

# 小学生の学校における怒りと自動思考との関連性

下田 芳幸<sup>1</sup>, 寺坂 明子<sup>2</sup>

## The Relationship between Multidimensional School Anger and Automatic Thoughts among Elementary School Children.

Yoshiyuki SHIMODA, Akiko TERASAKA

### Summary

This study examined causal relationships among three aspects of children's anger in school settings (emotion, cognition, and behavioral expression), and automatic thoughts. Responses of 205 5th and 6th grade elementary school children (92 males and 113 females) to the Japanese version of the Multidimensional School Anger Inventory and Automatic Thought Inventory for Children were collected at two time points, within a three-month period. Structural equation modeling with a cross-lagged panel design indicated that there were gender differences in causal relationships across the anger dimensions. In males, prior negative automatic thoughts increased later hostility toward school and destructive expression. In females, there were positive relationships between negative automatic thoughts and hostility toward school, and between positive automatic thoughts and positive coping. Furthermore, prior negative automatic thoughts increased later destructive expression, and prior positive automatic thoughts decreased later hostility toward school in girls. Based on these results, we discuss potential further investigation and the design of prevention and intervention plans.

### 問題 と 目的

文部科学省 (2015) によると, 平成25年度の小学校での暴力行為の件数は11,472件であり, 前年度から500件の増加となった。近年は増加傾向にあり, 早急な対応が必要な状況にあるといえる。

暴力をはじめ, 思春期・青年期に呈されることの多い不適応行動には, 攻撃行動や反社会的行動といった問題行動を中心とする外在化問題と, 抑うつや不安を主とする内在化問題があり (Achen-

bach, 1978), 怒りはこのうち, 外在化問題である問題・破壊的行動を誘発するだけでなく, 内在化問題としての抑うつ・不安とも関連が深いとされる (Kerr & Schneider, 2008)。これまでの先行研究から, うつ病の水準に該当したりする小中学生が少なからず存在することが分かっているが (傳田, 2008; Kessler & Walters, 1998), 子どもの抑うつ症状には, 意欲や集中力の低下や抑うつ気分のみならず, イライラ感や攻撃的な行動も含まれる (傳田, 2002; 石川, 2013)。

怒りと抑うつが同時に生起することは以前から指摘されていたが (Berkowitz, 1990), 日本

<sup>1</sup> 佐賀大学 大学院学校教育学研究所

<sup>2</sup> 大阪教育大学 教育学部 教養学科

の小中学生に関しても、寺坂(2011)が怒りの類型化を検討した結果、学校の文脈で生起する怒りと抑うつともに高い一群が存在することを明らかにしている。また、外在化問題と内在化問題を併発している児童が一定数いることを報告した研究(Epkins, 2000)があるほか、中学生を対象とした調査で、攻撃性の反社会的表出である非行の経験がある中学生は、経験のない生徒に比べて抑うつ傾向が高いこと(小保方・無藤, 2006)、怒りは抑うつと同じように自傷行為(高柳・伊藤・岡田・中島・大西・染木, 2012)とも関連していること、小中学生において、怒りと抑うつが欠席と関連すること(高柳・伊藤・大嶽・野田・大西・中島, 2012)が示されている。また、小学生の怒りに関する研究において、一般的な敵意と抑うつが正の関連を示すことも明らかとなっている(伊藤・神谷・吉橋・宮地・野村・谷・辻井, 2010; 坂井・山崎, 2003)。

このように、小学生についても抑うつと怒りには一定の関連性が示唆される。しかしこの点については、まだ一貫した論理的な説明が得られていない。攻撃的な子どもは社会的スキルが低いため仲間関係での失敗を経験しやすく、それによって抑うつ感を強めやすい、といった仲間関係を媒介する可能性がある一方で、攻撃的な子どもも抑うつ的な子どもも、共に認知過程において敵意的バイアスを示すことが指摘されているように(Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992)、特定の認知的傾向が、怒りと抑うつ双方に影響していることも考えられる。

抑うつに特徴的な認知的要素の一つに、自動思考がある。自動思考とは、絶えず無意識に起こる、自己や世界、将来についての認知のことを指し、Beck, Rush, Shaw, & Emery (1979)の抑うつ認知理論においては、個人に一貫した認知様式であるスキーマがベースにあり、そこから推論の誤りが導かれ、自動思考を引き起こし、抑うつを維持するといったプロセスが想定されている。この、スキーマから派生した自動思考が抑うつを高めるという抑うつ認知モデルについては、小中

