

小学生に対する書記的方法（感情・認知の表出とフィードバック）が ストレス反応と自尊感情に及ぼす効果

市井 雅哉*

本研究は、健常な小学生に否定的な出来事の際の感情や認知を書かせ、それに大学生がコメントを返す書記的方法の効果を検討したものである。従属変数としては、ストレス反応の低減（第1の目的）、自尊感情の向上（第2の目的）、また、指導者に対してどのような印象を持つか（第3の目的）であった。小学生104名を質問とそれに対するフィードバックの書き方で、感情受容(AF)群（12名）、認知受容(AC)群（57名）、認知反論(DC)群（35名）の3群に割り振り、約4週間程度の日誌のやりとりをした。その結果、AF群、AC群ではストレス反応が有意に下がっており、受容を示す文書指導を行うとストレス反応が低減することがわかった。また、感情のみを書かせて受容するよりも、認知も書かせて受容すると、身体反応が有意に低減することが明らかになった。しかし、最も効果があると仮定していた認知反論群では、ストレス反応がposttest時点では低減しなかった。第2の目的である自尊感情では、どの群も変化は見られなかった。第3の目的である印象評定については、よい方から順に認知受容群、認知反論群、感情受容群であった。書記的方法のストレス低減効果は、感情面であれ、認知面であれ受容されることが重要で、認知への反論はストレス反応の低減には結びつかなかった。反論という手続きは、良好な人間関係に支えられるべきとも言えるかも知れず、制限の多い文書のやりとりの枠内では慎重に行うべきであろう。自身の認知面を意識させ、表出、フィードバックをもらうことは関係性をよくする可能性があると言えよう。

キーワード：書記的方法、感情、認知、受容、反論、ストレス反応、自尊感情

問 題

認知行動療法の代表的な治療法の1つである認知療法では、非機能的認知日誌として、クライアント自身に出来事、感情、認知などの記録を取らせるという自己監視が重要な役割を担っている(Beck, 1979)。その記録を面接中に治療者と共に見直しなが、歪んだ認知スタイルを見つけ、対処的な認知に置き換える作業を行う。この非機能的認知日誌の課題を通して、クライアントが自己の認知を観察する習慣をつけ、認知が感情を導くことを自覚するようになる。さらに、自分で対処的な認知を導けた場合にはその成果を治療者と共に確認し、喜ぶことができるのである。

こうした書記的な方法を、面接の補助的な手段としてではなく、面接に置き換えて認知的変容を試みた研究もある。根建(牧野)・田上(1994;1998)は、専門学校生を対象に文書指導によって不合理な信念を変容させることで主観的幸福感や社会的

相互作用の質が高まることを示している。また、福井・西山(1995)はCAC(computer-assisted counseling)というコンピュータを用いた論理情動療法に基づくプログラムを作成し、大学生の不合理な信念の変容と不安の低減を確認している。

小学校のような学校現場では、日誌を児童と教師の間でやりとりし、児童の書いたことに教師がコメントを返すことは日常的に行われており、今の教育現場において十分親和性が高い活動と言える。この日誌のやりとりの中に、認知変容の要素を加えることで、児童の認知が変わり、ストレスラーの認知評価(脅威性、影響性)を肯定的に変え、よりよい対処が取れば、ストレス反応を低減し、さらには、自尊心の向上にもつながる可能性があり、その意義は大変大きいと言えるだろう。

他にも、書記的な技法の利点はL'Abate(1991)によれば、(1)written mediaはspoken mediaよりも明確であり記録として再認が可能であること、(2)自分のペースで実施することが多いので、face-to-faceの関係から独立していること、の2つで

*兵庫教育大学発達心理臨床研究センター

あると指摘されている。前者に関しては、児童が記録を手元に残すことで、見直す機会を与え、また、手間をかけたやりとりは通常の会話の活動とは際だたせて、記憶により残りやすくすることが可能であろう。後者に関してはゆっくりとその場面を思い出してより冷静に振り返り作業ができると考えられる。また、Pennebaker (1997) は大学生が筆記によってトラウマに関する感情や認知を表出することがストレス低減効果を持つことを示した。この研究では表出に対するコメントなどの手続きはないので、被験者自身が表出のために再度考え、再構成することの持つ効果が見いだされている。

本研究では、書記的方法によって児童に感情や認知を表出させ、それにフィードバックを与えることで、ストレス反応が低減するかどうかを検討する。さらに、その効果が自尊心の向上にまで至るのかを検討する。今回使用する児童用自尊感情尺度 (Pope他、1988) は妥当性が確認されていないため、因子分析を行い、妥当性を確認した上で、分析を行うことにする。

