

学童期の子どもの情動調整方略

——学童保育場面の参与観察による検討——

岡野 維新*・鈴木亜由美**

(受付 2022年10月31日)

【序 論】

我々には喜びや怒りなど様々な情動が喚起される。これらの情動の程度があまりに強い場合や、長く続く場合には日常生活に支障をきたすことが多い。そのため情動が喚起しないようにする、あるいは喚起した情動を鎮めるなどの調整が必要となる (Gross, 2014)。情動調整 (emotion regulation) は様々な情動を適度に調整し、自身の精神的健康を保つことや人間関係を維持するための心の働きである (金丸, 2014)。

近年、情動調整を行うために用いる方略 (以下：情動調整方略) が注目されている。Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer (2012) は情動調整方略の使用頻度と精神疾患の有無の関連について、主に成人を対象にした114の研究におけるメタ分析を行った。その結果、特定の状況を回避する方略や、情動表出を抑制する方略、問題となった出来事や情動状態を頭の中で反すうする方略を用いる人ほど抑うつ、不安障害、物質関連障害、摂食障害を有する傾向があることを示した。一方で、問題の原因を究明し解決する方略や、状況や問題に対する評価や解釈の仕方を変える方略、情動状態をありのままに受容する方略を用いる人ほど、抑うつや不安障害を有する傾向が少ないことを示した。このように、情動調整方略と精神的健康には関連があることが明らかとなり、情動調整を行う際にどのような方略を用いるかを理解することは精神的健康の維持・増進という観点からも重要である。

情動調整方略研究は1990年代以降に盛んに行われるようになった (Gross, 2014)。その中で情動調整方略の発達に関する研究が行われている。生後間もない子どもは自ら情動調整をすることは極めて困難であることから、泣くなどの不快さを表現することで主に養育者が不快となる原因を取り除いたり、あやされることで調整を行う (金丸, 2014)。しかし、1歳以降になるとおもちゃで気晴らしや、不快な情動を喚起させる原因に直接働きかけるなど、自ら方略を用いて調整を行うようになり (Mangelsdorf, Shapiro & Maezolf, 1995)、2歳を過ぎるとより自律的な方略の使用頻度が増えることが示されている (金丸・無藤, 2006)。ま

* 広島修道大学大学院人文科学研究科心理学専攻、川崎医療福祉大学医療福祉学部

** 広島修道大学健康科学部

た、4歳以降になると行動的な方略だけでなく、ポジティブな考えに変えたり、別の事柄について考えるようにするなど、認知的な方略がみられることも明らかにされている（鈴木，2019）。このように、幼児期の情動調整の発達は加齢に伴い徐々に養育者主導の調整から自ら方略を用いた自律的な調整へと移行し、方略の使用頻度や種類も多様となることが明らかとなっている。

情動調整の発達は幼児期以降も続き、変化するものであるとされている（溝川，2022）。学童期は中学年以降特に言語能力やメタ認知といった認知機能が著しく発達する（藤村，2008）。そのため、学童期以降になると状況に対する考え方を变えることで情動調整を試みる認知的な方略をより用いるようになることが確認されている。Gullone et al. (2010) は9歳から15歳の小学生および中学生を対象に認知的な方略の使用頻度について質問紙法による調査を行った。その結果、年齢が上がるにつれてネガティブな情動を調整するために認知的な方略の選択および使用頻度が増加する傾向が確認された。村山ら（2017）は小学校4年生から中学生3年生を対象に4つの方略（問題解決、認知的再評価、反すう、気晴らし）から成る情動調整方略に関する尺度を作成し、抑うつおよび攻撃性との関連を検討した。その結果、小学生は4つの方略すべてを用いることが確認され、問題解決と認知的再評価の使用と抑うつ、攻撃性に負の相関があり、反対に反すうの使用と抑うつ、攻撃性に正の相関がみられること、気晴らしについては抑うつとのみ負の相関がみられることを示した。これらのことから、学童期は方略の種類も多様化し、用いる方略によって精神的健康等に影響が生じはじめる時期であることが言える。

このように、先行研究から学童期の情動調整方略の発達や特徴が明らかにされている。しかし、先行研究には問題点がある。まず、上記に示した学童期の子どもを対象にした研究は、主に情動調整方略を測定する手法として自己報告による質問紙法を用いていることがあげられる。質問紙法は多くのデータを収集することで規則性を見出し、統計的処理をもって客観性を明示できるメリットがある一方で、生態学的妥当性は乏しいことが指摘されている（Searle, 2002）。田中（2013）は情動の喚起および調整は日常の文脈の中で起きておりその中でしか見られない方略が存在するため、実際にフィールドに入り込み、そこで起きる行動や結果の連続性に着目して規則性を見出すことに意義があることを主張した。すなわち、情動調整方略を検討する場合、質問紙法によるデータだけで捉えることには限界があり、フィールドでの観察データによる知見も重要になることが考えられる。このような点から、Somerville & Whitebread (2019) は4年生、5年生、6年生の小学校高学年を対象に学校の教室場面における情動調整方略を自然観察法によって測定し、方略の使用頻度と外在的・内在的問題行動の有無との関連を検討した。その結果、先行研究には見られなかった学校の教室場面ならではの新たな認知的状況修正方略（学習課題を解けるまで取り組み続ける等）を

見出し、これらの方略を用いる子どもほど問題行動が少ないことを示した。しかしながら、観察法を用いて情動調整方略を検討した研究は少ない。また、Somerville et al. (2019) の研究は教室場面に限定されていることから、その他の場面で観察を行うことで学童期の情動調整方略に関する新たな知見を提供できると考えられる。

