

アンガーマネージメント D プログラムが小学生の 学校環境適応感に与える効果の検討

—情動知能との関連から—

大 森 良 平

I. 問題と目的

学校適応感と感情の関係性

文部科学省（2011）は最近の児童生徒の傾向として、「感情を抑えられず、考えや気持ちを言葉でうまく伝えたり人の話を聞いたりする能力が低下していること」と指摘するなど、近年「キレやすい子」が学校現場で問題となっている。

「キレる」とは①感情の自然な流れがキレてしまうこと②人間関係を絶ち切ってしまうことの2つの意味があるとされている（本田，2014）。そのため、キレやすい児童生徒は対人関係における思考や行動に困難が生じやすく学校不適応感を抱きやすいと考えられる。

岡田・高野・塚原（2015）は児童生徒の対人関係能力の育成には感情理解が重要としており、また近年の学校現場における児童の対人関係能力の課題に対して、情動知能の向上に焦点を当てた心理教育プログラムとして「社会性と情動の学習」（Social and Emotional Education; SEL）が注目され、本邦でもセカンドステップ、TOP SELF、アンガーマネージメントなどが実践されている。Mayer & Salovey（1997）によれば、情動知能は「情動を正確に知覚・評価・表現する能力、思考を促進するために情動を

利用したり生み出す能力、情動や情動的知識を理解する能力、そして情動的、知的な成長を促進するために情動を調整する能力」を含むとされる。情動知能は例えば、信頼できサポートティブな社会的ネットワークを形成する能力、対人関係における感受性や向社会性、そして学業成績などとの関連性が報告されており（Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005; Perera & DiGiacomo, 2013; Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 1999）、児童生徒の学校適応感を測る重要な指標であると考えられる。

アンガーマネージメント D プログラム（予防用）

様々な感情を包括的に扱い、児童生徒の学校適応感を高めることを目的とした予防的心理教育プログラムとして、早稲田大学の本田恵子教授が開発した予防用アンガーマネージメント D プログラム（以下予防用 D プログラムと表記）がある（大森・本田，2020）。本田（2014）によると、アンガー状態（いろいろな気持ちが入り混じった状態）では状況を冷静に捉え、適切な解決策を見出すための創造的思考力が低下してしまうため、アンガーマネージメントでは、向社会的行動を獲得する前段階として、生理的反応や認知的反応への対応を行うことが必要であるとしている。そのため、予防用 D プログ

ラムは他のアンガーマネージメントプログラムと同様に3つの目的（①生理的反応への対応、②認知的反応への対応、③向社会的判断力・行動力の育成）から構成され、それらの目的をスムーズに達成できるよう5つの課程から順に学んでいく（大森・本田，2020）。特に「自己理解と自己受容」の課程は予防用 D プログラムの大きな特徴であり、向社会的行動や判断の獲得のために重要な要素であるとされている。

予防用 D プログラムに関する研究では、小学4年生の学級集団を対象とした予防用 D プログラムの実践において、学校環境適応感尺度 ASSESS（栗原・井上，2016）の「生活満足感」、「友人サポート」、「向社会的スキル」などの因子で効果が確認されている（大森，2018a; 大森，2018b）。しかし、大森（2018a, 2018b）では学校環境適応感との関連が考えられる児童らの情動知能の変化についての評価がなされておらず、学校環境適応感と情動知能の関連性も検討されていなかった。また、予防用 D プログラムの学校適応感への効果に影響を与える児童生徒の特性も明らかにされていない。さらに、予防的心理教育としてはより早期に行うことが重要であると考えられるが、小学4年生以下の学級集団への効果は明らかにされていない。これらの点については検討の余地があると考えられる。

そこで本研究の目的として、小学3年生の学級集団に予防用 D プログラムを実施し、早期的な心理予防教育としての予防用 D プログラムの効果および学校環境適応感と情動知能の関連性について検討する。また予防用 D プログラムの教育効果に影響する児童の要因についても検討していく。

Ⅱ. 方法

調査対象者

調査対象は、東京都内の公立小学校 A に通う3年生 56 名（2 学級：男子 21 名，女子 35 名）であった。対象学年の選定は、①学校長および副校長との協議によって、予防用 D プログラムの内容が適していると判断されたこと、②認知発達を考慮し、予防的心理教育を実施する必要性が考えられたこと、③筆者が心理・学習支援で主に入っている学年であり、児童とのラポールが形成されていることなどが考慮された。

倫理的配慮

本研究の実施に関しては、事前に学校長へ予防用 D プログラムの説明をし、了解を得た上で、保護者宛てに予防用 D プログラムの紹介と実施に関する説明の手紙を配布した。また保護者会にて学校長や担任から予防用 D プログラムを実施する旨を説明してもらい、保護者からの了解を得た。また、予防用 D プログラムの実施後には保護者だよりに、予防用 D プログラムの簡単な紹介と、受講した児童との関わりにおいて重要視してもらいたい点を記したものの（A3）を送付し、担任および学校長にはプログラム実施前後にそれぞれ学級状態の見立てと支援のフィードバックを筆者が行った。

