

小中学生における学校での怒りの次元間の 相互影響性の検討¹⁾

下田 芳幸・寺坂 明子*

Causal analysis of multidimensional school anger among
elementary and junior high school children

Yoshiyuki SHIMODA・Akiko TERASAKA

Abstract

The purpose of this study was to examine causal relationships between three aspects of children's anger (emotion, cognition, and behavioral expression), using two-wave panel design. Responses of 543 students (198 from elementary schools and 345 from junior high schools) at two time points to the Japanese version of the Multidimensional School Anger Inventory were analyzed. Results of structural equation modeling indicated differences in causal relationships between anger aspects, based on gender and age level. In elementary schoolboys, prior "positive coping" predicted later decrease of "anger experience." In elementary schoolgirls, prior "destructive expression" predicted later increase of "anger experience", and prior "anger experience" predicted later decrease of "positive coping." There was also a simultaneous negative influence of "hostility" on "positive coping." In junior high schoolboys, prior "destructive expression" predicted later "anger experience" and "hostility." Moreover, "positive coping" simultaneously influenced "destructive expression." In junior high schoolgirls, there was a cross-lagged negative reciprocal causal relationship between "hostility" and "positive coping" as well as a simultaneous causal relationship from "hostility" to "anger experience." Although these differences based on children's gender and age level, suggested in this study, need to be further addressed in future studies, they could provide useful information for designing prevention and intervention plans.

キーワード：怒り，学校，小学生，中学生，学校での怒りの多次元尺度（MSAI）

keywords：Anger, School Setting, Elementary School Student, Junior high school student, Multidimensional School Anger Inventory (MSAI)

問題 と 目的

文部科学省（2012）によると，平成23年度の学校での暴力行為の件数は，小学校で7175件，中学校は39282件といずれも極めて多い。また，子どもたちのいわゆる“キレる”現象への対応も学校現場の課題であり，怒りや暴力のメカニズムの解明や予防的・介入的知見の提供が，心理学に強く求められている。

心理学分野における怒り・攻撃性に関する研究においては，Spielberger, Krasner, & Solomon (1988) が提唱した，怒りの3次元モデル（Anger—Hostility—Aggression モデル，以下AHAモデル）に依拠することが多い。このモデルは，怒りを感情

的側面・認知的側面（敵意など）・行動的側面（攻撃的な行動など）の各側面からとられるものであり，認知行動療法モデルと整合的であることから，アンガーマネジメントなど，近年学校で用いられる怒りへの予防・介入方法の多くが依拠する，有用なモデルであるとされる（Smith, Furlong, & Boman, 2006²⁾。

ところで，青年期を対象とした怒りを測定する尺度として，海外では，11—19歳を対象としたAdolescent Anger Rating Scales (Burney & Kromrey, 2001), Anger Response Inventory (子ども版はTangney, Wagner, Hansbarger, & Cramzow, 1991；青年期版はTangney, Wagner, Galvas, & Gramzow, 1991), Aggression Questionnaire (Buss & Perry, 1992, 以下AQ) がある。しかしながら，Adolescent Anger Rating Scales

*前 九州大学大学院人間環境学府

(Burney & Kromrey, 2001) は道具的 (instrumental) と反動的 (reactive) の 2 つの観点から怒りを測定するものであり、AHA モデルが反映されていないため、アンガーマネジメント等の実践応用に限界がある、という課題がある。また Anger Response Inventory (Tangney et al., 1991) は 20 の場面を呈示し、それぞれにおける怒りの程度などを問うものであるが、AHA モデルを反映した多次元性がないことや、実施における時間的コストが課題となっている (Smith et al., 2006)。

思春期・青年期の怒りや攻撃性を多次元的に捉える日本語版の尺度に関しては、高校生については AQ (Buss & Perry, 1992) の日本語版 (Japanese version of the Buss-Perry Aggression Questionnaire, 以下 BAQ: 安藤・曾我・山崎・島井・嶋田・宇津木・大芦・坂井, 1999) が適用されている。他の世代に関しては、BAQ の中学生版 (Hostility-Aggression Questionnaire for Students, 以下 HAQS: 大竹・島井・曾我・嶋田, 1998; 嶋田・神村・宇津木・安藤, 1998), あるいは小学生版 (Hostility-Aggression Questionnaire for Children, 以下 HAQC: 坂井・山崎・曾我・大芦・島井・大竹, 2000; 山崎・坂井・曾我・大芦・島井・大竹, 2001) も開発されている。そしてこれら一般的な怒りを測定する尺度と、ビッグファイブ (曾我・島井・大竹, 2002), 学校生活享受感情 (坂井・山崎, 2003), 正負感情 (勝間・山崎, 2007), 学校ストレスサー (金山, 2008), 特性不安 (伊藤・神谷・吉橋・宮地・野村・谷・辻井, 2010) との関連が検討され、一定の知見が蓄積されている、といえる。

ただし、これらの尺度の元となった AQ (Buss & Perry, 1992) については、AHA モデルが尺度構成に直接的に反映されていない (Furlong & Smith, 1994; Smith, Adelman, Nelson, & Taylor, 1988; Smith, Furlong, Bates, & Laughlin, 1998) といった批判がある。加えて、小学校・中学校・高校の学校段階ごとに日本の特徴を加味して作成されている。そのため、各尺度間で項目が異なっており、学校段階間の比較が直接できないこと、また原尺度と日本語版の項目が一致しないために、国際的な比較研究に適さないことなどの限界がある。加えて近年、学校で生じる怒りや暴力行為に対して、学校内で介入を図る際に、学校という場面状況を反映させた尺度を使用することの必要性といった指摘があり

