

授業に取り入れたストレスマネジメント教育が 学生の情動コンピテンスに与える影響

宮崎 章夫^{1,2}

¹茨城大学 人文社会科学部, ²鯉淵学園農業栄養専門学校 食品栄養科

(受付: 2025年9月22日/受理: 2025年10月6日)

摘要: 鯉淵学園農業栄養専門学校食品栄養科1年生 ($n=18$) に向けて、発達心理学の授業内容の一部にストレスマネジメント教育を組み込んだ。本活動は4つの単元で構成し、各単元の所要時間は60分から80分であった。活動の効果を評価するため、情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版および自由記述回答を用いた調査を活動の前後で計3回実施した。その結果、情動コンピテンスの得点においては、活動前と比べて活動直後に自己の感情を調整する自信が向上した。また自由記述回答では、自分のストレス反応に早期に気づいて対処した経験や、自身の認知バイアスに気づいた経験が複数報告された。これらの結果から、多くの参加者が学んだ知識を日常生活で利用しており、その経験を通して感情を自己調整する自信を高めたことが示唆された。

キーワード: ストレスマネジメント, 情動コンピテンス, 学生集団, 心理学教育

I はじめに

著者は、鯉淵学園農業栄養専門学校の食品栄養科において発達心理学の授業を担当している。この授業の目標は2つあり、第1に、自分とは立場の異なる人々の考えや気持ちを想像できるようになること、第2に、学生自身の心理社会的な発達を支えるような心理学の素養を身に付けることである。後者の目標に応じて、学生が自分のストレスを適切に管理するためのストレスマネジメント教育を授業に取り入れている。この取り組みは全15回の授業のうち4回、その中でも一部の時間を使って実施している。

ストレスマネジメントとは、ストレスサーに対する人間の心身のメカニズムや反応を理解し、ストレス反応を軽減あるいはストレス障害の予防や回復を行うことである¹⁾。20世紀後半にR.S. ラザルスが提唱したトランザクションモデルを契機として²⁾、心理学においては、ストレスを個人と環境との相互作用によって形成される動的なプロセスとして理

解する視点が広く採られている。このプロセスは4つの主要な要素から構成される。その要素とは、ストレスの引き金となる出来事や状況であるストレッサー、その出来事をどのように認識するかという認知的評価、ストレッサーの解決やストレス反応の軽減を目的とした認知的・行動的努力である対処(コーピング)、これらの過程を経て心身に現れるストレス反応である。個人が自分に向けて行うストレスマネジメントでは、これらの要素について理解を深めた上で、各要素を自己調整することによりストレス反応の軽減を目指すことが基本方針となる³⁻⁵⁾。

本活動は一般的な学生集団を対象として、本人たちのストレス対処技能を高めようとする教育的な取り組みである。参加者の生活状況は人により異なっており、その中で生じる悩みや課題は多岐にわたる。そのため授業で扱う内容は、ある特定の問題に対処する方法ではなく、広範なストレス状況に共通して適用できるものであることが望ましい。汎用的な知識や技術を修得することは、現時点で生じている問題に対してはもちろん、将来的に出会うであろう不特定多数のストレッサーに対する備えにもなる。

多くの人に必要とされる汎用的な技能として、本活動では情動コンピテンス (Emotional Competence, EC) に注目する。ECとは、自己と他者の感情を適

¹ 〒310-8512 茨城県水戸市文京 2-1-1

² 〒319-0323 茨城県水戸市鯉淵町 5965 非常勤講師

切に同定および理解したうえで、それを表現し、調整し、利用する力量を表す概念である⁶⁾。日常生活で生じる対人的な葛藤、学業上の困難、重大な喪失をはじめとする多様なストレスは、怒り、不安、悲しみといった急性の感情反応を本人に生み出すことがある。またストレスの蓄積は、しばしば「気持ちが沈んでいる」「怒りっぽくなる」「色々なことが何となく心配だ」といった持続的な感情状態の変化を引き起こす。急性の感情反応や持続的な感情状態はそれ自体が精神的苦痛となることに加え、暴飲暴食、他者への攻撃行動、行動の不活発化といった問題の一因にもなる。これらの不快感情が自分に生じた際に、その感情の原因を精緻に理解すること、その感情を調整する行動をとること、さらには必要に応じてその感情を他者に適切に表現することは、自分のメンタルヘルスを維持するためにとくに重要な作業となる。このようにストレス対処を支える要素であるという理由から、本授業では、自己の感情の理解、調整、表現に関する EC を向上させることを目指す。

