

幼児の情動理解と情動表現の発達に関する研究

—情動の言語表現に着目して—

本郷 一夫*
大 瀨 守 正**
松 本 恵 美**
山 本 信***
小 玉 純 子****

本研究は、5歳児を対象として、情動理解を基盤として情動表現がどのように発達しているのかを明らかにすることを第1の目的とした。第2に、自分の情動を表現する活動を取り入れている保育所と取り入れていない保育所の比較を行うことにより、幼児の情動表現の発達を促す要因を明らかにすることを目的とした。その結果、(1)5歳児は基本的情動の理解と言語表現がともに可能であることが示された。(2)しかし、5歳児にとって共感の生じる背景を言語的に説明するのは難しいことが分かった。(3) 情動を日常的に表現する活動を取り入れている保育所の子どもは、情動が生じる背景を言語によって説明する能力を獲得していることが示唆された。

キーワード 情動の言語表現, 情動理解, 情動の生じた背景, 幼児

I. 問題と目的

近年、保育現場では、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もつ子どもの存在が注目されており(本郷・澤江・鈴木・小泉・飯島, 2003), そのような子どもたちをどのように理解し支援していくかということは保育の場において重要な課題となっている。このようないわゆる「気になる」子どもが示す様々な問題行動は、これまで主として認知の問題として考えられてきたが、近年は、情動の過程と密接に結びついていると考えられるようになってきており(Lemery, Esses & Smider, 2002), 教育現場における問題行動は、情動発達におけるひずみが重要な因子の一つであると考えられている(文部科学省, 2014)。

一般に、情動には大きく、個体の生き残りや繁殖のために身体的準備を整える生物学的機能と、個体間でのコミュニケーションを進行させるという社会的機能の2つがあり、対人関係の調整や問題への対処に関しては、情動の社会的機能が重要な役割を果たしている(Campos, Campos &

*教育学研究科 教授
**教育学研究科 博士課程後期
***教育学研究科 博士課程前期
****東京家庭裁判所

Barrett, 1989; Levenson, 1999)。この社会的機能に関して、Saarni (2006)は、情動コンピテンス(情動的なやりとりの中で個人が望んだ結果を達成するための能力やスキル)として、「自分の情動状態に気づく能力」「他者の情動を認識する能力」や「一般的に用いられている情動語および情動表現を使う能力」「他者の情動経験に共感的に関わる能力」など、情動理解の側面および情動表出・表現の側面から、8つの項目を挙げており、情動理解および情動表出・表現の側面が情動発達において重要であることを示している。

このうち情動理解に関しては、勝間・山崎(2008)は、小学4～6年生について、攻撃行動を行なう子どもは、感情内容の弁別や適切なラベリングを行なうことができず、その結果、相手が有している感情を持つことが難しく、共感的な情動が喚起されにくいということを明らかにしている。また、Denham, McKinley, Couchould & Holt (1990)の研究では、3,4歳児における表情の読み取りや情動の理解とクラス内での人気との間に正の相関があることが示されている。基本情動が示す表情の区別は、4歳頃までにはほとんどの子どもができるようになることが知られており、勝間・山崎(2008)やDenham et al. (1990)の研究からも、幼児期から児童期にかけての、基本情動の理解や表情等から相手の感情を推測することが、円滑な対人関係を築くための重要な要素であると考えられる。

また、情動表現に関しては、情動の制御に困難を抱える子どもについて、これまで自分の情動を抑えることができないという抑制的側面の問題に焦点を当てて多くの研究が行われてきた。一方、自分の情動や欲求などの正確・適切な表現という主張的側面も重要である(平川, 2014; 鈴木, 2005)という観点から、主張的な情動表出に焦点を当てた研究も行われるようになってきている。しかし、情動表出・表現に関する従来の研究は、表情に焦点を当てたものが多く、Saarni (2006)が挙げた「情動語および情動表現を使う能力」のように、言語による情動の表現そのものの発達に焦点を当てた研究は少ない。従来は、言語の発達とともに自分の要求を言葉で伝えられるようになることが、感情や行動のコントロールにつながると考えられていた。しかし、本郷・飯島・平川(2010)は、言語的な情動表現の発達が進んでいるほど、攻撃的・乱暴な言葉を言うなど、不適切な情動表現が増え、その場合に対人的トラブルが増えることを明らかにしている。本郷らのこの結果は、情動の表現に関して、単純な言語の発達が円滑な対人関係の構築につながるわけではないということを示しており、情動をどのように表現するかという点において、表現を制御する能力が重要であるということを示唆している。したがって、情動の喚起による情動表現を制御するためには、「他者の情動を認識し共感的に関わる能力」が必要であり(Saarni, 2006)、その能力やスキルの発達の基盤として、勝間・山崎(2008)が示した、感情内容の弁別や適切なラベリングを適切に行うための情動理解が必要であると考えられる。