(Furlong & Smith, 1994; Smith et al., 1988), こういった点に対する対応も必要である。

こういった課題を踏まえて作成された尺度として、Multidimensional School Anger Inventory (MSAI: Furlong, Smith, & Bates, 2002; Smith et al., 1998) が挙げられる。MSAI は AHA モデルに即して学校場面での怒りを多次元的に測定するために作成された尺度である。下位尺度ごとに異なる測定方法が用いられており、感情的側面については、学校で起こりうる怒り喚起場面での怒り感情の強度を測定する“怒り体験” (Anger Experience) を、認知的側面については、学校や教師に対する否定的な態度である“敵意” (Hostility/Cynical Attitude)³⁾ を、行動的側面については、学校で怒りを感じたときに行う行動の頻度として“怒り表出” (Anger Expression) をそれぞれ測定している。なお“怒り表出”はさらに“破壊的表出” (Destructive Expression) と“積極的対処” (Positive Coping) とに分けられ、計 4 下位尺度構成となっている。

Smith et al. (1998) の研究において、AQ との相関、教師による行動評定による併存的妥当性、情緒障害支援センター通所児を対象とした弁別的妥当性、6 カ月の間をあけた安定性が検討されている。さらに MSAI は、これまでに小学 4 年生相当 (Bear, Uribe-Zarain, Manning, & Shiomi, 2009) から高校 3 年生相当 (Barker, Grefe, Burns, & DiGiuseppe, 2008; Boman, Curtis, Furlong, & Smith, 2006) までに適用されるなど対象年齢が幅広い。小学校から高校までの学校段階で一つの尺度が実施可能であることは、各段階における怒りの特徴を明らかにし、その特徴を踏まえた介入を考案するのに役立つ。加えて、MSAI はこれまでにアメリカ (Furlong et al., 2002; Smith et al., 1998), イラン (Ghanizadeh, 2008), オーストラリア (Boman et al., 2006), フィリピン (Campano & Munakata, 2004), ベトナム (Barker et al., 2008) で使用されており、日本においても、下田・寺坂 (2012a, 2012b) が日本語版 MSAI (以下 J-MSAI) を作成している。

このように多くの国や年代を対象に MSAI は使用されており、例えばネガティブな出来事における楽観性が“敵意”と関連すること (Boman & Yates, 2001), 8 学年 (中学生相当) では、男女で“怒り体験”の程度は異ならない一方、女子の方が“積極的対処”を行なっていること (Boman, 2003), 高

校1年生相当の男子において無力的説明スタイルが“破壊的表出”と関連すること (Boman, Smith, & Curtis, 2003), “怒り体験”の下位尺度を使用した日米の比較研究によって、日本の子どもは恥や罪悪感をより体験し、怒り体験も高い一方で非難を外在化しにくいこと (Bear, Uribe-Zarain, Manning, & Shiomi, 2009), 8—14歳の注意欠如多動性障害の子どもは、対照群と比較して学校への敵意が高く積極的対処が低いこと (Ghanizadeh & Haghghi, 2010), 環太平洋の5カ国間の比較により、オーストラリア、グアテマラ、ペルー、そして日本はアメリカと比して“怒り体験”が高いこと、オーストラリアと日本は“敵意”が高い一方で、日本は破壊的表出が低いこと (Furlong, You, Smith, Gonzalez, Boman, Shimoda, Terasaka, Merino, & Grazioso, in press) といった知見が得られている。また日本における研究については、同一集団を対象に小学生時と中学生時で調査を行った寺坂 (2011a) により、怒りの多次元性が発達段階でも共通して見出されることや、MSAIの3つの下位尺度と一般的な敵意の尺度を使用した場合に、怒りのタイプとして7つの類型が見出されること (寺坂, 2011b) が報告されている。あるいは、学校ストレスと怒りは関連するものの説明される割合は低いこと (下田・寺坂, 2011) や、陰性感情の否定的評価のスタイルによって“敵意”や“破壊的表出”あるいは“積極的対処”が異なること (下田・寺坂, 2012c) を明らかにした研究もあり、次第に知見が蓄積されつつあるといえる。

しかし、これらMSAIを用いた先行研究に限らず、怒り一般を対象とした研究を含めた場合でも、その多くにおいて、データの収集は1回の調査によるものにとどまっている。だが高比良・安藤・坂元 (2006) が指摘するように、変数間の時間的因果関係が保証されない1時点の測定のみでは、(複数の) 同値モデルが存在してしまうことにより、(グレンジャー的) 因果関係の想定が困難になる、といった問題点が存在する。これは、怒りの問題を示す児童生徒への臨床心理学的介入や、怒りの適切なコントロール習得を目的としたアンガーマネジメントといった予防的心理教育を考える際に、ターゲットとなる怒りのどの側面に焦点を当てるか、といった対象の選定といった観点から、特に深刻な問題となる。したがって、時間的先行性を加味できるパネ

ル研究デザインを用いることによって、怒りの増加や抑制に関する心理的変数間の因果関係を、より確かな精度で明らかにする必要がある。

このような視点を踏まえると、学校での怒りに関するパネル研究として、まずはAHAモデルの各次元間の時間的因果関係性を検討することが、今後の研究発展を支える基礎として非常に重要であるといえる。なお先述のとおり、怒りのAHAモデルに関する2波のパネル研究はこれまでのところ見当たらないため、調査の間隔をどの程度にすればよいか、という点に関する知見がない。そこで本研究では、約3ヶ月の期間を開けることとした。3ヶ月というのは、3学期制の小中学校において概ね1学期の期間に相当するため、3ヶ月の期間による因果関係を推定することは、学期開始直後の様子から学期終了期の状態を予測することに役立つ、と判断したためである。

以上より本研究では、学校での怒りを3ヶ月の間をあけて2回測定し、変数間の経時的な影響性を明らかにすることを目的とする。

方法

調査時期

調査は2回行われ、1回目 (Time 1; 以下, T1) は2012年9月下旬、2回目 (Time 2; 以下, T2) は約3ヶ月後の2012年12月中旬であった。

