

## 5歳児における他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿の実相

磯村 正樹\* 鈴木 裕子\*\*

\*大学院学生

\*\*幼児教育講座

## The Reality of How Five-Year-Old Children Derive Joy from Others

Masaki ISOMURA\* and Yuko SUZUKI\*\*

\*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

This study aims to demonstrate the factors that cause five-year-old children to derive joy from that of other children. Examples were collected over a year with regard to a class of five-year-old children for whom the principal author was responsible, and these examples were analyzed and discussed. As a result, as potential factors prompting children to derive joy from others, analysis was carried out on behavior toward other children, the behavior's intention, identical experience, shared aims and behavior, sustained interest in other children, and chance. It was shown that the involvement of a mix of factors caused children to derive joy from that of other children, and it was suggested that such occurrences are related to a child's sense of being useful, and his or her empathy and sympathy toward positive emotions.

### 1. 問題の所在と目的

本研究では、「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」に着目し、幼児期においてポジティブな感情や姿勢を育み、人生におけるポジティブな生き方の基礎を培うことにつながる知見を得ることを目指す。「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」に着目する理由を述べることから始める。

近年、ポジティブ心理学の隆盛などから、ポジティブ感情が注目されている。ポジティブ感情とは、喜び、幸せ、満足、興味、愛などである。人はポジティブ感情を経験することによってポジティブな状態になる。ポジティブ感情の分類や、感情に関連する様々な現象を説明する理論についてはまだ一貫した知見が得られていない<sup>1</sup>が、ポジティブ感情は、単に良い気分を味わわせてくれること以外に、ネガティブ感情を打ち消す、レジリエンスを高める、思考と行動のレパートリーを拡張するなど、長期に渡る効果をもたらすと考えられている<sup>2</sup>。他にも、他者への援助、寛大さ、責任感の強さ、親しみやすさ、社交性などを促進することや、健康や寿命といった身体面への影響などが指摘されている<sup>3</sup>。

ポジティブ感情に関する理論の一つとして、フレドリクソンによる「拡張-形成理論 (broaden-and-build

theory)」がある<sup>4</sup>。この理論では、ポジティブ感情の機能について「ポジティブ感情の経験」「思考-行動レパートリーの一時的拡張」「個人的資源の継続的形成」「人間のらせん的变化と成長」の4つの段階をもつプロセスとして説明されている。「思考-行動レパートリーの一時的拡張」とは、ポジティブ感情を経験することによって、注意、認知、行為、思考といった個人の思考-行動レパートリーが一時的に広がるという意味である。「個人的資源の継続的形成」とは、ポジティブ感情によって思考-行動レパートリーが拡張し、この広がりの結果として身体的、知的、社会的な意味での様々な個人資源が継続的に形成されるという意味をもつ。「人間のらせん的变化と成長」とは、ポジティブ感情を経験することが、最終的に、健康やウェルビーイングを促進することにつながるという意味である。

幼児期において、ポジティブ感情と共に「自分ができる」というポジティブな姿勢を育むことは、その後の長い人生をより良く生きるために必要であり、ひいては主観的幸福感やウェルビーイングを高めることにつながることを考える。そこで、本研究では、ポジティブ感情の一つである喜びに着目する。喜びとは「できなかったことができるようになってうれしい」「予想していた通りに物事が進んでうれしい」といった、自己あるいは他人の様々な幸福や成功の経験、予期あるいは

回顧などに伴う興奮的、快的な情動である<sup>5</sup>。「友達の成功がうれしい」「人が宝くじに当たってうらやましい」といった、自分の利害に直接関係のない他者に起きた事象について何らかの情動を経験するという事は、日常においてしばしば経験されることであるが、これまで「非当事者」の情動についてはほとんど研究されてこなかった<sup>6</sup>。山本<sup>7</sup>は、これまでの情動研究において、その研究対象は個体自らの利害関心に関係する事象においてのみ、人に経験される「当事者」の情動がほとんどであることを指摘している。本研究では、喜ぶ本人ではなく、その喜びを喜びと感じる他者を対象としており、この場合の「非当事者」を対象としている。

山本<sup>8</sup>は、自分の利害に直接関係のない、他者に生じた出来事について生じる情動を「三項関係情動」と呼んだ。図1に示すように、他者に起こったのが良い出来事か悪い出来事かという軸と、その時それに接した個人が経験する情動が、他者が経験するであろう情動と同化的な情動か対比的な情動かという軸を直交的に組み合わせ、三項関係情動を「共感、あるいは共感的苦痛 (empathy/empathic distress)」「シャーデンフロイデ (schadenfreude)」「妬み (envy)」「共感的喜び (empathic joy)」の4つのタイプに分けた。本研究で対象とする、他者の喜びを自らの喜びと感じる幼児は、他者にとって良い出来事が起きたときに他者と同化的情動が生じていると考えられるため、山本のいう「共感的喜び」にあたりと考えられる。「共感的喜び」とは、賞賛や感激など他者が良い状況にある場合に、その他者の幸せを自分自身のことのように他者と共に喜ぶことである。

