

# 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—

岐阜大学大学院教育学研究科 木村 友里恵

本研究は、社会的認知の誤りやゆがみを修正することで子どもの学校適応を促進することを目的とした。子どもが社会的問題場面に直面した時、感情が高まっている状態でも適切な情報を収集し、それに応じた解決策を選び、実行するという適切な情報処理を行なうことができると、よい人間関係を築くことができる。

小学校中・高学年児童を対象に、社会的情報処理の誤りやゆがみのあるステップを明らかにする目的で実施したアセスメントの結果を踏まえ、顕著な問題のみられるステップを改善する実践的介入を実践した。3年生は、実践的介入を行ったステップ4反応構成、4年生はステップ5反応決定、5年生はステップ1・2手掛かりの符号化・解釈（表情テスト）でそれぞれ問題のあるステップの改善が見られた。社会的情報処理と学級満足度に関連は見られなかった。

キーワード：社会的情報処理、学級満足度、感情喚起、実践的介入

## 問 題

文部科学省の発表によると、2013年度児童・生徒の問題行動調査において、岐阜県内の私公立の小中学校での暴力行為発生件数は、前年度比330件増の1948件、1千人当たりの件数は8.3件で、全国値（4.3件）の2倍に上るとの報告がなされている。暴力行為の1千人当たりの件数は、大阪府、神奈川県に続いて全国で3番目に多い結果となっている。

岐阜県教育委員会が独自にとりまとめた平成26年度の公立小中学校の暴力件数調査においても、増加傾向にあることが示されている（文部科学省，2014）。内訳は、小学校536件（前年度334件）、中学校1229件（同1104件）で、小学校の増加が目立っている。小学校での内訳は、児童間暴力392件、対教師暴力69件、器物破損67件、対人暴力8件であった。小学校の全学年で前年度よりも増加していることから、「暴力行為の低年齢化が進んでいる」との懸念が示されている。岐阜県教育委員会担当者（朝日新聞，2014）は、「集団になじめず、人間関係がうまく築けなかったり、感情をうまくコントロールできなかったりする子どもが増えてきている」と原因を分析している。このことから、低年齢の児童が、人間関係を円滑に行うためのスキル不足や自分の感情をコントロールできないことが原因となり暴力行為などの不適応に陥っていることがわかる。

攻撃性は、いじめや児童間の暴力、教師への暴力、非行との関連が深い（濱口，2002）。敵意的な攻撃に陥りやすい児童に対しては、3つの対応方法があると吉澤（2013）は述べている。第1は、感情に支配されてしまう自分の状況に気付くことができる能力を身に付けることであり、「怒りの温度計」（秋田県総合教育センター，2007）が有効な手段であると述べている。こうした試みに、ロックマン（Lochman & Lenhart, 1993）などのアンガーコントロール法を併用することで、感情抑制能力の向上は確実にとなると述べている。

第2に、他者に敵意を過剰に帰属するバイアスを修正することが大切であると述べている。社会的問題解決能力を高めることが主眼となるが、なかでも敵意帰属バイアス<sup>1)</sup>を直接的に改善する試みには、Hudley, Britsch, Wakefield, Smith, Demorat & Cho (1998) のブレインパワープログラムがある。このプログラムでは、①社会的状況における手がかりを正確に捉え、解釈し、分類すること、②相手が自分に対して敵意的で、

1) 他者の意図に敵意を推測する帰属のバイアスのこと。

意図的に不愉快なことをしたのではなく、偶然であると帰属すること、③原因があいまいでいやな結果に対して、適切で、攻撃的でない行動反応をすること、が学校において実施される。同研究では、もともと攻撃性の高かった児童のうち、トレーニングを受けた群は問題が改善され、その効果が6ヶ月、12ヶ月後のフォローアップでも維持されたことが確認されている。

第3に、トラブルに巻き込まれやすい彼らの社会的スキルの低さを補う必要があると述べている。攻撃性の低減に有効な社会的スキル・トレーニングは基本的には学校規模で実施されるものであると言われている。このようなトレーニングと問題行動への直接的介入を組み合わせたプログラムにより、問題行動の低減につながったとされている。

特に敵意帰属を示す子どもに対する有効性が確認されたこれらの介入方法は、感情に支配されず適切に行動できる能力を高めることにも繋がると考えられる。現状において特に対人関係の問題が顕在化していない児童でも、ソーシャルスキルのレベルを向上させておけば、将来、心理社会的問題を抱えるリスクを減らすことができる（相川，2000）。こうした知見からも、不適応的でない児童も含めてソーシャルスキルを身に付けさせることの重要性が指摘できる。

