

児童における表情のモニタリングと視点取得が 場面の解釈および怒り喚起に及ぼす影響

栗本真衣¹⁾・野村和孝²⁾³⁾・嶋田洋徳⁴⁾・佐藤容子⁵⁾

**The relations monitoring of face and perspective with interpretation
and Anger in Elementary School Children**

**Mai KURIMOTO, Kazutaka NOMURA, Hironori SHIMADA
and Yoko SATO**

【問題と目的】

怒りや攻撃行動は、多くの適応上の問題と関連しており、欧米において、児童青年期の怒りや攻撃行動は、行為障害（Conduct Disorder：以下，CD）や反抗挑戦性障害（Oppositional Defiant Disorders：以下，ODD）を予測するリスクマーカーとして注目されている（Lochman, Whidby, & FitzGerald, 2000）。また怒りや攻撃行動を示す児童生徒は、臨床疾患との関連のみならず、学校での不適応を抱えやすいことも指摘されている（Tremblay, Masse, Perron, Leblanc, Schwartzman, & Ledingham, 1992）。たとえば、怒りや攻撃行動を示す児童は、仲間から拒否されやすいことが多くの研究から明らかになっている（Dogde, Coie, Pettit, & Prince, 1990 ; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997）。また、藤井（2006）は怒りと学校嫌い傾向との関連を検討し、学校嫌い傾向の高い生徒ほど怒り感情が高いことを明らかにしている。以上のことから、怒りや攻撃行動は多くの適応上の問題と関連しており、怒りに対する早期の効果的な介入方法の検討が必要であるといえる。

Lochman & Wells（2003）が指摘するように、怒り感情の喚起には、場面に対する解釈が影響していると考えられる。そしてSukhodolsky, Kassinove, & Gorman（2004）は、児童青年期の子どもを対象とした、怒りおよび攻撃に対する認知行動療法のメタ分析を行い、怒りの経験に対しては認知的な介入が有効であることを明らかにしている。赤松（2005）の行った研究でも、多義的場面における解釈の変容を促す心理教育を実施し、介入効果を検討した結果、参加者全体に対する効果は認められなかったが、普段ネガティブ解釈の割合が多い児童およびニュートラルな解釈が少ない児童において、怒り感情の低減がみられた。このようなことから、場面の解釈の問題に焦点を当てた認知的再体制化が怒りの低減に有効であると考えられる。

¹⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

²⁾ 早稲田大学大学院人間科学研究科

³⁾ 日本学術振興会特別研究員

⁴⁾ 早稲田大学人間科学学術院

⁵⁾ 宮崎大学教育文化学部

このように怒りに関するさまざまな実践研究が行われ、認知的介入の有効性が示されている一方で、メタ分析の結果、認知的再体制化は他の技法に比べ効果量が低く、改善の余地があることが指摘されている (Digiuseppe & Tafrate, 2003)。Day et al. (2008) は、怒りに対するCBTにおいて、視点取得が重要な役割を担っていると指摘している。高橋 (2009) は、中学1年生の生徒を、ランダムに視点取得の手続きを明確な形で含めた認知的再体制化を実施する群 (以下、CR+PT群) と従来の認知的再体制化を実施する群 (以下、PT群) に分け、視点取得の手続きの有効性について検討を行った。その結果、CR+PT群において、強い怒りの喚起を伴わないネガティブな解釈の割合の増加、CR+PT群の高い怒りを示す生徒においてポジティブな解釈の割合の増加が見られ、CR+PT群において、怒り感情を伴うネガティブな解釈を普通の解釈として選択する割合が減少し、強い怒り感情を伴わない解釈を選択する割合が増加し、さらにCR+PT群においてのみ怒り感情の低減が示された。以上の研究から、視点取得は、場面の解釈の変容や怒り感情の低減に有効であることが明らかになった。

