

「自分の強みを探して活かす」心理教育グループプログラムの デザインおよびその効果の検討 —ストレンクス・スイッチを目指して女子大生を対象に—

Toward Strength Switch :

Designing and examining the effectiveness of a psychoeducational
group program to “find and apply personal strengths”

寺上 愛香

跡見学園女子大学大学院
人文科学研究科臨床心理学専攻

AikaTeraue

Division of Clinical Psychology, Graduate School
of Humanities, Atomi University

宮崎 圭子

跡見学園女子大学

Keiko Miyazaki

Atomi University

要 約

本研究は、女子大生を対象に、強みに着目した「自分の強みを探して活かす」心理教育グループをデザインすること、およびその効果を検討することを目的とした。Furr (2000) の6ステップモデルをもとにプログラムをデザインした。研究対象者は、X女子大学生であり、実験群11名、統制群12名であった。本プログラムは、強みテスト（簡略版VIA）（宇野，2014）に回答し自分の強みを知った上で、これまでの成功体験・失敗体験をそれぞれ書き出し、どの強みがどのように活かされていたか、もしくは、どの強みをどのように活かせば成功に導けたかについて検討するよう指示した。事前事後の評価には、ポジティブ感情尺度（伊藤・宮崎，2012）を用いた。従属変数をポジティブ感情、ポジティブ感情尺度の4つの下位尺度、および各質問項目、独立変数を群および時期とした、2要因の分散分析（混合計画）を行った。その結果、「勇敢な-臆病な」「しっかりした-たよらない」などの4つの質問項目においてポジティブな方に高くなった。中でも下位尺度の「健全な闘争」に含まれる項目においてやや大きな変化が見られ、研究対象者は強みを知ることで健全なポジティブな闘いモードに変容したのではないかと考察した。本研究の限界として、フォローアップの効果の測定を検討すること、1回限りのプログラムではなく複数回から構成されるプログラムを検討することも必要であるかもしれないと考察した。

【Key Word】 ストレンクス・スイッチ，心理教育プログラム，女子大生，効果検討

I. 問題と目的

近年、心理学においてポジティブ心理学が注目されている。従来の心理学は精神障

害の治療等ネガティブな事に重点を置き、知見を積み重ねてきた。しかし、1998年に Seligmanが従来の心理学はネガティブな側

面に偏りすぎていると指摘した。人間の長所や強みなどポジティブな側面にも焦点を当てることが大切であると主張し、Seligmanはポジティブ心理学を提唱した。それ以降、ポジティブ心理学は欧米を中心に急速に発展してきた（安ら，2021）。

また、ポジティブ心理学の研究分野の一つとして、「強み（Strengths）」の研究が行われている。強みの定義は様々であるが、広義の強みとしてはWood et al. (2011) による「人が活躍したり最善を尽くすことを可能にさせる特性」という定義がある。一方、Park et al. (2004) は、性格特性的強み（Character Strengths: CS）を「思考、感情、行動に反映されるポジティブな特性」と定義し、Peterson & Seligman (2004) は、6つの普遍的な美徳（virtues）と24のCSについて整理している（阿部・石川，2016）。

また、Waters (2017) によると、私たち人間は、脳に配線された4つの思考プロセスである「選択的注意」「ネガティブバイアス」「投影」「二元思考」によって、ネガティブなことに目がいくようにできている。そのため、Waters (2017) は、強みを積極的に探す「スイッチ」、つまり「強みスイッチ」に切り替えることが重要であることを主張した。強みスイッチを入れたからといって、4つの思考プロセスが、完全に消えるわけではないが、その4つの思考プロセスをコントロールすることは可能であると主張する。

菖蒲ら (2016) は、次のように調べている。国内では、心理教育への関心が高まっているものの、ポジティブな側面に注目した実践例はあまり多くない。ほとんどが

問題が起こることを前提とし、問題に対処できることが最終的な目的とされている心理教育が多い。従来の心理教育プログラムに、人の強みや能力等の持っている資源を伸ばす要素を加えることで、問題対処に留まらず更なる成長を促進できる可能性を述べている。彼女らは、ポジティブ心理学を用いた心理教育について海外の12の実践報告を概観し、その特徴を整理した。その結果、ポジティブ心理学を用いた心理教育は、①特定の問題対処スキルの習得を目的としていないこと、②抽象的な「概念」の理解を重視していること、③子どもに自分自身の体験と教わった「概念」を照らし合わせ考えさせる過程を設けていること、④子どもが既に持っている資質に注目させることの4つが特徴として挙げられた。これらの特徴が、ポジティブ心理学を用いた心理教育の重要な要素であると考察されている。

