

## 幼児期の感情表出を促す文化的要因

－短期縦断的観察研究による検討－

芝崎 美和<sup>1)</sup>\*・芝崎 良典<sup>2)</sup>・徳田 英子<sup>3)</sup>

1) 新見公立短期大学幼児教育学科 2) くらしき作陽大学 3) 新見市立哲西認定こども園

(2016年11月30日受理)

本研究の目的は、子どもの文化的環境に注目し、感情表出の発達に影響する要因を解明することであった。6ヶ月にわたる短期縦断的観察研究を行い、他児との相互作用におけるA児の感情表出に質的な変化が認められた段階を3つ(短期Ⅰ～Ⅲ期)に分けた。Ⅰ期では、感情が表情に示されにくく、向社会的行動と表情との間には不一致が見られた。Ⅱ期では、仲間関係に広がりが見られ始め、感情を言語化したり、他児との繋がりを求める姿が次第に見られるようになった。Ⅲ期では、仲間関係がさらに広がり、ポジティブな感情を表情として表すだけでなく、特定の他児以外にも、ポジティブな表情を伴う向社会的行動を示すようになった。このような縦断的变化の背景には、保護者によるA児の見方の変容と集団遊びの導入による仲間相互作用の変化があることが示唆された。

(キーワード)感情表出、文化的要因、仲間相互作用

### 1. はじめに

近年、幼児期、児童期における子どもの社会情動的問題に注目が集められるようになってきた。その背景には、少子化、核家族化を含む多様な家族形態、SNSの発達に伴い見えにくくなった仲間関係といった様々な要因がある。中でも、集団活動に難しさを抱える子どもへの関心は年々高まり、保育・教育現場ではこれらの子どもたちに対する多くのアプローチが見られる。

例えば、足立・佐田久(2015)は、12の基本スキル(小林・相川,1999)のうち、「上手な聞き方」、「質問する」、「自己紹介」、「トラブルの解決策を考える」の4スキルに注目し、小学生を対象に「インストラクション」、「モデリング」、「リハーサル」、「フィードバック」の4要素で構成されたコーチングを行っている。そして、このようなコーチング法を用いたソーシャルスキルトレーニング(SST)には、学校への適応感や学習意欲、自己肯定感などを向上させる効果が見られると報告している。また、役割取得能力に注目したVLFプログラム(渡辺,2005)は、幼児期および児童期を対象としたSSTの中でも顕著な効果をおさめている。

渡辺は、学力の素地ともなるソーシャルスキルや感情コンピテンスが未熟な子どもの存在を指摘した上で(山崎・戸田・渡辺,2013)、予防教育が必要であると提言している(渡辺,2015)。従来のSSTは、子どものある問題行動やある能力に特化したものが多かった。しかし、子どもの様々

な問題に予防的に介入していくためには、個人やクラスではなく、あらゆる要因を考慮した上で介入フレームワークを構築し、導入すべきである(渡辺,2015)。

スクールワイドの指導を考えた場合、介入のレベルは1次予防から3次予防までに分けられる。1次予防は園のすべての子ども、保育者、園環境を、2次予防はリスクのある子どもを、3次予防は高いリスクのある子どもを対象としており、2次、3次予防は、問題の深刻化や2次の障害を予防するためのものである(渡辺,2015)。保育・幼稚園での園内カンファレンスや小学校での校内委員会などの持つ意味の1つは、個・クラスの発達についての情報共有や指導内容の共通理解の促進の他に、この予防的フレームワークを共有することにある。しかし、多くのSSTは、このような予防的フレームワークの構築にまで至ってはいない。

また、構成的グループエンカウンター(片野・國分,1999)やアサーショントレーニング(平木,1993)など、子どもを対象としたSSTの多くに関して、その効果は一時的であり、トレーニングによって培われた能力を子どもが遊び場面や日常生活で必ずしも発揮できるとは限らないという問題点が指摘されている(藤枝・相川,2001;佐藤・佐藤・高山,1993)。むしろ、感情コンピテンスに着目した場合、日常生活に般化させにくいSSTをあえて導入するよりも、その子どもの置かれた文化的環境の見直しに重点を置くべきであろう。感情発達と文化との関係性についてはこれまでも多く指摘されてきた。例えば、ヨーロッパ系アメリカ人の乳児は、中国系アメリカ人の乳児に比べて、