認知変容の際に用いられる認知的再構成という手続きには、相手の不合理な認知に反論していく部分がある。Nedate et al.(1991)は、日本人には、Ellisのような患者の不合理な信念と対決する方法よりも、BeckやMeichenbaumの患者と協力し合い、修正していく方法のほうが受け入れられやすいと述べている。これは、対決的な方法が、治療者－クライアント関係を悪くする可能性があるのではないかとの考慮による。この点を明らかにするために、やりとりを終えたときに、本研究の文書指導の指導者に対してどのようなイメージを持つかを検討することを第3の目的とする。ここで使用する指導者に対する印象評定尺度は、Ryans(1961)の望ましい教師の特徴として指摘されている「理解ある、やさしい態度」「能率的、てきぱきした態度」「独創的、刺激のある態度」の3つをもとに作成した。

否定的な出来事とその際の感情や認知を記して、コメントを返すという手続きで、3群を設定し、

以下の仮説を検討する。

仮説：児童において、感情受容群より、認知受容群、さらに認知受容群よりも認知反論群がストレスをより低減し、自尊感情を高める。

方法

対象児：A県公立小学校5・6年生の6クラス(211名)を3群(感情受容 (FA) 群68名、認知受容 (CA) 群74名、認知反論 (CD) 群69名)に分けた。

コメンター：教育学部で心理学を専攻する学部4年生女子。認知行動療法について基本的な理解はしており、コメント内容に関しては大学教員であり臨床心理士である著者の指導を受けた。

実験日時：X年9月下旬～12月上旬

材料

(1)質問紙

- ① 小学生用ストレス反応尺度。「身体的反応」因子、「抑うつ・不安感情」因子、「不機嫌・怒り感情」因子、「無気力」因子からなる、嶋田ら (1994) によって作成された20項目、4段階評定。
- ② 子ども用自尊感情尺度。「全般的尺度」、「学業尺度」「社会尺度」の30項目3段階評定 (Pope他、1988)。
- ③ 指導者に対するイメージ尺度。Ryans(1961)の教師と生徒の適度な関係の3因子をもとに作成した、「やさしい⇄つめたい」、「きちんとした⇄いいかげんな」「おもしろい⇄つまらない」の3項目、5段階評定。

(2)文書指導用日記

いやな出来事、気持ち、考え等を記入するプリント11枚と綴じるためのファイル。内容は群により異なる。

手続き

1. pretest

小学生用ストレス反応尺度、子ども用自尊感情尺度をそれぞれの小学校の担任教師を通して、子どもたちに自己評定してもらった。

2. 介入

感情受容 (AF) 群：対象児に日常生活上起こったいやな出来事、その時の気持ちを記入してもらい、それに対して受容のコメントを入れ返却した。例えば、「友だちの悪口を言われた。いらいらした。」とあれば、「そうだよね、悪口を言われるといらいらするよね。」とコメントした。コメントは認知行動療法を学んだ教育学部で心理学を専攻する学部4年生で、コメント内容は臨床心理学の大学教員にスーパービジョンを受けた。以下の2群も同様。

認知受容 (AC) 群：対象児に日常生活上起こったいやな出来事、その時の気持ち、考えを記入してもらい、それに対して受容のコメントを入れ返却した。例えば、「友だちと一緒に帰る約束をしていたのに先に帰られた。びっくり。なんで帰ったんだろう。」とあれば、「そうだよね。先に帰られると嫌だね。どうして帰ったんだろうね。」とコメントした。

認知反論 (DC) 群：対象児に日常生活上起こったいやな出来事、その時の気持ち、考えを記入してもらい、受容した上で、反論のコメントを入れ返却した。例えば、「友だちに挨拶をしたのに無視された。悲しかった。自分のこと嫌いなのかな。」とあれば、「悲しかったんだね。友だちは挨拶をしたことに気づかなかったのかもしれないよ。」とコメントした。

全群とも週3回、1ヶ月間 (11回) 行った (表1参照)。

3. posttest

pretestにコメントのイメージ評価3項目を加え、実施した。

4. follow-up

1ヶ月後にpretestと同様に行った。

表1. 回収と返却の日程表

回収	月	水	金	月	水	金	...
添削	火	木	土・日	火	木	...	
返却		水	金	月	水	金	...