以上の背景を踏まえ、本授業では4つの単元から成るプログラムを作成した(表1)。第1単元ではストレス反応の種類と性質を概説する。ストレスに関連する反応には感情、認知・行動、身体に生じる軽微なものから、抑うつ状態や心身症に至るような深刻なものまで幅広い種類がある。ストレス反応に関する知識を身に付けることにより、その発生や重篤化に早期に気づき、対処を始めることができるようになる。それに続く第2単元の主題は対処である。対処にはさまざまな類型や機能があり、それらを知ることによって自分に不足している対処のレパートリーを特定することができる。

第3単元では、ストレス反応を増幅するような考え方の偏り、すなわち認知バイアスに焦点を当てる。具体的な認知バイアスとして、他者の行動が自分に何らかの不利益をもたらす場面で、その行動を自分に対する敵意の表れと解釈する敵意帰属バイアスと^{7, 8)}、物事が上手くいかなかった原因を考える場面で、自分の性格や能力といった変えられない問題ばかりに注目する悲観的説明スタイル^{9, 10)}を取り上げる。前者のバイアスは相手に対する強い怒りや攻撃行動を、後者のバイアスは気分の落ち込みや行動の不活発化を生む要因となる。これらの認知の性質を解説した後、バイアスを和らげるために利用

できる思考法を紹介する。

第4単元では、対処スキルのひとつとして、アサーティブな自己表現というコミュニケーション法を扱う。この自己表現では、相手の考えや権利などに配慮しながら、自分の考えや気持ちを素直に、率直に、その場にふさわしい方法で伝えることを重視する^{11, 12)}。仲間と意見や立場が対立する、アルバイト先からの出勤依頼を断るなど、学生生活では自分の意見や気持ちを相手に伝える必要が生じることが数多くある。アサーティブな自己表現に習熟することにより、こうした対人場面において過度に攻撃的になる、あるいは逆に受け身的になることを防ぎ、自分の考えや気持ちを建設的に伝えられるようになる。

II 研究の目的と仮説

本研究は、授業に取り入れたストレスマネジメント教育の効果を検証することを目的とする。本授業のように学生一般を対象とした活動では、すべての人が初めから強いストレス反応を示すわけではない。そのため授業によってストレス対処技能が向上したとしても、その変化がストレス反応の減少としては明確に現れない可能性がある。このような対象者の特徴を踏まえ、ストレス反応の水準ではなく、個人のストレス対処技能を多面的に把握できる指標を使うことが評価方法としては妥当であると判断した。

この条件に合う指標として情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版⁶⁾を使用する。この指標は、自己の感情を「同定」「理解」「調整」「表現」「利用」する EC と、他人の感情に関する同上の EC を測定する計20個の質問項目から成る。質問内容が自分にどれくらい当てはまるかを本人が評定することにより、上記10領域の EC が得点として算出される。このうち本研究で主に注目するのは、自己の感情の「理解」「調整」「表現」の3領域である。「理解」は「落ち込んでいる時、自分の気持ちとその気持ちを生じさせた状況とを結びつけることは簡単だ」「自分がなぜこのように感情的に反応しているのかが、いつも分かるわけではない(逆転項目)」、「調整」は「怒っている時、自分を落ち着かせることは簡単だと思う」「自分の感情をうまく取り扱うことは難しいと思う(逆転項目)」、「表現」は「自分の気持ち

