

幼児期におけるふり遊びと感情理解との関連

緒方 杏香・松澤 正子

Pretend Play and Emotional-Understanding in the Preschool-Age

Kyoka OGATA and Masako MATSUZAWA

Children aged five to six years were investigated to evaluate the relationship between quality of pretend play and the understanding of emotions in certain situations. Both cognitive and affective quality of pretend play was assessed by using toys. The ability to understanding four types of self-emotions and other-emotions; happiness, sadness, fear, and anger, were assessed using a situational-inference task. Linguistic ability was also assessed. Children that described "relationships among toys" showed more organized and elaborated play that expressed a variety of affect, and displayed better performance in the other-emotion task. Moreover, linguist ability was not related to the quality of pretend play or emotion-understanding skills. These results supported the opinion that children increase their understanding of emotions through pretend play.

Key words : pretend play (ふり遊び), emotion-understanding (感情理解), preschool-age (幼児期)
affection (感情), cognition (認知)

問 題

他者の感情の適切な理解は、社会生活において円滑な対人関係を形成するうえで不可欠である。他者がどのような立場におかれ、どのような状態や気持ちであるのかを知り、それに基づいて適切な行動をとることにより社会的な適応が実現する(朝生, 1987)。また、自己の感情を理解することも重要である。なぜなら、自己の感情に気づき、言葉で意識されるようになると、それを内的に調節し、適切な対応ができると考えられるからである(澤田, 2009)。では、他者や自己の感情の理解はどのように発達するのだろうか。

他者感情の理解にはさまざまな手がかりが用いられる。なかでも表情を手がかりとする感情理解は早期から可能である。近藤(2014)によれば、感情語と表情との対応は2歳ごろ可能になり、年齢とともに発達すること、また感情の種類によって違った発達プロセスを示すことがわかっている。一方、日常的な場面では、表情はなんらかの状況のもとで表出される場合が多く、状況次第で

表情の意味が変化することがある。よって、他者の感情をより深く理解するには、表情認知能力だけではなく状況手がかりから他者の感情を推測する能力も必要である(笹屋, 1997)。この様な状況把握の力は、感情理解がより精緻なものへと発達的变化を遂げていくために大きな役割を果たすと考えられている(近藤, 2014)。状況手がかりからの他者感情理解の能力を測定する方法として、仮想状況を提示し、それぞれの状況においてどのような感情が引き起こされるのかを尋ねる「状況手がかり課題」がよく用いられる。この課題を用いた戸田(2003)の研究では、5歳から6歳にかけて状況手がかりに基づく他者感情理解が発達すること、また怒りや恐れは喜びや悲しみの感情よりも発達が遅れることを明らかにしている。

一方、自己感情はなんらかの身体反応として表出されることが多い。例えば、額にしわを寄せる、顔が赤くなる、こぶしを握りしめる、足をゆするなどがそれである。澤田(2009)によれば、これらのサインが示された時、他者が本人にそれを自覚させ、その状態を言葉で表現させる。これ

により、本人は内的体験の感覚を持ち始め、以前に自覚しなかった感情に気づくようになるという。加えて、手の平の汗ばみ、口の渇き、心臓の動悸、呼吸の速さなど、本人だけが感じられる身体生理学的サインに気付くことも感情の自覚を高めるとされる。このような自己感情理解は、就学前児ではまだ十分に発達しておらず、小学校年齢を通して発達し続けると考えられている(澤田, 2009)。また、自己感情理解においては、自己防衛的な反応がなされる場合があることも知られている。例えば、怒りを自分にとって脅威ではない悲しみの感情に置き換えるといったことがあり、自己感情の理解の発達、他者感情の理解の発達とは異なる複雑さをもつ。

菊池(2006)は状況手がかり課題を用いて、主人公が架空の人物の場合である他者感情条件と、主人公が自身の場合である自己感情条件とを設定し、両者の比較を行っている。その結果、3歳児では他者感情条件よりも自己感情条件の得点が有意に低かったのに対し、4、5歳児では両者に差がみられなかった。反応内容を分析した結果、3歳児では自らの特定の経験に基づいた回答が多く、それにより自己感情条件のパフォーマンスが引き下げられていることが示された。これらの結果から菊池は、自己感情条件では3歳児は自身の感情経験の記憶を抑えることが難しいため混乱が生じるのに対し、4歳になると自身の感情経験の記憶に対する操作が巧みになるため、それに引きずられずに他者感情と同様に自己感情の推測ができるようになるとしている。

次に、このような感情理解の発達に影響を与える要因について述べる。感情理解の発達は、「認知的要因」と「社会文化的要因」の二つに分けて議論されることが多い(森野, 2010)。これらは相互に関連し合っているため厳密に区別することは難しいが、①は個体内、②は個体間の要因に着目したものとして捉えることができる(近藤, 2014)。認知的要因としては、「心の理論」や「実行機能」の発達が挙げられる。心の理論が発達している幼児ほど感情理解も発達している傾向にあること(森野, 2005)を、また実行機能の下位カテゴリーである「認知の柔軟性」と「ワーキングメモリー」の得点の高さが幼児の他者感情理解と関連すること(山村・辻本・中谷, 2011)などが明らかにさ

