

論文

ストレスマネジメントの要素を含んだ剣道授業の試行

Trials of Kendo class including an aspect of stress management

秋田 裕太 (高知大学大学院研究生)¹矢野 宏光 (高知大学教育学部)²AKITA Yuta¹ and YANO Hiromitsu²¹ Kochi University graduate research student² Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

Our purpose of this research is to clarify an effect of Kendo class performed as stress management on young female junior high school students in their susceptible ages. One hundred ninety-six female students in junior high school who took martial arts "Kendo" class (freshman year's subject, 50-minute class, 8 times in all) from September to December in 2015 were targeted. Focusing on the specificity of stress that the female students in junior high school feel on a daily basis, it is reported that young female students are exposed to higher stress such as depression and anger compared to young male students. On the other hand, according to an aspect of a research which was attempted to reduce stress by physical exercise, it reveals that "self-efficacy", which is a feeling of promising feasibility and enhanced "self-esteem", which is a positive feeling to themselves, they are effective on reducing the stress. It is also confirmed that self-efficacy and self-esteem, they are increased in interlocking with "achievement motive", which is a close meaning to "motivation". Therefore, two kinds of stress management programs (CAM-DA and CAM-IA) were prepared with reference to CAM (the Course of Achievement Motive) (Yano, 2011), which focusing on an upsurge of the achievement motive. Following these methods, we conducted stress managements on female students. Furthermore, performing a general Kendo class program (Std) as well, we compared the these three types of programs and verified the effects of their stress managements. As a result, the effectiveness (decreasing stress) of stress management has been confirmed at the presentation session (the final stage of the programs), the conclusion of the summary throughout classes. CAM-DA showed a reduction of depression and CAM-IA revealed a decrease of anger in each program, respectively.

Ⅰ 研究の背景と目的

Lazarus & Folkman (1984 本明ら訳1991)によると、心理的ストレスは「人間と環境との間の特定な関係であり、その関係は、その人の原動力に負担をかけたり、資源を超えたり、幸福を脅かしたりすると評価されるもの」と定義されている。また、心理的ストレス反応は「日常体験するさまざまなストレスラーによって引き起こされる情動的、認知的、行動的变化である」と定義されている(鈴木ら, 1997)。さらに、坂野ら(2004)は、心理的ストレス反応が長引くことで、おちこみやイライラなどの急性ストレス反応から無気力やうつ気分などの慢性ストレス反応に進行し、場合によってはうつ病や不安障害などの重篤な反応(ストレス関連障害)を招くことを報告している。

1990年代から現在に至るまで、不登校などを含む学校不適応行動の増加が深刻化している。中学校では、33人に1人の割合(3.01%)で不登校の生徒が確認され、小学校(0.48%)および高等学校(1.47%)よりも割合は高いことが報告されている(文部科学省初等中等教育局児童生徒課, 2017)。文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2015; 2016; 2017)は、児童・生徒が不登校になる要因として、不安などの情緒的混乱や無気力などを取りあげている。他方、ストレスの性差に関する先行研究では、男子生徒より女子生徒の方が高いことが報告されている(三浦・川岡, 2008; 坂・真中, 2002)。ストレス反応を概観すると、「抑うつ」傾向は男子生徒より女子生徒の方が高いことが示され(Nolen-Hoeksema, 1987; 岡安ら, 1993)、女性の方がうつ病になりやすいことも報告されている(日本母性衛生学会, 2003)。また「怒り」は、クラスや友人との関わりのなかで、義務や信頼関係が脅かされる状況のときに、男子より女子の方が高くなることが確認されている(埜, 2000)。

学校や職場、地域社会、医療の場において、ストレス反応の軽減・予防・再発防止を目的に、ストレスマネジメントが実施されている。ストレスマネジメントとは、「環境に働きかけることでストレスラーを取り除いたり、ストレスラーによって引き起こされた緊張状態やストレス反応を緩和するといった包括的な働きかけ」と定義されている(森ら, 2012)。

教育現場で行われているストレスマネジメント教育について、「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働きかけ」と定義されている(山中・富永, 2000)。山中ら(2000)は、ストレスマネジメント教育の過程について、「ストレス概念を知る」、「自分のストレス反応を知る」、「ストレス対処法を習得する」、「ストレス対処法を活用する」の4段階で構成されていることを示している。

生徒を対象としたストレスマネジメント教育にはさまざまな実践例がみられる。「体への気づきを促すため二人一組において交代で確認し合い、肩の力を入れたり抜いたりするペア

リラクセーション法を、週に1回4ヶ月継続したストレスマネジメント教育(下田ら, 2003)」、「自分が嫌だと思った経験を想起し、その出来事に対する自身の考え方を置き換える自己教示訓練を行ったストレス軽減プログラム(田中ら, 2014)」、「不登校や高校中退などの経験がある生徒を対象にものごとに対する見方や考え方・行動の仕方・気持ちの動き方に着目し、年間32回の介入が実施されたストレスマネジメント教育(嶋田ら, 2010)」などがそれに該当する。

ストレスマネジメントの手段として、ストレス反応の1つである「怒り」に着目したアンガーマネジメントを学校に導入した事例が報告されている(小林, 2014)。小林(2014)は、学校に導入した際のアンガーマネジメントの目的を「生徒が自身を見つめ、自分の否定的な感情をコントロールできるようにすること」と述べている。また、Williams & Barlow(1998 壁屋ら訳2012)により考案された、社会的学習理論や認知行動理論を理論的枠組とするアンガーコントロールトレーニング(Anger Control Training: ACT)は、「怒り」をコントロールする能力を身につける際に有効であることが明らかになっている。ACTの原理において、「クライアントは認知-行動アプローチにより、自分の思考、感情、行動が関係していることに気づき、自分の反応を修正可能な実践的スキルを習得する必要がある」ことが示されている。したがって、自らの怒りについて知り、怒りを生起させる否定的な感情の特徴に気づき、気持ちをコントロールすることが求められる。しかし、生徒を対象にしたストレスマネジメントが、教育課程の枠組における教科教育と一体化された事例はきわめて少ない。

中学校の体育授業における実施を目指し、心理的側面に注目した実践例が報告されている。2012年4月より中学校保健体育において武道必修化が完全施行され、剣道授業の指導や展開の仕方に改善の余地が提言されている(高階, 2008; 中村, 2010)。この状況のなか、達成動機の高まりに主眼をおいたスポーツ心理学講義と剣道講習を一連の流れの中で実施するプログラム: CAM(the Course of Achievement Motive)が考案された(矢野, 2011)。矢野(2012)は、中学校武道必修化に伴い、全日本剣道連盟が発刊している「剣道指導要領」(2008)と「剣道授業の展開」(2009)の指導書には、「指導しなければならない技術」、「養成すべき力」については詳しく述べられているものの、「どのようにしてそれを養成するか」についての方法論にまでは十分に言及されていないことを指摘した。CAMは、Bandura(1977)の自己効力感理論、行動分析学(杉山ら, 1998)やインストラクショナルデザイン(島宗, 2004)などの理論と枠組を参考にして作成されている(矢野, 2011)。自己効力感(self-efficacy)とは「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信を指す」と定義されている(坂野ら, 2002)。また、自己効力感と密接に連動する規定因子に自尊感

