

幼児の感情理解の発達を捉えるインタビュー法 — 感情生活者としての子ども一人ひとりと出会う

A Methodological Exploration on Interview Methods for Recognizing Development in Preschoolers' Understanding of Emotions

久保 ゆかり
Yukari KUBO

はじめに

この論文は、子どものインタビュー法における、豊かな質的データを探る試みについて、記述するものである。方法としてのインタビュー法一般については、すでに幾冊かの概説書が書かれており（鈴木、2002; 保坂、2000）、方法論一般としてのインタビュー法の概観や展望は、他書にゆずる。この論文では、子どものもてる力を最大限に発揮できるようなインタビューの実現を目指してさまざまな工夫を手探りで重ねてきた試みを記述し、そのようなインタビュー法の発展の可能性について論じることとする。具体的には、以下の3つの研究について記述し、論じる。

第一に、インタビュー場面において、子どもがもてる力を最大限に発揮できるように、やりとりの場における様々な工夫をした研究1（久保、2004b）を取り上げる。そこでは、子どもは、インタビューにおいて、共同で意味を構成していく対等なパートナーであると捉え、次のような工夫をした：①子どものことばに合わせたことばづかいを、インタビュアーもする。②子どものことばを確認し、受け入れた上で、質問を繰り返す。③質問についての手がかりを用意し、子どもの応答の変化を微視的に捉えられるように準備する。

第二に、生態学的妥当性のより高い出来事について尋ねる試みをした研究2（久保、2008）を取り上げる。そこでは、園生活における実体験についての感情を尋ねた。上述の研究1では、ストーリーを子どもに示して、架空の登場人物の感情について尋ねるといった課題を実施した。それはいわば、こちらの設定した場での質問に子どもに答えてもらう課題であった。それに対して、研究2では、子どもたちの園生活という場で生じる出来事について、尋ねるといった課題を実施した。インタビューという場面はこちらが設定した場であるが、そこで尋ねることは、こちらが設定した場につ

いてではなく、園という子どもたちの日常生活の場で生じる出来事である。

第三にはさらに進めて、園という子どもたちの日常生活の場に、研究者も出かけて行って、参与観察をしつつ、実体験についてインタビューもするということを実施した。さらにその子どもたちの1年後を追うという縦断的な研究を実施した。そこでは、自ずから分析の出発点は、一人ひとりの子どもの1年間の変化となり、個々の子どもの変化のありようから、多様な発達経路の可能性が論じられる。

1. 取り上げる研究内容領域；多重な感情の理解の発達

子どものインタビュー法における、豊かな質的データを探る試みは、内容領域としては、多重な感情の理解の発達を検討するなかで、実施された。ここで、多重な感情の理解とは、いくつかの構成要素から成り立っているひとまとまりの出来事において、ポジティブな感情やネガティブな感情など、種類の異なる感情を感じるということの理解 (Sarni, 1999; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006) である。

多重な感情の理解の発達については、その検討が始められた当初 (Harter & Buddin, 1987) は、10, 11歳以降に可能となると言われていた。Harter & Buddin (1987) は、インタビューにおいて、ポジティブな感情とネガティブな感情が同時に生じるような出来事を産出させるという課題を用いた。具体的には、まず、ポジティブな感情を表す顔写真3枚とネガティブな感情を表す顔写真4枚とを子どもに提示した。そして、その7枚を、「よい感情 (good feeling) と悪い感情 (bad feeling)」に分類させた。次に、「同時に (at the same time) もちうると考えられる2つの感情」を選ばせた。さらに、それらが同時に起きるような出来事を産出させた。その結果、うれしい気持ちと悲しい気持ちといった多重な感情が生じる出来事 (例えば、「クリスマスに自転車をもらってうれしかったけれど、欲しかったのは七速のものだったのに、もらったのは三速だったから悲しかった」) を産出できたのは、10, 11歳の人達であった。そこでは多重な感情について、10歳未満の子どもは理解していないと結論づけられた。

しかし、幼稚園や保育園などに卒園間近に訪ねて行くと、幼児 (年長組) から、「小学校へ行くのはうれしいけど、先生と会えなくなるのはちょっと悲しい」といった話しが聞かれることがあった。また、ある保育園の年長組では、初夏に泊まりがけの合宿を行っていて、その合宿が実施された後、年長児に話しを聞いたところ、年長組の子どもたちは、「(合宿は) おもしろかった。でもね、山の神様に会いに行くのが、ちょっとこわかった」といった話しをしてくれた。このようなエピソードは、幼児でも園生活で多重な感情経験をし、語っている可能性のあることをうかがわせるものである。

