

日常生活における幼児の感情リテラシーの発達

藤野, 沙織 / 本村, 祐里佳

(出版者 / Publisher)

法政大学大学院

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

大学院紀要 = Bulletin of graduate studies / 大学院紀要 = Bulletin of graduate studies

(巻 / Volume)

75

(開始ページ / Start Page)

79

(終了ページ / End Page)

88

(発行年 / Year)

2015-10-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00012235>

日常生活における幼児の感情リテラシーの発達

人文科学研究科 心理学専攻

博士後期課程2年 藤野 沙織

人文科学研究科 心理学専攻

修士課程2014年度修了 本村 祐里佳

本研究は、幼児が日常生活で体験すると思われる場面を用意し、登場人物がどのような気持ちであるか、そう思ったのはなぜかを尋ね、幼児がどのように感情を語るのか検討を行った。調査には51名の幼稚園児が参加し、分析はデータに不備のなかった49名を対象とした。分析の結果、年中児の女兒は男児よりも多く感情語を使って、感情を表現していたことが明らかとなったが、それ以外に年齢差や性差は見られなかった。しかしながら、使用された感情語の種類に着目すると、年齢によって使用される感情語の種類が異なる可能性が示唆された。例えば、年少児は「だめ」「いい」といったおおざっぱな快不快表現の使用が多く見られたが、年長児では「たのしい」「やさしい」「かなしい」といった表現が多く見られた。考察には、今後の研究課題と感情教育への応用可能性について¹で論じた。

Key Word:

感情リテラシー (emotional literacy), 感情表現 (emotion expression), 感情理解 (understanding emotion)

問題と目的

1. 対人関係の問題の増加について

近年、対人関係に問題を抱える子どもたちが増加していると指摘されている。文部科学省(2008a, 2008b)の「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」によると、不登校児童・生徒は100万人にのぼり、いじめの認知件数は8万5千人であったことを報告している。また、小・中学校における暴力行為の発生件数は過去最高を記録しており、原因のすべてが対人関係とは言い切れないものの、子どもたちの問題行動の背景に対人関係の問題が横たわっていることがうかがえる。その推測の根拠として、内閣府(2013)が発表した「若者の考え方についての調査」では、社会生活や日常生活を円滑に送ることが過去に困難であったと答えた割合は、「あった」「どちらかといえばあった」を含めると53.8%にのぼった。主な理由のうち、「人づきあいが苦手だから」を挙げた割合が52.6%、「悩みなどを相談出来なかったから」が34.7%おり、15歳以上の思春期・青年期に当たる若者の多くが、過去の対人関係に何らかの問題を抱えていたことが明らかとなった。

このように、少なくとも児童期、青年期になると対人関係の問題が顕著になると考えられる。しかし実際には、このような対人関係のつまずきは、この時期にいきなり頭角するというよりは、むしろそれ以前の幼児期には見られ始めていることが指摘されている。Newcomb, Bukowski, & Pattee (1993)は、幼児の対人関係に関する研究をレビューし、仲間から拒否される、仲間外れになってしまう子どもの存在を指摘し、このような子どもたちは、攻撃性が高く、社会性や認知能力が低かったと報告している。幼児期は、年長になるとごっこ遊びなどの集団遊びを始める時期ではあるが、うまく遊びの仲間入りをすることが出来ない子どももあり、仲間からの受容に個人差が見られる時期である。そのため児童期以降の対人関係による不適応を予防するためにも、早期の介入が必要な時期と考えられている(Mize & Ladd, 1990)。沢宮(1999)は、現代の子どもたちは社会的スキルを学ぶ機会から遠ざけられているとし、先にあげたいじめや不登校といった問題が、ソーシャルスキルの未熟さと関連して捉えられると示唆している。

2. 円滑な対人関係に必要な成熟した感情機能

こうしたソーシャルスキルの未熟さと関連して、対人関係の問題を掘らせる要因に感情的な側面の未熟さが指摘出来る。すなわち、自身の感情を相手に理解してもらえるように言語化出来なかったり、怒りや悲しみといった感情面のコントロールが難しかったり、他者の感情を理解しないことから起因する思いやりの欠如などが考えられてきた。速水・丹羽（2002）は、現場経験が15年以上の教師を調査し、現在の子どもたちが以前に比べて、怒りの表出が増えた一方で他の感情（悲しみ、喜び、恐れ、驚き、面白い）を感じなくなったこと、また、周囲の顔色を窺いながら感情を表出している可能性について言及している。

