

注意欠陥・多動性障害児の原因帰属に関する研究動向

—方法論を中心に—

田 中 真 理

原因帰属は自己統制感や自己効力感に関連する自己認識のひとつの側面である。注意欠陥／多動性障害児においては過大な自己評価であるポジティブ・イллюジョンの存在や、逆に極端な自己評価の低さがみられる。本研究では、これらの二次障害に対して心理的支援をすすめる際、重要な観点を提供すると思われる原因帰属スタイルに関する研究動向について、方法論の観点から検討することを目的とする。「AD/HD」「attribution」をキーワードとして1975年から2008年の期間を対象に、American Psychological Associationが提供する“PsycINFO”データベースを用いて検索した56件の研究を対象に検討した。ADHD児本人を対象とした検討は、質問紙調査と実験調査に分けられた。原因帰属の次元については、質問紙調査では統制性、安定性、永続性、領域固有性からの検討が多く、実験調査では統制性から検討されていた。質問紙調査・実験調査の共通点としては、肯定・否定の両側面からの検討が可能となるような質問項目や課題場面設定となっていることが示された。ADHD児をもつ親の帰属スタイルについては、研究結果をより臨床的に活用していくためには、今後より自然な生活文脈のなかで検討するための方法が求められていく必要性が明らかとなった。

キーワード：注意欠陥／多動性障害 原因帰属 自己認識

はじめに

原因帰属は自己統制感や自己効力感に関連する自己認識のひとつの側面であり、注意欠陥／多動性障害児においては他者認識より過大に評価している自己認識(Hoza, B., Pelham, W.E., Milich, R., Pillow, D., & McBride, K., 1993)や、逆に極端な自己評価の低さがみられるなど、二次障害に対して心理的支援のための重要な観点を提供すると思われる。先行研究においても、これらの重要性を指摘している研究は数多くみられる。にもかかわらず、そこに注目した実証的研究は少ないのが現状である(田中, 2009)。この理由について、Hozaら(1993)はAD/HD児研究の中心が顕在的な行動上の問題について観察可能な特徴に焦点をあててきたことに加え、観察ではなくAD/HD児の認識的側面を問うような方法論では、自己報告による評価方法が中心となり、そこで得られた結果について信頼性や妥当性に対する懸念が指摘されてきたことをあげている。そこで本稿では、先行研究

においてどのような方法論が用いられてきたかという点から先行研究の動向を整理することを目的とする。

この研究目的をふまえ、AD/HD 者の原因帰属スタイルに関する研究を抽出するために、「AD/HD」「attribution」をキーワードとして1975年から2008年の期間を対象に（AD/HD に関する最初の報告とされる Still (1902) 以来、1万5千件近くの報告がみられる。AD/HD の診断定義に強い影響を与えた Douglas (1972) 以後であること、および原因帰属の研究報告が始めて報告されるようになったのが1975年であることをふまえ、本稿では検索対象期間を1975年から2008年とした）American Psychological Association が提供する“PsycINFO”を用いて検索した。その結果56件が抽出され、これらは心理教育的アプローチを行いその有効性の検討を行った介入研究15件と、原因帰属の特性を把握するための調査研究41件とに分類された。調査研究について対象者別に分類すると、AD/HD 者本人を対象とした研究18件、AD/HD の子どもをもつ親を対象とした研究18件、親子間の関連を検討した研究5件となっており、AD/HD の本人のみならずその親を対象とした研究が多く、全体の半分以上を占めていることがわかる。このように AD/HD 当事者よりもその親を対象とした研究が多いことは、親自身の原因帰属スタイルのありようが、子どもの行動特性と強い関連があるものとして位置づけられていることがうかがえる。その一方で上述したように、親であれば自己報告が得やすくその信頼性・妥当性の高さがあるととらえられており、このような方法論上のことから、ADHD 児自身よりも多く研究されているとみることもできる。本稿では、ADHD 本人およびその親を対象とした原因帰属に関する56件の研究を対象とすることとする。

1. ADHD 児・者を対象とした研究

ADHD 児を対象とした研究方法においては、原因帰属スタイルについて認知的側面をとらえる方法と、そのときのその行動に対する特定の状況なかでの帰属スタイルを問う実験的方法とに分けることができる。前者は、呈示された項目についてどのような原因帰属をするかを対象者自身が評定していく質問紙による調査（例えば、Hoza et al., 1993）である。例えば、うまくいった状況を架空で想定して、その状況にいたった理由を「どうしてそのようにうまくいったと思ったか」を問い、自由回答を求めたり、原因帰属内容に関する項目にどのくらいあてはまると思うかを評定するという方法（例えば、田中・小島・榎本・渡邊, 2005）などである。後者は、対象者がある課題を実際に遂行し、そのパフォーマンスについて自分自身がどのような原因帰属をするかを評定する実験による調査に分類される。例をあげると、パズル課題を対象児が実際に行い、その課題が成功したり失敗したりするなかで、どうして成功（失敗）したと思うかを、「自分の能力が高い（低い）から」、「課題が難しかった（簡単だった）から」、「努力した（しなかった）から」、「運がよかった（悪かった）から」のそれぞれにおいてどの程度あてはまるかを10件法で答えるといった方法論がこれにあたる（例えば、Hoza, B., Wachbursch, D. A., Pelham, W. E., Kipp H., & Owens J.S., 2001）。

①質問紙調査

CASQ (Children's Attributional Style Questionnaire) (Hoza et al., 1993)、PASQ (PeerSocialAttributional Style Questionnaire) (Hoza et al., 1993)、AASQ (The Academic Attributional Style Questionnaire) (Tabassam, W., & Grainger J., 2002)、FAAQ (Attributions in adolescents medicated for attention-deficit/hyperactivity Disorder) (Ohan& Johnston, 1999) などがある。

CASQ は子どもの全般的な原因帰属スタイルを、良い結果・悪い結果に対してそれぞれ別々に3つの次元(内的/外的、全体性/特殊性、安定性/非安定性)から質問を行う。全部で48項目で構成されている。良い結果における総得点の高さはより適応的な原因帰属スタイルを示すとしている。つまり良い結果を、より内的で安定的で全体的だと帰属するスタイルである。一方、悪い結果における総得点の高さは、より不適応さの高い原因帰属スタイルを示している。つまり悪い結果を、より内的で安定的で全体的であると帰属するスタイルである。

