

博士（人間科学）学位論文

小中学生の発達的变化をふまえた問題解決訓練の
攻撃行動変容効果

Effects of developmentally-sensitive problem-solving
training on aggressive behavior in children and
adolescents.

2009年 1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

高橋 史

Takahashi, Fumito

研究指導教員： 嶋田 洋徳 教授

目 次

第 1 章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

第 1 節 攻撃行動に関する用語の定義と研究の動向	1
第 2 節 社会的問題解決に関する用語の定義と研究の動向	3
第 3 節 攻撃行動と社会適応	12
第 4 節 問題解決訓練の役割	14
第 5 節 攻撃行動と社会的問題解決の測定の問題	15
第 6 節 介入効果の緩衝要因および促進要因に関する問題	18

第 2 章 本研究の目的と意義

第 1 節 本研究の目的	22
第 2 節 本研究の意義	22
第 3 節 本研究の構成	23

第 3 章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

第 1 節 攻撃行動と社会的問題解決の測定	26
第 2 節 攻撃行動の測定（研究 1）	27
第 3 節 問題解決プロセスの測定（研究 2）	59
第 4 節 本章のまとめ	70

第 4 章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達的変化

第 1 節 子どもの発達と社会的問題解決	72
第 2 節 問題解決プロセスが攻撃行動に及ぼす影響（研究 3）	74
第 3 節 本章のまとめ	82

第5章 攻撃行動に対する介入効果の促進要因

第1節 問題解決訓練の効果促進要因	83
第2節 怒り感情が解決策の案出に及ぼす影響（研究4）	84
第3節 解決策実行後の結果解釈が解決策の評価に及ぼす影響（研究5）	106
第4節 本章のまとめ	116

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

第1節 問題解決訓練とセルフコントロール	118
第2節 問題解決訓練の実施による攻撃行動の減少効果（研究6）	119
第3節 本章のまとめ	156

第7章 総括的考察

第1節 本研究の結果のまとめ	157
第2節 攻撃行動と社会的問題解決に関する発達の視座	158
第3節 本研究の臨床に対する示唆と限界点	160
第4節 結語	164

引用文献	166
------	-----

謝 辞

付 録

第1章 小中学生の攻撃行動に関する研究動向

第1節 攻撃行動に関する用語の定義と研究の動向

1) 攻撃行動の定義

これまで用いられてきた攻撃行動の定義の1つに、Buss (1961) による「攻撃とは、他の有機体に対して危害を加える反応」という定義がある。攻撃行動の理解において、20世紀前半までは、攻撃行動の背景に内的エネルギーの存在を仮定する精神分析的な理解が有力であった。しかしながら、精神分析理論の妥当性を科学的に検証する方法が考案されず、理論の実証性に関する批判が生じたため、精神医学分野をはじめとして、攻撃行動に関する研究領域では精神分析的アプローチが衰退する結果となった (Connor, 2002)。これに対して Buss (1961) は、観察可能な反応のみを定義に含めており、純粋に行動主義に則った理解を行った点で、攻撃行動の説明理論における実証性の保証に努めたといえる。

一方、客観的に観察される現象のみを記述した Buss (1961) の定義は、感情や認知などの非行動的プロセスを全て除外しているという点で、非常に限定的な定義であるといえる。この定義上は、能力不足による損害や過失など、結果として危害を加える形となった意図せず生じた行動も、攻撃行動と見なされることとなる。その逆に、遠くから歩行者に石を投げたが当たらなかった場合などは、他の有機体に客観的危険が加わっていないため、攻撃行動とは見なされない。また、サドとマゾの関係など、相手に身体的危害を加えている一方で誰も損害を被っていないケースも攻撃行動に含まれることとなり、行動様式の定義としては広すぎると考えられる (Krahe, 2001 秦・湯川訳 2004)。

このような批判を踏まえて、Barron (1977 度曾訳 1980) は、攻撃行動を「どんな形であれ、危険を避けようとする他人に危害を加えようとする意図に基づく行動である」と定義した。ここでは、攻撃行動の理解において、次の5つを要点としている。(1) 攻撃は感情や動機、態度などではなく、外部に表出された行動である。(2) 攻撃は、相手に危害を加えようとする意図に基づいた行動である。(3) 攻撃は相手に対する危害であり、肉体的損傷だけでなく、相手にもたらす不快な結果をも含む。(4) 人間に危害を加える行為のみが攻撃であり、無生物や動物に危害を加えても、その行為が人間を傷つけなければ攻撃行動とは見なさない。(5) 攻撃は危害を避けようとしている人への行為であり、サドとマゾなどの関係は攻撃行動とは見なさない。同じように、Parke & Slaby (1983) や Berkowitz (1993) は、過去の研究において議論されてきた攻撃行動の定義のエッセンスをまとめた結果、攻撃行動を「他の人や人々を傷つけることを意図した行動 (Parke & Slaby, 1983)」あるいは「自分以外の物や人を傷つけることを意図した、目標志向的行動 (Berkowitz, 1993)」であるとしており、他者や物を傷つける意図に基づいた行動であることに重きを置いている。このような背景から、近年の研究における攻撃行動の定義は、「他者を侵害する意図を持った行動」であることを中核的要素としている (Dodge, Coie, & Lynam, 2006)。そこで、本研究においては、攻撃行動を「他者を侵害する意図を持った行動」と定義して用いる。

2) 攻撃行動に関する研究の動向

攻撃行動に関する心理学や行動科学の研究領域では、研究の歴史の初期において、個人の内的エネルギーによって攻撃行動が生じると仮定する説明が主流であった。Freud (1920; see フロイ

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

ト・中山, 1996) は、彼の二元的本能論において、個々の行動は人間性の大本である2つの基本的な力、すなわち生の本能(エロス: eros)と死の本能(タナトス: thanatos)によって駆り立てられていると説明した。この2つの相反する本能は、精神内部の葛藤の源泉となる。さらに、この葛藤は、その破壊的な力を当人から他人へとそらすことによるのみ解決されうるとされる。そのため、攻撃行動は、行為者の精神内部の安定性を守るように、破壊的で本能的なエネルギーを解放するためのメカニズムであるとみなされる。Freud は、スポーツなどの非攻撃的な手段によってエネルギーを解放する可能性を認めつつも、それは一時的な効果を持つにすぎず、攻撃行動は個人の制御を超えた人間の避けがたい本能であると論じた。この考えは、攻撃行動を誘発する生物としての内的エネルギーの存在を仮定する、動物行動学の考えと親和性が高い。動物行動学における先駆者の1人である Lorenz (1974; see ローレンツ・日高・大羽, 1995) は、人間と人間以外の動物の両方において攻撃的なエネルギーがどのように培われ、どのように解発されるかという点を説明する、攻撃行動のモデルを提唱した。このモデルにおける説明の中核的要素は、有機体は攻撃的なエネルギーを絶えず貯めている、という点である。このエネルギーが攻撃行動の発現をもたらすかどうかは、①その時点で有機体内に蓄積されている攻撃的エネルギーの量、②攻撃的な反応を引き起こしうる外的刺激の強度、の関数関係によって規定される。すなわち、エネルギーがあまり貯まっていないときには強度が高い刺激によるのみ攻撃行動が生じ、エネルギー水準が高くなりすぎると、外的刺激によって触発されなくても、エネルギーがあふれ出して自然発生的に攻撃行動が生じるとされる。

内的エネルギーの存在によって攻撃行動の発現を説明しようとする上記のアプローチは、攻撃行動に関する直感的理解に貢献したものの、次第に衰退を見せる (Conner, 2002; Mummendey, 1996)。これには、大きく分けて2つの理由がある。1つは、ある時点において個人の中に存在する攻撃的エネルギーの量を測定する方法論が十分に整備されなかったことである。さまざまな事例の観察を通して攻撃的本能の説明を行った Freud も、主要な理論的構成概念の厳密な測定と操作を行うには至らなかった。もう1つの理由は、特定の攻撃行動によって攻撃的エネルギーをいったん使い果たしてしまったら、十分な水準にエネルギーが貯まるまで別の攻撃的反応を引き起こすことはできないという仮定に、批判が生じたことである。社会心理学の研究領域を主として、ある攻撃行動が次の攻撃行動の発現を促しやすいたとする研究知見は数多く見られる。

こうした批判は、攻撃行動を引き起こす内的エネルギーを、本能的あるいは生物学的に安定したのではなく、状況に応じて増減する動因とみなす研究の発展につながる。1939年、エール大学の研究チームが1冊の本を出版した。「欲求不満と攻撃 (Frustration and Aggression)」というタイトルのその本は (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939)、少数の基本的な概念にもとづいて人間のあらゆる攻撃行動を説明し、研究者の関心を一身に集めた。その影響力たるや、本が出版された直後10年間における攻撃行動の因果に関する研究のほとんどが、少なからずエール大学の研究チームの分析の影響を受けていたほどであると言われている (see Berkowitz, 1962; Buss, 1961)。彼らの仮説は、「欲求不満-攻撃仮説 (frustration-aggression hypothesis)」と呼ばれ、目標達成を阻害された際に感じる欲求不満を解消させようとする動因の結果が攻撃行動であるという説明を主たる内容とする仮説である。現在でも広く知られているこの仮説は、本の出版から数十年にわたって支持され、受け入れられてきた。

しかしながら、さまざまな研究知見が積み重なるにつれて、欲求不満のみによる攻撃行動の説明に異を唱える研究が多く見られるようになった。たとえば、Berkowitz & LePage (1967) は、

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

欲求不満と攻撃行動の関係における調整変数として、攻撃関連手がかりの重要性について実験的に検討した。その結果、事前に欲求不満を喚起された実験協力者は、中世的な物（例：バドミントンのラケット）が存在する場合よりも、攻撃的な手がかり（例：銃器）が存在する場合に、攻撃行動の指標である相手への電気ショックをより多く行った。つまり、欲求不満を喚起されているという条件は同じであるにもかかわらず、置かれた状況によって攻撃行動の程度が異なったのである。こうした研究知見を受けて、攻撃行動の発現における欲求不満以外の要因の重要性が認識されるようになった。Bandura (1973) は、欲求不満は何らかの感情を喚起させるにすぎず、攻撃行動発現の決定的な要因とはならないと指摘した。さらに、欲求不満によって喚起した感情にどのように対処するかは、社会的学習によって決定されるとする、社会的学習理論を展開している。同様に、Zillman (1979) は、目標達成の阻害自体は攻撃行動に直結せず、攻撃行動の道具的な側面など他の要因を考慮する必要があると論じた。さらに、欲求不満－攻撃仮説を基本的に支持する立場の研究者についても、「欲求不満が攻撃行動の発現につながるのは、予期せず欲求不満が生じた場合である」という元来の立場は保持しつつも、欲求不満だけでは攻撃行動の決定的な先行事象とはならないと論じるようになる。

このような背景から、1970年代後半以降、欲求不満をもたらす出来事と攻撃的な反応の間を媒介する要因に、攻撃行動に関する説明の論点に移ることとなった。言い換えると、同じ出来事を経験しても攻撃行動を行う者とそうでない者がいるという、攻撃行動の個人差に関する研究が幅広く行われるようになった。その中でも特に重要な位置を占めてきたのが、社会的問題解決に関する研究である。

第2節 社会的問題解決に関する用語の定義と研究の動向

1) 社会的問題解決の定義

社会的問題解決の研究において区別されるべき重要な概念として、「問題(場面)」、「問題解決」、および「解決策」の3つが挙げられている (Nezu, 2002)。

認知心理学に端を発し、社会的問題解決の臨床場面における応用の形として体系化された問題解決療法 (Problem-Solving Therapy; D’Zurilla & Nezu, 1999; Nezu, 2002) では、問題とは「何らかの対処を要し、かつ、効果的な対処がすぐには見つからない、あるいは何らかの理由で適用できないような場面」と定義される。言い換えると、個人にとって対処を要しない出来事や、最良の対処が明確ですぐに実行可能である場面は、問題解決の対象となる問題とは見なされない。同様に、学習心理学、特にオペラント条件づけの研究では、問題とは「強化を得られる行動が見あたらないこと」と定義される (Skinner, 1953)。これらの定義においては、用いられている用語は異なるものの、個人の能動的な反応が必要であり、最適で利用可能な反応形態が一義的に決定されない状況であるという、問題の定義の大部分は共通している。

次に、問題解決とは、「日常生活の中でストレスを感じる問題に対する効果的かつ適応的な解決策を探る、個人の自己志向的、認知行動プロセス」を指す (Nezu, 2002)。この定義において重要な点は、解決策そのものや問題がなくなるという結果とは区別されるということである。問題解決とは、解決策を探り、試行錯誤を行う、個人の能動的なプロセスを意味する。たとえば、問題焦点化対処と情動焦点化対処のどちらを実行するかという判断も問題解決に含まれるため、問題

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

焦点化対処そのものとは概念的に異なる。学習心理学の研究領域においても、問題解決とは「変数の操作をとおして解決策を明らかにする、あらゆる行動のこと」と定義されており (Skinner, 1953)、環境に働きかけようとする個人の状態像を意味する用語として用いられている。

また、解決策とは、「問題そのものやそれによって生じた否定的感情反応を変容する対処反応」を意味する (Nezu, 2002)。言い換えると、解決策とは、問題解消の意図を持った、あるいは問題解消の機能を有する反応のことである。解決策は、個人の問題解決の結果として生じる行動であり、かつ、より効果的な解決策を探る問題解決のプロセスの中に含まれることもある。最適な反応形態が一義的に決定されないという問題の定義を顧みると、問題解決の結果として最終的に採用される解決策と、最適な反応を探る問題解決の一環として実行される解決策を、明確に分離することは困難であると考えられる。たとえば、「どうすればいいかわからないから、とりあえず思いつく対処をやってみて相手の反応を見ようと思ったら、意外と効果的な対処だったようで、その場で問題が解消した」という例では、実行した対処が、結果的には最終的に採用された解決策となったが、本来は最適な反応を探る問題解決の一環として実行された解決策である。つまり、問題解決の対象となる問題が、そもそも、たった1つの最適な反応によってのみ解決されるという性質のものではないため、個人が行う対処反応は常に、問題解消と、より効果的な対処反応の学習の、2つの機能を同時に含んでいるといえる (Nezu, Nezu, Friedman, & Hayes, 1997)。ただし、問題解決の中でも、対処反応を探る認知プロセスについては、問題そのものや否定的感情反応を変容することとは異なるため、解決策とは区別される。さらに、認知プロセスと行動的反応を区別することは、問題解決療法を含む認知行動療法において、具体的な介入の糸口をつかむ際に重要視されてきた (e.g. 鈴木・神村, 2005)。したがって、問題解決と解決策は現象として重複する部分があるものの、異なる概念として整理することで、社会的問題解決に関する具体的な示唆が得られると考えられる。

以上のことをまとめると、問題とは何らかの対処が必要な困難場面であり、問題解決は問題への対処反応を探るためのプロセスであり、解決策は問題解決の結果または一環として表出される対処反応であるといえる。本研究では、社会的問題解決という観点から臨床的対応への示唆を得るという目的にしたがって、臨床心理学分野において体系化された問題解決療法における定義を採用し、問題を「何らかの対処を要し、かつ、効果的な対処がすぐには見つからない、あるいは何らかの理由で適用できないような場面」、問題解決を「日常生活の中でストレスを感じる問題に対する効果的かつ適応的な解決策を探る、個人の自己志向的、認知行動プロセス」、解決策を「問題そのものやそれによって生じた否定的感情反応を変容する対処反応」と定義して用いる。また、本研究において採用した定義における問題解決は、日常生活で経験する認知行動プロセスであるため、本研究では問題解決と社会的問題解決を同義語として使用し、特に日常生活で生じている現象であることを強調する際に社会的問題解決という用語を用いることとする。さらに、子どもの攻撃行動に関する研究において最も頻繁に用いられる用語である「社会的情報処理」についても、問題解決と同義語として使用する。

最後に、問題解決と非常に類似した概念として、「意志決定」という概念がある。問題解決と意志決定の共通点は、個人が問題のある状態についてさまざまな情報を集め、思考によって能動的に状態を変えていくという現象を志向している点である。一方、意志決定と呼ばれる認知過程の特徴は、複数の可能性から1つの選択肢を選択し、その選択結果によってその後異なる結果が得られることを指す (森・中條, 2005)。それに対して問題解決は、解決策を探る中で創造的思考

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

が重視され、自ら解決策を創り出す行為が奨励される (D’Zurilla & Nezu, 1999)。すなわち、複数の選択肢から1つを選び出すという意志決定に加えて、選択肢を増やしたり、選択肢がない状況で選択肢を創り出したことが、問題解決には含まれるといえる。以上のことから、本研究では、意志決定を含む広範な認知行動プロセスとして問題解決を位置づける。

2) 社会的問題解決理論

個人の社会的行動に影響を与える変数として、個人の内的葛藤に加えて、環境上のさまざまな情報を処理し、その場での行動を検索、出力するという、コンピュータの処理におけるアルゴリズムを人間の行動に転用した考え方がある。このような考え方に則した理論の1つに、D’Zurilla & Goldfried (1971) によって構築された社会的問題解決理論がある。社会的問題解決理論は、「問題の明確化と定式化」、「代替可能な解決策の案出」、「意志決定」、「解決策の実施と検証」という4つの認知プロセスに注目することで、さまざまな行動の生起について説明および予測を行うモデルである。また、Nezu & D’Zurilla (1989) および Maydeu-Olivares & D’Zurilla (1996) による改訂を経て、D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares (2002) によって、特定の場面で生起する行動の予測に焦点化したモデルから、日常生活全般における社会的問題解決プロセスに関する5因子モデルとして体系化されている (Figure 1-1)。

問題解決の研究は、認知心理学領域において主たる研究テーマとされてきた。認知心理学では、実験的状况における対処行動とその修正プロセスの記述をとおして、最も効果的な問題解決のあり方を理論化してきた。理論的に最も効果的と考えられる形がモデル化されたものは、規範モデル (normative model) と呼ばれる。一方、日常生活において生じている必ずしも最適化されていないありのままの問題解決がモデル化されたものは、記述モデル (descriptive model) と呼ばれる。D’Zurilla らによる社会的問題解決理論は、日常生活における問題解決の規範モデルであり、困難に直面した個人を解決へと導く道標となる。具体的には、社会的問題解決の体系的な変容技法として問題解決療法が開発され (D’Zurilla & Nezu, 1999)、主に医療分野や精神保健分野において活用されてきた。教育発達分野において社会的問題解決の変容を図る同様のアプローチが実施される場合には、問題解決訓練 (Problem-Solving Training; Spivack, Platt, & Shure, 1976) と称されることが多い。問題解決訓練は、子どもの攻撃行動をはじめとするさまざまな行動問題に対する有効なアプローチとして、近年では、わが国においても注目されている。

一方、問題解決に関する伝統的な認知心理学的研究は、認知容量や判断容量に限界があるために、時として合理的な問題解決ができなくなるということを明らかにしてきた (Kahneman, Slovic, & Tversky, 1982; Nisbett & Ross, 1980; Simon, 1986)。これらの研究知見は、問題解決研究に新しい考えを生み出した。すなわち、「治療の過程で獲得を目指す最も効果的な問題解決を示すだけでは、効果的な問題解決を獲得する道筋や方法論が明示されない。現在のありのままの状況を記述することが、問題解決の変容を目指していくための出発点なのではないか」という考えである。そこで、問題解決に関する規範モデルよりも、日常生活において生じている必ずしも最適化されていないありのままの問題解決を示す記述モデルが、問題解決に関する研究の理論的背景として採用されてきた。

しかし、1990年代に入ると、問題解決の記述モデルに関する問題点、すなわち、問題解決の形成と発達について十分に説明できないという点が指摘されるようになる (see Byrnes, 1998)。これは、問題解決の記述モデルを採用してきた背景を考慮すると、とても重要な指摘である。つま

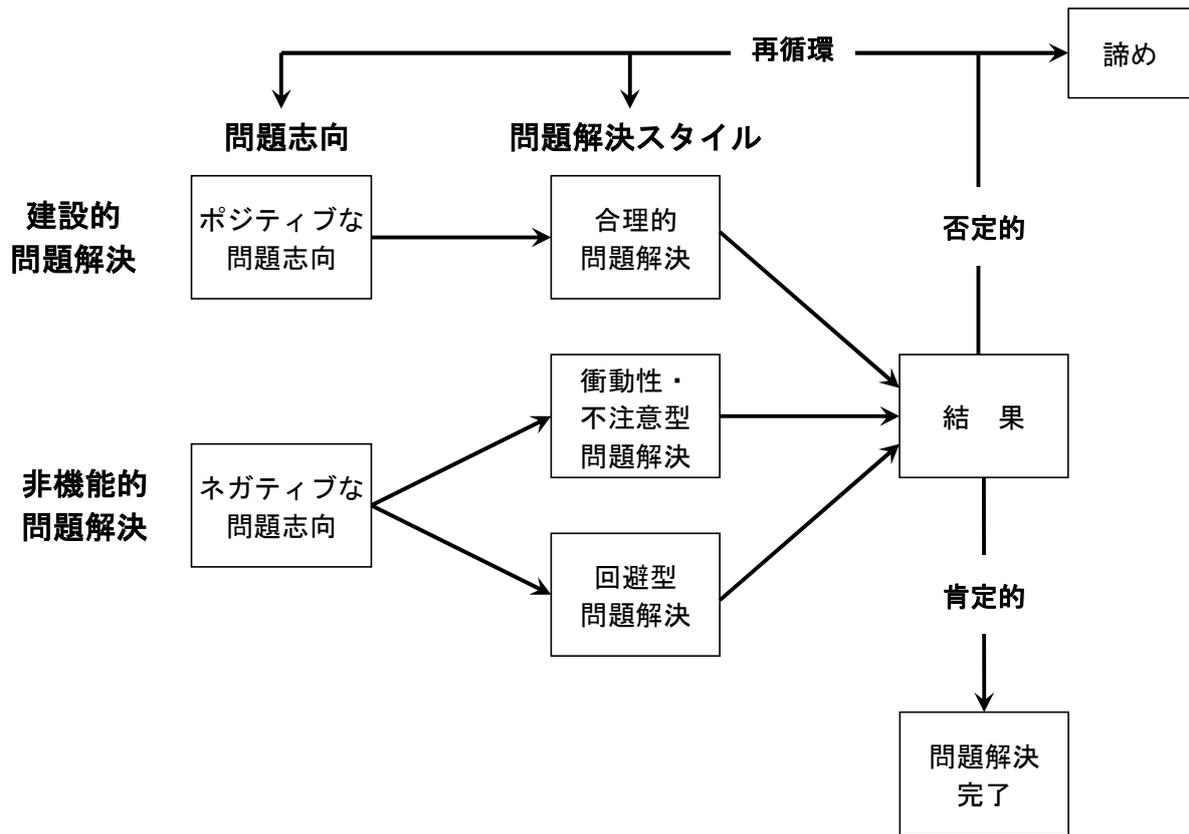


Figure 1-1 5因子モデルによる社会的問題解決プロセス (D'Zurilla et al., 2002)

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

り、記述モデルが問題解決の形成と発達について説明できないとなると、問題解決の変容に関する示唆を得るといふ、記述モデル採用の本来の目的が達成されてこなかったことになる。

こうした背景から、近年の問題解決や意志決定に関する基礎研究の領域では、問題解決の形成と発達に関する研究が盛んに行われている。たとえば、意志決定の自己制御モデル (Self-Regulation Model of Decision Making: SRMDM; Byrnes, 1998; Byrnes, Miller, & Reynolds, 1999; Miller & Byrnes, 1997) は、青年期の意志決定における発達の側面に着目した理論モデルである。SRMDM は、適応的目標の達成を阻む障害をコントロールしながら、対処法を案出し、評価し、選択し、結果から学習するプロセスを記述するモデルである。言い換えると、対処法を実施し、その結果に基づいて認知プロセスを変容し、変容した認知プロセスが次の対処法を導き出すというフィードバックループを仮定している。つまり、問題解決の変容過程がモデル内に組み込まれているという点で、従来の問題解決モデルや自己制御モデルよりも臨床的示唆の得られやすいモデルであるといえる。また、環境への効果的な適応のためには心理的プロセスや行動に対するコントロール感を確立することが重要であるという基本的発想を、他の社会的問題解決理論 (D'Zurilla et al., 2002) や自己制御モデル (e.g. Schunk & Zimmerman, 1994) との共通点としている。

このように、主に認知心理学領域における社会的問題解決に関する研究では、具体的な問題解決プロセスの記述や、問題解決プロセスの形成および変容過程の記述に重きが置かれてきた。そして、個人が問題解決の一環として対処法を実施し、それに対して環境からのフィードバックが得られ、それによって問題解決がさらに最適化されていくという、環境と個人の相互作用を、問題解決という主題を通してモデル化してきたといえる。

3) 社会的情報処理モデル

他方、発達心理学の研究領域においては、1980年代前半から、攻撃的な子どもの社会的認知に関する研究が盛んになり、数多くの研究知見が報告されてきた。それらの研究の多くは、攻撃的な子どもとそうでない子どもの認知的側面に関する差異を記述し、刺激の解釈や行動の結果予期といった社会的認知が攻撃行動の実行に先行するという一貫した結論を示してきた (e.g. Feldman & Dodge, 1987; Slaby & Guerra, 1988)。こうした研究知見を受けて、1990年代中期には、攻撃行動を多く示す子どもの認知的特徴を記述した社会的情報処理モデルが提案され (Social information-processing model: 以下, SIP モデル; Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986)、現在では、攻撃的な子どもへの介入プログラムのほとんどに、社会的問題解決の変容を目的とした治療技法が含まれている。

SIP モデルは、1980年代初頭から Dodge らが蓄積してきた基礎的知見をもとに構築されたモデルで、児童青年の攻撃行動への対応に関する理論モデルの中でも、最も有力なもの1つである。このモデルは、D'Zurilla & Goldfried (1971) と同様に、具体的な認知プロセスを記述することで特定の場面における社会的行動の生起を説明しているため、不適応状態にある子どもへの介入における理論的基盤として有用視されている (e.g. Conduct Problems Prevention Research Group, 1992, 2000, 2002, 2004)。SIP モデルでは、行動の実行の前に存在する認知プロセスとして、手がかりの符号化、手がかりの解釈、目標の明確化、反応の検索または構築、反応決定の5つを仮定し、6つめのステップとして行動の実行を位置づけている。Dodge (1986) によって5ステップの直線的・一方向モデルとして提案された SIP モデルは (Figure 1-2)、Crick &

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

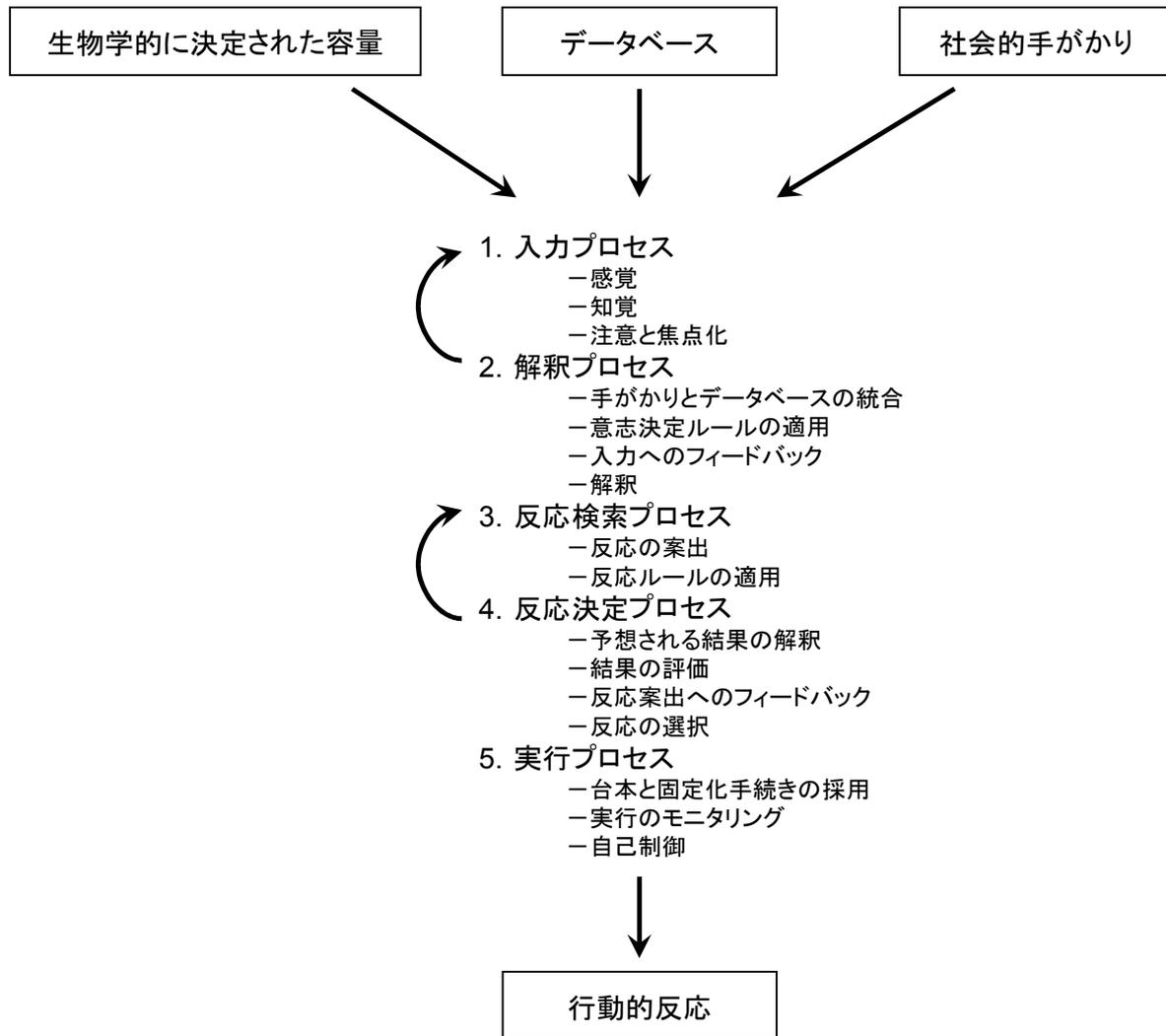


Figure 1-2 子どもの社会適応に関する一方向構造の社会的情報処理モデル (Dodge, 1986)

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

Dodge (1994) による体系的レビューにより、目標の明確化が新たなステップとして位置づけられ、データベースを中心に位置づける6ステップの円環モデルに改訂された (Figure 1-3)。社会的情報処理におけるすべてのプロセスは、長期記憶に蓄えられたデータベースの情報によって影響され、社会的情報処理の結果がさらにデータベースの更新につながると考えられている。同様の理論モデルとしては、Huesmann らによる情報処理モデルが挙げられる (Huesmann, 1988; Huesmann & Guerra, 1997)。

特筆すべき点は、社会的行動に関する社会的情報処理モデルが、一方向モデルから円環モデルへと修正されており、環境との相互作用のあり方が認知の形成に寄与するという視点が強調されていることである。すなわち、行動に先行する認知プロセスの記述にとどまらず、環境との相互作用を通して問題解決が最適化されていく可能性をモデルに含んでいるという点で、認知心理学における問題解決研究と共通した強調点を有している。以上のことを踏まえると、攻撃行動に対する社会的問題解決に関する研究を行う際には、環境からのフィードバックループによる問題解決の最適化という視点が重要になると考えられる。

4) 攻撃行動と社会的問題解決

攻撃行動を示す子どもにおける社会的問題解決の特徴として、研究知見が報告されている。ここでは、問題解決療法による臨床的な介入が可能とされ、かつ、多くの実証的知見が報告されている、「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスについて述べる。

1点目に、「解決策の案出」プロセスについては、(1) 社会的状況における反応の案出数 (反応レパートリーの多さ)、(2) 反応の中身、などが重要な検討課題として挙げられる (Crick & Dodge, 1994)。解決策の案出数と社会適応や攻撃行動との関連については、いくつかの研究が有意な関連性を指摘している一方で (Asarnow & Callan, 1985; Pettit, Dodge, & Brown, 1988; Slaby & Guerra, 1988; Spivack et al., 1976)、社会適応の指標や測定に使用された状況のタイプによって結果が異なっており、一貫したエビデンスが得られているとは言いがたい (Crick & Dodge, 1994)。一方、案出された解決策の中身、つまり解決策の質的側面については、社会適応との関連が古くから示されている (Asher, Renshaw, & Geraci, 1980)。たとえば、友人から拒否される子どもは、目標達成のために、効果的でなく、無関係で、あいまいな解決策を案出しやすいことが知られている (Pettit et al., 1988; Rubin, Daniels-Bierness, & Hayvren, 1982)。また、攻撃行動を特徴とする破壊的行動障害の診断を受けている子どもは、案出される解決策の数が一般的な男子や攻撃的でない男子よりも少なく、案出された解決策は向社会的でないことが報告されている (Lochman & Dodge, 1994; Richard & Dodge, 1982)。これは、問題場面への向社会的な対処法が導き出されていないために、対処のレパートリーが攻撃的なものに限られている可能性を示唆している。

2点目に、「解決策の評価」プロセスについては、(1) 反応評価、(2) 結果予期、(3) 自己効力評価という3つの変数が主な検討対象となっている (Crick & Dodge, 1994)。反応評価とは、反応そのものの善し悪しに関する総体的な判断であり、主としてモラル評価や価値判断による測定が行われる。向社会的行動をよりネガティブに、攻撃行動をよりポジティブに認識するモラル評価や (moral reasoning; Asarnow & Callan, 1985; Crick & Ladd, 1990; Deluty, 1983; Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen, 1997; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992)、攻撃行動を一般的なものと認知する傾向 (normative beliefs; Guerra, Huesmann, & Hanish, 1995;

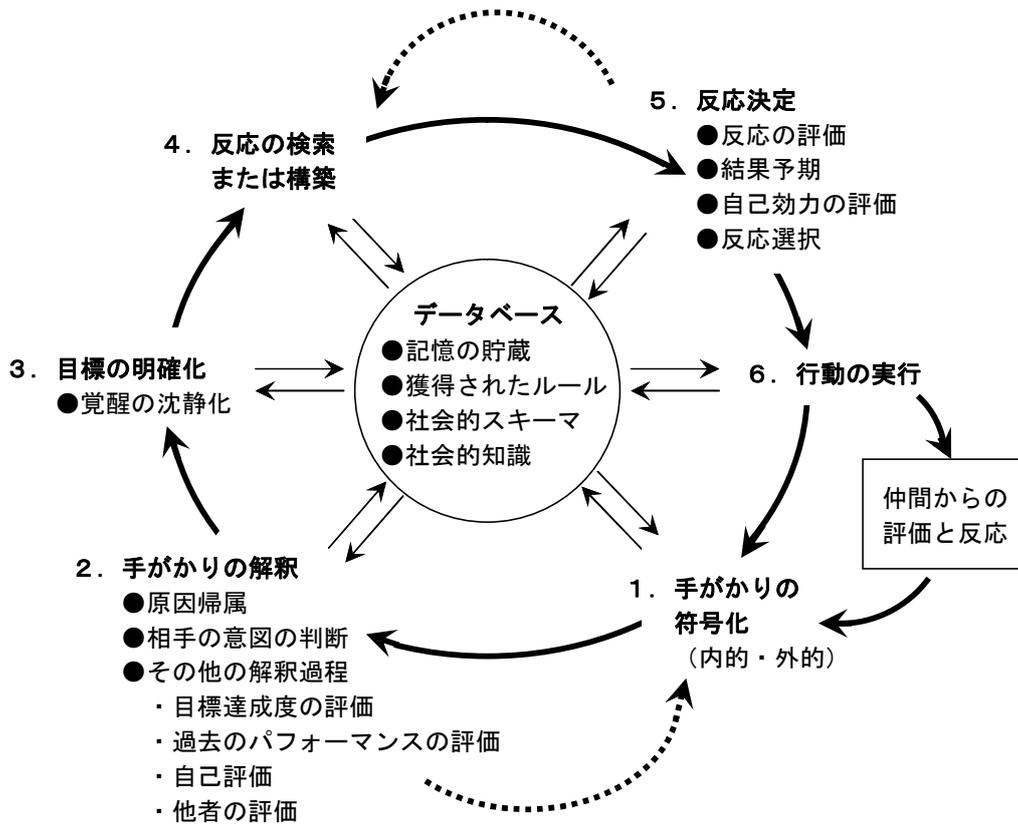


Figure 1-3 子どもの社会適応に関する円環構造の社会的情報処理モデル
(Crick & Dodge, 1994)

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

Huesmann & Guerra, 1997; Huesmann, Guerra, Zelli, & Miller, 1992) については、攻撃行動との関連を示す研究が数多く見受けられる。

結果予期については、量的側面 (i.e. 特定の行動の後に起こりうる結果として対象児が回答した数) と質的側面 (回答の内容) に関する検討が行われている (Crick & Dodge, 1994)。結果予期の質的側面と社会適応の間には有意な関連があることが示されており (see Crick & Dodge, 1994), 仲間からの拒否は攻撃行動に対するポジティブな結果予期と正の相関を示すことが報告されている (Feldman, & Dodge, 1987; Hart, Ladd, & Burlison, 1990)。身体的攻撃や言語的攻撃に対する好ましい結果予期は、直接観察 (Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986), 仲間評定 (Perry, Perry, Rasmussen, 1986; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992), 教師評定 (Crick & Dodge, 1996), 自己評定と (Deluty, 1983; Goldstein & Tisak, 2004), 評定法にかかわらず一貫して、攻撃行動との関連が示されている。結果予期の量的側面についても、社会適応との関連が指摘されており (Spivack et al., 1976), 攻撃的な子どもはそうでない子どもよりも、仮説場面における結果予期が少ないことが報告されている (Slaby & Guerra, 1988)。

また、攻撃行動を多く示す子どもは、攻撃的な対処の実行が容易であると考えるなど、攻撃行動を実行するための自己効力評価が攻撃的でない子どもよりも高い (Crick & Dodge, 1989, 1996; Perry, Perry, & Rasmussen, 1986; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992)。一方で、攻撃的な子どもは、挑発場面から単純に立ち去るといっただけの行動を実行できる自信がないことが指摘されている (Crick & Dodge, 1989)。つまり、攻撃行動をうまく実行できる見通しがあり、かつ、攻撃行動以外の手段による問題への対処の自信が低いために、結果として攻撃行動に固執しやすくなっている可能性が考えられる。

このように、攻撃行動を多く示す子どもは、攻撃的でない子どもよりも、さまざまな形で攻撃行動に対するポジティブな評価を行う傾向が強いため、そうした認知的側面が結果として攻撃行動を促している可能性が考えられる (e.g. Bellmore, Witkow, Graham, & Juvonen, 2005; Crane-Ross, Tisak, & Tisak, 1998; Crick & Werner, 1998; Erdley & Asher, 1998; Huesmann & Guerra, 1997; Slaby & Guerra, 1988)。

以上のことをまとめると、「解決策の案出」プロセスについては、案出された総量よりも質的側面、すなわちどのような解決策を案出したかという点が重要であり、「解決策の評価」プロセスについては、評価の数と質の両方が攻撃行動と密接に関連しているといえる。

5) 社会的問題解決の学習と発達

子どもを対象とした研究である以上、対象者の発達の側面への配慮は必要不可欠となる。そのため、社会的問題解決の発達を記述した研究例は少なくない。たとえば、社会的問題解決は、社会的生活において感情や行動を制御し、計画的に遂行する能力である実行機能 (executive functioning) の1つであることが指摘されている (Happaney, Zelazo, & Stuss, 2004)。就学前である4~6歳の子どもを対象とした調査研究では、認知発達が十分でないためか、攻撃行動と実行機能との間に有意な関連が確認されていない (e.g. Monks, Smith, & Swettenham, 2005)。そして、児童期早期である6~9歳になると、環境との相互作用を通して攻撃行動に関連する認知が活発に形成される時期に入り (Guerra, Huesmann, & Spindler, 2003; Huesmann & Guerra, 1997), 問題解決をはじめとする個人の認知と社会的行動との関連が強まってくると考えられる。こうした考えを支持するように、演繹的推論やメタ記憶といった一般的な認知能力に関する研究

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

は、分析的な問題解決は児童期早期から観察され、青年期早期にかけて顕著に発達すると報告している (Klaczynski, Byrnes, & Jacobs, 2001)。つまり、問題解決訓練など、先を見通して行動を選択する方法を学習するセルフコントロール技法は、年齢が上がるにつれて効果が増大する可能性が考えられる。実際、セルフコントロール技法を中心とする認知行動療法の効果に関するメタ分析の結果は、こうした指摘を支持する結果を示している (Durlak, Fuhrman, & Lampman, 1991)。すなわち、5～7歳では $d = 0.57$ 、7～11歳では $d = 0.55$ という効果サイズが得られたのに対して、11～13歳の子どもにおいては $d = 0.92$ と、11歳以下の子どもの約2倍の効果が見られたのである。一方、青年期早期を過ぎると、発達のペースは急激に落ちる (Moshman, 1999)。この時期は、問題解決そのものとは異なる能力が発達する時期であると考えられる。たとえば、以前の問題解決の経験に基づいて判断をしたり、意志決定の最中に感情をコントロールしたりする能力は、成人期初期において向上する可能性が指摘されている (Byrnes et al., 1999)。

以上のことをふまえると、児童期早期から青年期初期にあたる小中学生の時期は、社会的問題解決が攻撃行動との機能的関連を形成する過程にあるため、問題解決訓練の適用にあたっては対象者の発達の側面への配慮が必要不可欠であると考えられる。

第3節 攻撃行動と社会適応

1) 攻撃行動と適応状態

攻撃行動は、特に児童青年期の子どもには一般的に見られる行動である一方で、攻撃行動が子どもの社会的適応水準を低下させる可能性が指摘されている。たとえば、攻撃行動を多く示す子どもは仲間から嫌われたり拒否されやすいなどの結果を示した研究は少なくない (Dodge, 1983; Dodge, Coie, Pettit, & Price, 1990; 前田・片岡, 1993)。また、身体的攻撃や言語的攻撃、関係性攻撃など、いずれの形態による攻撃行動についても、仲間からの拒否との関連が報告されている (Coie & Dodge, 1998; French, Jansen, & Pidada, 2002; Underwood, 2002)。これは、児童期の子どもが仲間を嫌う理由として最も多く挙げられていることが攻撃行動であることから理解できる (Hayes, Greshman, & Haltzman, 1996)。また、仲間から拒否される子どもについては、学校生活に困難を示すなど、多様な適応上の問題に直面するリスクが高いことも指摘されている (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990 山崎・中澤訳 1996; Parker & Asher, 1987)。このように、攻撃行動の多さは加害者自身の不適応につながる可能性があり、子どもの適応を促すという臨床心理学的な立場からは、適応促進の手段の1つとして攻撃行動の減少を目指す介入が有効であると考えられる (Haapasalo & Tremblay, 1994)。

しかしながら、攻撃行動には不適応的であると一義的に判断できない側面がある。たとえば、(1) 対人相互作用を通して社会的認知を発達させる機会を与える (Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser, Cumberland, Shepard, Valiente, Losoya, Guthrie, & Thompson, 2004; Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000)、(2) 青年期の友人グループにおける社会的地位の維持 (Prinstein & Cillessen, 2003)、など、攻撃行動には適応上の機能があることが指摘されている。つまり、攻撃行動は適応的な特徴を多分に含んでおり、広義の社会的コミュニケーションシステムの一部として発展してきたといえる (Tedeschi & Felson, 1994)。

攻撃行動の適応的機能の1つめとして挙げられている、攻撃行動の結果として生じる対人相互

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

作用を通して社会的認知を発達させる機会を与えるという点については、社会的問題解決に関する先行研究においても同様の発想がうかがえる。本章第2節で論じたとおり、社会的問題解決理論と社会的情報処理モデルのいずれにおいても、環境からのフィードバックによる個人の認知プロセスの変化、つまり環境と個人の相互作用を重視している。すなわち、環境との相互作用の形の1つとして攻撃行動が社会的認知の形成と発達に関与しているという点は、社会的問題解決に関する研究においても強調されるべきポイントである。

攻撃行動の適応的機能の2つめとして、攻撃行動による社会的地位の維持や仲間内での関係強化の機能が指摘されている。たとえば、子どもは、6～7歳になると、攻撃行動を社会的地位の獲得に援用するくらいはできるようになるということが指摘されている (Estell, Cairns, Farmer, & Cairns, 2002)。また、関係性攻撃を多く示す子どもほど、身近な友人との関係性が親密であると感じている傾向がある (Grottpeter & Crick, 1996)。このように、攻撃行動は、社会的地位の確立に寄与する適応的行動という側面を持っているように思われる。しかしながら、攻撃行動は仲間からの拒否につながることを示す研究知見も数多く見られるため (前田・片岡, 1993)、攻撃行動が常に仲間関係の維持に直結するとは考えにくい。

この点については、仲間関係の測定法の影響が関与していると考えられる。仲間関係における適応の指標として弁別する必要があるのは、社会的人気 (sociometric popularity) と知覚された人気 (perceived popularity) である (LaFontana & Cillessen, 1999)。前者はソシオメトリックテストによって測定され、調査対象者がどの子から好かれているのかという点を測定しているのに対して、後者は「人気のある子はどの子か」という直接的な質問への回答を測定値としている。両者は概念的に重なるところがあるものの (LaFontana & Cillessen, 1999; Parkhurst & Hopmeyer, 1998)、社会的人気の高い子が大グループの真ん中にいるとは限らないし、知覚された人気が高い子がとても好かれているとも限らない。両者の典型的な状態像としては、社会的人気が高い子は優しく、信用できて、協力的で、社会的であるのに対して、知覚された人気が高い子は運動がうまく、クールで、威圧的で、横柄で、身体的攻撃や関係性攻撃が多いとされている (LaFontana & Cillessen, 2002; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Rodkin et al., 2000)。たとえば、小学4年生から中学2年生を対象とした調査研究の結果は、知覚された人気と身体的攻撃や関係性攻撃には正の相関があり、社会的人気は負の相関があることを示している (LaFontana & Cillessen, 2002)。さらに、Cillessen & Mayeux (2004) は、小学4年生から中学3年生を対象に、社会的人気、知覚された人気、身体的攻撃、および関係性攻撃の関連性について検討した。その結果、知覚された人気は関係性攻撃と有意な正の相関があり (身体的攻撃: .16 to .04; 関係性攻撃: .28 to .55)、社会的人気はいずれの攻撃行動とも有意な負の相関があった (身体的攻撃: -.28 to -.07; 関係性攻撃: -.17 to -.43;)。言い換えると、攻撃行動を多く示す子ほど、「きっと人気があるのだろう」と思われている一方で、実際には好きな子としてはあまり指名されていないことになる。つまり、子どもにとって攻撃行動とは、実のところは嫌がられているものの、社会的地位を維持できるように感じられる行動であるといえる。

以上のことを考慮すると、小中学生における攻撃行動は、被害者と加害者の双方にさまざまな不利益をもたらす行動であると同時に、幾分かの適応的機能を有しているために、子ども社会において完全には淘汰されずに残っているのであると考えられる。すなわち、攻撃行動には、適応的に機能する攻撃行動と、不適応的に機能する攻撃行動があると考えられる。

2) 適応的攻撃行動と不適応的攻撃行動

不適応的攻撃行動とは、行動が生じた文脈において逸脱した攻撃行動であると考えられている (Conner, 2002)。具体的には、行動の頻度、持続時間、反復回数、強度などが、観察される社会的手がかりから予測される範囲を超えているときに、その攻撃行動は不適応的と判断される。他方、相手からの直接的な挑発への対処反応としての攻撃行動は仲間から許容される傾向があり (Dodge et al., 2006; Lancelotta & Vaughn, 1989)、文脈によっては攻撃行動が適応的と判断される。つまり、攻撃行動が適応的であるか不適応的であるかという点の判断は、攻撃行動の形態や強度そのものではなく、行動が生じた文脈との適合性に依存しているといえる。

この点に、学校教育現場で教育活動の一環として攻撃行動への対応を行う際の難しさがある。すなわち、教育現場での行動変容においては、攻撃行動への対応とはほとんどの場合、攻撃行動の減少を意味するのである (e.g. 藤枝・相川, 2001; 後藤・佐藤・高山, 2001; 渡辺・山本, 2003)。個別対応による攻撃行動へのアプローチにおいては、機能的アセスメントによる文脈の考慮がなされるため、不適応的攻撃行動に焦点化した対応が可能となる。しかしながら、近年隆盛を極めているクラス単位での社会性教育においては、対象者全員に共通した教育的意義に沿ったメッセージを伝えなくてはならないという性質上、攻撃行動を減少させるという方針をとらざるを得ない。そのため、たとえば、具体的な行動の練習と強化手続きによる行動変容を目指す社会的スキル訓練では、攻撃行動が強化される機会はあまり見受けられず、攻撃行動ではない向社会的行動に対する分化強化が主たる手続きとなっている (e.g. 藤枝, 2006; 藤枝・相川, 2001; 後藤ら, 2001)。こうした対応を実施した先行研究のほとんどは、当該クラスにおいて攻撃行動が不適応的に機能するという事前のアセスメントを行っていないことから、攻撃行動は多くの場合不適応につながるという、文脈の影響性をあまり重視しない前提に基づいた対応であると言わざるを得ない。

第4節 問題解決訓練の役割

したがって、攻撃行動をターゲットとしたクラス単位での対応を行う際には、個々の児童生徒の事情や文脈に適した行動変容のあり方が問われるといえる。これまでに学校教育の中で実施されてきたストレスマネジメントにおいては、特定の行動を行うことを推奨するというよりも、行動レパートリーの拡充を行い、児童生徒各自の事情に合わせて行動レパートリーを柔軟に使い分けることを強調してきた (嶋田・鈴木, 2004)。行動レパートリーの拡充は、他の行動の未学習によって行動変容が制限されているケースに対して有効に働く。また、事情に合わせて児童生徒各自がさまざまな行動レパートリーを柔軟に使い分けることを推奨することで、適応的攻撃行動の無理な抑制を予防しつつ、不適応的攻撃行動の減少に努めてきたといえる。これは、学習した行動レパートリーの使用方法について児童生徒の自発性や能動性に委ねることで、各自の事情に適した行動変容が実現するという前提に基づいた対応であると考えられる。

このような、児童生徒各自の事情や文脈に応じた自発的な行動変容という発想を、具体的で体系的な手続きにしたものの1つが、問題解決訓練である。問題解決訓練の主たる構成要素は、「解決策の案出」プロセスと「解決策の評価」プロセスの変容をねらっている。解決策の案出訓練においては、ブレインストーミング技法やグループ討論を通して問題場面でとりうる解決策を再発

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

見する (D'Zurilla & Nezu, 1999)。つまり、問題場面における行動レパトリーの拡充をねらった訓練であるといえる。解決策の評価訓練においては、解決策のメリットやデメリットについて、さまざまな観点から検討することで、問題場面において自他の利益が最大になる解決策の選択を可能にする (D'Zurilla & Nezu, 1999)。つまり、問題場面での事情や文脈に応じて行動レパトリーを柔軟に使い分けることをねらった訓練であるといえる。特に、文脈に応じた行動レパトリーの使い分けについて、単純に推奨するあるいは教示をするに留まらず、具体的な方法論の提案を行うことで社会的行動のセルフコントロールを促すという点が、問題解決訓練の特徴となっている。

以上の議論を要約する。攻撃行動には、被害者と加害者の双方に不利益をもたらす不適応的機能と、社会的認知を発達させたり社会的地位を獲得させたりするなどの適応的機能がある。不適応的な攻撃行動への対応を行う際には、文脈を考慮した機能的アセスメントに基づく個別対応が有効である。集団形式での対応を行う際には、対象児童生徒が置かれている文脈を考慮して、子どもの能動性を前提にした行動変容の手続きを体系化している、問題解決訓練が有効である可能性が考えられる。小中学生の攻撃行動への対応において問題解決訓練が有効であるという考えは、さまざまな基礎研究によって支持されている。

第5節 攻撃行動と社会的問題解決の測定の問題

1) 攻撃行動の測定の問題

問題解決訓練をはじめとする認知行動療法の基盤となるアセスメントにおいて、攻撃行動の測定を行う際には、複数の評定者および評定方法による多面的アセスメントが推奨される (Connor, 2002)。たとえば、訓練された複数の観察者による継続的な直接観察からは、行動の先行刺激や結果事象といった環境要因の影響や、時間や場面の变化に伴う行動の変化についても情報収集が可能となる (Sturmey, 1996)。また、教師や親といった身近な大人による評定法を用いることで、小中学生の日常的な行動パターンを簡便かつ多面的に測定できる (e.g. 磯部・佐藤・佐藤・岡安, 2006)。さらに、学校場面における行動については教師の目が行き届きやすく、家庭場面における行動については親からの情報が重要であるように、複数の評定者を用いることで、小学生の攻撃行動を包括的にアセスメントすることが可能となる。その他に社会的妥当性が高いとされる指標としては、クラス仲間の攻撃行動の多さを評定する仲間評価法や、クラス内で攻撃行動を示す児童の名前を記入する仲間指名法などが挙げられる。両者の社会的妥当性が高いことは、実際に同じクラスで一緒に学校生活を送っている仲間からの評定であることから理解できる (Gresham & Elliott, 1993)。また、小学校高学年になると、攻撃行動が外部からわかりにくい形で行われるようになってくる (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992)。そのため、小学生の攻撃行動のアセスメントを行う際には、自己評定による情報が一定の重要性を有するようになる。たとえば、Angold & Costello (1996) は、親子併行の構造化面接法を用いて、外顕的問題行動に関するアセスメントを行った。その結果、親評定のみを用いた場合よりも、自己評定と親評定を併用した場合の方が、1年後の不適応状態の予測力が高かったのである。さらに、小学4年生にあたる10歳以上の子どもを対象とした研究においては、攻撃行動に関する自己評価と仲間評定や教師評価および親評価が有意な正の相関を示すなど ($r=.20\sim.46$; e.g. Achenbach, 1991;

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

Epkins & Meyers, 1994), 自己評定が一定の信頼性を有することが示唆されている。以上のことをふまえると、親や教師といった大人、クラスメイトなどといった身近な仲間、子ども本人など、複数の評定者によるアセスメントを可能にすることが、攻撃行動への対応の効果を示す上では重要であると考えられる。

しかしながら、攻撃行動の測定においては、いずれの評定者についてもそれぞれ独自の限界点があることが指摘されている。たとえば、小中学生に攻撃的なクラスメイトを指名させる、あるいは仲間同士で行動を評定し合うということへの倫理的な配慮から、わが国では、仲間評価法や仲間指名法はあまり用いられていない。この傾向は特に、反復測定による状態像の変化を記述する研究において顕著である。そのため、特に介入効果を示すことを目的として、攻撃行動に関する評定項目に複数回の回答を求める研究においては、主に教師による評定が用いられてきた (e.g. 藤枝・相川, 2001; 後藤・佐藤・佐藤, 2000)。一方、教師による攻撃行動の評定については、身近な大人による評定という手続きによってその妥当性を保証してきたものの、妥当性を示す実証的データを示した研究が見受けられない。小学校高学年になると攻撃行動が外部からわかりにくい形で行われるようになってくるといふ指摘を考慮すると (Bjorkqvist et al., 1992), 小中学生の攻撃行動に関する教師評定の妥当性を実証的データから示すことは、攻撃行動の研究を進める上で必要不可欠であると考えられる。

また、わが国の小中学生の攻撃行動については、自己評定による測定ツールは十分に整備されてこなかった。これまでに作成されてきた、攻撃行動を含むと思われる自己評定式尺度としては、小学生用攻撃性質問紙 (HAQ-C; 坂井・山崎・曾我・大芦・島井・大竹, 2000) および中学生用攻撃性質問紙が作成されている (HAQS; 大竹・島井・曾我・嶋田, 1998)。これらは、敵意、身体的攻撃、言語的攻撃、短気の4つの下位尺度から構成されており、小中学生の攻撃性を多面的に測定する際に有用な尺度であると考えられる。さらに、HAQ-Cの項目群をもとに、反動的攻撃と道具的攻撃を測り分ける小学生用 P-R 攻撃性質問紙が作成されている (坂井・山崎, 2004)。これらの尺度の原版である the Aggression Questionnaire (Buss & Perry, 1992; 安藤・曾我・山崎・島井・嶋田・宇津木・大芦・坂井, 1999) は、攻撃行動を行いやすい傾向や個人特性の測定を目的としている。そのため、HAQ-C や HAQS によって測定される「身体的攻撃」および「言語的攻撃」には、行動的反応を記述した項目に加えて、他者と接するときの態度や嗜好性を測定していると考えられる項目が数多く含まれている。実際、安藤ら (1999) は、BAQ における身体的攻撃を“暴力反応傾向、暴力への衝動、暴力の正当化などを測定する項目からなる”としており、言語的攻撃を“自己主張、議論好きなどを測定する項目からなる”としている。つまり、これらの尺度は、攻撃行動そのものではなく、攻撃行動の予測因としての内的特性を測定対象としてきたと考えられる。すなわち、認知行動療法の基盤となる認知・感情・行動という3側面からのアセスメントにおいては、従来の自己評定ツールからは十分な情報が得られない可能性がある。

したがって、攻撃行動の測定に関しては、外顕的行動として定義される攻撃行動を測定する自己評定ツールを開発すること、および、小中学生の攻撃行動に関する教師評定の妥当性について実証的データを用いて検討することが、重要課題であると考えられる。

2) 社会的問題解決の測定の問題

問題解決訓練の実施にあたっては、事前のアセスメントに基づく対象者特有の強みと弱点の同定が重要となる (Frauenknecht & Black, 1995)。臨床心理学や発達心理学の研究領域における

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

これまでの研究では、問題解決プロセスは、仮想場面に対する反応のコーディングと数量化によって測定されてきた (e.g. Crick & Werner, 1998; Dodge, Laird, Lochman, Zelli, & Conduct Problems Prevention Research Group, 2002; Fontaine, Burks, & Dodge, 2002; Hughes, Meehan, & Cavell, 2004)。仮想場面に対する反応のコーディングと数量化は、子どもが日常生活で行っている問題解決プロセスを、面接中あるいは質問紙上で実行してもらうことで、反応プロトコルをデータ化できる。そのため、実際の社会的問題解決に近い測定値が得られると考えられる。したがって、子どもの社会的問題解決の測定には、仮想場面に対する自由反応を用いることが適しており、問題解決訓練への示唆も得られやすいと考えられる。

しかしながら、これらの研究で用いられている場面の中には、わが国の子どもには馴染みが薄いと思われる場面も少なくない (e.g. ダンスパーティーに呼んであげないと言われる)。こうした文化的背景を考慮すると、わが国の子どもの問題解決プロセスを測定する際には、現在のわが国の子どもが日常的に経験しうる場面を抽出することが必要不可欠であるといえる。

攻撃的な子どもの「解決策の案出」プロセスの特徴としては、攻撃的解決策の案出数が多く、向社会的解決策の案出数が少ないことが知られている (Hughes et al., 2004; Lochman & Dodge, 1994)。一方で、案出された解決策の総数は、対人行動との関係が明確に示されていない (Crick & Dodge, 1994)。言い換えると、解決策の単純な総数だけでなく、案出された解決策が向社会的か攻撃的かといった、解決策の質的な違いを考慮することが重要であると考えられる。すなわち、攻撃行動を含む社会的行動の予測と制御を目的として「解決策の案出」プロセスの測定を行う際には、質的に異なる解決策を測り分けるコーディング基準が必要であるといえる。実際、「解決策の案出」プロセスと攻撃行動の関連を示すこれまでの研究の多くは、向社会的または建設的解決策と攻撃的解決策をコーディングによって弁別することで、「解決策の案出」プロセスが攻撃行動と密接な関連を持つことを示してきた (e.g. Dodge, Bates, & Pettit, 1990)。

「解決策の評価」プロセスについては、先行研究の多くは、攻撃的解決策について「これをすることで友だちはあなたを好きになると思いますか？」などの質問を行い、2～5件法によるリッカート式の尺度によって数量化を行ってきた (e.g. Crick & Dodge, 1996; Fontaine et al., 2002; Hughes et al., 2004)。しかしながら、以下に示す2つの理由から、「解決策の評価」プロセスについても、自由記述形式での自発的な反応を測定値とする測定ツールを開発することが有益であると考えられる。1つ目は、特定の解決策に対する個人の自発的で主観的な評価が社会的行動に影響するためである (D’Zurilla & Nezu, 1999)。リッカート式の尺度への回答は、項目に示された内容への同意の程度、すなわち確信度を測定する際には適しているものの、問題場面において個人が自発的に考え出した評価反応を必ずしも意味するものではない。たとえば、「考えてもみなかったけど、言われてみればそうかもしれない」と思われる質問項目が提示された際には、個人が自発的には考え出していない評価反応が、高い測定値を示すことになる。2つ目は、解決策の評価テストの測定値を問題解決訓練における操作変数と一致させることで、臨床的示唆を得やすくするためである。問題解決訓練では、「解決策の評価」プロセスを操作する際に、評価の確信度や社会的行動の変容のための手段として、特定の解決策に対する評価の観点を増やすこと、すなわち評価反応の量的増加を行う。つまり、特定の解決策に対する自発的な評価反応の数を測定し、社会的行動との関連を記述することで、解決策の評価訓練に関する示唆が得られやすくなると考えられる。

したがって、社会的問題解決の測定に関しては、わが国の子どもが日常的に経験しうる仮想刺

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

激場面を作成し、自由記述形式による「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスの測定を可能にすることが、重要課題であると考えられる。

第6節 介入効果の緩衝要因および促進要因に関する問題

1) 対象者の発達の側面による介入効果の緩衝作用

児童青年期の子どもを対象とした支援における子どもの発達の側面の役割については、1990年代初頭から活発な議論が展開されている (e.g. Holmbeck, Greenley, & Franks, 2004; Ollendick & Vasey, 1999; Peterson & Tremblay, 1999)。こうした議論において共通理解が得られているのは、対象者の発達レベルに応じたオーダーメイドの支援を行うことで介入効果が高まるという点である。一方、これまでに開発されてきた子どもを対象とする介入プログラムの多くは、子どもの発達に関する知見をあまり活用しておらず、対象者の発達の側面への配慮が十分ではなかった (Holmbeck et al., 2004)。そのため、対象者の発達段階によって介入効果が左右され、特に若年の対象者への介入効果が比較的弱いという結果を示してきた。たとえば、Durlak et al. (1991) は、認知行動療法の効果に関するメタ分析を行い、5～11歳の子どもに対する介入の効果サイズは11～13歳の子どものおよそ半分であるということを報告している (5～11歳: $d = 0.55 \sim 0.57$; 11～13歳: $d = 0.92$)。

こうした介入効果の発達の差異については、介入プログラムの中に認知的技法が数多く含まれていることが主たる原因であると考えられる。因果推論の促進や思考に関する理解とコントロールを促す認知的技法は、対象者の年齢層によって介入効果が大きく左右される (Nangle, Erdley, Carpenter, & Newman, 2002)。たとえば、認知的技法の1つである自己教示訓練の介入効果は、ピアジェの発達段階における前操作期の子どもよりも具体的操作期の子どもの方が高いということが報告されている (Fastov, Glenwick, & Wasserman, 1991; Schleser, Cohen, Meyers, & Rodick, 1984)。一方で、社会的スキル訓練など具体的な行動の学習を主な手段とする行動的技法は、就学前児から大学生まで、幅広い年齢層の対象者の行動変容に有効であるということが知られている (Nangle et al., 2002)。実際、児童期と青年期で行動的技法の効果と作用機序に発達の差異が認められることを積極的に支持する研究例はあまり見受けられない。すなわち、Durlak et al. (1991) によるメタ分析の結果は、介入プログラムに含まれる認知的技法の効果が対象者の発達レベルによって異なるということが反映されたものであると考えられる。