れてきている。一方、社会文化的要因としては養育者の働きかけの重要性が指摘されている。例えば篠原(2011)は、生後6ヶ月の時点で母親が子どもの内的状態に言及する頻度が高いほど、4歳になったときの子どもの表情認知課題の成績が優れていることを示している。また、古屋・高野・伊藤・市川(2000)は、1歳児に絵本を読み聞かせるときに、母親が登場人物と同じ表情をすると、子どもがそれを模倣することを見出した。ここから、養育者に絵本を読んでもらう経験が幼児の感情経験を増やし、感情の表出や理解の発達に影響すると考察している。

これらの要因に加えて、子ども自身の「遊び経験の要因」も考えられるだろう。特に「ふり遊び」は感情理解に影響を与えるものとして、その重要性が指摘されている。ふり遊びは以下の5つの基準によって定義される(Kaugars, 2011)。(1)社会的文脈を欠く中で馴染みのある活動が演じられる場合、(2)活動に理にかなった成果があるわけでは無い場合、(3)無生物を生物として扱う場合、(4)物、身ぶりが他の物へと置き換えられる場合、そして(5)通常、別の人によって行われる活動を演じる場合の5つである。ふり遊びでは象徴機能が重要な役割を担っており、一般に2歳で出現し、3歳から4歳の間に増加する。幼児が行う感情への言及を含むやりとりのうち、一定の割合がこのようなふり遊びにかかわる文脈の中で生じることがわかっており、坂上(1996)や岩田(2012)は、ふり遊びの場は遊びを通して感情に関する知識を得、理解を深める機会を提供すると指摘している。実際、Youngblade & Dunn(1995)の研究では、2歳後半時点で観察された日常生活での家族のやり取りの中で、年長のきょうだいとふり遊びが多く出現した子どもほど、3歳後半時点で行った状況手がかり課題における他者感情理解の得点が高いことが示され、ふり遊びが感情理解を促進する要因となっていることが示唆されている。

では、ふり遊びのどのような側面が感情理解の発達を促すのだろうか。Youngblade & Dunn(1995)は、出現したふり遊びのカテゴリー(例えば、女の子遊び、男の子遊びなど)の多様性と感情理解との関連について検討したが、両者の関連は見いだせなかった。一方、ふり遊びの質を捉える測度として、「遊びにおける感情尺度・就学前

児版 (The APS-P)」が考案されている (Kaugars & Russ, 2009)。この尺度ではまず、あらかじめ用意されたおもちゃを用いて幼児に5分間のふり遊びを実施してもらう。そして、そこで表出されたふり遊びの質を、構成された物語の複雑さである「認知面」と、感情表現の豊かさである「感情面」の2側面から捉えていく。認知面には「想像力」、「組織化」、「精緻化」という3つの下位項目がある。想像力とは、想像的な世界を作り出し、発展させているかということである。組織化は、一貫したストーリーの中で、それと関連するふりを演じているかをいう。また精緻化は、ふりを丁寧な描写で詳細に演じているかどうかである。また「感情面」については、ふり遊びの中で感情を表現した「頻度」とその「多様さ」が測定される。これらのうち、どの側面が感情理解の発達と関連するかを検討することにより、Youngblade & Dunn (1995) が明らかにした、ふり遊びの量と感情理解との関連に加えて、感情理解の発達に寄与するふり遊びの質的側面を理解するための新たな知見が得られると考える。先に述べたように、坂上 (1996) や岩田 (2012) は、幼児はふり遊びを通して感情に関する知識を得、その理解を深めると指摘している。そうだとすれば、遊びにおける感情尺度で測定される感情面の高さが感情理解の発達と関連し、認知面はあまり関連しないことが予想される。

そこで本研究では、幼児のふり遊びと感情理解との関連を、ふり遊びの質を認知面と感情面から捉えて検討することを目的とする。なお、感情理解の測定には状況手がかり課題を用い、主人公が架空の人物の場合である他者感情条件と、主人公が自身の場合である自己感情条件とを設定する。また次の2点を仮説とする。(1) ふり遊びにおける感情表出が多く、多様である子どもほど他者ならびに自己感情理解が優れているであろう。(2) ふり遊びの認知面は、他者ならびに自己感情理解とは関連しないであろう。