PASQ は8つのビネットを指標として用いて帰属スタイルを検討している。ポジティブ・ビネットおよびネガティブ・ビネットそれぞれ4つずつ計8つのビネットに対し、それぞれ3つの次元(内的/外的、全体性/特殊性、安定性/非安定性)に対応した8つの理由(運、課題の難しさ、他者の気分、自分の気分、努力、能力、自身のパーソナリティ、他者のパーソナリティ)が呈示され、それらがどのくらいあてはまるかを4件法で自己評定させるものである。Table 1は、ビネットがポジティブ

Table 1 PASQ (Hoza et al.1993)

表1: あなたと同じ年齢の人におきた8つの出来事が書かれています。どうしてそのような出来事が起きたのか、それぞれ8つの理由があげられています。その理由がどのくらいあてはまると思うか(「まったくその通り」-「全然あてはまらない」の4件法)、ひとつずつ考えて下さい。

想定場面	原因帰属								
	luck	Task difficulty	Other's mood	Other's personal qualities	effort	ability	Own personal qualities	Own mood	
dimension	external/internal	external	external	external	external	internal	internal	internal	
	stable/unstable	unstable	stable	unstable	stable	unstable	stable	unstable	
	global/specific	specific	specific	global	global	specific	global	global	
1. あなたがある日誰かと新たに会って、その人と友達になりました。	②友達を作るにはその日運がよかつたから	⑥友達作りは簡単なことだから	⑤そのひとがその日とてもいい気分だったから	⑧ほかのひとが いいひとだから	④その日友達になるうと一生懸命だったから	⑦私は友達 の作り方を知っ ているから	③私がいいいと だから	①その日自分の 気分がよかつた から	
	④家族が引越して転校した初日に、あなたは新しい学校で同じクラスメートと友達になりました。	⑥友達を作るのにその日運河がよかつたから	⑧友達作りは簡単なことだから	⑦そのひとがその日いい気分だったから	①周りのひとた ちがいいひとだ ったから	②その日友達で いうと頑張った から	⑤私は友達 の作り方を知っ ているから	④私がいいいと だから	③その日自分の 気分がよかつた から
	⑤長い間友達だったひとがいます。ある日あなたはけんかをしました。でも友達関係は続いています。	⑥友達関係を続けるのにその日運がよかつたから	⑦長く友達関係を続けることは簡単だから	②その人がその日いい気分だったから	④ほかの子とも がいいひとだか ら	⑤その日友達関 係を続けようと 頑張ったから	①友達関係の 続け方を知って いるから	⑥私がいいいと だから	⑦その日自分の 気分がよかつた から
4. ある土曜日あなたは一日中あるひとと一緒に過ごしています。	②私と一緒に過ごしてくれる人が、運よくみつかったから	①一緒に過ごして くれるひとを見 つけるのは簡単 だから	②その人がその 日とてもいい気 分だったから	⑤ほかの子とも がいいひとだか ら	⑦その日私と一 緒に過ごしてく れるひとを見つ けよう頑張った から	⑥私は自分と一 緒に過ごすのの 見つけ方を知っ ているから	③私がいいいと だから	④その日自分の 気分がよかつた から	
	2. 長い間友達だったひとがいます。ある日あなたはその友達とけんかをして友達関係が壊れました。	⑧友達関係を続けるにはその日運が悪かつたから	②長い間友達関係を続けていく ことは難しいこ ことから	⑤友達がその日 気分がよくなか ったから	⑥ほかのひとが いいひとではな いから	③私はその日友 達関係を続けて いくために頑張 らなかつたから	①私が友達関 係を続けていく やり方がわから なかつたから	④私がいいいと ではないから	⑦その日自分の 気分がよくな かつたから
	6. ある日あなたは誰かと友達になろうとしましたが、うまくいきませんでした。	④友達を作るのにその日は運が悪かつたから	③友達作りは難しいことだから	②相手の気分が その日よくなか ったから	⑧まわりの子ど もがいいひとで はないから	④私はその日友 達になろうと頑 張らなかつたから	⑤友達の作り 方がわからない から	①私がいいいと ではないから	⑥その日自分の 気分がよくな かつたから
failure	3. ある日の放課後一緒に過ごしたいと思ったクラスの友達いましたが、その友達は何かほかのことをしていました。	④自分と一緒に 過ごすにはその 日運が悪かつた から	⑧誰かと一緒に 過ごすことは難 しいから	①その人がその 日いい気分では なかつたから	②ほかの子とも がいいひとでは ないから	③その日私と一 緒に過ごす人を見 つけよう頑張ら なかつたから	⑦私と一緒に過 ぎすひを見つ けるわけではない から	⑤私がいいいと ではないから	⑥その日自分の 気分がよくな かつたから
	8. あなたは新しいお隣のところで引越して、そこでの最初の日にあなたと同じ年頃のひとに会いましたが、うまく関係を築きませんでした。	④友達をつくるのにその日は運が悪かつたから	①新しい友達をつくることは難しいことだから	③相手の気分が その日よくなか ったから	②まわりの子ど もがいいひとで はないから	⑧私はその日良 くなっていくと 頑張らなかつた から	⑤友達とうまく やっていきや り方がわからな かったから	⑥私がいいいと ではないから	⑦その日自分の 気分がよくな かつたから

番号は質問紙における実際の提示順番を示している。ビネットの内容については論文掲載がなかったため、著者へ直接メールで問い合わせし、ビネット内容の公表についても著者より許可を得ている。