竹橋ら (2020) は次のように主張している。困難への挑戦心は、前向きな学習や精神健康を向上させるとともに、不確実な未来を生きる上で重要な資質である。しかし、わが国の子どもは先進諸国と比べて困難への挑戦心が低く、挑戦心の育成に焦点を当てた心理教育も開発されていない。そこで竹橋らは、ポジティブ心理学の24の人格的強み（Peterson & Seligman, 2004）に依拠し、強みの活用を促す介入の効果を検証することを目的とする研究を行った。高校生15人を対象に、ポジティブ心理学と人格的強みの講義を行った上で、強みの理解を促す小グループ活動（カルタ取り、強みの自己評価、強みシールによる強みの見える化、強み活用法の検討）を実施した。

活動の前後で、強みの理解、効力感、将来の希望などを7件法で測定した。その結果、活動後には活動前よりも、自己の強みの理解、強み活用の効力感、困難対処の効力感、将来の希望が向上した。効果量から、強みの介入は困難への挑戦心を育む上で特に効果的である可能性が示唆され、最後に、強みの心理教育の有効性について考察された。

伊住（2021）は、「道徳的強み」の自覚と活用を促すICC（Incorporated into a Cross-Curriculum）心理教育の開発と介入の意義や可能性について検討した。児童に短期間のキャラクター・ストレングス（Character Strengths：CS）活用介入を実践し、CSの自覚と活用を促すことでwell-beingを向上させることができるかを検討した。その結果、児童は自らのCSを自覚し、様々な方法で活用できることが明らかになった。また、CSを活用することで、well-beingが向上し、CSの活用を促されなくても自らCSを活用していることが示された。一方、CSの活用ができなかった児童やCSの活用に困難さを抱えていた児童も見られた。

藤原ら（2022）は、中学生を対象に「強み介入」のうち「強みとは何かを知り自覚すること」を取り入れたストレスマネジメント授業を実施し、強みの認識やストレス、そして学校適応感に及ぼす影響を検討した。中学3年生7クラス257人が参加した。統制群は質問紙のみを実施した。実施校が総合学習として取り組んでいる社会性や感情に関する授業の一環で実施し、1回50分の授業を、1週間に1回、1クラスにつき計2回行った。第1回は、ストレスと

は何かをテーマに、ストレスが生じる仕組み、認知（考え方のクセ）とは何かについての授業を実施。第2回は、自分の強みを知らうをテーマに、自分の強みを知り、強みの使い方についての授業を実施した。実施群と統制群を比較した結果、実施群のみに「強み認識度」の上昇と「ストレス反応」の減少が認められ、ストレスマネジメント教育の効果が示された。ストレス反応の減少には、特に第1回の授業内容が影響を与えたと考えられており、ストレス因子「無気力」の減少には、第2回の授業で自分の強みを自覚したことも影響した可能性があると考えられている。自分の強みを認識し、生活に生かしていく重要性を学んだことは、日常生活における意欲の向上に影響を与えたと考察されている。加えて、ストレス低減にも有効であることが示唆された。さらに、ストレスに関する知識や理解を促進させること、自己の強みを自覚して日常生活に活かしていくことは全ての児童生徒に必要なことであり、不適応予防の対策として学校現場で導入できるのではないかと考察している。

一方、公認心理師法（2015）第1章、第2条第1項～第4項では、公認心理師の業務が定義されている。第2条と第4項の条件は以下である。

第二条 この法律において「公認心理師」とは、第二十八条の登録を受け、公認心理師の名称を用いて、保健医療、福祉、教育その他の分野において、心理学に関する専門的知識及び技術をもって、次に掲げる行為を行うことを業とする者をいう。