方 法

対象者

都内のこども園、あるいは幼稚園に在籍する年長児24名 (男児7名、平均年齢5歳11ヶ月；女児

17名、平均年齢6歳2ヶ月)を対象とした。

倫理的配慮

本研究は昭和女子大学倫理委員会の承認を受けて実施された (承認番号17-14)。実施にあたり同意書の取得を行う園については、保護者に研究協力者の募集要項、研究内容の説明書、同意書の3点を配布し、同意書に保護者の署名を得られた幼児を対象とした。同意書の取得を行わない園については、保護者に募集要項の配布と研究の説明を行い、保護者が研究参加の拒否を申し出なかった場合にその幼児を対象とした。各園や保護者に配布した研究内容の説明書には、研究の目的、そして研究の内容と方法についての説明を明記した。また、対象児が疲れや不快を感じている場合にすぐ研究を中止にすること、研究への参加は任意であり、いつでも辞退可能なこと、研究で得られた情報は、個人が特定されない形に処理し、研究の目的以外には使用しないこと、それらの情報は研究が終了次第破棄することなどの倫理的配慮についても明記した。対象児に対する配慮として、調査開始時に研究に参加することへ口頭にて承諾を得た。また、各課題の開始時にも課題の内容を簡単に説明した後、口頭にて承諾を得た。ふり遊びの開始時にはビデオカメラを指示し、録画をしても良いか確認した。

使用する測度

1) ふり遊びの質の測定

遊びにおける感情尺度・就学前児版 (APS-P) (Kaugars & Russ, 2009) を用いた。この測度では5分間の遊びの中で、あらかじめ用意されたおもちゃ (プラスチックかぬいぐるみの動物、プラスチックのカップ、ミニカー、毛で覆われたゴムボール) を用いて幼児にふり遊びを行ってもらい遊びの質を測定する。遊びは全部で最長10分とし、遊びの終了時点から遡った5分間のビデオ映像を評定の対象とした。

評定は、遊びの想像力、組織化、精緻化、快適さ、の項目からなる「認知面」、感情表現の頻度とその多様さの程度に関する「感情面」について行う。また、本研究では独自に、認知面に「おもちゃ同士の関係」という項目も加えて評定を行うこととした。各項目の評定基準はTable 1のとおりで、全て5件法で評定する。評定は、まず10名の幼児を対象とし第一著者と心理学を専攻する大

Table 1 ふり遊びの質の評定基準

項目	評定基準
〈認知面〉	
想像力	5点：ふりがあり、想像的な世界を長い時間作り出した 3点：ふりはあるが、想像的な世界を作り出した時間は短かった 1点：ふりや真似をしなかった
組織化	5点：ふりがあり、ストーリーが一貫しており、それに合った行動の描写や説明がされていた 3点：ふりがあり、それがストーリーとおおよそ関連している 1点：ふりもストーリーも全く無い
精緻化	①効果音や声のトーンの変化を含んでいるか ②役柄を発展させているか ③様々なおもちゃを使用しているかのうち 5点：①②③全てが出来ている 3点：①②③のうちすくなくとも2側面ある 1点：話に展開が無く、表現が乏しい
快適さ	5点：遊びをととても楽しんでいる 1点：全く楽しんでいない
おもちゃ同士の関係	5点：おもちゃに役柄を与え、かつおもちゃの間にやり取りがある 3点：おもちゃに役柄を与えているが、おもちゃの間にやり取りが無い 1点：おもちゃに役柄が無く、ただ動かしている
〈感情面〉	
感情の頻度	5分間の遊びを10秒間で区切り、遊びの中に感情が存在するか否かを評定した。満点を30回とし、8回以上を5点、6回～7回を4点、4回～5回を3点、2回～3回を2点、0回から1回を1点とした。
感情カテゴリーの多様さ	幼児が5分間の遊びの中で表現した感情をKaugars & Russ (2009) に基づき12種類（攻撃性や幸福・喜びなど）に分類し、何種類出現したかを評定した。満点を12種類として、4種類以上を5点、3種類を4点、2種類を3点、1種類を2点、0種類を1点とした。

学院生の2名で評定を行い、評定者間の順位相関係数を算出した。その結果、組織化、精緻化、感情の頻度、感情カテゴリーの多様さについては0.7以上の高い相関が見られ（組織化 $r = .870$, 精緻化 $r = .722$, 感情の頻度 $r = .948$, 感情カテゴリーの多様さ $r = .821$, すべて $p < .01$ ）十分な一致が確認された。一方、想像力、快適さ、おもちゃ同士の関係、については0.6程度で高い相関は得られなかった（想像力 $r = .697$, 快適さ $r = .625$, おもちゃ同士の関係 $r = .610$, すべて $p < .05$ ）。これは課題全体を見ていた著者と、5分間のビデオ映像のみを見た評定者では幼児やその遊びに対する印象が異なる場合があったからと考えられた。よって、一致度は十分とはいえないが、すべての対象児について著者の評定を用いて分析を行うこととした。