かネガティブか、また質問内容の理由がどの原因帰属の次元か(内的／外的、全体性／特殊性、安定性／非安定性)に対応付けて一覧にした表である。

以上ふたつが社会的状況における原因帰属スタイルを検討するための質問項目であるのに対して、AASQは学習に特化した状況おいての検討を可能にした項目内容となっている。10項目は学習上の成功状況について、また10項目が学習上の失敗の状況についてのストーリー内容で、全部で20項目で構成されている。そして、そのストーリーが自身の授業中に生じた事態であると想定したうえで、その理由について、内的／外的、全体性／特殊性、安定性／非安定性の3つの次元についての質問に答えるという手続きとなっている(例;授業で上手に物語を読むことができたという成功状況に対して、「読むのが得意だから」「その物語は読むのが簡単だから」というふたつの理由について質問される)。このように架空の想定された状況についてストーリーを呈示され、そこでの登場人物を自分自身であると仮定して考えた場合に、その状況が生じた理由についてどのような原因帰属をするかを対象者自身が評定していく質問紙による調査方法である。

上述してきたビネットはポジティブ場面かネガティブ場面かが明確な内容であったが、MacBrayer, Milich, & Hundley (2003)は、攻撃性のみられる自動的な情報・処理バイアスの特性をより引き出すために、場面についての解釈があいまいな状況設定をビネットとして呈示している。クラスメートとの対人関係を描いた10場面のビネットを呈示し、そのうち5つのビネットは外的攻撃的帰属バイアス(牛乳をかける、ボールを打つなど)、5つのビネットは関係的帰属バイアス(場面解釈についてあいまい性のある関係性を設定)である。具体例をあげると、外的攻撃的場面のビネットとしては、「学校の教室にいて鉛筆をなくした場面を思い浮かべてください。探してもどこにもみつかりません。みつからなかったら、やらなくてはいけないことができなくなります。もう見つからないのかと思ったそのとき、あるクラスメートがあなたの鉛筆を手を持っているところをみました。」「運動場でボールあてられ笑われる」「ランチで牛乳かけられ笑われる」「通学中どろをはねられる」「CDをこわされる」がある。関係的帰属場面のビネットとしては、「自分だけパーティに誘われていない」「友達が何かをささやいて笑っている」「カフェテリアであいさつしたのに友達が無視」「いつも一緒にランチを食べる友達が、すでに先にしかも自分があまり好きでない別の友達と一緒にランチしているのをみた」「サーカスに自分だけ誘ってもらえない」などである。

そして、ビネット呈示後、「そのやりとりが起こったのはなぜだと思いますか?」「この状況であなたはどのように対応しますか?」の2つの質問が設定されている。前者の質問は、敵意あるいは親切さのどちらに帰属するかに関する評定を目的としたものである。敵意への帰属として評定されるのは、次の2つの場合である。ひとつは、否定的出来事に対して他者の何かに帰属、意図的にあるいは何かの効果を得るために演じているとしてとらえる場合である(例;彼は私をばかにしようとしている)。ふたつめは、敵意、冷淡、関心のなさを演じているのはそのひとのパーソナリティ特性だと帰属した場合(例;彼女はゲスだ!)である。一方、親切さへ帰属していると評定されるのは次の3つの回答が得られた場合としている。ひとつは、否定的出来事に対して、事故、誤解、一次的状態や状況に帰属させた場合、ふたつめは、否定的出来事に対して、そのひとの何らかの状態や特性に

帰属させた場合(例;私が充分にそのひとに注意をはらっていなかった)、みつつめは否定的出来事に対して、他者についての何かに帰属しつつも、他者は親切で有用なやり方で演じているとしてみなしていた場合(例;彼女は私をうまく調和させるよう助けようとしている)である。(親切さと敵意の両方について解釈を述べたときには「あいまい」としてコーディングする)。

後者の質問「この状況であなたはどのように対応しますか?」は、敵意のある反応か敵意のない反応かの評定を目的としたものである。その質問に対する回答は、他者の権利を侵さないようなやり方で説明や感情状態を求めたり、自分自身の期待を中立的なトーンで述べるなど、情動的内的に反応したり、ひきこもるか避けたり、そのひとによる非難を肩代わりする場合には、非攻撃的反応として評定された。一方、言葉の攻撃、侮辱、悪口、仕返し、の場合には攻撃的反応として評定された。

FAAQは、薬物療法をうけている場合に、自分の言動などをどの程度薬物療法へ帰属するかを測定するものである。項目1は薬で助けられている程度の評定、項目2は自身の行動を薬で統制していることの評定、項目3がうまくいったことに対する薬への帰属、項目4はうまくいったことに対して、他者が薬のせいだと帰属すると思うかの評定、項目5と6はパーソナリティに及ぼす薬の影響の評定、という6項目の内容から構成されている(7件法)。例えば、「薬を飲んでいると行動がより統制される」、「うまくいくのは薬のせいである」「うまくいくのは薬のせいだとまわりのひとは思う」「薬を飲んでいないときと同一人物だと思う」「薬を飲んでいるといないときとはパーソナリティが変わる」などである。青年期を対象としてAD/HDの下位タイプや薬物療法の期間との関連が検討されている。

上述してきたような架空の想定された状況についてストーリーに対してではなく、自己認識している内容に対しての原因帰属を検討する方法論もみられる。例えば、まず「勉強はよくできるかど

Table 2 自身の行動特性に関する原因帰属スタイルの質問内容例 (Kaider et al.,2003)

原因帰属	質問項目数	質問内容
統制性	2	「自分自身をこの行動(困っていると子ども自身が認識している行動、以下「この行動」)からコントロールできますか?」 「もし本当に一生懸命したら、その行動をとめることができますか?」
安定性	2	「この行動は短期間だけのものですか?数年続いていますか?記憶している限りはずっと続いているものですか?」 「この行動はすぐに消えますか?あと数年は問題として続くと思いますか?永遠に続くものだと思いますか?」
全体性	1	「この行動はめったに起こるものではないですか?いつも起きますか?時間に限定されるものですか?」
因果関係	1	「この行動は他者とか自分をとりまく何かそとからもたらされたものですか?それとも自分のなかから起きてくるものですか?」
烙印	10	「この行動は先生や親や友達を悩ませていますか?」 「この行動に、先生や親や友達は、クラスメートやきょうだいや他の友達よりも難しさを感じていますか?」 「この行動に、あなた自身は困惑しますか?」 「この行動で友達はあなたを嫌いになると思いますか?」 「この行動でトラブルになっていますか?」