実施期間・場所

プログラムは 20XX 年 9 月末～11 月初旬において、学活の時間を活用し、各学級の教室でオリエンテーション 1 回（7 月中旬）を含め、プログラム全 7 回（45～50 分 / 回）を実施した。

評定尺度

事前調査を 20XX 年 7 月中旬に、事後調査を 11 月初旬に、フォローアップ（FU）調査を 12 月初旬にそれぞれ行った。なお、実施に際して、個人情報の保護、および回答が自由意志に基づくことを説明した。また、事前調査から事後調査まで期間が空いているのは、事前調査で得られたデータを基に、各学級や児童らの状態や必要なスキルを見立て、それに基づき担任との協議を重ねて最終的なプログラムのワークや進行を決定したためである。

（1）学校環境適応感尺度 ASSESS 本尺度（栗原・井上、2016）は、「生活満足感」（生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度で、総合的な適応感）が 5 項目、「教師サポート」（担任教師の支援があるとか、認められているなど、担任教師との関係が良好であると感じ

じている程度）が 5 項目、「友人サポート」（友達からの支援があるとか、認められているなど、友人関係が良好だと感じている程度）が 6 項目、「向社会的スキル」（友達への援助や友達との関係を作るスキルを持っていると感じている程度）が 5 項目、「非侵害的關係」（無視やいじわるなど、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度）5 項目、「学習的適応感」（学習の方法もわかり、意欲も高いなど、学習が良好だと感じている程度）が 6 項目の 6 つの下位尺度で構成されている。得点はそれぞれの項目において 5 件法（5：あてはまる～1：あてはまらない）の自己評定で求めた。

（2）中学生版情動知能尺度（一部修正） 豊田・桜井（2007）の尺度項目内容を小学生 3 年生が理解できる表現に修正して使用した（Table 1）。本尺度は、「自分の情動の評価と表

Table 1 情動知能尺度項目の確認的因子分析の結果（標準化推定値）

| | I | II | III | IV |
|---|-----|-----|-----|-----|
| 1 私は何かあった時に、自分がどうしてそんな気持ちになったのかわかる。 | .77 | | | |
| 5 私は、今すぐうれしいとかつらいとか、自分のいろいろな気持ちをよくわかっている。 | .77 | | | |
| 9 私は、何か起こった時には、その時の自分の気持ちをよくわかっている。 | .81 | | | |
| 13 私は、自分の気分がいい時や、いやだなと思う時がいつもわかっている。 | .75 | | | |
| 2 友だちの行動を見れば、その友だちが今どんな気持ちなのかはいつもわかる。 | | .83 | | |
| 6 まわりの友だちがみんな今どんな気持ちなのか、いつもみんなを見て気にかけている。 | | .84 | | |
| 10 友だちの気持ちをすぐに感じとることができる。 | | .88 | | |
| 14 何か起こった時、まわりの友だちがどうしてそんな気持ちになっているのかはいつもわかる。 | | .90 | | |
| 3 何かする時にはいつも、目標を立てて、それが達成できるように一生懸命がんばる。 | | | .75 | |
| 7 自分は、よくできる、がんばればできる人だと、いつも自分に言いきかせている。 | | | .81 | |
| 11 自分はやる気のある人だ。 | | | .82 | |
| 15 いつも何かする時には自分をはげまして、全力でがんばるようにしている。 | | | .91 | |
| 4 私は、むずかしい問題が起こった時でも、自分の気持ちをおさえて、きちんと解決できる。 | | | | .79 |
| 8 私は、自分の気持ちをコントロールするのが苦手だ。 | | | | .40 |
| 12 はらが立って、気持ちが高ぶっていても、すぐおちつきを取りもどすことができる。 | | | | .82 |
| 16 自分の気持ちをうまくコントロールできている。 | | | | .85 |
| 因子間相関 | | | | |
| | I | II | III | IV |
| | — | .96 | .96 | .89 |
| | | — | .80 | .87 |
| | | | — | .78 |
| | | | | — |

Note：I. 「自分の情動の評価と表現」、II. 「他人の情動の評価と認識」、III. 「情動の利用」、IV. 「自分の情動の調整」 GFI=.772, AGFI=.696, CFI=.872, RMSEA=.090

現」（自分の情動を感じ取り、それがどんな情動なのか理解する程度）が4項目、「他人の情動の評価と認識」（友達の情動を感じ取り、それがどんな情動なのか理解する程度）が4項目、「情動の利用」（思考や行動を促進するために情動を使って自己動機づけをする程度）が4項目、「自分の情動の調整」（自分の情動をコントロールする程度）が4項目、の4つの下位尺度で構成されている。得点はそれぞれの項目において4件法（4：かなりあてはまる～1：全くあてはまらない）の自己評定で求めた。