情動理解と情動表現の発達は、他者への共感的関わりをはじめとする円滑なコミュニケーションの形成という点で、連動して機能していると考えられるが、情動表現の発達に関して、幼児の実際の情動表現、特に言語に焦点を当てた研究は少ない。そこで、本研究では、仮想場面における幼児の情動に関する語彙の数や理由づけという言語表現に着目し、情動理解を基盤として情動表現がどのように発達していくのかについて、また、自分の情動を表現する活動を取り入れているA保育所

と、取り入れていないB保育所の比較を行うことにより、幼児の情動表現の発達を促す関連要因を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

○分析1:A保育所

1. 対象: A保育所の5歳児クラスの幼児19名(男児11名, 女児8名/5歳児2名, 6歳児17名)を分析対象とした。

なおA保育所では、2016年5月から週3回程度、「今日の気分」を色で表現させる指導を取り入れている。具体的には、週3回程度、朝のお集まり時などに、紙に今日の気分を色で表すとともに、保育士らに言語で報告する活動を実施している。

2. 調査時期・場所: 2017年3月上旬にA保育所の保育室において実施した。

3. 調査内容および手続き:

(1)情動理解課題: 本課題は、特定の感情がどのような表情で表されるかについて、子どもがどの程度理解しているかを調べるものである。6種類の情動(うれしい・かなしい・おこった・はずかしい・こまった・くやしい)を表す表情が描かれた図版を提示し(図1)、「怒っている気持ちなのはどの顔かな?」と質問し、図版上選択肢の中から選んでもらった。6種類の情動すべてについて質問し、回答を求めた。

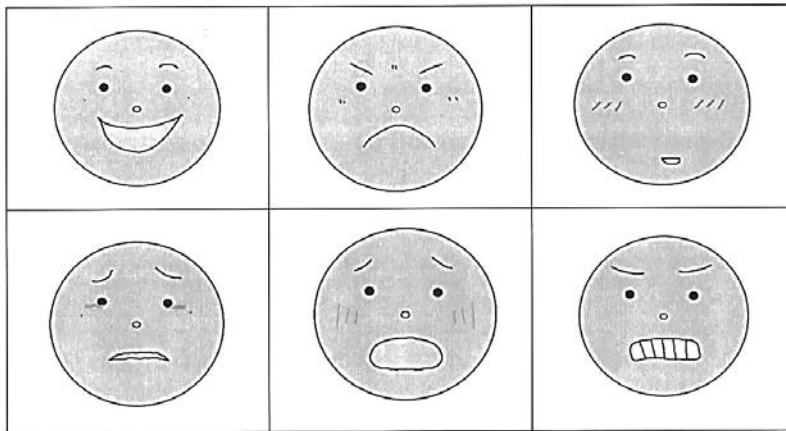


図1 情動理解課題の絵カード

(左上:うれしい, 中上:おこった, 右上:はずかしい, 左下:かなしい, 中下:こまった, 右下:くやしい)

(2)情動表現課題: 本課題は、子どもが感じた情動をどのように言葉で表現するかを調べるものである。課題は、A.「うれしさ」課題(かけっこで1番になり、先生に褒められるお話)、B.「いかり」課題(年下のお友達に意地悪をされるお話)、C.「共感」課題(お友達の描いた絵が汚れてしまうお話)の3種類の課題から構成される。それぞれのお話について絵カードを用いて子どもに説明した後、

子どもにお話を聞いてどんな気持ちになったかを尋ねた。また、それぞれの回答に対する理由も尋ねた。

各課題の具体的な手続きは以下の通りである。

①「うれしさ」課題： 本課題においては、下記の図版(図2)を示しながら、次のようなお話をした。

- 1) 今日には運動会です。〇〇ちゃん[くん]はこれから駆けっこに出ます。
- 2) いよいよ〇〇ちゃん[くん]の駆けっこがスタートしました。〇〇ちゃん[くん]は、とても速く走って、なんと一番になりました。
- 3) 表彰式になりました。みんなが〇〇ちゃん[くん]のことを見えています。負けてしまったお友達はとてもがっかりしています。(※がっかりしている子どもを指さして強調する)
- 4) 先生はみんなに聞こえる声で、〇〇ちゃん[くん]を、たくさんたくさん褒めてくれました。