共感に関する多くの研究は、他者のネガティブ感情(苦しみや不幸)としての共感性に着目し、他者のポジティブ感情(喜びやうれしさ)への共感性にはあまり注意が払われてこなかった<sup>9</sup>。しかし近年、喜びへの共感性と悲しみへの共感性における発達過程の違いが指摘されたり<sup>10</sup>、心理臨床場面におけるポジティブ感情とネガティブ感情が及ぼす共感性の違いが述べられたりし<sup>11</sup>、ネガティブ感情への共感に対するポジティブ感情への共感を比較理解する研究が見られるようになった。しかしながら、ポジティブ感情への共感に特化した研究は極めて少ない。櫻井ら<sup>12</sup>の、ポジティブ

感情への共感性が高い人は、向社会的行動をとりやすく、妬みや攻撃行動をとりにくいという報告にわずかに見られるにすぎない。そのなかでの、ポジティブ感情への共感が高い人は、自分が向社会的行動を行うことで相手を喜ばすことができれば、その喜びを共有して自分も喜ぶことができるという結果予期が形成されやすく、向社会的行動が選択される程度が高まるといふ考察は、ポジティブな感情や姿勢を育むことが、人生におけるポジティブな生き方の基礎を培うという本研究における意義を裏付け、今後の考察に示唆を与える。

一方、保育の実践現場における研究では、共感という用語は、保育者の幼児への共感と、幼児間の共感という二つの視点から数多く扱われている。前者は教師の重要な援助の一つとして、また後者は幼児の遊びや内面を理解する視点の一つとして位置付けられている。共感とは道徳性や規範意識、協同性などを育む上で重要な視点として位置付けられている一方で、共感そのものは半ば自明かつ感覚的にとらえられており、その内実を検討するような積み上げは充分でないように思われる。

乳幼児期の共感の発達について、ホフマンが提起した自己と他者の分化に伴う共感の発達段階を基に、伊藤・平林<sup>13</sup>は共感の発達を4つに分類した。それは他者に起こっていることを自分自身に起こっているかのようにふるまう「全体的共感」、苦痛を感じている人が自分ではなく他者であることに気付いているが、他者の内的状態を自分自身と同じであると仮定する「自己中心的共感」、自己と他者の感情の違いに気付き、また、言語獲得に伴い他者の感情状態に敏感になる「他者の感情への共感」、現在の状況のみならず人生経験に対して、あるいは様々な集団や階層の人々に対しても共感するようになる「他者の人生への共感」である。「他者の人生への共感」は児童期後期までに発達するとされ、幼児期には「他者の感情への共感」が他児に対して見られるようになる。喜びへの共感でいうと、例えば、他児が鉄棒や縄跳びなどができるようになったことを自分のことのように喜んだり、他児の忘れ物を届けてその子どもに笑顔で「ありがとう」と言われ、笑顔になったりする姿である。前者は共感的喜びまたはポジティブ感情への共感と捉えられる姿である。後者はいわゆる向社会的行動であり、人の役に立つ喜びを感じる姿は自己有用感を高める姿であると考えられる。「他児の喜びを自らの喜びと感じる姿」には、共感、向社会的行動、自己有用感など、様々な要素が混在しており、この姿の解釈に影響を及ぼしていると考えられる。

また、幼児期は、怒りや悲しみといった感情よりも喜びの感情が比較的共感されやすく<sup>14</sup>、また児童期以降と比べて幼児期は喜びに関する共感反応が強いこと

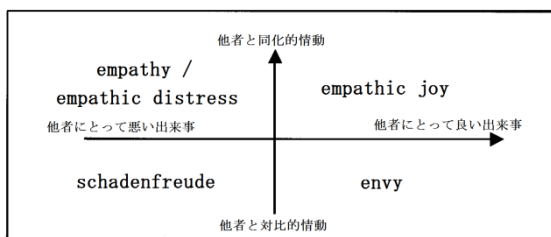


図1 4タイプの三項関係情動 (山本による)

が指摘されている<sup>15</sup>。成人では共感的喜びと妬みが入り混じったような複雑な情動が経験されることもあるが、幼児の情動は比較的単純であり、共感的喜びが捉えやすい時期であると考えられる。幼児期の共感的喜びに着目し、その実相を明らかにすることは、三項関係情動やポジティブ感情への共感研究の一助となるであろう。

以上から、本研究では、幼児期の共感的喜びが、具体的かつ典型的に現れている場面として、他児の喜びを自らの喜びと感ずている場面に着目することとした。本稿では、「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」がどのような文脈において発現しやすいのかを分析し、発現する要因を探る。

