

思春期における感情処理方法について

—— 養育者からの被受容体験に着目して ——

高久美歩*・守屋英子**

(2008年6月30日受理)

Emotional self-control in adolescence:

Focused on emotionally accepted experiences by parents

MihoTAKAKU and Eiko MORIYA

キーワード:感情, 思春期, 被受容体験

本研究では、思春期の子ども達が、自分の心の中に生じた感情をどのように捉え、どのように処理しているのかを、幼児期の養育者からの感情の被受容体験に着目し検討することを目的とした。中学生 277名、適応指導教室に通級している中学生 41名に対し、筆者が作成した「幼児期の感情の被受容体験イメージ課題(3題)」、「中学生版感情表出物語課題(5題)」への回答を求めた。回答方法はすべて自由記述式であり、分析には分類とKJ法を用いた。「幼児期の感情の被受容体験イメージ課題」を分類し、養育者からの被受容体験の内容を具体的に考察した上で、「中学生版感情表出課題」ではどのような感情の処理方法があるのかを検討した。分析の結果、幼児期に自分の感情を受け入れられたと感じている子ども達(受容群)は、思春期の現在、自身の感情について“表出する”という傾向が多く見られた。一方、受け入れられたと感じていない子ども達(非受容群)は、自身の感情を“抑制する”という傾向が多くみられた。これらのことから、幼児期の養育者からの被受容体験は、相手に自分の感情を表出することができるという安心感の形成に大きな意味を持ち、感情の発達という面にも影響を及ぼしているであろうと考察した。

問題と目的

最近の思春期の子どもたちをとりまく問題として、「きれ子」や「学級崩壊」、「校内暴力」などが取り沙汰され、このような問題から、子ども達が自分の感情をうまくコントロールできない現状が垣間見える。適応指導教室のスタッフとして筆者がかかわってきた子ども達の、苛立ちを突然爆発させる様子や、感情を抑制している様子を見てきて、自分の中に沸きあがった気持ちを持って余ってしまったか、うまく処理できないために、その時の感情が形を歪めて表出されたり、抑制されたりするのではないか、という疑問を持った。また、これらのことは、適応指導教室の子ども達だけ

*笠間市適応指導教室「あたごのひろば」

**茨城大学教育学研究科

ではなく、思春期の子ども達全体にとしても言えることなのではないかと考え、思春期の子ども達の感情の表現の仕方について取り上げようという、本研究の動機となった。

思春期は、身体が大きく変容していく中で、自分に対する意識が敏感になり、心と体のアンバランスさや危うさが見られる時期である。人間の発達を考えた時、安定した子ども時代から、不安定な思春期を経て、社会的に大人になっていくと大まかに捉えることができる。思春期は、子どもから大人へのいわば過渡期にあたると考えられる。思春期に入ると、家族と過ごす時間よりも、学校や部活動、塾通いなどで、同じ思春期の子ども達と一緒に過ごす時間が増えてくると考えられる。つまり、友人関係は親子関係にとって代わって、重要な位置を占めるようになってくる。しかし、親子関係では、表面上は親から独立しているように見せていても、心理的な自立は始まったばかりであり、親とのつながりも重要であると言える。養育者の不安定なアタッチメントスタイルが、子どもに与える影響として、“養育者が対人関係において不安や恐れを抱き、他者と適切な距離がとれない時、子どもは他者を信頼して適切な距離で親密な関係をもつことを学習しそびれる”ことが挙げられている(林, 2007)。子どもが対人関係のあり方を学ぼうとすると、養育者のアタッチメントスタイルは子どもにとって大きな意味を持つと言えよう。このことから、乳幼児期の親子関係が、その後の親子関係のみならず、子どもの対人関係の持ち方、社会適応にとって重要であると理解できる。

乳幼児期の親子関係のあり方は、感情の発達においても大きな影響をもたらすことが考えられる。感情の発達における養育者のかかわりの重要性を遠藤(2002)や佐伯(2004)らは述べている。“乳幼児期の頃の子どもの情動は、「喜怒哀楽」が十分に分化されておらず、その頃の子どもと接する養育者は、あいまいな情動表出であってもその表出に何らかの意味を絡ませてかかわると言われている。また、感情は3歳位までにある程度現れてくるが、その感情に養育者がかかわることで、その感情がどんなものなのか子ども自身が理解していく”(遠藤, 2002)。“子どもの感情状態や感情表出に対して、養育者が非受容的に対応すると、違った感情に置き換えられたり、養育者から無視された感情は不適切に抑制されることも考えられている。このような場合、子どもは自己の感情に混乱を起し、適切に感情を覚知することが難しくなり、感情制御にも影響すると考えられる”(佐伯, 2004)。このようなことから、自分の気持ちを感じ、処理・表現するには、養育者とのやりとりが重要な要因となっており、中でも「自分の感情を養育者にどう受けとめられてきたか」ということが大切なことと考えられる。

思春期の子ども達にとって、仲間関係が非常に重要なものとなるが、その友達関係を適応的にやっていくためには、自分の思う通りにならなかつたり、自分を否定されたり、傷つけられる、という葛藤場面で、自分の感情をどのように感じ、どのように表出するかが大きな問題になると考える。自己の感情の感じ方、表出の仕方は、社会的適応や対人関係の持ち方に影響を与えられられる。思春期の子ども達は実際にどのように自分の感情を感じ、表出をしているのであろうか。感情の感じ方や表出の仕方には感情発達の問題があると考えられるが、幼児期の養育者とのかかわりの在り方によっても違いがみられるのではないだろうか。特に、自身の感情を養育者にどのように受け止められてきたかという点が、思春期の子ども達の感情の感じ方や表出の仕方に影響を与えていると考えられる。以上のことから、本研究では、思春期の子ども達が、自分の中に生じた感情をどのように捉え、どのように処理しているのかを、幼児期の養育者からの感情の被受容体験に着目し検討する。具体的には、思春期の子ども達が感情を喚起するような場面において、どのように自分の

感情を感じて、処理しているのかを明らかにする。これは、感情が喚起しうる場面を用い、自由記述式の方法で詳細に検討していく。また幼児期の感情の被受容体験によって、感情の感じ方・処理の仕方に質的な違いがあるのかどうかを検討する。幼児期の感情の被受容体験を明らかにする方法として、子どもがもつ養育者のイメージを利用する。最後に、中学校に通学している子ども達と、適応指導教室に通級している子ども達の、感情の被受容体験と感情の処理方法には違いがあるのかを検討する。

