

自律訓練法と動作法の即時効果の検討 —気分の変化を中心に—

井上 清子*

A Comparative Study of Autogenic Training and Dohsa Training: Focusing on Mood Changes

Kiyoko INOUE

要旨 大学生65名を対象として、「心理療法」の授業で自律訓練法と動作法（とけあい動作法）の講義と体験を行い、体験前後でPOMS短縮版を中心とした質問紙調査を行った。

自律訓練法、動作法とも80%以上の学生がどのようなものか知らなかった。しかし、自律訓練法では、教員が公式を唱えた時には96.9%、自分で公式を唱えた時には72.3%の学生が重感を感じることができた。学生同士で行ったとけあい動作法でも84.6%の学生がリラックス感を感じることができた。

体験前後でPOMS短縮版の下位尺度の得点についてpaired *t*-testを行ったところ、自律訓練法・動作法とも、体験後、緊張－不安、抑うつ－落ち込み、疲労、混乱、怒り－敵意の項目で有意な改善がみられ、動作法では前記の項目に加え、さらに活気も有意に改善することが示された。自律訓練法と動作法の体験後のPOMS短縮版の下位尺度の得点についてpaired *t*-testを行ったところ、緊張－不安では有意差がみられなかったが、それ以外の項目では、動作法後の方がより改善していた。

キーワード：自律訓練法 動作法 大学生 気分 POMS

I はじめに

平成26年度の公立学校の教育職員の精神疾患による病気休職者数は5,043人（全教育職員の0.55%）で、平成19年度以降5000人前後で推移しており（文部科学省 2015）、未だ改善の兆しはみられない。

秦（1991）は、教師の職務上のストレスの要因として、①いじめや不登校といった子どもたちのシビアな問題状況に取り囲まれていること、②課程や地域の教育力の低下といった状況が教育に関する学校依存の傾向を強めており、勤務時間のけじめがないこと、③学校という職場では、教師は

集団として職務を果たすことが要求されるため、人間関係に関するもめごとを生じやすいこと、④教育はその効果が測定しにくいため仕事に対する評価が難しく、公正な評価が得られないこと、等をあげている。

教師のストレス軽減のためには、教育環境の改善のみならず、即時的な効果が期待できるストレスマネジメントスキルを教師自身が身につけることも重要である。例えば、教師が自分自身で、あるいは児童生徒を援助できるようリラクゼーション法を身につけられれば、教師のストレス軽減の一助となるのではないだろうか。できれば、そのようないくつかのストレスマネジメントスキルを、多忙な教職に就く前の学生時代に身につけ

* いのうえ きよこ 文教大学教育学部心理教育課程

ることが望ましいと筆者は考えている。

即時的な効果が期待できるリラクゼーション法としては、自律訓練法や漸進的筋弛緩法、呼吸法、動作法などがある。

自律訓練法 (Autogenic Training) は、ドイツの精神科医 Johannes Heinrich Schultzが催眠の研究に基づいて創案した心身の自己調節法である。1928年に「自律訓練法」という名称が初めて用いられ、四肢の重感と温感の体験を中心とした基本的な練習段階が感情を鎮静化させるのに有効な方法であると紹介された。日本では、1959年に成瀬悟策が「自律訓練法」という訳語を初めて使用し (成瀬 1959)、1963年頃から、成瀬を中心とする東京教育大学教育相談グループと池見西次郎を中心とする九州大学心療内科グループによって、自律訓練法の実践的、実験的研究が行われるようになってきた。(笠井 2012)

現在、自律訓練法の標準練習は、健康増進と健康の回復のために広く用いられている。(岡 2012)

標準練習とは、基本的な練習である安静練習を含めると、次のような7段階の公式からできている。(佐々木 1976) ①背景公式 (安静練習)「気持ち(とても)落ち着いている」、②第一公式 (重感練習)「両腕両脚が重たい」、③第二公式 (温感練習)「両腕両脚が温かい」、④第三公式 (心臓調整)「心臓が静かに規則正しく打っている」、⑤第四公式 (呼吸調整)「らくに呼吸をしている (あるいは呼吸がらくだ)」、⑥第五公式 (腹部温感練習)「太陽神経叢 (あるいはお腹) が温かい」、⑦第六公式 (額涼感練習)「額が (こころよく) 涼しい」。具体的な施行方法は、刺激の少ない静かな環境で行い、体を圧迫する外部刺激 (ベルトや腕時計など) および空腹や尿意などの内部刺激を取り除く。仰臥位・単純椅子姿勢・安楽椅子姿勢のいずれかの練習姿勢をつくり、それぞれの段階の公式言語を心の中で繰り返す。その際に、気持ちを落ち着かせようという目的意識が強すぎたはいけない。条件を整えた後は、目を閉