## 2. 研究方法

### 2-1. 対象児

A県N市内の幼稚園に通う5歳児クラス（第一筆者が担任している）の幼児25名（男児17名、女児8名）全員を対象とした。

### 2-2. 観察期間と手続き

2016年4月～2017年2月の間、保育中、携行しているメモ帳に適宜記録し、保育後に記録として書き直したものを事例とした。

### 2-3. 事例収集

保育中、何らかの事象に対して幼児もしくは幼児らが喜び、それに対して別の幼児が喜ぶと捉えられる場面を抽出した。その場面の解釈に必要なと思われる前後の文脈を含めて、第一筆者が事例として記述した。なお、ある事象に対して生じた他児の喜びに対して、かなりの時間を経た後に、別の幼児が喜びを生起させる場面も予想されたが、それらは観察者が幼児の喜びの理由を特定することが困難であるため、本研究では事例として収集しなかった。

### 2-4. 分析方法

「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」として収集された事例に対して、その姿を発現させる要因を抽出し

分類命名した。それらの読み取りや分類は、第一筆者と、幼児教育研究者による合議によって検討された。

## 3. 結果と考察

事例を分析したところ、24事例が収集され、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿が発現する要因として、6つの要因「他児への行動」「意図性」「同一経験」「行動・目的の共有」「他児への持続的な関心」「偶然性」が読み取れた。その定義を以下に述べる。なお、他児の喜びを自らの喜びと感ずている幼児を「対象児」と称することとする。また、事例の表記にあたり、他児の喜びを自らの喜びと感ずる対象児をA、喜ぶ他児または他児たちを、BまたはBたちと表記した。なお、本文は事例番号で示したが、それは表1中のEpによる。

他児への行動：他児の喜びに直接的に関係している対象児の行動が見られたか。

意図性：対象児の行動が他児の喜びに関係しているときに、その行動に他児に対する意図があるか。

同一経験：他児の喜ぶ経験と同様の経験が、対象児の過去にあるか。

行動・目的の共有：対象児と他児が一緒に行動・遊びをしているという意識があるか。あるいは目的を共有しているか。

他児への持続的な関心：他児が喜びに至るまでの内面の変化を対象児が理解していたか。

偶然性：他児が喜んだ出来事が偶然に生じたものか。

表1では、事例別に、読み取れた要因を示した。以下では、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させる各要因について、代表的な事例をもとに、分類と命名に至った考察を述べる。表1に見られるように、1事例に1要因であることは少なく、複数の事例が混在する。はじめに6つの要因がすべて読み取れた事例を挙げる。以降では要因別に述べるが、提示事例は、その要因が読み取れた部分のみを記したものとす。また、下線部は、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿が発現する要因を示しており、通し番号(①, ②)は考察の際に該当部分を分かりやすくするためのものである。

表1 他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿が発現する要因と各事例における要因の発現の有無

要因 \ Ep	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
他児への行動	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○
行動の意図性	○	×	○	×	×	○	×	○	○	○	×	○	×	×	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○
同一経験	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	×	○	×
行動・目的の共有	×	○	×	○	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	×	○	×	×
他児への持続的な関心	○	×	×	○	○	○	×	×	×	×	×	○	×	○	×	×	○	×	○	×	○	○	×	×
偶然性	×	○	×	×	×	×	○	×	×	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	○	×	○	×	×

## 3-1. 6つの要因が絡む

## 【事例1】

[ボールを当てた 11月14日 Ep17]

A, Bは複数の幼児とドッジボールをしていた①。ドッジボールのボールが外野に転がり, AとBが同時に取ったため, じゃんけんで決めることになった。Aが勝ったが, Bは「後出しした」と怒った。しかしAは聞き入れず, ボールを投げ, 相手に当てると走って内野へ行った。Bは泣いた。周りの友達が泣いているBに気づき, 「大丈夫?」とBに寄り添った。Aはそれを見て気まずそうな顔をしながら内野でドッジボールを続けた②。しばらくしてBは泣き止んだ。Aがボールを取ると, 「B, パス」と言ってBにボールを投げた③。Bがボールを取って投げるとき, Aは「B, 頑張れ!」と応援した④。相手にボールは当たらなかったが, 再度ボールを取ったAはBにパスをした。Bがボールを相手に当てて喜ぶ⑤と, Aも「よっしゃー!」と喜んだ。

AとBはドッジボールをしていた(①行動・目的の共有)。Aはこれまでの遊びの中で, 相手にボールを当てることを楽しんでいて(同一経験)。AはBが積極的にボールを取ろうとする姿から, Bもボールを当てて内野に戻りたいと思っていることを分かっていたが, 自分もボールを投げたい気持ちが強く, Bの「後出しした」という発言を無視して行動した。Bが泣き, Bを心配する友達を見て, Aは自分の行動を振り返り, Bがボールを相手に当てて内野に戻ってきてほしいと願ってBのことを気にかけて(②他児への持続的な関心), パスを出したり応援したりしていた(③④他児への行動, 行動の意図性)。Bがボールを当て(⑤偶然性), 喜ぶと, Aも自分のことのように喜んだ。6つの要因が絡み, 他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させている。