方法

1. 調査対象者：茨城県内の中学校に通う生徒 277 名。平均年齢は 13.63 歳($SD=.59$)。

茨城県内の適応指導教室に通級する中学生 41 名。平均年齢は 13.95 歳($SD=1.00$)。

2. 実施方法

(1) **中学校：**中学校の教員に質問紙配布と実施および回収をお願いした。クラス単位で教示を教員が読み上げ、集団で実施した。教示方法については詳しく例示した教員用のものを用意した。

実施期間は 2007 年 12 月上旬～下旬。

(2) **適応指導教室：**適応指導教室のスタッフに質問紙を渡し、スタッフが通級している生徒に個別または少人数同時に実施した。教示方法については詳しく例示したスタッフ用のものを用意した。

実施期間は 2007 年 12 月上旬～下旬。

3. 質問紙の構成：佐伯(2004)の研究で使用された「幼児期の感情の被受容イメージ課題」を参考にして作成した 3 項目(Table1 参照)。また、埴(1999)の「感情表出物語」を参考にして作成した「中学生版感情表出物語課題」5 項目(Table2 参照)、計 8 つの物語課題から成る質問紙である。回答は吹き出しを埋めるという形式をとった、自由記述式である。

Table1:幼児期の感情の被受容体験イメージ課題の内容

教示	内容	質問項目
3つの物語があります。 物語を読んで、ふきだしの中をうめてください。 物語にはAちゃんという幼稚園に通っている子どもが出てきます。 Aちゃんを幼稚園(保育園)の頃のあなた自身だと思って、物語を読んでください。	物語1 Aちゃんは、お祭りの縁日にねだって金魚を買ってもらいました。Aちゃんは「きんちゃん」と名前を付けて世話をしていましたが、朝起きると死んでいました。	①この時のあなたの気持ちを思い浮かべて書いてください。
	物語2 Aちゃんが、公園でもってきたおもちゃで遊んでいると、Oちゃんがやってきて、黙っておもちゃをとって行ってしまいました。	②あなたの親(お家の人)はどのような言葉をかけるか、思い浮かべて書いてください。
	物語3 明日はクリスマスです。Aちゃんはサンタさんのことが気になって夜なかなか眠れません。	③親(お家の人)にそのように言われたあなたは、どのような気持ちになりますか。

Table2;中学生版感情表出物語課題の内容

<p>教示</p>	<p>5つの物語があります。 物語を読んで、ふきだしの中をうめてください。物語にはあなたと友達が登場します。 親しくしていると思う友達1人を思い浮かべて読んでください。</p>
<p>内容</p>	<p>物語1 ネガティブ感情物語 あなたは友達と一緒に帰る約束をしていました。しかし、放課後になってから友達から「やっぱり別の友達と帰ることにしたから、あなたと一緒に帰れない」と言われました。</p> <p>物語2 ネガティブ感情物語 あなたは友達から、あなた自身にかんするうわさ話を聞かされました。しかし、それはまったくウソの内容でした。</p> <p>物語3 ネガティブ感情物語 あなたは友達とカードゲームをしていました。あなたは一度も勝つことなく、負け続けています。</p> <p>物語4 ネガティブ感情物語 朝、昇降口で友達に会いました。あなたは、いつものように「おはよう」と挨拶をしました。しかし、友達から返事が返ってきませんでした。</p> <p>物語5 ポジティブ感情物語 あなたが放課後、先生に言われた仕事をしていると友達が「いつも頑張っているよね」と声をかけてくれ、仕事を手伝ってくれました。</p>
<p>質問項目</p>	<p>①この時のあなたの気持ちを思いうかべて書いてください。 ②そんな気持ちになったあなたはどうすると思いますか。</p>

4. 分析方法 (1)分類: 幼児期の感情の被受容イメージ課題の回答を、課題ごとに子どもの感情を親がどのように受けとめているかを、受容・中立・非受容の3つのグループに分類した。分類の対象としたのは、被受容イメージに関する質問(「その時、あなたの親(家族)はどのような言葉をかけると思いますか)の回答部分である。

被受容イメージに関する質問の前後の、「その時の気持ち」と「親(家族)に言われてからの気持ち」に関する質問の回答を参考にして分類をする。「その時の気持ち」を親がどのように受け止めているか、親の言葉を「親に言われてからの気持ち」で子どもがどのように感じているかを読み取り、分類の参考とした。分類の作業は筆者だけではなく、心理学を専攻する大学院生、研究生ら複数名で行った。

分類したグループを、受容は3点、中立は2点、非受容は1点というように課題ごとに得点化した。3つの課題を合わせた合計得点の範囲は3点~9点となるが、これらの合計得点の中央値を算出し、得点の高い方を受容群、低い方を非受容群とした。これらの分類は、中学校と適応指導教室を分けて行った。

(2)KJ法: 「中学生版感情表出物語課題」の回答を、「幼児期の感情の被受容イメージ課題」で分類した受容群と非受容群とにわけ、その後、「中学生版感情表出物語課題」の物語ごとに受容群・非受容群でKJ法を行った。KJ法の分析の対象としたのはネガティブな感情課題、物語1~4である。質問項目の「そんな気持ちになったあなたはどうしますか」に対する回答に焦点を当てKJ法を実施した。これらの分析は、中学校と適応指導教室を分けて行った。

結果と考察

1. 幼児期の感情の被受容体験イメージ課題

物語ごとに、「あなたの親(お家の人)はどのような言葉をかけるか思いうかべて書いてください」という質問に対する回答の内容を、子どもにとって受容的か、中立的か、非受容的かということで、3つのグループに分類した。物語ごとのグループの人数を Table3 に示す。

Table3:中学校と適応指導教室の幼児期の感情の被受容体験イメージ課題の分類結果

		物語 1	物語 2	物語 3
中学校	受容	72 (27%)	30 (12%)	148 (57%)
	中立	90 (34%)	140 (53%)	62 (24%)
	非受容	105 (39%)	93 (35%)	50 (19%)
	合計	267 (100%)	263 (100%)	260 (100%)
適応指導教室	受容	13 (34%)	1 (2%)	20 (61%)
	中立	14 (37%)	29 (69%)	6 (18%)
	非受容	11 (29%)	12 (29%)	7 (21%)
	合計	38 (100%)	42 (100%)	33 (100%)

単位(人)