じ無心に公式を心の中で繰り返すだけがよい。公式言語に対して意識的に取り組むのでは無く、受動的にぼんやりと注意を向けることを受動的注意集中といい、この受動的注意集中ができるかできないかで、自律訓練法が習得できるかできないかが決まると考えられているほど、基本的かつ重要な態度である。各回の練習をやめるときには、消去動作を行う。具体的には、両手を握り、少し力を入れて5、6回強く曲げ伸ばしする。続いて大きく背伸びするように2、3度深呼吸をして最後に目を開ける。

自律訓練法の効果については、Stetter & Kupper (2002) が、1952年～1999年に刊行された73件の統制された効果研究のうち60件のメタ分析を行い、非特異的効果については、気分、認知的パフォーマンス、クオリティ・オブ・ライフ、生理指標に改善がみられ、疾患への適応については、筋緊張性頭痛、偏頭痛、本態性高血圧、冠状動脈性心疾患、気管支喘息、身体表現性障害、レイノー病、不安障害、抑うつ、気分変調、機能的睡眠障害などに有効性が認められた。

日本の学校現場における適用例としては、特別なニーズを持つ児童・生徒に対する個別指導と、学級あるいは学校集団を対象とした集団指導がある。個別指導に関しては、試験のあがり・過度の緊張や不安 (藤原ら 2007)、チックを伴う不登校 (土生 1994)、受験によるストレス (鈴木 1990) など多くの事例報告がある。集団指導に関しては、学級集団に対する効果として松岡 (2000) は、①クラス全体が落ち着く、②集団凝集性が高まる、③学級指導に活かせる、④学習意欲や集中力が増す、などが期待できると述べている。自律訓練法は、一般に9歳くらいから導入可能だと言われており (松岡 2000)、学級集団への適用も報告されている。(井上 2000、山下・松岡 2006、相馬 2011、鈴木 2012) さらに、教師を対象とした報告 (藤原ら 2007) もみられる。

大学生を対象とした研究では、質問紙や指尖皮膚温を用いたリラクゼーション効果の検討が行わ

れている。(宮松ら 2004, 福田・日高 2004, 北村・日高 2005, 鷗木 2008, 松井 2011)。

動作法は、1965年に当時九州大学教育学部教授であった成瀬悟策によって脳性まひ児の動作改善法として考案・開発された動作訓練から発展したものである。(池田 1989)

動作訓練は、脳性まひ児の動作の改善だけにとどまらず、身体への気づきや身体の体験を通してここにも変容をもたらすことがわかってきた。動作法の本質的な目的は、子ども自身が自分の身体と向かい合い能動的に自分の身体に関わっていくことによって、身体と心を、自己の主體的な活動として体験できるようにすることである。受動的態度を旨とする自律訓練法とは異なるところである。また動作法では、身体の体験や動作課題の解決へ向けての様々な努力の体験を指導者と共有することによって、他者とのコミュニケーションが深まり、発達促進的・治療促進的に働くことが報告されている(今野 1997)。自律訓練法が、名前に示されている通り、基本的には自分自身で行う方法であり、Shultzは「自律性基本原則」として、治療者は患者が練習している時には完全に黙っていることが必要であり、公式を声に出して指導したり、他者暗示的に行うことを戒めている(笠井 2012) こととは、対称的である。

動作法も、今日では、脳性まひ児の動作の改善を促す指導法としてだけでなく、自閉症児や多動児の行動改善や重度の障害児に対する発達援助の方法としても用いられたり、神経症や統合失調症の人などの心理療法としても用いられるようになった。さらには、スポーツ心理学の領域や健康心理学の領域でも重視されるようになってきている。(今野 1997)

児童・生徒を対象とした報告では、障害児に個別指導したものが多いが(香野 2004, 船橋ら 2004, 余吾ら 2004, 野口・天野 2002, 樋口・山内 2001, 清水・小田 2001, 笹川ら 2000など)、富永・山内(1999)、山中・富永(2000)は、動作法を応用したりラクセーションの練習を生徒同

