

博 士 論 文

「児童期における正負感情の経験と感情表出性が  
心身の健康に及ぼす影響」

**Effects of positive and negative affect and emotional expressivity  
on health and adjustment in elementary school children**

2014

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科

**The joint graduate school in science of school education,  
Hyogo University of Teacher Education**

辰 野 浩 美  
**TATSUNO Hiromi**

## 目 次

はじめに	1
<b>第 I 部 子どもにおける感情表出性と心身の健康問題</b>	<b>2</b>
第 1 章 感情の様々な側面	3
1. 子どもの問題行動と感情の制御	3
1) 近年の子どもの問題行動の動向	3
2) 子どもの問題行動の予防及び健康促進の要因としての感情の制御	3
3) 小学校中・高学年に起こりやすい発達的变化	4
4) 予防的介入の必要性	5
2. 感情のさまざまな側面	7
1) 感情制御	7
2) 感情の種類	8
3) 感情の表出	10
第 2 章 感情表出性と心身の健康問題	12
1. 感情表出性の研究の始まり	12
2. 感情表出性の捉え方	13
3. 測定方法	13
1) 観察法	14
2) 質問紙法	15
4. 健康・適応との関連	17
1) 発達	17
2) 精神疾患との関連	18
3) 身体的疾患との関連	18
4) 母子関係	18
5) 社会的適応	19
5. 日本における感情表出性の研究	19
第 3 章 正負感情経験と心身の健康問題	20
1. 正感情及び負感情研究の動向	20
1) 負感情と正感情のそれぞれの特徴と関係性	20
2) 正負感情経験における発達過程と健康・適応との関連	21
2. 正負感情経験における発達過程と健康・適応との関連	22
1) 正負感情の発達過程	22
2) 正負感情経験と健康・適応との関連	23
3. 感情表出性・正負感情と健康適応の交互作用の可能性	25

第4章 本研究の目的と概要	27
1. 本研究の目的と意義	27
2. 本論文の概要	28
<b>第II部 感情表出性尺度 教師評定版と自己評定版の作成</b>	<b>29</b>
第5章 感情表出性尺度 教師評定版の作成	30
1. 問題と目的	30
2. 感情表出性尺度教師評定版の内的整合性及び因子的妥当性の検討(研究1)	31
1) 目的	31
2) 方法	31
3) 結果および考察	33
3. 感情表出性尺度日本語版の構成概念妥当性の検討(研究2)	36
1) 目的	36
2) 方法	36
3) 結果および考察	39
4. 研究1と2の総合考察	40
第6章 感情表出性尺度 自己評定版の作成	42
1. 問題と目的	42
2. 感情表出性尺度自己評定版の因子的妥当性の検討(研究3)	43
1) 目的	43
2) 方法	43
3) 結果および考察	45
3. 感情表出性尺度自己評定版の安定性、並存妥当性の検討(研究4)	47
1) 目的	47
2) 方法	47
3) 結果および考察	49
4. 研究3と4の総合考察	53
1) 感情表出性自己評定尺度の精度について	53
2) 感情表出性の基礎データについて	54
<b>第III部 感情表出性および正負感情と健康・適応の関連</b>	<b>56</b>
第7章 教師評定による感情表出性および正負感情と健康・適応の関連	
横断的研究(研究5)	57
1. 問題と目的	57
2. 研究方法	58
1) 研究対象者	58

2) 調査内容	60
3) 調査期間	60
4) 調査手続き	61
3. 倫理的配慮	61
4. 結果	61
1) 各変数の性と学年の主効果と交互作用	62
2) 感情表出性と各変数との相関	62
3) 感情表出性および正負感情経験が各健康・適応変数に及ぼす影響	64
5. 考察	69
1) 各変数得点の学年ごとの差について	69
2) 正負感情経験と感情表出性が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす主効果と交互作用の結果の解釈	70
3) 教育的介入への示唆	71
4) 本研究の限界と今後の展望	72

## 第8章 自己評定による感情表出性および正負感情と健康・適応の関連

横断的研究(研究6)	74
1. 問題と目的	75
2. 研究対象者と調査期日	74
3. 調査内容	75
4. 調査方法	75
5. 倫理的配慮	76
6. 結果	77
1) 各変数の性と学年の主効果と交互作用	77
2) 感情表出性と各変数との相関	77
3) 感情表出性および正負感情経験が各変数に及ぼす影響	79
7. 考察	85
1) 各変数得点の性差および学年ごとの差について	85
2) 正負感情経験と感情表出性が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす主効果と交互作用の結果の解釈	86
3) 教育的介入への示唆	88

## 第9章 中間考察

1. 特性としての感情表出性と正負感情経験	89
1) 教師評定による感情表出性の特徴	89
2) 自己評定による感情表出性と正負感情経験の特徴	90
2. 感情表出性(教師評定, 自己評定), 正負感情経験と健康・適応の関連	91
1) 正負感情経験の健康・適応変数への主効果および交互作用	92
2) 感情表出性(教師評定および自己評定)の健康・適応変数への主効果	93
3) 感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響	94

第 10 章 感情表出性および正負感情経験と健康・適応の関連	
予測的研究（研究 7）	98
1. 問題と目的	98
2. 研究対象者	98
3. 調査内容	99
4. 調査手続き	100
5. 分析	101
6. 倫理的配慮	102
7. 結果	102
1) 各変数の基礎統計ならびに分散分析	102
2) 各変数の相関	106
3) 感情表出性および正負感情経験が各変数に及ぼす影響	109
8. 考察	119
1) 教師評定による感情表出性と健康・適応変数の関連	119
2) 自己評定による感情表出性と健康・適応変数の関連	120
3) 本研究の限界と今後の展望	122
第IV部 小学生の感情と健康・適応の関連についての成果と課題, そして今後の予防教育への適用の可能性	124
第 11 章 本研究の成果と課題	125
1. 本研究の一連の概要	125
2. 感情特性が健康・適応変数に及ぼす影響についての横断研究と 縦断研究の結果の相違	126
1) 感情表出性および正負感情経験の健康・適応変数への主効果	126
2) 感情表出性および正負感情経験の交互作用の効果	132
3. 本研究の課題ならびに今後の予防教育への適用の可能性	136
1) 本研究結果から導き出された課題と今後の研究の発展	136
2) 日本の小学校における予防教育の現状と本研究結果の適用の可能性	137
第 12 章 結論ならびに要約	142
おわりに	146
引用文献	147
謝辞	170
付録	171

## はじめに

本研究は、健康・適応を増進する一次予防プログラムに生かせる基礎知見を得るために、児童期における正負感情の経験と感情表出性が心身の健康に及ぼす影響について検討したものである。

これまで筆者は、看護師ならびに看護教育に携わる者として、心身の不調への対処や反応性の個人差の大きさを痛感してきた。これは成人だけの特徴ではなく、子どもにおいてもこの個人差が大きいことを経験してきた。筆者ら（舟越・三浦他，2002）が小学生に対して行なった調査において、小学生は病気について「暗いイメージ」や「好きなことができない不自由さ」等マイナスイメージをもっているにもかかわらず、腹痛や頭痛時に誰にも言わず「我慢する」を選択した子どもが、どの学年においても1割程度いたことが明らかになった。身体症状を抱えたまま誰にも言わずに我慢することは、かなりの不安を伴うと推測できる。子どもたちが、自分の置かれている状況や自分の感じている感情を周囲の者に表現でき、必要なサポートが得られるようになることは非常に重要なことだと考えた。そのような子ども達への支援として、体調不良や病気になったときに、その症状に応じた判断や対処の仕方を教えることや、病気になったことへの不安への援助をすることはもちろん大切であるが、まず健康に生活している段階で、十分に自分の感情や置かれている状況を周囲の者に表現できるようになっていることが大切だと考えるようになった。近年では、実際の自分の感情を抑え、良い子を演じる子どもがうつ病になったり不適応を起こし、突然「きれる」ようになる傾向が増加してきているといわれていることから、感情表出が心身の健康に及ぼす影響について、明らかにしたいと考えた。

本論文は、以下の流れで展開される。まず第Ⅰ部では、子どもの問題行動と感情表出における現状と、感情に関する概念について概観する。第Ⅱ部では、感情表出性を測定する尺度の開発、第Ⅲ部では感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響について、横断研究および予測的研究の結果から考察する。そして最後に第Ⅳ部で健康・適応の関連についての成果と課題、そして今後の予防教育への適用の可能性について考察し、今後の研究につなげていきたい。

## 第 I 部 子どもにおける感情表出性と心身の健康問題

## 第1章 感情の様々な側面

### 1. 子どもの問題行動と感情の制御

#### 1) 近年の子どもの問題行動の動向

近年子どもの問題行動が増加している。文部科学省の「児童の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省，2011）によると，小・中・高等学校における暴力行為は増加の一途をたどり，平成21年度の約6万件を境に，平成22年度は約1千件減少したが，平成22年度の調査結果は，震災により3県が対象外となったことの影響も考えられ，今後の動向が注目される場所である。また，小学校での1000人あたりの暴力行為発生件数は1.0，中学校では12.0，高等学校では3.0であり，中学校での暴力行為が非常に多いことが分かる。

いじめの認知件数は約7万8千件と5千件増加している。小学校では約36,000件，中学校では33,000件，高等学校では約7,000件であり，小中学校でのいじめが多いことが分かる。不登校児童は，ここ数年ほぼ横ばい状態であるが，小学生の不登校児が0.3%であるのに対し，中学生の不登校児は2.7%と急増する。

また，23年版犯罪白書（法務省，2011）によると，少年の刑法犯検挙人員は，平成16年度以降漸減傾向にあるが，少年の一般刑法犯検挙人員における年少少年（14～15歳）及び触法少年（13歳以下）の構成比の高まり等，低年齢の非行少年の問題が重要となってきた。

いずれの問題行動も，小学校中学年ごろから漸増し，中学校になって急激に多発する傾向につながっている現状にあることが窺えるため，小学校中・高学年における何らかの対策が必要であると考えられる。

#### 2) 子どもの問題行動の予防及び健康促進の要因としての感情の制御

子どもの問題行動増加の要因について，文科省はコミュニケーション能力の不足，規範意識の欠如，感情のコントロールができないことから「キレやすい」児童生徒の増加を挙げている（文部科学省，2011）。大河原(2003)は「キレル」現象を，不快な感情を言語化することができず，混沌としたエネルギーのまま爆発させている状態にある，としてい

る。そしてこのような子どもたちは単にわがままや、努力が足りないのではなく、子ども自身も苦しんでいる（大河原，2003）。また、近年の少年非行の特徴である「いきなり型」の非行も、いわゆる一見おとなしく目立たない「普通の子」が内面に不満やストレス等を抱え、何らかの要因によってそれを爆発させていることが指摘されており（文部科学省，2011）、子どもが自らの感情をコントロールできることは問題行動の予防につながると考えられる。

また問題行動の側面からだけでなく、健康促進の側面から、子どもの感情のコントロールを考えてみる。小学生1～6年生1,606名に対して、腹痛時や頭痛時等にとる行動を調査した結果、周囲の大人に助けを求めたり、症状に応じた具体的対処を選択したりできる子どももいたが、どの学年も1割弱の児童は「我慢する」を選択していた（三浦・小川・谷本・舟越・井口・奥田・宮本・猪下，2004）。我慢をする理由については本対象者には調査できていないが、幼児期後期以降の子どもは、自分が病気になった原因を、例えば自分が親の言うことを聞かなかったからなどの「罰」として捉えることがある（服部，2010）。また、小学校高学年児は、自分を取り巻く人への影響、病気が及ぼす自分の生活への影響についても考えることができるようになり、自分が病気になったら「親や友達に心配をかけると思う」と回答している（舟越・三浦・小川，2002）。このような理由から、一部の子ども達が身体的不調を感じても誰にも言わずに我慢をするを選択したと考えられる。しかし、子ども達が身体症状を抱えたまま我慢することは、かなりの不安を伴うと推測できるうえに、本当に病気だった場合は早期発見・早期治療を妨げる要因となる。そして、子どもが実際に感じている症状を保護者に話せて、保護者とその時の生活の状態を照らし合わせながら手当てが行われていけば、その体験は子ども達が病気時の対処行動を学習できる機会となるだろう。

以上のことから、子どもたちが、自分の置かれている状況や自分の感じている感情を周囲の者に表現でき、必要なサポートが得られるようになることは、子どもの問題行動の予防や健康促進のために非常に重要なことだと考える。

### 3) 小学校中・高学年におこりやすい発達的变化

近年の子どもたちの感情のコントロールが不適切であるために問題行動が増加していることについて、今まで述べてきた。次に、子どもの感情のコントロールが難しくなる

背景としての、子どもの心身の発達の特徴について述べる。そもそも、小学校中・高学年は、身体的にも心理的にも大きな変化が訪れ、感情表出と健康・適応上の問題が顕在化しはじめる時期なのである（保坂，1998）。齋藤（2004）は、この時期の児童の身体発達、とりわけ性的成熟は自分にとっても違和感を持って感じ取られる経験であるため、自分の体に注目が向くと共に自分自身についても関心が向けられるようになると述べている。

また、認知的な発達では、具体的操作期から形式的操作期に入り、抽象的思考や客観的思考、自分の認識活動について客観視できる能力がちょうど10歳頃から発達し始める頃である（服部，2010；須賀・高橋，1996）。そして、自己を客観視する力がついてくる高学年になると、現実自己と理想自己のギャップから、一般的に自己評価が低下しやすくなる（畠山，2009）。こうした時期には、自己内対話や自己表出を伴った表現活動が自我の成長や内面の充実に重要となると畠山（2009）は述べている。

社会性の発達については、中学年からギャングエイジが始まる頃であり、閉鎖性・凝集性の高い同性の小集団をつくる（保坂，1998）。心理的離乳の時期を迎え、大人とは感情レベルでの独立を図ろうとする一方、仲間には大きく依存しようとするという、非常にバランスの悪い時期であるため、対人関係をめぐるトラブルが起きやすい（畠山，2009）。相手の感情や考えを察して理解することで、仲間関係が円滑になり、このような仲間との交流を通して人間関係のスキルや社会性を身につけていく重要な時期である。

以上のように、小学校中・高学年は身体的・認知的な発達上の変化がみられる時期であり、それぞれの変化が互いに影響しあい、子どもの心理状態を形成し、子どもの社会的能力にも影響している。このような発達の变化は、成長の機会であると同時に、危機的状态でもある。発達の危機を乗り越えられなかった結果として、冒頭で述べたような子どもの問題行動が、小学校中学年ごろから漸増し、中学校になって急激に多発する傾向につながっているといえる。そのため、発達変化が起これ始める小学校中・高学年は、感情や人間関係形成などのスキルの獲得において、重要な時期であるといえる。

#### 4) 予防的介入の必要性

以上のように、小学校中・高学年は身体的・認知的な発達上の変化がみられる時期であり、発達の危機を乗り越えられなかった結果として、前述したような子どもの暴力行

為、いじめやキレるなどという問題行動の増加につながっている可能性がある」と述べてきた。

では、子どもの問題行動に対して、どのような対策が取られているのだろうか。子どもの問題行動に対して、学校は、カウンセラーの配置を行うなどして、問題が顕在化した子どもに対する治療的介入を 1995 年より行っている。現在においても、継続的に治療的介入を行っているが、子どもの問題行動が減少しているとは言い難い現状にあるのではないだろうか。また、仮に治療的介入が十分に行われているとしても、心身の病気や不適応は、年齢を重ねるにつれて問題が発現してくるため、治療的介入を行うだけでは、効果的な介入ができていないとは言い難い。

そこで着目したいのは、予防という観点である。予防には一次予防から三次予防まであり、一次予防は、全ての人が高齢になる可能性があると考え、健康なうちにすべての人を対象に行われる予防である。二次予防は健康問題の早期発見と迅速な治療、三次予防は、既に病気になった人の障がいの程度を最小限にとどめる予防である。

子どもの問題行動に関しても、発達段階の早いうちからの予防的介入、一次予防の介入が是非おこなわれるべきであると考え。発達段階の早い時期に、できるだけ多くの子どもに介入できる方法として、小学校低学年もしくは幼児期への予防的介入を行うとすれば、子どもの発達を考慮すると保護者への介入が不可欠になるだろう。小学校中・高学年生を対象に予防的介入を行うとすれば、子ども自身への教育や訓練が効果的であると考え。その理由として、小学校中学年以降は、抽象的思考や客観的思考、自分の認識活動について客観視できる能力が発達し始める時期である（服部，2010；須賀・高橋，1996）ことが挙げられる。子ども自身への教育や訓練の過程において、子どもが自分自身の傾向について客観視し、自覚しながら訓練することができるため、様々な状況におかれても、自分で考えて対応できる力を獲得できるようになるのではないかと考えた。

以上のことから、問題行動がおこる原因の一つとして考えられる感情のコントロールを、一次予防の介入として、小学校 4～6 年生を対象としてトレーニングすることは、小学校 4～6 年生のみならず、中学校以降も健康・適応レベルの高い生活を過ごせるようになるという、予防的介入の効果があり、非常に重要なことであると考えた。

## 2. 感情のさまざまな側面

小学校中・高学年から感情の制御・コントロール方法を訓練する必要性について述べたが、それでは感情、また感情の制御とはどのようなものか、まず概観していく。

### 1) 感情制御

そもそも、感情を表出することには、情報の伝達、動機付け、経験の意味づけそして生活を豊かにする働きがあると言われている(澤田, 2007)。感情そのものが個人の健康に関連するだけでなく、感情を表出することにも、個人の内的状態の伝達と個人間のコミュニケーションという役割があり(Trierweiler, Eid, & Lischetzke, 2002)、社会的相互作用をもたらす。しかし不適切な感情的な反応は、良好な人間関係形成を阻害するなど社会的な困難とも関連する(Gross & Thompson, 2007)。

感情および感情の表出は個人の健康や社会生活に影響を及ぼすものなので、人は自らの感情状態をコントロールすることを社会的にも個人的にもものぞまれている。この、自らの感情状態をコントロールすることを感情制御(emotion regulation)といい、Gross & John (1998)は、感情制御は、感情的反応を増加、保持もしくは減少するために使用する意識的無意識的方略の全てを含むものと定義している。感情制御は他者との円滑な対人相互作用にとって必要不可欠であり(Demaree, Schmeichel, Robinson, & Everhart, 2004)、制御者自身の幸福や健康にも影響を及ぼす(John & Gross, 2004)。このスキルが不足した場合、社会での不適応と対人関係の失敗をもたらすことが指摘されている(崔・新井, 1999)。

このように感情制御には様々な種類があるが、感情制御において必要な要素を、Kennedy-Moore & Watson (1999)が提唱したモデルをもとに抽出してみることにする。まず Kennedy-Moore & Watson による、感情表出は以下の5つの段階から構成される過程としている。

第一段階は、「前内省的反応段階」といい、何らかの刺激によって身体反応が生じていたとしても、それがまだ意識できてはいない状態にある。同じ刺激に対して感情反応性が低く、感情があまり引き起こされない場合がある。第二段階は、「反応の意識的知覚段階」といい、前段階で生じた身体的反応が、当人に意識的に認識される段階である。こ

の第一段階と第二段階において感情制御が生じた場合、感情は当人の意識に上る前に押さえ込まれ、「抑圧」と呼ばれる。第三段階は、「反応のラベルづけと解釈の段階」であり、第二段階で自覚された身体的反応に解釈が生じ、「怒り」「悲しみ」「喜び」など、具体的なラベル付けがされる段階である。この段階を経て、人は初めて自らの内部で生じる身体的な喚起を、具体的な感情として認識することができる。第四段階は、「反応の受け入れ段階」であり、第三段階で具体的に認識された反応が、当人に受け入れられるものであるかどうかの評価される。この基準は、個人の価値観、態度、関心によって規定され、望ましくない感情は制御される。第五段階は、「社会的文脈の知覚の段階」であり、現在の状況やその社会的文脈により、感情が表出されるか否かが決定される段階である。

つまり、感情制御の過程において、無自覚だった感情がやがて自覚され、自覚された感情をラベルづけし、そのラベルづけされた様々な種類の感情を、文脈その他によってどのように処理するかを決定する、という作業が行われているのである。そこで、この感情制御のプロセスにおいて重要な要素は、どのような種類の感情を自覚したのかという「感情経験」という要素と、そしてそれらの感情をどのように処理したのか、という「感情表出」という2つの要素が重要であると考えた。

## 2) 感情の種類

感情制御に重要な要素の1つ、感情の種類について、さらに述べる。感情にはどのようなものがあるのだろうか。

感情は、古くから心理学の研究対象となってきたものであるが、主観的体験であるために、決定的な分類ができていたわけではなく、様々な観点から、様々な分類が試みられている。そのような様々な分類の中でも、主なものを概観する。

「感情」(affect)は、大きく情動(emotion)と気分(mood)とに分けられる(北村・木村, 2006)。情動は、怒り・喜びなどのように、細かい明確な分類が可能である。まずは基本的な情動として、「怒り」、「恐れ」、「喜び」、「悲しみ」、「驚き」、「嫌悪」などが挙げられ、そしてさらに対人的影響が大きい「恥」、「罪悪感」、「嫉妬」などを社会的感情として分類されている(北村・木村, 2006)。強度は強く、比較的短時間である。加えて血圧上昇などの身体的変化が起こることが多い(澤田, 2009)。

気分は、いい気分・悪い気分などのように漠然としたものであり、その強度は比較的

弱いものの、持続時間が長い。そして、必ずしもはっきりした原因がわからず、身体的変化も明確でないことが多い（澤田，2009）。そして Russell & Carroll(1999)は、感情を“感情価（valence）”と“活性（activation）”の2つの次元で表される平面上に円環状に並ぶものであると捉えられる、という感情の二次元の円環モデルを提唱している（Fig.1）。感情価（valence）は、快（positive）－不快（negative）に分けられ、感情の意味を反映し、感情が当人にとってポジティブな意味を持っているか、ネガティブな意味を持っているかを表すものである。ポジティブな感情（正感情）は自己の置かれている現時点の環境が良好であること、ネガティブな感情（負感情）はそれが問題をはらんでいることを示すシグナルである（Frijda, 1988）。活性（activation）とは、活性（high activation）－不活性（low activation）に分けられ、感情に伴う身体的・認知的活性を表すものである。快で活性度の高い気分として興奮・歓喜・熱狂的、不活性な気分は平静・安心、不快で活性の高い気分は緊張・心配・動転、不活性な気分は憂鬱・退屈などのように分類される。

感情制御の対象となる感情は、この正感情と負感情の両者が含まれるが、従来の研究の多くは負感情の制御に焦点があっていた。負感情の方が制御が困難であり、また生体にとって影響が強い感情反応をもたらすためと考えられているが（北村・木村，2009）、正感情の制御や健康への影響も近年着目され、研究が行われ始めている（山崎，2008）。本研究でも、説明変数として正感情と負感情、双方の感情経験を捉えることとした。

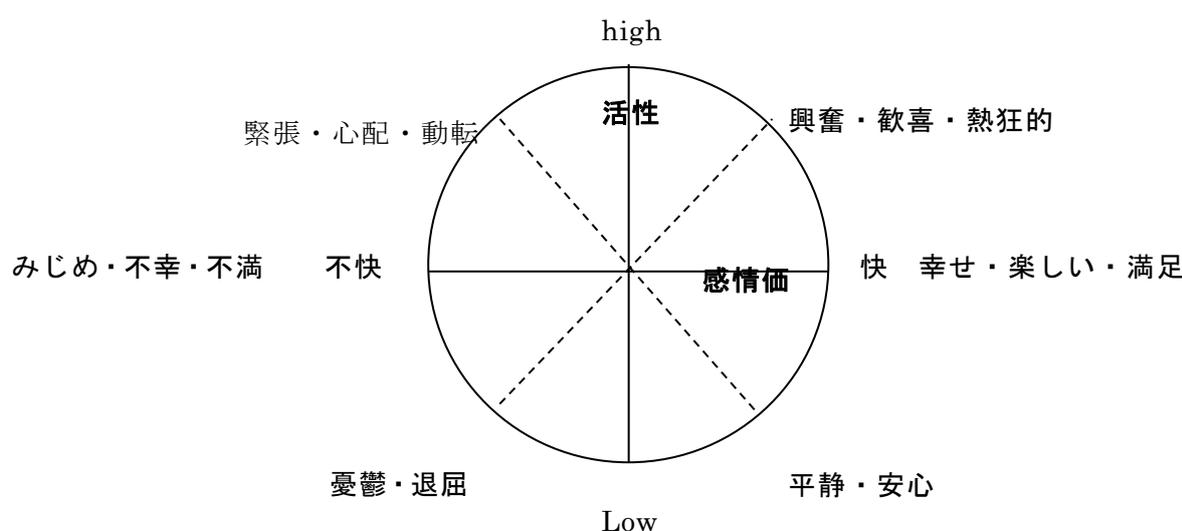


Fig.1 The two dimensions model of emotions (北村・木村，2009)

### 3) 感情の表出

感情制御の対象となる感情には、正感情と負感情の両者が含まれることが確認された。そして、正負感情などの認知された感情は、先述した Gross & John (1998), 及び Kennedy-Moore & Watson (1999)の感情制御のモデルによると、現在の状況やその社会的文脈により、感情が表出されるか否かが決定されるといわれている。その感情の表出について、以後、述べることとする。

感情を感じている時は、自律神経系に作用し、血圧・心拍・体温・皮膚伝導性など身体的反応に大きな変化が起こる(澤田, 2009 ; 高橋, 2008 ; Trierweiler et al., 2002)。そして表情・しぐさ・など非言語的に表れ、本人に意識された主観的な感情は言語として表される(澤田, 2009 ; 高橋, 2008 ; Trierweiler et al., 2002)。

そして率直に表出される感情と抑制される感情があり(Gross & John, 1997), その表出反応は、①感情を抑制すること無しにありのまま表出する, ②真の感情よりも強度を弱めて感情を表出する, ③真の感情よりも強度を強めて感情を表出する, ④何も表出しない, ⑤感情を表出するが、別の感情を同時に表出することでそれを和らげる, ⑥実際に感じている感情とは別の感情を表出する, という6つに分類される(Ekman & Friesen, 1969; Ekman & Friesen, 1975)。日常生活における感情表出は、感情を感じたままに表出するだけではないことは、先に述べた Kennedy-Moore & Watson (1999)のモデルでも示したとおりであるが、それだけでなく、弱めたり強めたり、別の感情を表出するなどの調整が行われているのである。

このように、率直に表出したり、抑制したり、強調したり別の感情を表出するなど、表出反応が異なるのは何故であろうか。その要因は様々である。1つには他者の存在が考えられる。他者が存在するほうが自分ひとりの場合よりも感情の表出が促進され(Chovil, 1991), さらにその他者との関係性にも左右され、他者が仲の良い友人だと、表情での感情表出が促進されることがある(Chovil, 1991; Fridlund, 1991)。またその他者は社会とみることもできる。社会的な慣習に基づいた、どの感情を抑制・強調すべきか等に関する、暗黙のルールを表示規則というが、その表示規則に従って、人は自分の情動表出行動の表示をモニターし、制御している(Gnepp & Hess, 1986; Saarni, 1979)。このように、他者の存在や関係性、社会的な慣習などの要因によって、認識した感情を、表出するか否か、どのように表出するかが異なってくる。

さらに、パーソナリティ特性によっても感情の表出は影響される。感情制御能力の個人差とパーソナリティ特性との関連について、外向性が高い人は正感情を感じやすい、神経症傾向が高いと負感情を感じやすい(Gross, Sutton, Ketelaar, 1998; Lucas & Fujita, 2000), さらに、パーソナリティ特性の外向性の強い人は感情制御方略のうちの抑制方略を用い、神経症傾向にある人は、ネガティブな出来事に関する評価や解釈の仕方を変えることで感情を減じる効果のある、再評価という方略を用いない傾向にあること(Gross & John, 2003)などが明らかにされている。

そして感情の表出・不表出を、より特性的に捉えた感情表出性 (emotion expressivity) という概念もある。女性は男性よりも感情表出性が高い人が多く (King & Emons, 1990; Kring & Gordon, 1998), 同じ映画を見た場合、男性も女性も経験する感情に違いはみられないが、感情表出は女性の方がすべての感情において豊かであった (Kring & Gordon, 1998)。また、感情の種類によっても感情表出性が異なるとも言われており (Gross & John, 1995; King & Emmons, 1990; Osterhaus, 1999), 楽しい映画をみた場合の感情表出が、悲しい映画や恐ろしい映画を見た場合よりも、感情表出が多かった (Kring & Gordon, 1998)。

以上のように、感情の表出や処理に影響を与える要因は、他者との関係性や社会的な暗黙のルール、パーソナリティ特性など様々にある。しかし、研究において、他者との関係性や社会的な暗黙のルール、文脈などは、測定したりコントロールすることは非常に困難なことである。そこで、本研究では感情表出に関して、状況・状態ではなく、個人の特性を捉えることとし、感情表出性という概念に着目して研究をすすめていくこととする。

## 第2章 感情表出性と心身の健康問題

### 1. 感情表出性の研究の始まり

感情表出 (emotion expression, emotional expression, emotion expressiveness) についての研究は基礎的な研究が古くからおこなわれていた。1900年代前半には、表情からの感情の判断(Langfeld, 1918; Munn, 1940), 感情とその表出の関係(Carr, 1917)など、感情と、複数の感情反応の中でも表情との関連を行う研究がなされていた。1900年後半に入ると、様々な研究が行われた。まず感情表出を客観的にとらえるための測定方法の研究(Denny, Denny, & Rust, 1982; Gangestad, & Snyder, 1985; Lefcourt, 1966; Russell & Bullock, 1985; Snyder, 1974), 感情表現の認知における精神神経疾患患者の問題(Zemlye & Moussong-Kovacs, 1967), 早発性痴呆の感情表現(De Bruyn, 1909), 片側の脳障害患者の感情表現の経路(Borod, Koff, Lorch, & Nicholas, 1985)など疾患と感情表出の関連, 母子関係における6~8ヶ月児の感情表出の安定性(Slee, 1984), 感情表出の機能としての母子間の凝視パターン(Slee, 1985)など母子の関与と感情表出との関連を明らかにする研究, 幼児は静的な表情を読み取れるか(Caron, Caron, & Myers, 1985), 感情の表出と反応のコントロールの発達(Bronson, 1966), 乳児の感情制御と感情表出の性差(Weinberg, Tronick & Cohn, 1999)などの発達の研究が行われ, 同様の系統の研究が今日に至っている。そのような中で, 感情表出性 (emotional expressivity) という用語を用いた研究が1970年頃よりみられはじめた。Turner & Peterson (1977)は, 公的自己意識・私的自己意識と感情表出性の関連を明らかにした。感情表出性として, 怒りを感じるときと意気揚々とするときの反応を調査していた。その後, 用語としては, emotion expression, emotional expression, emotional expressiveness, emotional expressivity など様々に用いられていて, 厳密に違いが定義づけられていないことが多いが, 1990年頃より更に増加しており, 感情表出性の尺度作成や構造の解明(Gross & John, 1995; Gross & John, 1997; Kring, Smith, & Neale, 1994), 男女の性差(Heinhold, Kerr, & Palladino, 1998; Hess, Sene'cal, Kirouac, Herrera, Philippot, & Kleck, 2000), 母子関係や家族間の関係性における感情表出性(Berlin & Cassidy, 2003; Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie, & Murphy, 2001)など, 様々な側面で研究がなされている。

## 2. 感情表出性の捉え方（定義）

現在、感情表出性の定義については議論が分かれているところである。感情や表出方法を特定せず、広範囲にわたる一般的な表出性を捉えるか、感情特有の表出性をとらえるか、という点において違いがあり、結論はでていない。Kring, Smith, & Neale (1994) は、前者の立場をとり、「感情のタイプや表出方法を仮定せず、様々な感情を表出する、一般的な性質」と定義し、一因子構造の測定尺度を開発した。

一方、King & Emmons(1990), Gross & John(1995)は、感情価など、感情に特有の構造をもって感情表出性を捉えた。King & Emmons(1990)は正感情の表出 (expression of positive emotion), 負感情の表出 (expression of negative emotion), 親しみの表出 (expression of intimacy) を捉えて感情表出性の構造とした。また Gross & John (1995) は、正感情 (positive emotion), 負感情 (negative emotion), 衝動の強さ (impulse strength) をもって感情表出性を捉えようとした。他にも、家庭での、悲しみ、心配、怒り、喜びの表出について捉える(Osterhaus, 1999)など、感情表出の構造の捉え方は研究者により様々である。

結局、感情表出および感情表出性は個人差の大きいものであり、感情の種類や感情価によって影響される。また状態と特性を区別する必要がある(Diener, Smith, & Fujita, 1995)ものであるため、1つの分類に固定することができないというのが結論である。概念や尺度を使用する際には、一因子構造か多因子構造か、多因子構造ならばどの構造をとらえるのか等、どの視点で捉えたものかを把握しておく必要がある。

本研究においては、様々な状況で、特定の感情に限定せず、その人の傾向として感情を表出する傾向にあるのか、もしくは表出しない傾向にあるのか、という特性としての感情表出性を捉えたいため、Kring, Smith, & Neale (1994)が定義した一因子構造の感情表出性を用いることとした。

## 3. 測定方法

先述したように、個人差や影響要因の多い感情表出および感情表出性は、どのように測定されているのだろうか。現在は、手法や評定者、そして対象者の特性などの組み合わせによって、様々な測定方法が考えられている。いずれの方法も利点と欠点を持ち、

一つの方法で完全に感情表出や感情表出性が測定できるわけではないが、その研究に必要な要素を明確にしたうえで、測定方法を選択する必要がある。

## 1) 観察法

まず、観察法について延べる。観察法による感情表出性の測定は、主に対象者がビデオを見たり物語を読んで、その時の表情を評価者が評価するものであり(Eisenberg et al., 2001; Kring & Sloan, 2007; Kring, Smith, & Neale, 1994; Michalik, Eisenberg, Spinrad, Ladd, Thompson, & Valiente, 2007; Strayer, 1993; Wanger & Lee, 2008; Weinberg & Tronick, 1994), 古くからよく使用されている方法である。例えば, Strayer (1993)は, 5~13 歳の子どもを対象に, ビデオを見ている間の表情を見て, 負感情および正感情をコーディングした。Eisenberg et al. (2001)は, 同じく正感情や負感情を刺激するであろうスライドを見ている間の子ども達の感情を 7 人の評価者が評価したが, 対象者の感情を正しく評価できるために, 対象者と同性の者を評価者としていた。Michalik et al. (2007)は, 対象者である子どもの日常の様子を観察して評価するべく, 母親と子どもが共に遊んでいる様子を観察してコーディングした。Kring et al.(1994)及び Kring & Sloan (2007)は, 対象者がビデオを見ている間の表情を valence (感情価) 別に頻度, 強さと継続時間を観察し, それぞれ得点化し, Z 得点を算出した(The Facial Expression Coding System ; FACES)。いずれの研究者も, 評価者は事前にビデオテープに録画された表情を見て, FACES の評価尺度を用いて評価することが出来るよう訓練を行っていた。他には, 成人が自らの負と正のライフイベントを話す間の感情の表出を 2 人の観察者で判定(Wanger & Lee, 2008)したり, 乳児や母親を対象に, 凝視の方向, 発声, ジェスチャーなどをコード化(Weinberg & Tronick, 1994)して測定されている。

このように, 観察法による感情表出の測定は, 自己の感情経験をうまく表現できない子どもなどが対象者である場合や, 個人の内的経験としての感情よりも, 社会的相互作用をもたらすものとしての感情を測定したい場合に適した方法である。評価者は多くの場合研究者であり, 感情の変化に伴っておこる表情の変化やしぐさ, 感情の強さなど, 感情表出に関する言動を評価基準に沿って客観的に評定するため, 無意識に表れる感情も測定できる。

しかし, 第三者である研究者が評定する際, 客観的な評定を心がけても, 評価者個人

の価値観による影響は必ず受けるものである。さらに評価者が複数になると評価者間の判断のずれが生じるなど、観察法による感情表出の測定は、評価の正当性や客観性・再現性などにおいて精度の高さを保ち難いという欠点がある。そのため各研究者は、測定精度を保つために、評価基準の明確化を行ったり、一定のレベルで評価できるようになるために事前に評価のトレーニングを行うなどしているが、やはり限度がある。多人数の測定も困難であることから、測定結果を一般化するには限界がある。

## 2) 質問紙法

1900年代後半に入り、さらに再現性・客観性の高い測定を目指して、質問紙法で測定するための尺度作成が行われてきた。Snyder(1974)は、その人の自己プレゼンテーションの社会的適切さ、周囲の状況への関心、感情豊かなふるまいをコントロールして修正する能力などを自己評価する尺度 (Self-Monitoring Scale) を作成した。Friedman, Prince, Riggio, & Dimatteo (1980)は、表現の豊かさを測定する尺度 (Affect Communication Test ; ACT) を作成した。しかしこれは、極端な表出性をもつ、カリスマ的な人を特定するような尺度であった(Kring et al., 1994)。

感情表出性には特有の構造があると捉え、その構造をもとに作成された尺度には、King & Emmons (1990) が作成した The Emotional Expressiveness Questionnaire (EEQ; 16 項目, 7 段階評価,  $\alpha = .63 \sim .74$ ) と The Ambivalence Over Emotional Expressiveness Questionnaire (AEQ; 28 項目, 5 段階評価,  $\alpha = .77, .87$ ) の 2 つがある。EEQ は、感情表出を正感情の表出 (expression of positive emotion), 負感情の表出 (expression of negative emotion), 親しみの表出 (expression of intimacy) という 3 因子構造でとらえたものであり, AEQ は感情表出についての個人のアンビバレントな考えや努力を調べるものである。また Gross & John (1995) は、内的な感情体験や正負感情の表出を評定する, 3 因子構造の尺度 The Berkeley Expressivity Questionnaire (BEQ; 16 項目, 7 件法,  $\alpha = .85$ ) を作成した。他にも、家庭での悲しみや心配, 喜びなどの感情表出を測定した The Familial Emotional Expression scale for Children and Adolescents (FEECHA: Osterhaus, 1999), The Self-Expressiveness in the Family Questionnaire (Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995) などがある。

次に、感情表出性を「感情のタイプや表出方法を仮定せず、様々な感情を表出する、一般的な性質」と定義し、一因子構造であると捉えた Kring et al. (1994)の作成した尺度は、Emotional Expressivity Scale (EES; 17 項目, 6 段階評定,  $\alpha = .91$ )である。Dobbs, Sloan, & Karpinski (2007)の追試によっても、EES の妥当性は支持された。

これらの尺度のほとんどは、成人を対象に作成された自己評定尺度である。自己評定尺度は、構成概念の捉え方や尺度作成プロセスによって、信頼性妥当性を高くすることが可能である。さらに自記式であるため簡便に感情表出性を測定できることが利点である。また、自己評定尺度は観察法と異なり、感情状態の細やかな違いを自己で感じて評定してもらうことが可能であるため、よく用いられる測定方法であるといえる（北村・木村, 2006）。

自己評定尺度で感情表出性を測定することの欠点としては、対象者自身が感情の評定を行うことで、参加者は自分の感情状態が研究の対象となっていることに気づき、さらに自己の感情状態が修正されてしまう可能性もあることや、感情の解釈や判断に個人差が存在する可能性が存在することである（北村・木村, 2006）。さらに対象者が子どもの場合、自己の感情経験を客観視し、言語による報告ができるまでに発達していること、つまり、児童期中期以降の子どもであることが必要要件となる。欧米で作成された子ども用の自己評定尺度は非常に少なく、内在化の兆候をつかむ目的で作成された Emotion expression scale for children (Penza-Clyve & Zeman, 2002) があるのみである。この尺度は 9 歳から 12 歳の子どもを対象としており、Penza-Clyve & Zeman は、児童期の半ばで感情制御のパターンが発達し安定する (Cole & Kaslow, 1988) ということを目録の根拠としていた。

自己評定質問紙法による感情表出性の測定は、先にも述べたが自己の感情経験を自分で評定するものであるが、他者評定質問紙法という方法も存在する。他者評定質問紙法は、観察法のとおり同様、表出された感情の社会的な側面を測定するのに適している。観察法の場合の評定者は研究者であったが、質問紙法の場合は、その子どもと一定期間関わり、子どもの感情表出の傾向等を把握している保護者や教師が評定者となる。Eisenberg et al. (2001)は、Kring et al. (1994)の作成した成人対象の尺度 Emotional Expressivity Scale (EES) をもとに、教師が子どもを評定する尺度を作成した。子どもの感情表出を大人が評定する場合、子どもとの継続的な関わりの中で子どもの特性をとらえ、客観的に評価することができるが、観察法の場合でも述べたが、個人の内的経

験としての感情よりも、社会的相互作用をもたらすものとしての、表出された感情が測定される。つまり、自己評定で測定される感情表出と、他者評定で測定される感情表出は、異なる側面の感情表出が測定されることとなる。

児童期中期の児童の場合は、自己の感情経験の客観視や感情制御のパターンが発達する時期であると同時に、心理的離乳の時期を迎え、大人とは感情レベルでの独立を図ろうとする一方、仲間には大きく依存しようとするという、バランスの悪い時期であるため、対人関係をめぐるトラブルが起きやすい(畠山, 2009)。個人の健康という視点で考えた時、まずは自分が十分感情を表現できているかが重要であり、加えて他者からみて自分の感情表出はどの程度なのか、どれくらい表現すれば他者に適切に伝わるのかを、子ども自身が意識できるようになることが望まれる。そのため、子ども個人の内的経験としての感情を測定することも重要であるが、社会的相互作用をもたらすものとしての感情を測定することもやはり重要なことである。

しかし、従来行われてきた研究は、自己評定もしくは他者評定のどちらかでしか測定されていないのが実情である。今後は、自己評定質問紙法と他者評定質問紙法の双方を用いて、子どもの感情表出を総合的に捉えることが重要である。

#### 4. 健康・適応との関連

先行研究の中で、感情表出性と健康・適応との関連を明らかにしたものについて以下に挙げる。

##### 1) 発達

乳幼児期の感情表出に関する発達生理学的変化、学童期の感情のコントロール獲得に向けての発達に関する研究が行われていた。ポジティブな感情が強い子ども、ネガティブ感情が強い子ども、感情表出性の高い子どもは成長と共にソーシャルスキルが急激に低下する(Sallquist, Eisenberg, Spinard, Reiser Hofer, Zhou, Liew, & Eggum, 2009), 神経発達と他者の視線や感情表出との関連(Hoehl, Wiese, & Striano, 2008), 感情の表出, 感情経験や生理学的変化の性差(Kring & Gordon, 1998), 感情の表出と反応のコントロール・コーピングとの発達(Bronson, 1966; Sullivan, Heims, Kliewer, & Goodman, 2010)などであった。

## 2) 精神疾患との関連

成人を主な対象者として、精神疾患患者の感情表出について研究されていた。統合失調症やうつ病の患者は、親しみなどの表情を読みとることが困難であること(Cutting, 1981)、失感情症など精神疾患と性格特性との関連(Riggio & Riggio, 2002; Wanger & Lee, 1994)、精神的苦痛による階層的な構造と関係(Barr & Kahn, 2008)などがあり、子どもの感情表出と精神生物学的反応の乖離(Quas Hong, Alkon, & Boyce, 2000)についての調査もあった。

## 3) 身体的疾患との関連

感情表出性と身体的疾患との関連を明らかにした研究は多くはないが、乳がん患者と健康な女性の感情的な表現(Fernandez-Ballesteros, Ruiz, & Garde, 1998)、健康な女性の感情表出とオキシトシン分泌の関連(Riggio & Riggio, 2002)、思春期の頭痛患者と感情表出(Osterhaus, 1999)などの研究が行われていた。また、学童期の子どもの感情表出と喘息患者の肺機能(Bray Theodore, Patwa, Margiano, Alric, & Peck, 2003; Hollaender & Florin, 1983)が、適度な感情表出性と健康の関連を示すものである。

## 4) 母子関係

感情表出は、母子関係や家族間の関係性とも関連が深く、親としての社会化と子どもの制御されていない感情表出 Eisenberg, Gershoff, Fabes, Shepard, Cumberland, Losoya, Guthrie, & Murphy, 2001)、子どもの共感性や感情表出と親の共感性・感情表出・養育態度との関連(Berlin & Cassidy, 2003; Eisenberg et al., 2001; Eisenberg, Zaves et al., 2003; Valiente, Eisenberg, Shepard, Fabes, Cumberland, Losoya, & Spinrad, 2004)が明らかにされた。さらに縦断的研究(Abe & Izard, 1999; Eisenberg, Valiente, Morris, Fabes, Cumberland, Reiser, Gershoff, Shepard, & Losoya, 2003; Michalik et al., 2007; Roberts, 1999)も行われている。

## 5) 社会的適応

感情表出性とパーソナリティの発達における関連(Abe & Izard, 1999)や幼児の向社会的行動との関係 Eisenbergn et al., 2003; Quas et al., 2000)などから、不適切な感情表出は、社会的不適応をひき起こすことが明らかにされている。

## 5. 日本における感情表出性の研究

日本においては、感情表出性の研究は子どもを中心に行われている。家族や友人など関係性・表示規則との関連(埜, 2001; 樟本・近藤・林・原野・八島, 2001; 大対・松見, 2007)や発達的研究(樟本・近藤・林・原野・八島, 2000; 樟本他, 2001)との関連が主に明らかにされている。しかしこれらの研究において、感情表出性は観察法や物語法などにより測定され、一般化していくことは難しい。崔(1999)は、中高生を対象として感情表出の制御を測定する尺度の作成を行っている。しかしその尺度は、友人とのコミュニケーションの場面においての、感情の種類・感情制御の方略・感情の起因場所についての質問項目であり、測定される感情表出の制御はかなり限定される。

このように、現在日本において感情表出性を客観的に測定できる信頼性の高い尺度の作成がまず必要な状況である。そして、心身の疾患や社会的適応との関連などの研究もなく、今後研究によって明らかにされることが望まれる。

### 第3章 正負感情経験と心身の健康問題

#### 1. 正感情及び負感情研究の動向

従来の心理学における感情の研究は、その感情が生起される手がかりやメカニズムの解明、感情状態の生理・行動・認知的な特徴を明らかにしたり、その感情の意義を、特定の行動との関連の中から見出し、感情の理論を構築してきた（大竹，2006）。そのような中、研究の対象となった感情は主に負感情であり、うつや不安、恐怖、怒りなどさまざまな負感情の発達や表情、認知や行動との関連など、さまざまな観点から感情の機能について研究され、知見が得られてきた。正感情と負感情において、負感情の方に焦点があてられていた理由は、負感情の方が制御が困難であり、また生体にとって影響が強い感情反応をもたらすため（北村・木村，2009）であるといわれている。つまり、負感情の生起は血圧や脈拍などの循環器系に影響を及ぼすなど、心身の健康への影響がでることから、負感情生起のメカニズムや影響の低減を図る方策の解明の必要性を高く認識されていたためであるといえる。

一方喜びなどの正感情は、特定の行動との結びつきが明確でなく、心身の健康への悪影響が少ないことが研究対象になることが少なかった原因の1つであり、また、負感情と比較して、正感情は種類が少なく、個々の感情の弁別が困難であること（Fredrickson, 2003）から、各感情間の差異化が図りにくいことも原因である。しかし、近年正感情の研究が盛んになり、正感情と負感情は本質的に異なる感情と考えられることや正感情の機能や心身への影響などが認められるなど、新たな知見が見られるようになってきた。

#### 1) 負感情と正感情のそれぞれの特徴と関係性

Frijda (1988)によると、正感情は自己の置かれている現時点の環境が良好であること、負感情はそれが問題をはらんでいることを示すシグナルである。負感情には怒り、恐怖、憂鬱や落胆など様々な感情があり、これらの感情は様々な生理的反応に変化を及ぼしたり、生物学的な適応行動と結びつく、動機付けとしての機能を持つとされている（大竹，2010）。例えば、怒りは攻撃行動との関連、恐怖は逃避行動との関連があることで個体を防衛しているとされる（大竹，2010）。

一方、正感情には幸せ、喜び、満足、興味、愛などがあり、そのうち喜びはこれとい

った目的を持たない行動と関連し、満足は活動しないという行動と関連する (Frijda, 1986) などが報告されており、正感情も負感情のように特定の感情と行動や動機が関連するものがあることが明らかになっているが、負感情よりも落ち着いた状態や行動傾向と結びつくといえる (大竹, 2010).