*ピネットの内容については論文掲載がなかったため、著者へ直接メールで問い合わせし、ピネット内容の公表についても著者より許可を得ている

うか」ということについての自己認識を問い、「勉強は得意な方だ」や「苦手だと思う」などの回答内容に対して「どうしてそのように思ったか」を質問するなどがこれにあたる。自由回答を求めるとともに、「自分はもともと勉強が得意だから／先生の教え方が良いから／たまたま出来ることが多いから」という選択肢を呈示するという方法や（例えば、田中・小島・榎本・渡邊, 2005）、まず自分自身が問題としてとらえている行動特性が何かを問い（実際には ADHD 児・定型発達児ともに、ものをなくす・すぐに気が散る・喋りすぎる・そわそわしたりもじもじする、をあげており、行動特性の項目内容では両者間で差はみられなかった）、その行動特性に関する帰属を、統制性・安定性・全体性・因果関係・烙印の次元についてそれぞれどの程度あてはまるかを3件法で自己評定するという方法である（Kaider, I., Wiener, J., & Tannock, R., 2003）（Table 2）。

②実験調査

以上のような質問紙調査による検討の一方で、実際に課題をさせたりなど特定の状況を設定することによって、“いま、ここで”の実際の文脈のなかで検討しようとする実験研究がある。これは、対象者がある課題を実際に遂行しそのパフォーマンスについて自分自身がどのような原因帰属をするかを評定するという方法をとっている。①の質問紙調査研究か実験研究かは、観念的な認識か文脈に埋め込まれた認識かの違いとして対比して考えることができよう。実際に施行された課題としては、学習課題（田中・山崎, 2006; Milich, R., & Okazaki, M., 1991, Milich, R. 1994, Hoza, B., Wachbursch, D.A., Pelham, W.E., Molina B.S.G., & Milich R., 2000; Hoza, B., Wachbursch, D. A., Pelham, W.E., Kipp H., & Owens J.S. 2001）、社会的相互作用課題、ゲーム課題（田中ら, 2006）である。用いられた課題の多くは、それが計算などの学習課題であれ、パズルなどのゲーム課題であれ、そのパフォーマンスがある程度は努力や能力に依存する。このようななか、田中ら（2006）は、そのような努力や能力には基本的には全く依存せず、勘や運により左右されるものとして、“あてっこ課題”（2つの箱のうちどちらにあたりが入っているかをあてるゲーム）を設けている。これは、内的統制感が全く関与しない状況においての原因帰属スタイルを問うこととなり、したがって逆に対象児の内的統制感がより反映されやすい課題状況といえる。

学習課題は、言葉さがしパズル課題（Milich et al., 1991; 1994, Hoza, B., Wachbursch, D.A., Pelham, W.E., Kipp H., & Owens J.S., 2001）や計算課題（田中・山崎, 2006）が用いられている。田中・山崎（2006）では、対象児の能力レベルに合わせて難易度を調整し、時間内にすべて計算課題が完了する成功条件と時間内には完了することのできない失敗条件を設定している²⁾。そして、各条件下での課題終了時に原因帰属に関する質問「今うまくいったのは（うまくいかなかったのは）、なぜだと思う？」を行い、外的統制として「問題が簡単だった（難しかった）から」「運がよかった（悪かった）から」、内的統制として「頑張ってやった（頑張らなかった）から」「もともと能力が高い（低い）から」の選択肢を呈示する。Milich ら（1991）では対象児を学習上の失敗に対する帰属傾向を測る IAR（Intellectual Achievement Responsibility）の反応に基づいて、努力志向（mastery）と外的志向（helpless）カテゴリーに分類したうえで、解決可能（成功条件）と解決不可能（失敗条件）を設け、課

題直後に、評価7項目について10件法((a)どれだけうまくできたと思うか？(b)どのくらい難しかったか？(c)課題がどのくらい簡単だったか？(d)どのくらいできたと思ったか？(e)どのくらい課題が好きだったか？(f)どのくらい葛藤したか？(g)今後どのくらいうまく課題をやれそうか？)と帰属(成功や失敗を努力・能力・課題のどれに原因帰属させているかを知るため)について質問を行なっている。Hozaら(2001)もMilichらと同様の言葉さがしパズル課題を用い、課題遂行後に自分のパフォーマンスに対する原因帰属は、成功あるいは失敗の理由を、能力・課題の難しさ・努力・運の4つの理由についてそれぞれ10段階で答えるという方法を用いている。

社会的相互作用課題はHozaら(2000)によって用いられている。対象児は「来年度キャンプに参加する子どもを募集するためあなたの協力が必要である」と告げられ、ふたりの少年にそれぞれ会うことが求められる。それぞれペアとなった他児と対話でのやりとり(5分間)をして、そのペア相手(実験協力児)に自分のことを好きになってもらうことと、キャンプにきてもらうことの2つの目的を果たすことが課題として課せられた。ひとりの対象児(AD/HD児)がふたりのペア相手(実験協力児)にそれぞれ順番に会い、ふたつの条件(最初成功したのち次に失敗してしまうという順番、最初失敗したのち次に成功するという順番)を設定するために、ひとりめで上記の課題が成功するがふたりめで失敗する場合と、逆にひとりめで失敗するがふたりめで成功する場合が設けられている¹⁾。従属変数として、対象児は以下に示すような期待度質問、自己評価質問、帰属質問に答えることが求められた。期待度質問は、質問内容①自分のことをどのくらい好きになってくれると思いますか、②キャンプに来るようにどのくらい上手に話せると思いますかについて10件法で答えるものである。自己評価については、今後のパフォーマンス・欲求不満レベル・自分が好かれているか否かに関する自分のパフォーマンスに関する評価を求めた。そして、帰属については、課題の成功・失敗について、能力・課題の難しさ・努力・運の4つについてどのくらいあてはまるかを10件法で求めた。さらに、観察者によって、実際のやりとりについて、ふたつの課題目標に関する努力・説得・意気込み・欲求不満・責任性・会話の適切性・固執性・有効性・肯定的情動・無力さについて評定を行なっている。

