

中学生に対する怒りのコントロールプログラム実施効果の検討

重吉直美・大塚泰正

Effects of anger control program for junior high school students

Naomi Shigeyoshi and Yasumasa Otsuka

本研究では、中学生が抱えるいじめや不登校、暴力行為などの予防策や改善策を探るため、中学生を対象とした怒りのコントロールに関する介入プログラムの作成とその効果を検討した。相川・佐藤(2006)などを参考に、リラクゼーションやアサーションを取り入れた介入プログラムを作成し、中学1年生に実施した。その結果、介入群において、怒りの表出得点の減少や、ソーシャルスキルの先生との関係得点、主張性得点の向上がみられた。本研究で作成した介入プログラムは、中学生の怒りの表出を低減させたり、主張性を向上させたりする可能性があることが示唆された。

キーワード：怒り、コントロール、中学生、ソーシャルスキル

問題と目的

現在、中学生が抱える問題としていじめや不登校、暴力行為などがあげられる。文部科学省の調査(2010a, 2010b)によると、ここ数年、いじめは減少、不登校は横ばい傾向にあるものの、暴力件数は近年増加傾向にあり、中学生に最も多い。このような問題の背景の一つとして、中学生の感情や行動のセルフコントロール力の低下(大木・神田, 2000)が指摘されている。中学生は発達の観点から見て、身体的・精神的変化が著しく、同性の友人との親密な交流や、両親、学校への反抗心を通じて自己同一性を模索する時期であり(村瀬, 1998)、不安定で自分をコントロールしにくくなる(今田, 2003)という。大河原(2002)は、感情の発達について、子どもは体からあふれ出してくる漠然としたエネルギーを適切な言葉で表現することを学び、対人関係を築き、また成長発達の段階に応じたコントロール力を身につけるが、それを知的にコントロールすることができなくなると、爆発させてしまうことになると指摘している。また、感情の中でも怒りにうまく対処することができないと反社会的行動が生じたり、逆に怒りを抑圧したり、逃避したりする中で、非社会的行動が生じ、長期の支援が必要になる場合もあることが指摘されている(広瀬, 2002)。中台・金山・斉藤・新見(2003)の調査によると、中学生が学びたいソーシャルスキルとして、「イライラしたり、ドキドキしたりした気持ちをコントロールする」が上位にあげられており、中学生自身も感情のコントロール法を身につける必要性を感じていることが考えられる。そのため、不安定な感情のうち、特に怒りを自分の力でうまくコントロールし、自分の気持ちを上手に主張することが出来るように

なることは、中学生が抱える問題に対する予防策や改善策になり得ると考えられる。

わが国において、怒りを扱った介入プログラムに関する研究として、集団ソーシャルスキル教育の一連のプログラムの中で、怒りのコントロールを取り扱った介入(江村・岡安, 2003)はみられる。しかしながら、怒りと密接に関わると考えられる妨害行動や攻撃行動などに対しては、集団ソーシャルスキル教育では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が指摘されている(後藤・佐藤・高山, 2001)。しかしながら、怒りのコントロール方法に焦点を当てた、中学生の実態に関する研究は限られており、さらには、中学生の怒りの心理教育的介入プログラムの開発に関する研究は極めて少ない(桜井, 2002)。岡山県教育センター(2003)は、ソーシャルスキル教育の手法を用いた怒りのコントロールプログラムを中学生に対し、実施している。内容は、「自分の怒りの感情を知る」ためのワークをおこない、怒りの感情をコントロールするためのテクニックとして、5つのリラクゼーション法(深呼吸, カウントアップ, カウント深呼吸, 自己呼び掛け, リフレーミング)を習得させるものである。さらに非攻撃的な自己主張ができる表現の仕方を身につけるため、DESC法の習得を提案している。DESC法(D: describe, E: express, explain, empathize, S: specify, C: choose)とは、Bower(1978)によって発案された合意を必要とする状況・場面に有効な4つのステップであり、アサーティブな台詞づくりの方法である。山田(1999)は、自己表現の方法を変容させるには自分の感情をコントロールしながら適切な表現方法を取得するような体験的な訓練が必要であると述べており、怒りのコントロールと主張的な表現を組み合わせた、岡山県教育センター(2003)の介入プログラムは、非常に有効であると考えられる。しかしながら、介入プログラムが実施されていても、十分な効果評価が行われていない。中学生を対象に、怒りの反応とその対応に焦点をおいたプログラムの実施と効果評価を行う必要があると考えられる。

また、集団ソーシャルスキル教育は、クラス全員が共通のスキルを学習するため、お互いの行動のフィードバックも可能となることがあげられている(藤枝・相川, 2001)。そのため、一人ひとりの子どもが適切なスキルを身につけることができると同時に、周囲の子どもも同様にスキルが促進されるため、仲間を好意的に認知するようになる(後藤・佐藤・佐藤, 2000)。したがって、学校現場における集団教育としてのプログラム施行によって、お互いのサポート的な関わりが増えることで、クラス全体の雰囲気は良くなり、結果として、ターゲットスキルの獲得のみならず、その他のスキルの獲得も期待できると考えられる。また、主張的な表現の仕方を身につけることで、ソーシャルスキルの主張性得点、アサーションのアサーティブ得点は高くなると考えられるが、それらのスキルを日常生活で使用することで、友だちや先生ともより良い関係づくりができ、その他のソーシャルスキルについても波及的な効果がみられることが推測される。

以上より、本研究では中学生を対象とした怒りのコントロールに関する介入プログラムの作成とその効果を検討する。仮説として、介入プログラムによって介入群は、(1)怒りのコントロール法獲得により、怒りの反応が減少する、(2)アサーティブな表現の方法を獲得することにより、アサーションのアサーティブ得点およびソーシャルスキルの主張性得点が増加する、(3)怒りのコントロール法獲得の波及効果により、ソーシャルスキル得点が改善すると考えられる。

