

### 児童期の感情表現の理解にモデルが及ぼす影響

社浦, 竜太

---

(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)

77

(開始ページ / Start Page)

13

(終了ページ / End Page)

25

(発行年 / Year)

2016-10-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00013384>

# 児童期の感情表現の理解にモデルが及ぼす影響

人文科学研究科 心理学専攻

博士後期課程 3年 社浦 竜太

## 要 旨

日本の小学校において、感情教育の必要性は指摘されてはきたものの、教育現場において感情それ自体を合理的に教育する対象として認められてこなかった。海外の教育に目を向けてみると、社会性と感情の学習(SEL)は、社会性および感情の発達を強調した効果的な予防教育および介入として広く取り入れられている。特に、「感情を学習する」ことに焦点を当てた観点から、一般的に使用されている技法の一つにモデリングがあるが、モデリング時のモデル自体の効果については検討されていない。そこで本研究では、日常の生活場面を児童に見せて、モデルのどのような感情表現に注目するのか、286名の生徒を対象に探索的に検討した。その結果、1年生ではモデルの感情表現に注目して記述している生徒は有意に少なく、6年生においてはモデルの感情表現に注目し記述している生徒が有意に多いという結果が得られた。これらの結果から、児童期において、学年が上がるにつれ、モデルの感情表現に注目する可能性が見出された。

keyword : 児童期 感情表現 モデリング

## 問 題 と 目 的

児童期において、今の学校教育では対応出来ないような、たとえば小1プロブレムのような出来事が起こっている。小1プロブレムとは、小学校1年生の教室において、複合的な要因を背景に、集団行動がとれない、授業中座ってられない、先生の話听不懂など、学級での授業が成り立ちにくい状態が数カ月にわたって継続する状態をいう(東京学芸大学小1プロブレムプロジェクト報告書, 2010)。小1プロブレムが生じる要因は様々に指摘されているが、その中でも感情をコントロールする力が育っていないといった感情教育が原因として指摘されている(川村, 2001)。この感情教育については、すでに教育領域で必要であると指摘されてはきたが、「感情」そのものを学習させるというよりは、むしろ感情は体験学習などを通じて自然に育まれるといった教育の付随物のような存在として強調されてきた(文部科学省, 2011)。すなわち教育現場において「感情」それ自体を合理的に教育する対象として認証されてこなかった経緯がある。そのためか、感情に関する知識やリテラシーを含めたものを教育するという視点は、いくつか散見される現状にとどまっている(小泉, 2005; 原田・渡辺, 2011)。

ここで海外の学校予防教育に目を向けてみると、行動や認知などをターゲットとしたソーシャル・スキル・トレーニングなどのプログラムが学校予防教育の中心であった(中川, 2004)。2000年以降は、社会性と感情の学習(Social and Emotional learning: 以下 SEL)に代表されるように感情をターゲットとした予防教育が、欧米の教育界に広く取り入れられている状況がある(渡辺, 2013)。こうした SEL の隆盛の背景には、様々な感情知能にかかわるパラダイムの出現の影響が大きい。1980年代、Gardner(1983)は、多重な知性の一つとして自他の感情の把握や感情の弁別、感情の制御などの能力を位置づけている(多重知能理論)。また1990年代半ば以降、Mayer & Salovey(1997)は、感情知能(Emotional Intelligence: 以下 EI)という言葉を用いて「感情の知覚」・「感情の利用」・「感情の理解」・「感情の管理」といった4つからなる構成要素を見出した。さらにGoleman(1995)は EI を測定するための概念として EQ(こころの知能指数)の提案を行った。以上のような、一連の感情知能に関わるパラダイムの出現に加えて、北米の学齢期の児童や生徒の怒りなどの感情が引き金になった問題への対応策として、SELは展開してきた経緯がある。

上記の SEL であるが、その特徴は、対人関係能力であるソーシャル・スキルと並んで「感情リテラシー」の学習が中心となっている(渡辺, 2015)。すなわち児童・生徒はプログラムをとおして人間の感情について学ぶことが目的として掲げられている。この SEL は、Collaborative for Academic, Social, and Emotional

Learning(以下 CASEL)と呼ばれる団体によって、プログラムの効果検証が実証的に行われ、感情教育の効果として、社会性や感情に良い影響を及ぼすだけでなく、学力向上につながることも実証されている(渡辺, 2013)。この SEL というプログラムは、単一のプログラムの名称ではなく、様々な指導技法・教育技法を組み合わせで構成されたソーシャル・スキルや感情リテラシーを学習するプログラムの総称である(渡辺, 2013)。こと欧米において展開している SEL のプログラムは様々であるが、いずれも実証性に富み、そして学習の簡易さを有しているだけではなく、教師を「感情の社会化のエージェント」として、重要な役割に位置づけ展開し続けている(Morris, Denham, Bassett & Curby, 2013)。

こうした SEL においては、「感情を学習する」という視点からいくつかのアプローチが用いられているが、一般的に使用されている共通した指導法や技法の一つは、モデリングである (CASEL, 2015)。たとえば、SEL の中でも知名度が高い、The RULER Approach においては、感情を学んだり・教えたり・導いたりする方法として、RULER スキルをモデリングすることと謳われている(Brackett & Rivers, 2013)。このように SEL というフレームワークにおいて、感情を学習する際の主技法にモデリングが据えられていることが確認されたが、感情をモデリングするという事は理論的にどのようなことを言うのだろうか。

代理経験による学習理論、いわゆるモデリングは、Bandura(1971)によって提唱された。モデリングについて Bandura は、複雑な要因のからむ日常の発達・学習の現象を、条件を統制した実験的な方法によって単純明快にし、その後のモデリング研究の方法論に多大な影響を与えている(大野木・伊藤・中澤, 1987)。そして Bandura の影響を受け、条件を統制した実験的な研究が盛んに行われてきた経緯がある(e.g., review by 原野, 江川, 根本 & 田上, 1976)。ただし、モデリングは社会の場での学習を志向しており、上記したような条件を統制した実験的な研究だけでなく、日常生活場面といった生態学的な視点の重要性も見逃すことはできないと指摘されている(大野木ら, 1987)。さらに、モデリングは、発達過程全般において重要な役割を果たしていることは想像に難くないものの、モデリングの効果についてもそもそも発達の観点から欠けているという指摘がある(伊藤, 1978)。