従来の研究のインタビューにおける聞き方は、幼児にとっては、複雑で抽象的であり、答えるこ

とが難しかったのではないかと推測される。子どもを、能動的な共同構成者（内田;2004）と捉え、研究者は子どもの内的な媒介過程を表出するのを支援し、言語化する実践活動を共有する支援者となる（内田；2004）ということを実践するならば、園で聞いたエピソードが示唆するようなコンピテンスを、インタビューの場においても、引き出すことが可能なのではなからうか。そのような問題関心を出発点として、研究1が取り組まれた。

2. 子どもが持てる力を最大限に発揮できるインタビュー法； 研究1（久保；2004b）

2.1 子どもが持てる力を最大限に発揮してもらうための方法上の工夫

子どもを、能動的な共同構成者と捉え、研究者は子どもの内的な媒介過程を表出するのを支援し、言語化する実践活動を共有する支援者となる（内田；2004）ということを実践するために、具体的には次のような工夫をした。それは、Piagetの臨床法にヒントを得たインタビューでもある（久保：2004a）。

- ①子どもと顔見知りになっておく。幼稚園や保育園において、クラス担任の先生にインタビュー（筆者）を紹介してもらい、インタビューの前に、クラスや園庭などにおいて一緒に過ごす時間をもつ。
- ②インタビューでは物語を提示して、子どもに考えてもらうのだが、その物語としては、園生活で起こりそうなことを採用する。
- ③インタビュアーは、子どもが思っていることや考えていることを、教えてもらうために来たのだということを子どもに伝える。そして、インタビュー場面が、大人だけが正解を知っているといった、いわゆる面接テストのようなものではなく、インタビュアーは、子どもから「教えてもらいたい」のだということを強調する。
- ④インタビューで使用することばは、子どもの使うことばに合わせる。また、ほとんどの質問は、子どもにとっては、今までは尋ねられたことのない質問であると考えられ、子どもにとっては、その質問について初めて考える経験をしていることと考えられる。そこで、インタビュアーは、子どもの語ったことばを繰り返して、子どもが自分の思考を確認することを助け、同時に、インタビュアーが子どもの語ったことばをきちんと受け取ったということを伝えていく。そのような確認をしながら、尋ねていく。
- ⑤手がかり質問を組織的にあらかじめ用意する。
- ⑤としてあげた手がかり質問について、以下に説明する。手がかり質問は、感情を理解する力

を微視的にきめ細かく捉えるために用意する。その背景には、近年、おとなとの会話が感情の理解の発達を支えるものとして重要であるとの指摘(Bruner, 1990; Dunn, 2003; Harris, 2008)がある。そこでは、親などの家族が、子どもと出来事について会話することを通して、感情経験も含めた出来事についての語り方や言い表し方を子どもに伝えていることが示唆されている。特に、多重な感情は、それを経験することと、それを対象化・言語化することとの距離が大きいものである(Kestenbaum & Gelman, 1995)。対象化・言語化することを、おとなが支援する必要があるものと考えられる。

実際、母子の会話を分析した研究(Fivush & Kuebli; 1997)では、おとながリードして、子どもに多重な感情に気づかせていく例が報告されている。それは、幼稚園の先生のお葬式について思い出して、母親と子どもが話し合っている場面である。「悲しかった」とだけ言う子どもに対して、母親が、「ほかにはなかったかしら。Happy partは?」と問いかけている。それに対して答えない子どもへ、母親は「ほら、先生のお子さんに会えたのは、よかったじゃない?」とことばを継いでいる。

そのようなおとなからのサポートを設定するために、研究1では、手がかり質問を組織的に用意する。そして、どの手がかり質問のところで、多重な感情に言及したかを分析していくことにする。それによって多重な感情に対する子どもの理解の可能性をきめ細かく明らかにすることを試みる。なお、物語としては、園生活で起こりそうな例話を2つ採用した。以下は、そのうちの例話の1つである。ほかに、類似の例話を1つ用意した。