()内は各物語に回答した合計人数に対する割合

分類された養育者からの言葉かけには具体的にはどのような内容があったのか、物語1の回答を例として、Fig1～Fig.6 に示す。

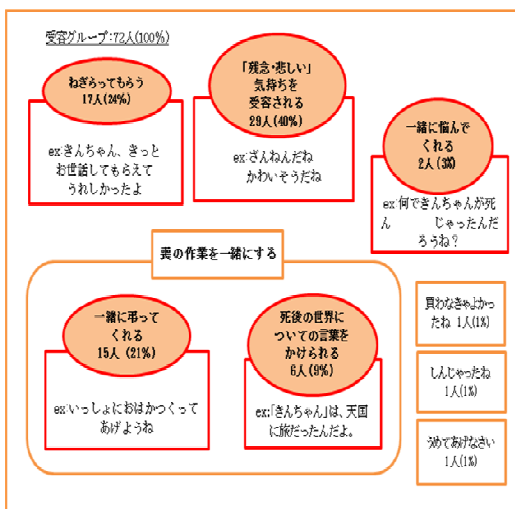


Fig1.受容グループ(中学校)

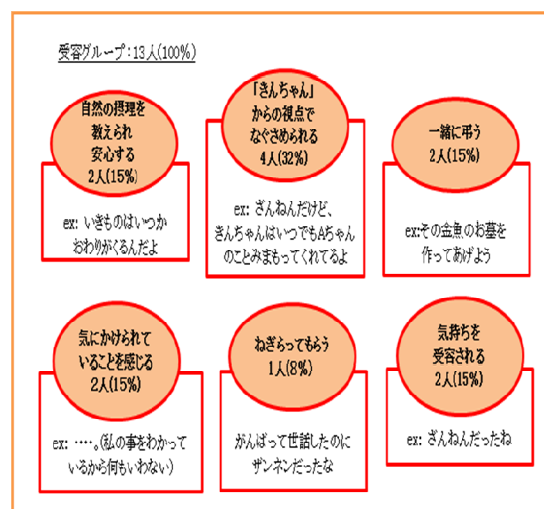


Fig2.受容グループ(適応指導教室)

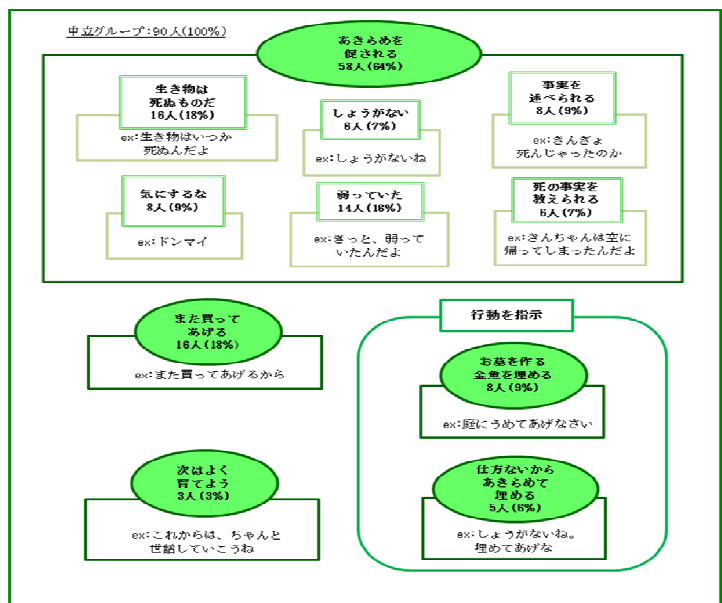


Fig3.中立グループ(中学校)

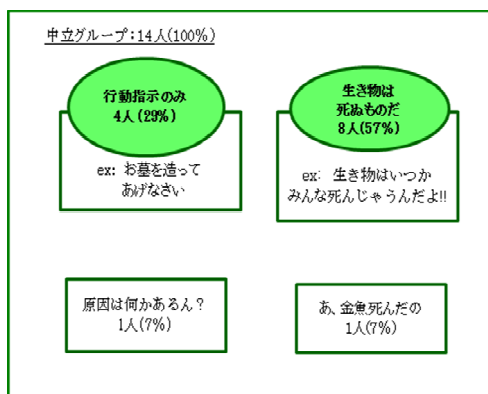


Fig4.中立グループ(適応指導教室)

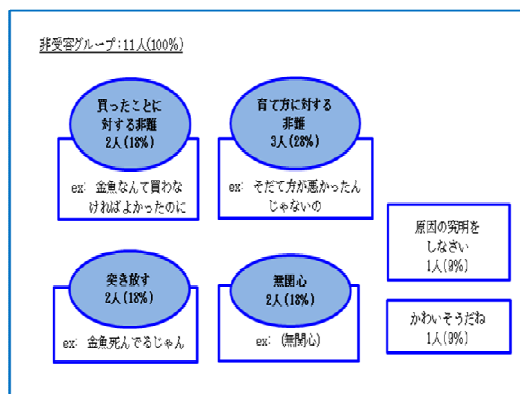


Fig5.非受容グループ(適応指導教室)

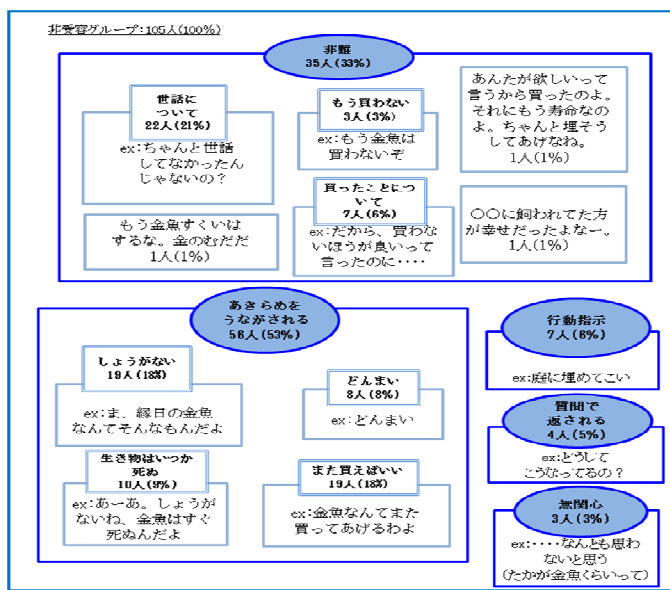


Fig6.非受容グループ(中学校)

