

〔論文〕

児童のネガティブな感情表現に対する 養育者による受容感の影響

—感情の社会化の観点から学校生活への適応を考える—

大喜多 元
Hajime Okita

八王子市立川口小学校

近年、小学1年生の児童において、自身の感情をコントロールできていないと思われる行動が指摘されている。筆者はこのような特徴をもつ児童の行動を「感情社会化不全行動」と命名した。本研究では、児童の感情社会化不全行動は児童のネガティブな感情表現に対する養育者による受容感に影響されているという仮説を検証することを目的とした。「怒り」・「悲しみ」・「不安」・「イライラ」・「嫌気」・「恐怖」・「憎しみ」の7つの感情に着目し、「養育者によるネガティブ感情受容感尺度」および「児童の感情社会化不全尺度」を作成した。調査の結果、受容感の高い児童は「児童の感情社会化不全尺度」の「感情表現力未熟尺度」の得点が低かった。また、恐怖の受容感が高い児童は「児童の感情社会化不全尺度」および「感情表現力未熟尺度」の得点が低かった。以上の結果から、ネガティブ感情に対する養育者による受容感は、児童の感情表現の育ちに影響していることが示唆された。

キーワード：ネガティブな感情、養育者、受容、感情の社会化、小1プロブレム

1. 研究の動機・目的

1. 小1プロブレム

近年、小学校の現場において、多動で落ち着きがなく授業時間中に落ち着いて座り続けることが出来ない児童や、些細なことでキレてしまい、その怒りを収めることが出来ずに自分自身を傷つけ、他の児童に乱暴をしたり暴言を吐いたりするような児童が見られるようになった。特に、就学したばかりの小学1年生の児童に多く見受けられ、1998年にNHKスペシャル「学級崩壊」という題目でマスメディアに取り上げられたことを皮切りに、近年の日本の小学校教育現場の深刻な状況としてクローズアップされてきている。

当初、以上のような行動を取る小学1年生の児童の実態は、低学年の学級崩壊と呼ばれ捉えられていたが、21世紀に入り小1プロブレムという名で呼ばれるようになり、現在に至るまでの10年間ほどで広く一般的に認識されるようになった。小1プロブレムの原因を探るべく、2010年に全市町村教育委員会を対象に実施された東京学芸大学のアンケート調査では、家庭におけるしつけの不十分さを指摘する回答が最も多かった(東京学芸大学, 2010)。また、様々な調査をもとに、就学前教育と小学校教育の段差の影響(福元, 2014)や、小学校低学年を

受け持つ教師の専門的指導力(田中, 2013)について言及する研究も多い。それらを踏まえ、保幼小の連携をより一層強化させたり、小学校教師の指導力や専門性を向上させたりするなど、今日では改善に向けて様々な取り組みが全国的になされているが、未だ直接的な改善には至っていないのが現状である。

そもそも小1プロブレムは、児童が引き起こす行動によって、授業経営が上手く成り立たないことなどから、教師側の視点から見た児童の問題行動として扱われている。しかし、このような就学後に引き起こされる児童の行動を問題行動として捉えるのではなく、児童側の視点に立ち、児童の感情表現の訴えから起こるSOS行動であると考えられることも必要であろう。つまり、授業に参加したいが自身の感情を思うようにコントロールすることが出来ないがために起こす感情表現行動であると捉える視点である。小1プロブレムを児童のSOSとして捉えた研究は少なく、児童目線に立つことで児童の素直な感情表現を察知し、より一層その心に寄り添いながら支援を考えることが出来るようになると考えられる。

2. 感情の育ちとその受容

大河原(2004)によると、子どもが感じる感情には、身体の中で感じる身体的感情と頭の中で感じる認知的感

情の2つが存在している。子どもは日常生活の中で、楽しいことや嬉しいことなどのポジティブな感情を感じるのと同様に、怒りや悲しみ、不安、恐怖、憎しみなどのネガティブな感情も感じている。しかしながら、養育者が理想のよい子を強く願い、ポジティブな感情ばかりを受容していると、子ども自身がネガティブな感情を表出することを拒む適応状態に陥ってしまう。このように、子どものネガティブな感情がきちんと受容されないがために、児童の感情が社会化されることなく育ってしまう。つまり、にこにこ元気な真面目でポジティブな感情と、怒りや悲しみ、不安、恐怖、憎しみといったネガティブな感情の間において壁ができてしまう解離状態（図1）に陥り、以後上手に表現されずに内在化したまま成長してしまうということである。その結果、解離していたネガティブな感情は、学校でのちょっとしたトラブルや不安を喚起されるような場面で、怒りをコントロールすることが出来ずに攻撃的になったり、対応する教師によって行動を変えるなどの極端な二面性を示したり、自身の身体感覚が分からなくなるなど、自分の感情についても分からない状況に陥っている（図2）。