こうした感情面の発達にかかわる指摘を従来の心理学研究において概観すると（今田，2002），1930～1970年頃の行動主義の時代では、行動を動かす力の側面が強調され、情動の意識的側面は軽視されていたことが分かる。1960年代後半からは認知主義の台頭によって、内的な心的状態への関心が高まったものの、人の知的情報処理過程に関心が向けられた。そのため、感情研究が着目されるには時間がかかったことが示唆されている。感情研究が1980年代後半に増加し始めた背景には、Salovey & Mayer（1989）の感情知能や、Gardner（1983）の多重知能理論、さらには、Goleman（1995）によって感情知能を測定するための概念である、EQ（こころの知能指数）の影響が多分にある。すなわち、知的な問題や行動変容だけではなく、感情を重視し、感情の発達を育成する必要性が示唆されるようになった。また、一口に、感情といっても自他の感情を弁別する能力や、コントロールする能力などの多様な機能の存在が提唱された。

感情の機能として、感情の知覚、利用、理解、管理など基本的な4つのスキルがあると考えられる研究者もいれば（Mayer & Salovey, 1997）、感情コンピテンスという概念を提唱し（Saarni, 1999）、8つのスキル（①自分の感情の気づき、②他者の感情を識別し、理解する能力、③感情とその表出に関する語彙（ボキャブラリー）を使用する能力、④共感的な関わりのための能力、⑤内的主観的感情と外的感情表出を区別する能力、⑥嫌な感情や苦痛な状況に適応的に対処する能力、⑦人間関係の中での感情コミュニケーションへの気づき、⑧感情自己効力感の能力）を提唱する研究者もいた。こうした感情知能や感情コンピテンスのスキルは他者と相互作用しながら、関係を構築するために重要な能力であると指摘された（Saarni, 1999; 渡辺, 2011）。このように、対人関係の問題解決に必要な能力として、感情にかかわるコンピテンスやスキルの存在に着眼されるようになり、感情教育の必要性が期待されるようになった。

3. 感情リテラシーの発達

感情機能やコンピテンスの具体的なスキルは必ずしも研究者によって一致しないが、感情教育を想定した上での基本的なスキルとして、感情の表出と感情の理解を感情リテラシーと称して発達の体系を明らかにしようとした立場もある（Cornwell & Bundy, 2009; Shaffer, 2009; 渡辺, 2011）。感情リテラシーとは、リテラシーという言葉にもあるように感情の「読み書き能力」である理解と表出を基盤にした概念である。Steiner & Perry（1997）は、感情リテラシーは他者の感情を理解すること、他者の感情を共感して他者の感情を聴くこと、感情を産出的に表現することを基本的な能力と定義した。先行研究では、こうした感情の表出や感情理解は、生まれて間もない時から既に行われ始めていると考えられている。例えば坂上（2008）は表情について、発達の最早期における表情表出の中心的な役割は「社会的信号」とであると指摘し、乳児の内的状態の変化に伴い、発せられる表情や発声は他者の注意を引き、何らかの反応を引き出すとしている。Saarni（1999）も他者の感情を参照しながら、自身の感情表出能力を発達させていることを明らかにしている。

実際に感情の表出や理解について検討を行った研究もある。星野（1969）は、3歳から大学生を対象とした調査を行い、感情語を手掛かりに表情イラストを選択させる課題と、表情イラストを見て自由に回答させる課題を実施し、表情理解の発達について検討した。その結果、3歳頃の子どもが表情イラストから感情を推測させる課題で、ほとんど大人と変わらない正答率を示したのに対し、表情イラストに自由な回答をした課題では50%程度の正答率だったことから、感情語を手掛かりにすることが表情理解を促進させる可能性を示した。Harrigan（1984）は、これら2つの課題の順序の効果について検討し、感情語を手がかりに表情を推測させる課題を先に行うことは、その後の表情ラベリング課題の正答率が良くなることを見出した。Camras & Allison（1985）は、就学前～小学2年生の子どもを対象に、話の主人公の感情について、提示された表情、もしくは

