

# 博士学位申請論文

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	04
1.1 国内外におけるアンガーマネジメント研究の変遷	04
1.1.1 アンガーマネジメントの理論的枠組みと効果	04
1.1.2 海外でのアンガーマネジメントの実践	06
1.1.3 国内でのアンガーマネジメントの実践	09
1.2 本研究で用いるアンガーマネジメントプログラムの検討	10
1.3 アンガーマネジメントの実践研究における分析の視点	11
1.4 本研究の目的および構成	16
第2章 アンガーマネジメントDプログラムの説明	18
2.1 Dプログラムの開発までの経緯	18
2.2 Dプログラムの内容と理論的枠組み	19
2.2.1 Dプログラムの目的と課程	19
2.2.2 各課程の具体的な内容	23
2.2.3 Dプログラムの研修内容	27
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	28
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)	28
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)	47
3.3 本章のまとめ	65

第4章 Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成	66
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)	66
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)	87
4.3 本章のまとめ	117
第5章 結論と展望	118
5.1 各研究のまとめ	118
5.2 本研究の意義	119
5.3 アンガーマネジメントの教育課程への位置づけ	120
5.4 本研究の課題と今後の展望	122
5.5 アンガーマネジメントの実践を通して得た気づき	122
引用文献	124
初出一覧	138
付録	139

# 第1章 先行研究における問題と本研究の目的

## 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

### 1.1.1 アンガーマネージメントの理論的枠組みと効果

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、小学生の問題行動への対応は喫緊の課題であると考えられる。こうした問題行動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)。

しかし佐藤他(2000)によれば、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っ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。学級単位での SST の実践によって一度に多くの児童生徒を訓練対象にすることが可能となり, 自然な場面で社会的スキルのレベルが異なる児童生徒の相互作用が促進され, 社会的スキルが不足している児童生徒だけでなく学級全体の社会的スキルが向上すること, 学んだスキルを般化させる機会やクラスメイト同士のフィードバックによる訓練効果の強化や般化, 維持などが期待されるようになった。2000年代以降は学級単位での SST の実践が増え始め, 児童生徒の社会的スキルの向上において一定の効



果が示されてきている(藤枝・相川, 2001; 多賀谷・佐々木, 2008)。

一方, 近年では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ている(岡田他, 2015)。特に怒り(anger)は「欲求不満から生じる緊張と敵意, 他の人による実際のまたは想像上の傷害または知覚によって特徴づけられる感情」と定義され(VandesBos, 2015), 嫌な出来事の原因として知覚された人やものに対して容易に破壊的な攻撃性へと変化するため, 自己制御が必要になることが指摘されている(Novaco, 2007; Novaco, 2016)。他にも児童生徒の問題行動の背景として怒りの調整不全が以前より指摘されているが(Hessler & Katz, 2010; Roberts et al., 2014; Rydell et al., 2003), 怒りに関連する行動制御や感情調整を司るとされる前頭葉機能は成熟までに時間がかかるとされているため(Powell & Voeller, 2004), 低年齢の児童はしばしば感覚刺激や出来事に対して行動や情動の制御が効かず, 反射的に行動を引き起こしてしまうことが指摘されている(Krasnegor et al., 1997)。このため, 中学生や高校生と比べて小学生は怒りを制御することが苦手であり, 児童期における感情調整に関する方略の学習は重要であると考えられる。

海外では認知行動療法(Cognitive Behavioral Therapy; CBT)を理論的基盤に置き, 怒りの調整に焦点を当てたアプローチとして Novaco(1975)によって提唱された「アンガーマネジメント」(Anger Management; 以下見出しや図表を除き AM と表記)の効果が以前より注目されている。Novaco(1975)は怒りの調整には感情・認知・行動という複数の面からアプローチすることが効果的であることを実践的に明らかにし, リラクゼーション法やストレス免疫訓練(Meichenbaum, 1985), 状況による怒りのトリガーを紛らわすこと, 思考や信念が怒りにどのように影響するか, 自己観察, 問題解決方略, 葛藤解決方略などを用いて AM を発展させた(Novaco, 2007)。海外では Novaco(1975)の理論を基に AM に関する多くのワークブックが作成されており(例えば Williams & Barlow, 1998 壁屋他訳 2012), 小学生を対象に含んだ複数の実践やメタ分析から AM が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(Bidgood et al., 2010; Chaux et al., 2017; Gansle, 2005; Ho et al., 2010; Sukhodolsky et al., 2000), 学校現場における心理教育としてのAMの重要性の認識が高まっていることが示唆されている。また, AMは元々個人的なセラピーとして適用されていたが現在ではグループや学校単位での形式でもしばしば適用され教育現場においても一般的な用語になりつつある(Novaco, 2007)。

次項以降では国内外のAMの実践研究の内容を概観し, 本邦においてAMを実践するうえでの課題や留意点を検討していく。

### 1.1.2 海外でのアンガーマネジメントの実践

AMの実践研究は主に中学生以上を対象としたものが多いが, 海外では小学生を対象に含んだAMの実践も多くなされている。例えばSukhodolsky, et al. (2000)は学校や家庭で怒りに関連した問題を起こしている小学3, 4年生の男子児童33名を対象に, 10回(各回40分)のプログラムを実施した。具体的には①情動教育(感情語彙を増やす, 様々な感情に関連した出来事の同定, 様々な状況における情動の強度の違いを議論する), ②認知的・身体的スキル(身体的反応や思考など怒っていることの合図への気づきを促す, リラクゼーションスキル, 自己教示法を学び, 適切な態度や反応の仕方, 行動の結果を予測する), ③行動(モデリングや代替反応, ロールプレイによって怒りに対する適切な反応を実践し, 怒りをコントロールするスキルを練習する), という3つのカテゴリーで行われた。その結果, 攻撃的で破壊的な行動の減少, 怒りのコントロールの改善が認められた。また, Sofronoff et al. (2007)では, 10歳から14歳のアスペルガー症候群の児童生徒45名(内実験群24名, ウェイティングリスト群21名)を対象に, 6回(各回120分)のセッションで構成されたプログラムを第2著者の研修を受講した大学院生が大学で実施した。なお, 実験群とウェイティングリスト群は研究同意書が返された時点で無作為に割り当てられており, ウェイティングリスト群は実験群と同じタイミングで事前・事後の測定を行い, その後介入を行った。内容

は主に、感情の理解、怒りを感じることやそれによって身体や思考、行動、発言に生じる変化の認知、社会的なツール(他者の気持ちの回復方法を知る、アスペルガー症候群の人々の感情の回復のために最も効果的である社会的な関り方)や思考のツール(恐ろしい結果が生じる可能性と実際に生じたことを分析する)、グループディスカッションで怒りを調整するための方略やツールについて共有する、ソーシャルストーリー、有害な思考への対策、怒りの調整を改善するためのプログラムを共同で考える、などがマニュアルに沿って行われた。なお、プログラムを実践した学生らは毎週第1著者のスーパービジョン(以下SVと表記)を受けていた。実践の結果、怒りのエピソードの減少や怒りを自分自身で調整することへの自信の増大、フラストレーションの減少、友人や両親、教師などとの関係性の改善などがみられた。Marcus & Mattiko(2007)では、レクリエーション・セラピスト<sup>1</sup>が6~12歳のADHDの児童38名を対象に7つのステップ(①怒りの対処方法についてブレインストーミングでアイデアを出す、②出てきたアイデアを議論する、③3つの肯定的なアイデアを選択する、④怒りや欲求不満が出る可能性がある状況や、情動がエスカレートする直前、または予期せぬ状況において怒りを調整する方略を話す、⑤選択した方略を練習する、⑥起こりうる困難な状況を想定したロールプレイによる方略の実践、⑦怒りや欲求不満に対処するための機会を提供し、怒りや欲求不満に対処することに焦点を当てた物語を読んだり、ボードゲームを行ったりする)で構成されたプログラムを週に5回(各回120分)、13週間にわたってNational Institutes of Healthにて実施した。その結果、親評定によって児童の怒りの外在化の減少と怒りのコントロールの向上が認められた。Bidgood et al. (2010)では、事前に研修を受けた医療ソーシャルワーカーおよび社会福祉士、ユースセンターの職員が小学1年生から中学2年生143名に対して「The Supporting Tempers, Emotions, and Anger Management; STEAM」というプログラムを地域のユースセンターで実践した。STEAMは12回

---

<sup>1</sup> レクリエーション・セラピーとは、リハビリや治療のプロセスの一部として、身体的・心理的障害や病気を抱える人のために芸術や工芸、スポーツ、ゲーム、グループでの外出などを実践することである(VandesBos, 2015)。

(各回 90 分)のセッションで構成され、主な内容としてグループディスカッションを通して、リラクゼーション法やロールプレイ、感情の日誌、アンガーログ、セルフトーク、認知の変容、責任の取り方、自尊心を高める練習などが行われた。その結果、親評定や教師評定によって小学 1～3 年生(36 名)の対人関係、自身の成果や能力の認知、教室や学校での課題をこなす力、他者に気持ちを伝えたり他者の気持ちを受け止めたりする力、家族との関係性の改善などが見られ、児童生徒の自己評定によって情動調節スキルの向上がみられた。また、4～6 年生(35 名)は、親評定によって対人関係と家族との関係性の改善がみられた。Chaux et al. (2017)では公立小学校 7 校 55 クラスの小学 2 年生から 5 年生 1154 名に対して、研修を受けたそれぞれの学校の教員が全 40 回のプログラムを実施した。主な内容としていじめの被害者を守るための傍観者の役割や衝突した時の仲裁などに焦点が当てられており、実践の結果として教師評定による攻撃性の低下や向社会的行動の増加および児童評定によるアサーティブネスの増加や悪口を言われる度合いの低下などが報告された。

以上の実践研究の内容を振り返ると、海外では細かいプログラム内容の違いはあるが少なくとも 6 回以上のセッションで身体・認知・行動面へのアプローチが複合的に構成された AM プログラムが提供されていることが窺える。ただし本邦の教育現場において、特に海外と比べて自由に使える時間が少ない学校現場は多忙を極めており、多くのセッションが組まれた海外の AM プログラムをそのまま本邦で実践することは現実的ではないだろう。そのため、本邦の学校現場で AM を実践する際には学校のカリキュラムとのすり合わせ(例えばどの科目の時間に行うのか)や、少ない回数での実践(例えば身体・認知・行動面にそれぞれ 1～2 回ずつアプローチする)などの配慮が求められると考えられる。また、少人数学級を基本とする海外と比べて本邦の学級人数は 30～40 名であることが多く、学級での AM においては実践者に加えて実践補助者が複数名必要になるだろう。さらに、海外での AM の実践では実践者および実践補助者が事前に AM の研修や専門家からの SV を受けているケースがあることが分かった。学校での AM の実践では児童生徒から暴言や暴力を振るわれる危険性が

あるために、現場で対応する教員は感情的になっている児童生徒への心構えや対応の仕方を身に付けておく必要があることが指摘されているように(本田, 2015), 本邦においても事前に AM の研修を受けることで実践者の専門性が高まり, 安全で効果的な AM の実践が可能になると考えられる。そのため, 本邦での AM の実践においては研修制度が整っている構造化されたプログラムを使用する必要があると考えられる。また, 海外の AM では怒りの対処に焦点が当てられていたが, 本邦の児童生徒は怒りを抑制しやすい傾向があるため(木野, 2008), 本邦で AM を実践する際にはそうした傾向に合わせた内容が含まれているかを検討する必要があると考えられる。

### 1.1.3 国内でのアンガーマネージメントの実践

海外で多くの AM の実践が行われている一方で, 本邦の学校現場における小学生を対象とした AM に関する実践研究は少なく, 下田他(2020)によるレビュー調査においては 2001 年から 2019 年の間で 2 件(井上・中津, 2014; 岩瀬・中村, 2007)が報告されているだけであった。岩瀬・中村(2007)は, 小学 4~6 年生 185 名と中学 1 年生 169 名を対象に紙芝居やロールプレイを通して怒りの良い点・悪い点を考える, 怒りの爆発を防ぐコツを学ぶ, などに焦点を当てたプログラムを 1 回 50 分のセッションで行ったが, その具体的な効果は検証していない。また, 井上・中津(2014)は, 小学 3 年生 20 名(実験群)に 4 回(各回 45 分)のプログラムを実施した。内容は主に絵本を使ったプログラムをベースに, 感覚統合(目や耳で得た情報と言葉を繋げる)や怒りのコントロール(怒りの同定, 怒りの吐き出し方, 問題解決), 認知・行動(譲り合いや優しい行動, 他者の言動や行動を許しあえる関係に気づく)に焦点を当てたものであった。実践の結果, 教師評定によって児童の攻撃性の減少が認められた。その他の実践研究として, 森(2017)は小学 2 年生 23 名を対象に, 4 回のプログラムを 4 時間で実践した。具体的には自己や他者の感情理解(自分の怒りの表現の仕方を知る, 場面ごとに異なる感情を持つことに気づき, 自身の気持ちを正しく理解する, 怒りの温度計を用いて自他の怒りには度合いがあることを理解する), 感情の統制や表現(怒りの解決策を考えた

り、友達の怒りの解決策を知ったりする)という内容が行われ、教師評定によって自己コントロールが向上したことが示された。また、直近では寺坂他(2021)が小学3～6年生25名を対象に全5回(各回45分)のプログラムを実践している。内容は①いろいろな気持ちに気づく、②いかりの気持ちに気づく、③いかりの気持ちをコントロールする、④別の考え方を見つける、⑤自分の気持ちや考えを伝える、で構成されており、実践の結果として児童らの攻撃性の減少を報告している。その他は実践報告(遠田他, 2017; 本田・高野, 2014; 井芝, 2019; 一志, 2016)等に留まり、これらの報告においては十分な効果検証が行われていない。

## 1.2 本研究で用いるアンガーマネジメントプログラムの検討

このように本邦の小学生へのAMの実践とその効果に関する知見は十分に蓄積されていないことが窺える。この背景として先述したようにセッション回数の多い海外のAMプログラムをそのまま国内で実施しづらかったこと以外にも、本邦におけるAMの導入経緯が挙げられるだろう。本邦では主に矯正施設における治療プログラムとしてアメリカからAMが導入され、2000年代に入ってから現場の実践者からAMの理論や現場へのAMの適用に関する報告が行われるようになった(藤岡, 2005; 本田, 2008; 壁屋, 2005; 小倉他, 2005; 田中, 2005)。2006年には「刑事施設及び受刑者の処遇等に関する法律」が施行され、個々の受刑者の資質や環境に応じて、犯罪の責任の自覚や、更生意欲の喚起、社会生活への適応能力の育成などを図るために、①作業、②改善指導(一般改善指導、特別改善指導)、および③教科指導という3つの柱で矯正処遇が行われるようになり、一部の刑事施設においてAMが一般改善指導として実施されるようになった(住田他, 2012)。その後のAMの実践フィールドも主に矯正施設であったこと(小西, 2015; 高野・本田, 2013)や、教育現場で活用できる手法としてAMが紹介されたのが2010年からであったこと(文部科学省, 2010)などからも、小学生へのAMの知見は十分に蓄積されてこなかったのであろう。また、下田他(2020)は本邦でのAMの実践における認知面に対するアプローチが怒りの気づきや理解といった限

定的なものであり、他者視点取得や注意バイアス、敵意的帰属バイアスなどに対する実践研究の必要性を指摘している。

国内外の AM の実践研究の知見や下田他(2020)の指摘からは、本邦で AM を実践するうえでの主な留意点として以下があげられるだろう。すなわち、①本邦の児童生徒の認知特性に合わせたアプローチが含まれているか、②プログラム実施者への研修制度が整っているか、③認知面に対するアプローチとして他者視点取得、注意バイアス、敵意的帰属バイアスのいずれかが組み込まれているかである。そしてこれらの条件を満たしていると考えられる AM プログラムとして本田(2016)によって開発されたアンガーマネジメント D プログラム(以下、D プログラムと表記)が挙げられる。例えば D プログラムに含まれるロールプレイ場面には、先述した国内外の AM プログラムが主に扱っている怒りを外在化させるパターンだけでなく、怒りや欲求を抑圧する、授業中にふざけたりぼーっとしたりする、興味のあることに夢中になる、などのパターンが用意されており、本邦の児童生徒のように怒りを抑制しがちな場合であっても実践が可能となっている。また、他者の価値観や考え、気持ちなどを理解して受け止めるワークやスキルを学ぶ機会が用意されている。そしてアンガーマネジメント研究会<sup>2</sup>による定期的な研修会が開催され、D プログラムを学ぶ機会が十分に提供されている。なお、D プログラムの詳しい内容については次章に説明を譲る。

### 1.3 アンガーマネジメントの実践研究における分析の視点

#### 量的分析における変数

ここまでに述べた AM に関する先行研究はいずれも量的分析の視点からその効果や実践的意義を記述していた。もちろん本邦においては AM の実践研究そのものの数が少ないため、

---

<sup>2</sup> 「アンガーマネジメント研究会」は、学校、矯正教育、児童福祉において児童・生徒・少年たちの健全育成に携わる教員、カウンセラー、矯正教育職員、医師、児童福祉関係者等が中心となって発足した研究会。衝動性の高い子どもや若者の理解を深め、適切な対応方法を学ぶためにさまざまな研修会の実施、教材やプログラムの開発、出版活動を行っている。(アンガーマネジメント研究会 HP(<http://anger-management.jp/top.html>)より引用)

量的分析による AM の効果に関する知見を蓄積していくことは不可欠であろう。先述した D プログラムにおいてもその効果に関する知見はまだ十分に蓄積されていないため、検討すべき点であると言える。

特に効果測定をどのような視点から行うべきかについては AM の実践的意義を提示するうえで重要であるだろう。例えば Ogilvy(1994)は SST の効果測定において特定のターゲットスキルの獲得だけでなく、そのスキルが児童の実生活に般化され、児童の生活に社会的な価値のある結果という点で変化をもたらしたかどうかを検討される必要があるとしている。つまりは向社会的スキルの獲得だけでなく、実生活の変化や友人からの承認、または向社会的スキルと関連があるとされている学業などが検討されるべきと主張している。実際に、金山他(2003)や大対・松見(2010)は向社会的スキルだけでなく、学校満足感(学校の中での周囲からの承認感・被侵害感)や学校適応感(学校肯定感や学校回避感)という視点から SST の効果測定を行っているが、学校以外での生活における適応感や学業といった視点が不足していた。この点に対して、栗原・井上(2016)によって開発された学校環境適応感尺度 ASSESS(以下 ASSESS と表記)は児童生徒の日常生活を含んだ生活上の適応感や対人関係の良否、向社会的スキル、学習的適応という多面的な視点から包括的に児童の実生活の状態を測定可能であり、AM プログラムの効果測定においても実用的であると考えられる。

また、集団 SST 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、従属変数として学校環境適応感だけを測定するのではなく、その調整変数として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。



## 質的分析の視点

一方で 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」と指摘しており、実際に質的分析を行って AM で学んだスキルの般化や、AM でどれだけ多くのことを学べるかに関する要因を検討している。AM に関する研究数が諸外国と比べて少ない本邦においても、AM の実践における質的研究の少なさは早急に取り組むべき課題であると考えられる。特に 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。

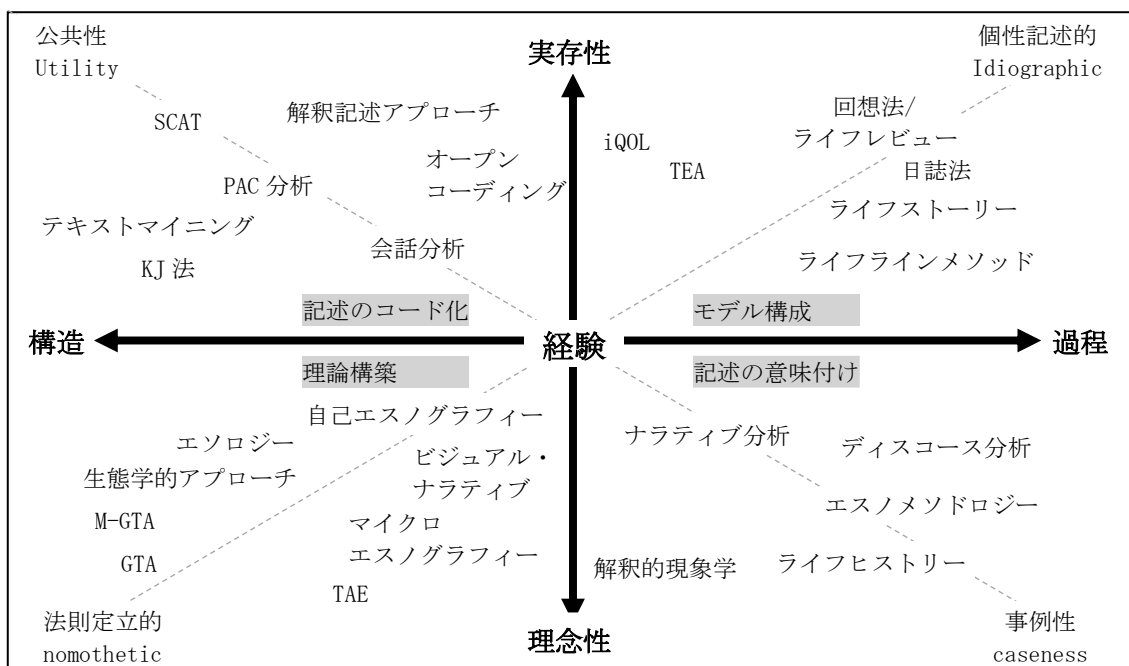
ただし実践研究を質的な視点で分析していく際には事象の再現性や外的変数の除去の難しさなどから量的研究における信頼性や妥当性の基準をそのまま当てはめることは難しく、質的研究に沿った指標が必要であるとされている（能智，2019）。例えば質的研究における信頼性の指標としては研究者の主観的な推測や解釈が入りにくいデータであることが挙げられ、妥当性の指標として研究者の主観と受け取り側の主観の間で生じる合意や研究結果が現場の実践に与える望ましい影響などが挙げられている（能智，2019）。また、近年では様々な質的分析法が存在しており、それぞれの分析法によって目的や方法、データの解釈の仕方などが異なるため、どの分析法を用いるかを検討することは重要であると考えられる。

## 質的分析法の分類

サトウ他 (2019) は研究目的に応じた質的分析法の選択を行うために、26 の主要な質的分析法を構造と過程（横軸）、実存性と理念性（縦軸）という次元から「記述のコード化」、「モデル構成」、「理論構築」、「記述の意味付け」という 4 象限マトリクスで整理している (Figure 1)。構造とは環境や社会の構造であり、過程とは非可逆的時間の流れを指している。そして実存性とは「実際に存在していること」であり、理念性とは「現象の背後にある本質的なこ

と」である。先述したように、本研究ではAMの効果に関する現象を明らかにすることが重要であるという立場に立っているため、構造×理念性の象限において最も法則定立的な研究方法として配置されているグラウンデッド・セオリー・アプローチ(Grounded Theory Approach; GTA)を用いるのが適当であると考えられる。

**Figure 1**  
質的研究法マッピング (サトウ他(2019)を基に筆者が作成)



注) Grounded Theory Approach: GTA, individual QOL: iQOL, Modified-Grounded Theory Approach: M-GTA, Personal Attitude Construct: PAC, Steps for Coding and Theorization: SCAT, Thinking At the Edge: TAE, Trajectory Equifinality Approach: TEA

GTAはGlazer & Strauss(1967 後藤他訳 1996)によって開発された研究方法であり、社会的相互作用のプロセスを説明・予測できる理論を構築し、現実場面に応用することを重視したものである。現在ではオリジナル版GTAに加えてストラウス・コービン版GTA(Corbin & Strauss, 2008 操・森岡訳 2012)とシャーマズ版GTA(Charmaz, 2006)の3つが主流とされている(Willing, 2013)。抱井(2015a)はそれぞれの流派の違いを理解するにはその背景

にある哲学的視座が重要となり、これによって研究者の立場や研究対象との関係性、それぞれの分析の仕方が異なってくると説明している。すなわち実証主義の立場をとるオリジナル版 GTA では客観性を重視するため、厳密な分析手続きによって研究者の主観や価値観、先入観などが介在しないようにし、誰が分析しても同一の結果が得られるという前提に立つ。一方で構成主義の立場をとるシャーマズ版 GTA では研究者が中立的であることはあり得ないという実証主義的 GTA に対する批判的立場から、それぞれの研究者によるデータの解釈によって異なる結果が導き出されるという前提に立つ。また、近年本邦で多く用いられている修正版 GTA(木下, 2020)はどちらか択一の立場は取らず、それぞれの特性を取り込んだ独自の立場を目指しつつも、オリジナル版 GTA の客観主義的姿勢には批判的であり、データの切片化を行わないなど分析手続きの変更が行われている。なお、ストラウス・コービン版 GTA は基本的には実証主義的な立場に準拠しつつもオリジナル版 GTA の分析手続きを一部効率化し、分析者の関心や経験が結果に影響するという構成主義的な考えも取り入れるなど独自の立場をとっていると考えられる(戈木, 2016)。

### 本研究で用いる GTA

こうした前提の違いによってそれぞれの立場での研究目的や問いも異なり、抱井(2015a)はこの点について分かりやすい例を挙げている。例えば客観主義的 GTA の問いは「誰が関節炎を患っている人々の痛みを軽減させるのか」、「どのように痛みは経験され、対処されているのだろうか」、「どのくらい痛みは軽減される必要があるのだろうか」、「いつ痛みが起こり、いつ痛みを軽減させるのか」、「なぜ痛みを取り除くことが重要なのか」であり、構成主義的 GTA の問いは「痛みを痛みにしているものは何か」、「痛みを経験している当事者によって定義される現象にとって、本質的なものは何か」、「痛みを感じる人は、何をもって痛みの特性や特徴を意味づけているのか」、「その人は、自分の痛みをどのように経験しているのか」、「もし何かできるとすれば、その人は痛みについて何をするのか」である。

先述したように本研究では AM の効果に関する現象の一般法則性を明らかにすることを目

的にするため、純粋な構成主義的 GTA を用いるのは適当ではないと考える。また、筆者はオリジナル版の純粋な実証主義的立場に対する諸派の批判には肯定的な立場であるため、ストラウス・コービン版 GTA と修正版 GTA が適当であると考え。双方の分析法に GTA としての優劣はないと考えるが、先述した質的研究における信頼性・妥当性の指標や研究目的を鑑みると、基本的に実証主義的立場に立ちつつ、分析プロセスを可視化することで読み手が分析者と同じ視点で分析結果を読むことが可能で、実証主義的側面が比較的強く残っているストラウス・コービン版 GTA のほうが有用であると思われる。

本邦では戈木(2008, 2016)がストラウス・コービン版を基盤にカテゴリー概念図を導入して現象のプロセスや概念同士の繋がりなどを可視化した戈木版 GTA の分析手続きを説明している。戈木版 GTA では切片化したデータをプロパティ(データを見る視点)とディメンション(データの範囲)、ラベル、カテゴリーという3つの段階で(例えばプロパティとディメンションは「大きさ」と「10 cm」、ラベルは「バナナ」、カテゴリーは「果物」のように)抽象度の異なる概念を抽出し、カテゴリー同士を関連付けることで理論(人がある状況をどう捉え、どう対応するのか、どのような行為/相互行為が生じるのか、それによって状況はどう変化するのかというプロセスの多様性を捉えようとするもの)を生成する。詳しい手続きは後述するが、上記の手続きを経ることで分析者のデータに対するバイアスを減らし、分析者がデータを解釈した理由を他者と共有できる。また、こうして得られた理論は他の AM の実践にも応用が効き、より効果的な実践研究に繋がる可能性があると考えられる。以上のことから、本研究の質的分析法として戈木版 GTA を用いることは適当であるだろう。

#### 1.4 本研究の目的および構成

以上のことから、本研究ではまず量的分析の視点から小学生に対する 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も児童らが AM で学んだことを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することを目的とする。

まず、2 章では本研究で用いる D プログラムの開発経緯や内容、理論的枠組みについて説明を行う。続いて 3 章では、量的分析の視点から予防用 D プログラムの効果を検討する。具体的には予防用 D プログラムを受けた児童の学校環境適応感の変化が情動知能のタイプによってどのように異なるのかを検討する(研究 1)。また、学校環境適応感の変化が児童の性格<sup>3</sup>特性の違いによってどのように異なるのかについても検討する(研究 2)。これらの従属変数の選択理由については該当章に説明を譲る。4 章では、質的分析の視点から D プログラムの効果を検討する。具体的にはまず予備調査として D プログラムを受講した生徒へ半構造化面接を行い、戈木版 GTA による分析の結果から本調査において必要と考えられる質問項目を検討し、選定する(研究 3)。次に本調査として D プログラムを受講した児童に半構造化面接を行い、戈木版 GTA による分析によって児童が日常生活でどのようなプロセスで、どのように AM を活用するのかに関する現象モデルを生成する(研究 4)。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。

---

<sup>3</sup> 本稿では性格(personality)を「個人の人生への特有な適応を構成する特徴と行動の永続的な構造であり、それは主要な特性や興味、動因、価値観、自己概念、能力、感情パターンを含むもの」(VandesBos, 2015)と定義する。

## 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Dプログラムの内容や理論的枠組みについて整理し、説明する。2.1節ではDプログラムが開発されるまでの本邦におけるAMの実践経緯を説明し、続く2.2節ではDプログラムの目的、内容およびその理論的背景について説明する。なお、本章の内容は大森・本田(2020)の内容を加筆修正したものである。

### 2.1 Dプログラムの開発までの経緯

1.2節で説明したように、本邦の矯正施設においてAMが導入されていく中、奈良少年刑務所では暴力問題への取り組みと指導において問題性の高い者に対するより深い指導を目的とした「CBTに基づく暴力回避プログラム」(Aプログラム)が実施されるようになり、これによって年間の懲罰件数は徐々に減少したことが報告された(住田他, 2012)。ただしAプログラムはCBTを基盤としていたため、受刑者には一定水準の知的水準が求められることとなり、水準に達していない受刑者が一定数存在していることが問題視され、そうした受刑者に対する教育の必要性が指摘されるようになった。そこでIQ85以下の受刑者を対象として、2010年には「アンガーマネージメントに基づく暴力回避教育プログラム」(Bプログラム)が開発・導入され、Aプログラムと並行して実施されるようになった(本田, 2014a; 高野・本田, 2013)。同時に学校現場におけるAMのニーズの高まりに応じて中学生を対象に問題行動別(暴力, いじめ, 引きこもり, 自傷行為)にアプローチしていく「中学生用プログラム」(Cプログラム)も開発・実践がなされた(本田, 2014a)。その後、既にトラブルが生じている、あるいは発達障害の児童生徒(特に感情や欲求が未分化で、規範意識や向社会的な判断・行動力も未発達な児童生徒)に対するAMのニーズの高まりに応じて、主に小学校中学年以上でそうした傾向がある児童生徒を対象としたDプログラムが開発された(本田, 2016)。

## 2.2 Dプログラムの内容と理論的枠組み

本節ではまずDプログラムの目的や内容を具体的に説明する。また、その内容がどのような理論的枠組みに基づいて構成されているかが明示されないとプログラムの構造や意図を十分に理解できていないまま実践してしまう可能性があるため、プログラム内容の理論的枠組みに関しても整理していく。

### 2.2.1 Dプログラムの目的と課程

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)。

**Table 1**  
アンガーマネジメントDプログラムの5課程(本田(2014b)を基に筆者が作成)

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。

5つの課程が設定された背景として、アンガー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も低下してしまうため、向社会的スキル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ことが説明されている(本

田, 2015)。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自己理解に加えて自己受容が組み込まれている点である(高野・本田, 2013)。D プログラムの第 3 課程では「カチッとファイブ」というワークによって自他の価値観を理解し, 人との関わりにおいて自分はどのようにありたいのかを見つめなおし, 第 4・5 課程において自身が納得してスキルを学び, 使用するための動機づけがなされるように構成されている。また, 自身の性格特性をエゴグラム(赤坂・根津, 2013)によって確認し, 自身の行動や表現パターンを受容・理解していく作業も補足的に行われる場合がある。

高い共感能力や対人スキルの背景には, 自己理解や自己受容感が不可欠であると指摘されていることから(高野他, 2012), D プログラムのように学ぶスキルが段階的に設定されたプログラムは, 向社会的スキルのスムーズな獲得に繋がりと考えられる。さらに, D プログラムでは言葉だけでなく具体的に体験しないと理解しにくい子どもに対してロールプレイや絵場面などを用いたシミュレーションを通じて行動の意味づけをしていくなど, 個々の児童の認知特性に考慮して作成されている。また, D プログラムに含まれるロールプレイ場面には, 先述した国内外の AM の先行研究のように怒りを外在化させるパターンだけでなく, 怒りや欲求を抑制する, 授業中にふざけたりぼーっとしたりする, 興味のあることに夢中になる, などのパターンが用意されており, 本邦の児童生徒によく見られる怒りを抑制しがちな性格特性(木野, 2008)であっても実践が可能となっている(付録 A)。

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。特に, 個別 D プログラムと異なり予防用 D プログラムは小集団や学級などを対象としているため, 複数の認知発達段階にまたがる小学生(Piaget, 1970 中垣訳 2007)の集団に実施する場合, 個々の児童の認知発達の程度が異なっていることは留意しておく必要がある。例えば, 向社会的スキルの高い群は SST の効果