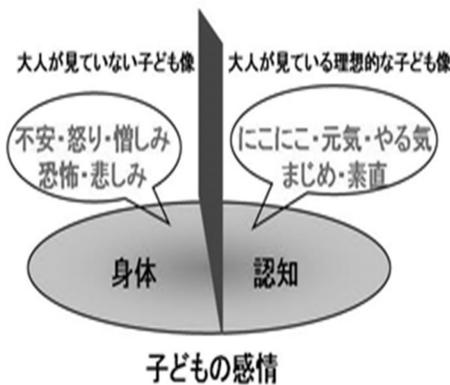


図1 解離する感情のイメージ図（大河原，2004）

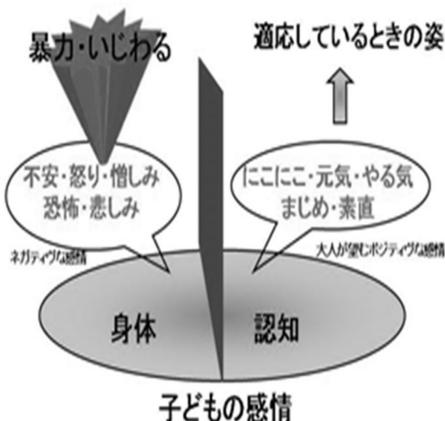


図2 キレル子どものイメージ図（大河原，2004）

さらに、子どものネガティブな感情を社会化し、感情を適切にコントロールしていくプロセスと意義は脳構造の観点からも述べる事ができる（大河原，2015）。人間の脳本体は中心部から外側に向けて脳幹部と辺縁系、皮質からなる三層の構造をなしていると言われており、危険な状況にある時、辺縁系の扁桃体から生体防御反応が生じ、皮質にサインが送られる（ボトムアップ）。そのサインに対する適切な行動を、皮質の前頭前野が辺縁系に指示を出す（トップダウン）。皮質の前頭前野は、その危険な状況が妥当なものかどうかを判断する役割を担っている。このボトムアップとトップダウンの情報のやりとりがバランスよく行われることで、身体への安心感を引き出すことができると考えられている。つまり、身体で感じているネガティブな感情が大人に承認された後、適切に言語化されることによって安心するというメカニズムになっている。

皮質領域においては、ネガティブな感情が言語化されることによって感情が社会化されるプロセスが進み、ネガティブな感情は自身に統合され、発達年齢に即した感情制御の力を獲得していくことになる。子どもの身体が不安や恐怖を感じた時に、親から安心安全を与えられると子どもの脳幹部や辺縁系から身体レベルでの安心感や安全感が喚起され、ネガティブ感情の収束につながる。しかし、安心感や安全感が与えられない場合、解離反応や攻撃性を伴う反応を起こしてしまうことになる。そのため、脳構造の観点からも、子どもが感じているネガティブな感情を受容し、言語とのつながりを確保していくことが望まれる。

3. よい子を望む現代の親

現代は、少子化の進行や社会を取り巻く環境の変化に伴い、将来の不透明さが親たちの不安を増幅させて、親自身が満足するような理想のよい子を強く望む傾向が見受けられる。現代の親について、巖谷（2008）は、不快感やネガティブな気持ちへの耐性がなくなってきていることを指摘している。小学1年生の児童を家庭にもつ現代の30代から40代の大人は、日本の高度経済成長の時代に生まれ育ち、日本全体が経済的余裕で満たされる中、親は子どもの教育に熱心になり、理想のよい子の育ちを願う親が増加しているものと考えられる。

尾木（1999）は、少子化時代であるがゆえに、兄弟関係にもまれず、家庭内で形成される他者認識力やコミュニケーションスキルの弱さが子どもにあることや、そこに両親からの成長への強い期待がかかり、子ども自身にもよい子ストレスを生み出させていることを指摘している。

保育所や幼稚園時の生活とは打って変わり、小学校に入学すると児童の学校生活の様子や成績などは通知表やテストなどによって数値化され、自身の子どもを具体的に評価される機会が増える。筆者は、小学校教育現場において“良い点数を取らないと怒られる”と嘆く児童や、“良い点数を取ったから褒められる”と喜ぶ児童を少なからず目にするのがあった。以上のような背景を踏まえると、理想のよい子を強く願い、ポジティブな感情は受容するが、ネガティブな感情は受容しないという傾向は、現代の親の特徴の一つと言えるのではないだろうか。

4. ネガティブ感情を受容しないことの影響

養育者が児童のネガティブな感情を受容しないことは、その後の児童の感情の育ちに悪影響を生じさせる。例えば、福泉・大河原（2013）は、母から負情動・身体感覚を否定されてきたという認識によって、怒り感情の制御が困難となり、その状態において攻撃が置き換えられると、家庭内暴力という過覚醒反応の行動につながることや、猪飼・大河原（2013）は、解離を促し、その結果自傷行為を引き起こす可能性があることについて言及している。

また、世代を超えた連鎖的問題として理解することの必要性についても言及している。子育てにおいて、理想どおりに子どもが動かないことなど、親にとってもネガティブな感情が喚起されるような場面はあまりにも日常的に溢れており、常に親は子どもを育てる上での不安にさらされている。その不安が膨張し耐え難くなった時、親自身がキレてしまう状況に陥ってしまう。つまり、親自身の感情が社会化されずに成長してきた場合、育児する上での不安によって、本人のそれまで触れてきていない解離の壁の向こう側に追いやってきたネガティブな感情が喚起される。その結果、子どものネガティブな感情を受容できないばかりか、親自身が感情を制御することが出来ず、虐待的關係をも引き起こす可能性を高めてしまう。親自身がネガティブな感情を安全なものとして抱えることが出来ないということは、子育てを困難なものにし、子どものネガティブな感情の社会化を阻んでしまうという世代を超えた連鎖的問題にまで発展してしまうと述べられている。

さらに、ネガティブな感情を受容しないことから起こる行動は、児童期のみならず幼児期からもみられており、大河原（2004）では感情の社会化へのプロセスにもとづいて改善された事例が挙げられている。そのため、幼児期で受容されてこなかったネガティブな感情については、小学校生活や児童のその後の育ちへの影響を考えると、小学1年生の段階での受容が必要であると考えられる。