次に、情動調整研究において学童期の子どもの情動調整方略に関する研究数は相対的に少なく、実態は未だ明らかとなっていないのが現状である (Somerville et al., 2019; Gullone et al., 2010)。さらに、学童期を対象とした研究の中でも、ある程度質問項目に適切に回答できる年齢水準である高学年以上が対象となる場合が多く、小学校低学年も対象に含めた研究は限られている (武居・吉井, 2020)。小学校低学年は小学校入学に伴う急激な環境の変化に直面するいわゆる「小1プロブレム」が問題となるなど、情動面で大きな揺れ動きを経験する (心理科学研究会, 2009)。また、学童期では9・10歳頃から大きな変化が生じると言われている。渡辺 (2011) は高学年になるにつれて抽象的・論理的・客観的な思考が可能となる一方で、高学年以降になると自他を相対的に見ることができるとともに自他を見比べ自尊心を低下させたり、劣等感を抱きやすくなることを指摘している。さらに、高学年は友人との関係がより強まり、友人集団の中で役割やルール、道徳性を学ぶ時期でもあるが、友人関係も複雑となり、関係を維持するために嫌われることに恐れを抱くなど、様々な情動が喚起される機会が増加することが指摘されている (渡辺, 2011)。このように、低学年と高学年では取り巻く個人内外の環境が異なるため学童期と言っても必ずしも一括りには捉えることはできず、情動調整方略の種類や使い方においても学年で異なることが考えられる。

これらのことから、本研究では学童期の子どもがどのような情動調整方略を用いて、どのように調整を行っているのかを明らかにすることを目的とする。また、生態学的妥当性の高いデータを得るために参与観察法を用い、学童保育場面の子どもの様子を観察することとする。学童保育は放課後に固定のメンバーが日常的に利用することから、学童期の子どもにとっては生活の場の一部である。そのため、学童保育場면을観察することでより日常の文脈に則した情動調整方略を捉えることができると考えられる。以上の点から、本研究では (1) 情動がうまく調整されて成功に至った場面 (以下情動調整成功場面) と情動がうまく調整されず困難に至った場面 (以下情動調整困難場面) の2つの観点から検討する。(2) これらが低学年と高学年で違いがあるかどうか検討する。

【方 法】

対象児

学童保育を利用し、かつ養育者に説明を行った30名のうち、養育者と対象児本人の両方か

ら研究参加に同意が得られた小学生12名であった。低学年は1年生が5名（男児4・女児1, $M=6.8$ ）、2年生が1名（女児, $age=7$ ）、3年生が1名（男児, $age=8$ ）の計7名（ $M=7$ ）であった。高学年は4年生が3名（男児1・女児2, $M=9.6$ ）、5年生2名（男児2・ $M=10$ ）の計5名（ $M=9.8$ ）であった。

フィールド概要

本研究のフィールドは所定の学区の小学校に通い、かつ事前に登録されている子どもが放課後に利用する民間の学童保育クラブであった。学童保育クラブは平日15時～20時まで開室し、1日のスケジュールは、①着替え、②おやつ、③自由遊び（室内遊び、外遊び、イベント等）、④習字・工作教室（毎週火・木に事前登録している子どものみ実施）、⑤18時30分に片付け、⑥19時～20時延長預かりとなっている。子どもは小学校が終わり次第各自で来所し、養育者が迎えに来るまで過ごす。

子どもは1日約30人～50名が利用している。スタッフは正規職員4～5名と学生アルバイト1名で常時対応をしている。クラブ全体の利用登録人数は96名である。各学年の登録人数は1年生が25名、2・3年生が各20名、4年生が15名、5年生が10名、6年生が6名となっていた。

データ収集の手続き

観察期間は2021年10月から2022年3月までの計15日間であった。第1著者が観察者として学童保育クラブに参加し、対象児の言動を参与観察法によって観察した。観察場所は施設内にあるプレイルーム、学習室、外遊びで利用した駐車場および公園等であった。観察者は各場所の全体が見渡せる位置で観察を行った。観察者からの関わりは対象児から話しかけられる場合を除き原則行わなかった。1日の観察時間は16時～19時の3時間であった。記録はその場でフィールドノートへのメモで行った。

分析方法

本研究では分析手法に質的記述的法を用いた学童期ASD児の情動調整方略を検討した岡野（投稿中）と同様の手続きで、以下の分析を行った。

- 1) フィールドノートの記録に基づいた観察記録の一覧表を作成した。
- 2) 本研究では『対象児が何かしらの情動が喚起する可能性のある状況に直面した時に、対象児による方略を用いた情動調整が行われている』と捉え、上記の状況下で観察された対象児の言動を情動調整方略と定義した。
- 3) 分析単位は、『対象児が状況に出会い、対象児が方略を用いて情動調整を行い、状況や言

