

小学校全校規模の社会的情報処理と学校適応のアセスメント

— 情動過程を伴った社会的情報処理への介入の事前測定として —

大澤 久乃・吉澤 寛之
(岐阜大学大学院教育学研究科)

Assessment of social information processing and children's school adjustment at a whole-school level: As a pretest for intervening an integrated model of emotion and cognition processes in social information processing

Hisano Osawa and Hiroyuki Yoshizawa

本研究では、情動過程を伴った社会的情報処理モデル (Lemerise & Arsenio, 2000) に基づき、先行研究では実践されてこなかった全校規模でのソーシャルスキルトレーニングのカリキュラム開発のため、社会的情報処理に関わるアセスメントと学校適応にかかわるアセスメントを行った。岐阜県内の小学校1校で調査を実施し、有効データが得られた382名（1年生男子32名・女子40名，2年生男子38名・女子27名，3年生男子50名・女子38名，4年生男子42名・女子30名，5年生男子52名・女子33名）を分析対象とし、社会的情報処理に関わるアセスメントと学校適応にかかわるアセスメントを行った。社会的情報処理に関わるアセスメントでは、低学年が他学年より有意にパフォーマンスの低い結果が多く得られた。これは、認知的発達レベルが大きく関わっていることが原因として推察される。社会的情報処理に関するアセスメントが学校適応に関するアセスメントに及ぼす影響について分析した結果から、友好的目標設定ができることは、発達段階に関係なく攻撃性を抑制する役割を果たすことが示唆された。

キーワード：学校不適応，情動過程，社会的情報処理モデル，ソーシャルスキルトレーニング

問題と目的

学校現場では、いじめ、不登校などの学校不適応と呼ばれる現象が問題となっている（橋本・小泉，2013）。平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省，2014）によると、「調査項目・調査対象」として「暴力行為」「いじめ」「不登校」など8項目が挙げられている。平成26年度小・中・高等学校の暴力行為の発生件数は54,242件であり、児童1千人当たりの発生件数は4.0件であった。暴力行為が発生した学校数は9,343校（前年度9,700校）で全学校数に占める割合は25.5%（前年度26.3%）であった。「いじめ」に関する調査では、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は188,057件（前年度185,803件）と前年度より2,254件増加しており、1千人当たりの認知件数は13.7件（13.4件）であった。

戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野（1997）は、「学校不適応感」を「日常の学校生活において経験される出来事や周囲の人間の自分への関わり方に対する児童自身の主観的な心理的状态であり、特に児童のネガティブな感情や認知のことを指す」としている。学校においては、不適応問題への早急な対応が必要とされている（大対・大竹・松見，2007）。学校不適応の一次予防は、将来的に不適応を起こす子どもの人数が抑えられるため、公衆衛生の観点から社会全体のコストパフォーマンスを考えた場合に非常に大きな貢献となることが予測されている（Belsky & Mackinnon, 1994）。

学校不適応の起こる原因としては、不適応児は他者やその場の状況のとらえ方としての社会的情報処理に誤りや歪みがあること（渡辺・戸田，2012）や、児童生徒の対人関係能力の低下（相川，1997）が挙げられる。

Crick & Dodge (1994) は、頻繁に攻撃行動をとる個人は、他人との相互関係の中から状況の判断や起きたことの原因を正確に、適切に、向社会的に処理する能力に欠けているとする。中澤 (1992) は、子どもの社会的行動と認知の関係を明らかにするには、社会的問題解決 (social problem solving) という観点が有効であるとし、社会的問題解決に対し適切な情報処理を行い適切な行動をとれるものは、仲間からよい評価を受け適応している。一方、情報処理に欠陥をもつ子どもは不適切な行動を示し、仲間を受容されず不適応を示すと考えられるとしている。

相川 (1997) は、対人関係能力が低下しているとすれば、それは対人関係に関する知識や認知を実行するというスキルの側面での低下であると指摘している。スキルの側面が低下する原因としては、「家庭での教育力低下」「地域社会での教育力の低下」「学校教育での知育偏重」「産業界での学歴偏重」が考えられるとし、「対人関係スキル能力向上」の手立ての一つとして、「教育現場における対人関係の教育」を挙げている。これは、対人関係能力が劣っている特定の個人を対象にするのではなく、教室の中でクラス全員を対象に行い、訓練の実施者も、特別なトレーナーではなく教師が行うというものである。

本研究では、第1著者の勤務校における全児童の社会的認知や感情知能の特徴を把握するため、情動過程を伴った社会的情報処理モデル (Lemerise & Arsenio, 2000) に基づき、先行研究ではなされていない小学校の全校児童を対象とした包括的なアセスメントを行う。