結果

介入の少ない子どもたちは介入効果の検討に適さないとして、8回以上関わった子どもたち110名 (AF群12名、AC群63名、DC群35名) を分析の対象とした。クラス担任に意義がうまく伝わらなかったクラスでは課題の理解が不十分で、提出率が大変低くなったクラスがあり、AF群、DC群でこのように対象児童が激減した。

3群の等質性を確認するために、ストレス反応尺度と自尊感情尺度のpretestの時点において、一元配置分散分析を行った。その結果、群の主効果は有意でなく、3群の等質性は確認された。しかし、ストレス反応尺度の「身体的反応」、「抑うつ・不安感情」、「不機嫌・怒り感情」、「無気力」の4因子それぞれについて等質性を確認したところ、「不機嫌・怒り感情」因子について群の効果が有意であり、3群が等質でなかった ($F(2,107) = 3.14, p < .05$)。そこで、分布の偏りを見てストレス反応が最も低いAC群の対象児を1割 (6名) 削ることで、全てのpretestにおいて等質な群が抽出できた。これにより、本研究では104名 (AF群12名、AC群57名、DC群35名) で分析を行った。

はじめに、ストレス反応と自尊感情についてピアソンの積率相関をみたところ、かなり高い相関が得られた ($r = -.56$)。

1. ストレス反応について

pretest、posttest、follow-up間に関して、群(3)×時間(3)の分散分析を行ったところ、群の主効果 ($F(2,101) = 4.28, p < .05$)、時間の主効果 ($F(2, 202) = 15.92, p < .001$)、交互作用 ($F(4, 202) = 2.60, p < .05$) が有意であった。群の主効果についてHSD法による多重比較を行ったところ、5%水準でAC群とDC群に有意差がみられた。時間の主効果についてHSD法による多重比較を行ったところ、1%水準でpretestとposttest、posttestとfollow-upに有意差、0.1%水準でpretestとfollow-upに有意差が見られた。交互作用については、pretest、posttest、follow-upについて群の単純主効果検定を行ったところ、pretestについて差はなく、posttestにおいて有意で ($F(2,101) = 7.41, p < .001$)、

HSD法による多重比較を行ったところ、0.1%水準でAC群とDC群に有意差がみられ、follow-upにおいても有意で($F(2,101)=3.63$ 、 $p<.05$)、HSD法による多重比較の結果、5%水準でAC群とDC群に有意差が見られた。

次に各群における時間の単純主効果検定を行った。AF群において、pretestとposttest間($t(11)=2.44$ 、 $p<.05$)、またpretestとfollow-up間に有意差がみられた($t(11)=3.07$ 、 $p<.05$)。AC群においては、pretestとposttest間($t(56)=4.61$ 、 $p<.001$)、pretestとfollow-up間($t(56)=6.06$ 、 $p<.001$)、posttestとfollow-up間($t(56)=2.77$ 、 $p<.01$)で有意差がみられた。DC群において、有意差はみられなかった。

以上の結果から、AF群、AC群に関して、ストレス反応が軽減し、また、それは1ヵ月経った後も維持されていることを示している。DC群においては、ストレス反応に変化はみられなかった(表2、図1参照)。

次に、ストレス反応尺度の各4因子について群(3)×時間(3)の分散分析を行った。

(1) 身体的反応因子

群の主効果($F(2,101)=3.27$ 、 $p<.05$)、時間の主効果($F(2,202)=6.10$ 、 $p<.01$)が有意であり、交互作用は有意でなかった。群の主効果について多重比較を行ったところ、AC群とDC群の間に5%水準で有意差がみられた。時間の主効果について多重比較を行ったところ、pretestとfollow-upの間に1%水準で有意差がみられた。このことから、認知受容群は認知反論群よりも身体的ストレスが低いこと、また、どの群も時間が経つと身体的ストレスが低減することがわかった(表3、図2参照)。

(2) 抑うつ・不安感情因子

群の主効果($F(2,101)=3.7$ 、 $p<.05$)、時間の主効果($F(2,202)=6.53$ 、 $p<.01$)、交互作用($F(4,202)=2.50$ 、 $p<.05$)が有意であった。群の主効果について多重比較を行ったところ、AC群とDC群の間に5%水準で有意差がみられた。時間の主効果について多重比較を行ったところ、

pretestとposttest間に5%水準で、pretestとfollow-upの間に0.1%水準で有意差がみられた。

また、交互作用について、pretest、posttest、follow-upにおいて群の単純主効果検定を行ったところ、pretestでは有意差はなかった。posttestにおいて有意で($F(2,101)=6.1$ 、 $p<.01$)、HSD法における多重比較を行ったところ、AC群とDC群に1%水準で有意差がみられた。follow-upにおいて有意で($F(2,101)=3.50$ 、 $p<.05$)、HSD法における多重比較の結果、AC群とDC群に5%水準で有意差がみられた。

次に各群の時間における単純主効果検定を行った。AF群、DC群において有意差はなく、AC群において、pretestとposttest間($t(56)=2.09$ 、 $p<.05$)、pretestとfollow-up間($t(56)=2.78$ 、 $p<.01$)に有意差が見られた。