上記の課題は、縁日で買った金魚が死んでしまうという内容である。中学校でも適応指導教室でも概ね、悲しい・困惑といった感情が生起していた。まず、受容グループだが、中学校では、子どもに生じた感情に対する養育者の言葉かけにより、その気持ちが益々強くなったり、養育者の言葉で子どもに安心感が生まれていた。また、「一緒に悩んでくれる」というのは、金魚が死んでしまうという死の事実を、受け止められない戸惑いを、養育者が受けとめているというように感じられる。適応指導教室の受容グループでは中学校とのサンプル数の違いもあるが、「喪の作業を一緒にする」という内容が中学校に比べ少なかった。また、死んだものが別の世界へ行くということが受容される記述がなく、養育者の子どもの感情の受けとめられなさというものが感じられる。

次に中立グループだが、中学校では、養育者と子どもの間に「かみ合わなさ」があるように感じられる。例えば、「かわいそう」という悲しみの感情が生じた時、養育者から「しょうがないよ」という言葉がかけられ、それによって「しかたないか」というあきらめの感情に変わっている場合がある。このような養育者の言葉かけの前後で感情が変わってしまうという現象は、金魚をまた「買ってあげる」という養育者の言葉かけの時に多くおこっており、16人のうち14人が「金魚が死んでしまって悲しい」という初めの感情から「買ってもらえて嬉しいという」異なった感情を感じている。これは、養育者による子どもの「感情のすり替え」行動と捉え、養育者にとって「死」という事実や子どもの「悲しみ・困惑」といった感情に対する受け入れがたさの表れのように思われる。また、適応指導教室では中学校と比べ、「次はよく育てよう」という回答がなかった。次は頑張ることができるという過程が抜けており、次があると思って立ち上がることがなかなかできない、適応指導教室の子ども達の自我の弱さのようなものが感じられる。

最後に非受容グループだが、中学校の養育者の言葉の内容としては非難的・否定的なものがほとんどであった。子ども達はその言葉に対し反発することが多く、そうでない場合には、落ちこんでしまうという表現がみられた。適応指導教室では、養育者の言葉かけの内容の構図は、中学校とほぼ同じであるが、養育者の言葉を受けてからの、子どもの反応が異なるように思う。中学校では、反発したり落ちこんだりするが、適応指導教室の子ども達は「そっかー」や「まあそうですよね」などと、養育者の言葉によって感情の揺れ動きがあまり見られなかった。このことは、言葉かけによって生じた自分の気持ちを感じなくしているのではないかという、疑問がおこった。子ども達の「そっかー」や「まあそうですよね」といった言葉というものは、養育者から否定されていることを、「否定」しているように感じられる。また、一見子ども自身が動じていないようなニュアンスが感じられるが、感情を揺らされると感じる子どもにとっては大変なことであるから、動じていないように装って感情が揺らされないようにしているのとも考えられる。

今回は紙面の都合上、物語1の回答のみを記載したが、物語3までを通し、中学校では中立のグループに入っている言葉かけの内容が、適応指導教室では受容グループに入っているものがあることに気がついた(ex:物語1での中学校「生き物は死ぬものだ」と適応指導教室の「自然の摂理を教えられて安心する」)。これは、適応指導教室の子どもは、ささいな事でも受容されていると感じる敏感さを持っていると捉えられる。それは逆にささいなことでも受容されていないと感じて、傷ついたり、落ちこんだりしてしまう可能性に通じているのではないかと考えられる。

次に物語1と物語2において、中学校の中立グループと非受容グループにおいて、「買ってあげる」という内容の養育者の言葉かけがあった。その時の子どもの感情は、初めに生じた感情とは別

のものとなっている場合が多い。一見、子どものことをなだめているような内容ではあるが、その時の子どもの感情を「すり替えて」しまう作用があると考えられる。この「すり替え」の要素を含む言葉かけは、子どもの感情を、子ども自身も気づかないうちに逸らしてしまうものであり、子どもの感情の発達において注意をしなければならないものではないだろうか。つまり、感じるべき感情を別のものとされると、その感情を自分で感じる機会がなくなってしまう。それが養育者とのかわりの中で繰り返されていくと、感情として感じる事が難しくなってしまうと考えられる。それゆえに、この「すり替え」という養育者の言葉かけには注意が必要なのだと考えられる。

また、同じ言葉かけの内容でも入るグループが異なる場合があった。養育者の言葉かけの前後の子どもの感情を考慮して分類したからであるが、同じ言葉かけでも受容されたか、されないかについての感じ方には個人差があるということが示唆された。個人差が生じる要因は様々であると思うが、子ども自身が的確に、安心感や受けとめてもらっている感覚が得られる言葉や態度を養育者が示すのは難しいことであると考えられる。

物語を読んだ時に初めに生じた感情を記入させた目的は、その物語をどのように捉えているか知る手立てにするものであった。実際、調査をして、物語1は悲しみ、物語2は怒り、物語3は楽しみといった感情が子ども達に生起しており、バラつきはみられなかった。しかし、中学校と適応指導教室の子ども達の感情の記述を見てみると、適応指導教室の子ども達は漠然とした内容が多く(ex:〈物語2:おもちゃをとられてしまう場面〉「とられた」「持ってかれた」「何すんだ」)、感情語や感情を表す言葉があまり使われていなかった。このことは、自分の感情を感じきれないということや、感じたものをうまく言葉にできないということに関係していると思われる。

2. 幼児期の感情の被受容体験イメージ課題の分類結果

3つの物語を合計した得点の中央値(6点)によって、対象者を受容群と非受容群の2グループにわけた。中学校と適応指導教室のどちらとも中央値は6点であった。よって、7点以上を受容群、6点以下を非受容群とした。この群分けにより、中学校における受容群は100名、非受容群は148名であった。また、適応指導教室における受容群は16名、非受容群は16名であった。それぞれの群の物語ごとの平均得点と標準偏差をTable5に示す。

Table5.中学校と適応指導教室の物語別・群別の被受容得点

		物語1		物語2		物語3	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
中学校 (n=249)	受容群 (n=100)	2.52	.58	2.09	.57	2.83	.40
	非受容群 (n=149)	1.46	.65	1.54	.61	2.10	.84
適応指導教室 (n=32)	受容群 (n=16)	2.56	.51	1.94	.44	2.88	.34
	非受容群 (n=16)	1.50	.63	1.44	.51	2.00	.89