本研究では、子どもが、社会的情報処理をネガティブな感情を伴った状態でも適切に行えることを目標に介入研究を実践する。社会的情報処理とは、Crick & Dodge (1994) の提唱した社会的情報処理理論において、対人状況から情報を得て、行動を決定、実行するまでの情報処理に仮定された6つのステップである（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）。各ステップの概要を説明する。ステップ1手がかりの符号化では、状況を知覚し、相手の行動に気づき、手がかりや情報を集めようとする。ステップ2手がかりの解釈は、集めた情報や手がかりから、相手の行動の原因や意図について理解しようとする。ステップ3目標の明確化は、目標の分類である。相手の意図の解釈に応じて、どのような行動をとるべきか、目標を設定する。ステップ4反応構成は、自分がある行動をとる時に、自分の過去経験を振りかえって考えて、このような行動は、罰するべきかなどを判断しており、このような判断や経験そのものが、記憶や社会的知識としてデータベースに蓄積されていく。ステップ5反応決定では、このことを踏まえて行動を反応を決定していく。

社会的情報処理の各ステップの特徴はこのように整理できる。既存の社会的情報処理に関する研究は認知的側面に偏っており、感情や情動処理の役割についての体系的な説明がその解釈において欠けているという指摘がある（Lemerise & Arsenio, 2000）。

各ステップにおける感情の影響の仕方については、Lemerise & Arisono (2000) や木村・吉澤 (2015) において詳述されている。木村・吉澤 (2015) は、感情を伴う社会的情報処理の測定では、感情を伴わずに行った測定よりもエラーが多く見られたことを報告している。感情を伴った方が、ステップ1・2の表情テストにおける表情認識の成績が悪いことが示された。また、相手に配慮した適切な自己主張が困難になることも明らかになった。

本研究では、感情を伴う社会的情報処理の各ステップにおける学年ごとの誤りのあるステップを明らかにした木村・吉澤 (2015) のアセスメント結果に基づき、この研究で対象とした小学生に対して実践的介入を実施し、各学年における問題のあるステップの改善を目指す。効果検証として、事前事後測定に加えてフォローアップ測定も実施する。また、学級満足度も測定し、社会的情報処理の改善に伴う学級満足度の向上を併せて検討する。

## 方 法

### （1）社会的情報処理および学級満足度の測定

木村・吉澤 (2015) で使用した社会的情報処理・学級満足度の測定内容を事後（7月）、およびフォローアップ測定（10月）でも使用した。質問紙により、各ステップのどこに各クラスの問題となるステップがあるか測定した。社会的情報処理に関する尺度として、濱口 (2004) を参考に各ステップの情報処理を適切に行えている程度を測定した。ステップ1・2では、表情テストと敵意帰属を測る質問紙を行った。表情テ

ストでは、24枚の表情写真を提示し、該当する表情語を6つ（いやな気持ち、こわい、びっくり、怒り、悲しい、幸せ）の選択肢から選ぶテストSET（Six Emotional Recognition Test; Adolphs, Tranel, & Damasio, 2003）を実施した。敵意帰属を測る質問紙では、敵意帰属を測定する質問紙（濱口, 2004）を実施した。質問紙は挑戦状況の解釈4項目（敵意帰属バイアス）を5件法で尋ねた。ステップ3では、表情の分からない友だちが図工の時間に自分の水入れをこぼした場面を提示して、その場で考えつく目標を測定した（濱口, 2004）。8項目（友好的目標設定4項目、主張的目標設定4項目）を5件法によって尋ねた。ステップ4では、ステップ3の目標の明確化と同じ場面を用いて、その場面における発言を思いつくまま書いてもらう方法（濱口, 2004）を用いた。産出された応答行動が、許容的行動、主張的行動（ポジティブ：P）、主張的行動（ネガティブ：N）、攻撃行動、非攻撃行動、その他の6種類のカテゴリーに分類された。ステップ5は、ステップ3の目標の明確化とステップ4の反応構成と同じ場面を用いて、場面想定法（濱口, 2004）により測定した。8項目（許容的行動、主張的行動（P）、主張的行動（N）、攻撃的行動各2項目）について5件法によって尋ねた。学級満足度では、仲間集団満足度尺度（黒川・吉田, 2006）9項目と学級生活満足度（河村, 2007）12項目（被害感、承認感各6項目）に関する尺度について、仲間集団満足度は5件法、学級生活満足度は4件法で児童に回答を求めた。また、教師評定用の子どもの行動チェックリスト TRF（Achenbach, T.M & Rescorla, L.A., 2001）38項目（攻撃性の問題尺度25項目、社会性の問題尺度13項目を測定）について、児童個別に担任教師に3件法により回答を求めた。

