

中学生における感情理解・意図解釈・対応行動の発達
—複数の感情生起場面および曖昧な場面—

江頭 史華¹ 山本 真由美²

Development of emotional understanding,
intentional interpretation and response behavior in junior high school students
—Multiple emotionally charged and ambiguous scenes—

Ayaka EGASHIRA¹ Mayumi YAMAMOTO²

Abstract

One of the most common reasons behind violent behavior among Junior high school students is the undeveloped ability to understand one's own emotions and the undeveloped ability to interpret the intentions of others' actions. The purpose of this study is to examine these abilities. As a method, junior high school students were asked to write freely on a questionnaire describing their understanding of mixed emotions and ambiguous situations. The results obtained were as follows: (1) The percentage of 3rd graders who responded with positive emotions was higher than that of other grades. The percentage of 2nd graders who responded with negative emotions was higher than that of all the other grades. (2) Regarding the interpretation of the intentions of the other party's actions, a higher percentage of 2nd graders gave hostile answers compared to the other grades. (3) The percentage of 3rd graders who interpreted the actions as coincidental was higher than that of the other grades. As for the response behavior, the percentage of those who responded with aggressive responses decreased as the grade increased, and the percentage of those who responded with non-aggressive responses increased. It is necessary to understand the characteristics of each grade level and to consider how to respond to violent behavior.

Keywords: Understanding one's emotions, Interpretation of the behavior of others, Response behavior, Development

¹ 明石市役所

Akashi City Office

² 徳島大学大学院社会産業理工学研究部

Graduate School of Technology, Industrial and Social Sciences, Tokushima University

問題と目的

文部科学省(2019)は「平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」において、平成 27 年度における小・中・高等学校での暴力行為の発生件数が、小学校 17,137 件(前年度 11,472 件),中学校 33,121 件(前年度 35,683 件),高等学校 6,705 件(前年度 7,091 件),合計 56,963 件(前年 54,246 件度)であったと報告している。また、同調査による暴力行為発生件数の推移をみると、平成 19 年度の 52,756 件以降、暴力行為発生件数は 50,000 件を上回り続けており、小・中・高校生の暴力行動が問題になっていると考えられる。さらに、この暴力行為の内訳において多くが対人場面で発生している。このことから、現代の小・中・高校生における対人場面での暴力行為が教育上で大きな問題になっていると考えられる。特に、中学生は暴力行為件数が多く、対人場面でのコミュニケーションに困難を抱えている可能性がある。

三宮(2004)は、現代日本のコミュニケーション文化が変容していると述べている。すなわち、従来の日本では、集団の意見を一致させることに価値が置かれており、そのため個人はまず集団の規範に従い、個を前面に押し出すことは避けるべきであると考えられていた。しかし、現代の日本では、国際化や情報化などによって、個人を前面に押し出し、あいまいさをなくしたコミュニケーションが求められるようになった。しかし、このように変容している中であっても、自己表現や自己主張が上達しているわけではない。そのために、話し合いで折り合いを付けることが困難であった

り、説明もなく唐突な行動に出て、暴力へとつながったりすることもあるというものである。

現代の暴力行為の問題の背景には、対人場面において相手の行動の意図を歪んで解釈したり、自己の感情をコントロールできなかったりして暴力行為に走るといった要因があると考えられる。この対人場面での他者の行動の意図の解釈、攻撃行動にいたるメカニズムを考える上で、五位塚(2016)や戸田・渡辺(2012)は Dodge らの『社会的情報処理理論』を紹介している。この社会的情報処理理論は、対人場面で生じ得るあらゆる場面における情報処理について 6 つの段階に分けて考えている。この社会的情報処理に基づいて戸田・渡辺(2012)は、小学 5 年生、中学 1 年生、中学 3 年生、高校 2 年生を対象に、相手の意図が敵意とも過失とも偶然とも受け取れるような曖昧な状況を提示し、その際に相手の行動の意図をどう解釈するかを検討している。また同時に、曖昧な状況における自分の生起感情、対処行動についても検討し、社会的情報処理の発達についても検討している。戸田・渡辺(2012)は、中学 1 年生のような思春期前後に、自身が被害をうけた場合に、相手の行動を敵意とみなし、怒りなどのネガティブな感情を抱いて、攻撃的な行動をとるものが増加し、その後年齢の増加とともに減少する傾向にあると示唆している。

塚本(1997)は感情の自己統制の発達には自己の感情の理解の発達が密接に関連していると指摘している。廣瀬ら(2010)や柘田(2014)の研究では、4 歳児であっても自己の感情の理解について、特に喜びなどのポジティブ感情については理解できて

いることがわかっている。しかし、ネガティブ感情については、4 歳児では区別することが難しく、6 歳児頃から区別ができていくようになることが考えられると述べている。

また、廣瀬ら(2010)は、幼児においてネガティブ感情が混合されていたことについて、怒りと悲しみは同時に起きる場合があると述べている。これは幼児に限ったことではなく、成人でも 2 つ以上のネガティブ感情が同時に起こり得る。さらに、ネガティブ感情だけではなく、「悲しみ」と「喜び」のように、ネガティブ感情とポジティブ感情が同時に生起される場面もある。

久保(1999)は、8 歳児、10 歳児、12 歳児を対象に、「嬉しさ」と「悲しさ」というように、相反する感情が生じるような場面を読み聞かせ、主人公がどのような感情になるかを尋ねて、子ども達が入り混じった感情を理解できるかを検討した。その結果、自発的に 2 つの感情を回答できたものは 12 歳児で 4 割弱であった。また、主人公が 2 つの感情を感じていることを説明した上で、どうしてそのような感情になったのかを尋ねるという補足質問をしても、12 歳児の約 1 割が、2 つの感情を答えることができなかった。このように、2 つ以上の感情が同時に生起される場面で、それぞれの感情を区別して認識することは児童期では困難であることが考えられる。

以上の先行研究から、幼児から喜びのようなポジティブな一つの感情は認識できることはわかっている。しかし、怒りと悲しみ、うれしさと悲しさのように入り混じった感情が生起される場面で、それらの感情を理解することは児童期においては困難で

ある。さらに、行動の意図解釈の理解は、中学生から高校生にかけて進むということもわかっている。よって、中学生頃に入り混じった感情の理解と曖昧な場面での相手の行動の意図解釈の理解が進むことが考えられる。現代問題になっている暴力行為が特に中学生において多いという点を踏まえると、自己の感情の理解の能力や、相手の行動の意図解釈の能力が発達途途中なために暴力行為につながっていると考えられる。しかし、先行研究では、相手の意図解釈についてのものが多く、自己の感情の理解の発達という視点を踏まえた研究はほとんどない。

