

中学生の怒りのコントロールに対する心理教育的介入の試み

—思春期版怒り反応コーピング尺度の作成および
怒りのコントロールプログラム開発と中学生への適用—

桜井美加

(上智大学大学院文学研究科心理学専攻博士課程)

<要 旨>

本研究では、中学生の怒りのコントロールの実態を明らかにするために質問紙の開発を行い、中学生に建設的な怒りのコントロールを教えるために、心理教育的介入のプログラムを開発することを目的とする。研究1では、1中学校全校生徒451名を対象に、Anger Response Inventoryの日本版、思春期版怒り反応・コーピング尺度、JARI-A (Japanese version of Anger Response Inventory) を、学校で配布回収した。JARI-Aの各下位尺度についての信頼性はほぼ示唆された。基準関連妥当性を測定するためにJARI-Aと配布された敵意的攻撃インベントリ、中学生用ストレスコーピング尺度、社会的望ましさ尺度と、JARI-Aとの偏相関により、JARI-Aの妥当性が示唆された。研究2では、Tangneyの理論をベースにした怒りのコントロールプログラムの開発を行った。本プログラムは1中学校1年生39名に対して行われ、建設的反応の「話し合い」と「相談」がPre-TestよりPost-Testのほうがそれぞれ有意に得点が高く、非建設的反応の「愛想笑い」が有意に低く、プログラムの効果が示唆された。

<キーワード>

怒りのコントロール、中学生、心理教育、尺度開発、怒りの反応

【はじめに】

昨今、思春期の子どもたちに「キレる」という現象が見られるようになり、子どもの衝動性の高さ(市川、2000)およびストレス耐性やセルフコントロール能力の低下(大木・神田、2000)が指摘されている。このような社会的現象からくる危惧を受けて、平成10年12月、文部省により「総合的な学習の時間」が公立中学校で設けられることになり、生徒の人間関係育成能力や自己表現能力の育成訓練の機会が設けられることになった。そのため、もし怒りのコントロールプログラムが開発され中学生への適用が認められれば、公教育の中で実践していく機会が設けられたことになる。しかしより効

果的なプログラム開発を行うためには、中学生を対象とした、対人葛藤における怒りの反応・コーピングの実態を明らかにするための尺度開発が先行して行われる必要がある。アメリカでは、これまで多くの怒りの反応を測定する尺度が開発されてきているが(Spielberger、1995)、その中でも特にAverill(1980)が開発したQuestionnaire for the Description of the Subjects Own Experience of Angerは、それまで比較的攻撃行動や敵意など非建設的な反応を中心に測定してきたのに比べて建設的反応についても測定し、そのようなコーピングが一般によく用いられていることを示した。

中学生を対象にした尺度では、Tangney (1996) の (ARI-A: Anger Response Inventory-Adolescent、以下 ARI-A と呼ぶ)、Furlong & Smith(1998) の Multidimensional Anger Typology for Adolescent Males や Burney & Kromrey(2001) の Adolescent Anger Rating Scale などをあげることができる。これらの尺度の中で、中学生の怒りの反応・コーピングについて、非建設的反応から建設的反応まで包括的な測定が可能だと思われるのが、Tangney(1996)の ARI-A である。日本では、大淵(1984)が Averill(1980)の「日常生活における怒りの経験」尺度の日本語版を作成し、藤井(2001)は大学生版怒り反応対処尺度を開発した。しかしこれらの尺度はいずれも成人が対象である。したがって日本では、中学生を対象とした怒りの反応およびコーピングを測定する質問紙開発はまだあまり見られない。そこで筆者は Tangney(1996)の ARI-A を日本語に訳し、日本人中学生に適用することを試みた。

