

情緒の扱いと心理・社会的適応について
—コンテイナーコンテインドモデルの観点から—

警視庁少年育成課 佐藤 麻衣子
横浜国立大学 宮戸 美樹

**Relations between Emotional Management and Social Adjustment
: From the Viewpoint of Container-Contained Model**

情緒の扱いと心理・社会的適応について —コンテイナーコンテインドモデルの観点から—

Relations between Emotional Management and Social Adjustment : From the Viewpoint of Container-Contained Model

佐藤 麻衣子*・宮戸 美樹**

問題

1. 学校現場における諸問題

学校現場では、いじめや不登校、暴力行為などの諸問題が依然として起こっている。文部科学省(2019)の調査によると、いじめは解消されたものとされていないものを合わせて543,933件、不登校は176,056件、そして暴力行為は72,940件など、その数は少なくない。しかし、諸問題に関する数値だけを取り上げても、解決には繋がらない。学校における諸問題に対して、多くの研究者たちは、諸問題の背景にある情緒の扱いについて目を向けるようになってきており(大河原, 2004など)、不登校やいじめなどは、児童がこころの痛みを排出している表現の一つとして捉えられ、うまく情緒が扱えないがために、それを不登校やいじめという形で排出していると理解できるという(松井, 2013)。

このような研究において、学校現場における諸問題を理解し、対応していくためには、情緒の扱いに関する問題として捉えることが重要であると示唆されている。

2. 情動の認識及び表出の困難性と心身への影響

坂元(2000)は、情動、感情及び情緒は「心」として一つにまとめられるように、その定義は曖昧であると述べている。そのため、本研究では概念

間に明確な区別はせず、先行研究を参照すると、情緒の扱いに関する研究は、1990年代頃から多く見られる。とりわけ近年、中高生や青年期の少年達が情動を認識することに困難性を示しているという報告が多く見られる(Taylor et al., 1997)。例えばTaylor et al. (1992)は、情動の認識困難は身体的愁訴などの心身の健康に関わることを指摘した。Fukunishi & Rahe(1995)は、アレキシサイミア傾向にみられる自己の情動覚知の難しさが、ストレスへの対処能力の乏しさに結びつくとした。小牧・久保(1997)は、情動を認識するのが苦手な人は、摂食障害や心身症、その他の心理的不適応と関連することを明らかにした。また、Moriguchi et al.(2007)がアレキシサイミア傾向について10代が最も高いということを明らかにし、その理由として、10代は自己の内的な状態を知覚する能力が発達しておらず、情動を特定し、他者に伝達することができないためとした。そして、そのような能力の獲得が思春期の子ども達を成熟に導くと指摘している。この研究は、情緒的発達における情動の認識と、情動を他者に表出することの重要性を示していると考えられる。新里(1992)は情緒の言語化が難しい人は、感情を未分化な形でしか感じ取れず、肯定的な情緒よりも否定的な情緒を体験しやすいことを示し、情動の表出について触れている。宮下(1998)は、子どもたちが信頼している大人に対して、自分の感情を口にすることで、情緒をうまく緩和させていくこともできる

*警視庁少年育成課

**横浜国立大学

場合があると述べている。埜(1999)は、関係性に
応じた情動表出について情動表出物語を用いて小
学生対象に検討した。その結果、高学年になるにつ
れて、情動の表出は他者との肯定的な関係性に
関連していることが明らかになった。以上のような
知見は、他者に対する情動の言語化とその共有が、
子ども達の情緒の成長の促進に重要な機能を果
たしていることを示唆している。

また、Taylor et al.(1997)は、他者に肯定的情
緒を共有してもらうことは、子どもの情緒発達お
よび子どもの自己表現・対象表現の出現に重要な
影響を持つと指摘しており、他者との関わりと情
緒の発達の重要性を示唆している。

3. 情緒の発達と他者交流の重要性

(1) 乳幼児期

情緒の発達は相互関係の中で豊かになるもので
あり、自己を作ると同時に他者に対する交流によ
って人間性を創り上げるため(坂元, 2000), この発
達に他者の存在は欠かせないと考えられている。

情緒の発達における他者との交流は、年齢にお
いて異なることが示されている(例えば Maccoy
and Masters, 1985)。他者との交流がもたらす乳
幼児期の情緒の発達の理解は、主に精神分析の分
野で扱われることが多く、そのほとんどが臨床実
践において示されている。その多くは、早期母子
関係に焦点が当てられており、その起源は母子間
の情緒的対話の重要性を強調した Spitz(1962)で
ある。その後の研究でも、母親の関わりがもたら
す情緒の発達について示唆している研究は多く(
Mahler, Pine, & Bergman, 1975 など)、母子関係
は子どもの情緒の発達に大きな意義を持つと考え
られ、その重要性が多くの研究者により研究され
てきた。その中でも、Klein(1996)は内的な対象
関係の重要性を理論のメインとしている。

Klein(1996)は妄想分裂態勢¹⁾と抑うつ態勢²⁾と

いう発達理論を定義した。妄想分裂態勢では思い
通りにならないことに出くわすと攻撃してしまう
が、母親が子どもの破壊衝動を受け止め、子ども
の情緒を伝え返すことを続けることによって、子
どもは自己の情緒を認識できるようになり、不安
は軽減されるという。その後 Klein の示唆は多くの
研究者たちによって掘り出されていく。例えば、
Winnicott(1965)は、子どもの安定した情緒の発
達に必要な子どもを支える環境的役割である
holding と、怒りや攻撃性をぶつけられても養
育者が安定してかかわる survive という概念を提
唱し、子どもの情緒的発達に対しての重要な母子
の交流を描いた。Winnicott(1965)の概念は、母
親が子どもに対して同一化し、子どもの気持ちに
ついて考えることが基盤になっている。これとよ
く比べられるのが、Bion(1961)のコンテイナー
コンテインドモデルである。このモデルは、乳児が
心に留めておけない体験を母親に体験させ(投影
同一化³⁾)、それについて母親が考えながら対応し
ていくことで、体験が意味を内包した「考えられ
るもの(α 要素)」に変換されるものであると定義
され、投影同一化が基盤となっている(Bion,
1961; 松木, 2009; 堀江, 2014 など)。つまり、子
どもの心の中にあるわけのわからない情動を「受
け入れる側が考えられ、耐えられる、取り扱い可
能な形で返す」ということを意味する。コンテ
インメント感覚とは、そのような流れで対象から返
されたものを「考えられるもので返ってきた」と
感じられる子どもの感覚のことを指し(岩倉,
2013)、この感覚が得られることで自分の気持ち
を理解し、言葉にすることができるのである。こ
の感覚が得られない場合は、自分の気持ちが理解
できないまま発達していくためうまく言語化でき
ず、激しい行動で自分の気持ちを表現し、他者
との交流を絶ってしまう可能性があるという(岩倉,
2013)。

Bion(1961)のコンテイナーコンテインドモ
デルは、母子間の相互交流に着目した概念であり、
母親と子どもの絶え間ない相互作用が仮定されて
いるという点で Mahler et al.(1975)や Winnicott
(1965)などの母子関係をメインとした精神分析に
おける情緒交流理論とは異なる。Symington and
Symington(1996)は、Bionの理論は母親に子が受
身的に抱かれているだけではないと、積極的交流
状態を強調している。以上のように、乳幼児にお
いては、母親との相互交流をメインに語られてき
たが、情緒発達は成長後も続いていくのであり、
児童期以降は母親以外の他者との交流も考慮に入
れられるべきであろう。