感情語を使用して推測させる課題を行い、感情語を使用して答えを選択させた方の正答率が高かったことを示した。これらの研究を見てみると、感情の理解や表出には感情語と深い関連があり、感情の理解を促すにはさまざまな感情ボキャブラリーを持つことが、感情理解の精度を高める可能性が指摘されてきた。

4. 感情を示すボキャブラリーの発達

対人関係を築くためには、感情面の発達、とりわけ表出や理解が重要と考えられるが、特に感情のボキャブラリーの獲得が前提として重要であると考えられる。Fabes, Eisenberg, Hanish, & Spinrad (2001) は、幼稚園児 50 人の自由遊びの観察と、幼児本人への友人の好みに関するインタビュー調査を行い、感情のボキャブラリーが多い子どもほど、他者の感情をよく参照すること、感情状態について説明をすること、周囲からも好かれやすいことを明らかにしている。子どもの感情語の発達研究としては、Ridgeway, Waters, & Kuczaj (1985) の研究がある。母親を対象に、普段乳幼児がどの程度感情語を理解・使用しているのか質問紙調査を行い、125 の基本的な感情語のリストを作成した。その中で、Sleepy, Hungry, Good, Happy, Clean などの感情語が、子ども達にとってよく理解されている上、使用頻度が高いことを報告している。国内では仲 (2010) が、人形劇を用いて幼児期から小学生の感情語の表出を調べ、幼児は、「うれしい」「嫌だ」「良い」「困る」のような表現がよく用いられていることを示した。また、小学生になると「ごめんなさい」「寂しい」「ありがとう」などの表現が加えて用いられるようになると指摘している。これらの研究は、年齢とともにどのような感情のボキャブラリーが増加しているかを示唆した重要な研究である。ただし、上述した研究では母親からの聞き取り調査であったり、ネガティブな感情の表出を想定した場面が多かったりと、普段の日常生活で実際に子どもが獲得している感情語をどれくらい反映しているかを解明するには十分でないと考えられる。すなわち、普段の日常生活は、ネガティブな感情が喚起される以外にも、ポジティブな感情も多く喚起されることを考えると、生態学的により妥当な状況での感情表出や理解を検討する必要があると考えられる。しかし、幼児期の対人関係の問題解決の視点から感情の表出や理解の発達を検討した研究はほとんどない。特に、感情のボキャブラリーの獲得や表出から具体的に検討された研究は、まだ少ない状況にある。紹介された先行研究は、言語発達の視点から検討されてきた研究であり、対人関係を築き、対人的な問題行動を予防するうえで必要なスキルとして研究がなされていないのが現状である。

5. 本研究の目的

したがって、本研究では対人関係を構築する上で感情の発達が重要であると考え、とりわけ基本的な感情リテラシーと考えられる、感情の表出と感情理解の発達に焦点を当てる。日常生活の中でも対人関係を構築するのに必要な状況を複数場面取り上げるとともに、ポジティブな感情とネガティブな感情の双方を喚起する場面を設定する。さらには、感情の理解だけでなく感情の表出を明らかにするために、子どもがどのように他者の感情について語るのか、また他者の状況を理解するのか探索的に検討することを目的とした。

方 法

調査対象者 A 県郊外の幼稚園に所属する園児を対象に行った。対象は、年少児 22 名（男児 12 名、女児 10 名）、年中児 12 名（男児 7 名、女児 5 名）、年長児 17 名（男児 10 名、女児 7 名）の、合計 51 名（男児 29 名、女児 22 名）であった。

材料 Fig. 1 に示されるような、絵図版を 3 枚使用した。各絵図版は、日常の生活場面に必ずある遊び場面、生活場面、食事場面を描写する内容であった。遊び場面は、1 人で遊んでいる子どもと、集団で遊んでいる子ども、生活場面は、友達と一緒に片づけをしている子どもと、1 人で本を読み続けて片づけをしていない子ども、食事場面はおやつを取られている子どもと、おやつを分けてあげている子どもを描写した。登場人物が複数設定されているのは、ネガティブな体験とポジティブな体験の双方を喚起する状況を含める意図があった。これらの場面設定については、調査者 2 名と協力者 1 名で話し合い、設定した。絵の中で尋ねる登場人物の表情は、感情の先入観を与えないようにあえて描写しなかった。さらに、複数の登場人物の感情移入をコントロ

