

6歳前後の子どもにおける多重な感情の理解と感情生起理由の弁別

江上 園子*

富田 (神井) 享子**

『白梅学園大学・白梅学園短期大学紀要』59号に掲載された本論文について、Table 2の数値に誤りがありました。統計による検定の結果に変化はありません。Table 2ならびに検定結果の数値が修正されています。

【要旨】

本研究は、他者における多重な感情理解とその理由づけについて、人物の別に注視しながら年長児（28名）と小学1年生（28名）を対象に横断的に検討したものである。具体的には主人公を4パターン（架空人物・友人・母親・教師）設定したうえで、その人物に「悲しみ」と「怒り」が喚起されるシナリオを準備し補足イラストとともに一人ずつ読み聞かせを行った。そしてそれらの人物がその状況下で有する感情について感情の数は問わずに尋ね、そのような感情を抱く理由について説明を求めた。その結果、教師における多重な感情を回答した割合が低く、架空人物の多重な感情を回答した割合が高かった。また、「悲しみ」よりも「怒り」シナリオにおいて多重な感情の回答数が多かった。学齢の違いも明らかになり、1年生の方がより多くの場合で多重な感情を報告した。さらに理由づけでは「悲しみ」と「怒り」の弁別の有無において、1年生はシナリオ内の小さな要素に着目し、「悲しみ」と「怒り」をそれぞれの要素に割り当てて説明ができていた。すなわち1年生は同じ感情価であったとしても直観的な理解や「怒り」と「悲しみ」の混同によるものではなく、「悲しみ」と「怒り」を区別したうえでそれらを同時に抱いているという理解をしている可能性が示唆された。これらの結果から、就学前後の子どもでは年長児から1年生にかけて、多重な感情の理解が発達していく様相が把握できた。

キーワード：6歳前後の子ども、多重な感情、理由づけ

* 白梅学園大学子ども学部発達臨床学科

** 愛媛大学教育学部

EGAMI Sonoko : The understanding of multiple emotions and the differentiation of that reasons in around 6-year-old children.

TOMITA (KAMII) Kyoko

1. 問題

我々が他者とうまく関係を築きそれを維持するためには、日々の対人場面において相手の感情を推測することが重要となる。他者の感情理解は乳児期から始まり、幼児期から児童期さらには青年期にかけて発達していく(例えばVitulic, 2009; Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader, & Hill, 2010)。実際には一口に他者の感情理解と言っても、特に表情からの感情理解は乳児期、シナリオや物語の登場人物の感情理解は幼児期の子どもを対象とした研究が多い。しかし児童期でも感情理解が天井効果となることはなく(Pons, Harris, & Rosnay, 2004)、他者の「怒り」の理解(山田, 2010)や「入り混じった感情」すなわち同時に複数の感情を抱くという理解(久保, 1999)などはまさに児童期に発達していくとされている。とくに我々が同一の事象や状況下で複数の感情を抱きうるという理解は、学校適応(Harter, 1977)や道徳的な感情帰属とも関連し(長谷川, 2019)、子どもの社会情緒的な発達のうえでも欠かせないものと言えよう。