(2) 児童期から思春期

Zeman and Garber(1996)は小学生を対象とし
て調査を行い、友人より自分の情動をわかってく
れる父母に対して情動表出をしやすいことを明ら
かにした。更に埜(1999)は、小学生は「悲しみ」
や「喜び」などの情動表出を友人よりも既に親和
的關係を築いている親に行うことを示している。
これらの研究から、小学生の情緒発達における他
者との交流においては、依然として親との関わり
が重要であることを示している。一方で、大久保
(2014)は、教師—当事者の児童—他の児童とい
う三者関係に注目して教師の受容的態度が児童の
情緒に及ぼす影響を場面別に検討し、教師や友人
との関係性は、受容的態度に対する情緒に主要な
影響を及ぼすことを明らかにしている。さらに、
思春期については、皆川(2011)が、中学生にお
いて情動を認識する力を育成する要因を検討し、
親や教師との愛着関係、安心・依存関係、そして
コミュニケーションが重要であることを明らかに
している。このように、乳幼児期では親子関係を
基盤に行われてきた情動や情緒に関する研究も、
年齢が上がるにつれて教師や友人との関係との
関連で検

討されるようになってきた。

岡田(2015)によると、教師との関係は思春期
の子どもにとって、重要度は友人などに比べて低
いもの、学校享受感と関連があるという。この点
について岡田(2015)は、子どもにとって教師は
選んだり変えたりすることは難しく、子どもにと
って満足できない場合に、ストレスになりやすいと
述べている。更に教師との関係は、学校生活の順
調さや、学業への意欲、校則への意識などと関連
していることも示されている(岡田, 2015)。即ち、
教師の働きかけ次第で、子どもの学校享受感を向
上させることが可能と考えられる。多くの学校適
応に関する研究では、教師の働きかけについて深
く切り込んだものは少なく、この点について明ら
かにすることは意義があると考えられる。

また、思春期においては、自分を理解すること
が発達課題であり、敏感な傷つきやすさが容易に
不安反応やうつ反応を引き起こすため、教育的・
臨床的対応として子どものありのままの表現を受
容することが重要だと小谷(2006)は述べている。
情緒交流において、子ども達の情緒を適切に受け
取り、それに対して他者が積極的に意味を見出し、
理解したうえでそれを伝え返していくことで、子
ども達は自分について理解し、傷つく体験をし
ても容易に混乱せずに社会生活を送ることができる
だろう。

以上のように、児童期から思春期の子ども達に
おいて、他者に情緒を受け取ってもらい伝え返
してもらうという情緒交流の観点から情緒発達や
調整、そして対人関係の構築などが論じられて
いる研究において、情動や情緒の発達を促進する
親や親以外の他者による交流を研究する意義が
強調されている。

5. 学校現場におけるコンテイナーコンテインドモデルの応用

ここまでみてきたように、学校現場における諸問題に対応していくためには、問題について情緒の側面から検討し、子ども達の情緒の認識や表出に関する問題として捉えることが重要である。言い換えれば、子どもが自身の情緒をどのように理解し、表出し、それを受け取った者がいかにして対応するかという情緒の扱いの問題である。岩倉(2013)は、学校における問題を、子どもの情緒が適切に扱われていないために行動化しているという情緒の扱いの問題として捉え、コンテイナーコンテインドモデル(Bion, 1961)を学校現場における問題の対処の方法に置き換えて再考している。その中で学校現場では、生徒や親のもつ何かわけのわからないものに対し、それを受け止め、更にそれが何であるかを考え、伝え返していくことが求められているという。これにより、子どもが自分で自身の情緒を扱うことができる主体的な人間になり、自己や周囲のことを冷静と考えられるようになることで問題が解決していくと考えられている。また、小久保(2013)は、非行少年の問題行動について、子どもが体験した負の感情を言葉にして相手に伝えるだけのこころの強さが備わっておらず、問題行動という形で周囲の人間に体験させるしかできない状態であると指摘し、非行問題をコンテイナーコンテインドモデルに基づいて捉えている。このように、近年学校現場などにおける問題の理解や対処において、Bion(1961)のコンテイナーコンテインドモデルを適用しようとする動きがみられている。

目的

子どもの問題行動や適応について、問題行動だけを捉えるのではなく、情緒を適切に受け取ってもらえないことによる行動化として、情緒の扱い

と他者との交流という視点から検討することは意義があると考えられる。しかし、自身の情緒を扱う力と他者との交流の関連についての理解は、臨床的理論に留まっており、実証的な研究は見られない。そこで本研究では、以下の3点を明らかにする。第1に、思春期の子どもが抱えきれない情緒をどのように扱っているのかについて、明らかにする。第2に、情緒の扱う力の発達が、自身の情緒の認識や共有、抑うつに耐える力とどのように関連するかについて、明らかにする。最後に、情緒の扱いが、学校における適応や他者との関係性とどのように関連するかを明らかにする。以上の3点を明らかにすることによって、学校における問題がどのように情緒の扱いと他者との交流という視点から理解できるかを検討することを本研究の目的とする。

研究1

1. 目的

本研究では、中高生が自分の情緒をどのように扱っているかを明らかにするために、情緒を扱う力を測定する尺度を作成した上で、情緒を扱う力の発達が、自身の情緒の認識や共有、抑うつに耐えることとどのように関連するかを検討することを目的とする。

2. 方法

1) 調査方法

2016年2月及び5月に関東の中学校及び高校で、中高生290名(中学生172名、高校生118名;男子167名、女子123名; $M=14.90$, $SD=1.48$)を対象に個別記入式の質問紙調査を集団法で実施した。各学校の教員に対して、趣旨を説明した上で、協力を依頼した。質問紙には、回答が任意であることや、得られたデータは本研究のみに使用することを明記した。

2) 質問紙の構成

①フェイスシート

②Emotional Management Scale 候補項目:

佐藤・宮戸(2016)より、子どもが情緒を扱う過程は、わけのわからない情緒を行動で示す「行動的に情緒を発散する状態」、情緒が他者によって受け入れられている状態である「重要な他者による受容」、情緒に意味をつけて伝え返してもらう「他者による気持ちの意味づけ」、内省し、気持ちを言語化できる状態である「自分で気持ちを理解し、伝えること」という4つの過程が示された。これらの各側面を測定する60項目であり、「あなたの気持ちや行動についてうかがいます」と教示文を提示し、5件法で回答を求めた。

③日本語版EAQ尺度:石津・下田(2013)が作成した。どのように自分の情緒を感じているかを測る尺度の中から、自分の気持ちの意味や理由を知ろうとする力である「情動の分析」、自分の気持ちを識別する力である「情動の識別」、自分の気持ちを誰かに言語化する力である「情動の言語的伝達」を用いた。「あなたがどのように自分の感情や気持ちを感じるのかをうかがいます」と教示文を提示し、5件法で回答を求めた。

④抑うつに耐える力尺度:近藤ら(2008)が作成した自身の問題を見つめ、受け入れがたい情緒を適応的に処理していく力を測る14項目である。一人でいられる力である「孤独に耐える力」、不安なことに立ち向かう力である「不安に向き合う力」、積極的に自己開示する力である「強がらずに自己開示する態度」の3つの下位尺度を用いた。「あなたの気持ちや行動についてうかがいます」と教示文を提示し、5件法で回答を求めた。