調査協力者

北陸地方の公立学校に通う、小学5—6年生249名 (男子124名、女子125名) および中学1—3年生390名 (男子197名、女子193名) であった。このうち2回の回答いずれにも記入もれやミス等のない、小学生198名 (男子89名、女子109名) および中学生345名 (男子178名、女子167名) のデータを分析に用いた⁴⁾。なお調査協力校は地方都市部に位置する中規模校であり、いずれの学校においても、本調査実施期間中に生徒指導上の特筆すべき問題等は生じていなかった。

使用尺度

フェイスシート 調査の目的 (生徒の実態把握と今後の学校での対応にいかすこと) と調査の概要、プライバシーの保護および回答拒否の権利の説明と、学年、組、出席番号、年齢、性別を記入する項目からなっていた。

学校での怒りの多次元尺度日本語短縮版(Japanese Short Form of MSAI ;以下, JS-MSAI) 日本語版MSAIの短縮版(下田・寺坂, 2012b)であり, “怒り体験”, “敵意”, “破壊的表出”, “積極的対処”の4下位尺度からなる(Appendix 参照)。

“怒り体験”では, 各項目で腹が立つ程度を1(まったく腹が立たない)–4(ものすごく腹が立つ)の4件法で, “敵意”では各項目内容があてはまる程度を1(まったくそう思わない)–4(とてもそう思う)の4件法で, “破壊的表出”および“積極的対処”では各項目の示す行動をとる頻度を1(ない)–4(いつも)の4件法で, それぞれ回答を求めた。

なお本尺度は下田・寺坂(2012b)により, 十分な内的一貫性($\omega = .67-.90$)と再検査信頼性($r = .72-.89$), 他の攻撃性および攻撃行動の尺度との相関や教師評定を含めた妥当性が報告されている。

調査手続きおよび倫理的配慮

調査の実施に先立ち, 調査目的の説明, 調査への協力が任意であること, プライバシーの保護などをまとめた保護者向け文書を配布した。

その後使用尺度をまとめた質問紙を, 帰りの会など時間を利用して, クラス担任を通じて一斉に実施, 回収した。実施に際し, フェイスシートと同様の説明を口頭でも行った。また調査終了後, 調査協力へのお礼として, ストレスマネジメント教育(山中・富永, 2000)のリラクゼーション技法をまとめたプリントを全生徒に配布した。さらに結果の一部は, 学校経営の参考資料となるように, 個人情報を含まない形でクラスごとに集計され, 調査者がコメントを添えて学校へフィードバックした。

結果

本研究では, 帰無仮説の棄却を危険率5%で判断した。また分析ソフトとして, R(2.15.2)とAmos(ver.19.0)を使用した。

各(下位)尺度得点の基礎統計

得られたデータの基礎的情報として, 平均値, 標準偏差, 各(下位)尺度の内的一貫性(ω)をまとめたものを, Table 1に示す。

本研究で使用した尺度の内的一貫性は, 小学生の男子で $\omega = .70-.93$, 女子で $\omega = .71-.89$, 中学生の男子で $\omega = .76-.89$, 女子で $\omega = .66-.89$ であった。中学生女子の“積極的対処”(T1)の値がやや低いため結果の解釈に留意する必要があるものの, 全体として分析に耐えうる信頼性を有していると判断した。

尺度間の相関

2波のパネルデータの分析に先立ち, 各下位尺度間の関連性を検討するため, 各下位尺度のT1とT2のデータを用いて, 相関係数を算出した。小学生の結果をTable 2に, 中学生の結果をTable 3に示す。

2時点間の各下位尺度間の相関係数に着目すると, 小学生の男子は“怒り体験”(T1)と“敵意”(T2)および“積極的対処”(T2), “積極的対処”(T1)と“怒り体験”(T2)の3つを除くすべての組み合わせで, また女子は“怒り体験”(T1)と“破壊的表出”(T2), “積極的対処”(T1)と“怒り体験”(T2), “敵意”(T2)および“積極的対処”(T2)の4つをのぞくすべての組み合わせで有意な相関が得られた。

Table 1 使用した各下位尺度得点の基礎統計

		小学生						中学生					
		男子 (n=89)			女子 (n=109)			男子 (n=178)			女子 (n=167)		
		M	SD	ω	M	SD	ω	M	SD	ω	M	SD	ω
怒り体験	(T1)	13.75	3.59	.84	12.75	3.40	.81	14.89	3.18	.77	13.98	2.86	.73
	(T2)	14.33	3.64	.82	13.17	3.33	.86	14.97	3.20	.82	13.66	3.18	.80
敵意	(T1)	7.94	2.92	.89	7.47	2.36	.89	9.10	2.75	.87	8.93	2.45	.89
	(T2)	8.10	2.91	.93	7.89	2.79	.88	8.73	2.55	.88	8.43	2.55	.89
破壊的表出	(T1)	7.48	2.63	.82	6.80	1.71	.73	7.72	2.34	.79	7.48	2.23	.79
	(T2)	7.88	2.89	.89	6.78	1.79	.71	7.90	2.84	.87	7.37	1.95	.80
積極的対処	(T1)	9.09	2.57	.73	10.75	2.66	.73	10.15	2.65	.76	11.08	2.32	.66
	(T2)	9.60	2.64	.70	10.79	2.87	.79	10.31	2.76	.78	11.15	2.65	.72

T1 : Time1, T2 : Time2

Table 2 小学生の2時点における各下位尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 怒り体験 (T1)	—	.41*	.27*	.11	.68*	.29*	.16	-.10
2 敵意 (T1)	.26*	—	.43*	-.18	.41*	.69*	.32*	-.19*
3 破壊的表出 (T1)	.49*	.49*	—	.18	.29*	.21*	.57*	.12
4 積極的対処 (T1)	.06	-.23*	-.16	—	.05	-.12	.02	.58*
5 怒り体験 (T2)	.67*	.38*	.33*	-.20	—	.40*	.29*	-.15
6 敵意 (T2)	.20	.63*	.49*	-.21*	.31*	—	.20*	-.34*
7 破壊的表出 (T2)	.33*	.26*	.70*	-.22*	.31*	.47*	—	-.04
8 積極的対処 (T2)	-.06	-.40*	-.22*	.58*	-.20	-.24*	-.23*	—

