

研究論文

## 中学生・高校生の感情に対する評価と学校での怒りとの関連性

下田 芳幸\*<sup>1</sup> ・ 寺坂 明子\*<sup>2</sup>

## The relation between evaluation of emotion and multidimensional school anger among adolescents

Yoshiyuki SHIMODA, and Akiko TERASAKA

【要約】中学生と高校生を対象に、感情に対する評価と学校での怒りとの関連性を検討した。学校への敵意では中学生が男女とも、破壊的表出では中学生男子が、積極的対処では中学生・高校生女子で、怒り否定と不安否定の高低の違いで関連性が異なっていた。また高校生女子では破壊的表出と不安否定が正、高校生男子では積極的対処と怒り否定が、それぞれ正の関連を示した。

【キーワード】感情に対する評価、学校での怒り、中学生、高校生、階層的重回帰分析

## 問題と目的

文部科学省の調査(2019)によると平成30年度の暴力行為の発生件数は、中学校では29,320件で1,000人当たり8.9件、高校では7,084件で1,000人当たり2.1件であった。中学校・高校のいずれにおいても、近年減少傾向にあったものが今回増加に転じており、件数も多い状況にある。同じ調査におけるいじめの認知件数に関しては、中学校で9.8万件弱、高校で1.8万件弱であり、近年増加傾向が続いている。これら生徒指導上の諸課題への対応に際し、暴力・いじめ問題の背景要因の一つである怒り・攻撃性に関する心理学へのニーズは高いと推測される。

本研究ではこういった中学・高校における怒り・攻撃性に関する研究として、学校での怒りに注目した。心理学における怒り・攻撃性研究では、Spielberger, Krasner, & Solomon (1988)による、怒りを感情面(怒りの感情など)・認知面(敵意や帰属バイアスなど)・行動面(攻撃行動など)ら多面的に捉える怒りの3次元モデル(Anger—Hostility—Aggressionモデル)が基本となっている。

本研究では、怒りの3次元モデルに学校という文脈を取り入れた学校での怒り(Furlong, Smith, & Bates, 2002; Smith, Furlong, Bates, & Laughlin, 1998)に着目した。

ところでこういった怒り・攻撃性に対する対応に際しては、大河原・工藤・根本・藤井・酒井・林・久富・吉田(2005)が指摘するように、ネガティブな感情を認知して適切に表現することが重要となる。しかし大対・大竹・松見(2007)は、学校適応アセスメントのための視点を考察する中で、これまでの心理教育が認知的もしくは行動的アプローチが中心であったことを指摘し、自己や他者の感情を適切に読み取ったり統制したりするといった、感情面に着目したアプローチの重要性を指摘している。実際、心理教育についてはしばしば、効果の維持や般化に関する限界が指摘されており(例として飯田・宮村, 2002; 下田, 2009)、その理由の一つとして、感情的側面に対するアプローチが十分でなかったことが考えられる。こういった流れを受けて最近では、アンガーマネジメントやソーシャルスキル教育などにおいて、自己の感情を認識することや、感情生起に伴う身体感

\*<sup>1</sup> 佐賀大学大学院学校教育学研究科 \*<sup>2</sup> 大阪教育大学教育学部

覚に気づくことが重要視されている（例えば大河原，2004；渡辺・小林，2009）。文部科学省も，児童生徒の情動教育に関する客観的データの必要性を訴えている（文部科学省，2014）。

子どもにおける感情に対する認識や気づきとメンタルヘルスとの関連について，自己の感情への気づきにくさや怒りの抑圧（抑制）が抑うつや不安を高めること（Zeman, Shipman, & Suveg, 2002），感情を認識する能力は1年後の心理的健康を予測すること（Ciarrochi, Kashdan, Leeson, Heaven, & Jordan, 2011）などが明らかとなっている。また，感情の認識に関しては，感情をやっかいなものとして捉えれば，他者への感情的な自己開示が控えられ，その結果，感情が他者との関係構築のための適応的な機能を果たせなくなる恐れがあるとされる（奥村，2008）。したがって，子どもにおける自分の感情に対する認識や捉え方といった点に着目することは有意義であると思われる。