3. 中学生版感情表出物語課題

幼児期の感情の被受容体験イメージ課題の分類結果を基に、受容群と非受容群にわけ、物語ごとにKJ法を実施した。今回は例として物語4(朝昇降口であった友達に挨拶をしたが、返事が返ってこないという場面)の回答に対するKJ法の結果図をFig.7～Fig.10に示す。

(1) 物語4 中学校受容群 結果図 (Fig. 7) と文章化

(《 》…特大カテゴリー【 】…大カテゴリー、『 』…中カテゴリー, { }…小カテゴリー)

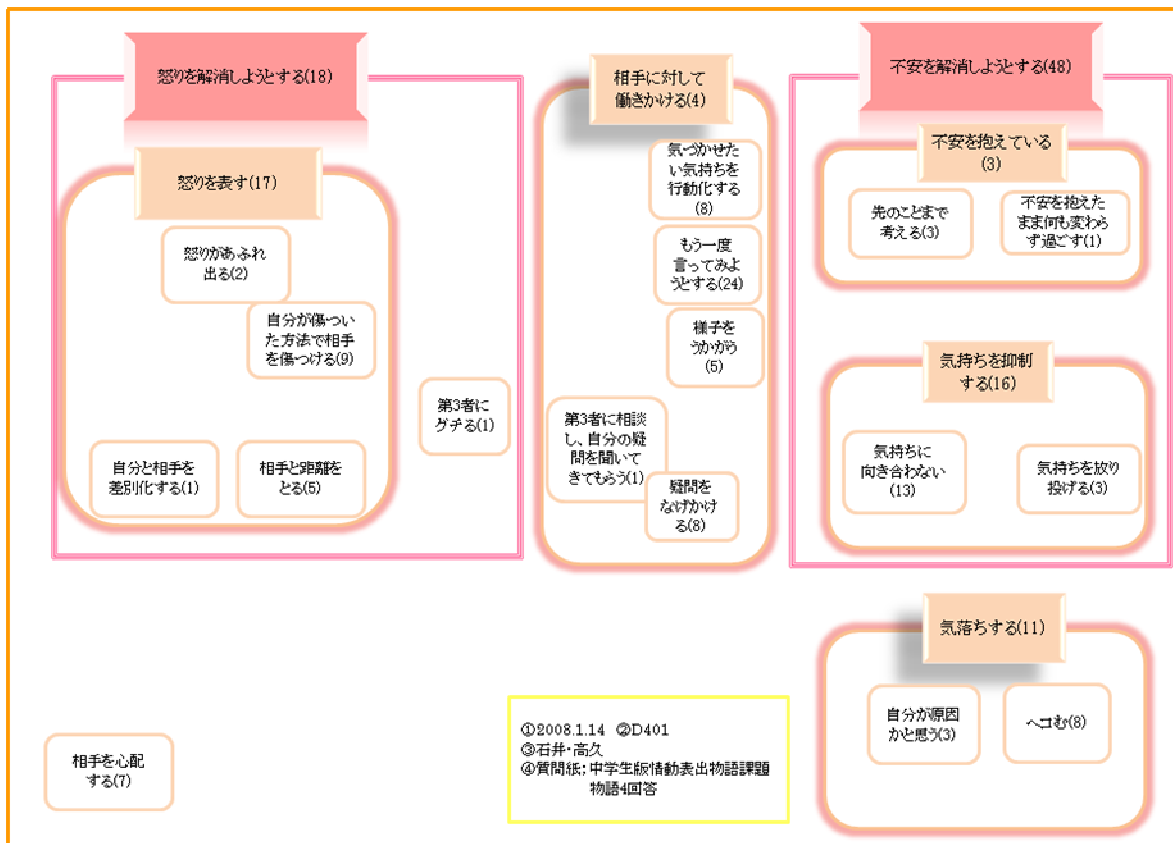


Fig7.中学生版感情表出物語課題;物語4<中学校:受容群>

相手から挨拶が返ってこない状況において生じた感情を解消しようとする場合がまず挙げられる。怒り感情を自分自身で感じた際、《怒りを解消しようとする》ために、【怒りを表す】ことをする。【怒りを表す】ということは、『怒りがあふれ出る』ことや、『自分が傷ついた方法で相手を傷つける』ことをしようしたり、{自分と相手を差別化}して、『相手と距離をとる』ことである。また、怒りを相手ではなく『第三者にグチる』ことで解消しようとする場合もある。

また、不安な感情が自分自身の中に生じた際、《不安を解消しようとする》ために、【不安を抱えている】という行為を選択する場合がある。【不安を抱えている】というのは、相手との関係について『先のことまで考える』ことをしたり、{不安を抱えたまま何も変わらず過ごす}ことである。また、意識的に【不安を抱えて】いることとは異なり、『気持ちに向き合わない』でいたり、『気持ちを放り投げる』ことで【気持ちを抑制する】ことが不安感情の解消の手段となる場合もある。

『もう一度言ってみようとする』ことや『様子をうかがう』のように、『気づかせたい気持ちを行動化する』場合もある。挨拶がかえってこないことについての『疑問を投げかける』ことや【第3者に相談し、自分の疑問を聞いてきてもらう】といった働きかけもあり、これらは【相手に対して働きかける】ことで自身の感情を処理、解決しようとしている。

また、挨拶が返ってこないという状況に『自分が原因かと思う』ことや『へこむ』ことで【気落ちする】場合もある。逆に、『相手を心配する』行動に移る場合もある。

(2) 物語4 中学校非受容群 結果図 (Fig. 8) と文章化

(【 】…大カテゴリー, 『 』…中カテゴリー, { }…小カテゴリー)

