

情動焦点型対処行動獲得のための心理教育に有効なコンテンツの探索

山本 奨*, 菊地 亜矢子**・阿部 尚史**・石田 克幸**・伊藤 汐里**
川村 一真**・佐々木 良一**・所 慎一郎**・熊谷 美智子**, 田村 忠*
(令和3年2月19日受理)

YAMAMOTO Susumu, KIKUCHI Ayako, ABE Naoshi, ISHIDA Katsuyuki, ITO Shiori,
KAWAMURA Kazuma, SASAKI Ryoichi, TOKORO Shinichiro, KUMAGAI Michiko, TAMURA Tadashi

Searching for Contents Effective for Psychoeducational Programs that Develop Emotion-Focused Coping Behavior

要 約

本研究は、情動焦点型対処行動による気分転換を生徒に獲得させるにあたり、これを促進し、あるいは阻害する心理教育プログラムのコンテンツを、検証授業を通して探索することを目的としたものである。中学生271名を対象に検証授業が実施され、そこで得られた各コンテンツの効果に関し重回帰分析を用いて検討した。検証授業は、事前の気分転換の自信の高低に関わらず、有効に機能したことが確認された。コンテンツの効果としては、自らが選択した情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度が有効なものであることが明らかとなり、個人作業や話し合い活動で得られた対処行動の数は有効ではなかった。一方、実践場面を意識させてその対処行動の実践の可能性を問うことは、本研究においては負の影響を与えることが示された。

問題と目的

自殺対策基本法及び文部科学省(2018, 2020)並びに文部科学省・厚生労働省(2018)は学校教育に自殺予防教育の実施を求めている。ストレスマネジメント教育や援助要請行動の促進などの心理教育プログラムの提供は、この要請に応えるものだと言われている(山本, 2019など)。

ストレスマネジメント教育は、ストレスラーの知覚、ストレス反応の自覚、認知的評価の調整、対処行動の工夫の4側面からアプローチされることが多い(山本, 2014; 山本・大谷, 2015, 2016; 山本・大谷・信夫ら, 2017; 山本・佐藤・有谷ら, 2020など)。4側面の一つの意図的な工

夫である対処行動は、情動焦点型対処行動と問題焦点型対処行動に分類される。情動焦点型対処行動とは、ストレスラーへのアプローチを一旦棚上げし気分転換を図ることであり、問題焦点型対処行動とは自らに負荷を与えるストレスラーそのものやその環境に働きかけ事態の改善を図る取組である。また、両者は必ずしも行動化する必要はなく、イメージを持つだけで有効に機能することも知られている。

経験的には、情動焦点型対処行動も問題焦点型対処行動のいずれも有益であり、また日常取り組まれていることであるにも関わらず、山本(2014)や山本・大谷(2015)は小学生・中学生・高校生を対象としたストレスマネジメント教育

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

において、ストレス反応の軽減やストレス対処の自信の向上に有益なのは、問題焦点型対処行動のイメージのみであり、情動焦点型対処行動は有効に機能しないことを報告している。ここでは、児童生徒自身や話し合い活動を通して考えることができた対処行動の数や種類などその量的変数が用いられていた。

それにも関わらず、学校教育における対処行動に関する教育は情動焦点型対処行動に偏る傾向がみられるとの指摘がある(山本, 2014)。加えて児童生徒は、問題焦点型対処行動の想起は、児童生徒にとって困難なものであり、情動焦点型対処行動を思い浮かべることは容易だとの報告がされている(山本, 2014; 山本・大谷, 2015など)。

この知見と現状を踏まえると、ストレスマネジメント教育を行うにあたり、児童生徒が容易に想像することができ、しかも実際の学校教育においても多用されている情動焦点型対処行動の扱いを改善する必要があると考えられる。有益な心理教育プログラムを開発または改善するためには、情動焦点型対処行動を有益に機能させる、数や種類以外のコンテンツを発見する必要がある。

そこで、本研究では、情動焦点型対処行動による気分転換を生徒に獲得させるにあたり、これを促進し、あるいは阻害する心理教育プログラムのコンテンツを、検証授業を通して探索することを目的とする。これにあたり、まずは対処行動のレパトリー拡大プログラムや認知の再構成プログラムなど、学校教育で利用可能な心理教育が比較的多く開発されている中学生を対象に追究することとする。