\*連絡先: 芝崎美和 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

日常的によく笑い、よく泣く経験が多いため、感情表出の頻度が高いことが確認されている (Freedman & Freedman, 1969)。また、葛藤や不快感を感じるような場面でアメリカの幼児が高い攻撃性を示すのは、より強い感情を表すよう介入する母親の志向によるものである (Hewlett, Lamb, Shannon, Leyendecker, & Scholmerich, 1998)。つまり、感情表出の種類や頻度は、子どもが置かれた環境に大きく依存している。その環境に、家庭だけでなく、保育・幼稚園が含まれることはいうまでもない。

感情は自己そして他者に対するシグナルの意味を持つ (遠藤, 1996)。仲間相互作用においては、喜びは良好な感情を伝えることによって社会的絆を促進するシグナルとなり、悲しみは共感や援助を引き出すシグナル、怒りは攻撃の可能性を示し警告するシグナルとなる (遠藤, 1996)。このように、感情は言語に替わるもしくはそれを補完する機能を持っており、文脈に即した感情表出が行われないうことによって円滑な仲間相互作用が阻害されることは容易に予測されよう。

感情コンピテンスの中でも表出に難しさを抱える子どもの場合、感情表出のプロセスに注目することが重要である。楠見・米田 (2007) によると、感情表出には、入力された外界からの感覚・運動情報を分析して快-不快などを評価する「評価・選好」段階、明確に分化されたわけではないが、ポジティブ、ネガティブという主観的な状態が形成される「気分」の段階、強く分化された自律神経系の反応や表出行動が見られる「感情 (情動)」の段階が存在する。感情表出に困難さを示す子どもの場合、これら3つの段階のうち、特に「感情 (情動)」の段階に注目したアプローチの重要性が指摘される。強い喜びや悲しみ、怒りの感情が喚起されたとしても、その表出を阻む環境的あるいは個人的要因が存在した場合、その要因を解消することに焦点化した働きかけが有用であろう。そこで本研究では、感情表出に難しさを抱える幼児の事例検討を行うことによって、感情表出に影響する要因の解明を試みる。

## II. 方法

**観察対象児** 感情表出に未熟さが見られる幼児について、担任保育者と園長に聞き取りを行い、予備観察を実施した結果、年中児クラス (4歳児) に在籍する女児 (A児) を観察対象とした。

**観察期間** 2016年4月~9月の週1回程度であり、観察時間は10時~11時半までの自由選択遊びと組活動での時間であった。観察日数は12日であった。

**観察方法** 観察者は4月の観察開始時において園長より、時々園に遊びに来る訪問者であると子どもたちに紹介された。参与観察法 (Participant observation) を採用し、遊びや生活をともにする中で観察を行った。園児からの働

きかけには応答するが、自発的な介入は行わないよう努めた。

**記録方法** 観察対象児と他児および保育者とのやりとり、観察対象児の言動をフィールドノートに記録し、エピソード記録としてまとめた。観察終了後は、エピソードについて園長と協議する場を設け、場合によっては担当保育者等がこの協議に加わることもあった。なお、エピソード記録は、次回観察日に園長に提出し、園内カンファレンス等に役立ててもらおうこととなった。

**倫理的配慮** 調査にあたり、観察対象児の保護者には、保育者を通じて調査の目的や内容を説明し、調査実施の許可を得た。また、発表時には、個人が特定されないよう配慮することを約束した。

## III. 結果と考察

A児の遊びに関するエピソードを17事例得た。他児との相互作用におけるA児の感情表出に質的な変化が認められた段階を3つに分けた。I期は、他児に対する共感性や向社会的行動などに感情表出が伴わない時期である。この期では、A児は他児と遊び場を共有するものの、相互作用の対象が特定の女児1名に限定されることが多かった (5月~7月)。II期は、感情表出には目立った変化は見られないが、特にポジティブな感情が行動に次第に反映されるようになり、遊びにおける相互交渉の対象に広がりが見られるようになった時期である。遊びを共有する他児が増えるにつれ、遊び場面での言語的発話にも増加傾向が見られた (8月)。III期は、他児との相互作用において、行動に感情表出が伴い始めた時期である (9月)。特に、ポジティブ感情の表出が顕著となり、一方で、感情が表出されないが故に引き起こされた他児とのトラブルは減少した。以下、III期に分けて、エピソードについて考察を行う。