T1 : Time1, T2 : Time2 ; 対角線左下が男子, 右上が女子 * $p < .05$

Table 3 中学生の2時点における各下位尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 怒り体験 (T1)	—	.21*	.31*	.06	.70*	.18*	.22*	.05
2 敵意 (T1)	.14	—	.44*	-.11	.24*	.72*	.32*	-.14
3 破壊的表出 (T1)	.23*	.14	—	-.12	.31*	.39*	.68*	-.07
4 積極的対処 (T1)	.03	-.17*	.00	—	.07	-.12	-.13	.57*
5 怒り体験 (T2)	.58*	.04	.34*	.04	—	.25*	.23*	.06
6 敵意 (T2)	.04	.70*	.19*	-.20*	-.06	—	.35*	-.27*
7 破壊的表出 (T2)	.07	.09	.64*	.08	.30*	.19*	—	-.04
8 積極的対処 (T2)	-.10	-.13	-.02	.52*	.07	-.09	.24*	—

T1 : Time1, T2 : Time2 ; 対角線左下が男子, 右上が女子 * $p < .05$

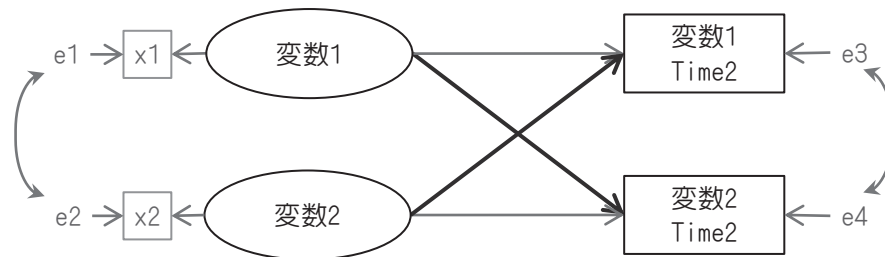


Figure 1 本研究で用いた交差遅延効果モデル

中学生について、男子は“破壊的表出”(T1)と“怒り体験”(T2)および“敵意”(T2)、“積極的対処”(T1)と“敵意”(T2)との間で、また女子は“積極的対処”(T1)と“怒り体験”(T2)、“敵意”(T2)および“破壊的表出”(T2)、そして“怒り体験”(T1)、“敵意”(T1)および“破壊的表出”(T1)と“積極的対処”(T2)をのぞくすべての組み合わせで有意な相関が得られた。

以上の結果から、2時点の各下位尺度は一定の関連性を有する可能性が示唆された。

変数間の相互影響性の検討

続いて、各変数間相互の因果関係を検討するため

に、各下位尺度の2回の測定で得られた合計得点を2つずつ用いた、交差遅延効果モデルによる検討を行った。モデル化に際し、T1の変数には、下位尺度の合計得点から潜在変数を構成し、観測変数の誤差分散に固定母数を組み込んだ。固定母数の算出には、T1時の各下位尺度の内的整合性(ω)を使用した。T2の変数には、各尺度の合計得点を観測変数として使用した。また、T1およびT2の観測変数の誤差変数に共分散をそれぞれ組み込み、有意でない場合にはそれらをモデルから削除した(Figure 1 参照)。なお、交差遅延のパスがいずれも有意でない場合のみ、T2における2変数間で同

時効果を想定したモデルを検討した。

分析の結果、小学生男子に関しては、“積極的対処”(T1)から“怒り体験”(T2)へ有意な負の影響($\beta = -.27$; $\chi^2(3) = 1.839$, $p = .606$, $GFI = .990$, $AGFI = .966$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .00$)が示された。なお共分散は、いずれも非有意であった。小学生女子に関しては、“破壊的表出”(T1)から“怒り体験”(T2)に対して有意な正の影響($\beta = .27$; $\chi^2(3) = 3.863$, $p = .145$, $GFI = .983$, $AGFI = .914$, $CFI = .987$, $RMSEA = .093$; T1の誤差変数間の共分散のみ有意)、“怒り体験”(T1)から“積極的対処”(T2)に対して有意な負の影響($\beta = -.19$; $\chi^2(3) = 1.854$, $p = .603$, $GFI = .992$, $AGFI = .972$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$; 共分散はいずれも非有意)、“敵意”(T2)から“積極的対処”(T2)に対して有意な正の同時的影響($\beta = -.28$; $\chi^2(2) = 2.02$, $p = .364$, $GFI = .991$, $AGFI = .954$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .010$; T1の誤差変数間の共分散のみ有意)が示された。

中学生男子については、“破壊的表出”(T1)から“怒り体験”(T2)に対して有意な正の影響($\beta = .37$; $\chi^2(2) = .827$, $p = .661$, $GFI = .998$, $AGFI = .988$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$; T1の誤差変数間の共分散のみ有意)と“敵意”(T2)に対して有意な正の影響($\beta = .13$; $\chi^2(3) = 5.016$, $p = .171$, $GFI = .986$, $AGFI = .954$, $CFI = .991$, $RMSEA = .062$; 誤差共分散はいずれも非有意)、“積極的対処”(T2)から“破壊的表出”(T2)に対して有意な正の同時的影響($\beta = .25$; $\chi^2(3) = 1.543$, $p = .972$, $GFI = .996$, $AGFI = .984$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$; 誤差共分散はいずれも非有意)が示された。