この複数の感情を同時に抱くことに関しては、「多重な感情(複数の感情)」“multiple emotions”, 「同時に生起する感情」“simultaneously emotions”, 「混合感情(入り混じった感情)」“mixed emotions”などが提唱され、それぞれ概念化・測定が試みられている。この中で最後の「混合感情」に関しては、複数感情の感情価(感情の種類としてポジティブな感情かネガティブな感情かということ;例として前者は「嬉しい」で後者は「悲しい」など)が異なることが前提とされており、ポジティブな感情(快感情)とネガティブな感情(不快感情)とを同時に抱くということが定義として取り上げられている(Berrios, Totterdell, & Kellett, 2015)。しかしその他の2つについては同じ感情価であってもその定義の範疇に含んでおり、先行研究では感情価の違いによらずにすべてを検討しているものもあれば(例えばHarter & Buddin, 1987; Wintre & Vallance, 1994)、多重な感情の種類別にそれぞれの定義に沿った形で検討が個々に進められているものも多い(例えばLarsen, McGraw, & Cacioppo, 2001; Heubeck, Butcher, Thorneywork, & Wood, 2016)。これまでにわかっている点として、4,5歳頃の幼い子どもはそもそも多重な感情の認識が困難な状態である(Donaldson & Westerman, 1986)とされている。多重な感情の理解については幼児期の後期から児童期を通して発達するが、さらにBurkitt, Watling, & Cocks (2019)でも示されたように、青年期まで含まれた長いスパンでの認知的な発達過程の中で、徐々に発達していくと考えられる。例えば同時に生起する多重な感情において、表情刺激を手掛かりに子どもに面接したHarter & Buddin (1987)によると、同一対象に向けた同じ感情価であれば、多重な感情の理解は7歳頃に可能であるという。Wintre & Vallance (1994)は、シナリオを作成しその一つ一つに対して子どもたちが複数の感情を認めるかどうかという実験を行い、同じ感情価で同じ感情の強さであれば5歳頃に回答可能であると示

ている。測定法の違いもあり年齢の差はあるが、多重な感情は同じ感情価のときにもっとも推測されやすいということは共通している。同じ感情価が理解されやすい背景としては、子どもに認知的な負荷がかかりにくく矛盾をきたさないからだと考えられる。対して混合感情については、Harter & Buddin (1987) によると同一対象に対する異なる感情価の理解は11歳頃、Wintre & Vallance (1994) では7歳頃という結果である。しかしながら同じ感情価と異なる感情価とを同時にデータ収集するものはむしろ少なく、混合感情のみを取り上げた研究が豊富である。その一方で、これまで比較的未検討である同じ感情価における多重な感情について特化した検討が必要だという指摘もある (Fotheringham, F., Herman, M., Robbins, E., & Dritschel, B., 2021)。同じ感情価の感情は「似ている」のか、「違ってしている」のか、感情の認識についてより詳細な分析が必要であると問題提起されている。

それでは、同じ感情価の場合、幼児期から児童期の子どもはそれぞれの感情を別々のものと認識しているのだろうか、それとも「プラスの感情」あるいは「マイナスの感情」というようにひとくくりの一体としたもので混同したままに捉えているのだろうか。Heavey, Leforge, Lapping-Carr, & Hurlburt (2017) でも、同じ感情価の感情同士が同時に生じる場合、状況によりその2つの感情が入り混じってひとつのポジティブなあるいはネガティブな状態を構成しているのか、それともひとつひとつの感情に境界のようなものがあるのか、区別は困難だとしている。ゆえに、単純に多重な感情の理解が「可能」か「不可能」かという点だけではなく、「どのように」同じ感情価からなる多重な感情を理解しているのか、詳らかにする必要があると言えよう。しかし実際には多重な感情の理解が発達していく時期と考えられる幼児期後期から児童期前期に関しては研究も少なく、不明な点が多い。どういう過程を経て混合感情の理解も説明を含めて可能となるのか、検討していく意義があるだろう。そこで本研究では、同じ感情価ならば多重な感情の理解が可能だと言われている就学前後の子どもを対象として、以下の2点に着目しながら多重な感情の理解の発達のプロセスの一端を探索的に明らかにすることとした。

本研究の目的としての1点目は、「悲しみ」と「怒り」のシナリオにおける両者の多重な理解について取り上げるというものである。これは、「悲しみ」と「怒り」は同じ感情価でとくに混同されやすく (菊池, 2006), 「怒り」の感情ともっとも同時に生起しやすい基本的な感情は「悲しみ」という報告があるからである (Trampe, Quoidbach, & Taquet, 2015)。したがって本研究では多重な感情理解についての実験の流れをWintre & Vallance (1994) やFotheringham et. al. (2021) を参考にしつつ単一の感情生起を目的とした単純なシナリオを想定することとした。そのうえで「悲しみ」と「怒り」それぞれの感情が生起されやすいシナリオを森野 (2005) や江上 (2010) などの先行研究から修正を加えて用意し、登場人物がどのような感情を抱いているか推測させることとした。具体的なシナリオの修正としては、生起させる感情が同じ場合にはシナリオの長さをなるべく統一