2) 感情理解の測定

戸田 (2003) の状況手がかり課題を用いた。表情カード（喜び、恐れ、悲しみ、怒り）とそれぞ

れの感情を含んだ4つの状況の例話 (Table 2) と、その例話の内容を表現した3コマの図版（主人公の顔部分は空白）を用意する。まず表情カードを確認した後、図版を提示しながら例話を読み上げ、主人公の表情ともっとも合致する表情カードを選ばせる。本研究では、例話の主人公が架空の人物の場合である「他者感情課題」と、主人公が対象児自身の場合である「自己感情課題」をそれぞれ4種類の感情（喜び、恐れ、悲しみ、怒り）について実施した。所用時間は10分程度であった。正解すれば1問につき1点で、満点は4点とした。

3) 言語能力の測定

絵画語彙発達検査（上野・名越・小貫, 2008）を用いた。言語の理解力の中でも特に基本的な「語彙の理解力」の発達度を短時間に正確に測定する為の検査である。4コマの絵の中から、検査者の言う単語に最もふさわしい絵を選択させる手法を採用している。所用時間は10分程度である。

Table 2 状況手がかり課題

生起する感情		物語の内容
喜び	開始	〇〇は、おもちゃが大好きな男の子(女の子)です。ある日、〇〇がずっと前から欲しいと思っていたおもちゃをお店で見つけました。
	展開	ところが、次の日にお店に行ってみると、〇〇の欲しかったおもちゃが無くなっています。「あのおもちゃ欲しかったのになあ」と、〇〇はがっかりして家に帰りました。
	結末	お家に帰ってみると、田舎のおばあちゃんが遊びに来ていました。おばあちゃんは〇〇にお土産をくれました。なんと、そのお土産は、〇〇が欲しくてたまらなかったあのおもちゃでした。
恐れ	開始	〇〇の隣の家には、大きな犬がいて毎日わんわん吠えるので、〇〇は恐くてたまりません。
	展開	ある日のこと、〇〇が隣の家の犬に気がつかれないようにそっと前を通った時・・・
	結末	いつもは、鎖でつないである犬がムクツと起きて、〇〇の後から大きな声でほえながら追いかけてきました。
悲しみ	開始	明日は遠足です。〇〇はずっと楽しみにしていた遠足の準備をしました。おやつも忘れずにいれました。
	展開	遠足の準備も終わり、〇〇とてもワクワクしていました。けれども、なんだか頭がズキズキしてきました。風邪を引いてしまったようです。
	結末	次の朝、目が覚めると、熱が38度もありました。頭が痛くて動けません。〇〇は残念なことに、遠足に行けなくなってしまいました。
怒り	開始	〇〇は絵を描くことが大好きです。〇〇は先生に絵をあげたいと思って、先生の絵を描くことにしました。
	展開	長い時間をかけてやっと描けたとき、〇〇は嬉しくてたまりませんでした。
	結末	ところが、その絵を友達に取られてしまい、先生にあげようと思っていた大切な絵は破られてしまいました。〇〇はその子と喧嘩になりました。

手続き

すべての手続きは園の1室で第一著者と個別に行われた。最初に感情理解の測定を行った。表情カードの確認を行った後、各対象児に対して図版を呈示しながら、まず登場する主人公を架空の子どもの名前にして、他者感情課題を実施した。引き続き、主人公を対象児自身の名前にした自己感情課題を実施した。その際、幼児に対して他者感情課題で選択した表情を選択してもよいし、別の表情を選択することも可能であると伝えた。課題に含まれる4種類の感情の問題は「喜び」「恐れ」「悲しみ」「怒り」の順で実施した。次に言語能力の測定を実施マニュアルに従って実施した。最後に、ふり遊びの質の測定を実施した。おもちゃが入ったカゴを取り出し、「これからここにあるおもちゃを使ってお話を作って欲しいんだ。ごっこ遊びをしても良いよ。使いたくないおもちゃは床に置いて良いよ。君の声が私に聞こえるように大きな声でお話してね。君が何をお話して、何をしたのかを覚えておくためにこのカメラでビデオ

を撮るからね。終わりの時には、このタイマーから音楽が流れるよ。おもちゃと一緒に遊んで、物語を作ることを忘れないでね。」と教示した。10分間遊んでもらい、その様子をビデオカメラで録画した。全体の所用時間は30分程度であった。なお、課題や遊びの途中で本人から継続拒否の申し出があった場合にはその時点で終了することとしていたが、そのような幼児はいなかった。

結果

各測度の測定結果

ふり遊びの質について各項目の評定値の平均をTable 3に示す。認知面における想像力と快適さの評定値を見ると、多くの幼児が想像的なふり遊びをある程度長く楽しむことができている。組織化とおもちゃ同士の関係の評定値を見ると、平均的な幼児ではストーリーと関連させておもちゃに役柄を与えるふり遊びが見られたことがわかる。精緻化について平均的な幼児は、ストー

Table 3 ふり遊びの質の評定の平均

	M	SD	
〈認知面〉	想像力	3.58	1.248
	組織化	3.04	1.122
	精緻化	2.58	1.213
	快適さ	3.54	1.285
	おもちゃ同士の関係	2.92	1.316
〈感情面〉	感情の頻度	2.92	1.742
	感情カテゴリーの多様さ	2.63	1.279

