

感情教育介入による情動焦点型コーピングの変容に及ぼす 潜在的・顕在的感情の影響

内田 香奈子*, 山崎 勝之*

(キーワード：感情教育, 潜在的感情, 顕在的感情)

問題

内田・山崎(2012)は、小・中学生を対象とした感情教育プログラム「感情の理解と対処の育成」を開発した。これは、非意識と意識の連動機能を強調した理論に基づく学校予防教育「トップ・セルフ」(TOP SELF: Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship) (山崎他, 2011)の理論をベースに開発されたプログラムである。内容はストレス・コーピング(stress coping)のうち、情動焦点型コーピング(emotion-focused coping)に対する教育を、感情の同定(emotional identification), 理解(emotional understanding), そして対処(対応)(emotional regulation)の3領域から理論的かつ階層的に構成している(内田・山崎, 2012)。なお、情動焦点型コーピングとは「ストレスフルな感情を調整しようとするコーピング(p. 223)」であり、対する問題焦点型コーピングは「ストレスの原因となる人と環境との関係を管理あるいは何とかしようとするコーピング(p. 223)」である(Folkman & Lazarus, 1980)。

開発後は多くの学校で実施され、その科学的成果を確認している。たとえば、福田他(2012)では、小学校6年生110名を対象に、同プログラムの通常版(全7回)を実施している。授業では主に他者の感情をターゲットとし、他者感情の同定、理解、そして他者感情への対応を目的とした授業内容となっている。教育効果評価については、児童用感情調整尺度(The Understanding and Regulating Emotions Scale for Children(URES-C))の他者感情対応方略版などを使用して実施した。その結果、感情の同定、理解、そして対応すべてにおいて、その教育効果を確認している。

しかし、効果評価の欠点としては情動焦点型コーピングの対象となる感情、特に意識下にある感情の動きを十分に捉えることが出来ていなかった。顕在的感情(Explicit Affect: EA)とともに、意識下にある感情はその機能が強調され、その一部は潜在的感情(Implicit Affect: IA)として測定されている(e.g., Quirin et al., 2009)。Uchida et al. (2016)では小学生を対象にプログラム実施前のIAが教育効果に及ぼす影響を検討した。その結果、たとえば潜在的な正感情(Implicit Positive Affect: IPA)の高さが介入後の感情の同定、理解、そして対応の高さを予測することに加え、IPAとINA(Implicit Negative Affect), つまり潜在的な両感情の高さが、介入後に児童が感じる学級の雰囲気や承認といった学校適応の向上を予測している。また、介入前にIAとEA両感情を測定した研究(Uchida et al., 2017)においても、たとえば男子において介入前のIPAやINAの高さが、介入後に児童が感じる仲間関係や承認といった学校適応の向上を予測する結果を確認している。

感情をターゲットとした介入アプローチ方法は幾つか存在する。例えば感情焦点型療法(emotion-focused therapy)といった臨床的アプローチ(e.g., Greenberg & Watson, 2005), 怒り感情への絞った攻撃置換訓練(aggression replacement training, Goldstein et al., 1998), そして社会性と感情の学習(Social and Emotional Learning; 以下, SEL)の代表的なプログラムであるPATHS(Promoting Alternative Thinking Strategies)カリキュラムといった、感情を複合的に扱うプログラム(e.g., Greenberg & Kusche, 1993)などが存在し、いずれも効果をあげている。しかし、一つの感情への絞ったものやソーシャルスキルなど感情へ間接的にアプローチを行うプログラムが多い。さらに、効果検証としてIAを対象に含めたものはない。コーピングへの影響もUchida et al. (2016, 2017)を中心に検証が始まったばかりであり、特に児童を対象とした検証はほとんどみられない。

本研究では顕在的正感情(Explicit Positive Affect: EPA)と顕在的負感情(Explicit Negative Affect: ENA)もあわせて測定し、各感情が教育前後でどのように変化するのか、また、その高さが教育効果に与える影響を検証した。

