

児童期における情動経験

——怒り，悲しみ，喜び，恥の比較と発達的变化・性差の検討——

教育心理学コース 埜 朋 子
教育心理学コース 小 松 孝 至

Emotional experiences of elementary school students

——Developmental changes and sex differences in anger, sadness, joy and shame——

Tomoko HANAWA, Koji KOMATSU

A total of 396 elementary school students were asked to describe the situations in which they had experienced each of the four kinds of emotion: anger, sadness, joy, and shame. A categorical system to classify the obtained situations was constructed for each emotion. Differences of the situations among four emotions were discussed. Using this categorical system, developmental changes and sex differences were also analyzed.

Results suggested that older students tended to experience anger, sadness, and joy more in peer relations compared to the younger students. And it was also found that girls tended to have more emotional experiences than boys did in intimate relations and in praise situations. These results suggest that developmental changes and sex differences are necessary to consider about the research of children's emotional experiences.

目 次

- I 問題と目的
- II 方法
 - A 調査対象
 - B 調査手続
- III 結果と考察
 - A 結果の分析方法
 - B 各情動ごとの特徴と差異
 - C 発達的变化と性差
 - 1 発達的变化
 - 2 性差
- IV まとめ

I 問題と目的

子どもは日常生活において、どのような出来事を通して、怒ったり悲しんだり、喜びを感じたりするのだろうか。本研究は子ども自身が怒りや悲しみ、喜びや恥などの情動をどのような場面や状況で経験するのか、探索的に検討することを目的とする。

近年、情動の重要性が注目され、数多くの情動研究がなされてきている。情動の定義は、各研究者のアプローチにより様々であるが、多くの研究者は情動を、①内的情感の側面、②神経生理学的側面、③表出行動的側面の3側面をもつ複雑な反応であると見ている。この3側面のうち、内的情感とは、悲しい感じとかうれしい感じなど、その人にとって直接的な意味と重要性のある、主観的な情動経験のことである。本研究ではこの主観的な情動経験をとりあげる。主観的な情動経験には、何らかの行動にその人を強く動機づけるという重要な働きがある。例えば、肯定的な情動は個人に安心感を与え、関係する人や状況に対し接近し、建設的な関係を作り、それを維持する機能がある。一方否定的な情動は、個人に嫌な感じを呼び起こし、回避したり、非建設的な関係を作るように動機づける (Izard, 1991)。このように情動は、私たちの思考や行動を動機づけ、方向づけるものとして経験され、人間関係に重要な影響を与えている。

よって子どもが経験したり表出する情動の発達的变化は、子どもの人間関係を研究する上で、重要であると考えられる。情動の理解や情動表出の制御については、こ

れまでも幼児や児童を対象に、様々な研究がなされてきた (Underwood & College, 1997; Zeman & Shipman, 1997)。そしてこれらの研究の多くに共通する点は、子どもが情動を経験すると仮定した実験場面 (Cole, 1986; Garner & Power, 1996) や、主人公の子どもが情動を経験する仮想的な物語 (Zeman & Garber, 1996; Jones, Abbey, & Cumberland, 1998) などを用いて調査が行われているということである。

例えば Cole (1986) は、子どもに課題を実施し、そのあとの報酬として、壊れていたり年齢不相応なため、子どもががっかりすると思われるおもちゃを与えて、その際の情動表出を調査するという実験パラダイムを使用した。また Zeman & Garber (1996) は、悲しみを体験する仮想物語として、1) 気に入らないおもちゃをプレゼントにもらった 2) 野球チームに選ばれなかった、などを用いて、小学生を対象に調査している。

ところでこれらの研究で使用されてきた課題については、子どもが実際に怒りや悲しみなどの情動を経験する場面を、どの程度反映したものであるかという問題が提起できる。どのような場面を調査課題として使用するかは、研究の妥当性を左右する上で、重要な問題である。もし子どもの実体験と離れた課題を使用していたならば、子どもの情動を研究するに際し、適切であるとはいえない。例えば Zeman & Garber (1996) では、悲しみとして「気に入らないおもちゃをもらった」という物語を使用しているが、このような場面で、子どもが悲しみを体験するのか、または怒りを体験するのかは、文脈の細かな差異により違ってくると考えられる。また「野球チームに選ばれる」という物語も、男子と女子では、課題の持つ意味や重要性が異なると推測される。しかし子どもはどのような場面や状況で情動を経験するのか、そして発達的变化や性差がみられるのかどうか、詳細に検討した研究はあまりみあたらない。

子どもの主観的経験と比較的類似した領域では、子どもが特定の出来事に関してどのような情動を経験したか、親と子どもから別々に聞き、その一致度を調べた研究 (Levine, Stein, & Liwag, 1999) や、子どもの日常生活で感じる情動状態 (emotional states) を調べた研究がある (Larson & Lampman-Petratis, 1989)。しかしいずれも子どもが情動を経験する場面の詳細な検討は行われていない。よって現在の段階では、各研究者が個別に予備調査を行ったり、先行研究をもとに課題を使用している状況であるといえる。そのため子どもの発達や性差なども考慮した課題であるかどうか検討し、適切なものに修正してゆくことは難しい。

一方成人を対象とした研究では、怒りや悲しみなどの情動ごとに、それらの情動につながる原因について分析がなされている。Izard (1991) は大学生に調査を実施し、その結果、怒りの基本的原因について、以下の3つを挙げている。第1は、身体的苦痛である。第2は、心理的苦痛である。第3は、不正とみなされる他者や行動である。成人の研究では、怒りは自己に向かう場合もあるし、他者に向かう場合もあると報告されている。また間違っただけや馬鹿げたことをしてしまうこと、他者に感謝されないことをしてしまうこと、他者に害を加える人物なども、怒りの原因となっているという。さらに怒りに先行する思考として、誤解された、だまされた、不当な扱いを受けたなどが高い頻度で報告されている。また他者が自分に失望していると考えたり、自分自身に失望したときに怒りを感じる人もいるという。このように Izard (1991) は、怒りについては詳細な分析を行っている。

だが悲しみについては、怒りほど詳細な分析はなされていない。悲しみを体験する共通の原因としては、分離が挙げられている。また親友や家族の死などの喪失体験は、もっとも深い悲しみの原因であるという。また失望した時や、目標達成に失敗した時に感じることも多いと報告されている。その他の情動の分析では、たとえば恥の原因として、法的、道徳的に不正なことや、有害なことを行うこと、誤った愚かなことを行うこと、ミスを犯すこと、他人を傷つけることなどの行動が、いくつか挙げられている。