ールするために男女がわからないように描かれた。

手続き

調査は、園長および担任保育士の同意のもとに個別に実施した。子どもには十分な倫理的配慮がなされ、面接者と子どもの1対1の半構造化面接で調査が行われた。調査前に、面接者2名はラポール形成のために園児と簡単な会話を交わした。調査内容は、Fig. 1に示す絵図版の中のポジティブ（ネガティブ）な気持ちを抱くであろう人物Aについて、①「（この子は）どんな気持ちかな？」と自由回答を求め、答えられた場合には②「どうしてそう思ったかな？」と尋ねた。①で答えられない子どもには、絵の内容を再度説明し回答を求めた。同様の手続きは、同じ絵図版にいるもう1人の表情がない人物Bについても行った。絵の内容がわからないと判断された場合は、次の絵図版の問題へと移った。絵図版の場面呈示はカウンターバランスを取るために、ランダムに呈示した。面接内容は、許可を得た上でICレコーダーに録音し、記録用紙に記録をした。



Fig. 1 調査に用いた絵図版

感情表出の言葉数と表現の仕方について

感情表出の発達を検討するために、まず感情の言葉数について分析した。データに不備があった者を除き、49名のデータを対象とした。描画の登場人物について「どんな気持ち？」と尋ねた質問の回答として、全体で363の言葉が収集された。年齢や性別によって表現された言葉の数に違いがあるか否かを検討するために、年齢と性別を独立変数にして、1人当たりの言葉数を従属変数とする2要因の分散分析を行った。その際、「わからない」の発言や無回答の反応は、分析から除外した。その結果、年齢や性別の主効果は認められず、年齢と性別の交互作用が見られた ($F(2, 43) = 5.52, p < .01, \eta^2 = .20$)。交互作用が認められたことから単純主効果検定が実施され ($F(1, 43) = 8.27, p < .01, \eta^2 = .16$)、年中児において、女兒の語数が男児よりも有意に高いことが明らかとなった (Fig. 2)。

次に、言葉の数といった量ではなく、どのように子どもが感情を表出するのか、表現形式に着目し、仲 (2010) を参考にして5つのカテゴリーを作成した。すなわち、①感情を表すボキャブラリー（「うれしい」「楽しい」といった単語による表現）、②状況に言及した表現（遊んでいる気持ち、片づけている気持ち）、③意欲（お母さんといいたい気持ち、片づけたい気持ち）、④分からない・無回答、⑤その他の5つであった。言葉数と同様に、カテゴリー毎に、年齢と性別を独立変数、そのカテゴリーでの表現数を従属変数として2要因の分散分析を行った。その結果、①感情ボキャブラリーと、②状況への言及の表現において、学年の主効果のみが見られた ($F(2, 43) = 7.09, p < .01, \eta^2 = .25; F(2, 43) = 4.71, p < .01, \eta^2 = .18$)。交互作用は認められなかった。多重比較の結果、感情ボキャブラリーについては、年長児が年中児よりも、有意に多くの単語数を算出した。年少児は、ほとんど年中児と同じであった。一方、状況へ言及する表現については、年中児が年少児や年長児と比較して最も多く、年長児の状況への言及は最も少ない結果が明らかとなった (Fig. 3)。

