

非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての
研究に関する報告書

平成29年（2017年）3月
研究代表者 遠藤 利彦
（国立教育政策研究所 総括客員研究員）

はじめに

本報告書は、平成27(2015)年度～平成28(2016)年度に国立教育政策研究所のプロジェクト研究として行われた「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究」の研究成果をとりまとめたものです。

人の生涯にわたる適応を支える能力として、旧来はIQに代表される認知的な能力に主たる関心が向けられてきました。しかし、近年、高い認知能力が生涯適応を適えるという図式の見直しを迫る研究知見が多く報告されています。そして、認知的ではない側面、いわゆる非認知的能力が持つ重要性が注目されるに至っています。ただし、非認知的能力とは一体どのようなものであるのか、十分な整理がなされているとは言い難いのが現状です。

本研究プロジェクトは、非認知的能力と称されるものについて、具体的な姿に着目した議論の展開に資する成果を得るべく、二つの目的のもとに実施されました。第一に、人が持つ非認知的な特徴の中でも特に「社会情緒的コンピテンス」の側面を研究対象とし、関連する学問領域の先行知見の収集と整理によって、誕生からの発達過程において我々が備えるようになる一連の内容を示すことを目的としました。さらに、社会情緒的コンピテンスに関する研究分野では、それが、抽象的概念としてのみならず、測定や記述の対象になっている現状を鑑み、科学的な検討を行うための手法についても示すこととしました。また、第二の目的として、社会情緒的コンピテンスのいくつかについて、実際に子供たちを対象に測定や記述を行い、日本の子供たちの様相についての調査を行うこととしました。本報告書には、これらの目的のもとに行われた研究成果を示しました。なお、本研究では社会情緒的コンピテンスの測定を行いますが、そもそもこうしたコンピテンスの多くは、「高いほどよい」といった一義的な価値付けを行うことがなじまないものです。測定の目的は、子供たちの全体的な特徴に関する知見を得ることにあり、個々の子供の状態の評価に向けたものではないことに御留意ください。

本研究の遂行に当たり、関連分野の研究者の方々及び教育関係者の方々に御協力いただきました。また、本研究における調査の設計及び実施に当たりご協力いただきました、自治体、教育委員会、学校及び園の関係者の方々に感謝申し上げます。そして、本研究で実施した調査に御協力くださいました乳児、幼児、児童、生徒の皆様及びその御家族の皆様に感謝の意を表します。

平成29(2017)年3月

研究代表者

国立教育政策研究所 総括客員研究員

東京大学大学院教育学研究科 教授

遠藤 利彦

目次

第1部 非認知的能力についての研究動向	5
第1章 非認知的能力をめぐって：本プロジェクト研究の目的と視点	7
第1節 非認知的能力に関する研究動向.....	7
第2節 本プロジェクトの研究課題	9
第3節 本研究の焦点	10
第4節 本研究の目的1；社会情緒的コンピテンスについての文献調査による知見の整理.....	11
第5節 本研究の目的2；社会情緒的コンピテンスについての実証研究	13
第6節 本報告書の構成	13
第2章 「非認知」なるものの発達と教育：その可能性と陥穽<small>かんせい</small>を探る	15
第1節 「非認知」なるものへの刮目 <small>かつもく</small> の興りと展開.....	15
第2節 「IQ 神話」への疑い	16
第3節 「非認知」なるものの教育の可能性を示す論拠の希薄さと新たなエビデンスの必要性	18
第4節 「非認知」なるものとは何か？	20
第5節 「非認知」の何をいかに教育のターゲットとするか？	22
第6節 結びに代えて：「非認知」の絶対的基盤としての基本的信頼感とアタッチメント	24
第2部 社会情緒的コンピテンスの内容と発達に関する文献調査	29
第1章 乳児期	31
第1節 標準的な社会情緒的コンピテンスの発達.....	32
第2節 社会情緒的発達における個人差とその要因.....	45
第3節 アタッチメント	59
第2章 幼児期	69
第1節 自己とその制御の発達.....	70
第2節 他者の心の理解	80
第3節 他者との関わり	89
第3章 児童期・青年期 (1) 子供の心理特性	103
第1節 子供の人となりとその規定因.....	104
第2節 子供の自己の発達.....	118
第3節 社会的・道徳的感情とその感情特性.....	130
第4節 アタッチメント	149
第5節 ストレスに対処する個人特性.....	157
第4章 児童期・青年期 (2) 教育場面と発達	165
第1節 教育文脈で育まれるコンピテンス— 学習意欲をめぐる議論と測定 —	166
第2節 感情を学ぶ：Emotional Intelligence (EI；感情知性)をめぐって	175
第3節 コンピテンスを育む教育環境：学級における営み	186
第4節 コンピテンスを育む教育環境：教科指導以外の教育の営み	194
第5章 社会情緒的コンピテンスに関する長期縦断研究	201

第3部 日本の子供の社会情緒的コンピテンスについての実証研究	235
第1章 乳児期.....	237
第2章 幼児期.....	245
第1節 研究A セルフコントロールの発達.....	245
第2節 研究B 幼児期の社会情緒的コンピテンスと社会的行動の発達.....	249
第3章 児童期・青年期.....	255
巻末資料	275
表1 社会情緒的発達の概要.....	277
表2 社会情緒的コンピテンスの一覧.....	278

研究組織

	氏名	所属・職名	備考
研究 代表者	遠藤 利彦	総括客員研究員	東京大学大学院教育学研究科・教授
研究 分担者	山田 素子	研究企画開発部・総括研究官	～H28. 3. 31
	渡邊 倫子	研究企画開発部・総括研究官	H28. 4. 1～H28. 5. 31
	山田 亜紀子	研究企画開発部・総括研究官	(併)幼児教育研究センター (H28. 4. 1～)
	妹尾 涉	教育政策・評価研究部・総括研究官	
	笹井 宏益	生涯学習政策研究部・部長	～H28. 3. 31
	大野 彰子	国際研究・協力部・部長	
	大塚 尚子	国際研究・協力部・総括研究官	事務局
	丸山 英樹	国際研究・協力部・総括研究官	～H27. 9. 30
	金 泰勲	国際研究・協力部・客員研究員	
	頼本 維樹	生徒指導・進路指導研究センター・センター長	～H28. 3. 31
	梅澤 敦	生徒指導・進路指導研究センター・センター長	H28. 4. 1～
	堀 清一郎	生徒指導・進路指導研究センター・副センター長	H28. 11. 7～
	篠原 郁子	生徒指導・進路指導研究センター・主任研究官	(併)幼児教育研究センター (H28. 4. 1～)，事務局 乳児期班，幼児期班
	研究 分担者	森口 佑介	京都大学大学院教育学研究科・准教授
石井 佑可子		藤女子大学文学部・准教授	児童期・青年期班
本島 優子		山形大学大学院地域教育文化研究科・講師	児童期・青年期班
蒲谷 慎介		愛知淑徳大学心理学部・講師	乳児期班
溝川 藍		椋山女学園大学人間関係学部・講師	幼児期班
高橋 翠		東京大学大学院教育学研究科・特任助教	客員研究員 (H28. 4. 1～)，長期縦断研究班
武藤 世良		お茶の水大学基幹研究院基幹教育系・講師	児童期・青年期班
柳原 良太		鹿児島大学学術研究院法文教育学域法文学系・講師	児童期・青年期班
川本 哲也		慶應義塾大学文学部・訪問研究員 日本学術振興会特別研究員 (PD)	児童期・青年期班
村木 良孝		東京大学大学院教育学研究科 博士課程・日本学術振興会特別研究員 (DC)	児童期・青年期班
利根川 明子		東京大学大学院教育学研究科 博士課程・日本学術振興会特別研究員 (DC)	児童期・青年期班
河本 愛子		東京大学大学院教育学研究科博士課程	児童期・青年期班
石井 悠		東京大学大学院教育学研究科 博士課程・日本学術振興会特別研究員 (DC)	長期縦断研究班
渡邊 茉奈美		東京大学大学院教育学研究科博士課程	長期縦断研究班
金重 利典		東京大学大学院教育学研究科・特任研究員	研究補助者，乳児期班
浜名 真以		東京大学大学院教育学研究科 博士課程・日本学術振興会特別研究員 (DC)	研究補助者 (～H28. 3. 31)，幼児期班
石橋 美香子		お茶の水女子大学大学院人間文化創成科博士課程	研究補助者，乳児期班
小山 悠里	東京大学大学院教育学研究科修士課程	研究補助者 (H28. 4. 1～H28. 9. 30)，乳児期班	
オブザー バー	淵上 孝	初等中等教育局幼児教育課長	国立教育政策研究所フェロー，～H28. 3. 31
	伊藤 学司	初等中等教育局幼児教育課長	H28. 4. 1～
	湯川 秀樹	初等中等教育局視学官	
	河合 優子	初等中等教育局幼児教育課幼児教育調査官	(併)幼児教育研究センター・総括研究官，H28. 4. 1～
	沓澤 進	初等中等教育局幼児教育課子育て支援指導官	
	今村 剛志	初等中等教育局幼児教育課長補佐	
	堀越 紀香	幼児教育研究センター・総括研究官	H28. 4. 1～

第1部 非認知的能力についての研究動向

第1章 非認知的能力をめぐって：本プロジェクト研究の目的と視点

第2章 「非認知」なるものの発達と教育：その可能性と陥穽かんせいを探る

第1章 非認知的能力をめぐって：本プロジェクト研究の目的と視点

第1節 非認知的能力に関する研究動向

① 経済学研究における注目

個人の生涯適応のみならず、社会の経済的発展や維持という視点からも多くの知見が蓄積されている経済学研究では、それらを可能にする人的資本についての探求が広く行われている。その中で、旧来、賃金や所得、昇進や雇用形態などを予測する個人の要因として、いわゆる「認知能力」と称される能力等が注目されてきた。労働市場に参入する前の青年においても、学業成績や各種の学力に関するテストの成績、アカデミックな能力の高さが後の収入や雇用形態を予測するという研究知見が示され、より高い認知能力を備えることが個人の成功、ひいては、社会の経済的発展に有効であるとみなされてきたのである。ところが近年、こうした認知能力と称されるものの高さだけが、個人の適応を高めるわけではないことを示唆する研究知見が相次いで報告されている。例えば、個人が得る賃金の高低に関して、高校卒業者、高校中退者、高校卒業と同等の資格保有者の比較をした研究は、認知能力のみでは賃金の差を説明できないことを示し、その個人が持っている認知的ではない能力の重要性を示唆している (Heckman&Rubinstein, 2001)。さらに、統制の所在、攻撃性や内気さ、といった個人の特徴が賃金に関連していることを指摘する研究もある (Bowles,Gintis&Osborn,2001)。なお、賃金とこうした個人の特徴の関連パターンには、性差や文化差、職種による差も存在するのだが、ほかにも協調性や自尊心、外向性などといった特徴が個人の収入状況に一定の説明力を持つという知見が集まっている。認知能力の高さだけが、人生の成功の鍵ではないことを示唆するこれらの研究結果を受けて、我々人間が持つ、認知能力ではない側面の特徴、いわゆる「非認知的能力」への関心が非常に高まっている。

② 介入研究からの示唆

非認知的能力への関心を高める大きな契機となった報告に、ペリー就学前計画に関するものがあげられる。ペリー就学前計画とは、1960年代にミシガン州で実施された、教育上のリスクがある子供たちとその家庭を対象とした介入プログラムとその効果測定のための一連の調査研究からなる。同地区に居住する家庭が実験群と比較対照群（統制群）に分けられ、実験群では子供が幼稚園での幼児教育プログラムに参加し、同時に、専門家による家庭訪問によって家庭や養育者に対する教育が実施された。その後、実験群と統制群は40年以上にわたって追跡調査の対象となり、複数の時点で様々な能力、発達の状態、生活状況に関する調査が行われた。人々の注目を最も集めることになったのは、40代の時点において、かつて実験群に配された人々の方が犯罪率が低く、年収が高く、自身の家を持っている割合も高い、など、統制群よりもよりよい生活を送っている様相を明らかにした調査結果であろう。ペリー就学前計画は、小学校就学前、すなわち、幼児期の教育に関する介入プログラムとして実施されたのであるが、その効果が、その後極めて長く持続し、調査対象者の生活に影響を及ぼし続けることを示唆する調査結果は、教育に関する研究知見としても重視されるものとなっている。幼児期の教育介入がどのような効果を持っていたのかについて、先述した経済学領域における学者が分析に関わっているのだが、ノーベル経済学賞を受賞した Heckman は一連の分析から以下のような効果を論じている。実験群と統制群の子供たちのIQを比較すると、確かに、小学校入学後の数年間は実験群の子供のほうが優れた成績を示したという。ところが、次第にその差は小さくなり、小学校の中学年で統制群が実験群に追いついた後、両群に差は認められなくなった。それにもかかわらず、40代の人生の様子には両群の間に歴然とした差が生じていたという結果について、Heckmanらは、IQといった認知能力の発達に差が無いのであれば、人生の差を生じさせたのは「ソフトスキル」の差であるだろうと推測している。「ソフトスキル」は、まさに非認知的能力を指すものであり、就学前の介入が、実験群の子

供たちの自制心、粘り強さ、動機づけなどを育んだことが、後のより良い人生の実現につながったという解釈が示されている。

③ OECDによる国際調査と教育に関するレポート

非認知的能力をめぐることは、多くの国際機関もまた関心を向け、調査や研究の対象として取り上げている。例えば、OECD（経済協力開発機構）は、「Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills」（OECD,2015）というレポートを刊行し、社会の発展及び個人の well-being につながるような、我々人間が持つ様々なスキルとその教育に関する発表を行っている。なお、OECD では、「スキル」とは①生産性（productivity）＝個人の well-being や社会経済的進展に貢献するもの、②測定可能性（measurability）＝測定可能なもの、③成長可能性（malleability）＝環境や投資によって変化するもの、という3つの特徴をもつ個人の性質を指すと示されている。そして、このレポートでは、人のスキルを認知的スキルと非認知的スキルに大きく整理して捉えており、後者を「社会情緒的スキル（Social and Emotional Skills）」と呼んでいる。認知的スキルは、知識、思考、経験を獲得する能力であり、獲得された知識に基づく解釈や推論などが含まれる。一方、社会情緒的スキルは、「長期的目標の達成」「他者との協働」「感情を管理する能力」の3つの側面に関する思考、感情、行動のパターンであり、学習を通して発達し、個人の人生ひいては社会経済にも影響を与えるものとして想定されている。なお、二つのスキルは相互に密に関連するものとして示されている。レポートでは、現代社会において我々が円滑な個人生活及び社会生活を送るために、認知的スキルと社会情緒的スキルの双方を包括的に使用することが重要であると論じられている。

さらに、このレポートでは、青少年を対象に9つの国々で実施された調査結果に基づき、認知的スキルと社会情緒的スキルの双方がそれぞれ、どの程度、青少年の生活、社会的適応、心身の健康を予測するのかが示されている。分析の結果によると、認知的スキルは、社会情緒的スキルに比して高等教育への進学、大学教育の修了、雇用や収入等、複数面の成功を予測していた。一方、社会情緒的スキルも様々な社会的帰結への高い予測力を持っており、身体的健康、精神的健康、主観的 well-being の高さ、問題行動の少なさなどを予測していた。認知的スキルと非認知的スキルが、それぞれ異なる形で青少年の社会的適応や心理的適応に関係していることが明らかにされている点が注目される。また、スキル間の関連と発達に関して、例えば、14歳時点で測定された認知的スキルの高さが、その翌年の時点における認知的スキルの高さを予測することが示されており、社会情緒的スキルにおいても同様に、1時点目における程度の高さがその翌年におけるスキルの高さを予測していた。「スキルがスキルを生む（Skills beget skills）」（OECD,2015）と表現されているように、ある時点でのスキルの状態がその個人の将来のスキルの状態を予測するというパターンが分析結果から示されており、それゆえに、早い段階でスキルを高めるような教育の重要性が強調されている。さらに興味深い分析として、「非認知的スキルの状態は後の認知的スキルの状態を予測する」、すなわち、高い非認知的スキルを備えている個人は、その後も高い認知的スキルを持つことが予想されるのだが、その逆の「認知的スキルの状態が後の非認知的スキルの状態を予測する」という関係は認められなかった。高い非認知的スキルは個人の中でどんどんと蓄積されていく性質のものであるという解釈に加え、社会情緒的スキルを高く持つ個人の方が経験を通じた学習効率が良く（同じ経験をしたとしてもそこからより多くの学習をすることができる）、認知的スキルの向上にとって非認知的スキルが効果を持ちうる可能性が示されている。

こうした一連の調査、特にスキルがスキルを生むという図式を支持する分析結果に基づき、このレポートではスキルを育む教育が重要であることが強調され、教育によって認知と社会情緒の双方のスキルをバランスよく持った whole child を育てる必要性が唱えられている。しかしながら、現状として教育や政策に関する議論等においても、非認知的スキルは認知的スキルに比して過小評価されがちであるという。先に触れたように、社会情緒的スキルは、それ自体が持つ社会的帰結への効果のみならず、認知的スキルの向上にも効果を持ちうる重要なものである。レポートは、為政者は社会情緒的スキルを無視するべきではないと指摘

し、認知能力に対する教育に加えて、非認知的能力の発達やその教育にも注目していくことの必要性を論じている。

第2節 本プロジェクトの研究課題

第1節では、非認知的能力をめぐる研究動向として、人の能力が「認知能力 (cognitive skills)」と「非認知的能力(non-cognitive skills)」に大別され、それぞれに関する様々な研究報告が続いている様子を示した。現在、多くの研究が「非認知的能力」の重要性を主張するに至っていることを示した。ただし、個々の研究が測定や議論の対象として扱っている能力の具体的な内容は、実のところ多種多様である。非認知的能力の重要性を提唱している Heckman らは自らの論文 (Heckman et al.,2010) において、経済学の研究において非認知的能力とは認知能力以外のものを広く指す、と述べている。この定義に基づくと、非認知的能力が指す内容は、IQ や学業達成のレベルではない、あるいは、そのような形で直接に測定することができない能力、という極めて広い範囲にわたることになるが、具体的な内容が見えにくいという課題があるように思われる。今後、非認知的能力をめぐる議論や、教育への知見の活用等に関する検討がさらに進められる可能性を鑑みると、まずは、非認知的能力と称される内容の具体について詳らかにすることが喫緊の課題であると考えられる。

非認知的能力の具体的な内容についての検討に当たり、以下三点点に特に注意を払う必要があると考えられる。一点目に、現在の研究において非認知的能力と括られている内容には、「能力」と呼ぶことが必ずしも妥当ではない性質が含まれている可能性について考える必要があるだろう。例えば、先に、外向性といった特徴が賃金の高低に関連しているという分析を示したが、ここで非認知的能力として注目されているパーソナリティ (性格) をいわゆる「能力」として捉えることの妥当性については議論が残るところであろう。我々人間は、経験や習熟を通してより豊かに、より高く持つことが望ましいと考えられるような「能力」という特徴も多く有する一方で、「高ければ高いほうがよい」といった一義的な価値を論じることがなじみにくいような様々な特徴も有する存在である。こうした問題意識から本研究では、いわゆる「能力」のみならず、我々人間が有すると考えられる、社会情緒的な側面に関わる性質、特性までも広く含めて検討の対象としたい。そして、非認知的能力と称される内容について、個人の適応や社会的帰結への予測力という点から重要であると考えられるものを可能な限り網羅的に列挙し、具体的な内容に迫ることを研究課題としたい。能力とそれ以外の特徴や性質についても具体的に示すことは、非認知的能力に関する教育についての議論にも有益な視点を示すことができるのではないかと考える。我々が持つ社会情緒的側面に関わる諸特徴、諸特性には様々な在り方が認められるため、「能力」として特徴や特性自体を一定の方向に伸長、増幅することを目指すアプローチだけではなく、個人が特徴 (単純に価値付けを行うことはできない個人差) を持つことを前提に、それぞれの特徴に応じた社会的環境の整え方、教育的営為の姿を探求するという方向性についての議論もまた、今後、求められるものとなろう。本研究は、「非認知的能力」についてその具体的な内容を詳らかにすることに加え、我々人間が持つ様々な「能力」と能力以外の種々の特徴、特性に対する理解を深めることにも役立つものとなることを目指して実施されるものである。

二点目に、非認知的能力の具体的な内容を検討するに当たって、対象となる人間の年齢に配慮した研究を実施することが肝要であると考えられる。例えば、経済学研究などでは、労働市場への参入及びそれに比較的近い時点として、成人や青年期後期を対象とした研究が多く行われている。また、先に紹介した OECD レポート (OECD,2015) における国際調査も、高等教育への進学、就労への影響といった社会的帰結に対する認知・非認知的スキルの効果を検討する目的から、青少年を対象とした調査となっている。しかしながら、ペリー就学前計画に関する分析結果が示した人生早期 (幼児期) のタイミングにおける環境や介入の重要性、さらには OECD レポート (OECD,2015) が示す「スキルがスキルを生む (Skills beget skills)」という可能性を踏まえると、より発達早期の非認知的スキルにも目を向ける必要があるだろう。そこで、本研究では、乳幼児期から成人に至るまでの発達過程を視野にいれ、成長という時間軸上でどのような非認知的能力

が個人に発現し、あるいは獲得されていくのか、という非認知的能力の発達についての整理を行うことを研究課題とする。

三点目に、非認知的能力の具体的内容に関する研究手法、測定手法について検討する必要性を挙げる。OECD レポート (OECD,2015) では、非認知的スキルが為政者から過小評価されていることが指摘されているが、その原因の一つとして非認知的スキルの測定方法に対する懐疑的見解が存在することが挙げられている。例えば、自己報告式の質問紙調査への回答によって測定される社会情緒的スキルは、その回答が偽の回答である可能性、社会的に望ましい回答をしようとするバイアスがかかっている可能性などを排除できず、政策議論のための証左として扱われにくいのだという。しかしながら、実際には、仮に自己報告式の測定であったにせよ、適切な測定尺度を使用することや、本人のみならず教師や家族、友人など複数の情報を収集すること、質問紙調査だけではなく実験や行動観察によって行動を指標とする方法の採用など、より正確かつ信頼性の高い測定をするための方策をとることが可能である。早くから非認知的能力に着目してきた経済学や人の様々な特性を測定し記述してきた心理学といった学術領域に加え、現在では、OECD をはじめとする国際機関の調査研究においても、非認知的能力を具体的に測定可能なものとして捉え、体系的記述を目指す検討が開始されている。こうした動向を踏まえると、非認知的能力の具体的な内容を、科学的に検討可能な形で測定し、体系的に記述する方法についても研究知見を整理して示すことの必要性は極めて高いと考えられる。本研究プロジェクトでは、非認知的能力に関する実証研究で採用されている研究の手続きにも着目し、信頼性、妥当性が確認されている測定方法に関する知見の収集と整理を行うことを課題とする。

第3節 本研究の焦点

① 研究領域

非認知的能力の具体的内容についての研究知見の収集と整理に当たり、本研究では非認知的能力の発達や、子供たちによる行使の実態、社会的環境との関わりなどについて専門的な研究を行っている領域である心理学、発達心理学、教育心理学、社会心理学及び発達科学等の研究分野における知見に着目する。先に紹介したように、非認知的能力による経済成長や人生の成功への効果、あるいは、投資効果等を検討する研究は経済学の分野で重点的に実施されてきたわけだが、非認知的能力そのものの研究や測定方法の検討は、古くから心理学の領域で行われてきた。実際に、経済学の研究においても、非認知的能力に関わる人間の特徴について心理学研究における理論が引用され、また、特徴の測定の際には、心理学研究で作成された尺度や指標が使用されている。本研究プロジェクトでは、非認知的能力が人生の適応にどのような予測力を持つか、という効果の検討というよりも、非認知的能力それ自体についての具体的な内容や発達の様子を検討している専門的知見を整理することを目的とするため、心理学及びその周辺領域における学術研究を対象に知見の収集を行う。

② 研究対象とする非認知的能力

非認知的能力に関する実際の学術研究において、対象となっている個々の能力の多くが社会情緒的側面に関するものであること及び先述の OECD レポート (OECD,2015) における社会情緒的スキルへの注目といった動向を考慮し、本研究プロジェクトでは、非認知的能力として、「社会情緒的コンピテンス (Social and Emotional Competence)」に焦点を絞り研究を行うこととする。

本研究における社会情緒的コンピテンスとは、『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』及び『心身の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質を指すものとする。ここでの心理的特質とは、認識、意識、理解、信念、知識、能力及び特性などを含むものである。

社会情緒的コンピテンスには、多様な内容が含まれると考えられるが、本研究では、以下三点の基準に基

づき選定を行った。第一に「測定可能であること」とし、抽象的概念や理論としてではなく、実証研究において測定の対象となり、一定の科学的研究による知見が得られているコンピテンスを選定した。第二に、「何らかのアウトカムを予測するという知見が得られているもの」を選定した。個人の社会的適応を高めるといったアウトカムを予測することが明らかにされている社会情緒的コンピテンスは、個人にとって重要性を持つものであると考えられるため本研究でのレビュー対象とした。第三に「生涯における可変性及び教育や環境等による成長可能性を示す知見が得られているもの」を選定した。社会情緒的コンピテンスとして、獲得や発現という発達のみならず、内容の拡充や範囲の変化など、個人内において可変性を持つコンピテンスを扱うことにした。ただし、変化しにくいと考えられる比較的安定した特性についても、生涯にわたり重要な意味を持ちうるものについてはレビューの対象とし、現在までに得られている知見をまとめることとした。

さらに、社会情緒的コンピテンスの内容について、本研究では、整理のために三つの下位領域を設ける。一つ目は、自分に関する領域であり、自分、自己に関する行動や態度、心理的特質を指すものがここに含まれる。二つ目は、他者・集団に関する領域であり、他者、他者集団など、個人が関係を築く相手に対する行動や態度、心理的特質を指すものが含まれる。三つ目は、自己と他者・集団との関係に関する領域であり、対人関係、社会や環境と自分の関係に関する行動や態度、心理的特質を指すものがここに含まれる。なお、3つの領域はゆるやかに重なり合う部分を持ち、コンピテンスの中には複数の領域にまたがる内容であることもあるが、整理のための大きな枠組みとして3つの下位領域を設け、以下の検討を行うこととする。

本研究で検討する社会情緒的コンピテンスという用語と概念に関して、「能力」と訳されることも多い「スキル」や「アビリティ」というよりも、「コンピテンス」という用語、概念を用いることとした。スキルやアビリティとは、基本的に、全ての人、子供たちが一様に備えることを想定した概念である。一方コンピテンスとは、個々の人間、子供がそれぞれの特性に応じた形で、いかにうまく特定の環境と相互作用することができるかを強調した概念である。本研究の第2部以降で示す、社会情緒的コンピテンスに関わる具体的な行動や態度、心理的特質について、スキルやアビリティといった「能力」として捉えることがなじみやすい特徴も存在するが、一方で、皆が同じように身に付けるというよりも個人差や個人それぞれの在り様が多様であり、「できる・できない」というような能力としての表現がなじまない特徴も多く存在する。特に、IQといった認知的能力に比較すると、非認知的能力には、単純に「できるか否か」「より多く、よりたくさん持つか否か」というような捉え方とはなじまない内容も多いことから、本研究では、コンピテンスという用語を用いて以下、論じることとする。ただし、実際にはスキルとして捉えるべきか、コンピテンスとして捉えるべきか学術的にも確定しがたい行動や態度、心理的特質があり、本研究では、スキル、能力及びそれに近いものも含めて重要な社会情緒的側面であると考えられる内容について広く研究の対象とする。なお、コンピテンスや能力といった概念に関する議論の詳細は続く第1部第2章を参照されたい。

第4節 本研究の目的1；社会情緒的コンピテンスについての文献調査による知見の整理

本研究では、第一に乳幼児期から成年に至るまでの発達過程に関して、心理学等の学問領域における文献調査を行い、社会情緒的コンピテンスに含まれると考えられる様々な能力や特徴を示すことを目的とする。文献調査では、以下①～⑥の六つの点について知見を整理して示すこととする。①～⑤については、発達フェーズごとに研究分担者の班を構成し、「乳児期班」「幼児期班」「児童期・青年期班」の3班によって研究を進める。⑥については、「長期縦断研究班」を構成し、文献調査を行う。

① 発達の時期ごとの具体的なコンピテンスについて

社会情緒的コンピテンスとして具体的にはどのような能力や特徴が挙げられるのかを整理する。なお、社会情緒的コンピテンスは人の一生涯にわたって発達し行使されるが、その内容は、発達の時期によって異なるため、年齢や発達段階の異なる人々について一律的な議論を行うことは妥当ではない。本研究では、生涯を複数のフェーズに区切り、乳児期、幼児期、児童期・青年期の3つのフェーズごとに、顕著な発達があり、

社会的適応の実現に重要な意味を持つと目される具体的なコンピテンスを列挙し、その定義や内容を示す。なお、各発達フェーズが指す年齢について、我が国の教育制度へのなじみややすさを考慮し、乳児期は誕生からおおむね2歳ごろまで、幼児期はおおむね3歳から5歳ごろまで、児童期・青年期は小学校から高校までの児童、生徒、おおむね18歳ごろまでを指すものとする。文献調査で検討する海外の学術研究などには、この年齢区分に必ずしも合致しないものもあるが、各研究で主たる対象となっている発達時期に合わせて、知見の整理を行う。

② 各コンピテンスの発達プロセスと行使について

上で挙げる社会情緒的コンピテンスについて、何ヵ月、何歳頃にどのような内容が獲得され、行使されていくのかという標準的、一般的な発達の里程碑に関する情報を示す。

③ 各コンピテンスの科学的測定及び記述の方法について

各コンピテンスについて、実際の研究・調査において如何なる手法を用いて測定されているのかという方法論を示す。現在の研究では、実験法、観察法、質問紙法（自己報告・他者評価）といった様々な方法が採られているが、科学的研究として使用可能なものとして、手続きが標準化され、信頼性・妥当性が確認されている尺度、実験課題、測定方法、評価方法などを示す。

④ コンピテンスの予測因とアウトカム

社会情緒的コンピテンスの獲得や発達に関して、標準的な発達の様相を上記②で示すこととするが、社会情緒的コンピテンスの発達や行使の実態には個人差も大きく、個体成熟のみならず、物理的・社会的環境の各種要因による影響が論じられている。そこで、社会情緒的コンピテンスの予測因として、発達や円滑な行使を予測する（促進したり阻害したりする）要因について研究知見を収集する。次に、ある社会情緒的コンピテンスを有することが、その個人の社会的生活における適応を高めるのか、というアウトカム（社会情緒的コンピテンスが予測する個人適応の状態）に関する研究知見についても示す。アウトカムとして、本研究では心理的・主観的変数、健康状態・病気など、認知的能力（学力・語彙力・計算能力など）、社会経済的状态（学歴・雇用・年収など）の4側面について知見を収集する。なお、アウトカムについては、未だ研究知見が限られているため、いずれか一つ以上の側面に関するアウトカムとの関連が報告されているコンピテンスはレビューの対象とした。

⑤ コンピテンスの発達や教育に有効となる要因について

コンピテンスのいくつかについては、その獲得を促進する、あるいは、より適切な行使を促すという目的をもった教育的介入やトレーニング等が行われ、その成果が検討されている。そうした研究知見が得られているものに関しては、利用可能な情報を示す。

⑥ 社会情緒的コンピテンスに関する長期縦断研究について

上記①～⑤においては、発達段階ごとに、個々のコンピテンスの内容や予測因等についての研究知見を整理する。そうした研究知見と合わせて、複数の発達段階をまたいで長期的に追跡をすることで社会情緒的コンピテンスの発達やアウトカムとの関連などを明らかにしようとする長期縦断研究に基づく報告も存在する。国内での実施例は必ずしも多くはないが、国際的には社会情緒的コンピテンスについて、複数の大規模長期縦断調査がすでに実施されており、それらの研究デザイン、得られた成果について知見を収集してまとめる。これらの情報は、我が国における長期的視点を持った研究計画の立案にも資するものであると考えられる。

第5節 本研究の目的2：社会情緒的コンピテンスについての実証研究

社会情緒的コンピテンスの発達や日常生活における様相に関する文献研究（目的1）に加えて、我が国の乳児、幼児、児童及び生徒を対象に、いくつかの社会情緒的コンピテンスを実際に測定する調査研究の実施を第2の目的とする。我が国においても、社会情緒的コンピテンスへの関心は非常に高いものであるが、実証的研究の実施という点については、諸外国における研究数に比して少ないのが現状である。社会情緒的コンピテンスの発達やコンピテンスに関する環境については文化差が非常に大きいと考えられ、我が国の子供たちの発達について考える際には、日本の子供たちを対象とした研究知見に基づく議論を重ねることが肝要であろう。国内における乳児、幼児、児童及び生徒に関する発達の状態や文化的特徴について検討することが今後極めて重要になると考えられる。そこで、本研究では社会情緒的コンピテンスのいくつかについて、目的1の③で示した実験法、観察法、質問紙法等の代表的な手法を実際に用いながら測定を行う研究を実施する。

この実証研究は、乳児期班、幼児期班、児童期・青年期班の3つの班に分かれて実施する。まず、乳児と幼児に対する社会情緒的コンピテンスの測定については、子供たちが言語発達の途上にあることから、実験や観察といった行動を指標とする測定手法を用いることが主となる。測定及び測定データの分析に当たっては、一定の物理的環境と訓練を受けた実験者、専門知識を持つ分析者などが必要となる。乳児期と幼児期に関しては、小規模ではあるが、本研究で予備的な研究を実施することとし、実際の測定を通して研究手法の具体的内容を紹介するとともに、得られた結果の特徴を示すこととする。今後、我が国の子供たちの発達の様相を正確に捉えるという必要性を鑑みると、日本の乳幼児を対象とした大規模調査が研究課題となる可能性が考えられるが、本研究では、そうした将来的課題を見据え、部分的測定となるものの国内データの収集と分析を試みる。

次に、児童期、青年期について、この発達段階にある子供たちには、一定の言語発達が進んでいることから、自己報告式の質問紙を用いることで社会情緒的コンピテンスの測定を行うことが可能となる。そこで、日本の子供の発達の状態や特徴、社会情緒的コンピテンスと社会的適応の関連の実態について研究を行うために、自治体、学校等からの協力を得ながら小学生、中学生及び高校生を対象に質問紙調査を実施する。この調査は、1万人以上の児童・生徒及びその家庭、学校の教師を対象とするものであり、子供の社会情緒的コンピテンスのみならず、それに関連することが予測される社会的・物理的環境の要因までに関心を広げた大規模なものである。内容と規模の両面において、我が国として新しい試みとなる網羅的調査の実施により、現在の児童・生徒の社会情緒的コンピテンスの発達と行使の実態、家庭や学校といった環境要因との関連についての実態について知見を得ることを目的とする。

第6節 本報告書の構成

本報告書は、上記二つの目的に基づき行われた研究の成果を示すものである。第1部では、研究の背景と目的を示した本章に続いて、第2章では非認知的能力や社会情緒的コンピテンスをめぐる研究について、主に心理学の領域から現在までの動向を示す。我々が持つこうしたコンピテンスは、どのような関心の下に研究の対象となってきたのか、それらの研究成果が意味するところと社会や教育への活用の視点、また、こうしたコンピテンスについて教育的実践の場で議論する際に留意したい点などについて論考が行われる。

第2部では、本研究プロジェクトの目的の一つ目である社会情緒的コンピテンスについての文献調査について成果を報告する。第1章では乳児期について、第2章では幼児期について報告する。児童期・青年期に関して、第3章でこの時期に発達する種々のコンピテンスの内容について文献レビューを示し、第4章では、特に、学校教育場面に関わる側面に焦点化した報告を行う。さらに、第5章では、国内外で実施されている社会情緒的コンピテンスに関わる大規模縦断研究についての文献調査の成果を示す。第5章には、これまでに実施されている長期縦断研究プロジェクトの名称、目的、対象者、主な変数といった内容を一覧にまとめた表を記載している。

第3部では、本研究の二つ目の目的である、社会情緒的コンピテンスについての実証研究の成果を示す。第1章では乳児に対する研究、第2章では幼児に対する研究を示す。第3章では、児童期・青年期に関して、小学生から高校生までを対象に実施した大規模質問紙調査の結果を報告する。

報告書巻末には、文献調査の成果のまとめとして、二つの表を掲載した。表1は、第2部第1章から第4章までで取り上げた個々の社会情緒的コンピテンスについて、乳児期から児童・青年期に至るまでの発達段階ごとに、また、「自己」「他者・集団」「自己と他者・集団との関係性」という三つの下位領域ごとに内容を一覧に示したものである。種々のコンピテンスの発達の流れをつかみやすくするようにまとめた。表2は、第2部第1章から第4章までの報告及び表1に示した各社会情緒的コンピテンスについて、名称、定義、測定法、予測因、アウトカムについての研究知見を一覧にしたものである。表2には、各コンピテンスについて本文記載箇所も併せて表示しているため、本文中のより詳細な情報も相互に参照されたい。

【引用文献】

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioral approach. *Journal of economic literature*, 1137-1176.

Heckman, J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 145-149.

Heckman, J., Malofeeva, L., Pinto, R., & Savelyev, P. (2010). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. https://www.ifs.org.uk/conferences/heckman_sem10.pdf.

OECD (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills.

(篠原 郁子)

第2章 「非認知」なるものの発達と教育：その可能性と陥穽を探る

第1節 「非認知」なるものへの刮目の興りと展開

近年、教育、殊に幼児教育の領域において、「非認知」なるものの心の性質に関して、にわかに関心が高まっていることは衆目の一致するところであろう。そして、その火付け役となったものの少なくとも一つが、James Heckman などによる教育経済学的研究(e.g. Heckman & Rubinstein, 2001)であることは疑う余地のないところであると考えられる。しかし、心理学の領域に眼を向ければ、そうした心の性質への刮目は、はるか以前から既に豊かに存在していたと言うべきであり、現に、それに関わる理論的及び実証的な研究は過去から現在まで連綿とつながってきている。現在、「非認知」という言葉は、当然のことながら「認知」という言葉に対置される形で用いられている訳であるが、心理学分野では、その黎明期から既に、「非認知」という言葉こそ使われないにせよ、「認知」だけではなく、それ以外の心の性質もまた人の生涯にわたる心理社会的適応性や well-being などに極めて重要な働きをなすことが仮定されていたのである。

心理学が産声を上げてからまだ間もない時代から、例えば、Dewey (1909) や Thorndike (1920) などの初期の研究者の理論の中に、既に、今で言うところの「非認知」への着目が明瞭な形で存在していることが読み取れる。Dewey は、人の道徳的な動機やふるまいが、社会的状況を正確に理解し、また、的確に制御し得る力として在る社会的な知能から発するとし、それを学校教育のカリキュラムの中でいかに育み得るかということに関心を有していたことが知られている。Thorndike も、他者を理解し、自身を管理し、そして、あらゆる人間関係において賢明に行動するための能力を社会的な知能とし、それが抽象的な知能とは明確に区別されるべきものであることを主張していたのである。

また、「認知」の重要性を専ら強調してきたかに見える IQ 論者も、IQ 概念の創始者の 1 人たる Alfred Binet に始まり、人の心理社会的適応性や幸福状態などが純粋に「認知」能力だけでは定まらないことを認識し、IQ には含まれない、今で言う「非認知」的要素の枢要な役割を仮定していたと言える(Landy, 2005)。現代の代表的な知能論者である Gardner (1983, 2006) も、従来、認知能力の範疇で捉えられてきた言語的能力、論理数学的能力、空間知覚的能力の他、広義には、音楽的能力や身体運動的能力も知能として把握されて然るべきものであり、「非認知」概念に深く関わるとおぼしき対他的な能力(他者の感情や意図の理解能力)及び対自的な能力(自己の心的状態の覚知及び識別の能力)も、人の心の全体的な賢さの極めて重要な側面として在ることを主張している。加えて、現代のもう 1 人の主要な知能論者として在る Sternberg (1985, 2007) もまた、人の知能を、自身及び社会・文化の目標を達成すべく環境に適応し、時に環境を選択し構成する力であると定義づけた上で、知能が、分析的能力、創造的能力、実践的能力という 3 種の相補的な能力からなり、その上で、この内の実践的能力が、おそらくは、多分に「非認知」的なものとして、特に、自他の社会的関係性の文脈において、そこでの適応に枢要な働きをなす可能性について言及している。

そして、心理学において、「非認知」的な心の性質に関する研究は、それこそ、この後、本報告書の各章で概観されるように、乳幼児期から思春期・青年期に至るまで、あるいは、人の一生涯全般にわたって、極めて多角的にかつ分厚く展開されてきているのである。

しかし、このように、心理学分野においては、「非認知」なるものへの注視は早くから現在に至るまで一貫して存在していたとは言えるものの、教育現場への実践的応用という文脈で言えば、それが、学力に密接に関係する「認知」的能力ほどに、適切かつ十分な扱いを受けてこなかったことは否めないところである。その理由としては様々なことが想定されるが、その主たる要因としては、多くの「認知」的能力が IQ を筆頭に、標準化された測度によってある程度、客観的に測定されるものとして在るのに対して、「非認知」的な心の性質に関しては、一部、パーソナリティなどを除き、その測定評価が必ずしも確かな形ではなされないままになってきたということが挙げられよう。客観的なスコア化が可能であれば、例えば、それに基づいて、個人や集団の長短のプロフィールを得て教育の方針を設定したり、あるいは種々の教育的営為の効果を

そのスコアの増減によって知ることができたりする訳であるが、逆にそうしたスコア化が困難となれば、言うまでもなく、効果的な教育法の開発・評価は必然的に進行しにくいことになる。

おそらく、教育現場においては、今も昔も変わらずに、直観レベルでは、多くの教育実践者が「非認知」なるものの重要性を看破してきたのかも知れない。しかし、上述したような理由から、多くの実践者が暗黙裡に共有してきたはずの、そうした直観レベルでの認識が、体系化された具体的な教育法の開発あるいはそれに基づいた教育実践という形で実を結ぶことは相対的に少なかったと言うべきなのだろう。

第2節 「IQ 神話」への疑い

上述したように、「非認知」的な心の性質に関しては、心理学の中で理論的には早くから関心が注がれてきたにせよ、その教育実践への応用は、長く不十分なものに留まってきたと言わざるを得ない。その一方で、「認知」的能力、殊にその総体として在る IQ が、例えば、人種差などに絡み、しばしば、多分にイデオロギー的とも言える論争を巻き起こしながらも、人の適応性や社会的成功を最も強く予測するものとして、良かれ悪しかれ、教育的関心のかなり中核部分に据えられてきたことは否定できないところであろう。

1つ例を挙げて言えば、今から20年余前に、話題を浚った1冊に『Bell Curve』(Hernstein & Murray, 1994)と題した書がある。それは、実証的データに基づきながら、それに様々な統計的解析を駆使し、知的能力、すなわち IQ の高低が経済的貧富を分ける最も強力な要因であり、社会的階層が、IQ に基づく同類交配 (IQ 水準のほぼ等しい者同士の結婚や家族形成) によって成り立っている可能性が高いこと、そしてまた、IQ の遺伝的規定性が強いことを論じ、いくら福祉を手厚くしても (その書では、遺伝的に IQ が平均的に低いと仮定されている) 貧困層の子供への補償教育にあまり効果が期待できず、また、貧困層における出産及び人口増大に拍車がかかるだけだとして、貧困者の福祉対策に重きを置く社会的政策の在り方を抜本的に見直すべきだと主張したのである。

その、ある意味、遺伝的に運命づけられた知的エリートのみが社会的成功を手にし得るとも受け取られかねない内容は、当然、物議を醸し、社会からの激烈な反発を買うことになった訳であるが、その1年後に、今度はそれとはほぼ真逆のベクトルで人心を驚つかみにする書、すなわち Goleman (1995) による『Emotional Intelligence』が出版されることになるのである。それは、人の社会的な成功や幸福が純然たる知的能力=IQ ではなく、むしろ感情的知性=EI (Emotional Intelligence) によってもたらされること、そして、EI は遺伝よりも多分に教育やしつけあるいは個人の意思によって後天的に獲得可能なものであることを強く印象づけることで、全ての人がある程度の可能性に拓かれているという感覚を社会の中にもたらしたのである。

EI の定義は、研究者によってかなり相違があるが、例えば、現今の EI 研究の実質的創始者として在る Salovey & Mayer (1990) のいわゆる「4 枝モデル」(four branch model) などによれば、EI とは、(1)感情の知覚・同定、(2)感情の促進及び思考への同化、(3)感情の理解や推論、(4)自他の感情の制御と管理という4種の下位要素(4本の枝)から構成されるとするものだという。もう少し詳細に述べれば、(1)の要素は、その時々の自身の感情の知覚・同定及び、他者の感情の知覚・同定を、その真偽判断も含め、いかに的確に知得るかということと自身の感情や感情的ニーズを他者に対して正確に表出し得るかということに関わる能力である。(2)の要素は、基本的な感情経験や気分の中であって、また、それらを自発的に自身の中に誘発したり、想像したりすることで、意思決定や問題解決あるいは創造性も含む自身の思考や行動にいかにかし得るかということに関わる能力である。(3)の要素は、感情の法則性の理解、より具体的には、1つの感情が他の感情といかに関連し得るか、また、複数の感情がどのように混じり合う可能性があるか、さらには、感情がいかなる原因から発し、また、いかなる帰結をもたらし得るかといったことに関する理解・推論能力である。(4)の要素は、正負両面の感情に対して防衛なく開かれた態度を有し、時と状況に応じて自身の感情をいかに制御・調整し得るか、また、他者の感情をいかにその文脈に合わせて適切なものに導き、管理し得るかといったことに関わる能力である。

これらは、成人が有すべき心理的特質を、殊に感情の視点から定義づけているものであるため、一見、

わかりにくいですが、昨今の議論の中で、一般的に子供が有して然るべきとされる「非認知」的な心理的性質と、元来、概念的にそれなりに大きな重なりを持つものと言える。Goleman(1995, 1998)に至っては、さらに、EIの中に、自己有能感、動機づけ、共感性、楽観性、優れた道徳的性質、種々の社会的スキルなども広く含まれるようになったため、実質的に、それは、「非認知」的な心の性質とほぼ変わらないものということになる。彼によれば、こうしたEIの不足によって、例えば、自分や他人の感情を読み違え、適切に自身の感情の制御や調節をし損なうことで、多くの場合、教育上の種々の達成も仕事におけるパフォーマンスや満足感なども低水準に止まることになり、また、その影響下において、少なからず様々な犯罪や精神の病なども生み出されることになるのだという。だが、EIは基本的に全ての人に習得・訓練可能なものとして在るため、たとえいかに社会的弱者であっても、原理的にそこからの脱出は実現可能なのだと主張したのである。生まれつきのブック・スマート（学問的世界での認知的賢者）の優越性を説く『Bell Curve』と叩き上げのストリート・スマート（日常世界での感情的賢者）の適応性を説く『Emotional Intelligence』とで、そのどちらがより人々の支持を得たかは言うまでもなからう。実のところ、アカデミック・サイコロジーの中でEI研究は、EIの精確な定義づけや測定が難しいということもあり、その後、画期的な進展があったとまでは到底言い得ないのだが、ポピュラー・サイコロジーの中で人気は未だ衰えを知らず、特に欧米のビジネスの世界では、いわゆる「EI産業」なるものが成り立つほどに、その実践的な応用は活況を呈していると言っても過言ではない(遠藤, 2013)。EIに対するこうした注目は、社会の関心が、人の心の中の「認知的機能ではなく、むしろ感情や感情の理解や制御を中心とする「非認知」的機能の方に徐々に移行してきたことの一つの証だったとも受け取れよう。

そして、こうしたEIに対する社会的関心の高まりとほぼ時期を同じくして、『Bell Curve』への批判の論陣を張り、別角度から「非認知」的な心の性質の重要性に対して、多くの人の眼を向けさせたのが、先にも触れたJames Heckmanであったのである。言うまでもなく、彼は様々なデータに基づきながら、就学前における教育の投資効果が最も高いことを結論している訳であるが、加えて、その就学前(乳幼児期)における教育が、個人の中に、「認知」的能力の基盤を準備することを通してよりも、むしろそれ以外の力、すなわち「非認知」的な心の基礎をもたらすことを通して、人の生涯にわたるwell-beingや社会的成功を可能ならしめると主張したのである(Heckman, 2013; Heckman & Rubinstein, 2001)。特に、そうした主張の論拠になっているのが、彼自身も関わったいくつかの介入研究、その中でもとりわけ「ペリー就学前計画」ということになる。それは、1962年～1967年に、米国ミシガン州ペリー郡において、アフリカ系米国人の貧困層の子供及びその養育者を対象に行われた教育的介入の効果と、その後、追跡研究の形で継続的に検証しようとしたものである(今現在、その研究に参加した子供は50歳を迎え、その時点でのデータ収集と分析が行われている)。

介入の対象となった貧困層の子供たちは、介入開始時である3,4歳時点でIQが70～85であり、そこから、経済的な困窮の中で、家庭におけるその子供たちへの養育や教育は(準剥奪レベルの)かなり低水準であったことが伺える。その(通常であれば経済的貧困故に幼稚園に通園できないような)子供たちに対して、その後2年間にわたって、基本的に平日毎日、午前中に幼稚園に通わせ、初歩的な幼児教育のプログラムや遊びなどを中心とした活動を行わせたのである。また、原則として1週間に1回、子供たちの親に対して、保育者・教師等が家庭訪問をし、幼稚園と家庭における子供たちの様子や発達や教育の在り方について話し合いを持つ機会を与えたのである。

この子供たちは、その後、複数時点で、追跡調査を受け、様々な観点から、同じくアフリカ系アメリカ人の貧困層の子供からなる対照群と比較分析されることになる。その結果は、既に広く知られている通り、介入を受けた子供の群の方が比較対照群に比して、40歳時点において、高校卒業率、収入、持ち家率などにおいてより高く、離婚率、犯罪率、生活保護受給率などにおいて低いということ、すなわち相対的に経済的に安定しており、健全な市民としての適応的な生活を享受できているケースが多いということを示すもの

であった。ただ、ここでより着目して^しるべきは、「認知」能力の指標たる IQ の群間差ということになる。確かに介入を受けた子供たちは、幼稚園に通園中の段階は IQ に瞠目すべき伸びを見せたのだが、介入が終了した後から 2 群の差は徐々に狭まり、8 歳時点では、介入開始時の 3 歳時点と同様、ほとんど違いがなくなってしまったのである。そして、それにも拘わらず、それから 30 年以上の時を隔てた 40 歳の段階で、被介入群が、対照群よりも生活の質がすぐれることから、Heckman は、それを可能ならしめたのが、IQ、すなわち認知的能力ではなく、それ以外のもの、つまりは「非認知」的な心の性質であると言明することになるのである。

第 3 節 「非認知」なるものの教育の可能性を示す論拠の希薄さと新たなエビデンスの必要性

上述のように、殊に 20 世紀の終わり頃から、欧米圏を中心に IQ 信仰に対する疑念が強まる中で、一つには IQ のオルタナティブとしての EI 概念に対して理論的・実践的な期待が高まるという流れが生まれ、もう一つには、Heckman に先導された教育経済学に基づいて就学前教育の（特に「認知」以外の土台形成を促すという意味での）重要性を改めて見直そうという流れが生まれ、そして、結果として、現今における「非認知」なるものへの非常に高められた関心があるのだと言える。しかし、ここで少し立ち止まって確認すべきことは、そうした社会的関心の高まりとは裏腹に、子供期にせよ、成人期にせよ、あるいは生涯発達過程全般にせよ、EI を含めた「非認知」的な心の性質を教育的に伸張させていくことが、人の心理社会的適応や well-being を確実に高め得るのだということを示す「積極的な証左」が未だ必ずしも十分な形では存在していないということである。

実のところ、前節で既に周知とも言える Heckman の主張をあえて概括して示したのは、それが「非認知」的な心の性質の重要性を極めて「消極的な形でしか」示唆しないことに対して再認識を促したかったからである。冷静に見れば、ペリー就学前計画で明らかにされているのは、40 歳時点での経済的な安定性や健全な市民生活の度合いの違いが、認知的能力の代表的指標である IQ の差異によっては説明されないということのみである。Heckman 自身は、被介入群が、「非認知」なるものの中でも殊に、自制心やグリット（粘り強くやり抜く力）のようなものを幼少期に身に付け得た可能性があることを重視している訳であるが、実のところ、その介入研究では、それらの要素も含め、「非認知」的な心の性質に関して、何ら直接的なアセスメントは行われていない。また、確かに、被介入群の方で、心理社会的適応や経済的安定の程度は確かに幾分高いのではあるが、介入の「何」が効果を上げ得たかに関しては、やはり、特にその要因の特定や機序の解明が試みられている訳ではない。効果を生み出した要因の候補としては、子供たちが受けた特定の幼児教育のプログラムということのみならず、保育者とのアタッチメントを含めた全般的関係性、家庭訪問によって養育者が得たサポートや近隣地域とのつながりなど、実に多様なものが想定される訳である (e.g. Gopnik, 2010; West, 2013) が、それらが現実的に実証的検討に付されてはいないのである。

それともう一点、冷静に考えてみなければならないことは、そこで効果として謳われているものをいかほどの大きさのものと評価すべきかということであろう。確かに、対照群と比較すれば、被介入群の方が多くの指標において優っている訳ではあるが、それでも、大概是、同年代の米国人の平均よりも、低水準に止まるのである (例えば、月収や持ち家率は低く、生活保護受給率や拘置所・刑務所収監率は高い) (e.g. McCluskey, 2013)。無論、純粋に教育的視座からすれば、某かの介入によって、たとえ微々たる改善であっても、あるいは少数のケースに限定された形であっても、正の効果が得られたということ自体を前向きに評価すべきことは言うまでもない。ただし、もう少しマクロに、特に政策的視座などからすると、ペリー就学前計画のように、小サンプルに対して高投資で集中的な介入をした場合には、単に効果があったかなかったかという点のみならず、その効果はその介入のコストにどれだけ見合うものであったかについても、当然、正当な評価をしておく必要があるのだろう。ペリー就学前計画はもとより、より早い乳児期からの介入研究として知られるアベセダリアン計画 (e.g. Campbell et al., 2002) にしても、それが示す結果は確かにインパクトのある

ものではあるが、それらに対する精細な費用対効果の分析がなければ、現実的な意味で、それらの知見だけをもって、大規模な介入に踏み込んでいくということはある意味、無謀とすべきなのであろう。

さらに、これに加えて、私たちが持つておくべき視点は、その効果がどのような性質のサンプルを対象にして認められたものであるかということである。当然のことながら、教育的介入は、何らかのリスクを抱えた子供あるいはその家庭に対して行われることが多い。ペリー就学前計画もアベセダリアン計画も、基本的には貧困層の準剥奪状況に置かれた子供と親を対象にした、補償的な意味合いをもった介入研究である。無論、そこにおける知見は、当該のサンプルと同様の対象を想定した場合には、有用な実践的含意を有していると言い得る。しかし、平均的に期待される相対的に恵まれた環境で成育する子供やその家庭を想定した場合には、その知見の適用可能性はかなり限定的なものに止まると言わざるを得ないであろう。

近年、行動遺伝学的アプローチが深く心理学や教育学の領域に浸透してきていることは周知の通りであるが、そこでは、各種心身の能力や特徴における遺伝率（表現型における個人差・分散を遺伝子型分散が説明する比率）が、概して、ハイリスクサンプルになればなるほど、低くなることが知られている。逆に言えば、個々人を取り巻く環境の差異によって説明される比率が増大するのである（Turkheimer et al., 2003）。遺伝率に関しては、多くの場合、それが高いと各種能力や特徴における遺伝的規定性が強いと単純に捉えられがちであるが、遺伝と環境の相互作用という視点をとると、それに対する見方は多少とも異なるニュアンスを持ったものになる。すなわち、遺伝率の高さとは、「適所選択(niche-picking)」の容易さ、つまりは個々人の遺伝的基盤の差異に応じて環境における経験や学習が進行しやすくなるということを意味するのである(e.g. 遠藤, 2012)。

こうした視座からすれば、貧困層などのハイリスクサンプルで遺伝率がかなり低くなるのは、そこでは、そうした適所選択が容易には進みにくいということを示唆している。換言するならば、仮にどんなに豊かな遺伝的ポテンシャルを備えていても、劣悪な環境条件に翻弄され、それを表現型（具体的な心身の特質）として開花させる機会に恵まれないことが相対的に多くなるのである（「レシピ」たる個人の遺伝的基盤に従って、環境の中にそれに適った「必要材料」、すなわち栄養や刺激等を求めていっても、劣悪な環境下では、それらが得られないことが多く発生するため、結果的に「レシピ」からは相対的に大きく乖離した「料理」、すなわち実際の心身発達の状態がもたらされることになる）。そして、逆にだからこそ、こうしたサンプルにおいては、環境条件の劣悪さが相対的に低水準の発達状態を招来していることがより明白である分、環境の改善による効果がより大きく見込まれるのである(e.g. Nisbett, 2009)。しかし、この場合の効果は、標準よりも低水準である環境を標準に近づける中で得られる「追いつき」効果であることを確認しておくべきであろう。そして、ペリー就学前計画やアベセダリアン計画などにおける補償的な介入の成果は、基本的に、こうした「追いつき」効果の可能性を示唆するものとして受け止めて然るべきである。

しかし、こうした「追いつき」効果に関わる知見は、それがどんなにインパクトを有するものであっても、基本的に、ごく一般的な子供における、さらなる教育の可能性、すなわち「上乗せ」効果が豊かに見込まれるということの直接的論拠にはなり得ないのである。逆に言えば、平均的に期待される環境下で、既にそれなりに自発的な適所選択が可能である子供たちにおいて、また、既に一定水準の発達状態に到達している子供において、さらなる「上乗せ」効果を企図するのであれば、それを正当化するために、本来、「追いつき」効果に関わるものとは別種の理論枠やそれに依拠した実証研究が新たに必要になるということである（少なくとも同じ根拠をもって同じ方法で、全ての子供たち及び家庭に対してアプローチする"one size fits all"型の方策では、結果的に十分に期待された効果をもたらさない可能性が高い）。

当然、「非認知」的な心の性質を様々な教育的営為を通して高めようとする方向性そのものは疑われるべきものではなかろう。そして、理念からして、そうした教育は、基本的にあらゆる子供たちをターゲットして行われる必要があるものと言える。しかし、研究の現況を俯瞰するに、実のところ、そうした方向性を強力かつ正当に後押しするエビデンスは、少なくとも現段階では相対的に限定的なものに止まると言わざる

を得ない（冷ややかな見方をすれば、現時点では、不遇な環境下に置かれた子供に対して、特に「非認知」的側面に焦点化した補償的な介入をすれば、ある程度は効果が見込めそうだということを示す研究知見、それもかなり控えめな根拠が得られているに過ぎないと言うべきなのかも知れない）。無論、本報告書で示されるように、「非認知」的な心の性質及びその発達に関する研究は既に極めて分厚く展開されており、そして、そうした心の性質が、かなりのところ、人の心理社会的適応性や well-being 等と連関を有しているということはもはや疑う余地のないものと言える。また、学力や成人になってからの職務上の社会的成功などに対しても、それがある程度の影響力を有している可能性があることは、それなりの確度をもって認めてよいのだろう (OECD, 2015; Stankov, & Lee, 2014)。

しかし、それらの多くは、各種の「非認知」的な心の性質とポジティブな発達の帰結との間に有意な相関関係が成り立つことを示してはいても、その因果関係までも詳細に明らかにしている訳では必ずしもない (e.g. Gurman & Schoon, 2013)。そうした相関関係が認められるということと、そうした心の性質を種々の教育的営為の中で増進させる試みを重ねていけば、やがて、人の種々の適応性や学力・仕事上のパフォーマンス等を確実に高め得るのだということとは基本的に全く別次元の話である。無論、世界全体を見渡せば、非認知的な心の性質の引き上げを図る介入の試みは既に相当数なされているし、その効果を検証しようとする向きもかなり強く存在しているが、現段階において、その結果は未だかなり錯綜していると言わざるを得ないかも知れない (e.g. OECD, 2015)。その意味で、教育的文脈において、どのような「非認知」的側面に焦点化した、いかなる試みが、どのような個人に対してどれだけ実り多い帰結をもたらすかということに関しては、むしろこれから先、より体系的な研究デザインをもって、また、長期的視座をもって、さらに多様なサンプルを対象として、地道に精細な検討を加えていく必要があると言えよう。