動が変化するまでの一連の流れ』を1エピソードとした。

- 4) 対象児が情動調整を必要とする状況について、観察記録から各エピソードで情動調整が生じるきっかけとなる状況や出来事に着目し、内容をコード化およびカテゴリー化した。
- 5) 観察された情動調整方略の種類について、観察記録から各エピソードの中で観察された情動調整方略の一つ一つに着目し、内容をコード化し、Gross (2004), Jahromi, Meek & Ober-Reynolds (2012), Connor-Smith et al. (2007) を参考にカテゴリー化した。
- 6) 対象児の情動調整方略の用い方について、まず142件のエピソードを情動調整成功場面と困難場面に分類した。本研究では、情動調整成功場面を『方略を用いることで情動表出が観察されなかった、あるいは情動表出が観察されてもTable 2の「態度表出」や「発声」のように程度は弱く、元の活動や次の行動にスムーズに移ることができた場面』と定義した。観察記録から、各エピソードにおいてどのように方略を用いて調整成功に至ったのか、その一連の流れに着目し内容をコード化およびカテゴリー化した。
- 7) 情動調整困難場面は『観察された情動表出 (Table 2) の内、より強い情動と推察される「攻撃」が観察されたと場面』と定義した。観察記録から、「攻撃」が表出される経緯に着目し、内容をコード化およびカテゴリー化した。
- 8) 考察にて得られた結果の意味について検討した。

研究の厳密性の確保

参与観察法はデータに観察者の主観が入りやすく、客観性の低い研究方法である (Searle, 2002)。そのため、本研究ではフィールドノートにその場で見て聞いたままを記述すること、ノートの内容を当日もしくは数日中にエピソードの詳細をまとめることで客観性を高めた。また分析過程において2名の著者でディスカッションを行いながら検討することで分析結果の確実性を確保した。

倫理的配慮

本研究は川崎医療福祉大学倫理委員会の承認を得て実施した (承認番号21-038)。まず施設長の同意を得た。その後養育者に対して、研究参加は自由意思であり、いつでもやめられること、観察はスタッフが居る場所で必ず行うこと、データは厳重に管理し本研究のみに使用すること、個人が特定される情報は公表しないこと等を文書と口頭で説明し同意を得た。最後に対象児本人に同上の内容を分かりやすい言葉で説明し、同意を得た上で実施した。

【結 果】

観察されたエピソード数

本研究で観察された全エピソードは144件であった。その内ネガティブな情動調整に関するエピソードが142件に対し、ポジティブな情動調整に関するエピソードは2件とわずかであった。そのため本研究ではネガティブな情動調整に関するエピソード142件を分析対象とした。

142件の内、低学年は112件（1年生74件、2年生12件、3年生26件）、高学年は30件であった（4年生28件、5年生2件）。

情動調整成功場面について、定義に基づいてエピソードを分類した結果、低学年の成功場面は112件中97件（87%）、高学年は30件中20件（67%）であった。

情動調整困難場面について、定義に基づいてエピソードを分類した結果、低学年の困難場面は112件中15件（13%）、高学年は30件中10件（33%）であった。

情動調整が必要となる状況

観察記録をもとに対象児が情動調整を必要とした状況の分析を行った。その結果を Table 1

Table 1 低学年と高学年における情動調整が必要となる状況のエピソード数

カテゴリー	具体例	観察されたエピソード数 (%)	
		低学年	高学年
失敗	【低学年 No. 66】 積木遊びで積んでいた作品が揺れて崩れてしまう。 【高学年 No. 86】 大縄跳びで一人だけ引っかかってしまう。	21 (19%)	8 (24%)
意見対立	【低学年 No. 10】 レゴ遊びで他児が使う部品を指して「これ使いたい」と言うと、「おれが使っとる」と言い返される。	6 (6%)	0 (0%)
負け	【低学年 No. 24】 卓球の試合で負ける。 【高学年 No. 23】 鬼ごっこでタッチされて鬼になる。	12 (11%)	7 (21%)
阻害	【低学年 No. 100】 イベントの景品を貰うために引換券を持っていくと、スタッフに条件を満たしていないので貰えないことを告げられる。 【高学年 No. 98】 かくれんぼで隠れている所を他児が鬼に指をさして教えてしまう。	45 (42%)	11 (33%)
被攻撃	【低学年 No. 143】 並んで本を読んでいた他児に足を踏まれる。 【高学年 No. 63】 鬼ごっこで、鬼にタッチされた時に周りにいた男児らから「うゑー！」と言いながら指をさされる。	22 (20%)	7 (21%)
叱責	【低学年 No. 65】 レゴで銃を作り部品を投げて遊んでいるとスタッフに「それは投げませんよ」と注意を受ける。	1 (1%)	0 (0%)
偶発	【低学年 No. 128】 縄跳びの縄を回していると近くに居た他児の体に当たってしまう。	1 (1%)	0 (0%)
	計	112	30

に示した。低学年では「失敗（自身で取り組んでいた事柄がうまくできなかった場面）」、「意見対立（自身と他児の主張が異なった場面）」、「負け（勝負や対戦で他児に負けた場面）」、「阻害（自身の行動や要求を他児者から妨げられる場面）」、「被攻撃（他児から言葉や行動で直接攻撃を受ける場面）」、「叱責（スタッフから注意を受ける場面）」、「偶発（自身の手がたまたま相手の体に当たってしまう）」の7種類が観察された。高学年では、「失敗」、「負け」「阻害」、「被攻撃」の4種類が観察された。

低学年と高学年に共通して観察された状況の割合が最も高かったのは「阻害」であった。また、低学年では観察された「意見対立」、「叱責」、「偶発」は、高学年では観察されなかった。

情動調整方略の種類

観察記録をもとに対象児の情動調整方略の種類を行った。その結果を Table 2 に示した。まず、低学年と高学年に共通して、大カテゴリーとして「状況への働きかけ」「注意への働きかけ」「考え方への働きかけ」「喚起した情動への働きかけ」の4つに分類された。さらに下位カテゴリーは13種類に分類された。低学年は13種類全てが観察された。高学年は「妥協」を除く12種類が観察された。