ところで、視点取得は、「自発的に別の心理学的視点に合わせる傾向」と定義されている (Davis, 1975)。そして、他者の感情や意図を理解する上では、さまざまな手がかりが用いられていると考えられるが、表情はその重要な手がかりの一つと考えられている (笹屋, 1997)。攻撃的な子どもは、相手の意図を解釈する際の手がかりとして相手の表情を使用する傾向が低いことが指摘されている。横田・橘 (2006) の研究から、相手の意図が曖昧な場合や非敵意的な場合には、低い攻撃行動を示す児童に比べ、高い攻撃行動を示す児童は、相手の表情を手がかりとして相手の意図を解釈する程度が低いことが示され、さらに、高い攻撃行動を示す生徒では、相手の意図が「曖昧」、「非敵意」の場合に表情を手がかりとして解釈を行うことが少ないことが明らかとなった。このようなことから、場面の解釈を行う際に、相手の表情をモニターし、解釈するかどうか、攻撃行動と関連しており、攻撃行動と関連する怒りにおいても、児童における表情のモニタリングが影響していると考えられる。また、視点取得を行い相手の意図を解釈する際には、相手の表情をモニタリングしているかどうか重要であると考えられ、視点取得の傾向と合わせて表情認知の傾向について検討する必要がある。

そこで、本研究では、児童における表情のモニタリングと視点取得が場面の解釈と怒り感情喚起に及ぼす影響について検討することを目的とする。

【方 法】

調査対象者

山陰地方内の5つの公立小学校に在籍する4, 5, 6年生350名を対象に調査を行った。調査用紙の回収後、記入漏れや記入ミスがあった回答を除外し、340名のデータを分析対象とした (有効回答率97.14%)。内訳は、4年生 (男子28名, 女子28名), 5年生 (男子71名, 女子70名), 6年生 (男子73名, 女子80名) であった。平均年齢は11.22歳, 標準偏差は0.68であった。

調査時期

2009年12月上旬に調査を行った。

手続き

調査用紙は自己記入式であり、無記名で回答を求めた。調査は、クラス単位で、筆者が、対象者が普段授業を受けている教室において、授業時間を用いて実施した。

調査材料

(1) 多義的場面提示ビデオ：多義的場面に用いるエピソードは、赤松（2005）が行った研究を参考にし、場面による誤差を統制するために2つの場面（「場面1：こそこそ話にいられてもらえない場面」と「場面2：お気に入りのマンガを折られてしまう場面」）を用いた。場面1は、『学校が終わり、放課後、家に帰っていると、前に仲の良い友だち2人が歩いているのを発見しました。2人はなにか楽しそうに話をしています。あなたは走って追いかけて、そばに行き、友だちに声をかけました。友だちはあなたを見ましたが返事をしませんでした。そこであなたはもう1回声をかけ、「何話しているの?」とたずねました。すると、友だちは「何でもありませんよ」と言いました。』というエピソードであった。また場面2は、『先週、友だちにマンガを貸してあげました。今日その友だちが、「ありがとう。おもしろかったよ。」と言ってマンガを返してくれました。その友だちと別れた後、そのマンガのページをひらいてみると、ページの一部が折れてしまっていました。』というエピソードであった。これらの場面は、赤松（2005）の研究において、①怒り感情が喚起されやすいこと、②相手の意図が多義的であること、③児童が普段の生活の中で経験頻度が高いこと、という3つの観点から、選定された場面であり、本研究においても、これらの場面を怒り感情に関連する多義的場面として選定し、また場面による影響を統制するため、2つの場面を使用した。児童が、イメージ喚起能力の高低によらず、より同様の場面が想起されるように、多義的場面は、実際に小学生にその場面を演じてもらいビデオ映像化した。映像は、視聴者の目線で撮影し、視聴者が実際に体験しているようなアングルで撮影した。また、場面に対する解釈を行う上での手がかりとしての表情の有無による場面に対する解釈と怒り感情喚起について検討するために、映像は、「登場人物の顔が映っていない映像；以下、表情なし映像」と、「登場人物の顔が映っている映像；以下、表情あり映像」を場面1と場面2のそれぞれで撮影した。従って、映像を、全部で4種類撮影した（映像1：場面1で表情なし映像、「映像2：場面1で表情あり映像」、「映像3：場面2で表情なし映像」、「映像4：場面2で顔が表情あり映像」）。

