムの到達度, 対人ストレス尺度, アンガーコーピング特性評価尺度の内, 援護要請と暴力について合計得点を算出し, 反復測定分散分析を行い, 事後検定として3時点のHolm法による多重比較を実施した. 加えて, プログラムの介入効果を検討するため, 効果量(r)と95%信頼区間(95% confidence interval:95% CI)を同時に算出した. 分析ソフトはHAD Version17.10を用いた. 効果量の目安は, r が0.1~0.3未満を効果量小, 0.3~0.5未満を効果量中, 0.5以上を効果量大と判断した(21).

6. 倫理的配慮

本研究は, 授業の一貫として行われ, 研究者が生徒および保護者に対し研究目的, 内容, 手順, 利益, 不利益, 匿名性について質問紙に明記したものを事前配布し, 実施時には研究者が生徒に対して口頭で説明したうえでアンケートへの協力を求め, 結果公表に際しての匿名性を保証した. また, データは統計学的に処理し, 研究に協力しない場合でも不利益が生じないこと, 成績には一切関係ないこと, 回収したデータは統計学的に処理し研究目的以外に使用しないこと, 調査時の心理的負担を感じたときへの配慮, 調査票の提出をもって研究参加の同意が得られたと判断する旨についても口頭及び書面で説明した. 研究実施に係る情報を扱う際は, 参加者個人が作成した4桁の数字をIDとして割り当て, 分析の際には研究者が被験者を特定できないよう管理し, 被験者の秘密保護に十分配慮した. なお, 本研究計画は, 川崎医療福祉大学倫理委員会の承認(承認番号17-103)を得た上で実施した. 本研究は, 申告すべき利益相反はない.

III. 結果

介入による評価は, プログラムに参加した学生のうち, ①事前, ②事後, ③1か月後のデータ全ての項目に欠損のない34名(男子19名, 女子15名)のデータを用い, Table2・3に結果を示した.

「プログラムの到達度」得点において, 事前と事後で有意に改善し($P < 0.01$), 中程度の効果($r = 0.39$ 95% CI -0.88, -0.10)

Table 2 各評価項目における有意差検定の結果

項目	事前			事後			1か月後		
	最大値-最小値	平均 (標準誤差)	95%CI	最大値-最小値	平均 (標準誤差)	95%CI	最大値-最小値	平均 (標準誤差)	95%CI
プログラムの到達度	6-30	18.16 (0.97)	16.19-20.14**	6-30	20.39 (1.07)	18.19-22.58	6-30	20.23 (1.10)	17.97-22.48
対人ストレス認知	0-15	4.07 (0.84)	2.35-5.80	0-16	1.78 (0.74)	0.26-3.30	0-20	4.00 (1.61)	0.69-7.31
援護要請	4-16	9.84 (0.64)	8.54-11.15	4-20	11.19 (0.76)	9.63-12.74	4-20	12.47 (0.83)	10.78-14.16
暴力	4-19	5.62 (0.52)	4.57-6.68	4-12	5.75 (0.49)	4.76-6.74	4-12	6.44 (0.66)	5.09-7.79

* $p < 0.01$ ** $p < 0.05$

Table 3 各評価指標の効果量の経時的変化

	事前一事後		事前-1か月後	
	効果量	95%CI	効果量	95%CI
プログラムの到達度	0.39	-0.88 -0.10	0.35	-0.85 -0.10
対人ストレス認知	0.55	0.01 1.09	0.01	-0.52 0.54
援護要請	0.67	-0.82 0.15	0.62	-1.12 -0.12
暴力	0.04	-0.53 0.44	0.24	-0.73 0.25