中学生女子に関しては、“敵意”と“積極的対処”との間の相互に有意な負の影響(“敵意”(T1)から“積極的対処”(T2): $\beta = -.18$, “積極的対処”(T1)から“敵意”(T2): $\beta = -.19$; $\chi^2(1) = .366$, $p = .545$, $GFI = .999$, $AGFI = .989$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$; T1の誤差変数間の共分散のみ有意)が、“敵意”(T2)から“怒り体験”(T2)に対して有意な正の同時的影響($\beta = .13$; $\chi^2(3) = 7.652$, $p = .054$, $GFI = .978$, $AGFI = .927$, $CFI = .980$, $RMSEA = .097$; 誤差共分散はいずれも非有意)が示された。

考 察

本研究の目的は、学校での怒りの次元間の関連性を検討することであった。

まず小学生男子では、“積極的対処”が“怒り体験”に抑制的な影響を及ぼしていた。

“積極的対処”は、怒りを肯定的・向社会的に表出する項目から構成されているが、こういった向社会的な表出は周囲から肯定的・受容的に対応されやすいことが想定される。周囲から肯定的に対応されることにより、怒りに対処することへのコンピテンスが高まり、その結果として怒りの喚起自体が弱まったり、自身が抱いていた怒りを冷静に振り返る機会を得やすく、その結果として、怒りを感じる程度が弱まったりするのかもしれない。あるいは、AHAモデルで“怒り体験”に対応する一般的な怒りの次元である“短気”に関して、曾我ら(2002)の調査では、“短気”は“協調性”と負の関連を示している。この知見を考慮すると、“積極的対処”という肯定的・向社会的な表出は、周囲からのポジティブなフィードバックを得られやすく、こういった周囲との肯定的相互作用が協調的な性格特性を高め、結果として“怒り体験”が抑制される、というプロセスも想定されるが、これは、Crick(1996)の、攻撃行動を取ることも向社会的行動を取れないことの方が後の不適応を予測する、という指摘とも一致する。こういったプロセスに関しては、今後の検討が待たれる。

なお小学生男子については、その他の変数間において、本研究では関連性は示されなかった。そのため小学生男子における、怒りの感情的側面、認知的側面、行動的側面はそれぞれが比較的独立しており、相互に影響は及ぼしにくい可能性が示唆される。したがって、小学生男子の怒りに関する心理学的な支援に際しては、それぞれの次元への働きかけを考慮したり、積極的対処を中心とした行動レパトリーの変容に焦点を置くことが重要であると思われる。

次に小学生女子では、“怒り体験”に対して“破壊的表出”が促進的な影響を及ぼしていた。また、“怒り体験”は“積極的対処”に対して抑制的な影響も及ぼしていた。これらの結果をまとめると、怒りを直接的に表出することが、怒り感情が喚起される度合いを強め、そして強まった怒り感情が怒りへの肯定的な対処行動を抑制する、といった悪循環を発

生させる可能性が考えられる。“破壊的表出”は怒りを直接的に表出するものであるため、社会的に望ましくない項目内容で構成されている。Crick (1996, 1997) が攻撃的な女子は男子に比べて仲間からの拒否に遭いやすく、その後の適応もよくないことを示しているように、“破壊的表出”をよく行う小学生女子は、怒りの不適切な表出に対する叱責や注意といった負のフィードバックを周囲から受けやすくなると考えられる。あるいは、小学生における感情表出を検討した埜 (1999) は、女子は男子より怒りの表出が低いことを示し、小学生も成人と同様の表示規則が存在する可能性を論じている⁵⁾。そのため、表示規則から外れるような表出を行うことによって学校における人間関係上のトラブルを経験しやすくなるのかもしれない。こういった負のフィードバックやストレスフルな経験が、怒り感情の喚起の頻度や度合いを強めてしまうことが考えられる。したがって小学生女子については、“破壊的表出”を対象とした支援が重要であるといえる。なお、曾我ら (2002) は、“外向性”が“短気”、“身体的攻撃”および“言語的攻撃”と強い正の関連を示すことを明らかにし、その理由として、“外向性が高い児童は情緒抑制が苦手なため、ささいなことで怒りが喚起されやすく短氣的傾向を示す”と述べている。したがって“破壊的表出”に関して、媒介する性格特性に関する検討が必要であろう。

小学生女子ではさらに、同時効果モデルにおいて“敵意”から“積極的対処”に対する抑制的な影響があることも示された。遅延効果は見られなかったため、共時的な因果関係ではあるが、学校に対する否定的な態度を示す小学生女子は、学校において規範的に振る舞うことで周囲からの肯定的なフィードバックを得たい、といった獲得欲求が低く、実際の行動レベルである“積極的対処”が取られにくいケースが想定される。小学生における一般的な敵意は、性格のビッグファイブ理論における“協調性”と強い負の関連を示すことも指摘されており (曾我ら, 2002), 敵意は怒りへの対処だけでなく、仲間との協同行動全般を取りにくくすると推測される。これらのことから、女子においては怒りの認知的側面、特に学校に対する否定的な認知にアプローチすることが、適応的な対処行動を促すうえで重要であると思われる。

続いて中学生男子については、“破壊的表出”が、

“怒り体験”および“敵意”を高めるという結果が得られた。“破壊的表出”が“怒り体験”を高める点については、小学生女子と共通する結果であり、中学生男子に関しても、“破壊的表出”の結果に対する負のフィードバックが影響している可能性があると考えられる。

“破壊的表出”と“敵意”との関連性について、日本における中学生に関する表示規則の研究はこれまでのところ見当たらないものの、先述の埜 (1999) や大学生を対象とした井上 (2000) や木野 (2000) の結果を踏まえると、中学生に関しても男子は怒りの表出を抑制するような表示規則が存在する可能性は低いと思われる。したがって、“破壊的表出”が“敵意”を高めるプロセスにおいては、友人関係が関わっているというよりも、教師との関係が影響していること、例えば教師からの叱責といった要因が媒介する可能性が想定される。