第4節 「非認知」なるものとは何か？

さて、ここまでは、あえて「非認知」なるもの、あるいは「非認知」的な心の性質といった婉曲的な表現を用いて議論を行ってきたが、具体的にそれはどのようなものを指し示すものと把握すべきなのだろうか。元来、Heckman (e.g. Heckman & Rubinstein, 2001; Heckman et al., 2006) などが用いていた術語は、「非認知能力」(noncognitive abilities) である訳であるが、そこで暗黙裡に仮定されている構成要素の中には、厳密な心理学的視座からすれば、「能力」(ability) の意味範疇をはるかに超えるものも含まれていると見なすべきである。換言するならば、そこで問題にされているかなり多くの構成要素は、非「認知」能力、すなわち認知ではない、それ以外の能力では必ずしもなく、むしろ、非「認知能力」、すなわち認知能力ではない、それ以外の心の性質を広く指し示している可能性が高いということである。

例えば、教育経済学的研究の中では、「非認知能力」の構成要素の1つとしてパーソナリティを取り上げ、それと学歴、収入、社会的地位（昇進の度合い）等との関連性を問い、現に特定パーソナリティ次元とそれらの有意な連関を明らかにしているものも少なからずあるようである (e.g. Lee & Ohtake, 2014; 李, 2014)。無論、そうした知見そのものの意義は相応に大きい訳であるが、パーソナリティは本来、その概念的定義からして、能力(ability) とされるべきものではなく、飽くまでも特性(trait) として扱われなくてはならないものとして在る。能力とは、それこそ IQ のように、通常、ある特定測度あるいは課題に対して個人が発揮し得る「最大値」を指して言い、一般的には、それが高ければ高いほど望ましいとされるものである（ここでは基本的に、その個人がある特定の事柄において「どれだけできる人なのか」が問われる）。それに対して、特性とは、その個人が日常全般にわたって見せる「典型値」あるいは「平均値」を指して言い、必ずしもその高低が一意的に心理社会的適応性を規定するようなものではなく、飽くまでも個々人の違いを現す個別的性質と言い得るものである（ここでは基本的に、その個人が通常「どのような性質の人なのか」が問われる）。

例を挙げて言えば、パーソナリティの5因子モデルにおける外向性、勤勉性、情緒的安定性、協調性、経験への開放性の各次元は、一見、そのスコアが高くなればなるほど好ましいように思われるかも知れない

が、現実的に、その値の高低が意味するところは、個人が置かれた状況・文脈や個人あるいは周囲の価値観などによって、全く異なるものとして在る（例えば、状況如何では、あるいは個人の好みや価値観によっては、高い外向性を備えているよりも、むしろ適度に内向的である方が適応的かつ望ましいという場合が当然あり得ると考えるべきであろう）（e.g. Roberts et al., 2008）。他領域から見ると、こうした術語の意味するところの差異は、さして大きな問題ではないように思われるかも知れないが、それこそ、先にも述べた（「非認知」と実質的に大きな概念的重なりを有するとおぼしき）EI に関しては、心理学領域で、それを能力と見なすべきか（「能力モデル」）、特性と見なすべきか（「特性」モデル）、さらにそれらの混合と見なすべきか（「混合モデル」）に関して、今なお、熱い論争が絶えない状況が続いているのである（本報告書第2部第4章第2節参照）。

パーソナリティはあくまでも一例であるが、現実的に「非認知」として扱われることの多い自尊心、自制心、自律性、内発的動機づけ、共感性、道徳性、あるいは社会性と総称されるようなものは、少なくとも心理学の中では、通常、「能力」(ability)とは見なされないできたものである。その意味からして、Heckman などが言うところの「非認知能力」は、非「認知」能力（認知ではない能力）ではなく、非「認知能力」、すなわち IQ などの認知能力以外の心の性質全般を意味するものとして扱って然るべきなのだろう。そして、そうなれば、必然的にその術語には極めて多様なものが含まれることになる。現に、本報告書では、認知能力以外で、子供のあるいは人の生涯にわたる心理社会的適応や well-being あるいは学力や社会的成功との関連について心理学的な検討がなされてきた、ほとんどの心の性質（認識・意識・理解・信念・知識・特性・一部の能力など）に関して幅広くレビューがなされている。

ここでは、そうした多面的な心の性質に関して逐一網羅的に、リストアップすることを控えるが、この後の章で詳述されるように、本プロジェクトでは、それらを総括して、「『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』及び『心身の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質」としている。そして、これを短く「社会情緒的コンピテンス」と呼ぶことにした（「非認知」的な心の性質に関しては、近年、それを社会情緒的「スキル」と呼ぶ向きもあるが、本プロジェクトでは、個々人が自身の心理社会的リソースを生かしながら、それぞれが置かれた環境といかに有能に相互作用をなし得るかという点を重視したいと考え、元来、それに関わる概念として提唱されているコンピテンス (White, 1959) という術語をあえて用いることにした）。

本源的に高度に社会的生物として在るヒトにおいては、個人の適応のかなりのところが、個人に閉じた形ではなく、他者や集団との関係性如何によって規定されるものと言い得る（遠藤, 2013; Tooby & Cosmides, 2008）。すなわち、個人がいかに他者との関係性を構築・維持し、また、集団の成員として安定した位置を確保し得るかということが、多くの場合、ほぼそのままに個人レベルの well-being にもつながるものということになる。その意味からすれば、他者との関係性の構築・維持に必然的に深く関わることになる、心的理解、共感性、道徳性、向社会的行動といった、一般的に総じて社会性と言われてきたものが、「非認知」的な心の性質＝社会情緒的コンピテンスの1本の重要な柱ということになろう。一方、人は本源的に、自己実現・自己高揚・自己保全等の欲求に強く駆られる存在としても在り（e.g. Dweck, 2000）、その意味からすれば、自らの心身の健康や成長において、そうした欲求の充足を効果的に可能ならしめる心の性質、例えば自制心、グリット、内発的動機づけ、自律性といった特質もまた、「非認知」的な心の性質＝社会情緒的コンピテンスのもう1本の重要な柱として仮定されて然るべきであろう（無論、大概の構成要素は、そのどちらかの理論的支柱のみに特異的に関連しているというよりは、むしろ両方に跨がって機能するものと言えるのだろう）。

もっとも、本プロジェクトでは、上述のような形で概念的整理をする一方で、「非認知」の心の性質の構成要素が、それぞれの発達の起源に応じ、どれだけ可塑性・変容可能性 (malleability) を有するかによって、3層構造のいずれかに位置付けられるのではないかと仮定している。この内の表層は、主に自覚的意識に

働きかけるトレーニングや指導・教授法等によって、相対的に短期間に、また、比較的容易に習得が可能であると見込まれる構成要素を指して言う。例えば、個別具体的な社会的スキルやマナー、あるいは社会的ルール・規範などに関する知識などがこれに相当する。それに対し、深層は、より発達の早期段階にその基盤が形成され、生涯全般を通して相対的に高い一貫性を有し、通常、容易には変化しにくいと仮定される構成要素を指して言う。具体的には、気質やパーソナリティ、あるいはまた、一般的に発達早期のアタッチメントに由来するとされるいわゆる内的作業モデル、言い換えれば最も根源部分での自己信頼感(basic trust)のようなものがこれに相当すると考えられる。そして、表層と深層の間に、もう1層、中層を仮定している。これは、発達の時間軸の中で徐々に形成されるものであり、かつ相対的に安定した形で連続することが想定されるが、各種ライフイベントの経験や学習の蓄積などを受けて、それなりに変容可能であることが見込まれるものである。例えば、自尊心、自己効力感、自制心、メタ認知能力及びそれに結びついた自己内省、また、他者に対する社会的行動や共感的態度あるいはコミュニケーション・スタイルのようなものがこれに相当すると言えるかも知れない。

第5節 「非認知」の何をいかに教育のターゲットとするか？

本報告書では、基本的に発達期ごとに、上述したような形で整理される、多様な「非認知」的な心の性質に関して、この後、精細なレビューを行っていくことにするが、もし、教育的な介入を行うとすれば、特にいかなる構成要素をターゲットとすることが効果的なのであろうか。上で見たように可塑性・変容可能性(malleability)という視座からすれば、当然のことながら、表層に焦点化した教育的営為が最も顕著な効果が、しかも短期間に期待できるのだろう。しかし、そこで問題になるのは、円滑な社会生活や学業達成等に必要と考えられる知識の習得やスキルの獲得にスコア上の向上が仮に認められたとしても、それが必ずしもその個人の日常生活全般に対して汎化効果をもたらすとは限らないということである。例えば、社会的スキルに関しては、既に標準化された測度があり、トレーニング法も開発され、それに関わる効果検証も相当数、行われている訳であるが、そこでしばしば指摘されるのは、効果が認められても、それがあつ領域限定に留まりやすいこと、また持続性があまり見込めないということのようである(e.g. 大坊, 2008; Trower, 1999)。そうした意味で、この表層のみを教育のターゲットすることは、長期的には、あるいは広く日常生活全般を視野に入れた場合には、あまり意味がないのだろう。

一方、それならばいっそ抜本的なところで、深層に焦点化した教育的営為を試みるという方途も無論、考えられない訳ではないのだろう。先も述べたように、教育経済学の領域では、パーソナリティの5因子が、所得や昇進などにいかに絡むかに関して実証的な検討が行われている。そして、例えば、日本及び米国のサンプルを用いた Lee & Ohtake (2014) の研究では、所得に関しては男性では勤勉性と、女性では外向性や情緒安定性と正の相関が認められたこと、また、昇進に関しては男性のみで外向性ととの間に正の相関が認められたことが報告されている。こうした知見に基づいて、勤勉性や外向性等の増進に向けた教育的働きかけを、例えば将来的な経済的安定性の具現に向けて、早くから始めるということも、原理的には無論、可能なのだろう。もっとも、気質やパーソナリティの基盤には、元来、個々人に固有の遺伝的要因が相当深く関わっていることが前提視されており(e.g. Ashton, 2013)、しかも人生の早期段階における変化可能性はそれなりに高いものの、年齢とともにそれは徐々に大きく減じていくということも知られている(e.g. 遠藤, 2003; Roberts, 2006)。そうした意味からすれば、この深層への働きかけは、(早くから開始する必要があることからすれば時間的にも)極めて高コストであり、またその割には、そう大きな変化が見込めないということから、あまり現実的なものではないのかも知れない。

従って、おそらく、教育的営為の主たる対象として最も刮目されるに値にするのは中層ということになるのかも知れない。自己効力感や自制心といった主に動機づけに関わる構成要素、共感的態度や向社会性といった広く社会性に関わる構成要素、感情制御やコーピングやレジリエンスなどの主にメンタルヘルスに関わる構成要素、さらには、それら全てに通底するとも言える自己概念や自尊心(自己評価)などが、深層

の構成要素に比すれば相対的にまだ変容可能性が高く見込め、また、表層の構成要素に比すれば汎化可能性も一定程度、期待できるところなのだろう (e.g. Gurman & Schoon, 2013)。

ただし、この主に中層に焦点化した教育的介入を行って行く際に、考慮されなくてはならないことが2点ほど、考えられる。1点は、同様の教育的働きかけが、個々の子供に対して異種の影響をもたらす可能性があるということである。先に、深層に対する働きかけは原理的に可能だが、費用対効果等からしてかなり非現実的である旨、記したが、その直接的変容は容易ならざるものであっても、基本的に、それは、個々人のベースラインとして考慮されなくてはならないものとして在る。そして、深層たる気質なりパーソナリティなり、そのベースラインの個人差に応じて、中層に対する教育的営為の質を時に調整する必要があるということである。例えば、一般的に、感情制御は、対人関係場面や学業場面等において、それをより豊かに有していることが適応を招来しやすいことが想定される訳であるが、深層レベルにおいて、元来、気質的に行動抑制傾向が高い(inhibited) (一般的には引っ込み思案の傾向が極端に強いとされる) 子供に対して、いたずらにその性質を高めようとすることは、その抑制傾向をかえって助長してしまう危険性があると言い得る (e.g. Kagan, 1997)。こうした子供たちに対しては、殊に対人関係場面などでは、むしろ感情抑制よりは感情表出を積極的に増進させるような働きかけや、感情制御にしても感情全般に対してではなく、特に恐れや不安への対処を促すような働きかけがより有効なのであろう。これに関連して言えば、Eisenberg らは、気質的にネガティブな情動傾向(emotionality)が元来、高いか低いかによって、感情制御の強さが、社会的に適切な行動や向社会性、あるいは、いわゆる外在化型(非行や攻撃性など)、内在化型(不安、抑うつ、引きこもりなど)といった種々の問題行動などに対して正にも負にも作用することを縦断的に明らかにしている (e.g. Eisenberg et al., 2005, 2009)。このこともまた、子供の深層たる気質傾向の違いに応じて、感情制御に関して有効な教育的働きかけが大きく異なる可能性があることを示唆していると言えよう。

もう1点留意しておくべきことは、殊に中層の社会情緒的コンピテンスの増進を志向する場合には、いわゆるオフライン型よりも、オンライン型の教育的営為が時により有効である可能性が高いということである。ここで言うところのオフライン型の教育的営為とは、子供に対して、特に当該の問題状況にはない場面で、その問題の対処に一般的に有効とされるような行動ストラテジーを教え込むようなものであるのに対し、一方、オンライン型の教育的営為とは、子供が当事者として、まさにある問題状況に置かれている、あるいはそこからあまり時間を置かない直後のタイミングで、あるいはそうした当事者としての自身の過去のリアルな経験を想起させた上で、何らかの教育的働きかけを行うことを指して言う。例えば、感情制御の必要性や有効性は、自身が感情にまつわり、何らかのトラブルやストレスを経験した場合にこそ、強く感じられるものであり、まさにそのタイミングこそが方略を身につけさせる絶好の契機なのだと言える(遠藤, 2013)。また、これは、本報告書の第2部第3章第2節で詳述されるが、かつて欧米では、子供の学業も含めた種々の好ましい発達の帰結が、高い自尊心に支えられて在ることが前提視され、その向上に向けた取り組みが積極的に推進されたことがあるが、現在では、その試みの大半が期待された効果をもたらさなかったと総括されている (Baumeister et al., 2005)。もっとも、これは、本質的な意味で、自尊心の高さが心理社会的適応や学業上の成功等に関連しないということの意味するものではなく、飽くまでも、何ら根拠が伴わない形でいたずらに自尊心を高めてもあまり有効ではないということを示唆するものである。逆に言えば、例えば、自身が学習に真摯に取り組んだ結果、成績の向上が現に認められたというような当事者としての成功経験にしかと結びついた形で、それに見合った自尊心の引き上げが適切に図られる場合には、その試みが有効に機能する可能性が高いということである (Dweck, 2006)。

上述した2点は、「非認知」的な心の性質=社会情緒的コンピテンス引き上げに向けた教育的働きかけが、本来、原理的には、テーラーメイドあるいは個別化された (personalized) 形でなされる場合に最も功を奏す確率が高いことを含意している。無論、集団状況が前提となる教育場面では、こうした個別化された教育を推し進めることには当然、大きな制約が伴う訳であり、全ての子供に対して、そうした方針で臨むことは事実上、不可能であることは言うまでもない。しかし、「非認知」部分の問題において明らかに教育上の躓

きが発生しているとおぼしきケースに関しては、殊に深層なる個々人のベースラインとしての特異性を的確に捉え、それに応じた、また、個々人の固有の経験に焦点化した、テーラーメイドの教育的営為を地道に行うことが必要となるのだろう。

第6節 結びに代えて：「非認知」の絶対的基盤としての基本的信頼感とアタッチメント

本報告書でも複数章（第2部第1章第3節・第3章第4節・第5章）で取り上げられているが、殊に発達心理学の領域において、人の生涯にわたる非認知的な心の性質＝社会情緒的コンピテンスとの関連において、最も分厚く精力的に研究がなされてきたものがアタッチメント（詳細は、第2部第1章第3節を参照）であることを語る向きはまずなかろう（数井・遠藤, 2005, 2007）。今や膨大な数に上るアタッチメントに関わる研究知見は、世界各地で展開される長期縦断研究の成果も含め、幼少期に形成されるアタッチメントの質が、様々な社会情緒的コンピテンスの発達に大なり小なり影響をもたらすことを明らかにしてきている（e.g. Thompson, 2016）。また、時に「自然の実験」（natural experiment）とも言われる剥奪研究は、殊にアタッチメントの剥奪、言ってみれば恐れや不安が喚起された時に特定他者への近接を通して安心感が得られないということが、心身の発達に時に甚大なダメージをかなり長期的にもたらしてしまう危険性があることを如実に物語っている（e.g. Nelson et al., 2014）。

その機序に関する考察は他書（e.g. 遠藤, 2016a, 2016b, 2016c）に委ねるが、アタッチメントが殊に「非認知」＝社会情緒的コンピテンスの多側面の発達に影響を及ぼすことの中核的意味は、それが最も根源的なところでの自他に対する基本的信頼感の形成に通じるということである。極度の恐れや不安の状態にある時に、無条件的に、かつ一貫して、親などの特定他者から確実に護ってもらおうという経験の蓄積を通して、子供はその特定他者は元より、他者一般に対して、また、そうしてもらえる自分自身に対して、高度な信頼の感覚を獲得することが可能になるのだと言える。子供はアタッチメントを通して、自分あるいは他者はどのような存在であるか、もう少し具体的に言えば、他者は近くにおいて自分のことを受け入れ護ってくれる存在なのか、翻って、自分は困った時に求めれば助けてもらえる存在なのか、愛してもらえる存在なのかといったことに関する主観的確信、すなわち「内的作業モデル（Internal Working Model）」（Bowlby, 1973）あるいは「愛の理論（Theory of Love）」（Gopnik, 2010）なるものを形成するに至るのである。そして、近年の実験研究は、現に、1歳前後の段階から、アタッチメントの経験の差異に応じて、個々人に固有の「内的作業モデル」あるいは「愛の理論」の原型が、既にある程度、出来上がっている可能性を示唆している（Johnson et al., 2011）。

こうした知見からすれば、とりわけ配慮を必要とする子供が、（最も極端な場合には虐待やネグレクトといった）不適切な養育環境下であって、人生早期に歪んだ「内的作業モデル」や「愛の理論」を形成してしまい、自他に関して極度の不信感を抱え込んでしまったケースであることは言うまでもなかろう。そして、これまでの多くの研究が、こうした子供における自他に対する不信感が長く持続する傾向があり、そして、それが様々な心理社会的不適応の根源的要因をなしている可能性があることを示唆している（e.g. Howe, 2005）。そうした意味からすれば、こうした子供たちにおいては、その歪んだ「内的作業モデル」や「愛の理論」の修復こそが、「非認知」に対する教育的支援の中で究極的に最も目指されなくてはならないものと言えよう。

無論、アタッチメント理論では、こうした「内的作業モデル」なり「愛の理論」なりは一旦形成されると、殊に不遇な養育環境下で育成しているケースほど、変化しにくいということが仮定されている。そして、だからこそ、先にはそれを社会情緒的コンピテンスの深層に据えた訳であるが、近年、"alloparenting", すなわち親以外の大人による養育の役割が見直される中で、子供と例えば保育者や教師などの家庭外の大人との関係性が、その修復に対して、今まで理論的に想定されていた以上に、時に重要な役割を果たし得ることが示唆され始めている（遠藤, 2016b）。それは、無論、「内的作業モデル」や「愛の理論」の可変性が未だ相対的に高いとされる幼少期であればあるほど（Bowlby, 1973）、効果的である訳であるが、たとえそれよりも後年になっても、その修復に向けた試みは教育の中で決して放棄されてはならないものであると考えられる。

先に、「非認知」の深層たる気質やパーソナリティに関してはそれ自体の変化を目指すよりも、それらを個人のベースラインとして、それに応じて他の層の変化を企図する方が現実的である旨、記したが、同じく深層であっても、「内的作業モデル」あるいは「愛の理論」に見られる個人差の大半は、遺伝的要因ではなく、環境要因由来であることが明らかにされているだけに(e.g. Fearon et al., 2006; Roisman & Fraley, 2008), 教育に携わる者は、それを変わらない個性ではなく、変容可能な個性として捉え、それに対して粘り強く真摯に向き合っていくということが必要であるのだろう。

【引用文献】

- Ashton, M. C. (2013). *Individual Differences and Personality*. New York: Academic Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2005). Exploding the Self-Esteem Myth. *Scientific American*, vol. 292, pp.84-92.
- Bokhorst, C. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Fonagy, P., & Schuengel, C. (2003). The importance of shared environment in mother-infant attachment security: A behavioral genetic study. *Child Development*, 74, 1769-1782.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol.2, Separation*. New York: Basic Books.
- Campbell F. A, Ramey C.T, Pungello, E.P., Sparling, J.J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*. 2002; 6:42-57.
- 大坊郁夫 (2008). 社会的スキルの階層的概念. 対人社会心理学研究, 8, 1-6.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. New York: Random House.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., et al. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41, 193-211.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Liew, J., Reiser, M., et al. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behavior problems. *Developmental Psychology*, 45, 988-1008.
- 遠藤利彦 (2003). パーソナリティ発達研究の現況と課題. 日本児童研究所編, 児童心理学の進歩, 42, 2-32.
- 遠藤利彦 (2012). 「ヒト」と「人」: 生物学的発達論と社会文化的発達論の間. 氏家達夫・遠藤利彦(編), 発達科学ハンドブック 5: 社会文化に生きる人間(pp.25-46). 新曜社
- 遠藤利彦 (2013). 「情の理」論: 情動の合理性をめぐる心理学的考究. 東京大学出版会.
- 遠藤利彦 (2016a). 子供の社会性発達と子育て・保育の役割. 秋田喜代美(監修), 『あらゆる学問は保育につながる』(pp. 225-250). 東京大学出版会.
- 遠藤利彦 (2016b). 現代における親子・家族関係と乳幼児期からの保育. 佐藤学他(編), 教育・変革への展望 3『変容する子供の関係』(pp. 11-42). 岩波書店.
- 遠藤利彦 (2016c). アタッチメントとレジリエンスのあわい. 子供の虐待とネグレクト (日本子供虐待防止学会機関誌), 17, 329-339.
- Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Fonagy, P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schuengel, C., & Bokhorst, C. L. (2006). In search of shared and nonshared environmental factors in security of attachment: A behavior-genetic study of the association between sensitivity and attachment security. *Developmental Psychology*, 42, 1026-1040.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books. ゴールマン, D. (1996). EQ~こころの知能指数 (土屋京子訳). 講談社.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gopnik, A. (2010). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. London: Institute of Education, University of London.
- Heckman, J.J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heckman, J.J., & Rubinstein, Y. (2001) The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *Am. Econom. Rev.* 91 (2) , 145—149.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *J. LaborEcon.* 24(3), 411-482.
- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Howe, D. (2005). *Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention*. New York: Palgrave.
- Johnson, S. C., Dweck, C. S., Chen, F. S., Stern, H. L., OK, S-J., Barth, M. (2010). At the Intersection of Social and Cognitive Development: Internal Working Models of Attachment in Infancy. *Cognitive Science*, 34, 807–825.
- Kagan, J. (1997). *Galen's Prophecy: Temperament in Human Nature*. USA: Westview Press.
- 数井みゆき・遠藤利彦(編). (2005). アタッチメント：生涯にわたる絆. ミネルヴァ書房.
- 数井みゆき・遠藤利彦(編). (2007). アタッチメントと臨床領域. ミネルヴァ書房.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- 李嬋娟 (2014). 非認知能力が労働市場の成果に与える影響について. 日本労働研究雑誌, 650, 30-43.
- Lee, S. Y., & Ohtake, F (2014). The Effects of Personality Traits and Behavioral Characteristics on Schooling, Earnings, and Career Promotion, RIETI DP:14-E-023.
- McCluskey, N. (2013). Forum commentary. In J. J. Heckman, *Giving kids a fair chance*. (pp. 83-90). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2014). *Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery*. New York: Harvard University Press.
- Nisbett, R. (2009). *Intelligence and how to get it; Why schools and cultures count*. New York: W. W. Norton & Company.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills: Oecd Skills Studies*. OECD Publishing.
- Roberts, B. W., Walton, K.E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin* 132 (1), 1-25.
- Roberts, B.W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O.P. John, R.W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (3rd edition, Ch 14, pp. 375-398). New York, NY: Guilford.
- Roisman, G. I. & Fraley, C. (2008). A behavior–genetic study of parenting quality, infant attachment security, and their covariation in a nationally representative sample. *Developmental Psychology*, 44, 831–839.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Stankov, L. & Lee, J. (2014). Quest For The Best Noncognitive Predictor Of Academic Achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 1-8.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press
- Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 330-348). New York: Guilford press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd edition, pp.114-137). New York: Guilford Press.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: State of the art and future directions. In W. O'Donnerstein & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). New York: Allyn & Bacon.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14, 623-628.
- West, R. (2013). Forum commentary. In J. J. Heckman, *Giving kids a fair chance*. (pp. 55-62). Cambridge, MA: MIT Press.
- White, R. W. (1959). "Motivation reconsidered: The concept of competence". *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.

(遠藤 利彦)

第2部 社会情緒的コンピテンスの内容と発達に関する文献調査

第1章 乳児期

第2章 幼児期

第3章 児童期・青年期（1）子供の心理特性

第4章 児童期・青年期（2）教育場面と発達

第5章 社会情緒的コンピテンスに関する長期縦断研究

第1章 乳児期

はじめに

第1章では、乳児期（0～2歳）における社会情緒的コンピテンスの発達を整理する。一般的に、乳児期は、その身体的発達及び言語・認知発達の著しさにばかり目が向けられるきらいがあるが、社会性に関するコンピテンスもまた飛躍的な発達を遂げる。近年は、コンピュータ・プログラムや行動解析ソフト、脳機能計測機器の発展に伴い、言語能力が不完全である乳児を対象とした実験・観察手法も進歩しており、乳児期における社会情緒的コンピテンスを科学的探究の対象とした様々な実証的知見が蓄積されつつある。

本章では、生涯にわたる社会情緒的コンピテンスの発達の様相を捉えるに当たり、その端緒となる乳児期においては、いかなる知見が得られているのか、また、どのような課題が残されているのかを述べる。

乳児期の社会情緒的コンピテンスに関する諸知見を整理するに当たり、本章では、大きく二つの軸を設けている。一つは、乳児期の諸コンピテンスの「標準的発達」に着目したものであり、定型児の情動、他者理解、コミュニケーション対象の選択に関するコンピテンスが、月齢を重ねるに従っておおむねどのような発達を遂げるのかを整理している（第1節）。もう一つは、諸コンピテンスの「個人差」に着目したものであり、様々な個人差の源泉となる乳児の気質、そして、養育環境の質によってその発達プロセスに個人差が生じやすい自己概念、共感性、共同注意に関する知見を整理している（第2節）。この点、社会情緒的コンピテンスを「自己」「他者」「自他関係」の側面で分けて節を構成している第2章（幼児期）とはスタンスが異なるが、本章で扱う諸コンピテンスが幼児期以降の何と対応するのかは、巻末の表1「社会情緒的発達の概要」に整理されているので適宜御参照いただきたい。

また、幼児期以降の種々の社会情緒的コンピテンスに影響を及ぼすアタッチメントについては、乳児期にその発達の原点があること、本章以降でも重要な変数として多く言及されることを考慮し、その基礎事項を第3節において重点的に整理する。

（蒲谷 慎介）

第1節 標準的な社会情緒的コンピテンスの発達

1.1 はじめに

古典的な発達心理学では、子供は「タブララサ（白い石版）」の状態生まれ、その後の発達で様々なスキル・知識を獲得していくと考えられていた。しかしながら、科学技術の発展により、ビデオやコンピュータを通じた細やかな記録が可能になった。その結果、産まれて間もない乳児であっても、様々なコンピテンスを見せることが確認されてきている。今回ここで扱う社会情緒的コンピテンスにおいても、新生児段階からその萌芽が認められている。この節では、主にどのくらいの月齢においてどのような反応を示すかといった、定型発達児の普遍的コンピテンスの記述を扱う。乳児期のコンピテンスは、幼児期以降と異なり、言葉の使用が不可能/不完全なため、無意識的・暗示的コンピテンスである。観察・記録可能なデータから乳児の知識・思考・能力の推察という方法論をとるため、その解釈には細心の注意を払うべきである。また、典型的な子供の発達が対象のため、子供の個人差に関する研究は少なく、予測因や発達の帰結に関する知見の記述は触れられるものに限り記述する。本稿では、乳児期の普遍的コンピテンスのうち、情動発達・情動調整・他者の内的状態の理解・コミュニケーション対象の選択の四つの項目について研究知見を整理する。

1.2 情動発達

乳児が、いつごろからどのような情動¹を持つかについて、ある状況下における乳児の情動表出や行動を観察した研究を乳児自身の情動発達の研究として取り上げる。生後半年ごろまでにそろうとされる基本的情動と1歳半ごろから見られる自己意識的情動の2点に分けて知見を整理する。

1.2.1 基本的情動の発現

基本的情動とは、ヒトが発達早期から持っており、どのような文化圏でも観察できる文化普遍的なものと考えられているもので、喜び、驚き、悲しみ、嫌悪、怒り、恐れ²の六つがあるとされる²(Ekman & Friesen, 1979; Izard, 1991)。それらの発現時期については、乳児の情動表出の観察を通してモデル化を行った Lewis(1997, 2008)が参考になる。Lewisによれば、誕生時に乳児は快・苦痛の二つの情動反応を持つとされる。これは、新生児に甘い液体を与えた際には快表情を示し、苦いあるいは酸っぱい液体を与えた際には不快表情を示すことから分かる(Cowart, 1981; Ganchrow, Steiner, & Daher, 1983; Steiner, 1974)。生後3か月頃になると快の情動から分岐して喜びが発現するとされる。これは、生後2か月頃頃から他者に向けて行われる社会的微笑が出現すること(板倉, 2007)や、生後3か月の乳児がヒトを模した人形よりも実際のヒトに対してより笑いかけ、発声を行うこと(Ellsworth, Muir, & Hains, 1993)などから確認できる。この社会的微笑は、ヒトに対して無差別的に向けられていたものが、生後6か月ごろになると養育者へ特定の向けられるようになる(Bowlby, 1969)。また、Lewisによれば、同時期の生後3か月頃に、母親とのやり取りの中断に伴って悲しみが、また、不快な味のするものを吐き出すという形で嫌悪が発現するとされている。怒りについては、4-6か月頃にその発現の報告が存在する(Stenberg, Campos, & Emde, 1983)。生後6か月以降の乳児は、身体的な拘束を実験者が行った場合、抗議するかのように養育者を見ながら怒りを示すことが知られている(Stenberg & Campos, 1990)。さらに、恐れに関しては、見知らぬヒトに対する恐れ反応として7-8か月ごろから発現するとされる(Lewis, 2008)。生後半年の間に、乳児は養育者との情緒的つながり(アタッチメント)を形成し、それ以後見知らぬヒトには「人見知り」を見せるようになるとされている(Bowlby, 1969)。知っ

¹ 情動に関連する概念として、感情や気分、主観的情感などが存在するが、ここでは特定の生理的变化、表出、行為傾向(逃げる、戦うといった特定の行動への準備)を伴う経験を情動として取り上げる(遠藤、1996、2013)。また、emotionの訳語としてこの章では「情動」を用いることとする。

² 情動は、後天的な経験によって形成されるという構成主義者による主張や、基本情動の数を6以外とする研究者も様々存在するが、本稿では、これ以降、乳児研究で取り上げられることが多く、知見の蓄積の多い基本情動理論を取り上げる。情動の成り立ちや基本情動の数の議論については扱わないこととする。

ていることと知らないことの比較を行う認知処理が必要なため、恐れは、発現時期が少し遅れるようである(Lewis, 2008)。最後に驚きに関しては、発達初期にあった快情動から、あるいは、快不快とは独立した次元の情動に端を発する興味から分岐する形で、6か月ごろに発現するとされる(Lewis, 2008)。驚きは、期待に対する「裏切り」として表出されるという観察が報告されている(Brooks & Lewis, 1976; Lewis, Sullivan, Michalson, 1984)。

1.2.2 自己意識的情動の発現

自己意識的情動とは、自分と異なる他者から見る際の視点が関わる基本的情動とは異なるタイプの新しい情動であり、それは、逆を言えば、つまり他者とは切り離された自己意識の成立を基に発現する情動である。基本的情動を一次的情動と呼ぶのに対し、自己意識的情動は、二次的情動とも呼ばれる(Lewis, 2008)。生後1年半ごろに、他者からの注目に対して照れが、また、自分と他者の状況を区別した上で共感や羨望が発現するとされる。実際にLewis, Sullivan, Stanger, & Weiss (1989)ではルージュテストを用いた鏡像自己認知の成立が照れの表出と関連があることを示している。ここに挙げた自己意識的情動は、自己意識と関連はあるものの自己評価とは関連しないものであり、自己意識的情動のうち、自己評価に関わる情動(self-conscious evaluative emotions)である恥や罪悪感、誇りなどは、2歳半から3歳に発現するとされている(Lewis, 2008)。これらの自己評価に関わる情動は、乳児期を超える内容であるため、他の該当する発達期を参照されたい。

1.2.3 予測因とその他の発達期のコンピテンスとの関連

情動の発現の予測因としては、上記にも触れたように様々なコンピテンスが影響していることが示唆される。例えば、恐れについては知っているヒトと知らないヒトを区別することであったり、驚きに関しては出来事を予測することがそれに該当する。これまでに明らかになっている知見としては、自己意識的情動の照れと鏡像自己認知が関連するという報告である(Lewis, et al., 1989)。しかしながら、この自己鏡像認知はルージュテストを用いて測定されているものだが、ルージュテストの妥当性に関しては議論の余地がある(詳細は第2部第1章第2節参照)。また、発達の帰結に関しては、情動の発現時期や感じる情動の強さに関するものが筆者の知る限り存在せず、議論ができていない状態である。

1.3 情動調整

情動調整は、広義には情動の制御(“regulation of emotions”)と情動による他の機能への制御(“regulation by emotions”)があるが(Gross, 2014)、ここでは、前者の情動の制御、具体的には、ストレスフルな状況に置かれた乳児の行動観察から、そのような状況に置かれた際に自身のネガティブな情動をどのように対処するのか、という情動調整の萌芽について扱うこととする。

乳児は、生後6か月ごろから自身の感じる苦痛を和らげるために、苦痛を感じさせる対象から目をそらしたり、指を吸ったりする自己慰撫的反応を行う(Crockenberg & Leerkes, 2004)。また、月齢が上がるにつれ身体・認知能力も発達するため、生後12か月以降はその場から離れる身体的回避や自分の力で気をそらす方略をより多く使い始める(Mangelsdorf, Shapiro, & Marzolf, 1995)。ここでは、情動調整の一つとして研究知見の豊富なStill-Faceに対する反応を取り上げ、その発達の軌跡について整理を行う。

1.3.1 Still-Face パラダイムの概説

Still-Face パラダイムは、Tronick らによって開発された乳児の社会的相互場面における行動を測定する方法である(Tronick, Als, Adamson, Wise, & Brazelton, 1978)。この方法は、乳児が大人(実験者や母親)とface-to-faceの相互作用を三つの段階に分けて行い、その際の乳児の行動を測定する方法である。まず、最初のステップでは、ふだん通りの相互作用を行い乳児の行動のベースラインを測定する。次のステップでは、大人が乳児に対しニュートラルな表情で視線を向けるだけで、反応を何も返さない状況を作る(Still-Face)。最後のステップで、再び大人はふだん通りの振る舞いを行い、乳児との円滑な相互作用を行う(reunion)。一般的に乳児は、ベースラインと比べStill-Face時に大人の顔に対する視線回避が増え、笑顔が減り、また、ネガティブな情動表出が増えることが知られている(Gusella, Muir, & Tronick, 1988; Kisilevsky et al., 1998; Toda & Fogel,

1993)。その一方で、乳児は大人の注意を引くためにほほえんでみたり、発声を行う場合もある(Moore, Cohn, & Campbell, 2001; Tronick et al., 1978)。このように乳児の反応は子供により、又は発達期により様々に量的にも、質的にも変化し得るものであり、Still-Face パラダイムは社会相互場面における子供の反応の個人差や発達的变化を捉えることのできる方法である。

1.3.2 Still-Face に対する反応の発達的变化

上述の通り、乳児の Still-Face に対する反応は、視線回避の増加、ほほえみの減少、ネガティブ情動表出の増加が主なものである。これらは、合わせて Still-Face 効果と呼ばれており、もともとこの方法を考案した Tronick et al.(1978)では、生後 1-4 か月の乳児はみな Still-Face 効果を見せることが見いだされた。後の研究において、新生児では視線回避とポジティブ情動表出の減少は見られなかったが、1.5 か月児と 3 か月児では見られたこと(Bertin & Striano, 2006)、視線の減少は 2.5 か月児で見られ、5 か月児では見られなかったこと(Cossette, Pomerleau, Malcuit, & Kaczorowski, 1996)、3 か月児は視線回避の増加量が 6 か月児や 9 か月児よりも多いが、ほほえみの減少は 3 か月児と 6 か月児で見られ、9 か月児では見られなかったこと (Striano & Liszkowski, 2005) などが示され、1-7 か月の乳児において Still-Face 効果は生後 3-5 か月をピークとする逆 U 字型の発達を見せることが示唆されている(Lamb et al., 1987)。この発達の軌跡は、縦断研究において反応の安定性を検討した研究からも部分的に示唆される。例えば、ネガティブ情動表出やほほえみ、視線行動は 3 か月時と 6 か月時で相関がなかったこと(Toda & Fogel, 1993)、表情表出が 2.5 か月時と 5 か月時で相関がないこと(Cossette et al., 1996)などから、生後 5 か月以前と以後で乳児の Still-Face 反応に関連がなく、生後 5 か月を境に Still-Face への反応に質的な変化が起きていることが示唆される。特に、生後 5 か月以前は視線回避が多く増加し、9 か月時でほほえみの減少がなかったこと踏まえると、Still-Face への反応は、生後 5 か月付近まで視線回避やネガティブ情動表出といった受動的な情動調整を行っており、より月齢が上がると大人と視線を合わせ、ほほえみを減らさず相互作用を維持しようとする能動的な情動調整を行っていることが示唆される。

1.3.3 予測因とその他の発達期のコンピテンスとの関連

Still-Face に対する乳児の反応は、個人差を測定可能なものであるため、予測因やその発達の帰結についての知見は、他のコンピテンスと比較すると多く存在する。

まず、予測因については、母親の相互作用場面での行動と乳児の Still-Face への反応の関連が検討されている。母親とのベースラインの相互作用場面における子供の反応への母親の敏感さが、生後 6 か月の子供の Still-Face に対するポジティブな反応を予測するが、子供の反応を過度に支配する特徴のある母親は予測しないという結果が得られている(Tronick, Ricks, & Cohen, 1982)。また、同様に 4 か月時の子供の Still-Face へのポジティブな情動調整を母親の敏感さが予測する結果も得られている(Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Wang, 2001)。更に、ベースラインでの母親のポジティブな情動表出が 3 か月児の母親の Still-Face に対する潜時の短さや注視の長さを予測することも示されている(Carter, Mayes, & Pajer, 1990)。さらに、より相互作用的な行動をとる母親を持つ 6 か月児は、Still-Face に対して、よりポジティブに反応するという知見も得られている(Lowe, Handmaker, & Aragón, 2006)。これらの知見は、母親の乳児とのやり取りが、子供の Still-Face への反応、つまり情動調節へ影響を与えていることが示唆されるが、その効果は限定的であるとする知見も見受けられる。Tarabulsy et al.(2003)では、子供の気質と母親の行動の交互作用が乳児の Still-Face への反応に影響を与えることを示している。具体的には、Still-Face における相互作用場面で、母親が子供の反応に敏感に対応する傾向が高いと、気難しさの気質が低い子供は、自己調整的行動をする傾向が高いのに対し、気難しさの気質が高い子供には、そのような関係は見られなかった。相互作用は、母子ともに関わりながら作り上げるものであり、親の側の要因のみならず、子供の側の要因も子供のコンピテンスには関わっていることを意識する必要があるだろう。

発達の帰結においては、幾つかの要因を Still-Face への反応が予測することが示されている。例えば、6 か月時に Still-Face に対しほほえみをしなかった子供は、18 か月時により多く問題行動を起こすといった結果

(Moore et al., 2001)や、6 か月時に強く Still-Face 効果を見せた子供は、12 か月時にストレンジャーの視線や指さしに高い割合で追従すること(Yazbek & D'Entremont, 2006)、また、後のアタッチメント安定性と関連すること(Braungart-Rieker et al., 2001)が示されている。

1.4 他者の内的状態の理解

他者の内的状態の理解として、情動・欲求や意図、信念の理解が主に研究されている。これらの理解は、モデルの情動表出や視線、それに伴う行動を観察することで、乳児の反応がどのように変化するかを測定する方法をとる。

1.4.1 情動表出の理解

情動は表情や音声、ジェスチャによって表出され得るが、ここでは、研究数が多い表情の理解について主に取り上げる。これは、言葉の話せない乳児にとって表情を理解することは、コミュニケーションをとる上で重要とされており(Caron, Caron, & Myers, 1982; de Haan and Nelson, 1998; Kestenbaum and Nelson, 1990; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson, 1987; Nelson & Dolgin, 1985; 山口, 2000)、また、大人も他者の情動を推測する前に音声や会話内容よりも表情を重視することが知られている(Mehrabian, 1972)ためである。表情以外の情動表出については、必要に応じて触れることとする。

① 情動表出の区別

情動表出を理解するには、まず、表出の知覚的な差(例えば、笑顔と怒った顔の見た目の違い)を区別する必要がある。情動表出の区別は、乳児の刺激(表情や音声)に対する注視反応の違いを測定することで検討がなされている。表情の区別に関しては、既に新生児の段階で幸福顔・悲しみ顔・驚き顔を区別することが知られている(Field et al., 1983; Field, Woodson, Greenberg, & Cohen, 1982)。この能力は、乳児の目の前でアクターが表情を変えた際に乳児の注視時間が変化することや、各表情を乳児がまねする模倣行動から明らかとなった。しかしながら、乳児がアクターの表情を模倣しなかったという異なる研究知見も存在する(Kaitz et al., 1988)。表情写真を用いた研究では、生後3か月以降の乳児において、刺激の表情が変わった際に注視時間が長くなるという反応が見られ、様々な表情を区別していることが明らかとなっている(Barrera & Maurer, 1981; Labarbera, Izard, Vietze, & Parisi, 1976; Schwartz, Izard, & Ansul, 1985; Young-Browne, Rosenfeld, & Horowitz, 1977)。また、異なる人物の表出する笑顔を同じ表情と捉えることができるかというカテゴリー化能力に関しては、生後4か月からその萌芽が見られ(Kaneshige & Haryu, 2015; Serrano, Iglesias, & Loeches, 1992; 1995)、生後7か月には安定して多くの表情でカテゴリー化を行うことができる、というコンセンサスが得られている(Caron et al., 1982; Kestenbaum & Nelson, 1990; Kotsoni, de Haan, & Johnson, 2001; Leppanen et al., 2009; Ludemann, 1990; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson et al., 1979; Nelson & Dolgin, 1985; Serrano et al., 1995; Phillips, Wagener, Fells, & Lynch, 1990)。また、音声による表出については、3か月以降の乳児が音声による情動表出を区別することが知られている(Walker-Andrews & Grolnick, 1983; Walker-Andrews & Lennon, 1991)。

同じ情動を表出する異なる情報を用いた区別については、インターモダルマッチングという方法を用いて検討されている。これは、ある情動を表出する音声を聞いた際に、同じ情動を表出する表情を注視する時間が多くなるかという方法を用いる。生後4-5か月が見たことのないモデルによる音声と表情のマッチングを見せるという結果(Flom & Bahrick, 2007; Walker, 1982; Walker-Andrews, 1988)や、母親の表出であれば3.5か月児がインターモダルマッチングを見せるという結果が得られている(Kahana-Kalman & Walker-Andrews, 2001; Montague & Walker-Andrews, 2002)。

② 情動表出と内的状態の理解

情動表出を区別しているからといって、表出した情動を区別しているとは限らない。これは、表出の区別は、表出した情報の知覚的な特徴による区別が含まれるからである。例えば、表情の区別において、歯が見

えているかどうかによる区別であるという指摘(Caron et al., 1982; Nelson & de Haan, 1997)や、ふだん見ることの少ない表情が新奇で珍しいという表情の新奇性が区別に影響を与えていることが知られている(de Haan & Nelson, 1998; Ludemann & Nelson, 1988; Nelson & Dolgin, 1985)。そこで、情動表出から情動を理解しているかどうかを検討するために、情動表出を見ているときの乳児の反応を調べる研究がなされている。

Haviland & Lelwica(1987)では、母親が表情と声によって情動を表出した際に、情動の違いによって生後 10 週の乳児が異なる反応を示すことが明らかとなった。具体的には、幸福感情の表出に対しては幸福表情を見せ、悲しみ感情の表出に対しては、サッキングや舌を出すといった口を動かす”mouthing”反応が多く、怒り感情の表出に対しては、動きが止まるという反応が多かった。mouthing 反応は、自身を落ち着かせるための反応として、また、動きが止まる反応は、怒り表出への恐れ反応と解釈されており、生後 10 週の乳児が情動表出に対し適応的な反応を行っているとしている。また、Montague & Walker-Andrews(2001)では、”peekaboo”を用いた自然な相互作用場面において、4 か月児が実験者の提示する表情と声による情動表出に対して適応的な反応を見せることを示した。特に、注視時間の推移については、悲しみ感情では減少傾向を、怒り感情では増加傾向を示した。これは、悲しみ感情に関しては視線回避を、怒り感情に関しては高い注意を示し警戒している反応を示したと解釈されている。表情のみに対する反応では、4-6 か月児が幸福表情に対して近づく・幸福表情を見せるといったポジティブな反応が多く、怒り表情に対して泣き顔や回避反応と言ったネガティブな反応が多いことが示されている(Serrano et al., 1995)。しかしながら、4 か月児については幸福顔でも怒り顔でもポジティブな反応が多いという知見もあり(Kaneshige & Haryu, 2015)、表情を通じた情動の理解は生後 4-6 か月の間に現れることが示唆される。また、他者の情動表出を基に乳児が自身の行動を調整する社会的参照と呼ばれるコンピテンスが生後 10-12 か月ごろからみられるようになる(Feinman & Lewis, 1983; Mumme & Fernald, 2003; Sorce et al., 1985)。社会的参照研究では、曖昧な状況、例えば降りるのが危険なのか安全なのかがはっきりしない段差の手前に置かれた 12 か月の乳児は、母親が幸福表出をしていると降りようとし、恐れ表出をしていると降りるのを拒む反応を見せることが示されている(Sorce et al., 1985)。

情動表出から情動を理解していることを示す研究として、他者の表情から行動や欲求を予測できるかという観点からも研究がなされている。例えば、9 か月児がある対象に対して怒り表出を行った人物がその対象を手に行っている場面を見たときに、同じ対象に対して幸福表出をした人物がその対象を手に行っている場面を見たときよりも驚いて長く注視を行うという結果が得られている(Barna & Legerstee, 2005)。また、10 か月児は怒り顔をしている人物がトラのぬいぐるみを優しくなでる場面を見た際に、幸福顔の人物が同じ行動をしている場面を見る時よりも驚くことも知られている(Hepach & Westermann, 2013)。さらに、18 か月児においては、ブロッコリーに幸福表出を行い、クラッカーに嫌悪表出を行う人物に対し、乳児が好きではないブロッコリーを手渡すことができるという知見も存在する(Repacholi & Gopnick, 1997)。

1.4.2 意図理解

ある対象に何かをしようとしているという意図性の理解も乳児期にその萌芽^{ほうが}がみられる。特に、ある行動主体が特定の対象に注意を向けたり、行動を起こしたりといったことの理解を意図の理解として乳児研究では扱っている。ここでは、視線の検出と Woodward paradigm, 意図の予測について触れ、指さしや視線追従、意図共有といった三項関係的理解については、第 2 節の 2.4.1 に譲る。

意図の理解には、視線の理解が関連することが示唆されており(千住, 2005)、脳画像研究においても視線の理解と意図の理解の関連が示されている(Saxe, Xiao, Kovacs, Perret, & Kanwisher., 2004)。視線の検出においては、そもそも新生児の段階で様々な刺激の中で顔に対して特に選好を示すのみならず(Fantz, 1963; Johnson et al., 1991)、自分に視線が向けられている顔を自分から視線をそらした顔よりも好んで長く見ることが示されている(Farroni, Csibra, Rigato, & Johnson, 2002)。そのため、視線の検出は、生得性が示唆される。

また、Woodward paradigm によって行動主体が同じ対象に働きかけ続けることを乳児が理解している、つまりある対象に働きかける意図を行動主体が持っていることを理解していることが示されている。この方法では、まず、乳児に二つあるモノのうち一つにいつも手を伸ばしたり、近づいたりする行動主体を見せ馴

れさせた後、その主体が前に働きかけていたモノに働きかける場合ともう一つのモノに働きかける場合を見せる。もし、主体が意図を持っていると乳児が考えているならば、違うもう一つのモノに働きかけた際に驚いて注視時間が長くなると予測できる。この方法を用いて、生後6か月の乳児が人の手がモノに働きかける場合にその手に意図を帰属すること(Woodward, 1998)、また、より最近の研究では行動主体が自発的に動く箱であっても生後5か月児が意図を帰属することが示されている(Luo & Baillargeon, 2005)。

さらに、乳児の視線を継時的に分析する方法を用いた研究では、生後6か月の乳児が他者の意図を予測することが示されている(Falck-Ytter, Gredebäck, & Hofsten, 2006)。この研究では、乳児がバケツにボールを移すモデルを観察した際に、モデルがボールをバケツに入れるより前にバケツを予測的に見ることが示されている。

1.4.3 信念の理解

乳児の示す信念の理解として、誤信念の理解を調べる誤信念課題を用いた検討が行われている。誤信念課題は、心の理論を測定する課題であるが(詳細は第2部第2章第2節参照)、そのうち、不意移動課題を乳児用に改訂し、暗示的・無意識的な心の理論を測定する方法がとられている。

Onishi & Baillargeon(2005)で用いられた方法では、モデルがある場所(A)にモノを入れ、その後モデルがいない状況でモノが別の場所(B)へ移動する場面を乳児に見せる。その後、モデルがAに手を伸ばさず場面とBに手を伸ばさず場面を見せた際に、どちらの注視時間が長くなるかを測定するものである。結果、15か月児では、移動した先のBに手を伸ばした場面でより驚き注視時間が長くなった。同様の方法で、生後13か月から24か月の乳児が誤信念を理解しているという知見が得られている(Song, Onishi, Baillargeon, & Fisher, 2008; Southgate, Senju, & Csibra, 2007; Surian, Caldi, & Sperber, 2007)。また、誤信念を持つ他者を見ている乳児の脳画像を含めて検討した研究では、6か月児は、モデルが持つ誤信念が異なる場合、注視行動や脳部位が活性化する程度が異なることが示されている(Southgate & Verneti, 2014)。

1.4.4 予測因とその他の発達期のコンピテンスとの関連

少数ではあるが、幾つかの研究において予測因や発達の帰結に関する知見が存在する。

まず、表情の区別に関しては、養育環境によってそのコンピテンスが影響を受けることが知られている。具体的には、抑うつ母親を持つ5か月児は、ニュートラル顔と幸福顔の区別ができないことが示されている(Bornstein, Arterberry, Mash, & Manian, 2011)。また、発達の帰結に関しては、生後6か月時のWoodward paradigmを用いた意図の理解と4歳時の心の理論課題の通過に関連があることが示されている(Aschersleben, Hofer, & Jovanovic, 2008)。

1.5 コミュニケーション対象の選択

対人認知が発達していくとともに、乳児は特定の特性を持つ他者を好むという形で他者を選ぶようになる。これは、誰とコミュニケーションをとるべきかという、相互作用の成立・維持を支える基礎的なコンピテンスと言える。ここでは、様々な特性を持つ他者を見て注視する時間が長くなる選好的注視を基にした知見を整理する。

1.5.1 人への選好

コミュニケーションを行う相手を選択するには、まず、乳児の周りにある様々な視覚刺激の中からヒトを認識する必要がある。しかしながら、既に触れたように、ヒトの乳児は、生後1-2日目であっても顔刺激に対して特に選好的注視を示す(Fantz, 1963; Johnson, Dzurawiec, Ellis, & Morton, 1991)。この生後すぐの顔に対する選好は、顔自体の持つ刺激の複雑さによるものとされており、新生児が顔だと認識しているわけではないといえる。例えば、Maurer & Barrera(1981)では、1か月児と2か月児に、目や鼻といった内的要素が正しい配置の顔と配置を崩したスクランブル顔の刺激を提示し注視時間を測定した。スクランブル顔は、内的要素の配置を変更しただけであるので、二つの顔の複雑さは同程度であると考えられるが、1か月児ではどちらの顔も同程度注視していたが、2か月児は、正しい配置の顔刺激を長く注視した。つまり、生後1か月ま

での乳児は、顔を顔として見ているわけではなく、顔の持つ複雑さを好んで見ていると考えられるのに対し、生後2か月になると顔を顔として好んで見ていると考えられる。しかしながら、自然な環境下においては、顔が必ずしも周りの環境の中で目立った情報ではないという知見も存在する。例えば、様々なディストラクタが存在するアニメーションを見ているときの乳児の視線を記録する研究では、3か月児は、顔よりもより知覚的に目立つものをよく見ており、生後9か月にならなければ顔をよく見ることはないことが示されている(Frank, Vul, & Johnson, 2009)。また、歯を磨くといったニュートラルな行動をしている女性の顔の記憶を調べる研究では、5.5か月児は、行動の記憶はできたが、顔の記憶はできなかった(Bahrlick, Gogate, & Ruiz, 2002)。その後のフォローアップ研究では、7か月児は、顔の記憶は可能だが、5.5か月児は、記憶させる際の時間を増やせば記憶可能であるという結果であった(Bahrlick & Newell, 2008)。これらの知見は、自然な環境下で顔が特別乳児にとって「見えやすい」ものではないことを示しているが、産まれて間もない時期に持っている顔に対する敏感性を発達とともに洗練させていくことを示唆するものである(de Haan & Carver, 2013)。また、ヒトの声も、ヒトを認識する手助けとなると考えられるが、生後3か月の乳児は、ホワイトノイズや純音に比べ、ヒトの声に高い頻度で反応することが知られている(Hoversten & Moncur, 1969)。自然な環境下では、顔以外に声による情報も乳児に与えられていると考えられるため、ヒトの認識は、発達初期であっても容易であると考えられる。

1.5.2 養育者への選好

乳児がコミュニケーションをとる対象として、養育者は特に重要な対象であると言えよう。乳児は、いつ頃から周りにいるヒトの中から養育者を見分けているのだろうか。養育者の顔に対する注視行動を測定した研究では、生後数日の新生児は顔による個体識別が可能であり、母親の顔を、知らない女性の顔と区別し、母親を好んで見ることが明らかにされている(Bushnell, Sai, & Mullin, 1989; Pascalis & de Schonen, 1994; Pascalis, de Schonen, Morton, Deruelle, & Fabre-Grenet, 1995)。ただし、新生児は、母親の顔の目や鼻などの内的な要素によって認識しているのではなく、外側の要因、つまり髪型によって認識していることが知られており、新生児は髪型を隠すと母親を認識できないが、生後4か月になれば、髪型を隠しても母親の顔を好んで長く見ることが示されている(Pascalis et al., 1995; Turati, Cassia, Simion, & Leo, 2006)。これは、生後間もない乳児は、視力や顔の内的要素をスキャンする能力が非常に弱いためであり、顔の内的要素を見る割合が生後2か月の段階で増え (Haith, Bergman, & Moore, 1977), 更に生後4か月になると顔の内的要素と外的特徴のどちらの変化にも敏感であること(Caron, Caron, Caldwell, & Weiss, 1973)が知られている。また、顔以外についての選好では、新生児が、見知らぬ女性よりも母親の声や匂いを好むことが示されている(Kisilebsky et al., 2003; Porter & Winberg, 1999)。このような音声や匂いの情報が顔の識別を促進する知見も存在し、例えば、1か月児や3か月児は共に母親の声がある場合、より強く母親の顔を好む傾向にあることが知られている(Bumham, 1993)。音声による顔の認識に関しては、6か月児が聞きなれた「mommy」という単語を聞いた際に、父親よりも母親をより好んでみることも示されている(Tincoff & Juszyk, 1999)。

1.5.3 好ましい他者への選好

養育者以外の他者に対する選好を調べたものの中では、他者の顔に対して乳児は、産まれてからの経験を元に好みを形成することが知られている。性別に対する好みに関しては、3-4か月児は、主たる養育者である母親と同じ性別の顔を好むことが示されている(Rennels & Davis, 2008)。しかし、男性が主要な養育者の場合、男性の顔を好む(Quinn, Yahr, Kuhn, Slater & Pascalis, 2002)。また、人種差については、同人種—異人種間で新生児は好みが無い(Kelly et al., 2005)が、3か月児は、自身の人種を好んで見ることが知られている(Bar-Haim, Ziv, Lamy, & Hodes, 2006; Kelly et al., 2005; Kelly et al., 2007)。これらのことから、顔に対する今までの経験を基に、よく見ている顔と近い特性を持つ顔を好むことが示唆される。次に、表情においては、新生児の段階からポジティブな表出をネガティブな表出より好んで注視する傾向が見られる(D'Entremont & Muir, 1999; Farroni, Menin, Rigato, & Johnson, 2007; Haviland & Lelwica, 1987; Labarbera et al., 1981)。しかしながら、7か月児においては、ポジティブな表出である幸福表出よりもネガティブな表出である恐れ表出をより好ん

で長く注視し、また、その際の脳活動も大きいことが知られている(Ludemann & Nelson, 1988; Nelson & Dolgin, 1985)。これは、恐れ表出が幸福表出よりも珍しく新奇であるためと考えられているが、一方で同じ7か月児において、怒り表出よりも幸福表出を好んで長く見ることも知られている(Grossmann, Striano, & Friederici, 2007)。表情においては、表出される情動の種類と、これまでの経験が相互に影響を与えて好みを形成することが示唆される。

顔以外の要因を基にした好みに関しては、5か月児がIDS(infant-directed speech:ピッチが高い、ピッチの変化が大きい、ゆっくりで区切りの長い乳児向けの発話)を行うモデルを大人向けの発話であるADS(adult-directed speech)を行うモデルよりも好んで長く見ることが知られている(Schachner & Hannon, 2011)。これは、乳児は、IDSをふだんからよく聞いていると考えられるため、ふだんから耳にする発話をするモデルを好んで長く見たと考えられる。

これまでに触れた知見は、乳児が経験したものからどの他者を好んで長くみるかを定める傾向にあることを示すものであるが、経験によらず他者に対する好みが生じるもの存在する。乳児が他者を助ける主体を邪魔する主体よりも好むという一連の研究がそれに該当する(Hamlin, 2013; Hamlin & Wynn, 2011; Hamlin, Wynn, & Bloom, 2007, 2010)。これらの研究では、最も若い月齢のもので、3か月児が他のぬいぐるみが箱を開けようとするのを助けるぬいぐるみを、他のぬいぐるみが箱を開けようとするのを邪魔するぬいぐるみよりも好んで長く注視し、また、より手を伸ばし触ろうとすることが示されている(Hamlin & Wynn, 2011)。社会生活を行うヒトにとって誰が協調的かを見極めることは重要と考えられるため、この協調的な対象を非協調的な対象よりも好むという傾向は、経験によらず生得的に存在するのではないかと考えられている(Hamlin et al., 2010)。

1.5.4 予測因とその他の発達期のコンピテンスとの関連

コミュニケーション対象の選択に関しては、上述したように乳児がそれまで経験してきたものと近い特性を持つ対象を好む傾向にあることを述べてきた。しかし、ここで触れている経験とは、普通に子供が育つ環境では当たり前と与えられる経験であり、予測因としてというよりは、典型的な子供が持つベースラインとして捉えられるものである。その他の発達期のコンピテンスとの関連については、ヒトの顔に対する好みと自閉症の関連を見た研究が存在する。ビデオテープを基にした回顧的な測定を用いて得た生後12か月時の人に対する顔を避ける傾向が、後に自閉症と診断される子供に多いことが知られている(Osterling & Dawson, 1994)。また、より近年では、後に自閉症と診断される子供は生後2-6か月の間に人の顔に対して目を見る傾向が減少することが示されている(Jones & Klin, 2013)。しかしながら、1歳前後の時期に自閉症の早期診断を行うのは困難であり、障害の先駆的マーカーは、十分解明されていないという指摘にもあるように(大神, 2005)、どの程度の傾向が見られれば自閉症となるのかの判断は難しく、また、早期介入による改善に関する知見も不足している。今後のより詳細な研究が望まれる。