このように成人を対象とした研究では、情動経験についていくつか分析がなされているが、この結果を参照してそのまま子どもにあてはめてよいかどうかは、詳細に検討する必要がある。特に児童期は、認知面でも情緒面でも、発達的变化がみられる時期であるとされる。また子どもと成人では、日常生活で体験する場面や状況、そしてそれらの持つ意味が大きく異なる可能性が考えられる。

本研究の第一の目的は、このような成人を対象とした先行研究を踏まえた上で、いくつかの情動に関して、子どもが情動を経験する場面や状況を集め、子どもを対象とする今後の情動研究の基礎的資料として、それらの場面を分類整理することである。また第二の目的は、子どもの経験する情動の状況や場面が、年齢や性別によって異なるのか、その発達的变化や性差を検討することである。

なお本研究で取り上げる情動は、怒り、悲しみ、喜び、恥の4情動であり、いずれも子どもの対人関係で重

要な役割を果たす情動である。以下に、それぞれの情動の特徴と研究する意義について簡単に述べる。

まず怒りには、他者に攻撃することを警告する機能がある (Malatesta & Wilson, 1988)。よって関係破壊的性質をもあわせもつため、子どもの攻撃性や不適応との関連が論じられている (Cornell, Peterson, & Richards, 1999)。また一方では、怒りを過剰に制御することの精神面への影響も示唆されている (Holt, 1970)。また悲しみは他者から共感や援助を引き出す機能があるとされる。従来怒りほどは詳細に研究されていないが、他者に援助を求める働きをもつ悲しみという情動に関して、子どもの理解がどのように発達してゆくのか、子どもの対人関係に与える影響を絡めて、研究する意義は大きいと思われる。

喜びには、内的情感の伝染により社会的絆を促進する機能がある。しかし否定的情動とされる怒りや悲しみに比べると、喜びについての研究は少ない。喜びには良好な人間関係を築く働きがあり、よって喜びの発達は、これから一層の研究が必要な領域である。また恥は、近年自己意識的情動として注目され、精神病理との関連や文化差などが論じられている情動である (Tangney & Fischer, 1995)。

最後に、本研究の調査対象について述べる。本研究では小学校の2年生から5年生(一部の情動に関しては6年生)を対象として調査を行う。この年齢層は、筆記による自己報告が可能となる児童期初期から、思春期の入り口にあたる時期までを含んでいる。友だちとの関係が重要となり、それに伴って、親との関係の持つ意味が相対的に低下するなど、対人関係における様々な変化がみられ、認知能力や自己・他者の理解においても大きな変化がみられる時期であるといわれている。本研究でも、このような変化に即した回答の変化が期待され、従来の研究とあわせて、この時期の子どもたちの変化を知るための有用な知見が得られると考えられる。

II 方法

A 調査対象

千葉県内の小学校3校で調査を実施した。これらの小学校はいずれも東京への通勤圏内の住宅地にある小学校で、サラリーマン世帯が中心の小学校である。調査対象となった子どもは、A校127名(男子62名、女子65名)、B校123名(男子62名、女子61名)、C校146名(男子69名、女子77名)である。なおこの調査は情動に関するその他一連の調査と一緒に実施された都合上、A校及びB

校では、2年から5年まで各学年1クラスずつ実施した。またC校では、2年から6年まで各学年1クラスずつ実施した。各学年ごとの人数内訳は、2年生86名(男子40名、女子46名)、3年生96名(男子49名、女子47名)、4年生100名(男子49名、女子51名)、5年生90名(男子44名、女子46名)、6年生24名(男子11名、女子13名)である。

B 調査手続

怒りや悲しみ、喜びや恥などの情動をどのような場面で感じるか、子どもに自由な記述を求めた。例えば悲しみや喜びの場合、教示文は以下の通りである。

- あなたはいえや学校で、どんなことでかなしいと思いますか。なるべくくわしくかいてください
- あなたはいえや学校で、どんなことでうれしいと思いますか。なるべくくわしくかいてください

子どもの自由な連想がふくらみ、主観的経験を思い出しやすくするために、教示文には「いえや学校」という語句を加えた。

調査はクラスごとに集団で実施し、教示は教師と筆者との打ち合わせの上、担任教師に依頼した。上で述べたように、情動に関する一連の調査と一緒に実施されたため、正味実施時間はクラスによってまちまちであるが、およそ10分程度は実施時間をとるよう、依頼した。

また時間的制約や教示の簡便さなどの都合上、各学校ごとに実施した情動の種類は異なっている。A校では「怒り」、B校では「悲しみ」、C校では「喜び」を実施した。なお「恥」に関しては、A校とB校の2校で実施した。これは、恥は先行研究が少ないため、子どもからどの程度、自由な記述が得られるか予測しにくかったためである。

III 結果と考察

A 結果の分析方法

得られた自由記述は、全てカード化して整理した。一人の子どもが複数の記述をしている場合には、記述ごとに複数のカードを作成した。そしてカード化した記述を筆者2名が、KJ法を参考に分類した。第1著者が、悲しみと喜びの記述を整理してカテゴリーを作成し、第2著者が、怒りと恥の記述について同様に整理し、カテゴリーを作成した。その後、筆者2名が別々に作成したカテゴリーをあわせて検討し、カテゴリー分類を修正した。その合議をもとに再び記述の分類を行い、最終的なカテゴリーを作成して分類した。作成したカテゴリーは

情動ごとに、表1から表4に示した。かっこには、記述例を示している。

なお意味不明の記述や、「ない」とだけ記述し情動経験を述べていない記述は、分析の対象から外すことにした。その結果、今回分析に使用した自由記述の総計は、889件である。

B 各情動ごとの特徴と差異

まず各情動ごとに、表1から表4に整理した分類カテゴリーについて検討し、情動ごとの特徴や差異について考察する。

表1 怒りを経験する場面の分類カテゴリー

友だち関係などでのトラブル（友だち関係と明言されないものを含む）
身体的・言語的攻撃 （けられたりしたとき・悪口を言われたとき）
規則・義務をめぐる葛藤 （注意しても聞いてくれないとき・グループで協力してくれないとき）
個人的な信頼関係をめぐる葛藤 （遊ぶ約束を破られたとき・うそをつかれたとき）
友だちへの攻撃（ともだちがいじめられたとき）
家庭でのトラブル
きょうだいとのトラブル・きょうだいからの攻撃 （弟がいうことをきかない）
予定や権利などの侵害 （つれていってくれるといわれたのに、つれていってもらえない）
その他
命令・叱責 （悪いことをしていないのにこられたとき）
能力不足・失敗（勉強がわからない）
その他