5. 研究の目的

このように、教育現場においてみられる児童の問題の背景には、養育者が子どものネガティブな感情を受容せず、否定的なかかわり方をしていることに大きな要因があると、大河原（2004）は言及している。養育者が児童のネガティブな感情をきちんと受容し、ネガティブな感情と言語とのつながりを確保することで感情の社会化は促進される。そして、養育者との間で感情の社会化が促進されないことが、学校での安定した生活につながらない要因の一つであると考えられる。養育者との感情のコミュニケーションの充実は、児童の発達を保障する上でとても大切なことである。自分の気持ちを家庭内で自由に表現し、受容されることが、児童自身の安心感につながり、安定した小学校生活を送るための重要な要因になると考える。児童が自身の感情をある程度コントロールすることにつなげられれば、児童の心身も落ち着きを取り戻し、授業へスムーズに参画することが出来るようになると思われる。

本研究では、小1プロブレムに挙げられるような児童のSOS行動を、感情の社会化の観点から、感情社会化不全行動と名付けることとする。なお、本研究で扱うネガティブ感情は、“怒り”・“悲しみ”・“不安”・“イライラ”・“嫌気”・“恐怖”・“憎しみ”に関する7つの感情とする。

その上で、本研究では、児童の感情社会化不全行動は養育者によるネガティブ感情の受容感に影響されているという仮説を検証することを目的とする。

養育者による受容感が児童の感情表現に及ぼす影響を測定し実態を把握することができれば、養育者への適切な対応につなげることも可能となり、児童の感情の健全な発達と学校生活を保障することができるようになると思われる。

II. 調査・研究方法

1. 調査対象

大阪府大阪市内の公立小学校一校に通う小学1年生の児童163名（男性89名、女性74名）と、その児童を受け持つ担任教師を対象とした。

2. 調査内容

今回の調査では、児童のネガティブな感情に対する養育者による受容感と児童の感情社会化不全行動を捉え測定することが必要であるが、小学生に適応可能な既存尺度は存在しなかった。そのため、双方において尺度を作成した。なお、双方の質問紙は、子どもの心理・健康領

域を専攻する大学院生5名と臨床心理学を専門とする大学教員1名と十分に検討した上で決定し、作成した。

①養育者によるネガティブ感情受容感尺度

児童のネガティブな感情表現に対する養育者による受容感を測定するために養育者によるネガティブ感情受容感尺度を作成した。

項目内容は、既存尺度の“ネガティブ感情の社会化”に関連すると考えられる項目（大河原・猪飼・福泉，2013）をもとに、小学1年生の児童が理解できるような内容になるように、1“おこったとき、おうちのひとは「はらが たったんだね」と、はなしをきいてくれる。”（以下、“怒り受容感”とする）・2“かなしくてないたとき、おうちのひとは「なにかかなしいことがあったんだね」といって、ぎゅっとしてくれる。”（以下、“悲しみ受容感”とする）・3“しんばいなことがあるとき、おうちのひとは「だいじょうぶだよ!」”といっ、ほっとさせてくれる。”（以下、“不安受容感”とする）・4“いらいらしたとき、おうちのひとは「どうしたの?」と、はなしをきいてくれる。”（以下、“イライラ受容感”とする）・5“いやなことがあるとき、おうちのひとは「なにかいやなことがあるの?」と、はなしをきいてくれる。”（以下、“嫌気受容感”とする）・6“こわいことがあったとき、おうちのひとは「こわかったね。だいじょうぶだよ!」と、あんしんさせてくれる。”（以下、“恐怖受容感”とする）・7“くやしいことがあるとき、おうちのひとは「いやなきもちになったんだね」と、はなしをきいてくれる。”（以下、“憎しみ受容感”とする）という7項目を設定した。さらに尺度の妥当性を検討するための項目として、家庭で養育者との会話量が多い児童ほど、ネガティブ感情も

受容されている機会が多いのではないかと考えられるため、8“おうちのひとと、どれくらいおしゃべりをしますか?”（以下、“おしゃべり頻度”とする）という1項目を追加した全8項目を筆者が独自に作成した。各項目内容に児童自身が当てはまるかどうかについて、項目1・4・5・7の回答方法は“いつもきいてくれる”・“ときどききいてくれる”・“あまりきいてくれない”・“ぜんぜんきいてくれない”、項目2の回答方法は“いつもしてくれる”・“ときどきしてくれる”・“あまりしてくれない”・“ぜんぜんしてくれない”、項目3は“いつもほっとさせてくれる”・“ときどきほっとさせてくれる”・“あまりほっとさせてくれない”・“ぜんぜんほっとさせてくれない”、項目6は“いつもあんしんさせてくれる”・“ときどきあんしんさせてくれる”・“あまりあんしんさせてくれない”・“ぜんぜんあんしんさせてくれない”、8項目目は“いつもおしゃべりする”・“ときどきおしゃべりする”・“あまりおしゃべりをしない”・“ほとんどおしゃべりをしない”とする、全項目を4件法で設定し、無記名式A3判2ページで作成した。また、児童が質問内容をイメージしやすいように、特定非営利活動法人ちやいどネット大阪（2016）が作成している子どもの感情のイラストを組み合わせた（図3）。