学生にも妥当であるという結果が報告されている(佐藤, 2008)。

この自動思考について、抑うつのみならず怒りにも影響を及ぼすことを示す研究がある。例えば大学生を対象とした調査では、ネガティブな自動思考である否定的自己概念や不満が、攻撃的行動と正の関連を示している(Calvete & Connor-Smith, 2005)。あるいは、ネガティブな自動思考が特性的な怒りと正の、そしてポジティブな自動思考との間では負の関連を示す(Wong, 2010)といった報告がある。小学生世代を含む研究としては、8-11歳を対象としたHogendoorn, Wolters, Vervoort, Prins, Boer, Kooij, & de Haan (2010)や、7-16歳を調査したSchniering & Rapee (2004)がともに、社交的脅威や自己の失敗といったネガティブな自動思考と、問題行動や外在化問題との間に、やや弱いながらも有意な正の相関が示されたことを報告している。

これらの先行研究を踏まえると、日本の小学生についても、自動思考は抑うつのみならず、怒りとも関連することが予想される。これまでに、小学生を対象にした研究は見当たらないが、両者の関連性を明らかにすることで、外在化・内在化問題の相互関連性、特に怒りと抑うつとの関係性をより詳細に理解できると期待される。また、自動思考が抑うつと怒りの双方に影響することが示されれば、自動思考をターゲットとしたストレスマネジメント教育といった心理教育の有用性や重要性がより明確となり、実践的な研究の促進にも役立つだろう。

なお、先行研究で取り扱われている怒りは特性的なものであり、場面や状況が限定されていないが、学校で生じる怒りや暴力行為の心理学的な理解に際しては、学校という場面状況を反映させた尺度を使用することが有用であるとの指摘がある(Furlong & Smith, 1994)。そこで本研究では、学校という場面状況を加味した“学校での怒り”と自動思考との関連性を検討することとする。

最後に研究デザインについて述べる。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）同値モデルが存在することにより、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。したがって、時間的先行性を加味できる2波のパネル調査デザインを取り入れることにより、自動思考と学校での怒りの関連性について、より明確に検討できると考えられる。日本における怒りの研究において、2波のパネル調査を実施しているのは、これまでのところ下田・寺坂（2013）のみとなっている。下田・寺坂（2013）は、約3ヶ月の間を開けており、その理由として、3学期制の小中学校において概ね1学期間に相当することから、学期開始時の状況から学期末の様子を予測するのに有効である、という点を挙げている。他に同様のデザインで行った研究が見当たらないことを踏まえて、本研究も約3ヶ月の間隔で2回調査を実施することとした。

以上より本研究は、小学生を対象として、3ヶ月の期間をあけた2波のパネルデータを用い、自動思考と学校での怒りととの関連性を検討することを目的とする。

## 方 法

### 調査協力者と実施時期

中部地方の2つの公立小学校の5-6年生256名（男子129名、女子127名）に調査協力を依頼した。1回目調査（Time 1）は2014年9月中旬、2回目（Time 2）は12月中旬に行われ、2回の調査とも協力し記入ミスなどのなかった205名（男子92名、女子113名、有効回答率80.1%）のデータを分析に用いた<sup>3</sup>。

<sup>3</sup> 回収した質問紙の2回の回答傾向から、1回以上拒否または欠席したのは22名、回答を途中から拒否したものが10名、記入ミスは19名と判断され、いずれも特定のクラスに偏っていないかった。記入ミスは項目の約7割で発生し、発生率は最大で0.3%であったことから、記入ミスは完全にランダムな要因での発生であり、削除しても分析結果の妥当性に影響しないと判断した。