日常生活の場をモデリングなどの社会的学習の場としてとらえる観点にたつと、例えば児童にとっては、親や教師、仲間からの言葉や行動・反応など様々な刺激が、直接的・間接的な強化としての機能を有している(大野木ら, 1987)。児童期の子どもたちは、そういった刺激が行き交う社会的相互作用の中で日々様々なことを学び、得られたものは児童の発達に促進的にも妨害的にも影響を与えるものと思われる。こうした観点から、発達の、また日常的な観点から児童期のモデリングを備えた研究を概観し、言及されている課題を明確にしたい。伊藤(1982a, 1982b)は、自然の沼地における野外学習に参加した 6 名の小学生児童の学習活動の追跡研究を行っている。伊藤(1982a, 1982b)は、通常の教室の枠組みを超えて、子どもの学習活動の本来の姿をとらえるという趣旨のもとオープンフィールド・アプローチを活用した。3 年間 60 回(1 回 2 時間)にわたり、8 ミリフィルム撮影機、カメラ、そして逐語記録用の小型携帯用テープレコーダ等を使用し、小学生児童の野外学習中に観察される様々な事象を記録した。その結果、教師が児童に賞罰の言葉を与えている場面を他児童が観察することにより友達の意見に「つけたし」、「反対」、「拍手」などで反応する児童が多く見られた。これらの知見から教師の内在的な基準や規範が小学生児童にモデリングされた可能性が示唆された。ただし、調査期間が長期間にわたる事やコストの高さ、被験者数が 6 名(男児 3 名・女児 3 名)と少数であったという課題も示された。すなわち、調査期間やコスト、協力者のグループ・サイズの課題が指摘されている。

次ぎなる課題として、モデリングのターゲットの問題がある。新里・吉川(1975)は、幼児に貸し借り行動のフィルムを見せて、クレヨンの貸し借り行動が観察学習されるかについて研究しているように、モデリングのターゲットは今まで行動のみであった。坂野(1986)はモデリングの定義の中で、モデリングのターゲットが「モデルの行動」であることを指摘している。つまり定義上モデリングのターゲットはモデルの行動のみであり、ターゲットが「モデルの行動」に関するモデリングの研究については、様々な形で実証的に研究が行われ、概観されている(e.g., review by 原野, 江川, 根本 & 田上, 1976)。

しかし近年、Morris, Denham, Bassett, & Curby (2013)は、教師の「感情」の表現を幼児がモデリングした場合の効果について研究している。その研究の中で、モデリングについて“感情の社会化という文脈において、モデリングとは、大人の感情的な表現を、感情の学習の受け入れ可能な子どもたちに暗黙的に教えること”と

言及している。つまりモデリングのターゲットに「モデルの感情的な表現」が含まれることを指摘している。この研究は、幼稚園の教室において観察された教師の感情表出と子どもの「感情に関する知識」や「観察された感情的な行動」との関連を検討しているものである。その結果について Morris et al.(2013)は、年少児が日常の中で幼稚園の教師の感情表現をモデリングしている経緯において教師のネガティブな感情に曝された際、その教師の感情に敏感に反応し感情に関する学習が阻害されたかもしれないということを指摘している。また一方で年長児は教師のネガティブな感情に曝されたとしても内的に生じる感情を適度に調節し感情に関する知識を学習したかもしれないことの可能性を示唆している。この研究の結果が注目すべき点は、モデリングの効果に発達的な差異がある可能性を示しているところであろう。

Morris et al.(2013)の研究が以上のような興味深い視点を与えてくれる一方で、以下のような問題点も指摘される。「モデルの感情表現のどの部分に着目しやすいか」ということや、モデルとする対象が複数の場合、スキルの「受け手のモデル・送り手のモデル」の感情表現どちらに注目しやすいのかということについて検討されていないという問題である。

そこで、本研究では、モデルの感情表現のどの点に注目しやすいか、受け手と送り手のモデルのどちらに注意がいきやすいかについてまず探索的に検討する。これまで、児童期のモデリングの材料においては、実験研究が多く統制されたシーンを用いて検討されてきたが、本研究ではソーシャル・スキル・トレーニングで用いられてきた日常的なシーンから、先のどのようなことをモデリングを通して注目しているのかを明らかにする。具体的には、小学1年生から6年生の児童を対象に、日常的な場面に近い大人2人のやりとりの映像(謝罪のスキル)を児童に視聴させて、モデルの感情表現に注目する児童・しない児童に発達的な差異は見受けられるのかについて検討する。また大人2人のやりとりの映像を見せた場合、スキルの送り手・受け手どちらのモデルに注目しやすいのか、さらにモデルの感情表現のうち Positive な感情表現・Negative な感情表現のどちらをより読み取ろうとするのかについても探索的に検討する。

## 方 法

**対象：**東京都内の公立 A 小学校の 6 学年の児童・生徒 286 名（男子：157 名，女子：129 名）。各学年，2 クラスずつの編成となっている。

**映像：**各学年各クラスに同じモデリング映像を提示するために、映像は日常場面に即した場面を想定し、女性 2 人がコミュニケーションをしている映像を用意された。使用した映像は以下の通りである。

**映像の選定：**映像の選定には以下の手続きを経た。小学校の管理職から、調査を実施する許可を得たと同時に、道徳の授業を兼ねる映像であることが求められた。ソーシャル・スキル・トレーニング（以下 SST と略）のために作成したいくつかの映像の中から、学校のニーズと合致した「約束を守らなかった場合の謝るスキル」の映像(2 本)を本研究のモデリング用の刺激映像とした。

**映像を提示後の質問：**用意した映像を見た後に、以下の 2 つの質問を児童・生徒に回答するよう求めた。

質問①：「ビデオを見て、どんなことを思いましたか。思ったことを自由に書いてください」

質問②：「それはどういうところを見て、そう思ったんですか」

### 映像の内容【遅刻してきた際の謝るモデルと謝らないモデル】(2 パターン)

女性 b は、ソーシャル・スキルである「謝るスキル」の送り手側のモデルなので、スキルの送り手のモデルとした。また女性 a は、ソーシャル・スキルを受ける側のモデルであるので、スキルの受け手のモデルとした。

**A パターン（謝らない悪いモデルの映像）：**女性 a が待ち合わせの女性 b が来ないか待っている。女性 b が約束の時間を過ぎてやってくる（遅刻する）。女性 b、女性 a に謝らず、早く次の目的地に行こうと促す。女性 a が女性 b の態度を受けて不満そうな様子を見せて A パターンの映像は終了。