（3）振り返りシート 今回用いた振り返りシートでは、「授業の理解度」を4：よくわかった～1：わからなかった、「学んだスキルへの動機づけ度」を4：いろんな場面に使おうと思う～1：使えない、という4件法の自己評定で求めた。

プログラムの策定と展開

大森・本田（2020）のプログラム例を基に、全7回の予防用 D プログラムを策定した（Table 2）。授業進行は予防用 D プログラムの

Table 2 アンガーマネジメント D プログラムの各回の内容

| 課 程 | 回/50分 | ワーク | 内 容 |
|-------------|-------|----------------|--|
| | 各回 | 振り返りシート | 毎回の実施前後に自分の気持ちをモニターし、それを表情リストから選び、その気持ちになった理由を文章で書かせることで、自身の気持ちを言語化・明確化する。また、毎回の終了後にプログラムの「理解度」、「動機づけ度」について4件法で尋ね、最後にプログラムの感想や現在困っていることなどを自由記述させる。 |
| | 第0回 | オリエンテーション | アンガーマネジメントの概要（内容、効果、実施理由など）を説明し、プログラムへの動機づけを高める。 |
| 1. 気づき | 第1回 | ストレスマネジメント | ストレスマネジメントを「刺激を排除する」「からだの緊張をほぐす」「気分転換をする」の3つの側面から学び、自分に合ったストレスマネジメント方法を見つける。 |
| 2. 知的理解 | 第2回 | なっとくのりくつ | 「やらなければいけない気持ち」と「やりたくない気持ち」がぶつかっているときや、「どうせできない」と思ってしまう時などに、自分の気持ちや行動を切りかえる方法として、自分の身体や気持ちにかけることば「なっとくのりくつ」を考える。 |
| 3. 感情的な受容 | 第3回 | ①気持ちの温度計 | ①自分がどんな場面でどんな気持ちになりやすいかを気持ちの温度計の温度に沿って記入し、アンガー状態になった時にどのような「ストレスマネジメント」や「なっとくのりくつ」が使えるかを考える。 |
| | | ②カチッとファイブ | ②自分が「大切にしている友達の特徴」を5位までのランキングで記入し、グループで話し合い、自分や他者がどのような価値観や対人関係の特徴を持っているかを理解する。 |
| 4. 新しい行動の獲得 | 第4回 | 受動的に聴く | 自分の気持ちや意見などと言う前に、まずは相手の気持ちを受け止めたうえで、うなづきやあいづち、質問などを用いて、相手が気持ちを話しやすいようにする話の聴き方を学ぶ。 |
| | 第5回 | 私メッセージ | 要求的・指示的な「あなたメッセージ」ではなく、「自分の気持ち」と「その気持ちになった理由」を上手く相手に伝える方法として、「私メッセージ」を学ぶ。 |
| 5. 新しい行動の定着 | 第6回 | 話し合うブレインストーミング | 学校場面でよくみられる葛藤場面について、ブレインストーミングを用いて「相手も自分も OK」の解決策を、「受動的に聴く」や「私メッセージ」を使って話し合い、問題解決の様々な視点を獲得する。 |

研修を受講し、指導資格のある筆者がメインで行い、心理学を専攻している大学准教授 1 名、大学院生 1 名および担任がティーチングアシスタント（TA）を務める形式で実施した。

（1）インストラクション 最初に振り返りシートの気持ちのモニター表に載せてある 10 個の表情から自分の現在の気持ちに近いものと、その理由を記入してもらう（ワーク前の気持ちとその理由）。なお、表情を選ぶことが難しい生徒には絵で表現することや、TA と相談してもいいことを伝えている。

（2）スキルの説明と理解 前回の振り返りを行い、その回の目標を説明する。目標を説明する際には、なぜその目標を達成する必要があるのか、それを達成することでどんな効果があるのかを日常例を加えながら説明した。次にその回で学ぶスキル等の説明をし、学校生活でよく見られる葛藤（イライラ）場面を 4 コマの絵カードで提示し、スキルを使う場合と使わない場合でどのように場面が展開していくかを生徒たちに見通しを立てさせ、スキルを使えば葛藤が解消されていくことを理解させた。

（3）ロールプレイ ロールプレイは絵場面に沿って次の流れで行われた。①筆者、TA によるモデリング②ロールプレイの台本として用いるワークシートの記入③生徒たちによるリハーサル④フィードバック。具体的には対立や葛藤する二人の役に振り分け、それぞれが役を担当し、その回の目標とするスキルを用いて葛藤場面を解消していくまでを目標とした。

（4）まとめ ロールプレイが終了したら、気持ちのモニター表（ワーク後の気持ちとその理由）と振り返りシート、感想や困っている事などを自由記述で記入させた。

Ⅲ. 結果

予防用 D プログラムの効果に影響を及ぼす可能性のある変数として、性別による影響性を検討するため、まず、Pre, Post, FU の 3 時点において ASSESS および情動知能尺度の両方に全て回答した 47 名（男子 17 名、女子 30 名）の「性別」と「時期」を独立変数、各質問紙の各因子得点を従属変数とする 2 要因分散分析を行ったところ、性別と時期の有意な交互作用は示されなかった。そのため、以後の分析においては、性別は考慮しないこととした。