ARI-A はアメリカで作成されたため、日本文化に特有な項目を付け加える必要があった。日本人は攻撃欲を感じてもそれを直接外に表出することを抑制する(工藤、1996)傾向を示す。したがって、「我慢」や「抑圧的意図」の項目を付け加えることは、日本文化に照らし合わせて妥当であろうと思われる。工藤(1996)が Ekman&Frisen(1969)の文化的表示規則の日本の場合について考察しているように、集団を意識するあまり自由な感情の表現が拘束され、「怒りと反対の表現」が中学生にも用いられる可能性は高いと考えられる。したがって「愛想笑い」のようなコーピングを問うことは、日本人を対象にした調査には適切であると考えら

れる。また日本人が比較的、相互依存的であると考え、第三者、特に友人に自分の怒りの感情や気持ちを聞いてもらうことによって、心を静めたり、よい解決方法を模索することが考えられる。したがって「相談」という項目が日本人対象の調査にふさわしいと考えられた。

Averill(1980)は「怒りは、対人間の人間的な行動を調節するのに役立つ、高度に洗練された、社会的構築性を持つ感情シンドロームである」と定義している。Averill(1980)は、怒りが喚起された時のその個人の「評価」を重視した。そのため、Questionnaire for the Description of the Subjects Own Experience of Anger でも、怒りの反応の測定として、「願望水準」と「実行水準」の双方を設けてある(Averill、1980)。ARI-A はこのような Averill(1980)の定義や質問紙の構造に影響を受けて作成された。したがって本研究においても、Averill(1980)の怒りの定義を採用することにした。

ところで、ARI-A は以下の特徴を持つ。まず、多くの人々が共通して怒りを経験するであろうエピソードを 20 提示することによって、怒りを想起させる。エピソードごとには、次の 4 つの質問から構成されている。(1) そのエピソードをもし自分が経験したらどの程度怒りを感じるか。(2) その状態に対してどのように反応しようとして心の中で考えるか。(3) 実際に採用するであろうと思われる怒りの感情に対する認知行動的反応もしくはコーピング。(4) (3) で選択した反応がその後の自分、相手、あるいは相手との人間関係へ与えるであろう影響の予測。Tangney(1996)はこの 4 種類の質問すべてに回答させることによって、その調査協力者の怒りの反応・コーピングのパターンを明らか

にしようとした。ARI-A は、中学生の発達レベルに適しており信頼性妥当性もアメリカで確認されているため (Tangney, 1996)、これを日本語に訳し、日本人中学生への適用を試みることは妥当であろうと考えられた。

質問紙が開発され中学生の実態が明らかになればどのようなスキルが中学生に不足しているかも明らかになる。そこで心理教育などによる中学生に対する介入が考えられる。中学生のための怒りのコントロールプログラムは、アメリカではバラエティに富んでおり、様々な設定で行われている (桜井, 2002)。しかし日本で、学校という設定で中学生を対象にした怒りのコントロールプログラム試行はまだあまり見られない。そこで ARI-A の質問紙の構造に反映されている、怒りの反応にいたるまでのプロセスを活用しつつ、怒りのコントロールプログラムを作成することを試みた。

したがって本研究は、中学生の怒りのコントロールの有り様を実証的に研究していくための質問紙の開発を行うことを第 1 の目的とする。また、怒りのコントロールプログラムの開発を行い、プログラムの効果測定を行うことを第 2 の目的とする。

<研究 1>

【目的】

ARI-A の日本語版を作成し、日本文化に適した新たな項目を検討し、日本人中学生の怒りの反応およびコーピングを測定するのに適切であるかどうか、その信頼性、妥当性を確認することを目的とする。