また、介入効果の発達の差異には、対象者の認知発達だけでなく、社会的発達も関与している可能性がある。たとえば、両親による行動の外的コントロールを主たる要素とする親訓練に関する発達理論によると、児童期早期 (就学前児)、児童期中期 (小学生)、青年期 (中高生) では親訓練の効果が異なることが指摘されている (Forehand & Wierson, 1993)。すなわち、子どもの年齢が高まるほど、介入によって行動が変化する子どもの割合が下がったのである (Barkley, 1997; Barkley, Guevremont, Anastopoulos, & Fletcher, 1993)。この理由の1つとして、子どもの自律欲求の高まりが挙げられる。青年期の子どもは、情動的・行動的自律を求める傾向がある (Holmbeck, Coder, Shapera, Westhoven, Kenealy, & Updegrave, 2000)。そのため、青年期の子どもの行動変容を目指す親訓練においては、随伴性マネジメントの基本的手続きに加えて、子どもとのぶつかり合いや葛藤の解決が重要な課題となる (Kusche & Greenberg, 1993)。つまり、

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

自分の行動をコントロールする主体を親ではなく自分に置く欲求が非常に高まるために、随伴性マネジメントによる外的コントロールへの反応率が下がったと考えられる。したがって、中高生といった高学年の子どもを対象とする際には、自律欲求の高まりを考慮して、子ども本人によるセルフコントロールを視野に入れた介入を行うことが、有効であると考えられる。

このように、子どもの認知発達や社会的発達と介入効果に関する先行研究を概観すると、認知プロセスの変容によって子ども本人の自発的行動変容を促す問題解決訓練は、中高生など高学年の子どもに対して大きな効果を発揮する可能性が考えられる。それでは、小学生など低学年の対象者については、社会的問題解決という観点からは、どのような支援が可能であろうか。高学年において効果が大きいという指摘にとどまらず、低学年の対象者にもより有益な支援を提供するためには、対象者の発達の側面に配慮した問題解決訓練の構成に関する示唆が求められる。具体的には、問題解決の各プロセスと行動問題との関連が発達に伴ってどのように変化するかという点や、問題解決プロセス自体の発達の变化に関する研究知見の蓄積が、今後の研究で解決すべき重要な課題となる (Klaczynski et al., 2001)。

しかしながら、対象者の発達の側面に配慮した問題解決訓練の構成については、実証的知見に基づく提案は未だ示されていない。その理由の1つとして、子どもの攻撃行動に対する問題解決訓練の理論的背景となっている社会的情報処理モデルが、社会心理学者によって構築された理論 (e.g. 帰属理論) や、認知心理学者によって構築された理論 (e.g. 意思決定理論, 情報処理理論) を起源としており、本来的には、社会的問題解決の発達の变化の予測ではなく、社会的行動の個人差の解明をゴールとしてきたことが挙げられる (Crick & Dodge, 1994)。そのため、社会的問題解決と発達の関連については、とても重要な研究テーマではあるものの、研究対象とされてこなかった (Crick & Dodge, 1994)。したがって、社会的問題解決に関する研究の今後の課題として、社会的問題解決と発達との関連について実証的検討を行い、発達即応的介入 (developmentally-sensitive intervention) としての問題解決訓練の提案を行うことが重要であると考えられる。

2) 怒り感情のコントロールによる介入効果の促進作用

感情が認知に及ぼす影響は、近年の心理学領域において最も注目されているテーマの1つであり、問題解決研究においても例外ではない。理論的には、感情は社会的問題解決の各ステップの統合的な役割を果たしており、感情のコントロール技法は問題解決訓練に不可欠な要素であると考えられている (D’Zurilla & Nezu, 1999)。Lemerise & Arsenio (2000) は、社会的情報処理における感情の役割について考察し、オンラインの情報処理ステップとデータベースの間に感情を位置づける新たな社会的情報処理モデルを提案した。このモデルは、感情をモデル内に組み込むことを目指して理論の展開を行い、その結果として導き出された理論モデルであり、感情と認知プロセスの相互関連性の記述に努めたという点で意義深い。一方、Lemerise & Arsenio (2000) の理論モデルにおいて記述された感情と問題解決の関連を積極的に支持する実証的データは、あまり提示されていない。つまり、感情的要因から問題解決への影響性やその発達の变化については、理論的考察を行った研究例が散見されるものの、実証的知見が非常に限られているのが現状であるといえる (Klaczynski et al., 2001)。感情は認知プロセスそのものに影響を与えるため (e.g. Chen & Chaiken, 1999; Kirkpatrick & Epstein, 1993; Klaczynski, 1997)、感情要因を研究デザインに含めることは、従属変数に影響する要素が単純に1つ増えるということ以上の情報量をも

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

たらずと考えられる (Jacobs & Ganzel, 1993)。

たとえば、怒り感情と認知プロセスの機能的関連の1つとして、怒り喚起状態では被害場面や攻撃行動を行った自伝的記憶が出現しやすいということが報告されている (Bower & Forgas, 2001)。記憶想起と最も関連の深い問題解決プロセスは、「知覚された問題に対してとり得る解決策が記憶から呼び起こされる導出的プロセス (a generative process whereby potential solutions for coping with a perceived problem are recalled from memory)」 (Matthys & Lochman, 2005) と定義される、「解決策の案出」プロセスであると考えられる。怒り感情と「解決策の案出」プロセスの関連について、de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch (2005) は、攻撃行動を主訴として来談した子どもを対象とした調査を行い、攻撃的解決策の検出量が怒りと有意な正の相関 ($r = .41, p < .01$) を示すことを報告した。さらに、怒り感情の強さを特徴とする反応的攻撃は、怒り感情および「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的解決策の検出量と正の関連性が見られたのに対して、攻撃行動に対する肯定的な結果予期を特徴とする道具的攻撃は、怒り感情との関連は見られず、「解決策の評価」プロセスのみが有意な関連性を示した。以上のことを考慮すると、怒り感情は「解決策の案出」プロセスにおいて攻撃的解決策の検出を促進している可能性が考えられる。しかしながら、怒り感情の増加に伴って攻撃的解決策の増加が実際に生じるか否かという点については、実験的検討が欠如しているため、未だ明らかではない。また、Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman (2004) によるメタ分析においても、怒りと問題解決の動的関連性については明らかになっていない。彼らは、子どもに対する認知行動療法に関するメタ分析の中で、治療タイプをスキル訓練、感情教育、問題解決、折衷療法の4つに分けて、問題解決を従属変数とした場合の効果サイズを報告した。しかし、彼らの分析には、感情教育によって問題解決の改善を試みた研究例が1つも含まれていなかったため、怒り感情への対処が問題解決にどのような変化をもたらすかという点が示されなかった。

以上のことから、感情的要因が問題解決に及ぼす影響性と、その発達の变化に関する実証的研究を実施し、問題解決訓練における感情へのアプローチの役割を明確にすることが、今後の研究に求められる検討課題であるといえる。その際には、特に「解決策の案出」プロセスに焦点を当てた検討を行うことで、臨床的示唆につながる有益な情報を提供できると考えられる。

3) 環境からのフィードバックループの活用による介入効果の促進作用

また、環境からのフィードバックが問題解決に及ぼす影響についても、今後の問題解決研究において検討すべき課題であると考えられる。本章第2節で論じたように、社会的問題解決に関する理論的基盤である社会的問題解決理論と社会的情報処理モデルのいずれにおいても、個人が社会的問題解決の結果として対処行動を行い、対処行動に対して環境からの反応やフィードバックが生じ、環境からのフィードバックによって個人の問題解決が最適化されるという、環境と個人の相互作用を重視している。子どもの認知処理が環境との相互作用を通して変化していく過程を記述することは、発達心理学の研究領域を中心に重要視されてきた視点であり、社会的問題解決の変容過程を理解する上でも非常に重要である。

社会的問題解決の各プロセスの中でも、特に「解決策の評価」プロセスは、環境からのフィードバックの影響を強く受ける可能性が考えられる。特定の行動を実行した後は、相手からの反応を受信する。そこで受信した情報は、記憶に蓄えられて後に想起される。このような「反応-結果」という因果性に関する情報は、将来の他者との相互作用において似たような行動の結果を

第1章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の動向

予期するとき、すなわち「解決策の評価」プロセスで使用される可能性が高い (Crick & Dodge, 1994)。

たとえば, Huesmann & Guerra (1997) は, 攻撃行動を支持する認知の確信度 (攻撃的確信度) と攻撃行動の関連性を検討した。その結果, 小学校低学年児童においては攻撃行動が攻撃的確信度を有意に予測したのに対して, 小学校高学年児童においては攻撃的確信度が攻撃行動を有意に予測した。言い換えると, 認知プロセスは行動を一方向的に規定するものではなく, 行動によって得られた結果によって変容するということが示された。また, Huesmann & Guerra (1997) は, 対象者の発達レベルによって影響の方向性が異なっていた点について, 自分自身の攻撃行動を観察した結果として攻撃行動を支持する認知が形成され, 形成された認知が後の攻撃行動をさらに促進するという, 発達の軌跡がデータに現れた可能性があると考えられている。すなわち, 「解決策の評価」プロセスなどといった認知的要因の変容を目指す際には, 行動実験によるセルフモニタリングなど, 環境からのフィードバックへのアクセスを高める手続きが重要な役割を果たしていると考えられる。この点において, Guerra et al. (2003) による研究知見は, 非常に意義深い。彼らは, 4458 名という大規模サンプルを用いた縦断的コホート調査を行い, 攻撃行動の観察によって攻撃的確信度が高まりやすくなるという結果を示した。彼らはこの結果を受けて, 攻撃行動への慣れが攻撃行動を一般的な方略であると認識させ, 攻撃行動のネガティブな結果への感受性を下げることで, 結果的に攻撃行動への準備性が高まると指摘している。つまり, 攻撃行動を多く示す子どもに特徴的であるとされる「攻撃行動を支持する結果予期とその確信度の高さ」は, 攻撃行動に対する環境からのフィードバックへのアクセスの低さと関連していると考えられる。しかしながら, 環境からのフィードバックへのアクセスを高める手続きによる小中学生の問題解決プロセスの変容効果について検討した研究例は, 現在においては見受けられない。

以上のことから, 今後の検討課題として, 環境からのフィードバックが問題解決に及ぼす影響性に関する実証的研究の実施が挙げられる。環境からのフィードバックと特に関連が強いのは, 「解決策の評価」プロセスであると考えられる。また, 環境からのフィードバックへのアクセスを高める手続きは, 問題解決訓練においては「解決策の実施と検証」プロセスにおいて強調される手法であり, 臨床的応用可能性の高さが推察される。したがって, 環境からのフィードバックループと「解決策の評価」プロセスに焦点を当てた検討を行うことで, 臨床的示唆につながる有益な情報を提供できると考えられる。

第2章 本研究の目的と意義

第1節 本研究の目的

第1章では、小中学生の攻撃行動と社会的問題解決に関する研究の展望が行われた。小中学生の攻撃行動や社会的問題解決に関するこれまでの研究の問題点は、以下の4点にまとめられる。

- ①わが国の小中学生における外顕的行動としての攻撃行動および問題解決プロセスを測定するツールが整備されていない。
- ②社会的問題解決と攻撃行動との関連について、発達の見地から検討を行った研究例が見られない。
- ③怒り感情のコントロールによる社会的問題解決の改善促進効果についての検討が不十分である。
- ④環境からのフィードバックループの活用による社会的問題解決の改善促進効果についての検討が不十分である。

そこで、本研究では、これら4つの問題点を解決する実証的データの蓄積を進めながら、攻撃行動を多く示す小中学生に対する具体的支援モデルについて検討することを目的とする。

第2節 本研究の意義

わが国の小中学生の攻撃行動研究では、倫理的配慮から仲間評定の実施が難しく、特に臨床心理学研究において必要不可欠となる反復測定には耐えないため、教師評定や自己評定が主に用いられてきた。しかしながら、教師評定については、攻撃行動を細かく分類して測定するツールが作成されておらず、実証的データに基づく妥当性の検討も行われていない。そのため、攻撃行動に関連する概念について検討を行う際には、多くの場合、内的特性として定義づけられた「攻撃性」を、自己評価式の質問紙によって多面的に測定するという方法が用いられてきた(e.g. 濱口, 2005, 2007; 大竹ら, 1998; 坂井・山崎, 2004; 坂井ら, 2000)。言い換えると、外顕的行動である攻撃行動を機能や形態によって細かく分類した上で、子ども本人および教師による評定ツールの作成と標準化を行うという試みは、これまでになされてこなかったといえる。また、問題解決プロセスについても、小学生を対象に刺激場面の提示とそれに対する反応の測定を行った研究例が散見されるものの(e.g. 濱口, 1992a, 1992b; 渡部, 1993)、問題解決訓練が効果的に機能すると思われる中学生に関する基礎的データが得られていない。以上のことを考慮すると、本研究において小中学生の攻撃行動に関する多面的アセスメントの補助ツールおよび問題解決プロセスの測定ツールを作成することは、わが国の小中学生の攻撃行動および社会的問題解決の測定に貢献するだけでなく、攻撃行動や社会的問題解決の発達的变化に関する基礎的資料を提供することにもつながると思われる。

また、本研究は、子どもの発達という視点を臨床的対応に活用する際の、重要な情報を提供できるものと思われる。Holmbeck et al. (2000)の青年期の認知行動療法に関する体系的レビューによると、34の研究のうち、発達水準を考慮に入れた介入法を開発している研究は5つに留まっている。そして、年齢による介入効果の促進について検討を行った研究例は、Kendall,

Flannery-Schroeder, Panochelli-Mindel, Southam-Gerow, Henin, & Warman (1997) のみであった。対象者の発達レベルを考慮したオーダーメイド治療を行って初めて発達即応的介入となることをふまえると (Forehand & Wierson, 1993), 幅広い年齢層の子どもに対応するためには, 1つの治療技法についても, 対象者の発達レベルに合わせた適用パターンをいくつか持ち合わせておく必要がある (Holmbeck et al., 2004)。そこで, 本研究では, わが国の小中学生を対象として攻撃行動のコントロールにおける社会的問題解決の機能の発達の变化を検討することで, 問題解決訓練の構成と適用において子どもの発達という観点を活用するための具体的方法について明らかにする。

さらに, 本研究は, 攻撃的な子どもに対する効率的な支援を提案できるということからも, 臨床的に大きな意義を有していると思われる。欧米において作成された介入プログラムの多くは, さまざまな介入要素をターゲットとした包括的プログラムであり, 10回以上のセッションを実施している (e.g. Kazdin, Siegel, & Bass, 1992; van Manen, Prins, & Emmelkamp, 2004)。また, 両親の積極的参加を求めるプログラムや, 数回のブースターセッションを設けるプログラムも少なくない。一方, 日本の子どもを対象とした介入プログラムのほとんどは, 通常学級の授業時間内に実施されているものの, 介入のための授業時間が十分に確保できないという理由から, セッション数が6回以下となっている (e.g. 三浦・上里, 2003)。そのため, 欧米において開発された包括的介入プログラムをそのまま輸入することが困難であり, 費用対効果の高い介入に関する実証的検討が求められる。本研究では, 有効に機能すると思われる介入コンポーネントの抽出だけでなく, 介入効果の増大が期待される介入コンポーネントの組み合わせについても, 実験的手法を用いて検討を行う。そのため, 効率性の高い介入プログラムの構成に関する具体的示唆が得られやすいと思われる。

最後に, わが国において, 小中学生を対象とした問題解決訓練の実践報告例は非常に少なく, わが国の子どもの心理社会的適応に対する問題解決訓練の効果や, 問題解決訓練を適用する際の工夫点などについては, 実証的データがほとんど得られていない。すなわち, 発達心理学領域や教育心理学領域をはじめとしてこれまで検討されてきた子どもの社会的問題解決と攻撃行動に関する基礎的知見 (e.g. 濱口, 1992a, 1992b) が臨床的対応においてどの程度の有用性を持つかという点については, 明らかにされていない。これは, 具体的支援計画の立案と適用に関する研究知見の蓄積を目的とする臨床心理学領域においては, 早急に解決すべき課題であると考えられる。本研究によって, わが国の小中学生に対する問題解決訓練の効果が示されることで, 学校教育におけるストレスマネジメントおよび認知行動的アプローチの適用パターンが拡大し, 対象者の状態像に応じた対応の幅が広がることが期待される。

第3節 本研究の構成

本研究の構成を, **Figure 2-1** に示す。本研究は, 小中学生の攻撃行動および社会的問題解決に関するこれまでの研究知見を展望した第1章, 本研究の目的と意義について論じた第2章 (本章) を受けて, 以下に示す構成で展開される。

第3章では, 本章第1節で述べた問題点①を解決するために, 小中学生の攻撃行動の発現頻度を測定する尺度を作成し, その信頼性と妥当性に関する検討を行う。それと同時に, 小中学生の間

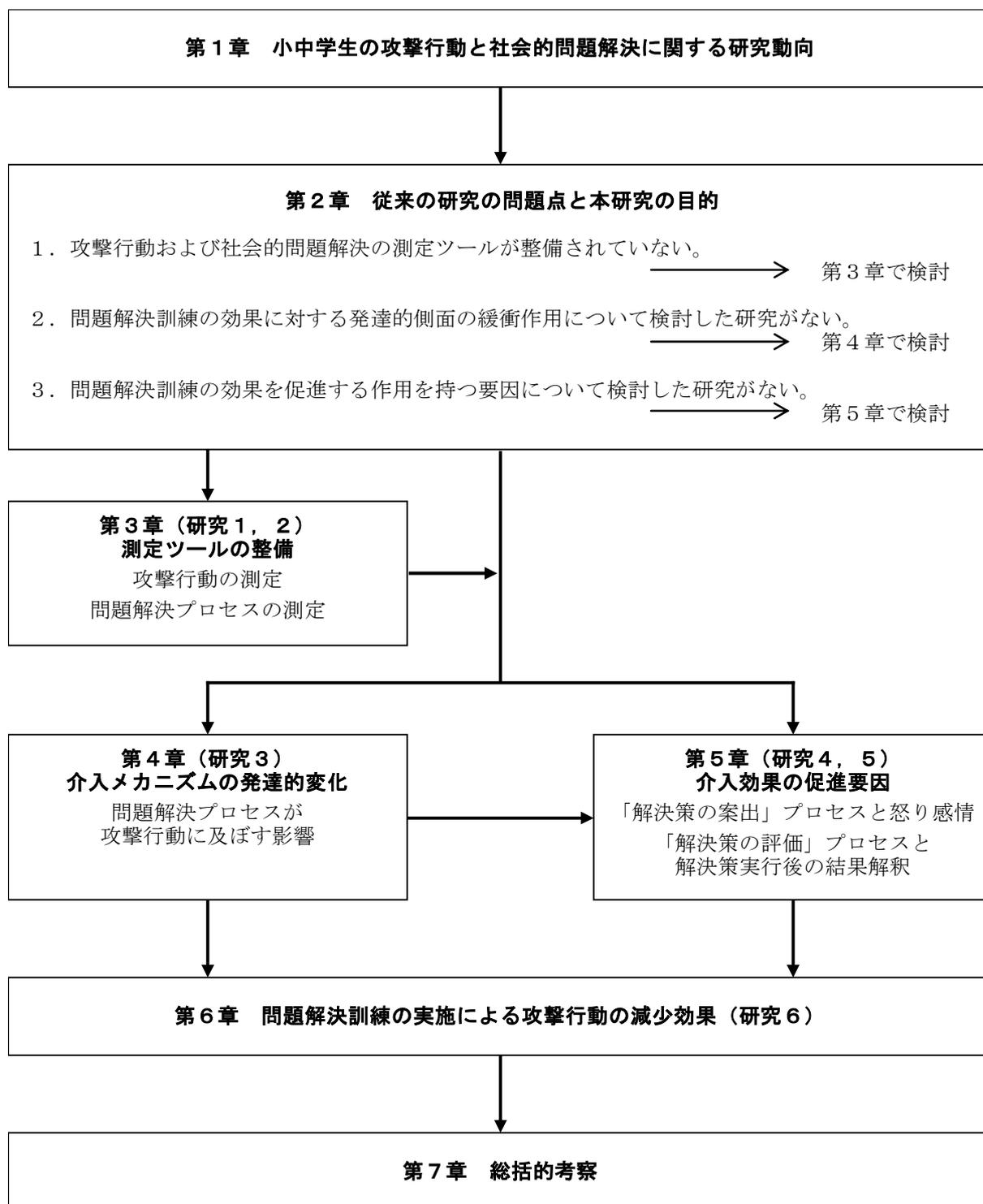


Figure 2-1 本研究の構成

第2章 本研究の目的と意義

題解決プロセスに関する測定ツールを開発する。第4章では、問題点②を解決するために、社会的問題解決による攻撃行動の予測力に対する、対象者の発達の側面による緩衝効果について明らかにする。第5章では、問題点③および④を解決するために、問題解決訓練の効果の促進要因について、実験的検討を行う。また、第4章を受けて、対象者の発達の側面が、促進要因に対しても緩衝効果を持つか否かについて検討を行う。第6章では、第3章から第5章で得られた知見に基づいて介入プログラムを構成し、攻撃行動を多く示す小中学生の攻撃行動減少効果について検討する。最後に、第7章では、本研究において明らかにされた結果をまとめるとともに、本研究の持つ臨床心理学的な示唆について、総合的に考察を述べる。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

第1節 攻撃行動と社会的問題解決の測定

問題解決訓練をはじめとする認知行動療法では、問題となっている一連の事象を、認知、行動、感情、身体反応などに分類し、それぞれを関連づけることで問題を整理し、解決策を導き出すという方法論が用いられている (Beck, 1995)。一方、攻撃行動に関連する尺度のほとんどは、行動的側面としての攻撃行動、感情的側面としての怒り、あるいは関連する認知的変数といった諸概念が混在した形で測定が行われており、これらを整理・体系化する試みは十分になされてこなかった。そのため、臨床的な介入の基盤となる基礎研究の領域においては、攻撃行動に関する理論的な概念の枠組みは必ずしも十分に構築されておらず、研究上の混乱を招く原因となっている (Suris, Lind, Emmett, Borman, Kashner, & Barratt, 2004)。

行動的側面としての攻撃行動については、これまでの研究の多くは、仲間指名の数や教師評定による数量化を行ってきた (e.g. 藤枝・相川, 2001; 後藤ら, 2001; 前田, 1995)。これは、外部から観察が可能な社会的行動については、他者による評定が高い信頼性を有し、感情などの内的現象については本人による評定が高い信頼性を有するという考えに基づいている。そのため、攻撃行動といった社会的に受け入れられない行動については反応歪曲の可能性を考慮して他者による評定が支持されるものの、内的現象については、本人以外の人物による観察が不可能であるため、自己評定を用いることが多かった。

しかしながら、小学校高学年の児童については、大人の目の届かないところで攻撃行動を行うようになる傾向があり (Bjorkqvist et al., 1992)、攻撃行動の可視性が低まるため、親評定や教師評定による測定に困難が生じる可能性が考えられる。さらに、中学生になると、生活の多くの時間を学校で過ごし、相談相手となる重要な他者が親から友人へと移行するなど (Holmbeck et al., 2000)、子どもの行動に関するインフォーマントとしての親の有用性が次第に減少する。また、中学校など中等教育においては教科担任制が採用されており、学級担任が子どもの様子を観察する機会が小学校までと比較して著しく減少するため、親と同様に、子どもの行動に関する教師による評定が比較的困難になる。さらに、友人による行動評定は、級友の行動を互いに評定し合うという点への倫理的配慮から、頻繁に実施することができず、介入前後における反復測定といった、臨床心理学的研究において不可欠な測定デザインに耐えられない可能性が高い。

以上のことから、親や教師、友人といった他者による評定は依然として有用ではあるものの、小中学生の攻撃行動に関する臨床心理学的研究および支援を進めていくためには、自己評定を含めた複数のインフォーマントによる評定を可能にすることが必要であるといえる。小学4年生以上の児童生徒における攻撃行動については、自己評定が一定の信頼性を有する可能性が示唆されており (Epkins & Meyers, 1994; Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003; 嶋田, 1998)、自己評定による攻撃行動の測定が可能であると思われる。また、同一項目による教師評定による攻撃行動の測定ツールを作成することで、子どもが日常生活の多くの時間を過ごしている学校生活で生じる攻撃行動の多面的アセスメントに寄与することができる。その際には、攻撃行動が社会的にネガティブな行動であるという点を考慮して、尺度をなるべく少数の項目によって構成することで、回答への抵抗感が緩和され、反復測定による介入効果の検討にも利用しやすい尺度が作成できると考えられる。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

また、攻撃行動に関連する認知的変数として測定されてきた社会的問題解決についても、簡便に実施できる測定ツールを作成する必要があると思われる。これまでの研究における問題解決プロセスの測定においては、質問紙調査あるいは構造化された面接の中で、6～24パターン of 刺激場面について回答を求めたり (e.g. Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Hughes et al., 2004), 2時間にわたる面接調査を行ったりするなど (Dodge et al., 2002), 回答者への負担は決して少なくない。こうした手続きは、複数の刺激場面への反応を測定することでデータの一般化可能性への配慮を行った結果ではあるものの、回答への負担感から、データの信頼性が低まる可能性が考えられる。攻撃行動など他の変数との関連を検討する際には、質問紙への回答や面接にかかる時間がさらに長くなるため、正確なデータの収集に支障が生じることも予想される。

以上のことを総合すると、攻撃行動に関連する測度として、行動的側面としての攻撃行動および認知的変数としての社会的問題解決に関する、簡便に実施できる測定ツールの作成が必要であると考えられる。そこで、本章では、小中学生の攻撃行動および社会的問題解決に関する測定ツールを作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。具体的には、第2節(研究1)では小中学生の攻撃行動の発現頻度に関する質問紙尺度を作成し、第3節(研究2)では小中学生における「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスを測定する刺激場面とコーディング基準の作成を行う。

第2節 攻撃行動の測定(研究1)

【問題】

攻撃行動への対応の基盤となるアセスメントを行う際には、複数の評定者および評定方法による多面的アセスメントを可能にすることが重要である。しかしながら、小中学生の攻撃行動については、自己評定による測定ツールが十分に整備されてこなかった。これまでに作成されてきた尺度については、攻撃行動そのものではなく、攻撃行動に影響すると思われる内的特性を測定対象とするものがほとんどであり、外顕的行動として定義づけられた攻撃行動を測定対象とする試みは、あまり行われていない。すなわち、認知行動療法の基盤となる認知・感情・行動という3側面からのアセスメントにおいて、従来の自己評定ツールからは十分な情報が得られない可能性がある。

また、近年、攻撃行動を細かく分類して捉えることの重要性が指摘されており (Bloomquist & Schnell, 2002), 外顕的行動としての攻撃行動を測定する際には、攻撃行動のサブタイプを分類する試みが必要であるといえる。Cillesen & Mayeux (2004) は、相手をたたくなどといった身体的攻撃や、仲間はずれにするなどといった関係性攻撃の多さと、仲間内での人気度との関連について、小学5年生から中学3年生を対象に学年別の検討を行った。その結果、身体的攻撃については、小学生の仲間内での不人気を予測するものの、中学生になるとその予測力が見られなくなっていた。関係性攻撃については、身体的攻撃とは異なり、学年が上がるにつれて人気度との負の相関が強くなり、特に中学生の不人気について強い予測力を示していた。つまり、攻撃行動が小中学生の日常生活において持つ意味合いは、攻撃行動の形態によって異なるという可能性が示されたといえる。攻撃行動の形態を分類して測定することが可能な尺度として、わが国では、大竹ら (1998) による中学生用攻撃性質問紙 (HAQS) が作成されている。HAQS では、攻撃性

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

の行動的側面が身体的攻撃と言語的攻撃に分けて測定されている。しかしながら、前述したとおり、HAQSは攻撃行動を行いやすい内的特性を測定対象としているため、外顯的行動としての攻撃行動を測定するという目的に合致する測定ツールではない。また、攻撃行動を外顯的行動として位置づけ、自己評定による測定を可能にした尺度として、嶋田（1998）による小学生用社会的スキル尺度および中学生用社会的スキル尺度があるが、これらの尺度では攻撃行動の形態が分類されておらず、攻撃行動の大まかな測定を行うにとどまっている。つまり、小中学生の外顯的行動としての攻撃行動を形態的に分類し、測り分けるための測定ツールは、未だ整備されていないのが現状であるといえる。

さらに、わが国の小中学生を対象とした認知行動的アプローチにおいては、教師評定と自己評定が社会的行動の中心的な測定方法となっており（藤枝・相川, 2001; 後藤ら, 2000; 金山・後藤・佐藤, 2000）、攻撃行動の測定にあたっては教師を活用することが重要であると考えられる。わが国において標準化が試みられた、子どもの攻撃行動に関する教師評定用の尺度としては、渡辺・岡安・佐藤（1998）による教師評定用社会的スキル尺度や、磯部ら（2006）による児童用社会的スキル尺度教師評定版がある。これらの尺度は、教師から見た小学生の社会的行動に関する標準データを有しており、信頼性も検討されているため、子どもの社会的行動を数量化する際には有用であると考えられる。一方、妥当性の検討においては、因子間の相関などを用いた構成概念妥当性の検討にとどまっており、仲間評定など、社会的妥当性が高いとされる指標との関連による妥当性の検討が行われていない。また、渡辺ら（1998）では「攻撃行動（2項目）」、磯部ら（2006）では「外面化行動問題（8項目）」と、攻撃行動が1つの下位尺度にまとめられており、攻撃行動の分類と測り分けが行われていない。

以上のことをふまえると、攻撃行動を外顯的行動として定義し、具体的な行動的反応の記述と分類が可能な自己評定ツールおよび教師評定ツールを開発することで、攻撃行動への対応に関する基礎的知見の蓄積とさらなる精緻化が期待できるといえる。攻撃行動の定義についてはさまざまなものがあるが、「他者を侵害する意図を持った行動」であることが中核的要素となっており、本研究においてもこの定義を採用している。一方、攻撃行動の研究領域における最大の弱点は攻撃行動の定義の曖昧さにあると指摘されているように（Tremblay, Hartup, & Archer, 2005）、上記の攻撃行動の定義は測定上の1つの問題を含んでいる。それは、他者を侵害する意図を誰がどのように判断するかという点である（Dodge et al., 2006）。たとえば、Berkowitz（1993）の定義では、「危害を加える意図」があったかどうかを判断する主体を行為者本人としている。この場合、他者が明らかに不利益を受け、一般的な社会的規範から判断してもその行為者には悪意があるとみなされるような行動であっても、行為者自身が相手を侵害する意図を自覚していない場合にはその行動は攻撃行動ではないと判断される。こうした点について、佐藤・高橋・杉山・境・嶋田（2007）は、攻撃行動に関する従来の定義を概観した上で、侵害意図の判断は行動の受け手や周囲の人物などの他者が行う必要があると指摘している。これは、教師評定や仲間評定など、身近な他者による測定が攻撃行動の妥当な指標であるとされてきたことから理解できる。佐藤ら（2007）は、上記のような指摘点をふまえて、攻撃行動を「他の人が物理的、精神的、あるいは社会的な不利益を受ける行動であり、かつ、一般的な社会的規範に照らし合わせたときに、その行動の受け手や周囲のほとんどの人から、行動の行為者には相手を侵害する意図があると判断されるもの」と定義づけ、大学生における攻撃行動の発現頻度の測定を試みている。佐藤ら（2007）による以上のような指摘は、攻撃行動に関するこれまでの定義づけを再整理し、定義の中核的要

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

素を満たす外顯的行動が項目内容に十分に含まれるよう、測定の方法論を提案したものであり、小中学生の攻撃行動の測定についても有益な示唆を与えるものであると考えられる。

そこで、本節では、小中学生における攻撃行動の発現頻度を測定する小学生用攻撃行動尺度（Aggressive Behavior Scale for Children: ABS-C）、中学生用攻撃行動尺度（Aggressive Behavior Scale for Adolescents: ABS-A）および教師評定用攻撃行動尺度（Aggressive Behavior Scale-Teacher Rating form: ABS-TR）を作成し、信頼性と妥当性の検討を行う。

研究1-1

【目的】

小中学生における攻撃行動に関する質問項目を収集し、小学生用攻撃行動尺度（以下、ABS-C）および中学生用攻撃行動尺度（以下、ABS-A）を作成し、両尺度の因子構造および内的整合性について検討する。なお、攻撃行動の形態的分類が小学生と中学生で異なる可能性を考慮して、尺度作成の手続きはすべて小学生と中学生で独立して行うこととする。

【方法】

1) 予備調査

①調査対象

予備調査は、地方自治体主催の健康推進プロジェクトの一環として行われた。首都圏近郊の公立小中学校に在籍する小学5年生 553名（男子 283名、女子 270名）および中学2年生 496名（男子 254名、女子 239名、性別不明3名）を対象として、学級担任の立ち会いの下、クラス単位の集団調査という形式で、質問紙による予備調査が実施された。調査の実施に際しては、児童生徒の人権および利益の保護に細心の注意を払い、回答内容が研究以外の目的で使用されないことが旨、事前の説明を行った。その上で、協力に同意の得られた者にのみ回答を依頼した。

②調査内容

佐藤ら（2007）は、攻撃行動を観察可能な行動的反応であると位置づけており、攻撃行動の定義において主要な点となる「相手を侵害する意図」の判断主体を、行動の被害者や周囲の人物としている。したがって、攻撃行動に関する質問項目を収集する際には、行動の受け手や周囲の視点から、行動的反応を記述する項目を収集する必要があると考えられる。さらに、本研究は小中学生用の尺度作成を目的としているため、わが国の現在の小中学生の日常生活において生じうる項目の作成が必要不可欠である。

そこで、その行動によって不利益を受けると一般的な小中学生が判断するような質問項目を収集するため、「あなたはふだん、同じくらいの年の子からどんなことをされたときに『いやだ』と感じますか。できるだけ多く書いてください。」という教示によって、自由記述で回答を求めた。その結果、小学生においては835項目、中学生においては1,109項目の回答が得られた。回答の総数は、いずれものべ数であった。この時点で収集された項目については、佐藤ら（2007）の定義における「他の人が物理的、精神的、あるいは社会的な不利益を受ける行動であり」という点が満たされているものと考えられる。

次に、収集された項目に関して、臨床心理学を専攻する大学院生2名による整理・検討を行っ

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

た。その際、(a)内容が重複していると思われる項目を整理する、(b)項目の内容が観察可能な行動を意味するように表現を整える、(c)一部の個人やコミュニティに特有の表現は除く、という3点を整理・検討の基準とした。その結果、小学生においては49項目、中学生においては45項目が収集された。

最後に、収集された項目が本研究における攻撃行動の基準に該当するかどうかという点について、検討を行った。項目の選定基準を **Table 3-1** に示す。これらの基準は、相手を侵害する意図があると判断され（基準Ⅲ）、かつ、他の人が不利益を受ける（基準Ⅱ）行動的反応である（基準Ⅰ）という本研究における攻撃行動の定義に基づいて作成された。基準Ⅳについては、基準Ⅲの具体例として作成された。また、行動の発現頻度についてたずねる項目として適切であることを保証するため、基準Ⅴを設けた。これらの基準と収集された項目を、本研究の目的を熟知しない臨床心理学を専攻とする別の大学院生13名に提示し、収集された項目が選定基準を満たすものであるか判定するよう求めた。小学生における49項目と中学生における45項目はそれぞれ異なる冊子にまとめられ、評定者は両方の冊子に回答することが求められた。その結果、評定者13名中11名以上が全ての基準を満たすと判定した項目が採用された。採用された項目数は、小学生では13項目、中学生では16項目であった。以上の手続きにより、佐藤ら（2007）の定義における「一般的な社会的規範に照らし合わせたときに、その行動の受け手や周囲のほとんどの人から、行動の行為者には相手を侵害する意図があると判断される」という点を満たした項目が収集され、小中学生の攻撃行動に関する測定ツールの暫定版として用意された。

2) 本調査

①調査対象

調査実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校9校に在籍する小学4年生から6年生855名（男子422名、女子428名、性別不明5名）および中学1年生から3年生755名（男子382名、女子369名、性別不明4名）を対象に、質問紙調査を実施した。そのうち、記入漏れや記入ミスがあった回答を除いた小学生763名（小4男子63名、小4女子61名、小5男子161名、小5女子167名、小6男子158名、小6女子153名；有効回答率=89.2%）および中学生698名（中1男子135名、中1女子129名、中2男子139名、中2女子142名、中3男子76名、中3女子77名；有効回答率=92.5%）の回答を分析対象とした。

②調査材料

予備調査で得られた小学生用13項目をABS-C暫定版として、中学生用16項目をABS-A暫定版として使用した。大学生用の尺度である攻撃行動尺度（佐藤ら、2007）にしたがって、項目に示された行動を行うことが過去3ヶ月の間にどの程度あったかという点について、5件法（「0. まったくなかった」、「1. ほとんどなかった」、「2. ときどきあった」、「3. よくあった」、「4. とてもよくあった」）で回答を求めた。

③調査手続き

調査実施に先だって、調査協力校の学校長および責任担当教員に対して、調査実施の手続きおよび調査実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い、同意書への署名を得た。また、対象児童生徒に対しては、学級担任を通して、個人情報保護、調査用紙への回答拒否の権利、および回答拒否の権利を行使する場合には調査用紙を白紙のまま提出してもよい旨の説明が行われた。調査は、以上の手続きの全てにおいて調査協力への同意が得られた学校の児童生徒に

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-1 予備調査における項目の選定基準

-
- 基準Ⅰ：その項目が、態度やパーソナリティ、情動、思考といった概念ではなく、行動を記述している。
- 基準Ⅱ：一般的な社会的規範に照らし合わせたときに、その項目に示された行動によって、他の人が物理的、精神的、あるいは社会的な不利益を受けると判断される。
- 基準Ⅲ：一般的な社会的規範に照らし合わせたときに、その行動の受け手や周囲のほとんどの人から、その行動には悪意があると判断される。ただし、行動を実行した人の本来の意図については考慮する必要はない。
- 基準Ⅳ：その項目に示す行動が、不安回避行動や適切な主張的行動であるとは言えない。
- 基準Ⅴ：その項目が、行動の頻度について尋ねる自己評価式尺度の項目として適切である。すなわち、回答者が、過去の一定期間において、その行動を自分がどのくらいの頻度で実行したか（「とても多かった」～「まったくなかった」など）という点について回答することがある程度可能であると考えられる。
-

限定して、対象者が日常的に使用している教室にて無記名式で実施された。また、調査協力への拒否によって学校側または児童生徒本人に不利益が生じないよう配慮が施された。

【小学生における結果】

1) 因子構造の検討

有効回答者 763 名について、ABS-C 暫定版の 13 項目の素点を用いて、因子分析による因子構造の検討を行った。その際、最小固有値 1 を因子抽出の基準として、最尤法プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、いずれの因子にも十分な負荷量 (.35) を示さない項目が 3 つ確認された。当該項目を除外したところ、第 I 因子に 4 項目、第 II 因子に 3 項目、第 III 因子に 3 項目が含まれていたことから、解釈の利便性を高めるため、第 I 因子において最も因子負荷量が低い項目が除外された。再度同様の因子分析を行った結果、3 因子 9 項目が児童の攻撃行動を示す項目として抽出された。

回転後の因子パターンを検討したところ、第 I 因子は「身体的攻撃」、第 II 因子は「言語的攻撃」、第 III 因子は「関係性攻撃」にかかわる因子であると解釈された。抽出された因子と各項目に対する因子負荷量、 α 係数、および因子間相関をまとめたものが、Table 3-2 である。

2) 内的整合性の検討

ABS-C の内的整合性について検討するため、ABS-C の 9 項目の素点を用いて、各下位尺度における Cronbach の α 係数を算出した。その結果、「身体的攻撃」尺度は $\alpha = .84$ 、「言語的攻撃」尺度は $\alpha = .87$ 、「関係性攻撃」尺度は $\alpha = .73$ であった。

以上の結果から、ABS-C は十分な内的整合性を有していることが確認された。

【中学生における結果】

1) 因子構造の検討

有効回答者 698 名について、ABS-A 暫定版の 16 項目の素点を用いて、因子分析による因子構造の検討を行った。その際、最小固有値 1 を因子抽出の基準として、最尤法プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、いずれの因子にも十分な負荷量 (.35) を示さない項目が 6 つ確認された。当該項目を除外したところ、第 I 因子に 4 項目、第 II 因子に 3 項目、第 III 因子に 3 項目が含まれていたことから、解釈の利便性を高めるため、第 I 因子において最も因子負荷量が低い項目が除外された。再度同様の因子分析を行った結果、3 因子 9 項目が中学生の攻撃行動を示す項目として抽出された。

回転後の因子パターンを検討したところ、第 I 因子は「身体的攻撃」、第 II 因子は「言語的攻撃」、第 III 因子は「関係性攻撃」にかかわる因子であると解釈された。抽出された因子と各項目に対する因子負荷量、 α 係数、および因子間相関をまとめたものが、Table 3-3 である。

2) 内的整合性の検討

ABS-A の内的整合性について検討するため、ABS-A の 9 項目の素点を用いて、各下位尺度における Cronbach の α 係数を算出した。その結果、「身体的攻撃」尺度は $\alpha = .83$ 、「言語的攻撃」尺度は $\alpha = .88$ 、「関係性攻撃」尺度は $\alpha = .72$ であった。

以上の結果から、ABS-A は十分な内的整合性を有していることが確認された。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-2 小学生用攻撃行動尺度 (ABS-C) の因子分析結果

質問項目 (有効サンプル数=763)	因子負荷量			
	I	II	III	
I 身体的攻撃(3項目, $\alpha=.84$)				
1. ほかの人を, たたいたりけったりした。	.91	-.08	.04	
6. だれかに暴力をふるった。	.85	.07	-.07	
8. 物を使ってほかの人をたたいた。	.53	.12	.08	
II 言語的攻撃(3項目, $\alpha=.87$)				
5. だれかに嫌みなことを言った。	-.01	.86	.00	
3. 相手が嫌がるようなことを言った。	.11	.84	-.06	
7. 相手をけなすようなことを言った。	.00	.72	.10	
III 関係性攻撃(3項目, $\alpha=.73$)				
9. グループをつくる時に, だれかを入れないようにした。	.01	-.07	.84	
4. だれかを仲間はずれにした。	-.01	.08	.73	
2. だれかの悪口を, その人がいないところと言った。	.04	.28	.36	
因子負荷量2乗和	3.47	3.95	2.94	
	因子間相関	I	II	II
	I	1.00		
	II	.69	1.00	
	II	.47	.64	1.00

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-3 中学生用攻撃行動尺度 (ABS-A) の因子分析結果

質問項目 (有効サンプル数=698)	因子負荷量		
	I	II	III
I 身体的攻撃(3項目, $\alpha=.83$)			
1. ほかの人を, たたいたりけったりした。	.95	.00	-.08
6. だれかに暴力をふるった。	.75	.12	-.02
8. 物を使ってほかの人をたたいた。	.63	-.10	.16
II 言語的攻撃(3項目, $\alpha=.88$)			
5. だれかに嫌みなことを言った。	-.08	.87	.05
3. 相手が嫌がるようなことを言った。	.04	.87	-.04
7. 相手をけなすようなことを言った。	.10	.71	.06
III 関係性攻撃(3項目, $\alpha=.72$)			
9. グループをつくる時に, だれかを入れないようにした。	.01	-.06	.84
4. だれかを仲間はずれにした。	.03	.09	.70
2. だれかの悪口を, その人がいないところと言った。	.00	.28	.36
因子負荷量2乗和	3.15	3.72	2.69
	因子間相関		
	I	II	III
I	1.00		
II	.64	1.00	
III	.38	.61	1.00

研究1-2

【目的】

研究1-1において作成されたABS-CおよびABS-Aの妥当性および再検査信頼性について検討する。

【方法】

1) 調査対象

調査実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校 12 校に在籍する小学4年生から6年生 1,001名（男子514名，女子487名）および中学1年生から3年生 1,300名（男子653名，女子644名，性別不明3名）を対象に，質問紙調査を実施した。そのうち，記入漏れや記入ミスがあった回答を除いた小学生913名（小4男子137名，小4女子142名，小5男子180名，小5女子169名，小6男子143名，小6女子142名；有効回答率=91.2%）および中学生1,211名（中1男子183名，中1女子174名，中2男子285名，中2女子266名，中3男子143名，中3女子160名；有効回答率=93.2%）の回答を分析対象とした。

2) 調査材料

①攻撃行動の発現頻度

研究1-1で作成された小学生用攻撃行動尺度（ABS-C；9項目，5件法）および中学生用攻撃行動尺度（ABS-A；9項目，5件法）を使用した。

②社会的スキル

小学生用社会的スキル尺度（嶋田，1998；15項目，4件法）および中学生用社会的スキル尺度（嶋田，1998；25項目，4件法）を使用した。この尺度は，小中学生の社会的スキルを「向社会的スキル」，「引っ込み思案行動」，「攻撃行動」の3側面からとらえる自己評価式質問紙尺度である。

③怒り感情

子ども用怒り尺度（野口・佐藤・高橋・嶋田，2006；10項目，4件法）を使用した。この尺度は，小中学生が日常生活で感じている怒り感情を測定する自己評価式質問紙尺度である。

④他者から観察された攻撃行動

調査対象となった児童生徒の学級担任24名（小4担任3名，小5担任3名，小6担任3名，中1担任6名，中2担任6名，中3担任3名）に対して，調査対象生徒の攻撃行動について，ノミネート法による回答を求めた。ABS-CおよびABS-Aの因子構造から，身体的攻撃として「他の子をたたいたりすること」，言語的攻撃として「他の子に悪口を言ったりすること」，関係性攻撃として「他の子を仲間はずれにしたりすること」という文が，この順に提示された。学級担任には，これらの文にあるような行動が多い児童生徒と少ない児童生徒を，男女別に3名ずつ挙げてもらった。なお，1人の児童生徒が2回以上挙げられることや，あてはまる児童生徒がいなくて空欄のままにされることもあった。

3) 調査手続き

研究1-1の本調査と同様の手続きによって，調査が実施された。また，教師に対して回答を

求めたノミネート用紙については、調査対象学級をIDによって識別することで評定者および評定対象生徒が特定されないよう配慮し、データ入力後は直ちに焼却処分された。

【結果】

1) 記述統計量

①小学生における結果

ABS-Cに含まれる各下位尺度およびABS-C総得点の平均値および標準偏差を、学年別、男女別にTable 3-4に示す。学年差と性差について検討するため、学年(小4, 小5, 小6)および性(男子, 女子)を独立変数、ABS-Cの各下位尺度得点およびABS-C総得点を従属変数とする多変量分散分析を行った。Wilksの Λ は、性の主効果について有意であり($\Lambda[3,905]=.94, p<.001$)、学年の主効果および性と学年の交互作用が有意傾向であった($\Lambda[6,1810]=.99, p<.10$; $\Lambda[6,1810]=.99, p<.10$)。そこで、それぞれの従属変数ごとに単変量分散分析を行った。その結果、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、およびABS-C総得点において性の主効果が有意であり、男子の方が女子よりも高い値を示していた。また、「言語的攻撃」およびABS-C総得点において学年の主効果が有意であり、5年生の方が4年生よりも高い値を示していた。「関係性攻撃」については、性および学年による有意な影響が認められなかった。

以上の結果から、男子は女子よりも全般的に攻撃行動を行いやすいということが示された。

②中学生における結果

ABS-Aに含まれる各下位尺度およびABS-A総得点の平均値および標準偏差を、学年別、男女別にTable 3-5に示す。学年差と性差について検討するため、学年(中1, 中2, 中3)および性(男子, 女子)を独立変数、ABS-Aの各下位尺度の合計得点およびABS-A総得点を従属変数とする多変量分散分析を行った。Wilksの Λ は、学年の主効果($\Lambda[6,2406]=.99, p<.01$)、性の主効果($\Lambda[3,1203]=.91, p<.001$)、および学年と性の交互作用について有意であった($\Lambda[6,2406]=.99, p<.05$)。そこで、それぞれの従属変数ごとに単変量分散分析を行った。その結果、「身体的攻撃」については、学年の主効果と性の主効果が有意であり、1年生の方が2~3年生よりも高い値を示し、男子の方が女子よりも高い値を示していた。また、「言語的攻撃」についても同様に、学年の主効果と性の主効果が有意であり、1年生の方が2年生よりも高い値を示し、男子の方が女子よりも高い値を示していた。「関係性攻撃」については、学年と性の交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、3年生において、男子の方が女子よりも高い値を示していた。ABS-A総得点については、学年の主効果と性の主効果が有意であり、1年生の方が2~3年生よりも高い値を示し、男子の方が女子よりも高い値を示していた。

以上の結果から、男子は女子よりも全般的に攻撃行動を行いやすく、学年が上がるにつれて攻撃行動は減少する傾向があるということが示された。

2) 交差妥当性の検討

①小学生における結果

ABS-Cの因子構造における交差妥当性について検討するため、有効回答者913名について、ABS-Cの9項目の素点を用いて、確認的因子分析を行った。ここでは、研究1-1の探索的因子分析の結果に基づいて作成された、Figure 3-1に示すモデルの妥当性について検討した。分析にはAMOS6を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-4 ABS-C の各下位尺度および ABS-C 総得点における性差および学年差

	小学4年生		小学5年生		小学6年生		学年差 <i>F</i> (2,907)	性差 <i>F</i> (1,907)	交互作用 <i>F</i> (2,907)
	男子 (<i>n</i> =137)	女子 (<i>n</i> =142)	男子 (<i>n</i> =180)	女子 (<i>n</i> =169)	男子 (<i>n</i> =143)	女子 (<i>n</i> =142)			
身体的攻撃	2.46 (2.35)	1.63 (2.27)	2.86 (3.02)	2.01 (2.49)	2.30 (2.33)	2.13 (2.57)	1.83 <i>n.s.</i>	13.13 ** 男子>女子	1.70 <i>n.s.</i>
言語的攻撃	1.98 (2.12)	1.21 (1.68)	2.76 (2.70)	1.62 (2.18)	2.31 (2.48)	1.66 (2.14)	5.42 * 5年生>4年生	32.31 ** 男子>女子	1.05 <i>n.s.</i>
関係性攻撃	1.52 (1.89)	1.92 (1.94)	2.06 (2.22)	1.91 (2.02)	2.00 (2.18)	1.94 (2.08)	1.54 <i>n.s.</i>	0.19 <i>n.s.</i>	1.52 <i>n.s.</i>
ABS-C総得点	5.96 (5.47)	4.76 (4.83)	7.68 (6.83)	5.53 (5.81)	6.62 (5.77)	5.73 (5.79)	3.58 * 5年生>4年生	13.16 ** 男子>女子	1.02 <i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001。有効サンプル数=913。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-5 ABS-A の各下位尺度および ABS-A 総得点における性差および学年差

	中学1年生		中学2年生		中学3年生		学年差 <i>F</i> (2,1205)	性差 <i>F</i> (1,1205)	交互作用 <i>F</i> (2,1205)
	男子 (<i>n</i> =183)	女子 (<i>n</i> =174)	男子 (<i>n</i> =285)	女子 (<i>n</i> =266)	男子 (<i>n</i> =143)	女子 (<i>n</i> =160)			
身体的攻撃	3.55 (2.82)	2.65 (2.61)	3.25 (3.05)	2.04 (2.57)	3.36 (3.17)	1.54 (2.28)	4.99 ** 1年>2年, 3年	63.23 *** 男子>女子	2.26 <i>n.s.</i>
言語的攻撃	3.48 (3.06)	1.99 (2.15)	2.63 (2.72)	1.70 (2.22)	3.20 (3.06)	1.54 (2.15)	5.38 ** 1年>2年	78.98 *** 男子>女子	2.39 †
関係性攻撃	2.46 (2.60)	2.20 (1.84)	1.88 (2.20)	2.08 (1.86)	2.33 (2.56)	1.76 (2.19)	2.94 † 1年>2年	2.62 <i>n.s.</i>	3.22 *
ABS-A総得点	9.49 (7.16)	6.84 (5.21)	7.75 (6.61)	5.81 (5.24)	8.89 (7.71)	4.84 (5.51)	5.95 ** 1年>2年, 3年	60.27 *** 男子>女子	2.76 †

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001。有効サンプル数=1211。

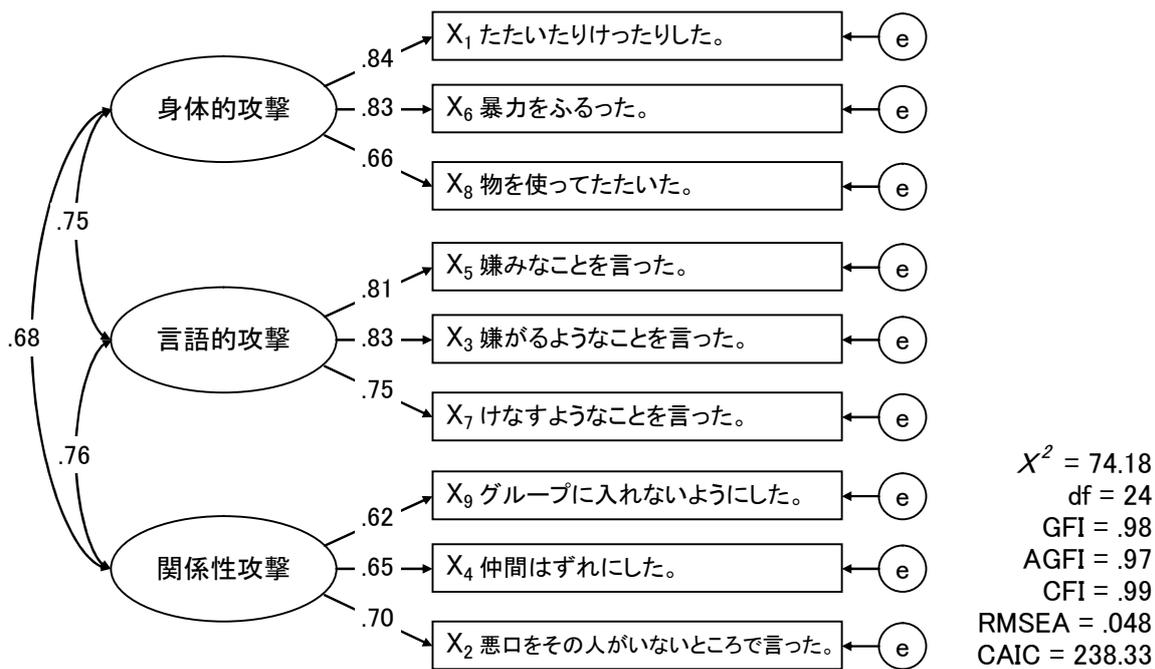


Figure 3-1 ABS-C における確認的因子分析の結果

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

分析の結果、すべての項目における因子負荷量は.60を上回っており、十分に高い因子負荷量が示された。また、モデルの適合度指標を算出したところ、 $\chi^2=74.18$, $df=24$, $GFI=.98$, $AGFI=.97$, $CFI=.99$, $RMSEA=.048$, $CAIC=238.33$ といずれも高い値を示しており、モデルに対するデータのあてはまりは良好であると考えられた。一方、因子間相関が.68～.76と高い値を示したことから、1因子構造の方が適切である可能性が考えられた。そこで、1因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=468.65$, $df=27$, $GFI=.89$, $AGFI=.81$, $CFI=.87$, $RMSEA=.134$, $CAIC=609.36$ という結果が示され、研究1-1の結果に基づいて作成された3因子構造の方がデータに対するあてはまりが良いことが確認された。

以上の結果から、ABS-Cの因子構造は十分な交差妥当性を有することが確認された。

②中学生における結果

ABS-Aの因子構造における交差妥当性について検討するため、有効回答者1211名について、ABS-Aの9項目の素点を用いて、確認的因子分析を行った。ここでは、研究1-1の探索的因子分析の結果に基づいて、3因子構造を仮定するモデルの妥当性について検討した。小学生用の尺度であるABS-Cと同様に、モデルはFigure 3-2に示す構造であった。分析にはAMOS6を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。

分析の結果、すべての項目における因子負荷量は.50を上回っており、十分に高い因子負荷量が示された。また、モデルの適合度指標を算出したところ、 $\chi^2=171.84$, $df=24$, $GFI=.97$, $AGFI=.94$, $CFI=.97$, $RMSEA=.071$, $CAIC=341.93$ といずれも十分な値を示しており、モデルに対するデータのあてはまりは良好であると考えられた。一方、因子間相関が.48～.68と高い値を示したことから、1因子構造とする方が適切である可能性が考えられた。そこで、1因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=1251.95$, $df=27$, $GFI=.80$, $AGFI=.67$, $CFI=.77$, $RMSEA=.194$, $CAIC=1397.73$ という結果が示され、研究1-1の結果に基づいて作成された3因子構造の方がデータに対するあてはまりが良いことが確認された。

以上の結果から、小学生用の尺度であるABS-Cと同様に、ABS-Aの因子構造は十分な交差妥当性を有するということが確認された。

3) 併存的妥当性の検討

これまでの研究知見から、攻撃行動は怒り感情と深い関連があり、怒りが高まると攻撃行動が発現しやすいことが知られている。また、向社会的行動の増加および引込み思案行動の減少に伴って攻撃行動が減少した例も報告されており(藤枝・相川, 2001)、社会的スキルが高いほど攻撃行動が少ないと思われる。この点については、引込み思案行動や攻撃行動といった社会的強化を受けにくい行動をしないことも「社会的スキル」としてとらえることが可能である(佐藤・佐藤・高山, 1988)という指摘があることから、理解できる。さらに、小学生用社会的スキル尺度における「攻撃行動」因子は、さまざまな形態の攻撃行動を包含しているため、ABS-C総得点と同様に、ABS-Cにおける3つの因子の上位概念にあたると思われる。以上のことから、ABS-Cにおける各下位尺度得点は、小学生用社会的スキル尺度における「向社会的スキル」とは負の相関があり、「引込み思案行動」、「攻撃行動」、および怒り尺度得点とは正の相関があることが仮定される。以上の議論については、中学生用の尺度であるABS-Aの併存的妥当性を検討する際にも同様にあてはまる。そこで、ABS-CおよびABS-Aの併存的妥当性について検討するため、社会的スキルおよび怒り感情との関連を以下に示す。

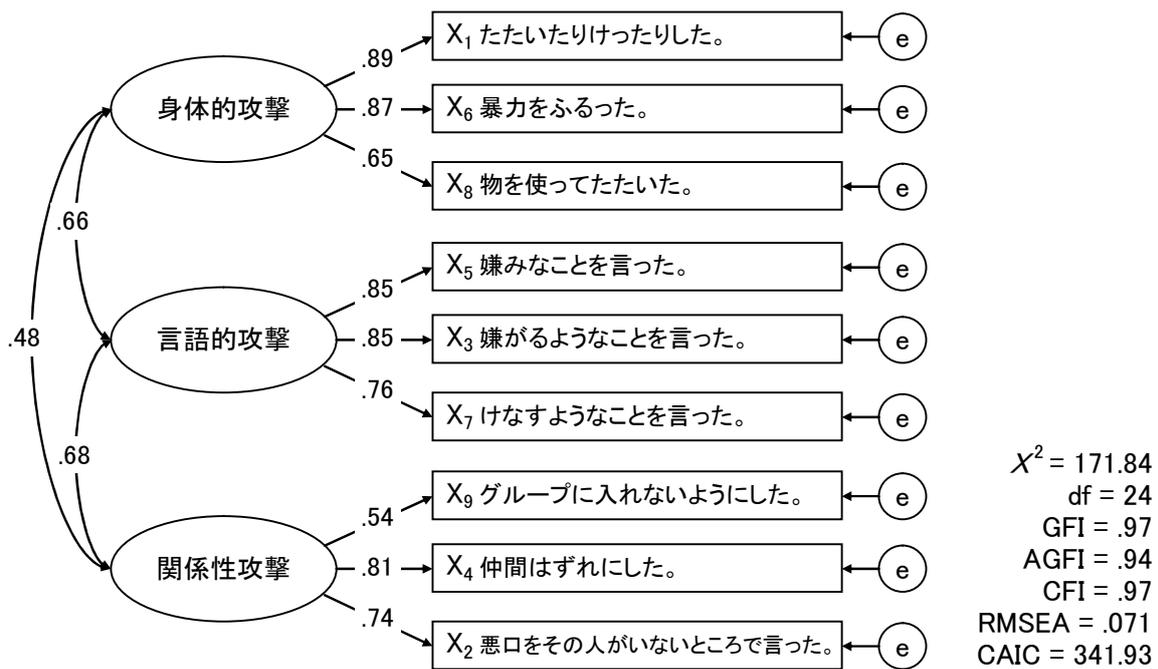


Figure 3-2 ABS-A における確認的因子分析の結果

①小学生における結果

ABS-C, 小学生用社会的スキル尺度, および子ども用怒り尺度によって測定されるすべての下位尺度得点を用いて, 相関分析を行った (Table 3-6)。その結果, ABS-C のいずれの下位尺度においても, 怒りと中程度の相関係数が得られ ($r=.287\sim.403$, $p<.001$), 小学生用社会的スキル尺度における「攻撃行動」得点とは比較的強い相関が認められた ($r=.446\sim.577$, $p<.001$)。また, 「向社会的スキル」とは, 弱い負の相関が示された ($r=-.182\sim-.266$, $p<.001$)。つまり, 相関分析の結果は, これまでの知見から導き出される仮説と一致するものであったといえる。

以上のことから, ABS-C は十分な併存的妥当性を有することが確認された。

②中学生における結果

ABS-A, 中学生用社会的スキル尺度, および子ども用怒り尺度によって測定されるすべての下位尺度得点を用いて, 相関分析を行った (Table 3-7)。その結果, ABS-A のいずれの下位尺度においても, 怒りと弱～中程度の相関係数が得られ ($r=.261\sim.312$, $p<.001$), 中学生用社会的スキル尺度における「攻撃行動」得点とも中程度の相関が認められた ($r=.384\sim.513$, $p<.001$)。また, 「向社会的スキル」とは, 弱い負の相関が示された ($r=-.181\sim-.193$, $p<.001$)。

以上のことから, 小学生用の尺度である ABS-C と同様に, ABS-A は十分な併存的妥当性を有するということが確認された。

4) 基準関連妥当性の検討

子どもの攻撃行動の測定においては, 評定者間の評定のズレが, 攻撃行動の測定を困難にする要因の1つであることが指摘されている (Connor, 2002)。評定のズレは特に, 怒りやすさや敵意などといった感情や認知の喚起を前提とした現象, すなわち怒りの表出や道具的攻撃を測定する際に生じやすいものと思われる。怒りの表出や道具的行動を測定する際に評定者間のズレが生じやすいことは, 直接観察が不可能な感情や認知の喚起を前提とした現象を他者が評定する際には, 行動の適切な観察に加えて, 行動の背景にある感情や認知を正確に解釈する必要があるということからも, 理解できる。

一方, 本研究では, 攻撃行動を外部から観察可能な行動として定義づけている。そのため, 本尺度による測定値は, 教師など身近な大人による評定とのズレが比較的生じにくいと考えられる。言い換えると, 教師が攻撃的であると評定した生徒ほど, 本尺度でも高い値が示されることが仮定される。そこで, ABS-C および ABS-A の基準関連妥当性について検討するため, 教師指名法による攻撃行動の高低との関連を以下に示す。

①小学生における結果

最初に, 教師用調査用紙に挙げられた攻撃行動について, そのような行動が多いと教師から判断された児童を攻撃行動高群, 少ないと判断された児童を低群とした。次に, ABS-C に含まれる各下位尺度の基準関連妥当性について検討するため, 学年 (小4, 小5, 小6) および各攻撃行動のノミネート (高群, 低群) を独立変数, それに対応する下位尺度の合計得点を従属変数とする二要因分散分析を行った。たとえば, 担任教員から身体的攻撃が多い児童として挙げられた者 (高群) と, 反対に身体的攻撃が少ない児童として挙げられた者 (低群) について, ABS-C における「身体的攻撃」の合計得点を比較した。同様にして, 「言語的攻撃」および「関係性攻撃」についても, 高群と低群で合計得点の比較を行った。その結果, いずれの下位尺度においても群の主効果が有意であり, 高群の方が低群よりも高い値を示していた (Table 3-8)。つまり, 攻撃行

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-6 小学生における攻撃行動の発現頻度と社会的スキルおよび怒りとの関連

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. 身体的攻撃	-					
ABS-C 2. 言語的攻撃	.624 **	-				
3. 関係性攻撃	.525 **	.584 **	-			
4. 向社会的スキル	-.264 **	-.266 **	-.182 **	-		
小学生用社会的 スキル尺度 5. 引っ込み思案行動	.063 <i>n.s.</i>	.090 **	.141 *	.004 <i>n.s.</i>	-	
6. 攻撃行動	.547 **	.577 **	.446 **	-.291 **	.157 **	-
子ども用怒り尺度 7. 怒り	.403 **	.389 **	.287 **	-.220 **	.251 **	.392 **

表中の数字は相関係数(r)。* $p < .01$, ** $p < .001$ 。有効サンプル数=913。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-7 中学生における攻撃行動の発現頻度と社会的スキルおよび怒りとの関連

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. 身体的攻撃	-					
ABS-A 2. 言語的攻撃	.592 **	-				
3. 関係性攻撃	.421 **	.579 **	-			
4. 向社会的スキル	-.187 **	-.193 **	-.181 **	-		
中学生用社会的 スキル尺度 5. 引っ込み思案行動	.091 *	.123 **	.169 *	-.302 **	-	
6. 攻撃行動	.469 **	.513 **	.384 **	-.294 **	.348 **	-
子ども用怒り尺度 7. 怒り	.261 **	.280 **	.312 **	-.098 *	.194 **	.257 **

表中の数字は相関係数(r)。* $p < .01$, ** $p < .001$ 。有効サンプル数=1211。

Table 3-8 小学生における攻撃行動の教師評定と学年を要因とする分散分析の結果

	小学4年生				小学5年生				小学6年生				F			
	高群	n	低群	n	高群	n	低群	n	高群	n	低群	n			df	群間差
	身体的攻撃	4.50 (3.06)	14	1.53 (1.66)	17	4.93 (3.39)	15	1.80 (1.75)	10	7.13 (3.04)	8	0.88 (1.13)	8	(2,66)	43.03 ** 高群>低群	0.79 n.s.
言語的攻撃	3.44 (2.63)	16	0.85 (1.18)	20	2.46 (2.11)	13	1.58 (2.02)	12	2.38 (1.98)	13	1.56 (1.33)	9	(2,77)	10.63 * 高群>低群	0.06 n.s.	1.93 n.s.
関係性攻撃	3.53 (3.12)	17	1.33 (1.14)	18	2.79 (2.19)	14	1.50 (1.65)	10	3.23 (2.39)	13	2.22 (1.99)	9	(2,75)	8.74 * 高群>低群	0.39 n.s.	0.57 n.s.