なお、小学校低学年に質問紙調査を実施するのは、発達段階や言語能力等の制約から難しさが伴う可能性も考えられたが、無藤・久保・遠藤（1995）においてスタインとレヴィンの実験から子どもは3・4歳の時期からすでに情動を理解する力をもっていると述べられていること、沖本（2015）では保育所において気持ちカードを使って3～5歳児が自分の気持ちを表現する取り組みが報告されていることから、1年生であってもそれぞれの感情

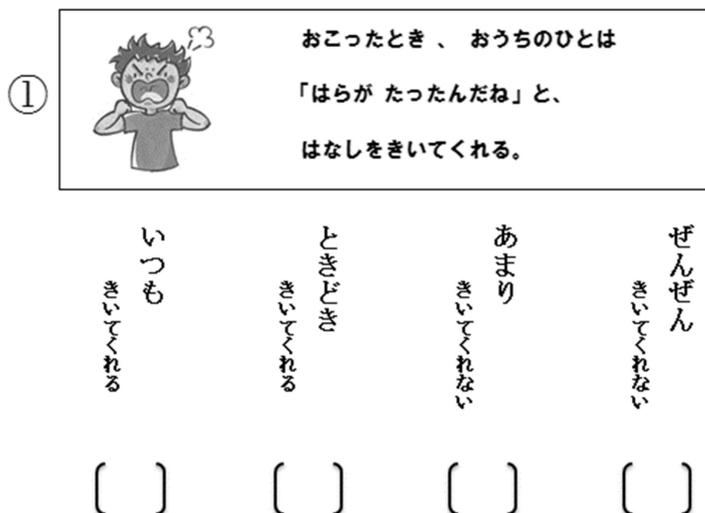


図3 養育者によるネガティブ感情受容感尺度の例

の違いを理解した上で回答できると考えた。

②児童の感情社会化不全尺度

児童のネガティブな感情表現を測定するために、児童の感情社会化不全尺度を作成した。

項目内容は、小学校教育現場での児童の様子や先行研究（東京学芸大学, 2010）をもとに、“授業時間中に落ち着いて座り続けることが難しい。”・“些細なことでキレて、怒りが収まらない。”・“対応する教師によって、よい子になろうとしたり、甘えたりするなど、行動を変えることがある。”・“集団行動をとるのが難しい。”・“自分自身を傷つける行動や言動をとることがある。”・“相手の気持ちや考えを読み取れずに、うまくコミュニケーションできないことがある。”・“乱暴な言葉を使うことがある。あるいは、暴力を振ることがある。”・“泣く、あるいは固まるなどして、次の行動ができないことがある。”・“他の子からあまり好かれていないように感じる。”・“初めてのことは、不安げな様子を見せたり、過度に怖がって活動できないことがある。”という10項目を設定した。さらに、尺度の妥当性を検討するための項目として“学校生活に適應することができているように感じる。”（以下、“学校生活適應感”とする）という1項目を追加した全11項目を筆者が独自に作成した。全項目の回答方法については、担任教師が各項目の内容がその児童に当てはまるかどうかについて“とても当てはまる”を4・“ときどき当てはまる”を3・“あまり当てはまらない”を2・“ほとんど当てはまらない”を1とする4件法で設定し、評定を求めるものとした（図4）。

なお、今回の研究では、養育者の対象については特定の人物に限定しないものとする。さらに、子どもの感情表現に関する要因が別にあると考えられる発達障害の児童は除いて検証するため、児童のネガティブな感情表現を測定するための項目の最後に、発達障害の傾向があるかどうかについて、“診断あり”・“傾向があるように感じる”・“傾向はない”の3件法で尋ね、弁別するものとし、A4判1ページで作成した。

3. 手続き

まず、調査対象校の学校長に調査の目的および内容について説明を行い、承諾を得た。次に、調査対象クラスの担任教師と質問紙の項目内容についての検討を行った結果、問題なく承諾を得ることができた。

調査方法としては、まず、通常の授業時間内に、児童に養育者によるネガティブ感情尺度を配布して調査を依頼し、回答終了後その場で回収した。調査を実施する際、小学1年生の児童が質問内容を共通して理解することが出来るように、担任教師の音読に合わせて回答するように求めた。回答方法として、各項目について自分に当てはまるものに丸を付けるように教示を依頼した。

そして、担任教師には、担任クラスの全児童について児童の感情社会化不全尺度の回答を依頼し、夏季休業後に回収した。

4. 調査時期

2016(平成28)年7月下旬より10月中旬にかけて行った。

	とても 当てはまる	と ま り あ り あ る が あ ま り あ ら な い	あ ま り あ ら な い	ほ と ん ど あ ら な い
1. 授業時間中に落ち着いて座り続けることが難しい。	4	3	2	1
2. 些細なことでキレて、怒りが収まらない。	4	3	2	1
3. 対応する教師によって、よい子になろうとしたり、甘えたりするなど、行動を変えることがある。	4	3	2	1
4. 集団行動をとるのが難しい。	4	3	2	1

図4 児童の感情社会化不全尺度の例

Ⅲ. 結果と考察

1. 養育者によるネガティブ感情受容感尺度の検討

(1) 養育者によるネガティブ感情受容感尺度の項目の検討

養育者によるネガティブ感情受容感尺度について、因子分析(最尤法)を行った。その結果、共通性の低い項目はみられなかったため、項目を除外せずに7項目について解釈を行ったところ、説明分散およびスクリープロットより1因子が適当と判断された。1因子による累積寄与率は45.3%であった。1因子であったため、因子名は養育者によるネガティブ感情受容感因子と命名した。上

記の結果を表1に示した。

(2) 内的整合性(信頼性)