### I期：行動と感情の一致・不一致

遊びにおいてA児が感情を表出することはきわめて少ない。向社会的行動を示す場合であっても、ポジティブな感情が伴わないことが多かった。4歳児クラスには4名の女児が在籍しているが、A児は特にB児と仲が良く、言語的やりとりは少ないものの、ままごとコーナーでともに遊びに興じる姿が度々見られていた。

#### 【事例1：感情表出を伴わない向社会的行動(5月24日)】

園庭の片隅で、A児、B児 (4歳女児)、C児 (4歳男児)、D児 (5歳女児) がままごと遊びをしている。「いちご、あーよ。」とE児 (5歳女児) が2つのいちごを見せると、C児とB児がE児の元に駆け寄った。C児が大きい方のいちごを取ると、B児は残った小さい方のいちごを取り、嬉しそうに微笑んでいた。そこへD児が遅れてやってきた。

D児は、いちごがもうないことを知らず、「D児にちょうだい。」とE児に声をかけた。E児は一瞬の逡巡の後、B児の手のひらにあるいちごをサッと取ると、D児に渡した。いちごを取り上げられたB児は、悲しそうな顔で「①B児にもちょうだい・・・。」とつぶやいたが、②E児は無表情でB児を一瞥した後、何も言わずにその場を去ってしまった。

A児は、B児の横でままごとを続けていた。どこからかいちごを調達してきたらしく、まな板の上に野菜と一緒に並べている。A児は始終まな板に目を落としており、B児とE児のやりとりに関心を示している風ではなかった。しかし、③手に持っていたいちごを包丁で2つに切ると、「はい。」と片方をB児に渡した。B児は何も言わず嬉しそうに手のひらのいちごを見つめていた。

2人はそれぞれに、包丁でいちごを小さく切ると、花びらや野菜がはいったボールに入れ、お玉で楽しそうにかき混ぜ始めた。④観察者が、「Aちゃん、優しいね。いちごあげたんだ。」と声をかけると、A児は顔を上げずに照れたように笑った。⑤A児は、横にいるB児のボールをちらりと見ると、自分のボールに入っている花や野菜をお玉で掬い、「ちょっとだけあげる。」と分けてあげた。B児は、今度は「ありがとう。」とお礼を言い、お玉でボールをかき混ぜ、お皿に盛りつけ始めた。

ままごと遊びは4・5歳児クラスで頻繁に行われる遊びである。コーナーには、ままごとに使用する多様な食器、調理器具が整理されて置かれている。また、ままごとには草花の他に野菜や果物が使われることが多く、そのほとんどは園児たちが自宅から持ち寄ったものである。A児はままごと遊びが気に入っているようで、包丁で野菜や花を切ったものをボールに入れ、すりこぎで潰してスープやジュースにしたり、皿に盛り付ける姿を度々目にした。しかし、他児と遊び場を共有するものの、遊びを共有する姿はあまり見られず、感情を表情として表すことなく黙々と遊び続けるため、A児が各場面においてどのような気持ちを感じているのかわかりにくかった。

他方、A児はB児に対してだけは異なる顔を見せている。B児はというと、A児とは対照的に表情が豊かで、「ちょうだい」などと欲求を言葉にすることも多い(下線①)。しかし、声が小さいためか、他児がその言葉にポジティブに反応することは少なく(下線②)、またB児も他児からの反応の乏しさに憤ったり抗議することはなかった。このようなB児であるが、A児に対してだけは、欲求を言葉にすることが少ない。その理由の1つは、二人の間に「B児がA児の向社会的行動を期待し、A児はその期待に応える」という暗黙の流れが存在しているからであるようにうかがえた。したがって、B児が困窮状態に置かれると、A児は向社会的行動や援助行動を積極的に示し、またB児もそう