## （2）社会的情報処理の問題のあるステップと対象学年

木村・吉澤（2015）の事前アセスメントの結果に基づき、感情を伴う社会的情報処理の各ステップにおける学年ごとの誤りの特徴を比較検討したところ、3年生はステップ1・2手がかりの符号化・解釈（特に敵意帰属）とステップ3目標の明確化、ステップ4反応構成、4年生はステップ5反応決定、5年生はステップ1・2（特に表情テスト）に他クラスと比較した問題が確認された。

## （3）対象と実施時期

実践的介入では、木村・吉澤（2015）の事前アセスメントで実験群と統制群に分けた実験群をさらに、実験群（3年生20人（男子7人、女子13人）、4年生の片方のクラス27人（男子14人、女子13人）、5年生27人（男子14人、女子13人）と統制群（4年生のもう片方のクラス26人（男子14人、女子12人））に分けた。そして、実験群に実践的介入を行った。実践的介入は平成27年6月に実施した。

## （4）実施手続き

実践的介入は社会性と情動の学習（SEL-8）の進め方（小泉, 2011）とPATHS（Promoting Alternative Thinking Strategies：代替的思考方略の促進；Kusche & Greenberg, 1994）の一部を参考に、学年ごとに問題のあるステップへの実践的介入法を開発した。また、実践内容は、学級の状態を考慮し実習先の教諭や大学院の指導教官と相談した結果、オリジナルから変更した部分もある。

感情コントロール、各ステップの問題改善をねらいに、各クラス5回の実践的介入を行った。この実践は、1回15分であるため、手軽に行うことができる。そして、朝の会（7・8分程度）、終わりの会（7・8分程度）に分けても実践できるため、授業時間を割かずに行うことができる。

## （5）実施内容

1・2回目は感情コントロールに関わる怒りの温度計や心の信号機（小泉, 2011）、カメの考え方（Kusche & Greenberg, 1994）を扱った。3・4回目には、3年生は敵意帰属と目標の明確化・反応構成、4年生は反応決定、5年生は表情の符号化・解釈について実践的介入を行った。5回目ではロールプレイを行い、現実場面への汎化を目指した。また、各回の終了時に実践内容についての学習満足度や、学習理解度を測定する

ためにワークシートを配った。

#### 1) 感情に関わる実践的介入実践 (3・4・5年生の実験群共通)

1・2回目の実践的介入は、実験群すべてのクラス共通で感情に関わる実践を行った。1回目は「怒りの温度計」、2回目は「心の信号機」「カメの考え方」を扱った。

#### 2) 社会的情報処理への介入実践 (3・4・5年生の実験群個別)

実験群の各クラスには、アセスメント結果に基づき実践を行った (Table 1)。

### (6) 設定理由・設定意義・実践内容

#### 1) 感情コントロール

学校生活で問題となりやすいのは、怒りを不適切な言葉や行動ですぐに爆発させる子どもである。小泉 (2011) はそうした子どもに、まずは自分が怒っているときにはどういう状態になるか注目させることが大事であると述べている。そして、そういう場面では適切な表現方法があることに気付かせる必要があると言っている。また、小泉 (2011) は、感情に関する学習内容は、日常生活の中で身に付いているだろうと考え、改めて感情コントロールのための時間を設定することに違和感を持つ教師もいると述べている。しかし、日常の行動が気になる児童にとっては、この段階からの学習が不可欠であるとも述べている。このことから、自分の感情に自分で気付かせる「認知」や、感情について理解する「知識」が感情コントロールで大切であることがわかる。また中澤 (2009) は、情動の制御機能が高めれば適切な社会的情報処理が行えると述べている。このことから、感情コントロールができるようになる実践を、介入実践の1・2回目に取り入れた。

##### ①怒りの温度計

**意義** 怒りの温度計は感情コントロールの「認知」に関わる部分であると考えられる。小泉 (2011) は、自分が怒っている時にどういう状態になるのか気づかせることが大切であると述べている。怒りの温度計では、怒り具合を温度で表し (0度、20度、100度)、そして、その時の自分の体の特徴を記入するよう求めた。その際に、客観的に見て分かることではなく (例: 眉間にしわが寄っている)、自分の体内の特徴 (例: 体温が熱くなる、心拍数が早くなる、体に力が入る) などを具体的に記入してもらい自分の怒った時の特徴を段階的に理解できるようにした。

**内容** 3学年共通で1回目の実践は、「怒りの温度計」を行った。自分の怒りには段階があることを知ることを目的としている。朝の会で、自分が怒った時には体にどのような特徴があるかを尋ね、具体的に体の特徴を答えてもらった。自分の体が怒りの温度と対応してどのように変化していくのか考える時間を設けた。帰りの会では、自分の怒りの温度が20度、100度の時にどのように対処しているか子ども達に聞き意見を共有した。そのことで、自分が今まで使用していた対処法を友だちに広めることや、自分が使用していたもの以外にも有効な対処法について知識を得て使用していけることを目指した (使用したワークシートは Figure 1)。