そこで本研究では、中学生において、入り混じった感情の理解や曖昧な場面において、自己の感情理解や相手の行動の意図解釈の理解、その場面での対応行動がどのように発達するのかを検討した。

方法

1) 調査協力者

徳島市内の中学校に通う、中学 1 年生～3 年生の生徒 100 名であった。

2) 調査実施期間

質問紙調査は、2016 年 11 月 8 日 (火) から 11 月 15 日 (火) の期間に実施した。

3) 調査方法

上記の調査協力者に対し、調査実施期間中に中学校の先生から生徒へ質問紙を配布して頂いた。調査終了後、調査者が中学校へ質問紙の受け取りに行った。

4) 質問紙の内容

質問紙に使用した場面 1～6 は、表 1 に示す通りである。使用した場面は、

①ポジティブ感情とネガティブな感情が入り混じる場面 (場面 1～3)

②相手の意図が敵意とも過失とも偶然とも受け取れるような曖昧な場面(場面 4~6)

この 2 場面が、それぞれ 3 パターンずつ計 6 場面であった。

表1. 各場面設定

場面1	Aさんは友人から誕生日プレゼントをもらいました。友人の前でそのプレゼントを開けて見てみると、すでにAさんがもっているもので、特にAさんにとって必要なものではありませんでした。
場面2	Aさんと友人は同じ部活動に所属しています。友人は大会の1回戦で敗退して泣いています。Aさんはその大会で優勝しました。友人はAさんが優勝したことについて何も言ってきません。
場面3	Aさんは友人と一緒に受験の合否を確認しにいきました。すると、友人は合格していましたが、Aさんは不合格でした。友人は嬉しそうに笑っています。
場面4	Aさんは友人に挨拶をしましたが返事がありませんでした。
場面5	Aさんの前を友人が歩いており、友人が先に部屋に入っていました。その後友人がドアを閉めたためAさんは部屋に入れませんでした。
場面6	Aさんの友人Bさんの誕生日に、Aさんの友人のCさんが招待されたらとAさんに報告してきました。しかし、AさんはBさんの誕生日に招待されていません。

設定した場面について、場面 1~3 に関しては、ポジティブ感情とネガティブ感情が同時に生起される場面を調査者が設定した。場面 4~6 に関しては、戸田・渡辺 (2012) で使用された場面設定を基に設定した。また、これらの場面設定については中学校の先生と相談し、中学生が理解できる場面設定かどうかを話し合い、修正が必要な個所については修正し、調査を実施した。

質問紙の構成は、以下 i)~vi)の通りである。

i) フェイスシート

回答者の学年、年齢、性別について記入を求めた。

ii) 各場面における生起感情について

各場面について、どんな気持ちになるか、自由記述にて回答を求めた。

iii) 各場面における場面の解釈

各場面について、相手の行動の意図をどのように思ったか、自由記述にて回答を求めた。

iv) 各場面における対応

各場面について、相手の行動に対し、ど

のように対応するか、自由記述にて回答を求めた。

5) 分析手法

自由に記述された回答を、KJ法を用いて分析を行った。分類は調査者、臨床心理学専攻の大学院生 2 名の合計 3 名で行い、調査者が命名を行った。その後、命名が妥当であるか調査者と先ほどとは別の臨床心理学専攻の大学院生 2 名に評定してもらい、評定が不一致の場合には、一致率が 100%になるよう、全員で協議を行った。

また、回答のうち、質問の意図を理解していないもの、回答の意図が不明であると判断されたものは分析対象から除いた。さらに、無記入の欄があった場合、その場面についての回答は分析対象から除いた。

尚、本研究は平成 28 年度徳島大学総合科学研究部社会総合科学部門における研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

結果

1) 回収率、有効回答率、回答者の属性

回収率は 83%、そのうち有効回答数は 93%であった。学年別・男女別回答者数は、表 2 の通りである。

表2. 学年別・男女別回答者数

	1年生	2年生	3年生	合計
男子	19	14	15	48
女子	15	12	18	45
合計	34	26	33	93
%	37	28	35	100

2) 生起感情について

各場面で回答された感情について、KJ法で「ポジティブ感情」、「ネガティブ感情」、「ニュートラル感情」の 3 つに分類した。

i) 各場面における生起感情の種類数と回答者の割合について

それぞれの場面について、得られた感情の種類数が表 3 である。なお、それぞれの場面において「複雑な気持ち」と回答したものがいたが、その気持ちについては複雑な気持ちの内容を回答できていないという理由で、感情数や回答者の割合には含めなかった。

表3. 得られた感情の種類数

		ポジティブ	ネガティブ	ニュートラル	計
場面1	1年生	5	4	2	11
	2年生	4	6	1	11
	3年生	5	6	1	12
場面2	1年生	5	6	1	12
	2年生	4	7	2	13
	3年生	2	8	3	13
場面3	1年生	3	7	1	11
	2年生	2	7	0	9
	3年生	3	12	0	15
場面4	1年生	1	6	2	9
	2年生	1	6	2	9
	3年生	2	6	2	10
場面5	1年生	2	8	2	12
	2年生	0	7	1	8
	3年生	2	6	5	13
場面6	1年生	1	7	3	11
	2年生	0	5	1	6
	3年生	1	5	3	9

表 3 では、全場面において、得られた感情数はポジティブ感情よりもネガティブ感情の方が多かった。しかし、場面 1 と場面 2 に関しては、ポジティブ感情とネガティブ感情の種類数はほぼ同数であった。また、場面 4 以降に関しては、ポジティブ感情とニュートラル感情の種類数がほぼ同数であった。また、場面 4 以降に関しては、ポジティブ感情とニュートラル感情の種類数がほぼ同数、もしくはニュートラル感情の方が多くなっていた。

学年別にみると、場面 4 と場面 6 以外は中学 3 年生において得られた感情数が多かった。しかし、場面 6 においては中学 1 年生で得られた感情数が多くなっていた。また、中学 2 年生において得られた感情数は、場面 2 を除いて、全学年の中で少なかった。