予防用 D プログラムによる ASSESS 得点と情動知能尺度得点の変化

予防用 D プログラムの実施前後および FU における 1 要因分散分析の結果を Table 3 に示す。ASSESS では、「生活満足感」で統計的に有意な主効果が認められ ($F(2, 92) = 2.49, p = .1$, 偏 $\eta^2 = .05$)、多重比較の結果、Pre 時点、FU 時点は Post 時点よりも有意に得点が高かった ($\text{Pre} > \text{Post}, p = .03$; $\text{FU} > \text{Post}, p = .03$)。また、情動知能尺度では「自分の情動の評価と表現」および「情動の利用」において統計的に有意な主効果が認められた（自分の情動の評価と表現 $F(2, 92) = 2.62, p = .08$, 偏 $\eta^2 = .05$; 情動の利用 $F(2, 92) = 2.46, p = .09$, 偏 $\eta^2 = .05$)。多重比較の結果、前者では Pre 時点、FU 時点が Post 時点よりも有意に得点が高く ($\text{Pre} > \text{Post}, p = .10$; $\text{FU} > \text{Post}, p = .02$)、後者では、Pre 時点が FU 時点よりも有意に得点が高かった ($\text{Pre} > \text{FU}, p = .06$)。なお、児童らの各回の理解度と動機づけ度は Figure 1, Figure 2 に示した。

Table 3 ASSESS 得点と情動知能尺度得点の変化

| | Pre | Post | FU | <i>F</i> | 偏 η^2 | 多重比較 |
|-------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|------------|--------------|
| 生活満足感 | 47.85 (13.38) | 44.00 (10.16) | 47.74 (15.60) | 2.49 [†] | .05 | Pre, FU>Post |
| 教師サポート | 52.32 (15.00) | 53.04 (17.72) | 56.06 (18.48) | 1.70 | .04 | |
| 友人サポート | 52.62 (15.73) | 53.00 (17.12) | 57.15 (19.53) | 2.25 | .05 | |
| 向社会的スキル | 52.79 (14.20) | 50.23 (12.97) | 49.62 (14.08) | 1.72 | .04 | |
| 非侵害的関係 | 48.15 (10.86) | 47.96 (12.54) | 49.09 (16.21) | .24 | .01 | |
| 学習的適応 | 53.34 (11.98) | 54.47 (14.47) | 54.26 (17.01) | .13 | .00 | |
| 自分の情動の評価と表現 | 3.38 (.61) | 3.18 (.86) | 3.40 (.77) | 2.62 [†] | .05 | Pre, FU>Post |
| 他人の情動の評価と認識 | 3.05 (.81) | 2.81 (.87) | 2.91 (.79) | 1.85 | .04 | |
| 情動の利用 | 3.12 (.73) | 2.93 (.97) | 2.84 (.91) | 2.46 [†] | .05 | Pre>FU |
| 自分の情動の調整 | 2.84 (.82) | 2.68 (.91) | 2.70 (.96) | 1.12 | .02 | |

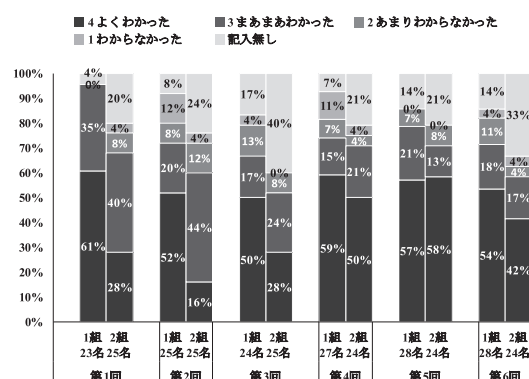
Note : () 内は標準偏差を示す。 [†] $p < .1$ 

Figure 1 各クラスにおける各回の理解度

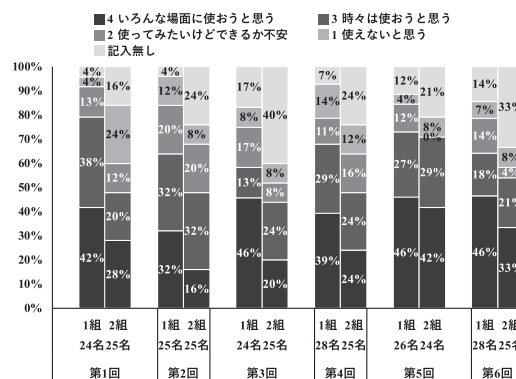


Figure 2 各クラスにおける各回の動機付け度

情動知能と学校環境適応感の相関

情動知能と学校環境適応感の関連性を検討するため、それぞれの尺度の相関を求めたところ、「生活満足感」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「学習的適応」で Pre, Post, FU の全ての因子間に有意な相関が認められ、また Pre, Post, FU の「情動の利用」と「教師サポー