1.6 考察と展望

ここまでまとめてきたように、乳児は、産まれてすぐであっていても幾つかの社会情緒的コンピテンスの萌芽を持ち、その後、より多くの複雑なコンピテンスに発達していく。しかしながら、乳児の研究は、多くが乳児の注視時間を基にしたコンピテンスの推測であり、その解釈には注意が必要なものも存在する。また、ここで扱った研究は、典型的な定型発達児の持つコンピテンスについての研究であるため、どの月齢でどのようなコンピテンスを持つか持たないかという二元論に焦点化された研究になりがちである。このような点から、コンピテンスの個人差を測定する方法論が確立されているとは言いがたく、コンピテンスの予測因や、発達の帰結を議論する下地が十分ではないと言えるだろう。今後の研究により、子供の個人差に焦点を当てた方法・分析法を確立することで、コンピテンス間の同時相関的な研究や発達時期間の縦断的研究を積み重ねることにつながり、乳児期における社会情緒的コンピテンスの包括的な分析が可能となるだろう。

【引用文献】

- Aschersleben, G., Hofer, T., & Jovanovic, B. (2008). The link between infant attention to goal-directed action and later theory of mind abilities. *Developmental Science, 11*, 862-868.
- Bahrack, L. E., Gogate, L. J., & Ruiz, I. (2002). Attention and memory for faces and actions in infancy: The salience of actions over faces in dynamic events. *Child Development, 73*, 1629-1643.
- Bahrack, L. E., & Newell, L. C. (2008). Infant discrimination of faces in naturalistic events: Actions are more salient than faces. *Developmental Psychology, 44*, 983-996.
- Barna, J., & Legerstee, M. (2005). Nine- and twelve-month-old infants relate emotions to people's action. *Conition and Emtion, 19*, 53-67.
- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). The perception of facial expressions by two- and three-month old. *Child Development, 52*, 203-206.
- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). Recognition of mother's photographed face by the three-month-old infant. *Child Development, 52*, 714-716.
- Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science, 17*, 159-163.
- Bertin, E., & Striano, T. (2006). The still-face response in newborn, 1.5-, and 3-month-old infants. *Infant Behavior and Development, 29*, 294-297.
- Bornstein, M. H., Arterberry, M. E., Mash, C., & Manian, N. (2011). Discrimination of facial expression by 5-month-old infants of nondepressed and clinically depressed mothers. *Infant Behavior and Development, 34*, 100-106.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol.1 Attachment..* New York; Basic Books.
- Brooks, J., & Lewis, M. (1976). Infants' responses to strangers: Midget, adult, and child. *Child Development, 47*, 323-332.
- Braungart-Rieker, J. M., Garwood, M. M., Powers, B. P., & Wang, X. Y. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and affect regulation: Predictors of later attachment. *Child Development, 72*, 252-270.
- Burnham, D. (1993). Visual recognition of mother by young infants: Facilitation by speech. *Perception, 22*, 1133-1153.
- Bushnell, I. W., Sai, F., & Mulilin, J. T. (1989). Neonatal recognition of the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology, 7*, 3-15.
- Caron, R. F., Caron. A. J., & Myers, R. S. (1982). Abstraction of invariant face expressions in infancy. *Child Development. 58*, 1008-1015.
- Caron, A.J., Caron, R. F., Caldwell, R. C., & Weiss, S. J. (1973). Infant perception of the structural properties of the face. *Developmental Psychology, 9*, 385-399.
- Carter, A. S., Mayes, L. C., & Pajer, K. A. (1990). The role of dyadic affect in play and infant sex in predicting infant response to the still-face situation. *Child Development, 61*, 764-773.
- Cossette, L., Pomerleau, A., Malcuit, G., & Kaczorowski, J. (1996). Emotional expressions of female and male infants in a social and a nonsocial context. *Sex Roles, 35*, 1996.
- Cowart, B. J. (1981). Development of taste perception in humans: Sensitivity and preference throughout the life span. *Psychological Bulletin 90*, 43-73.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2004). Infant and maternal behaviors regulate infant reactivity to novelty at 6 months. *Developmental Psychology, 40*, 1123-1132.
- D'Entrement, B., & Muir, D. (1999). Infant responses to adult happy and sad vocal and facial expressions during face-to-face interactions. *Infant Behavior and Development, 22*, 527-539.
- Ellsworth, C. P., Muir, D. W., & Hains, S. M. (1993). Social competence and person-object differentiation: An analysis of the still-face effect. *Developmental Psychology, 29*, 63-73.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*, 124-129.
- 遠藤利彦 (1996). 喜怒哀楽の起源—情動の進化論・文化論 岩波書店
- 遠藤利彦 (2013). 「情の理」論：情動の合理性をめぐる心理学的考究 東京大学出版会
- Fantz, R. L. (1963). Pattern vision in newborn infants. *Science, 140*, 296-270.
- Farroni, T, Csibra, G., Simion, F, & Johnson, M. H. (2002). Eye contact detection in humans from birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 99*, 9602-9605.
- Farroni, T, Menin, E., Rigato, S., & Johson, M. H. (2007). The perception of facial expressions in newborns. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 2-13.
- Feinman, S., & Lewis, M. (1983). Social referencing at ten months: A second-order effect on infants' responses to strangers. *Child Development, 54*, 878-887.
- Field, T. M., Woodson, R. W., Cohen, D., Greenberg, R., Garcia, R., & Collins, K. (1983). Discrimination and imitation of facial expressions by term and preterm neonates. *Infant Behavior and*

- Development*, 6, 485-489.
- Field, T., Woodson, R., Greenberg, R., & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, 179-181.
- Falck-Ytter, T., Gredebäck, G., & von Hofsten, C. (2006). Infants predict other people's action goals. *Nature Neuroscience*, 9, 878 – 879.
- Flom, R. & Bahrick, L. E. (2007). The development of infant discrimination of affect in multimodal and unimodal stimulation: The role of intersensory redundancy. *Developmental Psychology*, 43, 238-252.
- Frank, M. C., Vul, E., & Johnson, S. P. (2009). Development of infants' attention to faces during the first year. *Cognition*, 110, 160–170.
- Ganchrow, J. R., Steiner, J. E., & Daher, M. (1983). Neonatal response to intensities facial expressions in different qualities and of gustatory stimuli. *Infant Behavior and Development*, 6, 189-200.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp 3-20). NewYork: Guilford Press.
- Grossmann, T., Striano, T., & Friederici, A. D. (2007). Developmental changes in infants' processing of happy and angry facial expressions: A neurobehavioral study. *Brain and Cognition*, 64, 31-41.
- Gusella, J. L., Muir, D., & Tronick, E. Z. (1988). The effect of manipulating maternal behavior during an interaction on three-and six-month-olds' affect and attention. *Child Development*, 59, 1111-1124.
- de Haan, M., & Carver, L. J. (2013). Development of brain networks for visual social-emotional information processing in infancy. In M. Legerstee, D. W. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The infant mind: Origins of the social brain* (pp.123-145). NewYork: Guilford press.
- de Haan M., & Nelson, C. A. (1998). Discrimination and categorization of facial expressions of emotion during infancy. In A. Slater(Ed.), *Perceptual development: visual, auditory and language development in infancy*(pp 287-309). London: UCL Press.
- Haith, M M , Bergman, T, & Moore, M (1977). Eye contact and face scanning in early infancy. *Science*, 198, 853-855.
- Hamlin, J. K. (2013). Failed attempts to help and harm: Intention versus outcome in preverbal infants' social evaluations. *Cognition*, 128, 451-474.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2010). Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Developmental Science*, 13, 923-929.
- Hamlin, J. K., & Wynn, K. (2011). Young infants prefer prosocial to antisocial others. *Cognitive Development*, 26, 30-39.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450, 557-560.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23, 97-104.
- Hepach, R., & Westermann, G. (2013). Infants' sensitivity to the congruence of others' emotions and actions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 16-29.
- Hoversten, G. H., & Moncur, J. P. (1969). Stimuli and intensity factors in testing infants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, December*, 12, 687-702.
- 板倉昭二 (2007). 乳幼児期における感情の発達 藤田 和生(編) 感情科学 京都大学出版会 pp.113-141.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. NewYork: Plenum Press.
- Johnson, M. H., Dziurawiec, S., Ellis, H., & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40, 1-19.
- Jones, W., & Klin, A. (2013). Attention to eyes is present but in decline in 2-6-month-old infants later diagnosed with autism. *Nature*, 504, 427-431.
- Kahana-Kalman, R., & Walker-Andrews, A. S. (2001). The role of person familiarity in young infants' perception of emotional expressions. *Child Development*, 72, 352-369.
- Kaitz, M., Meschulen-Sarfaty, O., Auerbach, J., & Eidelman, A. (1988). A reexamination of newborns' ability to imitate facial expressions. *Developmental Psychology*, 24, 3-7.
- Kaneshige, T., & Haryu, E. (2015). Categorization and understanding of facial expressions in 4-month-old infants. *Japanese Psychological Research*, 57, 135-142.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., ... Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science*, 8, 31–36.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O. (2007). The other-race effect develops during infancy: Evidence of perceptual narrowing. *Psychological Science*, 18, 1084-1089.
- Kestenbaum, R., & Nelson, C. A. (1990). The recognition and categorization of upright and inverted expressions by 7-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 13, 497-511.

- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M., Xu, F., Fu, G., Zhao, Z. Y., & Yang, R. L. (1998). The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. *Developmental Psychology, 34*, 629-639.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., ... Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science, 14*, 220-224.
- Kotsoni, E., de Haan, M., & Johnson, M. H. (2001). Categorical perception of facial expressions by 7-month-old infants. *Perception, 30*, 1115-1125.
- LaBarbera, J. D., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Fourand six-month-old infants' visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development, 47*, 535-538.
- Lamb et al., 1987
- Leppanen, J.M., Richmond, J., Vogel-Farley, V. K., Moulson, M. C., & Nelson, C. A. (2009). Categorical representation of facial expressions in the infant brain. *Infancy, 14*, 346-362.
- Lewis, M. (1997). The self in self-conscious emotions. In S. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Eds), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self concept* (pp. 119-142). New York, NY, US: New York Academy of Sciences.
- Lewis, M (2008). The emergence of human emotion. In M. Lewis, J. M. Havilland-Jones, & L. R. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd edition, pp304-319). NewYork: Guilford Press.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., & Michalson, L. (1984). The cognitive-emotional fugue. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds.), *Emotion, cognition, and behavior* (pp.264-288). NewYork: Cambridge University Press.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development, 60*, 146-156.
- Lowe, J., Handmaker, N, & Aragón, C. (2006). Impact of mother interactive style on infant affect among babies exposed to alcohol in-utero. *Infant Mental Health Journal, 27*, 371-382.
- Ludemann, P. M. (1991). Generalized discrimination of positive facial expressions by seven- and ten-month-old infants. *Child Development, 62*, 55-67.
- Ludemann, P., & Nelson C. (1988). Categorical representation of facial expressions by 7-month-old infants. *Developmental Psychology, 24*, 492-501.
- Luo, Y., & Baillargeon, R. (2005). Can a self-propelled box have a goal?: Psychological reasoning in 5-month-old infants. *Psychological Science, 16*, 601-608.
- Mangelsdorf, S. C., Shapiro, J. R., & Marzolf, D. (1995). Developmental and temperamental differences in emotion regulation in infancy. *Child Development, 66*, 1817-1828.
- Maurer, D. & Barrera, M. (1981). Infants' perception of natural and distorted arrangements of a schematic face. *Child Development, 52*, 196-202.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. NewJersey:Aldine Transaction.
- Montague, D. P., & Walker-Andrews, A. S. (2001). Peekaboo: a new look at infants' perception of emotional expressions. *Developmental Psychology, 37*, 826-838.
- Montague, D. P., & Walker-Andrews, A. S. (2002). Mothers, fathers, and infants: the role of person familiarity and parental involvement in infants' perception of emotion expressions. *Child Development, 73*, 1339-1352.
- Moore, G. A., Cohn, J. F., & Campbell, S. B. (2001). Infant affective responses to mother's still face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Developmental Psychology, 37*, 706-714
- Mumme, D. L., & Fernald, A. (2003). The infant as onlooker: Learning from emotional reactions observed in a television scenario. *Child Development, 74*, 221-237.
- Nelson, C. A. (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: Mechanisms of development. *Child Development, 58*, 889-909.
- Nelson, C. A., Morse, P. A., & Leavitt, L. A. (1979). Recognition of facial expressions by seven-month-old infants. *Child Development, 50*, 1239-1242.
- Nelson, C. A., & Dolgin, K. (1985). The generalized discrimination of facial expressions by 7-month-old infants. *Child Development, 56*, 58-61.
- Nelson, C. A., & de Haan, M. (1997). A neuro-behavioral approach to the recognition of facial expressions in infancy. In J. A. Russell & J. M. Fernandez-Dols (Eds.), *The psychology of facial expression* (pp.176-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- 大神英裕 (2005). 人の乳幼児期における共同注意の発達と障害 遠藤 利彦(編) 読む目・読まれる目: 視線理解の進化と発達の心理学 東京大学出版会 pp.157-178.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science, 308*, 225-258.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday

- home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *24*, 247-257.
- Pascalis, O., & de Schonen, S. (1994). Recognition memory in 3- to 4-day-old human neonates. *Neuroreport*, *5*, 1721-1724.
- Pascalis, O., de Schonen, S., Morton, J., Deruelle, C., & Fabre-Grenet, M. (1995). Mother's face recognition by neonates: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development*, *18*, 79-85.
- Phillips, R. D., Wagner, S. H., Fells, C. A., & Lynch, M. (1990). Do infants recognize emotion in facial expressions?: Categorical and "metaphorical" evidence. *Infant Behavior and Development*, *13*, 71-84
- Porter, R. H., & Winberg, J. (1999). Unique salience of maternal breast odors for newborn infants. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *23*, 439-449.
- Quinn, P., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: A preference for female. *Perception*, *31*, 1109-1122.
- Rennels, J. L., & Davis, R.E. (2008). Facial experience during the first year. *Infant Behavior & Development*, *31*, 665-678.
- Repacholi, B. M., & Gopnick, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, *33*, 12-21.
- Saxe, R., Xiao, D. K., Kovacs, G., Perrett, D. I., & Kanwisher, N. (2004). A region of right posterior superior temporal sulcus responds to observed intentional actions. *Neuropsychologia*, *42*, 1435-1446.
- Schachner, A., & Hannon, E. E. (2011). Infant-directed speech drives social preferences in 5-month-old infants. *Developmental Psychology*, *47*, 19-25.
- Schwartz, G. M., Izard, C. E., & Ansel, S. E. (1985). The 5-month-old's ability to discriminate facial expressions of emotion. *Infant Behavior and Development*, *8*, 65-77.
- Serrano, J. M., Iglesias, J., & Loeches, A. (1992). Visual discrimination and recognition of facial expressions of anger, fear, and surprise in four to six-month-old infants. *Developmental Psychobiology*, *25*, 411-425.
- Serrano, J. M., Iglesias, J., & Loeches, A. (1995). Infants' responses to adult static facial expressions. *Infant Behavior and Development*, *18*, 477-482.
- 千住淳 (2005). 「社会脳」研究からみる視線理解 遠藤 利彦(編) 読む目・読まれる目: 視線理解の進化と発達 の心理学 東京大学出版会 pp.209-217.
- Song, H., Onishi, K. H., Baillargeon, R., & Fisher, C. (2008). Can an agent's false belief be corrected by an appropriate communication? Psychological reasoning in 18-month-old infants. *Cognition*, *109*, 295-315.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Kilinert, M. D. (1985) Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, *21*, 195-200.
- Southgate, V., Senju, A., & Csibra, G. (2007). Action anticipation through attribution of false belief by two-year-olds. *Psychological Science*, *18*, 587-592.
- Southgate, V., & Vernetti, A. (2014). Belief-based action prediction in preverbal infants. *Cognition*, *130*, 1-10.
- Steiner, J. E. (1974). Innate, Discriminative human facial expressions to taste and smell stimulation. *Annals of the New York Academy of Science*, *237*, 229-233.
- Stenberg, C. R., Campos, J. J., & Emde, R. N. (1983). The facial expression of anger in seven-month-old infants. *Child Development*, *54*, 178-184.
- Striano, T., & Liskowski, U. (2005). Sensitivity to the context of facial expression in the still face at 3-, 6-, and 9-months of age. *Infant Behavior & Development*, *28*, 10-19.
- Surian, L., Caldi, S., & Sperber, D. (2007). Attribution of beliefs to 13-month-old infants. *Psychological Science*, *18*, 580-586.
- Tarabulsky, G. M., Provost, M. A., Deslandes, J., St-Laurent, D., Moss, E., Lemelin, J. P., et al. (2003). Individual differences in infant still-face response at 6 months. *Infant Behavior & Development*, *26*, 421-438.
- Tincoff, R., & Jusczyk, P. W. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science*, *10*, 172-175.
- Toda, S., & Fogel, A. (1993). Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months. *Developmental Psychology*, *29*, 532-538.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). Infants response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *17*, 1-13.

- Tronick, E., Ricks, M., & Cohn, J. F. (1982). Maternal and infant affective exchange: Patterns of adaptation. In T. Field & A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction* (pp. 83–100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Turati, C., Cassia, V. M., Simion, F., & Leo, I. (2006). Newborns' face recognition: Role of inner and outer facial features. *Child Development, 77*, 297-311.
- Walker, A. S. (1982). Intermodal perception of expressive behaviors by human infants. *Journal of Experimental Child Psychology, 33*, 514-535.
- Walker-Andrews, A. S. (1988). Infants' perception of affordances of expressive behaviors. In C. K. Rovee-Collier(Eds.), *Advances in infancy research* (pp.173-221). Norwood, NJ: Ablex.
- Walker-Andrews, A. S., & Grolnick, W. (1983). Discrimination of vocal expressions by young infants. *Infant Behavior and Development, 6*, 491-498.
- Walker-Andrews, A. S., & Lennon, E. (1991). Infants' discrimination of vocal expressions: Contributions of auditory and visual information. *Infant Behavior and Development, 14*, 131-142.
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition, 69*, 1–34.
- 山口真美 (2000). 表情認知の発達的变化を検討する. 心理学評論, 43, 231-239.
- Yazbek & D'Entermont, 2006
- Young-Browne, G., Rosenfeld, H. M., & Horowitz, F. D. (1977). Infant discrimination of facial expressions. *Child Development, 48*. 555-562.

(金重 利典)

第2節 社会情緒的発達における個人差とその要因

乳児期は、養育者をはじめとする他者との交流が始まる時期であるため、乳児の社会情緒的発達の様相を捉えるに当たり、月齢に沿った標準的発達のみならず、どのような他者と遭遇し、いかなる経験を蓄積していくかという個別的発達の観点も無視できない。乳児期で注目されるべきは、その後の各発達段階で効力を発揮する諸コンピテンスの基盤をなす社会認知的発達、あるいは、気質に代表される乳児ごとの個体差であると考えられる。

2.1 乳児期の気質

養育の質が乳児の発達に与える影響を吟味する際、そもそも、その乳児自身がいかなる行動傾向や情動表出傾向を持つのかに着目する必要がある。このような乳児の個人差は、気質(temperament)として長年着目され、日本においても、気質を扱う研究は、増加傾向にある(草薙,2015)。

2.1.1 気質の定義

気質とは、人間の行動や情動反応の特徴を形成する生得的で生物学的な基礎(自律神経系や内分泌系)に基づくもので、外界の刺激に対する感受性や活動水準、活動の抑制性や非抑制性、気分の強さや安定度などを指し、個人差の源泉として、更には、パーソナリティの基盤として、人生早期から発達全体を通して比較的安定した持続性を持つ因子とされてきた(田島,1995; 坂野 1999)。ただし、近年では、遺伝的、生物学的要因のみならず、環境的要因も含めた継時的で複雑な相互作用の産物として気質を捉える見方も提唱されている(Shiner et al.,2012)。このような大まかな定義は共有されているものの、これまでに複数の論者によって種々の気質モデルが提唱されており、特に、気質がどのような側面から構成されているのかという点においては相違が見られる。

発達心理学領域において、子供の気質に関する代表的な論者としては、(a)Thomas と Chess, (b)Buss と Plomin, (c)Rothbart, (d)Kagan を挙げることができる(Chen & Schmidt, 2015; Shiner & DeYoung, 2013)。人生早期から見られる気質の構造として、Thomas と Chess は9 カテゴリーモデル(活動水準、周期の規則性、接近・回避、順応性、反応強度、敏感さ、気分の質、気の散りやすさ、注意の持続性と固執性)、Buss と Plomin は3 カテゴリーモデル(情動性、活動性、社交性)、Rothbart は3 カテゴリーモデル(高潮性、ネガティブ情動性、エフォートフル・コントロール)を提唱している。一方、Kagan は一つの観察可能な行動傾向として、行動抑制(behavioral inhibition)に特化した概念化を行っている(Kagan, 2013)。

Thomas et al.(1968)は、九つの各気質カテゴリーのバランスによって、乳児を「扱いやすい子供(easy child)」、「扱いにくい子供(difficult child)」、「時間がかかる子供(slow-to-warm-up child)」の3タイプに分類する手法を提唱し、これは、その後の実証研究に広く援用されてきた。ただし、後述する質問紙法によって、Thomas と Chess の9 カテゴリーモデルを検討した研究の多くは、そもそもオリジナルの9 カテゴリーが再現されないことを報告していることから(De Pauw, Mervielde, & Van Leeuwen, 2009; Mervielde & De Pauw, 2012; Sasaki et al., 2006; Shiner & Caspi, 2003; 菅原ほか, 1994)、この気質モデルを援用する場合には、注意が必要であろう。

Rothbart は、反応性(reactivity)と自己制御(self-regulation)の2次元によって気質を捉えることを提唱し、乳児期から成人期に至るまで観察される気質次元を扱いつつ、子供の成熟や経験が気質的特徴に与える影響を考慮している(Rothbart, 2011)。成人期まで含めて気質的特徴を考慮する点はBuss と Plomin の立場も同様であるが、Buss と Plomin は自己制御やエフォートフル・コントロールを気質と捉えることには否定的(Buss & Plomin, 1984)である点が異なる。この姿勢は、近年の乳幼児研究者の自己制御やエフォートフル・コントロールへの注目の高さ^{あいろ}と相容れるものではなく、その点、Buss と Plomin のモデルは、扱う気質的側面が限定的と言わざるを得ない。恐らくは、その結果として、現在の乳幼児気質研究において最も援用されるのは、Rothbart の気質モデルとなっている(Shiner & DeYoung, 2013)。なお、乳児期以降の気質・パーソナリティに関する知見は第2部第3章第1節を参照されたい。

2.1.2 乳児期における気質の測定方法

最も一般的な気質測定手法は質問紙法であり、前述した各種気質概念を基に、複数の質問紙が開発されている。乳児の気質測定の場合、質問紙へ回答するのは、主に乳児の養育者であり、日常の様々な場面での乳児の行動的・情動的特徴を想起しながら回答を行う形式をとる。Thomas と Chess の気質概念に基づいた質問紙としては、Carey & McDevitt(1978)による4~8ヶ月児用の Revised Infant Temperament Questionnaire(RITQ), Fullard, McDevitt, & Carey(1984)による12~36ヶ月児用の Toddler Temperament Scale(TTS)が挙げられる。Buss と Plomin の3カテゴリモデルに基づいた質問紙としては、EAS Temperament Survey が開発されている(Buss & Plomin, 1984)。Rothbart とその共同研究者が開発したものとしては、Gartstein & Rothbart(2003)による3~12ヶ月児用の Infant Behavior Questionnaire-Revised(IBQ-R), Putnam et al.(2006)による18~36ヶ月児用の Early Childhood Behavior Questionnaire(ECBQ)が挙げられる。これらの質問紙は、日本語版も作成されており、RITQ 日本語版(佐藤, 1985), TTS 日本語版(佐藤, 1988), IBQ-R 日本版(中川・鋤柄, 2005), ECBQ 日本語版(Sukigara, Nakagawa, & Mizuno, 2015)が挙げられる。これらの翻訳版の他に、日本の文化により馴染む気質質問紙の開発を志向した例として、栗山(2000)と武井ほか(2007)が挙げられる。

気質の測定に当たり、乳児に日常的に関わる養育者が質問紙に回答することには一定の妥当性はあるものの、養育者が子供の様子をゆがみなく客観的に思い起こすことができるとは限らない。この点、質問紙による乳児の気質測定は、回答者自身の子供に対する先入観や社会的望ましさ、更には、自身の気質的特徴の影響を多分に受け得る。質問紙法である以上、この問題を根本的に解決することは困難であるが、気質の評定に影響を与え得る複数の要因(親自身のパーソナリティなど)についても測定し、統計解析の際にそれらの要因を共変量として加える方法や、同一乳児に対して、母親、父親、保育者といった複数人による評定を行い、その測定値を統合するといった対処を考える必要があるだろう(Chen & Schmidt, 2015; 草薙, 2015)。また、翻訳版の気質質問紙を用いる場合、乳児の行動の解釈における文化差が回答に影響を与え得ることも指摘されているため(e.g., 中川・鋤柄, 2005)、研究に使用するに当たっては、その都度、因子構造の確認を行い、得られた気質得点が何を反映するのかを吟味する必要があるだろう。

一方、実験室、あるいは自然場面において、研究者が対象児を観察することで気質を測定する手法は、親や養育者による評定バイアスの問題を解決できる利点を持つ。実際、Kagan は気質測定において、子供の行動を直接的に観察することを重視している(Kagan, 2013)。しかし、質問紙法に比べた場合、観察法は、費用の高さや膨大な時間を必要とする点が問題となる(Chen & Schmidt, 2015)。

2.1.3 社会情緒的コンピテンスを予測する気質的要因：養育の質と気質の交互作用効果

乳児期の気質的特徴が、後の問題行動、対人関係、認知・言語的側面、学業成績などのアウトカムと関連を持つことが種々の研究から明らかにされている(Chen & Schmidt, 2015; 草薙・近藤・中野, 2009; 水野, 2009)。例えば、菅原ほか(1999)は、子供が10歳時に示す外在化問題行動を予測するものとして、生後6か月齢時点での痛癢やぐずりの強さや気の散りやすさを挙げ、それらの行動が、「見知らぬ人・場所への恐れ」の強さといった乳児の気質的特徴と関連していたことを示した。ただし、菅原ほか(1999)でも考察されているように、乳児の気質が後の社会情緒的アウトカムに与える影響を検討するに当たっては、気質単独の影響のみならず、どのような環境にいかなる気質を持った乳児が身を置くかという組合せ効果にも着目する必要があるだろう。

このような視点は、Thomas & Chess(1977)による「適合の良さ」の概念に端を発する。その要点は、子供の気質的特徴と環境から要求されることが調和した場合には、子供の発達は良好なものとなる一方で、調和しない場合には、子供の発達が妨げられるというものである。この着想は、Cohen & Wills(1985)によるストレス緩和モデル(stress-buffering model)の形で実証的に検討されることが多い(Chen & Schmidt, 2015)。一例としてvan Aken et al.(2007)は、16~19か月齢の男児を対象に、困難な気質(行動抑制性の低さやいらだちやすさなど)と外在化問題行動の関連を検討し、困難な気質というリスクを持つ子供でも、否定的な

統制（敵意のある対応、子供に対する侵入的な態度）をほとんど行わない母親の下で育った場合には、その6か月後の外在化問題行動の増加が緩和されることを示した。一方で、困難な気質を持つ子供と、否定的統制に頼る母親との組合せでは、外在化問題行動が最も増加した。

ただし、この van Aken et al.(2007)が見出した気質と養育の質の交互作用効果は、ストレス緩和モデル以上に、Belsky & Pluess(2009)による「異なる感受性 (Differential Susceptibility)」モデル (以下、DS モデル) の枠組みの中で解釈される方が妥当かもしれない。DS モデルに従えば、ここで言う「困難な気質」は、ネガティブな発達のアウトカムに結びつくリスク要因としてではなく、養育環境の影響への感受性(susceptibility)の高さとして捉えられる。このモデルに従えば、van Aken et al.(2007)で得られた結果の中で着目すべきは、リスク要因と見なされがちな困難な気質が良質な養育環境と結びついた場合には、外在化問題行動の増加が最も緩和されるというむしろ最も良好な発達のアウトカムをもたらすという点である。すなわち、ここで扱われた困難な気質は、環境次第で正負両側面の発達のアウトカムを予測するものとなる(DS モデルを支持する他の研究知見については、Belsky & Pluess(2009)及びChen & Schmidt(2015)を参照)。今後の実証研究の中で、どのような気質の特徴が「環境への感受性の高さ」と関連しているのか、また、いかなる環境情報に対して感受性が働くのかを精緻に見定めることが肝要であるが、このDS モデルは、困難な気質が単なるリスクではなく、むしろ良好なアウトカムを導く可能性を秘めていることを気づかせる点で、子育て支援方略や介入プログラムをデザインするに当たり有用なものとなるだろう。

また、このような交互作用効果を吟味するに当たっては、養育の質などの環境的要因が乳児の気質の特徴に与える影響、そして、乳児の気質が養育者側に与える影響についても注目する必要がある。例えば、Pauli-Pott et al.(2004)は、母親の敏感性(乳児の情動表出や要求に対する迅速かつ正確な対応の質)の程度が、乳児のいらだちやすさや恐れといったネガティブな情動性を予測したことを報告している。一方で、Kiel & Buss(2011)は、子供の恐れやすさ気質が母親の保護的な行動を引き起こす可能性を示唆している。このように、影響の因果の方向性には様々なパターンが考えられるため、特に、縦断的検討を行う場合には、養育者側の諸要因と乳児側の気質を複数時点に渡って繰り返し測定し、Sameroff & Chandler(1975)が呈示した相乗的相互作用モデル(transactional model)に従って、時間経過の中での相互の関連性を検討する必要があるだろう。

2.2 乳児期における自己概念の発達

「自分自身に関する認識」である自己概念は、乳児期のみならず、その後の生涯にわたる各発達段階において社会情緒的コンピテンスと密接な関連性を持つ。その原点である乳児期の自己の発達がいかなるものかという問題は、これまで複数の論者によって理論的な考察がなされてきた(e.g., 川田, 2014; Neisser, 1988, 1991, 1991; Rochat, 2013)。ここでは、主にNeisser と Rochat による論考を軸に、乳児期の自己概念発達研究における諸問題を整理する。

2.2.1 乳児期における自己

Neisser(1988)はギブソンの生態学的知覚理論に基づき、ヒトの自己について次の5種類の区分を提唱した。それらは、①生態学的自己、②対人的自己、③概念的自己、④時間的拡張自己、⑤私的自己と名付けられる。このうち、生態学的自己は「物理的」環境での自身の活動に関連して知覚されるもの(自分はどこに位置しているのか)であり、対人的自己は「社会的」環境との相互作用に付随する情報によって特定されるもの(他者といかに関わっているか)と仮定される。このレベルの自己は、表象的な(すなわち、意識的にアクセスできる)ものではなく、乳児にとって原初的に覚知されるものという点で、③～⑤の自己のレベルとは大別される。

Rochat(2013)は、これら①、②の自己に相当するものを最小自己(minimal self)と名付け、①に相当する自己は誕生時から、また、②に相当する自己も少なくとも生後2か月から存在すると論考している。①の自己の存在をうかがわせる現象としては、新生児がオプティカル・フローの方向の変化に従って自身の姿勢

を調節する(Jouen & Gapenne, 1995)というものや、乳児が自分の手の届かない場所にある物体にはリーチングを行わない(Rochat & Barry, 1998)というものが挙げられる。また、②の自己レベルに関しては、他者と対面し原会話的やりとりをする中での乳児による社会的微笑(Rochat, 2001; Trevarthen, 1980; Wolff, 1987), 相互作用の最中に目の前の相手がスティル・フェース状態となった際(乳児が抱く相互作用の流れの予期を裏切った場合)に乳児がネガティブな反応を呈すること(Tronick et al., 1978)などが、その証左とされる(Rochat, 2013)。

Neisser が言うところの概念的自己以降のレベルは、半ば生得的で原初的な①、②の自己とは原理的に明らかに峻別される「獲得されまた発達する」自己知識のレベルとされ、乳児が社会化される過程において、あるいは種々の社会・認知的能力(言語能力や表象能力)の発達に伴って組織化されるものとされる(遠藤, 1997)。

この表象的な自己のレベルを Rochat(2013)は、客観化自己(objectified self)と名付け、その始まりを二項関係から三項関係主体のやりとりへと移行し始める生後9ヶ月頃と論考し、生後14~18か月頃からは明確に存在するとしている。証左となる現象の一つとして、乳児が目の前の相手による自分自身の動きの模倣を理解すること挙げられる。生後14か月までに、乳児は、自身の動きに合わせて単に随伴的な動きをする大人と自身の動きを模倣する大人とを区別し、模倣をする大人の方を、笑顔を伴って注視する(Agnetta & Rochat, 2004; Meltzoff, 1990; Meltzoff & Moore, 1999)。このような反応は、模倣をする大人の中に乳児が「自分自身」の動きを見いだす能力に支えられていると考えられ、その点、直観的な自己のレベル(①、②)よりも高度な理解が成されていると言える。

また、乳児は、生後1歳半から2歳頃にかけて自身の名前を認識するようになり、例えば、「○○ちゃんはどこ?」という問いかけに対して、自身を指さす等の形で正答できるようになり(Pipp, Easterbrooks, & Brown, 1993), 自分が周囲の大人から呼ばれている愛称を名乗って「○○ちゃんの」などとモノの所有を宣言する、あるいは、行動の主体となることを訴えるようになる(西川, 2003; レビューとして、橋本(2010))。時期を同じくして、生後18か月頃を境に後述する鏡像自己認知課題を通過するようになることから、おおむね1歳半から2歳の時期に、乳児が自己に関して表象レベルの理解をするようになることが示唆されている。

2.2.2 乳児期における自己概念の測定

Rochat(2013)が言うところの最小自己に関しては、これを半ば生得的に乳児に実装された能力と見る向きがあることから、その発達度合いを測定するという類の試みは見られない。一方で表象レベルの客観化自己の発達度合いについては、鏡像自己認知課題(Amsterdam, 1972; Gallup, 1970)を用いて測定されることが多い。

鏡像自己認知課題では、乳児に気づかれないように、鼻先あるいは額(いずれにせよ、乳児が自力では見ることのできない箇所)に赤い染料をつけ、その乳児の正面に鏡を置き、乳児の反応を観察する。このとき、乳児が鏡像ではなく自分自身に付けられた赤い染料に触れる、あるいは、ぬぐい去ろうとするなどの自己志向反応が見られれば、乳児は鏡像を自分自身だと認識している、すなわち、自身の内的な顔表象を持っていると解釈する。Lewis & Brooks-Gunn(1979)はこの手法を用いて、15~17か月齢から自身に付けられた染料をぬぐい去る乳児が現れ始め、18~24か月齢児では、ほとんどの乳児が染料をぬぐい去ったことを報告している。

鏡像自己認知課題に関しては、染料をぬぐい去るという行為が見られなかった場合に、その乳児が表象レベルの自己を発達させていないのか(能力)、あるいは、能力はあるものの単にそのような行動をしなかっただけなのか(遂行)という解釈の問題が付きまとう(Legerstee, 2005)。これに関しては、生後5か月の乳児に同月齢の他児の映像と以前に撮影した自身の映像を見せた場合に、後者の方で注視時間が短い(馴染みのあるものと認識している)との報告(Bahrack, Moss, & Fadil, 1996)や、生後4か月の乳児が、自身を模倣している人物の鏡像の方を、自分自身の鏡像よりも笑顔を伴って長く注視したとの報告(Rochat &

Striano, 2002)も見られることから、乳児は、より幼い段階で自身と他児のイメージを区別している可能性も否めない。

なお、子供の自己概念の発達度合いを測定するための質問紙としては、養育者等に回答を求める UCLA Self-understanding questionnaire (Stipek, et al., 1990)がある。

2.2.3 自己概念発達の予測因

乳児の客観化自己は、養育者等の他者と乳児の相互調整的な交流経験に影響を受けて発達する(遠藤, 1997; Fonagy, Gergely, & Target, 2007; Legerstee, 2005)。例えば、Pippらは、アタッチメント安定型の子供の方が不安定型の子供に比べて、自己に関して複雑な理解を示すことを報告している(Pipp, 1993; Pipp, Easterbrooks, & Harmon, 1992; Pipp, Fischer, & Jennings, 1987)。Kellerらは、複数文化圏において検討を行い、遠位的な養育(distal parenting)を経験したギリシャの子供で自己認知発達が促進されたこと(Keller et al., 2004)、また、相互独立的な社会化を行うドイツの母親の子供は、相互依存的な社会化を行うカメルーンの母親の子供に比べて自己認知をすることが多かったことを示した(Keller et al., 2005)。これらの結果は、乳児期における敏感で応答的な養育者の関わりを支えられた安定的な相互作用の経験や、乳児の独立性を重視する養育スタイルが、乳児の自己概念の発達に促進的に働くことを示唆している。

2.2.4 自己概念発達と社会情緒的コンピテンスとの関連性

客観化自己の発達度合いが子供の社会情緒的コンピテンスに与える影響を検討した研究としては、他者の苦痛表出に対する慰撫といった向社会的行動と自己概念発達の関連性を検討したものが挙げられる(e.g., Bischof-Köhler, 2012; Johnson, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992)。これらの研究は、いずれも鏡像自己認知課題を用いて子供の客観化自己の発達度合いを検討している。Bischof-Köhler(2012)は、生後16~24か月の乳幼児を対象に鏡像自己認知課題を実施し、自己志向反応の有無によって、対象児を自己認識あり群と自己認識なし群に分類した。それらの対象児の目の前で、実験者が自分のテディベアが損壊したことに対して嘆き悲しむ演技を行い、対象児の実験者に対する反応を分析した。その結果、自己認識なし群の子供では慰める行動をとった者はおらず、無視をする子供が最も多かった一方で、自己認識あり群の子供では慰める行動をとる者が最も多かった。Bischof-Köhler(2012)は、この結果が対象児の月齢を統制しても見られたことを報告しており、これは、乳幼児が他者の窮状に対して適切に向社会的な振る舞いをするに当たって、自己概念、あるいは、自他分離の理解が重要な役割を果たすことを示唆している。

ただし、鏡像自己認知と向社会的行動の関連性には、文化差が存在する可能性も指摘されている。上述した手続と同様の手法を用いてドイツとインドの19か月齢児を対象に検討を行った Kärtner, Keller, & Chaudhary(2010)は、鏡像自己認知の有無と向社会的行動との関連がドイツのサンプルでは確認されたものの、インドのサンプルでは無関連であったことを報告している。

2.2.5 乳児期の自己発達研究の課題

乳児期の自己概念を発達の枠組みで検討するに当たり、課題の一つは、より詳細な測定手法を開発することであろう。現状として、対象とする乳児が客観化自己を獲得しているかどうかの検討は、鏡像自己認知課題に頼る傾向が根強い。しかし、この方法論は、幼い乳児には不適切であるとの批判(Legerstee, 2005)もある。また、そもそもこの課題が何を測定しているのかについても熟慮する必要があるかもしれない。

鏡像自己認知課題が何を測定しているかという問題は、これを自閉症児に適用した際に浮き彫りとなる。自閉症の自己認知を検証した研究(Neuman & Hill, 1978; Dawson & McKissick, 1984; Ferrari & Matthews, 1983; Spiker & Ricks, 1984)は、就学前の低年齢の自閉症児も含めて、多くの自閉症児が鏡像自己認知課題において自己志向反応を示したことを報告している。しかし、一方で、これらの自閉症児には、鏡像を目の前にした際、健常児では通常見られる、はにかむ、あるいは困惑した表情を浮かべるといった自己意識的行動が欠如していたという。この結果は、多くの研究で採用されている、自己志向反応の有無のみに基づ

く二分法（自己認識あり／なし）では捉えきれない個人差の存在を示唆すると言えよう。この点、近年では、鏡像自己認知における反応を自己志向反応のみならず、鏡像に対する乳児の注視行動や情動的反応まで拡張してコーディングすることで、自己認識あり／なしの二分法にとどまらず、自己概念獲得の過渡期にある乳児や、鏡像に特異な振る舞いをする乳児を特定する手法(e.g., Bischof-Köhler, 2012; Courage, Edison, & Howe, 2004; Keller et al., 2005)も試みられている。今後は、こういった形で自己概念発達の指標の改良を重ね、その妥当性検証を精緻に行う必要があるだろう。

また、乳児期の自己の発達に伴い、身近な養育者との関係性に質的転換が生じることを指摘しておく。乳児は、客観的な自己意識の獲得に伴い、自身の行動を統制しようとする親に対して反抗や自己主張などの不従順さを呈するようになり、親子間の葛藤が顕著となる(坂上, 2010)。坂上(2010)によれば、親子の葛藤場面において、親がとる対応は、乳児に怒り感情の扱い方を伝えるモデルになり、乳児は、洗練された自己主張や交渉の仕方、葛藤の解決方法、怒りの表出や調整の仕方を学ぶという。すなわち、このような葛藤場面は、乳児にとって社会情緒的コンピテンスを醸成する場となり、個人差が発生する起点ともなる。このことから、乳児の自己の発達そのものだけでなく、その発達に伴って変革する養育環境との相互作用にまで視点を拡張した上で、乳児期以降の社会情緒的コンピテンスとの関連性を見る必要性があるだろう。

2.3 共感性と向社会的行動

2.3.1 共感性と向社会的行動の初期発達

生後間もなくから見られる現象の一つに感情伝染(Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994)が挙げられる。これは、例えば、乳児が他児の泣き声を聞いた際に自分自身がネガティブな情動状態になるというものであり、他者の内的状態の表出によって引き起こされる共鳴的現象であると解釈されることが多い。Hoffman(2008)は感情伝染を原初的な共感性とし、乳児の自他分離理解（自己概念）の発達に伴って、より洗練された共感的反応へと発展すると論じている。

Hoffman(2008)によれば、乳児の自他分離理解は段階を追って徐々に達成され、それに従って他者への共感的反応の様相も変化するという。すなわち、①生後間もない段階では感情伝染的な反応である全体的共感的苦痛が見られ、②生後11～12か月頃には自分自身の苦痛を減らすように振る舞う自己中心的共感的苦痛、③生後13～14か月頃には他者の苦痛を自身にとって最適な方略でなだめようとする外見上の自己中心的共感的苦痛、そして、④生後24か月に至る頃には他者と自分の欲求の違いを理解した上での援助行動をする真実の共感性の段階へと至る。このうち②と③は、乳児の自他分離理解の不完全さゆえに生じる過渡期的段階と言える（本節2.2.4項参照）。

この枠組みは、広く援用されているものの、近年、乳児は Hoffman が想定したよりも洗練された共感性や社会認知を持ち、より幼い時期から共感を経験しているとの見方もなされている(Eisenberg & Spinrad, 2014; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015)。例えば Kanakogi, Okumura, Inoue, Kitazaki & Itakura(2013)は、3種類の幾何学図形（球、立方体、円柱）が登場するアニメーション刺激を用いた実験により、生後10か月の乳児が、加害者、被害者、中立者の役割を演じた幾何学的図形の内、被害者役の図形を選好する傾向にあることを見だし、これを原初的な同情的反応と解釈している。また、Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler(2011)は、援助行動には至らないものの、生後8～10か月の乳児が相手の窮状を理解しようと仮説検証行動(hypothesis testing)をすることを報告している。さらに、Vaish, Carpenter, & Tomasello(2009)は、生後18～25か月の乳児が、他者から理不尽な仕打ちを受けた犠牲者を目の前にしたとき、たとえその犠牲者が一切情動表出をしていなくとも、犠牲者に対して関心を向け、向社会的行動を行う傾向にあることを明らかにしている。

上述の知見からは、既に乳児期の時点で多様な共感・向社会的性が萌芽していること、また、これら全てを、例えば、感情伝染起源で統一かつ簡潔に説明することは、現実的ではないことが示唆される(Paulus(2014)

を参照)。この点、乳児期の時点から、様々な形態の共感性・向社会的行動を情緒的な側面及び高次認知処理の側面を峻別した上で位置付け(Eisenberg et al., 2015)、それぞれの発達の過程を吟味することが求められる。

2.3.2 共感性と向社会的行動の測定法

おおむね 2 歳以前の共感性や向社会的行動の測定には、対象児の目の前で実験者や親が痛がる演技等を行う、あるいは、手助けを必要とする場面を演じ、それに対する乳児の反応を評定する手法(e.g., Wameken & Tomasello, 2006; Zahn-Waxler, Robinson, & Emde, 1992 など)が多用される。この観察法は、多くの場合、実験室又は家庭場面において実施されるが、これが、必ずしも子供の日常的行動を引き出すとは限らない。そのため、単一の行動観察を行うよりも、子供のふだんの様子を知る養育者等が質問紙に回答する形式を取る方が信頼性の高いデータを得られる可能性もある(Fortuna & Knafo, 2014)。いずれにせよ、測定しているものが乳児期の共感・向社会的行動のどの側面を反映するものなのかについて、綿密に吟味する必要がある。

2.3.3 共感性と向社会的行動における個人差

共感性及び向社会的行動の発達を促進する社会的インプットとして、種々の教育・しつけ方略が知られている(Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam(2015)を参照)。本項では、乳児期において特に重要な役割を果たす、親子間のアタッチメントの質に着目する(第 2 部第 1 章第 3 節を参照)。Mikulincer & Shaver (2015)は Bowlby(1982)のアタッチメント理論に基づきながら、個人の内にあるアタッチメントの安心感の感覚が、(効果的にネガティブ情動を調整することを通して)他者の窮状に目を向けることを可能にし、共感及び効果的な援助行動を支える心理的基盤となると論じている。また、アタッチメント安定型の人物は、それまでに寛大なアタッチメント対象から効果的なケアを受けた経験を持つため、それをモデルとして助けが必要な他者に接することができるという。

この想定を裏付けるように、幾つかの研究が、アタッチメント安定型の子供が不安定型の子供に比べ高い共感性を身に付けることを報告している(Kestenbaum, Farber, & Sroufe, 1989; Knight, 2010)。Kestenbaum, Farber, & Sroufe(1989)は、平均 48.7 か月齢の就学前期の子供を対象に、彼ら³が他児に向けてどれほど共感的若しくは非共感的行動をするかを観察し、1 歳台にアタッチメントが安定型であった子供は、回避型の子供よりも他児の苦痛に対して情緒面でも行動面でもより共感的に振る舞っていたことを明らかにし、一方アンビバレント型の子供は、他児の苦痛と自身の苦痛の区別が曖昧であったことを示唆した。

上述の知見と関連して、子供の共感性発達の個人差に^{おほ}影響すると思しき母親の接し方は、既に乳児期から観察される。蒲谷(2013)は、前言語期乳児の泣きやむずかりといったネガティブ情動表出に対して、アタッチメントスタイル安定型の母親は心境言及(「悲しいね」など)を含んだ応答をする一方、アタッチメントスタイル不安定型の母親は心境言及をしない、あるいは、心境言及を含まない応答(単純な相槌など)を行いやすいことを見いだしている。この知見は、アタッチメント安定性に支えられた母子相互作用の中で、乳児が自身の情動に関して適度なフィードバックを受けることができ、それが、後の共感性の発達に寄与する可能性を示唆するものと言える。

また、乳児の共感性や向社会的行動には、ポジティブ情動性や恐れやすさといった気質的側面からの影響も示唆されており(Liew et al., 2011; Spinrad & Stifter, 2006; Volbrecht et al., 2007)、共感性発達の社会化過程を吟味する際にも、乳児の個体差を見逃すことはできない。これに関連して、ドーパミン D4 受容体の第 3 エクソンにおける遺伝子多型である DRD4-7R 対立遺伝子を持つ子供³においては、親からの養育の質が向社会的行動の発達に影響した一方で、持たない子供では、その関連は見られなかったという Knafo et al.(2011)の知見は注目に値する。これは、社会的インプットに対する子供の感受性の差異を示すものであり、しつけや子育て方略の質のみでは、共感性や向社会的行動の発達を包括的に予測することができないことを示唆する(本節 2.1.3 項を参照)。

³ドーパミンを受けとる遺伝子を構成している DNA の配列には個人差があり、DRD4-7R はその一種を指す。

2.4 共同注意

2.4.1 共同注意の発達

乳幼児期における共同注意(joint attention)の議論は、Scaife & Bruner(1975)に始まる。共同注意とされる現象には、他者の視線を検出する能力に下支えされた視線追従、指さしの理解や産出、社会的参照（乳児が判断に迷う対象・事象を目の前にした時に、近くにいる養育者等の他者の顔色を窺い、その様子に基づいて当該対象・事象への働きかけ方を決定すること）など複数の行動が含まれるため、その定義は、研究者間でいまだ一致しない部分はあるものの、多くの場合、図1に示すように、二者がある対象に注意を向けた上で、互いに相手が自分と同じ対象に注意を向けていることを覚知、あるいは、理解していることとされる(遠藤, 2005; 木下, 2014)。

共同注意に関する諸行動は生後9か月頃から生じ(大神, 2008; Tomasello, 1999)、乳児は、養育者の頭部回転及び目の動きを凝視し、養育者の視線が止まったところに自らの視線を素早く合わせようとする。その後、ほとんどの子供が、相手の注意のチェック（生後9～12か月）、相手の注意への追従（生後11～14か月）、相手の注意を向けさせる（生後13～15か月）、という発達ルートをとる(Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998)。さらに、生後18か月頃には、養育者の視線の先が自身の視野外であってもそれを確実に追い、対象を同定することができる(Butterworth & Jarrett, 1991)。

このように、乳児が他者の視線の先にある対象（人、出来事やモノ等）へ注意を向け、さらに当該対象に関する欲求や感情といった種々の心的状態を他者との間で自発的に交錯させるということの背景に、原初的な心の理解の萌芽を想定する論者もいる（遠藤(2005)を参照）。この点、乳幼児期における共同注意の発達は、幼児期以降の心の理論に代表される他者理解に関するコンピテンスの原型と捉えられうる。

また、近年では、共同注意に深く関わるとされる二つの脳領域—共同注意への応答を支える後部注意システム (posterior attention system)と共同注意の始発を支える前部注意システム(anterior attention system)—に着目した発達過程も提唱されている(Mundy(2013)を参照)。

ところで、共同注意の発達に関しては、自閉症児における特異性が長年論じられている。定型発達児の共同注意は自分と相手が物に対する関心や情動を共有すること自体が目的である(内藤, 2016)のに対し、自閉症児は情緒的交換を伴う参照視や共有確認行動をほとんど示さない(Bacon et al., 1998; Kasari et al., 1990)。近年では、こういった特異性の起源を共同注意の成立以前の二項関係に想定し、自閉症児が呈する社会的刺激への注意の乏しさに注目した検討が行われている。例として、Chawarska, Macari, & Shic(2013)は、後に自閉症スペクトラム障害(ASD)と診断された子供が、生後6か月時点で、画面に映し出された人物に対して全般的に注意を向けず、中でも顔への自発的注意が乏しかったという初期兆候を見出している。また、Pierceら(Pierce et al., 2011; Pierce et al., 2016)は、ASD児が既に乳幼児期の段階で、社会的刺激（人の顔や動き）よりも幾何学的刺激の方へ注目する傾向を見いだしている。発達早期からこのような傾向を持つことは、人の視線や顔といった社会的情報に関する学習の滞りを生み、結果として後の社会的相互作用における特異性（参照視や共有確認行動の不在）へとつながる可能性がある(千住, 2012)。裏を返せば、共同注意は単に特定時期に自動的に発現するものではなく、それまでの社会的相互作用の経験に支えられた現象と見ることもでき、その点、生得的基盤と養育環境が絡み合う中で共同注意行動が漸成的に構成されるという「後成的構成論的共同注意論」(遠藤, 2008)は、重要な視点と言える(木下, 2014)。

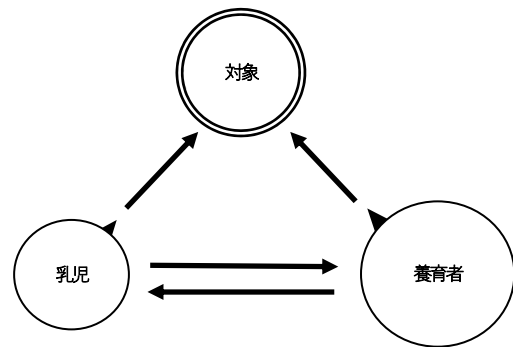


図1 共同注意の模式図

2.4.2 共同注意の測定法

構造化された観察測定ツールとしては、Mundy et al.(2003)による定型発達児用の Early Social Communication Scales (ESCS)、Wetherby & Prizant(2002)によるコミュニケーション及び言語にリスクを抱える子供を同定するための Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile(CSBS-DP)がある。半構造化された測定ツールとしては、Drew et al.(2007)による自閉症児用の Social Communication Assessment for Toddlers with Autism (SCATA)が開発されている。SCATA は、幼い自閉症児に見られる早期の社会的コミュニケーションを把握するために開発されたため、ESCS や CSBS で扱われるよりも広範な行動群を対象としている(Roos et al., 2008)。質問紙法としては、共同注意行動尺度が開発されている(大神, 2008)。これは、5,876名分の乳幼児データを用いて、各種共同注意関連行動の月齢通過率をもとに標準化手続が施されており、共同注意の発達検査法として使用できる。

2.4.3 共同注意における個人差

先述した通り、共同注意は乳児単独の能力として発現するのではなく、三項関係を足場かけする養育者の存在に支えられて成り立つ側面を持つとの見方がある(Adamson & MacArthur, 1995; Bakeman & Adamson, 1984)。実際、Carpenter et al.(1998)は、共同注意発達における個人差を見いだしているが、それは、乳児の注意能力に対する母親の接し方の差異によるものであった可能性がある(Legerstee, 2005)。例えば、Goldsmith & Rogoff(1997)は、抑うつ^{抑うつ}の母親はそうではない母親よりも焦点のある共同注意をする時間が少なかったこと、また、Raver & Leadbeater(1995)は、感性の高い母親と低い母親では、前者の方が、乳児が注意を向けている対象物に多くの時間を費やす傾向にあることを明らかにしている。篠原(2013)は、母親が乳児に心を見いだす傾向 (mind-mindedness, 以下 MM) に着目し、感情・欲求的側面への MM が顕著な母親の下では、その子供の生後 9 か月時点での指さし理解が滞ること、また、母親の MM 傾向が高いほど、その子供の生後 18 か月時点での視野外への指さし理解が促進されることを示した。また、Vaughan et al.(2003)は、生後 9 か月時点での養育者の足場かけの行動の程度が、生後 12 か月時点での乳児の始発的共同注意の成立と正の関連性にあることを報告している。

なお、上述した Vaughan et al.(2003)では、生後 9 か月時に乳児の気質も測定しており、全般的にその結果は微弱ながら、乳児の情緒的反応性が 9 及び 12 か月時点の始発的共同注意と関連していたことを報告しており、共同注意成立への気質的要因の影響を考慮する必要性を論じている。

ところで、共同注意は語彙の獲得等の言語発達に重要な影響を及ぼすことが指摘されてきた(e.g., Scaife & Bruner, 1975)が、乳児期以降の社会情緒的アウトカムとの関連性も検証されている。例として、Charman et al.(2000)は、生後 20 か月時の子供の共同注意行動のパフォーマンスが生後 44 か月時の心の理論課題の成績に関連することを示した。この結果は、共同注意を心の理論の先駆的現象とする立場(e.g., Baron-Cohen, 1995)と符号するものであり、これに関して Charman らは、①共同注意の能力が心の理論へと発展する、②共同注意行動を通して経験を蓄積することで心の理論を獲得する、という二通りのメカニズムの可能性を論じている。②の立場に類する Mundy(2013)の共同注意発達モデルでは、生後 6~9 か月の「共同注意することの学習」から生後 2 年目以降の「共同注意からの学習」への転換を強調しており、後者の学習経験の中で心の理論を含む社会的認知が醸成されていく過程を想定している。共同注意が社会情緒的アウトカムへといかに結実していくのかについては、更なる実証を重ねる必要があるが、少なくとも、これまでに挙げた知見を踏まえると、乳児期の共同注意の成否そのものだけでなく、養育者とのいかなる関係性の中でどのような形態の共同注意経験が成り立ちやすいのか、また、それがどのようなタイプの社会的インプットを支え得るのかを精緻に捉えることが肝要であろう。

2.5 考察と展望

先述の通り、近年は、様々な計測・解析機器の発展に伴い、乳児期の社会情緒的コンピテンスを科学的探究の対象とした実証的知見が着実に増えつつある。Heckman(2013)は、認知的・社会情緒的コンピテンスの

発達が幼少期の養育環境によって左右されることを踏まえ、早期介入による環境改善の効果を重視しているが、その主張をより科学的に検証するためには、乳児期という人生早期の段階で、いかなる方法でいかなる研究知見が得られてきたのかを冷静に見極めることが必要となる。その点、標準的発達過程のみならず、養育環境等から影響を受けやすい社会情緒的コンピテンスが同定され、さらにその影響過程に関してある程度妥当かつ信頼できる知見が蓄積されつつあることは意義深いことと言えよう。

ただし、ある特性やコンピテンスを測定する場合に、乳児期で主に用いられる手法と幼児期以降のそれとが根本的に異なる場合には、発達の連続性や変化をデータから捉えることに限界が生じ得ることを留意すべきであろう。例えば、Wiesmann, Friederici, Singer & Steinbeis(2016)は、2歳未満の乳児を対象に使用される暗示的・無意識的な心の理論課題（第2部第1章第1節を参照）と、幼児を対象に使用される明示的な心の理論課題（第2部第2章第2節を参照）を3歳児と4歳児に実施した場合、暗示的・無意識的な心の理論課題は両年齢ともに通過できる一方で、明示的な心の理論課題では3歳から4歳にかけて通過率が上昇するという差異が見られたこと（すなわち、これらの課題成績が相関しなかったこと）を報告している。この場合、乳児用・幼児用の心の理論課題が測定しているものは互いに異質であること、あるいは、各課題で通過に必要なとされる認知能力が異なることが考えられ、知見の解釈には注意を要する。

また、本節で取り上げた乳児の各発達の側面は互いに独立ではなく、相互に複雑な影響を及ぼし合っている。乳児期の要因とそれ以降の発達段階における帰結との関連性を吟味することに加え、乳児期以内での発達の相互関連性をより精緻に把握することも求められる。

なお、本節では、乳児期の社会情緒的コンピテンスの発達に個人差をもたらす文脈として、主に養育者-乳児間のミクロな関係性に焦点化したのが、両親以外の人物、経済的状況、メディアや政策から受ける影響など、乳児の発達に直接的・間接的に関わる他の要因にも、今後、広く目を向ける必要があることを付言しておく。

【引用文献】

- Adamson, L. & MacArthur, D. (1995). Joint attention, affect and culture. In C. Moore & P. Dunham (eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.189-204), Erlbaum.
- Agnetta, B., & Rochat, P. (2004). Imitative games by 9-, 14-, and 18-month-old infants. *Infancy*, 6, 1-36.
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self - image reactions before age two. *Developmental psychobiology*, 5, 297-305.
- Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of autism and developmental disorders*, 28, 129-142.
- Bahrack, L. E., Moss, L., & Fadil, C. (1996). Development of visual self-recognition in infancy. *Ecological Psychology*, 8, 189-208.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*, 55, 1278-1289.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford.
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological bulletin*, 135, 885-908.
- Bischof-Köhler, D. (2012). Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective. *Emotion Review*, 4, 40-48.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment (2nd ed., Vol. I)*. New York: Basic Books.
- Buss, A. H. & Plomin, R. (1984). Theory and measurement of EAS. In A. H. Buss & R. Plomin, *Temperament: Early developing personality traits* (pp. 84-104). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butterworth, G. & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual

- attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1978). Revision of the infant temperament questionnaire. *Pediatrics*, 61, 735-739.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for research in child development*, 63, 1-143.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive development*, 15, 481-498.
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2013). Decreased spontaneous attention to social scenes in 6-month-old infants later diagnosed with autism spectrum disorders. *Biological psychiatry*, 74, 195-203.
- Chen, X., & Schmidt, L. A. (2015). Temperament and personality. In M. E. Lamb (Vol. Ed.) and R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., Vol. 3, pp. 152-200). Hoboken NJ: Wiley.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310-357.
- Courage, M. L., Edison, S. C., & Howe, M. L. (2004). Variability in the early development of visual self-recognition. *Infant Behavior and Development*, 27, 509-532.
- Dawson, G., & McKissick, F. C. (1984). Self-recognition in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 383-394.
- De Pauw, S. S., Mervielde, I., & Van Leeuwen, K. G. (2009). How are traits related to problem behavior in preschoolers? Similarities and contrasts between temperament and personality. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 309-325.
- Drew, A., Baird, G., Taylor, E., Milne, E., & Charman, T. (2007). The social communication assessment for toddlers with autism (SCATA): An instrument to measure the frequency, form and function of communication in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 648-666.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach*, (pp. 17-42). New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In M. E. Lamb & Garcia Coll, C. (volume editors), and R. M. Lerner (series editor), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., Vol. 3, pp. 610-656). Hoboken NJ: Wiley.
- 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、及び心の理論の関連性を探る—— 心理学評論, 40, 57-77.
- 遠藤利彦 (2005). 総説: 視線理解を通して見る心の源流 遠藤 利彦 (編) 読む目・読まれる目——視線理解の進化と発達心理学—— 東京大学出版.
- 遠藤利彦 (2008). 共同注意と養育環境の潜在的な連関を探る. 乳幼児医学・心理学研究, 17, 13-28.
- Ferrari, M., & Matthews, W. S. (1983). Self-recognition deficits in autism: Syndrome-specific or general developmental delay? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 317-324.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 288-328.
- Fortuna, K., & Knafo, A. (2014). Parental and genetic contributions to prosocial behavior during childhood. In L. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 70-89). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fullard, W., McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1984). Assessing temperament in one-to three-year-old children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9, 205-217.
- Gallup, G. G. (1970). Chimpanzees: self-recognition. *Science*, 167, 86-87.
- Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 26, 64-86.
- Goldsmith, D. F., & Rogoff, B. (1997). Mothers' and toddlers' coordinated joint focus of attention: variations with maternal dysphoric symptoms. *Developmental psychology*, 33, 113-119.
- 橋本祐子 (2010). 乳幼児の物の所有・占有・共有に関する理解の発達——研究動向と課題の展望—— 教育学論究, 2, 117-124.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge university press.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance: A strategy that works*. The MIT Press.
- Hoffman, M. L. (2008) Empathy and prosocial behavior. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., Barrett, L.F. (Eds.). *Handbook of emotions 3rd edition* (pp. 440-455). Guilford Publications.
- Johnson, D. B. (1982). Altruistic behavior and the development of the self in infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 379-388.
- Jouen, F., & Gapenne, O. (1995). Interactions between the vestibular and visual systems in the neonate. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 277-302). Amsterdam: North-Holland/Elsevier.
- 蒲谷慎介 (2013). 前言語期乳児のネガティブ情動表出に対する母親の調律的応答——母親の内的作業モデ

- ル及び乳児の気質との関連—— 発達心理学研究, 24, 507-517.
- Kagan, J. (2013). Temperamental contributions to inhibited and uninhibited profiles. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol 2: Self and Other*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kanakogi, Y., Okumura, Y., Inoue, Y., Kitazaki, M., & Itakura, S. (2013). Rudimentary sympathy in preverbal infants: Preference for others in distress. *PLOS ONE*, 8, e65292.
- Kärtner, J., Keller, H., & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental psychology*, 46, 905-914.
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of autism and developmental disorders*, 20, 87-100.
- 川田学 (2014). 乳児期における自己発達の原基的機制——客体的自己の起源と三項関係の蝶番効果——ナカニシヤ出版.
- Keller, H., Kärtner, J., Borke, J., Yovsi, R., & Kleis, A. (2005). Parenting styles and the development of the categorical self: A longitudinal study on mirror self-recognition in Cameroonian Nso and German families. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 496-504.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: Self - recognition and self - regulation in three cultural communities. *Child development*, 75, 1745-1760.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 44, 51-64.
- Kiel, E. J., & Buss, K. A. (2011). Prospective relations among fearful temperament, protective parenting, and social withdrawal: The role of maternal accuracy in a moderated mediation framework. *Journal of abnormal child psychology*, 39, 953-966.
- 木下孝司 (2014). 共同注意 日本児童研究所 (編), 児童心理学の進歩 (2014 年版), 53, 1-24. 金子書房
- Knafo, A., Israel, S., & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the dopamine receptor D4 gene. *Development and psychopathology*, 23, 53-67.
- Knight, R. (2010). Attachment theory: In search of a relationship between attachment security and preschool children's level of empathy. *The Plymouth Student Scientist*, 4, 240-258.
- 栗山容子 (2000). 乳幼児の気質構造の分析 小児保健研究, 59, 417-423.
- 草薙恵美子 (2015). 気質 日本児童研究所 (編), 児童心理学の進歩 (2015 年版), 54, 1-29. 金子書房.
- 草薙恵美子・近藤 清美・中野 茂 (2009). 10 ヶ月時の母親の育児困難感——夫の支援, 母親の心理特性, 及び乳児の気質との関係について—— 北海道医療大学心理科学部研究紀要, 5, 1-9.
- Legerstee, M. (2005). *Infants' sense of people: Precursors to a theory of mind*. Cambridge University Press.
- Lewis, M., & Brooks - Gunn, J. (1979). Toward a theory of social cognition: The development of self. *New directions for child and adolescent development*, 4, 1-20.
- Liew, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., Haugen, R. G., Kupfer, A., ... & Baham, M. E. (2011). Physiological regulation and fearfulness as predictors of young children's empathy - related reactions. *Social Development*, 20, 111-134.
- Meltzoff, A. N. (1990). Foundations for developing a concept of self: The role of imitation in relating self to other and the value of social mirroring, social modeling, and self practice in infancy. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to Childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1999). Persons and representation: Why infant imitation is important for theories of human development. In J. Nadel (Ed); G. Butterworth (Ed), *Imitation in infancy* (pp. 9-35). New York: Cambridge University Press.
- Mervielde, I., & De Pauw, S. S. (2012). Models of child temperament. In M. Zentner & R. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 21-40). New York: Guilford.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2015). An attachment perspective on prosocial attitudes and behavior. In D. A. Schroeder & W. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (pp. 209-230). New York: Oxford University Press.
- 水野里恵 (2009). 気質 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩 (2009 年版), 48, 1-26. 金子書房.
- Mundy, P. (2013). A neural networks, information-processing model of joint attention and social-cognitive development. In P. Zelazo (Eds.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology: Vol. 2 Self and Other* (pp. 217-241). New York: Oxford University Press.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. (Available from the University of Miami Psychology Department, Coral Gables, Florida; pmundy@miami.edu).
- 内藤美加 (2016). 自閉症児の「心の理論」——マインド・ブラインドネス仮説とその後の展開—— 子安増生 (編), 「心の理論」から学ぶ発達の基礎——教育・保育・自閉症理解への道—— ミネルヴァ書房

- 中川敦子・鋤柄増根 (2005). 乳児の行動の解釈における文化差は IBQ-R 日本版にどのように反映されるか. *教育心理学研究*, 53, 491-503.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self - knowledge. *Philosophical psychology*, 1, 35-59.
- Neisser, U. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11, 197-209.
- Neuman, C. J., & Hill, S. D. (1978). Self - recognition and stimulus preference in autistic children. *Developmental Psychobiology*, 11, 571-578.
- 西川由紀子 (2003). 子供の自称詞の使い分け——「オレ」という自称詞に着目して—— 発達心理学研究, 14, 25-38.
- 大神英裕 (2008). 発達障害の早期支援——研究と実践を紡ぐ新しい地域連携—— ミネルヴァ書房.
- Pauli-pott, U., Mertesacker, B., & Beckmann, D. (2004). Predicting the development of infant emotionality from maternal characteristics. *Development and psychopathology*, 16, 19-42.
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort, and share? *Child Development Perspectives*, 8, 77-81.
- Pierce, K., Conant, D., Hazin, R., Stoner, R., & Desmond, J. (2011). Preference for geometric patterns early in life as a risk factor for autism. *Archives of General Psychiatry*, 68, 101-109.
- Pierce, K., Marinero, S., Hazin, R., McKenna, B., Barnes, C. C., & Malige, A. (2016). Eye tracking reveals abnormal visual preference for geometric images as an early biomarker of an autism spectrum disorder subtype associated with increased symptom severity. *Biological psychiatry*, 79, 657-666.
- Pipp, S. (1993). Infants' knowledge of self, other, and relationship. In U. Neisser (ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 41-62), Cambridge: Cambridge University Press.
- Pipp, S., Easterbrooks, M., & Brown, S. R. (1993). Attachment status and complexity of infants' self - and other - knowledge when tested with mother and father. *Social Development*, 2, 1-14.
- Pipp, S., Easterbrooks, M., & Harmon, R. J. (1992). The relation between attachment and knowledge of self and mother in one - to three - year - old infants. *Child development*, 63, 738-750.
- Pipp, S., Fischer, K. W., & Jennings, S. (1987). Acquisition of self and mother knowledge in infancy. *Developmental Psychology*, 23, 86-96.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The early childhood behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29, 386-401.
- Raver, C. C., & Leadbeater, B. J. (1995). Factors influencing joint attention between socio-economically disadvantaged adolescent mothers and their infants. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 251-271). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Rochat, P. (2001). Origins of self-concept. In G. Bremner (Ed); F. Alan (Ed). *Blackwell handbook of infant development* (pp. 191-212). Malden: Blackwell Publishing.
- Rochat, P. (2013). Self-conceptualizing in development. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol 2: Self and Other* (pp. 378-397). New York, NY: Oxford University Press.
- Rochat, P., & Barry, L. (1998). *Infants reaching for out-of-reach objects*. Paper presented at the International Conference for Infant Studies, Atlanta.
- Rochat, P., & Striano, T. (2002). Who's in the mirror? Self-other discrimination in specular images by four - and nine - month - old infants. *Child development*, 73, 35-46.
- Roos, E. M., McDuffie, A. S., Weismer, S. E., & Gernsbacher, M. A. (2008). A comparison of contexts for assessing joint attention in toddlers on the autism spectrum. *Autism*, 12, 275-291.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York: The Guilford Press.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34, 447-458.
- 坂上裕子 (2010). 歩行開始期における自律性と情動の発達——怒りならびに罪悪感, 恥を中心に——心理学評論, 53, 38-55.
- 坂野雄二 (1999). 気質論. 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (編). 心理学辞典. 有斐閣.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research*, Vol. 4. The University of Chicago Press.
- Sasaki, Y., Mizuno, R. I. E., Kaneko, H., Murase, S., & Honjo, S. (2006). Application of the revised infant temperament questionnaire for evaluating temperament in the Japanese infant: Creation of an abridged Japanese version. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 60, 9-17.
- 佐藤俊昭 (1985). 子供の気質の追跡研究 序報 東北大学教養部紀要, 43, 171-151.
- 佐藤俊昭 (1988). 子供の気質の追跡研究 2——日本語版 ITQ-R とその使用経験—— 東北大学教養部紀要, 49, 196-175.

- Scaife, M. & Bruner, J. S. (1975) The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- 千住淳 (2012). 社会脳の発達 東京大学出版会.
- Shiner, R. L., & DeYoung, C. G. (2013). The structure of temperament and personality traits: A developmental Perspective. In P. Zelazo (Eds.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology: Vol. 2 Self and Other*. New York: Oxford University Press.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now?: Assessing progress in temperament research on the twenty - fifth anniversary of Goldsmith et al. *Child Development Perspectives*, 6, 436-444.
- Shiner, R., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 2-32.
- 篠原郁子 (2013). 心を紡ぐ心——親による乳児の心の想像と心を理解する子供の発達—— ナカニシヤ出版.
- Spiker, D., & Ricks, M. (1984). Visual self-recognition in autistic children: Developmental relationships. *Child development*, 55, 214-225.
- Spinrad, T. L., & Stifter, C. A. (2006). Toddlers' empathy-related responding to distress: Predictions from negative emotionality and maternal behavior in infancy. *Infancy*, 10, 97-121.
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島悟・佐藤達哉・向井隆代 (1999). 子供の問題行動の発達——Externalizing な問題傾向に関する生後 11 年間の縦断研究から—— 発達心理学研究, 10, 32-45.
- 菅原ますみ・島悟・戸田まり・佐藤達哉・北村俊則 (1994). 乳幼児期にみられる行動特徴 教育心理学研究, 42, 315-323.
- Sukigara, M., Nakagawa, A., & Mizuno, R. (2015). Development of a Japanese version of the Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) using cross-sectional and longitudinal data. *SAGE Open*, 5.
- 田島信元 (1995). 気質 (監) 岡本夏木・清水御代明・村井潤一, 発達心理学辞典. ミネルヴァ書房.
- 武井祐子・寺崎正治・門田昌子 (2007). 幼児気質質問紙作成の試み パーソナリティ研究, 16, 80-91.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In D. Olson (ed.), *The Social foundations of language and thought: Essays in honor of J.S. Bruner* (pp. 316-342). New York: W. W. Norton
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child psychiatry*, 17, 1-13.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective-taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45, 534-543.
- Van Aken, C., Junger, M., Verhoeven, M., Van Aken, M. A. G., & Deković, M. (2007). The interactive effects of temperament and maternal parenting on toddlers' externalizing behaviours. *Infant and Child Development*, 16, 553-572.
- Vaughan, A., Mundy, P., Block, J., Burnette, C., Delgado, C., Gomez, Y., ... & Pomares, Y. (2003). Child, caregiver, and temperament contributions to infant joint attention. *Infancy*, 4, 603-616.
- Volbrecht, M. M., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., Zahn-Waxler, C., & Goldsmith, H. H. (2007). Examining the familial link between positive affect and empathy development in the second year. *The Journal of genetic psychology*, 168, 105-130.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311, 1301-1303.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2002). *Communication and symbolic behavior scales: Developmental profile*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Wiesmann, C. G., Friederici, A. D., Singer, T. and Steinbeis, N. (2016). Implicit and explicit false belief development in preschool children. *Developmental Science*. doi:10.1111/desc.12445
- Wolff, P. H. (1987). *The development of behavioral states and the expression of emotions in early infancy: New proposals for investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.

(蒲谷 楨介)

第3節 アタッチメント

転んでしまった子供が、泣きながら養育者のもとに近づいていく。見知らぬ場所や人に面して、養育者の裾を握って周りの様子を窺う。このように物理的・心理的負荷にさらされた子供が、「安全の感覚(Sroufe & Waters, 1977)」の維持・回復のために、重要な他者との近接を保つ行動や、そのような特徴を持った情緒的関係のことをアタッチメント(attachment)という⁴。John Bowlby は、臨床経験や研究を通して得られた子供の心身の発達における重要な他者との関係の重要性の認識を土壌にアタッチメント理論を成立させた。アタッチメントは、乳幼児と養育者との具体的なやりとりで端を発するが、そこには、広範な個人差が認められ、生涯にわたって自己・他者の概念、対人関係の概念に影響を与える。本節では、アタッチメントの形成過程において認められる個人差とその測定法について概観し、個人差の予測因に触れ、最後にその帰結として子供の社会情緒的発達との関連について述べる。

3.1 アタッチメントの形成過程

3.1.1 アタッチメント行動の特徴と機能

アタッチメント行動は、四つの機能である「近接の維持 (Proximity maintenance)」、 「安全な避難所 (Safe haven)」、 「安全基地 (Secure base)」、 「分離抵抗 (Separation protest)」から特徴付けられる(Bowlby, 1969/1982)。近接の維持とは、個体が脅威にさらされた際にアタッチメント対象(主たる養育者)の側にとどまることである。安全な避難所とは、アタッチメント対象に保護・援助・安心などを求めることである。安全基地とは、アタッチメント対象を探索行動などの非アタッチメント行動に従事するための基盤として利用することである。分離抵抗とは、アタッチメント対象からの分離に際して泣いたり、アタッチメント対象を探したり、他者からの慰めを拒むなどの抵抗を表出することである(アタッチメント機能の発達については、第2部第3章を参照)。

成長発達の過程において、ヒトは、他動物種に比して長期間の養育を必要とし、特に、ヒト乳児は、養育者からの世話がなければ自力での生存は不可能であるが、上述したアタッチメント行動により、乳児は、主たる養育者に付着する(attach)という形でその生存確率を高めることができる。また、乳児が何かしらの脅威にさらされ、ネガティブな情動状態(恐れ、悲しみ、不安など)に陥った場合でも、その情動状態が養育者によってなだめられる(安全な避難所)という経験を通して、乳児は、自身の情動をコントロールする術を身に付けることができる。さらに、「安全基地」の機能により、乳児は、外界への探索活動が可能となるが、これは、様々な学習活動の基盤となる。

このように、乳児にとってアタッチメントは単なる生存確保のためのみならず、心理社会的な発達の基盤としても機能し、アタッチメント対象との関係性の中で、乳児が如何なる経験を蓄積していくかが後の広範な社会情緒的コンピテンスの獲得に影響を及ぼす。

3.1.2 乳幼児期のアタッチメント形成の4段階：標準的発達過程

アタッチメントは、約2、3年かけて形成されるとされている。Bowlby(1969/1982)は、乳児期のアタッチメント形成を四段階に分けて説明した。第一段階は、生後から月齢3か月頃までであり、特定の他者に向けられたアタッチメント行動は見られない。第二段階は、月齢6か月頃までであり、この段階においても、乳児は、誰に対しても友好的であるが、養育者など身近な人々に対して、特にそのような行動を示す。例えば、この時期の乳児は、養育者などの身近な人物に対して選択的に微笑むことが知られる(社会的微笑)。第三段階は、2-3歳ごろまでであり、特定の他者がアタッチメント対象として選択される。この段階では、行動レパトリーが増加し、組織化され、目標修正的になる。第四段階は、3歳前後から見られるようになる。

⁴ attachment の日本語訳としては「愛着」が広く用いられる。ただし、一般的な日本語としての「愛着」の意味は、「なれ親しんだものに深く心がつかれること(大辞泉)」であるが、これは、Bowlbyによるattachmentの定義とは、必ずしも一致しないため注意が必要である。本稿では、この点を考慮し、「アタッチメント」と表記する。

この段階において子供は、観察を通して養育者の行動の背後にある目標や計画について幾らか推測し、それに応じて振る舞うことが可能になり、アタッチメント行動の強度は大幅に減じていく。

アタッチメントは、乳幼児期の養育者との具体的なやりとりの中で形成されるが、子供の認知的発達に伴い「内的作業モデル(internal working model)」として結実する。内的作業モデルとは、養育者や重要な他者は自分が助けをもとめたら助けてくれる存在か、自分自身は他者によって助けをもらうことができる存在なのか、そして、それらは、どのように関わり合うかということに関する表象モデルである(Bowlby, 1969/1982; 1973)。内的作業モデルによって、近い人との関わりの中での個人の思考・感情・行動が導かれるようになる。内的作業モデルは、アタッチメントの個人差とその一貫性を支え、乳幼児に端を発するアタッチメントを生涯にわたって個人の生活に影響を与え続け得るものにする。

3.2 アタッチメントの個人差と測定法

3.2.1 アタッチメントの個人差の測定法

アタッチメントの標準的発達過程に加え、発達心理学領域においては、アタッチメントの質の個人差に、特に焦点が当てられてきた。乳幼児期のアタッチメントの個人差の測定法としては、Ainsworth ら(1978)によるストレンジ・シチュエーション法(Strange Situation Procedure, 以下 SSP)と、Waters & Deane (1985)によるアタッチメント Q ソート法(Attachment Q-Sort, 以下 AQS)が挙げられる。

① 乳幼児のアタッチメント測定法

SSP は、おもちゃが用意された実験室において、規定の場面進行に基づき実施される構造的な観察手法である。対象児がマイルドなストレス状態に陥った際のアタッチメント行動を観察するため、実験室内で養育者と養育者以外の「見知らぬ人」との相互作用を経験させる(表 1)。SSP の 8 場面のうち、特に、分離と

表 1 ストレンジ・シチュエーション法の進行の概要

場 面	状 況	部屋にいる人物			観 察 時 間
		子供	養育者	実験者	
1. 導 入	説明役の実験者が親子を部屋へ案内、実験者は退室。	○	○	(○)	0.5 分
2. 自由遊び	養育者は椅子に座り、子供はおもちゃで遊ぶ。	○	○		3 分
3. 見知らぬ人の登場	「見知らぬ人」役の実験者 1 名が入室し椅子に座る。	○	○	○	3 分
4. 親子分離①	養育者が退室し、「見知らぬ人」が子供と交流する。	○		○	3 分
5. 親子再会①	養育者が入室し、「見知らぬ人」は退室する。	○	○		3 分
6. 親子分離②	子供のみ残して養育者が退室する。	○			3 分
7. 見知らぬ人の入室	「見知らぬ人」が入室し子供を慰める。	○		○	3 分
8. 親子再会②	養育者が入室し、「見知らぬ人」は退室する。	○	○		3 分

※ () は実験者の役割が異なることを意味する。

再会場面における乳幼児の行動スタイルから、対象児のアタッチメントのタイプを、後述する「回避型 (Aタイプ)」、「安定型 (Bタイプ)」、「アンビバレント型 (Cタイプ)」、「無秩序・無方向型 (Dタイプ)」に分類する。この分類評定を行うためには、ミネソタ大学で開催される講習に参加し、所定の認定試験に合格しライセンスを取得する必要がある。SSPは、子供のアタッチメント測定において最もよく用いられる方法であるが、文化間で同じものを測っているのかという妥当性の問題が指摘されている。例えば、分離場面は日本の子供にとってはストレスが強すぎ、妥当でないとの主張も見られる(Nakagawa, Lamb, & Miyake, 1992)。

AQSは、SSPとは対照的に、家庭場面での自然観察を通して、対象児のアタッチメントの個人差を捉える手法である (Waters & Deane, 1985)。AQSでは、観察者が家庭を訪問し、養育者と子供の様子を2時間程度以上観察した上で、乳幼児の様々な行動 (例. 遊びのあと母親の所に戻ってきた時、はっきりとした理由もないのにぐずぐず言うことがある) が書かれた90枚のカードそれぞれについて、当該対象児にどの程度当てはまるかを検討し、各カードを「最も合致する」から「最も合致しない」までの9段階に10枚ずつ配置する。AQSでは、典型的なアタッチメント安定型の子供の行動を反映したカード配置の基本パターンが予め定められており、観察対象児について検討されたカード配置が、その基本パターンとどれほど類似するかを数値化し、対象児のアタッチメントが安定しているか否かを判定する (この手法の場合、値は-1.0から1.0の範囲を取り、通常は30以上の場合は安定型であると判断される)。AQSを実施するに当たっては、事前に熟達者によるトレーニングを受けることが望ましいが、現時点では、観察・評定のために特定の講習に参加しライセンスを取得する必要はない。AQSは、文化的な解釈に左右されない測定法とされており、また、主に家庭場面での自然観察に基づくため、生態学的妥当性が高いと言われる(近藤, 1993)。しかし、多くの場合、AQSでは対象児のアタッチメントが「安定型か不安定型か」に焦点化した次元得点を用いることが多く、この手法では、質的に異なる不安定型の下位分類 (回避, アンビバレント, 無秩序・無方向) の間の弁別をすることはできない。

② 養育者のアタッチメント測定法

後述するように、乳幼児のアタッチメントの質を予測するものの一つに、養育者自身のアタッチメントが挙げられる。成人である養育者の場合は、乳幼児とは異なり、SSPやAQSのように行動面のみからアタッチメントの質を把握することは難しい。そこで、養育者自身のアタッチメントの測定には特殊な面接法が用いられ、面接の中で語られた内容を基に、対象者が如何なる内的作業モデルを構築しているのかが評定される (児童期のアタッチメント測定法については、第2部第3章第4節を参照)。この面接手法は、成人アタッチメント面接(Adult Attachment Interview; 以下AAI)として確立されており、面接及び評定の実施のためには、欧米及び日本で開催される公認トレーナーによる講習を受講し、所定の認定試験に合格しライセンスを取得する必要がある。

AAIでは、面接対象者は両親との関係について子供時代のことを想起しながら、個人のアタッチメントシステムを活性化するように意図された様々な質問に回答していく (例. 「子供時代のお母様との関係を表すような形容詞や語句を5つ挙げて下さい」、「子供時代に動揺した時、あなたはどのようにしましたか」等)。AAIにおいて、面接対象者は過去の被養育経験について語ることになるが、過去の出来事の内容そのものよりも、面接対象者がその過去の出来事を現時点でどのように捉えているのか、また、どのように語るのか (一貫性があるか否か)、という部分に着目がなされ、当該対象者のアタッチメントの質が判定される。

AAIでは、SSPで見出されるアタッチメント・タイプと対応する形で、面接対象者を「アタッチメント軽視型 (Dsタイプ)」、「自律型 (Fタイプ)」、「とらわれ型 (Eタイプ)」、「未解決型 (Uタイプ)」の四つのアタッチメントに分類する (George, Kaplan, & Main, 1996)。

3.2.2 乳幼児の各アタッチメント・タイプの特徴

Ainsworthら(1978)は、先述したSSPでの子供の振舞いに基づいて、「回避型(Aタイプ)」、「安定型(Bタイプ)」、「アンビバレント型(Cタイプ)」の分類を見いだした。さらに、Main & Solomon(1990)はこれら3つの

分類によって捉えられない「無秩序・無方向型(Dタイプ)」を提案した。回避型の子供は、アタッチメント対象からの分離時に苦痛や混乱を示さず、再会に際してアタッチメント対象を無視することで避けようとする。また、アタッチメント対象を安全基地として利用しながらの探索行動はみられない。安定型の子供は、アタッチメント対象からの分離に際して苦痛や混乱を示し、再会に際して多少泣くこともあるが、アタッチメント対象との接触を求め容易に落ち着く。また、アタッチメント対象を安全基地としての探索行動をとることができる。アンビバレント型の子供は、アタッチメント対象からの分離時に強い苦痛と混乱を示し、再会に際してアタッチメント接触を求め一方で養育者を叩くなどの怒りを示し、容易に落ち着くことがない。また、安心して離れることができず、探索行動をとることができない。無秩序・無方向型の子供は、顔を背けながら体は接近するなど、「接近」と「回避」という本来なら矛盾する行動が共存し、不安に対処するのに一貫した方略が用いられていない点が特徴である。

安定型との比較で、回避型とアンビバレント型は「不安定型」とされ、子供がアタッチメント対象を安全基地として利用しない・しにくい特徴が、その後の心理社会的な発達にいかなる影響を及ぼすのかが注目されてきた。ただし、回避型はアタッチメント行動を一貫して不活性化させる、アンビバレント型はアタッチメント行動を一貫して過活性化させるという意味では、安定型同様にアタッチメント行動は組織化されていると見なせる(Main, 1991)。一方、無秩序・無方向型では、そもそも、アタッチメント行動が組織化されていないという点で特異的である。このように、アタッチメントの主要なタイプ分けにおいては、安定型 (B) - 不安定型 (A, C) のみならず、組織化 (A, B, C) - 非組織化 (D) という分け方も重要であり、特に、臨床的視点からは、後者への注目が高まりつつある (遠藤, 2016)。

3.3 アタッチメントの個人差の予測因

3.3.1 養育者の特徴

乳幼児期において、環境の主たる構成者である養育者の持つ特徴は、子供とのやりとりの在り方に大きく影響することから、子供のアタッチメントの個人差の予測因として挙げられる。

① 養育者のアタッチメントと世代間伝達

子供のアタッチメントの質を予測するものとして、まず、養育者自身のアタッチメントの質を上げることができる。安定型の親のもとではその子供も安定型に、不安定型の親のもとではその子供も不安定型になるというように、アタッチメントの質が世代間伝達するという想定がなされ、その実証的な検討が蓄積されている。実際、養育者のアタッチメントを AAI、子供のアタッチメントを SSP で測定した研究知見のメタ分析の結果をみると、養育者-子供間のアタッチメント・タイプの一致率は、63-74%であることが報告されている(van Ijzendoorn, 1995)。日本人母子サンプルを対象とした数井ら(2000)は、養育者のアタッチメントを AAI で、子供のアタッチメントを AQS により測定し、本邦においてもアタッチメントの世代間伝達が見られたことを報告している。

② 養育者の敏感性、マインド・マインデットネス、内省機能

Ainsworth, Bell, & Stayton (1969) は子供のアタッチメントの個人差に寄与する具体的な要因として、養育者の「敏感性(sensitivity)」に着目した。敏感性とは、養育者が乳児の視点に立ち、乳児からのシグナルやコミュニケーションを正確に解釈し、直ちに的確に反応する特徴である。敏感性の測定として以下の2つが挙げられる。第一に、養育者と子供の相互作用の観察に基づき、Ainsworth が開発した評定マニュアルに従って得点化される方法である。第二に、上述の AQS の養育者版ともいべきものであり、養育者と子供の相互作用の観察に基づき、90枚の養育者の行動に関するカードを分類することで養育者の敏感性を測定する方法がある(Pederson, Moran, & Bento, 1999)。世代間伝達の文脈では、アタッチメントが安定型の養育者は不安定型の養育者に比べて、乳児に対して敏感性の高い接し方をすることで、その子供は、アタッチメント安定型になるという媒介プロセスが想定されてきた。しかし、De Wolf & van Ijzendoorn(1997)によるメタ分析によれば、敏感性と子供のアタッチメントとの間に中程度の効果量($r = .24$)がみとめられているものの、そ

れは、唯一の要因ではなく、感性以外の他の要因を想定すべきとの主張もなされている。そこで、近年では、養育者が乳幼児を「心をもった存在」として扱う傾向である「マインド・マインデットネス (Mind-mindedness)」(Meins, 1997)や、養育者が自身や他者のことを心的状態の観点から知覚し理解する能力である「内省機能 (Reflective function)」(Fornagy, 1991)と子供のアタッチメントの質の関連性が検討されてきている。例えば、「マインド・マインデットネス」は、子供のアタッチメントの安定性を 12%説明し、それは、感性の説明率 6%よりも大きかったことが示されている(Meins *et al.*, 2001)。また、「内省機能」については、アタッチメント安定型の子供の養育者は内省機能の得点が高く、不安定型の子供を持つ養育者においては低かったことが報告されている(Slade *et al.*, 2005)。

③ 養育システム

養育に関する表象や行動もまた、子供のアタッチメントを予測すると考えられている。養育に関する表象や行動についての内的モデルについて George & Solomon(1996)は、アタッチメント行動システムと対応する「養育システム(Caregiving system)」として説明している。養育システムの目標は、子供の保護であり、子供とのやり取りを通して修正されていくと想定されている。この養育システムの測定法としては、親子関係やそれに対する思考・感情などを問う面接である Parent Development Interview (以下 PDI; Aber *et al.*, 1985)や Working Model of the Child Interview (以下 WMCI; Zeanah *et al.*, 1994) などがある。George & Solomon (1996)は、PDI を用いて、養育者の養育に関する表象を、「安全基地(Secure Base)」(養育者が子供に心身の安全と保護を提供する関与の度合いと能力を反映)、「拒絶(Rejecting)」(自身や子供が養育関係に関与したくないとする)、「不確定(Uncertain)」(養育者としての自身や子供、関係性について疑問を持ち、困惑し、意見がゆらぐ)、「無力感(Helpless)」(養育者としての自身や子供、関係性について、統制できていないことを反映)の四つの尺度によって評定し、もっとも高かった特徴をその養育者の養育に関する表象とした。その結果、養育者の AAI の 4 類型 (アタッチメント軽視型、自律型、とらわれ型、未解決型) と「拒絶」、「安全基地」、「不確定」、「無力感」の一致率は 69%であり、子供のアタッチメントの「安定」、「回避」、「アンビバレント」の 3 類型と「安全基地」、「拒絶」、「不確定」の一致率は 81%であった。また、Benoit, Perker, & Zeanah (1997)は、養育者の子供の表象の質を「安定型(Balanced)」(子供とその養育関係の特徴についてネガティブなこともポジティブなこともオープンに整合性を伴って語られる)、「非関与型(Disengaged)」(一貫した冷たさがあり、子供との感情的な距離をおき、分け隔てる)、「歪曲型(Distorted)」(子供やその関係性に関する表象上の歪みがあり、一貫性がない)の 3 類型に分けたところ、出産前に WMCI で測定された養育者の子供表象の質と子供のアタッチメント 3 類型「安定」、「回避」、「アンビバレント」の一致率は 74%であり、子供が月齢 11 か月での子供の表象と質の 3 類型とアタッチメントの類型の一致率は 73%であった。

3.3.2 乳児の気質

子供のアタッチメントを予測するものとして、子供の気質も挙げられる(気質の測定法については、第 2 部第 1 章第 2 節を参照)。子供の気質が後の子供のアタッチメントの質を予測するという知見はあるものの (e.g. Carkins & Fox, 1992)、それは、飽くまでも部分的なものにとどまり、養育環境と気質の関わり合いの下にアタッチメントの個人差が生まれるとすることを前提視するようになってきている(遠藤・田中, 2005)

これに関して、近年、DS モデル(第 2 部第 1 章第 2 節を参照)に従ってアタッチメント形成に関わる社会的インプットへの乳児の感受性の違いに着目した諸研究が散見される(Vaughn & Bost, 2016)。Luijk *et al.*(2011)は、乳児のネガティブ情動性が母親の感性とアタッチメント安定性の間の関連性を調整するのかを検討し、結果として、ネガティブ情動性が高い (すなわち、ストレス調整能力が低い) 乳児と感性の低い母親との組み合わせでは、その乳児はより不安定型の傾向を帯び、その一方で、ネガティブ情動性が高い乳児と感性の高い母親の組み合わせでは、その乳児はより安定型となったことを示した。加えて、ネガティブ情動性が低い (すなわち、ストレス調整能力が高い) 乳児においては、母親の感性とアタッチメント安定性の間に関連性が認められなかったことから、この研究で扱われたネガティブ情動性は、母親からの敏感/非敏感な反応に対する感受性の違いを反映していた可能性がある。

DS モデルを援用した研究には、子育て支援等の介入効果に着目したものも含まれる。一例として、Klein Velderman et al.(2006)は、感受性を向上させる介入を行った際、その効果が気質的に反応性(reactivity)の高い乳児の母親で高かったことを示した。さらに、反応性が高い乳児は、介入による母親の感受性の変化に対して感受性が強く、介入によって母親の感受性が向上した場合、そのアタッチメントの質は、より安定的となったことを報告している。

アタッチメントの質をアウトカムとして DS モデルを検討した研究結果には、ばらつきがある(Vaughn & Bost(2016)を参照)ため、今後も実証を重ねる必要はあるものの、乳児が種々のアタッチメント経験を基に内的作業モデルを構築していくに当たり、社会的インプットから恩恵を受ける度合いにおいて、明瞭な個人差が存在することは注目に値する。

3.3.3 社会文化的背景

子供のアタッチメントを予測する要因として、子供と養育者を取り巻く社会文化的背景も無視できないものがある。まず、夫婦関係が子供のアタッチメントと関連すると考えられている。夫婦関係が間接的に、養育者のアタッチメントと子供のアタッチメントの関連(Das Eiden, Teti, & Corns, 1995)や感受性・育児参加などの養育者の養育行動とアタッチメントの関連(Isabella, 1994; Lickenbrock & Braungart-Rieker, 2015)を調節していることを示す研究が多い。このことから、数井(2005)は、夫婦が継続的な敵対関係にあるときには子供にとって「怯え」体験になり、アタッチメントに直接的な影響をあたえるが、夫婦関係が良好な場合には養育に関わる危険因子を補うというように、間接的な影響を持ち得る可能性があるとしている。ソーシャルサポートもまた親子を取り巻く大きな背景である。欧米圏の中流階級のサンプルでは、アタッチメントとソーシャルサポートの関連がみられなかった(Zeanah et al., 1993)。一方で、養育者に重篤な精神疾患のあるサンプル(Gelkopf & Jaborato, 2013)や低体重出生児(Crnicek, Greenberg, & Slogh, 1986)、低所得世帯のアフリカ系アメリカ人(Green, Furrer, & McAllister, 2007) をサンプルした場合などには、専門的なサポートや地方自治体から提供されるサポート、親しい人との関係といったソーシャルサポートと、子供のアタッチメントとの間に関連がみられた。このように、ソーシャルサポートは、リスク要因を養育者が抱えている場合に間接的に影響を持つようである(数井, 2005)。

3.4 乳幼児期のアタッチメントと社会情緒的発達

乳幼児期のアタッチメントの質は、多様な社会情緒的発達に結びつくことが知られる(第2部第1章第2節を参照)。Thompson(2016)は、アタッチメントと関連する乳幼児期以降の発達のアウトカムとして、パーソナリティ、ネガティブ情動の自己調整スキル、感情理解(特にネガティブ情動及び混合的感情の理解)、社会的認知(動機帰属バイアス、信頼できる情報源の適切な選択など)、道徳感の基礎となる良心の感覚、自己概念を挙げている。

上述した内、例えば、アタッチメント安定型の乳児が呈する優れた情動自己調整スキルや高度な感情理解は、その乳児のアタッチメント対象が行う敏感な養育(乳児のネガティブ情動の適度な調整、オープンで偏りのない情緒的相互作用の展開)の特徴を直接的に反映しているものと考えられる。一方、アタッチメントの質が後の発達段階における社会情緒的アウトカムと関連性を持つ場合、それは、間接的なものであることが多い。例として、Denham et al.(2002)は分析結果の一つとして、子供が3歳時のアタッチメントの質が感情コンピテンスに影響し、それが、幼稚園での仲間との豊かな社会的相互作用に繋がるという間接的経路を見いだしている。

大規模サンプルを用いて乳幼児期に縦断的検討を行った McElwain ら(McElwain, Booth-LaForce, Lansford, Wu, & Dyer, 2008; McElwain, Booth-LaForce, Wu, 2011)は、アタッチメントの質と後の社会情緒的アウトカム(友人関係の質)の間に、より複雑な間接的影響を見いだしている。McElwain et al.(2008)は、生後36か月時にアタッチメントが安定的であることが、生後54か月時の母子間の豊富な情緒的相互性及び豊かな言語能力、そして、小学校1年時の敵意帰属バイアスの低さ及び仲間関係コンピテンスの高さを通じて、小学校

3年時の友人関係の質を予測したことを報告している。また、McElwain *et al.*(2011)は、生後15か月時にアタッチメントが安定的であることが、生後24か月時の子供の認知に関する母親の発話の多さを通じて、生後54か月時の友人との円滑な相互作用に寄与することを見いだしている。これらの知見からは、アタッチメントの質が直接的に後の社会情緒的アウトカムへと結実するとは限らず、アタッチメントに支えられた種々の社会的相互作用の中で得られる経験、そして、その経験によって形成される他の認知的・非認知的スキルが複合的にその後の社会情緒的発達へ影響を及ぼし得ることが示唆される。

加えて、アタッチメントの質とその後の子供の発達のアウトカム（母子相互作用での行動の質、睡眠における問題、社交性など）との間の関連性が乳児の気質的特徴（ネガティブ情動性など）によって調整されることを複数の研究が報告している(Vaughn & Bost(2016)を参照)。人生早期のアタッチメントの質が、その後の社会情緒的発達に及ぼす影響を包括的に吟味するに当たっては、媒介要因のみならず、調整要因も複合的に組み込んだ高度な統計的モデルを検討する必要がある。

【引用文献】

- Aber, J. L., Slade, A., Berger, B., Bresgi, I., & Kaplan, M. (1985). *The Parent Development Interview*. Unpublished manuscript, Barnard College, Columbia University, New York.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V., and Stayton, D. J. (1969). Individual differences in strange-situational behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.) *The origins of human social relations*. London and New York: Academic Press. pp. 17-pp.58.
- Bowlby (1969/1982). *Attachment and loss: Vol 1. Attachment*. New York: Basic.
- Bowlby (1973). *Attachment and loss: Vol 2. Separation*. New York: Basic.
- Benoit, D., Parker, K. C. H., & Zeanah, C. H. (1997). Mothers' representations of their infants assessed prenatally: Stability and association with infants' attachment classifications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 307-313.
- Carkins, S. D., & Fox, N. A. (1992). The relationships among infant temperament, security of attachment, and behavioral inhibition at twenty-four months. *Child Development*, 63, 1456-1472.
- Crnic, K. A., Greenberg, M. T., & Slough, N.M. (1986). Early stress and social support influences on mothers' and high-risk infants' functioning in late infancy. *Infant Mental Health Journal*, 7, 19-33.
- Das Eiden, R., Teti, D. M., & Corns, K. (1995). Maternal working model of attachment, marital adjustment, and parent-child relationship. *Child Development*, 66, 1504-1518.
- De Wolf, M S., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70.
- 遠藤利彦 (2016). アタッチメント理論の新展開——生涯発達の視座から—— 田島 信元・岩立志津夫・長崎勤(編) 新・発達心理学ハンドブック(pp. 140 - 154) 福村出版
- 遠藤利彦・田中亜希子 (2005). アタッチメントの個人差とそれを規定する諸要因 数井みゆき・遠藤利彦(編) アタッチメント 生涯にわたる絆 (pp.49 - 67) ミネルヴァ書房
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: Some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *International Journal of Psycho-Analysis*, 72, 639-656.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1996). *Adult Attachment interview Protocol*. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-216.
- Green, B.L., Furrer, C., & McAllister, C. (2007). How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-risk population. *American Journal of Community Psychology*, 40(1-2), 96-108.
- Isabella, R. A. (1994). Origins of maternal role satisfaction and its influences upon maternal interactive behavior and infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 17(4), 381-387.
- 数井みゆき (2005). 親世代におけるアタッチメント 数井みゆき・遠藤利彦(編) アタッチメント 生涯にわたる絆 (pp. 174-pp.194) ミネルヴァ書房
- 数井みゆき・遠藤利彦・田中亜希子・坂上裕子・菅沼真樹 (2000). 日本人母子における愛着の世代間伝達. *教育心理学研究*, 48, 323-332.

- Klein Velderman, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant attachment: Differential susceptibility of highly reactive infants. *Journal of Family Psychology, 20*, 266.
- 近藤清美 (1993). 乳幼児におけるアタッチメント研究の動向と Q 分類法によるアタッチメントの測定. *発達心理学研究, 4*, 108–116.
- Lickenbrock, D. M. & Braungart-Rieker, J. M. (2015). Examining antecedents of infant attachment security with mothers and fathers: An ecological systems perspective. *Infant Behavior and Development, 39*, 173–187.
- Luijk, M. P., Tharner, A., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2011). The association between parenting and attachment security is moderated by a polymorphism in the mineralocorticoid receptor gene: Evidence for differential susceptibility. *Biological psychology, 88*, 37-40.
- McElwain, N. L., Booth - LaForce, C., Lansford, J. E., Wu, X., & Justin Dyer, W. (2008). A process model of attachment–friend linkages: Hostile attribution biases, language ability, and mother–child affective mutuality as intervening mechanisms. *Child Development, 79*, 1891-1906.
- McElwain, N. L., Booth-LaForce, C., & Wu, X. (2011). Infant–mother attachment and children's friendship quality: Maternal mental-state talk as an intervening mechanism. *Developmental Psychology, 47*, 1295.
- Main, M. (1991). Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) model of attachment: Findings and direction for future work. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (Eds.) *Attachment across the life cycle* (pp.127-159). London: Routledge.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years* (pp. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. East Sussex: Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhugh, C., Fradley, E. & Turckey, M., (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental process predict security of attachment at 12months. *Journal of Child psychology and Psychiatry, 42*(5), 637-648.
- Nakagawa, M., Lamb, M. E. & Miyake, K. (1992). Antecedents and correlates of the Strange Situation behavior of Japanese infants. *Journal of Cross-cultural Psychology, 23*, 300–310.
- Pederson, D. R., Moran, G., & Bento, S. (1999). Maternal Behaviour Q-sort. *Psychology Publications*. Paper 1. <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypub/1>
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbadh, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development, 7*, 283–298.
- Sroufe, A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*, 1184–1199.
- Thompson, R. A. (2016). Early Attachment and Later Development: Reframing the Questions. In *Handbook of attachment 3rd edition: Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387-403.
- Vaughn, B. E. & Bost, K. K. (2016). Attachment and temperament as intersecting developmental products and interacting developmental contexts throughout infancy and childhood. In *Handbook of attachment 3rd edition: Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Breyherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in child Development (Vol. 50)*, (pp. 41-65). Chicago: University of Chicago Press.
- Zeanah, C. H., Benoit, D., Hirshberg, L., Barton, M. L., & Regan, C. (1994). Mothers' representations of their infants are concordant with infant attachment classifications. *Developmental Issues in Psychiatry and Psychology, 1*, 1–14.
- Zeanah, C. H., Benoit, D., Barton, M. L., & Regan, C., Hirshberg, L., & Lipsitt, L. P. (1993). Representations of attachment in mothers and their one-year-old infants. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 278-286.
- Gelkopf, M. & Jabotaro, S. E. (2013). Parenting style, competence, social network and attachment in

mothers with mental illness. *Child & Family Social Work*, 18, 496-503.

(小山 悠里・蒲谷 慎介)

第2章 幼児期

はじめに

第2章では、幼児期における社会情緒的コンピテンスについて見ていく。乳児期と幼児期の最大の違いは、自己と他者の分離が比較的不明瞭である乳児期とは異なり、幼児期においては、自己と他者が明確になるという点である。そのため、第2章では、自己、他者、自他関係という三つの領域に分け、それぞれの領域に含まれるスキルの測定方法や発達プロセス、他のコンピテンスとの関連、介入方法などについて紹介する。

まず、第1節では、自己とその制御の発達に関して紹介する。自己概念の獲得、セルフコントロール能力の発達や感情を制御する能力の発達及びそれらのコンピテンスへの介入が中心となる。第2節では、他者理解の発達について紹介する。他者の感情を同定し、それを理解する能力、心的状態を理解する能力、そして、それをいかに介入するかが中心となる。第3節では、自他関係について紹介する。感情や心的状態を言語的に表現する能力や、他者との関係を築く能力、そして、それらのコンピテンスをいかに育むかをレビューする。

無論、自己と他者、自他関係は、それぞれが独立して発達するわけではない。それぞれの能力が相互に影響を及ぼしあって発達する。そのような視点を持って本章を読み進めていただければと思う。

(森口 佑介)

第1節 自己とその制御の発達

1.1 はじめに

本節では、幼児期における自己とその制御の発達をレビューする。具体的には、まず、幼児期の自己概念の研究をレビューした後に、セルフコントロール(self control)に関する研究を見ていく。セルフコントロールについては、その基盤となる能力である作業記憶、行動の抑制、切替えを紹介した後に、衝動性や感情を制御する能力について見ていく。

1.2 自己概念

1.2.1 定義

自己概念は、「誰もがそれが何であるかを知っている」とされ、明確な定義は十分になされていないが、心理学的な構成概念として2点から検討されてきた(Marsh, Debus, & Bornholt, 2005)。まず、自己概念の内的構造の検討であり、読書やスポーツなどのように、自己概念の内容を区別するものである。もう一つは、外的な妥当性の検討であり、学力などとの関連が検討されている。本論では、両者について取り上げる。

1.2.2 測定方法

幼児期を対象にした自己概念は、自己記述質問紙(Self Description Questionnaire, SDQ)やバークレーぬいぐるみインタビュー(Berkeley Puppet Interview, BPI)などで検討される。SDQは、読書、算数、学校、身体能力、外見、友人関係、親子関係、自尊感情の八つの尺度から構成され、それぞれの尺度に八つの質問が含まれる(Marsh, Craven, & Debus, 1998)。これらの質問(例えば、私には友達がたくさんいる)に対して、子供は自分にあてはまるかあてはまらないかを問われ、その次に、どの程度あてはまるか(非常にあてはまる、ときどきあてはまる、余りあてはまらない、全くあてはまらない)を問われる。これらの答えに基づき、それぞれの尺度得点を出す。さらに、一部の尺度を合計した得点も産出する(例えば、読書、算数、学校を合計して学力自己得点)。

BPIはSDQと類似しているが、ぬいぐるみを用いる点が異なる(Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998; Ringoot et al., 2013)。具体的には、2つのぬいぐるみを用意し、それぞれのぬいぐるみが、ぬいぐるみ自身について様々な内容を述べる。例えば、一方のぬいぐるみは、「私は学校で友達が多い」と述べ、もう一方のぬいぐるみは「私は学校で友達が多くない」と述べる。その後、子供に対して、「君はどうか」と尋ね、どちらのぬいぐるみに近いと考えているかを尋ねる。自己知覚の内容としては、学力面(学力と学習に対する動機づけ)、社会面(社会的コンピテンスと友達からの受容)、症状面(うつ・不安と、攻撃性・敵対性)がある。

1.2.3 発達時期

上記のいずれの自己概念の課題においても、幼児期から児童期に著しい変化がみられることが示されている。まず、それぞれの自己概念や自己知覚は、年齢とともに、教師評定などによる「客観的」評価と一致するようになる。幼児期においては客観的評定とは異なりがちだが、児童期に至るまでに教師などによる評定と一致するようになることが示されている(Marsh, et al., 1998; Measelle, et al., 1998)。もう一つの重要な変化は、年齢とともに、それぞれの自己の領域(学力や社会性)の区別が明確になる点である。因子分析などを実施すると、必ずしも効果はそれほど強いものではないが、学力的な自己と社会的な自己の区別が明確になるなど、年齢に伴って自己の領域の区別が明確になる(Marsh, et al., 1998)。これらの区別は、例えば、学力は高いがスポーツは苦手であるなど、自己の特定の側面についての理解が進むことを示している。

1.2.4 他のコンピテンスとの関連

自己概念や自己に関する認識は、学力と関連している。例えば、BPIにおける学習に対する動機づけに関する認識は、算数や読解の成績と関連しており、その傾向は年齢とともに高まることが示されている(Measelle, et al., 1998)。また、SDQにおいて、学力に関わる自己概念は実際の学力と関連するが、学力に

関わらない自己概念は学力と関連しないことも示されており(Marsh, Ellis, & Craven, 2002), 学力に関わる自己知覚を介入によって向上させることもできる(Craven, Marsh, & Debus, 1991)。さらに, 自己知覚は, 後の社会情緒的コンピテンスを予測することも示されている。例えば, むいぐるみを用いて 5 歳時での自己知覚を調べた研究では, 5 歳時点でポジティブな自己知覚をする子供は, 3 年後, 学校に適応しやすく, 他人に依存せず, 友人から受け入れやすいことが報告されている(Verschueren, Buyck, & Marcoen, 2001)。

1.2.5 介入

自己概念を向上させようとする研究は数多くあるが, 主に直接的な介入研究と間接的な介入研究に分類できる。前者は, 直接自己概念を向上させようとするものであり, 後者は, 読書能力など他の能力を高めることで間接的に自己概念を高めようとするものである。幼児を対象にした介入研究は多くないが, 教師が面談することを通じた介入の効果 (Washington, 1976)や, 運動スキルを高めることによる間接的な介入の効果が認められている(Platzer, 1976)。ただし, 長期的な効果は十分に評価されていない。

1.3 作業記憶

1.3.1 定義

作業記憶とは, ある認知活動に必要な情報を一時的に保持しつつ, 必要に応じて保持している情報を処理したり, 他の認知活動に利用したりする能力である。作業記憶にも様々なモデルがあるが, 最も影響力のあるものが, Baddeley & Hitch(1974)のモデルである。このモデルは様々なバージョンがあるが, ここでは, 初期のモデルを紹介する。このモデルでは, 視空間性の情報を保持する視空間スケッチパッドと言語的情報を保持する音韻ループという情報保持システムが想定されている。また, 情報処理するシステムとして中央実行系が想定されている。単純に記憶を保持するだけでは短期記憶と呼ばれるが, 情報を処理 (操作) することが作業記憶を特徴付ける。

1.3.2 測定方法

上記の通り, 作業記憶には視空間性作業記憶と言語性作業記憶がある。前者を調べるための幼児の課題としては, 探索課題がある(Luciana & Nelson, 1998)。この課題は, 画面上に幾つか (例えば, 三つ) の箱が登場し, それぞれの箱に入っているトークン (報酬) を集めさせるものである。この課題では, それぞれの箱には一つずつトークンが入っており, 一度トークンを得た箱にはもう何も入っていない。つまり, この課題では, 子供は, 自分がどの箱のトークンを得たかを覚え, 更新していなければならない。

また, 幼児の言語性作業記憶は, 数字逆唱課題で検討される(Carlson, Moses, & Breton, 2002)。この課題では, 幾つかの系列の数字を提示される。例えば, 2,5,6,7,4 などの数字の系列を提示される。幼児は, この系列を, 逆の順序で再生しなければならない。例えば, 上記の系列の場合, 4,7,6,5,2 と再生しなければならない。この課題では, 数字の系列を保持しつつ, 操作を加えて数字を逆の系列に並び替える必要がある。

1.3.3 発達時期

作業記憶は, 幼児期から児童期を通じて, 基本的に線形的に発達することが報告されているが(Gathercole, Pickering, Ambridge, & Wearing, 2004), 幼児期の発達の変化が著しいことも示されている。例えば, 上記の探索課題を 4 歳から 8 歳に与えた研究では, 4 歳から 5 歳にかけて有意に成績が向上することが報告されている(Luciana & Nelson, 1998)。また, 数字逆唱課題の成績も, 3 歳から 5 歳にかけて成績担当が著しく向上することが報告されている(Carlson, et al., 2002)。これらの課題以外にも, 言語性・視空間性のいずれにおいても, 作業記憶が幼児期に著しく発達することが報告されている(Gordon & Olson, 1998)。

1.3.4 他のコンピテンスとの関連

作業記憶は, 様々なコンピテンスと関連しているが, 特に注目されるのが学力との関連である。例えば, 児童を対象にした研究では, 作業記憶課題の成績は学力テストの成績を予測することが繰り返し示されている(Gathercole, Brown, & Pickering, 2003), とりわけ算数において, その影響力は強い(Swanson &

Beebe-Frankenberger, 2004)。また、学力そのものだけではなく、作業記憶は授業中の学習態度にも影響する可能性が示されている(湯澤・渡辺・水口・森田・湯澤, 2013)。幼児を対象にした研究でも、言語性の作業記憶が幼児期および児童期における算数にかかわるスキルを予測することが報告されている(Östergren & Träff, 2013)。作業記憶は、さらに、学力以外にも、社会性の発達にも寄与することが示されている。たとえば、作業記憶は、幼児期の他者理解能力の一つである心の理論と関連することが示されている(小川・子安, 2008)。

1.3.5 介入

作業記憶の低い子供を対象にした介入研究は、盛んに報告されている。最も有名な手法が、コンピュータを用いた訓練法である(Klingberg, Forssberg, & Westerberg, 2002)。この手法では、作業記憶課題を模したコンピュータ課題を子供に与え、作業記憶を向上させることを意図している。おおむね短期的には作業記憶を向上させること、訓練に用いた課題と類似した作業記憶課題には訓練の効果が検出されやすいことが示されているが、長期的な効果はほぼ報告されておらず、訓練に用いた課題と類似していない場合には、訓練の影響は非常に弱いことも報告されている。

1.4 行動の抑制

1.4.1 定義

行動の抑制とは、ある状況で産出しやすい(優位な)行動を抑止する能力のことを指す。習慣的な行動は優位になりやすく、選択されやすいが、そのような行動し、産出しにくい(劣位の)行動の選択を可能にする。多くの場合、ある行動を積み重ねることによって、その行動は、他の行動よりも選択しやすくなる。例えば、家への帰り道で、毎日コンビニエンスストアを左に曲がる場合、その行動は習慣化され、選択されやすい行動となる。しかし、ある日、ドラッグストアに買物に行かねばならない際に、コンビニエンスストアを右に曲がらないといけなくとする。このとき、左に曲がるという優位な行動を抑止し、右に曲がるという行動を可能にするのが抑制機能である。

1.4.2 測定方法

行動の抑制は、主に、Go/Nogo 課題とストループ課題で検討される。まず、Go/Nogo 課題について、成人を対象にした研究では、画面上に連続で刺激が提示され、ある刺激が提示された場合にはボタン押しなどの反応をしなければならず (Go 試行)、別の刺激が提示された場合にはボタン押しなどの反応を抑制しなければならない (Nogo 試行)。Go 試行の割合の方が多いためボタン押しの反応が優位になるのだが、その反応を抑制できるかどうかを検討される。子供向けとしては、バルブ課題がある(Luria, 1961)。この課題では、幼児は、あるライト(例えば、赤色)が点灯した場合にはバルブを握り、別のライト(例えば、緑色)が点灯したときにはバルブを握らないように教示される。

次に、ストループ課題について、成人を対象にした研究では、文字の色を答えるように教示される。文字の意味が、文字の色と同じ場合、参加者は容易に文字の色を答えることができるが、文字の意味がその色と関係あり、しかも異なる場合、成人の参加者は困難を示す。例えば、青色の「みどり」という文字、緑色の「あか」という文字の色を答える場合である。この課題では、文字の意味を答える優位な行動を抑止しなければならない。この課題は、文字を読めない幼児には使えないので、幼児向けの昼・夜課題などが用いられる。この課題では、月の絵が描かれており夜を思わせるカードと、太陽の絵が描かれており昼を思わせるカードを用いる。幼児は、月のカードを提示されたら「夜」、太陽のカードを提示されたら「昼」と反応しそうになるが、その傾向を抑止し、月のカードには「昼」、太陽のカードには「夜」と答えなければならない(Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994)。また、類似した課題として、白黒課題もあり、こちらは、白いカードを提示されたら「黒」、黒いカードを提示されたら「白」と答えるように教示される(Moriguchi, 2012)。日本人幼児には、昼夜課題よりも、白黒課題の方が適しているという指摘もある。

1.4.3 発達時期

行動の抑制は、乳児期に発達し始めることが示されている。非常に単純な課題を用いて、9か月から12か月頃にかけて抑制する能力が発達することが示されている(Diamond & Goldmanrakis, 1989)。しかしながら、行動の抑制能力が著しく発達するのは、幼児期であることが繰り返し示されている。特に、3歳から4、5歳頃にかけての発達の变化は著しい。例えば、上記のバルブ課題では、言語的な発話を用いて行動を抑制できるかなどが検討されるが、3歳児では十分に行動の抑制できないこと、5歳頃までに抑制能力が発達することが示されている。また、昼・夜課題においても、3歳児は、月のカードには「夜」、太陽のカードには「昼」と反応してしまうが、5歳以降には月のカードに「昼」、太陽のカードに「夜」と反応できるようになる(Gerstadt, et al., 1994)。これ以外にも行動の抑制を調べる課題は多数あるが、いずれの課題においても、5歳頃までに急激に成績が向上することが示されている(森口, 2012)。

1.4.4 他のコンピテンスとの関連

行動の抑制は、作業記憶同様、学力との関連が報告されている。この点に関して有名なのは、Blair & Razza (2007)によって報告された研究である。この研究では、3歳から5歳の子供を対象に、行動の抑制が、算数のスキルや読み書き能力に関連するかを検討した。その結果、行動の抑制は、幼児の知能などの他の変数を統制しても、算数のスキルや読み書き能力を予測することが示された。また、別の研究者は、幼児期における行動の抑制が、児童期における算数の成績を予測することも示している(Bull, Espy, & Wiebe, 2008)。学力以外でも、行動の抑制は心の理論や道徳的行動などと関連することが報告されており、作業記憶と同様に社会性の発達に重要な寄与をしている(Kochanska, Murray, & Coy, 1997)。また、道徳的行動との関連がある一方で、嘘をつく能力と行動の抑制とが関連している点も興味深い(Talwar & Lee, 2008)。嘘をつくためには自分の知っていることを言うことを抑制する必要があるため、行動の抑制が関わってくるのである。

1.4.5 介入

行動の抑制は、作業記憶と比べて、訓練の効果が得られにくい。Go/Nogo 課題のような課題において、成績の低い子供に繰り返し練習させることで、課題の成績を向上させることはできる(Dowsett & Livesey, 2000)。しかしながら、訓練する課題とテストした課題が異なる場合は、訓練の効果は非常に弱いことが示されている(Thorell, Lindqvist, Nutley, Bohlin, & Klingberg, 2009)。