なお日比野・湯川・児玉・吉田 (2005) によると、中学生については、他者からの注目・賞賛獲得の欲求が攻撃行動を促進しやすく、そのため“自らの行動選択に自信を持たせるような教育や介入が、怒りコントロールにおいて重要である”と指摘している。よって中学生男子への支援に際しては、怒りの不適切な表出には毅然とした対応を図る一方で、それ以外の肯定的な側面に対する注目や肯定的フィードバックが有効であると考えられる。

中学生男子ではさらに、“積極的対処”をしやすいくほど“破壊的表出”も行いやすい、という同時効果も示された。これまでの研究において直接的な正の関連を示す結果は見当たらないが、寺坂 (2011a; 2011b) は同集団に対する縦断的研究において、小学生時に認められた2つの表出の間の負の関連が、中学生では認められず、また中学生時ではどちらの行動傾向も同様に高いグループが存在することを示している。小学生時に比べ中学生時で破壊的表出の得点が有意に高くなっていることを考えると、積極的対処を取りやすい子どもが、発達に伴い、破壊的表出も取るようになっていくものと推察される。どちらも怒りの表出傾向という意味では共通していることから、これらの行動における機能的な違いが、中学生時では小学生時ほど明確でなくなるのかもしれない。あるいは、怒りを感じる場面で肯定的な対処行動を取るものの怒り感情が低減しなかったために別の対処行動が動機づけられたり、肯定的な対処

行動では怒りを生じさせた場面における問題解決が図られずに問題が持続してしまうなどして、その後は怒りを直接的に表出してしまうようになる、といった可能性も考えられる。

なお小学生男子で示された、“積極的対処”が“怒り体験”を抑制するといった関連性は、中学生男子では示されなかった。これは、先に述べたような発達段階によって行動の機能的な違いが生じている可能性を示唆するものである。本研究は横断研究であるため、今後縦断的な検討が必要であるものの、関連性が発達段階で異なることが考えられる。そのため“積極的対処”については、行動を起因させる要因や結果に関する知見を蓄積するなどして、その機能的特徴を明らかにすることが重要である。

最後に中学生女子については、“敵意”と“積極的対処”が相互に抑制的な影響を及ぼしあっていた。“積極的対処”は怒りの肯定的な表現であることから、友人関係の開始や維持に際しても重要な機能を有すると想定される。先述の塚本・濱口(2003)の知見を踏まえると、“敵意”は友人関係の開始や維持といった多方面にネガティブな影響を及ぼす可能性があり、そのために“積極的対処”も抑制されているのかもしれない。そして、“積極的対処”が向社会的なスキルであるため、よく実行する中学生女子は良好な友人関係を築きやすく、学校に対する“敵意”も抑制されると考えられる。あるいは、中学生女子は男子に比べて教師からの情緒的サポートが多い(細田・田嶋, 2009)ことから、“積極的対処”の実行が多い中学生女子は教師からのサポートも得られやすく、教師との良好な関係が形成・維持されて“敵意”が低くなるのかもしれない。そして、小学生女子では“敵意”から“積極的対処”への負の同時的影響が見られたのみであったが、中学生時ではこれらの間の影響が時差的に、また双方向に認められたことから、これらがより強く関連するものと考えられる。

中学生女子ではさらに、“敵意”が“怒り体験”を高める、という同時効果が得られた。中学生を対象に対人場面別の怒り表現の程度の差異を検討した反中(2005)によると、教師場面における怒りのコントロールは男子が女子より高い。“敵意”は学校に対する慢性的な怒りという側面があることを踏まえると、教師場面での怒りをコントロールしにくい中学生女子については“敵意”が活性化しやすいこ

とが考えられる。一方で、中学生男子や小学生女子で見られたような、“破壊的表出”から“怒り体験”への影響は中学生女子では示されなかった。女子は男子に比べ、直接的な攻撃行動よりも間接的な方略を取りやすいことが指摘されており(Tangney, Barlow, Wagner, Marshall, Borenstein, Sanftner, Mohr, & Gramzow, 1996)、特に仲間はずれや陰口などの“関係性攻撃”が女子に特徴的であるとされているように(Crick & Grotpeter, 1995)、質問紙では同様の表出傾向を示していても、実際に取る行動が異なることが、要因の一つとして考えられる。本研究の結果には、こういった思春期女子特有の友人関係が背景にあると推察され、友人関係を含めた発達段階や性別による怒りの表出方法やその影響の違いを明らかにしていく必要があるだろう。

なお塚本・濱口(2003)によると、中学生における“一般的な敵意”は、友人関係への参加のスキルを抑制する。この知見からは、“敵意”が中学生女子の友人関係に直接的・間接的な悪影響を及ぼす可能性も示唆されるため、“敵意”に関しても、同様の検証が必要であると同時に、この意味でも、女子においては怒りの認知的側面にアプローチすることが重要であると考えられる。

以上をまとめると、小学生男子における怒りの各次元は比較的独立している一方で、小学生女子は3つの次元間において多様な関連性があると考えられる。また中学生男子に関しては主に行動的側面のうち、特に“破壊的表出”に、中学生女子については認知的側面である“敵意”に着目することが、怒りの理解や支援を図る際に有用であると思われる。なお、全体として、“破壊的表出”に対するその他の怒りの側面からの因果関係は認められなかったことから、怒りの表出の問題に対しては、感情的側面、認知的側面にアプローチすることで“破壊的表出”を低減するというよりも、“破壊的表出”を取りやすいことによる教師との関係、仲間関係の悪化を防ぎ、同時に適応的な行動を促進することで周囲とのよい相互作用を生み出すことが重要である可能性が示唆された。そして、各学校段階、あるいは性別によって怒りのプロセスが異なる可能性についても留意する必要がある、といえる。