()内は標準偏差。F値の自由度は、群の主効果についてのみ、要因の自由度が1。* $p < .01$, ** $p < .001$ 。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

動の測定において、教師指名法と本尺度による自己評定が一致した結果を示したといえる。

このことから、教師指名法という外部からの観察結果と照らし合わせても、ABS-Cは攻撃行動の測定ツールとして妥当であるということが示唆された。

②中学生における結果

ABS-Cと同様の手続きにしたがって、学年（中1，中2，中3）および各攻撃行動のノミネート（高群，低群）を独立変数，それに対応する下位尺度の合計得点を従属変数とする二要因分散分析を行った。たとえば，担任教師から身体的攻撃が多い生徒として挙げられた者（高群）と，反対に身体的攻撃が少ない生徒として挙げられた者（低群）について，ABS-Aにおける「身体的攻撃」得点を比較した。同様にして，「言語的攻撃」および「関係性攻撃」についても，高群と低群で得点の比較を行った。その結果，いずれの下位尺度においても群の主効果が有意であり，高群の方が低群よりも高い値を示していた（Table 3-9）。つまり，攻撃行動の測定において，教師による他者評定と本尺度による自己評定が一致した結果を示したといえる。また，「関係性攻撃」において学年と群の交互作用が有意であったため，単純主効果の検定を行ったところ，1年生および3年生において低群よりも高群の方が高い値を示した。2年生においては，群間の差は有意ではなかった。

このことから，小学生用の尺度であるABS-Cと同様に，教師評定の結果と照らし合わせても，ABS-Aは攻撃行動の測定ツールとして妥当であるということが示唆された。

5) 再検査信頼性の検討

①小学生における結果

ABS-Cの再検査信頼性について検討するため，調査対象者のうち96名を対象として，約3ヶ月の期間を置いて，再度，ABS-Cへの回答を求めた。回答に不備のなかった87名（男子43名，女子44名）における1度目の回答と2度目の回答の相関係数を算出したところ，「身体的攻撃」では $r=.611$ ($p<.001$)，「言語的攻撃」では $r=.691$ ($p<.001$)，「関係性攻撃」では $r=.712$ ($p<.001$)という値が得られた。このことから，ABS-Cは強い再検査信頼性を有しているということが明らかになった。

②中学生における結果

ABS-Aの再検査信頼性について検討するため，調査対象者のうち165名を対象として，約3ヶ月の期間を置いて，再度，ABS-Aへの回答を求めた。回答に不備のなかった157名（男子82名，女子75名）における1度目の回答と2度目の回答の相関係数を算出したところ，「身体的攻撃」では $r=.710$ ($p<.001$)，「言語的攻撃」では $r=.760$ ($p<.001$)，「関係性攻撃」では $r=.601$ ($p<.001$)という値が得られた。このことから，小学生用の尺度であるABS-Cと同様に，ABS-Aは高い再検査信頼性を有しているということが明らかになった。

研究1-3

【目的】

研究1-1では，ABS-CおよびABS-Aの作成を行った。両尺度の作成にあたっては，佐藤ら（2007）による成人用の攻撃行動尺度にならない，評定期間を過去3ヶ月とした。小学4年生以上

Table 3-9 中学生における攻撃行動の教師評定と学年を要因とする分散分析の結果

	中学1年生			中学2年生			中学3年生			F		
	高群 n	低群 n	(標準偏差)	高群 n	低群 n	(標準偏差)	高群 n	低群 n	(標準偏差)	群間差	学年差 交互作用	
身体的攻撃	3.55 (2.50)	2.21 (2.01)	29	4.00 (3.52)	2.35 (2.24)	26	3.80 (5.02)	1.40 (1.78)	10	8.81** 高群>低群	0.30 n.s.	0.21 n.s.
言語的攻撃	3.43 (3.06)	1.38 (1.47)	29	3.67 (3.13)	2.30 (3.35)	27	6.67 (6.11)	1.30 (1.83)	10	16.23*** 高群>低群	1.39 n.s.	1.93 n.s.
関係性攻撃	2.44 (1.36)	1.29 (1.36)	28	2.29 (2.56)	1.85 (2.11)	27	6.33 (6.03)	1.30 (1.77)	10	17.99*** 高群>低群	3.63* 3年>1年	4.96**

()内は標準偏差。F値の自由度は、群の主効果についてのみ、要因の自由度が1。* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

の子どもの過去経験に関する記銘・想起能力を考慮すると、過去3ヶ月という期間は、信頼性のあるデータの収集が可能な期間であると考えられる。また、直近の出来事であるほど詳細な記憶が残りやすいことを考慮すると、より短い期間の行動に関する想起を行うことで信頼性が低まるという可能性は考えにくい。そのため、過去3ヶ月未満の期間における行動の評定においても、ABS-C および ABS-A の項目群から十分に信頼性のあるデータが得られると考えられる。認知行動療法の適用時には、より短い時間間隔における反復測定によって対象者の状態像の継時的評価を行うことが多いため、過去3ヶ月未満の期間についても ABS-C および ABS-A の適用が可能になることは、認知行動療法における攻撃行動のアセスメントに大きく貢献できるといえる。しかしながら、評定期間を短くすることが信頼性の減少や因子構造の変化を生じさせないということを積極的に支持する実証的知見は、現時点では見受けられない。

そこで、研究1-3では、研究1-1において作成された ABS-C および ABS-A の評定期間短縮時における因子構造および信頼性について検討する。

【方法】

1) 調査対象

調査実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校4校に在籍する小学4年生から6年生528名（男子256名、女子268名、性別不明4名）および中学1年生から3年生197名（男子91名、女子106名）を対象に、質問紙調査を実施した。そのうち、記入漏れや記入ミスがあった回答を除いた小学生492名（小4男子49名、小4女子52名、小5男子77名、小5女子78名、小6男子115名、小6女子121名；有効回答率=93.2%）および中学生197名（中1男子22名、中1女子33名、中2男子34名、中2女子40名、中3男子35名、中3女子33名；有効回答率=100.0%）の回答を分析対象とした。

2) 調査材料

研究1-1で作成された小学生用攻撃行動尺度（ABS-C；9項目、5件法）および中学生用攻撃行動尺度（ABS-A；9項目、5件法）を使用した。研究1-3では、評定期間を短縮して、項目に示された行動を行うことが過去3週間の間にどの程度あったかという点について、回答を求めた。

3) 調査手続き

研究1-1の本調査と同様の手続きによって、調査が実施された。

【結果】

①小学生における結果

評定期間を過去3週間とした際の ABS-C の因子構造について検討するため、有効回答者492名について、ABS-C の9項目の素点を用いて、確認的因子分析を行った。ここでは、研究1-1の探索的因子分析の結果に基づいて作成された、**Figure 3-1**に示すモデルの妥当性について検討した。分析には AMOS6 を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。

分析の結果、「身体的攻撃」における項目の因子負荷量は.64～.89、「言語的攻撃」における項目の因子負荷量は.79～.86、「関係性攻撃」における項目の因子負荷量は.66～.80であり、十分に

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

高い因子負荷量が示された。また、モデルの適合度指標を算出したところ、 $\chi^2=77.54$, $df=24$, $GFI=.97$, $AGFI=.94$, $CFI=.98$, $RMSEA=.067$, $CAIC=228.70$ といずれも高い値を示しており、モデルに対するデータのあてはまりは良好であると考えられた。一方、因子間相関が.50～.74 と高い値を示したことから、1因子構造の方が適切である可能性が考えられた。そこで、1因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=497.37$, $df=27$, $GFI=.80$, $AGFI=.67$, $CFI=.79$, $RMSEA=.188$, $CAIC=626.94$ という結果が示され、研究1-1の結果に基づいて作成された3因子構造の方がデータに対するあてはまりが良いことが確認された。

最後に、評定期間を過去3週間とした際のABS-Cの内定整合性について検討するため、各下位尺度におけるCronbachの α 係数を算出した。その結果、「身体的攻撃」尺度は $\alpha=.81$ 、「言語的攻撃」尺度は $\alpha=.85$ 、「関係性攻撃」尺度は $\alpha=.75$ であった。

以上の結果から、ABS-Cは、評定期間を過去3週間としても、同様の因子構造と十分な内的整合性を有するということが確認された。

②中学生における結果

ABS-Aの因子構造における交差妥当性について検討するため、有効回答者197名について、ABS-Aの9項目の素点を用いて、確認的因子分析を行った。ここでは、研究1-1の探索的因子分析の結果に基づいて、3因子構造を仮定するモデルの妥当性について検討した。小学生用の尺度であるABS-Cと同様に、モデルはFigure 3-2に示す構造であった。分析にはAMOS6を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。

分析の結果、「身体的攻撃」における項目の因子負荷量は.55～.87、「言語的攻撃」における項目の因子負荷量は.75～.84、「関係性攻撃」における項目の因子負荷量は.50～.85であり、十分に高い因子負荷量が示された。また、モデルの適合度指標を算出したところ、 $\chi^2=46.13$, $df=24$, $GFI=.95$, $AGFI=.91$, $CFI=.97$, $RMSEA=.069$, $CAIC=178.08$ といずれも高い値を示しており、モデルに対するデータのあてはまりは良好であると考えられた。一方、因子間相関が.28～.69 と高い値を示したことから、1因子構造の方が適切である可能性が考えられた。そこで、1因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=250.61$, $df=27$, $GFI=.78$, $AGFI=.63$, $CFI=.71$, $RMSEA=.206$, $CAIC=363.71$ という結果が示され、研究1-1の結果に基づいて作成された3因子構造の方がデータに対するあてはまりが良いことが確認された。

最後に、評定期間を過去3週間とした際のABS-Aの内定整合性について検討するため、各下位尺度におけるCronbachの α 係数を算出した。その結果、「身体的攻撃」尺度は $\alpha=.83$ 、「言語的攻撃」尺度は $\alpha=.87$ 、「関係性攻撃」尺度は $\alpha=.76$ であった。

以上の結果から、小学生用の尺度であるABS-Cと同様に、ABS-Aは、評定期間を過去3週間としても、同様の因子構造と十分な内的整合性を有するということが確認された。

研究1-4

【目的】

研究1-1において作成されたABS-CおよびABS-Aと同一の項目から構成される、教師評定

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale-Teacher Rating form: ABS-TR) の妥当性および信頼性について検討する。

【方 法】

1) 調査対象

調査実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校4校に勤務する学級担任教諭14名(小4担任1名, 小5担任3名, 小6担任1名, 中1担任9名)を対象に, 質問紙調査を実施した。それと同時に, 調査対象となった教諭が担任する学級に所属する小学生159名(男子77名, 女子82名)および中学生172名(男子98名, 女子74名)のうち, 小学生100名(小4男子20名, 小4女子17名, 小5男子14名, 小5女子17名, 小6男子17名, 小6女子15名)および中学生29名(中1男子15名, 中1女子14名)については, 調査材料②への回答を同時に求めた。

2) 調査材料

①子どもの攻撃行動の発現頻度

研究1-1で作成された小学生用攻撃行動尺度(ABS-C)および中学生用攻撃行動尺度(ABS-A)と同一の項目群を, 教師評定用攻撃行動尺度(以下, ABS-TR; 9項目, 5件法)として使用した。この尺度については, 項目に示された行動を対象児童生徒が行うことが過去3週間の間にどの程度あったかという点について, 担任教諭に回答を求めた。

②子どもの社会的行動と好意性

ABS-TRの妥当性を検討するため, 社会的妥当性が高いとされる仲間指名法による測定値との関連について検討した。教育, 倫理面を考慮して, 攻撃行動について本来の内容とは反対の意味になる質問項目を用意し, 「相手がいやがることは, ぜったいに言わない子」(言語的攻撃), 「友だちを仲間はずれにしないで, みんなで遊ぼうと言う子」(関係性攻撃), および「怒っても, 友だちを, たたいたりけったりしない子」(身体的攻撃)という項目が, 児童生徒に回答を求める調査用紙において, 上記の順に提示された。攻撃行動に関する3つの項目は, ABS-TRにおいて想定される3つの下位尺度である「身体的攻撃」, 「言語的攻撃」, および「関係性攻撃」と対応するデータとして測定された。測定された指名数は, 標準化した後, 正負を逆転させることで, 点数が高いほど攻撃行動が多いことを示すように変換した。また, 攻撃行動が多い子は仲間から拒否されるという知見を考慮して(Cillessen & Mayeux, 2004; Coie & Dodge, 1998; 前田・片岡, 1993), 「いっしょに遊びたい子」という質問項目による好意性指名を妥当性の指標として用いた。ABS-TRの得点が高いほど, 攻撃行動に関する仲間指名得点が高く, 好意性指名得点が高いことが仮定される。

3) 調査手続き

研究1-1の本調査と同様の手続きによって, 調査が実施された。また, 教師に対して回答を求めた調査用紙については, 調査対象学級をIDによって識別することで評定者および評定対象生徒が特定されないよう配慮し, データ入力後は直ちに焼却処分された。

【結果】

1) 因子構造の一貫性の検討

ABS-TRの因子構造が自己評定用尺度であるABS-CおよびABS-Aと同一であることを確認するため、有効対象者172名について、ABS-TRの9項目の素点を用いて、確認的因子分析を行った。ここでは、研究1-1の探索的因子分析の結果に基づいて作成された、**Figure 3-3** (小学生) および **Figure 3-4** (中学生) に示すモデルの妥当性について検討した。分析にはAMOS6を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。

小学生における結果について述べる。分析の結果、すべての項目における因子負荷量は.53～.91であり、十分に高い因子負荷量が示された。一方、モデルの適合度指標を算出したところ、 $\chi^2=102.93$, $df=24$, $GFI=.87$, $AGFI=.75$, $CFI=.93$, $RMSEA=.144$, $CAIC=230.38$ という値が得られ、データのあてはまりが十分に良好ではない可能性が考えられた。また、因子間相関が.63～.93と高い値を示したことから、1因子構造の方が適切である可能性が考えられた。そこで、1因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=209.70$, $df=27$, $GFI=.77$, $AGFI=.61$, $CFI=.84$, $RMSEA=.207$, $CAIC=318.94$ という結果が示され、研究1-1の結果に基づいて作成された3因子構造の方がデータに対するあてはまりが比較的良いことが確認された。

次に、中学生における結果について述べる。分析の結果、すべての項目における因子負荷量は.48～.90であり、十分に高い因子負荷量が示された。一方、モデルの適合度指標を算出したところ、 $\chi^2=177.55$, $df=24$, $GFI=.82$, $AGFI=.66$, $CFI=.86$, $RMSEA=.193$, $CAIC=306.65$ という値が得られ、データのあてはまりが十分に良好ではない可能性が考えられた。また、因子間相関が.34～.86と高い値を示したことから、1因子構造、あるいは言語的攻撃と関係性攻撃を1つの因子にまとめた2因子構造の方が適切である可能性が考えられた。そこで、1因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=325.68$, $df=27$, $GFI=.72$, $AGFI=.54$, $CFI=.72$, $RMSEA=.254$, $CAIC=436.33$ という結果が示された。また、2因子構造を仮定して同様の分析を行ったところ、モデルの適合度指標として、 $\chi^2=211.08$, $df=26$, $GFI=.80$, $AGFI=.65$, $CFI=.83$, $RMSEA=.204$, $CAIC=327.89$ という結果が示された。つまり、研究1-1の結果に基づいて作成された3因子構造の方がデータに対するあてはまりが良いことが確認されたといえる。

以上の結果から、ABS-TRは、自己評定用尺度であるABS-CおよびABS-Aと同一の因子構造を有することが確認された。

2) 内的整合性

ABS-TRの各下位尺度における内的整合性について検討するため、ABS-TRの9項目の素点を用いて、各下位尺度におけるCronbachの α 係数を算出した。その結果、小学生においては、「身体的攻撃」尺度は $\alpha=.80$ 、「言語的攻撃」尺度は $\alpha=.93$ 、「関係性攻撃」尺度は $\alpha=.80$ 、ABS-TR総得点は $\alpha=.92$ であった。また、中学生においては、「身体的攻撃」尺度は $\alpha=.72$ 、「言語的攻撃」尺度は $\alpha=.91$ 、「関係性攻撃」尺度は $\alpha=.86$ 、ABS-TR総得点は $\alpha=.89$ であった。

以上の結果から、ABS-TRは十分な内的整合性を有していることが確認された。

3) 記述統計量

ABS-TRに含まれる各下位尺度およびABS-TR総得点の平均値および標準偏差を、学年別、男

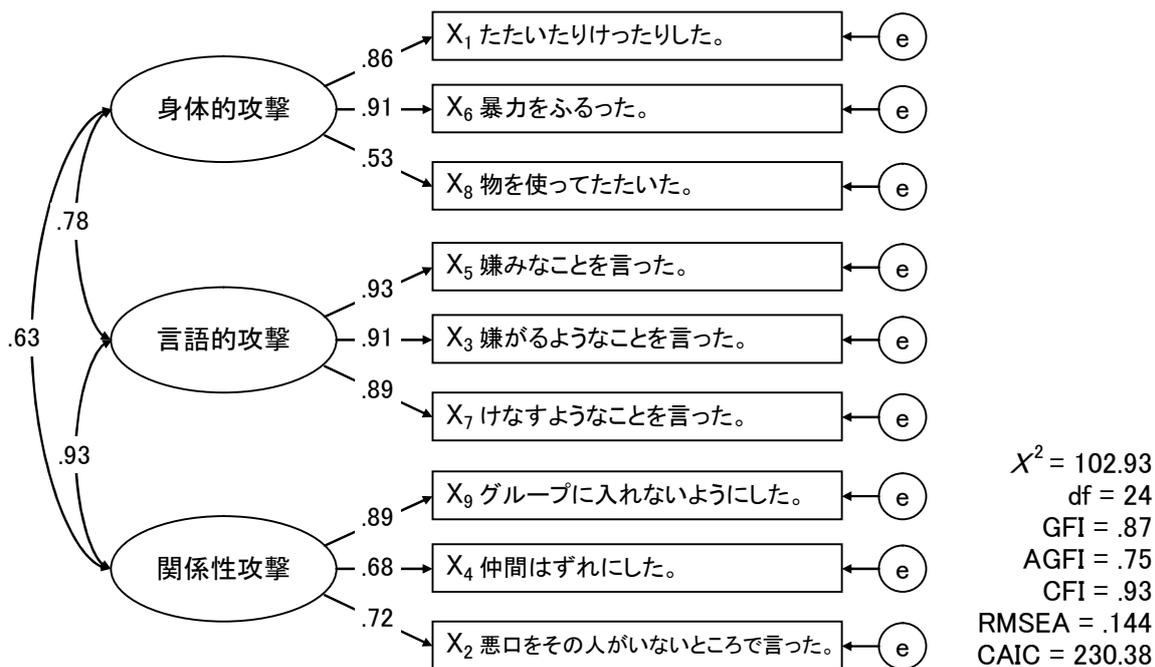


Figure 3-3 ABS-TR における確認的因子分析の結果 (小学生)

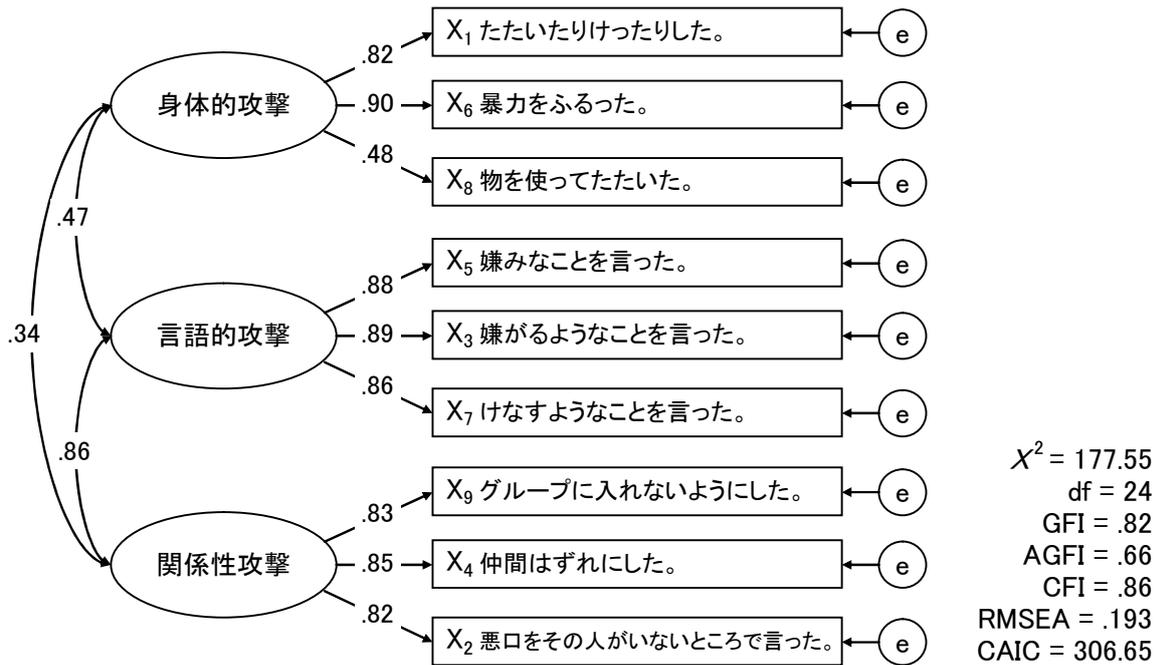


Figure 3-4 ABS-TR における確認的因子分析の結果 (中学生)

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

女別に **Table 3-10** に示す。学年差と性差について検討するため、学年（小4、小5、小6、中1）および性（男子、女子）を独立変数、ABS-TR の各下位尺度得点および総得点を従属変数とする多変量分散分析を行った。Wilks の Λ は、学年の主効果 ($\Lambda[9,781]=.91, p<.001$)、性の主効果 ($\Lambda[3,321]=.90, p<.001$)、および性と学年の交互作用において有意であった ($\Lambda[9,781]=.93, p<.01$)。そこで、それぞれの従属変数ごとに単変量分散分析を行った。その結果、すべての下位尺度得点および ABS-TR 総得点において学年の主効果が有意であり、概して中学生の方が小学生よりも高い値を示していた。また、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、および ABS-TR 総得点において性の主効果が有意であり、男子の方が女子よりも高い値を示していた。「関係性攻撃」については、学年と性の交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行ったところ、女子において小学4年生および5年生よりも中学1年生の方が高く、小学4年生において女子よりも男子の方が高い値を示す傾向が示された ($p<.05$)。

4) 基準関連妥当性の検討

ABS-TR の下位尺度得点、攻撃行動に関する仲間指名得点、および好意性指名得点を用いた相関分析を行った。分析の結果を、**Table 3-11** に示す。攻撃行動に関する教師評定値と仲間指名得点は、いずれにおいても有意な相関係数を示していた。また、仲間指名における身体的攻撃得点は、教師評定の中でも身体的攻撃得点と最も強い関連を示しており、言語的攻撃および関係性攻撃についても、同様の傾向が示された。さらに、好意性指名得点については、ABS-TR から算出される身体的攻撃得点と有意な負の相関を示した。ABS-TR における言語的攻撃および関係性攻撃については、好意性指名との有意な関連は見られなかった。

このことから、社会的妥当性の高さが指摘されている仲間による指名得点と照らし合わせても、ABS-TR は攻撃行動の測定ツールとして妥当であるということが示唆された。

【考 察】

本節の目的は、小中学生における攻撃行動の発現頻度を測定可能にするため、小学生用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale for Children: ABS-C)、中学生用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale for Adolescents: ABS-A)、および教師評定用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale-Teacher Rating form: ABS-TR) を作成し、信頼性と妥当性の検討を行うことであった。以下、ABS-C と ABS-A の両方について言及する際には、子ども用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale for Children and Adolescents: ABS-CA)、ABS-C と ABS-A と ABS-TR のすべてについて言及する際には、本尺度と表記する。

1. 本尺度の妥当性と信頼性

1) 妥当性について

これまでの研究における攻撃行動の定義を整理した結果、攻撃行動に関する質問紙尺度を作成する際には、被害者の視点から質問項目を収集する必要性が論じられた。本尺度の質問項目は、主に「あなたはふだん、同じくらいの年の子からどんなことをされたときに『いやだ』と感じますか。」という教示による予備調査から抽出された。また、最終的に採用された項目は、佐藤ら (2007) による定義と合致し、行動の頻度についてたずねる項目として適切であることが、項目整理の段階で確認されている。これらのことから、本尺度は、十分な内容的妥当性を有している

Table 3-10 ABS-TRの各下位尺度得点およびABS-TR総得点における性差および学年差

	小学4年生		小学5年生		小学6年生		中学1年生		学年差 F (3,323)	性差 F (1,323)	交互作用 F (3,323)
	男子 (n=20)	女子 (n=17)	男子 (n=40)	女子 (n=50)	男子 (n=17)	女子 (n=15)	男子 (n=98)	女子 (n=74)			
身体的攻撃	0.90 (1.02)	0.12 (0.49)	2.03 (1.99)	0.50 (1.22)	0.47 (0.87)	0.20 (0.41)	2.11 (2.23)	0.68 (1.36)	5.79 *** 中1>小4, 小6 小5>小6	19.48 *** 男子>女子	1.56 n.s.
言語的攻撃	3.00 (2.94)	0.76 (1.56)	2.10 (2.60)	1.16 (2.01)	2.00 (1.66)	0.67 (0.98)	2.83 (2.97)	2.24 (2.71)	3.67 * 中1>小5	13.07 *** 男子>女子	1.12 n.s.
関係性攻撃	2.05 (1.93)	0.41 (1.46)	1.05 (1.57)	0.82 (1.60)	0.82 (0.88)	1.33 (0.98)	1.63 (2.29)	2.04 (2.75)	4.20 ** 中1>小5	0.68 n.s.	2.67 n.s.
ABS-TR総得点	5.95 (5.63)	1.29 (3.41)	5.18 (5.53)	2.48 (4.47)	3.29 (3.04)	2.20 (1.74)	6.57 (6.23)	4.96 (5.99)	4.78 ** 中1>小5, 小6	11.30 *** 男子>女子	0.96 n.s.

()内は標準偏差。†p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001。有効サンプル数=913。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-11 攻撃行動に関する教師評定, 仲間評定, および仲間による好意性指名の関連

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	1. 身体的攻撃	-				
ABS-TR	2. 言語的攻撃	.725 **	-			
	3. 関係性攻撃	.640 **	.828 **	-		
	4. 身体的攻撃	.372 **	.365 **	.292 **	-	
仲間指名 (攻撃行動)	5. 言語的攻撃	.407 **	.423 **	.377 **	.675 **	-
	6. 関係性攻撃	.351 **	.296 **	.387 **	.454 **	.542 **
	7. 好意性	-.251 **	-.126 <i>n.s.</i>	-.090 <i>n.s.</i>	-.189 <i>n.s.</i>	-.229 **

表中の数字は相関係数(r)。* $p < .05$, ** $p < .01$ 。有効サンプル数=129。

といえる。

また、本尺度の構成については、データに基づいた分析結果からも支持されている。探索的因子分析および確認的因子分析の結果、本尺度は「身体的攻撃」「言語的攻撃」「関係性攻撃」という3つの下位尺度から構成されていることが示された。Bjorkvist et al. (1992) は、怒ったときの行動的反応について因子分析を行い、8歳児においては「間接的攻撃」「直接的攻撃」「引っ込み思案」の3因子が抽出された一方で、15歳児では「間接的攻撃」「身体的攻撃」「直接的言語的攻撃」「引っ込み思案」の4因子が抽出されたことを報告している。また、小学校高学年児童を対象とする小学生用攻撃性質問紙においては、「身体的攻撃」と「言語的攻撃」が異なる因子となっている(坂井ら, 2000)。つまり、小学校低学年児童においては明確な区別が困難な身体的攻撃と言語的攻撃が、小学校高学年以上の子どもにおいては異なるタイプの攻撃行動として分化されていると考えられる。また、小学生用 P-R 攻撃性質問紙においては「関係性攻撃」とその他の形態の攻撃行動が弁別されている(坂井・山崎, 2004)。さらに、Bjorkvist et al. (1992) が因子分析によって抽出した間接的攻撃は、「悪いうわさを流す」、「もう友だちじゃないと言う」などといった項目から測定されており、仲間関係の操作を伴う関係性攻撃と非常に類似しているなど、関係性攻撃は他の形態の攻撃行動とは異なる因子として収束することが知られている。このような、子どもの攻撃行動の分化に関する研究知見を考慮すると、身体的攻撃と言語的攻撃、関係性攻撃が異なる因子として抽出された本研究の結果は、妥当な結果であると考えられる。以上のことから、本尺度は十分な因子的妥当性を有しているといえる。

本尺度の妥当性については、他指標との関連からも検討された。ABS-CA については、小中学生用社会的スキル尺度や子ども用怒り尺度との相関分析や、攻撃行動に関する教師指名と学年を要因とする分散分析など、多側面から検討を行った。また、ABS-TR についても、社会的妥当性が高いとされる攻撃行動および好意性に関する仲間指名との関連について検討した。その結果、いずれにおいても本尺度の妥当性の高さが示唆された。つまり、本尺度が小中学生の攻撃行動を適切に測定できるツールであるということが、本研究の結果から支持されたといえる。これは、子どもの攻撃行動に関する教師評定式測定ツールの妥当性を実証的データから明らかにしたという点で、攻撃行動の測定に関する貴重な基礎的データであると考えられる。また、攻撃行動の自己評定については、中学生以上の年齢の子どもにおいて妥当性を支持する研究が多く(e.g. Angold & Costello, 1996; 嶋田, 1998)、ABS-A に関する本研究の結果と一致している。一方、就学前児や小学生を対象とした研究においては、攻撃行動の自己評定の妥当性を支持する研究(勝間・山崎, 2008)と支持しない研究(前田, 1995)が混在しており、攻撃行動の自己評定において反応歪曲が生じる可能性は否定しきれない。ABS-C については、教師指名法と ABS-C 得点との関連を示すことで ABS-C の妥当性を支持する結果が得られており、信頼性のあるデータの収集が可能であると思われる。しかしながら、小学生における攻撃行動の自己評定の妥当性については、今後、自然場面における直接観察などを用いた詳細な検討が求められる。

2) 信頼性について

ABS-TR については、十分な内的整合性が確認された。また、ABS-CA の信頼性については、横断的データにおける内的整合性と短期縦断的データにおける再検査信頼性の2点から検討した。その結果、内的整合性を意味する α 係数は十分な値を示し、検査期と再検査期には強い正の相関が確認された。Visser, van der Ende, Koot, & Verhulst (1999) は、教師評定と親評定を用いた

縦断的調査を行い、攻撃行動を行いやすい子どもは時期や場面に左右されず一貫して攻撃行動を多く行っていることを示した。すなわち、攻撃行動は単純な時間経過のみでは変化しにくい安定性 (stability) を特徴としている。ABS-CA における再検査信頼性の高さは、わが国の小中学生における攻撃行動の安定性を示唆すると同時に、ABS-CA を用いることで攻撃行動の安定した測定が可能であることを意味している。以上のことを考慮すると、小中学生の攻撃行動については、本尺度を用いることで適切に測定することが可能であると考えられる。

2. 本尺度の有用性と限界点

本尺度では、攻撃行動を行いやすい内的特性ではなく、外顕的行動としての攻撃行動そのものを測定対象としている。そのため、本尺度を用いることで、親訓練や随伴性マネジメントなど、必ずしも対象児童の内的変容を迫らずに環境の操作によって攻撃行動の減少を図る介入の効果についても、検討が可能である。たとえば、ある標的行動に対し、環境操作が機能しているのかどうか評価するためには、少なくとも、その操作が継続している期間の行動生起頻度と、その操作が取り除かれた後の頻度を、それぞれに十分な期間データとして蓄積し、比較する必要がある (鈴木・神村, 2005)。また、本尺度は、特定の状況に置かれたら攻撃行動を「すると思う」といった表現ではなく、特定の攻撃行動を「した」という発現の有無について問う表現が、全ての項目において用いられている。さらに、教示文において3ヶ月という期間に限定して回答することが強調されており、評定期間を3週間に短縮した際にも、同様の因子構造および信頼性を有した測定値が得られることが確認されている。こうした工夫により、特定の期間において問題行動がどの程度生じたかという、認知行動療法の基盤となる現象そのものの継続的評価が可能となっている。

また、ABS-C, ABS-A, および ABS-TR は、同一の項目による同一の因子構造を有することが確認された。言い換えると、本尺度を用いることで、わが国の小中学生の身体的攻撃、言語的攻撃、および関係性攻撃に関する自己評定の、加齢に伴う量的変化に関する検討が可能となる。近年、子どもを対象とした臨床心理学研究において、発達即応的介入の重要性が指摘されており (Weisz & Hawley, 2002)、年齢による問題行動の変動や、どの年齢層の子どもに対してどのような治療法が有益であるかといった点に関する基礎的知見の蓄積が急務となっている (石川, 2006)。本尺度は、学年の推移によっていずれの攻撃行動が生じやすくなるかという攻撃行動の量的な変化や、対象者の学年によってどのような介入が有効であるかという点の検討が可能であり、子どもの発達に関する視点を攻撃行動の理解や臨床的対応に活用することができるという点で、有用であると考えられる。

さらに、本尺度は、9項目と少ない項目数で構成されており、簡便な実施が可能である。こうした項目数の少なさは、社会的にネガティブな行動である攻撃行動を測定する際の回答しやすさを向上させるものである。また、ABS-CA については再検査信頼性の高さが確認されており、反復測定による攻撃行動の変化の確認などにも利用が可能である。このように、利便性という観点からも、本尺度は有用な測定ツールであるといえる。

一方、特定の評定者のみによる攻撃行動の測定には一定の限界があるということは、攻撃行動の測定にあたって念頭に置くべき点である。攻撃行動を適切に測定する際に親や教師、友人、本人など複数の評定者による評定を同時に行うことが最も有効であることには、依然として変わりがない (Connor, 2002)。そのため、本尺度の使用にあたっては、可能な限り ABS-CA と ABS-TR を同時に使用することで、攻撃行動の包括的なアセスメントに貢献できると考えられる。攻撃行

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

動の測定においては、評定者間の相関が比較的低いことが知られている。この点については、いずれかの評定者が正しく、いずれかが間違っているというよりも、観察できる状況の違いが表れた結果であるという可能性が指摘されている (Connor, 2002)。この指摘を考慮すると、複数評定者によるアセスメント方法を用いることで、互いの評定結果を補完し合い、さまざまな場面における攻撃行動の包括的な測定が可能になると考えられる。

第3節 問題解決プロセスの測定 (研究2)

【問題】

臨床心理学や発達心理学の研究領域におけるこれまでの研究では、問題解決プロセスは、仮想場面に対する反応のコーディングと数量化によって測定されてきた (e.g. Crick & Werner, 1998; Fontaine et al., 2002)。

「解決策の案出」プロセスの測定については、案出された解決策の質的分類を一定の基準にしたがって実施する研究が多く見られる。Dodge et al. (2002) は、複数の刺激場面においてそれぞれ1つだけ解決策の案出を求め、案出された反応を、攻撃的、効果的、権威者を用いた罰、権威者への介入要請、回避的、無関係/その他、の6つに分類した上で、「攻撃的」と分類された反応と攻撃行動との関連を示唆している。同様に、Hughes et al. (2004) は、刺激場面において対象者が一番目に案出した解決策を、言語的または身体的攻撃、主張的または向社会的反応、回避的または有効でない反応、ニュートラル、の4つに分類した上で、「言語的または身体的攻撃」と分類された反応の数と攻撃行動との関連を示唆している。一方、Lochman & Dodge (1994) は、攻撃行動の多さが特に顕著な男子において、サポート希求や和解といった向社会的解決策の案出数が少ないということを報告している。以上のことから、刺激場面における反応は、攻撃的、向社会的、回避的といった分類が可能であるものの、攻撃行動との関連について検討する際には、攻撃的または向社会的と分類された反応に注目する必要があるといえる。

「解決策の評価」プロセスについては、先に述べたとおり、特定の解決策に関する自発的な評価反応を測定することが重要となる。これまでの研究において最も頻繁に示されてきた「解決策の評価」プロセスの特徴は、攻撃行動に対する肯定的な結果予期が攻撃行動の実行につながるということである (e.g. Bellmore, Witkow, Graham, & Juvonen, 2005; Crane-Ross, Tisak, & Tisak, 1998; Crick & Werner, 1998; Erdley & Asher, 1998; Fontaine et al., 2002; Huesmann & Guerra, 1997; Slaby & Guerra, 1988)。それと同時に、攻撃的な子どもは、相手と交渉をしたり、気持ちを落ち着けるために挑発場面から立ち去ったりできる自信が低いことが指摘されている (Crick & Dodge, 1989)。すなわち、攻撃的解決策への評価反応だけでなく、向社会的解決策に関する評価反応も、攻撃行動と関連している可能性が考えられる。

そこで、本節では、「解決策の案出」プロセスにおける向社会的解決策と攻撃的解決策を測り分けることが可能であり、「解決策の評価」プロセスにおける向社会的解決策への評価と攻撃的解決策への評価を測り分けることが可能な、小中学生の問題解決プロセスに関するテストの作成を行う。本節では、小中学生の問題解決プロセスの直接比較が可能なテストの作成を目的とするため、小中学生の回答を合算してテストの作成を行う。

研究2-1

【目的】

小中学生の問題解決プロセスに関する測定を行うための刺激場面の作成を行う。それと同時に、「解決策の案出」プロセスの測定を行うためのコーディング基準の作成、および「解決策の評価」プロセスの測定を行うための代表的な対処行動の抽出を行う。

【方法】

1) 予備調査

①調査対象

予備調査は、研究1-1と同様に、地方自治体主催の健康推進プロジェクトの一環として行われた。首都圏近郊の公立小中学校に在籍する小学5年生553名（男子283名、女子270名）および中学2年生496名（男子254名、女子239名、性別不明3名）を対象として、学級担任の立ち会いの下、クラス単位の集団調査という形式で、質問紙による予備調査が実施された。調査の実施に際しては、児童生徒の人権および利益の保護に細心の注意を払い、回答内容が研究以外の目的で使用されないことがない旨、事前の説明を行った。その上で、協力に同意の得られた者にのみ回答を依頼した。

②調査内容

Nezu (2002) の記述にしたがい、問題場面を「何らかの対処を求められる場面」と定義し、場面中の人物が不利益を受けていると一般的な児童が判断するような場面を収集するため、「あなたはふだん、同じくらいの年の子からどんなことをされたときに『いやだ』と感じますか。できるだけ多く書いてください。」という教示によって、自由記述で回答を求めた。その結果、のべ1,944項目の回答が得られた。

③項目の整理・検討

収集された項目に関して、心理学を専攻する大学院生3名による整理・検討を行った。また、予備調査以外にも、同様の点に留意しながら、先行研究を参考に、小中学生における問題場面を収集した。次に、収集された場面について、小中学生における「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスを多面的に測定するため、案出する対処方法に幅があり、かつ、質的に異なると思われる場面を選定した。その結果、「友だちから無視をされる」、「自分の持ち物を友だちに傷つけられる」、「友だちとケンカをする」、「友だちから不当に責められる」の4場面が選定された。また、それぞれの場面に関する記述について、回答者の案出内容が特定の解決策に限定されないように表現を修正した。記述内容の生態学的妥当性について、小学校教諭2名および中学校教諭3名に対して評価を求めたところ、場面の一部において妥当でない表現が指摘された。そこで、表現を修正した上で再度評価を求めたところ、評価者全員によって、わが国の小中学生が日常的に経験しうるものであり、かつ、小中学生が読んだ際に理解が可能であることが認められた。場面の記述内容を、Table3-12およびTable3-13に示す。

2) 本調査

①調査対象

公立小学校に在籍する小学4年生、小学6年生、および中学2年生222名（男子111名、女子

Table 3-12 刺激場面の記述内容（小学生用）

-
- 場面1：朝、学校についたあなたは、いつも仲よくしている友だちのグループを、見つけました。あなたは、いっしょにあそぼうとおもって、友だちに、こえをかけました。友だちは、あなたをチラッと見ましたが、へんじをしませんでした。あなたは、もう一回、こえをかけました。しかし、友だちは、あなたにへんじをしないで、友だちだけで話をしています。
- 場面2：授業のじかんに、あなたのクラスは、絵の具をつかって、自由に絵をかきました。かいた絵は、授業のおわりのほうで、教室のうしろのロッカーの上で、かわかしました。あなたは、かわかしている絵のほうを見ました。すると、あなたのクラスメイトが、絵のちかくで、あそんでいました。あなたが、しんぱいになってそれを見ていると、クラスメイトのひとりが、あなたの絵をふんでしまいました。クラスメイトは、あなたの絵をふんだことに気づかないで、あそんでいます。
- 場面3：あなたは、おひる休みのじかんに、少し仲のよい友だち（友だちA）と、けんかをしてしまいました。いっしょにあそんでいた友だちは、けんかのげんいんは、あなたと友だちAの、りょうほうにあると、言っていました。あなたは、謝ろうとしましたが、友だちAは、何も言わないで帰ってしまいました。
次の日、あなたは学校に来ると、友だちAを教室で見つけました。友だちAは、あなたと目があうと、「昨日のこと、やっぱり謝って！」と言ってきました。友だちAは、あなたをじっと見えています。
- 場面4：学校から帰るとき、あなたは、泣いている小さな男の子を見つけました。あなたは、男の子を泣きやませようとしたのですが、男の子は、泣きやみませんでした。すると、あなたのクラスメイトがやってきて、あなたと男の子を見つけました。あなたのクラスメイトは、あなたをドンと、おしながら、「あなたが泣かせたんでしょう！」と、言いました。あなたのクラスメイトは、あなたをじっと見えています。
-

Table 3-13 刺激場面の記述内容（中学生用）

-
- 場面1：朝、学校についたあなたは、いつも仲よくしている友だちのグループを見つけました。あなたは、いっしょに遊ぼうとおもって、友だちに声をかけました。友だちは、あなたをチラッと見ましたが、返事をしませんでした。あなたは、もう一回声をかけました。しかし、友だちは、あなたに返事をしないで、友だちだけで話をしています。
- 場面2：授業の時間に、あなたのクラスは、絵の具を使って水彩画を描きました。描いた絵は、授業のおわりのほうで、教室のうしろのロッカーの上で、乾かしました。あなたは、乾かしている絵のほうを見ました。すると、あなたのクラスメイトが、絵の近くで遊んでいました。あなたが心配になってそれを見ていると、クラスメイトのひとりが、あなたの絵をふんでしまいました。クラスメイトは、あなたの絵をふんだことに気づかないで、遊んでいます。
- 場面3：あなたは、昼休みの時間に、クラスの仲の良い友だち（友だちA）とケンカをしてしまいました。一緒にいた友だち（友だちB）は、ケンカの原因はあなたと友だちAの両方にあると言っていました。あなたは何度か謝ろうとしましたが、友だちAは、あなたを避けているようです。次の日、あなたは学校に来ると、友だちAを教室で見つけました。友だちAは、あなたと目が合うと「昨日のことは許せない。謝れ！」と言ってきました。友だちAは、あなたをじっと見えています。
- 場面4：学校から帰るとき、あなたは、泣いている小さな男の子を見つけました。あなたは、男の子を泣きやませようとしたのですが、男の子は泣きやみませんでした。すると、あなたのクラスメイトがやってきて、あなたと男の子を見つけました。あなたのクラスメイトは、あなたをドンと押しながら、「あなたが泣かせたんでしょう！」と、言いました。あなたのクラスメイトは、あなたをじっと見えています。
-

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

109名、不明1名)を対象に調査を行った。そのうち、記入漏れや記入ミスがあった回答を除いた218名(小4男子17名、小4女子17名、小6男子53名、小6女子47名、中2男子39名、中2女子45名;有効回答率=98.2%)の回答を分析対象とした。

②調査材料

研究2-1によって得られた4つの場面を、解決策の案出テストにおける刺激場面として使用した。解決策の案出テストでは、刺激場面に直面した際に回答者がとりうる行動について、可能な限り多くの回答を自由記述形式で求めた。質問紙の構成上、1つの場面に対する回答欄は8つ設けられたため、1つの場面における得点範囲は0~8であった。

解決策の案出テストに対する回答内容は、本研究の目的を熟知しない臨床心理学を専攻する別の大学院生男女1名ずつ、計2名によってコーディングされた。コーディング基準および回答例を、Table3-14に示す。コーディング基準は、Dodge et al. (2002), Hughes et al. (2004), および Dadds, Ryan, Barrett, & Rapee (unpublished) を参考にして作成されたもので、回答内容を「向社会的反応」、「攻撃的反応」、「回避的反応」、「その他」の4つのカテゴリーに分類するものである。

③調査手続き

調査実施に先だって、調査協力校の学校長および責任担当教員に対して、調査実施の手続きおよび調査実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い、同意書への署名を得た。また、対象児童生徒に対しては、学級担任を通して、個人情報保護、調査用紙への回答拒否の権利、および回答拒否の権利を行使する場合には調査用紙を白紙のまま提出してもよい旨の説明が行われた。調査は、以上の手続きの全てにおいて調査協力への同意が得られた学校の児童生徒に限定して、対象者が日常的に使用している教室内にて無記名式で実施された。また、調査協力への拒否によって学校側または児童生徒本人に不利益が生じないよう配慮が施された。

【結果】

1) 「解決策の案出」プロセスについて

コード化の基準にしたがって得られた評定者2名の分類結果について Cohen の κ 係数を算出した結果、 $\kappa = .85$ であった。 κ 係数は $.50-.70$ だと許容される範囲であり、 $> .70$ だと良好であるとされている (Hodges & Cools, 1990)。この結果から、2名の分類結果は安定して一致しており、コーディング基準は十分な信頼性を有すると判断された。

この結果をふまえて、以下、「解決策の案出」プロセスを測定する刺激場面およびコーディング基準について言及する際には、解決策の案出テストと表記する。

2) 「解決策の評価」プロセスについて

本研究によって得られたのべ2117の回答について、「向社会的」、「攻撃的」、「回避的」、「その他」の各カテゴリーから、最も回答頻度が高く、かつ、質的に異なる2項目を抽出し、各カテゴリーにおける代表的な対処行動として採用した。採用された対処行動を、Table3-15に示す。採用された対処行動の内容的妥当性について、子どもの認知行動療法を専門とする臨床心理士2名に評価を求めたところ、各カテゴリーを代表する行動であると判断された。

この結果をふまえて、以下、「解決策の評価」プロセスを測定する刺激場面および代表的な対処行動について言及する際には、解決策の評価テストと表記する。

Table 3-14 コード化の基準と回答例

「向社会的反応」

回答内容が、社会的に望ましいか、短期的および長期的な問題の解決につながる建設的な内容であり、自己および他者が受ける被害が最小となると判断できるもの。

回答例：他の友達に相談する(場面1)、踏まれない場所に絵を動かす(場面2)、あやまる(場面3)、落ち着いて状況を説明する(場面4)。

「攻撃的反応」

回答内容が、他者に危害を加えることに焦点を当てているか、状況の悪化・混乱につながる非建設的な内容であり、他者が身体的、心理的、または社会的被害を受けると判断できるもの。

回答例：自分も相手を見捨てる(場面1)、相手の絵を踏み返す(場面2)、もっと怒らせる(場面3)、「うぜえな」と言って押し返す(場面4)。

「回避的反応」

回答内容が、状況への積極的かわりが少なく非主張的な内容であり、他者からの否定的反応を避けることを主な目的としていると判断できるもの。

回答例：他のグループと遊ぶ(場面1)、そのまま見てる(場面2)、もうその友だちのそばに寄らない(場面3)、逃げる(場面4)。

「その他」

上記のいずれにも該当しないもの。

回答例：泣く(場面1)、うきやうきや(場面2)、私はいつも宿題を頑張っています(場面3)、寝る(場面4)。

Table 3-15 各刺激場面における「解決策の評価」プロセス
測定のための評価対象項目

場面1

向社会的反応

- ・無視するのをやめるように言う。
- ・別の友だちに相談する。

攻撃的反応

- ・無視してきた友だちをたたく。
- ・いやなウワサを流して、仕返しをする。

場面2

向社会的反応

- ・絵を別のところに移動させて乾かす。
- ・遊ばないように言う。

攻撃的反応

- ・相手の絵をふみかえす。
- ・先生に言って怒ってもらう。

場面3

向社会的反応

- ・自分の悪かったところを先に謝る。
- ・別の友だちに相談する。

攻撃的反応

- ・友だちAをたたいて、立ち去る。
- ・友だちAをクラスで仲間はずれにする。

場面4

向社会的反応

- ・状況を説明する。
- ・男の子を泣きやますのを手伝ってもらう。

攻撃的反応

- ・同じくらいの強さでドンと押し返す。
 - ・相手を次の日から無視する。
-

研究2-2

【目的】

研究2-1において作成された解決策の案出テストおよび解決策の評価テストを用いて、小中学生の問題解決プロセスに関する記述的検討を行い、解決策の案出テストおよび解決策の評価テストの妥当性について論じる。

【方法】

1) 調査対象

調査実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校6校に在籍する小学4年生から6年生528名（男子256名、女子268名、性別不明4名）および中学1年生から3年生713名（男子350名、女子359名、性別不明4名）合計1241名を対象に、質問紙調査を実施した。そのうち、記入漏れや記入ミスがあった回答を除いた小学生471名（小4男子47名、小4女子50名、小5男子72名、小5女子77名、小6男子111名、小6女子114名；有効回答率=89.2%）および中学生629名（中1男子95名、中1女子115名、中2男子110名、中2女子98名、中3男子110名、中3女子101名；有効回答率=88.2%）合計1100名の回答を分析対象とした。

2) 調査材料

①「解決策の案出」プロセス

研究2-1において作成された解決策の案出テストを用いて、対象者における「解決策の案出」プロセスの測定を行った。本研究では、「自分の持ち物を友だちに傷つけられる」場面（場面2）を使用した。回答者に対しては、刺激場面に直面した際に回答者がとりうる行動について、可能な限り多くの回答を自由記述形式で求めた。質問紙の構成上、1つの場面に対する回答欄は8つ設けられたため、得点範囲は0～8であった。

本サンプルにおける評定者2名の分類結果についてCohenの κ 係数を算出した結果、 $\kappa = .86$ であった。 κ 係数は、 $< .50$ だと十分ではなく、 $.50-.70$ だと許容される範囲であり、 $> .70$ だと良好であるとされている（Hodges & Cools, 1990）。したがって、2名の分類結果は安定して一致しており、信頼性を有する測定値が得られたと考えられる。2名の分類が一致しなかった回答については、一方の分類をランダムに抽出して使用した。

②「解決策の評価」プロセス

研究2-1において作成された解決策の評価テストを用いて、対象者における「解決策の評価」プロセスの測定を行った。本研究では、「友だちから無視をされる」場面（場面1）を使用した。また、対処行動の各カテゴリーにおける代表的なものうち、「向社会的」に含まれる2つの対処行動および「攻撃的」に含まれる2つの対処行動を、回答者が評価を行う評価対象項目として使用した。解決策の評価テストでは、刺激場面と評価対象項目を提示し、刺激場面における評価対象項目について、できるだけ多くのポジティブな評価とネガティブな評価を自由記述形式で求めた。

得点の計算にあたっては、2つの向社会的反応に対するポジティブな評価の数を合算し、向社会的反応へのポジティブな評価得点とした。1つの反応に対するポジティブな評価を行うための回答欄は4つ設けられており、向社会的反応は2つ提示されたため、向社会的反応へのポジティブな評価の得点範囲は0～8であった。たとえば、「無視するのをやめるように言う」という反応

に対するポジティブな評価の数が4、「別の友だちに相談する」という反応に対するポジティブな評価の数が2であれば、向社会的反応へのポジティブな評価得点は6となる。同様にして、向社会的反応に対するネガティブな評価得点、攻撃的反応に対するポジティブな評価得点、および攻撃的反応に対するネガティブな評価得点が計算された。

3) 調査実施手続き

研究2-1の本調査と同様の手続きによって、調査が実施された。

【結 果】

1) 「解決策の案出」プロセスの平均値の比較

解決策の案出テストの得点の平均値と標準偏差を、Table3-16に示す。性（男子、女子）および学年（小4、小5、小6、中1、中2、中3）を独立変数、解決策の案出テストにおける向社会的反応の案出数および攻撃的反応の案出数を従属変数とする多変量分散分析を行った。Wilksの Λ は、性の主効果（ $\Lambda[2,1087]=.99, p < .05$ ）および学年の主効果について有意であった（ $\Lambda[10,2174]=.97, p < .001$ ）。そこで、それぞれの従属変数ごとに単変量分散分析を行った。

向社会的反応の案出数については、学年の主効果が有意であり（ $F[5,1088]=5.41, p < .001$ ）、小学4年生よりも中学2年生および3年生の方が高い値を示し（ $p < .05$ ）、小学5年生よりも中学3年生の方が高い値を示した（ $p < .01$ ）。

攻撃的反応の案出数については、性の主効果（ $F[1,1088]=5.41, p < .001$ ）および学年の主効果が有意であり（ $F[5,1088]=5.41, p < .001$ ）、女子よりも男子の方が高い値を示し（ $p < .05$ ）、小学4年生よりも中学3年生の方が低い値を示した（ $p < .01$ ）。

案出された解決策の総数については、有意な主効果および交互作用は確認されなかった。

2) 「解決策の評価」プロセスの平均値の比較

解決策の評価テストの得点の平均値と標準偏差を、Table3-17に示す。性（男子、女子）および学年（小4、小5、小6、中1、中2、中3）を独立変数、解決策の評価テストにおけるすべての測定値を従属変数とする多変量分散分析を行った。Wilksの Λ は、性の主効果（ $\Lambda[4,1085]=.98, p < .01$ ）、学年の主効果（ $\Lambda[20,3599]=.94, p < .001$ ）、および性と学年の交互作用について有意であった（ $\Lambda[20,3599]=.96, p < .01$ ）。そこで、それぞれの従属変数ごとに単変量分散分析を行った。

向社会的反応へのポジティブな評価については、性の主効果（ $F[1,1088]=11.83, p < .001$ ）、学年の主効果（ $F[5,1088]=4.01, p < .01$ ）および性と学年の交互作用が有意であった（ $F[5,1088]=5.14, p < .001$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、男子において、小学4年生、5年生、6年生、および中学1年生よりも中学2年生および3年生の方が高い値を示していた（ $p < .01$ ）。一方、女子においては学年間に有意な差は認められなかった。

向社会的反応へのネガティブな評価については、性の主効果（ $F[1,1088]=7.11, p < .01$ ）、および学年の主効果が有意であり（ $F[5,1088]=7.67, p < .001$ ）、男子よりも女子の方が高い値を示し（ $p < .01$ ）、小学4年生、5年生、および中学1年生よりも中学3年生の方が高い値を示した（ $p < .05$ ）。攻撃的反応へのネガティブな評価については、性の主効果（ $F[1,1088]=7.25, p < .01$ ）、学年の主効果（ $F[5,1088]=6.70, p < .001$ ）および性と学年の交互作用が有意であった（ $F[5,1088]=4.28, p < .001$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、男子において、小学4年生、5年生、およ

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-16 「解決策の案出」プロセスの平均値および標準偏差

<男子>						
	小4 (n=47)	小5 (n=72)	小6 (n=111)	中1 (n=95)	中2 (n=110)	中3 (n=110)
向社会的反応	1.09 (0.86)	1.04 (0.94)	1.24 (1.04)	1.46 (0.93)	1.61 (1.02)	1.64 (1.06)
攻撃的反応	1.68 (1.11)	1.46 (1.45)	1.37 (1.35)	1.35 (1.37)	1.35 (1.35)	1.15 (1.17)
<女子>						
	小4 (n=50)	小5 (n=77)	小6 (n=114)	中1 (n=115)	中2 (n=98)	中3 (n=101)
向社会的反応	1.20 (0.76)	1.44 (0.97)	1.51 (1.03)	1.55 (1.04)	1.44 (1.08)	1.67 (1.07)
攻撃的反応	1.52 (1.13)	1.32 (1.35)	1.27 (1.31)	1.19 (1.25)	1.00 (1.12)	0.93 (1.05)
<全体>						
	小4 (n=97)	小5 (n=149)	小6 (n=225)	中1 (n=210)	中2 (n=208)	中3 (n=211)
向社会的反応	1.60 (1.11)	1.39 (1.40)	1.32 (1.33)	1.26 (1.31)	1.19 (1.26)	1.05 (1.12)
攻撃的反応	1.14 (0.80)	1.25 (0.97)	1.38 (1.04)	1.51 (0.99)	1.53 (1.05)	1.65 (1.06)

()内は標準偏差。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

Table 3-17 「解決策の評価」プロセスの平均値および標準偏差

<男子>						
	小4 (n=47)	小5 (n=72)	小6 (n=111)	中1 (n=95)	中2 (n=110)	中3 (n=110)
向社会的反応への肯定的評価	2.74 (1.58)	2.99 (1.64)	3.16 (1.46)	3.11 (1.70)	4.01 (1.80)	3.94 (1.58)
向社会的反応への否定的評価	1.43 (1.19)	2.36 (1.46)	2.44 (1.49)	2.51 (1.51)	3.00 (1.84)	3.04 (1.66)
攻撃的反応への肯定的評価	2.15 (1.61)	2.22 (1.48)	2.50 (1.72)	2.25 (1.73)	2.80 (1.87)	2.85 (1.74)
攻撃的反応への否定的評価	2.55 (1.46)	3.01 (1.60)	3.63 (1.67)	3.36 (1.55)	4.10 (1.83)	4.15 (1.77)
<女子>						
	小4 (n=50)	小5 (n=77)	小6 (n=114)	中1 (n=115)	中2 (n=98)	中3 (n=101)
向社会的反応への肯定的評価	3.68 (1.71)	3.74 (1.68)	3.70 (1.72)	3.70 (1.72)	3.44 (1.67)	3.86 (1.71)
向社会的反応への否定的評価	2.16 (1.63)	2.82 (1.85)	2.89 (1.70)	2.87 (1.69)	2.80 (1.69)	2.90 (1.76)
攻撃的反応への肯定的評価	2.02 (1.61)	2.64 (1.92)	2.68 (1.88)	2.64 (1.92)	2.58 (1.84)	2.50 (1.84)
攻撃的反応への否定的評価	3.38 (1.55)	3.74 (1.65)	3.95 (1.72)	3.94 (1.72)	3.65 (1.77)	3.87 (1.77)
<全体>						
	小4 (n=97)	小5 (n=149)	小6 (n=225)	中1 (n=210)	中2 (n=208)	中3 (n=211)
向社会的反応への肯定的評価	2.08 (1.61)	2.44 (1.73)	2.60 (1.80)	2.47 (1.84)	2.70 (1.85)	2.68 (1.79)
向社会的反応への否定的評価	2.98 (1.55)	3.39 (1.66)	3.79 (1.70)	3.68 (1.67)	3.89 (1.81)	4.01 (1.77)
攻撃的反応への肯定的評価	3.23 (1.70)	3.38 (1.70)	3.44 (1.61)	3.43 (1.73)	3.74 (1.76)	3.90 (1.64)
攻撃的反応への否定的評価	1.80 (1.48)	2.60 (1.68)	2.67 (1.61)	2.70 (1.62)	2.90 (1.77)	2.97 (1.70)

()内は標準偏差。

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

び中学1年生よりも中学2年生および3年生の方が高く ($p < .05$), 小学4年生よりも6年生の方が高い値を示していた ($p < .01$)。一方, 女子においては学年間に有意な差は認められなかった。攻撃的反応へのポジティブな評価については, 有意な主効果および交互作用は確認されなかった。

【考 察】

本節の目的は, 小中学生における「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスを測定可能にするためのテストを作成することであった。

「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスにおけるテスト得点のほとんどは, 対象者の学年が上がるにつれて, 徐々に増加を示した。これは, 認知的に洗練された子どもほど問題解決方略を体系的に利用することができるという Forehand & Wierson (1993) の指摘を支持するとともに, 社会的情報処理モデルによる「解決策の評価」プロセスの発達に関する見解を支持する結果である。すなわち, 社会的情報処理モデルにおいては, 社会的結果 (e.g. 特定の行動がもたらす結果の可能性に関する情報) や社会的出来事の因果 (e.g. 特定の行動とそれに対する反応のリンクに関する知識) など, 「解決策の評価」プロセスに含まれると思われる概念が発達と共に増加する可能性を指摘しているのである (Crick & Dodge, 1994)。以上のことから, 解決策の評価テストにおける測定値は, 一定の妥当性を有していると考えられる。

一方, 「解決策の案出」プロセスにおいて案出された解決策の総数は, 学年間で有意な差が認められなかった。また, 低学年の子どもにおいては, 攻撃的反応の方が向社会的反応よりも量的に多く, 行動レパトリの多くを占めやすいが, 学年が上がるにつれて, 問題場面における攻撃的反応と向社会的反応の量的優位性は徐々に逆転していくという結果が示された。つまり, 単純に特定の反応が増えたまたは減ったというだけでなく, 向社会的反応と攻撃的反応という質的に異なる反応が, 行動レパトリの中で占める割合が変化したといえる。社会的情報処理モデルにおいては, 発達と共に問題解決プロセスに生じる変化として, 検索対象となる方略の割合として, 有効なものが多く, 非建設的なものが少なくなることで, 子どもの対処方略のレパトリが質的な変化を見せる可能性が指摘されている (Crick & Dodge, 1994)。つまり, 解決策の案出テストにおける測定値は, 子どもの社会的問題解決の発達的变化に関する理論的予測と一致しており, 一定の妥当性を有しているといえる。