方法

1. **参加者と手続き** 研究協力が得られた A 県の公立中学校 1 年生 2 クラスを対象とした。1 クラスは介入群、もう 1 クラスは統制群とした。第 1 回目の質問紙調査に参加した 49 名 [介入群 25 名 (男子 13 名, 女子 12 名)]; 統制群 24 名 (男子 13 名, 女子 11 名)] を分析対象とした。介入群, 統制群の両群に集団記入式の質問紙調査 (プレテスト, ポストテスト, フォローアップテスト) を実施した (Figure 1)。なお, 本介入プログラムのプロトコルに関しては広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得た。

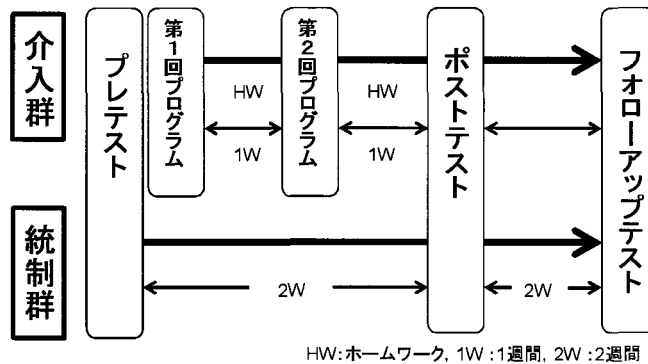


Figure 1 介入手続き

2. **調査時期** 2010 年 6 月第 4 週にプレテストを実施し, その直後に 1 回目の介入プログラムを実施した。2010 年 6 月第 5 週に 2 回目の介入プログラムを実施し, 2010 年 7 月第 2 週にポストテスト, 2010 年 7 月第 4 週にフォローアップテストを実施した。

3. 介入プログラムの概要

介入プログラムは, (1) 第 1 回怒りのコントロールプログラム, (2) 第 2 回怒りのコントロールプログラム, (3) ホームワークで構成された。なお, 怒りのコントロールプログラムの実施は, 臨床心理学を専攻する筆者が行った。

(1) **第 1 回怒りのコントロールプログラム (60 分)** 第 1 回怒りのコントロールプログラムの内容は岡山県教育センター (2003), 桜井 (2003) を参考に構成した。a) **活動の概要と目標の説明 (5 分)**: 授業内容の簡単な説明を行い, 授業の目標 (目的) を理解してもらった。b) **ウォーミングアップ (10 分)**: じゃんけん列車を行った。c) **怒りについての講義 (15 分)**: 岡山県教育センター (2003), 桜井 (2003) を参考に, 怒りの対処に関する心理教育を実施した。内容としては, まず, イライラを感じることで, 攻撃的な行動をとり, そのためにトラブルになってしまい, さらにイライラが募ったり, あるいは落ち込んでしまったりするという怒りの悪いメカニズムを提示した。そして, その悪いメカニズムを断ち切るためにはイライラを感じることで, 攻撃的な行動をとってしまうプロセスが改善されることが大切であることを述べ, そのためには, 怒りに対する 2 つの反応段階において, うまく対処することが重要であることを伝えた。具体的には, 怒りに対する反応の第 1 段階として,

落ち着いて冷静になり、第2段階として怒りを抑えつけるのではなく、相手も大切にしながら自分の意見を伝えることが必要であることを述べた。d) 怒りのコントロール法の獲得 (15分): 怒りに対する反応の第1段階において、落ち着いて冷静になるための怒りのコントロール法として、呼吸法、カウントダウン法、自己会話、心地良いイメージを提示し、実際にロールプレイングすることを求めた。e) まとめ (5分): 第1回の授業内容のまとめ、授業を振り返るアンケート、ホームワークの説明を実施した。

(2) 第2回怒りのコントロールプログラム (50分×2回) a) 第1回コントロールプログラムの振り返り、今回の目標の説明 (10分): 前回学んだ怒りに対する反応の2つの段階と、怒りのコントロール法の振り返りを行った後、今回の授業内容の簡単な説明を行い、授業の目標(目的)を理解してもらった。b) ウォーミングアップ (10分): 伝言ゲームを行った。c) 主張的な伝え方の講義 (15分): 怒りに対する反応の第2段階の意見を伝える方法を学ぶ心理教育を行った。心理教育は岡山県教育センター(2003)、相川・佐藤(2006)を参考に作成した。内容は、まず自分の気持ちを相手に伝える方法として、主張的、非主張的、攻撃的の3つの伝え方があることを示した。そして、お互いの権利を尊重しながら、自分の気持ちや考えを素直に表現しているのは誰か考えてもらい、主張的な表現が適切であることを伝えた。その上で、主張的な伝え方をするための表現としてDESC法を提案した。d) モデリング (15分): 実施者である筆者が架空の場面を設定し、DESC法を使って主張する方法を参加者に提示した。e) ロールプレイ (35分): 4~5人のグループになり、実施者が提示した架空の場面における伝え方(セリフ)をDESC法に従って考えてもらった後、グループ内で役割を決めてロールプレイを行った。2グループに発表してもらい、お互いに意見交換、および、実施者によるフィードバックを実施した。f) まとめ (15分): 第2回の授業内容のまとめ、授業を振り返るアンケート、ホームワークの説明を実施した。

(3) ホームワーク (7日間×2回) ホームワークに記された記入日に、その前日を振り返り、①イライラを感じた場面、②その際に使用したコントロール法や、その他の対応、③その結果イライラはどうなったか(とても落ちついたら◎、落ちついたら○、あまり落ちつかなかっただら△、落ちつかなかっただら×)を記入するよう求めた。怒りを感じなかった場合は無記入とし、怒りを感じた場合にのみ記入するよう求めた。

