

博士論文概要書

アンダーマネージメントDプログラムの効果および
現象モデルの生成

2022 年度

大森良平

早稲田大学

目次

| | | |
|------|-----------------------------------|----|
| 第1章 | 先行研究における問題と本研究の目的 | 03 |
| 1.1 | 国内外におけるアンガーマネージメント研究の変遷 | 03 |
| 1.2 | 先行研究に見られる課題 | 04 |
| 1.3 | 本研究の目的および構成 | 04 |
| 第2章 | アンガーマネージメントDプログラムの説明 | 05 |
| 2.1 | Dプログラムの内容 | 05 |
| 第3章 | 予防用Dプログラムによる学校環境適応感への効果の検討 | 07 |
| 3.1 | 小学3年生に対する予防用Dプログラムの効果に関する研究(研究1) | 07 |
| 3.2 | 小学4年生に対する予防用Dプログラムの効果に関する研究(研究2) | 10 |
| 第4章 | Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成 | 12 |
| 4.1 | ASD児に対する個別Dプログラムにおける現象モデルの生成(研究3) | 12 |
| 4.2 | 予防用Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成(研究4) | 16 |
| 第5章 | 結論と展望 | 22 |
| 5.1 | 本研究の意義 | 22 |
| 5.2 | アンガーマネージメントの教育課程への位置づけ | 23 |
| 5.3 | 本研究の課題と今後の展望 | 23 |
| 5.4 | アンガーマネージメントの実践を通して得た気づき | 23 |
| 引用文献 | | 24 |
| 初出一覧 | | 27 |

第1章 先行研究における問題と本研究の目的

本章では、まずアンガーマネジメント¹(以下見出し等を除いてAMと表記)が本邦の教育現場に普及した歴史的変遷を示したのちに、国内外のAMの実践研究を概観し、それらの研究成果と残されている課題を述べる。

1.1 国内外におけるアンガーマネジメント研究の変遷

本邦の学校現場では児童生徒によるいじめや暴力行為といった問題行動の増加が問題視され続けている。2020年度は新型コロナウイルス感染症による影響で休校や分散登校などの対応が全国的に行われたため、それらの実数については例外であると考えられるが、2011年度から2019年度までは増加の一途を辿っている(文部科学省, 2021)。特に小学生によるいじめや暴力行為は中高生と比べても多く、その背景の一つとして従来から社会的スキル(Social Skills)の欠如や不適切さが挙げられ(佐藤他, 1993; 佐藤・立元, 1999), 1980年代から1990年代にかけて本邦の学校現場では社会的スキルが未熟な児童生徒に対して具体的な社会的スキルを指導するため教室場面から離れて個別あるいは小集団に社会的スキル訓練(Social Skills Training; SST)が行われるようになった(西岡・坂井, 2007; 佐藤・立元, 1999)。

その後、従来の個別・小集団SSTでは訓練場面と日常生活場面の違いによる訓練効果の一般化や維持、多くの児童生徒に実践するための時間やコスト面、実践の主体が常に研究者側にあつて教育現場に普及しづらいなど、いくつかの課題が残されていたため、個別・小集団の技法を学校ベース、特に学級単位の集団SSTに応用させようという試みが行われるようになった(佐藤他, 2000)。

近年になって、元々矯正施設における治療プログラムとしてアメリカから導入されていたAMが教育現場で活用できる手法として紹介されたり(文部科学省, 2010)、児童生徒の対人関係能力を育成するためにはSSTのような行動のトレーニングだけでは不十分で、感情に関する視点を取り入れる必要があることも指摘されたりしたことで(岡田他, 2015)、本邦の教育現場においてもAMの実践研究が徐々に増え、攻撃性の減少や自己コントロールの向上などが報告されるようになった(井上・中津, 2014; 岩瀬・中村, 2007; 森, 2017; 寺坂他, 2021)。

本邦のAMの実践研究の知見は十分に蓄積されていないという課題がある一方で、海外では小学生を対象に含んだより多くのAMの実践研究やメタ分析がなされており、その効果として児童の怒りや攻撃性、自分の気持ちを伝えたり相手の気持ちを受け止めたりする力、向社会的行動、他者との関係性の改善など複数の領域に効果があることが明らかにされてい

¹ AMは認知行動療法(Cognitive Behavioral Therapy; CBT)を理論的基盤に置き、感情・認知・行動という複数の面から怒りの調整に焦点を当てたアプローチである(Novaco, 1975)。

る(Bidgood et al., 2010; Chaux et al., 2017; Gansle, 2005; Ho et al., 2010; Marcus & Mattiko, 2007; Sofronoff et al., 2007; Sukhodolsky et al., 2000)。

1.2 先行研究に見られる課題

海外では多くの AM の実践研究が報告されているが、そのほとんどが量的分析であり、用いた尺度における集団の平均値の変化から効果を測定しているものであった。しかし、集団 SST では効果に個人差が生じてしまうことが指摘されていることから(金山他, 2004), AM を含め、集団を対象とした心理教育プログラムの効果を検討するためには、児童一人ひとりによって異なる特性を想定しておく必要があると考えられる。こうした視点による分析からは、プログラムの効果の指向性が明確になり、どのような児童に効果が出やすいのかあるいはでにくいのか、どのようなプログラムの修正を行えばより効果を高められるのかなどを現場の実情に応じて詳細に検討することが可能になると思われる。

また、Humphrey & Brooks(2006)は AM に関する研究動向から、「ほとんどは量的分析のみによるもので、AM を受けた人の発達を促進あるいは妨害する要因をより詳細に検討するためには質的分析も行う必要がある」と指摘しているように、AM の効果が現われるまでの(あるいは現れない)現象の法則性が明らかにされることで、AM を教育現場でどのように活用するか、AM を用いることの意義や課題、工夫すべき点などを発展的に検討することが可能になるのではないかと考える。

1.3 本研究の目的および構成

以上のことから、本研究では AM プログラムの実施によって生じる効果の現象モデルを生成し、小学生のいじめや暴力に対する予防プログラムを効果的に実践するための知見の蓄積、および留意点の検討を目的とした。

そのため、まず量的分析の視点から小学生に対する予防的 D プログラムの効果を検討し、その後質的分析の視点から児童らが AM で学んだことを日常生活に応用する際に、どのようなプロセスで、どのように活用しているのかに関する現象モデルの生成を行い、AM の実践研究における知見の蓄積および教育現場で AM を実践することの意義や留意点などを検討した。

まず、2 章では本研究で用いる D プログラムの内容について説明を行う。続く 3 章では、量的分析の視点から予防用 D プログラムの効果やその指向性を検討する(研究 1, 研究 2)。そして 4 章では、質的分析の視点から D プログラムの効果に関する現象モデルの生成を行う(研究 3, 研究 4)。現象モデルの生成にあたって、個別対応の視点と集団への予防的対応の視点を対比し、個別対応が必要な児童が通常の学級に参加するための自立と共生の視点を提言した。最後に、5 章では各研究の内容をまとめ、本研究の課題や今後の展望などを述べる。

第2章 アンガーマネージメントDプログラムの説明

本章では、本研究で用いる AM プログラムとしてアンガーマネージメント D プログラムの内容を説明する。

2.1 Dプログラムの内容

まず、D プログラムでは 3 つの目的(①生理的反応への対応：興奮した身体や心を鎮静化する方法を学ぶ、②認知反応への対応：客観的に状況を捉えなおす力を育てる、③向社会的判断力・行動力の育成：自分の気持ちや欲求を適切な方法で表現するスキルを学ぶ)とそれらを達成するための 5 つの課程(第 1 課程：気づき、第 2 課程：知的理解、第 3 課程：感情的な受容、第 4 課程：新しい行動パターンの習得、第 5 課程：新しい行動パターンの定着)が設定されている (Table 1)。他の AM プログラムとの大きな違いは、第 3 課程において認知面へのアプローチとしての自己理解に加えて、自身の特性を受け入れるための自己受容が組み込まれている点である (高野・本田, 2013)。なお第 3 章、第 4 章において実践したプログラムの構成は該当章にて紹介する。