されることを予測している節があった。事例1でも、A児は一見B児の困窮状態に気づいていないように思われる。しかし、実際には出来事の一部始終を把握しており、B児を適切に援助している(下線③)。これは、A児の中にB児に対する確かな共感性があり、それが向社会的行動の規定因となっていることを示している。

さらに事例では、A児の承認欲求の存在が明確にされている(下線④)。日頃より、保育者に認められたときには笑顔を見せるA児であったが、このときもA児の思いやりを賞賛する観察者の言葉かけに笑顔を見せている。その後、B児に野菜ジュースを分配する姿は(下線⑤)、承認欲求が満たされことによるうれしさが引き起こしたものであろう。

【事例2:感情表出の抑制が怒りの感情伝達にもたらす影響力(7月19日)】

水を張ったたらいのそばで、A児とF児(4歳女児)がたくさんのアヒルのおもちゃで遊んでいる。A児がお母さんアヒル達の上に子アヒルを乗せているのを見て、④F児が「はい！」と子アヒルを差し出すが、A児は反応を示さない。F児がA児に向けてさらに手を差し出すと、A児はやっと子アヒルを受け取り、親アヒルの上に乗せた。

たくさんの子アヒルを見て満足そうなA児の元に、F児がペットボトルを2本持ってきた。F児は、「この中に入れるのよ。」と言いながら、ペットボトルの中に子アヒルを入れ始めた。残された親アヒルを見て、④「大人はどうする?大人。」とA児に尋ねるが、A児は何も反応を示さない。しかし、F児が、子アヒルでいっぱいになった2本のペットボトルを抱いているのを見ると、①A児はペットボトルの中のアヒルを無言で取り返そうとした。F児はペットボトルを抱きしめたまま返そうとしなかったが、A児の無言の抗議に負けたのか、「はいはい、ちょっとだけね。」とつぶやき、しゃがみ込むとペットボトルを逆さまにしてアヒルを取り出そうとした。②A児は、「全部返して!全部!」と強い口調でF児に詰め寄った。

そこに、B児がやってきた。B児は、たらいに浮かんだ親アヒルに手を伸ばし、すくい上げた。②それを見たA児は、「返して。」と言い、B児の手からアヒルを取り上げた。B児は半べそをかきながら、「1つちょうだい。」と小さな声で訴えている。その姿を見たA児は、③取り返したアヒルのうち1つを掴むと、B児に無言で差し出した。

F児のペットボトルに入ったアヒルがなかなかとれない。業を煮やしたA児が、「Aちゃんが自分でとる!」と、ペットボトルの1本を取り上げ逆さに振るが、やはりアヒルはとれない。F児はその場に座り込むと、根気よくペットボトルを振り続け、なんとかすべてのアヒルを取り出すことができた。そこへ一度場を去っていたB児が再

びやってきて、「1個ちょうだい！」とアヒルを指しながら叫んだ。③A児がアヒルのうちの1つをB児に手渡ししながら、「じゃあ、一緒に遊ぶ？」と問いかけると、B児は大きく頷いた。しかし、アヒルを手に入れたB児は、A児に背を向けるとその場を去ってしまった。A児は慌てたように、「Bちゃん！ちょっと、ちょっと、Bちゃん！」と叫ぶが、B児は帰ってこない。A児が呆然としているところにG児（5歳女児）がやってきて、あひるを黙って持って行こうとした。①A児はそれに気づくと、G児に強く手を差し出し、返すよう無言で抗議した。しばらくの膠着状態の後、G児はしぶしぶA児にアヒルを返した。A児がアヒルを取り返し、ほっとしていると、③後ろからB児が「仲間に入れて。」と声をかけた。A児は「いいよ。」と答え、B児と遊び始めた。

事例1のように、A児に向社会的行動が出現するとき、その無表情に近いともいえる感情表出の抑制は他者に違和感をもたらす。一方で、抑制された感情表出は、A児が怒りなどのネガティブな感情を認識し、それを他児に伝えようとするときにその効果を強く発揮する。

