

# 幼児の感情表現を援助する保育実践

## 色を用いた感情表現活動の実践

飯島 典子      宍戸 佳央理

Early Childhood Education and Care for Helping Children Identify and Express Emotions  
- Educational practice to express emotion with colors

IIJIMA Noriko, SHISHIDO Kaori

### 概要

本研究は、感情語の獲得過程にある3歳児クラスの子どもを対象に色を用いた感情表現活動を実践することで、自己と他者の感情への気付きと理解および感情語の獲得を促す効果的な保育のあり方を検討することを目的としていた。色を用いた感情表現活動として、保育活動を振り返り今日（今）の気持ちを色に当てはめる色選択活動と代表の子どもがその理由について話す振り返りを継続して行った。その結果、活動を通じて「悔しい」といった新たな感情が追加され感情語の獲得を援助できると考えられた。また、教師の感情理解評定から色選択が多様である子どもほど教師の感情理解評定が高かった。ここから、色選択が多様になるよう援助を行うことで、子どもの感情理解の発達を促すことができるのではないかと考えられた。

Key words: 幼児教育 感情理解と表現 感情制御

### I 問題と目的

幼稚園教育要領(文部科学省, 2018)、保育所保育指針(厚生労働省, 2018)、幼保認定こども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2018)には、就学前の子どもが自分の感情を表現することの重要性が示されている。これは、感情を表現することの楽しさを味わうだけでなく、それを仲間や教師に共有してもらうことで、さらに表現したいという気持ちや相手の感情に目を向ける社会性を育てていくことが目指されている。これに加え、このような経験を通じ子どもは自分を表現し受け入れられることで自信をもち、小学校入学時に初めて出会う友達や教師に自分の思いや考えを表すことができ、新たな関係を築いていく助けになる。したがって、感情表現を育む保育の実践は幼小接続の観点か

らも重要なテーマとしてあげられている。

国際的に実績のある保育の質評価スケールSSTEW (Starting Shared Thinking and Emotional Well-being)は、子どもの学びと発達を支えることが保育であり、その保育の質における最も重要な要素は「ともに考え、深め続ける」(Starting Shared Thinking)ことと定義している。また、保育の質を担保する「情緒的な安定・安心」(Well-being)が両輪として機能しているとき、効果的な保育環境が提供できるとしている。SSTEWは「ともに考え、深め続ける」「社会的、情緒的な安定・安心」のいずれのスケールも<不適切>(レベル1-2)、<最低限>(レベル3-4)、<よい>(レベル5-6)、<とてもよい>(レベル7)の7段階で評定するように構成されている。このうち、「社会的、情緒的な安定・安心」に

おける項目「社会情緒的な安定・安心」において、ポジティブ感情、ネガティブ感情のいずれもバランスよく子どもが自分の感情を表現したり、言葉にしたりしやすいようにしている保育は<最低限>であり、教師が子どもの感情を取り上げ、共感や適切な応答ができるようになるために、他の子どもたちとともに「話し合い」を行う保育を<とてもよい>に位置付けている。本郷ら(2017)の調査でも、感情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、感情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されており、子どもが感情を表現できるようになるためには、それを促す意識的な幼児教育を展開しなければならない。しかしながら、どのような活動が子どもの感情表現の発達を促すのかといった検討は十分になされていない。

その理由のひとつとして、幼児期は感情の分化およびそれらを表象する感情語の獲得が発達過程にあることが関係していると思われる。誕生時の子どもの感情は未分化であり、それが発達にともなって肯定的感情と否定的感情がそれぞれ分化し、2歳までに喜び、悲しみ、驚き、怒りといった基本感情が整う。そして、2歳を過ぎると当惑、誇り、罪悪感、恥といったより高次の感情である自己意識的感情が出現しはじめる。子どもはこの複雑な感情の違いを知覚し、ふさわしい言葉をあてはめられるように発達していく。楠見・米田(2007)は感情語の獲得は感情経験から構成された知識の影響を受けるとし、感情経験から言語表現を生成する表象の階層は、主に身体的な感覚・運動入力の影響を受ける「感覚・運動レベル」、感情に関する知識の影響を受ける「概念レベル」、両者の影響を受けその中間に位置する「スキーマレベル」の3つからなるモデルで説明している。幼児期の子どもは感情場面で生起する感覚・運動的な経験を過去の経験と同定あるいは弁別することを繰り返すことで、その情報を蓄積し感情ごとのイメージをまとめあげ、それを表現する感情語を獲得する。幼児期の子どもはイメージ