お話の後、次のような質問をした。

「お話を聞いて、〇〇ちゃん[くん]はどんな気持ちになったかな。言葉で教えてください。」
子どもがしばらく回答しなかったら、もう一度だけ「どんな気持ちかな?」と言って回答を促した。
また、子どもの回答が終わったら、一度だけ「他にはどんな気持ちになったかな?」と言って回答を促した。

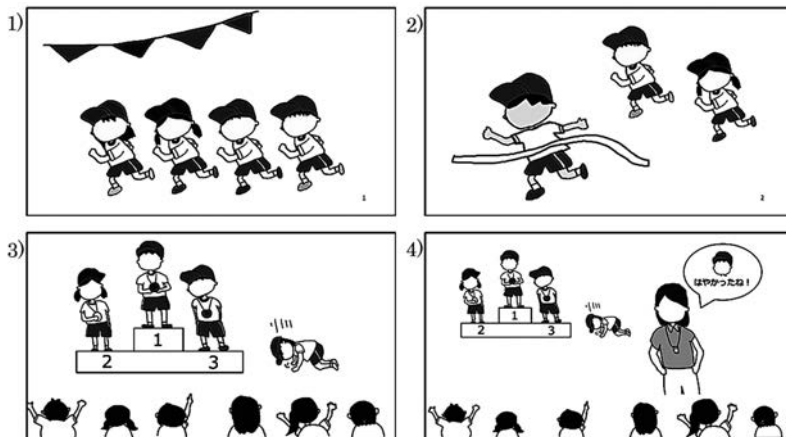


図2 「うれしさ」課題の絵カード(男児用)

②「いかり」課題： 本課題においては、下記の図版(図3)を示しながら、次のようなお話をした。

- 1) 〇〇ちゃん[くん]は今お部屋(教室)の中にいます。先生が「これから体操をするので、準備をしてお外に出かけましょう」と言いました。
- 2) そこで、〇〇ちゃん[くん]も、準備をしてお外に出かけようとしていました。
- 3) ところが、年下のお友達のともちゃん[ひとしくん]が意地悪をして、〇〇ちゃん[くん]の靴を遠くに投げてしまいました。(※ともちゃん[ひとしくん]を指さして示す)
- 4) その靴は、新しく買ってもらったばかりの靴でしたが、投げられたときに、泥がついて汚

れてしまいました。

お話の後、次のような質問をした。

「お話を聞いて、〇〇ちゃん〔くん〕はどんな気持ちになったかな。言葉で教えてください。」
 子どもがしばらく回答しなかったら、もう一度だけ「どんな気持ちかな?」と言って回答を促した。
 また、子どもの回答が終わったら、一度だけ「他にはどんな気持ちになったかな?」と言って回答を促した。

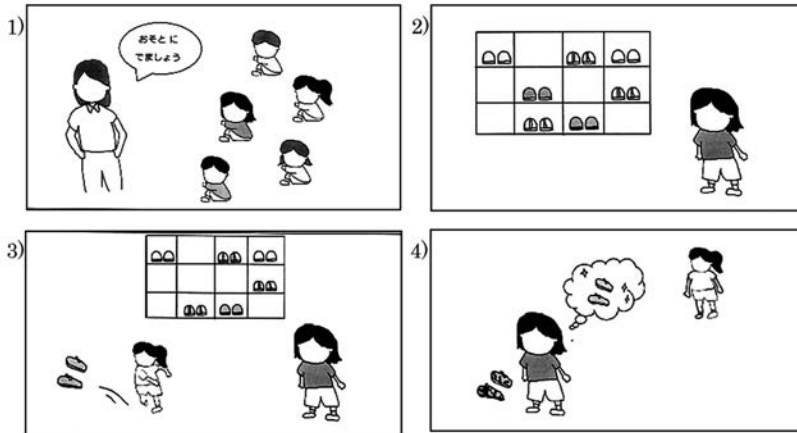


図3 「いかり」課題の絵カード(女児用)

③「共感」課題： 本課題においては、下記の図版(図4)を示しながら、次のようなお話をした。

- 1) ゆみちゃん〔じゅんくん〕は、絵の具を使って、みんなで行った遠足の絵を描きました。たくさんの色を使って、とても上手に描けたので、ゆみちゃん〔じゅんくん〕は嬉しそうです。
- 2) ゆみちゃん〔じゅんくん〕の絵はまだ乾いていなかったもので、ゆみちゃん〔じゅんくん〕は描いた絵を棚の上に置いて乾かすことにしました。
- 3) すると、壁に貼ってあったお便りが、ゆみちゃん〔じゅんくん〕の絵の上に落ちてきてしまいました。
- 4) ゆみちゃん〔じゅんくん〕の絵は、色がぐちゃぐちゃになってしまいました。