*鳴門教育大学 心理臨床コース 心理・教育科学領域

方法

調査対象者 小学校5, 6年生137名に実施した。欠損値などを除く有効回答者数は91名であった。

査定道具

1. 潜在的感情 児童用インプリシット感情尺度(Implicit Positive and Negative Affect Test for Children : IPANAT-C, 内田他, 2014; 2016)を用いた。無意味な3種の線図に対し, 6つのIA (IPA: 自信がある, うれしい, 元気いっぱい; INA: 心配している, かなしい, おびえた)について, それぞれを表している程度を4件法(まったく表していない~とてもよく表している)で測定した。なお, 内田他(2014)では, 線図作成に際し大学生ならびに大学院生への予備調査において, その反応性が偏らないように修正を重ねている。信頼性と妥当性については, INAの基準関連妥当性が男子では確認されていないことを除き, 精度の高い値を示している。

2. 顕在的感情 児童用正負感情尺度(Japanese version of the Positive and Negative Affect Schedule for Children; PANAS-C, Yamasaki et al., 2006)を用いた。精度の高い信頼性と妥当性が確認されている。EPAとENA各12項目5件法(ほんのすこししか(または)まったく感じなかった~とてもよく感じた)で回答を求めた。

3. 学習目標指標 児童用感情調整尺度(URES-C)の他者感情対応方略版を使用した。この尺度は効果評価測定用に関連され, 学習目標を反映した項目から構成される。他者感情の同定, 理解, 対応の3下位尺度, 各3項目で構成されている。5件法(1まったくあてはまらない~5とてもよくあてはまる)で回答を求めた。

教育プログラム プログラムは「感情の理解と対処の育成(短縮版)」(内田・山崎, 2022)6年生版を使用した。他者感情の同定, 理解, 対応の内容を含む, 全4時間(45分授業×4回)から構成される。具体的には1時間目は身体的特徴, そして声や言葉などから相手の感情に気づくことを目標とした授業, 2時間目は感情の種類を通じて, 相手の感情への理解を深めることを目標とした授業, 3時間目は特定のストレスを題材に, 感情強度の個人差から相手の感情への理解を試みる授業, そして4時間目は声掛けにより相手の感情へ対応を行う授業を展開した。なお, 本授業は内田・山崎(2015)の授業内容から, 山崎・内田・横嶋・賀屋・道下(2018)にもとづき, より現場で実施しやすい方向へと修正されたプログラムとなる。プログラムは学校によって実施の期間などが異なるもの, おおよそ4週間で実施された。実施教育目標の詳細はTable 1を, 授業内容の詳細は内田・山崎(2022)を参照されたい。

Table 1 授業の教育目標(内田・山崎, 2022より該当箇所のみを改変して掲載)

構成上位目標	構成中位目標	構成下位目標	授業時数	操作目標
感情の理解と 対処の育成	感情の 同定ができる。	他者の感情の 同定ができる。	# 1	・身体的特徴から, 他者の感情に気づくことができる。 ・声や言葉から, 他者の感情に気づくことができる。
	感情の 理解ができる。	他者の感情を 理解することができる。	# 2	・他者の感情には種類があり, それぞれ意味があることを理解できる。
			# 3	・他者の感情が発生する思考を探ることができる。 ・他者の感情には強さがあり, その強さには意味があることを理解できる。
	感情への 対処(対応)ができる。	他者の感情に 対応することができる。	# 4	・他者の感情へ対応する, 様々な方法を考案・実行することができる。

手続きならびに倫理的配慮 本プログラムは各学校の教育カリキュラム上で実施されている。そこではじめに, 本プログラム実施する学校の管理職等に対し, 評価の実施に関する同意を得た。評価は実施校の授業内でクラス担任などにより実施された。3種の査定道具はプログラムの実施前後1週間以内に実施した。なお, 無記名かつデータ照合のための情報以外は取得せず, その際も個人が特定できないように配慮した。実施時には児童への無理な回答は避け, 可能な範囲で評定を行った。