CI = confidence interval

が認められた。そして、事前と1か月後の比較においても ($P < 0.02$), ($r = 0.35$ 95% CI -0.85, -0.10) プログラム終了時と得点に効果は維持していた。「対人ストレス認知」得点については、事前と事後で有意に改善し ($P < 0.01$), 大きな効果が認められた ($r = 0.55$ 95% CI 0.14, 1.09)。しかし、事前と1か月後の比較では ($P < 0.97$) と非有意であり、効果についても ($r = 0.11$ 95% CI -0.52, 0.54) と効果の持続は認められなかった。また、怒りに対する対処行動の内、「援護要請」得点は、事前と事後では有意な差が認められず ($P < 0.05$) 効果についても ($r = 0.67$ 95% CI -0.82, -0.15) 同様であった。事前と1か月後の比較については、($P < 0.01$) と有意であり、効果についても ($r = 0.62$ 95% CI -1.12, -0.12) 認められた。「暴力」得点については、事前と事後 ($P < 0.79$) と変化なく、効果も ($r = 0.04$ 95% CI -0.53, 0.44) 認められなかった。事前と1か月後の比較についても、有意な差が認められず ($P < 0.28$), 効果についても ($r = 0.24$ 95% CI -0.73, 0.25) 同様であった。

IV. 考察

本研究は、怒り感情への適切な対処をねら

いとし、高校生に対するストレスマネジメント教育プログラムの実践に対する効果を検討することを目的とした。2年生4月より2週間毎に1回45分、計3回の介入授業を実施した結果、プログラムの到達度は、介入前後で到達度が上昇し、効果の維持が認められた。対人ストレス認知は、事後ではストレス認知得点が低減していることが示されたが、効果の維持が認められなかった。また、暴力そのものの低減は認められなかったが、援護要請は、事後の介入効果は認められなかったものの、1か月後では得点が上昇しており効果が認められた。

認知行動療法は、心理教育を重要視しており、行動に影響を及ぼす理解が重要であるとされる(22)。また、ストレスマネジメント教育の中で認知再構成を取り入れることで認知的再評価の使用が治療後で増加することが示されている(23)。本研究においても、ストレスマネジメント教育において全3回ともに認知行動理論を用いたところのしくみについての理解に対する心理教育を実践した。加えて対人ストレス場面を各回で取り上げ、不適応な認知を、適応的かつ現実的なものへと促していけるよう、認知再構成法を用いた実践を行ったことにより、対人ストレス認知が事後

低下したものと考えられる。しかし、1か月後には継続した効果がみられていない。これに対し、認知的再評価において、事態を再解釈しうる情報が与えられたとき、その情報について理性的/理論的理解するだけではなく、それに加えて心から納得すること、つまり「腑に落ちる」ことが重要であるとされる(23)(24)。このことから、今回のストレスマネジメント教育では、理性的/理論的理解に留まり、「腑に落ちること」までは至っていないのではないかと考えられる。認知行動療法は、10セッション前後の介入が比較的多く認められているが(25)、今回はプログラムを全3回で実施した。学校現場、特に高等学校においては、キャリア教育に重点を置かれることが多く、10回を超える枠を確保し、定期的に毎週行うことは困難である。認知行動療法に基づいたストレスマネジメント教育は、介入の前提として、一時的に適応的な行動やソーシャルスキルを身につけさせるだけではなく、日常場面において状況に応じて行動を柔軟に使い分けられるようになることを目的としている(26)。そのため、日々の生活の中で習慣的に短時間でも取組める効果的なホームワークを設定していくことも重要であろう。例えば今回のプログラムの開始前後で漸進的筋弛緩法によるリラクゼーションは、ストレスマネジメントにおいて頻繁に取り入れられており、怒りや不安、不眠、破壊的行動にも有効であることが報告されている(27)。そのため、ホームルーム等で継続的に実施していくことが考えられる。加えて認知再構成法を行う際、クライアントがネガティブな思考そのものに気づき、その正確さや適切さについて評定を繰り返すことで「腑に落ちる理解」に変化していくことから(28)(29)、介入後のフォローアップ介入を定期的に入れるなどの工夫が必要であると考えられる。また、援護要請、暴力については、対人ストレス認知が認知を再構成することにより直接的に得られる効果であるのに対し、これらについては対人ストレスを認知した後に対処行動として効果が表れる(15)、つまり援護要請は、対人ストレス認知の変容に対し、時間差により改善した可能性があると考えられる。援護要請の改善効果を得るためには、友