この，自分の感情に対する捉え方に関する心理学的概念の中で，本研究では「感情<sup>1</sup>に対する評価（奥村，2008）」に着目した。

感情に対する評価とは，“自己が経験した情動に対する肯定・否定の価値づけを伴う評価”と定義される概念であり<sup>2</sup>，情動の認識困難や言語化困難と一定の関連を示し，情動がシグナルとして適応的に機能するか否かに重要な役割を果たしている（奥村，2008）。すなわち，自己の内面に喚起されているはずの感情を認識することが困難である要因の一つに，感情に対する評価が想定されている。その中でも特に，感情を否定的に捉えることが，感情調整に悪影響を及ぼすとも考えられる。したがって感情への評価に対する介入が，情動認識の困難緩和や，その結果として心身の不適応を改善する可能性がある。実際，小中学生を対象に感情の否定的評価に焦点を当てて調査を行った檜村（2010）によると，自分が抱く楽しみ，怒り，悲しみ，不安の感情を否定的に評価する生徒は，抑うつの得点が高い傾向にあったことが示されており，感情に対する評価の仕方が子どものメンタルヘルスと関連することが示唆されている。

そこで本研究では，中学生と高校生を対象に，感情に対する評価と学校での怒りとの関連性について検討することとした。

## 方 法

### 調査協力者

中部地方の地方都市部の公立中学校2校の1—3年生360名（男子190名，女子170名），公立高校2校の1—2年生262名（男子113名，女子149名）に協力を依頼した。このうち，回答拒否や記入ミスを除く中学生335名（男子178名，女子157名）と高校生250名（男子108名，女子142名）のデータを分析対象とした<sup>3</sup>。

### 使用した尺度

**学校での怒り** 学校での怒りの多次元尺度日本語版（下田・寺坂，2012）を用いた。本尺度は学校での怒りの感情面として怒り体験（“クラスのだれかがいたずらをしたので，放課後全員が残された”といった出来事で腹が立つ程度を評定。13項目，4件法），認知面として学校への敵意<sup>4</sup>（例：“学校なんてムダだ”といった考えに対して当てはまる程度を評定。6項目，4件法），行動面として破壊的表出（例：“おこったときは，何かものをなぐる”といった行動を取る頻度を評定。9項目，4件法）および積極的対処（例：“学校ではらがたつた時は，その気持ちをだれかに聞いてもらう”といった行動を取る頻度を評定。8項目，4件法）の，4下位尺度36項目からなる。

いずれも1—4点で回答を得点化しており，得点が高くなるほど，各下位尺度が表す心理的要素の程度が高くなる，と解釈される。内的一貫性の指標とされる $\omega$ 係数は，本研究では順に $\omega = .89, .91, .81, .74$ であった。

**感情に対する評価** 感情に対する評価尺度（檜村，2010）を用いた。本尺度は，“怒りを感じることにについて，いやだと思う”といった，自分が感じる感情に対する否定的評価を問うもので，感情ごとの1因子構造（同一の6項目，1—4点の4件法）となっている。

本研究では、学校での怒りと直接関連する感情として怒りと、怒り感情と関連が高く（伊藤・神谷・吉橋・宮地・野村・谷・辻井，2010）かつ児童青年期に有病率の高い不安症（山下，2007）の中核的感情である不安について尋ねた（以下，それぞれ怒り否定，不安否定と表記）。得点が高くなるほど，怒りまたは不安を抱くことを否定的に捉えている，と解釈される。

### 手続き

調査の実施に先立ち，調査目的や協力が任意であること，プライバシー保護や問い合わせ先をまとめた保護者向け案内を配布した。その後，帰りの会などの時間帯を利用し，クラス担任を通して質問紙を一斉に配布して実施し，回収した。質問紙の表紙には，性別・学年を問う項目とともに，調査の目的，回答が任意であること，回答拒否によって不利益は一切被らないこと，回答内容の秘密は厳守されることなどを記載し，口頭でも同様の説明がなされた。また調査協力へのお礼として，ストレスマネジメント教育（竹中・冨永，2011）のリラクゼーション技法をまとめたプリントを配布した。

### 統計解析

統計解析には統計ソフト R3.6.2（R Core Team，2019）と psych パッケージ（Revelle，2019）および pequod パッケージ（Mirisola & Seta，2016）を使用し，帰無仮説を棄却する基準を危険率 5%に設定した。