中でも、中学 2 年生においては、場面 5 と 6 で得られたポジティブ感情数は 0 であった。

次に、各場面において得られた生起感情の種類別回答者数の割合を示したものが表 4 である。

表4. 各場面における生起感情別回答者の割合

		1年	2年	3年
場面1	ポジティブ	51.6%	35.5%	40.9%
	ネガティブ	41.9%	61.3%	50.0%
	ニュートラル	6.5%	3.2%	9.1%
場面2	ポジティブ	37.5%	28.6%	28.3%
	ネガティブ	56.3%	62.9%	60.4%
	ニュートラル	6.3%	8.6%	11.3%
場面3	ポジティブ	5.8%	5.3%	11.4%
	ネガティブ	92.8%	94.7%	88.6%
	ニュートラル	1.4%	0.0%	0.0%
場面4	ポジティブ	2.8%	5.6%	6.1%
	ネガティブ	79.2%	72.2%	71.2%
	ニュートラル	18.1%	22.2%	22.7%
場面5	ポジティブ	3.4%	0.0%	5.2%
	ネガティブ	78.0%	92.6%	72.4%
	ニュートラル	18.6%	7.4%	22.4%
場面6	ポジティブ	1.8%	0.0%	3.6%
	ネガティブ	75.0%	85.2%	78.2%
	ニュートラル	23.2%	14.8%	18.2%

場面 1 において、中学 1 年生ではポジティブ感情を回答したものの割合が高い。それ以外の場面については、全学年ネガティブ感情を回答した割合が高くなっている。しかし、場面 4 以降については、ニュートラル感情を回答した割合が、場面 1~3 と比べ高くなっている。また、場面 3 の前後でポジティブ感情を回答したものの割合が変化している。

学年別にみると、中学 3 年生は他学年に比べ、場面 1, 場面 2 以外でポジティブ感情を回答しているものの割合が高い。中学 2 年生は、全学年の中でもネガティブ感情を回答したものの割合が高く、ポジティブ

感情を回答したものの割合は低い。

ii) 得られた回答内容について

得られた回答例が表 5 である。以下場面ごとに得られた回答内容を示した。

場面 1 においては、中学 1 年生では見られなかった「罪悪感」と「悲しみ」いう感情が中学 2, 3 年生でみられた。また、中学 3 年生においては「驚き」という感情も見られた。また、全学年に共通して「気遣い」という回答が得られたが、その記述内容に違いがみられた。中学 1, 2 年生は[事実を言わない方がいいだろう]と困惑の感情が入り混じった回答であったのに対し、中学 3 年生は[大切にしよう]という相手からのプレゼントに対する気遣いの回答であった。さらに、全学年に共通して「嬉しさ」という回答が得られたが、中学 1, 3 年生においては[気持ちが嬉しい]であったり、[プレゼントは嬉しい]といった相手の気持ちへの嬉しさや物に対する嬉しさがみられ、中学 2 年生ではこのような回答はみられなかった。

場面 2 においては、場面 1 でみられなかった「罪悪感」が中学 1 年生でもみられた。しかし、回答しているものは一名のみで、中学 2, 3 年生に比べると少なかった。また、中学 1 年生のみで「自慢」の感情が、中学 2 年生のみでは「正当化」の感情が、中学 3 年生のみでは「同情」の気持ちがみられた。さらに「気遣い」の記述内容に関しては中学 1, 2 年生と 3 年生では異なっていた。中学 1, 2 年生では[どんな言葉をかければよいだろう]という内容であったのに対し、中学 3 年生では[優勝した自分が負けた友人を慰めたら嫌味みたい]というように、相手の立場を考えた視点を伴う回答になっていた。

場面 3 について、「自己嫌悪」と「祝福」という回答が中学 2, 3 年生でみられ、「後悔」という回答が中学 1, 3 年生でみられた。また、中学 3 年生のみ「不安」という感情もみられた。さらに、「祝福」の感情を回答したのも中学 3 年生は他の学年に比べ多かった。

場面 4 について、中学 1 年生では見られなかった「楽観的」と「不満」という感情が中学 2, 3 年生でみられた。しかし、中学 1 年生のみで「落胆」という感情もみられた。

場面 5 について、中学 2 年生ではポジティブ感情の回答をしたものがいなかった。中学 1 年生のみで「むなしさ」と「恥」の感情が、中学 3 年生のみで「落胆」と「悔しさ」、「驚き」、「何も思わない」、「事実陳述」の回答が得られた。また、中学 1, 2 年生のみで「不満」の回答がみられ、中学 1, 3 年生のみで「推測」の回答がみられた。

場面 6 について、場面 5 と同様に中学 2 年生ではポジティブ感情の回答をしたものがいなかった。中学 1 年生のみで「期待」、「困惑」、「落胆」が、中学 3 年生のみで「楽観的」の回答がみられた。また、中学 2 年生にはみられなかったが、中学 1, 3 年生で「何も思わない」と「推測」がみられた。

iii) 入り混じる感情について

中学 1 年生から 3 年生において、ポジティブ感情とネガティブ感情のどちらも回答したものの割合について示したものが表 6 である。今回は、設定として、場面 1~3 がポ