情 (self-esteem) が確認されている。自尊感情とは、「自尊、自己受容などを含め、人が自分自身についてどのように感じているのか、その感じ方のことであり、自己の価値と能力に関する感覚および感情である」と定義されている (堀, 1994)。

ストレスと自己効力感および自尊感情の関連について、ストレスの低減には自己効力感の向上が必須であること (嶋田, 1996) や、抑うつ低減に自己効力感や自尊感情を高めることが有効であること (Brown et al., 1986; 1990a; 1990b; Miller et al., 1989; 坂野, 1989) が報告されている。

さらに、ウォーキングやジョギングなどの身体運動の実践において、自己効力感と自尊感情を高める事例 (Sonstroem et al., 1988), およびストレスを低減させる事例 (Paluska et al., 2000; Takenaka, 1992) については確認されているものの、剣道を扱っている実践研究はほとんどみられない。

すなわち、ストレスを低減・安定させる理論や仕組みなどを含み、CAMを参考にして作成されたストレスマネジメントプログラムを剣道授業にて実施することは、多感な女子中学生の自己効力感や自尊感情の高まりに効果的に作用し、さらにはストレス反応の低減・安定に機能すると考えられ、これが本研究を実施する意義と捉えることができる。

そこで本研究では、多感な女子中学生のストレスを低減・安定させるため、ストレスマネジメントの要素を含んだ剣道授業 (ストレスマネジメントプログラム) および一般的な剣道授業プログラムを実施・比較し、ストレスマネジメントの効果について検討することを目的とした。

II 研究方法

1. 調査対象

K市のA女子中学校で行われた武道授業「剣道」(1年次生対象, 50分授業, 全8回)を受講した女子生徒196名を対象とした。ただし、一項目でも欠損しているものは除外したため、有効回答数は116名 (59.2%) であった。

2. 調査期間

2015年9月～12月。

3. 実施内容

(1) CAMの概要

ストレスマネジメントプログラムを作成・実行するにあたり、著者らは矢野 (2011) が考案した、達成動機の高まりに主眼をおいたスポーツ心理学講義と剣道講習を一連の流れの中でプログラム化した講座: CAM (the Course of Achievement Motive) を参考にした。矢野 (2011) は、CAMの目的について「剣道の技術指導を行うが、あくまでもその主眼を生徒の心理的側面に働きかけること」と述べている。

CAMの特徴とねらい (矢野, 2011) を記述し図1に示した。

- 1) スポーツ心理学講義と剣道実技を一連のプログラム化。
- 2) 目標設定→達成→成功体験のプロセスをたどりながら達成動機を高める。
- 3) 達成動機を高めることで普段の授業での心理的活性化を図る。

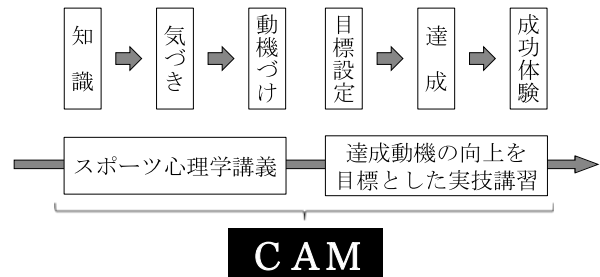


図1 CAMの概要 (矢野, 2011)

矢野 (2011) は、CAMを実施することで得られる効果として「達成動機の向上」を挙げている。また、堀野・森 (1991) は「自分なりの達成基準への到達を目指す達成動機 (自己充実的達成動機) が高い場合は、抑うつを形成しにくい」と述べている。これらを複合的に考慮すると、CAMには「抑うつ」を低減させる可能性があると考えられる。しかし、これまでCAMによる抑うつの低減は確認されていない。そこで本研究では、ストレスマネジメントとしてCAMの「抑うつ」を低減させる効果を検証した (CAM-DA)。さらに、男子生徒よりも高い女子中学生のストレスを低減させるため、「怒り」の低減・安定に作用するアンガーマネジメントをCAMに追加し、試行した (CAM-IA) (図2)。

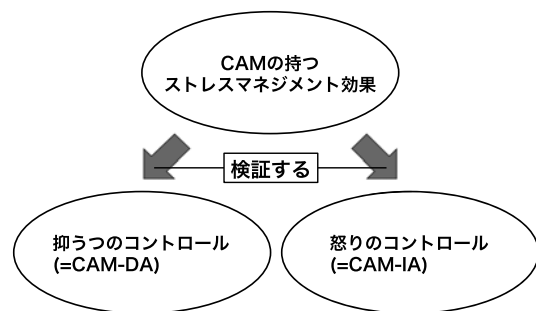


図2 CAMの持つストレスマネジメント効果の研究イメージ

(2) ストレスマネジメントの要素を含んだ剣道授業

剣道授業は週に1回、8週連続で行った。第1回目のオリエンテーションでは、剣道授業の目的や意図などの説明を行い、生徒から研究実施の承諾を得た。2回目から7回目は、CAMを参考にして作成した2つのストレスマネジメントプ

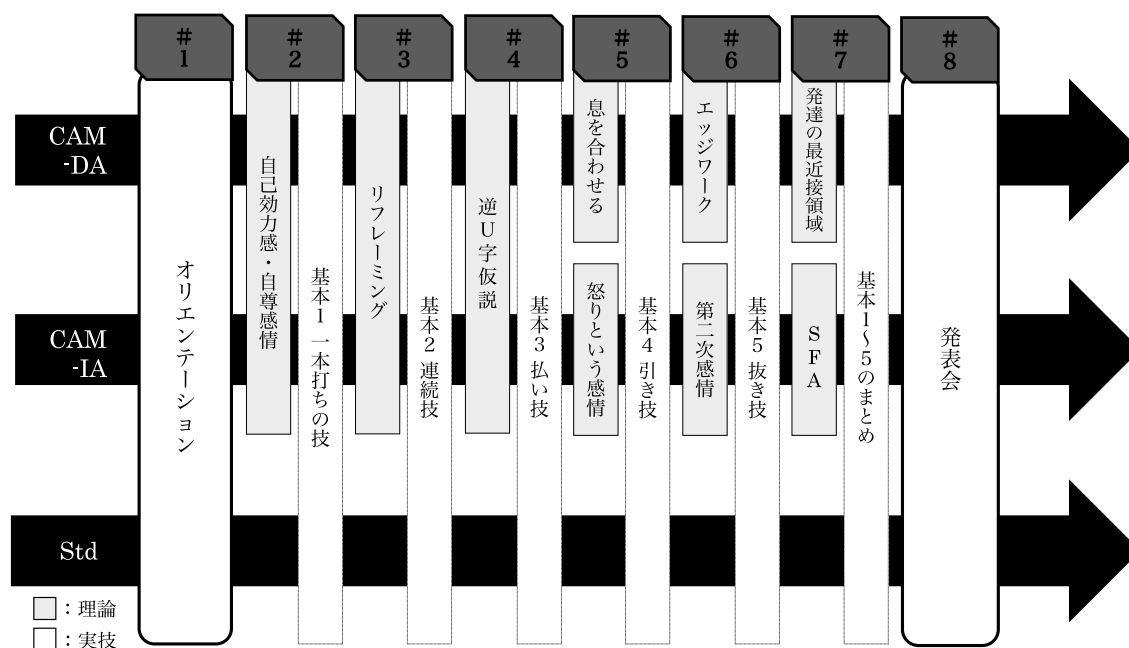


図3 ストレスマネジメントプログラムと一般的な剣道授業プログラムにおける実施内容と流れ

プログラム（CAM-DA、CAM-IA）と一般的な剣道授業プログラム（以下、Stdとした）を実施した。8回目は学習した内容の総まとめとして、発表会を実施した。

本研究では、剣道授業をプログラムとして考え、ストレスマネジメントプログラムとして1) CAM-DAと2) CAM-IAを作成した。一方、一般的な剣道授業プログラムとして3) Stdを作成した（図3）。各プログラムのねらいと用いた方法論について、以下に記述した。