これより、認知受容群において、時間の経過で抑うつ・不安のストレスが低減したことがわかり、またそれは維持されていると言える(表4、図3参照)。

(3) 不機嫌・怒り感情因子

群の主効果($F(2,101)=4.05$ 、 $p<.05$)、時間の主効果($F(2,202)=8.47$ 、 $p<.001$)が有意であり、交互作用は有意でなかった($F(4,202)=0.76$)。群の主効果についてHSD法で多重比較を行ったところ、AC群とDC群に5%水準で有意差がみられた。時間の主効果について多重比較を行ったところ、pretestとposttest間に1%水準、pretestとfollow-up間に0.1%水準で有意差がみられた。

以上の結果より、認知受容群は認知反論群よりも不機嫌・怒りのストレスが低く、また、どの群も時間の経過によって不機嫌・怒りのストレスが低減し、それが維持されていることがわかった(表5、図4参照)。

(4) 無気力因子

時間の主効果($F(2,202)=13.35$ 、 $p<.001$)、交互作用($F(4,202)=2.56$ 、 $p<.05$)が有意であった。時間の主効果が有意であったので、多重比較を行ったところ、pretestとfollow-upに5%水準、pretestとfollow-up間、posttestとfollow-up間に

0.1%水準で有意差がみられた。交互作用についてはpretest、posttest、follow-upにおいて群の単純主効果検定を行ったところpretest、follow-upでは有意差はなく、posttestにおいて有意で($F(1,101)=4.73$, $p<.05$)、HSD法による多重比較の結果、AF群とAC群、AC群とDC群に5%水準で有意差が見られた。

次に各群における時間の単純主効果検定を行ったところ、AF群ではpretestとfollow-up間($t(11)=2.60$, $p<.05$)、AC群ではpretestとposttest間

($t(56)=3.34$, $p<.01$)、pretestとfollow-up間($t(56)=5.65$, $p<.001$)、posttestとfollow-up間($t(56)=4.13$, $p<.001$)に有意差が見られた。

以上の結果より、無気力のストレスについて、感情受容群では時間が経った後低減すること、認知受容群では時間とともに低減し、それは維持されることがわかった(表6、図5参照)。

表2. 群別の平均ストレス反応得点

	pretest	posttest	follow-up
感情受容群	36.42(14.63)	31.25(9.86)	28.59(11.66)
認知受容群	33.08(9.35)	29.23(8.47)	27.60(9.28)
認知反論群	36.93(13.26)	38.03(13.65)	33.93(13.38)

()内はS.D.

表3. 群別の平均身体的反応得点

	pretest	posttest	follow-up
感情受容群	9.33(3.70)	9.08(4.12)	7.58(4.38)
認知受容群	8.19(3.14)	7.29(2.98)	7.14(3.09)
認知反論群	9.16(3.19)	9.52(3.38)	8.50(3.63)

()内はS.D.

表4. 群別の平均抑うつ・不安感情得点

	pretest	posttest	follow-up
感情受容群	7.83(3.97)	6.08(2.31)	5.93(1.97)
認知受容群	6.90(2.64)	6.32(1.89)	6.17(1.87)
認知反論群	7.88(3.42)	8.29(3.92)	7.63(3.94)

()内はS.D.

表5. 群別の平均不機嫌・怒り感情得点

	pretest	posttest	follow-up
感情受容群	10.33(3.87)	8.58(2.97)	8.12(4.14)
認知受容群	8.19(3.08)	7.21(2.68)	7.00(2.77)
認知反論群	9.73(4.99)	9.45(4.39)	8.77(4.39)

()内はS.D.

表6. 群別の平均無気力得点

	pretest	posttest	follow-up
感情受容群	8.92(4.14)	7.50(2.61)	6.92(3.12)
認知受容群	9.80(3.56)	8.47(3.59)	7.30(3.40)
認知反論群	10.16(4.00)	10.77(4.89)	9.03(4.40)