表2 悲しみを経験する場面の分類カテゴリー

友だち関係などでのトラブル（友だち関係と明言されないものを含む）
言語的攻撃（“ばか”とかいわれる）
いじめや仲間はずれ （友だちとけんかをしたとき・なかまはずれにされたとき）
家庭でのトラブル
きょうだいとのトラブル（弟にたたかれる）
両親からの叱責（お母さんにおこられる）
孤独（お母さんが仕事で家にいない）

その他

喪失（飼っていた金魚が死んだとき）
能力不足（勉強がわからない）
失敗（いえですべて、たんこぶができたとき）
他者への共感（家の人の具合が悪いとき）
その他の不本意な場面
（友だちとあそべないこと・顔にボールをぶつけたとき）

表3 喜びを経験する場面の分類カテゴリー

友だちとの関係
友だちとの遊び・会話 （友達と遊ぶとき・友だちとおしゃべりすること）
友だちの存在そのもの （なかよしの友だちがいること・友だちと会えること）
友だちのやさしさ （教科書がないときにくれた・遊びに誘ってくれた）
学校場面
学業やスポーツでの達成 （テストで100点をとった・マラソンで1位になった）
遊びでの活躍（野球をして遊んでホームランを打った）
特定の時間（給食の時間・休み時間）
教師からの賞賛（先生に誉められた）
家庭場面
家での特定の時間・行動（お風呂・おやつ）
家族との外出（スキーに行ったこと）
もの・こづかいの入手 （たまごっちを買ってもらったとき）
家での賞賛（家で誉められたとき）
家族との関係そのもの・家族からの助け （家族が一緒にいること）
その他
賞賛（誉めてくれる人を特定していないもの）
親密な関係（相手を特定していないもの） （やさしくしてくれるとき）
現在の状況そのもの（幸せにすごせること）
その他の状況（好きな食べ物食べられること）

表4 恥を経験する場面の分類カテゴリー

学習場面
学習上の誤り（答えを間違ったとき）
忘れ物（宿題を忘れたとき）
教師からの叱責（先生に怒られた時）
発表（みんなの前で話をするとき）
生活上の失敗経験（場面の特定がないものを含む）
転ぶ・すべる（ころんだとき）
勘違い（具体的な勘違いが示されているもの） （おかあさんを間違えたとき）
食事時の失敗（給食をこぼしたとき）
生理的な失敗（おならをしたとき）

その他の失敗
 (間違えて変なことを言ってしまったりしたこと)

その他

プライバシーの侵害
 (お風呂に入っていると、おじいちゃんが入ってくる)
 泣くこと
 みんなの前でふざけるなどの場面
 (みんなの前で大声で話してしまう)
 達成場面 (テストでよい点をとったとき)
 内面の暴露 (作文を人に見せるとき)
 新奇な場面 (知らない人の家に行ったとき)
 その他

「怒り」は表1に示したように、大きく3つのカテゴリーに分類された。まず「友だち関係などでのトラブル」であるが、この中には友達関係におけるものとは、明確に記述されていないものも含んでいる。具体的な内容としては、まず叩かれたり、悪口を言われたりなど、自分が他者から攻撃を受け、苦痛を与えられる場面があげられている(身体的・言語的攻撃)。またけんかやいじめなど、攻撃的で敵対的な人間関係や状況もあげられている。これらは他者からの攻撃に対して自分の身を守り、これ以上の攻撃に対して警告を発する準備として怒りが経験されているためと思われる。

また教室のルールを守ろうとしなかったり、友だちに約束を破られるなど、規則や約束をめぐる葛藤も報告されている(規則や義務・個人的な信頼関係をめぐる葛藤)。他者が守るべきことを守らないことを“まちがっている”と思い、子どもは怒りを感じるようだ。

さらに数は少ないが、自分に対する攻撃だけではなく、友だちがいじめられる場面もあげられている(友達への攻撃)。Izard (1991)は成人を対象とした研究から、不正とみなされる行動も怒りの原因としてあげている。今回の結果から、子どもも成人と同様、自分に直接攻撃を向けられた場合だけでなく、他者が攻撃を受けた場合も、不正で不当な場面であると感じて、怒りを経験することが推測できる。または、他者から攻撃を受けた子どもに共感し、他者の痛みを自分の痛みとして感じ、怒りを覚えるという子どもの共感性のあらわれともうけとれる。

次に「家庭でのトラブル」であるが、このカテゴリーは家庭での出来事と明確に述べている記述を分類した。きょうだいから攻撃を受けた場合や、遊びに行く約束を破られるなどの記述がみられた。

「その他」には、他者から命令されたり注意されることや(命令・叱責)、勉強ができないなど、自分の能力

不足を指摘している記述(能力不足・失敗)が含まれている。命令や叱責は主語がはっきりと示されてはいないが、両親や教師から受けたものであるようだ。記述数が少ないので明確にはいえないが、他者から評価を受けたり、自己評価が低くなる場面や、子どもの考えに関係なく物事を押しつけられる場面が、このカテゴリーに含まれている。いずれもその事象を不当に思い、怒りを経験するものと考えられる。

次に「悲しみ」を取り上げる。悲しみは表2に示したように、怒りと同様、3つのカテゴリーに分類された。だが細かく検討すると、経験する場面は怒りとは異なっている。

まず「友だち関係などでのトラブル」は、けんかやいじめ、仲間はずれや無視されるなどのトラブルが中心である。怒りの場合と異なり、叩かれるなどの身体的攻撃は、ほとんど挙げられなかった。また言語的攻撃の記述をみると、うわさ話やばかにされるなど、他者から否定的な扱いを受け、自己評価をおとしめられるような場面が多かった。全体的にみると友だち関係のトラブルで悲しみを経験するのは、いじめや仲間はずれなど、長期的で心理的苦痛の大きい場合であると考えられる。

「家庭でのトラブル」は、きょうだいとのトラブルの他に、両親に怒られることが挙げられている(両親からの叱責)。また一人で留守番するなど、一人ぼっちの状態が悲しみを感じる場面としてあげられている(孤独)。Izard (1991)は悲しみの基底にある原因として、分離や喪失をあげており、子どもは家族と離れた状態にいる時に、分離の悲しみを感じるのだと思われる。

同様のカテゴリーは、「その他」に分類した中の「喪失」である。Malatesta & Wilson (1988)は悲しみの先行条件の一つとして、重要な対象の喪失をあげている。本研究では、喪失体験は「悲しみ」のみで記述がみられ、他の情動にはない悲しみ固有の状況であると思われる。具体的な記述としては、物をなくしたことや友達や家族の死、自然破壊などがあげられている。喪失に関する子どもの記述の例を表5に示した。