4. 調査票

(1) フェイス項目 学年、クラス、年齢、出席番号について回答を求めた。

(2) 怒り反応 日本語版 Spielberger の STAXI (State-Trait Anger Expression Inventory) を使用した。STAXI は Spielberger (1988) によって作成され、鈴木・春木 (1994) によって邦訳された尺度である。STAXI は状態怒り尺度、特性怒り尺度、怒り表出尺度から構成されている。本研究では、このうち特性怒り尺度、怒り表出尺度を用いた。特性怒り尺度は10項目(項目例 気が短い)からなり、自分自身についていつも感じている程度について、「とてもよくあてはまる」(4点)、「あてはまる」(3点)、「あまりあてはまらない」(2点)、「あてはまらない」(1点)の4件法で回答する。得点が高いほどパーソナリティとしての怒りやすさが高いことを示す。怒り表出尺度は「怒りの表出 (Anger-Out) (9項目; 項目例 怒りをあらわす)」、「怒りの抑制 (Anger-In) (7項目; 項目例 心の中では煮えく

り返っていても、それを外には表さない)、「怒りの制御 (Anger-Control) (8 項目; 項目例 冷静さを保つ)」の 3 下位尺度 24 項目からなり、怒ったり腹を立てたりするときの様子について、「とてもよくあてはまる」(4 点)、「あてはまる」(3 点)、「あまりあてはまらない」(2 点)、「あてはまらない」(1 点)の 4 件法で回答する。怒りの表出得点が高いほど、怒りを外部 (他人や物) に向ける傾向が強いことを示し、怒りの抑制得点が高いほど、怒りを内にためる (心の中に抱く) 傾向が強いことを示す。また、怒りの制御得点が高いほど、怒りが外に出るのを抑えようとする傾向が強いことを示す。

(3)アサーション：半田 (2007) によって作成された児童用アサーション尺度を使用した。本尺度はアサーティブ (6 項目; 項目例 あなたは、なかよしの友だちから何かたのまれても、きずつけずにことわれる)、ノンアサーティブ (4 項目; 項目例 あなたは、自分が知らないことを聞かれても、「知らない」と言いにくい)、アグレッシブ (5 項目; 項目例 あなたはおもちゃを友だちにこわされたとき、いつもより大きな声で友だちを怒る) の 3 下位尺度、計 15 項目で構成されている。各項目に該当する程度について、「はい」(4 点)、「どちらかといえばはい」(3 点)、「どちらかといえばいいえ」(2 点)、「いいえ」(1 点)の 4 件法で回答する。得点が高いほど、主張性、非主張性、攻撃性の傾向がそれぞれ強いことを示す。

(4)ソーシャルスキル 児童・生徒用ソーシャルスキル尺度を使用した。本尺度は、渡邊 (2000) によって作成されており、仲間強化 (10 項目; 項目例 友だちが失敗したり、落ちこんだりしている時、はげましたり、なぐさめる)、規律性 (6 項目; 項目例 クラスの係りの役目をはたす)、葛藤解決 (4 項目; 項目例 自分が何か困っているときに、友だちに相談する)、社会的働きかけ (3 項目; 項目例 友だちを遊びにさそう)、先生との関係 (3 項目; 項目例 先生に自分の気持ちを素直に話す)、主張性 (3 項目; 項目例 自分の意見をはっきり言う) の 6 下位尺度、計 29 項目から構成されている。各項目に該当する程度について、「いつもそうする」(4 点)、「ときどきそうする」(3 点)、「あまりそうしない」(2 点)、「ぜんぜんそうしない」(1 点)の 4 件法で回答する。得点が高いほど、ソーシャルスキルが高いことを示す。

5. 分析方法 介入群・統制群別に、それぞれの指標のプレテスト、ポストテスト、フォローアップテスト時点における各尺度得点を従属変数、時期および性別 (男子・女子) を独立変数として、2 要因 3 水準の分散分析をおこなった。データ解析には PASW Statistics17 (SPSS, Inc., Chicago, IL) を使用した。

結果

1. 各指標の基本統計量と α 係数

介入群と統制群の参加者の各指標の平均値、標準偏差、および、各指標のプレテスト、ポストテスト、フォローアップテストの各時点における α 係数を算出し、Table 1 に示した。アサーションの下位因子のうち、ノンアサーティブの α 係数は.58~.66 で、内的整合性は低いことが確認された。その他の尺度、下位因子の α 係数は.63~.95 の範囲にあり、内的整合性は高いことが確認された。なお、 t 検定の結果、プレテスト時点における両群の各指標の得点については、差異がないことが

確認された。

Table 1 各指標の基本統計量とα係数

	プレテスト					ポストテスト					フォローアップテスト				
	介入群 (n=25)		統制群 (n=24)		α	介入群 (n=25)		統制群 (n=24)		α	介入群 (n=25)		統制群 (n=24)		α
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
特性怒り尺度	21.1	5.8	22.6	6.9	.90	18.4	6.9	22.0	7.7	.91	20.7	9.0	22.9	8.6	.95
怒り表出尺度															
怒りの表出	17.3	4.1	16.6	5.5	.82	15.2	5.7	16.5	5.0	.88	15.6	6.2	17.2	5.5	.90
怒りの制御	22.0	3.3	22.3	5.1	.76	22.7	3.8	20.9	6.8	.85	22.7	3.8	21.5	7.5	.85
怒りの抑制	17.1	3.7	16.0	4.6	.73	16.7	4.6	15.3	5.0	.77	16.0	4.5	16.4	4.8	.74
アサーション															
アサーティブ	15.5	3.3	16.2	3.7	.69	16.2	2.9	16.8	4.4	.77	15.2	3.5	16.4	5.1	.84
ノンアサーティブ	9.6	2.8	8.9	2.8	.62	9.0	3.0	8.5	3.4	.66	9.1	3.0	9.0	3.3	.58
アグレッシブ	7.4	2.3	6.9	2.8	.70	6.8	2.6	7.4	2.6	.73	6.8	2.1	7.5	2.8	.71
ソーシャルスキル															
仲間強化	30.0	3.7	29.2	6.9	.88	29.7	3.6	30.1	7.0	.91	29.6	4.9	29.6	9.4	.95
規律性	17.3	3.3	17.3	3.5	.74	18.2	2.9	19.7	2.9	.77	18.0	3.1	18.9	4.1	.83
葛藤解決	10.6	2.2	9.8	2.7	.63	10.4	1.9	10.5	3.1	.67	11.0	2.4	11.3	3.6	.83
社会的働きかけ	9.0	2.3	9.3	2.4	.82	9.1	1.8	9.7	2.2	.77	9.0	1.9	9.2	2.1	.87
先生との関係	6.3	2.2	7.5	2.3	.81	7.2	2.1	7.4	2.6	.75	7.4	2.6	7.9	3.0	.86
主張性	7.5	1.9	8.3	2.1	.71	8.2	1.6	8.7	2.0	.70	8.4	2.0	8.3	2.5	.71

