

幼児期・児童期における情動抑制と 日常の行動特徴との関連

～トランプゲームにおける表情抑制と行動特性に関する保育者評定の比較～

山 本 信
(保育学科)

I. 問題と目的

1. はじめに

保育・教育の場における重要な課題の一つは、子どもたちについての理解を深め、どのように支援していくことができるのかということである。子どもに見られる問題行動の多くは、以前は行動と認知の問題として位置づけられることが一般的であった。しかし、知的に遅れはないが「感情や行動をうまくコントロールできない」、「他児とのトラブルが多い」などの特徴を持つ子どもの存在が目されるようになり（本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島, 2003）、保育・教育現場での様々な問題行動は、情動の過程と密接に結びついているという指摘がなされている（Lemery, Essex, & Smider, 2002）。保育・教育現場における社会情動的スキルを育む教育的取り組み（SEL: Social Emotional Learning）への注目など、子どもの情動発達に対する関心は高まってきており、情動発達のプロセスやメカニズムを解明し、保育・教育現場におけるアセスメントや支援へつなげていくことが求められている。

2. 情動表出の制御と表情抑制

情動は、他者との関わりの中で重要な機能を果たしている。しかし、情動は「情動体験（主観的側面）」、「情動状態（生理的側面）」、「情動行動（表出的側面）」の複数の側面を持

つ（Dodge, 1989; Izard & Kobak, 1991; 遠藤, 2013）こと、一時的で一過性のものであることなどによって喚起や制御を捉えることが難しく、情動表出の制御の発達プロセスやメカニズムについては未だ不明な点が多くある。

情動表出には、表情だけでなく言語やその他の行動も含まれる。その中でも表情は、特に言語能力が十分でない乳幼児において、他者との関係を構築し社会性を獲得する上で重要な役割を果たしている（菊地, 2004）。また、情動表出の制御には、強調、最小化、中立化、代用の4つの方略が含まれるが、このうち、最小化（実際の情動を弱めて表出する）、中立化（実際の情動を隠し何も表出しない）、代用（本当の情動と異なる情動を表出する）は、実際の情動を弱める・隠すという点で抑制的な方略であり、「抑制」は情動表出を制御するための重要な要素であると言える。さらに、抑制については、環境に適応していくという点で社会的知性の獲得に寄与しているということ、また、抑制機能が発達することにより、他者の影響を受けにくくなり、自らの判断で行動することができるようになることから、目標到達のための重要な能力とされている（森口, 2012）。特に、幼児期後期から児童期にかけては、抑制機能を含む認知的発達に大きな変化が起こる時期であり、生活環境や仲間関係も大きく変化する時

期でもあることから、情動制御に関する能力は、他者との調和や関係の構築において適応を予測する重要な因子となる (Fabes et al., 1999)。

そのような中で山本 (2020) は、幼児・児童を対象に、これまでの情動発達研究においては多く扱われてこなかった「実際の場面における表情表出における抑制」という顕在的な行動的側面を指標として扱うために、トランプを用いた「表情抑制課題」を開発し、実験室場面ではなく複数の子どもたちが日常と同じ生活場面で共に遊ぶという状況で測定した。その上で、「情動を表出することにより、相手の気持ちがどのように変化するか」という表出の影響の理解および「表情表出の巧緻度」が表情表出の抑制の要因となりうる可能性を示した。

3. 実験場面と日常場面における行動

「実際の情動表出の抑制」を捉える手法について、「実験場面」と「日常場面」における違いが指摘されている。実験室において情動喚起刺激としての映像を視聴した際の情動喚起や表情変化の測定を行う (中澤, 2009; 2010) といった、統制された場での表出である「実験場面」と比較して、「日常場面」は一連の流れを持ち、かつ (実験的に統制できない) 様々な意図が関連する対人的なやりとりの場面における表出 (近藤, 2014) である。このような「対人関係の中での自己制御・情動表出の制御」を捉えていくことの難しさも含め、「統制された実験場面で生じる情動やその制御に関する方略が、日常用いている方略を反映させているのかどうか」と及川 (2016) は指摘する。たとえば、子どもの情動表現のアセスメントに関して、「否定的な情動に過度の抑制が働く」、「肯定的な情動が大げさになる」という表出の抑制や増幅は、日常生活の

中でより多く観察されるということが知られている (佐藤, 2014)。情動の喚起は文脈に大きく依存するという指摘 (氏家, 2010) がなされてきたことから、山本 (2020) において、複数の子どもたちが日常と同じ生活場面で共に遊ぶという状況で表情表出を捉えたことの意義は大きい。