表 1. ストレスマネジメントプログラムの概要

単元	1 ストレス反応	2 ストレス対処	3 認知バイアス	4 アサーティブな自己表現
目的	代表的なストレス反応を理解し、自分に生じているストレス反応に気づく	対処の種類と機能を理解し、自分に必要な対処を特定する	怒りと無力感を増幅する認知バイアスについて理解し、バイアスを低減するための自助的な方法を知る	アサーティブな自己表現(Assertive Communication, AC)の方法と意義を理解し、現実場面での利用に向けた練習をする
要点	<ul style="list-style-type: none"> 自分のストレス反応に早期に気づくことにより、積極的な体養や相談に結びつけることができる ストレスが関連する深刻な反応例として抑うつ状態、心身症、バーンアウトシンδροームがある 軽微なストレス反応は感情面、認知・行動面、身体面の変化として現れる 行動の変化が契機となり、他者との無用な対立、周囲からの誤解、ヒューマンエラーや交通事故といったより深刻な「二次災害」が生じる 自分の軽微なストレス反応に気づくことにより、「二次災害」の発生を防ぐことを推奨する 	<ul style="list-style-type: none"> 対処は本人のストレス耐性を左右する有力な個人要因である 対処はストレスレサラーの解消を目指す問題焦点型と、自分の心身をいたわらるる情動焦点型に大別され、両者は相互補完的な関係にある 人は幼少期から現在までに多様な対処の方法を身に付けるが、人により獲得している対処レパートリーには違いがある 対処レパートリーが少ない場合、ストレス状況で特定の対処に依存しやすくなる 自分に不足している対処を特定し、日頃から意識して使用することによりレパートリーを広げることが推奨される 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の行動が自分に不利益をもたらす場合、その行動を自分に対する敵意の表れと解釈する敵意帰属バイアスは、相手への怒りや攻撃行動を生む このバイアスの発生を促進する条件として、推測の手掛かりの不使用、ストレス状況、日頃の疎外感がある 敵意帰属バイアスが自分に生じた際、①その発生に気づくこと、②自分の考えが正しいこと／間違っていることを示す証拠の両方を確認すること、③別の考え方はできないかを検討することを推奨する 物事の原因の探し方には個人のクセ(スタイル)があり、注目しやすき要因と、軽視しやすき要因が人により異なる 物事が上手くいかなかった原因を探す際、自分の性格や能力などの変えようのない問題のみに注目する悲観的説明スタイルは、気分の落ち込みや行動の不活発化を生む 自分にとって望ましくない出来事の原因を探す際は、自分の要因、相手の要因、状況の要因に共に注目することを推奨する 	<ul style="list-style-type: none"> ACでは、自分と相手の意見、気持ち、立場、価値観などを共に大切にしようとする態度を重視する ACでは、自分の考えや気持ちを素直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現することを重視する 自己表現のスタイルには、相手を優先して、自分のことは後回しにする「非主張的」、自分の利益だけを考へて、相手を無視・軽視する「攻撃的」、自分と相手を共に大切にする「アサーティブ」の3類型がある 自分の考えなどを正しく相手に伝えることと、自分が相手を尊重していることを伝えることを両立させるためには多くの言葉を使用する必要がある ACでは、表情やジェスチャーを使うことも推奨される 場面によっては主張しないことも自分で決断し、その後は相手を恨まないこともACである
ワーク	心理的ストレス反応尺度を用いて、自分のストレス反応を測定する	コーピング尺度を用いて、日ごろから自分が多用している対処、使わない対処、今後に使いたい対処や、それを使う場面を確認する	2つの認知バイアスが生じやすい仮想的場面を使い、普段、自分がどのような考え方をしているのかを振り返る	アルバートを断る場面を想定し、アサーティブな断り方を考へ、ロールプレイの形式で発表し、相手のせりふや話し方の良かった点をフィードバックしあう