##### ②心の信号機

**意義** 心の信号機は、小泉 (2011) が述べている感情コントロールの「知識」に関わる部分であると考えられる。小泉 (2011) は、怒りや強い衝動からすぐ他者に手を出さないように「心の信号機」モデルを示している。小泉 (2011) は、対人関係に限らず予期しない事態や問題状況ではとにかく落ち着くことが最優先であり、そのスキル学習が必須であると述べている。怒りなどの感情が喚起されると、衝動的に感情に任せた行動をとってしまう。しかし、その行動によって予想以上に相手との関係が崩れたり、取り返しのつかないことが起きたり本人にとって不利なことが多くなる。そこで感情を落ち着かせることを学習することで感情に大きく左右されない行動をとれるようになる。

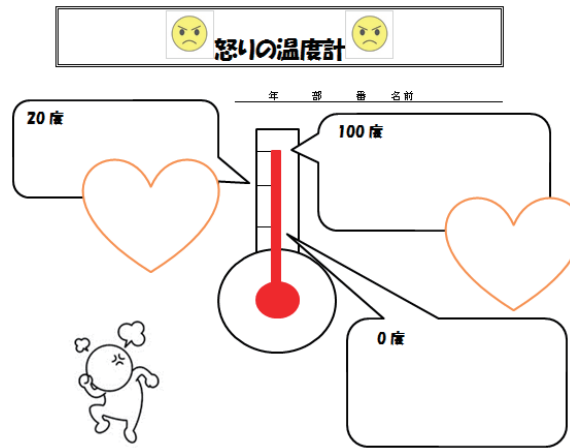


Figure 1 怒りの温度計ワークシート

### ③カメの考え方

意義 カメの考え方は、「カメのように甲羅の中に入ること (Do turtle)」を、画用紙で作ったカメを用いながら学ばせている。藤野 (2014) は、強い感情を抱いたり、外的出来事で情動を揺さぶられたりして、叩いたり復讐したいとの思いに駆られたりするなどの危機状態においては、カメの様な甲羅の中に入ってしまえば、情動的な行動をせずに済むと述べている。ある程度、その気持ちが収まるまで甲羅の中で休んで行動しないでいるということは、最も単純なセルフ・コントロールの方法でもある。この訓練では、甲羅の中で「何が問題なのか」「どのように感じるのか」について考えるよう、促していく。セルフ・コントロールが非常に苦手な子どもに限定せず、小学校に所属するすべての子どもを対象に、セルフ・コントロールを学ばせている。

内容 3学年共通で2回目の実践は、「心の信号機」と「カメの考え方」を行った。両実践どちらも気持ちが高ぶった時にはどうすれば良いか知り、落ち着いた後に次の行動を適切に考えられるようになることを目的としている。朝の会では、「心の信号機」について考えた。赤は「止まれ」、黄色は「落ち着いて考えよう」、青は「やってみよう」という意味が心の信号機にあることを確認した。トラブルになりそうなことについて一旦、心を落ち着けて、怒りを感じた原因や問題を解決するための方法を探し、解決方法をたくさん考えられるようにした。そして、考えた中で一番の方法を実行するという手順をみんなで確認した。

帰りの会では「カメの考え方」について考えた。感情が高まった時には、カメの様に甲羅に閉じこもって考える方法があることを学習し、すぐに行動しないという選択肢もあることを知ることができるようにした。

## 2) 社会的情報処理の各ステップ

### ①ステップ3・4の改善

#### a) 3年生：実験群

意義 小泉 (2011) は、この実践の意義を次のように述べている。トラブルが発生した時には、そのトラブルを解決することが重要である。また、「トラブルの解決のポイント」を知り、トラブルに上手に対処する意欲を高める必要がある。

この実践を行うことで、トラブル解決のポイントを学び、今まで自分が使っていなかった目標の立て方があることを知ることが出来る。さらに、反応構成をする際、目標に対してどのような行動をとることが適切なのかをみんなで検討するため、独自の考えではなく一般的に多く用いられている考えを知ることができると考えている。

内容 3年生では、3回目の実践に「トラブルになる前に解決4レンジャー」を行った。これは、トラブルになる前に解決するポイントを知り、対処していけることを目的としている。朝の会で、トラブル解決の

ポイントを学び1日の中で、トラブルになりそうな場面で学習したポイントを使ってみることを伝えた。帰りの会で、子ども達の1日の中で起きたことか、なければ提示した場面からポイントを使って考える良さを振り返られるようにした。