表5.回答された感情の例

	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・嬉しさ(気持ちは嬉しく思う)・感謝(ありがとう)・楽観的(まあ被るときもあるだろう) ・不満(いらんなあ)・困惑(なんて言おう)・落胆(ちょっと残念) ・事実陳述(これもってる)・疑問(なんで?)
場面1	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・嬉しさ(嬉しい気持ち)・気遣い(でもいらないなんていづらいなあ) ・落胆(期待外れ)・困惑(気まずい)・罪悪感(Bさんに申し訳ない)・悲しみ(悲しい気持ち) ・事実陳述(これもってるな)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・嬉しさ(もらえたことが嬉しい)・楽観的(今使っているのが壊れたりなくなったりしてもいける) ・不満(いらない)・使命感(無理をしてでも喜ぼうとする使命感)・驚き(あっ、これもつとるー！) ・事実陳述(同じやつや)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・嬉しさ(優勝して嬉しい)・気遣い(慰めたほうがいいかな)・自慢(俺のほうが強いぞ) ・困惑(気まずいな)・悲しい(何も井ってもらえなくてつらい) ・推測(優勝したことを悔んでいるのかな)
場面2	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・嬉しさ(嬉しい気持ち)・気遣い(大会のことには触れないでおこうという気持ち) ・怒り(うざい気持ち)・正当化(自分は悪くない) ・疑問(何で話してこんの?)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・嬉しさ(嬉しい)・気遣い(優勝した自分が負けた友人を慰めたら嫌味みたい) ・同情(友人がかわいそう)・困惑(どうしたらいいんだろう) ・推測(悔しんだらうな)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・賞賛(友人はすごいなーと思った)・前向き思考(もっと勉強しよ) ・悲しみ(悲しい)・怒り(こっちの気持ちも考える) ・疑問(どうして?)
場面3	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・祝福(友人は合格したからよかった)・気遣い(友人に木を使わせるな) ・自己嫌悪(自分ってバカなんだなあと思う)・怒り(笑うな)・うらやましき(いいなと思う)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・祝福(おめでとう)・前向き思考(二次試験でがんばる) ・悲しみ(悲しい)・怒り(ひどいなと思う)・恥ずかしさ(恥ずかしい)・不安(これからどうしよう)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・気遣い(何かあったのかな) ・落胆(がっかりする)・怒り(返事が無いから怒る)・悲しみ(悲しい) ・疑問(どうしてだろう)・推測(聞こえなかったのかな?)
場面4	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・楽観的(まあいいか)・気遣い(何かあったかなと思う) ・不満(挨拶ぐらい返してくれてもいいのに)・怒り(イラツとくる)・悲しみ(悲しい気持ち) ・疑問(なんでだろう)・推測(聞こえなかったかな)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・気遣い(友人を少し心配する)・楽観的(もう一度言ってみようかな) ・悲しみ(無視されて悲しい)・不安(きられたのか?)・不満(返事ぐらい返してくれてもいいんちゃん) ・疑問(何でなにも言ってくれないんだろうと思う)・推測(聞こえていないのかな)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさ(笑う)・楽観的(もう少ししたら入れるかな) ・恥ずかしさ(恥ずかしい)・怒り(うざい)・むなしさ(むなし) ・疑問(どうして入れてくれないんだろう)・推測(自分があることがわからなかったのかな)
場面5	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・怒り(イラツとくる)・悲しい(悲しくなる)・不満(開けたままにしておいてもいいのに) ・疑問(なんで)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しさ(笑う)・楽観的(そんなこともあると思う) ・怒り(うざい)・悲しみ(ちょっとつらい)・落胆(落胆) ・事実陳述(締め出されたと思う)・驚き(びっくりする)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・期待(これから誘ってくれるだろう) ・困惑(行ったらいけないのかな)・落胆(がっかり)・悲しみ(悲しい)・怒り(うざい) ・疑問(ふしぎに思う)・何も思わない(どうとも思わない)・推測(忘れとんかな)
場面6	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・不安(嫌われてる?)・怒り(イラツとくる)・悲しみ(悲しくなる) ・疑問(なんでだろう)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・楽観的(でもプレゼント買わなくていいから楽かな) ・悲しみ(悲しくなる)・怒り(むかつく)・不安(なぜ自分に報告がないか不安になる) ・疑問(何で誘ってくれなかったんだろう)・推測(忘れられとんかな?)

ジティブ感情とネガティブ感情が入り混じる場面、場面 4~6 が相手の意図が敵意とも過失とも偶然とも受け取れるような曖昧な場面としていた。そのため、場面 1~3 と場面 4~6 に分けて割合について算出した。

場面 1~3 に比べ、場面 4~6 は、ポジティブ感情とネガティブ感情のどちらも回答したものの割合が少ない。

学年別にみると、中学 3 年生の割合が最も大きくなっている。しかし、場面 4~6 では中学 1 年生から 3 年生の間であまり数値に差がない。

表6. 入り混じった感情を回答した者の割合

	1年生	2年生	3年生
場面1~3	16.3	12.3	22.8
場面4~6	3.2	3.4	4.3

3) 行動の意図解釈について

各場面で回答された場面解釈について、先行研究を参考に、自由記述の内容を「敵意」、「非敵意」、「偶然」の 3 つに KJ 法で分類した。

i) 各場面における意図解釈の回答者の割合について

各場面において得られた意図解釈の種類別回答者数の割合を示したものが表 7 である。

場面 1~3 に関して、相手の行動の意図を非敵意的に解釈した回答をするものが多かったが、場面 4 以降になると敵意的に解釈した回答をしたものの割合が高くなっている。また、場面 2、場面 3 においては偶然ととらえた回答をしたものの割合が低く、それ以外の場面では偶然ととらえた回答をしたものの割合も高い。

学年別にみると、中学 2 年生は、他の学年に比べ場面 1~3 であっても敵意的に解釈

した回答をするものの割合が高く、また場面 4 以降も敵意的に解釈した回答をしているものが多い。中学 3 年生は、他の学年に比べ、偶然であると解釈する回答をしている者の割合が高い。

表7. 各場面における意図解釈別回答者の割合

	1年生	2年生	3年生	
場面1	敵意	2.6%	15.8%	8.9%
	非敵意的	82.1%	63.2%	44.4%
	偶然	15.4%	21.1%	46.7%
場面2	敵意	14.0%	22.6%	11.1%
	非敵意的	86.0%	77.4%	86.7%
	偶然	0.0%	0.0%	2.2%
場面3	敵意	17.1%	31.0%	14.3%
	非敵意的	80.5%	69.0%	83.3%
	偶然	2.4%	0.0%	2.4%
場面4	敵意	48.0%	48.5%	43.4%
	非敵意的	30.0%	18.2%	24.5%
	偶然	22.0%	33.3%	32.1%
場面5	敵意	48.7%	52.4%	55.8%
	非敵意的	30.8%	28.6%	17.3%
	偶然	20.5%	19.0%	26.9%
場面6	敵意	62.2%	80.0%	63.4%
	非敵意的	17.8%	10.0%	19.5%
	偶然	20.0%	10.0%	17.1%

ii) 得られた回答について

それぞれの場面について、得られた回答例が表 8 である。以下場面ごとに得られた回答内容を示した。

場面 1 について、中学 2 年生にはみられなかった [持っているものが壊れていた] という物への配慮からの行為であると非敵意的に解釈した回答が中学 1, 3 年生ではみられた。また、中学 1, 2 年生にのみ [自分が欲しいものをいっていなかったから] という自分の非であると非敵意的に解釈した回答がみられた。また、全学年に共通して好意であると非敵意的に解釈した回答がみられたが、学年で記述内容が少し異なっていた。中学 1, 2 年生では、[喜ばせたいから] [好きそうだから] という回答が多かったが、中学 3 年生では [大切な人だから] という関係性に注目した回答がみられた。