1.5 切り替え

1.5.1 定義

切り替えとは、課題を柔軟に切り替える能力のことを指す。例えば、ノートパソコンで仕事をしながらテレビでサッカーの中継を見ているような状況を考えてみると、サッカーでチャンスシーンになるとそちらに注意を向け、反則などのシーンになるとノートパソコンの仕事に戻るなど、状況に応じて取り組む課題を切り替える際に必要となる。私たちが住む世界は複雑であり、状況に応じて自分が取り組むべき課題を柔軟に切り替える必要がある。幼稚園であっても、ある活動が終わると、別の活動に切り替える必要がある。そのような柔軟な行動に必要なとされる能力である。

1.5.2 測定方法

切り替え能力は、ルールを用いた課題で検討される(Zelazo, Frye, & Rapus, 1996)。この課題では、色と形などの二つの属性を含むカードを用いて、標的カードに対して幼児は分類カードを分類するように求められる。例えば、「赤いコップ」と「青い車」の標的カードと、これとは色と形の組合せが異なる「赤い車」と「青いコップ」を分類カードとして用いる。この課題では、検査者は、幼児に対して明示的にルールを告げる。例えば、まず、一つのルール(例えば、形)でカードを分類するように教示し、数試行連続して成功すると、もう一つのルール(例えば、色)で分類するように教示する。あるルールから別のルールへ切り替えることができるかどうかを検討される。

1.5.3 発達時期

切り替え能力は、理論的には、作業記憶や行動の抑制などの能力よりも遅く発達することが示唆されている(Garon, Bryson, & Smith, 2008)。ただ、実験的な結果からは、この能力も、やはり3歳から4、5歳頃までに発達することが示されている。多くの研究が上述のルールを用いた切り替え課題を用いているが、この実験の結果、2歳児は最初のルールを用いることすらできないこと、3歳児は最初のルールを用いることはできるが、ルールの切り替えができないこと、4歳から5歳にかけてルールの切り替えができるようになることが示されている(森口, 2012)。

1.5.4 他のコンピテンスとの関連

切り替え能力も学力と関連するが、その影響は作業記憶や行動の抑制と比べると弱いことが報告されている。Blair & Razza(2007)の研究では、行動の抑制の他に、切り替え能力と学力の関連も計測している。読み書き能力との関連は、切り替え能力と行動の抑制とでは同等であるのに対して、算数との関連は行動の抑制と比べると、切り替え能力は弱いことが示されている。また、切り替え能力と社会性の発達に関する報告は様々になされており、心の理論だけでなく、コミュニケーション能力などの関連が示されている(Moriguchi, Okanda, & Itakura, 2008)。

1.5.6 介入

切り替え能力は、訓練される課題とテストされる課題が同じ場合には、訓練の効果が示されている。多くの研究が、上記のルールを用いた課題において、切り替え能力が低い子供に課題のルールを熟慮させることによって、切り替え能力が向上することを示している(Moriguchi, Sakata, Ishibashi, & Ishikawa, 2015)。しかしながら、幼児に用いられる切り替え課題が少ないこともあり、訓練される課題とテストされる課題が異なる場合の検証は十分に進んでいない。

1.6. 衝動性の制御

1.6.1 定義

発達心理学や社会心理学の文献では、セルフコントロールと言及されることが多いが、本論では、衝動性の制御と表現する。ある種の報酬(金銭や食べ物等)が提示されたときに、その報酬に対する欲求や衝動性を制御する能力のことを指す。より具体的には、短期的には価値があるが長期的には価値が低い報酬を提示された際に、その報酬に対する衝動性を制御し、長期的に価値が高い報酬を選択する過程のことを指す。

1.6.2 測定方法

衝動性の制御を測定する課題としては、マシュマロテストとギャンブル課題がある。マシュマロテストでは、子供の前にマシュマロ若しくは子供にとって価値を持つ対象(チョコレート、ステッカー等)を一つ置く(Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989)。そして、実験者が、子供に対して、今から用事があるから部屋を出ていく旨を告げる。子供はその間にマシュマロを食べてもいいが、実験者が部屋に戻ってくるまで待てたら、マシュマロを二つもらえろというルールを告げる。この実験では、子供はすぐ手に入れられる少ない報酬を得るか、満足を遅延させて多くの報酬を得るかを選ばなければならない。

ギャンブル課題も、同様にステッカー等の報酬を用いた課題である(Kerr & Zelazo, 2004)。成人を対象にした実験ではデッキを四つ用意するが、幼児向けの課題では二つのデッキを用意する。それぞれのデッキには、カードが数十枚用意され、カードには報酬を得るか失うか、また、どれだけの報酬を得たり失ったりするかが示されている。一つのデッキは、ローリスクローリターンであり、報酬を得る場合も失う場合も、一度の報酬量自体は少ない。もう一つのデッキは、ハイリスクハイリターンであり、一度に得られる報酬量が多いが、失う場合の量も多い。ローリスクローリターンのデッキを選び続ける方が最終的に得られる報酬量が多いが、一度に得られる報酬量はハイリスクハイリターンの方が多いため、そちらを選びたくなる衝動性を制御する必要がある。

1.6.3 発達時期

マシュマロテストについては様々な検討がなされているが、概して、4歳頃までは目の前のマシュマロを食べてしまい、5歳頃から衝動性を制御することができるようになることが示されている。特に、5歳頃から様々な方略を使って衝動性を制御することができるようになる。例えば、目の前の報酬から目をそらす、空想に浸る、数を数えて気を紛らわすなどの方略がある。ただし、5歳で発達が終わるわけではなく、発達は12歳頃まで続くことも報告されている(Mischel, 2014)。また、報酬の量や報酬の質(チョコレートかクレヨンか)などにも影響されること、性差があり、概して男児の方が衝動性の制御が難しいことが知られている。

ギャンブル課題については、幼児版の課題については、3歳から4歳にかけて成績が向上することが報告されている(Kerr & Zelazo, 2004)。3歳児はハイリスクハイリターンを選びがちだが、4歳以降になるとローリスクローリターンの選択を考慮できるようになる。ただし、課題を複雑にした場合には、発達は青年期から成人期頃まで続いていくこと、特に青年期においては、児童期よりもローリスクローリターンの選択肢を選べなくなることなども報告されている(Burnett, Bault, Coricelli, & Blakemore, 2010)。

1.6.4 他のコンピテンスとの関連

ギャンブル課題については知見が少ないため、ここでは、マシュマロテストと、その関連としてセルフコントロール能力全般を質問紙評定で測定したダニーデンの縦断研究について紹介する。まず、幼児期のマシュマロテストの成績は、後の衝動性の制御能力の個人差を予測することが報告されている。幼児期にマシュマロテストで衝動性を制御できた子供は、児童期・青年期・成人期において衝動性を制御する能力が高い(Casey et al., 2011)。また、マシュマロテストの成績は、衝動性の制御能力以外の、青年期の学力や成人期の社会的成功、健康、犯罪の程度を予測することも報告されている。ある研究では、幼児期にマシュマロテストで衝動性を制御できた子供は、できなかった子供と比べて、青年期の学業成績や対人スキルなどの得点が高いことが示された(Mischel, Shoda, & Peake, 1988)。

ダニーデンの縦断研究では、幼児期から成人期まで大規模なデータで追跡しているが、10歳頃までに測定した子供期のセルフコントロール能力が、成人期における身体的・精神的な健康状態、年収、社会経済的地位、薬物依存、犯罪の程度などを予測することを示した(Moffitt et al., 2011)。5歳までの早期のセルフコントロール能力のみに絞ってみても、上記の成人期の様々な指標を予測することが示されている。

1.6.5 介入

マシュマロテストについては、主に、種々の方略を教えることが、満足を遅延させることにつながるか否かが検討されてきた(Mischel, 2014)。その結果、楽しいことを考えさせたり、空想を促したりすることが、マシュマロテストの成績を向上させることが示された。また、「もし・・・がおこったら、～～しよう」というルールを教えることで、衝動性を制御する能力が向上する可能性も示されている。さらに、実証的な報告はまだだが、セサミストリートなどの教育プログラムを用いてセルフコントロール能力を高めようとする試みもある。

1.7 感情制御(emotion regulation)

1.7.1 定義

感情制御の定義は研究者によって異なるが、ここでは、比較的広く受け入れられている Eisenberg とその共同研究者らの定義を紹介する。この定義によると、ヒトが感情若しくは感情に関連する動機づけ状態や生理学的状態をいかに経験するか、若しくは、いかに感情が行動で表出されるかを調整し、変化させるために用いられる過程である(Eisenberg, Hofer, & Vaughan, 2007)。感情制御の主体として、養育者などによる外的な制御を含める場合もあるが、ここでは、子供自身による内的な制御のみを含める。さらに、意識的な感情制御と、自律神経などによる無意識的な感情制御との区別もしばしばなされるが、ここでは意識的な制御に関連するとされるエフォートフルコントロールに限定する。

1.7.2 測定方法

エフォートフルコントロールの測定方法には、大きく二つある。一つは、実験的な課題を与える手法である。ただし、用いられる課題は、上記説明してきた、行動の抑制や切り替え能力を測定するために用いられる課題とほぼ同じである。つまり、エフォートフルコントロールと行動の抑制や切り替え能力は概念的に重なる部分がある。事実、Zhou, Chen, and Main (2012)は、これらの概念及び測定方法が類似しており、研究領域にも混乱が見られることを指摘している。本論では、重複を避けるため、ここでは実験的な課題を紹介しない。

もう一つは、養育者若しくは保育者による質問紙評定である。最も代表的なものが、子供の行動調査票 (Children's Behavior Questionnaire, CBQ) という気質に関する質問紙である(Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001)。この質問紙には、200項目程度が含まれ、集中力、不快、衝動性、活動水準などの15程度の下位尺度から構成される。下位尺度は、大きく三つに分類され、その一つがエフォートフルコントロールである。エフォートフルコントロールは、抑制的制御、集中力、知覚的過敏性などの下位尺度から構成される。これにより、感情制御の個人差を指標化するのである。

1.7.3 発達時期

実験的な課題を用いてエフォートフルコントロールを検討した場合は、行動の抑制や切り替え能力の節で述べたように、3歳から5歳頃にかけて著しい変化を見せる。CBQは、エフォートフルコントロールの個人差を調べるという側面が強いが、3歳から7歳の子供を対象に因子分析を用いて比較した研究では、4歳から7歳の子供と3歳児においては結果がやや異なることが報告されている(Rothbart, et al., 2001)。特に、4歳から7歳の子供においては、エフォートフルコントロールを構成する下位尺度はほぼ同じであったのに対して、3歳児においては、知覚的過敏性が含まれないなどの違いがあった。

1.7.4 他のコンピテンスとの関連

ここでは、実験的な課題で計測されたもの及び質問紙によって報告されたもののいずれについても言及する。エフォートフルコントロールは、特に、外在化・内在化問題行動との関連が報告されている。外在化問題行動とは、攻撃性や反抗などを含む、外的環境との葛藤に関わる問題行動であり、内在化問題行動とは、不安や引きこもりなど、自己の内面に関する問題行動である。研究によって、年齢や効果の強さ、外在化問題行動のどの側面に関連するかなどは幾分異なるものの、全体的に、エフォートフルコントロールが低い子供は、外在化問題が多いことが示されている。例えば、実験的な課題によって評定されたエフォートフルコントロールが低い3歳児は、外在化問題行動が多いことが報告されている(Eiden, Edwards, & Leonard, 2007)。一方で、エフォートフルコントロールは、内在化問題行動と関わることも示されているが、両者の関係性は必ずしも線形的ではなく、複雑である。エフォートフルコントロールが低い子供が、後に内在化問題行動を抱えやすいことがしばしば報告されている一方で(Lemery, Essex, & Smider, 2002)、内在化問題行動がそれほど深刻ではない子供を対象にした場合は、エフォートフルコントロールと内在化問題行動は正の相関を示す(Murray & Kochanska, 2002)。これらの結果は、エフォートフルコントロールが低すぎることは様々な問題行動につながりやすい一方で、エフォートフルコントロールが高すぎることも問題行動のリスクになり得ることを示唆している。

1.7.5 介入

エフォートフルコントロールに関連する介入研究は数多く報告されている。これらは、特定の課題を訓練するというよりは、教育プログラムや保育プログラムを用いて、エフォートフルコントロールが向上するかどうかに焦点をあてている。その結果、エフォートフルコントロールは、Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)というカリキュラムやTool of Mindなどと呼ばれるプログラムによって向上することが示されている(Diamond & Lee, 2011)。ただし、これまで見てきた他の能力と同様に、これらのプログラムを用いても効果が見られないという報告もあり、長期的な効果については十分な検証がなされていないという問題点も見られる。

1.8 考察と展望

本節では、幼児期における自己とその制御の発達について概観してきた。これまでの研究は、幼児期においては、自己とその制御の様々な側面が著しく発達することを示している。自己に関する概念が獲得され、自己を対象として捉えることにより、自己を意識的に制御できるようになるのである。さらに、様々な長期縦断研究が始まるのは幼児期であることから、これらの自己に関する多様な側面は、将来の学力、対人関係、健康状態などのアウトカムを予測することも明らかになっている。

今後求められるのは、長期的に効果的な介入研究である。自己のどの側面についても、様々な介入プログラムが提案され、その効果の検証がなされている。しかしながら、本節で見てきたように、短期的には効果が認められても、長期的に意味のある介入研究は、ほとんど報告されていないのが現状である。この点を解決するためには、自己に関する領域ばかり見ても意味がないと思われる。第2節、第3節でみるような、他者理解に関するコンピテンスや、自他関係に関するコンピテンスを考慮する必要があるだろう。もう一つ重要なのは、全ての子供に有効な介入プログラムが存在するのかという視点である。これまでの研究では全ての子供に画一的な介入プログラムを実施しているが、ある子供には有効でも、別の子供には有効ではないことが示されている。今後は、子供の気質、発達レベル、能力などに応じた、カスタムメイドな介入プログラムを考案しなければならないだろう。

【引用文献】

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 48–79). New York: Academic Press.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Bull, R., Espy, K. A., & Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 205-228.
- Burnett, S., Bault, N., Coricelli, G., & Blakemore, S.-J. (2010). Adolescents' heightened risk-seeking in a probabilistic gambling task. *Cognitive Development, 25*(2), 183-196.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development, 11*(2), 73-92. doi: Doi 10.1002/lcd.298
- Casey, B., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K., . . . Teslovich, T. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(36), 14998-15003. doi: 10.1073/pnas.1108561108
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 17.
- Diamond, A., & Goldman-Rakic, P. S. (1989). Comparison of human infants and rhesus-monkeys on Piaget abbar Ttsk - Evidence for dependence on dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research, 74*(1), 24-40.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964. doi: 10.1126/science.1204529
- Dowsett, S. M., & Livesey, D. J. (2000). The development of inhibitory control in preschool children: Effects of "executive skills" training. *Developmental Psychobiology, 36*(2), 161-174.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P., & Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Developmental Psychology, 43*(5), 1187.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (Vol. 2, pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31-60. doi: Doi 10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gathercole, S. E., Brown, L., & Pickering, S. J. (2003). Working memory assessments at school entry as longitudinal predictors of National Curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology, 20*(3), 109-122.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., & Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology, 40*(2), 177-190. doi: Doi 10.1037/0012-1649.40.2.177

- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The Relationship between Cognition and Action - Performance of Children 31/2-7 Years Old on a Stroop-Like Day-Night Test. *Cognition*, 53(2), 129-153.
- Gordon, A. C. L., & Olson, D. R. (1998). The relation between acquisition of a theory of mind and the capacity to hold in mind. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68(1), 70-83.
- Kerr, A., & Zelazo, P. D. (2004). Development of "hot" executive function: The children's gambling task. *Brain and Cognition*, 55(1), 148-157. doi: DOI 10.1016/s0278-2626(03)00275-6
- Klingberg, T., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2002). Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(6), 781-791.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68(2), 263-277.
- Lemery, K. S., Essex, M. J., & Smider, N. A. (2002). Revealing the relation between temperament and behavior problem symptoms by eliminating measurement confounding: Expert ratings and factor analyses. *Child Development*, 73(3), 867-882.
- Luciana, M., & Nelson, C. A. (1998). The functional emergence of prefrontally-guided working memory systems in four- to eight-year-old children. *Neuropsychologia*, 36(3), 273-293.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. London: Pergamon Press.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self - Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Debus, R., & Bornholt, L. (2005). Validating young children's self-concept responses: Methodological ways and means to understand their responses. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 138-160). Oxford, England: Blackwell.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self - Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control*. New York, NY: Little, Brown.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Ross, S. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- 森口佑介 (2012). わたしを律するわたし：子どもの抑制機能の発達. 京都: 京都大学学術出版会.
- Moriguchi, Y. (2012). The effect of social observation on children's inhibitory control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(2), 248-258.
doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.002>
- Moriguchi, Y., Okanda, M., & Itakura, S. (2008). Young children's yes bias: How does it relate to verbal ability, inhibitory control, and theory of mind? *First Language*, 28(4), 431-442. doi: 10.1177/0142723708092413
- Moriguchi, Y., Sakata, Y., Ishibashi, M., & Ishikawa, Y. (2015). Teaching others rule-use improves executive function and prefrontal activations in young children. *Frontiers in Psychology*, 6, 894. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00894>
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 503-514.
- 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(2), 171-182.
- Östergren, R., & Träff, U. (2013). Early number knowledge and cognitive ability affect early arithmetic ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(3), 405-421.
- Platzer, W. S. (1976). Effect of perceptual motor training on gross-motor skill and self-concept of young children. *American Journal of Occupational Therapy*.
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Steenweg-de Graaff, J., Measelle, J. R., van der Ende, J., Raat, H., . . . Tiemeier, H. (2013). Young children's self-reported emotional, behavioral, and peer problems: The Berkeley Puppet Interview. *Psychological assessment*, 25(4), 1273.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408. doi: 10.1111/1467-8624.00355
- Swanson, H. L., & Beebe-Frankenberger, M. (2004). The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties. *Journal of Educational Psychology*,

- 96(3), 471.
- Talwar, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development*, 79(4), 866-881.
- Thorell, L. B., Lindqvist, S., Nutley, S. B., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*, 12(1), 106-113. doi: DOI 10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x
- Verschueren, K., Buyck, P., & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37(1), 126.
- Washington, K. (1976). The effects of systematic reinforcement and a self-awareness program on the self-concept of Black preschool children. *Child Study Journal*, 6, 199-208.
- 湯澤正通・渡辺大介・水口啓吾・森田愛子・湯澤美紀 (2013). クラスでワーキングメモリの相対的に小さい児童の授業態度と学習支援. *発達心理学研究*, 24(3), 380-390.
- Zelazo, P. D., Frye, D., & Rapus, T. (1996). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development*, 11(1), 37-63. doi: 10.1016/S0885-2014(96)90027-1
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and Differences in the Research on Children's Effortful Control and Executive Function: A Call for an Integrated Model of Self-Regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112-121.
doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x

(森口 佑介)

第2節 他者の心の理解

2.1 はじめに

他者の心の理解は、社会的コミュニケーションに不可欠な要素の一つである。就学前の3年間に、心（特に、感情と誤信念）の理解は飛躍的に発達する。PremackとWoodruff（1978）のチンパンジーの心の理解に関する研究とともに発表された哲学者Dennett（1978）のコメント論文に端を発し、幼児向けの誤信念課題（Wimmer & Perner, 1983）が考案されて以来、発達心理学において心の理論研究が積み重ねられてきた。感情理解についても、長年にわたり多くの発達研究が行われている。これまでの研究から、他者の心の理解の発達には個人差が存在し、環境（家庭・文化）によってもその発達の様相が異なること、また、種々のアウトカムと関連すること明らかになりつつある。本節では、幼児期の他者領域の発達の側面として、感情の三つのコンピテンス（感情の同定、感情の理解、表示規則の理解）^{5,6}と誤信念理解（狭義の心の理論）に光を当て、関連研究の知見を整理する。

2.2 感情の同定

2.2.1 定義

感情の同定とは、表出された感情の一般的な意味の理解を指す。感情表出は、表情・ジェスチャー・発話等を通じてなされるが、本稿では表情の理解（Pons & Harris, 2000 のTEC component I）に着目する。

2.2.2 測定方法

「喜び（嬉しい）」「悲しみ（悲しい）」「怒り（怒っている）」等の感情語に対応する表情図や表情写真を選択する課題や、提示された表情図に対応する感情語を回答する課題によって測定される（Michaelson & Lewis, 1985; Pons & Harris, 2000; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004, 第2部第1章第1節参照）。

2.2.3 発達時期

感情語に対応する表情図を選択する課題を用いた英国の研究から、正答率は3歳で55%、5歳で75%、7歳で90%と推移し、幼児期に感情の同定のコンピテンスが獲得されることが示唆された（Pons et al., 2004）。感情の種類によって発達時期が異なり、「喜び」「悲しみ」は2、3歳頃から同定できるのに対して、「怒り」や「驚き」の認知は遅れる（櫻庭・今泉, 2001）。ただし、自己の怒り表情の認知の優位性を示す研究もある（菊池, 2004）。なお、提示された表情図に対応する感情語の生成は、表情図の選択よりも難しい（Michaelson & Lewis, 1985）。自閉スペクトラム症者は感情の同定に困難を持つとされており、幼児を対象とした研究からも、自閉症スペクトラム症の3、4歳児が、表情刺激に対して定型発達の子供と異なる脳活動を示すことが報告されている（Dawson, Webb, Carver, Panagiotides, & McPartland, 2004）。

2.2.4 他のコンピテンスとの関連

感情に関わる他のコンピテンス（感情の理解、表示規則の理解等）（Pons et al., 2004）、言語能力や心の理論（e.g., Cutting & Dunn, 1999）、他者と社会的に上手に関わる能力としての社会的スキル（e.g., Denham et al., 2003; メタ分析としてTrentacosta & Fine, 2010）との正の関連と、内在化問題との負の関連（Trentacosta & Fine, 2010）が示されている。また、自閉症スペクトラム症の幼児において、悲しみの表情の認知は、社会的スキルの高さと結びつくことが示されている（Williams & Gray, 2013）。

表情から適切に内的感情を推測できる子供は、他者に対してより適切に振る舞うことができるのである

⁵ 本稿では、感情の同定、感情の理解、表示規則の理解を、別個のコンピテンスとして扱う。しかし、各コンピテンスの項で紹介する先行研究には、これらを併せて「感情の理解」としているものもある。

⁶ 非言語的な測定法を用いた研究からは、乳児期にも表情の区別ができることが示されているものの（Kotsoni, de Haan, & Johnson 2001; LaBarbera, Izard, Vietze, & Parisi, 1976; Ludermann & Nelson, 1988）、彼らが感情の意味まで理解しているか否かについては明らかになっていない。

う。先行研究からは、感情の同定と良好な仲間関係や学校適応との関連も示されている (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsler, & Graling, 2012; Waiden & Field, 1990)。また、社会経済的地位の低い家庭の子供の縦断研究からも、5歳時点での感情の同定の能力が、9歳時点での社会的に適応的な行動と学業成績の高さを予測することが示されている (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001)。

2.2.5 予測因

初期の感情コミュニケーションの経験は、感情の同定の発達に影響する。例えば、虐待を受けた幼児は、表情の理解に困難を抱えており (Camras, Grow, & Ribordy, 1983; Pollack, Cicchetti, Hornung, & Reed, 2000)、これは、場面に則した適切な表情・感情を学ぶ機会の欠如によるものと考えられる。また、1歳時点でのアタッチメントの安定性は、6歳時点での表情認知の成績の高さを予測することが示されている (Steele, Steele, & Croft, 2008)。両親の学歴や職業階層との関連を示す知見もある (e.g., Cutting & Dunn, 1999)。

2.3 感情の理解

2.3.1 定義

本稿では、感情の理解を、「個人の特性や状況を考慮した感情経験の推論と理解」と限定的に定義する (Pons & Harris, 2000 の TEC component II, III, IV)。

2.3.2 測定方法

物語の登場人物に何らかの感情が生じる場面を、図版や人形を用いて子供に読み聞かせて提示した後に (例えば、「誕生日会 (感情の外的原因の理解)」、「欲しくない物をもろう場面 (願望と感情の関係の理解)」、「危険が迫っていることに気付かずに (安心して)、好きなものを食べている場面 (信念と感情の関係の理解)」等)、登場人物の感情について質問し、回答を感情語とともに提示した表情図から選択させる方法を用いて測定する (e.g., Pons et al., 2004)。感情の理解の研究の中では、感情の外的原因の理解を問う課題が使われることが多い。

2.3.3 発達時期

外的原因がある感情を引き起こすことへの理解は3,4歳頃、同じ状況においても、その人の願望によって感情は変わり得ることへの理解は3歳から5歳の間に、人の信念によって感情経験が左右されることについては少し遅れて6,7歳頃に理解できるようになる (e.g., Pons et al., 2004)。また、自閉症者は、感情の理解に顕著な遅れを示す (レビューとして、Baron-Cohen, 1995)。

2.3.4 他のコンピテンスとの関連

感情に関わる他のコンピテンス (感情の同定、表示規則の理解等) (Pons et al., 2004)、言語能力や心の理論 (e.g., Cutting & Dunn, 1999; 森野, 2005)、社会的スキルや良好な仲間関係との間に正の関連 (e.g., Garner & Estap., 2001; Phillipot & Feldman, 1990; Trentacosta & Fine, 2010) が、行為の問題 (反社会的行動、攻撃性、共感性・向社会的行動の乏しさ) との間には負の相関が見いだされている (Hughes, Dunn, White, 1998)。同時期のアタッチメントの安定性が、感情の理解や、感情の同定・感情の理解を併せた測度と関連することも示されている (de Rosney & Harris, 2002; Ontai & Thompson, 2002)。

また、縦断研究により、3,4歳時点での感情の理解と5,6歳時点での社会的スキルとの関連が示されている (e.g., Denham et al., 2003)。幼児の感情の理解が、学業への準備性を予測するとの知見からは (Denham et al., 2012; Garner & Waajid, 2008; Leerkes, Paradise, Calkins, O'Brien, & Lange, 2008)、感情理解が教師や仲間との良好な関係を媒介して、その後の学業成績に結び付く可能性が示唆されている。

2.3.5 予測因

家庭内の感情の環境（親の感情表出性）と子供の感情の同定と理解（合算）の関連を調べた研究のメタ分析（対象研究数 23）から、親のネガティブな感情表出性の影響が示された（Halberstadt & Eaton, 2002）。また、極端で一貫しない感情にさらされて育つ被虐待児は、統制群の子供と比べて、感情を特定の状況にマッピングすることに困難を抱え、ポジティブ・ニュートラル・ネガティブな出来事を同等に悲しみや怒りを生じさせるものと解釈する（Perlman, Kalish, & Pollack, 2008）。さらに、家庭内での感情に関する会話の頻度は、短期的にも（33 か月～40 か月；Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991）長期的にも（3 歳～6 歳；Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Brown & Dunn, 1996）、子供の感情の理解を促進する。母親の学歴や両親の職業階層との相関も示されている（e.g., Cutting & Dunn, 1999）。

2.4 表示規則

2.4.1 定義

表示規則とは、社会・文化における感情表出の適切性（いつ・どこで・どのように感情を表出すべきか）を支配する規則を指す用語であるが（Ekman & Friesen, 1975）、本稿では、内的感情経験と感情表出行動が必ずしも一致しないことに関する理解（Pons & Harris, 2000 の TEC component VII に対応）を扱う。

2.4.2 測定方法

代表的な測定方法は、「期待はずれのプレゼント課題」である（Cole, 1986）。実際に子供に「期待はずれのプレゼント」を与え、がっかりした気持ちを表出するか（行動）を調べる方法と、仮想場面を用いて物語を提示し、登場人物が期待はずれのプレゼントをもらったときの「本当の感情（内的感情）」や「表出する感情（見かけの感情・偽りの感情）」について尋ねる方法がある（e.g., Harris, Donnelly, Guz, & Pittt-Watson, 1986）。表示規則の理解の測定には、通常後者が用いられる。「期待はずれのプレゼント課題」はネガティブ感情を隠す場面での理解を測定するものであるが、同様の構造の課題によって、別の感情を隠す場面での理解や、動機づけによる理解の違いについても測定・検討されている（溝川, 2013）。

2.4.3 発達時期

行動としての偽りの感情表出は 3 歳頃から見られ（Cole, 1986; Josephs, 1994）、内的な感情と感情表出行動の不一致に関する理解は 4 歳から 6 歳の間に発達する（Harris et al., 1986; Pons et al., 2004）。英・米・日の間では、理解の時期に文化差がない（Gardner, Harris, Ohmoto, & Hamazaki, 1988）。ただし、感情の種類によって発達時期は異なる（溝川, 2007）。また、児童期以降も感情を調整する方略に関する理解は発達していく。

2.4.4 他のコンピテンスとの関連

感情に関わる他のコンピテンス（感情の同定、感情の理解、感情調整等）（Hudson, & Jacques, 2014; Pons et al., 2004）、言語能力や心の理論（e.g., Banerjee & Yuill, 1999; Mizokawa & Koyasu, 2007）、作業記憶（Morra, Parrella, & Camba, 2010）との関連が示されている。また、社会的スキルとの正の関連の報告がある一方で（Jones, Abbey & Cumberland, 1999）、心の理論が未発達な幼児においては、表示規則の理解ができる子供ほど、同情・共感行動が少なく良好な仲間関係を持たないという知見もあり、表示規則の理解が必ずしも適切な発達と結び付かないことが示唆される（溝川・子安, 2011）。

社会的場面における表示規則に関する知識は、同時点だけでなく、将来的にも、子供の感情表出を通じたコミュニケーションの在り様に影響するものと考えられる（cf. Jones et al., 1998; 溝川・子安, 2011）。ただし、筆者らの知る限りでは、幼児期の感情表出の行動的側面（表出・調整）に関する縦断研究は比較的多く実施されている一方で、表示規則の理解の発達の帰結を示す報告はほとんどないようである。

2.4.5 予測因

幼児期の実証的な知見は少ないものの、自己の感情表出が他者にどのような影響を与えるかを経験することによって、また、社会化を通じて社会的に適切な感情表出を学ぶことによって、子供は表示規則の理解を獲得するものと考えられる (e.g., Banerjee & Yuill, 1999; Bennett & Knight, 1996; Josephs, 1994)。

また、母親のネガティブな感情表出性は、自己防衛的な表示規則 (例. トラブルを逃れたり、自分にとって嫌な状況を回避したりすることに焦点化した、自己を守るための表示規則) の理解と正の関連を示し、向社会的な表示規則 (例. 他者の気持ちやウェルビーイング (well-being) に焦点化した、他者を守るための表示規則) の理解とは負の相関を示すとの知見から (Jones et al., 1998)、感情に関わる他のコンピテンスと同様に、家庭内の感情環境が表示規則の理解を予測することが示唆される。

2.5 心の理論

2.5.1 定義

広義の心の理論の定義は「目的・意図・知識・信念・思考・ふり等の内容から、他者の行動を理解したり推測したりすることができる能力」(Premack & Woodruff, 1978) であるが、ここでは、「自分は知っているが他者は知らない状況において、自分の考えとは異なる他者の誤信念や行動を推測する能力」(Wimmer & Perner, 1983) という狭義の心の理論を扱う。

2.5.2 測定方法

狭義の心の理論は、通常、誤信念課題を用いて測定される。誤信念課題には、一次の誤信念 (例. 「A は X と思っている」; A の信念は誤り) の理解を調べる一次の誤信念課題と、二次の誤信念 (例. 「A は『B は Y と思っている』と思っている」; A の信念は誤り) の理解を調べる二次の誤信念課題がある⁷。ただし、二次の誤信念の理解は児童期の発達課題であるため、本稿では一次の誤信念の理解に着目する⁸。

他者の誤信念の理解を調べるために最初に考案されたのが、不意移動課題 (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Wimmer & Perner, 1983) である。この課題では人形劇や紙芝居を用いて、「物語内の一方の人物 (A) が不在の間に、別の人物 (B) によってある物体 (例. ボール) の場所が変化 (例. 箱からかごへ移動) し、それにより最初の人物 (A) が物体の場所について誤った信念を持つ (例. 箱にあると思いつまむ)」状況が提示される。その後、子供に「A は、物体がどこにあると思っているか」、「本当は、物体はどこにあるか」、「最初、物体はどこにあったか」を尋ね、物体の場所に関する他者の誤信念の理解を調べる。

不意移動課題では、物体の場所という状況が変化するが、自己の信念が変化する課題として、スマーティー課題 (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) がある。スマーティー課題では、実際に子供にスマーティー (チョコレート菓子) の箱を示し、中に何が入っていると思うかを尋ねる。子供がスマーティーと答えた後に、箱を開けて見せると、中には鉛筆が入っている。箱を閉じた後、「まだ、箱の中身を見ていない友人が箱を見たら何が入っていると思うか」、「最初に箱を見たときに自分は何が入っていると思ったか」、「本当の中身は何か」を尋ね、中身に関する他者の誤信念の理解を調べる。

⁷ 本稿で紹介する誤信念課題は、言語能力を必要とするものであるが、非言語版の誤信念課題を用いた研究も行われている (e.g., Onishi & Baillargeon, 2005; Southgate, Senju, & Csibra, 2007, 第2部第1章第1節参照)。複数の研究から、1, 2歳児が原始的で潜在的 (implicit) な心の理論を持つかのような反応を見せることが示されているものの、結果の解釈をめぐるっては、現在も議論が続いている。

⁸ ただし、幼児用に課題要求を低減した二次の誤信念課題も考案・使用されている (Sullivan, Zaitchik, & Tager-Flusberg, 1994; 林, 2002)。

2.5.3 発達時期

メタ分析（対象研究数：178）の結果から、誤信念を帰属する対象の種類（物体の場所、中身等）によらず、心の理論は2歳から5歳の間に発達し、44か月時点で50%、56ヶ月時点で75%の子供が誤信念課題に通過することが明らかになった（Wellman, Cross, & Watson, 2001）。ただし、日本の子供は欧米の子供よりも理解が遅れ（Naito & Koyama, 2006）、香港の子供はカナダ・アメリカの子供よりも理解が遅れ（Liu, Wellman, Tardif, & Sabbagh, 2008）、欧米の中でもイタリアの子供はイギリスの子供よりも理解が遅れること（Hughes et al., 2014; Lecce & Hughes, 2010）が報告されている。また、自閉症児（者）には誤信念の理解が難しく（Baron-Cohen et al., 1985; Yirmiya, Erel, Shaked, & Solomonica-Levi, 1998）、誤信念課題に通過するためには、定型発達児と比べて高い言語能力を必要とする（Happé, 1995）。

2.5.4 他のコンピテンスとの関連

実行機能と心の理論の関連に関するメタ分析（対象研究数102）により、実行機能課題の種類や文化によらず中程度の相関があることが示された（Devine & Hughes, 2014）。言語能力と心の理論の発達に関するメタ分析（対象研究数104）からは、言語能力と心の理論の発達の間には、年齢を統制しても正の関連が認められることが明らかになった（Milligan, Astington, & Dack, 2007）。なお、感情に関わるコンピテンスとの関連については、本稿の中で既に紹介したため省略する。

心の理論は、認知発達のみならず社会的発達とも関連する。例えば、誤信念を理解している子供ほど、より頻繁に友人との心的状態に関する会話を行い（Hughes, Ensor, & Marks, 2011）、コミュニケーション能力が高く（Slomkowski & Dunn, 1996）、よりよい社会的スキルを持つと教師に評定される（Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, & Balaraman, 2003; Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999）。メタ分析（対象研究数20）からは、特に女兒において、心の理論の発達した子供は、仲間内で人気が高いことが示された（Slaughter, Imuta, Peterson, & Henry, 2015）。国内の研究からも、社会的スキル並びに仲間内での人気の高さとの関連（森野, 2005）、共感・同情行動並びに良好な仲間関係との関連（溝川・子安, 2011）が示されている。しかしながら、他者に心的状態を帰属する能力は、なぐさめ等の向社会的な目的だけでなく、欺き等の反社会的な目的にも使用され得るものである。実際、幼児期の心の理論と関係性攻撃の間に弱い相関があるとの研究報告もある（森野・磯辺, 2005）。

さらに、心の理論が未発達な子供は、仲間関係の構築に慢性的な困難があるとされる（Fink, Begeer, Peterson, Slaughter, & de Rosnay, 2015）。また、5歳時点での誤信念課題の遂行成績は、6歳時点での教師からの批判に対する敏感性を媒介し、7歳及び10歳時点での学業成績の高さと関連することが明らかになっている（Lecce, Caputi, & Hughes, 2011; Lecce, Caputi, & Pagnin, 2014）。心の理論が良好な仲間関係を支えるのであれば、そのことが学校における学業への意欲を促進し、学業成績に結びつく可能性もある。

2.5.5 予測因

ここでは、アタッチメント、家庭内での会話、きょうだいの存在の三つの環境要因を取り上げる。

まず、乳児期のアタッチメント型が幼児期の誤信念理解の成績を予測するとの報告がある一方で、言語能力を統制すると安定型と不安定型の差異は見られない等、アタッチメントの影響に関する知見は一貫していない（Pavarini, de Hollanda Souza, & Hawk, 2013）。ただし、アタッチメントの安定性と関連する養育者のマインドマインデッドネスの研究からは、イギリスの母親の生後6か月の我が子の心的状態に関する適切なコメントの個人差が、4歳時点での子供の誤信念理解を予測することが示されている（Meins et al., 2003）。日本の研究からは、母親のマインドマインデッドネス（mind-mindedness）の高さが直線的に心の理論の発達に寄与するのではなく、中程度のマインドマインデッドネスを持つ母親の子供の誤信念課題の成績が最も高いことが明らかになっている（篠原, 2011）。

次に、家庭内での親子の日常会話も心の理論の発達に寄与すると考えられる。先行研究から、心的状態

に関する家族の会話が子供の誤信念課題の遂行成績の高さを予測すること (Dunn et al., 1991; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002), 会話の内容だけでなく, 会話の質も理解を促進すること (Ensor & Hughes, 2008) 等が明らかになってきた。聴覚障害児の心の理論の発達に関する研究からは, 健聴の両親のもとに生まれた聴覚障害児の心の理論の獲得は定型発達の子供よりも遅れるものの (De Villiers & De Villiers, 2012; Peterson & Siegal, 2005), 流暢に手話を用いる聾者の両親のもとに生まれた聴覚障害児と定型発達の子供の間には, 差がないことが示されている (Schick, De Villiers, De Villiers, & Hoffmeister, 2007)。

また, きょうだいの存在が, 子供の心の理論の発達を予測することを示唆する知見もある。イギリスの研究からは, 33 か月時点で年上のきょうだいと協調的相互作用を持っていた子供は 40 か月時点で誤信念課題の遂行成績がよく (Dunn et al., 1991), きょうだい一人以上いる子供はきょうだいのいない子供よりも早く誤信念を理解すること (Perner, Ruffman, & Leekam, 1994) が報告されている。ただし, 現在のところ, 非西洋においては, 同様の報告はないようである。中国では家庭内で年上の子供 (いとこ等) と接触している子供ほど心の理論の成績が低いことも示されている (Lewis, Huang, & Rooksby, 2006)。

2.6 考察と展望

他者の心の理解は, 介入によって向上するのであろうか。近年, この疑問に答えるための試みが始まっている。広く感情に関わるコンピテンスについては, 感情に関する会話やゲーム等の様々な方法を用いて, 複数の訓練研究が行われてきた。メタ分析 (対象研究数 19) の結果から, 本稿で扱った「感情の同定」「感情の理解」「表示規則」を含む広義の感情の理解に訓練の効果が認められることが示された (Sprung, Münch, Harris, Ebesutani, & Hofmann, 2015)。ただし, このメタ分析には, 日本を含む東アジア圏で行われた研究は含まれていない。感情のコンピテンスは, 学業や社会的相互作用等のアウトカムと密接に関連すると考えられ, 訓練による理解の促進への期待は大きい (e.g., Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte, & Piralli, 2015)。訓練研究は, 増加しつつあるが, いまだその絶対数が少ないため, 今後の知見が待たれる。

心の理論については, 誤信念課題に通過していない子供に心的状態への会話に参加させる (Lohnman & Tomasello, 2003; Ornaghi, Brockmeier, & Gavazzi, 2011), 他者に関する会話に参加させる (Lu, Su, & Wang, 2008), 心的動詞の発話を聞かせる (Gola, 2012) 等の方法での訓練研究が行われており, メタ分析 (対象研究数 45) から, 少なくとも短期的には訓練によって子供の心の理論の遂行成績が高まること明らかになっている (Hoffman et al., 2016)。しかしながら, 非西洋圏の幼児を対象に行った研究は非常に少ない。文化や言語体系の異なる国で実施された訓練が, 他の文化の子供に有効であるとは限らない。今後, 国内で心の理論や関連するコンピテンスの訓練研究を実施し, その知見を積み重ねることにより, 社会的相互作用や学業成績に困難を抱えている子供への介入のヒントを得ることができるであろう。

【引用文献】

- Banerjee, R. & Yuill, N. (1999). Children's understanding of self-presentational display rules: Associations with mental-state understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 111-124.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Boston: MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*, 37-46.
- Bennett, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology, 157*, 267-274.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Camras, L. A., Grow, J. G., & Ribordy, S. C. (1983). Recognition of emotional expression by abused

- children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *12*, 325-328.
- Cassidy, K., Werner, R., Rourke, M., Zubernis, L., & Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, *12*, 198-221.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, *57*, 1309 - 1321.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, *70*, 853-865.
- Dawson, G., Webb, S. J., Carver, L., Panagiotides, H., & McPartland, J. (2004). Young children with autism show atypical brain responses to fearful versus neutral facial expressions of emotion. *Developmental Science*, *7*, 340-359.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, *26*, 667-679.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, *4*, 568-570.
- de Rosnay, M., & Harris, P. L. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, *4*, 39-54.
- De Villiers, P., & De Villiers, J. (2012). Deception dissociates from false belief reasoning in deaf children: Implications for the implicit versus explicit theory of mind distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*, 188-209.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, *27*, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slornkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, *62*, 1352-1366.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial cues*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Early family talk and theory of mind in the toddler and preschool years. *Child Development*, *79*, 201-216.
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, *33*, 1-17.
- Gardner, D., Harris, P. L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development*, *11*, 203-218.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, *12*, 29-48.
- Gola, A. (2012). Mental verb input for promoting children's theory of mind: A training study. *Cognitive Development*, *27*, 64-76.
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2002). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review*, *34*, 35-62.
- Happé, F. G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, *66*, 843-855.
- 林創 (2002). 児童期における再帰的な心的状態の理解. *心理学研究*, *50*, 43-53.
- Hofmann, S. G., Doan, S. N., Sprung, M., Wilson, A., Ebesutani, C., Andrews, L. A., ... & Harris, P. L. (2016). Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition*, *150*, 200-212.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, *57*, 567-582.
- Hudson, A., & Jacques, S. (2014). Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5-to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, *123*, 36-52.
- Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*, 96-112.
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or Treat?: Uneven Understanding of Mind and Emotion and Executive Dysfunction in "Hard-to-manage" Preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*, 981-994.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*,

- 12, 18-23.
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development, 69*, 1209-1222.
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior, 18*, 301-326.
- 菊池哲平 (2004). 幼児における自分自身の表情に対する理解の発達的变化. 発達心理学研究, 15, 207-216.
- Kotsoni, E., de Haan, M., & Johnson, M. H. (2001). Categorical perception of facial expressions by 7-month-old infants. *Perception, 30*, 1115-1125.
- LaBarbera, J. D., Izard, C. E., Vietze, P., & Parisi, S. A. (1976). Four- and six-month-old infants' visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development, 47*, 535-538.
- Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology, 110*, 313-331.
- Lecce, S., Caputi, M., & Pagnin, A. (2014). Long-term effect of theory of mind on school achievement: The role of sensitivity to criticism. *European Journal of Developmental Psychology, 11*, 305-318.
- Lecce, S., & Hughes, C. (2010). "The Italian job?": Comparing theory of mind performance in British and Italian children. *British Journal of Developmental Psychology, 28*, 747-766.
- Leerkes, E. M., Paradise, M., Calkins, S., O'Brien, M., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschoolers. *Merrill Palmer Quarterly, 54*, 102-124.
- Lewis, C., Huang, Z., & Rooksby, M. (2006). Chinese preschoolers' false belief understanding: Is social knowledge underpinned by parental styles, social interactions or executive functions? *Psychologia, 49*, 252-266.
- Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development, 74*, 1130-1144.
- Lu, H., Su, Y., & Wang, Q. (2008). Talking about others facilitates theory of mind in Chinese preschoolers. *Developmental Psychology, 44*, 1726-1736.
- Ludemann, P. M., & Nelson, C. A. (1988). Categorical representation of facial expressions by 7-month-old infants. *Developmental Psychology, 24*, 492-501.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark Carter, D., Gupta, M., Fradley, E., & Thcey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development, 74*, 1194-1211.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). *What do children know about emotions and when do they know it? The socialization of emotions* (pp. 117-139). Springer US.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development, 78*, 622-646.
- 溝川藍 (2007). 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. 発達心理学研究, 18, 174-184.
- 溝川藍 (2013). 幼児期・児童期の感情表出の調整と他者の心の理解—対人コミュニケーションの基礎の発達. ナカニシヤ出版.
- 溝川藍・子安増生 (2011). 5, 6 歳児における誤信念及び隠された感情の理解と園での社会的相互作用の関連. 発達心理学研究, 22, 168-178.
- 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, 36-45.
- 森野美央・磯部美良 (2005). 幼児期における心の理論, 感情理解と関係性攻撃との関連. 日本教育心理学会総会発表論文集, 47, 35.
- Morra, S., Parrella, I. & Camba, R. (2011). The role of working memory in the development of emotion comprehension. *British Journal of Developmental Psychology, 29*, 744-764.
- Naito, M., & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development, 30*, 290-304.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs?. *Science, 308(5719)*, 255-258.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*, 433-450.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development, 12*, 239-259.
- Pavarini, G., de Hollanda Souza, D., & Hawk, C. (2013). Parental practices and theory of mind development. *Journal of Child and Family Studies, 22*, 844-853.
- Perlman, S.B., Kalish, C.W., and Pollak, S.D. (2008). The role of maltreatment experience in children's

- understanding of the antecedents of emotion. *Cognition and Emotion*, 22, 651-670.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three - year - olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Peterson, C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459-474.
- Philippot, P. and Feldman, R. S. (1990), Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression. *British Journal of Social Psychology*, 29, 43-54.
- Pollak, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2000). Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect. *Developmental Psychology*, 36, 679-688.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Pons, F. & Harris, P.L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- 櫻庭京子・今泉敏 (2001). 2~ 4 歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達の比較. 発達心理学研究, 12, 36-45.
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., & Hoffmeister, R (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376-396.
- 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, 240-250.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86, 1159-1174.
- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32, 442-447.
- Southgate, V., Senju, A., & Csibra, G. (2007). Action anticipation through attribution of false belief by 2-year-olds. *Psychological Science*, 18, 587-592.
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.
- Steele, H., Steele, M., & Croft, C. (2008). Early attachment predicts emotion recognition at 6 and 11 years old. *Attachment & Human Development*, 10, 379-393.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395-402.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29.
- Waiden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Watson, A, Nixon, C., Wilson, A, & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386-391.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Williams, B. T., & Gray, K. M. (2013). The relationship between emotion recognition ability and social skills in young children with autism. *Autism*, 17, 762-768.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analysis comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283-307.

(溝川 藍・浜名 真以)

第3節 他者との関わり

3.1 はじめに

第2章の第1, 2節では, 自己, 他者に関する社会情緒的コンピテンスを見てきたが, それらをベースとして実際に他者とうまく関わっていく力が育つことも, 幼児期の社会生活において重要である。幼稚園や保育所に通う幼児期は, 養育者との関わりに加え⁹, 仲間との関係性を築いていく時期である。本稿では, 幼児期の他者とのコミュニケーションの発達に焦点を当て, 自他関係についての社会情緒的コンピテンスのうち, 幼児期に発達する五つの側面について概観する。まず, 感情や意思を伝えるための基盤となる言語能力として, 内面状態を表す言葉である感情語, 心的状態語の獲得を扱う。これらの言葉によりスムーズで明確な内面状態の伝達や理解が可能になる。次に, 過去の経験について語る力であるナラティブを取り上げる。記憶を形成する能力が発達するのに伴い, 言葉で表現することを通じて過去の経験を他者と共有することや, 自己を振り返り出来事について洞察を深めることができるようになる。その次に, 社会的問題解決能力を取り上げる。けんか, いざこざが生じた際に自分の力で適切な方法で解決することは, 保育所や幼稚園での生活でしばしば必要となる力である。最後に, 他者のための自発的な行動である向社会的行動を扱う。思いやりが育つことは園や家庭で特に期待されていることの1つであり, 相手や仲間と良好な関係を維持することにつながる。

3.2 感情語の獲得

3.2.1 定義

Bretherton & Beeghly(1982)は, 心的状態を表す語のカテゴリーの一つとして感情語(emotional and affective)を扱い, 「眠い」, 「おなかがすいた」のような身体状態を表す語を除く, 感情状態を表す語を幅広く感情語として定義している。ここには, 「嬉しい」, 「悲しい」といった基本的な感情を表す語から「いい(気持ち)」, 「好き」などの語までが含まれる(Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986)。

3.2.2 測定方法

感情語彙は, 子供の保護者を対象に, 質問紙によって感情語リストを提示し, それぞれの語を子供がふだん使用しているかを保護者が回答することで測定される(e.g., Bretherton & Beeghly, 1982)。また, 家庭や園での観察によって, 産出される感情語の種類やその頻度を調べ, 感情語の機能の分析をすることができる(e.g., Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001)。

3.2.3 発達時期

感情語は2歳前後から産出されるようになり, 感情語彙は幼児期を通して増加する(Bretherton & Beeghly, 1982; Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, Granader & Hill, 2010)。日本の保育所でも, 0歳から5歳児クラスを通して, 子供が使用する感情語の種類が増加することが観察されている(松永・齊藤・荻野, 1996)。一方, 幼稚園の仲間遊び場面の観察から, 3歳児クラスで発話される感情語の種類や全体数は4, 5歳クラスと大きく変わらないものの, 4歳を境にネガティブな感情語のやりとりが増加することも示されている(岩田, 2015)。2歳の1年間に感情語の使用頻度は増し, 2歳の終わり頃には自分や他者の幅広い感情について言及し原因についても議論できるようになり, 説明・質問, 相手の行動を導くといった機能を持つようになる(Bretherton & Beeghly, 1982; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986; Dunn, Bretherton & Munn, 1987)。ただし, 感情語を使用し始める幼児期においては, 例えば, 「悲しい」という語を悲しみだけでなく, 怒りの感情が生起する状況に対しても使用するといったように, 感情語の意味範囲

⁹幼児期のアタッチメントは, ドールプレイ(Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990), Qソート法による母親による質問紙評定(Waters & Deane, 1985)によって測定されている。日本でも, ドールプレイを用いて愛着の安定性が高いと評定された5歳児は, 愛着の安定性の低い5歳児に比べて仲間との協調性が高いことが示唆されている(尾崎・吉沢, 2008)。アタッチメントの発達の詳細は, 第2部第1章第3節を参照のこと。

が大人とは異なることが示されている(e.g., Widen & Russell, 2010; 浜名・針生, 2013)。

3.2.4 他のコンピテンスとの関連

感情語彙が多い幼児ほど、感情の同定(Bretherton & Beeghly, 1982)や、欲求の理解が優れる(Tsuji, 2011)。さらに、感情語彙の多い幼児ほど、泣いている他児や(Nichols, Svetlova, & Brownell, 2009)、持っていたものを落として悲しい表情している大人に対して(Newton, Goodman & Thompson, 2014)、向社会行動を行いやすい傾向がある。また、幼稚園の仲間同士の場面で使用する感情語の種類が多いこと、他者に対して感情語を使うこと、社会的機能的に感情語を使うことは、それぞれ良好な仲間関係の構築と関連することが示されている(Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad, 2001)。

3.2.5 予測因

母親やきょうだいの感情語の使用頻度が高いほど、子供の感情語の使用頻度や感情に関するコンピテンスが高いことが分かっている。1歳半時点での自然場面における母親やきょうだいによる感情状態への言及が多いほど、2歳時点での子供自身の感情語の発話頻度が高い(Dunn, Bretherton, & Munn, 1987)。また、2歳時点の母親ときょうだいによる感情状態への言及が多いほど、6歳時点での感情の理解の成績が高い(Dunn, Brown, & Beardsall, 1991)。さらに、2歳半時点で母子の間での感情についての会話や物事の原因についての会話をするほど、3歳半時点で子供の感情の同定や感情の理解の成績が優れることも明らかとなっている(Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991)。さらに、母親の感情語の使用頻度だけでなく、感情語を用いた会話の質も、子供の感情語の獲得に影響すると考えられる。実際に、子供から感情語を引き出すような話しかけをする母親の子供ほど、感情の理解に優れ、向社会行動を取りやすい(Denham & Auerbach, 1995; Brownell, Svetlova, Anderson, Nichols, & Drummond, 2013; Garner, 2003)。また、表情写真を見ながら母子で会話をしている際、母親が感情語を正確に使用するほどその子供も正確に使用し、母親と子供の双方の感情語の正確な使用と、子供の感情の同定の能力の高さが関連することが示されている(Denham, Cook, & Zoller, 1992)。

3.2.6 介入

感情に焦点化した絵本の読み聞かせ¹⁰や感情経験についての会話、感情語を使ったゲームなどの介入により、感情の理解の改善や、ストーリー作成における向社会的な結末の増加、感情語の使用の増加が認められている。ここから、単に大人から感情語を教えられるのではなく、実際に他者との会話の中で感情語を使用することが介入において効果的であることが示唆される(Gavazzi & Ornachi, 2011; Salman, Evans, Moskowitz, Grouden, Parkes & Miller, 2013; Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte, & Piralli, 2015)。

3.3 心的状態語の獲得

3.3.1 定義

Bretherton & Beeghly(1982)は、知覚(perceptual ; 「見る」など)、身体(physiological ; 「おなかがすいた」など)、欲求(volition and ability ; 「ほしい」など)、感情(emotional and affective; 「嬉しい」など)、認知(cognition ; 「知っている」など)、倫理判断・義務(moral judgment and obligation ; 「～すべき」など)のカテゴリーを表す語を合わせて心的状態語としている。しかし、心的状態語の範囲は研究によって異なり、この六つのカテゴリーのうちの認知のみを取り出して心的状態語と呼んでいる研究もあれば、カテゴリーの分類の仕方が異なる研究もあるなど、一貫していないことも指摘されている(e.g., 岩田, 1999)。

3.3.2 測定方法

感情語と同様、質問紙を用いた心的状態語彙の測定(e.g., Bretherton & Beeghly, 1982)、観察による心的状態語の使用やその機能の分析が行われている(e.g., Dunn, Bretherton & Munn, 1987)。質問紙で測定さ

¹⁰ Joseph & Strain(2010)や Galligane & Han(2015)は、感情語をテーマにした絵本を用いた介入方法を紹介している。これらの絵本には、日本語翻訳版が出ているものも含まれる。様々な介入方法の提案がなされているが、介入の効果は、実証的に検討されていない。

れる心的状態語彙の多さは、観察場面で実際に子供が産出する心的状態語の種類の数と関連することが分かっている(Bretherton & Beeghly, 1982)。

3.3.3 発達時期

心的状態語彙に関する研究から、2歳時点では、「見る」などの知覚語、「ほしい」などの欲求語、「おなかがすいた」などの身体語の産出の割合が高く、その次が「嬉しい」などの感情語や「～すべき」などの倫理判断・義務語、そして「知っている」などの認知語と続いていることが示された(Bretherton & Beeghly, 1982)。Shatz, Wellman & Silber(1983)は観察による2-4歳の縦断研究を行い、認知語の使用頻度と種類は年齢に伴って増加していくことを示した。Bartsch & Wellman(1995)は、発話コーパス CHILDES データベース(Mac Whinney, 2000)を用いて欲求語、認知語の使用について検討し、1歳半から2歳までに欲求語を、2歳頃には認知語を使用するもののその頻度は高くないこと、また、3歳前になるとそれらを表面的な意味ではなく、心的状態を表す意味で使用するようになることを示した。心的状態語を使用する場合、初めは心的状態を表すより注意を引いたり情報や行動を引き出したりするために使用することが多く(Shatz, Wellman & Silber, 1983)、さらに、「知っている(know)」と「推測する(guess)」などの個々の心的状態語の意味は、それらの語を使用するようになった後に区別できるようになることが分かっている(e.g., Peskin & Astington, 2004)。

3.3.4 他のコンピテンスとの関連

心的状態語彙の数と心の理解の関連は、複数の研究で検討されている。心的状態語彙の多い2歳児ほど、観察場面で発話が長く、一般語彙が多く、感情の同定の成績が良い(Bretherton & Beeghly, 1982)。さらに、心的状態語彙の多い2歳児は、心の理論課題¹¹のうち欲求の理解の成績は良いが、信念の理解や感情の理解には関連がないことが示されている(Tsuji, 2011)。その一方で、2歳児の心的状態語彙の量は4歳時点の心の理論課題¹²の成績の高さを予測するとの報告もある(Olineck & Poulin-Dubois, 2007)。心的状態語彙の数と心の理論の理解の関連は測定時期や課題によっても異なると考えられる。また、心的状態語彙の数と共感性との関連については、心的状態語の語彙の多い子供ほど母親の評定する共感反応が高く、実験場面においても他者の苦痛に対する理解を示しやすいことが報告されている(Garner, 2003)。

3.3.5 予測因

感情語と同様に、母親の心的状態語の使用は、子供の心的状態語の獲得に影響する。1歳時点で写真を見ながら母子で会話をする場面で欲求語を多く使う母親の子供ほど、2歳時点で心的状態語彙の数が多く(Taumopeau & Ruffman, 2006)、2歳時点で欲求語、感情語、認知語を多く使う母親の子供ほど、2歳半時点での心的状態語彙の数が多い(Taumopeau & Ruffman, 2008)。また、日本でも心的状態に言及しやすい母親を持つ2、3歳児は、心的状態、特に感情状態に言及しやすいことが分かっている(園田・無藤, 1996)。ただし、中国の母親は、西洋の親に比べ心的状態に言及せず、行動の説明やモラルルールに関する語が多く(e.g., Wang, 2001)、心的状態ではなく、行動について説明をする親の子供の方が誤信念課題の成績が良いといった文化差を示す知見もある(Liu, Wang, Luo & Su, 2014)。

また、乳児期の意図の理解が後の心的状態語の獲得を予測することも示されている。Olineck & Poulin-Dubois(2005)は、1歳時点で、意図的行動と偶発的行動のうち意図的行動を模倣する子供は、2歳半時点での心的状態語彙の数が多く、他方で意図的行動と偶発的行動を区別せず両方を模倣する子供は、心的状態語彙の数が少ないことを示した。Kristen, Sodian, Thoeremer & Perst(2011)は、9か月時点で実験者の指さしを目で追う子供は、2歳時点の欲求語の語彙数や3歳時点の認知語の語彙数が多く、1歳時点で実験者の指さしによる指示を理解できる子供ほど2歳時点の欲求語の語彙数が豊富であることを報告している。

¹¹ ここでの心の理論課題とは、Wellman & Liu(2004)が多面的な心の理論を捉えるために作成した欲求、信念、知識、誤信念、感情の理解についての一連の課題を指す。

¹² 同上

3.3.6 介入

心的状態に焦点化した絵本の読み聞かせ、心的状態についての会話といった子供の心的状態語の獲得を促す介入の効果として、認知語の使用の増加や、誤信念、感情の理解、社会認知的能力の向上が認められている(Grazzani, Ornaghi & Brockmeier, 2016; Peskin & Astington, 2004)。