しかし、山本 (2020) で測定された「表情抑制課題」は、手続きとしては半構造化されたものであり、幼児・児童の行動全般ではなく表情表出の抑制という微視的な行動を捉えるものであったことから、日常に近い場面での測定ではあったものの比較的「実験場面」に近いものであったとも言える。そのため、「トランプゲームの中の表情抑制」の結果を、たとえば「日常生活の中での対人葛藤場面における表情抑制」と同義に扱うことには限界があり、未だ、日常場面の行動とは乖離していると言える。そして「統制された実験場面で生じる情動やその制御に関する方略が、日常用いている方略を反映させているのかどうか」という多くの研究者による指摘があるように、「実験場面」で「日常場面」と“同一の子どもの姿”を捉えていくことは極めて困難である。したがって、「実験場面」で得られた結果が、その子どもの「日常」の姿とどのようにつながっているのかについて深く掘り下げていくことは非常に重要な視点となる。

4. 本研究の目的

幼児・児童の日常生活における行動を捉える手法として、従来、教師や保護者に対する質問紙調査が多く行われてきた。質問紙調査においては、たとえば、我慢や回避という内在化された行動の評価・判断の難しさが問題とされることもある (星・白佐・草薙, 2000; 董・本郷, 2009)。しかし、幼児期の子どもは言語や認知の発達がまだ途上にあることか

ら直接質問紙に答えるという形での調査は難しく、日常的に子どもの姿を見ている養育者や保育士・教師に尋ねることは「日常の子どもの姿」を捉えるための有効な手段の一つである。

そこで、本研究では、山本（2020）において実施された「トランプゲームにおける情動表出の抑制（表情抑制）」と、保育者へ配布した質問紙の回答により測定される「幼児・児童の日常生活における行動特性」との関連について検討することを目的とする。先行研究においては「仮想場面」と「質問紙調査」の結果を比較したものは比較的多いものの、「実験場面での結果」と「質問紙調査」を比較した研究は非常に少ないことから、本研究によって、子どもの「表情抑制」をする力と「日常の行動」との関連について新たな示唆を得られると考えられる。

Ⅱ. 方法

1. 対象

S市内の保育所・幼稚園に通う年中児（4歳児クラス）と年長児（5歳児クラス）および児童館に通う小学1年生（以下、1年生）の計88名を対象とした。そのうち、年中児は30名（男児15名、女児15名、平均年齢：4歳10か月、標準偏差3.5か月）、年長児は36名（男児16名、女児20名、平均年齢：5歳10か月、標準偏差3.7か月）、1年生は22名（男児11名、女児11名、平均年齢：6歳10か月、標準偏差3.1か月）であった。

2. 調査内容・手続き

本研究では、表情による表情表出の抑制を測定する「表情抑制課題」および、幼児・児童の日常生活場面の行動特徴を保育者・教師により評定する「行動特性に関するアンケート」を実施した。

(1) 表情抑制課題

幼児・児童同士で行う、トランプを使用したゲームを設定した。6枚のトランプ（「ジョーカー」を3枚、「スペードの2」を3枚）を使用し、2名の参加児（仮にA児・B児とする）により実施した。課題の手順は以下のとおりである。

①テーブルの上に6枚のトランプを伏せてランダムに配置し、A児・B児はテーブルを挟んで向かい合って座る。②ルールの説明（後述）を行う。③6枚のトランプを、A児・B児が交互に引く。トランプを引く際には、引いたカードが相手から見えないようにする。④A児が引いた際に、B児は「相手がどちらのカードを引いたと思うか」について回答する。回答には、「ジョーカー」と「スペードの2」の両方のトランプが実際の大ききさで印刷された1枚の「回答用カード」（図1）を使用し、B児は指を差すまたは口頭により回答する。⑤B児がトランプを引く。④と同様の手順でA児が回答する。⑥以下、トランプがなくなるまでA児・B児が交替しながら④～⑥を繰り返す。⑦6枚のトランプを引き終わる毎に、実験者が得点をA児・B児に伝える。⑧上記③～⑦を合計4回行う。



図1 表情抑制課題の回答用カード

ルールは「相手がジョーカーを引いた」ことを当てたら1点とし、点数が多い方が勝ち」とした。このルールにより「ジョーカーを引

いた時に相手にわかってしまったら（表情が変わったら）負けてしまう」ことになるため、参加児の表情変化を記録することにより、表情抑制を捉えることができると考えられる。今回の表情抑制課題では、主にはジョーカーを引いた際に生じるネガティブな情動の喚起に伴う表情抑制を想定した。ネガティブな情動の喚起に伴う表情表出は、苦笑いのように「不安喚起状況における緊張解消」のために生じる「不安の笑い」や「弁解笑い」（Giles & Oxford, 1970）なども想定されるため、表情の種類を特定せずに表情変化の測定を行った。また、ジョーカーを引いた際に驚きの情動等が喚起することも考えられるが、課題のルールから、たとえ喚起する情動の種類が異なっても表情を抑制する動機を持つものとして測定の対象に含めた。一方で、本課題においては、スペードの2を引いた際にも、自然な表情の表出が起こる可能性があるため、ジョーカーを引いた際の表情変化のみを分析するのではなく、スペードの2を引いた際の表情変化との比較をすることにより、より正