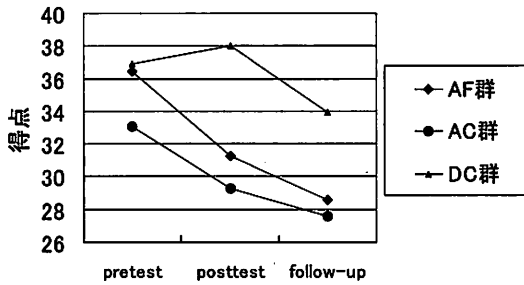


図1. 各群のストレス反応平均値

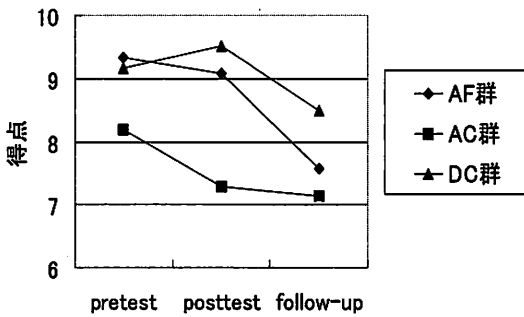


図2. 身体反応平均値

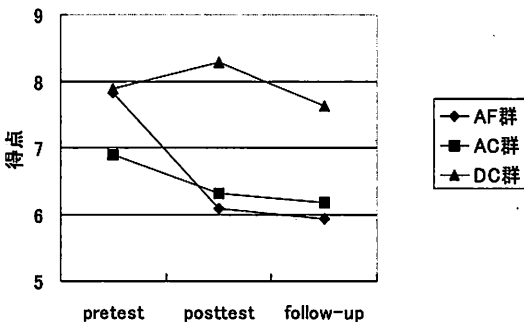


図3. 抑うつ・不安感情平均値

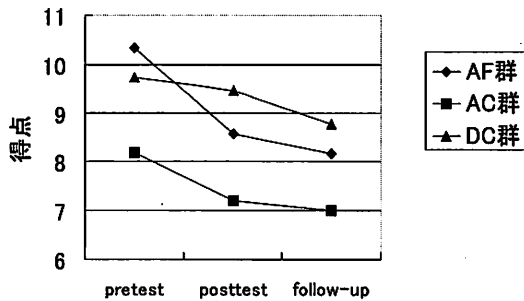


図4. 不機嫌・怒り感情平均値

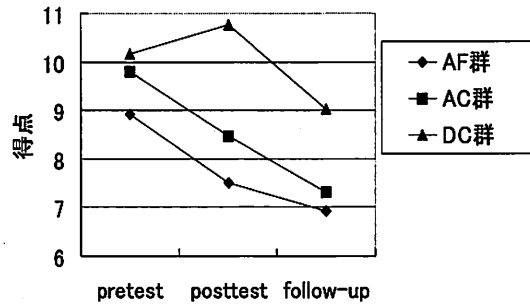


図5. 無気力平均値

2. 自尊感情について

初めに、Pope他(1988)の自尊感情尺度を使用するにあたって、因子分析を行った。その際、pretest時の193名の値を分析対象とした。

まず、各項目それぞれについてIT相関係数を算出し、IT相関係数が.30以下の項目を削除して因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行ったところ、寄与率5%以上の因子が3因子抽出された。そこで本尺度は3因子構造であると理解するのが最も適切であると推定した。さらに、Cronbachの α 係数を算出し、因子負荷量の値の大きさを考慮し、項目を22に削減した。

そして、選択された22項目について再度同様の因子分析を行った結果、3因子22項目が抽出された。抽出された因子とそれに含まれる項目(因子負荷量が.40以上の項目)、及び、各因子の寄与率、 α 係数をまとめたものが表7である。

第1因子に含まれる項目の内容は、「16・私はいい人間だと思います(.72)」「27・私にはたくさんの友だちがいます(.64)」などといった「肯定的自己」に関する因子であると考えられる(寄与率24.9%、 $\alpha = .84$)。同様に第2因子に含まれる項目の内容は、「20・私は学校での勉強がまったくだめです(.74)」「11・私は学校の勉強には自信を持っています(.66)」などといった「学業場面」に関する因子であると考えられる(寄与率8.0%、 $\alpha = .80$)。

最後に第3因子では、「10・自分はいしたことはないと思っています(.54)」「7・私は今の自分とはもっと違っていたらいいのと思っています(.52)」などといった「否定的自己」に関する因子であると考えられる(寄与率5.5%、