3.4 ナラティブ

3.4.1 定義

ナラティブ¹³は、多少時間の離れた過去の特定の出来事の再生であり、その出来事に関連する二つ以上の発話から成ると定義される(Peterson, 1990)。

3.4.2 測定方法

「自分について」、「楽しかったこと」など特定のトピックについてのナラティブは、その経験を共有していない実験者が、何をしたか、誰としたかなど、特定の情報を引き出さないような質問による手掛り子供に与え、子供がそれらについて語ることで測定される(e.g., Fivush, Gray, Fromhoff, 1987)。別の方法として、最初に実験者が最近の出来事を語り、実験者からのそれらに関連する質問を通して、子供が自身のことや過去の経験について語るというテクニックも使われている(Peterson & McCabe, 1983)。その他にも、事前に保護者に最近の非日常的な出来事などについて尋ねておき、その出来事について実験者が子供に尋ね、子供が語ることによっても測定される(e.g., Kleinknecht & Beike, 2001)。また、母子相互作用場面で与えられたテーマについて語る方法(Resse & Newcomb, 2007)や、日常的な母子での会話場面の録音から事例を抽出したり、変化を追ったりする方法もある(e.g., Peterson & McCabe, 1983)。

3.4.3 発達時期

2歳前頃から大人に援助されながら過去の出来事に言及し始めることがわかっている(e.g., Sachs, 1982)。2歳初期には、相手からの促しがなくてもナラティブが可能になるが、いつ、どこで、誰と、といった文脈情報を欠いたり、間違った内容であることも多い(Peterson, 1990; 上原, 1998)。年齢が上がるにつれ、自発的なナラティブ、長く複雑で時間の混乱のないナラティブが増加する(McCabe, 1997; 藤崎, 1982; Fivush, Haden, & Adam, 1995)。

3.4.4 他のコンピテンスとの関連

Wang, Hutt, Kulkofsky, Mcdermott & Wei(2006)は、中国人とアメリカ人を対象とした研究で、感情の理解の成績が良く、感情の先行状況を多く産出する3歳児ほど、実験者と1対1でのナラティブの内容が詳細であることを報告している。記憶との関連については、非日常的な過去の出来事についてのナラティブが優れた3-5歳児は、別の特定の出来事についての記憶が正確であることが報告されている(Kleinknecht & Beike, 2001)。学習面との関連については、社会経済的地位の低い家庭において、幼稚園入園前のナラティブが優れる子供ほど、学校への準備性が高いことが示されている(Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2012)。

3.4.5 予測因

ナラティブは、言葉を通じた過去の経験の語りであるため、その発達が言語発達や自伝的記憶の発達に依存することは明らかである。他にナラティブの発達を予測するものとして、最も研究が蓄積されているのは、家庭での語りかけである。母親のナラティブのスタイルは、過去の出来事の背景を詳細に語り、「いつ?」、「誰が?」などのwh質問を豊富に行う「精緻化型」と、出来事について詳しく語らず、はい・いいえで答えるような質問を重ねる「繰り返し型」の二つに分けることができる。精緻化型の母親の会話のスタイルが後の子供のナラティブの質を予測することが多くの研究で示されている(Nelson & Fivush, 2004)。

¹³過去の出来事の語りはパーソナルナラティブとも呼ばれ、これに加え空想の出来事の語りであるフィクションストーリー、日常化された出来事に関する語りであるスクリプトの3つを合わせてナラティブと広く定義されることもある(Hughes, McGillivray, & Schmedek, 1997)。これらのナラティブ発達評価指標作成に向けた取組もなされている(e.g., 瀬戸・秦野, 2015)。

3.4.6 介入

社会経済的地位の低い家庭や一般の家庭の母子を対象に精緻化型の会話スタイルを促す介入が行われ、その結果、子供の精緻なナラティブや語彙の増加へのポジティブな効果が認められてきた(Peterson, Jesso & McCabe, 1999; McCabe, Boccia, Bennett, Lyman, Hagen, 2009; Reese & Newcombe, 2007)。

3.5 社会的問題解決能力

3.5.1 定義

人とのやりとりの中で生じる問題は、「対人的(社会的)葛藤」、「いざこざ」、「トラブル」など様々な言葉で表現される。社会的問題解決能力(Social problem solving: SPS)とは、ある子供の目標が他の子供に妨害された状況、あるいは、他の子供の妨害に対して、子供が自分の目標を達成しようとすることに固執するような対人葛藤場面(Shantz, 1987)において、問題を解決する能力のことである(Krasnor & Rubin, 1983)。

3.5.2 測定方法

Shure, Spivack, & Jaeger(1971)は、仮説的な対人葛藤場面の解決方略を考える仮説-応答テスト(Preschool Interpersonal Problem Solving Test: PIPS)を考案した。このテストでは、解決方略の提案の数の多さが評価される。しかし、解決方略の種類豊富さだけではなく、いかに効果的な解決方略を提案できるかといった解決方略の質的側面に注目すべきという考えから、Pettit, Dodge, & Brown(1988)はPIPSを発展させたSPST(Social Problem Solving Test)を考案した。このテストでは、全体の解決方略の数だけでなく、攻撃的方略、向社会的方略、第三者的方略のそれぞれが評価される。東・野辺地(1992)は、PIPS, SPSTを参考に、質的指標として消極的方略、主張的方略のカテゴリーを加えた測定方法を提案している。近年では、子供が方略を産出するのではなく、幾つかの方略から選択する方法も使用されており、選択肢の数や種類は研究によって異なる(e.g., Denham, Bouril & Belouad, 1994; 山本, 1995)。他に、自然場面での観察も行われている(Krasnor & Rubin, 1983)。

3.5.3 発達時期

3歳から4,5歳にかけて、対人葛藤場面における問題解決方略の総数は増加する(e.g., 東・野辺地, 1992)。年齢によって解決方略の質的な違いも見られ、3歳児は、4歳児に比べて主張的方略を選択しにくく、消極的方略を選択することが分かっている(Denham, Bassett, Way, Kalb, Warren-Khot, & Zinsser, 2014)。しかし、選択しやすい方略は、国や文化によって異なり、日本の4,5歳児は、アメリカの4,5歳児に比べて攻撃的方略を取りにくく(Zahn-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta, & Hiruma, 1996)、日本では、4歳児は5,6歳児に比べ、非言語的方略、第三者的方略が多く、6歳児は、5歳児に比べて消極的方略を取りやすく自己抑制的である(丸山, 1999)。また、アジア圏内である日本と中国でも選択しやすい方略が異なる(董・本郷, 2007)。

3.5.4 他のコンピテンスとの関連

就学前教育プログラムであるヘッドスタートクラス(米国の低所得者層の幼児向けの教育プログラム)の4,5歳児を対象とした研究では、適応児は不適応児に比べ対人葛藤場面でより多くの解決方略を考えることができることが報告されている(Shure et al, 1971)。解決方略の質的側面については、対人葛藤場面で攻撃的方略を産出する幼児ほど教師の評定するソーシャルコンピテンスが低く、更に誤信念課題の成績が良い幼児ほど、対人葛藤場面で産出する解決方略の数が多いものの、攻撃的な解決方略は少ないことが分かっている(Capage & Watson, 2001)。しかし、日本の研究では、誤信念課題と社会的問題解決能力との関連は見られていない(鈴木・子安・安, 2004)。また、向社会的方略を選択する子供は、良好な仲間関係を構築しており、教師評定によるみじめさ・恐怖が低い。消極的方略や泣きの方略を選択する子供は、みじめさ・恐怖の評定が高い(Denham, Bouril & Belouad, 1994)。ヘッドスタートクラスでは、向社会的方略を産出する幼児は、2年後の養育者と養育者の評定による外在化問題が少なく、教師評定による対人関係、コーピング(謝る、ルールに従うなど)、遊びといったスキルが高いが、攻撃的方略を産出する子供は2年後の教師

評定による攻撃性が高く不注意で、対人関係、コーピング、遊びのスキルが低い(Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman, & Izard, 2000)。

3.5.5 予測因

年度の前半における実験場面でのセルフコントロールの高い3, 4歳児は、年度末において対人葛藤場面での向社会的方略を選択しやすく、向社会的方略の選択をする子供ほどネガティブな表情の理解の能力が高い(Denham, Bassett, Way, Kalb, Warren-Khot, & Zinsler, 2014)。また、2, 3歳時点でのアタッチメントの安定性や、1, 2, 3歳時点での遊び場面における母親の子供への感性の高さは、4歳半時点での対人葛藤場面における向社会的方略の産出を予測することが分かっている(Raikes & Thompson, 2008)

3.5.6 介入

Shure & Spivack(1982), Shure(1993)は、社会経済的地位の低い家庭の黒人を対象として他者の話を聞いたり観察したり、問題場面での他者の考えや感情を学ぶ介入(ICPS: I can problem solving)を行い、社会的問題解決能力の行動の理解、教師の評定する適応、問題行動、学業などの改善を報告している。3歳児から12歳児までを対象とした研究のメタ分析(対象研究数合計70)では、特に幼い子供を対象とした研究で対人的解決能力と適応の関連が見られ、介入研究による対人的解決能力の改善には、行動適応の改善が伴うことが示されている。さらに、このメタ分析では、教師と子供が会話をすること、介入者の専門性が高いこと、介入期間が長いことが介入の効果を高めるが報告されている(Denham & Almeida, 1987)。しかし、社会的問題解決の様相は、国によって異なり、更に介入研究は、主に欧米の社会経済的地位の低い層を対象になされているため、より多様な層での介入研究の検証が望まれる。

3.6 向社会的行動

3.6.1 定義

向社会的行動は、他者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したりする自発的な行為と定義されている(Eisenberg & Mussen, 1989/1991)。分配、援助、慰め、協力、世話といった様々な行動が含まれる。

3.6.2 測定方法

乳児期から向社会的行動に関する検討がなされているが、言語による説明を理解できるようになる幼児期からは、更に多様な方法を用いた検討が可能となる。ただし、測定法による結果の安定性や一貫性には問題が生じることもある(e.g., Iannotti, 1985)。

子供の向社会的行動を引き出すような場面が設定され、その際の子供の実際の行動を検討する方法は、場面テスト法と呼ばれる。場面テスト法では、怪我をして痛がっているふりをしている人を慰めたり、物を落とした人に対して落ちたものを拾ったりといった行動をするか、手に入れたアイテムやクーポンの一部を他者に分配したり、寄附したりするか、隣の部屋から苦しんでいる声が聞こえたときにどのように反応するか等を観察する(e.g., Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1976; Staub, 1970)。

また、家庭や園での子供の行動を観察することで、向社会的行動が生じる頻度や、行動や援助の方略を調べることができる。このような行動観察法を用いた研究には、自然場面での観察が多いが(e.g., Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1976)、家庭での友達とのやりとりの場面など特定の状況で観察が行われることもある(Fink et al., 2015)。場面テスト法においてより、観察場面においての方が子供は向社会的行動をしやすく、3歳から7歳半までの子供のうち87%の子供で向社会的行動が見られる(Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1976)。

対象の子供の担任の教師や保護者を対象に、質問紙を使って向社会性¹⁴を測定する方法もある。例えば、SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997)は、3-16歳の子供を対象とした25項目

¹⁴ 本稿では、質問紙によって測定する個人の向社会的行動のしやすさを向社会性と呼ぶ。

の質問紙で、向社会的性の他に、情緒、行為、多動・不注意、仲間関係の問題を測定することができる。SDQには、日本語版もある(Matsuishi, Nagano, Araki, Tanaka, Iwasaki, Yamashit., et al.,2008)。また、CBS(Child Behavior Scale; Ladd & Profilet,1996)は、向社会的性に加え、攻撃、非社交行動、非排斥、不安-^{こわ}がり行動、過活動-妨害行といったの行動傾向を測定する尺度で、日本語版もある(中澤・中道,2007)

3.6.3 発達時期

向社会的行動は幼児期を通して増加し(Eisenberg & Fabes, 1998)、年齢が上がるとともに行動の内容も変化し、当該の社会的状況において、より適切なものとなる。0歳時に見られる共感的泣きは、1歳はじめ頃には減少し、苦痛を示す他者に対して身体接触や援助などの介入を行うようになる。しかし、1歳頃には、泣いている友達のもとへ友達の母親ではなく、自分の母親を連れていくというような自己中心的な向社会的行動を示すこともあり、2歳時には、他者にとっての適切な行動が見られるようになる(Hoffman, 2000/2001; Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984)。また、自閉症スペクトラムの幼児は、向社会的行動が少ないことが報告されている(Bacon, Fein, Morris, Waterhouse & Allen, 1998)

一方で、特性としての向社会的性の安定性は、4歳から19歳までの11時点の縦断調査から検討されている。幼児期に向社会的行動が観察された子供ほど、後の実験場面で向社会的行動を取りやすく、後の自己報告や母親による報告でも向社会的性が高いというように、特性としての向社会的性は、比較的長きにわたって安定することが分かっている(Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, 1999)。

3.6.4 他のコンピテンスとの関連

Eisenberg & Miller(1987)の幼児から大人までの研究を対象としたメタ分析によれば、向社会的行動と共感性の関連の有無は、向社会的行動の指標によって異なる。表情やジェスチャーによる反応などの指標を用いて測定した向社会的行動や、教師による評定によって測定した向社会的性の高さは、共感性の高さと関連することがわかっている。次に、仲間関係との関連については、教師評定による向社会的性の高い3、4歳児ほど仲間関係が良好である(Denham, McKinley, Couchoud, Holt, 1990)。さらに、仲間関係の良好な5歳児は、自由遊び場面での向社会的行動が多く、仲間関係が良好でない5歳児は、向社会的行動が少ない(Fink et al.,2015)。SDQ(Goodman 1997)を使った4、5歳児約10000人を対象とした調査からは、教師評定による向社会的性の高い子供ほど、情緒、行為、多動・不注意、仲間関係の問題が少ないことが分かっている(Marryat, Thompson, Minnis, & Wilson, 2014)。また、6歳時点の教師評定による多動・不注意や攻撃性の高さが20歳までに高校を卒業しているかをネガティブに予測することが明らかになっており、6歳時点での向社会的性は、その調整因子として機能する(Vitaro, Brendgen, Larose, & Tremblay, 2005)。

3、4歳児の教師評定による向社会的性の高さは、3か月後のクラス適応を媒介して学習への準備性の高さを予測することも示されている(Denham, Bassett, Zinsser & Wyatt, 2014)。また、社会経済的地位の低い3-5歳児を対象とした研究からは、教師評定による向社会的性の高い子供ほど、クラスの学習活動における積極性が高く学習への態度などが良いことが明らかになっている(Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott., 2000)。さらに、向社会的性と学習能力との関連も見いだされている。年長時点で教師向け社会性が高いと評定され、小学校1年生時点で認知的自己制御能力が高いと評定されたフランスの子供は、小学校1年生時点で国語と算数の成績が良く(Normandeau & Guay, 1998)、向社会的行動をする3-5歳の男児ほどリテラシーの能力が高い(Doctoroff, Greer, & Arnold, 2006)。また、教師評定による向社会的性の高い4歳児ほど、文字や音声、語彙、算数などの学業成績が高いことが明らかになっている(Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee, & Marshall, 2012)。

加えて、幼児期の教師評定による向社会的性の高さは、高校の卒業、大学の単位取得、25歳時点での安定したフルタイムの仕事への就職を予測し、公営住宅への居住や生活保護を受けることをネガティブに予測する。さらに、高校生のときの逮捕や拘置所留置の経験、情動や行動の問題をネガティブに予測することが分かっている(Jones, Greenberg, & Crowley, 2015)。

3.6.5 予測因

向社会的行動の予測因の研究は、数多くなされているが、本稿では、周囲からの影響と、第2部第2章第2節で扱った心の理解に関わるコンピテンスを取り上げる。周囲からの影響については、1歳時点で母親とのアタッチメントの質が安定型であった子供は、4歳時点で園において向社会的行動や共感的反応をしやすいたことが分かっている(Kestenbaum, Faber, Sroufe, 1989)。また、1-3歳時点で教師とのアタッチメントの安定性が高い子供ほど、4歳時点で向社会的行動をしやすいたことがわかっている(Howes, Hamilton, & Matheson, 1994)。さらに、3-5歳児とその母親による絵本を用いた感情についての会話において、母子双方の感情についての説明の豊かさが向社会的行動を予測する(Garner, Dunsome & Southam-Gerrow, 2008)。予測因となるコンピテンスについては、3歳半時点で感情の理解が優れる子供ほど同時点と4歳半時点での親の評定する向社会性が高く、4歳半時点の誤信念課題の成績が高い子供ほど同時点と5歳時点での親の報告による向社会性が高いことが報告されている(Eggum, Eisenberg, Kao, Spinrad, Bolnick, et al., 2011)。Ensor, Spencer, & Hughes(2011)も、3歳時点で感情の理解の優れる子供ほど4歳時点での観察場面、実験場面、母親や教師による評定の全ての指標を合わせた向社会的行動のスコアが高いことを示している。

3.6.6 介入

向社会的行動に関する介入研究は、国内外で行われており、5-6歳児を対象としたロールプレイを使った介入では、実際の行動や評定での向社会的行動の改善が見られている(e.g., Staub, 1971; 浜崎, 1992)。4-8歳児の親子を対処とした、社会的スキル、問題解決、怒りへの対処といった幅広い介入を行うプログラムでも、向社会的行動の改善が認められている(Webster-Stratton & Hammond, 1997)。

3.7 考察と展望

本稿では、他者との関わりにおける社会情緒的コンピテンスを見てきた。幼児期においては、自己とその制御の発達や他者理解の発達と相まって、他者とのコミュニケーションが発達していく。しかし、他者にどう働きかけるか、どう行動するかには必ずしも正解があるわけではない。例えば、対人葛藤場面で自己主張するのか、消極的であるのかは、状況によっても、子供が身を置く文化や環境によっても異なる(e.g., 丸山, 1999; Zahn-Waxler et al., 2014)。近年では、これらのコンピテンスの介入研究が進んでいるが、国外の知見をそのまま当てはめるのではなく、日本の子供にとって適応的な他者と関わり方について検討する必要があるだろう。

【引用文献】

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological bulletin*, *85*, 1275-1301.
- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*, 376-386.
- Bacon, A. L., Fein, D., Morris, R., Waterhouse, L., & Allen, D. (1998). The responses of autistic children to the distress of others. *Journal of autism and developmental disorders*, *28*, 129-42.
- 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.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, *18*, 906-921.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (2010). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, *57*, 529-548.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. 1990 Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti,

- & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years : Theory, research, and intervention*. Chicago, IL : University of Chicago Press. pp.273-320.
- Brownell, C., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy, 18*, 91-119.
- Capage, L., & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education & Development, 12*, 37-41.
- Cristofaro, T. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy, 12*, 68-97.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. L., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of educational psychology, 92*, 458-465.
- Denham, S. A., & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioural adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 8*, 391-409.
- Denham, S. A., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 121*, 311-338.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development, 23*, 426-454.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K., & Zinsser, K. (2014). "How would you feel? What would you do?" Development and underpinnings of preschoolers' social information processing. *Journal of Research in Childhood Education, 28*, 182-202.
- Denham, S. A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations. *Child Study Journal, 24*, 1-21.
- Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad": Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology, 10*, 301-315.
- Doctoroff, G. L., Greer, J. A., & Arnold, D. H. (2006). The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 1-13.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology, 23*, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child development, 62*, 1352-1366.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A.S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology, 6*, 4-16.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed), pp.701-778. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. a, Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: a longitudinal study. *Child development, 70*, 1360-1372.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1991). 思いやり行動の心理学 (菊池章夫・二宮 克美, 訳) 東京: 金子書房. (Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The root of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.)
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). "You Feel Sad?" Emotion Understanding Mediates Effects of Verbal Ability and Mother-Child Mutuality on Prosocial Behaviors: Findings from 2 Years to 4 Years. *Social Development, 20*, 93-110.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development, 12*, 11-27.

- 藤崎春代(1982) 幼児の報告場面における計画的構成の発達的研究. *教育心理学研究*, 30, 54-63.
- Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & De Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 1-17.
- Fivush, R., Haden, C., & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56.
- Fivush, R., Gray, J. T., & Fromhoff, F. A. (1987). Two-year-old talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-409.
- Gallingane, C., & Han, H. S. (2015). Words can help manage emotions: Using research-based strategies for vocabulary instruction to teach emotion words to young children. *Childhood Education*, 91, 351-362.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap. *Infant Mental Health Journal*, 24, 580-596.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17, 259-277.
- Gavazzi, I. G., & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children. *Journal of child language*, 38, 1124-39.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., & Brockmeier, J. (2016). Conversation on mental states at nursery: Promoting social cognition in early childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 1-19.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- 浜崎隆司 (1992). 幼児の向社会的行動に及ぼす役割演技の効果. *心理学研究*, 63, 42-46.
- 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.
- 東敦子・野辺地正之 (1992). 幼児の社会的問題解決能力に関する発達的研究: けんか及び援助状況の解決と社会的コンピテンス. *教育心理学研究*, 40, 64-72.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, England: Cambridge University Press. (ホフマン M. L. 菊池章夫・二宮克美 (訳)(2001). 共感と道徳性の発達心理学: 思いやりと正義とのかかわりで 川島書店)
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263.
- Hughes, D., McGilivray, L., and Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications, Eau Claire, Wisconsin.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- 岩田美保 (1999). 幼児における弟の内的状態を表す言葉の発達—弟の意図のくみとりに至るまで. *発達心理学研究*, 10, 110-124.
- 岩田美保 (2015). 園での仲間遊びにおける幼児の感情語への言及: 3, 4, 5 歳児クラスのデータ分析. *千葉大学教育学部研究紀要*, 63, 1-6.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching Young Children Interpersonal Problem-Solving Skills. *Young Exceptional Children*, 13, 28-40.
- Liu, Y., Wang, Y., Luo, R., & Su, Y. (2014). From the external to the internal: Behavior clarifications facilitate theory of mind (ToM) development in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 40, 21-30.
- 金山元春・中台佐喜子・磯部美良・岡村寿代・佐藤正二・佐藤容子 (2006). 幼児の問題行動の個人差を測定するための保育者評定尺度の開発. *パーソナリティ研究*, 14, 235-237.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. *New directions for child development*, 44, 51-64.
- Kleinknecht, E., & Beike, D. R. (2004). How knowing and doing inform an autobiography: Relations among preschoolers' theory of mind, narrative, and event memory skills. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 745-764.
- Krasnor, L.R. & Rubin, K.H. 1983 Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.

- Kristen, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental psychology, 47*(5), 1207-1219.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*, 1008-1024.
- MacWhinney, Brian. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk. Third Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, prosocial behaviour and emotional development in preschool aged children: a population based survey of kindergarten staff. *BMC Psychology, 2*, 44.
- Matsuishi, T., Nagano, M., Araki, Y., Tanaka, Y., Iwasaki, M., Yamashita, Y., Nagamitsu S, Iizuka C, Ohya T, Shibuya K, Hara M, Matsuda K, Tsuda A, & Kakuma, T. (2008). Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): A study of infant and school children in community samples. *Brain and Development, 30*, 410-415.
- 松永あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子 (1996). 乳幼児期における人の内的状態の理解に関する発達の研究：内的状態を表す言葉の分析を通して. *山形大学紀要：教育科学, 11*, 35-55.
- 丸山(山本) 愛子 (1999). 対人葛藤場面における幼児の社会的認知と社会的問題解決方略に関する発達の研究. *教育心理学研究, 47*, 451-461.
- McCabe, A. (1997) Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In M. Bamberg (ed.) *Narrative Development: Six Approaches* (pp. 137-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., Boccia, J., Bennett, M. B., Lyman, N., & Hagen, R. (2009). Improving oral language and literacy skills in preschool children from disadvantaged backgrounds: Remembering, writing, reading (RWR). *Imagination Cognition and Personality, 29*, 363-390.
- 中澤潤・中道圭人(2007). 子どもの行動尺度(CBS)日本版の作成. *千葉大学教育学部研究紀要, 55*, 97-105.
- Newton, E. K., Goodman, M., & Thompson, R. A. (2014). Why do some toddlers help a stranger? Origins of individual differences in prosocial behavior. *Infancy, 19*, 214-226.
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. (2009). The role of social understanding and empathic disposition in young children's responsiveness to distress in parents and peers. *Cognition, Brain, Behavior, 13*, 449-478
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology, 90*, 111-121.
- Olineck, K. M., & Poulin-Dubois, D. (2005). Infants' ability to distinguish between intentional and accidental actions and its relation to internal state language. *Infancy, 8*(1), 91-100.
- Olineck, K. M., & Poulin-Dubois, D. (2007). Imitation of intentional actions and internal state language in infancy predict preschool theory of mind skills. *European Journal of Developmental Psychology, 4*, 14-30.
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani Gavazzi, I. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: a training study. *Journal of Cognition and Development, 12*, 239-259.
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). 'Let's Talk about Emotions!'. The Effect of Conversational Training on Preschoolers' Emotion Comprehension and Prosocial Orientation. *Social Development, 24*, 166-183.
- 尾崎康子・吉沢あゆみ(2008). 幼児期における愛着と社会的コンピテンスとの関連ドールプレイ法からの検討. *富山大学人間発達科学部紀要, 2*, 163-174
- Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development, 19*, 253-273.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of child language, 17*, 433-55.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983) Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum Press.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language, 26*, 49-67.
- Pettit, G.S., Dodge, K.A. & Brown, M.M. (1988). Early family experience, social problem patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*,107-120.
- Radke-Yarrow, M., & Zahn-Waxler, C. (1976). Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. *Child Development, 47*, 118-25.

- Radke-Yarrow, M. & Zahn-Waxier, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. In E. Staub, D. Bar Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Hg.), *Development and Maintenance of Prosocial Behavior: International Perspectives on Positive Behavior*, pp. 81-99. New York: Plenum Press.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, *10*, 319-44.
- Reese, E., & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, *78*, 1153-1170.
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* (Vol. 4), pp.1-28.
- Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F., & Miller, E. (2013). The components of young children's emotion knowledge: Which are enhanced by adult emotion talk? *Social Development*, *22*, 94-110.
- 瀬戸淳子・秦野悦子(2015). 4~6歳児のパーソナルナラティブの発達過程：ナラティブ発達評価指標作成に向けての基礎研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, *57*, 702.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, *58*, 283-305.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, *14*, 301-321.
- Shure, M.B., Spivack, G. & Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, *42*, 1791-1803.
- 園田菜摘・無藤隆(1996). 母子相互作用における内的状態への言及:場面差と母親の個人差. *発達心理学研究*, *7*, 159-169.
- Staub, E. (1970). A child in distress: The influence of age and number of witnesses on children's attempts to help. *Journal of Personality and Social Psychology*, *14*, 130-140.
- Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, *42*, 805-816.
- Shure, M. B. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, *96*, 49-64.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *American journal of community psychology*, *10*, 341-56.
- 鈴木亜由美・子安増生・安寧.(2004). 幼児期における他者の意図理解と社会的問題解決能力の発達：「心の理論」との関連から. *発達心理学研究*, *15*, 292-301.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, *77*, 465-481.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, *79*, 284-302.
- 董存梅・本郷一夫 (2009). 幼児の対人場面における自己制御の発達に関する日中比較研究. *東北大学大学院教育学研究科研究年報*, *57*, 203-218.
- Tsuji, H. (2011). Emergence of Mental State Words and Language Development, *阪樟蔭女子大学研究紀要*, *1*, 71-77.
- 上原泉 (1998). 再認が可能になる時期とエピソード報告開始時期の関係: 縦断的調査による事例報告. *教育心理学研究*, *46*, 271-279.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of child language*, *17*, 433-55.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 617-629.
- Wang Q. (2001). "Did you have fun?": American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, *16*, 693-715.
- Wang, Q., Hutt, R., Kulkofsky, S., McDermott, M., & Wei, R. (2006). *Journal of Cognition and Development*, *7*, 95-118.
- Waters, E., & Deane, K. E. 1985 Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50* (1-2, Serial No.209), 41-65.

- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development, 75*, 523-541.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion, 10*, 651-661.
- 山本愛子 (1995). 幼児の自己主張と対人関係 対人葛藤場面における仲間との親密性および既知性. *心理学研究, 66*, 205-212.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: developmental change and ecological validity. *Journal of clinical child psychology, 29*, 589-602.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, R. J., Cole, P. M., Mizuta, I., & Himura, N. (1996). Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development, 67*, 2462-2477.
(浜名 真以・溝川 藍)

第3章 児童期・青年期 (1) 子供の心理特性

はじめに

ペリー就学前プロジェクト、アベセダリアンプロジェクトなどの多くの調査が示してきたように、発達早期、とりわけ就学前の乳幼児期における良好な養育環境は、その後の豊かな社会情緒的コンピテンスの発達における重要な基盤となる。そのため、社会情緒的コンピテンスの発達・獲得においては、特に、就学前の乳幼児期における早期教育の重要性に、多くの関心が向けられてきた。しかしながら、現代社会においては、小・中学校の義務教育をはじめ、その後の高校、さらには大学と、就学後から社会進出を果たすまでの十分な期間が存在する。そして、この期間は、子供たちが成長に伴い、家庭や学校など様々な環境の下、教師や友人、先輩・後輩、恋人など多くの他者と出会い、人間関係を築いていく時期であり、いずれ子供たちが社会に出て活躍するために、そして健全で充実した人生を送るために必要な経験・機会を豊かに含んだ、極めて重要な時間であると言えるだろう。そのため、社会情緒的コンピテンスの発達・獲得を議論する上で、就学後から社会へ出るまでの、この「児童期・青年期」という発達段階に、改めて着目する必要がある。

本章では、特に児童期・青年期における子供の種々の心理特性についてレビューを試みる。第1節では、子供の気質・パーソナリティがいかなる遺伝的要因・環境要因のもとで創発し、種々の心理的・身体的・社会的なアウトカムを予測し得るかという点について論じる。第2節では、子供の自己の発達について、特にセルフコントロール、自尊感情、自己効力感という三つの概念に着目し、その教育・発達の基盤や日々の生活への影響などを探ることとする。第3節では、社会的・道徳的感情の発達と個人差について、尊敬、思いやり、感謝といった、良好な人間関係を構築し、さらには、自己の成長にも寄与する概念に注目し、教育・発達における役割について論じることとする。第4節では、児童期・青年期のアタッチメントについて、特にその予測因とアウトカムに着目して述べることとする。第5節では、日々の生活の中で直面する様々なストレスに対して、子供たちがそれをいかに対処し、乗り越え、さらには成長していくのかという点について、忍耐力、コーピング、レジリエンスという概念を通じてみていくこととする。

(榊原 良太)

第1節 子供の人となりとその規定因

1.1 はじめに

日本を含む先進国において、経済成長が横ばいとなった21世紀の今日、人々のwell-beingや幸福な老いといった長期的なアウトカムをいかにして達成していくのか、人の生涯にわたる発達に研究上・政策上の注目が集まっている (Beddington et al., 2008)。人の生命の損失や障害の総体を定量化した指標である障害調整生命年 (disability-adjusted life years: DALYs) に基づいてみると、私たちの健康を損なう主要な要因として精神疾患の存在が指摘される (Vigo, Thornicroft, & Atun, 2016)。心理的な健康は、人の健康な生涯発達という観点から見て、非常に重要な要因とすることができる。成人の精神疾患をはじめとする心理的な問題は、児童期・青年期に相当する年代においてその端緒が垣間見られることが明らかにされている (e.g., Kessler et al., 2007; Kim-Cohen et al., 2003)。また、心理的な問題のみならず、身体的な健康という点においても、児童期・青年期において既に健康を脅かすリスクが存在している (e.g., Magnussen, Smith, & Juonala, 2013; Reilly & Kelly, 2011)。加えて、心理的・身体的な健康だけではなく、例えば、収入や社会的成功といった社会経済的なアウトカムに対しても児童期・青年期における特徴が影響することが示されていて (e.g., Moffitt et al., 2011; Prevoe & ter Weel, 2015)、まさに児童期・青年期は将来の健やかなる発達の礎となる発達段階ということが出来る (Sawyer et al., 2012)。

それでは、児童期・青年期のどのような側面が、その後のライフコースにおける心理的・身体的・社会的なアウトカムを予測し得るのであるだろうか。これまでに、数多くの実証研究が同様の問いを検証し、多くの知見を積み重ねてきた。人の認知的能力ないし知能は、収入や社会的地位 (Andersson, Lovén & Bergman, 2014; Bergman, Corovic, Ferrer-Wreder, & Modig, 2014)、寿命の長さ (Whalley & Deary, 2001) や身体疾患 (Der, Batty, & Deary, 2009; Hemmingsson, Essen, Melin, Allebeck, & Lundberg, 2007)、心理社会的不適応 (Deary, Whiteman, Starr, Whalley, & Fox, 2004; Zettergren, & Bergman, 2014; but see also Der et al., 2009) などの種々のアウトカムを予測する。しかし、近年、社会情緒的コンピテンスが注目を集めており (OECD, 2015)、児童期・青年期の社会情緒的コンピテンスから社会的成功・収入・就職 (Daly, Delaney, Egan, & Baumeister, 2015; Gelissen, & de Graaf, 2006; Moffitt et al., 2011) といった社会的アウトカム、寿命 (Jackson, Connolly, Garrison, Leveille, & Connolly, 2015; Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, & Goldberg, 2007) や身体的・精神的健康 (Appleton, Loucks, Buka, Rimm, & Kubzansky, 2013; Kubzansky, Martin, & Buka, 2009; Moffitt et al., 2011) といった心理的・身体的アウトカムが予測されることが示されてきている。

社会情緒的コンピテンスは非常に広範な構成概念を含み、その中でも、より柔軟性を持つ文脈特異的なものから、生得的な要因により大きく影響を受け、柔軟性が低い個人内特性まで包含される。本節では、その中でも、特に生得的な要因に大きな影響を受けて発達することが想定される個人内特性 (McCrae & Costa, 2008) に着目する。具体的には、気質、パーソナリティ特性、創造性といった遺伝的要因による規定性の高い特性について、その概念と測定法、個人差の規定因としてどれほど遺伝的要因と環境要因が寄与しているのか、そして、それらの特性から人の生涯発達の過程におけるどのようなアウトカムが予測され得るのか、現在までに明らかにされていることについて概観していく。そして、社会情緒的コンピテンスの一つの領域としてのこれらの側面に着目することの意義と限界点について考察を試みる。

1.2 気質¹⁵

1.2.1 研究の背景・定義

気質 (temperament) というものが心理学研究の中で明瞭な定義を付与されたのは、1987年のChild Development誌に掲載されたGoldsmithらの論文の中であろう。それまでは、ニューヨーク縦断研究にお

¹⁵ 乳児期の気質については第2部第1章第2節を参照のこと。

る、子供の行動特性に関する Thomas らの実証的な調査が、気質に関する実証研究として行われていた (Thomas, Chess, Birch, Hertzog, & Korn, 1963)。Thomas らの調査は、結果として九つの気質—活動水準・周期性・接近性・順応性・敏感性・反応の強さ・気分の質・気の散りやすさ・注意の範囲と持続性—を得るに至ったが、これらは、子供の行動の様式に強く着目した次元であり (Thomas & Chess, 1977)、行動の中身や動機づけといった点がおざなりにされている。結果として、1987年の Goldsmith らの論文において、現在の心理学研究から見ても妥当な気質の定義がなされた。

Goldsmith らの論文において、気質とは生得的に備わった、比較的一貫した基礎的な傾向を指し、行動や感情の表出を調節する働きを持つものと定義された (Goldsmith et al., 1987)。この定義から、気質が人の自己調節や反応性の安定した個人差を意味することがうかがわれる。また、気質の多くの要素は生物学的な要因に強く規定され、人生の初期に表れてくるという (Goldsmith et al., 1987)。つまり、気質とは遺伝的規定性が強く、乳幼児期には、既にその大部分が表現型として表れてくるということで、社会情緒的コンピテンスの中では、最も深層の最も変わりにくい個人内特性といえることができる。

気質は、次項で扱うパーソナリティ特性との概念の重複が大きく、両者の弁別についてははまだ議論が続いている。この議論について概観することは、本稿の目的から外れるため他に譲るが、本稿の立場は明らかにしておく必要がある。本稿では、気質とパーソナリティ特性とは基本的に同様の特性を包含するものであるという立場をとる。もちろん、それは、気質とパーソナリティ特性とが 100%同一のものであるということではない。パーソナリティ特性は、気質を包含するより広い概念として捉え (Clark & Watson, 2008; McCrae et al., 2000; Rothbart, 2011; Shiner & DeYoung, 2013)、より発達初期の個人差を気質、より大きくなってからの個人差をパーソナリティ特性と呼称することにする。

1.2.2 測定方法

子供は、成人と比して、自分自身の特徴について自己報告することが相対的に困難である。それゆえに、気質研究は、その測定方法が非常に広範である。気質の測定では、自己報告や他者報告の心理尺度に加え、実験的な課題や観察による評定などが行われる。その中で、最も構造化されているのは、養育者評定の質問紙尺度といえる。ただし、気質の質問紙尺度については、その尺度の作成者が考案する気質モデルがもとになっていることが一般的であり (Mervielde & De Pauw, 2012)、得られてくる知見を一般化しづらいという問題点がある。欧米圏では、子供の年齢に応じた気質の質問紙尺度が作成され、コンセンサスを得てきている (Rothbart, 2011)。この Rothbart らによる気質の尺度は、乳児から成人まで計六つの年齢段階を対象に作成されており、特に児童期・青年期の子供においては、3-7 歳児を対象とする The Children's Behavior Questionnaire (CBQ)、7-10 歳児を対象とする The Temperament in Middle Children Questionnaire (TMCQ)、9-15 歳児を対象とする The Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (EATQ-R)、そして、それ以降は、成人対象の The Adult Temperament Questionnaire (ATQ) が、その子供の年齢に応じて用いられることになる。7-10 歳児を対象とする TMCQ を除く三つは、日本語版も作成されており、Rothbart らのウェブサイト (<http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/>) からリクエストフォームを送ることで入手できるようである。この Rothbart らの気質尺度では、気質には、大きく三つの次元—社交性 (Surgency)・ネガティブ情動性 (Negative emotionality)・エフォートフルコントロール (Effortful control)—が存在するとされている。社交性は、外向性ないしポジティブ情動性と言い換えることもでき、楽しいことに積極的に関わっていく傾向を意味する。ネガティブ情動性は、恐れや悲しみ、怒りといったネガティブな情動の感じやすさを意味する。エフォートフルコントロールは、子供の行動の抑制や調節など、やや認知的な側面を包含する概念である。

1.2.3 規定因

次に、この気質の個人差の規定因について概観してみたい。気質を含む人のあらゆる表現型は遺伝的要因の影響を受けており (安藤, 2012)、双生児データを用いる行動遺伝学研究は、その表現型の個人差 (分散)のうち、どれほどの割合が遺伝的な要因によって説明されるのか、また、反対に、個人差のうち、どれほどの

割合が環境の要因によって説明されるのかを明らかにしてきた。本稿で扱っている気質という表現型については、生後間もない頃から成人の双生児を対象とした種々の研究によると、ネガティブ情動性、ポジティブ情動性、活動性、エフォートフルコントロール、行動抑制等の気質の種々の側面において、中程度の遺伝率(約 20-70%) が観察されている (Ando et al., 2004; Buss & Plomin, 1984; Cherny, Fulker, Corley, Plomin, & DeFries, 1994; Cyphers, Phillips, Fulker, & Mrazek, 1990; Goldsmith, Buss, & Lemery, 1997; Hur, 2009; Kandler, Riemann, & Angleitner, 2013; Mullineaux, Deater-Deckard, Petrill, Thompson, & DeThorne, 2009; Robinson, Kagan, Reznick, & Corley, 2004; Saudino & Cherny, 2001; Stevenson & Fielding, 1985; Zawadzki, Strelau, Oniszchenko, Riemann, & Angleitner, 2001)。これらの結果は、Goldsmith らの気質の定義 (Goldsmith et al., 1987) と整合的であり、気質という表現型が確固たる遺伝的基盤を持つものであることを明らかにしている。

しかし、近年、子供の幼少期より、環境が遺伝子の発現に影響を与えることが近年次々と明らかにされてきている (Champagne, & Mashoodh, 2009)。例えば、早産で生まれ、新生児特定集中治療室のストレスを与えるような環境に暴露することによって、気質と関連する遺伝子の発現が調節されたり (Montirosso et al., 2016)、更には、胎児期の環境が気質と関連する遺伝子の発現を調節することが示唆されている (Feldman, 2008; Huizink, 2012)。このように、気質は、遺伝的要因と環境要因の複雑な相互作用の上に形成されるものであると考えられるようになってきている (Shiner et al., 2012)。

1.2.4 アウトカム

本項の最後に、児童期・青年期の気質がその後のいかなるアウトカムを予測するのかについて、これまでの実証研究をもとに概観してみる。なお、先述のように気質と次項で扱うパーソナリティ特性とは概念的な重複が大きい。ここでは、論文中で気質 (temperament) と呼称される変数が、気質を測定する尺度等で測定されている研究のみを概観する。気質と呼称しつつ、より広いパーソナリティ特性を測定していると考えられる尺度 (e.g., クロニンジャーの気質・特性尺度; TCI) を利用している場合には、次項にて扱うこととする。児童期・青年期の気質に着目した研究では、特に青年期前期にそれを測定し、青年期後期や成人期前期にアウトカムを測定している研究が多い。例えば、青年期前期に測定されたエフォートフルコントロールが、その後の青年期後期までの間での喫煙の開始を抑制したり (Cheetham et al., 2015)、青年期後期の学業達成を予測したりする (Valiente et al., 2013) ことが示されている。また、類似した研究では、青年期前期のエフォートフルコントロールの低さが、成人期前期のマリファナとタバコの利用を予測する (Piehler, Véronneau, & Dishion, 2012) ことも示されている。また、児童期に測定されたエフォートフルコントロールも、青年期における抑うつと反社会的行動を負に予測することが示されていて (Wang, Chassin, Eisenberg, & Spinrad, 2015)、これらの研究から、気質のうちエフォートフルコントロールというやや認知的な要素を含む側面は、その後の問題行動を抑制し、学業等にポジティブな影響を示すことが明らかにされているといえる。

一方、気質のうちエフォートフルコントロール以外の側面では、青年期前期の社交性やネガティブ情動性を含む気質や、青年期を通じてのその変化が、青年期後期でのメンタルヘルス上の問題を予測する (Laceulle, Ormel, Vollebergh, van Aken, & Nederhof, 2014)、また、青年期前期に扱いにくい気質と養育者に評定された子供は、その後の青年期後期における自尊心が低い (Heinonen, Räikkönen, Keskivaara, & Keltikangas-Järvinen, 2002) といったように、エフォートフルコントロール以外の側面では、心理社会的な変数への効果がうかがい知れる。

より長期の縦断研究において、児童期・青年期における気質を測定した研究は多くはない。フィンランド心疾患リスクコホート (the population-based Cardiovascular Risk in Young Finns study: Åkerblom et al., 1991; Raitakari et al., 2008) のサンプルを用いた分析結果から、青年期後期のネガティブ情動の高さと社交性の低さが、15年後の仕事におけるストレスを予測することや (Hintsanen et al., 2011)、青年期後期の社交性、活動性、ネガティブ情動性から、その後9年間での移住の有無が予測されること (Jokela, Elovainio, Kivimäki, & Keltikangas-Järvinen, 2008) が明らかにされてきている。

1.3 パーソナリティ特性

1.3.1 研究の背景・定義

パーソナリティ特性 (personality trait) とは、行動や思考、感情の比較的安定したパターンを生じさせるものと定義され (Roberts, 2009), 通時的にある程度一貫していながら (Roberts & DelVecchio, 2000), 生涯にわたって発達・変化し続けるものである (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006)。ここでも、前項にて言及したように、パーソナリティ特性と気質とは、基本的に同様の特性を包含するとする立場 (Clark & Watson, 2008; McCrae et al., 2000; Rothbart, 2011; Shiner & DeYoung, 2013) に基づいて論を進めていく。

人のパーソナリティは、パーソナリティ特性ないし気質を測定することでその全てが把握できるわけではない。例えば、McAdams らによれば、人のパーソナリティとは、気質的な特性 (dispositional traits), 特徴的な適応 (characteristic adaptations), 集成的なライフナラティブ (integrative life narratives) の3層の構造をなして、それらは、相互に関連し合っているとされる (McAdams & Pals, 2006)。本節にて扱おうとしている気質やパーソナリティ特性とは、このモデルでいうところの、気質的な特性に相当するものであり、これらは、その人の置かれた状況・文脈と組み合わせることで、その人のその場における特徴的な行動・思考・感情を生じさせ得るものと考えられる。

1.3.2 測定方法

パーソナリティ特性の測定方法は、気質と比較するとそのバラエティは少なく、専ら心理尺度を用いる測定が現在の主流である。特に、青年期ないし児童期後期以降であれば、自己評定による心理尺度に回答するだけで、その人のパーソナリティ特性のプロフィールをうかがい知ることが可能である。ただし、自己評定における反応スタイルには安定した個人差が存在し (McCrae & Costa, 2008), また、単一評定者のみによるパーソナリティ特性の測定は、ランダムな誤差や系統的な誤差に対して脆弱であることが示唆されている (Campbell & Fiske, 1959)。それゆえに、近年は、このバイアスを統制すべく、自己評定の質問紙尺度以外に他者報告による尺度などの他の方法を組み合わせることが有効と考えられていて (Hofstee, 1994; Kandler, Riemann, Spinath, & Angleitner, 2010), 欧米圏の研究では、そのようにパーソナリティ特性を測定することが多くなってきている。

測定方法については、自己評定にしる、他者評定にしる、心理尺度によって評定されることが多いパーソナリティ特性であるが、その尺度の種類、依拠するパーソナリティ特性のモデルについては、気質以上にバラエティがある。古典的なところでは、キャッテルの16個の根源特性をもとにした16PFやギルフォードによる性格検査である Guilford-Zimmerman Temperament Survey などがあり、我が国でも、ギルフォードの性格特性をもとにした矢田部-ギルフォード性格検査 (YG 検査) が、今でもなお広く用いられている。しかし、この四半世紀の間、パーソナリティ心理学において最も多く用いられ、コンセンサスを得てきたのは、ビッグファイブ、又は五因子モデルと呼ばれる、パーソナリティ特性を五つの特性—外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性—によって測定するモデルである (John, Naumann, & Soto, 2008)。外向性とは、現実世界に対し積極的に接近する傾向を意味し、活発さや社交性、ポジティブ情動性などを含む概念である。調和性は、他者に対して向社会的ないし共感的にふるまう傾向であり、利他性や優しさ、謙虚さなどが含まれる概念である。誠実性は、自己の衝動を、社会的に決められた規範に沿ってコントロールし、課題指向的・目的指向的な行動をとる傾向で、規律正しさや慎重さ、秩序正しさなどが概念として含まれる。神経症傾向は、抑うつや不安、悲しみや怒りといったネガティブ情動を感じやすい傾向である。開放性は、自己の精神世界や経験する世界における幅・深さ・独自性を意味し、想像性や審美性、新奇性といった概念を含むものである。

ビッグファイブないし五因子モデルに基づく心理尺度だけで、数多くの尺度が作成され、利用されている。その中でもよく用いられているのは、NEO-PI-R 又はその短縮版の NEO-FFI である (Costa & McCrae, 1992)。前者の NEO-PI-R は、合計 240 項目の五因子モデルの尺度で、短縮版の NEO-FFI は 60 項目からなる五因子モデルの尺度である。また、ビッグファイブ尺度 (BFI: John & Srivastava, 1999) も国際的に多用さ

れているもので、合計 44 個の項目によってビッグファイブを測定することができる。また、近年は、疫学調査や社会調査等で用いるべく、項目数の少ないビッグファイブの尺度も作成されていて、10 項目パーソナリティ尺度 (TIPI: Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003) の利用が増えてきている。これらのビッグファイブないし五因子モデルの尺度は、基本的にどの尺度を用いても測定される概念領域は大きくは変わらない。それゆえ、利用の際は、質問紙に加えられる項目数と、どれほどの精度でパーソナリティ特性を測定する必要性があるのかという点から、尺度を選択すればよいであろう。

1.3.3 規定因

パーソナリティ特性については、成人の双生児を対象とした行動遺伝学的な分析により約 50%程度の遺伝率が繰り返し認められている (for reviews, see Bouchard & Loehlin, 2001; Johnson, Vernon, & Feiler, 2008; Turkheimer, Pettersson, & Horn, 2014)。このことから、パーソナリティ特性に対する遺伝的規定性の高さが分かる。また、種々の研究より特定の遺伝子多型との関連性も指摘されている (e.g., Aoki, Iwahashi, Ishigooka, & Ikeda, 2011; Benjamin et al., 1996; Bookman, Taylor, Adams-Campbell, & Kittles, 2002; Ebstein et al., 1996; Eichhammer et al., 2005; Katsuragi et al., 1999; Lesch et al., 1996; Luo, Kranzler, Zuo, Wang, & Gelernter, 2007)。その一方で、本稿が焦点を当てる児童期・青年期の双生児を対象とした研究は、必ずしも多くはない。ただし、その数少ない研究からも一貫してパーソナリティ特性に対する実質的な遺伝的要因の寄与が確認されている (De Fruyt et al., 2006; Kawamoto & Endo, 2015; Spengler, Gottschling, & Spinath, 2012)。

1.3.4 アウトカム

続いて、児童期・青年期のパーソナリティ特性が、その後のいかなるアウトカムを予測するのかを、これまでの実証研究をもとに概観してみる。児童期のパーソナリティ特性については、主に教師評定や養育者による評定の結果を用いた研究が多い。特に、Hawaii Personality and Health cohort では、児童期に教師によるパーソナリティ特性の評定が行われており、そのデータを用いた研究が複数行われている。その結果、児童期において教師によって評定された誠実性が、約 40 年後の成人期における喫煙や自己評定による主観的な健康度を予測し、また、女性では、児童期の誠実性と成人期の BMI の間にも関連が見られることが示された (Hampson, Goldberg, Vogt, & Dubanoski, 2006)。さらに、児童期のパーソナリティ特性が主観的な健康度に影響するメカニズムを検討した研究では、教師に評定された誠実性・調和性・知性が約 40 年後の成人期の健康状態に対して、教育達成と健康関連行動を介して影響していることも示唆された (Hampson, Goldberg, Vogt, & Dubanoski, 2007)。また、Terman Life-Cycle Study においても、児童期に養育者や教師による子供のパーソナリティ特性のデータが収集されており、そのデータを用いた分析から、児童期後期に養育者や教師によって評定された誠実性が、その子供の寿命を予測することが示された (Friedman et al., 1993)。さらに、そのメカニズムを検討した研究では、タバコやアルコール消費を統制しても誠実性から寿命に与える影響は消えず、誠実性は、幅広い健康関連行動を介して寿命を延ばす効果を持つことが示唆された (Friedman et al., 1995)。さらに、養育者や教師ではなく、心理士によって評定された児童期のパーソナリティ特性を用いた研究もあり、その結果、特に、女性において児童期のパーソナリティ特性は、35 歳時点での主観的な健康度や、実際に罹患している疾患の有無を有意に予測することが示唆された (Kubzansky et al., 2009)。

ここまでの研究は、全て児童期のパーソナリティ特性が成人期の健康に対して与える影響を検討したものであるが、社会的なアウトカムを検討した研究として、成人期の就業に対する影響を検討したものがある。フィンランドで行われている Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development (JYLS) では、先ほどと同様に児童期のパーソナリティ特性が教師によって評定されている。そこで評定された児童期の攻撃性が、青年期の社会的不適応を介して成人期前期の失業状態に影響することが示されている (Kokko & Pulkkinen, 2000)。加えて、JYLS とともにスウェーデンで行われている Individual Development and Adaptation study においても、児童期のパーソナリティ特性が教師によって評定されている。二つの縦断調査の結果から、児童期のパーソナリティ特性がその後の教育達成を介して成人期前期の失業状態に影響することを示

した研究もある (Kokko, Bergman, & Pulkkinen, 2003)。

青年期のパーソナリティ特性を説明変数とした研究では、例えば青年期中期のパーソナリティ特性が、成人期前期での反社会的行動や抑うつ等を予測すること (Castellani et al., 2014)、同様に青年期後期に測定されたパーソナリティ特性が、成人期前期におけるうつ病への罹患^{りかん}を予測することが示されている (Wilson, DiRago, & Iacono, 2014)。これらは、アウトカムがネガティブな心理的変数であるが、ポジティブな心理的アウトカムを扱った研究としては、青年期後期に測定されたパーソナリティ特性がその後のアイデンティティ発達を予測することや (Klimstra, Luyckx, Germeijs, Meeus, & Goossens, 2012)、同じく青年期後期に測定された外向性から成人期前期の職場におけるリーダーシップが予測されることを示した研究がある (Reichard et al., 2011)。

また、実際に行動上のアウトカムを扱ったものとしては、例えば、青年期中期において自己評定されたパーソナリティ特性が、成人期の薬物利用を予測すること (Brook, Whiteman, Cohen, Shapiro, & Balka, 1995)、青年期後期に養育者から評定されたパーソナリティ特性が、その後の成人期における SES・子供を持つ年齢を介して、最終的に養育行動へと影響することが示されている (Trentacosta et al., 2010)。また、有名な Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study においては、青年期後期に測定されたパーソナリティ特性が、その後の成人期の健康関連行動を予測することが示された (Caspi et al., 1997)。

他にも、就職等の社会的なアウトカムに対しては、青年期の外向性の高さや情緒的安定性の高さが、その後の就職状況を予測すること (Baay, van Aken, de Ridder, & van der Lippe, 2014)、青年期前期に養育者によって評定されたパーソナリティ特性のうち、調和性の下位ファセットである同調性が、成人期前期における失業状態のリスクを下げることを示された (Kern et al., 2013)。この研究では、就職以外のアウトカムも検討されており、同調性の高さが 10 代での妊娠のリスクを下げ、同情心が成人期前期でのパートナーとの長期的な関係性の構築に影響することが示されている (Kern et al., 2013)。

ここまでは、アウトカムの測定が成人期前期であり、やや短期的な効果の研究をあげてきたが、より長期にわたる効果を示した研究としては、例えば、英国の National Survey of Health and Development において、青年期後期に測定された神経症傾向や外向性が、40 年後の心理的 well-being や人生満足度を予測することが示された (Gale, Booth, Möttus, Kuh, & Deary, 2013)。同様に青年期中期に測定された外向性と神経症傾向から、約 30 年後の well-being や職業の安定性が予測されたり (Blatný, Millová, Jelínek, & Osecká, 2015)、青年期後期に測定された誠実性が成人期後期の宗教に対する敬虔^{けいけん}さを予測し、同様に青年期後期の開放性が成人期後期の精神性を予測するといったことも示されている (Wink, Ciciolla, Dillon, & Tracy, 2007)。このように、児童期・青年期のパーソナリティ特性は、これまでの豊富な実証研究において、短期的にも長期的にも種々のアウトカムに対して一定程度の予測力を持つということができよう。

1.4 創造性

1.4.1 研究の背景・定義

本稿で最後に扱うのは創造性である。創造性は、これまで論じてきた気質やパーソナリティ特性と異なり、明瞭で広く共有された定義が存在していない。同時に、それを測定する方法についても、広く共有されたものが存在していない。創造性を測定する方法の一つとして、自分自身や他者、社会にとって独創的で役に立つ事物をどれほど生み出したのか、その量と質をもって評価するという考え方がある (Barron, 1955; Mumford, 2003; Stein, 1953)。更には、そのような生み出されたものだけではなく、そのプロセスそのものに創造性が表れるという指摘もある (Smith, Ward, & Finke, 1995)。これらの考え方は、事物を生み出す過程や、その結果の制作物に創造性が表れるとする見方である。その一方で、創造性を個人内の安定した特性と見る見方もある。例えば、Sternberg らによれば、創造性とはオリジナリティと有用性を兼ねそろえたものを生み出せる能力と定義される (Sternberg, 1988; Sternberg, & Lubart, 1991, 1995, 1996)。さらに、Sternberg らは、創

造性の投資理論 (investment theory of creativity) を提唱しており、これによると、革新的で有用な事物の創造は、六つのリソース—知能・知識・思考様式・パーソナリティ特性・内発的動機づけ・支持的な環境—によって促されるという (Stenberg, & Lubart, 1991)。ここでいう知能や知識、思考様式などは、いわゆる認知的能力に相当するものであり、パーソナリティ特性や内発的動機づけは社会情緒的コンピテンスに相当するものである。つまり、私たちの創造的な活動とは、認知的能力と社会情緒的コンピテンス (と、それを支える環境) の両方の寄与によってなし得るものであるといえる。

これまでに、児童期・青年期の子供のみを対象とした創造性とパーソナリティ特性・知能との関連を検討した研究は少ない。そこで、本項では、成人をサンプルとした研究までを含め、創造性とパーソナリティ特性・知能との関連を検討した研究を概観する。創造性は、その定義より、パーソナリティ特性のうち特に開放性や外向性との関連性が予想される。実際に創造性と開放性の間には、中程度の正の相関がこれまでに確認されている (Furnham, Batey, Anand, & Manfield, 2008; Kandler et al., 2016; King, Walker, & Broyles, 1996; McCrae, 1987; 下仲・中里, 2007; Silvia, Nusbaum, Berg, Martin, & O'Connor, 2009)。また、外向性については、やや一貫しないところもあるが、開放性と同じく正の相関が確認されている (Furnham & Bachtiar, 2008; Furnham, Crump, Batey, & Chamorro-Premuzic, 2009; King et al., 1996)。知能との関連性については、こちらも、やはり開放性と同じく中程度の正の相関が複数の研究で示されている (Batey, Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2010; Batey & Furnham, 2006; Kandler et al., 2016; Nusbaum & Silvia, 2011; Preckel, Holling, & Wiese, 2006; 下仲・中里, 2007; Silvia & Beaty, 2012)。このように、これまでの研究は、想定される変数間の関連性を示す一方で、一貫しない点もある。開放性以外のパーソナリティ特性との相関を検討した結果は、一貫していないところが多い。知能とも相関が見られる側面と相関が見られない側面があるようである。これまでの研究からの結果の一貫していない点から、創造性は、自己や他者に知覚される創造性という側面と創造性検査のようなテストで測定される側面とがあり、両者は、関連しつつもやや異なるものであることが示唆されている (Kandler et al., 2016)。

1.4.2 測定方法

続いて、創造性の測定方法について概観したい。知覚された創造性については、一般的なパーソナリティ特性と同じく、例えば、「創造的」という形容詞に対して、どれほど自分ないし評定対象の他者が当てはまるのかを回答するような形で測定が行われる。ただし、測定尺度について広く共有されたものは、今のところ見当たらない。一方、創造性検査によって測られる創造性のパフォーマンスについては、例えば、絵画などを用いてテスト項目に回答するような形で創造性を測定する。これも、広く共有されたものは余り見当たらないが、本邦では、Guilford らの創造性検査を日本に適用できるように作成した S-A 創造性検査 (創造性心理研究会, 1969) が比較的多用されているようである。

このように、今現在は、広くコンセンサスの得られた創造性の測定方法というものは無いといえる。個々の研究が、これまでにいくつか提唱されている測定方法を用いているが、共通した方法でないことが、後述する規定因やアウトカムを検討する研究の実施を難しくしている。現時点においては、ひとまず先行する研究が用いる方法に依拠し、同一の測定方法を採用して知見を積み重ねることが重要となろう。ただし、その際、その測定方法が知覚された創造性を測定するものなのか、創造性のパフォーマンスを測定するものなのかについては、自覚的であるべきである。また、並行して創造性を測定するための妥当性・信頼性を備えた測定方法を開発していくことも必要になるだろう。

1.4.3 規定因

創造性に対する遺伝的要因と環境要因の寄与の検討は、気質やパーソナリティ特性と比較して非常に手薄である。Grigorenko らは創造性における遺伝的要因と共有環境の寄与を示した (Grigorenko, LaBuda, & Carter, 1992)。しかし、その一方で遺伝的要因の強い寄与を示し、共有環境効果の寄与がないことを主張する研究もある (Bouchard, Lykken, Tellegen, Blacker, & Waller, 1993)。Kandler らは、この一貫しない結果に対し、創造性の二つの側面を区別した検討を試み、知覚された創造性については遺伝的要因の寄与が大きく、その

一方で創造性検査によって測定される創造性については共有環境効果が大きいことを示した (Kandler et al., 2016)。本邦においては、創造性の遺伝と環境を議論した実証的研究が見られず、今後明らかにしていく必要がある。

1.4.4 アウトカム

続いて、児童期・青年期の創造性がどのようなアウトカムを予測するのかということについてだが、こちらについては、圧倒的に知見が不足している。例えば、13歳時点での創造性が4年後の学業成績を予測することなど (Mourgues, Tan, Hein, Elliott, & Grigorenko, 2016)、学業との関連性に関する知見は、横断デザイン、縦断デザイン研究の両方で見られる。しかし、それ以外のアウトカムに関し、縦断デザインで検討を行った研究はほとんど見られず、今後、検討を行うべき事項であると考えられる。特に、創造性は、統合失調症や双極性障害などの精神疾患との関連性も繰り返し指摘されており (e.g., Kyaga et al., 2011)、創造性が並外れて高いことは、必ずしも適応的でない可能性もある。

1.5 考察と展望

本節では、気質、パーソナリティ特性、創造性という三つの社会情緒的コンピテンスについて検討を行ってきた。気質とパーソナリティ特性については、その測定方法も世界的に共有されている方法があり、知見も豊富に存在していた。特に、簡便な測定方法としては、自己評定による質問紙法があり、児童期後期ないし青年期前期くらいの年齢からであれば、この方法による気質、パーソナリティ特性の測定は可能であろう。ただし、それ以前の年齢の子供に対しては、保護者や教師による他者評定に頼らざるを得ないだろう。一方、創造性については、まず、その概念定義が明確になされていないことがあり、それゆえに、その測定方法においても広く共有された方法が見られない。気質やパーソナリティ特性と比較して、実証的な研究も相対的に手薄であり、今後、知見を増やしていくためにも、共通して用いられる測定方法ができることが重要なことだろう。

気質やパーソナリティ特性は、遺伝的な規定性も高く、創造性についても知覚される創造性は遺伝的要因の寄与が高いことが示されており、総じて本節で扱った社会情緒的コンピテンスは相対的な安定性が比較的高くなることが予想される。現に、児童期・青年期における気質、パーソナリティ特性の相対的な安定性は、成人期よりも変化が大きいと言われつつも中程度の安定性を示すことがメタ分析の結果から明らかにされている (Roberts & DelVecchio, 2000)。ただし、平均レベルでの絶対的な変化ということについては、児童期・青年期の子供は、非常に変化量が多い (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006)。このことは、児童期・青年期の子供は、全体として気質やパーソナリティ特性の絶対的なレベルが大きく変化するが、その変化の仕方の個人差は中程度で、中には、この時期に大きく変化したり、又はほとんど変化を見せない子供もいるが、全体的には、ある程度同じ方向への変化が見られることを示している。

アウトカムの予測という点では、気質とパーソナリティ特性の予測力は高い。心理的・身体的・社会的なアウトカムに対して、児童期・青年期のパーソナリティ特性がもつ効果は大きく、その点で、これらの社会情緒的コンピテンスに注目する意義があるといえる。ただし、先述のように気質やパーソナリティ特性は、中程度の相対的な安定性を持ち、柔軟に変化し得るほどの変化可能性はない。したがって、将来のポジティブなアウトカムを得るために、何らかの介入を伴って気質やパーソナリティ特性を変化させようとすることは、余り現実的ではないかもしれない。むしろ気質やパーソナリティ特性、創造性というものを個人個人のベースラインと捉えることで、その個人に合った成長の仕方というものを模索していく方が現実的である可能性はある。

【引用文献】

- Åkerblom, H. K., Uhari, M., Pesonen, E., Dahl, M., Kaprio, E. A., Nuutinen, E. M., ... & Keltikangas-Järvinen, L. (1991). Cardiovascular risk in young Finns. *Annals of Medicine*, 23, 35–39.
- Andersson, H., Lovén, J., & Bergman, L. R. (2014). The importance of high competence in adolescence

- for career outcomes in midlife. *Research in Human Development*, *11*, 204–216.
- 安藤寿康 (2012). 遺伝子の不都合な真実: すべての能力は遺伝である. 東京: 筑摩書房.
- Ando, J., Suzuki, A., Yamagata, S., Kijima, N., Maekawa, H., Ono, Y., & Jang, K. L. (2004). Genetic and environmental structure of Cloninger's temperament and character dimensions. *Journal of Personality Disorders*, *18*, 379–393.
- Aoki, J., Iwahashi, K., Ishigooka, J., & Ikeda, K. (2011). Association study on catechol-O-methyltransferase (COMT) Val158Met gene polymorphism and NEO-FFI. *Psychiatry Research*, *187*, 312–313.
- Appleton, A. A., Loucks, E. B., Buka, S. L., Rimm, E., & Kubzansky, L. D. (2013). Childhood emotional functioning and the developmental origins of cardiovascular disease risk. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *67*, 405–411.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 478–485.
- Batey, M., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2010). Individual differences in ideation behavior: Can the big five and psychometric intelligence predict creativity score? *Creativity Research Journal*, *22*, 90–97.
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *132*, 355–429.
- Beddington, J., Cooper, C. L., Field, J., Goswami, U., Huppert, F. A., Jenkins, R., . . . Thomas, S. M. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, *455*, 1057–1060.
- Benjamin, J., Li, L., Patterson, C., Greenberg, B. D., Murphy, D. L., & Hamer, D. H. (1996). Population and familial association between the D4 dopamine receptor gene and measures of novelty seeking. *Nature Genetics*, *12*, 81–84.
- Bergman, L. R., Corovic, J., Ferrer-Wreder, L., & Modig, K. (2014). High IQ in early adolescence and career success in adulthood: Findings from a Swedish longitudinal study. *Research in Human Development*, *11*, 165–185.
- Bookman, E. B., Taylor, R. E., Adams-Campbell, L., & Kittles, R. A. (2002). *DRD4* promoter SNPs and gender effects on Extraversion in African Americans. *Molecular Psychiatry*, *7*, 786–789.
- Bouchard, T. J. Jr., & Loehlin, J. C. (2001). Genes, evolution, and personality. *Behavior Genetics*, *31*, 243–273.
- Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., Tellegen, A., Blacker, D. M., & Waller, N. G. (1993). Creativity, heritability, familiarity: Which word does not belong? *Psychological Inquiry*, *4*, 235–237.
- Buss, A., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*, 81–105.
- Champagne, F. A., & Mashoodh, R. (2009). Genes in context. *Current Directions in Psychological Science*, *18*, 127–131.
- Cheetham, A., Allen, N. B., Schwartz, O., Simmons, J. G., Whittle, S., Byrne, M. L., ... & Lubman, D. I. (2015). Affective behavior and temperament predict the onset of smoking in adolescence. *Psychology of Addictive Behaviors*, *29*, 347–354.
- Cherny, S. S., Fulker, D. W., Corley, R., Plomin, R., & DeFries, J. C. (1994). Continuity and change in infant shyness from 14 to 20 months. *Behavior Genetics*, *24*, 365–379.
- Clark, L. A., & Watson, D. (2008). Temperament: An organizing paradigm for trait psychology. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 265–286). New York, NY: Guilford Press.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cyphers, L. H., Phillips, K., Fulker, D. W., & Mrazek, D. A. (1990). Twin temperament during the transition from infancy to early childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *29*, 392–397.
- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science*, *26*, 709–723.
- Deary, I. J., Whiteman, M. C., Starr, J. M., Whalley, L. J., & Fox, H. C. (2004). The impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish mental surveys of 1932 and 1947. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*, 130–147.