形成過程にあるため感情語を用いた表現活動は難しく、逆に表現できない可能性がある。しかし、「感覚・運動レベル」の表象には他の感覚と結びついて知覚する共感覚比喩や擬態語が含まれている。これらを用いることで感情語獲得が不十分な子どもであっても感情を表現する機会を与えることができると考える。たとえば、身体的な(主に心臓)の動きの擬態語によって「どきどき」(不安・恐れ)、「どきっ」(驚き)、「うきうき」(喜び)といった表現や、色(視覚)に置き換えた表現を用いることで、年齢の低い子どもであっても感情についての活動ができると考えた。また、色で表現することは視覚的な感情共有を可能にすると思われる。

成人を対象とした色と感情語の関連についての研究では、怒りは赤、喜びは黄色、悲しみは青といったように特定の色と関連することがわかっている(高橋・川端,2019a, 高橋・川端,2019b)。このような感情と色との関連は子どもにも確認されている。たとえば、島田(2002)は、3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスの子どもを対象に言葉にあう色を選択する課題を行った。その結果、「かわいい」「強い」「弱い」といった形容詞では色選択の分散が大きいのに対し、「怖い」は色選択が集中していた。このことは、感情語と色との結びつきは子どもに共通していることを示唆している。また、この研究はチェコの子どもと国際比較を行っているが、チェコの子どもでは「怖い」以外に色選択の共通性は認められなかったことから、文化を超えた関連性があることがわかる。

一方、本郷ら(2018)は5歳児を対象に朝のあつまり時にその日の気持ちにあう色を16色のクレパスから選び紙に塗る活動について調査を行っている。その結果、感情と明確な色との対応関係は見いだせず、ポジティブな感情は明るい色で、ネガティブな感情は暗い色で表現することが報告されている。また、Crawford, Gross, Patterson, & Hayne(2012)、中道・小野寺(2017)の調査では「幸せな絵」と「悲しい絵」を描くときに、子どもは単に好きな色を用

いて絵を描く傾向が報告されている。これらのことから、感情と色とは関係があるもの子どもが自由に感情にあう色を選択する場合、必ずしも特定の色で表現されるとは限らない。しかし、色の概念の獲得は比較的早く区別できるようになることから、教師が感情ごとに色で枠組みを示し、それに応じて子どもが自己の感情をあてはめる設定では、子どもは設定の意図を理解でき、色を感情語に代わって表象する手段として活用することができるのではないかと考えた。

そこで、本実践では自己意識的感情が生起しはじめたばかりの3歳児クラスにおいて色を用いた感情表現活動を実践し、その成果を検討することで感情語の獲得過程にある子どもに対する効果的な感情表現活動のあり方を考察することを目的としていた。

なお、感情、気持ち、情動は狭義には異なるが、本論では子どもの自発的な言葉以外は感情で表現を統一することとした。

## II 方法

### 1 対象児

3歳児クラスの子ども30名（男児15名、女児15名）。分析にあたっては、長期欠席をしていた男児1名を除く29名を対象とした。

### 2 調査期間

色選択は20XX年11月～12月に毎日の活動の振り返りとして実施した。選択した色についての代表児の説明および全体での共有は週に2～3回行った。

また、子どもの感情理解の状態を確認するために行った「情動表現に関するアンケート」の評定は20XX年12月に実施した。

### 3 実践内容および手続き：

#### （1）絵本による導入と視覚化

感情を色に当てはめることを子どもが理解できるように「カラーモンスター～きもちはなにいろ～」を読み聞かせて絵本による導入を行った。この絵本には、登場するカラーモンスターの気持ちごと