2. 介入群における各指標の得点の変化

介入群の各指標の得点に対して、性別（男子，女子）と時期（プレテスト，ポストテスト，フォローアップテスト）を要因とする2要因配置散分析を行った（Table 2）。以下，各尺度別に結果を述べる。

Table 2 介入群における時期・男女別の各指標の平均値と標準偏差および分散分析結果(F値)

	性別	n	プレテスト		ポストテスト		フォローアップテスト		F値		
			M	SD	M	SD	M	SD	性別	時期	交互作用
特性怒り尺度	男	13	22.5	6.8	19.9	7.2	22.5	9.1	1.7	2.6 [†]	.0
	女	12	19.6	4.4	16.7	6.4	18.8	8.9			
怒り表出尺度									5.4 [*]	2.1	6.8 ^{**}
怒りの表出	男	13	16.4	3.5	17.8	5.9	18.5	6.4			
	女	12	18.3	4.6	12.3	4.0	12.4	4.3			
怒りの制御	男	13	22.5	3.8	22.7	4.6	22.3	4.4			
	女	12	21.3	2.8	22.8	2.9	23.2	3.2	.0	.8	1.0
怒りの抑制	男	13	16.3	3.6	15.5	4.8	14.5	4.5			
	女	12	18.0	3.7	17.9	4.2	17.5	4.2	2.2	2.9 [†]	.9
アサーション											
アサーティブ	男	13	15.4	3.6	16.5	3.0	14.4	4.2	.1	1.5	2.0
	女	12	15.6	3.2	15.9	2.8	16.1	2.6			
ノンアサーティブ	男	13	9.8	3.2	8.3	2.6	8.3	2.8	.7	1.0	3.1 [*]
	女	12	9.4	2.4	9.7	3.6	10.0	2.9			
アグレッシブ	男	13	6.4	1.8	5.2	1.1	5.6	1.5	17.1 ^{***}	1.5	1.9
	女	12	8.4	2.4	8.6	2.5	8.0	1.9			
ソーシャルスキル											
仲間強化	男	13	29.8	2.0	28.9	4.1	29.9	5.9	.3	.1	.5
	女	12	30.4	4.7	30.6	2.8	30.0	3.9			
規律性	男	13	17.1	3.5	17.9	2.7	17.7	3.4	.2	2.9 [†]	.0
	女	12	17.6	3.1	18.6	3.3	18.3	2.8			
葛藤解決	男	13	10.2	2.3	10.0	2.0	10.6	3.0	1.1	1.0	.0
	女	12	10.9	2.2	10.8	1.9	11.5	1.9			
社会的働きかけ	男	13	8.8	2.1	9.3	2.1	9.4	1.9	.2	.1	1.4
	女	12	9.1	2.6	8.9	1.5	8.7	2.0			
先生との関係	男	13	6.9	2.6	7.5	2.3	8.0	2.7	1.4	7.3 ^{**}	.6
	女	12	5.7	1.6	6.8	2.0	6.8	2.3			
主張性	男	13	7.8	1.6	8.4	1.7	8.8	2.0	1.0	3.4 [*]	.6
	女	12	7.3	2.1	8.1	1.4	7.8	2.0			

[†]p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

特性怒り尺度 特性怒り尺度得点を従属変数とした場合，時期の主効果が有意傾向であった（F(2,22)=2.63, p<.10）。LSD法による多重比較の結果，プレテストよりもポストテストの得点が低か

った。

怒り表出尺度 怒り表出尺度の怒りの表出得点を従属変数とした場合、性別と時期の交互作用が有意であった ($F(2,22)=6.81, p<.01$)。単純主効果の検定の結果、女子においてプレテストよりもポストテスト、フォローアップテストの得点が低かった($F(1,23)=7.74, p<.01$; Figure 2)。また、性別の主効果も有意であり ($F(1,23)=5.41, p<.05$)、女子よりも男子の得点が高かった。怒り表出尺度の怒りの抑制得点を従属変数とした場合、時期の主効果 ($F(2,22)=2.88, p<.10$) が有意傾向であった。LSD法による多重比較の結果、プレテストよりもフォローアップテストの得点が低かった。

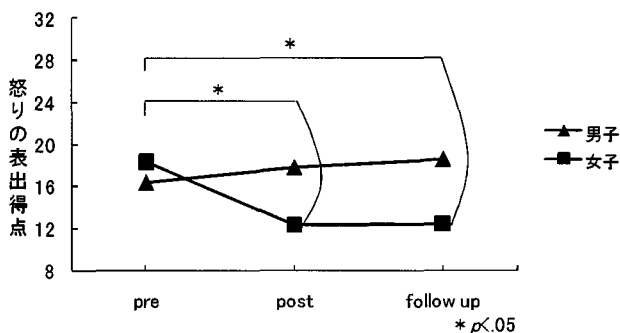


Figure 2 介入群における男女別の怒りの表出得点の変化

アサーション アサーションのノンアサーティブ得点を従属変数とした場合、性別と時期の交互作用が有意であった ($F(2,22)=3.10, p<.05$)。単純主効果の検定の結果、男子においてポストテスト、フォローアップテストよりもプレテスト得点が高かった ($F(1,23)=3.82, p<.05$; Figure 3)。また、アサーションのアグレッシブ得点を従属変数とした場合、性別の主効果が有意傾向であり ($F(1,23)=17.13, p<.001$)、男子よりも女子の得点が高かった。