が見られないことが指摘されているように(江村・岡安, 2003; 小林・渡辺, 2017), すでにスキルを十分に獲得していて学校適応感も高い児童には, よりレベルの高いスキルの獲得を促したり, うまくスキルが使えない児童のロールモデルになってもらったりするなどプログラム中での配慮が必要である。また, 向社会的スキルの低い群も SST の効果が少ないと指摘されており(小林・渡辺, 2017; 渡辺・山本, 2003), これらのスキルが不十分な児童, あるいは情緒的問題や発達の特性のために特別な配慮を要する児童に対しては, プログラム中やプログラム後も個別的な介入と支援が必要であると考えられる。

**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。	主に担任教員がチームティーチングで実施。
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。

## 2.2.2 各課程の具体的な内容

### オリエンテーション

Dプログラムでは、第1課程に入る前にAMの目的や高学年になると変化する日常生活や友人関係の説明を行い、プログラムへの動機づけを図る。また、オリエンテーションを含めて、全ての回の最初と最後に児童が振り返りシートの気持ちのモニター表に記入し、その時点での気持ちとその気持ちになった理由を考える時間を設ける。岩本他(1997)がセルフモニタリングによって自分の行動や態度、感情、思考過程などに対して具体的に客観的な気づきをもたらされると指摘しているように、自身の感情を毎回のワークの前後でセルフモニタリングすることで、それまで意識されていなかった自身の感情やその強さ、感情の変化についての気づきを促し、またモニター表に記載された表情の絵と自分の感情を結びつけることで、感情の明確化を促すことを目的としている。

### 第1課程：気づき

AMはCBTを理論的基盤としているため、問題行動や不安、怒りなどの情動反応は個人の認知を通過して生じるとし、その認知特性を理解することが重要であると考えられる。また1.1節で述べたように、実行機能の成熟には時間がかかり、低年齢の児童は刺激に対する反射的な行動が生じやすいため(Krasnegor et al., 1997; Powell & Voeller, 2004)、第1課程では感覚刺激や出来事と自分の行動や情動反応との関係性に気づくことに重点が置かれている。またロールプレイを通してストレスマネジメントを学び、反射的に生じた行動や情動をストップするための応急処置方法を身につけることを目標とする。なお、ロールプレイ用のワークシートは児童の反応タイプ(怒って気持ちを発散するタイプと気持ちを抑制して他者に追従するタイプ)に応じて2種類を用意している。

### 第2課程：知的理解

人は自分が置かれている状況を絶えず主観的に判断し、この判断は半ば自動的にそして適応的に行われているが、強いストレスを受けるなど特別な状況下ではこの判断が必ずし

も適応的に働くとは限らないとされている(岩本他, 1997)。こうした自動的思考を客観的に見る過程は「距離を置くこと」(distancing)と呼ばれ、不適応で歪曲的な反応を修正する際に重要であるとされている(Beck, 1976 大野訳 1990)。そこで、第2課程では感覚刺激や出来事に対する判断、自身の交感神経系の働きや感情が強くなっていくプロセスなどを知り、これまでの行動パターンを振り返り、それを繰り返すと自分や周りがどうなるかの見通しを立てる力を育成することを目標とする。また、Dプログラムでは欲求の成熟度および内的欲求((自分が)「～したい」という欲求)と外的欲求((他者が)「～してほしい」という欲求、「～しなければならない」というルール)の調整力、およびそれらのバランスから行動形成の段階が設定されている(Table 3)。

**Table 3**  
行動形成段階による欲求の折り合いの付け方(本田(2014b)を基に筆者が作成)

行動形成の段階		欲求の状態	
段階	欲求の発信	欲求の成熟度と調整力	内的欲求と外的欲求のバランス
0段階 (0)	自分の欲求のみ	生理的欲求 ランダム発信	行動パターンにルールがなく、刺激に対して反射的な行動をしている状態
第1段階A (1-A)	自分の欲求のみ	未成熟, わがまま 調整力が未発達	自分のルールにのみ従うパターンができている状態。内的欲求は未成熟で、「なぜやりたいのか」が不明瞭。また、道徳心も未成熟なため、欲求が叶うまで、わがままを通す。
第1段階B (1-B)	相手の欲求のみ	未成熟, 依存 相手の指示通りに調整	外的欲求に行動パターンができている状態。他者依存的なので葛藤は少ないが、やったことに対して自分で責任をとらない。
第2段階A (2-A)	自分と相手の欲求の折り合いを	他者の欲求を理解中 待つ, がまんする	内的欲求はあるが、他者の欲求に視点が移せる状態。
第2段階B (2-B)	つける(自分と調整)	自分の欲求を形成中 あきらめる, 追従	内的欲求はあるが、抑圧している状態。
第3段階 (3)	欲求を形成中 妥協	欲求を形成中 妥協	内的欲求と外的欲求の量や質を調整している状態。
第4段階 (4)	欲求が成熟 対立解消	欲求が成熟 対立解消	内的欲求も外的欲求もかなっている状態。

この行動形成段階に関する考えにおいては欲求が未成熟であったり、欲求の調整力が未発達であったりする児童には反射に近いパターン化された問題行動が生じやすいとされる(本田, 2010)。そこで、第2課程では内的欲求と外的欲求がぶつかった際にそれらの欲求の折り合いをつける方法として「なっとくのりくつ」を学び、内的欲求を充足させるための見通しを立てる力を育成することを目標とする。なお、「なっとくのりくつ」は5つのレベルで構成されており(Table 4)、それぞれの児童の行動形成の段階に応じてロールプレイで練習するレベルを決定する。

**Table 4**  
「なっとくのりくつ」の種類(本田(2014b)を基に筆者が作成)

レベル	育てたい力	「なっとくのりくつ」の例
1	身体や気持ちを落ち着けて行動を止める	大丈夫だよ、落ち着こう、一人じゃないよ、できることをやればいいんだよ、～はなくなるんだよ
2	周囲のルールを受け入れる	タイムアップ、今は～する時間、ここは～です
3	自分の責任や権利を理解する	これは自分の仕事、これは自分がやったこと、自分で決めていいんだよ、できることをしよう
4	相手の責任や権利を尊重する	これは～さんのもの、それは～さんが決めること、人の気持ちを大切にしよう、表現方法は人それぞれ
5	意見が違う相手とよりよい解決策を見つける	話し合おう、分かりやすく伝えよう、共通点は必ずあるよ、しっかり聞くと相手の言いたいことが分かるよ、みんなが納得する方法を見つけよう

### 第3課程：感情的な受容

第3課程は自己受容に焦点を当てている。高い共感能力や対人スキルの背景には高い自己受容感が存在するとされており、また他者に対して自己の情報を上手く伝達し、適切なコミュニケーションを成立させる条件として自己を正しく理解し、受け入れていることが不可欠であるとされている(高野他, 2012)。そのため、第3課程では児童たちが自身の「自分らしさ」を見つけ、それを受容し、大切にしていくためにはどうしていけばいいかを考えさせることが重要となる。ここでいう「自分らしさ」とは、「ありのままの自分」の気持ちや

考えを素直に伝える，行動するということである。

ただし，内的欲求のみを充足させる行動(行動形成段階の 1-A)は，自己中心的でわがままな行動であり，周囲からの反対や拒絶を引き起こしてしまい，ありのままの自分でいられなくなる。また，外的欲求のみを充足させる行動(行動形成段階の 1-B)は，他者依存的で「ありのままの自分」ではいられない。そこで，この課程では内的欲求と外的欲求の折り合いをつけて納得して行動する必要があることを学ぶため，自分や他人の価値観や欲求などを明確化する「カチッとファイブ」を行う。また，自身の性格特性の理解のために小児 AN エゴグラム(赤坂・根津，2013)などを補足的に実施する。これらのワークは自己理解や他者理解を促進し，内的欲求と外的欲求が衝突した時に「なっとくのりくつ」をより高いレベルで実践するためにも有効であると考えられる。

#### **第 4 課程：新しい行動パターンの習得**

私たちはしばしば他の人と話している時に，相手を傷つけないために(あるいは自分が求めるように彼らを操作しようとして)自分たちの言いたいことを修正しているとされる(Rees & Graham, 1991)。第 3 課程で学んだ内的欲求と外的欲求の折り合いをつけて納得して行動するためには，Rees & Graham(1991)が定義するアサーティブ(自分自身や他者を尊重し，自分自身のことを明確に，直接的に，適切に表現できたり，考えたり感じたことを評価できて，自尊心を持てること)であることが重要になる。そこで第 4 課程では，自身のこれまでに学んだ生理的反応への対応(ストレスマネジメント)や認知反応への対応(「なっとくのりくつ」)を復習しつつ，自分の欲求を向社会的に表現するための向社会的スキルを学ぶ。具体的には，他者の気持ちや考えを理解し受け止める「受動的に聴く」や，ロールプレイを通して，自分と他者の欲求の折り合いの付け方を学び，自分の気持ちを相手が分かるように伝える「私メッセージ」などのスキルを習得することを目標とする。

#### **第 5 課程：新しい行動パターンの練習**

第 5 課程では，第 1 課程から第 3 課程で学んだスキルや考え方を基に，第 4 課程で学ん

だスキルを練習し、日常生活の場面においてもそれらを使えるようになることや、それらを応用して話し合いや問題解決が行えるようになることを目標とする。個別 D プログラムでは実際に生じている問題をテーマとして、予防用 D プログラムでは実際に学級で生じやすい問題をテーマとして、その問題への意見や感情を話し合い、ブレインストーミングを行うことで問題解決を図り、これまでの課程で学んだスキルを精緻化していくことを目標とする。

### 2.2.3 Dプログラムの研修内容

アンガーマネジメント研究会主催の D プログラムの研修は 2 日間で行われ、1 日目には全体講義として AM の理論や流れ、アンガー状態のメカニズム、脳機能等の理解、アンガー状態での対応方法の理解と実践などについて学ぶ。その後、子どもがアンガー状態になっている時の対応を一連の流れに整理する練習を行う。そしてグループごとに D プログラムの内容を確認し、ロールプレイを交えて参加者によるプログラムの実践演習が行われる。

2 日目は全体講義として、支援者が子どものアンガーに巻き込まれないためのポイントや、欲求の発達、問題行動の背景にある欲求、愛着などについて学ぶ。その後は 1 日目と同様にプログラムの実践演習が行われる。

## 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節では小学3年生に対して予防用Dプログラムを行い、児童らの学校環境適応感が情動知能の高低によってどのように異なるのかを検討する。続く3.2節では小学4年生に対して予防用Dプログラムを行い、児童らの学校環境適応感が性格特性の違いによってどのように異なるのかを検討する。なお、本章の内容は大森(2020)および大森(2021a)の内容を加筆修正したものである。

### 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

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する。情動知能とは「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」と大きく4つの次元に分類されている(Mayer & Salovey, 1997)。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。

Wong & Law(2002)はMayer & Salovey(1997)による情動知能の4区分に基づき、全16項目(4次元×4項目)で構成された情動知能尺度(Wong and Law EI Scale; WLEIS)を作成している。豊田・桜井(2007)はWLEISの利便性や項目表現の容易さに着目し、中学生用に日本版



WLEIS(中学生用 J-WLEIS)を作成し、その後小学生が理解できる表現に修正した小学生版情動知能尺度を作成した(豊田・吉田, 2012)。本研究においても小学生版情動知能尺度(豊田・吉田, 2012)の使用を検討していたが、当該尺度は主成分分析の結果 1 因子構造となっており、Mayer & Salovey(1997)による情動知能の概念を適切に測定しきれないことが懸念された。そのため、本研究においては中学生用 J-WLEIS(豊田・桜井, 2007)の項目を筆者が小学生用に検討しなおしたものを使用する。

なお、本研究の調査協力校は筆者が特別支援教育支援員として勤務していた公立の A 小学校である。筆者は A 小学校において、全学年の学級のうち学習への困難さや問題行動(離席, 暴言・暴力, いじめ等)が見られる学級に介入していた。特に 3 年生の学級ではそうしたニーズが高く、筆者が出勤した際には毎回校長および教頭, 学級担任, 養護教諭, スクールカウンセラー(以下 SC と表記)との情報共有や連携が行われていた。そうした経緯の中, 3 年生の児童らが高学年に上がる前に心理教育的介入として AM を実践する必要性が指摘され, 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当該学年の児童らに適していると判断されたこと, 筆者と児童との間にラポールが形成されていることなどが考慮され, AM の研修を受けていた筆者を実践者として予防用 D プログラムの実践を行うこととなった。

## 方法

### プログラム参加者

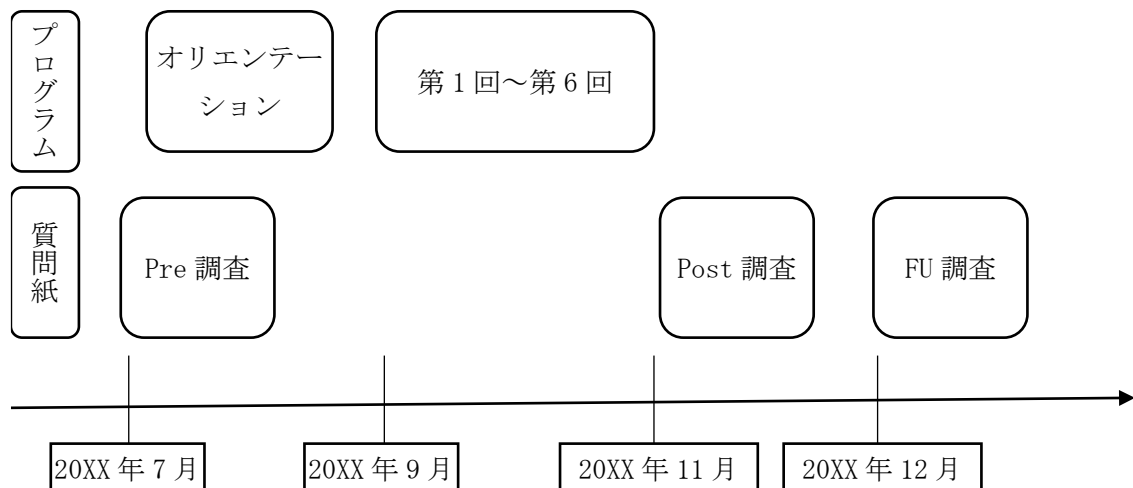
プログラム参加者は, 公立小学校 A に通う 3 年生 2 学級 56 名(男子 21 名, 女子 35 名)であった。

### 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 (Figure 2)。

**Figure 2**  
質問紙およびプログラムの実施時期



プログラムの構成および内容は Table 5 にまとめた。授業進行は D プログラムの研修を受講し、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 名と大学院生 1 名、学級担任がティーチングアシスタント (TA) を務める形式で以下の流れに沿って進行した。なお、TA は授業内容を理解しきれていないと思われる児童への説明、ワークへの取り組みに対する称賛や励まし、「気持ちのモニター表」において自身の感情が分化していない児童に対しては、傾聴と感情の明確化を行う、ワークに集中できず雑談をしてしまう児童に対しては、声掛けを行いワークへの取り組みに寄り添うなどの個別的配慮を適宜行った。

(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の具体的な使い方の説明をし、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、振り返りシートの気持ちのモニター表(ワーク後の気持ちとその理由)とその回の理解度・動機づけ度に点数をつけ、感想や困っている事などを自由記述で記入させた。

**Table 5**  
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) 付録B	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 付録C	「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 付録D	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 付録E	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	「受動的に聴く」 付録F	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、相手が気持ちを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 付録G	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면을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。

## 評定尺度

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、Pre 調査から Post 調査まで期間が空いているのは、Pre 調査で得られたデータを基に、学級状態や要支援領域(ASSESS の各下位尺度において得点が 40 未満の領域)にある児童を把握し、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介入方法の検討、進行、TA、班などの編成を検討するためであり、プログラムを実施するうえで最低限の準備期間が必要であったためである。

(1) **学校環境適応感尺度 ASSESS(栗原・井上, 2016)** 本尺度は、「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 6 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 6 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) **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て使用した(Table 6)。本尺度は、「自分の情動の評価と表現」(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。

**Table 6**

小学生版情動知能尺度の項目(豊田・櫻井(2007)を参考に筆者が作成)

番号	項目
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。
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がいつもわかる。
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がんばる。
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。
5	私は、今すごく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。
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。
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。
8	私は、自分の気持ちをコントロールするのが苦手だ。
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。
10	友だちの気持ちをすぐに感じとることができる。
11	自分はやる気のある人だ。
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。
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。
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がいつもわかる。
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。
16	自分の気持ちをうまくコントロールできている。

### 倫理的配慮およびフィードバック

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、保護者からの同意を口頭で得た。なお、質問紙の扱いについては、個人情報が含まれているため、  
 厳重に保管し本研究のみに用いられることを説明したうえ、研究終了後には個人情報が特  
 定されないように処分することを文書および口頭で伝え、担任および校長、保護者の同意を

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 (付録 H) に、再度予防用 D プログラムの簡単な紹介を記載し、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 用紙 1 枚) を送付した。なお、担任および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に関する報告を筆者が行った。

## 研究の流れ

本研究の流れをまとめると、まず中学生版 J-WLEIS (豊田・吉田, 2007) の項目を 3 年生の学級担任の意見を参考にしながら小学生版へと修正し、尺度の信頼性として Cronbach の  $\alpha$  を算出する。続いて予防用 D プログラムの効果を測定するうえで学校環境適応感だけでなく情動知能を測ることの妥当性を検討するため、それぞれの相関関係を確認する。その後、性別による予防用 D プログラムの効果に対する影響を検討したのちに、階層クラスター分析によって情動知能の高低によるタイプ分類を行い、それぞれのタイプにおける学校環境適応感および情動知能の変化の違いについても検討する。

## 結果

### 小学生版情動知能尺度の信頼性

まず、Pre 時点での小学生版情動知能尺度の 55 名への回答に対して、豊田・桜井 (2007) の因子構造に則って  $\alpha$  係数を算出したところ、「自分の情動の評価と表現」では  $\alpha = .67$ 、「他人の情動の評価と認識」では  $\alpha = .85$ 、「情動の利用」では  $\alpha = .77$ 、「自分の情動の調整」では  $\alpha = .73$  と各因子の  $\alpha$  係数が  $.67 \sim .85$  の範囲にあり、全体の  $\alpha$  係数  $= .90$  であったことから尺度としての内的整合性があり、一定の信頼性がある尺度であると判断した。なお評定尺度の統計的処理に関しては、多変量解析統計処理ソフト IBM SPSS (ver25 64bit 版) を使用した。

## 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「非侵害的關係」で一貫して有意な相関が認められた(Table 7)。

**Table 7**  
3 時点における学校環境適応感と情動知能の相関

	Pre				Post				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**	.36*	.65**	.62**	.62**
非侵害的關係		.27†		.39**				.31*				.30*
学習的適応	.48**	.47**	.30*	.55**	.44**	.48**	.59**	.35*	.25†	.41**	.33*	.58**

注) 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 \*\* $p < .01$  \* $p < .05$  † $p < .1$

## 性別ごとの各尺度の変化

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を検討するため、まず、Pre, Post, FUの3時点においてASSESSおよび小学生版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)を有効回答者とし、性別と時期を独立変数、学校環境適応感および情動知能を従属変数とする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(Table 8)。そのため、以降の分析において性別は考慮しないこととした。



**Table 8**

性別ごとの学校環境適応感および情動知能の2要因分散分析の結果

	男子 ( <i>n</i> =17)			女子 ( <i>n</i> =30)			時期の主効果		性別の主効果		交互作用	
	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$
生活満足感	46.82 (11.24)	44.53 (14.33)	46.24 (16.73)	48.43 (14.60)	44.27 (9.44)	48.60 (15.14)	1.60	.34	.13	.00	.23	.01
教師サポート	47.53 (12.80)	44.59 (9.60)	50.35 (17.90)	55.03 (15.66)	59.10 (19.88)	59.30 (18.30)	1.34	.03	5.80*	.11	1.26	.03
友人サポート	48.41 (12.42)	48.94 (15.23)	47.12 (16.24)	55.00 (17.06)	55.90 (17.27)	62.83 (19.17)	1.01	.02	5.22*	.10	2.28	.05
向社会的スキル	51.24 (13.11)	44.59 (9.01)	46.88 (13.45)	53.67 (14.93)	52.70 (14.00)	51.17 (14.41)	2.49 <sup>†</sup>	.05	1.97	.04	1.19	.03
非侵害的關係	49.59 (8.96)	51.12 (14.16)	51.88 (17.71)	47.47 (11.87)	46.10 (11.33)	47.50 (15.37)	.25	.01	1.23	.03	.34	.01
学習的適応	52.41 (13.13)	51.06 (15.36)	52.35 (16.64)	55.33 (13.59)	51.06 (14.76)	52.35 (17.40)	.01	.00	1.05	.02	.13	.00
自分の情動の評価と表現	3.40 (.74)	3.00 (.88)	3.24 (.88)	3.37 (.53)	3.38 (.60)	3.49 (.70)	2.07	.04	1.33	.03	1.95	.04
他人の情動の評価と認識	3.04 (.95)	2.74 (.79)	2.81 (.82)	3.05 (.73)	2.92 (.77)	2.98 (.78)	1.74	.04	.36	.01	.32	.01
情動の利用	3.19 (.69)	2.97 (.96)	2.81 (.91)	3.08 (.76)	2.97 (.85)	2.86 (.93)	2.55 <sup>†</sup>	.05	.01	.00	.18	.00
自分の情動の調整	2.74 (.84)	2.59 (.86)	2.46 (.72)	2.83 (.93)	2.83 (1.00)	2.85 (1.06)	.58	.01	.96	.02	.83	.02

注) \**p* < .05 †*p* < .1

## クラスター毎の学校環境適応感および情動知能の変化

次に、情動知能の高低によって予防用 D プログラムの効果として学校環境適応感がどのように変化するかを検討するため、まず Pre 時点における情動知能尺度を回答した 55 名を有効回答者とし、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。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 (Rescaled Distance Cluster Combine=5)。得られたデンドログラムは Figure 3 に提示する。なお、これ以降の分析は 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。

続いて Pre, Post, FU の 3 時点におけるそれぞれのクラスターの学校環境適応感および情動知能の変化を比較するため、時期とクラスターを独立変数、学校環境適応感と情動知能を従属変数とする 2 要因分散分析を行った (Table 9)。その結果、学校環境適応感では「学習的適応」において交互作用が有意であった ( $F(6, 86) = 2.25, p = .05, \text{偏 } \eta^2 = .14$ )。単純主効果の検定を行ったところ、Pre, Post 時点のクラスターの単純主効果が有意であった (順に  $F(3, 43) = 5.79, p = .00, \text{偏 } \eta^2 = .29$ ;  $F(3, 43) = 3.30, p = .03, \text{偏 } \eta^2 = .19$ )。多重比較を行ったところ、Pre 時点で「情動知能高群」が「情動知能低群」と「自己効力感・情動調整低群」よりも有意に高かった (全て  $p < .00$ )。

また、「生活満足感」、「向社会的スキル」および「情動の利用」においてはクラスターの主効果のみが有意であった (順に  $F(3, 43) = 6.05, p = .00, \text{偏 } \eta^2 = .30$ ;  $F(4, 43) = 6.79, p = .00, \text{偏 } \eta^2 = .32$ ;  $F(3, 43) = 9.52, p = .00, \text{偏 } \eta^2 = .40$ )。それぞれ多重

比較を行ったところ、「生活満足感」において「情動知能高群」が「情動知能低群」よりも有意に高く ( $p=.00$ ), 「向社会的スキル」において「情動知能高群」が「情動知能低群」および「自己効力感・情動調整低群」よりも有意に高く (順に  $p=.00$ ,  $p=.02$ ), 「情動の利用」において「情動知能高群」が「情動知能低群」および「自己効力感・情動調整低群」よりも有意に高く (順に  $p=.00$ ,  $p=.01$ ), 「他者理解・情動調整低群」が「情動知能低群」よりも有意に高かった ( $p=.00$ )。

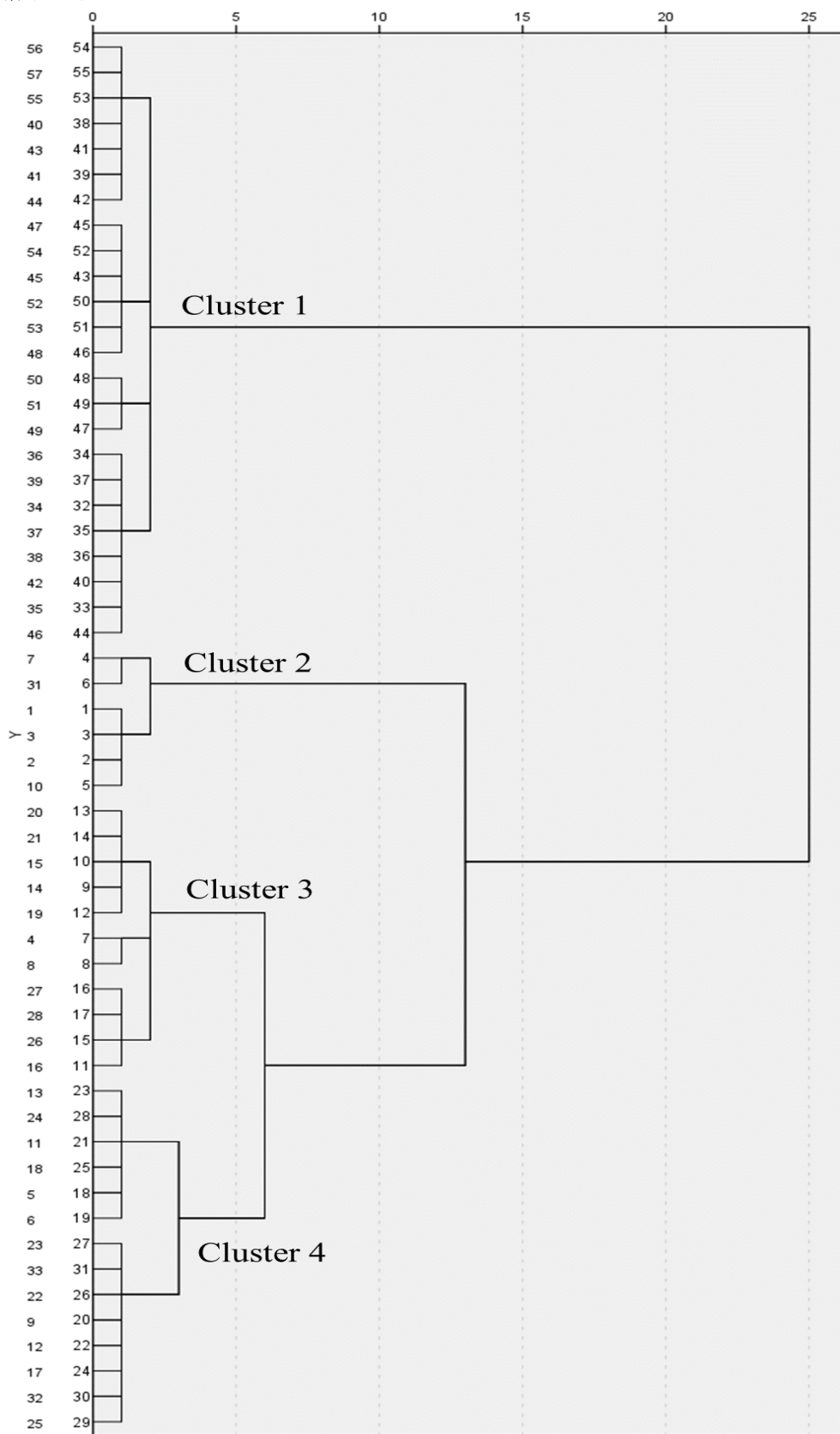
Table 9

## クラスターごとの学校環境適応感および情動知能の2要因分散分析の結果

	情動知能高群 ( <i>n</i> =20)			情動知能低群 ( <i>n</i> =5)			他者理解・情動調整低群 ( <i>n</i> =10)			自己効力感・情動調整低群 ( <i>n</i> =12)			時期の主効果		クラスターの主効果		交互作用	
	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	Pre	Post	FU	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$
	生活満足感	54.55 (14.01)	48.55 (13.02)	54.65 (16.97)	48.43 ( 5.22)	44.27 ( 6.42)	48.60 ( 6.48)	47.90 (13.02)	45.00 ( 8.51)	42.30 (10.32)	42.33 ( 7.84)	41.50 ( 8.29)	46.92 (14.28)	.85	.02	6.05***	.30	.92
教師サポート	56.40 (17.14)	58.45 (19.04)	60.15 (20.41)	43.60 (11.28)	44.20 (22.42)	43.00 (11.00)	48.90 ( 9.61)	51.60 (13.99)	52.80 (18.55)	52.00 (15.34)	52.08 (17.16)	57.42 (16.23)	.72	.02	1.80	.14	.16	.01
友人サポート	57.55 (18.33)	58.65 (18.45)	63.10 (19.67)	37.80 ( 9.39)	41.60 ( 4.22)	46.20 (12.03)	56.20 (15.62)	52.30 (13.68)	52.00 (18.71)	47.58 ( 6.27)	50.42 (17.31)	56.08 (21.06)	1.60	.04	2.51 <sup>†</sup>	.15	.66	.04
向社会的スキル	59.35 (15.82)	57.30 (13.43)	56.75 (13.40)	41.00 (12.94)	38.80 ( 5.02)	36.40 ( 5.50)	52.10 (12.50)	46.20 (11.01)	45.30 (17.66)	47.33 ( 6.95)	44.75 ( 9.10)	46.83 ( 7.41)	1.79	.04	6.79***	.32	.30	.02
非侵害的関係	51.45 (10.08)	49.95 (14.48)	50.10 (15.98)	40.80 ( 8.32)	41.80 ( 7.98)	47.20 (20.52)	46.70 ( 7.06)	45.20 ( 8.78)	46.70 (16.23)	47.25 (14.29)	49.33 (13.15)	50.17 (16.69)	.65	.02	.68	.05	.40	.03
学習的適応	62.25 (15.69)	57.50 (14.03)	56.85 (18.71)	43.80 ( 8.35)	41.80 (11.95)	55.00 (26.87)	50.40 ( 6.92)	61.60 (19.70)	51.80 (14.09)	48.58 ( 6.43)	48.33 ( 7.61)	51.67 (12.45)	.50	.01	.87	.07	2.25*	.07
自分の情動の評価 と表現	3.70 ( .29)	3.35 ( .89)	3.55 ( .74)	2.05 ( .45)	2.70 ( .80)	2.40 ( .96)	3.70 ( .31)	3.25 ( .66)	3.48 ( .79)	3.13 ( .29)	3.27 ( .27)	3.50 ( .41)	.43	.01	8.19***	.36	2.57*	.15
他人の情動の評価 と認識	3.58 ( .42)	3.20 ( .74)	3.23 ( .75)	1.45 ( .45)	2.10 ( .34)	2.30 ( .69)	2.80 ( .56)	2.88 ( .84)	2.88 ( .87)	3.04 ( .60)	2.56 ( .63)	2.69 ( .66)	.25	.01	11.42***	.44	2.49*	.15
情動の利用	3.51 ( .45)	3.23 ( .84)	3.20 ( .83)	2.10 ( .49)	2.05 ( .57)	1.90 ( .95)	3.65 ( .41)	3.10 ( 1.06)	2.75 ( 1.10)	2.46 ( .42)	2.83 ( .68)	2.71 ( .57)	2.16	.05	9.52***	.40	2.03 <sup>†</sup>	.12
自分の情動の調整	3.61 ( .36)	3.16 ( .95)	3.25 ( .88)	1.60 ( .89)	2.10 ( 1.01)	2.10 ( 1.04)	2.30 ( .48)	2.65 ( .69)	2.18 ( .89)	2.33 ( .51)	2.40 ( .89)	2.50 ( .70)	.46	.01	10.63***	.43	2.63 <sup>†</sup>	.16

注) \*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$  <sup>†</sup> $p < .1$

**Figure 3**  
 情動知能のデンドログラム



## 考察

### 学校環境適応感と情動知能の関係

「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下位尺度との有意な相関が認められたことや、「生活満足感」、「向社会的スキル」および「学習的適応」において「情動知能高群」が「情動知能低群」よりも有意に高かったことなどからは、学校環境適応感と情動知能との関連性があることが示されたと考えられる。特に、「非侵害的關係」において全ての時点で一貫して「自分の情動の調整」との相関が確認されたことから、情動を調整する能力と良好な友人関係は相互に関連していることが示唆された。これらの結果は先行研究の知見(Lopes, et al., 2005; Perera & DiGiacomo, 2013; Salovey, et al., 1999)とも一致するものであると言えるだろう。

### 予防用Dプログラムの効果

今回の分析において、予防用Dプログラムの実施による参加者全体の学校環境適応感や情動知能の向上における明確な効果は確認できなかった。そこで、予防用Dプログラムの最終的な目標である向社会的スキルの獲得が上手くいかなかった点を考察したい。「振り返りシート」の感想からは、「私はいつもテニスボールを嫌いな人だと思って思いっきり打ったり、好きなゲームをやったりスライムやスクイーズを握ったりするとストレスがなくなります」、「私はストレスがたまったら本を読みます」、「水曜と金曜にサンドバックを殴っているから大丈夫」など、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。

一方で、「受動的に聴く」や「私メッセージ」といった向社会的スキルを実践することに関しては、「(「受動的に聴く」は)中々できなそうだけど、どうすればいいですか?」、「受動的に聴く」ということは分かったけど、使えるかは不安で難しかった」、「ママやパパは「受動的に聴く」というのをやっていないから、ママとパパに怒られたらイライラしちゃう。どうすればいいですか?」、「受動的に聴く」ということが使いたいけど使えるか不安」、「(「受動的に聴く」は)お母さんが変わらないと思うから、使えないと思う」、「私メッセージ」を