### 使用した尺度

- 1) 学校での怒り：学校での怒りの多次元尺度短縮版（下田・寺坂，2012）を用いた。本尺度は学校での怒りの感情的側面として「怒り体験」（例：“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”などの出来事に際して腹が立つ程度を評定）、認知的側面として「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）、行動的側面として「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）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”などの行動を取る頻度を評定）の4下位尺度からなり、各下位尺度は5項目ずつで構成されている。いずれも4段階評定である。
- 2) 自動思考：児童用自動思考尺度（佐藤・嶋田，2006）を使用した。本尺度はネガティブ自動思考として「自己の否定」（例：“自分のせいかくがいやだ”）と「絶望的思考」（例：“これからの人生で楽しみなことなんてなにもない”）、ポジティブ自動思考として「将来への期待」（例：“しょうらい楽しいことがたくさん自分に起こると思う”）と「サポートの期待」（例：“こまったときにはまわりの人が助けてくれる”）の4下位尺度からなり、各下位尺度は4項目ずつで構成されている。いずれも3段階評定である。

### 手続き

調査協力校にて事前に、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<sup>5</sup>。その後帰

<sup>4</sup> 下田・寺坂（2012）の表現は“皮肉の態度”だが、本尺度の原著者らは近年“hostility”と表現している（例えばFurlong, You, Smith, Gonzalez, Boman, Shimoda, Terasaka, Merino, & Grazioso, 2013）。本論文では学校という場面状況を明示するため、“学校への敵意”とした。

<sup>5</sup> 期間中、本研究に関する生徒や保護者からの問い合わせはなく、本研究に由来すると想定される教育相談または生徒指導上の問題も確認されなかった。

表1 基礎統計

	小学生男子 ( <i>n</i> = 92)		小学生女子 ( <i>n</i> = 113)		$\omega$ 係数
	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	<i>M</i>	( <i>SD</i> )	
Time 1					
怒り体験	14.01	(3.64)	12.93	(3.51)	.84
学校への敵意	7.82	(2.79)	7.55	(2.58)	.89
破壊的表出	7.52	(2.50)	6.74	(1.74)	.76
積極的対処	9.09	(2.54)	10.85	(2.64)	.73
ネガティブ自動思考	4.83	(3.80)	4.37	(3.06)	.89
ポジティブ自動思考	11.26	(3.49)	12.28	(2.72)	.88
Time 2					
怒り体験	14.47	(3.75)	13.26	(3.27)	.84
学校への敵意	8.24	(3.05)	7.78	(2.69)	.90
破壊的表出	7.90	(2.82)	6.73	(1.76)	.80
積極的対処	9.60	(2.63)	10.78	(2.78)	.76
ネガティブ自動思考	5.03	(3.79)	4.73	(3.23)	.90
ポジティブ自動思考	11.52	(3.55)	11.72	(3.12)	.90

りの会の時間などを利用して、クラスごとに一斉に調査を実施した。質問紙の表紙には、性別と学年、出席番号を問う項目とともに、調査目的、回答への協力は任意であること、回答拒否で不利益は一切被らないこと、出席番号は2回の回答一致のみに用いること、回答内容は調査者以外に知られないことを明記し、実施時に口頭でも同様の説明がなされた。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・富永，2011）のリラクゼーション技法をまとめたプリントを、2回目の調査後に生徒へ配布した。

## 結 果

本研究では、帰無仮説の棄却を危険率5%で判断した。分析には統計ソフトR (3.1.1) のpsychパッケージおよびlavaanパッケージを使用した。

### 使用した尺度の基礎統計および単純相関

質問紙の基礎統計として、男女ごとの各下位尺度の平均値、標準偏差に加え、既存の尺度であることから、信頼性の確認として内的一貫性 ( $\omega$ 係数) を算出した (表1を参照)。 $\omega = .73 - .90$ であったことから、分析に耐えうる内的一貫性を有

していると判断した。

続いて男女ごとに、各下位尺度得点間の相関係数を算出した (表2を参照)。男女とも、2時点間に有意な相関係数が複数確認されたことから、これらの変数間に一定の関連のあることが示唆され、より詳細な分析を行うことにした。

### 交差遅延効果を用いた尺度間の関連性の検討

学校での怒りと自動思考との関連をより詳しく検討するため、両者の各下位尺度得点を対にした交差遅延効果モデルを用いて、2時点間での関連性を詳細に検討した。学校での怒りは各項目から、自動思考はそれぞれの2下位尺度の合計得点から潜在変数を構成し、同一潜在変数のTime1からTime2へのパスに加え、学校での怒りのTime1から自動思考のTime2、および自動思考のTime1から学校での怒りのTime2へのパスを設定した (それぞれパスa, パスbとする: 図1)。なお2波のパネル調査であることから、同一項目の時点間の誤差に自己共分散を設定し<sup>6</sup>、同一項目の誤差分散と、潜在変数から観測変数へのパスのうち同一項目間のものには等値制約を課