確な表情抑制を捉えることが可能であると考えられる。ゲーム中の参加児の様子はテーブルの中央に置かれた360度撮影可能なPIXPRO SP360 4K（Kodak 製）により記録し、「引いたカード」および「回答」については、実験者がその場で記録した。

(2) 行動特性に関するアンケート

各施設のクラス担任・担当職員に配付し、対象児についてアンケートに回答するよう求めた。アンケートは、「気になる」児童の行動特徴に関する項目（17項目）（本郷・平川・高橋・飯島, 2021）を用い、幼児・児童それぞれの生活場面に合うように表現を修正した。17項目は、本郷ほか（2021）において、因子分析の結果「行動統制の困難さ傾向」および「コミュニケーションの困難さ傾向」の2因子に分類されている。本研究においては、本郷ほか（2020）の結果において因子負荷量が高くなくかつ両因子に一定の関与を示した1項目を除いた16項目を用い（表1）、これらの項目について「全くない」（1）から「よ

表1 「行動特性に関するアンケート」の質問項目

質問項目（幼児用／児童用）
Q1. 自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする／自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする
Q2. 椅子に座っている時、他児に話しかける／活動中に、友だちに話しかける
Q3. 他のことが気になって、保育者の話を最後まで聞けない／他のことが気になって、先生の話の最後まで聞けない
Q4. 手足をそわそわ動かしたり、きよろきよろしたりする／手足をそわそわ動かしたり、きよろきよろしたりする
Q5. 一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない／一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない
Q6. 遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う／ルールを守れず自分勝手に行動する
Q7. 満足を先に延ばす（欲しいもの、やりたいことを我慢する）ことが難しい／やりたいことを我慢することが難しい
Q8. 他児にちょっかいをだす／友だちにちょっかいをだす
Q9. いけないと分かっているのに、ついついやってしまう／いけないと分かっているのに、ついついやってしまう
Q10. 変わった声や話し方をする／変わった声を出したり、変わった話し方をする
Q11. 表情に異常が見られる／特異な表情が見られる
Q12. 体の動きがぎこちない／身体の動きがぎこちない
Q13. 音・味・感触などに過敏に反応する／音・味・感触などの面で感覚の過敏さがある
Q14. 課題や活動を順序だてて行うことが難しい／課題や活動を順序だてて行うことが難しい
Q15. 話し言葉によるコミュニケーションが難しい／話し言葉によるコミュニケーションが難しい
Q16. 他児とのトラブルが多い／友だちとのトラブルが多い

くある」(5)の5段階で回答してもらった。各因子に該当する項目については、「行動統制の困難さ傾向」はQ1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16、「コミュニケーションの困難さ傾向」は、Q10, 11, 12, 13, 14, 15である。

3. 倫理的配慮

本研究における表情抑制課題の実施については、東北大学大学院教育学研究科の研究倫理審査委員会の承認を得て行われた(承認ID:19-2-001)。研究の実施にあたっては、子どもたちの負担にならないように配慮した。また、保護者に対しては、研究内容を事前に文書により説明し、個別に研究への子どもの参加の同意書を得た。行動特性に関するアンケートについては、各施設の施設長の承認を得た上で、職員には、調査への協力が任意であること、回答および分析結果は本研究以外には使用しないこと、回答については個人情報特定されない形で使用されることの3点を伝え、同意の上、回答を得た。

Ⅲ. 結果

1. 表情抑制課題

「トランプを引いた時の表情変化」について、トランプを引いた前後数秒間の映像を動画編集により切り出し、表情変化の評定を行った。評定は実験者と1名の評定者(心理学専攻の大学院生)により個別に行い、映像は、どちらのカードを引いたかわからない状態にし、評定基準は表情の変化の大きさに応じて「変化なし:0点」、「変化小:0.5点」、「変化大:1点」とした。変化の大きさについては、Hubbard(2001)を参考にし、表情の変化の「大きさ」と「持続時間」により分類した。「大きさ」については、口元や目元がわずかに動いた場合は「大きさ:小」、口を大きく開いたり目を見開いたりするなど大

きく動いた場合には「大きさ:大」とした。また、「持続時間」については「1秒」を目安とし「1秒以上の持続」は「持続時間:長」、「1秒以内の変化」は「持続時間:短」とした。「大きさ:大」または「持続時間:長」であれば、表情変化は「変化大」とし、それ以外のもは「変化小」とした。また、トランプを引いた際には言語を伴う表出される場合も観察されたが、本研究では表情変化を対象としているため、動画を編集する際には音声部分を削除した形で処理し、表情変化のみを分析対象とした。表情変化の評定の一致率およびカッパー係数は、一致率86%、 $\kappa = .76$ であった。2名の評定者間で評定が一致している項目はその評定を採用し、評定者間の評定が不一致の項目は、その項目を再度確認し、いずれか一方の評定を採用した。