言ったら「バカ、バカ、あほ」と言ってくる友達があります。私はとても嫌です！どうすればいいですか？」, 「(「私メッセージ」は)時々伝えられない時がある」など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、遂行行動を何度も失敗すると自己効力感が弱まることが指摘されているように (Bandura, 1977), 今回の調査対象の児童の中には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。

筆者は予防用 D プログラムの実践後も対象学級への介入を続けており、学級内で対人トラブルが生じた際に一部の児童は深呼吸やタイムアウト、苦手な人から離れる、水を飲みに行くなどといったストレスマネジメントを自発的に行っている様子が確認でき、自発的に行えていない児童もそうした行動を促すと実践する児童も見られた。今回の分析では「向社会的スキル」は全てのクラスターにおいて有意差は認められないものの、FU 時点で得点が減少していた。一方でその他の因子においては、やはり有意差は認められないものの、FU 時点で得点が増加しており、児童らは個人の向社会的スキルよりも学級風土に対する認知的な変化をより強く感じている可能性が示唆される。つまりは、「自分はあまり変わっていない」あるいは「まだ上手く学んだことを使えていない」と感じつつも、「周りは良い方向に変化している」、「クラスの居心地が良くなっている」といったようにである。学級単位での心理教育の効果が個人によって異なって現れることは 1.3 節で既に述べたが、AM が学級の共通言語となれば児童間や児童と教師間でのフィードバックがしやすくなり、多かれ少なかれ個人の成長が見られるのであれば、それは結果として学級全体の変化に繋がるのではないかと考えられる。特に学んだ内容を高いレベルで実践している児童はスキルの獲得

が十分ではない児童のモデルとなり得るし、リアルな日常において学んだスキルの実践が望めるのではないだろうか。

ただし、こういった十分にエビデンスが備わっていない考察を安易に述べる危険性も筆者は理解している。実際に、児童らはアンガー状態の時にしばしば「～してよ」、「～しないで」といった「あなたメッセージ」(命令的な伝え方)になっている様子も確認された。あるいは筆者に「〇〇(相手の児童の名前)が～してて嫌だ」などと不満を口にするものの、<あなたの気持ちとその理由を伝えてみた？>と筆者が伝えると「言っても聞かないから意味ない」、「(筆者に対して代わりに) 言ってきて」などとスキルを実践することに対する動機づけや自己効力感のなさが顕著であった。これらのエピソードからは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も難しかったことが窺える。また、子ども同士が喧嘩している場面で周囲の児童から「あの子たち喧嘩してるから AM やってあげて」と筆者に助けを求める場面も多く、子ども同士だけでの問題解決は難しい場面も見られていた。森(2017)において低学年の児童が自分一人で取り組める解決策を見出すことが困難であり、たとえ解決策を考えても実際に行動できていない様子がみられたことを指摘しているように、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。

ただし、こうした振り返りシートの感想や教室場面の様子などからの考察は筆者による主観的視点に依存する要素が多く、その妥当性が十分ではないと考えられるため、4章においてより詳細に検討する。

#### クラスターごとの予防用 D プログラムの効果の違い

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、「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。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考えや価値観、意見などに触れ、自分に合った AM スキルを考える機会を組み込んでいるが、例えば小林・渡辺(2017)が心理教育の



実践による内省の深まりといった発達的变化と自身への厳しい評価の関連性を示唆しているように、既にある程度の情動調整ができていると考えていた「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。あるいは、感情を抑制しやすい本邦の児童生徒(木野, 2008)がAMを通してこれまで制限していた感情表出を積極的に行うようになったが、慣れていない状態から試行錯誤的に学んだスキル(例えば私メッセージのような気持ちを伝える方法)を練習する中で、先述のように「あなたメッセージ」で気持ちを伝えてしまったり、なっとくのりくつを上手く使えなかったりなどの経験から、自身の情動調整能力に対して一時的に批判的な見方をしたのかもしれない。こうした経験を子どもたちに「失敗」として認知させないためにも、AMを実践する際には「スキルの実践によってどのように自身や周りとの関係性が変化するのか」、「最初からすぐにうまく使えるわけではなく、試行錯誤をする中で上手くなっていく」といった点を、子どもだけでなくその保護者や教員に対しても強調して伝える必要があるだろう。また周囲の大人は試行錯誤的にAMを実践する子どもに対して、その積極性を受容しつつ、上手くいった(あるいは上手くいかなかった)原因を一緒に整理し、今後どのようにすると良いかを協働して検討することも重要であると考えられる。

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。もとも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、従来から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は検討すべき点であろう。今回「情動知能低群」の向社会的スキルが向上しなかったことに対しては、元々の情動調整力だけでなく、例えば山本・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。この点は4章で詳細に検討していく。

## 研究1の課題

ここまで研究1で得られた結果からいくつかの考察を述べたが、全体での調査協力者数が少ないことやそれぞれのクラスターの人数に偏りがあること、統制群が設定されていないことなどから、一般化しきれない結果および考察であったと考えざるを得ない。今後の実践ではより多くの参加者を対象として分析を行う必要がある。また、研究1で学校環境適応感と情動知能の関連性は確認されたが、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

本節では研究1とは異なる学年や独立変数による予防用Dプログラムの効果の検討を行う。以前より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), 性格特性の違いによって予防用Dプログラムの効果が異なる可能性がある。また, ASSESSの開発において「向社会的スキル」と「生活満足感」, 「教師サポート」, 「友人サポート」には中程度の相関があると明らかにされていることから(栗原・井上, 2016), これら4つの指標も同様に性格特性の違いによって変化が異なると考えられる。AMやSSTの研究以外においても, 適正処遇交互作用の視点から児童の性格特性を調整変数としてコンピューターを使った算数の学習効果や(伊藤他, 1989), リーダーシップ訓練プログラムの効果などが検証されており(古屋他, 2014), 調整変数としての性格特性の安定性や予測的妥当性があることが指摘されている(高橋他, 2011; 谷, 2015)。これらの先行研究による知見から, 性格特性はAMの効果に対する調整変数としての妥当性が高いと考えられる。

AMの効果の指向性を性格特性の側面から検討する場合, 学んだスキルは他者との相互作用の中で実践されるため, 他者との関わりに影響する性格特性を測定する必要があるだろう。本邦では小学生用に標準化された主な性格検査(質問紙)として, 小学生用主要5因子性格検査(村上・畑山, 2010)やYG性格検査, 小児ANエゴグラム(赤坂・根津, 2013)などがあるが, いずれも自身の行動特性や他者との関わり方に関する因子は測定可能であるため, 実用的な面で検討する必要があるだろう。まずYG性格検査は96項目と学校現場で実践するには負担が大きいと考えられる。次に小学生用主要5因子性格検査は47項目と実施時間が短く, 通常のビッグファイブ因子に加えて問題攻撃性尺度を組み込んでいるため生徒指導上の有用性が高い。しかし, 2.2.1項で述べたように予防用Dプログラムでは児童自身による自己理解・自己受容を促すことが重要であるとしており, この点ではDusay(1977 新里訳

1980)の述べるエゴグラムの使用目的(「パーソナリティの変容や成長を得ることを目的として、自分自身をより良く理解するための道具として使われるべきもの」)の方が則っているといえる。また、回答後に作成されるプロフィール図から自身の性格特性が視覚的にも分かりやすく、自己理解を深めて自己変容の見通しが立てやすい小児 AN エゴグラムの方が妥当であると考えられる。さらに言えば、エゴグラムの結果は児童の対人関係の特徴を反映するため(Dusay, 1977 新里訳 1980)、日常の行動観察にエゴグラムの結果を加えることで、現場の教員が子どもの見立てや支援をどのように行えば良いかが分かりやすくなる利点もあると考えられる。

先行研究(水野, 2004; 鈴木, 1992)において共感性や協調性といった性格特性が向社会的スキルと関連性があったことを鑑みれば、エゴグラムの中でも同様の性格特性を表している「Nurturing Parent; NP」や「Adapted Child; AC」は向社会的スキルと関連性があり、それらが高い児童生徒の ASSESS における「向社会的スキル」ひいてはそれと関連する因子が向上しやすい可能性が考えられる。赤坂・根津(2013)はエゴグラムによる性格タイプを4つ(「自他肯定型」: 民主的で他人との暖かい交流が行われやすく、自分を適切に表現することが出来て、対人関係が上手くいきやすいタイプ(NP>CP, FC>AC), 「自己肯定他者否定型」: 自分に自信はあるが、排他的で他責的なため周囲との摩擦が生じやすいタイプ(CP>NP, FC>AC), 「自己否定他者肯定型」: 劣等感や無力感を持ち、自分を抑えてでも他人との関係を良くしようと、内部に矛盾が蓄積されていくタイプ(NP>CP, AC>FC), 「自他否定型」: 虚無的で他人との暖かい交流は持ちにくく、自分に対しての肯定的構えも取りにくいタイプ(CP>NP, AC>FC)に分類している。このうち「NP」が優位な「自他肯定型」や「AC」が優位な「自他否定型」は予防用 D プログラムの効果が現われやすく、特に「NP」と「AC」の両方が優位な「自己否定他者肯定型」は最もその効果が現われやすいという仮説が立てられるだろう。特に小学生という発達的な変化や個人差が大きい時期の児童に対する予防用 D プログラムの効果を検討するうえで、研究 1 とは異なる独立変数によって予防用 D プログラム

の効果を多面的に検討することは、今後の AM プログラムの開発・実践・改善において何らかの示唆が得られ、本研究の独自性と社会的意義を保証するものとなると考える。

なお、本研究の調査協力校は私立の B 小学校である。B 小学校では 20XX-1 年より小学 4 年生の学級に予防用 D プログラムを導入し、年に 1 回の実践を継続しており、筆者はこの取り組みに初年度から継続的に参加している。予防用 D プログラムの導入経緯としては、B 小学校は小中高大の一貫校であるが、中等部での生徒の学校不適応や問題行動への対応として初等部における予防的介入の必要性が挙げられ、高学年を目前とした 4 年生を対象として実践されることになった。

## 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

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 10)。なお、プログラムの進行は研究 1 と同様であった。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 (Figure 4)。

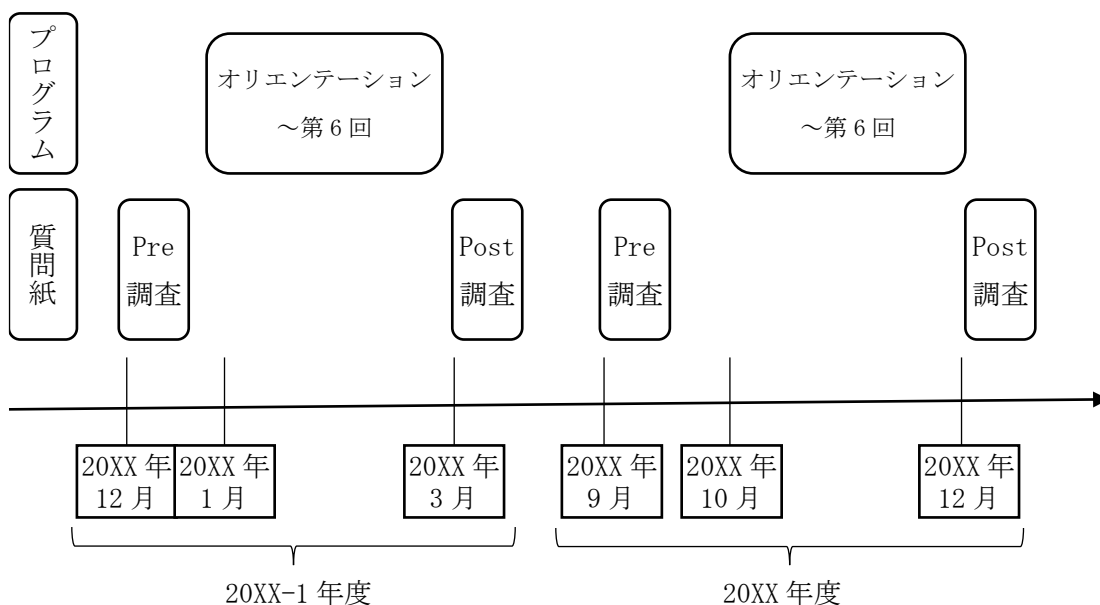
プログラムの進行は教育心理学を専攻する大学院生 2 名および学級担任 1 名それぞれが各学級を担当し、4-5 名の大学生および学級担任が TA として各学級に配置された。なお、本実践に際して、全ての実践者および TA は事前に予防用 D プログラム開発者による研修を受け、作成された指導案を基に内容や進行、介入ポイントについて共通理解を得ていた。学級担任への聞き取りから感情の言語化や内容の理解、学んだスキルの実践などにサポート

が必要であると想定された児童については、クラス毎に介入方針を共有していた。また、TAの主な役割は研究1と同様であった。なお、実践中は予防用Dプログラムの制作者がそれぞれの学級を巡回してメインの進行補助を行い、各回の実施後には全ての実践者およびTAはプログラム開発者によるSVが行われていた。そして今回実施した予防用Dプログラムの流れは、研究1と同様のものではなかった。

**Table 10**  
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 6 を参照。
	第0回	オリエンテーション	Table 6 を参照。
1. 気づき	第1回	ストレスマネジメント	Table 6 を参照。
2. 知的理解	第2回	「なっとくのりくつ」	Table 6 を参照。
3. 感情的な 受容	第3回	①AN 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 6 を参照。
4. 新しい 行動の獲得	第3回 第4回	「受動的に聴く」	Table 6 を参照。
	第4回	「私メッセージ」	Table 6 を参照。
5. 新しい 行動の定着	第5回	話し合う	Table 6 を参照。
	第6回	ブレインストーミング	Table 6 を参照。

**Figure 4**  
質問紙およびプログラムの実施時期



### 評定尺度

以下の尺度について、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。なお、学校行事や授業時間など学校側の負担について学校側と協議がなされ、FU時点の尺度の実施は困難であると判断した。また、Pre時点からプログラム実施まで若干の期間が空いているのは研究1と同様の理由であった。

- (1) 学校環境適応感尺度 ASSESS(栗原・井上, 2016) 下位尺度の構成は研究1を参照。
- (2) 小児 AN エゴグラム(赤坂・根津, 2013) 「Critical Parent; CP」(価値観の基準となり、規則、慣習、伝統を守って、社会的な機能や枠組みを持参しようとする自我), 「Nurturing Parent; NP」(他人に対して、受容力、包容力、温かさ、優しさを示し、保護したり、励ましたり、養ったり、慰めたり、本人がしてほしいと思う関わりを与えたりするときに働く自我), 「Adult; A」(合理的で論理的であり、物事を客観的に把握して、冷静な態度を保ち、情報を収集分析し、正しく判断しようとするときに働く自我), 「Free Child; FC」(親の躾や他人からの影響を受けていない、生まれながらの自分を伸び伸びと発揮し、

独創性，創造性，情緒性，好奇心，恐怖心，ユーモア感覚などに関係する自我)，「Adapted Child; AC」(発達段階で親や親代理者の影響を受け、「いい子ちゃん」「ブリッコちゃん」に代表されるような行動をとり，他人の顔色をうかがって感情を抑制したり，妥協，遠慮，取り越し苦労，敵意の温存などをする時に働く自我)，がそれぞれ 10 項目ずつの 5 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:いつも～1:いいえ)の自己評定で求めた。

なお，第 3 回では Pre 時点で測定したエゴグラムの結果とアドバイス(①性格特性の説明②良い部分③トラブルになりがちな部分とアンガーマネジメントで学んでいきたいこと)を記載した用紙を各児童に配布した。またフィードバックの際には，「今回の結果から，どのような性格にも良い面と悪い面の両方があることが分かりますね。ただ，こういう性格が良い悪いということではなく，今のありのままの自分を理解して，受け入れて，今後ありたい自分になるためにはどの部分を大切にしていけるかを考えることが大事です」と教示している。そのため，Post 時点での結果に社会的望ましさなどの影響が生じる可能性があり，本研究ではエゴグラムの Post 得点は分析に使用せず，性格タイプの分類のために Pre 得点のみを用いた。

### 倫理的配慮

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る。また，学校長に研究の目的，内容，予防用 D プログラムによって期待される効果，データの匿名化および廃棄方法などについて説明を文書および口頭で行い，倫理的な問題がないことの承認および研究成果の公表に関する同意を得た。児童に対しては，質問紙への回答は任意であり，答えたくない項目には答えなくてもいいこと，学校の成績などには関係がないことを説明し，口頭で同意を得た。

また，保護者に対してはプログラムの製作者およびスーパーヴァイザーである大学教授



がプログラム実施前に行われた保護者会で、プログラムの目的、内容、児童に生じうる変化（子どもが「私メッセージ」を使って自身の気持ちや考えを言い始める場面における保護者側の受け止め方）などを 30 分程度説明し、プログラムの実施およびデータの扱いに関する同意を口頭で得た。なお、保護者側から個別に質問がある場合は実施途中あるいは実施後でもスーパーバイザーである大学教授が随時対応することを説明した。そして予防用 D プログラムの実施後にはそれぞれの学級担任および校長、教頭に対してそれぞれ学級状態の見立てと支援に関する報告を行った。

## 研究の流れ

本研究の流れをまとめると、まず性格特性と学校環境適応感との関連性があることを明らかにするため、Pre 時点の学校環境適応感およびエゴグラムの下位尺度得点データを用いて Pearson の相関係数を求める。次に、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を検討する。続いて、各性格タイプにおける予防用 D プログラムの効果の違いを検討するため、赤坂・根津(2013)の分類方法に従って、Pre 時点のエゴグラムの得点から児童を 4 つの性格タイプに分類したのちにその妥当性を検討し、性格タイプと時期を独立変数、学校環境適応感を従属変数として 2 要因分散分析を行う。

## 結果

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)を分析対象とした。なお評定尺度の統計的処理に関しては、多変量解析統計処理ソフト IBM SPSS (ver26 64bit 版) を使用した。

## エゴグラムと学校環境適応感の相関

まず各尺度間の関係を明らかにするため、それぞれの Pre 時点の下位尺度得点データのみを用いて Pearson の相関係数を求めた (Table 11)。その結果、「生活満足感」は「FC」を除いたエゴグラムの各下位尺度との間に全て有意な相関がみられた。「教師サポート」は「NP」, 「A」との間に有意な相関がみられた。「友人サポート」および「向社会的スキル」, 「学習的適応」は「CP」, 「NP」, 「A」との間に有意な相関がみられた。「非侵害的關係」は「NP」, 「A」, 「AC」との間に有意な相関がみられた。また、「AC」は ASSESS の各下位尺度との相関が全て負であった。また、ASSESS のそれぞれの下位尺度間には全て有意な相関がみられた。これらのことから、事前に想定していた「NP」と「向社会的スキル」の関連性、および「向社会的スキル」と「生活満足感」, 「教師サポート」, 「友人サポート」の関連性があることが本研究においても検証された。ただし、先行研究の知見から想定された「AC」と「向社会的スキル」の関連性は明らかにされなかった。

**Table 11**  
各下位尺度の相関係数

	生活満足感	教師サポート	友人サポート	向社会的スキル	非侵害的關係	学習的適応	CP	NP	A	FC	AC
生活満足感	—	.46***	.56***	.41***	.38***	.39***	.29***	.41***	.33***	.06	-.15*
教師サポート	—	—	.56***	.39***	.30***	.23**	.11	.37***	.23**	.01	-.02
友人サポート	—	—	—	.54***	.44***	.35***	.15*	.44***	.25***	.04	-.13†
向社会的スキル	—	—	—	—	.21**	.34***	.16*	.47***	.31***	-.03	-.06
非侵害的關係	—	—	—	—	—	.25***	-.01	.19**	.17*	-.10	-.26***
学習的適応	—	—	—	—	—	—	.22**	.29***	.31***	-.13†	-.10
CP	—	—	—	—	—	—	—	.43***	.44***	.22**	-.03
NP	—	—	—	—	—	—	—	—	.58***	.03	-.02
A	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.01	-.02
FC	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.09
AC	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$  † $p < .1$

## 性別ごとの学校環境適応感の変化

次に予防用 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を検討するため、時期と性別を独立変数、学校環境適応感を従属変数として 2 要因分散分析を行った

(Table 12)。その結果、交互作用が有意であったのは「学習的適応」のみで( $F(1, 200) = 4.10, p = .04, \text{偏 } \eta^2 = .02$ )、単純主効果の検定を行ったところ、事前時点で性別の単純主効果が有意であった( $F(1, 200) = 4.20, p = .04, \text{偏 } \eta^2 = .02$ )。他に「教師サポート」で、性別の主効果が有意であった( $F(1, 200) = 6.79, p = .01, \text{偏 } \eta^2 = .03$ )。また、「向社会的スキル」で、時期、性別の主効果が有意であった(順に  $F(1, 200) = 26.37, p = .00, \text{偏 } \eta^2 = .12$ ;  $F(1, 200) = 7.87, p = .01, \text{偏 } \eta^2 = .04$ )。「学習的適応」において交互作用が認められたが、いずれも時期の単純主効果が有意でなく、プログラムの効果に性別が影響を及ぼすことが示唆されなかったため、これ以降の分析では性別は考慮しないこととした。

**Table 12**

性別ごとの学校環境適応感の平均値 (*SD*) と 2 要因分散分析の結果

	男子 (n=132)		女子 (n=70)		時期の主効果		性別の主効果		交互作用	
	Pre	Post	Pre	Post	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$
生活満足感	49.83 (11.36)	51.23 (12.72)	49.89 (12.60)	50.60 (12.02)	2.54	.01	.03	.00	.27	.00
教師サポート	56.33 (16.19)	56.47 (16.58)	60.76 (16.67)	63.83 (17.36)	2.83 <sup>†</sup>	.01	6.79*	.03	2.35	.01
友人サポート	55.14 (14.19)	56.02 (14.79)	57.16 (15.80)	57.94 (14.64)	.99	.01	.96	.01	.00	.00
向社会的スキル	51.85 (10.02)	54.83 (12.00)	54.97 (10.56)	60.30 (14.06)	26.37***	.12	7.87**	.04	2.10	.01
非侵害的關係	58.05 (15.92)	56.78 (14.78)	56.59 (16.00)	57.90 (16.27)	.00	.00	.01	.00	2.62	.01
学習的適応	54.86 (12.14)	53.42 (11.56)	51.26 (11.38)	52.66 (11.07)	.00	.00	1.93	.01	4.10*	.02

\*\*\**p* < .001    \*\**p* < .01    \**p* < .05    †*p* < .1

## 性格タイプの群分け

まず、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; 26%), 「自己肯定他者否定型」(36 名; 18%), 「自己否定他者肯定型」(77 名; 38%), 「自他否定型」(36 名; 18%)。また、分類指標としての一貫性を確認するため、Pre 時点と Post 時点の相関を確認したところ、全ての因子で中程度から強い相関が見られた(CP:  $r = .44$ ; NP:  $r = .64$ ; A:  $r = .55$ ; FC:  $r = .59$ ; AC:  $r = .45$ )。

次に、赤坂・根津(2013)の群分けの基準に対する妥当性を検討するため、性格タイプを独立変数、Pre 時点での学校環境適応感を従属変数として 1 要因分散分析を行ったところ、「生活満足感」、「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」においてタイプ間での有意差が認められた(順に  $F(3, 201) = 3.21, p = .02$ ;  $F(3, 201) = 4.85, p = .00$ ;  $F(3, 201) = 4.93, p = .00$ ;  $F(3, 201) = 6.10, p = .00$ )。Tukey 法による多重比較の結果、「生活満足感」で「自他肯定型」が「自他否定型」よりも有意に高く( $p = .02$ )、「教師サポート」で「自他肯定型」が「自己肯定他者否定型」、「自他否定型」よりも有意に高く(順に  $p = .02$ ;  $p = .05$ )、「友人サポート」で「自他肯定型」、「自己否定他者肯定型」が「自他否定型」よりも有意に高く(順に  $p = .00$ ;  $p = .02$ )、「向社会的スキル」で「自他肯定型」が「自他否定型」よりも有意に高く( $p = .02$ )、「自己否定他者肯定型」が「自己肯定他者否定型」、「自他否定型」よりも有意に高かった(順に  $p = .03$ ;  $p = .00$ )。

以上より、良好な対人関係が築きやすい「自他肯定型」が、良好な対人関係が築きにくい「自他否定型」よりも対人的適応が高いことが示され、他者との摩擦が生じやすい「自己肯定他者否定型」よりも「自己否定他者肯定型」が「向社会的スキル」を上手く使えていることが示されたことから、赤坂・根津(2013)の群分けの基準は十分な妥当性があると判断した。

## 性格タイプごとの学校環境適応感の変化

続いて、性格タイプと時期を独立変数、学校環境適応感を従属変数として 2 要因分散分析を行った(Table 13)。その結果、「生活満足感」、「向社会的スキル」では交互作用が有意と

なった(順に  $F(3, 198) = 3.73$ ,  $p = .01$ , 偏  $\eta^2 = .05$ ;  $F(3, 198) = 3.62$ ,  $p = .01$ , 偏  $\eta^2 = .05$ )。単純主効果の検定をそれぞれ行ったところ、「生活満足感」の時期の単純主効果は「自他肯定型」のみ Pre 時点よりも Post 時点が有意に高かった( $F(1, 198) = 12.41$ ,  $p = .00$ , 偏  $\eta^2 = .06$ )。「向社会的スキル」の時期の単純主効果は「自他肯定型」, 「自己否定他者肯定型」において Pre 時点よりも Post 時点が有意に高かった(順に  $F(1, 198) = 28.15$ ,  $p = .00$ , 偏  $\eta^2 = .12$ ;  $F(1, 198) = 4.75$ ,  $p = .03$ , 偏  $\eta^2 = .02$ )。

**Table 13**

性格タイプごとの学校環境適応感の平均値(SD)と2要因分散分析の結果

	自他肯定型 (自分 OK 相手 OK) <i>n</i> =53		自己肯定他者否定型 (自分 OK 相手 NG) <i>n</i> =36		自己否定他者肯定型 (自分 NG 相手 OK) <i>n</i> =77		自他否定型 (自分 NG 相手 NG) <i>n</i> =36		時期の主効果		タイプの主効果		交互作用	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$
	生活満足感	53.00 (10.50)	57.26 (13.43)	48.11 (11.85)	49.58 (11.92)	50.44 (12.32)	49.47 (11.04)	45.67 (11.20)	46.56 (11.38)	4.71*	.02	5.48***	.08	3.73*
教師サポート	61.75 (16.88)	63.79 (17.60)	52.78 (15.59)	56.31 (18.19)	60.52 (16.73)	58.92 (16.31)	51.53 (13.17)	54.92 (16.29)	3.74 <sup>†</sup>	.02	3.82*	.06	2.03	.03
友人サポート	59.87 (15.37)	63.09 (14.92)	52.92 (15.48)	55.22 (16.15)	57.58 (13.89)	55.73 (13.96)	49.08 (12.43)	50.75 (11.33)	2.61	.01	5.94***	.08	2.57 <sup>†</sup>	.04
向社会的スキル	54.75 ( 8.44)	62.60 (12.99)	49.67 ( 9.13)	52.61 (12.05)	55.49 (11.91)	58.17 (12.42)	48.03 (10.00)	49.11 (10.13)	20.89***	.10	10.25***	.13	3.62*	.05
非侵害的關係	60.92 (15.71)	61.34 (16.33)	55.00 (14.73)	55.42 (13.55)	58.00 (16.30)	57.14 (15.71)	54.11 (16.07)	52.83 (13.28)	.16	.00	2.33 <sup>†</sup>	.03	.29	.00
学習的適応	55.74 (12.04)	56.79 (12.03)	51.72 (11.00)	52.89 (10.04)	53.84 (11.37)	51.92 (10.98)	51.86 (13.88)	50.72 (11.61)	.09	.00	1.96	.03	1.47	.02

\*\*\**p* < .001    \*\**p* < .01    \**p* < .05    <sup>†</sup>*p* < .1

注) 自他肯定型=CP<NP, FC>AC    自己肯定他者否定型=CP≥NP, FC>AC    自己否定他者肯定型=CP<NP, FC≤AC, 自他否定型=CP≥NP, FC≤AC  
(赤坂・根津, 2013)

## 考察

### 学校環境適応感と性格特性の関連性

先行研究の知見に基づいて想定された「AC」と「向社会的スキル」の相関は明らかにされなかったが、「NP」、「A」と「向社会的スキル」の相関がみられたことや、「FC」を除いたすべての性格特性が学校環境適応感のいずれかの因子との相関がみられたことから、性格特性と学校環境適応感との間に関係があることが想定されるだろう。これらの相関からは、学校環境適応感の変化と同様にエゴグラムの変容、つまりは性格特性を従属変数として扱う余地も想定されるが、AMではあくまで感情・認知・行動面へのアプローチを基本としており、性格特性そのものの変容はその基本的枠組みを超えているものであると考えられる。また、これまで性格特性が調整変数として用いられてきたことやその安定性と予測的妥当性があることを鑑みると、本研究において性格特性は独立変数として用いることが妥当であると考えられる。

学校環境適応感とエゴグラムの相関を見ると、「NP」、「A」は学校環境適応感の全ての下位尺度と有意な相関があった。このことから、良好な学校環境適応感と他者への受容感や論理性の関連性が示唆された。また、「CP」も「生活満足感」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「学習的適応」と有意な相関がみられた。ただし、「NP」、「A」に比べると相関が弱く、「CP」と学校環境適応感の関連性は「NP」、「A」ほどではないと考えられる。適度な「CP」の高さは社会的なルールをしっかりと守ったり、向社会的スキルの積極的な実施にもつながるが、極端に「CP」が高い人は「規則や慣習にとらわれ、(中略)社会的な機能や枠組みを維持しようとし過ぎて、他人に対する要求が多く、他人に厳しくなる」とされており、(赤坂・根津, 2013)、こうした傾向は他者との関係性を悪化させる要因にもなり得ると考えられる。また、先行研究の知見からの想定とは異なり、「AC」は「向社会的スキル」との相関が見られず、「生活満足感」、「非侵害的關係」との間にのみ有意差が認められた。このことから、周囲への過剰な適応的態度と、被害的な友人関係、生活など日常的な場面における気



持ちの安定さが関連している傾向が示唆された。これは先行研究(石津・安保, 2008)の知見が小学生においても支持されることを示唆するものであると考えられる。

### 予防用 D プログラムの効果

次に、「学習的適応」のみ男女で変化の仕方が異なることが明らかになったが効果量は小さく、時期と性別の主効果が有意でなかったことからプログラムの効果として断定することは難しかった。このことから、性別の違いは予防用 D プログラムの効果に大きな影響を及ぼさないことが示唆された。ただし、中学生以上を対象とした AM では性差による影響を指摘しているものもあるため(Humphrey & Brooks, 2006)、今後は、高学年以上への予防用 D プログラムの実践および効果の検討を行う必要があると考えられる。

また、学校環境適応感において「向社会的スキル」で時期の主効果が有意であったことから、予防用 D プログラムは「向社会的スキル」の向上に効果があることが示唆された。ただし男女別の分析では、「向社会的スキル」と関連性があると考えられる「生活満足感」、「教師サポート」、「友人サポート」の効果は認められなかった。この点については、ロールプレイ場面が向社会的スキルの学習には適していたが、それぞれの参加児童の実生活に般化するための場面としては適していなかった可能性が考えられる。ただし予防用 D プログラムは学級単位での実践になるため、個々人の状況に適したロールプレイ場を設定することが難しい。そのため、今後は学んだスキルを日常生活に般化するためのブースターセッションを定期的に設定したり、教員や保護者にプログラム内容を通知し、児童生徒が日常的に学んだスキルを使えるような環境作りや声掛けなどを検討したりする必要があるだろう。また、本研究で学校環境適応感の「向社会的スキル」にのみ向上が見られたことを鑑みれば、予防用 D プログラムの実施から学校環境適応感における他の指標に影響が及ぶまでには複数の媒介過程が働く可能性があり、これらの指標は向社会的スキルの獲得と比べて即座に効果として現れにくいものであると考えられる。

## 性格タイプごとの学校環境適応感の変化の違い

次に、性格タイプごとの各尺度得点の変化から、予防用Dプログラムの効果を考察していく。今回の予防用Dプログラムの実践によって、学校環境適応感では「生活満足感」、「向社会的スキル」に交互作用がみられた。特に「NP」が優位な「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から、「NP」と「AC」が優位な児童(つまりは「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最も現れやすいという本研究の仮説は立証されなかった。相関分析の結果、「AC」は「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。海外に比べて本邦の児童生徒は怒りを抑制しやすい傾向があるとされているように(木野, 2008), 本研究においても「自己否定他者肯定型」の割合が最も多かった。性格特性が容易に変容しないことが指摘されていることから、自己否定的な性格タイプの児童に対しては日常的に周囲の大人が彼らの自己肯定感や自己受容感を高めるような声掛けや関わりが必要であると考えられる。また、そうした性格タイプの児童が自分自身を励ましたり行動を切り替えたりするための「なっとくのりくつ」や自分の気持ちや意見を相手に上手く伝えるための「私メッセージ」を学ぶ回を増やしたり、ロールプレイにおいて感情を抑制しやすい場面を扱う機会を増やしたりする必要もあるだろう。

また、本研究の仮説とは異なり「AC」が優位な「自他否定型」の児童に対する予防用Dプログラムの効果は明らかにできなかった。「自己肯定他者否定型」の児童も含め、他者否定