<sup>6</sup> ただし、男女とも、ネガティブ自動思考の“自己否定”については不適解となったため、自己共分散は設定しなかった。この点については今後の検討課題である。

表2 各尺度得点間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Time 1												
1 怒り体験	—	.26*	.51*	.04	.15	-.11	.63*	.18	.33*	-.05	.13	-.11
2 学校への敵意	.35*	—	.56*	-.24*	.52*	-.54*	.39*	.73*	.33*	-.36*	.49*	-.51*
3 破壊的表出	.26*	.31*	—	-.14	.48*	-.44*	.34*	.43*	.67*	-.23*	.39*	-.38*
4 積極的対処	.14	-.20*	.14	—	-.26*	.38*	-.20	-.20	-.21*	.58*	-.23*	.36*
5 ネガティブAT	.02	.40*	.24*	-.18	—	-.76*	.13	.57*	.42*	-.29*	.72*	-.63*
6 ポジティブAT	-.14	-.40*	-.17	.24*	-.54*	—	-.23*	-.52*	-.37*	.43*	-.65*	.78*
Time 2												
7 怒り体験	.69*	.33*	.28*	.06	.04	-.09	—	.36*	.35*	-.23*	.22*	-.16
8 学校への敵意	.32*	.62*	.20*	-.11	.39*	-.39*	.40*	—	.45*	-.28*	.64*	-.54*
9 破壊的表出	.18	.26*	.66*	.10	.28*	-.15	.31*	.24*	—	-.28*	.51*	-.32*
10 積極的対処	-.08	-.25*	.12	.58*	-.12	.25*	-.10	-.30*	.04	—	-.32*	.44*
11 ネガティブAT	.05	.38*	.22*	-.17	.63*	-.44*	.04	.45*	.23*	-.11	—	-.72*
12 ポジティブAT	-.20*	-.44*	-.22*	.16	-.41*	.62*	-.20*	-.54*	-.20*	.32*	-.60*	—

注) 対角線右上が男子 (n=92)、左下が女子 (n=113)。ATは自動思考を表す。

\* $p < .05$

した。

最適のモデルを検討するため、パスa、bとも設定した飽和モデル、パスbを除いた「学校での怒りからの交差遅延効果モデル」、パスaを除いた「自動思考からの交差遅延効果モデル」、そしてパスa、bとも削除した「安定モデル」の4つを比較した。なお「安定モデル」が最も妥当かつTime 2の潜在変数の誤差相関が有意な場合、Time 2の潜在変数間にパスを指定した同時効果モデルを検討した。その際、学校での怒りから自動思考へのパスa'と自動思考から学校での怒りの

パスb'ともに設定した「双方向の同時効果モデル」、パスa'のみの「学校での怒りからの同時効果モデル」、パスb'のみの「自動思考からの同時効果モデル」を比較した。

これらのモデル検討に際しては、モデル適合度指標としてCFI、RMSEA、SRMRを、モデル間比較の相対的基準としてBICを参照し、総合的に判断した。以上の検討を経て、最終的に採用されたモデルと各適合度指標、パス係数をまとめたものを表3に示す。

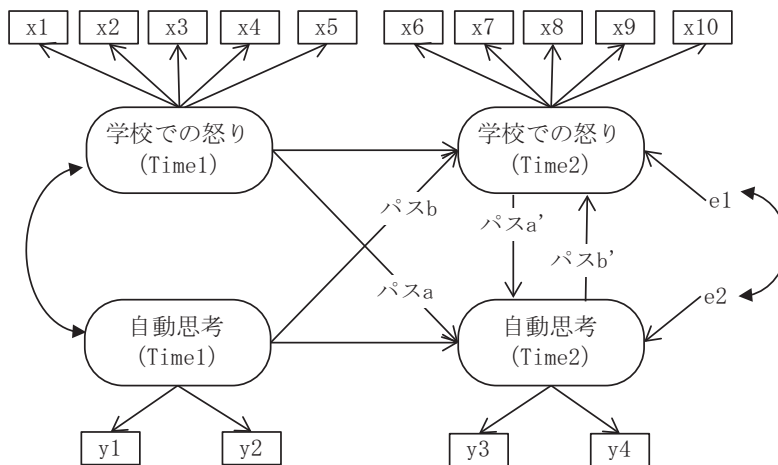


図1 本研究で用いた交差遅延効果モデル (観測変数の誤差や自己共分散は省略している)