本研究で用いた感情評価尺度は小中学生を対象に作成されている（樫村，2010）。本研究の調査対象者は中学生および高校生であることから，本研究のサンプルにおける因子の再現性を検討するため，探索的および確認的因子分析を実施した。

その後，まず学校段階および性別に基礎統計を算出した後，変数間の単純な関連を検討するため，相関分析を行った。次に，怒り否定および不安否定の程度の違いによって学校への怒りが異なるか検討するため，ステップ1で怒り否定および不安否定の各得点を，ステップ2で両者の交互作用項を説明変数として投入する階層的重回帰分析を実

施した。

なお感情に対する評価，学校での怒りのいずれについても男女差が指摘されていることから（樫村，2010；下田・寺坂，2012），男女別に分析を行うこととした。

## 結 果

### 探索的および確認的因子分析

感情評価尺度の中学生と高校生における因子の再現性を検討するため，怒り否定，不安否定の各回尺度得点について，探索的および確認的因子分析を行った。

因子数を検討するため，サンプルデータの約 6割を用いて，まず平行分析を行った。その結果，怒り否定の因子数は最大で 2，不安否定は最大で 3 であった。次に MAP 分析を行ったところ，怒り否定・不安否定いずれも 1 因子構造が提案された。これらを踏まえ，原尺度と同じ 1 因子構造を想定して探索的因子分析（最尤法）を行った。結果を Table 1 と 2 に示す。因子寄与率は，怒り否定が 44.7%，不安否定が 45.6% であった。

続いて，残りのサンプルデータを用いて確認的因子分析を行った。モデルの適合度指標に関して，怒り否定では CFA=.915，RMSEA=.116 [90% CI:.085-.150]，SRMR=.056 であり，不安否定では CFA=.915，RMSEA=.111 [90% CI:.080-.143]，SRMR=.061 であった。RMSEA の値が不良であったが，他の指標値が概ね良好であったことを踏まえ，怒り否定・不安否定とも 1 因子構造を想定することはある程度妥当であると判断した。内的一貫性の指標とされる  $\omega$  係数は，怒り否定・不安否定とも  $\omega$  = .89 であり，以降の統計解析に十分耐えうる水準であると判断した。

怒り否定・不安否定についての基礎的情報を得るため，学校段階および性別を要因，怒り否定・不安否定をそれぞれ従属変数とする，2 要因の分散分析を行った（Table 3）。その結果，いずれの従属変数についても性別の主効果のみ有意であり，女子が男子より得点が高かった。

**Table 1 怒り否定の探索的因子分析結果**

項目	因子負荷量	共通性	M	SD
怒りを感じるのは、いやなものだと思う	.83	.70	2.32	0.98
怒りを感じるのは、つらいものだと思う	.71	.51	2.27	0.97
怒りとは、感じてはいけないものだと思う	.64	.41	1.64	0.78
怒りを感じていることを、表に出してはいけないと思う	.62	.38	2.35	0.93
怒りを感じるのは、こわいものだと思う	.59	.35	1.82	0.83
怒りを感じるのが、なくなってしまう方がいいと思う	.58	.34	2.04	1.00

注) MとSDは全サンプルデータから算出している

**Table 2 不安否定の探索的因子分析結果**

項目	因子負荷量	共通性	M	SD
不安を感じるのは、いやなものだと思う	.85	.72	2.45	1.02
不安を感じるのは、つらいものだと思う	.77	.59	2.56	1.04
不安を感じるのは、こわいものだと思う	.73	.54	2.26	0.99
不安を感じるのが、なくなってしまう方がいいと思う	.66	.44	2.30	1.06
不安とは、感じてはいけないものだと思う	.53	.28	1.66	0.74
不安を感じていることを、表に出してはいけないと思う	.42	.17	2.04	0.91

注) MとSDは全サンプルデータから算出している

**Table 3 感情に対する評価の学校段階および性別のM, SDおよび分散分析結果**

	中学生		高校生		F値 (自由度)	$\eta^2$
	男子 (n=178)	女子 (n=157)	男子 (n=108)	女子 (n=142)		
怒り否定	11.67 (4.11)	13.27 (3.77)	11.16 (3.94)	13.41 (3.82)	学校段階 0.34 (1/581)	.00
					性別 34.15 (1/581)**	.06
					交互作用 0.98 (1/581)	.00
不安否定	12.26 (4.51)	14.32 (4.15)	12.44 (4.21)	14.01 (3.58)	学校段階 0.04 (1/581)	.00
					性別 27.21 (1/581)**	.04
					交互作用 0.48 (1/581)	.00