**B パターン（謝る良いモデルの映像）：**女性 a が待ち合わせの女性 b が来ないか待っている。女性 b が約束の

時間を過ぎてやってくる（遅刻する）。女性 b, 女性 a にすぐに謝る。女性 a が女性 b の態度を受けて遅刻したことをゆるして B パターンの映像は終了。

**映像の提示法：**各学年の 1 組は悪いモデルの映像を最初に提示した後、良いモデルの映像を提示した。一方各学年の 2 組は良いモデルの映像を提示した後、悪いモデルの映像を提示した。以上のように映像を提示した理由として以下の 3 つの目的があった。1 つ目の理由は、カウンターバランスをとるため、2 つ目の理由は良いモデルも提示することによりデブリーフィングを兼ねるため、3 つ目の理由は、今回の研究の目的が児童期のモデリングの検討であったため、2 つのモデルを提示するという操作的な手続きを加えた。

映像は小学校で使用されている大型液晶テレビに、モデリング用の映像を取り込んだノート PC を接続し、児童・生徒に映像を提示した。

**調査時期：**2015 年 1 月 29 日～2 月 6 日。調査を実施する授業時間について、担任教諭よりクラスの児童・生徒に道徳の時間として説明がなされた。

**手続き：**本調査の説明の後、映像を児童・生徒に視聴させ、その後、質問を回答させた(回答時間はどの質問も 5 分とした)。アンケートは担任の指示のもと一斉に配布した。アンケートの質問はモデルの効果を検討することを意図し、最初の質問は「ビデオを見て、どんなことを思いましたか。思ったことを自由に書いてください」、2 番目の質問は「それはどういうところを見てそう思ったんですか」とした。質問の漢字には低学年も読めるようにすべての漢字にふり仮名をふった。アンケートに回答を記入終了後、担任が一斉にアンケートの回収を実施した。

**倫理審査：**この調査を実施するにあたり、H 大学文学部心理学科倫理審査委員会で倫理的な問題がないことが承認された。

## 結 果

分析の手続き：

### 1. 児童が感情表現に注目した記述を抽出

調査によって得られた回答全てから、モデルの観察を通して表現された感情表出を細かく分析した。児童の記述については心理学専攻の大学院生および臨床心理士の 2 名が相談しながら分類を行った。モデルの感情表現を弁別している記述の抽出方法は、感情表現辞典(1993)、広辞苑(2008)、新明解国語辞典(2011)、日本語源大辞典(2005)を参考に、感情表現の記述を抽出した。また、感情認識には、言語内容以外にも非言語的な要素を手がかりとしている。池本・鈴木(2008)は感情を認識するための非言語情報として、表情やしぐさなどの他に話者の声質があり、声質によって感情状態を間接的に推測していることに言及しており、今回の感情表現の分類に際して池本らの声質の基準を参考とした。

児童のモデルの感情表現に注目していると思われる記述例を、Table1 のように学年別に、<モデルの表情に関する記述>、<モデルの発言の感情表現語の記述>、<モデルの非言語情報に関する記述>、<言語・非言語情報などに細かく言及していないモデルの感情表現>の 4 つのカテゴリー別に例示した。

#### <モデルの表情に関する記述>

「女の人がためいきをついて(2 年生)」という記述 のためいきは、落胆・憂愁・感嘆・安堵により息を吐くことを意味することからモデルの表情に関する感情表現の記述と判断した。他に「安心した様子や少し笑顔 (6 年生：安・喜)」や「顔が怒っていた(5 年生：怒)」などの記述も抽出した。この Table1 の表から、1 年生では、モデルの表情に言及する感情例は示されなかった。



### <モデルの発言の感情表現語の記述>

モデルの発言、つまり括弧書きの中に感情表現語が確認された場合、モデルの感情表現の記述として抽出を行った。例として「心配したんだよ(2年生：不安)」、「めいわくをかけてごめん(3年生：厭(嫌)・恠)」, 「ごめんなさい(4年生：恠・悔)」などが挙げられる。このカテゴリーについても、1年生では、モデルの発言の感情表現に言及する感情例はなかった。

### <モデルの非言語情報に関する記述>

モデルの表情以外の感情表現、例えばモデルの言い方(声質)やモデルの身体表現に感嘆符号や長音符号がついたものを抽出した。例としては、「え!!」とびっくり(2年生：驚)、「地面を足でどんっ!!って(5年生：怒)」、「いらいらした言い方(4年生：怒)」、「遅れたのはどこの誰よ〜!(4年生：怒)」などがある。なお、「最初の人は棒読みな感じ」の「棒読み」という記述について、「演劇などの台詞を感情や抑揚を意識せずに台本の文字に従って発すること」から、モデルの言い方・声質におけるモデルの感情例と判断し、本カテゴリーに分類した。この表から、1年生ではモデルの声質・言い方、身体による感情例は示されず、5年生、6年生においては多岐にわたる感情例が示された。

### <言語・非言語情報などに細かく言及していないモデルの感情表現>

本カテゴリーに分類される記述は、「遅れた人がちょっと困りました(1年生：惑)」、「おこり・こまり(5年生：怒)」、「2番目の人はいらつかないけど(6年生：怒)」、「いかりが失せていた(うれしい)(5年生：怒)」などが挙げられる。他にも「うざい気持ちになっていた」という「うざい」に関する記述について、語源の由来は「うざったい」であり、もともとの語源に「鬱陶しい」、「煩わしい」という感情が含まれていることから、本カテゴリーに含めた。さらに「自由きまま」という記述についても、「心配事や妨げことがない様子」という意味から本カテゴリーに分類した。Table1の表を概観すると、先に挙げた3つのカテゴリーとは異なり、1年生から6年生までの全ての学年において、いくつか感情例が見受けられた。

## 2. モデルの感情表現に注目している・注目していないに関する検討(生徒の実数に関する検討)

学年別にモデルの感情表現の記述の有無をFigure1に示した。学年ごとに、感情表現の記述の割合についてその差を比較するために $\chi^2$ 検定を行った。その結果、感情表現に関する記述は、 $\chi^2(5)=19.804, p<.01$ と有意差が確認された。残差分析の結果、1年生と6年生において有意差が確認された。すなわち1年生においてはモデルの感情表現に注目する児童が有意に少なかったが、6年生においては注目する児童が有意に多いという結果が明らかになった。効果量は、Cramer's  $V=0.264$ と、中程度の効果量であることが確認された。