ト」、「自分の情動の調整」と「非侵害的関係」で一貫して有意な相関が認められた (Table 4)。

クラスター間の ASSESS 得点の比較

情動知能の特徴と学校環境適応感との関連性を検討するため、Pre 時点における情動知能尺度を回答した 55 名を有効回答とし、情動知能

Table 4 学校環境適応感と情動知能の3時点における相関

| | 事前 (Pre) | | | | 事後 (Post) | | | | フォローアップ (FU) | | | |
|---------|----------|------------------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 生活満足感 | .41** | .33** | .39** | .45** | .37** | .45** | .53** | .49** | .33** | .37** | .59** | .56** |
| 教師サポート | | | .26 [†] | | .25 [†] | .33** | .25 [†] | | | | .29** | |
| 友人サポート | .50** | .37** | .39** | .34** | .42** | .44** | .48** | .38** | .32** | .32** | .48** | .43** |
| 向社会的スキル | .46** | .47** | .36** | .33** | .42** | .56** | .43** | .42** | .35** | .65** | .62** | .62** |
| 非侵害的関係 | | .27 [†] | | .39** | | | | .31** | | | | .30** |
| 学習的適応 | .48** | .47** | .30** | .55** | .44** | .48** | .59** | .35** | .25 [†] | .41** | .33** | .58** |

Note: 1 = 自分の情動の評価と表現 2 = 他人の情動の評価と認識 3 = 情動の利用 4 = 自分の情動の調整を示す
 ** $p < .01$ * $p < .05$ [†] $p < .1$

尺度の4因子に基づいて、ユークリッド距離を用いた Ward 法による階層クラスター分析を行った。その結果、4つのクラスターに分類することが妥当と考えられた。なお最終的には Pre, Post, FU の3時点において ASSESS および情動知能尺度の両方に全て回答した47名を分析対象とした。クラスター1 (20名) は全ての情動知能尺度因子の得点が高かったため、「情動知能高群」とし、クラスター2 (5名) は全ての因子得点が低かったため、「情動知能低群」とした。クラスター3 (10名) は「他人の情動の評価と認識」、「自分の情動の調整」が他因子得点よりも低かったため、「他者理解・情動調整低群」とし、クラスター4 (12名) は「情動の利用」、「自分の情動の調整」が他因子得点よりも低かったため、「自己効力感・情動調整低群」とした。

クラスター毎の ASSESS および情動知能の推移

Pre, Post, FU の3時点におけるそれぞれのクラスター内の ASSESS および情動知能尺度得点を比較するため、時期を独立変数、ASSESS 得点を従属変数とする1要因分散分析を行っ

たところ、ASSESS ではどのクラスターにおいても統計的に有意な主効果は認められなかった (Table 5)。一方で、情動知能高群および情動知能低群の「他人の情動の評価と認識」において統計的に有意あるいは有意傾向で主効果が認められた (情動知能高群 $F(2, 38) = 5.15$, $p = .01$, 偏 $\eta^2 = .21$; 情動知能低群 $F(2, 8) = 3.98$, $p = .06$, 偏 $\eta^2 = .50$)。また、それら2群の「自分の情動の調整」においても有意傾向で主効果が認められた (情動知能高群 $F(2, 38) = 3.54$, $p = .04$, 偏 $\eta^2 = .16$; 情動知能低群 $F(2, 8) = 4.00$, $p = .06$, 偏 $\eta^2 = .50$)。また、他者理解・情動調整低群の「情動の利用」($F(2, 18) = 3.98$, $p = .04$, 偏 $\eta^2 = .31$) および「自分の情動の調整」($F(2, 18) = 3.05$, $p = .07$, 偏 $\eta^2 = .25$)、自己効力感・情動調整低群の「自分の情動の評価と表出」においても統計的に有意あるいは有意傾向で主効果が認められた ($F(2, 22) = 3.41$, $p = .05$, 偏 $\eta^2 = .24$)。

Tukey 法による多重比較の結果、情動知能高群の「他人の情動の評価と認識」で、Pre 時点が Post, FU 時点よりも有意に得点が高い傾向が認められた (Pre > Post, $p = .05$; Pre > FU,