1) CAM-DA (the Course of Achievement Motive – Depression Anxiety) は、課題達成によって「抑うつ」を低減させることを目的としたプログラムである。

2) CAM-IA (the Course of Achievement Motive – Irritability Anger) は、自己認知の変容によって「怒り」を低減させることを目的としたプログラムである。

ストレスマネジメントプログラムでは、CAMの特徴である「スポーツ心理学講義と剣道実技を一連のプログラム化」を参考にしたため、前半に講義（スポーツ心理学：15分）を行い、後半に実技（木刀による剣道基本技稽古法：25分）を行った。そして、CAMのねらいである「目標設定→達成→成功体験のプロセスをたどりながら達成動機を高める」、「達成動機を高めることで普段の授業での心理的活性化を図る」をストレスマネジメントプログラムでもねらいとした。CAM-IAについては、ストレス反応の1つである「怒り」を低減・安定させるため、アンガーマネジメント（小林, 2014）およびアンガーコントロールトレーニング（Williams et al., 1998）の方法論をプログラム後半（5回目から7回目）に追加した。

3) Stdは、基本技術の習得を目的とする木刀による剣道基本技稽古法のみを行った一般的な剣道授業プログラムで

ある。1), 2) のストレスマネジメントプログラムの特徴と効果を明らかにするためのコントロールとしての役割も果たす。なお、実技の時間は40分とした。

（3）全プログラムで実施した実技について

1) 武道（剣道）授業の目標・内容

教育課程の基準である中学校学習指導要領（文部科学省, 2008）では、武道の目標と内容（「1技能」「2態度」）について、以下のように明記されている。

「1技能」「次の運動について、技ができる楽しさや喜びを味わい、基本動作や基本となる技ができるようにする。イ 剣道では、相手の動きに応じた基本動作から、基本となる技を用いて、打ったり受けたりするなどの攻防を展開すること」。

「2態度」「武道に積極的に取り組むとともに、相手を尊重し、伝統的な行動の仕方を守ろうとすること、分担した役割を果たそうとすることなどや、禁じ技を用いないなど健康・安全に気を配ることができるようにする」。

以上の「1技能」と「2態度」の記述から、他者（相手）の存在が示されていることがわかる。矢野（2012）は、「武道の授業では相手を尊重することが求められているが、相手を尊重するためには、同時に自己を尊重する感情も求められる。」と述べている。「自己を尊重する感情」を言いかえると自尊感情であり、自尊感情が高まることにより、自己効力感が呼応して高まることは明らかになっている。つまり武道授業においては、身体運動技術のみならず、心の成長に目を向け、「できる」、「できた」という気持ちを大切に、高めていくことが求められていると考えられる。

2) 木刀による剣道基本技稽古法の趣旨と実施内容

剣道指導の手引き書である剣道授業の展開（全日本剣道連盟，2009）では、木刀による剣道基本技稽古法の制定の趣旨について、「剣道の基本技術を習得させるため、“竹刀は日本刀”であるとの観念を基とし、木刀を使用して“刀法の原理・理合”“作法の規範”を理解させるとともに、適正な対人的技能を中心に技を精選し指導するものとした」と明記されている。

木刀による剣道基本技稽古法は、剣道初心者でも簡便に木刀だけで行えることが特徴である。また、全身を使って木刀を振ることや大きな掛け声を発することなどを通して、生徒は爽やかさや快活さを感じ、ストレスの緩和や抑うつなどの心理的効果を得る可能性が予想される。

木刀による剣道基本技稽古法を実施するにあたり趣旨に記されている「刀への観念」について、オリエンテーションにて模擬刀、竹刀、木刀を提示・比較し、学習した。「剣道の基本技術」、「適正な対人的技能」について、全プログラムの実技において、段階的に学習した。

およそ40人の生徒が、限られたスペースで一斉に剣道授業を実施するため、木刀の使用法や周囲への気配りなどの安全面への配慮については徹底して注意を喚起した。

生徒は二人一組で、打つ「掛り手」と打たせる「元立ち」の役割を分担し、双方に応じた役割を行った。「基本1」から「基本9」によって構成されているが、本研究では期間の都合上、「基本1」から「基本5」を抜粋・実施した（表1）。

表1 木刀による剣道基本技稽古法の技および構成
（全日本剣道連盟，2009）

	技の名称
基本1	一本打ちの技：「正面」「小手」「胴（右胴）」「突き」
基本2	連続技（二・三段の技）：「小手→面」
基本3	払い技：「払い面（表）」
基本4	引き技：「引き胴（右胴）」
基本5	抜き技：「面抜き胴（右胴）」
基本6	すり上げ技：「小手すり上げ面（裏）」
基本7	出ばな技：「出ばな小手」
基本8	返し技：「面返し胴（右胴）」
基本9	打ち落とし技：「胴（右胴）打ち落とし面」

基本1から基本5の技、「掛り手」と「元立ち」の役割、各技を行うときの着眼点を以下に記述した。

1)「基本1 一本打ちの技」：基本1は、正面・小手・胴・突きを打つ技である。元立ちが掛り手に技を打たせるため、木刀を開いてコースをつくる。そこをすかさず掛り手が一歩進みながら技を打つ。つまり、すべての剣道基本技に必要な基本技術が含まれた技である。

2)「基本2 連続技（二・三段の技）」：基本2は、小手を打った直後に正面を打つ連続打ちの技である。元立ちが掛り手に小手を打たせるため、木刀の剣先をやや上に上げコースをつくる。そこに掛り手が一歩進みながら小手を打つ。その

後、元立ちが一歩後退しながら、木刀を右に開く。そこに掛り手は一歩進みながら正面を打つ。つまり、基本1で学んだ技を組み合わせた連続技である。

3)「基本3 払い技」：基本3は、掛り手が木刀を払い打突のコースをつくった直後に面を打つ技である。掛り手は動くが、元立ちは動かない。つまり、掛り手自身がコースをつくり正面を打つため、基本1・2よりも木刀を持つ手に力が入りやすい技である。