情動過程を伴った社会的情報処理

社会的情報処理 (social information processing; SIP) とは、「社会的場面で人が社会的手がかりを処理すること (Dodge, 1986)」と定義される。つまり、社会的スキルの遂行を規定する個人内部の一連の社会的認知のメカニズム (濱口, 2004) のことで、6つのステップ (①手がかりの符号化・②手がかりの解釈・③目標の明確化・④反応構成・⑤反応決定・⑥実行) がある。

「①手がかりの符号化」では、子どもは社会的手がかりについて、感覚過程を通して知覚する。この時、子どもは多くの情報から適切な手がかりに注意し、情報を貯蔵したり、効率的に情報を処理したりしなければならない。非効率さや不正確さは、有能さに欠ける逸脱した不適切な行動をする確率を高める (中澤, 1992) とされる。「②手がかりの解釈」は、「①手がかりの符号化」と不可分であり、子どもは手がかりを過去の経験や記憶と統合し、その意味を理解するとされる。ここでは、手がかりの解釈ができなかったり、適切な手がかりが使えなかったりすることや、不適切な手がかりへの注意や過剰な解釈は、逸脱行動をもたらす (中澤, 1992) とされる。「③目標の明確化」は、社会的情報処理過程が目的指向的な能動過程であることを意味し、環境刺激によって引き起こされた情緒反応に応じて、行動目標は変化する (中澤, 1992) とされる。「④反応構成」では、符号化した手がかりを解釈した後に、子どもは多くの反応レパートリーの中から状況に適切な反応を、社会化の過程で獲得した一定のルール構造に従って探索する。ここでは、社会的に不適切な反応だけを生成すると逸脱行動をうむ (中澤, 1992) とされる。「⑤反応決定」では、理想的には、子どもは生成した反応それぞれの起こり得る結果を評価し、望ましい結果の生じる可能性を評価、決定するものである。ここでは、発達過程で獲得した心的な表象能力が必要とされる (中澤, 1992)。「⑥実行」では、最適な反応が選択されると、それが行動に表出される。Dodge (1986) や Dodge, Pettit, McClasky, & Brown (1986) は、個人が行う社会的行動は、それに先立つ社会的情報の処理の所産と考え、巧みで、効率的で正確な社会的情報処理が行われると、有能な社会的行動が遂行される確率が高くなり、逆に、拙劣な、あるいは歪曲された社会的情報処理が行われると、逸脱した不適切な社会的行動が遂行される確率が高くなる (濱口, 2004) とした。Dodgeはこの情報処理モデルを主に侵害 (反社会的領域)、仲間 (非社会的領域) といった社会的問題解決に適用してきたため、このモデルは社会的行動のもう一つの

重要な領域である、向社会的領域にも適用できると考えられている（中澤, 1992）。

Lemerise & Arsenio (2000) によると、社会的情報処理モデルでは、認知のプロセスとともに感情のプロセスも重要な役割を果たすことが示されている。中澤 (2013) は、感情状態は、符号化や解釈に内的手がかりとして働くので、状況がどのように解釈されるかに影響し、特定の行動反応を検索する重要な手がかりになると述べている。情緒が情報処理過程と相互作用しながら、情報処理過程に影響を与えることは情動制御 (emotion regulation) とよばれ、「情動は特定の目標を立てたり、それを追求したりしようとする子どもの動機づけを促すか制御する」との仮説が立てられている（木村, 2016）。

濱口 (2004) は、挑発状況の解釈 (意図-手がかり発見技能：加害者の意図や加害行為が行われた際の文脈的情報が与えられた場合に、それを正しく解釈できる能力；敵意帰属バイアス：加害者の意図や加害行為が行われた際の文脈的情報が与えられないという曖昧な挑発事態で、加害者に敵意を帰属する傾向)、对人的目標設定 (友好的目標設定：加害者との友好的な関係を維持する目標の設定；主張的目標設定：もたらされた被害に対して、謝罪、弁別など正当な償いを要求するという目標の設定)、応答的行動 (主張的行動・報復的攻撃行動・無言・泣くなど) の友好性を判断するため、小学校4・5・6年生合計293名を対象者とした質問紙を用いた社会的情報処理に関するアセスメントを行っている。このように、社会的情報処理に関する先行研究では一部の学年の児童生徒を対象にすることが多く、全校児童を対象にしたアセスメントはない。