Table 1
アンガーマネージメント D プログラムの 5 課程 (本田 (2014) を参考に筆者が作成)

| 課程 | テーマ | 内容 |
|--------|--------------|---|
| 第 1 課程 | 気づき | 行動パターンに気づき、キレそうなときの応急対応ストレスマネージメントを学ぶ。 |
| 第 2 課程 | 知的理解 | 行動を選んでいる「考え方」と「メリットとデメリット」を理解し、「考え方」を変える。 |
| 第 3 課程 | 感情的な受容 | 自分の考え方や感じ方の特性を理解し、ありのままの自分を受容する。 |
| 第 4 課程 | 新しい行動パターンの習得 | 適切な気持ちや欲求の表現方法としてソーシャルスキルを学ぶ。 |
| 第 5 課程 | 新しい行動パターンの定着 | 日常の生活場面で適切に気持ちや欲求を表現する練習をする。 |

D プログラムは個別プログラムと集団(予防用)プログラムの 2 種類があり、児童の特性や学校現場のニーズに応じて実践ができるように工夫されている (以下、個別のものを個別 D プログラム、集団のものを予防用 D プログラムとする)。個別 D プログラムと予防用 D プログラムの違いは Table 2 に簡潔にまとめた。

Table 2

個別Dプログラムと予防用Dプログラムの違い

| | 個別Dプログラム | 予防用Dプログラム |
|----------------|---|--|
| 状況と目的 | 深刻なトラブルが生じているため、トラブルが起りやすい場面や相手に対して適切な行動を学ぶ。 | 深刻なトラブルは生じていないため、これから自他に起りうる行動の予測を行い、対応策を学ぶ。自分が対応方法を獲得できている場合は、他者への支援方法を学ぶ。 |
| 対象 | トラブルが生じやすい児童生徒をタイプ別に、スキルを選んで学習する。 ①「多動で刺激に反応しやすいタイプ」 ②「こだわりが強いタイプ」 ③「理解や行動に移すのに時間がかかるタイプ」 | クラス全体に、同様のプログラム内容についての理解を促進しスキルを学習する。 |
| 実施者 | ①個別支援担当者②養護教諭③スクールカウンセラー等が個別に実施。 | 主に担任教員が TT と複数で実施。 |
| 実施回数および実施時間 | オリエンテーションを含めて6～9回。1回15分～50分程度、週2～3回。 | オリエンテーションを含めて7回。1回50分程度、週1回ずつ。 |
| ストレスマネジメント(感情) | 感情も欲求も未分化のため、まずは興奮・不安、快・不快を安定させるために、ストレスマネジメントでは、刺激の排除、体の緊張をほぐす、を中心に学習し、毎回練習する。 | 状況に合わせて感情を調整してはいるが、自分の本当の気持ちは理解できていないため、気持ちのモニターを行い、ストレスマネジメントでは気分転換を中心に学んで、適切な気持ちの表現方法を練習する。 |
| 「なっとくのりくつ」(認知) | 規範意識が未発達で、自己中心的または、他者依存的な状況から、欲求の0段階からの「なっとくのりくつ」を学ぶ。 | 規範意識は育っているため、自分と異なる考え方や行動パターンの人との欲求の折り合いをつける第3、第4段階の「なっとくのりくつ」を学ぶ。 |
| ソーシャルスキル(行動) | 社会性も未発達なため、基本的なソーシャルスキルから学び、仲間と一緒に作業することができるようになってから、高次のソーシャルスキルの「仲間入り」、「仲間の維持」、と段階を追って学習する。「対立解消」は、第三者が支援する。 | 基本的なソーシャルスキル、及び高次のソーシャルスキルの「仲間入り」は学習できているため、「仲間の維持」の自己表現(「私メッセージ」)、他者理解(受動的な聞き方)、話し合いを中心に練習する。 |

注) これらの基準はあくまで目安であり、対象児童生徒の状態や環境に応じて適宜変更される。例えば、学校現場の休み時間に実施される場合には15分程度で行われるが、医療機関やカウンセリングルームなどの場所では1回の時間を45分～50分程度にして6回ほどで行われる場合も想定されている。

第3章 予防用Dプログラムによる学校環境適応感への効果の検討

本章では予防用Dプログラムの効果について主に量的分析の視点から検討することを目的とする

3.1 小学3年生に対する予防用Dプログラムの効果に関する研究（研究1）

目的

情動知能は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, et al., 2005; Perera & DiGiacomo, 2013; Salovey, et al., 1999), 自身の感情の理解や調整方法, 他者理解を学ぶAMの効果測定するうえで重要な視点であると考えられる。このことから, 本節では児童らの情動知能の高低によって予防用Dプログラムの効果がどのように異なるのかを検討することを目的とした。

方法

プログラム参加者

プログラム参加者は, 公立小学校Aに通う3年生2学級56名(男子21名, 女子35名)であった。

プログラムの構成と流れ

プログラムは20XX年7月～11月において, 「学級活動」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(20XX年7月)を含め, プログラム全7回(1回45～50分)を実施した(Table 3)。本研究の実施に関しては, 事前にA小学校の校長へ予防用Dプログラムの説明を文書および口頭で行い, プログラムの実践および質問紙の実施に関する了解を得たうえ, 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プログラムおよび質問紙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。

評定尺度

研究1では学校環境適応感尺度ASSESS(栗原・井上, 2016)および小学生版情動知能尺度(豊田・桜井(2007)の尺度項目内容を学級担任との協議のうえ小学生3年生が理解できる表現に修正したもの)を使用した。それぞれPre調査を20XX年7月に, Post調査をプログラム実施後1週間以内に, FU調査をプログラム実施から1か月後にそれぞれ行った。なお, 実施に際して個人情報保護および回答が自由意志に基づくこと, 結果の公表などについて説明を行った。

Table 3
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 | ワーク | 内容 |
|-------------|-------------------|--------------------------|--|
| | 各回 | 振り返りシート (気持ちのモニター表) | 毎プログラム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。自身の気持ちの言語化が困難な児童にはTAが個別に介入し、適当な感情語にラベリングする。プログラム終了後にはプログラムの「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。授業後回収し、気持ちのモニター表に記述された気持ちの受容、感情を明確化（リフレーミング）したコメントをつけ、感想への返事を書いたものを次回返却する。 |
| | 第0回 | オリエンテーション | Dプログラムの概要（内容、効果、実施目的など）を説明し、AMによって児童が現在抱えている困り感を解決したいという動機づけを高め、また、今後起こりうるトラブルに対する予防が必要であることを認識させる。 |
| 1. 気づき | 第1回 | ストレスマネジメント | 「刺激を排除する」、「からだの緊張をほぐす」、「気分転換をする」という3つのストレスマネジメントを学び、自分に合った方法を見つけ、日常生活で怒りやストレス、気分の落ち込みなどが生じた際に、学んだ方法を用いて気持ちを落ち着けられるようにする。 |
| 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こと」と「やりたくない気持ち」がぶつかっている時や「どうせできない」と諦めてしまう時などに、「今やれば後で好きなことができる」、「やってみたら意外とできるかもしれない」など異なる視点から見通しを立てたり、自分の気持ちや行動を切りかえたりするために、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、自分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。また、他者のカチッとファイブを受動的に聴き、他者の価値観を理解する。 |
| 4. 新しい行動の獲得 | 第3回 第4回 第5回 | 「受動的に聴く」 「私メッセージ」 | 第3回では、自分の気持ちや意見などを言う前に、まずは相手の気持ちを受け止めたうえで、うなずきやあいづち、質問などを用いて、相手が気持ち話しやすいようにする話の聴き方を学ぶ。第4回では、ロールプレイ(学校で嫌なことがあったAさんが、家でゲームをしてリラックスをしようとしたら母親に勉強をしなさいと怒られた場面)を通して、学んだスキルを練習する。 |
| | 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・欲求・意見」と「その気持ちになった理由」を上手く相手に伝え、言い争いになることを予防する方法として、「私メッセージ」を学ぶ。その後、様々なアンガー場面(例:①友人にいやなことを言われた、②テストの点数が悪くて親に怒られた、③教室がうるさくて授業に集中できない等)が書かれたワークシートに自分で考えた「私メッセージ」を記入し、班のメンバーとペアを組んで「私メッセージ」を伝える練習をする。この際、聞き手は「受動的に聴く」を使って相手の「私メッセージ」を受け止める。なお、ロールプレイは「受動的に聴く」と同様の場面を用いて行った。 |
| 5. 新しい行動の定着 | 第6回 | ①話し合う | ①「言い争い」との違いから「話し合う」ことについて説明し、ロールプレイ(休み時間にボール遊びがしたい男子と大縄大会の練習がしたい女子が言い争っている場面)を通して、それぞれの立場からの意見や理由を交互に「私メッセージ」で伝え、相手は「受動的に聴く」を使い、話し合いの練習を行う。 |
| | | ②ブレインストーミング | ②トラブル場面を解決できるアイデアを付箋に書いて共有し、「受動的に聴く」や「私メッセージ」を使ってブレインストーミングを行い、「相手も自分もOK」の解決策を出し合うことで問題解決の新たな視点を獲得する。 |