注) ( )標準偏差。 \*\* $p < .01$

**Table 4 中学生における各下位尺度の基礎統計と相関係数**

	1	2	3	4	5	6	M	SD
1 怒り体験	—	.36*	.32*	-.16*	-.01	.02	32.65	7.52
2 学校への敵意	.25*	—	.39*	-.26*	-.04	.07	11.71	3.81
3 破壊的表出	.41*	.40*	—	.00	-.02	.01	12.53	3.08
4 積極的対処	.00	-.12	.20*	—	.15	.08	15.76	3.62
5 怒り否定	-.03	-.09	-.05	.21*	—	.59*	13.27	3.77
6 不安否定	.06	-.08	.06	.20*	.59*	—	14.32	4.15
M	34.20	11.62	13.59	15.09	11.67	12.26		
SD	8.78	4.43	4.64	4.22	4.11	4.51		

注) 対角線左下が男子(n=178)、右上が女子(n=157)。 \* $p < .05$

### 基礎統計および相関分析

各下位尺度の学校段階および性別の平均値、標準偏差と相関係数をまとめたものを Table 4 および5に示す。男子は中学生・高校生とも積極的対処と怒り否定・不安否定との間に、女子は高校生

で学校への敵意および破壊的表出と不安否定との間に弱い～やや弱い有意な相関が見られた。また怒り否定と不安否定との間に中程度の有意な相関が見られた。

**Table 5 高校生における各下位尺度の基礎統計と相関係数**

	1	2	3	4	5	6	M	SD
1 怒り体験	—	.30*	.32*	-.02	-.04	.12	32.99	7.17
2 学校への敵意	.26*	—	.27*	-.21*	.05	.17*	11.57	3.08
3 破壊的表出	.32*	.26*	—	.00	.13	.21*	12.82	2.34
4 積極的対処	-.11	-.21*	.03	—	.07	.04	15.53	3.17
5 怒り否定	.13	.12	.01	.31*	—	.65*	13.41	3.82
6 不安否定	.17	.11	.08	.21*	.61*	—	14.01	3.58
M	32.15	11.31	12.56	15.33	11.16	12.44		
SD	7.64	3.25	3.12	3.58	3.94	4.21		

注) 対角線左下が男子(n=108)、右上が女子(n=142)。 \*  $p < .05$

**Table 6 感情に対する評価から学校への怒りへの階層的重回帰分析の結果**

		中学生				高校生			
		男子 (n=178)		女子 (n=157)		男子 (n=108)		女子 (n=142)	
		$\Delta R^2$	$\beta$						
怒り体験	ステップ1	.01		.00		.03		.04	
	怒り否定		-.11		-.04		.04		-.21
	不安否定		.13		.04		.15		.25*
	ステップ2	.03*		.00		.00		.01	
	交互作用項		.16*		.06		.00		.03
	Total $R^2$	.04		.01		.03		.04	
学校への敵意	ステップ1	.01		.02		.02		.04	
	怒り否定		-.07		-.13		.08		-.10
	不安否定		-.04		.15		.06		.24*
	ステップ2	.04*		.04*		.00		.00	
	交互作用項		.20*		.19*		.06		-.02
	Total $R^2$	.05*		.05*		.02		.04	
破壊的表出	ステップ1	.02		.00		.01		.04*	
	怒り否定		-.13		-.04		-.07		-.02
	不安否定		.14		.04		.13		.22*
	ステップ2	.06*		.01		.01		.01	
	交互作用項		.24*		-.11		.03		.02
	Total $R^2$	.07*		.01		.01		.04*	
積極的対処	ステップ1	.05*		.02		.09*		.01	
	怒り否定		.14		.15		.29*		.07
	不安否定		.12		-.01		.03		.00
	ステップ2	.00		.03*		.00		.06*	
	交互作用項		-.06		-.16*		-.04		.25*
	Total $R^2$	.06*		.05*		.10*		.06*	

\*  $p < .05$

### 階層的重回帰分析

相関分析の結果、感情評価尺度と学校での怒り尺度との相関係数のいくつかが有意であった。

そこで、各感情評価と学校での怒りとの関連性をより詳細に検討するため、学校段階および性別に階層的重回帰分析を行った。学校での怒りの各下位尺度得点を基準変数とし、ステップ1では怒