認知的な発達差

ピアジェの発達段階論 (大澤, 2009) によると、2-7歳は前操作期と呼ばれる発達段階である。7-11歳は具体的操作期と呼ばれる発達段階である。一方、形式的操作期は、11歳ころから形成され始めるとされる発達段階であり、具体的なものから開放されて、思考の形式について推論できるようになると考えられている。形式的操作期になると、对人的には考え方や利害

が異なる人の立場に身を置き、そのような人とも生産的議論が可能となる（中垣, 2011）。

Durlak, Fuhrman, & Lampman (1991) は、具体的な介入プログラムの実施において、その実施対象や実施環境に関して留意すべき点を挙げている。実施対象に関して、認知行動的スキルトレーニングにおいて十分な効果を得るためには、認知的な発達レベルが形式的操作期の子どもに対する実施が有効であることを指摘している。Zigler, Taussig, & Black (1992) は、介入プログラムにおいて実施対象者の知的、認知的、社会的な発達に応じた題材を用いるべきとしている。従って、本研究では、各学年の認知的な発達差を考慮したアセスメントを実施する。

方法

調査・分析対象者

岐阜県内の小学校1校で調査を実施し、有効データが得られた382名（1年生男子32名・女子40名、2年生男子38名・女子27名、3年生男子50名・女子38名、4年生男子42名・女子30名、5年生男子52名・女子33名）を分析対象にした。

社会的情報処理に関わるアセスメント

1) ステップ①手がかりの符号化・解釈

24枚の表情写真を提示し、該当する表情語を6つの選択肢（幸福・怒り・悲しみ・驚き・恐怖・嫌悪）から選択させた (Sato, 2002)。

児童が対象であることから、幸福を幸せ、悲しみを悲しい、驚きをびっくり、恐怖をこわい、嫌悪をいやな気持ちという言葉に表現を変えた。

2) ステップ②意図-手がかり (Figure 1)

問題解決場面で加害者の意図が異なる4種類 (敵対・援助・過失・不可抗力) の仮想挑発エピソードを3コマ漫画で提示し、エピソードごとに加害者の意図を正誤形式 (そう思う・そう思わない) で回答させた (濱口, 2004)。

3) ステップ③敵意帰属バイアス

被害者の背後の視点から描かれた3コマ漫画で、社会的情報の不足した同姓の仲間による「曖昧な」挑発エピソードを提示し、友だちが加害行為を意図的にやったと思う程度について4項目(①ともだちは、いじわるして、わざと

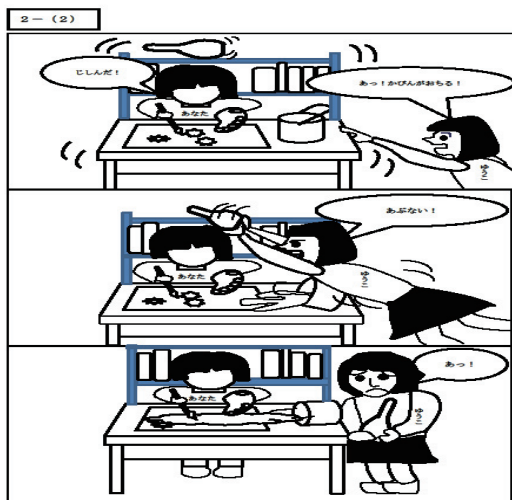


Figure 1 ステップ② 意図-手がかり (援助) のアセスメントで使用したまんが

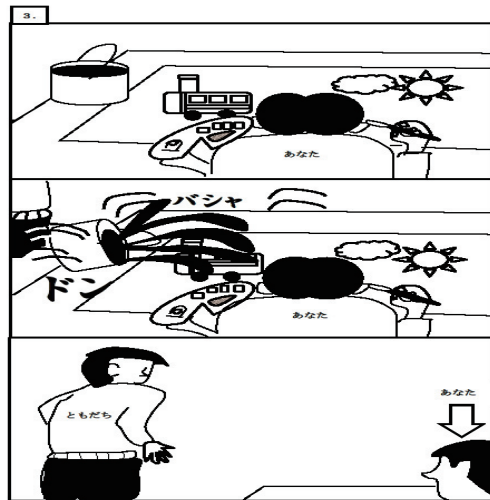


Figure 2 ステップ⑥ 反応決定のアセスメントで使用したまんが

つくえにぶつかったと思いますか。②ともだちは、「ざまみろ」「いいきみだ」と思っているのでしょうか。③ともだちは、わざとぶつかったのではなく、たまたまぶつかったのだと思いますか。④ともだちは、「わたし(ぼく)がわるいだから、あやまろう」とおもっているのでしょうか。4件法(すごくそう思う・わりにそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答させた(濱口, 2004)。