に色が示され（うれしい／黄色、悲しい／黒、怒り／赤、黒／不安、穏やか／緑）、それを整理していくというストーリーが描かれていた。環境構成として絵本を子どもが手に取れる場所に表紙が見えるように設置した。

また、カラーモンスターで示された感情の種類が限られていることから、「どんなきもち」の読み聞かせを通して詳細な分類を確認した。「どんなきもち」には「わくわく」「もじもじ」「むしゃくしゃ」「どきん」など擬音語による感情表現と色が示されていた。新しい感情が子どもから出た際には絵本の何と類似しているか確認した。

#### （2）色の選択

午前中の活動が終了したところで、今日の遊びを通してどのような気持ちになったのか、今日（今）の気持ちにあう色に自分のマークを貼るよう子どもに求めた。活動開始時は「カラーモンスター」にある5色をホワイトボードに掲示した。多くの子どもが活動内容を理解したところで、感情の程度を区別するためにピンク（怒りの弱い状態）と水色（悲しいの弱い状態）を追加した。その後、「ここにない色」を子どもに問いかけ、子どもが自発的に色を増やすようにした。

また、色選択は自発的に行うことを重視し、自分のマークを貼らない子どもがいた場合には特に声掛けはしないようにした。

#### （3）選択理由の言語活動

活動終了後の集まり場面で教師が2名程度の子どもをさし、何色を選んだか、なぜその色なのか理由を説明する活動を行った。教師は子どもが十分に説明できないときは、エピソードや場面についての質問をすることで、言語的表現を促すよう援助を行った。

また、対人関係場面と感情との繋がりについて発言があった場合には、教師は他児に意見を求めるなど、感情をクラス全体で共有できるよう促した。

#### （4）感情理解評定

本郷ら（2019）の「情動表現に関するアンケート」

を用いて子どもの感情表現の状態を確認した。「情動表現に関するアンケート」は「表情による表現」<言葉による表現>など7領域20項目（「喜んでいることを表情で表現できる」「喜んでいることを言葉で表現できる」など）から構成されていた。子どもそれぞれについて、クラス担任教師が各項目を「全くない」（1）から「よくある」（5）の5段階で評定した。

### Ⅲ 結果

今日（今）の気持ちにあう色に自分のマークを貼る活動は全40回行われた。実践開始時に提示した色は絵本を基本色とし5色で進めていったが、教師とのやりとりを通じて色が次第に増えていった。そこで、基本色の5色が掲示されている時期をⅠ期（基本期；1回から8回）、教師とのやりとりで色が増えていく時期をⅡ期（増加期；9回から30回）、最後の色が揃い複数の色を選択する時期をⅢ（多色期；31回から40回）とした。

#### 1 色の発展過程

表1にはⅡ期において色が増えていった過程をまとめた。基本色から色を増やすきっかけは教師による「この色にない気持ちはあるかな？」の問いかけであったが、その後の色の増加は「大変だった気持ちは？」「変だなあの気持ちは？」など子どもの自発的な発言によっていた。ここから、活動を通じて気持ちを色によって表現したいという子どもの姿が読み取れる。このとき「変だなあ」のように、教師が適切な言葉（「もやもや」）にラベリングを試みても、子ども自身が感覚的に捉えている感情と新たに与えられた言葉が一致しないときは、子ども自身のもつ言葉で表現されることがわかる。とりわけ「もやもや」は子どもが直接体験することが難しい擬態語であることが関係していたと思われる。そして、「変だなあ」はその後も継続して掲示され、他児も使用していることから子どもの表現は自身の直接体験を表す言葉が用いられていると考えられる。

これと関連して、色として掲示することはなかったが、「痛い気持ち」、「ごめんねの気持ち」、「はっきり言う気持ち」などが子どもから出た。とりわけ「ごめんね」や、「はっきり言う」はⅢ期になってから出てきた言葉であり、仲間関係が発達し仲間同士の距離が近くなることで、自分の感情だけではなく、相手の感情や思いに気付きはじめ意識するようになったのではないかと思われた。