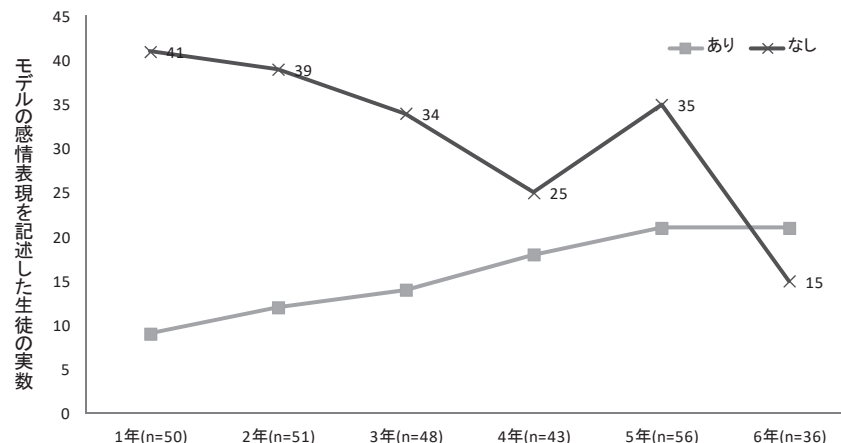


Figure1 モデルの感情表現の記述の有無(実数)

Table 1 児童の「モデルの感情表現」に関する記述例

モデルの感情表現のカテゴリー	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	
モデルの表情に感情表現		女の子がため息をついて(info.34)	(怒ってモデルの表情とか見て (info.20)		顔が怒っていた(info.20)。悪くなさそうに笑っていたので(info.30)。顔がいらついていた(info.54)	安心した様子や少し笑顔(info.6)。不機嫌な顔(info.10)。遅れてきた人の顔が遅っていた(info.22)	
モデルのセリフ、発言した言葉に感情表現語が含まれているもの		「ごめん」(info.3)、心配したんだよ」(info.35)	「めいわくかけてゴメン」(info.19)。(怒ってモデルの言葉を聞いて聞いて?) (info.20)。「ごめんなきさい」って言わなかった(info.33)	「ごめん」(info.10、39)。(怒って、気が悪くなっている(info.12)怒)。「心配してたんだよ」(info.19)。「ごめん」(info.20)。「ごめん」(info.25)。	言葉がとでもわかついている(info.11)。「ごめん」(info.22、29)。「ごめん」(info.20)。「ごめん」(info.27)	「心配したんだよ」(info.2)。「ごめん」(info.22、29)	
モデルの非言語情報 による感情表現 (声質・言い方、身体による非言語表現、モデルのセリフや身体表現に「(感情符)」、 「～(感情符)」マークが付いているもの)		「もうはやく行こうよ」(info.16)。後から来た人の言い方が遅っていた(info.26)。イライラ(info.34)。「え！」とびくくり(info.34)。やさしい言い方(info.42)。言葉がやさしい言い方(info.46)。やさしく言っていた。	「ちよとーちよとーちよとーちよとー」(info.36)。言葉が「言葉がやさしい」(info.37)	「(最初の)人に比べる」と(感情符)「だ」(注釈①)(info.4)。「え～もろ～待たない」(info.11)に。②本日はやさしい言い方(info.11)。「遅れたのはこの誰よ」(info.25)。「え～」(info.26)。「ごめん」(info.27)。イライラ(info.43)	足で地面をドンッ！(info.2)。「どんだけ待ってると聞かうの?」「もう…」「ちよと…」(info.11)。言い方がきついいやさしい(info.12)。「行こうよ」。「行こうよ」(info.14)。イライラ(info.15、21)。「ごめん」(info.22、29)。「はいはい…はやくいこ～」(info.26)。「ごめん」(info.20)。「ごめん」(info.27)。悪いと思っていない話し方(info.43)。しぐさとか事情を見て安心していない。怒っている感じ(info.45)。悪気なくお待たせ～」(info.50)。言い方がハーカーの方が怖くて早く(info.54)	「心配したんだよ」(info.2)。「おそいよ～」(info.9)。「ごめん」(info.14)。イライラして(info.16)。まあしょうがないか！(info.16)。イラっとかついてない(info.19)。話し方にむかつかついている(info.28)。遅れてきてごめんと言わず「お待たせ～」(info.29)。口調や喋り方(info.35)	
感情(細かい言及は無く、感情表現語を使用していたもの)	すごく心配していた(info.13)。最初に心配して(info.29)。次のモデルが嫌な気持ち(info.35)。遅れた人がちよとっから(info.41)。(①は怒らなかつたから(info.45)。謝って怒ってなかつた(info.49)。遅れた人がちよとっから怒りました(info.50)	怖い(info.3)。2回目に早た方は困らせていない(info.5)。驚てる(info.16)驚)。びくくり(info.34)。心配して嫌な(info.35)。少し怒りすぎ(info.36)。怒っていた(info.38)。怒っている様子で(info.45)	安心した様子(info.3)。相手が嫌な気持ちで(info.7)。待っている人はいない(info.16)。しんぱい(info.19)。おこってた(info.20)。嫌な気持ちで(info.26)。相手を困らせること(info.28)。おこっている動画(info.36)。言葉が「自由きまま」(info.42)注釈④)。おこっていない。少しおこっている(info.45)	待ってた人を困らせてたand待ってた人も悪い気持ちだった(info.5)。気持ちが悪い。心配して怒ってた(info.12)。嫌な気持ちで怒っていた(info.14)。冷たい(info.24)。(info.15)。怒ってないなかつた(info.20)。不安(info.22)。怒りが失せる(うれしい)感じ(info.29)。怒っていない(info.44)。(info.38)。やさしい(info.43)	おこり。こまり(info.2)。いやな気持ち。いい気持ち(info.9、50)。怒つかつ(info.10)。(info.11)。心配して嫌な気持ちで怒って来た(info.14、41)。怒って来た(info.15)。怒ってないなかつた(info.20)。不安(info.22)。怒りが失せる(うれしい)感じ(info.29)。怒っていない(info.44)。(info.38)。やさしい(info.43)	怒っていることに気付いて(info.3)。怒って来たこと(info.6)。心配してない(info.8)。2番の人はいらつかないけど(info.12)。相手は不愉快(info.13)。良い気持ちで怒って来た(info.14)。不機嫌(info.15)。相手が嫌な感じ(info.21)。怒って来た(info.31)。怒って来た(info.32)。遅れたときの言葉。迷惑をかける。自覚がない(info.35)。	