人からのサポート行動を高めることが挙げられる。そして、友人からのサポートにおいては、困難感として、対象者の理解、落ち着かせること、声掛けすること、的確なアドバイスをすること、受容的な対応をすること、自己をコントロールすることなどの困難感が報告されている(30)ことから、これらに配慮した社会的スキル訓練などの機会を設けるなどの工夫も必要であろう。一方で暴力については、プログラム前にすでに暴力を行う者の頻度が平均値5.62と低かったことから、プログラムの影響が出なかったと考えられる。そのため、今後対象者数を増やし、暴力得点の高い生徒に限定した分析を行うなど再度詳細な検討していくことが求められる。

今後の課題としては、本研究は高等学校における授業の一環として行われたものであり、生徒に対する倫理面の配慮から、統制群を設けていない。今後介入時期を工夫し、待機群を設けるなど生徒への不利益をできる限り及ぼさないよう統制群を設定し、プログラムの効果検証を行っていくことが求められる。また、自由記載や半構造化面接などにより、リラクゼーションの実施状況などが日常場面でどのように生かされているかについても経時的に検討していくことが求められる。そして、本研究期間中のストレスサーについて考慮できていないため、対象者に介入期間中のストレスイベントについても明らかにした上でプログラム効果を詳細に検討していくことが望まれる。今後、対象者の人数を増やし、クラス単位での集団介入やフォローアップ授業を設定するなど、似ている刺激に同一の反応を示すこと(般化)も視野に入れ、行動レベルでの変容に向け、プログラムの安定的な効果を高めていくことが課題である。

謝辞

ご協力くださいました高等学校の先生、生徒の皆様には多大なるご理解とご助力を賜りましたことに感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費基盤研究C 17K12579の助成を受けたものです。

文献

(1) 野津有司,渡邊正樹,渡部基他:日本の高校

- 生における危険行動の実態および危険行動間の関連. 学校保健研究 48: 430-447,2006.
- (2) 尾形明子: 青年期の問題行動の理解と支援. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 17: 82-105,2018.
- (3) 石田実知子,江口実希,國方弘子: 思春期用自他への暴力行動尺度の開発. 社会医学研究 35: 13-19,2018.
- (4) 坂井明子,山崎勝之: 攻撃概念の細分化と形成過程. 美作大学・美作大学短期大学部紀要 49: 1-7,2004.
- (5) 広瀬仁郎: 思春期の子の怒りと正義感. 児童心理 56: 76-80,2002.
- (6) 文部科学省: 平成 30 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. https://www.mext.go.jp/content/20191217_mxt_syoto02-000003300_8.pdf. (参照日 2022-1-25)
- (7) 安藤美章代,朝倉隆司,中山薫: 高校生の問題行動と対人関係における信頼感の関連. 学校保健研究 46: 44-58,2004.
- (8) Plener PL,Schumacher TS, Munz LM et al : The longitudinal course of non-suicidal self-injury and deliberate self-harm: a systematic review of the literature. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*2: 1-11,2015.
- (9) 石田実知子,井村亘,小池康弘他: 高校生における怒りに対する対処行動の経時的変化—潜在曲線モデルを用いた検討—. *インターナショナル Nursing Care Research*17: 1-9,2018.
- (10) 谷口弘一,福岡欣治: 対人関係と適応の心理学—ストレス対処の理論と実践—. 北大路書房, 京都, 2006.
- (11) Lazarus RS and Folkman S Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company, New York 1984.
- (12) Deffenbacher JL Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology* 55: 212-221,1999.
- (13) 嶋田洋徳,坂井秀敏,菅野純他: 中学・高校で使える人間関係スキルアップ・ワークシート. 学事出版, 東京, 2010.
- (14) 澤口真理,瀬戸美奈子: 認知行動療法を応用した心理教育. 三重大学教育学部研究紀要 69 巻教育実践: 475-481,2018.
- (15) 石田実知子,井村 亘,渡邊真紀. : 高校生の精神的健康に対する対人ストレスおよび怒りに対する対処行動の関連. *インターナショナル Nursing Care Research*18: 23-30,2019.
- (16) 井村亘,石田実知子渡邊真紀他: 高校生の精神的健康に対する対人ストレスと怒り喚起場面における友人によるサポートの関連. *川崎医療福祉学会誌* 29: 315-322,2020.
- (17) 森田典子,野中俊介,尾棹万純他: 児童生徒を対象とした認知行動療法型ストレスマネジメント教育に関する研究動向および今後の展望. *早稲田大学臨床心理学研究* 15: 143-153,2015.
- (18) 小池康弘,石田実知子,井村亘他: 高校生における怒り喚起イベントと対処行動の男女差の比較. *日本社会医学研究* 37: 129-137,2020.
- (19) 小池康弘,石田実知子,井村亘他: 高校生対人ストレス尺度の項目特性および因子不変性の検討. *日本社会医学研究* 35:37-43,2018.
- (20) Ishida M, Dei R, Kunikata H et al : Development of the anger coping behaviors style scale for high school students. *Kawasaki Journal of Medical Welfare* 23:1-9,2017.
- (21) 水本篤,竹内理: 研究論文における効果量の報告のために;基礎的概念と注意点. *英語教育研究* 31: 67-66,2008.
- (22) 伊藤義徳: 認知的再評価再考「わかるんだけど, なんだかなあ…」. 第 35 回日本行動療法学会大会発表論文集: 210-211,2009.
- (23) Goldin PR, Ziv M, Jazaieri H et al : Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of consulting and*