ゲーム課題は、を対象児が行い、その成功と失敗をフィードバックするなかで、どうして成功したと思うか、あるいは失敗したと思うかを、「自分の能力が高い(低い)から」、「課題が難しかった(簡単だった)から」、「努力した(しなかった)から」、「運がよかった(悪かった)から」のそれぞれにおいてどの程度あてはまるかを10件法で答えるといった方法を用いている(例えば、Hoza et al.; 2001)。

これらの調査において問われる原因帰属の内容は、外的か内的かについての統制性(自分自身で統制可能なものかどうか、:内的:「努力したから?」/外的:「運がよかったから?」)、永続的か一時的かについての安定性(時間軸を超えて同様に持続していくのかどうか、永続的:「その行動はいつも?」/一時的:「その時に限って?」)、全般的か特異的かについての領域固有性(領域固有のものかどうか、全般的:「私がどうということも出来るから?」/特異的:「そのことに限っては出来るから?」)の次元に基本的には分けることができる。上述してきた①質問紙調査と②実験調査を、原因

帰属の次元から比較すると、①では FAAQ をのぞいて、より多くの次元からの検討が行われていることがわかる。CASQ、PASQ、AASQ は共通して、統制性、安定性、領域固有性の複数の次元に関する検討されている。一方②においては統制性次元の検討が主で、内的統制か外的統制かについて、努力・運・能力・課題の難易度などの複数の項目をたてて統制性次元での原因帰属を検討しており、安定性、永続性、領域固有性の次元について検討されているものは少ない。このような違いのひとつには、質問紙調査では幅広く全般的な原因帰属スタイルを質問することができるが、実験調査では実施された課題に限定される帰属質問に限られるということによることがあるだろう。また、原因帰属の次元のなかでも統制性における原因帰属の特性は動機づけに最も関連があるという考え (Barkley, 1997) が背景となっていることも考えられる。

質問紙調査および実験的調査の共通点としては、両調査ともに肯定・否定の両側面からの検討が可能となるような項目あるいは課題設定となっていることである。具体的には、自己概念に関してであれば自己評価として高く評価している内容と低く評価している内容について質問する、課題であれば成功条件と失敗条件を設定するなどである (例えば、Kaider, I., Wiener, J., & Tannock, R., 2003; 田中ら, 2005; 田中ら, 2006; Milich et al., 1991; 1994, 田中ら, 2006; Hoza et al., 2000; 2001 など)。このような手続き上の設定は、同じ学習領域の原因帰属に関して、高いパフォーマンスに対しても低いパフォーマンスに対しても同様の原因帰属とは限らないことを把握することを可能にしているといえよう。AD/HD 者においては特に、失敗状況でのかんしゃくや衝動性の高さを他者に対しての攻撃行動として表現される (「うまくいかなかったのは先生のせいだ!!」と叫ぶなど) ことは経験的に多く報告されている。一方で成功状況では、失敗状況において外的要因への原因帰属がみられたのとは異なり、例えば「自分はすごいんだ!! 天才だからだ!!」などと自分の能力のみに極端に帰属するなどの、同じ領域での原因帰属であってもそれが肯定的状況か否定的状況かによって原因帰属のありように差異が存在している。そしてこの極端な差異が、周囲への困惑へとつながっているとも思われる。したがって、上記のように肯定・否定の両側面からの検討が可能となるような項目および課題設定は、このような AD/HD 者児の状態像の背景にある原因帰属スタイルを把握するための方法論のひとつとして、特に非常に意義があると考えられる。

研究をすすめるにあたり現実的なコストパフォーマンスの問題として、実験課題ではすべて個別実験であることから多大な人的資源や時間的確保が求められるのに対し、質問紙調査では比較的短時間で多くのデータを収集できるという点では有効であろう。小学生などの対象児の場合には、自分の考えをどれだけ認識しそれを言葉として表現するかという言語能力の点から信頼性の問題は残されてはいるが、自分自身の全般的な認識をとらえることができる。一方、実験的な調査では、認識レベルでの評価のみならず、実際に課題を施行していくなかで様々な情動が活性化されることが考えられ、現実的な心の動きに基づいた評価が期待できる。特に、情緒的調整の難しさがみられる AD/HD 者においては、実際の課題遂行を通じた検討によって質問紙調査とは異なる側面が見出される可能性は大きい。しかし、具体的な場面状況ゆえに、結果の解釈においては、“今、ここでの、この人の関係のなかでの” といった制限された状況での原因帰属スタイルであることは否めないで

あろう。特にAD/HD児の場合は、その障害特性からどちらの方法を用いるとしても、集中力の低さや衝動性の高さへの配慮が行き届いた調査状況を設定することは欠かすことができない。

次に、領域固有性の問題も指摘できる。自己認識を検討するにあたり、例えば運動領域では自己評価は高いが、学習領域では自己評価が低いなど領域固有という点からとらえることが重要であるのと同様に、原因帰属においてもその帰属のありようは領域固有であると思われる。学習がうまく遂行できたときも、友達関係が良好であることに対しても、運動が得意だと思っている場合にも、これらはすべてポジティブな自己評価であるという点では共通しているが、これらすべてを自分の努力によるものだと一様に帰属させるとは限らない。学習がうまく遂行できたのは先生が上手に教えてくれたからという外的帰属がみられるのに対して、友達関係の良好さは関係が悪くならないように自分が努力した成果だという内的帰属がみられるなど、領域別に検討することがより正確な特性理解に近づくであろう。したがって、領域普遍ではなく領域固有のものとして原因帰属の特性を把握するにあたり、多くの先行研究で指摘されてきた結果を総合的に考察することが求められる。

2. ADHD児の親を対象とした研究

前述したように、AD/HDの原因帰属研究においては、AD/HD者本人のみならずその親を対象とした研究が多く、全体の半分以上を占めている。なぜ親自身の原因帰属に焦点を当てた研究がすすめられているのかという点に関して、Johnston, & Ohan (2005)は親子関係において子どもの行動と親の原因帰属スタイル・親の子どもへの関わりとの関連について、多くの実証的研究をもとに、社会—認知モデル a social cognitive model of parental attributions を示している。それによると、親の帰属が子どもの行動と親の反応の間の媒介となるという見解を示している。つまり、親の帰属は子どもの行動の機能に意味を与える解釈的フィルターとなり、子どもに対する親の情動的行動的反応を導くのである。