怒りを感じたときのA児の行動は、大きく2つに分けられる。1つ目は、「無言の主張・抗議」である（下線①）。事例でも、おもちゃを不当に奪われたA児は「無言で取り返したり」、「無言で手を差し出し、おもちゃを返すよう要求」している。驚くべきことに、A児のこの行為は、彼女の要求を叶えるという点においてほぼ100%の効果を持つ。2つ目は、「言語的主張」である（下線②）。「私のものだった」という主張や、「全部返して！」という強い抗議がこれに含まれる。A児は感情を表情として示さないが、「返して！」という抗議の言葉や、「無言でアヒルを取り返そうとする」行為、「強く手を差し出し、アヒルを返すよう無言で抗議する行為」からは、A児が怒りの感情を認識していることが読み取れる。このような状況情報から他者の感情を理解しようとする力は、4歳から5歳にかけて急激に高まりを見せるものである（笹屋, 1997）。A児の表情は、とりわけ怒りの感情を伝達するという点において、その効果を増大させるものである。

このような怒りの場面においてもA児の向社会的行動は見られる。言葉は伴わないが他児におもちゃを貸与したり、「じゃあ一緒に遊ぶ？」と遊びに誘導したり、遊びに参加してもよいかと尋ねる他児に「いいよ」と仲間入りを許可する姿（下線③）は、A児が怒りの気持ちを容易に切り替える力を持っていること、そして高い向社会的性を備えていることを意味している。A児には、こういった向社会的な側面がある一方で、他児の問いかけに反応しないという一面も存在する。「はい！」とアヒルを手渡されたとき、また、「大人はどうする？」と問いかけられたとき、A児はその働きかけを明確に認知したにもかかわらず、あえて

反応しないことを選択した（下線④）。こういった、不確実な応答性と高い向社会的性のアンバランスさが、A児の仲間関係の広がりをも阻む一因となっているように思われる。

## Ⅱ期：感情の言語化と仲間関係の広がり

8月に入り、園庭ではプール遊びや水遊びが盛んに行われるようになる。異年齢児と関わる機会も増え、それに比例してものを媒介したトラブルも多くみられるようになった。

### 【事例3: ポジティブな感情の言語化(8月9日)】

子どもたちがビニール製の動物のおもちゃを使って思い思いの遊びを楽しんでいる。A児とF児は、年少のH児（3歳女児）、I児（3歳女児）が持っているペンギンのおもちゃを使いたらしく、そばにいた保育者に訴えた。保育者が、「Fちゃんが欲しいんだから自分で聞いて。」と言葉を返すと、F児とA児はH児たちの方に向いた。保育者がH児たちに「お話を聞いてあげて。」と声をかけた。①A児とF児はもじもじしながら2人で「貸して。」と言った。H児とI児が小さく頷いたのを確認すると、ふたりはペンギンのおもちゃを手に取り、遊び場に戻ろうとした。②保育者が、「待って、何て言うの？」と言うと振り返り、2人で「ありがとう。」と言った。H児は、お礼を言われたことがうれしいようで、飛び跳ねて喜んでいる。さらに保育者が「ああ、かっこいいわ、Hちゃん！」と声をかけるとH児は嬉しそうに笑った。

遊び場に戻ったA児は、あひるのおもちゃの口にペットボトルの水を入れ、「がらがらがら、ペッ！」と水をはき出させるといううがい遊びを始めた。何度か繰り返しているところにF児がやってきた。F児が「仲間に入れて。」と声をかけると、A児は「いいよ。」と小さな声で返した。F児は、料理ごっこがしたかったらしく、「じゃ、これ入れよ。レシピはこれ。」と調理器具に見立てたペットボトルを前に置いてA児に話しかけると、水を汲みにいった。③しかし、A児はうがい遊びを続けている。水を汲み終えて帰ってきたF児が「レシピを・・・」とA児に話しかけるが、A児は気にせずうがい遊びを続ける。F児は、近くにあったくじらのおもちゃを手に取り、くじらの口にペットボトルの水を注ぐが、すぐにくじらを机に置き、「先生、ジュースいる？」と近くにいた保育者に話しかけた。④その近くで、A児は「がらがらがら、ペッ！」とアピールするように一段と大きな声でうがい遊びを続けている。F児はトレーにおもちゃを乗せ続け、A児はうがい遊びを続けるという時間が続く。しばらくして、F児は遊んでいた机を離れた。帰ってきたF児の手にはあひるのおもちゃが握られている。F児はあひるの口に水を注ぐと、A児と一緒に「がらがらがら、ペッ！」とうがい遊びを始めた。