3) 分析手順

まず、Emotional Management Scaleの因子構造を検討するため、多母集団因子分析を行った。その後、下位尺度得点を求めた上で、それぞれの記述統計量と尺度間の相関係数及び信頼係数を算出した。更に、学年差と性差を見るため、学年と性別を独立変数にして2要因の分散分析を行った。抑うつに耐える力に関しては、情緒の扱いを独立変数としたパス解析を行った。

3. 結果

1) Emotional Management Scaleの因子分析

Emotional Management Scale 候補項目60項目について、項目分析を行った。天井効果・フロア効果を検討し、問題のある項目を除外した。その後、清水(2016)のHADによる平行分析によって、スクリープロットを基準にして因子数を検討した。その結果、4因子という解釈が得られたため、主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った(表1)。なお、回転前の累積因子寄与率は53%であった。また、中学生と高校生という2つの対象による多母集団因子分析を行った結果、4因子30項目で許容できると判断されるモデル適合を得た($\chi^2=1321.05$, $CFI=.89$, $RMSEA=.048$)。RMSEAの値において配置不変性が確認される結果となった。集団ごとに分析を行うと、中学生は $CFI=.92$, $RMSEA=.059$, 高校生は $CFI=.83$, $RMSEA=.080$ であった。本研究ではCFIは個別のモデルでも基準値に達せず、RMSEAにおいて基準値を超えた混合モデルを暫定的に採用した。第1因子は「気持ちをぶつけると、自分が何を思っていたのかわかるように言葉にしてくれる人がいる」など10項目から成り、気持ちを受け入れ、わかりやすく意味づけして伝え返してくれる他者がいる状態と解釈される【他者からの意味づけの獲得】と命名した。第2因子は

「気持ちがおさまらなくて周りにあたってしまうことがある」など7項目から成るため、わけのわからない情緒を発散している状態と解釈される【行動的発散】と命名した。第3因子は「なぜイライラしているのかを考えてそれを言葉にできる」など8項目から成るため、自分で気持ちを理解し、伝えることができる状態と解釈される【自己省察】と命名した。第4因子は「私の気持ちを分かってくれる人がいる」など5項目から成るため、受容してくれる他者がいる状態と解釈される【他者から

らの受容の獲得】と命名した。それぞれの内的一貫性 α の値は、「他者からの意味づけの獲得」が $\alpha = .92$ 、「行動的発散」が $\alpha = .87$ 、「自己省察」が $\alpha = .91$ 、「他者からの受容の獲得」が $\alpha = .84$ であった。

2) Emotional Management Scaleの学年差・性差

Emotional Management Scaleについての学年差及び性差を検討するため、性別(男・女)と学年

表1 Emotional Management Scaleの因子分析結果(N= 259)

	Mean	SD	因子1	因子2	因子3	因子4
他者からの意味づけの獲得 ($\alpha = .92$)						
気持ちをぶつけると、自分が何を思っていたのかわかるように言葉にしてくれる人がいる	2.74	1.14	.861	.003	.005	-.134
イライラした気持ちを投げ込むとなぜイライラしていたかわかるように話してくれる人がいる	2.92	1.19	.853	-.085	-.063	-.095
私が言葉にできない気持ちを、言葉にしてくれる人がいる	2.67	1.21	.749	.066	.076	-.018
私のモヤモヤした感じをぶつけるとどんな気持ちかわかるように伝え返してくれる人がいる	2.73	1.04	.726	-.023	-.003	.116
私のモヤモヤが何なのかを、理解して教えてくれる人がいる	2.77	1.18	.710	.043	-.054	.105
モヤモヤしたとき、相談したら自分の気持ちがわかるように、理解して教えてくれる人がいる	3.08	1.25	.698	.008	.031	-.004
よく分からなかった気持ちを話すと、わかるようにして返してくれる人がいる	2.91	1.13	.663	-.004	.042	.147
私が感情をぶつけると、その感情が何かをおしえてくれる人がいる	2.82	1.09	.632	-.057	-.031	.000
気持ちをぶつけると、自分の気持ちがよく理解できるようになる人がいる	2.96	1.07	.567	.040	.086	.086
私がモヤモヤしているとき、それがどのような気持ちが伝え返してくれる人がいる	2.85	1.13	.538	.001	.080	.313
行動的発散 ($\alpha = .87$)						
気持ちがおさまらなくて周りにあたってしまうことがある	2.50	1.30	.118	.818	.015	-.090
理由もなく腹が立って周りにあたることがある	2.15	1.22	-.035	.786	-.030	.114
イライラすると理由もなく他人を責めることがある	2.27	1.25	.015	.749	.048	-.072
イライラして周りにあたりちらすことがある	2.34	1.29	.060	.706	.009	-.108
感情的になると物や人にあたることがある	2.70	1.34	.115	.674	-.064	-.146
理由もなくイライラしてどうしようもないことがある	2.68	1.43	-.228	-.636	.033	.183
モヤモヤして気持ちが抑えきれないことがある	2.83	1.37	-.082	.611	-.025	.149
自己省察 ($\alpha = .84$)						
なぜイライラしているのかを考えてそれを言葉にできる	3.16	1.10	-.067	.060	.743	.030
自分の中で何が起きているのかを考え、それを言葉にできる	3.15	1.07	-.050	-.010	.705	.145
自分の気持ちが何かを考えて、それを言葉で伝えることができる	3.13	1.07	-.003	-.064	-.680	.155
イライラしてもまずは自分で何にイライラしているか考えようとする	3.49	1.10	.022	-.003	.662	-.168
自分の気持ちをよく理解してそれを言葉で伝えられる	3.20	1.11	.070	-.064	.643	-.033
イライラしても自分の中でうまく整理をつけて他者に伝えることができる	3.04	1.10	.049	-.100	.590	.043
モヤモヤした時にどんな気持ちなのか自分で理解できる	3.43	1.12	.039	-.060	.560	-.230
よく分からない気持ちがあっても自分でそれが何かを考える	3.45	1.13	.008	.254	.525	.005
他者からの受容の獲得 ($\alpha = .91$)						
私の気持ちを分かってくれる人がいる	3.44	1.26	.105	.031	-.059	.785
自分の気持ちを理解してくれる人がいると思う	3.51	1.26	.049	-.016	.123	.780
私の悩みを親身に聞いてくれる人がいる	3.53	1.23	.151	.049	-.041	.725
私が何を思っても、理解しようとしてくれる人がいる	3.12	1.14	.272	.000	-.127	.684
どんな時も私をわかってくれようとする人がいる	3.16	1.21	.215	-.051	-.063	.674
因子間相関						
因子1			.082	.371	.657	
因子2				-.231	-.061	
因子3					.467	
因子4						