子どもの行動と親の帰属との関連については、AD/HD者・反抗挑戦性障害・行為障害のある子とない子の親に関する比較研究の結果を複数例示し(例えば、AD/HD者の親は特に問題のない親に比べて、子どもの否定的行動を内的特性として帰属するという結果など)、子どもの向社会的行動・反抗的・不注意衝動的行動とその行動に対する親の帰属との関係をみた研究結果から、ほぼこのモデルは支持されているとしている。また、親の帰属と親の反応との関連についても、子どもが誤った行動し、その行動を意図的で内的統制に基づくもので統制可能で安定的なものとして帰属した場合には、親は子どもに対して否定的感情を持って対応し、あるいは有害でさえある訓練を子どもに対して行うなどの数多くの研究結果から、このモデルが支持されていることを述べている。このことから親の帰属スタイルは支援する際の直接的なターゲットにもなりうるとして、ペアレント・トレーニングに親の帰属に関する観点を導入することの有効性も述べられている。すなわち、子どもの行動を改善しようとするとき、その親の帰属スタイルをいかに変容させるかという点からの介入が求められることを示唆したモデルといえるだろう。

しかしながら一方で、このモデルの限界としてJohnstonらは次のことを指摘している。子ども

の行動と親の帰属との関連、及び親の帰属と親の反応との関連については、子どもの性格特性やそれまでの親子関係がどうであったのか、虐待へのリスクがあるか、子どもの身体的病気がみられるか、診断にいたった特性とはどのようなものか、これまで子どもはどのような体験を繰り返してきたのか、親の性格特性がどのようなものか、子育てに関してどのような信念を持っているかなどを考慮することが求められるとし、このような媒介要因の基礎を成すプロセスについてはまだ充分理解されておらず今後の検討課題として挙げている。そしてこれらの媒介要因の全ての背景に社会的文化的文脈があると指摘している³⁾。したがって、これらの媒介要因を含めた複雑な多層的な解釈を基礎とした親の帰属スタイルがどのように機能しているかを統合化したモデルが求められる。以上のように Johnston らが限界点として述べた内容をもとに、筆者がモデルのなかに位置づけ独自に作成したモデル図が Fig.1 である。

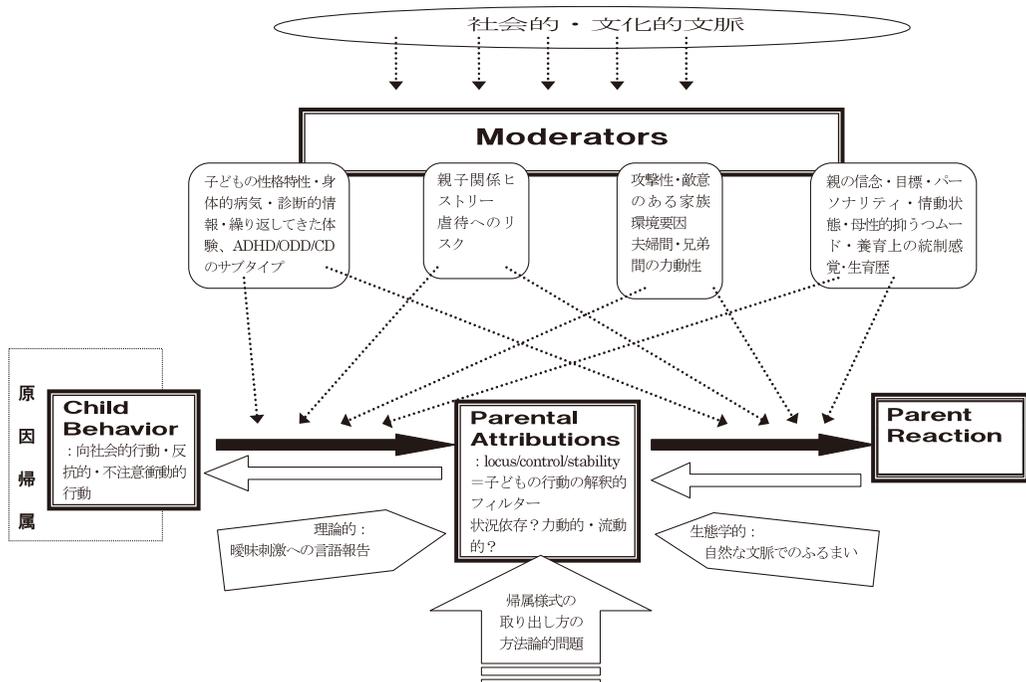


Fig.1 親の原因帰属スタイルとの関連 (Johnston et .al. (2005) をもとに筆者が作成)

では、AD/HD 児をもつ親を対象とした原因帰属スタイルに焦点をあてた研究では、どのような方法が用いられているのであろうか。検討対象となった研究報告をみると、その全てが質問紙による調査方法のみである。社会的望ましさへの認知的バイアスがかかる可能性は否定できないが、成人対象であるため、質問紙調査での信頼性が充分保障されるという前提のもとに、実験的研究は行われていないようである。

具体的には、ある状況設定が質問紙のなかで呈示されその状況をどのように原因帰属するかを問う方法 (MacBrayer, E.K., Milich, R., & Hundley, M., 2003) がとられている。設定状況ビネットとし