表3 男女ごとに採用されたモデルと適合度指標およびパス係数

		採用モデル		CFI	RMSEA	SRMR	パス a (パス a')	パス b (パス b')
怒り 体験	N-AT	男子	安定	.966	.052	.079	—	—
		女子	安定	.980	.035	.074	—	—
	P-AT	男子	安定	.967	.047	.097	—	—
		女子	安定	.980	.036	.074	—	—
学校 への 敵意	N-AT	男子	自動思考からの交差遅延効果	.934	.090	.067	—	.26
		女子	自動思考からの同時効果	.905	.090	.080	—	.25
	P-AT	男子	安定	.908	.092	.095	—	—
		女子	自動思考からの交差遅延効果	.902	.093	.082	—	-.47
破壊的 表出	N-AT	男子	自動思考からの同時効果	.948	.065	.085	—	.35
		女子	自動思考からの交差遅延効果	.932	.058	.078	—	.30
	P-AT	男子	安定	.923	.075	.099	—	—
		女子	安定	.942	.057	.075	—	—
積極的 対処	N-AT	男子	安定	.941	.059	.075	—	—
		女子	安定	.906	.068	.078	—	—
	P-AT	男子	安定	.971	.038	.077	—	—
		女子	自動思考からの同時効果	.904	.070	.099	—	.40

注) N-ATはネガティブ自動思考、P-ATはポジティブ自動思考を表す。

### 1) 怒り体験との自動思考との関連性

男女ともに、ネガティブ、ポジティブ自動思考いずれについても、安定モデルが採用された。

### 2) 学校への敵意と自動思考との関連性

ネガティブ自動思考について、男子は、自動思考からの交差遅延効果モデルが採用された(パス b:  $\beta = .26$ ,  $p < .05$ )。女子は、自動思考からの同時効果モデルが採用された(パス b':  $\beta = .25$ ,  $p < .05$ )。

ポジティブ自動思考について、男子は、安定モデルが採用された。女子は、自動思考からの交差遅延効果モデルが採用された(パス b:  $\beta = -.47$ ,  $p < .05$ )。

### 3) 破壊的表出と自動思考との関連性

ネガティブ自動思考について、男子は、自動思考からの同時効果モデルが採用された(パス b':  $\beta = .35$ ,  $p < .05$ )。

女子は、自動思考からの交差遅延効果モデルが採用された(パス b:  $\beta = .31$ ,  $p < .05$ )。

ポジティブ自動思考については、男女ともに、安定モデルが採用された。

### 4) 積極的対処と自動思考との関連性

ネガティブ自動思考については、男女ともに、安定モデルが採用された。

ポジティブ自動思考については、男子は、安定モデルが採用された。女子は、自動思考からの同時効果モデルが採用された(パス b':  $\beta = .40$ ,  $p < .05$ )。

## 考 察

本研究の目的は、3ヶ月間隔の2波のパネルデータを用いて、小学生における学校での怒りの各次元と自動思考の関連性を検討することであった。

### 怒り体験と自動思考との関連性について

怒り体験は、学校での体験することの多い怒り喚起場面における怒り感情の強さを測定するものであるが、本研究では男女いずれにおいても、自動思考はポジティブ・ネガティブに関わらず、怒り体験との関連は示されなかった。

学校での怒りの各次元間の関連性を検討した先行研究では、学校への敵意と怒り体験との間にも、関連は示されなかった。したがって、自動思考や学校への敵意といった認知的要素は必ずしも、学校という場を限定した場合の怒り感情の強さを決定するものではないのかもしれない。

一方で、小学生男子について、学校での怒りに

における積極的対処が怒り体験に抑制的に働くこと、女子については、学校での怒りにおける破壊的表出が促進的な影響を及ぼす、という結果が示されている(下田・寺坂, 2013)。また、小学生男子では教師および友人ストレスと怒り体験が正方向に関連する、という報告もある(下田・寺坂, 2014)。これらの結果を踏まえると、小学生においては、怒り感情の強さは認知的側面よりも、行動的側面や人間関係などの外的要因に影響されやすいと考えられる。