トランプを引いた時にどれだけ表情が変化したかを示すものとして、表情変化の評定の合計を「トランプを引いた回数」で割った値(1回あたりの表情変化の評定平均値)を「表情変化度得点(0~1点)」として算出した(表2)。表情抑制課題は、「ジョーカー(以下J)を引いたことが相手にわかってしまったら負けとなる」というルールのもとで「Jを引いた時に表情を抑制する」と想定した上で実施した。しかし、スペードの2(以下NJ)を引いた際にも自然な表情表出が起こること、また、Jを引いた場合と引かなかった場合とで差が出ないような表情表出をする可能性があるため、両場面の表情表出の差異を反映した得点化を行う必要がある。そこで、操作的に、(表情抑制度) = $1 - (\text{表情変化度})$ と定義し、以下の式で「表情抑制得点」を算出した。

$$(\text{表情抑制得点}) = (\text{Jを引いた時の表情抑制度}) / (\text{NJを引いた時の表情抑制度})$$

この式により、表情抑制得点が1に近いほ

表2 表情抑制課題における表情変化の評定の内訳および得点

年齢	カード	表情変化			合計	表情変化度 得点	標準偏差	表情抑制得点	
		なし	小	大				M	SD
年中児 (n=30)	J	55	91	40	186	0.46	0.23	0.68	0.28
	NJ	113	54	6	173	0.19	0.16		
年長児 (n=36)	J	78	99	33	210	0.41	0.22	0.75	0.22
	NJ	129	83	10	222	0.22	0.14		
1年生 (n=22)	J	64	52	15	131	0.32	0.22	0.90	0.39
	NJ	78	39	10	127	0.22	0.21		
全体 (n=88)	J	197	242	88	527	0.40	0.23	0.76	0.30
	NJ	320	176	26	522	0.21	0.16		

注. J: ジョーカーを引いた場面, NJ: ジョーカー以外(スペード2)を引いた場面

表3 ネガティブ・ポジティブ情動喚起場面の数

質問項目 (幼児用/児童用)	年中児 (N=30)		年長児 (N=36)		1年生 (N=22)		全体 (N=88)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	Q1. 自分が行った行動を認めようとせず, 言い訳をする/自分が 行った行動を認めようとせず, 言い訳をする	2.77	1.07	2.39	1.29	2.82	1.59	2.63
Q2. 椅子に座っている時, 他児に話しかける/活動中に, 友だち に話しかける	3.17	0.87	2.89	1.47	2.86	1.61	2.98	1.33
Q3. 他のことが気になって, 保育者の話を最後まで聞けない/他 のことが気になって, 先生の話最後まで聞けない	2.37	1.22	2.75	1.52	2.50	1.54	2.56	1.42
Q4. 手足をそわそわ動かしたり, きょろきょろしたりする/手足 をそわそわ動かしたり, きょろきょろしたりする	1.93	0.91	2.61	1.52	2.27	1.49	2.30	1.35
Q5. 一度主張し始めるとなかなか自分の考えを変えない/一度主 張し始めるとなかなか自分の考えを変えない	2.90	1.18	2.61	1.25	2.86	1.52	2.77	1.29
Q6. 遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う/ルールを守れず 自分勝手に行動する	2.10	0.92	1.86	1.13	2.00	1.35	1.98	1.11
Q7. 満足を先に延ばす(欲しいもの, やりたいことを我慢する) ことが難しい/やりたいことを我慢することが難しい	2.10	0.88	2.00	1.20	1.77	1.34	1.98	1.13
Q8. 他児にちょっかいをだす/友だちにちょっかいをだす	2.67	1.09	2.42	1.34	2.27	1.55	2.47	1.31
Q9. いけないと分かっているのに, ついついやってしまう/いけ ないと分かっているのに, ついついやってしまう	2.27	1.14	2.42	1.48	2.18	1.44	2.31	1.35
Q10. 変わった声や話し方をする/変わった声を出したり, 変わ った話し方をする	1.17	0.38	1.86	1.22	1.59	1.22	1.56	1.05
Q11. 表情に異常が見られる/特異な表情が見られる	1.20	0.55	1.75	0.97	1.50	1.10	1.50	0.91
Q12. 体の動きがぎこちない/身体の動きがぎこちない	1.10	0.40	1.61	1.08	1.27	0.63	1.35	0.82
Q13. 音・味・感触などに過敏に反応する/音・味・感触などの面 で感覚の過敏さがある	1.07	0.25	1.83	1.28	1.09	0.29	1.39	0.92
Q14. 課題や活動を順序だてて行うことが難しい/課題や活動を順 序だてて行うことが難しい	1.90	0.96	1.94	1.26	1.82	1.22	1.90	1.15
Q15. 話し言葉によるコミュニケーションが難しい/話し言葉によ るコミュニケーションが難しい	1.57	0.90	1.78	1.24	1.59	1.05	1.66	1.08
Q16. 他児とのトラブルが多い/友だちとのトラブルが多い	3.30	1.18	2.00	1.29	2.18	1.53	2.49	1.43
行動統制の困難さ傾向 (Q1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16)	2.56	0.83	2.39	1.11	2.37	1.28	2.44	1.06
コミュニケーションの困難さ傾向 (Q10, 11, 12, 13, 14, 15)	1.33	0.38	1.80	1.02	1.48	0.66	1.56	0.78