正感情の機能として、Fredrickson(1998, 2001)は、拡張-形成理論 (broaden- and-build theory)を提唱している。この理論は、「正感情の経験」、「思考-行動レパトリーの一時的拡張」、「個人資源の継続的形成」、「人間の螺旋的变化と成長」という4つ段階を経て、さらにそれらは循環するものとされている。つまり、人は正感情を経験することによって、個人の思考-行動レパトリー、つまり注意や認知、行動の範囲を一時的にでも拡張し、さらに身体的・知的・社会的なさまざまな個人資源、例えば健康や寿命、専門的知識、友達関係やソーシャルサポートなどが継続的に形成され、最終的に個人の対処能力やレジリエンスが高まり、主観的幸福感 (well-being) につながるというものである (大竹, 2010)。ただ、この拡張-形成理論に関しては、直接的な検証データが少なく、まだ1つの仮説であるという域を出ていない (山崎, 2009) ともいわれているが、研究の進むにつれて徐々に正感情独自の機能が明らかにされるであろう。

正感情と負感情の関係性については、両感情は弱い負の相関関係もしくは無相関であり、一次元上の対極にある感情ではないこと (Watson, Clark, & Tellegen, 1988)、正感情と負感情には異なる脳神経のメカニズムが関与していること (Lane, 1997) が推測され、正感情と負感情は本質的に異なる感情と考えられている。

## 2) 正負感情の測定方法

多くの研究では、正感情と負感情の測定は、自己報告形式の質問紙を用いて実施されている。自己報告形式で、その時の気分、ある実験操作を行った際気分など様々な、研究目的に応じた状況での正負感情の感じ方を対象者自身に評価させるものである。その質問紙は、Clinical Positive Affect (CPAS; Nierenberg, Bentley, Farabough, Fava, & Deckersbach, 2012)、Brief Mood Introspection Scale (Mayer & Gaschke, 1988)、Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977) の正感情下位尺度など数多くあるが、代表的な測定尺度としては、Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) がある。この尺度は正感情と負感

情各 10 語の形容詞を用い、5 件法で回答を得るものである。測定する感情は、回答している今の感情だけでなく、今日、ここ数日、ここ 1 週間、ここ数週間、ここ 1 年、通常という、様々な時間範囲での感情経験の程度について評定でき、つまり状態としての感情経験の測定も、特性としての感情経験の測定も行えるようになっている。さらに、この PANAS は、小学校 4 年生から 8 年生の子どもを対象にした尺度も作成されている (Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter Lambert, Osborne, & Gathright, 1999: PANAS-C)。

日本での測定尺度は、Watsonが作成した日本語版PANAS (Watson & Clark, 1989)があり、これは正負感情それぞれ11項目を5段階評定で行うものである。他に佐藤・安田 (2001) の日本語版PANASや岩手版PANAS (阿久津, 2008) , 子どもを対象にしたPANAS-C (Yamasaki, Katsuma, & Sakai, 2006) などがある。

## 2. 正負感情経験における発達過程と健康・適応との関連

### 1) 正負感情の発達過程

正負感情の乳児における情動の出現と発達について、Holdynski, & Friedlmeier (2006)は、新生児のうちから苦痛を泣くことによって表出し、他にも嫌悪、驚きや快さ等を表出しているが、これは外的、内的刺激によって引き出された先駆的情動であり、情動としては未分化だとしている。そして Holodynski, & Friedlmeier (2006)はさらに、養育者が新生児の先駆的情動を感じ取り、応答することで、乳児の情動が分化していくとも述べている。Sroufe (1996)は、乳児の情動の分化について、4ヶ月以降で楽しみや社会的微笑、喜び、達成の喜びが分化し、6ヶ月頃に怒り、9ヶ月頃に見知らぬ人への恐れが分化するとしている。さらに子どもが1歳を過ぎると自己と他者を明確に区別できるようになり、自己評価的感情が出現するため、照れや羨望といった感情が出現し、2歳以降では恥や罪悪感の感情が出現する。このような感情の分化・出現は、先にも述べたが、親が子どもが表出した情動を親が受け止め、解釈し、子どもにフィードバックすること(情動応答性)で促進されるものである。その際、母親は乳児の興味や幸せなどの正感情に対してより多く反応し、悲しみや怒りのような負感情に対してはそれほど多くは反応せず、また反応したとしても短時間であり、すぐにポジティブなものに対して

反応する(Holodynski & Friedlmeier, 2006)傾向がある。この傾向は子どもの年齢が高くなるほど強くなり、加えて女子よりも男子の泣きに対して親の応答は少なくなる(澤田, 2007)。親の正負感情経験の表出の少なさや、親による子どもの感情のフィードバックが少なくなると、特に親が抑うつ状態にあるときなどは、子どもの正負感情経験や表出が乏しくなることや、子どもも抑うつ症状を示すこと(Duhig & Phares, 2009; Sharron, Sunita, Joy, Daniel, H., Daniel, F., & Lam, 2009)、親の正負感情の傾向、特に負感情が子どもの自己効力感の低下に影響を及ぼす(Butler, Berg, King, Gelfand, Fortenberry, & Foster, 2009)など、親の影響について調査している(Duhig & Phares, 2009)。

このように子どもの正負感情経験は、成長発達過程で、親自身の感情表出の傾向や情動応答性によって影響され後天的に獲得されるものであり、先天的な、生まれつきの性格傾向によるものだけではないといえる。このことは、正負感情経験やその表出について、介入の余地があることを示すものであるといえる。

## 2) 正負感情経験と健康・適応との関連

次に、正負感情経験と健康の関連について述べる。怒り、恐怖、喜びなど、何らかの感情を感じている時は、自律神経系や内分泌系に作用し、血圧・心拍・体温・皮膚伝導性など身体的反応に大きな変化が起こる(Ohira, Nomura, Ichikawa, Isowa, Iidaka, Sato, Fukuyama, Nakajima, & Yamada, 2006; 澤田, 2009; 高橋, 2008; Trierweiler, Eid, & Lischetzke, 2002)。特に負感情は身体的反応を誘発しやすいため、循環器系・心臓疾患や癌、精神疾患など、様々な健康・適応との関連が明らかにされている。例えば、慢性的な怒りや敵意が、心臓疾患の危険因子であり(Miller, Smith, Turner, Guijarro, & Hallet, 1996)、うつや不安は心臓疾患の予後にも関連している(Hemingway, & Marmot, 1999)。また怒りなどの感情は癌の発症や罹患、進行の速さと関連し(Grossarth-Maticsek, Siegrist, & Vetter, 1982)、抑うつ傾向が高い人は、負感情の緩和動機が低く、負感情経験時にネガティブな記憶を選択的に想起しやすく(Josephson, Singer, & Salovey, 1996)、負感情が強いと不安や抑圧が強くなる(Brady & Kendall, 1992; Feldman, 1993)などであり、その他過去の知見には枚挙に暇がない。

一方正感情は、日常の生活を生き生きさせるだけでなく、健康・適応への影響として、

回復効果 (undoing effect) があるとされている(Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000). この回復効果とは, 負感情を経験した後に正感情が生起すると, 負感情経験によって亢進していた心臓血管系の反応がよりはやく回復するという現象である. また正感情は, 免疫系の反応も高め(Lefgourt, Davidson-Katz, & Kuenemen, 1990; Valdimarsdottir & Bovbjerg, 1997), 皮膚のバリア機能の回復も早める(Robles & Brooks, 2009). 他にも, 加齢に伴う長期的記憶力の低下を和らげる効果 (Allen, Kaut, Baena, Lien, & Ruthruf, 2011)や, 健康的な生活習慣の実施と関連しており, 正感情の高い人は運動をする傾向があり(Garcia, Archer, Moradi, & Andersson-Arntén, 2012; Lox, Burns, Treasure, & Wasley, 1999), 喫煙行動と否定的に関連している(Garcia, Archer, Moradi, & Andersson-Arntén, 2012). 以上のように, 正感情の健康・適応への関連は近年になって盛んに研究がなされるようになったのだが, 様々な知見が得られるようになってきている.

ただ, その多くは成人を対象としたものであり, 子どもの正負感情の健康・適応との関連を明らかにした研究はまだ少ない. その中でも子どもを対象にして行われた研究では, 負感情経験の高い子どもは自己の身体を不満に思い (Jellesma, 2008), 過食行動と関連があり(Hutchinson, Rapee, & Taylor, 2010), 過食行動のある子どもたちに 6 ヶ月間フォローアップを行うことで, 負感情の影響が減少していた(McCabe, Ricciardelli, & Karantzas, 2010). また, 仲間はずれに伴う負感情が, 数年後の不適応行動を引き起こす(Nesdale & Lambert, 2007)ことや, 正感情が問題解決型対処行動と関連し, 負感情が回避対処行動と関連していたこと(Crook, Beaver, & Bell, 1998)などストレス対処との関連も明らかにされている. 正負感情と性格傾向との関連において, 正感情傾向が高い子どもは落ち込みと, 負感情傾向が高い子どもは不安と落ち込みと関連があり (Hughes & Kendall, 2009), 高い負感情と低い正感情両方をもつ子どもは, どちらかだけを持つ子ども対より, 怒りや不安が高くなることが示されている(Lee & Rebok, 2002). 日本の子どもにおいてはさらに研究が少なく, 不表出性攻撃の高い児童が高いネガティブ感情を示す(勝間・山崎, 2007)ことが明らかにされているが, 全般的に健康・適応との関連を明らかにした実証的研究は少なく, 今後も研究を重ね知見を得ていくことが求められる.

### 3. 感情表出性・正負感情と健康適応の交互作用の可能性

このように、負感情が健康に関して否定的な影響を及ぼし、対照的に正感情が健康を増進する働きがあることが明らかにされた。しかし感情の健康への影響を考えるにあたり、感情経験の、健康に対する最初の影響を考えるだけでは不十分であり、生じた感情が、さらにどのように処理されたか、ということ、つまり感情が表出されたか否かによっても健康に影響を及ぼすことが予測できる。Gross(1999)は「感情制御に影響を与えるプロセスとして、個人のもつ感情を、いかに経験するか、そしてそれらの感情をいかに表出するかということに影響される」と述べており、これは、健康と適応における感情の効果を考慮するとき、感情を経験したあとに、どのように感情を表出するかが重要な要素であることを、この定義は示唆している。感情制御の多くの手段の中で、認知的再解釈と抑制が主な手段であるが、本研究では感情の抑制や不表出と表出に着目してさらに論を進める。

負感情の抑制・不表出が健康に与える影響は、怒り経験を日記などによって開示することで怒り傾向や血圧の低減効果が得られ(Davidson, 2002), 対人的葛藤経験の筆記が問題行動を減少させ(Daiute, & Buteau, 2002), 女性が怒りを抑制した場合呼気終末時の二酸化炭素濃度が収縮期血圧を高める効果が強くなること(Scuteri, Parsons, Chesney, & Anderson, 2001)など、いくつかの関連が明らかにされている(Spielberger, Jonson, Russell, Crane, Jacobes, & Worden, 1985; Steffen, McNeilly, Anderson, & Sherwood, 2003)。日本においては、正負感情と感情抑制の短期生活満足度への関連を調査しており(Yamasaki, Sasaki, Uchida, & Katsuma, 2011), 感情抑制が高いときに、負感情がより否定的に生活満足度に関連することが明らかにされている。このことから、負感情が健康問題と否定的に影響していたが、その不表出はさらに健康・適応に対して悪影響を及ぼすことが確認できる。一方、正感情の抑制に関しては明らかにされた研究はほとんどみられない。しかし、Barr, Kahn, and Schneider (2008)は、正感情の表現が表出が不安と落ち込みが負に関連していることを示し、Feng, Keenan, Hipwell, Henneberger, Rischall, Butch, Coyne, Boeldt, Hinze, & Babinski (2007)は正感情の弱い表出が高いレベルの抑うつ症状を予測することを明らかにしており、正感情の抑制・不表出が、正感情の健康に対する有益な効果を減らすかもしれないことをこれらの調査結果から推測できる。

以上のような過去の知見をもとに、本研究では感情表出と正感情の交互作用の詳細について、以下のように仮説をたて、知見を得たいと考える。まず、最初に、健康問題における、負感情経験と感情表出の影響を明らかにする。負感情経験の高さは健康障害を予測するが、その高い負感情を表出すると健康障害は低減され、負感情経験の表出を抑制するとさらに健康障害は悪化する。次に、健康問題における、正感情経験と感情表出の影響を明らかにする。正感情の高さは健康を促進するが、その正感情は表出するほど健康を促進し、また正感情を表出せずにいると健康促進効果が低減する。

さらに、適応問題における負感情の表出・不表出がどのような結果をもたらすのか、正感情の表出・不表出がどのような結果をもたらすのかを明らかにする。適応問題における感情経験や感情表出の効果を予測するにあたり、感情および感情の表出が個人の健康や社会生活に影響を及ぼすという、感情の機能や役割を考慮する必要がある。つまり、正負感情経験と、その感情の表出・不表出の効果は、個人の適応促進や悪影響に加え、個人を取り巻く周囲の人々との関係性への影響という、2つのアウトプットが必要である。このことから考えられる仮説とは以下の通りである。負感情の表出は個人の適応問題の改善の方向に働くが、個人を取り巻く周囲の人々との関係性は悪化につながり、不表出は個人の適応問題の悪化につながるが、人間関係は良くなる方向に働く。また正感情の表出は個人、人間関係共に適応的に働くが、不表出は適応的な人間関係の効果を低減する。

また、感情表現において、性差は重要な要素である。女性が男性よりしばしば感情を表出することは、多くの先行研究で示されている (e.g., Sells & Martin, 2001) ことから、上記の交互作用において、それぞれ性差がみられるのかどうか、また、子どもを対象にする場合、成人と同じ結果が得られるかが予測不可能であること、また成長に伴って年齢ごとに異なる結果が得られる可能性もあるため、各学年ごとに比較し知見を得たい。

## 第4章 本研究の目的と概要

### 1. 本研究の目的と意義

ここで、本研究の目的と意義について述べる。まず、本研究の目的について、小学校4年生から6年生の児童を対象に、自己評定と他者評定の2つの側面から感情表出性を測定できる測度を開発する。その後、感情表出性と正負感情経験が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす影響を横断研究や予測的研究により明らかになった基礎知見をもとに、健康・適応を増進する一次予防プログラムへの示唆を得ることを目的とする。

本研究の意義として、まず日本の児童を対象に感情表出性を測定できる一般的尺度を作成できる意義は大きい。さらに自己評定と他者評定という2つの側面から測定できるということは、個人の感情経験を一側面からのみ捉えるのではなく、総合的に捉えアプローチできるきっかけとなる。また、感情経験や感情表出における、健康・適応への主効果のみならず、感情経験と感情表出による、健康・適応への影響における交互作用効果の詳細も明らかにされる。感情経験や感情表出に関しては、文化圏の違いも大きな影響要因となりうることは容易に考えられるため、日本の子どもを対象にした、感情と健康・適応の関連についての基礎知見が得られることの意義は大きい。個人の性格特性を考慮した場合、感情経験も感情表出性も両方が高い、感情経験は高いが感情表出は高くないなど、さまざまな傾向が考えられる。一般的に、正感情を表出することは他者に受容されやすく、むしろ表出することを奨励され、負感情の表出は好まれない傾向にあるが、負感情経験の高い子どもは、感情表出を高めると、どのように健康・適応に影響を及ぼすのだろうか。また性差や学年差についてもいまだ知見が得られていないため、明らかにされる必要がある。

子どもの感情のコントロールを考えるうえにおいて、感情経験だけでなく、感情表出性という特性も踏まえた健康・適応への影響を明らかにし、そのうえで感情コントロールの方法を導き出すことは、より子どもの個性に応じた介入につながる、意義のあることと考える。

## 2.本論文の概要

本論文は、5つの研究で構成されている。まず、研究Ⅰで「感情表出性教師評定尺度の開発」、研究Ⅱで「感情表出性自己評定尺度の開発」を行い、感情表出性を2つの側面から捉える測度を開発した。

次に研究Ⅲで「教師評定による感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響」について横断研究を行った。感情表出性と正負感情経験は特性として捉えた。そして健康・適応変数は状態として捉え、心身のストレス反応としての「身体的反応」、「抑うつ・不安感情」、「不機嫌・怒り感情」、「無気力」及び学校生活享受感を測定し、感情変数から受ける影響を、横断的に調査した。また、補足的に、性差や学年差についても検討した。更に、研究Ⅳで「自己評定による感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響」を明らかにした。感情変数及び健康・適応変数は研究Ⅲに準じた。

研究Ⅳでは「感情表出性及び正負感情経験と健康・適応の関連 予測的研究」として、正負感情経験と教師評定及び自己評定、両方の感情表出性が、それぞれに健康・適応に及ぼす影響について、予測的研究手法を用いて調査した。感情変数及び健康・適応変数は研究Ⅲに準じたが、健康・適応変数は一定期間をあけて2回測定することで、感情変数が健康・適応変数に及ぼす影響について因果関係を検討した。また研究Ⅱ及び研究Ⅳで得られた知見も併せて検討し、発達の側面も含めて総合的に考察した。

## 第Ⅱ部

感情表出性尺度 教師評定版と自己評定版の作成

## 第5章

### 感情表出性尺度教師評定版の作成

#### 1. 問題と目的

対人場面で感情を適切にコントロールして表出することは、社会からの拒絶を防ぎ、恩恵を得やすくする重要なスキルであるが、逆に心身への負担を強いることもある（北村・木村，2009）。そして感情表出の適切さは文脈に依存しており、表出性の極端な個人は社会的に不利におかれる（Eisenberg et al., 2003; 澤田，2009）。また非常に高くネガティブ感情を表出するか、もしくは不表出な幼児は問題行動を外在化する傾向がある（Cole et al., 1996; Eisenberg et al., 2001）。このように、極端な感情表出性が日常生活に支障を及ぼすような行動につながるばかりでなく、気管支喘息の子どもたちが、ストレスの多い努力状況での怒り・喜びと驚きの表現が少ない（Hollaender & Florin, 1983）など、疾患との関連が欧米で明らかになっている。今後、感情表出性が健康・適応とどのような関連があるかを更に明確にできれば、健康・適応状態を促進する関わりへの示唆が得られると考える。

日本では子どもの感情表出性についての研究は、対人関係に関する発達的研究などが主に行なわれており（藤永・小島，2008；埴，1999；平林・柏木，1993）、感情表出性は観察法や物語り法により測定され、一般化が難しい状況である。今後、健康・適応との関連を明らかにしていくためには、まず測定尺度を作成する必要がある。

感情表出性を測定するにあたり、まず感情表出性の捉え方を明確にする必要がある。1つには、感情価や種類、表出の手段等を弁別して測定する方法であり、Gross & John(1995)や King & Emmons (1990)など、様々な研究者が尺度を作成している。しかし、これらの尺度は、様々な分類が可能な感情表出性において、構成概念がいまいちなままであったり、感情の種類や手段など、感情表出の特定の特徴だけに集中する等の問題がある（Gross & John, 1998; Kring et al., 1994）といわれている。一方、Kring et al. (1994)は、感情表出性を感情価または手段に関係なく、表明する方に向かう、一般的な性質として捉え、一因子構造の尺度 Emotional Expressivity Scale (EES 尺度)を作成した。序論でも述べたように、本研究では、感情表出性を個人の特性として捉えるため、Kring et al., (1994)と同様に、一因子構造として捉えることとす

る。

次に、感情表出性を測定するにあたっての評定者も重要な要素である。それは自己評定で測定される感情表出と、他者評定で測定される感情表出は、異なる側面の感情表出が測定されるためである。個人の健康という視点で考えた時、自分なりに感情を表現できているかどうか重要であると同時に、他者からみて自分の感情表出はどの程度なのか、どれくらい表現すれば他者に適切に伝わるのかを、子ども自身が意識できるようになることが望まれる。そのため、感情表出性を測定し、一次予防プログラムに反映するために、教師評定尺度と自己評定尺度の双方が必要であるといえる。

そこでまず、本研究では、感情表出性尺度教師評定版を作成することを目的とした。

## 2. 感情表出性尺度教師評定版の内的整合性及び因子的妥当性の検討（研究1）

### 1) 目的

研究1は、感情表出性尺度教師評定版の内的整合性、因子的妥当性を検討し、基礎統計量を得ることを目的として行った。

### 2) 方法

#### (1) 調査対象者

地方都市の小学校6校に在籍する小学生4～6年生570名を、調査対象者とした。欠損値があった者を除外し、最終分析対象者は561名（4年男子95名、同女子80名、5年男子92名、同女子84名、6年男子105名、同女子105名）およびその担任23名（男性9名、女性14名、教職歴5年未満5名、5～10年3名、10～20年3名、20年以上11名）であった。

再テストは、この対象者から学年及び男女の差が少なくなるよう留意しながらクラス担任に依頼し、11名の担任（男性5名、女性6名、教職歴5年未満3名、5～10年1名、10～20年1名、20年以上6名）から同意が得られた。その結果、小学生285名（4年男子32名、同女子28名、5年男子60名、同女子53名、6年男子52名、同女子50名）とクラス担任11名が再テスト対象者となり、285名全員のデータを分析した。

## (2) 調査内容ならびに調査手続き

Eisenberg et al. (2001)の作成した感情表出性尺度 17 項目を日本語に訳し、著者らを含め心理学研究に携わる研究者 5 名で原尺度の意味内容を損わないよう合意が得られるまで確認した。

評定は原尺度と同様に、感情を表出する内容の項目を「決してそうではない」1 点から「いつもそうだ」6 点の 6 件法とした。逆転項目は「決してそうではない」6 点から「いつもそうだ」1 点と逆に配点し、総合計点が高いほど感情表出性が高いことを示す配点とした。

調査は、クラス担任に子ども一人ひとりの評定を依頼し、平成 21 年 7 月～8 月に実施した。再テストを行なう場合は、初回実施から約 4 週間後に行うように依頼した。再テストの期間は、原尺度作成時に 4 週間で行なっていること、夏休み期間中に教員が実施できること、様々な教育活動による教師及び児童の変化・成長という影響要因を最小限に留めることを考慮し設定した。

## (3) 分析方法

分析は、因子的妥当性の検討の目的で主因子法による因子分析を、全員を対象に、つぎに男女別に行なった。固有値 1 以上を基準に因子数を決定し、因子負荷量.40 以上であることを確認した。因子の寄与率、Cronbach の  $\alpha$  係数も求めた。

次に再検査安定性の確認のために、1 回目の得点と 2 回目の得点の相関係数を、全体および男女別に求めた ( $p < .05$ )。使用した統計ソフトは SPSS for Windows ver. 19.0 を使用した。

## (4) 倫理的配慮

学校長及びクラス担任に研究目的、方法、等を説明し、同意を得て行なった。調査は夏休み中など、クラス担任の負担の少ない時を選択してもらった。データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特定は出来ないことを説明した。以上の内容の理解を得て、研究参加の同意を得た。

### 3) 結果

#### (1) 因子的妥当性および内的整合性の検討

質問紙の因子的妥当性を検討するため、主因子法による因子分析を行なった。結果は Table1 のとおりである。まず 561 名全員を分析対象とし、固有値 1 以上の基準で 1 因子が抽出された。いずれの項目も因子負荷量は .40 以上であり、寄与率は 58.61%であった。次に男女別でも因子分析を行ない、いずれも 1 因子構造、因子負荷量 .40 以上、寄与率は 55~60%であり、因子的妥当性が認められた。この結果より、全項目を尺度を構成する項目とし、その合計点を尺度得点とする方向で検討を進めた。

内的整合性の検討のため、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ、全員及び男子女子共に .95~.96 の高い値を示し、十分な内的整合性が認められた。

Table 1. 感情表出性尺度教師評定版の質問項目および探索的因子分析における因子負荷量

項目	因子負荷量		
	全員	男子	女子
1 この子どもは、感情を表に出すほうだと思う。	.87	.87	.86
2 人は、この子どもを感情的でないと思っている。*	.76	.76	.74
3 この子どもは、自分の感情を自分自身の中に留めている。*	.79	.81	.75
4 この子どもは、他の人から、周りのことに無関心だと思われることが多い。*	.54	.54	.53
5 人は、この子どもの感情を読み取ることができる。	.80	.82	.77
6 この子どもは、自分がどう感じているかを他人に見せることが好きではない。*	.76	.78	.73
7 この子どもは、人の前で泣くことができる。	.62	.60	.63
8 この子どもは、たとえ感情を強く感じていたとしても、人に自分の感情を見せない。*	.84	.84	.83
9 人は、この子どもが感じていることを容易に見ることはできない。*	.81	.84	.77
10 この子どもは、あまり感情を表に出さない。*	.90	.92	.89
11 この子どもは、強い感情を体験しているときでさえ、外見上はその感情を表さない。*	.83	.85	.80
12 この子どもは、自分がどう感じているかを隠すことができない。	.59	.58	.57
13 この子どもは、人に自分の感情を表さない。*	.89	.90	.88
14 人は、この子どもをとっても感情的だと思っている。	.62	.62	.60
15 この子どもがどう感じているかは、人が思う“この子どもはどう感じているか”とは違う。*	.59	.62	.54
16 この子どもは、自分の感情を内に留める。*	.81	.85	.76
17 この子どもは、自分の感情を人に示す。	.86	.87	.84
寄与率(%)	58.61	60.46	55.14
$\alpha$ 係数	.96	.96	.95

\* 逆転項目

## (2) 安定性

2回にわたって実施された感情表出性尺度教師評定版の各合計点のピアソン相関係数を算出した。全体  $r = .89$ , 男  $r = .91$ , 女  $r = .85$  と高い値が得られ, 感情表出性尺度教師評定版は高い安定性をもつ尺度であることが示された (Table 2)。

Table 2. 感情表出性尺度教師評定版 再テスト安定性

		感情表出性教師評定 再テスト得点
EES 教師評定得点	全体	.89**
	男子	.91**
	女子	.85**

\*\*  $p < .01$

## (3) 基礎統計量

感情表出性尺度教師評定版の基礎統計量と性 (男女) と学年 (4,5,6 年) の 2 要因分散分析の結果を Table 3 に示す。全体の平均点は 66.1 点, 男子は 68.6 点に対し女子は 63.4 点であった。性別で感情表出性尺度得点の差があるかどうかについて  $t$  検定を行ったところ有意差が見られた ( $t = 4.21, df = 559, p < .01$ )。尖度, 歪度の分布からその歪みは小さく, 概ね EES 尺度得点は正規分布していることが示唆された。

Table 3. 男女別、学年別にみた感情表出性尺度教師評定版の統計量

	学年			主効果† 性	交互 学年	交互 作用†
	4年生	5年生	6年生			
男子	75.45 (1.49)	64.74 (1.51)	67.09 (1.53)	17.76**	17.17**	2.02
女子	67.90 (1.62)	62.98 (1.58)	60.49 (1.53)			
全体	71.68 (1.10)	63.86 (1.09)	63.79 (1.08)			

N=(4年生：男子 95名，女子 80名，5年生：男子 92名，女子 84名，6年生：男子 105名，女子 105名)

\*\*  $p < .01$

†F値

多重比較の結果(TukeyのHSD法による)：4年生 > 5, 6年生

### 3. 感情表出性尺度教師評定版の構成概念妥当性の検討 (研究2)

#### 1) 目的

調査2は、研究1で因子的妥当性、内的整合性および安定性が確認された感情表出性尺度教師評定版の構成概念妥当性について確認することを目的として行った。

#### 2) 方法

##### (1) 調査対象者

調査1で、感情表出性尺度教師評定版で評定した570名の小学生のうち、391名に物語り法、194名に仲間評定を実施した。欠損値のある者を除外し、最終的な分析対象者数は、物語り法は358名(4年男子63名，同女子54名，5年男子63名，同女子67名，6年男子56名，同女子55名)，仲間評定は179名(4年男子29名，同女子26名，5年男子13名，同女子12名，6年男子48名，同女子51名)だった。どちらの調査を行なうかは、校長先生及びクラス担任の意向を確認し、学年及び男女差が少なくなるよう留意して決定した。

## (2) 調査内容ならびに調査手続き

### ①感情表出性尺度教師評定版

研究 1 で作成された質問紙を使用した。質問紙は全 17 項目であり、その合計得点が尺度得点となり、得点範囲は 17～102 点であった。

### ②物語り法

感情を経験する簡単な短文を読み、「自分ならそのときに感じる気持ちを他者に表出するか」を「ぜんぜん表さない」1 点から「いつも表す」4 点の 4 件法で自己評定してもらった。

感情を経験する簡単な短文とは、日常的に経験しやすく表出されやすい、楽しさ、喜び、怒り、悲しみの 4 つの感情を喚起するであろう文章を、著者らを含めた心理学研究の研究者 5 名が作成したものであり、1 つの感情ごとに 3 文ずつ、計 12 文で構成していた (Table 4)。それぞれの文章に順序性はないが、同じ感情を喚起する文章が続かないように配列した。楽しさを喚起する文章の例は「家族全員で遊園地に遊びにいきました。たくさんの遊具で遊びました」、喜びを喚起する文章の例は「テスト勉強をがんばったら、今までで一番いい点数がとれました。みんなにもほめられました」であった。また怒りを喚起する文章の例は「大好きなおもちゃを友だちに貸したら壊されました。しかし友だちは謝ってくれません」、悲しみを喚起する文章の例は「大好きな人 (スポーツ選手やアイドル) からもらったサインをなくしてしまいました」であった。

得点は、12 文すべての合計得点を算出した。得点が高いほど感情を表出しやすいことを表すものであり、得点範囲は 12～48 点であった。

Table 4. 物語り法質問項目

感情の種類	番号	質問項目
喜び	1	テスト勉強をがんばったら、今までで一番いい点数がとれました。みんなにもほめられました。
	6	はじめて会ったしんせきのおじさんがお年玉をくれました。
	8	何度も何度も練習をしていたら、苦手だった鉄棒ができるようになりました。
楽しさ	3	家族全員で遊園地に遊びにいきました。たくさんの遊具で遊びました。
	9	友だちと一緒に、クラスのクリスマス会で交換するプレゼントを買いに行きました。
	12	クラスで育ててきたさつまいもを掘りました。みんなでワイワイ言いながら、大きいもをたくさん掘りました。
怒り	2	友だちと遊ぶ約束をしていました。しかし時間がきても友だちは来なくて、遊べませんでした。後で聞いたら「忘れていた」とその友だちは言いました。
	5	大好きなおもちゃを友だちに貸したら壊されました。しかし友だちは謝ってくれません。
	10	お母さんの手伝いをしたらおもちゃを買ってくれると約束したのに、お母さんは約束を守ってくれませんでした。
悲しみ	4	大好きな人（スポーツ選手やアイドル）からもらったサインをなくしてしまいました。
	7	ペットの小鳥が、ある日急に死んでしまいました。
	11	仲のよい友だちが転校してしまいました。

### ③仲間評定

仲間評定は、感情表出性尺度教師評定版の一部を用いて、自分以外の同性のクラスメイト全員の感情表出性を評定するものであった。

まず尺度の中から、子どもにも理解しやすい3項目を抽出し、意味内容が変わらないように文言を修正した。その3項目とは「この友だちは、気持ちをよく言葉に出す」「この友だちの気持ちは、誰から見てもすぐ分かる」「この友だちは、気持ちをよく顔に出す」であった。

評定にあたり、評定者を特定する情報(出席番号や氏名など)の記載欄は設けず、評定

の対象となる同性のクラスメイトの出席番号を記載し、そのクラスメイトについて、「全然そうではない」1点から「いつもそうである」4点の4件法で評定してもらった。得点化の際には、評定の対象となった子どもの3項目の合計点を、評価者数で割り平均点を算出した。

### (3) 分析方法

分析方法は、感情表出性、物語法、仲間評定の各得点を算出し、感情表出性と物語法、感情表出性と仲間評定の相関をみるために、ピアソンの相関係数を求めた( $p < .05$ )。使用した統計ソフトは SPSS for Windows ver. 19.0 であった。

### (4) 倫理的配慮

学校長及びクラス担任に研究目的、方法等を説明し同意を得た。調査日は、時間割の都合等でクラス担任及び児童に負担の少ない時を選択してもらった。データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特定は出来ないことを説明した。以上の内容の理解を得て、研究参加の同意を得た。

調査は、研究者もしくはクラス担任が児童に説明して行なった。その際児童への配慮として、調査に参加したくない者は白紙で提出してもよいこと、答えたくないあるいは分からない質問にも答えなくてよいこと、成績にも関係ないことを説明した。加えて仲間評定の場合は、無記名で行うため誰が答えたかは分からないことも説明した。上記の項目は質問紙の表紙にも記載した。

## 3) 結果

感情表出性尺度教師評定版合計点と物語り法得点の相関、および感情表出性尺度教師評定版合計点と仲間評定得点の相関をみるために、それぞれピアソン相関係数を求めた (Table 5)。

感情表出性尺度教師評定版合計点と物語り法の相関係数は、全体  $r = .14$ , 男子  $r = .11$ , 女子  $r = .19$  と低かったが全て正の相関であり、全体での相関、女子での相関は有意であ

った( $p < .05$ ).

感情表出性尺度教師評定版合計点と仲間評定の相関は全体  $r = .51$ , 男  $r = .39$ , 女  $r = .62$  であり, 全てにおいて有意な正の相関が認められた ( $p < .01$ ).

以上の結果から, 感情表出性尺度教師評定版の構成概念妥当性が示された.

Table 5. 感情表出性教師評定合計点と物語り法および仲間評定の相関

	物語り法			仲間評定		
	全体	男	女	全体	男	女
感情表出性 教師評定合計点	.14*	.11	.19*	.51**	.39**	.62**

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

#### 4. 研究 1 と研究 2 の総合考察

本研究では, 小学校 4 年生以上の児童を対象に, 感情表出性教師評定版作成を目的とし, 研究 1 で感情表出性尺度教師評定版の内的整合性及び因子的妥当性の検討, 研究 2 で構成概念妥当性の検討を行った.

その結果, Kring et al. (1994)が作成した尺度と同様に 1 因子構造を示し, 信頼性で内的整合性ならびに安定性, 妥当性では因子的妥当性および構成概念妥当性がほぼ認められた.

しかし構成概念妥当性において, 教師による他者評価と友人による他者評価にはかなり相関があったが, 教師による他者評価と物語り法による自己評価との相関は小さく, 特に男子は有意な相関を認められなかった. この原因として, 1 つには感情表出性に関する子どもの自己評定能力が関連すると考えられる. 抽象的思考や客観的思考, 自分の認識活動について客観視できる能力がちょうど 10 歳頃から発達し始める頃であること (服部, 2010 ; 須賀・高橋, 1996), またその能力については個人差と同時に女子の方が発達が早いという性差 (澤田, 2009) があることから, 子ども, 特に男子の自己評定能力の発達にばらつきがみられる可能性がある. 更に, 友人による他者評価は複数

の評価が得られるために信頼性が高くなりやすいのに対し、自己評価は自分一人のみの評価であることから、信頼性が得られにくいという測定方法の限界が関連していることが考えられる。

しかし、本尺度は、子どもの感情表出性を他者の視点で測定する尺度である。序論でも述べたが、感情表出には、個人の内的経験としての側面もあるが、社会的相互作用をもたらすものとしての側面もある。例えば本人は十分感情を表出しているつもりでも、他者から見ると感情表出が乏しいと捉えられる場合があるなど、個人の主観的評価と他者の客観的評価にずれが生じる可能性は十分ある。そう考えると、物語り法での子どもの自己評価と相関が小さかったのは当然の結果であるとも言える。そして、本尺度とクラスメイトによる仲間評定との相関が十分に高かったことは、他者評定尺度としての本尺度の信頼性の高さを表しているといえる。担任がクラスの子ども一人ひとり进行评估するにあたり、担任の基準や価値観に影響される可能性や、子ども達同士の時だけに見せる様子などの教師には見えていない面がある可能性などが危惧されたが、今回は教師の評価とクラスメイトの評価の相関が高かったことから、十分正当な評定がなされたものと判断できた。

今後、教師が子どもの感情表出性を評定するにあたっては、感情を表出するということについての教師自身の価値観について教師自身が自覚し、評定の際には先入観がないか、謙虚になる必要があるだろう。そして謙虚に評定しようとすることで、子どもの様子に改めて向き合うことができるよい機会となるのではないかと考える。

さて、本研究で EES 尺度日本語版が作成され、初めて日本における小学生の感情表出性の定量的なデータが得られたことになる。感情表出性得点を男女、学年で比較すると、男子よりも女子の方が感情表出性が低く、5、6年と成長するに従って感情表出性が低くなるということが言える。小学校高学年を対象とした社会的スキル研究において、向社会的行動が男子よりも女子のほうが高いという結果(奥野, 2008 ; 島田, 1998 ; 渡部, 1993)と併せて考えると、社会性が獲得されてくると感情表出性が抑えられるという発達的变化が推測できる。

このような、日本の子どもの感情表出性の発達的特徴や健康・適応との関連などについて、今後研究を重ねて明らかにしていき、各個人の感情表出性に応じた対応を教師等ができることで、健康や適応状態を促進させ、障害を軽減させる、一次予防の観点での活用ができるとよいと考える。

## 第 6 章

### 感情表出性尺度自己評定版の作成

#### 1. 問題と目的

感情は、感じることで自律神経系に作用し（澤田, 2009; Trierweiler, 2002）、心臓血管系の回復を早めたり（Fredrickson, 2000）、不安や抑圧が強くなる（Brady, 1992; Feldman, 1993）など、心身の健康に影響を及ぼす。さらに、その感情を表出することで個人の内的状態の伝達ができ、個人間のコミュニケーション（Trierweiler, 2002）、社会的相互作用をもたらす効果がある。しかし不適切な感情的な反応や表出は、良好な人間関係形成を阻害する（Gross & Thompson, 2007）ばかりでなく、頭痛（Osterhaus, 1999）や喘息患者の肺機能（Bray, 2003; Hollaender, 1983）など、身体機能にも影響を及ぼすことが明らかになっており、人は自らの感情状態をコントロール、感情制御することを社会的にも個人的にも望まれている。

感情や感情制御の健康・適応への影響は子どもにおいても同様であり、負感情を非常に高く表出する、もしくは表出しない子どもは、数年後に問題行動が外在化する（Cole et al., 1996; Eisenberg et al., 2001）などが欧米の研究で明らかになっている。日本においては、文部科学省の平成 21 年度「児童の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、児童生徒の暴力行為の発生件数は前年度より 1 千件増加しているという報告がある。暴力行為が増えた理由について、文科省は感情のコントロールができない、コミュニケーション能力の不足、規範意識の欠如、などを挙げた。また、いわゆる「きれる」現象も感情のコントロールができない現象のひとつであり、子どもたちの暴力行為の原因の 1 つになっている。しかし、日本の子どもに対する感情研究は、母親や家族の感情表出と子どもの感情表出の関連（樟本・近藤・林・原野・八島, 2001; 興津, 2003）や、他者との関係性を踏まえた感情表出に関する発達的研究（埜, 1999; 平林, 1993; 樟本・近藤・林・原野・八島, 2000）が多く、攻撃性が正負感情に及ぼす影響（勝間・山崎, 2007）や正負感情が共感性や苦悩に及ぼす影響（川村, 2009）など感情と健康・適応との関連を明らかにした研究は少ない。感情に関する問題は、文化による差も大きいことから、日本の児童を対象にして感情や感情表出と健康・適応との関連を明確にする研究を重ねる必要がある。

そこで筆者らは、研究 1 および 2 において、感情表出性 Eisenberg らの開発した、教師が子どもの感情表出性を評定する Emotional Expressivity Scale (Eisenberg et al., 2001) をもとに、日本の児童を対象に感情表出性を測定する、感情表出性尺度日本語版を作成した。この尺度は 17 の質問項目からなり、原尺度と同様に教師による他者評定尺度である。1 因子構造をなし、因子負荷量 .40 以上、寄与率は 55~60%、 $\alpha$  係数 .95、再テスト安定性  $r = .85 \sim .91$  と、因子的妥当性、内的整合性及び安定性が確認された。併存的妥当性において、感情表出性尺度の中の 3 項目を活用した仲間評定との相関は  $r = .39 \sim .62$  ( $p < .05$ ) であったが、物語法による自己評定との相関は  $r = .11 \sim .19$  と低い結果となった。自己評定との相関が低かった原因の 1 つとして、教師評定という評定方法の限界が考えられた。つまり、感情表出は主体的な体験であるため、本人は感情を表出しているつもりでも、評定者の基準・価値観を通してみると感情表出が乏しいと評定されるなどの食い違いが生じる可能性が考えられた。

感情表出は、本人にも他者にも影響を及ぼすものであるため、他者評定による感情表出性の測定も重要であるし、同時に子どもが自身の感情表出性についてどう捉えているか、十分感情を表出できていると認識しているかどうかも重要である。このことから、感情表出性を測定する、自己評定尺度が必要であると考えられた。そのため、本研究では感情表出性自己評定尺度を作成することを目的とした。

## 2. 感情表出性尺度自己評定版の因子的妥当性および内的整合性の検討 (研究 3)

### 1) 目的

研究 3 は、感情表出性尺度自己評定版の因子的妥当性および内的整合性の検討を目的として行った。

### 2) 方法

#### (1) 感情表出性自己評定尺度の質問項目の作成

感情表出性自己評定尺度の質問項目を、内藤・山崎(2010)の感情抑制尺度をもとにして、感情の表出に関する文言に修正し、心理学研究に携わる研究者および小学校の教員ら 6 名で作成した。感情を表に出す、隠すということに加え、「感情を表に出す」ということが小学生により理解されやすいように、表出の方法や経路についての文言を加えた。その結果、①自分の気持ちは、そのまま表に出ることが多い、②わたしは、自分の気持ちは表に出ないようにする、③わたしは、自分の気持ちをすぐに人に言う、④自分の気持ちは、すぐに顔に出る、⑤わたしは、自分の気持ちを人に知られないようにする、⑥わたしは、自分の気持ちを素直に出す、という 6 項目を作成した。

評定は、感情を表出する内容の項目を「まったくあてはまらない」1 点から「とてもよくあてはまる」4 点の 4 件法とし、逆転項目は「まったくあてはまらない」4 点から「とてもよくあてはまる」1 点と逆に配点し、総合計点が高いほど感情表出性が高いことを示す配点とした。

## (2) 調査の実施および倫理的配慮

調査対象者は、地方都市の小学校 2 校に在籍する小学生 449 名を対象とした。欠損値のあった者を除外し、最終的に計 395 名(4 年生男子 51 名, 4 年生女子 64 名, 5 年生男子 71 名, 5 年生女子 89 名, 6 年生男子 59 名, 6 年生女子 61 名)を分析対象者とした。調査期日は平成 23 年 10 月から 11 月であった。

学校長及びクラス担任に研究目的、方法等を説明した。調査日は、時間割の都合等でクラス担任及び児童に負担の少ない時を選択してもらった。データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特定は出来ないことを説明した。以上の内容の理解を得て、研究参加の同意を得た。

調査は、研究者もしくはクラス担任が児童に説明して行なった。その際児童への配慮として、調査に参加したくない者は白紙で提出してもよいこと、答えたくないあるいは分からない質問にも答えなくてよいこと、成績にも関係ないことを説明した。上記の項目は質問紙の表紙にも記載した。

### 3) 結果および考察

#### (1) 因子的妥当性及び内的整合性

質問紙の因子的妥当性を検討するため、まず 395 名全員のデータを対象に、主因子法による因子分析を行なった。次に男女別にも同様に因子分析を行った。結果は Table 6 のとおりである。その結果、全員分の因子負荷量は .16～.64、 $\alpha$  係数 .58、寄与率 33.88%であった。男子の因子分析結果は因子負荷量 .27～.54、 $\alpha$  係数 .56、寄与率 32.04%、女子の因子分析結果は因子負荷量 .18～.65、 $\alpha$  係数 .59、寄与率 35.70%だった。因子負荷量、 $\alpha$  係数 .56、寄与率いずれも低値であり、因子的妥当性に問題があると判断した。