このほか「悔しい」は、教師が泣いている子どもに対し「悔しいんだね」とラベリングすると、近くにいた子どもが「悔しいの色」を作ろうと発案したエピソードである。このように、活動を通して教師の発する感情語への感性も育まれることが推察された。

#### 2 色選択

40回の活動を通してそれぞれの色が何回選択されたのかを表2にまとめた。表2上段はⅠ期の基本感情が、下段にはⅡ期から追加された発展感情が示されている。Ⅱ期では次第に色（感情）が増えていくとそれらが選択されるようになり、Ⅲ期では「楽しい」が最も選択されているが、そのほかにもさまざまな色が選択されていた。ここから、3歳児クラスの子どもであったとしても多様な感情経験をしていることがうかがえる。

また、Ⅱ期からは同じ色が選択されても、それぞれに異なる理由を子どもが発言するようになった。たとえば、「大変」では、「虫を探すのが大変だった」「柿採りが大変だった」「お店屋さんでたくさん買い物をして、運ぶことが大変だった」と異なるエピソードが子どもから語られ、それらをクラス全体で共有することができるようになった。

#### 3 教師による感情理解評定と色選択

保育活動を振り返り今日（今）の気持ちを色に当てはめる活動（色選択活動）を理解できている子どもと理解が不十分な子どもがいた。不十分な子どもの中には自分のマークを貼らないなど活動への参加にも違いがみられた。そこで、活動理解の程度を「全く理解できていない」（1）から「とても理解で

表1 色の出現とエピソード

驚き (紫)	基本色の5色で活動を進めていたが、教師が、「この色にはない気持ちはなにかあるかな？」と子どもたちに問いかけると、「びっくりの気持ち」という言葉が出た。これをきっかけに、驚きの色を感情の一つとして提示した。
大変 (パールオレンジ)	好きな遊びの時間、その後の片づけを終え、保育室の戻ってきた子どもが、「先生、大変だった気持ちはどう？」と声を掛けてきた。「どうして大変な気持ちだったの？」と聞くと、「今日は、柿採りが大変だったんだ」と答えた。秋頃は、探検ごっこを展開しており、園庭にある大きな柿の木の柿をどのように採るかを子どもたちが考え、試行錯誤しながら遊んでいるところだった。そういった場面から、新たな感情が生まれたのではないかと考える。
変だなあ (ベージュ)	遊びの時間の後、ある子どもが、「変だなあの気持ちは？」と新たな感情を提案した。理由を聞くと、色水遊びをしていた際に、花弁を使って色水を作ったが、花の色と、出来上がった色水の色が、自分の予想と反していたため、変だなあと思ったことから、感情が生まれたようだった。教師は「不思議」や、絵本「どんな気持ち？」の読み聞かせをして、「もやもや」というラベリングにも気付かせたいと考えたが、子どもは、「変だなあ」という自分の言葉にこだわったため、その言葉で新たな感情の色を作った。
困惑 (茶色)	「先生、困ったなあの色は？」と話す子どもがいたため、「どうして困った気持ちになったの？」と聞くと、「〇〇ちゃんと一緒に遊んでいたんだけど、他の遊びに行きたくなったの。それで、困ったの」と話していた。同じ時期に、悲しい(青)の感情を選択していた子どもが、「△△ちゃんが、一緒に遊んでいたのに、いなくなっちゃったの」と話すことがたびたびあった。
悔しい(紺)	一斉活動の時間に、椅子取りゲームを行った。ある女児が、勝てなかった悔しさから涙が止まらなくなってしまった。教師が、「悔しいだね」と言葉を掛けると、別の子どもが「先生、悔しいの色はどう？」と提案した。その言葉をきっかけに、新たな感情が仲間入りした。
気持ちいい(黄緑)	落ち葉プールで思い切り遊んだ後に、その気持ちよさから、ある子どもが提案した。

きている」(5)から5段階でクラス担任の教師が評定し、3以下を理解低群、4以上を理解高群の2つに分けた。低群18名(男児10名、女児8名)高群11名(男児4名、女児7名)について、群と性別による $\chi^2$ 検定を行ったところ有意差はみとめられなかった( $\chi^2(1) = 0.385, ns$ )。また、高群と低群の月齢をもちいた $t$ 検定を行ったが有意差は認められなかった( $t(27) = 1.65, n.s$ )。これらの結果から理解の差は性差や月齢だけでは説明できないと考えられた。