的な児童は怒りのコントロールやプログラムへの参加に対して動機づけが低いことやプログラムの参加に対する動機づけが十分でないとターゲットスキルの習得に悪影響があることが指摘されていることから (Dangel et al., 1989; Down et al., 2011), プログラムやスキルを実践することへの動機づけが低い場合, 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。そのため, それらの動機づけを高めるためのオリエンテーションの回は重要であると考えられる。予防用 D プログラムにはオリエンテーションの回が組み込まれているがその効果は明らかではないため, 今後プログラムへの動機づけがどのようにして高められるのか, 動機づけの高さによって効果が異なってくるのかなどを検討する必要があるだろう。

#### 先行研究の結果との比較

本研究では AM の先行研究 (Bidgood et al., 2010; Sofronoff et al., 2007) の結果と異なり, 「教師サポート」や「友人サポート」, 「非侵害的關係」など対人關係の改善における効果を明らかにすることはできなかった。この点については既に述べたように学校環境適応感の対人關係に関する指標の変化が即座に現れにくいものであることのほかに, それらの変化が現れるために必要な実施回数や実施時間が先行研究 (Bidgood et al., 2010; Sofronoff et al., 2007) と比べて十分でなかった可能性が考えられる。しかし, 先述した通り本邦では海外のように AM プログラムの実践のために使える時間が少ないため, 少ない実践回数でより効果を得るためにはプログラム実践後にも学校や家庭で学んだスキルを練習できるような環境作り (例えば学んだスキルの実践に対する肯定的なフィードバック, トラブルが起きた際に学んだスキルを使うように促す声掛け等) が重要であると考えられる。

また, 本研究では「自己否定他者肯定型」のように怒りを抑制しやすい児童への予防用 D プログラムの効果が一部明らかになった。AM の実践に関する先行研究のほとんどが怒りの外在化に関するトラブルの改善を AM の効果として扱っている中で, 怒りを外在化しづらい児童が他者との良好な關係性を築くためのスキルを獲得したことを明らかにしたという点

で、本邦において実用性のあるプログラムであることが示唆された。ただし、その他の学校環境適応感の指標の向上は認められなかったため、自己肯定的な児童と比べて予防用 D プログラムの効果が現われにくい背景を検討する必要があるだろう。また、これらの結果はあくまで児童らの自己評定によるものであり、教師や家族などの他者評定による結果次第では更なる考察が可能となるだろう。

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、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、元々の「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。この点については 4 章における質的分析でさらに詳細に検討する。

## 研究 2 の課題

研究 2 では研究 1 と同様に統制群の設定ができなかったことから、学校環境適応感の向上を予防用 D プログラムの効果であると断定することが難しかった。この点については、実施校の都合により「総合的な学習の時間」での実施となったため、学年全体での実施となつてしまい、ウェイティングリスト群を設定できなかったことや、私立学校という特殊な学校種であることから、他校の児童を統制群として設定し、純粹に比較することが困難であったことが原因であった。また、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般化に関する検討が行えなかった。予防用 D プログラムの効果をより正確に検討するうえで、今後は統制群やフォローアップ時点での調

査を設定して分析する必要がある。

また、今回は先行研究の知見から小学4年生を対象としたが、他の学年に対しても同様の効果があるのか、あるいは異なる知見が得られるのかを明らかにすることは、今後の予防的心理教育としてのAMを学校現場に普及していくために必要であると考えられる。

### 3.3 本章のまとめ

本章では、予防用Dプログラムの効果を主に量的分析の視点から検討した。効果を測る変数としては学校環境適応感を採用し、その調整変数として情動知能および性格特性を採用した。研究1および研究2における検討から、予防用Dプログラムは児童の「生活満足感」や「向社会的スキル」に一定の効果があることが示された。ただしこうした効果の差は児童の個人特性(例えば性格特性、動機づけ、自己効力感など)によっても異なる可能性が示唆されたため、予防用Dプログラムの効果の指向性を明確にするためにどのような調整変数が妥当であるかは今後も検討が必要であるだろう。また、学年差や児童が置かれている環境、相手との関係性など複数の要因によって予防用Dプログラムの効果に差が生じる可能性に留意する必要があることが示唆された。

さらに、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に実践していくか、向社会的スキルを実践する時になぜ不安を抱えるのか、気持ちを抑制しがちな児童の生活満足感がなぜ向上しなかったのか、なぜ他者否定的な児童には効果が現われにくいのか、など量的分析だけでは明確にできなかった部分をより深く検討する必要性が示された。これらの点は次章で詳細に検討していく。

## 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することを目的とする。4.1節では予備調査として戈木版GTAによる個別Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成および4.2節で行う予防用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の検討をする。なお、4.2節の内容は大森(2021b)を加筆修正したものである。続く4.2節では本調査として予防用Dプログラムの効果に関する現象モデルの生成を行う。

### 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する。

なお、本研究の目的を鑑みるとASDの生徒を対象にした現象モデルの生成および質問項目の選定には対象者の個性が結果に反映されてしまう可能性があるだろう。ただし、本研究で用いる戈木版GTAが社会的相互作用の現象における多様なプロセスを捉えようとすることを前提にしたうえで、発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合が6.5%であること(文部科学省, 2012)を鑑みると、ASDの生徒の事例も学級単位で実践される予防用Dプログラムの効果に関する現象モデルにおける多様なプロセスの一つとなり得ると考える。

また、本稿では小学生に対するDプログラムの効果を検討することを目的としているため、中学生を対象とすることはその目的に沿っていないと考えられるが、①AMの実践後も

定期的な面接が行えること、②学校関係者(担任, 副担任, SC)や保護者からもインタビューが可能であること, などの点から本調査で用いる質問項目の選定において有効であると判断した。

## 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 に在籍する男子生徒 A(D プログラム受講時: 12 歳 11 カ月)で ASD の診断がされている(11 歳 9 カ月時の WISC-IV: FSIQ=83, VCI=80, PRI=98, WMI=88, PSI=78)。生徒 A は保育園の頃から集団生活に適応することが苦手で, 汚言・暴言などが目立つようになったため療育を受け, それらは減少した。小学校でも友達への暴言・暴力などはあったが, 生徒 A に理解のある担任をつけるなどの学校の配慮や SC との連携もあり, 比較的大人しく過ごせていた。ただし母親によると「小学生の頃から怒りを出さないで, 勝手にどっか行ったり, 何も言わないから, 逆に何を考えているのかわからないような子だった」ようである。また, 「他人の気持ちに気づきにくい」, 「言葉を字義通りに受け取ってしまう」, 「同時に複数の作業をすることが苦手」, 「予想外の展開への対応が苦手」, 「暗黙の了解が理解しにくい」といった特性は発達早期から認められていた。

20XX 年 4 月(中学入学後)より周囲から注意をたびたび受けたり, からかわれたりすることが重なり, 情緒が不安定になり, イライラすることが多くなった。また, 暴言や汚言も多くなり, 同年 6 月に学校での反社会的行動(教室内あるいは他者のものを壊す, 他者への暴言, 暴力など)が目立ち, 学校側から謹慎処分が下され, 心理教育プログラムの受講を夏休み明け(20XX 年 9 月以降)の復学の条件とされていた。そこで生徒 A が通っていた小学校の SC に生徒 A の母親が連絡を取り, その SC が運営するカウンセリングルームで勤務していた筆者に個別 D プログラムの実施が依頼された。初回面接では初対面の筆者とも笑って話し, 人懐こい印象で, 敬語を使うなど礼儀の良さがみられた。一方で, 目につくものを衝動的に

触ろうとしたり、話していてもどこか落ち着かない様子がみられたりした。また、当時のトラブル場面を語るとまるで先ほど起こったかのようにイライラし始め、「殴ったのは俺が悪いけど、結局悪いのはあいつら」といった他罰的な発言がみられた。その後、筆者から個別 D プログラムの流れと目的について説明を行い、生徒 A からの理解を得た。

### 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 14)。各回の実施に際しては、インテーク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。

個別 D プログラム実施後、筆者は生徒 A の学校へ報告書を作成した。内容は主に①個別 D プログラムの説明、②生徒 A の行動や思考の見立て、③実施したワーク、④ワーク中の様子と良く出来ていた部分、⑤伸ばしていきたい力と生徒 A への対応の工夫、などであった。また月に 1 回程度のフォローアップ (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。



**Table 14**  
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 6 を参照。
	第0回	オリエンテーション	Table 6 を参照。
1. 気づき	第1回	①気持ちの温度計	①Table 6 を参照。
		②ストレスマネジメント	②Table 6 を参照。
		①「なっとくのりくつ」	①Table 6 を参照。
2. 知的理解	第2回	②出来事整理シート 付録 I	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。
		①相手が興奮しているときの対応	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。
	第3回	②「なっとくのりくつ」の復習	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 6 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」	①Table 6 を参照。
		②「私メッセージ」	②Table 6 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 6 を参照。

### 戈木版 GTA の分析方法

**分析対象者** 20XX+1年の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面接とする)をそれぞれ別日に実施した(Table 15)。

**Table 15**  
インタビュー協力者一覧

順番	対象者	性別	インタビュー時間
1	生徒 A	男	17 分 00 秒
2	母	女	84 分 44 秒
3	担任	男	35 分 48 秒
	副担任	男	
	SC	男	

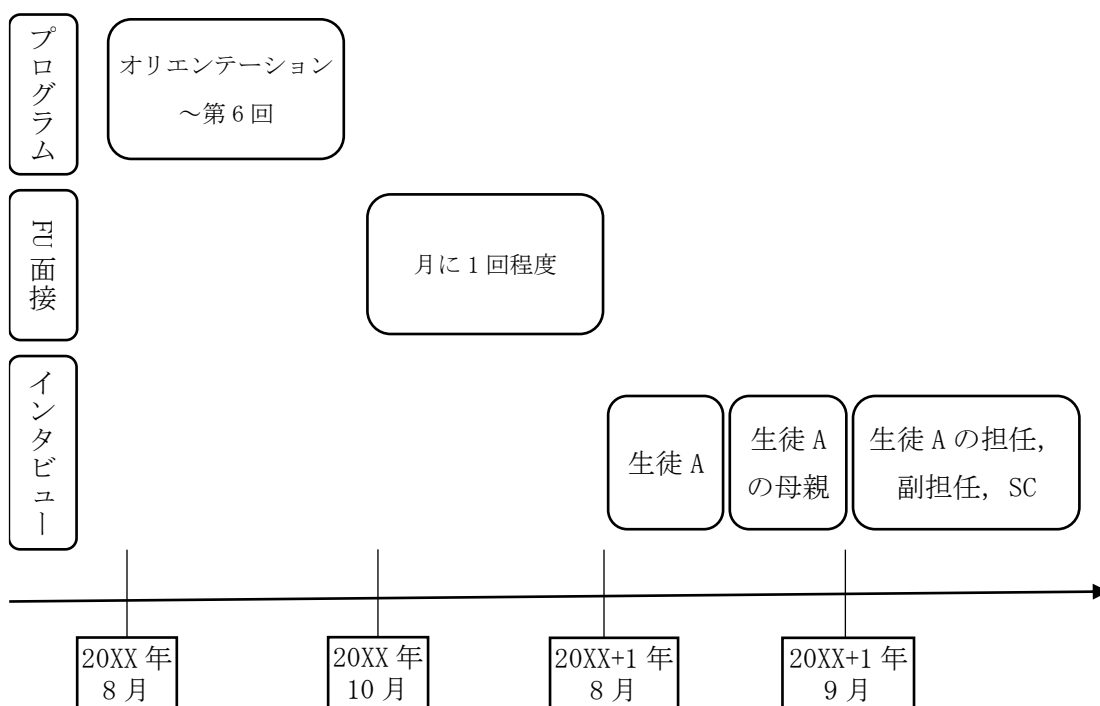
手続きとしては、まず 20XX+1 年 8 月、生徒 A に 7 項目の質問 (Table 16) に回答してもらい、戈木版 GTA による分析によって曖昧であった質問内容や追加すべき質問内容を精査し、同年同月に母親へ SS 面接を行った。同様の手続きを経て、20XX+1 年 9 月、担任、副担任、SC の 3 名へ SS 面接を同時に行った (Figure 5)。SS 面接中は回答に応じて追加で質問し、質問の順番を適宜変更した。SS 面接の内容は IC レコーダーによって記録した。

**Table 16**  
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なりたい、こうしていき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。

**Figure 5**  
質問紙およびプログラムの実施時期



なお、理論的サンプリングでは、生徒 A だけでなく、生徒 A に関わる周囲の人からもデータを収集することで、データを豊かにし、洗練されたカテゴリーを形成することを目的としていた。また、生徒 A は SS 面接で自身の気持ちや行動の背景を振り返ったり、自身の行動や学校生活の変化、苦手な部分や課題などについて語ったりすることができおり、戈木版 GTA の分析のために必要な言語表現力は十分にあったと考えられる。

**分析手続き** 戈木版 GTA による SS 面接データの分析ではまず、プロトコルデータを内容ごとにデータを切片化し、それぞれの切片データからプロパティとディメンションを抽出し、それらを基にして切片の内容を適切に表現するラベル名をつける。次に、内容が類似したラベルを 1 つのカテゴリーとしてまとめ、各カテゴリーの内容を適切に表現するカテゴリー名をつける。その後カテゴリーを現象ごとに、「状況(condition)」(ある現象のスタート時点を表すもの)、「行為/相互行為(action/interaction)」(現象のプロセスを表すもの)、「帰結(consequence)」(行為/相互行為の結果として生じたことを表すもの)で構成されたパラダイムに沿って分類する。その後、現象ごとにカテゴリー同士をプロパティとディメン

ションで関連付けてカテゴリ関連図を作成し、「行為/相互行為」の中から他のカテゴリと最も関係が強いものを中心概念として 1 つ選択する。ここまでの作業で不足しているラベル,あるいはプロパティやディメンションを検討し,理論的サンプリングを通して 2 例目以降の新たなデータ収集と分析を繰り返すことで,ラベルの追加やカテゴリの再編成,カテゴリ名の修正などを行い,カテゴリ関連統合図を生成する。原則としてはこの過程を理論的飽和(事例を増やしても新たなカテゴリやプロパティ,ディメンションが出てこない状態)に至るまで繰り返す。

なお,質的研究の妥当性を保証する条件の 1 つとして挙げられている「共有できる解釈があること(戈木, 2008)」を満たすために,面接データとラベル名の評定,プロパティとディメンションの判断,カテゴリ間関係の確認,プロセスの妥当性などについては,筆者と教育心理学を専攻する 3 名の大学院生(いずれも博士後期課程に在籍)および 1 名の大学教授によって意見が一致するまで行われ,一致しなかったものについては評定者間で協議を重ねて分類する。また,本研究では戈木(2016)が指摘するようにカテゴリ関連図を作る作業においてデータに出てくる時系列にとらわれ,事例の要約になることを避けるため,20XX+1 年に実施した SS 面接データのみを用いて戈木版 GTA を行い, FU 面接のデータは戈木版 GTA の結果の妥当性を高めるために補助的に用いる。

### 倫理的配慮

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。

### 結果

本項では以下,中心概念を【】,その他のカテゴリを<>,プロパティを“”,ディメンションを‘’で表記する。また,Table 17~19 には各カテゴリのプロトコルデータ例

を示した。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 6)。「自己理解の深まり」を中心概念として選定した理由としては、Figure 6において第1課程から第4課程までのプロセスパターンで経由されており(第1課程においてのみ(帰結)に位置する)、<相談への試み>や<他者理解の深まり>、ひいては<向社会的行動>や<他者との関係性の改善>、<所属欲求の高まり>などへ移行するうえで重要な概念と考えられたためである。ここでは各課程でのプロセスパターンについて説明していく。なお、Figure 6に示した0~5のプロセスパターンは、各課程の内容を修了した時点ではなく、習熟された場合に想定されるものとする。

プロセスの辿り方としては、カテゴリー毎にプロパティとディメンションを確認し、その組み合わせによって矢印に沿って次のカテゴリーに進む。例えば、<アングアの抑圧>ではまずプロパティとして“抑圧の度合い”、“AMへの動機づけ”、“気持ちを言語化する能力”、そして“問題解決への自己効力感”と、それぞれのプロパティの左右にあるディメンションを確認する。それぞれのディメンションが左側であれば<居場所感のなさ>に繋がり、右側であれば<AMスキルの実践>に繋がる。

Table 17

## Dプログラムの効果に関する現象モデルにおける概念とそのプロトコルデータ例：0パターン

パラダイム	カテゴリー	ラベル	プロトコルデータ例	主なプロパティとディメンション
状況	アンガ어의抑圧	アンガ어의抑圧	奥にしまうっていうのをちっちゃいころからやってた子なので。(母親)	抑圧の度合い : 大
		AMへの動機づけの低さ	僕も言うて最初AMを受けに行ってたときは「あ〜行きたくねえなあ」みたいなのもあったんですけど。(本人)	AMへの動機づけ : 低い
		気持ちの言語化の困難さ	そうですね。やっぱり今までは言語化できないので、(学校の話は) 言えないとか言わないももあったと思うんですね。(母親)	気持ちを言語化する能力 : 低い
		解決策が見いだせないことへの閉塞感	そうですね。あと、アイデア出なかったのかもしれないですね、今まではね。なんかこう閉塞感みたいな。(母親)	問題解決への自己効力感 : 低い
行為 /相互行為	居場所感のなさ	威嚇的な関わりによる周囲からの孤立	強くグッて言えば周りにはなんか言うこと聞いてるように見えるけど、孤独感は増すみたい。(母親)	孤立感の度合い : 大
		周囲からの拒否的な発言への傷つき	やっぱりそういう強いこと言う子もいるんですけど。それで実はなんか良くわかんないんですけど、本人は傷つくわけですね。(母親)	心理的な傷つきの度合い : 大
	抑えられないアンガー	やりたいことができないうことへの不満	やっぱりこう、やりたいことが思いつきできないんだっていうことをよく言ってます。(母親)	欲求不満の度合い : 大
		自分の行動制限の難しさ	僕は中1の夏休みの頃のちよい、夏休みが始まる前に人に手を出してしまって。あの〜物を壊したりとかしちゃうって、そのときは自分を制限できなかったんですけど。(本人)	アンガ어의度合い : 大 抑えられない度合い : 大
		恒常的なアンガー状態	それでこういう顔(しかめ面)をずっとして、興奮状態ですよね。常に。(母親)	アンガ어의頻度 : 多い
	反社会的な問題行動	他者へ心理的な負担を与える行為	(ビンの破片を) 落として他の人に心理的な不安を与えたり、危険を与えたりしたっていう。(担任)	行動の危険性 : 高い
		周囲への暴言	わりと「なんだよ、あいつ。」とか。しかも「死ぬ」とか「死ぬ」とか「殺すぞ」とか(言ってた)。(母親)	他者への攻撃性 : 高い
		社会規範からのズレ	やっぱり、その社会規範と自分の思い・行動の少し隔たり(がある)と言うか。(母親)	規範意識 : 小
		定期的に生じる問題行動	ん〜やっぱりそうですね、ひと月に1回くらいはそういう、何かしら(問題行動)があるんで。(担任)	問題行動の頻度 : 多い
	本人への対応方針の共有	アンガ어의爆発による周囲の疲弊	その(アンガ어가爆発した)結果として全ての人が疲弊する状態にあつて。誰もハッピーじゃない。(母親)	周囲の困り感 : 大
		教員間での本人の対応方針の共有	で、「こういうケースはこういうふうにしてください」っていうふうなことを(他の教員にも)伝えてます。4月の段階で。(担任)	教員の行為 : 対応方針の共有
	周囲による対応の工夫	本人の特性の理解に対する努力	…ん〜…そうですね。基本的に他の子と変わりはないんですけど、まあ、できるだけ(本人の)特性を知る。えつと〜…(本人への)話し方とか。(担任)	教員の行為 : 本人の特性の理解
		問題行動に対する内省	で、(本人が)困ったという自覚自体が持てないんですね。だから事件にならないと持てない。呼び出されないと。(SC)	問題の把握 : 小
	他者からの評価	クラスメイトからの否定的な評価	去年はおっかないと思われる子もいたでしょうし、嫌いなっていうふうにならなくていいんですけど。(母親)	他者からの評価 : 否定的 本人の親しみやすさ : 小
		本人の考えていることのわからなさ	本当に何考えてるか正直わからない子ではあったんですけど。(母親)	他者からの理解度 : 小
		クラスメイトからの否定的評価の維持	え〜、まあ怖いと思っている人たちは、いまだに「ちょっとあいつ怖いな」とか「ちょっとなんかうるさいな、迷惑な奴だな」って思ってる人たちはいると思います。(担任)	他者からの受容度合い : 小 他者との心理的距離 : 遠い
帰結	所属欲求のなさ	いやもう(授業や行事についていけるかについての心配は) 特になかったっすね。(本人)	所属欲求の度合い : 小	
	相談の諦め	そこ(担任に相談に乗ってもらえなかったこと)が原因でどうせ聞いてもだめだろうっていうのが生まれちゃったっていう話。(本人)	諦めの度合い : 大	

注) プロトコルデータ例における指示語や代名詞、文脈など文章の理解に補完が必要なものについては( )を付けて補足した。また、各プロトコルデータ例の最後に引用元を( )内に示した。

Table 18

## Dプログラムの効果に関する現象モデルにおける概念とそのプロトコルデータ例：1-3パターン

パラダイム	カテゴリー	ラベル	プロトコルデータ例	主なプロパティとディメンション
状況	アンガ어의抑圧	AMの実践による自分の変化	どンドン(面接に)通っていくうちに、学校始まって通っていくうちに、その学校の悩み事とか自分がちよつとずつ変わってきているのを、(面接で) やっぱり言うっていうのがすごい楽しくなってきたので。(本人)	AMへの動機づけ : 高い
		問題解決への自己効力感のなさ	で、こう自分がまさかその言語能力がそこ(問題解決のアイデアをだせるほど) まであるっていうのも気づいてなかったのもあるし。(母親)	気持ちを言語化する能力 : 高い
行為/相互行為	AMスキルの実践	タイムアウトの使いやすさ	学校で使えたもの。タイムアウト的な感じ?そうですね、一番タイムアウトが使いやすかったですね。(本人)	スキルの使いやすさ : 大
		タイムアウトによる落ち着き	それ(タイムアウト)によって、え~自分の気持ちを落ち着かせたりするっていう行動をとることができるようになったかなと思っています。(担任)	スキルを実践した度合い : 大
		学校でのAMの実践	で、あとは、あのもうひとつは、あの~アンガーマネジメントで学んだものを、やっぱり実際に学校の中で使えるようになったっていう。(母親)	スキルの向上度合い : 大
		AMの効果の実感	あの、学ぶだけじゃなくて実際にやってみたら上手くいったっていう。(母親)	スキルの効果の実感 : 大
		時間経過による怒りの消失	だからそれ(怒りの原因)を耐えるんですよ。そうすると自然と耐えるんじゃないかって、「何で怒るんだろ?」みたいな感じになってきて。(本人)	否定的な考え方の変化度合い : 大
	失敗へのしり込み	失敗への恐怖	結局(理想とすることを)できなかった時が一番怖いんで。(本人)	失敗へのプレッシャー : 大 失敗への恐怖 : 大
	AMの促し	AMの定期的な促しの必要性	で、定期的に何かがあるたびに(AMについて)確認して話すというのが絶対必要なことなんじゃないかなと思っています。(担任)	教員の行為 : 定期的なAMの促し
	アンガ어의軽減	他者に対する頻繁なアンガ어	いちいち躓いてたんですよね。目が合うと「なんだよ俺のこと見るんじゃねーよ!」みたいなことから始まって、気に入らない子がいたらもうそういう(イライラ)スイッチが入ってみたい。(母親)	アンガ어의頻度 : 多い アンガ어への耐性 : 低い
		抑えられない部分	やっぱり抑えられない部分もちよつとあつたりするので、先のごとは考えられない部分ですね。(本人)	自己制御の度合い : 小
		アンガ어의再燃性	なんか話してる途中でも「死ね!あいつ殺す!」みたいな、うん、そんな感じ(アンガ어状態)になって。「りか!」みたいな。(母親)	アンガ어의再燃性 : 高い
反社会的な問題行動	定期的に生じる問題行動への担任の困り感	まあ~それ(定期的に生じる問題行動)はなくなるのかなあとは思いつつ、(困っていることとして)それはひとつありますね。(担任)	問題行動の頻度 : 多い 周囲の困り感 : 大	
本人への対応方針の共有	教員間での本人の特性の理解	あとは~もう1個はあの~、他の担当教科の教員に彼の特性を知ってもらってこと。(担任)	担任の行為 : 教員間での情報共有	
周囲による対応の工夫	母親からのタイムアウトの提案	ひとまず私ここにいるから来る?みたいな。(本人) タイムアウト勧めてみたり。(母親)	母親の行為 : タイムアウトの提案	
問題行動に対する内省	危険性の欠如への反省	その(ピンを2階から落として割ることの)危険性に対しても「申し訳ない」っていうこと(を謝ったり)と。(担任)	問題の把握 : 大	
	内省による自身の課題への気づき	そういう(先のことを考えられない)部分もあつたりするので、自分はそこをもうちょい磨きたいなって思ってますし。(本人)	内省の度合い : 大	
相談の試み	相談行動の増加	他には、なんていうんだろう、ちゃんと先生に相談できるようになりました。やっぱりそこが一番かなあって思いますね。(本人)	相談する力 : 大 相談した人との信頼関係 : 良好	
	感情の調整に関する相談	やっぱりそれ(感情の調整の仕方について)は相談してくるようになりましたね。(母親)	相談の頻度 : 多い	
	担任への相談	(担任にクラスメイトから悪口を言われていることについて)「すごい嫌な気分がするんだよ」って言ったら、(本人)	問題解決への願い : 大	
	相談への期待	僕は(担任に)相談乗ってほしかったんですけど。(本人)	相談への期待の強さ : 大	
帰結	【自己理解の深まり】	自己理解の不十分さ	(自己理解は深まってきた)が、まだまだだだと思います。正直。(担任)	自己理解の度合い : 中
		怒りが爆発することでの友人との不和	自分もここ(怒りが爆発すること)が原因でその子が僕のこと嫌になっちゃったっていうのもわかってたし。(本人)	: 大
		気持ちの言語化	わりとこう、クールダウンしてから自分の思い、感情をぶつぶつなんですけど言葉にできるようになって。「あんな言い方されたら誰だって(怒るでしょ)」みたいなこととか。(母親)	気持ちを言語化する能力 : 高い
	トライアンドエラーによる自己理解	はい。そういう(失敗体験を通した学びの)経験が積み重なって、まあトライアンドエラーというかそんな感じで、段々自分のことがわかってきているんじゃないかなと思います。(担任)	トライアンドエラーの頻度 : 多い	
他者理解の深まり	自分と類似した人の理解の深まり	ん~っと、例えば、僕と同じようにすぐ怒っちゃって、人に手を出してしまう子とかも、やっぱりいるんですよ。その子がどうしてそうだったかっていうのが、話を聞けばやっぱりわかって。(本人)	自分との類似度合い : 大	
	自分と似た人への共感的理解	やっぱりそれはその子(授業中に間違い指摘された子)にとつては、多分恥ずかしかったと思うし、つらかったと思うし、つらかったにプラス怒りも起きたと思うし。(本人)	共感性の度合い : 大	

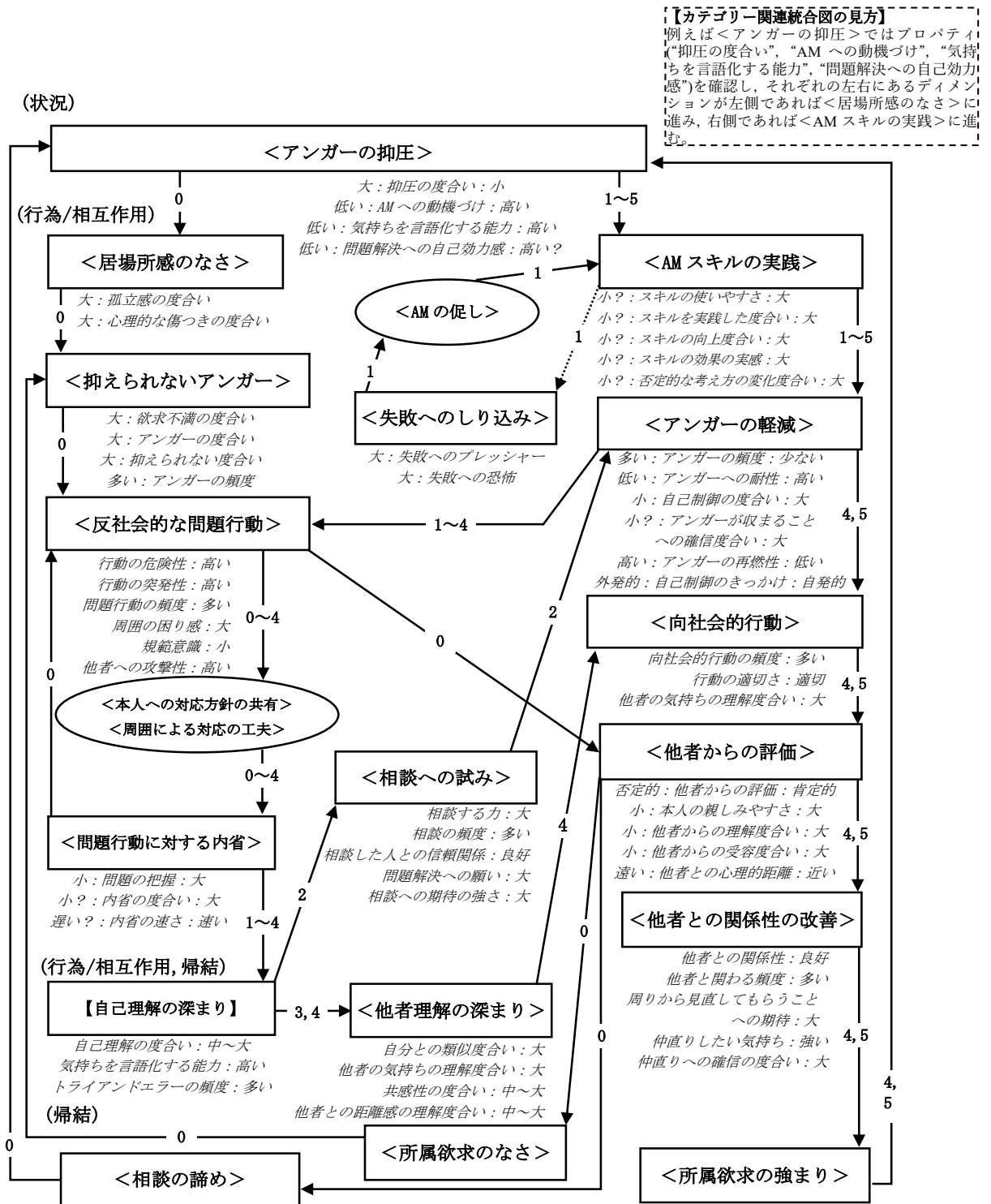
Table 19

Dプログラムの効果に関する現象モデルにおける概念とそのプロトコルデータ例：4-5 パターン

パラダイム	カテゴリー	ラベル	プロトコルデータ例	主なプロパティとディメンション
状況	アンガ어의抑圧	黒い人によるアンガ어의放出	そうですね、なんかほらやっぱり、黒い人たち（抑圧されたアンガー）が（本人の中に）住んでたっていうのもあったし、やっぱりこう（黒い人がアンガーを出すことで）自分でも自分を助けて、内面の中で助けていたのか。（母親）	抑圧の度合い：小
		AMを実践したことの報告	そうですね、やっぱり日常の会話の中で『今日もタイムアウトした』っていう話が主流なんですけど、「こんな嫌なことがあってむかついたからちょっと出たんだ」って、タイムアウトしたんだねって。（母親）	AMへの動機づけ：高い
行為/相互行為	AMスキルの実践	タイムアウトの実践	行動面。そうですね、AMをして大きな変化が出たのは、タイムアウトができるようになったこと。（担任）	スキルを実践した度：大きい
		感情制御や気持ちを伝える技術の向上	まあひとつ言えるのはまあ、怒りを（適切に）爆発させたり、人に何かを伝えたりとかっていう技術に関しては入学当初よりも向上しているっていうイメージではあります。（担任）	スキルの向上度合い：大
	アンガ어의軽減	タイムアウトをするという約束	そうですね、え〜最初はもろろん、約束事としてそういうタイムアウトを（感情が爆発しそうになったときには）しっかりとするという約束事があったので。（担任）	自己制御のきっかけ：外発的
		自発的なタイムアウトの使用	そうですね、え〜、自ら、自分は今ちょっと苛立っているなっていうのを感じたときは外に出ていくっていうことが出来ていると思います。（担任）	：自発的
		怒りの頻度の軽減	（怒りの出し方は）変わってきましたね。あんまり怒んなくなりましたね。そもそも。（本人）	アンガ어의頻度：多い アンガーへの耐性：高い
		時間経過によるアンガ어의消失	はい。そこはしっかりと自分でプレーキは掛けられるようになった部分もあるけど。（本人）	自己制御の度合い：大
		アンガーが収まることへの確信	なんていうんだろ、必ず怒りの原因っていうのが少し経てばなくなるんですよ。（本人）	アンガーが収まることへの確信度合い
		アンガ어의再燃性のなさ	そんな感じですね。（アンガーが）再燃しないんですよ。（母親）	アンガ어의再燃性：低い
		自発的なAM	なんか、怒らない代わりに距離を置いたりとか。（母親）	自己制御のきっかけ：自発的
		反社会的な問題行動	授業中に突然音楽を聴く	例えば、授業中に突然音楽を聴きだしたりとか。授業中に。（担任）
本人への対応方針の共有	保健室チームでの対応	で、その保健室のメンバー（ソーシャルワーカー、養護教諭、教育相談担当教員）で話しているのは、問題行動を起こすこと自体は月1回起きている、それへの対処方法をきちんと彼が学習していくように対応しています（SC）	教員の行為：チームでの情報共有と対応	
周囲による対応の工夫	全体ではなく個別での注意	全体に対して「お前さあ」っていうことじゃなくて、ちょっと（周りに）聞こえないように「A（本人）、俺はこんなふう思うんだけど」って言ったら「わかった」っていうふうに聞いてくれるようになったのも2年次からかなあ。（副担任）	教員の行為：全体ではなく個別的な注意	
問題行動に対する内省	内省の速さ	嘘をついたことと、そういうこと（ビンを割る行為）をしてしまったこと、ふたつの面に対して「（考えが）足りなかった」と反省するっていうのは速いですよね。（担任）	内省の速さ：速い	
【自己理解の深まり】	自己理解による気持ちの言語化	で、そこらへん（孤独感が増す理由）がわかってきたら、（言語化による）アウトプットも上手になり。（母親）	自己理解の度合い：大	
他者理解の深まり	他者理解力の向上の実感	あとは、自分がこういうこと（AM）を経験したから、他の子の気持ちが変わったりとか、っていうのはやっぱり、なんかすごいそこは（力が）つきましたね。（本人）	他者の気持ちの：大理解度合い	
	経験による他者との距離感の理解	なんかひとつひとつの学校の行事が通り過ぎていく毎にクラスが落ち着いたり、誰かと誰かが明らかに合わないってなったら離れてみたりとか、何かやっぱり見えてきた。（母親）	他者との距離感の理：大解	
向社会的行動	友人からの相談への対応	不思議ですけど友達との相談によって、その感情のコントロールっていうか、習ったことをアドバイスしてたりとかしててすごい面白くて。（母親）	行動の適切さ：適切 他者の気持ちの：大理解度合い	
	他者への向社会的な関わり	友達の相談にも乗り、親も論ずようになり、「落ち着いてください」みたいな（ことを言ったり）。（母親）	向社会的行動の頻度：多い	
他者からの評価	周囲からの肯定的な評価	割と落ち着いて喋れるようになったりしたら、意外とこの子と喋ると面白いとかそういうのが（周囲も）わかってきたのかもじゃないです。（母親）	他者からの評価：肯定的 本人の親しみやすさ：大 他者からの理解度合：大きい 他者からの受容度合：大きい 他者との心理的距離：近い	
		クラスメイトとの肯定的な関係性	最近はおのこを「あいついいやつになったよな」みたいな感じで、それだけで僕にもすごい話してくれたりとか、そういうのもありましたし。（本人）	他者との関係性：良好 他者と関わる頻度：多い
		自分を見直してもらうことへの期待	僕がそういう（相談するという）やる気を見せたらきっと（僕が）何か変わったんじゃないかって周りも思ってくれるし。（本人）	周りから見直してもらうことへの期待
他者との関係性の改善	関係性の改善への確信	まあ最初はやっぱり（友人に対して）すごい怒りはあったんですけど、いつかきっとまた仲直りできると自分では思ってたんで。別にその子とは仲直りしたいなって。（本人）	仲直りしたい気持ち：大 仲直りへの確信の度：大 合い	
	帰結	所属欲求の高まり	行事や授業について行けるかの不安	所属欲求の高さ：大



