

小学生の情動調整の発達

— 自己調整と相互調整の観点から —

Development of Emotional Regulation in Elementary School Students:
From the Viewpoint of Self-Regulation and Mutual Regulation

武居 菜生* 吉井 勘人**
TAKEI Nanase YOSHII Sadahito

要約：近年、小学校では情動面に問題を抱え、支援を必要とする児童が増加傾向にある。本研究では、児童期の小学2、4、6年生（377名）を対象として、自分自身で情動を調整する自己調整と他者との関わりを通して情動を調整する相互調整の観点から情動調整方略の変化を検討するため、困難状況において対処の方法を尋ねる質問紙調査を行った。その結果、小学2年生から6年生にかけて情動調整の方略数が増加すること、学年が上がるにつれて情動調整方略として自己調整のタイプを相互調整よりも多く用いるようになること、自己困惑場面と他者困惑場面では情動調整方略の仕方が異なることが明らかになった。また、情動調整方略を用いる理由について、学年が上がると「低学年だったら高学年がゆずらないといけない」といった学校の規則や規範に従おうとする「慣習」や、「まきこまれたくない」というように自己防衛する「自己管理」が増えることが示された。

キーワード：情動調整方略 自己調整 相互調整 小学生

I 問題と目的

文部科学省（2012）の「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」によると、学級の児童の約6.5%が発達障害の可能性があり、さらにそのうちの3.6%ほどは衝動性や対人面などの行動面について問題があるとの結果が示された。また、文部科学省（2015）の「小・中学校における通級による指導を受けている児童生徒数一公立一」によると、公立小中学校で通級による指導を受けている児童生徒のうち、自閉症である児童生徒が15.7%、情緒障害である児童生徒が11.8%との結果が示された。このように、小中学校には情動面に何かしらの困難を示す児童生徒が一定の割合でいることから、子どもが自分自身の情動を調整する能力を身につけていくための支援が必要ではないかと考えられる（長崎・中村・吉井・若井, 2009）。

情動とは、自閉スペクトラム症（以下、ASDと表す）児者への包括的教育アプローチとしてのSCERTSモデルによると、次のように定義される。現実・記憶・空想の、状況、出来事、相互作用への反応において人の体験される、内的で複雑で多面的な心理状態であり、情動状態は、その情動の特性、質、極性などによって分類されることがあり、興奮や喜びのようなポジティブな情動、怒りや不安のようなネガティブな情動を含んでいる（Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent, & Rydell, 2006）。そし

*教育実践創成専攻 **障害児教育講座

て、情動調整 (Emotional Regulation) とは、「個人が適応的に機能しうるために、情動的覚醒を変化させたり、コントロールしたり、調節したり、修正したりする内的、外的な有機的要因」(1991, p.15) と定義されている。情動調整は、大別して2つのタイプがあり、1つは、自分自身で調整する「自己調整」、もう1つは、他者を介して調整する「相互調整」があるとされる。また、情動調整には、1) 認知的評価、2) 情動 (覚醒) の生理的側面、3) 情動表出 (感情表示と行為)、4) 社会化、5) 情動や気分の状態の調整という5つの次元を持つものとされている (Prizant et al., 2006)。SCERTSモデルでは、情動や気分の状態の調整を「調整不全からの回復 (Recovery from Dysregulation)」と呼んでおり、社会的発達や情動発達において重要な構成要素とみなされ、多様な社会的文脈の中での適応機能にとって不可欠なものであるとされている。また、情動調整は、注意や社会的参加の基礎となる中心的なプロセスであり、最良の社会-情動の発達、コミュニケーションの発達のため、また障害のある子どもと障害のない子どもとの関係性の発展のためにも必要不可欠なものであると言及されている (Prizant & Meyer, 1993)。

情動調整とそれに関連する自己調整や自己制御の発達についてみていきたい。金丸・無藤 (2004) は、情動調整を、ネガティブな情動反応が一定時間内において、状況適応的に調整され、変化するプロセスであると位置づけ、2～3歳の乳幼児における不快場面での情動調整行動を検討し、情動調整プロセスの個人差、2歳時点から3歳時点への情動調整プロセスの発達の变化として、3歳児は2歳児と比較して、より自律的で適応的な情動調整が可能になるといった3歳児の情動調整の自律性を指摘している (金丸・無藤, 2006)。丸山 (2009) は、幼児期から青年後期における自己調整能力の発達の变化を自己主張的行動と自己抑制的行動の面から検討し、年齢が高くなるに従って自己抑制的行動がより多く用いられると述べている。そして、「自己調整」の自己主張的側面と自己抑制的側面の両面をバランスよく発揮させることが適応と深く関係すると述べている。このことから、加齢に伴い、情動調整機能が発達し、特に「自己調整」の側面の発達がみられることが予測されると考えられる。また、子どもの情動調整は場面により違いがみられることが報告されている。長濱・高井 (2011) は、就学前期における自己調整機能の発達を検討し、4歳児、5歳児の口頭回答では、他児が遊んでいる玩具で遊びたくなる場面である「他者先取場面」において自己主張が多く、自分と他児のどちらかが先ではなく、対等な立場で生じた場面である「対等場面」に比べても自己主張は増加していることから、場面の違いに応じて子どもの自己主張が異なることがわかっている。