結 果

各尺度の内的整合性 はじめに、今回の使用尺度の信頼性を再度確認するため、教育前の変数ごとにクロンバックの α 係数を算出した。その結果、 $\alpha = .726 \sim .889$ といずれの変数においても妥当な値を確認した (Table 2 参照)。

各変数間の関連 変数間の関連を検討するため、教育前の変数間におけるピアソンの相関係数を算出した。まず尺度を構成する変数内での関連をみると、URES-Cの3変数間ではいずれも有意な正の値を確認した。PANAS-Cの正負感情間では有意な値は確認されなかった。一方、IPANAT-Cの正負感情間では有意な負の値を確認した。次にURES-Cと他の変数との関連をみると、他者感情の同定とEPA、そしてINAとの間に有意な正の値を確認した。次に、他者感情の理解とEPA、ENA、そしてINAとの間に有意な正の相関を確認した。

Table 2 各変数間の相関係数ならびに内的整合性

		1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. 他者感情の同定	($\alpha = .850$)	—					
2. 他者感情の理解	($\alpha = .726$)	.443**	—				
3. 他者感情への対応	($\alpha = .812$)	.510**	.592**	—			
4. EPA	($\alpha = .889$)	.284**	.243*	.497**	—		
5. ENA	($\alpha = .843$)	.192	.218*	.094	.082	—	
6. IPA	($\alpha = .837$)	-.086	.027	.151	.124	-.161	—
7. INA	($\alpha = .732$)	.231*	.224*	.086	.224*	.392**	-.277*

EPA = Explicit Positive Affect, ENA = Explicit Negative Affect, IPA = Implicit Positive Affect, INA = Implicit Negative Affect, ** $p < .01$, * $p < .05$

そして他者感情への対応とEPAとの間に有意な正の相関を確認した。最後にIAとEAとの関連をみると、INAとEPA、そしてINAとENAとの間にそれぞれ有意な正の相関を確認した (Table 2 参照)。

教育効果の検証 プログラム実施による各変数の教育前後得点を比較するため、 t 検定を行った。その結果、いずれも有意な差は確認されなかった。そこで、教育前に各得点の低さ (負感情の場合は得点の高さ) が認められる児童への効果を確認するため、教育前の各得点が中央値未満 (負感情の場合は以上) の児童に的を絞り、再度検討を行った。その結果、いずれも有意な効果が確認され、教育前より教育後の得点が高かった (負感情の場合は低かった) (Table 3 参照)。

Table 3 各変数の平均値と標準偏差

		教育前	教育後	t 値
他者感情の同定	($n = 44$)	8.80 (1.60)	9.61 (2.06)	-2.42*
他者感情の理解	($n = 38$)	9.03 (1.99)	10.55 (2.73)	-3.60**
他者感情への対応	($n = 36$)	8.25 (1.95)	9.36 (2.74)	-2.46*
EPA	($n = 43$)	31.40 (6.60)	35.05 (9.12)	-2.25*
ENA	($n = 47$)	35.83 (7.25)	32.60 (9.60)	-2.84**
IPA	($n = 40$)	5.09 (.92)	5.74 (1.49)	-2.53*
INA	($n = 53$)	8.07 (1.31)	7.55 (1.29)	-2.61*

EPA = Explicit Positive Affect, ENA = Explicit Negative Affect, IPA = Implicit Positive Affect, INA = Implicit Negative Affect, ** $p < .01$, * $p < .05$

潜在的ならびに顕在的感情が教育効果に及ぼす影響の検証 次に、教育効果が認められた児童の教育前の感情状態がURES-C各変数の向上へもたらす影響を検討するため、階層的重回帰分析を行った。投入方法としてはStep 1でEPAとENA、IPAとINA、EPAとIPA、あるいはENAとINAを、Step 2で交互作用を説明変数へ投入した。目的変数はURES-C各変数とし、分析対象は先ほど教育効果を確認した教育前URES-C各変数の値が中央