4) ステップ③目標の明確化

同姓の仲間による「曖昧な」挑発エピソードと主張的目標(被害に対して、謝罪、弁償などの正当な償いを要求するという目標)・友好的目標(加害者との友好的な関係を維持する目標)を設定する程度について8項目(①なおこさんにたいしてしかえしに、いやな気持ちにさせてやりたい。②なおこさんにたいして、あやまってほしいと思う。③なおこさんとこれからもなかよしでいたいと思う。④なおこさんに、ぬれてしまったつくえとゆかをふいてほしいと思う。⑤なおこさんと、仲が悪くなって遊べなくなるのはいやだ。⑥なぜ、つくえにぶつかったのか理由をはなしてほしい。⑦しかえしに、なおこさんをこもらせてやりたい。⑧こんどから気をつけて、もう二度とこんなことはしないでほしい)、4件法(すごくそう思う・わりにそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答させた(濱口, 2004)。

5) ステップ④反応構成

被害者と加害者をひとこまの漫画で提示し、吹き出しに台詞を最大5つまで記述させた。そして、記述した内容を許容的行動(加害者に対して正当な主張をするのではなく、加害者を許容したり、加害者の心理的負担を軽減したりする行動)、ポジティブな主張的行動(否定的な感情を表出せず行うもの)、ネガティブな主張的行動(否定的な感情を表出しつつ行うもの)、その他の非攻撃的行動(自罰的行動・驚愕・抑制的忍耐的行動)、攻撃的行動、その他の6種類にカテゴリー化した(濱口, 2004)。まず、第1著者と教職大学院大学院生1名がそれぞれの記述をカテゴリー化し、一致しなかった部分については、両者が協議してカテゴリーを決定した。

6) ステップ⑤反応決定 (Figure 2)

同性の仲間による「曖昧な」挑発エピソードと4種類の応答的行動(許容的行動・ポジティブな主張的行動・ネガティブな主張的行動・攻撃的行動)を示し、「もしあなたがおこらず、だいじょうぶ、気にしないで、といったら、ともだちはいやなきもちにならず、これからもなかよしでいられると思いますか」、「もし、あなたがおこらず、つくえとゆかをふいてね、といったら、ともだちはあなたにあやまって、ぬれたゆかとつくえをふいてくれると思いますか」などと尋ね、友好的あるいは主張的目標の実現という2観点から4件法(すごくそう思う・わり

にそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答させた(濱口, 2004)。

学校適応にかかわるアセスメント

1) 児童用情動知能尺度(豊田・山本, 2011)

情動の利用を除いた「ともだちの気持ちかわかる」(他者の情動理解), 「うれしいきもちがわかる」(自己の情動理解), 「こまったときでもあわてない」(情動の調節)など13項目について4件法(すごくそう思う・わりにそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答を求めた。

2) YSR(倉本・上林・中田・福井・向井・根岸, 1999)

「わたし(ぼく)は, よくいいあらそいをします」「わたし(ぼく)は, よくじまんします」など攻撃性のみの19項目について4件法(すごくそう思う・わりにそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答を求めた。

3) 反応的・道具的攻撃性尺度(濱口, 2002)

敵意を除いた「らんぼうなことをされたら, おなじくらいひどい目にあわせたい」(反応的攻撃), 「なかまをおどして, いうことをきかせるのはかんたんだ」(道具的攻撃)など21項目について4件法(すごくそう思う・わりにそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答を求めた。

4) TRF(井欄・上林・中田・北・藤井・倉本・

根岸・手塚・岡田・名取, 2001)

Achenbach(1991)は, 子どもの行動や情緒を把握する客観的なアセスメント指標として, 保護者が記入するCBCL(Child Behavior Checklist), 自己記入式のYSR(Youth Self Report), 教師が記入するTRF(Teachers Report Form)を開発した。平成28年度1年生に対しては, 4月下旬に各担任による教師用の子どもの行動チェックリスト(TRF)における攻撃性尺度の「よく言い争いをする」「反抗的で, 教職員に口答えする」「自慢したり, うそぶいたりする」などの25項目について4件法(すごくそう思う・わりにそう思う・ほとんどそう思わない・ぜんぜんそう思わない)で回答するよう求めた。