士ペアで行うことによって、ストレスの改善と他者理解の促進を試みている。さらに今野(2000)は、小学校の教師に対して動作法によるボディワークの体験学習を行い、教師間のコミュニケーションの改善や児童理解および児童援助の改善について検討している。

先に述べたように、自律訓練法と動作法、それぞれの効果について生理学的指標や質問紙を用いたの研究報告や、両者を併用した事例報告(榎原 2007, 米川 2014)はあるが、自律訓練法と動作法による効果を比較検討した研究はみられない。そこで、本研究では、健常大学生の自律訓練法と動作法を体験する前後での気分の変化をPOMS短縮版を用いて調べることで、自律訓練法と動作法の単回施行での気分変化への即時的効果を知ることと、両者を比較検討し、より効果的に技法を使い分けることができることを目的とする。

II 研究方法

1 対象と時期

文教大学教育学部心理教育課程の選択科目「心理療法」を2016年春学期に履修し質問紙調査に同意が得られた学生のうち、第1回目(自律訓練法)と第3回目(動作法)の授業の両方に出席した3,4年生65名(男子19名, 女子46名)を対象とした。

2 手順

(1) 質問紙の内容

1) 日本版POMS短縮版

McNair, Lorr & Dropplemen (1992)が開発したProfile of Mood State (以下POMS)を横山(2005)が日本語短縮版として作成した質問紙を使用した。30項目からなり、一時的な気分、感情の状態を評定することができる。「緊張-不安(Tension-Anxiety: TA)」「抑うつ-落ち込み(Depression-Dejection: D)」「怒り-敵意(Anger-Hostility: AH)」「疲労(Fatigue: F)」「混乱(Confusion: C)」「活気(Vigor: V)」の6つの気分尺度を同

時に評価することが可能である。

2) その他の質問

- ①自律訓練法（動作法）を今回の授業で習う前にはどの程度知っていたか
- ②自律訓練法（動作法）に興味を持ったか。
- ③重感（リラックス感）が得られたか。
- ④感想

(2) 自律訓練法

普通教室にて「心理療法」第1回目の授業時に行った。30分程度、自律訓練法の歴史や方法、作用機序、対象（禁忌）、効果などについての講義を行った後、POMSへの回答を求めた。

受講生をひとつ置きに着席させ、禁忌な症状がないか確認し、衣服に締め付ける物があれば楽にするように指示した。室温を調節しカーテンを閉め、部屋の照明を薄暗くし、単純椅子姿勢を取り軽く目を閉じるように指示した。

筆者がマイクを使い公式を唱えるので後に続いて心の中で唱えるよう伝え、背景公式「気持ちが落ち着いている」を復唱できる程度の間をとって3回唱えた後、第一公式「右腕が重たい」「左腕が重たい」「両腕が重たい」「右脚が重たい」「左脚が重たい」「両脚が重たい」「両腕両脚が重たい」を各2回ずつ唱えた。各公式の間には、背景公式を一度唱えた。公式終了後15秒間沈黙した後、消去動作の声かけをした。

2回目も上記の手順で訓練を行った後、3、4回目は、教員は唱えず、各自心の中で同様に唱え、終わったら消去動作をするように指示した。

消去動作が全員できたことを確認し、教室の照明を明るくし、POMSとその他の質問への回答を求めた。

(3) 動作法

普通教室にて「心理療法」第3回目の授業時に行った。30分程度、動作法の歴史や方法、作用機序、対象（禁忌）、効果などについての講義の後、筆者が解説をしながら、肩へのとけあい動作

法（今野 1997）のデモンストレーションを行った。その方法は、被援助者に最近の心身の状態等をききラポールを形成したのち、椅子に座った被援助者の後から、被援助者が落ち着く手の位置を聞きながら肩に手を当て位置が決まったら、「ピター」と言いながら3、4秒静かに押した後、手のひらを離さずに「フワッ」と言いながら、4、5秒の時間をかけてゆっくりとその力を緩めることを5回繰り返した。肩を押す強さは、心地よい強さとなるよう援助者・被援助者間で声を掛け合うこととした。