表2 Emotional Management Scaleにおける学年差・性差の検討

	中学		高校		主効果		η^2		検定力		交互作用
	男	女	男	女	学年	性別	学年	性別	学年	性別	
他者からの意味づけの獲得	2.65 (0.92)	2.89 (0.86)	2.79 (0.71)	3.21 (1.04)	4.45*	9.26*	.016	.033	0.56	0.86	0.72 †
行動的発散	2.16 (0.94)	2.54 (0.93)	2.50 (0.90)	3.05 (1.05)	12.99*	15.71*	.044	.053	0.95	0.98	0.57 †
自己省察	3.69 (0.94)	3.59 (0.87)	3.81 (0.79)	3.94 (0.84)	4.51*	0.02 †	.016	.000	0.56	0.05	1.13 †
他者からの受容の獲得	3.03 (1.14)	3.37 (1.02)	3.32 (0.99)	3.81 (0.96)	7.78*	10.16*	.027	.035	0.79	0.88	0.36 †

note. ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$, ()は標準偏差

表3 各変数1項目あたりの平均値、標準偏差、および相関係数

	N	Mean	SD	5	6	7	8	9	10	
1. 他者からの意味づけ	263	2.84	0.88	1	-.70	.354**	.241**	.398**	-.056	.271**
2. 行動的発散	263	2.49	0.99	2	-.241**	-.081	-.100	-.011	-.432**	-.074
3. 自己省察	263	3.73	0.87	3	.185**	.535**	.307**	.543**	.321**	.319**
4. 他者からの受容の獲得	263	3.34	1.05	4	.013	.381**	.392**	.433**	-.049	.316**
5. 孤独に耐える力	263	3.91	0.89			.123*	.171**	.009	.236**	.122*
6. 不安に向き合う力	263	3.58	0.68				.210**	.676**	.053	.185**
7. 自己開示	263	3.04	0.90					.305**	.048	.327**
8. 情動の分析	263	2.21	0.48						-.033	.212**
9. 情動の識別	263	2.44	0.46							.056
10. 情動の言語的伝達	263	1.98	0.30							

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

(中学・高校)を独立変数、下位尺度である4つを従属変数とした2要因の分散分析を行った。その結果、「他者からの意味づけの獲得」は、学年($F(1, 280) = 4.45, p < .05$)及び性別($F(1, 280) = 9.26, p < .01$)に有意な主効果がみられた。「行動的発散」は、学年($F(1, 280) = 12.99, p < .01$)及び性別($F(1, 280) = 15.71, p < .01$)に有意な主効果がみられた。「他者からの受容の獲得」は、学年($F(1, 280) = 10.16, p < .01$)に有意な主効果がみられた(表2)。

3) Emotional Management Scaleと日本語版EAQ尺度及び抑うつに耐える力尺度との関連性

自身の情緒の扱い(Emotional Management Scale)が、情緒を認識する力(EAQ尺度)及び、抑うつに耐える力とどのように関連するかを明らかにするためにピアソンの積率相関分析を行った

(表3)。その結果、「他者による意味づけの獲得」に関しては、抑うつに耐える力尺度における「不安に向き合う力($r = .36, p < .01$)」,「自己開示($r = .24, p < .01$)」との間に弱い正の相関が得られた。情動知覚尺度においては、「情動の分析($r = .40, p < .01$)」,「情動の言語的伝達($r = .27, p < .01$)」との間に弱い正の相関が得られた。「行動的発散」においては、「孤独に耐える力($r = -.24, p < .01$)」との間に弱い負の相関が得られ、「情動の識別($r = -.43, p < .01$)」との間に中程度の負の相関が得られた。「自己省察」においては、すべてにおいて有意な正の相関が認められた(「孤独に耐える力($r = .19, p < .01$)」,「不安に向き合う力($r = .54, p < .01$)」,「自己開示($r = .31, p < .01$)」,「情動の分析($r = .54, p < .01$)」,「情動の識別($r = .32, p < .01$)」,「情動の言語伝達($r = .32, p < .01$)」)。「他者による受容の獲得」においては、「不安に向き合う力($r = .38, p < .01$)」,「自己

開示($r = .39, p < .01$)」との間に弱い正の相関, 「情動の分析($r = .43, p < .01$)」との間に中程度の正の相関, 「情動の言語的伝達($r = .32, p < .01$)」との間に弱い正の相関が得られた。

以上の結果より, 情緒を認識する力との関連では, 「他者からの意味づけの獲得」が高いほど自分の気持ちを考える力が高いこと, 「行動的発散」が高いほど自分の気持ちを理解する力が低いこと, 「自己省察」が高いほど自分の気持ちを考える力や言語で伝える力が高いことがそれぞれ明らかになった。また, 「他者からの受容の獲得」が高いほど, 自分の気持ちを考える力と言語で伝える力が高いことが明らかになった。抑うつに耐える力との関連では, 「他者からの意味づけの獲得」が高いほど, 不安と向き合うことができる力と恐れずに自己開示する力が高いことが明らかになった。「行動的発散」が高いほど, 孤独に耐えられる力が低いことが明らかになった。「自己省察」が高ければ, 孤独に耐えられる力, 不安と向き合うことができる力, そして恐れずに自己開示する力の3つが高いことが明らかになった。「他者からの受

容の獲得」が高ければ, 不安と向き合うことができる力と恐れずに自己開示する力が高いことが明らかになった。

4) 情緒の扱いが抑うつに耐える力への影響

情緒の扱いが抑うつに耐える力に与える影響を検討するために, Emotional Management Scale と抑うつに耐える力尺度についてパス解析を行ったところ, データに対して良好な適合を示すモデルが得られた($\chi^2 = 5.00, df = 3, n.s., CFI = 1.00, RMSEA = .05$)。パス解析を参照したところ, 情緒の扱いにおける「行動的発散」は「孤独に耐える力」に対して負の影響を, 「他者からの受容の獲得」は「不安に向き合う力」と「自己開示」に対して正の影響を与えていた。「他者からの意味づけの獲得」は「不安に向き合う力」と「自己開示」に対して正の影響を与えていた。「自己省察」は「孤独に耐える力」, 「不安に向き合う力」, 「自己開示」に対して正の影響を与えていた。有意なパスを図1に示す。