結果と考察

まず、小学生版情動知能尺度の4因子に基づいてユークリッド平方距離を用いたWard法による階層クラスター分析を行った結果、4つのクラスター(「情動知能高群」(20名),「情動知能低群」(5名),「他者理解・情動調整低群」(10名),「自己効力感・情動調整低群」(12名))に分類された。

本研究では、どのクラスターの学校環境適応感においても時期による主効果が認められなかったが、「振り返りシート」の感想からは、児童ごとに独自のストレスマネージメントを実際に実践していることが窺えた。「受動的に聴く」や「私メッセージ」などの向社会的スキルを実践することに関しては、実践意欲の高さと同時に、実践に対する不安感や実践したが上手くいかなかった経験が語られていた。これらの感想からは、学んだスキルを安心して実践することが難しい学級状態、家庭環境などが窺え、こうした状況に置かれている児童に対しては予防用Dプログラムの効果は十分に得られない可能性が示唆された。また、自身の気持ちを相手に上手く伝えられなかったり、受け止めてもらえなかったりした経験を経て向社会的スキルを上手く行えるという自己効力感が弱まり、向社会的スキルを実践することを諦めてしまっていた可能性があると考えられる。

また、他者との関わりにおいて「なっとくのりくつ」を使って気持ちや行動を切り替えることや子ども同士だけでの問題解決は難しい場面も見られており、周囲の大人からの声掛けによる促しや学んだスキルを実際のトラブル場面に上手く適用させるためのフィードバックが必要であると考えられる。

「情動知能高群」では「自分の情動の調整」の得点に減少がみられたが、既にある程度の情動調整ができていたと考えていた「情動知能高群」は予防用Dプログラムを通して新たなスキルを学んだことで、自身の情動調整能力に対してより厳しい評価を行った可能性がある。一方、「情動知能低群」では「他人の情動の評価と認識」の得点に増加がみられたが、もともと他のクラスターよりも他者理解に自信のなかった「情動知能低群」は、予防用Dプログラムを通して他者理解が向上する余地が大きかったのではないかと考えられる。ただし、共感性と向社会的行動の関連性が指摘されているにもかかわらず(櫻井他, 2011; 鈴木, 1992; 植村他, 2008),「情動知能低群」の「向社会的スキル」の得点が向上しなかったことから、山本・上淵(2021)が指摘するように向社会的スキルを実践することへの動機づけの観点や向社会的スキルを実践する対象との関係性など様々な要因が存在していると考えられる。

研究1の課題

研究1では(1)全体での調査協力者数が少ないこと、(2)それぞれのクラスターの人数に偏りがあること、(3)統制群が設定されていないことなどの課題が残されていた。また、クラスター毎の分析において情動知能の変化がみられたにもかかわらず学校環境適応感の変化が見られなかったことから、予防用Dプログラムの効果の指向性を明らかにするうえでより適当な個人特性を検討する必要があると考えられた。

3.2 小学4年生に対する予防用Dプログラムの効果に関する研究（研究2）

目的

向社会的スキルは共感性、外向性、情緒安定性、知性、協調性など様々な性格特性との結びつきが指摘されていることから(水野, 2004; 鈴木, 1992), 本節では性格特性の違いによって予防用Dプログラムの効果がどのように異なるのかを検討することを目的とした。

方法

プログラム参加者

私立小学校Bに在籍する小学4年生6学級209名(20XX-1年度3学級; 男子68名, 女子36名, 20XX年度3学級; 男子66名, 女子39名)が予防用Dプログラムを受講した。

プログラムの構成と流れ

プログラムは通常授業時間における「総合的な学習の時間」などを用いて, 児童が在籍する各教室にて毎週1回50分の予防用Dプログラムを, オリエンテーションを含めて全7回(約2カ月)実施した(Table 4)。20XX-1年度の実施期間は20XX年1月から3月, 20XX年度の実施期間は20XX年10月から12月であった。本研究の実施に関しては, 筆者が所属する大学と私立小学校B間では箇所間協定が締結されており, プログラムの実施, 個人情報の守秘義務に関して文書で許可が下りていた。また, 学校長や保護者, 児童に対してもプログラムの目的や内容, 収集したデータの扱いなど, 倫理上必要な説明を行った。

Table 4

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 | ワーク | 内容 |
|-----------------|-----|------------------------|--|
| | 各回 | 振り返りシート (気持ちのモニター表) | Table 3を参照。 |
| | 第0回 | オリエンテーション | Table 3を参照。 |
| 1. 気づき | 第1回 | ストレスマネジメント | Table 3を参照。 |
| 2. 知的理解 | 第2回 | 「なっとくのりくつ」 | Table 3を参照。 |
| 3. 感情的な 受容 | 第3回 | ① AN エゴグラム | ①ANエゴグラムの結果を説明し, 「自分らしさ」を理解する。「ありのままの自分」を理解し, 自身の行動や表現のパターンを受容する。第4・5課程における新しい行動を納得して獲得するために「ありたい自分」を見つめなおす。 |
| | | ② カチッとファイブ | ②Table 3を参照。 |
| 4. 新しい 行動の獲得 | 第3回 | 「受動的に聴く」 | Table 3を参照。 |
| | 第4回 | 「私メッセージ」 | Table 3を参照。 |
| 5. 新しい 行動の定着 | 第5回 | 話し合う | Table 3を参照。 |
| | 第6回 | ブレインストーミング | Table 3を参照。 |

評定尺度

研究 2 では学校環境適応感尺度 ASSESS (栗原・井上, 2016) および小児 AN エゴグラム (赤坂・根津, 2013) を使用した。それぞれプログラム実施 3 週間前 (Pre), プログラム実施後 1 週間以内 (Post), の 2 時点で回答を求めた。

結果と考察

小学 4 年生 6 学級 209 名のうち, 予防用 D プログラムの全ての回に参加し, 各時点でそれぞれの質問紙の回答に不備のなかった児童 202 名 (男子 132 名, 女子 70 名) を分析対象とし, 赤坂・根津 (2013) に従って Pre 時点のエゴグラムの結果から児童を 4 つの性格タイプに分類した (「自他肯定型」(53 名), 「自己肯定他者否定型」(36 名), 「自己否定他者肯定型」(77 名), 「自他否定型」(36 名))。

今回の実践では, 「生活満足感」と「向社会的スキル」に交互作用がみられた。特に「自他肯定型」, 「自己否定他者肯定型」において「向社会的スキル」の得点が有意に向上していたことから, 他者との良好な関係性を形成・維持しようとする性格タイプの児童は, 「自己肯定他者否定型」, 「自他否定型」のような排他的で他者との関係性を断絶しがちな性格タイプの児童に比べて向社会的スキルを身につけやすいことが示唆された。

ただし, 「自他肯定型」のみ「生活満足感」が有意に向上していたことや, エゴグラムの「AC」(周囲に合わせて自分の気持ちを抑制するタイプ) が「生活満足感」, 「非侵害的關係」との間に負の相関がみられたことから, 「自己否定他者肯定型」は他者への遠慮や感情の抑制をしながら向社会的スキルを実践するために, 「向社会的スキル」と関連のある「生活満足感」や「教師サポート」, 「友人サポート」が向上しなかった可能性が考えられる。

4 つの性格タイプ間で比較的「向社会的スキル」が高かった「自他肯定型」と「自己否定他者肯定型」において予防用 D プログラムの効果が明らかになったことから, 向社会的スキルが高い場合, 集団 SST の効果が十分に得られなかったことを指摘していた先行研究 (江村・岡安, 2003; 小林・渡辺, 2017) とは異なる知見が得られたと考えられる。この点については, SST と AM ではプログラムの構成の違いが影響している可能性も考慮すべきではあるが, 「向社会的スキル」が高い「自他肯定型」と「自己否定他者肯定型」において予防用 D プログラムの効果に差が出ていたことから, 「向社会的スキル」の単純な高低では心理教育の効果の指向性を明確に測ることが難しいのではないかと考えられる。つまり, 向社会的スキルの高低に加えて性格などの個人の特性が加わることで, 予防用 D プログラムの効果は変化しうるのではないかと考えられる。

