

幼児期における情動表出の理解と日常場面における 情動表出との関連

平川 久美子*

The Understanding of Emotional Expression and Emotional Expression in Daily Life in Preschool Children

Kumiko HIRAKAWA*

*Department of Human Education, Faculty of Human Studies,
Ishinomaki Senshu University, Miyagi 986-8580, Japan*

1. 問題と目的

私たちは人との関わりの中で、喜びや怒り、悲しみなど様々な情動を経験する。そして、その情動を表情や言語、声のトーンなどを通して表出する。情動表出はそれを知覚する人に、それを発した人の感情や信念、意図などの心的状態についての多くの情報を与えるが、日常生活において私たちは自分の情動を包み隠さず表出しているわけではない。なぜなら、情動を感じたままに表出することは、他者との関係の確立や維持に否定的な影響を及ぼしたり、その人が所属する社会・文化における規範に反したりする可能性があるからである。そのため、感情表出をその場に適切な質や量へと調節することが必要になる。

従来、実際の情動よりも弱めて表出するというような抑制的な情動表出については多くの研究がなされ、幼児期後期頃から情動表出を抑制するようになることが示されてきた (e.g. Harris et al., 1986; 平川, 2008)。その一方で、実際の情動よりも強めて表出するというような主張的な情動表出については、自分の情動や意図を他者に明確に伝えることで他者との関係を形成・維持するという点で非常に重要であると考えられるが、これまで十分に検討されてこなかった。近年、保育・教育現場において指摘されている「気になる」子どもや発達障害をもつ子どもは情動的側面に問題を抱えていることが指摘されている。例えば、「気になる」子どもは典型発達児に比べて「いやなことをされても気持ちを抑えて『やめて』と言える」という項目の通過率が低く、情動を抑制すること

の難しさだけでなく適切に情動を表出することの難しさも抱えていることが示されている (本郷ほか, 2016)。このような情動的側面に問題を抱える子どもたちを理解し、適切な支援を考える上で、抑制的な情動表出だけでなく主張的な情動表出がどのように発達するのかを明らかにすることは非常に重要であると考えられる。

幼児期・児童期における主張的な情動表出の発達を扱った研究には、平川 (2014) の怒りの主張的な表出の発達に関する研究がある。平川 (2014) は年中児・年長児・小学1年生を対象に、主人公が友だちから被害を受ける状況で、主人公が友だちに加害行為をやめてほしいと伝えたいという動機をもっているという仮想場面を提示し、主人公はどのような表情をするかを尋ねた。その結果、年中児から年長児にかけて怒りの主張的な情動表出をするようになって理解していること、また小学1年生頃になると表情と言語という情動表出の2つのモダリティの相補的な関係を理解し、情動表出を行うようになって理解していることが示されている。

情動表出の発達に関しては、平川 (2014) のように仮想場面を用いて多くの研究がなされてきた。しかしながら、このような仮想場面を用いた研究によって明らかにされているのは、幼児が提示された場面でどのような情動表出をするかと考えているかという理解の側面であり、実際の情動表出を必ずしも反映していない可能性がある。鈴木 (2005) は幼児の自己抑制行動と自己主張行動について実験場面と仮想場面という2つの場面を用

*石巻専修大学人間学部人間教育学科

いて検討を行っている。その結果、仮想場面と実験場面で一貫して状況と一致した行動を示す子どもは、自己抑制状況では年齢とともに増加する傾向がみられた。一方、自己主張状況では年齢差がみられず、自己主張状況では仮想場面で状況と一致した行動を選択した子どもでも、実験場面では実際に自己主張することが難しい可能性が指摘されている。

実験場面で自己主張をする場合には、その状況の中で具体的にどのように自己主張したらよいか、目の前にいる相手に対して自己主張することが本当に適切かどうかなど様々な判断が必要となる。その結果として、仮想場面の自己主張状況では自己主張すると認知できていたとしても実験場面では自己主張が困難になる場合があると推測される。このように仮想場面における行動と実験場面における行動とが必ずしも一致しないことが指摘されていることから、情動表出の発達について明らかにする上でも、仮想場面における情動表出に加えて日常場面における情動表出を捉え、それらの関連を検討していく必要があると考えられる。

そこで、本研究では仮想場面を用いた課題調査と保育者による評定を用いた質問紙調査という2つの方法を用いて、幼児期における情動表出の発達について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象児