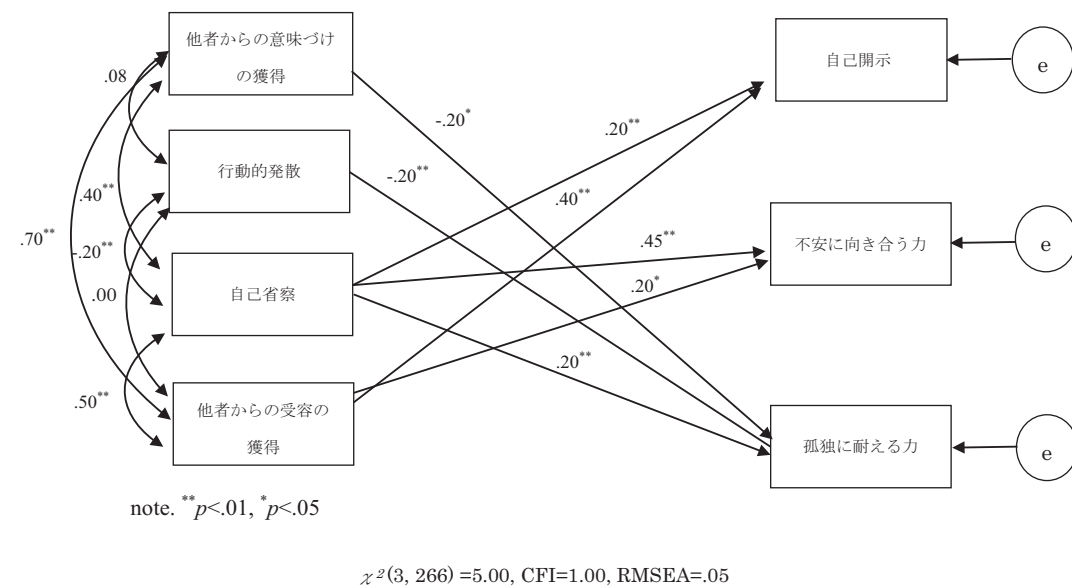


図1 情緒の扱いが抑うつに耐える力に及ぼす影響

4. 考察

1) 中高生の情緒の扱いの構造と発達について

Emotional Management Scaleの因子分析の結果から, 中学生における自身の情緒の扱いは, 行動的に情緒を発散する状態である「行動的発散」, 気持ちをぶつけた後に他者から受容を得たという実感である「他者からの受容」, 気持ちをぶつけた後に, 共に解決策を模索したり, 言葉を補ってもら等, 他者から気持ちに何らかの意味をつけてもらえたという実感である「他者からの意味づけ」, そして自分の気持ちを自分である程度理解し, 伝えることのできる状態である「自己省察」という4つの因子構造であることが明らかになった。4つの因子のうち, 因子間の関連が強くみられた「他者からの受容の獲得」と「他者からの意味づけの獲得」は気持ちをぶつけた後に情緒を適切に扱ってくれる他者の存在を示していると考えられる。「他者からの受容の獲得」と「他者からの意味づけ」と, 「自己省察」との関連は, 自身の情緒の扱いにおいて, 他者に受容されることが自分の情緒に意味づけされている感覚を得ることを可能にし, そうすることで自分の情緒をある程度理解できることを示唆している。一方で, 「行動的発散」と「自己省察」は負の関連がみられ, 自身の情緒が理解できずに行動化することが, 情緒を理解することを阻害する可能性が示された。以上のことから, 本研究で示唆された情緒の扱いの構造は, Bion(1961)が提唱したコンテイナー・コンテインドモデルを岩倉(2013)が教育的に応用した①わけのわからないもの(原始的な感覚や情動)が投げこまれ, ②投げ込まれた器となる人に受け止められ, ③「考えられ, 耐えられる, 取り扱い可能な形で返される」ことで, ④情緒を扱えるようになるという過程を示すものであると考えられ, Bion(1961)の理論を実証的に明らかにできる可能性と示唆するものである。

2) 情緒の扱いにおける学年差と性差について

学年差と性差の検討においては, それぞれの単独の効果は認められたものの, 交互作用は見られなかった。情緒の扱いには, 学年と性別両者の効果ではなく, 各々単独で影響していることが分かった。「行動的発散」が高校生において高かった点について, 中学生は自分が行動で気持ちを表しているということをはっきり意識化できていない可能性が考えられる。高校生の方が, 自分の気持ちを考える力が高いために, 自分が行動化しているという自覚があると推察される。また, 女性において「行動的発散」が高かった点については, 年齢を問わず, 女性の方が感情的に気持ちを表現することが多いからではないかと考えられる。「他者からの受容の獲得」及び「他者からの意味づけの獲得」については, 女子の方が高く, 高校生の方が高いということが明らかになった。女子の方が他者との関わりが積極的であり, 受容や意味づけを得やすいのではないかと考えられる。「自己省察」のみ, 性別における影響が見られないことから, 男女による違いはないことが示唆される。学年による影響があったことは, 高学年になるにつれて情緒の扱いが発達し, 自身の情緒を理解し, 適切に伝えられるようになることを示唆している。

以上より, 情緒をある程度理解する過程に至るまでに, 学年や性別それぞれの影響で何らかの違いがみられることが明らかになった。

3) 情緒を扱う力と諸要因との関連について

まず, 「他者からの受容の獲得」と「他者からの意味づけの獲得」と自身の情動を分析する力との関連があったことから, 他者に情緒を抱えられているという実感と, 自分の気持ちを考える能力は関連していることが示唆される。この結果は, 岩倉(2013)のわけのわからない情緒を抱えること

で、自分の情緒を自分で扱うことのできる主体的な人間になるという理論を支持する結果であるといえる。また、抑うつに耐える力との関連について、特に、「他者からの受容の獲得」が不安に向き合う力及び自己開示する力と関連が強いことから、気持ちを理解してくれる他者がいることへの安心感があることと、現実の不安と向き合うこと及び、自分の気持ちを素直に表現することは関連していると考えられる。従って、「他者からの受容の獲得」と「他者からの意味づけの獲得」は、他者から抱えられている感覚が基盤にあり、自身の気持ちを理解して恐れずに不安と向き合い、その不安を他者と共有しようとする状態まで発達している状態であると考えられる。

また、「行動的発散」が高いほど、自分の情動を識別する力と孤独に耐える力が低かったことから、自分の気持ちが理解できないと何が心の中で起きているかわからず、一人で混乱を抱えきれずに、行動化してしまう可能性が考えられる。このことは、Moriguchi et. al (2007)などが述べているような情緒の認識と不適応行動とは関連があるという結果や、小久保(2013)の問題行動について、子どもが体験した負の感情を言葉にして相手に伝えるだけのこころの強さが備わっておらず、行動で周囲の人間に体験させるしかできない状態であるという指摘を実証的に示唆していると考えられる。従って情緒を行動的に発散している状態は、誰にも情緒を抱えられていない状態であると推察され、他者に情緒を抱えられている実感を得ていないために孤独に耐えられず、行動化してしまうのではないかと考えられる。

「自己省察」は情動を認識する能力のすべての因子と関連がみられたため、自分の気持ちについて認識し、考えて、尚且つそれを共有できる力が身につけている状態であると考えられる。

さらに、抑うつに耐える力との関連について、

「自己省察」は不安に向き合う力と自己開示する力の関連が強く、情緒をある程度理解し、伝えることができることと、現実の不安についての解決策を考えたり、自分の弱さを見せたりすることは関連していると考えられる。このことは、Klein (1996)の述べている抑うつ態勢と関連するところであり、他者との情緒的に安定した関係性があることで、苦痛に耐え、現実の問題と直面する力が育まれると考えられる。

以上のことから、「他者からの受容の獲得」及び「他者からの意味づけの獲得」の過程においては、他者との関わりがあれば、不安に向き合い、素直に自己開示できる力が育まれていることが考えられる。他者による受容や意味づけされた実感が十分でなければ、自分の情緒を抱えられず、些細な不満によって行動化する危険性があると考えられる。一方、「自己省察」のように自分の情緒をある程度理解し、伝えられることで、現実の苦痛に立ち向かっていくことが可能になるということが推察される。本研究で得られた情緒の扱う力を構成する概念は、情緒を認識する力や抑うつに耐える力との関連がみられたため、Emotional Management Scaleの妥当性が検証された。

4) 情緒を扱う力が抑うつに耐える力に与える影響について

まず、「他者からの意味づけの獲得」は、抑うつに耐える力に対して直接的な影響を与えていなかった。一方で、「他者からの受容の獲得」が不安に向き合う力及び自己開示する力に影響を与えていたことから、自分をわかってくれる他者がいることへの安心感があることで、落ち込んでも不安から逃げずに努力しようとしたり、自分の弱い気持ちを素直に表現したりすることが可能になると考えられる。「他者からの意味づけの獲得」と抑うつに耐える力の因果関係が見られなかったこと