(2) フェイスシート：学年、クラス、出席番号、年齢、性別について回答を求めた。

(3) こども用怒り感情尺度：野口・佐藤・高橋・嶋田（2006）による、小学生の怒り感情を測定する尺度を使用した。1因子からなり、怒り感情に関する項目7項目および、ダミー項目3項目の計10項目からなる。質問項目に対する回答は最近の気持ちについて振り返ってもらい、示された項目の内容にどのくらいあてはまるかについて、4段階（ぜんぜんあてはまらない：0点、すこしあてはまる：1点、だいたいあてはまる：2点、とてもあてはまる：3点）で評定を求めた。得点は、怒り感情に関する項目の合計得点を算出して用いた（得点の範囲：0～21）。

(4) 場面によって喚起される怒り感情を測定する尺度：ビデオ映像を一つ一つ提示し、それぞれの映像に映る場面に対して、どの程度怒りが喚起されるかについて、その強さを0点（全く怒りを感じていない）～100点（とても怒りを感じている）で回答を求めた。怒り感情の強さについての回答に関しては、Albano & Silverman（1996）の感情温度計を参考にした。

(5) 多義的場面における解釈を求める尺度：赤松（2005）の研究を参考にし、それぞれのビデオ映像における多義的場面について、場面に対する解釈に対する回答をそれぞれ求めた。「ポジティブな解釈」、「ニュートラルな解釈」、「ネガティブな解釈」の3つの解釈それぞれについて、どの程度そう思うかを5段階（まったくそう思わない：0点、あまりそう思わない：

1点, どちらともいえない: 2点, すこしそう思う: 3点, とてもそう思う: 4点) で評定を求めた。

(6) 多義的場面における表情のモニタリングの測定: 映像2及び映像4をを提示後, 「今みた出来事を経験した時に, ビデオにでてきた友達の表情を覚えているかどうか」についての回答を求めた。本研究においては, 多義的場面における表情のモニタリングについて, 「多義的場面の場面にかかわらず, 相手の表情のモニタリングすること」と操作的に定義し, 表情を覚えているという回答には1点, 覚えていないという回答には0点を与えた。そして2つの場面の平均点を算出し, 平均点が1点の群を「モニタリング有群」, 平均点が0点の群を「モニタリング無群」とした。

(7) 多義的場面に対する視点を測定する測度: 映像2及び映像4を提示した後, 映像の視聴中に用いた視点について, Orobio et al.(2003)に従い, 自己の感情に向けた自己の視点2項目(以下, 「自己」: 自分の気持ちを考えた, 自分の気分をよくすることを考えた), 相手の感情や意図に向けた相手の視点2項目(以下, 「相手」: 相手の気持ちを考えた, 相手がなぜそうしたのか考えた), 出来事についての客観的な事実に向けた第三者の視点1項目(以下, 「第三者」: 何が起きたのか考えた)の合計5項目に対して, どの視点をどの程度用いたのかについて5段階(「ぜんぜん考えなかった: 0点」, 「少し考えた: 1点」, 「ときどき考えた: 2点」, 「よく考えた: 3点」, 「かなり考えた: 4点」)で回答を求めた。

【結 果】

怒り特性と映像における表情が場面の解釈の割合と怒り感情に及ぼす影響の検討

怒り特性と映像における表情の有無が, 場面の解釈の割合及び怒り感情喚起に及ぼす影響について検討するために, 以下の検討を行った。まず, 怒り感情得点の平均点を算出し, 平均+0.5SDを基準に, それより高い生徒を「怒り特性高群」, 平均+0.5SDを基準に, それより低い生徒を「怒り感情低群」として, 群分けを行った(低群; 136名, 高群; 92名)。次に, 場面の解釈の割合は「ポジティブな解釈」得点, 「ニュートラルな解釈」得点, 「ネガティブな解釈」得点の3つの解釈得点の合計を1としたときの, それぞれの解釈の割合を算出し, その値をそれぞれの解釈の割合得点とした。解釈の割合については逆正弦変換した値を分析に用いた。そして, 怒り特性(高, 低; between)と表情(あり, なし; within)を独立変数, 状態怒り得点および各解釈の割合得点を従属変数とする2要因分散分析を行った。この結果をまとめたものがTable 1である。その結果, 状態怒り得点に関して, 交互作用が見られた($F(1,226)=4.966, p<.05$) (Figure 1)。そこで単純主効果の検定を行った結果, 表情なし映像および表情あり映像のどちらにおいても, 怒り特性高群は, 低群に比べ, 状態怒り得点が高かった(表情なし映像; $p<.05$, 表情あり映像; $p<.01$)。また怒り特性高群で, 表情なし映像に比べ, 表情あり映像での状態怒り得点が高かった($p<.01$)。