学生をランダムに二人一組にさせ、援助者と被援助者の役割を交代しながら行うよう指示した。

それぞれ5回を3セットずつ行ったあと、POMSおよびその他の質問への回答を求めた。

Ⅲ 結果と考察

1 認知度・体感・興味

(1) 認知度

「今回の授業で習う前にはどの程度知っていたか」について5件法で回答を求めた。

自律訓練法については、「全く知らない」38.6%、「名前しか知らない」47.4%、「名前と内容を少し知っている」12.3%、「だいたい知っている」0%、「体験したことがある」1.8%であった。

一方、動作法については、「全く知らない」56.9%、「名前しか知らない」32.3%、「名前と内容を少し知っている」3.1%、「だいたい知っている」1.5%、「体験したことがある」6.2%であった。

知っている学生も、自律訓練法を体験したことがある学生が個人的カウンセリングで体験したことを除けば、大学で選択した授業で聞いたり体験したとのことであった。

自律訓練法、動作法とも8割以上の学生がどのようなものかを知らなかったことから、一般には、あまり知られていないことが伺えた。

(2) 体感

自律訓練法によって重感が得られたかを、教員

が公式を唱えた時と、自分で公式を唱えた時とで聞いた。

教員が公式を唱えた時は、重感を感じられた者96.9%、感じられなかった者3.1%であった。自分で公式を唱えた時は、感じられた者72.3%、感じられなかった者27.7%であった。

通常、毎日訓練を行うと、重感は一週間ではほぼ半数の練習者が、三週間以内で9割の練習者が習得する（佐々木 1976）という。初回の訓練で集団施行であっても、教員が唱えた時、9割以上の者が重感を感じたというのは想像以上に高い割合であった。また、重感が最初からわかる人は、一般に被暗示性が高い（佐々木 1976）と言われているが、今回は、体験前の講義（効果の知的理解）、教員－学生という関係性や集団での施行がより被暗示性を高めた可能性も考えられた。

自律訓練法については、動機づけやコンプライアンスの問題が指摘されている（三島 2000, 首藤・坂井 2009, 松原 2012）が、良好な関係性が築けたなら、まずはその関係の中で体験してみて何らかの変化を感じられることが、一つの動機づけに繋がるものと思われた。

今回の体験の順番としては、教員が唱えた後、自分で公式を唱えたので、訓練効果を考えると、自分で公式を唱えた時の方が重感を感じられた者が増えても良いはずだが、教員が唱えた時の方が重感を感じられた者が多かったことから、教員－学生という関係性の影響が考えられた。

また、感想からは、「自分で唱えていると、公式を唱えることに意識がいつてしまい、受動的注意集中状態になりにくい」という記述が複数の者に見られた。

佐々木（1976）は、「適当な時期に自分だけで練習をするように心がけるべきではあるが、指導者の声をテープに吹き込んでもらって帰り、それを聞きながら練習しても良い」と述べている。自分で唱えるのでは重感が得られづらい者は、信頼できる他者の声で公式を吹き込んだものを聴きながら練習を続けてみるのも、コンプライアンスが

上がる可能性が考えられた。一方、自分で唱えた時の方が重感を感じられた者は、「自分のペースで唱えられる」「静かな方が良い」などの感想があり、特に初回は動機づけにもつながるため、各人にあった方法の選択肢を広げることの重要性が示唆された。

とけあい動作法では、リラックス効果を感じられた者は84.6%、感じられなかった者は15.4%であった。動作法でも初学者同士の援助によって、初回でも8割以上の者が、効果を感じていた。

二人組は、ランダムに組み合わせたが、身体的接触を伴うため、感想を見ると、仲の良い者とそうでもない者、同性か異性か、声のかけ方や力の入れ方抜き方など、援助者の技術のばらつきもあるが、人間関係や相性によるところも大きいようであった。

自律訓練法、とけあい動作法ともに、施行の前段階として、信頼関係作りが重要であると思われた。

（3）興味

体験後、興味を持ったかについて5件法で回答を求めた。

自律訓練法については、「1. 全くない」1.8%、「2. あまりない」1.8%、「3. どちらともいえない」5.3%、「4. 多少ある」64.9%、「5. かなりある」26.9%であった。

動作法については、「1. 全くない」1.5%、「2. あまりない」6.2%、「3. どちらともいえない」4.6%、「4. 多少ある」60.0%、「5. かなりある」27.7%であった。