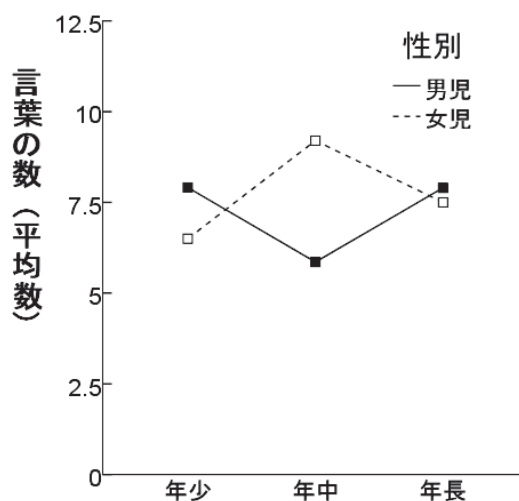


Fig. 2 年齢別による言葉の数の平均数

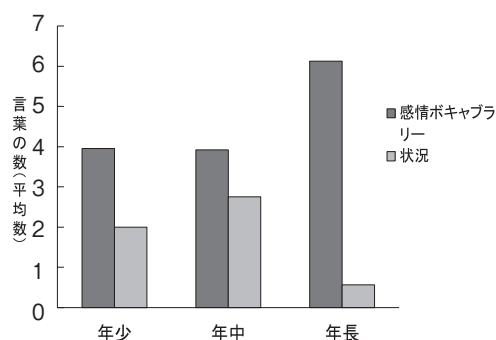


Fig. 3 年齢別の感情ボキャブラリー及び状況の言葉の平均数

続いて、Table 1 に示される通り、感情ボキャブラリーの内容のみに焦点を当てて、年齢による変化を検討した。合計の数が多いものから上段に示した。その結果、「うれしい」「いや」「だめ」といった表現は、年少児でもすでによく見られる表現であることが明らかとなった。特に、「だめ」「いい」といった表現は、年少児・年中児でよく使用されているが、年長児ではほとんど使用されなくなることが分かった。これに比べて、「たのしい」や「やさしい」「かなしい」といった表現は、他の学年の子どもと比べて、年長児が多く用いることが明らかとなった。全体を概観すると、必ずしも感情内容を表現するすべてのボキャブラリーが、年少、年中、年長と直線的に増えていくわけではないことが推察された。例えば、「うれしい」のように一旦年中で少なくなることや、「ずるい」「だめ」など年少に見られて段々少なくなる表現も見られた。

ポジティブな感情とネガティブな感情の理解

次に、感情の理解について、ポジティブおよびネガティブな感情を適切に理解しているか否かを検討した。すなわち、ネガティブな感情が喚起される状況時にネガティブな感情を推測しているのか、また、ポジティブな感情が喚起されているときに同様の感情が喚起されているか検討した。そのため、感情喚起刺激（ネガティブ・ポジティブ）に適切な感情を表現することが出来ているかを、年齢毎にカイ2乗検定によって検討した。その際、「たいへん」という言葉はネガティブとポジティブの判断が推し量りにくいため分析対象から除外した。その結果、いずれの年齢でも1%水準で有意差が見られ、適切な状況で感情のボキャブラリーが使用されていることが明らかとなった（年少児： $\chi^2=11.30$, $df=1$, $p<.01$; 年中児： $\chi^2=32.21$, $df=1$, $p<.01$; 年長児：

Table1 年齢別の感情ボキャブラリー出現頻度

	年少(N = 21)	年中(N = 12)	年長(N = 16)	合計(N = 49)
いや	16(19.28)	15(31.91)	16(16.33)	47(20.61)
うれしい	20(24.10)	4(8.51)	22(22.45)	46(20.18)
かなしい	10(12.05)	2(4.26)	18(18.37)	30(10.42)
たのしい	2(2.41)	5(10.64)	16(16.33)	23(10.09)
やさしい	1(1.20)	3(6.38)	12(12.24)	16(7.02)
だめ	14(16.87)	1(2.13)	0(0)	15(6.58)
さびしい	5(6.02)	2(4.26)	6(6.12)	13(5.70)
いい	4(4.82)	4(8.51)	1(1.02)	9(3.95)
おもしろい	2(2.41)	2(4.26)	2(2.04)	6(2.63)
えらい	3(3.61)	1(2.13)	0(0)	4(1.75)
おこる	0(0)	3(6.38)	1(1.02)	3(1.32)
こわい	2(2.41)	0(0)	1(1.02)	3(1.32)
がっかり	0(0)	3(6.38)	0(0)	3(1.32)
ありがとう	1(1.20)	1(2.13)	0(0)	2(0.88)
ずるい	1(1.20)	0(0)	0(0)	1(0.44)
たいへん	1(1.20)	0(0)	0(0)	1(0.44)
おりこう	1(1.20)	0(0)	0(0)	1(0.44)
わるい	0(0)	1(2.13)	0(0)	1(0.44)
わらっている	0(0)	0(0)	1(1.02)	1(0.44)
なく	0(0)	0(0)	1(1.02)	1(0.44)
よろこんでいる	0(0)	0(0)	1(1.02)	1(0.44)
合計	83(100)	47(100)	98(100)	228(100)