ちを上手く説明できる」「自分の気持ちを他の人たちに説明するのは、そうしたいと思っても難しいと思う（逆転項目）」という各2項目により評価する。

ただし自己評価である本指標に反映されるのは、実際の能力そのものではなく、感情を取り扱うことに対する本人の自信である。本研究では、授業内容を踏まえて学生が自分の不快感情を理解・調整・表現できるようになり、その経験に基づいてECの自己評価が向上することを期待している。しかし仮に自信が向上したとしても、それが実体験に裏付けられた変化なのか、あるいは裏付けのない思い込みなのかは、得点の変化だけでは判断できない。そこで本研究では、すべての活動終了後に、授業内容が日常生活で役立つ経験を思い出して自由記述してもらう。この記述内容を分析することで、どのような経験がECの向上につながるのかを明らかにする。

本研究の仮説は以下の通りである。

仮説1 ストレス反応と対処について学ぶことにより、自分に生じる気分の落ち込み、苛立ち、不安といった不快感情に気づき、それらへの意識的な対処が促進される。また認知バイアスについての学びは、怒りや落ち込みという不快感情の緩和につながる。これらの経験を通して、情動コンピテンスの中でも、自己の感情を「調整」するEC得点が向上するであろう。

仮説2 認知バイアスの性質を理解することにより、自分に怒りや落ち込みが生じた心理的背景を詳しく認識できる場合がある。そのときには、自己の感情を「理解」するEC得点が向上するであろう。

仮説3 アサーティブな自己表現では、自分の気持ちを適切な言語と非言語を使って表現することが推奨される。この方法を修得することにより、コミュニケーション場面において自分の気持ちを過度に抑え込む感情抑制が減る。そのため、自己の感情を「表現」するEC得点が向上するであろう。

Ⅲ 方法

1. 参加者

食品栄養科1年生22名中、効果測定を行った授業を欠席した4名を除く18名を分析対象とした。ただしECに関する2つの質問に対して各1名が無回答であり、これらの項目の分析対象者は17名と

なった。初回授業に参加した20名の年齢は10代17名、20代1名、30代2名であった。

2. プログラム

ストレスマネジメントは4つの単元で構成し、1単元の所要時間は60分から80分であった。すべての単元では講義に加えてワークを行った。ワークでは、授業で学んだ知識を使って自分の精神状態や個人特性を理解する作業や、自分の意見や気持ちを言葉などで表現する練習をした。

3. 質問項目

(1) 情動コンピテンス (20項目)

情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版⁶⁾を使用した。上記10領域のECを測定する尺度であり、領域ごとに2つの質問項目がある。回答者は、各項目が自分に当てはまる程度を1(まったく当てはまらない)から5(よく当てはまる)の5件法で評定した。高い評定値は当該ECの自己評価が高いことを示す。

(2) 自由記述回答等

各単元の内容の理解度を1(まったく理解できなかった)から5(よく理解できた)の5件法で質問した。また利用度として、授業内容が自分を理解することや、他人と関わることに役立ったと思うかを「なし」「どちらともいえない」「あり」の3件法で質問した。いずれかの単元で「あり」と回答した人には、役立つ場面を自由記述するよう求めた。

4. 手続き

授業は2024年10月1日から2025年2月14日までの15回、著者が実施した。その中でストレスマネジメント教育を組み込んだのは第4回(11/5, 第1単元)、第5回(11/12, 第2単元)、第6回(11/19, 第3単元)、第8回(12/3, 第4単元)の計4回であった。

ECの測定は、ベースラインとして第1回(10/1)、第4単元の活動直後である第8回(12/3)、フォローアップとして第14回(2/4)の授業終了時に行った。またフォローアップでは自由記述回答等の調査も実施した。