調査時期および手続き

2015年12月下旬に各尺度からなる記名式の個人記入形式の質問紙を配布し, 同一日に学級ごとに時間を設定し, 各担任が項目を読み上げて実施した。どの時間を利用して実施するかは, 各担任に委ねた。

結果と考察

社会的情報処理における学年ごとの特徴

各学年の社会的情報処理の特徴を捉えるため, 学年を独立変数, 各指標の下位尺度を従属変数とした1要因5水準の分散分析を行った。有意差が見られたものは, Table 1の通りである。

Table 1 社会的情報処理の各指標における学年差

指標	1年		2年		3年		4年		5年		F値	p値	有意差(p<.05)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
表情認知; 怒り	2.25	1.39	2.60	1.13	2.84	1.14	2.79	0.96	2.81	1.04	3.534	.008	1<3, 4, 5年生,
表情認知; 幸福	3.63	0.85	3.94	0.24	3.98	0.15	3.93	0.48	3.92	0.32	6.97	.000	1<2, 3, 4, 5年生,
表情認知; 恐怖	0.75	0.82	0.62	0.76	0.94	0.93	1.22	1.05	0.99	0.97	4.494	.001	1<2, 3, 4, 5年生, 2<4年生
意図-発見技能; 敵意帰属	2.44	0.63	2.57	0.61	2.74	0.47	2.76	0.46	2.78	0.50	5.608	.000	1<3, 4, 5年生
意図-発見技能; 不可抗力	2.01	0.70	2.35	0.69	2.24	0.73	2.57	0.60	2.46	0.63	7.46	.000	1<2, 4, 5年生, 3<4年生
主張的目標設定	13.76	2.66	13.65	2.27	12.77	2.55	12.40	3.25	13.00	2.66	3.316	.026	4<1年生
応答的行動の産出; 産出率	0.65	0.32	0.53	0.27	0.70	0.28	0.66	0.26	0.60	0.27	3.786	.005	1<4, 5年生
応答的行動の産出; 許容的行動	0.08	0.22	0.12	0.29	0.15	0.27	0.23	0.29	0.23	0.34	4.275	.002	1<4, 5年生
応答的行動の産出; 非攻撃的行動	0.05	0.16	0.04	0.14	0.06	0.18	0.12	0.19	0.09	0.19	2.477	.044	2<4年生, 3<4年生
応答的行動の産出; 攻撃的行動	0.06	0.17	0.09	0.22	0.11	0.25	0.03	0.10	0.03	0.12	2.755	.028	3>4, 5年生
主張・友好的目標実現	2.99	1.01	2.80	1.02	2.55	0.90	2.44	0.96	2.79	0.79	4.031	.003	3, 4<2年生
攻撃・友好的目標実現	1.58	0.98	1.12	0.55	1.35	0.66	1.32	0.78	1.32	0.66	3.41	.003	2<1年生

注) 有意差にはHolm法による多重比較の結果を示した。

【ステップ①手がかりの符号化・ステップ②解釈】表情認知の嫌悪・恐怖については、どの学年の児童も正答率が低いことがわかった。1年生は、幸福・恐怖について、他学年よりも正答率が低かった。怒りについては、3～5年生よりも正答率が低かった。2年生は、恐怖について4年生よりも正答率が低かった。つまり、低学年において表情認知の弱さがあることが示された。

【ステップ②意図—手がかり】敵意帰属バイアス・不可抗力において、1年生が他学年よりも有意に正答率が低かった。3年生では、不可抗力において4年生よりも有意に低かった。

【ステップ③目標の明確化】主張的目標設定では、4年生が1年生よりも有意に低かった。

【ステップ④反応構成】産出率では、1年生が4・5年生よりも有意に低かった。許容的行動は、加害者に対して正当な主張をするのではなく、加害者を許容したり、加害者の心理的負担を軽減したりする許容的行動 (濱口, 2004) では、1年生が4・5年生よりも有意に低かった。非攻撃的行動では、2年生・3年生がそれぞれ4年生よりも有意に低かった。攻撃的行動では、3年生が4・5年生よりも有意に高かった。

【ステップ⑤反応決定】主張・友好的目標実現では、3・4年生が2年生よりも有意に低かった。攻撃・友好的目標実現では、2年生が1年生よりも有意に低かった。

これらの【ステップ①②手がかりの符号化・解釈】表情認知, 【ステップ①②意図—手がかり】敵意帰属バイアス・不可抗力, 【ステップ④反応構成】産出率・許容的行動において、1年生あるいは2年生が他学年よりも有意に得点が低かったという結果については、認知的発達レベルが大きく関わっていると推測できる。低学年は、ピアジェの理論における具体的操作期にあたる。Chandler (1973), Chandler, Greenspan & Barenboim (1974), Rubin (1972), Selman (1976) らは、自己中心性の概念を社会的行動と関連づけている。非行少年 (Chandler, 1973) や不適応児 (Selman, 1976) の視点取得や役割取得能力は適応児より低いとし、それらは子どもの適応と関連していること