「じゅんちゃんは、遠足で動物園に行くことになっていたが、雨が降って動物園には行けなくなり、かわりに水族館に行った。じゅんちゃんは、どんな気持ちか?」

2.2 協力者と手続き

協力者 幼稚園年長児(6歳児)28名

手続き 1対1の面接で、登場人物が多重な感情を感じる1例話目を提示し、次の3種の質問をした。質問:「(登場人物)はどんな気持ちかな。それはどうして。」。手がかり質問①:「ほかにはどんな気持ちがあったかな?それはどうして。」。手がかり質問②:「(登場人物)は、○○という気持ち(子どもが既に答えた感情)もしたけど、ちょっと××という気持ち(子どもが既に答えた感情とは反対の価(valence)の感情)もしたんだって。どうしてかな?」。1例話目の質問が終了した後、子どもの返答を基にして多重な感情の言い表し方を例示した。その後、2例話目を提示し1例話目と同様の質問をした。

2.3 事例を基にした探索的検討

年長児の2例話目では、実際のやりとりとしては、以下のようなものが見出された。

インタビュアー；じゅんちゃんはどんな気持ちかな？

年長児；動物園に行けないからさみしい

インタビュアー；なるほど、動物園に行けないからさみしいのね

年長児；うん

インタビュアー；さみしい気持ちのほかには、どんな気持ちがあったかな？

年長児；・・・ちょっぴりだけうれしいこともある

インタビュアー；ちょっぴりだけうれしいこともあるの？

年長児；うん

インタビュアー；ちょっぴりだけうれしいのは、どうして？

年長児；動物園じゃなくて水族館へ行けたから

この年長児は、1例話目において「ほかにもどんな気持ちがあったか」や「うれしい気持ちもしたし、ちょっと悲しい気持ちもしたんだって」といった手がかり質問がなされ、さらには多重な感情の言い表し方の例示もされるといった、手厚い手がかりが与えられた上で、2例話目において、「ほかには、どんな気持ちがあったかな？」という手がかりが与えられれば、「さみしい」気持ちだけではなく、「ちょっぴりだけうれしい」気持ちといった、多重な感情について話すことができた。

年長児では、上述のようなやりとりが過半数の子どもたちで見られた。そこからは、年長児が、手がかりがあれば、多重な感情について話せることが推測される。2.1に列挙したように、手がかりを組織的に用意するなど尋ね方を工夫すると、子どもが持てる力を発揮でき、子どものコンピテンスをきめ細かく捉えられるという意味での豊かなデータが得られることが示唆された。

3. 生態学的妥当性のより高いインタビュー法；研究2（久保；2008）

3.1 実体験についてきくインタビュー

研究1では、手がかりがあれば、年長児は多重な感情について話せることが見出されたが、手がかりなしで自発的に話した子どもは少なかった。しかし、1節で記したように、園生活のなかでは、

卒園や合宿について語り、そこにおいて自ら多重な感情について話すというエピソードが見られている。子どもは、園生活そのものにおいては、多重な感情について、もっとよく理解しているのではなかろうか。研究1では、ストーリーを子どもに示して、架空の登場人物の感情について尋ねるという課題を実施したが、それはいわば、こちらの設定した場での質問に子どもに答えてもらう課題であった。それに対して、研究2では、子どもたちの生活の場そのものを取り上げて、そこで生じる多重な感情について尋ねてみることにする。研究者の設定した場ではなく、もともと子どもが生活する場における、感情について尋ねることで、生態学的妥当性のより高いインタビューをすることを目指す。

園生活のなかで、多重な感情はいつ、どのように語られるかという問題意識を携えて、園のなかで子どもたちと過ごしていると、運動会、歌や劇などの発表会といった行事に参加した後、それを思い出して描画をしているときなどに、子どもが先生に「大変だったけど、おもしろかった」とか「緊張したけど、楽しかった」と話している姿を見聞きすることがあった。運動会、歌や劇などの発表会といった行事は、一定期間練習を積み、当日は保護者などの観客の前で発表する、年に一度の経験となる。また、行事は、個と集団のせめぎあいを経験しやすい事象でもある(鯨岡・鯨岡; 2004)。そのような性質をもつ行事は、子どもが多重な感情を経験しやすい機会のひとつではなかろうか。そこで、研究2では、行事の経験について尋ねることによって、幼児が自分の感情経験をどのように語るのかを検討することにする。

3.2 協力者と手続き

協力者：幼稚園年少児(4歳児)20名、年中児(5歳児)21名、年長児(6歳児)29名。

手続き：歌や劇などの発表行事(その園では「□□会」と呼び年度末に実施している。なお本論文ではより一般的に「発表会」と記述するが、実際にインタビューで用いたことばは、「□□会」である)の終了後2週間以内に、1対1のインタビューを実施した。