そこで、因子負荷量の低かった、②と⑤の項目を除外し、計 4 項目で再度因子分析を行った。その結果は Table6 に示す。その結果、全員分の因子負荷量は .48～.67、 $\alpha$  係数 .64、寄与率 48.72%、男子の因子分析結果は因子負荷量 .48～.58、 $\alpha$  係数 .59、寄与率 44.59%、女子の因子分析結果は因子負荷量 .49～.75、 $\alpha$  係数 .69、寄与率 52.38%だった。因子負荷量、 $\alpha$  係数、寄与率いずれも増加し、十分とはいいがたいが、因子的妥当性は認められたと判断した。

Table 6. 感情表出性自己評定尺度 6 項目の質問項目および探索的因子分析における因子負荷量 (全項目)

項 目	因子負荷量		
	全体	男子	女子
1 自分の気持ちは、そのまま表に出ることが多い.	.599	.540	.649
2 わたしは、自分の気持ちが表に出ないようにする。*	.247	.344	.497
3 わたしは、自分の気持ちをすぐに人に言う.	.640	.465	.349
4 自分の気持ちは、すぐに顔に出る.	.467	.390	.514
5 わたしは、自分の気持ちを人に知られないようにする. *	.156	.268	.175
6 わたしは、自分の気持ちを素直に出す.	.516	.542	.514
寄与率(%)	33.875	32.038	35.700
$\alpha$ 係数	.580	.558	.594

\* 逆転項目

Table 7. 感情表出性自己評定尺度 4 項目の質問項目および探索的因子分析における因子負荷量 (4 項目)

項 目	因子負荷量		
	全体	男子	女子
1 自分の気持ちは、そのまま表に出ることが多い.	.578	.482	.659
3 わたしは、自分の気持ちをすぐに人に言う.	.677	.582	.746
4 自分の気持ちは、すぐに顔に出る.	.513	.481	.527
6 わたしは、自分の気持ちを素直に出す.	.483	.519	.486
寄与率(%)	48.718	44.592	52.383
$\alpha$ 係数	.644	.585	.686

### 3. 感情表出性尺度自己評定版の安定性，並存妥当性の検討（研究 4）

#### 1) 目的

研究 4 は，感情表出性尺度自己評定版の安定性と並存妥当性の検討を目的として行った。

#### 2) 方法

##### （1）対象者と調査期日

地方都市の小学校 1 校における 4 年生男子 41 名，女子 42 名，5 年生男子 46 名，女子 45 名，6 年生男子 49 名，女子 51 名の合計 274 名を対象に実施した。

1 回目の調査は平成 23 年 5 月，再検査は 6 月に実施した。

##### （2）調査内容

###### ①感情表出性尺度自己評定版

感情表出性尺度自己評定版 6 項目で調査を実施し，分析の段階では，調査 1 で因子的妥当性を確認した 4 項目を使用した。その 4 項目とは，①自分の気持ちは，そのまま表に出ることが多い，③わたしは，自分の気持ちをすぐに人に言う，④自分の気持ちは，すぐに顔に出る，⑥わたしは，自分の気持ちを素直に出す，である。評定は，感情を表出する内容の項目を「まったくあてはまらない」1 点から「とてもよくあてはまる」4 点の 4 件法である。

###### ②小学生攻撃質問紙（the Hostility-Aggression Questionnaire for Children, HAQ-C）

本研究では，下位尺度の「表出性攻撃」により併存妥当性を確認するために測定した。

本尺度は，坂井・山崎・曾我・大芦・島井・大竹（2000）が「敵意」「言語的攻撃」「身体的攻撃」「短期」の 27 項目 4 下位尺度で作成したが，後に「表出性攻撃」「不表出性

攻撃」の 16 項目 2 尺度構成として使用できることが確認されたものである（山崎・坂井・曾我・大芦・島井・大竹，2001）。「表出性攻撃」は「たたかれたりけられたりしたら必ずやりかえす」など 8 項目，不表出性攻撃は「友達のなかにはいやな人が多い」など 8 項目である。

評定は「まったくあてはまらない」1 点，「あまりあてはまらない」2 点，「よくあてはまる」3 点，「とてもよくあてはまる」4 点であり，合計点が高いほど攻撃性が高いことを示す。

各下位尺度の  $\alpha$  係数 .79～.85，再検査安定性  $r = .63 \sim .80$  であり，内的整合性，安定性の高さが確認されている。またノミネート法によって構成概念妥当性が確認されている。

### ③感情抑制尺度

本研究では，併存妥当性を確認するために測定した。

本尺度は，内藤・山崎（2010）により作成された 4 項目からなる尺度である。項目は①自分の気持ちを表に出さないようにする，②イヤな気持ちを感じたとき，絶対に表に出さない，③自分の気持ちを心の中に隠す，④うれしいと思ったとき，うれしさを表に出さないように気をつけるの 4 つであるが，得点化するときには 4 番を除外して使用する。評定は「まったくあてはまらない」1 点，「あまりあてはまらない」2 点，「よくあてはまる」3 点，「とてもよくあてはまる」4 点であり，合計得点が高いほど感情抑制が強いことを示すものである。

本尺度は， $\alpha$  係数 .73～.76 であり，感情表出性尺度日本語版とは負の相関がみられ，内的整合性，併存的妥当性が確認されている。

## （3）分析方法

分析は，各尺度の合計点を算出し，学年と性の二要因分散分析を行なった（ $p < .05$ ）。次に感情表出性と感情抑制，感情表出性と表出性攻撃の相関係数，感情表出性の再テスト安定性を確認するためにピアソンの相関係数を算出した（ $p < .05$ ）。

#### (4) 手続及び倫理的配慮事項

学校長及びクラス担任に研究目的，方法等を説明した．調査日は，時間割の都合等でクラス担任及び児童に負担の少ない時を選択してもらった．データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特定は出来ないことを説明した．以上の内容の理解を得て，研究参加の同意を得た．

感情表出性自己評定尺度，HAQ-C，感情抑制尺度の3つの質問紙を一冊に綴じ，クラス担任から子どもに説明・配布し，自己評定してもらった．質問紙の順番は，感情表出性自己評定尺度を一番最初にした．そして，HAQ-C と感情抑制尺度は，質問内容そのものに気持ちに影響され回答が変化する可能性を考慮し，カウンターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた．

調査実施に際しての児童への配慮として，調査に参加したくない者は白紙で提出してもよいこと，答えたくないあるいは分からない質問にも答えなくてよいこと，成績にも関係ないことを説明した．加えて仲間評定の場合は，無記名で行うため誰が答えたかは分からないことも説明した．上記の項目は質問紙の表紙にも記載した．

### 3) 結果および考察

#### (1) 各尺度の基礎統計量

今回調査を行った各尺度の基礎統計量および二要因分散分析の結果を table 8 に示す．二要因分散分析の結果，感情表出性は，性の主効果がみられ，男子に比べ女子が有意に感情表出性が低かった．また，感情抑制は性と学年の交互作用がみられ，男子は学年進行とともに感情抑制が高くなっていくが，女子においては4年生から5年に進む段階で，急激に感情抑制効果が低減することが明らかになった．

Table 8. 男女別, 学年別にみた各変数の平均得点 (標準偏差)

		学年			主効果† 性	学年	交互作用†
		4年生	5年生	6年生			
感情表出性	男子	9.37 (1.80)	9.33 (2.24)	8.82 (1.58)	99.21**	.89	1.7
	女子	6.71 (1.17)	7.27 (1.76)	7.12 (1.85)			
	全体	8.02 (2.01)	8.31 (2.26)	7.95 (1.91)			
感情抑制	男子	7.05 (1.55)	7.11 (1.78)	7.33 (1.57)	0.11	3.09*	4.8**
	女子	7.88 (1.73)	6.58 (1.62)	6.82 (1.69)			
	全体	7.47 (1.68)	6.85 (1.71)	7.07 (1.65)			
表出性攻撃	男子	17.37 (4.68)	18.89 (4.99)	19.88 (5.21)	2.57	2.95	2.4
	女子	18.19 (4.33)	16.56 (5.53)	18.57 (4.15)			
	全体	17.78 (4.50)	17.74 (5.36)	19.21 (4.72)			

(N=4年生: 男子 41名, 女子 42名, 5年生: 男子 46名, 女子 45名, 6年生: 男子 49名, 女子 51名)

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

† F値

多重比較の結果 (TukeyのHSD法による); 感情抑制: 4年生 < 5,6年生

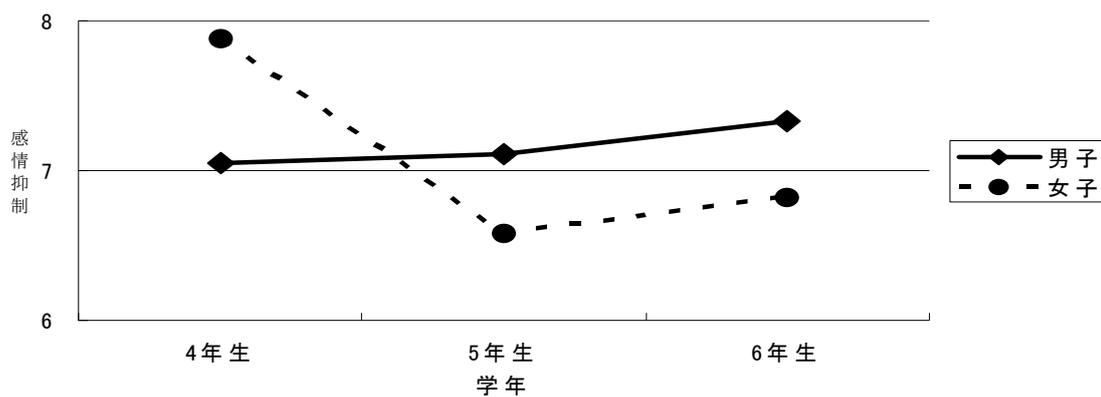


Fig 2. 感情抑制における性と学年の交互作用

## (2) 感情表出性と各変数の相関

つぎに，感情表出性と各変数の関連を見るため，ピアソンの相関係数を算出した (Table 9, Table 10)．全体でみると，感情表出性と各変数は，感情表出性と表出性攻撃が正の相関，感情表出性と感情抑制は負の相関，表出性攻撃と感情抑制は負の相関が，非常に弱い有意な認められた．男女別にみたとき，男子においては感情抑制と感情表出性，女子においては感情抑制と表出性攻撃において相関がみられなかった．

Table 9. 各変数間の相関 (全体)

	感情表出性	感情抑制	表出性攻撃
感情表出性		-.16**	.25**
感情抑制			-.17**
表出性攻撃			

\*\*  $p < .01$

Table 10. 各変数間の相関 (男女別)

	感情表出性	感情抑制	表出性攻撃
感情表出性		-.08	.21*
感情抑制	-.23**		-.20*
表出性攻撃	.32**	-.15	

右上段：男子，左下段：女子      \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

## (3) 感情表出性自己評定尺度にける再テスト安定性

感情表出性のみ，再テストを行った．その結果は  $r = .37 \sim .53$  であり，再テスト安定性が認められた (Table 11)．

Table 11. 再テスト安定性（ピアソン相関係数）

	感情表出性再テスト得点		
	全体	男子	女子
感情表出性得点	.46**	.37**	.53**

\*\*  $p < .01$

#### （４）確認的因子分析

研究 3 において感情表出性自己評定尺度の因子的妥当性，並存的妥当性がやや低い結果となったため，確認的因子分析を行った（Fig. 3, Fig. 4, Fig. 5）. 修正指数を確認し，項目 1 と 4 にパスを加えた結果，モデル適合度  $\chi^2 = 1.10$ , ( $p = .29$ ), GFI = .998, AGFI = .98, RMSEA = .02 であり，本尺度の適切性が確認された.

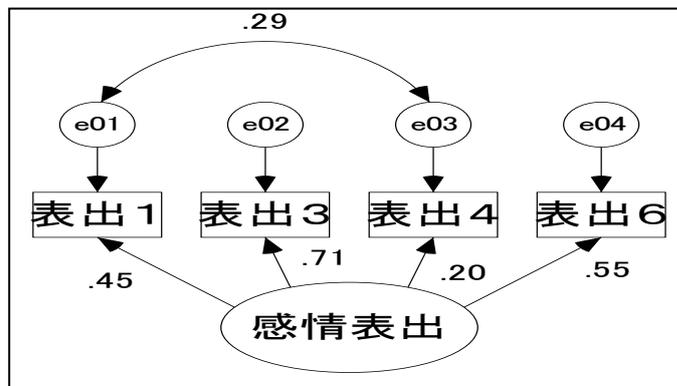


Fig. 3 表出性 4 項目の確認的因子分析結果（全体）

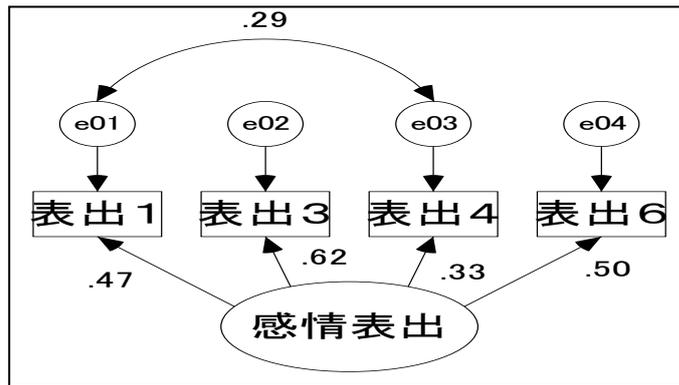


Fig. 4 表出性 4 項目の確認的因子分析結果 (男子)

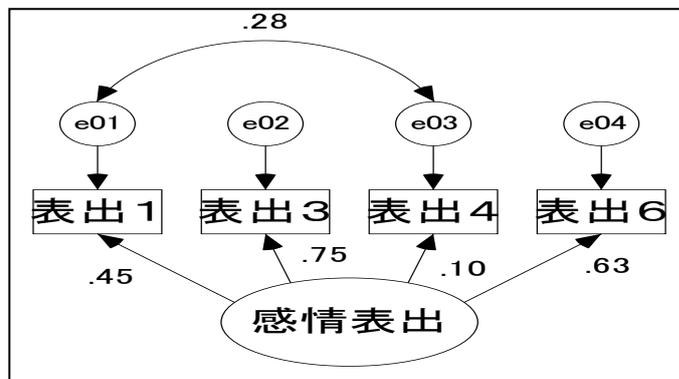


Fig. 5 表出性 4 項目の確認的因子分析結果 (女子)

#### 4. 研究 3 と研究 4 の総合考察

##### 1) 感情表出性自己評定尺度の精度について

本研究では、小学校 4 年生以上の児童を対象に、感情表出性自己評定尺度作成を目的とし、研究 3 で因子的妥当性の検討、研究 4 で安定性、並存妥当性の検討を行った。その結果、本尺度は 1 因子構造で、信頼性として内的整合性並びに安定性、妥当性として因子的妥当性がほぼ認められたと判断した。

しかし、今後、尺度の精度を高める必要があるだろう。確認的因子分析ではモデル適合度 (GFI= 1.0, AGFI = .98) であり、本尺度の適切性が確認された。また、並存妥当

性測定のために測定した、感情抑制尺度や表出性攻撃との相関係数は、男子における感情表出性と表出性攻撃( $r = .21$ )、表出性攻撃と感情抑制( $r = -.20$ )、女子における感情表出性と感情抑制( $r = -.23$ )、感情表出性と表出性攻撃( $r = .32$ )であり、相関の平均が  $.2 \sim .4$  の範囲にあるときに最適の同質水準を示すとされている(Briggs & Cheek, 1986)ことから、十分な相関があるといえる。全体で相関係数を見た場合、感情抑制と感情表出性( $r = -.16$ )、感情抑制と表出性攻撃( $r = -.17$ )と相関係数が低くなったのは、感情表出性の男女差が顕著にみられたため、当然のことであるといえる。しかし、男女別に見た場合、男子においては感情抑制と感情表出性、女子においては感情抑制と表出性攻撃において有意な相関がみられていない。また、探索的因子分析において因子負荷量 ( $.48 \sim .75$ )、 $\alpha$  係数 ( $.58 \sim .69$ )、寄与率(44.59~52.38%)とやや低値の項目があることなどから、本尺度は、さらに信頼性を高める必要があると考える。

ただ、精度を高めていく必要があるとはいえ、子ども自身が捉えた感情表出性を測定できる尺度が、本研究によって日本で初めて作成された意義は大きい。感情表出は個人の内的経験としての側面と、社会的相互作用をもたらすものとしての側面があり、他者評定だけでは捉えきれない側面があることが、研究 1 および 2 の、教師評定尺度作成の結果からも推測できた。他者評定に加えて自己評定も行い、感情表出を総合的に捉えることができ初めて感情の健康・適応への影響を捉えることができると考える。

小学校 4~6 年生は、自己の認識活動を客観的に把握する、メタ認知が働き始める時期であり(畠山, 2009)、他の心理尺度も自己評定尺度はこの年代から作成されていることから、自己の感情表出性を自己評定することは十分に可能であるといえる。逆に、自己評定すること自体が、自己の感情表出の傾向について客観視や内省する機会となり、感情コントロールの第一歩となると考える。

## 2) 感情表出性の基礎データについて

本研究で初めて日本における、小学生の感情表出性の自己評定による定量的なデータが得られたことになる。本結果が初めて得られたデータであるため、比較することが難しいが、有意な男女差が認められ、しかも男子のほうが女子よりも感情表出性が高いという結果であった。これは、教師評定と同様の結果であった。一方感情抑制をみると、女子の場合 5, 6 年生は男子より低値であることから、感情をやみくもに抑えるわけで

はなく、適切に感情をコントロールしながら表出する、状況を判断しながら感情を表出する方法を、女子のほうが早くに獲得していると推測することができる。つまり、子どもが社会性を獲得するのに伴って起こった、発達的变化であると捉えることができる。このことは、児童期の子どもは自己保護的な動機よりも、向社会的な動機に基づく感情表出ルールのほうが早く理解する(Gnepp & Hess, 1986)という結果からも導かれる推測である。

また、感情表出性および感情抑制の男女差は、友人関係の男女差とも密接に関連していると考えられる。Rose (2002)は、友情には男女差があり、特に女子の友人関係のほうが男子の友人関係よりも親密度が強く、また互いの自己開示が多いと述べ、それが女子の抑鬱や不安と関連があると推測している。

今回のデータでは、そこまで言及することはできないが、このような、日本の子どもの感情表出性の発達的变化や健康・適応との関連などについて、今後研究を重ねて明らかにしていき、各個人の感情表出性に応じた対応を考えることが重要である。

### 第Ⅲ部

感情表出性および正負感情と健康・適応の関連

## 第7章

### 教師評定による感情表出性および正負感情経験と健康・適応の関連 横断的研究(研究5)

#### 1. 問題と目的

近年子どもの問題行動が増加している。文部科学省(2010, 2011)の「児童の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、小・中・高等学校における暴力行為は21年度の約6万件を境に、平成22年度は約1千件減少したが、いじめは約7万8千件と5千件増加している。平成22年度の調査結果は、震災により3県が対象外となったことの影響も考えられ、今後の動向が注目される場所である。問題行動増加の要因について、文科省(2011)はコミュニケーション能力の不足、規範意識の欠如、感情のコントロールができないことから「キレやすい」児童生徒の増加を挙げている。大河原(2003)は「キレル」現象を、不快な感情を言語化することができず、混沌としたエネルギーのまま爆発させている状態にある、としている。このような子どもたちは単にわがままや、努力が足りないのではなく、子ども自身も苦しんでいる(大河原, 2003)。このような状態を予防・改善するために感情をコントロールする方法の探索が急がれる場所である。

感情のコントロール、すなわち感情制御(emotion regulation)に関して、Gross(1999)は感情的反応を増加、保持もしくは減少するために使用する意識的無意識的方略の全てを含む、と定義した。この定義から、感情制御の過程において、感情の「種類」と経験した感情の「処理」という2つの要素が重要であるといえる。制御の対象となる感情には負感情と正感情があり、「キレル」現象のもととなる不快な感情を負感情、反対に快い感情などを正感情という(木村, 2006)。欧米では、感情の種類や処理が健康や適応に与える影響についての研究が行われている。負感情の高さや正感情の低さは抑うつや不安と関連し(Crook, Beaver, & Bell, 1998; Huges et al. 2009; Laurent et al. 1999; Lee & Rebok, 2002)、回避的対処行動をとりやすい傾向をもたらす(Crook, Beaver, & Bell, 1998; Reijntjes, Stegge, & Terwogt, 2007)。そして、経験した感情の処理について、感情の表出という側面から、表情に感情が表れにくい男子は友だち関係、女子は学習に関して問題を生じ(Goodfellow & Nowicki, 2009)、表出が極端に多くても人間関係に関して問題を生じ(Eisenberg, Zhou, Losoya et al. 2003)、負感情の過度な抑制は免疫系

活動が低下し感染性の疾患を誘発する(Zeman, Shipman, & Suveg, 2002)などの結果が得られている。

このような結果から、負感情の高さや正感情の低さ、感情の過度な表出や抑制がそれぞれ健康・適応に悪影響を及ぼしていることがわかる。しかし、負感情経験が高く、さらに感情表出が過度な場合、正感情経験が低くさらに感情表出が少ない場合など、正負感情経験と感情表出によって、健康・適応がどう影響されるのか、という交互作用効果の詳細は明らかになっていない。

また、正負感情経験も感情表出もその時の状況に影響を受けやすいものの、その人の特性として、正感情を感じやすい傾向や感情表出を抑えやすい傾向等があり、そのような特性が個人の健康・適応に何らかの影響を与えていると仮説をたてた。

そのため、本研究の目的は、正負感情経験と感情表出の程度を個人の特性として捉え、両変数からの健康・適応への安定した影響を検討することとした。感情表出性に関しては、研究1および研究2で教師評定尺度を作成し、研究3および研究4で自己評定尺度を作成した。本研究では、まず他者評定による感情表出性が健康・適応に及ぼす影響を測定することとする。

## 2. 研究方法

### 1) 研究対象者

本研究の対象者は、小学校高学年 351名を対象とし、欠損値のある者を除外した結果、最終的に 305名（4年男子 48名、同女子 48名、5年男子 61名、同女子 52名、6年男子 49名、同女子 47名）が分析対象者となった。また、教師評定は、この子どもたちの担任 12名（男性 6名、女性 6名）に依頼した。

### 2) 調査内容

調査内容は以下のとおりである。

### (1) 感情表出性尺度教師評定版

研究1および研究2で作成した感情表出性尺度教師評定版を使用した。質問項目は「この子どもは、感情を表に出すほうだと思う」「この子どもは、自分がどう感じているかを隠すことができない」など17項目である。クラス担任が子ども一人ひとりの感情表出性を評定する教師評定尺度である。感情を表出する内容の項目に「決してそうではない」1点から「いつもそうだ」6点の6件法で回答した。逆転項目は「決してそうではない」6点から「いつもそうだ」1点と逆に配点し、総合計点が高いほど感情表出性が高いことを示す。

本尺度の $\alpha$ 係数は、全員及び男子女子共に.95～.96、再テスト相関係数 $r=.85～.91$ であり、内的整合性、安定性の高さが確認された。構成概念妥当性は、感情表出性尺度教師評定版の中の3項目を用いた仲間評定、物語法による自己評定それぞれとの相関で確認された。

### (2) 特性版正負感情尺度 (特性版 Positive and Negative Affect Schedule for Children : 特性版 PANAS-C)

川村(2009)による日本語版正負感情尺度特性版を使用した。質問項目は「元気いっぱい」「うれしい」等正感情12項目、「腹が立つ」「悲しい」等負感情12項目の計24の感情を示し、普段どれくらいその気持ちを感じているかについて、「ほんの少ししか(または)全く感じない」1点から「とてもよく感じる」5点の5件法で測定する。子ども自身による自己評定尺度である。

本尺度は、 $\alpha$ 係数.80～.89、再テスト安定性 $r=.65～.72$ であり、内的整合性、安定性の高さが確認されている。構成概念妥当性は、本尺度と日本版抑うつ尺度及び日本版児童用特性不安尺度との相関の高さから、開発者により確認された。

### (3) 小学生用ストレス反応尺度 (Stress Response Scale for Children : SRS-C)

健康変数として、身体的、情動的、認知的なストレス反応を包括的に測定できる尺度であることから、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)による小学生用ストレス反応尺度を使用し

た。4つの下位尺度「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力」、各5項目計20項目からなる、自己評定尺度である。「全然あてはまらない」1点～「よくあてはまる」4点の4件法で、下位尺度ごとに合計得点を求める。点数が高いほどストレス反応が強いことを示す。

本尺度は、各下位尺度ごとの $\alpha$ 係数.77～.82、再検査安定性 $r = .69 \sim .76$ であり、内的整合性、安定性の高さが確認されている。また異なる対象者への調査時と同様の因子構造を得られたことによる交差妥当性、ストレスの高低が他者（教師）からの評定と一致していたことによる臨床的妥当性が確認されている尺度である。

#### **(4) 学校生活享受感情測定尺度**

適応変数として、学校への適応の観点から開発された、古市(2004)による学校生活享受感情測定尺度を使用した。「わたしはこの学校が好きだ」「学校がなければ、毎日つまらないと思う」など10項目で、「はい」4点から「いいえ」1点とし、得点が高いほど学校生活享受感情が強いことを示す。本尺度は、 $\alpha$ 係数.92であり、内的整合性の高さが確認されている。

### **3) 調査期間**

調査は2010年3月～8月に行った。

### **4) 調査手続き**

感情表出性尺度教師評定版を各クラス担任に配付し、担当するクラスの児童全員に対する評定を依頼した。

特性版 PANAS-C、小学生用ストレス反応尺度、学校生活享受感情測定尺度の3つの質問紙を一冊に綴じ、クラス担任から子どもに説明・配布し、自己評定してもらった。質問紙の順番は、状況に左右されない、長期的な傾向を問う特性版 PANAS-C を一番最初にした。そして、最近の気持ちを問う学校生活享受感情測定尺度と小学生用ストレス尺度は、質問内容そのものに気持ちが影響され回答が変化する可能性を考慮し、カウン

ターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた。教師評定の感情表出性と子ども評定の尺度を対にする必要があるため、どちらの質問紙も出席番号の記入を依頼した。

## 5) 分析方法

分析は、各尺度の合計点を算出し、学年と性の二要因分散分析( $p < .05$ )、および感情表出性と各変数の相関係数を算出した( $p < .05$ )。

次に感情表出性、正感情経験、負感情経験を説明変数、各健康・適応変数を目的変数として、学年別および男女別に2ステップから構成される階層的重回帰分析を行った( $p < .05$ )。なお、これらの説明変数はAiken & West (1991)にならい、多重共線性を回避するために、説明変数の測定値はすべて各平均値からの偏差に変換した。有意な交互作用があった場合、Aiken & West (1991)により提起された手続きにより、予測値を平均値から $\pm 1SD$ の値の場合についてグラフ化した。各線分の傾きの有意性を検定するために $t$ テストを行った。

## 3. 倫理的配慮

学校長及びクラス担任に研究目的、方法等を説明した。調査日は、時間割の都合等でクラス担任及び児童に負担の少ない時を選択してもらった。データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特定は出来ないことを説明した。以上の内容の理解を得て、研究参加の同意を得た。

児童への調査は、クラス担任が説明して行なった。その際児童への配慮として、調査に参加したくない者は白紙で提出してもよいこと、答えたくないあるいは分からない質問にも答えなくてよいこと、成績にも関係ないことを説明してもらった。上記の項目は質問紙の表紙にも記載した。

## 4. 結果

### 1) 各変数の性と学年の主効果と交互作用

各変数の平均得点と、性(男女)と学年(4, 5, 6年)の2要因分散分析の結果を Table 12

に示す。2 要因分散分析の結果、性の主効果が無気力でみられ、女子よりも男子の方が得点が高かった。また、学年の主効果がみられた感情表出性、抑うつ・不安感情、無気力については、Tukey の HSD 検定によって多重比較を行った。その結果、感情表出性は 4、5 年生よりも 6 年生が有意に低く ( $t = 5.29, p < .05$ )、学年進行に伴って感情表出性が低くなっていた。抑うつ・不安感情は、4 年生と 6 年生の間に有意差があった ( $t = 1.26, p < .05$ )。無気力も 4 年生と 6 年生の間に有意差があった ( $t = 1.19, p < .05$ )。交互作用はいずれにもみられなかった。

## 2) 感情表出性と各変数との相関

次に、感情表出性と各変数の関連を見るため、ピアソンの相関係数を算出した (Table 13)。男女ともに、感情表出性と正負感情経験に正の有意な相関がみられた ( $r = .22, .33, p < .01$ )。学年別・性別でみると、感情表出性と正感情経験に有意な中程度の相関がみられたのは 4 年生の女子 ( $r = .53, p < .01$ ) と 6 年生の男子において ( $r = .41, p < .01$ )。5 年生の女子においても有意な相関がみられた ( $r = .29, p < .05$ )。

6 年生の男子において、感情表出性と有意な相関がみられた項目は、身体的反応 ( $r = -.21, p < .05$ )、抑うつ・不安感情 ( $r = -.31, p < .05$ )、不機嫌・怒り感情 ( $r = -.32, p < .05$ )、無気力 ( $r = -.35, p < .05$ ) であった。

Table 12. 男女別, 学年別にみた各変数の平均得点 (標準偏差)

		学年						主効果 <sup>†</sup>		交互作用 <sup>†</sup>
		4年生		5年生		6年生		性	学年	
感情表出性	男子	67.92	(11.79)	70.84	(12.76)	61.49	(20.68)	2.59	7.44*	.21
	女子	64.48	(10.95)	67.06	(15.09)	60.30	(17.83)			
	全体	66.20	(11.45)	69.10	(13.94)	60.91	(19.24)			
正感情経験	男子	39.83	(13.03)	39.41	(12.12)	40.57	(11.89)	.19	.00	.31
	女子	40.60	(8.28)	41.12	(10.36)	39.81	(11.21)			
	全体	40.22	(10.87)	40.19	(11.32)	40.20	(11.51)			
負感情経験	男子	27.35	(10.80)	26.74	(8.80)	25.08	(8.23)	1.04	.81	.11
	女子	28.13	(8.97)	27.46	(11.15)	26.94	(8.84)			
	全体	27.74	(9.88)	27.07	(9.91)	25.99	(8.54)			
身体的反応	男子	8.94	(3.69)	8.80	(4.20)	8.51	(3.35)	.15	1.20	.56
	女子	8.54	(3.38)	9.25	(3.83)	7.98	(3.23)			
	全体	8.74	(3.52)	9.01	(4.02)	8.25	(3.28)			
抑うつ・不安感情	男子	8.35	(3.48)	8.02	(3.67)	7.10	(2.80)	.41	3.67*	.01
	女子	8.65	(3.36)	8.17	(3.45)	7.38	(2.75)			
	全体	8.50	(3.41)	8.09	(3.56)	7.24	(2.76)			
不機嫌・怒り感情	男子	9.13	(4.21)	9.18	(3.79)	8.73	(3.55)	1.95	.86	.58
	女子	7.90	(3.20)	9.02	(3.99)	8.34	(3.32)			
	全体	8.51	(3.77)	9.11	(3.86)	8.54	(3.43)			
無気力	男子	10.00	(4.05)	8.70	(3.47)	8.80	(3.99)	4.26*	3.15	.55
	女子	8.90	(3.18)	8.46	(3.03)	7.70	(2.61)			
	全体	9.45	(3.67)	8.59	(3.26)	8.26	(3.41)			
学校生活享受感情	男子	34.73	(5.86)	33.95	(6.73)	36.04	(6.62)	1.55	.56	1.34
	女子	35.31	(5.79)	36.33	(5.25)	35.70	(6.16)			
	全体	35.02	(5.80)	35.04	(6.18)	35.88	(6.37)			

$N$ =(4年生: 男子 48名, 女子 48名, 5年生: 男子 61名, 女子 52名, 6年生: 男子 49名, 女子 47名), \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , † $F$ 値, 多重比較の結果(TukeyのHSD法による): 感情表出性: 4,5年 > 6年, 抑うつ・不安感情: 4年 > 6年, 無気力: 4年 > 6年, 男子 > 女子

Table 13. 感情表出性と各変数の相関係数

		4年生	5年生	6年生	全体
正感情	男子	.15	.11	.41 **	.22 **
	女子	.53 **	.29 *	.28	.33 **
負感情	男子	.11	-.02	.22	.12
	女子	.07	.10	.15	.11
身体的反応	男子	.21	.16	-.21 *	.04
	女子	-.01	.12	.02	.08
抑うつ・不安感情	男子	.11	.07	-.31 *	-.03
	女子	-.02	-.02	.11	.04
不機嫌・怒り感情	男子	.08	.19	-.32 *	-.03
	女子	-.11	.16	-.01	.05
無気力	男子	.07	.12	-.35 *	-.09
	女子	-.22	-.03	.02	-.04
学校生活享受感情	男子	.13	-.13	.31	.08
	女子	.25	.04	.08	.11

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

### 3) 感情表出性および正負感情経験が各健康・適応変数に及ぼす影響

感情表出性および正負感情経験が各健康・適応変数に及ぼす影響を検討するため、感情表出性、正感情経験、負感情経験を説明変数、各健康・適応変数を目的変数として、学年別および男女別に2ステップから構成される階層的重回帰分析を行った(Table 14). 投入方法としては、第1ステップで、感情表出性と正感情経験及び負感情経験を、第2ステップで感情表出性と正感情経験の交互作用、感情表出性と負感情経験の交互作用、正感情経験と負感情経験の交互作用を投入した。なお、これらの説明変数は Aiken & West (1991)にならい、多重共線性を回避するために、説明変数の測定値はすべて各平均値からの偏差に変換した。

まず、感情変数の、健康・適応変数への主効果について述べる。有意な主効果として、

第1ステップで有意な係数を示し、かつ第2ステップで交互作用を投入してもなお有意な標準回帰係数( $\beta$ )を示した場合を、有意な主効果として捉え、論文中には第2ステップの係数を記述することとする。結果として、感情表出性は4・5年生で身体的反応(4年生  $\beta = .22, p < .05$ , 5年生  $\beta = .18, p < .05$ )、5年生で不機嫌・怒り感情( $\beta = .25, p < .01$ )と有意な正の係数が示され、学校生活享受感情において、5年生で有意な負の係数が示された( $\beta = -.19, p < .05$ )。これは、感情表出性は身体的反応および不機嫌怒り感情を高める方向に働き、学校生活享受感情を低減する方向に働くことを示している。

次に正感情経験は、全学年および男女の全ての場合で、全ての健康変数(身体的反応、抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情、無気力)において負の有意な係数、学校生活享受感情において有意な正の係数を示しており、正感情経験は心身のストレスを低減する方向に働き、学校生活享受感情を高める方向に働くことが示唆された。負感情経験は、全学年および男女の全ての場合で、全ての健康変数において有意な正の係数を示したが、学校生活享受感情においては有意な係数が認められず、負感情経験は心身のストレスを増加する方向に働くが、学校生活享受感情とは関連がないことが示唆された。

次に交互作用について述べる。交互作用は、第2ステップでの重決定係数の増分( $\Delta R^2$ )が有意な場合の、有意な標準回帰係数( $\beta$ )を示す場合について主に述べる。交互作用は以下の3つの有意な交互作用が認められた。Fig. 6に示すように、4年生において、無気力に関して、感情表出性と負感情経験の交互作用が有意な負の関連を示していた( $\beta = -.27, p < .01, \Delta R^2 = .08, p < .05$ )。しかし、各線分の傾きの有意性を検定するために  $t$  テストを行ったが、いずれも有意ではなかった(高負感情  $t = -1.99, p > .05$ ; 低負感情  $t = 1.22, p > .05$ )ため、交互作用の効果は明確にはならなかった。

さらに、Fig. 7に示すように、6年生において、学校生活享受感情に及ぼす正感情経験と負感情経験の交互作用に有意な正の係数が示された( $\beta = .37, p < .01, \Delta R^2 = .10, p < .01$ )。線分の傾きは、負感情経験が高い場合のみ有意であり(高負感情  $t = 6.06, p < .01$ ; 低負感情  $t = -.63, p > .05$ )、負感情経験が高い場合、正感情経験が高まるほど学校生活享受感情が高まることが示され、負感情経験が低い場合の効果は明確にはならなかった。

また学校生活享受感情に及ぼす正感情経験と負感情経験の交互作用は女子においてもみられているが( $\beta = .25, p < .05, \Delta R^2 = .06, p < .05$ )、交互作用の効果は6年生の場合と若干異なっていた(Fig. 8)。各線分の傾きは負感情経験が高い場合( $t = 6.41, p < .01$ )も低い場合も( $t = 2.15, p < .05$ )有意であり、負感情経験が高い場合も低い場合も、正感情が

高まるほど学校生活享受感情が高まり，その効果は負感情経験が高い場合の方が強く表れることが示された。

Table 14 EES教師評定と正負感情経験を説明変数, 健康・適応変数を目的とした階層的重回帰分析  
(全体, 学年別, 男女別)

目的 変数	Step	説明変数	全体(N=305)		4年生(N=96)		5年生(N=113)		6年生(N=96)		男子(N=158)		女子(N=147)		
			$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$		
			Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	
身体的 反応	1	EES	.12 *	.12	.20 *	.22 *	.18 *	.18 *	-.01	-.01	.11	.11	.12	.12	
		PA	-.41 **	-.40 **	-.39 **	-.41 **	-.41 **	-.38 **	-.43 **	-.53 **	-.50 **	-.47 **	-.27 **	-.29 **	
		NA	.56 **	.35 **	.32 **	.33 **	.41 **	.42 **	.32 **	.36 **	.29 **	.27 **	.42 **	.43 **	
	2	EES*PA		-.01		.06		.02		-.08		-.03		.02	
		EES*NA		.01		-.01		-.03		.06		.02		.00	
		PA*NA		.04		.00		.16		-.15		.11		-.06	
			$R^2$	.24 **	.24	.23 **	.23	.28 **	.30	.22 **	.25	.27 **	.28	.22 **	.22
			$\Delta R^2$		.00		.00		.03		.02		.01		.00
抑うつ・ 不安感情	1	EES	.04	.04	.07	.04	.08	.08	-.08	-.08	.01	.02	.07	.09	
		PA	-.39 **	-.41 **	-.28 **	-.26 **	-.47 **	-.48 **	-.40 **	-.47 **	-.47 **	-.47 **	-.30 **	-.34 **	
		NA	.59 **	.60 **	.61 **	.62 **	.63 **	.62 **	.51 **	.56 **	.55 **	.55 **	.63 **	.64 **	
	2	EES*PA		-.01		-.08		.03		.08		.03		-.06	
		EES*NA		.00		-.05		.01		-.01		.01		-.01	
		PA*NA		-.05		-.04		.04		-.21 *		-.02		-.10	
			$R^2$	.41 **	.42	.40 **	.41	.50 **	.50	.33 **	.37	.41 **	.42	.42 **	.44
			$\Delta R^2$		.00		.01		.00		.04		.00		.01
不機嫌・ 怒り感情	1	EES	.10	.09	.13	.17	.24 **	.25 **	-.09	-.10	.61	.07	.10	.11	
		PA	-.48 **	-.50 **	-.47 **	-.52 **	-.52 **	-.51 **	-.42 **	-.54 **	-.57 **	-.58 **	-.33 **	-.37 **	
		NA	.42 **	.43 **	.41 **	.43 **	.53 **	.55 **	.30 **	.32 **	.29 **	.29 **	.58 **	.59 **	
	2	EES*PA		.00		.10		.02		-.04		.02		-.02	
		EES*NA		-.02		-.02		-.07		-.05		.01		-.04	
		PA*NA		-.06		-.12		.07		-.19		-.04		-.09	
			$R^2$	.32 **	.33	.33 **	.35	.46 **	.47	.23 **	.21	.33 **	.34	.38 **	.39
			$\Delta R^2$		.00		.02		.01		.03		.00		.01
無気力	1	EES	.06	.06	.08	.06	.15 *	.15	-.05	-.06	.02	.01	.07	.08	
		PA	-.58 **	-.58 **	-.49	-.47 **	-.66 **	-.64 **	-.58 **	-.65 **	-.63 **	-.63 **	-.47 **	-.52 **	
		NA	.30 **	.31 **	.30	.36 **	.34 **	.32 **	.25 **	.28 **	.22 **	.23 **	.44 **	.45 **	
	2	EES*PA		.01		-.07		-.01		.06		.03		-.01	
		EES*NA		-.07		-.27 **		.05		-.03		-.09		-.04	
		PA*NA		.00		.13		.03		-.19		.06		-.13	
			$R^2$	.35 **	.35	.28 **	.36	.45 **	.45	.34 **	.38	.39 **	.40	.33 **	.35
			$\Delta R^2$		.01		.08 *		.00		.03		.01		.02
学校生活 享受感情	1	EES	-.07	-.08	.04	.03	-.19 *	-.19 *	-.04	-.03	-.07	-.08	-.05	-.07	
		PA	.63 **	.67 **	.51 **	.54 **	.66 **	.66 **	.69 **	.88 **	.69 **	.71 **	.54 **	.63 **	
		NA	-.06	-.08	-.08	-.13	-.11	-.13	.01	-.09	-.01	-.03	-.13	-.14 *	
	2	EES*PA		-.03		-.02		.00		.05		-.04		-.03	
		EES*NA		.03		.15		.05		-.10		.02		.01	
		PA*NA		.13 **		.09		.02		.37 **		.05		.25 **	
			$R^2$	.37 **	.39	.27 **	.30	.41 **	.41	.47 **	.57	.45 **	.46	.27 **	.33
			$\Delta R^2$		.02		.03		.00		.10 **		.00		.06 *

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

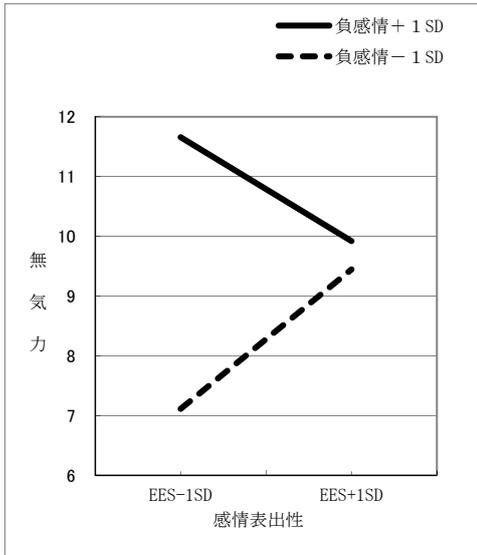


Fig. 6 無気力に及ぼす感情表出性・負感情の交互作用の効果 (4年生)

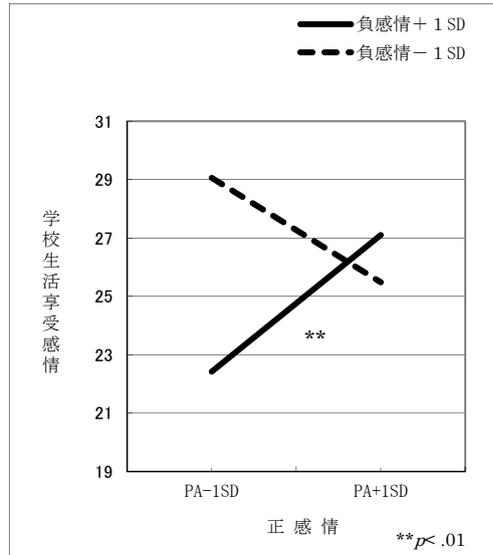


Fig. 7 学校生活享受感情に及ぼす正感情・負感情の交互作用の効果 (6年生)

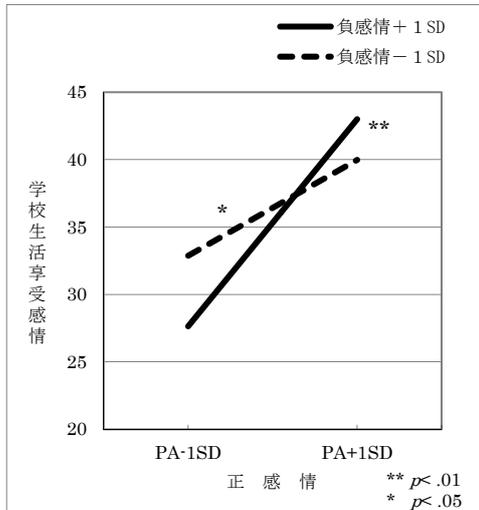


Fig. 8 学校生活享受感情に及ぼす正感情・負感情の交互作用の効果 (女子)

## 5. 考察

本研究では、日本の小学校 4～6 年生を対象として、教師評定による感情表出性と正負感情経験が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす影響を検討した。以後それぞれの側面から考察をすすめる。

### 1) 各変数得点の学年ごとの差について

まず感情表出性得点についてであるが、4,5 年生に比較して 6 年生は感情表出性得点が有意に低下しており、感情表出性が低くなっていた。これは、成長と共に感情表出をコントロールする能力が発達し、それがそのまま性格特性としての感情表出性の差異につながった、と推測することができる。小学校 4～6 年生の、抽象的思考や客観的思考、自分の認識活動について客観視できる能力の発達(畠山, 2009)に伴い、自己の感情や表出の状態を客観的に認識し、周囲の反応や状況に応じてコントロールすることにより、性格特性として形成されたと考えることができる。

その一方で、本尺度が教師による他者評価であることから、本当に発達に伴って感情表出性が低下したのではなく、見た目の感情表出性を捉えているに過ぎない可能性も考えられる。子どもの様子を教師が目に見えるのは、主に授業やクラス活動、学校行事などの場面であり、状況的に感情のコントロールをしつつ行動することが求められる場合が多い。子どもが、感情のコントロールを求められていることを理解して行動していれば、個人の特性としての感情表出性は低下していなくても、教師が評定する、見た目の感情表出性得点が減少するということが起こりうる。そして、そのような感情のコントロールが求められている状況であるかどうかという判断やそれに基づいた行動は、年齢が高くなるにつれて適切に行われるようになるからである。