お話の後、次のような質問をした。

「お話を聞いて、〇〇ちゃん〔くん〕はゆみちゃん〔じゅんくん〕のことをどう思ったかな? 言葉で教えてください。」

子どもがしばらく回答しなかったら、もう一度だけ「どんな気持ちかな?」と言って回答を促した。
 また、子どもの回答が終わったら、一度だけ「他にはどんな気持ちになったかな?」と言って回答を促した。

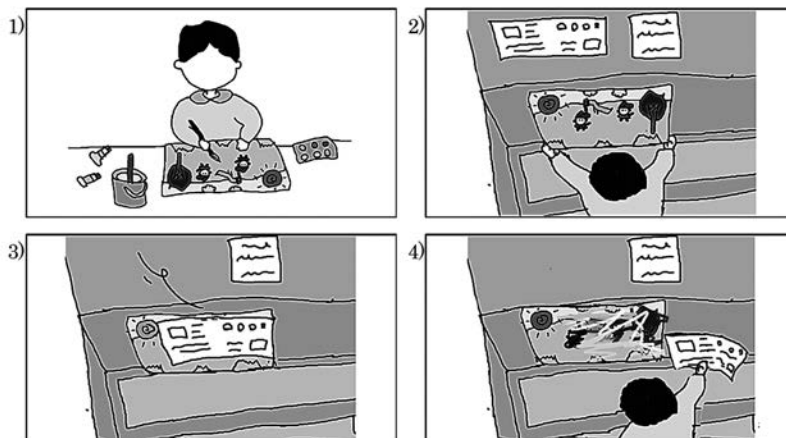


図4 「共感」課題の絵カード (男児用)

なお、絵カードを提示する際、男児に対しては男児が主人公となっている絵カードを、女児に対しては女児が主人公となっている絵カードを提示した。またお話および質問の中の“〇〇ちゃん[くん]”には、質問を受けている幼児本人の名前が入る。

分析においては各課題において子どもが回答した情動に関する語彙数、およびその理由の数を得点として用いた。

○分析2： A 保育所と B 保育所の比較

1. 対象： 分析2においては A 保育所の5歳児クラスの幼児(上述)と B 保育所の5歳児クラスの幼児16名(男児8名、女児8名/5歳児8名、6歳児8名)を分析対象とした。

2. 調査時期・場所： B 保育所での調査は2016年11月上旬に当保育所にて実施した。A 保育所での調査は先の通りである。

3. 調査内容および手続き：

(1)情動表現課題： 本課題は、分析1における情動表現課題と同一の課題であり、子どもが感じた情動をどのように言葉で表現するかを調べるものである。課題は、A. 「うれしさ」課題(かけっこで1番になり、先生に褒められるお話)、B. 「いかり」の課題(年下のお友達に意地悪をされるお話)、C. 「共感」課題(お友達の描いた絵が汚れてしまうお話)の3種類のお話から構成される。それぞれのお話について絵カードを用いて子どもに説明した後、子どもにお話を聞いてどんな気持ちになったかを尋ねた。また、それぞれの回答に対する理由も尋ねた。

なお絵カードを提示する際、男児に対しては男児が主人公となっている絵カードを、女児に対しては女児が主人公となっている絵カードを提示した。

分析においては各課題で子どもが回答した情動の語数、およびその理由づけの数を得点として用いた。

倫理的配慮

本研究は、東北大学大学院教育学研究科研究倫理審査委員会の承認を得て行われた(承認 ID16-2-003)。研究の実施に当たっては、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。

Ⅲ. 結果

○分析1

1. 情動理解課題の成績

図5には各情動理解課題の正答率が示されている。「うれしい」表情および「かなしい」表情に関する課題では、全対象児が正答していた。一方で「くやしい」表情や「こまった」表情に関する課題は正答率がやや低かった。特に、「こまった」表情と「くやしい」表情および「おこった」表情と「くやしい」表情を間違える子が多かった。