仙台市内の保育園に通う4歳児13名、5歳児12名を対象として調査を実施した。このうち、課題を最後まで実施することができなかった2名を除いた4歳児12名（男児10名、女児2名；平均年齢4歳7か月）、5歳児11名（男児4名、女児7名；平均年齢5歳7か月）の計23名を分析の対象とした。

(2) 調査時期

2018年4月。

(3) 材料

本研究では課題調査と質問紙調査の2種類の調査を実施した。

1) 課題調査

課題調査では、平川（2013,2014）で使用した表

情表出課題を用いた。この課題では、主人公が友だちからの加害行為によって「少し怒っている」情動のときに、友だちに加害行為をやめてほしいと伝えたいという動機をもっているという仮想場面において、表情によって怒りをどのように表出するかを尋ねた。この課題は、言語的主張をせず表情のみで怒りを表出する表情課題が1課題と、言語的主張と併せて表情表出を行う表情・言語課題が1課題の計2課題から構成された。

課題の提示には、状況を描写したお話カード、表情の選択肢である〈怒っていない顔〉〈少し怒っている顔〉〈怒っている顔〉が描かれた表情カード、表情を選択する際に表情カードの上に貼り付けるマグネットを使用した。お話カードは表情課題では4枚、表情・言語課題では3枚だった。お話カードは主人公が「れんくん」の男児用と主人公が「あやちゃん」の女児用を作成し、参加児の性別と一致するものを使用した。

この課題では、お話カードを使用しながら資料に示したお話を読み聞かせた後、参加児にこのとき主人公はどのような表情をすると思うかを尋ね、〈怒っていない顔〉〈少し怒っている顔〉〈怒っている顔〉から選択するよう求めた。各課題のストーリーをTable 1に、表情カードをFigure 1にそれぞれ示した。

2) 質問紙調査

質問紙調査では、本郷ほか（2017）の情動発達

Table 1 表情表出課題の各課題のストーリー（女児用）

表情課題	表情・言語課題
①今は静かに先生のお話を聞く時間です。あやちゃんもお話を聞いています。	①あやちゃんはブランコの順番を待っています。
②すると、隣の友だちがあやちゃんの服を引っ張りました。あやちゃんは少し怒っています。	②そこへ友だちがやってきて、あやちゃんの前に横入りしました。あやちゃんは少し怒っています。
③あやちゃんは「やめて」と言おうと思いましたが、静かにしないとみんなが困るので言いません。なので、あやちゃんは少し怒った顔をしました。でも、友だちはやめてくれません。	③あやちゃんは横入りしないでほしいと友だちに伝えたいとき、どんな顔で「横入りしないで」と言うかな。
④それでは、あやちゃんはどんな顔をしたら服を引っ張らないでほしいと友だちに伝えられるかな。	

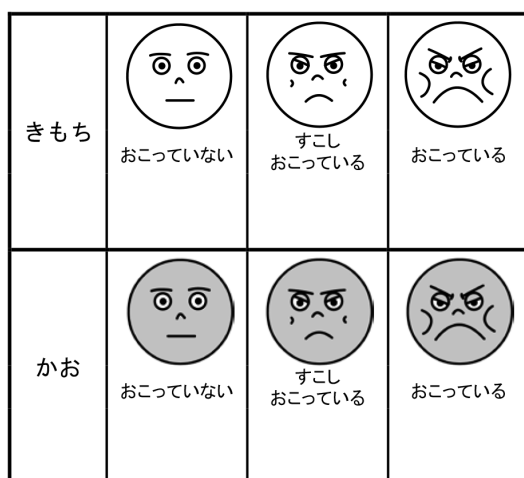


Figure 1 表情カード

の項目を用いた。「喜んでいることを表情で表現する」「怒っている気持ちを抑える」「友だちの悲しい気持ちがわかる」など情動に関する7領域(表情による表現、言葉による表現、抑制、誇り・恥、理解、共感、過敏さ)20項目について、保育者に「全くない」(1)から「よくある」(5)の5段階で評価するよう求めた。

(4) 手続き

課題調査は保育園の一室において、実験者1名と対象児1名が隣り合う形で座って実施された。課題を実施する前に、課題で使用する表情の選択肢である〈怒っていない顔〉〈少し怒っている顔〉〈怒っている顔〉が描かれた表情カードを提示し、「少し怒っている顔はどれかな」と3つの表情それぞれについて質問し、対象児が3つの表情を正確に理解していることを確認した。また、表情表出課題を始めるにあたっては、「お話が終わったらそのお話について教えてほしいことがあるので、お話をよく聞いていてね。」と教示し、お話カードを用いて各課題を提示した。