またストレス反応、学校生活享受感情について、本対象者は、先行研究と比較し、ストレス反応はやや点数が低く(嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994)、学校生活享受感情は点数が高い(古市, 2004)。ストレスが少なく学校生活を楽しんでいる健康レベルの比較的高い集団であると評価することができる。特に 6 年生にその傾向が見られる。感情表出性得点の 6 年生での低下も含め、本研究対象者の特徴かもしれず、今後も対象者を増やして傾向を確認していく必要があるだろう。そして、感情表出性に関しては他者評定尺

度だけでなく、自記式の尺度の作成、縦断的研究などを行い、様々に分析することによって明確にしていく必要があるだろう。

## 2) 正負感情経験と感情表出性が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす主効果と交互作用の結果の解釈

階層的重回帰分析の結果から、主効果として、感情表出性の高さは身体的ストレス反応や不機嫌・怒り感情を高め、学校生活享受感情を低下させる可能性が示唆された。これは欧米での、表出性の極端な個人は社会的に不利におかれ (Eisenberg, Zhou, Losoya et al., 2003)、自らの感情を隠すのに苦労した表出性の強い子どもたちは、問題を外在化する傾向がある (Salovey, Rothman, Detwiler et al., 2000) という結果と同様の傾向が示されたものといえる。

また、感情表出性と正負感情経験の交互作用が、本研究で初めて認められた。4年生の無気力において、感情表出性と負感情経験の有意な交互作用が認められた。交互作用の詳細は、各線分の傾きが有意ではなかったため明確にはできないが、グラフの見た目上の傾きからは、負感情経験が高い場合は、さらに感情表出が高くなると、無気力の低減につながる可能性も示唆された。これは、日常の様子から、その子どもがポジティブに物事を受け止めやすい性質か、ネガティブに物事を受け止めやすい性質かということを見極め、ネガティブに物事を受け止めやすい性質の子どもには、感情表出を促す関わりができれば、無気力の低減など健康障害を予防することができる可能性がある、ということが考えられる。

正感情は他者に受容されやすいため、表出しやすいが、負感情は表出の方法などに若干の配慮などが必要になってくる (木村, 2006)。子どもは、まず親とのやり取りの中で、正感情であるか負感情であるかに関係なく、表出した感情を親によって受け止められ、鏡のように映し出されて内在化できる (濱田, 2010)。そして徐々にどのように表出すればよいかを学んでいく (濱田, 2010)。このように子どもの感情表出において、家庭は重要な役割を担っているが、濱田(2010)は、最近では親の感じる力が損なわれ、子どもの気持ちを理解することが困難なのではないかと述べている。また、負感情は親自身が感じたくないと思っているため、子どもの感情表出をうまくさせていない可能性があるとも指摘している (濱田, 2010)。

そして、小学校中学年以降の子どもにとって友人関係は、非常に重要な位置を占めるものである。仲間同士の関係性は閉鎖性・凝集性が高く、相手への依存度が高い（畠山，2009）。友情に関する発達段階でいうと、自分の都合のよい時だけ友情が相互的なものとみなされ、自分に不都合が生じると安易に関係が解消する段階から、信頼の絆で結ばれているが、排他的で独占欲が強い段階へと変化する時期である（澤崎，2009）。この、「自分にとっての不都合」の中には、負感情も含まれる（澤崎，2009）。負感情を表出することで友人関係が破綻するのを見たり経験したりする中で、友人に嫌われたくないために、自分の負感情を表出できずに我慢し続ける子どもがいることが推測できる。特にネガティブに物事を受け止めやすい子どもは、我慢をする機会も多いと考えられるため、このような子どもへの介入は重要であるだろう。

また、もう一つの交互作用の結果として、学校生活享受感情における正感情経験と負感情経験の交互作用が6年生と女子において認められた。負感情経験が高い子どもは、正感情経験が高まると学校生活が楽しく過ごせることは6年生においても女子においても認められるが、女子の場合、負感情経験が低い子どもも、正感情経験が高まると学校生活が楽しく過ごせるようになる傾向がある、という結果も得られた。古市（1997）は、小学生においては友人および教師との関係が学校生活の楽しさの程度に影響を及ぼしていると述べており、先述したような、小学校高学年の閉鎖的で凝集性の高い友人関係（畠山，2009）において負感情経験を高く感じている可能性もあるが、だからこそ友人や教師との関係において正感情経験をしっかり感じられるようになることが、小学生の学校適応には重要であることが窺える。

### 3) 教育的介入への示唆

いずれにしても、教育的介入を考える際には、単に感情表出性の高さだけに着目するのではなく、ネガティブに物事を捉えやすい子どもたちに対して、負感情経験の高さや負感情の表出の程度などを考慮に入れ、感情表出を高めたり正感情経験を高める必要があることが本研究の結果から考えられた。「キレル」子どもは、親や教師などの大人が見てくれない、見ようとしぬ感情を、なかったこととして解離させ、そのため自分の感情を自分で認識できなくなり、自己の感情コントロールが難しくなるのである（文部科学省，2011）。そのように、子どもの心の中で解離が起こる前に、負感情や負感情を

感じた経験を自分で認識し、言語化できるようになる訓練が必要であろう。そして、言語化できるようになったら、自己の感情の相手への伝え方の訓練や正感情を高めたりする、アサーションや様々な認知行動療法などを行うのがよいのではないだろうか。

#### 4) 本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究の限界と感情表出性の研究の今後の展望について述べる。今回は教師評定によって感情表出性を測定したものであり、児童が自身の感情表出性についてどう捉えているかは確認できていない。したがって、感情表出の程度について、子ども自身の捉え方とずれがある可能性がある。つまり、本人は感情表出していないつもりでも、過度な感情表出をしていると教師が評定をしたり、あるいはその逆のパターンなど、ずれがある場合が考えられる。また、先述したように、本来の感情表出性は変化していなくても、感情をコントロールして行動している様子から、見た目上感情表出性が減少したように測定されてしまう場合もあり得る。教師の価値観によっても、評価される子どもの感情表出性は影響されるだろう。これは教師評定による測定の限界である。しかし、感情表出は、本人にも他者にも影響を及ぼすものであるため、他者評価に基づいた健康・適応との関連に関する研究は重要である。このような限界があることを十分念頭に入れた上での分析・考察が重要である。

一方、児童が自身の感情表出性についてどう捉えているか、自己評定も今後行っていく必要がある。個人の健康という視点で考えた時、まずは自分が十分感情を表現できているかどうかの認識が重要であると考えられるからである。現在では、子どもの感情表出性の自己評定と健康・適応の関連についてはまだ明らかになっていない。今後、研究を行なう予定である。

そしてその後、自己評定と他者評定の結果をうまく関連させることができ、他者からみて自分の感情表出はどの程度なのか、どれくらい表現すれば他者に適切に伝わるのかを、児童自身が意識することができれば、自分を第三者の立場から考えられるようになる、視点取得能力の獲得にも役立つと考える。この視点取得能力は対人関係形成において重要な能力であり、小学校中学年から中学生にかけて獲得していく必要のある能力である。このような調査や介入をきっかけに、自分の感情表出を客観視できる機会になるとよいと考える。

次に、結果でも述べたように本研究の対象者は、健康・適応要因としてのストレス反応が先行研究と比較して低く、学校生活享受感情が高い、より健康度が高い集団といえる。そのため、本研究で得られた結果は、今回の対象者に限定された結果である可能性もある。今後も対象者を増やして調査を続け、確認をしていきたい。

また、本研究は横断研究であり、正負感情経験・感情表出性と健康との関連は一部明らかにできたが、因果関係を推定することは難しい。縦断研究などを行っていくことでさらに正しく感情表出性の発達的变化や健康・適応要因との因果関係を明らかにして、より適切な介入方法を検討する必要があるだろう。

## 第 8 章

### 自己評定による感情表出性および正負感情が健康・適応に及ぼす影響

#### 横断的研究（研究 6）

##### 1. 問題と目的

第 7 章、研究 5 では、教師評定による感情表出性および正負感情経験が、健康・適応に及ぼす影響について明らかになった。その結果、主効果として、感情表出性の高さは身体的ストレス反応や不機嫌・怒り感情を高める可能性が明らかになった。さらに感情表出性と負感情経験の交互作用として、4 年生において、負感情経験が高い群は、さらに感情表出を高めると、無気力の低減につながる可能性が示唆された。また 6 年生では正感情経験と負感情経験の交互作用として、負感情経験が高い子どもは、正感情経験が高まると学校生活が楽しく過ごせ、負感情経験が低い子どもは、正感情経験が高まると学校生活の楽しさが減少する可能性がある、という結果も得られた。一般的に、正感情の高まりと共に学校生活の楽しさが増えると考えがちであるが、必ずしもそうでない可能性が示唆された。

ただこの結果は、特性の一つである感情表出性を、教師評定によって測定したものである。ずっと述べてきているように、感情および感情表出は、社会的相互作用をもたらすものとしての側面と、個人の内的経験としての側面双方を捉える事が重要である。

そこで本研究では、研究 2 で作成した感情表出性自己評定尺度を用いて、自己評定による感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響を調査することを目的とする。

##### 2. 研究対象者と調査期日

研究対象者は、小学校高学年 449 名であり、欠損値があった者を除いた、4 年生男子 51 名、女子 64 名、5 年生男子 71 名、女子 89 名、6 年生男子 59 名、女子 61 名、合計 395 名が最終分析対象者であり、平成 23 年 10 月～11 月に調査を実施した。

### 3. 調査内容

#### 1) 感情表出性自己評定尺度

研究3で作成した感情表出性尺度自己評定版6項目で調査を実施し、分析の段階では、研究3で因子的妥当性を確認した4項目を使用した。その4項目とは、①自分の気持ちは、そのまま表に出ることが多い、③わたしは、自分の気持ちをすぐに人に言う、④自分の気持ちは、すぐに顔に出る、⑥わたしは、自分の気持ちを素直に出す、である。評定は、感情を表出する内容の項目を「まったくあてはまらない」1点から「とてもよくあてはまる」4点の4件法である。

#### 2) 特性版正負感情尺度（特性版 Positive and Negative Affect Schedule for Children : 特性版 PANAS-C)

川村(2009)による日本語版正負感情尺度特性版を使用した。質問項目は「元気いっばいな」「うれしい」等正感情12項目、「腹が立つ」「悲しい」等負感情12項目の計24の感情を示し、普段どれくらいその気持ちを感じているかについて、「ほんの少ししか(または)全く感じない」1点から「とてもよく感じる」5点の5件法で測定する。子ども自身による自己評定尺度である。

本尺度は、 $\alpha$ 係数 .80~.89, 再テスト安定性  $r = .65 \sim .72$  であり、内的整合性、安定性の高さが確認されている。構成概念妥当性は、本尺度と日本版抑うつ尺度及び日本版児童用特性不安尺度との相関の高さから、開発者により確認された。

#### 3) 小学生用ストレス反応尺度 (Stress Response Scale for Children : SRS-C)

健康変数として、身体的、情動的、認知的なストレス反応を包括的に測定できる尺度であることから、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)による小学生用ストレス反応尺度を使用した。4つの下位尺度「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力」、各5項目計20項目からなる、自己評定尺度である。「全然あてはまらない」1点～「よくあてはまる」4点の4件法で、下位尺度ごとに合計得点を求める。点数が高いほどス

トレス反応が強いことを示す。

本尺度は、各下位尺度ごとの  $\alpha$  係数 .77～.82、再検査安定性  $r = .69 \sim .76$  であり、内的整合性、安定性の高さが確認されている。また異なる対象者への調査時と同様の因子構造を得られたことによる交差妥当性、ストレスの高低が他者（教師）からの評定と一致していたことによる臨床的妥当性が確認されている尺度である。

#### 4) 学校生活享受感情測定尺度

適応変数として、学校への適応の観点から開発された、古市(2004)による学校生活享受感情測定尺度を使用した。「わたしはこの学校が好きだ」「学校がなければ、毎日つまらないと思う」など 10 項目で、「はい」4 点から「いいえ」1 点とし、得点が高いほど学校生活享受感情が強いことを示す。本尺度は、 $\alpha$  係数 .92 であり、内的整合性の高さが確認されている。

### 4. 調査方法

感情表出性尺度日本語版を各クラス担任に配付し、担当するクラスの児童全員に対する評定を依頼した。

感情表出性自己評定尺度、特性版 PANAS-C、小学生用ストレス反応尺度、学校生活享受感情測定尺度の 4 つの質問紙を一冊に綴じ、クラス担任から子どもに説明・配布し、自己評定してもらった。質問紙の順番は、特性を調査する感情表出性自己評定尺度と特性版 PANAS-C を、1 番目と 2 番目にした。そして、質問内容そのものに気持ちが影響され回答が変化する可能性を考慮し、カウンターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた。次に最近の気持ち、すなわち状態を調査する学校生活享受感情測定尺度と小学生用ストレス尺度を 3 番目と 4 番目にした。これも同じくカウンターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた。

### 5. 分析方法

分析は、各尺度の合計点を算出し、学年と性の二要因分散分析 ( $p < .05$ )、および各変

数の相関係数を算出した( $p < .05$ ).

次に感情表出性, 正感情経験, 負感情経験を説明変数, 各健康・適応変数を目的変数として, 学年別および男女別に 2 ステップから構成される階層的重回帰分析を行った( $p < .05$ ). なお, これらの説明変数は Aiken & West (1991) にならい, 多重共線性を回避するために, 説明変数の測定値はすべて各平均値からの偏差に変換した. 有意な交互作用があった場合, Aiken & West (1991) により提起された手続きにより, 予測値を平均値から  $\pm 1SD$  の値の場合についてグラフ化した. 各線分の傾きの有意性を検定するために  $t$  テストを行った.

## 5. 倫理的配慮

学校長及びクラス担任に研究目的, 方法等を説明した. 調査日は, 時間割の都合等でクラス担任及び児童に負担の少ない時を選択してもらった. データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特定は出来ないことを説明した. 以上の内容の理解を得て, 研究参加の同意を得た.

児童への調査は, クラス担任が説明して行なった. その際児童への配慮として, 調査に参加したくない者は白紙で提出してもよいこと, 答えたくないあるいは分からない質問にも答えなくてよいこと, 成績にも関係ないことを説明してもらった. 上記の項目は質問紙の表紙にも記載した.

## 6. 結果

### 1) 各変数の性と学年の主効果と交互作用

各変数の平均得点と, 性(男女)と学年(4,5,6年)の 2 要因分散分析の結果を Table 16 に示す. 2 要因分散分析の結果, 感情表出性や正負感情経験については特に有意な傾向は見られず, 無気力と学校生活享受感情において, 性の主効果がみられた. 無気力は男子の方が得点が高く( $p < .05$ ), 学校生活享受感情は女子の方が得点が高かった( $p < .01$ ).

Table 15. 男女別，学年別にみた各変数の平均得点（標準偏差）

		学年			主効果†		交互作用†
		4年生	5年生	6年生	性	学年	
感情表出性	男子	10.02 (2.23)	9.34 (1.93)	9.92 (2.15)	3.76	.64	1.50
	女子	9.19 (2.39)	9.40 (2.30)	9.38 (2.12)			
	全体	9.56 (2.35)	9.38 (2.14)	9.64 (2.15)			
正感情	男子	43.12 (10.49)	41.51 (8.51)	38.37 (9.42)	.01	2.61	1.91
	女子	40.80 (8.23)	41.75 (9.13)	40.67 (8.61)			
	全体	41.83 (9.33)	41.64 (8.84)	39.54 (9.05)			
負感情	男子	34.00 (9.83)	30.17 (7.92)	29.86 (8.06)	.02	1.65	2.56
	女子	30.89 (9.05)	31.91 (10.20)	30.80 (8.72)			
	全体	32.27 (9.49)	31.14 (9.27)	30.34 (8.38)			
身体的反応	男子	8.94 (3.69)	8.80 (4.20)	8.51 (3.35)	.15	1.20	.56
	女子	8.54 (3.38)	9.25 (3.83)	7.98 (3.23)			
	全体	8.74 (3.52)	9.01 (4.02)	8.25 (3.28)			
抑うつ・不安感情	男子	9.10 (3.21)	9.00 (3.62)	8.83 (3.29)	.35	.03	.34
	女子	8.97 (3.54)	9.15 (3.73)	9.18 (3.62)			
	全体	9.02 (3.38)	9.08 (3.67)	9.08 (3.47)			
不機嫌・怒り感情	男子	10.10 (2.97)	9.94 (3.29)	10.58 (3.71)	1.33	.86	.10
	女子	9.53 (3.35)	9.74 (3.85)	10.10 (3.73)			
	全体	9.78 (3.19)	9.83 (3.60)	10.33 (3.71)			
無気力	男子	9.31 (3.13)	10.01 (3.07)	10.37 (3.63)	6.62*	2.17	.25
	女子	8.77 (3.05)	8.90 (3.46)	9.48 (3.03)			
	全体	9.01 (3.09)	9.39 (3.33)	9.92 (3.36)			
学校生活享受感情	男子	27.75 (7.68)	27.61 (6.04)	26.63 (7.36)	18.66**	.59	1.01
	女子	31.02 (7.20)	29.37 (6.60)	30.69 (6.62)			
	全体	29.57 (7.56)	28.59 (6.40)	28.69 (7.26)			

$N$ =(4年生: 男子 51名, 女子 64名, 5年生: 男子 71名, 女子 89名, 6年生: 男子 59名, 女子 61名), \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$  † $F$ 値, 多重比較の結果(Tukey の HSD 法による); 無

気力: 男子 > 女子, 学校生活享受感情: 男子 < 女子

## 2) 感情表出性と各変数との相関

次に、感情表出性と各変数の関連をみるため、ピアソンの相関係数を算出した(Table 17)。全体では、感情表出性と有意な相関がみられたものは正感情経験( $r = .32, p < .01$ )、負感情経験( $r = .12, p < .05$ )および学校生活享受感情( $r = .13, p < .05$ )が有意な正の相関がみられた。男女別にみると男子は、感情表出性と正負感情経験( $r = .30, p < .01$ )、負感情経験( $r = .16, p < .05$ )、不機嫌・怒り感情( $r = .24, p < .01$ )の3項目に有意な相関がみられ、女子は、感情表出性と正感情経験( $r = .34, p < .01$ )および学校生活享受感情( $r = .20, p < .01$ )の2項目との有意な相関がみられたのみだった。

Table 16 各変数間の相関係数 (全体)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I 感情表出性		.32 **	.12 *	-.02	-.03	.09	.04	.13 *
II 正感情経験			.21 **	-.09	-.13 *	-.14 **	-.27 **	.49 **
III 負感情経験				.44 **	.59 **	.46 **	.40 **	-.03
IV 身体的反応					.61 **	.67 **	.65 **	-.26 **
V 抑うつ・不安感情						.64 **	.59 **	-.18 **
VI 不機嫌・怒り感情							.66 **	-.38 **
VII 無気力								-.38 **
VIII 学校生活享受感情								

N= 305 名

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Table 17 各変数間の相関係数 (男女別)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I 感情表出性		.30 **	.16 *	.10	.11	.24 **	.10	.08
II 正感情経験	.34 **		.27 **	-.10	-.09	-.11	-.31 **	.43 **
III 負感情経験	.09	.15 *		.37 **	.55 **	.47 **	.32 **	.01
IV 身体的反応	-.12	-.08	.49 **		.59 **	.63 **	.66 **	-.33 **
V 抑うつ・不安感情	-.12	-.16 *	.61 **	.62 **		.58 **	.54 **	-.12
VI 不機嫌・怒り感情	-.02	-.17 *	.46 **	.70 **	.69 **		.68 **	-.43 **
VII 無気力	-.03	-.22 **	.46 **	.65 **	.66 **	.65 **		-.43 **
VIII 学校生活享受感情	.20 **	.56 **	-.06	-.18 **	-.24 **	-.34 **	-.29 **	

N= 男子 158 名 (右上段), 女子 147 名 (左下段)

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

### 3) 感情表出性および正負感情経験が各変数に及ぼす影響

感情表出性および正負感情経験が各変数に及ぼす影響を検討するため、感情表出性、正負感情経験を説明変数、各健康・適応変数を目的変数として、全体および性別、学年別に 2 ステップから構成される階層的重回帰分析を行なった (Table 18)。投入方法としては、第 1 ステップで、感情表出性と正感情経験及び負感情経験を、第 2 ステップで感情表出性と正感情経験の交互作用、感情表出性と負感情経験の交互作用、正感情経験と負感情経験の交互作用を投入した。なお、これらの説明変数は Aiken & West (1991) にならない、多重共線性を回避するために、説明変数の測定値はすべて各平均値からの偏差に変換した。有意な交互作用が認められた場合、Aiken & West (1991) により提唱された手続きを用いてグラフ化しており、目的変数の予測値は、説明変数が平均値から  $\pm 1SD$  の値の場合についてグラフ化した。各線分の傾きの有意性を検定するために  $t$  テストを行なった。

まず、感情変数の、健康・適応変数への主効果について述べる。有意な主効果として、

第 1 ステップで有意な係数を示し、かつ第 2 ステップで交互作用を投入してもなお有意な標準回帰係数( $\beta$ )を示した場合を、有意な主効果として捉え、論文中には第 2 ステップの係数を記述することとする。結果として、感情表出性の有意な主効果は、全体および 6 年生の場合に、不機嫌・怒り感情と無気力において認められた。つまり、感情表出性の不機嫌・怒り感情への主効果は、全体( $\beta = .14, p < .01$ ), 6 年生( $\beta = .33, p < .01$ ), 無気力への主効果は、全体( $\beta = .14, p < .01$ ), 6 年生( $\beta = .32, p < .01$ )と、いずれも有意な正の係数を示しており、感情表出性が不機嫌・怒り感情や無気力を高める方向に働く可能性が示唆された。

また、正感情経験は、健康変数(身体的反応, 抑うつ・不安感情, 無気力)に関して、身体的反応における 4 年生, 6 年生, 女子の場合, 不機嫌・怒り感情における 4 年生の場合以外の全ての場合に、有意な負の係数を示していた。また、学校生活享受感情に関して全体, 各学年, 男女別いずれの場合も正の有意な係数を示していたことから、正感情経験は心身のストレスを低減させる方向に働き、学校生活享受感情を高める方向に働くことを示唆していた。負感情経験は全体, 各学年および男女別いずれの場合も全ての健康変数に関して正の係数を示していた。学校生活享受感情においては全体, 4 年生, 男子, 女子の場合のみ有意な負の係数を示していた(順に  $\beta = -.15, p < .01$ ;  $\beta = -.21, p < .01$ ;  $\beta = -.25, p < .05$ ;  $\beta = -.22, p < .01$ )。つまり、負感情経験は心身のストレスを増大する方向に働き、学校生活享受感情を低下させる方向に働くことを示唆していた。

次に交互作用について述べる。交互作用は第 2 ステップでの重決定係数の増分( $\Delta R^2$ )が有意な場合の、有意な標準回帰係数( $\beta$ )を示す場合について主に述べる。全体的場合の抑うつにおいて正負感情経験の交互作用の重決定係数の増分に有意な値が示された( $\beta = -.12, \Delta R^2 = .02$ , いずれも  $p < .01$ )。抑うつの予測値は、正負感情経験が平均値から  $\pm 1$  SD の値の場合についてグラフ化した(Fig. 9)。各線分の傾きの有意性を検定するために  $t$  テストを行なった結果、負感情経験 + 1SD の線分( $t = -7.35, p < .01$ )、負感情経験 - 1SD の線分( $t = -2.94, p < .01$ )と、いずれも有意な傾きが確認された。このグラフから、正感情経験を高めることは抑うつ・不安感情の低減を図るが、負感情経験が高い者の方が、正感情経験を高めることによる抑うつ・不安感情の低減効果が強くなることが示唆された。抑うつ・不安感情に対する正負感情経験の有意な交互作用は女子においてもみられ( $\beta = -.14, p < .05$ ;  $\Delta R^2 = .05, p < .01$ ), fig. 10 のようにグラフ化された。各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$  テストの結果は、高負感情の場合のみ有意で

あった(高負感情  $t = -6.10$ ,  $p < .01$ , 低負感情  $t = -1.58$ ,  $p > .05$ ) ことから, 高負感情のときに正感情経験を高めた場合に抑うつ・不安感情を低減する効果は認められたが, 低負感情のときの効果は明確にはされなかった. また, 抑うつ・不安感情における交互作用は, 5年生においても, 感情表出性と負感情経験の有意な交互作用が認められた( $\beta = -.13$ ,  $\Delta R^2 = .03$ , いずれも  $p < .05$ ). 各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$ テストの結果は, 高負感情の場合のみ有意であった(高負感情  $t = -2.68$ ,  $p < .01$ , 低負感情  $t = .02$ ,  $p > .05$ ) ことから, 負感情経験が高い場合, 感情表出を高めることで抑うつが低減する可能性が示唆されたが, 負感情経験が低い場合の効果は明確にはならなかった(Fig. 11).

また, 無気力において, 全体の場合に感情表出性と正感情経験の交互作用が認められた( $\beta = -.10$ ,  $\Delta R^2 = .02$ , いずれも  $p < .05$ ). 各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$ テストの結果は, 低負感情の場合のみ有意であった(高負感情  $t = .93$ ,  $p > .05$ , 低負感情  $t = 3.68$ ,  $p < .01$ ) ことから, 感情表出を促進した場合, 正感情経験が低い場合に無気力が増大することは明らかになったが, 正感情経験が高い場合の効果は明確にはされなかった(fig. 12).

さらに学校生活享受感情において女子の場合に, 感情表出性と正感情経験において交互作用が認められた( $\beta = -.16$ ,  $\Delta R^2 = .04$ ,  $p < .05$ )が, 各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$ テストの結果は, どちらの線分も有意ではなかった(高負感情  $t = -.44$ ,  $p > .05$ , 低負感情  $t = 1.27$ ,  $p > .05$ ) ため, 交互作用の効果の詳細は明確にはならなかった(Fig. 13).

Table 18 EES自己評定と正負感情経験を説明変数, 健康・適応変数を目的変数とした階層的重回帰分析  
(全体, 学年別, 男女別)

目的 変数	Step	説明変数	全体(N=395)		4年生(N=115)		5年生(N=160)		6年生(N=120)		男子(N=181)		女子(N=214)		
			$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$		$\beta$		
			Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	Step1	Step2	
身体的 反応	1	EES	-.02	-.01	-.02	-.03	-.09	-.05	.07	.05	.03	.06	-.09	-.11	
		PA	-.18 **	-.19 **	-.15	-.12	-.19 **	-.21 **	-.18	-.20 *	-.37 **	-.35 **	-.13	-.13	
		NA	.48 **	.49 **	.44 **	.45 **	.51 **	.50 **	.49 **	.52 **	.36 **	.43 **	.53 **	.52 **	
	2	EES*PA		-.03		.05		-.16 *		.03		-.02		.02	
		EES*NA		-.06		.00		-.06		-.08		-.07		-.09	
		PA*NA		-.09		-.16		-.02		-.08		-.18		-.05	
			$R^2$	.23 **	.24	.17 **	.19	.29 **	.32	.25 **	.27	.19 **	.23	.30 **	.31
			$\Delta R^2$		.02 *		.02		.03		.02		.04		.01
抑うつ・ 不安感情	1	EES	-.02	-.03	.00	-.01	-.04	-.05	.00	-.02	.13	.19	-.07	-.13	
		PA	-.26 **	-.25 **	.23 **	-.20 *	-.27 **	-.26 **	-.25 **	-.26 **	-.40 **	-.42 **	-.20 **	-.18 *	
		NA	.64 **	.66 **	.65 **	.67 **	.67 **	.67 **	.57 **	.58 **	.56 **	.61 **	.67 **	.66 **	
	2	EES*PA		.02		.05		-.02		.05		-.07		.09	
		EES*NA		-.08		-.05		-.13 *		.00		.05		-.11	
		PA*NA		-.12 **		-.18 *		-.11		-.08		-.13		-.14 *	
			$R^2$	.41 **	.43	.37 **	.41	.49 **	.52	.34 **	.35	.37 **	.39	.46 **	.51
			$\Delta R^2$		.02 **		.04		.03 *		.01		.02		.05 **
不機嫌・ 怒り感情	1	EES	.13 **	.14 **	.70	.03	.05	.07	.31 **	.33 **	.18	.23	.04	.02	
		PA	-.29 **	-.30 **	-.17	-.13	-.29 **	-.30 **	-.40 **	-.38 **	-.30 **	-.31 **	-.26 **	-.24 **	
		NA	.50 **	.51 **	.49 *	.47 **	.49 **	.50 **	.54 **	.53 **	.47 **	.50 **	.51 **	.51 **	
	2	EES*PA		-.07		.14		-.11		-.13		-.08		.05	
		EES*NA		.03		.02		.03		-.05		.01		.01	
		PA*NA		-.06		-.03		-.10		.02		-.06		-.07	
			$R^2$	.29 **	.29	.22 **	.24	.29 **	.32	.39 **	.41	.27 **	.28	.28 **	.29
			$\Delta R^2$		.01		.02		.03		.02		.01		.01
無気力	1	EES	.11 *	.14 **	.03	.04	.05	.08	.32 **	.32 **	.01	.16	.08	.06	
		PA	-.40 **	-.41 **	-.30 **	-.31 **	-.34 **	-.36 **	-.60 **	-.58 **	-.48 **	-.55 **	-.36 **	-.36 **	
		NA	.46 **	.47 **	.52 **	.53 **	.46 **	.45 **	.44 **	.46 **	.41 **	.48 **	.47 **	.47 **	
	2	EES*PA		-.10 *		-.02		-.13		-.11		-.26		.02	
		EES*NA		-.05		.06		-.05		-.13		.04		-.05	
		PA*NA		-.04		-.12		.00		-.01		-.02		-.11	
			$R^2$	.29 **	.31	.25 **	.26	.29 **	.31	.41 **	.44	.30 **	.34	.29 **	.30
			$\Delta R^2$		.02 *		.01		.02		.03		.04		.02
学校生活 享受感情	1	EES	-.02	-.02	-.06	-.01	-.03	-.02	.00	-.03	-.64	-.08	-.05	.01	
		PA	.52 **	.52 **	.60 **	.54 **	.46 *	.45 **	.54 **	.54 **	.42 **	.40 **	.63 **	.59 **	
		NA	-.14 **	-.15 **	-.23 **	-.21 **	-.09	-.10	-.13	-.12	-.18	-.25 *	-.22 **	-.22 **	
	2	EES*PA		-.02		-.19 *		-.01		.10		.05		-.16 *	
		EES*NA		.00		.10		-.01		-.09		.12		.10	
		PA*NA		.08		.02		.08		.15		.16		.09	
			$R^2$	.26 **	.26	.31 **	.34	.21 **	.21	.28 **	.31	.17 **	.22	.38 **	.43
			$\Delta R^2$		.01		.03		.01		.03		.05		.04 *

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

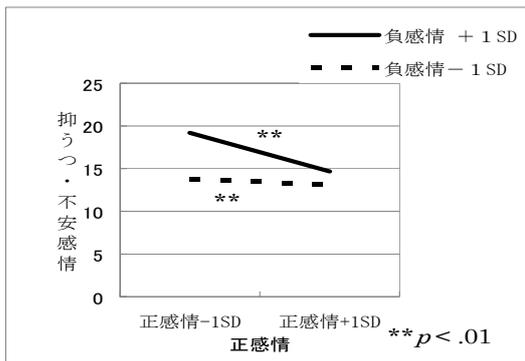


Fig.9 抑うつに及ぼす正負感情の交互作用の効果(全体)

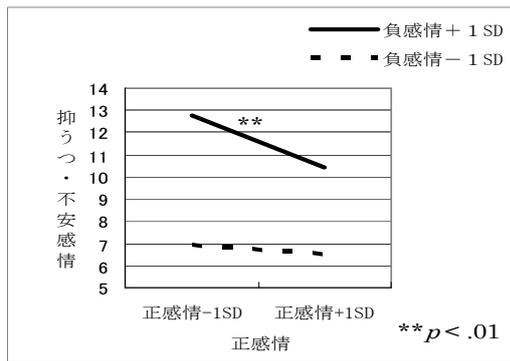


Fig.10 抑うつ・不安における正負感情の交互作用の効果(女子)

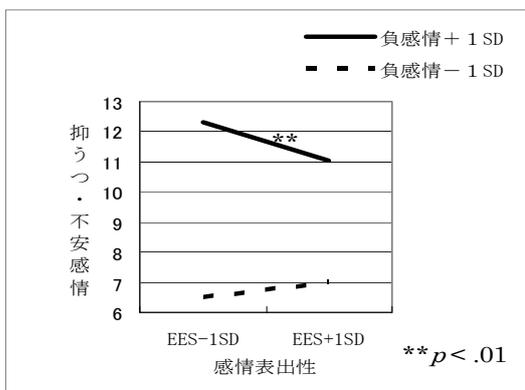


Fig.11 抑うつ・不安に及ぼす感情表出性と負感情の交互作用の効果(5年生)

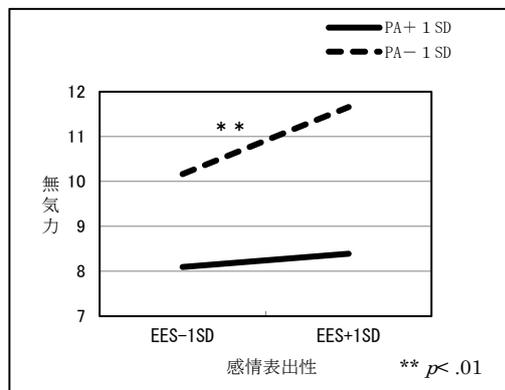


Fig.12 無気力に及ぼす感情表出性と正感情の交互作用の効果

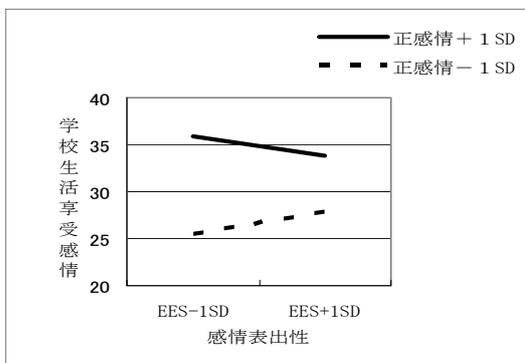


Fig.13 学校生活に及ぼす感情表出性と正感情の交互作用の効果(女子)

## 7. 考察

本研究では、日本の小学校 4～6 年生を対象にして、自己評定における感情表出性と正負感情経験が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす影響を検討した。以後それぞれの側面から考察をすすめる。

### 1) 各変数得点の性差および学年ごとの差について

本研究において、感情表出性の自己評定得点は、特に有意な差や変化は認められなかった。研究 3 および研究 4 の、尺度作成時に得られたデータでは、男女の有意な差がみられていたが、本研究では性差も認められなかった。他の変数に関して、有意差が認められたのは無気力と学校生活享受感情において性の主効果があり、無気力は女子の方が有意に低く、学校生活享受感情は女子の方が有意に高かった。学年ごとの差は認められなかった。

このように、感情表出性について結果が異なる原因として、対象となった集団の特性の違いがまず考えられる。どちらも地方都市の同地域の小学校であるため、同質性は高いと思われるが、可能性としては否定できない。また、測定方法にも原因はあると考えられる。自己評定の場合、対象者自身が、自己の感情が研究対象であることに気づき、感情状態が修正されてしまう可能性や、感情の解釈や判断に個人差が存在する可能性が存在する(北村・木村, 2006)。また、感情の解釈や判断は、成長とともに変化するであろうが、その変化は、自分自身では自覚しにくい場合があるのではないか。自身の心身の状態の変化を自覚する機会があまりなければ、調査の際にも習慣的にチェックしてしまうという可能性が考えられる。小学校 4～6 年生は、自己の認識活動を客観的に把握する、メタ認知が働き始める時期である(畠山, 2009)。他の心理尺度も、自己評定尺度はこの年代から作成されているため、今後、何回か自己評定を行う機会が得られれば、自己評定能力の高まりにつながることを期待される。そしてこのことは、時々自己の感情経験や感情表出について自己評価する機会が必要であることの理由となる。自己の感情経験や感情表出を理解することが、感情コントロールの第一歩であるといえ(渡辺, 2011)、尺度を用いて自己評定することは、単に研究者がデータを得るためだけでなく、子ども自身の評価能力、メタ認知能力の訓練の 1 つであるといえる。

## 2) 正負感情経験と感情表出性が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす主効果と交互作用の結果の解釈

階層的重回帰分析の結果から、主効果として、自己評定による感情表出性は、不機嫌・怒り感情と無気力に関して正の有意な係数を示した。研究5での、教師評定による感情表出性と関連のある健康・適応変数は身体的反応、不機嫌・怒り感情および学校生活享受感情であり、不機嫌・怒り感情は評定者が誰であれ、感情表出と関連のある健康変数であることが分かった。子どもは、仲間には怒りを容易に示すが、教師に対してはそうすることをためらう(Saarni, 1989; Underwood, Coie, & Herbsman, 1992)傾向にあり、相手によって怒り感情の表出をコントロールしていることが明らかになっている。しかし、Saarni(1989; 佐藤訳, 2005)は、相手がだれであろうと、本当の感情を表現する時は強く感情を経験し、強いゆえに表出のコントロールができない時であることも明らかにしている。怒り感情が、そのようにコントロールできずつい表出してしまうような強い感情経験の1つである可能性は高いだろう。

今回、感情表出性と関連がみられた健康・適応変数のもう一つは無気力であった。無気力高群の児童ほど、教師および友人との関係に消極的であり(船木・熊谷, 2005)、親の養育態度も無気力を大きくする要因の1つとして挙げられており、小島・真田(2002)は親の都合により子どもに行動を強制する「親都合中心傾向」や「子どものいいなり傾向」などが関連することを明らかにしている。このような状況のなか、感情表出を促すことは人間関係を促進し、無気力を軽減するための対策の1つとして考えられるが、逆に無気力を高めてしまう可能性が明らかになった。

また、正感情経験は、ほぼ全てのストレス反応変数に関して負の有意な係数、学校生活享受感情に関して正の有意な係数を示し、負感情経験はその逆の方向を示していた。つまり、正感情経験はストレス反応を軽減し、学校生活享受感情を高め、負感情経験はその逆に働くということである。これは、正感情が健康・適応を促進し(Fredrickson 2000; Lefcourt et al., 1990)、負感情は身体的反応を誘発しやすいため、循環器系・心臓疾患や癌、精神疾患など、健康状態を悪化させる方向に働く(たとえば Hemingway, & Marmot, 1999; Miller, et al. 1996)という、過去の知見と合致し、子どもでも同様の傾向があることが明らかになった。

感情表出性や正負感情経験の主効果のみに着目すれば上記のように言えるのであるが、

それぞれの交互作用を確認すると、健康・適応変数にどう働くのだろうか。抑うつ・不安感情における正感情経験と負感情経験の交互作用をみると、負感情経験が高くても、正感情経験を高めることで抑うつ・不安感情が軽減する可能性が示されており、正感情経験を高めることが健康を高めるといふ、先に述べた過去の知見と合致するといえる。次に正感情経験と感情表出性の交互作用についてみれば、学校生活享受感情における正感情経験と感情表出性の交互作用は、効果の詳細が明確にできなかったが、無気力における効果は、正感情経験が低い場合、感情表出を促進すると無気力が増大することが示唆された。これは、正感情の健康・適応を促進する効果が、感情表出という、別の変数の影響も考えたとき、単純に“正感情を表出する”ということではなく、個人の正感情経験の高さや低さを考慮しなくては、逆に健康に良くない結果が得られる可能性があることが推測される。また、正感情研究の多くは成人を対象にしたものであり、子どもを対象にした研究が少ないことも念頭におく必要がある。小学校中・高学年は、身体的にも心理的にも大きな変化が訪れ、感情表出と健康・適応上の問題が顕在化しはじめる時期（保坂，1998）であり、心理的離乳の時期を迎え、大人からの独立を図ろうとする一方で仲間には大きく依存するという、非常にバランスの悪い時期である（畠山，2009）。このような発達的特徴を考慮したとき、正感情経験や負感情経験という個人の内的感情経験のみならず、感情表出という社会性を伴う特性の影響を同時に考えると、教師および友人との関係に消極的（船木・熊谷，2005）な子どもにとっては非常に複雑な結果を示すのかもしれない。

また、負感情経験と感情表出性の交互作用については、負感情経験が高い場合に感情表出を促すと抑うつ・不安感情が低減する可能性が示された。負感情経験の高さが健康変数に良くない影響を及ぼすことはやはり先に述べた過去の知見のとおりであり、感情表出によって低減を図ることが効果的であるのだろう。しかし、負感情の表出において、怒りなど特定の感情においては、その表出はかえって感情状態を激化させることもあり（北村，2009）、また負感情は社会的に受容されにくい感情であることから、その表出方法については十分配慮し、訓練が必要であると考えられる。

さて、感情表出性と正負感情経験が健康・適応変数に対してどのような交互作用の効果を示すかという視点で述べてきたが、ここから、抑うつ・不安感情という健康変数について着目したい。5つのパターンの有意な交互作用のうち、抑うつ・不安感情における有意な交互作用が3つのパターン、つまり全体、女子、5年生においてみられた結果

となった。子どもの抑うつ・不安感情について、様々な要因が明らかにされているが、その一つに友人関係も挙げられている。小学校中学年以降の子どもにとって友人関係は、非常に重要な位置を占めるものである。仲間同士の関係性は閉鎖性・凝集性が高く、相手への依存度が高い（畠山，2009）。自身の悩みを友達と一緒に反芻する、共同反芻がおこると友人関係におけるトラブルが増え、抑うつや不安などの問題に繋がりがやすく、特に女子にその傾向がみられるといわれている（Hart & Thompson, 1997; Schwartz & Koenig, 1996）。そして抑うつ傾向にある子どもにはポジティブな強化が大切である（澤田，2009）という過去の知見と、本研究の結果とが合致した結果となった。このことから、抑うつ・不安感情も小学校高学年において非常に重要な健康変数であることが示された。

### 3) 教育的介入への示唆

以上の結果から、子ども達の感情表出と健康・適応を考える上で、不機嫌・怒り感情、抑うつ・不安感情や無気力が重要な変数である可能性が示唆された。ネガティブに物事を捉えやすい子どもたちに対して、負感情経験の高さを考慮に入れ、感情表出を高めたり正感情経験を高める必要があることが本研究の結果から考えられた。負感情は親や教師などの大人が見てくれない、見ようとしないと、なかったこととして解離させ、そのため自分の感情を自分で認識できなくなり、自己の感情コントロールが難しくなるのである（文部科学省，2011）。そのように、子どもの心の中で解離が起こる前に、負感情や負感情を感じた経験を自分で認識し、言語化できるようになる訓練が必要であろう。

また、それと同時に正感情経験を高める訓練が非常に重要であることも本研究の結果から明らかになった。近年子ども達のよい側面を伸ばすことに焦点をあてて、セルフ・エスティームを高める教育などが増えてきている（山崎，2013）。これらの教育がさらに積極的に行なわれることが望まれる。

## 第9章 中間考察

本研究 1 から 6 において、日本の小学校 4～6 年生を対象として、特性としての感情表出性を日本で初めて測定し、特性としての正負感情経験と感情表出性が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす影響を検討した。これまでの研究で得られた知見をまとめ、以後それぞれの側面から考察をすすめる。

### 1. 特性としての感情表出性と正負感情経験

#### 1) 教師評定による感情表出性の特徴

研究 1 および 2 では、教師評定による感情表出性測定尺度が開発され、日本ではじめて他者評定による感情表出性が測定された。また研究 5 では、感情表出性教師評定版を用いて、健康・適応への影響を調べる横断研究を行なった。まず研究 1 および 2 で得られた感情表出性得点では、性と学年の主効果がみられており、男子の方が女子よりも感情表出性が高く、かつ 4 年生の方が 5・6 年生よりも感情表出性が高かった。また、研究 5 では、学年の主効果のみ見られており、4・5 年生の方が 6 年生よりも感情表出性が高かった。

以上の結果から、学年進行とともに感情表出性が低くなる傾向にあることが示唆された。これは、成長と共に感情表出をコントロールする能力が発達し、感情を表出しない傾向になっていった、と推測できる。小学校 4～6 年生の、抽象的思考や客観的思考、自分の認識活動について客観視できる能力の発達(畠山, 2009)に伴い、自己の感情や表出の状態を客観的に認識し、周囲の反応や状況に応じてコントロールすることにより、性格特性として形成されたと考えることができる。

その一方で、子どもの感情表出性が低下したのではなく、教師が、子どもの感情表出の場面を目にする機会が減ったためであると考えられることも可能である。子どもの様子を教師が目に見えるのは、主に授業やクラス活動、学校行事などの場面であり、状況的に感情の表出を求められない場合が多い。授業やクラス活動では目立った感情を表出していなくても、休み時間に子ども同士で遊ぶときに十分感情を表出する、ということは十分に考えられる状況であり、このような現象は子どもの成長と共に多くみられるように

なる。このような状況ならば個人の特性としての感情表出性は低下していなくても、教師が評定する、見た目の感情表出性得点が減少するということが起こりうる。

また、男女差においては、研究 1 および研究 2 だけで得られた結果ではあるが、小学校高学年を対象とした社会的スキル研究において、向社会的行動が女子のほうが高い(奥野, 2008; 島田, 1998; 渡部, 1993)ことに加え、Rose (2002)が女子の友人関係のほうが男子の友人関係よりも親密度が強く、また互いの自己開示が多いと述べ、それが女子の抑鬱や不安と関連があると推測していることと併せて考えると、十分考えられる差であるといえる。

子どもの感情表出性について、教師が評定する場合、子どもとの継続的な関わりの中で、社会的相互作用をもたらすものとしての感情表出性を、一人ひとりにおいて客観的に評価することができるというメリットがある。この点においては、研究 2 の並存妥当性の確認において、教師評定得点と、クラスメイトが評価する仲間評定得点との相関が非常に高かった(全体  $r = .51$ , 男子  $r = .39$ , 女子  $r = .62$ ) ことから、本尺度によって十分な他者評価が測定されているといえる。

## 2) 自己評定による感情表出性と正負感情経験の特徴

先述したように、教師評定によって捉えられた感情表出性は、継続的な関わりの中で、比較的客観的な評価のもとに測定されるが、教師が目にするのであった場面のもとに、社会的相互作用をもたらすものとしての感情表出性を測定するものである。しかし、感情表出は、個人の主体的な体験でもあるため、併せて自己評定尺度を研究 3 および研究 4 において作成した。