研究 2 の課題

研究 2 では (1) 研究 1 と同様に統制群の設定ができなかったこと, (2) 実施校の多忙さによりフォローアップ時点での調査が実施できなかったため, 予防用 D プログラムの効果の一般化に関する検討が行えなかったこと, (3) 他の学年に対するプログラムの効果が検討できていないことなどの課題が残されていた。

第4章 Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成

本章ではDプログラムの効果を質的分析の視点から検討し、予防用Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成を目的とする

4.1 ASD児に対する個別Dプログラムにおける現象モデルの生成 (研究3)

目的

本節では、個別Dプログラムを受講した自閉スペクトラム症(Autism Spectrum Disorder; ASD)の中学生に対して1年間の定期的な面接を行い、対象生徒が周囲の環境との相互作用の中で学んだスキルをどのように習熟し活用していくのかに関する現象モデルの生成を通して、予防用Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成に必要な質問項目を検討することを目的とした。個別Dプログラム実施者を予備調査に選んだ理由は以下の点が挙げられる。すなわち、(1)個別Dプログラムが予防用Dプログラムでは要点のみで簡略化している要素を網羅していること、(2)学級で予防用Dプログラムを実施するには個別対応が必要な児童がいることも想定していること、(3)定期的なフォローアップ(FU)面接によって児童生徒がプログラムで躓きやすい要素を実践者が理解するため、などである。

方法

プログラム参加者

今回のプログラム参加者は私立中学校Cに在籍し、ASDの診断がされている男子生徒A(Dプログラム受講時:12歳11カ月)であった。

プログラムの構成と流れ

20XX年8月、筆者が勤務するカウンセリングルームにて、個別Dプログラムの研修を修了した筆者が1回50分のプログラムを、オリエンテーションを含めて全7回の構成で実践した(Table 5)。各回の実施に際しては、インタビュー面接での見立ておよび各回でのアセスメントに基づいた指導案を作成・修正し、それに基づいて実施された。なお今回実施した個別Dプログラムの流れは、研究1と基本的に同様であった。

インタビューと分析の流れ

個別Dプログラム実施後、月に1回程度のFU面接が行われ(20XX年10月~20XX+1年8月)、学んだスキルの復習と定着を図った。なお、毎回のFU面接(1回50分)の内容は録音せずに、面接後に筆者が逐語記録を起こしていた。その後、20XX年+1の8月~9月にかけて、生徒A、生徒Aの母親および担任、副担任、SCの5名を理論的サンプリングによって対象として選択し、半構造化(Semi-Structured)面接(以下SS面接と表記)をそれぞれ別日に実施した。質問項目はTable 6に示す。

本研究を実施するにあたって、各研究協力者に対して、調査の目的、内容、研究意義、データの匿名化、研究協力への任意性などについて口頭および文書による説明を行い、ICレ

コーダーによる面接内容の録音，調査の実施，および研究成果の公表について同意を得た。

Table 5
アンガーマネジメントDプログラムの実践内容

| 課程 | 回 | ワーク | 各回の具体的な内容と狙い |
|-----------------|------|--|---|
| | 各回共通 | 振り返りシート (気持ちのモニター表) | Table 3を参照。 |
| | 第0回 | オリエンテーション | Table 3を参照。 |
| 1. 気づき | 第1回 | ①気持ちの温度計 ②ストレスマネジメント ①「なっとくのりくつ」 | ①Table 3を参照。 ②Table 3を参照。 ①Table 3を参照。 |
| 2. 知的理解 | 第2回 | ②出来事整理シート | ②実際にあったトラブル場面を想起してもらい，刺激と反応でその出来事を客観的に分析して場面を整理していく。また，その場面で思っていたことや気持ちを思い出してもらい，アンガーマネジメントを調整し，適切な行動をとるためにはどのようなストレスマネジメントや「なっとくのりくつ」が必要であったかを考える。 |
| | 第3回 | ①相手が興奮しているときの対応 ②「なっとくのりくつ」の復習 | ①相手を怒らせやすい自分の行動パターンを知り，相手が興奮している時に相手の行動や感情を悪化させないようにする言葉や対応を学ぶ。 ②「なっとくのりくつ」の復習を行い，スキルの定着を図る。 |
| 3. 感情的な受容 | 第4回 | カチッとファイブ | Table 3を参照。 |
| 4. 新しい行動パターンの獲得 | 第5回 | ①「受動的に聴く」 ②「私メッセージ」 | ①Table 3を参照。 ②Table 3を参照。 |
| 5. 新しい行動パターンの定着 | 第6回 | ブレインストーミング | Table 3を参照。 |

Table 6
面接調査における質問項目一覧

| 項目番号 | 質問項目 |
|------|--|
| ① | アンガーマネジメントDプログラムの成果として感じられたことはありますか？ +いつ頃から変化を感じられるようになりましたか？ |
| ② | 学んだスキルをどんな場面で使いましたか？ |
| ③ | 使いやすかったスキルはありましたか？ |
| ④ | アンガーマネジメントを調整することや，アンガーマネジメントの出し方で変化はありましたか？ |
| ⑤ | 周りの人との関わり方は変化しましたか？ +周りのクラスメイトからの本人への評価は変化しましたか？ +お母さん(先生方)から見て，本人への評価や見方は何か変わりましたか？ |
| ⑥ | 今，(本人が)困っていることはありますか？ +本人への対応で困っていることはありますか？ +本人への対応で工夫したことはありますか？ |
| ⑦ | これからもっとこうになりたい，こうしていきたいという目標などはありますか？ +本人にまだまだここは足りていないなと思う部分はありますか？ +今後，本人に求めるものは何かありますか？ |

注) 追加された質問項目は「+」で示す。

結果と考察

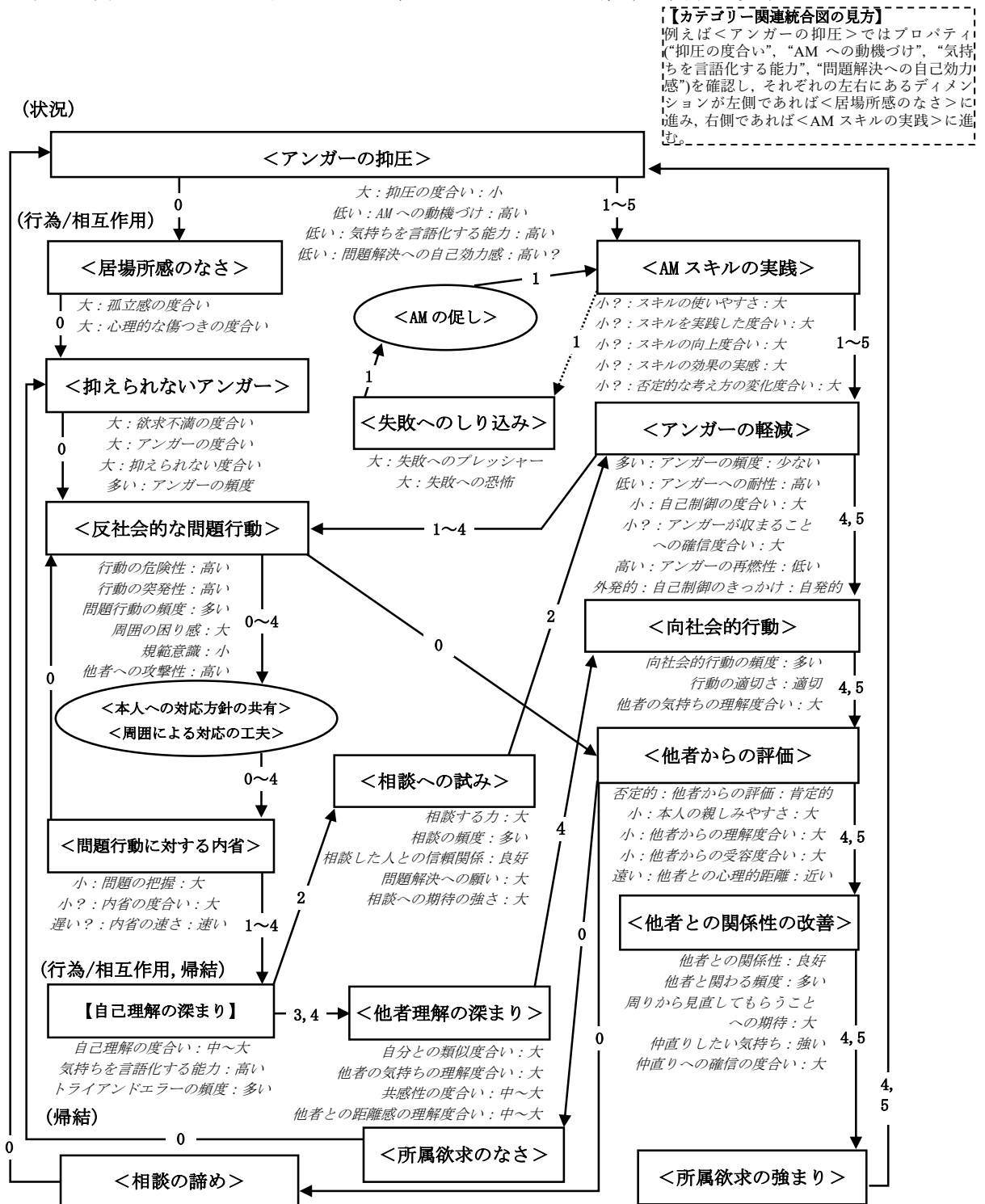
本項では以下、中心概念を【】、その他のカテゴリーを<>で表記する。戈木版 GTA(2016)の分析の結果、19 個のカテゴリーと現象の中心概念として【自己理解の深まり】が見いだされた(Figure 1)。まず、生徒 A の頻繁に生じるアンガーや反社会的行動の背景として<アンガーの抑圧>があり、また自らの気持ちを理解することやそれを言語化して表現することに困難を抱えていること、孤立感や心理的な傷つきから<居場所感のなさ>を抱きやすいこと、他にも<所属欲求のなさ>や<相談の諦め>などが要因として考えられた。生徒 A は頻繁に生じるアンガーに対して、主にタイムアウトや気分転換といった周囲に見える方法で対処したり、怒りは必ず収まるという認知を持つこと(「なっとくのりくつ」)や問題行動への内省といった周囲には見えない方法を行っており、周囲の支援者は目に見える行動変容だけでなく、目に見えない内的変容にも意識を向ける必要があると考えられた。