第4節 本章のまとめ

本章では, わが国の小中学生の攻撃行動および問題解決プロセスに関する測定ツールを作成し, 信頼性と妥当性を検討することが目的であった。第1節では, これまでの研究における攻撃行動および問題解決プロセスの測定の問題点と, その解決策について概観された。

第2節 (研究1) では, 小中学生の攻撃行動について, 形態別の発現頻度を測定する尺度が作成され, 内的整合性および再検査信頼性の2点から信頼性の検討を行い, 内容的妥当性, 因子的妥当性, 交差妥当性, 併存的妥当性, 基準関連妥当性の5点から妥当性の検討を行った。その結果, 第2節において作成された子ども用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale for Children and Adolescents: ABS-CA) は十分な信頼性と妥当性を有するということが確認された。同様に, 教師評定用攻撃行動尺度 (Aggressive Behavior Scale -Teacher Rating form: ABS-TR) につい

第3章 小中学生の攻撃行動と社会的問題解決の測定

ても、内的整合性、因子的妥当性、基準関連妥当性の検討を行った結果、十分な信頼性と妥当性を有することが示された。

第3節（研究2）では、小中学生の問題解決プロセスを測定する、解決策の案出テストおよび解決策の評価テストが作成され、性別、学年別の記述統計量の比較を行った。その結果、第3節において作成されたテストから得られた測定値はいずれも、子どもの社会的問題解決の発達的变化に関する理論的予測と一致しており、一定の妥当性を有するテストであるということが確認された。

以上のことをまとめると、わが国の小中学生の攻撃行動および問題解決プロセスについては、質問紙を用いた測定によって、妥当性と信頼性を有するデータの収集が可能であることが明らかにされた。また、ABS-CA および ABS-TR は9項目と少ない項目数から構成され、解決策の案出テストおよび解決策の評価テストは1つの刺激場面に対する反応から測定値が得られることから、これまでの研究において使用されてきた測定ツールと比較して、簡便な実施が可能であると思われる。

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達の变化

第1節 子どもの発達と社会的問題解決

児童青年期の子どもを対象とした支援においては、特に、認知的側面への介入を主たる方法とする認知的技法の効果が対象者の発達段階によって異なる可能性が指摘されている。具体的には、対象者の年齢や学年が高いほど、認知的側面から気分や行動への影響力が強くなることが知られている。このことは、従来のストレスマネジメントにおける使用技法の分類に現れており（坂野・嶋田・三浦, 1995; **Figure 4-1**）、わが国の小中学生を対象とした調査研究の結果および事例報告からも裏づけられている（嶋田, 1998）。この指摘は、主に認知プロセスの再学習によって対象者の自発的な行動変容を促す問題解決訓練にもあてはまるものであり、問題解決訓練の実施においては対象者の発達の側面への配慮と工夫が求められる。

しかしながら、具体的にどのような工夫を行うことが発達即応的な問題解決訓練になるのかという点については、現在においても実証的知見が非常に限られている。Weisz & Hawley (2002) は、子どもの発達の側面に関する一般的知見が治療に有効に用いられる方法の1つとして、包括的な介入プログラムの中から有効な介入コンポーネントを選択する際の実証的な根拠が得られるということを指摘している。すなわち、どの介入コンポーネントに重点を置くかという判断を行う際に、子どもの発達に関する基礎的知見が有用であるといえる。この点については、大脳生理学の研究領域において、いくつかの実証的研究が進められている。たとえば、社会的問題解決は、社会的な生活において感情や行動を制御し、計画的に遂行する能力である実行機能の1つであることが指摘されている（Happaney et al., 2004）。この実行機能については、年齢の上昇に伴って行動的反応に大きく関わってくる（Klingberg, Forssberg, & Westerberg, 2002）、11歳頃に顕著に発達すること（Brocki & Bohlin, 2004）などが指摘されている。つまり、問題解決スキル訓練など、先を見通して行動を選択する方法を学習するセルフコントロール技法は、11歳頃から効果が増大するといえる。一方、実行機能は問題解決の4つのプロセスを包含した認知的スキルであるため、個々の問題解決プロセスの機能がどのように発達するかという点については明らかにされていない。そのため、問題解決スキル訓練を異なった発達段階の対象者に対してどのようにカスタマイズするかという点については、未だ直接的な実証的手がかりがあまり得られていない。この点について、Zelli, Dodge, Lochman, Laird, & Conduct Problems Prevention Research group (1999) は、小学3年生を対象として2年間の縦断的調査を行い、小学4年生時の社会的情報処理のうち、後の攻撃行動を予測するのは解決策の案出のみであり、解決策の評価は有意な予測力をもたないことを報告している。こうした結果は、小学4年生を対象とする問題解決訓練では「解決策の案出」プロセスに焦点を当てることが有効である可能性を示しているという点で、子どもの発達という観点から臨床への示唆が得られやすく、意義深い。このように、対象者の発達段階に応じた介入コンポーネントを同定するためには、個々の問題解決プロセスとその発達の变化に焦点を当てた研究を行うことが有効であると考えられる（Klaczynski et al., 2001）。

また、向社会的問題解決が攻撃行動に与える影響についても、実証的知見が非常に限られている。社会的情報処理モデルに基づく基礎研究の多くは、認知処理の「欠損」や「歪み」が攻撃行動につながるという仮説の検討を行っている。この仮説は、さまざまな研究知見から支持されており、攻撃的な子どもは攻撃行動を良い解決策だと考えたり、問題場面において攻撃的な解決策

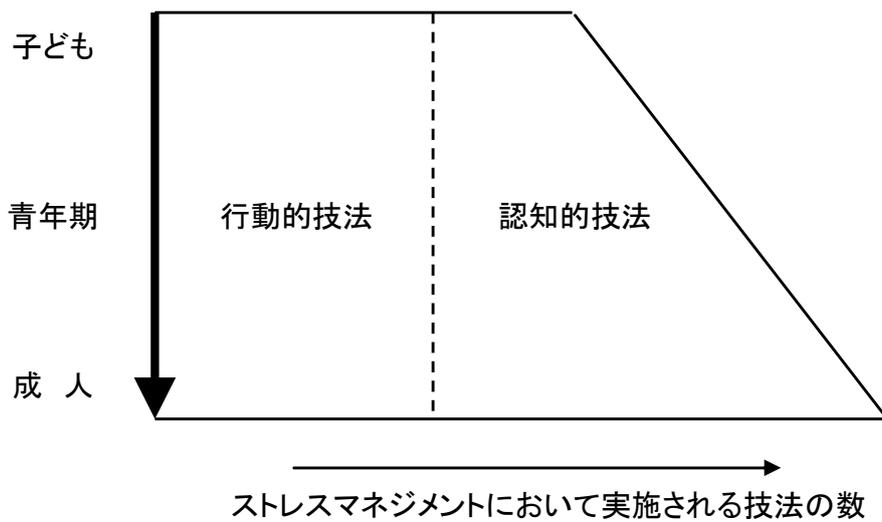


Figure 4-1 ストレスマネジメントとその対象 (坂野ら, 1995)

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達の变化

を多く案出したりする傾向があることが示されている (e.g. Crick & Werner, 1998; Fontaine et al., 2002; Lochman & Dodge, 1994)。しかしながら、社会的情報処理モデルは元来、対人行動の説明と予測において、子どもの能動的で有能な認知プロセスの重要性を強調している (Matthys & Lochman, 2005)。Goldfried & D’Zurilla (1969) による社会的問題解決の基礎理論においても、日常生活で有効に機能しているという状態像は、精神病理的な状態がないことではなく、有能な問題解決ができることであると位置づけられている。つまり、子どもの対人行動に関する示唆を得る上で、向社会的問題解決に関する検討が必要不可欠であるといえる。向社会的問題解決と対人行動との直接的な関連については、「解決策の案出」プロセスに関する検討が散見される。すなわち、攻撃的な子どもは問題場面において向社会的解決策をあまり案出しないということが報告されている (Lochman & Dodge, 1994)。一方、「解決策の評価」プロセスにおける向社会的問題解決に関する検討を行った研究例はあまり見受けられない。

そこで、本章第2節(研究3)では、以下の2つの仮説について検討することを目的とする。

- (1) 11歳前後(小学5～6年生)から、攻撃行動に影響する問題解決プロセスの数が増大する。
- (2) 攻撃的問題解決の影響性を統制しても、向社会的問題解決は攻撃行動に対する予測力を有する。

第2節 問題解決プロセスが攻撃行動に及ぼす影響(研究3)

【方法】

1) 調査対象

研究2-2と同様に、調査実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校6校に在籍する小学4年生から6年生528名(男子256名、女子268名、性別不明4名)および中学1年生から3年生713名(男子350名、女子359名、性別不明4名)合計1241名を対象に、質問紙調査を実施した。そのうち、記入漏れや記入ミスがあった回答を除いた小学生471名(小4男子47名、小4女子50名、小5男子72名、小5女子77名、小6男子111名、小6女子114名;有効回答率=89.2%)および中学生629名(中1男子95名、中1女子115名、中2男子110名、中2女子98名、中3男子110名、中3女子101名;有効回答率=88.2%)合計1100名の回答を分析対象とした。

2) 調査材料

① 攻撃行動の発現頻度

研究1において作成された子ども用攻撃行動尺度(ABS-CA; 9項目, 5件法)を使用した。この尺度は、過去3週間における攻撃行動の発現頻度について、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、「関係性攻撃」の3側面からとらえる自己評価式質問紙尺度である。

② 「解決策の案出」プロセス

研究2-1において作成された解決策の案出テストを使用した。本節では、「自分の持ち物を友だちに傷つけられる」場面(場面2)を使用した。回答者に対しては、刺激場面に直面した際に回答者がとりうる行動について、可能な限り多くの回答を自由記述形式で求めた。質問紙の構成上、1つの場面に対する回答欄は8つ設けられたため、得点範囲は0～8であった。

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達の变化

解決策の案出テストに対する回答内容は、本研究の目的を熟知しない臨床心理学を専攻する大学院生男女1名ずつ、計2名によってコーディングされた。本サンプルにおける評定者2名の分類結果についてCohenの κ 係数を算出した結果、 $\kappa = .86$ であった。 κ 係数は、 $< .50$ だと十分ではなく、 $= .50-.70$ だと許容される範囲であり、 $> .70$ だと良好であるとされている(Hodges & Cools, 1990)。したがって、2名の分類結果は安定して一致しており、信頼性を有する測定値が得られたと考えられる。2名の分類が一致しなかった回答については、一方の分類をランダムに抽出して使用した。

③「解決策の評価」プロセス

研究2-1において作成された解決策の評価テストを使用した。本節では、「友だちから無視をされる」場面(場面1)を使用した。解決策の評価テストでは、刺激場面と評価対象項目(2つの向社会的反応および2つの攻撃的反応)を提示し、刺激場面における評価対象項目について、できるだけ多くのポジティブな評価とネガティブな評価を自由記述形式で求めた。向社会的反応へのポジティブな評価、向社会的反応に対するネガティブな評価得点、攻撃的反応に対するポジティブな評価得点、および攻撃的反応に対するネガティブな評価得点が計算され、得点範囲は0~8であった。

3) 調査実施手続き

調査実施に先だって、調査協力校の学校長および責任担当教員に対して、調査実施の手続きおよび調査実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い、同意書への署名を得た。また、対象児童生徒に対しては、学級担任を通して、個人情報保護、調査用紙への回答拒否の権利、および回答拒否の権利を行使する場合には調査用紙を白紙のまま提出してもよい旨の説明が行われた。調査は、以上の手続きの全てにおいて調査協力への同意が得られた学校の児童生徒に限定して、対象者が日常的に使用している教室にて無記名式で実施された。また、調査協力への拒否によって学校側または児童生徒本人に不利益が生じないよう配慮が施された。

調査は2回にわけて実施された。1回目の調査では、「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスが測定された。2回目の調査では、攻撃行動の発現頻度が測定された。2回目の調査は1回目の調査の約3週間後に実施され、2回目の調査実施日から過去3週間における攻撃行動の頻度について回答を求めた。以上の手続きによって、特定の時期における問題解決プロセスと、その後3週間の攻撃行動に関するデータが収集された。

【結果】

問題解決プロセスから攻撃行動への影響が学年によって異なるか否かを検討するため、問題解決プロセスを独立変数、ABS-CAにおける各下位尺度得点およびABS-CA総得点を従属変数とする、強制投入法による重回帰分析を、学年別に実施した。分析の結果をまとめたものが、Table 4-1(身体的攻撃)、Table 4-2(言語的攻撃)、Table 4-3(関係性攻撃)、およびTable 4-4(ABS-CA総得点)、である。

最初に、身体的攻撃に関する分析の結果について述べる。「解決策の案出」プロセスについては、小学4年生においては向社会的反応の案出数が攻撃行動を予測していたのに対して、小学5年生以上の子どもにおいては攻撃的反応の案出数が有意な予測力を有していた。「解決策の評価」プロセスについては、小学5年生以上の子どもの攻撃行動と関連を示していた。

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達的变化

Table 4-1 身体的攻撃を従属変数とする重回帰分析の結果 (学年別)

	小4 (n = 97)	小5 (n = 149)	小6 (n = 225)	中1 (n = 210)	中2 (n = 208)	中3 (n = 211)
「解決策の案出」プロセス						
向社会的反応	-.30 *	-.14	-.03	.04	-.05	.02
攻撃的反応	.05	.31 ***	.26 ***	.32 ***	.23 **	.30 ***
「解決策の評価」プロセス						
向社会的反応への肯定的評価	-.04	-.08	-.10	-.14	-.09	-.25 *
向社会的反応への否定的評価	.12	.09	-.18	.10	.18	.22 *
攻撃的反応への肯定的評価	.01	.25 *	.35 ***	.08	.01	-.02
攻撃的反応への否定的評価	-.17	-.08	-.23 *	-.24 **	-.22 *	-.10
<i>R</i>	.37	.48 ***	.44 ***	.39 ***	.33 ***	.34 ***
<i>R</i> ²	.14	.23	.19	.16	.11	.12
修正済み <i>R</i> ²	.07	.19	.17	.13	.08	.09
標準誤差	5.50	5.75	5.69	2.61	2.75	2.65

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達の变化

Table 4-2 言語的攻撃を従属変数とする重回帰分析の結果 (学年別)

	小4 (<i>n</i> = 97)	小5 (<i>n</i> = 149)	小6 (<i>n</i> = 225)	中1 (<i>n</i> = 210)	中2 (<i>n</i> = 208)	中3 (<i>n</i> = 211)
「解決策の案出」プロセス						
向社会的反応	-.13	-.13	.01	.00	-.06	-.02
攻撃的反応	.16	.12	.23 **	.21 **	.28 ***	.24 ***
「解決策の評価」プロセス						
向社会的反応への肯定的評価	.02	-.06	-.01	-.26 **	-.30 **	-.41 ***
向社会的反応への否定的評価	.02	.09	.01	.04	.08	.17
攻撃的反応への肯定的評価	-.09	.10	.18	.14	.15	-.05
攻撃的反応への否定的評価	-.17	-.08	-.33 ***	-.24 **	-.15	.03
<i>R</i>	.28	.25	.37 ***	.42 ***	.44 ***	.36 ***
<i>R</i> ²	.08	.06	.13	.18	.19	.13
修正済み <i>R</i> ²	.01	.02	.11	.15	.17	.11
標準誤差	2.57	3.47	3.22	2.56	2.63	2.35

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達の变化

Table 4-3 関係性攻撃を従属変数とする重回帰分析の結果 (学年別)

	小4 (<i>n</i> = 97)	小5 (<i>n</i> = 149)	小6 (<i>n</i> = 225)	中1 (<i>n</i> = 210)	中2 (<i>n</i> = 208)	中3 (<i>n</i> = 211)
「解決策の案出」プロセス						
向社会的反応	-.19	-.07	.04	.02	-.04	-.07
攻撃的反応	.02	.29 **	.27 ***	.17 *	.27 ***	.17 *
「解決策の評価」プロセス						
向社会的反応への肯定的評価	.00	-.15	-.06	-.12	-.28 *	-.27 *
向社会的反応への否定的評価	.13	.15	-.11	-.04	.12	.19
攻撃的反応への肯定的評価	.01	.09	.25 *	.19 *	.10	-.06
攻撃的反応への否定的評価	-.21	-.06	-.19 *	-.21 *	-.11	.06
<i>R</i>	.29	.38 **	.36 ***	.30 **	.39 ***	.26 *
<i>R</i> ²	.08	.15	.13	.09	.16	.07
修正済み <i>R</i> ²	.01	.10	.10	.06	.13	.04
標準誤差	3.26	3.75	3.71	2.65	2.53	2.39

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達的变化

Table 4-4 ABS-CA 総得点を従属変数とする重回帰分析の結果 (学年別)

	小4 (n = 97)	小5 (n = 149)	小6 (n = 225)	中1 (n = 210)	中2 (n = 208)	中3 (n = 211)
「解決策の案出」プロセス						
向社会的反応	-.27 *	-.13	.00	.02	-.06	-.02
攻撃的反応	.08	.29 **	.29 ***	.28 ***	.32 ***	.29 ***
「解決策の評価」プロセス						
向社会的反応への肯定的評価	-.02	-.11	-.08	-.21 *	-.27 *	-.38 ***
向社会的反応への否定的評価	.12	.12	-.12	.04	.16	.24 *
攻撃的反応への肯定的評価	-.02	.19	.31 **	.16	.11	-.05
攻撃的反応への否定的評価	-.21	-.09	-.27 **	-.27 **	-.19	-.01
<i>R</i>	.36	.44 ***	.44 ***	.43 ***	.46 ***	.38 ***
<i>R</i> ²	.13	.19	.19	.19	.21	.15
修正済み <i>R</i> ²	.06	.15	.17	.16	.19	.12
標準誤差	9.60	11.40	11.03	6.38	6.27	5.90

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達的变化

次に、言語的攻撃に関する分析の結果について述べる。「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスのいずれにおいても、小学6年生以上の子どもにおいて攻撃行動に対する有意な予測力を示した。小学4年生および5年生の言語的攻撃については、問題解決プロセスからの影響性は有意ではなかった。

次に、関係性攻撃に関する分析の結果について述べる。「解決策の案出」プロセスについては、小学5年生以上の子どもにおいて、攻撃的反応の案出数が有意な予測力を有していた。「解決策の評価」プロセスについては、小学6年生以上の子どもの攻撃行動と関連を示していた。小学4年生の関係性攻撃については、問題解決プロセスからの影響性は有意ではなかった。

最後に、ABS-CA 総得点に関する分析の結果について述べる。「解決策の案出」プロセスについては、小学4年生においては向社会的反応の案出数が攻撃行動を予測していたのに対して、小学5年生以上の子どもにおいては攻撃的反応の案出数が有意な予測力を有していた。「解決策の評価」プロセスについては、小学4年生から5年生の攻撃行動は予測しなかったものの、小学6年生以上の子どもの攻撃行動と関連することが示された。

【考 察】

1) 問題解決から攻撃行動への影響力の発達的变化 (仮説1)

重回帰分析の結果、対象者の学年が上がるにつれて、攻撃行動への影響力を有する問題解決プロセス指標の数が増加することが示された。特に、「解決策の評価」プロセスについては、攻撃行動に関する多くの指標において、小学5年生または6年生から攻撃行動に対する有意な予測力を示すということが明らかになった。これは、11歳前後(小学5～6年生)から攻撃行動に影響する問題解決プロセスの数が増大するとする、本章の仮説(1)を概ね支持する結果である。

この結果は、小中学生に対する問題解決訓練の構成について1つの示唆を与える。たとえば、従来の問題解決訓練は、「解決策の案出」プロセスと「解決策の評価」プロセスの両方をターゲットとして構成されてきた。「解決策の評価」プロセスはおおよそ小学6年生以上の子どもにおいて攻撃行動と関連しているという本節の結果をふまえると、「解決策の評価」プロセスをターゲットに含む従来型の問題解決訓練は、より高学年の子どもにおいて効果が増大すると考えられる。この考えは、Durlak et al. (1991) による認知行動療法の効果に関するメタ分析の結果と一致している。すなわち、従来型の問題解決訓練を含む認知行動療法は、5～11歳の子どもよりも、11歳以上の子どもに対して大きな効果を示したのである。したがって、小学5年生以下の低学年児童を対象として問題解決訓練を実施する際には、「解決策の案出」プロセスに焦点化することが有効であり、小学6年生以上の高学年の子どもを対象とする場合には、「解決策の評価」プロセスをターゲットに含んだ従来型の問題解決訓練が有効であると思われる。この考えは、これまでわが国の学校教育現場において有効性が示されてきたストレスマネジメントの発想と一致する。先に述べたとおり、「解決策の案出」プロセスの変容は、問題場面における行動レパトリの拡充にあたる。これは、社会的スキル訓練などといった行動的技法と共通する治療的機能であり、従来のストレスマネジメントにおいては対象者の発達段階にあまり左右されずに効果を発揮することができると仮定される技法である。一方、「解決策の評価」プロセスについては、因果性の判断や意志決定など認知的要素が色濃く、従来のストレスマネジメントではより高学年の対象に適用されてきた技法であるといえる。以上のことから、本節の結果は、これまでの理論的考察および実証的知見と整合した結果であるといえる。さらに、本節から得られた考察は、問題解決訓練という包

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達の变化

括的介入プログラムの中から、対象者の学年に応じて機能する技法を選択する際の具体的な示唆を与えるものであり、臨床的対応に子どもの発達という観点を活用した一例であるといえる。

しかしながら、こうした訓練構成の発達差について、異論を唱える研究もある。すべての問題解決プロセスはあらゆる年代の子どもの攻撃行動に影響するという指摘もされており (e.g., Milich & Dodge, 1984), こうした指摘を支持すると思われる研究知見も散見される。たとえば, Yoon, Hughes, Gaur, & Thompson (1999) は, 34 の基礎研究を用いてメタ分析を行った。その結果, 攻撃行動を多く示す就学前児から高校3年生について, (1) 手がかりの符号化, (2) 手がかりの解釈, (3) 反応検索, (4) 反応決定という SIP モデルにおけるすべてのステップが「欠如している」または「歪んでいる」という可能性を報告している。彼らはこの結果を受けて, 社会的認知をターゲットとする介入がうまくいかないとすれば, それは特定の問題解決プロセスに限定して介入を行っているためであると述べている。

こうした研究知見の相違については, 問題解決プロセス同士の相互関連性が関与していると考えられる。問題解決における各プロセスは, 方法論上, それぞれ独立して測定が可能であるものの, 社会的行動に関する社会的問題解決モデルや SIP モデルでは, 各プロセスの同時並行処理や相互影響過程の重要性を強調している (Crick & Dodge, 1994; D’Zurilla & Nezu, 1999)。言い換えると, 問題解決の各プロセスが独立して測定され, 他のプロセスによる影響性を考慮しない分析を行った場合, 問題解決と攻撃行動が見かけの相関を示す可能性があると考えられる。たとえば, Zelliet al. (1999) は, 小学4年生時における社会的情報処理プロセスと小学5年生時における攻撃行動の関連について単相関係数を算出したところ, 「手がかりの解釈」プロセス, 「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスのいずれも, 攻撃行動と有意な関連を示した。一方, 構造方程式モデリングによって各プロセス同士の相互影響性を考慮した検討を行った結果, 小学4年生時における社会的情報処理のうち, 小学5年生時の攻撃行動を予測するのは「解決策の案出」プロセスのみであり, その他の社会的情報処理プロセスは有意な予測力を示さなくなった。さらに, 社会的情報処理の各プロセス同士は, 互いに有意な相関係数を示したのである。この結果は, 小学4年生においては「解決策の案出」プロセスが攻撃行動と機能的に関連しているとする本節の結果と一致しており, さらに, 問題解決の各プロセス同士の相互関連性によって, 本来は攻撃行動とあまり関連しない問題解決プロセスが攻撃行動との間に見かけの相関を示するという可能性を示唆している。以上のことをふまえると, 子ども本人による対人行動の自己コントロールに機能する変数を同定するためには, 複数の問題解決プロセスを測定し, 他のプロセスの影響性を統制した上で, 特定のプロセスから攻撃行動への影響性を示す必要があるといえる。

2) 向社会的問題解決の重要性 (仮説2)

向社会的問題解決による攻撃行動の予測力について検討した結果, 特に「解決策の評価」プロセスにおいて, 攻撃的問題解決の影響性を統制してもなお, 向社会的問題解決が攻撃行動に対する予測力を有するということが明らかになった。これは, 仮説(2)を支持する結果であるとともに, 向社会的問題解決への介入が攻撃行動の変容に有効である可能性を示唆している。問題解決訓練は元来, 対象者の能動性や有能さを促進することに重きが置かれる介入プログラムであり (D’Zurilla & Nezu, 1999), 向社会的問題解決の重要性についてはさまざまな研究者が指摘してきた (e.g. The Metropolitan Area Child Study Research Group, 2007)。しかしながら, 向社会的問題解決の治療的機能についてはあまり実証的研究が行われてこなかったため, 攻撃行動の減

第4章 社会的問題解決が攻撃行動に及ぼす影響の発達的变化

少を目指した従来の介入研究の多くにおいては、攻撃行動を支持する考えをゆさぶり、攻撃的反応への肯定的評価を下げるという点に重点が置かれてきた (e.g. van Manen et al., 2004)。本節は、特に「解決策の評価」プロセスにおける向社会的反応に関する認知的評価が攻撃行動と関連する可能性を示したという点で、攻撃行動への対応における向社会的問題解決の役割の一端を示唆しているといえる。

第3節 本章のまとめ

本章では、攻撃行動と問題解決プロセスとの機能的関連の発達的变化、および、向社会的問題解決の治療的機能について検討することが目的であった。第1節では、社会的問題解決とその発達に関するこれまでの研究の問題点と、その解決策について概観された。

第2節(研究3)では、攻撃行動と問題解決プロセスの関連について、学年別の検討が行われた。その結果、概ね小学6年生前後において、攻撃行動の発現を予測する問題解決プロセスの数が増大し、「解決策の評価」プロセスが攻撃行動のコントロールに寄与するようになることが示された。また、「解決策の評価」プロセスにおいて、攻撃的反応を支持する考えを下げるだけでなく、向社会的反応を支持する考えを増やす介入が有効に機能する可能性が示唆された。

以上のことをまとめると、およそ小学5年生以下の児童を対象とする場合には解決策の案出訓練による行動レパトリーの拡充を重点的に行い、小学6年生以上の児童生徒を対象とする場合には解決策の評価訓練を含むセルフコントロールに焦点を当てること有益であるなど、対象者の発達の側面に配慮した介入に関する具体的示唆が得られたといえる。

第5章 攻撃行動に対する介入効果の促進要因

第1節 問題解決訓練の効果促進要因

問題解決訓練による社会的問題解決および攻撃行動の減少効果は、いくつかの介入研究によって示されている。たとえば、Kazdin et al. (1992) は、週1回、6～8ヶ月にわたる約30回のセッションによる問題解決訓練を実施し、攻撃行動や反社会的行動の有意な減少と、1年後における介入効果の維持を報告している。また、1回70分、週1回、計11回のセッションによる問題解決の変容効果や (van Manen et al., 2004)、1回1時間、年20週、2年間にわたる計40回のセッションによる問題解決の変容効果など (The Metropolitan Area Child Study Research Group, 2007)、社会的問題解決の変容を図る包括的介入プログラムの継続的な実施によって、介入直後やフォローアップ期における有意な介入効果が繰り返し示されてきた。

しかしながら、わが国において、小中学生を対象に問題解決訓練を実施するときには、1つの大きな困難が生じる。それは、セッション数が限られているということである。訓練対象児を抽出することで対象児が他児童から「攻撃的」とラベルづけされてしまうことへの配慮や、放課後の時間的拘束に対して理解が得られにくいことから、日本の子どもを対象とした介入プログラムのほとんどは、通常学級の授業時間内に実施されている。さらに、介入のための授業時間が十分に確保できないという理由から、多くの試みはセッション数が6回以下となっている (e.g. 三浦・上里, 2003)。こうした事情から、最も効率的に最大限の効果が得られるような介入に関する検討が重要課題となっている。つまり、長期にわたって継続される包括的な方略が有効であるという点は実証的に支持されているものの (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002, 2004)、それらの方略を利用可能な介入へと変換し、少数回のセッションで最大限の効果をj得るための方策が必要不可欠だといえる。第4章第2節 (研究3) においては、問題解決プロセスと攻撃行動の関連の発達的变化が記述され、解決策の評価訓練は、およそ小学6年生以上の児童生徒の攻撃行動に対して有効に機能するという可能性が示唆された。これは、対象者の学年に応じた介入コンポーネントの提案を行っているという点で、最も効率的に最大限の効果が得られるような介入に関する検討の一例であるといえる。

一方、子どもを対象に認知行動療法を実施する際には、行動問題の改善に寄与すると思われる介入コンポーネントの同定だけでなく、介入コンポーネントの変容可能性についても考慮する必要がある。たとえば、問題解決プロセスにおける発達的变化の1つとして、加齢に伴って、すでに獲得された認知プロセスの変容可能性が下がるということが指摘されている (Crick & Dodge, 1994)。Huesmann & Guerra (1997) は、小学1年生と4年生における「解決策の評価」プロセスについて、1年間のインターバルを置いて2回測定することで認知の安定性について検討したところ、1年生から2年生にかけての1年間 ($r = .07-.19$) よりも4年生から5年生にかけての1年間 ($r = .21-.44$) の方が高い安定性が示された。また、2年生、3年生、5年生のサンプルを用いて、「解決策の評価」プロセスによる攻撃行動の予測力について検討したところ、2年生 ($\beta = .07$) および3年生 ($\beta = .08$) よりも5年生 ($\beta = .16$) において予測力が高かった。つまり、学年が上がるにつれて、認知プロセスがより強い影響力を持つようになると同時に、認知プロセスが変容しにくくなる可能性が考えられる。このような研究知見をふまえて、海外における攻撃行動および反社会的行動の予防プログラムにおいては、児童期早期からの介入が重視されている (e.g. Fast Track Program; Conduct Problems Prevention Research Group, 1992, 2000)。しかしながら、こうした予防プログラムが児童期早期からの介入の効果を維持するためには、

第5章 攻撃行動に対する介入効果の促進要因

長期にわたる継続的な支援が前提となっており、セッション数が限られているという、わが国の実情にはあまり適さない。そのため、児童期後期以降にも活用可能な、介入コンポーネントを効果的に変容するための工夫点や付加的手続きに関する検討が必要となる。具体的には、解決策の案出訓練または解決策の評価訓練の介入効果を促進する要因の検討が求められる。

介入効果の促進要因については、第1章第6節において議論が行われた。「解決策の案出」プロセスについては、怒り感情との関連が指摘された。すなわち、解決策の案出訓練の効果を高めるためには、怒りコントロール技法を併用することが有効である可能性が考えられる。「解決策の評価」プロセスについては、攻撃行動に対する環境からのフィードバックへのアクセスの低さとの関連が指摘された。すなわち、解決策の評価訓練の効果を高めるためには、社会的問題解決における「解決策の実施と検証」プロセスを活性化させる解決策の効果検証訓練といった、環境からのフィードバックへのアクセスを高める手続きを併用することが有効である可能性が考えられる。特に、攻撃行動に対する環境からのフィードバックへのアクセスの低さは、攻撃行動を支持する認知の確信度（攻撃的確信度）を高めることが指摘されている（Guerra et al., 2003）。そのため、環境からのフィードバックへのアクセスを高める手続きには、攻撃的確信度を減少させる効果があると考えられる。しかしながら、怒り感情や環境からのフィードバックによる問題解決への影響性については、横断的調査による相関研究から得られた知見であり、因果関係の検討が十分であるとはいえない。怒りコントロールや環境からのフィードバックループの活用による問題解決の変容効果を示すためには、問題解決プロセスの変化と、怒りコントロール技法や解決策の効果検証訓練がターゲットとする変数の自然経過または介入による変化との関連性について、縦断的検討を行う必要がある。また、問題解決プロセスの機能は子どもの学年によって異なるという、第4章において得られた知見を考慮すると、怒り感情や環境からのフィードバックと問題解決プロセスとの関連についても、対象者の発達段階によって異なる様相を呈する可能性が考えられる。

以上のことを総合すると、限られたセッション数の中で問題解決訓練の効果を高めていくためには、怒りコントロール技法や解決策の効果検証訓練の役割を明確にする必要があるといえる。そこで、本章では、問題解決訓練の効果を促進する要因について、対象者の発達の側面を考慮した検討を行うことを目的とする。具体的には、第2節（研究4）では解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練の併用効果について実験的手法を用いて検討し、第3節（研究5）では解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練の併用効果について実験的手法を用いて検討する。

第2節 怒り感情が解決策の案出に及ぼす影響（研究4）

【目的】

本節では、解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練を併用する群と、解決策の案出訓練を単独で実施する群を比較することで、怒りのコントロールによる「解決策の案出」プロセスの改善促進効果について検討することを目的とする。また、怒りの減少と「解決策の案出」プロセスの改善によって、結果的に攻撃行動が減少することを、実験的に確認する。最後に、怒り感情の変化が「解決策の案出」プロセスや攻撃行動の変化とどのように関連し、「解決策の案出」プロセスの変化が攻撃行動の変化にどの程度寄与するかという点、すなわち介入の作用機序について、発達の差異の検討を行う。

【方 法】

1) 実験参加者

実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校に在籍する小学5年生 65名（男子 34名，女子 31名）および中学1年生 213名（男子 99名，女子 102名，性別不明 12名）合計 278名が，本実験に参加した。そのうち，エクササイズへの取り組みや測定材料への回答を拒否した者および記入漏れや記入ミスがあった者を除いた，小学5年生 57名（男子 28名，女子 29名；有効回答率＝87.7%）および中学1年生 182名（男子 92名，女子 90名；有効回答率＝85.4%）合計 239名の回答を分析対象とした。

2) 測定材料

①攻撃行動の発現頻度

研究1において作成された子ども用攻撃行動尺度（ABS-CA；9項目，5件法）を使用した。この尺度は，過去3週間における攻撃行動の発現頻度について，「身体的攻撃」，「言語的攻撃」，「関係性攻撃」の3側面からとらえる自己評価式質問紙尺度である。

②「解決策の案出」プロセス

研究2-1において作成された解決策の案出テストを使用した。本節では，「自分の持ち物を友だちに傷つけられる」場面（場面2）を使用した。回答者に対しては，刺激場面に直面した際に回答者がとりうる行動について，可能な限り多くの回答を自由記述形式で求めた。質問紙の構成上，1つの場面に對する回答欄は8つ設けられたため，得点範囲は0～8であった。

解決策の案出テストに対する回答内容は，本研究の目的を熟知しない臨床心理学を専攻する大学院生男女1名ずつ，計2名によってコーディングされた。本サンプルにおける評定者2名の分類結果についてCohenの κ 係数を算出した結果， $\kappa = .86$ であった。 κ 係数は， $< .50$ だと十分ではなく， $= .50-.70$ だと許容される範囲であり， $> .70$ だと良好であるとされている（Hodges & Cools, 1990）。したがって，2名の分類結果は安定して一致しており，信頼性を有する測定値が得られたと考えられる。2名の分類が一致しなかった回答については，一方の分類をランダムに抽出して使用した。

③怒り感情

子ども用怒り尺度（野口ら，2006；10項目，4件法）を使用した。この尺度は，小中学生が日常生活で感じている怒り感情を測定する自己評価式質問紙尺度である。

3) 実験の実施手続きの概要

実験の実施に先だって，研究協力校の学校長および責任担当教員に対して，実験の実施手続きおよび実験実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い，同意書への署名を得た。また，保護者に対しては責任担当教諭を通して説明が行われ，口頭での同意が得られた。対象児童生徒に対しては，学級担任および実験実施者を通して，個人情報確実に保護されること，エクササイズへの取り組みや測定用紙への回答を拒否する権利があること，拒否権の行使に伴っていかなる不利益も被らないことを，実験実施前に説明した。対象者は，解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練を行う群（Coping Generation Training and Relaxation Training: CGT-RT）と解決策の案出訓練のみを行う群（Coping Generation Training: CGT）に，学年別に無作為に割り付けられた。

実験の手続きを，Figure 5-1に示す。実験開始1週間前に，測定材料への回答が求められた。実験は，通常授業時間における2単位時間を用いて，実験参加者が日常的に使用している学校内の教室にて，「総合的な学習の時間」の授業の一環として実施された。進行役は，臨床心理学を専攻し，問題解決訓練お

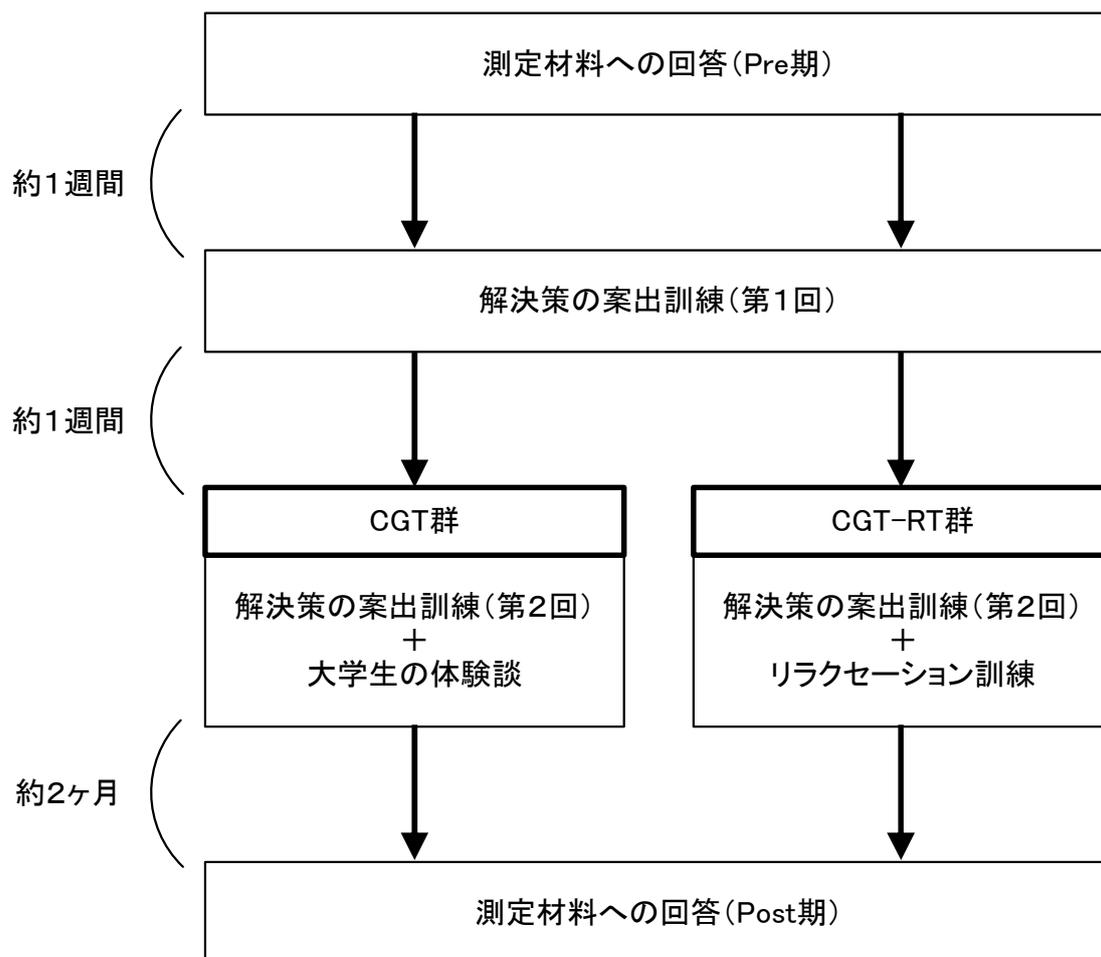


Figure 5-1 研究4の実験の手続き

よびリラクセーション訓練について十分な事前教育を受けた大学院生が務めた。また、各群において、大学生4名と学級担任による進行補助が行われた。

第1回の授業では、CGT群、CGT-RT群共に、解決策の案出訓練（第1回）が実施された。解決策の案出訓練（第1回）では、問題に直面した際に解決策を多く案出することの重要性と具体的方法について教示を行った後、複数のテーマを用いて解決策の案出の練習を行った。第2回の授業では、CGT-RT群においては、解決策の案出訓練（第2回）として「友だちから無視をされる」という対人ストレス場面に対する解決策の案出の練習が行われ、呼吸法によるリラクセーション訓練が実施された。また、CGT群においては、リラクセーション訓練の代わりに、ストレス対処に関する大学生の体験談を聞く時間が設けられた。大学生による体験談は、CGT群がリラクセーション効果を獲得しないことを意図して実施された。最後に、セッションの内容を日常生活で積極的に使うことの重要性を強調した。CGT-RT群に対しては、リラクセーションによって感情をコントロールすることで、さまざまな解決策が案出しやすくなることを再び説明した。全ての参加者には、授業で学習した内容が書かれた、縦10.5cm×横7.4cm、6ページ綴りの“問題解決ミニガイド”が配られた。第2回の授業実施から約2ヶ月後に、再び測定材料への回答が求められた。

【結果】

1) 解決策の案出訓練およびリラクセーション訓練の効果

解決策の案出訓練とリラクセーション訓練の併用による介入効果を示すため、学年（小5、中1）、群（CGT群、CGT-RT群）および時期（Pre期、Post期）を独立変数、各測定変数を従属変数とする三要因分散分析を行った。分析の結果を、Table 5-1に示す。群と時期の交互作用はリラクセーション訓練の併用の有無による介入効果の差異を意味し、学年と時期の交互作用は対象者の発達段階による介入効果の違いを意味する。

リラクセーション訓練の併用による介入効果の差異が見られた指標について述べる。怒り感情について、群と時期の交互作用が有意であった（ $F[1,235]=4.74, p<.05$ ）。そこで、単純主効果検定を行ったところ、CGT群においてのみ、怒り感情が有意に増加しており（ $p<.05$ ）、介入後においてのみ、CGT-RT群よりもCGT群の方が怒り得点が有意に高かった（ $p<.05$ ）。

次に、対象者の発達段階による介入効果の差異が見られた指標について述べる。攻撃的反応の案出数については、学年と時期の交互作用が有意であったため（ $F[1,235]=4.23, p<.05$ ）、単純主効果検定を行ったところ、中学1年生においてのみ、介入前後で攻撃的反応の案出数が増加していた（ $p<.01$ ）。ABS-CAの得点については、すべての指標において学年と時期の交互作用が有意であった（身体的攻撃： $F[1,235]=5.39, p<.05$ ；言語的攻撃： $F[1,235]=4.84, p<.05$ ；関係性攻撃： $F[1,235]=6.75, p<.05$ ；ABS-CA総得点： $F[1,235]=8.07, p<.01$ ）。単純主効果検定の結果、言語的攻撃、関係性攻撃、およびABS-CA総得点は小学5年生においてのみ減少していた（言語的攻撃： $p<.05$ ；関係性攻撃： $p<.001$ ；ABS-CA総得点： $p<.001$ ）。身体的攻撃については、両学年において有意な減少が認められており、特に小学5年生において大きく減少する可能性が示唆された（5年生： $F=15.76, p<.001$ ；7年生： $F=6.18, p<.05$ ）。

向社会的反応の案出数については、時期の主効果が有意であり（ $F[1,235]=21.18, p<.001$ ）、授業実施前よりも実施後において、より多くの向社会的反応が案出されるようになった。

Table 5-1 実験的授業の実施前後における「解決策の案出」プロセス、怒り感情、および攻撃行動の変化

	小学5年生				中学1年生			
	CGT (n=30)		CGT-RT (n=27)		CGT (n=91)		CGT-RT (n=91)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
「解決策の案出」プロセス								
向社会的反応	1.57 (1.19)	1.73 (0.98)	1.81 (1.27)	2.52 (1.16)	2.09 (1.52)	2.67 (1.65)	2.14 (1.18)	2.87 (1.61)
攻撃的反応	1.00 (1.31)	1.17 (1.39)	0.81 (1.55)	0.81 (1.49)	0.63 (0.94)	1.35 (1.41)	0.70 (1.03)	0.93 (1.22)
怒り感情	9.13 (7.93)	10.13 (7.68)	8.00 (7.09)	6.37 (5.98)	4.14 (5.33)	5.54 (6.31)	3.95 (4.42)	4.14 (5.27)
攻撃行動								
身体的攻撃	4.20 (2.35)	3.23 (3.05)	5.44 (3.65)	3.41 (2.12)	3.01 (2.55)	2.77 (2.49)	2.77 (2.34)	1.98 (2.20)
言語的攻撃	4.97 (3.45)	4.00 (3.35)	5.33 (3.58)	4.44 (2.95)	3.14 (2.65)	3.35 (2.99)	3.25 (2.23)	3.13 (2.70)
関係性攻撃	4.20 (3.12)	2.77 (2.24)	4.37 (3.07)	3.44 (2.93)	2.30 (1.91)	2.09 (1.80)	2.32 (2.02)	2.14 (2.13)
ABS-CA総得点	13.37 (7.91)	10.00 (7.28)	15.15 (9.10)	11.30 (6.61)	8.45 (6.13)	8.21 (6.39)	8.34 (5.82)	7.25 (6.24)

CGT=Coping Generation Training; CGT-RT=Coping Generation Training and Relaxation Training.

2) 「解決策の案出」プロセス、怒り感情、攻撃行動の機能的関連

「解決策の案出」プロセス、怒り感情、および攻撃行動の機能的関連、すなわち介入の作用機序について概観するため、すべての測定変数における授業実施前後の変化量を用いて、相関分析を行った。分析の結果を、Table 5-2 (小学5年生) および Table 5-3 (中学1年生) に示す。ここでは、対象者の発達段階による作用機序の差異を示すという目的にしたがって、学年別に分析を行った。

小学5年生と中学1年生に共通して見られた結果について述べる。攻撃的反応の案出数の変化は、すべての攻撃行動の変化と有意な正の相関を示した。また、怒り感情の変化量は、攻撃的反応の案出数の変化量と有意な正の相関を示しており、怒りを強く感じるほど攻撃的反応が案出されやすくなることが明らかになった。

次に、小学5年生と中学1年生において結果が異なった点について述べる。向社会的反応の案出数の変化は、小学5年生よりも中学1年生において多くの攻撃行動の変化と有意な負の相関を示し、向社会的反応の案出数と怒りの関連は中学1年生においてのみ有意であった。怒り感情の変化と攻撃行動の変化の関連については、中学1年生においても言語的攻撃および攻撃行動の総得点において有意であったものの、小学5年生における結果と比較すると低い係数であった。

3) 怒り感情と「解決策の案出」プロセスの機能的関連

2) において実施した授業前後の変化量を用いた相関分析は、個人間での変化のバラつきを圧縮することなく介入の作用機序について検討することができるという利点がある。しかしながら、怒り感情が増加した対象者と軽減した対象者のどちらの問題解決プロセスが変化したのか、その変化はどの程度であったかなど、ターゲット変数の変化の方向性とその程度については、相関分析からは明確に示されない。そこで、実験的授業が意図した変化をもたらした児童生徒、あまり影響を受けなかった児童生徒、および授業参加に伴って逆効果が生じた児童生徒における、ターゲット変数の変化の程度について記述するため、分散分析を行った。

最初に、怒り感情の変化の程度にしたがって群構成を行った。子ども用怒り尺度の得点について、Pre 期から Post 期にかけて標準データにおける1標準偏差以上の向上(怒り感情の減少)が見られた児童生徒を、向上群とした。反対に、Pre 期から Post 期にかけて標準データにおける1標準偏差以上の下降(怒り感情の増加)が見られた児童生徒を、下降群とした。また、いずれにも当てはまらない児童生徒を標準群とした。各群の人数比を、Table 5-4 に示す。次に、怒り感情の変化群(向上群、標準群、下降群)と時期(Pre 期、Post 期)を独立変数、解決策の案出テストの得点を従属変数とする二要因分散分析を、学年別に行った。群と時期の交互作用は、怒り感情の変化によって「解決策の案出」プロセスの変化が左右されることを意味する。

小学5年生における結果について述べる。向社会的反応の案出数については、群と時期交互作用は有意ではなかった。攻撃的反応の案出数については、群と時期の交互作用が有意であった($F[2,54]=7.40$, $p<.01$, Figure 5-2)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、下降群において攻撃的反応の案出数が有意に増加していた($p<.01$)。

中学1年生における結果について述べる。向社会的反応の案出数については、群と時期交互作用は有意ではなかった。攻撃的反応の案出数については、群と時期の交互作用が有意であった($F[2,179]=5.32$, $p<.01$, Figure 5-3)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、標準群および下降群において攻撃的反応の案出数が有意に増加していた($p<.001$)。

Table 5-2 「解決策の案出」プロセス, 怒り感情, および攻撃行動の変化量を用いた相関分析の結果 (小学5年生)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. 向社会的反応の案出数						
2. 攻撃的反応の案出数	-.23 **					
3. 怒り感情	-.10	.47 **				
4. 身体的攻撃	-.29 *	.32 *	.48 **			
5. 言語的攻撃	-.23	.37 **	.50 **	.51 **		
6. 関係性攻撃	-.12	.28 *	.47 **	.44 **	.57 **	
7. ABS-CA総得点	-.26	.39 *	.59 **	.80 **	.85 **	.82 **

有効回答数は57。* $p < .01$. ** $p < .001$.

Table 5-3 「解決策の案出」プロセス, 怒り感情, および攻撃行動の変化量を用いた相関分析の結果 (中学1年生)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. 向社会的反応の案出数						
2. 攻撃的反応の案出数	-.30 **					
3. 怒り感情	-.15 *	.29 **				
4. 身体的攻撃	-.25 **	.31 **	.13			
5. 言語的攻撃	-.21 **	.21 **	.23 **	.53 **		
6. 関係性攻撃	-.23 **	.27 **	.12	.48 **	.65 **	
7. ABS-CA総得点	-.28 **	.31 **	.20 *	.81 **	.88 **	.83 **

有効回答数は182。* $p < .01$. ** $p < .001$.

Table 5-4 怒り感情および「解決策の案出」プロセスの変化量にもとづく群の人数比

小学5年生 (n=57)			
	向上群	標準群	下降群
怒り感情	10 (17.5%)	38 (66.7%)	9 (15.8%)
向社会的反応の案出数	13 (22.8%)	40 (70.2%)	4 (7.0%)
攻撃的反応の案出数	9 (15.8%)	38 (66.7%)	10 (17.5%)
中学1年生 (n=182)			
	向上群	標準群	下降群
怒り感情	16 (8.8%)	135 (74.2%)	31 (17.0%)
向社会的反応の案出数	50 (27.5%)	120 (65.9%)	12 (6.6%)
攻撃的反応の案出数	22 (12.1%)	92 (50.6%)	68 (37.4%)

表中の数字は人数。()内は、該当学年内での人数比。

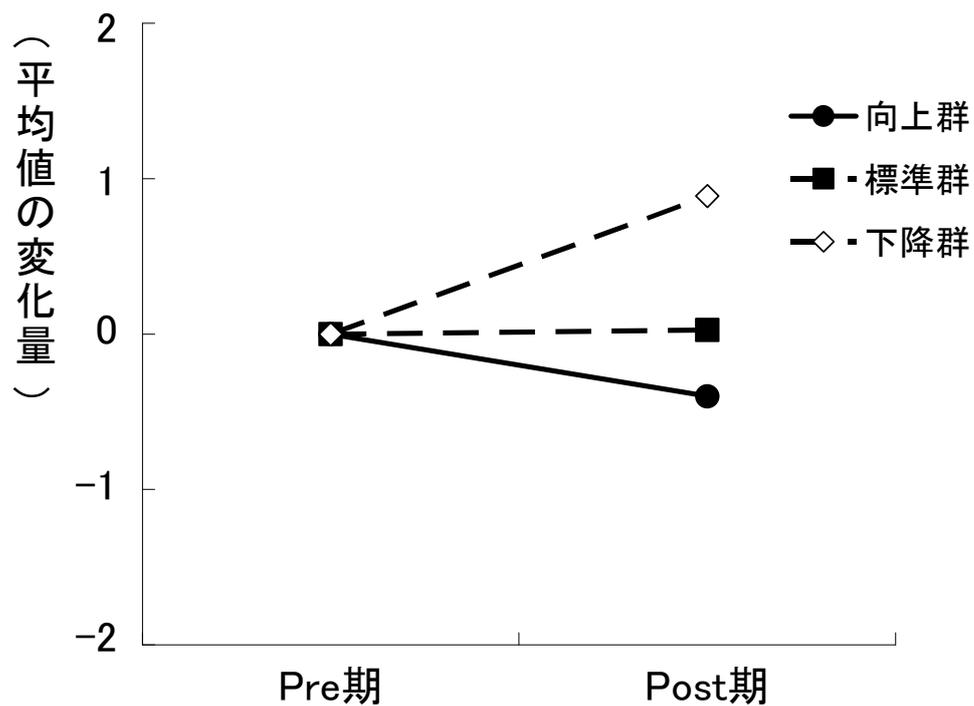


Figure 5-2 怒り感情の変化による攻撃的反応の案出数の変化 (小学5年生)

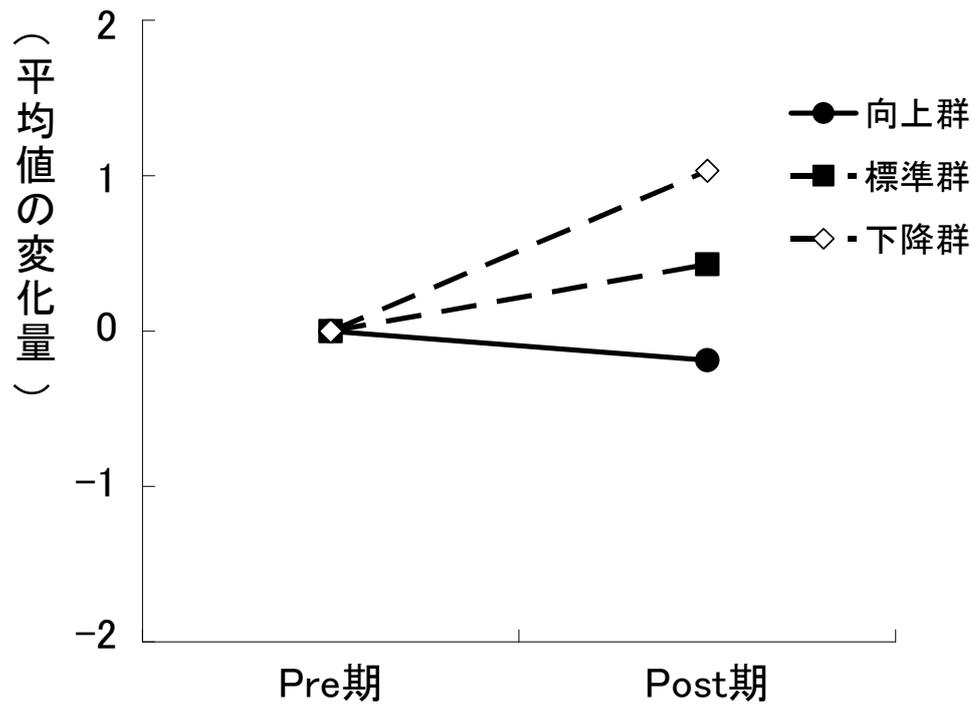


Figure 5-3 怒り感情の変化による攻撃的反応の案出数の変化 (中学1年生)

4) 怒り感情と攻撃行動の機能的関連

怒り感情の変化群（向上群，標準群，下降群）と時期（Pre 期，Post 期）を独立変数，ABS-CA の各下位尺度得点および ABS-CA 総得点を従属変数とする二要因分散分析を，学年別に行った。群と時期の交互作用は，怒り感情の変化によって攻撃行動の変化が左右されることを意味する。小学5年生における結果について述べる。分析の結果，攻撃行動に関するすべての指標について，群と時期の交互作用が有意であった（身体的攻撃： $F[2,54]=5.91, p<.01$ ；言語的攻撃： $F[2,54]=5.92, p<.01$ ，**Figure 5-4**；関係性攻撃： $F[2,54]=5.64, p<.01$ ；ABS-CA 総得点： $F[2,54]=9.16, p<.001$ ，**Figure 5-5**）。そこで，単純主効果検定を行ったところ，身体的攻撃，関係性攻撃および ABS-CA 総得点については向上群と標準群において有意な減少が見られ（ $p<.01$ ），言語的攻撃は向上群においてのみ有意な減少が見られた（ $p<.001$ ）。

中学1年生における結果について述べる。分析の結果，身体的攻撃，言語的攻撃および ABS-CA 総得点において，群と時期の交互作用が有意であった（身体的攻撃： $F[2,179]=3.93, p<.05$ ；言語的攻撃： $F[2,179]=4.83, p<.01$ ，**Figure 5-6**；ABS-CA 総得点： $F[2,179]=4.50, p<.05$ ，**Figure 5-7**）。そこで，単純主効果検定を行ったところ，身体的攻撃と ABS-CA 総得点については，向上群においてのみ有意な減少が見られた（ $p<.01$ ）。言語的攻撃は，向上群において有意に減少し，下降群において有意に増加することが確認された（ $p<.05$ ）。

5) 「解決策の案出」プロセスと攻撃行動の機能的関連

最初に，「解決策の案出」プロセスの変化の程度にしたがって群構成を行った。解決策の案出テストから産出される得点（向社会的反応の案出数，攻撃的反応の案出数）について，Pre 期から Post 期にかけて，第3章で提示した標準データにおける1標準偏差以上の向上（向社会的反応の案出数では増加，攻撃的反応の案出数では減少）が見られた児童生徒を，向上群とした。反対に，Pre 期から Post 期にかけて標準データにおける1標準偏差以上の下降（向社会的反応の案出数では減少，攻撃的反応の案出数では増加）が見られた児童生徒を，下降群とした。また，いずれにも当てはまらない児童生徒を標準群とした。

次に，向社会的反応の案出数の変化群（向上群，標準群，下降群）と時期（Pre 期，Post 期）を独立変数，ABS-CA の各下位尺度得点および ABS-CA 総得点を従属変数とする二要因分散分析を，学年別に行った。群と時期の交互作用は，向社会的反応の案出数の変化によって攻撃行動の変化が左右されることを意味する。

小学5年生における結果について述べる。分析の結果，攻撃行動に関するいずれの指標においても，群と時期の交互作用は有意ではなかった。

中学1年生における結果について述べる。分析の結果，ABS-CA 総得点において，群と時期の交互作用が有意であった（ $F[2,179]=3.08, p<.05$ ，**Figure 5-8**）。そこで，単純主効果検定を行ったところ，向上群においてのみ ABS-CA 総得点の有意な減少が見られた（ $p<.01$ ）。

最後に，攻撃的反応の案出数の変化群（向上群，標準群，下降群）と時期（Pre 期，Post 期）を独立変数，ABS-CA の各下位尺度得点および ABS-CA 総得点を従属変数とする二要因分散分析を，学年別に行った。群と時期の交互作用は，攻撃的反応の案出数の変化によって攻撃行動の変化が左右されることを意味する。

小学5年生における結果を示す。分析の結果，身体的攻撃と ABS-CA 総得点について，群と時期の交互作用が有意であった（身体的攻撃： $F[2,179]=3.93, p<.05$ ；ABS-CA 総得点： $F[2,179]=4.50, p<.05$ ，**Figure 5-9**）。そこで，単純主効果検定を行ったところ，身体的攻撃と ABS-CA 総得点のいずれも，向

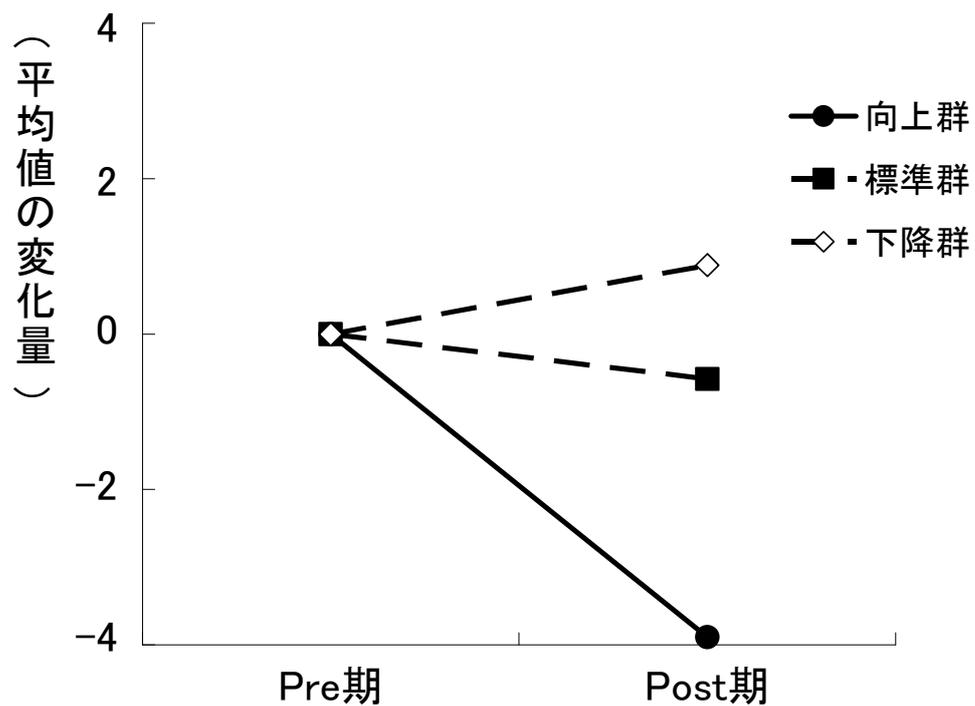


Figure 5-4 怒り感情の変化による言語的攻撃の変化 (小学5年生)

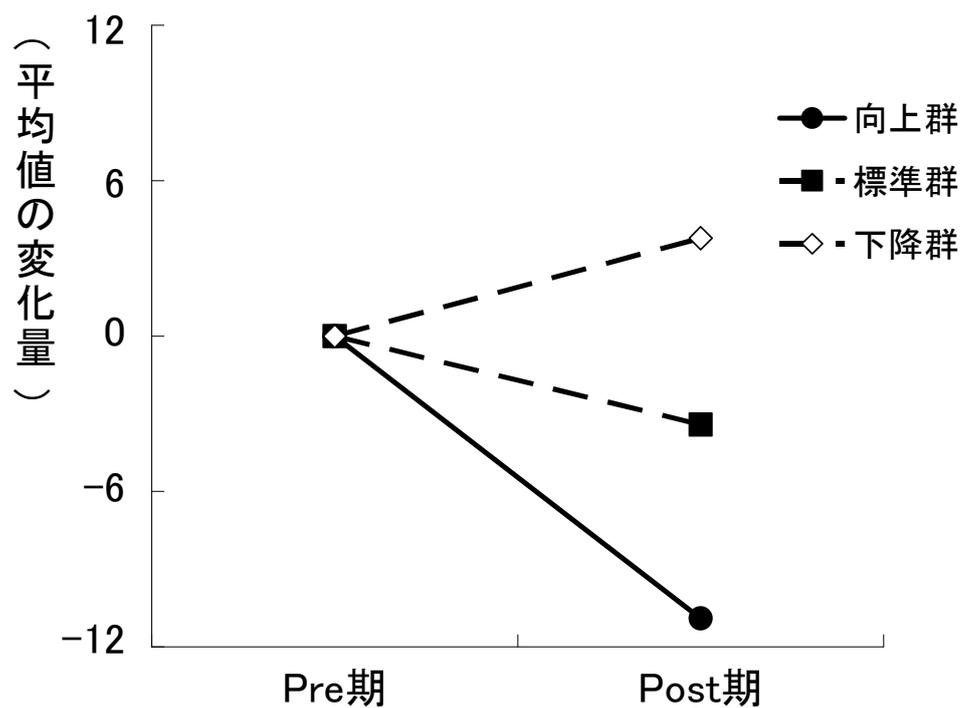


Figure 5-5 怒り感情の変化による ABS-CA 総得点の変化 (小学5年生)