#### ②ステップ1・2（敵意帰属）

意義 この実践は、敵意帰属を強く示す児童に対して、ある事象（相手に敵意があったと捉えがちな場面）を示し、その事象を捉える時には1つの考え方だけではなくいくつもの視点から考えることが大切であることを理解できることを目指した。例えば、給食中に配膳をしている子が味噌汁をこぼし、自分にかかる場면을提示してどう感じるか尋ねる。学級で意見を共有する中で、味噌汁をこぼしたことは意地悪したいという理由に限らないことを掴ませる。色々な状況から考えて行けるように、ポイント（場面、経験、周囲）を示して、それに基づいて考えることを伝えることで、敵意帰属に陥らない考え方を身に付けていけると考える。

内容 4回目の実践では、「いろいろな考え方」を知るための実践を行った。これは、その子の気持ち分かりづらい友だちの肩が当たったなどの場面で、相手の意図を敵意的に考えるのではなく、様々な視点から事象を考えられるようになることを目的としている。これも3回目の実践同様、朝の会でポイントを確認し、帰りの会で、子ども達の1日の中で起きたことか、なければ提示した場面からポイントを使って考える良さを振り返られるようにした。

#### b) 4年生：実験群

##### ①ステップ5の改善

意義 中澤（2000）は、反応決定を行う時に、理想的には生成した反応が生み出す結果を評価し、最適な反応選択・決定をしなければならないとしている。そして自分の行動能力も思慮しなければならないと述べている。このステップでは、反応がどのような結果をもたらすかという結果予期、自分がその反応をできるかという可能予期、結果がもたらす結果評価が大きな役割を果たすということも述べている。このことから、本実践的介入では、児童が反応決定する際には何を考えていけばいいかを学習した。相手の意図が分かりづらい状態でトラブルになりそうな時に、学習したポイントを使えることで反応を決定する際に役立てることができると考えられる。

内容 4年生では、3回目の実践で「よりよい答えを出すために①」を行った。これは、どのように行動するか決める時、何に気を付ければいいのか知ることを目的としている。朝の会では、問題場면을どのように解決していけばいいか考えられるようにするため、ポイントを押さえた。反応決定する際に、自分だけのことでなく相手の立場にも立つことや、今行うことで自分がスッキリできる行動と、これから友達と仲よくあり続けるための行動のどちらをとるべきかについて考え、いずれもが満たされる行動がとれることが良いことを学習した。そして、帰りの会で、出された課題場면을朝の会で学習したポイントをもとに考えロールプレイで実際に行えるようにした。さらに、学習したポイントを使い友達と接した時、どのように感じるかアンケートを行った。

4回目の実践で「よりよい答えを出すために②」を行った。今回の実践では、どのように行動するか決定する際に、学習したポイントを使っていこうとすることができることを目的として行った。ポイントを使う良さを確認するためにも、3日目の実践的介入で、ポイントを学習し使ってみた良さについてアンケート調査をした結果をフィードバックした。アンケート結果から、学習したポイントを使う良さを実感し、さらにポイントを使って反応を決定できるよう促した。

#### c) 5年生：実験群

##### ①ステップ1・2（表情の読み取り）の改善

意義 千葉（1993）は、他者と親密なコミュニケーションをとったり、無用な争いを避けたりすることができるのは、顔に表出されたいろいろな手がかりを認識し、それを手がかりとして適切に行動することができることに負う部分が大きいと述べている。また、顔は情報掲示板のようなものであり、そこに掲示されるものが感情情報であるとも述べている。このことから、表情を適切に読み取れることは、相手の感情も適

改善内容	介入実践内容
1回目：感情	怒りの温度計(自分の感情を知る)
2回目：感情	カメ(自分の感情をコントロールする) 心の信号機(自分の感情をコントロールする)
3回目： 社会的情報処理の改善	3年生 ステップ3・4      トラブルになる前に解決4 レンジャー 4年生 ステップ5      よりよい答えを出すために① 5年生 ステップ1・2      表情の特徴を知ろう (表情テスト)
4回目： 社会的情報処理の改善	3年生 ステップ1・2      色々な考え方 (敵意帰属) 4年生 ステップ5      よりよい答えを出すために② 5年生 ステップ1・2      表情の区別 (表情テスト)
5回目：ロールプレイ	まとめ

Table 1 実践的介入内容

切に理解することに繋がると考える。本実践では、6つの表情を学習した。表情語と表情を対応させて学習したり、表情の特徴を学び、学んだ特徴から自分でその表情を試してみたり、友だちに見せ合ったりしながら適切な表情ができてきているか確認し合った。このことで、表情を表す言葉だけでなく、顔の特徴と対応させた理解をすることができると思う。