情動調整は環境に適応する際に必要不可欠な機能であるが、それでは、子どもはどのような理由で情動調整を行うのであろうか。児童期の子どもは、学校生活や自身の経験を通して、学年が上がるにつれて学校での規則や普段の生活の中での暗黙のルールを身につけていく。小学校低学年では、社会的な問題へ対処する際に「友達がかわいそうだから」や「友達に優しくしたい」などの道徳的な視点で判断を行うことが多いであろう。これは、これまでの家庭生活や園生活、学校での授業を通してこういった考え方を身につけてきたからではないかと考えられる。しかし、学年が上がるにつれて道徳的な視点のみならず、物事や状況の全体を把握できるようになる。例えば、社会的な問題へ対処する際に、出来事の前後や他の出来事、人との連関性、自分にとってのメリットやリスクも踏まえて考えるようになる児童が出てくると考えられる。また、学校での生活が長くなると、「先生に報告したほうがいい」や「いつもそうしているから」といったように、学校生活の中での規律や学校生活を送る上で必要と思われるルールを自分で見つけ出したりするのではないであろうか。このことから、年齢が上がるにつれて道徳的判断に加えて、慣習や自己のリスクの判断に基づき情動調整を行うようになると予測される。

以上の知見を整理すると、就学前から青年期にかけて情動調整の能力が発達すること、場面によって情動調整方略の使用が異なること、情動調整方略を使用する理由は、学齢期においては学校の

規則や規範の影響を受けることが想定されるであろう。また、先行研究では、青年期や幼児期の情動調整を検討した研究はみられるが、児童期に焦点を当てた情動調整の研究は少ない。加えて、情動調整を自己調整と相互調整の観点（Prizant et al., 2006）から検討した研究はみられていない。

そこで本研究では、児童期の小学生を対象として、自己調整と相互調整といった観点から情動調整方略の発達の変化について以下の仮説を検証することを目的とする。

仮説1－小学2年生から6年生にかけて情動調整方略が発達する。

仮説2－学年が上がるにつれて、情動調整方略として「相互調整」のタイプよりも「自己調整」のタイプをより多く用いるようになる。

仮説3－場面の違いによって情動調整方略が異なる。

仮説4－情動調整方略を用いる理由については、学年があがるにつれて、「慣習」や「自己管理」が増える。

II 方法

1. 対象児

A県内にある公立小学校2校の児童、合計377名を対象とした。通常学級に在籍する小学2年生126名(男65名, 女61名, 平均年齢7.62歳), 小学4年生127名(男55名, 女72名, 平均年齢9.67歳), 小学6年生124名(男62名, 女62名, 平均年齢11.68歳)であった。

2. 調査期間

20XX年10月～11月

3. 質問項目

質問紙による調査を以下の2つの内容で構成した。

(1) フェイスシート：調査対象に年齢と性別の記入を求めた。

(2) ある事柄に対して対処の仕方を求める質問項目：長濱・高井の物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達（2011）を参考として、4つの質問項目を設定した。回答は対処の仕方についての自由記述に加え、回答が難しい児童を想定して4つの選択肢回答を用意した。質問項目の具体的な内容を表1に、その際質問紙に記載した場面を表すイラストを図1に示した。まず、長濱・高井（2011）を参考に、学校場面で起こりうる、児童が困り感を感じる出来事を給食と休み時間において設定した。さらに、設定した場面は、自分が出来事の当事者であった場合と、傍観者であった場合の2つにわけて設定した。選択肢は自己調整と相互調整の2つの観点から作成し、その中でさらに①自己主張、②友だちへの働きかけ、③先生への働きかけ、④自己抑制、になるように設定した。また、選択肢回答については、なぜその番号を選んだのかという理由についても回答欄を設けた。

表1 調査に用いられた質問項目と選択肢の概要

	場面	選択肢
問1	給食の時間にみんなで準備をしています。あなたは給食当番で、配膳係です。あなたが友達の給食を運んでいるとき、パンを落としてしまいました。こんなときあなたならどうしますか。	① 自分で何とかする ② 友達に言う ③ 先生に言う ④ 自分の分をあげる
問2	給食の時間にみんなで準備をしています。友だちは給食当番で、配膳係です。給食を運んでいるとき、あなたの目の前で友達がパンを落としてしまいました。こんなとき、あなたならどうしますか。	① 手伝ってあげる ② 友達に言う ③ 先生に言う ④ 何も言わない
問3	休み時間です。あなたは休み時間にブランコで遊びたいと思いましたが、空いているブランコはありません。こんなとき、あなたならどうしますか。	① 友達のブランコをとって使う ② 友達に言って貸してもらう ③ 先生に助けてもらう ④ 諦めてちがうもので遊ぶ
問4	休み時間です。あなたはブランコで遊んでいます。そこへ友達がやってきてブランコを使いたいと言ってきました。空いているブランコはありません。こんなとき、あなたならどうしますか。	① ブランコは貸さないで自分が使う ② 友達と相談して決める ③ 先生に助けてもらう ④ 自分が我慢して友達に譲る

質問文は、小学2年生にも意味が理解できるように、大学教員と筆者を含む4名の障害児教育を

専攻する大学生の計5名で検討して作成したのち、小学2年生2名に対して予備調査を実施した。

4. 手続き

担任教師に、以下の手続きで質問紙調査を実施するように依頼した。まず、調査対象者にフェイスシートとある事柄に対して対処の仕方を求める質問項目(計4問)を設定した両面1枚の質問紙を配布した。次に、配布した「アンケートの実施にあたっての」手続きに沿って、教師が学級の児童にアンケートの配慮事項をよく読むように伝え、性別・学年の記入、質問項目の1から始め、教師が質問文を読んで児童が回答するように指示した。全4問の質問項目については「これには、あっている答え・まちがっている答えというものはありません。思いついたものをできるだけたくさん書いてください。難しいものや、わからないものがあってもいいです。」と記して、調査対象者に回答の記入を求めた。アンケートの所要時間は20分とした。回答後、教師が質問紙を集めて回収袋に入れた。後日、筆者が回答後の用紙を回収した。