方略の使用頻度の割合では、低学年と高学年に共通して「問題解決」が最も高い傾向がみられた。一方で、低学年には「問題解決」に次いで「状況・思考の言語化」および「状況からの注意転換」の使用頻度が高い傾向がみられた。しかし、高学年にはそのような傾向はみられなかった。

情動調整成功場面からの検討

情動調整成功場面について対象児が情動調整方略をどのように用いて調整成功に至ったのかを分析した。その結果、低学年と高学年に共通して、「単一の方略で調整（単一の方略を効果的に用いて即時的に成功に至る）」、「複数の方略を組合せて調整（複数の方略を段階的に用いて成功に至る）」、「スタッフによる調整（大人が代わって調整することで成功に至る）」、「表出のみ（方略を使用することなくネガティブな情動を態度で示すのみで成功に至る）」の4つに分類された。

低学年は「単一の方略で調整」は97件中60件（62%）、「複数の方略を組合せて調整」は32件（33%）、「大人による調整」は2件（2%）、「表出のみ」は3件（3%）であった。高学年は「単一の方略で調整」は20件中12件（60%）、「複数の方略を組合せて調整」は6件（30%）、「大人による調整」は1件（5%）、「表出のみ」は1件（5%）であった。低学年と高学年に共通して「単一の方略で調整」を行う頻度が高い傾向がみられた。

Table 2 観察された子どもの情動調整方略および情動表出とエピソード数

分類	カテゴリー	具体例	各方略が観察されたエピソード数 (%)	
			低学年	高学年
状況への働きかけ	問題解決	【低学年 No. 82】 勝ち抜きの大縄跳び遊びで一番最初に引っかかる。黙って待機所に移動し、試合を観戦しながら次戦を待つ。	54 (32%)	15 (31%)
		【高学年 No. 40】 他児の足が自身の体に当たる。他児に「あたっくんじゃけど」と言う。		
	状況・思考の言語化	【低学年 No. 20】 遊ぼうとした所にスタッフが「習字の時間よ」と声をかけられ、誰に向けてでもなく「習字に行かなきゃ」とつぶやき、すぐ移動する。	16 (9%)	1 (2%)
		【高学年 No. 38】 スタッフに借りたものが無いと返答され、誰に言うでもなく小さな声で「うそだろ」と言って元の場所に戻る。		
	ソーシャルサポート	【低学年 No. 136】 他児に飛びかかる。スタッフの顔を見て向けて「助けてー」と伝える。	4 (2%)	3 (6%)
		【高学年 No. 49】 宿題をしている時にスタッフから間違いを指摘されると、スタッフを見て「どういこと？分からん、教えて」と言う。		
誤魔化し	【低学年 No. 5】 他児が使っていたおもちゃを黙って取り、「取らないで」と言われるとおもちゃを隠す。	1 (1%)	2 (4%)	
	【高学年 No. 87】 自身が作ったルールにも関わらず破ったことを他児に指摘されると、「今のは良いことにします」とルールを変える。			
計			75 (44%)	21 (44%)
注意への働きかけ	状況からの注意転換	【低学年 No. 77】 2人で1つのブロック作品を作っている最中、ブロックを乗せようとした手を他児に払われる。すると棚から別のおもちゃ取り出し遊ぶ。	21 (12%)	3 (6%)
		【高学年 No. 86】 1人の生き残りをかけた大縄遊びで引っかかると、離れたところで大声で替え歌を歌う。		
	回避	【低学年 No. 103】 卓球で大負けが決まった瞬間その部屋から飛び出す。	8 (5%)	1 (2%)
		【高学年 No. 142】 けん玉勝負で負けると片付けて部屋から出ようとする。		
	同調	【低学年 No. 1】 ボードゲームで負かせた他児が盤上をぐちゃぐちゃにすると、自身も他児に併せて同じ行動を取る。	1 (1%)	1 (2%)
		【高学年 No. 63】 鬼ごっこでタッチされた瞬間を他児に「うえー！」と言われてからかわれると、「うえー」と言って同じ動作を返す。		
計			30 (18%)	5 (10%)
考え方への働きかけ	前向き	【低学年 No. 66】 作っていたブロック作品が壊れてしまい、スタッフが声をかけると「大丈夫よ、おれ直すの早いから」と言う。	2 (1%)	1 (2%)
		【高学年 No. 142】 スタッフとのけん玉対戦で、負けた瞬間に「おれの勝ちだ」と言う。		
	妥協	【低学年 No. 73】 他児におもちゃを貸してほしいと要求するも返事がないため、「じゃあいいよ」と言って元の遊びに戻る。	2 (1%)	0 (0%)
計			4 (2%)	1 (2%)
喚起した情動への働きかけ	抑制	【低学年 No. 143】 並んでいた他児に足を踏まれ、「いてー！」と叫ぶ。他児は何も反応しない。自身もその後何も言わず遊ぶ。	10 (6%)	3 (6%)
		【高学年 No. 115】 楽しみにしていた外遊びが雨で中止になったことをスタッフに告げられ「許さん」を声を荒げる。スタッフが「ごめんね」と言うとも何も言わず部屋に戻る。		
	情動の言語化	【低学年 No. 26】 卓球の勝負で劣勢になる。誰に向けてでもなく「3-0かよ」と言い、ラケットを構えて相手の球を待ち受ける。	6 (4%)	2 (4%)
		【高学年 No. 79】 暴言をスタッフに注意されると、小さな声で「おれの声は腐っとるけん」と言い、別の活動を行う。		
	情動からの注意転換	【低学年 No. 46】 指示した通りに他児が動かさず「やらんとぶっ潰す」と言う。他児は離れて行ってしまい、すると近くのスタッフに寄って声をかける。	6 (4%)	2 (4%)
		【高学年 No. 32】 卓球で負けるとラケットを床に落とす。そしてその場から離れる。		
ヘルプ	【低学年 No. 4】 対戦ゲーム中に相手に皮肉を言われ、「うるせー！」と大声で反論する。それでも相手が続けると、「先生、こいつが自慢してきますー」とスタッフに告げる。	1 (1%)	1 (2%)	
	【高学年 No. 50】 宿題が思うようにできず頭を抱えるポーズをとる。そしてスタッフに「どうやるん？」と声をかける。			
計			23 (14%)	8 (17%)
情動表出	態度表出	【低学年 No. 29】 卓球勝負で1点も取らないまま最後の得点を決められてしまい、手で頭を抱える。	17 (10%)	4 (8%)
		【高学年 No. 23】 鬼ごっこでタッチされ、眉間にしわを寄せて天を仰ぐ仕草をする。		
	攻撃	【低学年 No. 89】 上級生にミスを指摘され、上級生に飛び掛かろうとする。	15 (9%)	10 (19%)
		【高学年 No. 33】 勝負で他児に負ける。持っていた卓球ラケットを床に叩きつける。		
	発声	【低学年 No. 120】 卓球勝負で接戦の末に負けて「あー！」と大声で叫ぶ。	5 (3%)	0 (0%)
	泣く	【低学年 No. 89】 上級生にミスを指摘されて、涙を流す。	1 (1%)	0 (0%)
計			38 (22%)	14 (27%)