### 3. スキルの送り手のモデルの感情表現と受け手のモデルの感情表現のどちらに注目するのか（生徒の実数に関する検討）

Figure2 に学年別のスキルの送り手のモデルと受け手のモデルについて感情表現実数を示した。「女性 b(遅れてきて謝る・謝らないモデル)」を「スキルの送り手のモデル」、「女性 a(待たされるモデル)」を「受け手のモデル」とラベルをつけ、児童の回答から抽出した感情表現をスキルの「送り手のモデルの感情表現」と「受け手のモデルの感情表現」にまとめている。学年ごとの感情表現を記述している生徒数を $\chi^2$ 検定によって検討した。その結果、有意な差が確認されなかった。したがって、モデルの違い（スキルの受け手・送り手）による感情表現の注意については学年間で差異はないという結果が得られた。5年生までは、受け手のモデルにも送り手のモデルにも同じ程度、注目することが明らかとなった。

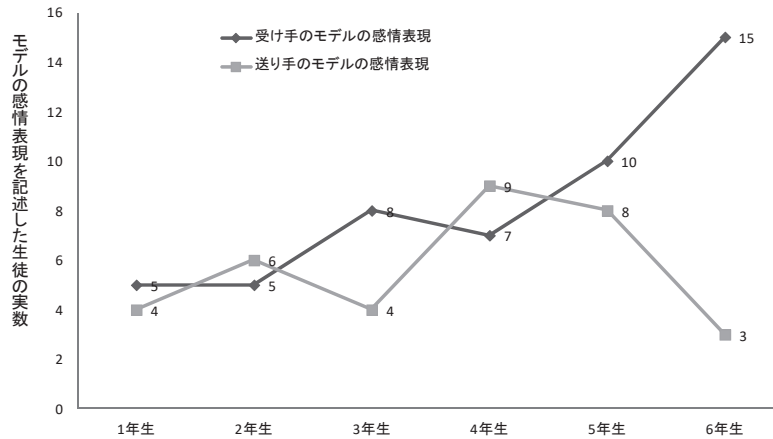


Figure2 受け手のモデル/送り手のモデルの感情表現(実数)

### 4. スキルの送り手のモデルの感情表現と受け手のモデルの感情表現のどちらに注目するのか（感情表現の記述延べ数に関する検討）

先述したスキルの「送り手のモデル」と「受け手のモデル」の感情表現の記述の延べ数を学年ごとにまとめた(Figure3を参照)。この2つの分類をもとに学年ごとの感情表現の記述の延べ数を $\chi^2$ 検定によって検討した。その結果、有意な差が確認されなかった。したがってモデルの感情表現の記述の延べ数においても、モデルの違い（スキルの受け手・送り手）による差はなかった。つまり、モデルの感情表現への注目の仕方において、スキルの受け手のモデルの感情表現への注目にしろ、スキルの送り手のモデルの感情表現への注目にしろ、大きな差はないことが明らかにされた。またいずれの学年も送り手のモデルの感情表現よりも、受け手のモデルの感情表現の方に注目している点について差はなかった。すなわち、どの学年においても受け手のモデルがどのようになっているのかを注目する傾向が高いことが明らかになった。

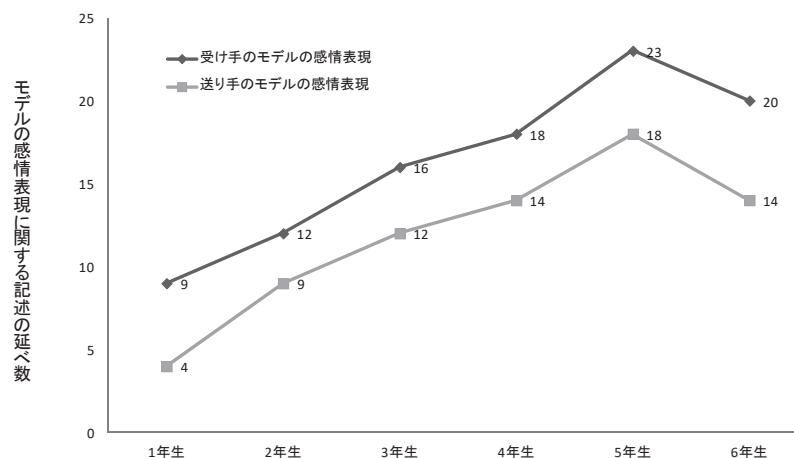


Figure3 受け手のモデル/送り手のモデルの感情表現(述べ数)



## 5. 受け手のモデルの「Positive な感情表現」・「Negative な感情表現」に関する検討（生徒の実数に関する検討）

児童の回答から抽出した「受け手のモデルの感情表現」を Positive な感情表現と Negative な感情表現に分けた(Figure4 を参照)。受け手のモデルの感情表現に関する記述のうち、「Positive な感情表現と Negative な感情表現両方が含まれる記述」や「Positive な感情表現・Negative な感情表現のどちらにも判別できない記述」については本検討から除外した。以上の分類をもとに学年ごとに違いがあるかを  $\chi^2$  検定によって検討した。その結果、有意な差は確認されなかった。いずれの学年の、受け手のモデルの Positive な感情表現への注目も、受け手のモデルの Negative な感情表現への注目も、大きな差はないことが明らかにされた。またどの学年も受け手のモデルの Positive な感情表現よりも、受け手のモデルの Negative な感情表現に注目している点について差はなかった。すなわち、どの学年においても受け手のモデルの Negative な感情表現に注目する傾向が高いことが明らかになった。