Table 4 感情理解課題の平均得点および感情別正答率

	M (SD)	感情	正答率
他者感情	2.92 (1.25)	喜び	88%
		恐れ	63%
		悲しみ	79%
		怒り	63%
自己感情	2.46 (1.25)	喜び	83%
		恐れ	58%
		悲しみ	71%
		怒り	33%

Table 5 ふり遊びの質の評定値間の順位相関係数

	〈認知面〉			〈感情面〉		
	組織化	精緻化	快適さ	おもちゃ同士の関係	感情の頻度	感情カテゴリーの多様さ
〈認知面〉	想像力	.640**	.651**	.830**	.395*	.541**
	組織化	.656**	.617**	.673**	.629**	.622**
	精緻化		.633**	.721**	.550**	.633**
	快適さ		.442**	.473**	.433**	
	おもちゃ同士の関係			.423**	.583**	
〈感情面〉					感情の頻度	.713**

** $p < .01$, * $p < .05$ (片側検定)

りの中でそれぞれのおもちゃの役柄や行動の描写を発展させていく力はやや弱かったといえる。また、感情面の評定値については、平均的な幼児の遊びの中で感情が表出される頻度は6回程度 ($M = 6.3, SD = 6.5$)、カテゴリーの多様さについては1.2種類 ($M = 1.7, SD = 1.5$) であった。

感情理解の得点の平均値と感情別の正答率を Table 4 に示す。他者感情課題の平均値は自己感情課題の平均値よりもやや得点が高かった ($t(23) = 2.54, p < .05$)。感情の種類による違いをみると、他者感情・自己感情ともに「喜び」の問題での正答率が最も高く、次いで「悲しみ」が続き、「恐れ」と「怒り」の問題での正答率は低かった。とくに自己感情課題の「怒り」の問題に正答した幼児は3人に1人であった。幼児は正答が不快感情である場合に、類似した不快感情を選択して誤答する傾向が見受けられ、とくに「怒り」や「恐れ」の問題では「悲しみ」と回答する誤答が多く見られた。一方、「喜び」の問題への誤答はわず

かであったが、他者感情課題の場合は不快感情が選択され、自己感情課題の場合には「ふつう」「何もない」「わからない」といった回答がみられた。

なお、各幼児の語彙月齢の平均値は77.3 ($SD = 13.0$) で、実際の月齢の平均値である73.7 ($SD = 3.1$) より高く、ばらつきも大きかった。

ふり遊びの質について項目間の関連

ふり遊びの質について、各項目の評定値間の順位相関係数を Table 5 に示す。全項目の間に正の相関が見られた。なかでも認知面の「想像力」と「快適さ」には非常に強い正の相関が示され、遊びの中で多くのふりを演じ、想像的な世界に長く浸ることが出来た幼児ほど楽しく遊ぶことができていたことがわかる。また、感情面の「感情の頻度」と「感情カテゴリーの多様さ」の相関も強く、遊びの中に現れた感情の頻度の多い者ほど多くの種類の感情を表現していたことがわかった。感情面の項目は、認知面の「組織化」「精緻化」

「おもちゃ同士の関係」とやや強い正の相関を示した。一貫したストーリーの中でそれに合った詳細なふり遊びを展開し、おもちゃ同士に関わりをもたせることができていた幼児が、そのなかで多様な感情を表出していたといえる。そして、「組織化」と「精緻化」の項目は「想像力」や「快適さ」とも強く関連し、一貫したストーリーの中で詳細なふり遊びをした幼児は、想像の世界で長く楽しむことが出来ていたことがわかる。ただし「想像力」や「快適さ」と感情面の項目との関連は、0.5程度でありそれほど強いものではなく、想像の世界に長く浸り楽しく遊ぶことが出来ていた幼児の中にも、表出された感情がシンプルだった者も少なからずいたことが分かる。このような幼児は「組織化」「精緻化」などの側面が低かったことが推測できる。事例として、一貫したストーリーの中でそれに合ったふりを丁寧な描写で演じ、多様な感情を表出していた幼児Aの遊びと、想像の世界に長く浸り楽しく遊ぶことが出来ていたが、ストーリーが定まらず、ふりは簡略的で、表出された感情がシンプルであった幼児Bの遊びの様子をTable 6に示す。