事例3ではA児の2つの姿が捉えられている。1つ目は、おもちゃが欲しい、嬉しいという気持ちを「貸して」「ありがとう」という言葉で表す姿である（下線①、②）。そのいずれもが、「友達と一緒に」行われたものであり、その友達がB児以外の他児であることは特筆すべきことであろう。これは、A児の仲間関係に少しずつ広がりが見られ、仲間と繋がるうれしさやそこでの安心感が、気持ちを言葉にして伝える際の心の糧となっていることを意味している。

2つ目は、自己の遊びにこだわりながらも、他児との遊びを維持したいという欲求が反映された姿である。これまで、A児は遊びのテーマを強く持っており、A児の遊びに魅力を感じ仲間入りを求める他児の要求には応えてきた。一方で、自分の遊びをやめて他児の遊びに参加したり、また他児の要求に応じて遊びのスタイルを変える姿や、遊びを去る他児を引き留める姿はあまりみられなかった。事例3でも、遊びに仲間入りした他児が遊び内容の変更を求めているが、A児がそれに応じる気配はない（下線③）。しかし、うがい遊びではなくジュース遊びをしようとするF児に対して、A児は存在をアピールするかのようになり、一段と大きな声で「がらがら、べっ！」とうがい遊びを続けている（下線④）。これは、「一緒にうがい遊びをしたい」という、A児からF児に向けての欲求の表れである。「仲間」や「友達」に意識が向き始めたからこそ見られるようになった姿であろう。

事例3が観察された頃、A児は他児との相互作用において少しずつ笑顔を見せるようになってきた。時期を同じくして、A児を取り巻く環境にも1つの変化が見られている。A児に対する保護者の見方の変容である。A児は表情から感情を読み取ることが難しく、また他児に比べて目立って活発ということもない。しかし、A児の行動をよく観察してみると、事例にあげたように向社会的行動が多く見られる。そこで保育者は、本研究を通して得られたエピソードを中心に、保護者がA児のポジティブな側面に注目できるような対話を重ねよう努めた。その結果、観察当初からゆっくりとA児に対する保護者の見方がポジティブなものに変容し、A児と保護者の間に笑顔が増えた。これは、保育者の働きかけによって保護者の育児効力感が高められたことに帰因していると思われる。

母親の育児効力感とは多様な社会的サポートに支えられている。例えば、「話を聴いてもらう。相談に乗ってもらう」という情緒的サポートや、「助言やアドバイスをもらう」という相談的サポート、「急用時に子どもを預かってもらう」といった実体的サポートの多くは、家族や友人、保育者や教諭などの教育機関の専門家によって提供されることが多い（小林・北川, 2009; 前田, 2003）。A児の母親に対して保育者が提供したのはまさに情緒的サポートである。サポートの積み重ねによって育児効力感を高めたA児

の保護者が保育者を有用なサポート源であると認識した場合、保護者と保育者との間には確かな信頼関係が生まれ、両者がともに子の育ちを支えるというポジティブな関係が生じうる（芝崎・芝崎, 2015）。母親の働きかけと子どもの感情表出との間には密接な関連性が認められることから（Hewlett et al., 1998）、A児の保護者と保育者との対話の積み重ねが、A児に対する保護者の見方をポジティブなものに変容させたことが、仲間相互作用におけるA児の変化を引き起こした重要な要因であることは間違いないように思われた。

### Ⅲ期：友達との繋がりの中での感情の表出

A児のクラスでは、これまで自転車やままごとなど一人一人が遊びを選択し、自由に遊ぶ時間が多く設定されていた。9月に入り、鬼ごっこなどの集団遊びが積極的に取り入れられるようになった。