第 2 に、プログラムを受講しても相手との関係性や状況によってはプログラム受講前のパターンを通ることも想定すべきであると考えられる。つまり、常に他者からの肯定的な評価を受けられるわけではなく、試行錯誤の中で徐々に関係性が改善していくために、最終的に所属欲求が高まるまでには時間がかかるのではないかと考えられる。第 3 に、今回生成された現象モデルにおいて<問題行動に対する内省>によって【自己理解の深まり】に至るかどうか、問題行動の繰り返しを防ぐ重要なポイントであったと考えられる。第 4 に、<AM スキルの実践>には AM への動機づけが高いことが重要であり、D プログラムを含め心理教育の実施に際しては、その動機づけが十分にされている必要があることが示唆された。

質問項目の選定

以上の結果および考察より、4.2 節で行う本調査に用いる質問項目では、(1)児童の対処方略の変容が検討できるような項目、(2)AM に対する動機づけに関する項目、(3)学んだとしても使わなかったスキルや、実際には使っていたが意識的ではなかったスキルに関する項目、(4)実践したスキルが使いやすかったとしても、実際に使ってみたときに役に立ったかどうかを確認できる項目、(5)学級単位で予防用 D プログラムを実施した場合は周囲の児童が学んだスキルを活用しているか、周囲の児童がどのように変化したかに関する項目などを追加する必要があるだろう。

Figure 1
ASD 児に対するアンガーマネジメント個別Dプログラムの効果に関する現象モデル



Note: 【】は中心概念, <>はカテゴリー, ○で囲まれたものは教員や保護者による行為, 各カテゴリーの主なプロパティとディメンションは斜字で, 矢印上の数字はDプログラムの各課程を習熟した時点を想定した動きを示す。数字はそれぞれ0:プログラム受講前(動機づけ前), 1:第1課程(気づき), 2:第2課程(知的理解), 3:第3課程(感情的な受容), 4:第4課程(新しい行動パターンの習得), 5:第5課程(新しい行動パターンの定着)と示した。図左端の()には各カテゴリーが属するパラダイムを示した。なお, 面接データにないディメンションは疑問符(?)付きで示し, カテゴリー間の繋がりは破線矢印で繋いだ。

4.2 予防用Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成（研究4）

目的

本節では、予防用Dプログラムを受講した児童が周囲の環境との相互作用の中で学んだスキルをどのようなプロセスで、どのように実践していくのかに関する現象モデルを生成することを目的とする。また、第3章では児童の性格タイプだけでなく児童が置かれている学級状態も予防用Dプログラムの効果に差が生じることが示唆されていたため、本研究においても学校環境適応感とエゴグラムを測定し、量的・質的分析の両側面から検討していく。

方法

プログラム参加者

20XX+2年9月～11月にかけて、私立小学校Bに在籍する小学4年生3学級107名(男子65名、女子42名)を対象に予防用Dプログラムを実施した。今回対象となった学年は3年生の頃から児童間のいざこざが多く、今後大きなトラブルが起きないように高学年に上がる前に学校側から予防的介入の必要性が検討されていた。

プログラムの構成と流れ

通常授業時間における「総合的な学習の時間」などを用いて、児童が在籍する各教室にてオリエンテーションを含めて5回(毎週1回50分)の予防用Dプログラムを実施した(Table 7)。なお、本研究は新型コロナウイルス感染症の影響下における実践となるため、研究協力校との協議により通常予防用Dプログラムがオリエンテーションを含めて全7回やるところをプログラム製作者のアドバイスを受けて通常の内容と構成を出来る限り遵守して全5回に短縮し、マスクや透明の飛沫防止パネルを設置するなど感染対策を徹底した中で行った。また、データ収集や研究成果の公表に関する同意は研究2と同様の手続きをとって得られた。

Table 7

アンガーマネージメントDプログラムの内容

| 課程 | 回 | ワーク | 内容と狙い |
|-------------|-----|-----------------------------|--------------------------------|
| | 各回 | 振り返りシート (気持ちのモニター表) | Table 3を参照。 |
| 1. 気づき | 第1回 | ① オリエンテーション ② ストレスマネジメント | ① Table 3を参照。 ② Table 3を参照。 |
| 2. 知的理解 | 第2回 | 「なっとくのりくつ」 | Table 3を参照。 |
| 3. 感情的な受容 | 第3回 | ① ANエゴグラム ② 「受動的に聴く」 | ① Table 4を参照。 ② Table 3を参照。 |
| 4. 新しい行動の獲得 | 第4回 | 「私メッセージ」 | Table 3を参照。 |
| 5. 新しい行動の定着 | 第5回 | ① 話し合う ②ブレインストーミング | ① Table 3を参照。 ② Table 3を参照。 |

評定尺度

研究4では学校環境適応感尺度 ASSESS(栗原・井上, 2016)および小児 AN エゴグラム(赤坂・根津, 2013)を使用した。ASSESSはプログラム実施1か月前(Pre), プログラム実施後2週間以内(Post)で実施し, エゴグラムはプログラム実施2週間前時点で回答を求めた。

インタビューと分析の流れ

分析対象者 20XX+3年3月, 主な質問内容や個人情報の取り扱い, インタビュー協力が有志によるものであることを記載した保護者宛のインタビューの同意書を筆者が学校に送付し, 校長の許可を得て学校から各家庭に同意書を送付した。返信があったもののうちインタビューおよび収集したデータを研究成果として公表することへの同意が得られたプログラム参加者10名の児童A~J(男子6名, 女子4名)に対して, 20XX+3年3月から4月にZOOMを用いてSS面接を実施した。質問項目はTable 8に示す。なお, 分析は研究3と同様に戈木版GTA(戈木, 2016)によるインタビューデータの分析手続きに則って行われた。

Table 8
インタビュー調査における質問項目

| 項目番号 | 質問内容と追加項目 |
|------|--|
| ① | アンガーマネージメントを学ぶ前はストレスにどのように対応していましたか? |
| ② | アンガーマネージメントの授業をすると聞いて, どのように感じたり考えたりしましたか? |
| ③ | アンガーマネージメントの授業で一番印象に残っているのは何ですか? |
| ④ | アンガーマネージメントで学んだものの中から, 何を, どんな時に使いましたか? +使ってみてどうでしたか? +使わなかった理由はありますか? |
| ⑤ | アンガーマネージメントで学んだものの中でどれが一番役に立ちましたか? |
| ⑥ | アンガーの出し方や調整の仕方に変化はありましたか? |
| ⑦ | 友達や家族など, 周りの人との関わり方は変わりましたか? +周りの人から気持ちが落ち着かない時の対応の仕方「変わったね」と言われることはありましたか? |
| ⑧ | クラスメイトはアンガーマネージメントを使っていましたか? |
| ⑨ | 学校でアンガーになった時, 先生たちはどのように対応してくれますか? |
| ⑩ | アンガーマネージメントのことを家で家族と話しましたか? +家族はあなたがアンガーになった時, どのように対応してくれますか? |
| ⑪ | アンガーマネージメントで学んだことを使ってみて, 「まだ上手くいかない」, 「まだ上手く使えていない」と思うことはありますか? +上手くいかない時はどうしていますか? |
| ⑫ | アンガーマネージメントの授業に取り入れてほしいものはありますか? |
| ⑬ | 自分がアンガーになった時に, それがどんな気持ちなのか分かるようになりましたか? |
| ⑭ | 今気になっていることや困っていることはありますか? |