4)「基本4 引き技」：基本4は、鰐ざり合いの状態から一歩後退しながら、右胴を打つ技である。掛り手が正面へ打つところを元立ちが木刀で受け止め、互いに鰐ざり合いをし、その反動を受けて元立ちが胴を空ける。すかさず掛り手は一歩後退しながら元立ちの右胴を打つ。つまり、基本1から基本3までと比べ、元立ちも掛り手も動きが複雑になるため、掛り手と元立ちは“息を合わせて”行う必要がある技である。

5)「基本5 抜き技」：基本5は、正面をかわしながら右胴を打つ技である。元立ちが正面を打つところに掛り手が体一つ分、右へかわし元立ちの右胴を打つ。つまり、元立ちの打ちをかわすと同時に掛り手も打たなければならない技である。

（4）講義の実施内容（プログラム前半：2回目から4回目）

ストレスマネジメントプログラムであるCAM-DAとCAM-IAのプログラム前半（2回目から4回目）の講義の内容は共通である。実技で行った木刀による剣道基本技稽古法の基本1から基本3までをふまえて、各回の講義の基本的な考え方と実施内容を以下に記述した。

1) 2回目について：「基本1 一本打ちの技」はすべての剣道基本技に必要な基本技術が含まれた技である。生徒は初めて木刀による剣道基本技稽古法を学習するため、課題に対して難しさを感じる事が予想された。そこで、講義において「できる」という見込み感（自己効力感）を高め、実技において成功体験を獲得し、「できた」という自分に対する肯定的な気持ち（自尊感情）を強化させる仕組みを組み込んだ。この仕組みを通して、たとえ初めての学習であっても「できる」という見込み感を高め、課題の達成に尽力することで、成功率が高まることを気づかせることがねらいである。

2) 3回目について：「基本2 連続技（二・三段の技）」は基本1で学んだ技を組み合わせた連続技である。基本1より難易度が高くなるため、難しいと思う生徒も少なくないことが予想された。そこで、幼少期に不慮の事故で右腕を失った剣士が、考え方を「片腕でもできる」から「片腕だからできる」に変化させることで、学生剣道の最高峰である全日本学生剣道選手権大会（個人）に出場し、活躍する話を取りあげた。ハンディキャップをものとしめない剣士の姿から、初めからものごとに取り組むことを諦めるのではなく、努力でものごとは大きく変えられることを気づかせることがねらいである。

3) 4回目について：「基本3 払い技」は掛り手が自らコースをつくり正面を打つ技である。木刀を持つ手に力が入りやすい技であるため、体が強ばりかたい動きになることが予想された。そこで、緊張を上げる方法と下げる方法を知り、実践することで力が抜けていく感覚を体験した後、力まずに払い技ができているかを確認した。この経験から、心が緊張すれば体は強ばること、また体の力を緩めると心の緊張がほぐれることを気づかせることがねらいである。

(5) 講義の実施内容(プログラム後半：5回目から7回目)

ストレスマネジメントプログラムであるCAM-DAとCAM-IAのプログラム後半(5回目から7回目)は異なる内容である。CAM-DAは、達成動機を高めることによって、抑うつを低減させることを目的とした。一方、CAM-IAは、自己の怒りについて知り、否定的な感情の特徴に気づき、コントロールすることによって、怒りを低減させることを目的とした。

実技で行った木刀による剣道基本技稽古法の基本4、基本5、基本1から基本5の総まとめをふまえて、各回の講義の基本的な考え方と実施内容をCAM-DAとCAM-IAのそれぞれに分け、以下に記述した。

1) CAM-DAの場合

a) 5回目について：「基本4 引き技」は動きが複雑になるため、掛り手と元立ちは「息を合わせて」行う必要がある技である。鰐ぜり合いや引き胴を打つ・打たせる際、そのタイミングを相手と合わせる難しさが予想された。そこで、言葉以外の表情・口調・態度・ボディランゲージなどの表現に緩急や強弱をつけることで、相手にタイミングが伝わりやすくなることを説明した。その後、鰐ぜり合いでは「ゆっくりと」互いの鰐と鰐を重ね合わせたり、引き胴では掛り手が元立ちの鰐を“大きく”“強く”押すことによって動き出しの合図をわかりやすくした。動きや表情などの表現に変化をつけることで、相手に動き出しのタイミングが伝わり、互いの息が合わせやすくなることを気づかせることがねらいである。

b) 6回目について：「基本5 抜き技」は、元立ちの打ちをかわすと同時に掛り手も打たなければならない技である。そのため、木刀が自分にあたるかもしれない状況に怖さを感じることが予想された。そこで、2時間で22人の相手に1人で戦い続ける立切試合へ出場した女性剣士が、試合までの過酷な1年間の稽古を経て成長していく話を取りあげた。苦しさやつらさが伴う稽古・試合を通して変わっていく女性剣士の姿から、日常で経験することの少ない危険な体験を得たり、その危険な体験から日常に戻ることで自己の成長が促されることを気づかせることがねらいである。

c) 7回目について：「基本1～基本5のまとめ」では、2回目から6回目に学習した所作や技の順序、意味を理解し、相手と動きを合わせなければならない。発表会に意識が向かうあまり、形にとらわれ相手と息を合わせられない生徒が

あらわれることが予想された。そこで、ペアになる相手とこれまで学習した内容を確認し教え合うことが、自分1人だけでは気づけなかったことに気づける効果があることを説明した。その後、未経験の相手を伴って、基本1から基本5の技を一続きで行った。学級単位での学習が自分の学習の手助けになり、相手と協力して学習する効果と意味に気づかせることがねらいである。

2) CAM-IAの場合

a) 5回目について：「基本4 引き技」は動きが複雑になるため、掛り手と元立ちは「息を合わせて」行う必要がある技である。鰐ぜり合いや引き胴を打つ・打たせる際、そのタイミングを相手と合わせる難しさが予想された。そこで、怒りの特徴や仕組み(例 怒りを感じるときは、ゆっくりと6秒数えながら深呼吸をすると数える前と比べて怒りの程度は弱くなる)を生徒に説明した。その後、実技をしているときの自分の怒りが、いつ・どこにあらわれるかを探し、見つけたところで6秒数え、怒りが弱くなることを確認した。鰐ぜり合いや引き胴などの課題に対して、うまくいかなくても自分で自分の怒りの特徴を知り、コントロールできるようになることがねらいである。

b) 6回目について：「基本5 抜き技」は、元立ちの打ちをかわすと同時に掛り手も打たなければならない技である。そのため、木刀が自分にあたるかもしれない状況に怖さを感じることが予想された。そこで、怒り(第二次感情)はネガティブな気持ち(第一次感情)が積み重なることで表現される感情であることを説明した。その後、元立ちは正面を打ちながら相手の気持ちを観察することに着目し、掛り手は正面をかわしながら胴を打つときに自分の気持ちを観察することに着目した。掛り手が怖いと感じた場面・タイミングを元立ちと共有することにより、互いにその場面・タイミングを理解し合った。観察する視点を、自己だけでなく他者へも向けることによって、自分には自分の感情の特徴があることを気づかせることがねらいである。

c) 7回目について：「基本1～基本5のまとめ」では、2回目から6回目に学習した行動や技の順序、意味を理解し、相手と動きを合わせなければならない。発表会に意識が向かうあまり、形にとらわれ相手と息を合わせられない生徒があらわれることが予想された。そこで、発表会を具体的にイメージして行うことが、課題解決に効果的であることを伝えた。また、発表会を終えたときに、やりきった自分になることがいいのか、心残りの気持ちを抱えた自分になることがいいのかを問ひかけ、発表会を成功させるためには7回目の授業で、どんな考え方でどんな行動をとり、今の自分とどう向き合うかを確認した。発表会の成功に向けて、発表会を成功させるための課題は何か気づき、その課題を解決させていくことがねらいである。