したうえで、本研究のように主人公を変えても場面の流れが自然であるように注意した。次に着目したいものとしては、感情理解研究において散見される物語などの架空人物の感情のみではなく「誰の」感情理解かという点(遠藤, 1997; 近藤, 2016)が挙げられる。これはBurkitt, Lowry, & Fotheringham (2018)において自他の違いによる多重な感情の理解が異なるという結果が見られている一方で、Fotheringham, et al. (2021)では多重な感情の理解における登場人物の違いについては明確な差が認められなかったという矛盾した結果も見られるからである。登場人物の別による多重な感情の理解についてはこのように結果は一致していないものの、自他による区別のみかその他の人物も実験の条件とするのか、あるいは実験課題そのものの難易度の差などが指摘されよう。そのため、本研究では就学前後の子どもの周囲の人たちを主人公として設定し、登場人物が異なるシナリオを複数用意して、どの主人公のシナリオで多重な感情を読み取る傾向があるのか(あるいは登場人物における差はないのか)分析する。具体的には、登場人物が異なる「悲しみ」・「怒り」感情が生じやすい単純なシナリオを子どもに提示し、感情の数を決めずに主人公の感情について質問し、「悲しみ」と「怒り」とのどちらのシナリオの方で多重な感情をより読み取りうるか調べる。そしてLarsen, To, & Fireman (2007)ならびに久保(1999)を参考に、学齢・性別ごとに複数感情を自発的に答える場合と、追加質問によって答える場合を分けてカウントすることとしたい。このようにまずはシナリオにおける多重な感情の推測について探った後、それぞれの感情を登場人物が抱いた理由もあわせて問い、感情の別によって感情生起の理由説明も異なるのかどうかを調べていく。これは、Bennett & Hiscock(1993)ならびにPeng, Johnson, Pollock, Glasspool, & Hams(1992)の実践的な研究により、6歳前後の子どもでは同じ事象やイベントの詳細に目を向けさせることやその詳細な部分と生じされる感情との関連に気づかせることで混合感情の理解が促進されることがわかっているためである。したがって、2つの感情を混同することなく、しかも直観的に多重な感情を推測するだけでなく、その事象の細部の異なる部分に目を向けてそれぞれの感情を推測できることこそが多重な感情の理解において重要であると仮定し、子どもが挙げる感情生起理由の弁別の有無にも着目して検証していくこととする。

2. 方法

実験協力者

愛媛県の幼稚園・保育園に通っている年長児26名(男児13名,女児13名)と関東在住の年長児2名(男児1名,女児1名)の合計28名と、愛媛県在住の小学校1年生28名(男児14名,女児14名)を対象とした。年長児の月齢の範囲は63-78,平均月齢(標準偏差)は70.0(4.14),1年生はそれぞれ78-91,83.6(3.10)であった。

実施期間

愛媛県においては2018年6月～12月、東京都の2名の実験は2021年3月に行った。

手続き

実験当時、対象児の所属する愛媛県内のA園の園長、およびB小学校の児童クラブ施設長に書面と口頭で研究の説明を行い、許可を得た。その後、園と施設のスタッフを通してそれらに通う保護者に説明書を配布してもらい、許可を口頭で得ていただいた。同時に、対象児としての年齢が合致する子どもには保護者を通して個人的に実験の協力を依頼し、同意を得た。すべての実験において、個室に対象児（協力者）を呼び、実験者と対面で実験を行った。なお、2018年に取得したデータは園や学童指導員を通して保護者に説明用紙を渡していただき、保護者から同意を得られた子どもにのみ空き時間に実施させてもらったが、同様の課題で実験を行った2021年の追加データは、第一著者が所属する大学の研究室にて行った。2名の追加データは、各群（学齢・性別）のサンプル数を揃えるため、そして研究倫理審査を受けるために後から取得した。2018年のデータは倫理審査を受けていないが、同様の手続きを踏襲した2021年のデータでは、第一著者の所属機関から承認を受けている。