clinical psychology 80:1034-1040,2012

- (24) 重松潤,尾形明子,伊藤義徳：認知行動療法において「腑に落ちる理解」が生じたときには治療者にどのように観察されるのか?—インタビュー調査による検討—. 認知行動療法研究 46: 179-189,2020.
- (25) 佐藤寛,丹野義彦：日本における心理士によるうつ病に対する認知行動療法の系統的レビュー. 行動療法研究 38: 157-167,2012.
- (26) 尾棹万純,田中 佑樹,小宮山 尚他：児童生徒へのストレスマネジメント教育における発達段階と技法の適合性の検討. Journal of Health Psychology Research 32: 173-183,2020.
- (27) 三浦正江,上里一郎：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: 49-59,2003.
- (28) 勝倉りえこ,伊藤義徳,根建金男他：日本版メタ認知的気づき評定法の開発. 心身医学 51: 821-830,2011.
- (29) 重松潤,尾形明子,伊藤義徳：認知行動療法と「腑に落ちる理解」. 広島大学心理学研究 18: 135-148,2018.
- (30) 井村亘,山形真由美,渡邊真紀他：激しい怒りを感じている友人をサポートする際に高校生が感じる困難さ. 社会医学研究 36: 5-14,2019.

A Study of the Stress Management Education Program for High School Students

— Cognitive-Behavioral Interventions for Appropriate Coping with Angry Emotions —

Michiko Ishida¹, Wataru Imura², Maki Daito³

1) Kawasaki University of Medical Welfare Department of Nursing

2) Doctoral Program in Health Science, Graduate School of Health Science and Technology, Kawasaki University of Medical Welfare

3) Doctor's course, Graduate School of Health Sciences, Okayama University

Summary

The purpose of this study is to examine the intervention effects of the stress management education for second-year high school students, aiming to cope with angry emotions appropriately. The program was based on cognitive-behavioral therapy, and three 45-min intervention classes were conducted for two weeks. In order to examine the effects of the program, a questionnaire survey was conducted before and one month after the completion so as to assess the level of achievement, interpersonal stress perception, and anger coping behaviors, including requests for help and violence. The results showed that the level of understanding of the program themes increased before and after the intervention, and the effect was well maintained. In the interpersonal stress perception, on the other hand, the stress perception score decreased after the intervention, but the effect was not maintained. In addition, there was no effect of violence intervention while the score of request for help increased only after one month. In our future studies, it is necessary to improve the stable effect of the program by setting the number of subjects and follow-up classes in order to change the behavioral level considering also generalization.

Keywords: High school students, stress management, anger, cognitive behavioral therapy