「その他」に分類された中には、勉強やスポーツができなかったり、転んでしまうなど、能力不足を感じる場面やちょっとした失敗経験がいくつかあげられている(能力不足・失敗)。悲しみの先行条件としては、効力感の欠如もあげられており(Malatesta & Wilson, 1988)、自分の力不足を知り、どうにもならないと気づくことで悲しみを経験するのかもしれない。だが能力不足や失敗は、「怒り」でも同様にあげられている。子どもの記述をみると、悲しみの方が強く能力不足を経験し

表 5 「喪失」の記述例

- ・なにかがなくなって、みつからないとき (2年男子)
- ・かっていたきんぎょが、しんじやったとき (2年女子)
- ・なかのいい友だちが、死んでしまった時 (3年男子)
- ・なにか大切にしていた生き物が、しんじやったりする時 (4年男子)
- ・ぼくのうちでどんどんきがきられていき、トラックのはいきがすで、空がきたなくなっていて、ぼくはもともときや川やくさなどの、しぜんがすきで、どんどんなくなっていることが、いやなことです (5年男子)
- ・家ぞくがしんでしまったとき (5年女子)

注) 読点を加えたほかは、原文そのまま

ている場面であるようにも読みとれるが、記述数が少ないこともあり、今回の結果では、はっきりした差異を論じることができない。

このように「怒り」と「悲しみ」では、友達関係のトラブル場面や、能力不足や失敗経験などに関する場面で、類似の記述がみられた。だが記述にはやや違いがみられ、悲しみの方が心理的苦痛の大きい状況が多いようである。怒りと悲しみの差異に関して、怒りを経験する場合には、自分の目標が回復可能であるという信念があるが、悲しみを経験する場合には、回復可能であるとの信念がないと論じられている (Stein, Liwag, & Wade, 1996)。つまり、自分だけの力ではいかんともしがたい困難な事態では、怒りよりも悲しみを感ずるのかもしれない。また友だち関係でのトラブルでは、怒りと悲しみとで性差がみられ、それが場面の違いに影響を与えているとも考えられる。性差については、後で論じることにする。

次に「喜び」をみると、大きく4つのカテゴリーに分類された (表3を参照)。「学校場面」は学校で経験する様々な出来事が、具体的にあげられていた。そのうち、学業やスポーツでの達成は、子どもが肯定的情動を経験する典型的場面として、先行研究でも取り上げられてきている (Gnepp & Hess, 1986)。また教師に誉められるなど、評価をうける場面もあげられている (教師からの賞賛)。

また「家庭場面」では、学校場面と同様、家庭で経験する具体的な出来事や、特別なイベントなどがあげられた (家族との外出)。そのほかに、物やおこづかいをもらったり、誉められるなど、報酬を得る場面も含まれている。教師の場合と同様、他者から評価をうけほめられることで、自尊心や自己評価が高まると同時に、他者から肯定的感情が自分に向けられていることを知り、子どもは喜びを感ずるのだろう。

さらに喜びの特徴として、家族と一緒にいるだけでう

れしさを感ずるという記述がみられたことが挙げられる。また「友だちとの関係」というカテゴリーでも、仲のいい子がいることで喜びを感ずるという記述がみられた (友だちの存在そのもの)。これらは、他者と良好な関係を築いていることが土台となり、その親密な関係性のなかで喜びを感ずるという状況である。このことは、人との関係そのものに、喜びが結びついている場合があることを示唆しており、他の情動ではみられていない。従来肯定的情動を調査する際には、学業やスポーツの達成場面や他者からの賞賛場面が多く取り上げられてきたが、今回の結果では、他者との関係性そのもので感じる「喜び」も、調査する意義があることが示唆された。表6に、友だちや家族との関係そのもので喜びを感ずるという記述の例を示した。

表 6 「家族や友だちとの関係そのもの」の記述例

- ・かぞくがやさしくてうれしい (3年女子)
- ・かぞくがいて家があること (4年男子)
- ・家は、おかあさんにあつて、うれしい (4年女子)
- ・みんなといっしょにいれて、とてつもなくうれしい (4年女子)
- ・友だちといるとき (5年男子)
- ・友だちがいるとき (5年女子)
- ・友だちといっしょにいる時 (6年男子)
- ・友達とケンカしないで、楽しくすごせること (6年女子)

注) 読点を加えたほかは、原文そのまま

「友だちとの関係」にはその他に、友だちと遊んだり、やさしくしてくれるときなど、学校や家庭という場面に限定されない記述が含まれている。これらは行動を媒介としながらも、友だちとの関係で感ずる喜びである。また「その他」の中にも、相手を特定せずに、やさしくしてもらったり、現在幸せであることを述べるなど、一般的な状況そのものを答えているものがみられた。この特定の場面に限定されない回答や、一般的な状況を答える傾向は、他の3情動よりも喜びの方がやや多いように思われる。今回の少ない回答数からは明確に言及できないが、「喜び」は特定の場面や状況に限定されず、重要な他者や現在の親密な関係性の中で経験する、一般性や普遍性を帯びた情動なのかもしれない。

最後に「恥」に関しては、大きく3つに分類された (表4を参照)。「学習場面」は、答えを間違えたり宿題を忘れたり、勉強に関わる状況で失敗することが挙げられている (学習上の誤り・忘れ物)。また教師から怒られることも、恥を感ずる場面として挙げられている。教師に叱られる状況は、おそらく周囲にクラスの友だちがいる