り否定・不安否定の各得点を、ステップ2で両者の交互作用項を説明変数として投入した。なお変数はすべて、学校段階ごとの男女別の平均値を用いて中心化した。交互作用項が有意であった場合、 $\pm 1SD$ を基準に(Cohen & Cohen, 1983)単純傾斜の検定を行った。結果をTable 6に示す。なお多重共線性の指標となるVIFは1.00—1.81であり、す

べてにおいて十分に低かったことから、多重共線性の問題は発生していないと判断した。

**怒り体験** 怒り体験について、いずれの学校段階あるいは性別に関しても決定係数は有意でなかった。

**学校への敵意** 学校への敵意については、中学生の男女とも決定係数および交互作用項が有意であった。

単純傾斜の検定を行った結果、中学生男子に関して、怒り否定が高く不安否定が低い場合、怒り否定と不安否定がともに低い場合と比較して、学校への敵意が有意に低かった。

中学生女子に関しては、怒り否定が高く不安否定が低い場合、怒り否定・不安否定のいずれも低い場合またはいずれも高い場合と比較して、学校への敵意が低かった。

高校生に関しては、決定係数は男女とも有意でなかった。

**破壊的表出** 破壊的表出については、中学生男子に関して、決定係数および交互作用項が有意であった。単純傾斜の検定を行ったところ、怒り否定が高く不安否定が低い場合、怒り否定・不安否定のいずれも低い場合またはいずれも高い場合よりも、破壊的表出が低かった。

また高校生女子に関して、決定係数および不安否定からの回帰係数が有意であり、不安否定が高くなるほど破壊的表出が高くなる傾向にあることが示された。

なお中学生女子および高校生男子に関しては、決定係数は非有意であった。

**積極的対処** 積極的対処については、中学生と高校生のいずれも女子に関して、決定係数および交互作用項が有意であった。

単純傾斜の検定を行った結果、中学生女子に関して、怒り否定が高く不安否定が低い場合、いずれも低い場合よりも積極的対処が高かった。

高校生女子に関しては、怒り否定・不安否定のいずれも高い場合、怒り否定が低く不安否定が高い場合よりも積極的対処が高かった。

加えて、高校生男子に関して、決定係数および

怒り否定からの回帰係数が有意であり、怒り否定が高くなるほど積極的対処が高くなる傾向にあることが示された。

なお中学生男子に関しては、決定係数は有意であったものの、回帰係数はいずれにおいても有意ではなかった。

## 考 察

### 本サンプルにおける感情に対する評価について

本研究の目的に関する分析に先立ち、感情に対する評価尺度の基礎的分析を行った。

尺度の1次元性は、今回のサンプルデータでもある程度確認されたといえる。しかしRMSEAの値が不良であったことから、異なるサンプルでの再分析や、感情に対する評価の発達の差異についてさらに検討する必要があるだろう。

分散分析の結果、中学生・高校生のいずれにおいても、女子が男子より得点が高かった。樫村(2010)の報告では小中学生が対象であり、統計的に有意な性差は示されていない。本研究との結果の違いが生じた理由の一つにサンプリングの影響は当然考えられるが、一方で、発達の差異によることも想定される。本研究のサンプルは思春期、あるいは青年期前期～中期に該当し、友人関係が最も重要な人間関係とされる(遠矢, 1996)。女性には怒りを人前で表出しないという表示規則が存在していることから(Ekman & Friesen, 1969)、中学生女子および高校生女子においては、関係性の維持・発展に否定的に作用しやすい怒り感情を表出しないために、怒り感情を否定的に捉える傾向にあるのかもしれない。

### 感情に対する評価と学校での怒りとの関連性

**怒り体験との関連性** 本研究では、感情に対する評価から怒り体験への関連性を示す結果は得られなかった。例えば怒り否定によって怒り感情が否定的に評価されて抑圧または抑制され、学校における怒り体験も低くなることなどが想定されるが、本研究ではこういった関連性は示されなかった。

中学生を対象としたこれまでの研究においても、学校ストレス（下田・寺坂，2014），あるいはネガティブもしくはポジティブな自動思考（下田・寺坂，2015）のいずれとも、怒り体験は関連が示されていない。学校で感じる怒り感情の強さに影響を及ぼす他の要因については、さらなる検討が必要である。