自律訓練法、動作法とも、9割前後の者が、体験後に興味を持ったことから、リラクゼーションの具体的な方法を知らずにいる者が多く、学校教育などにおいて知識を得たり体験する機会を提供することの必要性が感じられた。

2 体験後の気分変化

（1）自律訓練後の気分の変化

自律訓練法の体験による気分の変化を調べるために、POMS短縮版の6つの下位尺度の体験前後の得点について t 検定 (paired t -test) を行った結果を表1に示した。その結果、自律訓練法体験後は、緊張-不安、抑うつ、疲労、混乱、怒り-敵意の得点は有意に減少した ($p<.01$)。しかし、活気については有意な変化はみられなかった。すなわち、自律訓練法の単回施行においては、身体的なリラックス感(重感)のみならず、緊張・不安、抑うつ、疲労、混乱、怒り・敵意などに改善がみられ、落ち着いた穏やかな気分になることが確認された。

女子大学生58名を対象として集団で自律訓練法を施行しPOMSにおいて前後の気分を調べた鶴木(2008)の先行研究では、緊張・不安、抑うつ、疲労、混乱、怒り・敵意には有意な改善が見られたが、活気については有意に悪化したと報告されている。

従って、リラックスして、眠りにつきたい時や穏やかに過ごしたい時などに、自律訓練法は効果的であるが、勉強や発表など活発に活動したい時には十分な効果が得られない可能性も考えられた。

(2) 動作法体験前後の気分変化

動作法の体験による気分の変化を調べるために、POMS短縮版の6つの下位尺度の体験前後の得点について t 検定 (paired t -test) を行った結果を表2に示した。その結果、動作法体験後は、緊張-不安、抑うつ、疲労、混乱、怒り-敵意の得点は有意に減少し、活気は増加した ($p<.01$)。

大学生14名を対象として、とけあい動作法前後での気分変化をPOMSを用いて調べた今野・上杉(2003)の先行研究では、抑うつ-落ち込みと緊張-不安については、有意差がみられたが、活動に関しては有意差が見られなかったと報告されている。対象人数や施行方法の違いによる可能性が考えられるが、本研究の結果からは、動作法の単回施行においても、身体的なリラックス感のみならず、緊張-不安、抑うつ-落ち込み、疲労、混乱、怒り-敵意、および活気に改善がみられ、穏やかで活発な気分になることが確認された。従って、集団での活動や発表をする前などには、自律訓練法より動作法を行うことが効果的であると考えられた。

ならず、緊張-不安、抑うつ-落ち込み、疲労、混乱、怒り-敵意、および活気に改善がみられ、穏やかで活発な気分になることが確認された。従って、集団での活動や発表をする前などには、自律訓練法より動作法を行うことが効果的であると考えられた。

(3) 自律訓練法と動作法による気分変化の違い

自律訓練法と動作法の体験による気分変化をさらに明らかにするために、まずPOMS短縮版の6つの下位尺度の体験前の得点について、自律訓練法と動作法で t 検定 (paired t -test) を行った結果、有意差は見られなかった。すなわち、体験前は同じような気分状態であったといえるだろう。次に、POMS短縮版の6つの下位尺度の体験後の得点について、自律訓練法と動作法で t 検定 (paired t -test) を行った。その結果、緊張-不安以外の下位尺度で有意差がみられ、動作法の方が有意に、抑うつ-落ち込み、混乱、怒り・敵意 (以上 $p<.05$)、疲労 ($p<.01$) の得点は低く、活気の得点は高かった ($p<.01$)。すなわち1回のみの体験によって、自律訓練法、動作法とも、緊張感や不安感を改善するには同程度に有効であるため、常に援助者を必要とする動作法と違い一人でも施行できる自律訓練法の利便性が高いと思われるが、抑うつ-落ち込み、混乱、怒り-敵意、活気の改善には、動作法の方がより効果的である可能性が示唆された。

表1 自律訓練法体験前後でのPOMS得点の変化

	体験前平均値 (SD)	体験後平均値 (SD)	t値
T-A (緊張-不安)	3.75 (3.81)	1.14 (2.52)	6.15**
D (抑うつ-落ち込み)	2.31 (3.10)	1.03 (1.84)	3.92**
A-H (怒り-敵意)	1.23 (2.47)	.25 (.61)	3.67**
F (疲労)	5.28 (4.03)	2.98 (2.77)	5.56**
C (混乱)	6.29 (3.45)	4.03 (2.31)	7.11**
V (活気)	6.85 (3.82)	6.14 (4.31)	1.19
TMD (総合感情障害)	12.02 (15.48)	3.29 (9.96)	11.80**