図1 質問紙に記載したイラスト

なお、本調査を実施・発表するにあたっては、質問内容や手続きについて学校の管理職に説明を行い、同意を得た上で行った。

5. 分析方法

分析は以下の手順で行った。

(1) 自由記述に含まれる動詞の数の平均：表2に示したように、自由記述の回答に含まれている動詞を、具体的な行動内容を指しているものを1とし、質問項目ごとに学年別の平均値を算出し、一要因の分散分析を行った。

(2) 自由記述に含まれる方略数とタイプ：表3に示したように、自由記述の中で、独立した1つの行動を1として、1人当たりの方略数と、その方略のタイプを、表4のように「自己調整」「相互調整」「自己調整と相互調整」の3つに分類し、各タイプの回答数とその平均値を算出した。また、方略については、複数方略のうち、「AがだめならB」という仮定をもとに記述された方略の回答数を算出した。ここでは、自分自身の行動についてのみ記載されているものや、誰に対してする行動なのかについての記載がなかったものは全て「自己調整」、周りの人への働きかけが記載されているものや、周りの人を想定しての行動が記載されていたものを全て「相互調整」とした。

(3) 選択肢回答の分類：選択肢回答の番号の回答数を学年ごとに算出し、

表2 動詞数の数え方の例

動詞数	具体例(質問1:パンを落とした当事者困惑場面)
1	・先生に <u>いう</u>
1	・自分のパンを <u>あげる</u>
2	・ <u>ひろって先生にいう</u>
2	・となりのクラスに <u>行って</u> パンがあまってるか <u>きく</u>
3	・先生に <u>ゆって</u> ふくろを <u>もらって</u> ふくろの中に <u>いれる</u>
6	・まず給食のおぼんなどを自分のつくえにおいてからテッシュでおとしたパンをひろい先生に <u>いいきゅうしょくしつ</u> に行きあたらしいパンを <u>もらう</u>

表3 方略数の数え方の例

方略数	具体例(質問1:パンを落とした当事者困惑場面)
1	①先生に <u>言う</u>
1	①ひろって先生に <u>言って</u> とりかえて <u>もらう</u>
1	①ほかの人に <u>たのんで</u> あとのしごとを <u>してもらって</u> 自分がパンをもちに行く
2	①先生に <u>つたえる</u> ②友だちに <u>そう</u> だんする
2	①今日パンがのこっているか一度見て、なかったら給食室へ新しいパンを <u>ください</u> 。すみません。と <u>言って</u> とりかえて <u>もらう</u> 。 ②パンがあったらパンをとりかえます。と先生に <u>いって</u> とりかえる。
3	①となりのクラスから「パンあまってますか」と <u>きく</u> ②きゅうしょくしつへ <u>行って</u> 「パン <u>ください</u> 」と <u>言う</u> ③自分の <u>ぶん</u> を <u>あげる</u>

学年（3）×番号（4）の χ^2 検定を行った。また、選択肢回答の①自己主張と④自己抑制を合わせて「自己調整」、②友達への働きかけを通じた相互調整と③先生への働きかけを通じた相互調整を合わせて「相互調整」として、それぞれの回答数の頻度を算出し、学年と自己・相互調整の連関性を見るために学年（3）×調整タイプ（2）の χ^2 検定を行った。

（4）選択肢回答の理由の分類：表5に示したように、Smetana（1993）を参考に、「道徳」「慣習」「自己管理」の3つに加え、「不適切」「その他」「無回答」の6タイプに分類し、学年（3）×タイプ（6）の χ^2 検定を行った。

なお、（1）の統計処理にはSPSS Statisticsを、（2）（3）（4）はjs-STAR2012を用いた。

表4 各質問項目の方略のタイプ分類の例

質問項目	方略のタイプ	具体例
1	自己調整	・自分のパンをあげる
	相互調整	・先生におとしてしまったことを言う
	自己・相互調整	・まずひろってそして先生にしようじきに言う
2	自己調整	・自分のをあげる ・落としたのはその友だちだからなにもしない
	相互調整	・先生に言って給食室へ友達と行く
	自己・相互調整	・「まだこんなのだいじょうぶだよ」と言って自分のパンととりかえる
3	自己調整	・ブランコがあくまでまつ ・あきらめてほかのあそぶ
	相互調整	・つぎかわってくださいと言う
	自己・相互調整	・おわたたらかしてと言ってじゅんばんをまつ
4	自己調整	・すぐにおりて他のもので遊ぶ ・ほかの使って
	相互調整	・友だちとこうかんしながら使う
	自己・相互調整	・いいよと言ってかしてあげてほかのゆうぐであそぶ

表5 選択肢回答の理由のカテゴリー分類

カテゴリー	定義	質問1での具体例 (選択肢番号:番号の選択理由)	質問2での具体例 (選択肢番号:番号の選択理由)	質問3での具体例 (選択肢番号:番号の選択理由)	質問4での具体例 (選択肢番号:番号の選択理由)
道徳	・公平さ ・他者の福祉 ・義務	・①:自分で起こしてしまった問題だから自分のパンをあげて解決する(6)	・①:ひとりどころぼそくなっているかわいそうだから(2)	・④:てい学年だったらあそぶなくてかわいそう(4)	・④:友だちのかなしむかおがみたくないから(2)
慣習	・ルールの存在, 権威者の命令 ・罰の回避欲求 ・規範や期待 ・社会的協調性の欲求 ・秩序の混乱	・③:友達に言っても解決するかわからないから先生に言う(6)	・①:友達だ困っている人を手伝うのは当然だから(6) ・③:かいつける人は先生だけだから(4)	・④:もしてい学年だったらゆずんないとだめだから(4)	・④:ゆずりあい大切だから(4) ・④:低学年だったら高学年がゆずらないといけなから(6)
自己管理	・自己へのマイナスの結果をもつ行為	・③:自分のパンがなくなってしまう(4)	・④:そんなこといちいち言ったらやなやつと思われる(6)	・②:かしてもらわないとやすみじかんがなくなっちゃう(2)	・④:ずっと言い合いをするのもめんどくさいから(6)
不適切	・不適切な文の解釈 ・解釈不可	・④:じぶんがおとしてしまったときパンをくれたおれい(2)	・①:じぶんのせきにんだからつたう(2)	・④:をさいしょにやったのからです(2)	・④:ふつうにゆずる(4) ・①:なぜ(4)
その他	・上記のいずれにもあてはまらない	・①:次の時間おながへていたらなにもできないから(4)	・④:パンをわたしたいけど友達がうけとるとは思えないから(6)	・④:べつにどっちでもいいから(6)	・④:長くブランコをやっているとつまらないから(6)
無回答	・回答が無記入	・空欄	・空欄	・空欄	・空欄