表8. 回答された行動の意図解釈の例

場面1	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(これでいいだろ) ・非敵意(自分を喜ばせたい。自分がほしかったものと言ってなかったから、自分の誕生日だから) ・偶然(持っているとは知らなかったから)
	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(悪意で) ・非敵意(自分に喜んでもらうため、自分がほしいものと言わなかったから、自分の誕生日だから) ・偶然(持っているとは知らなかった)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(嫌がらせたかったから) ・非敵意(喜んでくれると思ったから、仲良くしているから、もう1つ持っていて不便でないと思ったから) ・偶然(自分が持っているのを知らなかった。友人が良いと思ったものがたまたま一緒だった)
場面2	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(Aさんが優勝したことに腹が立ったから) ・非敵意(悔しいから何もいえない、自慢されたくないから、自分の弱さへの怒り、つらいから、Aさんが遠慮しないように、うらやましいから)
	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(Aさんに対する嫉妬) ・非敵意(負けたから、話せないくらい落ち込んでいる、自分の弱さに気づいたから、Aさんは嬉しいのに友人は負けたつらさを背負わせたくないから、うらやましいから)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(内心はAさんにむかっているから) ・非敵意(悔しいから、負けて落ち込んでいたから、Aさんに当たってしまいそうだから、1回戦で負けてしまったことが恥ずかしい、うらやましいから) ・偶然(Aさんが優勝したことを知らなかったから)
場面3	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(一緒に合格したくなかった、からかっている) ・非敵意(自分のことを考えていた、本当にうれしかった、勉強を頑張っていた、喜びを分かち合いたい) ・偶然(Aも合格したと思っていた)
	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(いやみ、自分だけ合格したのでみせつけたかった) ・非敵意(ただ嬉しかったから、今は自分のことしか考えていないから、性格が悪いから)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(自分が悲しんでいるところが面白いから、合格したことを自慢したかった) ・非敵意(合格して嬉しいから、頑張って受かったから、安心したから、Aさんのことは考えていなかったから) ・偶然(不合格というのを知らなかったから)
場面4	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(怒っている、Aさんのことを嫌っている、いやがらせ) ・非敵意(友人は悲しんでいる、手が空いていなかった、誰あいつと思って、めんどくさかった) ・偶然(聞こえてなかった)
	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(Aさんが嫌だから、自分が何かした、無視された、周りに言われた) ・非敵意(忙しかった、恥ずかしかった、機嫌が悪かった、ふざけて) ・偶然(気づかなかった)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(Aさんのことが嫌いだった、わざと無視した、怒っている) ・非敵意(めんどくさかった、具合が悪かった、何かしていた) ・偶然(聞こえてなかった)
場面5	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(怒っている、いやがらせ) ・非敵意(部屋で何かしている、いたずら、しんどい?、無意識だった) ・偶然(気づいていなかったから)
	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(いやがらせ、Aさんのことがきらいだから) ・非敵意(悪ふざけ、間違えた、うっかり閉めてしまった) ・偶然(後ろにいるのを知らなかったから)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(いじめ、Aさんが嫌いだった、Aさんに怒っていたから) ・非敵意(Aさんのこと忘れていた、他のことに気を取られていた、一人になりたかった、マナーをしない) ・偶然(気づいてなかった)
場面6	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(Aさんが嫌いだから、いやがらせ、友人に対する態度がいけないから) ・非敵意(定員オーバー、後でいうつもりだった、友達と思ってないから) ・偶然(招待するのを忘れていた)
	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(Aさん呼びたくなかった) ・非敵意(そこまで仲良くないから) ・偶然(誘っていると勘違いしている)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・敵意(嫌われている、怒らせた) ・非敵意(これから招待するつもり、定員が決まっていた、招待する必要はないと思ったから) ・偶然(招待するのを忘れていた)

場面 2 について、中学 1, 2 年生においてのみ [自分の力が足りなかったから] という、自分への怒りや力不足からの行為であると解釈した回答がみられた。また、中学 1, 3 年生では、[自慢されるかもしれないから] と回避的な行動であると解釈した例がみられた。中学 1 年生では [慰めて欲しいから] という期待を込めての行動、中学 2 年生では [プライドが高いから] といった特性からの行動、中学 3 年生では [合わせる顔がない] といった恥ずかしさからの行動であると解釈した回答がみられた。また、中学 3 年生にのみ [優勝したことを知らなかった] という偶然であると解釈した回答がみられた。

場面 3 について、中学 1, 3 年生においてのみ [頑張って勉強したから] という努力の結果であると解釈した回答、[合格だと勘違いしていた] などの偶然であると解釈した回答がみられた。また、中学 1 年生では [喜びを分かち合いたいから] という友情からの行動、中学 3 年生では [安心したから]、[これからの高校生活を考えたから] と解釈した回答がみられた。

場面 4 について、中学 2 年生にのみ [周囲からいわれたから] と敵意的に解釈した回答と、[ふざけて] と冗談で行動したと解釈した回答がみられた。

場面 5 について、中学 1, 2 年生にのみ [ふざけて] と冗談からの行動であると解釈した回答が、中学 1, 3 年生にのみ [マナーを知らない] と相手の特性と解釈した回答と [友人は一人になりたかった] と友人の都合からの行動であると解釈した回答が見同時に、非攻撃的な対応を回答したものの割合は、学年が上がるにつれ高くなっている。また、中学 1 年生は場面 3 以降、中学

られた。

場面 6 について、中学 1, 3 年生にのみ [定員オーバー] と条件からの行動であると解釈した回答、[後でいうつもりだった] とタイミングが合わなかった行動であると解釈した回答が見られた。

4) 対応行動について

各場面で回答された対応行動について、先行研究を参考に、自由記述の内容を「攻撃」、「非攻撃」の 2 つに KJ 法で分類した。

i) 各場面における対応行動の回答者の割合について

各場面において得られた対応行動の種類別回答者数の割合を示したものが表 9 である。

全学年に共通して、非攻撃的な対応を回答したものの割合が高い。しかし中学 1 年生は、他の学年に比べ攻撃的な対応を回答したものの割合が高くなっている。次いで中学 2 年生、3 年生の順になっており、学年が上がるにつれ、攻撃的な対応を回答するものの割合が減少していつている。