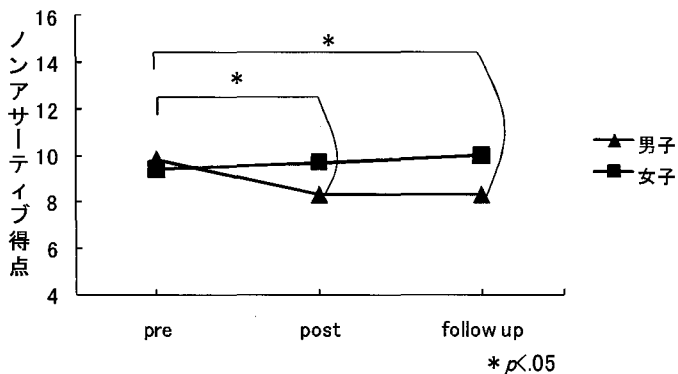


Figure 3 介入群における男女別のノンアサーティブ得点の変化

ソーシャルスキル ソーシャルスキルの先生との関係得点を従属変数とした場合、時期の主効果が有意であった ($F(2,22)=7.26, p<.01$)。LSD 法による多重比較の結果、プレテストよりもポストテスト、フォローアップテストの得点が高かった(Figure 4)。また、ソーシャルスキルの主張性得点を従属変数とした場合、時期の主効果が有意であった ($F(2,22)=3.45, p<.05$)。LSD 法による多重比較の結果、プレテストよりもフォローアップテストの得点が高かった(Figure 5)。ソーシャルスキルの規律性得点を従属変数とした場合、時期の主効果が有意傾向であった ($F(2,22)=2.83, p<.10$)。LSD 法による多重比較の結果、プレテストよりもポストテストの得点が高かった。

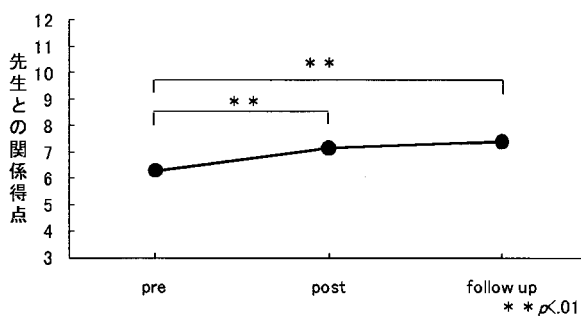


Figure 4 介入群における先生との関係得点の変化

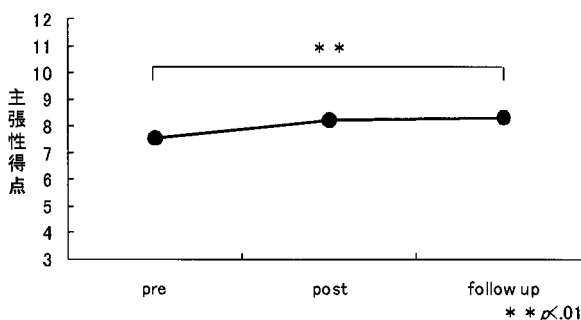


Figure 5 介入群における主張性得点の変化

3. 統制群における各指標の得点の変化

統制群の各指標の得点に対して、性別（男子，女子）と時期（プレテスト，ポストテスト，フォローアップ）を要因とする2要因配置分散分析を行った（Table 3）。以下，各尺度別に結果を述べる。

Table 3 統制群における時期・男女別の各指標の平均値と標準偏差および分散分析結果(F 値)

	性別	n	プレテスト		ポストテスト		フォローアップテスト		F 値		
			M	SD	M	SD	M	SD	性別	時期	交互作用
特性怒り尺度	男	13	20.3	5.3	20.3	6.8	20.0	7.0	3.2 [†]	.5	.8
	女	11	25.3	7.7	24.0	8.5	26.4	9.4			
怒り表出尺度									.2	2.3	2.4
怒りの表出	男	13	17.9	6.0	15.5	4.8	16.0	5.7			
	女	11	15.1	4.7	17.7	5.3	18.5	5.2	7.6 [*]	1.2	.3
怒りの制御	男	13	19.8	4.7	18.3	6.2	18.3	7.3			
	女	11	25.3	4.0	24.0	6.4	25.2	6.0	1.1	1.8	.9
怒りの抑制	男	13	14.7	3.5	14.7	4.0	15.6	4.6			
	女	11	17.5	5.4	15.9	6.1	17.3	5.1			
アサーション									6.9 [*]	.3	1.7
アサーティブ	男	13	15.3	3.3	14.9	4.2	14.2	4.9			
	女	11	17.3	4.0	18.9	3.8	19.0	4.2	4.1 [†]	.5	1.1
ノンアサーティブ	男	13	9.3	2.8	9.8	3.4	10.0	2.7			
	女	11	8.5	2.9	6.9	2.7	7.8	3.6	.1	.3	.8
アグレッシブ	男	13	6.4	2.6	7.3	2.9	7.8	2.2			
	女	11	7.5	3.1	7.5	2.5	7.1	3.4			
ソーシャルスキル									10.4 ^{**}	.3	2.7
仲間強化	男	13	20.1	6.4	26.6	6.2	24.7	9.4			
	女	11	31.7	6.9	34.3	5.6	35.4	5.6	14.1 ^{**}	10.1 ^{***}	.9
規律性	男	13	15.5	2.9	18.1	2.4	16.8	3.8			
	女	11	19.4	3.0	21.4	2.4	21.5	3.0	13.7 ^{**}	6.1 ^{**}	.3
葛藤解決	男	13	8.2	2.5	8.9	3.0	9.3	3.9			
	女	11	11.6	1.6	12.4	2.1	13.3	1.7	2.4	.9	2.6
社会的働きかけ	男	13	9.2	2.7	9.0	2.3	8.2	3.2			
	女	11	9.5	2.1	10.5	1.8	10.4	2.2	3.3 [†]	1.3	2.3
先生との関係	男	13	7.1	2.6	6.6	2.6	6.8	2.7			
	女	11	8.0	1.9	8.4	2.2	9.3	2.8	4.2 [†]	.9	2.4
主張性	男	13	7.8	2.0	8.2	2.0	7.1	2.7			
	女	11	9.0	1.9	9.2	1.9	9.5	1.4			