Figure 6  
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, ○で囲まれたものは教員や保護者による行為, 各カテゴリ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, カテゴリ間の繋がりは破線矢印で繋いだ。

## 0 パターン：動機づけ前

ここでは、日常的に＜アンガークの抑圧＞をしている状態で、“抑圧の度合い”が‘大きく’、“AM への動機づけ”が‘低く’、“気持ちを言語化する能力”や“問題解決への自己効力感”が‘低い’ため、＜居場所感のなさ＞を感じるようになったと考えられる。ここで“孤立感の度合い”や“心理的な傷つきの度合い”が‘大きく’、＜抑えられないアンガーク＞が生じたと言える。そして、“欲求不満の度合い”や“アンガークの度合い”、“抑えられない度合い”も‘大きい’ことから、＜反社会的な問題行動＞が引き起こされたと言える。それらの“行動の危険性”や“他者への攻撃性”が‘高く’、“規範意識”が‘少ない’ため、すぐに教員や保護者によって＜本人への対応方針の共有＞、＜周囲による対応の工夫＞が行われるが、＜問題行動に対する内省＞は“問題の把握”が出来ていないために深まらず、＜反社会的な問題行動＞が再び行われたと考えられた。そして“問題行動の頻度”が‘多く’、“周囲の困り感”が‘大きい’ことから＜他者からの評価＞を受け、その“他者からの評価”が‘否定的’で、“他者との心理的距離”が‘遠かった’際に、＜所属欲求のなさ＞へと帰結し、＜抑えられないアンガーク＞へとループしていくと考えられた。一方で、＜他者からの評価＞において“他者からの理解度”や“他者からの受容”が‘少ない’場合、＜所属欲求のなさ＞へと帰結し、＜アンガークの抑圧＞を再び行うことが示された。

## 1 パターン：第1課程を習熟した時点を想定

ここでは、＜アンガークの抑圧＞を日常的に行ってはいるが、“AM への動機づけ”が‘高く’、＜AM スキルの実践＞をとりあえず行ったと考えられる。タイムアウトなど“スキルの使いやすさ”はあったものの、“スキルを実践した度合い”や“スキルの向上度合い”、“スキルの効果の実感”が‘少ない’ことから、＜失敗へのしり込み＞を感じたことが示唆され、教員による＜AM の促し＞によって再び＜AM スキルの実践＞をし、ストレスマネジメントによって＜アンガークの軽減＞へと繋がったことが示された。ただし、“アンガークの頻度”は依然として‘多く’、“アンガークへの耐性”も‘低い’ため、“自己制御の度合い”

が‘低く’，＜反社会的な問題行動＞が再び生じたのではないかと考えられる。“問題行動の頻度”は依然として‘多い’ため，教員や保護者によって＜本人への対応方針の共有＞がなされ，教員や保護者によって＜周囲による対応の工夫＞が行われ，自身の行動パターンや感情の出方などを振り返ったワークによって“問題の把握”が十分になされたことから＜問題行動に対する内省＞がなされ，【自己理解の深まり】へと一旦帰結したことが示された。

### 2,3 パターン：第2,3 課程を習熟した想定

ここでは，＜アンガーマの抑圧＞は行われているものの“AM への動機づけ”や“気持ちを言語化する能力”が‘高まり’，＜AM スキルの実践＞を行ったと考えられる。“スキルを実践した度合い”，“スキルの向上度合い”も‘大きく’，「なっとくのりくつ」によって“否定的な考え方の変化度合い”も‘大きく’なったことで＜アンガーマの軽減＞へと繋がったと考えられる。しかし“アンガーマの頻度”は依然として‘多い’ために，＜反社会的な問題行動＞は少なからず生じたと言える。また，“周囲の困り感”も依然として‘大きい’ため，教員や保護者による＜本人への対応方針の共有/周囲による対応の工夫＞が行われたと考えられる。FU 面接では「出来事整理シート」を使っていたことや自己内省に関する内容を話していたことから（Table 20 の(2)，(3)），＜問題行動に対する内省＞では，「出来事整理シート」によってトラブル場面から，当時の自分の行動や気持ち，考えを振り返る練習をしたことで“問題の把握”がしっかりとされており，“内省の度合い”も‘大きい’ため，【自己理解の深まり】が促されたことが示された。

【自己理解の深まり】において，第2 課程では「なっとくのりくつ」を学んだことで“トライアンドエラーの頻度”が増え，“気持ちの言語化の度合い”が‘大きく’なってきたことで＜相談への試み＞がなされたと言える。また，「なっとくのりくつ」の練習によって，“相談への期待の強さ”や“問題解決への願い”などが促されたことで“相談の頻度”が‘多く’なり，“相談した人との信頼関係”も良好になり，結果として“相談する力”が身に付いたことで＜アンガーマの軽減＞へと繋がったと考えられる。しかし“アンガーマの再燃

Table 20

## FU 面接における生徒 A の発言例

日付 (No)	発言例
20XX 年 10 月 (1)	やっぱりイライラすることはあるんで、イライラしてきたらクラスの人から少し離れたり、他に集中できるものやったりしてますね。あと、黒板の字をノートに写すのが追い付かないときはスマホで取ったり、わからないところは後で先生に聞いたりしてます。今までストレスだったことも自分で新しい方法を考えてやっていますね。
20XX 年 10 月 (2)	あの、これは自慢なんですけど、なんかクラスでカードゲームしてて、僕が勝って、負けてキレちゃった子がいたんですけど、今多分悔しいんだろうなって思ったらあんまりイライラしなくて。それでその子が結構騒いでたら、他の子が「うるさい!きもい!」って煽ってて。だから僕が、「教室の外に行こう」って言ったら、ちょっと落ち着いたんですよ。アンガーマネージメントでやった整理するやつ(出来事整理シート)で、どうしてそういうことをしたのかとか、どういうことをしたらよかったかをやってたから、それをその子にもやってみました。
20XX 年 11 月 (3)	(友だちを)遊びに誘っても無視されたから、反応するだろうって思ってその子の iPad を投げちゃったんです。本当は仲良くしたかったからなんですけど、やっぱり投げるのは良くなかった。ちゃんと気持ちを伝えたいです。
20XX+1 年 1 月 (4)	最近仲良くなった友だちが増えましたね。部活にも入ったんで学年が上の人たちと仲良くなれましたし、学校はすごい楽しいです。
20XX+1 年 1 月 (5)	友だちがずっと絡まれてるのを見て心配だったんで、(友だちに)「その子たちと関わるのやめたほうが良いよ。」とか言ってたんですけど、良くならなくて結局キレて色々言ってしまっただけ。でも昔はカッとなったらすぐ殴っていた自分が今はこんなに落ち着けるとは思ってなかったです。もう少し早くこうなってたらなあ。
20XX+1 年 3 月 (6)	A 先生は僕のことをわかってくれてるからいいんですけど、B 先生は「そんな聞いてません」って言ってイヤーマフ使わせてくれなかったんで、これ(自分の特性とイヤーマフを使いたい理由に関する原稿)書いてプレゼンして許可もらえるようにしようって思って。
20XX+1 年 5 月 (7)	部活の人に「教えるの面倒くさいから」って言われて練習をさせてもらえなかったんですけど、そんなときめっちゃ怒りが出てきて文句言おうとしたんですけど…。言ったらやっぱり関係悪くなっちゃうなって思って、我慢しました。自分の気持ちは上手く言えなかったです。
20XX+1 年 6 月 (8)	あと最近授業中にスマホでゲームをしている子がいて、ずっとやってるし先生も見てるのにやってるからすごいイライラしちゃって。でもその子はゲームが好きでやっているから、しょうがないところもあるんだけど。…でも先生からしたら嫌な気持ちになるし、僕も授業中はやめた方がいいと思うけどって考えてたらちょっと落ち着いたんですけど…。

性”はこの時点では‘高い’ため、＜反社会的な問題行動＞へとループすることが示された。

一方、第3課程では「カチッとファイブ」によって自身や他者の価値観や大事にしている考えなどを理解し、状況を整理できるようになった第2課程に比べてより深いレベルで“自己理解の度合い”が‘大きく’なったのではないかと考えられる。FU 面接においても、自

分がイライラするタイミングを理解して刺激から離れたり、落ち着く方法を試していたり、他者の気持ちや状況を理解しようとする様子がみられた(Table 20 の(1), (2), (8))。特に“自分との類似度合い”が高い相手への“共感性の度合い”が‘大きく’なったことは、生徒 A がまずは自身の感情経験や考え方などを般化し、理解しやすい類似した他者への理解を深め、〈他者理解の深まり〉へと一旦帰結したと考えられる。

#### 4,5 パターン：第 4,5 課程を習熟した想定

ここでは“抑圧の度合い”も‘小さく’なっており、“AM への動機づけ”も‘高い’ことから〈AM スキルの実践〉へスムーズに移っていたと考えられる。“スキルを実践した度合い”もさらに増え、“スキルの向上度合い”も‘大きく’なっているため、〈アンガークの軽減〉に容易に向かうが、4 パターンではまだ“自己制御のきっかけ”が‘外発的’であるため、時折〈反社会的な問題行動〉も生じており、“行動の突発性”は依然として‘高い’ことが示された。そのため教員らによる〈本人への対応方針の共有/周囲による対応の工夫〉が行われた結果、〈問題行動に対する内省〉に繋がり、“内省の速さ”もこれまでの課程で学んだスキルが定着したことで‘速く’なっているため、スムーズに【自己理解の深まり】へと繋がったと考えられる。そして「私メッセージ」の練習によって自分の欲求と気持ちを明確に区別し、自分の気持ちを相手が理解できるように伝える方法を学んだことで、“自己理解の度合い”は‘大きく’なり、実際に「私メッセージ」を用いて他者と関わるなど“トライアンドエラーの頻度”が‘多く’なったことで〈他者理解の深まり〉が促されたと考えられる。FU 面接においても、自分の考えや欲求を他者に伝えようと試行錯誤する姿勢が度々見られていた(Table 20 の(3), (5), (6))。また、「受動的に聴く」練習を何度も行ったことで、“他者の気持ちの理解度合い”や“他者との距離感の理解度合い”が‘大きく’なり、〈向社会的行動〉が行えるようになったことが考えられる。FU 面接では「受動的に聴く」を使ったことは明言していなかったが、友人関係の改善について述べられていたことから、A の行動が他者から肯定的な評価を得られてきたことが示唆される。また、“他者の気

持ちの理解度合い”が‘高い’ために，“行動の適切さ”は十分にあり，＜他者からの評価＞において“本人の親しみやすさ”が‘大きい’ことが示されたと考えられる。また“他者との心理的距離”も‘近い’ことから，“他者からの評価”が‘肯定的’なものとなったと考えられる。その結果，＜他者との関係性の改善＞に至り，“周りから見直してもらうことへの期待”や“仲直りしたい気持ち”，“仲直りへの確信の度合い”が‘強まり’，＜所属欲求の高まり＞へと帰結したと考えられる。その後，所属欲求の高さから他者との関係性の維持のために＜AM スキルの実践＞が促され，以降は第 5 課程と同様のプロセスパターンを辿ったことが示された。

5 パターンでは，＜アンガークの軽減＞において“自己制御の度合い”や“アンガークが収まることへの確信度合い”が‘大きく’，“アンガークの再燃性”も‘低い’ことから“自己制御のきっかけ”も‘自発的’なものとなり，スムーズに＜向社会的行動＞が行えるようになったと考えられる。“向社会的行動の頻度”が‘多く’なったことから，＜他者からの評価＞において，“本人の親しみやすさ”や“他者からの理解度”が‘大きく’なり，＜他者との関係性の改善＞が顕著に見られ，“他者と関わる頻度”が‘多く’なったことで“他者との関係性”もますます‘良好’なものとなり，＜所属欲求の高まり＞へと帰結し，その後も＜AM スキルの実践＞が促されたことが示された。

## 考察

### 頻繁に生じるアンガークの背景とその調整

第 1 に，戈木版 GTA の分析によって生成された現象モデル (Figure 6) により，＜抑えられないアンガーク＞や＜反社会的な問題行動＞の背景には，＜アンガークの抑圧＞があることが示された。また，そこには重要なプロパティとして“気持ちを言語化する能力”があり，アンガークを抑圧してしまうのは，先行研究 (Capps et al., 1992; Yirmiya et al., 1992) で明らかにされているように，ASD の特徴である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が要因の一つとして考えられる。またこうした状況では、孤立感や心理的な傷つきから＜居場所感のなさ＞を抱きやすく、容易に＜反社会的な問題行動＞が引き起こされたのではないかと考えられる。このことから、ASDの児童生徒にしばしばみられる攻撃性(Kaartinen et al., 2014; Kanne & Mazurek, 2011; Matson & Adams, 2014; Mazurek et al., 2013)の背景には、一見すると他者からは気づかれにくい心的プロセスが存在していることが示唆された。また、＜所属欲求のなさ＞や＜相談の諦め＞も頻繁に生じるアンガの背景としてあり、これらに大きな影響を与えるのが＜他者からの評価＞であった。特に目に見える問題行動には＜他者からの評価＞が否定的になされるが、＜問題行動に対する内省＞や【自己理解の深まり】のような内的変化には肯定的な評価を受けづらかったと考えられる。

今回のインタビューの語りから生徒 A は頻繁に生じるアンガに対して、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ていたことが明らかになった。一方で、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もアンガを調整するうえで効果的だったことが分かった。行動変容にはトライアンドエラーによる自己理解のプロセスが必要であるため、対象児童生徒の支援者は長期的な視点で彼らを見守り、彼らの行動変容だけでなく、内的変容にも意識を向ける必要があると考えられる。

### 各課程の習熟

第 2 に、FU 面接からは、20XX 年 10-11 月まではストレスマネジメントや認知の変容、他者に対する向社会的な行動に関する語りが見られ、20XX+1 年 1 月頃から友人関係の改善に関する語りが見られた。これらのことから学校に復帰してから 1 カ月の間で、Figure 6 における第 1 課程から第 4 課程の＜向社会的行動＞までは習熟されるが、対人関係が改善したあとに所属欲求が高まるまでには数カ月の時間差が生じることが示唆された。「ひと月に 1 回くらいはそういう、何かしら(問題行動)があるんで」、「怖いと思っている人たちは、

いまだに「ちょっとあいつ怖いな」とか「ちょっとなんかうるさいな、迷惑な奴だな」って思ってる人たちはいると思います」といった担任の語りからは、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。

ただし、本研究で得られたデータからは、それぞれの課程が順に習熟されていたのかどうかについては、明らかにできなかった。学校に復帰して1カ月の間に第1課程から第4課程の途中まで習熟されていたことを鑑みると、各課程が順に習熟されていたかどうかを確認するためには、例えばプログラム実施後から1カ月の間、週に1回程度のFU面接を行い、生徒Aの変化を詳細に分析する必要があるだろう。

#### 自己理解の深まりによる生徒Aの変化

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。特に、第1～4課程までは自己理解のためのワークが毎回組み込まれており、徹底的に自己理解を深めていた。また、個別Dプログラムでは自己理解について、トラブル場면을刺激と反応に分けて客観的に整理して自身の感情や行動を分析する具体的な理解から、自身の行動や考えの基にある価値観を見つめなおす抽象的な理解へと段階的に深められるように構成されている。今回生成された現象モデルでは課程が進むにつれて、【自己理解の深まり】から派生するプロセスが変化し、Dプログラムの最終的な目標である向社会的行動の獲得に近づくことが示されたことから、自己理解の度合いに応じた生徒Aの新たな行動あるいは変化として、<相談への試み>や<他者理解の深まり>、<向社会的行動>などが獲得されることが示唆された。



## 動機づけの必要性

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。Humphrey & Brooks(2006)においても、AM への動機づけはAM からどれだけ学べるかの重要な要因とされており、参加者がAM に対して必要性を感じていなかった場合、その動機づけが損なわれることも明らかにしているように、動機づけの有無が効果の大きさを大きく左右する要因の一つであることが考えられる。そしてAM への動機づけはされているが、第1課程のように〈失敗へのしり込み〉が生じている場合、周囲からの〈AM の促し〉によって〈AM スキルの実践〉が行われやすいことが示唆された。生徒A が所属している学校では教員間でD プログラムの内容や生徒A に関する情報共有が行われ、対応が工夫されていたことから、学校現場では実践者以外の教員もD プログラムの内容を把握し、〈AM の実践〉を躊躇している児童生徒に対してそれを促すような介入や声掛けが行えるようになっていくことが望ましいと考えられる。

## 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の検討を行いたい。本研究ではプログラムの成果を尋ねている(Table 16, 項目番号①)が、これではプログラムを受講する前の児童生徒がどのようにトラブルへ対処していたのかは明確にできないと考えられたため、対処方略の変容が検討できるような質問項目が必要であろう。次に、本研究では先行研究(Humphrey & Brooks, 2006)で指摘しているような動機づけに関する内容は質問項目として選定していなかったにもかかわらず、生徒A の語りからはプログラムに対する動機づけに関する語りがみられた。こうした動機づけに関する質問項目はプログラムで学んだスキルを実践する上で重要な視点となると考えられる。さらに、本研究では学んだスキルをどのような場面で使ったか(Table 16, 項目番号②)、その使いやすさ(Table 16, 項目番号③)などを尋ねたが、これでは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など(例えば「なっとくのりくつ」)に関して漏れなく情報収集をすることが困難であるため、より具体的に確認する必要がある。また、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することも重要であると考えられる。そして、今回は個別事例を分析したが、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、といった点も確認しておく必要もあるだろう。

以上の検討事項をもとに、教育心理学を専門とする大学教授 1 名と質問項目を再度検討し、次節において本調査を実施する。

## 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

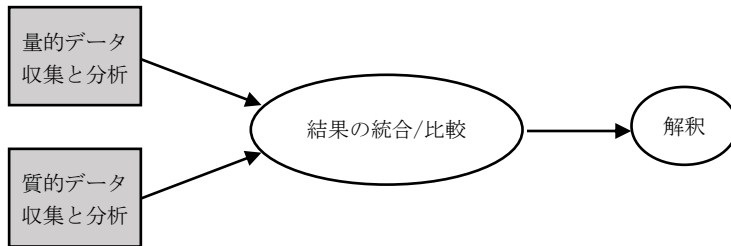
本節では、学級単位で予防用Dプログラムを受講した児童が周囲の環境との相互作用の中で学んだスキルをどのようなプロセスで、どのように実践していくのかに関する現象モデルを生成することを目的とする。また、3章では児童の性格タイプだけでなく児童が置かれている学級状態も予防用Dプログラムの効果に差が生じることが示唆されていたため、本研究においても学校環境適応感とエゴグラムを測定し、量的・質的分析の両側面から検討していく。

このように一つの研究内で量的・質的アプローチを組み合わせる研究法は、量的研究法や質的研究法に続く第3の主要な研究法パラダイムとして「混合研究法」(mixed methods research)と呼ばれ、質的研究や量的研究の一方のみを用いるより情報量が多く研究課題に関するよりよい理解や有用な結果を提供できるとされている(Johnson et al., 2007; 抱井, 2015b)。混合研究法には(1)収斂デザイン(convergent design)、(2)順次デザイン(sequential design)、(3)埋め込みデザイン(embedded design)の3つの原型があり(抱井, 2015b)、収斂デザインでは量・質的データを同時並行的に収集・分析し、分析者はそれぞれの結果を補完的に比較あるいは統合させて現象に対するより深い考察をすることができる。順次デザインは説明的順次デザイン(explanatory sequential design)と探索的順次デザイン(exploratory sequential design)という2つの下位デザインが存在し、前者では最初に実施した量的研究の結果を質的研究によってより深化させる目的で実施される。後者では最初に実施した質的研究から導かれた仮説を量的研究で検証したり、測定尺度の開発を行ったりする目的で実施される。埋め込みデザインでは量・質的データの両方を収集するが、どちらか一方のタイプのデータは副次的(あるいは補足的)なものとして埋め込まれて分析される(Creswell & Plano Clark, 2017)。それぞれのデザインにはさらに発展形や亜型も存在するが本研究で扱う範疇を超えているため、ここではそれぞれの基本形デザインの流

れのみを示す(Figure 7)。

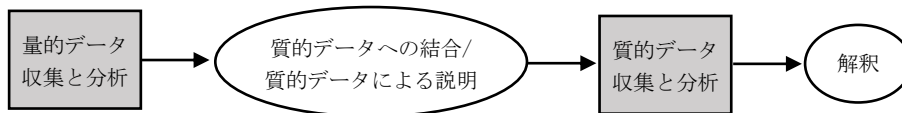
**Figure 7**  
混合研究法の3つの原型(Creswell & Plano Clark, 2017 を一部改変)

(1) 収斂デザイン

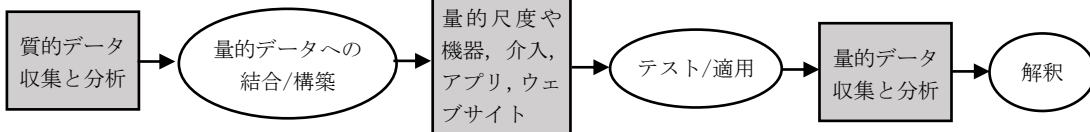


(2) 順次デザイン

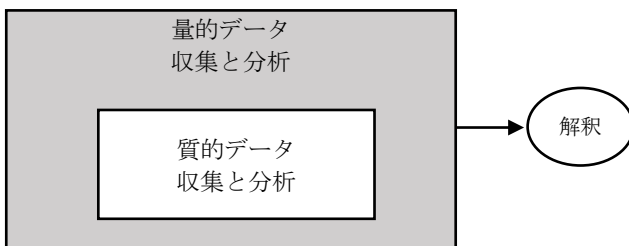
・ 説明的順次デザイン



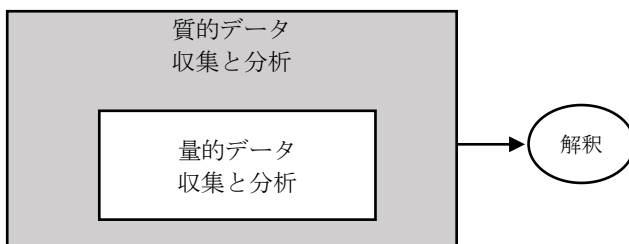
・ 探索的順次デザイン



(3) 埋め込みデザイン



あるいは



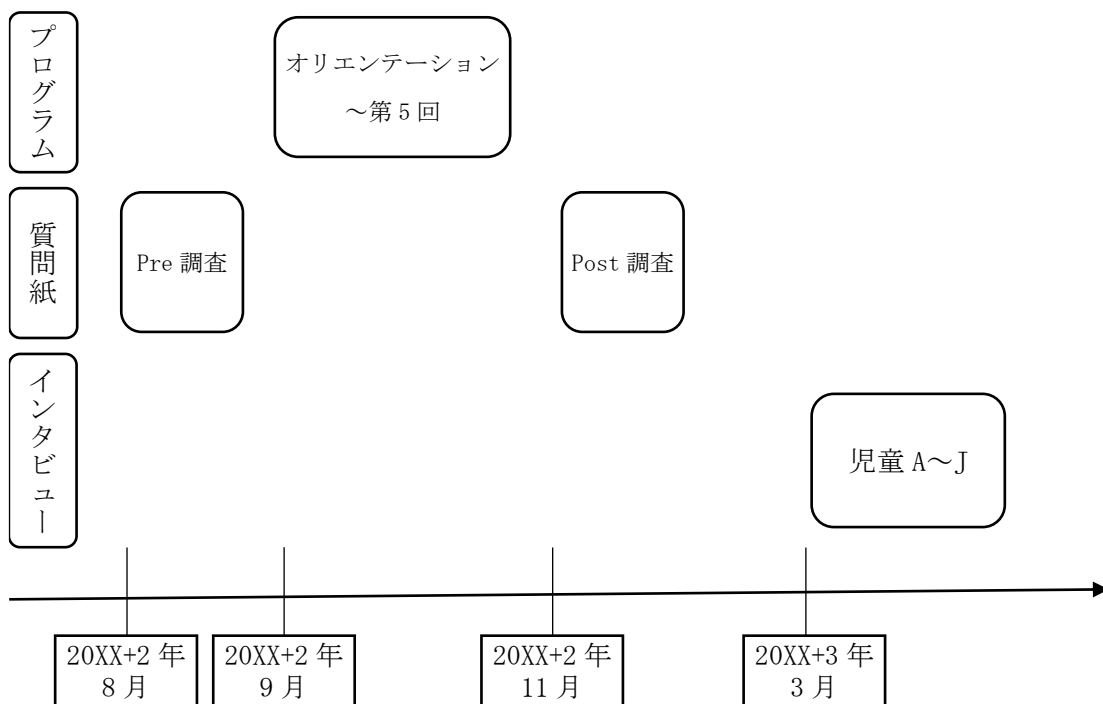
## 方法

### 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(Figure 8)。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。

**Figure 8**

プログラムおよび質問紙、インタビューの実施時期



### 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 21)。

**Table 21**  
アンガーマネジメント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 6 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	①Table 6 を参照。 ②Table 6 を参照。
2. 知的理解	第 2 回	「なっとくのりくつ」	Table 6 を参照。
3. 感情的な受容	第 3 回	①AN エゴグラム ②「受動的に聴く」	①Table 10 を参照。 ②Table 6 を参照。
4. 新しい行動の獲得	第 4 回	「私メッセージ」	Table 6 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	①Table 6 を参照。 ②Table 6 を参照。

プログラムの進行役(メイン)は教育心理学を専攻する大学院生 3 名がそれぞれの学級を担当し、また各学級には教育心理学を専攻する 3 名の大学院生および学級担任が TA として配置された。なおすべての大学院生は予防用 D プログラムの研修を前もって受けていた。TA の主な役割は研究 1, 研究 2 と同様であった。また、実践中は予防用 D プログラムの制作者およびアンガーマネジメント研究会の講師 1 名がそれぞれの学級を巡回し、メインの進行補助を行い、実践後にメインと TA に対して SV を行った。そして、今回実施した予防用 D プログラムの流れは、研究 1, 研究 2 と同様のものであった。

ただし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 回やること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 回に短縮することとなった。また、通常の実践であれば各ワークは 4~5 人の班を作って机を合わせて行われるが、今回の実践では席は離れたままで参加児童にはマスクの着用を徹底し、各機の正面には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。さらに、学校側からは「できるだけ児童が喋る時間を少なくしてほしい」という要望があったため、従来であればプログラム中に児童に質問を投げかけた時は口頭で回答させたり、児童同士でディスカッションをさせたりしていたが、今回の実践では挙手や頷き、ジェスチャー(腕で丸やバツを作る)などで回答できるような質問に変更した。他に、メインや TA

がマスクを着用すると児童が口元や表情が読み取れず、誰が喋っているのか、何をしゃべっているのかなどが分かりづらい可能性が考えられたため、説明や傾聴の際には目や眉、口元を大きく動かして表情を分かりやすくし、身振り手振りをしながら伝える、付箋に書いて伝えるなどの対応を行った。

## 評定尺度

**学校環境適応感尺度 ASSESS(栗原・井上, 2016)** 学年全体へのプログラムの効果を量的にも把握するため、本尺度をプログラム実施 1 か月前(Pre)、プログラム実施後 2 週間以内(Post)の 2 時点で実施した。下位尺度の構成は研究 1 を参照。

**小児 AN エゴグラム(赤坂・根津, 2013)** 第 3 回で用いるため、本尺度をプログラム実施 2 週間前時点で回答を求めた。下位尺度の構成は研究 2 を参照。

なお、両尺度の実施からプログラム実施までに期間が空いているのは研究 1, 研究 2 と同様の理由であった。

## 倫理的配慮

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。

## 戈木版 GTA の分析方法

**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(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(Table 22)。質問項目は研究 3 の結果を参考に、教育心理学を専攻する大学教授との協議のもとで本研究の目的に照らし合わせ、主に予防用 D プログラムで学んだことを日常生活でどのように活用しているか(項目番号④, ⑤, ⑩, ⑪), その結果自身や日常生活がどのように変容したか(項目番号①, ⑥, ⑦, ⑬, ⑭)を明らかにするための項目

を中心に, AMに対する動機づけ(項目番号②)やクラスメイトのAMの実践状況(項目番号⑧), 周囲の人からの対応(項目番号⑨), プログラムに対する意見(項目番号③, ⑫)などの項目を選定した(Table 23)。研究3と同様にSS面接中は回答に応じて追加で質問したり, 質問の順番を適宜変更したりした。

**分析手続き** 分析は研究3と同様に戈木版GTA(2016)の分析手続きに則って行われた。また, 分析の妥当性の保証に関しては研究3と同様の手続きを, 教育心理学を専攻する大学教授1名および大学院生(博士後期課程)4名で行った。

### **研究の流れ**

本研究の流れとしては, 予防用Dプログラムの効果に対する性別の影響を検討し, その後, 性格タイプと時期を独立変数, 学校環境適応感を従属変数として2要因分散分析を行う。続いて戈木版GTAによって現象モデルの生成を行い, 量的・質的分析の結果を比較して考察を述べていく。このように本研究では量的・質的データがそれぞれ独立して収集・分析するため, Creswell & Plano Clark(2017)の分類における収斂デザインを適用する。



**Table 22**  
インタビュー協力者一覧

順番	児童性別	面接時間	ASSESSの結果(Pre/Post)						エゴグラムの結果(Pre)					尺度から見た児童の特徴
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	CP	NP	A	FC	AC	
1	A 男	43分08秒	47/39	48/46	49/40	60/57	43/52	83/83	44	49	36	36	37	「自己否定他者肯定型」で、Post時点で「生活満足感」が要支援領域であった。
2	B 女	42分06秒	49/49	57/83	83/83	54/57	83/83	48/48	56	53	54	50	37	「自己肯定他者否定型」で、要支援領域はなかった。
3	C 男	44分07秒	38/49	45/46	48/51	48/51	36/33	54/56	46	43	51	52	55	「自他否定型」で、Pre時点で「生活満足感」と「非侵害的關係」が、Post時点で「非侵害的關係」が要支援領域であった。
4	D 男	42分50秒	51/49	54/46	35/43	48/46	52/52	58/58	63	62	63	33	46	「自他否定型」で、Pre時点で「友人サポート」が要支援領域であった。
5	E 女	38分55秒	51/39	57/83	51/83	48/57	83/83	60/54	46	53	50	45	43	「自他肯定型」で、Pre時点で「生活満足感」が要支援領域であった。
6	F 男	47分09秒	53/51	46/46	54/56	48/83	52/62	51/60	51	68	73	44	52	「自己否定他者肯定型」で、要支援領域はなかった。
7	G 女	45分03秒	51/43	83/83	51/51	51/40	54/50	54/58	39	53	52	54	57	「自己否定他者肯定型」で、要支援領域はなかった。
8	H 女	37分37秒	53/42	54/48	54/43	54/83	57/46	48/39	66	68	61	52	60	「自己否定他者肯定型」で、Post時点で「学習的適応」が要支援領域であった。
9	I 男	35分27秒	56/58	52/57	51/83	51/54	42/58	60/83	46	55	56	58	43	「自他肯定型」で、要支援領域はなかった。
10	J 男	39分35秒	58/83	83/83	51/56	57/60	83/57	83/60	53	57	66	47	31	「自他肯定型」で、要支援領域はなかった。