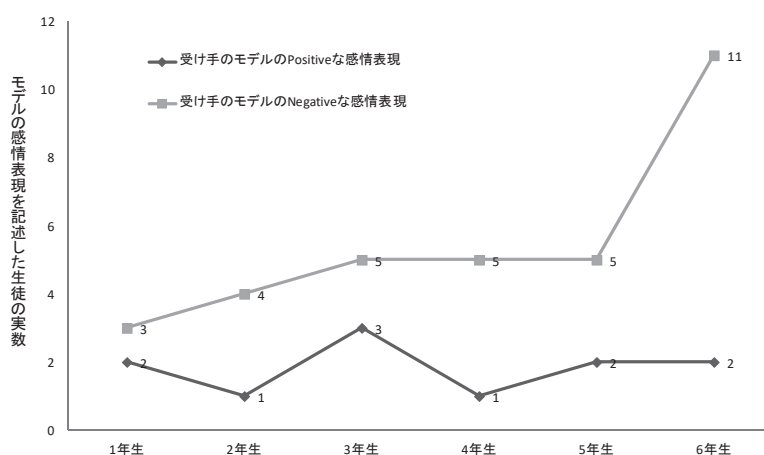


Figure4 受け手のモデルの Positive ・ Negative な感情表現（実数）

## 6. 受け手のモデルの「Positive な感情表現」・「Negative な感情表現」（感情表現の記述延べ数に関する検討）

Figure5 に、受け手のモデルの Positive な感情表現と受け手のモデルの Negative な感情表現の記述延べ数について示した。なお今回は感情表現の延べ数を算出するため、受け手のモデルの感情表現の記述に Positive ・ Negative 両方の記述が含まれる場合、それぞれの記述を「受け手のモデルの Positive な感情表現」と「受け手のモデルの Negative な感情表現」に振り分けて算出した。受け手のモデルの感情表現に関する記述のうち、「Positive な感情表現・Negative な感情表現のどちらにも判別できない記述」については、本検討から除外した。以上の分類をもとに学年ごとに違いがあるかを  $\chi^2$  検定によって検討した。その結果、有意な差は確認されなかった。したがって、モデルの感情表現を記述した児童の実数だけでなく、モデルの感情表現の記述の延べ数においても、児童の受け手のモデルの感情表現への注目の仕方において、感情表現の違い（Positive な感情表現・Negative な感情表現）による大きな差は確認されなかった。またどの学年も受け手のモデルの Positive な感情表現よりも、受け手のモデルの Negative な感情表現に注目している点について、実数と同様に、差はなかった。すなわち、どの学年においても受け手のモデルの Negative な感情表現に注目する傾向が高いことが明らかになった。

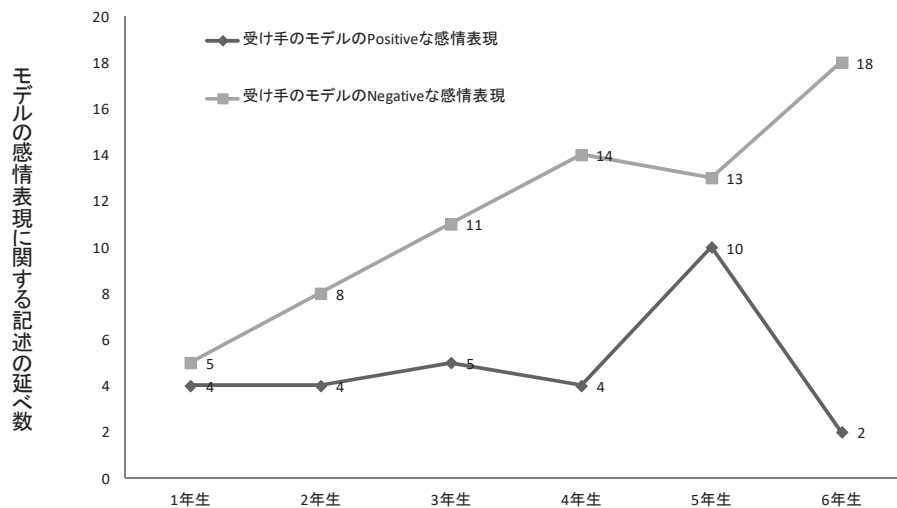


Figure5 受け手のモデルの Positive・Negative な感情表現(述べ数)

## 7. スキルの送り手のモデルの「Positive な感情表現」・「Negative な感情表現」(実数・述べ人数に着目して)

Figure6・Figure7に、スキルの送り手のモデルの感情表現を Positive な感情表現と Negative な感情表現に分けて、実数および述べ数を示した。なお今回の集計に際して、実数を算出する場合、スキルの送り手のモデルの感情表現の記述のうち「Positive・Negative 両方が含まれる記述」と「Positive な感情表現・Negative な感情表現のどちらにも判別できない記述」を本検討から除外した。述べ人数を算出する際、スキルの送り手のモデルの感情表現の記述に「Positive・Negative 両方が含まれる記述」が確認される場合、それぞれの記述をスキルの「送り手のモデルの Positive な感情表現」とスキルの「送り手のモデルの Negative な感情表現」に振り分けて算出した。スキルの送り手のモデルの感情表現に関する記述のうち、「Positive な感情表現・Negative な感情表現のどちらにも判別できない記述」については、本検討から除外した。以上をまとめた結果、1年生と6年生において、送り手のモデルの Positive な感情傾向に注目しない傾向が見受けられた。またモデルの感情表現の述べ数において、1年、2年、4年、5年、6年時において、送り手のモデルの Positive な感情表現よりも、送り手のモデルの Negative な感情表現に注目する傾向が確認された。

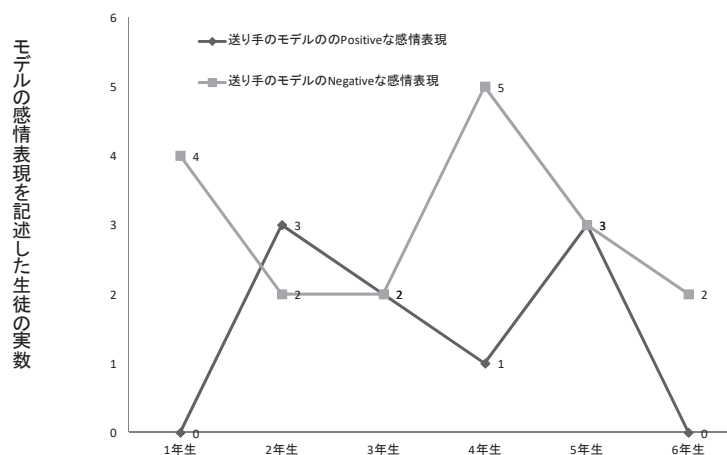


Figure6 送り手のモデルの Positive・Negative な感情表現(実数)