四 心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと。

上記で見たように、我が国においても心理教育が法律の中の1つとして位置づけられたことは、重要なことである。

心理教育とは、予防・治療教育・発達・開発志向のアプローチをする広義での新しいカウンセリング形態である (Goldman, 1988; 岡林, 1997; Furr, 2000)。Furr (2000) は、心理教育グループが扱うコンテンツは沢山あるが、グループのデザインのプロセスには一貫性があると主張している。そして、Furr (2000) は心理教育において6ステップモデルを提唱している。ステップ1は目的の宣言、ステップ2はゴールの確立、ステップ3は目標の設定、ステップ4は内容の選択、ステップ5はエクササイズをデザインする、ステップ6が評価となっている。

先述した4件の邦文概要を概観すると、自身の強みを何らかのプロセスで評価し、理解しているが、日常生活にリンクさせて活かすという視点がやや欠けていると考える。また、女子大生を対象とした、強みを活かす心理教育は見当たらない。

以上より、本研究の目的は、女子大生を対象に、日常生活にリンクさせたスモールステップでの強みの活かし方を考えるといった、強みに着目した「自分の強みを探して活かす」心理教育グループを、Furr (2000) の6ステップモデルをもとにデザインすること、および、その効果を検討することである。

II. 方法

1. 予備実験の対象者とその時期

予備実験の研究対象者は、臨床心理学を専攻している大学院生1名(20代前半)と

臨床心理学を専門としている教員1名(60代)であった。実験時期・実施形態は、2022年6月中旬に、対面にて実施した。

時間配分の調整や、教示の仕方について検討することを目的として実施した結果、リーダーの動き方や教示の仕方、配布資料の改善点等が挙げられた。以上を反映させ、以下の本実験を実施した。

2. 本実験の対象者とその時期

本実験の研究対象者は、X女子大学に所属する大学生であり、授業の終了後に実験の説明を行った。文書及び口頭で実験の内容を伝え、参加の意志を確認した。同意を得られた者にはその場で同意書へ署名してもらった。統制群に関しては、ある授業の開始前に説明を行った。無記名によるアンケートに回答したことで、研究参加への承諾とみなした。実験群(大学3年生)11名($M: 24.82$ 歳, $SD: 13.99$ 歳), 統制群(大学4年生)12名($M: 21.50$ 歳, $SD: 0.65$ 歳)であった。実験時期・実施形態は、実験群・統制群ともに、2022年6月下旬に対面で実施された。

3. 実験のプログラム内容

プログラムの構築にあたり、Furr (2000) の6ステップモデルの心理教育の枠組みで実施する。その理由は、Furr (2000) の6ステップモデルは、般化性に富んだものであり、応用しやすいためである。プログラム構築の内容は表1に記す。

4. 事前事後の評価尺度

伊藤・宮崎(2012)によって作成されたSD法 (semantic differential method) によるポジティブ感情尺度を採用した。第1因子「快適さ」、第2因子「健全な闘争」、第3因子「共感」、第4因子「素朴な安らぎ」

表1 実験のプログラム構築の内容

ステップ1 目的の宣言	このグループは、女子大学生を対象とし、自分の強みを探し、強みをどのように活かすかを考えることを目的としデザインする。認知体験を通し、自身の特性を強みとして認識することで、自分の力を活かしやすいことを期待する。
ステップ2 ゴールの確立	研究対象者は、自身の特性を見つめ直し、強みとして認識する。認識した上で、自分の強みの活かし方を過去の体験とともに考え、自分の力を活かすことができるような基礎をつくる。
ステップ3 目標の設定	<p><目標1>自分の強みを探索して知ること。</p> <p><目標2>成功体験の抽出と、<目標1>で知った自分のどの強みがどのように活かされていたかに気づくこと。</p> <p><目標3>過去の失敗体験を振り返り、自分の強みの活かし方を知る。</p>
ステップ4 コンテンツ(内容) の選択	<p>認知的次元の活動を通し、自身の特性の捉え方への変容を促すものである。</p> <p><目標1のコンテンツ>ポジティブ心理学が挙げている24種類の強みの中から、自分の強みを探し出す。それを点数化し、順位づけをする。</p> <p><目標2のコンテンツ>過去の成功体験をした時に、自分の強みがどのように活かされていたのかについて検討し、理解する。</p> <p><目標3のコンテンツ>過去の失敗体験を、<目標1>で知ることができた複数の強みをどのように活かせば、成功体験に近づけるかを知ること。</p>
ステップ5 エクササイズをデ ザインすること	<p><目標1のエクササイズ>『「強みを知ろう!」テスト』を実施する。24種類の強みに基づいて作成された尺度を用いる。点数が高い順に強みを並べ、7つの強みをリストアップする。</p> <p>強みテスト(簡略版VIA)(宇野, 2014): 24種類の強みから構成され、6つの普遍的な美德に分類されている。強みテストは、24項目、それぞれ2問ずつ回答する形式のため、計48項目の質問項目となる。「とてもよくあてはまる」から「全くあてはまらない」までの5件法である。</p> <p><目標2のエクササイズ>『成功体験を書き出そう!』『「強み」にあてはめてみよう!』を実施する。過去の成功体験を記述してもらい。成功体験をした時に、<目標1>でリストアップした7つの強みのうち、どの強みがどのように影響を及ぼし、成功したのかを検討し、知ること。</p> <p><目標3のエクササイズ>『過去の失敗体験に「強み」でコーピング!』を実施する。過去の失敗体験を書き出す。<目標1>でリストアップした7つの強みのうち、どの強みをどのように活かせば成功に導けるかを検討すること。それを通して、自分の強みの発揮の仕方を知ること。</p>
ステップ6 評価	ポジティブ感情尺度(伊藤・宮崎, 2012)をプログラム実施前後に行う。