4. 調査質問紙と測定時期

量的評価は(1)心理的ストレス反応尺度、(2)一般性自己効力感尺度、(3)自尊感情尺度の3種類の心理質問紙を用いた。また、質的評価に(4)自由記述式調査用紙を用いた(表2)。使用した4種類の質問紙の詳細について、以下に記述した。

(1) 心理的ストレス反応尺度「Stress Response Scale -18 (SRS-18)」: 合計点の他に、抑うつ・不安 (Depression-Anxiety)、不機嫌・怒り (Irritability-Anger)、無気力 (Helplessness) の3つの下位得点が測定可能な質問紙である(鈴木ら, 1997)。質問項目は18項目である。

(2) 一般性自己効力感尺度「General Self-Efficacy Scale (GSES)」: 「できる」という見込み感を示す一般性自己効力感(個人)認知の高低が測定可能な質問紙である(坂野ら, 1986)。質問項目は16項目である。

(3) 自尊感情尺度「Rosenberg Self Esteem Scale」: Rosenberg (1965) が作成し、山本ら (1982) によって翻訳された質問紙である。Rosenberg (1965) によると「自尊感情は、他者との比較により生じる優越感や劣等感ではなく、自身で自己への尊重や価値を評価する程度のこと」と定義されている(山本ら, 1982)。質問項目は10項目である。

(4) 自由記述式調査用紙: 自己の気づきや現在の感情などを記述していく半構造化された質問紙である。矢野 (2003) が作成したものを参考にした。授業のねらいや学習したことを問う内容を加え、中学生が理解可能な内容に作成し直した。

表2 測定時期一覧

質問紙の名称	剣道授業							
	#1	#2	#3	#4	#5	#6	#7	#8
(1) 心理的ストレス反応尺度	●	●	●	●	●	●	●	●
(2) 一般性自己効力感尺度	●							●
(3) 自尊感情尺度	●							●
(4) 自由記述式調査用紙		●	●	●	●	●	●	

●: 質問紙を使用した回

5. 分析の手法

(1) 分析対象とした集団: 心理的ストレス反応(以下、ストレスとした)尺度を用いて剣道授業1回目におけるストレス得点(合計点)、抑うつ・不安得点、不機嫌・怒り得点を分析した結果、プログラム別による有意差は検出されなかったため、剣道授業を実施する前において、CAM-DA (46名)、CAM-IA (51名)、Std (19名) の分析対象とした3集団に差はないという前提で分析を行った。

(2) 分析方法: 構成概念の交差妥当性および変数間の関係性を明らかにするため、相関分析およびパス解析を実行した。そして、剣道授業が生徒の心理面にどう作用したかを明らかにするため、一要因分散分析を実行した。

(3) 分析に用いた統計ソフト: 統計処理にはIBM社製の統計ソフトSPSS (ver.24) とAmos (ver.24) を用いた。

III 結 果

1. 構成概念の交差妥当性および変数間の関係性

剣道授業1回目に測定した、一般性自己効力感(以下、SEとした)尺度、自尊感情尺度、ストレス尺度、それぞれの質問紙について、内的整合性を検討するため α 係数を算出した。その結果、表3に示したようにSE尺度は $\alpha=.84$ 、自尊感情尺度は $\alpha=.85$ 、ストレス尺度は $\alpha=.94$ と十分な値が得られた。そこで、各質問紙に相当する項目得点の合計値を算出することで、SE得点、自尊感情得点、ストレス得点を算出した。各得点の平均値および標準偏差を表3に示した。また、得点間の相関係数を検討したところ(表3)、SEと自尊感情との間($r=.69, p<.001$)に有意な正の相関が見られ、SEとストレスとの間($r=-.40, p<.001$)、自尊感情とストレスとの間($r=-.47, p<.001$)にいずれも有意な負の相関が確認された。つまり、SEが高まると自尊感情も高まり、一方でストレスは低下することが判明した。

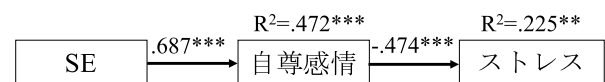
表3 得点間の相関係数と各得点の平均、標準偏差、 α 係数

	SE	自尊感情	ストレス	M	SD	α
SE	—	.69 ***	-.40 ***	6.78	4.30	.84
自尊感情		—	-.47 ***	30.51	6.67	.85
ストレス			—	11.98	12.45	.94

*** $p<.001$

次に、SEから自尊感情、自尊感情からストレス、という一連の因果関係の仮説が成立するかどうかを検討するため、パス解析を行った(図4)。このときの各種適合度指標値は、 $\chi^2=1.776$, $df=1$, $p=n.s.$, $GFI=.990$, $CFI=.992$, $RMSEA=.081$ を示し、いずれの適合度指標においても許容水準を満たしていた。

つまり、SEが高まると自尊感情も高まるが、相反してストレスは低減する因果関係(Brown et al., 1986; 1990a; 1990b; Miller et al., 1989; 坂野, 1989; 嶋田, 1996)が生徒に合致することが示唆された。



$\chi^2=1.776$, $df=1$, $p=n.s.$
 $GFI=.990$, $CFI=.992$
 $RMSEA=.081$
 *** $p<.001$, ** $p<.01$

図4 パス解析によるモデルの検証

2. 各プログラムのストレス変化

ストレスマネジメントプログラムの効果をみるため、ストレスマネジメントプログラムであるCAM-DAとCAM-IA、および一般的な剣道授業プログラムであるStdにおけるストレスの変化をプログラム別に分析した。また、CAM-DAとCAM-IAの効果をみるため、抑うつと怒りの変化についてプログラム別に分析した。分析の結果を以下に示した。

(1) CAM-DAのストレス変化

ストレス得点の縦断的变化を明らかにするため、抑うつの低減を目的としたプログラムであるCAM-DA全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、有意な低下が確認された ($F(7,315) = 4.83, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果から、1回目から3回目、1回目から4回目、1回目から5回目、1回目から6回目、1回目から7回目、1回目から8回目、いずれも1回目に比して有意な低下 (5%水準) が認められた (図5)。

抑うつ・不安得点の縦断的变化を明らかにするため、CAM-DA全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、有意な低下が確認された ($F(7,315) = 4.07, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果から、1回目から2回目、1回目から3回目、1回目から4回目、1回目から5回目、1回目から6回目、1回目から7回目、1回目から8回目、いずれも1回目に比して有意な低下 (5%水準) が認められた (図6)。