が示されている。従って、この結果については、低学年では他の学年と比べて自己中心性が高く、視点取得・役割取得能力が低いことが原因であると解釈できよう。

【ステップ①②意図—手がかり】不可抗力と【ステップ④反応構成】非攻撃的行動において、3年生が4年生よりも得点が低かった。ここでは、同じ中学年であることから、発達差としての解釈よりは、その集団独自の特徴として捉えることが妥当であろう。3年生の児童が、目の前に起こった問題解決場面について「仕方がない」「誰の責任でもない」という考え方をすることが少ないことは、3年生児童の過去の経験に起因している可能性が推察される。3年生児童は、低学年の時から仲間とのトラブルを繰り返す児童が一定数存在している。進級するごとにクラスメートが変わってもトラブルを繰り返すため、良くない仲間関係がクラスで増加したことが影響していると考えられる。

【ステップ④反応構成】攻撃的行動で、3年生が4・5年生よりも高いことや、【ステップ⑤反応決定】主張・友好的目標実現では、3・4年生が2年生よりも有意に低く、攻撃・友好的目標実現では、2年生が1年生よりも有意に低いという結果は、発達差が原因と考えられる。また、

【ステップ③目標の明確化】主張的目標設定で、4年生が1年生よりも主張的な目標設定をしないことについても、発達差が主な原因であることが予測できる。1年生は、前操作期の終わり、具体的操作期が始まる過渡期の年齢にあたる。前操作期の特徴は、自己中心性と中心化である (大澤, 2009) とされている。自己中心性とは、世界を主観的な視点からしか見ることができないこととされる。中心化とはある物体のいくつかの側面を同時に扱うことができないこととされる。従って、1年生は、自分の主張をする目標設定を臆することなく行ってしまう発達段階であると考えられる。一方、4年生は、具体的操作期と形式的操作期の過渡期に当たるため、具体的なものだけでなく、抽象的あるいは仮説的な状況を少しずつ取り扱うことができるようになる (大澤, 2009) とされる。従って、自分の主張が周囲の級友にどのような影響を与える

Table 2 社会的情報処理から学校適応指標の影響(重回帰分析・ステップワイズ法)

従属変数	独立変数			R ²
	主張的目標設定	友好的目標設定	敵意帰属バイアス	
反動的攻撃性	1年: -.25	1年: -.41, 2年: -.35		2年: .31 3年: .29 4年: .427 5年: .275
	3年: .22	3年: -.31, 4年: -.45		
	5年: .26	5年: -.33		
道具的攻撃性	1年: -.28	3年: -.29 4年: -.35		1年: -.31 3年: -.25 4年: .084 5年: .142 5年: .010
他者の情動評価	1年: .28	3年: .29	4年: -.36	4年: -.28 5年: .024 1年: .101 2年: .042 3年: .111 4年: .242 5年: .024
自己の情動評価	1年: .46	3年: .27 4年: .46		4年: -.26 5年: .074 1年: .205 2年: .043 3年: .063 4年: .293 5年: .074
	4年: .31	5年: .24		
情動の調節	1年: .27	3年: .40 4年: .47	3年: .23	3年: .120 4年: .090 5年: .230 5年: .041 1年: .012 2年: .162 3年: .132 4年: .244 5年: .094
		2年: -.40 3年: -.31		
		4年: -.29		
YSR(攻撃性)				

注) 有意な標準偏回帰係数のみを示した。

のかについても予測できるようになり、主張的目標設定が抑制されたのではないかと考える。

社会的情報処理が学級適応に及ぼす影響

社会的情報処理の各指標が、学級適応の各指標にどのような影響を及ぼすのか検証するため、反動的道具的攻撃性・情動知能・YSRの各下位尺度を従属変数とし、社会的情報処理の各指標を独立変数とした重回帰分析を実施した。有意な影響が見られたものは、Table 2の通りである。

1年生では、【ステップ③目標の明確化】主張的目標設定が反動的攻撃性に負の影響を示すのに対し、3・5年生では正の影響を示している結果については、発達差が影響していると考えられる。1年生は、前操作期および具体的操作期の発達段階に相当していると考えられる。前操作期は自己中心性と中心化が特徴であり、1年生が主観的な視点にとらわれ多面的ではない見方で主張する可能性は高く、相手にどうしてほしいのか明確な主張をする場合は限定的にはなるが主張することで欲求が満たされ衝動的に攻撃することは抑えられると予測される。