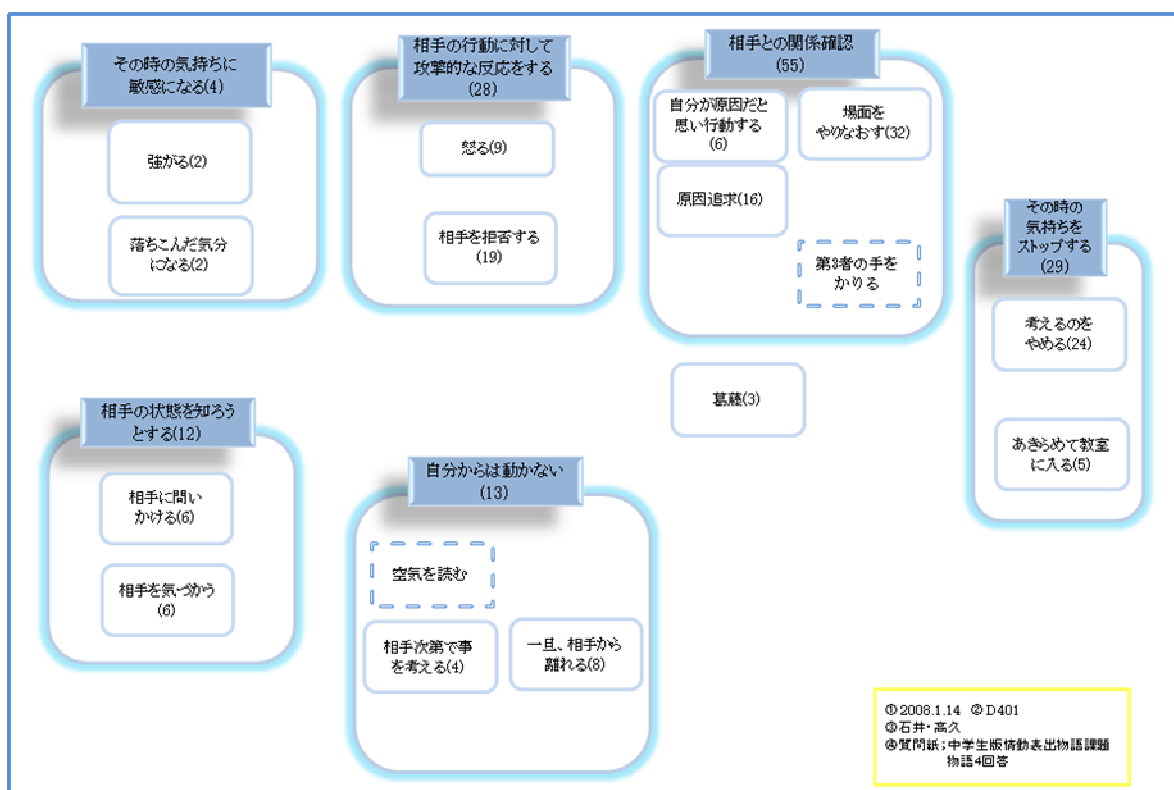


Fig8.中学生版感情表出物語課題;物語4<中学校:非受容群>

相手から挨拶が返ってこない状況において、【相手の行動に対して攻撃的な反応をする】場合がある。それは、直接的に『怒る』ことであったり、『相手を拒否する』といった間接的な攻撃性であったりする。また、生じた感情を【相手との関係確認】をすることによって、処理する場合もある。「相手に自分の存在をわからせようとする」ことや、{もう一度話しかける}という行為で『場面をやりなおす』ことをし、もう一度【相手との関係確認】をする。相手との関係性に不安が生じて、『自分が原因だと思い行動する』ことや、挨拶が返ってこない理由を知るための『原因追及』、{第3者の手をかりる}方法での【相手との関係確認】の場合もある。

また、【その時の気持ちに敏感になる】ために、{さみしいふうをみせない}と、『強がる』ことをしたり、『落ちこんだ気分になる』といった反応が起こる場合もある一方で、『考えるのをやめる』

ことや『あきらめて教室に入る』といった【その時の気持ちをストップする】反応が起こる場合もある。また、挨拶が返ってこない状況で、ネガティブな感情が生起するよりも、相手を心配する感情が起こり、『相手を気づかう』ことをしたり、『相手に問いかける』ことで【相手の状態を知ろうとする】場合もある。

(3) 物語4 適応指導教室受容群 結果図 (Fig. 9) と文章化

(【 】…大カテゴリー, 『 』…中カテゴリー, { }…小カテゴリー)

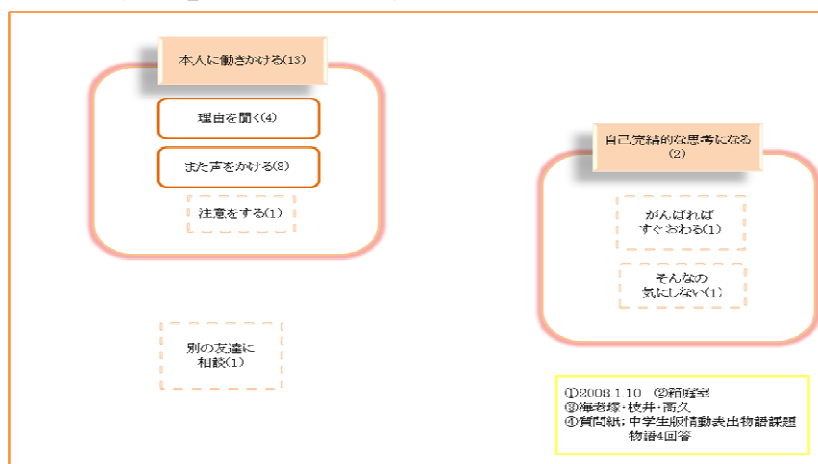


Fig9.中学生版感情表出物語課題;物語4<適応指導教室:受容群>

相手から挨拶が返ってこない状況において、生じた気持ちを【相手に働きかける】ことで処理する場合がある。それは、『理由を聞く』こと、『また声をかける』, {注意をする}ことである。

反対に, {がんばればすぐおわる}と思いつんだり, {そんなの気にしない}と【自己完結的思考】となる場合もある。生じたネガティブな感情を別の友達に相談することで解消しようとする場合もある。

(4) 物語4 適応指導教室非受容群 結果図 (Fig. 10) と文章化

(【 】…大カテゴリー, 『 』…中カテゴリー, { }…小カテゴリー)

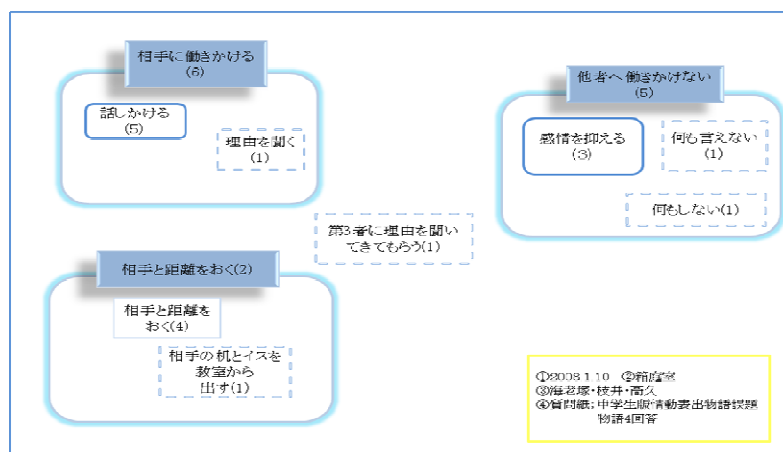


Fig10.中学生版感情表出物語課題;物語4<適応指導教室:非受容群>

相手から挨拶が返ってこない状況において、生じた気持ちを【相手に働きかける】ことで処理する場合がある。それは、『話しかける』こと、『理由を聞く』ことである。反対に、【相手と距離をおく】場合もある。{相手の机とイスを教室から出す}ことをしたりと、【相手と距離をおく】ことをする。また、目の前の相手に感情をむけるのではなく、{何も言えない}感じを持ったり、{何もしない}としたり、自分の『感情をおさえる』ことをするといった、【他者へ働きかけない】場合もある。{第3者に理由を聞いてきてもらう}ことで、自分自身の感情を処理しようとする場合もある。