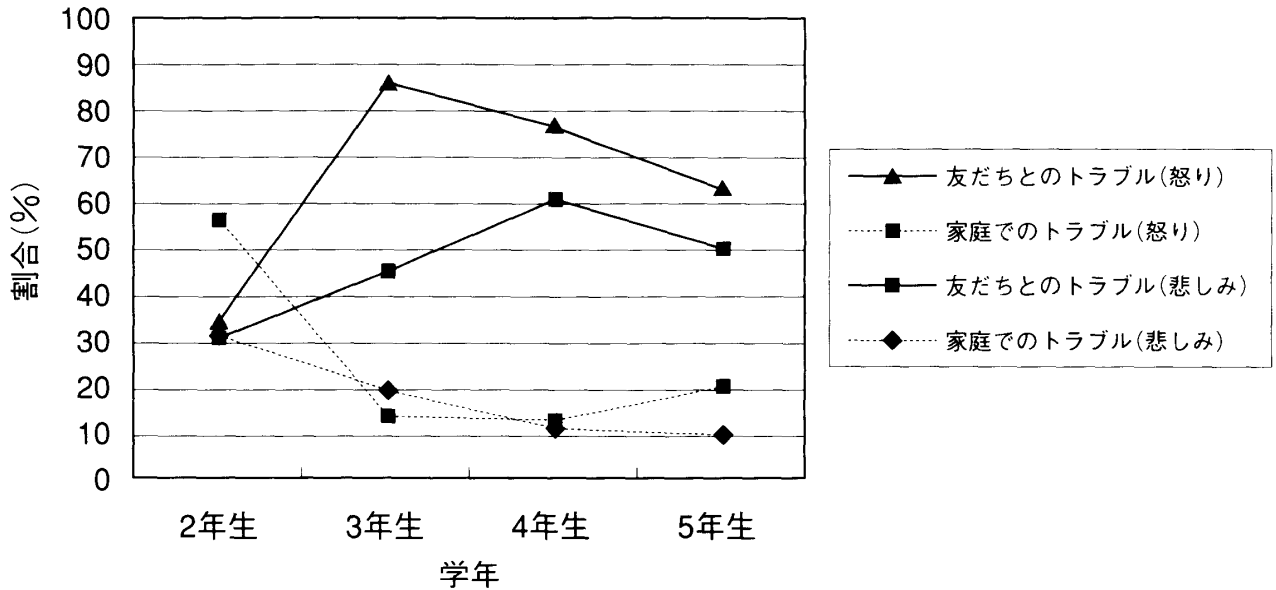


図1 怒りと悲しみにおける発達的变化

場合が多いと推測できる。大勢の注目の的になり視線を感じ、子どもは恥ずかしさを経験するのだろう。また教師は、生徒を指導し評価する立場の人間であり、教師の視線に曝されること自体に、恥を喚起する性質があるのかもしれない。Malatesta & Wilson (1988) は、恥の先行条件として、自己が注視の対象になっていることの自覚を挙げており、教師に叱られる状況は、まさに自己に注意が向けられ、敏感になっている状況であるといえるだろう。

この結果は、「怒り」や「悲しみ」と比較すると興味深い。既に述べたように、子どもは他者から命令されたり注意されると、怒りを感じ、両親から叱られると悲しみを感じる。そして教師に叱られると恥を感じるという傾向がある。各情動の性質とあわせて考察すると、怒りは、子どもにとって命令や注意が押しつけであったり、不当な要素が含まれていると感じる場合に、経験するようだ。そして悲しみは、両親に叱られることで、両親の愛情が自分から離れることを予期して“喪失”を感じたり、その事態を自分の力では打開できずに無力感を覚え、“回復可能であると感じられない”場合に、経験するのかもしれない。そして恥は、教師に叱られ、自分に注意が向けられた場合に経験するのだろう。これは他者との関係性や状況により、経験する情動が異なることを示しており、他者との関係性における情動を詳細に検討する必要があることを示唆する結果といえる。

また「生活上の失敗経験」をみると、ほとんどはささいな自分の失敗で人の注目を集めてしまう場合が挙げられている。「その他」には、多様な記述が含まれてお

り、統一した傾向はあまりみられないが、やはり人の注目を集める場面が多く挙げられている。記述の中には、達成場面も挙げられており、これは「照れ」(embarrassment)として扱ったほうがよい場面かもしれない。このことは日本語の日常語である「恥ずかしい」は、必ずしも「恥」(shame)を指すとは限らないことから、生じたと思われる。今後、恥を研究してゆく際には、教示を一層工夫することが必要であろう。

C 発達的变化と性差

次に、記述内容の発達的变化と性差という二つの視点から分析した結果を考察する。なお発達的变化と性差の交互作用の観点からの分析も必要であると考えられるが、本研究においては研究対象者数が少ないことなどから、この視点にはあまり触れない。

1 発達的变化

表7は情動ごとに、作成したカテゴリーの自由記述数とその割合を、学年ごとに集計して示したものである。

まず、いずれも対人関係におけるトラブル場面などが多く挙げられた「怒り」と「悲しみ」について考察する。この2つの情動では、比較的共通の変化が見られている。表7および、図1に見られるとおり、2年生から学年が上昇するに従い、家庭でのトラブル場面(表中では省略したが、きょうだいとのトラブルなどが多くを占める)が減少し、友だち関係の中での様々なトラブル場面の割合が増加している。ただし、怒りに関しては、友だちとのトラブル場面が挙げられる割合が、3年生を頂

表7 カテゴリーごとの記述数とその割合

(1) 怒り

内 容	2年生	3年生	4年生	5年生	男子	女子	全体
友だち関係などでのトラブル	8(34.8)	38(86.4)	30(76.9)	22(62.9)	44(72.1)	54(67.5)	98(69.5)
家庭でのトラブル	13(56.5)	6(13.6)	5(12.8)	7(20.0)	10(16.4)	21(26.3)	31(22.0)
その他	2(8.7)	0(0.0)	4(10.3)	6(17.1)	7(11.5)	5(6.3)	12(8.5)
計	23 (100.0)	44 (100.0)	39 (100.0)	35 (100.0)	61 (100.0)	80 (100.0)	141 (100.0)
規則・義務・信頼関係等 注2)	1(4.3)	4(9.1)	4(10.3)	7(20.0)	1(3.3)	9(17.5)	10(11.3)
N	30	32	35	30	62	65	127

(2) 悲しみ

内 容	2年生	3年生	4年生	5年生	男子	女子	全体
友だち関係などでのトラブル	9(31.0)	14(45.2)	17(60.7)	16(50.0)	19(33.9)	37(57.8)	56(46.7)
家庭でのトラブル	9(31.0)	6(19.4)	3(10.7)	3(9.4)	10(17.9)	11(17.2)	21(17.5)
喪失	3(10.3)	2(6.5)	2(7.1)	5(15.6)	10(17.9)	2(3.1)	12(10.0)
その他(「喪失」を除く)	8(27.6)	9(29.0)	6(21.4)	8(25.0)	17(30.4)	14(21.9)	31(25.8)
計	29 (100.0)	31 (100.0)	28 (100.0)	32 (100.0)	56 (100.0)	64 (100.0)	120 (100.0)
N	29	39	28	27	62	61	123