Table 4 顕在または潜在感情の各変数ならびに交互作用を説明変数、教育後の各コーピングを従属変数とした階層的重回帰分析

Step	説明変数	β			Step	説明変数	β		
		Coping	他者感情の同定	他者感情の理解			他者感情への対応	Coping	他者感情の同定
1	EPA	.138	.020	.071	1	IPA	.359*	.049	.109
	ENA	.177	.216	.064		INA	.590**	.344	.485**
2	EPA×ENA	-.083	.084	-.336	2	IPA×INA	-.220	.017	-.206
1	R^2	.064	.043	.056	1	R^2	.281**	.113	.178*
2	R^2	.070	.050	.149	2	R^2	.328**	.113	.216*
	R^2 change	.007	.007	.094		R^2 change	.047	.001	.038

EPA = Explicit Positive Affect, ENA = Explicit Negative Affect, IPA = Implicit Positive Affect, INA = Implicit Negative Affect, β は最終ステップの値, ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 5 正または負感情の各変数ならびに交互作用を説明変数、教育後の各コーピングを従属変数とした階層的重回帰分析

Step	説明変数	β			Step	説明変数	β		
		Coping	他者感情の同定	他者感情の理解			他者感情への対応	Coping	他者感情の同定
1	EPA	.180	.113	.123	1	ENA	.096	.125	.122
	IPA	.289	-.040	-.064		INA	.359*	.445*	.417*
2	EPA×IPA	-.375*	.135	-.121	2	ENA×INA	.146	.311	.222
1	R^2	.064	.008	.024	1	R^2	.169*	.127	.182*
2	R^2	.184*	.023	.038	2	R^2	.190*	.203*	.229*
	R^2 change	.120*	.015	.014		R^2 change	.021	.076	.047

EPA = Explicit Positive Affect, ENA = Explicit Negative Affect, IPA = Implicit Positive Affect, INA = Implicit Negative Affect, β は最終ステップの値, ** $p < .01$, * $p < .05$

値未満の者を対象とした。顕在的感情(EPAとENA)、または潜在的的感情(IPAとINA)の各変数、ならびに交互作用による分析結果をTable 3、正感情(EPAとIPA)、または負感情(ENAとINA)の各変数ならびに交互作用による分析結果をTable 4に示す。

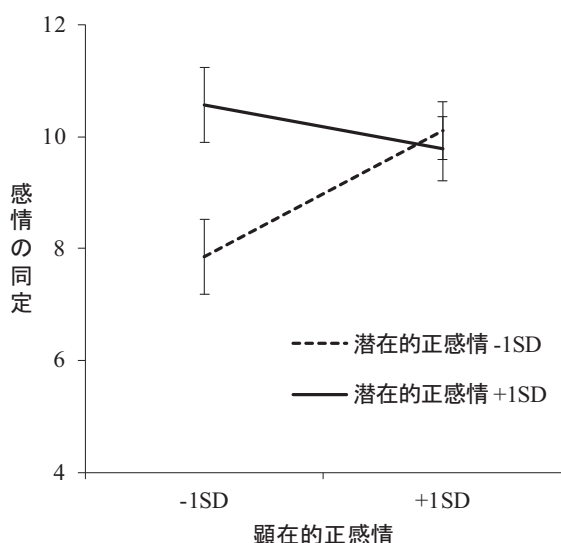
その結果、まず顕在的感情であるEPAとENAを投入した場合、目的変数がURES-C各変数いずれの場合においても有意な影響は確認されなかった。次に、潜在的的感情であるIPAとINAを投入した場合、他者感情の同定ならびに他者感情への対応においてStep 1の決定係数は有意となり、IPAとINAから他者感情の同定へいずれも正の影響が確認された。また、INAから他者感情への対応へ正の影響が確認された。なお、いずれの交互作用も有意ではなかった(Table 4参照)。