次に、色選択を「基本感情」「発展感情」「選択なし」の3つの種別に分けた選択回数と教師による感情理解評定の領域得点における高低群の差をみるために $t$ 検定を行った(表3)。その結果、色選択種別では「発展感情」にのみ、感情理解評定では「誇り・恥」にのみ5%水準の有意差が認められた。「発展感情」には「驚き」など基本的感情とされる感

表2 色ごとの選択回数

基本感情		I期	II期	III期
嬉しい	黄	97	98	17
おだやか	緑	68	55	17
怒り	赤	14	20	3
悲しい	青	21	64	20
不安	黒	25	10	7
発展感情		I期	II期	III期
楽しい	橙	—	189	60
驚き	紫	—	60	22
大変	パールオレンジ	—	22	12
悔しい	紺	—	4	2
困惑	茶色	—	4	9
変だな	クリーム	—	9	13
怖い	ダークグレー	—	3	15
気持ちいい	黄緑	—	0	14

表3 色選択種別ごとの平均選択回数および感情理解評定の各領域平均評定

		高群		低群		t 値
		平均	SD	平均	SD	
色選択種別	基本感情	15.18	5.72	19.89	7.78	-1.7 n. s
	発展感情	26.45	6.20	19.50	8.46	2.36 **
	なし	4.55	2.88	6.67	5.95	-1.1 n. s
感情理解評定	表情による表現	4.21	0.73	3.89	0.66	1.23 n. s
	言葉による表現	4.09	0.73	3.67	0.68	1.59 n. s
	抑制	2.30	0.31	2.15	0.42	1.06 n. s
	誇り・恥	3.73	0.52	3.31	0.46	2.29 **
	理解	3.76	0.60	3.39	0.56	1.67 n. s
	共感	3.15	0.40	2.98	0.67	0.76 n. s
	過敏さ	2.33	0.47	2.24	0.72	0.38 n. s

情とされる感情のほか、「悔しい」といった価値判断を含む高次の感情が含まれていた。また、教師による感情理解評定のうち「誇り・恥」は自己意識的感情という高次の感情であることから、色選択活動をよく理解している子どもの方が高次の感情理解が高いのではないかと考えられた。

#### 4 感情表現活動を通じた集団での感情共有と

##### 「ともに考え、深め続ける」保育

色を選択した理由を述べる子どもの発言から、同じ遊びの中であっても異なる感情になることを確認できるようになった。たとえば、絵の具を使った色水遊びのジュース屋さんでは、「ジュース作りが大変だった（パールオレンジ）」「何色になるかわからないからびっくりした（紫）」「いっぱい遊べてうれしかった（黄）」と同じ遊びの経験でも、参加している子どもごとに抱いている感情が異なっていることを共有する場面がみられるようになった。

また、入園して8ヶ月以上が経過し、子どもが友達に親しみを感じ、一緒に遊ぶことが増えた一方で、一つの遊びに集中する子どもと、時間の中で、様々な遊びに挑戦したい子どもとの間でうまく折り合いがつけられない場面も生じるようになっていた。ある日「困った」の色選択をした子どもにその理由を聞いたことをきっかけに、教師がクラス全

体にどうすればよいかを投げかけた。そして、一緒に遊んでいて、他の遊びに行きたくなったときは、友達に言葉を掛けてから行くことを促したところ、表4のような「ともに考え、深め続ける」活動へと発展していった。

表4 「ともに考え、深め続ける」話し合いエピソード（抜粋）

教師：	「一緒にままごとをしていたけど、落ち葉プールに行きたくなっちゃった。そんなとき、どうする？」
子ども1：	「行っちゃだめ」
教師：	「でも、行きたくなることもあるよね」
子ども2：	「バイバイ」
教師：	「一緒に遊んでいたのに、急にバイバイって行っちゃったら悲しいんじゃないかな？」
子ども3：	「一緒に落ち葉プールに行けばいいよ」
子ども4：	「でも、落ち葉プールは行きたくないかもしれないよ？」
子ども5：	「ちょっと行ってくるから、戻ってくるから待っててねって言う」
子ども6：	「半分ずつにすればいいよ」
子ども7：	「4で戻ってくるのは？」
教師：	「一緒に遊んでいて、他の遊びに行きたくなったときは、遊んでいた友達に、声を掛けていくといいね」