$\alpha = .69$ 。

れた3因子22項目で実施する。

以下の自尊感情の分析において、ここで抽出さ

表7. 子ども用自尊感情項目の因子分析結果

質問項目	抽出因子		
	I	II	III
I. 肯定的自己 ($\alpha = .84$)			
16. 私はいい人間だと思います。	.72	.13	.16
27. 私にはたくさんの友だちがいます。	.64	-.08	.39
30. 私はよい友だちだと思います。	.62	.13	.25
4. 私は大事な人間だと思います。	.60	.25	-.00
19. 私は今の自分にじゅうぶんに満足しています。	.54	.20	.23
24. 私は自分が友だちになりたいと思う人とうまく友だちになれます。	.52	-.04	.23
1. 私は自分についてはほとんどの点が好きです。	.51	.30	-.02
13. 私はおもしろい人間だと思います。	.48	.11	.28
9. 私の友だちは私の考えをよく聞き入れてくれます。	.45	.14	.25
17. 私は学校にいるときはとても楽しいです。	.42	-.00	.25
II. 学業場面 ($\alpha = .80$)			
20.*私は学校での勉強がまったくだめです。	.15	.74	.23
11. 私は学校の勉強には自信を持っています。	.37	.66	.00
23. 私の通知表の成績は良いほうだと思います。	.37	.62	.00
29. 私は算数が得意です。	.28	.57	-.02
8.*私は学校で、先生の話がもっとよく理解できたらいいの にと思います。	-.12	.53	.18
2.*私は自分の学校の成績をなさげなく思っています。	-.01	.51	.29
III. 否定的自己 ($\alpha = .69$)			
10.*自分はたいしたことはないと思っています。	.15	.22	.54
7.*私は今の自分とはもっと違っていたらいいの にと思います。	.12	.15	.52
22.*私には得意なものがありません。	.22	.04	.51
15.*私は一人ぼっちだと思います。	.19	-.11	.50
28.*私は自分についてほこれるものが何もありません。	.07	.23	.41
14.*私は学校での課題を終えるのがとても のろいです。	.09	.35	.41
因子負荷量2乗和	3.7	2.8	2.1
寄与率(%)	24.9	8.0	5.5
累積寄与率(%)	24.9	32.9	38.5

*は反転項目（反転して得点化している）

pretest、posttest、follow-up間に関して、群(3)×時間(3)の分散分析を行ったところ、群の主効果、時間の主効果、交互作用すべてが有意でなかった。

続いて、各因子別に群(3)×時間(3)の分散分析を行ったが、同様にすべての主効果、交互作用が有意でなかった。自尊感情に関してはすべての群で変化が見られなかったと言える。

3. 印象評定について

3つの形容詞対項目(①やさしい人vsつめたい人、②きちんとした人vsいいかげんな人、③面白い人vsつまらない人)それぞれ一元配置分散分析を行った。その結果、①の項目(表8; $F(2,99) = 4.70$, $p < .05$)、②の項目(表9; $F(2,99) = 4.75$, $p < .05$)で有意であり、③の項目では有意でなかった(表10; $F(2,107) = 0.45$)。そこで、①、②の項目それぞれについてHSD法による多重比較を行ったところ、①の項目ではAF群AC群の間に5%水準で有意差がみられた(図6)。②の項目ではAF群とAC群の間に1%水準で有意差がみられた(図7)。

以上の結果から、同じ受容のみの群でも感情よりも認知を受容したほうがコメントの印象はやさしく、きちんとしていると受け取られ、認知に反論するコメントの印象評定はその中間に位置することがわかる。

表8. ①項目(やさしい⇔つめたい)平均評定値

感情受容群	認知受容群	認知反論群
2.75	1.78	2.11

表9. ②項目(きちんとした⇔いいかげんな)平均評定値

感情受容群	認知受容群	認知反論群
2.75	1.76	2.09

表10. ③項目(おもしろい⇔つまらない)平均評定値

感情受容群	認知受容群	認知反論群
2.83	2.55	2.69

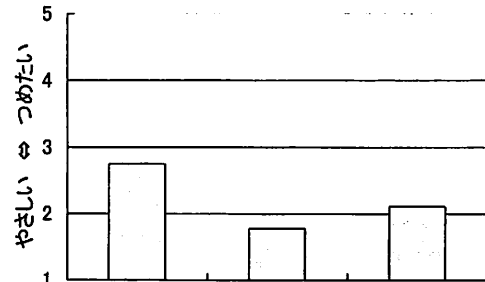


図6. 各群のコメントの印象評定①項目

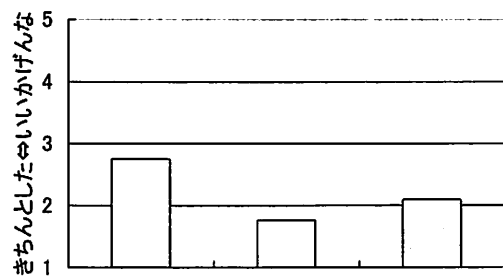


図7. 各群のコメントの印象評定②項目

考 察

本研究の目的は、児童が出来事や感情、認知を記し、大学生がフィードバックを返す書記的方法において、記載内容やフィードバック内容によって、(1)ストレス反応の低減が異なるかどうか、(2)自尊感情にどう影響するか、そして、(3)コメントに対する印象評定は異なるのかどうか、を検討することであった。

第1の目的のストレス反応については、受容のみを行った感情受容群、認知受容群において低減していることがわかった。そして、それは1ヵ月後も維持されていた。このことから、受容のみの文書指導はストレス反応を低減させる効果があったと考えられる。しかし、最もストレス反応が低減するであろうと考えていた認知反論群にはストレス低減の効果はほとんど見られなかった。