小学校 4~6 年生が、自身の感情表出性を自己評定した結果、研究 3 および研究 4 では性差がみられ、男子のほうが女子よりも感情表出性が高かった。しかし、研究 6 では性差も学年差もなく、特に有意差はみられなかった。

感情表出性について、性差があり、しかも女子の方が感情表出性が低い可能性があることについては、向社会的行動の獲得が女子のほうが高く(奥野, 2008; 島田, 1998; 渡部, 1993), また、さらに友人関係の男女差とも密接に関連していると考えられる。友情には男女差があり、特に女子の友人関係のほうが男子の友人関係よりも親密度が強く(Rose, 2002), 友人関係を壊したくないために表情や感情の表出を抑えることがある

(中村, 2006 ; Saarni, 1984)ためであると推測できる。

しかし、研究 6 においては特に有意な関連がみられないなど、現段階ではある程度の傾向の有無について言及しがたい状態である。しかしこれは、感情表出性に限らず正負感情経験に関しても同様であり、有意な傾向がみられないということは、各集団によって感情特性は様々である可能性が考えられる。どのような感情状態にあるかということは、自分が所属する集団の人間関係等に強く影響されることは想像に難くない。特に教師と子どもの関わりについて、岡田(1993)は対立・葛藤的な権力的関わりと安定・調和的な権威的関わりとの 2 つの軸からなる、4 類型で整理している。調査の対象となった集団がどのような関係性のクラスにいるかということに感情特性が影響されているとすれば、非常に多くのデータを今後も研究を重ね、蓄積していかななくては、傾向は見えづらいかもかもしれない。

また、本尺度が自己評定尺度であるという、測定手法上のバイアスがかかっている可能性もある。自己評定の場合、対象者自身が、自己の感情が研究対象であることに気づき、感情状態が修正されてしまう可能性や、感情の解釈や判断に個人差が存在する可能性が存在する(北村・木村, 2006)ということである。また、感情の解釈や判断は、成長とともに変化するであろうが、その変化は、自分自身では自覚しにくい場合があるのではないだろうか。自身の心身の状態の変化を、子ども自身が自覚する機会があまりなければ、調査の際にも習慣的にチェックしてしまうという可能性が考えられる。小学校 4~6 年生は、自己の認識活動を客観的に把握する、メタ認知が働き始める時期である(畠山, 2009)。自己の感情状態を自己評価する能力を訓練により獲得することは可能な年齢であるため、尺度を用いて自己の感情表出性を評価する機会を設けること自体が、感情コントロールの訓練になると考える。

## 2. 感情表出性 (教師評定, 自己評定), 正負感情経験と健康・適応の関連

上述したような特徴をもつ、教師評定による感情表出性と自己評定による感情表出性が、正負感情経験とともに健康・適応に及ぼす影響について、研究 5 と 6 で明らかになった。得られた結果について、有意差の見られた部分がよく分かるよう、Table 23, 24 で改めて提示し、分析する。

## 1) 正負感情経験の健康・適応変数への主効果および交互作用

正負感情経験の健康・適応変数への主効果は、ほとんどの項目において、正感情はストレス反応と負の関連があり、学校生活享受感情には正の関連がみられている。そして負感情経験はほとんどの項目において、ストレス反応を高める方向に関連があり、学校生活享受感情との関連は少ないが、負の方向で関連があった。これらの結果は、従来の心理学研究における、負感情経験が循環器系、心臓疾患や癌、精神疾患など様々な健康・適応との関連が明らかにされ(Hemingway & Marmoto, 1999; Josphson, Singer, & Salovey 1996; Miller et al, 1996), 正感情は回復効果があり(Fredrickson, 2000), 正感情経験の高い人は健康的で運動をする傾向がある(Lox et al., 1999)など、さまざまな過去の知見と合致する。正負感情経験の、健康・適応への影響は、成人だけの結果ではなく、子どもにも十分応用して考えることができることが示唆された。

また、正感情経験と負感情経験の交互作用も本研究で明らかにされた。女子は負感情経験の高さによらず、正感情経験を高めると学校生活享受感情が高まること、しかし6年生は負感情経験が高い場合に、正感情経験の高まりとともに学校生活享受感情が高まる可能性が示唆された。また、負感情経験の高さによらず、正感情を高めることにより抑うつ・不安感情が低減する、さらにその効果は負感情経験が高い場合に対してより効果的に現れる可能性が示唆された。

これらの交互作用の結果も、正感情が健康を保ち、負感情が健康を損ねる方向で働くという従来の知見と概ね合致している。6年生という時期は、自尊心が低下し(Robins, Trzesniewski, Tracey, Gosling, & Ptter, 2002; Rosenberg, 1979), 自分の未熟なところや弱いところも自分の目にすべて映り、自己に厳しくなるが、それでも自分には様々な側面があり、不得意分野も得意分野もあることを認識していく時期である(渡辺, 2011)。このような発達の特徴を併せて考えると、自己と向き合い苦しんで負感情を経験しても、何かを得たときの喜びや達成感も十分に感じられるよう、サポートできれば健康・適応レベルを高めることが可能であるといえる。

## 2) 感情表出性(教師評定および自己評定)の健康・適応変数への主効果

教師評定による感情表出性は Table19 に示されているように、4年生における身体的

反応、5年生における身体的反応、不機嫌・怒り感情、学校生活享受感情において正の関連がみられた。一方自己評定による感情表出性は、全体および6年生の不機嫌・怒り感情と無気力においてやはり正の関連がみられ、いずれも感情表出性の高さはストレス反応の高さと関連していることが示唆された。

この結果において、感情表出性の教師評定と自己評定において、関連がみられる学年が異なっているということと、どの健康・適応変数に関連がみられたか、ということに着目して分析したい。教師評定の場合4、5年生において、自己評定の場合6年生において関連がみられており、4、5年生は感情が表に出やすく、教師が子ども一人ひとりの状態把握をしやすいため、4、5年生において健康・適応変数との関連がみられた、ということが推測できる。関連があった健康・適応変数も身体的反応、不機嫌・怒り感情、学校生活享受感情と、外に表れやすく、他者が見ても評価しやすい変数であり、他者にとって、感情表出が高まるということはストレスが高まっている状態に見えやすいのかもしれない。特に不機嫌・怒り感情は、研究6の考察でも述べたが、子どもは教師に対する怒り感情の表出は抑える傾向にある(Saarni,1989; Underwood, Coie, & Herbsman, 1992)なか、相手がだれであろうと、本当の感情を表現する時は強く感情を経験し、強いゆえに表出のコントロールができない時であることも明らかになっている(Saarni, 1979)。このことから、教師が目当たりにする子どもの不機嫌・怒り感情は、子どもがコントロールできない、強い怒り感情である可能性が考えられる。

一方、自己評定による感情表出性は、全体的に関連はあるものの、自己の感情・健康への意識が高まり、自己をより客観的に把握することが出来るようになることから特に6年生で関連が見られたのではないかと考える。また、関連があった変数のうちの、無気力はやはり他者が気づくというよりは自己が気づきやすい変数であるだろう。6年生という、思春期に近い年齢になり、感情表出という、他者へのサインも出さずに、怒りや無気力な自分を見つめているのかもしれない。

以上のような状況から考えて、感情表出性の教師評定尺度は感情が表出されやすい小学校中学年において、自己評定尺度は感情が表出されにくくなる小学校高学年において用いられれば適切に子どもの感情表出性と健康・適応状態を把握できる可能性があるのではないだろうか。

そして最後に、次の検討課題として以下のことが考えられた。本研究では感情表出性の高さとストレス反応の高さが明らかになってはいるが、感情表出性とストレス反応の

因果の方向性は明らかになっていない。つまり、感情表出性の高さがストレス反応を高くするのか、ストレス反応が高くなったから感情表出性が高まったのか、という因果の方向は明らかになっていないのである。感情表出は、健康・適応状態を適切な状態に保つための方略でもあるが、ストレスが高まった場合の対処方略であるともいえる。感情表出性が高いことがストレス反応を高めるということは、表出性の極端な個人は社会的に不利におかれ (Eisenberg, Zhou, Losoya et al., 2003), 自らの感情を隠すのに苦労した表出性の強い子どもたちは、問題を外在化する傾向がある (Salovey, Rothman, Detweler, & Steward, 2000) などという、過去の知見にも合致し、十分に可能性の高い現象であるが、逆の因果の方向性を示す可能性も考えられる。特に、ストレス反応のうちの不機嫌・怒り感情は、不機嫌・怒り感情が高まった結果として感情表出が高くなるということが考えられるのである。この因果の方向性を明確にすることは、感情表出を一次予防の手段として適切に活用するために非常に重要なことである。そのため、次に予測的研究を行い、因果の方向性の検討が必要である。

Table 19 感情表出性（教師評定および自己評定）による健康・適応変数への主効果

	研究 5 (EES 教師評定×その他自己評定)					研究 6 (EES 自己評定×その他自己評定)						
	男女別		学年別			男女別		学年別				
	全 体	男子	女子	4 年 生	5 年 生	6 年 生	全 体	男子	女子	4 年 生	5 年 生	6 年 生
身体的反応				+	+							
抑うつ・不安感情												
不機嫌・怒り感情					+		+					+
無気力							+					+
学校生活享受感情						-						

+ ; 有意な正の関連, - ; 有意な負の関連

### 3) 感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響

正負感情経験の、健康・適応への主効果と交互作用、および感情表出性の主効果につ

いて、いままで確認してきた。それでは、感情表出性と正負感情経験を同時に考慮に入れたとき、これらの変数はどのように影響しあうのだろうか。この交互作用の結果は、従来あまり明らかにされていない結果であり、本研究で明らかにされる意義は非常に大きい。

感情表出性と正感情経験、感情表出性と負感情経験の有意な交互作用を Table20 に示した。まず、男女差について検討すると、女子は詳細な交互作用効果は明らかではないものの、有意な交互作用が認められたが、男子は主効果も交互作用も有意な影響は認められなかった。研究 3 および 4 における、小学生用ストレス反応尺度の得点では、無気力の得点が、女子よりも男子が有意に高かったのだが、本結果を併せて考えると、感情特性との影響をうけていないことが窺える。また研究 2 の、物語法による自己の感情表出評定と教師評定による感情表出性との相関( $r = .11, p = .13$ )、研究 4 の感情表出性と感情抑制の相関( $r = -.08, p = .35$ )の低さからも、男子の感情を捉えることが、評定者が誰であれ困難であることが示唆された。また女子は、友人関係を中心として複雑な心理状態にいることが明らかとなったため、十分な配慮のもと、それぞれの性格特性に応じた感情をコントロールする訓練の必要性が高いことが窺えた。

次に、評定者の違いによる結果を比較する。教師評定で感情表出性を測定した場合、感情表出性と正感情経験の交互作用は認められなかった。一方、自己評定の場合、全体において、正感情が低い場合に感情表出性を高めることは、無気力を高めることにつながるという結果が示された。これは、正感情の健康・適応を促進する効果が、感情表出という、別の変数の影響も考えたとき、単純に“正感情を表出する”ということではなく、個人の正感情経験の高さや低さを考慮しなくては、逆に健康に良くない結果が得られる可能性があることが推測される。

なぜ正感情経験が低いと、感情表出を高めることが心身に悪影響を及ぼすのだろうか。嶋田（1998）の調査によると、小学生の学校ストレッサーは、「先生との関係」「友達との関係」「学業」「叱責」のうち学業が 1 番高得点であり、2 番目が友達との関係であった。小学校中高学年は、友人関係が非常に重要な時期である。大人からは心理的に独立を図りたい一方、仲間には大きく依存しようとし（畠山，2009）、仲間との同一感や仲間からの承認を得ることが非常に重要な時期である（澤崎，2009）。友人に求めるものの質もこの頃から変化し、「相互理解」や「受容」、尊敬できる一面がある「尊敬共鳴」を求めるようになってくる（Bigelow, 1977; 渡辺，2011）。このような関係を形成する際

に必要なのが自己開示である。さらに互いに自分を見せ合い、相手から開示された内容の深さと同程度の内容を、自分も開示する返報性も存在する。この、自己開示が過剰なものとなり、自分自身の悩み事をあれこれと思考する「反芻」が起こり、不安や抑圧の原因となるとも言われている(Hart & Thompson, 1997; Schwartz & Koenig, 1996)。また社会的感情表示規則を考慮して、自分が本当に感じている気持ちが正感情であろうと負感情であろうと、相手の気持ちに配慮して、本当の気持ちを隠し、反対の感情を表出することも行なわれている(渡部, 2011)。

このように、他者との適切な関係性を築き始めている小学校中高学年の子ども達にとって、友人との関係性において楽しさを感じる事が少ない場合、感情を表すことそのものが非常にデリケートで、エネルギーを必要とするのかもしれない。一般的には、正感情は他者に受容されやすい感情であるため、表出することは特に問題を感じない傾向にあると思われる。教師評定で測定した感情表出性と正感情経験に交互作用が認められなかったのも同じ理由で、教師は子ども達の正感情の感情表出にはあまり敏感でなく、むしろ負感情の表出に非常に敏感になっているために関連が見られなかったのではないかと推測する。しかし、子ども達自身にとっては、正感情であっても、表出すること自体にエネルギーを要するため、感情表出を高めることは心身への悪影響につながるのではないだろうか。ただ、友人関係における過剰な自己開示の悪影響が抑うつ・不安に繋がるという過去の知見(Hart & Thompson, 1997; Schwartz & Koenig, 1996)はあるが、本研究では無気力との関連が明らかになっている。どのような理由で無気力が悪化する方向に働くのか、今後の研究で明らかにしていく必要があるだろう。

また、感情表出性と負感情経験の交互作用については、教師評定の場合は無気力において、自己評定の場合は抑うつ・不安感情において交互作用がみとめられた。しかし交互作用の詳細が明らかになったのは自己評定の場合のみであり、負感情経験が高い場合は、感情表出性を高めると抑うつ・不安感情が低減される方向に働くことが示唆された。感情表出性も心身のストレス反応を高める方向に働きやすく、負感情も健康を阻害する方向に働くが、負感情の悪影響の方が強いため、感情表出を高めることにより、負感情の悪影響を減弱する必要がある、ということができる。

正感情経験や負感情経験が高低によって、感情表出を促した後の抑うつ・不安や無気力への影響が異なってくるため、非常に慎重な判断を要することが窺えた。

Table 20 感情表出性（教師評定・自己評定）と正負感情経験による健康・適応変数への交互作用

	教師評定による感情表出性				自己評定による感情表出性			
	身体的 反応	抑うつ・ 不安感情	不機嫌・ 怒り感情	無気力	身体的 反応	抑うつ・ 不安感情	不機嫌・ 怒り感情	無気力
EES*PA								《全体》 低 PA ↑
EES*NA								《5年生》 高 NA ↓

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

↓ : 感情表出性を高めることにより健康変数得点が低下（健康レベルの高まり），適応変数得点が低下（適応レベルの低下）  
 すること

↑ : 感情表出性を高めることにより健康変数得点が上昇（健康レベルの低下），適応変数得点が上昇（適応レベルの高まり）  
 すること

△ : 詳細な交互作用効果が不明であることを示す

## 第 10 章

### 感情表出性および正負感情経験と健康・適応の関連 予測的研究（研究 7）

#### 1. 問題と目的

研究 5 および 6 では、小学校 4～6 年生を対象に、感情表出性および正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響を横断研究で検討した。特に、教師評定と自己評定という、感情表出性の測定方法の違いによって健康・適応変数との関連にも違いがみられるのか、ということを検討した。その結果、教師評定による感情表出性と、4 年生における身体的反応、5 年生における身体的反応、不機嫌・怒り感情、学校生活享受感情において正の関連がみられた。また自己評定による感情表出性は、6 年生の不機嫌・怒り感情と無気力においてやはり正の関連がみられ、いずれも感情表出性はストレス反応を増大させる方向に影響していることが示唆された。

しかし、研究 5 および 6 は横断研究であり、得られた上記の結果からは感情表出性がストレス反応を増大させたということだけでなく、ストレス反応が高くなったから感情表出が高まった、つまりコーピングの 1 つとして感情表出がなされた、という可能性も考えられる。そこで、感情特性が健康・適応変数に与える影響を、変数測定間隔に期間を設ける予測的研究方法を用いることでさらに明確に分析することを目的とした。2 時点の期間には様々な設定が可能であるが、Fredrickson & Joiner (2002) は正感情が感情的 well-being に与える影響を測定するのに、5 週間の期間を設けている。Stanton, Kirk, Cameron, & Danoff-Burg (2000) も感情に関する研究で約 1 ヶ月という期間を設定していることから、今回の研究も 1 ヶ月程度の期間を設定することとした。

#### 2. 研究対象者

小学校 4～6 年生の 541 名を研究対象者とした。

そのうち、感情表出性教師評定については、承諾の得られたクラス担任 13 名が担当するクラスの子どもが分析対象者となった。分析対象となった子どもは、4 年生（男子 40 名、女子 43 名）、5 年生（男子 60 名、女子 64 名）、6 年生（男子 53 名、女子 50 名）計 310 名だった。

その他の、子どもが自己評定をする項目に関しては、当初の 541 名のうち、欠損値のある者を除外した 4 年生（男子 88 名，女子 94 名），5 年生（男子 70 名，女子 82 名），6 年生（男子 53 名，女子 50 名），合計 437 名が分析対象者となった。ただし，一部の対象校では，学校生活享受感情測定尺度の質問項目を一部除外して調査したため，学校生活享受感情測定尺度に関しては，計 381 名分を分析対象とした。

### 3. 調査内容

調査内容は以下のとおりである。

#### 1) 感情表出性尺度教師評定版

研究 1 および 2 で作成した，感情表出性尺度教師評定版を使用した。質問項目は「この子どもは，感情を表に出すほうだと思う。」「この子どもは，自分がどう感じているかを隠すことができない。」など 17 項目である。クラス担任が子ども一人ひとりの感情表出性を評定する教師評定尺度である。感情を表出する内容の項目に「決してそうではない」1 点から「いつもそうだ」6 点の 6 件法で回答した。逆転項目は「決してそうではない」6 点から「いつもそうだ」1 点と逆に配点し，総合計点が高いほど感情表出性が高いことを示す。

#### 2) 感情表出性自己評定尺度

研究 3 および 4 で作成した，感情表出性尺度自己評定版 6 項目で調査を実施し，分析の段階では，調査 3 で因子的妥当性を確認した 4 項目を使用した。その 4 項目とは，①自分の気持ちは，そのまま表に出ることが多い，③わたしは，自分の気持ちをすぐに人に言う，④自分の気持ちは，すぐに顔に出る，⑥わたしは，自分の気持ちを素直に出す，である。評定は，感情を表出する内容の項目を「まったくあてはまらない」1 点から「とてもよくあてはまる」4 点の 4 件法である。

### 3) 特性版正負感情尺度 (特性版 Positive and Negative Affect Schedule for Children : 特性版 PANAS-C)

川村(2009)による日本語版正負感情尺度特性版を使用した。質問項目は「元気いっぱい」「うれしい」等正感情 12 項目、「腹が立つ」「悲しい」等負感情 12 項目の計 24 の感情を示し、普段どれくらいその気持ちを感じているかについて、「ほんの少ししか(または)全く感じない」1 点から「とてもよく感じる」5 点の 5 件法で測定する。子ども自身による自己評定尺度である。

### 4) 小学生用ストレス反応尺度 (Stress Response Scale for Children : SRS-C)

健康変数として、身体的、情動的、認知的なストレス反応を包括的に測定できる尺度であることから、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)による小学生用ストレス反応尺度を使用した。4 つの下位尺度「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力」、各 5 項目計 20 項目からなる、自己評定尺度である。「全然あてはまらない」1 点～「よくあてはまる」4 点の 4 件法で、下位尺度ごとに合計得点を求める。点数が高いほどストレス反応が強いことを示す。

### 5) 学校生活享受感情測定尺度

適応変数として、学校への適応の観点から開発された、古市(2004)による学校生活享受感情測定尺度を使用した。「わたしはこの学校が好きだ」「学校がなければ、毎日つまらないと思う」など 10 項目で、「はい」4 点から「いいえ」1 点とし、得点が高いほど学校生活享受感情が強いことを示す。

## 4. 調査手続き

感情表出性尺度教師評定版を各クラス担任に配付し、担当するクラスの児童一人ひとりに対する評定を依頼した。調査日は平成 24 年 7 月、もしくは 8 月であり、夏休み期間中の、クラス担任の負担が少ない時期に記載を依頼した。

子どもに対する調査は、2回実施した。1回目の調査(T1)は、感情表出性自己評定尺度、特性版 PANAS-C、小学生用ストレス反応尺度、学校生活享受感情測定尺度の4つの質問紙を一冊に綴じ、クラス担任から子どもに説明・配布し、自己評定してもらった。質問紙の順番は、状態を問う小学生用ストレス反応尺度、学校生活享受感情測定尺度を1番目と2番目にした。そして、質問内容そのものに気持ちが影響され回答が変化する可能性を考慮し、カウンターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた。特性を問う感情表出性尺度自己評定版と特性版 PANAS-Cを3番目と4番目にした。この2つもカウンターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた。教師評定の感情表出性と子ども評定の尺度を対にする必要があるため、どちらの質問紙も出席番号の記入を依頼した。この調査は学校の都合により夏休み前後の、子どもの負担が少ない時期に調査を依頼した結果、平成24年7月に155名、9月に155名が調査された。

2回目(T2)は、小学生用ストレス反応尺度、学校生活享受感情測定尺度の2つを調査した。2つの質問紙を一冊に綴じる際に、カウンターバランスをとって半数ずつ順番を入れ替えた。調査は、1回目の調査から1ヶ月程度間隔を空けて行なってもらったため、平成24年9月、もしくは10月に実施した。

## 5. 分析方法

分析は、各尺度の合計点を算出し、感情表出性および正負感情経験、T1の健康・適応変数、T2の健康・適応変数それぞれに学年と性の二要因分散分析( $p < .05$ )、および各変数の相関係数を算出した( $p < .05$ )。

次に感情表出性、正感情経験、負感情経験、T1の健康・適応変数を説明変数、T2の健康・適応変数を目的変数として、学年別および男女別に2ステップから構成される階層的重回帰分析を行った( $p < .05$ )。なお、これらの説明変数は Aiken & West (1991)にならない、多重共線性を回避するために、説明変数の測定値はすべて各平均値からの偏差に変換した。有意な交互作用があった場合、Aiken & West (1991)により提起された手続きにより、予測値を平均値から $\pm 1SD$ の値の場合についてグラフ化した。各線分の傾きの有意性を検定するために  $t$  テストを行った( $p < .05$ )。統計ソフトは SPSS ver. 21.0 を用いた。

## 6. 倫理的配慮

学校長及びクラス担任に研究目的，方法等を説明した．調査日は，時間割の都合等でクラス担任及び児童に負担の少ない時を選択してもらった．データ処理時も匿名化するため学校及び個人の特長は出来ないことを説明した．以上の内容の理解を得て，研究参加の同意を得た．

児童への調査は，クラス担任が説明して行なった．その際児童への配慮として，調査に参加したくない者は白紙で提出してもよいこと，答えたくないあるいは分からない質問にも答えなくてよいこと，成績にも関係ないことを説明してもらった．上記の項目は質問紙の表紙にも記載した．

## 6. 結果

### 1) 各変数の基礎統計ならびに分散分析

各変数の平均得点と，性（男女）と学年（4,5,6年）の2要因分散分析の結果について，感情特性に関して Table 21 に，T1 の健康・適応変数に関して Table 22 に，T2 の健康・適応変数に関して Table 23 に示す．2要因分散分析の結果，感情表出性教師評定において，学年と性の主効果が見られた．学年の主効果は4,5年生より6年生が有意に低下しており( $p < .01$ )，女子より男子の方が有意に低かった( $p < .05$ )．健康・適応変数においては，T1 の無気力が男子より女子の方が有意に低く( $p < .01$ )，学校生活享受感情が，男子より女子のほうが有意に高かった( $p < .01$ )．T2 の身体的反応，抑うつ・不安感情および不機嫌・怒り感情が，4年生より6年生が有意に高かった( $p < .05$ )．無気力は学年および性の主効果が共にみられ，4年生より6年生が有意に高く( $p < .05$ )，男子の方が女子よりも有意に高かった( $p < .05$ )．学校生活享受感情において，男子より女子のほうが有意に高かった( $p < .01$ )．

Table 21 感情表出性，正負感情経験の男女別，学年別にみた平均得点（標準偏差）および  $\alpha$  係数

		学年						主効果†	交互作用†
		4年生	5年生	6年生	性	学年			
感情表出性 教師評定	男子	65.08 (10.73)	68.70 (11.86)	58.77 (17.99)			5.74*	7.37**	
	女子	62.09 (9.84)	61.41 (13.82)	57.70 (15.29)					
	$\alpha = .95$ $N = 310$	全体	63.53 (10.33)	64.94 (13.37)					58.25 (16.66)
感情表出性 自己評定	男子	9.28 (2.40)	9.09 (1.98)	9.70 (2.06)			.02	1.09	
	女子	9.65 (2.54)	9.13 (2.66)	9.18 (1.93)					
	$\alpha = .61$ $N = 437$	全体	9.47 (2.47)	9.11 (2.36)					9.45 (2.01)
正感情	男子	42.25 (11.12)	39.19 (11.40)	39.34 (12.32)			.00	2.46	
	女子	41.29 (9.95)	40.89 (10.43)	38.40 (11.72)					
	$\alpha = .90$ $N = 437$	全体	41.75 (10.51)	40.11 (10.89)					38.88 (11.98)
負感情	男子	26.05 (8.87)	25.61 (8.77)	25.25 (7.91)			.69	.64	
	女子	27.30 (9.31)	26.20 (10.82)	25.66 (8.21)					
	$\alpha = .86$ $N = 437$	全体	26.69 (9.10)	25.93 (9.90)					25.45 (8.02)

†F値

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

†F値

多重比較の結果(Tukey の HSD 法による) ; 感情表出性教師評定 : 4,5年生 > 6年生

Table 22 T1 の健康・適応変数の男女別, 学年別にみた平均得点 (標準偏差) および  $\alpha$  係数

		学年			主効果 <sup>†</sup>		交互作用 <sup>†</sup>
		4年生	5年生	6年生	性	学年	
身体的 反応	男子	9.47 (3.64)	8.81 (4.05)	8.81 (3.41)	.98	1.63	
	女子	8.65 (3.32)	9.46 (3.61)	7.94 (3.14)			
	全体	9.04 (3.49)	9.16 (3.82)	8.39 (3.29)			
$\alpha = .83$ $N = 437$							
抑うつ 感情・ 不安	男子	7.77 (2.95)	7.59 (3.02)	7.55 (2.96)	.58	.84	
	女子	8.16 (3.48)	8.07 (3.48)	7.38 (2.61)			
	全体	7.97 (3.23)	7.85 (3.28)	7.47 (2.79)			
$\alpha = .81$ $N = 437$							
怒り機 嫌感 感情・ 怒り	男子	9.09 (3.78)	8.89 (3.82)	9.08 (3.61)	2.03	.54	
	女子	8.18 (3.39)	9.15 (3.79)	8.20 (3.20)			
	全体	8.62 (3.61)	9.03 (3.79)	8.65 (3.43)			
$\alpha = .84$ $N = 437$							
無気力	男子	9.58 (3.91)	8.60 (3.52)	9.30 (4.30)	6.82**	1.43	
	女子	8.60 (3.18)	8.72 (2.99)	7.50 (2.57)			
	全体	9.07 (3.58)	8.66 (3.23)	8.43 (3.66)			
$\alpha = .82$ $N = 437$							
学校生 生活 感情 享受	男子	28.08 (7.61)	27.77 (7.59)	27.94 (8.88)	7.85**	.31	
	女子	30.22 (6.95)	31.06 (6.42)	29.26 (7.84)			
	全体	29.19 (7.34)	29.45 (7.17)	28.58 (8.37)			
$\alpha = .93$ $N = 381$							

†  $F$  値

\*\*  $p < .01$

Table 23 T2 の健康・適応変数の男女別, 学年別にみた平均得点 (標準偏差) および  $\alpha$  係数

		学年			主効果 <sup>†</sup>		交互作用 <sup>†</sup>
		4年生	5年生	6年生	性	学年	
身体的 反応	男子	9.00 (3.34)	9.44 (3.71)	10.28 (3.80)	.15	3.28*	
	女子	9.21 (3.82)	9.00 (3.40)	10.10 (3.56)			
	全体	9.11 (3.59)	9.20 (3.54)	10.19 (3.67)			
		$\alpha = .83$	$N = 437$				
抑うつ・ 不安感情	男子	7.76 (2.85)	8.39 (3.58)	8.98 (2.96)	1.73	4.3*	
	女子	8.30 (3.53)	8.63 (3.78)	9.50 (3.11)			
	全体	8.04 (3.22)	8.52 (3.68)	9.23 (3.03)			
		$\alpha = .85$	$N = 437$				
不機嫌・ 怒り感情	男子	9.27 (3.22)	9.76 (3.73)	10.32 (3.60)	.49	3.3*	
	女子	8.93 (3.53)	9.51 (4.07)	10.16 (3.64)			
	全体	9.09 (3.38)	9.63 (3.90)	10.24 (3.61)			
		$\alpha = .83$	$N = 437$				
無気力	男子	8.98 (3.41)	10.09 (3.47)	10.51 (3.58)	4.49*	3.93*	
	女子	8.89 (3.68)	8.74 (3.44)	9.76 (3.10)			
	全体	8.93 (3.54)	9.36 (3.51)	10.15 (3.36)			
		$\alpha = .82$	$N = 437$				
学校生活 享受感情	男子	27.77 (7.86)	28.15 (5.87)	26.23 (7.13)	9.71**	1.25	
	女子	30.82 (6.72)	28.08 (6.67)	30.20 (6.79)			
	全体	29.35 (7.43)	28.11 (6.26)	28.16 (7.21)			
		$\alpha = .92$	$N = 381$				

†F値

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

多重比較の結果(Tukey の HSD 法による) ; 身体的反応 : 4年生 < 6年生

抑うつ・不安感情 : 4年生 < 6年生

不機嫌・怒り感情 : 4年生 < 6年生

無気力 : 4年生 < 6年生

## 2) 各変数の相関

感情表出性教師評定および自己評定, 正負感情経験, T1 および T2 の各健康・適応変数について, ピアソンの相関係数を算出した. 結果は Table 24 および 25 のとおりである. Table 24 は全体について, Table 25 は男女別の相関係数であり, 右上段が男子, 左下段が女子の結果を示している.

その結果, 感情表出性は, 教師評定は全体, 男女ともに正感情経験と有意な正の相関 ( $r = .30 \sim .33$ , いずれも  $p < .01$ ) を示した. 教師評定と健康・適応変数の相関は, 全体と男子において T1 学校生活と有意な弱い正の相関 (順に  $r = .13, .18$ , いずれも  $p < .05$ ) があるのみだった. 感情表出性自己評定は, 自己評定はいずれの場合でも, どの変数とも有意な相関は見られなかった.

また正感情経験は, 全体において, 負感情経験と有意な正の相関 ( $r = .20, p < .01$ ), 健康・適応変数との相関は, T1 の各健康変数と有意な負の相関 (T1 身体的反応  $r = -.32$ , T1 抑うつ・不安感情  $r = -.28$ , T1 不機嫌・怒り感情  $r = -.35$ , T1 無気力  $r = -.49$ , いずれも  $p < .01$ ), T1 学校生活享受感情と有意な正の相関 ( $r = .61, p < .01$ ) がみられていた. T2 の健康・適応変数とは, T2 不機嫌・怒り感情と弱い有意な負の相関 ( $r = -.17, p < .01$ ) がみられたのみだった. 男子も同様の傾向がみられたが, 女子の場合, 健康・適応変数との相関は T1 抑うつ・不安感情との有意な相関がなく ( $r = -.16, p > .05$ ), T2 不機嫌・怒り感情ではなく, T2 学校生活享受感情との場合に, しかも有意な負の相関 ( $r = -.24, p < .01$ ) がみられていた.

負感情経験と健康・適応変数との相関は, 全体において T1 のストレス反応は全て有意な正の相関があり (T1 身体的反応  $r = .25$ , T1 抑うつ・不安感情  $r = .50$ , T1 不機嫌・怒り感情  $r = .35$ , T1 無気力  $r = .21$ , いずれも  $p < .01$ ), T1 学校生活享受感情および T2 の健康・適応変数とはいずれも有意な相関はみられなかった. 女子は全体と同様の傾向がみられていたが, 男子は負感情経験と相関があった健康・適応変数は T1 抑うつ・不安感情 ( $r = .35, p < .01$ ) のみであった.

各健康適応変数において, 同じ変数での T1 と T2 の相関をみると, 全体および女子において, 不機嫌・怒り感情が, 有意な弱い正の相関を示したのみであった (全体  $r = .19$ , 女子  $r = .24, p < .01$ )

Table 24 各変数間の相関係数(全体)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
①EES 自己評定		.09	.00	-.03	.02	.03	.02	.00	.00	-.01	-.05	.06	-.01	.09
②EES 教師評定			.31**	.10	.04	-.01	-.01	-.09	.13*	-.07	.04	-.05	.04	.02
③正感情				.20**	-.32**	-.28**	-.35**	-.49**	.61**	-.06	.00	-.17**	.01	-.09
④負感情					.27**	.50**	.35**	.21**	.00	.03	.07	.07	.07	-.04
⑤T1 身 体的反応						.66**	.69**	.68**	-.38**	-.01	.09	.12	.08	.01
⑥T1 抑うつ・ 不安感情							.64**	.67**	-.35**	.05	.07	.15*	.07	.05
⑦T1 不機嫌・ 怒り感情								.75**	-.49**	.08	.11	.19**	.14*	-.01
⑧T1 無気力									-.51**	.09	.08	.18**	.07	.04
⑨T1 学 校生活										-.17**	-.10	-.22**	-.21**	.00
⑩T2 身 体的反応											.63**	.64**	.63**	-.24**
⑪T2 抑うつ・ 不安感情												.66**	.61**	-.17**
⑫T2 不機嫌・ 怒り感情													.67**	-.39**
⑬T2 無気力														.41**
⑭T2 学校生活														

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

EES: Emotion Expressivity Scale

Table 25 各変数間の相関係数(男女別)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
①EES 自己評定		.09	.01	.06	-.04	.07	.05	.00	-.05	.10	-.01	.11	.03	.02
②EES 教師評定	.09		.30**	.10	-.02	-.09	-.10	-.15	.18*	-.03	.09	.05	.09	.14
③正感情	-.02	.33**		.23**	-.43**	-.39**	-.48**	-.58**	.67**	.00	-.07	-.18*	.00	.03
④負感情	-.10	.11	.17*		.10	.35**	.15	.08	.09	.01	.05	.07	.04	-.06
⑤T1 身 体的反応	.08	.10	-.18*	.44**		.65**	.64**	.70**	-.48**	.04	.20*	.18*	.17*	-.05
⑥T1 抑うつ・ 不安感情	.01	.09	-.16	.63**	.67**		.59**	.67**	-.37**	.06	.14	.25**	.14	-.08
⑦T1 不機嫌・ 怒り感情	-.01	.09	-.20*	.54**	.74**	.71**		.78**	-.53**	.09	.15	.13	.14	.01
⑧T1 無気力	-.01	-.05	-.37**	.39**	.67**	.74**	.71**		-.54**	.07	.14	.20*	.10	-.05
⑨T1 学 校生活	.07	.09	.53**	-.12	-.26**	-.36**	-.43**	-.44**		-.10	-.13	-.17*	-.22*	-.03
⑩T2 身 体的反応	-.10	-.11	-.14	.05	-.05	.04	.08	.12	-.25**		.64**	.65**	.67**	-.35**
⑪T2 抑うつ・ 不安感情	-.09	.00	.08	.07	-.01	-.01	.09	.03	-.08	.63**		.63**	.58**	-.12
⑫T2 不機嫌・ 怒り感情	.02	-.14	-.16	.08	.06	.07	.24**	.16	-.27**	.64**	.68**		.71**	-.49**
⑬T2 無気力	-.05	-.05	.02	.12	-.03	.01	.14	-.01	-.18*	.59**	.67**	.65**		-.43**
⑭T2 学校生活	.17	-.09	-.24**	-.05	.09	.16	.00	.21*	-.02	-.14	-.25**	-.32**	-.37**	

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

EES: Emotion Expressivity Scale

上段: 男子, 下段: 女子

### 3) 感情表出性および正負感情経験が各変数に及ぼす影響

感情表出性および正負感情経験が健康・適応変数に及ぼす因果関係を検討するため、感情表出性、正負感情経験および T1 での健康・適応変数を説明変数、T2 での健康・適応変数を目的変数として、全体および学年別、男女別に 2 ステップから構成される階層

的重回帰分析を行なった(Table 26,27). 投入方法としては、まず、T2 身体的反応を目的変数とし、第1ステップで統制変数として T1 身体的反応を、第2ステップで感情表出性教師評定と正感情経験及び負感情経験を、第3ステップで感情表出性と正感情経験の交互作用、感情表出性と負感情経験の交互作用、正感情経験と負感情経験の交互作用を投入した。以後同様に、各健康・適応変数ごとに階層的重回帰分析を全体および学年別、男女別に行なった。なお、これらの説明変数は Aiken & West (1991)にならい、多重共線性を回避するために、説明変数の測定値はすべて各平均値からの偏差に変換した。有意な交互作用が認められた場合、Aiken & West (1991)により提唱された手続きを用いてグラフ化しており、目的変数の予測値は、説明変数が平均値から±1SD の値の場合についてグラフ化した。各線分の傾きの有意性を検定するために *t* テストを行なった (Fig. 14, 15, 16).

次に、同様の手続きで、感情表出性を自己評定の得点を投入して全体、学年別および男女別(Table 28,29)に行ない、交互作用についても上記と同様の手続きでグラフ化を行なった(Fig. 17~25).

### (1) 教師評定における感情表出性と正負感情経験の影響

教師評定における感情表出性と正負感情経験の健康・適応変数への影響の主効果について、感情変数を投入した第2ステップにおいて標準回帰係数( $\beta$ )および重決定係数の増分( $\Delta R^2$ )が双方有意で、かつ第3ステップも標準回帰係数( $\beta$ )が有意な場合について述べる。有意な主効果は、学校生活享受感情において、女子の場合に T1 正感情経験が T2 学校生活享受感情と有意な負の係数(第3ステップ： $\beta = -.37, p < .01$ )を示しており、T1 正感情経験が T1 から T2 の学校生活享受感情の変化を予測しないことが示唆された。その他の健康変数(T2 身体的反応, T2 抑うつ・不安感情, T2 不機嫌・怒り感情, T2 無気力)においては、T1 感情表出性, T1 正感情経験, T1 負感情経験のいずれの場合も有意な係数は認められなかった。

次に交互作用について、第3ステップでの重決定係数の増分( $\Delta R^2$ )が有意な場合の、有意な標準回帰係数( $\beta$ )を示す場合について主に述べる。有意な交互作用は以下の3つが認められた。Table 26 に示すように、全体において有意な  $R^2$  変化( $\Delta R^2 = .04, p < .05$ )

とともに、T2 身体的反応と、感情表出性と負感情経験(Fig. 14)、正感情経験と負感情経験(Fig. 15)の交互作用がそれぞれ有意な負の関連 (順に  $\beta = -.13$ ,  $\beta = -.14$ , いずれも  $p < .05$ )を示していた。感情表出性と負感情経験の交互作用の効果は、各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$ テストの結果が高負感情の場合のみ有意であった(高負感情  $t = -2.14$ ,  $p < .05$ , 低負感情  $t = .77$ ,  $p > .05$ ) ため、負感情経験が高いほど感情表出性を高めると身体的反応が低減することが示されたが、負感情経験が低い場合の効果は明確にはならなかった。正感情経験と負感情経験の交互作用の効果は、各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$ テストの結果が高負感情経験の場合のみ有意であった(高負感情  $t = -2.56$ ,  $p < .05$ , 低負感情  $t = .35$ ,  $p > .05$ ) ため、負感情経験が高いほど、正感情経験の高まりとともに身体的反応が低減することが明らかになったが、負感情経験が低い場合の効果は明らかにならなかった。

また 4 年生においても有意な交互作用が見られている。有意な  $R^2$ 変化 ( $\Delta R^2 = .11$ ,  $p < .05$ )とともに感情表出性と正感情経験の交互作用が T2 抑うつ・不安感情と有意な正の係数が示された( $\beta = .31$ ,  $p < .05$ )。感情表出性と正感情経験の交互作用の効果は Fig. 16 に示すように、各線分の傾きの有意性を検定するために実施した  $t$ テストの結果が高正感情経験の場合のみ有意であった(高正感情経験  $t = 2.11$ ,  $p < .05$ , 低正感情経験  $t = -.93$ ,  $p > .05$ ) ため、正感情経験が高いほど、感情表出性の高まりとともに抑うつ・不安感情が高まることを示し、正感情経験が低い場合の効果は明らかにならなかった。

以上の結果から、負感情経験が高い場合に、感情表出性や正感情経験を高める関わりを持続して行なうと、ストレス反応が低減するが、正感情経験が高い場合には、感情表出を高めると逆にストレス反応を高めてしまう可能性が示唆された。

Table 26 EES教師評定と正負感情, T1 ストレス反応を説明変数, T2 ストレス反応を目的とした階層的重回帰分析(全体, 学年別, 男女別)

目的変数	Step	説明変数	全体(N=310)			4年生(N=83)			5年生(N=124)			6年生(N=103)			男子(N=153)			女子(N=157)		
			Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3
T 2 身 体 的 反 応	1	T1 身体的反応	.04	.01	.01	-.12	-.09	-.10	.14	.11	.12	.06	-.01	.02	.08	.11	.12	-.01	-.09	-.09
	2	T1 EES教師評定	.05	-.03		-.22	-.17		.00	.01		.07	.09		-.04	.04		.06	.05	
		T1 PA	.05	-.10		.01	-.02		.05	.03		-.18	.27		.06	.00		-.14	.18	
		T1 NA	.07	.11		-.06	-.04		.14	.17		.06	.12*		.02	.07		.15	.18	
		T1 EES*PA	.08			.29*			-.14			.05			.02			.14		
抑 うつ 感 情	1	T1 EES*NA	-.13*			-.15			.15		-.14			-.11			-.11			
	2	T1 PA*NA	-.14*			.07			-.17		-.20			-.09			-.16			
		R <sup>2</sup>	.00	.01	.04	.01	.07	.14	.02	.05	.12	.00	.03	.09	.01	.01	.04	.00	.03	.08
		ΔR <sup>2</sup>	.01	.04*		.05	.08		.03	.08*		.02	.06		.00	.03		.03	.04	
		T1 抑うつ不安感情	.10	.07	.07	-.11	-.23	-.16	.23*	.24*	.23	.12	.11	.10	.15	.14	.14	.06	-.01	.01
不 安 感 情	2	T1 EES教師評定	.06	.07		.06	.08		.10	.09		.08	.10		.11	.13		.03	.02	
		T1 PA	.01	.00		-.12	-.08		.17	.19		-.07	-.11		-.03	-.03		.07	.07	
		T1 NA	.08			.19	.16		.02	.03		-.01	.02	.04	.04	.04		.12	.13	
		T1 EES*PA	.07			.31*			-.13			-.12			-.01			.17*		
		T1 EES*NA	-.07			-.23			-.02			-.04			-.01			-.12		
怒 り 感 情	1	T1 PA*NA	-.02			.19			-.04		-.02			-.07			-.01			
		R <sup>2</sup>	.01	.02	.03	.01	.04	.15	.05*	.09	.02	.01	.02	.04	.02	.04	.04	.00	.02	.06
		ΔR <sup>2</sup>	.01	.01	.01	.03	.11*		.04	.02		.01	.02	.01	.02	.01	.00	.02	.04	
		T1 不機嫌・怒り感情	.23**	.17*	.16*	-.04	-.13	-.11	.35**	.30*	.30*	.26**	.23*	.21	.19*	.10	.08	.27**	.28**	.29**
		T1 EES教師評定	.00	.01		-.05	-.09		-.02	-.01		.08	.09		.08	.07		-.10	-.11	
無 気 力	1	T1 PA	.12	-.15*		-.16	-.13		-.07	.10		-.15	-.17		-.17	-.22*		-.08	-.05	
	2	T1 NA	.06	.08		.10	.12		.08	.11		-.04	-.03	.11	.14		-.04	-.03	-.02	
		T1 EES*PA	.04			.03			-.04			.08		.08	.04		-.04	.14		
		T1 EES*NA	-.08			-.20			.09	.09		-.09	-.09	-.09	-.04		-.11	-.11		
		T1 PA*NA	-.06			.03			-.12			-.04		-.04	-.14		-.14	.01		
T 2 無 気 力	1	T1 EES教師評定	.05**	.06	.07	.00	.03	.06	.12**	.13	.15	.07**	.09	.11	.04**	.06	.08	.07**	.09	.12
		ΔR <sup>2</sup>	.01	.01	.01	.03	.03	.03	.01	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02
		T1 無気力	.11	.11	.09	.07	.17	.20	.13	.04	.03	.15	.18	.10	.14	.19	.19	.27**	.28**	.29**
		T1 EES教師評定	.03	.04		-.02	.03	.10	.10	.09	.05	.05	.05	.05	.08	.03	.03	.10	.11	
		T1 PA	.02	-.05		.22	.19		-.09	-.10		-.04	-.13		.07	.03		-.08	-.05	
無 気 力	1	T1 NA	.05	.09	.02	.01	.15	.17	.17	.17	.17	.01	.10	.02	.05	.02	.05	-.03	-.02	
	2	T1 EES*PA	.02			.29*			.11			-.05		-.12			-.12		.14	
		T1 EES*NA	-.04			-.20			-.06			.03		.03			-.02		-.11	
		T1 PA*NA	-.16*			.01			.12			-.31**		-.19*			-.19*		.01	
		R <sup>2</sup>	.01	.02	.04	.01	.04	.14	.02	.04	.08	.02	.03	.10	.02	.03	.08	.07	.09	.12
	ΔR <sup>2</sup>	.01	.02	.02	.04	.04	.09	.03	.03	.03	.01	.08	.01	.08	.01	.04	.07	.09	.12	