どJを引いた時に表情を抑制している、0に近いほどJを引いた時に表情を抑制していないとなる。一元配置分散分析の結果、表情抑

制得点は年齢間で有意 ($F(2, 85) = 3.52, p < .05$) であり、多重比較 (TukeyのHSD法)の結果、年中児と1年生の差が有意 ($p < .05$)

であった。

2. 行動特性に関するアンケート

各項目および因子別の平均得点を表3に示す。因子別得点について一元配置分散分析を行なった結果「年齢間のコミュニケーションの困難さ傾向」の得点の差が有意であり ($F(2, 85) = 3.19, p < .05$)、多重比較 (Games-Howell法) を行なったところ、年中児と年長児の差が有意 ($p < .05$) であり、年中児と1年生、年長児と1年生の差は有意ではなかった。「行動統制の困難さ傾向」においては年齢間で有意な差は見られなかった。

3. 表情抑制得点と行動特性 (因子別得点) との関連

表情抑制課題における「表情抑制得点」と行動特性に関するアンケートにおける因子別得点との関連について検討するために、各得点の相関係数を求めた (表4)。その結果、年中児において「行動統制の困難さ傾向」と「表情抑制得点」($r = .383, p < .05$) の正の相関が見られ、年長児において「行動統制の困難さ傾向」と「表情抑制得点」($r = -.455, p < .01$) の負の相関、「コミュニケーションの困難さ傾向」と「表情抑制得点」($r = -.366, p < .05$) の負の相関が見られた。1年生においては、表情抑制得点と因子別得点の間に有意な相関は見られなかった。

表4 行動特性の因子別得点と表情抑制得点の相関係数

	表情抑制得点		
	年中児	年長児	1年生
行動統制の困難さ傾向	.383 *	-.455 **	.163
コミュニケーションの困難さ傾向	.242	-.366 *	-.012

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

IV. 考察

本研究では、「トランプゲームにおける情動表出の抑制 (表情抑制得点: 表2)」と、保育者へ配布した質問紙の回答により測定される「幼児・児童の日常生活における行動特性 (行動特性の因子別得点: 表3)」との関連について検討することを目的とした。

1. 表情抑制得点について

表情抑制得点 (表2) については、年齢間の有意な差は年中児と1年生の間でのみ示され、幼児期後期から児童期前期にかけては年齢とともにゆるやかに発達するという先行研究 (柏木, 1988; 佐藤, 2006 など) の結果を支持するものとなった。なお、山本 (2020) においては、幼児期後期から児童期前期にかけて「年齢とともに発達する」表情抑制の背景にあるものとして「情動表出の影響の理解」と「表情表出の巧緻度」を挙げ、表情抑制との関連を明らかにするとともに、発達の“早さ・遅さ”という量的な側面だけでなく、プロセスやメカニズムに関わる質的な側面に目を向けることの重要性 (氏家, 2010) を改めて示している。

2. 行動特性の因子別得点について

行動特性アンケートの因子別得点 (表3) については、本研究において年齢間で有意な差が見られたのは「コミュニケーションの困難さ傾向」のみ (年中児 < 年長児) であった。1,000名以上の幼児を対象とした本郷ほか (2021) においても、年齢間の統計的有意差が示されたのは「行動統制の困難さ傾向」のみ (年中児 > 年長児, 1年生) であった。行動特徴の得点と集団適応との関係は必ずしも一様ではなく、得点の絶対値というよりもそれぞれの年齢群における相対的な得点の大きさが関連する (本郷ほか, 2021) とされて

いるように、この尺度は、年齢による発達の違いを捉えるというよりも、行動特徴の発達過程を踏まえた援助（飯島ほか，2019）を行うためのものとして位置づけられるだろう。

3. 表情抑制得点と行動特性（因子別得点）との関連について

表情抑制得点と行動特性の因子別得点との関連（表4）については、年中児において「行動統制の困難さ傾向」と「表情抑制得点」の正の相関が見られた。一方で、年長児においては「行動統制の困難さ傾向」と「表情抑制得点」、「コミュニケーションの困難さ傾向」と「表情抑制得点」のそれぞれにおいて負の相関が見られた。1年生においては、有意な相関は見られなかった。

(1) 「行動統制の困難さ傾向」について

「行動統制の困難さ傾向」は、年中児においては「表情抑制得点」と正の相関、年長児においては負の相関、1年生においては有意な相関なしという結果となった。本郷ほか（2021）では、行動統制の困難さが高い幼児・児童の情動表出の多さは「抑制」の困難さに基づくものであることが示されている（本研究における年長児の結果と一致する）が、本研究において年齢群ごとに異なる結果が出た理由について、以下、考察を進める。