実験材料

「悲しみ」・「怒り」を喚起させるシナリオを、先行研究（例えば江上, 2010; Levine, 1995; 森野, 2005）を参考にし作成した。すべてのシナリオについて、心理学専攻の大学生4名を対象に予備的な検討を行い、表現の微修正を加えたうえでシナリオを決定した。シナリオについてはTable 1に示した。Table 1のシナリオについて、架空人物と友人のシナリオは対象児によって組み合わせを変えて用いた。母親と教師の「怒り」シナリオに関して、協力児と他児に関するものを1例ずつランダムに選び、それぞれに答えさせた。対象児に提示するのは、シナリオ理解を助けるために作成した、ストーリーに対応するイラストと「悲しみ」「怒り」「無表情」の表情画であった。イラストは、感情理解の対象となる主人公のみ表情が見えない後ろ姿にし、目や口を示さずに描いたものである。シナリオの登場人物としては主人公が架空の条件と身近な人物の三条件（対象児に名前を挙げさせた同性の友達、母親、園または学校の担任教員）を設定した。人物条件が4種類であり、2つの感情につき2シナリオを用意したことから、対象児一人あたりの試行数は合計16であった。

手順

実験者と対象児が対面して机を挟んで座り、名前と学齢、対象児にとって仲良しな同性の友達の名前を尋ねた。次に「ここに、顔の絵が三つあります。この中で悲しい顔（怒った顔、普通の顔）はどれかな。」と問いかけ、適切だと思うものを示してもらい、表情と感情が一致していることを確認してから課題に移った。各シナリオをイラスト提示しながら聞かせた後に、「〇〇（主人公）はどんな顔でどんな気持ちかな。」と問い

掛け表情カードを指さしてもらい、その表情・感情を選択した理由について質問した。協力児の回答した感情が1つだった場合には追加質問として「ほかに何か感じた気持ちはあったかな。」と尋ね、その理由についても説明を求めた。各シナリオの組み合わせ、提示順序については協力者ごとに入れ替えてカウンターバランスを取った。実験時間は1人の子どもにつき約15分～20分であった。実験中のやりとりはビデオカメラで子どもの顔が映らないように後方から録画するとともに、音声でICレコーダーで記録した。そして後日、文字に起こす作業を行った。

Table 1 実験で使用したシナリオ

人物	感情	シナリオの内容
架空	悲しみ1	(架空人物)は大好きなお友達と離れ離れになってしまうことになりました
架空	悲しみ2	(架空人物)が大好きなおもちゃで遊ぼうと思って箱から出してみると壊れていました
架空	怒り1	(架空人物)が一生懸命絵を描いていると友達がふざけてじゃましてきました
架空	怒り2	(架空人物)は友達と遊ぶ約束をしていたのに、その友達が約束を破って他の子と遊んでいるのを見つけました
友人	悲しみ1	(友人)はお気に入りのハンカチをなくしてしまいました
友人	悲しみ2	(友人)は一生懸命作ったどろだんごを落としてしまいました
友人	怒り1	(友人)はおもちゃで遊んでいたのに、友達が意地悪で横取りしてしまいました
友人	怒り2	じゃんけんでブランコに乗る順番を決めたのに、(友人)がブランコに乗ろうとしたら、じゃんけんで負けた友達が無理やり割り込んできました
母親	悲しみ1	(協力児)のお母さんは頑張って作ったホットケーキを落としてしまいました
母親	悲しみ2	(協力児)のお母さんは大事にしていた指輪をなくしてしまいました
母親	怒り1	(協力児)のお母さんは(協力児/近所の子ども)がおうちの壁にふざけて落書きしているのを見つけました
母親	怒り2	(協力児)のお母さんは遊びに行く前に片づけるというお約束をしていたのに、(協力児/近所の子ども)がおもちゃを片づけずに遊びに行っているのを見つけました
教師	悲しみ1	(協力児)の先生はみんなと遠足に行くのを楽しみにしていたのに、熱が38度も出ていけなくなってしまいました
教師	悲しみ2	(協力児)の先生は花の水を替えるときにお気に入りの花瓶を落として割ってしまいました
教師	怒り1	(協力児)の先生は(協力児/クラスの子)が協力児よりも小さい子にふざけて通せんぼして意地悪しているのを見つけました
教師	怒り2	(協力児)の先生は掃除をしないといけないときに掃除をせずにほうきで遊んでいる(協力児/クラスの子)のを見つけました