## 3-2. 他児への行動, 行動の意図性

他児への行動とは, 他児の喜びに直接的に関係している対象児の行動が見られたかということである。行動のなかには, 行動の意図性の有無がみられる。行動の意図性とは, 対象児の行動が他児の喜びに関係しているときに, その行動に他児への意図があるかということである。「他児への行動」と「行動の意図性」は並列するカテゴリーではなく, 意図性とは, 他児への行動に関連して生じる。この要因は併せて考察することとした。

## 【事例2】

[水筒持ってきたよ 6月22日 Ep3]

帰りの身支度するとき, AはBが水筒を忘れていることに気づき, 「忘れてるよ」とその水筒を届けた①。Bに「ありがとう」と笑顔でお礼を言われ, Aは笑顔になった。

AはBが水筒を置き忘れていることに気づき, Bに渡そうと思い, Bに水筒を届けた(①他児への行動, 行

動の意図性)。Aの意図性のある行動が, Bの喜びを生起させ, 他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させている。

このときのAの行動の理由を考えてみたい。「Bが困っているだろう」あるいは「このままだとBは困るだろう」とBの立場に立ってBの気持ちを考え, その状況を自分が解決しようと行動したと考えられる。あるいはこれまでにAが誰かの忘れ物に気づき, 届けたことを相手(あるいは教師を含めた大人)に感謝された経験から, このような行動は望ましい行動であると考えており, 今回同様の状況が起きたことで自発的に行動したとも考えられる。前者であれば, Aは自分の行動によってBが困っている状況を脱したことでうれしい気持ちになったと感じ, そのうれしい気持ちに共感したと考えられる。後者であれば, Bの笑顔や「ありがとう」という言葉から自分の行動が良いものであったと評価し, うれしい気持ちになったと考えられる。

Aの行動は, いわゆる向社会的行動である。アイゼンバーグは, 向社会的行動を「他人あるいは他の人々の集団を助けようとしたり, こうした人々のためになることをしようとする自発的な行為」と定義している<sup>16</sup>。また, アイゼンバーグは向社会的行動の動機について, 年齢の小さな幼児は要求指向の理由(「欲しいって言ったから」など)や実際の理由(「机が濡れていたから拭いた」など)のどちらかで行動の動機を述べる事が多く, 4~5歳児は時には情緒的関係の理由(「Aが好きだから」など)や承認指向の理由(「僕を好きになるから」など), 快楽主義的な理由(「私が友達にクレヨンを分けてあげると, 先生が後でポップコーンを作らせてくれるだろうから」など), 直接互惠の理由(「次に同じことをしてくれるだろうから」など)も動機として述べる事があると言っている<sup>17</sup>。この事例のAの動機としては, 実際的理由(水筒が忘れてあったから)が最も近いように思われる。行動の後に発現した他児の喜びを自らの喜びと感じる姿については, ポジティブ感情への共感なのか自己の行動に対する好意的評価の喜びなのかはさらなる検討の余地があるだろう。

ところで, 「行動の意図性」のある事例のなかには, 向社会的行動と考えられる事例の他に, 次のような事例も見られた。

## 【事例3】

[蜂じゃなくてよかったね 11月25日 Ep18]

弁当の時間, Bは弁当に大学芋が入っていて「わあ, 蜂蜜入ってる!」「トロトロ!」と喜んだ。Aは「蜂じゃなくてよかったね」と笑いながら言った①。それを聞いたBたちも笑った。同じテーブルの幼児が「蜂なんか入ってるわけないだろー!」と突っ込むと, Aはさらに笑った。

Aはお笑いが好きで, 友達が面白いことを言うのを

聞いてよく笑っていた。AはBの言葉を聞き、「蜂蜜」と「蜂」の言葉の類似性と意味の違いを面白く感じ、それを伝えることで、Bたちを笑わせようと思った(①他児への行動、行動の意図性)。Aの、ユーモアという意図性のある行動が、Bの喜びを生起させ、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させている。

#### 【事例4】

[王様、おはようございます 2月13日 Ep24]  
発表会の2日後、Aは登園してきたBに「王様、おはようございます」と劇の台詞のように挨拶をした①。Bはそれを聞き、笑いながら「おはよう」と応えた。Aはそれを見てニヤッと笑った。

発表会を終え、Aは劇の楽しさ、劇をやり遂げた達成感を仲間と共有していた。Aは同じ劇をしたBを見て、劇の台詞のように話しかけてもBは分かってくれるだろう・喜んでくれるだろうと思い、Bに劇の台詞のように挨拶をした(①他児への行動、行動の意図性)。Aの意図性のある行動が、Bの喜びを生起させ、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させている。