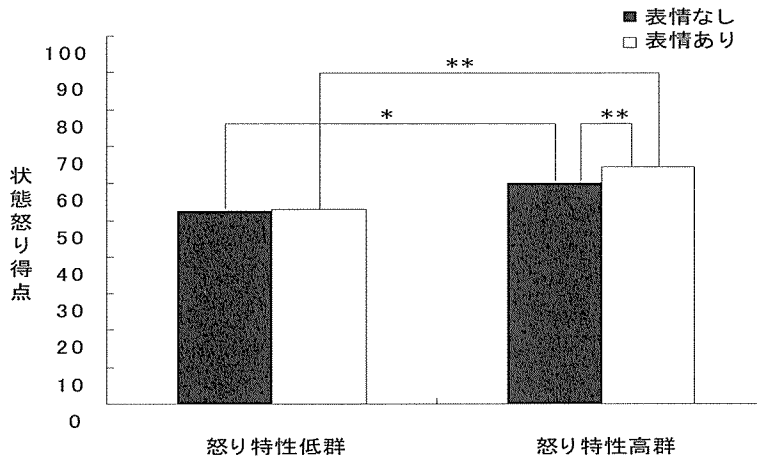
また, 多義的場面に対する各解釈の割合得点については, ポジティブ解釈の割合得点に関して, 怒り特性の主効果が有意であり($F(1,226)=5.961, p<.05$), 怒り特性高群が低群に比べ, ポジティブ解釈の割合得点が低かった。ニュートラル解釈の割合得点に関して, 怒り特性および映像の主効果がともに有意であり(怒り特性; $F(1,226)=4.876, p<.05$, 映像; $F(1,226)=29.571, p<.01$), 怒り特性高群は低群に比べ, ニュートラル解釈の割合得点が低く, 表情なし

Table 1 怒り特性と映像における表情による状態怒りおよび各解釈の割合得点の分散分析

	怒り特性低群		怒り特性高群		F値	P値
	表情なし (N=136)	表情あり (N=136)	表情なし (N=92)	表情あり (N=92)		
状態怒り	52.48 (2.22)	53.14 (2.20)	59.99 (2.70)	64.39 (2.68)	4.966*	.027
ポジティブ解釈	26.19 (1.62)	26.19 (1.62)	21.29 (1.97)	19.93 (1.97)	0.362	n.s
ニュートラル解釈	49.74 (1.55)	46.29 (1.66)	46.41 (1.89)	39.28 (2.01)	3.57	n.s
ネガティブ解釈	51.77 (1.56)	54.60 (1.50)	58.10 (1.90)	63.78 (1.82)		

カッコ内は標準偏差

* $p < .05$ ** $p < .01$



* $p < .05$ ** $p < .01$

Figure 1 怒り特性と映像による状態怒り得点

映像は表情あり映像に比べ、ニュートラル解釈の割合得点が高かった。ネガティブ解釈に関して、怒り特性および映像の主効果がともに有意であり（怒り特性； $F(1,226)=2.055$, $p < .01$, 映像； $F(1,226)=18.198$, $p < .01$ ），怒り特性高群は低群に比べ、ネガティブ解釈の割合得点が高く、表情なし映像は表情あり映像に比べ、ネガティブ解釈の割合得点が低かった。

表情のモニタリングおよび視点取得が場面の解釈と怒り感情喚起に及ぼす影響の検討

表情のモニタリングおよび視点取得が場面の解釈と怒り感情喚起に及ぼす影響について検討するために、まず、怒り高群を対象に、モニタリングと視点取得による群分けを行った。視点取得に関しては、「自己の視点」得点、「相手の視点」得点、「第三者の視点」得点の合計を1としたときの、「相手の視点」得点の割合を算出し、その値を視点取得得点とした。ただし視