【方法】

調査協力者：群馬県の 1 中学校に在籍する中

学生男女 451 名。

調査手続き：2001 年 12 月に実施した。担任教諭より質問紙が配布され、その場で回収された。

調査尺度作成の過程：ARI-A を Back Translation 法で翻訳した。ARI-A の使用している 20 場面から、対人葛藤のエピソードのみを KJ 法で分類し、対友人 3 場面、対親 2 場面、対教員 1 場面、対見知らぬ人 2 場面の計 8 場面を筆者が選択し、今回の調査で使うことを決定した。JARI-A の質問の設定の仕方は、ARI-A と同じにした。下位尺度については、日米の文化差を考慮して「抑圧的意図」を非建設的意図として、「我慢」と「愛想笑い」を非建設的反応として、「相談」を建設的反応として、計 4 つを新たに付け加えた。「怒りへの実際の反応・コーピング」を問う箇所では、Tangney が状況場面ごと質問項目を 21 項目の中から 7 項目選択して提示したのに対し、JARI-A ではすべての状況でそれぞれ 21 項目を使用した。それによって、状況場面間の汎化を試み、どのエピソードでも同じ内容の項目をまんべんなく聞くようにした。これらの 231 各項目に対して「とてもそう思う (5 点) - 全く思わない (1 点)」の 5 件法で回答を求めた。たとえば「相談」というコーピングを選択する頻度が高ければ高いほど高得点が得られるようにした。以下ではこの尺度を日本語で、思春期版怒り反応コーピング尺度、略して JARI-A (Japanese Version of Anger Response Inventory-Adolescent) と呼ぶことにする。

調査票の構成：フェイスシートおよび基準関連妥当性を測定するために、敵意的攻撃インベントリー (HAI: Hostility Aggression

Inventory) (秦,1990)、中学生用ストレスコーピング尺度(SCP:Stress Coping Inventory) (嶋田・三浦,1999)、児童用社会的望ましき尺度(JCSDI:Japanese Version of Child Social Desire Scale) (桜井,1984)の3つの尺度を、JARI-Aと合わせて用いた。なお今後それぞれの尺度を、本論文ではHAI、SCP、JCSDIと呼ぶ。HAIとSCPはすでに日本人中学生を対象に調査を行い、信頼性、妥当性が確認されている。したがってHAIとSCPのそれぞれの似た内容を測定する下位尺度とJARI-Aとの相関が見られれば、JARI-Aの妥当性が検証されるであろう。その際、社会的望ましきの影響を除外するため、JCSDIを用いた。

【結果】

平均値：JARI-A231項目の各項目平均が1.32から4.20の範囲、標準偏差は0.85から1.65の範囲であった。

信頼性：JARI-Aの8場面ごとの各項目をまとめた項目をひとつの下位尺度にし、各下位尺度についてCronbachのα係数を算出したところ、.65から.89の範囲であった。そのうち、怒りの認知度の下位尺度、意図レベルで怒りの反応を測定する下位尺度、怒りの反応の影響の予測についての下位尺度については、それぞれα係数が0.7以上で信頼性が高いことが示された。しかし、「実行レベル」における発散・回避的反応のうち「何もしない」と「過小評価」、建設的反応のうち「話し合い」、「相手に対する認知再評価」が、それぞれ0.7以下のα係数が算出された。

基準関連妥当性：JCSDIで得られたデータをコントロール要因にして、HAIとJARI-A、

およびSCPとJARI-Aのそれぞれの偏相関を算出した。それを表1および表2で示す。それをコントロール要因なしで得られたそれぞれのHAIとJARI-A、SCPとJARI-Aとの間での相関と比較すると、あまり差が見られなかった。したがって、JARI-AはJCSDIの影響を受けていないことが示された。また、JARI-Aの怒りへの非建設的反応はHAIの因子とほぼ一貫して正の相関が見られた。また、JARI-Aの建設的反応の「話し合い」「改善」は、SCPの「積極的対処」「サポート希求」と正の相関があり、JARI-Aの「発散回避的反応」はSCPの「逃避・回避的対処」と正の相関があった。したがって、JARI-Aの基準関連妥当性はほぼ検証された。