これら2つの事例は、他児を笑わせるという行動によって自らの喜びを発現させている。ユーモアには、その面白さを理解できる相手が必要である。相手との親密性が高いほどユーモアが表出されるようになることが指摘されているように<sup>18</sup>、幼児期においては、幼稚園で共に生活し、様々な行事を共に経験し、他児との親密性が増してくる幼児期の後半に多く見られるようになると思われる。

マッギー<sup>19</sup>は、生後2、3年の間に、子どもはユーモアを他の人と共有したいと思うようになると述べている。そして、そのユーモアに対する相手の肯定的な反応によって、冗談を言うような、おどけたような行為はそれがもたらす社会的報酬を第一に目的として行われるようになるという。笑わせるという行為も、向社会的行動と同様に、自己の行動に対する好意的評価の喜びという見方もできると考えられる。

以上のように、自らの何らかの意図をもった行動が、他児の喜びを生起させたという結果をもたらしたことによって、他児から認められた、役に立ったという自己有用感を抱くことに繋がっていると考えられた。

### 3-3. 同一経験

同一経験とは、他児の喜ぶ経験と同様の経験が、対象児の過去にあるかということである。

#### 【事例5】

[ジュースいっぱい 9月6日 Ep4]  
おやつ時間に、保育者が1リットルのリングジュースをコップに分けるのをA、Bは座って待っていた①。Aのコップにジュースを注ぐと、Aは「いっぱい！」と喜んだ②。Aは保育者がBのコップにジュース

スを注ぐのをじっと見ていた③。注ぎ終わると、Aは「いっぱい入った？」とBに聞いた。Bが笑顔でうなずくと、AはBのコップをのぞき込んだ。Aは自分のジュースと見比べた後、「いっぱいよかったね」と笑顔で言った。

AとBは保育者がジュースを入れるのを座って待っていた(①行動・目的の共有)。Aは自分のコップにジュースがたくさん入ってうれしかった(②同一経験)。Aはその後、Bのコップにジュースが入る様子に気にして見ていた(③他児への持続的な関心)。Aは自分のコップと見比べ、自分と同じくらいたくさんBのコップにジュースが入っていることを確認し、Bの喜びが理解できた。他児に生起した感情を、自らの経験から推し量り、それによって改めて喜びを感じ、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させている。このような喜びは、間主観的な意識体験と捉えられる。様々な状況、出来事などにおいて、それぞれの主観性を相手に表現することによって共有された間主観的な感覚、言い換えれば第三の主観性由来するという解釈が可能になる。このように、A(対象児)自らの過去の「同一経験」は、B(他児)の喜びを理解するうえでの手がかりとなると捉えられた。

### 3-4. 行動・目的の共有

行動・目的の共有とは、対象児と他児が一緒に行動・遊びをしているという意識があるか、あるいは目的を共有しているかということである。

#### 【事例6】

[僕のゲーム、面白いでしょ 10月14日 Ep14]  
Aは自分の作ったコリントゲームをBが遊ぶのを傍らで見守った①。Bが遊び終わって「面白かった」と笑顔でAにゲームを返すと、Aは笑顔になった。

Aは自分の作ったコリントゲームをBに渡し、Bが遊ぶのをじっと見ていた(①行動・目的の共有)。Aは自分が楽しかったゲームをBも同様に楽しんでくれたことが分かり、うれしくなった。他児と行動を共にすることが、他児の気持ちへの同感につながり、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させる。

他児と同じ行動をする中で、自分がうれしいと感じたことと、他児がうれしいと感じたことが重なる。これは「同感」と捉えられる。佐伯<sup>20</sup>は、同感と共感とは異なると指摘し、同感とは相手の感じていることと自分の感じていることを同じなのだと思うことであり、相手は自分と同じだという確認をしているとしている。この事例では、Aは、Bの喜びの感情が自分と同じであったことを、喜びとして受け止めている。

#### 【事例7】

[コマ回った！ 2月7日 Ep22]  
A、Bたちは発表会に向けて同じ劇に取り組んでいた①。Bたちは劇中でコマ回しを見せることとした。こ

れまでの練習では、Bたち全員が同時にコマを回すことはできなかった。この日の練習ではBたち全員がコマ回しに成功し、「回った！」と笑顔になった。舞台袖でそれを見ていたAは「みんな回った！」と笑顔で拍手をした。

Aは“素敵な劇にしたい”という目的をBたちと共有し、劇に取り組んでいた(①行動・目的の共有)。Aは劇中でBたちのコマがうまく回らないのを見ていた。また、Aは劇でない時間にBたちが練習しているのも見ていた。Aは発表会に向けてBたちと取り組む中で、Bたちの頑張っている姿を見て、Bたちにできるようになってほしいと思うようになった。Bたちは日に日に上達しているものの、必ず成功するとは限らなかった。この日はBたち全員のコマが回り、Bたちが喜ぶと、AはBたちの喜びに共感した。この事例では、A自身はコマ回しに興味はなかったが、他児への共感が、他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させている。行動・目的を共有するなかで、他児への関心や親しみが増し、他児の思いを理解しようとするようになる。そのことから他児への共感が生まれ、共感的喜びにつながる。