* ()内の数字は学年を表す。

Ⅲ 結果

質問紙による回収率は100%であった。

1. 自由記述に含まれる動詞の数の平均

図2に、自由記述に含まれていた動詞数の学年ごとの合計を示した。一要因の分散分析の結果、条件（学年）の効果は有意であった ($F(2,148,9)=6.724, p<.001$)。TukeyのHSD検定を用いた多重比較によれば、小学2年生と小学4年生、小学2年生と小学6年生の間に有意差があった ($p<.05$)。しかしながら、小学4年生と小学6年生の間の差は有意でなかった。

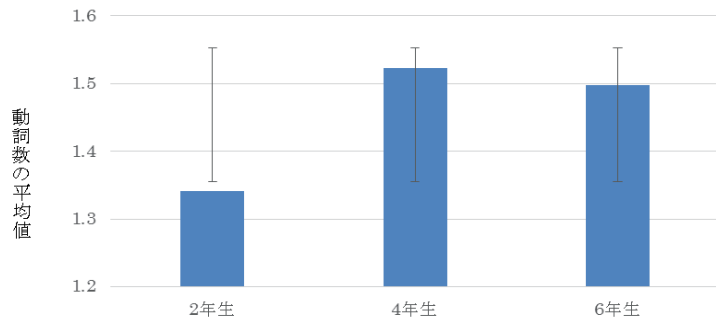


図2 全質問項目：自由記述に含まれる動詞数の学年ごとの平均値

以上より、小学2年生から小学4年生、6年生にかけて自由記述に含まれる動詞数が増加したといえる。

2. 自由記述に含まれる方略数とタイプ

図3に自由記述に含まれる方略数の結果を示した。学年と方略数について連関性を見るために学年(3)×方略数(3)の χ^2 検定を行ったところ有意であった ($\chi^2=12.351, df=4, p<.05$)。このことから学年が上がると方略を複数獲得する子どもは増加するといえる。

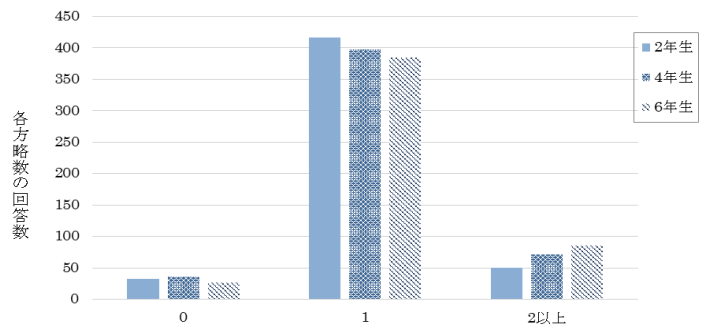


図3 全質問項目：自由記述に含まれる学年ごとの回答数

また、全質問項目の自由記述について、「AがだめならB」という方略が記述されているかの有無を「当事者困惑場面」と「他者困惑場面」にわけ、学年ごとにそれぞれ算出し、図4、図5に結果を示した。図4の「当事者困惑場面」では「AがだめならB」の記述ありの人数が小学2年生で14名、4年生で21名、6年生で11名おり、記述なしの人数は小学2年生で237名、4年生で233名、6年生で237名であった。図5の「他者困惑場面」では「AがだめならB」の記述ありの人数が小学2年生で1名、4年生で3名、6年生で10名おり、記述なしの人数は小学2年生で247名、4年生248名、6年生で235名であった。「他者困惑場面」では、「AがだめならB」という方略の記述ありの割合が、学年が上がるとに増えていることがわかる。