### 学校への敵意と自動思考との関連性について

学校への敵意とネガティブ自動思考との関連性について、男子は自動思考からの遅延効果モデルが採用された。すなわち、2学期初めのネガティブ自動思考は、2学期終了時期の学校への敵意を高める、と解釈できる。一方女子は、自動思考からの同時効果モデルが採用され、ネガティブ自動思考は学校への敵意を即時的に高めることを示唆する結果であった。ネガティブ自動思考は自己の否定と絶望的思考から構成され、学校という場面状況に限定したものではないが、男女ともこういった否定的な思考パターンが、学校に対する敵意的態度も高めてしまう可能性を示している。先に述べたようにネガティブ自動思考は、自己否定や絶望的思考の項目からなる。授業場面での失敗や周囲から注意されるといった出来事で、こういったネガティブ自動思考が活性化しやすく、その誘発因となった学校に対する敵意的認知が高まってしまい、といった因果関係があるのかもしれない。

なお先行研究において、学校場面に限定しない一般的な敵意である“不表出性攻撃”が、抑うつやネガティブ感情と関連する、という報告がある(勝間・山崎, 2007; 坂井・山崎, 2003)。これらの研究では、不表出性攻撃の高さが、同輩からの拒絶に対する不安や孤独感を介して抑うつを高める可能性についての考察がなされている。ただしこれらの研究は1時点で同時に測定されたデータの分析によるものであるため、因果の方向性が定かでない。本研究の結果からはむしろ、怒りと

抑うつとが、自動思考という共通の背景要因を持つ可能性が示唆された。したがって、少なくとも学校という場面状況に限定した場合は、先行研究の想定とは逆に、自動思考が学校への敵意にも抑うつにも影響する可能性がある。

また高柳・伊藤・大嶽ら(2012)の調査では、小学校高学年で欠席の多さと抑うつとの関連が示され、うつに伴うエネルギーの低下が欠席行動と結びついている可能性を指摘しているが、本研究結果を踏まえると、抑うつの規定要因の一つであるネガティブ自動思考が学校への敵意を強め、欠席行動へと発展していく可能性も想定される。学校への敵意は、学校生活享受感情(古市, 2004)とやや強い正の関連を示すという先行研究結果(下田・寺坂, 2012)も、この可能性を示唆するものである。この点を明らかにするため、学校での怒りと不登校傾向との関連を検討する必要もあるだろう。

次に学校への敵意とポジティブ自動思考との関連性について、男子は両者の関連性を示すパスは得られなかった一方で、女子は、自動思考からの交差遅延効果モデルが採用され、2学期当初のポジティブ自動思考が、2学期末の学校への敵意を抑制することを示すものであった。

ポジティブ自動思考は、将来への期待と周囲からのサポートの期待に関する項目群からなる。女子においては、将来への期待やサポートの期待が大きいほど学校に対して肯定的な態度を示すことが示されたが、女子の方が教師や友人からのソーシャルサポートを認知しやすいとされていることから(嶋田, 1993)、サポート源である学校に対する肯定的な態度が形成されやすいと考えられる。一方の男子については、ソーシャルサポートという側面において学校への依存度が女子に比べて低い可能性があり、将来やサポートへの期待が直接学校に対する肯定的な態度につながりにくいかもしれない。この点については、より詳細な検討が必要である。

なお学校への敵意との関連について、本研究における因果の方向性はいずれも、自動思考から学

校への敵意への一方向のもののみであった。学校への敵意も自動思考と同じく認知的な側面に関わる変数であると想定しているが、自動思考はより性格特性的な要素であり、学校への敵意は学校という場面状況が反映されていることによると思われる。

学校への敵意は自動思考との一定の関連を有していることが示されたため、ネガティブな自動思考についてはもちろんのこと、佐藤・嶋田(2006)が指摘するように、ポジティブ自動思考にも着目することが、抑うつ予防改善のみならず、学校への敵意的態度の緩和や、学校適応感の向上に有効であると予想される。