	1年生	2年生	3年生	
場面1	攻撃的	11.9%	7.1%	0.0%
	非攻撃的	88.1%	92.9%	100.0%
場面2	攻撃的	11.8%	4.8%	4.2%
	非攻撃的	88.2%	95.2%	95.8%
場面3	攻撃的	38.1%	7.4%	4.5%
	非攻撃的	61.9%	92.6%	90.9%
場面4	攻撃的	40.0%	24.1%	6.0%
	非攻撃的	60.0%	75.9%	94.0%
場面5	攻撃的	34.0%	24.0%	18.8%
	非攻撃的	66.0%	76.0%	81.3%
場面6	攻撃的	35.6%	33.3%	22.0%
	非攻撃的	64.4%	66.7%	78.0%

2 年は場面 4 以降、中学 3 年生は場面 5 以降で攻撃的な対応を回答したものの割合が高くなっている。しかし、中学 3 年生にお

いては他の学年に比べ攻撃的な対応を回答したものの割合は低く、場面 1 に関して攻撃的な対応を回答したものは 1 人もいなかった。

ii) 得られた回答について

それぞれの場面について、得られた回答例が表 10 である。以下場面ごとに得られた回答内容を示した。

場面 1 について、中学 3 年生で攻撃的な対応の回答が見られなかった以外、全学年に [感謝, 大切に使い] と共通した回答がみられた。

場面 2 について、中学 1 年生のみに見られた回答として、[殴る] という攻撃行動、[自分も負けたと嘘をつく]、[自分の意見を伝える]、[理由をきく] という非攻撃的な行動があった。また、中学 2 年生にのみ [喜ぶ] という非攻撃的な行動、中学 3 年生にのみ [ふざけたように言う]、[友人の話を聞く] といった非攻撃的な行動がみられた。また、中学 3 年生において、[そっとしておく] という距離を置く行動を回答したものが、他の学年に比べ多かった。

場面 3 について、中学 1 年生にのみ [アニメを見る] といった気分転換の行動という回答がみられた。また、さらに中学 1, 2 年生には、攻撃行動の中に [友人関係を崩す] という回答もみられた。中学 3 年生においては、[明るく振る舞う] など友人を気遣う非攻撃的な対応をする回答、[友人になぐさめてもらう] といった回答がみられた。

場面 4 について、[殴る] という攻撃行動の回答が中学 1 年生にのみみられた。また、中学 3 年生には [友人に何かしたか思い出す] という非攻撃的な行動がみられた。

場面 5 について、全学年に共通して [ド

アを蹴る] など、物にあたる攻撃行動はみられたが、中学 3 年生には [友人を殴る] などの暴力的な行動の回答はみられなかった。しかし、中学 3 年生では [友達に言う] など間接的な攻撃、[友人に問いただす] などの攻撃的な質問をする回答がみられた。また、中学 3 年生では [誰かに相談する] といった問題を解決しようとする非攻撃的な対応を回答するものもいた。

場面 6 について、場面 5 と同様、中学 3 年生には [友人を殴る, 友人を責める] などの暴力的な行動の回答はみられなかった。中学 2, 3 年生では [何も思わない] といった無感情で非攻撃的な対応を示す回答がみられた。

考察

本研究では、中学生に特に多い暴力行為の背景にあるものとして、自己の感情の理解の能力や相手の行動の意図解釈の能力が発達途中的なためと考え、中学生において、入り混じった感情の理解や曖昧な場面において、自己の感情理解や相手の行動の意図解釈の理解、その場面での対応行動がどのように発達するのかを検討した。

1) 場面設定について

今回先行研究を参考に場面を設定した。場面 1~3 については、ポジティブ感情とネガティブな感情が入り混じる場面、場面 4~6 については、相手の意図が敵意とも過失とも偶然とも受け取れるような曖昧な場面という設定であった。

ポジティブ感情, ネガティブ感情, ニュートラル感情について得られた感情数をみると、場面 5, 6 以外はポジティブ感情とネガティブ感情が得られている。このことから、場面 1~3 に関しては、ポジティブ感

表10. 回答された対応行動の例

	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(喜ぶふりして売る, いやみを言う) ・非攻撃(お礼を言う, 持っていることを隠して受け取る, 正直に言う, 大切に使う)
場面1	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(誰かにあげる, 仕返しをする) ・非攻撃(ありがとうと言う, 持ってないと嘘をつく, 持っていると言いつつも違わせてもらう, せっかくだからもらう)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・非攻撃(感謝する, 既に持っていることを隠して持っていないふりをする, 正直に持っているという, 大事につかう)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(殴る, 友人を無視する, 自慢) ・非攻撃(声をかけない, 友人を慰める, 優勝したことは言わない)
場面2	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(無視) ・非攻撃(何も言わない, 大会のことはあまり話さない, アドバイスする)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(怒る, 無視する) ・非攻撃(何もしない, この大会の話はあまり触れない, 励ます, 黙って話を聞く)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(友人とは口をきかない, 友人を殴る, 友人が不利な情報をいって友達関係をめちやくちやにする) ・非攻撃(友人をほめる, おめでとうという, 応援の言葉をいう, 自分は不合格だったという, 次に向けて頑張る, アニメをみる, 知らない振りして帰る)
場面3	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(無視する, 友達関係を崩す) ・非攻撃(また一から頑張る, 友達を祝う, 落ちていたことを笑い飛ばす, 何もしない)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(友人を無視する, 怒ってしまうかも) ・非攻撃(友人の合格を喜ぶ, 何も言わないで帰る, 笑顔で振舞う, 過ぎたことは忘れようとする)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(殴る, 縁を切る, なぜ挨拶をしないのか問う, 無理矢理でも返事させる) ・非攻撃(もう一度挨拶をする, そっとしておく, 理由を聞く, 謝る)
場面4	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(無視する, 問いたです, 気付くまで何回も言う) ・非攻撃(何もなかったようにする, もう一度挨拶する, 何があったのかを聞く, 無視すんなよーっていう)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(もう言わない, 返事が返ってくるまでおはようと言いつける, 何で無視するんっていう) ・非攻撃(もっと大きな声で言う, 何があった?と聞く, 何もしない, 少し距離を置く)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(怒る, 縁を切る, ドアを壊す, 仕返し) ・非攻撃(なぜ閉めたか聞く, 自分でドアをあけて部屋に入る, 部屋に入らない, ノックする)
場面5	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(絶交する, 暴力をふる, ドアを叩いて怒る) ・非攻撃(ドアを開けて入る, 閉めんといてなという, 開けてという, 私もおったよーと友人に言う)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(ドアをたたきまくる, やり返す, 避ける, なぜ閉めたのか問いたです, 親や先生に言う) ・非攻撃(自分でドアを開ける, ノックする, 特になにもしない, 軽くつつこむ, 友人に事情をきく, 誰かに相談する)
	1年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(殴る, 縁を切る, Aさんの誕生日が来たときに呼ばない, 勝手に誕生日会に行く) ・非攻撃(何もしない, 招待してよーと笑いながら言う, 招待されなかった理由を聞く, プレゼントは何がいいか聞く)
場面6	2年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(無視する, Bさんに暴言を言う, 意地でも行く, 自分の誕生日会に招待しない) ・非攻撃(何もしない, 気にしない, メールなどで祝福する, Bさんと仲良くなろうとする, Bに聞きに行く, Cさんから情報を聞き出す)
	3年生	<ul style="list-style-type: none"> ・攻撃(自分のときも呼ばない, 友達をやめる, 無理矢理行ってやる) ・非攻撃(Bさんに誕生日会に行っていないか聞く, 何もしない, 何で招待してくれなかったのかを聞く, おめでとうという)