の4つの下位尺度からなり、全29項目である。 α 係数は、全て0.8以上で信頼性が確認されている。また因子分析により、因子妥当性が確認されている。ネガティブな評定とポジティブな評定の形容詞対をSD法として、1~7の評価点を与え、回答を求める。

5. 手続き

1) 実験群

(1) 実験の説明(約5分)

実験の中で使用するニックネームについての説明をする。個人が特定されないニックネームをその場で設定してもらい、配布資料の記入欄もしくは電子媒体にメモして

もらう。記入する欄があるアンケート・用紙すべてに、同じニックネームを記入することを説明する。

(2) Google formsアンケートの実施 (Pre) (約10分)

Google formsで作成されたアンケートのURLとQRコードが記載された用紙を配布する。各自のモバイルデバイスでアクセスし、Preアンケートに回答してもらう。アンケートの内容は、ポジティブ感情尺度(伊藤・宮崎, 2012)を用いる。

(3) ウォーミングアップ：リラクゼーション法 (約5分)

ウォーミングアップとしての呼吸法(腹式呼吸法)を実施する。腹式呼吸についての説明の用紙を配布する。リーダーの合図に合わせ、計5回繰り返す。

(4) 「強みを知ろう！」テスト (約15分)

強みテスト(簡略版VIA)(宇野, 2014)を配布し、各自回答してもらう。回答を終えたことを確認し、採点表を配布し、各自採点をする。さらに、まとめの用紙を配布し、採点表を参考に得点が高い順に7つ強みを書き出してもらう。同点で7つ以上になる場合、自分の気に入った強みを選び、7つ書き出してもらう。

(5) 成功体験を書き出そう！ (約10分)

記入用紙を配布し、これまでの成功体験(うまくいったと感じた時のこと)について振り返り、その体験について自由記述形式で書いてもらう。「些細なことでもよい」ということを例を用いながら、教示する。例では、「料理がうまくいった」、「友達と仲直りした」、「体重が0.5kg減った」を挙げた。

(6) 「強み」にあてはめてみよう！ (約10

分)

上記(5)の成功体験をした時に、自分のどの強みがどのように活かされていたかについて、強みテストでリストアップした7つの強みを参考にして考え、記入してもらう。

(7) 過去の失敗体験に「強み」でコーピング！ (約20分)

記入用紙を配布し、これまでの失敗体験を1つ書き出してもらう。そして、どの強みをどのように活かせば成功するか、もしくはその後に活かせるかについて考えてもらう。その際に、強みテストでリストアップした7つの強みを参考にして考え、記入してもらう。「思い出したくない、書きたくない失敗体験は書かなくてよい」、「書くことが可能な失敗体験を書く」の2点を教示する。

(8) レクチャー (約5分)

用紙を配布し、本実験で着目しているポジティブ心理学の「強み」についての説明をする。ポジティブ心理学の研究分野の一つとして「ストレングス(強み)」の研究がされていること、強みの定義について、さらに先行研究における強みの効果について説明する。その上で研究対象者に自身の強みを把握することで、自身の力を発揮しやすくなるということを伝える。