()内の数字は、各学年で見られた形容詞の産出語数に対する割合(%)を示す。

Table2 感情喚起場面物に見た理由の人数

ネガティブ感情喚起場面		ポジティブ感情喚起場面	
一般的理由	その他	一般的理由	その他
年少	19	44	22 * 41 *
年中	14	22	15 21
年長	25	23	28 * 20 *
合計	58	89	65 82

*-p <.05

$\chi^2=26.29$, $df=1$, $p<.01$)。すなわち、年少児、年中児、年長児のいずれにおいても、ポジティブな状況にはポジティブな感情ボキャブラリーの使用が、ネガティブな状況ではネガティブな感情ボキャブラリーの使用が多く見られ、年少児に当たる3歳児頃から、ネガティブな感情とポジティブな感情の文脈を捉えていることが明らかになった。

述べられた感情が生じた理由についての検討

さらに、感情の推測の根拠として語られた理由が、適切なものであったか検討した。まず、各場面で見られた理由について、成人でも同様に述べるであろう内容を調査者間で協議し、それに見合った内容（一般的理由）と、それ以外の内容（その他）の2つに分類した。一般的理由を場面ごとにネガティブ感情喚起状況、ポジティブ感情喚起状況の順で述べると、遊び場面では「1人であるから」「3人で遊んでいるから」と答えた場合に一般的理由とした。片づけ場面では「1人であるから」「友達と片づけをしているから」を、食事場面では「ケーキを取られたから」「ケーキをあげているから」を一般的理由とした。次に、ネガティブ、ポジティブの感情喚起場面のそれぞれに分け、年少、年中、年長で2つのカテゴリー間にどの程度その理由を述べた人数に差があるのか、カイ2乗検定を行った。その結果、ネガティブな感情の生起場面では、有意差が見られなかったが ($\chi^2=5.49$, $df=2$, $p<.10$)、ポジティブな感情生起場面の方で、人数に有意差が見られた ($\chi^2=6.18$, $df=2$, $p<.05$)。つまり、ポジティブな感情喚起場面では、年少児は成人と同じような視点から感情を推測出来る者が有意に少ないが、年長児では有意に多いことが示された (Table 2)。

考 察

1. 感情表出の言葉数と表現の仕方について

本研究では、年齢や性別によって、気持ちを尋ねられた時の言葉数に違いがあるのか検討した。その結果、単純に年齢や性別による言葉数の違いは見られなかった。すなわち、年少児でもどんな気持ちか尋ねられれば、何らかの言葉による感情表現が可能であることが明らかとなった。子どもの言語の感情表現が可能になるのは2歳半であるが (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986)、対人関係場面での感情推測で用いられる言葉数については、3歳以降急上昇するわけではないことが示された。ただし交互作用が見られ、年中児においてのみ、女児の言葉数が男児よりも多かった。この理由については、対象数が少ないことから断定は出来ないが、年中女児の目に入った状況に言及する言葉が、年少児に比較すると増え始めている傾向が現れたのではないかと推測される。

次に、言葉の数という量的な側面ではなく、感情表現の内容に焦点を当てたところ、「うれしい」「楽しい」といった感情を表す言葉を用いる表現の他に、「遊んでいる」といった行動に「～の気持ち」を加えた表現の仕方や、「お母さんといたい」といった願いや意欲に「～の気持ち」を加えた表現などに分けられることが明らかになった。このカテゴリー別の表現数について、年齢と性別による違いを検討したところ、感情のボキャブラリーと状況に言及するカテゴリーにおいて年齢による違いが認められた。すなわち、年長児は感情ボキャブラリーである「うれしい」などの単語を用いて表現することが出来るようになってきているのに対して、年中児は状況に言及した表現が多いことが明らかになった。朝生 (1987) は年少児と年中児は感情を推測する際に、状況に依存した推測を行いやすく、他の要因 (他者の行動や特性) に着目して、感情の推測を行うことが難しいことを指摘しているが、本研究の年中児にもその特徴が示されていることがうかがえる。また朝生 (1987) は年中から年長の年齢の頃になると、他者の行動や特性、社会的カテゴリー (性別や年齢層) など、あらゆる情報を統合して感情推測が行われるようになると指摘しており、本研究からは、同時に感情を表すボキャブラリーを用いるという新しい知見が明らかになった。