方法

1. 検証授業

(1) 検証授業のねらいと概要

本「情動焦点型対処行動に関する心理教育プロ

グラム」は当該中学校の特別活動に位置づけられた1コマ(50分)の授業として、小中高等学校及び特別支援学校の現職の大学院生により検討され、特別支援学校以外の現職の大学院生により、学級ごとに実施された。

授業の目的は、生徒に有益な情動焦点型の対処行動を獲得させることであり、「ストレスを感じたときにできる、気分を換える工夫の仕方を知り、意図的に工夫しようとすることができる」ようになることとした。中学生に対しては「ストレスを感じたときにできる、自分なりの工夫を見つけよう」との表現で目標を提示した。

展開の要点は(i)ストレスへの対処方法に關しワークシートを用いて個人で考える、(ii)それを基にグループで紹介し話し合いをする、(iii)この過程で得られた情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度について点検する、(iv)実践場面をイメージしその般化を図るの4点であった。情動焦点型の先行研究では(i)の個人作業も、(ii)の話し合い活動も有効にはたらかないことが示されていたことから、ここではその再現及び(iii)と(iv)の効果の検討が中心的な課題となった。

(2) 検証授業の展開

授業はAppendix 1に示した指導案に沿って実施された。授業ではAppendix 2に示したワークシート及び次節の調査材料の一部となるアンケート用紙を配付した。授業の展開の要点を下に示す。

(ア) ストレスモデルの説明

ストレス反応が起こった時の体や心の状況、その状況になったときの2つの対処方法(気分を変える工夫・問題を解決する工夫)について、説明を行った。その際、常に問題を解決できる工夫ができるとは限らないため、今回は気分を変える工夫に焦点を当て、授業で取り扱うことを全体で確認した。

(イ) 気分を変える工夫を増やす

まず、自分で普段行っている気分を変える工夫について考えさせた。次に、自分では思いつかなかった気分を変える工夫を増やすことを目的とし

て、グループごと、全体で共有した。その際、ワークシートに自分が思いつかなかった工夫について、記入させた。

(ウ) 具体的な場面を想定して気分を変える工夫を選ぶ

グループ、全体で共有して増えた気分を変える工夫の中から、実際に自分ができそうな工夫に丸をつけさせた。その後、「もし自分が苦手とする定期テストを控えていたら」という具体的な場面を例に出し、定期テスト1週間前、5分前という状況において、丸をつけた中からどの工夫を選ぶか、なぜその工夫を選んだかという理由を記入させた。

(3) 検証に係る事項

実施時期：2020年11月

実施対象：中学校1・2年生280名

授業実施者：この心理教育プログラムを作成した小中高等学校の教員7名が、その在籍校以外の中学校で実施した。なお、その全員が当該検証授業の2週間前に、同様のテーマと内容による小学校向け心理教育プログラムの実施を経験していた。

測定手続き：授業実施者によって、授業の前後に下の調査材料を用いて情報が収集された。

調査材料：用いた調査材料は以下の5点であった。

(ア) 情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信（事前／事後）

「あなたは、ストレスを感じたとき、気持ちを切りかえることがどれくらいできますか？」

の間に、「できない(1)」から「できる(5)」までの5段階で回答を求めた。

(イ) 自身で思いつくことができた情動焦点型対処行動の数

「自分で考えた気分を変える工夫」の教示をワークシートに示し、そこに記入された数を授業終了後に授業実施者がカウントした。

(ウ) 話し合いで増やすことができた情動焦点型対処行動の数

「友人から聞いた気分を変える工夫」の教示をワークシートに示し、そこに記入された数を授業

終了後に授業実施者がカウントした。

(エ) 生徒に実践場面を想起させた場合に、自身が実施可能だと判断した情動焦点型対処行動の数

定期テストの1週間前とテスト開始5分前を想起させ、「今日の授業を通して、自分が選んだ気分を変える工夫」の教示をワークシートに示し、1週間前と5分前のそれぞれで「自分が選んだ理由」と「その工夫を選んだ理由」を記述させた。その上でそこに記述した情動焦点型対処行動の中で、「自分自身が実施できると思うもの」に○印を付けさせた。そこに印された○の数を授業終了後に授業実施者がカウントした。