すべての回答は匿名とした。ただし分析時に同じ人物の回答を結びつけるため、毎回、同一の偽名などを記入するよう求めた。回答者には白紙で提出し

てもよいこと、回答内容は成績評価とは無関係であることを伝えた。

IV 結果

理解度では、4つの単元すべてにおいて「ある程度理解できた」と「よく理解できた」という回答の合計が全体の70%以上となった（第1単元77.8%、第2単元83.3%、第3単元77.8%、第4単元88.9%）。利用度では、第1単元と第2単元において「役に立った」という回答の割合は50%であり、第3単元と第4単元においては40%未満であった（第1単元50.0%、第2単元50.0%、第3単元33.3%、第4単元38.9%）。

情動コンピテンスの下位尺度ごとに、それぞれ2項目の評定値を合計した値をEC得点と呼ぶ（表2）。10種のEC得点それぞれに対して、測定時期（ベースライン or 活動直後 or フォローアップ）を参加者内要因とした1要因分散分析を行った。その結果、自己の感情の「調整」と、他者の感情の「理解」において10%水準で有意傾向が認められた（「調整」 $F(2, 34) = 3.00, p = .06, \eta_p^2 = .15$; 「理解」 $F(2, 34) = 2.50, p = .10, \eta_p^2 = .13$ ）。下位検定として危険率を5%に設定したBonferroni法による多重比較を行った結果、「調整」では、ベースラインに

比べて活動直後の得点が有意に高いことが確認された。他方、「理解」では、いずれの測定時期の間にも有意差は検出されなかった。

自由記述回答の中からストレスマネジメントの授業内容と関連するものを抜粋した（表3）。回答内容として、ストレス反応に対する気づきが促進したこと（No. 1-3）、意識的に対処したこと（No. 4-7）、自分の認知バイアスに気づいたこと（No. 8-10）が報告された。

V 考察

本研究の目的は、授業に導入したストレスマネジメント教育の効果を確認することであった。はじめにEC得点と自由記述の結果に基づき、設定した3つの仮説を検証する。

EC得点の平均値に着目すると、自己の感情の「調整」では、ベースラインから活動直後にかけて得点が増加しており、多重比較でも有意差が検出された。この結果は、自分の感情を調整する自信が向上するという仮説1を支持している。自由記述では、ストレス反応の種類や対処の方法を知ったことにより、早期に自身の状態に気づき、対処できるようになったという主旨の回答が複数見られた。また3名の参加者が、自分の認知バイアスに気づき、物事の

表2. 情動コンピテンス得点の平均値（SD）と分散分析の結果

指標	n	EC 得点			分散分析		
		T1	T2	T3	F	p	η_p^2
自己領域							
同定	18	7.50 (2.01)	7.50 (1.54)	7.89 (1.53)	1.12	.34	.062
理解	18	5.83 (1.38)	6.33 (1.91)	6.44 (2.01)	1.23	.30	.067
調整	18	5.61 (1.94) _a	6.33 (1.78) _b	5.94 (2.18)	3.00	.06 [†]	.150
表現	17	4.24 (1.60)	4.71 (1.53)	4.53 (2.07)	.73	.49	.044
利用	18	7.00 (1.24)	6.44 (1.42)	6.89 (1.28)	1.83	.18	.097
他者領域							
同定	18	8.00 (1.81)	8.06 (1.51)	8.00 (1.33)	.03	.97	.002
理解	18	6.00 (1.23)	6.17 (.99)	6.61 (1.33)	2.5	.10 [†]	.128
調整	18	6.94 (1.66)	6.94 (2.15)	6.78 (1.99)	.23	.80	.013
表現	18	7.47 (1.46)	7.06 (1.85)	7.41 (1.54)	1.72	.19	.097
利用	17	3.82 (1.24)	4.29 (1.76)	4.41 (1.73)	2.32	.11	.127