内容 5年生では、3回目の実践で「表情の特徴を知ろう！」を行った。5年生で読み取りの誤りが多かった「いやな気持ち」「こわい」「怒り」「悲しい」がどのような顔をしているか、読み取ることができることを目的としている。朝の会で、「いやな気持ち」「こわい」「怒り」「悲しい」のパーツの特徴を教え、黒板で「福笑い」の様にパーツを貼って再現しながら子どもと共に実践者がそれぞれの表情を作り上げていった。帰りの会で、写真の顔はどのような表情をしているか朝の会で学習した特徴を思い出しながらクイズ形式で答える機会を作った。

4回目の実践で、「表情の区別」ができるようになる実践を行った。「いやな気持ち」「こわい」「怒り」「悲しい」のなかで間違いやすい表情を区別して理解することができることを目的としている。朝の会で、前回に作った福笑いをもとに表情の特徴を確認し、帰りの会にペアで学習した表情を当てあうゲームをし、実際に自分自身も学習した表情ができるようにした。

### 3) 実践的介入で用いたワークシート

実践の中で毎回ワークシートを配り、実践に関わる記入をしてもらった。その中に振り返りの欄を設けた。常に本時の満足度、自分の理解度はどれくらいだったのか自己評価できるような工夫をした。

### 4) 実践的介入の効果を持続させる工夫

実践的介入は1回15分（朝の会と帰りの会で7・8分ずつ）の5回で行った。しかし、これだけでは日常に般化することは難しい。そのため、日常生活でも介入で学んだ内容を考えられる工夫をした。実践の事後2週間程の期間で、実践的介入で得た知識を日常で使うことができた場面があれば、どのような場面で、どのようなことができたのか記入させる活動を行った。継続的に介入の内容を考えたり、介入で得た知識を思い出したりすることができると思える。

ふりかえりシートは各クラスの教師にあらかじめ配っておき、朝の会や帰りの会、授業の余った時間等を利用して児童に配り、書く時間を設けてもらい、児童に記入させるよう依頼した。実践で得た知識を活用す

ることができた児童には、シールを与えるよう依頼し、外発的ではあるが意欲を喚起するよう求めた。

## 結 果

### (1) 社会的情報処理の実践的介入による変化

介入実践の効果検証として、介入実践実施前、介入実践実施後、フォローアップ測定時の各ステップに関する指標の変化について実験群と統制群の差異を検討した。時期（実施前・実施後・フォローアップ測定時）×群別（実験群・統制群）の2要因分散分析を行った。なお、時期は被験者内要因、群別は被験者間要因であった。

#### 1) ステップ1 手がかりの符号化・解釈における表情テストに関する分析

統制群（4年生）と実験群（5年生）の指標の変化を比較した分析の結果、「いやな気持ち」の表情では、時期と群別の交互作用 ( $F(2,99) = 2.99, p < .10$ ) が有意傾向であった。実施後とフォローアップ測定時において、実験群は統制群よりも得点が高いことがわかった。さらに、実験群は事前からフォローアップ測定時にかけて得点が上昇することがわかった。

「こわい」の表情では、時期と群別の交互作用 ( $F(2,86) = 3.06, p < .10$ ) が有意傾向であった。実施後とフォローアップ測定時において、実験群は統制群よりも得点が高いことがわかった。さらに、実験群は事前からフォローアップ測定時にかけて得点が上昇することがわかった。

「びっくり」の表情では、時期と群別の交互作用 ( $F(2,86) = 4.59, p < .05$ ) が有意であった。実施後とフォローアップ測定時において、実験群は統制群よりも得点が高いことがわかった。実験群は事前からフォローアップ測定時にかけて得点が下降することがわかった。

#### 2) ステップ4 反応構成

統制群と実験群（3年生）の指標の変化を比較した分析の結果、主張的行動 (P) では、時期と群別の交互作用 ( $F(1,88) = 4.25, p < .05$ ) が有意であった。事後において、実験群の得点が高いことがわかった。

#### 3) ステップ5 反応決定

主張的行動 (P) について、統制群と実験群（4年生）の指標の変化を比較した分析の結果、時期と群別の交互作用 ( $F(2,96) = 3.34, p < .05$ ) は有意であった。事前において、実験群の得点が高いことがわかった。また、統制群は事前からフォローアップにかけて得点が下降することが分かった。なお、時期と群別の主効果は有意ではなかった。