注) (1)=生活満足感 (2)=教師サポート (3)=友人サポート (4)=向社会的スキル (5)=非侵害的關係 (6)=学習的適応  
「要支援領域」= ASSESS の各下位尺度において得点が40未満の領域(栗原・井上, 2016)。  
自他肯定型=CP<NP, FC>AC 自己肯定他者否定型=CP≥NP, FC>AC 自己否定他者肯定型=CP<NP, FC≤AC  
自他否定型=CP≥NP, FC≤AC (赤坂・根津, 2013)

**Table 23**  
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？ +使わなかった理由がありますか？
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

### 性別ごとの学校環境適応感の変化

まず、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を検討するため、時期と性別を独立変数、ASSESS の下位尺度得点を従属変数として 2 要因分散分析を行った (Table 24)。その結果、全ての下位尺度において交互作用は認められなかった。他に「非侵害的關係」で時期と性別の主効果が有意であり (順に  $F(1, 105) = 10.27, p = .00$ , 偏  $\eta^2 = .09$ ;  $F(1, 105) = 13.90, p = .00$ , 偏  $\eta^2 = .12$ )、 「友人サポート」で性別の主効果が有意であった ( $F(1, 105) = 5.21, p = .02$ , 偏  $\eta^2 = .05$ )。これらの結果からプログラムの効果に性別が影響を及ぼすことが示唆されなかったため、これ以降の分析では性別

は考慮しないこととした。

### 性格タイプごとの学校環境適応感の変化

続いて、性格タイプと時期を独立変数、学校環境適応感を従属変数として2要因分散分析を行った(Table 25)。その結果、どの下位尺度においても交互作用は認められなかった。他に「非侵害的關係」では時期およびタイプの主効果が有意であり(順に  $F(1, 103) = 7.43$ ,  $p = .01$ , 偏  $\eta^2 = .07$ ;  $F(1, 103) = 2.77$ ,  $p = .46$ , 偏  $\eta^2 = .08$ )、「友人サポート」, 「向社会的スキル」, 「学習的適応」ではタイプの主効果が有意であった(順に  $F(1, 103) = 4.12$ ,  $p = .01$ , 偏  $\eta^2 = .11$ ;  $F(1, 103) = 5.10$ ,  $p = .00$ , 偏  $\eta^2 = .13$ ;  $F(1, 103) = 2.94$ ,  $p = .04$ , 偏  $\eta^2 = .08$ )。

### 戈木版 GTA による質的分析

続いて、戈木版 GTA(2016)の手続きに則ってインタビューデータを分析した。なお、Table 26には各カテゴリーのプロトコルデータ例を示した。分析の結果、16個のカテゴリーとそこから現象の中心概念として【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 9)。ここではそれぞれのカテゴリーのプロパティやディメンションによって5つの異なるパターン(A~E)を辿ることが示された。その中で【自分との向き合い】は、今回生成されたカテゴリー関連統合図においてDパターン以外の全てのパターンで經由され、<他者との良好な関係性>に至るまでに必要なく他者理解の深まり>や<向社会的スキルの実践>の前提となり、中心概念として妥当であると考えられた。

プロセスの辿り方としては、カテゴリー毎にプロパティとディメンションを確認し、その組み合わせによって矢印に沿って次のカテゴリーに進む。例えば、<周囲の落ち着かなさ>ではまずプロパティとして“周囲のアンガースの度合い”、“周囲のアンガースになる頻度”、“周囲のトラブルの頻度”、“周囲の関係性”、“周囲のAMの実践度合い”と左右にあるディメンションを確認する。それぞれのディメンションが左側であれば<他者とのトラブルの生起>に繋がり、右側であれば<AMへの動機づけ>に繋がる。

**Table 24**

時期・性別ごとの学校環境適応感の平均値 (*SD*) と 2 要因分散分析の結果

	男子 ( <i>n</i> =65)		女子 ( <i>n</i> =42)		時期の主効果		性別の主効果		交互作用	
	Pre	Post	Pre	Post	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$
生活満足感	50.12 (11.91)	51.32 (13.31)	51.12 (12.09)	51.02 (10.63)	.20	.00	.03	.00	.60	.00
教師サポート	55.65 (14.96)	55.71 (15.65)	56.07 (14.20)	61.14 (17.92)	3.40	.03	.29	.01	3.24 <sup>†</sup>	.03
友人サポート	47.74 (12.53)	50.82 (13.99)	57.90 (14.66)	58.79 (14.64)	2.48	.02	13.90***	.12	.76	.01
向社会的スキル	50.75 (11.82)	53.34 (13.80)	55.67 (12.07)	57.40 (13.13)	3.84 <sup>†</sup>	.04	3.91 <sup>†</sup>	.04	.15	.00
非侵害的關係	55.20 (15.45)	51.95 (15.08)	62.17 (14.52)	57.24 (14.66)	10.27**	.09	5.21*	.05	.44	.00
学習的適応	55.63 (14.76)	55.11 (12.30)	54.93 (14.79)	55.10 (13.36)	.02	.00	.02	.00	.08	.00

\*\*\**p* < .001    \*\**p* < .01    \**p* < .05    †*p* < .1

Table 25

性格タイプごとの学校環境適応感の平均値(SD)と2要因分散分析の結果

	自他肯定型 (自分 OK 相手 OK) <i>n</i> =28		自己肯定他者否定型 (自分 OK 相手 NG) <i>n</i> =18		自己否定他者肯定型 (自分 NG 相手 OK) <i>n</i> =38		自他否定型 (自分 NG 相手 NG) <i>n</i> =23		時期の主効果		タイプの主効果		交互作用	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$	<i>F</i>	偏 $\eta^2$
	生活満足感	53.89 (10.68)	58.54 (12.01)	51.72 (16.20)	48.50 (11.46)	50.37 (11.17)	48.39 (9.92)	45.70 (9.67)	49.00 (13.75)	.32	.00	3.89 <sup>†</sup>	.10	2.68 <sup>†</sup>
教師サポート	57.39 (12.57)	64.57 (16.61)	56.61 (18.22)	54.33 (17.74)	54.47 (13.50)	54.66 (15.71)	55.48 (16.23)	57.65 (16.23)	1.67	.02	1.22	.03	2.01	.06
友人サポート	56.29 (14.04)	63.07 (17.04)	48.67 (13.83)	51.17 (14.54)	52.12 (14.16)	51.34 (10.93)	47.91 (14.16)	49.30 (13.23)	3.88 <sup>†</sup>	.04	4.12**	.11	2.01	.12
向社会的スキル	57.61 (13.39)	60.11 (11.43)	48.61 (11.58)	49.22 (10.58)	53.97 (11.27)	57.03 (15.17)	47.74 (9.81)	49.65 (12.77)	3.21 <sup>†</sup>	.08	5.10**	.13	.20	.01
非侵害的關係	64.00 (17.88)	60.54 (17.41)	54.22 (17.52)	52.17 (16.38)	56.55 (11.06)	57.24 (11.09)	55.74 (15.55)	52.74 (15.26)	7.43**	.07	2.77*	.08	.40	.01
学習的適応	60.14 (15.53)	61.71 (14.60)	52.44 (15.79)	52.17 (9.77)	55.16 (15.03)	52.42 (11.54)	52.13 (11.26)	53.78 (12.66)	.00	.00	2.94*	.08	.91	.03

\*\**p* < .01 \**p* < .05 <sup>†</sup>*p* < .1

Table 26

カテゴリー-関連統合図におけるプロトコルデータ例

カテゴリー	ラベル	プロトコルデータ例	主なプロパティとディメンション
周囲の落ち着かなさ	クラスでの暴力 手を出す子のアンガ ーの弱まり 男子の落ち着き	(クラスの男の子の喧嘩は)もう暴力になってました。(児童B) あの、ちょっと手を結構出す子が、少し優しくなったっていう ところはあります。イライラを止めたり。(児童J) でも今は(男子の取っ組み合いは)そんな無くなって、落ち着い てきたかなっていう。(児童G)	周囲のアンガ-の度 : 大 合い : 中 : 小
	男子の落ち着かなさ	あ、でも3年の頃に比べると、3年の時は(男子は)取っ組み合 いとかすぐ怒ってたんですけど、(児童G)	周囲のアンガ-にな : 多い る頻度 : 少ない
	クラスの中での喧嘩 の減少	喧嘩する数がクラスの中で少なくなったかなとは思いました。 (児童B)	: 少ない
	常にクラスで喧嘩が 発生	もともとみんな常に喧嘩してる感じだったので。(児童H)	周囲の関係性 : 悪い 周囲のトラブルの頻 : 多い 度 : 中
	男子の喧嘩の減少	(男子の喧嘩は)まあちょっと減ったかなって思います。(児童H)	: 少ない
	明かな喧嘩の減少	喧嘩は、3年生の時とか、4年生の1学期よりかはすごい減り ました。(児童E)	周囲の関係性 : 良好
他者とのトラ ブルの生起	クラスメイトの AM の実践	クラスの子で、(AM を)使えてる子とかはいたかなって思いま す。(児童H)	周囲のAMの実践度合 : 大 い : 中 : 小
	クラスメイトによる 多少のAMの実践	(クラスメイトが AM をやっていたかどうかに対して)ちょっと はやってたけど... (笑)。(児童F)	: 小
	周囲による AM の実 践の少なさ	ちょっとこれは(友達がAMを)使えているのかな?って思うと きがありました。(児童A)	
	嫌なことを言われて 喧嘩が発生	その毎回同じ子に色々嫌なことを言われて、かっときて喧嘩に なるけど、(児童I)	トラブルの頻度 : 多い 相手との関係性 : 悪い トラブルの頻度 : 中
	こじれたトラブル	(こじれた場面があったことに対して)まあちょっとありまし た。(児童H)	: 少ない
	友だちや家族とのト ラブルの減少	友達とのトラブルは減って、家族でもちょっと減った。(児童C)	相手との関係性 : 良好
アンガ-状態 の強まり	暴言・暴力への対応 の難しさ	そういう(きついことを言ったり、暴力をふるったりする)子に は触れないんですけど、(児童H)	問題解決の難しさ : 大
	仲直りへの不安	(落ち着いてから戻って話すときに勇気があることに対して) まあはい、ちょっと勇気いるかな。(児童H)	: 中
	兄との平和的な仲直 りの仕方	お兄ちゃんの部屋にベッドがあるんですけど、そこにダイブし て、色々となんか触り合っ。なんか最終的には笑って(トラブ ル)解決みたい。(児童F)	: 小 欲求不満の度合い : 小
	遊びの中のトラブル	例えば、鬼ごっこをしていて、ズルをしていたのにズルをして いないと言っていたりとか。(児童A)	欲求不満の度合い : 大
	自発的な問題解決 自発的な問題解決の 少なさ	(トラブルは)自分でいつも対応しています。(児童J) (自分が喧嘩を)そんな止めたりっていうことは少ない。(児童D)	問題解決への動機づ : 大 け : 小
	子どもだけでのトラ ブルの解決	それ(今まで先生がトラブルを解決してたの)がちょっと自分 たちでも子どもだけでもできるようになってたと思います。 (児童B)	問題解決への自己効 : 大 力感 : 中
相談の試み	人によって違う問題 解決への自己効力感	(荒れている人に関われるかに対して)まあその〜、人による感 じです。(児童H)	: 小
	兄との喧嘩の回避	(兄と喧嘩すると)結局私が逃げます。(児童B)	自己制御の度合い : 大
	自己制御力の強まり	(嫌なことを言われても)もう我慢できるようになったから。 (児童I)	: 小
	怒りを直接ぶつける	なんか(AMを)受ける前は、怒った時とかそのまま相手にぶつけ ちゃったりしてたので。(児童G)	
	アンガ-状態におけ る物への八つ当たり	(悪口を)言われると、ストレスマネジメントを受けるまで は、ドアとかを叩いたり八つ当たりしてた。(児童C)	アンガ-の度合い : 大 自己制御の度合い : 小
	かっとなりやすい性 格	私は結構すぐなんが、かってなっちゃう性格なので。(児童B)	アンガ-状態のなり : 大 やすさ : 中
AM への動機 づけ	何かあった時には母 親に相談	はい、なんかあったらお母さんに必ず相談することにしていま す。(児童G)	相談する頻度 : 多い 相談者との関係性 : 良好 相談する頻度 : 少ない 他者との関係性 : 悪い 周囲からの対応への : 小 期待 : 大
	先生への相談による 状況の悪化への懸念	そもそも僕先生に言わない派なんで。言いたくないという か、うん。余計なことになっちゃうから。(児童F)	
AM への動機 づけ	担任の先生による問 題解決	それか(トラブルを)先生に解決してもらおう。(児童C)	
	周囲との関わり方を 変えようとする意識	周りの人とかかわり方もこれからもうちょっと変えてい こうかなって思ってます。(児童A)	AM への動機づけ : 大 : 中
AM への動機 づけ	タイムアウトを実践 しようとする意識	多分人になやなことを言われたとか、そういう時はたぶん(タ イムアウトを)やりますかね。(児童I)	自己効力感の度合い : 大
	アンガ-の調整に対 する自信	(アンガ-の調整や出し方は)前より全然調整できるようにな りました。(児童B)	: 小 AM への動機づけ : 小
AM への動機 づけ	AMの内容にじっくり こない感覚	それ(身体の緊張をほぐす)を使うことで私は何も変わらない 気がするんですけど。(児童G)	

Table 26

カテゴリー関連統合図におけるプロトコルデータ例(続き)

周囲による対応の工夫	先生によるトラブルの仲介	そうですね、やっぱり思うのは、トラブルになって先生が中に、仲介に入る時、お互いの意見を尊重しているなって思いました。尊重しながら話しているなと思いました。(児童A)	対応の工夫 : トラブルの仲介
	母による「受動的に聴く」の実践	僕の気持ちやダメなときにはちゃんと話を聞いてくれます。お母さんですね。(児童A)	: 「受動的に聴く」 周囲からの受容度合 : 大きい
	母による慰め 母からの行動のアドバイス	特にお母さんは、結構慰めてくれたりします。(児童B) やっぱりその、お母さんとも同じ対応で、やっぱり「嫌な子はあんまり関わらないようにしたほうがいいよ」って教えてくれたりしました。(児童I)	対応の工夫 : 慰める : 行動のアドバイス
	親からの行動を切り替えるための声掛け	(親からは) やっぱやったほうがいいときは、「やりなさい」っていうし、時と場合による。例えば「後5分だけ休んだらやりなさい」って。(児童I)	: 行動を切り替えるための声掛け
	一緒に考えてくれる友だち	(意見が違った時に) みんなも一緒に考えてくれます。(児童J)	: 一緒に考える
	先生の仲介の上手さ	先生は、前から仲介に入るのが上手かったなと言う感じはありました。(児童A)	対応の上手さ : 大きい
	先生による意見の尊重	そうですね、ちょっと納得いかない時もありましたけど、なんか(先生がお互いの意見を) 尊重している感じは伝わりました。(児童A)	: 中
	きょうだい喧嘩に対する父親のアンガー	それであともう(妹と) 喧嘩したら、なんだろ、(父親は) えー「家でてけ」とか(笑)。(児童J)	: 小 周囲からの受容度合 : 小さい
	母親による慰め 先生による対応の少なさ	特にお母さんは、結構慰めてくれたりします。(児童B) (先生に対応してもらったことは) ありません。(児童F)	対応の頻度 : 多い : 少ない
	ストレスマネジメントの実践	家族との AM の内容の共有 AMの詳細内容は話していない	毎週火曜日だけ、やった時の夜とかに、「今日こんなことやったよ」みたいな。(児童F) えっと、AMの授業があったよっていう話は(家族に) したんですけど、中のどういうことをやったよっていうのはあんまり(家族には) 話さなかったです。
家族への AM の内容の共有の少なさ		(AMのことは) あまり話しませんね。(児童A)	: 小
喧嘩が減ったことに対する周囲の驚き 自身の変化への周囲からの声掛けの無さ		でも喧嘩とかしなくなったから、そこはみんな驚いたりしてますね。(児童I) ん〜まあ自分の変化というのは微妙なところなので、なので言われていないですね。(児童A)	本人の変化へのフィードバック : 有 : 無
喧嘩した時にはタイムアウト		どこで、どこでってちょっと…友達とかと喧嘩しそうになったり、かっとなりそうになった時に、ちょっと別の場所に行くとか。(児童A)	実践したこと : 刺激の排除
嫌な刺激には目をつぶる 苦手な子は無視することで対応		そういう(嫌なことが) どんどん来た時は、目をつぶる。(児童C) AM 習ってなんかその、そういう子だから、なんていうんだろう、もう、なんか、えっと、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)。	: 身体の緊張をほぐす
深呼吸と身体の力を抜く方法の実践		やっぱり、あの、自分がかってなった時に深呼吸とか肩に力入れて抜いたりして、ちょっと怒りを収めるってとこですかね。(児童B)	: 気分転換
読書によるストレス発散		まず、一番最初に深呼吸してから、脱力。(児童F) えっと、そう(将棋の本を読む) すると、なんか家で楽しめることとかが分かってくるし、なんかそれ(本を読むこと) で外に行かなくても楽しめてストレスの発散にはなってたかなと。(児童A)	
キャッチボールによる気持ちの発散		本読むのと外で遊ぶのはまた違うけど、でも僕的にはキャッチボールしたほうがすっきりする。(児童D)	
友だちと話すことによるストレス発散 ゲームによるストレス解消 散歩による気分転換		(しんどい時は) やっぱり、あの、授業終わった後とかに友達とたくさん喋ったりしてストレスを発散しました。(児童E) まあ少しは家でゲームしたりして大丈夫だったかなと思います。(児童H) (気分転換しきれない時は) えっと、ん〜なんだろうな。少し、うーんと、外に、玄関のほうに出て、ちょっとうーん、なんだろ、ちょっと出て、散歩みたいなのをしました。(児童J)	
アンガーが溜まった時には走る		少しそういう(アンガーが溜まった) 時には、ちょっと帰り道に、えっと帰り道に例えば早く帰って、公園で走りまわったりしてます。それでやっています。(児童J)	
心の中で愚痴を言う	えっと、例えば相手を傷つけずに感情をすっきりさせたい時は、心の中でその人に愚痴を言ってみたりすると気分を、あ、感情を晴らしながら相手を傷つけずに済む、ことができる。それを私は一番やっています。(児童G)	: 心の中で愚痴を言う	

Table 26

## カテゴリーー関連統合図におけるプロトコルデータ例(続き)

ストレスマネージメントの実践	深呼吸やタイムアウトの実践の多さ	はい、(深呼吸やタイムアウトは)めちゃくちゃ使ってます。(児童J)	スキルを実践した度 : 大 合い : 小
	身体の高緊張をほぐす方法は使っていない	それ(身体の高緊張をほぐす)はほとんど使ってないです。(児童I)	
	AMで学んだスキルの効果の実感	AMを受けてからは、ストレスが溜まっても深呼吸とかそういうの学んだから、それ(ストレスマネージメント)をやってよくなったかなって。(児童C)	スキルの効果の実感 : 大
	身体の高緊張をほぐすことの難しさ	それ(身体を動かす)がああ、うまく使えないって言いますか、なんか肩上げたりするのがうまく使えないなあとは思いますが。(児童G)	: 小
気持ちの安定	無心で走ることによる気分転換の効果	えーっとその気持ちとか、相手のことを考えないで、考えずに走って、「もう疲れた！」みたいな感じになって、そういう風にやって気分転換をした方がすごく気持ちが良くなる。(児童J)	アンガーの軽減度合い : 大 い
	友だちと話しても残るストレス	やっぱり友達と話してもまだストレスはちょっとだけ残ってるので。(児童E)	: 小
気持ちの抑制	アンガーになる頻度の減少	(AMをやったから)まずアンガーがそんなになくなって、少なくなってきた。(児童D)	気持ちの安定度合い : 大
	クラス替えの心配	AMとは別に、今自分が気になってることは、5年生クラス替えがあって、メンバーが心配で。(児童G)	: 小
「なっとくのりくつ」の実践	気持ちの言うことで生じるトラブルへの不安	そっちの、(自分の気持ちを)言っても変化がなくて、それでトラブルがあったりしたら、言わないほうがいいって思ったりして言わなかったです。(児童G)	気持ちの抑制の度合い : 大 い 他者との良好な関係性への動機づけ 状況が悪化することへの不安
	「なっとくのりくつ」による気持ちの調整	あと、「大丈夫だ」とか言葉をかけて、あの、心を正常に落ち着けて。(児童B)	スキルを実践した度 : 大 合い
【自分との向き合い】	「なっとくのりくつ」を使う機会の少なさ	その、(「なっとくのりくつ」を)使う場面が、うーんと、そんなになかったですし、あと具体的な使い方が分からなかったからそんな理解できてないかなって。(児童D)	スキルの向上度合い : 大 スキルを実践した度 : 小 合い
	見通しを立てたことによる勉強の促進	見通しを立てるっていうやつが役に立ちました。そうやって勉強が、すぐ終わるということができました。(児童J)	見通しを立てる力 : 大
	見通しを立てる力のなさ	まあ3年生の頃、夏休みの宿題で計画を全然立てていなくて、見通しが立てられてなくて。すごく最後のほうに困っちゃったんで。(児童J)	: 小
	「なっとくのりくつ」による気持ちの切り替え	例えば、「明日はあれがあるから今日は頑張ろう」みたいな。(児童F)	気持ちを切り替えた度合い : 大
【自分との向き合い】	母からの声掛けによる勉強への取り組み	例えば、勉強、前はお母さんたちに言われて勉強してんですけど。(児童J)	: 小
	自分の気持ちに向き合うことの多さ	はい、えっと結構自分の気持ちにえっと、結構自分の気持ちと向き合うことが結構します。向き合うことを結構することが多いです。(児童H)	自分の気持ちと向き合う度合い : 大
	自分の気持ちに向き合う余裕のなさ	(アンガーの時は)身体感覚と言うよりは頭がいっぱいになってみたい。(児童A)	: 小
	過去を振り返ることによる問題の把握	今度そういうことがあった時に、「前はこういうことでこうなったけど、じゃあ今度はまあ同じようなことでこうなったのかな」って、もっとなんていうの、過去の自分を振り返ることができるので。(児童G)	問題の把握 : 大
	誰がトラブルを解決するかという判断の曖昧さ	(自分でトラブルを解決するか先生に解決してもらおうかの判断は)時々よくわかんない理由でやってるときもある。(児童C)	: 小
	アンガーになるきっかけの理解	(何が原因でアンガーになっているか分かるかに対して)だから、「あの子がうざいな」とか、「嫌だな」って思った時にイライラしちゃうから(児童I)	自己理解の度合い : 大
	気持ちが生じたきっかけに後から気づく	その、うん、昔からやっぱ、うーん、なんだろう、昔は後から「あの子に言われたから怒ってるんだな」って後から思ってたけど。(児童I)	: 中
	自身の気持ちの言語化の難しさ	(どんな感情があるかに対して)例えば、ん～なんだろう。えっと～まあ例えば、また妹が喧嘩を売りに来た時とかに、例えばまあなんだろう、えっと～あの、ん～…なんだろう。まああの～…。(児童J)	: 小
自身のアンガー状態の理解	自分がストレスを感じてるとか、イライラしてるってのは分かります。(児童E)	自分の気持ちの理解度合い : 大	
自身の気持ちの理解に対する自信のなさ	(自分の気持ちの)名前をつけることはできてないかもしれない。(児童G)	: 中	
自身の気持ちの理解度のなさ	はい。どういう気持ちかっていう名前は…それはあんまり見えてないですね。(児童A)	: 小	



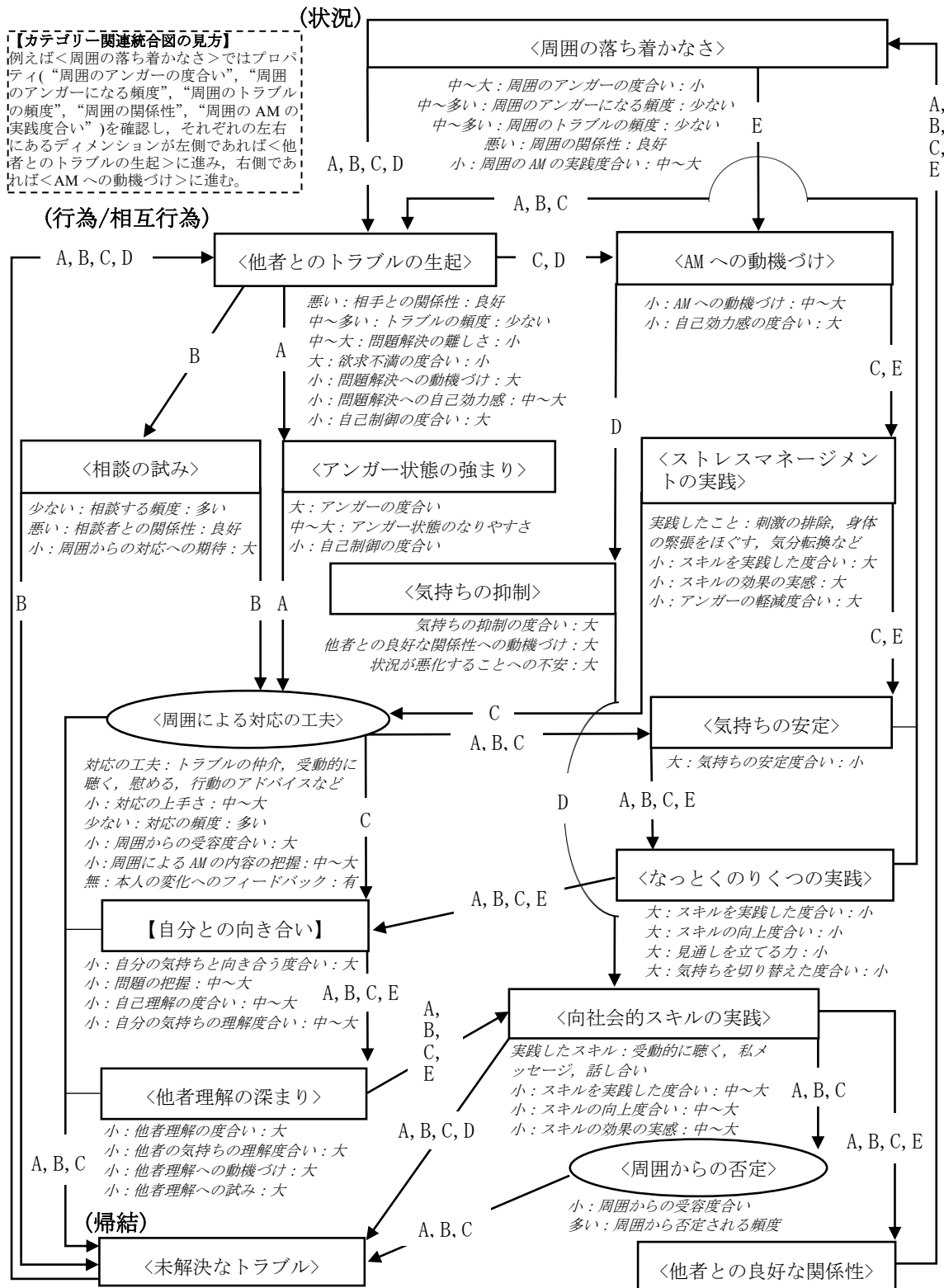
Table 26

## カテゴリー—関連統合図におけるプロトコルデータ例(続き)

他者理解の深まり	AMによる他者理解の深まり 自分の考えを話さない相手の理解の難しさ	うーん。でもAMをやったから、これが相手がどう思ってるのかってところ大分分かってきた感じがするので、(児童D) (相手の考えを理解することにに対して)難しい。どういう風に思ってるのか、やっぱり言ってくれないとわかんないです。(児童B)	他者理解の度合い : 大 : 小
	表情で相手の気持ちが分かる 他者の気持ちの理解の難しさ	周りの人の気持ちは、ああ～、わかります。表情とかで。(児童F) あの～、たまに(相手が)悲しいと思ってても怒ってたり、怒ってると思ってたら悲しいと思ってたりするので、そこがちょっと難しかったです。(児童B)	他者の気持ちの理解 : 大 度合い : 小
	相手の意見を先に聞く姿勢 苦手な相手を理解しようとする動機づけの低さ	人の話を最初に聞いて、自分の意見は後にしています。(児童J) (苦手な相手のことは)あんまり考えたくないです。(児童I)	他者理解への動機づけ : 大 : 小
	他者のアンガークの理由を理解しようとする試み 拒絶的な他者への関われなさ	周りがかっとなった時は、どうしてかっとなったかを聞いて。それでその理由を聞いて。(児童C) (相手が)「私は絶対関わらない」とかそういうぐらゐの時は、もうダメ、はい。(児童B)	他者理解への試み : 大 : 小
向社会的スキルの実践	仲の良い友達への「受動的に聴く」の実践 相手の意見を尊重して自分の意見を伝える	誰に使っていた。まあ仲の良い友達とか。仲の良い友達がなんか困っていたとか、そういうときに、ちゃんと話を聞いてあげてみたい。」「どう思うの?」とか。(児童A) (相手の意見を)よく聞いて、で、その意見を尊重しながら自分の意見を言う。(児童A)	実践したスキル : 「受動的に聴く」 : 「私メッセージ」
	ゲームの貸し借りに関する兄との話し合い	(兄と喧嘩しないコツは)例えばゲームが欲しかったら、時間を決めてとか。「何分前から貸してね」って言って。(児童B)	: 話し合い
	相談の時には「受動的に聴く」をよく使う	「受動的に聴く」はやっぱり、相談の時とかによく使ってますね。(児童J)	スキルを実践した度 : 大 合い
	時々相手の話を聞けない	たまに(相手の話を)聞けないかもしれないけど(笑)。(児童B)	: 中
	意見があまり言えていないことへの気がかり	あまり意見は、まだあまり言えてないですね。そういうところがまだ気になっています。(児童J)	: 小
	友だちと喧嘩した時に向社会的スキルを上手く使えた経験	例えば、ん～まあえっと、喧嘩したりした時にちゃんとこういうソーシャルスキル(「受動的に聴く」)とかを使って、うまく使ってお話ししたりできたから、うまく使えたと思います。(児童H)	スキルの向上度合い : 大
周囲からの否定	困っている人への声掛けの上達 自分の気持ちを話すタイミングが掴めない	(困っている人に声掛けするのは)自分ではちょっと大丈夫になったとは思んですけど。(児童B) ん～と、その(自分の気持ちを)話すタイミングとかが掴めなくて、それを逃すと次の話題にいつちゃったりする。(児童D)	: 中 : 小
	相手との話し合いの仕方の理解 誤行錯誤による喧嘩の解決 苦手な人と話すことの難しさ	けど、AMして、どうやったら相手ともちゃんと話せるかとかそういうことが分かって、(児童H) (兄との話し合いは)中々うまくいかなかったんですけど、いつもよりは(喧嘩の終わり方が)全然ましでした。(児童B) 苦手な子に話しかけるのが全然うまくいかない。(児童F)	スキルの効果の実感 : 大 : 中 : 小
	相手から否定されることの多さ	ちょっと相手に否定されるというか、そういうことが多いと思うので、ちょっとあんまり(「私メッセージ」)は使えていないんですけど。(児童A)	周囲からの受容度合い : 小 い 他者から否定される : 多い 頻度
	未解決なトラブル	周りに合わせざるを得ない環境 (自分が意見を言ったらトラブルが起きるから)だからどうしても周りに合わせないといけない環境にいるって感じです。(児童G)	トラブルの解決度合い : 小 い
他者との良好な関係性	言いたいことを言い合える関係性 クラスメイトとの関係性の改善	その相手も自分も言いたいこととかを全部言えるようになったから、あの～、ちょっと仲良くなったみたい。(児童H) 3年生の頃に比べたら(クラスメイトとの)仲がよくなってると思います。(児童A)	他者との関係性 : 良好 他者との関係性の変化 : 大 : 小
	家族との関わり方の変化のなさ 「受動的に聴く」による交友関係の広がり	(家族との関わり方は)そんなに変わってないですけど、はい。変わってません。(児童E) ん～。(「受動的に聴く」)でそれまではそんなに話したことがない人とかも、話したりとか。(児童D)	交友関係の広がり : 大 : 小
	同じ人と一緒にいることが多い	やっぱり同じ人が、同じ環境にいて同じことを思ってる人と一緒にいることが多いです。(児童G)	: 小

注) プロトコルデータ例における指示語や代名詞、文脈など文章の理解に補完が必要なものについては( )を付けて補足した。また、各プロトコルデータ例の最後に引用元を( )内に示した。