注) EC得点の範囲は2点-10点

a, bの付いた数値はBonferroni法により5%水準で有意差あり

T1 = ベースライン T2 = 活動直後 T3 = フォローアップ

η_p^2 = 偏イータ2乗

† $p < .10$

表 3. 自由記述回答

No.	回 答
1.	ストレスがたまっても気がつかないことがあったため、その時に、「今、自分はストレスで限界なんだな」と理解することができた
2.	自分のストレスが溜まった時に、この授業で勉強した軽度のストレス反応がわかっていたから体を休めようとか自分をおいこむことが少なくなった
3.	元々ストレス反応が出やすく、人との関わりにくさや、生活のしづらさを感じていたが、自分の症状がまだ軽症だと知り、軽症のうちにストレス対処の種類と自分の対処方法を知れたため、自分の今できる対処をしようと思えた
4.	ストレス対処法が1つしかありませんでしたがストレス対処について色々分かり、ストレスを感じてしまった時にすぐに対処する事ができました
5.	ストレスを抱えた時に、自分に当てはまる種類を見つけることができ対処をすることで、ストレスをためこまなくなった
6.	ストレス対応方法をして、早めに対応できるようになった
7.	主に自分がどのように行動し、次からどのように行動すれば良いのかが確実に少しずつ分かるようになった。ストレスの対処法には参っていた所もあったから、すごく助かりました。ありがとうございます。授業を聴いていて、身に覚えがあることが多くあったので、その点には驚きました
8.	自分のストレスの対処の仕方や苦手対処など、授業を受けなければ触れることのない内容を知ることで、より自分のことが分かった気がする。友達へのストレスが敵意帰属バイアスかもしれないと考えたことにより怒りを少しだけ抑えることができた
9.	友人の反応が悪かった時に嫌われているんだな…と思いき悲しくなるが忙しいんだなと思うように考え方を変えるようになった物ごとの見方を一方向からではなく多角的にとらえられるようになったと思う
10.	運転するときの見方を変えることができたのと、職場での上司とのやりとりの場面、友人の相談をきいたとき
11.	どちらも何かしらの場面で役に立ったというわけではなく、自分がどのような行動や考え方をしているのか、考えたことによって知ることができて良かった

見方を変えようと試みたと回答した。これらの回答では、いずれも授業で得た知識を使って自分の精神状態を整えようとした経験が報告されている。このように参加者は授業内容を実生活の中で活用しており、その経験により感情を自己調整する自信が向上したことが推測される。

他方、自己の感情の「理解」には有意差が検出されず、仮説2は支持されなかった。ただし平均値を見ると、ベースラインに比して活動直後とフォローアップでは値が増加傾向にある。それにも関わらず有意差が検出されなかったのは、サンプルサイズが小さいことが一因である可能性がある。そのため仮説2については、より参加者を増やした研究を踏まえて結論することにしたい。

自己の感情の「表現」にも有意差は検出されず、仮説3は支持されなかった。平均値を見ると、ベースラインと活動直後の間で得点はほとんど変わらなかった。また自由記述でも、アサーティブな自己表現を日常生活の中で利用したという回答はなかった。アサーティブな自己表現を実践するためには単に知識を持っているだけでは不十分であり、その方法を日常生活で使うための予行練習が必要となる。

授業ではロールプレイを通して自己表現の練習をしたが、日常生活においてそのスキルを活用できるまでには至らなかったようである。

仮説には含めていなかった結果として、他者の感情の「理解」にも有意傾向が認められた (e.g.「たいていの場合、人がなぜそのような気持ちを感じているのかを理解している」)。下位検定の多重比較では有意差は検出されなかったものの、ベースラインからフォローアップにかけて平均値が増加する傾向が見て取れる。本授業ではストレスマネジメントに加え、乳幼児期から高齢期までのライフステージにおける発達課題について解説し、その課題に向き合う人々の様子を動画も使いながら紹介した。この授業内容は他者理解を促すものであり、それにより「理解」の得点が向上したことは順当な結果といえる。また本授業の他にも、本学には実習、行事、課外活動、寮生活など、学生同士が協力して活動する場面が数多くある。これらの活動により学生の相互理解が深まり、仲間の気持ちに対する共感性が徐々に高まっていった可能性がある。