これは、それまでの他者の言葉を聞き理解しあうという経験の積み重ねが子どもたちにあったことで、感情が生起する理由とそれを回避する方法に関する子どもの理解を促すことに繋がったものと考えられた。

#### IV 考察

本実践は、感情語の獲得過程にある3歳児クラスの子どもの対象に色を用いた感情表現活動を実践することで、自己と他者の感情への気付きと理解および感情語の獲得を促す効果的な保育の在り方を検討することを目的としていた。

色を用いた感情表現活動として、保育活動を振り返り今日（今）の気持ちを色に当てはめ（色選択活動）、代表の子どもがその理由について話す振り返り活動を行った。自己の感情を色に当てはめることが求められていると子どもが理解できるように絵本を用いて導入を行った。絵本には喜び、怒りといった基本感情が描かれていることから、多くの子どもが活動の意図を理解することができた。とりわけⅡ期に入ると子どもたちから提示されている感情に合わない色として、「悔しい」といった価値判断を含む高次の感情が生じた。この感情語は教師が悔しがっている子どもの姿に対し「悔しい」とラベリングしたことで、子どもがその感情を色として取り上げた。そして「悔しい」はそれ以後、他の子どもも自己の感情を表す言葉として使用していたことから色を増やしていく過程が子どもの感情語獲得を促す効果があると考えられた。また、「悔しい」を含む発展的感情の色選択が多い子どもは教師による感情理解評定のうち「誇り・恥」の自己意識的感情の得点が有意に高かったことから、色選択にバリエーションがある子どもほど自己の感情理解が高いといえる。ここから、感情表現活動を通じて多様な色選択ができるように援助していくことで、子どもの自己の感情理解を促すことに繋がると考えられた。

新たな感情語の増加だけでなく感情の程度を捉

える上でも色は効果的だった。たとえば怒りや悲しさの程度を表すために、怒りでは赤とピンクに、悲しさでは青と水色に分けることができていた。このような感情の程度の区別は色を使用したことによるものと考えられる。

近年、学校場面における子どもの感情コントロールの難しさが学校不適應の問題へと発展することが指摘されている。とりわけ怒りといったネガティブかつ攻撃的な感情をコントロールできることは円滑な仲間関係の構築にとって重要である。そのため、怒りの感情コントロールに困難さをもつ児童・生徒に対してはアンガーマネジメントといったソーシャル・スキルトレーニングのプログラムが行われている（石田, 2018）。本実践の感情表現活動においてピンク（怒りの弱い状態）を選択できる子どもは感情の強さに関する目盛をもっているといえる。この目盛は、ある場面で生じた感情を下げる際の基準となり、怒りを抑えることに繋がることから、児童期での学校不適應の予防教育としても有用であると考えられる。また、程度を表すことができない子どもがいた場合には、感情コントロールの調整に難しさをもつリスクを把握する手段として活用できると思われた。

一方で色選択ができていない子どもに理由をたずねると「お母さんがいないから」と教師のねらいとは異なる応答もあった。ここから、色を選択できるかどうかだけでなく、どの感情について選択しているのか子どもの状態を丁寧に把握する必要があると思われた。なぜなら、このような違いは自己にはさまざまな感情が生起するが、そのうちどこに注意を向けているのかといった注意選択と関連するからである。すなわち、遊びなど保育を通じて生じた感情に注意を向けられている子どもは、教師による指示にしたがって注意を制御できているが、母親不在の状態に注意を向けている子どもは自身にとって最も強い感情に向けられた注意を抑制することができずに反応（優勢反応）していると考えられる。このような注意を選択して切り替え、優勢反応を制