不快な出来事について言語化することと、受

容はカウンセリングの基本的な要素と考えられているので、受容の2群がストレス反応を低減できたことは不思議なことではない。ただ、文書指導という限られたやりとりでもこの効果が見られたことは意義深いと言えよう。

一方、受容に反論が加わる場合には、ややもすると、受容的なものがうち消されかねない。反論が聞き入れられるためには、十分な受容が前提となっていると考えることが必要であって、受容が不十分な反論は反発だけを招くと考えられる。反論が受け入れられるためには、こうした下地づくりや、その後のフォローなどさまざまな配慮が必要と考えられる。

今回の手続きでは、回収と返却の時間が最低でも1回分ずれていたため(表1参照)、1つの不快な出来事・感情・思考について連続でのやりとりができなかった。すなわち、指導者がコメントを返しても、それに対する返事を書く場が設定されておらず、さらに随分と時間が経たないと反論もできないため、結局は言われっぱなしの一方通行のやりとりになっていた。これにより、子どもたちはもらったコメントに対して反論があったとしてもそれを伝えないまま、フラストレーションがつのったのかも知れない。例えば、「前の席の人が口を開けば文句ばかり。授業の邪魔をしたり、変なことを聞いてきたりする。邪魔だからどこか行け。早く中学生になりたいな。」という子どもの反応に対し、「(感情と思考の区別を求めた後) ちょっかいを出してきて困っているんだね。嫌だっということをうまく伝えられるといいね。その人にもいいところってあるだろうから。」とコメントした時、子どもは、よくわからないで、「相手の肩を持たれた」と感じて、次のプリントでまた別の嫌な出来事を記入するので、反論を書く場が与えられていなかったのである。実際、11回の文書指導が終わった後で、認知反論群の子どもの中に「クラスのことをよく知らないのに勝手にコメントして欲しくない、統一的なコメントしかしてくれない」といった感想があった。

このように、反論が「関係性への障害」となる

側面を十分に考慮する必要があるだろう。文書指導は限られた文面で交わすコミュニケーションであるために、言葉が足りずに誤解を生んでしまう可能性がある。もともと一方通行になりがちな手続き上の問題がある上に、やりとりに時間がかかることもあって、反発は飲み込むしかない状況を生み、表出や受容で軽減されたストレスがうち消された可能性があるのではなからうか。後に触れる印象評定の部分とも併せて今後手続きを改良することが望まれる。

次に、第2の目的である自尊感情の効果については、ストレス反応と相関が先行研究では報告されているにもかかわらず(例えば、嶋田ら、1999)、本研究の文書指導では効果が得られなかった。本研究の手続きでは、嫌な出来事のみを対象としていた。Bandura (1977) は、自尊感情は成功経験によって高められ、逆に繰り返される失敗経験は自尊感情を低下させると述べており、このことから、成功経験の積み重ねが自尊感情を向上させるのに効果を示すと考えられる。そこで、嫌な出来事という否定的な場面だけでなく、楽しかったこと、うれしかったことなどの肯定的な場面についても記述させることが自尊感情の向上には有効であったかも知れない。

また、フィードバックにおける自尊感情の検討として、樽木(1992)は、ポジティブ・フィードバックが自尊感情の低い子の自信・自己評価を向上させることを見出している。否定的な状況を取り上げた本研究では、返したコメントも、なかなかポジティブにならなかったことも影響しているのかも知れない。

最後に、第3の目的である印象評定について考察する。結果より、受容のみであった感情受容群、認知受容群の間で①やさしい⇄つめたい項目、②きちんとした⇄いいかげんな項目で有意差があり、感情受容群よりも認知受容群の方が指導者に対する印象が良く、認知反論群は感情受容群、認知受容群のいずれとも有意差はなく、平均値も感情受容群、認知受容群の間であった。認知まで記し、受容されることがコメントへの印象をよくする

と言える。一方、反論するコメントのイメージは悪くはないが、よくもないという多義的な状態で、児童達はある意味混乱した状態にあると解釈できるかも知れない。Pennebaker(1997)は信頼していた相手への告白が批判された時に信頼が決定的に損なわれる可能性を指摘している。本手続きの反論が批判と受け取られないかは十分気をつけるべき点であり、今後改良の余地があろう。

日常への応用を考えるとすると、教室で担任教師がフィードバックを与える場合には、通常のコミュニケーションの上に、書記的方法があるので、この点はさほど心配することもないだろう。しかし、その一方で、メール等書記的な部分がコミュニケーションの中心を占めるような関係性も最近は少くないので、注意を要するかも知れない。