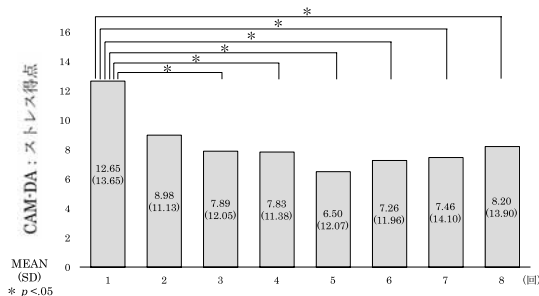


図5 CAM-DAのストレス得点変化

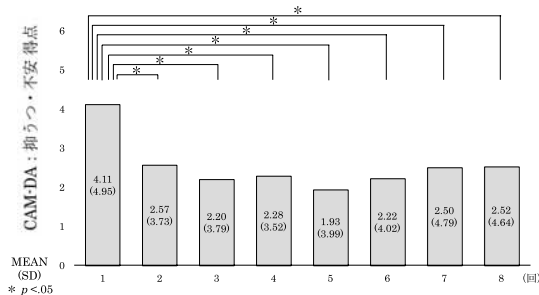


図6 CAM-DAの抑うつ・不安得点変化

(2) CAM-IAのストレス変化

ストレス得点の縦断的变化を明らかにするため、怒りの低減を目的としたプログラムであるCAM-IA全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、有意な低下が確認された ($F(7,350) = 5.33, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果から、1回目から3回目、1回目から4回目、1回目から5回目、1回目から6回目、1回目から7回目、1回目から8回目、いずれも1回目に比して有意な低下 (5%水準) が認められた (図7)。

不機嫌・怒り得点の縦断的变化を明らかにするため、CAM-IA全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、有意な低下が確認された ($F(7,350) = 4.06, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果から、1回目から3回目、1回目から5回目、1回目から6回目、1回目から7回目、1回目から8回目、いずれも1回目に比して有意な低下 (5%水準) が認められた (図8)。

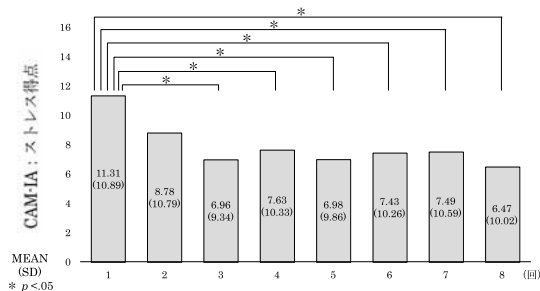


図7 CAM-IAのストレス得点変化

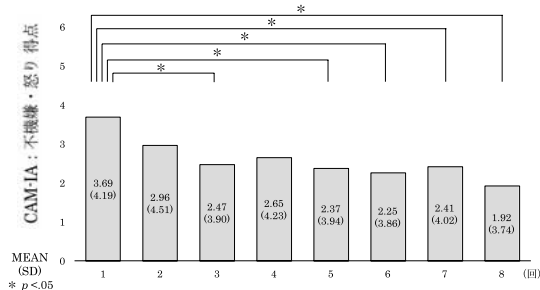


図8 CAM-IAの不機嫌・怒り得点変化

(3) Stdのストレス変化

ストレス得点の縦断的变化を明らかにするため、一般的な剣道授業プログラムであるStd全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、有意な低下が確認された ($F(7,126) = 3.25, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果から、1回目から4回目、1回目から5回目、1回目から6回目、いずれも1回目比して有意な低下 (5%水準) が認められた (図9)。

次に、抑うつ・不安得点の縦断的变化を明らかにするため、Std全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、有意な低下が確認された ($F(7,126) = 3.67, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較の結果から、1回目から4回目、1回目から5回目、1回目から6回目、1回目から7回目、1回目から8回目、いずれも1回目比して有意な低下 (5%水準) が認められた (図10)。

また、不機嫌・怒り得点の縦断的变化を明らかにするため、Std全8回において、一要因分散分析を行った。その結果、すべての回において有意な低下は認められなかった ($F(7,126) = 1.61, p = n.s.$) (図11)。

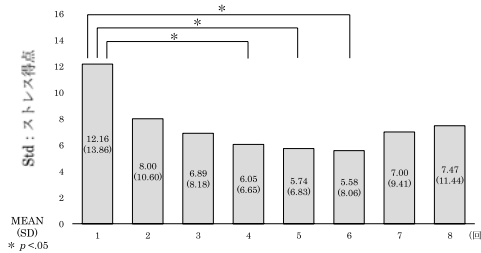


図9 Stdのストレス得点変化

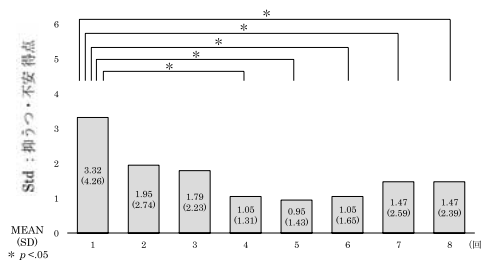


図10 Stdの抑うつ・不安得点変化

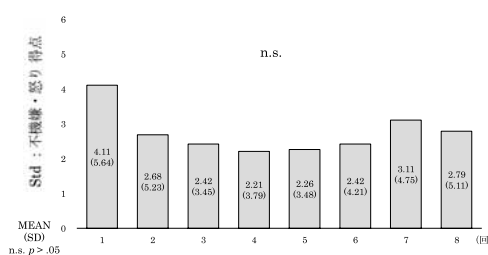


図11 Stdの不機嫌・怒り得点変化

3. SEと自尊感情の変化

(1) SEの変化

SEの変化を明らかにするため、全プログラムの前後 (初回と最終回) において、SE得点を従属変数として前後 (2) × プログラム (3) の分散分析を実行した。その結果、交互作用に有意差は認められず ($F(2,113) = .35, p = n.s.$)、時期要因 ($F(1,113) = 2.12, p = n.s.$) ・ プログラム要因 ($F(2,113) = .88, p = n.s.$) のいずれにおいても有意な主効果は検出されなかった。

(2) 自尊感情の変化

自尊感情の変化を明らかにするため、全プログラムの前後 (初回と最終回) において、自尊感情得点を従属変数として前後 (2) × プログラム (3) の分散分析を実行した。その結果、交互作用に有意差は認められず ($F(2,113) = .91, p = n.s.$)、時期要因 ($F(1,113) = .56, p = n.s.$) ・ プログラム要因 ($F(2,113) = 1.50, p = n.s.$) のいずれにおいても有意な主効果は検出されなかった。

4. 剣道授業に関する質的評価

ストレスマネジメントプログラムの効果をみるため、剣道授業の各回終了時に自由記述式調査用紙を用いて、生徒が剣道授業に関する質的評価を行った。評価された内容をプログラム別にまとめ、以下に記述した。なお、(＃) には授業の回を示した。

(1) CAM-DAの質的評価

□これから、何かやるときは、自信を持って、逃げずにやっっていこうと思った。(＃2)

□授業を受けて、自分に自信を持つてものごとを行うことが大切だと思った。(＃2)

□あきらめないことや視点をを変えることを学んだ。私もあきらめずに視点を变えて頑張りたい。考え方も変えたい。

(＃3)