さらに感情を表すボキャブラリーについて着眼し、年齢による語数の変化を明らかにしたが、本研究から興味深い結果が得られた。すなわち、感情ボキャブラリーが、年齢によってよく使用されるものと、そうでないものがあることが示されたのである。「うれしい」「いや」「かなしい」「さみしい」という表現は、年少児から多用されていたのに対して、「たのしい」といった単語は年長児でのみ、よく見られた。これは仲 (2010) の

研究結果とも一致していた。つまり、「うれしい」と「たのしい」はどちらもポジティブな感情を表現する単語であるが、年少児に当たる3歳の時には、ポジティブな感情表現は全て「うれしい」だけで代表して用いられていたのに対し、年長になると「うれしい」と「たのしい」は分化し、「たのしい」が状況に応じて選択されるようになったことを示唆している。一方で、「だめ」「いい」といった快と不快を代表するおおざっぱな表現は年少児が多いものの、次第に見られなくなり、成長するにつれてよりの確な表現が獲得されて用いられると考えられる。この結果の背景として、2つ理由が考えられる。1つは、言葉の獲得は周囲の大人である親や教師による影響が大きいと考えられるが、周囲の大人が年少、年中、年長といった年齢に応じて用いるボキャブラリーが違うことから、子どもたちにも年齢による違いが見られるようになるのではないかという予測である。もう1つは、幼児に対して大人はある程度同じ感情ボキャブラリーを用いているが、年齢によって日常生活における子どもたちの体験が増えると同時に知的な発達も伴い、その上で子どもたちは大人の感情ボキャブラリーの多様さや違いに気づくようになり、感情ボキャブラリーを次第に獲得しながら、表現が豊かになるのではないかという予測である。いずれにしろ、年齢とともにその時の場面や状況に、適切な感情表現に対応する言葉の使用が可能になると推測される。

さらに、本研究では普段の生活場面に出来るだけ近い状況を想像してもらうため、感情体験がネガティブだけ、ポジティブだけに偏らないように2場面を設定したが、これについては年少児でも状況（ネガティブ（ポジティブ）な感情喚起であったか）に合わせた適切な表現が見られた。このことから、年少児の年齢でも文脈に応じた感情理解が出来ていると考えられる。ただし、本研究では感情をポジティブ、ネガティブという2つのカテゴリーに分けて分析したため、どのような場面でどのような感情が述べられたのか、またはそれが適切であったのかについては検討していない。菊池（2006）は、幼児が報告した感情の中から誤答とされたエラーパターンを分析した結果、怒りや悲しみといったネガティブな感情は混同して報告されやすいことを明らかにしている。また、Harter & Whitesell（1989）は同カテゴリー内の感情を1つの経験から同時に2つ以上報告することができるのは7歳頃であるとしている。今後は、子ども達の感情の精緻化の様相や、どのような場面でどのような感情がいくつ報告されるのか、細かく見ていく必要があると思われる。

2. 感情が生起した理由について

どのような理由から子ども達が感情を推測したか検討した所、ポジティブな感情喚起場面では、年少児は成人と同様の理由から感情が起きたと推測することが難しいが、年長児ではそれが可能になることが明らかとなった。その理由として、ポジティブな感情の推測は、ネガティブな感情の推測と比較した時、その状況に対応するための感情推測を必ずしも必要としないことが指摘されている（Fabes, et al, 1991; Dunn & Hughes, 1998）。すなわち、ネガティブな感情喚起場面においては、年少時でも対人関係の維持や構築のために、相手の感情が生起した要因を適切に読み取る必要があるものの、ポジティブな感情喚起場面においては、その要因を必ずしも推測することが必要とされないことが影響しているものと考えられる。実際に年少児のポジティブな感情喚起状況における理由の回答を見てみると、「うれしいから」「妹にも私あげているから」と、登場人物のやり取りではなく、自身の感情や経験を重ねた回答が見られた。また、今回用意したポジティブ感情喚起場面では、必ずしもその感情を制御しなくても良い場面が含まれていた可能性もあるため、子ども達がポジティブな感情が生起した理由を精緻して考えられなかった可能性が示唆される。