※注釈 同じ種類の方略が1つのエピソード内にみられてもカウント1とした

※注釈 本研究では対象児に「情動表出」が観察された場合に情動が喚起されたと捉えた。

情動調整困難場面からの検討

情動調整困難場面について、低学年の困難場面15件は対象児7名中5名（1年生4名，3年生1名）のエピソードであった。高学年の困難場面10件は対象児5名中1名（4年生）のエピソードであった。

各エピソードにおいて「攻撃」が表出されるまでの経緯を分析した。その結果，「攻撃」がみられる前の段階で方略を用いて調整を試みていたのは低学年では15件中3件（20%），高学年では10件中2件（20%）であり，残りは状況に直面して即「攻撃」を行っていた。なお，「攻撃」がみられる前の段階で用いられた方略は両学年とも「問題解決」もしくは「抑制」であったが，状況が変わらなかった為に「攻撃」に至っていた。

次に，情動調整を必要とする状況下において「攻撃」をすることでその後どのような変化が起きたのか分析を行った。その結果，低学年では，即原因が解決したエピソードが15件中9件（60%），原因が解決しないため即別の方略（「情動からの注意転換」「抑制」）を用いて調整したエピソードが2件（13%），そのままじゃれ合うような遊びになったエピソードが2件（13%），原因は解決しないが元の活動に戻れたエピソードが1件（7%），原因が解決するまで何度も「攻撃」を繰り返すエピソードが1件（7%）であった。高学年では，即原因が解決したエピソードが10件中7件（70%），原因が解決しないため即別の方略（「情動からの注意転換」「抑制」）を用いて調整したエピソードが3件（30%）であり，その他はみられなかった。

【考 察】

観察されたエピソード数について

本研究は学童期の子どもがどのような情動調整方略を用いて，どのように調整を行っているのかということ，学童保育場面の参与観察を通して明らかにすることを目的とした。これらを明らかにするために，情動調整成功場面と情動調整困難場面の2つの観点から検討を行った。さらに，低学年と高学年でそれらに違いがあるのか検討を行った。

観察された142件のエピソードの内，低学年は112件に対し高学年は30件とエピソード数に大きく開きがみられた。高学年のエピソード数が少ないことについて，観察者がデータを収集する際，低学年の場合は言動から情動が喚起し得る状況の生起や方略の使用が捉え易かった。しかし，高学年の場合そのような状況の発生自体が少なく，もし生起していたとしても言動からは捉えることが困難であった。中村（2006）は小学校高学年になると友人関係を維持するために情動の表出を抑制することができるようになる指摘している。また，武居ら（2020）は学童期の子どもは学年が上がるにつれて道徳性や規律・規範的観点から判断して表

出や方略を選択することが増えることを明らかにしている。つまり、高学年は情動が喚起し得る状況が生じたとしても、状況によってはそれらの表出を抑制する、あるいは個人の中で外からは見えない方略を用いて調整を行っているために表出が生じないことが考えられる。これらのことから、低学年には観察可能な表出や行動的な方略が比較的多くみられるが、高学年になるにつれてそれらは減り、外からは観察困難な内的な方略の使用へと移行する発達のプロセスが見出された。これは先行研究とは異なり、本研究のように観察法を用いて日常の文脈に則した情動調整方略を測定し、低学年と高学年の違いを検討したことで新たに見出された、学童期の子どもの情動調整に関する発達の姿であろう。

また、低学年の情動調整成功場面は112件中97件で情動調整困難場面は15件、高学年の成功場面は30件中20件で困難場面は10件であり、低学年・高学年ともに成功場面の頻度の方が困難場面より明らかに高かった。これにより学童期の子どもが学年に関係なく、日常生活を送る上で様々な場面に遭遇しては情動調整を行い、うまく乗り越えながら過ごしていることが示唆された。