ては、社会的な相互作用のみを扱ったものから (Ohan, J.L., & Johnston, C., 1999)、親-親の友人関係場面、親子関係場面、子ども-子ども関係場面、子ども-教師関係など多様な人間関係の文脈が扱われているものがある。MacBrayer ら (2003) は、子どもが示す攻撃性は、母親のモデリングを通して獲得された可能性が強いのではないかという仮説をたて、そうだとするならばそのような母親自身の帰属特性は多様な対人関係状況のなかに存在するであろうということから、上述したような複数の対人関係場面のピネットを用いている。さらにこれらのピネットは、外的攻撃バイアスと関係的攻撃バイアスの内容で構成されている。特に関係的攻撃バイアスについては、女性にとっての攻撃性とは仲間関係を意図的に危機に陥れたり、嫌な噂を広めたり、友情関係を壊したりなどの関係的攻撃性が特徴的であるとの考えから設定されたものである。ピネットの具体例を Table 3 に示している。それぞれのピネットを見た後、「そのやりとりが起こったのはなぜだと思いますか?」と「この状況であなたは (or あなたの子どもは) どのように対応しますか?」という2つの質問を行っている。これらの質問に対する回答内容の評定については前述の子どもに対する検討と同様である。⁴⁾

Table 3 親の帰属検討のためのピネット場面 (MacBrayer et al.,2003)

関係(場面数)	ピネット内容(外的:外的攻撃バイアス、関係:関係的攻撃バイアス)
母親— 大人の 友達(6)	外的 ○仕事をしていて何か大切なものをなくし、それを探しても見つからず、それが無いと仕事が終わらない状況。永久に見つからないと思ったそのとき、同僚がそれを持っていてそしてあなたには言っていない場面。 ○レストランのバーに座っているとき、あなたの隣の席のひとが笑って喋っている。そのうちのひとりのひとがあなたに触ったが、あなたはそのことに注意を払わなかった。この同じひとが今度はあなたにぶつかり、それがもとであなたの飲み物をこぼした。あなたはそのひとを大目にて、そのひとは笑っている。 ○友達や知り合いと一緒にいるとき、あなたの友達のひとりがあなたについて、おもしろいのが本当に悪い話しているが
	関係 ○職場のトイレにいるとき、同僚のふたりがその週末のパーティーについて話しているのが聞こえてきた。誰が来るのかについて話し、友達みんな招待したことを話してきた。あなたはまだ招待されていないかった。
母親— 自分の 子ども (10)	外的 ○子どもがリビングで休んでいて、その部屋に行くとき高価な花瓶が割れているのを見た状況 ○子どもと一緒にお店にいて、お店をでるとき子どもがお金を払っていないのにポケットにキャンディを入れていたのを見たとき ○小さなお庭に草木を育てていた。その庭に子どもが自転車を乗り草木がかわってしまったとき
	関係 ○子どもに外出できない、家にいて宿題をしなさいといっている場面で、その夜遅く子どもが宿題を終えてテレビを見ていて、テレビを消して寝るように言うが子どもがそれを無視して、まるであなたがそこにいらないかのように振舞うとき ○あなたの子どもがクラスメートの母親のひとりが参観日にあなたが行くかどうか尋ねている。彼女によると明日で全ての親が行く予定だという。しかしあなたの子どもは参観日についてあなたに全く何も言っていなかった
子ども— 子どものク ラスメート (6)	外的 ○あなたの子どもが運動場において、そこにはたくさんの子どものがキャッチボールをしている。子どもがクラスメートのひとりにボールを投げて、向きを変えたとき、クラスメートが投げたボールが子どもの背中に強くあたり怪我をした。子どもは子どものことを笑いながらみているクラスメートをみた
	関係 ○子どもが友達の家にいったときおねしょをして、次の日学校にいったら何人かのほかの友達が笑い始めた ○子どものクラスで見学旅行に行ったとき、子どもだけがパートナーがいない状況
子ども— 先生 (6)	外的 ○子どもの教室場面で、子どもの隣の子どもが悪いことを始めたとき、先生があなたの子どもに叫んだとき。
	関係 ○一日学級訪問したとき、みんな4つのグループに分かれて座っているのに、あなたの子どもだけが教室の隅に座っている状況 ○算数の授業で、先生が質問の答えを聞いたとき、あなたの子どもをささない。そして子どもは手を上げなくなった状況。
クラスメート 全般との 関係(10)	外的 ○あなたの子どもが運動場において、そこにはたくさんの子どものがキャッチボールをしている。子どもがクラスメートのひとりにボールを投げて、向きを変えたとき、クラスメートが投げたボールが子どもの背中に強くあたり怪我をした。子どもは子どものことを笑いながらみているクラスメートをみた
	関係 ○いつも一緒にランチを食べる友達が、すでに先に、しかも自分があまり好きでない別の友達と一緒にランチをしているのを見た

*ピネットの内容については論文掲載がなかったため、著者へ直接メールで問い合わせし、ピネット内容の公表についても著者より許可を得ている

親の帰属スタイルの検討に当たっては、自然な文脈のなかでの方法の必要性が指摘されてきている。Johnston ら (2005) も、彼らが示したモデルを支持している研究知見の方法論的限界にもふれ

ている。それらの研究が親の認知的な情報処理過程を扱っているに過ぎず、またそれは親による言語報告にのみ基づいているという点である。つまり実際には親の帰属は論理的で認知的な側面のみではなく、むしろ自動的でシマレベルの処理もあり、言語報告としてほとんどアクセスできない部分もあるのである。より生態学的妥当性の高い方法として、例えば子どもの様子をビデオでみながら自然に生じた自然な会話のなかでみられた子どもの言動に関して帰属様式を分類するといった方法なども挙げることができるであろう。子どもの行動は多様であるため統制することが難しく、複数の親同士の比較検討をするということの難しさはデメリットとして指摘されているが、今後はこれらの方法論を統合し臨床的に活用していくことが求められる。