注) 追加された質問項目は「+」で示す。

結果と考察

戈木版 GTA による質的分析

続いて、戈木(2016)の手続きに則ってインタビューデータを分析した。分析の結果、16個のカテゴリーとの中心概念として【自分との向き合い】が抽出され、カテゴリー関連統合図が生成された(Figure 2)。

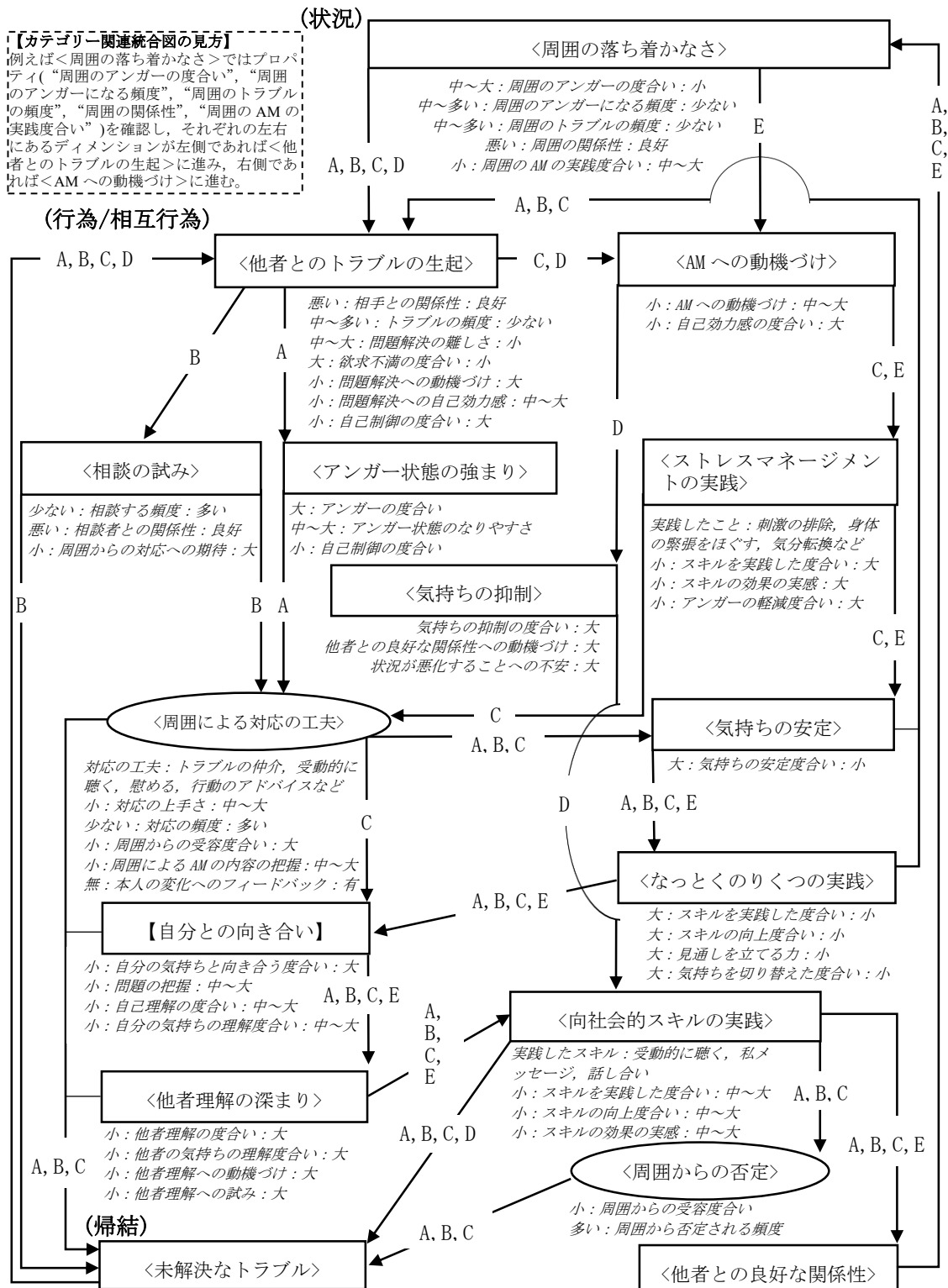
日常生活で児童が AM を実践するプロセス

今回の結果から、まず児童を取りまく周囲の環境が落ち着いているかどうかスムーズな AM の実践や AM への動機づけに影響し、周囲が落ち着いていない状況では他者とのトラブルに繋がりがやすいことが明らかになった。学級状態や個人が抱える問題が深刻になればなるほど AM で学んだスキルを実践するのが困難になるリスクを鑑みれば、個別での対応が迫られるような深刻な状態になる前に、予防的な観点から学級に関わっていくことが重要なのではないかと考える。また、情緒的に安定していることや、どのように動くか見通しが立っており、行動を実践するために気持ちが切り替わったうえで、トラブルが生じた背景やそれに対する自分の考えや言動などを振り返り、自己理解を深め、問題を把握していることが向社会的スキルを実践する前提となることが示された。そのため AM ではただスキルを教えるだけではなく自身が経験したトラブルを振り返り、どの場面でどのようなスキルが効果的であるかを検討する練習も必要であると考えられる。

他者とのトラブルが生じた後のパターンはトラブル相手との関係性や生じたトラブルの深刻さ、問題解決への自己効力感、自己制御力など様々な要因によって左右されていた。特に自己制御が出来ていない場合はアンガー状態が強まりやすく、必然的に周囲による対応を必要とする場合と、自律的に問題に対処する場合とを分ける要因の一つであると考えられた。以上の点を鑑みれば、研究1において「情動知能低群」の「向社会的スキル」が向上しなかった点も理解しやすくなったのではないだろうか。つまり、感情の調整が苦手な「情動知能低群」は落ち着かない周囲の環境に影響されやすく自身の情緒も不安定になりやすいという点に、「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)が低いことから向社会的スキルを用いるための動機づけや自己効力感も不十分なため、向社会的スキルを実践するまでのハードルが他のクラスターに比べて元々高かった可能性がある。このため、「情動知能低群」の学校環境適応感が向上するには他のクラスターよりも時間がかかりやすいのではないかと考えられ、予防用 D プログラムを実践したあとには彼らの変化を長期的な視点で把握する必要があるだろう。

また、トラブルを解決することへの動機づけや自己効力感が十分でないと AM を学んだとしてもそれが第一選択肢として用いられるのではなく、誰かに相談をするか状況を悪化させないように自身の気持ちを抑制するパターンを通ると考えられる。

Figure 2
日常生活における児童のAMの実践に関する現象モデル



注) 【 】は中心概念, < >はその他のカテゴリー, ○で囲まれたものは他者による行為, 斜字は主なプロパティとディメンションを示し, 図左端の()にはそれぞれのカテゴリーが属するパラダイムを示した。それぞれのパターンはA: アンガール翻弄型, B: 支援希求型, C: 自己統制型, D: アンガール回避型, E: 予防用Dプログラム適応型, とした。

予防用Dプログラムで学んだ内容の活用

今回のインタビュー協力者は10名全員がいずれかの方法でストレスマネジメントを実践しており、中でも気分転換は全員が実践していた。このことから予防用Dプログラムで学んだスキルの中でもストレスマネジメントは児童にとって最も実践しやすい方略であったことが明らかになった