(9) Google formsアンケートの実施 (Post) (約10分)

Preと同様の方法で実施する。Postでは実験に対する感想と意見を入力する欄を作成。入力する際は自由記述で入力してもらう。「感想と意見も自由意思」と教示する。

以上の実験手続きをフローチャートに整理し、図1に記す。

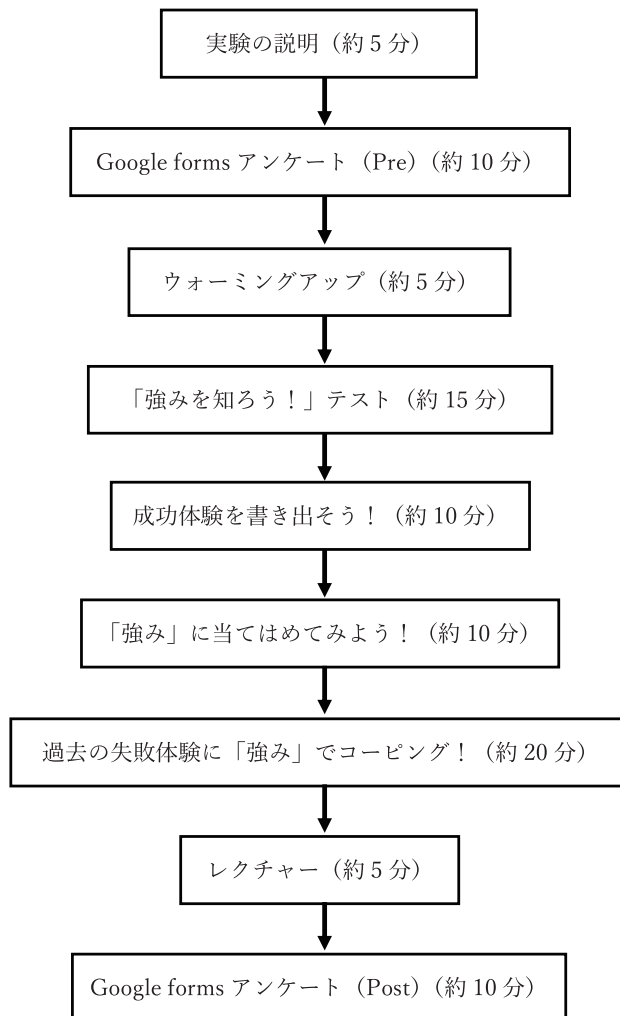


図1 実験群の手続きの概要

2) 統制群

(1) Google formsアンケートの実施 (Pre) (約10分)

授業開始前に実施する。Google formで作成されたアンケートのURLとQRコードが記載された用紙を配布する。各自のモバイルデバイスでアクセスし、Preアンケートに回答してもらう。ポジティブ感情尺度(伊藤・宮崎, 2012)を用いる。

(2) Google formsアンケートの実施

(Post) (約10分)

授業終了後に実施する。Preと同様の方法で実施する。

6. Pre, PostのGoogle formsアンケートの内容

- 1) フェイスシート：性別，年齢，所属学科，学年，ニックネーム
- 2) ポジティブ感情尺度
- 3) 自由記述：実験に対しての感想と意見を求める (実験群Postのみ)。

7. 分析方法

量的データは、IBM SPSS Statistics24 (以下、SPSS) を用いて統計的に処理を行う。

8. 倫理的配慮

本研究の趣旨や考えられるリスク、研究への任意参加と参加の撤回方法、個人情報取り扱いなどについて文書及び口頭で説明をし、同意を求めた。また、研究対象者の自由意志を尊重し、アンケートを回答している途中や実験の途中でも、いつでも研究を辞退することは可能であることを明確に伝えた。

本研究は、跡見学園女子大学研究倫理審査委員会にて承認を得ている（承認番号：倫院-22-007）。

Ⅲ. 結果

はじめに、従属変数をポジティブ感情、およびポジティブ感情尺度の4つの下位尺度、独立変数を群（実験群、統制群）および時期（Pre・Post）とした2要因の分散分析（混合計画）の検定を行った。その結果、いずれも交互作用が有意ではなかった。