ふり遊びの質と感情理解との関連

ふり遊びの質の各項目得点と他者感情課題及び自己感情課題の得点との関連について、各課題の

合計得点、感情別得点のそれぞれについて順位相関係数を算出した結果をTable 7に示す。合計得点はふり遊びの質と関連しなかったが、感情別にみていくと一部で関連がみられた。ふり遊びの「想像力」得点は、他者の「喜び」と「恐れ」感情、ならびに自己の「喜び」感情の理解の得点と弱い負の相関を示した。また、ふり遊びの「快適さ」得点は自己の「喜び」感情の理解と弱い負の相関を示した。「喜び」感情の理解は正答率が高い課題であったが、ここから、多くのふりを演じ、楽しく想像的な世界に長く浸ることが出来た幼児の中に、他者ならびに自己の「喜び」感情を理解しづらい者がいることがわかった。一方で、ふり遊びの質の「組織化」得点は、他者および自己の「怒り」感情の理解と弱い正の相関を示し、ふり遊びの質の「精緻化」と「おもちゃ同士の関係」の得点は他者の「怒り」感情の理解との間に中程度の正の相関を示した。「怒り」感情の理解は最も正答率が低い課題であったが、一貫したストーリーの中でそれに合ったふりを演じ、おもちゃ同士の間にやり取りを多く持たせることができた幼児がこの課題に正答していたことがわかる。なお、ふり遊びにおける「感情の頻度」や「感情カテゴリーの多様さ」は、感情理解課題の得点とは関連しなかった。

Table 6 対照的なふり遊びの事例

特徴	内容
幼児A 「組織化」「精緻化」「おもちゃ同士の関係」「感情カテゴリーの多様さ」の得点が高い	幼児Aは遊びの中で、開始から終了まで一貫して「動物同士の遊び」をテーマとしていた。具体的には、ウサギのぬいぐるみがシロクマのぬいぐるみを遊びに誘うところから始まり、他の者を誘いたくなったウサギのぬいぐるみが「2人じゃ寂しいから他の動物を誘おうよ」とシロクマのぬいぐるみに提案をする。そこから、ウサギのぬいぐるみが同様の提案を繰り返しながら蛇のぬいぐるみやクマのぬいぐるみなどの動物を仲間に加えて遊び続ける。遊びの内容はぬいぐるみ達で会議をして決め、かくれんぼ、ゴムボールをボールに見立てたサッカーそして鬼ごっこを実施していた。この遊びでは、一緒に遊ぶ者が少ない状態の中で表出された「不安・恐れ」、一緒に遊ぶ者が増えて行く中で表出された「喜び」、かくれんぼや鬼ごっこの中で表出された「競争」、そして様々な遊びの中で起こるトラブルにより表出された「悲しみ・傷つき」および「欲求不満」と多様な感情が表出された。幼児Aは長い時間この遊びを楽しんだ。
幼児B 「想像力」「快適さ」「感情の頻度」の得点は高いが、その他の得点が高い	幼児Bは長い時間ふり遊びを楽しんだが、終始遊びのテーマが定まらず、遊びの中で様々な事象が突然起こった。始めはコップを駐車場に見立て、道路や駐車場を設定していたが、途中からコップはタワーへと変化した。次々とコップを積み上げ、サメや蛇を見張りにつけた。遊びの中で、幼児Bは突然車を持ち上げて飛ばしたり、サメのぬいぐるみと蛇のぬいぐるみを戦わせた。最終的にはコップで出来たタワーに蛇のぬいぐるみを巻き、そこに様々な動物のぬいぐるみや車などのフィギュアが巻き込まれていった。この遊びで表出された感情は、ぬいぐるみ同士を戦わせる中で表出された「攻撃性」のみであった。

Table 7 ふり遊びの質と感情理解との関連

		〈認知面〉				おもちゃ同士の関係	〈感情面〉	
		想像力	組織化	精緻化	快適さ		感情頻度	感情カテゴリーの多様さ
他者感情	合計得点	-.263	.068	.000	-.088	.226	-.143	-.085
	喜び	-.325*	-.182	-.061	-.219	.017	-.192	-.219
	恐れ	-.362*	-.119	-.261	-.221	-.035	-.216	-.086
	悲しみ	-.139	.007	.028	.029	.137	-.195	-.089
	怒り	-.006	.397*	.339*	.048	.501**	.111	.179
自己感情	合計得点	-.228	.139	-.014	-.117	.185	-.037	.113
	喜び	-.319*	-.046	-.247	-.319*	-.180	-.009	.120
	恐れ	-.229	.012	-.052	-.112	.181	-.109	.147
	悲しみ	-.255	.101	.013	-.108	.233	-.146	.074
	怒り	.036	.335*	.189	.068	.272	.074	.124

** $p < .01$, * $p < .05$ (片側検定)

言語能力とふり遊びの質ならびに感情理解との関連

語彙年齢とふり遊びの質の各項目の得点との間には、いずれも有意な相関はみられなかった(想像力 $r = -.09$, 組織化 $r = -.18$, 精緻化 $r = -.09$, 快適さ $r = -.02$, おもちゃ同士の関係 $r = -.07$, 感情の頻度 $r = -.059$, 感情カテゴリーの多様さ $r = -.03$)。また、語彙年齢と他者感情課題および自己感情課題の合計得点との間にも有意な相関はみられなかった(他者感情 $r = .10$, 自己感情 $r = .07$)。感情別に見ても、語彙年齢はいずれの他者感情の理解とも関連せず(喜び $r = .01$, 恐れ $r = .24$, 悲しみ $r = .11$, 怒り $r = -.09$)、また、いずれの自己感情の理解とも関連していなかった(喜び $r = -.01$, 恐れ $r = .21$, 悲しみ $r = .06$, 怒り $r = -.13$)。