御する力は実行機能の働きによることから、実行機能の発達の違いが関係していると推察される。

「心の理論課題」は他者が見て抱いている信念は自分が見て知ったこととは異なることの理解を測定している。この課題に正答するためには、子どもは自己にとって目立った情報や反応（自分が見て知ったこと）を抑制し、他者についての表象に着目するという実行機能（抑制制御機能）の働きが必要となる。3歳から6歳の子どもの対象に「心の理論課題」の成績と抑制制御機能との関連を検討した小川・子安（2008）の調査では両者の偏相関が有意だった。すなわち、自己視点を抑制し他者視点を活性化させる実行機能の抑制制御機能が「心の理論課題」達成に必要であることが示唆されている。また、実行機能の発達は3歳以降に急速に発達し他者の感情理解とも関連していることから（島ら、2016）、実行機能の発達にともなって自己の感情を場面ごとに整理できるようになると考えられる。実際、母親不在の状態について反応していた子どもはⅡ期になると保育活動中の遊びについて色選択ができるようになっていた。

これを踏まえると本実践における感情表現活動はそれだけで子どもの感情への気付きや理解を促すことができず、それと関連する実行機能のような他の発達によって支えられていることを考慮しなければならない。実行機能の発達もまた自動的に高まるものではなく、子どもが多様な経験を通じて発達させていく。したがって、色選択を通じた注意の切り替えが実行機能の発達を促すことに関わっていた可能性も考えられる。しかし本実践では実行機能を測定していないため、その関連を明らかにすることができない。今後は、感情表現活動の効果測定に実行機能の課題を合わせて実施しその関連性を検討する必要がある。また、感情表現活動を経験していない子どもと経験した子どもとで感情語の獲得や自己および他者の感情理解に違いがあるかを検討することで、感情表現活動の有効性をより詳細に検証することが課題として残される。

## 引用文献

- 石田加代子（2018）. 日本の教育機関におけるアンガーマネジメント研究のレビュー及びプログラムの有効性の検討 神戸親和女子大学教職課程・実習支援センター研究年報, 1, 189-202.
- 小川絢子・子安増生（2008）. 幼児における「心の理論」と実行機能の関連性：ワーキングメモリと葛藤抑制を中心に 発達心理学研究, 19, 171-182.
- 楠見孝・米田英嗣（2007）. 感情と言語 藤田和生（編）感情科学（pp. 55-84）京都大学学術出版会
- Crawford, E., Gross, J., Patterson, T., & Hayne, H（2012）. Does children's colour use reflect the emotional content of their drawings? Infant and Child Development, 21, 198-215.
- 厚生労働省（2018）. 保育所保育指針解説 フレーベル館.
- 島田由紀子（2002）. 子どもの色彩感情(2)：チェコと日本の子どもの比較を中心に 美術教育学, 23, 97-103.
- 島義弘・桑原麻衣・東郷清代香・森幸美（2016）. 心の理論の発達に影響を及ぼす要因の検討：認知と社会性の個人差に着目して 鹿児島大学教育学部研究紀要, 68, 187-198.
- 高橋文代・川端康弘（2019a）. 表情の典型色が及ぼす表情認知への影響. 日本色彩学会誌, 43, 180-182.
- 高橋文代・川端康弘（2019b）感情語と図式表情から連想される色, 北海道心理学研究, 41, 38-38.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 フレーベル館
- 中道直子・小野寺めぐみ（2017）. 子ども～大学生は「喜び」「悲しみ」「怒り」を表すために何色を使うか？ 日本発達心理学会第28回大会論文集, 621
- 本郷一夫・大淵守正・松本恵美・山本 信・小玉純



子(2017). 子ども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 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 66, 117-131.

本郷一夫・平川久美子・飯島典子・高橋千枝・相澤雅文(2019). 児童期の情動発達とその特異性に関する研究：「気になる」子どもと典型発達児の比較 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 67, 15-22.

本郷一夫・松本恵美・山本信・中舘和子・阿部和海(2018). 子どもの情動状態の表現に関する研究：色による表現と言語による表現について 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 66, 129-139.

文部科学省(2018). 幼稚園教育要領解説 フレーベル館