Table 5 クラスター毎の ASSESS および情動知能の 1 要因分散分析の結果

| | 情動知能高群 (N=20) | | | | 情動知能低群 (N=5) | | | | 他者理解・情動調整低群 (N=10) | | | | 自己効力感・情動調整低群 (N=12) | | | | | |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|--------------|--------------|------------------|------------------|--------------------|-------------------|------------|--------|---------------------|------------------|------------------|-------------------|------------|------|
| | Pre | Post | FU | F | 偏 η^2 | 多重比較 | Pre | Post | FU | F | 偏 η^2 | 多重比較 | Pre | Post | FU | F | 偏 η^2 | 多重比較 |
| 生活満足感 | 54.55 (14.01) | 48.55 (13.02) | 54.65 (16.97) | 2.08 | .10 | | 34.20 (5.22) | 33.20 (6.42) | 33.00 (6.48) | .07 | .02 | | 47.90 (13.02) | 45.00 (8.51) | 42.30 (10.32) | .96 | .10 | .13 |
| 教師サポート | 56.40 (17.14) | 58.45 (19.04) | 60.15 (20.41) | .44 | .02 | | 43.60 (11.28) | 44.20 (22.42) | 43.00 (11.00) | .01 | .0 | | 48.90 (9.61) | 51.60 (13.99) | 52.80 (18.55) | .40 | .04 | .14 |
| 友人サポート | 57.55 (18.33) | 58.65 (18.45) | 63.10 (19.67) | 1.12 | .06 | | 37.80 (9.39) | 41.60 (4.22) | 46.20 (12.03) | .96 | .19 | | 56.20 (15.62) | 52.30 (13.68) | 52.00 (18.71) | .73 | .08 | .11 |
| 向社会的スキル | 59.35 (15.82) | 57.33 (13.09) | 55.29 (14.68) | .76 | .04 | | 41.00 (12.94) | 38.80 (5.02) | 36.40 (5.50) | .66 | .14 | | 52.10 (12.50) | 46.20 (11.01) | 45.30 (17.66) | .97 | .10 | .06 |
| 非侵害的関係 | 51.45 (10.08) | 49.95 (14.48) | 50.10 (15.98) | .19 | .01 | | 40.80 (8.32) | 41.80 (7.98) | 47.20 (20.52) | .56 | .14 | | 46.70 (7.06) | 45.20 (8.78) | 46.70 (16.23) | .07 | .01 | .05 |
| 学習的適応 | 62.25 (15.69) | 57.50 (14.03) | 56.85 (18.71) | 1.19 | .06 | | 43.80 (8.35) | 41.80 (11.95) | 55.00 (26.87) | .19 | .34 | | 50.40 (6.92) | 61.60 (19.70) | 51.80 (14.09) | 2.16 | .19 | .07 |
| 自分の情動の 評価と表出 | 3.70 (.29) | 3.35 (.89) | 3.55 (.74) | 2.39 | .11 | | 2.05 (.45) | 2.70 (.80) | 2.40 (.96) | 2.28 | .36 | | 3.70 (.31) | 3.25 (.66) | 3.48 (.79) | 1.89 | .17 | |
| 他人の情動の 評価と認識 | 3.58 (.42) | 3.20 (.74) | 3.23 (.75) | 5.15* | .21 | Pre>Post, FU | 1.45 (.45) | 2.10 (.34) | 2.30 (.69) | 3.98 [†] | .50 | FU>Pre | 2.80 (.56) | 2.88 (.84) | 2.88 (.87) | .05 | .01 | .14 |
| 情動の利用 | 3.51 (.45) | 3.23 (.84) | 3.20 (.83) | 1.67 | .08 | | 2.10 (.49) | 2.05 (.57) | 1.90 (.95) | .11 | .03 | | 3.65 (.41) | 3.10 (1.06) | 2.75 (1.10) | 3.98* | .31 | .17 |
| 自分の情動の 調整 | 3.61 (.36) | 3.16 (.95) | 3.25 (.88) | 3.54 [†] | .16 | | 1.60 (.89) | 2.10 (1.01) | 2.10 (1.04) | 4.00 [†] | .50 | | 2.30 (.48) | 2.65 (.69) | 2.18 (.89) | 3.05 [†] | .25 | .02 |

Note: () 内は標準偏差を示す。* $p<.05$, † $p<.1$

$p=.05$)。また、情動知能低群の「他人の情動の評価と認識」では FU 時点が Pre 時点よりも有意に得点が高かった ($p=.04$)。また、自己効力感・情動調整低群の「自分の情動の評価と表出」では、FU 時点が Pre 時点よりも有意に得点が高かった ($p=.03$)。

IV. 考察

1. 予防用 D プログラムの効果について

今回、予防用 D プログラムの実施によって学校環境適応感や情動知能の向上に明確な効果は見られなかった。「情動の利用」については FU 時点が Pre 時点よりも有意に低かったことから、問題解決における自己効力感や自己肯定感が何らかの要因によって低減したことが考えられた。Bandura (1977) は自己効力感を高めるために最も信頼できる要因として「遂行行動の達成」を示しているが、何度も失敗すると自己効力感は弱まるとも示している。「向社会的スキル」において FU 時点が Pre 時点よりも低くなっていたのは、予防用 D プログラムの内容が3年生には難しかった、あるいは学んだ向社会的スキルの実践に失敗した、その効果を実感できなかったために自己効力感や自己肯定感が低下してしまったなどの可能性が考えられる。ただし、この点に関しては、児童、保護者、教員などへの半構造化面接を行い、「向社会的スキル」が下がった背景への包括的で質的な検討が必要である。