Table 2 怒り特性高群での表情のモニタリングと視点取得による状態怒りと各解釈の割合得点の分散分析

	視点取得低群		視点取得高群		F値	P値
	モニタリング無 (N=3)	モニタリング有 (N=5)	モニタリング無 (N=3)	モニタリング有 (N=8)		
状態怒り	32.00 (18.31)	64.70 (14.18)	36.67 (18.31)	74.06 (11.21)	0.022	<i>n.s</i>
ポジティブ解釈	16.91 (10.36)	16.16 (8.02)	38.63 (10.36)	15.88 (6.34)	1.517	<i>n.s</i>
ニュートラル解釈	48.08 (14.23)	48.78 (11.03)	52.59 (14.23)	33.25 (8.72)	0.666	<i>n.s</i>
ネガティブ解釈	43.24 (13.00)	61.83 (10.07)	42.38 (13.00)	65.45 (7.96)	0.040	<i>n.s</i>

カッコ内は標準偏差 * $p < .05$ ** $p < .01$

点取得については逆正弦変換した値を分析に用いた。視点取得得点の平均得点を算出し、平均+0.5SDを基準に、それより高い生徒を「視点取得高群」、平均+0.5SDを基準に、それより低い生徒を「視点取得低群」とした。また、表情のモニタリング得点が1である生徒を「モニタリング有群」、表情のモニタリング得点が0である生徒を「モニタリング無群」とした。そして、表情のモニタリング（有、無；between）と視点取得（高、低；between）を独立変数として、表情あり映像で測定した、各場面の解釈の割合得点と状態怒り得点を従属変数とする2要因分散分析を行った。この結果をまとめたものがTable 2である。その結果、状態怒り得点に関しては、モニタリングによる主効果が有意であり（ $F(1,15)=4.928$, $p < .05$ ）、モニタリング有群は無群に比べ、状態怒り得点が高かった。各場面の解釈の割合得点に関しては、どの交互作用も主効果も有意ではなかった。

【考 察】

本研究の目的は、児童が相手の表情をモニタリングするかどうかや児童の視点取得の高低によって、多義的場面をどのように解釈するか、またその場面でどの程度怒り感情が喚起されるかについて検討することであった。まず、怒りに関連する多義的な場面を解釈する際に、表情を手がかりとして場面の解釈が可能な場合とそうでない場合での、児童の怒り特性による場面の解釈の割合と怒り感情喚起について検討を行った。そのため児童の怒り特性の高低と多義的場面提示映像における表情の有無が多義的場面の解釈の割合と状態怒りに及ぼす影響について検討した。その結果、多義的場面の各解釈の割合については、怒り特性が高い児童は、低い児童に比べ、ポジティブな解釈およびニュートラルな解釈の割合が低く、ネガティブな解釈の割合が高いことが示された。また映像に表情が映っている場合は、映っていない場合に比べ、ニュートラルな解釈の割合が低く、ネガティブな解釈の割合が高いことが示された。多義的場面に関連して喚起される怒り感情の程度については、映像における表情の有無にかかわらず、怒り特性が高い児童は、怒り特性が低い児童に比べ、多義的場面に関連して喚起される怒り感情が高

いことが示された。また怒り特性が高い児童は、映像に表情が映っていない場合に比べ、表情が映っている場合に、喚起される怒り感情の程度が高いことが示された。

次に、表情のモニタリングおよび視点取得が場面の解釈と怒り感情喚起に及ぼす影響を検討した結果、多義的場面に関連する怒り感情の喚起について、表情のモニタリング有群が無群に比べ、喚起される怒り感情の程度が高いことが示された。