3. 今後の課題

本研究は、感情リテラシーの中でも感情の理解と表出に焦点を当て、探索的ではあるが感情表現や理由の変化を明らかにしようとした。サンプル数が少ないものの、幼児期における感情に関わる言葉の数、表現の仕方、ポジティブやネガティブの感情の理解など、年齢による違いが見られることの可能性が示唆された。必ずしも使用する言葉の数では発達を捉えることは難しく、感情リテラシーとしての感情表現の形式やボキャブラリーの種類、形式の変化などに焦点を当ててより詳細に検討していくことの必要性がうかがえた。子どもたちは幼児期から対人関係を築くスキルを獲得していくわけであるが、自分の気持ちや相手の気持ちを理解し、言葉で表現していくことが必要である。このことは、幼児教育において感情教育を意識していく必要性を示唆す

るものであるが、今の所どれくらいの年齢でどのような感情語を獲得しているものなのかという、基礎研究が不十分な状況である。そのため、年齢に応じた理解や表現を獲得させるためにもこうした研究が積み重ねられていくことが望まれる。今後は、周囲の大人の感情表現の豊かさが子どもたちに与える影響や、子どもたちがさまざまな感情を理解し、感じたことを表現出来る力を育成しうる働きかけや関わり方についても検討していきたいと考える。

引用文献

- 朝生あけみ (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達: 利用情報の変化教育心理学研究 35,33-40.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child development*, **57**, 529-548.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of nonverbal Behavior*, **9**, 84-94.
- Cornwell, S. & Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum*. SAGE.
- Dunn, J., & Hughes, J. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition & Emotion*, **12**, 171-190.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development*, **12**, 11-27.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- (ゴールマン, D. 土屋京子 (訳) (1996). EQ: こころの知能指数 講談社)
- Harrigan, J. A. (1984). The effects of task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and Emotion*, **8**, 157-169.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. New York: Cambridge University Press, pp.81-116.
- 速水敏彦・丹羽智美 (2002). 子どもたちの感情はどのように変化したか: 教師の目からみた特徴 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 49, 197-206.
- 星野喜久三 (1969). 表情の感情的意味理解に関する発達的研究 教育心理学研究, 17, 90-101.
- 今田寛 (2002). 情動研究の最近の動向を探る 感情心理学研究, 9, 1-22.
- Mayer, J. P., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Education implications*. New York: Basic Books, pp.4-30.
- Mize, J and Ladd, J. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, **26**, 388-397.
- 文部科学省 (2008a). 平成 20 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 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/08/_icsFiles/afiel-dfile/2010/03/12/1282877_1.pdf> 最終閲覧日 2014 年 4 月 7 日
- 文部科学省 (2008b). 「平成 21 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」について <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/11/_icsFiles/afiel-dfile/2009/11/30/1287277_1_1.pdf> 最終閲覧日 2014 年 4 月 7 日
- 内閣府 (2013). 「若者の考え方についての調査」 <http://www8.cao.go.jp/yout-h/kenkyu/thinking/h24/pdf_index.html> 最終閲覧日 2014 年 4 月 10 日
- 仲真紀子 (2010). 子どもによるポジティブ, ネガティブな気持ちの表現: 安全, 非安全な状況にかかわる感情語の使用 発達心理学研究, **21**, 365-374.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, **113**, 99-128.

- Ridgeway, D., Waters, E., & Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, **21**, 901-908.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New- York : The Guilford Press. (サーニ, C 佐藤香 (監訳) (2005). 感情コンピテンスの発達 ナカニシヤ出版)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, **9**, 185-211.
- 坂上裕子 (2008). 乳児期の感情 上淵寿 (編) 感情と動機づけの発達心理学 ナカニシヤ出版 pp.25-44.
- 沢宮容子 (1999). 幼児が遊びに参加する際の言語的スキルの検討 足利短期大学研究紀要, **19**, 1-7.
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Wadsworth, 6th edition, CA: Cengage Learning.
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy*. London: Bloomsbury.
- 渡辺弥生 (2011). 考える力, 感じる力, 行動する力を伸ばす 子どもの感情表現ワークブック 明石書店