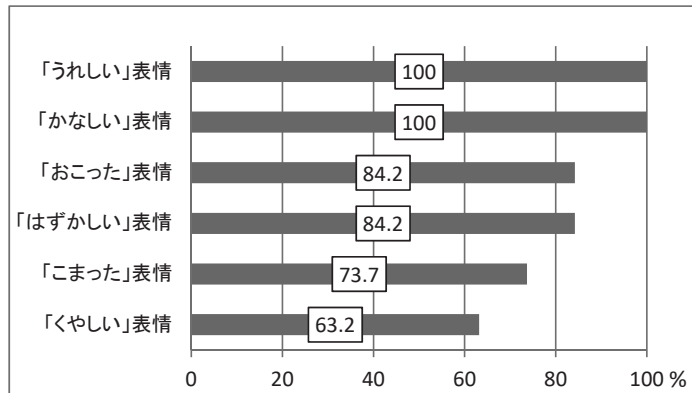


図5 情動理解課題の成績

2. 情動表現課題の成績

(1) 語彙数について

子どもが表現した情動に関する語彙数を、1語につき1点として得点化し、分析を行った。図6には各情動表現課題の平均値が示されている。「うれしさ」課題では、子どもが発言した情動に関する語彙は、全体として1語程度であり、「うれしい気持ち」や「楽しい気持ち」という回答が多く見られた。ちなみに、「うれしさ」課題において発言していた人数は、19人中18名であった。「いかり」課題では、子どもが発言した情動に関する語彙は、1～2語程度であり、3課題の中で最も多かった。「おこった気持ち」や「いやな気持ち」、「かなしい気持ち」といった回答が多く見られた。ちなみに、「いかり」課題では19人中19名全員が発言していた。「共感」課題では、子どもが発言した情動に関する語彙は、1程度であり、「かなしい気持ち」や「くやしい気持ち」、「かわいそう」という回答が多く見られた。ちなみに、「共感」課題で発言していた人数は、19人中17名であった。

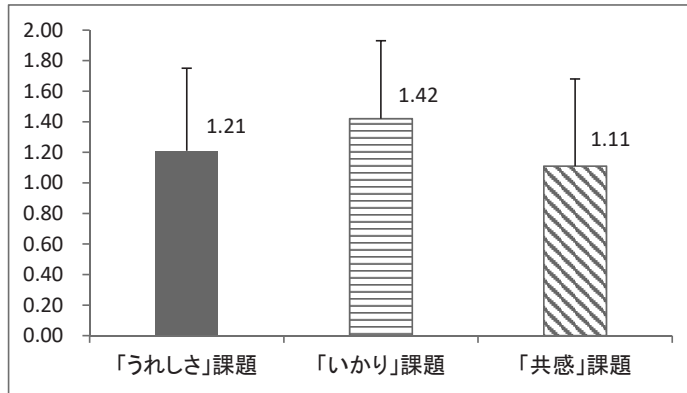


図6 語彙得点平均値と標準偏差

また補助的な分析として、課題によって語彙数に違いが見られるかについて検討を行うために、語彙数を従属変数、課題を独立変数とする1要因の分散分析を行った。結果、有意な差は認められなかった。

(2)情動の理由について

情動表現課題において、情動を述べるだけでなく、情動が引き起こされた理由について言及しているかについて検討を行うために、情動に対応して述べられている理由1つにつき1点とし、分析を行った。図7には各情動表現課題における理由の数の平均値が示されている。「うれしさ」課題における情動の理由に関する発言数は、0.47であった。理由づけの具体的な内容としては、「一番になったから」「金メダルもらえたから」「みんなに褒めてもらってうれしい」などがあつた。ちなみに、「うれしさ」課題で理由を述べていた人数は、19人中7名であつた。「いかり」課題における情動の理由に関する発言数、0.37であつた。具体的な理由の内容としては「靴が汚れたから」「くつを投げ飛ばされたから」「新しいのをせっかく買ってもらったのにかなしい」などがあつた。ちなみに、「いかり」課題で理由を述べていた人数は、19人中6名であつた。「共感」課題における情動の理由に関する発言数は、0.32

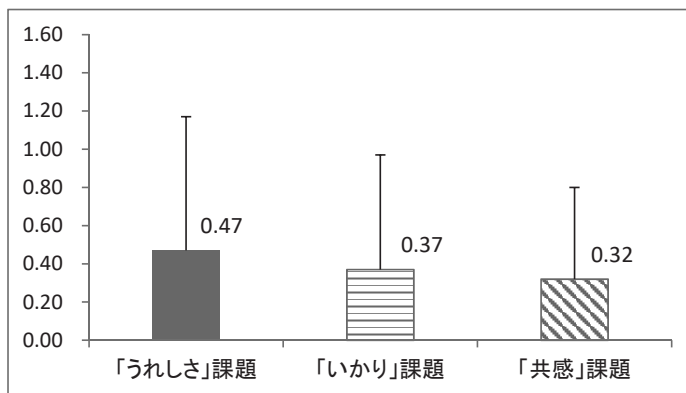


図7 理由得点平均値と標準偏差

であり、「せっかく書いたのによごれたから」「落ちてきたせいで、色が変になってかなしい」などといった発言が見られた。ちなみに、「共感」課題で理由を述べていた人数は、19人中6名であった。