続いて、正感情であるEPAとIPAを投入した場合、他者感情の同定においてStep 2の決定係数は有意となり、IPAとEPAの交互作用を投入した際の有意な増分を確認した($\Delta R^2 = .12, p < .05, \beta = -.05$)。単純主効果検定の結果、IPAが低い場合、EPAが高いほど教育後の感情の同定の高まりを確認した(Figure 1参照)。最後に、負感情であるENAとINAを投入した場合、他者感情の同定ならびに他者感情への対応においてStep 1の決定係数は有意となり、INAから他者感情の同定そして他者感情への対応それぞれに対し、正の影響が確認された。なお、他者感情の理解においてはStep 1の決定係数は有意ではなかったが、INAから他者感情への対応へ正の影響が確認された。そして、いずれの交互作用も有意ではなかった(Table 5参照)。

考察

本研究では小学校5、6年生を対象に感情教育プログラム「感情の理解と対処の育成」を実施し、その際の潜在的・顕在的感情の影響を検証した。プログラムの教育効果については、教育前の各得点が低い児童において、

Figure 1 介入後の感情への同定に及ぼす潜在的ならびに顕在的正感情の交互作用



認められていないことから、各感情のコーピング方略が低い児童においては、INAを高く持つ場合、よりその教育効果が確認されやすい可能性が示唆されたといえる。山脇・反中・河野(2021)では非行少年(平均年齢17.45歳)を対象に、感情学習プログラムを実施している。その際、自閉スペクトラム傾向とともに、アレキシサイミア傾向の高い子どもたちにもどのような学習効果があるのかをあわせて検討している。なお、アレキシサイミアとは自分の感情などへの気づきや区別が困難などの特徴を持つ(Sifneos, 1973)。検討の結果、自閉スペクトラムとアレキシサイミア両傾向の高い非行少年は、アレキシサイミアの「感情識別困難」などがプログラムの実施により有意に低下したことを明らかにしている。また、Remmer et al. (2023)は先行研究の知見から、顕在的なネガティブ感情以上に潜在的なネガティブ感情の方が特定の臨床的に重要なアウトカムを説明する可能性を指摘している。本研究はユニバーサルな教育プログラムであり、その対象者も問題を持つ前のすべての子どもを対象としているため、同様の解釈や適用は難しいものの、子どもたちの教育前の潜在的感情の高低をあらかじめ把握することは、当該プログラムの教育効果を高める可能性を持つだろう。

また、EPAとIPAの交互作用が確認され、教育前IPAが低い場合、EPAが高いほど教育後における感情の同定の高さを予測した。本研究における相関分析の結果から、教育前の各コーピングとEPAとの正の関連が確認されているが、加えて、IPAの低さが後の教育効果を予測することが確認された。ポジティブ感情はたとえば注意などの情報処理へ適応的な働きをもたらすことが指摘されている(たとえば山崎, 2006のレビュー参照)が、潜在的感情も含めた検証は測定法やネガティブ感情も含め、現在研究が重ねられている段階である(たとえば稲垣, 2023のレビュー参照)。特に子どもを対象とした場合においては本研究も含め、さらなる検証が必要だろう。

そして、今回はIAやEAと教育効果との関係を確認することが主な目的であったが、今後は子どもたちの適応や健康において与える短期ならびに長期的スパンでの影響を検討する必要があるだろう。たとえば先述のUchida et al. (2017)ではIAやEAに加えてQ-Uなどを用い、学校適応との関係を検討しているが、使用されたプログラムは今回のように修正されたプログラムではなく、旧形式を用いている。加えて、短期的な検討にとどまっているため、その長期的な持続性についても検討の必要がある。その上で、本プログラムが児童の実際の健康や適応にどのような意味を持つのか、その効果を確認する必要があるだろう。