### 破壊的表出と自動思考との関連性について

破壊的表出とネガティブ自動思考との関連性について、女子は、自動思考からの交差遅延効果モデルが採用され、2学期初めのネガティブ自動思考は、2学期末の学校での怒りの非適応的表出を促進する、というものであった。一方、男子は自動思考からの同時効果モデルが採用され、ネガティブな自動思考は同時点での、学校での怒りの非適応的な表出を高めるという結果を示した。破壊的表出は、“怒ったときは、何かものをなぐる”のように、怒りを直接的・不適切な形で表出する行為であるため、ネガティブ自動思考は、情緒的、行為的な問題と関連する(Flouri & Panourgia, 2014)という先行研究を支持する結果であったといえる。

この関連性については、自己を否定的に捉えたり、絶望的な思考が活性化することによって、フラストレーションを抑制したり向社会的に表出する動機づけが低下したり、刹那的、あるいはなげやりの態度が促進された結果、怒りを不適切な形で直接的に表出してしまっている、といったプロセスが想定される。

次に破壊的表出とポジティブ自動思考との間では、男女ともに、交差遅延効果、同時効果いずれにおいても、関連性を示すパスは得られなかった。直接的な関連が見られなかったことから、ポジティブな自動思考は怒りの破壊的な表出と異な

るメカニズムで作用しており、ポジティブな自動思考を賦活することが破壊的表出の抑制要因とはならないことが予想される。

### 積極的対処と自動思考との関連性について

積極的対処とネガティブ自動思考との間には、男女ともに、関連性を示すパスは得られなかった。したがってネガティブな自動思考と、学校で感じた怒りの向社会的な表出は、相互に独立的な心理的特性であるのかもしれない。

その一方で、積極的対処とポジティブ自動思考との間には、男子は関連性を示すパスは見られなかったものの、女子は、自動思考からの同時効果モデルが採用され、ポジティブ自動思考が学校で感じた怒りの適応的表出を高めることが示された。先に述べた、知覚されたソーシャルサポートは女子のほうが高いという知見を踏まえると、ソーシャルサポートへの期待が高まると、こういったサポートが得られやすいように良好な対人関係の維持を図るために、女子は怒りを向社会的・適応的な形で表出する、といったプロセスが想定される。

なお、破壊的表出、積極的対処とも、怒りの行動的側面を測定するものであるが、ネガティブ自動思考とポジティブ自動思考は、それぞれの行動的側面において、男女で異なる結果を示した。このことから、ポジティブ自動思考とネガティブ自動思考は、学校での怒りの行動的側面に対して相補的に働くのではなく、それぞれに特徴的な機能を有していると思われる。さらにその機能は男女で異なることも想定され、こういった男女差を加味したさらなる検討が必要である。

### 実践応用への示唆および今後の課題

本研究をまとめると、自己の否定や絶望的思考といったネガティブ自動思考が活性化すると、男女ともに学校への敵意や怒りの破壊的表出が高まり、女子については、将来あるいは周囲からのサポートへの期待といったポジティブ自動思考の賦活が、学校への敵意の抑制や、怒りの積極的対処につながる、という可能性が示されたといえる。

小学生対象の心理教育のうち、自動思考をター



ゲットとしたものとしては、小関・嶋田・佐々木 (2007)、小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田 (2008) の報告があるが、いずれも、ネガティブ自動思考の変容を目的とした授業内容となっている。一方で、ポジティブ自動思考が抑うつに抑制的な影響を及ぼすことから、ポジティブ自動思考を増加させる認知的技法の有用性が指摘されている (佐藤・嶋田, 2006)。さらに、本研究結果からは、ポジティブ自動思考の活性化が、抑うつのみならず、学校での怒りという側面においても肯定的な変化をもたらす可能性があることが示された。心理教育においてポジティブ自動思考の活性化を図ることで、怒りと抑うつ双方の側面において肯定的な変化が生じる可能性があると考えられ、こういった心理教育の実践的な検討が求められる。

本研究の課題のうち、これまでに述べていないものとしては、質問紙の実施間隔が挙げられる。本研究は3ヶ月間隔で実施したデータを用いたが、測定間隔が適切でないと、本来存在するはずの因果関係が検出されない場合がある (岡林, 2006)。怒り体験をはじめ、変数間に関連が示されなかったものは、測定間隔が異なれば因果関係が示される可能性もあり、今後の検討課題である。