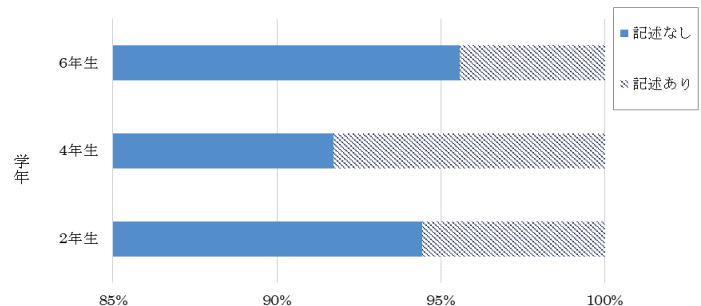


図4 自己困惑場面の質問項目 (1.3)：自由記述において「AがだめならB」の方略の有無の割合

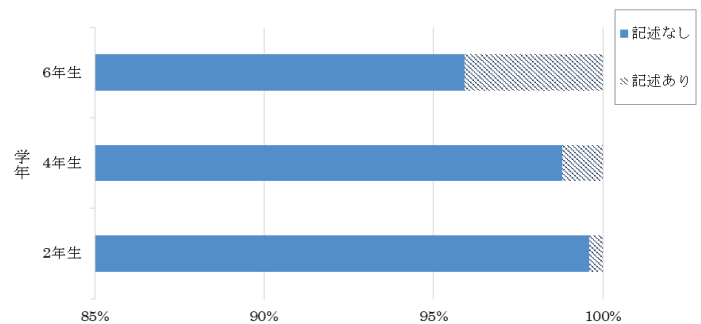


図5 他者困惑場面の質問項目 (2.4)：自由記述において「AがだめならB」の方略の有無の割合

さらに、図3の自由記述に含まれていた方略を、「自己調整」「相互調整」「自己調整+相互調整」の3タイプに分類し、その回答数を算出した結果を図6に示した。学年と方略タイプについて連関性を見るために学年(3)×方略タイプ(3)の χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=35.878, df=4, p<.01$)。学年が上がると方略タイプは自己調整が増加し、相互調整が減少するといえる。以上より、学年が上がると出来事に対する対処方略を複数獲得し、さらに獲得した方略のタイプを見ると、「自己調整」が増加し、「相互調整」が次第に減少していくといえる。

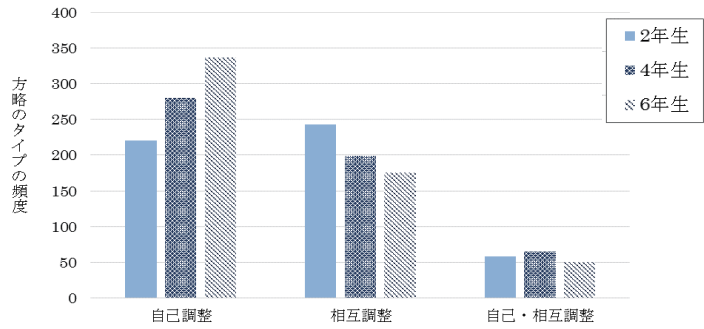


図6 全質問項目：自由記述に含まれる学年別の方略タイプの分類わけと回答数

3. 選択肢回答の分類

全質問項目における選択肢回答の回答数の割合を学年ごとに算出し、図7に結果を示した。学年と選択肢回答の連関性を見るために学年(3)×回答(4)の χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=68.551, df=6, p<.01$)。小学2年生と6年生では自己抑制である「自己調整」が増加し、友達への働きかけを通した「相互調整」が減少するといえる。

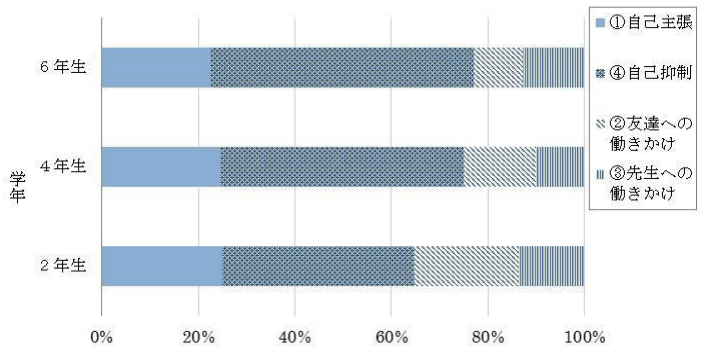


図7 全質問項目：学年ごとの選択肢回答の割合

また、選択肢回答の①自己主張と④自己抑制を合わせて「自己調整」、②友達への働きかけを通した相互調整と③先生への働きかけを通した相互調整を合わせて「相互調整」とし、全質問項目における選択肢回答の回答数の割合を学年ごとに算出し、結果を図8に示した。学年と自己・相互調整の連関性を見るために学年(3)×調整タイプ(2)の χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=21.061, df=2, p<.01$)。小学2年生と6年生では「自己調整」が増加し「相互調整」が減少しているといえる。

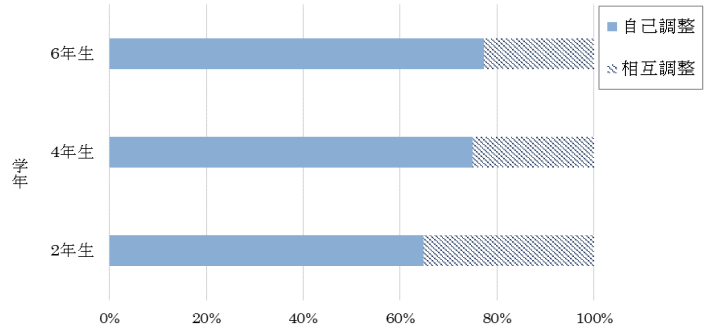


図8 全質問項目：選択肢回答の自己調整と相互調整の学年ごとの割合

さらに全4問の質問項目を「当事者困惑場面」と「他者困惑場面」にわけ、選択肢回答の回答数の合計を算出し、図9に結果を示した。学年と選択肢回答の連関性を見るために場面ごとに学年(3)×回答(4)の χ^2 検定を行ったところ「当事者困惑場面」において有意であっ

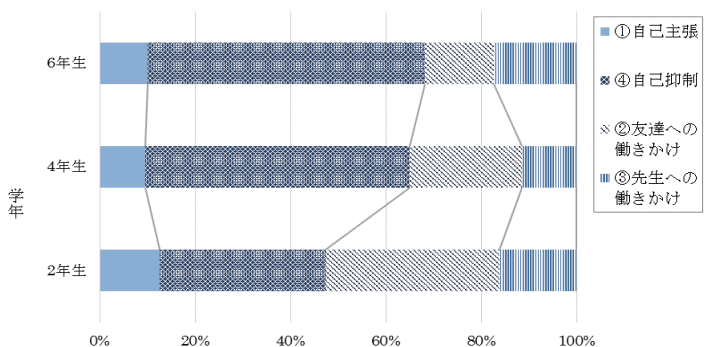


図9 当事者困惑場面の質問項目(1.3)：選択肢回答の内訳

た ($\chi^2=45.023,df=6,p<.01$)。「当事者困惑場面」においては学年が上がると自己抑制を通した「自己調整」が増加し、友だちへの働きかけを通した「相互調整」が減少するといえる。