3. 結果

得点化と記述統計

すべての子どもにおいて、各シナリオで最初に多重な感情を回答した(自発的な多重な感情の報告をした)場合に名義尺度として「2」を割り当てた。さらには最初の回答で多重な感情を回答しなかった場合に「0」を割り当てたが、その中で追加質問によって最初の感情とは異なる感情を回答した場合には「追加質問による多重な感情の報告」

ありとして「1」を割り当てた。シナリオ別の回答数はTable 2の通りである。なお、多重な感情の報告の有無のみをカウントする場合は、「自発的な多重な感情の報告あり」と「追加質問による多重な感情の報告あり」を合わせて「1」、「多重な感情報告なし」を「0」とした。そして、多重な感情の理由付けが「悲しみ」と「怒り」の感情で別々になされているか（複数の感情間で理由の弁別がなされているか）、「弁別あり」「弁別なし」「不明・無回答」で分類を行った。全回答の25%について第二著者に分類させ第一著者との評定者間一致率（カッパ係数）を算出した結果、 $\kappa = .80$ であったため、高い値であると判断した。なお、不一致の回答は著者間で議論したうえで決定した。分類の定義や例、全体の結果についてはTable 3に示した。

Table 2 各シナリオにおける多重な感情の報告数

回答/シナリオ	架空・悲	架空・怒	友人・悲	友人・怒	母親・悲	母親・怒	教師・悲	教師・怒
自発あり	0	9	1	12	0	4	2	3
追加あり	6	28	9	18	3	20	4	11
なし	106	75	102	82	109	88	106	98

注。「架空」は架空人物のシナリオを指す。「悲」は悲しみ生起のシナリオ、「怒」は怒り生起のシナリオを示す。「なし」は多重な感情を回答しなかった場合で「自発」は自発的に複数の感情を回答した場合、「追加」は実験者による追加質問によって複数の感情を回答した場合の回答数である。

Table 3 多重な感情の理由説明における分類の定義と例

	定義	例	言及数
弁別あり	2つの感情を回答した理由が異なる	悲しみ:「クレヨンで描いとるけん、失敗したら悲しい」 怒り:「絵描きよる途中に邪魔されたけん」	99
弁別なし	2つの感情を回答した理由が同一	悲しみ・怒り:「おもちゃの車の）タイヤが取れたから」	19
不明・無回答	「わからない」や無言など	「わからん」「・・・」	12

分析

まずはシナリオの主人公・感情ごとに多重な感情の報告数が異なるかどうか調べていき、続いて年齢による多重な感情の理解のあり方について探索的に検討する。はじめに、シナリオの主人公の別と感情の別との独立性の検定のため、多重な感情の報告の有無を従属変数とした 4×2 のカイ二乗検定を行った。その結果、シナリオの主人公と感情の別に関連は認められなかった($\chi^2(3) = 4.27, n.s.$)。

次に、①シナリオの主人公の別による「多重な感情の報告なし」「多重な感情の報告あ

り]、②感情の別による「多重な感情の報告なし」「多重な感情の報告あり」の回答数の違いを検討した。その結果、①シナリオ主人公の別において多重な感情の回答数に違いが認められた ($\chi^2(3)=12.71, p<0.01$)。残差分析の結果、架空人物が主人公のシナリオの方が多重な感情の回答数が有意に多く ($p<0.05$)、主人公が教師のシナリオの場合に多重な感情の回答数が有意に少なかった ($p<0.01$)。また②シナリオの感情別によっても多重な感情の回答数が異なることが認められた ($\chi^2(1)=57.59, p<0.001$)。残差分析の結果、「悲しみ」より「怒り」のシナリオの方が多重感情の回答数が有意に多かった ($p<0.001$)。