□映像を見て考え方を变えることが私にもできるかなと思った。いつもより前向きでいられるように思う。(＃3)

□リラクセーションの方法を知ることで気持ちの変化をコントロールする大切さを知れた。人それぞれ気持ちの落ち着き方は違うことがわかった。(＃4)

□リラクセーションのことが少しわかった。新しい技も習得したい。(＃4)

□今日は、前回よりも、相手ときちんと息を合わせてできた。しかし、授業の始めではあまりできなかったの、次は気を付けたい。(＃5)

□今日の授業で、相手と協力して稽古法をすることの難しさを知った。(＃5)

□危険なことにチャレンジする女性剣士をみて、すごいと思った。(＃6)

□女性剣士を見てすばらしいと思った。新しい技も早くできるようにになりたい。(＃6)

□みんなで協力して取り組むと、課題ができるということがわかった。(＃7)

□今日は、いつもと違うペアだった。違う相手とやると何か新しい発見があったような気がする。(＃7)

(2) CAM-IAの質的評価

□「自分はもう無理だ」と思うのではなく、「自分ならできる」と思って何事もやるのが大切だと感じた。(＃2)

□「できない」「どうかな？できるかな？」というようなことを思いながらやるのではなくて「できる」と思ってやるとできることがわかった。(＃2)

□新しい技を知れてよかった。「○○だけでできる」ではなく、「○○だからできる」という考え方をすると結果がついてくることがわかった。(＃3)

□ものごとの見方を変えることによって、良い方向に持っていけるということがわかった。(＃3)

□緊張の上がりと下がりを知った。(＃4)

□ピークパフォーマンスは、低すぎず高すぎないものが良いと知った。私は不安や緊張はしない方なので、本番では声を出してのぞんでみようと思った。(＃4)

□怒りは、すこし待つと弱くなることを学んだ。(＃5)

□ストレスを少なくするためには、2種類の方法があることを知った。(＃5)

□今日は怒りの勉強をした。これからは怒ったときは6秒数えて気持ちを落ち着けたいと思う。(＃5)

□他人への指摘だけでなく、自分の気持ちを言葉にして伝えることが大切だとわかった。(＃6)

□相手の気持ちも自分の気持ちも大切に、話し合いや関わり合いができると良いなと思った。(＃6)

□自分の思いだけを主張せず相手の気持ちを考えることが大切だと改めて思った。(＃6)

□発表会の予定を確認した。発表会で今までしてきたことを生かしたい。来週の発表会が楽しみ。(＃7)

□今まで「怒り」をおさえるための方法を学んだので、それを発表会にいかしたい。(＃7)

(3) Stdの質的評価

□剣道基本技稽古法をやって難しかったけど、楽しかった。いろいろな技をやりたい。(＃2)

□「突き」がすごく難しかった。もっと相手と息を合わせられるようにしたい。(＃2)

□連続技をきちんとできるようにしたい。(＃3)

□相手を変えてすると息が合わないことがあるので難しい。今度も頑張る。(＃3)

□「払い技」は難しかったけどとても楽しかった。(＃

4)

□剣道部に見学に行きたい。(＃4)

□今日の授業では「つばぜり合い」がすごくおもしろかった。ペアが変わり、いろいろな相手とすることができたので良い機会だった。今までで一番楽しかった。(＃5)

□相手と息を合わせて、足を前に出したり後ろに引いたりするのが難しかった。(＃5)

□木刀による剣道基本技稽古法の基本5を学びました。すごくかっこいいと思ったけど、やってみると難しかったのでもっと練習して、かっこよく上手にできるようになりたい。(＃6)

□基本5の面抜き胴をして、剣道をしている実感がすごくあった。(＃6)

□つばぜり合いができた。最初は全くわからなかったけど、今はなんとなく理解できた。(＃7)

□今日は相手と目を合わせてできた。(＃7)

IV 考 察

1. 構成概念の交差妥当性および変数間の関係性

SEが高まると自尊感情も高まるが、相反してストレスは低減する因果関係(Brown et al., 1986; 1990a; 1990b; Miller et al., 1989; 坂野, 1989; 嶋田, 1996)は、本研究対象の生徒においても合致することが確認され、先行研究結果を支持するものであった。つまり、できるという見込み感であるSEが高まることは、自身のことを肯定的にとらえる感情である自尊感情の高まりにも影響を与える一方、抑うつや怒りなどのストレスの低減に寄与する可能性が判明した。

2. ストレスマネジメントの効果

(1) 各プログラムの効果

CAM-DA, CAM-IA, Stdにおける「抑うつ」を低減させる効果と、「怒り」を低減させる効果について考察した。CAM-IAは、プログラム後半がアンガーマネジメントの内容になるため、後半を中心に考察し以下に記述した。

1) 抑うつの低減を目的としたストレスマネジメントプログラム：CAM-DAを実施した結果、抑うつに有意な低下が確認された。質的評価から、授業のねらいを達成するために頑張ることの大切さに気づき、課題の達成に向けて実践しようとする記述が確認された。

2) 怒りの低減を目的としたストレスマネジメントプログラム：CAM-IAを実施した結果、怒りに有意な低下が確認された。質的評価から、授業のねらいを達成するまでの過程であられる自己の怒りの特徴に気づき、怒りへの認知や対処行動を変えようとする記述が確認された。

3) 一般的な剣道授業プログラム：Stdを行った結果、抑うつに有意な低下が確認された。一方、怒りに有意な低下は

確認されなかった。抑うつの低下について、木刀による剣道基本技稽古法を行う際、全身を使って木刀を振ることや大きな掛け声を発することにより、生徒は爽やかさや快活さを感じ、抑うつが低減したと推察される。質的評価から、木刀による剣道基本技稽古法に対する肯定的かつ意欲的な記述が確認された。

(2) ストレスマネジメントプログラムの効果

ストレスマネジメントプログラムの結果から判明した事項について、ストレスマネジメントプログラムによって発表会のストレス上昇が抑えられることが明確になった。一方、一般的な剣道授業プログラムでは、発表会に向けてストレスが上昇することが判明した。

CAMの特徴である「スポーツ心理学講義と剣道実技を一連のプログラム化」を発表会予行（7回目）まで継続したことにより、生徒は課題の達成に尽力することが、成功率の向上につながることを理解し実践した。そのことにより、発表会（8回目）では、ストレスマネジメントとしてのCAMの効果が継続され、ストレスマネジメントプログラムの対象である生徒のストレスに低減が示されたと推察される。

3. 女性の心理的特徴

ストレスマネジメントプログラムにおいてストレスの低減が確認された（図5・図7）。一方、プログラムの前後におけるSE得点と自尊感情得点の有意な向上は確認されなかった。

SEと自尊感情が高まらなかったことについて、宮本ら（1995）は「社会的文脈の中で達成行動を考えるならば、“成功恐怖”といった、女性が課題達成を避けようとする行動も、自己高揚のための1つの方略とみなすことができる。」と述べている。