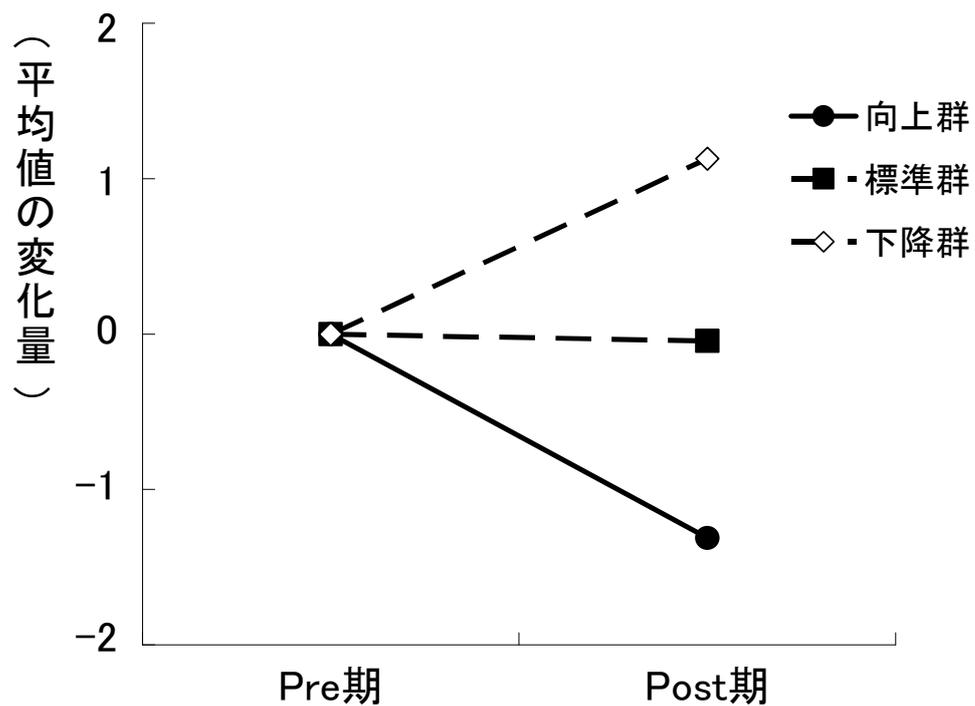


Figure 5-6 怒り感情の変化による言語的攻撃の変化 (中学1年生)

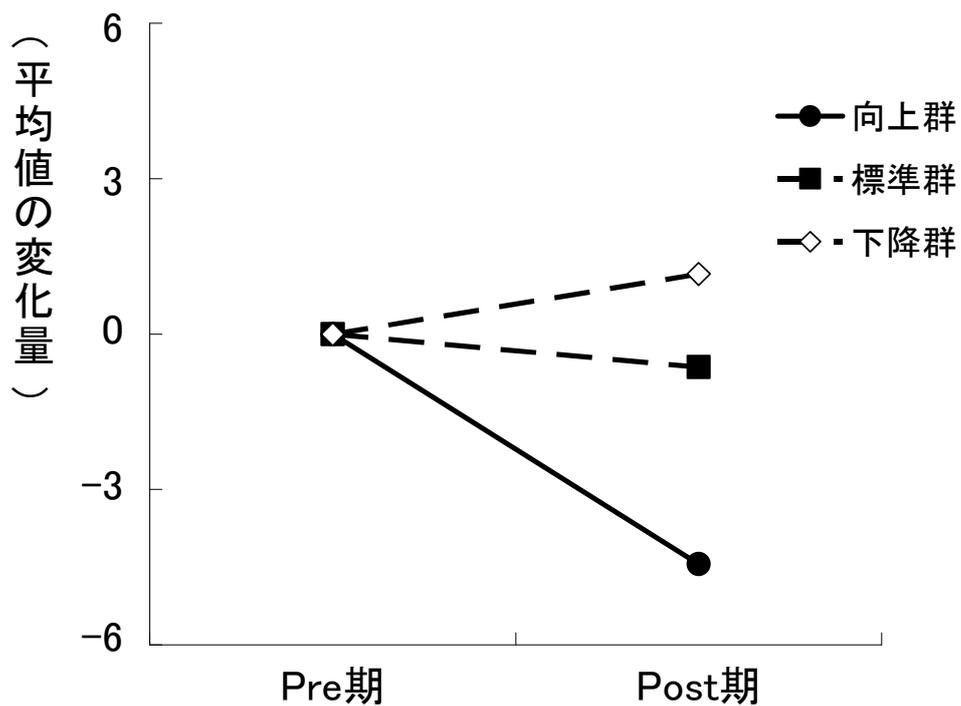


Figure 5-7 怒り感情の変化による ABS-CA 総得点の変化 (中学1年生)

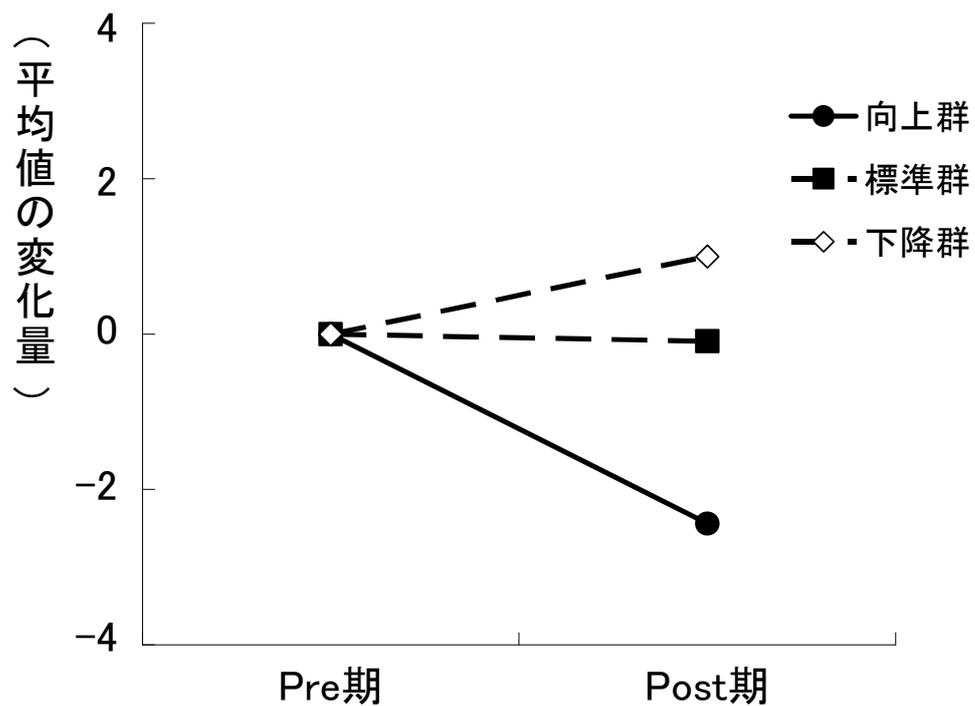


Figure 5-8 向社会的反応の案出数の変化による ABS-CA 総得点の変化 (中学1年生)

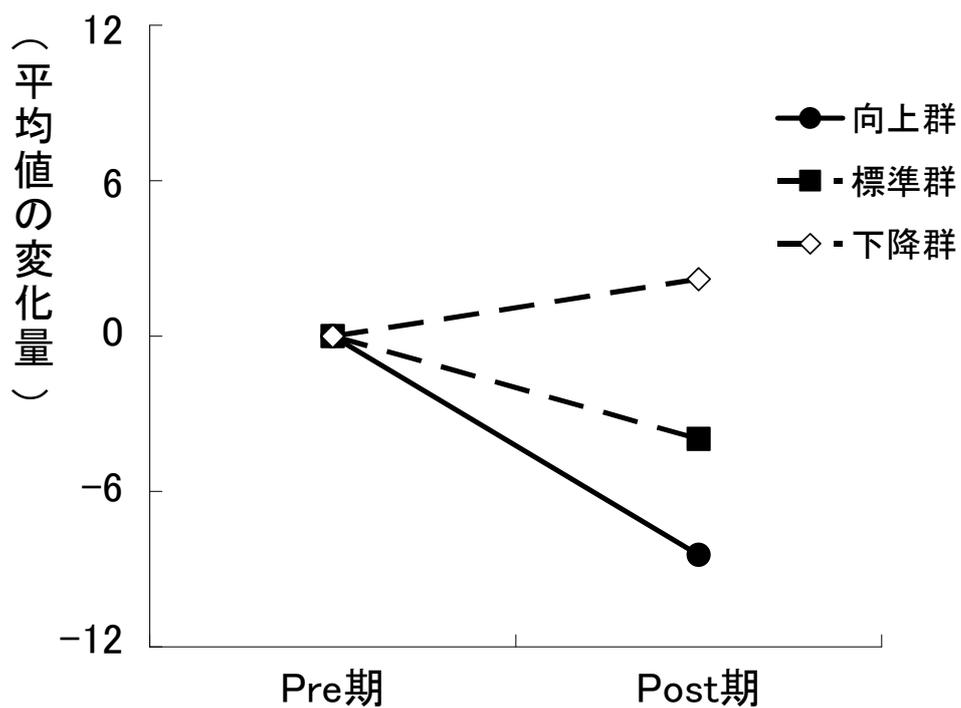


Figure 5-9 攻撃的反応の案出数の変化による ABS-CA 総得点の変化 (小学5年生)

上群と標準群において有意な減少が見られた ($p<.01$)。

中学1年生における結果を示す。分析の結果、身体的攻撃、関係性攻撃およびABS-CA総得点において、群と時期の交互作用が有意であった(身体的攻撃: $F[2,179]=6.28$, $p<.01$; 関係性攻撃: $F[2,179]=4.35$, $p<.05$, **Figure 5-10**; ABS-CA総得点: $F[2,179]=5.50$, $p<.01$, **Figure 5-11**)。そこで、単純主効果検定を行ったところ、身体的攻撃とABS-CA総得点については、向上群と標準群において有意な減少が見られた ($p<.05$)。関係性攻撃は、向上群においてのみ有意な減少が確認された ($p<.05$)。

【考 察】

本節では、怒り感情の軽減が解決策の案出訓練の効果におよぼす影響について、実験的手法を用いて検討することを目的とした。また、解決策の案出訓練およびリラクゼーション訓練の効果について、対象者の学年による緩衝効果についても検討を行った。

1) 解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練の相乗効果

測定変数の変化量を用いた相関分析の結果、怒り感情の減少が、攻撃行動に対する直接的な減少効果だけでなく、問題解決の改善効果を持つことが示された。また、怒り感情や「解決策の案出」プロセスの変化量にしたがった群構成に基づく分散分析の結果から、こうした介入の作用機序は、変数の実測値に有意な変化をもたらす、すなわち十分な強度を有するということが確認された。Sukhodolsky et al. (2004)は、子どもに対する認知行動療法に関するメタ分析の中で、治療タイプをスキル訓練、感情教育、問題解決、折衷療法の4つに分けて、問題解決を従属変数とした場合の効果サイズを報告した。しかし、彼らの分析には、感情教育によって問題解決の改善を試みた研究例が1つも含まれていなかったため、怒り感情への対処が問題解決にどのような変化をもたらすかという点が示されなかった。また、Landenberger & Lipsey (2005)は、58の介入研究を用いたメタ分析を行い、怒りコントロール訓練または対人問題解決スキル訓練を含んだ認知行動療法のみが攻撃的な子どもへの介入法として十分な効果サイズを示すことを報告しているものの、怒り感情と問題解決の相互関連性については明らかにされなかった。本節は、怒り感情と問題解決の関連について、実験的操作を伴う縦断的データを用いた検討が行われており、問題解決訓練の効率的な適用に関する示唆を提供できるという点で、有益であるといえる。

本節の結果から得られる臨床への示唆として、介入計画の立案時において、介入の要素を分解した緻密な検討だけでなく、介入要素同士の相互関連性について考慮する必要性を示唆している。臨床場面におけるケースフォーミュレーションに関して、Jose & Goldfried (2008)は、個人間および個人内の機能における相互関連性のアセスメントの重要性を指摘している。すなわち、環境と個人の相互作用だけでなく、感情と認知、行動と感情といった、個人内変数同士の相互作用のアセスメントを行うことで、有効な介入が見出しやすくなるとしている。本節の結果は、「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の案出と怒り感情が相互に関連していることを示しており、個人内変数同士の相互作用に着目することで、より効果的な問題解決訓練の適用が可能となることを示している。具体的には、解決策の案出訓練において攻撃的反応の過度の案出を防ぎたいときには、リラクゼーションなどの怒りコントロール技法を併用することが有効であると考えられる。言い換えると、攻撃行動のコントロールにおいて、怒りコントロール技法単独の効果や、問題解決訓練単独の効果だけでなく、両者を同時に使用することによる相乗効果が得られるといえる。子どもの攻撃行動に対する従来の介入プログラムの多くは、社会的問題解決や原因帰属、社会的スキル、ルール遵守スキル、感情制御スキル、セルフコントロール技法な

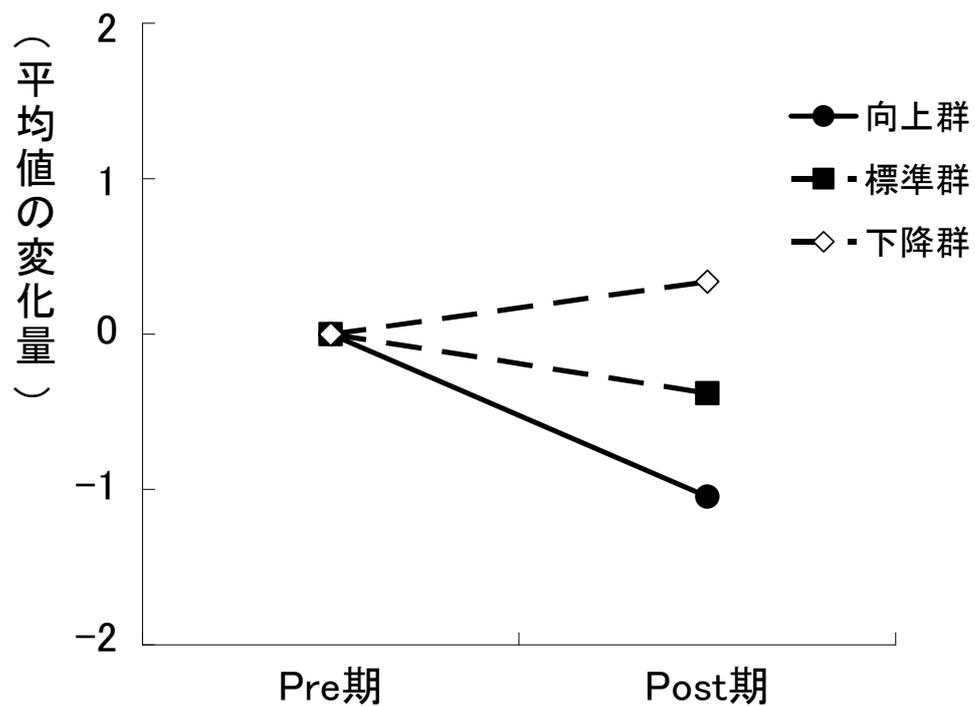


Figure 5-10 攻撃的反応の案出数の変化による関係性攻撃の変化 (中学1年生)

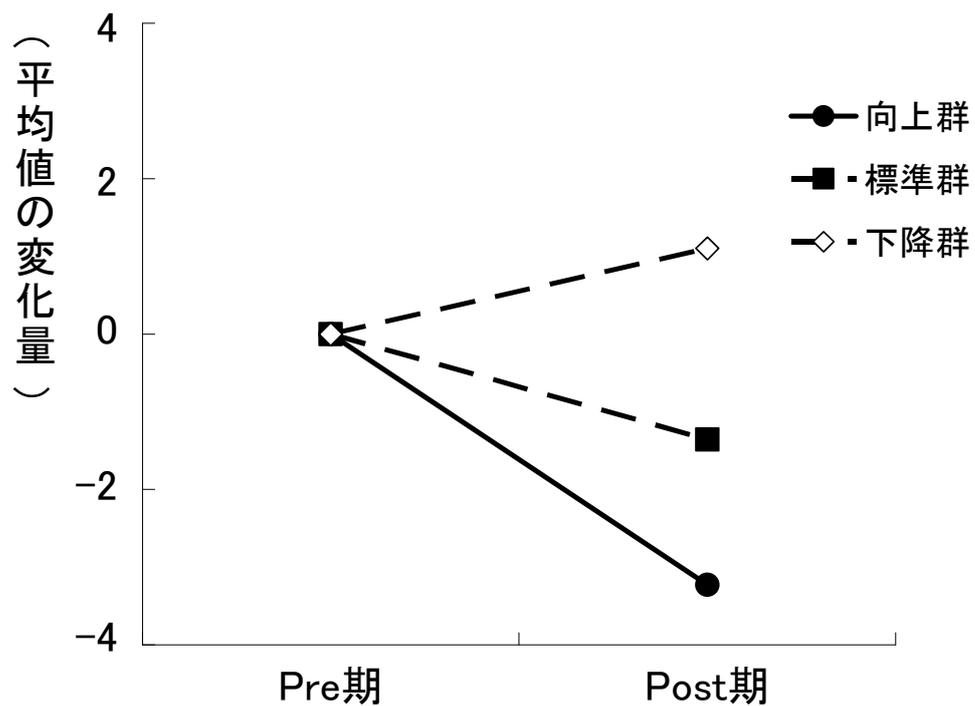


Figure 5-11 攻撃的反応の案出数の変化による ABS-CA 総得点の変化 (中学1年生)

ど、さまざまな介入コンポーネントを含む包括的プログラムとして構成されてきた (e.g. Conduct Problems Prevention Research Group, 1992; van Manen et al., 2004)。これは、攻撃行動と機能的に関連している要素は個人によって異なっているため、考え得る介入コンポーネントをできるだけ多く含むことが、対象者の多くに有益な介入を提供することにつながるという発想に基づいた訓練構成であると考えられる (Yoon et al., 1999)。つまり、介入コンポーネントを多く含むことで、いずれかのコンポーネントが特定の個人に機能する確率が高まるという発想であるといえる。一方、本節の結果をふまえると、特定の個人に機能するコンポーネントを含む確率の高さ以外にも、包括的プログラムの効果の高さを支えるメカニズムがあるように思われる。すなわち、相乗効果を持つ介入コンポーネントが同時にプログラムに含まれることで、介入効果が乗算的に高まった可能性が考えられる。問題解決訓練に関する今後の研究については、解決策の評価訓練と相乗効果を有する介入コンポーネントについて、実証的データに基づく検討が求められる。

2) 対象者の学年による介入効果および作用機序の相違

小学5年生と中学1年生における介入効果の相違について検討した結果、中学1年生よりも小学5年生において、「解決策の案出」プロセスと攻撃行動の改善効果がより大きいということが示された。この結果は、高学年の子どもの方が介入効果を楽しみやすいとするこれまでの研究知見と一致しない (Bennett & Gibbons, 2000; Durlak et al., 1991; Dush, Hirt, & Schroeder, 1989; Shirk, 2001)。

この点については、本節において実施されたセッション数が関連していると思われる。本節では、2回のセッションから構成される実験的授業を通して、怒り感情や「解決策の案出」プロセス、および攻撃行動の変容について記述した。一方、これまでの多くの介入研究は、10回以上のセッションから構成される介入プログラムが多い (e.g. Kazdin et al., 1992; van Manen et al., 2004)。また、より低学年の子どもにおいて認知や行動パターンの変容が行いやすいという可能性も指摘されている (Crick & Dodge, 1994; Huesmann & Guerra, 1997)。つまり、より高学年の対象者において十分な介入効果を得るためには、ある程度のセッション数を有した介入計画を作成する必要がある、認知や行動が変化しやすい低学年の子どもを対象とする場合には、少ないセッション数でも一定の効果が現れやすいと考えられる。本節では、2回という少数回のセッションによる実験的授業を実施したため、中学1年生よりも小学5年生において効果が示されやすかったと考えられる。

さらに、対象者の学年によって、リラクゼーション訓練の攻撃行動への効果が異なるという可能性が示された。怒り感情による攻撃的反応の案出の促進効果と、攻撃的反応の案出による攻撃行動の促進効果については、小学5年生と中学1年生で共通していたものの、怒り感情の減少による攻撃行動への直接作用は、中学1年生よりも小学5年生において強かった。言い換えると、より低学年の子どもを対象とする場合には、リラクゼーション訓練を単独で実施しても十分な攻撃行動改善効果が期待できるといえる。一方、「解決策の案出」プロセスについては、中学1年生において、攻撃的反応の案出数だけでなく、向社会的反応の案出数も攻撃行動と機能的関連を有する可能性が示された。「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の案出が小学5年生と中学1年生の両方において攻撃行動と関連したという結果は、第4章第2節(研究3)の結果と一致している。また、より高学年の対象者において認知的側面による攻撃行動の規定力が強いという点を考慮すると、「解決策の案出」プロセスから攻撃行動への影響が中学1年生においてより大きかったという点も理解できる。つまり、青年期後期の子どもの攻撃行動の減少を図る際には、認知的側面からの影響性が比較的強いため、問題解決などといった認知的側面への介入を行う中で、補助的に怒りコントロール技法を用いることが有効であると考えられる。

第3節 解決策実行後の結果解釈が解決策の評価に及ぼす影響（研究5）

【目的】

本節では、解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練を併用する群と、解決策の評価訓練を単独で実施する群を比較することで、環境からのフィードバックへのアクセス向上による攻撃的確信度の減少効果および「解決策の評価」プロセスの改善促進効果について検討することを目的とする。また、「解決策の評価」プロセスの改善によって、結果的に攻撃行動が減少することを、実験的に確認する。最後に、攻撃的確信度の減少によって「解決策の評価」プロセスにおける自発的評価反応がどの程度変化するかという点や、「解決策の評価」プロセスの変化と攻撃行動の変化との関連、すなわち介入の作用機序について、発達の差異の検討を行う。

【方法】

1) 実験参加者

実施の同意が得られた首都圏近郊の公立小中学校に在籍する小学5年生 59名（男子 26名、女子 33名）および中学1年生 70名（男子 42名、女子 28名）合計 129名が、本実験に参加した。そのうち、エクササイズへの取り組みや測定材料への回答を拒否した者および記入漏れや記入ミスがあった者を除いた、小学5年生 58名（男子 25名、女子 33名；有効回答率=98.3%）および中学1年生 60名（男子 34名、女子 26名；有効回答率=85.7%）合計 118名の回答を分析対象とした。

2) 測定材料

① 攻撃行動の発現頻度

研究1において作成された子ども用攻撃行動尺度（ABS-CA；9項目、5件法）を使用した。この尺度は、過去3週間における攻撃行動の発現頻度について、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、「関係性攻撃」の3側面からとらえる自己評価式質問紙尺度である。

② 「解決策の評価」プロセス

研究2-1において作成された解決策の評価テストを使用した。本節では、「友だちから無視をされる」場面（場面1）を使用した。解決策の評価テストでは、刺激場面と評価対象項目（2つの向社会的反応および2つの攻撃的反応）を提示し、刺激場面における評価対象項目について、できるだけ多くのポジティブな評価とネガティブな評価を自由記述形式で求めた。向社会的反応へのポジティブな評価、向社会的反応に対するネガティブな評価得点、攻撃的反応に対するポジティブな評価得点、および攻撃的反応に対するネガティブな評価得点が計算され、得点範囲は0～8であった。

また、攻撃行動に対する環境からのフィードバックへのアクセスの低さは、攻撃行動を支持する認知的确信度（攻撃的確信度）との関連が指摘されている（Guerra et al., 2003）。臨床的にも、認知プロセスと問題行動との関連を検討する際には、認知的确信度を考慮することが重要であることが知られている（Beck, 1995）。そのため、解決策の評価に関する先行研究の多くは、思考に関する質問項目への同意の程度を測定し、攻撃行動との密接な関連を繰り返し提示してきた（e.g. Fontaine et al., 2002; Dodge et al., 2002）。そこで、本節では、解決策の有効性とメリットに関する確信度を測定するため、「まったくそう思わない：1」～「とてもそう思う：4」の4件法によるリッカートスケールが使用された。実験参加者は、解決策の評価テストにおける評価対象項目について、「問題を解決する良い方法だと思う」「やろうと思えば、うまくできる自信がある」「自分がイヤな気持ちになると思う」「ほかの人がイヤな気持ちになると

思う」という4つの質問項目を読み、同意の程度について回答した。

3) 実験の実施手続きの概要

実験の実施に先だって、研究協力校の学校長および責任担当教員に対して、実験の実施手続きおよび実験実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い、同意書への署名を得た。また、保護者に対しては責任担当教諭を通して説明が行われ、口頭での同意が得られた。対象児童生徒に対しては、学級担任および実験実施者を通して、個人情報確実に保護されること、エクササイズへの取り組みや測定用紙への回答を拒否する権利があること、拒否権の行使に伴っていかなる不利益も被らないことを、実験実施前に説明した。対象者は、解決策の評価訓練と検証訓練を行う群（Decision Making Training and Solution Verification training: DMT-SVT）と解決策の評価訓練のみを行う群（Decision Making Training: DMT）に、学年別に無作為に割り付けられた。

実験の手続きを、Figure 5-12 に示す。最初に、実験開始1週間前に、測定材料への回答が求められた。実験は、通常授業時間における2単位時間を用いて、実験参加者が日常的に使用している学校内の教室にて、「総合的な学習の時間」の授業の一環として実施された。進行役は、臨床心理学を専攻し、問題解決訓練について十分な事前教育を受けた大学院生が務めた。また、各群において、大学生4名と学級担任による進行補助が行われた。

第1回の授業では、DMT群、DMT-SVT群共に、解決策の評価訓練（第1回）が実施された。解決策の評価訓練（第1回）では、問題への解決策をさまざまな観点から評価した上で選択することの重要性と具体的方法について教示を行った後、解決策の評価の練習を行った。

第2回の授業では、「友だちに自分の絵を踏まれる」という対人ストレス刺激場面をビデオ映像で視聴し、当該場面について解決策の評価訓練を行った。ビデオ映像は、絵が踏まれていることが判明した段階で終了した。参加児童生徒は、ビデオ映像によって視聴した刺激場面における解決策を、さまざまな観点から評価する方法を練習した。ここまでは、DMT群とDMT-SVT群の両方で共通した手続きである。

その後、DMT-SVT群においては、解決策の効果検証訓練が行われた。解決策の効果検証訓練では、最初に、ビデオ映像によって視聴した刺激場面について、「友だちと一緒に手分けして直す」「強く言って直させる」「何も言わずガマンする」という3つの解決策がワークシート上に提示された。参加児童生徒は、各解決策について、解決策の評価訓練と同様にさまざまな観点から評価することを求められた。次に、相手の反応や結果に注目するよう教示した上で、「友だちと一緒に手分けして直す」という解決策を行ったときの様子を示したビデオ映像を視聴した。ビデオ映像の作成にあたっては、モデリングの効果によって特定の解決策を勧めたり排除したりするのではなく、環境から与えられるさまざまなフィードバックに気づくことを促す刺激となるよう、ポジティブな結果とネガティブな結果の両方が必ず含まれるよう配慮した。また、授業の進行においても、映像（環境からのフィードバック）をよく見て、映像に示された解決策について改めて自分なりに評価するよう促した。「強く言って直させる」および「何も言わずガマンする」という解決策についても、同様の手続きを行った。最後に、各解決策の結果を示したビデオ映像を見る前と見た後で、当該解決策の評価がどのように変化したかを振り返り、環境からのフィードバックを通してより良い解決策を探すよう教示した。

DMT群においては、解決策の評価訓練の後、解決策を1人1つだけ考えるという時間が設けられた。この時間は、問題解決プロセスの変化に関与しないと思われる活動の設定によって、DMT群が解決策の効果検証訓練と同様の効果を獲得しないことを意図して実施された。

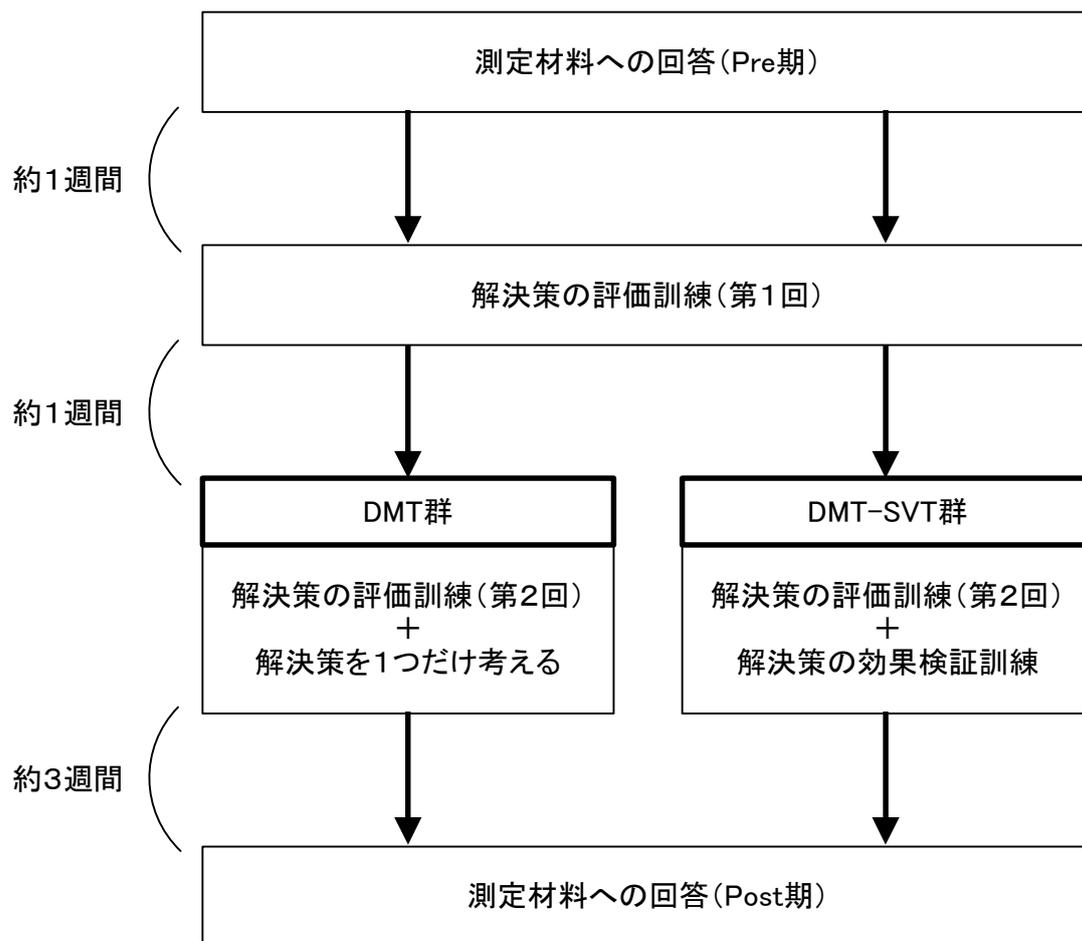


Figure 5-12 研究5の実験の手続き

最後に、セッションの内容を日常生活で積極的に使うことの重要性を強調した。DMT-SVT 群に対しては、解決策の実施後に結果を検証することで、効果的な解決策が見つかりやすくなることを再び説明した。全ての参加者には、セッションで学習した内容が書かれた、縦 10.5cm×横 7.4cm、6 ページ綴りの“問題解決ミニガイド”が配られた。第2回の授業実施から約3週間後には、再び測定材料への回答が求められた。

【結果】

1) 解決策の評価訓練および解決策の効果検証訓練の効果

解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練の併用による介入効果を示すため、学年（小5，中1）、群（DMT，DMT-SVT）および時期（Pre 期，Post 期）を独立変数、すべての測定変数を従属変数とする三要因分散分析を行った。分析の結果を、Table 5-5 に示す。群と時期の交互作用は解決策の効果検証訓練の効果の意味し、学年と時期の交互作用は対象者の発達段階による介入効果の違いを意味する。

解決策の効果検証訓練の効果が見られた指標について述べる。攻撃的反応への肯定的評価 ($F[1, 114]=11.43, p<.01$) および向社会的確信度 ($F[1, 114]=4.10, p<.05$) において、群と時期の交互作用が有意であった。単純主効果の検定を行ったところ、攻撃的反応への肯定的評価は、DMT 群において有意に増加しており、解決策の効果検証訓練を実施した DMT-SVT 群においては増加が確認されなかった。また、向社会的確信度については、DMT-SVT 群においてのみ、有意に向上していた。攻撃的確信度については、時期の主効果が有意であり ($F[1, 114]=6.71, p<.05$)、介入を通して有意に低下していた。

次に、対象者の発達段階による介入効果の差異が見られた指標について述べる。向社会的反応への肯定的評価 ($F[1, 114]=9.75, p<.01$)、向社会的反応への否定的評価 ($F[1, 114]=6.03, p<.05$)、および攻撃的反応への否定的評価 ($F[1, 114]=8.68, p<.01$) において、学年と時期の交互作用が有意であった。単純主効果の検定を行ったところ、いずれの変数においても、小学5年生においてのみ、介入をとおして、有意な増加が確認された。攻撃行動に関する指標については、いずれも、有意な主効果および交互作用は確認されなかった。

2) 「解決策の評価」プロセスと攻撃行動の機能的関連

「解決策の評価」プロセスと攻撃行動の機能的関連、すなわち介入の作用機序について概観するため、すべての測定変数における授業実施前後の変化量を用いて、相関分析を行った。分析の結果を、Table 5-6（小学5年生）および Table 5-7（中学1年生）に示す。ここでは、対象者の発達段階による作用機序の差異を示すという目的にしたがって、学年別に分析を行った。

分析の結果、中学1年生において、「解決策の評価」プロセスと攻撃行動との関連が有意であった。すなわち、向社会的反応への肯定的評価が増えるほど攻撃行動は減少し、向社会的確信度が高まるほど関係性攻撃が減少することが示された。また、向社会的反応への肯定的評価の数と向社会的確信度、攻撃的反応への肯定的評価の数と攻撃的確信度は、それぞれ正の相関を示した。小学5年生においては、向社会的反応への肯定的評価が言語的攻撃と正の相関を示し、攻撃的確信度が攻撃行動と負の相関を示すなど、従来の理論から想定される機能とは異なる結果が示された。

3) 「解決策の評価」プロセスにおける評価反応数と確信度の機能的関連

2) において実施した授業前後の変化量を用いた相関分析は、個人間での変化のバラつきを圧縮することなく介入の作用機序について検討することができるという利点がある。しかしながら、向社会的確

Table 5-5 実験的授業の実施前後における「解決策の評価」プロセスおよび攻撃行動の変化

	小学5年生				中学1年生			
	DMT (n=29)		DMT-SVT (n=29)		DMT (n=29)		DMT-SVT (n=31)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
「解決策の評価」プロセス								
向社会的反応への肯定的評価	1.14 (1.13)	2.14 (1.38)	1.79 (1.18)	2.93 (1.33)	1.00 (1.22)	1.14 (1.03)	1.55 (1.26)	2.00 (1.32)
向社会的反応への否定的評価	0.34 (0.55)	1.14 (1.22)	0.76 (0.83)	1.14 (1.46)	0.93 (1.22)	1.07 (1.28)	1.06 (1.18)	0.94 (1.06)
攻撃的反応への肯定的評価	0.03 (0.19)	1.00 (1.04)	0.66 (0.81)	0.41 (0.91)	0.28 (0.53)	0.62 (1.01)	0.58 (1.12)	0.68 (0.94)
攻撃的反応への否定的評価	1.38 (0.82)	2.69 (1.37)	2.21 (1.37)	3.03 (1.32)	1.79 (1.92)	1.55 (1.78)	2.39 (1.84)	3.13 (2.00)
向社会的確信度	22.34 (3.29)	23.76 (3.33)	22.69 (2.97)	24.59 (2.37)	22.31 (4.37)	21.79 (4.06)	21.74 (5.07)	24.00 (4.26)
攻撃的確信度	15.90 (4.51)	15.52 (4.55)	16.52 (5.77)	14.45 (4.84)	17.17 (5.63)	16.24 (5.71)	16.90 (7.51)	14.68 (4.52)
攻撃行動								
身体的攻撃	2.62 (2.35)	2.62 (2.29)	2.55 (2.18)	2.72 (2.66)	3.59 (2.58)	3.59 (3.03)	3.84 (2.58)	3.26 (2.54)
言語的攻撃	2.41 (2.49)	2.38 (2.26)	2.72 (2.48)	2.97 (3.01)	4.45 (2.85)	3.86 (2.97)	3.35 (2.58)	3.32 (2.37)
関係性攻撃	1.55 (1.40)	1.48 (1.06)	2.24 (2.21)	1.86 (2.22)	3.00 (2.41)	3.28 (2.70)	2.52 (1.95)	2.42 (2.55)
ABS-CA総得点	6.59 (5.10)	6.48 (4.70)	7.52 (6.36)	7.55 (7.16)	11.03 (7.11)	10.72 (7.89)	9.71 (6.09)	9.00 (6.76)

DMT=Decision Making Training; DMT-SVT=Decision Making Training and Solution Verification Training

Table 5-6 「解決策の評価」プロセスおよび攻撃行動の変化量を用いた相関分析（小学5年生）

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. 向社会的反応への肯定的評価									
2. 向社会的反応への否定的評価	.39 **								
3. 攻撃的反応への肯定的評価	.09	.27 *							
4. 攻撃的反応への否定的評価	.54 ***	.48 ***	.26						
5. 向社会的確信度	.03	-.08	.02	-.04					
6. 攻撃的確信度	-.03	-.05	.17	.01	-.31 *				
7. 身体的攻撃	.09	.06	-.11	.24	.11	-.27 *			
8. 言語的攻撃	.29 *	.14	-.12	.11	.05	-.30 *	.30 *		
9. 関係性攻撃	.03	.08	-.04	.12	-.11	-.02	.04	.44 ***	
10. ABS-CA総得点	.21	.14	-.13	.21	.03	-.29 *	.62 ***	.85 ***	.66 ***

有効回答数は58。* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Table 5-7 「解決策の評価」プロセスおよび攻撃行動の変化量を用いた相関分析（中学1年生）

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. 向社会的反応への肯定的評価									
2. 向社会的反応への否定的評価	.15								
3. 攻撃的反応への肯定的評価	.34 **	.41 **							
4. 攻撃的反応への否定的評価	.31 *	.33 **	-.08						
5. 向社会的確信度	.30 *	-.09	-.03	.10					
6. 攻撃的確信度	-.06	-.02	.28 *	-.25	-.35 **				
7. 身体的攻撃	-.26 *	-.17	-.01	-.22	-.10	.15			
8. 言語的攻撃	-.29 *	-.09	-.02	-.03	-.22	.12	.51 ***		
9. 関係性攻撃	-.22	.02	-.01	-.10	-.28 *	.16	.30 *	.48 ***	
10. ABS-CA総得点	-.33 *	-.11	-.01	-.14	-.25	.18	.77 ***	.87 ***	.72 ***

有効回答数は60。* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

信度や攻撃的確信度が増加した対象者と減少した対象者のどちらの問題解決プロセスが変化したのか、その変化はどの程度であったかなど、ターゲット変数の変化の方向性とその程度については、相関分析からは明確に示されない。そこで、実験的授業が意図した変化をもたらした児童生徒、あまり影響を受けなかった児童生徒、および授業参加に伴って逆効果が生じた児童生徒における、ターゲット変数の変化の程度について記述するため、分散分析を行った。実験的授業が意図した変化をもたらした児童生徒、あまり影響を受けなかった児童生徒、および授業参加に伴って逆効果が生じた児童生徒における、ターゲット変数の変化の程度について記述するため、分散分析を行った。

最初に、「解決策の評価」プロセスにおける確信度の変化の程度にしたがって群構成を行った。向社会的確信度および攻撃的確信度について、Pre 期から Post 期にかけて、Pre 期における1標準偏差以上の向上（向社会的確信度では増加、攻撃的確信度では減少）が見られた児童生徒を、向上群とした。反対に、Pre 期から Post 期にかけて Pre 期における1標準偏差以上の下降（向社会的確信度では減少、攻撃的確信度では増加）が見られた児童生徒を、下降群とした。また、いずれにも当てはまらない児童生徒を標準群とした。各群の人数比を、Table 5-8 に示す。

向社会的確信度の変化群（向上群、標準群、下降群）と時期（Pre 期、Post 期）を独立変数、解決策の評価テストから産出される各得点（向社会的反応への肯定的評価、向社会的反応への否定的評価、攻撃的反応への肯定的評価、攻撃的反応への否定的評価）を従属変数とする二要因分散分析を、学年別に行った。その結果、いずれの学年においても、また、いずれの指標においても、群と時期の交互作用は有意ではなかった。同様に、攻撃的確信度についても、群と時期の有意な交互作用は確認されなかった。

4) 「解決策の評価」プロセスにおける確信度と攻撃行動の機能的関連

向社会的確信度の変化群（向上群、標準群、下降群）と時期（Pre 期、Post 期）を独立変数、ABS-CA の各下位尺度得点および ABS-CA 総得点を従属変数とする二要因分散分析を、学年別に行った。その結果、いずれの学年においても、また、いずれの指標においても、群と時期の交互作用は有意ではなかった。同様に、攻撃的確信度についても、群と時期の有意な交互作用は確認されなかった。

5) 「解決策の評価」プロセスにおける評価反応数と攻撃行動の機能的関連

向社会的反応への肯定的評価の変化群（向上群、標準群、下降群）と時期（Pre 期、Post 期）を独立変数、向社会的確信度および攻撃的確信度を従属変数とする二要因分散分析を、学年別に行った。その結果、いずれの学年においても、また、いずれの指標においても、群と時期の交互作用は有意ではなかった。同様に、向社会的反応への否定的評価、攻撃的反応への肯定的評価、および攻撃的反応への否定的評価についても、群と時期の有意な交互作用は確認されなかった。

【考 察】

本節では、環境からのフィードバックへのアクセス向上の手続き、すなわち解決策の効果検証訓練が解決策の評価訓練の効果におよぼす影響について、実験的手法を用いて検討することを目的とした。また、解決策の評価訓練および解決策の効果検証訓練の効果について、対象者の学年による緩衝効果についても検討を行った。

1) 解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練の相互増強効果

本節における分散分析の結果から、解決策の効果検証訓練を行うことで、向社会的確信度が高まるな

Table 5-8 「解決策の評価」プロセスの変化量にもとづく群の人数比

小学5年生 (n=58)			
	向上群	標準群	下降群
向社会的確信度	32 (55.1%)	13 (22.4%)	13 (22.4%)
攻撃的確信度	21 (36.2%)	21 (36.2%)	16 (27.6%)
向社会的反応への肯定的評価	36 (62.1%)	15 (25.9%)	7 (12.1%)
向社会的反応への否定的評価	25 (43.1%)	23 (39.7%)	10 (17.2%)
攻撃的反応への肯定的評価	22 (37.9%)	24 (41.4%)	12 (20.7%)
攻撃的反応への否定的評価	35 (60.3%)	13 (22.4%)	10 (17.2%)
中学1年生 (n=60)			
	向上群	標準群	下降群
向社会的確信度	16 (26.7%)	35 (58.3%)	9 (15.0%)
攻撃的確信度	11 (18.3%)	43 (71.7%)	6 (10.0%)
向社会的反応への肯定的評価	18 (30.0%)	34 (56.7%)	8 (13.3%)
向社会的反応への否定的評価	15 (25.0%)	28 (46.7%)	17 (28.3%)
攻撃的反応への肯定的評価	15 (25.0%)	37 (61.7%)	8 (13.3%)
攻撃的反応への否定的評価	22 (36.7%)	23 (38.3%)	15 (25.0%)

表中の数字は人数。()内は、該当学年内での人数比。

第5章 攻撃行動に対する介入効果の促進要因

ど、解決策の有用性に関する確信度が変化するということが示された。この結果は、Huesmann & Guerra (1997) および Guerra et al. (2003) によって指摘された、環境との相互作用の促進による認知変容の可能性を支持するものである。また、相関分析の結果は、特に中学1年生において、特定の解決策に対する自発的な評価反応 (e.g. 向社会的対処へのポジティブな評価) と解決策の有用性に関する確信度 (e.g. 向社会的確信度) が密接に関連していることを示している。これらのことを考慮すると、解決策の効果検証訓練は、解決策の有用性に関する確信度への作用を通して、特定の解決策に対する自発的な評価反応を促すなど、「解決策の評価」プロセスの変容に大きく貢献できると考えられる。したがって、特定の解決策に対する自発的な評価反応のレパトリーを増やす解決策の評価訓練と、解決策の有用性に関する確信度に作用する解決策の効果検証訓練を併用することで、「解決策の評価プロセス」への働きかけが容易になると考えられる。

しかしながら、「解決策の評価」プロセスの変化量に応じた群構成を行い、分散分析を行った結果、解決策への自発的な評価反応、確信度、攻撃行動の相互関連性は確認されなかった。具体的には、中学1年生において、向社会的確信度が高まるほど向社会的反応への肯定的評価が増加する、あるいは向社会的反応への肯定的評価が増加するほど攻撃行動が減少するという結果が示されなかった。これは、相関分析によって得られた結果と異なる。

この点については、個人内変数間の相互作用が認められるかという点と、その相互作用がどの程度の強度を有するかという点に関連していると考えられる。群と時期を独立変数とする分散分析においては、各群における標準偏差、すなわち個人差は、真値に対する誤差と見なされ、個人の変化が群における誤差よりも十分に大きかった際に統計的な有意性が認められる。本節における、変化量に基づく群構成を用いた分散分析では、群による変化の違いが視察されたものの、群の標準偏差と比較して個人の変化量が十分ではなく、有意性が検出されなかった。一方、相関分析においては、個人内の変化量のみを分析に用いた。そのため、群内における個人差を誤差として処理することなく、個人内変数同士の純粋な相互関連性が記述される。これは、群における分散と比較して個人の変化の強度が低くても、個人内で特定の変数の変化に他方の変数の変化が随伴することで、有意性が検出されうることを意味している。以上のことをふまえると、相関分析において見られた関連が分散分析において認められなかったという本節の結果は、解決策への自発的な評価反応、確信度、および攻撃行動の間に相互関連性は認められるが、十分な強度は示されなかったということを表していると思われる。本章第2節 (研究4) においても示されたとおり、中学1年生においては小学5年生と比較して少ないセッション数では効果が現れにくく、本節においても十分な変化が示されなかったと考えられる。

本節から得られる臨床への示唆として、解決策の効果検証訓練を積極的に活用することで、日常生活における自発的な行動変容が促進されやすくなると考えられる。従来の問題解決訓練においては、日常生活での解決策の実施とその記録によって「解決策の実施と検証」プロセスの実行を促しており、環境からのフィードバックへのアクセス向上については、セッション外での参加者の取り組みに委ねられていた。また、プログラムによっては、「解決策の実施と検証」プロセスへの介入を行わないこともあった (e.g. 宮田・佐藤・石川・佐藤, 2007)。しかしながら、社会的問題解決理論や社会的情報処理モデルにおいては、行動変容における環境と個人の相互作用が重視されており、現実生活に即した問題解決を確立していく上で「解決策の実施と検証」プロセスの確実な促進が必要不可欠であると述べられている (D'Zurilla & Nezu, 1999)。本節における解決策の効果検証訓練は、「解決策の実施と検証」プロセスについてセッション内での練習を実現する手続きが用いられており、解決策の有効性に関する確信度の変容にも一定の効果を示している。すなわち、従来の問題解決訓練よりも、「解決策の実施と検証」プ

プロセスの確実な促進が見込まれる手続きであるといえる。「解決策の実施と検証」プロセスを促進することで、環境からのフィードバックへのアクセスが高まり、文脈に適した行動に関する理解が深まる、すなわち、日常生活の中で行動が最適化されやすくなることが期待される。この意味において、解決策の効果検証訓練を含む問題解決訓練は、行動レパートリーを各自の事情や文脈に合わせて使用していくという、自発的行動変容に大きく貢献すると思われる。

2) 対象者の学年による介入効果および作用機序の相違

小学5年生と中学1年生における介入効果の相違について検討した結果、中学1年生よりも小学5年生において、「解決策の評価」プロセスにおける自発的評価の数の改善効果がより大きいということが示された。この結果は、本章第2節（研究4）と同様に、セッション数が少ないために、より高学年である中学1年生において実験的授業の効果が示されにくかったと考えられる。それと同時に、小学5年生においては、「解決策の評価」プロセスが攻撃行動とあまり関連していないにもかかわらず、「解決策の評価」プロセスの変容は可能であるということが示された。The Metropolitan Area Child Study Research Group (2007) は、問題解決訓練について検討が必要とされる課題として、問題解決が攻撃行動に影響しはじめる前の発達段階において、問題解決がどの程度変容が可能であるかという点を挙げている。問題解決が攻撃行動に影響する前段階における問題解決の変容可能性が明らかになることで、小学校低学年児童といった攻撃行動に関する認知が顕著に形成される時期において、どのような対応が可能であるかという示唆が得られる。つまり、攻撃行動に対する予防的アプローチの改善につながる、有用な知見が得られるといえる。本節の結果は、少なくとも小学5年生においては「解決策の評価」プロセスが十分に变容可能であることを示しており、認知が变容しやすい低学年における予防的アプローチが有効に機能する可能性を示唆している (c.f. Conduct Problems Prevention Research Group, 2002, 2004)。

介入の作用機序については、特に中学1年生において、「解決策の評価」プロセスと攻撃行動との機能的関連が示された。この結果は、「解決策の評価」プロセスはおよそ小学6年生以上の児童生徒の攻撃行動と関連するという、第4章第2節（研究3）の結果と一致している。本節は、「解決策の評価」プロセスの機能の学年間の相違や、環境からのフィードバックへのアクセス向上による認知プロセスの確信度の変容可能性について、実験的操作を伴う縦断的データから実証したという点において、意義深い知見を提示していると思われる。

第4節 本章のまとめ

本章では、問題解決訓練の効果を促進する要因について、対象者の発達の側面を考慮した検討を行うことが目的であった。第1節では、従来の介入プログラムのわが国における適用可能性と、問題解決訓練の効果促進要因に関する検討の必要性について概観された。

第2節（研究4）では、解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練の併用効果について、実験的手法を用いた検討を行った。その結果、子どもの攻撃行動に対する解決策の案出訓練は、リラクゼーション訓練を併用することで効果が増大するという可能性が示された。また、小学5年生においては怒りのコントロール自体が攻撃行動の減少に有効である一方で、中学1年生では認知変容の補助的介入として怒りのコントロールを位置づけることが有益である可能性が示唆された。さらに、より低学年の対象者に

第5章 攻撃行動に対する介入効果の促進要因

において、セッション数が少なくても「解決策の案出」プロセスの変容効果が得られやすいということが明らかになった。

第3節（研究5）では、解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練の併用効果について、実験的手法を用いた検討を行った。その結果、中学1年生に対する解決策の評価訓練は、解決策の効果検証訓練を併用することで効果が増大するという可能性が示された。また、解決策の評価訓練および解決策の効果検証訓練による「解決策の評価」プロセスの変容効果は、「解決策の評価」プロセスが攻撃行動とあまり関連していない小学5年生においても十分に見られることが明らかになった。さらに、第2節と同様に、より低学年の対象者において、セッション数が少なくても「解決策の評価」プロセスの変容効果が得られやすいということが明らかになった。

以上のことをまとめると、リラクセーション訓練を用いることで解決策の案出訓練の効果が促進され、解決策の効果検証訓練を用いることで解決策の評価訓練の効果が促進されることが明らかになった。また、より低学年の対象者において問題解決プロセスが変容しやすかったことから、問題解決訓練の構成を行う際には、対象者の学年に応じてセッション数を調整する必要があると思われる。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

第1節 問題解決訓練とセルフコントロール

子どもの攻撃行動の減少効果を示す介入技法は少なくない (Chambless, & Ollendick, 2001; Ollendick, & King, 2000)。それらの多くは、攻撃行動が生じる文脈と攻撃行動の機能に焦点を当てる行動的技法であるか、問題場面における子ども本人の情報処理プロセスに焦点をあてる認知的技法であり、総称して認知行動療法あるいは認知行動的アプローチと呼ばれている。これらの技法においては、元来、事前の丁寧なアセスメントに基づくターゲット変数の同定と適切な介入技法の選定が重視されている (Kendall, 2006)。特に、機能的アセスメントに基づく行動的技法については、問題とされる行動の日常生活の中での機能を考慮して、心理社会的不適応につながると判断されたターゲット変数に焦点を絞った介入が行われる。しかしながら、攻撃行動への対応において近年頻繁に用いられるようになってきている学級単位での認知行動的アプローチについては、一度に多くの対象者が参加することから、各自の文脈に応じたターゲット変数の同定や技法のアレンジが困難となる。また、学校教育の中で実施するという社会的妥当性を考慮すると、攻撃行動を不適応的と定義し、減少させることを目的とする対応とならざるを得ない。一方、攻撃行動は、さまざまな心理社会的不適応との関連が指摘されているものの、文脈によっては適応的行動と判断されることも少なくない (Lancelotta & Vaughn, 1989; Prinstein & Cillessen, 2003)。このような、適応的か不適応的かという判断は文脈に依存するという点に配慮して、これまで学校教育で行われてきたストレスマネジメントや認知行動的アプローチの多くは、セッション内で学習したコーピングを対象者各自が日常生活で柔軟に使い分けるということを強調してきた (三浦・上里, 2003; 嶋田・鈴木, 2004)。つまり、コーピングの素材はセッション内で提供された上で、それを文脈に応じてどのように使うかは各自の自発性に委ねられることになる。

以上のことを考慮すると、学級集団を対象として攻撃行動への介入を行う際には、児童生徒各自の事情や文脈に応じた自発的な行動変容を促す方略が効果的であると考えられる。自発的な行動変容を促す介入技法である問題解決訓練については、数多くの基礎研究がその作用機序に関する理論的基盤を支持しており、いくつかの介入研究も実施されている。また、攻撃行動に対する介入効果に関する近年のメタ分析では、怒りコントロール訓練または対人問題解決スキル訓練を含んだ認知行動療法のみが攻撃的な子どもへの介入法として十分な効果サイズを示すことが報告されている (Landenberger & Lipsey, 2005)。すなわち、問題解決訓練は、攻撃行動が生じる文脈と機能のアセスメントが十分に行えないという学級単位での介入のデメリットを、子どもの能動的で自発的な行動変容を促すことで補完し、攻撃行動の減少効果を示してきた技法であるといえる。また、環境との相互作用を通じた行動変容を子ども本人がセルフコントロールしていくことを促す技法であるため、環境に適合しない行動である不適応的攻撃行動が減少すると仮定される。

わが国において、小中学生を対象に問題解決訓練を実施するときには、効率的なプログラムの構成と実施が必要となる。たとえば、日本の子どもを対象とした介入プログラムのほとんどは、通常学級の授業時間内に実施されているものの、介入のための授業時間が十分に確保できないという理由から、多くの試みはセッション数が6回以下となっている (e.g. 三浦・上里, 2003)。また、笹川・野村 (2007) は、中学校における社会不安への予防的介入プログラムの実施に関する教員の意識調査を実施し、プログラムを実施する上で困難が予想されることの1つが時間的制約であることを報告している。こうした事情から、わが国の小中学生を対象に問題解決訓練を実施する際には、十分な効果が得られるセッション

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

ン数の確保はさることながら、できるだけ少ないセッション数で一定の効果を示すことが求められるといえる。

ここで、本研究においてこれまで得られた結果について整理する。第3章第3節では、問題解決訓練の実施にあたっては事前のアセスメントに基づく対象者の状態像の把握が必要であることをふまえて、わが国の小中学生における問題解決プロセスの測定ツールを作成した。第4章第2節では、およそ小学6年生以上の子どもを対象とする場合に、解決策の評価訓練が機能することが示された。第5章では、実験的手法を用いた縦断的データから第4章第2節の結果を支持するとともに、解決策の案出訓練にはリラクゼーション訓練を併用し、解決策の評価訓練には解決策の効果検証訓練を併用することで、より効果的な問題解決訓練の構成が可能となることが指摘された。また、小学5年生においては少数回のセッションで一定の介入効果が示されるものの、中学1年生以上の子どもを対象とする際にはより多くのセッション数が必要となる可能性が指摘された。以上のことをふまえると、小学5年生以下の児童を対象とする問題解決訓練は、「解決策の案出」プロセスに焦点を当てた、少数回のセッションから構成される介入によって一定の攻撃行動減少効果が示されると思われる。また、中学生を対象とする問題解決訓練は、解決策の評価訓練を含む、小学5年生よりも多くのセッション数から構成される介入の実施が、攻撃行動のセルフコントロールにつながると考えられる。一方、これらの議論は、質問紙による調査研究および実験的授業を試験的に実施した結果から理論的に導き出されたものであり、実際に小中学生の攻撃行動のコントロールに寄与するか、すなわち臨床的妥当性については、未だ検討されていない。

そこで、本章では、本研究から得られた社会的問題解決と攻撃行動に関する発達の知見とそれに基づく議論の臨床的妥当性について検討するため、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練（Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training: DS-PST）と従来型の問題解決訓練（Problem-Solving Training: PST）の介入効果について、比較検討を行う。また、対象者の状態像に関する事前のアセスメントの結果と介入による変化を照らし合わせることで、不適応的攻撃行動の減少とセルフコントロールにおいて問題解決訓練が果たす役割について考察を行う。

第2節 問題解決訓練の実施による攻撃行動の減少効果（研究6）

研究6-1

【目的】

本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練と従来型の問題解決訓練の介入効果について、解決策の案出訓練に焦点を絞ることが有効であると仮定される小学5年生を対象として比較する。

【仮説】

本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練は従来型の問題解決訓練よりも、問題解決プロセス、怒り、および攻撃行動の改善効果が大きい。

【方法】

1) 対象者

首都圏近郊の公立中学校に在籍する小学5年生46名（男子28名、女子18名）を対象として介入効果の比較を行った。そのうち、エクササイズへの取り組みや測定材料への回答を拒否した者および記入

漏れや記入ミスがあった者を除いた40名（男子24名，女子16名；有効回答率=87.0%）の回答を分析対象とした。

2) 測定材料

①攻撃行動の発現頻度（自己評定）

研究1において作成された小学生用攻撃行動尺度（ABS-C；9項目，5件法）を使用した。この尺度は，過去3週間における攻撃行動の発現頻度について，「身体的攻撃」，「言語的攻撃」，「関係性攻撃」の3側面からとらえる自己評価式質問紙尺度である。

②攻撃行動の発現頻度（教師評定）

研究1において作成された教師評定用攻撃行動尺度（ABS-TR；9項目，5件法）を使用した。この尺度は，過去3週間における子どもの攻撃行動の発現頻度について，「身体的攻撃」，「言語的攻撃」，「関係性攻撃」の3側面から担任教諭が評定する，質問紙尺度である。本節においては，担任学級において攻撃行動とそれに伴う対人トラブルが顕著である生徒を，男子3名，女子3名を上限として担任教諭の判断で選定し，選定された生徒について評定するよう求めた。回答に参加した担任教諭は2名であり，選定された生徒は9名（男子6名，女子3名）であった。また，ABS-TRへの回答と同時に，攻撃行動がとそれに伴う対人トラブルが顕著であるとして選定された生徒の臨床像を把握するため，教師から見てどのような特徴を有する生徒であるか，面接による聞き取り調査を行った。

③「解決策の案出」プロセス

研究2-1において作成された解決策の案出テストを使用した。本節では，「友だちとケンカをする」場面（場面3）を使用した。回答者に対しては，刺激場面に直面した際に回答者がとりうる行動について，可能な限り多くの回答を自由記述形式で求めた。質問紙の構成上，1つの場面に対する回答欄は8つ設けられたため，得点範囲は0～8であった。

解決策の案出テストに対する回答内容は，本研究の目的を熟知しない臨床心理学を専攻する大学院生男女1名ずつ，計2名によってコーディングされた。本サンプルにおける評定者2名の分類結果についてCohenの κ 係数を算出した結果， $\kappa = .87$ であった。 κ 係数は， $< .50$ だと十分ではなく， $= .50-.70$ だと許容される範囲であり， $> .70$ だと良好であるとされている（Hodges & Cools, 1990）。したがって，2名の分類結果は安定して一致しており，信頼性を有する測定値が得られたと考えられる。2名の分類が一致しなかった回答については，一方の分類をランダムに抽出して使用した。

④「解決策の評価」プロセス

研究2-1において作成された解決策の評価テストを使用した。本節では，「友だちから無視をされる」場面（場面1）を使用した。解決策の評価テストでは，刺激場面と評価対象項目（2つの向社会的反応および2つの攻撃的反応）を提示し，刺激場面における評価対象項目について，できるだけ多くのポジティブな評価とネガティブな評価を自由記述形式で求めた。向社会的反応へのポジティブな評価，向社会的反応に対するネガティブな評価得点，攻撃的反応に対するポジティブな評価得点，および攻撃的反応に対するネガティブな評価得点が計算され，得点範囲は0～8であった。

また，解決策の有効性とメリットに関する確信度を測定するため，「まったくそう思わない：1」～「とてもそう思う：4」の4件法によるリッカートスケールが使用された。実験参加者は，解決策の評価テストにおける評価対象項目について，「問題を解決する良い方法だと思う」「やろうと思えば，うまくできる自信がある」「自分がイヤな気持ちになると思う」「ほかの人がイヤな気持ちになると思う」という4つの質問項目を読み，同意の程度について回答した。

⑤ 怒り感情

子ども用怒り尺度（野口ら, 2006; 10項目, 4件法）を使用した。この尺度は, 小中学生が日常生活で感じている怒り感情を測定する自己評価式質問紙尺度である。

3) 介入の実施手続きの概要

介入の実施に先だって, 研究協力校の学校長および責任担当教員に対して, 介入の実施手続きおよび介入実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い, 同意書への署名を得た。また, 保護者に対しては責任担当教諭を通して説明が行われ, 口頭での同意が得られた。対象生徒に対しては, 学級担任および介入実施者を通して, 個人情報確実に保護されること, エクササイズへの取り組みや測定用紙への回答を拒否する権利があること, 拒否権の行使に伴っていかなる不利益も被らないことを, 介入実施前に説明した。対象者は, 本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練を行う群 (Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training: DS-PST) と従来型の問題解決訓練を行う群 (Problem-Solving Training: PST) に, 無作為に割り付けられた。

介入の手続きを, **Figure 6-1** に示す。最初に, 介入実施1週間前に, 測定材料への回答が求められた。介入は, 通常授業時間における3単位時間を用いて, 1日1単位時間, 計3日間に分けて実施された。また, 対象者が日常的に使用している学校内の教室にて, 「総合的な学習の時間」の授業の一環として実施された。進行役は, 臨床心理学を専攻し, 問題解決訓練およびリラクセーション訓練について十分な事前教育を受けた大学院生が務めた。また, 各群において, 学級担任による進行補助が行われた。

初日の授業では, いずれの群においても, 解決策の案出訓練が実施された。解決策の案出訓練では, 問題に直面した際に解決策を多く案出することの重要性と具体的方法について教示を行った後, 複数のテーマを用いて, 解決策の案出の練習を行った。

2日目の授業では, 両群において異なった内容のセッションが展開された。DS-PST群では, 解決策の案出訓練 (第2回) として「友だちから無視をされる」という対人ストレス場面に対する解決策の案出の練習が行われ, 呼吸法によるリラクセーション訓練が実施された。PST群では, 解決策の評価訓練が実施された。解決策の評価訓練では, 問題への解決策をさまざまな観点から評価した上で選択することの重要性と具体的方法について教示を行った後, 「友だちに無視される」という対人ストレス場面を用いて, 解決策の評価の練習を行った。