情動調整が必要となる状況について

本研究より、情動調整が必要となる状況について低学年と高学年に共通して「阻害」に遭遇する頻度が最も高いことが示された。学童期は大半の時間を集団の中で過ごす（武井, 2003）。大勢の中で学童保育のように学年も混在した中で過ごす場合に阻害場面は不可避であり、高い頻度で遭遇しやすいことが予想される。「阻害」場面でいかに情動調整を行い成功するかは学童期の子どもにとって重要な課題となることが示唆された。

情動調整方略の種類について

学童期の子どもが用いる情動調整方略の種類として、低学年は13種類、高学年は12種類が観察された。内容も情動が喚起しないように調整する方略から、情動が喚起した後に用いる方略まで多岐に渡っていた。本研究から学童期の子どもは低学年から多様な種類の方略を用いて情動調整を行っていることが確認された。

観察された方略の中でも低学年・高学年に共通して「問題解決」の割合が最も高かった。「問題解決」に類する方略は先行研究において精神的健康と正の関連をもつ方略であることが示されている（Aldao et al., 2012）。このことから、学年に関わらず学童期の子どもは多くの場面において適応的な方略を用いて調整を行っている様相が示された。

一方で本研究から、低学年の場合、高学年と比して「状況・思考の言語化」および「状況からの注意転換」の方略を使用する頻度が高い傾向がみられた。「状況・思考の言語化」について、低学年にみられた特徴的なエピソードを以下に示した（Table 3）。

Table 3 低学年の「状況・思考の言語化」エピソード

[No. 113]

Hは他児と3人でコマ遊びをしている。Hは何も言わずコマを回す。しかし投げたコマがすぐに止まってしまう。Hはコマに目を向けながら「何で一。(コマの軸が)上になっちゃう」(状況・思考の言語化)と言う。すぐにコマを手に取り回す準備を始める(問題解決)。

Hは仲の良い子といつも数人で遊んでいる。この日は紐を使ったコマ回しで遊んでいた。普段はしない遊びのため、Hは慣れない手つきで、他児がするのを見様見真似です。案の定コマは回らない。しかし、誰に言うでもなく今置かれた状況や思っているであろうことを言葉にすることで、すぐに次の行動に移ることができた。

学童期は認知機能の発達から、高学年頃より思考が外言から内言へと移行していくことが指摘されている(渡辺, 2011)。また, Grats et al. (2004)によると情動調整には目標達成に向けて状況や自らの情動状態を認識し、場に応じた方略を選択し実行するなど複雑な思考過程が存在することを指摘している。つまり、情動調整の場合において、高学年は調整に至る思考を頭の中だけで行えるために「状況の言語化」はあまり見られなかったことが考えられる。一方で低学年では認知機能の未発達さから情動調整に至る思考を頭の中だけでは処理が困難であった可能性があり、複雑な思考過程を「状況の言語化」を用いて補っていたことが考えられる。

次に「状況からの注意転換」について、低学年にみられた特徴的なエピソードを以下に示した(Table 4)。

Table 4 低学年の「状況からの注意転換」エピソード

[No. 18]

他児2人がプレイルームで本を読んでいる。Cは宿題を終えて室内に入るとすぐ他児らの所へ行き、1人の他児の後ろに回って笑顔で抱きつく。ただ他児は本に集中していたため何も反応しない。するとCは近くの本棚へ行き、床に寝そべりながら本を読む(状況からの注意転換)。

Cは2人の内の他児と仲良しでいつも一緒に遊んだり、時にじゃれ合うように体を密着して遊んでいる。Cは宿題を済ませると先に終えて部屋に戻っていた他児のもとへ、いつものように一目散に駆けた。しかし、他児からはいつもと違う反応が返ってきた。するとCはすぐ別の活動を行うことで調整していた。

Lopez-Perez (2016) は3-8歳の情動調整方略の使用頻度の傾向を検討し、状況から注意を転換する方略の使用は3-4歳をピークに年齢が上がるごとに減り、代わって状況を変える方略や認知を変える方略の頻度が増えることを示した。これは発達に伴いより建設的な方略を用いることが可能となるため、注意を転換する方略を用いる必要性が無くなるためと考えられている。本研究においても使用頻度の割合から低学年から高学年にかけて同様の傾向が確

認められた。また、低学年では高学年より「状況からの注意転換」方略を用いる傾向がみられたことについては、低学年の場合、状況に合った建設的な方略を十分に持ち合わせていなかったことが考えられる。そのため、もともと持っていた「状況からの注意転換」の方略を用いて調整せざるを得なかったことが推察された。

情動調整成功場面について

情動調整成功場面について学童期の子どもが情動調整方略をどのように用いて調整成功に至ったのか検討した。その結果、まず低学年および高学年ともに大人による調整ではなく、自ら一人で調整を行う割合が明らかに高いことが示された。先行研究より学童期の子どもは学年が上がるにつれて他者との調整よりも自己調整の割合が高くなることが示されており (Lopez-Perez, 2016; 武居ら, 2020), 本研究でも同様の結果が示された。

また、どのようにして調整成功に至るか検討した結果、低学年と高学年に共通して「単一の方略で調整」の頻度が最も多かった。低学年と高学年ともに、ネガティブな情動が喚起され得る状況に直面した際に、多くの場面でその場に適した方略を即座に選択し実行していたことが示された。

情動調整困難場面について

情動調整困難場面について、低学年は7名中5名に困難場面が観察された。このことから、割合は少ないものの低学年の場合は認知機能や持つ方略の未熟さから誰しもが調整困難に至る可能性が示唆された。一方で、高学年は5名中1名にしか困難場面が観察されなかった。高学年の場合は調整困難に至らずに調整が可能なが多い一方で、情動調整自体に困難を抱える子どもが顕著にみられるようになることが示唆された。