さらに、学齢によって多重な感情の報告に違いがあるのかをより詳細に検証するため、③学齢によって「多重な感情の報告なし」「追加質問による多重な感情の報告」「自発的な多重な感情の報告」の回答数が異なるかどうか、④学齢によって多重な感情の理由付けがそれぞれの感情で別になされているか(複数の感情間で理由の弁別がなされているか)、「弁別あり」「弁別なし」「不明・無回答」の回答数の違いについて検討を行うこととした。その結果、③では学齢別による多重な感情の報告数に有意差が認められた ($\chi^2(2)=53.08, p<0.001$)。残差分析の結果、「多重な感情の報告なし」については有意に年長児が多く1年生が少なく(いずれも $p<0.001$)、「追加質問による多重な感情の報告」では有意に1年生が多く年長児が少なく(いずれも $p<0.001$)、「自発的な多重な感情の報告」においても有意に1年生が多く年長児が少ない(いずれも $p<0.05$) ことがわかった。この結果についてはTable 4に示した。最後に、④学齢と理由の弁別の有無との関連についてカイ二乗検定を行った。はじめに学齢(2)と回答の種類(3)の 2×3 のカイ二乗検定を行ったが、期待度数が5未満であるセルが6セル中2セル該当したため、Cochran (1954)が提唱したルールに則り、分析結果を検討する必要があった。そのため、回答の種類から「不明・無回答」を除き、学齢(2)×回答の種類(2;弁別の有無)の 2×2 としたイエーツの連続性補正によるカイ二乗検定を行った。その結果、学齢別による理由の弁別の有無に有意差が認められた ($\chi^2(1)=16.05, p<0.001$)。残差分析の結果、「弁別あり」では有意に1年生が多く年長児が少なく(いずれも $p<0.001$)、「弁別なし」では有意に年長児が多く1年生が少ない(いずれも $p<0.001$) ことがわかった。「不明・無回答」の回答数も含めた結果についてはTable 5の通りである。なお、本研究の分析はすべてHAD(清水, 2016)を用いた。

Table 4 学齢別・多重な感情の報告数

学齢/報告	自発あり	追加あり	なし	合計
年長児	9	18	421	448
1年生	22	81	345	448
合計	31	99	766	896

Table 5 学齢別・感情の理由説明の分類結果

学齢/分類	弁別あり	弁別なし	不明	合計
年長児	11	10	6	27
1年生	88	9	6	103
合計	99	19	12	130

4. 考 察

本研究の目的は年長児と小学1年生を対象に、他者の「悲しみ」と「怒り」の多重な感情理解の発達について探索的に検討することであった。その際、シナリオの主人公の別と「悲しみ」・「怒り」シナリオの別において多重な感情の回答数が異なるかどうかを調べた。さらには多重な感情の回答が得られた場合、個々の感情が生起される理由についても説明を求め、「悲しみ」と「怒り」とで理由の弁別を行っているかどうかに着目して検証した。

はじめに、シナリオにおける主人公の別と感情の別において多重な感情の回答数が異なった結果について考察していく。主人公の別においては、教師における多重な感情を回答した割合が低く、架空人物の多重な感情を回答した割合が高かった。混合感情(mixed emotion)を扱う多くの研究においては、自分よりも物語のキャラクターの混合感情の理解の方が早いということがわかっている(例えばHeubeck, Butcher, Thorneywork, & Wood, 2016)。さらにSmith, Glass, & Fireman(2015)にあるように、ビデオクリップ内のキャラクターにおける混合感情の理解は早く、3歳の子どもでもさえ可能であるという。したがって、単純な感情の理解とは異なり、多重な感情の理解においては架空人物であることが少なくとも不利ではないということが推測できる。また、子どもにとって大人が怒っているときに同時に悲しみを抱いているという可能性を見出すことは難しいと言われている(浜名・針生, 2015)点からも本研究のように教師の多重な感情の報告が少ないという結果になったのではないかと考えた。有意な差こそ出なかったが、母親の多重な感情を回答した率の低さと友人における回答率の高さもこれを反映しているのではないかとされる。次に、「悲しみ」よりも「怒り」シナリオにおいて多重な感情の回答数が多いという結果であるが、これは「悲しみ」と比較して「怒り」感情を与えられたストーリーから断定することが困難である(江上, 2010; 菊池, 2006)うえに、「怒り」と「悲しみ」の区別の困難性と混同(浜名・針生, 2015; Levine, 1995)から両者をあわせて回答するという可能性があるのではないだろうか。すなわち、「悲しみ」シナリオでは悲しみを単独で推定しうることと対照的に、「怒り」シナリオではネガティブな感情価のものという「ひとづくり」の理解の仕方であると推測した。