Figure 9  
日常生活における児童のAMの実践に関する現象モデル



## A パターン：アンガー翻弄型

<周囲の落ち着かなさ>において“周囲のアンガ－の度合い”や“周囲のアンガ－になる頻度”，“周囲のトラブルの頻度”が‘中程度～大きく’，“周囲の関係性”が‘悪く’，“周囲のAMの実践度合い”が‘小さい’ため<他者とのトラブルの生起>に進んだ。ここで“相手との関係性”が‘悪く’，“トラブルの頻度”や“問題解決の難しさ”，“欲求不満の度合い”が‘中程度～大きく’，“問題解決への動機づけ”や“問題解決への自己効力感”，“自己制御の度合い”が‘小さい’場合に<アンガ－状態の強まり>へと進んだ。ここで“アンガ－の度合い”や“アンガ－状態のなりやすさ”が‘中程度～大きく’，“自己制御の度合い”が‘小さい’ため<周囲による対応の工夫>が必要となった。そこで“対応の工夫”として‘トラブルの仲介，受動的に聴く，慰める，行動のアドバイス’などが行われ，“対応の上手さ”や“周囲からの受容度合い”，“周囲によるAMの内容の把握”が‘中程度～大きく’，“対応の頻度”が‘多い’場合は<気持ちの安定>に進み，一方でそれらが‘小さい’か‘少ない’場合は<未解決なトラブル>へと帰結した。<気持ちの安定>で“気持ちの安定度合い”が‘大きい’と<「なっとくのりくつ」の実践>へと進み，そこで“スキルを実践した度合い”や“スキルの向上度合い”，“見通しを立てる力”，“気持ちを切り替えた度合い”が‘大きい’と【自分との向き合い】に進んだ。一方で，それらが‘小さい’場合は<他者とのトラブルの生起>へと回帰した。【自分との向き合い】で“自分の気持ちと向き合う度合い”や“問題の把握”，“自己理解の度合い”，“自分の気持ちの理解度合い”が‘中程度～大きい’と<他者理解の深まり>に進み，そこで“他者理解の度合い”や“他者の気持ちの理解度合い”，“他者理解への動機づけ”，“他者理解への試み”が‘大きい’と<向社会的スキルの実践>に繋がった。一方でそれらのディメンションが‘小さい’場合，<未解決なトラブル>へと帰結した。<向社会的スキルの実践>で“実践したスキル”として‘受動的に聴く，私メッセージ，話し合い’が使われ，“スキルを実践した度合い”や“スキルの向上度合い”，“スキルの効果の実感”が

‘中程度～大きい’ と＜他者との良好な関係性＞へと帰結し、それらのディメンションが ‘小さい’ と＜未解決なトラブル＞へと帰結した。また、“スキルを実践した度合い” が ‘大きい’ 場合でも＜周囲からの否定＞に進み、“周囲からの受容度合い” が ‘小さく’ ， “周囲から否定される頻度” が ‘多く’ ， ＜未解決なトラブル＞へと帰結するパターンも示された。

#### **B パターン：支援希求型**

＜周囲の落ち着かなさ＞から＜他者とのトラブルの生起＞までは A パターンと同様の経路を辿った。＜他者とのトラブルの生起＞で “問題解決の難しさ” や “欲求不満の度合い” ， “問題解決への動機づけ” ， “自己制御の度合い” が ‘中程度～大きい’ 時に，“問題解決への自己効力感” が ‘小さい’ と＜相談の試み＞に進んだ。そこで “相談する頻度” が ‘多く’ ， “相談者との関係性” が ‘良好’ で，“周囲からの対応への期待” が ‘大きい’ と＜周囲による対応の工夫＞へと進み、以降は A パターンと同様の経路を辿った。一方でこれらのディメンションが順に ‘少ない’ ， ‘悪い’ ， ‘小さい’ と＜未解決なトラブル＞へと帰結した。

#### **C パターン：自己統制型**

＜周囲の落ち着かなさ＞から＜他者とのトラブルの生起＞までは A パターンと同様の経路を辿った。＜他者とのトラブルの生起＞では “問題解決への動機づけ” や “問題解決への自己効力感” ， “自己制御の度合い” が ‘中程度～大きい’ ため＜AM への動機づけ＞に進んだ。そこで “AM への動機づけ” や “自己効力感の度合い” が ‘中程度～大きい’ と＜ストレスマネジメントの実践＞に進み、そこで “スキルを実践した度合い” や “スキルの効果の実感” ， “アンガーマネジメントの軽減度合い” が ‘大きい’ と＜気持ちの安定＞に繋がるが、それらが ‘小さい’ と＜周囲による対応の工夫＞が必要となった。＜周囲による対応の工夫＞から＜気持ちの安定＞へと繋がる経路からは A パターンと同様のものを辿った。また，“対応の工夫” として ‘行動を切り替えるための声掛け、一緒に考える’ などが行われる

か，“本人へのフィードバック”が‘有る’場合は【自分との向き合い】へと繋がるパターンが示され、それ以降はAパターンと同様の経路を辿った。

#### **Dパターン：アンガー回避型**

＜周囲の落ち着かなさ＞から＜他者とのトラブルの生起＞まではAパターンと同様の経路を辿った。そこで“相手との関係性”が‘良好’で，“トラブルの頻度”が‘少ない’ために＜AMへの動機づけ＞へと方向づけられるが、同時に“問題解決の難しさ”や“欲求不満の度合い”，“自己制御の度合い”が‘中程度～大きく’，“問題解決への動機づけ”や“問題解決への自己効力感”が‘小さい’ために，＜AMへの動機づけ＞においても“AMへの動機づけ”や“自己効力感の度合い”が‘小さく’，＜気持ちの抑制＞に進んだ。そこで“気持ちの抑制の度合い”や“他者との良好な関係性への動機づけ”，“状況が悪化することへの不安”が‘大きい’ため＜向社会的スキルの実践＞へと進んだが，“実践したスキル”として，‘受動的に聴く’が出来ていても，‘私メッセージ’において“スキルを実践した度合い”や“スキルの向上度合い”が‘小さい’ために＜未解決なトラブル＞へと帰結した。

#### **Eパターン：予防用Dプログラム適応型**

＜周囲の落ち着かなさ＞で“周囲のアンガールの度合い”が‘小さく’，“周囲のアンガールになる頻度”や“周囲のトラブルの頻度”が‘少なく’，“周囲の関係性”が‘良好’で，“周囲のAMの実践度合い”が‘中程度～大きい’ため＜AMへの動機づけ＞へと進み，その後は＜他者との良好な関係性＞までスムーズに進むCパターンと同様の経路を辿った。

#### **インタビューから見たそれぞれの児童による学んだスキルの実践**

インタビューデータをもとに，それぞれの児童がどのように学んだスキルを実践していたかをTable 27に示した。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。「なっとく

のりくつ」は10名中7名がレベル1(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、レベル2(周囲のルールを理解する)は2名、レベル3以降は1名ずつ実践していた。なお、インタビューの中で「なっとくのりくつ」を使っていないと明言しながらも、その内容から「なっとくのりくつ」を実践していると考えられるものは無意識的な実践としてカウントした。向社会的スキルでは「受動的に聴く」および「私メッセージ」は全員が実践しており、「話し合い」は10名中7名が実践していた。

Table 27

インタビューから見たそれぞれの児童によるスキルの実践

児童別	ストレスマネジメント			なっとくのりくつ					向社会的スキル		
	刺激の排除	身体の緊張をほぐす	気分転換	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	受動的に聴く	私メッセージ	話し合い
A 男	タイムアウト	深呼吸	読書 運動	「落ち着こう」★					○	○	○
B 女	タイムアウト		読書 運動 散歩	「ここはそんなに怒ることじゃない」、「大丈夫だ」☆			相手に譲る☆	「どうやったら解決できるか」☆	○	○	○
C 男	目をつぶる	深呼吸 肩の力を抜く	読書 サッカー 睡眠	気持ちを切り替える、水に流して次のことを考える☆					○	○	○
D 男			読書 キャッチボール			「これをやったらこれをやって」★			○	○	○
E 女		深呼吸	友だちと話す						○	○	
F 男	無視	深呼吸 肩の力を抜く	読書 素振り	「明日はあれがあるから今日は頑張ろう」、自分を励ます☆					○	○	○
G 女		深呼吸 肩の力を抜く	読書 テニス 心の中で愚痴を言う						○	○	
H 女	タイムアウト	深呼吸	読書 ゲーム	「落ち着いて我慢する」、勇気を出して言う☆					○	○	○
I 男	無視 タイムアウト	深呼吸	サッカー	やりたいこととやるべきことを交互にやる★	宿題はやんなきゃいけないことだから叱られる前に先にやる★				○	○	
J 男	タイムアウト	深呼吸	読書 走る 散歩 木登り	見通しを立てる☆	「時間だぞ」☆				○	○	○

注) なっとくのりくつのレベルはそれぞれ 1=身体や気持ちを落ち着けて行動を止める, 2=周囲のルールを受け入れる, 3=自分の責任や権利を理解する, 4=相手の責任や権利を尊重する, 5=意見が違う相手とよりよい解決策を見つける。

☆=意識的な実践, ★=無意識的な実践, 「」付きは実際の言葉を引用し, それ以外は内容を端的にまとめたものを示す。

## 考察

### 日常生活で児童がアンガーマネージメント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やすいことが明らかになった。他の AM の実践においても周囲の子どもがアグレッシブな行動をすることで全体のアグレッシブ行動が増加したり (Dangel et al., 1989)、発達を妨げたりする傾向が指摘されていることから (Presley & Hughes, 2000)、適応的な行動をするためには児童が置かれている環境が落ち着いていることが重要であると考えられる。また、Sukhodolsky et al (2000) の実践ではモデリングに基づいた活動に対して子どもたちが最も反応しており、周囲が AM を実践していることは少なからず児童の AM への動機づけに影響している可能性が考えられるだろう。

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。例えばアンガーを制御しようとする動機づけが低下する要因として相手が先に変わるべきであるという考え方や攻撃的な行動が望ましい結果をもたらすのに役立つといった考え方が指摘されているように (Down et al., 2011)、本研究で生成された現象モデルにおいても他者否定的な児童は他者肯定的な児童に比べて他者とのトラブルが生じた時に予防用 D プログラムで学んだスキルを用いようとするよりもアンガー状態が強まるパターンを通りやすく、プログラムの効果が現われにくいのではないかと考えられる。

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。先行研究においても



小学 4～5 年生の児童は 1～3 年生の児童に比べて自身の気持ちを抑制する傾向が強くなることや(埜, 1999), 表示規則(display rule)の理解が深まりその使用が増えること(Saarni, 1979; Talwar et al., 2007), 気持ちを抑制する動機としてネガティブな結果を避けたり, 相手の気持ちを傷つけないようにしたりすることなどが指摘されている(Talwar et al., 2007)。これらの傾向は児童が向社会的スキル(特に「私メッセージ」のように自身の気持ちや考えを主張するようなスキル)を実践する際に状況が悪化してしまうことへの不安感を生じさせる可能性が考えられる。ただし, 児童期はアタッチメントの対象が両親以外に友だちにも拡大していくことが明らかにされており(村上・櫻井, 2014), 親や友人といった関係性の違いで情動表出の仕方が異なることが指摘されていることから(埜, 1999; Zeman & Garber, 1996), 発達段階や関わる相手との関係性によっても児童が通るパターンは異なってくると考えられる。

また, 先行研究(Abdullah, 2017)では向社会的スキルと情緒安定性の関連性が指摘されているが, 今回生成された現象モデルにおいては情緒的に安定していることが向社会的スキルを実践するうえで先立つものであるという順序性が示された。ただし, 本研究で示されたプロセスを鑑みると, 気持ちが落ち着いた後, 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, 自己理解を深めたり問題を把握したりしなければ, 他者理解を深めることひいては向社会的スキルを実践することが困難であることが示された。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。

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」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。

### 生成された現象モデルの学術的意義

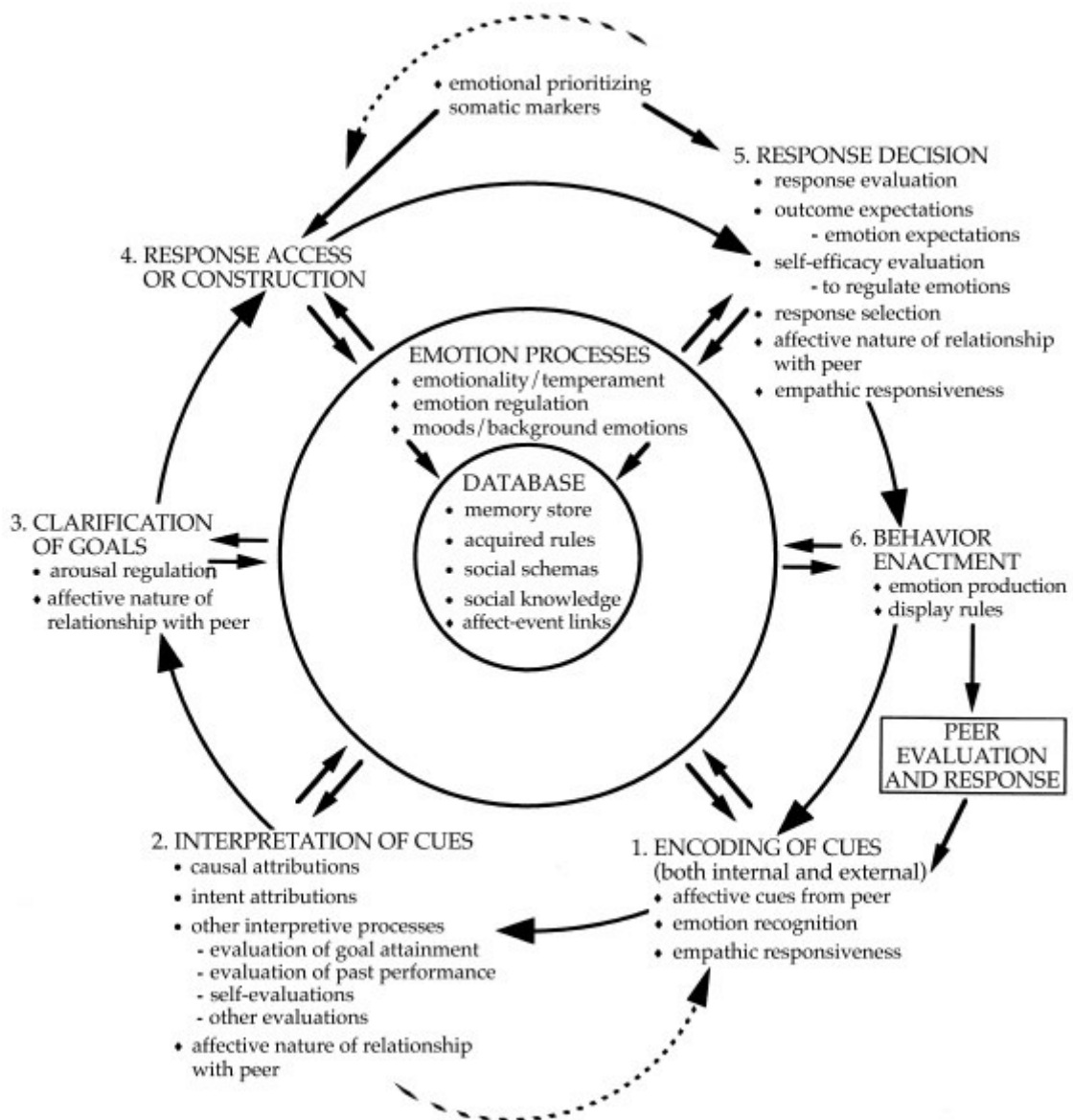
本研究で示された現象モデルのように、他者との関わりにおける子どもの行動の実行に関して、自己制御や動機づけ、自己効力感、相手との関係性、情緒安定性など様々な要因が影響することは Lemerise & Arsenio (2000) の社会的情報処理モデル (Figure 10) においても示されている。このモデルは子どもが社会的状況に直面した際に、過去の経験で蓄積されたデータベース (記憶や規則、社会的スキーマ、社会的知識など) や情動過程 (気質や情動制御、気分) を通しながら 6 つのステップ (① (内的・外的) 手がかりの符号化、② 手がかりの解釈、③ 目標の明確化、④ 反応の検索または構築、⑤ 反応の決定、⑥ 行動の実行) を経て行動を実行するまでのプロセスを詳細に検討している。そして実行された行動に対する友人からの評価や反応は新たな手がかりとして再び情報処理がなされていく。

このモデルは子どもの行動を合理的にアセスメントする点で非常に有効であると考えられる。しかし、このモデルでは個人の認知的情報処理過程に焦点が置かれており、環境要因として家庭や学級の状態、サポートの体制、友人以外の周囲の対応などが子どもの行動の実行に与える影響が見落とされてしまう可能性が残されていると考えられる。本研究で生成された現象モデルでは感情・認知・行動だけでなく上記の環境要因に関しても考慮されており、児童の行動が実行されるまでのプロセスをより現実に即した視点で示せたのではないかと考えられる。例えば本研究における学校環境適応感への効果が研究 2 とは異なっていたことも、今回の現象モデルに照らせば児童が通るパターンについては学校環境適応感が個人特性だけでなく置かれている環境によっても変化するという視点で理解が可能であるだろう。これは特に学んだ内容をどのように活用しているかに関する児童の語りを詳細に確

認すればより明白になるだろう。

今回生成された現象モデルを用いた際の利点として、AM を実践しても効果が十分に得られなかった場合、プロセスのどこにつまずきがあるのか、つまりは効果が得られない背景が何であるのかを現場の支援者がアセスメントしやすいことが考えられるだろう。しかし、今回生成された現象モデルは Lemerise & Arsenio (2000) の社会的情報処理モデルのような様々な領域で適用されている般化性の高いものではなく、あくまで AM を受けた児童が日常

**Figure 10**  
社会的情報処理モデル(Lemerise & Arsenio, 2000)



生活で学んだスキルをどのように活用していくかに関する限定的な現象モデルであることは留意しておく必要があるだろう。ただし、今回のインタビューではAMを受けていなかった時点からの対応の変化なども確認しているため、AMを受けていない児童においても、なぜアンガー状態になりやすいのか、なぜ問題行動が生じるのか、なぜトラブルが解決しないのか、などといった支援に繋げるためのアセスメントを行う際に一定の示唆を提供し得るものであると考えられる。

### 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から、ストレスマネジメントに関しては10名全員がいずれかの方法で実践していた。例えば気分転換は全員が様々な方法で行っており、刺激の排除や身体の緊張をほぐす方法のいずれかを9名(児童A, B, C, E, F, G, H, I, J)が実践していた。また、学んだ方法が上手くいかなかった場合、自分に合った方法(例えば心の中で愚痴を言う)を考えて実践していることが分かった。このように自分に合った方法を用いたり、開発したりする様子は他の実践(Barfield & Hutchinson, 1989; Robinson et al., 2002; Down et al., 2011)でも報告されており、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と考えられる。

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)、意識的でないにせよ実践していた児童は3名(児童A, D, I)であった。「なっとくのりくつ」のように認知を変容させて状況の捉え方を修正する方法は「認知的再評価」と呼ばれ、4年生から中学3年生にかけて学年が上がるごとにその使用が増えることが明らかになっていることから(村山他, 2017)、今回の実践で対象とした4年生にとって認知の変容はストレスマネジメントに比べ、馴染みにくい方法であったのかもしれない。しかし、10名中8名が状況に応じていずれかのレベルで「なっとくのりくつ」を実践しており、そのうち7名がレベル1の「なっとくのりくつ」(例:「大丈夫だ」、「勇気を出して言おう」、「そのことは水に流して次のことを考えよう」)を実践していたことから、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」は実践しやすいのではないかと考えられる。ただし、研究1で示唆されたように児童の置かれている状況によっては認知の変容が難しい場合も考えられるため、ストレスマネジメントのように自分なりに効果を実感できる方法のほうが児童にとって実践しやすいのであろう。

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**

以上の考察より、第1に集団を対象とした予防用Dプログラムは児童が気持ちを調整したり、他者との良好な対人関係を形成したりするスキルを習得するという点で一定の貢献ができたと考えられる。また、それらのスキルを児童が実際に用いて他者との関係性が改善

したことで、学級状態が落ち着いたことを語っていたことから、学んだスキルが児童にとって実践的で効果を実感できるものであったと考えられる。このように集団を対象とした 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。近年、世界的に予防的心理教育の重要性の認識が高まり、積極的に実践されるようになってきており(山崎・戸田・渡辺, 2013)、本邦の学校現場でも全ての児童生徒を対象とした一次的援助サービス(石隈, 1999)の重要性の認識が広まっている。今回生成された現象モデルやこれまでの児童のインタビューでの語りを鑑みても、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のではないかと考えられる。そのため、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。

第 2 に、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だろう。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だろう。

第 3 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。こうした環境作りは気持ちを抑制しがちな児童にとっても AM で学んだスキルを実践するうえで安心感があり、効果的であると考えられる。

第 4 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、周囲による対応が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など)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、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、単に児童間で喧嘩やトラブルが頻繁に生じているから予防用 D プログラムを実践するといった判断を安易にするのではなく、事前に学級のアセスメントを十分に行い、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などを予測しておくことが重要であると考えられる。

#### 研究 4 の課題

研究 4 では予防用 D プログラムの効果を検討する上で、いくつかの研究デザインにおける問題があった。第 1 に、GTA による分析で意味のある結果を提示するためには少なくとも 30 事例は必要とされているが(戈木, 2014)、研究 4 では 10 事例しか収集することができなかったため、今後も継続して事例を収集することで今回生成された現象モデルをより洗練されたものにしていく必要があるだろう。例えば、本研究ではコロナ禍の学校現場の忙しさから Pre 時点でのインタビューを実施することができなかった。プログラム実施前後時点

でのインタビューデータが収集できれば生成された現象モデルの信用性はより向上するだろう。また、AMが有用でないあるいはうまく使えない児童や周囲の人々(保護者や教員など)も含めて調査することでより包括的な現象モデルとなり得るだろう。ただし戈木(2016, 2021)は理論的飽和に至らないものの少しでも新しい知見が見出された場合は、研究の限界として明記しつつ報告することが現実的な対応であるとしているように、研究4では日常生活でどのように児童がAMを実践しているかという、先行研究において不足していた点を検討したことから新奇性が高いものであったと考えられる。

第2に、今回生成された現象モデルでは児童のアンガー状態が強まるトリガーとして<周囲の落ち着かなさ>や<他者とのトラブルの生起>などが挙げられたが、学校システムや学業達成などが学校場面における児童のストレスであることが指摘されているように(嶋田他, 1992)、他にも様々なトリガーが想定されるだろう。日常生活で児童がアンガー状態になる場面やその理由、対処法やその結果をAMの実施前後のインタビューで把握することでより包括的な現象モデルが生成できると考えられる

第3にAMを使っていなかった人が使うようになるまでのプロセスや、AMを学んでからそれをを用いるまでどのように動機づけがなされたか、AMを実践した後に周囲の大人がどのように関わると児童がAMを実践しやすいかなど、その他のプロセスについても十分に検討出来ていなかった。児童臨床においてこうした現象モデルが明らかになることは支援の充実にも繋がると考えられるため、今後の研究で検討していく。

第4に、今回の実践はコロナ禍という状況下であったため、通常の前防用Dプログラムを短縮して行っており、従来の実践に比べてプログラム内でのスキルの練習が十分できていなかった可能性が考えられる。また、コロナ禍では3つの密(密閉・密集・密接)を避けることが推奨されているため、プログラムの実践後に児童らが学んだスキルを学校生活で実践する機会そのものが減少していた可能性も考えられる。これによって、練習不足のまま日常生活で学んだスキルを実践しても上手くいかなかったり、実践するには不安が高く躊躇



してしまったりした児童がいた可能性も考えられる。このように新型コロナウイルス感染症拡大防止対策下での実践には従来の実践に比べて学んだスキルを練習する時間が不足するリスクも考慮する必要があるため、今回生成された現象モデルがコロナ禍以外の状況でも適用可能かどうかは今後検討する必要があるだろう。

#### 4.3 本章のまとめ

本章では、Dプログラムの効果を主に質的分析の視点から検討した。分析方法には戈木版GTAを採用し、研究3および研究4における検討から児童が学んだスキルを日常生活で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。また、3章で示された予防用Dプログラムの効果に影響すると考えられた児童の個人特性や相手との関係性、環境要因などについても、生成された現象モデルや児童の語りなどに照らしてより具体性をもって検討した。

## 第5章 結論と展望

### 5.1 各研究のまとめ

本研究では、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することを目的としていた。そこで量的分析から小学生に対するDプログラムの効果を検討し、その後質的分析から児童がAMで学んだことを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った。

まず、3章では主に量的分析によって予防用Dプログラムの効果を検討した。その結果、小学3年生を対象とした実践(研究1)では学校環境適応感や情動知能への明確な効果は認められなかった。その背景として3年生ではストレスマネジメントを実践はできていても、「なっとくのりくつ」や向社会的スキルをうまく活用できていない可能性が考えられた。この点に関しては学んだスキルを実践する対象との関係性が影響しているのではないかと考えられた。小学4年生を対象とした実践(研究2)では、学年全体で「向社会的スキル」が向上した。特に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への効果が大きかった。ただし、自己否定的な性格タイプの児童は「生活満足感」が向上しづらいことが示唆された。

次に、4章では主に質的分析によって児童らがDプログラムで学んだスキルをどのようなプロセスで、どのように活用したかについて検討した。まず研究3では中学1年生1名を対象とした個別Dプログラムの実践によって対象者のアンガーが頻繁に生じる背景や日常生活で学んだスキルをどのように習熟し、活用しているかなどを明らかにした。またこの結果に基づき、研究4における質問項目としてプログラム受講前のトラブルの対処法やAMに対する動機づけ、周囲の児童の変化などを追加する必要があることが示された。研究4では小学4年生を対象に予防用Dプログラムを実践し、学級レベルでAMを実践した場合に児童らが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

ルを生成した。生成された現象モデルでは AM で学んだスキルをスムーズに実践するためには周囲の環境が落ち着いていることや周囲の児童も AM を実践していること、性格特性、動機づけや自己効力感、自己制御力、周囲との関係性、周囲の対応など様々な要因が影響していることが明らかになった。またこれらの要因は予防用 D プログラムの効果にも影響していると考えられた。

## 5.2 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プログラムの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、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)、本研究の結果は新奇性の高いものであろう。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

を提示できたことも重要であるだろう。「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がある。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、AM の効果が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今回生成された現象モデルは有用となるのではないかと考えられる。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な点として挙げておきたい。

### 5.3 アンガーマネージメントの教育課程への位置づけ

1.1.2 項で述べたように、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、各教科および道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動(学級活動, 児童会活動, クラブ活動, 学校行事)で編成されており(文部科学省, 2019), 本研究における実践では総合的な学習の時間あるいは特別活動(学級活動)の時間において行われた。いずれの学校側との協議においても予防用 D プログラムの内容や実施期間を考慮するとこれら 2 つあるいは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。予防的心理教育の単発的でイベント的な実践ではなく、通年的で日常的な実践へと定着させることによって、学校や家庭などを含んだ包括的な環境で AM が共通言語となり、日常的な指導や児童間でのフィードバックひいては児童の日常生活への適応感に繋がりやすいのではないかと考える。

また AM の実践時期に関しても教育課程への位置付けと同様に、AM の定着において重要であると考えられる。本研究の実践では、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。例えば 4 月は新学期が始まり、学校現場で AM を実践するにはあまりにも忙しい時期であろう。また、小学校によっては 5 月から 6 月にかけて運動会が行われることもある。そういった大きな学校行事が行われる期間も学校全体が落ち着かないため、AM を実践するのは現実的ではないと思われる。そのため、本邦の小学校現場では 6 月から夏休みに入る前の期間が現実的ではないかと考える。

1 学期時点での AM の実践で得られた児童および学級のアセスメント情報は、特別な支援が必要な児童に対する個別の指導計画の作成においても有効であろう。支援対象である児童がどのような点で自己や他者との関わりに困難を抱えているのか、その背景はどのようなものであるのか、どのような支援が必要であるかに対して ASSESS のような指標や AM で学んだ内容の獲得・般化度合いが確認できれば、より具体的で達成可能な目標設定を行いやすくなるのではないかと期待する。これによって児童の学校不適応や深刻なトラブルの予防が期待でき、もし AM を受けても不適応状態が続いたり、トラブルが繰り返されたりする場合は、個別 D プログラムとの組み合わせを検討することができるだろう。また、児童の抱える課題が学校ではなく家庭にある場合は、保護者(Parent)用 AM プログラム(P プログラ

ム)<sup>4</sup>との組み合わせも重要となるだろう。

#### 5.4 本研究の課題と今後の展望

本研究における課題として、第1に予防用Dプログラムの実践が3、4年生に限られていた点が挙げられる。予防用Dプログラムは対象学年を小学3年生から6年生までとしているため、5、6年生に対してどのような効果があるのかは今後の検討が必要である。

第2に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である。研究4でも述べたように本研究で用いた戈木版GTAではより妥当性のあるモデルを生成するために30名以上のインタビューデータを収集することや観察データ、本人の周囲の人(例えば保護者や教員など)などからの情報を用いて分析を行うことが推奨されている。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。

#### 5.5 アンガーマネ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。実践者となる教員の間でもプログラムを実践することに懐疑的な場合があり、その背景には実践することによる学校側の負担だけでなく、プログラムの効果が本当にあるのだろうか、「私メッセージ」を学ぶことで自己主張が増えて学級が荒れてしまうのではないかとといった不安もあったように思われる。もしプログラムを実践する側ですら環境の変化に対する不安があるのであれば、そのスキルを実際に使う児童がどれだけその変化に不安を抱くか

---

<sup>4</sup> 子育てに自信を失っている保護者が受けることを想定し、虐待や愛着理論の説明を含め、①「自分のアンガーに子どもを巻き込まないようにする」、②「子どものアンガーに保護者が巻き込まれないようにする」を目的としたプログラム(Pプログラムのマニュアルより引用)。

は想像に難くないだろう。これは本研究において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。これらのことから、プログラムの研究者はプログラムを実践する教員や受講する児童に対して、プログラムで学ぶスキルのメリットと生じうるトラブルは十分に説明し、納得してもらったうえでプログラムを実践・受講してもらうことが重要であることを再度強調しておきたい。

次に、研究者はプログラムの実践において児童の変化やアセスメントに目が行きがちであるが、実践している教員とのコミュニケーションやSVも重要であるという点である。ここにはプログラムが研究者主体の実践よりも教師主体の実践であってほしいという筆者の思いも含まれている。なぜなら、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からである。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、外部機関による個別D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。

## 謝辞

今回博士論文を提出するにあたって、主査として教育現場の視点から長年ご指導して頂いた本田恵子先生に厚く御礼申し上げます。また、副査を担当して下さった堀正士先生、栗原慎二先生、眞榮城和美先生には様々な視点から有益なご意見やご助言を頂き、本論文をより磨き上げることができたと感じております。謹んで感謝申し上げます。最後に、本研究に協力して頂いた全ての児童生徒の方々、学校関係者の方々、保護者の方々、サポートしてくれた友人や家族に感謝を申し上げます。

## 引用文献

- Abdullah, M. Q. (2017). The relationship between social skills, self-esteem and big five personality factors among children. *Psychology & Psychological Research International Journal*, 2(3), 1-8.
- 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
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. 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)
- Barfield, C. K., & Hutchinson, M. A. (1989). Observations on adolescent anger and an anger control group in residential and day treatment. *Residential Treatment for Children and Youth*, 7(2), 45-58. [https://doi.org/10.1300/J007v07n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J007v07n02_05)
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. (大野 裕 (訳) (1990). 認知療法—精神療法の新しい発展 岩崎学術出版社)
- Bidgood. B. A., Wilkie. H., & Katchaluba. A. (2010). Releasing the steam: An ev-



aluation 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>

Capps, L., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1169-1182. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.tb00936>.

x

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. SAGE publications.

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>

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>rd</sup> ed). SAGE publications.

(操 華子・森岡 崇 (訳) (2012). 質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順(第3版) 医学書院)

Creswell, J. A., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed). SAGE Publications.

Dangel, R. F., Deschner, J. P., & Rasp, R. R. (1989). Anger control training for adolescents in residential treatment. *Behavior Modification*, 13(4), 447-458. <https://doi.org/10.1177/01454455890134004>

Down, R., Willner, P., Watts, L., & Griffiths, J. (2011). Anger management groups for adolescents: A mixed-methods study of efficacy and treatment preferenc-

- es. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 33-52. <https://doi.org/10.1177/1359104509341448>
- Dusay, J. M. (1977). *Egograms: How I see you and you see me*. Harper & Row Publishers. (新里里春 (訳) (1980). エゴグラム—ひと目でわかる性格の自己診断 創元社)
- 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](https://doi.org/10.5926/jjep1953.51.3_339)
- 遠田将大・吉満美加・田邊大典 (2017). いやな気持ちを溜め込む児童を対象としたアンガーマネージメント・グループの事例報告 早稲田大学教育学会紀要, 19, 1-8.
- 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, 39, 371-381. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.49.3\\_371](https://doi.org/10.5926/jjep1953.49.3_371)
- 藤岡淳子 (2005). 触法少年への治療の試み—「怒り」への働きかけ アディクションと家族, 21(4), 341-345.
- 古屋 健・音山若穂・懸川武史 (2014). 心理教育的集団リーダーシップ訓練の試み(5)—自記式評定尺度による訓練効果の評価 立正大学心理学研究年報, 5, 27-36.
- 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>
- Glaser B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction. (後藤 隆・大出春江・水野節夫 (訳) (1996). データ対話型理論の発見—調査からいかに理論をうみだすか 新曜社)
- 埴 朋子 (1999). 関係性に応じた情動表出—児童期における発達的变化 教育心理学研究 37(3), 273-282. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.3\\_273](https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.3_273)
- Hessler, D. M., & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emoti-

onal competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241-246. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>

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>

9

本田恵子 (2008). アンガーマネジメントの考え方と進め方 刑政, 119, 46-57.