考 察

ふり遊びの質の測定について

ふり遊びの質における項目間の関連から、認知面の中でも「組織化」「精緻化」「おもちゃ同士の関係」といったふり遊びの複雑さを表す項目間の関連が強く、これらの得点が高い幼児ほど「感情の頻度」と「感情カテゴリーの多様さ」得点も高いことが示された。一貫したストーリーの中でそれに合った詳細なふり遊びを展開し、おもちゃ同士に関わりをもたせるといった複雑なふり遊びが展開されるほど、おもちゃ同士の様々な関わりが増え、それに伴いそれぞれのおもちゃの役割に

じた多様なカテゴリーの感情が多く表出されるのは当然ともいえる。そして、このような質の高いふり遊びをした幼児では「想像力」および「快適さ」の得点も高い傾向があり、楽しく豊かな遊びが展開されていた。しかし、「想像力」や「快適さ」と感情面との関連はそれほど強いものではなく、幼児の中には、想像的な世界で楽しく遊ぶことが出来ていても、表出された感情が少なく単純な者もいたことが考えられる。また、このような幼児は「組織化」や「精緻化」などの側面が低かったことが推測できる。このことは、ふり遊びの質の認知面の項目の中で「想像力」や「快適さ」は、「組織化」「精緻化」「おもちゃ同士の関係」と区別して捉える必要があることを示唆するだろう。Kaugars & Russ (2009) の「遊びにおける感情尺度・就学前児版 (The APS-P)」では認知面と感情面に大きく分けられていたが、両者は関連し、ふり遊びの質の高さを表すと考えることができるのではないだろうか。

感情理解の測定について

他者感情課題の正答率は「喜び」「悲しみ」「恐れ」「怒り」の順に高い結果となり、戸田 (2003) と一致した。誤答の多くは不快感情どうしで起こり、特に「恐れ」および「怒り」で誤答した幼児の多くが「悲しみ」を選択していた。戸田 (2003) が論じているように、不快感情の中の「悲しみ」は早くから発達しているが、「怒り」や「恐れ」はそれほど体験しておらず、まだ十分に分化していないためと考えられる。

自己感情課題の正答率は、順位をみると他者感情課題と同じであったが、全体に他者感情課題より低く、幼児は他者感情に比べ、自己感情の理解が難しいことが示された。菊池(2006)の結果でも同様の傾向が見られ、その理由として、自己感情条件では自らの特定の経験の記憶を抑えることが難しく混乱が生じるためとしている。例えば、本研究の「怒り」の問題では、多くの幼児が「悲しみ」の感情を選択して誤答となった。澤田(2009)が述べるように、「怒り」の感情は自己防衛のために「悲しみ」の感情に置き換えられてしまうことがあり、そのような自身の経験が回答に影響した可能性がある。また、自己感情課題では、「わからない」と回答する幼児が多くおり、自己の感情は5・6歳児にとってまだ意識的に捉えづらいものであることが伺えた。

ふり遊びの質と感情理解との関連について

ふり遊びの質における「組織化」「精緻化」「おもちゃ同士の関係」の得点が高く、質の高いふり遊びを展開した幼児ほど、「怒り」の感情理解が優れていた。「怒り」は感情理解課題の中でも正答率が最も低く、他の不快感情と混同したり、自己の感情経験と切り離せないことが原因と考えられる誤答が多く見られた感情である。質の高い複雑なふり遊びのなかで、おもちゃにさまざまな役割を与え、それらに関わりをもたせて話を展開するため、状況と役割に応じて複数のおもちゃの多様な感情を表現する傾向がある。このような感情の疑似経験が、感情の分化や、様々な状況に置かれた人の感情の理解、あるいは自己の感情経験との切り離しなどを促進する可能性が考えられる。

一方、ふり遊びの質における「想像力」や「快適さ」の得点が高く、想像的な世界に長く浸ることができた幼児は、「喜び」や「恐れ」の感情を理解しづらい傾向があるということも示された。実際、複雑ではないが自分なりの想像的な世界を作り、その中で長く遊びを楽しんだ幼児の中に、「喜び」を選択するべき課題において「わからない」や「悲しい」と答える者がみられた。推測の域を出ないが、このような幼児にとって、おもちゃを貰うことはそれほど嬉しいことではないのかもしれない。そのような自身の経験に引きずられて誤答した可能性が考えられる。

また、ふり遊びの質は自己感情より他者感情の理解と関連が強かった。自己感情理解の発達には、自己の身体状態への気づきや他者によるラベリングを要し、また自己防衛反応による置き換えが起こることもあるとされ(澤田, 2009)、他者感情理解の発達とは異なる複雑さをもつ。このため、自己感情理解は他者感情理解に比べて、ふり遊びの質以外の要因の影響を強く受けることが考えられる。ふり遊びの質はおもに他者感情の理解の発達と結びついているといえるのかもしれない。