(3) 喜び

内 容	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	男子	女子	全体
友だちとの関係	5(22.7)	8(17.4)	60(25.2)	21(34.4)	16(39.0)	46(26.6)	64(27.2)	110(27.0)
学校場面	11(50.0)	19(41.3)	70(29.4)	6(9.8)	8(19.5)	52(30.1)	62(26.4)	114(27.9)
家庭場面	2(9.1)	15(32.6)	76(31.9)	8(13.1)	5(12.2)	39(22.5)	67(28.5)	106(26.0)
その他	4(18.2)	4(8.7)	32(13.4)	26(42.6)	12(29.3)	36(20.8)	42(17.9)	78(19.1)
計	22 (100.0)	46 (100.0)	238 (100.0)	61 (100.0)	41 (100.0)	173 (100.0)	235 (100.0)	408 (100.0)
親密な関係 注3)	2(9.1)	3(6.5)	40(16.8)	18(29.5)	6(14.6)	24(13.9)	45(19.1)	69(16.9)
賞賛場面 注3)	4(18.2)	7(15.2)	12(5.0)	13(21.3)	11(26.8)	11(6.4)	36(15.3)	47(11.5)
N	27	25	37	33	24	69	77	146

(4) 恥

内 容	2年生	3年生	4年生	5年生	男子	女子	全体
学習場面	10(27.0)	27(39.7)	24(39.3)	17(31.5)	28(27.5)	50(42.4)	78(35.5)
生活上の失敗経験	21(56.8)	31(45.6)	28(45.9)	24(44.4)	56(54.9)	48(40.7)	104(47.3)
その他	6(16.2)	10(14.7)	9(14.8)	13(24.1)	18(17.6)	20(16.9)	38(17.3)
計	37 (100.0)	68 (100.0)	61 (100.0)	54 (100.0)	102 (100.0)	118 (100.0)	220 (100.0)
N	59	71	63	57	124	126	250

注1) ()内は%

注2) 「怒り」における「規則・義務・信頼関係等」は、「友だち関係などでのトラブル」に含まれて集計されたものを抜き出して再集計したものである。

注3) 「喜び」における「親密な関係」「賞賛場面」は、「友だちとの関係」「学校場面」「家庭場面」「その他」に含まれて集計されたものを抜き出して再集計したものである。

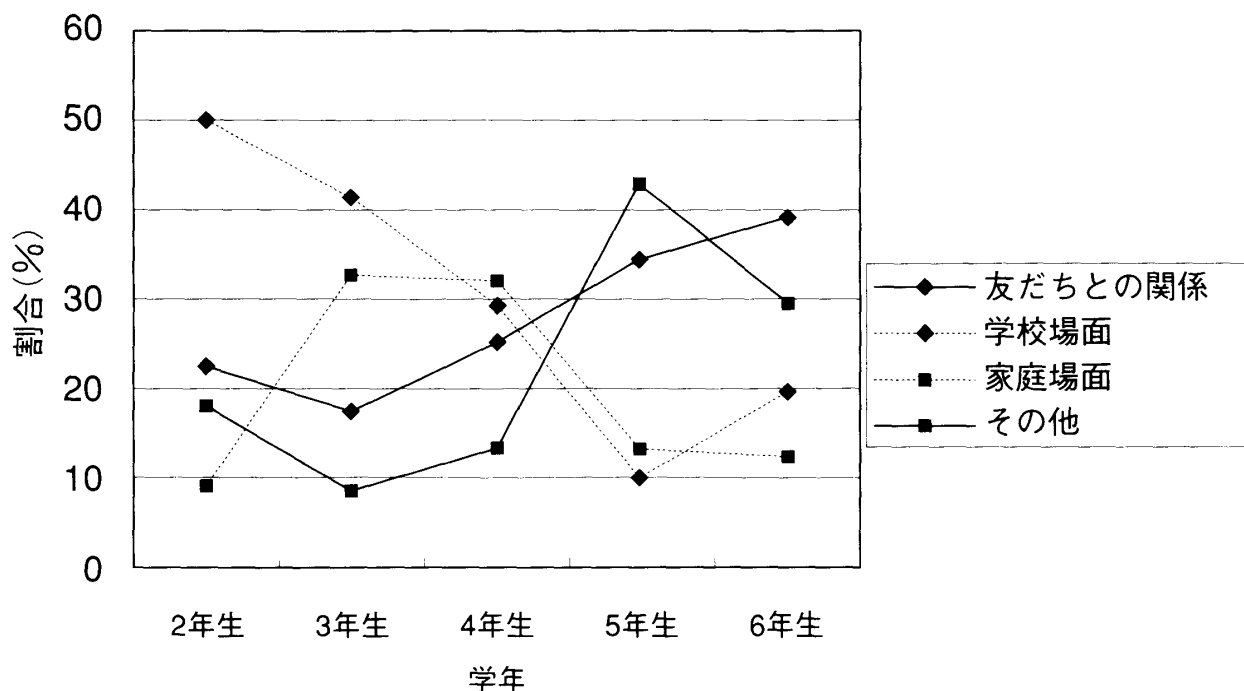


図2 喜びにおける発達的变化

点として徐々に低下する傾向にある。怒りを経験する場面として、4・5年生で「叱責・命令」に対する怒りなど（表7では、「その他」に含まれる）が新たに見られるようになることなどが、このような変化の一つの要因となっている。

また、回答には質的な面でも発達的な変化がみられている。例えば、友だち関係の中でのトラブルとして、3年生では、単なる言語的攻撃（悪口など）や身体的な攻撃（たたくなど）の場面が多いのに対し、4・5年生では規則や義務、約束をめぐる葛藤場面が挙げられるようになってきている。約束や義務をめぐる怒りは、その場での攻撃に応じた怒りではなく、長期的で社会的なルールに基づく人間関係を意識した上での怒りであるといえる。一方、悲しみについては、喪失に関する悲しみが4・5年生を中心に回答されており、情動が経験される場面が、様々な内容に多様化していることがうかがえる。

このようなことから、悲しみ・怒りとも、基本的には家庭場面から友だち関係での場面へと回答の内容が発達的に変化することが大きな特徴であるといえる。そして、その中で義務や約束といったものの不履行（怒り）や喪失（悲しみ）などといった問題が意識されてくる。つまり、内面的な問題、社会的関係や重要な他者などとの長期的な関係を反映した問題が意識されてくるといえる。これは、一つには2年生から、思春期の入り口にあ

たる5年生までの間に、友だちとの関係が相対的に重要性を増すということ（井上, 1992）、友だち関係などの中で、内面的なつながりが重視されるようになる（Furman & Bierman, 1984）ことを反映した変化であると考えられる。

次に、「喜び」を取り上げる。喜びが経験される場面についても発達的な変化がみられている。表7および図2に示されているとおり、友だちとの関係における喜び、そして、特定の相手が記述されない一般的な場面における喜びが挙げられる割合が、学年の上昇に伴って次第に増加している。これに対して、3・4年生において中心的なのは、家庭場面および学校場面における喜びである。