養育者によるネガティブ感情受容感尺度の信頼性の検討のため、Cronbachの α 係数を算出したところ、.852であった。

(3) 妥当性

養育者によるネガティブ感情受容感尺度の妥当性の検討のため、7項目の合計得点と8項目のおしゃべり頻度の得点について、Pearsonの積率相関係数を算出した。

表1 養育者によるネガティブ感情受容感尺度の因子負荷量および得点の平均・標準偏差

原項目	項目内容	因子1	共通性	平均	標準偏差
3	しんばいなことがあるとき、おうちのひとは「だいじょうぶだよ!」といって、ほっとさせてくれる。	.738	.544	3.053	1.107
2	かなしくてないたとき、おうちのひとは「なにかかなしいことがあったんだね」といって、ぎゅっとしてくれる。	.714	.510	2.973	1.096
5	いやなことがあるとき、おうちのひとは「なにかいやなことがあるの?」と、はなしをきいてくれる。	.678	.460	3.228	1.014
6	こわいことがあったとき、おうちのひとは「こわかったね。だいじょうぶだよ!」と、あんしんさせてくれる。	.657	.431	3.080	1.124
7	くやしいことがあるとき、おうちのひとは「いやなきもちになったんだね」と、はなしをきいてくれる。	.648	.420	3.026	1.026
4	いらいらしたとき、おうちのひとは「どうしたの?」と、はなしをきいてくれる。	.641	.411	3.026	1.102
1	おこったとき、おうちのひとは「はらがたったんだね」と、はなしをきいてくれる。	.629	.396	2.879	1.138
寄与率(%)		45.3			
累積寄与率(%)		45.3			

表2 養育者によるネガティブ感情受容感下位尺度とおしゃべり頻度の相関

	おしゃべり頻度
1. おこったとき、おうちのひとは「はらがたったんだね」と、はなしをきいてくれる。	.177*
2. かなしくてないたとき、おうちのひとは「なにかかなしいことがあったんだね」といって、ぎゅっとしてくれる。	.269**
3. しんばいなことがあるとき、おうちのひとは「だいじょうぶだよ!」といって、ほっとさせてくれる。	.266**
4. いらいらしたとき、おうちのひとは「どうしたの?」と、はなしをきいてくれる。	.313**
5. いやなことがあるとき、おうちのひとは「なにかいやなことがあるの?」と、はなしをきいてくれる。	.292**
6. こわいことがあったとき、おうちのひとは「こわかったね。だいじょうぶだよ!」と、あんしんさせてくれる。	.315*
7. くやしいことがあるとき、おうちのひとは「いやなきもちになったんだね」と、はなしをきいてくれる。	.140

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

その結果 $r = .35$ ($p < .01$) であり、弱い正の相関がみられた。

また、養育者によるネガティブ感情受容感尺度の各項目とおしゃべり頻度の項目の得点についても、Pearsonの積率相関係数を算出した。その結果、怒り受容感とおしゃべり頻度は $r = .177$ ($p < .05$) で、ほとんど相関がない、悲しみ受容感とおしゃべり頻度は $r = .269$ ($p < .01$) で、弱い正の相関がある、不安受容感とおしゃべり頻度は $r = .266$ ($p < .01$) で、弱い正の相関がある、イライラ受容感とおしゃべり頻度は $r = .313$ ($p < .01$) で、弱い正の相関がある、嫌気受容感とおしゃべり頻度は $r = .292$ ($p < .01$) で、弱い正の相関がある、恐怖受容感とおしゃべり頻度は $r = .315$ ($p < .01$) で弱い正の相関がある、憎しみ受容感とおしゃべり頻度は $r = .140$ (*n.s.*) で、ほとんど相関がなかった(表2)。

(4) 考察

原尺度項目において因子分析を行った結果、1つの因子が抽出された。因子分析の結果、尺度の因子的妥当性が示されたと同時に、養育者によるネガティブ感情受容感が1つの因子で構成されていることが考えられる。養育者によるネガティブ感情受容感尺度においては、高い信頼性係数が得られており、一定の内的整合性が認められたと考えられる。

また、妥当性については、尺度の合計および各項目得点と妥当性を測定するための項目の得点との積率相関係数を算出した。その結果、尺度の合計との間には弱い正の相関がみられ、各項目との間には、一部ほとんど相関がみられなかったものの、多くの項目で弱い正の相関がみられ、一定の妥当性を有することが確認された。各ネガティブ感情の受容感とおしゃべり頻度との相関を見ても、イライラ受容感および恐怖受容感の数値が他の項目と比べて少し高いことが分かった。つまり、今回調査したネガティブ感情の中でも特に、児童は普段の会話を通して、イライラ感情や恐怖感情は養育者に受容してもらうことができていることが推測される。反対に、憎しみ受容感の相関係数が最も低かった理由としては、悔しいという気持ちは自分の中での葛藤や折り合いをつけなければならない状況から起こるケースが多いことや、表出すること自体が少ない傾向にあることで、養育者も児童の悔しさを察知することが難しいためだと推測される。そのため、会話の中で悔しさを受容される機会が少ないものと考えられる。