**学校への敵意との関連性** 学校への敵意について、中学生は男女とも怒り否定が強く不安否定が弱い場合には、怒り否定と不安否定がともに弱い場合よりも、学校への敵意が有意に低かった。このことから、怒り否定の強さは学校への敵意を抑圧または抑制する要因として機能している可能性が考えられる。

中学生に関しては男女とも、教師ストレスが学校への敵意を強める可能性が示されているが（下田・寺坂，2014），怒り否定と不安否定のいずれも弱い場合は、教師ストレス等によって喚起される怒りや不安は特に抑圧または抑制されることなく、自覚したり表出したりしやすいことが想定される。一方で怒り否定が強い場合には、教師ストレスによって喚起される怒りが抑圧または抑制され、その結果教師ストレスで喚起される怒りの学校に対する原因帰属的認知が低くなるのかもしれない。あるいは下田・寺坂（2015）は、ポジティブな自動思考が学校への敵意を抑圧または抑制する効果があることを示している。そのため怒り否定は、学校に対する敵意的認知に関しては、ポジティブな自動思考と類似した機能を有することも考えられる。

ただし中学生男子に関しては、怒り否定と不安否定がともに高い場合にはこういった抑圧または抑制的に作用する結果が確認されなかったことから、怒り否定と不安否定の交互作用的機能やその性差については、今後のさらなる検討が必要であろう。

また高校生に関しては、今回の説明変数による決定係数は有意ではなかった。進学する高校は自分で選択できる機会があるため、学校に対して抱く敵意のメカニズムが、義務教育として決められ

た学校に通わざるを得ない中学生と異なる可能性がある。あるいは、思春期・反抗期の発達の差異も理由として考えられることから、今後の検討課題である。

**破壊的表出との関連性** 破壊的表出については、まず中学生男子に関して、怒り否定と不安否定の程度が異なることで、破壊的表出を抑圧または抑制する効果も異なることが示唆された。

中学生男子に関しては先行研究で、学業・教師・友人の各学校ストレスが破壊的表出と正の関連を示すという結果が示されている（下田・寺坂，2014）。本研究では、怒り否定が強く不安否定が弱い場合、いずれも弱いまたはいずれも強い場合より、破壊的表出が少なかった。したがって不安を否定的には評価していないが怒りを否定的に捉えている中学生男子は、学校ストレスによってネガティブな反応が喚起される際に、不安については抑圧または抑制されずに喚起されたり表出されたりしやすい一方で、怒りは抑圧または抑制されて喚起または表出されにくくなることにより、結果として学校における破壊的な表出行動の頻度が少なくなるのかもしれない。

また高校生女子に関しては、不安否定が強くなるほど破壊的表出も多くなる傾向にあった。不安感情を好ましくないものと評価することで不安感情自体は抑圧または抑制されやすいが、その対処としては、破壊的表出がなされやすくなるのかもしれない。

ただしこれらの結果は学校段階と性別で異なっていることから、発達の要因の影響と性差について、今後も検討する必要がある。

**積極的対処との関連性** 積極的対処については、中学生女子は不安否定が弱い場合に怒り否定が強いと積極的対処が多かった。したがって、不安を好ましくないものと捉えていない場合に怒りを好ましくないとする態度が、積極的対処の促進要因になっていると考えられる。不安が喚起される場合にはそれらを直接的に表出するが、怒りが喚起された場合、それを直接的でなく向社会的な対処行動で表出し解消を試みる、といったプロセ

スが考えられる。

一方高校生女子においては、不安否定が強い場合に、怒り否定の強さが積極的対処の促進要因になっている可能性が示唆される結果であった。先述のように不安否定が強いと破壊的表出が多くなる傾向にあったが、さらに怒り否定も強いと積極的対処も取りやすくなる、という結果であった。高校生女子は、ネガティブな感情を全般的に否定的に捉えることにより、向社会的な対処行動が実行されやすくなる可能性がある。共通しているのは怒り否定の促進的機能であり、下田・寺坂(2015)で示された、ポジティブ自動思考と同様の結果である。こういった機能性については、先に触れた感情の表示規則の性差 (Ekman & Friesen, 1969) などが影響しているのかもしれないが、中学生女子は不安否定が弱い場合に、一方の高校生女子では逆に強い場合に示されている。このような学校段階における差異が得られた理由は本研究からは不明であるが、同一コホートの追跡調査ではないため、発達的な変化については今後の検討が重要である。