3日目の授業では, 初日から2日目に学習した内容の復習を行った後, 自分自身の日常生活で経験する問題について, これまでに学習した内容を活用して解決策を考える時間を設けた。具体的には, DS-PST群においては解決策の案出の方法とリラクセーションを授業中に練習し, PST群においては解決策の案出の方法と評価の方法を練習した。最後に, セッションを通して学んだ内容を日常生活で積極的に使うことの重要性を強調した。全ての参加者には, 授業で学習した内容が書かれた, 縦10.5cm×横7.4cm, 6ページ綴りの“問題解決ミニガイド”が配られた。Post期の測定は, 3日目の授業実施から約1ヶ月後に実施された。

【結果】

1) 対象者全体に対する介入効果

本研究の対象者全体に対するPSTおよびDS-PSTによる介入効果の比較を行うため, 群と時期を独立変数, すべての測定値を従属変数とする分散分析を行った。すべての測定値の平均値および標準偏差を, **Table6-1** に示す。最終的に改善を目指すアウトカム変数は攻撃行動であり, そのための手段として

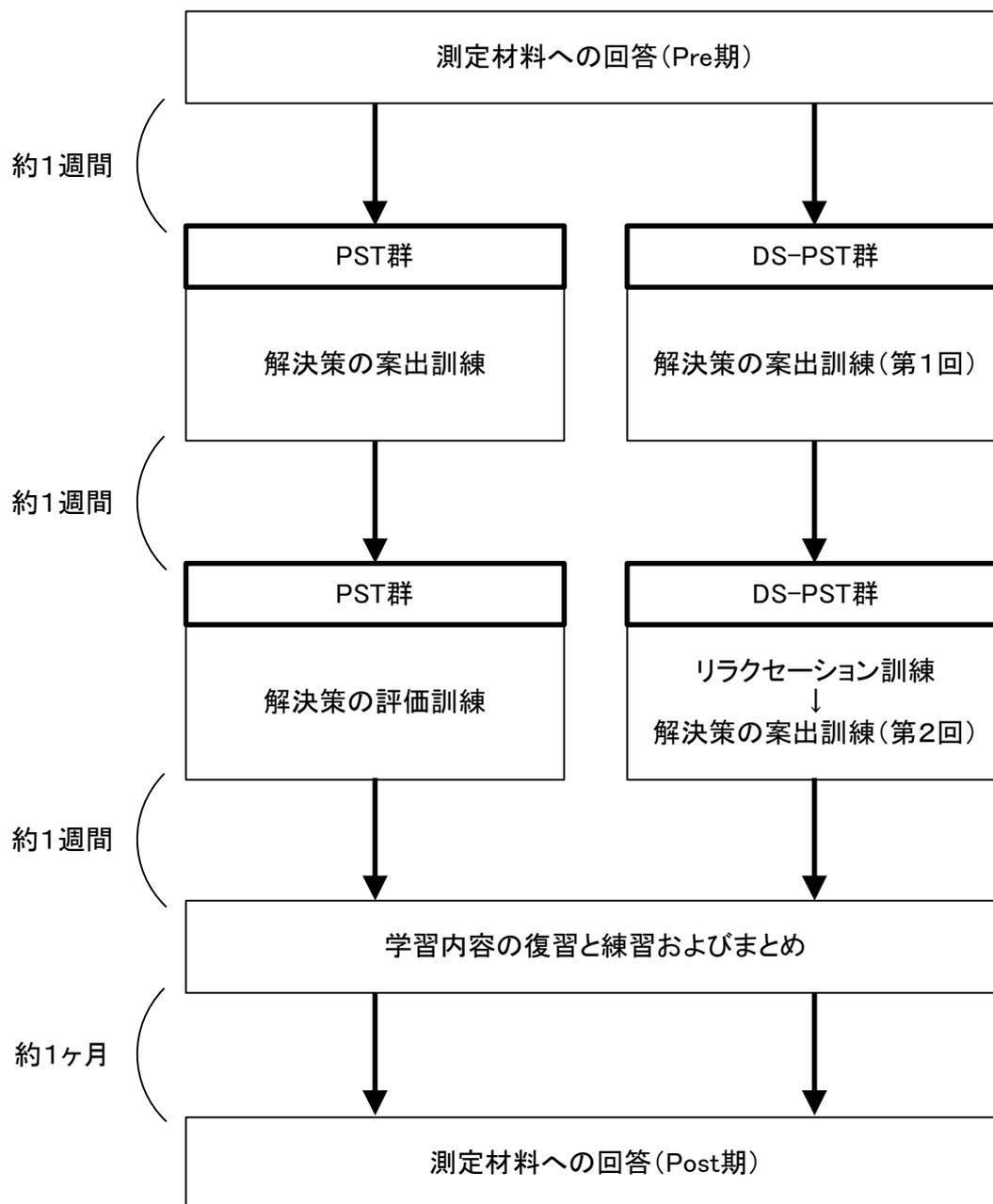


Figure 6-1 研究6-1の介入の手続き

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-1 対象者全体における，介入による攻撃行動，問題解決，および怒り感情の変化
(小学5年生)

	PST (n=19)		DS-PST (n=21)		<i>p</i>		
	Pre	Post	Pre	Post	群	時期	群×時期
攻撃行動(自己評定)							
身体的攻撃	1.33 (1.24)	1.86 (1.11)	1.74 (2.05)	1.11 (1.76)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*
言語的攻撃	2.05 (1.81)	2.47 (2.78)	1.43 (1.69)	1.43 (1.99)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
関係性攻撃	1.47 (1.74)	1.42 (1.84)	0.90 (1.48)	0.67 (1.02)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	5.26 (4.48)	5.00 (5.59)	3.67 (3.64)	3.95 (3.49)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス							
向社会的反応	0.84 (0.60)	1.21 (1.08)	1.19 (0.51)	1.62 (1.16)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
攻撃的反応	0.26 (0.56)	0.79 (1.13)	0.38 (0.67)	0.14 (0.48)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*
「解決策の評価」プロセス							
向社会的反応への肯定的評価	1.74 (0.56)	2.42 (1.12)	1.33 (0.66)	2.10 (0.77)	†	**	<i>n.s.</i>
向社会的反応への否定的評価	0.84 (0.76)	0.79 (0.79)	0.43 (0.68)	0.86 (0.85)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への肯定的評価	0.16 (0.50)	0.53 (0.77)	0.05 (0.22)	0.10 (0.30)	*	*	†
攻撃的反応への否定的評価	2.16 (1.26)	2.42 (0.69)	1.29 (1.10)	2.33 (1.15)	†	**	†
向社会的確信度	26.26 (2.62)	25.95 (3.98)	26.14 (3.29)	26.62 (2.65)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	13.16 (5.00)	15.16 (6.10)	12.29 (5.06)	13.24 (3.79)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
怒り感情	4.21 (4.83)	3.84 (4.35)	2.86 (3.48)	0.81 (1.50)	*	†	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sen

操作を行うプロセス変数は問題解決プロセスと怒り感情である。

最初に、アウトカム変数の変化について記述する。身体的攻撃において群と時期の交互作用が有意であったため ($F[1,38]=6.87, p<.05$)、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ、身体的攻撃の得点が減少する傾向が示された ($p<.10$)。攻撃行動に関するその他の指標については、有意な変化は認められなかった。

次に、プロセス変数の変化について記述する。「解決策の案出」プロセスにおける向社会的反応の案出数については、時期の主効果が有意であり ($F[1,38]=7.63, p<.01$)、介入を通して向社会的反応の案出数が増加していた。また、攻撃的反応の案出数については、群と時期の交互作用が有意であった ($F[1,38]=5.75, p<.05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、PST 群においてのみ有意に増加することが示された ($p<.05$)。

「解決策の評価」プロセスにおける向社会的反応への肯定的評価については、時期の主効果が有意であり ($F[1,38]=18.05, p<.001$)、介入を通して有意に向上していた。攻撃的反応への肯定的評価については、時期の主効果が有意であり ($F[1,38]=4.91, p<.05$)、介入前から介入後にかけて増加していた。また、群と時期の交互作用が有意傾向であった ($F[1,38]=2.92, p<.10$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、PST 群においてのみ、攻撃的反応への肯定的評価が有意に増加していた ($p<.05$)。攻撃的反応への否定的評価については、時期の主効果が有意であり ($F[1,38]=9.22, p<.01$)、介入を通して有意に向上していた。また、群と時期の交互作用が有意傾向であった ($F[1,38]=3.30, p<.10$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ、攻撃的反応への否定的評価が有意に増加していた ($p<.01$)。攻撃的確信度については、時期の主効果が有意であり ($F[1,38]=4.37, p<.05$)、介入前から介入後にかけて増加していた。また、時期の主効果が有意傾向であり ($F[1,38]=3.35, p<.10$)、介入を通して減少する傾向が示された。向社会的反応への否定的評価および向社会的確信度については、有意な変化は認められなかった。

最後に、怒り感情については、群の主効果が有意であり ($F[1,38]=5.09, p<.05$)、DS-PST 群よりも PST 群の方が高い値を示した。

以上のことから、問題解決プロセスの増加や一部の攻撃行動の減少など、両群において概ね介入の効果が示され、特に DS-PST 群において効果が顕著であったと考えられる。

2) 対象者の状態像による介入効果の相違

問題解決訓練の実施にあたっては、事前のアセスメントに基づく対象者特有の強みと弱点の同定が重要となる (Frauenknecht & Black, 1995)。そこで、対象者の問題解決プロセスの特徴による介入の作用ポイントの相違について検討するため、Pre 期の問題解決プロセスの得点にしたがって群構成を行った。解決策の有用性に関する確信度を除く Pre 期における問題解決プロセスの標準得点を用いて、k-means 法による Q モードのクラスター分析を行った。その結果、各クラスターに含まれる対象者数のバランスを考慮して、クラスター数は3と判断された (Figure 6-2)。各クラスターの特徴と人数、および全対象者に対する割合は、以下の通りであった。

クラスター1 (CL 1) : 「解決策の案出」プロセスにおける向社会的反応の少なさと攻撃的反応の多さ、および、「解決策の評価」プロセスにおける向社会的反応への否定的評価の多さが特徴。行動レパートリー偏重タイプ (7名, 17.5%)。

クラスター2 (CL 2) : 「解決策の評価」プロセスにおいて、攻撃的反応への肯定的評価が多い。攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ (3名, 7.5%)。

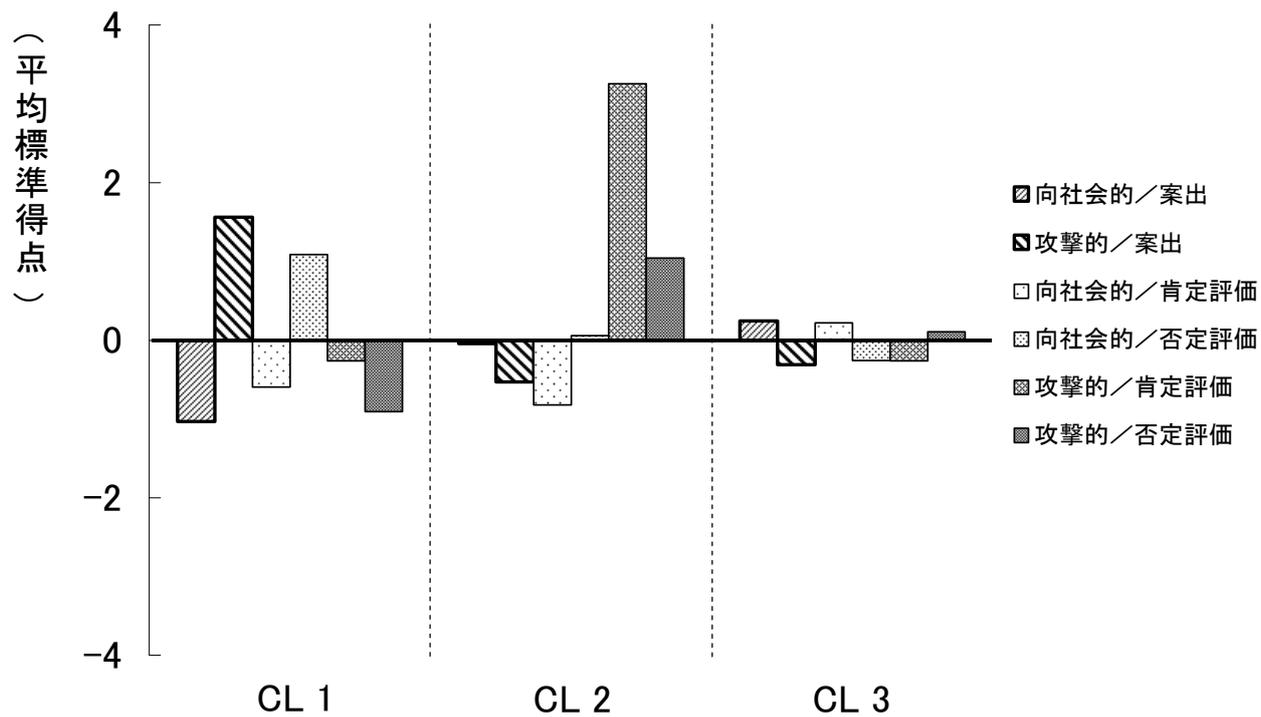


Figure 6-2 問題解決プロセスのクラスターの特徴 (小学5年生)

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

クラスター3 (CL 3) : すべての値において顕著な増減が見られない。平均的問題解決タイプ (30名, 75%)。

次に、各クラスター別に、時期を独立変数、すべての測定値を従属変数とする分散分析を行った。分析の結果をまとめたのが、Table 6-2である。

CL 1 (行動レパトリ一偏重タイプ) における結果について記述する。攻撃行動に関する指標については、有意な変化は認められなかった。「解決策の案出」プロセスについては、向社会的反応の案出数の有意な増加 ($F [1,6]=10.50, p <.05$)、および攻撃的反応の案出数の有意な減少が見られた ($F [1,6]=6.25, p <.05$)。「解決策の評価」プロセスについては、向社会的反応への肯定的評価 ($F [1,6]=10.80, p <.05$) および攻撃的反応への否定的評価に ($F [1,6]=36.00, p <.001$)、有意な向上が見られた。また、怒り感情が有意に減少することが示された ($F [1,6]=8.43, p <.05$)。

CL 2 (攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ) における結果について記述する。攻撃行動および「解決策の案出」プロセスに関する指標については、有意な変化は認められなかった。「解決策の評価」プロセスについては、攻撃的反応への否定的評価が減少する傾向が示された ($F [1,2]=16.00, p <.10$)。怒り感情については、有意な変化は認められなかった。

CL 3 (平均的タイプ) における結果について記述する。攻撃行動に関する指標については、有意な変化は認められなかった。「解決策の案出」プロセスについては、向社会的反応の案出数の有意な増加が見られた ($F [1,29]=4.68, p <.05$)。「解決策の評価」プロセスについては、向社会的反応への肯定的評価 ($F [1,29]=13.69, p <.001$) および攻撃的反応への否定的評価に ($F [1,29]=6.59, p <.05$)、有意な向上が見られた。また、攻撃的確信度についても有意な増加が見られた ($F [1,29]=4.60, p <.05$)。怒り感情については、有意な変化は認められなかった。

以上のことから、行動レパトリ一偏重タイプおよび平均的問題解決タイプにおいて、問題解決訓練の実施による問題解決プロセスの向上効果が示されたといえる。一方、攻撃行動の有効性を学習してきたタイプについては、明確な介入効果が示されなかった。

3) 攻撃行動とそれに伴うトラブルが多い生徒の分類と記述

攻撃行動がとそれに伴う対人トラブルが顕著であるとして選定された児童について、教師から見てどのような特徴を有する児童であるか、面接による聞き取り調査を行った。その結果、担任教諭から見て、攻撃行動が多い児童のタイプは、2つに大別されると考えられた。すなわち、「関わり下手による攻撃タイプ」、および「対処方略としての攻撃タイプ」である。関わり下手による攻撃タイプは、同年代の子どもと遊ぶのがうまくない、場の空気が読めない、思ったことをすぐに言ってしまふ、やりすぎてしまつて友だちから嫌がられる、などの特徴が報告された児童で、担任教諭から見ると幼い印象があるとのこと。発達障害が疑われるとの児童も数名含まれていたが、具体的な診断名などについては情報が得られていない。対処方略としての攻撃タイプは、気に入らないことがあるとすぐに手や口を出す、我慢ができずわがままである、勝負事になると勝つことにこだわって相手を脅してしまう、などの特徴が報告された生徒である。

クラスター分析による分類と教師の印象による分類について検討した結果、関わり下手による攻撃タイプは、「行動レパトリ一偏重タイプ (CL 1)」と「平均的問題解決タイプ (CL 3)」によって構成されており (CL 1=2名, CL 2=0名, CL 3=5名, 合計7名)、対処方略としての攻撃タイプは、「攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ」のみによって構成されていた (CL 1=0名, CL 2=2名, CL 3=0名, 合計2名)。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-2 問題解決プロセスの各クラスターにおける，介入による攻撃行動，問題解決，および怒り感情の変化（小学5年生）

	CL 1 (n=7)			CL 2 (n=3)			CL 3 (n=30)		
	Pre	Post	<i>p</i>	Pre	Post	<i>p</i>	Pre	Post	<i>p</i>
攻撃行動(自己評定)									
身体的攻撃	1.71 (1.50)	1.86 (1.46)	<i>n.s.</i>	2.33 (2.52)	2.67 (2.31)	<i>n.s.</i>	1.40 (1.65)	1.30 (1.39)	<i>n.s.</i>
言語的攻撃	2.00 (2.00)	2.57 (2.64)	<i>n.s.</i>	2.67 (1.53)	3.33 (2.52)	<i>n.s.</i>	1.57 (1.74)	1.63 (2.37)	<i>n.s.</i>
関係性攻撃	2.29 (2.29)	1.86 (1.57)	<i>n.s.</i>	1.67 (0.58)	1.33 (0.58)	<i>n.s.</i>	0.87 (1.41)	0.80 (1.49)	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	6.00 (4.24)	6.29 (4.92)	<i>n.s.</i>	6.67 (3.06)	7.33 (5.03)	<i>n.s.</i>	3.83 (4.08)	3.73 (4.38)	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス									
向社会的反応	0.43 (0.53)	1.43 (1.27)	*	1.00 (0.00)	0.67 (1.15)	<i>n.s.</i>	1.17 (0.53)	1.50 (1.11)	*
攻撃的反応	1.29 (0.76)	0.57 (0.79)	*	0.00 (0.00)	0.33 (0.58)	<i>n.s.</i>	0.13 (0.35)	0.43 (0.97)	<i>n.s.</i>
「解決策の評価」プロセス									
向社会的反応への肯定的評価	1.14 (0.38)	2.00 (0.58)	*	1.00 (1.00)	1.00 (1.00)	<i>n.s.</i>	1.67 (0.61)	2.43 (0.94)	**
向社会的反応への否定的評価	1.43 (0.53)	1.14 (1.07)	<i>n.s.</i>	0.67 (0.58)	1.00 (1.00)	<i>n.s.</i>	0.43 (0.68)	0.73 (0.74)	†
攻撃的反応への肯定的評価	0.00 (0.00)	0.29 (0.49)	<i>n.s.</i>	1.33 (0.58)	1.00 (0.00)	<i>n.s.</i>	0.00 (0.00)	0.23 (0.63)	†
攻撃的反応への否定的評価	0.57 (0.79)	2.29 (0.95)	**	3.00 (1.00)	1.67 (0.58)	†	1.83 (1.18)	2.47 (0.97)	*
向社会的確信度	27.00 (2.77)	27.43 (3.10)	<i>n.s.</i>	27.33 (1.15)	23.00 (3.61)	<i>n.s.</i>	25.90 (3.11)	26.37 (3.24)	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	14.86 (6.01)	14.57 (4.20)	<i>n.s.</i>	15.67 (6.66)	17.67 (5.51)	<i>n.s.</i>	11.90 (4.50)	13.70 (5.20)	*
怒り感情	5.71 (4.46)	1.29 (1.60)	*	5.67 (4.04)	7.33 (7.09)	<i>n.s.</i>	2.77 (4.00)	1.97 (3.08)	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solvi

次に、教師の印象による分類と該当生徒の認知感情的特徴との関連について検討した。教師の印象による分類と問題解決および怒り感情との関連を示したのが、**Figure 6-3** である。問題解決および怒り感情については、対象者全員における Pre 期の得点を用いて標準化得点に変換した。関わり下手による攻撃タイプは、「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の案出数と怒り感情が高いことを特徴としている。攻撃的反応の案出数および怒り感情は道具的攻撃ではなく反応的攻撃と特異的に関連するという研究知見を考慮すると (de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005), 関わり下手による攻撃タイプは、反応的攻撃を示しやすい児童である可能性が考えられる。一方、対処方略としての攻撃タイプは、「解決策の評価」プロセスにおいて、攻撃的反応への否定的評価をある程度示しながらも、向社会的反応への肯定的評価の低さと、攻撃的反応への肯定的評価および攻撃的確信度の高さを特徴としている。これは、攻撃行動に対するポジティブな結果予期など「解決策の評価」プロセスにおける特徴が繰り返し報告されている、道具的攻撃を多く示す子どもと類似した特徴である。すなわち、対処方略としての攻撃タイプは、道具的攻撃を示しやすい児童である可能性が考えられる。

次に、教師の印象による分類と該当生徒の行動的特徴との関連について検討した。教師の印象による分類と攻撃行動の評定値との関連を示したのが、**Figure 6-4** である。攻撃行動の自己評定については対象者全員における Pre 期の得点を用いて標準化得点に変換し、教師評定については研究 1-4 で得られた標準データを用いて Pre 期の得点を標準化得点に変換し、分析に用いた。関わり下手による攻撃タイプは、自己評定と教師評定のいずれにおいても、すべての形態の攻撃行動が高い値を示すことを特徴としている。対処方略としての攻撃タイプは、自己評定においては身体的攻撃のみが高い値を示す一方で、教師評定においては身体的攻撃以外の攻撃行動得点が高い値を示すということを特徴としている。つまり、関わり下手による攻撃タイプについては広範な攻撃行動を示すことが自他共に報告される一方で、対処方略としての攻撃タイプについては、自己評定と教師評定が一致しにくく、評定者によって顕在化する攻撃行動の形態が異なるタイプであるといえる。これは、対処方略としての攻撃タイプであると学級担任から判断された児童については、複数評定者によるアセスメントが特に重要な役割を持つことを示唆している。

4) 攻撃行動とそれに伴うトラブルが多い生徒に対する介入効果

攻撃行動が多いと担任教諭から指名された生徒に対する PST および DS-PST の効果について検討を行った。すべての測定値の平均値および標準偏差を、教師の印象による分類別に示す (関わり下手による攻撃タイプ, **Table 6-3**; 対処方略としての攻撃タイプ, **Table 6-4**)。

関わり下手による攻撃タイプについては、PST 群と DS-PST 群のいずれに割り振られた生徒についても、教師評定による攻撃行動の値が概ね減少する傾向が見られた。また、攻撃行動の自己評定値については、PST 群においてやや増加する傾向が見られるものの、DS-PST 群においては変化が見られなかった。「解決策の案出」プロセスにおける向社会的反応の案出数は、DS-PST 群において顕著に向上した。「解決策の評価」プロセスについては、向社会的反応への肯定的評価および攻撃的反応への否定的評価が両群において向上し、攻撃的確信度も両群において増加する傾向が見られた。怒り感情については、両群において減少傾向が示され、特に DS-PST 群において減少が顕著であった。

対処方略としての攻撃タイプについては、1名ずつが PST 群と DS-PST 群に割り振られた。攻撃行動に関する結果を見てみると、自己評定において、PST に参加した児童は得点の増加が見られたのに対して、DS-PST に参加した児童には減少傾向が見られた。攻撃行動に関する教師評定については、PST に参加した児童の身体的攻撃を除いて、概ね得点が減少していた。一方、2名の児童のいずれにおいても

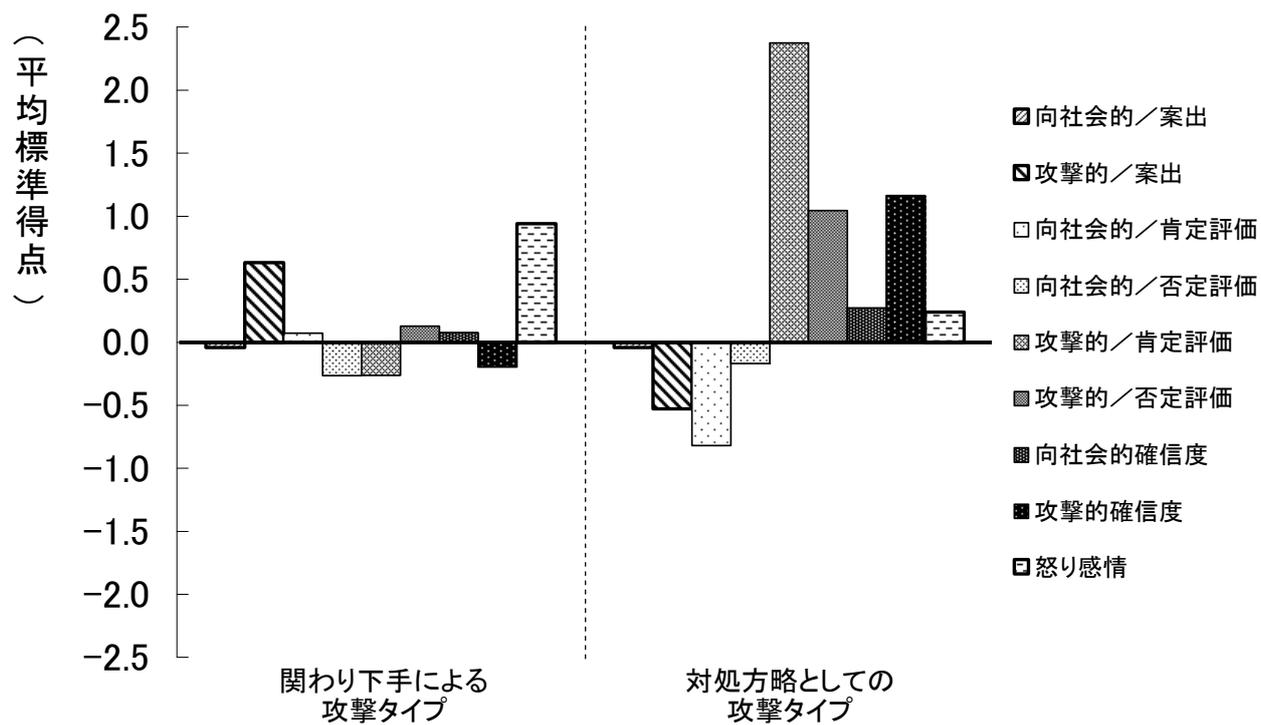


Figure 6-3 教師による分類別の問題解決および怒り感情の特徴（小学5年生）

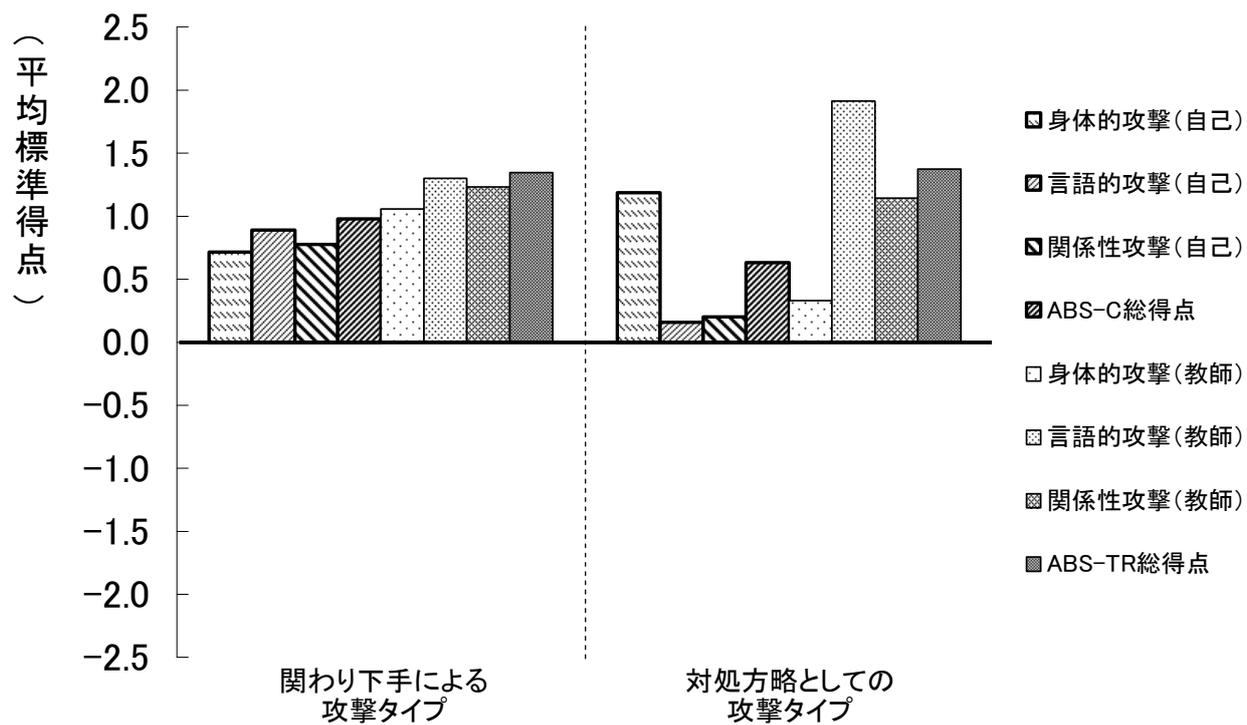


Figure 6-4 教師による分類別の攻撃行動の評定値の特徴 (小学5年生)

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-3 関わり下手による攻撃タイプ（教師指名）における，介入による攻撃行動，問題解決，および怒り感情の変化（小学5年生）

	PST (n=3)		DS-PST (n=4)	
	Pre	Post	Pre	Post
攻撃行動(自己評定)				
身体的攻撃	4.33 (1.53)	3.33 (3.06)	1.50 (1.00)	2.00 (1.15)
言語的攻撃	4.33 (1.53)	6.67 (2.08)	2.50 (2.65)	2.00 (3.37)
関係性攻撃	2.67 (3.06)	4.00 (3.00)	2.25 (2.63)	1.25 (1.89)
ABS-C総得点	11.33 (5.86)	14.00 (6.93)	6.25 (5.74)	5.25 (5.97)
攻撃行動(教師評定)				
身体的攻撃	5.33 (5.03)	3.67 (2.52)	0.75 (1.50)	0.00 (0.00)
言語的攻撃	7.67 (2.89)	8.00 (1.00)	3.00 (2.00)	0.00 (0.00)
関係性攻撃	4.67 (1.15)	2.00 (1.00)	2.00 (0.00)	0.00 (0.00)
ABS-TR総得点	17.67 (8.62)	13.67 (2.89)	5.75 (3.50)	0.00 (0.00)
「解決策の案出」プロセス				
向社会的反応	0.33 (0.58)	0.67 (0.58)	1.50 (0.58)	2.50 (1.73)
攻撃的反応	0.67 (0.58)	1.00 (1.73)	0.75 (0.96)	0.50 (1.00)
「解決策の評価」プロセス				
向社会的反応への肯定的評価	1.67 (0.58)	2.33 (0.58)	1.50 (0.58)	2.25 (0.50)
向社会的反応への否定的評価	0.33 (0.58)	1.00 (1.00)	0.50 (1.00)	0.25 (0.50)
攻撃的反応への肯定的評価	0.00 (0.00)	1.33 (1.53)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)
攻撃的反応への否定的評価	2.00 (0.00)	2.67 (1.15)	1.75 (0.96)	3.00 (2.00)
向社会的確信度	23.67 (2.52)	24.67 (5.51)	28.50 (2.65)	27.75 (1.71)
攻撃的確信度	14.33 (5.13)	20.33 (9.45)	9.75 (3.50)	12.75 (2.99)
怒り感情	8.00 (1.73)	6.67 (2.52)	7.00 (3.74)	1.75 (2.87)

()内は標準偏差。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-4 方略としての攻撃タイプ（教師指名）における，介入による攻撃行動，問題解決，および怒り感情の変化（小学5年生）

	PST (n=1)		DS-PST (n=1)	
	Pre	Post	Pre	Post
攻撃行動(自己評定)				
身体的攻撃	2	4	5	4
言語的攻撃	1	6	3	3
関係性攻撃	1	2	2	1
ABS-C総得点	4	12	10	8
攻撃行動(教師評定)				
身体的攻撃	0	3	3	0
言語的攻撃	7	3	6	5
関係性攻撃	4	3	2	0
ABS-TR総得点	11	9	11	5
「解決策の案出」プロセス				
向社会的反応	1	0	1	0
攻撃的反応	0	1	0	0
「解決策の評価」プロセス				
向社会的反応への肯定的評価	2	1	0	0
向社会的反応への否定的評価	1	2	0	0
攻撃的反応への肯定的評価	1	1	1	1
攻撃的反応への否定的評価	4	2	2	1
向社会的確信度	26	24	28	26
攻撃的確信度	23	23	14	18
怒り感情	1	15	8	1

()内は標準偏差。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

も、問題解決プロセスには顕著な改善が見られなかった。怒り感情については、PSTに参加した児童においては怒り感情得点が増加し、DS-PSTに参加した児童においては得点が減少した。

以上のことから、関わり下手による攻撃タイプについては概ね介入の効果が示されたといえる。一方、対処方略としての攻撃タイプについては、特にDS-PSTに参加した児童において攻撃行動および怒り感情の減少が観察されたものの、問題解決プロセスには明確な変化が見られなかった。

研究6-2

【目的】

本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練と従来型の問題解決訓練の介入効果について、解決策の評価訓練が有効に機能すると仮定される中学2年生を対象として比較する。

【仮説】

研究6-1と同様に、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練は従来型の問題解決訓練よりも、問題解決プロセス、怒り、および攻撃行動の改善効果が大きい。

【方法】

1) 対象者

首都圏近郊の公立中学校に在籍する中学2年生211名（男子101名、女子110名）を対象として介入効果の比較を行った。そのうち、エクササイズへの取り組みや測定材料への回答を拒否した者および記入漏れや記入ミスがあった者を除いた145名（男子72名、女子73名；有効回答率=68.7%）の回答を分析対象とした。

2) 測定材料

① 攻撃行動の発現頻度（自己評定）

研究1において作成された中学生用攻撃行動尺度（ABS-A；9項目、5件法）を使用した。この尺度は、過去3週間における攻撃行動の発現頻度について、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、「関係性攻撃」の3側面からとらえる自己評価式質問紙尺度である。

② 攻撃行動の発現頻度（教師評定）

研究1において作成された教師評定用攻撃行動尺度（ABS-TR；9項目、5件法）を使用した。この尺度は、過去3週間における子どもの攻撃行動の発現頻度について、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、「関係性攻撃」の3側面から担任教諭が評定する、質問紙尺度である。本節においては、担任学級において攻撃行動とそれに伴う対人トラブルが顕著である生徒を、男子3名、女子3名を上限として担任教諭の判断で選定し、選定された生徒について評定するよう求めた。回答に参加した担任教諭は6名であり、選定された生徒は22名（男子10名、女子12名）であった。また、ABS-TRへの回答と同時に、攻撃行動がとそれに伴う対人トラブルが顕著であるとして選定された生徒の臨床像を把握するため、教師から見てどのような特徴を有する生徒であるか、面接による聞き取り調査を行った。

③ 「解決策の案出」プロセス

研究2-1において作成された解決策の案出テストを使用した。本節では、「友だちとケンカをする」

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

場面（場面3）を使用した。回答者に対しては、刺激場面に直面した際に回答者がとりうる行動について、可能な限り多くの回答を自由記述形式で求めた。質問紙の構成上、1つの場面に対する回答欄は8つ設けられたため、得点範囲は0～8であった。

解決策の案出テストに対する回答内容は、本研究の目的を熟知しない臨床心理学を専攻する大学院生男女1名ずつ、計2名によってコーディングされた。本サンプルにおける評定者2名の分類結果についてCohenの κ 係数を算出した結果、 $\kappa = .90$ であった。 κ 係数は、 $< .50$ だと十分ではなく、 $= .50-.70$ だと許容される範囲であり、 $> .70$ だと良好であるとされている(Hodges & Cools, 1990)。したがって、2名の分類結果は安定して一致しており、信頼性を有する測定値が得られたと考えられる。2名の分類が一致しなかった回答については、一方の分類をランダムに抽出して使用した。

④「解決策の評価」プロセス

研究2-1において作成された解決策の評価テストを使用した。本節では、「友だちから無視をされる」場面（場面1）を使用した。解決策の評価テストでは、刺激場面と評価対象項目（2つの向社会的反応および2つの攻撃的反応）を提示し、刺激場面における評価対象項目について、できるだけ多くのポジティブな評価とネガティブな評価を自由記述形式で求めた。向社会的反応へのポジティブな評価、向社会的反応に対するネガティブな評価得点、攻撃的反応に対するポジティブな評価得点、および攻撃的反応に対するネガティブな評価得点が計算され、得点範囲は0～8であった。

また、解決策の有効性とメリットに関する確信度を測定するため、「まったくそう思わない：1」～「とてもそう思う：4」の4件法によるリッカートスケールが使用された。実験参加者は、解決策の評価テストにおける評価対象項目について、「問題を解決する良い方法だと思う」「やろうと思えば、うまくできる自信がある」「自分がイヤな気持ちになると思う」「ほかの人がイヤな気持ちになると思う」という4つの質問項目を読み、同意の程度について回答した。

⑤怒り感情

子ども用怒り尺度（野口ら, 2006; 10項目, 4件法）を使用した。この尺度は、小中学生が日常生活で感じている怒り感情を測定する自己評価式質問紙尺度である。

3) 介入の実施手続きの概要

介入の実施に先だって、研究協力校の学校長および責任担当教員に対して、介入の実施手続きおよび介入実施に伴う権利事項に関する説明を紙面および口頭で行い、同意書への署名を得た。また、保護者に対しては責任担当教諭を通して説明が行われ、口頭での同意が得られた。対象生徒に対しては、学級担任および介入実施者を通して、個人情報には確実に保護されること、エクササイズへの取り組みや測定用紙への回答を拒否する権利があること、拒否権の行使に伴っていかなる不利益も被らないことを、介入実施前に説明した。対象者は、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練を行う群（DS-PST）と従来型の問題解決訓練を行う群（PST）に、無作為に割り付けられた。

介入の手続きを、Figure 6-5に示す。介入は、通常授業時間における6単位時間を用いて、1日2単位時間、計3日間に分けて実施された。また、対象者が日常的に使用している学校内の教室にて、「総合的な学習の時間」の授業の一環として実施された。進行役は、臨床心理学を専攻し、問題解決訓練およびリラクゼーション訓練について十分な事前教育を受けた大学院生が務めた。また、各群において、大学生3名と学級担任による進行補助が行われた。

初日の授業では、解決策の案出訓練が実施された。まず、授業の冒頭でPre期の測定が行われた。解決策の案出訓練では、問題に直面した際に解決策を多く案出することの重要性と具体的方法について教

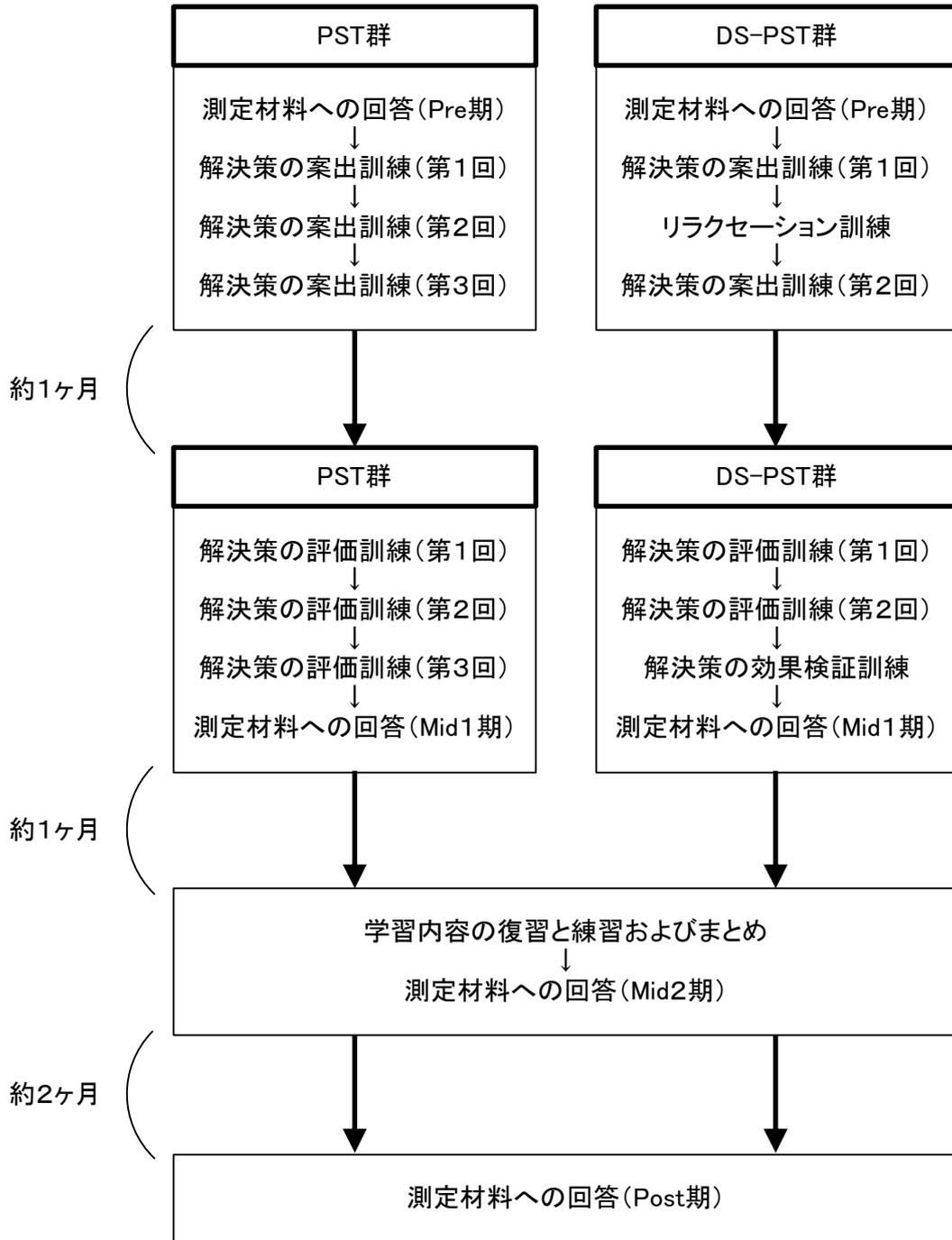


Figure 6-5 研究6-2の介入の手続き

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

示を行った後、「友だちに無視される」という対人ストレス場面などといった複数のテーマを用いて、解決策の案出の練習を行った。DS-PST 群においては、解決策の案出訓練1回分の時間を用いて、リラクゼーション訓練を実施した。

2日目の授業では、解決策の評価訓練が実施された。解決策の評価訓練では、問題への解決策をさまざまな観点から評価した上で選択することの重要性と具体的方法について教示を行った後、「友だちに無視される」という対人ストレス場面など複数のテーマを用いて、解決策の評価の練習を行った。DS-PST 群においては、解決策の評価訓練1回分の時間を用いて、解決策の効果訓練を実施した。解決策の効果検証訓練では、解決策の評価訓練において評価した解決策について、当該解決策を行ったときの様子を示したビデオ映像を視聴した。次に、各解決策の結果を示したビデオ映像を見る前と見た後で、当該解決策の評価がどのように変化したかをふり返り、環境からのフィードバックを通してより良い解決策を探すよう教示した。また、授業の残り時間を用いて、Mid1期の測定が行われた。

3日目の授業では、初日から2日目に学習した内容の復習を行った後、「友だちに自分の絵を踏まれる」という対人ストレス刺激場面をビデオ映像で視聴し、解決策の案出と評価の練習を行った。また、自分自身の日常生活で経験する問題について、これまでに学習した内容を活用して解決策を考える時間を設けた。最後に、セッションの内容を日常生活で積極的に使うことの重要性を強調した。DS-PST 群に対しては、リラクゼーションによって感情をコントロールすることで、さまざまな解決策が案出しやすくなることや、解決策の実施後に結果を検証することで、効果的な解決策が見つかりやすくなることを再び説明した。全ての参加者には、授業で学習した内容が書かれた、縦 10.5cm×横 7.4cm、6ページ綴りの“問題解決ミニガイド”が配られた。また、授業の残り時間を用いて、Mid2期の測定が行われた。Post期の測定は、3日目の授業実施から約2ヶ月後に実施された。

【結果】

1) 対象者全体に対する介入効果

本研究の対象者全体に対する PST および DS-PST による介入効果の比較を行うため、群と時期を独立変数、すべての測定値を従属変数とする分散分析を行った。すべての測定値の平均値および標準偏差を、Table6-5に示す。攻撃行動に関する自己評定および怒り感情については、時期は4水準であり(Pre, Mid1, Mid2, Post)、その他の測定値については、時期は2水準(Pre, Post)であった。最終的に改善を目指すアウトカム変数は攻撃行動であり、そのための手段として操作を行うプロセス変数は問題解決プロセスと怒り感情である。

最初に、アウトカム変数の変化について記述する。身体的攻撃については、時期の主効果が有意であり ($F[3,429]=6.90, p<.001$)、Post 期において、Pre 期および Mid1 期よりも身体的攻撃の得点が有意に減少していた ($p<.05$)。言語的攻撃については、時期の主効果 ($F[3,429]=5.81, p<.001$) および群と時期の交互作用が有意であった ($F[3,429]=3.18, p<.05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ時期の単純主効果が有意であり ($F[3,429]=9.24, p<.001$)、Pre 期よりも Mid1 期、Mid2 期、Post 期の方が言語的攻撃の得点が低く ($p<.05$)、Mid1 期よりも Post 期の方が言語的攻撃の得点が有意に低かった ($p<.05$)。関係性攻撃については、時期の主効果が有意であり ($F[3,429]=4.22, p<.01$)、Mid2 期および Post 期において、Pre 期よりも関係性攻撃の得点が有意に減少していた ($p<.05$)。ABS-A 総得点については、時期の主効果が有意であり ($F[3,429]=7.22, p<.001$)、Pre 期よりも Mid2 期および Post 期の方が得点が低く ($p<.05$)、Mid1 期よりも Post 期の方が得点が有意に低かった ($p<.05$)。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-5 対象者全体における、介入による攻撃行動、問題解決、および怒り感情の変化
(中学2年生)

	PST (n=69)				DS-PST (n=76)				<i>p</i>		
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post	群	時期	群×時期
攻撃行動(自己評定)											
身体的攻撃	3.45 (2.69)	3.38 (3.13)	3.28 (3.22)	2.78 (2.71)	3.46 (2.95)	3.08 (3.02)	2.67 (2.85)	2.29 (2.57)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
言語的攻撃	3.65 (2.82)	3.58 (3.31)	3.54 (3.34)	3.43 (3.06)	4.03 (2.90)	3.42 (2.94)	3.12 (3.02)	2.58 (2.58)	<i>n.s.</i>	**	*
関係性攻撃	3.23 (2.56)	3.04 (2.78)	2.78 (3.06)	2.84 (2.99)	3.05 (2.38)	2.61 (2.43)	2.32 (2.40)	2.21 (2.32)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	10.33 (7.21)	10.00 (8.40)	9.59 (8.89)	9.06 (7.79)	10.54 (7.21)	9.11 (7.28)	8.11 (7.22)	7.08 (6.59)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス											
向社会的反応	1.14 (0.94)			1.58 (1.25)	1.37 (0.96)			2.39 (1.16)	**	**	*
攻撃的反応	1.93 (1.52)			2.52 (1.91)	1.82 (1.25)			2.28 (1.25)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
「解決策の評価」プロセス											
向社会的反応への肯定的評価	2.39 (1.34)			2.81 (1.51)	2.39 (1.21)			3.29 (1.64)	<i>n.s.</i>	**	†
向社会的反応への否定的評価	1.57 (1.19)			1.87 (1.62)	1.34 (1.04)			1.99 (1.80)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への肯定的評価	1.12 (1.43)			1.68 (1.46)	1.37 (1.19)			1.68 (1.26)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への否定的評価	2.87 (1.84)			2.58 (1.59)	2.97 (1.69)			3.38 (1.59)	†	<i>n.s.</i>	*
向社会的確信度	25.01 (3.06)			24.94 (3.13)	25.29 (3.34)			25.43 (3.23)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	16.00 (5.84)			17.77 (5.21)	17.09 (5.84)			16.36 (3.95)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	**
怒り感情											
	5.80 (6.27)	5.81 (7.17)	5.65 (6.81)	5.49 (6.24)	4.17 (5.45)	4.18 (5.95)	4.34 (6.34)	4.39 (5.69)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

次に、プロセス変数の変化について記述する。「解決策の案出」プロセスにおける向社会的反応の案出数については、群の主効果 ($F[1,143]=14.10, p<.001$)、時期の主効果 ($F[1,143]=39.59, p<.001$) および群と時期の交互作用が有意であった ($F[1,143]=6.49, p<.05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、両群において有意な向上が認められており ($p<.05$)、Post 期においては PST 群よりも DS-PST 群の方が有意に高い値を示していた ($p<.001$)。攻撃的反応の案出数については、時期の主効果が有意であり ($F[1,143]=13.09, p<.001$)、Pre 期から Post 期にかけて増加していた。

「解決策の評価」プロセスにおける向社会的反応への肯定的評価については、時期の主効果が有意であり ($F[1,143]=27.95, p<.001$)、群と時期の交互作用が有意傾向であった ($F[1,143]=3.64, p<.10$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、両群において有意な改善が認められており ($p<.05$)、Post 期においては PST 群よりも DS-PST 群の方が有意に高い値を示す傾向が確認された ($p<.10$)。向社会的反応への否定的評価および攻撃的反応への肯定的評価については、時期の主効果が有意であり ($F[1,143]=14.20, p<.001$; $F[1,143]=10.64, p<.01$)、Pre 期から Post 期にかけて増加していた。攻撃的反応への否定的評価については、群の主効果が有意傾向であり ($F[1,143]=3.53, p<.10$)、群と時期の交互作用が有意であった ($F[1,143]=6.13, p<.05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ有意な向上が認められており ($p<.05$)、Post 期において PST 群よりも DS-PST 群の方が有意に高い値を示していた ($p<.01$)。攻撃的自信度については、群と時期の交互作用が有意であった ($F[1,143]=8.68, p<.01$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、PST 群においてのみ有意に増加しており ($p<.01$)、Post 期において DS-PST 群よりも PST 群の方が有意に高い値を示す傾向が確認された ($p<.10$)。向社会的自信度および怒り感情については、有意な変化は認められなかった。

以上のことから、攻撃行動および問題解決プロセスについて、PST と DS-PST の両方における介入効果が示され、特に攻撃行動の減少につながる問題解決プロセスについては DS-PST の方が顕著な改善効果を示したといえる。

2) 対象者の状態像による介入効果の相違

対象者の問題解決プロセスの特徴による介入の作用ポイントの相違について検討するため、Pre 期の問題解決プロセスの得点にしたがって群構成を行った。解決策の有用性に関する自信度を除く Pre 期における問題解決プロセスの標準得点を用いて、k-means 法による Q モードのクラスター分析を行った。その結果、各クラスターに含まれる対象者数のバランスを考慮して、クラスター数は 4 と判断された (Figure 6-6)。各クラスターの特徴と人数、および全対象者に対する割合は、以下の通りであった。

- クラスター 1 (CL 1) : 「解決策の案出」プロセスにおいて、向社会的反応が少なく、攻撃的反応が多い。行動レパートリー偏重タイプ (25 名, 17.2%)。
- クラスター 2 (CL 2) : 「解決策の評価」プロセスにおいて、向社会的反応への否定的評価や、攻撃的反応への肯定的評価が多い。攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ (27 名, 18.6%)。
- クラスター 3 (CL 3) : 全体的に問題解決プロセスの反応数が少ない。問題解決的思考に慣れていないタイプ (73 名, 50.3%)。
- クラスター 4 (CL 4) : 主として、向社会的反応の案出数や、向社会的反応への肯定的評価、攻撃的反応への否定的評価が多い。向社会的問題解決タイプ (20 名, 13.8%)。

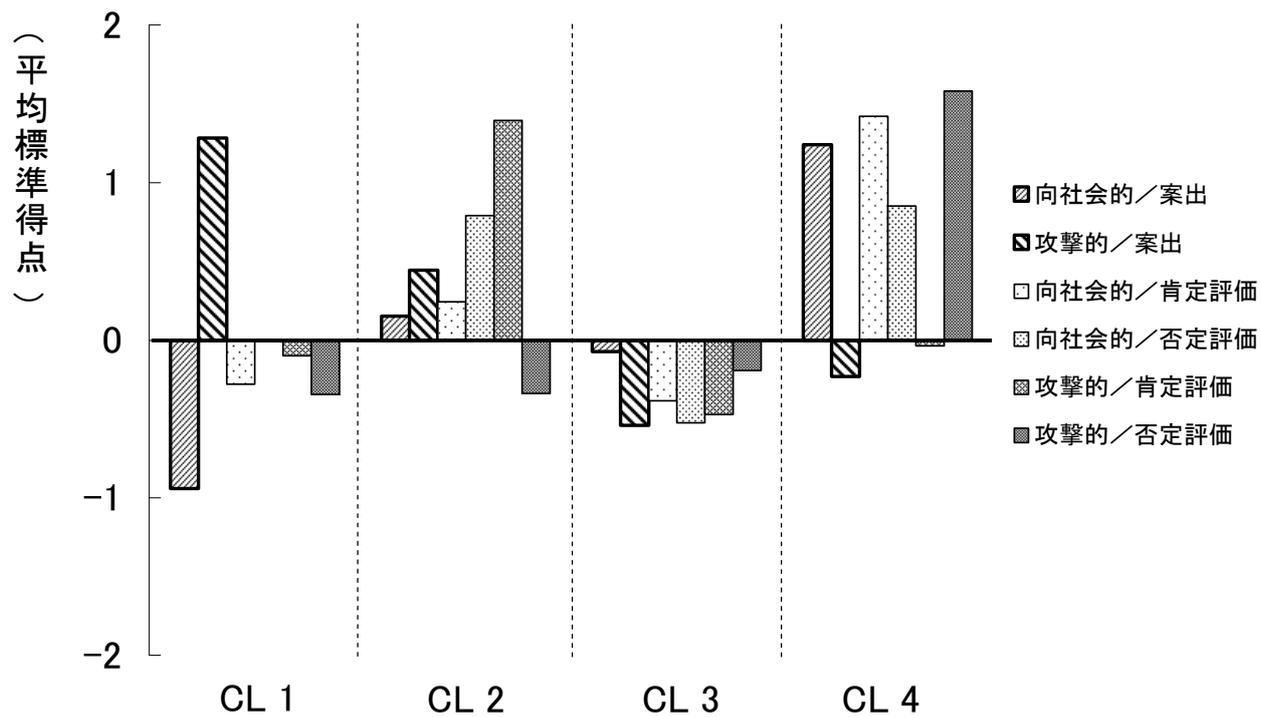


Figure 6-6 問題解決プロセスのクラスターの特徴 (中学2年生)

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

次に、各クラスター別に、群と時期を独立変数、すべての測定値を従属変数とする分散分析を行った。

CL1（行動レパトリー偏重タイプ）における結果について記述する（Table 6-6）。身体的攻撃については、時期の主効果が有意であり（ $F[3,69]=3.45, p<.05$ ）、Post期において、Pre期よりも身体的攻撃の得点が有意に減少していた（ $p<.01$ ）。言語的攻撃については、時期の主効果（ $F[3,69]=4.06, p<.05$ ）および群と時期の交互作用が有意であった（ $F[3,69]=3.36, p<.05$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ時期の単純主効果が有意であり（ $F[3,69]=5.51, p<.01$ ）、Pre期およびMid1期よりも、Post期の方が言語的攻撃の得点が有意に低かった（ $p<.05$ ）。ABS-A総得点については、時期の主効果が有意であり（ $F[3,429]=3.60, p<.05$ ）、Post期において、Pre期よりも得点が有意に減少していた（ $p<.05$ ）。関係性攻撃については、有意な変化は認められなかった。「解決策の案出」プロセスについては、向社会的反応および攻撃的反応の案出数のいずれにおいても時期の主効果が有意であり（ $F[1,23]=35.18, p<.001$ ； $F[1,23]=4.92, p<.05$ ）、Pre期からPost期にかけて、向社会的反応は増加、攻撃的反応は減少していた。また、攻撃的反応の案出数については、群と時期の交互作用が有意傾向であったため（ $F[1,23]=3.46, p<.10$ ）、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ、攻撃的反応の案出数が減少する傾向が見られた（ $p<.10$ ）。「解決策の評価」プロセスについては、向社会的反応への肯定的評価（ $F[1,23]=6.29, p<.05$ ）、向社会的反応への否定的評価（ $F[1,23]=3.17, p<.10$ ）、攻撃的反応への肯定的評価（ $F[1,23]=6.28, p<.05$ ）において時期の主効果が有意または有意傾向であり、いずれも増加する傾向が示された。攻撃的反応への否定的評価については、群と時期の交互作用が有意傾向であったため（ $F[1,23]=3.09, p<.10$ ）、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ、攻撃的反応への否定的評価の数が増加する傾向が見られた（ $p<.10$ ）。向社会的確信度、攻撃的確信度、および怒り感情については、有意な変化は認められなかった。

CL2（攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ）における結果について記述する（Table 6-7）。攻撃行動については、いずれの指標においても、有意な変化は認められなかった。「解決策の案出」プロセスについては、向社会的反応において時期の主効果が有意であり（ $F[1,25]=5.70, p<.05$ ）、Pre期からPost期にかけて増加していた。また、群と時期の交互作用が有意傾向であったため（ $F[1,25]=2.92, p<.10$ ）、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ、向社会的反応の案出数が増加する傾向が見られた（ $p<.10$ ）。攻撃的反応の案出数については、有意な変化は認められなかった。「解決策の評価」プロセスについては、向社会的反応への肯定的評価において群と時期の交互作用が有意傾向であったため（ $F[1,25]=2.93, p<.10$ ）、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ有意に増加する傾向が見られた（ $p<.10$ ）。また、攻撃的反応への肯定的評価において時期の主効果が有意であり（ $F[1,25]=10.14, p<.01$ ）、Pre期からPost期にかけて減少していた。攻撃的確信度については、時期の主効果が有意傾向であり（ $F[1,25]=3.61, p<.10$ ）、群と時期の交互作用が有意であった（ $F[1,25]=4.87, p<.05$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ、攻撃的確信度が有意に減少していた（ $p<.05$ ）。攻撃的反応への否定的評価、向社会的確信度、および怒り感情については、有意な変化は認められなかった。

CL3（問題解決的思考に慣れていないタイプ）における結果について記述する（Table 6-8）。言語的攻撃について、時期の主効果が有意傾向であり（ $F[3,213]=2.25, p<.10$ ）、群と時期の交互作用が有意であった（ $F[3,213]=3.85, p<.05$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST群においてのみ時期の単純主効果が有意であり（ $F[3,213]=6.66, p<.001$ ）、Pre期よりもMid1期、Mid2期、Post期の方が言語的攻撃の得点が低く、Mid1期よりもPost期の方が得点が有意に低かった（ $p<.05$ ）。ABS-A総得点については、時期の主効果が有意であり（ $F[3,429]=3.60, p<.05$ ）、Post期において、Pre期よ

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-6 行動レパトリー偏重タイプ (CL 1) における, 介入による攻撃行動, 問題解決, および怒り感情の変化 (中学2年生)

	PST (n=15)				DS-PST (n=10)				<i>p</i>		
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post	群	時期	群×時期
攻撃行動(自己評定)											
身体的攻撃	4.73 (2.63)	3.67 (3.33)	4.27 (4.17)	3.07 (2.79)	5.00 (4.11)	4.50 (3.98)	3.70 (3.27)	2.60 (2.41)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
言語的攻撃	3.73 (3.17)	2.53 (3.38)	3.27 (4.08)	3.33 (3.27)	6.20 (3.99)	5.00 (4.27)	4.20 (4.16)	2.80 (2.49)	<i>n.s.</i>	*	*
関係性攻撃	3.47 (2.26)	2.60 (2.26)	2.80 (3.59)	3.53 (3.36)	4.70 (3.59)	3.20 (3.39)	2.50 (3.03)	2.60 (3.13)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	11.93 (7.20)	8.80 (8.21)	10.33 (11.00)	9.93 (8.09)	15.90 (11.15)	12.70 (10.40)	10.40 (9.47)	8.00 (7.21)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス											
向社会的反応	0.33 (0.49)			1.73 (0.88)	0.40 (0.52)			2.10 (1.66)	<i>n.s.</i>	**	*
攻撃的反応	3.30 (0.48)			3.20 (0.79)	3.87 (1.46)			2.73 (2.02)	<i>n.s.</i>	*	†
「解決策の評価」プロセス											
向社会的反応への肯定的評価	2.20 (0.94)			2.87 (1.13)	1.80 (1.32)			3.20 (2.20)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
向社会的反応への否定的評価	1.53 (0.83)			2.07 (1.62)	1.30 (0.82)			2.10 (2.38)	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への肯定的評価	1.20 (1.01)			1.80 (1.21)	1.00 (0.82)			2.20 (1.48)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への否定的評価	2.73 (1.53)			2.40 (1.18)	1.70 (0.95)			2.90 (1.97)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	†
向社会的確信度	24.00 (3.57)			26.00 (3.38)	22.70 (2.83)			23.10 (3.98)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	18.00 (5.76)			20.27 (5.22)	20.70 (5.42)			18.50 (4.25)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
怒り感情											
	7.87 (8.38)	8.20 (8.45)	9.27 (8.87)	5.80 (6.32)	6.90 (7.82)	7.00 (8.25)	8.30 (7.80)	7.80 (6.36)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-7 攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ (CL 2) における, 介入による攻撃行動, 問題解決, および怒り感情の変化 (中学2年生)

	PST (n=13)				DS-PST (n=14)				<i>p</i>		
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post	群	時期	群×時期
攻撃行動(自己評定)											
身体的攻撃	4.92 (3.97)	5.92 (4.31)	4.31 (3.73)	4.15 (3.69)	4.43 (3.39)	4.00 (3.09)	4.07 (3.36)	4.29 (3.81)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
言語的攻撃	5.23 (3.98)	5.54 (4.63)	4.00 (3.65)	4.38 (3.91)	4.50 (2.77)	4.79 (3.45)	4.79 (3.77)	4.36 (4.11)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
関係性攻撃	5.08 (3.93)	5.31 (4.37)	3.85 (3.58)	4.23 (4.15)	3.57 (1.91)	3.50 (2.85)	3.14 (3.16)	3.29 (3.10)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	15.23 (11.41)	16.77 (12.94)	12.15 (10.70)	12.77 (11.36)	12.50 (7.30)	12.29 (8.40)	12.00 (9.35)	11.93 (10.31)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス											
向社会的反応	1.15 (0.80)			1.31 (1.11)	1.64 (0.74)			2.57 (0.94)	<i>n.s.</i>	*	†
攻撃的反応	3.30 (0.48)			3.20 (0.79)	3.87 (1.46)			2.73 (2.02)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
「解決策の評価」プロセス											
向社会的反応への肯定的評価	2.77 (1.42)			2.46 (1.45)	2.64 (0.74)			3.29 (0.99)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	†
向社会的反応への否定的評価	2.31 (0.85)			2.15 (1.21)	2.36 (0.74)			2.86 (1.23)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への肯定的評価	3.23 (1.36)			2.23 (0.73)	2.93 (1.07)			2.21 (1.05)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への否定的評価	1.69 (1.25)			1.92 (1.12)	2.93 (1.54)			3.29 (1.14)	*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
向社会的確信度	24.00 (2.08)			23.38 (3.01)	24.86 (2.91)			24.50 (3.80)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	22.15 (6.08)			22.38 (3.10)	21.07 (5.38)			18.00 (4.17)	<i>n.s.</i>	†	*
怒り感情											
	5.77 (5.10)	7.31 (8.38)	4.62 (5.17)	5.46 (6.02)	6.14 (6.38)	5.14 (7.24)	6.93 (8.75)	6.64 (8.50)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-8 問題解決的思考に慣れていないタイプ (CL3) における, 介入による攻撃行動, 問題解決, および怒り感情の変化 (中学2年生)