予備的な調査で、「発表会、どうだった？」と質問すると、「楽しかった」などと感情経験を答えることが見出されていた。それに基づき本調査では次の質問をした。

Q1：“発表会のこと、教えてほしいんだけど… 発表会、どうだった？”

Q2：“どんなところが○○○(子どもが答えた感情語) かったの？”

Q3：“ほかには、どんな気持ちがあったかな？”

3.3 やりとりの実際を基にした探索的検討

年少児は、「発表会、どうだった？」と質問されて、「楽しかった」といった喜びの感情を1つ答えることが多かった。「ほかには、どんな気持ちでしたかな？」と促し質問をされても、「うれしかった」など類似した感情を答えた子どもが数名いたきりで、異なる多重な感情を答えた子どもは皆無だった。年中児では、1つの感情しか答えられなかった子どもは約半数にとどまり、「ほかには、どんな気持ちでしたかな？」と促し質問をされると、過半数は二つ目の感情を答えた。ただしそれは類似した感情であり、異なる多重な感情を答えた子どもは数名のみであった。年長児でも、1つの感情しか答えられなかった子どもは依然として約半数いたが、異なる多重な感情を答えた子どもも約半数にのぼった。しかもそのうちの半数は、促し質問なしで自分から、「ちょっとドキドキしたけど、すごくおもしろかった」といったように多重な感情を語った。

以下に、各年齢の子どもの典型的なやり取りの例を示す。

年少児

インタビュアー：…略…発表会、どうだった？

4歳児；楽しかった。

インタビュアー；楽しかったの。どんなところが楽しかったの？

4歳児；最後の歌のところ。

インタビュアー；楽しかった気持ちのほかには、どんな気持ちでしたかな？

4歳児；わかんない。

この年少児は、「楽しかった」という、ひとつの感情を語るのみであった。

年中児

インタビュアー：…略…発表会、どうだった？

5歳児；楽しかった。劇やったところ。

インタビュアー；楽しかったの。楽しかった気持ちのほかには、どんな気持ちでしたかな？

5歳児；うれしい気持ち。

インタビュアー；どんなところが、うれしい気持ちでしたのかな？

5歳児；サルをやっつけるところ。

この年中児は、「楽しかった」という感情と、その類似の感情（「うれしい気持ち」）について語った。しかし、多重な感情は語らなかった。

年長児

インタビュアー；…略…発表会、どうだった？

6歳児；おもしろかった。

インタビュアー；おもしろかったの。どんなところがおもしろかったの？

6歳児；全部。

インタビュアー；おもしろかった気持ちのほかには、どんな気持ちがあったかな？

6歳児；ちょっとどきどき。

インタビュアー；どんなところがどきどきしたの？

6歳児；踊るとき、緊張してた。熱が出たの。

この年長組児（6歳児）は、「おもしろかった」という感情と、「どきどき」「緊張してた」といった感情を語り、多重な感情について語っていた。

3.4 実際の生活場面について多重な感情を語ることの発達

実際の生活場面での感情経験について尋ねることによって、幼児が多重な感情を語れるのかどうかを検討した。その結果、年少児では、ひとつの感情を語るのみであったが、年中児では、類似の感情を複数語る子どもが少なからず見られるようになり、また多重な感情を語る子どもも少数ながら見られるようになった。さらに年長児では、多重な感情を語れる子どもが約半数に達するようになった。この結果は、研究1の結果と年齢による変化の方向は、一貫するものである。

ただし、研究1では、年長児が多重な感情を語れたのは、次のような手厚い手がかりが与えられた上でのことであった。すなわち、研究1では、1例話目において「ほかにどんな気持ちがあったか」や「うれしい気持ちもしたし、ちょっと悲しい気持ちもしたんだって」といった手がかり質問がなされ、さらには多重な感情の言い表し方の例示もされるといった、手厚い手がかりが与えられた上で、2例話目において、多重な感情が語られたということが見出されていた。それに対して研究2では、手がかりは、「ほかにどんな気持ちがあったか」という質問のみであった。研究2では、研究1と比べて少ない手がかりのみで、年長児が多重な感情を語れたことになる。そこからは、幼児期においては、実際の生活場面での多重な感情経験について語るの方が、架空の物語の登場人物の多重な感情について語ることよりも、早期に可能になることが推測される。実際の生活場面での感情経験を尋ねるといったインタビュー法は、子どもがもてる力を最大限に発揮し、それによって子どものコンピテンスをきめ細かく捉えられるという意味での豊かなデータ収集法のひとつであることがうかがえる。