さらに重要な結果として、学齢による差についても考察する。Harter & Buddin (1987) や Wintre & Vallance (1994) と同様に、年齢が高い方がより多くの場合で多重な感情を報告している。幼児の認知的な制約として、ひとつの事象にひとつの感情を付与するという傾向 (Fischer, 1980) もあるが、追加質問した際でさえ、年長児の報告数は1年生より少ない。年齢としてはおよそ1歳ほどしか変わらないが、この時期は多重な感情理解の発達が著しい時期であることから、年長児と異なり1年生は単純なイベントであったとしても複数の側面に着目し物事を解釈できるのではないだろうか。それと関連する証左として、理由の弁別の有無における学齢での大きな違いも挙げられよう。理由の弁別の有無において、1年生はシナリオ内の (あるいはそれから派生するであろう) 個々の要素に着目し、悲しみと怒りをそれぞれの要素に割り当てて説明ができています。つまり、1年生は同じ感情価であったとしても「悲しみ」と「怒り」を区別したうえで同時に抱いているという発達の様相も推測される。多重な感情の報告数自体も少ないが、年長児は例え多重な感情をシナリオから読み取っていたとしても、直観的な理解や「怒り」と「悲しみ」の混同によるものであり、先述した1年生の多重な感情の理解のあり方とは背景が異なることも推察できるであろう。

本研究は、同じ感情価による感情同士の結果を導出したことで、これまで混合感情の検討がほとんどであった多重な感情理解の研究に新たな知見を加えたと言える。さらに、幼児期後期から児童期前期における多重な感情の理解の様相の一端も明らかにできた。しかしながら、複数の課題も見出された。一つ目は、言語能力との関連やその統制などが行えていない点である。多重な感情理解の研究においても、自分の多重な感情が説明できない理由として年齢的な言語能力の乏しさを指摘しているものが多い (例えば Burkitt et al., 2018)。本研究でいえば、感情を抱く理由の説明の際に言語的な能力が要求される。今後、同様の研究を行う場合は言語課題も用いて検討しなければならない。二つ目は、多重な感情が生起しうる、それらしい状況を特殊に設定した物語による理解を問うことだろう。本研究はあえて「悲しみ」「怒り」が生起される単純なシナリオを用いて比較を行ったが、その影響もあるのか、多重な感情の報告数自体が学齢を問わず少ないものであった。そのため、本研究は厳密に言えば多重な感情の理解の正確性や洗練度について問うことができていないとも言える。この点も含めて、多重な感情理解の発達の様相について詳らかにするためには、あえて複数の感情が生起される話を設定するか (例えば Burkitt et al., 2018)、複数の可能性があるうちいずれの感情か断定できない曖昧な物語を作成するか (例えば Parmley & Cunningham, 2008)、本研究で用いたようなもの以外のストーリーを考案して検討する必要があるだろう。