#### 【事例4:感情表出の機能を高める仲間関係(9月13日)】

給食の時間になった。このクラスでは、当番が配膳や挨拶など、給食に関する様々な作業を行うことになっている。今日の当番はA児であった。外遊びから帰ってきた他の子どもたちが手洗いをし、ご飯の入ったお弁当箱の準備をする中、①A児は嬉しそうに三角巾を結び、配膳台に向かっていた。A児は仲良しのB児が席に着いたことを確認すると、おかずが乗せられたお皿を手にB児のもとへ行き、②「はい、いらっしゃいませ！」とB児の前に笑顔でお皿を置いた。B児のうれしそうな顔を見ると、A児はまた配膳台に戻った。このときにはほとんどの子どもたちが自分のお弁当箱を持って席に着いていたが、J児（4歳男児）だけはまだお弁当箱の準備ができていなかった。③A児はそれに気づくと、「ここだった？」とJ児の席を指さしながらJ児に尋ねた。J児が「そうです。」とこたえと、J児の席にお汁の入ったお椀を置き、教卓に1つ残されたJ児のお弁当箱を持ってきてあげた。J児が席に着くのを見届けるとA児は再び配膳台に戻った。A児は箸の入ったケースを持つと、ロボットの真似をしながら一人一人に配り始めた。ロボットの真似をするA児から箸を受け取りながら、F児は楽しそうに声を出して笑った。

事例4では、A児が他児と笑顔で楽しく相互作用する様子が捉えられている。当番活動において決められた配膳作業をするときも、またロボットの真似をして他児と相互作用する際も、A児はポジティブな感情を強く表出した（下線①、②）。また、A児の向社会的行動にも変化が見られた。これまで、他児の困窮状態に気づいていたかが明確でなく、また援助する際も感情が表情に表れないため、どのような気持ちで他児を援助しているのかを把握しにく

かった。しかし、事例4では、J児の困窮状態に気づき、J児の席を言葉で確認して配膳を済ませた後、J児のお弁当箱を持ってきており（下線③）、準備が一人遅れているJ児に対してA児が共感性を認識し、それに基づき向社会的行動を示したという一連の流れがその表情からも明確であった。J児からの礼の言葉はなかったものの、内発的に生み出された向社会的行動や、それを示した自分自身にA児は満足したようであり、それはその後楽しく配膳活動に従事する姿からもうかがえる。向社会性の対象がB児のみであった以前に比べ、「仲間」や「友達」に対するA児の意識は深化しており、A児は友達の中に自己の存在をしっかりと確認できているようであった。

このようなA児の変化をもたらした要因の1つは集団遊びであろう。特に屋外集団遊びは友達との連帯感を強める働きを持つ（鳥袋・喜久川, 2014）。例えば鬼ごっこでは、逃げる他児が転んだり息を切らす姿を見て「大丈夫？」と言葉をかけ合う。鬼から逃げ切れたときには「やったね！」と共に喜ぶ。このような1つ1つの言語的やりとりが、仲間との関係性を密なものとしていき、仲間の中に自己の存在意義を見つける作業を助ける。A児の中に育ち始めていた友達意識、仲間意識は、集団遊びの繰り返しによってより強固なものとなり、友達という安心感が感情表出を後押ししたのではなかろうか。

## まとめ

本研究の目的は、幼児の置かれた文化に注目し、感情表出に影響する要因を検討することであった。A児の感情表出に関する質的变化に基づき、時期を3つに分け考察を行った。まずⅠ期では、多くの場合において感情は表情として表されず、向社会的行動と表情との間には不一致が見られる一方で、感情の表出抑制は怒りの感情伝達効果を増幅させる効果を持っていた。Ⅱ期では、仲間関係に次第に広がりが見られ始め、感情を言語化したり、自己の遊びに友達をつなぎ止めたいという欲求が反映された姿が見られるようになった。Ⅲ期では、仲間関係にさらに広がりが見られ、ポジティブな感情を表情として十分に表すようになった。このような縦断的变化の背景には、保護者によるA児の見方の変容と集団遊びによる仲間相互作用の変化があることが示唆された。

子どもの社会情動的問題は多様であり、多くのSSTはその解決に十分に貢献している。その一方で、SSTによる効果は日常生活に般化させにくいという問題点も指摘されている（藤枝・相川, 2001）。SSTのみに頼るのではなく、園や家庭を子どもの発達を支える1つの枠組みとして捉え、子どもの置かれた環境、すなわち文化が子どもを変えろという視点から介入を考えていくべきである。換言すると、その文化を構成する大人の働きかけひとつひとつやそ