また、補助的な分析として、課題によって理由の数に違いが見られるかについて検討を行うために、理由数を従属変数、課題を独立変数とする1要因の分散分析を行った。結果、有意な差は認められなかった。

○分析2：A 保育所と B 保育所の比較

A 保育所で行った情動表現課題と同じ課題を、統制群として保育所 B の子どもに対して実施し、A 保育所との違いを検討した。A 保育所では、2016年5月から2017年2月までの期間、自分の情動を表現する活動を行っており、情動を表現する力が高いことが考えられた。情動を表現する活動では、10センチ四方の紙に、その日の気持ちに合う色のクレヨンを選び、紙を塗るよう促し、その後なぜその色を選んだのか口頭で答えてもらうという活動を行っていた。

1. 「うれしさ」課題

(1)語彙数について

保育所によって、「うれしさ」課題における語彙数に違いが見られるかについて検討を行うために、「うれしさ」に関する語彙数を従属変数、保育所の違いを独立変数とする t 検定を行った。その結果、2つの保育所の間に統計的に有意な差は見られなかった(図8)。

(2)情動の理由について

「うれしさ」課題において、保育所によって理由の数に違いが見られるかを検討するために、情動の理由の数を従属変数、保育所の違いを独立変数とする t 検定を行った。結果、有意傾向が示され($t(27.09) = 1.93, p < .10$)、情動表現の活動を行っていた A 保育所の子どもの方が、B 保育所の子どもと比べて、理由に関する発言数が多い傾向にあることが示された。(図9)。

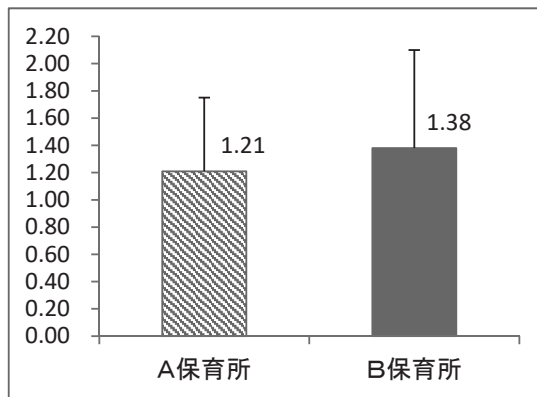


図8 「うれしさ」に関する語彙数

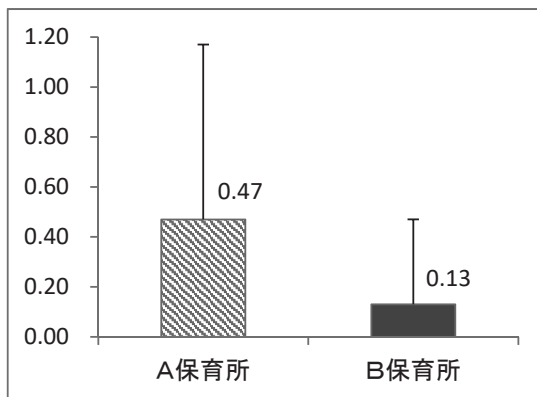


図9 「うれしさ」の理由に関する発言数

2. 「いかり」課題

(1)語彙数について

保育所によって、「いかり」課題における語彙数に違いが見られるかについて検討を行うために、「いかり」に関する語彙数を従属変数、保育所の違いを独立変数とする t 検定を行った。結果、A 保育所の平均語彙数の方が B 保育所の平均語彙数よりやや多かったが、2つの保育所の間に有意な差は認められなかった (図10)。

(2)情動の理由について

「いかり」課題において、保育所によって理由の数に違いが見られるかを検討するために、情動の理由の数を従属変数、保育所の違いを独立変数とする t 検定を行った。結果、有意傾向が示され ($t(24.97) = 2.03, p < .10$)、情動表現の練習を行っていた A 保育所の子ども方が、B 保育所の子どもに比べて、理由に関する発言数が多い傾向にあることが示された (図11)。