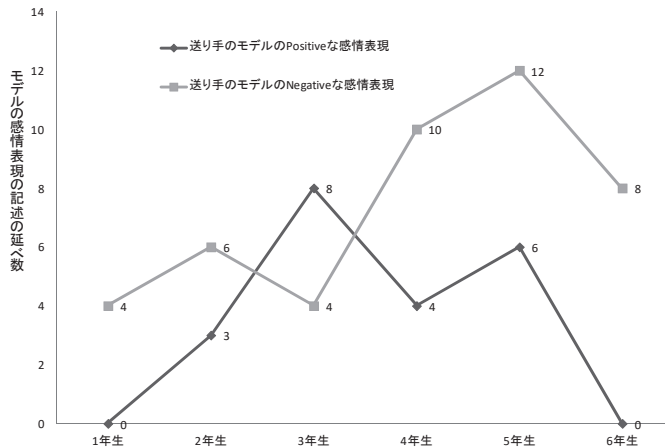


Figure7 送り手のモデルの Positive・Negative な感情表現(述べ人数)

## 8. 映像の提示の順番の影響の検討

映像の提示法として、各学年の1組は悪いモデルの映像を最初に提示した後、良いモデルの映像を提示した。一方各学年の2組は良いモデルの映像を提示した後、悪いモデルの映像を提示した。映像提示の順序が、偏重的な結果に関連していないかについて検討を行った。まず各学年・各クラスのモデルの感情表現の弁別に関する記述を表にまとめた(Table2 参照)。まとめたデータを $\chi^2$ 検定によって分析を行った結果、有意な差は確認されなかった。以上の結果から、映像の提示順が児童の記述に影響を与えなかったことが確認された。

Table2 各学年・各クラスのモデルの感情表現に関する記述(人数)

クラス	1年	2年	3年	4年	5年	6年
1組	3	4	6	9	12	13
2組	6	8	8	9	9	8

## 考 察

小学1年生から6年生の児童を対象に、日常的な場面に近い大人2人のやりとりの映像を児童に提示して、児童のモデルの感情表現への注目の仕方について、いくつかの示唆を得るに至った。

### 1. モデルの感情表現について

児童がモデルの感情表現を記述している実数を検討した結果、1年生ではモデルの感情表現に注目して記述している生徒は有意に少なく、6年生においてはモデルの感情表現に注目し記述している生徒が有意に多いという結果が得られた。これらの結果から、児童期において、学年が上がるにつれ、モデルの感情表現に注目する可能性が見出された。幼児と大学生を対象とした感情表現の認識の発達の研究によれば、顔写真(刺激)からの感情判断は年少児であっても大学生と同様に高い同定率が得られたが、声(刺激)からの感情判断は、幼児は大学生よりも同定率が低く、年少から年長にかけて徐々に同定率が上昇していくことが示された(高須賀・キム・後藤・布川・福澤・吉田・林, 2015)。高須賀ら(2015)の研究の結果を踏まえて、本研究の結果を考察すると、年長児の能力に近い小学1年生は、視覚優位の感情に注目し、聴覚情報である声の感情情報については気づくことが困難であることが考えられる。学年があがるにつれて、表情だけではなく、声などの感情情報にも注目出来るようになり、6年生の段階で視覚情報・聴覚情報合わせて感情表現に注目出来るようになることが

想像される。

また Table1 から、モデルの感情表現への注目の仕方を概観してみると、1年時は、「すごく心配」や「怒らなかったから」など、モデルの感情表現に細かい描写は見受けられない。しかし学年が上がるにつれて、「棒読みだな〜」や「足で地面をドンッ！」などモデルの細やかな感情表現の記述が多く見受けられるようになる。このように学年が上がるにつれ、細やかな感情表現の記述が多くなる理由はいくつか考えられる。一つ目の理由は、言語能力の発達の問題があげられる。つまり1年生と6年生では感情を表現する言語能力（今回の研究においては文章を書く能力）に差があった可能性が考えられる。もう一つの理由は、モデルの感情表現の注目の仕方に発達の差が存在する可能性である。「棒読みだな〜」や「足で地面をドンッ！」は聴覚情報が主な感情表現である。先にもふれたように、学年があがるにつれ、視覚情報と聴覚情報を合わせて感情情報に気づくことができるようになっていくことが予想される。今回の被験者は児童期のみを対象としたため、今後は幼児期や思春期、青年期なども視野にいれ、モデルの感情表現への注目の仕方について発達の差を検討することが必要であろう。

## 2. スキルの送り手のモデルと受け手のモデルの感情表現について

「女性 b(遅れてきて謝る・謝らないモデル)」をスキルの「送り手のモデル」、「女性 a(待たされるモデル)」を「受け手のモデル」とラベルをつけ、送り手のモデルの感情表現と受け手のモデルの感情表現どちらに注目するのかを検討した。その結果、統計的な有意な差は見出されなかったが、実数における結果の検討から、5年生までは受け手のモデルにも送り手のモデルにも同じ程度、注目する可能性が示唆された。また、延べ数における結果の検討から1年生から6年生にかけて受け手のモデルの感情表現に注目する傾向が高いことが示唆された。今回の実数における結果から、6年生以降、受け手のモデルの感情表現をより注目するという可能性も考えられ、思春期や青年期を含めた広い視点で研究することが求められよう。また、延べ数における結果から、1年生時より、受け手のモデルの感情表現に注目しやすい可能性も示唆された。本項の結果をリサーチ・クエスチョンとするならば、以下のような展望が得られるかもしれない。

映像の趣旨と本項における研究テーマは、二者間のコミュニケーションに関与せず第三者的視点で観察し、その上で観察している対象を「スキルの送り手のモデル」と「スキルの受け手のモデル」の二つに分け、両モデルの感情表現に注目して検討を行うというものであった。上記のように観察者として二人のやり取りを観察する対人コミュニケーションの視点もあれば、コミュニケーションの行為者としての二者間対人コミュニケーションの視点も当然であろう。小川(2011)は、対人コミュニケーションにおける観察者の視点について、2人によって作り上げられる会話を客観的に観察するため多様な側面に注目することができるとその肯定的な側面について述べている。一方、二者間対人コミュニケーションの送り手・受け手という視点は、観察者よりもコミュニケーションへの関与度が強くなり、相手との関係性を意識するため相手についてよく記憶することができるかもしれないともしている。本項では、スキルの送り手のモデル、スキルの受け手のモデルの感情表現を検討したが、あくまで二者のコミュニケーションを観察する観察者の視点のみの研究である。今後は「観察者の視点」に加えて、二者間コミュニケーションの「行為者の視点」も検討することが望まれよう。