の積み重ねは、一時のSSTを遙かに凌ぐ効果を持つともいえよう。保育者の対話による子どもに対する保護者の見方の変容と、集団遊びの導入が子どもの感情表出の力に変化をもたらしたという本研究知見は、「子どもの置かれた文化」という観点から介入や支援を考える上で重要な手がかりになるであろう。

## 文献

- 1) 足立文代・佐久田真貴（2015）. ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について. *兵庫教育大学学校教育学研究*, 28, 45-53.
- 2) 遠藤利彦（1996）. 喜怒哀楽の起源－情動の進化論・文化論. 岩波書店.
- 3) Freedman, D. C., & Freedman, N. C.（1969）. Behavioral differences between Chinese-American and European-American newborns. *Nature*, 224, 1227.
- 4) Hewlett, R. S., Lamb, M. E., Shannon, D., Leyendecker, B., & Scholmerich, A.（1998）. Culture and early infancy among central African foragers and farmers. *Developmental Psychology*, 34, 651-661.
- 5) 藤枝静暁・相川充（2001）. 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討. *教育心理学研究*, 49, 371-381.
- 6) 平木典子（1993）. アサーション・トレーニング さわやかに自己表現のために. 日本・精神技術研究所.
- 7) 片野智治・國分康孝（1999）. 構成的グループエンカウンターにおける抵抗の検討－抵抗の種類と属性. *カウンセリング研究*, 32, 14-23.
- 8) 小林正幸・相川充（1999）. ソーシャルスキル教育で子どもがかわる. 図書文化.
- 9) 小林佐知子・北川朋子（2009）. 母親の抑鬱状態に対するマスタリーの効果：ストレスへの対処とマスタリーとの関連性に着目して. *発達心理学研究*, 20, 373-381.
- 10) 楠見孝・米田英嗣（2007）. 感情と言語: 感情科学（藤田和生（編））, 55-84. 京都大学学術出版会.
- 11) 前田尚子（2003）. 育児期女性におけるパーソナル・ネットワークの構造効果－サポート・ストレス・関係充足度－. *家族関係学*, 22, 33-44.
- 12) 笹屋里絵（1997）. 表情および状況掛かりからの他者感情推測. *教育心理学研究*, 45, 312-319.
- 13) 佐藤容子・佐藤正二・高山巖（1993）. 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練－コーチング法の使用と訓練の般化性. *行動療法研究*, 19, 13-27.
- 14) 芝崎美和・芝崎良典（2015）. 母親が求める育児サポートとは－母親の特性と求められるサポートとの関係性－. *日本保険福祉学会誌*, 22, 1-12.
- 15) 鳥袋恒男・喜久川美沢（2014）. 沖縄県における児童

- の健康自己概念と学習意欲の関連. 琉球大学教育学部紀要, 84, 195-203.
- 16) 渡辺弥生 (2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム: VLF (Voice of Love and Freedom) プログラムの活用. 法政大学法学部紀要, 50, 87-104.
- 17) 渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土を目指すユニバーサルな学校予防教育: 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・エモーショナルトレーニング. 教育心理学年報, 54, 126-141.
- 18) 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) (2013). 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

**A Case Study in Cultural Factor for Emotional Expression :  
Sort-term Longitudinal Study about Preschoolers**

Miwa SHIBASAKI<sup>1)</sup>, Yoshinori SHIBASAKI<sup>2)</sup>, Hideko TOKUDA<sup>3)</sup>

1) Department of Early Childhood Education, Niimi College, 1263-2 Nishigata, Niimi, Okayama 718-8585, Japan

2) Kurashiki Sakuyo University 3) Center of Tessei for early childhood education and care

Summary

This article aims to illustrate the impact of cultural environment for individual development of emotional expression. A 6-year-old girl was observed at the preschool during six months. At first stage, she had a difficult time identifying how to appropriately express her feelings. For example, she couldn't express appropriate feelings for prosocial behavior. At the second stage, she talked about feelings in herself to others, tried to make relationships with others. At the third stage, she could express positive feelings to others, and make positive relationships with peers. She could express appropriate feelings for prosocial behavior. Both perception changes of her parents for her and changes of peer interaction lead development on emotional regulation and changes of relationships with peer.

Keywords: emotional expression, cultural environment, peer interaction