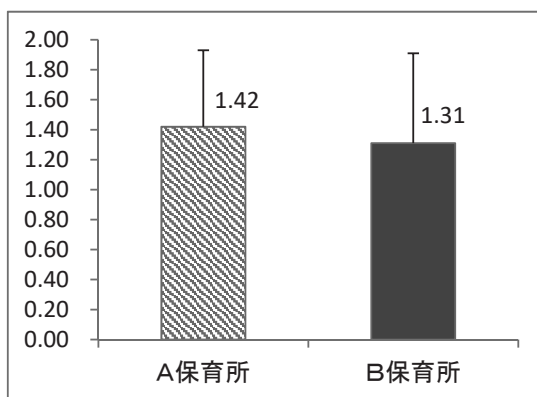


図10 「いかり」に関する語彙数

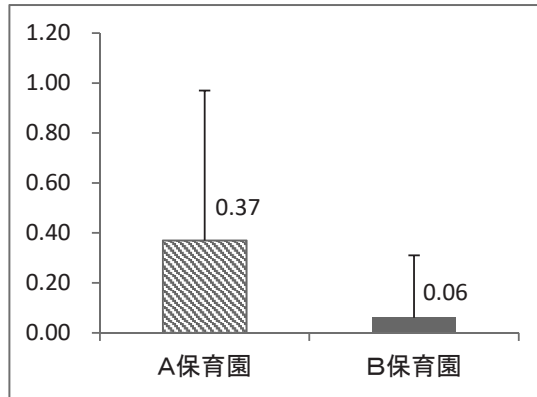


図11 「いかり」の理由に関する発言数

3. 「共感」課題

(1) 語彙数について

保育所によって、「共感」課題における語彙数に違いが見られるかについて検討を行うために、「共感」に関する語彙数を従属変数、保育所の違いを独立変数とする t 検定を行った。その結果、A 保育所の平均語彙数の方が、B 保育所の平均語彙数よりやや多かったが、2つの保育所の間に有意な差は見られなかった(図12)。

(2) 情動の理由について

保育所によって理由の数に違いが見られるかを検討するために、情動の理由の数を従属変数、保育所の違いを独立変数とする t 検定を行った。その結果、A 保育所の方がB 保育所に比べて、理由に関する発言がやや多かったが、2つの保育所の間に有意差は見られなかった。(図13)。

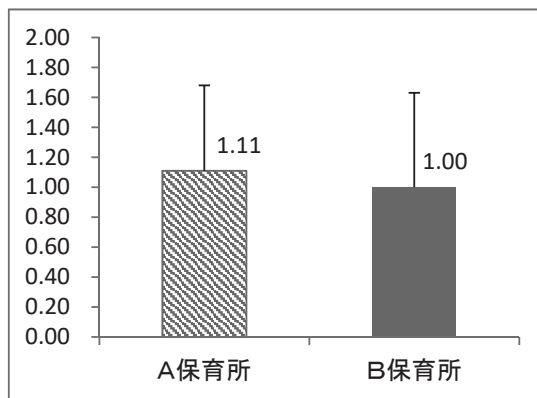


図12 「共感」に関する語彙数

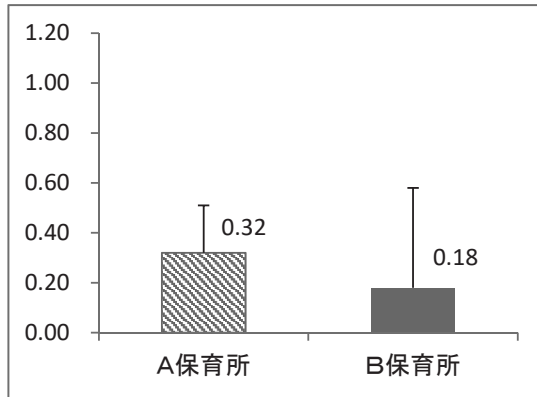


図13 「共感」の理由に関する発言数

なお、「共感」課題では、ほとんどの対象児が「かなしい気持ち」や「くやしい気持ち」といった、お話を聞いて生じた自分の気持ちを答えており、「かわいそう」といった、登場人物に対する気持ちを答えた子どもは3名のみであった。

IV. 考 察

最初に分析1のA保育所の結果に基づき、考察する。次に、A保育所とB保育所の比較を通して、日常的な情動表現の経験が情動の言語表現に及ぼす影響について検討する。

1. 情動理解について： 「うれしい」表情および「かなしい」表情に関する課題では、全対象児が正答しており、5歳台では基本的情動の理解がほぼ達成されていると考えられる。一方で「くやしい」表情や「こまった」表情に関する課題は正答率がやや低かった。特に、「こまった」表情と「くやしい」表情および「おこった」表情と「くやしい」表情を間違える子が多かった。これは、情動そのものの理解の問題と同時に用いられた図版の影響もあると考えられる。その点で、今後、図版を改善した上で、さらに検討することが必要だと考えられる。