## 3. スキルの受け手のモデル・送り手のモデルの Positive/Negative な感情表現について

児童の回答から抽出した「受け手のモデルの感情表現」と「送り手の感情表現」を Positive な感情表現と Negative な感情表現に分け、それぞれを記述している児童の実数と感情表現の延べ数を算出し検討した結果、統計的な有意な差はなかった。しかし、今後の研究を展開する上で、いくつかの示唆を得るにいった。Figure5 や Figure6 から、いずれの学年においても、スキルの受け手のモデルの Negative な感情表現に注目する可能性が見いだされた。また Figure7 や Figure8 から、1年、2年、4年、5年、6年時において、スキルの受け手のモデルの Negative な感情表現に注目する可能性が示唆された。

今回の結果は、本項の研究で使用した映像における受け手のモデル・送り手のモデルの様々な Negative な感情表現が一致していたことが影響した可能性が予想され、野村・布井・吉川(2011)の研究の結果を支持する内容であったといえるかもしれない。つまり、スキルの受け手のモデルが「怒った声」と「怒った表情」を一

致して表出したことにより観察者の感情の推測が促進されたとする可能性である。また受け手のモデル・送り手のモデルの Positive な感情表現が Negative な感情表現と比較して読み取りにくかった傾向については、高木・平松・田中(2014)が指摘しているように、声や表情などの感情表現から多義的な解釈がされやすかったのではないかと想像される。

今後は、スキルの送り手・受け手のモデルの Positive・Negative な感情理解に関する研究をすすめる一方、本項の研究を SEL 開発の一環として考えるならば、日常的なコミュニケーション場面における感情表現の理解を促進するような、モデリングの映像やプロセスの開発が望まれよう。

#### 4. 今後の課題

今回はモデルの感情表現の記述の抽出および分類の仕方が、結果として有意な差を得られなかったことに影響していた可能性も考慮される。今回の研究で統計的に有意な結果を得るに至らなかったいくつかの分析について、比較する群を幼児期、思春期、青年期も含めることによって、発達的な差や新たな知見が見いだされる可能性も視野にいれ、さらなる研究が待たれるところである。

#### 謝 辞

本調査の実施に際し、ご協力をいただきました小学校学校長様、教諭の皆様、児童の皆様に厚く御礼申し上げます。そして本論文を作成するにあたり、渡辺弥生先生より多くのご助言、ご指導を賜りました。厚く御礼申し上げます。

#### 引用文献・参考文献

- Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*. General Learning Press. (原野広太郎・福島脩美(訳) (1974). 人間行動の形成自己制御 金子書房)
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. (2013). <RULER Evidence Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning> Yale Center for Emotional Intelligence.  
<http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/Transforming-Students-Lives-with-Social-and-Emotional-Learning.pdf> (2016.5.18 取得)
- CASEL (2015). < WHAT IS SEL? What instructional methods are commonly used in SEL? Effective instructional methods for teaching SEL skills are active, participatory, and engaging. Here are a few examples:>  
<http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/frequently-asked-questions/> ( 2016.5.18 確認)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. (土屋京子訳(1996). 『EQ』 講談社)
- 原田恵理子・渡辺弥生(2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, **44**, 81 - 91.
- 原野広太郎・江川政成・根本 橘夫・田上不二夫(1976). モデリング理論とその動向 教育心理学年報, **15**, 122-141.
- 池本真知子・鈴木直人(2008). 感情表出時の声質評価尺度の作成 感情心理学, **15**, 80-88.
- 伊藤秀子(1982a). 授業をとらえる新しい視点(一) —野外学習における児童の学習過程の追跡から— 児童心理, **36**, 1647-1671.
- 伊藤秀子(1982b). 授業をとらえる新しい視点(二) —野外学習から教室学習へ— 児童心理, **36**, 1837-1859.
- 伊藤秀子(1978). 発達と社会的学習 心理学評論, **21**, 197-213.
- 川村登喜子(2001). 子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携 学事出版.
- 小泉令三(2005). 社会性と情動の学習(SEL)の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要, **54**(4), 113-121.
- 中川吉晴 (2004). 感情変容の臨床教育学 立命館人間科学研究, **7**, 2004. 119-136.
- 中村明(編)(1993). 感情表現辞典, 東京堂出版.



- 野村光江・布井雅人・吉川左紀子(2011). 表情・音声による複雑な感情メッセージの理解：2者対話刺激を用いた検討 認知科学, **18**(3), 441-452.
- 前田富祺 (編) (2005). 日本語源大辞典, 小学館.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books, 3-31.
- 文部科学省(2011). 平成 23 年度 報道発表(教育) 「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～審議経過報告のとりまとめについて」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/08/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_2.pdf) (2016.5.29 取得)
- Morris, C. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., Curby T. W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices, and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*. **24**, 979-999.
- 大野木裕明・伊藤秀子・中澤潤(1987). モデリング研究の最近の動向—日本の現状— 心理学評論. **30**, 129-142.
- 小川一美 (2011). 対人コミュニケーションに関する実験的研究の動向と課題 教育心理学年報, **50**, 187-198.
- 坂野雄二 (1986). モデリングと言語 認知的行動変容の基礎と臨床, 岩崎学術出版社. 新村出(著・編) (2008). 広辞苑 第六版, 岩波書店.
- 新里しおり・吉川順子(1975). 幼児の貸し借り行動の学習におけるモデル観察の効果 教育心理学, **23**(3), 154-164.
- 高木幸子・平松沙織・田中章浩(2014). 表情と音声に同時感情込めた動画刺激に対する感情知覚 認知科学, **21**(3), 344-362.
- 高須賀優菜・キムヘジン・後藤瑞貴・布川愛実・福澤治美・吉田愛・林安紀子(2015). 感情認知に及ぼす顔と声の影響に関する発達の研究 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, **11**, 133-138.
- 東京学芸大学「小 1 プロブレム研究推進プロジェクト」(2010). 小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書 平成 19 年度～平成 21 年度 特別教育研究経費事業 小1プロブレム研究による生活指導マニュアル作成と学習指導カリキュラムの開発  
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~shouichi/report/pdf/houkokusyo-hyoushi.pdf> (2016.5.26 取得)
- 渡辺弥生(2015). 3 章 3.-(2) 社会性と感情の学習 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生(編著) 世界の学校予防教育 心身の健康と適応を守る各国の取り組み 金子書房, 98-102.
- 渡辺弥生(2013). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育 一免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング— 教育心理学, **54**, 126-141.
- 山田忠雄 (編) (2011). 新明解国語辞典 第七版, 三省堂.