なお、ふり遊びの質と感情理解の両者に影響を与える可能性のある言語能力との関連も検討したが、語彙年齢はふり遊びの質ならびに感情理解のいずれとも関連しなかった。このことは、ふり遊びと感情理解の発達との関連は、言語発達では説明できない独立なものといえよう。

結 語

以上から、仮説は(1)も(2)も支持されず、感情理解の発達はふり遊びの感情的側面より認知的側面とより関連していることがわかった。Youngblade & Dunn (1995)は、早期にふり遊びを多くしていた子どもほど、他者感情理解が発達していることを明らかにし、ふり遊びと感情理解の発達との因果関係を示唆した。本研究では、彼らが示した幼児のふり遊びの量と他者感情理解との関連に加えて、感情理解の発達に寄与するふり遊びの質的側面を理解するための新たな知見を得たと考える。Kaugars & Russ (2009)の遊びにおける感情尺度を用いて検討した結果は、単純なふり遊びを多くするだけでは感情理解にはつながらず、ふり遊びが組織的で精緻であるかどうかが感情理解の発達と関連するというものであった。そのような質の高いふり遊びにおいては、一貫したストーリーの中でさまざまな対人関係が繰り広げられ、この対人関係の発展のなかで多様な感情が生み出されてやり取りされる。このとき、幼児は多様な感情を疑似体験し、それぞれの感情が生起される状況やその感情への理解を深めていくといえるのではないだろうか。本研究の結果はそのような意味で、幼児はふり遊びを通して感情に関する知識を得、その理解を深めるとした坂上(1996)や岩田(2012)の主張を支持するものと考えられる。

ただし、本研究は因果関係を明らかにしたものではない。むしろ、「組織的で精緻なふり遊びをする力」と「状況手がかりからの感情理解」は双方向に関連し、影響し合っているものと考えられる。今後は、子どものふり遊びがどのように発達するのかを検討したうえで、ふり遊びの発達と感情理解の発達との関連を調べていく必要があると考える。Youngblade & Dunn (1995) は、養育者や年長児などの働きかけのなかでふり遊びが発展することも示している。周囲の働きかけがふり遊びと感情理解を促進していくのかもしれない。

付 記

本論文は、第一著者が昭和女子大学大学院生活機構研究科に提出した修士論文(2017年度)の一部を加筆修正し、再構成したものである。

謝 辞

本研究を行うにあたってご協力いただきました昭和女子大学附属昭和こども園、ならびにベテル幼稚園の先生方と園児さんたち、そして協力に同意していただきました保護者の皆さまに心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 朝生あけみ (1987). 幼児期における他者感情の推測能力の発達—利用情報の変化—教育心理学研究, 35, 33-44.
- 古屋喜美代・高野久美子・伊藤良子・市川奈緒子 (2000). 絵本読み場面における1歳児の情動の表出と理解発達心理学研究, 11, 1, 23-33.
- 岩田美保 (2012). 園での仲間遊びにおいて語られる自他の感情千葉大学教育学部研究紀要, 60, 105-108.
- Kaugars, A., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's play: Preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version. *Early Education and Development*, 20(5), 733-755.

- Kaugars, A. (2011). Assessment of Pretend play. In S. Russ & L. Niec (Eds.), *Play in clinical practice: Evidence-Based Approaches* (pp52). New York, NY: Guilford Press.
- 菊池哲平 (2006). 幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解教育心理学研究, 54, 90-100.
- 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科研究紀要, 7, 2, 97-110.
- 森野美央 (2005). 幼児期における心の理論発達の個人差, 感情理解発達の個人差, 及び仲間との相互作用の関連発達心理学研究, 16, 1, 36-45.
- 森野美央 (2010). 幼児期における感情理解心理学評論, 53, 20-32.
- 坂上裕子 (1996). 歩行期における情動の自己制御の発達に関する理論的考察東京大学大学院教育学研究科紀要, 36, 341-349.
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況手掛かりからの他者感情推測教育心理学研究, 45, 312-319.
- 澤田瑞也 (2009). 感情の発達と障害—感情のコントロール—世界思想社.
- 篠原郁子 (2011). 母親の mind-mindedness と子どもの信念・感情理解の発達: 生後5年間の縦断調査発達心理学研究, 22, 3, 240-250.
- 戸田須恵子 (2003). 幼児の他者感情理解と向社会的行動との関係について釧路論集—北海道教育大学釧路校研究紀要, 35, 95-105.
- 上野一彦・名越斉子・小貫 悟 (2008). PVT-R 絵画語彙発達検査日本文化科学社.
- 山村麻予・辻本 耐・中谷素之 (2011). 幼児期における実行機能と他者感情理解の関連性大阪大学教育学年報, 16, 59-71.
- Youngblade, L. M. & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to the relationship and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.