は、「他者からの受容の獲得」の方が抑うつに耐える力においては重要であることが示唆される。このことは、Klein(1996)の他者のことを安定した存在として理解することが自分の不安を抱える力を育て、抑うつに耐えることにつながるという示唆と関連すると考えられる。

「行動的発散」が孤独に耐える力に負の影響を与えていたことについて、他者に当たってしまう等の行動化をしやすい者は、一人でいることに耐えられずに不安になりやすいことが示唆される。このことは、行動化しやすい者は寂しさを感じていると推察され、安心できる他者の存在の重要性を示唆するものであると考えられる。従って、「行動的発散」の状態にある子どもに対しては、気持ちを理解し、寂しい気持ちに寄り添っていくことが効果的であると考えられる。

「自己省察」は、抑うつに耐える力すべてに直接的な影響を与えていた。悩んだり、イライラしている状況でも、それを他者に言葉にして表現することが可能である状態は、抑うつに耐えることに影響していると示唆された。

以上より、他者への安心感や、自分の気持ちを理解し表現することが抑うつに耐える力において、重要であることが推察された。このことは、村尾(2012)の行動化する子ども達の中で、特に問題とされるのは「居場所のなさ」や「気持ちをはっきり言えない」ということであるという示唆を支持するものであると考えられる。

研究2

1. 目的

中高生を対象に、自身の情緒の扱いが、他者との関係性や社会での適応状態、他者の情緒を抱える力とどのように関連しているかということ明らかにすることを目的とする。本研究では岡田(2015)の指摘に基づき、適応を要請対処や欲求充

足に基づく心理的適応と、向社会性に基づく社会的適応の2側面から捉えることとし、情緒を扱う過程と教師の関わり方と学校における適応感がどのように関連しているかを検討する。

2. 方法

1) 調査方法

2016年11月～12月に関東の中学校及び高校で、中高生536名(中学生398名(男子205名、女子188名)、高校生138名(男子116名、女子22名))； $M=14.32$ 、 $SD=1.23$)に個別記入式の質問紙を20分間で実施した。

2) 質問紙の構成

①フェイスシート

②Emotional Management Scale：研究1で作成した情緒の扱いを測る「行動的発散」、「他者による受容の獲得」、「他者による意味づけの獲得」、「自己省察」の4つの下位尺度から構成されている4因子30項目5件法の尺度であった。

③教師の指導行動に対する認知尺度：浜名・松本(1993)の作成した教師の指導行動に対する認知を測る2因子16項目。教師の受容や共感的態度を示す「受容的・共感的態度」と教師の素直な態度を示す「自己一致した態度」を用いた。5件法の尺度であった。教師については、学校の中の思い浮かぶ教師を想定してもらった。

④学校への心理的適応尺度：岡田(2010)の作成した学校に対する順応感・享受感を測る2因子20項目。「学校への順応感」、「学校への享受感」を用いた。4件法の尺度であった。

⑤social self-regulation尺度：原田ら(2008)の作成した社会的場面で自己制御できる力を測る3因子29項目。自分の意志を率直に述べる態度を示す「自己主張」、課題を諦めずに達成する態度を示す「持続的対処・根気」、自分の感情や欲

表4 情緒の扱いと教師の指導行動認知と学校における適応の相関

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Emotional Management Scale	1. 他者からの意味付けの獲得	.039	.394**	.652**	.738**	.282**	.318**	.313**	.252**	.241**	.175**	
	2. 行動的発散		-.181**	-.058	-.030	-.010	-.205**	-.141**	-.261**	-.066	-.587**	
	3. 自己省察			.421**	.285**	.186**	.329**	.290**	.253**	.358**	.355**	
	4. 他者からの受容の獲得				.372**	.258**	.481**	.473**	.311**	.238**	.289**	
教師の指導行動に対する認知	5. 受容的・共感的態度				.688**	.315**	.320**	.292**	.209**	.223**		
	6. 自己一致					.201**	.203**	.217**	.118**	.133**		
	7. 順応感						.652**	.261**	.333**	.307**		
学校への心理適応	8. 享受感								.380**	.267**	.274**	
	9. 持続的対処・根気									.230**	.504**	
social self-regulation	10. 自己主張										.069	
	11. 感情・欲求抑制											.069

note. ** $p < .01$, * $p < .05$

求をコントロールする態度を示す「感情・欲求抑制」を用いた。5件法であった。

3. 結果

情緒を扱う能力、教師の指導行動に対する認知及び学校における適応との関連を検討するため、相関分析を行った。その結果、「他者からの意味づけの獲得」が高いほど、教師の指導行動に対する認知、学校への心理的適応、社会的適応のすべてが高いということが明らかになった。また、「行動的発散」が高いほど、心理的適応における順応感、社会的適応における持続的に対処する力と感情や欲求を抑制する力が低いことが、「自己省察」が高いほど、教師の指導行動に対する認知、学校への心理的適応、社会的適応のすべてが高いことが明らかになった。さらに、「他者からの受容の獲得」が高いほど、教師の指導行動に対する認知、学校への心理的適応、社会的適応のすべてが高いことが明らかになった(表4)。

4. 考察

本研究では、「他者からの受容の獲得」、「他者からの意味づけの獲得」及び「自己省察」のすべてが情緒を扱う能力と教師の指導行動に対する認知と関連があることが明らかになった。特に、優しく話しかけたり、相談に乗ってくれたり、正直に

意見を言ってくれたりするなどの受容的・共感的態度との強い関連がみられた。このことから、気持ちを理解しようとしてくれたり、積極的に話しかけてくれる等の教師の受容的・共感的態度と、中学生・高校生が自分の情緒を抱えられるようになることが関連している可能性が示唆された。

一方、心理的適応については、「他者からの受容の獲得」、「他者からの意味づけの獲得」及び「自己省察」のすべてと関連があることが明らかになった。特に、「他者からの受容の獲得」と順応感との関連が強く、他者に自身の情緒を受容されていると実感していることにより、学校で安心して過ごせることが推察される。このことは、子どもの問題行動への対応として子どもの情緒の抱えられなさを受け止め、意味づけしていくことに焦点を当てた学校現場におけるコンテイナーコンテインドモデルの応用(岩倉, 2013)の有効性を示すものであると考えられる。子どもの欲求を恐れることなく受け止め、積極的に意味づけしていくことが、子どもが持つ不安を軽減することに繋がると推察される。

また、情緒を扱う能力は社会的適応と関連していることが明らかとなった。特に、「行動的発散」は、「感情・欲求抑制」との関連が強くみられ、感情や欲求を抑えられず、少しの不満にも耐えられないために、行動化していると推察される。この

ような、行動化の背景には、様々な不安な感情や欲求があり、行動そのものだけではなく抱えきれない情緒に目を向けることの重要性が示唆された。

以上の結果から、学校で起きている問題行動に対して、その行動を情緒の抱えられなさの問題として捉え(大河原, 2004), 岩倉(2013)の述べているように、生徒のもつ何かわけのわからないものに対し、それを受け止め、更にそれが何であるかを考え、伝え返していくことが重要であることが示された。そのような関わりの中で、生徒が自分で自分の情緒を扱うことができ、自分のことや周囲のことを冷静に考えられるようになることで行動化することなく心理的にも社会的にも適応を支えることになるのではないかと考えられる。