[†] $p < .10$, ^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$

特性怒り尺度 特性怒り尺度の得点を従属変数とした場合，性別の主効果が有意傾向であり ($F(1,22)=3.18$, $p < .10$)，男子よりも女子の得点が高かった。

怒り表出尺度 怒り表出尺度の怒りの制御得点を従属変数とした場合，性別の主効果が有意であり ($F(1,22)=7.63$, $p < .05$)，男子よりも女子の得点が高かった。

アサーション アサーションのノンアサーティブ得点を従属変数とした場合，性別の主効果が有意であり ($F(1,22)=4.10$, $p < .10$)，男子よりも女子の得点が高かった。

ソーシャルスキル ソーシャルスキルの仲間強化得点を従属変数とした場合，性別の主効果が有意であり ($F(1,22)=10.35$, $p < .01$)，男子よりも女子の得点が高かった。また，ソーシャルスキルの規律性得点を従属変数とした場合，性別の主効果が有意であり ($F(1,22)=14.13$, $p < .01$)，男子よりも女子の得点が高かった。時期の主効果も有意であり ($F(2,21)=10.10$, $p < .001$)，LSD 法による多重比較の結果，プレテストよりもポストテスト，フォローアップテストの得点が高かった (Figure 6)。また，ソーシャルスキルの葛藤解決得点を従属変数とした場合，性別の主効果が有意であり ($F(1,22)=13.69$, $p < .01$)，男子よりも女子の得点が高かった。時期の主効果も有意であり ($F(2,21)=6.07$, $p < .01$)，LSD 法による多重比較の結果，プレテストよりもフォローアップテストの得点が高かった (Figure 7)。また，ソーシャルスキルの先生との関係得点，主張性得点を従属変数とした場合，性別

の主効果がそれぞれ有意であり ($F(1,22)=3.34, p<.10, F(1,22)=4.23, p<.10$), 男子よりも女子の得点が高かった。

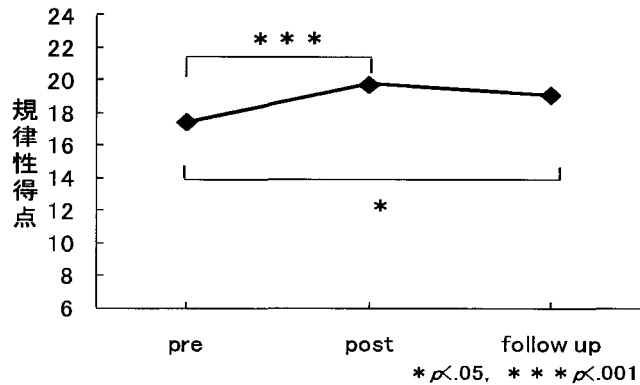


Figure 6 統制群における規律性得点の変化

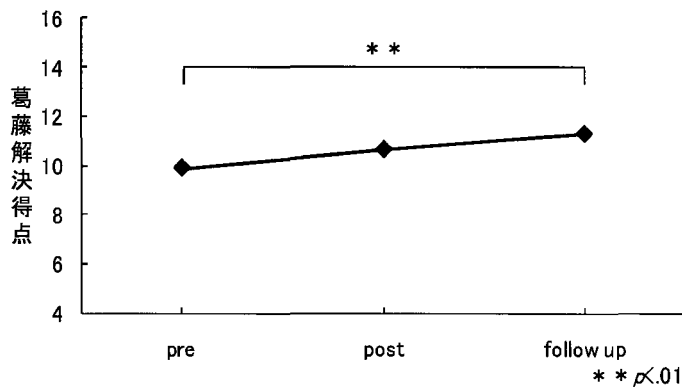


Figure 7 統制群における葛藤解決得点の変化

考察

1. 介入プログラム実施による怒りの反応の変化について

本研究では、介入群における女子の怒り表出尺度の怒りの表出得点が、プレテストよりもポストテストにおいて低くなり、フォローアップテストにおいても低い状態のまま維持されることが示された。さらに、特性怒り尺度得点は、プレテストよりもポストテストにおいて、怒り表出尺度の怒りの抑制得点は、プレテストよりもフォローアップテストにおいて低くなる傾向がそれぞれ示された。しかしながら、統制群の怒り反応尺度得点においては、有意な差はみられなかった。以上のことから「怒りのコントロール法獲得により、怒りの反応が減少する」という仮説(1)は一部支持された。

介入群の怒り表出尺度の怒りの表出得点は、女子のみ低減した。介入プログラムにより、怒りの

コントロール法を習得することで、怒りを家族に対して表出することが減少し、自分自身で怒りを扱うことができるようになった可能性が推測される。また、怒りや苛立ちを家族に伝える場合でも、怒りがおさまった状態で話すことができるようになり、攻撃的な言動でなく落ちついた言葉で伝えることができるようになったという可能性が考えられる。小島・村松・吉田・村松・金子・平野 (2005) が中学生に対し行った調査によると、男子よりも女子に日常ストレスが多いことが示されている。しかしながら、女子の友人関係は友人と理解しあい、共鳴し、共感しあうといったお互いがひとつになるようなことを望むものであり (落合・佐藤, 1996)、女子は、友人の行動に不満を持っていてもそれを言葉で伝えることが男子に比べて少ない (柴橋, 2001)。また、女子は「友人との信頼感」、「友人にどう思われているか」について、男子よりも感じている傾向が高い (榎本, 1999)。そのため、女子は怒りを抱えやすいが、その怒りを友だちに対して表出することは少なく、その反動で、家族に対して過度に怒りを表現していると考えられる (反中, 2008)。しかしながら、介入群の女子の家族に対するアグレッシブ得点がプレテストよりもポストテスト、フォローアップテストにおいて低減していたことから、家族に対する攻撃的な怒りの表出が減少し、不満や怒りを自分で言葉にして伝えることができるようになったのではないかと考えられる。