- De Fruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K. G., De Clercq, B., Decuyper, M., & Mervielde, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 538–552.
- Der, G., Batty, G. D., & Deary, I. J. (2009). The association between IQ in adolescence and a range of health outcomes at 40 in the 1979 US National Longitudinal Study of Youth. *Intelligence, 37*, 573–580.
- Ebstein, R. P., Novick, O., Umansky, R., Priel, B., Osher, Y., Blaine, D., ... & Belmaker, R. H. (1996). Dopamine D4 receptor (*D4DR*) exon III polymorphism associated with the human personality trait of novelty seeking. *Nature Genetics, 12*, 78–80.
- Eichhammer, P., Sand, P. G., Stoertebecker, P., Langguth, B., Zowe, M., & Hajak, G. (2005). Variation at the *DRD4* promoter modulates Extraversion in Caucasians. *Molecular Psychiatry, 10*, 520–522.
- Feldman, R. (2008). The intrauterine environment, temperament, and development: Including the biological foundations of individual differences in the study of psychopathology and wellness. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 47*, 233–235.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Schwartz, J. E., Martin, L. R., Tomlinson-Keasey, C., Wingard, D. L., & Criqui, M. H. (1995). Childhood conscientiousness and longevity: Health behaviors and cause of death. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 696–703.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Tomlinson-Keasey, C., Schwartz, J. E., Wingard, D. L., & Criqui, M. H. (1993). Does childhood personality predict longevity? *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 176–185.
- Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences, 45*, 613–617.
- Furnham, A., Batey, M., Anand, K., & Manfield, J. (2008). Personality, hypomania, intelligence and creativity. *Personality and Individual Differences, 44*, 1060–1069.
- Furnham, A., Crump, J., Batey, M., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality and ability predictors of the “consequences” test of divergent thinking in a large non-student sample. *Personality and Individual Differences, 46*, 536–540.
- Gelissen, J., & de Graaf, P. M. (2006). Personality, social background, and occupational career success. *Social Science Research, 35*, 702–726.
- Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for importance of environment. *Developmental Psychology, 33*, 891–905.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., ... & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development, 58*, 505–529.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*, 504–528.
- Grigorenko, E. L., LaBuda, M. C., & Carter, A. S. (1992). Similarity in general cognitive ability, creativity, and cognitive style in a sample of adolescent Russian twins. *Acta Geneticae Medicae et Gemellologiae: Twin Research, 41*, 65–72.
- Hampson, S. E., Goldberg, L. R., Vogt, T. M., & Dubanoski, J. P. (2006). Forty years on: teachers' assessments of children's personality traits predict self-reported health behaviors and outcomes at midlife. *Health Psychology, 25*, 57–64.
- Hampson, S. E., Goldberg, L. R., Vogt, T. M., & Dubanoski, J. P. (2007). Mechanisms by which childhood personality traits influence adult health status: Educational attainment and healthy behaviors. *Health Psychology, 26*, 121–125.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Keskivaara, P., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Difficult temperament predicts self-esteem in adolescence. *European Journal of Personality, 16*, 439–455.
- Hemmingson, T., Essen, J. V., Melin, B., Allebeck, P., & Lundberg, I. (2007). The association between cognitive ability measured at ages 18-20 and coronary heart disease in middle age among men: A prospective study using the Swedish 1969 conscription cohort. *Social Science & Medicine, 65*, 1410–1419.
- Hintsanen, M., Hintsanen, T., Widell, A., Kivimäki, M., Raitakari, O. T., & Keltikangas-Järvinen, L. (2011). Negative emotionality, activity, and sociability temperaments predicting long-term job strain and effort-reward imbalance: A 15-year prospective follow-up study. *Journal of Psychosomatic Research, 71*, 90–96.

- Hofstee, W. T. (1994). Who should own the definition of personality? *European Journal of Personality*, *8*, 149–162.
- Hur, Y. M. (2009). Genetic and environmental contributions to childhood temperament in South Korean twins. *Twin Research and Human Genetics*, *12*, 549–554.
- Huizink, A. (2012). Prenatal influences on temperament. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 297–314). New York, NY: Guilford Press.
- Jackson, J. J., Connolly, J. J., Garrison, S. M., Leveille, M. M., & Connolly, S. L. (2015). Your friends know how long you will live: A 75-year study of peer-rated personality traits. *Psychological Science*, *26*, 335–340.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (3rd ed.)* (pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)* (pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Johnson, A. M., Vernon, P. A., & Feiler, A. R. (2008). Behavioral genetic studies of personality: An introduction and review of the results of 50+ years of research. In G. J. Boyle (Ed.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment. Personality theories and models* (Vol. 1, pp. 145–173). Los Angeles: Sage.
- Jokela, M., Elovainio, M., Kivimäki, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2008). Temperament and migration patterns in Finland. *Psychological Science*, *19*, 831–837.
- Kandler, C., Riemann, R., & Angleitner, A. (2013). Patterns and sources of continuity and change of energetic and temporal aspects of temperament in adulthood: A longitudinal twin study of self- and peer reports. *Developmental Psychology*, *49*, 1739–1753.
- Kandler, C., Riemann, R., Angleitner, A., Spinath, F. M., Borkeanu, P., & Penke, L. (2016). The nature of creativity: The roles of genetic factors, personality traits, cognitive abilities, and environmental sources. *Journal of Personality and Social Psychology*, *111*, 230–249.
- Kandler, C., Riemann, R., Spinath, F. M., & Angleitner, A. (2010). Sources of variance in personality facets: A multiple-rater twin study of self-peer, peer-peer, and self-self (dis-)agreement. *Journal of Personality*, *78*, 1565–1594.
- Katsuragi, S., Kunugi, H., Sano, A., Tsutsumi, T., Isogawa, K., Nanko, S., & Akiyoshi, J. (1999). Association between serotonin transporter gene polymorphism and anxiety-related traits. *Biological Psychiatry*, *45*, 368–370.
- Kawamoto, T., & Endo, T. (2015). Genetic and environmental contributions to personality trait stability and change across adolescence: Results from a Japanese twin sample. *Twin Research and Human Genetics*, *18*, 545–556.
- Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., De Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., ... & Kawakami, N. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, *6*, 168–176.
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry*, *60*, 709–717.
- King, L. A., Walker, L. M., & Broyles, S. J. (1996). Creativity and the five factor model. *Journal of Research in Personality*, *30*, 189–203.
- Kokko, K., Bergman, L. R., & Pulkkinen, L. (2003). Child personality characteristics and selection into long-term unemployment in Finnish and Swedish longitudinal samples. *International Journal of Behavioral Development*, *27*, 134–144.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology*, *36*, 463–472.
- Kubzansky, L. D., Martin, L. T., & Buka, S. L. (2009). Early manifestations of personality and adult health: A life course perspective. *Health Psychology*, *28*, 364–372.
- Kyaga, S., Lichtenstein, P., Boman, M., Hultman, C., Långström, N., & Landén, M. (2011). Creativity and mental disorder: family study of 300,000 people with severe mental disorder. *The British Journal of Psychiatry*, *199*, 373–379.
- Laceulle, O. M., Ormel, J., Vollebergh, W. A., Aken, M. A., & Nederhof, E. (2014). A test of the

- vulnerability model: Temperament and temperament change as predictors of future mental disorders—the TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*, 227–236.
- Lesch, K. P., Bengel, D., Heils, A., Sabol, S. Z., Greenberg, B. D., Petri, S., ... & Murphy, D. L. (1996). Association of anxiety-related traits with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region. *Science*, *274*, 1527–1531.
- Luo, X., Kranzler, H. R., Zuo, L., Wang, S., & Gelernter, J. (2007). Personality traits of Agreeableness and Extraversion are associated with ADH4 variation. *Biological Psychiatry*, *61*, 599–608.
- Magnussen, C. G., Smith, K. J., & Juonala, M. (2013). When to prevent cardiovascular disease? As early as possible: Lessons from prospective cohorts beginning in childhood. *Current Opinion in Cardiology*, *28*, 561–568.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, *61*, 204–217.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1258–1265.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W., Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (3rd ed.)* (pp. 159–181). New York, NY: Guilford Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., . . . Smith, P. B. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 173–186.
- Mervielde, I., & De Pauw, S. S. W. (2012). Models of child temperament. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 21–40). New York, NY: Guilford Press.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *108*, 2693–2698.
- Montirosso, R., Provenzi, L., Fumagalli, M., Sirgiovanni, I., Giorda, R., Pozzoli, U., ... & Mosca, F. (2016). Serotonin transporter gene (SLC6A4) methylation associates with neonatal intensive care unit stay and 3-month-old temperament in preterm infants. *Child Development*, *87*, 38–48.
- Mourgues, C., Tan, M., Hein, S., Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2016). Using creativity to predict future academic performance: An application of Aurora's five subtests for creativity, *Learning and Individual Differences*. doi:10.1016/j.lindif.2016.02.001
- Mullineaux, P. Y., Deater-Deckard, K., Petrill, S. A., Thompson, L. A., & DeThorne, L. S. (2009). Temperament in middle childhood: A behavioral genetic analysis of fathers' and mothers' reports. *Journal of Research in Personality*, *43*, 737–746.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, *15*, 107–120.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, *39*, 36–45.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Piehler, T. F., Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2012). Substance use progression from adolescence to early adulthood: Effortful control in the context of friendship influence and early-onset use. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 1045–1058.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, *40*, 159–170.
- Prevo, T., & ter Weel, B. (2015). The importance of early conscientiousness for socio-economic outcomes: Evidence from the British Cohort Study. *Oxford Economic Papers*, *67*, 918–948.
- Raitakari, O. T., Juonala, M., Rönnemaa, T., Keltikangas-Järvinen, L., Räsänen, L., Pietikäinen, M., ... & Jula, A. (2008). Cohort profile: The cardiovascular risk in Young Finns Study. *International Journal of Epidemiology*, *37*, 1220–1226.
- Reilly, J. J., & Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: Systematic review. *International Journal of Obesity*, *35*, 891–898.
- Roberts, B. W. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. *Journal of Research in Personality*, *43*, 137–145.

- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *126*, 3–25.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, *2*, 313–345.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *132*, 1–25.
- Robinson, J. L., Kagan, J., Reznick, J. S., & Corley, R. (2004). The heritability of inhibited and uninhibited behavior: A twin study. *Developmental Psychology*, *28*, 1030–1037.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York, NY: Guilford Press.
- Saudino, K. J., & Cherny, S. S. (2001). Parent ratings of temperament in twins. In R. N. Emde & J. K. Hewitt (Eds.), *The transition from infancy to early childhood: Genetic and environmental influences in the MacArthur Longitudinal Twin Study* (pp. 73–88). New York, NY: Oxford University Press.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *Lancet*, *379*, 1630–1640.
- 下仲順子・中里克治 (2007). 成人期から高齢期に至る創造性の発達的特徴とその関連要因. *教育心理学研究*, *55*, 231–243.
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J., & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the twenty-fifth anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, *6*, 436–444.
- Shiner, R. L., & De Young, C. G. (2013). The structure of temperament and personality traits: A developmental perspective. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 113–141). New York, NY: Oxford University Press.
- Silvia, P. J., & Beaty, R. E. (2012). Making creative metaphors: The importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, *40*, 343–351.
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C., Martin, C., & O'Connor, A. (2009). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, high-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, *43*, 1087–1090.
- Smith, S. M., Ward, T. B., & Finke, R. A. (1995). *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 創造性心理研究会. (1969). *S-A 創造性検査手引: O 版・A 版・B 版共通*. 東京心理.
- Spengler, M., Gottschling, J., & Spinath, F. M. (2012). Personality in childhood—A longitudinal behavior genetic approach. *Personality and Individual Differences*, *53*, 411–416.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *36*, 311–322.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, *34*, 1–31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, *51*, 677–688.
- Stevenson, J., & Fielding, J. (1985). Ratings of temperament in families of young twins. *British Journal of Developmental Psychology*, *3*, 143–152.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H., Hertzog, M., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Turkheimer, E., Pettersson, E., & Horn, E. E. (2014). A phenotypic null hypothesis for the genetics of personality. *Annual Review of Psychology*, *65*, 515–540.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Haugen, R. G., Thompson, M. S., & Kupfer, A. (2013). Effortful control and impulsivity as concurrent and longitudinal predictors of academic achievement. *The Journal of Early Adolescence*, *33*, 946–972.
- Vigo, D., Thornicroft, G., & Atun, R. (2016). Estimating the true global burden of mental illness. *Lancet Psychiatry*, *3*, 171–178.

- Wang, F. L., Chassin, L., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2015). Effortful control predicts adolescent antisocial-aggressive behaviors and depressive symptoms: Co-occurrence and moderation by impulsivity. *Child Development, 86*, 1812–1829.
- Whalley, L. J., & Deary, I. J. (2001). Longitudinal cohort study of childhood IQ and survival up to age 76. *BMJ, 322*, 819–822.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Oniszczenko, W., Riemann, R., & Angleitner, A. (2001). Genetic and environmental influences on temperament: The Polish-German twin study, based on self-report and peer-rating. *European Psychologist, 6*, 272–286.
- Zettergren, P., & Bergman, L. R. (2014). Adolescents with high IQ and their adjustment in adolescence and midlife. *Research in Human Development, 11*, 186–203.

(川本 哲也)

第2節 子供の自己の発達

2.1 はじめに

適切に「自己」を知り、また適切に「自己」をコントロールする力は、適応的な人生を送る上で重要である (Wilson, 2002)。身体的・認知的機能の発達に伴い、子供たちは、徐々にこうした「自己 (self)」を発達させていくが、特に児童・青年期における経験は、「自己」の発達に多大な影響を与えられられる。それまで多くを養育者に依存していた子供たちは、就学を機に学校という社会集団の中で自立することが求められる。また、それまでは、自分勝手に振る舞うことが許容されていたとしても、学校では、集団での行動を通して他者への配慮を学んでいくことになる。さらに、進路選択などを通じて将来の自己像をイメージする中で、現在までの自己を振り返り、自己認識を高めていく。児童・青年期は、まさに「自己」の発達を支える重要な時期であると言えるだろう。

本節では、こうした「子供の自己の発達」について、三つの概念、すなわち、自分自身の心理・行動を適切にコントロールする力である「セルフコントロール (self-control)」¹⁶、自分という存在に^{しづ}然るべき価値を置き、自分という存在を受け入れる「自尊心 (self-esteem)」¹⁷、目標に向かって行動する力が自らにあることを認識できる「自己効力感 (self-efficacy)」¹⁸に焦点を当て、その研究知見を俯瞰し、今後の展望を模索することを試みる。

2.2 セルフコントロール¹⁶

2.2.1 研究の背景

セルフコントロールは、社会情緒的コンピテンスの中でも、とりわけ高い注目を集めてきた (Gutman & Schoon, 2013)。遊びたいという欲求を抑えて、大事な試験へ向けた勉強に取り組むことや、相手の話が退屈だと感じつつも、それが表に出ないように必死に表情・しぐさを取り繕うことなどは、ごく日常的に経験されることでありながら、日々の生活を適応的に送る上で重要な能力であると考えられる。従来の研究により、幼少期・児童期におけるセルフコントロールが、思春期・青年期以降における学力、精神的健康、社会経済的地位、非行傾向などを有意に予測することが示されてきた。セルフコントロールの力がどのように発達していくのか、また、介入によって向上させることは可能なのか、そして、人の長きにわたる人生にどのような影響を与えるのか、これらを明らかにすることは、社会情緒的コンピテンスの研究において極めて重要な課題であると言えるだろう。

2.2.2 定義

セルフコントロールは、「理想、価値、道徳、社会的期待に添うよう、そして長期的な目標の達成をサポートするよう、自らの反応 (行動、感情、思考、衝動など) を変化させる能力」として定義されている (Baumeister, Vohs, & Tice, 2007)。セルフコントロールは、これまでに多様な定義付けがなされ、更に多くの概念 (満足の遅延、エフォートフル・コントロール、実行機能、意志力など) がその中に内包されて論じられてきたが、「自分自身を意識的にコントロールすること」が全てに共通する軸としてあるだろう (Duckworth, 2011)。また、「自己制御 (self-regulation)」という術語も比較的によく用いられ、厳密には、セルフコントロールとは異なる概念・現象を扱っているという主張もあるが、多くの場合、両者は、交換可能な同義のものとして扱われている (Baumeister et al., 2007)。

このセルフコントロールに関して、その下位概念、あるいは、類似概念と考えられるものが数多く存在する。例えば、「何をコントロールするのか」というコントロールの対象という視点から、幾つかの下位概念が見いだされる。これまで主に対象とされてきたのは、表情やしぐさなどの外的に観察可能な「行動」、衝動、気分といった内的に経験される「感情」、そして、注意や思考といった「認知」などである (Baumeister,

¹⁶ 幼児期のセルフコントロールについては、第2部第2章第1節を参照。

Heatherton, & Tice, 1994; Tangney, Baumeister, & Boone, 2004)。例えば、コントロールの対象が感情であるとき、それは、主に「感情制御 (emotion regulation)」という領域 (e.g., Gross, 1998) において、また、コントロールの対象が思考であり、特に、自らの思考をいかに抑制するかについては、「思考抑制 (thought suppression)」という領域 (e.g., Wegner, Schneider, Carter, & White, 1987) において、それぞれ研究が進められてきた。ただし、近年では、各領域の研究が進展し、より高次のセルフコントロールとの関連 (例えば、セルフコントロールと感情制御の関連) を探る向きも見られる (e.g., Tice & Bratslavsky, 2000)。

2.2.3 測定方法

現在までに、数多くのセルフコントロールの測定尺度が作成されているが、中でも Tangney, Baumeister, & Boone (2004) の Self Control Scale (SCS) が汎用性の高い有用な尺度であるとされている (尾崎・後藤・小林・沓澤, 2016)。SCS は、36 項目とやや項目数が多く、調査対象者の負担が大きいことから、13 項目版の Brief Self-Control Scale (BSCS) も作成されている。また、SCS (宮崎・中江・古賀・押見, 2007)、BSCS (尾崎・後藤・小林・沓澤, 2016) 共に、日本語版も存在する。他にも、邦訳はされていないが、Rohrbeck, Azar, & Wagner (1991) による子供用の自己報告式尺度 (Child Self-Control Rating Scale), Kendall & Wilcox (1979) の養育者や教師による他者評定型尺度 (Self-Control Rating Scale) などがある。さらに、セルフコントロールの指標として、満足遅延課題や Stroop 課題などが用いられることもある。

2.2.4 予測因

セルフコントロールの発達には、脳の成熟と密接な関連を有する (Posner & Rothbart, 2000)。意識的に自らの行動、思考、感情をコントロールする力は、特に、前頭前野 (prefrontal cortex) の働きによるところが大きいとされているが (Bunge & Zelazo, 2006; Godefroy, Lhullier, & Rousseaux, 1996)、この前頭前野は、最も成熟が遅い脳部位の一つであり、青年期頃まで発達することが知られている (Berkman, Graham, & Fisher, 2012; Steinberg, 2008)。そして、セルフコントロールは、その発達の在り方に議論があるが (e.g., Gottfredson & Hirschi, 1990; Turner & Piquero, 2002)、平均レベルでは同様に思春期から青年期頃まで発達を続け、その後緩やかながらも生涯を通して高まることが示されている (ただし、老年期後期から低下するという知見もある) (e.g., Vazsonyi & Huang, 2010)。なお、セルフコントロールの個人間の相対的な順位 (rank-order stability) は、比較的安定していることが知られている (e.g., Specht, Egloff, & Schmukle, 2011)。一方、セルフコントロールには前頭前野だけではなく、視床下核 (subthalamic nucleus) や前補足運動野 (presupplementary motor area)、更には迷走神経 (Vagus nerve) などの関与も確認されており (e.g., Munakata, Herd, Chatham, Depue, Banich, & O'Reilly, 2011; Porges, 2011)、前頭前野の発達が直接セルフコントロールの発達につながるわけではないことに留意する必要があるだろう。特に、思春期では、主に前頭前野によって担われるセルフコントロールのようなトップダウン的なシステムよりも、報酬系・嫌悪系のシステムの活動が相対的に強く、機能的バランスが不安定であることが知られている (Casey, Getz, & Galvan, 2008)。

発達早期におけるセルフコントロールの力は、その後のセルフコントロールの発達の基盤となる (Calkins & Howse, 2004)。特に、乳児期では、自身の身体的覚醒を、最初は養育者の働きかけに頼りながらも、徐々に自身でコントロールできるようになることが重要であるが、実のところ、セルフコントロールの発達は、多くの部分がこの「身体的覚醒のコントロール」の発達によるものであるという (e.g., Fox, Henderson, Rubin, Calkins, & Schmidt, 2001)。そして、この「身体的覚醒のコントロール」が、最終的に注意の切替え、感情制御、行動制御といった、より複雑なセルフコントロールに関する能力の獲得につながる (Calkins & Howse, 2004)。例えば、感情制御は、子供の健全な発達だけでなく、その先の適応的な生活を支える中核的な能力であるが (Cole, Mischel, & Teti, 1994)、仮に、高次の感情制御方略を使用したとしても、身体的覚醒が高まった状態では、感情制御は奏功しない (e.g., Sheppes & Gross, 2011)。

また、Kopp (1982) のモデルによると、外的な規範やしつけなどが徐々に内在化することにより、セルフコントロールが発達するという。そのため、発達早期における養育者との関係性は、セルフコントロールの発達の規定因として早くから注目されていた。Karreman, van Tuijl, van Aken, & Deković (2006) では、養育

のタイプと就学前のセルフコントロールの関連をメタ分析によって検討している。その結果、ある程度の制限は設けながらも、基本的には支持的な養育を行う「肯定的統制 (positive control)」において、セルフコントロールと正の相関が確認されたが、一方的に子供を縛り付け、指示的な養育を行う「否定的統制 (negative control)」では、セルフコントロールと負の相関が確認されている。また、養育者との間に安定的なアタッチメントを形成することが、後のセルフコントロール、感情制御の発達を促すことが示されている (Sroufe, 2005)。

さらに、トレーニングによるセルフコントロールの獲得可能性についても、近年、多くの研究者の間で議論が交わされている。この点に関する代表的な立場として、R.F. Baumeister らによる「筋肉モデル (the muscle model)」が挙げられる (Baumeister et al., 2007)。このモデルでは、セルフコントロールの実行には多くの「資源 (resource)」が必要であり、この資源が枯渇すること (自我消耗) により、セルフコントロールがうまく実行されなくなるとしている。さらに、繰り返しセルフコントロールを行うことにより、まさに「筋肉が鍛えられる」ように、セルフコントロールが向上すると考えられている。現在までに、複数の研究によって、1-2 週間の介入期間に様々なトレーニングを実験参加者に課し、事前と事後でセルフコントロールの向上が見られるかが検討されてきた。トレーニングの種類としては、例えば、利き手と反対の手を用いる (Denson, Capper, Oaten, Friese, & Schofield, 2011)、ハンドグリップを握る (Bray, Graham, & Saville, 2014)、姿勢を正す (Muraven, Baumeister, & Tice, 1999)、言葉遣いに注意する (Finkel, DeWall, Slotter, Oaten, & Foshee, 2009) などがあり、いずれも、自らの言動を意識的かつエフォートフルに制御しなければならないという点で、一定のセルフコントロールを要する課題であると言えるだろう。これらの知見を含む七つの研究をメタ分析した Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis (2010) では、その効果量が極めて大きい ($d=1.07$) ことを報告している。ただし、Berkman (2016) において指摘されているように、メタ分析に含められた三つの研究 (Oaten & Cheng, 2006a, 2006b, 2007) では、実験参加者に課されたトレーニングがセルフコントロールに関するものではなく (それぞれ、勉強スキルのトレーニング、ジムへの参加、ガイドのない金融モニタリング)、また、事前事後の測定でも視覚追跡課題 (Visual Tracking Task) を用い、セルフコントロールを測定しているとは言えないことから、メタ分析に含めるのは妥当ではない。さらに、Oaten & Cheng (2006) の効果量が $d=8.59$ と極端に大きな値となっており、上述のメタ分析の結果を著しく歪めている可能性もある。そこで、Inzlicht & Berkman (2015) では、これら三つの研究を除いて再度メタ分析を実施したところ、効果量は小さく ($d=0.17$)、95%信頼区間も 0 を含んでいることが示された ($CI=-0.07, 0.41$)。この結果は、従来広く受け入れられてきた Baumeister らの筋肉モデルに、大きな疑義を投げかけるものである。

一方で、その対象を発達早期に絞り、かつ、セルフコントロールを構成する種々の要素に着目すると、トレーニングの効果に肯定的な研究も確認できる。特に、実行機能 (executive function) において、発達早期の介入の有効性が示されている (Diamond & Lee, 2011)。実行機能とは、「意識的に目標志向的行動を起こすために、知覚や運動反応などの低次のプロセスをコントロールする、高次の認知的プロセス」(Snyder, 2013) であり、簡潔に言えば、「目標到達のために、意識的に行動を制御する能力」(森口, 2012) である。幼少期における実行機能への介入効果が、飽くまで一時的なものであるのか、あるいは長期にわたって持続するものであるのかは、現在のところ明確ではないが、早期介入の可能性を示唆するものとして、注目に値すると言えるだろう。

2.2.5 アウトカム

幼少期・児童期におけるセルフコントロールが、その後の将来の様々な変数を予測することは、多くの研究で明らかにされている。中でも、目の前の一つのお菓子を我慢し、十数分後の二つのお菓子を選択できるかどうか、その子供の十数年後の学力、社会経済的地位、犯罪歴などを予測するという、W. Mischel らの「マッシュマロ実験」は、発達早期におけるセルフコントロールの重要性を示した代表的な研究である (Mischel, 2014)。その後も、発達早期におけるセルフコントロールが学力、身体的・精神的健康、社会的地

位、収入などの望ましい指標と正の関連があり、非行、犯罪歴、喫煙率、飲酒運転、死亡率、精神疾患などの望ましくない指標と負の関連があることが示されてきた (Bogg & Roberts, 2004; Kern & Friedman, 2008; Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989; Moffitt et al., 2011; Tremblay, Boulerice, Arseneault, & Niscale, 1995)。また、de Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stock, & Baumeister (2012) のメタ分析では、思春期におけるセルフコントロールは、上記のような望ましい行動指標と正の関連を有し、望ましくない行動指標と負の関連を有することを明らかにしている。さらに、Peluso, Ricciardelli, & Williams (1999) では、大学生を対象とした調査により、低いセルフコントロールが問題のある飲酒や食行動へ結び付き得ることを示している。このように、幼少期・児童期などの発達早期におけるセルフコントロールが、将来の様々な変数を予測するだけでなく、思春期や青年期といった発達のやや進んだ段階においても、セルフコントロールの望ましい効果が確認されている。

2.3 自尊心

2.3.1 研究の背景

自尊心は、心理学の中でも比較的古くから関心を寄せられてきた概念であり、その獲得過程や、種々の変数との関連が多くの研究によって検討されてきた。特に、欧米では、自尊心が教育・発達上の様々な望ましい効果をもたらすことが喧伝され、子供の自尊心を高める取組が、研究・実践において試みられてきた。しかしながら、そうした取組が必ずしも奏功せず、更には、Baumeister, Campbell, Krueger, and Vohs (2003) において、従来されてきた自尊心の「効果」が悉く否定されたことから、教育・発達における自尊心の役割について、再度見直す動きが盛んである。一方、近年、日本では、子供・若者の自尊心が他国と比べて低く、更に年々低下し続けていることなどが問題とされている (古荘, 2009)。我が国における自尊心をめぐる問題に取り組む上で、これまでの研究知見を俯瞰し、教育・発達上の自尊心の役割を再考することが喫緊の課題であると言えるだろう。

2.3.2 定義

自尊心は、「自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」「自分に価値を置いている程度」などのように定義される (Baumeister et al., 2003)。なお、元来 Rosenberg (1965) では、2種類の自尊心を想定している。一つは、主に他者との比較を通じて自分を「よりよい」存在であると認識するものであり、もう一つは、自己受容的で、自分を「これでよい」存在であると認識するものである。しかし、多くの研究において両者を併せたものを自尊心として扱っていることから、本項でも同様のスタンスをとることとする。

2.3.3 測定方法

自尊心の代表的な測定尺度として挙げられるのが、Rosenberg (1965) の尺度である。この尺度は、日本語版も作成され、既に多くの研究において用いられている (ただし、日本語版には星野 (1970)、山本・松井・山成 (1982)、桜井 (2000) の3パターンが存在している)。なお、Rosenberg (1965) の尺度は、特性としての自尊心を測定するものであるが、一方で、状態としての自尊心を測定する尺度も存在し、Heatherton & Polivy (1991) や阿部・今野 (2007) などが用いられている。また、これらの尺度を使用せず、「私は自分に自信がある」「私は他の人に劣らず価値のある人間である」などの項目を用いて、単項目、あるいは、少数の項目で自尊心が測定される場合もある。

一方、上述の自己報告式の尺度以外に、潜在連合テスト (Implicit Association Test : IAT) と呼ばれる、個人の潜在的な態度や特性を測定する手法を用いて、自尊心が測定されることがある。自己報告式の尺度を用いた研究では、総じて、日本の子供・若者の自尊心得点が、他国と比べて低いことが示されてきたが (e.g., Schmitt & Allik, 2005)、興味深いことに、この IAT を用いて潜在的な自尊心を測定すると、他国との差がなくなることが明らかにされている (Yamaguchi et al., 2007)。また、一般的に、日本以外の東アジア諸国に関しても、自己報告式の尺度による自尊心得点は、欧米圏と比較して低くなることが知られているが、IAT を用いた場合、差が消失することが示されている。

2.3.4 予測因

一般的に、自尊心は、9-12歳のピークの時期から、20歳頃までに急激に減少した後、少しの上昇を見せ、その後は、40歳頃まで横ばいで推移することが知られている (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002)。児童期において自尊心が顕著に高いのは、児童期では、現実を客観的に捉える力が不完全であり、ポジティブに偏った見方をするためである。また、その後急激に自尊心が減少するのは、現実を客観的に捉えることができるようになるとともに、学校や家庭においてネガティブ・フィードバックを受ける機会が多くなるためであるとされている (Robins & Trzesniewski, 2005)。さらに、思春期特有の情緒不安定性、養育者や友人との関係性も、自尊心の変化に影響を与えることが示されている (e.g., Larson & Richards, 1994; Leahy & Shirk, 1985)。

子供の発達における自尊心の予測因として早くから注目を集めたのは、親の養育スタイルであった。親からの温かく、受容的な養育は、子供の高い自尊心を予測するが、冷たく、非受容的な養育は、逆に子供の低い自尊心を予測することが知られている (Baumrind, 1968; Coopersmith, 1967)。また、養育が指示的・構造的で、子供を過度に統制するようなスタイル、すなわち「過保護 (overprotection)」な場合、子供の自尊心は低くなることが明らかにされている (Maccoby & Martin, 1983)。さらに、養育者との間の安定的なアタッチメントが、青年期における子供の高い自尊心を規定することも示されている (Wilkinson, 2004)。

また、養育者以外の他者、特に友人関係が自尊心に与える影響も検討されてきた。Sullivan (1953) が指摘するように、児童期から青年期にかけての期間は、友人との親密な関係を築く重要な時期であり、個人の自尊心を規定する重要な要因ともなり得る。実際に、良好な友人関係は、児童期・青年期における高い自尊心と関連することが示されている (e.g., Bishop & Inderbitzen, 1995; Keefe & Berndt, 1996)。また、友人関係の質に着目してみると、「広い」友人関係よりも「深い」友人関係を築く場合において、高い自尊心と関連することが明らかにされている (小塩, 1998)。さらに、上述の Wilkinson (2004) では、養育者との間のアタッチメントが友人との間のアタッチメントを媒介し、自尊心を高めることが示されている。

その他にも、学業成績 (瀧野・斉藤, 1991)、恋愛関係 (Aron, Paris, & Aron, 1995)、部活動への参加 (松岡・押澤, 2001) など、様々な要因が自尊心に影響を与えることが示されている。また、複数のメタ分析 (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2008; Gillis & Speelman, 2008; Wilson & Lipsey, 2000) によって、アウトドア・アドベンチャーや社会情動学習プログラムなどの介入による自尊心の向上についても報告されている。

2.3.5 アウトカム

1986年以降、アメリカのカリフォルニア州において、子供たちの自尊心を高めることを目的とした大規模プロジェクト (California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility) が実施されたが、このプロジェクト以前、自尊心が子供の高い学業成績や社会的行動と関連することが示されてきた。そこで、このプロジェクトでは、「子供の自尊心を高めることにより、学業成績の向上や反社会的行動の減少などがもたらされる」ことを期待し、「社会的ワクチン」としての自尊心の効果を検討した。しかしながら、Baumeister et al. (2003) や Mecca, Smelser, & Vasconcellos (1989) において詳細に論じられているように、このプロジェクトにおいて、「自尊心が学業成績を高める」、あるいは、「自尊心が反社会的行動を減少させる」などの効果は見られなかった。Baumeister et al. (2003) では、自尊心と種々の変数との関連は、むしろ逆の因果関係、すなわち、「学業成績が高いから自尊心が高い」というものであり、自尊心はほとんどの変数に対して、有効な予測因ではないと結論付けている (ただし、幸福感については、ある程度の予測力を有していた)。また、同時期に行われた研究 (Pottebaum, Keith, & Ehly, 1986) においても、自尊心が学業成績を向上させるという因果関係は見られなかった。これらの調査・報告は、少なくとも欧米圏の子供においては、自尊心の向上は、種々の望ましい結果をもたらすものではないということを示すものである。国内においては、自尊心が何らかの変数に影響を与えるという因果関係を検討した研究が見当たらないことから、今後の調査が待たれる。

一方、H.W. Marsh らは、個人の全般的な自尊心に予測力は見られなくとも、個別の能力に関する自己概

念 (self-concept) という観点を導入することにより、一定の予測力が見られることを一連の研究 (e.g., Marsh, 1992; Marsh, Bryne, & Shavelson, 1988; Marsh & O'mara, 2008) において示している。例えば, Marsh & O'mara (2008) では、学業的自己概念 (学業に対する有能観) に着目し、それが学業成績と双方向的に関連している (学業的自己概念が学業成績を高め、また、学業成績が学業的自己概念を高める) ことを明らかにしている。Baumeister et al. (2003) における提言は、特定の領域によらない、飽くまで、個人の全般的な自尊心に関するものであるが、実際には、「スポーツは苦手だが勉強は得意」というように、個別の能力ごとに自己概念及び自尊心を有することが一般的であると考えられる。そのため、自尊心がもたらすアウトカムを考える場合には、上述のような全般的な自尊心よりも、個々の能力に関する自己概念に着目することで、より有益な視座が得られるかもしれない。

2.4 自己効力感

2.4.1 研究の背景

ある困難な状況や課題に直面したとき、それを解決するための行動を、どれくらいうまく実行できるかに関する認識は、実際に行動を起こすかを規定する重要な要因であるだろう。自己効力感という概念が Bandura (1977) において提唱されてから、主に教育心理学、臨床心理学において、多くの関心が向けられてきた。そして、高い自己効力感が、学習場面、治療場面において良好なパフォーマンスにつながることで、多くの研究によって示されてきている。教育現場における効果的な介入を考える上で、自己効力感に欠かすことのできない存在であると言えるだろう。

2.4.2 定義

自己効力感とは、「個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知」として定義されている (Bandura, 1977; 成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)。Bandura (1977) は、個人が行動を起こし、何らかの結果が得られるという過程において、「効力期待」と「結果期待」という概念を導入し、特に前者の重要性を指摘した。「効力期待」とは、「その結果に必要な行動を、自らが成功裏に実行できるという確信」であり、「結果期待」とは、「所与の行動がある結果に至るであろうという、その人の査定」である (竹綱・鎌原・沢崎, 1989)。例えば、「1年間、毎日5時間勉強をすれば、英語を話せるようになる」と個人が考えたとき、そもそも自身が1年間、毎日5時間勉強できるかについての期待が「効力期待」であり、勉強の結果、英語を話せるようになるだろうという期待が「結果期待」である。そして、個人に認識、知覚された「効力期待」のことを、自己効力感と呼んだ (Bandura, 1977)。

自己効力感には、ある特定の課題や状況に対する領域固有的な自己効力感と、特定の課題や状況によらない、個人が一般的に有する、特性的な自己効力感の二つがあることが知られている。つまり、たとえある特定の状況において高い自己効力感を有していたとしても、異なる状況においては、必ずしも同じように高い自己効力感を持つことはできないということである。ただし、特定の状況における自己効力感の上昇が、他の異なる状況に般化する可能性についても指摘されていることから (Bandura, Adams, Hardy, & Howells, 1980; Schunk, 1991)、両者は、概念的に区別されるものの、密接に関連していると言えるだろう。

2.4.3 測定方法

まず、特性的な自己効力感を測定する代表的な尺度としては、Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers (1982) の General Self-Efficacy Scale (GSES) が挙げられる。GSES は、23項目から構成される尺度であり、日本語版も作成されている (成田他, 1995)。また、邦訳はされていないものの、Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, & Zhang (1997) の The General Self-efficacy Scale (10項目)、GSESを改訂した New General Self-Efficacy Scale (8項目) (Chen, Gully, & Eden, 2001) なども作成されている。

また、領域固有的な自己効力感を測定する尺度としては、実に様々なものが作成されている。教育場面に限ると、数学 (Betz & Hackett, 1983)、大学での学業 (Owen & Froman, 1988)、教員としての能力 (Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, & Georgiou, 2009) などに関する自己効力感尺度があり、日本においても、

進路選択 (浦上, 1995), 理科の学習 (鈴木, 1999), 教員としての能力 (桜井, 1992) などに関する尺度が作成されている。

2.4.4 予測因

領域固有の自己効力感の変化には, 成功体験, 代理体験, 説得, 生理的・感情的状態の覚知が関連している (Bandura, 1977)。特に, 成功体験においては, 随伴経験 (自分の行動により, 成果を得たという経験) が関与していると考えられる (豊田, 2006)。また, 代理体験においては, できる限り同等の能力を有する他者の達成, 成功体験を見聞きする場合の方が, より自己効力感の向上につながる事が明らかにされている (Schunk & Meece, 2005)。一方, 特性的な自己効力感の予測因に関しては, 相対的に実証研究が少ないのが現状である (三好・大野, 2011)。しかしながら, 既に幾つかの示唆に富む知見は得られている。特性的な自己効力感の向上をもたらすプロセスとして第一に挙げられるのが, 領域固有の自己効力感の向上が特性的なそれへと般化するということだろう。実際に Speight, Rosenthal, Jones, & Gastenveld (1995) では, 医療実習に参加した中学生において, 実習に関連した自己効力感だけでなく, 特性的な自己効力感の向上が見られた。Kelley, Coursey, & Selby (1997) では, 精神疾患患者を対象としたアウトドア・アドベンチャーにより, 彼らの特性的な自己効力感が上昇したことを示している。また, 発達早期の養育環境が, その後の自己効力感に影響を与えることが示唆されている。例えば, 人的, 経済的, 社会的に充実し家庭環境で育った場合, 早くから様々な教育的経験を受けることができ, それに伴う成功体験などを通じて, その後の自己効力感が高まると考えられる (Schunk & Meece, 2005)。さらに, そうした家庭環境の場合, 養育者の社会経済的地位が相対的に高いことから, 代理体験や説得などによる自己効力感の上昇も生じ得るだろう。加えて, 児童期・思春期においては, 学校における学業的パフォーマンスや教師からのフィードバック, 更には, 友人との関係も, 自己効力感を規定する重要な要因として位置付けられている (Schunk & Meece, 2005)

2.4.5 アウトカム

領域固有の自己効力感に関しては, 基本的には, 自己効力感の向上に応じて, 当該の状況・課題における行動, パフォーマンスが増加・向上するという知見が得られている。例えば, Schunk (1983) では, 割り算を苦手とする子供を対象とした介入研究において, 自己効力感の向上が割り算のパフォーマンスを高めることを示している。また, Multon, Brown, & Lent (1991) のメタ分析では, 学業達成と根気強さ (persistence) において, 自己効力感との間に有意な正の関連が見られたことを示している。Richardson, Abraham, & Bond (2012) では, 同様にメタ分析において, 大学生の学業的な自己効力感と GPA の間の有意な正の関連を確認している。さらに, 学業的な側面だけでなく, 様々な心理的適応や健康指標においても, 自己効力感と正の関連を示すことが明らかにされている (Holden, 1992; Holden, Moncher, Schinke, & Barker, 1990)。そして, 社会情緒的コンピテンスにおいても, 個人が自身の感情の管理や他者との相互作用に関する自己効力感をどの程度有しているかが, 実際のパフォーマンスに影響を与えることが知られている (Zeidner & Mattherws, 2005)。ただし, 従来実施された多くの研究は同時相関研究であり, 必ずしも因果関係を明らかにするものではないことに留意する必要があるだろう (Gutman & Schoon, 2013)。

2.5 考察と展望

以上, 児童・青年期における「自己」の発達について, セルフコントロール, 自尊心, 自己効力感という三つの概念に着目してレビューを行った。いずれの概念も, 既に多くの知見が蓄積されているものの, それらは, 主に国外におけるものであることから, 日本における知見の蓄積が今後望まれる。「自己」は, 周囲との関わりの中で育まれるものであり, 社会文化的要因の影響は免れない。例えば, 自尊心について言えば, 日本では自身の能力・価値をあからさまに表に出すことをよしとしない, あるいは自己卑下することを美德とする文化があることから (Kitayama & Karasawa, 1997), 欧米圏での研究知見をそのまま当てはめることは難しい (Kitayama, 1991)。そのため, 我が国の社会文化的要因を十分に組み込んだ実証研究を推し進めていく必要があるだろう。また, いずれの概念においても, それが高ければ高いほど望ましい, すなわち

“The more, the better”と言い得るものなのか、常に留意する必要があるだろう。例えば、セルフコントロールに関して、「高すぎるセルフコントロール」や「コントロールしすぎること」、すなわちオーバーコントロール (overcontrol) によって「感情経験の希薄さ」がもたらされ、逆説的に負の影響が生じる可能性を指摘する論者も存在する (Layton & Muraven, 2014)。また、自尊心、自己効力感においても、それが高すぎる場合に、ときに仮想的有能感 (速水・木野・高木, 2004) のような、望ましくない「自己」の形成に結びつく可能性が考えられる。いずれにしても、各概念について、それが「高ければ高いほど望ましい」という考え方に対して、常に慎重な見方をしなければならないと言えるだろう。

【引用文献】

- 阿部美帆・今野裕之 (2007). 状態自尊感情尺度の開発 パーソナリティ研究, 16, 36-46.
- Aron, A., Paris, M., & Aron, E.N. (1995). Falling in love: Prospective studies of self-concept change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1102-1112.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., Adams, N.E., Hardy, A.B., & Howells, G.M. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baumeister, R.F., Vohs, K.D., & Tice, D.M. (2007). The strength-model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351-355.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Berkman, E.T. (2016). Self-regulation training. In K.D. Vohs & R.F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications (3rd Edition)*. New York: Guilford.
- Berkman, E.T., Graham, A.M., & Fisher, P.A. (2012). Training self-control: A domain-general translational neuroscience approach. *Child Development Perspective*, 6, 374-384.
- Betz, N.E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bishop, J.A., & Inderbitzen, H.M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- Bogg, T., & Roberts, B.W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: a meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130, 887-919.
- Bray, S.R., Graham, J.D., & Saville, P.D. (2014). Self-control training leads to enhanced cardiovascular exercise performance. *Journal of Sports Science*, 33, 534-543.
- Bunge, B.A., & Zelazo, P.D. (2006). A brain-based account of the development of rule use in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 118-121.
- Calkins, S.D., & Howse, R.B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307-332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casey, B., Getz, J., & Galvan, S.A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, 62-77.
- Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62-83.
- Cole, P.M., Michel, M.K., & Teti, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73-100.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Denson, T.F., Capper, M.M., Oaten, M., Friese, M., & Schofield, T.P. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45, 252-256.
- de Ridder, D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C.F., Stok, M., & Baumeister, R.F. (2011). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 76-99.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959-964.

- Duckworth, A.D. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2639–2640.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Finkel, E.J., DeWall, C.N., Slotter, E.B., Oaten, M., & Foshee, V.A. (2009). Self-regulatory failure and intimate partner violence perpetration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 483-499.
- Fox, N.A., Henderson, H.A., Rubin, K.H., Calkins, S.D., & Schmidt, L.A. (2001). Continuity and discontinuity of behavioral inhibition and exuberance: Psychophysiological and behavioral influences across the first four years of life. *Child Development*, 72, 1-21.
- 古荘純一 (2009). 日本の子供の自尊感情はなぜ低いのか——児童精神科医の現場報告—— 光文社新書
- Gillis, L.H., & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 31, 111-135.
- Godefroy, O., Lhullier, C., & Rousseaux, M. (1996). Non-spatial attention disorders in patients with frontal or posterior brain damage. *Brain*, 119, 191-202.
- Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London: Institute of Education, University of London.
- Hagger, M.S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N.L.D. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 495-525.
- 速水敏彦・木野和代・高木邦子 (2004). 仮想的有能感の構成概念妥当性の検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 51, 1-8.
- Heatherton, T.F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895-910.
- Holden, G. (1992). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.
- Holden, G., Moncher, M.S., Schinke, S.P., & Barker, K.M. (1990). Self-efficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, 66, 1044-1046.
- 星野命 (1970). 感情の心理と教育 (2) 児童心理, 24, 1445-1477.
- Inzlicht, M., & Berkman, E.T. (2015). Six questions for the resource model of control (and some answers). *Social and Personality Psychology Compass*, 9, 511-524.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M.A.G., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561-579.
- Keefe, K., & Berndt, T. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 110-129.
- Kelley, M.P., Coursey, R.D., & Selby, P.M. (1997). Therapeutic adventures outdoors: A demonstration of benefits for people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20, 61-73.
- Kendall, P.C., & Wilcox, L.E. (1979). Self-control in children: development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020-1029.
- Kern, M.L., & Friedman, H.S. (2008). Do conscientious individuals live longer? A quantitative review. *Health Psychology*, 27, 505-512.
- Kitayama, S. (2006). Does self-esteem matter equally across cultures? In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 376-382). New York: Psychology Press.
- Kitayama, S., & Karasawa, M. (1997). Implicit self-esteem in Japan: Name letters and birthday numbers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 736-742.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Larson, R.W., & Richards, M.H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, 4, 567-583.
- Layton, R.L., & Muraven, M. (2014). Self-control linked with restricted emotional extremes. *Personality and Individual Differences*, 58, 48-53.
- Leahy, R.L., & Shirk, S.R. (1985). Social cognition and the development of the self. In R. L. Leahy (Ed.),

- The development of the self* (pp. 123–150). New York: Academic Press.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marsh, H.W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H.W., Bryne, B.M., & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H.W., & O'mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives on self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542-552.
- 松岡英子・押澤由記 (2001). 中学生の自尊感情を規定する要因——学校生活要因を中心に—— 信州大学教育学部紀要, 104, 133-143.
- Mecca, A.M., Smelser, N.J., & Vasconcellos, J. (1989). *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.
- Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Mastering self-control*. New York: Little, Brown, and Company.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- 三好昭子・大野久 (2011). 人格特性的自己効力感研究の動向と漸成発達理論導入の試み 心理学研究, 81, 631-645.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698.
- 宮崎貴子・中江須美子・古賀ひろみ・押見輝男 (2007). 特性自己コントロール及び状態自己消耗の測定 立教大学心理学研究, 49, 33-45.
- 森口佑介 (2012). わたしを律するわたし——子供の抑制機能の発達—— 京都大学学術出版会
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munakata, Y., Herd, S.A., Chatham, C.H., Depue, B.E., Banich, M.T., & O'Reilly, R.C. (2011). A unified framework for inhibitory control. *Trends in Cognitive Science*, 15, 453-459.
- Muraven, M., Baumeister, R.F., & Tice, D.M. (1999). Longitudinal improvement of self-regulation through practice: Building self-control strength through repeated exercise. *Journal of Social Psychology*, 139, 446-457.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討——生涯発達の利用の可能性を探る——
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006a). Improved self-control: The benefits of a regular program of academic study. *Basic and Applied Social Psychology*, 28, 1-16.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2006b). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, 11, 717-733.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2007). Improvements in self-control from financial monitoring. *Journal of Economic Psychology*, 28, 487-501.
- 小塩真司 (1998). 青年の自己愛傾向と自尊感情, 友人関係のあり方との関連 教育心理学研究, 46, 280-290.
- Owen, S.V., & Froman, R.D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Measurement in Education, New Orleans, LA.
- 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤岳 (2016). セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87, 144-154.
- Peluso, T., Ricciardelli, L.A., & Williams, R.J. (1999). Self-control in relation to problem drinking and symptoms of disordered eating. *Addictive Behaviors*, 24, 715-718.
- Porges, S.W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. New York: W. W. Norton & Company.
- Posner, M.I., & Rothbert, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
- Pottebaum, S.M., Keith, T.Z., & Ehly, S.W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? *Journal of Educational Research*, 79, 140-144.

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Robins, R.W., & Trzesniewski, K.H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158-162.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rohrbeck, C.A., Azar, S.T., & Wagner, P.E. (1991). Child Self-Control Rating Scale: Validation of a child self-report measure. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, 179-183.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 桜井茂男 (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育研究所紀要, 28, 91-101.
- 桜井茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65-71.
- Schmitt, D.P., & Allik, A. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.
- Schunk, D.H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H., & Meece, J.L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46, 69-88.
- Sheppes, G., & Gross, J.J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 319-331.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Snyder, H.R. (2013). Major depressive disorder is associated with broad impairments on neuropsychological measures of executive function: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 139, 81-132.
- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S.C. (2011). Stability and change of personality across the life course: the impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 862-882.
- Speight, J.D., Rosenthal, K.S., Jones, B.J., & Gastenveld, P.M. (1995). Medcamp's effect on junior high school students' medical career self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 43, 285-295
- Sroufe, L.A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7, 349-367.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78-106.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W.W. NORTON.
- 竹綱誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 (1988). 自己効力に関する研究の動向と問題 教育心理学研究, 36, 172-184.
- 鈴木誠 (1999). 理科の学習場面における自己効力感, 学習方略, 学業成績に関する基礎的研究 理科教育学研究, 40, 11-23.
- 瀧野揚三・齊藤誠一 (1991). 青少年の self-esteem の特質とその規定要因——学業成績との関連の検討——大阪教育大学紀要, 40, 13-19.
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F., & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Tice, D.M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159.
- 豊田弘司 (2006). 大学生の自尊感情と自己効力感に及ぼす随伴・非随伴経験の効果 教育実践総合センター研究紀要, 15, 7-10.
- Tremblay, R.E., Boulerice, B., Arseneault, L., & Niscale, M.J. (1995). Does low self-control during childhood explain the association between delinquency and accidents in early adolescence? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 5, 439-451.
- Turner, M.G., & Piquero, P.R. (2002). The stability of self-control. *Journal of Criminal Justice*, 30, 457-471.
- 浦上昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要, 42, 112-125.
- Vazsonyi, A.T., & Huang, L. (2010). Where self-control comes from: On the development of self-control

- and its relationship to deviance over time. *Developmental Psychology*, 46, 245-257.
- Wegner, D.M., Schneider, D.J., Carter, S.R., & White, T.L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 5-13.
- Wilkinson, R.B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479-493.
- Wilson, T.D. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluation and Program Planning*, 23, 1-12.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.
- Yamaguchi, S., Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Murakami, F., Chen, D., Shimomura, K., Kobayashi, C., Cai, H., & Krendl, A. (2007). Apparent universality of positive implicit self-esteem. *Psychological Science*, 18, 498-500.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluative anxiety. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-166). NY: Guilford Press.