また、研究2では、実際の生活場面での感情経験を尋ねることにより、「多重な感情の理解」を

実際の生活場面に戻して検討したこととなると考えられる。それによって、「多重な感情の理解」の日常生活における意義について検討できるようになったと思われる。その意義を検討する資料としては、子どもが語った、異なる多重な感情の例がある。子どもたちは、以下のように、いろいろな種類の感情を語った。

楽しかった・どきどきした（5歳児）

楽しかった・びっくりした（5歳児）

楽しかった・悲しかった（5歳児）

おもしろかった・ちょっとどきどき、緊張してた（6歳児）

つらかった・よかった（6歳児）

楽しくて、やだった（6歳児）

楽しかった・緊張した（6歳児）

セリフ1個だけでつまらなかった・楽しかった（6歳児）

楽しかった・恥ずかしかった（6歳児）

ちょっとどきどきしたけど、すごくおもしろかった（6歳児）

最初どきどきしたけど、うれしくなったの。いっぱい人がいて恥ずかしくなっちゃうけど・・・（6歳児）

最後の例は、「最初どきどきしたけど、うれしくなったの。いっぱい人がいて恥ずかしくなっちゃうけど・・・」であった。これは、発表会当日に演じている最中の感情について語っているように思われる。発表会では、練習とは異なり、保護者など多数の聴衆の前で演じなければならず、子どもにとっては緊張したり恥ずかしく感じたりすることの多い場面であると思われる。その緊張や羞恥心に圧倒されそうになるが、何とか気持ちを落ち着けようとしていた様子が語られているように推測される。そこでは、多重な感情を感じていると語ることは、発表会での演技における自己制御を支える過程につながっているのではないかと思われる。研究2で実施した、実体験についてのインタビューでは、発達の日常の実態を知る（遠藤；2007）という意味での豊かなデータが得られることが示唆された。

同時に、子どもが語った、異なる多重な感情の例を見てみると、いろいろな種類の感情があげられ、子どもによって語られる感情が違うことに気づかされる。語られる感情は、子どもによってどのように違うのであろうか。またそのような違いは、どのように培われてきたものなのだろうか。語られる感情の個人差について、研究3で検討することにする。

4. 一人ひとりの子どもの発達を捉えるインタビュー法；研究3

4.1 参与観察しつつ、実体験についてインタビューもする縦断的研究

当然のことながら、感情理解の発達には、年齢差とともに個人差がある。個人差を捉える研究は、その必要性は叫ばれるものの、実証的に取り組まれることはまだ大変少ない状況にある(Harris, 2008)。そこで、発表会での気持ちを題材に用いて、語られる感情の個人差を検討することにする。

語られる感情の個人差を捉えることに加え、発達の経路の個人差を捉えることをも目指すことにする。そのために、その子どもたちの1年後を追い、1年間の変化の個人差を捉えることを試みる。さらに、そのような個人差の背景には、それぞれの子どもの園生活の経験があるだろう。そこで、子ども一人ひとりの園生活について、参与観察をすることにより、資料を得ることにする。

以上のことを実現するために、次のような取組をおこなった。すなわち、子どもたちの園生活という場に、こちらが出かけに行って、参与観察をしつつ、発表会についてインタビューも実施し、さらにその子どもたちの1年後を追って、参与観察とインタビューを続けるという縦断的な研究を実施した。

4.2 協力者と手続き

協力者：幼稚園年少児（4歳児）26名

インタビューの手続き；

歌や劇などの発表行事の終了後2週間以内に、1対1のインタビューを実施した。また、その1年後に、同様のインタビューを行った。質問は、研究2に準ずる。

参与観察；週1回約2時間、参与観察し、フィールドノートに記録した。

4.3 やりとりの実際を基にした探索的検討

4.3.1 多重な感情を語ること

研究3では、研究2よりも早い時点で、多重な感情を話すことが見出された。すなわち、年少（4歳）時点で多重な感情を話すことは、研究2では皆無であったが、研究3では、26名中3名（11.5%）の子どもが多重な感情を語った。さらに、その1年後を追ったところ、年中（5歳）時点では、26

名中9名(34.6%)の子どもが多重な感情を語った。一方、研究2の年中(5歳)児では、多重な感情を話した子どもは数名に過ぎず、研究3の年中(5歳)児よりも少なかった。