(オ) 自らが選択した情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度

「あなたは、自分で選んだ気分を変える工夫が気に入っていますか」の間に「気に入っていない(1)」から「とても気に入っている(5)」までの5段階で回答を求めた。

結果と考察

271名から回答が得られ分析に用いられた。有効な回収率は96.79%であった。

1. 情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信

まず、本プログラムが目的通りに機能し、生徒に有益な情動焦点型の対処行動を獲得させることができたかを検証するために、調査材料の「(1) 情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信」の事前と事後の変化を検討することとした。その際、同種の心理プログラムが全員に同じように機能するとは限らないとの指摘を参考に(山本, 2020など)、事前の回答の高低により4群を設けた。これに際し、回答が少数であった自信がないことを表す回答である「1」と「2」はこれを合併させた。各群についてはここでは「最高群」「高群」「低群」「最下点群」と呼ぶこととする。その上で、群要因×事前事後要因の4×2の2要因混

Table 1 情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信

群	事前		事後	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
最高群	4.951	0.000	4.951	0.309
高群	4.060	0.000	4.885	0.320
低群	0.000	0.000	4.246	0.549
最下点群	0.000	0.404	4.060	0.734

合計画の分散分析を行うこととした。各条件の平均と標準偏差を Table 1 に示した。

分析の結果、交互作用が有意であったので ($F(3,267)=199.42, p<.01, \eta_p^2=0.6914$)、水準毎の単純主効果を検討することとした。その結果、当然であるが事前における群要因が有意であり ($F(3,267)=2332.27, p<.01$)、Holm 法による多重比較の結果、これも当然であるが 4 水準間に有意な差があった ($MSe=0.0506, p<.05$)。そして、事後における群要因についても有意であり ($F(3,267)=2332.27, p<.01$)、Holm 法による多重比較の結果、「最高群」と「高群」には有意な差はなくなり、また「低群」と「最下点群」との間にも有意な差はなくなった。それ以外の関係では全て有意差が残り、事前の高低がそのまま反映されることとなった ($MSe=0.2898, p<.05$)。

また、各群における事前事後要因は、「最高群」のみがその天井高から有意でなく、他はいずれも有意で事後の方が向上した(「最高群」: $F(1,267)=0.52, ns$), 「高群」: $F(1,267)=170.60, p<.01$), 「低群」: $F(1,267)=338.66, p<.01$), 「最下点群」: $F(1,267)=1118.48, p<.01$)。

以上の結果から、本プログラムは目的通りに機能したことが確認された。その中でも、「最下点群」の成長は著しいものであった。本プログラムが「最下点群」に一層有効にはたらくとも考えられるが、「最下点群」は元々の自己評価が低い集団であり、本プログラムが、情動焦点型対処行動の獲得そのものではなく、厳しい自己評価の緩和に有益にはたらいた可能性も否定できなかった。これについては検討すべき課題として残された。

2. 情動焦点型対処行動の獲得に有益に機能した授業のコンテンツ

次に、本プログラムを有効に機能させたコンテンツと機能を阻害したコンテンツを重回帰分析により検討することとした(表2)。展開の要点は先述のとおり、(i) ストレスへの対処方法に関しワークシートを用いて個人で考える、(ii) それを基にグループで紹介し話し合いをする、(iii) この過程で得られた情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度について点検する、(iv) 実践場面をイメージしその般化を図るの4点であった。これらは、調査材料に示した「(イ) 自身で思いつくことができた情動焦点型対処行動の数」(表では『個人作業数』)、「(ウ) 話し合いで増やすことができた情動焦点型対処行動の数」(表では『話し合い活動数』)、「(エ) 生徒に実践を想起させた場合に、自身が実施可能だと判断した情動焦点型対処行動の数」(以下と表では『実践可能数』)、「(オ) 自らが選択した情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度」(以下と表では『嗜好の適合度』)の各変数に相当する。これらを独立変数とし、調査材料の「(ア) 情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信」(表では『情動焦点型対処行動の自信』)の事後の測定結果を従属変数とした。ただし、従属変数は同じ問となる事前の測定に影響されることが予想されることから、この影響を排除して促進要因と阻害要因を明確に検討するために、事前の「(ア) 情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信」を独立変数として投入することとした。併せてここでは学年要因についても検討しないことから、これも独立変数として投入