1～4年生で、【ステップ③目標の明確化】友好的目的設定が反動的攻撃性に負の影響を示していることから、友好的な目標を級友にもつことは、級友に対する衝動的な攻撃を抑制するよう機能することが明らかとなった。この友好的目標設定は、3・4年生で道具的攻撃性に負

の影響を示し、2～4年生でYSR(攻撃性)に負の影響を示している。つまり、友好的目標設定ができることは、発達段階に関係なく攻撃性を抑制する役割を果たすといえよう。3～5年生で友好的目標設定から自己の情動の評価へ正の影響が、3・4年生で情動の調節へ正の影響が、3年生で他者の情動の評価へ正の影響が示されたことは、友好的目標設定ができることは情動知能を高める可能性があることをも示していると考ええる。

アセスメントの結果から、各学年のソーシャルスキルトレーニングの内容を6つある社会的情報処理のステップの2～3種類に焦点化して実践することが有効であることが示唆される。以上の結果から、新1・2年生では【ステップ①②手がかりの符号化・解釈】の多くの表情認知に弱さがあること、発達段階として自己中心性が強いこと、【ステップ④反応構成】の産出率が他学年より有意に低く、許容的行動も他学年より有意に低かったことから、【ステップ①②】表情認知(怒り・幸福・恐怖・嫌悪・悲しみ)、【ステップ②】敵意帰属バイアス、【ステップ④】ポジティブな主張的目標設定(否定的な感情は表出せず、加害者に対して、被害者の立場として正当な要求を主張する発言)について、新3年生では【ステップ①②手がかりの符号化・解釈】表情認知一部に弱さがあること、【ステップ④反応構成】非攻撃行動では他学年より有意

に低かったこと、【ステップ⑤反応決定】攻撃・友好的目標実現では、他学年より有意に低かったことから【ステップ①】表情認知(嫌悪・恐怖・悲しみ)、【ステップ④反応構成(主張的目標設定P)】、【ステップ⑤反応決定(友好的目標実現)】について、新4年生では【ステップ①手がかりの符号化】表情認知の一部に弱さがあること、発達段階として形式的操作期にあたること、【ステップ④反応構成】攻撃行動で他学年より有意に高かったこと、【ステップ⑤反応構成】主張・友好的目標実現では、他学年より有意に低かったことから、【ステップ①②】表情認知(嫌悪・恐怖・悲しみ)、意図—手がかり、【ステップ④反応構成(主張的目標設定P)】、【ステップ⑤反応決定(友好的目標実現)】について、新5年生では【ステップ①手がかりの符号化】表情認知の一部に弱さがあること、【ステップ③目標の設定】主張的目標設定で他学年よりも有意に低かったことから、【ステップ①②】表情認知(嫌悪・恐怖・悲しみ)、敵意帰属バイアス、意図—手がかり、【ステップ④反応構成(主張的目標設定P)】、【ステップ⑤反応決定(友好的目標実現)】について、新6年生では【ステップ①手がかりの符号化】表情認知の一部に弱さがあること、【ステップ③目標の明確化】主張的目標設定が反応的攻撃性に負の影響を与えること、友好的目標設定が反応的攻撃性やYSRに発達段階に関係なく負の影響を与えることから、【ステップ①】表情認知(嫌悪・恐怖・悲しみ)、【ステップ④反応構成(主張的目標実現)】、【ステップ⑤反応決定(友好的目標実現)】について介入することが有効であると考えられる。なお、どの学年も不安や怒りの感情コントロールについての介入を実践するべきであろう。

アセスメント結果を踏まえた介入により期待される効果としては、全校規模での実践により、不適応児だけでなくその他の児童も日常生活での問題解決場面において適応的な行動ができるようになることや全校児童の社会的コンピテンスが高まることで、よりよい学校風土を醸成することが出来ることが考えられる。また、学年の実態や発達段階に合わせ実践内容を精選し計