本田恵子 (2010). キレやすい子へのアンガーマネジメント—段階を追った個別指導のためのワークとタイプ別事例集 ほんの森出版.

本田恵子 (2014a). ボーダーライン知能の少年に対するアンガーマネジメントプログラムの開発 科学研究費助成事業研究成果報告書—基盤研究(C)

本田恵子 (2014b). 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

本田恵子 (2015). 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

本田恵子 (2016). 発達障がい児に対する課題解決スキルの分類プログラム開発 科学研究費助成事業研究成果報告書—基盤研究(C)

本田恵子・高野光司 (2014). キレにくい子を育てる—アンガーマネジメント 児童心理, 11, 76-81.

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.
- 井芝満喜子 (2019). 教師が変われば子供が変わる—アンガーマネジメントの取り組みを通して 月刊学校教育相談, 6, 8-12.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 46(1), 23-31. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.1\\_23](https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.1_23)
- 一志恵美子 (2016). アンガーマネジメントと出会い実践してみても 月刊学校教育相談, 7, 15-18.
- 伊藤啓子・山崎 昇・篠原文陽児 (1989). 児童の性格特性と CAI 算数の交互作用及び学習効果 日本科学教育学会年会論文集, 13, 271-274.
- 岩本隆茂・坂野雄二・大野 裕 (1997). 認知行動療法の理論と実際 培風館
- 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.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177%2F1558689806298224>
- Kaartinen, M., Puura, K., Helminen, M. et al. (2014). Reactive aggression among children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 44, 2383-2391. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1743-1>
- 壁屋康洋 (2005). 司法病棟とアンガー・マネジメント アディクションと家族, 21(4), 346-352.
- 抱井尚子 (2015a). 理論からストーリーへ—構成主義的グラウンデッド・セオリー法とは 青山国際政経論集, 94, 43-71.
- 抱井尚子 (2015b). 混合研究法入門—質と量による統合のアート 医学書院
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一 (2003). 中学校における学校規模

- の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 52, 259-266.
- 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.
- Kanne, S. M., & Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with  
ASD: prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,  
41, 926-937. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1118-4>
- 木野和代 (2008). 怒りの表出 湯川進太郎(編) 怒りの心理学—怒りとうまくつきあうた  
めの理論と方法 (pp. 39-58) 有斐閣
- 木下康仁 (2020). 定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論 医学書院
- 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](https://doi.org/10.5926/jjep.65.295)
- 小西好彦 (2015). 少年刑務所での衝動性の高い青少年への対応—アンガーマネージメン  
トを用いて(特集 思春期の衝動性を考える) 教育と医学, 63(10), 830-837.
- Krasnegor, N. A., Lyon, G. R., & Goldman-Rakic, P. S. (1997). *Development of the  
Prefrontal Cortex: Neurobiology, and Behavior*. Paul H Brookes.
- 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
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abi-  
lities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118. [https://doi.  
org/10.1037/1528-3542.5.1.113](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.
- Matson, J. L., & Adams, H. L. (2014). Characteristics of aggression among persons with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1578-1584. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.08.004>
- 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.
- Mazurek, M. O., Kanne, S. M., & Wodka, E. L. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.11.004>
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. Pergamon Press.
- 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](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm)
- 文部科学省 (2012). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm)
- 文部科学省 (2019). 小学校学習指導要領 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/)
- 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](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.
- 村上達也・櫻井茂男 (2014). 児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討—児童用アタッチメント機能尺度を作成して 教育心理学研究, 62(1), 24-37. <https://doi.org/10.5926/jjep.62.24>
- 村上宣寛・畑山奈津子 (2010). 小学生用主要 5 因子性格検査の作成 行動計量学, 37(1), 93-104. <https://doi.org/10.2333/jbhmk.37.93>
- 村山恭朗・伊藤大幸・高柳伸哉・上宮 愛・中島俊思・片桐正敏・浜田 恵・明翫光宣・辻井正次 (2017). 小学校高学年児童および中学生における情動調整方略と抑うつ・攻撃性との関連 教育心理学研究, 65(1), 64-76. <https://doi.org/10.5926/jjep.65.64>
- 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.
- 能智正博 (2019). 質的研究の評価をどう考えるか—「APA スタンダード」を素材として 質的心理学フォーラム, 11(0), 45-55.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. D.C. Health and Company.
- Novaco, R. W. (2007). Anger Dysregulation. In T. A. Cavell & K. T. Malcom (Eds.), *Anger Aggression, and Interventions for interpersonal Violence* (pp.3-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Novaco, R. W. (2016). Anger. In F. George (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp.285-292). Academic Press.
- Ogilvy, C. M. (1994). *Social skills training with children and adolescents: A*

- review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-83.
- 小倉菜穂子・田中廣司・中村 修・野村俊明 (2005). 少年非行とアンガーマネジメント  
千葉大学教育実践研究, 12, 9-16.
- 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](https://doi.org/10.24503/jasmh.18.2_132)
- 大森良平 (2020). アンガーマネジメント 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.
- 大森良平 (2021a). 小学 4 年生への予防用アンガーマネジメント 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.
- 大森良平 (2021b). 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), 206-221.
- 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.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキ  
ル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, 26(1), 43-55.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional inte-  
lligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Indi-  
vidual Differences*, 28, 20-33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Piaget, J. (1970). Piaget' s theory. In P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael' s manual  
of child psychology 3<sup>rd</sup> ed. (pp. 703-732)*. Jon Wiley & Sons. (中垣 啓 (監訳)  
(2007). ピアジェに学ぶ認知発達科学 北大路書房)



- Powell, K. B., & Voeller, K. K. S. (2004). Prefrontal executive function syndromes in children. *Journal of Child Neurology*, *19*, 785-797. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100801>
- 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](https://doi.org/10.1177/2F019874290002500205)
- Rees, S., & Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. Routledge.
- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *46*(4), 465-474. <https://doi.org/10.1037/a0035057>
- Robinson, T. R., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2002). Effect of a cognitive behavioral intervention on responses to anger by middle school students with chronic behavior problems. *Behavioral Disorders*, *27*(3), 256-271.
- Rydell, AM., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, *3*(1), 30-47. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental psychology*, *15*(4), 424-429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.424>
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008). 実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ—現象をとらえる 新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 (2014). グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いたデータ収集法 新曜社

- 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
- 戈木クレイグヒル滋子 (2021) *グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた研究ハンドブック* 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.
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (2019). 質的研究法マッピング—特徴をつかみ, 活用するために 新曜社
- 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](https://doi.org/10.5926/arepj1962.38.0_51)
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 (1992). 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連 *健康心理学研究*, 4(1), 7-19. [https://doi.org/10.11560/jahp.5.1\\_7](https://doi.org/10.11560/jahp.5.1_7)
- 下田芳幸・寺坂明子・石津憲一郎・大月 友・稲田尚子 (2020). 小中学生を対象とした学級単位でのアンガーマネジメント教育の研究動向 *心理臨床学研究*, 28(1), 46-56.
- Sofronoff, K., Attwood, T., Hinton, S., & Levin, I. (2007). A randomized contro-

- lled 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. <http://doi.org/10.1080/15377903.2010.518823>
- 住田洋俊・高野光司・小西好彦・宮脇富美男 (2012). 知的能力に制約のある対象者への暴力回避教育プログラムの作成と検証—アンガーマネージメントを用いて 矯正教育研究, 47, 21-29.
- 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>
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008). 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, 46, 426-439. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.3\\_426](https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.3_426)
- 高橋雄介・山形伸二・星野崇宏 (2011). パーソナリティ特性研究の新展開と経済学・疫学など他領域への貢献の可能性 心理学研究, 82(1), 63-76. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.82.63>
- 高野慶輔・坂本真士・丹野義彦 (2012). 機能的・非機能的自己理解と自己受容, 自己開示 パーソナリティ研究, 11(1), 12-22. <https://doi.org/10.2132/personality.21.12>
- 高野光司・本田恵子 (2013). 刑事施設におけるアンガーマネージメント—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.
- Talwar, V., Murphy, S. M., & Lee, K. (2007). White lie-telling in children for politeness purposes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F0165025406073530>
- 田中葉子 (2005). 米国における最新治療技法をめぐって—anger management の効果と将来性について アディクションと家族, 21(4), 363-360.
- 谷 伊織 (2015). パーソナリティに関する研究の動向と課題 教育心理学年報, 54(0), 30-44. <https://doi.org/10.5926/arepj.54.30>
- 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.
- 豊田弘司・吉田真由美 (2012). 子どもにおける居場所, 情動知能及び学校適応 教育実践総合センター研究紀要, 21, 9-17.
- 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.
- VandesBos, G. R., Osmun, M. Baroody, T. J., Frank-McNeil, J., Mathis, P. D., Caster, W., Cloutier, M., Conyers, C., Corry, L. T., Dittrich, L. R., Knight, K. L., & Lazer, S. (Eds.). (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed). American Psychological Association.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生におけるソーシャル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(3), 195-205.

Williams, E. & Barlow, R. (2012). Anger control training. Speechmark Publishing.

(壁屋康洋・下里誠二・黒田 治 (訳) (2012). 軽装版アンガーコントロールトレーニング 星和書店)

Willing, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open university press.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

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>

Yirmiya, N., Sigman, M., Kasari, G. et al. (1992). Empathy and cognition in high-functioning children with autism. *Child Development*, 63(1), 150-160. <https://doi.org/10.2307/1130909>

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67(3), 957-973. <https://doi.org/10.2307/1131873>

## 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。

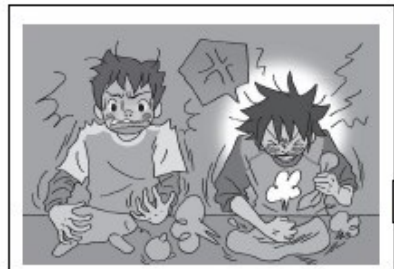
第2章	大森良平・本田恵子 (2020). 小学校における予防的心理教育としてのアンガーマネジメント D プログラムの理論的枠組み 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 27(2), 137-148.
第3章 1節 (研究1)	大森良平 (2019). 情動知能と学校環境適応感の関連性についての検討—小学3年生へのアンガーマネジメントの実践から 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 530. 大森良平 (2020). アンガーマネジメント D プログラムが小学生の学校環境適応感に与える効果の検討—情動知能との関連から 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, 28(1), 83-94.
第3章 2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.

第1回 ロールプレイ ワークシート (からかわれる人Aさん用)



Aさんは、図工が苦手です。粘土で動物をつくらうとしていたときに、隣のBさんがからかってきました。

Bさん  
オレの、フタコブラクダだぞ。  
すげ〜だろ。  
あれ？なにそれ〜。へんなの



(Aさんは、カッとなって、ねんどに当たってしまいました)  
関係ないでしょ！だから図工なんかやらないっていったのに〜！！

Bさん  
(Bさんのねんどもこわれてしまいました)  
うわ〜。オレのもこわれた！なにすんだよ！

Aさんは、おちつくために次のどれをしたらいいでしょう？

1. その場で目をつぶる
2. タイムアウトをとる
3. グーパーして、力をぬく
4. 肩をあげて、ストンと落とす
5. 深呼吸をする
6. その他 (自分で考えたことを書く)

自分で選んだストレスマネージメントを書いて、やってみましょう。



Bさん  
(Bさんは、怒っています)  
オレのこわれたぞ。なんとか言えよ。  
きいてんの？

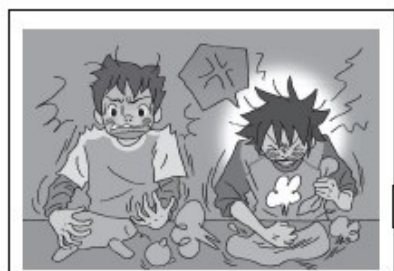
(上手にやりすごしましょう)  
(ストレスマネージメントをします)  
ほくは、ねんどつづけませ

第1回 ロールプレイ ワークシート (からかう人 Bさん用)



Bさんは、思ったことをすぐ口にしてしまいます。図工の時間にとりかたりのAさんがなんだか不思議なものを作っているのを見て思わず、話しかけました。

Bさん  
オレの、フタコブラクダだぞ。すげ〜だろ。あれ？なにそれ〜。へんなの〜



(Aさんは怒って、粘土に  
あたってしまいました)  
関係ないでしょ。だから図工なんてやらないっていったのに〜！！

Bさん  
(Bさんの粘土も壊れてしまいました)  
うわ〜。オレのもこわれた！なにすんだよ！

- おちつくために何をするか、下から選んで、右の吹き出しに書いてください。
1. その場で目をつぶる
  2. タイムアウトをとる
  3. 体の力をぬく
    - ・こぶしをグーパー
    - ・肩をあげて、ストンとおとす
  4. 深呼吸
  5. その他 (自分で考えたもの)

**今日の学習ポイント**

Bさん  
自分で選んだストレスマネジメントを書いて、やってみましょう。



Aさんは、粘土を作り始めています。

Bさん  
(Bさんは、落ち着いたのでねんどづくりにもどりました。以下のようにAさんに伝えてから、作業にもどってください)  
Aさん、作り直してるんだね ぼくも、ねんどつくろう



アングーマネジメント授業

第1回「気持ちにおりあいをつける」の振り返り

年 \_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ 番 氏名 \_\_\_\_\_

1. 気持ちのところ、自分の気持ちにあてはまる表情の番号を書いてください。  
また、そのような気持ちになった理由をとなりに書いてください。



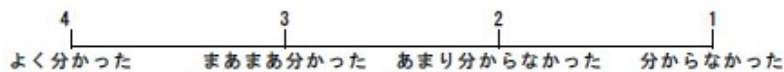
書きかた

日付	始まる前の気持ち	そのような気持ちになった理由	ワーク後の気持ち	そのような気持ちになった理由
	4	発表会でセリフを覚え ないといけないので きんちよー	5	リラックスする方法が わかったから。

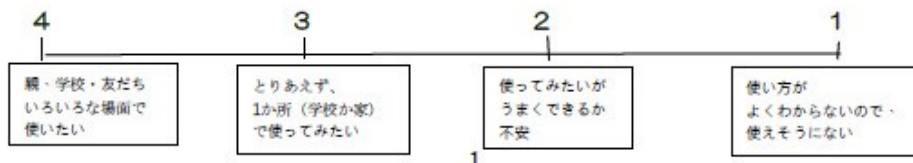
始まる前の 気持ち	そのような気持ちに なった理由	ワーク後の 気持ち	そのような気持ちに なった理由

2. 当てはまる数字に○をつけてください

- 1) 「気持ちの折り合いのつけ方」がわかりましたか？



- 2) 「ストレスマネジメント」は、使えそうですか？



※コピー禁止

3. 今日の授業の感想や意見、今、困っていることなどスタッフに伝えたい事を、自由に書いてください。スタッフがお返事します。

---

---

---

---

この下に、スタッフがお返事を書きます



メッセージ **from**

## アンガーマネジメント 第1回 ストレスマネージメント

イライラしたり、おちこんだり、ぼーっとしたり、気持ちが落ち着かない時がありますね。アンガーマネジメントでは、まず「ストレスマネージメント」をします。ストレスマネージメントには3つ方法があります。

- 1) 不快な気持ちを起こすものや人から離れる方法
  - 2) 身体の緊張をゆるめる方法
  - 3) 気分転換をする方法
- ひとつずつ、学んで試してみてください。

### 1) 不快な気持ちを起こすものや人から離れる方法

#### 刺激を排除する方法



その場で目をつぶる



目をつぶる、目をふさぐ

不快なもの、音などが  
入ってくるのを防ぎましょう

タイムアウトをとる



#### タイムアウト

不快なもの、音などから  
離れましょう

1~5分くらいが適当です。  
部屋の中、外など、モトリやすい  
やすい場所をつくっておきます。



マイナス思考の人や  
イライラする話を  
する人から離れる

その場から、立ち去る

不快な話(悪口、うわさ  
話)、行動をしている人やあな  
たを誘う人から離れましょう。

## 2) 身体の緊張をほぐす方法

気持ちがカッとなったり、落ち込むときは、身体が緊張しています。  
 エネルギーを外に出してあげたり、固まった部分をほぐしてあげると  
 ものに当たりにくくなったり、表情がゆるんだりします。  
 脳に血液や酸素が行きやすくなるので、よりよい考えや解決方法が見つかるでしょう。

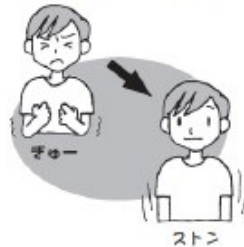
### からだの緊張をほぐす方法



#### 深呼吸



こぶしを握って  
 ストんと力を抜く



顔を洗う、首筋を冷やす



首を回す、手足を軽く  
 動かしてみるなど  
 その場でできる  
 軽い運動をする



#### 深呼吸

目をつぶり、鼻から1.2.3.と  
 ゆっくり吸って、口からふーっと  
 吐き出します。3回位やります。

#### 身体のをめく

こぶしをぎゅっと握って、すてん  
 と力をめきます。  
 肩をぎゅっと上に上げて、すて  
 んと力をめきます。

顔を洗う、首筋を冷やす  
 体が熱くなる人は、顔や首筋  
 を冷たいもので冷やします。

体が冷たくなる人は、顔や首  
 筋を暖かいお湯やタオルで  
 温めます。

#### 肩や首、手などをまわす

ゆっくりと、前まわし、うしろまわししてみます。  
 血の流れがよくなって、冷静にかんがえられる  
 ようになります。

※コピー禁止

### 3) 気分転換をする方法

気持ちがおちついたら、気分転換をしましょう。  
イライラや落ち込みがおさまっても、次の刺激を受け止めるには、こころにクッション  
があるからです。  
気分転換するときは、① おちつく ② たのしくする ③ やる気を出す など  
次の行動につながりやすいものを選びましょう。

#### 気分転換をする方法



好きな絵や写真を見る



好きな音楽や

リラックスできる音を聴く



運動を試みる



気に入った感触のものを触る  
(タオル、ぬいぐるみ、ゴムボールなど)



散歩に行く



落ち着く香り



暖かいお茶を飲む  
水を飲む など



※コピー禁止



# 気持ちの温度計

記入例

**できごと**

せんせい ほん  
先生に本を  
と  
取り上げられた

だいす  
大好きなザリガ  
二を見ている

めんどう  
面倒なことをし  
ないといけない

**気持ち**

**気持ちのばんそうこう**

おちつくには？

- タイムアウト
- しんこきゅう
- 自をつぶる
- 耳をふさぐ

やる気を出すには？

しんこきゅう

きあいをいれる

点線部分は、切り取って使えます。

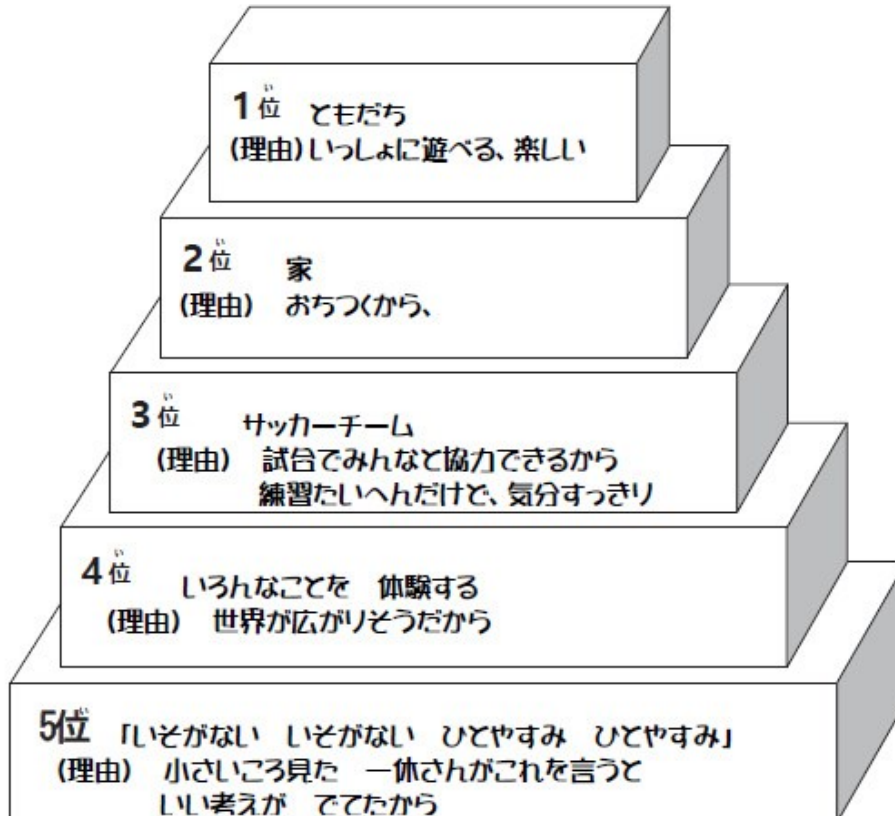
	好きなものを見る	どんまいと言う	

※コピー禁止

かちっとファイブ

月 年 日 組 番  
氏名

(記入のしかた)



あなたが大切にしている「人」「ことば」「モットー（心がけ、行動）など」を  
1位から5位まで書いてください。絵でもOKです。  
なぜそれが大切なのかをことばの下に書いてください。

かちっとファイブを見て、気が付いたことを書いてください。

自分は、人といっしょにいることが好きなのかな

気持ちとしては 守心できることがいいのかも

マイペースで できることを大切にしたい

※コピー禁止





第4回 ロールプレイ ワークシート (お母さんの言い分を受け入れる人用)



お母さん Aさん  
Aさんは、学校でトラブルがあってイライラしています。家で、リラックスしたいのにお母さんが宿題をきなさいと言います。Aさんはどうしたらいいでしょう？

お母さん ちよっと！遊んでないで宿題きなさい

あ〜。ごめんなさい。すぐやります。 Aさん



お母さん わかってるなら、約束守ろうよ。終わったら、チェックするからもってくるのよ。

Aさんは、とりあえず宿題をやりはじめましたが、学校のことや、お母さんがわかってくれないこと等が次々頭に浮かんで、勉強が手につきません。

② Aさんは、これまで我慢して人の言うことをきいてきたので、お母さんに話すのが不安です。自分に勇気をふるうための「なっとくのりくつ」は、どれを使ったらいいでしょう？

- 3) 「言わないと、伝わらないよ」
- 3) 「気持ちは出していいんだよ」
- 5) 「話し合おう」
- 「ちゃんと話せば、わかってもらえる」

① Aさんは、おちつくために次のどれをしたらいいでしょう？  
( ) 深呼吸、( ) 目をつぶる  
( ) 気分転換に体操する  
( ) その他 ( )

なっとくのりくつを書いてください。



(お母さんに声をかけます)  
話があるんだ。今、いい？  
(私メッセージで気持ちを伝えます)  
「今、  
気持ちなんだ」  
(気持ちの背景を説明します)  
「実は、学校でね。  
~ことがあったんだ」

### 今日の場面

今日の休み時間はクラス遊びです。でもAさんのチームとBさんのチームでやりたいことが分かれてしまいました…



AさんとBさんのチームで言い  
あらかいになりました。

大なわとびの本  
番が来週だから  
練習しようよ！



※コピー禁止

保護者の皆様へ

## アンガーマネージメント実践のご報告

20XX+1年1月 白百合女子大学大学院 大森良平

### アンガーマネージメントとは？

アンガーマネージメントと聞くと、「怒りを我慢する方法」と思われがちですが、怒りを無理やり我慢するのではなく、「気持ちを整理して落ち着ける方法」や「自分の気持ちの上手な伝え方」を主に学んでいきます。「怒りは自然な感情」という考えのもと、「どのように怒りを表現したら自分も相手も傷つけないか」を理解していくことがアンガーマネージメントの大きな目的となっています。

皆様、新年明けましておめでとうございます。

昨年の10月～11月にかけて、3年生の児童の方々にはアンガーマネージメントの授業を全6回受けて頂きました。皆さんとても積極的に参加していて、「今まで気づいていなかった自分の本当の気持ちに向かい合うことができた」、「学校だけではなく家や習い事の場でも実践してみたい！」などとアンガーマネージメントに興味を持ってくれる子が多くいました。また「頭では分かってるけどうまく使えない」「どうしてもアンガーになってしまう」と悩んでいる子もいましたが、これから学んだスキルをどんどん使っていけば、しっかりと自分の気持ちを調節することが上手になっていきますので、継続してもらいたいと思います。

### 今回のアンガーマネージメントの目標

今回のアンガーマネージメントでは、以下の3つのスキルを学んでいくことを主な目標としました。

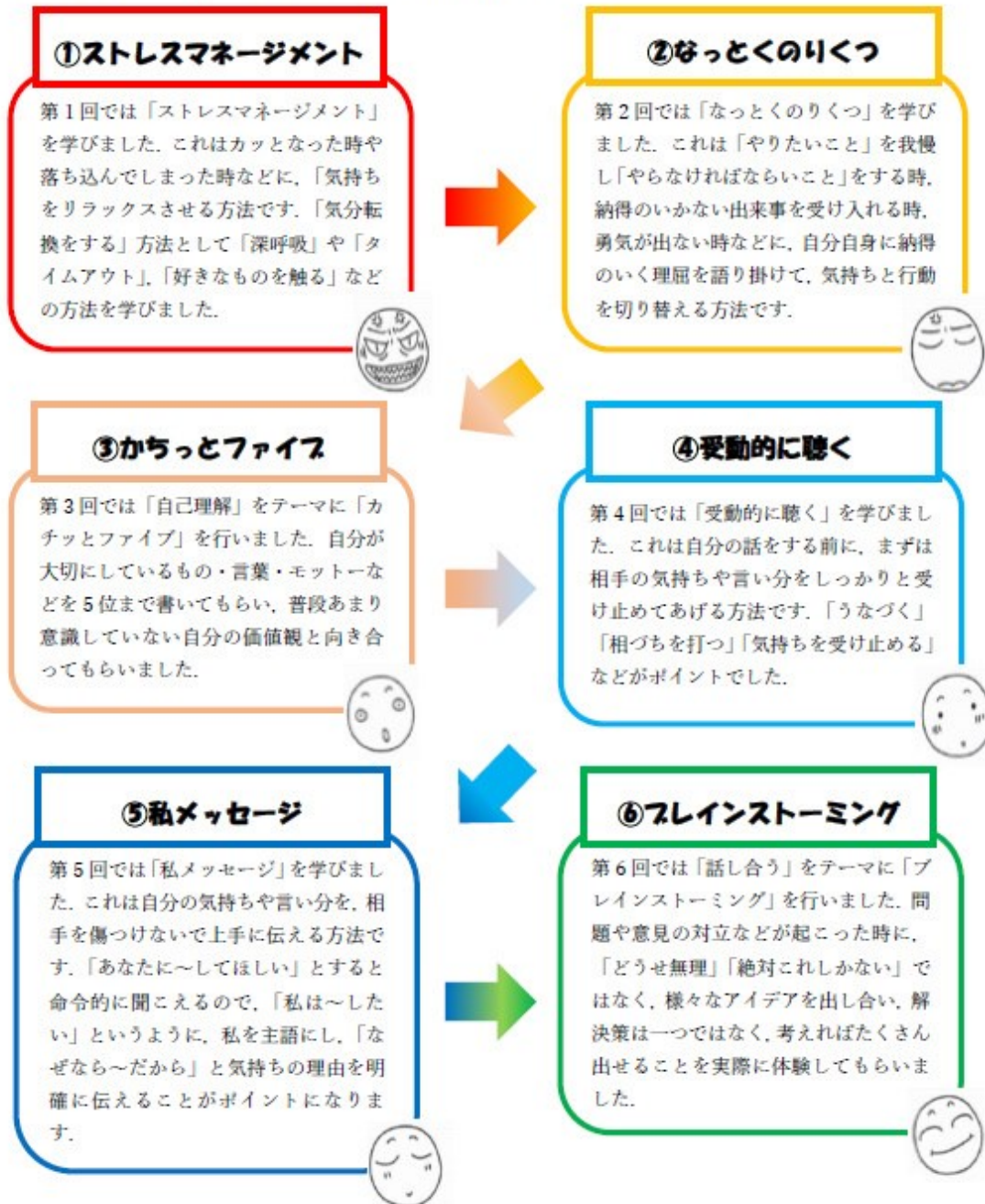
- 1) 自分の気持ちの理解と調節
- 2) 自分の気持ちの伝え方
- 3) 友達との上手な関係づくり

### 保護者の皆様へのお願い

アンガーマネージメントを学ぶと、子どもたちは自分の気持ちを出したくなります。そうすると今まで口に出してこなかった気持ちをドンドン出してくることがあるので、その時には子どもの気持ちを受け止めて、「そんな気持ちだったんだね」、「それは大変だったね」などと受容的に返してみてください。受け止めてもらえることで、子どもたちは気持ちが落ち着いて、しっかりと自分の気持ちやその理由を伝えることができるようになります。



## アンガーマネジメントで学んだこと

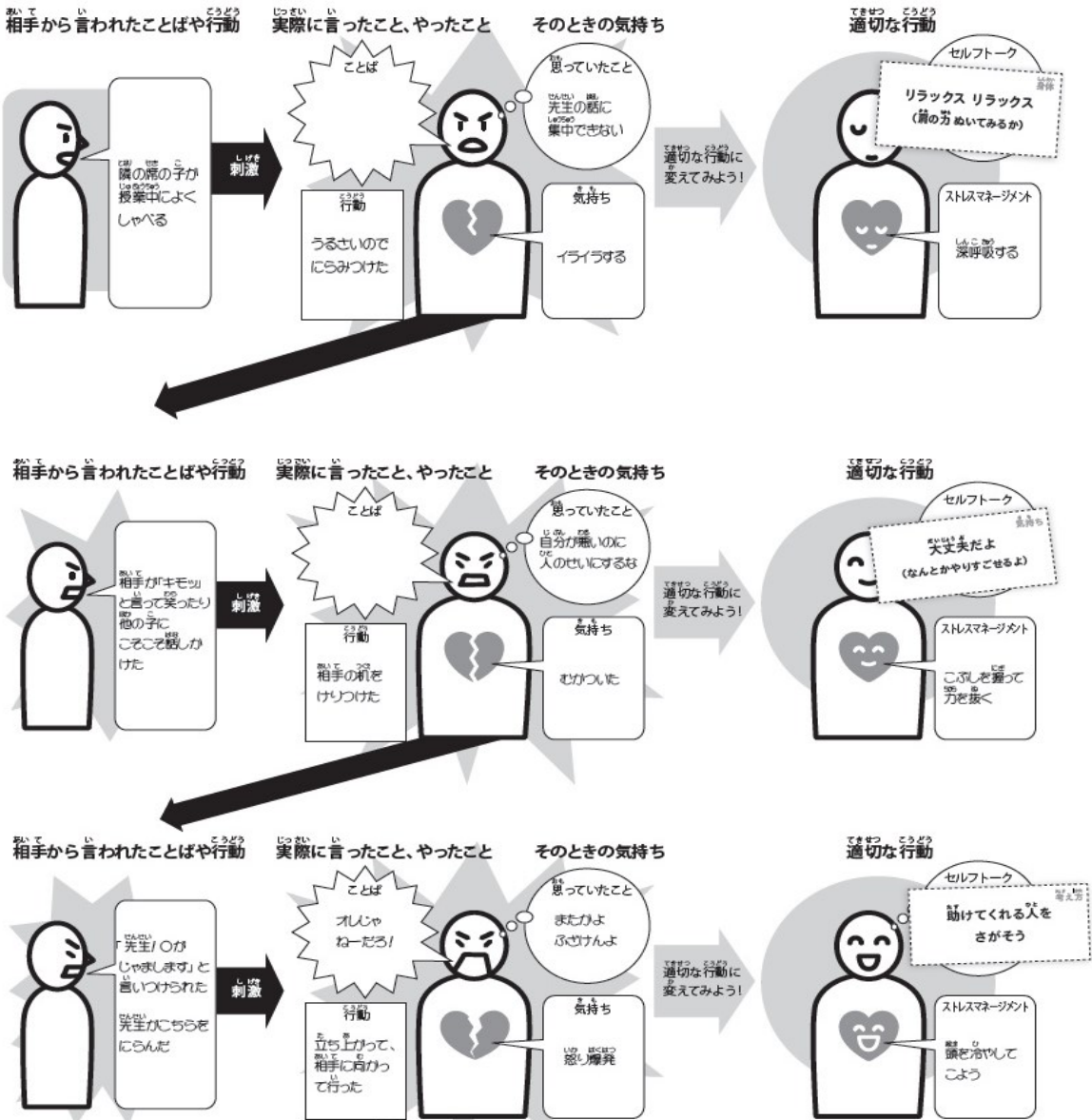


注) 配布日は本研究の記述に合わせて修正した。

できごとを整理するシート 記入例

**自分と相手の関係における一連の流れで整理する（対応方法を考える）**  
 相手からそのようなことをされたり、言われたりすると、あなたはどんな気持ちになりますか？  
 行動が悪化しないためにできる行動を「ストレスマネジメント」と「セルフワークのこぼれ」から選んで貼り付けてください（記入してもよいです）。

トラブル場面



※コピー禁止