つぎに授業内容の活用度に注目すると、第1単元と第2単元については、約半数の者が何らかの場面

で役立つと評価した。これらの単元で強調したことのひとつに「自分のストレス反応を情報として利用する」という視点がある。ストレス反応は、現在の自分の精神状態を理解し、その後の自分の行動を方向づけるための重要な情報となる。たとえば自分のストレス反応に気づくことは、休息をとったり、支援を求めたりするなどの対処を開始するきっかけとなる。また行動面に生じるストレス反応、たとえば自分の行動が粗野になっているという変化を自覚することは、衝動的な言動を控え、無用な対人トラブルを防ぐことにもつながる。実際、自由記述の回答からは、多くの学生が自分のストレス反応に気づくことで何らかの対処を意識的にとっていたことが読み取れる。このようにストレス反応を単なる不快な症状ではなく、自分の行動を見直すための情報として利用する視点を得たことが、これらの単元が「役に立った」と評価された大きな理由であると考えられる。

以上のように感情を自己調整する自信が向上したという点で、本活動には期待した効果が認められた。しかしながら、いくつかの課題も残った。まず本活動の効果をより厳密に検証するには、授業を受けていない統制群との比較が必要である。また「調整」の得点に有意な変化が見られたのは活動直後のみであり、フォローアップ時点では効果が確認されなかった。このことから授業の効果は短期間に限られていたといえる。効果の持続性を高めるためには、学生がストレスマネジメントについて継続的に学ぶ機会を設けることが望まれる。さらに自己表現の単元については明確な効果が確認できなかったことから、この授業内容を見直すことも今後の課題となる。

VI 引用文献

- 1) 文部科学省 (2009), 在外教育施設安全対策資料【心のケア編】第2章心のケア各論. [https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/010/003.htm] (参照 2025-6-17).
- 2) R.S. ラザルス, S. フォルクマン [本明 寛, 春木 豊, 織田正美 監訳] (1991), ストレスの心理学—認知的評価と対処の研究一. pp. 25-229, 実務教育出版, 東京.
- 3) 坂野雄二 [監修], 嶋田洋徳, 鈴木伸一 [編著] (2004), 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 pp. 3-11, 北大路書房, 東京.
- 4) 宮崎章夫 (2016), 介護現場の問題に即したストレスマネジメント教育の試み I—問題発見を重視した学習会の立ち上げ—. 茨城大学人文学部紀要 人文コミュニケーション学科論集 **20**: 157-172.
- 5) 宮崎章夫 (2017), 介護現場の問題に即したストレスマネジメント教育の試み II—発見した問題に対応した学習会の展開—. 茨城大学人文学部紀要 人文コミュニケーション学科論集 **22**: 147-162. DOI: 10.34405/00017655.
- 6) 野崎優樹, 子安増生 (2015), 情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版の作成. 心理学研究 **86**(2): 160-169. DOI: 10.4992/jipsy.86.14207.
- 7) R. Milich and K. Dodge (1984), Social information processing in child psychiatric populations. *J. Abnorm. Child Psychol.* **12** (3): 471-489. DOI: 10.1007/BF00910660.
- 8) 濱口佳和 (2002), 攻撃性と情報処理 pp. 40-59, 攻撃性の行動科学—発達・教育編— [山崎勝之, 島井哲志 編], ナカニシヤ出版, 東京.
- 9) L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman and J.D. Teasdale (1978), Learned helplessness: Critique and reformulation. *J. Abnorm. Psychol.* **87**(1): 49-74. DOI: 10.1037/0021-843X.87.1.49.
- 10) 坂野雄二 (1995), 認知行動療法 pp.61-75, 日本評論社, 東京.
- 11) 平木典子 (2009), 改定版 アサーション・トレーニング—さわやかな〈自己表現〉のために— pp. 1-46, 金子書房, 東京.
- 12) 戸口久実 (2022), アサーティブ・コミュニケーション pp. 23-58, 日本経済新聞出版社, 東京.