なお高校生男子においては、怒り否定が強くなるほど積極的対処が多かった。高校生男子においては不安に対する態度に関わらず、怒りを好ましくなくと思うほど、怒りに積極的な対処をしやすくなるのかもしれない。一方で中学生男子ではこういった関連は示されなかったことから、男子についても発達の差異の検討が必要であろう。

### まとめと課題

本研究の分析では、学校への敵意・破壊的表出・積極的対処について、怒り否定と不安否定の程度の違いにより、関連性が異なっていた。そして、多くの結果において、学校段階あるいは性差の違いも示された。

なお、感情をやっかいなものとして捉えている場合、人間関係において感情が関連する自己開示が抑制されやすくなり、その結果、感情が他者との関係構築における適応的機能を果たせなく恐れがあるとされる (奥村, 2008)。したがって、今回示された感情に対する評価から学校での怒りの各

側面に示された結果のうち、肯定的な関連として解釈されうるものの適応的な機能に関する側面 (例えば実際の学校適応の程度、主観的適応感と社会的適応のギャップ、過剰適応等) については、より詳細に検証する必要があると思われる。

本研究の課題として、まず、本研究では学校での怒りの感情的側面である怒り体験と感情に対する評価との関連が示されなかった。怒り体験に影響を及ぼす他の心理的変数に関する検討が必要である。

また、本研究は1時点での調査データを分析しており、本研究での関連性に時間的な因果関係が含まれているか明らかではない。適切な間隔をあけたパネルデータを用いた分析や、同一コホートの追跡調査によって本研究結果を吟味する必要がある。

今後はこれらの課題を改善するとともに、勘定に対する評価にアプローチする心理教育や心理学的技法の開発およびその効果検証を行っていく必要があるだろう。

### 〈注〉

<sup>1</sup> 奥村 (2008) は、内的情感の側面・神経生理学的側面・表出行動的側面を包括する“情動”という用語を用いている。本研究は使用した尺度 (樫村, 2010) の表現に揃えるために、より一般的な“感情”を用いたが、両者を入れ替え可能なものと捉えている。

<sup>2</sup> 類似の概念としては、例えばメタ情動 (Gottoman, Katz & Hooven, 1997) や感情への恐れ (Williams, Chambless, & Ahrens, 1997)、あるいは不快情動回避心性 (福森・小川, 2005) などが挙げられる。奥村 (2010) は、これらの概念との概念的差異として、感情に対する評価は①単純な覚知や認識だけでなく価値づけを伴うこと、②自己の感情に焦点を当てていること、③肯定的評価から否定的評価まで幅がある点、を挙げている。本研究で用いた感情評価尺度はこのうち①と②を含むものであるが、①の価値づけに関しては、これまでの経験によって形成されると考えられ

ることから、心理教育といった新たな学習の機会によって、より適応的な方向へ変化を促すことも可能であると考えられる点、②の自己の感情に焦点を当てている点は、心理教育への応用を考える際に介入目標を明確化しやすいことといった利点が考えられる。

- 3 回収された質問紙の回答傾向から、回答を最初からあるいは途中から拒否したと想定される中学生と高校生で各2名おり、回答協力が任意であることは担保されていたと判断した。また記入漏れが32名確認されたが、特定の学校・学級に偏っていなかった。加えて項目ごとの記入ミスは0—1%と極めて低かったことから、記入漏れは完全にランダムな要因で生じた欠測であり、除外しても分析結果への影響は低いと判断した。
- 4 下田・寺坂(2012)は元尺度の“cynical attitudes”を訳した“皮肉的態度”を使用しているが、近年では原尺度の使用に際し“hostility”と表現される場合もあるため(例えば Smith et al., 2006), 本論文では“学校への敵意”という表現を用いた。

#### <付記>

ご協力くださった生徒の皆さんおよび学校関係者に感謝申し上げます。なお本研究は、科学研究費助成事業の助成を受けて行われた(課題番号: 18K03099, 研究代表者: 下田芳幸)。

#### 引用文献

Ciarrochi, J., Kashdan, T. B., Leeson, P., Heaven, P., & Jordan, C. (2011). On being aware and accepting: A one-year longitudinal study into adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 34, 695-703.

Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage,

and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.

福森 崇貴・小川 俊樹 (2005). 不快情動回避心性尺度の作成 筑波大学心理学研究, 29, 125-130.

Furlong, M. J., Smith, D. C., & Bates, M. P. (2002). Further development of the Multidimensional School Anger Inventory: Construct validation, extension to female adolescents, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 46-65.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

飯田 順子・宮村 まり子 (2002). 中学生のストレス対処スキル育成の試み 学校心理学研究, 2, 27-37.

伊藤 大幸・神谷 美里・吉橋 由香・宮地 泰士・野村 香代・谷 伊織・辻井 正次 (2010). 小中学生の攻撃性——特性不安および抑うつとの関連からの検討—— 精神医学, 52, 489-497.

樫村 正美 (2010). 小・中学生における感情に対する評価の検討 日本心理学会第74回大会発表論文集, 926.

Mirisola, A., & Seta, L. (2016). *pequod: Moderated Regression Package*. R package version 0.0-5. <https://CRAN.R-project.org/package=pequod>

文部科学省 (2014). 「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議」審議のまとめについて 文部科学省 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/027/siryu/06021607/074.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/027/siryu/06021607/074.htm) (2020年1月13日)

文部科学省 (2019). 平成30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について 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/10/1422020.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm) (2020年1月10日)

大河原 美以 (2004). 怒りをコントロールできな

い子の理解と援助——教師と親のかかわり  
—— 金子書房

- 大河原 美以・工藤 梨早・根本 祥子・藤井 由岐子・酒井 智子・林 もも子・久富 香苗・吉田 衣織 (2005). 「心の教育」観と問題行動に対する指導力——公開講座「怒りをコントロールできない子への援助」への評価を通して—— 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 1, 49-66.
- 奥村 弥生 (2008). 情動への評価と情動認識困難・言語化困難との関連 教育心理学研究, 56, 403-413.
- 奥村 弥生 (2010). 「情動への評価」研究の展望——概念, 情動過程での位置づけ, その形成について—— 九州大学心理学研究, 11, 109-118.
- 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.
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Revelle W (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 1.9.12, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- 下田 芳幸 (2009). 高校受験期のストレスマネジメント教育としてのリラクゼーション技法に関する研究——比較を通じた三つの技法の特徴についての実践的検討—— 心理臨床学研究, 27, 612-616.
- 下田 芳幸・寺坂 明子 (2012). 学校での怒りの多次元尺度日本語版の信頼性・妥当性の検証 心理学研究, 83, 347-356.
- 下田 芳幸・寺坂 明子 (2014). 小中学生における学校での怒りとストレスとの関連性の検討 富山大学人間発達科学部紀要, 8(2), 1-9.
- 下田 芳幸・寺坂 明子 (2015). 中学生の学校での怒りと自動思考との関連性の検討 ストレスマネジメント研究, 11, 114-122.
- Smith, D. C., Furlong, M. J., Bates, M., & Laughlin, J. (1998). Development of the Multidimensional School Anger Inventory for males. *Psychology in the Schools, 35*, 1-15.
- Spielberger, C. D., Krasner, S. S., & Solomon, E. P. (1988). The experience expression and control of anger. In M. P. Janisse (Ed.) *Individual differences, stress and health psychology*. New York: Springer Verlag. pp.89-108.
- 竹中 晃二・富永 良喜 (2011). 日常生活・災害ストレスマネジメント教育——教師とカウンセラーのためのガイドブック—— サンライフ企画
- 遠矢 幸子 (1996). 友人関係の特性と展開 大坊 郁夫・奥野 秀宇 (編著) 親密な対人関係の科学 (pp.89-116) 誠信書房
- 渡辺 弥生・小林 朋子 (編) (2009). 10代を育てるソーシャルスキル教育——すぐ使えるワークつき—— 北樹出版
- Williams, K. E., Chambless, D. L., & Ahrens, A. (1997). Are emotions frightening?: An extension of the fear of fear construct. *Behavior Research and Therapy, 35*, 239-248.
- 山下 洋 (2007). 子どもの不安障害 臨床精神医学, 36, 629-635.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptom in children. *Journal of clinical child and adolescence psychology, 31*, 393-398.

(2020年1月31日 受理)