### (2) 学級満足度の実践的介入による変化

3年生では、実験群が有意に変化しているものはなかった。4年生では、学級生活満足度（被害感）について、時期と群別の交互作用 ( $F(2,90) = 3.19, p < .05$ ) が有意であった。事後において、実験群の方が被害感の得点が高いことがわかった。5年生において、攻撃的行動尺度について、時期と群別の交互作用 ( $F(2,102) = 5.00, p < .05$ ) が有意であった。実験群は事前から事後にかけて得点が下降し (Table 2)、事後からフォローアップ測定時にかけて得点が上昇することがわかった。

### (3) 社会的情報処理と学級満足度との関連

実験群における学級満足度の変化が実践的介入前後の社会的情報処理の変化により生じているか検討するために、学級満足度の各指標を基準変数、社会的情報処理の各指標を説明変数とした重回帰分析（強制投入法）を行った (Table 2)。実践的介入後の表情テスト「いやな気持ち」「こわい」の得点の事前から事後の変化量を独立変数、実践的介入後の学級満足度における攻撃性の問題の変化量（事後アセスメントからフォローアップ測定時への、事前アセスメントからフォローアップ測定時への変化量）を従属変数とした。

5年生では、攻撃性の問題の変化量における事後アセスメントからフォローアップ測定時への変化量 ( $\beta = .370, p = .082$ ) で、表情テストの「こわい」の変化量（事前アセスメントから事後アセスメントへの変化量）との関連が示された。これは、恐怖表情について学習したことにより、攻撃的問題が高まるということを示している。3・4年生では、関連が示されるものはなかった。



Table 2 5年生実験群と統制群の3時点における攻撃性の問題得点の平均・標準偏差実験群・統制群

	実施前		実施後		フォローアップ調査時	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
実験群	10.81	15.67	5.30	10.06	6.82	10.79
統制群	2.04	2.43	0.42	1.07	0.54	1.24

## 考 察

### (1) 社会的情報処理の実践的介入による変化

5年生ではステップ1・2手がかりの符号化・解釈（表情テスト）の「嫌悪いやな気持ち」と「恐怖こわい」の得点は上昇していた。このことから、実践的介入により表情の特徴を教えることで、読み取りが困難とされている「いやな気持ち」と「こわい」の読み取りができるようになったと言える。読み取りが可能になった理由としては実践的介入で感情的意味と言語的意味を理解させることに努めたことにあると言える。星野（1969）は、感情語と表情の一致が表情識別課題の正答率を高めたと述べている。このことから、感情語とそれに結びつく表情が適切にリンクしていることで読み取りが容易になることがわかる。

4年生はステップ5反応決定の改善を目指した実践的介入を行った。ステップ5反応決定の下位尺度である主張的行動（P）で相互作用が見られた。特に主張的行動（P）の得点が高まった理由として考えられることは、4年生はふりかえりシートの記述においてどの学年よりも真剣に取り組んでいたことである。自分の感情をコントロールできたことや、できなかったことを、自分を客観的に捉え記述することができていた。それだけでなく、反応決定をする際に問題が起きそうな場面で、優しく声を掛けようと思うという記述が多く見られた。このことから、学習したことを常に意識することと自分の感情を客観的に捉えられることで主張的行動（P）の得点が増えることが分かった。

### (2) 社会的情報処理と学級満足度との関連

金山・後藤・佐藤（2000）は、学級集団を対象とした社会スキル促進を目指したトレーニングは、児童の向社会的行動の促進や児童の不適應の予防に効果があると報告している。また、相川（1999）は、社会的問題解決スキルを身に付ければ「対人的な葛藤場面に出くわした時に衝動的な反応や攻撃的な反応に走らず、適切で効果的な解決策を見出す可能性が増す。」と述べている。しかし、5年生の「こわい」の表情を学習したことにより攻撃性が高まるという結果は、先行研究にも見られない結果である。「こわい」と「驚愕びっくり」は似ているため、他者から間違えて認識されることは木村・吉澤（2015）でも述べられている。5年生も「こわい」と「びっくり」が混同しがちであることから適切な表情認識ができない場面があり、攻撃性が高まった可能性があると考えられる。この問題は今後さらに検討していく余地がある。

3・4年生は学級満足度との関連があるものはなかった。相川（2000）は、今現在は特に対人関係の問題が顕在化していない児童でも、現在のソーシャルスキルのレベルを向上させておけば、将来、心理社会問題を抱えるリスクができるという考え方があると述べている。このことから3・4年生においても、社会的情報処理についての知識を知っておくことで、将来、何かトラブルが起こった時も対応することができ、学級で円滑な人間関係を築いていけることが推察される。