画的にソーシャルスキルトレーニングを実践することができる。そのため、実施の効率化や時間の節約を図ることが期待される。

引用文献

- 相川 充 (1997). 対人関係能力の向上への手だて. 名古屋大学教育学部紀要, 44, 17-24.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and anti-social behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1974). Assessment and training of role-taking and referential communication skill institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10, 546-553.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology*, 18, 77-35.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 213, 1-79
- Durlak, J. A., Fuhrman, T., & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 204-214.
- 藤本志乃・嶋田洋徳 (2009). 中学生の社会的情報処理における検索過程がストレス反応の低減に及ぼす影響 日本行動療法学会第35回大会発表論文集, 402-403.
- 箱田祐司・遠藤利彦 (2015). 本当のかしこさとは何か—感情知性(EI)を育む心理学— 誠信書房
- 濱口佳和 (2004). 挑発場面における児童の社会的コンピテンス 風間書房
- 濱口佳和 (2002). 反応的・道具的攻撃性尺度(児童用の作成)—キレ傾向とイジメ傾向の個人差の測定— 日本教育心理学会総会第44回発表論文集, 496.
- 井潤知美・上林靖子・中田洋二郎・北 道子・藤井浩子・倉本英彦・根岸敬矩・手塚光喜・岡田愛

- 香・名取宏美 (2001). Child Behavior Check/4-18 日本語版の開発 小児の精神と神経, 41, 243-252.
- 河村茂雄 (2011). 実証生のある校内研究の進め方・まとめ方—Q-Uを用いた実践研究ガイド— 図書文化社
- 木村友里恵 (2016). 子どもの学校適応の促進を目指した社会的情報処理への介入研究—感情の役割に焦点づけた実践— 教師教育研究, 12, 115-125
- 久木山健一 (2004). アサーションの社会的情報処理と情動喚起の関連. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 51, 87-97.
- 倉本英彦・上林靖子・中田洋二郎・福井知美・向井隆代・根岸敬矩 (1999). Your Self Report (YSR) 日本語版の標準化の試み—YSR問題因子尺度を中心に— 児童青年精神医学とその近接領域, 40, 329-344.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71, 107-118.
- 文部科学省 (2015). 不登校児童生徒への支援に関する中間報告. 不登校に関する調査研究協力者会議 . Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/07/1361492_01.pdf
- 文部科学省 (2015). 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における「いじめ」に関する調査結果について Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/1363297.htm
- 中澤 潤 (1992). 社会的問題解決における情報処理過程と子どもの適応. 千葉大学教育学部研究紀要, 1, 263-290.
- 大澤真也 (2009). ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達—言語習得研究への示唆— 広島修大論集, 49, 1-11.
- 奥野誠一・藤野二沙子・糸井尚子 (2008). 小学生の社会的問題解決と適応間との関連—対人交渉方略の視点から— 立正大学心理学研究所紀要, 6, 17-26.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.
- Rubin, K. H. (1972). Relationship between egocentric communication and popularity among peers. *Developmental Psychology*, 7, 364.
- Selman, R. L. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts: Research with normal and disturbed preadolescent boys. In A. Pick (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology*, 10, Minneapolis: University of Minnesota Press. Pp156-200.
- 首藤敏元 (2009). 自律的な社会性の発達 教育心理学年報, 48, 75-84.
- 玉木健弘・山崎勝之・松永一郎 (2003). 小学生における攻撃性が社会的情報処理過程ならびにストレス反応に及ぼす影響の検討 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 252.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・板野雄二 (1997). 小学生用学校不適応感尺度開発の試み. ヒューマンサイエンスリサーチ, 6, 207-220.
- 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— 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, 21, 9-17.
- 渡部玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達—社会的情報処理と対人交渉方略の関連性— 教育心理学研究, 41, 452-461.
- 渡辺弥生・蒲田いずみ (1998). 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキル—登校児と不登校児の比較— 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 49, 337-351.
- 戸田まり・渡辺恭子 (2012). あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達—社会的情報処理の視点から— 発達心理学研究, 23, 214-223.
- 横田香織里・橘 良治 (2006). 中学生における攻撃動機の個人差と社会的情報処理 岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学), 54, 117-125.
- 吉田俊和・三島浩路・元吉忠寛 (2013). 学校で役立つ社会心理学 ナカニシヤ出版
- 吉澤寛之・吉田俊和 (2007). 社会的情報処理の適応性を促進する心理教育プログラムの効果—中学生に対する実践研究— 犯罪心理学研究, 45, 17-36.
- 吉澤寛之・大西彩子・ジニ, G・吉田俊和 (2015). ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動—その予防と改善の可能性— 北大路書房
- Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992) Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American*

Psychologist, 47, 997-1006.

謝 辞

本研究の実施にご協力くださいました小学校の先生方，児童のみなさんに心から感謝申し上げます。

本研究の一部は，日本教育心理学会第58回総会において報告された。