第一に、情動表出の制御の動機が影響している可能性が考えられる。情動表出を制御する動機については、一般的には「自己防衛的動機（自尊心を保ち、自己の損失を避け利益を得ることを目的とする）」と「向社会的動機（他者の気持ちを傷つけないことを目的とする）」の二つに分類される（Gnepp & Hess, 1986）。本研究のトランプゲーム（表情抑制課題）は「勝ちたい・負けたくない」という、主に「自己防衛的動機」は含まれているが、

他者を守ろうとする「向社会的動機」は含まれていない抑制場面であった。一方で、行動特性アンケートの質問項目には、「動機」という視点で見ると「自己防衛的動機」および「向社会的動機」の両方が含まれる日常の様々な場面が含まれている。たとえば、「Q1. 自分が行った行動を認めようとせず、言い訳をする」という行動を取るかどうかは、「自分が傷つきたくない」という自己防衛的動機と「自分の行動を認めないと相手が嫌な思いをする」という向社会的動機の両方の動機が影響していると考えられる。特に「行動統制の困難さ傾向」の質問項目については、「Q6. 遊びのルールを破って自分勝手に振る舞う／ルールを守れず自分勝手に行動する」や「Q16. 他児とのトラブルが多い／友だちとのトラブルが多い」のように、「負けたくない・勝ちたい・自分の意見を通したい」という自己防衛的動機と「（ルールを破ると）他児や保育者が嫌な思いをする・迷惑をかける」「相手が嫌な気持ちになる」という向社会的動機の二つの動機が含まれる項目が並んでいる。

「自己防衛的動機・意図の理解」と「向社会的動機・意図の理解」の発達の時期や順序については、先行研究においては一致した知見が得られていない（Gnepp & Hess, 1986；溝川，2007；澤田，1997）ものの、日本の幼児を対象とした研究では、自己防衛的動機・意図に基づく情動表出の抑制の方が早く見られるとするもの（溝川，2007）や、両方が並行して進むとする結果（澤田，1997）がある。また、山本（2020）では、「ネガティブ情動が喚起した登場人物に対して、仲の良い友達が悲しい顔をする」と、登場人物の情動はポジティブな方向へ動く」という、向社会的動機の側面を含んだ「悲しみの情動表出の肯定的影響の理解」を測定し、年中児、年長児、1年生と年齢が上がるにつれて得点が高くなる

ことが示されている。これらの結果をふまえ、幼児期には、自己防衛的動機と向社会的動機の両者が並行して発達する（澤田，1997）中で、自己防衛的動機の方が向社会的動機よりも早い段階で発達する可能性がある（溝川，2007）と考えると、年中児では、自己防衛的動機が強い場合には、表情抑制課題（トランプゲーム）では「負けたくない・勝ちたい」という気持ちのもと表情が抑制され（表情抑制得点が高くなり）、日常生活においても「自分の思いを通したい、負けたくない、譲りたくない」という動機による行動が多くなる（行動統制の困難さ傾向が高くなる）という相関が示された可能性がある。そして、年長児においては、年中児と同じく、自己防衛的動機が強い場合には、表情抑制課題（トランプゲーム）では「負けたくない・勝ちたい」という気持ちのもと表情が抑制される（表情抑制得点が高くなる）一方で、日常生活においては自己防衛的動機とともに発達する向社会的動機に基づく行動が増えていく（行動統制の困難さ傾向が低くなる）という相関が示された可能性がある。また、他者信念の理解が幼児期後期から児童期にかけて発達するという点からも、他者の気持ちをふまえた行動である向社会的行動が年中児よりも年長児において多くなると考えられる。

しかし、動機のみによる説明では、1年生では有意な相関が見られなかったことをはじめ、本研究の結果を説明することは難しい。そこで、第二に、社会性・仲間関係の発達の変化が影響している可能性について考える。パターンの社会参加のカテゴリーでは、年中児から年長児への育ちの中で「他の子どもたちと共同で遊ぶが、みんなが同じような行動をしている（連合遊び）」とともに「何かを作るために組織化された集団で遊ぶ（協同遊び）」が増えてくるとされている。そして、

その協同遊びへの参加は「仲良しグループ」を単位としていること（保木井，2015）が示されている。さらに、児童期になると、幼児期よりも密接に特定の他者と関わったり集団を形成したりするようになり、「席が近い」「クラスが同じ」といった物理的的近接性で関係を築くだけでなく「同じ興味・関心を持っている」などの「類似性」も仲間関係形成の重要な要因になってくる（高橋，2018）。本研究における表情抑制課題（トランプゲーム）においては「誰とやるか」など、実験参加児同士の関係性については要因としていなかった。そのため、関係性の影響を最小限に抑えるために幼児・児童を2名ずつランダムにテーブルに呼び、課題を実施した。しかし、仲間関係の発達を踏まえると、年中児の方が「誰に対しても同じように表出または抑制をする」傾向にあった可能性、そして、1年生の方が「仲の良い友達」と「普段あまり一緒に遊ばない子」の区別がより明確になり相手によって異なる表情表出や抑制を行っていた可能性がある。そのため、1年生のトランプゲームにおいては様々な関係性の組み合わせの中で、表情抑制やその動機が複雑なものとなり、結果として日常生活の行動傾向との相関が打ち消されてしまった可能性が考えられる。