表1 JARI-A尺度の非建設的反応下位尺度とHAI尺度の偏相関

JARI-A 尺度	敵意的攻撃インベントリ			
	身体的暴力	敵意	苛立ち	言語的攻撃 間接的攻撃
怒りの喚起度	.19**	.30**	.36**	.22** .29**
意図				
建設的意図	-.03	.04	.10*	.08 -.03
悪意	.41**	.18**	.30**	.30** .45**
回避発散的意図	.18**	.23**	.24**	.23** .23**
抑圧的意図	-.07	.13*	.03	-.08 .01
非建設的反応	.10*			
直接的身体攻撃	.48**	.04	.22**	.26** .36**
直接的言語攻撃	.48**	.11*	.25**	.38** .38**
直接的脅し攻撃	.43**	.22**	.36**	.39** .43**
間接的攻撃(無視)	.29**	.20**	.26**	.27** .43**
間接的攻撃(悪口)	.34**	.16**	.28**	.31** .45**
置換え身体攻撃	.37**	-.03	.17**	.16** .27**
置換え言語攻撃	.38**	.03	.26**	.20** .30**
置換え物への攻撃	.47**	.07	.30**	.20** .33**
愛想笑い	.22**	.04	.15*	.20** .17**
自己非難	.18**	.09*	.17**	.16** .17**
怒りの抑圧反響	.20**	.09	.22**	.12* .18**
我慢	-.02	.15	.06	-.06 .04

注：N=443。社会的望ましさを統制した時の偏相関である。
*= $p < .05$, **= $p < .001$.

表2 JARI-A尺度とSCP尺度の偏相関

JARI-A 尺度	中学生用コーピングスキル尺度		
	積極的対処	サポート希求	逃避・回避的対処
怒りの喚起度	.24**	.31**	.04
意図			
建設的意図	.45**	.32**	.15**
悪意	.05	.27**	.08
回避発散的意図	.26**	.29**	.13*
抑圧的意図	.22**	.09	.21**
建設的反応			
話し合い	.42**	.35**	.11*
改善のための行動	.41**	.35**	.18**
相談	.28**	.43**	.03
回避発散的反応			
発散	.24**	.23**	.21**
過小評価	.19**	.07	.32**
立ち去る	.10*	.13*	.17**
何もしない	.23**	.13*	.26**
認知的再評価			
相手への認知的再評価	.23**	.16**	.19**
自己への認知的再評価	.31**	.21**	.19**

注：N=435。社会的望ましさを統制した時の偏相関である。
*= $p < .05$, **= $p < .001$.

【考察】

JARI-A の怒りの認知度、意図レベルでの怒りの反応、怒りの反応・コーピングが与える影響の予測の3つの質問については、内的整合性が高いことが示された。しかし、実行レベルの怒り反応・コーピングのうちいくつかの下位尺度については、0.7 以下の α 係数が示された。回避的反応をあらわす「何もしない」や「過小評価」については、見知らぬ他人が瞬時に自分を怒らせることについてなすすべがないために「何もしなかった」り、たいしたことはない「過小評価」するのに対して、親とのトラブルを避けるため意図的に「何もしなかった」り「過小評価」するのでは、調査協力者の間で異なった意味を持ったと考えられる。「話し合い」や「相手への再認知評価」についても、怒りを感じた相手が見知らぬ人であれば「話し合い」をする余地がなく、相手についての情報もないので「相手への再認知評価」がしにくく、このようなコーピングを選択することは難しいであろう。一方、葛藤の対象が身近な人であれば、これからの人間関係に影響するので、このようなコーピングを選択することによって、関係を維持しようと考えられ、したがって相手との関係によってコーピングの意味が個人間で変わると考えられる。そしてそのために α 係数が 0.7 を下回ったのではないかと考えられる。しかし Tangney(1996)が ARI-A の信頼性を検討したときも、同じように「何もしない」や「過小評価」は α 係数が 0.7 以下であったが、全体的にはほぼ信頼性が示唆されており、したがって JARI-A についてもほぼ信頼性が示唆されたと考えられる。