特に、友だちとの関係における喜びが伸びを示すことには、「怒り」や「悲しみ」と同様の人間関係の変化が反映されていると考えられる。これに対して、3・4年生においては、対人関係の中で、家族がまだ大きな比率を占めており、また、学校では、むしろ学習での達成や賞賛が、喜びが経験される場として重要である（逆に、5・6年生になると、学校場面と喜びの結びつきは、比較的弱くなる）ことを示しているといえるだろう。これは、「恥」が経験される場面として、学習場面を挙げる割合が、3年生で最も高くなっていることなどにも示されているといえる（表7参照）。

全体的には「喜び」について、このような発達的な変化

が示されているが、2年生においては、「家庭場面」の割合が低く、「友だちとの関係」「その他」が高いなど、ここまで述べてきた発達的变化とはやや異なる結果が見られている。2年生の回答数の少なさなどの問題（調査された4情動の中で最も少ない）もあるため、ここで拙速な判断を下さずに今後の検討が必要であろう。

最後に「恥」についてであるが、様々な生活上の失敗経験が多くを占め、学習上の間違いや、その他の場面（プライバシーの侵害場面など）がそれに続くという基本的な割合には、大きな発達的变化は見られていない。「喜び」場面で学校場面との関連から述べたように、他の情動における大きな変化を裏付けるようなデータは一部で見られているものの、今回のデータからは、目立った発達的变化を見出し得なかったといえるだろう。

2. 性差

まず「怒り」と「悲しみ」から取り上げる。「怒り」「悲しみ」とも、対人関係でのトラブル場面が挙げられることが多いことは男女に共通だが、「悲しみ」では女子で

友だちとのトラブルが挙げられる割合が高くなっているのに対し、「怒り」においては、男子で友だちとのトラブルが挙げられる割合が高い（図3）という結果がみられている。つまり、友だち関係の中での悲しみと怒りを対比したとき、女子では、友だち関係のなかで悲しみが経験されることが相対的に多く、これに対して男子では怒りの経験が相対的に多くなるといえる。また、同じく図3に示すとおり、義務や信頼関係に関する怒りは、女子において多くなっている。

もちろん、同じ「トラブル」という語を用いているものの、その内容には差があるため、簡単に結論を下すことは出来ないが、友だちや仲間との関係の質に応じて情動のあり方に性差があることが示唆されているといえる。つまり、男子は、攻撃行動が多いことに示されるように、比較的活発で活動的な仲間関係を作ると考えられるのに対し、女子では内面的なつながりや、モラルを重視した関係を作る（Erwin, 1993）などのことから、このような差異が生まれている可能性が考えられるのである。攻撃性の高さに示されるような、子ども同士のぶつかり合いや興奮を伴った怒りが男子で多く経験されるの

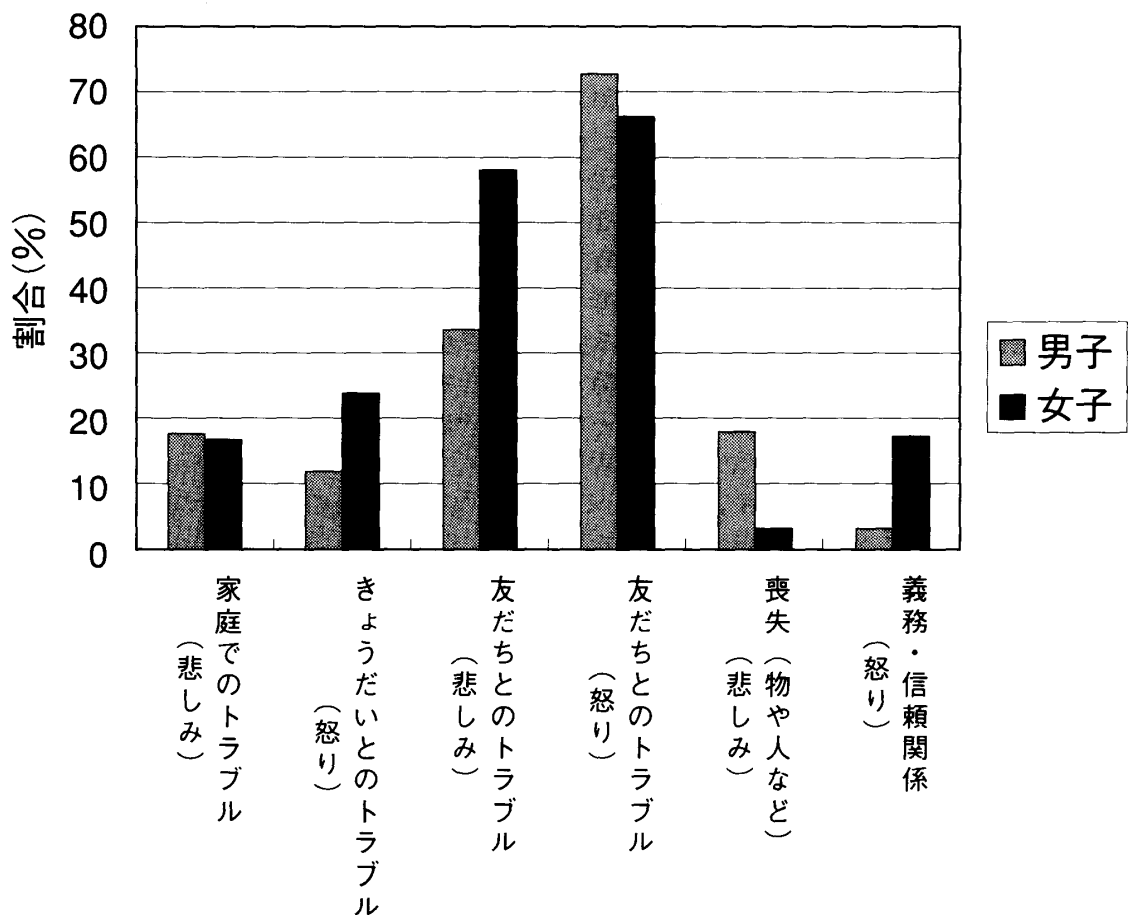


図3 怒りと悲しみにおける回答の割合 (性別)

に対し、女子では内面的で密接な関係作りの中で経験される悲しみが中心的になり、「義務」や「信頼関係」など社会的側面に関する怒りも女子で多くなるのではないだろうか。

もっとも、「喪失」や「共感」などのカテゴリーで、男子の回答が多くなっているなど、このような考え方が当てはまらない部分もある。社会的関係の性差については、多くの知見が蓄積されているものの、その中で経験される情動の差については積極的な研究がなされておらず、今後の詳細な研究が望まれる。