(5) 物語4の結果についての考察

上記の課題(物語4)は、朝昇降口であった友達に挨拶をしたが、返事が返ってこないという場面であった。この課題では怒り感情と不安感情が回答者達には多く生起していた。この課題において、怒り感情と不安感情が別々に生起することは少なく、これらの感情が入り混じっていると考えられる。この時、自分がどの感情を強く感じるかで、感情の処理方法に違いがでるのではないだろうか。中学校の受容群では、怒りと不安に対する感情の処理が行われていることが多く、怒りを感じている時は表出する傾向が多い。また、不安を感じている時はその感情を表出することはなく、気持ちを抑制したり、不安を放置してしまうことが見られる。このことから、怒りという感情のほうが自分の外側へ表出しやすい感情である可能性があり、不安は自分自身で向き合うことが難しい感情であると考察できる。しかし、適応指導教室では怒りを感じる場合がなく、不安感情を抱くという結果であった。挨拶が返ってこない状況=自分が危機的な状況に陥っていると感じることで、不安感情を抱く原因の1つではないだろうか。つまり、思春期の子ども達にとっての、重要な他者や仲間から疎外されてしまうかもしれないという不安が巻き起こる可能性が考えられるのではないか。

また、中学校の非受容群は「相手と距離をおく」という感情の処理の仕方を取ることが多く見られ、一度不快な感情が生じると、相手をシャットアウトしてしまうように思われた。相手に接触して自身の感情を表出したりすることがないということが、受容群に比べて多かった。また、「考えるのをやめる」という方法は、気持ちを切り替えるというようにも取れるが、その時の気持ちを遮断し向き合わないとも取れるのではないだろうか。非受容群では相手や自分の感情を“切って”しまうことが多いように思える。感情の処理で相手と距離をとるという背景には、これ以上こんな感情を味わいたくない、傷つくことへの恐れが存在すると思われる。また、返事を返してくれない友達に対し、つながりを確認しようとする行為の背景には、本人の見捨てられ不安や対人希求性などが存在するのではないか。非受容群の子ども達は、幼児期に感情を受容されなかった経験があり、受け入れられないことや仲間に入れないことへの不安や恐れがあるのではないだろうか。

また、適応指導教室の非受容群では、感情を外へ出すという処理方法が少なく、意識的に感情を抑えていると回答者自身が感じていることさえあった。これは、この時生じたネガティブな感情を持ち続けられないために生じることなのではないか。幼児期に自分の感情を受容されたと感じられなかったこの群では、ネガティブな感情を受容されてこなかった可能性が懸念され、それによってネガティブな感情を感じ続けることや、持ち続ける力が形成されなかったのではないかと推察される。

友達との関係における出来事で生じた自分の感情に対し、自分自身の感情に目を向ける場合と、友達との関係を重視する場合があったが、受容群は自分の感情を優先して処理している傾向がある

のに対し、相手との関係性を考え行動するのは非受容群に多く見られた。また、受容群の方が非受容群よりも感情の表出、特に怒り感情の表出が多く、受容群の方が、攻撃的な言葉や表出の仕方を多く使っていた。これは、受容群の子ども達が、この相手になら感情を表すことができると考えているということが1つ挙げられると思われる。つまり、重要な他者である友達への信頼感が、友達との安定した関係性を感じられることとなり、それが自分の感情を表せることにつながるのではないだろうか。よって、早期からの重要な他者である養育者との安定したかかわりというものが、現在重要な他者となった友達との関係に反映されていると言えるだろう。怒りを表しても、養育者との関係が壊れないということを認識できると、友人関係でも安心した関係作りができるのである。

また、感情の抑制という処理もあった。これらは中学校の非受容群、さらに適応指導教室において顕著に見られる処理方法であった。これは、自分の中に生じた感情の持ち続けられなさや感情への向き合えなさが関係していると思われる。

KJ法の結果図を見ると、中学校の非受容群と適応指導教室の受容群の構造が似ている部分が多く、これらの群は質的に似た部分があると思われる。特に、友達とのつながりを求めるような感情の表現方法や、感情を抑えてしまうという内容が、共通して見られた。つまり、中学校の非受容群に位置する子ども達も、適応指導教室の受容群の子ども達と同じような友達関係での、自身の感情処理における問題を抱えている可能性があるのではないだろうか。

KJ法を実施していて、中学校と適応指導教室の非受容群に共通して、“まとまりにくさ”というものがあつた。それはなぜだろうか。それだけ感情に対する処理方法があると捉えられると同時に、微妙な感情の感じかたの違いがあるのではないだろうか。そこから、非受容群の子どもたちのネガティブな感情が受容群の子どもたちと比べて、まだ未分化であり名づけられない感情である、と考えられる。

また、子ども達に生じた感情と、それに関する処理方法をKJ法を用いて分類したわけだが、自身の感情をうまく言葉に表せないと、自分がその感情をどう処理するのかも考えることが難しいように考えられた。例えば、〈物語4〉で生じた気持ちを「返してくれな—い」という感情を表すとはいえない言葉で表現し、「どうも思わない」と何の感情も感じず、何の対応もしないという回答から、このことを推察した。本田(2002)が、自分の感情がどのようなものか理解するには、まず感情を表す言葉という概念を獲得していくことから始まると述べているように、自身の中に生じた感情を言葉にすることが、感情の処理においても大きな意味を持つのではないかと考えられる。