【註】

- 1) 介入研究においては、Reid, M.K., & Borkowski, J.G. (1987)が次の2つを自己帰属の訓練効果をアセスメントするための指標として用いている。ひとつは、GPCQ (General Personal Causality)で、成功4場面と失敗4場面の合計8つの場面について、努力・教師のバイアス・課題の困難さ・運についてそれぞれ4件法で評定するもので、もうひとつは、MFF20 (Matching Familiar Figures Test)で、認知的スタイルを測るものである。
- 2) 実際には、この場面設定後さらに次のふたつの場面を設けている。中立的相互作用場面とフォローアップ相互作用場面である。前者では、実験設定場面と同じペア相手との中立的な関係となるように相互作用が設定され、後者では、実験設定場面とは異なる別のペア相手(実験協力者)と肯定的な関係となるように相互作用が設定され、これはすべての相互作用場面を肯定的に終わらせるための倫理的に配慮されたものである。
- 3) Johnstonら(2005)においては、社会的文化的文脈の重要性について強調されているが、その具体的内容の記述はなく、現在AD/HD者の原因帰属に関する研究報告の多くは西洋諸国での研究に偏っており、今後は多様な文化間比較が必要だとの記述にとどまっている。信仰深さは自分の身に起こる様々な出来事を神の業として帰属する傾向が強くなるであろうし、あるいはすべてを運命として受け入れることを美德とする価値観が背景となれば外在性帰属がよりみられるなど、原因帰属スタイルにも影響を及ぼすことは当然のことながら推測できるであろう。
- 4) この他にも、Johnstonら(2005)は、親子の帰属について、WAQ (Written Analogue Questionnaire for children)を独自に作成し、被験者にある架空状況を呈示し、自分の子供がその状況のようにふるまった場合に、その行動にいたった原因をどのように帰属するかを親が評定するという方法を用いている。また、カスロウ・タネンバウム・セリグマン(1978)もとに改定されたKASTAN-Rを用いている。KASTAN-Rは、8-13歳の子どもの帰属スタイルを質問するもので、4つのポジティブ状況(新しい友達ができる等)と4つのネガティブ状況(悪い成績をとった等)が書かれたシナリオに登場する子どものふるまいに対して、内的帰属か外的帰属かのふたつの選択肢から選ぶという方法である。

【引用文献】

- Barkley R.A. 1997 AD/HD and the nature of self-control. The Guilford Press.
- Douglas V.I. 1972 Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavior Science*, 4, 259-281.
- Hoza, B., Pelham, W.E., Milich, R., Pillow, D., & McBride, K. 1993 The self-perceptions and attributions of attention

- deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 271-286.
- Hoza, B., Wachbursch, D.A., Pelham, W.E., Molina B.S.G., & Milich R. 2000 Attention-deficit/hyperactivity disorder and control boy' responses to social success and failure. *Child Development*, 71, 432-446.
- Hoza, B., Wachbursch, D.A., Pelham, W.E., Kipp H., & Owens J.S. 2001 Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluations, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 271-283.
- Johnston, C., & Ohan, J. L. 2005 The importance of parental attributions in families of children with attention-deficit/hyperactivity and disruptive behavior disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 167-182.
- Kaider, I., Wiener, J., & Tannock, R. 2003 The attributions of children with attention-Deficit/hyperactivity disorder for their problem behaviors. *Journal of Attention Disorders*, 6, 99-109.
- MacBrayer, E.K., Milich, R., & Hundley, M. 2003 Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 698-708.
- Milich, R., & Okazaki, M. 1991 An examination of learned helplessness among attention-deficit hyperactivity disorder boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 607-623.
- Milich, R. 1994 The response of children with AD/HD to failure: If at first you don't succeed, do you try, try, again? *School Psychology Review*, 23, 11-28.
- Ohan, J.L., & Johnston, C. 1999 Attributions in adolescents medicated for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 3, 49-60.
- Pelham, W.E., Waschbusch, D.A., Hoza, B., Pillow, D.R., & Gnagy, E.M. 2001 Effects of methylphenidate and expectancy on performance, self-evaluations, persistence, and attributions on a social task in boys with ADHD. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 9, 425-437.
- Reid, M.K., & Borkowski, J.G. 1987 Causal Attributions of hyperactive children: Implications for Teaching Strategies and Self-Control. *Journal of Educational Psychology*, 79, 296-307.
- Still G.F. 1902 The coulstonian lectures on some abnormal psychical conditions in children. *The Lancet*, 1008-1021.
- Tabassam, W., & Grainger J. 2002 Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- 田中真理・榎本泰亮・小島未生・渡邊徹 2005 高機能広汎性発達障害児における自己意識の発達(3) 第47回日本教育心理学会発表抄録集, 544.
- 田中真理・山崎透 2006 注意欠陥/多動性障害児における自己意識の発達(4) 第17回日本発達心理学会発表抄録集, 555.
- 田中真理 2009 注意欠陥/多動性障害児・者における自己認識に関する研究動向 東北大学大学院教育学研究科年報, 57, 359-386.
- Treuting, J.J., & Hinshaw, S.P. 2001 Depression and Self-Esteem in Boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Association with Comorbid Aggression and Explanatory Attributional Mechanisms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 23-39.

本研究は、科学研究費補助金(基盤研究(B))/課題番号19330209、研究代表者 田中真理)による。

Review of Causal Attributions in Children and Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Terms of Method

Mari TANAKA

(Associate Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

Causal attributions are a facet of self-cognition related to sense of self-control and feeling of efficacy, and provide important findings for psychological support for secondary disorders, such as depressive state or oppositional defiant disorder. The purpose of this study was to review the causal attribution of people with attention deficit hyperactivity disorder (AD/HD) in terms of method. We conducted a search of the PsycINFO database provided by the American Psychological Association, using the keywords “AD/HD” and “attribution,” for the years from 1975 to 2008. Fifty-six studies identified in that search were used in this study. Studies in which the subjects were persons with AD/HD were divided into a questionnaire surveys in which the subjects themselves evaluated the causal attributes of presented items, and experimental surveys in which the subjects performed certain tasks and then assessed the causal attributions in their own performance. It is possible to conduct investigations of multiple dimensions, including controllable or uncontrollable, stable or unstable, persistence or temporary, and global or specific dimensions, in a questionnaire survey, and controllable or uncontrollable dimensions in an experimental survey. The present findings showed that question items and task situations are set so that investigations can be done from both affirmative and negative aspects, and that this is a point common to both questionnaire and experimental surveys. For greater clinical use of research findings on the attribute styles of parents of ADHD children, it will be necessary to seek methods in which investigations are done in a more natural living context in the future.

Key Words : AD/HD, causal attribution, self-cognition, method