受容の2群について有意な差が出たことについて述べる。感情受容群と認知受容群は受容という面では共通であったので、相違点は児童が感情のみを記入するか、感情・認知まで記入するかであった。児童にとって、否定的な出来事を記すことはストレスラーとして機能する。さらに、その時の嫌な感情に目を向けることも楽しくない。認知面まで考えて初めて、出来事とやや距離が取れ、客観視できると考えられる。とすれば、課題そのもののストレス度が認知面を意識することにより下がったと考えられるかも知れない。

まとめとして、仮説に関しては、一部のみ支持されたにとどまった。ストレス反応の低減効果は受容した2群が反論群より優れていた。一方、自尊感情に関しては変化がなく、群による違いも見られなかった。しかし、指導者に対するイメージでは、感情受容群が、冷たく、いいかげんな印象を持ち、認知受容群が暖かく、きちんとした印象を与えた。反論はその間に位置しており、ストレス反応の結果と異なっていた。文書のやりとりという限られたコミュニケーションの中でも、感情面のみでなく、認知面を意識させることは有効性が伺えた。しかし、反論が効果を上げるためにはかなりの工夫が必要で、慎重であるべきであろう。謝辞：本研究の遂行において、琉球大学教育学部

卒業生児玉奈穂さんに多大なる援助を頂いた。記して深謝する。

文 献

- Bandura, A. 1977 *Social Learning Theory*. Prentice Hall Inc.: New York
- 福井至・西山薫 1995 論理情動療法に基づくC ACの不合理な信念の変容と不安低減に及ぼす効果 行動療法研究 21(2) 9-21
- L'Abate, L. 1991 The use of writing in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 45, 87-98.
- 牧野由美子・田上不二夫 1998 主観的幸福感と社会的相互作用の関係. 教育心理学研究、46(1), 52-57.
- Meichenbaum, D. 1979 *Cognitive Behavior Modification*. Guilford Press: New York.
- 根建金男監訳1992 認知行動療法-心理療法の新しい展開 同朋舎
- Nedate K., Ishikawa, R., Koshikawa, F., Ichii, M. & Sasaki, K. 1991 The present status and future directions of cognitive behavioral therapy in Japan. *the Behavior Therapist*, 14. 169-170, 177
- 根建由美子・田上不二夫 1994 認知的再構成アプローチによる文書指導が主観的幸福感の変容に及ぼす効果 カウンセリング研究、27(1), 21-26
- Pennebaker, J.W. 1997 *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. Guilford Press: NY. 余語真夫監訳 2000 オープニングアップー秘密の告白と心身の健康ー北大路書房。
- Pope, A.W. 他著 1988 *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents*. Pergamon Press: New York. 高山巖監訳 1992 自尊心の発達と認知行動療法 岩崎学術出版社
- Ryans, D.G 1961 Inventory estimated teacher characteristics as covariants of observer as assessed pupil behavior. *Journal of Educational*

Psychology, 52,91-97.

嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生
用ストレス反応尺度の開発、健康心理学研究、
7(2), 46-58。

嶋田洋徳・太田玲子・戸ヶ崎泰子 1999 児童の
ストレス反応に及ぼす自尊感情と社会的スキル
の影響 日本行動療法学会第25回大会発表論文
集、94-95。

樽木靖夫 1992 中学生の自己評価に及ぼす担任
教師によるフィードバックの効果。教育心理
学研究、40, 130-137。

Effect of writing approach (expressing feelings and cognitions and receiving feedbacks) on stress responses and self-esteem of elementary school students

Masaya Ichii

The present study investigated the effect of writing approach in which elementary school students expressed their feelings and cognitions at negative events and undergraduate student gave feedback about it. The first dependent variable of effect is the stress response, second one is the self-esteem, and the third one is impression estimation of commenter. One hundred four elementary students were assigned either of three groups: accepting feeling (AF) group (N=12), accepting cognition (AC) group (N=57), and disputing cognition (DC) group (N=35) and received eleven times' writing with feedback from different perspective. Three dependent variables are measured in pre- and post- test, and one-month follow-up. In results, AF, and AC group showed significant decrease of stress response. Comments of accepting their expressions could lead reduction of their stress responses. And AC group showed more reduction of physical response sub-factor than AF group. But, DC group, which was hypothesized as the most effective, did not provide any significant reductions at posttest on stress response. On the second purpose: effect regarding self-esteem, neither of three groups showed significant increase. On the third purpose: effect about impression estimation of commenter, students in AC group had the best impression about commenter, and students in DC group had the better one than in AF group.

Regarding effect on reduction of stress response by writing communication, accepting either feeling or cognition is more important than disputing. Disputing did not lead stress reduction. Disputing comments could be effective when there is good relationship as a base. Since writing method can convey very limited information, disputing should be utilized very carefully.

Key Words : writing approach, feeling, cognition, acceptance, dispute, stress response, self-esteem