次に、ポジティブ感情尺度の質問全29項目を従属変数に、2要因の分散分析（混合計画）の検定を行った。その結果、項目5「親切的な-不親切的な」、項目7「勇敢な-臆病な」、項目17「しっかりした-たよらない」、項目26「思いやりのある-わがままな」のみ交互作用が有意であった。

以下、交互作用が有意であった4つの項目についての結果を記す。

1. 「親切的な-不親切的な」の単純主効果検定結果

検定の結果、「親切的な-不親切的な」において、交互作用が10%水準で有意傾向であった ($F(1, 21) = 3.17, p < 0.10$)。

そのため、単純主効果の検定を行った。その結果、群要因の各水準における時期要因の単純主効果の検定を行ったところ、実験群において有意な単純主効果が認められた（実験群： $F(1, 21) = 7.52, p < .05$ ）。Postの方が5%水準でより親切的な方に変化したことが明らかになった。統制群においては有意ではなかった（統制群： $F(1, 21) = .09, n.s.$ ）。

さらに、時期要因の各水準における群要因の単純主効果の検定を行ったところ、Postにおいて有意な単純主効果が認められた（Post： $F(1, 21) = 10.47, p < .01$ ）。実験群の方が1%水準で有意に親切的であることが分かった。Preにおいては有意ではなかった（Pre： $F(1, 21) = 2.60, n.s.$ ）。

2. 「勇敢な-臆病な」の単純主効果検定結果

検定の結果、「勇敢な-臆病な」において、交互作用が10%水準で有意傾向であった ($F(1, 21) = 4.25, p < 0.10$)

そのため、単純主効果の検定を行った。その結果、群要因の各水準における時期要因の単純主効果の検定を行ったところ、実験群において有意な単純主効果が認められた（実験群： $F(1, 21) = 18.85, p < .001$ ）。Postの方が0.1%水準でより勇敢な方に変化したことが明らかになった。統制群においては有意ではなかった（統制群： $F(1, 21) = 2.31, n.s.$ ）。

次に、時期要因の各水準における群要因の単純主効果の検定を行ったところ、単純主効果は認められなかった（Pre： $F(1, 21)$

= 2.29, *n.s.* ; Post : $F(1, 21) = .23, n.s.$)。

3. 「しっかりした一たよらない」の単純主効果検定結果

検定の結果、「しっかりした一たよらない」において、交互作用が5%水準で有意であった ($F(1, 21) = 4.52, p < 0.05$)。

そのため、単純主効果の検定を行った。その結果、群要因の各水準における時期要因の単純主効果の検定を行ったところ、実験群において有意な単純主効果が認められた (実験群 : $F(1, 21) = 11.24, p < .01$)。Postの方が1%水準で有意にしっかりした方に変化したことが明らかとなった。統制群においては有意ではなかった (統制群 : $F(1, 21) = .18, n.s.$)。

さらに、時期要因の各水準における群要因の単純主効果の検定を行ったところ、Postにおいて有意な単純主効果が認められた (Post : $F(1, 21) = 5.60, p < .05$)。実験群の方が5%水準でよりしっかりしていることが分かった。Preにおいては有意ではなかった (Pre : $F(1, 21) = .04, n.s.$)。

4. 「思いやりのある一わがままな」の単純主効果検定結果

検定の結果、「思いやりのある一わがままな」において、交互作用が5%水準で有意であった ($F(1, 21) = 4.72, p < 0.05$)。

そのため、単純主効果の検定を行った。その結果、群要因の各水準における時期要因の単純主効果の検定を行ったところ、実験群において有意な単純主効果が認められた (実験群 : $F(1, 21) = 23.33, p < .001$)。Postの方が0.1%水準で有意に思いやりのある方に変化したことが明らかとなった。統制群においては有意ではなかった (統制

表2 交互作用が有意であった4つの質問項目の2要因の分散分析結果 (実験群11名, 統制群12名)