“成功恐怖”について、女子大剣道部の監督経験を有する矢野（2002）は、女性の場合、剣道で強くなりたい、勝ちたいというような気持ちをストレートに受け入れることを拒む感情が生起する場合があることを指摘し、それだけに「女子に関しては、男子よりも一手間かける必要がある」と述べている。つまり、女性の場合、“そんなに強くなってどうする”“女のくせに恐い”などと男性にはない、頑張っていることをそのまま賞賛してもらえない状況に対する懸念が存在する。そのため最終的には「自分で考え、自分で決定していく力」をトレーニングしていかなければならず、女子生徒の指導では自己決定できるようにサポートしていく必要性を強調している。

本研究において、生徒のSEと自尊感情の向上が確認されなかったことは、女性が感じやすいとされる“成功恐怖”によるものと考えられる。ストレスマネジメントプログラムは、CAMを参考に作成されているため、達成動機の高まりに連動してSEと自尊感情は高まるはずであった。しかし、未だ剣道

は男性が行うものというイメージが強いため、女子生徒は剣道を行うことに“成功恐怖”を感じた可能性が考えられる。そのため、課題を達成するための行動を起こすことが困難になり、SEと自尊感情は高まらなかったと推察される。この推論を検証することは、今後の課題である。

V ま と め

ストレスマネジメントの要素を含んだ剣道授業の実施により、多感な女子中学生のストレスは低減・安定を示した。そして、特に以下のことが明らかになった。

- 1 ストレスマネジメントプログラムであるCAM-DAとCAM-IAは、発表会予行・発表会において、ストレスを低減・安定させる効果があることが判明した。
- 2 CAM-DAによって、本研究対象者の生徒の「抑うつ」が低減することが判明した。
- 3 CAM-IAによって、本研究対象者の生徒の「怒り」が低減することが判明した。

文 献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Brown, G. W., Andrews, B., Harris, T., Adler, Z., & Bridge, L. (1986). Social support, self-esteem, and depression. *Psychological Medicine*, 16, 813-831.
- Brown, G. W., Andrews, B., Bifulco, A., & Veiel, H. (1990a). I. Measurement issues and prediction of onset. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 25, 200-209.
- Brown, G. W., Andrews, B., Bifulco, A., & Andrews, B. (1990b). Self-esteem and depression: III. Aetiological issues. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 25, 235-243.
- 埴朋子 (2000). 児童期における情動経験 東京大学大学院教育学研究科紀要, 310.
- 堀洋道 (1994). 心理尺度ファイル——人間と社会を測る—— 垣内出版 67-69.
- 堀野緑・森和代 (1991). 抑うつとソーシャルサポートとの関連に介在する達成動機要因 教育心理学研究, 39, 308-315.
- 小林浩志 (2014). パワハラ防止のためのアンガーマネジメント入門 東洋経済新報社
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *STRESS, APPRAISAL, AND COPING*. New York: Springer Publishing Company. (リチャード S. ラザルス, & ス

- ーザン・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—— 実務教育出版 22.)
- Miller, P. McC., Kreitman, N.B., Ingham, J. G., & Sashidharan, S. P. (1989). Self-esteem, life stress and psychiatric disorder. *Journal of Affective Disorders*, 17, 65-75.
- 三浦正江・川岡史 (2008). 高校生用学校ストレス尺度 (SSS) の作成 カウンセリング研究, 73-83.
- 宮本美沙子・奈須正裕 (1995). 達成動機の講義と展開 金子書房 161-186.
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説保健体育編 東山書房 99-117.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2015). 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2016). 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2017). 平成28年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 森和代・石川利江・茂木俊彦 (2012). よくわかる健康心理学 ミネルヴァ書房 22-25.
- 中村民雄 (2010). 中学校武道必修化について——我が国固有の伝統と文化をどう伝えるか—— 武道学研究, 2-4.
- 日本母性衛生学会 (2003). ウィメンズヘルス辞典——女性のからだところガイド—— 中央法規出版株式会社
- Nolen-Hoeksema. (1987). Sex differences in unipolar depression Evidence and theory. *Psychological Bulletin*. 259-282.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41(3), 302-312.
- Paluska, S. A., Schwenk, T. L. (2000). Physical activity and mental health: current concepts. *Sports Medicine*, 29(2), 167-180.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton Univ. Press.
- 坂晴己子・真中陽子 (2002). 高校生の学校ストレスとソーシャルサポートおよびコーピングとの関連 明治学院大学大学院文学研究科心理学専攻紀要, 9-18.
- 坂野雄二・東條光彦 (1986). 一般性セルフ・フィカシー尺度作成の試み 行動療法研究
- 坂野雄二 (1989). 一般性セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討 早稲田大学人間科学研究, 2, 91-98.
- 坂野雄二・前田基成 (2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北王子書房 2-11.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・鈴木伸一 (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 北大路書房
- 嶋田洋徳 (1996). 中学生におけるセルフ・エフィカシーの心理的ストレス軽減効果 ヒューマンサイエンスリサーチ, 5, 55-68.
- 嶋田洋徳 (2010). 人間関係スキルアップ・ワークシート 学事出版 6-13.
- 島宗理 (2004). インストラクショナルデザイン——教師のためのルールブック—— 米田出版
- 下田芳幸・塚越克也・馬場由美子 (2003). ペアリラクセーション法を用いたストレスマネジメント教育に関する研究 (2)——中学生に対する実践を通じた検討—— 日本教育心理学会第45回大会発表論文集, 641.
- Sonstroem, R. J., & Morgan, W. P. (1988). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・リチャード W マロット マリア E. マロット (1998). 行動分析学入門 産業図書
- 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 (1997). 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, 4(1), 22-29.
- 高階玲治 (2008). ポイント解説 中教審「学習指導要領の改善」答申 教育開発研究所 181.
- Takenaka, K. (1992). Psychophysiological reactivity to stress and aerobic fitness 体育学研究, 37, 229-242.
- 田中乙菜・越川房子・松浦素子 (2014). 自己教示訓練を用いたストレスマネジメントプログラムの検討——プログラムの効果と参加者による評価—— ストレス科学研究, 29, 68-76.
- Williams, E., & Barlow, R. (1998). Anger Control Training. UK: Speechmark Publishing. (エマ, W., & レベッカ, B. 壁屋康洋・下里誠二・黒田治(訳) (2012). 軽装版アンガーコントロールトレーニング 星和書店 9-23.)
- 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 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 山中寛・富永良喜 (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 北王子書房
- 矢野宏光 (2002). 自ら考え, 自ら決めて稽古に励み強くなる スキージャーナル株式会社 剣道日本 9 月号, No319, 32-41.
- 矢野宏光 (2003). 剣道競技選手の自尊感情とメンタルコンディショニングとの関連性 日本武道学会第36回大会
- 矢野宏光 (2011). 達成動機の高まりに主眼をおいた新しい剣道指導の可能性 聖カタリナ大学研究紀要第23号

- 矢野宏光 (2012). “達成動機”を高めることで、武道の授業は
楽しくなる 大修館書店 体育科教育1月号,10-13.
- 財団法人全日本剣道連盟 (2008). 剣道指導要領 財団法人
全日本剣道連盟
- 財団法人全日本剣道連盟 (2009). 中学校武道の必修化を踏
まえた剣道授業の展開 財団法人全日本剣道連盟