なお、今回の調査で測定した妥当性項目は、あくまで筆者自らが設定した項目内容であり、既存の尺度を使用したものではない。そのため、今後の研究においては既

存の尺度との関連も含め、本尺度の妥当性をさらに検討する必要があると考えられる。

2. 児童の感情社会化不全尺度の検討

(1) 児童の感情社会化不全尺度の項目の検討

児童の感情社会化不全尺度について、因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。その結果、共通性の低い項目はみられなかったため、項目を除外せずに10項目について解釈を行ったところ、説明分散およびスクリープロットより2因子が妥当だと判断された(因子相関は.542であった)。2因子による累積寄与率は47.6%であった。因子の解釈は、.350以上の因子負荷量を示した項目を用いて行った。第1因子は、感情を思うようにコントロールすることが出来ずに表出してしまっているような、感情表現力の未熟さを表す項目が多いことから“感情表現力未熟因子”と命名した。第2因子は、感情を表出すること自体が出来ていないような、感情表現力の不全さを表す項目が多いことから“感情表現力不全因子”と命名した。さらに、感情表現力未熟因子の7項目によって構成される尺度を“感情表現力未熟尺度”、感情表現力不全因子の3項目によって構成される尺度を“感情表現力不全尺度”と命名した。上記の結果を表3に示した。

(2) 内的整合性(信頼性)

児童の感情社会化不全尺度の信頼性の検討のため、Cronbachの α 係数を算出したところ、感情表現力未熟尺度は.838、感情表現力不全尺度は.665、児童の感情社会化不全尺度全体では.807であった。項目を除外した際の信頼性係数が高くなる項目はみられなかった。

(3) 妥当性

児童の感情社会化不全尺度の妥当性の検討のため、合計得点と学校生活適応感の得点についてPearsonの積率相関係数を算出した。その結果 $r = -.60$ ($p < .01$) であり、中程度の負の相関がみられた。

また、児童の感情社会化不全尺度の2つの下位尺度についても学校生活適応感との積率相関係数を算出した。その結果、感情表現力未熟尺度との相関では $r = -.55$ ($p < .01$) であり、中程度の負の相関がみられた。感情表現力不全尺度との相関では $r = -.42$ ($p < .01$) であり、同様に中程度の負の相関がみられた。上記の結果を表4に示した。

(4) 考察

原尺度項目の因子分析の結果、感情表現力の未熟さ・

表3 児童の感情社会化不全尺度の因子負荷量および得点の平均・標準偏差

原項目	項目内容	因子1	因子2	共通性	平均	標準偏差
7	乱暴な言葉を使うことがある。 あるいは、暴力を振るうことがある。	.778	-.254	.456	1.322	.7000
9	他の子からあまり好かれていないように感じる。	.773	-.035	.570	1.214	.5271
6	相手の気持ちや考えを読み取れずに、 うまくコミュニケーションできないことがある。	.737	.144	.678	1.429	.7820
4	集団行動をとるのが難しい。	.675	.136	.573	1.422	.7813
2	些細なことでキレて、怒りが収まらない。	.580	.140	.444	1.201	.5196
1	授業時間中に落ち着いて座り続けることが難しい。	.578	.075	.387	1.731	.9907
3	対応する教師によって、よい子になろうとしたり、 甘えたりするなど、行動を変えることがある。	.358	.127	.194	1.268	.6640
8	泣く、あるいは固まるなどして、 次の行動ができないことがある。	-.111	.954	.808	1.375	.7486
10	初めてのことは、不安げな様子を見せたり、 過度に怖がって活動できないことがある。	.018	.552	.316	1.255	.6693
5	自分自身を傷つける行動や言動をとることがある。	.154	.478	.332	1.067	.3619
寄与率 (%)		38.1	9.5			
累積寄与率 (%)			47.6			
因子相関			.542			

太字は、.350以上の因子負荷量を示す。

表4 児童の感情社会化不全尺度および下位尺度と学校生活適応感の相関

	学校生活適応感
児童の感情社会化不全尺度	-.60**
感情表現力未熟尺度	-.55**
感情表現力不全尺度	-.42**

** $p < .01$

感情表現力の不全さの2つの因子が抽出された。因子分析の結果は、尺度の因子的妥当性を保証すると同時に、感情表現力の未熟さおよび感情表現力の不全さという2つの概念が弁別可能なことを示すと考えられる。児童の感情社会化不全尺度と因子分析により作成された感情表現力未熟尺度および感情表現力不全尺度においては、項目数からみて一定の信頼性係数が得られており、ある程度の内的整合性が認められたと考えられる。

また、妥当性については、尺度全体および下位尺度において妥当性を測定するための項目との間に中程度の負の相関があり、一定の妥当性を有することが確認された。

さらに、2つの下位尺度と妥当性を測定する項目との相関を比較すると、感情表現力未熟尺度に比べて感情表現力不全尺度の方がやや相関が低い傾向がうかがえた。感情表現力不全尺度は、感情表現すること自体が出来ていないため、教師側も児童の感情表現を捉えにくい状況にあると推測される。

なお、今回の調査で測定した妥当性項目は、あくまで筆者自らが設定した項目内容であり、既存の尺度を使用したものではない。そのため、今後の研究においては既存の尺度との関連を含め、本尺度の妥当性をさらに検討する必要があると考えられる。

3. 研究仮説の検証

(1) 受容感の差と感情社会化不全

まず、養育者によるネガティブ感情受容感尺度の平均値(21.26)で児童を受容感高群と低群に分けた。高群のネガティブ感情受容感尺度の平均は25.72(標準偏差2.11)、低群の平均は16.24(標準偏差3.61)であった。ウェルチの検定の結果、高群の方が低群よりも有意にネガティブ感情受容感尺度の得点が高かった($t = 19.26, p < .01$)。