	PST (n=15)				DS-PST (n=10)				<i>p</i>		
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post	群	時期	群×時期
攻撃行動(自己評定)											
身体的攻撃	2.69 (1.65)	2.63 (2.23)	2.53 (2.61)	2.47 (2.36)	2.83 (2.46)	2.34 (2.82)	2.10 (2.62)	1.73 (1.95)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
言語的攻撃	3.06 (1.83)	3.16 (2.57)	3.38 (3.16)	3.22 (2.70)	3.54 (2.70)	2.78 (2.35)	2.51 (2.45)	2.02 (1.86)	<i>n.s.</i>	†	*
関係性攻撃	2.59 (1.81)	2.34 (1.93)	2.47 (2.88)	2.13 (2.24)	2.71 (2.22)	2.37 (2.21)	2.17 (2.12)	1.76 (1.68)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	8.34 (3.82)	8.13 (5.39)	8.38 (7.88)	7.81 (6.14)	9.07 (5.92)	7.49 (6.25)	6.78 (5.93)	5.51 (4.39)	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス											
向社会的反応	1.19 (0.78)			1.44 (1.27)	1.20 (0.68)			2.27 (1.10)	*	**	*
攻撃的反応	1.09 (0.78)			2.22 (1.75)	1.15 (0.69)			1.76 (1.18)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
「解決策の評価」プロセス											
向社会的反応への肯定的評価	1.75 (0.80)			2.44 (1.22)	2.02 (0.96)			2.98 (1.49)	†	**	<i>n.s.</i>
向社会的反応への否定的評価	0.94 (0.67)			1.31 (1.31)	0.80 (0.71)			1.51 (1.60)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への肯定的評価	0.31 (0.64)			1.06 (0.98)	0.88 (0.84)			1.22 (1.08)	*	**	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への否定的評価	2.47 (1.14)			2.31 (1.26)	2.68 (1.37)			3.15 (1.41)	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>
向社会的確信度	25.75 (2.90)			25.34 (3.03)	26.02 (3.47)			26.32 (2.75)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	13.88 (3.82)			15.75 (4.24)	15.39 (5.52)			15.54 (3.61)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
怒り感情											
	4.16 (5.22)	3.91 (5.90)	4.22 (5.81)	5.47 (6.28)	3.05 (4.42)	3.46 (5.14)	3.12 (5.11)	3.15 (4.26)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

りも得点が有意に減少していた ($p < .05$)。関係性攻撃および ABS-A 総得点については、時期の主効果が有意であり ($F[3,213]=2.86, p < .05$; $F[3,213]=3.27, p < .05$)、Post 期において、Pre 期よりも得点が有意に減少していた ($p < .05$)。「解決策の案出」プロセスについては、向社会的反応において、群の主効果 ($F[1,71]=6.16, p < .05$)、時期の主効果 ($F[1,71]=17.90, p < .001$)、および群と時期の交互作用が有意であった ($F[1,71]=6.93, p < .05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ向社会的反応の案出数が増加する傾向が見られた ($p < .001$)。攻撃的反応の案出数については、時期の主効果が有意であり ($F[1,71]=21.66, p < .001$)、Pre 期から Post 期にかけて増加していた。「解決策の評価」プロセスについては、向社会的反応への肯定的評価および否定的評価、攻撃的反応への肯定的評価において、時期の主効果が有意であり ($F[1,71]=29.86, p < .001$; $F[1,71]=11.68, p < .01$; $F[1,71]=14.45, p < .001$)、いずれも Pre 期から Post 期にかけて増加していた。攻撃的反応への否定的評価については、群と時期の交互作用が有意傾向であった ($F[1,71]=3.35, p < .10$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ、攻撃的反応への否定的評価の数が有意に増加していた ($p < .05$)。向社会的確信度、攻撃的確信度、および怒り感情については、有意な変化は認められなかった。

CL 4 (向社会的問題解決タイプ) における結果について記述する (Table 6-9)。身体的攻撃について、時期の主効果および群と時期の交互作用が有意であった ($F[3,54]=3.44, p < .05$; $F[3,54]=3.27, p < .05$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、DS-PST 群においてのみ時期の単純主効果が有意であり ($F[3,54]=5.28, p < .01$)、Pre 期および Mid1 期よりも Mid2 期および Post 期の方が、身体的攻撃の得点が低かった ($p < .05$)。「解決策の案出」プロセスについては、攻撃的反応の案出数において時期の主効果が有意であり ($F[1,18]=12.68, p < .01$)、Pre 期から Post 期にかけて増加していた。「解決策の評価」プロセスについては、攻撃的反応への肯定的評価において時期の主効果が有意または有意であり ($F[1,18]=9.82, p < .01$)、Pre 期から Post 期にかけて増加していた。攻撃的反応への否定的評価については、時期の主効果が有意傾向であり ($F[1,18]=3.97, p < .01$)、Pre 期から Post 期にかけて減少していた。攻撃的確信度については、時期の主効果が有意であり ($F[1,18]=5.13, p < .05$)、群と時期の交互作用が有意傾向であった ($F[1,18]=3.46, p < .10$)。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、PST 群においてのみ、攻撃的確信度が有意に増加していた ($p < .05$)。

以上のことをまとめると、特に行動レパトリー偏重タイプと問題解決的思考に慣れていないタイプにおいて介入の効果が顕著であり、攻撃行動の有効性を学習してきたタイプや向社会的問題解決タイプにおいては明確な介入効果が示されなかった。

3) 攻撃行動とそれに伴うトラブルが多い生徒の分類と記述

攻撃行動がとそれに伴う対人トラブルが顕著であるとして選定された生徒について、教師から見てどのような特徴を有する生徒であるか、面接による聞き取り調査を行った。その結果、担任教諭から見て、攻撃行動が多い生徒のタイプは、2つに大別されると考えられた。すなわち、「関わり下手による攻撃タイプ」、および「対処方略としての攻撃タイプ」である。関わり下手による攻撃タイプは、同年代の子どもと遊ぶのがうまくない、大人と話すことはできる、思ったことをすぐに言う、興味や知識のない話題に合わせるができない、などの特徴が報告された生徒で、小学生における同タイプと同様に、担任教諭から見ると幼い印象があるとのこと。対処方略としての攻撃タイプは、気に入らないことがあるとすぐに手や口を出す、周りの生徒は恐くて注意ができない、行事ではリーダーとして活躍することもある、などの特徴が報告された生徒である。関わり下手による攻撃タイプよりは、大きな問

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-9 向社会的問題解決タイプ (CL 4) における, 介入による攻撃行動, 問題解決, および怒り感情の変化 (中学2年生)

	PST (n=9)				DS-PST (n=11)				<i>p</i>		
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post	群	時期	群×時期
攻撃行動(自己評定)											
身体的攻撃	1.89 (1.83)	1.89 (1.27)	2.78 (2.11)	1.44 (1.01)	3.18 (2.40)	3.36 (2.11)	2.09 (1.92)	1.55 (1.57)	<i>n.s.</i>	*	*
言語的攻撃	3.33 (2.74)	4.00 (2.50)	3.89 (2.52)	3.00 (2.78)	3.27 (1.74)	2.64 (1.86)	2.27 (1.68)	2.18 (1.66)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
関係性攻撃	2.44 (1.67)	3.00 (1.80)	2.33 (1.73)	2.22 (2.11)	2.18 (1.47)	1.82 (1.17)	1.64 (1.50)	2.18 (2.23)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
ABS-A総得点	7.67 (5.63)	8.89 (5.09)	9.00 (5.45)	6.67 (5.00)	8.64 (4.61)	7.82 (3.49)	6.00 (4.15)	5.91 (4.28)	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>
「解決策の案出」プロセス											
向社会的反応	2.33 (1.00)			2.22 (1.79)	2.55 (1.21)			2.91 (1.04)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的反応	1.44 (1.24)			2.67 (2.40)	1.64 (1.21)			2.91 (1.14)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
「解決策の評価」プロセス											
向社会的反応への肯定的評価	4.44 (1.24)			4.56 (2.01)	4.00 (1.10)			4.55 (1.86)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
向社会的反応への否定的評価	2.78 (1.99)			3.11 (2.37)	2.09 (1.22)			2.55 (2.16)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への肯定的評価	0.78 (1.09)			2.89 (2.71)	1.55 (1.04)			2.27 (1.35)	<i>n.s.</i>	**	<i>n.s.</i>
攻撃的反応への否定的評価	6.22 (1.30)			4.78 (2.17)	5.27 (1.49)			4.82 (1.78)	<i>n.s.</i>	†	<i>n.s.</i>
向社会的確信度	25.56 (3.47)			24.00 (2.55)	25.45 (2.84)			25.45 (2.30)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
攻撃的確信度	11.33 (2.87)			14.11 (4.59)	15.09 (4.28)			15.36 (3.70)	<i>n.s.</i>	**	†
怒り感情											
	8.22 (6.46)	6.44 (6.46)	6.22 (7.14)	5.11 (7.36)	3.36 (4.25)	3.09 (4.23)	2.00 (2.45)	3.09 (3.62)	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

()内は標準偏差。†*p*<.10, **p*<.05, ***p*<.01。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

題に発展することが少ないが、油断できないタイプであるとのこと。

クラスター分析による分類と教師の印象による分類について検討した結果、関わり下手による攻撃タイプは、「行動レパトリー偏重タイプ (CL 1)」と「問題解決的思考に慣れていないタイプ (CL 3)」によって構成されており (CL 1=6名, CL 2=0名, CL 3=5名, CL 4=0名, 合計 11名), 対処方略としての攻撃タイプには各クラスターがすべて含まれていた (CL 1=2名, CL 2=3名, CL 3=1名, CL 4=1名, 合計 7名)。

次に、教師の印象による分類と該当生徒の認知感情的特徴との関連について検討した。教師の印象による分類と問題解決および怒り感情との関連を示したのが、**Figure 6-7**である。問題解決および怒り感情については、対象者全員における Pre 期の得点を用いて標準化得点に変換した。関わり下手による攻撃タイプは、攻撃的確信度と怒り感情がやや高いこと、および、問題解決プロセスのほとんどにおいて低い得点を示すことを特徴としている。つまり、イライラした気持ちを感じながらも、どうしたらよいかわからず、攻撃行動をしても大丈夫だろうという知覚はあるというのが、このタイプの典型的な状態像であるといえる。一方、対処方略としての攻撃タイプは、「解決策の評価」プロセスにおける攻撃的反応への肯定的評価および攻撃的確信度の高さを特徴としている。また、「解決策の案出」プロセスにおいては、攻撃的反応が多く案出されるものの、それと同時に向社会的反応も案出している。つまり、さまざまな種類の解決策を持ち合わせている一方で、攻撃行動の有効性を強く認識しており、結果的に攻撃行動が多く示されるというのが、このタイプの典型的な状態像であることが予測される。

次に、教師の印象による分類と該当生徒の行動的特徴との関連について検討した。教師の印象による分類と攻撃行動の評定値との関連を示したのが、**Figure 6-8**である。攻撃行動の自己評定については対象者全員における Pre 期の得点を用いて標準化得点に変換し、教師評定については研究 1-4 で得られた標準データを用いて Pre 期の得点を標準化得点に変換し、分析に用いた。関わり下手による攻撃タイプは、自己評定と教師評定の両方においてやや高い値を示すことを特徴としている。一方、対処方略としての攻撃タイプは、教師評定においては言語的攻撃が高い値を示し、身体的攻撃についてはむしろ低い値を示したのに対して、自己評定ではすべての形態の攻撃行動についてかなり高い値を示しており、自己評定と教師評定の回答傾向が必ずしも一貫しない。特に、自己評定においては、教師評定よりも高めの値が示されている。つまり、教師の目の届かないところで攻撃行動を頻繁に行っているのが、このタイプの典型的な状態像であるといえる。

4) 攻撃行動とそれに伴うトラブルが多い生徒に対する介入効果

攻撃行動が多いと担任教諭から指名された生徒に対する PST および DS-PST の効果について検討を行った。すべての測定値の平均値および標準偏差を、教師の印象による分類別を示す (関わり下手による攻撃タイプ, **Table 6-10**; 対処方略としての攻撃タイプ, **Table 6-11**)。

関わり下手による攻撃タイプについては、PST 群と DS-PST 群のいずれに割り振られた生徒についても、教師評定による攻撃行動の値が減少する傾向が見られた。また、攻撃行動の自己評定値については、DS-PST 群において顕著な減少が見られる。問題解決プロセスについても、DS-PST 群において改善が見られる指標が多い。PST 群については、攻撃的反応への否定的評価の減少や、攻撃的確信度の顕著な増加など、必ずしも攻撃行動の減少につながるとはいえない変化も見られ、一貫した効果が示されなかった。怒り感情については、Pre 期の段階ですでに PST 群において高い値が示されていた。

対処方略としての攻撃タイプについては、PST 群と DS-PST 群のいずれに割り振られた生徒についても、攻撃行動の値の減少が見られた。これは、自己評定値と教師評定値に共通した結果であった。

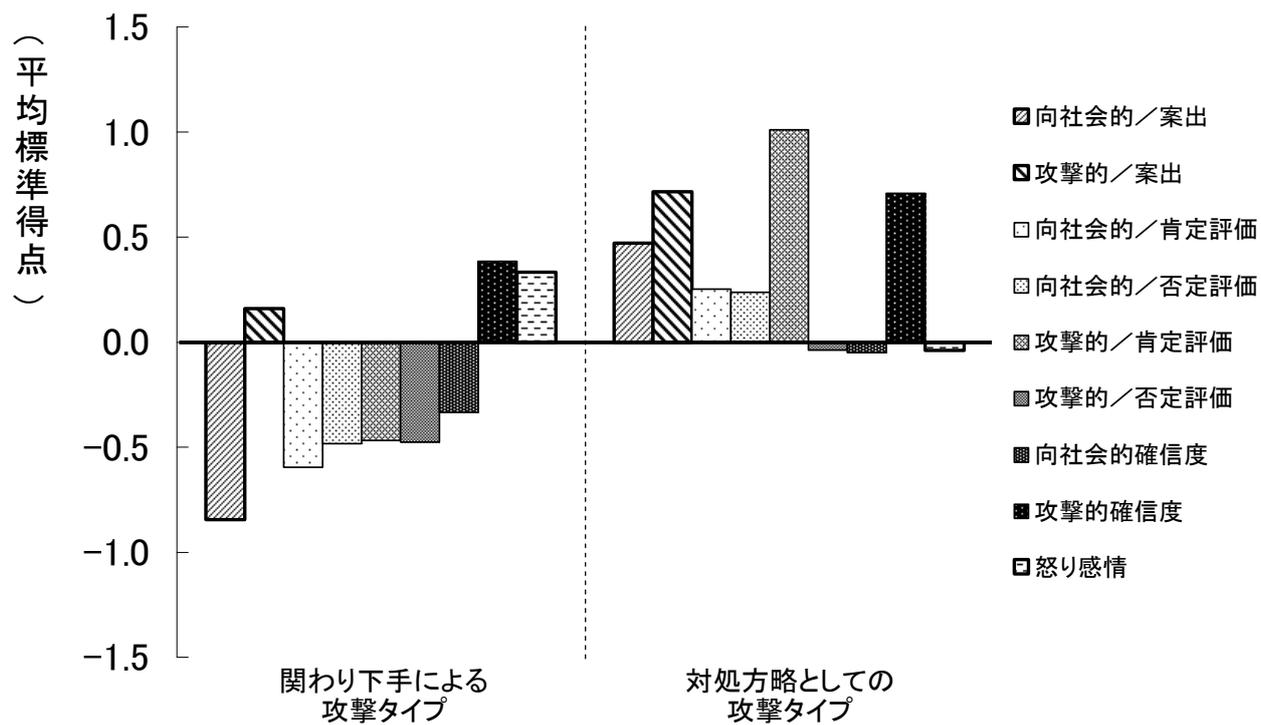


Figure 6-7 教師による分類別の問題解決および怒り感情の特徴（中学2年生）

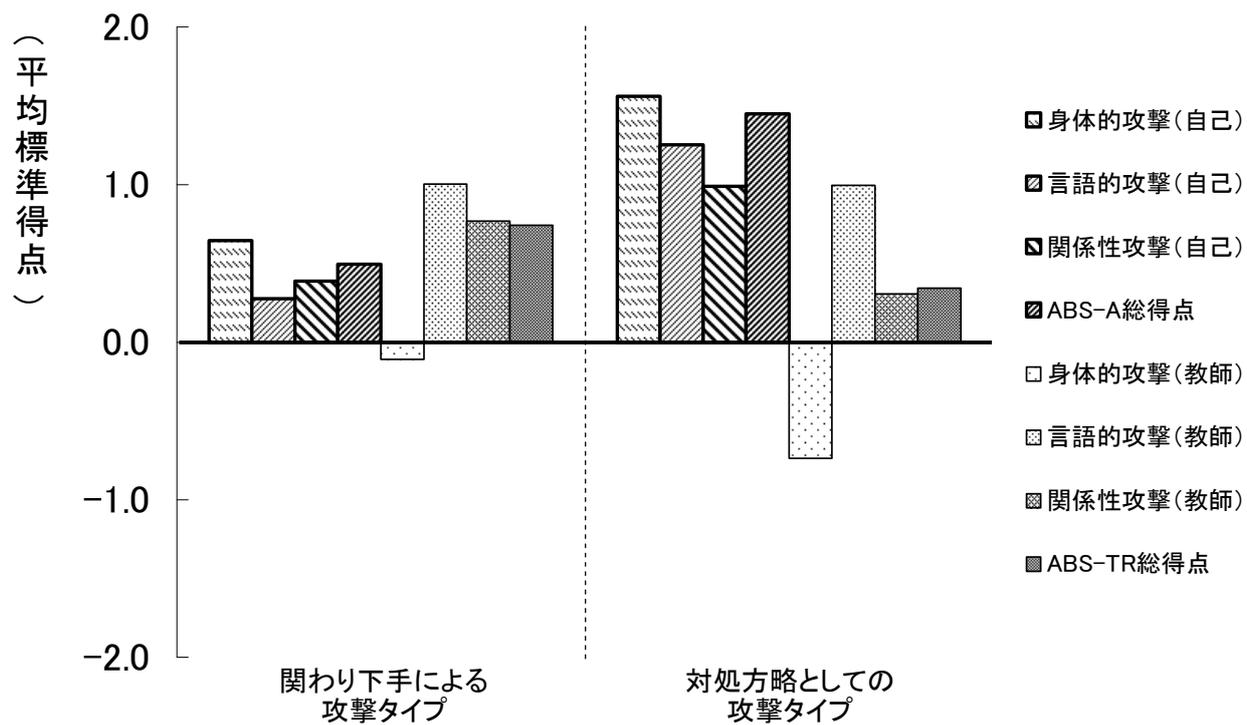


Figure 6-8 教師による分類別の攻撃行動の評定値の特徴 (中学2年生)

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-10 関わり下手による攻撃タイプ（教師指名）における，介入による攻撃行動，問題解決，および怒り感情の変化（中学2年生）

	PST (n=3)				DS-PST (n=8)			
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post
攻撃行動(自己評定)								
身体的攻撃	4.33 (2.31)	3.00 (3.00)	4.67 (6.43)	3.33 (4.93)	5.63 (2.72)	5.63 (3.02)	5.00 (2.67)	2.75 (1.83)
言語的攻撃	2.33 (0.58)	3.00 (3.00)	4.67 (6.43)	3.00 (5.20)	5.50 (3.12)	6.13 (3.40)	5.50 (3.74)	2.75 (1.67)
関係性攻撃	2.33 (0.58)	3.00 (3.00)	4.67 (6.43)	3.67 (5.51)	4.75 (2.38)	4.38 (2.97)	4.13 (3.23)	2.75 (3.28)
ABS-A総得点	9.00 (2.00)	9.00 (9.00)	14.00 (19.29)	10.00 (15.59)	15.88 (7.43)	16.13 (7.92)	14.63 (7.54)	8.25 (6.02)
攻撃行動(教師評定)								
身体的攻撃	2.67 (3.06)			2.00 (2.00)	1.00 (2.14)			1.00 (2.07)
言語的攻撃	7.00 (2.00)			5.67 (3.06)	5.25 (3.24)			1.75 (1.58)
関係性攻撃	4.00 (2.65)			3.67 (2.52)	4.00 (3.46)			1.25 (1.39)
ABS-TR総得点	13.67 (6.03)			11.33 (5.51)	10.25 (6.84)			4.00 (3.21)
「解決策の案出」プロセス								
向社会的反応	0.67 (1.15)			1.00 (1.00)	0.38 (0.52)			2.50 (1.69)
攻撃的反応	1.67 (2.08)			2.33 (2.52)	2.25 (1.04)			2.00 (1.31)
「解決策の評価」プロセス								
向社会的反応への肯定的評価	2.00 (0.00)			2.00 (0.00)	1.50 (1.41)			2.63 (2.07)
向社会的反応への否定的評価	1.00 (1.00)			1.67 (0.58)	0.88 (0.83)			2.50 (2.45)
攻撃的反応への肯定的評価	0.33 (0.58)			1.67 (0.58)	0.75 (0.71)			1.63 (1.41)
攻撃的反応への否定的評価	2.67 (0.58)			1.33 (1.15)	1.88 (1.25)			2.75 (2.31)
向社会的確信度	27.33 (2.52)			25.67 (1.53)	22.88 (4.61)			23.25 (4.40)
攻撃的確信度	16.67 (5.86)			26.00 (6.56)	19.63 (5.60)			17.38 (4.78)
怒り感情	9.00 (9.00)	11.67 (10.69)	14.00 (12.12)	12.33 (9.61)	6.13 (5.99)	7.13 (6.81)	5.63 (5.50)	5.13 (3.64)

()内は標準偏差。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

Table 6-11 対処方略としての攻撃タイプ（教師指名）における，介入による攻撃行動，問題解決，および怒り感情の変化（中学2年生）

	PST (n=3)				DS-PST (n=4)			
	Pre	Mid1	Mid2	Post	Pre	Mid1	Mid2	Post
攻撃行動(自己評定)								
身体的攻撃	9.67 (3.21)	9.00 (3.61)	8.33 (4.73)	5.00 (0.00)	6.50 (1.00)	4.00 (2.16)	3.75 (0.96)	5.00 (3.92)
言語的攻撃	9.33 (4.62)	9.33 (4.62)	9.00 (5.20)	6.67 (4.04)	6.00 (3.46)	4.50 (5.20)	6.00 (3.56)	4.00 (5.42)
関係性攻撃	7.67 (4.51)	7.33 (4.51)	7.67 (4.51)	6.33 (5.13)	4.00 (1.83)	3.00 (1.83)	1.50 (1.73)	3.00 (3.16)
ABS-A総得点	26.67 (12.10)	25.67 (12.34)	25.00 (14.18)	18.00 (9.17)	16.50 (4.20)	11.50 (6.45)	11.25 (5.68)	12.00 (9.06)
攻撃行動(教師評定)								
身体的攻撃	0.00 (0.00)			0.33 (0.58)	0.00 (0.00)			0.00 (0.00)
言語的攻撃	6.00 (5.20)			3.33 (2.08)	5.50 (1.29)			4.25 (2.87)
関係性攻撃	3.00 (2.00)			2.00 (1.73)	3.00 (0.00)			3.25 (2.36)
ABS-TR総得点	9.00 (5.57)			5.67 (4.04)	8.50 (1.29)			7.50 (5.20)
「解決策の案出」プロセス								
向社会的反応	0.67 (0.58)			1.33 (1.53)	2.50 (0.58)			3.25 (0.96)
攻撃的反応	2.67 (0.58)			5.00 (1.00)	3.00 (2.16)			3.00 (1.15)
「解決策の評価」プロセス								
向社会的反応への肯定的評価	2.33 (1.15)			3.00 (1.00)	3.00 (1.15)			5.00 (1.63)
向社会的反応への否定的評価	2.00 (1.00)			2.67 (1.15)	1.50 (1.29)			2.50 (1.73)
攻撃的反応への肯定的評価	3.00 (2.65)			3.67 (0.58)	2.25 (2.22)			2.00 (0.82)
攻撃的反応への否定的評価	2.33 (2.52)			1.67 (1.53)	3.25 (2.22)			5.50 (1.91)
向社会的確信度	24.00 (1.00)			22.00 (2.65)	25.75 (0.96)			27.50 (0.58)
攻撃的確信度	24.33 (4.51)			23.00 (5.20)	18.00 (9.70)			13.00 (5.03)
怒り感情	10.00 (8.89)	16.67 (7.51)	14.67 (1.15)	8.00 (4.36)	0.75 (1.50)	2.50 (5.00)	5.75 (10.21)	7.25 (9.91)

()内は標準偏差。PST = Problem-Solving Training; DS-PST = Developmentally-Sensitive Problem-Solving Training。

また、DS-PST 群においては、向社会的反応への肯定的評価や攻撃的反応への否定的評価の顕著な増加、攻撃的確信度の顕著な減少など、「解決策の評価」プロセスを中心に、攻撃行動を減少させる機能を有すると思われる問題解決プロセスの変化が多く見られる。一方、PST 群については、「解決策の評価」プロセスを中心に問題解決プロセスの向上傾向が見られるものの、「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の顕著な増加など、攻撃行動の減少には機能しない変化も見られ、一貫した効果が示されなかった。怒り感情については、Pre 期の段階ですでに DS-PST 群においてかなり低い値が示されており、時間経過に伴って怒り感情の得点に上昇が見られた。

【考 察】

本節では、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練と従来型の問題解決訓練の介入効果について、有効に機能する側面が異なることが仮定される小学5年生と中学2年生を対象として比較することを目的とした。その際、対象者全体への効果、事前アセスメントによる機能的背景の分類と介入効果の相違、および、日常的に生徒と接している担任教諭による臨床像の分類と介入効果との関連について検討を行った。

1) 対象者全体への問題解決訓練の効果

対象者全体への効果を概観すると、向社会的確信度を除くすべての測定値において、介入による一定の改善効果が示された。攻撃行動については、小学生の身体的攻撃について、DS-PST 群においてのみ有意な減少が確認された。また、中学生においては ABS-A のすべての指標で有意な減少が確認され、言語的攻撃については DS-PST 群において減少が顕著であった。これらの結果は、DS-PST の方が攻撃行動の改善効果が大きいとする、本節の仮説を支持する結果である。問題解決訓練においては、「どんなときでも攻撃行動をしてはいけない」など、文脈を考慮せずに特定の行動を推奨したり抑制したりすることはなく、置かれた環境においてどの行動が機能するかを判断したり学習したりする方略の習得をめざす。そのため、攻撃行動が適応状態の回復につながると判断される環境や問題場面においては、むしろ攻撃行動を行うことで適応の促進を図ることになる。一方、本節の対象者においては、問題解決訓練の実施によって攻撃行動は減少した。したがって、本節の対象者における仲間関係の形成と維持においては、攻撃行動が非機能的となる確率が高かったために、結果的に攻撃行動の総量が減少したものと思われる。

問題解決プロセスについては、ほとんどの指標で Pre 期から Post 期にかけて増加が見られ、DS-PST 群においては、向社会的反応の案出や、向社会的反応への肯定的評価、攻撃的反応への否定的評価など、向社会的問題解決の増加が顕著であった。また、DS-PST に参加した小学生については、「解決策の案出」プロセスにおいて向社会的反応のみが増加し、攻撃的反応の案出数の増加が抑えられた。これらの結果もまた、DS-PST の方が問題解決プロセスの改善効果が大きいとする、本節の仮説を支持している。

さらに、第5章第3節（研究5）における2単位時間のセッションによる実験的授業では、中学1年生における「解決策の評価」プロセスに明確な変化が見られなかったものの、本節では有意な改善が確認された。本節では、問題解決の各プロセスに関するセッションが2単位時間、練習とまとめの回を含むと4単位時間のセッションを、問題解決の各プロセスの練習に充てている（初日は「解決策の案出」プロセスの練習に2時間、2日目は「解決策の評価」プロセスの練習に2時間、3日目は両方のプロセスの総合的な練習に2時間を充てている）。つまり、わが国の中学生における問題解決プロセスは、変容可能ではあるものの、2単位時間では十分な効果が得られにくいと考えられる。笹川・野村（2007）

は、中学校における介入プログラムの実施可能時間について教員を対象に調査を行ったところ、約3単位時間であれば可能と判断する教員が多かったことを報告している。本節の介入は問題解決プロセスの変容効果を示したものの、6単位時間を要するプログラムとなっている。時間的制約によってこのような授業時間が確保できない際には、特定の問題解決プロセスにターゲットを絞ることで、一定の効果を保ちながらも時間効率の良いプログラムの構成が可能になると考えられる。

他方、怒り感情については、小学生において介入による減少効果が示されたものの、中学生においては介入を通して有意な変化が認められず、DS-PSTに含まれているリラクセーション訓練の効果は、本節では示されなかった。したがって、中学生に対するDS-PSTの効果については概ね支持されたものの、怒り感情への対応については、今後さらに検討を進めるべき課題であるといえる。たとえば、本研究においては、怒り感情のセルフコントロール技法として、リラクセーション訓練を用いた。Vecchio & O'Leary (2004)の怒りへの介入に関するメタ分析によると、リラクセーションは他の治療法と比較して状態怒りの顕著な減少効果を有しており ($d=1.21$)、解決策の案出訓練の効果を促進することを目的として状態怒りの減少を図った本研究においては、リラクセーション訓練を用いることは妥当であったと思われる。しかしながら、リラクセーションは怒り抑制に対する効果が小さく ($d=0.16$)、怒り抑制については認知的再体制化による改善効果が大きいことが報告されている ($d=0.64$)。日本の文化においては感情のコントロールが重視されやすく感情の抑制傾向が強いため (柏木, 1997)、日本人の怒りコントロールにおいては、認知的再体制化などを用いることが有効である可能性が考えられる。一方、日本人の子どもにおける怒りへの介入効果や、怒り感情の機能的側面については、実証的データが非常に限られている。今後は、怒り感情への効果的な対応の提案につながる、怒り感情に関する基礎的知見の蓄積が求められる。

2) 事前アセスメントによる機能的背景の分類と介入効果の相違

本節では、対象者全体への介入効果を検討した後、介入前の問題解決プロセスの特徴にしたがって対象者のタイプ分けを行った。CL2 (攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ) は、特に攻撃的反応への肯定的評価が高く、従来の研究で指摘されてきた道具的攻撃が多い子どもの認知的特徴と類似している (e.g. Crick & Dodge, 1996; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997)。CL1 (行動レパトリー偏重タイプ) については、「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の案出が反応的攻撃と関連しているとの指摘を考慮すると (de Castro et al., 2005)、反応的攻撃を行いやすい生徒であると考えられることもできる。しかしながら、CL1における怒り感情の得点は他のクラスターと比較して有意に高い値を示しておらず、CL1の特徴を反応的攻撃のみに限定することは難しいように思われる。むしろ、行動のレパトリーが限られているという特徴を鑑みると、社会的行動の獲得欠如によるものが含まれている可能性が考えられる (Gresham, 1988)。中学生におけるCL3 (問題解決的思考に慣れていないタイプ) については、攻撃行動に関するこれまでの研究においてはあまり焦点が当てられてこなかった。CL3は、Pre期における攻撃行動得点がCL1やCL2と比較して低く、中学生におけるCL4 (向社会的問題解決タイプ) と同等であるため、必ずしも攻撃行動を行動的特徴とはしない群であると思われる。しかしながら、担任教諭による指名法や担任教諭の印象による臨床像の分類の結果、CL3は「関わり下手による攻撃タイプ」の約半数を構成しており、攻撃行動をはじめとする行動問題と関連している可能性が示唆されている。したがって、他のクラスターと同様に、CL3における攻撃行動の特徴と支援の方略についても、今後の検討が必要になると思われる。特に、CL3において攻撃行動を示すものとしてでないものの相違や、他のクラスターにおいて攻撃行動を示すものとの差異について明らかにする

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

ことで、対象者の状態像に応じた支援計画の立案に寄与する知見が得られると思われる。

次に、事前のアセスメント結果に基づく対象者のタイプにおける、問題解決訓練の効果の差異について検討を行った。CL1（行動レパトリー偏重タイプ）に対する介入効果をまとめると、向社会的反応の案出数が増加し、攻撃的反応の案出数が減少したことで、「解決策の案出」プロセスにおける行動レパトリーの偏重が緩和され、結果的に攻撃行動の減少に寄与したと思われる。また、小学生におけるCL3（平均的問題解決タイプ）については、向社会的反応の案出数、向社会的反応への肯定的評価、攻撃的反応への否定的評価において顕著な増加が見られ、問題解決プロセスの学習効果が十分に示されたといえる。中学生におけるCL3（問題解決的思考に慣れていないタイプ）については、「解決策の案出」プロセスと「解決策の評価」プロセスの両方において反応数の有意な上昇が確認され、攻撃行動についても一定の減少効果が確認された。中学生におけるCL4（向社会的問題解決タイプ）については、問題解決プロセスの中でも向社会的行動につながるとされる反応が介入前から十分に多い対象者であったため、問題解決訓練を通してさまざまな考え方に触れることで、攻撃行動につながるとされる認知的反応が増加する結果となった。この点については、問題解決訓練が、特定の解決策を勧めたり排除したりするのではなく、それぞれの解決策を柔軟に使い分けるというセルフコントロールを目的としていることや、CL4の対象者は向社会的行動につながる問題解決プロセスを十分に身につけており、攻撃的問題解決のみに偏る心配がないことから、問題解決訓練の目的に適った結果であると考えられる。さらに、中学生における分析の結果、以上のような効果は、本研究の知見をふまえて構成された問題解決訓練（DS-PST）において特に顕著に現れていた。このように、「解決策の案出」プロセスおよび「解決策の評価」プロセスを効果的に向上させるように構成された本節の問題解決訓練は、対象者の問題解決プロセスにおいて促進が必要となる要素を十分に促進させる効果があり、攻撃行動のセルフコントロールに大きく寄与すると思われる。

一方、CL2（攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ）については、小学生と中学生のいずれにおいても、攻撃行動の減少効果が十分に見出されなかった。この点については、CL2の攻撃行動の特徴が関与していると思われる。CL2は攻撃行動を何らかの目的を達成するための手段として用いている可能性が高い。攻撃行動を目標達成の手段として機能させるためには、文脈に適した形で用いる必要がある。つまり、CL2における攻撃行動の測定値には、他のクラスターと比べて、適応的攻撃行動が数多く含まれている可能性が考えられる。たとえば、CL2と特徴が類似している道具的攻撃のみを示す子どもについては、仲間との適応上の問題は顕著ではなく（Dodge et al., 1997）、反応的攻撃と比較すると道具的攻撃は社会的困難や教室での仲間からの拒否との関連が弱いということが知られている（Waschbusch, Willoughby, & Pelham, 1998）。これは、道具的攻撃は仲間関係における不適応を必ずしも引き起こすものではなく、ある種の適応的な側面を有していることを示唆している。本研究では、問題解決訓練による自発的行動変容の支援を、適応的攻撃行動の過度な抑制を行うことなく、不適応的攻撃行動の変容を試みるアプローチとして位置づけている。すなわち、問題解決訓練の目的と位置づけを考慮すると、CL2において攻撃行動の減少が見られなかったことは、適応的攻撃行動の残存がデータに現れたという可能性が考えられる。しかしながら、この点を明らかにするためには、CL2の対象者の攻撃行動に関する機能的アセスメントの実施など、攻撃行動が生じる文脈と機能のアセスメントが必要不可欠であり、本節の結果のみから明確な結論を導くことは困難である。

3) 臨床像の分類と問題解決訓練の役割

学級担任による臨床像の分類については、分類の明確な基準が示されていないために一般化可能性については慎重な判断を要するものの、攻撃行動を多く示す小中学生の理解と支援に対する示唆は大きい。

たとえば、関わり下手による攻撃タイプにおいて小学生と中学生で共通しているのは、個人内で変数間の比較をすると、「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の案出数と怒り感情得点が比較的高いという点である。他方、小学生と中学生で異なる点としては、小学生においては多くの指標が平均的水準を保っていたのに対して、中学生においては問題解決プロセスのほとんどの指標が平均を大きく下回っていた。つまり、個人内での変数間の優位性や問題解決プロセスのプロフィールはあまり変わらないものの、同学年の他者との比較においては、学年が上がるにつれて他者との差が大きく広がっていく可能性が考えられる。

また、対処方略としての攻撃タイプについては、攻撃的反応への肯定的評価と攻撃的確信度が高い点は小学生と中学生で共通していたものの、中学生においては、「解決策の案出」プロセスにおける行動レパトリーの多さが観察された。この点については、対処方略として攻撃行動を利用するタイプの子どもは、対人交流をとおしてさまざまな対処を試し、学習するために、学年が上がるにつれて自然と行動レパトリーが拡充した可能性が考えられる。子どもの行動問題に関する発達精神病理学の研究領域においては、後の不適応状態を導く行動特徴や発達の軌跡と、後の不適応にはつながらないものを弁別する要因の特定が重要な課題の1つとされており (Conner, 2002; Sroufe & Rutter, 1984)、自然経過によって改善が見込まれる要因は介入対象としての優先順位が低い。すなわち、対処方略としての攻撃行動タイプであると判断される小学生については、行動レパトリーの拡充のみでは必ずしも効果的ではない可能性が考えられる。これは一見すると、小学5年生以下の児童については行動レパトリーの拡充が重要であると指摘した第4章第2節(研究3)の結論と矛盾するように思われる。しかしながら、本節において対処方略としての攻撃行動タイプであると判断された小学5年生は、関わり下手による攻撃タイプに対する数の割合が「7:2」と少なかったのに対して、中学2年生においては「11:7」と、関わり下手による攻撃タイプと比べて少ないながらも、より大きな割合を占めるようになっている。つまり、「解決策の評価」プロセスの操作が機能する子どもの割合は、小学5年生よりも中学2年生において比較的多くなっていくといえる。これは、クラスター分析によって抽出された攻撃行動の有効性を学習してきたタイプが、小学5年生では7.5%、中学2年生では18.6%と異なっていることから、理解できる。したがって、小学5年生以下の子どもにおいては行動レパトリーの拡充が重要であり、解決策の評価訓練はおよそ小学6年生以上の子どもに対して有効に機能しやすいという第4章第2節(研究3)の結論は、学級集団を対象とした介入を行う上では依然として有用であるといえる。しかしながら、小学5年生以下の子どもにおいては行動レパトリーの様態が攻撃行動と関連しやすいという一般的傾向は、特定の子どもの攻撃行動を維持させる要因をトップダウン的に断定させるために用いるよりも、機能的アセスメントをはじめとする、ボトムアップ的な事例理解を行う際の道標の1つとして活用することが望まれる (Weisz & Hawley, 2002)。攻撃行動とそれに伴う対人トラブルが多い小学5年生の中に、「解決策の評価」プロセスが攻撃行動と関連している者が少ないながらも確かに存在するという点は、臨床的対応において必然的に留意すべき点である。

以上のような注意点をふまえた上で、学級担任による臨床像の分類とそれに対する問題解決訓練の役割について述べる。関わり下手による攻撃タイプと判断される中学生の機能的背景の分類としては、CL1(行動レパトリー偏重タイプ)とCL3(問題解決的思考に慣れていないタイプ)によって構成されていた。すなわち、行動レパトリーが限られているというだけでなく、相手の反応に関する見通しが

第6章 問題解決訓練による社会的行動のセルフコントロール

立たないために、文脈にそぐわない行動を行ってしまう可能性が考えられる。このような特徴を有する関わり下手による攻撃タイプの対象者のうち、PSTに参加した対象者については、攻撃行動の減少が顕著ではなかった。それと同時に、攻撃的確信度が顕著に増加した。これらの結果をふまえると、個人内の情報処理プロセスの変容を主たる手続きとする従来の問題解決訓練は、適用の仕方次第では、対象者が持つ攻撃的な問題解決を過度に助長してしまう可能性を含んでいるといえる。他方、DS-PSTに参加した対象者については、向社会的な行動レパトリーが増加し、「解決策の評価」プロセスにおける自発的な評価反応の数も上昇した。また、攻撃的確信度の増加は見られなかった。さらに、自己評定と教師評定のいずれにおいても、攻撃行動の顕著な減少が見られた。DS-PSTでは、解決策の効果検証訓練を実施することで、環境との相互作用の中で解決策の有効性を見出すやり方を練習しているため、攻撃的な問題解決を過度に助長するといった問題解決訓練のデメリットが生じにくかったと考えられる。すなわち、環境からのフィードバックへのアクセスを高めることで、攻撃的な問題解決が環境に適合する程度の水準に収束したと考えられる。したがって、友だちとの関わり方が下手で攻撃行動が多くなってしまいう臨床像の対象者については、行動レパトリーの拡充を行い、他者との関わりの中で解決策の有効性や相手の反応について理解を深めていくことを中心的な手続きとしながらも、環境からのフィードバックの受け取り方については必要に応じてプロンプトを提示していくような支援が有効であると考えられる。言い換えると、問題解決訓練を通して自発的な行動変容のやり方を一つ一つ具体的に学んでいくという方略が、有効に機能すると思われる。

学級担任による臨床像の分類における「対処方略としての攻撃タイプ」については、概念的に最も近いと思われる CL 2（攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ）だけでなく、さまざまな機能的背景を有する対象者が含まれていた。そのため、攻撃行動が問題場面での対処方略として生じていると思われる事例については、介入前のアセスメントとそれに応じた支援計画の立案が非常に重要になる。これは、機能的アセスメントを基礎とする行動的技法において重視される手続きであり、個に応じたオーダーメイドの支援に他ならない。しかしながら、個に応じた支援は非常に労力がかかるため、効率性を高めるための方策が必要とされやすい。この点において、社会的問題解決という視点が有益になると考えられる。すなわち、問題解決プロセスのアセスメントを行うことで、攻撃行動の機能的背景の分類がある程度可能となる。また、問題解決訓練は、対象者の問題解決プロセスの特徴に応じた具体的介入手続きを有しているため、対象者の状態像の把握が支援計画の立案に直結しやすい。たとえば、機能的背景の分類における CL 1（行動レパトリー偏重タイプ）に属すると思われる場合には、代替行動の具体的教示など行動レパトリーの拡充に重きを置き、CL 2（攻撃行動の有効性を学習してきたタイプ）に属すると思われる場合には、解決策の評価訓練などを通して、向社会的行動や攻撃行動に関するさまざまな考えに触れることが有効かもしれない。さらに、対処方略としての攻撃タイプは、教師評定において低い値を示す形態の攻撃行動が自己評定値においては高く、教師が観察していないところでの攻撃行動が多いと思われるため、直接観察による機能的アセスメントや環境調整による外的コントロールが困難になることが予想される。そのため、児童生徒本人による行動変容、すなわちセルフコントロールを支援するという方策がある程度必要になる。周囲の環境や行動の機能の同定を含む行動的技法と比較すると、問題解決プロセスに関するアセスメントから得られる情報量および支援計画の精度は十分ではないものの、問題解決訓練は、日々の教育活動における活用のしやすさを利点とする技法であるといえる。

第3節 本章のまとめ

本章では、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練と従来型の問題解決訓練における介入効果の比較検討を通して、本研究から得られた知見の臨床的妥当性について検討することが目的であった。第1節では、セルフコントロールの支援における問題解決訓練の役割と、問題解決訓練の効果的な適用について本研究から得られた知見について概観された。

第2節（研究6）では、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練と従来型の問題解決訓練における介入効果の比較検討を行った。まず、研究6-1にて、小学5年生を対象とした検討を行った。その結果、対象者全体において問題解決プロセスおよび怒り感情の改善が見られ、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練に参加することで身体的攻撃が減少する傾向が示された。また、攻撃行動とそれに伴う対人トラブルが多いと学級担任から選定された児童についても、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練が、攻撃行動、問題解決プロセス、および怒り感情の改善に一定の効果を示した。

次に、研究6-2にて、中学2年生を対象とした検討を行った。その結果、対象者全体において攻撃行動および問題解決プロセスの改善が見られ、従来型の問題解決訓練よりも本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練に参加することで、言語的攻撃や一部の問題解決プロセスの改善効果が高まることが示された。また、攻撃行動とそれに伴う対人トラブルが多いと学級担任から選定された生徒についても、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練が、攻撃行動、問題解決プロセス、および怒り感情の改善に一定の効果を示した。一方、怒り感情については、明確な介入効果が確認されなかった。

以上のことをまとめると、従来型の問題解決訓練よりも、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練は、多くの指標において安定して介入効果を示すということが明らかになった。すなわち、本研究から得られた知見とそれに基づくプログラム構成は、高い臨床的妥当性を備えているといえる。

第7章 総括的考察

第1節 本研究の結果のまとめ

本節では、各章において示された結果について整理する。第1章では、従来の攻撃行動に関する研究の動向および社会的問題解決に関する研究について展望された。第2章では、第1章の議論を受けて、①わが国の小中学生における外顕的行動としての攻撃行動および問題解決プロセスを測定するツールが整備されていない、②社会的問題解決と攻撃行動との関連について、発達の見地から検討を行った研究例が見られない、③怒り感情のコントロールによる社会的問題解決の改善促進効果についての検討が不十分である、④環境からのフィードバックループの活用による社会的問題解決の改善促進効果についての検討が不十分である、という4点が問題点として指摘された。

第3章では、問題点①を解決するために、わが国の小中学生における攻撃行動と問題解決プロセスの測定ツールの作成が行われた。まず、研究1において、「他の人が物理的、精神的、あるいは社会的な不利益を受ける行動であり、かつ、一般的な社会的規範に照らし合わせたときに、その行動の受け手や周囲のほとんどの人から、行動の行為者には相手を侵害する意図があると判断されるもの」と定義される攻撃行動を測定するため、子ども用攻撃行動尺度（Aggressive Behavior Scale for Children and Adolescents: ABS-CA）および教師評定用攻撃行動尺度（Aggressive Behavior Scale-Teacher Rating form: ABS-TR）が作成され、信頼性と妥当性に関する検討が行われた。その結果、両尺度は、「身体的攻撃」、「言語的攻撃」、および「関係性攻撃」の3因子9項目からなることが明らかになり、信頼性と妥当性が確認された。また、敵意や他者支配欲求などを含む攻撃性という広範な概念ではなく、外顕的行動としての攻撃行動を測定することの意義について論じられた。研究2においては、解決策の案出テストおよび解決策の評価テストが作成された。記述統計量の学年間比較を行った結果、両テストの得点は理論的に推測される発達の変化を反映しており、十分に妥当なテストであることが確認された。

第4章では、問題点②を解決するために、研究3において、問題解決プロセスと攻撃行動の機能的関連について、学年間比較を行った。その結果、「解決策の案出」プロセスはすべての学年において攻撃行動を予測したのに対して、「解決策の評価」プロセスについては、およそ小学6年生以上の子どもにおいて攻撃行動の予測力を有するようになることが明らかになった。

第5章では、問題点③および④を解決するために、実験的手法を用いた検討を行った。研究4においては、解決策の案出訓練の実施時に怒り感情への対処としてのリラクゼーション訓練を併用することの効果について、小学5年生と中学1年生を対象として検討した。その結果、怒り感情が高まるほど「解決策の案出」プロセスにおいて攻撃的反応が案出されやすくなること、および、リラクゼーション訓練の実施によって怒り感情の高まりが予防できることが明らかになった。また、「解決策の案出」プロセスが小学5年生と中学1年生の両方において攻撃行動と関連するということが追認された。研究5においては、解決策の評価訓練の実施時に環境からのフィードバックループの活用を促す解決策の効果検証訓練を併用することの効果について、小学5年生と中学1年生を対象として検討した。その結果、解決策の有効性に関する確信度が「解決策の評価」プロセスにおける自発的な評価反応と関連していること、および、解決策の効果検証訓練によって解決策の有効性に関する確信度が改善されることが明らかになった。また、「解決策の評価」プロセスは小学5年生においては攻撃行動に対して機能せず、中学1年生においては機能するということが追認された。

第6章では、第3章から第5章までの結果を受けて、社会的問題解決の機能の発達の変化および社会

的問題解決の改善促進要因を考慮した問題解決訓練プログラムを構成し、攻撃行動の減少効果について検討した。その結果、従来型の問題解決訓練よりも、本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練を実施することで問題解決プロセスおよび攻撃行動について顕著な改善が見られ、本研究の知見の臨床的妥当性を支持する結果が得られた。

第2節 攻撃行動と社会的問題解決に関する発達の視座

本研究では、社会的問題解決が攻撃行動におよぼす影響について検討を行った結果、対象者の学年によって機能する問題解決プロセスが異なるということが示された。具体的には、「解決策の評価」プロセスは、およそ小学6年生以上の子どもにおいて攻撃行動のコントロールに寄与することが明らかになった。これは、社会的問題解決という認知的特徴の機能が対象者の発達の側面によって異なることを示しており、国内外において指摘されてきた、子どもの発達による認知的技法の効果の差異を支持する知見である（佐藤・嶋田, 2006; 嶋田, 1998; Shirk, 2001; Weisz, & Weersing, 1999）。従来の問題解決訓練においては、「解決策の案出」プロセスと「解決策の評価」プロセスの両方がターゲットとなり、問題解決のすべてのプロセスを包括的に変容することで、社会的行動のセルフコントロールを目指してきた。本研究の結果をふまえると、およそ小学5年生以下の児童を対象に従来の問題解決訓練を実施した場合、「解決策の評価」プロセスの変容を目指すセッションでは攻撃行動の減少に直結しにくい時間を過ごすことになるため、介入プログラム全体としての介入効率が下がり、結果的に、青年期の対象者と比較すると介入効果が下がってしまったと思われる。このように、行動問題の発生や維持に機能する要因は子どもの発達に伴って動的に変化するものであり、子どもを対象とした臨床心理学的援助を行う際には、対象者の発達の側面のアセスメントと支援計画への配慮は避けられない。しかしながら、特定の行動問題の発生や維持に関する発達の知見や、介入の作用メカニズムの発達の变化に関する実証的知見は、現在においては非常に限られている（Holmbeck et al., 2000）。そのため、スクールカウンセラーなど子どもを対象とした援助活動を行っている臨床家は、子どもの行動問題のアセスメントと対応において発達の側面をどのように位置づけるかという点について、経験的判断に依存せざるを得ない。この点において本研究は、攻撃行動に対する問題解決訓練について、対象者の発達の側面に応じた活用方法の提案を行っており、本研究の知見は臨床的対応を行う上で有用であると思われる。

また、問題解決プロセスの変容に関する実験的検討においては、問題解決訓練と他の介入技法を適切に組み合わせることで、介入参加によって得られる効果が増大することが示された。攻撃行動を多く示す子どもは、環境からのフィードバックへのアクセスが低くなることで、周囲からは攻撃行動に対するネガティブな反応が与えられているにもかかわらず、攻撃行動のネガティブな結果が認識されにくくなっていると思われる。そのため、「解決策の評価」プロセスにおいては攻撃的反応への肯定的評価が出やすく、攻撃行動が発現しやすくなっていると考えられる。これは、実際に生じている環境との相互作用よりも、「これで大丈夫なはずだ」といった、認知的に構成された結果によって行動がコントロールされている可能性を示唆している（Hayes, Gifford, Townsend, & Barnes-Holmes, 2001）。この仮説は、環境からのフィードバックへのアクセスを高める手続き、すなわち解決策の効果検証訓練を実施することで「解決策の評価」プロセスが変容しやすくなるという本研究の結果から、支持されている。また、解決策の効果検証訓練を実施せずに解決策の評価訓練のみを実施した児童生徒については、むしろ攻撃的問題解決を助長する可能性も示された。ストレスや日常生活で経験する問題に対応する個人的資源の

向上という点では、解決策の評価訓練によって効果が高いと思われる解決策を選択できるようにすることも重要であるものの、特に攻撃行動が多く環境からのフィードバックへのアクセスが低くなっている可能性がある児童生徒については、周りで実際に起きていることを改めて体感し、環境への適合度の高い問題解決プロセスを獲得していくことが重要であると考えられる。Huesmann & Guerra (1997) は、自分自身の攻撃行動を観察した結果として攻撃行動を支持する認知が形成され、形成された認知が後の攻撃行動をさらに促進するという、発達の軌跡の存在を指摘している。この点を考慮すると、周囲で実際に起きている随伴性にもとづく認知の形成を促すという方略は、攻撃的な問題解決プロセスの過度な助長を防ぎ、環境に適した問題解決プロセスの獲得につながるという点で、問題解決訓練の目的に適った技法であるといえる。同様に、怒り感情の高さは「解決策の案出」プロセスにおける攻撃的反応の案出につながることを示され、解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練を併用することで、怒り感情の喚起に伴って生じる攻撃的解決策の案出数の増加が抑止できることが明らかになった。この結果は、攻撃的な問題解決プロセスの過度な助長の予防した上で効果的な問題解決を促進するという点で、子どもの攻撃行動に対する問題解決訓練において感情へのアプローチが重要な役割を担うことを示唆している。

攻撃的問題解決の助長を抑止した上で効果的な問題解決を促進するという結果が得られたことは、本研究において得られた重要な成果の1つであるといえる。たとえば、研究3においては、攻撃的問題解決だけでなく、向社会的問題解決も攻撃行動の有意な予測力を有していた。また、研究4においては、解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練を併用することで、攻撃的反応の案出数の増加が抑止されると同時に、向社会的反応の案出数が増加していた。さらに、研究5においては、解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練を併用することで、攻撃的反応への肯定的評価の増加が抑止されると同時に、向社会的反応への肯定的評価が増加していた。これらの結果は、日常生活で有効に機能しているという状態像は、精神病理的な状態がないことではなく、有能な問題解決ができることであるという問題解決訓練の基本的発想 (D'Zurilla, 1969) を支持する結果であるといえる。行動問題を示す子どもの適応支援においては、問題とされる行動の減少だけでなく、より適応的な行動の獲得と習慣化が重要な位置を占める。本研究の知見に基づいて構成された問題解決訓練は、向社会的問題解決の促進を通して、より適応的な行動の獲得と習慣化に貢献できるものと考えられる。

さらに、同じセッション数では中学生において問題解決プロセスが変容しにくく、すでに獲得された認知プロセスの変容可能性が加齢に伴って低下するという、Crick & Dodge (1994) の指摘を支持する結果が示された。具体的には、特定の問題解決プロセスの変容のために2単位時間を用いた実験的授業では、小学生では一定の効果が示されたものの、中学生の問題解決プロセスには十分な変化が見られなかった (研究5を参照)。他方、特定の問題解決プロセスの変容につき4単位時間を用いた介入を行うことで、中学2年生においても問題解決プロセスと攻撃行動の改善に一定の効果が示された (研究6-2を参照)。このように、対象者の学年によって認知プロセスの変容に必要とされるセッション数が異なっており、介入プログラムの構成においては、時間的制約の中で改善しうるターゲット変数の選定が重要となる。また、解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練、あるいは解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練など、介入技法の組み合わせによっては、限られたセッション数の中で効率的に介入効果を示すことがある程度可能である。したがって、特に認知的側面の変容が比較的困難である中学生を対象とする場合には、事前のアセスメントと、相乗効果が得られる技法同士の組み合わせによる介入プログラムの構成や支援計画の立案が求められる。

ただし、子どもを対象とした臨床心理学的援助を行う際には、セッション数が限られた介入プログラ

ムは子どもの「発達」に対しては劇的な効果をもたらさないという点に留意する必要がある (Holmbeck et al., 2004; Keating, 1990)。Kazdin & Weisz (2003) は、介入効果に対する発達の要因の位置づけについて、緩衝と媒介という2つの異なるモデルを示している (Figure 7-1)。緩衝モデルでは、対象者の発達の特徴によって介入の効果が異なることが仮定される。一方、媒介モデルでは、介入の実施によって対象者の発達の軌跡が影響を受け、結果的に従属変数に変容することが仮定される。学年に応じて介入コンポーネントを選択する方法を提案した本研究の方法論は、介入の実施によって発達そのものを促す媒介モデルというよりも、対象者の発達の特徴によって介入効果が異なるとする緩衝モデルに属すると思われる。わが国における集団形式の介入プログラムは、セッション数が限定されているため、子どもの発達そのものを促すことを目的とするよりも、対象者の特徴に応じて介入をアレンジする緩衝モデルを採用することが有用であると思われる。以上のことをふまえると、本研究から得られた知見は、わが国の学校教育における問題解決訓練の実施について多くの示唆を提供できるものと思われる。

第3節 本研究の臨床に対する示唆と限界点

本研究の結果から、小中学生の攻撃行動に対する問題解決訓練に関するいくつかの示唆が得られている。本節では、これらの知見についてまとめ、臨床に対する提言を述べた後、本研究における限界点について考察する。

1) 子どもの発達に応じた支援計画の立案

小中学生を対象とした臨床心理学的援助においては、これまでも、対象者の発達の側面への配慮の重要性は認識されてきた。Figure 4-1 を見ても、臨床心理学的援助の1つの形態であるストレスマネジメントにおいて、子どもを対象とした際には認知的技法の効果が比較的少ないことが経験的に理解されてきたことがわかる。しかしながら、子どもの発達の側面を考慮することで支援計画や介入方法が具体的にどのようにアレンジされるかという点については、実証的知見に基づく示唆がほとんど見られなかった (Holmbeck et al., 2004)。

本研究においては、問題解決訓練を対象者の学年に応じて構成するための実証的検討を行った結果、小学5年生から6年生を目安として、攻撃行動のセルフコントロールに寄与する問題解決訓練の要素が異なることが明らかにされた。このことは、子どもの不適応的攻撃行動の減少を目的とした対応を行う際に、対象者の学年という明確ですぐに利用可能な指標が、アセスメントと支援計画の立案に関わってくることを示唆している。たとえば、本研究の結果は、「解決策の案出」プロセスによって示される行動レパートリーの多さが、小学4年生以上の子どもの攻撃行動と関連しやすいことを示している。行動レパートリーの拡充の方法としては、本研究において用いた解決策の案出訓練の他に、学校教育現場においても広く用いられるようになっている社会的スキル訓練などが含まれる。すなわち、具体的な行動レベルでの新たな方略の学習は、対象者の学年にあまり左右されずに、安定した介入効果を示すと考えられる (Nangle et al., 2002)。一方、「解決策の評価」プロセスによって示される、社会的行動の結果予期や効力予期といった認知的評価については、およそ小学6年生以上の子どもにおいて攻撃行動のコントロールにつながるということが明らかになった。本研究では、「解決策の評価」プロセスを測定するために、質問紙上に提示された刺激場面への自発的な回答を用いた。すなわち、自ら意図的に考えたり話したりすることのできる、統制的な認知処理を測定対象としてきたといえる。これは、セルフコン

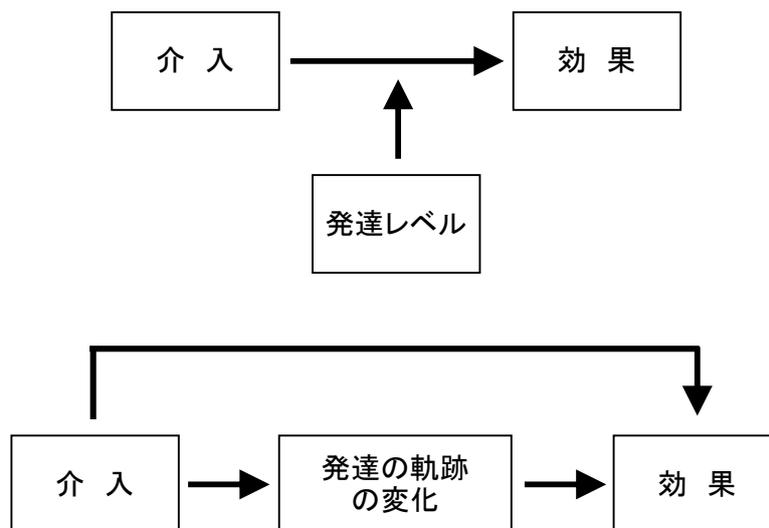


Figure 7-1 介入における発達の要因の緩衝モデル（上）と媒介モデル（下）
 (Kazdin & Weisz, 2003)

トロールによる行動変容を志向する本研究の目的に適う方法であると同時に、統制的な認知処理が低学年の児童においてはあまり行動に影響しないという可能性を示している。そのため、たとえば、相手の立場に立って行動の意味や相手の気持ちを理解させるなど、統制的な認知処理による行動の制御を促す方法は、低学年の児童においては攻撃行動の即時的な減少につながらない可能性が考えられる。

ただしこれは、相手の立場に立つといった社会的視点取得が、攻撃行動のセルフコントロールにおいて全く効果がないということの意味しない。実際、「解決策の評価」プロセスは小学6年生以上の子どもにおいて攻撃行動と密接な関連が示されており、青年期の子どもについては視点取得スキルの向上が攻撃行動への介入において重要であることが知られている (Holmbeck et al., 2004)。すなわち、将来的な不適応的攻撃行動の増加とそれに伴う心理社会的不適応の予防を目的とした予防的・教育的対応を主とするのであれば、解決策の評価訓練などを通して、社会的行動に関するさまざまな観点や考えを身につけておくことで、そうした観点や考えが発達と共に徐々に効果を示すようになることが期待される。本研究では、「解決策の評価」プロセスが攻撃行動とあまり関連しないと仮定された小学5年生においても、解決策の評価訓練を通して「解決策の評価」プロセスが向上することが確認されており、予防的介入が可能であることが示唆されている。他方、小学5年生以下の子どもを対象に、現在の攻撃行動の減少を試みるのであれば、具体的な行動レベルで、どのようにふるまうとよいかを明らかにした上で学習を促すことが、必要不可欠であると考えられる。このように、現時点で子どもに期待できる変化と介入の目的を考慮した上で、支援計画の立案や介入技法の選択を行うことが重要であるといえる。その際にも、本研究から得られた知見は、社会的問題解決という視点から有用な情報を提供できるものと思われる。

2) 介入技法の組み合わせによる相乗効果

本研究では、「解決策の案出」プロセス、「解決策の評価」プロセス、怒り感情、環境からのフィードバックへのアクセスという4つの概念について、各概念への介入の効果を検討した結果、介入技法同士が相乗効果を生じさせることが明らかになった。すなわち、介入計画の立案時において、介入の要素を分解した緻密な検討だけでなく、介入要素同士の相互関連性について考慮することで、効果的かつ効率的な介入が可能になると考えられる。

臨床場面においては、行動問題の発生と維持が単一の要因によって説明されることはまれであり、さまざまな要因が相互に影響しあっていることが多い。そのため、関連する要因をあえて細分化するという行為は、複雑な問題に対する具体的な対応の糸口をつかむという点で有益であるといえる。その上で、どの要因への働きかけを行うことで他の要因の変化が促進されるという視点を持つことで、効率性の優れた支援計画の立案が可能となる。ここで重要な点は、複数の介入技法を含むパッケージ療法として支援を提供する際に、個々の介入技法を特定の症状や要因と一対一対応させて構成するだけでなく、介入技法同士の有機的なつながりを考慮して技法の選択を行うということである。これは、少ないセッション数で最大限の効果を得るという点で、時間的制約によってセッション数の確保が困難となっている、わが国の学校教育における集団形式の認知行動的アプローチにおいて考慮すべき重要な点であるといえる。

本研究では、「解決策の案出」プロセスと怒り感情、「解決策の評価」プロセスと環境からのフィードバックへのアクセスとの機能的関連が示された。また、特に小学生においては、「解決策の案出」プロセスに示される行動レパートリーが攻撃行動の多さと関連している上に、怒り感情への対応が攻撃行動の減少に直結しやすいことが示された。これは、「解決策の案出」と怒り感情が有機的なつながりを持