質問紙調査は4・5歳児クラスの担任保育者1名に依頼し、4・5歳児クラスのすべての子どもについて質問紙に回答してもらった。

(5) 倫理的配慮

調査の実施にあたっては、保育園の園長に対して研究の趣旨を説明して協力を依頼し、園長および担任保育者の理解の下に実施の同意を得た。課

題調査の実施にあたっては、保護者に研究の趣旨および課題調査の概要に関する説明の文書と調査同意書を配布し、同意する場合には調査同意書を提出してもらった。また、調査協力に同意した後に、あるいは調査の途中でも、改めて協力したくないと考えた場合は、調査同意撤回書を提出することで調査協力の同意を撤回することができることも説明した。

3. 結果

(1) 情動表出の理解の発達

まず、課題調査における回答の得点化を行った。怒りをより強く表出すると回答したほうが得点が高くなるように〈怒っていない顔〉には1点、〈少し怒っている顔〉には2点、〈怒っている顔〉には3点を与え、表情課題における得点を表情得点、表情・言語課題における得点を表情・言語得点とした。表情得点および表情・言語得点における年齢群ごとの平均得点と標準偏差をTable 2に示した。

これらの得点について2(年齢群)×2(言語的主張の有無)の2要因の分散分析を行った。その結果、言語的主張の有無の主効果($F(1,21)=5.45$, $p<.05$)のみが有意であり、表情・言語得点よりも表情得点のほうが有意に高かった。

Table 2 表情得点および表情・言語得点の年齢群ごとの平均得点と標準偏差

	4歳児	5歳児
表情得点	1.67(0.99)	1.64(0.92)
表情・言語得点	1.42(0.79)	1.18(0.60)

注。()内は標準偏差。

(2) 日常場面における情動表出の発達

質問紙調査の情動発達の項目別得点について、年齢群による差を検討するために t 検定を行った。その結果、誇り、喜びの理解、喜び・怒り・悲しみの共感の項目の得点は、4歳児よりも5歳児のほうが有意に高かった(Table 3)。このことから、誇りなどの二次的情動や情動理解、共感とは4歳児から5歳児にかけて発達すると考えられる。

また、「喜んでいることを表情で表現する」「怒っ

幼児期における情動表出の理解と日常場面における情動表出との関連

Table 3 情動発達の項目別平均得点

領域	項目	4 歳児	5 歳児	t 値
表情による表現	喜んでいることを表情で表現する	5.00	4.91	1.00
	怒っていることを表情で表現する	4.33	4.00	.64
	悲しんでいることを表情で表現する	4.33	4.18	.41
言葉による表現	喜んでいることを言葉で表現する	4.92	4.82	.68
	怒っていることを言葉で表現する	3.75	3.82	-.16
	悲しんでいることを言葉で表現する	3.50	3.55	-.11
抑制	うれしい気持ちを抑える	1.58	2.00	-1.38
	怒っている気持ちを抑える	2.17	2.64	-1.09
	悲しい気持ちを抑える	2.25	2.90	-1.35
誇り・恥	自分ができることに誇りをもっている	3.83	4.82	-3.55*
	自分ができないことを恥じている	2.08	2.55	-1.45
理解	友だちのうれしい気持ちがわかる	3.67	4.73	-3.54*
	友だちの怒っている気持ちがわかる	3.33	4.09	-1.88
	友だちの悲しい気持ちがわかる	3.25	3.91	-1.57
共感	友だちのうれしい気持ちを自分のことのように感じる	2.17	4.09	-5.96*
	友だちの怒っている気持ちを自分のことのように感じる	2.00	3.18	-3.40*
	友だちの悲しい気持ちを自分のことのように感じる	2.00	3.18	-3.40*
過敏さ	ちょっとしたことで怖がる	3.00	3.27	-.56
	ちょっとしたことで嫌な顔をする	3.58	3.55	.11
	ちょっとしたことで驚く	2.33	3.00	-1.56

注. * $p < .01$

ていることを表情で表現する」「悲しんでいることを表情で表現する」「喜んでいることを言葉で表現する」という4つの項目については天井効果が認められた。

(3) 情動表出の理解と日常場面における情動表出との関連

次に、情動表出の理解と日常場面における情動表出との関連を検討するために、課題調査の表情得点および表情・言語得点と質問紙調査の各項目得点との間の相関係数を求めた。その結果、表情・言語得点と「怒っていることを言葉で表現する」という項目との間においてのみ有意な負の相関がみられた ($r = -.55, p < .01$)。このことから、表情・言語課題のように言語的な主張を行う場面において表情では怒りをあまり表現しないと理解している子どもは、日常場面では怒っていることを言葉でより表現することが示唆された。