\*\* p < .01, \* p < .05

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

Table 27 EES教師評定と正負感情, T1 学校生活享受感情を説明変数, T2 学校生活享受感情を目的とした階層的重回帰分析 (全体, 学年別, 男女別)

目的変数	Step	説明変数	4年生(N=282)			5年生(N=96)			6年生(N=103)			男子(N=140)			女子(N=142)			
			Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	
T2 学校生活享受感情	1	T1 学校生活享受感情	.00	.08	.09	-.05	.04	.03	.02	.10	.09	.03	.10	.16	-.09	-.02	.16	.18
	2	T1 EES教師評定	.06	.06	.06	.02	.06	.00	.01	.11	.10	.14	.17	.10	.14	.17	.01	.01
		T1 PA	-.15	-.17	-.17	-.18	-.23	-.14	-.11	-.14	-.22	.07	.08	-.33	**	-.37	**	**
	3	T1 NA	-.02	-.02	.00	.07	.06	-.03	-.13	-.14	-.02	-.08	-.09	-.02	-.09	.02	.01	.06
		T1 EES*PA	.07	.07	.07	.14	.14	.12	.12	.11	.11	.05	.05	.15	.15	.15	.15	.15
		T1 EES*NA	-.04	-.04	-.04	-.15	-.15	.10	.10	.11	.11	.01	.01	-.07	-.07	-.07	-.07	-.07
		T1 PA*NA	.00	.02	.02	.00	.03	.05	.00	.04	.07	.00	.03	.04	.03	.04	.07	.10
		R <sup>2</sup>	.02	.02	.01	.02	.03	.03	.04	.03	.02	.02	.02	.02	.01	.01	.07	* .02
		ΔR <sup>2</sup>																

\*\* p < .01, \* p < .05

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

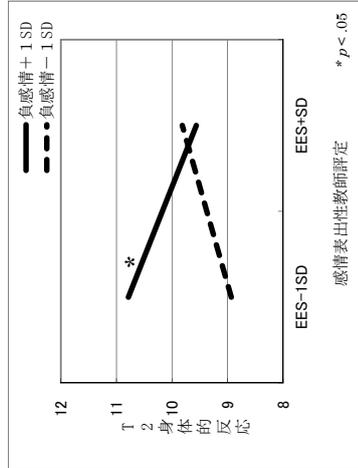


Fig. 14 T2 身体的反応に及ぼすEES教師評定と負感

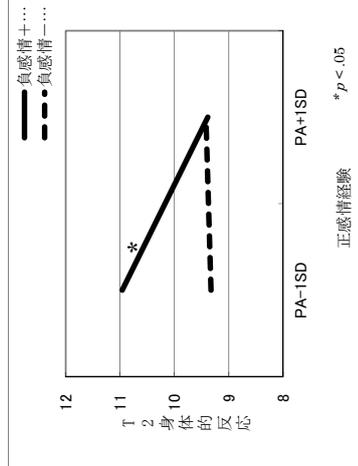


Fig. 15 T2 身体的反応に及ぼす正負感情の交互作用

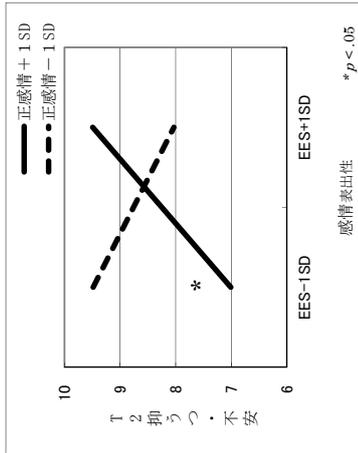


Fig. 16 T2 抑うつ・不安感情に及ぼすEES教師評定と正感情の交互作用

## (2) 自己評定における感情表出性と正負感情経験の影響

自己評定における感情表出性と正負感情経験の影響の場合、多くの有意な主効果・交互作用がみられた。まず有意な主効果について、感情変数を投入した第2ステップにおいて標準回帰係数( $\beta$ )および重決定係数の増分( $\Delta R^2$ )が双方有意で、かつ第3ステップも標準回帰係数が有意な場合を述べる。文中に示す係数は第3ステップでの標準回帰係数を記載することとする。交互作用については、第3ステップでの重決定係数の増分( $\Delta R^2$ )が有意な場合の、有意な標準回帰係数( $\beta$ )を示す場合について主に述べる。

身体的反応における感情変数の主効果として、全体の場合に、T1正感情経験がT2身体的反応と有意な負の係数( $\beta = -.13, p < .05$ )を示した。またT1負感情経験がT2身体的反応と有意な正の係数を示した( $\beta = .13, p < .05$ )。これは、T1の正感情経験は、T1からT2の身体的反応の低減を予測し、T1の負感情経験がT2の身体的反応の高まりを予測する可能性があることが示唆している。

身体的反応における交互作用としては、Fig. 17に示すように、全体の場合にT2身体的反応において有意な $R^2$ 変化( $\Delta R^2 = .02, p < .05$ )とともに、正負感情経験の交互作用が有意な負の係数を示した( $\beta = -.11, p < .05$ )。各線分の傾きの有意性は、高負感情経験の場合のみ有意であった(高負感情経験  $t = -3.73, p < .01$ , 低負感情経験  $t = -1.25, p > .05$ )ため、身体的反応と正負感情経験の交互作用の効果は、負感情経験が高いほど、正感情経験を高めた場合に、身体的反応が低減することが示唆された。

次に、T2抑うつ・不安感情における感情変数の影響を述べる。T1正感情が4年生において有意な負の係数( $\beta = -.20, p < .05$ )を示したが第2ステップの $R^2$ 変化が有意ではなかった( $\Delta R^2 = .04, p > .05$ )ため、有意な主効果ではないと判断した。その他も有意な係数はなく、T1の感情変数は、T1からT2への抑うつ・不安感情の変化を予測しないことが示唆された。交互作用については、Fig. 17に示すように、全体の場合にT2抑うつ・不安感情において有意な $R^2$ 変化( $\Delta R^2 = .02, p < .05$ )とともに、感情表出性と正感情経験の交互作用が有意な負の係数を示した( $\beta = -.14, p < .01$ )。抑うつ・不安感情における感情表出性と正感情経験の交互作用の効果は、各線分の傾きの有意性が低正感情経験の場合のみ有意であった(高正感情経験  $t = -1.82, p > .05$ , 低正感情経験  $t = 2.57, p < .05$ )ため、正感情経験が低いほど感情表出性を高めた場合に、抑うつ・不安感情も高まることが示された。

T2 不機嫌・怒りにおける感情変数の影響については、全体、4年生および男子において、T1 正感情と不機嫌・怒り感情との有意な負の係数がみられた(順に  $\beta = -.17, p < .01$ ,  $\beta = -.25, p < .01$ ,  $\beta = -.25, p < .01$ )。つまり、T1 の正感情は、T1 から T2 への不機嫌・怒り感情の変化を予測する可能性を示唆している。交互作用については、Fig. 19 に示すように、全体の場合に感情表出性と正感情経験の交互作用が有意な  $R^2$  変化 ( $\Delta R^2 = .02, p < .05$ ) とともに、負の有意な係数を示した ( $\beta = -.17, p < .01$ )。T2 不機嫌・怒り感情における感情表出性と正感情経験の交互作用の効果は、各線分の傾きの有意性は、低正感情経験の場合のみ有意であった(高正感情経験  $t = -.23, p > .05$ , 低正感情経験  $t = 3.70, p < .01$ ) ことから、正感情経験が低い場合において感情表出性の高まりと共に不機嫌・怒り感情が高まることが示された。

次に無気力における感情変数の影響について、T1 負感情経験との有意な正の係数が、全体および女子においてみられていた(順に  $\beta = .13, p < .01$ ,  $\beta = .18, p < .05$ ) が、第 2 ステップでの  $R^2$  変化が有意でない(順に  $\Delta R^2 = .01, p > .05$ ,  $\Delta R^2 = .03, p > .05$ ) ために、有意な主効果ではないと判断した。その他も有意な係数はなく、T1 の感情変数は、T1 から T2 への無気力の変化を予測しないことが示唆された。交互作用については、全体、女子、5年生および6年生において有意な交互作用が認められた (Fig. 20, 21, 22, 23)。全体および女子の場合に、正感情経験と負感情経験の交互作用が有意な  $R^2$  変化(順に  $\Delta R^2 = .03, p < .01$ ,  $\Delta R^2 = .04, p < .05$ ) とともに、いずれも負の有意な係数を示した(順に  $\beta = -.16, p < .01$ ,  $\beta = -.18, p < .01$ )。各線分の傾きの有意性は、いずれも高正感情経験の場合のみ有意であった(全体：高正感情経験  $t = -5.08, p < .01$ , 低正感情経験  $t = -.88, p > .05$ ; 女子：高正感情経験  $t = -3.67, p < .01$ , 低正感情経験  $t = -.00, p > .05$ )。そのため、無気力における正負感情経験の交互作用の効果は、負感情経験が高いほど、正感情経験の高まりと共に無気力が低減することは示されたが、負感情経験が低い場合の効果は明らかにされなかった。5年生の場合の無気力における交互作用は(Fig. 21)、感情表出性と正感情経験の交互作用が認められ、有意な  $R^2$  変化 ( $\Delta R^2 = .09, p < .05$ ) とともに負の係数を示していた ( $\beta = -.26, p < .01$ )。各線分の傾きの有意性は、正感情経験が高い場合と低い場合のどちらの場合も有意であった(高正感情経験  $t = -3.04, p < .01$ , 低正感情経験  $t = 2.62, p < .05$ ) ことから、交互作用の効果としては、正感情経験が高いほど、感情表出性の高まりと共に無気力が高まり、正感情経験が低いほど感情表出性の高まりと共に無気力が低減することが示された。6年生の場合の無気力における交互作

用は(Fig. 22), 5年正と同じく感情表出性と負感情経験の交互作用が認められ, 有意な  $R^2$ 変化 ( $\Delta R^2 = .10, p < .05$ )とともに正の係数を示していた( $\beta = .21, p < .05$ ). しかし各線分の傾きの有意性は, 高負感情経験の場合のみ有意であった(高負感情経験  $t = 2.88, p < .01$ , 低負感情経験  $t = -.69, p > .05$ ) ことから, 交互作用の効果としては, 負感情経験が高いほど, 感情表出性の高まりと共に無気力が高まることだけが明らかになり, 負感情経験が低い場合の効果は明らかにならなかった.

学校生活享受感情における感情変数の影響について, Table 29 に示すように, 全体, 4年生および女子において, T1 正感情経験と T2 学校生活享受感情との有意な負の係数が(順に  $\beta = -.16, p < .05, \beta = -.17, p < .05, \beta = -.22, p < .01$ )示された. 以上の結果から T1 の正感情経験は, T1 から T2 の学校生活享受感情の低減を予測する可能性があることが示唆された. また交互作用は, 全体と男子に, 有意な  $R^2$ 変化(順に  $\Delta R^2 = .02, p < .05, \Delta R^2 = .05, p < .05$ )とともに正の係数が示された(順に  $\beta = .15, p < .01, \beta = .21, p < .01$ ). 各線分の傾きの有意性は, いずれも高正感情経験の場合のみ有意であった(全体: 高負感情経験  $t = 3.81, p < .01$ , 低負感情経験  $t = -.86, p > .05$ ; 男子: 高正感情経験  $t = 2.93, p < .01$ , 低負感情経験  $t = -1.76, p < .05$ ). そのため, 交互作用の効果は, いずれも正感情が高いほど, 感情表出性の高まりと共に学校生活享受感情が高まることが示され, 正感情が低い場合の効果は明らかにならなかった.

Table 28 EES自己評定と正負感情, T1ストレス反応を説明変数, T2ストレス反応を目的とした階層的重帰帰分析(全体, 学年別, 男女別)

目的変数	Step	説明変数	全体(N=437)			4年生(N=182)			5年生(N=152)			6年生(N=103)			男子(N=211)			女子(N=226)		
			Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3
T2身体的 反応	1	T1 身体的反応	.21**	.15**	.15**	.25**	.18**	.18**	.29**	.26**	.29**	.06	-.02	-.05	.26**	.22**	.22**	.17**	.08	.09
	2	T1 EES自己評定	-.03	.04	.04	-.16**	-.17*	.06	-.06	-.06	-.07	.15	.13	.15	.09	.09	.09	-.02	-.02	-.01
		T1 PA	.10*	.13*	.13*	.16**	.17*	.08	.09	.16	.18*	.09	.15	.09	.11	.09	.11	.16**	.16**	.16**
T2抑うつ・ 不安感情	1	T1 NA	.12*	.13*	.13*	.08	.09	.16	.18*	.18*	.09	.15	.09	.11	.09	.11	.16**	.16**	.16**	
	2	T1 EES*PA	-.06	.06	.06	-.03	-.03	.06	-.06	-.06	.02	.03	.06	.03	.03	.06	.06	-.04	-.04	-.05
		T1 EES*NA	-.04	.04	.04	-.04	-.04	.06	-.06	-.06	.02	.03	.06	.03	.03	.06	.06	-.04	-.04	-.05
T2不機嫌・ 怒り感情	1	T1 PA*NA	-.11*	.11*	.11*	-.07	-.07	.06	-.06	-.06	.02	.03	.06	.03	.06	.06	.06	-.04	-.04	-.05
	2	T1 EES*PA	.05**	.06	.06	.07**	.09	.10	.09**	.12	.15	.00	.05	.08	.07**	.08	.11	.03*	.06	.07
		T1 EES*NA	.02	.02*	.02*	.03	.01	.03	.03	.03	.03	.04	.04	.04	.04	.02	.03	.03	.03	.01
T2無気力	1	T1 抑うつ・不安感情	.23**	.16**	.17**	.24**	.12	.12	.29**	.31**	.36**	.12	.12	.11	.22**	.14	.14	.23**	.17	.18*
	2	T1 EES自己評定	-.01	.02	.02	-.06	.08	.06	.08	.06	.06	.17	.19*	.05	-.03	.03	.04	-.05	.01	.01
		T1 PA	-.04	-.04	-.04	.19**	.20*	.10	.08	.12	.11	.06	.00	-.01	-.04	-.04	-.04	-.09	.02	.01
T2不機嫌・ 怒り感情	1	T1 NA	.10	.08	.08	.12	.11	.09	.18*	.18*	.09	.12	.12	.12	.09	.07	.11	.11	.11	.18**
	2	T1 EES*PA	.02	.02	.02	-.02	-.02	.01	-.06	-.06	.01	.22*	.22*	.22*	.01	.03	.03	.05	.00	.00
		T1 EES*NA	-.02	.02	.02	-.01	-.01	.01	.01	.01	.01	.06	.06	.06	.05**	.06	.07	.05**	.06	.10
T2無気力	1	T1 不機嫌・怒り感情	.34**	.25**	.24**	.29**	.18*	.16	.43**	.38**	.39**	.26**	.20	.18	.31**	.19*	.16*	.35**	.32**	.32**
	2	T1 EES自己評定	.07	.09*	.09*	.08	.07	.08	-.02	-.01	-.01	.23*	.23*	.23*	.10	.08	.05	.10	.09	.09
		T1 PA	-.16**	-.17**	-.17**	-.24**	-.25**	.10	.08	.07	.07	-.10	-.11	-.11	-.22**	-.25**	.12	-.12	-.12	-.12
T2無気力	1	T1 NA	.08	.07	.07	.10	.08	.08	.10	.08	.07	-.01	-.01	.01	.11	.12	.12	.02	.02	.02
	2	T1 EES*PA	-.12*	.12*	.12*	.14	.15	.14	.09	.09	.10	.18	.13	.13	-.09	.08	.08	-.15*	-.15*	-.15*
		T1 EES*NA	.03	.03	.03	.14	.15	.14	.09	.09	.10	.18	.13	.13	-.09	.08	.08	-.15*	-.15*	-.15*
T2無気力	1	T1 PA*NA	.06	.06	.06	-.10	-.10	.06	-.06	-.06	.06	.06	.06	.06	.03	.03	.03	.00	.00	.00
	2	T1 無気力	.11**	.14	.15	.08**	.14	.16	.18**	.19	.21	.07**	.13	.17	.10**	.14	.17	.13**	.14	.16
		T1 EES自己評定	.02**	.02*	.02*	.05*	.02	.03	.03	.03	.03	.07	.11	.11	.04*	.02	.02	.01	.01	.02
T2無気力	1	T1 無気力	.29**	.23**	.22**	.41**	.33**	.34**	.27**	.24*	.23*	.15	.17	.09	.32**	.29**	.28**	.24**	.14	.11
	2	T1 EES自己評定	-.04	-.03	-.03	-.05	-.07	-.08	-.05	-.05	-.05	.12	.09	.12	-.01	-.02	-.02	-.06	-.06	-.03
		T1 PA	.05	.09	.09	.12*	.13**	.14	.15	.13	.11	.03	.13	.13	.11	.13	.11	.16**	.16**	.18*
T2無気力	1	T1 NA	.12*	.13**	.13**	.05	.05	.05	.26**	.26**	.04	.04	.04	.04	.07	.07	.07	-.07	-.07	-.09
	2	T1 EES*PA	-.08	.08	.08	-.01	-.01	.01	.05	.05	.05	.21*	.21*	.21*	.01	.01	.01	-.02	-.02	-.02
		T1 EES*NA	-.01	.01	.01	-.14	-.14	-.14	-.08	-.08	-.08	-.21	-.21	-.21	-.15*	-.15*	-.15*	-.18**	-.18**	-.18**
T2無気力	1	T1 PA*NA	.08**	.10	.13	.17**	.19	.21	.07**	.10	.18	.02	.04	.14	.11**	.12	.14	.06**	.08	.12
	2	T1 EES自己評定	.01	.03**	.03**	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.01	.03	.03	.03	.03	.04*
		T1 PA	.01	.03**	.03**	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.01	.03	.03	.03	.03	.04*

\*\* p < .01, \* p < .05

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

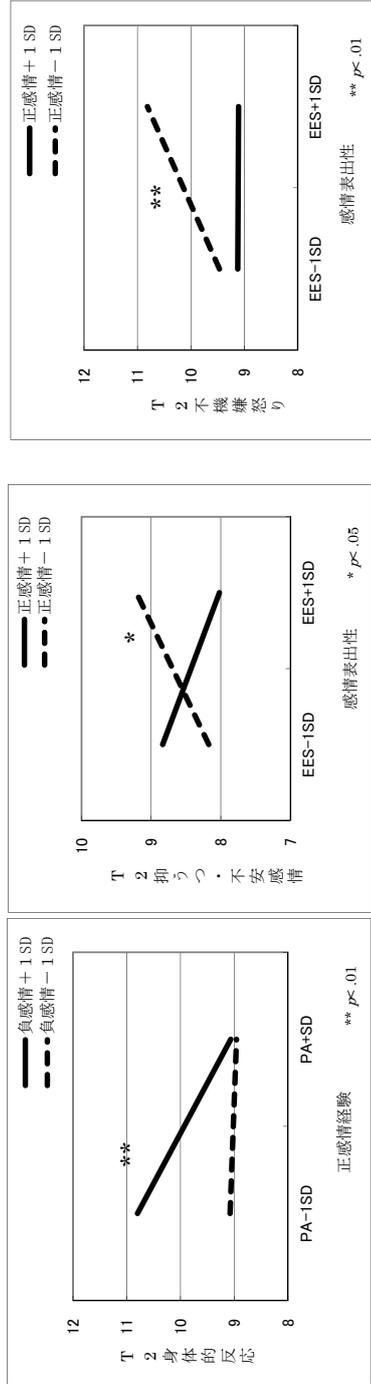


Fig. 17 T2身体的反応に及ぼす正負感情の交互作用《全体》

Fig. 18 T2抑うつ・不安感情に及ぼすEES自己評価の交互作用《全体》

Fig. 19 T2不機嫌怒りに及ぼすEES自己評価と正感情の交互作用《全体》

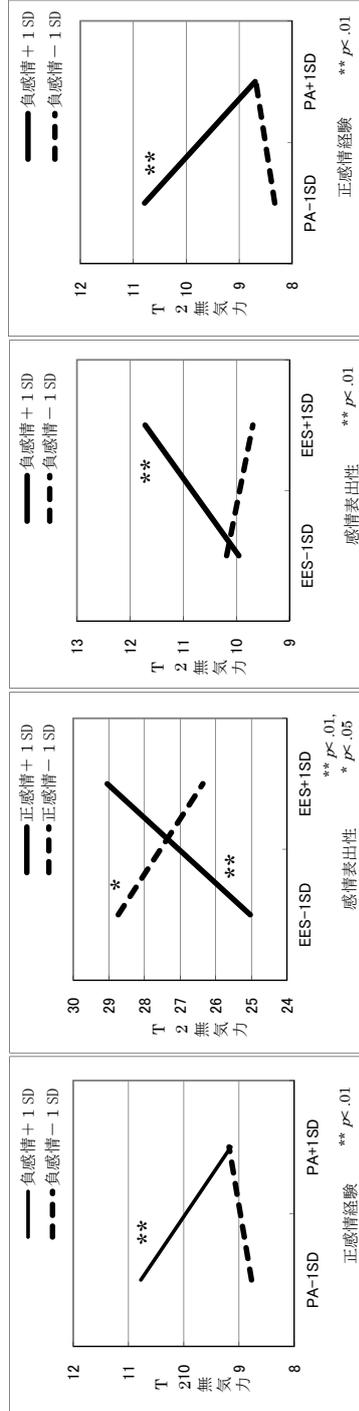


Fig. 20 T2無気力に及ぼす正負感情の交互作用《全体》

Fig. 21 T2無気力に及ぼすEES自己評価と正感情の交互作用《5年生》

Fig. 22 T2無気力に及ぼすEES自己評価と正感情の交互作用《全体》

Fig. 23 T2無気力に及ぼす正負感情の交互作用《全体》

Table 29 EES自己評定と正負感情, T1 学校生活享受感情を説明変数, T2 学校生活享受感情を目的とした階層的重回帰分析(全体, 学年期, 男女別)

目的変数	Step	説明変数	全体(N=381)			4年生(N=182)			5年生(N=96)			6年生(N=103)			男子(N=188)			女子(N=193)				
			Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3		
T2 学校生活享受感情	1	T1 学校生活享受感情	.19**	.27**	.25**	.36**	.41**	.39**	.02	.10	.09	.03	.08	.11	.16	.18	.14	.18	.16	.19**	.28**	.26**
	2	T1 EES自己評定	.13*	.09	.13*	.15*	.12	.17*	-.01	.04	.18	.16	.16	.16	.10	.06	.10	.06	.10	.16*	.16*	.14
		T1 PA	-.16**	-.16*	-.16*	-.19*	-.17*	-.17*	-.14	-.07	-.06	-.11	-.04	-.04	-.05	-.04	-.05	-.04	-.05	-.23**	-.22*	-.22*
		T1 NA	-.08	-.08	-.08	-.10	-.10	-.11	-.13	-.11	.00	.02	.02	.11	.10	.10	-.10	-.09	-.09	-.08	-.09	-.09
	3	T1 EES*PA	.15**	.15**	.15**	.13	.13	.13	.02	.16	.16	.11	.11	.11	.21**	.21**	.21**	.21**	.21**	.21**	.21**	.10
		T1 EES*NA	.05	.05	.05	.02	.02	.02	.23**	.23**	.23**	.06	.06	.06	.04	.04	.04	.04	.04	.04	.04	.08
		T1 PA*NA	.02	.02	.02	.02	.02	.02	.15	.15	.15	-.03	-.03	-.03	.04	.04	.04	.04	.04	.04	.04	.08
		R <sup>2</sup>	.04**	.08	.10	.13**	.17	.19	.00	.04	.12	.00	.04	.05	.02	.04	.02	.04	.09	.04**	.11	.12
		ΔR <sup>2</sup>	.04**	.02*	.02*	.05*	.02	.02	.04	.08	.04	.01	.08	.01	.02	.05*	.02	.05*	.07**	.07**	.07**	.01

\*\* p < .01, \* p < .05

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

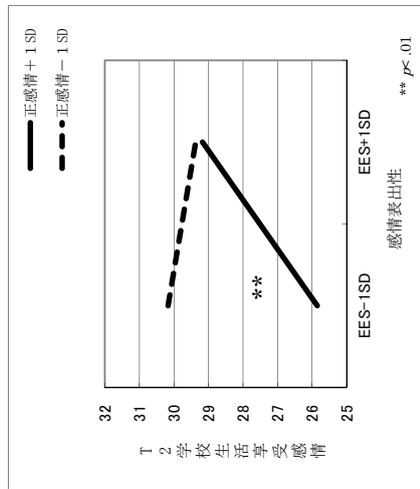


Fig. 24 T2 学校生活享受感情に及ぼすEES自己評定と正感情の交互作用《全体》

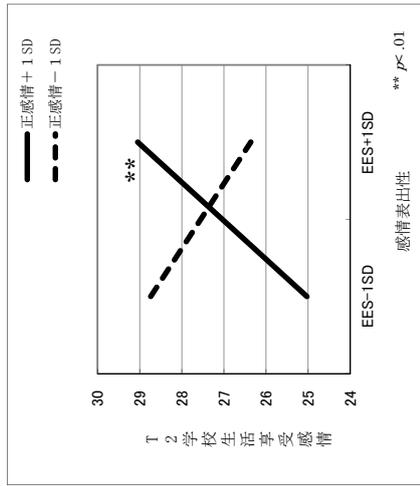


Fig. 25 T2 学校生活に及ぼすEES自己評定と正感情の交互作用《男子》

## 7. 考察

本研究は、感情特性が健康・適応変数に与える影響を、変数測定間隔に期間を設ける予測的研究方法を用いることでさらに明確に分析することを目的として行った。研究方法としては、T1として感情特性および健康・適応変数を測定し、約4週間後にT2として健康・適応変数を同じ測定用具を用いて測定した。このことにより、T1の健康・適応変数を統制した場合、T1の感情特性がT2の健康・適応変数を予測できるかどうかということが明らかにされた。以後その詳細について考察する。

### 1) 教師評定による感情表出性と健康・適応変数の関連

T1の教師評定による感情表出性は、特に有意な主効果が認められず、つまりT1感情表出性は、T1からT2への健康・適応変数を予測できなかったことが明らかになった。このことの原因として、測定時期がT1を7月中旬、T2を9月初旬に実施した学校と、T1を9月初旬、T2を10月に実施した学校があったが、T1からT2の間に、健康適応変数に影響を与えるような要因・出来事が設定されていなかったという、研究方法の限界に起因していることが考えられる。T1からT2の間に夏休みがあった学校に関しては、夏休みは影響要因となりうるが、健康・適応変数に対してどのような影響を及ぼすか明らかになっていないが、常識的には夏休み期間には、身体的反応、抑うつ・不安感情などの各ストレス反応は低減し、学校生活享受感情も、学校生活から離れて生活することにより低減するであろうことが推測される。T1を9月初旬、T2を10月に調査した学校も複数校にわたっており、特に影響要因としての出来事を統制できていない。また、山崎(2009)は、「予測的研究で因果関係が認められなかった場合は、その因果関係がないとは結論ができず、存在する因果関係を消し去ったうえで研究をしていることから、当然因果関係が見いだせなかったという解釈も可能になる」と述べている。このようなことから、今回の研究結果としてはT1の教師評定による感情表出性がT1からT2への健康・適応変数を予測しない結果になったが、何らかの因果関係が存在する可能性も十分にあるため、この研究結果の再現性と共に学校行事や学業、対人関係等各時点で生起する他の影響要因についての詳しい調査が今後求められる。

ただ、T1の教師評定による感情表出性は、主効果は認められなかったが、交互作用は

認められた。T2 身体的反応と T2 抑うつ・不安感情において交互作用が認められたが、研究 6(横断研究)ではいずれも認められておらず、今回の予測的研究において初めて得られた結果であった。まず、全体において、T2 身体的反応と、感情表出性と負感情経験の交互作用と正感情経験と負感情経験の交互作用が認められていた。いずれの交互作用の場合も、負感情経験が高い場合に感情表出性もしくは正感情経験を高めることが、身体的反応を低減することにつながる可能性が示唆された。負感情が高い群は、身体的ストレスも高くなっており、感情表出や正感情経験を高めるということは、ストレスへの対処行動としての効果もあるために、身体的反応の低減につながるものが推測できる。

もう一つ、4年生において、T2 抑うつ・不安感情と、感情表出性と正感情経験の交互作用が認められた。これは正感情経験が高い群がさらに感情表出を高めた場合、抑うつ・不安感情が高まる可能性を示唆しており、感情表出を高めることによる抑うつ・不安感情の増加の方により留意をして関わる必要があるだろう。従来、抑うつ・不安傾向にある子どもへの働きかけとして、ポジティブな強化をすることが効果的であるといわれているが(澤田, 2009)、本研究結果を考慮すると、正感情の経験を強化しても、感情表出は促さないほうが抑うつ・不安感情の悪化につながらない、ということとなる。教師評定による感情表出性は、本研究および研究 5、研究 1・2 いずれの結果も、4・5年生の方が高く、6年生が有意に低いという結果を得ていたことから、4年生は感情表出性が十分高いことが窺え、その中で、さらに感情表出を高めるということが、抑うつ・不安感情を高める可能性があるのだろうか。今回の結果だけからは結論付けられることなく、今後も研究を重ねていく必要があるだろう。

## 2) 自己評定による感情表出性と健康・適応変数の関連

自己評定による感情表出性と健康・適応変数の関連は、全体において有意な関連がみられた項目が多く、性や学年に関わらず全体に共通する傾向であることが窺えた。まず、T1の自己評定による感情表出性はいずれも健康・適応変数を予測できなかった。T1の正感情経験が予測できた健康・適応変数は、身体的反応、不機嫌・怒り感情、学校生活享受感情であり、いずれも負の関連がみられていた。正感情経験が身体的ストレス反応を低減することは研究 6(横断研究)でも同様の結果がみられており、過去の知見(たとえば Danner, Snowdon, & Friesen, 2001; Fredrickson, 2000)とも合致する結果であるが、

正感情が学校生活享受感情を弱めるということは、正感情が適応行動を促す(たとえば McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001)等の過去の知見とは反対の結果だと思われる。このような結果が要因として、学校生活享受感情の分析対象者 381 名のうち、約 25%にあたる 99 名が、夏休みをはさんで 7 月(T1)と 9 月(T2)に測定した、つまり夏休み期間を経ることで学校生活から離れていたことが影響したと推測することができる。しかし、推測にすぎないため、今後研究を重ねることにより、明らかにしていく必要があるだろう。また、T1 の負感情経験が予測できた健康・適応変数は、身体的反応であり、負感情経験が身体的反応を高める可能性が示唆された。これは横断研究とも、負感情経験がストレス反応を高めるという過去の知見(たとえば Davidson, 2002; Scuteri et al., 2001)とも合致する結果である。

次に交互作用の結果について考察する。まず、感情表出性と正感情経験の交互作用がみられた変数について検討していく。感情表出性と正感情経験の交互作用がみられたのは、全体における抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情、学校生活享受感情であり、学校生活享受感情は男子にも交互作用がみられた。また、5 年生における無気力にも交互作用がみられた。全体での抑うつ・不安感情における、感情表出性と正感情経験の交互作用は、先に述べた教師評定における感情表出性においても 4 年生でみられたが、交互作用の効果は全く反対に表れている。教師評定で感情表出性を測定した場合、正感情が高い場合に感情表出を高めることにより抑うつ・不安感情が高くなったが、自己評定で感情表出性を測定した場合、正感情が低い場合に感情表出を高めることにより抑うつ・不安感情が高まる結果となった。Stanton, McNeilly, Anderson, & Sherwood (2000)は、大学生を対象にした感情的ストレス・コーピングの調査において、ストレス・コーピングとして感情処理をよく行なうほど、感情表出を高めると抑うつが高くなることを示したが、内田・山崎(2008)の調査では、日本の大学生を対象にした調査において感情表出によるストレス・コーピングから抑うつへの有意な因果関係は示されず、安定した知見は得られていない状態である。また抑うつ状態の子どもへの関わり方として、正感情経験を高めることや自己評価を高めることの重要性が述べられているが(澤田, 2009)、感情表出を同時に考慮した関わりについては過去の知見にはなく、本研究結果だけで結論を出すことはできないが、このように自己評定と他者評定で全く正反対の結果を導き出す可能性があること自体が非常に意味のあることであり、今後は評定者の違いによる介入の効果の違いを、慎重に検討していく必要があるだろう。

全体における、不機嫌・怒り感情への感情表出性と正感情経験の交互作用は、正感情経験が低い場合において感情表出を高めることで不機嫌・怒り感情が高まる可能性が示唆された。怒りなどの感情は、その表出はかえって感情状態を激化させることもある（北村，2009）といわれ、また外在化障害の場合、努力的コントロールによって感情反応性を弱めることが大切であると言われている（澤田，2009）ように、不機嫌・怒り感情においては感情表出性をたかめることは非常に慎重に行なわれるべきなのだろう。ここに正感情経験の低さがどのように関連してくるのかは、今後研究を重ねて明らかにする必要がある。また、5年生における、無気力への感情表出性と正感情経験の交互作用効果と、全体および男子における、学校生活享受感情への感情表出性と正感情経験の交互作用効果が、どちらも高正感情経験が感情表出の高まりと共に無気力および学校生活享受感情を高めることが明らかになった。また無気力においては、低正感情が感情表出の高まりと共に無気力が低減することが明らかになった。低正感情の場合の感情表出性促進という、同じ感情特性の操作を行なっても、不機嫌・怒り感情と無気力では、かたや健康レベルを下げ、かたや適応レベルが上がるという反対の効果が示された。

次に、感情表出性と負感情経験の交互作用が、6年生での、無気力において認められた。高負感情経験が感情表出を高めることで、無気力を高めることにつながる可能性が示唆された。研究5（教師評定における感情表出性、横断研究）では4年生での、無気力において、感情表出性と負感情経験の交互作用が認められたが、効果は全く逆のものである可能性がある。評定者や研究のパラダイムが異なると、結果が全く異なる可能性がここでも明らかとなった。

### 3) 本研究の限界と今後の展望

最後に、本研究の限界と感情表出性の研究の今後の展望について述べる。まず、研究手法における課題について述べると、先述したように、T1からT2の間に、健康・適応変数に影響を与えるような要因・出来事を設定していなかったこと、T1の感情変数を状態ではなく特性として測定したことなどから、T1およびT2の各時点の健康・適応変数の的確な測定や変化の予測に精度を欠いた可能性があるということである。これらのことが行なわれなかった理由として、調査対象者の負担の軽減ということが挙げられる。健康・適応変数に影響を与えるようなイベントを何に設定するかということにもよるが、

複数校にわたって調査を行うにあたり、イベントを統制することの難しさや、何らかのイベントを設定し、その前後で調査を行なうことが、子ども自身の学校生活に負荷を加える可能性もあったため、むしろ負担の少ないであろう夏休み前後の時期に調査を行なった。また、今回は T1 での感情変数を、状態ではなく、特性として測定したが、通常予測的研究においては状態として測定することになる。因果関係を推測するためには時間的ずれをつくる必要があるため、特性であると T1 後の状態も表現してしまい、時間的なずれが明確でなくなるからである。しかしながら、T1 での特性測定の結果は、T1 での状態を色濃く反映するものであり、また、T1 での状態測定のみであると、実際に T1 から T2 中の感情変数の状態を予測できないという欠点がある程度補足できることも事実である。山崎(2012)は、この T1 と T2 間にさらに感情状態を測定する時点を中間に設け、T1 からのその中間時点での変化をとらえ、T2 前の状態としてこの問題を解決しようとしたが、特性としての測定はその解決に一步近づく測定法と言える。とはいえ、時間的ずれという点では山崎(2012)の方法に劣ることは事実で、この点から山崎と同様の研究デザインを用いて今後の研究を発展させる必要性が指摘される。

今後は、ここまで横断研究、縦断研究を行ってきた段階で明らかになった結果を比較検討し、評定者の違いによって測定された感情表出性の特徴に応じた感情コントロールへの何らかの示唆を導き出すことが必要である。特に、同じ介入を行なったとしても、評定者の違いや感情経験の違いによって全く正反対の結果を導く可能性が示唆されており、十分な考慮が必要であるといえる。

第IV部 小学生の感情と健康・適応の関連についての成果と課題，  
そして今後の予防教育への適用の可能性

## 第 1 1 章 本研究の成果と課題

### 1. 本研究の一連の概要

本論文では、小学校 4～6 年生における、特性としての感情表出と感情経験が健康・適応に与える影響を明らかにすべく、一連の研究が行われた。

まず、研究 1 および 2 では、感情表出を感情価または手段に関係なく、表明する方に向かう、一般的な性質として捉え、一因子構造の特性として測定できる標準化された測度の開発を行った。欧米において原尺度が作成されている、教師による他者評定によって測定する尺度の日本語版を作成した。

また、感情表出は社会的相互作用をもたらすものであると同時に、個人の健康状態にも影響を及ぼす内的経験である。そのため、感情表出を他者評定で測定するだけでなく、自己評定によって測定する必要があることから、感情研究 3 および 4 では、感情表出の特性を自己評定で測定する尺度を作成した。

次に、研究 5 では、研究 1, 2 で作成した尺度を用いて、特性としての教師評定による感情表出性や正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響についての一般傾向を探るため、横断研究を行った。研究 6 では、研究 3, 4 で作成された尺度を用いて、自己評定による感情表出性および正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響についての一般傾向を探るため、横断研究を行った。

以上で、感情表出性を教師による評定の場合と自己評定の場合双方で測定し、それぞれが健康・適応変数とどのように関連があるかを明らかにしたが、いずれも横断研究であり、時間的経過による変化を測定しておらず、因果関係の存在が明らかになっていない状態であった。そこで研究 7 では、感情表出性が教師評定の場合と自己評定の場合、および正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響について、予測的研究を行った。これは、横断的研究の限界である同時点での因果検証によって生じる逆因果の影響を、変数測定に期間を設けることで解決し、さらに、分析によって逆の因果関係を統制する方法であった。

## 2. 感情変数が健康・適応変数に及ぼす影響についての横断研究と予測的研究の結果の相違

以上のように、本研究では研究 1~7 にわたる一連の研究がなされ、その順を追う形で記載した。本研究の目的は、感情表出性と正負感情経験が心身のストレス反応や学校適応に及ぼす影響を横断研究や予測的研究により基礎知見を明らかにすることであった。そこで以下に横断研究(研究 5,6)と予測的研究(研究 7)の結果を比較し考察していく。

### 1) 感情表出性および正負感情経験の健康・適応変数への主効果

横断研究(研究 5,6)と予測的研究(研究 7)の主効果については、結果を Table 30,31 に示したように、横断研究では、教師評定による感情表出性の健康・適応変数への有意な主効果は 4,5 年生の身体的反応、5 年生の不機嫌・怒り感情を高める方向に働き、5 年生における学校生活享受感情を低減する方向に働く可能性が示された。そして自己評定による感情表出性の健康適応変数への有意な主効果は、横断研究では全体および 6 年生の、不機嫌・怒り感情と無気力を高める方向に働くことが認められた。

小学校中高学年の子どもは、4, 5 年生より 6 年生の感情表出性得点が有意に低下しており、このことから 4, 5 年生は感情が素直に表に出やすいということが出来る。発達的变化を考慮しても、小学校中学年は抽象的思考の始まる質的転換期を迎え、論理的・客観的な思考や行動が始まるが、まだ移行期であり、思春期に近づく 6 年生に比べると、素直で率直な感情の表出がみられやすい(畠山, 2009) 時期である。そのため他者、つまり教師の立場から子ども一人ひとりの感情状態を評価しやすい傾向にあるために、健康・適応変数との関連がみられたのだろう。関連が見られた健康・適応変数の特徴として、身体の不調、怒り感情などは、無気力や抑うつに比較して中学年の子どもたちでも自覚しやすい症状である可能性がある。学校生活についての適応感も、中学年から友人や先生との関係性の質的な変化がみられ始める(畠山, 2009) ために、感情との関連がみられたのではないだろうか。

一方自己評定による感情表出は、全体および 6 年生における、不機嫌・怒り感情と無気力に有意な正の関連がみられた。6 年生は思春期に近い年齢になり、自己内対話が盛んになり、見る自分と見られる自分が分化する(畠山, 2009)。感情表出も複雑となり、

他者との関係性により表出する感情を調整する表示規則については、幼児期から習得されはじめるが、小学校高学年になるとさらに複雑となるといわれている(渡辺, 2011). このような発達的变化から、教師は6年生の感情表出について把握することが難しくなるであろうことが、本研究からも窺える。また、無気力は著しい意欲の欠如や低下として、自己が気づきやすい変数だといえるが、不機嫌・怒り感情はどうだろうか。他者からみて分かりやすい、外在化傾向につながりやすい変数の一つであるようにも思えるが、子どもは教師に対する怒り感情の表出は抑える傾向にある(Saarni, 1989; Underwood, Coie, & Herbsman, 1992)といわれており、そして恐らく、教師以外に対してもそう簡単に表出しないほうがよい感情だと理解しているであろうゆえに、不機嫌・怒り感情を自分で知覚しても、一生懸命表出しないように抑えているのではないだろうか。自己評価での感情表出性との関連がみられたということは、そのような自己内の葛藤がうまれるようになった結果であるといえるだろう。しかし、不機嫌・怒り感情は、4,5年生で教師評定による感情表出性でも有意な関連がみられていた変数である。他者評定においても自己評定においても有意な関連が見られたということは、教師の思う怒り感情と子ども自身が自覚する怒り感情は異なる感情である可能性がある。しかし、相手がだれであろうと、本当の感情を表現する時は強く感情を経験し、強いゆえに表出のコントロールができない時であることも明らかになっている(Saarni, 1979; 佐藤訳, 2005)ことから、教師が目当たりにする子どもの不機嫌・怒り感情は、子どもが抑えようとしても抑えきれなかった、コントロールできない強い怒り感情である可能性も考えられる。

以上のことから、教育的介入への示唆として、小学校中学年のうちには、教師評定によって、児童一人ひとりの感情表出を把握し、健康・適応レベルの悪化の予防につとめることが重要であるといえる。そして、教師が把握した客観的評価を子ども達にフィードバックしていくことで、高学年児の感情の自己評価能力の向上につながると考える。また、感情表出は個人の内的経験であると同時に社会的相互作用をもたらすものであり、不機嫌・怒り感情は、そのどちらとも有意な関連がみられる感情として、子ども達にとって重要な感情であることが窺える。不機嫌・怒り感情のコントロールのための訓練は非常に重要であることが示唆された。

しかし、以上の結果は、あくまで横断研究で得られた結果である。横断研究は、様々な要因や因果を統制しないままに関連をみているという、研究手法上の限界がある。今回の結果でいえば、感情表出が健康・適応状態の悪化の方向に働くということも考えら

れるが、逆に、健康・適応状態がよくなく、ストレス状態にあるために感情表出が高まっているという、逆の因果の存在も考えられる。

そこで、予測的研究として、横断研究の限界である同時点での因果検証によって生じる逆因果の影響を、変数測定に期間を設けることで解決し、さらに、分析によって逆の因果関係を統制する方法を行なった。その結果、教師評定においても、自己評定においても、感情表出性の有意な主効果は見られなかった。つまり、感情表出性は、健康・適応状態の悪化や高まりを予測しないということが示された。今回は、T1 から T2 の間に、健康・適応変数に影響を与えるような要因・出来事が設定されていなかったことが原因の一つとして考えられる。しかし、そのため、出来事によって変化した変数ではなく、純粋に時間的経過による健康・適応変数の推移を測定することができたといえるのではないだろうか。今回の対象者の場合、T1 から T2 の間に 3 割強が夏休みをはさんで測定した。夏休みをはさんで測定した子ども達に関しては、健康・適応状態の変化に関して夏休みは影響要因となり得るものである。夏休みが健康・適応状態に対してどのような影響を及ぼすかは明らかになってはいないが、常識的には夏休み期間には、身体的反応、抑うつ・不安感情などの各ストレス反応は低減し、学校生活享受感情も、学校生活から離れて生活することにより低減するであろうことが推測される。T1 を 9 月初旬、T2 を 10 月に調査した学校も複数校にわたっており、特に影響要因としての出来事を統制できていないが、T1 から T2 の間に起きた様々な出来事や対処によって健康・適応変数が変動・軽減した可能性があり、ある時点においてストレス反応等があったとしても、ある程度ならば蓄積して悪化することなく、軽減していく、という実態が明らかになったといえる。

ただ、感情特性が健康・適応に影響を与えるという因果は存在しないとはいきれない。山崎(2009)は、「予測的研究で因果関係が認められなかった場合は、その因果関係がないとは結論ができず、存在する因果関係を消し去ったうえで研究をしていることから、当然因果関係が見いだせなかったという解釈も可能になる」と述べている。このようなことから、今回の研究結果としては T1 の教師評定による感情表出性が T1 から T2 への健康・適応変数を予測しない結果になったが、何らかの因果関係が存在する可能性も十分にあるため、この研究結果の再現性と共に学校行事や学業、対人関係等各時点で生起する他の影響要因についての詳しい調査が今後求められる。

今まで述べてきたのは、感情特性の健康・適応変数への主効果についてであったが、

正負感情経験の健康・適応変数への主効果についても同様の結果であった。横断研究では、正負感情経験は、健康・適応変数に対してほぼ全てにおいて正感情経験が心身のストレス反応得点を低減する方向に働く、つまり健康を高める方向に働き、学校適応得点を高める方向、つまり学校適応を高める方向に働くことが示された。そして負感情経験は心身のストレス反応得点を高める、つまり健康を阻害する方向に働き、学校適応得点を低減する方向、つまり学校適応を阻害する方向に働くことが示された。

しかし予測的研究では、正感情経験の主効果が認められたのは全体における身体的反応、不機嫌・怒り感情のみであり、身体的反応と不機嫌・怒り感情を高める効果があることが示され、そして学校適応変数に対しても低減させるという、横断研究とは逆の方向性の主効果が認められた。負感情経験においては、全体における身体的反応に対して悪化させる方向への効果があることが示された。

横断研究で認められた正負感情経験の健康・適応変数への影響は、負感情経験と循環器系、心臓疾患や癌、精神疾患など様々な健康・適応との関連があり(Hemingway & Marmoto, 1999; Josphson, Singer, & Salovey, 1996; Miller, Smith, Turner et al, 1996), また正感情は回復効果があり(Fredrickson, 2000), 正感情経験の高い人は健康的で運動をする傾向がある(Garcia, et al., 2012; Lox et al.,1999)など、さまざまな過去の知見と合致する。正負感情経験の、健康・適応への影響は、成人だけの結果ではなく、子どもにも十分応用して考えることができることが示唆された。しかし正負感情経験は、健康・適応変数をほぼ予測しないに等しい結果となった。このような結果になった背景としては、感情表出性の部分で先述したように研究手法による原因が考えられるだろう。

Table30 研究 5 および 6 (横断研究) での感情に関する特性ごとに健康・適応変数に及ぼす影響 (主効果)

	EES 教師評定				EES 自己評定							
	全体	学年別		男女別		全体	学年別		男女別			
		4 年生	5 年生	6 年生	男子	女子		4 年生	5 年生	6 年生	男子	女子
<b>EES 教師評定</b>												
身体的反応		+		+								
抑うつ・不安				+								
不機嫌・怒り												
無気力												
学校生活				-								
<b>EES 自己評定</b>												
身体的反応												
抑うつ・不安											+	
不機嫌・怒り											+	
無気力												
学校生活												
<b>正感情</b>												
身体的反応	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
抑うつ・不安	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
不機嫌・怒り	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
無気力	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
学校生活	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<b>負感情</b>												
身体的反応	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
抑うつ・不安	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
不機嫌・怒り	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
無気力	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
学校生活												

EES= Emotion Expressivity  
 + ; 感情変数と, 健康変数得点と有意な正の係数 (健康レベルの低下) および適応変数得点と正の相関 (適応レベルの高まり) を示す  
 - ; 感情変数と, 健康変数得点と有意な負の係数 (健康レベルの高まり) および適応変数得点と負の相関 (適応レベルの低下) を示す

Table31 研究7（予測的研究）での感情に関する特性ごとに健康・適応変数に及ぼす影響（主効果）

	EES 教師評定				EES 自己評定						
	全体	4年生	5年生	6年生	男子	女子	4年生	5年生	6年生	男子	女子
EES 教師評定	身体的反応										
	抑うつ・不安										
	不機嫌・怒り										
	無気力 学校生活										
EES 自己評定	身体的反応										
	抑うつ・不安										
	不機嫌・怒り										
	無気力 学校生活										
正感情	身体的反応										
	抑うつ・不安										
	不機嫌・怒り										
	無気力 学校生活										
負感情	身体的反応										
	抑うつ・不安										
	不機嫌・怒り										
	無気力 学校生活										

EES= Emotion Expressivity  
 + ; 感情変数と、健康変数得点と正の係数（健康レベルの低下）および適応変数得点と正の相関（適応レベルの高まり）を示す  
 - ; 感情変数と、健康変数得点と負の係数（健康レベルの高まり）および適応変数得点と負の相関（適応レベルの低下）を示す

## 2) 感情表出性および正負感情経験の交互作用の効果

### (1) 健康・適応変数ごとの交互作用効果の分析

横断研究, 予測的研究ともに負感情経験が高い場合に正感情経験を高めることにより, ストレス反応が低減し, 学校適応が高まる効果が有意に見られた. このように正感情経験, 負感情経験が健康・適応状態に影響し合っているが, 正負感情経験はいずれも個人の内的経験である. しかし日常生活において, 感情は経験するだけにとどまることはあまりないであろう. 意識的無意識的に関わらず, 経験した感情は表出され, 周囲の人との関係性に影響を与えるものである. そのため, 感情表出性という変数を同時に考慮し, 感情表出性と正負感情経験の交互作用の結果を検討することは重要である. それでは正負感情経験と感情表出性を同時に考慮に入れた時, これらの変数はどのように健康・適応状態に影響を及ぼすのだろうか. 横断研究(研究 5,6)と予測的研究(研究 7)で認められた, 有意な交互作用のうち, グラフの線分の傾きが有意であって交互作用効果が明確になったものについて, Table 32 に示した. Table 32 は, 感情表出性を教師評定で測定した場合と, 自己評定で測定した場合それぞれにおいて, 正感情経験との交互作用, 負感情経験との交互作用の効果を表した.