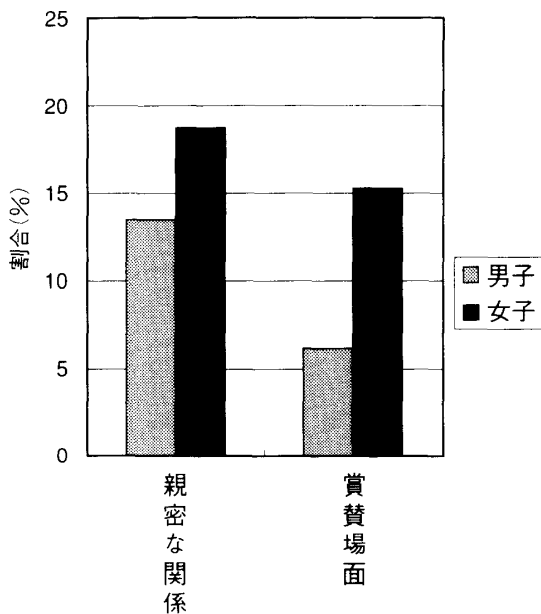


図4 喜びにおける回答の割合 (性別)

次に、「喜び」であるが、これは、家族や友だちといった“情動が経験される”関係ではなく、情動経験のきっかけとなる出来事という観点から集計した際に、性差がみられている。図4に示した通り、「親密な関係」や「賞賛場面」といった点において女子の回答が多くなっている。

「親密な関係」に見られる性差も、「悲しみ」「怒り」で述べたような友だちとの関係の性差を反映していると考えられる。一方「賞賛場面」の性差については、大人からの賞賛（是認）が持つ意味に、性差があることが示唆されている。

最後に「恥」を取り上げるが、恥においても性差が見られたのは「喜び」と同様に情動のきっかけとなる出来事であった。図5に示されている通り、女子では「学習場面」の割合が多いのに対し、男子では「生活上の失敗経験」

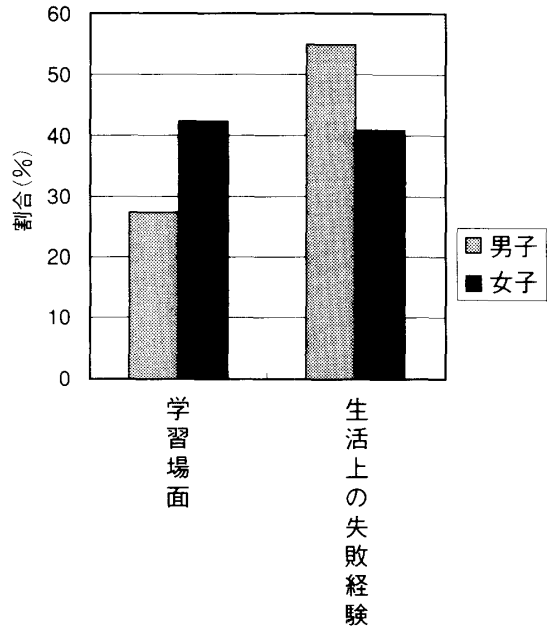


図5 恥における回答の割合 (性別)

経験」の割合が高くなっている。女子において学習場面の重要性が高いこと、男子においては、日常的な活動、その中での遊びや、失敗経験などが情動経験の場として重要であることが示唆されているのではないだろうか。

IV まとめ

本研究の記述に示された情動経験の各場面は、各情動ごとに差異がみられ、それぞれの情動が対人関係で果たす機能と関連した状況があげられていた。また類似した場面であっても、他者との関係性や状況により、経験する情動が異なることが示唆された。回答は各年齢、および男女それぞれの子どもたちにとっての、「重要な他者」やその他者との関係（活動性、内面性、評価の有無など）の変化や差異を反映した変化を示していたといえるだろう。その変化は、かなり大きなものとなっており、従来の研究で用いられてきた課題場面には限界があることが示唆されている。本研究で示されたような差異を基礎的な資料とし、今後の研究が進められるべきであると考えられる。

しかしながら、本研究における対象者数は少なく、回答数も少ないため、回答の分類カテゴリーを細分化して検討することが出来ないなどの限界があり、今後の研究にむけての基礎的な知見を提示したにとどまっている。また、性差や発達的な変化についても、その差の評価は厳密なものではない。さらに本研究のような自由記述式の調査では、教示のわずかな違いによって回答が変化し

たり、表現力の乏しい年少の子どもたちの経験を十分に捉えきれない危険性もある。今後はこのようなことを踏まえ、児童期の情動経験の場面、その基礎となる社会的関係などに、より詳細かつ丁寧な検討を行っていくことが望まれる。

pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

Zeman, J., & Shipman, K. 1997 Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 917-924.

(指導教官 田中千穂子専任講師)

引用文献

- Cole, P. M. 1986 Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cornell, D.G., Peterson, C.S., & Richards, H. 1999 Anger as a predictor of aggression among incarcerated adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 108-115.
- Erwin, P. 1993 *Friendship and peer relations in children*. Wiley & Sons.
- Furman, W. & Bierman, K. L. 1984 Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925-931.
- Garner, P. W., & Power, T. G. 1996 Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development*, 67, 1406-1419.
- Gnepp, J., & Hess, D.L. 1986 Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.
- Holt, R. R. 1970 On the interpersonal and intrapersonal consequences of expressing or not expressing anger. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 8-12.
- 井上健治 1992 人との関係の拡がり 木下芳子(編)新・児童心理学講座 第8巻, pp.1-28. 金子書房
- Izard, C. E. 1991 *The psychology of emotion*. Prentice-Hall. 莊巖舜 訳(監訳) 1996 感情心理学 ナカニシヤ出版
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. 1998 The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69, 1209-1222.
- Larson & Lampman-Petratis 1989 Daily emotional states as reported by children and adolescents *Child Development*, 60, 1250-1260.
- Levine, L. J., Stein, N. L., & Liwag, M.D. 1999 Remembering children's emotions: Sources of concordant and discordant accounts between parents and children. *Developmental Psychology*, 35, 790-801.
- Malatesta, C. Z., & Wilson, A. 1988 Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. *British Journal of Social Psychology*, 27, 91-112.
- Stein, N. L., Liwag, M.D., & Wade, E. 1996 The goal-based approach to memory for emotional events: Implications of theories of understanding and socialization. In R. D. Kavanaugh, B. Zimmerberg, & S. Fein (Eds.), *Emotion: Interdisciplinary perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. pp.91-118.
- Tangney, J. P., & Fischer, K.W. 1995 *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, and pride*. The Guilford Press.
- Underwood, M.T. & College, R. 1997 Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Parmer Quarterly*, 43, 610-634.
- Zeman, J., & Garber, J. 1996 Display rules for anger, sadness, and