今後の課題として、まずパネル調査の実施間隔が挙げられる。特に同時効果のみ示された変数間の関連性は、実施間隔を狭めるなどすれば交差遅延効果

が示される可能性もあるため、異なる実施間隔による検討は有効であると思われる。また本研究は横断研究であるため、学校段階の差異がコホートの違いに由来している可能性もある。したがって同一集団の追跡調査による結果の吟味が必要であろう。

なお、友人関係を対象とした攻撃傾向は、学校適応感にも否定的に影響する可能性が示されている(櫻井・小浜・新井, 2005)。あるいは、一般的な怒りはストレス反応とも正の関連を示す(櫻井・佐野・新井, 2000)。したがって、怒りから友人関係や学校適応感、あるいは精神的健康への影響性についても、今後検討していく必要があるだろう。

このような課題を検証し、各学校段階における相互影響性の差異を加味して知見をブラッシュアップすることが、小中学生の学校適応に寄与すると考えられる。

〈注〉

- 1) 本研究は日本学術振興会の科学研究費助成事業(課題番号23730650)の助成を受けた。
- 2) 本研究では煩雑さを避けるため、特に区別する場合を除いて怒りという用語で統一した。
- 3) 下田・寺坂(2012a, 2012b)は、原板の表現である“cynical attitudes”を訳した“皮肉の態度”という表記を使用しているが、近年では“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“敵意”とした。ただし項目内容は学校や教師に対する否定的な態度を表わしており、一般的な敵意とは異なっている。したがって、本研究で使用したMSAIの下位尺度については“敵意”とし、他の尺度で測定される敵意に関しては“一般的な敵意”と表記した。
- 4) 回答傾向から、2回のいずれかまたはいずれも、欠席あるいは回答拒否(白紙で回収されたもの)であったのは38名であり、途中から回答拒否と判断されたケースは確認できなかった。データの欠損が見られたのは51名で、特定の学年・組・性別に偏ってはいなかった。さらに記入漏れはのべ40項目中29項目で発生しており、記入漏れが発生した項目における記入漏れ者数の割合は0.2—1.9%と極めて低かったことから、完全にランダムな欠測と判断した。
- 5) ただし中学生女子で同様の結果は得られていない。これは、中学生女子の表示規則は小学生や

成人と異なっていることに由来する可能性もあるため、今後の検討課題である。

引用文献

- 安藤明人・曾我祥子・山崎勝之・島井哲志・嶋田洋徳・宇津木成介・大芦 治・坂井明子(1999). 日本版 Buss-Perry 攻撃性質問紙(BAQ)の作成と妥当性、信頼性の検討 心理学研究, **70**, 384-392.
- Barker, K. A., Grefe, C. N., Burns, E. M., & DiGiuseppe, R. (2008). Assessing anger and aggression in Vietnamese adolescents and cross-culturally. *Poster presented at the National Association of School Psychologists 40th Annual Convention*, New Orleans, LA, February.
- Bear, G. G., Uribe-Zarain, X., Manning, M. A., & Shiomi, K. (2009). Shame, guilt, blaming, and anger: Differences between children in Japan and the US. *Motivation and Emotion*, **33**, 229-238.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, **4**, 71-77.
- Boman, P., Smith, D. C., & Curtis, D. (2003). Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children. *School Psychology International*, **24**, 80-94.
- Boman, P., Curtis, D., Furlong, M. J., & Smith, D. C. (2006). Cross-validation and Rasch analyses of the Australian version of the Multidimensional School Anger Inventory -Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, **24**, 225-242.
- Boman, P., & Yates, G. C. R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, **71**, 401-411.
- Burney, D.A., & Kromrey, J. (2001). Initial development and schore validation of the adolescence anger rating scale. *Educational and Psychological Measurement*, **61**, 446-460.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression

- Questionnaire. *Journal of Personality & Social Psychology*, **63**, 452-459.
- Campano, J. P., & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence*, **39**, 757-764.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, **67**, 2317-2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression. *Developmental Psychology*, **33**, 610-617.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, **66**, 710-722.
- Furlong, M. J., & Smith, D. C. (1994). Assessment of youth's anger, hostility, and aggression using self-report and rating scales. In M. J. Furlong & D. C. Smith (Eds.) *Anger, hostility, and aggression: Assessment, prevention, and intervention strategies for youth*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company. pp.167-244.
- 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.
- Furlong, M. J., You, S., Smith, D. C., Gonzalez, V., Boman, P., Shimoda, Y., Terasaka, A., Merino, C., & Grazioso, M. (in press). An Examination of the Factorial Invariance and Refinement of the Multidimensional School Anger Inventory for Five Pacific Rim Countries. *International Journal of School & Educational Psychology*
- Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, **8**, 525-535.
- Ghanizadeh, A., & Haghghi, H. B. (2010). How do ADHD children perceive their cognitive, affective, and behavioral aspects of anger expression in school setting? *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, **4**:4.
- 埗 朋子 (1999). 関係性に応じた情動表出—児童期における発達の変化— 教育心理学研究, **47**, 273-282.
- 日比野 桂・湯川進太郎・小玉正博・吉田富二雄 (2005). 中学生における怒り表出行動とその抑制要因—自己愛と規範の観点から— 心理学研究, **76**, 471-425.
- 細田 絢・田嶋誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究 教育心理学研究, **57**, 309-323.
- 井上 弥 (2000). 感情表出抑制に及ぼす人・場所状況と他者意識の効果 感情心理学研究, **7**, 25-31.
- 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.
- 金山健一 (2008). 中学生の攻撃性を生起する学校ストレス要因の検討. 函館大学論究, **39**, 1-18.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2007). 児童における3タイプの攻撃性が正負感情に及ぼす影響. パーソナリティ研究, **16**, 47-55.
- 木野和代 (2000). 日本人の怒りの表出方法とその对人的影響 心理学研究, **70**, 494-502.
- 文部科学省 (2012). 平成23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」結果について 文部科学省2012年9月
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1325751.htm> (2013年4月2日アクセス)
- 大竹恵子・島井哲志・曾我祥子・嶋田洋徳 (1998). 中学生用攻撃性質問紙 (HAQS) の作成 (1)—中学生のデータによる因子的妥当性・信頼性の検討— 日本心理学会第62回大会論文集, 930.
- 坂井明子・山崎勝之 (2003). 小学生における3タイプの攻撃性が抑うつと学校生活享受感情に及ぼす影響. 学校保健研究, **45**, 65-75.
- 坂井明子・山崎勝之・曾我祥子・大芦 治・島井哲志・大竹恵子 (2000). 小学生用攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 学校保健研究, **42**, 423-433.
- 櫻井良子・小浜 駿・新井邦二郎 (2005). 中学生