** $p < .01$

表2 動作法体験前後でのPOMS得点の変化

	体験前平均値 (SD)	体験後平均値 (SD)	t値
T-A (緊張-不安)	3.91 (4.28)	.95 (1.58)	6.95**
D (抑うつ-落ち込み)	1.89 (2.75)	.52 (1.05)	5.23**
A-H (怒り-敵意)	.86 (1.48)	.08 (.41)	4.80**
F (疲労)	4.58 (4.28)	1.74 (2.09)	7.15**
C (混乱)	5.60 (3.29)	3.29 (1.91)	7.54**
V (活気)	6.20 (3.79)	8.48 (4.52)	-4.66**
TMD (総合感情障害)	10.65 (14.76)	-1.89 (8.27)	10.07**

** $p < .01$

5 おわりに

大学の授業で、自律訓練法と動作法の講義と体験を行い、研究の趣旨について理解と同意の得られた学生65名を対象として、各体験の前後にPOMS短縮版を中心とした質問紙への回答を求めた。

自律訓練法、動作法とも、80%以上の学生がどのようなものか知らなかったが、70～90%の学生が単回の施行で身体的なリラクゼーション効果を感じ、90%前後の学生が体験後に興味を持ったと回答していた。

これらのことから、リラクゼーションの具体的な方法を知らずにいる者が多く、学校教育などにおいて知識を得たり体験する機会を提供することの必要性が感じられた。

体験前後でPOMS短縮版の下位尺度の得点についてpaired t-testを行ったところ、自律訓練法・

動作法とも、体験後、緊張-不安、抑うつ-落ち込み、疲労、混乱、怒り-敵意の項目で有意な改善がみられ、動作法ではさらに活気も有意に改善することが示された。これらの特徴を踏まえ、各自のリラクゼーション法に対する親和性や援助者や指導者との関係性、時や場面により選択できるように、複数のリラクゼーション法を教示しておくことの重要性が示唆された。

なお、今回の研究では、講義形式の授業のみを行う対照群を用意したり、自律訓練法において公式を教員が唱える場合と自分で唱えた場合の気分変化の比較、動作法において援助者の習得度や援助者・被援助者の関係性を統一することなどができなかったため、今後の課題としたい。