項目	群	Pre		Post		群の主効果	時期の主効果	時期×群の交互作用	単純主効果
		平均	(SD)	平均	(SD)				
項目5 「親切な一不親切な」	実験群	5.45	1.13	6.27	0.79	7.58*	4.77*	3.17†	Postにおいて統制群<実験群 7.52*
	統制群	4.75	0.97	4.83	1.27	0.27 <i>n.s.</i>	17.34***	4.25†	実験群においてPre<Post 10.47**
項目7 「勇敢な一臆病な」	実験群	2.91	1.45	4.64	1.80	0.27 <i>n.s.</i>	17.34***	4.25†	Postにおいて統制群<実験群 18.85***
	統制群	3.75	1.21	4.33	1.15	1.76 <i>n.s.</i>	7.39*	4.52*	Postにおいて統制群<実験群 11.24**
項目17 「しっかりした一たよらない」	実験群	3.55	1.37	4.91	1.30	1.31 <i>n.s.</i>	23.10***	4.72*	実験群においてPre<Post 5.60*
	統制群	3.42	1.78	3.58	1.38	1.31 <i>n.s.</i>	23.10***	4.72*	Postにおいて統制群<実験群 23.33***
項目26 「思いやりのある一わがままな」	実験群	4.18	1.60	5.73	1.10	1.31 <i>n.s.</i>	23.10***	4.72*	実験群においてPre<Post 4.13†
	統制群	4.08	1.51	4.67	1.37	1.31 <i>n.s.</i>	23.10***	4.72*	Postにおいて統制群<実験群 4.13†

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

群： $F(1, 21) = 3.63, p < .010$ 。

さらに、時期要因の各水準における群要因の単純主効果の検定を行ったところ、Postにおいて有意傾向であるものの単純主効果が認められた (Post： $F(1, 21) = 4.13, p < .010$)。実験群の方が10%水準でより思いやりがあることが明らかになった。Preにおいては有意ではなかった (Pre： $F(1, 21) = .02, n.s.$)。

上記交互作用が有意であった4つの項目についての結果を表2に記す。

IV. 考察

本研究の目的は、女子大生を対象に、日常生活にリンクさせたスモールステップでの強みの活かし方を考えるといった、強みに着目した「自分の強みを探して活かす」心理教育グループをデザインすること、およびその効果を検討することであった。

実験の結果から以下の内容を考察した。

1. 2要因の分散分析結果について

2要因の分散分析(混合計画)を行った結果、プログラムを実施する前より、「親切的な」「勇敢な」「しっかりした」「思いやりのある」方に高くなった。中でも下位尺度の「健全な闘争」に含まれる項目にやや大きな変化が見られた。このことから、竹橋ら(2020)が述べているように、強みの介入は困難への挑戦心を育み、結果として、研究対象者は強みを知ることで健全なポジティブな闘いモードに変容したのではないかと推測する。また、強みに焦点を当てたプログラムではなく、例えば、安らぎを目的としたプログラム構築をしていた場合、4つの下位尺度のうちの「快適さ」や「素朴な安らぎ」、もしくはそれらに属する

質問項目に有意な差が出ていたかもしれない。

統制群においても、4つの下位尺度変数の被検者内の主効果が有意であった。研究対象者のうち、内定を取っている人が半分以上おり、純粋に授業や卒業論文の執筆に集中して取り組んでいた結果かもしれない。ほとんどの人が内定を取っていないと思われる時期に実験を実施した場合、同じ結果にはならない可能性も考えられる。また、研究対象者を大学1年生や2年生としていた場合においても、今回の結果とは異なっていたかもしれない。

2. プログラム内容に関する検討

先述したように、菖蒲ら(2016)は、従来の海外におけるポジティブ心理学を用いた心理教育について、4つの特徴に整理していた。本研究の心理教育プログラムにおいては、菖蒲ら(2016)の「①特定の問題対処スキルを目的としていない」「③自分自身の体験と教わった『概念』を照らし合わせて考えさせる過程を設けている」「④既に持っている資質に注目させる」の3点は該当する。「②抽象的な『概念』の理解を重視していること」に関しては該当しないと考える。なぜなら、ストレンクス・スイッチという分かりやすい概念を採用しているからである。心理教育プログラムには、参加者にとって「理解しやすい」ことが重要な事であると考えられる。

3. プログラム実施に関する検討

プログラムのエクササイズの1つに、リラクゼーション法(腹式呼吸)を取り入れた。リーダーの合図に合わせて腹式呼吸を実施した。しかし、リーダーの合図の仕方によって、リラクゼーションの効果にも影響が出