情動調整困難場面で何が起きているのか検討するため、低学年および高学年のエピソードにおける「攻撃」に至る経緯を分析した結果、多くのエピソードが状況に直面すると即「攻撃」を用いていることが明らかになった。また「攻撃」をした後にどのような変化が起きたのか分析を行った結果、低学年と高学年ともに多くのエピソードの中で「攻撃」をすることで即原因が解決していることが明らかになった。以下に特徴的なエピソードを記載する (Table 5, 6)。

Table 5 低学年の情動調整困難場面エピソード

[No. 45]

Dと他児が公園でうんてい遊びをしている。Dは他児と一緒に同じ遊びをしたい様子で、D主導で他児に遊び内容の指示を出している。

遊んでいる最中、他児がうんていを離れ外に向け自身の帽子を投げて遊び出す。そしてその帽子がDの頭に当たる。するとDは他児に向けて「おい！偉そうにするな！」と言い（攻撃）、他児を追いかけ帽子を投げ返して当てる（攻撃）。他児は笑って地面に落ちた帽子を拾う。その後すぐにまたDと他児はうんていで遊ぶ。

Dは体を使った遊びが好きで、他兄とうんていや、自身で作った障害物コースを他兄と一緒に取り組んで遊ぶことをよく行う。Dは他兄と自身が希望する遊びを一緒にしたい気持ちがやや強く、時々主導的・指示的な関わりになる。この日Dは他兄とうんていで遊んでいる際に、途中で別の遊びを始めた他兄のことを気にしてはいたがそのことを指摘することはなかった。それが帽子を当てられたことをきっかけに攻撃を行い、他兄を元の遊びに戻すことに成功した。ただ、このエピソードの後の出来事だが、その後も別の遊びを始めようとする他兄をDが攻撃するという同様のことが繰り返され、結局他兄はDとの遊びをやめ、Dは一人で遊ぶことになってしまった。

Table 6 高学年の情動調整困難場面エピソード

[No. 22]

Gと複数人で鬼ごっこをしている。鬼は限られたスペースの中一人で追いかけて、捕まった人はエリアの外の待機所に出て、鬼が全員にタッチをしたら次戦が始まるというルール。

Gは鬼にタッチされたにもかかわらずプレイを続けている他兄を見つける。Gは「つかまったで、戻り」と注意をする（問題解決）。しかし他兄は指示に応じずプレイを続ける。Gは「次から入れんで！」と怒鳴る（攻撃）。すると他兄はエリアから出て待機場所に移動する。

高学年で唯一情動調整困難場面が観察されたGは、普段から全体を引っ張っていくリーダータイプで、この鬼ごっこもGが仕切るような立ち位置で全体に指示を出しながら遊びを行っていた。Gは自身が仕切る遊びでルールを守らない他兄にはじめは注意を促す声かけを行うことで調整を試みた。しかしそれでも応じない他兄に声を荒げる。それを聞いた他兄はすぐに応じ、Gは事なきを得た。

これらのエピソードより、ネガティブな情動が喚起された時に、原因となる相手を直接「攻撃」をすることで状況が変わり、結果的に情動調整されることが多いようであった。調整困難に至る場合には、喚起した情動を鎮めるような方略は選択されにくく、むしろ状況を変えようとする方略が選択されやすく、その時の興奮状態と相まって「攻撃」という形で表出される可能性が考えられた。本研究より情動調整困難場面の背景には、調整ができないのではなく、本人なりに調整しようとした結果困難に至る可能性が示唆された。しかし、このような調整の仕方では、学年差など力関係がある場合には調整に至ったとしても相手を傷つけたり、力関係が対等の相手だとトラブルに発展したり、Table 5のエピソードのように孤立してしまう可能性が十分に考えられる。学童期は自律的な調整ができる時期であるが、低学年や一部の高学年の子どもにおいては他者による調整や丁寧に調整方略を教える必要があるだろう。そのため、調整困難場面に介入する際には、危険な行動は止めつつも、本人が何を变えようとしていたのかを一緒に考え、そのために必要な方略を提示していくことが必要であろう。

ま と め

本研究の結果より学童期の子どもの情動調整の特徴として、まず、低学年から高学年にかけて目に見える行動的な方略から目に見えない内的な方略の使用へと移行する発達のプロセスが見出された。そして低学年・高学年問わず対人場面で自身の欲求や要求を阻害される状況にしばしば出会いながらも、適応的な方略を用いて即自的に調整を行い、調整を成功させていることが示された。また、低学年と高学年では調整方略の種類に大きな違いはないものの、低学年は「状況・思考の言語化」および「状況からの注意転換」方略の使用が相対的に多いという低学年なりの方略の特徴があることが見出された。さらに、低学年の場合は誰もが調整困難に至る傾向にあるが、高学年の場合は特定の子どものみに限定される可能性が示唆された。最後に、低学年・高学年に関わらず調整困難場面の背景には、「攻撃」をすることで状況を変えようとする彼らなりの調整であることが示された。これらの特徴は学童保育という生活場面に実際に入り参与観察を行うことで見出されたものであり、本研究より学童期の子どもの情動調整の様相の一端を示すことができたと考えられる。