基準関連妥当性については JARI-A の攻撃

性をあらわす下位尺度と HAI 尺度とではほぼ正の相関が見られた。しかし「我慢」が HAI 尺度と正の相関が見られなかったところを見ると、「我慢」を非建設的なコーピングとして調査対象者が認識していない可能性が予測される。JARI-A の建設的反応および発散・回避的反応と SCP の因子に相関が見られたので、これらの下位尺度の妥当性はほぼ示唆された。JARI-A の「悪意」と SCP の「サポート希求」に正の相関が見られたが、これは調査対象者が悪意を抱くとき、ストレスの高い状況が予測され、サポート希求が強められているためではないかと考えられる。一方、抑圧的意図とサポート希求に正の相関が見られなかったのは、外にサポートを求めず、自分の心のうちで抑圧してしまおうとする意図であると思われる。「過小評価」と「サポート希求」に正の相関が見られないのも同じ理由によるものと思われる。これらのことから、JARI-A は自己報告型の質問紙としての妥当性がほぼ示唆され、日本人中学生への適用が可能であると思われる。

<研究 2>

【目的】

本プログラムは、Tangney(1996)の「怒りは自然な感情であるが、建設的な対処方法で対応すべき」という考えをもとに、怒りのコントロールプログラムを開発することを第1の目的とする。また JARI-A の一部を用いて、プログラムの Pre-Post 比較の効果測定を試みることを第2の目的とする。

【方法】

調査対象者：東京都内公立1中学校中学1年生1クラス39名（男21名、女18名）を対象にし

た。

調査時期：2002年6月に施行した。

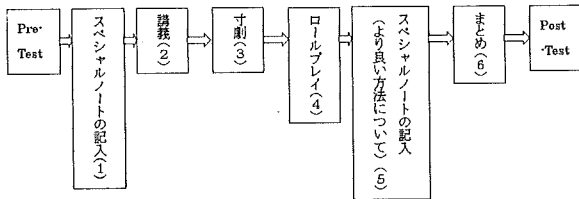


図1 怒りのコントロールプログラム(JAMP)の概要
および実験デザイン

調査手続きおよびプログラムの作成と施行：プログラムの内容は、Tangney (1996) の質問紙の構造からアイデアを得、日本人中学生対象の心理教育の手法および手順については、西村・中野(2002)のピア・サポートプログラムを参考にした。プログラムの一連の流れについては図1で示す。また本プログラムを怒りのコントロールプログラム(JAMP:Japanese Anger Management Program)と呼ぶことにする。

研究1で作成した JARI-A のうち、対親葛藤エピソードの2つを選択し、Pre-Test では半分の生徒に対してエピソード①「親はあなたの本当の話をうそだと思い信じてくれませんでした。」を、もう半分の生徒に対してエピソード②「親は友達の前であなたのことをしかりました」を用いた測定紙を配布した。Pre-Test と Post-Test の間は1週間であった。JAMP は、道徳の時間を使って施行された。ファシリテーターは筆者1名で、担任教諭は教室の後ろの席で生徒の様子を観察した。

プログラムの内容は以下に準拠する。

(1)スペシャルノートの記入：スペシャルノートの記入を通じて、「意図」と「実行」レベルの2水準での怒りの反応について考えさせる。また、対親葛藤場面における怒り反応コーピン

グの選択肢によるその後の自分、親、親と自分との関係への影響を予測させる。

(2)ファシリテーターによる講義：どのように怒りはコントロールしうるのかということ、イラストなどを交えてわかりやすく説明した。このプロセスを怒りのコントロールプロセスモデル(ACP Model: Anger Control Model)と呼ぶことにし、以下本論文では、ACP モデルとする。ACP モデルを図2に示す。

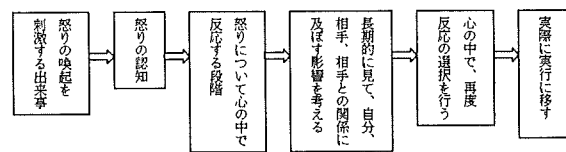


図2 怒りのコントロールプロセスモデル
(ACP モデル)