ると考える。合図のリズムや声のトーンを検討した上で実施する必要がある。また、今回はCOVID-19の感染拡大防止のため、研究対象者間の距離を確保して遂行したが、マスクは装着したまま実施した。腹式呼吸を5回繰り返す中で、息苦しさを感じた人もいたようであった。そのため、実施状況によって回数の検討や、柔軟な対応が必要になると考える。加えてリラクスの効果を高めるために、音楽をかける、部屋を暗くするなどの環境の整備も行うことで、よりリラックスした状態でその後のエクササイズに取り組めるのではないか。もしくは、腹式呼吸ではなく、筋弛緩法など、からだをほぐす方法を取り入れても効果的かもしれない。

筆者は、今回の実験ではリーダーとなり、プログラムを進行した。リーダーの経験がなかったことに加え、マスクをせざるを得ない状況でのプログラム実施であった。研究対象者の表情が読み取れず、心もとなさを感じていた。そのことから、経験のない未熟なリーダーの場合は、不安を抱く可能性が考えられる。その場合には、スーパーバイザーの指導を受け、入念に準備する必要があるだろう。

また、本プログラムは1回90分の構成になっているため、大学の授業や時間が確保できる場であれば、実施しやすいと考えられる。

さらに、自身の強みと向き合うといった点において、女子大生だけでなく、年齢や性別をはじめとする様々なデモグラフィック要因のグループにも適応が可能なのではないか。

4. 本研究の限界

本研究における対象は女子大生に限定しており、大学生全般、さらに大学生以外の知見として適応することは難しい。今後は年齢や性別をはじめとする様々なデモグラフィック要因のグループに実験を行う必要があるだろう。

また結果として、プログラムの効果が得られたが、1回限りのプログラムであることから、フォローアップの効果の測定を検討することが必要であると思われる。もしくは、1回限りのプログラムではなく、複数回から構成されるプログラムを検討することも必要であるかもしれない。じっくりと実施し、自分と向き合う時間を増やすことで、自身の強みへの理解が深まり、日常生活において自身の強みをより活かしやすくなるのではないかと考える。

引用文献

- 阿部望・石川信一 (2016). ポジティブ心理学における強み研究についての課題と展望. 心理臨床科学, 6 (1), 17-28.
- 藤原直子・大野颯斗・日下部あゆみ (2022). 「強み介入」を用いたストレスマネジメント教育が中学生のストレス低減に及ぼす効果. 吉備 国際大学研究紀要, 32, 95-102.
- Furr, S.R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Goldman, M.D. (1988). Toward a definition of psychoeducation. *Hospital and community psychiatry*, 39(6), 666-668.
- 伊住継行 (2021). 児童の自己理解を促す

- ICC (Incorporated into a Cross Curriculum) 心理教育の開発と介入に関する研究-「道徳的強み」の自覚と活用の観点から-。兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士学位論文。
- 伊藤花奈・宮崎圭子 (2012)。愛他行動が人に与える影響-たとえ不都合な結果であっても-。日本心理臨床学会第31回大会論文集, 690。
- 岡林春雄 (1997)。心理教育-psychoeducation-。金子書房。
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. UK.: Oxford University Press.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding Of Happiness and Well-being*. 宇野カオリ(訳) (2014)。ポジティブ心理学の挑戦“幸福”から“持続的幸福”へ。ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- 菖蒲知佳・齋藤菜穂・南杏佳里 (2016)。ポジティブ心理学を用いた心理教育の特徴。日本健康心理学会大会発表論文集, 18, 47-56。
- 竹橋洋毅・豊沢純子・島井哲志 (2020)。困難への挑戦心と希望を高める心理教育: 人格的強みに着目した検討。日本心理学会第84回大会発表論文集, 119。
- Waters, L. (2017). *The Strength Switch: How The New Science of Strength-Based Parenting Can Help Your Child and Your Teen to Flourish*. New York: Ink Well Management. 江口泰子(訳) (2018)。ストレングス・スイッチ-子どもの「強み」を伸ばすポジティブ心理学-。光文社。
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15-19.
- 安順姫・芳賀博・新野直明・森田彩子・岩田明子 (2021)。地域在住高齢者におけるポジティブ心理学的介入を取り入れたうつ予防プログラムの効果。日本保健福祉学会誌, 28(1), 1-13。

謝辞

本研究にご協力いただきました全ての方に、心より感謝申し上げます。