次に、その高低によって感情社会化不全尺度に差があるかどうかを検討するためにt検定を行った。その結果、感情社会化不全尺度は $t = 1.376$ (*n.s.*)、感情表現力未熟尺度は $t = 1.975$ ($p < .05$)、感情表現力不全尺度は $t = -.828$ (*n.s.*)であり、受容感低群の方が感情表現力未熟尺度得点が高いことが有意に高かった(表5)。

また、どのネガティブ感情の受容感が感情社会化不全行動にかかわりがあるのかを検討するために、各ネガティブ感情受容感の平均点(表1)で高群と低群に分けてt検定を行った。その結果、恐怖受容感においては $t = 2.382$ ($p < .05$)、 $t = 2.710$ ($p < .01$)、 $t = .494$ (*n.s.*)であり、受容感低群の方が感情社会化不全尺度および感情表現力未熟尺度得点が高いことが有意に高かった。

(2) 考察

受容感の平均で高群と低群に分けてt検定による分析を行った結果、感情表現力未熟尺度の得点において受容感低群が高い結果が得られた。この結果により、養育者にネガティブな感情を受容してもらうことは、感情表現力未熟尺度に構成されている感情社会化不全行動の抑制や感情コントロールにつながる可能性があると考えられる。

なお、7つのネガティブ感情の受容感について、高群と低群の平均値の有意差検定(t検定)を行ったところ、有意差が見出されたのは恐怖受容感のみであった。よって、児童が感じているネガティブな感情の中でも特に、恐怖心を受容することで児童の感情表現が育っていく可

能性が考えられる。特に恐怖心は、哺乳類が感じる基本的な情動であり、命を守るためのサインとして重大な役割を担っている(大河原, 2004)ため、養育者がきちんと受容することが求められる。

以上により、児童のネガティブな感情表現に対する養育者による受容感と児童のネガティブな感情表現に関する分析を行った結果、t検定により感情表現力未熟尺度において有意な差が得られたことにより、児童の感情社会化不全行動は養育者によるネガティブ感情の受容感にかかわりがあることが示唆され、仮説を一部支持する結果となった。

児童期になると、なぜ表情に出さないのかという動機や理由についても自覚的になり、場の特性や他者との関係性に応じて感情を制御することへの理解が深まる(文部科学省, 2010)。今回は教師から見た児童の様子について検討を行ったが、児童の交友関係やそこでの感情表現についても更に検討していくことが必要である。また、森下・前田(2014)によると、児童期の母親の受容的態度は子どもの情動抑制を直接高める効果があるとしている。今後、養育者を特定の人物に限定して調査していくことで受容関係が明らかとなり、養育者への具体的な対応を計画する際に役立てることができると推測される。

(3) 課題および研究の展望

本研究は、大阪府大阪市内の公立小学校一校の児童とその児童を受け持つ担任教師を対象として調査・分析を行った。今回の調査で対象とした小学校は、落ち着いている児童が多くみられる小学校であったため、感情社会化不全行動が比較的少なく、結果に影響を与えた可能性も考えられる。小1プロブレムは全国的に発生しているのが現状であるため、今後はさらに調査範囲を拡大して様々な学校で調査・研究を行っていく必要があると考える。

また、今回の調査では、恐怖心の受容が児童の感情表

表5 養育者によるネガティブ感情受容感の高群と低群のt検定

	受容感	N	平均	標準偏差	t値	有意水準
感情社会化不全尺度	高群	79	12.84	3.462	1.376	<i>n.s.</i>
	低群	70	13.80	4.874		
感情表現力未熟尺度	高群	79	9.05	2.722	1.975	$p < .05$
	低群	70	10.20	4.141		
感情表現力不全尺度	高群	79	3.78	1.327	-.828	<i>n.s.</i>
	低群	70	3.60	1.387		

現に影響を及ぼしていることが示唆されたが、恐怖に感じることは児童一人ひとりによって異なる。そのため、児童が恐怖だと感じる状況等を詳しく調査して明らかにしていくことも必要である。

さらに、乳幼児期からの感情の社会化の促進が児童期の感情表現に及ぼす影響も重要視されてきていることから、調査年齢の範囲を拡大し、調査していくことで、より一層児童期の子どもたちの健全な発達を保障していくための支援方法が明確になると考えられる。

引用文献

- 福元真由美 (2014) 幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における2つのアプローチ－ 教育学研究 81(4) : 396-407
- 福泉敦子・大河原美以 (2013) 母からの負情動・身体感覚否定経験が攻撃性に及ぼす影響：家庭内暴力傾向との関係 (fulltext) 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 64(1) : 179-188
- 巽岩奈々 (2008) 感じない子ども こころを扱えない大人 集英社新書
- 猪飼さやか・大河原美以 (2013) 母からの負情動・身体感覚否定経験が自傷行為に及ぼす影響：解離性体験尺度 DES-II との関係 (fulltext) 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 64(1) : 171-178
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要 文部科学省
- 森下正康・前田百合香 (2014) 児童期の母親の養育態度としてつけ方が自己制御機能の発達に与える影響 京都女子大学発達教育学部紀要 11 : 99-108
- 無藤隆・久保ゆかり・遠藤利彦 (1995) 発達心理学 岩波書店
- 尾木直樹 (1999) 学級崩壊をどうみるか NHK ブックス
- 大河原美以 (2004) 怒りをコントロールできない子の理解と援助 金子書房
- 大河原美以・猪飼さやか・福泉敦子 (2013) 母からの負情動・身体感覚否定経験認識質問紙の作成 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I 64 : 163-169
- 大河原美以 (2015) 子どもの感情コントロールと臨床心理 日本評論社
- 沖本和子 (2015) いま、どんなきもち？実践のススメー伝え、感じ、かかわりあうために－ 解放出版
- 田中正浩 (2013) 小学校低学年教員の専門性に関する一考察－「幼小連携」及び「小1プロブレム」を視野に入れて－ 駒沢女子短期大学研究紀要 46 : 17-23
- 東京学芸大学 (2010) 小1プロブレム研究による生活指導マニュアル作成と学習指導カリキュラムの開発 東京学芸大学小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書 <http://www.u-gakugei.ac.jp/~shouichi/index.html> (2017年1月11日閲覧)