一方で、「なっとくのりくつ」を意識的に実践していた児童は5名(児童B, C, F, H, J)であり、ストレスマネジメントに比べ、自身の認知を変容させて状況の捉え方を修正する方法は馴染みにくい方法であったのかもしれない。ただし7名が意識的にせよ無意識にせよレベル1の「なっとくのりくつ」(身体や気持ちを落ち着けて行動を止める)を実践しており、適応的な行動を起こすために自身の気持ちを切り替えたり見通しを立てたりするための「なっとくのりくつ」は実践しやすいかたのではないかと考えられる。また、レベル2(周囲のルールを理解する)は2名、レベル4,5(相手の責任や権利を尊重する、意見が違う相手とよりよい解決策を見つける)では1名ずつ実践していたことから、意見の異なる他者と関わるための「なっとくのりくつ」は実践が難しかったことが示唆される。

研究2では「自他肯定型」や「自己否定他者肯定型」において「向社会的スキル」の有意な向上が確認されたが、本研究では有意傾向にとどまり、「非侵害的關係」はむしろ有意に低下していた。今回インタビューを行った10名全ての児童においては家族や友人に対して「受動的に聴く」を上手く使えるようになったと答えた一方で、「私メッセージ」は実践していても苦手意識を抱いている児童が半数(児童A, D, E, F, G)おり、そのうち4名は自己否定的な性格特性であった。このことから、相手の気持ちや意見を上手く聴けるようになった一方で、自身の気持ちや意見を上手く伝えられない状況が児童に不満感を抱かせた可能性が考えられる。あるいは、「私メッセージ」を使ったとしても周囲に受け止めてもらえなかった経験が他者との否定的な関係性を形成したのではないかと考えられる。他に「(苦手な相手には)抑えてっていうよりは無視する感じになりました(児童I)」という語りからは、苦手な相手とトラブルが起きた際にはその相手と関わらない方法で対応(予防)しており、対応された側がそうした対人関係を否定的に感じるようになった可能性も考えられるだろう。

以上のように、向社会的スキルの向上には周囲の反応も影響していると考えられ、今回の現象モデルに照らせば向社会的スキルを実践しても相手から否定されればトラブルは解決されず、スキルの効果も実感できないため、問題解決に対する動機づけや自己効力感が低下してしまうという負の循環が形成されやすいのではないかと考えられる。

予防用Dプログラムの適用と限界

まず、集団を対象としたAMは個別のAMに比べて相互的な変化が望めるため、個人ひいては学級(学年)全体の変化が大きいと考えられる。一方で、気持ちを抑制しやすい児童の場合、他者の気持ちを受け止めたり、周囲に合わせた行動をしたりするばかりで自身の気持ちを伝えることが少なく、トラブルは悪化しないものの解決もしない状況を繰り返してしま

うこと考えられた。研究2において「自己否定他者肯定型」の「向社会的スキル」が向上したにもかかわらず「生活満足感」などその他の下位尺度が向上しなかった背景にはこうした点も考えられる。今後はこうした性格特性の児童に合わせたスキルやロールプレイ場面を検討して取り入れていく必要がある。さらに、児童の語りからは向社会的スキルを実践したとしても相手から否定的な対応をされることがあったため、学級単位でAMを実践するうえで学んだスキルを実践しても他者に否定されないような環境作り(例えば児童のAMの実践に対する肯定的なフィードバックやトークンを用いた動機づけ、他者に否定的な児童に対する個別のAMの実践など)が必要であると考えられる。

次に、今回示された5つのパターンのうち3つのパターンで<周囲による対応の工夫>が必要であることが示されていた。参加者の深刻な怒りには心理学的な介入を必要としたAMの実践(Presley & Hughes, 2000; Sportsman et al., 2010)を例にとっても、周囲による対応は怒りの制御への重要なポイントであると考えられる。ただし、対応の際には児童の状態を見立て、その背景に応じた対応が必要になるだろう。例えばAMを学んだとしてもストレスマネジメントや「なっとくのりくつ」が上手く使えず自己制御が苦手な児童に対しては、今回のインタビューで報告された周囲の対応としてトラブルの仲介や「受動的に聴く」、行動のアドバイスなどの他にも個別Dプログラムの実践、環境調整(相性の悪い児童らの席を離す、落ち着けるアイテムを用意する、クールダウンやタイムアウトができる場所を用意しておく)を行うことで、その児童が向社会的スキルをスムーズに実践することを促せるのではないかと考えられる。

以上より、研究2で述べた予防用Dプログラムの効果に影響を及ぼす要因と考えられた児童の「向社会的スキル」の高低や性格特性に加えて、さらに学級風土や周囲の対応などもその効果に影響を及ぼす可能性があると考えられた。このため、AMの実践にあたっては事前に学級のアセスメントを十分にを行い、どのような児童にどのような効果をもたらしたいのかという目的を明確にする必要がある。その際、プログラムのどの部分に焦点を当てるのかについては、本研究の現象モデルが参照できるのではないだろうか。つまり、この現象モデルを活用することによってプログラムの効果がどのように表れ、どのように学級や児童が変化し、どのようなトラブルが生じ、どのように対応すべきかなどを予測することができるため、実施する時期や介入方法、日常の学級生活への般化を計画しやすくなると思われる。

研究4の課題

研究4の課題として、(1)事例数の少なさ、(2)他の現象やプロセスを検討しきれていないこと、(3)研究結果にコロナ禍の実践による影響が介在している可能性があること(結果を一般化しきれない)などが挙げられるだろう。

第5章 結論と展望

5.1 本研究の意義

海外に比べて本邦ではAMの実践研究数が少なく、その実際的な効果は十分に検討されていなかった。その中で、本研究の意義として第1に、予防用Dプログラムの効果を量的・質的な視点から検討し、その知見を蓄積したことが挙げられる。特に国内外のAMの先行研究では主にその効果を参加者全体の平均から検討していたために児童ごとの効果の現れやすさは検討できていなかったが、本研究では予防用Dプログラムの効果に影響を及ぼす要因として情動知能や性格特性といった視点からも検討し、AMの効果の指向性に関する知見を広げられたと考えられる。

第2に、第4章では予防用Dプログラムで学んだスキルをどのようなプロセスで、どのように活用しているかに関する現象モデルを生成したことが挙げられる。量的分析と質的分析の両側面からAMの効果を検討した研究は海外においても少ないことが指摘されていたことから(Humphrey & Brooks, 2006)、本研究の結果は新規性の高いものであろう。第3章のように児童の個人特性に応じた学校環境適応感の変化を検討するだけではそれぞれのタイプの平均的な変化しか明らかにできないが、現象モデルの生成によって児童の個人特性に加えて環境的要因や関わる相手との関係性などの影響も包括してAMの効果を検討できるようになったことは本研究の特筆すべき点といえるだろう。

第3に、本研究でそれぞれの児童によって予防用Dプログラムの効果の受け取り方が異なることが明らかになったことで、教育現場でAMを盲目的に実践することに対するリスクを提示できたことが挙げられる。「AMを実践すれば情動調整力の向上や対人関係の改善が見込める」といった認識では児童や学級の実情に合っていなかった場合に十分な効果を得られないばかりか、児童のAMへの動機づけや自己効力感まで低下してしまう可能性もある。AMの効果やリスク、実践上の留意点などが明らかになっていることは、今後のAM研究の発展や教育現場にAMを適用する際に有用であると考えられる。

第4に、今回生成された現象モデルはAMの効果が十分に得られなかった際にその背景をアセスメントするうえで有用となり得ることが挙げられる。これによって現場の支援者はAMの効果が現われにくい児童に対する理解が深まり、どのようにすればAMの効果を高められるかを検討しやすくなったと考えられる。また、AMを受ける前の児童がその時点で現象モデルのどの部分に課題を抱えているかが視覚的に理解しやすく、AMを実践する際にはどの内容に焦点を当てて取り組むべきかが把握しやすくなったことも教育現場でAMを実践するうえで重要であると考えられる。

5.2 アンガーマネジメントの教育課程への位置づけ

AMを学校の教育課程のどこに位置付けるのかという点は、今後の学校現場におけるAMの実践の定着において重要であると考えられる。ただし、本研究の実践を通して、本邦の学校

現場で AM を実践する際には、位置づける教育課程や実践時期が限定されるという、現実的な課題が生じることが明らかになった。

本邦の小学校の教育課程では、総合的な学習の時間あるいは特別活動(学級活動)の時間、道徳の時間を用いることが適当であることが挙げられていた。ただし、いずれの教育課程に位置付けるにせよ、各学校の特色や現状に合わせる必要があるだろう。また AM の実践時期に関しては、本研究では学校側の状況を鑑みていずれも実施時期が 2 学期であったが、1 学期の前半に実践できれば学級全体のアセスメントや各児童に対する課題の検討などが 2 学期ひいては次学年に向けて継続的に行うことができるのではないかと考える。ただし、各学校現場では時期によって学校行事が重なることもあるため、AM を実践する学校側や子どもの負担も考慮する必要があるだろう。