(6) 総合考察

本研究の目的として、幼児期の養育者からの感情の被受容体験の内容を検討することを挙げた。幼児期の感情の被受容体験イメージ課題を用いたが、子ども達は幼児期の自分になって回答することができていた。回答が、受容・中立・非受容にわかれたことから、子ども達が望ましい養育者像ではなく、現実の養育者に近いイメージを回答していたと思われる。このことから、実際の経験を尋ねることをせずとも、幼児期のイメージが実際の体験を反映していると考えられ、イメージを使用した研究方法の有効性が示唆された。

終わりに・今後の課題

幼児期の感情の被受容体験イメージ課題では、受容グループは子どもの生じた感情に対する養育者の言葉かけにより、ネガティブな感情は和らぎ、ポジティブな感情はさらに自分で味わうということができていたように思われる。ネガティブな感情をすぐになくすのではなく、徐々に弱まらせていけるということが、感情の受容の1つではないだろうか。そして、徐々に弱めていくということは、自分の中に少しの時間でもそのネガティブな感情が居続けており、自分でネガティブな感情を感じる大切な時だと考えられる。そしてそのことが「今の自分の気持ちはなんだろう」という子どもが考えたり、感じたりするきっかけとなる。養育者の受容的な関わりが感情の発達という点でも重要であることが言えるであろう。中立グループや、非受容グループに多く見られた養育者による子どもの「感情のすり替え」であるが、なぜ「すり替え」が起こるのか考えてみる。子どもに何らかの感情が生じた時、養育者もその感情と対面することとなる。その時、養育者自身が、その感情を苦手とするために、養育者自身が感情と向き合えず「感情のすり替え」がおこなうのではないだろうか。つまり、子どもの感情処理に関して、子ども自身が自分の感情をどのように受け入れられてきたかということは、非常に重要ではあるが、更なる検討事項として養育者自身の感情に対する姿勢を知ること、子どもの感情処理について必要なことと考えられる。

幼児期の感情の被受容体験の程度の違いによって、感情の感じ方・処理の仕方に質的な違いがあるのかどうかを検討することも目的として挙げた。感情の処理の仕方を検討する方法として、友人関係に限定した中学生版感情表現物語課題を作成した。回答を自由記述式にしたため、さまざまな回答が得られ、内容に幅ができた。自由記述式での回答は、思春期の子ども達にとって、負担が大きいのではないかと懸念もあるだろうが、吹き出し式の回答欄を採用することで、長い文ではなく、一言で書いて負担が軽減できたと思われる。自分の感情を言葉にして、書き出すという作業は難しいものであり、思春期の子ども達の回答からは中々読み取れないものもあり、明確な回答が必要な時は自由記述式での回答は不向きであると思われる。しかし、「なかなか書けない」ということも、思春期の子ども達の状態を知る1つの手がかりになるであろう。自由記述式を採用することに意味があると言える。

中学生版感情表出物語課題では、思春期の問題と関連付けられる回答が多く見られた。回答内容から受容群と非受容群では、重要な他者のもつ意味や、仲間意識といったものに違いがあるように思われた。受容群の子どもが、非受容群の子どもよりも、怒りの感情やネガティブな感情を友達に向かって、表出する傾向が多いことは、この相手に対しては感情を表現しても大丈夫という安心感があるためではないだろうか。つまり、受容群では子どもにとって一番初めの重要な他者である養育者との安定した関係が基盤となっているため、友達という存在に対しても安定した関係がとれていると捉えられる。しかし、非受容群では友達に対し自分の感情を抑制したり、友達とのつながりを保とうとする行動として表れており、重要な他者とのつながりの不安定さや、仲間という存在がなくなってしまつては困るというような意識があるように思われる。

中学校に通学している子ども達と、適応指導教室に通級している子ども達の、感情の被受容体験と感情の処理方法には違いがあるのかを検討することも目的とした。中学校の子ども達よりも、適応指導教室の子ども達の方が感情を抑制したり、友達との距離をとったりするという感情の処理方

法が見出された。しかし、違いだけではなく、中学校の非受容群と適応指導教室の受容群の、感情の処理に関する KJ 図の構造が似た要素をもつことがわかった。これら二つの群は仲間という意識が強い一方で、仲間という存在がまだ自分の中で確固たる存在になっておらず、あやういものなのではないだろうか。適応指導教室の子どもは、受容群であったとしてもいつも受容されているのではなく、まだ養育者との感情のつながりといった面でも形成途中であるように思われる。そのため、中学校の非受容群との類似性が見られたのではないだろうか。

本研究を通し、幼児期の感情の被受容体験の程度によって、思春期の子ども達の現在の感情処理方法にも違いや類似点があることが見出された。被受容体験が感情処理方法へ及ぼす影響を、因果論的に述べるには本研究の限界があるが、自分自身が養育者に受け入れられてきたという経験が、感情の処理方法の違いをもたらすのではないかという示唆を与えることはできる。また、研究を通し、「感情のすり替え」という現象がおこっていることが、明らかになったが、養育者自身の感情の被受容体験と、子どもの感情の被受容体験、感情の処理方法の関連を知る必要もあるように感じられた。以上のように、感情の処理の方法には様々な形があることがわかり、そこには幼児期の感情の被受容体験が関連していると思われる。今回は、生じた感情を「どう処理するか」という点に着目したが、同じ物語でも生じる感情の違いが見られたことから「どう感じるか」という点に着目する必要もあると思われる。今回の研究結果からも、感情と行動は切り離せないものなのだと考えさせられた。

謝辞

本研究にご協力くださった中学校の先生方、適応指導教室のスタッフのみなさん、ご多忙中にもかかわらず調査を実施していただき、ありがとうございます。また、実際に質問紙に回答していただいた生徒のみなさんにも心より感謝いたします。

最後に、分析にご協力くださった茨城大学大学院 教育学研究科 学校臨床心理専攻の院生・研究生のみなさん、長期に渡りお世話になりました。ありがとうございます。

引用文献

- 遠藤公彦. 2002. 『こころの発達をはぐくむ』 (慶應義塾大学出版会)
- 埴朋子. 1999. 「関係性に応じた情動表出—児童期における発達的变化—」『教育心理学研究』47, pp.273-282.
- 林もも子. 2007. 「子育てとこころ」『こころの科学』134, pp.92-96 (日本評論社)
- 本田恵子. 2002. 『キレイやすい子の理解と対応—学校でのアンガーマネージメント・プログラム—』 (ほんの森出版)
- 佐伯素子. 2004. 「感情覚知と感情受容イメージとの関連」『感情心理学研究』11(2), pp.65-72.