- における関係性攻撃傾向の検討— 一同調行動および学校適応感の関連— 筑波大学発達臨床心理学研究, **17**, 39-44.
- 櫻井良子・佐野勝徳・新井邦二郎 (2000). 中学生の攻撃行動— ストレスと社会的望ましさの観点から— 筑波大学発達臨床心理学研究, **12**, 93-97.
- 嶋田洋徳・神村栄一・宇津木成介・安藤明人 (1998). 中学生用攻撃性質問紙 (HAQS) の作成(2)— 因子的妥当性, 信頼性, 因子間相関, 性差の検討— 日本心理学会第62回大会発表論文集, 931.
- 下田芳幸・寺坂明子 (2011). 学校ストレスサーが小中学生の学校での怒りに及ぼす影響. 日本心理臨床学会第30回大会論文集, 399.
- 下田芳幸・寺坂明子 (2012a). 学校での怒りの多次元尺度日本語版の信頼性・妥当性の検討. 心理学研究, **83**, 347-356.
- 下田芳幸・寺坂明子 (2012b). 学校での怒りの多次元尺度日本語版の短縮化. 富山大学人間発達科学部紀要, **7**, 129-138.
- 下田芳幸・寺坂明子 (2012c). 陰性感情の否定的評価と学校での怒りとの関連. 日本心理臨床学会第31回大会論文集, 426.
- Smith, D. C., Adelman, H. S., Nelson, P., & Taylor, L. (1988). Anger, perceived control and school behavior among students with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **29**, 517-522.
- 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.
- Smith, D. C., Furlong, M. J., & Boman, P. (2006). Assessing anger and hostility in school settings. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.) *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 135-145.
- 曾我祥子・島井哲志・大竹恵子 (2002). 児童の攻撃性と性格特性との関係の分析. 心理学研究, **73**, 358-365.
- 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.
- 高比良美詠子・安藤玲子・坂元 章 (2006). 縦断調査による因果関係の推定— インターネット使用と攻撃性の関係— パーソナリティ研究, **15**, 87-102.
- Tangney, J. P., Wagner, P. E., Galvas, J., & Gramzow, R. (1991). *The anger Response Inventory for Adolescents (ARI-A)*. Fairfax, Virginia: George Mason University.
- Tangney, J.P., Wagner, P. E., HAnsberger, A., & Gramzow, R. (1991). *The anger Response Inventory for Children (ARI-C)*. Fairfax, Virginia: George Mason University.
- Tangney, J. P., Barlow, D. H., Wagner, P. E., Marshall, D. E., Borenstein, J.K., Sanftner, J., Mohr, T., & Gramzow, R. (1996). Assessing individual differences in constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, **70**, 790-796.
- 反中垂弓 (2008). 中学生における対人場面別怒り表現尺度作成の試み. 感情心理学研究, **15**, 13-23.
- 寺坂明子 (2011a). 児童期・思春期における怒りの多次元的特徴. 発達心理学研究, **22**, 298-307.
- 寺坂明子 (2011b). 子どもにおける怒りの類型化の試み. 感情心理学研究, **18**, 163-172.
- 塚本貴文・濱口佳和 (2003). 親和動機と攻撃性および社会的スキルが友人関係満足感に及ぼす影響— 中学生の場合— 筑波大学発達臨床心理学研究, **15**, 15-55.
- 山中 寛・富永良喜 (2000). 動作とイメージによるストレスマネジメント教育— 基礎編— 北大路書房
- 山崎勝之・坂井明子・曾我祥子・大芦 治・島井哲志・大竹恵子 (2001). 小学生用攻撃性質問紙 (HAQ-C) の下位尺度の再構成と攻撃性概念の構築. 鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編), **16**, 1-10.

(2013年5月20日受付)

(2013年7月10日受理)

怒り体験

2人の強そうな子が、あなたのものを取りあげて、あなたにさわらせないようにして遊んだ
食べかけのガムが自分のイスの上におかれているのに気づかずに座ってしまった
勉強していたら、誰かがわざと机にぶつかってきて、ぐちゃぐちゃになってしまった
先生に“気分がよくない”と言ったのに、信じてもらえなかった
クラスの誰かがいたずらをしたので、放課後全員が残された

敵意（皮肉的態度）

学校なんてムダだ
学校は本当につまらない
学校で学ぶようなことは、何もない
学校のきまりは、ばかばかしい
学校の大人は、生徒のことを気にかけてくれない

破壊的表出

腹がたつと、ものをこわす
怒ったときは、何か物をなぐる
腹がたつと、泣きわめいたり、暴れたりする
怒ると、誰であろうと、周りにいる人にやつあたりする
腹が立つと、すべてのことがいやになる

積極的対処

学校で腹がたった時は、その気持ちを誰かに聞いてもらう
むしゃくしゃするときは、他の人とそのことを話し合う
怒りで爆発する前に、どうしてこうなったのか考える
怒ったときは、にっこり笑ったり、怒っていないふりをして、ごまかす
腹がたったときは、走ったり遊んだり、体を動かすことで、気持ちを発散する