情とネガティブ感情が入り混じる場面設定として妥当であったと考えられる。しかし、回答したものの割合をみると、場面 3, 4 以降は、場面 1, 2 に比べ、ポジティブ感情を回答しているものの割合が減少している。そのため、場面 3 については、ポジティブ感情を抱くものが少なく、ポジティブ感情とネガティブ感情が入り混じる内容の場面として改良が必要であろう。

場面 4~6 に関して、意図解釈の回答者数の割合をみると、敵意的、非敵意的、偶然の 3 パターンの解釈していることがわかる。このことから、場面 4~6 について相手の意図が敵意とも過失とも偶然とも受け取れるような曖昧な場面という設定は妥当であると考えられる。

2) 生起感情について

感情について、ポジティブ感情よりもネガティブ感情について得られた感情語数が多かった。またそれぞれの感情を回答したものの割合をみても、ネガティブ感情について回答しているものの割合が高い。このことから、全場面において、ネガティブ感情を抱くものの方が、ポジティブ感情を抱くものよりも多いということが考えられる。中でも、中学 2 年生は場面 4 を除いて、ネガティブ感情を回答したものの割合が他の学年に比べ高かった。このことから、中学 2 年生はネガティブ感情を抱きやすいということが考えられる。しかし、他の学年についてもネガティブな感情を回答しているものの割合も多く、この点については質的な検討だけでなく、量的な検討で学年差を検討していく必要があると思われる。

また、場面 3 を境にポジティブ感情を回答した者の割合は低くなっている。このことについて、場面 3 は、受験場面で主人公が不合格であり、友人が合格したという設定である。場面 1, 2 はどちらも「プレゼントをもらう」、「大会で優勝する」といった、自身に何かしら利益が生じる場面であるが、

場面 3 は「受験で不合格」という自身に利益は生じず、他者に利益が生じる場面である。このような場面においては、他者を祝福する気持ちよりも、自身の不利益への悲しみ、その状況における他者の行動に対する怒りなどの方が生じやすいと考えられる。実際、場面 4~6 も自身に利益は生じていない場面であり、場面 3 と同様に他者への怒りや不安などのネガティブ感情を抱いているものが多い。

感情についての記述をみると、学年があがるにつれ、「罪悪感」という感情が場面 1, 2 でみられた。石川・内山 (2002) は、対人場面における罪悪感について、大学生が中学生や高校生よりも強く感じることを報告している。その考察において、年齢の上昇とともに対人関係における交友関係の比重が増し、対人間の罪悪感が高まることを挙げていた。本研究において中学 2, 3 年生の方が中学 1 年生よりも罪悪感の感情を回答したものが多かったことを考えると石川・内山 (2002) と同様の結果が得られたと考えられる。

3) 入り混じる感情について

本研究では、場面 1~3 がポジティブ感情とネガティブ感情が入り混じる場面と設定していたため、場面 1~3, 4~6 で分けて、ポジティブ感情とネガティブ感情の両方を回答した者の割合を算出した。その結果、場面 1~3, 4~6 の両方において、ポジティブ感情とネガティブ感情の両方を同時に回答したものの割合は、中学 3 年生において最も値が高かった。つまり、複数の感情を回答できるものは、中学 1 年生よりも中学 3 年生の方が多いと言える。

しかし、久保 (1999) の研究では、12 歳児において自発的に 2 つの感情を回答できたものは 4 割弱であった。発達とともに回答できるものも増加すると考えられる。本研究の結果では、中学 3 年生においても 2 つの感情を回答したものは 2 割強であった。

発達に伴い、2 つの感情を回答できるようになるという点では一致していると考えられるが、2 つの感情を回答できたものは先行研究に比べ少ない。このことについて、先行研究では本研究よりも場面設定が細くなくされていたことが関係している可能性がある。さらに、本研究では、それぞれの場面において「複雑な気持ち」と回答したものがいたが、複雑な気持ちの内容を回答できていないという理由で、「複雑な気持ち」という回答は分析から除外している。

4) 行動の意図解釈について

行動の意図解釈について、回答者の割合から中学 2 年生において敵意的に捉えるものが多いということがわかった。また、中学 1 年生や 3 年生も場面 4 以降の曖昧な状況下では半数近く敵意的に解釈するものがあった。戸田・渡辺 (2012) では、中学 1 年生は相手の行動を敵意的に解釈する敵意帰属高群が多く、中学 3 年生では何場面かで敵意的に解釈する敵意帰属中間群が多いという結果が得られている。本研究の結果は、中学 1 年生で敵意的に解釈するものが多いという戸田・渡辺 (2012) の結果とは一致しないが、中学 3 年生においても何場面かで敵意的に解釈するものがあるという結果とは一致している。

また、中学 3 年生では偶然であると解釈するものの割合が、他の学年に比べると高い。記述内容をみると、偶然という回答だけをしているものは少なく、何種類かの解釈を回答しているものが多かった。このことから、中学 3 年生は相手の行動を数種類のパターンで解釈しようとする傾向が、他の学年に比べ高い可能性が考えられる。