先述した同感に対して、共感とは、相手の意図や目的、相手の置かれている制約条件などを理解し、その人の思いを共にしようとすることである。佐伯<sup>21</sup>は、共感について「自分にはすてきとは思えないけどそう思いたい」「そういうものの良さを分かりたい」と思うところから、その人が良いと言っているのはどういうところなのだろうと探求し理解しようとすることであり、そこにいたる経緯やそこでの状況を把握し、その場に我が身を置き、なんとかして、そこでの良さを心底納得しようとすることであると述べている。幼児は他児と行動や目的を共にすることで、他児の喜びに同感したり共感したりして、他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させている。

以上のように、幼児が他児と一緒に行動・遊びをしているという意識をもっていたり、目的を共有したりしているとき、他児の喜びへの同感または共感が起こる。同感共感とは異なるが、他者の気持ちに関心があるという点は同じであり、幼児期に他児のポジティブ感情への同感や共感を積み重ねることが、ポジティブ感情への共感性を高めると考えられる。

### 3-5. 他児への持続的な関心

他児への持続的な関心とは、他児が喜びに至るまでの内面の変化を対象児が理解していたかということである。以下に2つの事例を示した。

#### 【事例8】

【うさぎ当番できた 9月7日 Ep5】

うさぎ当番の餌やりから帰ってこないBたち。保育者が「お当番から帰ってこないね」と言うと、Aは「見

てくる！」と様子を見に行った①。Aは帰ってくると保育者に「うさぎが(小屋から)外に出てて、餌があげられないみたい」と言った。保育者が「困ってた？」と聞くと、Aは「困ってた」と答えた③。保育者はうさぎ小屋に行き、餌やりを手伝った。Aはその間保育室で待っていた③。餌やりを終え、笑顔で帰ってきたBたちを見ると、Aは笑顔で「おかえり」と声をかけた。

うさぎの世話はクラスの幼児が順番に行っていたので、A自身も餌やりの大変さや楽しさを感じていた。Aは餌やりから帰ってこないBたちが気になり、様子を見に行った。AはBたちが困っていることが分かったが、自分では解決できず、保育者を頼った。保育者がBたちのところに行っている間、AはBたちのことを気にして待っていた(①②③他児への持続的な関心)。そしてAはBたちが笑顔で帰ってきたのを見て、Bたちが無事に餌やりを終えたことが分かり、Bたちのほっとした気持ちに気付き寄り添っている。

#### 【事例9】

【一輪車できた! 1月19日 Ep21】

Bは毎日のように一輪車の練習をしていた。A自身は一輪車に乗ることには興味がないが、ドッジボールなど戸外で遊ぶときにBが一輪車に乗っているのを見たり、頑張っていることをクラスで話題にしたときにBが一輪車を頑張っていることを聞いたりしていた①。この日、Bは一輪車に乗って段差を乗り越えられるようになったことが嬉しくて保育者に見せていた。Aは通りがかりにそれを見て、「Bちゃん、すごいね！」と笑顔で言った。

AはこれまでBが一輪車の練習をしているのを知っていた(①他児への持続的な関心)。Aは通りがかりにBが一輪車に乗って段差を乗り越えられるのを見て、今までよりさらに上達したことに驚き、うれしくなってBに声をかけた。他児への持続的な関心が、他児の上達の喜びを喜びと感じ、他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させている。

以上のように、他児の困難や障壁に対する思いを想像し、自分のことのように感じ続けるという持続的な関心が、他児がそれを解決したり乗り越えたりした際の喜びへの理解に通じると考えられた。さらに、その喜びを、自分のことのように強く感じさせる要因とも捉えられた。このことは、他児の喜びを自らの喜びと感じることが、他児の成し得た経験やそこから生起する感情への理解を促し、たとえ自分の成し得たことでなくとも、有能感や達成感をもつことのできる経験として認められる。

### 3-6. 偶然性

偶然性とは、他児が喜んだ出来事が偶然に生じたものかということである。

## 【事例10】

[いっぱい倒れた 6月8日 Ep2]

Aたちはペットボトルをピンに見立てて一人ずつ順番にボーリングをしていた。そこに他のクラスのBが加わった。Aは自分の番を待つ間、他児と話したり、他児がボールを転がす様子を見たりしていた。Bの転がしたボールがたくさんのピンを倒し①、Bが「やったあ！」と喜ぶと、それを見たAも同じように喜び、思わず飛び跳ねた。