4. 選択肢回答の理由の分類

図10に選択肢回答の理由を6つのタイプに分類し、学年ごとの合計を算出した結果を示した。学年と理由のタイプについて連関性を見るために学年(3)×理由タイプ(6)の χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=73.609,df=10,p<.01$)。小学2年生から4年生にかけて「慣習」タイプが増加し、小学6年生では「自己管理」タイプが増加するといえる。さらに、小学2年生から6年生にかけて「無回答」が減少しているといえる。

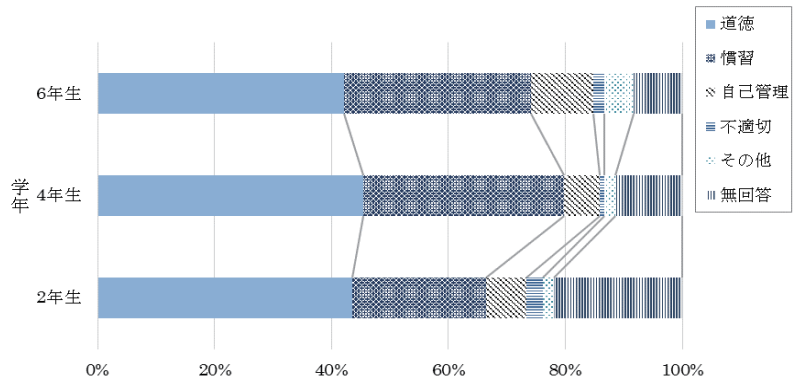


図10 全質問項目：選択肢回答の選択番号の選択理由のタイプの内訳

また、図11、図12に、全4問の質問項目を「当事者困惑場面」と「他者困惑場面」にわけ、それぞれの場面ごとに選択肢回答の理由のタイプを6つに分類した学年ごとの結果を示した。場面ごとでの学年と理由のタイプについて連関性を見るために、「当事者困惑場面」と「他者困惑場面」という場面ごとに学年(3)×理由のタイプ(6)の χ^2 検定を行ったところ「当事者困惑場面」で有意であった($\chi^2=37.504,df=10,p<.01$)。「当事者困惑場面」では、小学6年生で「自己管理」タイプが増加するといえる。また、「他者困惑場面」でも学年(3)×理由のタイプ(6)の χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=44.768,df=10,p<.01$)。「他者困惑場面」では小学2年生から4年生にかけて「慣習」タイプが増加するといえる。

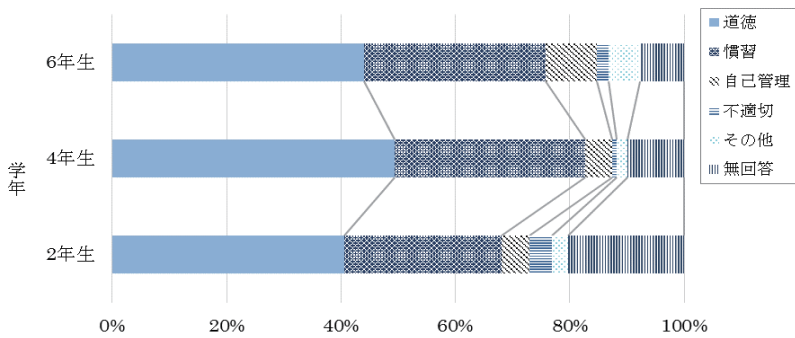


図11 当事者困惑場面での選択肢回答の選択番号の選択理由のタイプの内訳

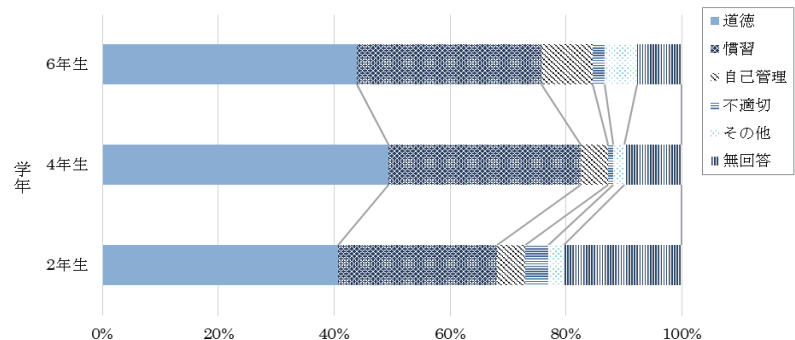


図12 他者困惑場面での選択肢回答の選択番号の選択理由のタイプの内訳

IV 考察

本研究では、自己調整と相互調整といった観点から情動調整の発達的变化を明らかにすることを目的として、小学生を対象に質問紙調査を行った。以下では、各仮説について検証する。