4. 考察

本研究では、幼児期における情動表出の発達を仮想場面における理解と日常場面における行動という2つの場面から捉え、その関連を検討することを目的とした。

(1) 仮想場面における情動表出の理解の発達

Table 2 から分かるように、幼児は言語的主張をする場面よりも言語的主張をしない場面のほうが、怒りをより強く表出すると理解していることが示されたものの、年齢群による差はみられなかった。これは、4歳児から5歳児にかけて怒りをより強く表出すると理解するようになることを示した平川 (2014) の結果とは異なる結果である。本研究の対象児の平均年齢は4歳児が4歳7か月、5歳児が5歳7か月であったのに対して、平川 (2014) の対象児の平均年齢は4歳児が5歳6か月、5歳児が6歳4か月と大きな違いがみられる。このように、本研究の5歳児の平均月齢は平

川 (2014) の 4 歳児の平均月齢に極めて近いことから、本研究の 5 歳児の反応は平川 (2014) の 4 歳児の反応に近いと考えられる。このことを踏まえると、怒りの主張的な表出の理解は 5 歳後半から 6 歳前半にかけて顕著に発達すると推測される。

(2) 日常場面における情動表出の発達

Table 3 から分かるように、誇り、喜びの理解、喜び・怒り・悲しみの共感の項目の得点は 4 歳児よりも 5 歳児のほうが有意に高く、誇りなどの二次的情動や情動理解、共感 は 4 歳児から 5 歳児にかけて顕著に発達すると考えられる。

その一方で、喜び・怒り・悲しみの表情による表現と、喜びの言葉による表現においては天井効果がみられ、4 歳児・5 歳児ともに表情や言葉による表現をよくしていることが示された。このような結果が得られた理由の 1 つに、本研究の方法上の問題が挙げられる。本研究の質問紙調査では、情動発達に関する項目について保育者に「全くない」(1) から「よくある」(5) の 5 段階で評価するように求めたため、その表現の程度や表現の仕方などについてまでは把握することができなかった。幼児期における情動表出の発達について明らかにする上では、量的変化だけでなく質的变化も捉える必要があるだろう。

(3) 仮想場面における情動表出の理解と日常場面における情動表出との関連

表情・言語得点と「怒っていることを言葉で表現する」という項目との間においてのみ有意な負の相関がみられたことから、表情・言語課題のように言語的な主張を行う場面において表情では怒りをあまり表現しないと理解している子どもは、日常場面では怒りを言葉でより表現することが示された。日常場面において怒りを言葉で表現できる子どもの場合、言葉で表現することで相手に自分の情動や意図が伝わるということを経験的に理解していると考えられる。そのため、表情・言語

課題のように言語的主張をするような場面においては、言葉で言えば相手は分かってくれるため、表情では主張的な表出をする必要はないと理解していると考えられる。

しかしながら、本研究は調査対象児が 23 名と少ないこと、情動発達の複数の項目において天井効果がみられていることなどから、今後は情動発達の項目を精査した上で調査対象児を増やし、更なる検討が必要である。

引用文献

- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- 平川久美子. (2008). 幼児における情動表出の制御の理解に関する研究: 制御の動機に着目して. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, 57(1), 311-326.
- 平川久美子. (2013). 幼児・児童における表情による怒りの主張的表出の発達—他者信念の理解との関連の検討—. *乳幼児教育学研究*, 22, 101-110.
- 平川久美子. (2014). 幼児期から児童期にかけての情動の主張的表出の発達: 怒りの表情表出の検討. *発達心理学研究*, 25, 12-22.
- 本郷一夫・飯島典子・平川久美子・高橋千枝・相澤雅文. (2017) 児童期の情動発達とその特異性に関する研究 1—「気になる」児童の情動発達の特徴—. *日本教育心理学会第 59 回総会論文集*, 274.
- 本郷一夫・飯島典子・高橋千枝・小泉嘉子・平川久美子・神谷哲司. (2016). 保育場面における「気になる」子どもの社会性発達—「社会性発達チェックリスト」から捉える「気になる」子どもの特徴—. *臨床発達心理実践研究*, 11, 85-91.
- 鈴木亜由美. (2005). 幼児の対人場面における自己調整機能の発達: 実験課題と仮想課題を用いた自己抑制行動と自己主張行動の検討. *発達心理学研究*, 16, 193-202.