AとBは一緒にボーリングをして遊んでいた。Aは自分のボールがピンに当たらないと悔しがり、当たると喜んでた。AとBは親しい関係ではなかったが、Bの転がしたボールが偶然たくさんのピンを倒し(①偶然性)、Bが喜ぶと、それを見ていたAも自分のことのように喜んだ。偶然起きた出来事であっても、また親しい関係ではなくても、偶然起こったことに対する他児の喜びを素直に喜べる気持ちが、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させている。他児にとっても、自分の偶然の喜びを、隣で同じように喜んでくれる誰かがいるということによって、その相手に対して親しみを覚える。

カイヨワ<sup>22</sup>は、遊戯者の力の及ばぬ独立の決定の上に成り立つすべての遊びをアレア(alea)と呼んだ。事例10に出てくるようなボーリングの他にも、じゃんけん、くじびきなど、幼児期の遊びのなかにはアレアの要素が見られる。4歳頃までの幼児は自分の思い通りにならないことに対して不満を表すことが多いが、次第に偶然性のなかに面白さを見出す。偶然性の面白さを理解できるようになることにより、他児の偶然の喜びも理解でき、他児の喜びを自らの喜びとする姿が発現する。

## 【事例11】

[同じ列になった 9月9日 Ep7]

クラスのみんで綱引きをするため、準備のできた幼児から順に2列に並んだ。後から来たAは保育者に「Aちゃんはこっちの列ね」と人数の少ない列に促されて並んだ①。Aと同じ列の前方に既に並んでいたBがAに気づき、「Aと一緒にだ、やった！」と喜んだ。AはBの言葉を聞いてBが同じ列に並んでいることに気づき、Bと目を合わせて笑った。

Aは保育者に促されるままに列に並んだ(①他児への行動)。Aと仲の良いBはAと同じ列になったことに気づき、「やった！」と喜んだ。その声を聞き、AもBと同じ列になったことに気づき、A自身もうれしい気持ちになった。そして、AはBと目を合わせることでBとうれしい気持ちを共有し、Bへの親密感をわかせる、さらにうれしい気持ちになった。Aの意図性のない行動が、他児の喜びを偶発的に生起させ、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させている。

以上のように、偶然性とは、偶然起きたことへの喜

びであり、偶然性の面白さから生起される喜びと、対象児自らの意図性のない行動によって偶発的に他児に引き起こされた喜びが考えられた。

## 4. 総合的考察

本研究では、他児の喜びを自らの喜びと感ずている場面に着目し、それがどのような文脈において発現しやすいのかを分析し、発現に影響する6要因を明らかにした。6要因の絡み方の違いから、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿に見られる3つの特徴がまとめられた。

1つ目として「他児への行動」「行動の意図性」が成立しており、「偶然性」が成立していないなかでは、幼児は他児の喜びを見ることで、自分の行動がうまくいったことを実感し(行動の意味付け・評価)、そのうれしい気持ちが喜びとして現れることにより、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿を発現させる。このことは、内発的動機づけを育むことと密接にかかわっている。

動機づけの形成メカニズムを考えるうえで、速水によるプシュルモデルがある<sup>23</sup>。これは動機づけが内在化するプロセスを重視した考え方である。プシュルモデルでは、人間の動機づけは、外界との相互作用によって変質を遂げていくと仮定され、周りからの働きかけや反応を受けながら、動機づけが自律的なものとなっていくプロセスが想定されている。速水は「プッシュ」と「プル」という働きかけが内在化のプロセスを促すとした。「プッシュ」とは、子どもがある目標に到達した後になされる、行動結果に対する働きかけを意味し、よくできたことに対して賞賛を与えるなどすることであり、「プル」とは子どもが行動する前に、これからの目標に対して働きかけられるもので、例えば、魅力的な課題や将来像の提示などのことである。これらの働きかけを受けて内在化が進むとした。また、こうした働きかけは、内在化が進むにつれて自尊感情を育むことになるとした。

ところで、日本の子どもは自己有用感を高めることが自尊感情を高めることにつながると指摘されている<sup>24</sup>。自己有用感とは「自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている…。他者と交流することで得られるそうした感情」である<sup>25</sup>。「人の役に立っている」という他者からの評価が自己の評価に大きく影響しているのである。プシュルモデルの考え方に基づけば、幼児の意図をもった行動(結果)に対して他児が喜ぶという働きかけ(プッシュ)があり、自分は他児の役に立っているという実感から、幼児の行動の動機が内在化され、自己有用感が育まれると考えられる。