研究3と研究2では、尋ねている質問自体は同じものであるにも関わらず、研究3の方がより早い時点で、多重な感情を話すことが見出された。そのことの背景としては、研究3においては、インタビュアーをも務める筆者が、参与観察もしているため、当該のクラスに週1回通っていて子どもたちに定期的に会っていることが関わっているのかもしれない。週1回子どもたちに会っていることにより、顔見知りということを超えたつきあいとなっている可能性がある。筆者は、子ども一人ひとりの様子を見守ることができており、子どもたちの方も、筆者のことを、そのような存在と捉えているということが、影響しているのではなからうか。

4.3.2 多重な感情を語ることの発達

研究2の横断的研究結果からは、幼児期3年間の発達の変化は、次のようであることが示唆されていた；年少児では、ひとつの感情を語るのみであったが、年中児では、類似の感情を複数語る子どもが少なからず見られるようになり、また多重な感情を語る子どもも少数ながら見られるようになった。さらに年長児では、多重な感情を語れる子どもが約半数に達するようになった。研究3の結果では、割合として多かったのは、これらの変化に反しない例であった。年少時点で一つの感情のみを語り、1年後の年中時点でも一つの感情のみを語るというパターンが割合としては最も多く、次いで割合として多かったのは、年少(4歳)時点で一つの感情のみを語り、1年後の年中(5歳)時点では多重な感情を語るというパターンであった。

【研究2と一貫しない変化を示す事例；逆行して見える例】

しかしながら、人数は少ないながらも、研究2の横断的研究結果から示唆される発達の变化と一貫しない変化を示した子どもが、研究3では見出された。そのひとつは、Pちゃん(仮名であり、イニシャルではない)の事例である。Pちゃんは、年少(4歳)時点で、すでに次のように「緊張した」という感情と「楽しかった」という感情、すなわち多重な感情を語っていた。けれども1年後の年中(5歳)時点では、「楽しかった」とのみ語り、多重な感情を語らなくなっていた。これは、研究2から示唆される発達の变化に逆行する変化である。

Pちゃん(仮名)の事例

年少組時点

インタビュアー；…略…発表会、どうだった？

Pちゃん；緊張した。

インタビュアー；緊張したの。どんなところが緊張したの？

Pちゃん；みんながいるところ。

インタビュアー；緊張した気持ちのほかにはどんな気持ちがあったかな？

Pちゃん；楽しかった。

インタビュアー；どんなところが楽しかったの？

Pちゃん；踊ってるところ。

年中組時点

インタビュアー；・・・略・・・発表会、どうだった？

Pちゃん；楽しかった。

インタビュアー；楽しかったの。どんなところが楽しかったの？

Pちゃん；うーん、セリフが楽しかった。

インタビュアー；楽しかった気持ちのほかには、どんな気持ちがあったかな？

Pちゃん；ない。

Pちゃんの事例は、研究2の横断的研究結果に反する変化を示している。これは、どのように解釈すべきなのだろうか。Pちゃんにとっての、発表会の意味を推測する資料として、年少組から年中組にかけての参与観察の記録（フィールド・ノート）を読み直すこととした。

その結果、フィールド・ノートからは、次のようなことが見出された。①年少組では、園での初めての事柄（行事も含む）に数多く取り組むこととなるが、それらに対してPちゃんは概して不安な様子を示すことが多く記録されていた。②入園してから1年後の、年中組になると、園での行事なども2回目の取り組みとなり、Pちゃんの不安な様子は少なくなった。そのような記録からは、Pちゃんにとっては、行事の取り組みに対して、不安を経験することが少なくなること、すなわち、「緊張」が解けることが、年少組から年中組にかけての成長であると捉えるべきではないかと思われる。

インタビューでのプロトコルのみを分析対象としていると、上述のような事例は、いわゆる「外れ値」として、等閑視されることも起こりうると思われる。しかし、インタビューでのプロトコルのみならず、園生活の参与観察記録（フィールド・ノート）をも援用するならば、Pちゃんにとっての「発表会」の意味を推測することが可能となる。そしてそのように検討を続けてみると、Pちゃんの事例は単なる外れ値ではなく、別の発達経路（たとえば、ポジティブな感情のみならずネガティブな感情に対しても早期から感性が高い場合には、加齢とともに、一時的に感性が低まるように見える変化がある可能性）の存在を仄めかすものであるかもしれないと思われる。それは、感情発達の個人差としては、抑制的な子ども（the inhibited child (Kagan, Reznick, & Gibbons (1989))）といった類型と、関連を有するかもしれない。

また、Pちゃんの多重な感情を理解するコンピテンスについては、Pちゃんは年少組時点では、そのコンピテンスを表現できていたが、年中時点では表現できていなかった。しかしながら、Pちゃん