まず, 健康・適応変数ごとに分析する. 身体的反応における交互作用として, 教師評定の場合, 全体において感情表出性と負感情経験の交互作用が認められた. 交互作用の効果としては, 負感情が高い場合に感情表出性を高めることにより身体的反応の低減が予測されるというものであった. 嶋田(1998)は, 児童生徒のストレス反応は, 情動的反応(抑うつ・不安, 不機嫌怒り感情)→認知行動的反応→身体的反応という過程を経て表出されていることを明らかにした. 身体的反応が現れるということは, すでに負感情経験が高い状態である可能性が高く, そのため, 感情表出を高めることによりストレス反応を低減できるのではないだろうか.

次に抑うつ・不安感情における交互作用を述べる. 教師評定の場合, 4年生において, 正感情経験が高い場合に感情表出を高めると抑うつ・不安感情の高まりが予測されるという結果が得られた. しかし自己評定の場合には, 全体において, 正感情経験が低い場合に感情表出を高めると抑うつ・不安感情の悪化が予測されるという結果であった. 一方, 負感情経験との交互作用においては, 負感情経験が高い場合に感情表出の高まりと

抑うつ・不安感情の低減に関連がみられる結果が得られた。抑うつ的な子どもはネガティブな考えと低い自己評価をもちやすく、それに対してポジティブな強化が必要であるといわれており、また自己の感情や思考パターンに気づくために言語化することが効果的であるといわれている（澤田 2009）。しかし、抑うつをもつ人は、正感情を上昇調節する能力に欠陥がある可能性があること、そして望まない感情を調節しようとして非効果的な感情調節を行う傾向があること（Bonanno, Papa, Lalande, Westphal, & Coifman, 2004）を考慮にいと、抑うつ傾向にある人は、ポジティブな強化を受け入れること自体非常に大変なことなのかもしれない。そのうえ感情表出を高めるということは、さらに非効果的な感情調節につながってしまうのだろうか。抑うつ・不安感情における感情表出性の交互作用の効果については、今後も検討をしていく必要があるだろう。

次に、不機嫌・怒り感情における交互作用を述べる、自己評定の場合、全体において、正感情経験が低い場合に感情表出性を高めることにより不機嫌・怒り感情の高まりが予測された。怒りなどの感情は、その表出はかえって感情状態を激化させることもある（北村, 2009）といわれ、また外在化障害の場合、努力的コントロールによって感情反応性を弱めることが大切であるといわれている（澤田, 2009）ように、不機嫌・怒り感情においては感情表出性を高めることは非常に慎重に行なわれるべきなのだろう。しかし、負感情経験の高さではなく、正感情経験の低さがどのように関連してくるのだろうか。正感情と負感情が負の相関にあるとすれば、負感情経験の高さは正感情経験の低さにつながるが、本研究では弱い正の相関がみられていることから、この仮説はなりたたないと考える。正感情と負感情の弱い正の相関については、高校生を対象にした調査（貴志, 2011）や成人を対象にした調査（山崎, 2007）でも同様の結果が得られていることから、子どもでもあり得る結果と考えることができるだろう。今後も研究を重ねて明らかにする必要がある。

次に、無気力における交互作用について述べる。教師評定による感情表出性の測定では、有意な交互作用は認められず、自己評定の場合に、3つの交互作用が認められ、子どもにとって無気力が非常に重要な健康変数であることが窺える。正感情経験が高い場合および負感情経験が高い場合に感情表出性を高めることが無気力の高まりを予測するという結果得られた。逆に正感情経験が低い場合に感情表出性を高めることは無気力が低減するのを予測するが、これは横断研究の全体において正感情経験が低い場合に感情表出性と無気力の高まりと関連があるという結果と反対の知見であった。無気力高群の

児童ほど、教師および友人との関係に消極的であり（船木・熊谷，2005），親の養育態度も無気力を大きくする要因の1つとして挙げられており，小島・真田（2002）は親の都合により子どもに行動を強制する「親都合中心傾向」や「子どものいいなり傾向」などが関連することを明らかにしている．このような状況のなか，感情表出を促すことは人間関係を促進し，無気力を軽減するための対策の1つとして考えられるが，逆に無気力を高めてしまう可能性が明らかになった．

学校生活享受感情においては，自己評定の感情表出性のみ，しかも正感情経験との交互作用のみが認められ，正感情経験が高い場合に感情表出を促すことが学校生活享受感情の高まりを予測する結果となった．古市（1997）は，小学生においては友人および教師との関係が学校生活の楽しさの程度に影響を及ぼしていると述べており，先述したような，小学校高学年の閉鎖的で凝集性の高い友人関係（畠山，2009）において負感情経験を高く感じている可能性もあるが，だからこそ友人や教師との関係において正感情経験をしっかり表出できるようになることが，小学生の学校適応には重要であることが窺えた．

## （2）交互作用における感情特性についての分析

今までは感情特性ごとに，交互作用効果について検討してきた．続いては，感情特性の比較の観点から，交互作用効果の再確認を行いたい．感情表出性と，正感情経験および負感情経験の交互作用の働きにおいて，正感情経験か負感情経験かに関わらず，高い感情経験の場合に感情表出性を高めると，健康変数が悪くなる場合が多いことが分かる．因果関係が明らかにされている予測的研究において，5つの交互作用パターンがあるうち，4つは上記に該当する．つまり，教師による評定で，身体的反応においてのみ，高い負感情経験の場合に感情表出を促すことにより身体的反応の低減を予測する．それ以外は自己評定であり，高い感情経験の場合に感情表出性を高めることにより健康状態が悪化する結果となっている．これは，感情経験が高いまま感情表出を促すと，非常に強い感情表出につながりやすく，健康状態の悪化を導きやすいのかもしれない．しかし，学校適応に関しては，高い感情経験であっても，感情表出を高めることで適応が高まる結果となり，表出性の極端な個人は社会的に不利におかれる（Eisenberg et al., 2003）という過去の知見とは反対の結果が示された．

Table32 研究 5,6 (横断研究) および研究 7 (予測的研究) での感情に関する特性ごとに健康・適応変数に及ぼす影響 (交互作用)

	教師評定による感情表出性				自己評定による感情表出性			
	身体的 反応	抑うつ・ 不安感情	不機嫌・ 怒り感情	無気力	身体的反 応	抑うつ・ 不安感情	不機嫌・ 怒り感情	無気力
横断 研究								
EES*PA 予測 的研究		《4年生》 高 PA↑						
横断 研究								
EES*NA 予測 的研究								

EES= Emotion Expressivity, PA= Positive Affect, NA= Negative Affect

↓ : 感情表出性を高めることにより健康変数得点が低下 (健康レベルの高まり), 適応変数得点が低下 (適応レベルの低下)  
 することを表す

↑ : 感情表出性を高めることにより健康変数得点が上昇 (健康レベルの低下), 適応変数得点が上昇 (適応レベルの高まり)  
 することを表す

### 3. 本研究の課題ならびに今後の予防教育への適用の可能性

#### 1) 本研究結果から導きだされた課題と今後の研究の発展

本研究結果から導き出された課題と今後の研究の発展を述べる。

今回の研究では、特性としての感情表出性や正負感情経験が健康・適応変数に与える影響を明らかにするために、まず感情表出性を測定する尺度を教師評定と自己評定の2つの尺度を作成した。感情表出は、個人の内的経験と他者への影響がみられるため、教師評定と自己評定の2つを作成したのだが、教師評定尺度においては17項目あり、クラスの児童全員を評定することを想定すると教師の負担が非常に大きいであろうことが推察される。実際に教師が活用しやすいものにするために項目数を減らすなど、この尺度の改訂が必要であると考えられる。

次に、感情表出性と正負感情経験が健康・適応変数に与える影響について、階層的重回帰分析をおこなったが、予測的研究では、感情特性が健康の変化を予測しない結果となった。その原因としては、先述したとおりに、測定時期がT1を7月中旬、T2を9月初旬に実施した学校と、T1を9月初旬、T2を10月に実施した学校があったが、T1からT2の間に、健康適応変数に影響を与えるような要因・出来事が設定されていなかったという、研究方法の限界に起因していることが考えられる。T1からT2の間に夏休みがあった学校に関しては、夏休みは影響要因となりうるが、健康・適応変数に対してどのような影響を及ぼすか明らかになっていないが、常識的には夏休み期間には、身体的反応、抑うつ・不安感情などの各ストレス反応は低減し、学校生活享受感情も、学校生活から離れて生活することにより低減するであろうことが推測される。T1を9月初旬、T2を10月に調査した学校も複数校にわたっており、特に影響要因としての出来事を統制できていない。予測的研究においては、存在する因果関係を消し去ったうえで研究をしていることから、当然因果関係が見いだせなかったという解釈も可能になる(山崎, 2009)が、感情特性が健康・適応に影響を与えるという因果の有無について、さらに精度の高い結果を得るために、研究方法を検討する必要があるだろう。

たとえば、T1 から T2 の間に、健康適応変数に影響を与えるような要因・出来事を設定し、意図的に健康適応変数に負荷を与える介入研究を行なうことで、感情特性が健康・適応変数に与える影響を浮かび上がらせることができるだろう。また、感情変数を、特性として捉えて測定したことも原因の一つといえる。特性とはいえ、成長発達の著しい小学校高学年においては、特性も変化する可能性が高い。正確にその時点の感情変数を説明変数とするならば、感情表出や正負感情経験を状態として測定し、T1 の時点での影響をはかる必要があるだろう。さらにはこの T1 と T2 間に、さらに感情状態を測定する時点を中間に設け、T1 からのその中間時点での変化をとらえ、T2 前の状態とすることでより詳細に感情の影響をはかることができるだろう。

また、フィールドワークなどで実際の児童の様子を観察するなどして、今回の結果でえられた交互作用効果の確かさを確認していくことが必要であろう。

## 2) 日本の小学校における予防教育の現状と本研究結果の適用の可能性

### (1) 日本の小学校における予防教育の現状

現在、日本においては子どもの健康や適応を守る多様なプログラムとして、行動理論、社会的認知理論、自己決定理論などを背景に、ソーシャル・スキル・トレーニング、構成的グループエンカウンター、ストレス・マネジメント等様々なが開発されている。

それぞれの予防教育の特徴を述べると、ソーシャル・スキル・トレーニングは、主として他者との円滑な関係性の構築を目指した教育で用いられ、個々の主たる目的に応じて柔軟に適用されている方法論であり（佐々木，2013）、ソーシャル・スキルとは、他者との良好な対人関係を築き、それを維持していくための知識や技術の総称であり、本来は親や周囲の人たちの行動を模倣して学び、生活の中で繰り返し練習して獲得していくものである（田代・古橋，2007）。こうしたソーシャル・スキルの学習が各発達の時期に適切になされていない場合、望ましい対人関係が得られず、さらに新たなソーシャル・スキルを学ぶこ

とが難しくなり、所属する集団への不適応を示すようになると考えられている（田代・古橋，2007）。

ソーシャル・スキル・トレーニングは、獲得されていないスキルについて、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの過程を経て定着化を図るものである（田代・古橋，2007）。トレーニングを行うにあたり、それぞれ対象となる子どもや集団に必要なスキル、ターゲットスキルが何であるかの適切なアセスメントや、子ども達の課題に取り組むモチベーションを高めること、学んだスキルを日常生活の中で発揮できる環境の設定などが重要である（田代・古橋，2007）。ターゲットスキルのアセスメントにおいては、教師や親による質問紙での評定や観察での評定、生徒自身の質問紙での自己評定、オンラインツールによる評定など、様々な評価ツールが開発されている（渡辺，2013）。しかし得たスキルを般化、維持における方策の導入や効果の検討において課題が多いという（渡辺，2013）。

つぎに構成的グループ・エンカウンターについて述べる。構成的グループ・エンカウンターは、ふれあいと自己発見を通して、参加者の行動変容や人間関係の開発を意図した、予防的・開発的カウンセリングのグループ・アプローチである（片野，2003）。構成的グループ・エンカウンターでは、インストラクション、エクササイズ、シェアリングの三つの過程をたどる。その中で、心理教育的な体験学習を経験し、その時の気づきなどを他者と共有することで自己発見や行動変容につながるとされている。エクササイズは、様々なものが開発され、その有効性を示した研究もみられている（片野，2007；國分・片野，2001；野島，2000）。しかし実践者自身が構成的グループ・エンカウンターについて十分な知識と技術を有していることが必要である。

次にストレス・マネジメントについて述べる。ストレスマネジメントとは、ストレスの本質を知り、自己の特性、ストレス耐性を理解し、ストレスの成立を未然に防ぐ手段を習得させることを目指した健康教育である（児玉，1988）。内容としてはプログラムとして固定化されたものはないが、ストレスの概念を知る、自分のストレスに気付く、ストレス対処法を習得する、ストレス対処法を活用することについて習得できるように呼吸法、身体的・精神的リラクゼーション、コミュニケーションスキル、認知的ストレスマネジメントの方略、栄

養と健康的なライフスタイルの確立，体力の改善，ソーシャルサポート，対人スキルなどを学んでいくものである。

では，このような様々な予防教育プログラムの，学校での実施状況はどうだろうか．学校のカリキュラムの中では中心的な位置づけにあるのは保健の科目であるが，使える時間は 6 年間のうちに 24 時間のみであるという，時間の短さや，プログラムを実践できる教員の少なさなどの問題などがあり，長期的に継続的に実施できるプログラムの開発や教師・時間枠などの確保の必要性が指摘されている(山崎，2013)．

また，教育センターでの教員に対する研修として，構成的グループ・エンカウンターやソーシャル・スキル・トレーニングなどの自己の受容や自身の心の苦しさ・喜びを受け止める感受性，集団作りに関する内容は多く取り上げられ，一方，感情を理解し怒りを上手に表現したり，相手を理解し大切にしつつも素直にコミュニケーションしたりする適切な自己表現に関する研修は実施数が少ない(越・安藤，2013)．同様に，学校現場における各予防教育を実施している教師数も，構成的グループ・エンカウンターなどは実施が多く，ストレス・マネジメント法や怒り・衝動のコントロール法などの実施は少ないことが明らかにされている(越・安藤，2013)．総じて人間関係に直接アプローチする形で行われる予防教育は実施率が高く，ネガティブな感情を扱ったり，率直な自己表現をする力を育むアプローチは実施率が低いといえる(越・安藤，2013)．

## (2) 本研究の学校教育への適用の示唆

以上のように日本の学校教育において行われている予防教育とその現状を述べた．その現状を踏まえたうえで，本件研究は，予防教育を行う上でどのような提言が行えるだろうか．本研究において得られた結果は，感情表出と感情経験が健康・適応に及ぼす影響に関する基礎知見であるため，予防教育に向けての具体的なプログラムの提言などをおこなう段階にはまだ至っていない．しかしその中でも，今後の学校教育への適用可能性について言及してみる．

第一に，本研究において，個人の感情表出を定量的に測定する測度が初めて作成されたので，感情表出性という個人差の大きい特性を，定量的に測定する

手段ができたこと自体が、学校で、多くの子どもを対象におこなう一次予防教育を行ないやすくするだろう。日本の学校教育では、総じて人間関係に直接アプローチする形で行われる予防教育は実施率が高く、ネガティブな感情を扱ったり、率直な自己表現をする力を育むアプローチは実施率が低い（越・安藤，2013）状態であることを先述した。本研究で得られた知見は、あまり実施されていないとされる、個人の感情表出に関する予防教育プログラムに関連する知見だと思われる。しかし、定量的な測定が可能になったことで、現在行われている予防教育の中の、ソーシャル・スキル・トレーニングや構成的グループエンカウンターなどを行う際の、ターゲットスキルのアセスメントに用いることができるのではないだろうか。

第二に、感情表出性の測定において、他者評定と自己評定両方の尺度が作成されたことにより、客観と主観双方の視点を踏まえた、より含みのある測定ができ、子ども一人ひとりが考えることができるようになるだろう。個人の感情表出を他者である教師および子ども自身において測定し、結果を教師と子ども双方で共有し、共に考えて一人の子どもの感情表出の傾向を把握することは、メタ認知能力が発達し始める小学校中高学年の児童にとって、自身の感情経験や感情反応を内省するきっかけになるだろう。

Saarni(佐藤訳，2005)は、「児童が成長し、感情コンピテンスが向上するごとに、ある一つの出来事に対して、複数の感情を事実上同時に、非常に速い速度で揺れ動きながら経験することになる。そして自分自身の奇妙な行動について内省したときに、改めて自分が感じていた感情に気づくこととなる。」と述べている。そして、自分自身でも気づかない感情があることを認識すること、だからこそ自分自身の感情に気づく、内省する努力が必要なのである。

また、濱田（2010）は、「本来、子どもは発達の過程で、母親の示す様々な感情反応から自分自身の感情を映し出される。また同時に自分自身の行動の結果として周囲の人の反応を知覚することで、表示規則を習得し、文脈に応じて感情を経験していても表出すべきでない感情があることを学習していく。子どもが乳幼児期において、自己の感情を母親により映し出されることによって自己の感情を知っていくが、その際、正感情も負感情も等しく受け止められ、映し出されることが重要である。子どもの負感情が母親にとって不都合であり、

表出を受け止められなかった子どもは、正感情のみを表出し、いい子を演じようと努力し続けた結果、あるとき突然にキレル状態となる。」と述べている。そして正感情と負感情という、感情の種類だけではなく、感情表出の程度も同様のことが言え、感情を表出した時の周囲の反応を知覚し、フィードバックを受けることで様々な状況における、感情の表出の程度の適切さを学習できると考える。

近年キレル子どもが多くなり、教師も子どものコミュニケーション能力や適切な自己主張能力の欠如を感じている昨今、教師が子どもの表す感情を映し出してフィードバックし、子どもが、自分はどのように感情を表出し、それによって他者がどのように受け止めるのかを知ることが重要であると考え。教師が評定をするにあたり、感情を表出することについての教師自身の価値観について、教師自身が自覚し、評定の際には先入観がないか、謙虚になる必要があるだろう。そして謙虚に評定しようとすることで、子ども一人ひとりの様子に改めて向き合うことができ、教師にとってもよい機会となるのではないかと考える。

このように、子どもが自身の感情や、自身の表出した感情の他者の受け止め方を認識した上で正感情や負感情の表出の仕方のトレーニングをすることが重要であろう。その第一段階として、本研究で開発された感情表出性尺度を用いて子どもの感情表出を測定することは可能ではないだろうか。

第三に、感情経験と感情表出性の交互作用の結果が明らかになったことから、従来の心身障害の予防・介入の方法に変化を及ぼす可能性があるだろう。たとえば、抑うつ的な子どもに対する介入として、多くのネガティブな考えと低い自己評価に対し、その子の成功体験を思い出させ、賞賛し、子どもに声を出して言わせるように励ますという方法が提唱されている(澤田, 2009)。しかし、本研究の知見をもとにすると、正感情経験が低い子どもの場合、感情表出性を高めることは抑うつ・不安感情を高めることにつながる可能性があるため、子どもに声を出して言わせる際には内容の十分な配慮が必要になる可能性がある。このように、正感情経験が健康・適応を促す効果が高いことは確かなようだが、それを表出するとなると、かえって逆効果となり健康・適応を低減する可能性も示唆されている。

従来の研究で得られた知見は、正負感情経験の主効果や感情表出の主効果、つまり正感情経験や負感情経験の多寡がそれぞれ健康・適応にどのような影響を与えるか、感情表出の多寡が健康・適応にどのような影響を与えるかという知見であった。しかし、本研究では感情経験と感情表出性の交互作用の結果を見ているため、より細やかな対応が考えられることになると思う。ただ、本研究の結果だけではまだ十分言及することはできないが、今後研究方法の精度を高めて結果を導き出していくことで、一次予防教育のみならず、選択的予防や指示的予防にも適応可能になってくるのではないだろうか。

## 第 12 章 結論ならびに要約

近年、子どもの暴力やいじめ、犯罪などの問題行動が増加しており、その要因の一つとして、感情のコントロール、感情制御ができない「キレやすい」児童生徒の増加が挙げられている。また、これらの問題行動は小学校中学年ごろから漸増し、中学校になって急激に多発する傾向につながっている現状にあることが窺える。このため、小学校中・高学年において何らかの対策が必要であると考えられる。

これまで子どもの問題行動に対してとられてきた対策では、カウンセラーの配置などを通して継続的に治療的な介入を行ってきたが、子どもの問題行動が減少しているとは言い難い状況にある。また、仮に治療的介入が十分に行われているとしても、心身の病気や不適応は年齢を重ねるにつれて問題が発現してくるため、治療的介入を行うだけでは効果的な介入ができていないとは言い難い。そのため、予防という観点に着目し、全ての人が高齢になる可能性があると考え、健康なうちにすべての人を対象に行われる一次予防の介入が必要であると考えられる。

子どもの健康・適応に影響を及ぼす心理・行動変数は多いが、近年感情の影響が注目されている。感情と健康・適応の関連について過去の知見を概観すると、感情表出性の程度と健康・適応との関連、正負感情経験と健康・適応の関連はそれぞれデータが蓄積されてきたが、感情表出性と正負感情経験の健康・適応への交互作用効果についての知見は少ない。さらに日本においては、子どもを対象にしたこのような研究はほとんど行われていないことが明らかになった。

そこで、本論文における一連の研究では、小学校中・高学年を対象にし、感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響について、主効果および交互作用の効果について明らかにし、得られた基礎知見をもとに、健康・適応を増進する一次予防プログラムへの示唆を得ることを目的とした。

まず研究 1・2 において、感情表出性測定尺度の教師評定版を作成し、研究 3・4 では、感情表出性自己評定尺度を作成した。作成の結果、さらに精度を高める必要性はあるものの、いずれも信頼性と妥当性が示され、感情表出性の標準

化された測定尺度が作成された。

次に研究 5 において、教師評定における感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響を明らかにするために横断研究を行った。その結果、階層的重回帰分析において、感情表出性の主効果として、4・5 年生における身体的反応、不機嫌・怒り感情、学校生活享受感情との有意な正の係数がみられた。また、感情表出性と負感情経験の有意な交互作用が、4 年生の無気力において認められた。

さらに研究 6 において、自己評定における感情表出性と正負感情経験が健康・適応に及ぼす影響を明らかにするために横断研究を行った。その結果、感情表出性の主効果として、全体および 6 年生における不機嫌・怒り感情と無気力において有意な正の係数が見られた。また感情表出性と正感情経験の有意な交互作用が、全体の無気力ならびに女兒の学校生活享受感情において認められた。また感情表出性と負感情経験の有意な交互作用が、5 年生の抑うつ・不安感情と全体の身体的反応において認められた。

研究 5 と研究 6 の結果の比較、つまり感情表出性の評定者の違いによる結果の比較を行うと、教師評定による評定の場合は 4, 5 年生において有意な主効果が数多く認められ、自己評定の場合は 6 年生において有意な主効果が数多く認められていた。

最後に、研究 7 で感情表出性および正負感情経験と健康・適応の関連について予測的研究を行った。その結果、感情表出性は、教師評定、自己評定ともに、1～2 か月を経た Time1 から Time2 への健康・適応変数の変化を予測できなかった。一方、教師評定において、感情表出性と正負感情経験の交互作用における結果として、Time1 の感情表出性と正感情経験の有意な交互作用が 4 年生の抑うつ・不安感情において認められた。また、Time1 の感情表出性と負感情経験の有意な交互作用が全体の身体的反応において認められ、さらには、Time1 の正負感情経験の有意な交互作用が全体の身体的反応において認められた。

また自己評定では、感情表出性と正負感情経験の交互作用における結果として、Time1 の感情表出性と正感情経験の有意な交互作用が、全体の抑うつ・不安感情、全体の不機嫌・怒り感情、5 年生の無気力、全体の学校生活享受感情、男児の学校生活享受感情において認められた。さらに Time1 の感情表出性と負

感情経験の有意な交互作用が6年生の無気力と全体の身体的反応において認められた。加えて正感情経験と負感情経験の有意な交互作用が全体の無気力と女児の無気力において認められた。

以上のような感情変数と健康・適応変数の関連から、感情表出のみを高めるとストレス反応を悪化させるが、負感情経験が高い場合には感情表出を高めることがストレス反応低減につながることで、負感情経験が高い場合には正感情経験を高めることが健康・適応を高めること、正感情経験を高めることは健康・適応を高めるが、その際感情表出性を高めると健康・適応の低減につながることで示唆された。

最後に、本論文の最終章では、本研究の課題ならびに今後の予防教育への適用の可能性について考察された。まず感情表出性測定尺度の精度を高める必要性や予測的研究における手法の改善を検討していくことの必要性が考察された。そして今後の予防教育への適用の可能性として、学校で多くの子どもを対象におこなう一次予防教育プログラムを行なう際の感情表出性測定尺度の活用、評定者の異なる感情表出性尺度の活用による教師と子ども双方での結果の共有が指摘された。さらには、感情経験と感情表出性の交互作用の効果の存在が明らかになったことから、この交互作用の現象を考慮に入れ、従来の感情変数の操作を中心に展開される心身健康・適応への予防・介入の方法を再構築する必要性が示唆された。

## おわりに

本研究は、看護師として病気になった子どもの気持ちに対するケアを考えるうちに、病気になり、不安が高まった状態で行えるケアも当然あるが、健康な時からの働きかけによって、病気になったときの気持ちが大きく変わるのかもしれない、と思い始めたことがきっかけであった。さらに、一次予防の概念を用いて感情表出の訓練を行うことを考えた時、発症のリスクを減らせる健康・適応問題がずいぶん多くなることに気づいた。同時に、適切に感情を表出できず、いい子を装うことに神経をすり減らしている子どもの多さも、看護学実習や保育所実習であう子どもたちや看護学生の様子から感じていた。そのようなことが本研究に取り組む動機となった。

小学生を対象とした予防教育に示唆を得るための、感情を変数とした研究ということで非常に困難の多い研究であったが、少しずつ、研究の精度を高めて、基礎知見を増やし、少しでも意義ある知見を見出せるよう、今後も研究を続けていきたい。

#### 引用文献

- 阿久津洋巳 (2008). ポジティブ感情とネガティブ感情の測定 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **7**, 135-144.
- (Akutu, H. (2008). Measuring positive and negative emotion : Applying item response theory. *Journal of Clinical Research Center for Child Development and Educational Practice*, **7**, 135-144.)
- 足立智明 (2009). 学齢期の子どもと家族—家族が育むもの, 現状と改善に向けて 白崎けい子 (編) . 現代のエスプリ 学童期のメンタルヘルス . ぎょうせい. pp.38-47.
- (Adachi, T.)
- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotional expression and personality relations in early development. *Journal Personality and Social Psychology*, **77**, 566-577.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression : Testing and interactions*. Newbury Park London New Delhi, CA: Sage Publications.
- Allen, P., Kaut, K., Baena, E., Lien, M., & Ruthruff, E. (2011) Individual differences in positive affect moderate age-related declines in episodic long-term memory. *Journal of Cognitive Psychology*, **23**, 768-779.
- Barr, L., Kahn, J., & Schneider, J. (2008). Individual differences in emotion expression: Hierarchical structure and relations with psychological distress. *Journal of Social & Clinical Psychology*, **27**, 1045-1077.
- Berlin, L., & Cassidy, J. (2003). Mothers' Self-Reported Control of Their Preschool Children's Emotional Expressiveness: A Longitudinal Study of Associations with Infant-Mother Attachment and Children's Emotion Regulation. *Social Development*, **12**, 477-495.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendships expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, **48**, 246-253.
- Bonanno, G., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The Importance of being flexible: The ability to both enhance and

- suppress emotional expression predicts long-term adjustment.  
*Psychological Science*, **15**, 482-487.
- Borod, J. C., Koff, E., Lorch, M. P., & Nicholas, M. (1985). Channels of emotional expression in patients with unilateral brain damage.  
*Archives of Neurology*, **42**, 345-348.
- Brady, E. U., & Kendall, P. C. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin*, **111**, 244-255.
- Bray, M. A., Theodore, L., Patwa, S., Margiano, S., Alric, J., & Peck, H. (2003). Written emotional expression as an intervention for asthma. *Psychology in the Schools*, **40**, 193-207.
- Broderick, P. C. (1998). Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies. *Journal of Early Adolescence*, **18**, 173-191.
- Bronson, W. C. (1966). Early antecedents of emotional expressiveness and reactivity control. *Child Development*, **37**, 793-810.
- Butler, J. M., Berg, C. A., King, P., Gelfand, D., Fortenberry, K., & Foster, C. (2009). Parental negative affect and adolescent efficacy for diabetes management. *Journal of Family Psychology*, **23**, 611-614.
- Caron, R. F., Caron, A. J., & Myers, R. S. (1985). Do infants see emotional expressions in static faces? *Child Development*, **56**, 1552-1560.
- Carr, H. (1917). The relation between emotion and its expression. *Psychological Review*, **24**, 369-375.
- Cassidy, J., Kirsh, S. L., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, **32**, 892-904.
- Chovil, N. (1991). Social determinants of facial displays. *Journal of Nonverbal Behavior*, **15**, 141-154.
- 崔京姬・新井邦二郎 (1999). 新版感情表出の制御尺度の作成 筑波大学心理学研究, **21**, 89-97.

- (Choi, K., & Arai, K. (1999). A study of the new regulation of emotional expression (REE) scale for adolescence. *Tukuba Psychological Research*, **21**, 89-97. )
- Coats, A., & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion Regulation in Interpersonal Problems: The Role of Cognitive– Emotional Complexity, Emotion Regulation Goals, and Expressivity. *Psychology and Aging*, **23**, 39-51.
- Cole, P. M., Zahn- Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, **105**, 518- 529.
- Crook, K., Beaver, B. R., & Bell, M. (1998). Anxiety and depression in children: A preliminary examination of the utility of the PANAS-C. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, **20**, 333-349.
- Cutting, J. (1981). Judgement of Emotional Expression in Schizophrenics. *The British Journal of Psychiatry*, **139**, 1-6.
- Daiute, C., & Buteau, E. (2002). Writing for their lives: Children’s narrative supports for physical and psychological well-being. Ins. J. Lepore, & J. M., Smith (Eds.) *The Writing Cure*. American Psychological Association.
- Danner, D., Snowdon, D., Friesen, W. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, **80**, 804-813.
- Davidson, K. (2002). Expressive writing and blood pressure. Ins. J. Lepore, & J. M., Smith (Eds.) *The Writing Cure*. American Psychological Association.
- De Bruyn, J. W. (1909). A study of emotional expression in dementia praecox. *The Journal of Abnormal Psychology*, **3**, 378-385.
- Demaree, H. A., Schmeichel, B. J., Robinson, J. L., & Everhart, D. E. (2004). Behavioural, affective, and physiological effects of negative and

- positive emotional exaggeration. *Cognition and Emotion*, **18**, 1079-1097.
- Denny, D., Denny, L. J., & Rust, J. O. (1982). Preschool children's performance on two measures of emotional expressiveness compared to teacher ratings. *Journal of Genetic Psychology*, **140**, 149-150.
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, **69**, 130-141.
- Dobbs, J., Sloan, D., & Karpinski, A. (2007). A psychometric investigation of two self-report measures of emotional expressivity. *Personality and Individual Differences*, **43**, 693-702.
- Duhig, A. M., & Phares, V. (2009). Positive and negative affect in parents and adolescents: Gender and assessment method considerations. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, **31**, 347-357.
- Eisenberg, N., Gershoff, E., Fabes, R., Shepard, S., Cumberland, A., Losoya, S., Guthrie, I., & Murphy, B. (2001). Mothers' emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, **37**, 475-490.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Guthrie, I., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S., Poulin, R., & Padgett, S. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, **15**, 183-205.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A., Fabes, R., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E., Shepard, S., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, **39**, 3-19.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S., Fabes, R., Shepard, S., Murphy, B., Reiser, M., Guthrie, I., & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, **74**, 875-895.

- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face*, Cambridge, MA: Malor Books.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Origins, usage, and coding. *Semiotica*, **1**, 49-98.
- Feldman, L. (1993). Distinguishing depression and anxiety in self-report: Evidence from confirmatory factor analysis on nonclinical and clinical samples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **61**, 631-638.
- Feng, X., Keenan, K., Hipwell, A. E., Henneberger, A. K., Rischall, M. S., Butch, J., & Babinski, D. E. (2007). Longitudinal associations between emotion regulation and depression in preadolescent girls: Moderation by the caregiving environment. *Developmental Psychology*, **45**, 798-808.
- Fernandez-Ballesteros, R., Ruiz, M. A., & Garde, S. (1998). Emotional expression in healthy women and those with breast cancer. *British Journal of Health Psychology*, **3**, 41-50.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, **2**, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, **3**, ArtID 7r.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden- and- build theory of positive emotions. *American Psychologist*, **56**, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, **91**, 330-335.
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, **13**, 172-175.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, **24**,

237-258.

- Friedman, H. S., Prince, L. M., Riggio, R. E., & Dimatteo, M. R. (1980). Understanding and assessing nonverbal expressiveness: The affective communication test. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 333-351.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, **43**, 349-358.
- Fridlund, A. J. (1991). Sociality of solitary smiling: Potentiation by implicit audience. *Journal of Personality and Social Psychology*, **60**, 229-240.
- 藤永亜津沙・児島達美 (2008). 児童の感情表出の制御に影響する家族関係についての一考察～Family System Testの可能性～ 長崎純心大学心理教育相談センター紀要, **5**, 61-70.
- (Fujinaga, A., & Kojima, t. (2008). The influence of family relationship on the child's regulation of emotional expression: the possibility of Family System Test. *Junshin Journal of Counseling Center*, **5**, 61-70.)
- 船木智美・熊谷信順 (2005). 小学生の無気力感と学校環境適応感との関係 山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要, **19**, 93-102.
- (Funaki, T., & Kumagai, N. (2005). The relationship between lassitude of pupils and thier adjustment to elementary school. *Bulletin of the Integrated Center for Education Research and Training*, **19**, 93-102.)
- 舟越和代・三浦浩美・小川佳代 (2002). 小児の病気の認識とソーシャルサポート 日本看護学会論文集小児看護, **33**, 142-144.
- (Funakoshi, K., Miura, H., & Ogawa, K.)
- 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, **126**, 29-34.
- (Furuichi, Y.)

- Gangestad, S., & Snyder, M. (1985). To carve nature at its joints: On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review*, **92**, 317- 349.
- Garcia, D., Archer, T., Moradi, S., & Andersson-Arntén, A.(2012). Exercise frequency high activation positive affect, and psychological well-being: Beyond age, gender, and occupation. *Psychology*, **3**, 328-336.
- Gnepp, J., & Hess, D. L. R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, **22**, 102-108.
- Goodfellow, S., & Nowicki, Jr. S. (2009). Social adjustment, academic adjustment, and the ability to identify emotion in facial expressions of 7-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, **170**, 234-243.
- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. Pervin, L.A., John, O, P., & Robins, R, W. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research.*, New York: Guilford, pp. 525–552.
- Gross, J., & John, O. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and Individual Differences*, **19**, 555-568.
- Gross, J., & John, O. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**, 170-191.
- Gross, J., & John, O. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 435-448.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85**, 348-362.
- Gross, J. J., Sutton, S. K., & Ketelaar, T. V. (1998) Relations between affect and personality: Support for the affect-lever and affective-reactivity views. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **24**, 279-288.

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation ; conceptual foundations. Gross, J. J (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, New York: Guilford. pp. 3-24.
- Grossarth-Maticek, R., Siegrist, J., & Vetter, H. (1982). Interpersonal repression as a predictor of cancer. *Social Science & Medicine*, **16**, 493-498.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, **7**, 93-103.
- 濱田潤子 (2010). 子どものネガティブ感情表出に対する母親の対処法と内省機能との関連 ヒューマンサイエンス, **13**, 101-103.  
(Hamada, J.)
- 埴朋子(1999). 関係性に応じた情動表出 教育心理学研究, **47**, 273-282.  
(Hanawa, T. (1999). Influence of interpersonal relations on emotional expression : Developmental changes in middle childhood. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **47**, 273-282.)
- Hart, B. I., & Thompson, J. M. (1997). Gender role characteristics and depressive symptomatology among adolescents. *Journal of Early Adolescence*, **16**, 407-426.
- Hasin, D. S., Goodwin, R. D., Stinton, F. S., & Grant, B. F. (2005). Epidemiology of major depressive disorder : Results from the National Epidemiologic Survey on Alcoholism and Related Conditions. *Archives of General Psychiatry*, **62**, 1097-1106.
- 服部祥子 (2010). 生涯人間発達論 医学書院. pp. 76-89.  
(Hattori, S.)
- 畠山孝男 (2009). 学童期の発達の特徴と指導 白崎けい子 (編) 現代のエスプリ 学童期のメンタルヘルス ぎょうせい. pp. 28-37.  
(hatakeyama, T.)
- Heinhold, A., Kerr, S., & Palladino, L. (1998). Gender differences in parents' perceptions of their adult children's and their families'

- emotional expressivity. *Personality and Individual Differences*, **24**, 559-564.
- Hemingway, H., & Marmot, M. (1999). Psychosocial factors in the etiology and prognosis of coronary. *The Western Journal of Medicine*, **171**, 342-350.
- Hess, U., Sene'cal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P., & Kleck, R. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition And Emotion*, **14**, 609-642.
- 平林秀美・柏木恵子 (1993). 情動表出の制御と対人関係に関する発達的研究 発達研究, **9**, 25-39 .
- (Hirabayasi, H., & Kashiwagi, K. (1993). Development of emotion regulation and interpersonal relation. *Human Developmental Research*, **9**, 25-39 .)
- Hoehl, S., Wiese, L., & Striano, T. (2008). Young infants' neural processing of objects is affected by eye gaze direction and emotional expression. *Infant Social Attention*, **3**, 1-6.
- Hollaender, J., & Florin, I. (1983). Expressed emotion and airway conductance in children with bronchial asthma. *Journal of Psychosomatic Research*, **27**, 307-311.
- Holodynski, M., & Friedlmeire, W. (2006). Development of Emotions and Emotion regulation. New York, Springer.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents : A meta- analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **74**, 401-415.
- 保坂亨 (1998). 児童期・思春期の発達 下山晴彦 (編) 教育心理学Ⅱ 東京大学出版会 pp.103-108.
- (Hosaka, T.)
- 法務省 (2011). 犯罪白書 法務総合研究所.
- Hughes, A. A., & Kendall, P. C. (2009). Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in children

- with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, **40**, 343-352.
- Hutchinson, D. M., Rapee, R. M., & Taylor, A. (2010). Body dissatisfaction and eating disturbances in early Adolescence: A structural modeling investigation examining negative affect and peer factors. *Journal of Early Adolescence*, **30**, 489-517.
- Jellesma, F. C. (2008). Health in young people: Social inhibition and negative affect and their relationship with self-reported somatic complaints, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, **29**, 94-100.
- John, O., & Gross, J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, **72**, 1301-1333.
- Josephson, B. R., Singer, J. A., & Salovey, P. (1996). Moodregulation and memory: Repairing sad moods with happy memories. *Cognition & Emotion*, **10**, 437-444.
- 片野智治(2003). 構成的グループ・エンカウンター 駿河台出版社。  
(Katano, T.)
- 片野智治 (2007) . 構成的グループ・エンカウンター研究 図書文化。  
(Katano, T.)
- 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.  
(Katsuma, L., & Yamasaki, K. (2007). Three types of aggressiveness and positive and negative affect in elementary school children. *The Japanese Journal of Personality*, **16**, 47-55.)
- 川村友子 (2009). 児童期における正負感情が Sympathy と Personal Distress に及ぼす影響 鳴門教育大学修士論文。  
(Kawamura, T.)
- Kennedy-Moore, E., & Watson, J. C. (1999). *Expressing emotion: Myths, Realities and therapeutic strategies*. New York: Guilford Press.

- King, L., & Emmons, R. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, **58**, 864-877.
- 貴志知恵子(2011). 高校生における正感情と認知的再解釈コーピングを操作因子とした抑うつ予防への教育的介入研究 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 博士論文.  
(Kishi, C.)
- 北村英哉・木村晴 (2006). 感情研究の新展開 ナカニシヤ出版.  
(Kitamura, H., & Kimura, H.)
- 児玉昌久(1988). ストレスマネジメント: その概念と Orientation ヒューマンサイエンス, **1**, 82-88.  
(Kodama, M.)
- 國分康孝・片野智治(2001). 構成的グループ・エンカウターの原理と進め方 誠信書房.  
(Kokubun, Y., & Katano, T.)
- 小島忠光・真田孝昭(2002). 児童の無気力に関する探索的研究 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), **52**, 179-207.  
(Kojima, T., & Sanada, T.)
- 越 良子・安藤美華代(2013). 日本の学校における予防教育の現状と課題 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 世界の学校予防教育 金子書房. Pp.263-280.  
(koshi, R., & Andou, M.)
- Kring, A., & Gordon, A. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**, 686-703.
- Kring, A., & Sloan, D. (2007). The facial expression coding system (FACES): Development, validation, and utility. *Psychological Assessment*, **19**, 210-224.
- Kring, A., Smith, D., & Neale, J. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: Development and validation of the

emotional expressivity scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, **66**, 934-949.

樟本千里, 近藤慈恵, 林千津子, 原野明子, 八島美菜子(2000). 児童の表示規則に関する知識の発達と家庭の感情表出風土. 広島大学教育学部紀要, 3, 399-406.

(Kusumoto, C., Kondoh, Y., Hayashi, C., Harano, A., & Yajima, M.)

樟本千里, 近藤慈恵, 林千津子, 原野明子, 八島美菜子(2001). 児童の感情表出の制御に関する知識. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3, 461-467.

(Kusumoto, C., Kondoh, Y., Hayashi, C., Harano, A., & Yajima, M.)

Lane, R. D., Reiman, E. M., Bradley, M. M., Lang, P. J., Ahem, G. L., Davidson, R. J., & Schwartz, G. E. (1997). Neuroanatomical correlates of pleasant and unpleasant emotion. *Neuropsychologia*, **35**, 1437-1444.

Langfeld, H. S. (1918). The judgment of emotions from facial expressions. *The Journal of Abnormal Psychology*, **13**, 172-184.