### (3) 課題

本研究の課題として、3年生の感情を伴う社会的情報処理の問題のあるステップ1・2手がかりの符号化・解釈（敵意帰属）が改善されなかったことが挙げられる。

後藤・佐藤・高山（2001）は、妨害行動や攻撃行動などに対しては、集団社会的スキル・トレーニングの効果が波及しにくく、問題行動に直接焦点を当てて介入することが重要であることを述べている。また、後藤・佐藤・佐藤（2000）は、そのような子どもに関わるトレーナーの数を増やしたり、時間をかけてターゲット・スキルを教えたりすることが効果的であることを報告している。

このことから、問題のあるステップへの介入を集中的に行うことや、常に誰かからトレーニングを受けた内容を意識させられることが効果の促進に繋がることが期待される。

また、5年生では、表情テストで「びっくり」の得点が下降していることも課題に挙げられる。星野（1969）は、「こわい」と「びっくり」の不快情緒同士の混同を指摘している。5年生は、実践的介入実施前「びっくり」の表情を概ね読み取ることができていた。実践的介入で様々な表情を学習したことにより、ただ「びっくり」を選ぶのではなく、「こわい」の表情の読み取り能力が上昇したことに伴う表情判断の混同が起こった可能性が考えられる。表情を学習するプログラムを若松（2005）は15回行っており、得点が上昇したのは9回目であると述べている。また、回数を重ねることで理解が着実に進むと述べている。廣岡（2004）の、アサーショントレーニングでは、活動定着のための工夫として、授業中に使用した模造紙を教室の壁に掲示し続けている。このことから、よりよい実践的介入を行うために、実施回数の増加や、掲示資料を有効に使用するための工夫が求められる。

#### 引用文献

Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A.(2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT : University of Vermont, Research Center for Children, Youth & families.

相川充（2000）. 人づきあいの技術：社会的スキルの心理学 サイエンス社

朝日新聞（2014）. 児童・生徒の暴力330件増 朝日新聞10月17日 朝刊

千葉浩彦（1993）. 感情の変容と表情 吉川左紀子・益谷 真・中村 真（編）顔と心—顔の心理学入門— サイエンス社 pp.110

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.

藤野京子（2011）. 有効であるとされている非行防止プログラムについて（その2）早稲田大学社会安全政策研究所紀要, 3, 3-25.

後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子（2000）. 児童に対する集団社会スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-23.

後藤吉道・佐藤正二・高山 巖（2001）. 児童に対する集団社会スキル訓練の効果 カウンセリング研究, 34, 127-135.

濱口佳和（2002）. 学校における問題・不適応行動と攻撃性 山崎勝之・島井哲志（編）攻撃性の脳科学：発達・教育編ナカニシヤ出版 pp.135-151.

廣岡雅子・廣岡秀一（2004）. 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果—授業での実践的研究— 三重大学教育学研究紀要, 55, 75-90.

星野喜久三（1969）. 表情の感情的意味理解に関する発達の研究 教育心理学研究, 17, 90-101.

Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W. D., Smith, T., Demorat, M., & Cho, S. (1998) An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the schools*, 35, 271-282.

金山元春・後藤吉道・佐藤正二（2000）. 孤独感が高い児童に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター紀要, 9, 1-10.

河村茂雄（1997）. いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120

木村友里恵・吉澤寛之（2015）. 感情を導入した社会的情報処理測定法の開発—学校実施を想定した児童版測定法—岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 64（1）, 143-161.

- 小泉礼三・山田洋平著 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の進め方 小学校編 ミネルヴァ書房
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs.
- 黒川雅幸・吉田俊和 (2006). 個人－集団の役割期待遂行度が仲間集団満足度に及ぼす影響 実験社会心理学研究, 45, 111-121.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion process and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Locman, J. E., & Lenhart, L. A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models and outcome effects. *Clinical psychology Review*, 13, 785-805.
- 文部科学省 (2014). 平成25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」について [http://www.mext.go.jp/b\\_mrn/houdou/26/10/\\_icsfikes/afieldifile/2014/10/16/1351936j01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_mrn/houdou/26/10/_icsfikes/afieldifile/2014/10/16/1351936j01_1.pdf) (2015年12月5日)
- 中澤 潤 (2000). 社会性の問題解決からの社会性の発達 塩見邦雄 (編) 社会性の心理学 ナカニシヤ出版 pp. 43-59.
- 中澤 潤 (2009). 情動制御刺激の有効性の心理生理学指標による検討 千葉大学教育学研究紀要, 57, 119-124.
- 外山美樹 (2006). 社会的比較によって生じる感情や行動の発達的变化—パーソナリティ特性との関連性に焦点を当てて— パーソナリティ研究, 15, 1-12.
- 吉澤寛之 (2013). 第5章 攻撃性 吉田俊和・三島浩路・元吉忠寛 (編) 学校で役立つ社会的心理学 ナカニシヤ出版 pp.35-49.