(3)寸劇：Tangney (1996) の対親葛藤場面のエピソードのうちのひとつ「親はあなたの本当の話をうそだと思い、信じてくれませんでした」を寸劇の怒りのコントロールの教材として選択した。その理由は以下のとおりである。①対友人葛藤場面や対教員葛藤場面を選択すると、ロールプレイや寸劇を行うとき、あまりにも題材として現実的で子どもたちの心のうちに葛藤を起こしやすい。②対親葛藤場面であれば、誰にでも起こりうることで、怒りを喚起しやすく、話しやすいだろうと予測できる。なお寸劇の筋書きは、筆者が「良い例」「悪い例」の二通りを作成した。筋書きは、Tangney (1996) の怒りへの建設的反応を「良い例」に反映させるようにした。「ある中学生が母親に対して怒りを感じているときに、友達に相談し、良いアイデアをもらったり直接母親と話し合うように励ましてもらい、母親と葛藤解決のために冷静に話し合い、お互いに納得して和解する」というストーリーを作成した。また「悪い例」

では、Tangeny (1996) の怒りへの非建設的反応が寸劇の筋書きに反映させるようにした。

「ある中学生が母親に本当の話をうそだと信じてもらえなかったために怒りを感じ、母親とどなりあいになり、二人の仲は後味の悪い結果に終わる」というストーリーを作成した。「悪い例」を先に演じさせ、その後で「ではこのような時、もっと良い方法はあるでしょうか？」と「良い例」を後から提示することによって、被験者に「良い例」についてより強い印象が残るようにした。

(4) ロールプレイ：ファシリテーターは被験者にルールを説明し、教示をした。話し手への教示は、「プログラム開始時に記入したスペシャルノートを見ながら、怒りの反応についてより良い結果が得られるような対処方法について、パートナーに自分の考えを話してみよう」であった。聞き手へのルールは「暖かい気持ちで相手の話を聞く」ように教示した。

(5) スペシャルノート記入（より良い方法について）：(4)での話し合いをもとに、スペシャルノートにより良い怒りの対処方法について、個々の考えを記入させた。

(6) JAMP の内容のまとめ：怒りへの建設的な反応の復習を行った。

Post-Test では、Pre-Test でエピソード①を配布した生徒にはエピソード②を、エピソード②を配布した生徒には①を配布した。これは、Pre-Test と Post-Test とで同じ質問紙を用いることによって、生徒がプログラムの意図がわかってしまい意図的に回答を操作する（たとえばわざと同じ項目に同じように回答するなど）を防ぐためである。また、Post-Test では、プログラムで施行した講義の内容、ロールプレイの

「話し手」、「聞き手」のルール、寸劇の「良い例」「悪い例」の区別、スペシャルノートの記入方法などが理解できたかどうかを5件法で問い、自由記述も含めたアンケート調査を行った。

【結果】

プログラム施行前後の効果測定の結果の一部を図3、4、5、6に示す。なお、非建設的反応のうち相手に直接的に身体攻撃するなど、外に表出される攻撃性を外向型攻撃性、自己非難など怒りが自己に対して向けられる反応を内向型攻撃性とした。建設的反応3つのうちの2つの下位尺度「話し合い」($t(38)=2.15, p<.05$)と「相談」($t(38)=2.98, p<.05$)、がそれぞれ Pre よりも Post のほうが有意に得点が高かった。また回避・発散的反応4つのうちの1つ「立ち去る」($t(38)=2.31, p<.05$)が Pre よりも Post のほうが有意に得点が高かった。また非建設的反応10のうちの1下位尺度「愛想笑い」が、Pre よりも Post のほうが得点有意に低かった($t(38)=-2.45, p<.05$)。

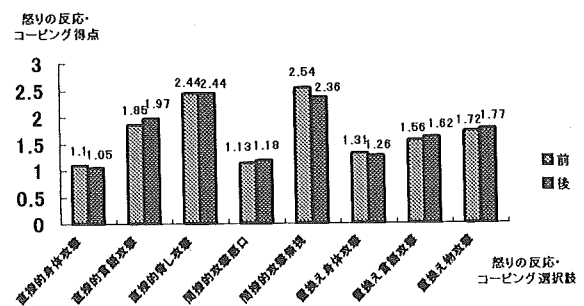


図3 実験前後の怒りの非建設的反応(外向型攻撃性) (N=39)