(2) 「コミュニケーションの困難さ傾向」について

「コミュニケーションの困難さ傾向」と「表情抑制得点」の関連については、年長児のみ負の相関（表情抑制ができる＝コミュニケーションの困難さが少ない）が見られた。「コミュニケーションの困難さ傾向」の質問項目は、運動制御や身体感覚といった、神経生理学的な発達に関わる内容のものも多く、年中児の段階では未分化であったものが年長児に

なり統合されてきた結果（表情抑制もできるようになり、コミュニケーションの困難さも減少した結果）である可能性はある。しかし、神経生理学的な発達のみ視点では1年生の結果を説明することは難しい。本郷ほか（2021）は、「行動統制の困難さ」と「コミュニケーションの困難さ」では、その背景にある情動表出メカニズムが異なると述べている。具体的には、「行動統制の困難さ傾向」が高い子どもにおける情動表出の多さは「抑制の困難さ」に基づくものであり、「コミュニケーションの困難さ傾向」が低い子どもの情動表出の多さは、「理解」や「共感」の高さと関連していることが示されている。「理解」や「共感」は、本研究では測定していない要因であり、年長児の結果（負の相関）は他の因子が背後にあると考えられる。また、年中児と1年生の結果についても、身体、認知、仲間関係の発達などの背後の要因を丁寧に考慮することで、より詳細な検討が可能になると考えられる。

V. 総合考察

1. 本研究のまとめ

本研究では「トランプゲームの中の表情抑制の傾向（得点）」が「日常生活の中での行動特性」と一致するという結論は得られなかった。しかし、両者の相関は、年齢群（年中児、年長児、1年生）ごとに異なり、幼児期後期から児童期前期にかけての情動制御の発達の背後で、様々な質的な変容が起こっている可能性が示された。たとえば、本論文で考察したように、情動表出の抑制の動機や仲間関係の発達など様々な要因を合わせて考察することにより、幼児期後期から児童期初期にかけての情動制御の発達プロセスやメカニズムの詳細を明らかにできる可能性が残された。その点で、本研究で得られた示唆は、幼

児期後期から児童期前期にかけての情動表出の制御の発達に関して、本研究では捉えきれなかった（様々な要因と関連した）大きな変化が起きている可能性を示したことである。“5 to 7 year shift”（Sameroff & Haith, 1996）と呼ばれる、5～7歳に起こる認知・社会性の劇的な変容は古くから指摘されている。Mounoud（1996）は、4歳から9歳の子どもを対象に「道具の構成課題」を実施し、5歳から7歳の間に「部分を足し合わせる（道具が持つ機能が統合されず断片的表象としてバラバラに並列されている）」という認知スタイルから「全体的な構造と関係性を理解する（パーツの機能を理解しそれらの関係性を調整する）」というスタイルへと劇的に変化することを示した。このような変化を踏まえると、本研究の表情抑制課題と日常行動の関連についても、①様々な場面における感情と行動の反応が断片的であり、目の前のトランプゲームと日常の様々な文脈での行動が結びつきにくい段階（年中児）、②感情と行動の反応が徐々に統合されてくることにより、トランプゲームと日常の文脈での行動に一定の関連が見られやすくなる段階（年長児）、③様々な文脈や状況を理解し「トランプゲーム（遊び）」と「日常の行動（生活）」を明確に区別するようになった結果、それぞれにおいて別の反応を（意図的に）するなど、表面的に関連が見られにくい状態になる段階（1年生）と、段階的に変化していく可能性も考えられる。しかし、本研究の手続きや手法において検討していなかった様々な要因や要因間の関係について論ずるには限界があるため、先行研究で得られてきた知見を踏まえ、条件を統制しながら要因間の関連について丁寧に検証を続ける必要がある。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究においては「表情抑制課題」により、幼児・児童の「表情抑制」を一定程度捉えることはできたものの、幼児期後期以降は、自己抑制行動が不明確化し情動の喚起を捉えることが難しくなることが指摘されている（鈴木, 2006）。たとえば、表面上の行動の変化がない（少ない）場合に、それが「抑制」をした結果なのか、単なる無反応の結果なのかを区別し捉えることの難しさは、依然、情動発達研究の課題として残されている。統制された「実験場面」とは異なり、一連の流れを持つ「日常場面」における表出を捉えていくことは、実験的に統制できない様々な意図が関連する対人的なやりとりが含まれる（近藤, 2014）ことも含め、手法を確立していくことが非常に難しい。本研究で用いた「表情抑制課題」についても、「ジョーカーを引いた時に相手にわかってしまったら（表情が変わったら）負けてしまう」という表情抑制の意図を設定しており、様々な意図を含めた抑制を捉えるという点では限界があると言える。一方で、条件の統制や手続きの調整により、より「実験場面」に近づけた課題として実施することや、より「日常場面」に近づけた課題として実施することも可能であると考えられ、課題の可能性も含めた改善の余地は多く残されている。