その他の課題としては、本研究で用いた教育プログラム「感情の理解と対処の育成」の教育内容について、より精度高く改訂を重ねる必要がある。本プログラムは現場での実効性の高さを目指し、新たに改訂を重ねた内容となる。具体的には、教師が発言する内容などがスライド上に提示されるため、容易に実施できる反面、実施者における教育内容への理解なども不十分なまま実施できる側面もある。現場でのより簡便な実施を狙ったものはあるが、内田・山崎(2012)で作成されたプログラムの、教育効果の精度が保たれまま改訂がなされる必要がある。さらに、本プログラムは学校予防教育トップ・セルフの1プログラムとして位置づけられるが、トップ・セルフは意識されない(無意識あるいは前意識的な)感情(情動)の動きを重視し、より学習内容が般化されることを狙ったプログラムとなる(鳴門教育大学予防教育科学センター, 2013)。特に「感情の理解と対処の育成」

いずれの変数もその教育効果を確認した。Uchida & Yamasaki(2023)では、内田・山崎(2022)において現場でより実施しやすい形へプログラムを修正した際、確認のため、本研究と同様の変数を用いた検証を行っている。結果では、すべての児童を対象とした場合においてその効果を確認している。一方、本研究では教育前の得点が低い児童に限り効果を確認している。Uchida & Yamasaki(2023)に比べ、本研究ではより多くの学校に対し検討を行っている点で異なるが、本プログラムの効果がいわゆるコーピングスキルが低い児童のみに限定されたものなのか否かについて、今後は統制群の設定や縦断的介入などによる詳細な検討が必要であろう。

次に、教育前の潜在的・顕在的感情が教育後の効果に与える影響を検討した結果、教育前のINAが教育後の他者感情の同定や他者感情への対応の向上を予測することが明らかとなった。ENAではその影響が確

においては、感情を扱ったプログラムとなるため、たとえばプログラム実施ごとにその動きがどのように変動するのかなどの詳細な検討を重ねながら、プログラム内容の精度を高める必要があるだろう。

また、測定ツールにおいてもその標準化の精度を高める必要がある。今回信頼性の検証を行った結果、いずれの変数においても妥当な値を示している。ただし、IPANAT-Cについては、男子のINAにおいて構成概念妥当性の検討が不十分な点などが指摘されている(内田他, 2016)。より精度の高い検証を行うため、並行する形での検討が必要だろう。そして、このような検証が、子どもたちの健やかな育ちの一助となることを願う。

謝 辞

本研究はJSPS 科研費 JP 19 K 03341 の助成を受けたものです。また本研究は日本心理学会第87回大会で発表されたものを加筆・修正しています。本研究にご協力いただきました関係者のみなさまに心より御礼申し上げます。

引用文献

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- 福田衣利子・内田香奈子・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム TOP SELF “感情の理解と対処の育成” — 小学校6年生での実施と効果 — 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 27, 69-78.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth (rev. ed.)*. Champaign, IL: Research Press.
- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Greenberg, L. S., & Watson, J. C. (2005). *Emotion-focused therapy for depression*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- 稲垣 勉 (2023). 感情の顕在的・潜在的測定法 感情心理学研究, 30, 40-43.
https://doi.org/10.4092/jsre.30.2_40
- 鳴門教育大学予防教育科学センター編 (2013). 予防教育科学に基づく「新しい学校予防教育」〈第2版〉鳴門教育大学
- Quirin, M., Kazén, M., & Kuhl, J. (2009). When nonsense sounds happy or helpless: The Implicit Positive and Negative Affect Test (IPANAT). *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 300-316.
- Remmers, C., Bohn, J., Hörz-Sagstetter, S., & Kampe, L. (2023). Preliminary findings on the associations between defense mechanisms and implicit versus explicit negative affect. *Psychoanalytic Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/pap0000451>
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of ‘alexithymic’ characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255-262. <https://doi.org/10.1159/000286529>
- 内田香奈子・山崎勝之 (2012). 学校予防教育プログラム “感情の理解と対処の育成” 鳴門教育大学研究紀要, 27, 154-168.
- 内田香奈子・福田衣利子・山崎勝之 (2014). 児童用インプリシット感情(affect)測定方法の開発 — 質問紙の原型の開発と信頼性・妥当性の最初の検討 — 鳴門教育大学研究紀要, 29, 160-168.
- 内田香奈子・山崎勝之 (2015). 学校予防教育プログラム “感情の理解と対処の育成” — 小学校6年生における授業内容について — 鳴門教育大学研究紀要, 30, 180-242.
- 内田香奈子・横嶋敬行・山崎勝之 (2016). 児童用インプリシット感情尺度(IPANAT-C)の改善 — 信頼性と妥当性の再検討 — 鳴門教育大学研究紀要, 29, 160-168.
- Uchida, K., Yokoshima, T., & Yamasaki, K. (2016). Effects of implicit affect on emotional coping and school adjustments: A short-term longitudinal study with intervention programs. *European Psychiatric Association*, Madrid, Mar. 15.
- Uchida, K. Yokoshima, T., Uchiyama, Y., & Yamasaki, K. (2017). The effects of implicit and explicit affect on emotional coping and school adjustment: A short-term prospective study via a universal prevention program.