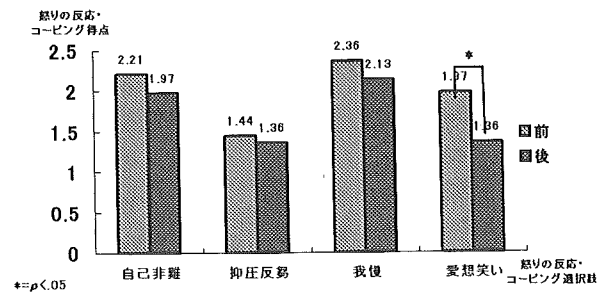
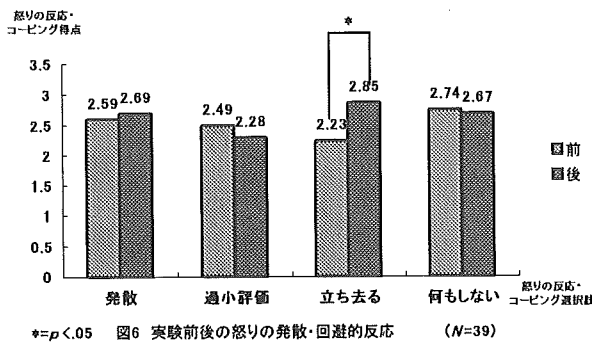
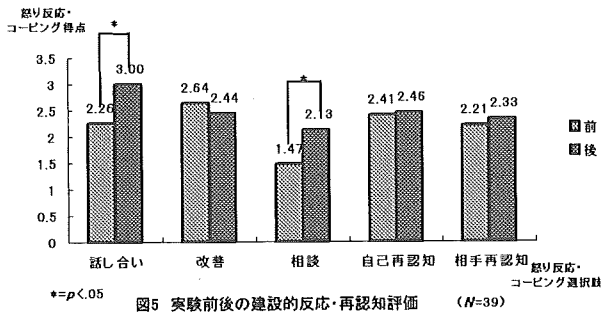


図4 実験前後怒りの非建設的反応(内向型攻撃性) (N=39)



【考察】

JAMPの実験効果については、ほぼ効果があったと示唆することができよう。たとえば、有意差は見られなかったものの、怒りを不当に抑圧する「自己非難」や「我慢」などのコーピングが減少し、問題の直面化を避けるような「過小評価」や「何もしない」の減少がみられた。また、PreよりPostのほうが「話し合い」「相談」などの怒りに建設的な反応をより多く選択し、「愛想笑い」のような非建設的反応をより少なく選択する傾向が示唆された。非建設的な反応にほとんど変化が見られなかったのは、プログラムの内容が、非建設的な反応を減らすような働きかけや教育の内容が含まれていなかったからではないかと考えられる。「立ち去る」という受身的な反応が強化されたのは、寸劇の「良い例」の中で「子どもが一旦親と葛藤状態に入るのを避けるためにその場を立ち去

り、友だちに電話で相談する」という筋書きが影響したのではないかとと思われる。「立ち去る」はTangney(1996)の考える建設的反応には該当しない。したがって今後の寸劇のシナリオ作成にあたって「立ち去る」というコーピングは提示しないなどの修正をする必要があるであろう。自分の気持ちを自分にも相手にもごまかして伝え、その場をしのごうとするコーピング「愛想笑い」が減少したことは、プログラム効果として評価できることであろう。

プログラムの施行上のこれからの課題として考えられるのは以下のようなことである。まず、プログラムの施行中の筆者の観察から、ロールプレイは男女で組ませると照れてあまり話したがらないなどの行動が見られた。また講義の受講や寸劇鑑賞など受身的に知識を体得することに抵抗が無くても、ロールプレイなどの体験学習については抵抗が見られた。アンケート調査にも同じような傾向が現れた。寸劇への理解度が1番平均点が高く、ロールプレイの時の話し手の率直度は、スペシャルノート記入時の率直度より平均点は低かった。今後は、ロールプレイなどの体験学習の進め方、たとえば同性同志で組ませるなどして工夫を試みる必要があると思われる。