2. 情動表現について： 情動表現については、「うれしさ」課題、「いかり」課題、「共感」課題の間で大きな違いはなかった。その点で、5歳児は、これら3つの情動に関して、主人公の感じる情動を適切に言語表現できるようになっていることが分かる。しかし、情動表現の数は、各々の状況について1つ程度であり、まだ、同じような状況、主人公の状態について複数の情動で表現することは難しい段階にあると考えられる。

また、自分の表現した情動が生じる背景、情動の理由について述べられるのは、約半数程度であり、情動は表現できてもそのような情動が生じた背景やその理由について言及することは難しいと言える。とりわけ、「共感」については難しいと考えられる。

3. 情動表現の経験の効果： 先に述べたように、A保育所では、日常的に自分の情動を色や言葉で表現する活動を行っていた。一方、B保育所は、通常の保育の中で子どもたちが情動を表現する経験があるとしても、特に情動表現に特化した活動を行ってはいなかった。両保育所の結果を比較

すると「うれしさ」「いかり」「共感」に関する語彙数については差がなかった。一方、「うれしさ」「いかり」を感じた理由についての言及数については差があり、日常的に情動を表現する活動を取り入れている A 保育所の子どもの方が B 保育所の子どもに比べて、理由の言及数が多かった。

これは、色や言葉で自分の気分・情動を表現する活動は、情動に関する語彙の数を増加させると言うよりも、そのような情動が生じる背景への気づきを促すことに効果をもつと考えられる。また、A 保育所の保育士からは、色や言葉で自分の気分・情動を表現する活動を取り入れたクラスの子どもたちの絵画表現が、そのような活動を取り入れていなかったこれまでの5歳児クラスの子どもたちと比べて素晴らしいことが報告されている。したがって、情動表現の経験は、情動が生じる背景についての言語表現だけでなく、絵画の構成や色彩表現などの他の領域の表現活動にも影響を及ぼしうると考えられる。

しかし、本研究には限界もある。すなわち、本研究で、比較した A 保育所と B 保育所の子どもたちの事前の情動発達の状況については調査していない。その点で、A 保育所の子どもと B 保育所の子どもの差が情動表現活動の経験の差であるとは言い切れないところがある。今後は、縦断的研究によって、保育・教育場面における情動表現活動が子どもの情動理解と情動表現に及ぼす影響について検討する必要があると考えられる。

【文献】

- Campos, J.J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, **25**, 394-402.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, **61**, 1145-1152.
- 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. (2010). 「気になる」幼児の発達の遅れと偏りに関する研究. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, **58**, 121-133.
- 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研究. *発達障害研究*, **25**, 50-61.
- 勝間理沙・山崎勝之. (2008). 児童における3タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響. *心理学研究*, **79**, 325-332.
- 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**(3), 867-882.
- Levenson, R.W., Ekman, P., & Friesen, W.V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, **27**, 363-384.
- 文部科学省. (2014). 「情動の科学的解明と教育等への応用に関する調査研究協力者会議」審議のまとめ. 文部科学省ホームページ.
- <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/091-2/houkoku/_icsFiles/afiedfile/2014/09/25/1351074_01

pdf>. (2017年7月26日).

Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L., & Witherington, D. C. (2006) . Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) , *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th ed.)* (pp. 226-299) . Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

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.

付 記

本研究は科学研究費補助金（基盤研究B：研究課題番号15H03508）「幼児期・児童期の情動発達アセスメント・スケールの開発と保育・教育への応用」（研究代表：本郷一夫）の助成を受けて行われた。ご協力いただいた皆様と研究補助に心より感謝します。

The Study of Development of Emotional Understanding and Emotional Expression in Young Children

: Focusing on Verbal Expression of Emotion

Kazuo HONGO

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

Morimasa OBUCHI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Emi MATSUMOTO

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Makoto YAMAMOTO

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Junko KODAMA

(Assistant Family Court Probation Officer, Tokyo Family Court)

There were two purposes in the present study. The first purpose was to examine how an emotional expression of young children developed based on emotional understanding. Second purpose was to examine what factors promoted the development of emotional expression in young children. Subjects were 35 five-year-old children in two nursery schools. Nineteen of them were from a nursery school that was getting children involved in the activities to express children's own emotions, and 16 of them were from another nursery school that was not getting them in those activities.

The main results were as follows: (1) Five-year-old children could understand basic emotions and express emotions verbally. (2) However, it was difficult for five-year-old children to explain the context of generating empathy verbally. (3) Children in the nursery school that were getting children involved in the activities to express emotions had acquired the ability to explain the contexts of generating emotions verbally.

Key Words: verbal expression of emotion, understanding of emotion, contexts of generating emotions, young children