2つ目として「他児への行動」がなく、「行動・目的の共有」「他児への持続的な関心」が成立しているなかでは、他児のポジティブ感情への共感あるいは同感が、他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させる。幼児が特定の他児へ関心を向け続け、喜びに至るまでの内面を理解しようとすることは、その幼児への親しみの表れに他ならない。山本が、他者との親密度が高いほど共感的喜びが強く経験されること<sup>26</sup>、他者に良い出来事が起こるまでに、自身が長い期間他者を応援していたなどの状況要因が、情動を経験する際にかかわってくること<sup>27</sup>を指摘しているように、親しみの気持ちが強いからこそ、その他児の行動や内面が常に気になり、喜びの気持ちにも共感できると考えられる。また、「同一経験」があることで発現する他児の喜びを自らの喜びと感じる姿は、間主観的な意識体験と捉えられ、他児の喜びを理解するうえでの手がかりとなることが示唆された。

3つ目として「偶然性」が成立している場合、または「他児への行動」があり、「行動の意図性」がない場合では、偶然起きた出来事あるいは意図しない自らの行動によって偶発的に生じた他児の喜びへの共感的理解や親密性が、他児の喜びを自らの喜びと感じる姿を発現させる。

以上のように、本研究では、幼児期における他児の喜びを自らの喜びと感じる姿は、自己有用感、ポジティブ感情への共感、同感とかかわりがあることが示唆された。本研究ではクラスの幼児全員を対象に、他児の喜びを自らの喜びと感じる姿の収集を行った。今後は、発達の観点から幼児期の共感的喜びを捉えるために、対象児を限定し縦断的に検討することが必要と考える。

## 引用文献

- <sup>1</sup> 大竹恵子 (2006) ポジティブ心理学 21世紀の心理学の可能性. 島井哲志 (編). ナカニシヤ出版. 83-98
- <sup>2</sup> Boniwell, I. (2015) ポジティブ心理学が1冊でわかる本. 国書刊行会. 33-52
- <sup>3</sup> 山崎勝之 (2006) ポジティブ感情の役割—その現象と機序. パーソナリティ研究. 14 (3). 305-321
- <sup>4</sup> 前掲1
- <sup>5</sup> 渡邊静夫 (編著) (1988) 日本大百科全書23. 小学館. 650-651
- <sup>6</sup> 山本 (西隅) 良子 (2005) 「三項関係情動」の生起メカニズムを探る—共感的喜び・妬みの状況要因について—. 京都大学大学院教育学研究科紀要. 51. 371-385
- <sup>7</sup> 同上
- <sup>8</sup> 同上
- <sup>9</sup> 櫻井茂男, 葉山大地, 鈴木高志, 倉住友恵, 萩原俊彦, 鈴木みゆき, 大内晶子, 及川千都子 (2011) 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動, 攻撃行動との関係. 心理学研究. 82. 123-131
- <sup>10</sup> 杉山憲司 (1995) 共感性と愛他行動の発達. 二宮克美, 繁多進 (編). たくましい社会性を育てる. 有斐閣. 69-82

<sup>11</sup> 橋本秀美 (2005) 肯定・否定感情に着目した共感性尺度の開発. 心理臨床学研究. 22. 637-647

<sup>12</sup> 前掲8

<sup>13</sup> 伊藤忠弘・平林秀美 (1997) 子どもの社会的発達. 井上健治・久保ゆかり編著. 東京大学出版会. 167-184

<sup>14</sup> 今井靖親 (1974) 幼児・児童における共感性の発達. 奈良教育大学紀要. 23. 231-239

<sup>15</sup> 前掲9

<sup>16</sup> Eisenberg, N. & Mussen, P. (1991) 思いやり行動の発達心理. 金子書房. 6

<sup>17</sup> Eisenberg, N. (1995) 思いやりのある子どもたち 向社会的行動の発達心理. 北大路書房. 28-31

<sup>18</sup> 宮戸美樹 (2016) ユーモア表出行動と表出相手との親密さの関連. 横浜国立大学教育人間科学部紀要. 18. 115-127

<sup>19</sup> McGhee, P. E. (1999) 子どものユーモア その起源と発達. 誠信書房. 199-216

<sup>20</sup> 佐伯胖 (2007) 共感—育ち合う保育の中で—. ミネルヴァ書房. 20-32

<sup>21</sup> 同上

<sup>22</sup> Caillois, R. (1990) 遊びと人間. 講談社. 50

<sup>23</sup> 中間玲子編著 (2016) 自尊感情の心理学 理解を深める「取扱説明書」. 金子書房. 78-80

<sup>24</sup> 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2015) 生徒指導リーフ. Leaf. 18. 「自尊感情」?それとも、「自己有用感」?

<sup>25</sup> 滝充 (2005) 規範意識の形成と教師の指導力. CS研レポート vol. 55. 教科教育研究所. 12

<sup>26</sup> 山本良子 (2009) 共感的喜びと妬みの発生に関与する状況要因. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 49. 237-245

<sup>27</sup> 前掲5

## 謝辞

幼稚園での日々の生活をともにした子どもたちに心より感謝します。

## 付記

本研究の一部を日本保育学会第70回大会で発表した。

(2017年9月25日受理)