引用文献

- 藤原忠雄・松岡洋一・松岡素子 (2007) 教師のストレスとストレス対処について, 自律訓練研究, 27, 35-43.
- 福田和久・日高三喜夫 (2004) 自律訓練法・標準練習の練習中における心理的・身体的反応に関する検討, 久留米大学心理学研究, 3, 113-123.
- 土生環 (1994) 自律訓練法が走行したチックを伴う登校拒否の一症例, 自律訓練研究, 14, 43-50.
- 秦政春 (1991) 教師のストレスに関する調査研究 (1), 福岡教育大学紀要, 40, 79-146.
- 樋口陽子・山内隆久 (2001) 脳性まひ児の身辺処理課題における動作法の適用: 中学部生徒の事例について, 特殊教育学研究, 38 (5), 87-97.
- 池田勝昭 (1989) 動作訓練の歴史と展望, 翔門会編, 動作とこころ—成瀬悟策教授退官記念シンポジウム, 九州大学出版会.
- 井上忠典 (2000) 教育領域における自律訓練法の適用, 現代のエスプリ, 396, 158-166, 至文堂.
- 笠井仁 (2012) 自律訓練法の歴史と発展, 心身医学, 52 (1), 12-18.
- 北村誠一郎・日高三喜夫 (2005) 自律訓練法・標準練習のリラクゼーション効果に関する検討, 久留米大学心理学研究, 4, 135-142.
- 今野義孝 (1997) こころもからだもいきいき「癒やし」のボディワーク, 学苑社.
- 今野義孝 (2000) 動作法のボディ・ワークによる教師間のコミュニケーションと児童理解の促進, 教育学部紀要, 34, 3-13.
- 今野義孝・上杉喬 (2003) 懐かしさの感情体験に及ぼす動作法による快適な心身の体験の効果—脳波の快適度と感情イメージ尺度による検討一, 人間科学研究, 25, 63-72.
- 香野毅 (2004) 自閉症障害を持つ子どもへの動作法適用について, 静岡大学教育学部研究報告, 人文・社会学篇, 55, 197-207.
- McNair, D. M., Lorr, M. & Dropplemen, L. F. (1992) Profile of Mood States. San Diego. Educational and Industrial Testing Service.
- 松井智子 (2011) 性格特性を統率した場合の自律訓練法によるリラクゼーション効果, 生老病死の行動科学, 16, 19-28.
- 松岡素子 (2000) こどもへの適用, 現代のエスプリ, 369, 59-68, 至文堂.
- 松原秀樹 (2012) 自律訓練法の基本的な技法と工夫されてきた技法, 心身医学, 52 (1), 19-24.
- 三島徳雄 (2000) わが国における自律訓練法の適用の現状, 現代のエスプリ, 396, 128-139, 至文堂.
- 宮松直美・祖父江育子・松田宣子・早川和生・上羽康之 (2004) 高ストレス状態の大学生における自律訓練法によるストレス過程の変化, 神大保健紀要, 20, 11-20.
- 文部科学省 (2015) 平成26年度公立学校教職員の人事行政状況調査について, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1365310.htm. (参照: 2016.10.26.)
- 成瀬悟策 (1959) 催眠面接の技術, 誠心書房.
- 野口佳子・天野ちさと (2002) 動作法によるボディイメージの変容と認知の変容との関係について: 知的障害児Aへの実践を通して, 大阪教育大学紀要, 52 (1), 85-91.
- 岡和孝・小山央 (2012) 自律訓練法の心理生理的効果と心身症に対する奏功機序, 心身医学, 52 (1), 25-31.
- 榊原雅人 (2007) バイオフィードバックを介した心理面接, バイオフィードバック研究, 34 (2), 23-30.
- 笹川えり子・小田浩伸・藤田継道 (2000) ダウン症児・自閉症児とその母親との相互交渉に及ぼす動作法の効果, 特殊教育学研究, 38 (1), 13-22.
- 佐々木雄二 (1976) 自律訓練法の実際—心身の健康のために—, 創元社.
- 清水謙二・小田浩伸 (2001) 自閉症生徒におけるパニックの軽減に及ぼす動作法の効果: 学校および家庭におけるパニックの頻度の変化, 特殊教育学研究, 38 (5), 1-6.

- 相馬花恵・細川房子・近藤育代・辻真・岡崎崇・
笹川智恵美・甲斐正和（2011）児童に対する自
律訓練法の適用とその効果：視覚的イメージ
を使って，日本教育心理学会総会発表論文集，
50, 137.
- Stetter F, Kupper S (2002) Autogenic training
: a meta-analysis of clinical outcome studies,
Appl Psychophysiol Biofeedback, 27, 45-98.
- 鈴木久子（2012）小学生に適用した自律訓練法の
皮膚表面温度とストレス軽減に及ぼす影響，バ
イオフィードバック研究，39（2），69-76.
- 鈴木聡志（1990）受験によるストレスに自律訓練
法を適用した事例，自律訓練研究，11, 16-21.
- 首藤祐介・坂井誠（2009）わが国における自律訓
練法の適用と問題，中京大学心理学研究・心理
学部紀要，8（2），43-47.
- 富永良喜・山内寛（1999）動作とイメージによる
ストレスマネジメント教育—展開編—，北大路
書房.
- 鶴木恵子（2008）神経症傾向者に対する効果的な
リラクゼーション法の検討—コラージュ制作と
自律訓練法の比較—，十文字学園女子大学人間
生活学部紀要，6, 197-207.
- 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—，北大路
書房.
- 山下美加・松岡洋一（2006）学校教育領域におけ
る自律訓練法の効果とその持続，自律訓練研
究，26, 25-33
- 余吾美由紀・香野毅・徳永光真（2004）知的障害
養護学校在籍生徒の姿勢および動作法を用いた
指導について，静岡大学教育実践センター紀
要，10, 105-115.
- 横山和仁（2005）POMS短縮版手引きと事例解
説，金子出版.
- 米川勉（2014）学校カウンセリングにおける自己
弛緩の修得により自己コントロールを高める動
作アプローチ：動作法と自律訓練法の組み合わ
せにより緊張場面への対応を改善した事例をも
とに，臨床動作研究，19, 13-24.