一方、男子の怒りの表出得点には変化がみられなかった。介入プログラムで学んだ怒りのコントロール法に関して、習得したとしても、男子の友だちとの関係の中で使用することが難しかった可能性が考えられる。男子は力や支配を意識した「友人に対して負けたくない」感情を女子よりも強くもつ傾向がある (柴橋, 2001) ことから、攻撃性を出すことは友だちとの関係の中で自分を誇示したり、あるいは守ったりするために必要なことである可能性も高い。中学生は友だちと同じであるという親密さを求める気持ちが強く (保坂・岡村, 1986)、多くの男子が攻撃性示す中では、攻撃性や怒りを表出しないことよりも、お互いに出し合うことが、男子の関係性のなかでは重要であり、求められていることが推測される。

2. 介入プログラム実施によるアサーションのアサーティブ得点、ソーシャルスキルの主張性得点の変化について

本研究では、介入群において、ソーシャルスキルの主張性得点が、プレテストよりフォローアップテストにおいて高くなることが示された。また、アサーションのアサーティブ得点の変化はみられなかったものの、ノンアサーティブ得点は男子において、プレテストよりポストテスト、フォローアップテストで低くなることを示された。以上のことから、「アサーティブな表現の方法を獲得することにより、アサーションのアサーティブ得点およびソーシャルスキルの主張性得点が増加する」という仮説(2)は一部支持された。

本研究で実施した介入プログラムは、ソーシャルスキルの主張性の向上に作用した。介入プログラムに参加し、相手に自分の気持ちや意見を伝える具体的な方法を学んだことで、自分の思っていること、自分のしてほしいことなどを伝える働きかけを行うことができるようになった可能性が考えられる。本研究の介入プログラムでは、生徒には怒りを攻撃的に表出したり、逆に心の中に溜め込んでしまったりせずに、適切な表現で自分の気持ちを相手に伝えることが大切であると強調し、自分が求めることや“こうしたらいいのではないか”と思うことを相手に伝えるセリフの作り方を

提示した。思春期である中学生は、自己を外に向けて強く打ち出すか自己を抑えるかの葛藤が深くなる時期である (縄田・藤田, 2002) という。このように自己を外に出してよいのか葛藤を抱える中学生にとって、自分の気持ち (相手に望むこと) を適切に口頭で伝えることは難しいことではないかと考えられる。さらに、中学生は相手に自分の気持ちや意見を伝える具体的な方法を学ぶ機会が少ないと考えられるが、プログラムに参加し、その方法を理解・習得することで、主張性の項目の「自分の意見をはっきり言う」、「自分の気持ちを素直にあらわす」ことができやすくなったことが推察される。

しかしながら、アサーションのアサーティブ得点には変化がみられなかった。アサーションのアサーティブな質問項目の内容と今回の介入プログラムで示したスキルには相違があった可能性が考えられる。アサーションのアサーティブでの質問項目は「あなたは先生からほめられておれいを言いたいとき、おれいを言う」、「あなたは、家族にありがとうと言おうと思うとき、『ありがとう』と言う」など、場面が限定され、相手からの働きかけにどう対応するかというスキルであった。しかしながら、今回のプログラムで学んだスキルは、怒りに対する対処であり、相手に“こうしてほしい”ということを手伝う方法であったため、本研究で用いたソーシャルスキルの主張性尺度の項目とは相違があったことが推測される。

アサーションのノンアサーティブ得点については、介入群の男子の得点において、プレテストよりも、ポストテスト、フォローアップテストで低くなった。特に男子の友人関係において、アサーティブな主張が重要なものであり、そのために、そのニーズと合致する介入プログラムに興味を持って参加できたという可能性が考えられる。中学・高校生の男子の友人関係は力・支配を重要視し、自立したつきあい方が多い (落合・佐藤, 1996) ことから、何も主張しないという態度よりも自分の意思を相手に伝えることが、中学生の男子にとってより必要とされていると考えられる。また、廣岡・廣岡 (2004) により、中学生の男子はアサーションが好ましいという認知が形成されても自分がそうなりたいと思わなければアサーティブなタイプに行動が変容していかないので、自分ももっとアサーティブになりたくするような働きかけをする必要があることが示されている。介入後に行ったアンケートでは「(DESC法を)使ってみたい」、「授業の経験を生かしたい」などの意見が生徒からあげられ、自分がそうなりたいという気持ちまでは持たずとも、介入プログラムに興味を持って臨んでいたことがうかがえる。そのために、介入プログラム以外でも興味を持続し、アサーティブな主張を行ってみよう、あるいは行ってみたいという意識の変容が生じた可能性が考えられる。このことが、特に男子生徒において自分の気持ちを伝えないという態度の減少を引き起こし、ノンアサーティブ得点の減少につながった可能性が示唆される。

3. 介入プログラム実施によるソーシャルスキル得点の変化について

介入群において、ソーシャルスキルの先生との関係得点がプレテストよりもポストテストで高くなり、フォローアップテストにおいても高い状態のまま維持されることが示された。一方、統制群においては、ソーシャルスキルの規律性得点がプレテストよりもポストテスト、フォローアップテストで、葛藤解決得点がプレテストよりもフォローアップテストで高くなることが示された。

以上のことから、「怒りのコントロール法獲得の波及効果により、ソーシャルスキル得点が改善す

る」という仮説(3)は、ソーシャルスキルの先生との関係得点が改善するという一部のみ支持された。

介入群において、ソーシャルスキルの先生との関係は、プレテストよりもポストテスト、フォローアップテストの得点が高くなった。介入プログラムにより、ソーシャルスキルの主張性が向上し、先生に対しても、要望や思いを伝えることができるようになった可能性が考えられる。後藤・廣岡(2005)が中学生に行った調査によると、軽い悩みは友人、家族よりも、深刻な悩みは友人よりも教師に対する相談抵抗が高いことが示された。このように、中学生が先生に対し、悩みの相談を持ちかけることは少ないと考えられる。しかしながら、介入プログラムにおいて、DESC法を学ぶことで、先生に対し、怒りの気持ちだけでなく、自分の要望や思いを伝えることができるようになり、例えば項目の「自分の困っている時に先生に相談する」などのことが行いやすくなったのではないかと推測される。