Laurent, J., Cantazaro, S. J., Joiner, Jr., T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathight, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, **11**, 326-338.

Lee, L., & Rebok, G. W. (2002). Anxiety and depression in children: A test of the positive-negative affect model. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, **41**, 419-426.

Lefcourt, H. M. (1966). Repression-sensitization: A measure of the evaluation of emotional expression. *Journal of Consulting Psychology*, **30**, 444-449.

Lefcourt, H. M., Davidson-Katz, K., & Kuenemen, K. (1990). Humor and immune system functioning. *Humor*, **3**, 305-321.

Lox, C. L., Burms, S. P., Treasure, D. C., & Wasley, D. A. (1999). Physical and psychological predictors of exercise dosage in healthy adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, **31**, 1060-1064.

Leung, S. S., Stewart, S. M., Wong, J. P., S., Ho, D.S., Fong, D.Y., and Lam,

- T.H. (2009). Maternal negative affect, and family relationships in Hong Kong: Cross-sectional and longitudinal findings. *American Psychological Association*, **23**, 636-645.
- Lueger, R., & Evans, R. (1981). Emotional expressivity and sex-role perceptions of repressors and sensitizers. *Journal of Personality Assessment*, **45**, 288-294.
- Lucas, R. E., & Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Psychology*, **79**, 1039-1056.
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, **55**, 102-111.
- McCabe, M. P., Ricciardelli, L. A., Karantzas, G. (2010). Impact of a healthy body image program among adolescent boys on body image, negative affect, and body change strategies. *Body Image*, **7**, 117-123.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, **127**, 249-266.
- Meins, E. (1997). Asecurity of attachment tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology*, **15**, 129-144.
- Michalik, N., Eisenberg, N., Spinrad, T., Ladd, B., Thompson, M., & Valiente, C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development*, **16**, 286-309, 2007.
- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Guijarro, M. L., & Hallet, A. J. (1996). A meta-analytic review of research on hostility and physical health. *Psychological Bulletin*, **119**, 322-348.
- 三浦浩美・小川佳代・谷本公重・舟越和代・井口千鶴子・奥田紀久子・宮本政子・猪下光 (2004). 小学生の病気対処行動の実態－小学校低学年の場合－ 香川県立保健医療大学紀要, **1**, 135-140.

(Miura, H., Ogawa, K., Tanimoto, K., Funakoshi, K., Iguchi, C., Okuda, K., Miyamoto, m., Inoshita, H. (2004). Illness bBehavior of elementary schoolchildren : Schoolchildren in the lower grades. *Bulletin of Kagawa Prefectural College of Health Sciences*, **1**, 135-140.)

文部科学省 (2010). 平成 21 年度「児童の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省 2010 年 09 月 14 日

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/09/\\_icsFiles/afieldfile/2010/09/14/1297352\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/_icsFiles/afieldfile/2010/09/14/1297352_01.pdf). >(2011 年 1 月 27 日)

文部科学省 (2011). 平成 22 年度「児童の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省 2011 年 08 月 24 日

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/04/1309304\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/04/1309304_01.pdf). > (2011 年 10 月 8 日)

文部科学省 (2002). 平成 13 年度文部科学白書. 文部科学省.

文部科学省 (2011). 生徒指導提要. 42-56, 文部科学省.

Munn, N. L. (1940). The effect of knowledge of the situation upon judgment of emotion from facial expressions. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, **35**, 324-338.

内藤友香・山崎勝之 (2010). 児童期における感情制御と健康・適応との関連－感情抑制と認知的再解釈コーピングからの検討－ 鳴門教育大学修士論文.

(Naitou, Y., & Yamasaki, K.)

中村真樹 (2006). 児童期における他者感情推測能力の発達 九州大学心理学研究, **7**, 45-52.

(Nakamura, M.)

Nesdale, D., & Lambert, A. (2007). Effects of experimentally manipulated peer rejection on children's negative affect, self-esteem, and maladaptive social behavior. *International Journal of Behavioral Development*, **31**, 115-122.

Nierenberg, A. A., Bentley, K. H., Farabaugh, A. H., Fava, M., & Deckersbach, T. (2012). The absence of depressive symptoms is not the

presence of wellness: Validation of the clinical positive affect scale.

*Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, **46**, 1165-1172.

野島一彦(2000). 日本におけるエンカウンター・グループの実践と研究の展開 : 1970-1999 九州大学心理学研究, **1**, 11-19.

(Nojima, K. (2000). The practice and research of encounter GROUPS in japan : 1970-1999. Psychology Research Kyushu University, **1**, 11-19.)

Ohira, H., Nomura, M., Ichikawa, N., Isowa, T., Iidaka, T., Sato, A.,

Fukuyama, S., Nakajima, T., & Yamada, J. (2006). Association of neural and physiological responses during voluntary emotion suppression. *Neuroimage*. **29**, 721-33.

大河原美以 (2003). 小学校における「きれ子」への理解と援助(3) - 解離状態の子どもへの治療援助技法 - 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **27**, 11-25.

(Ohkawara, M. (2003). Understanding and help to "Impulsive Child" in elementary school(3) : Integrated therapeutic skills for children who dissociate. *Center for the Research and Support of Educational Practice:Bulletin*, **27**, 11-25.)

興津真理子 (2003). 母親の感情表出性と子どもの感情表出との関連 : 子どもの表出に影響を及ぼすのは、母親のネガティブな表出性といえるのか 日本性格心理学会大会発表論文集, **12**, 72-73.

(Okitu, M.)

奥野誠一・藤野二沙子・糸井尚子 (2008). 小学生の社会的問題解決と適応感との関連 - 対人交渉方略の視点から - 立正大学心理学研究所紀要, **6**, 17-26.

(Okuno, S., Fujino, F., & Itoi, H.)

大竹恵子 (2006). ポジティブ心理学の背景と歴史的経緯 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 ナカニシヤ出版.

(Otake, K.)

大竹恵子 (2010). ポジティブ感情研究の展開 堀毛一也(編) 現代のエスプリ ポジティブ心理学の展開 ぎょうせい. pp.28-36.

- (Otake, K.)
- Osterhaus, S. O. L. (1999). The familial emotional expression scale for children and adolescents (FEECHA) and an exploration of young headache patients' emotional expression. *Families, Systems & Health*, **17**, 229-242.
- 大対香奈子・松見淳子 (2007). 幼児の他者視点取得, 感情表出の統制, および対人問題解決から予測される幼児の社会的スキルの評価 社会心理学研究, **22**, 223-233.
- (Otsuyi, K., & Matsumi, J. (2007). Preschoolers' social skills as predicted by perspective taking, regulation of emotion, and social problem solving. *The Japanese Society of Social Psychology*, **22**, 223-233.)
- Penza-Clyve, S., & Zeman, J. (2002). Initial validation of the emotion expression scale for children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **31**, 540-547.
- Quas, J., Hong, M., Alkon, A., & Boyce, T. (2000). Dissociations between psychobiologic reactivity and emotional expression in children. *Psychobiologic Reactivity and Emotional Expression*, **37**, 153-174.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, **1**, 385-401.
- 佐藤徳・安田朝子 (2001). 日本語版 PANAS の作成 性格心理学研究, **9**, 138-139.
- (Sato, A., & Yasuda, A. (1977). Development of the Japanese version of Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) scales. *Japan Society of Personality Psychology*, **9**, 138-139.)
- Reijntjes, A., Stegge, H., Terwogt, M., & Hurkens, E. (2007). Children's depressive symptoms and their regulation of negative affect in response to vignette depicted emotion-eliciting eventsInternational. *Journal of Behavioral Development*, **31**, 49-58.

- Riggio, H., & Riggio, E. (2002). Emotional expressiveness, extraversion, and neuroticism: A meta-analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, **26**, 195-218.
- Roberts, W. (1999). The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **31**, 72-85.
- Robins, R., Trzesniewski, K., Tracy, J., Gosling, S., Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, **17**, 423-434.
- Robles, T. F., & Brooks, K. P. (2009). Trait positive affect buffers the effects of acute stress on skin barrier recovery. *Journal of Health Psychology*, **28**, 373-378.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, **73**, 1830-1843.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Russell, J. A., & Bullock, M. (1985). Multidimensional scaling of emotional facial expressions: Similarity from preschoolers to adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, **48**, 1290-1298.
- Russell, J. A., & Carroll, J. M. On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, **125**, 3-30.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, **15**, 424-429.
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. Saarni, C., & Harris, P. L. (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge University Press. pp. 181-208.
- 齋藤誠一 (2004). 「思春期」という時期－難しい年頃を知る－ 児童心理, **58**, 1470-1475.  
(Saitoh, S)

- 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.
- (Sakai, A., Yamasaki, K., Soga, S., Ooashi, O., Shimai, T., & Otake, K. (2000). Development of the Aggression Questionnaire for Elementary School-aged Children. *Japanese Journal of School Health*, **42**, 423-433.)
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggum, N. (2009). Positive and Negative Emotionality: Trajectories Across Six Years and Relations With Social Competence. *Emotion*, **9**, 15-28.
- Salovey, P., Rothman, A., Detweiler, J., & Steward, W. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, **55**, 2000.
- 佐々木恵 (2013). 予防教育の目標, 理論, 方法の多様性 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育 金子書房. pp. 34-36.
- (Sasaki, M.)
- 澤田瑞也 (2009). 感情の発達と障害 感情のコントロール. 世界思想社.
- (Sawada, M.)
- 澤崎真史 (2009). 学童期の子どもと仲間関係 - 子ども集団, 仲間の絆の意義 白崎けい子(編) 現代のエスプリ 学童期のメンタルヘルス, **503**, 57-66.
- (Sawazaki, M.)
- Schwartz, J., & Koenig, L. (1996). Response styles and negative affect among 7 adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, **20**, 13-36.
- Scuteri, A., Parsons, D., Chesney, M. A., & Anderson, D. E. (2001). Anger inhibition potentiates the association of high end-tidal CO2 with blood pressure in women. *Psychosomatic Medicine*, **63**, 470-475.
- Seligman, M. (1998). Building human strengths: Psychology's forgotten mission. *APA Monitor*, **29**, 2.
- Sells, D., & Martin, R. (2001). Gender and modality differences in experiencing and emotional expression. *Canadian Journal of Counselling*, **35**, 176-188.

- Sharron, L., Sunita, S., Joy, W., Daniel, H., Daniel, F., & Lam, T. H. (2009). The association between adolescents' depressive symptoms, maternal negative affect, and family relationships in Hong Kong: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Family Psychology*, **23**, 636-645.
- 嶋田洋徳. 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究. 第1版. 東京: 風間書房, 1998: 132-143.  
(Shimada, H.)
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二(1994). 小学生用ストレス反応尺度の開発, 健康心理学研究, 7, 46-58.  
(Shimada, H., Togasaki, Y., & Sakano, Y.)
- Slee, P. T. (1984). The nature of mother-infant gaze patterns during interaction as a function of emotional expression. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, **23**, 385-391.
- Slee, P. T. (1985). Mother-infant interaction: The stability of emotional expression during infants' sixth to eighth month. *Early Child Development and Care*, **16**, 217-230.
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **30**, 526-537.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S. F., Crane, R. J., Jacobs, G. A., & Worden, T. J. (1985). The experience and expression of anger: Construction and Validation of an anger expression scale. In M.A. Chesney & R.H. Risebna (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders*. New York: Hemisphere.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge University Press.
- Stanton, A., Kirk, S., Cameron, C., & Danoff-Burg, S. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**, 1150-1169.

- Steffen, P. R., McNeilly, M., Anderson, N., & Sherwood, A. (2003). Effects of perceived racism and anger inhibition on ambulatory blood pressure in African Americans. *Psychosomatic Medicine*, **65**, 746-750.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, **64**, 188-201.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, **13**, 229-254.
- 須賀恭子・高橋恵子 (1996). 直観的思考から具体的操作へ. 波多野完治(編) ピアジェの発達心理学 国土社 pp.70-98.  
(Suga, K., & Takahashi, K.)
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliwer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between Sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, **19**, 30-51.
- 高橋雅延 (2008). 認知と感情の心理学. 波書店  
(Takahashi, M.)
- 竹内一夫 (2008). 児童生徒のメンタルヘルス 日本学校保健会 (編) 平成20年度版学校保健の動向 日本学校保健会. pp.55-59.  
(Takeuchi, K.)
- 田代輝浩・古橋 啓介 (2007). 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 - 攻撃行動の改善を目指して 福岡県立大学人間社会学部紀要, **16**, 143-156.  
(Tashiro, T., & Furuhashi, K.)
- Tops, M., van Peer, J. M., & Korf, J. (2007). Individual differences in emotional expressivity predict oxytocin responses to cortisol administration: Relevance to breast cancer? *Biological Psychology*, **75**, 119-123.

- Trierweiler, L., Eid, M., & Lischetzke, T. (2002). The structure of emotional expressivity: Each emotion counts. *Journal of Personality and Social Psychology*, **82**, 1023-1040.
- Turner, R. G., & Peterson, M. (1977). Public and private self-consciousness and emotional expressivity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **45**, 490-491.
- Underwood, M., Coie, J., & Herbsman, C. (1992). Display rules for anger and aggression in school-children. *Child Development*, **63**, 366-380.
- 内田香奈子・山崎勝之(2008). 大学生の感情表出によるストレス・コーピングが抑うつに及ぼす影響の予測的研究 パーソナリティ研究, **16**, 378-387.
- (Uchida, K., & Yamasaki, K. (2008). A prospective study of the effect of emotional-expression coping on depression in university students Japan Society of Personality Psychology. **16**, 378-387. )
- Valdimarsdottir, H. B., & Bovbjerg, D. H. (1997). Positive and negative mood: Association with natural killer cell activity. *Psychology and Health*, **12**, 319-327.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., & Spinrad, T. L. (2004). The relations of mothers' negative expressivity to children's experience and expression of negative emotion. *Developmental Psychology*, **25**, 215-235.
- 渡部玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達－社会的情報処理と対人交渉方略の関連性－ 教育心理学研究, **41**, 452-461.
- (Watanabe, R. (1993). The development of Interpersonal negotiation strategies in children : The relationship between social information processing and interpersonal negotiation strategies. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **41**, 452-461.)
- 渡辺弥生(2011). 子どもの「10歳の壁」とは何か？乗り越えるための発達心理学 光文社新書 pp. 125- 142.
- (Watanabe, Y.)

- 渡辺 弥生(2013). ソーシャル・スキル・トレーニング 山崎勝之・戸田有一・渡辺 弥生 (編著) 世界の学校予防教育 金子書房. pp. 281-288.  
(Watanabe, Y.)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 1063-1070.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1989). Japanese Positive and Negative Affect Scales. *Department of Psychology Publications*, 1.
- Wanger, H., & Lee, V. (2008). Alexythymia and individual differences in emotional expression. *Journal of Research in Personality*, **42**, 83-95.
- Weinberg, K., & Tronick, E. (1994). Beyond the face; An empirical study of infant affective configurations of facial, vocal, gestural, and regulatory behaviors. *Child Development*, **65**, 1503-1515.
- Weinberg, K., Tronick, E., & Cohn, J. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology*, **35**, 175-188.
- 山崎勝之(2007). 正感情と“Finding Positive Meaning”コーピングが健康に及ぼす影響 ふくろう出版.
- 山崎勝之 (2008). 正感情, コーピング, そして健康の関係におけるこれまでの研究知見とその考察—正感情とコーピングを操作介入因子とした健康増進介入の可能性— 鳴門教育大学研究紀要, **23**, 14-42.  
(Yamasaki, K. (2008). Previous findings and discussions on the relationships between positive affect, coping by "finding positive meaning," and health status : Considering the possibilities of positive affect and coping as manipulation factors in the intervention for health promotion. *Research bulletin of Naruto University of Education*, **23**, 14-42.)
- 山崎勝之 (2009). 正感情と”Finding Positive Meaning” コーピングが健康に及ぼす影響 ふくろう出版 pp. 18-21.  
(Yamasaki, K.)

- 山崎勝之(2013). 子どもの健康・適応と予防教育の必要性 山崎勝之・戸田有  
一・渡辺弥生 (編著) 世界の学校予防教育 金子書房. Pp3-16.  
(Yamasaki, K.)
- Yamasaki, K., Katsuma, R., & Sakai, A. (2006). Development of a Japanese  
version of the Positive and Negative Affect Schedule for Children.  
*Psychological Reports*, **99**, 535-546.
- 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, **16**, 1-10.  
(Yamasaki, K., Sakai, A., Soga, S., Ooashi, O., Shimai, T., Otake, K.  
(2001). Reconstruction of subscales in the Hostility-Aggression  
Questionnaire for Children (HAQ-C) and considerations of  
aggressiveness construct. *Research bulletin of Educational Sciences*,  
*Naruto University of Education*, **16**, 1-10.)
- Yamasaki, K., Sasaki, M., Uchida, K. (2012). Effects of Positive and  
Negative Affect and Emotional Suppression on Short-term Life  
Satisfaction and Depression. *Research Bulletin of Naruto University of  
Education*, **27**, 1-11.
- Yamasaki, K., Sasaki, M., Uchida, K., & Katsuma, L. (2011). Effects of  
positive and negative affect and emotional suppression on short-term  
life satisfaction. *Psychology, Health & Medicine*, **16**, 313-322.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation:  
Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children.  
*Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, **31**, 393-398.
- Zsemlye, K., & Moussong-Kovacs, E. (1967). Neuropsychiatric patients'  
problems in recognizing emotional expressions: Employing the  
Rudolph test. *Magyar Pszichologiai Szemle*, **24**, 195-206.

## 謝 辞

この論文は、多くの皆様の支えやご指導により書き上げることができました。巻末ではありますが、心よりお礼を申し上げます。

まず、主指導教員をしてご指導くださいました鳴門教育大学の山崎勝之先生にお礼を申し上げます。入学前の準備期間から現在に至るまで、非常に長期間にわたり、熱心にご指導いただき、感謝の念に堪えません。先生には、研究に対する心構えや手法のみならず、仕事の取り組み方や教育者として学生への接し方など、様々なことを教えていただいたように思います。また副指導教員としてご指導いただきました岡山大学の安藤美華代先生、鳴門教育大学の川上綾子先生、推薦教員である鳴門教育大学の皆川直凡先生に、心から感謝いたしております。

また研究に際して、その趣旨をご理解いただき、調査にご協力いただきました多くの小学校の校長先生およびクラス担任の先生方、児童および保護者の皆様に心より感謝申し上げます。協力していただいた学校は、高松市立牟礼小学校、高松市立牟礼北小学校、高松市立牟礼南小学校、高松市立林小学校、高松市立塩江小学校、丸亀市立郡家小学校、三木町立白山小学校、三木町立氷上小学校、三木町立平井小学校、品川区立源氏前小学校、千葉県柏市立第一小学校、白浜町立西富田小学校、白浜町立北富田小学校、江戸川区立清新第三小学校、神戸市立こうべ小学校と、15校にも及び、小学校のフィールドを直接もたない筆者がこれだけ調査を行えたのも、関係各位の皆様方のおかげと、本当に感謝いたしております。また、足助麻里先生、岩田将英先生、畑下眞修代先生、谷紗織先生、磯貝和裕先生におかれましては、調査の依頼に際し、格別のご尽力をいただきました。誠にありがとうございました。

そして、大学院の先輩の佐々木恵先生、楯本知子先生、内田香奈子先生、勝間理恵先生、貴志智恵子先生にも、非常にご丁寧にご指導いただきましたと同時に、精神的にも支えていただき、誠に感謝いたしております。同時に研究室で一緒に学んだ内藤友香さん、谷紗織さん、岡崎啓子さん、野間智子さん、磯貝和裕さん、門澤直紀さん、岡田典子さん、勝又将宏さん、入佐未来さん、香川大輔さん、馬越敦子さん、山口恵理菜さんにも、お礼を申し上げます。

## 付 録

appendix1	感情表出性測定尺度教師評定版	172
appendix2	物語り法 調査票	173
appendix3	仲間評定 調査票	180
appendix4	感情表出性測定尺度自己評定版	182
appendix5	感情抑制尺度	184
appendix6	小学生攻撃質問紙 (HAQ-C)	186
appendix7	特性版正負感情尺度 (PANAS-C)	190
appendix8	小学生用ストレス反応尺度	193
appendix9	学校生活享受感情測定尺度	196

appendix 1 感情表出性測定尺度教師評定版

出席番号： \_\_\_\_\_

性別： 男 ・ 女 \_\_\_\_\_

上の出席番号の子どものだいたいの傾向について、お答えください。下の各項目の内容がどの程度  
そうだと言えるか、もっとも適した番号に○をつけてください。

- |   | 決<br>そし<br>うて<br>で<br>は<br>な<br>い | い<br>つ<br>も<br>う<br>だ |
|---|-----------------------------------|-----------------------|
| 1. この子どもは、感情を表に出すほうだと思う。                          | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 2. 人は、この子どもを感情的でないと思っている。                         | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 3. この子どもは、自分の感情を自分自身の中に留めている。                     | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 4. この子どもは、他の人から、<br>周りのことに無関心だと思われることが多い。         | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 5. 人は、この子どもの感情を読み取ることができる。                        | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 6. この子どもは、自分がどう感じているかを<br>他人に見せることが好きではない。        | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 7. この子どもは、人の前で泣くことができる。                           | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 8. この子どもは、たとえ感情を強く感じていたとしても、<br>人に自分の感情を見せない。     | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 9. 人は、この子どもが感じていることを<br>容易に見ることはできない。             | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 10. この子どもは、あまり感情を表に出さない。                          | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 11. この子どもは、強い感情を体験しているときでさえ、<br>外見上はその感情を表さない。    | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 12. この子どもは、自分がどう感じているかを<br>隠すことができない。             | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 13. この子どもは、人に自分の感情を表さない。                          | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 14. 人は、この子どもをととても感情的だと思っている。                      | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 15. この子どもがどう感じているかは、<br>人が思う“この子どもはどう感じているか”とは違う。 | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 16. この子どもは、自分の感情を内に留める。                           | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |
| 17. この子どもは、自分の感情を人に示す。                            | 1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6             |                       |

1. まず、あなたの出席番号と性別を教えてください。

出席番号

性	別	男	女
---	---	---	---

2. つぎのページから、いろいろな場面が書いてあります。

その場面になったとき、あなたが感じる気持ちを、友だちやほかの人に言葉や顔の表情などで表すかどうかについて、教えてください。

これは、学校の成績とは関係ありません。正しい答えとか、まちがっている答えとかはありません。その場面やそのときの気持ちがうまく想像できなくても、自分の考えで○をつけてください。

書き方の例

 あなたなら、 の場面を感じた気持ちを、この友だちやほかの人に言葉や顔の表情などで表しますか？ あてはまるものを○で囲んでください。

友だちと大好きなゲームをして遊びました。

ぜんぜん  
表さない

たまに  
表す

ときどき  
表す

いつも  
表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

 あなたなら、の<sup>ばめん かん</sup>場面で<sup>き も</sup>感じた<sup>とも</sup>気持ちを、この<sup>ひと</sup>友だちやほかの<sup>ことば</sup>人に<sup>かお ひょうじょう</sup>言葉や<sup>あらわ</sup>顔の表情などで<sup>かこ</sup>表しますか？ あてはまるものを○で<sup>かこ</sup>囲んでください。



<sup>べんきょう</sup>テスト勉強をがんばったら、<sup>いま</sup>今までで<sup>いちばん</sup>一番いい<sup>てんすう</sup>点数がとれました。  
みんなにもほめられました。

ぜんぜん あらわ 表さない	たまに あらわ 表す	ときどき あらわ 表す	いつも あらわ 表す
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____



<sup>とも</sup>友だちと<sup>あそ やくそく</sup>遊ぶ約束を<sup>じかん</sup>していました。しかし<sup>とも</sup>時間が<sup>こ</sup>きても友だちは来なくて、  
<sup>あそ</sup>遊べませんでした。後で<sup>あと き</sup>聞いた<sup>わす</sup>ら「<sup>とも</sup>忘れていた」とその友だちは<sup>い</sup>言いました。

ぜんぜん あらわ 表さない	たまに あらわ 表す	ときどき あらわ 表す	いつも あらわ 表す
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____



 あなたなら、の<sup>ばめん</sup>場<sup>かん</sup>面<sup>き も</sup>で感<sup>とも</sup>じた気<sup>ひと</sup>持<sup>ことば</sup>ちを、この友<sup>ひと</sup>だ<sup>ことば</sup>ちやほかの<sup>ひと</sup>人<sup>ことば</sup>に言<sup>ことば</sup>葉<sup>ことば</sup>  
や顔<sup>かお</sup>の表<sup>ひょうじょう</sup>情<sup>あらわ</sup>など<sup>あらわ</sup>で表<sup>あらわ</sup>しますか？ あてはまるものを○で<sup>かこ</sup>囲<sup>かこ</sup>んでください。



かぞくぜんいん ゆうえんち あそ  
家族<sup>かぞくぜんいん</sup>全<sup>ぜんいん</sup>員<sup>ぜんいん</sup>で遊<sup>ゆうえんち</sup>園<sup>えんち</sup>地<sup>あそ</sup>に遊<sup>あそ</sup>び<sup>あそ</sup>にい<sup>あそ</sup>き<sup>あそ</sup>ま<sup>あそ</sup>し<sup>あそ</sup>た。た<sup>あそ</sup>く<sup>あそ</sup>さ<sup>あそ</sup>ん<sup>あそ</sup>の遊<sup>あそ</sup>具<sup>あそ</sup>で遊<sup>あそ</sup>び<sup>あそ</sup>ま<sup>あそ</sup>し<sup>あそ</sup>た。

ぜんぜん表さない

たまに表す

ときどき表す

いつも表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



だいす ひと  
大<sup>だいす</sup>好<sup>ひと</sup>き<sup>ひと</sup>な<sup>ひと</sup>人<sup>ひと</sup>(ス<sup>せんしゆ</sup>ポ<sup>せんしゆ</sup>ー<sup>せんしゆ</sup>ツ<sup>せんしゆ</sup>選<sup>せんしゆ</sup>手<sup>せんしゆ</sup>やア<sup>せんしゆ</sup>イ<sup>せんしゆ</sup>ド<sup>せんしゆ</sup>ル)か<sup>せんしゆ</sup>ら<sup>せんしゆ</sup>も<sup>せんしゆ</sup>ら<sup>せんしゆ</sup>っ<sup>せんしゆ</sup>た<sup>せんしゆ</sup>サ<sup>せんしゆ</sup>イ<sup>せんしゆ</sup>ン<sup>せんしゆ</sup>を<sup>せんしゆ</sup>な<sup>せんしゆ</sup>く<sup>せんしゆ</sup>し<sup>せんしゆ</sup>て  
し<sup>せんしゆ</sup>ま<sup>せんしゆ</sup>い<sup>せんしゆ</sup>ま<sup>せんしゆ</sup>し<sup>せんしゆ</sup>た。

ぜんぜん表さない

たまに表す

ときどき表す

いつも表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



 あなたなら、の<sup>ばめん</sup>場<sup>かん</sup>面<sup>き も</sup>で感<sup>とも</sup>じた気<sup>ひと</sup>持<sup>ことば</sup>ちを、この友<sup>かこ</sup>だちやほかの<sup>かこ</sup>人<sup>かこ</sup>に言<sup>かこ</sup>葉<sup>かこ</sup>  
や顔<sup>かこ</sup>の表<sup>かこ</sup>情<sup>かこ</sup>など<sup>かこ</sup>で表<sup>かこ</sup>しますか？ あてはまるものを○で<sup>かこ</sup>囲<sup>かこ</sup>んで<sup>かこ</sup>くだ<sup>かこ</sup>さい。



だいす  
大好きなおもちゃを友だちに貸したら壊されました。しかし友だちは  
あやま  
謝ってくれません。

ぜんぜん表さない

たまに表す

ときどき表す

いつも表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



はじめて会ったしんせきのおじさんがお年玉をくれました。

ぜんぜん表さない

たまに表す

ときどき表す

いつも表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



 あなたなら、の<sup>ばめん かん</sup>場面で感じた<sup>き も</sup>気持ちを、この<sup>とも</sup>友だちやほかの<sup>ひと ことば</sup>人に<sup>かお ひょうじょう</sup>言葉や<sup>あらわ</sup>顔の表情などで表しますか？ あてはまるものを○で<sup>かこ</sup>囲んでください。



ペットの<sup>ことり</sup>小鳥が、ある日急に<sup>ひ きゅう し</sup>死んでしまいました。

ぜんぜん<sup>あらわ</sup>表さない

たまに<sup>あらわ</sup>表す

ときどき<sup>あらわ</sup>表す

いつも<sup>あらわ</sup>表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



何度も何度も<sup>れんしゅう</sup>練習をしていたら、<sup>にが て</sup>苦手だった<sup>てつぼう</sup>鉄棒ができるようになり  
ました。

ぜんぜん<sup>あらわ</sup>表さない

たまに<sup>あらわ</sup>表す

ときどき<sup>あらわ</sup>表す

いつも<sup>あらわ</sup>表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



 あなたなら、の<sup>ばめん かん</sup>場面で感じた<sup>き も</sup>気持ちを、この<sup>とも</sup>友だちやほかの<sup>ひと ことば</sup>人に言葉  
や<sup>かお ひょうじょう</sup>顔の表情などで<sup>あらわ</sup>表しますか？ あてはまるものを○で<sup>かこ</sup>囲んでください。



<sup>とも いっしょ</sup>友だちと一緒に、クラスの<sup>かい こうかん</sup>クリスマス会で交換する<sup>か</sup>プレゼントを<sup>か</sup>買いに  
<sup>い</sup>行きました。

ぜんぜん  
あらわ  
表さない

たまに  
あらわ  
表す

ときどき  
あらわ  
表す

いつも  
あらわ  
表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



<sup>かあ てつだ</sup>お母さんの手伝いをしたらおもちゃを<sup>か</sup>買ってくれると<sup>やくそく</sup>約束したのに、  
<sup>かあ やくそく まも</sup>お母さんは約束を守ってくれませんでした。

ぜんぜん  
あらわ  
表さない

たまに  
あらわ  
表す

ときどき  
あらわ  
表す

いつも  
あらわ  
表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



 あなたなら、の<sup>ばめん かん</sup>場面で感じた<sup>き も</sup>気持ちを、この<sup>とも</sup>友だちやほかの<sup>ひと ことば</sup>人に言葉  
<sup>かお ひょうじょう</sup>や顔の表情などで<sup>あらわ</sup>表しますか？ あてはまるものを○で<sup>かこ</sup>囲んでください。



<sup>なか とも</sup>仲のよい友だちが<sup>てんこう</sup>転校してしまいました。

ぜんぜん<sup>あらわ</sup>表さない

たまに<sup>あらわ</sup>表す

ときどき<sup>あらわ</sup>表す

いつも<sup>あらわ</sup>表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



<sup>そだ</sup>クラスで育ててきた<sup>ほ</sup>さつまいもを掘りました。みんなでワイワイ  
<sup>い おお</sup>言いながら、大きい<sup>ほ</sup>いもをたくさん掘りました。

ぜんぜん<sup>あらわ</sup>表さない

たまに<sup>あらわ</sup>表す

ときどき<sup>あらわ</sup>表す

いつも<sup>あらわ</sup>表す

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



おな とも しつもん  
**同じクラスの友だちについて質問します。**

つぎのページから、クラスの友だちについての質問を3つします。  
 しつもん  
 質問をよく読んで、書かれていることがそれぞれの友だちにどれくらい  
 とも  
 あてはまるか かんが えてください。そして、それぞれの友だちに あてはまる  
 ばんごう えら  
 番号を1つ選んで、○をつけてください。

これは、学校の成績とは関係ありません。正しい答えとか、まちがっている答えとかはありませ  
 んから、だれかと相談したりせずに 答え てください。また、名前は書かないので、あなたがどう答  
 えたかということはだれにもわかりませんから、安心してください。

か かた れい  
**書き方の例**

しゅっせきばんごう ばん とも  
**出席番号 \_\_\_\_\_ 番の友だちについて**

ぜんぜんそうではない  
 たまにそうである  
 少しそうである  
 いつもそうである

この友だちは、外で遊んでいることが多い。  1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4

この友だちは、大きな声が出せる。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_  3 \_\_\_\_\_ 4

この友だちは、本をよく読む。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_  4

出席番号                      番の友だちについて

ぜんぜんそうではない  
たまにそうである  
少しそうである  
いつもそうである

この友だちは、気持ちをよく言葉に出す。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

この友だちの気持ちは、誰から見てもすぐ分かる。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

この友だちは、気持ちをよく顔に出す。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_



出席番号                      番の友だちについて

ぜんぜんそうではない  
たまにそうである  
少しそうである  
いつもそうである

この友だちは、気持ちをよく言葉に出す。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

この友だちの気持ちは、誰から見てもすぐ分かる。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

この友だちは、気持ちをよく顔に出す。 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_

# アンケート

## 書かき方かた

わたしたちは、いろいろなきも気持かんちを感じます。  
あなたがふだんかん感じるきも気持しつもんちについて質問します。  
いちばんよくあてまるところに1つだけ○をつけてください。

◆ ◆ ◆ れ い ◆ ◆ ◆

まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	よくあてはまる	とてもよくあてはまる
-------------	------------	---------	------------

1. くやしいきも気持わすちは忘れようとする。 . . . .

		○	
--	--	---	--

まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	よくあてはまる	とてもよくあてはまる
-------------	------------	---------	------------

1. 自分の気持ちは、そのまま表に出ることが多い。.....

--	--	--	--

2. わたしは、自分の気持ちが表に出ないようにする。.....

--	--	--	--

3. わたしは、自分の気持ちをすぐに人に言う。.....

--	--	--	--

4. 自分の気持ちは、すぐに顔に出る。.....

--	--	--	--

5. わたしは、自分の気持ちを人に知られないようにする。..

--	--	--	--

6. わたしは、自分の気持ちを素直に出す。.....

--	--	--	--

○をつけ忘れたところがないか、もう一度みなおしてください。

## アンケート その2

わたしたちは、いろいろな<sup>きも かん</sup>気持ちを感じます。

あなたは、感じた<sup>かん きも</sup>気持ちを、いつもどのようにしていますか。

つぎ <sup>はじ</sup> 次のページから始まる<sup>ぶん よ</sup>それぞれの文を読んで

「まったくあてはまらない」、「あまりあてはまらない」、

「よくあてはまる」、「とてもよくあてはまる」 のうち、

あなたにとって、ぴったり<sup>えら</sup>のものを1つ選んで、

<sup>まる</sup> ○をつけてください。

### ◇ 答え方の例 ◇

ま っ た く あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	よ く あ て は ま る	と て も よ く あ て は ま る
---	--	---------------------------------	--

① くやしい<sup>きも わす</sup>気持ちは忘れようとする。……………

		○	
--	--	---	--

まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	よくあてはまる	とてもよくあてはまる
-------------	------------	---------	------------

① ① <sup>じぶん きも おもて だ</sup>自分の気持ちを 表 に出さないようにする。.....

--	--	--	--

② ② <sup>きも かん ぜったい おもて だ</sup>イヤな気持ちを感じたとき、絶対に 表 に出さない。

--	--	--	--

③ ③ <sup>じぶん きも こころ なか かく</sup>自分の気持ちを 心 の中に隠す。.....

--	--	--	--

④ ④ <sup>おも</sup>うれしいと思ったとき、  
<sup>おもて だ き</sup>うれしさを 表 に出さないように気をつける。.....

--	--	--	--

○<sup>まる</sup>をつけ忘れたところがないか、もう一度<sup>いちど</sup>みなおしてください。

## アンケート その3

つぎ 次のページにいくつかの質問がならんでいます。

あなたは、その質問の1つ1つを 順番 に読んで、書かれたことが、あなたに  
 どれほどあてはまるか 考 えてみてください。

そして、

「とてもよくあてはまる」

「よくあてはまる」

「あまりあてはまらない」

「まったくあてはまらない」

のうち、あなたにぴったりするものを1つ選んで、○をつけてください。

ここでは正しいとかまちがっているとかは関係ありません。

気軽にどんどん○をつけてください。

どの質問もとばさないで、全部の質問に答えてください。

れい  
**例**

	ま つ た あ く あ て は ま ら な い	あ ま り あ て は ま ら な い	よ く あ て は ま る	と て も よ く あ て は ま る
1. テレビやビデオを見るのが好きだ。				○
2. 夜は 9時までに ねるようになっている。			○	
3. わたしは 寒がりな方だ と思う。	○			

まったく あてはまらない	あまり あてはまらない	よく あてはまる	とてもよく あてはまる
-----------------	----------------	-------------	----------------

1. 友だちと<sup>とも</sup>考えが<sup>かんが</sup>合わないとき <sup>あ</sup>自分の<sup>じぶん</sup>考えを<sup>かんが</sup> . . . . .  
とお通そうとする。
2. わたしは<sup>しあわ</sup>とても<sup>おも</sup>幸せだ と思う。 . . . . .
3. いやなときは いやだと はっきり <sup>い</sup>言う。 . . . . .
4. たたか<sup>かなら</sup>れたり け<sup>かなら</sup>られたりしたら 必ず . . . . .  
やりかえす。
5. 友だちと<sup>とも</sup> けんか<sup>けんか</sup>をすることがある。 . . . . .
6. 友だち<sup>とも</sup>に ばかに<sup>ばかに</sup>されているかもしれない。 . . . . .
7. 友だち<sup>とも</sup>の<sup>かんが</sup>考えに<sup>さんせい</sup>賛成できないときは はっきり<sup>い</sup>言う。
8. わたしのまわりは <sup>しんせつ</sup>みんな親切な<sup>ひと</sup>人ばかりだ。 . . . . .
9. 同じ<sup>おな</sup>ことを<sup>おな</sup>していても 友だち<sup>とも</sup>の方が<sup>ほう</sup> . . . . .  
よくほめられる。
10. じゃま<sup>じゃま</sup>をする<sup>ひと</sup>人がいたら <sup>もんく</sup>文句を<sup>い</sup>言う。 . . . . .


まったく あてはまらない	あまり あてはまらない	よく あてはまる	とてもよく あてはまる
-----------------	----------------	-------------	----------------

11. すぐにおこる方だ。 . . . . .

--	--	--	--

12. からかわれたら たいたり けったり  
するかもしれない。 . . . . .

--	--	--	--

13. すぐにけんかをしてしまう。 . . . . .

--	--	--	--

14. 人からばかにされたり いじわるされた  
ことがある。 . . . . .

--	--	--	--

15. 自分を守るためなら 暴力をふるうのも  
しかたない。 . . . . .

--	--	--	--

16. かつとなっても すぐにおさまる。 . . . . .

--	--	--	--

17. 友だちのなかには いやな人が多い。 . . . . .

--	--	--	--

18. ちょっとしたことで 腹がたつ。 . . . . .

--	--	--	--

19. ふだん仲良くしていても 本当に困ったとき  
助けてくれない 友だちもいる と思う。 . . . . .

--	--	--	--

20. 人に 乱暴なことを したことがある。 . . . . .

--	--	--	--

まったく あてはまらない	あまり あてはまらない	よく あてはまる	とてもよく あてはまる
-----------------	----------------	-------------	----------------

21. <sup>だいじ</sup>大事なときになると <sup>ひと</sup>じゃまをしにくる  
人がいる。 . . . . .

--	--	--	--

22. たたかれたら <sup>かえ</sup>たたき返す。 . . . . .

--	--	--	--

23. やりたいと思っ<sup>おも</sup>たことは やりたいと  
<sup>い</sup>はっきり言う。 . . . . .

--	--	--	--

24. <sup>ほんき</sup>本気で <sup>おも</sup>いやだ <sup>ひと</sup>と思う人がたくさんいる。 . . . . .

--	--	--	--

25. わたしの悪口を言う人が <sup>おお</sup>多い <sup>おも</sup>と思う。 . . . . .

--	--	--	--

26. どんなことがあっても <sup>ひと</sup>人をたたいたり  
けったりしては <sup>おも</sup>いけない <sup>おも</sup>と思う。 . . . . .

--	--	--	--

27. よく<sup>くち</sup>口げんかをする。 . . . . .

--	--	--	--

○をつけ忘れたところがないか、もう一度<sup>いちど</sup>みなおしてください。

# アンケート その3

## 【気持ちについての質問】

この用紙には、いろいろな気持ちを表す言葉が書かれています。

それぞれの言葉をよく読んで、あなたにとって、

もっともよくあてはまる場所に○をつけてください。

「ふだん、どれくらいその気持ちを感じているか」について、答えてください。

◆ 書き方の例 ◆

ほんのすこししか（または） まったく感じない	すこし感じる	ときどき感じる	よく感じる	とてもよく感じる
---------------------------	--------	---------	-------	----------

1. 暑い . . . . .

2. 熱心な . . . . .





# アンケート その1

## かき方

あなたは、このごろ、つぎに書いてある、いろいろな気もちや  
 からだのちょうしに、どれくらいあてはまりますか。  
 いちばんよくあてはまるところに、1つだけ○をつけてください。

◆ ◆ ◆ れ い ◆ ◆ ◆

ぜ あん てぜ はん ま ら な い	あ て は ま ら な い	す あ こ し は ま る	よ あ く は ま る
---	---------------------------------	---------------------------------	----------------------------

1. よくねむれない . . . . .

		○	
--	--	---	--

ぜん あては まら ない	あて はま らな い	すこ しあ ては まる	よく あて はま る
-----------------------	---------------------	----------------------	---------------------

- |   |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 体 <sup>からだ</sup> から、力 <sup>ちから</sup> がわからない。 . . . . . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. かなしい。 . . . . .  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. いらいらする。 . . . . .                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. あまりがんばれない。 . . . . .                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. なんだか、こわい <sup>かん</sup> 感じがする。 . . . . .                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 勉強 <sup>べんきょう</sup> が手 <sup>て</sup> につかない。 . . . . .   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. ふきげんで、おこりっぽい。 . . . . .                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 体 <sup>からだ</sup> がだるい。 . . . . .                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. なにもかも、いやだ <sup>おも</sup> と思う。 . . . . .                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 頭 <sup>あたま</sup> がくらくらする。 . . . . .                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ぜん あては まらない	あては まらない	すこし あては まる	よく あては まる
-------------------	-------------	------------------	-----------------

11. 11. 気もちが、むしゃくしゃする。 . . . . .
12. 12. つかれやすい。 . . . . .
13. 13. ずつうがする。 . . . . .
14. 14. なんとなく、しんぱいである。 . . . . .
15. 15. だれかに、いかりをぶつきたい。 . . . . .
16. 16. 気もちが悪<sup>わる</sup>い。 . . . . .
17. 17. さびしい。 . . . . .
18. 18. なにかに集中<sup>しゅうちゅう</sup>できない。 . . . . .
19. 19. 気もちがしず<sup>き</sup>んでいる。 . . . . .
20. 20. なにもやる気<sup>き</sup>がしない。 . . . . .

まる ○をつけ忘<sup>わす</sup>れたところがないか、もう一度<sup>いちど</sup>みなおしてください。

## アンケート その2

### か 書 き 方

つき 次のページからの13の文章ぶんしょうを読んで、

「いいえ」

「いいえちかに近い」

「はいちかに近い」

「はい」 なかの中から、

あなたの気持ちきもに一番いちばんちか近いものを1つえらび、まる○をつけてください。

れい  
例

い	い	はい	は
い	いえ	いに	
え	に近い	近い	い

1. 動物園どうぶつえんに行くのが好きだいす・・・・・・・・

		○	
--	--	---	--

い	い	は	は
い	い	は	は
え	え	に	い
	に	近い	
	近い		

1. <sup>いま</sup>今の学校は<sup>がっこう</sup>楽しいので、<sup>たの</sup>  
<sup>がっこう</sup>いつまでもこの学校にいられたらよいの<sup>おも</sup>と思う。 . . . .

--	--	--	--

2. <sup>あさ</sup>朝、なんとなく学校を<sup>がっこう</sup>休み<sup>やす</sup>たい<sup>おも</sup>な<sup>おも</sup>と思うことがある。 . . . .

--	--	--	--

3. <sup>がっこう</sup>学校は<sup>たの</sup>楽しくて、<sup>いちにち</sup>1日があ<sup>ま</sup>つという間に<sup>ま</sup>すぎてしまう。 . . . .

--	--	--	--

4. <sup>がっこう</sup>学校は<sup>たの</sup>楽しいので、<sup>すこ</sup>少<sup>からだ</sup>しくらい<sup>わる</sup>体のぐあいが<sup>がっこう</sup>悪<sup>い</sup>くても、<sup>がっこう</sup>学校に行<sup>い</sup>きたい。 . . . .

--	--	--	--

5. <sup>がっこう</sup>学校<sup>まいにち</sup>さえなければ、<sup>まいにち</sup>毎日<sup>たの</sup>楽しい<sup>おも</sup>だろう<sup>おも</sup>な<sup>おも</sup>と思う。 . . . .

--	--	--	--

6. <sup>がっこう</sup>学校には<sup>たの</sup>楽しい<sup>たの</sup>ことが<sup>たの</sup>たくさん<sup>たの</sup>ある。 . . . .

--	--	--	--

7. <sup>がっこう</sup>学校<sup>まいにち</sup>がなければ、<sup>まいにち</sup>毎日<sup>おも</sup>つまらない<sup>おも</sup>と思う。 . . . .

--	--	--	--

い	い	はい	は
い	いえ	に近い	
え	に近い		い

8. <sup>がっこう</sup>学校にいるのがいやで、  
<sup>じゅぎょう</sup>授業がおわったらいえすぐかえ家に帰りたい。 . . . . .

--	--	--	--

9. <sup>がっこう</sup>学校へ行くのがい楽しい。<sup>たの</sup> . . . . .

--	--	--	--

10. わたしはこの<sup>がっこう</sup>学校がす好きだ。 . . . . .

--	--	--	--

11. <sup>いま</sup>今のクラスがすとても好きだ。 . . . . .

--	--	--	--

12. <sup>がっこう</sup>学校にいるときがいちばん楽しい。<sup>たの</sup> . . . . .

--	--	--	--

13. <sup>がっこう</sup>学校がす好きなので、<sup>びょうき</sup>病気でやす休むと、<sup>きぶん</sup>そんをした気分になる。 . . . . .

--	--	--	--

○<sup>まる</sup>をつけわすれたところがないか、もう一度いちどみなおしてください。