しかし、本研究にはいくつかの限界点が存在した。まず、対象者が少なく観察場面が限定されていることである。そのため、結果の一般化や解釈には慎重さが求められるだろう。今後は対象者を増やすことや、学童保育場面だけでなく、家庭や学校場面など多方面から検討することが必要である。また、本研究では情動調整方略を観察によって検討することを試みた。しかし、本研究によって明らかとなった情動調整方略はすべて観察可能なものに限られ、認知的な方略など内的な方略については検討できていない。そのため、今後は内的な方略も併せて検討できるような手法を用いることが必要である。

【謝 辞】

研究に快くご協力くださったお子様、養育者様、そして学童保育クラブのスタッフの方々に心より感謝申し上げます。

また、観察実施や論文執筆にあたり数々のサポートを下さった、川崎医療福祉大学の武井祐子先生、門田昌子先生、竹内いつ子先生、ありがとうございました。

本研究はJSPS 科研費20K03405の助成を受けて行ったものの一部です。

【文 献】

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010) Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217–237.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. & Saltzman, H. (2000) Response to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 976–992.
- 藤村宣行 (2008) 知識の獲得・利用とメタ認知, 三宮真知子 (編著), メタ認知——学習力を支える高次認知機能, 北大路出版.
- Grats, K. L. & Lizabeth, R.: Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54, 2004.
- Gross, J. J. (2014) Emotion regulation, Conceptual and empirical foundations. Gross, J. J., *Handbook of emotion regulation* 2nd ed. New York, Guilford Press, 3–20.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J. & Tonge, B. (2010) The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 567–574.
- Jahromi, L. B., Meek, S. E. & Ober-Reynolds, S. (2012) Emotion regulation in the context of frustration in children with high functioning autism and their typical peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 1250–1258.
- 金丸智美 (2014) 情動調整 (制御) とは何か, 遠藤利彦・石井佑可子・佐久間路子 (編著), よくわかる情動発達, ミネルヴァ書房, 80–81.
- 金丸智美・無藤隆 (2006) 情動調整プロセスの個人差に関する2歳から3歳への発達的变化, 発達心理学研究, 17, 219–229.
- Lopez-Perez, B. (2016) Studying Children's Intrapersonal Emotion Regulation Strategies from the Process Model of Emotion Regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 178, 73–88.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R. & Maezolf, D. (1995) Developmental and treatmental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development*, 66, 1817–1828.
- 溝川藍 (2022) 乳幼児・児童期の感情制御, 有光興記・飯田沙依亜・榊原良太・手塚洋介 (編著), 感情制御ハンドブック 基礎から応用そして実践へ, 北大路書房, 136–144.
- 村山恭朗・伊藤大幸・高柳伸哉・上宮愛・中島俊思・片桐正敏・浜田恵・明翫光宣・辻井正次 (2017) 小学校高学年児童および中学生における情動調整方略と抑うつ・攻撃性との関連, 教育心理学研究, 65, 67–76.
- 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.
- 岡野維新 (投稿中) 学童期の自閉スペクトラム症のある子どもの情動調整方略——療育場面の参与観察による検討——, 発達障害研究.
- Searle, A. (2002) *Introducing Research and Data in Psychology — A Guide to Methods and Analysis*. Routledge, 宮本聡介・渡邊真由美 (2005): 心理学研究法入門, 新曜社, 15–52.
- 心理科学研究会 (2009) 小学生の生活とこころの発達 (編), 福村出版.
- Somerville, M. P. & Whitebre, D. (2019) Emotion regulation and well-being in primary classrooms situated in low-socioeconomic communities. *The British Journal of Educational Psychology*, 89, 565–584.
- 鈴木亜由美 (2019) 就学前児のネガティブ情動に対する調整方略の発達, 健康科学研究, 2, 69–81.
- 武居菜生・吉井勘人 (2020) 小学生の情動調整の発達——自己調整と相互調整の観点——, 教育実践学研究, 25, 253–264.
- 武井祐子 (2003) 発達のプロセス I ——胎児期から児童期まで——. 平山諭, 鈴木隆男 (編著), ライフサイクルからみた発達の基礎, ミネルヴァ書房, 90–108.
- 田中あかり (2013) 幼児の自律的な情動の調整を助ける幼稚園教師の行動——幼稚園3歳児学年のつまぎ場面に注目して, 発達心理学研究, 24, 42–54.
- 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.

Summary

Emotional regulation strategies for elementary school children: Evidence from participant observation in after-school activities

Ishin Okano* and Ayumi Suzuki**

This study explores characteristics of elementary school children's emotional regulation strategy through participant observation of after-school activities. This study examined successful and unsuccessful emotional regulation situations in lower and upper elementary school students. Students in grades 1 to 3 (N = 7; lower grades; M = 7) and grades 4–5 (N = 5; upper grades; M = 9.8) participated in the study. The results indicated that “problem-solving” strategies were the most frequently used emotion regulation strategy in lower and upper grades, and that emotion regulation was successful in many situations. In contrast, students in lower grades used the “verbalization of situations and thoughts” and “shifting attention from situations” strategies more frequently than students in upper grades. These results suggested that all the students in lower grades tended to experience regulation difficulties in difficult emotional regulation situations, whereas it was restricted to specific students in the upper grades. Furthermore, “aggression,” observed in difficult emotional regulation situations in lower and upper grades, might represent a child's emotional adjustment strategy to change the situation.

Keywords: Elementary school children, Emotional regulation strategies, Participant observation

* The Faculty of Humanities and Human Sciences, Graduate School, Hiroshima Shudo University
The Faculty of Medical and Welfare, Kawasaki University of Medical Welfare

** The Faculty of Health Sciences, Hiroshima Shudo University