全体的考察

1. 情緒の扱いと発達過程について

自身の情緒の扱いは、「行動的発散」、「他者からの受容の獲得」、「他者からの意味づけの獲得」、「自己省察」の4つの過程を示した。この過程は、①わけのわからない情動が投げこまれる、②投げ込まれた器となる人に受け止められ、③「考えられ、耐えられる、取り扱い可能な形で返される」ことで、④情緒を扱えるようになれるという、Bion(1961)のコンテイナーコンテインドモデルと対応する構造であることが理解された。この過程は、情緒を扱う力と他者との関係性を示すものである。岩倉(2013)が述べているように、情緒が相互に交流されることで、もやもやしていたよくわからない情緒が、どのような状態であるか明確になり、「情緒について考えられる状態に戻ってきた」という感覚を得ることができ、自身の気持ちを理解し、言語化する力が育まれ、情緒が豊かになっていくことを示している。

また、問題行動は、自分の気持ちについて理解

できていない状態であり、情緒を扱えるようになることで自分の気持ちについて思いを巡らせ、理解し、他者に伝えることができるという過程が示唆される。従って、行動的発散として問題を起している子どもに対しては、その背景にある気持ちに思いを巡らせ、その気持ちを伝え返していき、言語で気持ちを伝えることができるように支援していく必要がある。同時に、適切な言語で気持ちを伝えられるように、実践的な対人スキルトレーニング等を行うことも支援の一助となり得ると考えられる。子どもが自らの想いを拙いながらも言葉にしてきた場合は、それを支持し、自分の想いを伝えても良いのだと思える雰囲気づくりを行っていくことが重要である。

また、情緒の扱いと抑うつに耐える力の関連から、問題行動の背景には不安や孤独に耐えられないという気持ちがあるということを示唆された。情緒が抱えられない状態では、抑うつや欲求不満に耐えることはできず、わけのわからない情緒が行動化されて外に排出されやすくなってしまうと考えられる。しかし、他者からの受容や意味づけを得ることで、自分の情緒を抱え、徐々に現実の問題に向き合うことができ、情緒が安定すると考えられる。Klein(1996)によると、抑うつがもたらす不安は大きく、情緒が安定してなければそれに耐えることはできないという。非行やいじめなどの問題行動は、そのような大きな不安に呑み込まれている状態の顕在化である。

以上のことから、中高生の起こす問題行動の背景には、わけのわからない情緒を扱えず困っている状態を自覚できず、それを問題行動として排出するしかないという自分の情緒の扱いの問題があると推察される。従って、学校における子どもの問題行動に対しては、抱えられていない情緒にどのようにアプローチしていくかを考えることが有効であることが示唆された。

2) 情緒の扱いと他者との関係性

中高生における情緒の扱いには、教師の受容的・共感的態度が関連していることが明らかになり、子どもの気持ちを理解しようとしたり、相談に乗ったりすることが、情緒を扱えるようになるために有効であることが示された。情緒を扱える状態になることで自分の気持ちを言葉にして伝えることができるため、学校においてひどく教師とぶつかることも少なく、関係性は良好に認識されることが考えられる。岡田(2015)の述べているように、子どもと教師との関係は友人や部活動などよりは重要度が低いものの、情緒の扱いや学校における適応と関連があり、無視できないものであると考えられる。教師が生徒に対してコンテイナーの役割を担い、情緒の扱いにアプローチすることで、生徒の学校適応への一助となると推察される。

3) 情緒の扱いと学校における適応感について

情緒の扱う力と適応感に強い関連があったことから、学校の適応の問題に対して、自身の情緒がうまく扱えていないという問題に目を向けることで、問題を解決することに繋がるということが示唆される。特に、情緒の扱う力と順応感に強い関連がみられたのは、情緒が抱えられないために環境からの要請に応えられず不適応感となり、学校にうまく溶け込めないといった事態を招くと考えられる。自身の情緒を抱えられずに行動で発散している状態は、抑うつに耐える力がない状態であり、現実的な環境に向き合い、順応できなくなってしまうと考えられる。また、集中して物事に取り組むこと、自己主張すること、感情や欲求を制御することができる背景には、情緒をうまく扱えているという状態があると示唆された。従って、子どもが抱えられていない情緒を周囲が受け止め、意味づけすることで、子どもが情緒を抱えら

れるようになり、行動化が収まり、学校に適応感をもつことができると考えられる。

以上のことから、うまく抱えられない自分の情緒を、他者に受容し、意味づけされることで、子どもが自分で自分の情緒を扱うことができ、自分の情緒を周囲とやりとりできる人間になること、さらに、自分のことや周囲のことを冷静に考えられるようになることで問題が解決し、適応感が高まると考えられる。従って、学校においては、問題行動だけに目を向けるのではなく、行動で発散する手段しかない子どもの気持ちに注目し、それに対して受容し、情緒に意味づけし続けることが重要であると考えられる。

4) 総論

本研究では、情緒の扱いの構造が示されるとともに、それに関連する他者との関係性や適応感との関連が明らかになった。

第一に、情緒の扱いには、行動的に情緒を発散する状態である「行動的発散」、他者からの受容を得ている状態である「他者からの受容の獲得」、他者からの気持ちの意味づけを得ている状態である「他者からの意味づけの獲得」、情緒を自分で理解し伝えることができる状態である「自己省察」の4つの構造が示された。

第二に、「行動的発散」は、自身の情緒が適切に扱えず、自身の情緒の理解を妨げている状態であり、非行やいじめなどの子ども達の問題行動の背景には、情緒の抱えられなさが存在することが示唆された。従って、問題行動によって行動の軽減に焦点を当てるのではなく、子ども達が抱えるわけのわからない情緒へアプローチすることが重要であると示唆された。さらに、子どもが抱えるわけのわからない情緒を受け止め、それについて考え、子どもの情緒に対して意味を付与するという関わりの中で、他者との関係性も良好に捉えるこ

とが可能になり、適応感を得ることができると考えられる。

最後に、自分の情緒を他者に抱えられることにより、自分の不安に耐えられるようになり、他者への思いやりが発達し、やがて他者の情緒を抱えられることにも繋がる。このことは、情緒を他者に抱えてもらうという良い体験をすることで、他者への思いやりや罪悪感などといった情緒を体験することができるという Klein(1996)の理論を示している。

以上のことから本研究では、子どもの問題行動や不適応に対して情緒をコンテインしていくことの有効性を示した。このことは、Bion(1961)の理論と、岩倉(2013)が臨床的論考として述べている学校現場へのコンテイナーコンテインドモデルの応用が可能であることを実証的に明らかにしたといえる。

問題点と今後の課題

本研究の問題点及び課題は以下の3点である。

第一に、本研究では、中学生・高校生の比較による発達の変化はみられなかった。このことは、情緒を扱う力は年齢の発達とともに成熟するものではないことを示しているため、今後は他にどのような要因が情緒を扱う力に影響を及ぼしているのかを検討する必要がある。

第二に、作成した尺度の質問文のレベルである。調査では、中学1年生から高校3年生までを対象にしていたため、質問文が低学年にも適当なレベルであるか再度検討する必要がある。