1. 情動調整方略の発達

仮説1として「小学2年生から6年生にかけて情動調整方略が発達していく」という仮説をたてた。困惑場面における対処の仕方について、自由記述に含まれていた動詞の数を分析した結果、小学2年生から4年生にかけて動詞の数が増加する結果が示された。例えば、質問1のパンを落としてしまったという当事者困惑場面での対処方略では、小学2年生の「先生に言う」（動詞数1）が、小学4年生では「まず給食のおぼんなどを自分のつくえにおいてから、ティッシュでおとしたパンをひろい先生にいいきゅうしょくしつに行きあたらしいパンをもらう」（動詞数6）のように、回答文の中の動詞数が増えていることがわかる。この例のように、小学2年生から4年生にかけて、対処の過程を細分化し、詳しい手だてを考えることができるようになっていくことがわかる。また、小学2年生から6年生にかけて、方略数が増加することが示された。例えば、質問1のパンを落とした当事者困惑場面では、小学2年生の方略数1の「①先生にいう」から、小学4年生の方略数2の「①今日パンが残っているか一度見て、なかったら給食室へ新しいパンをください。すみません。といってとりかえてもらう。②パンがあつたらパンをとりかえます。と先生にいってとりかえる。」へと方略数が増加している。この例では、手だてを詳しく考えることに加えて、異なる2つの仮定を立てて仮定ごとに考えていることがわかる。

以上のことから、児童期の情動調整方略は学年が上がるにつれて発達するという仮説1が支持されたと考える。困惑した出来事に対処するための方略を、対処の過程を追って詳しい手だてが考えられるようになること、また、複数の仮定を立てて、仮定をもとに考えることが可能になるのではないかと考えられる。

このような情動調整方略の発達の背景には、Selman (1971) の提唱する社会的視点取得能力の発達が関連していると考えられる。Selman (1971) によると、役割取得（社会的視点取得）のレベルは、6～8歳台の主観的役割取得から8～10歳台の自己内省的役割取得へと発達していくとされている。6～8歳ころには他者の視点に立つことが難しいが、8～10歳ころには自分の視点を分化でき、他者の視点に立って自己の思考や感情を考えることができるようになる。本研究でも、小学2年生から4・6年生にかけて、社会的視点取得能力が発達することで、複数の仮定を想定するといった情動調整方略の発達がみられたと考えられる。

2. 自己調整方略と相互調整方略の発達

仮説2として「学年が上がるにつれて、情動調整方略として「相互調整」よりも「自己調整」をより多く用いるようになる」という仮説をたてた。対処についての回答の自由記述を「自己調整」と「相互調整」に分類したところ、学年が上がるにつれて「自己調整」が増加し「相互調整」が減少した。また、選択肢回答の全体をみても、小学2年生から6年生にかけて「自己調整」が増加し「相互調整」が減少することが示された。選択肢回答での「自己調整」と「相互調整」の内訳を見ていくと、「自己調整」では、特に選択肢番号④にあたる、「自分が我慢する」、「特に関わらない」、といった「自己抑制」が増加していた。丸山 (2009) によると、「幼児期から青年期にかけて、年齢が高くなるに従って自己抑制的行動はより多くみられるようになる」とされている。本研究でも、小学2年生から6年生にかけて、自己抑制が高まっており、先行研究の知見を支持しているといえる。加えて、自己抑制が高まった要因としては、規範意識（慣習）の高まり（丸山, 2009）が関連しているのではないかと考えられる。本研究では、選択肢回答の選択理由で示されたように、小学4年

生では、「もしてい学年だったらゆずんないとだめだから」や「ゆずり合いが大切だから」といった記述がみられた。これらは、学校生活を通してこのような考え方やルールを学んだ結果であると考えられる。従って、低学年から中学年にかけて、「慣習」のような規範意識が高まることがわかる。

以上から、小学2年生から6年生にかけて「自己抑制」を中心とした「自己調整」が増加したのではないかと考えられるであろう。

一方、「相互調整」では、特に選択肢番号②にあたる友だちへの働きかけを通じた「相互調整」が、学年が上がるにつれて減少していた。その要因としては、③の先生への働きかけを中心とした「相互調整」を選んだ理由の中に、「友達に言っても解決するかわからないから」や「友だちに言ってもその友だちもわからないかもしれないから」「かいつできる人は先生だけだから」という記述があったように“困ったときは友達よりも先生に言う方がよい”といった小学校の中での暗黙のルールを子どもが学校生活を通して学んでいくことが関連しているのではないかと考えられる。

以上より、学年が上がるにつれて、情動調整方略として「相互調整」のタイプよりも「自己調整」のタイプをより多く用いるようになるという仮説2は支持されたと考える。

3. 場面と情動調整との関係

仮説3として、「場面の違いによって情動調整方略の使用の仕方が異なる」という仮説をたてた。そこで全4問ある質問項目を「当事者困惑場面」（質問1・3）と「他者困惑場面」（質問2・4）にわけ、それぞれの場面別に動詞数の平均を見ていくと、当事者困惑場面では小学2年生から6年生にかけて増加した。一方で、他者困惑場面では、小学2年生と4年生の間では増加したが、小学4年生と6年生の間では変化が認められなかった。このことから、当事者困惑場面が他者困惑場面に比べて情動調整方略の手立てをより詳しく立てるようになっていくと考えられる。その要因としては、場面の必然性が関連していると考えられる。当事者困惑場面では、自分自身が既に困惑場面の渦中にいることから、自分自身が行動を起こさなければ困惑場面が解消しないという切迫感からくる、出来事への対処の必然性の高さが影響していると考えられる。一方で、他者困惑場面では、例えば、質問2のパンを落とした他者困惑場面では選択肢番号の選択理由に、「まきこまれたくないから」や「友達が自分で落として自分とはかんげないから」といった回答がみられた。これは、困惑場面を解消するために自分が関わる必要はない、関わらなくても困惑場面は解消するのではないかと、という出来事へ関与することの必然性の低さが影響し、自ら出来事への対処に関わらないという選択もできるようになることが、関連しているのではないかと考えられる。