ソーシャルスキルの規律性は、介入群において、プレテストよりもポストテストで得点が高くなる傾向がみられ、統制群においては、プレテストよりも、ポストテスト、フォローアップテストで得点が高くなった。本研究の調査参加者が中学1年生であり、調査期間が中学校に入学し、学校生活に適応していく時期であったことから、新しい環境や部活動などを通して、規律性が高まったという可能性が考えられる。特に、部活動は構造化された活動であり、定期的に参加し、一定のルールや大人による導きがあり、スキルの向上を目指すといった特徴があり(岡田, 2009)、部活動への参加生徒は逸脱行動の少なさにもつながることが示されている(Mohoney & Cairns, 1997)。また、岡田(2009)は、中学1, 2年生を対象にした調査を行い、運動部積極群が、消極群に比べ校則への意識が高いことを示した。入学直後は新しい環境に適応するために、さまざまな活動に積極的に取り組むことが予想され、部活動においては、同学年だけでなく、先輩とのかかわりも通して、規則や決まりを守ることを身につけることができたのではないかと考えられる。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界を2点挙げる。第1に、効果評価の期間が短いことである。本研究の調査実施期間は、約1ヶ月であった。介入群において、怒り反応や、ソーシャルスキル得点において向上、あるいは向上傾向がみられたものの、1ヶ月の期間のみではプログラムで身につけたと考えられるスキルや怒りのコントロール方法が定着しているかを実証することはできない。中学生のクラスを対象にプログラムを行う場合、そのプログラムにおける問題行動等の予防的効果の検証も大切であると考えられる。今後は長期間のフォローアップを行うことが必要であろう。

第2に、本研究における調査参加者は介入群25名、統制群24名と少ない人数であった。さらに、クラスにより介入、統制の群分けを行ったため、カウンターバランスをとることができず、2つの群の等質性が保障されていない。今後、他の中学生への適用を目指すためには、参加者の人数確保とともに、群分けには無作為割り付けを行い、プログラムのさらなる実施と効果測定が必要である。

引用文献

相川充・佐藤正二(編)(2006). 実戦! ソーシャルスキル教育 中学校 - 対人関係能力を育てる授業の最前線 - 図書文化社

- Bower, S. D. & Bower, G. H. (1978). *Asserting yourself -A practical guide for positive change-*. Addison-Wesley pub.
- 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**, 339-350.
- 榎本淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達の变化 教育心理学研究, **47**, 180-190.
- 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, **49**, 371-378.
- 後藤安代・廣岡秀一 (2005). 中学生が抱く「相談することに対する抵抗感」についての実態調査的研究 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, **25**, 77-84.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子 (2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 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的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, **34**, 127-135.
- 半田将之 (2007). 児童用アサーション尺度作成の試み 創価大学大学院紀要, **29**, 239-255.
- 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 - 三重大学教育学部研究紀要 教育科学, **55**, 75-90.
- 広瀬仁郎 (2002). 思春期の怒りと正義感 児童心理, **56**, 76-80.
- 保坂 亨・岡本達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討 心理臨床学研究, **4**, 15-26.
- 今田里佳 (2003). 危機にどう介入するか - 学校における危機対応 - 児童心理, **762**, 76-80.
- 小島亜希子・村松常司・吉田正・村松園江・金子修己・平野嘉彦 (2005). 中学生の日常ストレスとセルフエスティームに関する研究 愛知教育大学研究報告 教育科学, **54**, 167-174.
- Mohoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do Extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, **33**, 241-253.
- 文部科学省 (2010a). 「平成 21 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」(小中不登校) について (8 月速報値) 2010 年 8 月 5 日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/1296216.htm> (2010 年 12 月 1 日)
- 文部科学省 (2010b). 平成 21 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」結果 (暴力行為, いじめ, 高等学校不登校等) について 2010 年 9 月 14 日
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/1297352.htm> (2010 年 12 月 1 日)
- 村瀬嘉代子 (1998). 心理療法のかんどころ - 心傷ついた人々の傍らにあって - 金剛出版
- 中台佐喜子・金山元春・斉藤由里・新見直子 (2003). 小, 中学校教諭と中学生に対する社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, **52**, 267-271.
- 綱田喜代・藤田正 (2002). 中学生の主張性に関する研究 (II) 日本教育心理学会総会発表論文集,

- 44, 116.
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44, 55-65.
- 岡田有司 (2009). 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響口部活動のタイプ・積極性に注目して口 教育心理学研究, 57, 419-431.
- 岡山県教育センター (2003). 中学校におけるアンガーマネージメントの試み 2003年2月
<<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/study/02kiyoPDF/02watanabe.PDF>> (2010年12月1日)
- 大河原美以 (2002). 臨床心理学の立場から - 子どもの感情の発達という視点 (特別企画 非行臨床) こころの科学, 102, 41-47.
- 大木桃代・神田信彦 (2000). 中学生の問題行動に対する意識とストレス反応に関する検討 人間科学研究, 22, 183-192.
- 桜井美加 (2002). アメリカにおける中学生の怒りの基礎的研究および怒りのコントロール (Anger Management) に関する Review 上智大学心理学年報, 26, 77-90.
- 桜井美加 (2003). 怒りのコントロールプログラムの開発および中学生への適用 上智大学心理学年報, 27, 31-40.
- 柴橋祐子 (2001). 青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち 発達心理学研究, 12, 123-134.
- Spielberger, C. D. (1988). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- 鈴木 平・春木 豊 (1994). 怒りと循環器系疾患の関連性の検討 健康心理学研究, 7, 1-3.
- 反中亜弓 (2008). 中学生における対人場面別怒り表出尺度作成の試み 感情心理学研究, 15, 13-23.
- 渡邊朋子 (2000). 児童・生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 宮崎大学教育学研究科平成 11年度修士論文 (未公刊)
- 山田良一 (1999). 小学校におけるアサーショントレーニング 心の教育授業実践研究 (第 1 号) 1999年3月 <<http://www.hyogo-c.ed.jp/~kokoro/H10/lesson/lesson.html>> (2010年12月1日)