5.3 本研究の課題と今後の展望

本研究に残された課題として、(1) 予防用 D プログラムの実践が 3, 4 年生に限られていたこと、(2) 現象モデルの生成に十分な協力者を得られていなかったことが挙げられる。今後より多くのデータを収集および統合していく過程で、本研究で生成された現象モデルが修正される可能性は大いに考えられるため、引き続き実践および現象モデルの精緻化に努めたい。

5.4 アンガーマネージメントの実践を通して得た気づき

最後に、筆者が本研究を通じて子どもの理解や AM の実践について気づいた点を述べたい。まず、児童が新たに学んだスキルを実践すること、ひいてはこれまでの対人関係を変容させていくことに対して、周囲の大人が考えるよりも強い不安を感じていたという点である。本研究においても学んだスキルを失敗したり、スキルを実践することで友人関係や状況が悪化することに対する不安を抱えていたりする児童がいることが明らかになったことから、プログラムの実践者や研究者は留意しておくべき点であると考えられる。

次に、プログラムを実践した後も児童と密接に関わるのは現場の教員であり、日常生活において児童のスキルの実践に対するアセスメントやフィードバックができれば、その効果もより高まることが期待されるという点である。そのため、毎回の実践において教員からの実践に対する意見や不安、気になった点などは共有しつつ進めていく必要があるだろう。

しかしながら、近年では学校現場の多忙さは社会的にも周知されているように、各教科の指導に加えて AM のような心理教育の手法を習熟することは教員側の負担が増加する要因にもなりかねない。そのため、スーパーヴァイザーや研究者のサポートだけでなく、外部機関による保護者用 AM プログラムの実践の充実や、大学の教職課程や校内研修において AM の指導法を取り入れることも今後 AM を教育現場に普及させるために重要であると考えられる。

引用文献

- 赤坂 徹・根津 進 (2013). 小児 AN エゴグラム解説(改訂版) 千葉テストセンター
- Bidgood, B. A., Wilkie, H., & Katchaluba, A. (2010). Releasing the steam: An evaluation of the supporting tempers, emotions, and anger management (STEAM) program for elementary and adolescent-age children, *Social Work with Groups*, 33, 160-174. <https://doi.org/10.1080/01609510903366186>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A. M., Castellanos, M., Chaparro, M. P., & Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18, 828-838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8>
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51(3), 339-350. https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.3_339
- Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43(4), 321-341. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.002>
- Ho, B. P. V., Carter, M., & Stephenson, J. (2010). Anger management using a cognitive-behavioural approach for children with special education needs: A literature review and meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(3), 245-265. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2010.501169>
- 本田恵子 (2014). アンガーマネジメントプログラム 特別支援用 しろくまデザイン
- Humphrey, N., & Brooks, G. A. (2006). An evaluation of a short cognitive-behavioural anger management intervention for pupils at risk of exclusion. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/13632750500392856>
- 井上 隆・中津郁子 (2014). アンガーマネジメントプログラム実施による児童の変容と教師の児童認知に関する研究 鳴門生徒指導研究, 14, 90-103.
- 岩瀬佳代子・中村道彦 (2007). 中学生への「怒りとうまくつきあうための学習」試行とその効果について ストレスマネジメント研究, 3(1), 13-17.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題 カウンセリング研究, 27(3), 270-279.
- 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(2), 295-304. <https://doi.org/10.5926/jjep.65.295>
- 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 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. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Marcus, D., & Mattiko, M. (2007). An anger management program for children with attention deficit, hyperactivity disorder. *Therapeutic Recreation Journal*, *41* (1), 16-28.
- 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). Basic Books.
- 水野邦夫 (2004). 良好な対人関係に及ぼす性格特性・社会的スキルの効果について—自己評定データをもとに— 聖泉論叢, *12*, 17-27.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm
- 文部科学省 (2021). 令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm
- 森 彩乃 (2017). 自己の感情や行動を統制する力を育成する指導方法の研究—小学校第2学年の子どもに対する実践事例の検討— 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, *9*, 51-60.
- 西岡慶樹・坂井 誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・フェイズを取り入れたSSTの検討— 愛知教育大学研究報告(教育科学編), *56*, 37-45.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. D.C. Health and Company.
- 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*(2), 132-146. https://doi.org/10.24503/jasmh.18.2_132
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Presley, J. A., & Hughes, C. (2000). Peers as teachers of anger management to high school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *25*(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/2F019874290002500205>
- 戈木クレイグヒル滋子 (2016). グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版—理論を生み出すまで— 新曜社
- 櫻井茂雄・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ勘定への共感的感情反応と向社会的行動、攻撃行動との関係

- 心理学研究, 82(2), 123-131. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.82.123>
- 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 University Press.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山 巖 (2000). 子どもの社会的スキル訓練—現況と課題 宮崎大学教育文化学部紀要, 3, 81-105.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 (1993). 子どもの社会的スキル訓練—社会性を育てるプログラム 金剛出版
- 佐藤正二・立元 真 (1999). 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 教育心理学年報, 38, 51-63. https://doi.org/10.5926/arepj1962.38.0_51
- Sofronoff, K., Attwood, T., Hinton, S., & Levin, I. (2007). A randomized controlled trial of a cognitive behavioural intervention for anger management in children diagnosed with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1203-1214. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0262-3>
- Sportsman, E. L., Carlson, J. S., & Guthrie, K. M. (2010). Lesson learned from leading an anger management group using the “Seeing Red” curriculum within an elementary school. *Journal of Applied School Psychology*, 26(4), 339-350. <https://doi.org/10.1080/15377903.2010.518823>
- Sukhodolsky, D. G., Solomon, R. M., & Perine, J. (2000). Cognitive-behavioral, anger-control intervention for elementary school children: A treatment outcome study. *Journal of Child & Adolescent Group Therapy*, 10(3), 159-170. <https://doi.org/10.1023/A:1009488701736>
- 鈴木隆子 (1992). 向社会的行動に影響する諸要因—共感性・社会的スキル・外向性 実験社会心理学研究, 32 (1), 71-84. <https://doi.org/10.2130/jjesp.32.71>
- 高野光司・本田恵子 (2013). 刑事施設におけるアンガーマネジメント—奈良少年刑務所における取組を中心に 早稲田大学社会安全政策研究所紀要, 5, 21-37.
- 寺坂明子・稲田尚子・下田芳幸 (2021). 小学生を対象としたアンガーマネジメント・プログラムの有効性—学級での実践に向けた小集団での予備的検討 発達心理学研究, 22(4), 245-254.
- 豊田弘司・桜井 裕子 (2007). 中学生用情動知能尺度の開発 教育実践総合センター研究紀要, 16, 13-17.
- 植村みゆき・萩原俊彦・及川千都子・大内晶子・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂雄 (2008). 共感性と向社会的行動との関連の検討—共感性プロセス尺度を用いて 筑波大学心理学研究, 26, 49-56.
- 山本琢俣・上淵 寿 (2021). 向社会的行動の対象による向社会的動機づけの差異—青年期

初期の子どもを対象に パーソナリティ研究, 20(2), 86-96. <https://doi.org/10.2132/personality.30.2.7>

初出一覧

初出は以下の通りであり、本論文では内容を加筆修正した。

| | |
|-----------------|---|
| 第2章 | 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ージメント D プログラムの理論的枠組み 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 27(2), 137-148. |
| 第3章 1節 (研究1) | 大森良平 (2019). 情動知能と学校環境適応感の関連性についての検討—小学3年生へのアンガーマネージメントの実践から 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 530. 大森良平 (2020). 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 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 28(1), 83-94. |
| 第3章 2節 (研究2) | 大森良平 (2021). 小学4年生への予防用アンガーマネージメント D プログラムの効果—エゴグラムによる性格タイプ別の検討 学校メンタルヘルス 24(2) 1-14. |
| 第4章 1節 (研究3) | 大森良平 (2020). グラウンデッド・セオリー・アプローチによるアンガーマネージメント D プログラムの効果に関する現象モデルの生成 日本LD学会第29回大会(兵庫), 197-198. 大森良平 (2021). グラウンデッド・セオリー・アプローチによるアンガーマネージメント D プログラムの効果に関する現象モデルの生成 LD研究, 30(4), 334-349. |