んは、多重な感情を理解するコンピテンス自体を、年中組になって失ったわけではないと考えられる。むしろ、Pちゃんにとっての「発表会」の意味が、年少組から年中組にかけて変化したのではないだろうか。もしも研究1のような、その子ども自身の気持ちではなく、架空の物語の登場人物の気持ちを尋ねる方法で、Pちゃんに尋ねたとしたら、Pちゃんは多重な感情を語れるのではあるまいか。そう考えると、研究1のような方法は、コンピテンスをとらえるには、適した方法であることが推測される。

【研究2と一貫しない変化を示す事例；1年後に語らなくなった例】

研究2の横断的研究結果から示唆される発達の変化と一貫しない変化を示した子どもの事例の二つ目は、Qちゃん（仮名であり、イニシャルではない）の事例である。Qちゃんは、年少（4歳）時点で、「楽しかった」という感情を語っていた。けれども1年後の年中（5歳）時点では、感情をひとつも語らなくなっていた。これは、研究2から示唆される発達の变化とは一貫しない変化となっている。

Qちゃん（仮名）の事例

年少組時点（発表会12日後）

インタビュアー：発表会、どうだった？

Qちゃん；楽しかった。

インタビュアー；どんなところが楽しかったの？

Qちゃん；いろんなところ。

インタビュアー；楽しかった気持ちのほかにはどんな気持ちがあったかな？

Qちゃん；知らない。

年中組時点（発表会9日後）

インタビュアー；発表会、どうだった？

Qちゃん；もう忘れた。

インタビュアー；発表会で、どんな気持ちがあった？

Qちゃん；んー、何にもなかった。

Qちゃんの事例は、研究2の横断的研究結果とは一貫しない変化を示している。これは、どのように解釈すべきなのだろうか。そこで、Pちゃんの事例と同様に、Qちゃんについても、年少組から年中組にかけての参与観察の記録（フィールド・ノート）を読み直すこととした。

その結果、フィールド・ノートからは、次のような点が見出された。①遊びとして軽いたたきあいをしているときに、相手の微妙な感情表出を必ずしもきめ細かくモニターするとは限らない場面

が見られた。②その一方で、「その三輪車は〇〇くんが先に使ってたよ」といった、対人間の事実関係については、的確に理解し発言することがよく見られた。そのようなQちゃんの発言で、いざこざがおさまることもあった。

そのような記録からは、感情経験を意識化・対象化し理解していくことよりもむしろ、事実関係理解に相対的に重きをおいて、社会的な成長を実現している姿が垣間見られる。そこからは、社会的な成長を、感情経験の意識化・対象化よりもむしろ、事実関係の意識化・対象化によって実現していこうといった別の発達経路の可能性がうかがわれるのではなからうか。社会的な成長の発達経路の多様性について、今後さらに検討を重ねる必要がある。

おわりに

園生活を参与観察しつつ、そこでの実体験である「発表会」についてインタビューをするということを、2年にわたり、同じ子どもたちに続けていくことにより、PちゃんやQちゃんの事例のように、子ども一人ひとりの2年間の変化を捉えることが可能となる。そこでは、分析の出発点は、園生活をする一人ひとりの子どもでもある。日常の園生活での、Pちゃんの様子を知りつつ、Pちゃんにインタビューをし、話してくれた内容を、Pちゃんの1年間の園生活での様子や、1年前のPちゃんの話と比較照合し、Pちゃんの変化を捉えるようと試みた。そのような試みを、子どもたち一人ひとりにしていき、子ども一人ひとりの発達の变化を捉える試みをした。

そのことにより、研究1や2から推測される、「一般的な」発達経路とは異なる、別のさまざまな発達経路の存在の可能性を検討する資料を得ることが可能となると考えられる。遠藤(2006)やFogel(2006)のいう、「多様な発達経路」を捉えるための資料を得る可能性が生まれてきたと言える。今後、研究1や研究2のやり方と、子ども一人ひとりに長くつきあうやり方(研究3)とを、相補的に組み合わせることによって、個人差も含めた発達の全体像を捉える試みを展開させることが可能となると考える。

【引用文献】

- Appleman, E., & Wolf, D. P. 2003 Emotional apprenticeships: The development of affect regulation during the preschool years. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (eds.) *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent-child narratives*. Oxford University Press: New York.182-200.
- Bruner, J. S. 1999 意味の復権：フォークサイコロジーに向けて(岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子、訳) 京都：ミネルヴァ書房。(Bruner, J. S. 1990 *Acts of meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.)