以上の結果から、怒り特性が高い児童は、低い児童に比べ、ネガティブな解釈の割合が高い一方で、ニュートラルな解釈およびポジティブな解釈の割合が低く、また多義的場面に関連して喚起される怒り感情の程度が高いことが明らかになった。すなわち、普段の生活において高い怒りを示す児童は、多義的場面において、解釈がネガティブに偏るために、強い怒り感情が喚起されると考えられた。この結果は、ネガティブな解釈の割合の多い児童が、ニュートラルな解釈の割合の多い児童に比べ、多義的場面における怒り感情を喚起しやすいことを明らかにした赤松（2005）の結果と一致すると考えられ、多義的場面に対する解釈の割合が児童における怒り感情に影響することが示唆された。

しかしながら、本研究における仮説は支持されなかった。表情が映された映像においては表情が映されていない映像に比べ、ニュートラルな解釈の割合が低く、ネガティブな解釈の割合が高いことが明らかとなり、怒り特性が低い児童は、映像における表情の有無により、多義的場面に関連して喚起される怒り感情の程度に差がなかったのに対して、怒り特性が高い児童は、映像における表情の有無により、多義的場面に関連して喚起される怒り感情の程度が異なり、映像に表情が映っている場合は、表情が映っていない場合に比べ、多義的場面に関連して喚起される怒り感情の程度が高いことが明らかとなった。そして、高い怒りを示す児童の中で、表情をモニタリングする傾向がある児童は、ない児童に比べ、多義的場面に関連して喚起される怒り感情の程度が高いことが明らかとなった。これらのことから、「場面について様々な解釈を指導する」という心理学的介入を行う際、特に怒りを示す傾向が高い児童では、相手の表情を手がかりとして場面の解釈をさせる介入が、怒りの低減を目的にしているにも関わらず、実際には逆で、むしろ怒りを強めてしまう可能性が考えられる。以上のことから、怒りやすい児童に対して、相手の表情をモニタリングすることを促すだけでは、怒りの低減には効果がなく、具体的な考え方や捉え方の変容が重要であると考えられる。また、単に相手の気持ちや考えについて考える視点取得のみでは、怒りの低減には不十分であり、多面的にいろいろな角度から状況を検討できるようになることが必要であると考えられる。怒り低減を目指した心理学的介入法については、さらなる検討が必要であると考えられる。

【引用文献】

- 赤松亜紀（2005）. 児童の多義的場面における認知の変容が怒り感情の低減に及ぼす影響 早稲田大学大学院人間科学研究科修士学位論文（未公開）.
(Akamatsu, A.)
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85
- Day, A., Howells, K., Mohr, P., Schall, E., & Gerace, A. (2008). The development of CBT programmes for anger: The role of interventions to promote perspective-taking skills. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 299-312.

- Diguseppe, R., & Tafrate, R. C. (2003). Anger treatment for adults : A meta-analytic review. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 10, 70-84.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Prince, J. M. (1990). Peer status and aggression in boy's groups : Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- 藤井義久 (2006). 中学生の学校嫌い感情と怒りとの関連 感情心理学研究, 13, 39-48.
(Fujii, Y. (2006) The relationship between school-phobia feelings and anger among junior high school students, *The Japanese of Research on Emotions*, 13, 39-48.)
- Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the Coping Power Program and of classroom intervention with aggressive children : Outcome at a 1-year follow-up. *Behavior therapy*, 34, 493-515.
- Lochman, J. E., Whidby, J. M., & FitzGerald, D. P. (2000), In P.C. Kendall(Ed.), *Child and adolescent therapy*. 2nd ed. New York : Guilford Press, pp.31-87.
- 野口美幸・佐藤 寛・高橋 史・嶋田洋徳 (2006). 子ども用怒り感情尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 第12回日本行動医学会学術総会抄録集, 44
(Noguchi, M., Sato, H., Takahashi, F., & Shimada, H.)
- Castro, B. O., Bosch, J. D., Veerman, J. W., & Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution, and delay prompts on aggressive boys'social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 153-166.
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況手掛りからの他者感情推測 教育心理学研究, 54(1), 312-319.
- Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents : A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 247-269.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., Leblanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality : Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- 高橋亜衣 (2009). 中学生の認知的再体制化における異なる視点取得が怒り感情低減に及ぼす影響早稲田大学大学院人間科学研究科修士学位論文 (未公開).
- 横田香織里・橘 良治 (2006). 中学生における攻撃動機の個人差と社会的情報処理 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 54(2), 117-125.