最後に、問題行動自体ではなく、情緒を扱う力の問題として捉えることは具体性がなく、実践するには難しいということである。情緒は目に見えないものであり、それを扱うには、情緒を抱える側の技量も問われるため、本研究をより実践的なレベルで検討することが必要である。

脚注

- 1) 妄想分裂態勢は、Kleinが述べたおよそ生後から3か月程の乳児のころの状態のことである。対象が自分の欲求を満たしてくれる「良い」存在とそうでない「悪い」存在に分裂しており、恒常性がない状態である。自分の欲求を満たしてくれない「悪い」存在に対する怒りや不安が、その「悪い」存在から引き起こされているものであると捉え、「悪い」存在が自分を攻撃しようとしているという迫害的な妄想を抱く(Klein, 1996など)。
- 2) 抑うつ態勢は、生後4か月から6か月の間に現れる。対象を傷つけたことへの、強い罪悪感や償おうとする衝動が現れ、対象の「良い」面と「悪い」面が統合されていく。この過程で、分裂や投影に頼ることが少なくなり、不安が減少し、対象の理想化も抑えられる(klein, 1996など)。
- 3) Kleinによって概念化された原始的防衛機制の一種である。自己の悪い部分または良い部分を分裂排除し、それを対象に投げ込む(投影)。投げ込んだ部分があたかも対象のものであると認知した上で、対象に対応するものである(Tyson, 1990など)。

引用文献

- Bion, W. (1961). *Experiences in Groups and Other Papers*. Tavistock Publications.
- Fukunishi, I., & Rahe, R. H. (1995). Alexithymia and coping with stress in healthy persons: alexithymia as a personality trait may predict low social support and poor responses to stress. *Psychological Reports*, 76, 1299-1304.
- 藤本学・大坊郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.

- 石津憲一郎・下田芳幸(2013). 中学生用情動知覚 (EAQ) 日本語版の作成 心理学研究, 84, 229-237.
- 岩倉拓(2013). 学校集団における投影同一化とこころの痛み 馬場謙一・井上果子(監修)子どものこころの理解と援助 日本評論社 pp. 16-30.
- 浜名外喜男・松本昌弘(1993). 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33, 101-110.
- 塙朋子(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, 273-282.
- 原田杏子(2003). 人はどのように他者の悩みをきくのか—グラウンドデッド・セオリー・アプローチによる発言カテゴリーの生成— 教育心理学研究, 51, 54-64.
- 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和(2008). 社会的自己制御(Social Self-Regulation)尺度の作成—妥当性の検討および行動抑制/行動接近システム・実行注意制御との関連 パーソナリティ研究, 17, 82-94.
- Klein, M. (1996). ENVY AND GRATITUDE. London: The Hogarth Press.
(クライン, M., 小此木啓吾・岩崎徹也(監訳)(2012). 羨望と感謝 誠心書房)
- 小久保麻紀(2013). 非行・問題行動 馬場謙一・井上果子(監修)子どものこころの理解と援助 日本評論社 pp. 120-129.
- 小牧元・久保小春(1997). 心身症とアレキシサイミア 神経研究の進歩, 41, 681-689.
- 近藤淳哉・岡本英生・白井利明・栃尾順子・河野莊子・柏尾眞津子・小玉彰二(2008). 非行からの立ち直りにおける抑うつに耐える力とソーシャル・ネットワークとの関連 犯罪心理学研究, 46, 1-13.
- 小谷英文(2006). ガイダンスとカウンセリナー指導から自己実現への共同作業へ— 北樹出版
- Maccoby, C. L., & Masters, J. C. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development*, 56, 1214-1222.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- 松井浩子(2013). 不登校 馬場謙一・井上果子(監修)子どものこころの理解と援助 日本評論社 pp. 34-65.
- 松木邦裕(2009). 精神分析体験：ビオンの宇宙—対象関係論を学ぶ立志編 岩崎学術出版社
- 皆川直凡(2011). 中学生の情動知能尺度に影響を及ぼす諸要因の検討 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集, 20, 119.
- 宮下一博(1998). 青年の集団活動への関わり及び友人関係とアイデンティティ発達との関連 千葉大学教育学部研究紀要 I教育科学編, 46, 27-34.
- 宮戸美樹(2013). いじめ 馬場謙一・井上果子(監修)子どものこころの理解と援助 日本評論社 pp. 67-76.
- Moriguchi, Y., Maeda, M., Igarashi, T., Ishikawa, T., Shoji, M., Kubo, C., & Komaki, G. (2007). Age and gender effect on alexithymia in large, Japanese community and clinical samples: a cross-validation study of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *BioPsychoSocial Medicine*, 1-7.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2019). 平成30年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」における「いじめ」に関する調査結果について 文部科学省, 1-58.
- 村尾康弘(2012). 非行臨床の理論と実践—被害者意識のパラドックス 金子書房
- 新里里春(1992). アレキシサイミアの統計的検討 心身医学, 33, 50-55.
- 野崎優樹(2013). 定期試験期間の自他の情動調整行動が情動知能の変化に及ぼす影響 教育心理学研究, 61, 362-373.
- 岡田有司(2010). 中学生の学校適応と性差 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 108-109.
- 岡田有司(2015). 中学生の学校適応 ナカニシヤ出版
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二(1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312.
- 大河原美以(2004). 怒りをコントロールできない子への理解と援助—教師と親のかかわり— 金子書房
- 大久保智生(2014). 教師の受容的態度および学級での三者関係が児童の感情に及ぼす影響 感情心理学研究, 22, 27.
- 落合良行・佐藤有耕(1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44, 55-65.
- 酒井厚(2001). 青年期の愛着関係と就学前の母子関係—内的作業モデル尺度作成の試み 性格心理学研究, 9, 59-70
- 坂元忠芳(2000). 情動と感情の教育学 大月書店
- 佐藤麻衣子・宮戸美樹(2016). Emotional Treatment 尺度作成の試み—Bionのコンテイナーコンテインドモデルを基にして— 日本心理臨床学会発表論文集, 35, 514.
- 清水裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 下田芳幸・石津憲一郎・櫻村正美(2014). 中学生における感情への評価と学校適応感の関連性についての検討 心理学研究, 84, 576-584.
- Stern, D. C. (1984). *Affect attunement*. New York: Basic Books.
- Spitz, R. A. (1962). Auterotism reexamined. *Study Child*, 17, 283-315.
- Symington, J., & Symington, N. (1996). *The Clinical Thinking of Wilfred Bion*. London: Routledge.
(シミントン, J., & シミントン, N. 森茂起(訳)(2003). ビオン臨床入門 金剛出版)
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D., & Acklin, M. W. (1992). Alexithymia and somatic complaints in psychiatric out-patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 36, 417-424.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. New York: Cambridge University Press.
(テイラー, G. J., バグビー, R. M., パーカー, J. D., 福西勇夫(監訳)(1998). アレキシサイミア—感情制御の障害と精神・身体疾患 星和書店)
- Tyson, P., & Tyson, R. L. (1990). Psychoanalytic theories of development : an integration. London: Yale University Press.
(タイソン, P. & タイソン, R. L., 馬場禮子(監訳)(2009). 精神分析的発達の統合 岩崎学術出版)
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Process and the Facilitating Environment; Studies in the Theory of Emotional Development*. London; Hogarth Press.
(牛島定信(監訳)(1991). 情緒発達の精神分析理論 岩崎学術出版)