## 付記

ご協力くださいました学校関係者および生徒の皆さんに感謝申し上げます。

なお本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業 (課題番号 23730650) の助成を受けた。

## 引用文献

- Achenbach, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press. (坂野雄二 (監訳) (1992). 新版 うつ病の認知療法 岩崎学術出版社)
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of

- anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms: A cross-cultural comparison of American and Spanish students. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 201-217.
- 傳田健三 (2002). 子どものうつ病—見逃されてきた重大な疾患— 金剛出版
- 傳田健三 (2008). 児童・青年期の気分障害の診断学— MINI-KID を用いた疫学調査から— 児童青年精神医学とその近接領域, 49, 286-292.
- Epkins, C. C. (2000). Cognitive specificity in internalizing and externalizing problems in community and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 199-208.
- Flouri, E. & Panourgia, C. (2014). Negative automatic thoughts and emotional and behavioural problems in adolescence. *Child & Adolescent Mental Health*, 19, 46-51.
- 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., You, S., Smith, D. C., Gonzalez, V., Boman, P., Shimoda, Y., Terasaka, A., Merino, C., & Grazioso, M., P. (2013). 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*, 1, 20-35.
- 古市裕一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 第126集, 29-34.
- Hogendoorn, S. M., Wolters, L. H., Vervoort, L., Prins, P. J., Boer, F., Kooij, E., & de Haan, E. (2010). Measuring negative and positive thoughts in children: An adaptation of the children's automatic thoughts scale (CATS). *Cognitive therapy and research*, 34, 467-478.
- 石川信一 (2013). 子どもの不安と抑うつに対する認知行動療法—理論と実践— 金子書房
- 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.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2007). 児童における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.
- Kerr, M. A., & Schneider, B.H. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28, 559-577.
- Kessler, R. C., & Walters, E. E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the national comorbidity survey. *Depression and Anxiety*, 7, 3-14.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007). 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつ効果の検討 行動療法研究, 33, 45-57.
- 小関俊祐・高橋 史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2008). 小学3年生を対象とした認知的心理教育の授業効果—抑うつ症状と自動思考に及ぼす影響— 発達心理臨床研究, 14, 9-16.
- 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」結果について 文部科学省 2014年10月16日 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/1351936.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/1351936.htm)> (2015年5月5日)
- 小保方晶子・無藤 隆 (2006). 中学生の非行傾向行為の先行要因—1学期と2学期の縦断調査から— 心理学研究, 77, 424-432.
- 岡林秀樹 (2006). 発達研究における問題点と縦断データの解析方法 パーソナリティ研究, 15, 76-86.
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. and Dodge, K. A. (1992). Social Information Processing in Aggressive and Depressed Children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- 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.
- 佐藤 寛 (2008). 児童における抑うつの認知モデルの検討 行動療法研究, 34, 255-272.
- 佐藤 寛・嶋田洋徳 (2006). 児童のネガティブな自動思考とポジティブな自動思考が抑うつと不安症状に及ぼす影響 行動療法研究, 32, 1-13.
- Schniering, C. A. & Rapee, R. M. (2004). The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescence: A test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 464-470.
- 嶋田洋徳 (1993). 児童の心理的ストレスとコーピング過程—知覚されたソーシャルサポートとストレス反応の関連— ヒューマンサイエンスリサーチ, 2, 27-44.
- 下田芳幸・寺坂明子 (2012). 学校での怒りの多次元尺度 日本語版の短縮化 富山大学人間発達科学部紀要, 7(1), 129-138.
- 下田芳幸・寺坂明子 (2013). 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 富山大学人間発達科学部紀要, 8(1), 23-34.
- 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.
- 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.
- 高柳伸也・伊藤大幸・大嶽さと子・野田 航・大西将史・中島俊思 (2012). 小中学生における欠席行動と抑うつ, 攻撃性との関連 臨床精神医学, 41, 925-932.
- 高柳伸也・伊藤大幸・岡田 涼・中島俊思・大西将史・染木史緒 (2012). 一般中学生における自傷行為のリスク要因—単一市内全校調査に基づく検討— 臨床精神医学, 41, 87-95.
- 竹中晃二・富永良喜 (共編) (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
- 寺坂明子 (2011). 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.
- Wong, S. S. (2010). Balanced states of mind in psychopathology and psychological well-being. *International journal of psychology*, 45, 269-277.