また、「生活満足感」と「自分の情動の評価と表現」は Post 時点で一度有意に得点が減少し、FU 時点で再び増加する傾向が見られた。予防用 D プログラムではこれまで抑圧し、気づいていなかった感情や欲求が明確化され、そ

れを上手く表現する方法を学ぶため、プログラム終了後は児童らが新たに学んだスキルを使用し、周囲は児童らの変化に困惑することが予想される。困惑した相手からの反応や評価は一時的に今までよりも抵抗的なものとなり得るため、児童らの「生活満足感」や「自分の情動の評価と表現」は Post 時点で一時的に減少した可能性が示唆される。一方で、児童らの変化に周囲がサポートを適切に提供できるようになったか、あるいはサポートを素直に受け取れるようになったことで、「生活満足感」も FU 時点で相対的に上昇したのではないかと考えられる。

2. 「授業の理解度」および「学んだスキルへの動機づけ度」について

各学級の「授業の理解度」と「学んだスキルへの動機づけ度」を比較すると、1組の「授業の理解度」は全ての回で50%以上が「4. よくわかった」を選択していたが、2組では第1回から第3回までの「授業への理解度」において「4. よくわかった」を選択した児童は30%以下だった。また、1組の動機づけ度は全ての回において2組よりも高く、プログラム内容の理解度が高いと、学んだ内容を使いたいという動機づけに繋がることが示唆された。ただし、動機づけ度の高さが理解度の高さに影響を与えている可能性も考えられるため、これらの因果関係については検討の余地があると言えるだろう。

また、特に2組に顕著だが第2回、第3回と認知的反応の対応に該当する第2～3課程の理解度と動機づけ度が低い傾向が見られた。このことから、欲求の折り合いの付け方や自己受容といった認知の変容に関するワークは3年生の

認知発達レベルを考慮すると、ある一定数の児童らにとっては抽象的過ぎてやや難易度が高かった可能性が考えられた。彼らにとっては抽象的な内容である第 2, 3 課程よりも、具体的で分かりやすいスキルを学べる第 1, 4, 5 課程に対する理解度や動機づけ度が高まったと考えられる。

3. 学校環境適応感と情動知能との関係

予防用 D プログラムによる児童らの内的変化には、まず情動知能が向上し、その結果として学校環境適応感が向上するという仮説プロセスが考えられた（詳細は後述）。そのため、「生活満足感」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「学習的適応」において情動知能の全ての因子との有意な相関が認められたことから、情動知能の高さが良好な友人関係の形成や学習意欲などに影響を与え、学校環境適応感の全体的な向上に繋がる可能性が示唆された。「非侵害的關係」で全ての時点に一貫して相関が確認されたのは「自分の情動の調整」であり、情動を調整する能力が良好な友人関係の形成を促進している可能性が示唆された。また「教師サポート」で全ての時点に一貫して相関が見られたのは「情動の利用」であり、児童の自己肯定感や自己動機付けを自ら高める情動知能の高さが、担任への信頼感や、被承認感、困ったときに助けてもらえる安心感などにポジティブな影響を与えていることが示唆された。

事前時点での「生活満足感」と情動知能の各因子はどれも中程度の相関だったが、FU 時点では「生活満足感」と「情動の利用」、「自分の情動の調整」の間に大きな相関が認められた。また、「向社会的スキル」においても、事前時

点では情動知能の各因子との間には中程度の相関が認められたが、FU 時点では「他人の情動の評価と認識」、「情動の利用」、「自分の情動の調整」には大きな相関が認められた。先述の仮説プロセスから、予防用 D プログラムの実践によって情動知能の向上ひいては学校環境適応感の向上を促した可能性がある。例えば「向社会的スキル」を使う時も、他者の気持ちや状況を意識したり、自分の気持ちを落ち着けたり、「きっとできる」、「やってみよう」といった気持ちを持つようになったことを示唆していると考えられる。

4. クラスター毎の予防用 D プログラムの効果について

本研究では、どのクラスターの ASSESS 得点においても時期による主効果が認められなかったが、情動知能においてはいくつかのクラスターで有意な変化が認められた。学校環境適応感と情動知能因子との間には有意な相関が確認されたことから、予防用 D プログラムによる児童らの内的変化には、まず情動知能が向上し、その結果として学校環境適応感が向上するという仮説的なプロセスが考えられた。以下この仮説に基づいてクラスター毎に考察をしていく。

情動知能高群では「他人の情動の評価と認識」、「自分の情動の調整」の得点に減少傾向がみられた一方で、情動知能低群は「他人の情動の評価と認識」、「自分の情動の調整」の得点に増加傾向が見られた。予防用 D プログラムでは、普段は共有されないような他者の情動や価値観、意見などに触れ、自分に合ったスキルを考える機会が多いが、既にある程度の他者理解

や自分の情動の調整ができていた情動知能高群は、具体的なスキルを学んだことで、自身の情動知能に対してより消極的な評価を行った可能性がある。また、「向社会的スキル」の高い情動知能高群では、例えば小林・渡辺（2017）が示唆しているように、自己内省力の発達的变化によって、自身の向社会的スキルなどに対してより厳しい評価をつけたのではないかと示唆される。