参考文献

- 會田理沙・大河原美以 (2014) 児童虐待の背景にある被害的認知と世代間連鎖：実母からの負情動・身体感覚否定経験が子育て困難に及ぼす影響 (fulltext) 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 65(1) : 87-96
- 長谷部比呂美 (2004) 保育者をめざす学生の幼保小連携に関する

- 意識－「小1プロブレム」の背景要因についての自由記述から－ お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 1 : 43-52
- 橋本創一・細川かおり・栗原治子・渡邊貴裕・原田智恵子・尾高邦生 (2011) 小1プロブレム・予防&改善プログラム ラビュータ
- 波多野完治 (1984) 子どもの認識と感情 岩波新書
- 市毛睦・大河原美以 (2009) 親のよい子願望が子どもの自尊感情に与える影響：親への依存欲求・独立欲求に注目して (fulltext) 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 60 : 149-158
- 池谷壽夫 (2000) <教育>からの離脱 青木書店
- ジョセフ・ルドゥー (2003) 松本元・川村光毅ほか (訳) 情動の脳科学 東京大学出版会
- 子どもの未来編集部 (2001) 小学校1年生の大研究 子どもの未来社
- 森岡育子・岩元澄子 (2011) 小学校1年生の入学期の実態とレジリエンスとの関連－情緒・行動の特徴と学校適応感に着目して－ 久留米大学心理学研究 10 : 52-61
- 中澤潤・中道圭人 (2007) 子どもの行動尺度 (CBS) 日本版の作成 千葉大学教育額研究紀要 55 : 97-105
- 岡本夏木 (1982) 子どもとことば 岩波新書
- 大河原美以 (2003) 小学校における「される子」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
- 大河原美以 (2010) 教育臨床の課題と脳科学研究の接点 (1) : 「感情制御の発達不全」の治療援助モデルの妥当性 (fulltext) 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 61(1) : 121-135
- 大河原美以 (2011) 教育臨床の課題と脳科学研究の接点 (2) : 感情制御の発達と母子の愛着システム不全 (fulltext) 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 62(1) : 215-229
- 大河原美以 (2014) ちゃんと泣ける子に育てよう－親には子どもの感情を育てる義務がある－ 河出書房新社
- 大西将史・望月直人・中島俊思・田中善大・原田新・辻井正次 (2013) 教師評定による小学生用学校適応尺度の開発 日本心理学会第77回大会発表論文集 : 322
- 斎藤学 (1996) アダルト・チルドレンと家族 学陽書房
- 斎藤孝 (2004) ムカツクからだ 新潮文庫
- 佐藤剛 (2013) 小学3・4年生のつまづきにみられる対人不信逸脱行動－予防と解消に必要な大人とのかかわり－ 大阪総合保育大学大学院修士論文
- 新保真紀子 (2010) 小1プロブレムに挑戦する－子どもたちにラブレターを書こう－ 明治図書
- 汐見稔幸 (2013) 本当は怖い小学一年生 ポプラ新書
- 杉山直子・杉山緑 (2006) 学級集団づくりに関する一考察－発達という観点からの幼児から児童への連結－ 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 22 : 65-80
- 高木和子 (2000) 小学一年生の心理 幼児から児童へ 大日本図書
- 辰野浩美 (2014) 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 兵庫県教育大学大学院紀要 109 : 1-198
- 渡辺俊太郎 (2001) 怒り感情の喚起・持続傾向の測定－新しい怒り尺度の作成と信頼性・妥当性の検討－ 健康心理学研究 14

(2) : 32-39

ワーウィック・パドニー (2006) おこりんぼうさんとつきあう
25の方法 明石書店

Influence of Caregivers' Sense of Acceptance Towards Children's Expression of Negative Emotions : Adaptation to School Life from the Perspective of Emotional Socialization

Hajime Okita

Hachioji City Kawaguchi Elementary School

Behaviors suggesting the inability of 1st grade elementary school children to control their own emotions have become an issue of concern in recent years. The authors have labeled behaviors of children with these characteristics "emotional socialization disorder behaviors". The aim of this study was to verify the hypothesis that emotional socialization disorder behaviors in children are influenced by their caregivers' sense of acceptance towards negative emotions. Focusing on 7 emotions, including anger, sadness, anxiety, irritation, disinclination, fear, and animosity, a Caregiver Acceptance of Negative Emotion scale and a Child Emotional Socialization Disorder scale were created. Results showed that there was a high sense of acceptance for children with low scores on the Immature Expression of Emotion component of the Child Emotional Socialization Disorder scale. Additionally, children with a high acceptance of fear obtained low scores on both the Child Emotional Socialization Disorder scale and its Immature Expression of Emotion component. These results suggest that caregivers' sense of acceptance towards negative emotions has an influence on the development of children's expression of emotions.

Key words : negative emotion, caregiver, acceptance, emotional socialization, 1st grade problems