【引用文献】

- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y., & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109.
- Bennett, M. & Hiscock, J. (1993). Children's understanding of conflicting emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 515-524.
- Berrios, R., Totterdell, P., & Kellett, S. (2015). Eliciting mixed emotions: A meta-analysis comparing models, types, and measures. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-15.
- Burkitt, E., Lowry, R., & Fotheringham, F. (2018). Children's understanding of mixed emotions in self and other: Verbal reports and visual representations. *Infant and Child Development*, 27, e2076.
- Burkitt, E., Watling, D., & Cocks, F. (2019). Mixed emotion experiences for self or another person in adolescence. *Journal of Adolescence*, 75, 63-72.
- Cochran, W. G. (1954). Some methods for strengthening the common χ^2 tests. *Biometrics*, 10, 417-451.
- Donaldson, S. K., & Westerman, M.A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22, 655-662.
- 江上園子. (2010). 幼児における他者の情動理解：情動の種類に着目して. *愛媛大学教育学部紀要*, 57, 27-32.
- 遠藤利彦. (1997). 乳幼児期における自己と他者,そして心：関係性,自他の理解,および心の理論の関係性を探る. *心理学評論*, 40, 57-77.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fotheringham, F., Herman, M., Robbins, E., & Dritschel, B. (2021). Using visual representations to demonstrate complexity in mixed emotional development across childhood. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-17.
- 浜名真以・針生悦子. (2015). 幼児期における感情語の意味範囲の発達的变化. *発達心理学研究*, 26, 46-55.
- Harter, S. (1977). A cognitive-developmental approach to children's expression of conflicting feelings and a technique to facilitate such expression in play therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 417-432.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23, 388-399.
- 長谷川真理. (2019). 5, 6歳児における入り混じった感情の理解と道徳感情帰属の関係. *人間生活文化研究*, (29), 168-177.

- Heavey, C. L., Lefforge, N. L., Lapping-Carr, L., & Hurlburt, R. T. (2017) . Mixed emotions: Toward a phenomenology of blended and multiple feelings. *Emotion Review*, 9, 105-110.
- Heubeck, B. G., Butcher, P. R., Thorneywork, K., & Wood, J. (2016) . Loving and angry? Happy and sad? Understanding and reporting of mixed emotions in mother-child relationships by 6-to 12-year-olds. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 245-260.
- 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 (1), 90-100.
- 近藤龍彰. (2016) . 幼児期における具体的な他者と一般的な他者の情動推測の発達の関連性:他者認識に焦点を当てて. *心理科学*, 37 (2), 22-37.
- 久保ゆかり. (1999) . 児童における入り混じった感情の理解とその理解. *東洋大学児童相談研究*, 18, 33-43.
- Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001) . Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 684-696.
- Larsen, J. T., To, Y. M., & Fireman, G. (2007) . Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*, 18, 186-191.
- Levine, L. J. (1995) . Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66 (3) ,697-709.
- 森野美央. (2005) . 幼児期における心の理論発達の個人差,及び仲間との相互作用の関連. *発達心理学研究*, 16 (1) , 36-45.
- Parmley, M., & Cunningham, J. G. (2008) . Children's gender-emotion stereotypes in the relationship of anger to sadness and fear. *Sex Roles*, 58, 358-370.
- Peng, M., Johnson, C., Pollock, J., Glasspool, R., & Harris, P. L. (1992) . Training young children to acknowledge mixed emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 387-401.
- Pons, Harris, & Rosnay, (2004) . Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- 清水裕士 (2016) . フリーの統計分析ソフトHAD——機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—— *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.
- Smith, J. P., Glass, D. J., & Fireman, G. (2015) . The understanding and experience of mixed emotions in 3-5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 176, 65-81.
- Trampe, D., Quoidbach, J., & Taquet, M. (2015) . Emotions in everyday life. *PloS one*, 10 (12) , e0145450.
- Vitulic, H. S. (2009) . The development of understanding of basic emotions from middle childhood to adolescence. *Studia Psychologica*, 51, 3-20.

Wintre, M. G., & Vallance, D. D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 30, 509-514.

山田洋平. (2010). 児童期における表情および状況手掛りからの感情理解能力の発達. *ピア・サポート研究*, 7, 11-18.

【付記】

本論文は、第一著者の指導のもとで好岡美緒さん（前所属：愛媛大学）が書いた卒業論文の一部を再分析し、加筆修正したものです。また、本論文は日本発達心理学会第33回大会（於：東京学芸大学）で発表しました。実験にご協力下さいました子どもたちや先生方に心より感謝申し上げます。なお、本論文は科学研究費・基盤研究（C）の助成を受けました（課題番号：19K03258, 代表者：江上園子）。

えがみ そのこ（発達心理学）

とみた（かみい）きょうこ（特別支援教育）