International Convention of Psychological Science, Vienna, Mar. 25.

- 内田香奈子・山崎勝之 (2022). 学校予防教育プログラム“感情の理解と対処の育成”短縮版～小学校6年生における、新たな方途を用いた授業内容～ 鳴門教育大学研究紀要, 37, 46-79.
- Uchida, K., & Yamasaki, K. (2023). Examination of the effectiveness of a universal prevention program to enhance understanding and regulating others' emotions for children in terms of implicit and explicit affect. *European Psychiatry, Special Issue S1: Abstracts of the 31st European Congress of Psychiatry*, 66, p.S303
- 山崎勝之 (2006). ポジティブ感情の役割—その現象と機序 パーソナリティ研究, 14, 305-321.
<https://doi.org/10.2132/personality.14.305>
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプション教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1-19.
- Yamasaki, K., Katsuma, R., & Sakai, A. (2006). Development of a Japanese version of the Positive and Negative Affect Schedule for Children. *Psychological Reports*, 99, 535-546. <https://doi.org/10.2466/pr.09.99.2.535-546>
- 山崎勝之・内田香奈子・横嶋敬行・賀屋育子・道下直矢 (2018). 「自律的セルフ・エスティーム」を育成するユニバーサル予防教育の教育目標の確立と授業方法の開発方針 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 32, 91-100.
- 山脇望美・反中亜弓・河野莊子 (2021). 非行少年における感情学習プログラムの効果検証 犯罪心理学研究, 58, 35-49. https://doi.org/10.20754/jjcp.58.2_35

Effectiveness of an Emotional Education Program to Enhance Emotion-Focused Coping for Children Utilizing Implicit and Explicit Affect

UCHIDA Kanako* and YAMASAKI Katsuyuki*

(Key words: emotional education, implicit and explicit affect)

This study investigated the educational effects of emotional education program and examined the influences of implicit and explicit emotions. The study was conducted with 5th and 6th-grade elementary school students, and there were 91 valid respondents. The assessment tools used were IPANAT-C for implicit emotions, PANAS-C for explicit emotions, and URES-C for learning goal indicators. The results of the study showed significant effects in students who exhibited low scores in each domain before the education (or high scores in the case of negative emotions), and their post-education scores were higher (or lower for negative emotions) compared to pre-education scores. Next, a hierarchical multiple regression analysis was conducted to explore how the pre-education emotional states of students who demonstrated educational effects might impact the improvement of URES-C variables. The results indicated a significant increase, for instance, when an interaction between IPA and EPA was introduced in Step 2, particularly in the identification of others' emotions. The results of simple main effect tests revealed that lower IPA scores were associated with greater enhancement in emotion identification, especially when EPA scores were higher. Further investigation is needed in the future.

*Field of Psychology and Educational Science, Department of Clinical Psychology, Naruto University of Education