っているというだけでなく、「解決策の案出」と怒り感情のいずれもが攻撃行動に直接的な影響性を有していることを示している。言い換えると、解決策の案出訓練とリラクゼーション訓練は、いずれも攻撃行動への直接的効果を示す介入コンポーネントであり、かつ、互いの効果を高め合うという点で、効率性の高い構成となっていると考えられる。中学生に対する解決策の評価訓練と解決策の効果検証訓練についても、同様のことが指摘できる。ただし、解決策の効果検証訓練については、解決策の評価訓練において用いた評価の観点を活用して訓練を進行するため、解決策の評価訓練を実施した後に解決策の効果検証訓練を実施するという順序が必要不可欠であった。このように、介入のターゲットとなる従属変数に直接的な改善効果をもたらす介入技法をリストアップするだけでなく、どのような介入技法を組み合わせることが、あるいは複数の介入技法をどの順序で実施することが、介入プログラム全体としての機能を高めるかという点を考慮することは、介入プログラムを構成する際に必然的に求められる課題であるといえる。

3) 本研究の限界点

最後に、本研究の限界点について述べる。本研究では、対象者の発達の側面の指標として、学年を用いた。これには、認知的な発達水準を測定する標準的な方法が未だ開発されておらず (Holmbeck et al., 2004), わが国においても認知的な発達水準の測定環境が十分に整備されているとは言い難いため (石川, 2006), 認知発達レベルの指標としては年齢や学年に頼らざるを得ないという現状が関与している。しかしながら、同じ年齢の子ども同士でも認知発達レベルは大きく異なる可能性があり (Keating, 1990), 年齢を認知発達レベルの指標とすることには一定の限界が生じるため (Durlak et al., 1991; Kazdin, 1993; Weisz & Hawley, 2002), 認知発達レベルの直接的測定が重要であることは間違いない。たとえば、臨床場面で広く用いられているものの本研究では使用されなかった発達の側面の指標として、WISC や K-ABC といった発達検査の得点が挙げられる。これらの検査結果は、支援計画の立案に大きく関わっており、問題解決訓練などといった行動変容を目指す介入法の適用にあたっては、非常に重要な意味を持つと思われる。さらに、攻撃行動などの外顕的行動問題の多さが指摘されている、注意欠陥多動性障害などの発達障害の診断を受けている児童生徒への対応についても、社会的問題解決という視点から基礎研究および臨床的応用可能性の検討を行った例は少ない。本研究においても、第6章第2節(研究6-1)にて、発達障害が疑われる児童が、攻撃行動とそれに伴う対人トラブルが多い児童として学級担任から挙げられていた。子どもの発達という観点から攻撃行動への対応について考えるにあたっては、発達障害の診断カテゴリーや発達検査の結果から推察される認知処理の特徴に応じた対応が求められており、社会的問題解決を攻撃行動への対応に導入する際にも、同様のことが指摘できる。

また、本研究では自発的行動変容を行うための個人的資源の向上を促す方法として問題解決訓練を用いたため、環境的要因の影響と対応に関する検討が十分に行われなかった。子どもの反社会的行動へのアセスメントと対応に関する理論的基盤の1つである生態-行動システム主義 (Eco-behavioral systems orientation; Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989) では、環境的要因への働きかけの主体として、学級担任の役割が重視される。すなわち、学級担任が子どもと密にかかわり、子どものスキル使用やスキルの取り入れをサポートするような学級内の雰囲気を保っているときに、プログラム介入の効果が最も高まると考えられる。実際、Kazdin et al. (1992) は、社会的問題解決スキル訓練と親訓練の効果について検討し、子ども本人は社会的問題解決スキル訓練に参加し、それと同時に、社会的問題解決スキルの実行を促す方略を両親が学習することで、介入の効果が高まることを報告している。これは、介入

を組み合わせることで相乗効果を得るという点で、支援計画の立案について、本研究と同一の発想を有しているといえる。今後は、問題解決訓練による自発的な行動変容の支援に加えて、学級担任を活用した環境への働きかけの方略についても検討を行うことが重要であると考えられる。

さらに、本研究では感情的要因への対応としてリラクゼーション訓練の効果について検討を行ったものの、特に中学生において怒り感情への介入効果が十分に示されず、怒り感情の機能や介入方法に関する基礎的な研究の実施の必要性が指摘された。怒り感情への対応は、社会的問題解決と同様に、攻撃行動を主な行動問題の特徴とする対象者への支援において重要な役割を果たしている (Lochman & Lenhart, 1993; Lochman & Wells, 2002)。また、Greenberg & Kusche (1993) は、子どもを対象とした介入における限界点として介入効果の般化や維持を挙げた上で、こうした限界点が生じる要因として、感情へのアプローチが不足していることを指摘している。感情的機能に関する基礎研究の必要性はわが国においても指摘されており (大対・大竹・松見, 2007)、わが国の学校教育において臨床的対応を行う際の重要な手がかりが得られると思われる。

第4節 結 語

問題解決訓練は認知行動療法の中の1つの介入技法、あるいはパッケージ療法であるとされ、子どもの行動問題に対する多くの認知行動療法プログラムに組み込まれてきた。認知行動療法は、情報処理理論 (認知) と学習理論 (行動) を理論的基盤とする援助体系であり (Ramnero & Tomeke, 2008)、認知行動療法の適用においては、個人内変数間の機能的関連性のアセスメントや、個人と環境との相互作用に関する行動分析が必要不可欠となっている。他方、問題解決訓練は、主に認知心理学領域における問題解決の規範モデルを臨床場面に応用したものであり、情報処理プロセスの記述と操作によって理論的基盤を構築してきた介入技法であるため、本来的には認知療法であるといえる。この問題解決訓練が認知行動療法として位置づけられているのは、問題解決訓練において機能的アセスメント (行動分析) が重要視され (D'Zurilla & Nezu, 1999; Nezu, Nezu, Friedman, & Hayes, 1997)、個々の対象者が置かれている事情や文脈に応じたホームワークの設定によって「解決策の実施と検証」プロセスを実行してきたこと、すなわち環境との相互作用の促進に努めてきたことが最たる理由であると考えられる。すなわち、情報処理プロセスのアセスメントと変容を主たる手続きとしながらも、その情報処理プロセスが環境との相互作用の中で形成されているという視点を持つことで、さまざまな行動問題の改善効果を示してきたといえる。これは、問題解決の記述モデル (あるがままの姿を描き出すモデル) と規範モデル (あるべき理想型を描き出すモデル) の間を揺れ動きながら進んできた社会的問題解決研究の目標、すなわち問題解決の形成と変容の過程を記述するということが臨床場面において実現され、応用されているということに他ならない。

しかしながら、包括的な介入プログラムの中で単発的に問題解決訓練が用いられるようになり (e.g. 本田, 2002; Jaycox, Reivich, Gillham, & Seligman, 1994)、効果的な対処法を選択するための合理的な情報処理プロセスを身につける手続き的な側面が強調されることで、「今、なぜ、そのような問題解決の特徴を有しているのか」という視点の重要性が見えにくくなってしまった。そのため、環境との相互作用の中で、あるいは時間経過を伴う発達の中で問題解決の機能や問題解決自体が変容していくという視点が得られず、特に児童期以前の対象者に対する介入効果が比較的低いという結果が示されてきた (Bennett & Gibbons, 2000)。臨床心理学領域においては、問題解決訓練が元来有している、情報処理

理論と学習理論という2つの大きな柱が崩れ、手続きのみが一人歩きしてしまったかのように思われる。

そのような中で、本研究の果たす役割は大きい。子どもの発達的特徴によって問題解決プロセスの機能が異なることが明らかになった。問題解決プロセスと怒り感情という個人内変数間の機能的関連性が示された。環境からのフィードバックへのアクセス向上による問題解決の改善効果を示すことで、環境との相互作用の中で問題解決が変容されることが明らかになった。これらはいずれも、問題解決の形成と変容の過程を記述するという社会的問題解決研究の原点に還り、個人内変数間の機能的関連性や個人と環境との相互作用という視点を、問題解決訓練による臨床的対応において活用しようとする試みである。しかしながら、前節において述べたとおり、本研究にはいくつかの限界点が指摘できる。今後は、こうした限界点を解決する実証的研究を進めていくことで、介入プログラムの構成や支援計画の立案と適用に関する、より具体的な示唆が得られると思われる。それはやがて、攻撃行動やそれに伴う心理社会的不適応を示す子どもへの援助に有効に作用するようになることが期待される。

【引用文献】

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- 安藤明人・曾我祥子・山崎勝之・島井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦 治・坂井明子(1999). 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙 (BAQ) の作成と妥当性, 信頼性の検討 心理学研究, **70**, 384-392.
- Angold, A., & Costello, E. J. (1996). The relative diagnostic utility of child and parent reports of oppositional defiant behaviors. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, **6**, 253-259.
- Asarnow, J. R., & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **53**, 80-87.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, **7**, 27-39.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant children: A clinician's manual for assessment and parent training* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A., Guevremont, D. C., Anastopoulos, A. D., & Fletcher, K. E. (1993). A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**, 450-462.
- Barron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
(バロン, R. A. 度曾好一(訳) (1980). 人間の攻撃性 日本ブリタニカ p.12.)
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: Guilford Press.
(ベック, J. S. 伊藤絵美・神村栄一・藤澤大介 (訳) (2004). 認知療法実践ガイド基礎から応用まで: ジュディス・ベックの認知療法テキスト 星和書店)
- Bellmore, A. D., Witkow, M. R., Graham, S., & Juvonen, J. (2005). From beliefs to behavior: The mediating role of hostile response selection in predicting aggression. *Aggressive Behavior*, **31**, 453-472.
- Bennett, D. S., & Gibbons, T. A. (2000). Efficacy of child cognitive-behavioral interventions for antisocial behavior: A meta-analysis. *Child and Family Behavior Therapy*, **22**(1), 1-15.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: it's causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L., & LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, **7**, 202-207.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, **18**, 117-127.

- Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Bower, G. H., & Forgas, J. P. (2001). Mood and social memory. In Forgas, J. P. (Ed.), *Handbook of affect and social cognition*. Mahwah: Lawrence.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, **26**(2), 571-593.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, A.H. & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 452-459.
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: a self-regulation model*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: a self-regulation perspective. *Child Development*, **70**, 1121-1140.
- Chambless, D. L. & Ollendick, T. H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, **52**, 685-716.
- Chen, S., & Chaiken, S. (1999). The heuristic-systematic model in its broader context. In Chaiken, S., & Trope, Y. (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 73-96). New York: Guilford.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, **75**, 147-163.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology*, **4**, 509-528.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Merging universal and indicated prevention programs. *Addictive Behaviors*, **25**, 913-927.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track prevention trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **30**, 19-35.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, **33**(4), 650-661.
- Crane-Ross, D., Tisak, M. S., & Tisak, J. (1998). Aggression and conventional rule violation among adolescents: Social reasoning predictors of social behavior. *Aggressive Behavior*, **24**, 347-365.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1989). Children's perceptions of peer entry and conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectations. In Schneider, B., Nadel, J.,

- Attili, G., & Weissberg, R. (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 396-399).
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, **115**, 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, **67**, 993-1002.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, **26**, 612-620.
- Crick, N. R., & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, **69**, 1630-1639.
- Dadds, M. R., Ryan, S., Barrett, P. M., & Rapee, R. M. (unpublished). Family anxiety coding schedule procedures manual.
- de Castro, B. O., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **34**(1), 105-116.
- Deluty, R. H. (1983). Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child Psychology*, **12**, 124-129.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, **54**, 1386-1399.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, **18**, 77-125.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. A. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, **250**, 1678-1683.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In Kuhn, D., Siegler, R. S., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 2: Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 719-788.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, **61**, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A., & Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, **14**(1), 60-73.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. A. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, **106**, 37-51.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **51**(2, Serial No.

- 213).
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Durlak, J., Fuhrman, T., & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **110**, 204-214.
- Dush, D.M., Hirt, M. L., & Schroeder, H. E. (1989). Self-statement modification in the treatment of child behavior disorders. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **106**, 97-106.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, **78**, 107-126.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. T. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York, NY: Springer.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children’s resiliency and adjustment. *Child Development*, **75**(1), 25-46.
- Epkins, C. C., & Meyers, A. W. (1994). Assessment of childhood depression, anxiety, and aggression: Convergent and discriminant validity of self-, parent-, teacher-, and peer-report measures. *Journal of Personality Assessment*, **62**(2), 364-381.
- Erdley, C. A., & Asher, S. R. (1998). Linkages between children’s beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development*, **7**, 321-339.
- Estell, D. B., Cairns, R. B., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2002). Aggression in inner-city early classrooms: Individual and peer-group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly*, **48**, 52-76.
- Fastov, M. E., Glenwick, D. S., & Wasserman, T. H. (1991). The relationship of cognitive developmental level to outcome of self-instructional training in behaviorally disordered children. *Child and Family Behavior Therapy*, **13**(2), 15-28.
- Feldman, E. & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **15**, 211-227.
- Fontaine, R. G., Burks, V. S., & Dodge, K. A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development and Psychopathology*, **14**, 107-122.
- Forehand, R., & Wierson, M. (1993). The role of developmental factors in planning behavioral interventions for children: Disruptive behavior as an example. *Behavior Therapy*, **24**, 117-141.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (1995). Social problem-solving inventory for adolescents (SPSI-A): Development and preliminary psychometric evaluation. *Journal of Personality*

- Assessment*, **64**(3), 522-539.
- French, D. C., Jansen, E. A., & Pidada, S. (2002). United states and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development*, **73**, 1143-1150.
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle*. New York: Bantam Books.
- フロイト, S.・中山 元 (訳) (1996). 自我論集 ちくま学芸文庫
- 藤枝静暁 (2006). 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加手続きの試み カウンセリング研究, **39**, 218-228.
- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **49**, 107-117.
- Goldstein, S. E., & Tisak, M. S. (2004). Adolescents' outcome expectancies about relational aggression within acquaintanceships, friendships, and dating relationships. *Journal of Adolescence*, **27**, 283-302.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 (2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, **26**(1), 15-24.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山 巖 (2001). 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, **34**, 127-135.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In Witt, J. C., Stephen, S. N., & Gresham, F. M. (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Promoting Student Success Through Group Interventions*, **8**, 137-158.
- Grotzinger, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, **67**, 2328-2338.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Hanish, L. (1995). The role of normative beliefs in children's social behavior. In Eisenberg, N. (Ed), *Social development: Review of personality and social psychology* (Vol. 15, pp. 140-158). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, **74**(5), 1561-1576.
- Happaney, K., Zelazo, P. D., & Stuss, D. T. (2004). Development of orbitofrontal function: Current themes and future directions. *Brain and Cognition*, **55**, 1-10.
- Haapasalo, J., & Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **62**, 1044-1052.
- 濱口佳和 (1992a). 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動との関連についての研究 教育心理学研究, **40**, 224-231.

- 濱口佳和 (1992b). 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動に関する研究—仲間集団内での人気ならびに性の効果— 教育心理学研究, **40**, 420-427.
- 濱口佳和 (2005). 自記式能動的攻撃性尺度 (中学生用) の構成 カウンセリング研究, **38**(3), 183-194.
- 濱口佳和 (2007). 自記式反応的攻撃性尺度 (中学生用) の構成 カウンセリング研究, **40**(2), 136-145.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burlison, B. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, **61**, 127-137.
- Hayes, S. C., Gifford, E. V., Townsend, R. C., & Barnes-Holmes, D. (2001). Thinking, problem-solving, and pragmatic verbal analysis. In Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.), *Relational frame theory: A post-skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hayes, D. S., Greshman, E. S., & Halteman, W. (1996). Enmity in males at four developmental levels: Cognitive bases of disliking peers. *Journal of Genetic Psychology*, **157**, 153-160.
- Hodges, K., & Cools, J. N. (1990). Structured diagnostic interviews. In La Greca, A. M. (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 109-149). Boston: Allyn and Bacon.
- Holmbeck, G. N., Coder, C., Shapera, W., Westhoven, V., Kenealy, L., & Updegrove, A. (2000). Working with adolescents: Guides from developmental psychology. In Kendall, P.C. (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedure* (pp. 334-385). New York: Guilford Press.
- Holmbeck, G. N., Greenley, R. N., & Franks, E. A. (2004). Developmental issues in evidence-based practice. In P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (pp. 27-48). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- 本田恵子 (2002). キレやすい子の理解と対応—学校でのアンガーマネジメント・プログラムほんの森出版
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, **14**, 13-24.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 408-419.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G., Zelli, A., & Miller, L. (1992). Differing normative beliefs about aggression for boys and girls. In Bjorkqvist, K., & Niemela, P. (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 77-82). Orlando, Florida: Academic Press.
- Hughes, J. N., Meehan, B. T., & Cavell, T. A. (2004). Development and validation of a gender-balanced measure of aggression-relevant social cognition. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **33**(2), 292-302.
- 石川信一 (2006). 臨床心理学における発達の論点 心理学評論, **49**, 613-626.
- 磯部美良・佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘 (2006). 児童用社会的スキル尺度教師評定版の作成

- 行動療法研究, **32**(2), 105-115.
- Jacobs, J. E., & Ganzel, A. K. (1993). Decision-making in adolescence: are we asking the wrong question? *Advances in Motivation and Achievement*, **8**, 1-31.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. P. (1994). Prevention of depressive symptoms in school children. *Behaviour Research and Therapy*, **32**, 801-816.
- Jose, A., & Goldfried, M. (2008). A transtheoretical approach to case formulation. *Cognitive and Behavioral Practice*, **15**, 212-222.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 (2000). 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **26**(2), 83-96.
- 柏木恵子 (1997). 行動と感情の自己制御機能の発達—育児文化との関連で 柏木恵子・北山忍・東洋 (編) 文化心理学 (pp. 180-197) 東京大学出版会
- 勝間理沙・山崎勝之 (2008). 児童の関係性攻撃における自己評定と仲間評定の比較 心理学研究, **79**(3), 263-268.
- Kazdin, A. E. (1993). Psychotherapy for children and adolescents: Current progress and future research directions. *American Psychologist*, **48**, 644-657.
- Kazdin, A., Siegel, T., & Bass, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**, 733-747.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (2003). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In Feldman, S. S., & Elliott, G. R. (Eds), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kendall, P. C. (2006). Guiding theory for therapy with children and adolescents. In Kendall, P. C. (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 3-30). New York, NY: Guilford Press.
- Kendall, P. C., Flannery-Schroeder, E., Panochelli-Mindel, S., Southam-Gerow, M., Henin, A., & Warman, M. (1997). Therapy for youth with anxiety disorders: A second randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **65**, 366-380.
- Kirkpatrick, L. A., & Epstein, S. (1993). Cognitive-experiential self-theory and subjective probability: further evidence for two conceptual systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 534-544.
- Klaczynski, P. A. (1997). Bias in adolescents' everyday reasoning and its relationship with intellectual ability, personal theories, and self-serving motivation. *Developmental Psychology*, **33**, 273-283.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue: The development of decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **22**, 225-236.

- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Increased brain activity in frontal and parietal cortex underlies the development of visuospatial working memory capacity during childhood. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **14**, 1-10.
- Krahe, B. (2001). *The social psychology of aggression*. New York, NY, US: Psychology Press.
(秦 一士・湯川進太郎 (編訳) (2004). 攻撃の心理学 北大路書房)
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In Asher, S. R., & Coie, J. D.(Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
(山崎 晃・中澤 潤 (監訳) (1996). 子どもと仲間の心理学—友だちを拒否するところ— (pp. 264-293) 北大路書房)
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1993). *The PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) curriculum*. Deerfield, MA: Channing-Bete Co.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *Journal of Genetic Psychology*, **160**, 225-242.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, **38**, 635-647.
- Lancelotta, G. X., & Vaughn, S. (1989). Relation Between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 86-90.
- Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology*, **1**, 451-476.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, **71**(1), 107-118.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Distinguishing the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, **27**(2), 122-133.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and non-aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **62**, 366-374.
- Lochman, J. E., & Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical Psychology Review*, **13**, 785-805.
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2002). The coping power program at the middle-school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors*, **16**(4S), S40-S54.
- Lorenz, K. (1974). *Civilized world's eight deadly sins*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
ローレンツ, K.・日高敏隆・大羽更明 (訳) (1995). 文明化した人間の八つの大罪 新思索社
前田健一 (1995). 児童期の仲間関係と孤独感: 攻撃性, 引っ込み思案および社会的コンピタンスに関する仲間知覚と自己知覚 教育心理学研究, **43**, 156-166.
前田健一・片岡美菜子 (1993). 幼児の社会的地位と社会的行動特徴に関する仲間・実習生・教

- 師アセスメント 教育心理学研究, **41**(1), 25-35.
- van Manen, T. G., Prins, P. J. M., & Emmelkamp, P. M. G. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: Results of a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **43**(12), 1478-1487.
- Matthys, W., & Lochman, J. E. (2005). Social problem-solving in aggressive children. In McMurrin, M., & McGuire, J. (Eds.) *Social problem-solving and offending: Evidence, evaluation, and evolution*. New York: John Wiley & Sons. Pp. 51-66.
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, **20**, 115-133.
- Milich, R., & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **12**, 471-490.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (1997). The role of contextual and personal factors in children's risk-taking. *Developmental Psychology*, **33**, 814-823.
- 三浦正江・上里一郎 (2003). 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検討 行動療法研究, **29**(1), 49-59.
- 宮田八十八・佐藤正二・石川信一・佐藤 寛 (2007). 小学校高学年児童における社会的問題解決訓練の効果 日本行動療法学会第33回大会発表論文集, 480-481.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, **31**, 571-588.
- 森 敏昭・中條和光 (編) (2005). 認知心理学キーワード 有斐閣
- Moshman, D. (1999). *Adolescent psychological development: rationality, morality, and identity*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mummendey, A. (1996). Aggressive behaviour. In Hewstone, M., Stroebe, W., & Stephenson, G. M. (Eds.), *Introduction to social psychology* (pp. 403-435). Oxford: Blackwell.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior*, **7**, 169-199.
- Nezu, A. M. (2002). Problem-solving therapy. In Scrimali, T. & Grimaldi, L. (Eds.), *Cognitive psychotherapy toward a new millennium: Scientific foundations and clinical practice* (pp.89-94). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Nezu, A. M., & D'Zurilla, T. J. (1989). Social problem solving and negative affective conditions. In P. C. Kendall & D. Watson(Eds), *Anxiety and depression: Distinctive and overlapping features* (pp. 285-315). New York: Academic Press.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., Friedman, S. H., & Hayes, S. N. (1997). Case formulation in behavior therapy: Problem-solving and functional analytic strategies. In Eells, T. D. (Ed.), *Handbook of psychotherapy case formulation* (pp. 368-401). New York, NY: Guilford Press.

- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 野口美幸・佐藤 寛・高橋 史・嶋田洋徳 (2006). 子ども用怒り感情尺度の作成と信頼性妥当性の検討 第12回日本行動医学会学術総会プログラム・抄録集, 44.
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (2000). Empirically supported treatments for children and adolescents. In Kendall, P. C. (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive behavioural procedures* (2nd ed., pp. 386-425). New York: Guilford Publications.
- Ollendick, T. H., & Vasey, M. W. (1999). Developmental theory and the practice of clinical child psychology. *Journal of Clinical Child Psychology*, **28**, 457-466.
- 大竹恵子・島井哲志・曾我祥子・嶋田洋徳 (1998). 中学生用攻撃性質問紙 (HAQS) の作成 (1) —中学生のデータによる因子的妥当性・信頼性の検討— 日本心理学会第62回大会発表論文集, 930.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, **55**(1), 135-151.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (1997). The relationships between moral approval of aggression, aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year-old adolescents. *European Journal of Personality*, **10**, 249-261.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In Mussen, P. (Series Ed.) & Hetherington, E. M. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.547-641). New York: Wiley.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, **102**, 357-389.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. G. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, **18**, 125-144.
- Peterson, L., & Tremblay, G. (1999). Importance of developmental theory and investigation to research in clinical child psychology. *Journal of Clinical Child Psychology*, **28**, 448-456.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, **59**, 107-120.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Parmer Quarterly*, **49**, 310-342.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W. & Dodge, K. A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, **63**, 1305-1320.
- Ramnero, J. R. & Tomeke, N. (2008). *The ABCs of human behavior: Behavioral principles for the practicing clinician*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem-solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **50**, 226-233.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, **36**, 14-24.

- Rubin, K. H., Daniels-Bierness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, **14**, 338-349.
- 坂井明子・山崎勝之 (2004). 小学生用 P-R 攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 心理学研究, **75**(3), 254-261.
- 坂井明子・山崎勝之・曾我祥子・大芦 治・島井哲志・大竹恵子 (2000). 小学生用攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 学校保健研究, **42**, 423-433.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・三浦正江 (1995). 高校生の性格特性と心理的ストレス過程の関連 日本健康心理学会第8回大会発表論文集, 98-99.
- 笹川智子・野村 忍 (2007). 児童青年期の社会不安に対する教員の意識調査 日本行動療法学会第33回大会発表論文集, 192-193.
- 佐藤 寛・嶋田洋徳 (2006). 児童のネガティブな自動思考とポジティブな自動思考 g 亜抑うつ症状と不安症状に及ぼす影響 行動療法研究, **32**(2), 1-13.
- 佐藤 寛・高橋 史・杉山恵一・境 泉洋・嶋田洋徳 (2007). 攻撃行動尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 行動療法研究, **33**(1), 33-44.
- 佐藤正二・佐藤容子・高山 巖 (1988). 拒否される子どもの社会的スキル 行動療法研究, **13**, 126-133.
- Schleser, R., Cohen, R., Meyers, A. W., & Rodick, J. D. (1984). The effects of cognitive level and training procedures on the generalization of self-instructions. *Cognitive Therapy and Research*, **8**(2), 187-200.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 嶋田洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 嶋田洋徳・鈴木伸一 (編) (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
- Shirk, S. R. (2001). Development and cognitive therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, **15**, 155-163.
- Simon, H. A. (1986). Alternative visions of rationality. In Arkes, H. & Hammond, K. (Eds.), *Judgment and decision making* (pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, **24**, 580-588.
- Spivack, G., Platt, J., & Shure, M. (1976). *The problem-solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sroufe, L. A., & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development*, **55**, 17-29.
- Sturme, P. (1996). *Functional analysis in clinical psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- (スターミー, P. 高山巖 (監訳) (2001). 心理療法と行動分析—行動科学面接の技法 金剛出版)
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for

- anger in children and adolescents: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, **9**, 247-269.
- Suris, A., Lind, L., Emmett, G., Borman, P. D., Kashner, M., & Barratt, E. S. (2004). Measures of aggressive behavior: Overview of clinical and research instruments. *Aggression and Violent Behavior*, **9**, 165-227.
- 鈴木伸一・神村栄一 (2005). 実践家のための認知行動療法テクニックガイド 北大路書房
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- The Metropolitan Area Child Study Research Group (2007). Changing the way children “think” about aggression: Social-cognitive effects of a preventive intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **75**(1), 160-167.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (Eds.). (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among boys and girls. In Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533-548). Malden, MA: Blackwell.
- Vecchio, T. D., & O’Leary, K. D. (2004). Effectiveness of anger treatments for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, **24**, 15-34.
- Waschbusch, D. A., Willoughby, M. T., & Pelham, W. E. (1998). Criterion validity and the utility of reactive and proactive aggression: Comparisons to attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and other measures of functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, **27**, 396-405.
- 渡部玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達—社会的情報処理と退陣交渉方略の関連性— 教育心理学研究, **41**, 452-461.
- 渡辺朋子・岡安孝弘・佐藤正二 (1998). 教師評定用社会的スキル尺度の標準化の試み 日本行動療法学会第24回大会発表論文集, 100-101.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学校における社会的スキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践— カウンセリング研究, **36**, 1-11.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., & Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In Bond, L. A., & Compas, B. E. (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp.255-296). Newbury Park, CA: Sage.
- Weisz, J. R., & Hawley, K. M. (2002). Developmental factors in the treatment of adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **70**, 21-43.
- Weisz, J. R., & Weersing, V. R. (1999). Developmental outcome research. In Silverman, W. K., & Ollendick, T. H. (Eds), *Developmental issues in the clinical treatment of children* (pp. 457-469). Boston, MA: Allys & Bacon.
- Yoon, J., Hughes, J., Gaur, A., & Thompson, B. (1999). Social cognition in aggressive children: A meta-analytic review. *Cognitive and Behavioral Practice*, **6**, 320-331.

Zelli, A., Dodge, K. A., Lochman, J. E., Laird, R. D., & Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(1), 150-166.

Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

【謝 辞】

本論文を執筆するにあたっては、実に多くの方々のご指導とご協力をいただきました。本論文が無事に完成したのは、みなさんの支えなくしては成し得なかったことです。この場をお借りして、私から皆様方への感謝の気持ちを述べたいと思います。

はじめに、指導教員である嶋田洋徳先生には、研究計画の立て方や考え方、調査や実験の実施方法や関係者への御礼の尽くし方、臨床実践を行う上での智徳など、数え切れないほどの貴重なご指導とご示唆をいただきました。思えば、2003年の春、卒業研究のご指導をいただこうとお願いにあがったものの、嶋田先生が早稲田大学に赴任したばかりでお忙しいためになかなかお会いできなかったことは、今でも覚えております。あの時、嶋田先生から卒業研究のご指導をいただけるかどうか不安を感じておりましたが、諦めずに研究室をおたずねして本当に良かったと思っております。私にとって、教育現場における研究と臨床実践の規範モデルが嶋田先生であることは、とても貴重で恵まれたことであるように思います。

根ヶ山光一先生、鈴木晶夫先生、菅野純先生には、ご多忙の折、本論文の副査担当をご快諾いただきました。研究の論理構成や臨床的意義、現象を虚心坦懐に観察することの大切さなど、先生方からいただいたご助言はどれも身に染みるもので、先生方にご審査いただいたことそのものが、私にとって貴重な経験となりました。また、根ヶ山光一先生には、学部3年生のときからご指導をいただき、数多くの貴重なご助言をいただきました。意見を率直にぶつけて建設的な議論を進めるスタイルなど、根ヶ山先生の姿から非常に多くのことを学ばせていただいたように思います。嶋田研究室と根ヶ山研究室という2つのアイデンティティを持っていることが、研究者としての今の私を作り、本論文の完成を支えているということ、強く確信しております。

所沢市教育委員会学校教育課健やか輝き支援室の阿部利彦先生、および所沢市並木小学校そだちところの教室「フロー」の坂本條樹先生、齋藤文子先生、および川越市立東中学校の須澤美和子先生には、実験研究の実施校との交渉にご尽力いただき、教育の専門家として数々の貴重なご指導をいただきました。先生方の暖かなご支援のもと、ようやく本研究を実現することができました。心より感謝を申し上げます。また、研究実施校の先生方と多くの児童生徒の皆様からは、貴重な時間を割いて本研究にご協力いただき、忌憚のないご意見やご感想をいただきました。本研究で得られた成果が、いつか皆様の生活のお役に立てる日が来ることを願ってやみません。

早稲田大学嶋田研究室の五十嵐友里さん、今井千鶴子さん、早稲田大学根建研究室の今井正司さん、兵庫教育大学の小関俊祐さんとは、大学院に入学してからの5年間、ときに励まし合い、ときにぶつかり合い、共に博士学位に立ち向かった良き戦友となりました。研究の実施と進行、実施校へのフォローにあたっては、早稲田大学嶋田研究室の皆様、多大なご協力をいただきました。皆様と一緒に過ごした大学院生活は、私にとってかけがえのない瞬間として心に刻まれています。また、早稲田大学嶋田研究室卒業生の姫野弥栄奈さんには、実験研究の実施校をご紹介いただき、研究の実施と進行においても多くのご協力をいただきました。授業時間を確保することが困難であるというわが国の教育現場の実情を鑑みると、姫野さんのご尽力がなければ、本論文が日の目を見ることはなかったかもしれません。御礼を申し上げるとともに、姫野さんの今後のご活躍をお祈りいたします。

早稲田大学根ヶ山研究室の皆様とは、長くお付き合いをいただき、非常に大きな心の支えをい

謝 辞

ただきました。研究が行き詰まったり，臨床実践で困難を感じたりして元気を失った私を，理解し，支えてくれたのは，いつも根ヶ山研究室の皆様でした。大学3年生でゼミに入ってから，皆様の深い懐に支えられ，日々の困難を笑い飛ばせる快活さに背中を押していただいた7年間でした。

最後になりましたが，仕事を継がずに心理士としての道を選んだ私を最後まで支え，言葉にならない応援を続けてくれた父と母に，心から感謝いたします。

2009年1月7日

思い出の詰まった狭山ヶ丘の一室にて

高橋 史

<付録目次>

付録1 本研究において用いた質問紙尺度

- ① 子ども用攻撃行動尺度（本研究にて作成）
- ② 教師評定用攻撃行動尺度（本研究にて作成）
- ③ 解決策の案出テスト（本研究にて作成）
- ④ 解決策の評価テスト（本研究にて作成）
- ⑤ 子ども用怒り尺度（野口・佐藤・高橋・嶋田, 2006）
- ⑥ 小学生用社会的スキル尺度（嶋田, 1998）
- ⑦ 中学生用社会的スキル尺度（嶋田, 1998）

付録2 研究4における解決策の案出訓練に関する授業展開案

付録3 研究4における解決策の案出訓練で用いたワークシート

付録4 研究5における解決策の評価訓練に関する授業展開案

付録5 研究5における解決策の評価訓練で用いたワークシート

あなたは**この3週間**、以下のような行動やふるまいをすることが、どのくらいありましたか。それぞれの文章を読んで、「まったくなかった」～「とてもよくあった」の中から、いちばん、あてはまるところを1つえらんで、右がわの四角の中に○をつけて下さい。

■■ **この3週間のことを思い出して回答してください** ■■

この3週間のあいだに・・・

1. こまっている**とも**友だちを、たすけてあげた。・・・
2. ほかの**ひと**人を、たたいたりけったりした。・・・
3. だれかの**わるくち**悪口を、その**ひと**人がいないところで**い**言った。
4. **あいて**相手がいやがるようなことを**い**言った。・・・
5. だれかを**なかま**仲間はずれにした。・・・
6. **とも**友だちがしっばいしたときに、はげました。・・・
7. **あいて**相手の**き**気持ちを、**はな**かんがえて話した。・・・
8. だれかに**いや**嫌みなことを**い**言った。・・・
9. だれかに**ぼうりよく**暴力をふるった。・・・
10. **あいて**相手をけなすようなことを**い**言った。・・・
11. **もの**物を使ってほかの**ひと**人をたたいた。・・・
12. グループをつくる**とき**に、
だれかを**い**入れないようにした。
13. **とも**友だちに、しんせつにした。・・・

	まったく なかった	ほとんど なかった	ときどき あった	よく あった	とても よく あった
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					

最初に、あなたのクラスの中で**攻撃的な言動や対人** ~~トクが取り上げて感心する生徒で、~~
男女各3名挙げて、出席番号を右の四角の中に書いてください。

その生徒は、**この3週間**、以下のような行動やふるまいをすることが、どのくらいありましたか。それぞれの文章を読んで、0～4までの数字を1つだけ、右の四角の中に書いてください。数字を記入する際には、以下の基準を参考にしてください。

まったくなかった → 0 ほとんどなかった → 1
ときどきあった → 2 よくあった → 3 とてもよくあった → 4

この3週間に・・・

1. こまっている友だちを助けてあげた。・・・
2. ほかの人を、たたいたりけったりした。・・・
3. だれかの悪口を、その人がいないところと言った。
4. 相手がいやがるようなことを言った。・・・
5. だれかを仲間はずれにした。・・・
6. 友だちのけんかをうまくやめさせた。・・・
7. 友だちがよくしてくれた時に、お礼を言った。・・・
8. だれかに嫌みなことを言った。・・・
9. だれかに暴力をふるった。・・・
10. 相手をけなすようなことを言った。・・・
11. 物を使ってほかの人をたたいた。・・・
12. グループをつくるときに、
だれかを入れないようにした。
13. 相手の気持ちを考えて話をするようにした。・・・

性別	例	男子			女子		
出席番号	例						
1	3						
2	2						
3	1						
4	2						
5	0						
6	1						
7	3						
8	1						
9	2						
10	2						
11	1						
12	4						
13	4						

■以下の文章をよく読んで、

あなたは、昼休みの時間に、クラスの仲の良い友だち（友だちA）とケンカをしてしまいました。一緒にいた友だち（友だちB）は、ケンカの原因はあなたと友だちAの両方にあると言っていました。あなたは何度か謝ろうとしましたが、友だちAは、あなたを避けているようです。次の日、あなたは学校に来ると、友だちAを教室で見つけました。友だちAは、あなたと目が合うと「昨日のことは許せない。謝れ！」と言ってきました。友だちAは、あなたをじっと見えています。

こんなとき、あなたならどうしますか。思いつく方法を、下の回答らんに、**できるだけたくさん**書いてください。

*何も思いつかないときには、空らんのままでも、かまいません。

★ 例) 「そっちこそ謝れ！」と言り返す

★

★

★

★

★

★

★

★

★

方法① 自分の悪かったところを先に謝る

この方法について、あなたはどのように思いますか。「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の中から、1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

まったくそう思わない ⇒ 1

少しそう思う ⇒ 3

あまりそう思わない ⇒ 2

とてもそう思う ⇒ 4

この方法は…

例.自分だったらこの方法を使うと思う。 【 1 2 (3) 4 】

1.問題を解決する良い方法だと思う。 【 1 2 3 4 】

2.やろうと思えば、うまくできる自信がある。 . . . 【 1 2 3 4 】

3.自分がイヤな気持ちになると思う。 【 1 2 3 4 】

4.ほかの人がイヤな気持ちになると思う。 【 1 2 3 4 】

この方法の、良いところはどんなところだと思いますか。また、良くないところはどんなところだと思いますか。 あなたの考えを、下の空らんを書いてください。

良いと思うところ

★
★
★
★

良くないと思うところ

★
★
★
★

方法② 友だちAをたいて、立ち去る

この方法について、あなたはどのように思いますか。「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の中から、1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

まったくそう思わない ⇒ 1

少しそう思う ⇒ 3

あまりそう思わない ⇒ 2

とてもそう思う ⇒ 4

この方法は…

- 1.問題を解決する良い方法だと思う。……………【 1 2 3 4 】
- 2.やろうと思えば、うまくできる自信がある。……【 1 2 3 4 】
- 3.自分がイヤな気持ちになると思う。……………【 1 2 3 4 】
- 4.ほかの人がイヤな気持ちになると思う。…………【 1 2 3 4 】

この方法の、良いところはどんなところだと思いますか。また、良くないところはどんなところだと思いますか。あなたの考えを、下の空らんを書いてください。

良いと思うところ

★
★
★
★

良くないと思うところ

★
★
★
★

友だちAから「謝れ！」と言われたときに…

方法③ 友だちAをクラスで仲間はずれにする

この方法について、あなたはどのように思いますか。「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の中から、1つだけえらんで、数字に〇をつけてください。

まったくそう思わない ⇒ 1

少しそう思う ⇒ 3

あまりそう思わない ⇒ 2

とてもそう思う ⇒ 4

この方法は…

- 1.問題を解決する良い方法だと思う。……………【 1 2 3 4 】
- 2.やろうと思えば、うまくできる自信がある。……【 1 2 3 4 】
- 3.自分がイヤな気持ちになると思う。……………【 1 2 3 4 】
- 4.ほかの人がイヤな気持ちになると思う。…………【 1 2 3 4 】

この方法の、良いところはどんなところだと思いますか。また、良くないところはどんなところだと思いますか。あなたの考えを、下の空らんを書いてください。

良いと思うところ

★
★
★
★

良くないと思うところ

★
★
★
★

方法④ 別の友だちに相談する

この方法について、あなたはどのように思いますか。「まったくそう思わない」～「とてもそう思う」の中から、1つだけえらんで、数字に○をつけてください。

まったくそう思わない ⇒ 1

少しそう思う ⇒ 3

あまりそう思わない ⇒ 2

とてもそう思う ⇒ 4

この方法は…

1. 問題を解決する良い方法だと思う。 【 1 2 3 4 】
2. やろうと思えば、うまくできる自信がある。 . . . 【 1 2 3 4 】
3. 自分がイヤな気持ちになると思う。 【 1 2 3 4 】
4. ほかの人がイヤな気持ちになると思う。 【 1 2 3 4 】

この方法の、良いところはどんなところだと思いますか。また、良くないところはどんなところだと思いますか。 あなたの考えを、下の空らんを書いてください。

良いと思うところ

★
★
★
★

良くないと思うところ

★
★
★
★

次の質問を、よく読んでください。下に書かれていることは、**あなたの最近の気持ち**にどのくらいあてはまりますか。それぞれの質問をよく読んで、「ぜんぜんあてはまらない」～「とてもあてはまる」の中から1つだけ選んで、右がわの四角の中に○をつけてください。

最近の気持ちは・・・

1. 楽しい^{たの}と思う^{おも}ことがたくさんある。・・・・・・・・
2. はらがたっている。・・・・・・・・
3. 頭^{あたま}にきている。・・・・・・・・
4. イライラしている。・・・・・・・・
5. カツとなっている。・・・・・・・・
6. ゆったりした^{きもち}気持ちだ。・・・・・・・・
7. むかついている。・・・・・・・・
8. ムツとしている。・・・・・・・・
9. よく笑^{わら}っている。・・・・・・・・
10. 怒^{おこ}っている。・・・・・・・・

	ぜんぜん あてはま らない	すこ 少し あてはまる	だいた い あてはまる	と と も あ て は ま る
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

しつもん
質問2

あなたは、次に書いてある、いろいろなことにどのくらいあてはまりますか。いちばんよくあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。



1＝ぜんぜんあてはまらない
2＝あまりあてはまらない
3＝すこしあてはまる
4＝よくあてはまる

1. こまっている^{とも}友だちを、^{たす}助ける。 【 1 2 3 4 】
2. 友だちに、らんぼうな話^{はな}しかたをする。 【 1 2 3 4 】
3. 友だちがしっばいしたら、はげます。 【 1 2 3 4 】
4. なんでも、^{とも}友だちのせいにする。 【 1 2 3 4 】
5. 休み^{やす}時間^{じかん}に、^{とも}友だちと、よくしゃべる。 【 1 2 3 4 】
6. ^{とも}友だちのたのみをきく。 【 1 2 3 4 】
7. ひきうけたら、さいごまでやる。 【 1 2 3 4 】
8. あそんでいる^{とも}友だちの^{なか}中に、はいれない。 【 1 2 3 4 】
9. あいての^{きも}気持ちを、^{はな}かんがえて話す。 【 1 2 3 4 】
10. ^{とも}友だちのあそびを、じっとみている。 【 1 2 3 4 】
11. ^{とも}友だちのいけんに^{はんたい}反対する^{とき}時に、わけをいう。 【 1 2 3 4 】
12. ^{とも}友だちとはなれて、ひとりだけであそぶ。 【 1 2 3 4 】
13. ^{とも}友だちに、しんせつにする。 【 1 2 3 4 】
14. ^{とも}友だちに、けんかをしかける。 【 1 2 3 4 】
15. 自分^{じぶん}のしてほしいことを、むりやりやらせる。 【 1 2 3 4 】

しつもん
質問 1

以下にいくつかの質問がなっています。あなたは、その質問の1つ1つを順番に読んで、書かれたことが、あなたにどれほどあてはまるか考えてください。そして、「よくあてはまる」、「すこしあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「ぜんぜんあてはまらない」のうち、あなたにぴったりするものを1つ選んで、○をつけてください。ここでは正しいとかまちがっているとかは関係ありません。気軽にどんどん○をつけてください。どの質問もとばさないで、全部の質問に答えてください。

たとえば、下の例のように「友だちと遊んでいると楽しい」という質問があり、あなたがそれによくあてはまるとする場合、「よくあてはまる」に○をつけます。

1	2	3	4
ぜんぜんあてはまらない	あまりあてはまらない	すこしあてはまる	よくあてはまる

(例) 友だちと遊んでいると楽しい。 【 1 2 3 4 】

それでは始めてください。

1. こまっている友だちを助けてあげる。 【 1 2 3 4 】
2. 友だちの話をおもしろそうに聞く。 【 1 2 3 4 】
3. 自分に親切にしてくれる友だちには親切にしてあげる。 【 1 2 3 4 】
4. 友だちに話しかけられない。 【 1 2 3 4 】
5. 友だちをおどかしたり、友だちにいばったりする。 . . . 【 1 2 3 4 】
6. 友だちが失敗したら、はげましてあげる。 【 1 2 3 4 】
7. 友だちのたのみを聞く。 【 1 2 3 4 】
8. 自分から友だちの仲間に入れない。 【 1 2 3 4 】
9. 何でも友だちのせいにする。 【 1 2 3 4 】
10. 友だちのけんかをうまくやめさせる。 【 1 2 3 4 】

資料1

問題解決スキルを伸ばすストレス教育（第1回：両群共通）

- ねらい：同じ状況でもさまざまな対処ができることを知るとともに、日常生活でストレスを感じても自分なりに考えてストレス対処ができるようにする。

活動内容	主な発問と指示	準備するもの
1. あいさつと支援員の紹介 (5分)	○問題解決スキル学習の進行をする支援員が自己紹介をする。	名札
2. 2つの約束ごとについて知る (5分)	○問題解決スキル学習の2つの約束ごとについて確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;"> ほかの人の意見を悪く言わない 文句や悪口を言わない </div>	約束カード
3. ストレスに関するワークシートへの回答 (10分)	○以下の4点について、ワークシートに記入させる。 ・どのような問題で困難を感じやすいか。 ・日常生活で攻撃的な行動をすることがどのくらいあるか。 ・日常生活でどのくらいストレスを感じているか。 ・現時点で問題解決スキルはどのくらいあるか。	ワークシート ①
5. 解決策を考え出す方法を練習する (20分)	○やり方カード①に示された方法にしたがって、解決法を考える課題へと移る。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;"> できるだけたくさん考える。 どんなものでも、大丈夫。 </div> ○「無人島に行くとしたら何を持っていくか」というテーマを用いて、実際にやってみる。 ○途中でやり方カード②を提示し、再度、練習に移る。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px auto;"> 似ているものを、マネする。 </div> ○「ストレスがたまったら、どうしよう!？」というテーマを用いて、再度、練習に移る。	やり方カード① やり方カード② ワークシート②
6. まとめ (10分)	○ふり返しシートに記入させる。 ○生活の中でも実践しようとする意欲をもたせる。	ふり返しシート

<備考>

問題解決スキルを伸ばすストレス教育（第2回：CGT-RT群）

- ねらい：リラクゼーション技法の習得をとおして、ストレスに振り回されることなく
落ち着いて対処法を考えられるようになり、自ら問題解決ができるようにする。

活動内容	主な発問と指示	準備するもの
1. あいさつと 前回の復習 (10分)	<p>○問題解決スキル学習の2つの約束ごとについて確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">ほかの人の意見を悪く言わない 文句や悪口を言わない</div> <p>○対処法を考え出す方法について復習する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">できるだけたくさん考える。 どんなものでも、大丈夫。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">似ているものを、マネする。</div>	<p>名札</p> <p>約束カード</p> <p>やり方カード①・②</p>
2. 対人場面に関するワークシートへの回答 (5分)	<p>○ビデオを用いて、対人ストレス場面を提示する。また、以下の2点について、ワークシートに記入させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオの内容は普段の生活でどれくらい起こりうるか ・ビデオの内容はどれくらいストレスを感じる場面だったか 	<p>テレビ ビデオ再生 機材 教材ビデオ ワークシート③</p>
3. リラクゼーション技法について知る (10分)	<p>○リラクゼーション技法のやり方を確認する。</p> <p>○筋肉のゆるみと呼吸に注意を向けながら、リラクゼーション技法を段階的に練習する。</p>	
4. 解決策を考え出す方法を練習する (10分)	<p>○対人ストレス場面を再度提示して、リラクゼーションによって気持ちが落ち着くことを確認する。</p> <p>○提示された対人ストレス場面への対処法について、これまで練習してきた方法を用いて考える。</p>	<p>テレビ ビデオ再生 機材 教材ビデオ ワークシート④</p>
5. まとめ (15分)	<p>○ふり返りシートに記入させる。</p> <p>○以下の4点について、ワークシートに記入させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どのような問題で困難を感じやすいか。 ・周囲からどの程度サポートを受けられる状況か。 ・日常生活でどのくらいストレスを感じているか。 ・現時点で問題解決スキルはどのくらいあるか。 <p>○生活の中でも実践しようとする意欲をもたせる。</p>	<p>ふり返りシート</p> <p>ワークシート⑤</p>

<備考>

問題解決スキルを伸ばすストレス教育（第2回：CGT群）

- ねらい：大学生の体験談によって、自らの進路について考えるきっかけを与えると同時に、問題解決への動機づけを高めることで、自ら問題解決ができるようにする。

活動内容	主な発問と指示	準備するもの
1. あいさつと 前回の復習 (10分)	<p>○問題解決スキル学習の2つの約束ごとについて確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;">ほかの人の意見を悪く言わない 文句や悪口を言わない</div> <p>○対処法を考え出す方法について復習する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;">できるだけたくさん考える。 どんなものでも、大丈夫。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 5px 0;">似ているものを、マネする。</div>	<p>名札</p> <p>約束カード</p> <p>やり方カード①・②</p>
2. 対人場面に関するワークシートへの回答 (5分)	<p>○ビデオを用いて、対人ストレス場面を提示する。また、以下の2点について、ワークシートに記入させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオの内容は普段の生活でどれくらい起こりうるか ・ビデオの内容はどれくらいストレスを感じる場面だったか 	<p>テレビ ビデオ再生機材 教材ビデオ ワークシート③</p>
3. 大学生や大学院生の体験談 (10分)	<p>○進行役の支援員から、進路選択や高校生活での体験談について話をする。</p> <p>○どんな進路をたどってきたか、つらいことはあったかなど、具体的なエピソードを中心に、進行役の各学生から話をする。</p> <p>○たくさんの対処法を考えることの大切さを話の中に含め、問題解決スキルを活用する動機づけを高める。</p>	
4. 解決策を考え出す方法を練習する (10分)	<p>○対人ストレス場面を再度提示して、提示された対人ストレス場面への対処法について、これまで練習してきた方法を用いて考える。</p>	<p>テレビ ビデオ再生機材 教材ビデオ ワークシート④</p>
5. まとめ (15分)	<p>○ふり返りシートに記入させる。</p> <p>○以下の4点について、ワークシートに記入させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どのような問題で困難を感じやすいか。 ・周囲からどの程度サポートを受けられる状況か。 ・日常生活でどのくらいストレスを感じているか。 ・現時点で問題解決スキルはどのくらいあるか。 <p>○生活の中でも実践しようとする意欲をもたせる。</p>	<p>ふり返りシート</p> <p>ワークシート⑤</p>

<備考>

チャレンジ①



①	⑨
②	⑩
③	⑪
④	⑫
⑤	⑬
⑥	⑭
⑦	⑮
⑧	

ここまでできたら、
いったんストップ!

チャレンジ②



①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

⑧

⑨

⑩

⑪

⑫

⑬

⑭

⑮

チャレンジ①

問1

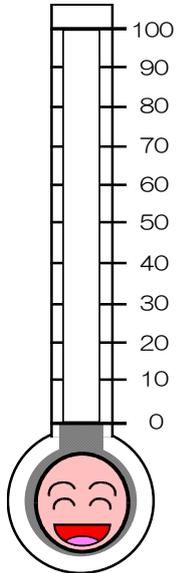
ビデオで見たようなできごとは、**あなたのふだんの生活**で、どれくらいありそうですか。
 (ア) ~ (エ) の中から、1つだけえらんで、○をつけてください。

- (ア) ぜったいない (イ) たぶんない (ウ) たぶんある (エ) ぜったいある

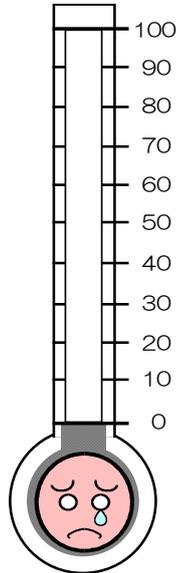
問2

ビデオで見たようなできごとを自分が経験している様子を、イメージしてください。
 今、どんな気持ちですか。下に書いてある**気持ちの強さ**について、温度計をぬってください。

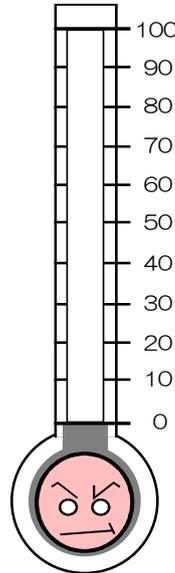
< 1回目 >



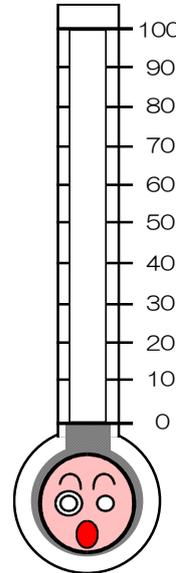
たの
「楽しい」



「おちこみ」

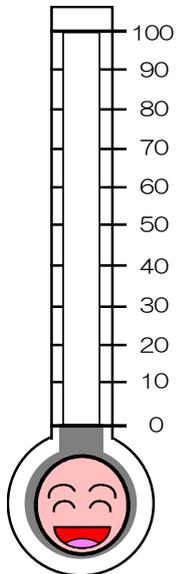


「イライラ」

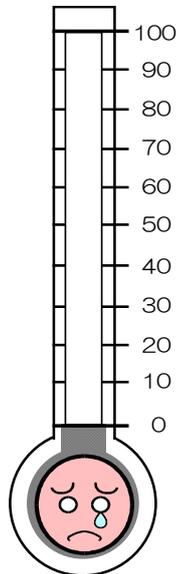


ふあん
「不安(しんぱい)」

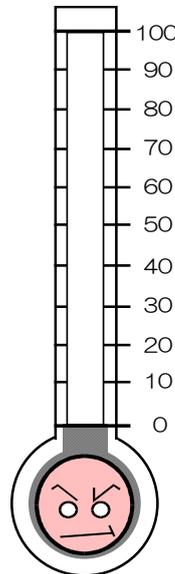
< 2回目 >



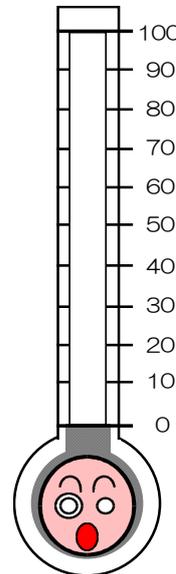
たの
「楽しい」



「おちこみ」

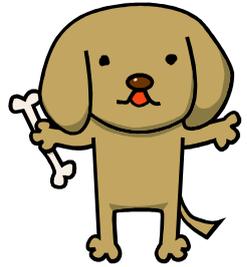


「イライラ」



ふあん
「不安(しんぱい)」

チャレンジ②



①

②

③

④

⑤

⑥

⑦

⑧

⑨

⑩

⑪

⑫

⑬

⑭

⑮

資料 1

ストレスマネジメント教育（第1回：両群共通）

●ねらい：どのような対処法にもメリットとデメリットがあるということを知るとともに、自分自身の行動をさまざまな観点から評価できるようにする。

活動内容	主な発問と指示	準備するもの
1. あいさつと支援員の紹介 (5分)	○ストレスマネジメント教育の進行をする支援員が自己紹介をする。	名札
2. 問題解決について知る (10分)	○一般的な中学生の「困りごと」について紹介する。 ○問題解決とは何か、問題解決のやり方を覚えることでどんな良いことがあるかなどを教示する。	
3. 対人行動と問題解決に関するワークシートへの回答 (15分)	○以下の点について、ワークシートに記入させる。 ・向社会的行動や攻撃行動をどの程度行っているか。 ・適切な対処法や攻撃的な対処法を、さまざまな観点から評価する（選択式）。 ・適切な対処法や攻撃的な対処法の、良い点や良くない点を自分自身で考える。	ワークシート①
4. 対処法を評価する方法を練習する (15分)	○考えずに対処法を実行することのデメリットを知る。 ○対処法をさまざまな側面から評価することの必要性を知る。 ○対処法を評価する4つの基準を学ぶ。 ○ワークシートに注意を向ける。 ○「無人島に持っていく物」という課題に書き込まれたアイデアの中から4個を選び、学んだ評価基準にしたがって評価してみる。 ○各自が重視しやすい評価基準の自己理解を促し、今後の問題解決のコツについて教授する。	ワークシート②
5. まとめ (5分)	○対処法を評価する方法をおさらいする。	

<備考>

ストレスマネジメント教育（後半①）

- ねらい：自分の行動が周囲に与える影響を振り返る方法を学び、応用することで、経験を次に活かす力を身につける。

活動内容	主な発問と指示	準備するもの
1. あいさつと 前回の復習 (10分)	<p>○ストレスマネジメント教育の2つの約束ごとについて確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;">ほかの人の意見を悪く言わない 文句や悪口を言わない</p> </div> <p>○対処法を評価する方法について復習する。</p>	<p>名札</p> <p>約束カード</p> <p>やり方カード①②③④</p>
2. ストレス場面 への対処法を 評価する (15分)	<p>○対人ストレス場面を視聴する。</p> <p>○ワークシートに注意を向ける。</p> <p>○対人ストレス場面に出てくる3つの対処法を予め記載しておき、学んだ基準にしたがって評価をさせる。</p> <p>○生徒への発言を求め、皆がどのような評価を行っているかという点について、理解を共有する。</p>	<p>ワークシート③</p>
3. ストレス場面 への対処法の 結果を評価する (15分)	<p>○ワークシートに注意を向ける。</p> <p>○対人ストレス場面に出てくる3つの対処法について、現時点で自分がどのような評価をしているかを確認させる。</p> <p>○対人ストレス場面を視聴する。</p> <p>○それぞれの対処法のメリットとデメリットについて、生徒の発言をもとに整理する。学んだ基準にしたがって振り返り評価をすることの重要性を強調する。</p>	<p>ワークシート③</p> <p>対人ストレスビデオ</p> <p>ワークシート④</p>
4. まとめ (5分)	<p>○今日の授業で学んだこととおさらいする。</p> <p>○授業内容を普段の生活でも活用するよう促す。</p>	

<備考>

ストレスマネジメント教育（後半②）

- ねらい：大学生の体験談によって、自らの進路について考えるきっかけを与えると同時に、動機づけを高めることで、自発的にストレスへの対処ができるようにする。

活動内容	主な発問と指示	準備するもの
1. あいさつと 前回の復習 (10分)	<p>○ストレスマネジメント教育の2つの約束ごとについて確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;">ほかの人の意見を悪く言わない 文句や悪口を言わない</p> </div> <p>○対処法を評価する方法について復習する。</p>	<p>名札</p> <p>約束カード</p> <p>やり方カード①②③④</p>
2. ストレス場面 への対処法を 評価する (15分)	<p>○対人ストレス場면을視聴する。</p> <p>○ワークシートに注意を向ける。</p> <p>○対人ストレス場面に出てくる3つの対処法を予め記載しておき、学んだ基準にしたがって評価をさせる。</p> <p>○生徒への発言を求め、皆がどのような評価を行っているかという点について、理解を共有する。</p>	<p>ワークシート③</p>
3. 大学生や大学 院生の体験談 (15分)	<p>○進行役の支援員から、進路選択や高校生活での体験談について話をする。</p> <p>○どんな進路をたどってきたか、つらいことはあったかなど、具体的なエピソードを中心に、進行役の各学生から話をする。</p> <p>○対処法を4つの基準から評価することの大切さを話の中に含め、授業内容を活用する動機づけを高める。</p>	
4. まとめ (5分)	<p>○今日の授業で学んだことをおさらいする。</p> <p>○授業内容を普段の生活でも活用するよう促す。</p>	

<備考>

無人島に持っていくもの

～持ち物リスト～

- | | | |
|------------|-------|--------|
| ★バレーボール | ★ネコ | ★寝袋 |
| ★非常食（缶詰など） | ★水 | ★テント |
| ★馬 | ★調理道具 | ★火力発電機 |
| ★PSP | ★カメラ | ★Wii |
| ★教科書と筆記用具 | ★水着 | ★野球道具 |

■上の持ち物リストの中から、持っていきたいものを5つ、選んでください。
それぞれのアイデアは、問題解決の4つの視点からは、どのように評価
できるでしょうか。書き方の注意点にしたがって、評価してみましょう。

	自分の 気持ちは？	他の人の 気持ちは？	他にイヤな ことは起 こらない？	本当に できる？	
★	↓	↓	↓	↓	↓
★					
★					
★					
★					
★					

*書き方の注意点

良い → ○
○ → 2点

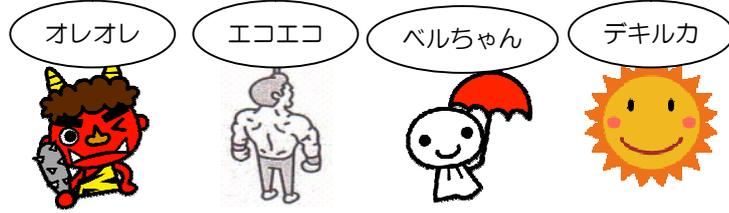
びみょう… → △
△ → 1点

ダメ → ×
× → 0点

<チャレンジ> 頑張って描いた絵を友だちにふまれた

■それぞれのアイデアについて、4人の小人たちは何と言うでしょうか。
小人たちの声を、よく聞いてみよう！

小人たちの声



	自分の 気持ちは？	他の人の 気持ちは？	他にイヤな ことは起こ らない？	本当に できる？	合計点
★友だちと協力して直す	↓	↓	↓	↓	
★強く言って直させる					
★何も言わずにガマンする					

*書き方の注意

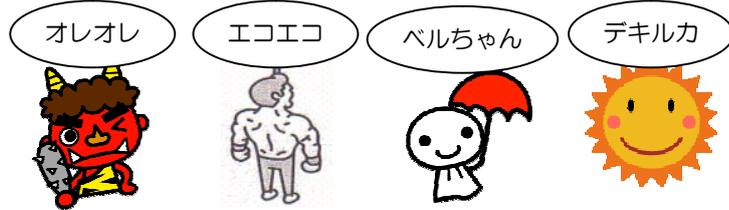
良い → ○
○ → 2点

びみょう → △
△ → 1点

ダメ → ×
× → 0点

■それぞれのアイデアについて、4人の小人たちに何とアドバイスすればよいでしょうか。
実際にやってみた後の出来事をよく思い出して、ふり返ってみよう！

小人たちへの アドバイス



	自分の 気持ちは？	他の人の 気持ちは？	他にイヤな ことは起こ らない？	本当に できる？	合計点
★友だちと協力して直す	↓	↓	↓	↓	
★強く言って直させる					
★何も言わずにガマンする					

*書き方の注意

良い → ○
○ → 2点

びみょう → △
△ → 1点

ダメ → ×
× → 0点

<チャレンジ> 頑張って描いた絵を友だちにふまれた

■それぞれのアイデアについて、4人の小人たちは何と言うでしょうか。
小人たちの声を、よく聞いてみよう！

小人たちの声

オレオレ



エコエコ



ベルちゃん



デキルカ



自分の
気持ちは？

他の人の
気持ちは？

他にイヤな
ことは起こ
らない？

本当に
できる？

こう書いてん
合計点

	自分の 気持ちは？	他の人の 気持ちは？	他にイヤな ことは起こ らない？	本当に できる？	こう書いてん 合計点
★ ^{とも} 友だちと ^{きょうりよく} 協力して ^{なお} 直す	↓	↓	↓	↓	
★ ^{つよ} 強く ^い 言って ^{なお} 直させる					
★ ^{なに} 何も ^い 言わずにガマンする					

*書き方のちゅうい

良い → ○

びみょう → △

ダメ → ×

○ → 2点

△ → 1点

× → 0点

■また、4人の小人の声がぜんぶ「○」になるためには、どうしたらよいでしょうか。
まわりの人とアイデアを出し合ってみよう！