また、他者困惑場面では、「AがダメならB」という仮説を立てた子どもが、小学2年生から6年生にかけて増加した。一方で、当事者困惑場面では、このような傾向がみられなかった。他者困惑場面で、「AがダメならB」という仮説を立てた子どもが、学年が上がるにつれて増加した要因としては、井上・久保（1997）の指摘する論理的思考の発達が関連していると考えられる。井上・久保（1997）によると、「児童期の社会的事象の理解の特徴は、経験の広がりにより理解が多面的になる点と、思考の発達に規定されて物事を論理的に推論できるようになってくる点とにある」とされている。幼児期や小学2年生くらいでは、「場面的思考（質問に誘発されて頭に浮かんだ場面に拘束された思考）」がよくみられ、小学4年生くらいになると物事を推理し論理的に思考したりするようになる。さらに、小学6年生になると、自分から様々な推論ができるようになり、推論的思考がかなり安定してくることがわかっている。本研究でも、小学2年生から6年生にかけて、推論的思考が獲得されたことで「AがダメならB」という仮説を立てることができるようになった子どもが増加したのではないかと考えられるであろう。

以上から、場面の違いによって情動調整方略の使用の仕方が異なるという仮説3は支持されたと考えられる。

4. 情動調整方略を用いる理由の変化

仮説4として、『情動調整方略を用いる理由については、学年があがるにつれて、「慣習」や「自己管理」が増える』という仮説をたてた。選択肢回答の理由を分類した結果、小学2年生から4年生にかけて、「慣習」が増加し、小学4年生から6年生にかけて「自己管理」が増加していくことが示された。小学2年生では「道徳」が一番多かったが、学校生活を始めて1年半ほどしかたっておらず、学習や生活など様々な面で自分一人ではどうすればよいかわからないことも多いであろう。従って、「こまっとなにもしてあげないはちょっとだめだとおもう」や「ひとりでこころぼそくなっていてかわいそうだから」といったように、自分を基準として物事を考えることが挙げられる。小学2年生から4年生にかけて「慣習」が増加した要因としては、学校生活の中で慣習を学んでいくため、“わからない時はどうすればいいのか”，“どのように対処することが正しいのか”がわかるようになり、学校の規則に従おうとする，義務感を持つようになることが予測される。また，小学6年生で「自己管理」が増加した要因については，新たな情動調整方略として「自己防衛」を獲得したのではないかと考えられる。例えば質問2の選択番号の選択理由にあるように「まきこまれたくないから」「そんなこといちいち言ったらやなやつと思われる」といったように，慣習に従うだけでなく，あえて出来事に干渉しない事で，リスクを回避し自分自身の情動の安定を保っていると理解できる。以上のことから，「自己管理」を身につけることでリスクから距離をとれるようになる方略を学んだと考えられる。

以上から，学年があがるにつれて，「慣習」や「自己管理」が増えるという仮説4は支持されたと考えられる。

V 結論

小学2年生から6年生にかけて，情動調整の能力は，以下のように発達すると考えられる。

- ・複数の仮説を立て，仮説をもとに情動調整方略を考えることができるようになる。
- ・情動調整方略は学年が上がると「自己調整」の中の自己抑制が発達する。
- ・「他者困惑場面」よりも「自己困惑場面」の方が情動調整の発達がみられる。
- ・学校生活を通して規律やルールを学ぶことで「慣習」による情動調整が増加する。
- ・小学6年生になると他者困惑場面において「無視」や「無干渉」の方略が多くみられるようになる。これは，「自己管理」による情動調整のためである。

引用文献

- 井上健治・久保ゆかり（1997）社会的事象の理解とその発達．田丸敏高（編），子どもの社会的発達．東京大学出版会，131-149.
- 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.
- 金丸智美・無藤 隆（2004）母子相互作用場面における2歳児の情動調整プロセスの個人差．発達心理学研究，15，2，183-194.
- 丸山（山本）愛子（2009）自己調整能力の発達に関する大学生の自己認知－幼児期から青年期後期までの自己主張・自己抑制的行動の自己評定から－．広島大学大学院教育学研究科紀要，1，58，73-80.
- 文部科学省（2012）「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする

- 児童生徒に関する調査」調査結果. 2012年12月5日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2018年6月20日閲覧)
- 文部科学省 (2015) 「小・中学校における通級による指導を受けている児童生徒数一公立一」. 2015年5月1日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002.htm (2018年10月3日閲覧)
- 長濱成未・高井直美 (2011) 物の取り合い場面における幼児の自己調整機能の発達. 発達心理学研究, 22, 3, 251-260.
- 長崎 勤・中村 晋・吉井勘人・若井広太郎 (2009) 自閉症児のための社会性発達支援プログラム—意図と情動の共有による共同行為—. 日本文化科学社, 2-11.
- Prizant, B.M., Wetherby, A.M., Rubin, E., Laurent, A.C., & Rydell, P.J.(2006)The SCERTS Model :A comprehensive educational approach for Children with autism spectrum disorders(Vol.1):Program Planning & Intervention. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland. 長崎 勤, 吉田仰希, 仲野真史監訳 (2010) SCERTSモデル 自閉症スペクトラム障害の子どもたちのための包括的教育アプローチ(1巻)アセスメント. 日本文化科学社.
- Prizant B.M.& Meyer E.C. (1993) Socioemotional Aspects of Language and Social-Communication Disorders. American Journal of Speech-Language Pathology,3,56-71.in Young Children and Their Families.
- Smetana J. G. (1993) Understanding of social rules. Bennett M. (Eds)The Child as Psychologist : An introduction to the development of social cognition. Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf. 二宮克美・子安増生・渡辺弥生・首藤敏元訳 (1995) 子どもは心理学者〈心の理論〉の発達心理学. 福村出版, 153-185.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. Child Development, 42(6), 1721-1734.