【まとめ】

本研究では、研究1として、現代中学生の怒りのコントロールの在りようを知るために、尺度開発を行った。その結果、JARI-Aの信頼性、妥当性はほぼ示唆された。このことから、今後JARI-Aを用いた実態調査を行うことによって、現代中学生の怒りの反応・コーピングのパターンが明らかにされるであろう。また研究2として、JAMPを開発、実施し、その効果を測定

した。その結果、Pre-Test より Post-Test のほうが、建設的反応が増え、非建設的反応が減少し、プログラムの効果が示唆された。このことから、学校場面におけるクラス単位で行われる心理教育的介入は中学生にとって有効であることが示唆された。

今後の課題として、このような中学生への心理教育的介入をますます広めていくためにも、質問紙調査による中学生の怒りのコントロールパターンの実態を明らかにし、学校側に情報を伝え、心理教育についての理解を教職員や保護者に働きかけていく啓蒙的活動が必要になるであろう。また、学校教育現場のニーズに応えることができるようなプログラムの内容にするための工夫も必要であると考えられる。

謝辞:本研究にご協力いただきました中学校の教職員ならびに生徒の皆様へ感謝申し上げます。また、本論文の作成にあたりご指導を賜りました、上智大学ジェリー・クスマノ教授および林真一郎助手に感謝いたします。

【引用文献】

- Averill, J.R. 1980 *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Burney, D.M. & Kromrey, J. 2001 Initial Development and Score Validation of the Adolescent Anger Rating Scale. *Educational and Psychological Measurement*, Vol.61, (3), June 446-460.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. 1969 The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usages, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- 藤井義久 2001 大学生の怒りとその対処に関する研究 岩手県大学看護学部紀要 3, 23-30.
- Furlong, M.J. & Smith, D.C. 1998 Raging Rick to Tranquil Tom: An Empirically Based Multidimensional Anger Typology for Adolescent Males. *Psychology in the Schools*, Vol.35, (3), 229-245.
- 秦一士 1990 敵意的攻撃インベントリーの実験的検証 心理学研究, 61, (4), 227-234.
- 市川宏伸 2000 「キレる」のは子どもだけではないー社会全体が衝動性の高い時代にー *Psiko* 12月号 Pp.60-67. 冬樹社.
- 工藤・マツモト D. 1996 日本人の感情世界ーミステリアスな文化の謎を解く. 誠心書房.
- 西村美佳・中野良顕 2002 上智大学ピア・サポート・プロジェクトの開発と現状:人間形成のためのカリキュラムづくりとイノベーション導入の実験. 上智大学心理学年報 第26巻 Pp.21-44.
- 大淵憲一・小倉左知男 1984 怒りの経験 (1): Averill の質問紙による成人と大学生の調査概況 *犯罪心理学*, 22, 15-35.
- 桜井美加・J・クスマノ 2002 アメリカにおける中学生の怒りの基礎的研究および怒りのコントロール(Anger Management)に関する Review. 上智大学心理学年報 第26巻 Pp.77-90.
- 桜井茂男 1984 児童用社会的望ましさ測定尺度 (SDSC) の作成 *教育心理学研究* 32, (4), 310-314.

嶋田洋徳・三浦正江 1990 中学生用ストレスコーピング尺度 ヒューマンサイエンスリサーチ 第8巻、Pp.87-102.

Spielberger, C.D., Reheiser, E.C., & Sydeman, S.J. 1995 Measuring the experience, expression, and control of anger. In Kassinove, H. (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (pp.49-76). Washington, DC: Taylor and Francis.

Tangney, J.P., Barlow, D.H., Wagner, P.E., Marshall, D.E., Borenstein, J.K., Santner, J., Mchr, T. & Gramzow, R. 1996 Assessing Individual Differences in Constructive vs. Destructive Responses to Anger Across the Lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, (4), 780-796.