近年、社会・情動発達のアセスメントや支援がその重要性を増している中で、客観的に数値化することが難しい情動をいかに“測定”することができるかという視点で多くの研究が行われている。そして、「表出される情動」または「表出されない情動」の意味を理解するためには、表出行動の背景にある「情動体験の側面」や「情動状態の側面」を含む多様な要因に対して、様々な手法を用いた複数のアプローチが必要になる。その点

で、本研究で得られた「トランプゲームにおける情動表出の抑制」と子どもの日常生活における行動特徴との関連については、今後、様々な要因を整理すること、他の手法を組み合わせたアプローチや分析を行うことなど、さらなる検討の余地が残されていると言えるだろう。

VI. 文献

- Dodge, K.A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 339-342.
- 董 存梅・本郷一夫. (2009). 幼児の対人場面における自己制御の発達に関する日中比較研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57 (2), 203-218.
- 遠藤利彦. (2013). 「情の理」論：情動の合理性をめぐる心理学的考究. 東京：東京大学出版会.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70 (2), 432-442.
- Giles, H., & Oxford, G.S. (1970). Towards a multidimensional theory of laughter causation and its social implications. *Bulletin of the British Psychological Society*, 23, 97-105.
- Gnepp, J., & Hess, D.L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.
- 保木井啓史. (2015). 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか－メンターシップの概念による分析－. *保育学研究*, 53 (3), 21-32.
- 本郷一夫・平川久美子・高橋千枝・飯島典子. (2021). 幼児期における情動発達と行動特徴との関連. *発達支援学研究*, 2, 41-58.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島典子. (2003). 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査. *発達障害研究*, 25, 50-61.
- 星 信子・白佐俊憲・草薙恵美子. (2000). 幼児期後期における子どもの行動特徴の発達の变化：札幌市における質問紙調査及び実験室観察から. 北

- 方圏生活福祉研究所年報, 6, 39-49.
- Hubbard, J. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development*, 72, 1426-1438.
- 飯島典子・平川久美子・高橋千枝・本郷一夫. (2019). 幼児期の情動発達と行動特徴との関連に関する研究 2 : 行動特徴と年齢の関連. 日本教育心理学会第 61 回発表論文集, 546.
- Izard, C.E., & Kobak, R.R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In Garber, J., & Dodge, K.A. (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.303-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- 柏木恵子. (1986). 自己制御 (self-regulation) の発達. *心理学評論*, 29, 3-24.
- 菊池哲平. (2004). 幼児における自分自身の表情に対する理解の発達の变化. *発達心理学研究*, 15, 207-216.
- 近藤龍彰. (2014). 幼児期の情動理解の発達研究における現状と課題. *神戸大学大学院人間発達環境学研究紀要*, 7 (2), 97-111.
- Lemery, K.S., Essex, M.J., & Smider, N.A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73, 867-882.
- 溝川 藍. (2007). 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. *発達心理学研究*, 18, 174-184.
- 森口佑介. (2012). わたしを律するわたし: 子どもの抑制機能の発達. 京都: 京都大学学術出版会.
- Mounoud, P. (1996). A recursive transformation of central cognitive mechanisms: The shift from partial to whole representations. In Sameroff, A.J., & Haith, M.M. (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp.85-110). University of Chicago Press.
- 中澤 潤. (2009). 情動制御刺激の有効性の心理生理学的指標による検討. *千葉大学教育学部研究紀要*, 57, 119-124.
- 中澤 潤. (2010). 幼児における情動制御の社会的要因と文化的要因: 情動の表出制御の状況比較および日米比較. *千葉大学教育学部研究紀要*, 58, 37-42.
- 及川智博. (2016). 幼児期における仲間関係に関する研究の動向: 個体能力論と関係論の循環の先へ. *北海道大学大学院教育学研究院紀要*, 126, 75-99.
- 佐藤幸子. (2006). 子どもの表情による情動表現の発達の变化に関する検討. *日本看護研究学会雑誌*, 29 (2), 27-32.
- 佐藤幸子. (2014). 彩られる〈身体〉: 情動調整. 澤江幸則・川田 学・鈴木智子 (編), 〈身体〉に関する発達支援のユニバーサルデザイン (pp.136-146). 東京: 金子書房.
- 澤田忠幸. (1997). 幼児期における他者の見かけの感情の理解の発達. *教育心理学研究*, 45, 416-425.
- 高橋千枝. (2018). 仲間関係・きょうだい関係の発達. 本郷一夫 (編), *公認心理師の基礎と実践 12 発達心理学* (pp.133-146). 東京: 遠見書房.
- 氏家達夫. (2010). わが国の最近 1 年間における教育心理学の研究動向と展望: 乳幼児発達研究の動向. *教育心理学年報*, 49, 45-54.
- 山本 信. (2020). 幼児期・児童期における表情抑制の発達: 情動理解と表情表出の巧緻度に着目して. *発達心理学研究*, 31, 213-225.