記述内容からは、中学 3 年生において[その相手が大切な人だから]といった関係性に注目した回答が場面 1 で見られたことや、[慰めてもらっているつもりでもどうしても嫌味に聞こえてしまうから]と相手視点に立った回答が場面 3 でみられたことが特

徴的である。また、全体的に中学 2 年生においては、回答された意図解釈の種類が少なく、他の学年に比べ解釈のレパートリーが少ない可能性が考えられた。

5) 対応行動について

対応行動について、回答者の割合をみると、学年が上がるにつれ攻撃的な対応を回答したものの割合は低くなり、非攻撃的な対応を回答するものの割合が高くなっている。このことから、学年があがるにつれ、攻撃的な対応をせずに、非攻撃的な対応ができるようになることが考えられる。これは、戸田・渡辺 (2012) の中学 1 年生において攻撃的対応を行うものが多く、その後減少していくという結果と一致している。また、中学 1 年生においては場面 3 を境に攻撃的な対応を回答したものの割合が増加している。上述したように、場面 3 以降は、自身に何らかの不利益が生じる場面である。このことから、中学 1 年生は、他者から自身に対し不利益を生じさせられると攻撃的な対応を想起しやすいということが考えられる。

記述の内容をみると、中学 1 年生は攻撃的対応として、殴る、蹴るなど暴力を回答が他学年に比べ多くみられた。このことから、中学 1 年生は、他の学年に比べ攻撃的対応として暴力をとりやすい傾向にあることが考えられる。朝長ら (2007) は、中学生における攻撃性の傾向に関する研究を行っており、中学生は学年を問わず身体的攻撃をとる傾向にあると述べており、中学 1 年生においては一致していた。しかし、中学 2 年生と 3 年生において一致しなかった。この理由として、朝長ら (2007) では特に場面を設定せずに傾向のみを検討していることが関係していると考えられる。先行研究より中学 2, 3 年生も身体的攻撃をとる傾向にあると考え、対人場面など社会的場面においては攻撃性を抑制している可能性が考えられる。

また、中学 3 年生においては、[特に何もしない] という相手と距離をとる対応をとると回答したものが、他の学年に比べ相対的に多かった。笠原・島谷 (2012) は、中学生において、友人と親しい関係であることを望む親和欲求や対人不安感情が友人との付き合い方に及ぼす影響を検討している。その中で、友人と距離を置く不介入のような付き合い方は、無関心であるのではなく仲良くしたい気持ちから生じるものであると述べている。また、石川・内山 (2002) の考察において、年齢の上昇とともに対人関係における交友関係の比重が増すという指摘がある。本研究において中学 3 年生は他の学年に比べ距離をとる行動をとると回答したものが多く、交友関係の比重が増し、その仲を崩さないようにするための対処行動であると考えられる。

最後に上記の意図解釈と合わせて対応を考える。意図解釈は中学 2 年生が相手の行動の意図を敵意的に解釈するものが最も多く、1 年生と 3 年生では、敵意的に解釈するものはほぼ同数であった。対応行動は中学 3 年生が最も非攻撃的な対応をするという結果と合わせて考えると、中学 1 年生より中学 3 年生の方が行動の意図を非敵意的と回答し、非攻撃的な対応を回答するものが多と言える。

6) 記述内容から

今回の研究において、質問の意図を理解していないもの等については分析から除外した。除外したものの中には、相手の行動の意図解釈の欄に、自身の対応の理由を書いているものなどが見られ、これは全学年に共通してみられた。また、質問の意図には沿っているものの、ふざけたような回答も全学年に共通して見られた。戸田・渡辺 (2012) では、小学 4 年生、6 年生、中学 3 年生に対し、図版に描かれた場面を見た際の気持ちについて自由記述で回答を求めて、その後気持ちについて妥当かどうかを検討し得

点化している。その結果、中学 3 年生の得点が小学 4、6 年生よりも低くなっていた。彼女らはその考察で、小学 4、6 年生よりも中学 3 年生は意図的にふざけた反応を書いていた可能性を述べている。このように、回答を故意に歪めさせるような自由記述をするということは中学生における特性であるかもしれない。

本研究では、設定場面は先行研究を参考にし、協力校の先生とも話し合い決定したが、入り混じる感情を正確に喚起させることができる場面であったか疑問が残る。今後、場面を更に検討する必要がある。また、今回は対象を中学生に限定した。しかし、小学校や高校でも暴力行為はみられているということを考えると対象の年齢幅を広げて検討していくことも必要である。これらの課題点を今後の研究に活かすと共に、更に中学生における感情理解・意図解釈・対応行動についての知見を広げていきたい。また、本研究で得られた知見を基に中学生への暴力行為についての対応を検討していきたい。

引用文献

- 五位塚和也 (2016) . 先行場面における他者からの行為の明示性が曖昧な挑発場面における児童の社会的情報処理様式に及ぼす影響 発達心理学研究, 27, 418-428.
- 廣瀬央恵・岡村寿代・井上雅彦 (2010) . 幼児における自己感情と他者感情の理解—性差および年齢差についての検討— 発達心理臨床研究 16 71-80.
- 石川隆行・内山伊知郎 (2002) . 青年期の罪悪感と共感性および役割取得能力の関連 発達心理学研究 13, 12-19.
- 笠原華葉・島谷まき子 (2012) . 中学生の親和欲求および対友人不安感情が友人とのつきあい方に及ぼす影響 昭和女子大学生活心理研究所紀要 14, 69-78.
- 久保ゆかり (1999) . 児童における入り混じった感情の理解とその発達 東洋大学

- 児童相談研究, *18*, 33-43.
- 梶田恵 (2014) . 幼児期における感情の理解と表情表現の発達 発達心理学研究, *25*, 151-161.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課
(2016) 平成 30 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/10/1422020.htm (2019.10.17.)
(2021.08.28 閲覧) .
- 三宮真智子 (2004) . 思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案：メタ認知の観点から 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, *19*, 151-161.
- 戸田まり・渡辺恭子 (2012) . あいまいな攻撃に対する解釈と対処行動の発達：社会的情報処理の視点から 発達心理学研究 *23*, 214-223.
- 朝長昌三・福井昭史・小島道生・中村千秋・小原達朗・柳田泰典 (2007) . 中学生における攻撃性の傾向に関する研究, 教育実践総合センター紀要, *6*, 1-13.
- 塚本伸一 (1997) . 子どもの自己感情とその自己統制の認知に関する発達の研究 心理学研究, *68*, 111-119.