- Dunn, J. 2003 Emotional development in early childhood: A social relationship perspective. In R.J.Davidson, K.R.Sherer, & H.H.Goldsmith (Eds.) Handbook of affective sciences 332-346, New York: Oxford University Press.
- 遠藤利彦 2006 質的研究と語りをめぐるいくつかの雑感 能智正博(編)『<語り>と出会う—質的研究の新たな展開に向けて—』 ミネルヴァ書房 p.191-236
- Fogel, A., Garvey, A., Hsu,H., & West-Stroming, D. 2006 Change processes in relationships : A relational-historical research approach. Cambridge University Press: Cambridge
- Fivush, R., & Kuebli, J. 1997 Making everyday events emotional: The construal of emotion in parent-child conversations about the past. In N. L. Stein, P. A. Ornstein, B. Tversky, & C. Brainerd (eds.) Memory for everyday and emotional events. Lawrence Erlbaum Associates ; New Jersey, pp239-266
- Harris, P. L. 2008 Children's understanding of emotion. In M. Lewis, Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (eds.) Handbook of emotions, 3rd. Guilford Press. Pp320-331.
- Harter, S., & Buddin, B. 1987 Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. Developmental Psychology, 23, 388-399.
- 保坂亨(編著) 2000 心理学マニュアル面接法 北大路書房
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Gibbons, J., 1989 Inhibited and Uninhibited Types of Children. Child Development, p838-845.
- Kestenbaum, R., & Gelman, S. A., 1995 Preschool children's identification and understanding of mixed emotions. Cognitive Development, 10, 443-458.
- 久保ゆかり 2004a 個別具体的な人の感情理解の発達を捉えるインタビューの方法：ピアジェの<臨床法>を手がかりとして 東洋大学社会学部紀要、41巻2号、35-49頁.
- 久保ゆかり 2004b 幼児期における多重な感情の理解の発達：手がかりを提供することによる検討 日本発達心理学会第15回大会発表論文集、P.29
- 久保ゆかり 2008 園での行事経験について語ることの発達—幼児は自分の感情経験をどのように語るか、日本発達心理学会第19回大会発表論文集、p.308.
- 鯨岡峻・鯨岡和子 2004 よくわかる保育心理学 ミネルヴァ書房
- 鈴木淳子 2002 調査的面接の技法 ナカニシヤ出版
- Saarni, C. 1999 The development of emotional competence. New York: Guilford.
- Saarni, C., Campos, J.J., Camras, L. A., & Witherington, D. 2006 Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (ed.) Handbook of child psychology, sixth edition, vol.3: Social, emotional, and personality development. Pp.226-299. John Wiley & Sons, Inc.: New York.
- 内田伸子 2004 発達研究の現在—生得か経験か：発達研究の方法論と言語学習を中心に—『児童心理学の進歩2004年版』 pp1-30 金子書房

付記：本論文の一部は、日本心理学会第72回大会WS107『質的データはどのように有効か?』(2008.9.21)にて発表した。

本論文に対し貴重なコメントを下された藤崎春代氏(昭和女子大学教授)に対し、記して感謝申し上げる。

[Abstract]

A Methodological Exploration on Interview Methods for Recognizing Development in Preschoolers' Understanding of Emotions

Yukari KUBO

The purpose of this article is to explore the interview methods for recognizing development in preschoolers' understanding of emotions. Three studies were conducted in order to recognize preschoolers' development in understanding multiple emotions. The first study involved interviewing preschoolers by asking about the protagonist's feelings in a story using systematic probes. It was found that even preschoolers were able to understand the multiple emotions of the protagonist using the systematic probes. The second study involved interviewing preschoolers to ask them about their own feelings regarding the preschool festival, where they performed a musical show in front of their guardians. It was found that most of preschoolers were able to describe their own multiple emotions regarding performing the musical show. The third study involved interviewing four-year-old children to ask them about their own feelings regarding the preschool's festival in addition to conducting participated-observation during free-play activities at the preschool once a week and recording children's behaviors in field notes. This third study was followed up one year later when the children became five-year-olds. The field notes were utilized to interpret the children's interview data. It was found that four-year-old children started to describe their own multiple emotions regarding performing the musical show. In the follow-up study it was suggested that there might be different developmental paths among children in the development of understanding multiple emotions. The advantages and disadvantages of these three studies were discussed in terms of the co-construction of discourse with children and interviewers, and the ecological validity of the interview tasks.