一方他者理解や情動調整に自信のない情動知能低群は、ワークを通して他者を理解し、ストレスマネジメントなどの具体的な情動調整スキルを学び、ロールプレイを通してそれらのスキルを実践したことで、他者理解や情動調整に関する情動知能が育成されたと考えられる。また、「友人サポート」、「非侵害的関係」、「学習の適応」において FU 時点の得点が最も高く、効果量も十分あるため、他者の情動の理解や自身の情動を調整する能力が向上することで、友人関係および学習における適応感が向上する可能性が示唆された。

他者理解・情動調整低群では、「情動の利用」、「自分の情動の調整」の FU 時点での得点の有意な減少が認められた。Pre 時点で「情動の利用」がクラスター間で最も高かった一方、「他人の情動の評価と認識」が低く、自己中心的な傾向が想定された他者理解・情動調整低群は、予防用 D プログラムで学んだスキルなどを友人関係において上手く般化・維持することができず、他者から否定的な評価を受けてしまい、自己効力感が下がり、「生活満足感」、「友人サポート」、「向社会的スキル」までもが下がってしまった可能性が考えられる。

自己効力感・情動調整低群では「自分の情動

の評価と表出」で有意傾向で得点が増加していた。予防用 D プログラムでは毎回プログラムの始めと終わりに自身の情動の評価と理由づけを行い、また「私メッセージ」のように他者に自分の気持ちや意見などを上手に伝えるスキルをロールプレイで学ぶため、自身の情動が明確になり、他者との関係性においてより自身の気持ちや意見などを伝えられるようになったことで、周囲からの理解やサポートを得ることができ、学校環境適応感が全体的に向上したのではないかと考えられる。実際に、有意差は認められなかったが、「教師サポート」および「友人サポート」が FU 時点において最も高く、効果量も高かった。ただし「友人サポート」では標準偏差も同時に大きくなっており、サポートを受けていると感じている度合いには個人差が大きいと考えられる。

V. 今後の課題

本研究では、それぞれのクラスターのサンプル数が少なく偏りがあること、そして Pre, Post, FU 間で ASSESS 得点の有意差は見られなかったことなどから、一般化しきれない結果および考察であると考えられる。また、すべてのクラスターにおいて FU 時点での ASSESS および情動知能尺度の分散が大きくなっていることから、予防用 D プログラムの効果は個人差が大きく、効果に影響を与える要因について更なる検討が必要であると考えられる。

さらに、クラスター毎の効果を高めるために対策が必要であると考えられる。例えば、情動知能高群・低群に対しては、大森・本田（2020）のように、児童のスキルレベルに合わせた内容や配慮の提供が必要であると考えられる。特に

情動知能低群には個別の D プログラムの実施も同時に行うことでより効果が見込まれると思われる。また、他者理解・情動調整低群には、他者から否定的な評価をうけがちな自身の行動パターンについて、個別の D プログラムを受け、より自己理解と自己受容を促し、向社会的行動へと繋げていく必要がある。自己効力感・情動調整低群には、本人へのフォローアップとともに、保護者や教員などに対応の工夫（出来ていることへの積極的な称賛、スキルの促しなど）を要請しておくことも彼らの低い自己効力感を高め、スキルを上手く使うために重要であると考えられる。

引用文献

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford, ENG: Prentice-Hall. (原野広太郎 (監訳) (1979). 社会的学習理論：人間理解と教育の基礎 金子書房)
- 本田恵子 (2014). 先生のためのアンガーマネジメント—対応が難しい児童・生徒に巻き込まれないために— ほんの森出版
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304.
- 栗原慎二・井上弥生 (2016). アセス (学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方・活かし方 (第 4 版) ほんの森出版
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, J. D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). NY: Basic Books.
- 文部科学省 (2011). 暴力行為のない学校づくりについて (報告書) Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm (2020 年 3 月 10 日)
- 岡田佳子・高野光司・塚原 望 (2015). 感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発—対人関係に苦手意識を持つ中学生を対象とした小グループでの実践— 学校メンタルヘルス, 18, 132-146.
- 大森良平 (2018a) 小学 4 年生を対象としたアンガーマネジメントプログラムの効果に関する検討 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, 705.
- 大森良平 (2018b) アセスメントに基づくアンガーマネジメントプログラムの策定と介入 日本 LD 学会第 27 回大会ポスター発表, 323-324.
- 大森良平・本田恵子 (2020)：小学校における予防的心理教育としてのアンガーマネジメント D プログラムの理論的枠組み. 早稲田大学教育学研究科紀要別冊, 27, 137-148.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
- Salovey, P., Beddell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping Intelligently: Emotional Intelligence and the Coping Process. In Snyder, R. C. (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). Oxford, NY: Oxford University Press.
- 豊田弘司・桜井裕子 (2007). 中学生用情動知能尺度の開発 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 16, 13-17.