(榊原 良太)

第3節 社会的・道徳的感情とその感情特性

3.1 はじめに

喜びや悲しみ、嫌悪、怒り、恐れ、驚きといった、生後早い段階で表出される感情は、文化普遍的で、ヒトという種に生得的に組み込まれているものとされ、いわゆる基本感情 (basic emotions) と呼ばれる。一方で、私たちが日々経験し、表出する感情レパートリーの中には、恥や罪悪感、誇り、妬み、愛情、共感、同情、感謝、軽蔑、尊敬といった、特に他者との関係性や社会性、道徳性に関わるものがあり、そうした感情は時に社会的感情 (social emotions) や道徳的感情 (moral emotions) と呼ばれる。子供は、成長するにつれて、家庭や学校をはじめ様々な環境で、親や仲間、友人、教師、先輩、後輩などの多くの他者と、ある程度持続的な人間関係を築く。その過程で、子供は、基本感情だけでなく、多くの社会的・道徳的感情を、それ以前の乳幼児期よりも極めて多様な状況や領域で経験するようになる。社会的・道徳的な感情経験は、自身の well-being や学び・育ちだけでなく、他者との関係性の構築・維持・調整、時には破壊にも大なり小なり影響を与えるとされている。したがって、特定の社会的・道徳的感情を豊かに経験し、その機能を十分に享受できることも、重要な社会情緒的コンピテンスとして考えられる。

そこで、本節では、国内外で研究が積み重ねられてきた思いやり (共感や同情)、また、近年、研究が盛んになりつつある感謝と尊敬について、さらに、それらの感情に深く関わる向社会性や尊重といった社会情緒的コンピテンスについて、児童期・青年期の様相を概観する。本節では、一回一回の感情経験そのものというよりも、特定の感情の社会的・道徳的機能や、その感情に関連する個人の内的な安定した属性である感情特性 (emotional trait 又は emotion disposition, trait affect: Scherer & Brosch, 2009; Shiota, Keltner, & John, 2006) に着目する。感情特性は、日常では「A 君は照れ屋だ」、「B さんは感動屋だ」といった表現に相当する、特定の感情の経験しやすさを表す用語である。同様の概念として情動性 (emotionality: e.g., Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006) があり (情動性については本章第1節でレビューされている)、両者は、研究の対象や文脈に応じて使い分けられているようであるが、本節では、より特定の感情ごとの経験しやすさを意味すると思われる感情特性という用語を使用することとする。なお、共感や同情、感謝、尊敬以外の様々な社会的・道徳的感情については、他の文献を参照されたい (e.g. 有光・藤澤, 2015; 有光・菊池, 2009; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007)。

3.2 思いやり——共感性と向社会性——

3.2.1 研究の背景

子供に身につけさせたいこととして、「思いやり」を挙げる親や教師は多いだろう。他者への思いやりは、典型的な社会情緒的コンピテンスの一つと言えるものかもしれない。しかし、一口に思いやりと言っても、例えば、思いやりは、感情なのか行動なのかを科学的に定義することは難しく、哲学や心理学、あるいは、その周辺諸科学は、これまで共感や同情、哀れみ、慈悲、向社会性、利他性、向社会的行動、利他的行動、援助行動、ケアといった、「思いやり」に近似する概念について膨大な検討を重ねてきた。ここでは、近似する概念として、共感性と向社会性の2つに着目したい。

3.2.2 定義

①共感性の定義

共感や共感性 (empathy) には、古くから盛んに検討されてきたものの、統一的な定義が存在しない。empathy という英語は、元来、19世紀後半に美学・心理学の専門用語としてあったドイツ語の *Einfühlung* を心理学者の Edward Titchener が翻訳したものとされている (Coplan & Goldie, 2011)。対象に「感じる (feeling into)」ことを意味する *Einfühlung* や empathy は、日本語では、「感情移入」と訳されることもあるが、心理学では、「共感」や (おそらくより個人内の安定した特性としてのニュアンスのある) 「共感性」として訳されることが一般的である。Cuff, Brown, Taylor, & Howat (2016) は、これまで

様々な研究者が empathy を概念化してきたことを受け、英語文献だけでも empathy の定義（に相当するもの）には、少なくとも 43 個あることを紹介した。そして、8 種のテーマ、すなわち、(a) sympathy¹⁷（同情）や compassion¹⁸（同情や思いやり、慈悲）、tenderness（優しさ）などの関連する他の概念と区別できるかどうか、(b) 認知的な反応（いわゆる「認知的共感」）なのか感情的な反応（「感情的共感」）なのか、(c) 対象人物の感情に一致する反応なのか一致しない反応なのか、(d) 他者の明示的な感情的刺激（苦痛を浮かべた表情や、「痛い」、「苦しい」といった言語表出）の影響を受けるのか否か（そうした刺激がなくとも生じるのか否か）、(e) 自他の区別があるか混合するか、(f) 特性と状態どちらの影響を受けるのか、(g) 行動的帰結を伴うのか否か、(h) 自動的に生起するのか意識的に制御できるのか、という問題において、それぞれの定義の間に見解の相違が見られることを指摘している。そして、それぞれの定義の共通点や相違点を吟味し、下記の定義を提案している。

共感とは、感情的反応（感情的なもの）であり、特性としての能力と、状態の影響の相互作用に依存する。共感的プロセスは、自動的に引き起こされるが、トップダウンの（意識的な：筆者注）制御プロセスによっても形成される。結果として生じる感情は、刺激となる感情を自身が（直接的な経験または想像によって）知覚したものや理解したもの（認知的共感）に似ており、その感情の発生源は、自分自身のものではないという認識が伴う。（Cuff et al., 2016, p. 150）

近年では、Cuff et al. (2016) の（44 個目の新しい）定義のように、共感性に多次元性や多層性を仮定することが一般的である（e.g. Coplan & Goldie, 2011; de Waal, 2009）。その文脈では、相手の感情に巻き込まれるいわゆる感情伝染やミラーリングは原初的で低次の（発達初期から見られる）共感とみなされる一方で、相手の立場になって考える役割取得や視点取得、架空の人物の感情や行動に自身を投影する想像性など、認知的側面が大いに関与するプロセスは高次の共感とみなされることが多い。

また、感情的共感においては個人的苦痛（personal distress）と共感的配慮（empathic concern）は明確に区別される（e.g., Coplan & Goldie, 2011; Decety, 2011）。個人的苦痛は、他者の苦痛に自分が強い苦痛を覚え、他者ではなく自分の苦痛のほうに焦点の当たる自己志向的な感情的反応である。一方で、共感的配慮は、助けを必要とする他者のために感じられる、同情や思いやりなどの他者志向的な感情的反応である。

共感とは、相手の苦痛や悲しみ、不安といったネガティブ感情に留まらず、喜びや誇りといったポジティブ感情など、本来、感情価（valence）によらず様々な感情に対して感じられるものである。しかし、実質的に先行研究の大部分は苦痛や悲しみなどのネガティブ感情への共感的反応（“negative empathy”）に偏ってきたという指摘もあり、近年ではポジティブ感情への共感的反応（“positive empathy”）に関する検討も国内外で積極的になされ始めてきている（e.g., 村上・西村・櫻井, 2014; 櫻井他, 2011; Tell & Pfister, 2016）。

②向社会性の定義

向社会性（prosociality）は、ある個人がどのくらい頻繁に向社会的行動を行いやすいか、という個人差のある傾向として定義されている（e.g., Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012）。向社会的行動（prosocial behavior）は、他者の利益となることを意図してなされる自発的行動（Eisenberg et al., 2006）であり、共有や寄付、世話、慰め、手伝いなど、様々な行動が含まれる（向社会的行動については第2部第2章第3節も参照されたい）。しかし、結果的には同じく他者の利益となる「向社会的な」行動であっても、例えば、他者の苦痛に接し、他者のためを思ってなされる場合（他者志向的な共感的配慮）もあれば、他者の苦痛に強く喚起された自身の苦痛や不安などのネガティブ感情を和らげるためになされる場合（自己中心的な個

¹⁷ sympathy は、日本語では「共感」とも「同情」とも訳されるが、empathy が一般に相手と同じ気持ちになることを表すのに対し、sympathy は特に他者の苦痛や悲しみ、苦境に対し経験され、「かわいそう」といった、相手のために嘆いたり気遣ったりする自身の気持ちも強く反映されたものとして区別されることが多い（e.g., Cuff et al., 2016; Eisenberg et al., 2006）。

¹⁸ compassion も「同情」と訳されることがあるが、定訳はなく、近年では、そのまま「コンパッション」とされることもある（e.g., 有光・藤澤, 2015）。

人的苦痛)もある。そのため、向社会的行動は、より動機の質が他者志向的であり、純粹に相手のためになされているかが問われる利他性 (altruism) や利他的行動 (altruistic behavior) よりも広範な概念とされている (e.g., Eisenberg et al., 2006; Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015)。

以上をまとめると、共感や共感性はいわゆる「思いやり」の認知的側面や感情的側面、また、それらの特性として、向社会性は「思いやり」の行動的特性として捉えられるかもしれない。

3.2.3 測定方法

① 共感性の測定方法

共感性の測定方法には、共感が生じるような特定状況下における状態としての共感 (状態共感) を測定する方法と、個人の一貫した特性としての共感 (特性共感) を測定する方法の大きく 2 つに分かれる。状態共感を測定する方法としては、例えば、登場人物が悲しみや恐れ、苦痛などの特定の感情を経験する物語を、絵や写真、スライド、映像刺激で提示し、主人公の感情と回答者自身が報告した感情との一致度を検討するピクチャー・ストーリー法や、感情語の自己評定 (例えば、他者が苦痛を経験する場面や状況を観察した後、自身はどのような感情を経験したかを報告)、身体的指標 (観察時の表情や身振り、音声などを測定)、生理的指標 (皮膚電気抵抗や心拍数、発汗などを測定) があり (平林, 2014; 伊藤・平林, 1997)、近年では、fMRI (機能的磁気共鳴画像法) を用いた脳神経活動の測定も急増している (Eisenberg et al., 2015)。特性共感を測定する方法としては、質問紙法がある (平林, 2014; 伊藤・平林, 1997)。以上の測定方法は、共感の異なる側面を測定しており、どれも一長一短があるため、複数の測定方法を組み合わせたマルチメソッド・アプローチ (multimethod approach) が望まれている (Eisenberg et al., 2015)。ここでは、児童期・青年期における特性共感を測定する質問紙尺度を取り上げる。なお、質問紙法では、自己報告ではなく、子供の特性共感を (特に低年齢児が対象の際には) 親や教師など他者が評定する場合もあり、報告者によって異なる結果も得られている (Eisenberg et al., 2015)。

共感性を多次的視点で捉える流れに沿い、特性共感においても、様々な側面を測定可能な多次元尺度を使用することが、近年では一般的である。Davis (1980, 1983, 1994) の対人的反応性指標 (Interpersonal Reactivity Index: IRI) は、先駆的な尺度の一つであり、現在も世界中でよく使用されている。IRI は「視点取得 (Perspective Taking)」・「想像性 (Fantasy)」・「共感的配慮 (Empathic Concern)」・「個人的苦痛 (Personal Distress)」の 4 下位尺度計 28 項目 (各 7 項目) で構成され、複数の日本語版がある (明田, 1999; 菊池, 1999; 桜井, 1988)。IRI は主に大学生や成人を対象に使用されるが、青年期前期から後期を通じて十分に利用可能であることを示した研究 (Hawk et al., 2013) や、10 歳を対象に自己報告で使用した研究 (Masten, Eisenberger, Pfeifer, Colich, & Dapretto, 2013) もある。一方で、児童向けに簡潔で適切な項目表現をした尺度も開発されており (Garton & Gringart, 2005; Litvack-Miller, McDougall, & Romney, 1997)、国内では Davis の理論に基づく尺度として、児童用多次元共感性尺度 (長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元, 2009) がある。

ただし、国内では IRI やその日本語版の下位尺度の信頼性や妥当性がたびたび問題となっており (有光・菊池, 2009)、IRI を発展させた尺度も複数開発されている。青年期用多次元の共感性尺度 (登張, 2003) は、IRI のほか、Hoffman (2000, 2008) の共感性の発達理論なども踏まえた尺度であり、「共感的関心」・「個人的苦痛」・「ファンタジー」・「気持ちの想像」の 4 下位尺度で構成され、青年期を通じて利用できる。多次元共感性尺度 (Multidimensional Empathy Scale: MES: 鈴木・木野, 2008) は、共感の認知的・感情的側面のそれぞれを、自己指向的か他者指向的かという指向性に着目し、更に整理した尺度であり、「他者指向的反応」・「自己指向的反応」・「被影響性」・「視点取得」・「想像性」の 5 下位尺度で構成され、大学生を対象に信頼性・妥当性が検討されている。

また、近年、ポジティブ感情への共感性を測定する尺度も複数開発されてきている (Morelli, Lieberman, & Zaki, 2015; 村上他, 2014; 櫻井他, 2011)。共感的感情反応尺度 (櫻井他, 2011) は、「ポジティブな感情への好感・共有」・「ネガティブな感情の共有」・「ネガティブな感情への同情」の 3 下位尺度で構成さ

れ、大学生を対象に信頼性・妥当性が検討されている。子供用認知・感情共感性尺度（村上他，2014）は、認知的側面である「他者感情への敏感性」、「視点取得」、感情的側面である「他者のポジティブな感情の共有」、「他者のポジティブな感情への好感」、「他者のネガティブな感情の共有」、「他者のネガティブな感情への同情」の計6下位尺度で構成され、小学5年生から中学3年生を対象に信頼性・妥当性が検討されている。他の共感性尺度に関しては、有光・菊池（2009）を参照されたい。

② 向社会性の測定方法

向社会性は、自己報告式の質問紙尺度や、親や教師による同様の尺度を用いた他者評定、同級生からのソシオメトリック・テストなど様々な測定方法がある（向社会的行動の測定方法については、第2部第2章第3節も参照されたい）。ここでは、国内外で近年開発が盛んな質問紙尺度を取り上げる。

Caprara, Steca, Zelli, & Capanna（2005）の作成した向社会性を測定する尺度は、もともとは成人用に作成されたが、青年期から成人期にかけての縦断的研究等にも使用されている（e.g., Alessandri, Caprara, Eisenberg, & Steca, 2009; Alessandri et al., 2014）。なお、この尺度は、16項目で構成され、共有（sharing）、手伝い（helping）、世話（taking care of）の3種類の向社会的行動傾向を尋ねる項目のほか、困っている他者に共感する特性共感に相当する項目も含まれている。成人期には、相手に共感する傾向そのものが向社会性の構成要素の一つとして考えられると想定されているためである（Caprara et al, 2005）。

第2部第2章第3節や、厚生労働省のホームページ（http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/boshi-hoken07/h7_04d.html）でも紹介されている「子供の強さと困難さアンケート（Strengths and Difficulties Questionnaire : SDQ）」（Goodman, 1997）にも、向社会性を測定する5項目の下位尺度があり、親または教師、あるいは、子供自身が評定する。SDQは世界中で翻訳版が開発されよく使用されており、親又は教師が評定する尺度は、現在、4—17歳までが使用可能とされている（2—4歳用や18歳以上用の尺度もある：<http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b0.py>）。日本語版の自己報告式尺度は、11歳以上から使用可能とされている。

国内には、向社会的行動の頻度を測定する尺度がほかにも複数存在する。向社会的行動尺度（大学生版）（菊池，1988）は、大学生の向社会的行動のこれまでの経験頻度を20項目で測定する。向社会的行動尺度（中高生版）（横塚，1989）は、中高生の向社会的行動の頻度を20項目で測定する。愛他性尺度（首藤，1990）は、児童の愛他的行動の頻度を13項目で測定する。なお、愛他（利他）的行動は純粋に他者のためになされる行動であり、動機が問われない向社会的行動のサブグループの一つであるものの（Eisenberg et al., 2015）、首藤（1990）の尺度は項目内容に動機を尋ねる表現がないため、向社会的行動を測定する尺度として使用しても差し支えないと考えられている（村上他，2014）。

以上紹介した尺度は、いずれもその向社会的行動が対象とする人物は限定されていないが、近年、相手が家族なのか友人なのか、見知らぬ他者なのか、といった対象人物の違いによって、利他的行動や向社会的行動の性質や生起機序、頻度のパターンが異なることも指摘されており（村上・西村・櫻井，2016；小田他，2013）、対象人物を考慮した尺度も開発されてきている。対象別利他行動尺度（小田他，2013）は、菊池（1988）の向社会的行動尺度（大学生版）を参考に開発された、大学生を対象とした尺度であり、家族、友人・知人、普段から付き合いのない他人の3種類の対象ごとの利他行動の頻度を各7項目計21項目で測定する。対象別向社会的行動尺度（村上他，2016）は、同じく家族、友だち、見知らぬ人それぞれに対する向社会的行動の頻度を各6項目計18項目で測定する、小学生・中学生を対象とした尺度である。

以上紹介したように、共感性や向社会性を測定する尺度は、数多く存在するため、目的や対象に応じて適切な尺度を使用することが望まれる。

3.2.4 予測因

共感性や向社会性の個人差は、遺伝や生物学的プロセスのほか、文化的価値観・実践、養育、仲間、また、学校での経験にも影響を受ける（Eisenberg et al., 2015）。共感性や向社会性の予測因は多岐にわたり、また、重なる部分も多くあるため、ここでは、共感性と向社会性で項を分けずに、主に Eisenberg et al. (2015)

のレビューに基づき、向社会的発達の前測因を紹介する（詳細は Eisenberg et al., 2015 を参照されたい）。また、Eisenberg et al. (2015) と同様に、ここでは、ネガティブ感情に対する共感性に焦点化して論じることとする。

Eisenberg et al. (2015) によると、大人が自己報告した向社会的傾向を含む多くの双生児研究では、遺伝的要因は利他性や共感性、養護性 (nurturance) の集団内の分散を典型的には、40—60%ほど説明する。残りの分散の多くは、(ほぼ、家庭内の環境に対応する) 共有環境よりも (ほぼ、家庭外の環境に対応する) 非共有環境が説明するが、向社会的性の測定方法や概念化によって、結果は一貫しない。また、神経生理学の分野では、認知的共感と感情的共感とで賦活される脳領域が異なり、感情的共有や共感的配慮、向社会的性に関与する脳領域は、児童期・青年期、また、おそらくそれ以降も発達し続けることが示されている。神経ペプチドであるオキシトシンやバソプレシンが共感性や向社会的性と正に関わり、男性ホルモンであるテストステロンが向社会的性の低下と関連することも示唆されているが、子供を対象とした発達の研究は不足している。

文化差に関しては、非西洋圏の研究から、どのような向社会的・協力的行動が標準的で望まれるのかという程度に広範な差異があることが指摘されている。子供の社会化の際に、西洋に比べて中国や日本では、家族や級友、社会などの内集団に責任を持って向社会的に振る舞うことが強調される、という通説や、そのことを支持するデータも多くある。一方で、共感を喚起するような感情的文脈では、西洋の子供に比べてアジアの子供は向社会的行動が少なくなり、他者の苦痛や悲しみに対して個人的苦痛を強く経験することを示したデータもある。

家族の中での社会化の影響も大きく、多くの養育に関わる実践や信念、家庭の情緒的風土、きょうだいとの関係性 (の質や、年上のきょうだいをモデルとしたり、年下のきょうだいを世話したりすること) が向社会的な発達に関わる。一般的に、他者とつながっているという感覚 (安定したアタッチメントや、親の温かさに触れること) や、ポジティブな誘導的しつけ (正当な理由づけや説明) や指導、とにもかくにも向社会的活動に参加してみること (learning by doing) が共感・同情や向社会的行動を増加させるという考え方を支持する知見がある。また、子供が自身のネガティブな感情に建設的に対処できるよう親が適切に支援することも重要である。一方で、子供自身の特性が社会化プロセスに与える影響も無視できず、子供の遺伝的傾向が他者からどのような社会化に関わる行動を引き出しやすいかということにも注意が必要である。さらに、家庭以外での社会化プロセスも重要であり、特に仲間や教師との質の高い関係が共感性や向社会的行動を促進するという知見も得られている。一方で、多くの社会化の担い手 (親やきょうだい、仲間、教師など) の影響を同時に検討した研究は少なく、今後の課題とされている。

また、Eisenberg et al. (2015) は、向社会的反応に関与する子供自身の気質やパーソナリティ特性、行動傾向として、自己制御 (self-regulation) や情動性、社交性やシャイネス、社会的コンピテンスや攻撃・外在化問題、価値観や目標を挙げている。特に、自己制御に関わる特性と向社会的性の発達に関しては、近年、Eisenberg らにより、イタリア人を対象とした縦断的研究の知見が複数報告されている。例えば、約 13 歳から約 21 歳にかけての縦断的研究により、全体的に、向社会的性が約 13 歳から約 17 歳までゆるやかに低下し、その後約 21 歳にかけてゆるやかに回復することを示した Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, & Caprara (2013) は、約 13 歳時点の教師評定の気質的なエフォートフルコントロールが、約 13 歳時点の青年の自己報告の向社会的性と正に関連し、更には、後の向社会的性の直線的な変化と負に関連した、すなわち、向社会的性の低下を抑えるような働きをしたことを報告している。さらに、Alessandri et al. (2014) は、約 16 歳から約 26 歳にかけての 5 時点の縦断的研究により、自己報告のエフォートフルコントロールがエゴ・レジリエンス (ego-resiliency : 状況に応じて自我を柔軟に適切に調整できる力動的なパーソナリティ特性 : Block & Block, 1980; 畑・小野寺, 2013) を媒介し向社会的性を促進することを見出し、エゴ・レジリエンスと向社会的性の相互規定的関係も明らかにしている。

また、Alessandri et al. (2009) は、約 17 歳から約 21 歳にかけての 3 時点の縦断的研究により、感情を制

御できるという自己効力感に関わる信念 (regulative emotional self-efficacy beliefs : ネガティブ感情の制御とポジティブ感情の表出の 2 側面で測定された) が他者に共感できるという自己効力感に関わる信念 (empathic self-efficacy belief) を媒介し向社会性を促進することを示している。この知見に関連して、Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai, & Eisenberg (2010) は、約 16 歳と約 18 歳の 2 時点の縦断的調査により、ビッグファイブの調和性 (agreeableness) が直接的に向社会性を予測しただけでなく、共感的自己効力感に関わる信念を通して間接的にも向社会性を予測したことを示している。さらに、Caprara, Alessandri, & Eisenberg (2012) は、約 21 歳と約 25 歳の 2 時点の縦断的調査により、調和性が自己超越の価値観 (self-transcendence : 普遍主義や善意など、他者を平等に受容し、その人たちの福利のために気遣うことを強調する価値観 : Schwartz, 1994) を予測し、自己超越の価値観が共感的自己効力感に関わる信念を予測し、最終的に共感的自己効力感に関わる信念が向社会性を予測するという、調和性が 2 つの個人差変数を媒介して向社会性を予測したことを示した (この研究では、2 つの媒介変数をモデルに入れると、調和性は向社会性を直接的に予測しなかった)。また、1 時点目の向社会性が 2 時点目の調和性と共感的自己効力感に関わる信念を予測したため、この時期には、共感的自己効力感に関わる信念と向社会性に相互規定的関係がある可能性も示唆した。

なお、共感性は、理論的に、児童期から青年期にかけ、認知発達により視点取得能力が向上し、個人的苦痛が下がると言われているが (e.g., Eisenberg et al., 2015; Hoffman, 2000), 実証的知見は、国内外で一貫していない (e.g., Masten et al., 2013; 村上他, 2014; 登張, 2003)。また、児童期・青年期における共感性の発達は、単なる加齢というよりも、むしろ思春期 (第二次的性徴) の発達程度と関わることが、10 歳と 13 歳の 2 時点を対象とした縦断的研究により示唆されている (Masten et al., 2013)。一般に女子のほうが男子よりも認知的共感も感情的共感も高い傾向があることが国内外で示されているが (Eisenberg et al., 2015; 村上他, 2014 ; 登張, 2003), 0—17 歳までの同情 (sympathy) の表出の性差のメタ分析の効果量は Hedges の $g = -.13$ (95% CI [-0.22, -0.04]) と小さいことも示されている (Chaplin & Aldao, 2013)。向社会性でも女子が男子を上回る傾向があり、遺伝的・生物学的要因とともに、親や教師、社会からのステレオタイプ的な発達の期待が、こうした性差に影響すると議論されている (Eisenberg et al., 2006, 2015)。

3.2.5 アウトカム

① 共感性のアウトカム

状態・特性双方の共感的配慮と視点取得は、向社会的行動や利他的行動を正に予測することが多くの実証的研究により示されており、向社会的行動や向社会性の主要な予測因として位置付けられてきた (e.g., Coplan & Goldie, 2011; Decety, 2011; Eisenberg et al., 2015; 菊池, 2009 ; 鈴木・木野, 2008)。一方で、菊池 (2009) は、認知的共感である視点取得や役割取得そのものは、向社会的でも反社会的でもないニュートラルな性質のものであり、場合によっては、役割取得の高さが非行や犯罪などの反社会的行動と結びつくこともあると指摘している。同様に、共感がいじめや攻撃行動を抑制するという多くの知見があるが、例えば、加害者や傍観者に役割取得をしたり共感したりすると、向社会的行動が生じない場合もあり、共感が常に個人を利他的行動に導くとは限らないことが指摘されている (e.g., 菊池, 2009 ; 蔵永, 2015)。また、他者の苦しみに対する共感が過剰に喚起されることで生じる共感疲労 (compassion fatigue) の問題 (菊池, 2009) や、客観的に見て誰の幸福にもつながらず、かえって有害になりうる (が本人は他者のためになると信じてやまない) 利他的行動に従事してしまう病的利他性 (pathological altruism) の存在も指摘されてきた (Eisenberg et al., 2015; Oakley, Knafo, Madhavan, & Wilson, 2012)。単純な高低ということではなく、認知的にも感情的にもバランスのとれた共感性を育むことが重要であると言えよう。

また、前述の通り、これまでの研究はネガティブ感情に対する共感性を対象としたものが大半であり、ポジティブ感情に対する共感性がいかなるアウトカムに関わるのかは定かではない。Tell & Pfister (2016) は、ポジティブ共感、自身のポジティブな気分を維持したいという動機づけにつながるため、向社会的行動を動機づけるという理論モデルを提示している。さらに、Morelli et al. (2015) は、ポジティブ共感、向

社会的行動や、他者との社会的つながり、well-being といった変数と双方向に正に関連する可能性を示唆しているが、実証的知見の蓄積や因果関係の同定はこれからである。

② 向社会性のアウトカム

向社会性の帰結は多岐にわたる。Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo (2000) は、縦断的研究により、児童期早期の向社会性が、5年後の青年期の学業達成と、仲間から好まれることを予測することを明らかにした。Zuffianò et al. (2014) は、約16歳から約26歳にかけて5時点の縦断的研究により、向社会性の発達の増大と自尊心の発達の増大が正に関連することを示した。また、向社会性は自尊心を有意に予測した（ただし、効果量は非常に小さかった）一方で、自尊心は向社会性を有意に予測しないことも明らかにした。ほかにも向社会性が良き市民としての活動やボランティアなどの市民エンゲージメント (civic engagement: Luengo Kanacri et al., 2014)、問題行動や抑うつ等の低減 (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999)、いじめも含めた攻撃行動の抑制 (e.g., Caprara, Luengo Kanacri, Zuffianò, Gerbino, & Pastorelli, 2015; Eisenberg et al., 2015) につながることを示した縦断的知見がある。また、向社会的行動が幸福感や身体的健康につながる可能性を示唆する知見もある (e.g., Aknin, 2014)。

3.2.6 可変性

近年、共感性や向社会性は比較的可変性のある変数として研究されており、国内外で学校を現場とする様々な介入プログラムが開発され、一定の成果を挙げている（詳細は以降の文献を参照されたい：e.g., Caprara et al., 2015; Eisenberg et al., 2015; 石本・勝間・山崎, 2012; 村上・賀屋・山崎, 2016; 西村・村上・櫻井, 2015)。

3.3 感謝

3.3.1 研究の背景

先に見た向社会的行動や利他的行動の結果の一つとして、相手に感謝の気持ちが芽生えたり、相手から「ありがとう」とお礼を言われたりすることがある。感謝 (gratitude) は、感情状態や態度、美德、習慣、パーソナリティ特性、コーピング反応の1つなど、これまで様々な概念化されてきたが (Emmons & McCullough, 2003)、近年の心理学では、感情特性や感情状態として捉えることが一般的である。McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson (2001) は、Adam Smith が『道徳感情論』(1759/2003) の中で、感謝を「極めて即座に直接に、われわれを促して報償をあたえさせる感情」(Smith, 水田訳, 1759/2003 (上巻), p.177) であると述べたことに着目し、共感・同情や罪悪感、恥などと同様に、道徳的感情の一つとして感謝を捉えた。以降、ポジティブ心理学の流行にも乗り、感謝の道徳的機能や効果を検討する研究が盛んに行われている。

3.3.2 定義

感情状態としての感謝は、典型的には、他者から自分のためにコストをかけて、何か価値あることを意図的にしてもらったときに生じるポジティブ感情である (e.g., Bartlett & DeSteno, 2006; McCullough et al., 2001; McCullough, Tsang, & Emmons, 2004; Williams & DeSteno, 2014)。ただし、私たちは、自然や動物、神仏、自分が大事に使っている物、何気ない日常の風景などにも感謝を経験することがあり、恩恵をもたらすものが人であるとは限らない (Emmons & McCullough, 2003; 蔵永・樋口, 2011; Wood, Froh, & Geraghty, 2010)。また、感謝に伴う主観的情感や表出には文化差が指摘されている。例えば、欧米文化において感謝 (gratitude) は、負い目や負債感 (indebtedness) といったネガティブな気持ちとは明確に区別されるポジティブ感情であるが、日本文化において感謝は、「申し訳なさ」や「すまなさ」といったネガティブな気持ちも伴うことがよくあり (池田, 2006; 蔵永, 2015; 蔵永・樋口, 2011)、「すまなさ」が、感謝とも負債感とも異なる感情状態であることを示唆する研究もある (Washizu & Naito, 2015)。従来、日本語には、感謝表現として「ありがとう」型 (感謝型) と「すみません」型 (謝罪型) があることも指摘されており、両者の使い分けに着目した研究もある (e.g., 蔵永・樋口, 2013; 岡本, 1992)。

3.3.3 測定方法

感謝は、研究目的に応じて、感情特性や気分 (mood)、感情状態として測定される (e.g., Froh et al., 2011; McCullough et al., 2004)。感情状態として測定する際には、共感と同様に、生理的指標や行動的指標も考慮されるが、ここでは、質問紙尺度を取り上げる。なお、感謝には、「ありがとう」といった言語表出以外に、他のポジティブ感情に比べ明確な顔表情などによる非言語的な表出的特徴 (behavioral display) が見られないとされる (Campos & Keltner, 2014; Campos, Shiota, Keltner, Gonzaga, & Goetz, 2013)。一方で、愛情や同情 (sympathy) などの協力や利他性に関連する向社会的感情の1つとして、感謝は、握手などの触覚 (touch) を通して十分に伝達可能であるという知見もある (Hertenstein, Keltner, App, Bulleit, & Jaskolka, 2006)。また、fMRI 測定により、感謝の脳神経活動を検討した研究もある (Fox, Kaplan, Damasio, & Damasio, 2015)。

感謝を測定する自己報告式尺度として海外でよく使用される尺度は3つある。Gratitude Questionnaire-6 (GQ-6: McCullough, Emmons, & Tsang, 2002) は、特性感謝を測定する1次元尺度であり、6項目で構成される。Gratitude, Resentment, and Appreciation Test (GRAT: Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003) は、特性感謝を測定する多次元尺度であり、「豊かさの感覚 (Sense of Abundance)」、「素朴な感謝 (Simple Appreciation)」、「他者への感謝 (Appreciation of Others)」の3下位尺度計44項目で構成されるが、実際に変数間の関連を検討する際には、合計得点のみが用いられることが多い。GRATには、16項目の短縮版 (GRAT-short form) もある (Froh et al., 2011)。Gratitude Adjective Checklist (GAC: McCullough et al., 2002) は、grateful, thankful, appreciative の3つの感情語で構成される尺度であり、測定の際の教示を変えることで感情特性、気分、感情状態のいずれも検討できる (Froh et al., 2011)。

上記の尺度は、いずれも成人を対象に開発されているが、Froh et al. (2011) は、GQ-6, GRAT-short form, GAC の10-19歳への適用可能性を検討し、14-19歳においては、どの尺度も使用可能である一方で、10-13歳においては、GRAT-short form は使用すべきでなく、GQ-6 と GAC を同時に使用するべきだと推奨している。また、10歳以下の子供の感謝を測定する場合には、親による報告指標を使用することを勧めている。

国内では、GQ-6の日本語版 (感謝特性尺度邦訳版: 白木・五十嵐, 2014) が近年開発された。児童用の尺度として対人的感謝尺度 (藤原・村上・西村・濱口・櫻井, 2014) も開発されている。感謝の文化差を反映し、特にネガティブ感情や負債感といった変数との関連において、既存の欧米圏の知見と異なる結果が示されている (詳細は藤原他, 2014; 白木・五十嵐, 2014)。児童期・青年期を対象とした尺度開発研究は、国内外で始まったばかりであり、今後の動向が注目される。

3.3.4 予測因

尺度開発の遅れも伴い、児童期・青年期における感謝の発達や予測因を検討した実証的研究は少ない。子供の多くは、親や保育者などから他者から何かしてもらったら「ありがとう」とお礼を言うようにしつけられるが、そうした日常のしつけや「ありがとう」という親からのプロンプトは感謝の発達に一定の役割を果たすと考えられる (有光, 2010)。一方で、子供がそうした社会的スクリプトを超え、自発的で気持ちのこもった感謝を表出するようになるのは、児童期中期以降であるという (Emmons & Shelton, 2002; Froh et al., 2011)。これには、自分に起こった良い出来事の原因が誰にあるのかという原因帰属の認知発達に関わることが指摘されており、原因帰属と感謝の気持ち、更には、恩人にお返しをしたいという動機づけの関係が強固になり、感謝が自然に表出されるようになるのは、7歳から10歳頃とされている (Emmons & Shelton, 2002; Graham, 1988)。感謝には、原因帰属のほかにも、相手の意図性やコスト、自分が得る利益に関わる社会的認知の発達が必要である (Froh et al., 2011)。さらに、Froh et al. (2011) は、同様の認知発達の影響を受け青年期早期に高まる共感性が、感謝の強い促進要因なのではないかと議論している。すなわち、相手に感謝するためには、(恩恵を受けた自分のために) 相手が意図的に行動したという視点取得が必要であり、視点取得が十分に発達して初めて大人と同様の感謝を経験するようになる論じている。この

ように, Froh et al. (2011) は, 感謝の先駆体に, (特に認知的な) 共感性や向社会的行動, 互恵的關係性への関与がある可能性を指摘し, さらに, 親が子供の注意を恩恵・利益の評価に向けさせることや, 親自身が表出する感謝をモデルとすることが, 感謝の発達を支えているのではないかと述べている。これらの議論は, Lazarus & Lazarus (1994) が感謝を「共感的感情 (empathic emotion)」の一種であると捉えたことにも合致する。

3.3.5 アウトカム

一般に, 対人関係に感謝が果たす役割は大きい。感情状態としての感謝は, 恩人だけではなく, 見知らぬ他者や第三者への向社会的行動も動機づけ, 時にコストのかかる状況でも相手のための行動を促す (Algoe & Haidt, 2009; Bartlett & DeSteno, 2006)。また, 感謝は, 先輩・後輩関係や恋愛関係など, 様々な他者との質の高い日常的な関係性の形成・維持・促進 (Algoe, Gable, & Maisel, 2010; Algoe, Haidt, & Gable, 2008) や, 攻撃の抑制 (DeWall, Lambert, Pond Jr., Kashdan, & Fincham, 2012) にも寄与する。

感情特性としての感謝は, 少なくとも欧米文化において, 楽観性, 共感性, 向社会性, 自尊心, 宗教性・精神性 (spirituality), 外向性, 調和性, 勤勉性, 経験への開放性といった多くのポジティブな特性と正の関連があり, 神経症傾向や物質主義 (materialism), 特性妬み, 攻撃性, 誇大的な自己愛といったネガティブな特性とは負の関連がある (McCullough et al., 2002, 2004; Watkins et al., 2003; Wood et al., 2010; Wood, Maltby, Gillet, Linley, & Joseph, 2008)。また, 状態・特性双方の感謝は, 希望や許し (forgiveness), 誇り, 満足といった個別的, あるいは, 全般的なポジティブ感情経験や, 主観的幸福感, 状態自尊心, 質の高い睡眠を促進する一方で, ストレスや身体症状, 不安, 抑うつを軽減するといったように, 身体的健康や well-being を向上させる (詳細は Bono, Krakauer, & Froh, 2015; Wood et al., 2010)。同様の傾向は児童期・青年期においても示されている (Froh et al., 2011; Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009)。

特に児童期・青年期においては, 心理的適応や対人関係, well-being に感謝が与える効果に焦点化した研究が多い (Bono et al., 2015)。例えば, 青年期の特性感謝は, 学業成績 (GPA) や生活満足感, 物事への没頭, (自分を育ててくれた共同体や地域に貢献し恩返しをしたいといった) 社会的統合 (social integration) を正に予測し, 特性妬みや抑うつを負に予測することが示されている (Froh, Emmons, Card, Bono, & Wilson, 2011)。また, 社会的統合に着目した Froh, Bono, & Emmons (2010) は, 青年期早期を対象とした縦断的研究により, 特性感謝が約 3 ヶ月後の向社会的行動と生活満足感を媒介し, 約 6 ヶ月後の社会的統合を正に予測したことを示した。さらに, 特性感謝と社会的統合は, 相互規定的に発達する可能性を示した。大学生を対象とした 3 週間の短期縦断的研究では, 特性感謝が特性共感 (共感的配慮) を媒介して攻撃性 (身体的攻撃) を抑制した (DeWall et al., 2012)。また, Wood et al. (2008) は, 新しい環境への移行期である大学 1 年生を対象とした 2 つの縦断的研究により, 入学当初の特性感謝が約 3 ヶ月後の学期末の知覚される社会的支援の高さ, ストレスや抑うつを低さを予測することを示した。さらに, この効果は, 1 時点目のビッグファイブを統制しても見られた (Wood et al., 2008, Study 2)。なお, 同じく大学生を対象とした横断的研究では, 特性感謝がビッグファイブの下位構成要素 (ファセット) を統制しても人格的成長やポジティブな他者との関係性, 人生における目的, 自己受容といった心理的 well-being を独自に予測することが示されている (Wood, Joseph, & Maltby, 2009)。また, 中国人の大学生を対象とした横断的研究では, 特性感謝が知覚される社会的支援を媒介し, 自尊心と生活満足感を正に予測した (Kong, Ding, & Zhao, 2015)。さらに, Tian, Du, & Huebner (2015) は, 中国人の小学 4—6 年生を対象とした横断的研究で, 特性感謝が直接的にも, また, 向社会的行動を媒介して間接的にも, 学校での満足感とポジティブ感情をそれぞれ正に予測したことを示している。

感謝の性差についての研究は多くないが, 女性のほうが男性よりも感謝しやすいという複数の知見がある (Froh et al., 2009; Kong et al., 2015; Tian et al., 2015)。国内の小学生においても, 特性感謝は, 女子のほうが男子よりも高いことが示されている (藤原他, 2015)。一方で, 特性感謝は, 男女を問わず社会的支援を得られやすくするが, その効果は, 特性感謝の高い男性でより顕著であることが示されている (Froh

et al., 2009; Kong et al., 2015)。

ただし、感謝は、日本では、ネガティブ感情や負債感とも正に関連するなど、欧米とは一部異なる知見も見られるため(藤原他, 2014; 白木・五十嵐, 2014), 以上の結果が一様に日本の児童・青年において再現されるとは限らない。今後、文化差を踏まえた研究知見の蓄積が待たれる。

3.3.6 可変性

感謝は、多くの文化や宗教で美德の一つとされ、学習可能な感情であることから、可変性のある変数として研究されてきた。感謝は、実証的研究の進んだ2000年代当初から実験的介入研究がなされ(Emmons & McCullough, 2003), その日あった感謝の出来事を数え上げたり(“counting blessings”), 感謝の手紙を書いたり、実際に恩人を訪ねて手紙を渡したりすることの効果が実験により検討され、子供でも大人でも well-being や身体的健康の向上に効果的であることが示されてきた(詳細は Bono et al., 2015; Lomas, Froh, Emmons, Mishra, & Bono, 2015; Wood et al., 2010)。近年、欧米では青年がポジティブに発達し、健康に活躍できる大人に成長するための支援の一つとして、感謝を育てることも目指されており、学校を現場とした介入研究も多い(Bono et al., 2015; Froh et al., 2014)。特に有望なものとしてされているのが、個人の恩恵・利益の評価(意図性やコスト、利益の関係など)に関わる信念やスキーマを訓練によって変化させ、感謝の考え方(grateful thinking)を身につけるというものである(Bono et al., 2015; Froh et al., 2014)。一方で、感謝介入の効果はこれまで想定されてきたほどには強くないという、感謝介入研究の再考を迫るメタ分析の知見もある(Davis et al., 2016)。

3.4 尊敬と尊重

3.4.1 研究の背景

従来、尊敬(respect)は、他者との関係性や調和を重んじる相互協調的な自己観が優勢であるとされる日本人が、「良い気持ち(good feeling)」として頻繁に経験する感情の1つであることが示されてきた(Kitayama, Markus, & Kurokawa, 2000; Kitayama, Mesquita, & Karasawa, 2006; Markus & Kitayama, 1991)。また、尊敬は、社会集団における階層制、すなわち、正当な権威に基づくタテ関係の維持に寄与する道徳的感情の一つであると指摘されており(Haidt, 2012)、タテ関係を重視する日本人(中根, 1967)にとって重要な感情であると考えられる。一方で、現代日本の子供は、他国の子供と比べて親や教師への尊敬を示さない傾向があることを示唆するデータもあり(e.g., 日本青少年研究所, 2009)、尊敬経験の低下も懸念されている。これまで、尊敬の実証的研究は少なかったが、近年、国内では、尊敬がどのような感情として日々私たちに経験され、どのような行動を動機づけるのかということや、その感情特性に関しても、実証的検討がなされ始めてきている(蔵永・樋口, 2014; 武藤, 2014, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d)。

経済協力開発機構(OECD)は、社交性(sociability)や思いやり(caring)とともに、他者と協働するための社会情緒的コンピテンスの一つとして“respect”を挙げている(OECD, 2015)。ただし、“respect for others”とあるように、OECDの“respect”は相手と自分の優劣や、目上か目下か、といった社会的比較やタテ関係が関与しない、他者一般への尊敬や相互の「尊重」を意味すると考えられる。したがって、優れた他者への感情状態としての尊敬や、感情特性としての尊敬がどのような社会情緒的コンピテンスであるのかということは十分に考察されていない。そこで、本項では、日本人にとって「尊敬」と「尊重」のそれぞれが、どのような社会情緒的コンピテンスであるのか探っていくこととしたい。

3.4.2 定義

尊敬(respect)が典型的に意味することには、文化差があり、前述のように、中国や日本では、英語のrespectに相当する代表的な言葉に「尊敬」と「尊重」の2語がある(Li & Fischer, 2007; 武藤, 2013, 2014)。先行研究を概観すると、尊敬(respect)は、概念的に大きく3つのモードに整理できる(武藤, 2013, 2014, 2016b, 2016d)。第1に、道徳的義務としての尊敬(義務尊敬)であり、「私たちは互いに人間として尊敬し合うべきだ」、「教師(という権威)を尊敬すべきだ」といった文脈で経験される。尊重は、

この義務尊敬にほぼ対応する概念として捉えられる。第2に、優れた他者との特定の関係性において一貫して保持される気持ちを意味する感情的態度 (emotional attitude) としての尊敬であり、「私はあの先輩のことをずっと尊敬している」といった文脈で経験される。第3に、一過性の感情状態としての尊敬であり、誰かの優れた行為や性質、人柄を「すごい」と称賛する文脈で経験される。感情特性としての尊敬は、第2の感情的態度や第3の感情状態としての尊敬の気持ちの経験しやすさとして捉えられる (武藤, 2016a)。

また、日本語には尊敬の気持ちを表す言葉が数多くあるが、現代日本の大学生や成人は、そうした尊敬関連感情を、概ね「敬愛」・「心酔」・「畏怖」・「感心」・「驚嘆」の5種類に概念化し、典型的には尊敬という言葉で第2の意味の感情的態度として捉え、特に敬愛や慕う気持ちといった、穏やかな愛情に似た主観的情感 (「敬愛」として経験し、「尊重」とは異なる概念として捉えていることが実証的に示されている (武藤, 2014, 2016b)。ただし、日本人の尊敬概念には一定の世代差があることも示されており、尊敬概念を検討する際には、文化差だけでなく、文化内の歴史的・時代的背景の影響や、発達の要因にも着目する必要が指摘されている (武藤, 2016b)。

本項では、「尊敬」を感情的な社会情緒的コンピテンス (相手を心から「すごい」と思い敬う気持ちに関わる能力) を表す用語として、「尊重」を感情的要素の希薄な、道徳的義務や規範意識に関わる社会情緒的コンピテンス (相手を内心どう感じどう思うかに関わらず、一人の人間や権威のある人物として尊重する義務的態度) を表す用語として扱うこととする。

3.4.3 測定方法

① 尊敬の測定方法

尊敬も共感や感謝と同様に、研究目的に応じて感情特性や感情状態として測定される。しかし、感情的な尊敬の実証的研究は少なく、大部分が大学生を対象になされてきたため、尊敬を測定する尺度開発は遅れているのが現状である。

状態尊敬の測定方法には、尊敬に関わる感情語 (例えば、敬愛や憧れ) を複数用意し、それぞれの強度や頻度に評定を求めることが試みられている (蔵永・樋口, 2014; 武藤, 2016d)。感情状態としての尊敬に関連する生理的反応や行動、身体姿勢もあるとされているが (e.g., Li & Fischer, 2007), 未解明の部分が多く、妥当性のある測定方法の開発は、今後の課題である。

特性尊敬の測定方法には、質問紙尺度がある。青年期後期を対象とした自己報告式の特性尊敬関連感情尺度 (武藤, 2016a) は、「特性尊敬」、「特性心酔」、「特性畏怖」の3下位尺度で構成される。しかし、特に特性畏怖の下位尺度に関して、畏怖や畏敬は、大学生や成人でも言葉の意味がわからないと答える回答者が一定数いることが示されており (武藤, 2014, 2016b), 大学生以下の児童・生徒に対して尺度をそのまま使用することは適切でない可能性がある。また、近年、欧米圏では尊敬に近似する moral elevation (道徳的高揚: 他者の卓越した道徳性に対するポジティブ感情: Haidt, 2003) や admiration (称賛), adoration (崇拜), awe (畏敬) の感情特性を測定する複数の尺度が開発されている (Diessner, Iyer, Smith, & Haidt, 2013; Schindler, 2014; Shiota et al., 2006; Sweetman, Spears, Livingstone, & Manstead, 2013) が、ほとんどの尺度の日本語版の開発や文化差の検討は今後の課題である。

② 尊重の測定方法

尊重を測定する尺度は、国内外において複数作成されてきた (e.g., Hendrick & Hendrick, 2006; Laham, Tam, Lalljee, Hewstone, & Voci, 2009)。国内では、Hwang (2000) の提唱した“other-esteem (他尊)”という概念を基に、他者を尊重する特性を測定する他尊感情尺度 (石川・石隈・濱口, 2005) が大学生を対象に開発されている。石川他 (2005) は、他尊感情を「自分以外の他者を尊敬し、価値ある人間であると考えられる肯定的態度」として定義しており、他尊感情尺度は、「私は、人の個性の違いを理解し、それぞれに価値があると思う。」といった11項目で構成される。また、石川他 (2005) の尺度を基にした、中学生用他尊感情尺度 (柴山・武藤・五十嵐, 2011) も開発されている。一方で、日本人に特徴的なタテ関係 (中根, 1967) における目上の他者への義務尊敬を測定するような尺度は、国内外で存在しないため、今後の開発

が望まれる。

3.4.4 予測因

① 尊敬の予測因

児童期・青年期における尊敬の実証的研究は少なく、尊敬がどのように発達するのかは明らかではない。また、まだ尊敬という言葉を知らない子供が、原初的な尊敬や憧れといった感情をどのようなものとして経験し、言語化し、概念化しているのかも定かではない。ただし、李・横山 (2002a) は、日本の小学6年生の対象者のうち、約90%が尊敬という言葉（意味を十分理解しているかどうかは別として）知っており、特に「すごいと思い、あこがれ、自分もそうなりたいと思うこと」という意味で捉える傾向があったことを報告している。また、国内外で小学3年生以上の学年を対象に尊敬 (respect) の文化差を検討した研究が複数あることから (Cohen, Hsueh, Zhou, Hancock, & Floyd, 2006; Hsueh, Zhou, Cohen, Hundley, & Deptula, 2005; Mann, Mitsui, Beswick, & Harmoni, 1994), 児童期中期には尊敬のある程度の理解や経験はなされていると考えられる。有光 (2010) は、他の誇りや感謝といった自己意識的感情と同様に、尊敬は、8歳で経験されることが多くなり、10歳以降に社会的機能が発揮され、対象となる人物や領域が拡大するのではないかと議論している。また、こうした自己意識的感情の発達を規定するものとして、自己意識や社会的比較能力、親の養育態度を挙げている。尊敬や憧れは、恥や妬み、憤慨といった優れた他者に対比的に（一緒にならずに）反応するネガティブ感情とは異なり、基本的には、優れた相手に同化的に（一緒になって）反応するポジティブ感情と考えられるため (Smith, 2000), 特に、社会的比較に関わる認知バイアス等の個人差は重要な予測因の一つとして考えられる。また、これに関連する尊敬の予測因の一つとして、武藤 (2016d) は、共感性を挙げ、特に、視点取得や他者志向的な共感的配慮が尊敬の発達に先立つのではないかと議論している。なお、尊敬の文化的規定因の一つとして、儒教道徳の影響が挙げられるが (Li & Fischer, 2007), 共に儒教文化圏である中国と日本の小学6年生を対象とした研究では、子供の尊敬の学習経験に大きな差があることが示されており (李・横山, 2002b), 中国に比べて、日本の子供や青年は、目上の他者を尊敬することを親や教師から直接教えてもらう経験がそもそも少ない可能性も指摘されている (武藤, 2016d)。このように、感謝と同様に、家庭や学校での他者からの学習経験も尊敬の発達にとって重要な意味を持つ可能性がある。

② 尊重の予測因

尊敬と同様に、尊重の予測因も実証的研究が少ないため定かではないが、子供は、家庭でのしつや養育、学校での道徳教育や人権教育を通して他者の尊重を徐々に身につける可能性がある。また、道徳的判断の発達においては、Piaget (1932/1954) が、子供は、親や年長者がもたらす命令や規則への一方的尊敬 (unilateral respect) から、仲間関係における相互的尊敬 (mutual respect) を発達させ、自律し仲間と協同ができるようになっていくと論じており、児童期の家庭や学校での経験や様々な人間関係が尊敬や尊重の発達を下支えすると考えられる。尊敬と同様に、相手の立場を考えるという点で、視点取得などの共感性も尊重の発達の重要な予測因として想定される。ほかにも、特に目上の他者の尊重 (義務尊敬) に関して、日本の学校教育では、小学校高学年において尊敬語や謙譲語、丁寧語といった敬語の学習が始まるため、敬語の獲得も尊敬や尊重の発達の予測因の一つである可能性が指摘されている (武藤, 2016d)。さらに、中学校や高校では、部活動や学校行事等で異学年交流も盛んとなるため、生徒は親や教師との関わり以上に、先輩・後輩関係を通して義務的な尊敬を学んでいる可能性がある。尊敬と尊重は、密接に関連するため、尊敬が尊重に先立つのか、尊重が尊敬に先立つのか、あるいは、相互規定的に影響し合うのかといった因果関係を検討する研究は今後重要となるであろう。

3.4.5 アウトカム

① 尊敬のアウトカム

尊敬のアウトカムに関する実証的研究は少ないが、理論的に想定されている個人内の社会的機能として、「自己ピグマリオン過程 (self-Pygmalion process)」 (Li & Fischer, 2007) が挙げられる。これは、優れた

他者を尊敬すると、その他者が役割モデルとなり追従が動機づけられるため、ゆくゆくは、自分自身も尊敬した他者のように成長することができるという自己発達プロセスの理論である(武藤, 2013, 2016d)。国内の大学生を対象とした約3ヵ月間の短期縦断的研究では、将来なりたい職業や進路において尊敬する他者への尊敬関連感情経験が、自己ピグマリオン過程に関わる行動を媒介し、約3ヵ月後のその職業や進路における可能自己(possible selves: 将来の自己像: Markus & Nurius, 1986)や主観的な達成度に影響を与え、更には、1時点目の個人の特性尊敬関連感情がこのプロセスを促進したことが示されている(武藤, 2016d)。他の研究でも、大学生の状態尊敬は自己向上や他者を役割モデルとした追従行動を動機づけることが示されている(武藤, 2016c)。また、大学生の特性尊敬は、主観的幸福感や向社会的行動と正の関連があることも示されており(武藤, 2016d)、向社会性やwell-beingにも寄与する可能性がある。

尊敬は、他者との関係性や集団レベルにおいても重要な社会的機能を持つことが指摘されている(武藤, 2016d)。例えば、尊敬はタテ関係における階層維持(Haidt, 2012)や文化伝達(Henrich & Gil-White, 2001)を促進するという理論がある。国内の大学生を対象とした研究では、状態尊敬は、対象人物への親和的行動や貢献を動機づけることが示されている(武藤, 2016c)。

さらに、大学生の尊敬関連感情を喚起する出来事を検討した研究では、他者の知性や特定分野の技術など、認知的能力や身体的能力の高さが示される場面や状況に留まらず、努力や熱意、思いやりといった、社会情緒的コンピテンスと思われる性質の卓越性が示される場面や状況も数多く報告されたため、尊敬は、自身にとって重要な様々な非認知的・認知的能力を獲得・向上させようとする感情、すなわち、異なる「スキルを生む」(OECD, 2015)感情である可能性が指摘されている(武藤, 2016d)。以上、紹介した研究は、いずれも大学生を対象としているため、今後、より年齢の低い児童期・青年期を対象とした研究知見の蓄積が望まれる。

② 尊重のアウトカム

尊重(義務尊敬)は、近年、様々な対人関係を対象に、多くの実証的研究がなされており、相手に敬意を見えるようにはっきりと示すことで対人葛藤や怒りを抑制し、円滑な人間関係を構築・維持・促進するモードであることがわかっている(武藤, 2013, 2016d)。例えば、親子関係や学校での対人関係において、親と子、教師と生徒、生徒同士が互いに尊重し合うことが、家庭や学校での怒りやいじめ、攻撃行動を抑制させることが示されている(Langdon & Preble, 2008; Mayselless & Scharf, 2011; Morrison, 2006)。また、尊重が友人関係にポジティブに寄与すること(Cohen et al., 2006; 柴山他, 2011)や、恋人との良好な関係性を構築・維持するのに寄与すること(Frei & Shaver, 2002; Hendrick & Hendrick, 2006)、集団内や集団間の葛藤を調整し、ポジティブな行為傾向を促進し、ネガティブな行為傾向を抑制すること(Janoff-Bulman & Werther, 2008; Laham et al., 2009)も明らかになっている。また、他者を尊重「する」ことの効果だけでなく、他者から尊重「される」ことの効果も検討されており、例えば、他者から尊重されることが集団への適応や向社会的行動、精神的健康にポジティブな影響を与えることが示されている(e.g., Cheng, 2009; Huo, Binning, & Molina, 2010; Mayselless & Scharf, 2011)。

3.4.6 可変性

尊敬も尊重も可変性のある教育可能な個人差変数であると考えられ、特に、いじめや暴力、ハラスメントを予防する相互尊重に関しては、児童期・青年期を対象とした様々な取組や介入がある(e.g., Ball et al., 2012; Low, Van Ryzin, Brown, Smith, & Haggerty, 2014)。国内では、実証的研究は少ないものの、潜在的に学校の日常的な道徳教育や人権教育などで高められている可能性が高い。また、二神・石村(2013)は、大学生を対象に他者への尊敬を高める介入法(ワーク)を開発し、介入が他尊感情を高め、他者への敵意を減少させる傾向があったことを報告している。

3.5 考察と展望

本節では、児童期・青年期における社会的・道徳的感情とその感情特性について、思いやりや感謝、尊敬、

尊重に着目して概観した。その結果、これらの感情状態や特性は、向社会的行動や様々な他者との質の高い関係性の構築・維持、追従や自己向上といった、それぞれ特徴的な機能を持ち、いずれも向社会性に関わり、他者への怒りや攻撃行動を抑制し、学業面での達成や身体的健康、well-being、自己の成長、発達をも促進しうることが示された。さらに、視点取得や共感的配慮といった他者志向的な共感性は、感謝や尊敬の先駆体としても捉えられ、まずは、認知的にも感情的にもバランスのとれた共感性を育むことが、後の感謝や尊敬の豊かな感情経験や高い感情特性の獲得にもつながる可能性が示唆された。

一般に、ポジティブ感情に対する共感や、感謝、尊敬といったポジティブ感情経験は、個人の思考・行動レパートリーを拡張し、他者との絆や様々なスキルといった、個人的資源を継続的に構築させるため、人に螺旋的变化と成長をもたらすとされている（ポジティブ感情の「拡張・構築 (broaden-and-build)」理論：Fredrickson, 1998, 2001）。本節では、子供や青年が家庭や学校、課外活動など様々な場面において、社会的・道徳的感情を豊かに経験できる能力も、重要な社会情緒的コンピテンスの一種として捉えられる可能性を示唆してきた。今後、国内における思いやりや感謝、尊敬・尊重と、他の様々な社会情緒的・認知的能力の因果関係に関する実験的研究や、長期縦断的研究、介入研究が進むことが期待される。

【引用文献】

- 明田芳久 (1999). 共感の枠組みと測度——Davis の共感組織モデルと多次元共感性尺度 (IRI-J) の予備的検討—— 上智大学心理学年報, 23, 19–31.
- Aknin, L. B. (2014). Prosocial behavior and person change. In K. J. Reynolds & N. R. Branscombe (Eds.), *Psychology of change: Life contexts, experiences, and identities* (pp. 209–224). New York, NY: Psychology Press.
- Alessandri, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality, 77*, 1229–1259.
- Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Milioni, M., Vecchione, M., & Caprara, G. V. (2014). Prosociality during the transition from late adolescence to young adulthood: The role of effortful control and ego-resiliency. *Personality and Social Psychology Bulletin, 40*, 1451–1465.
- Algoe, S. B., Gable, S. L., & Maisel, N. C. (2010). It's the little things: Everyday gratitude as a booster shot for romantic relationships. *Personal Relationships, 17*, 217–233.
- Algoe, S. B., & Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: The “other-praising” emotions of elevation, gratitude, and admiration. *Journal of Positive Psychology, 4*, 105–127.
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationships in everyday life. *Emotion, 8*, 425–429.
- 有光興記 (2010). ポジティブな自己意識的感情の発達 心理学評論, 53, 124–139.
- 有光興記・藤澤文 (編著) (2015). モラルの心理学——理論・研究・道德教育の実践—— 北大路書房
- 有光興記・菊池章夫 (編著) (2009). 自己意識的感情の心理学 北大路書房
- Ball, B., Tharp, A. T., Noonan, R. K., Valle, L. A., Hamburger, M. E., & Rosenbluth, B. (2012). Expect Respect support groups: Preliminary evaluation of a dating violence prevention program for at-risk youth. *Violence Against Women, 18*, 746–762.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258–269.
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science, 17*, 319–325.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology: Vol. 13* (pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bono, G., Krakauer, M., & Froh, J. J. (2015). The power and practice of gratitude. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (2nd ed., pp. 559–575). Hoboken, NJ: Wiley.
- Campos, B., & Keltner, D. (2014). Shared and differentiating features of the positive emotion domain. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (pp. 52–71). New York: Oxford University Press.
- Campos, B., Shiota, M. N., Keltner, D., Gonzaga, G. C., & Goetz, J. L. (2013). What is shared, what is different? Core relational themes and expressive displays of eight positive emotions. *Cognition*

- and Emotion*, 27, 37–52.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality*, 24, 36–55.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1289–1303.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306.
- Caprara, G. V., Luengo Kanacri, B. P., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 2211–2229.
- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adult's prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 77–89.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139, 735–765.
- Cheng, S.-T. (2009). Generativity in later life: Perceived respect from younger generations as a determinant of goal disengagement and psychological well-being. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 64B, 45–54.
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H., & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. In D. W. Shwalb & B. J. Shwalb (Eds.), *Respect and disrespect: Cultural and developmental origins (New Directions for Child and Adolescent Development, 114)*, pp. 53–65. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). (2011). *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8, 144–153.
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., ... Worthington Jr., E. V. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 20–31.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, Colorado: Westview Press. (ドイツ語版, M. H. 菊池 章夫 (訳) (1999). 共感の社会心理学 川島書店)
- Decety, J. (Ed.). (2011). *Empathy: From bench to bedside*. Cambridge, MA: MIT Press.
- de Waal, F. (2009). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. New York: Harmony Books. (ドイツ語版, F. 柴田 裕之 (訳) (2010). 共感の時代へ——動物行動学が教えてくれること—— 紀伊國屋書店)
- DeWaal, C. N., Lambert, N. M., Pond Jr., R. S., Kashdan, T. B., & Fincham, F. D. (2012). A grateful heart is a nonviolent heart: Cross-sectional, experience sampling, longitudinal, and experimental evidence. *Social Psychological and Personality Science*, 3, 232–240.
- Diessner, R., Iyer, R., Smith, M. M., & Haidt, J. (2013). Who engages with moral beauty? *Journal of Moral Education*, 42, 139–163.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Vol. Ed.), R. M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610–656). Hoboken, NJ: Wiley.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377–389.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). New York: Oxford University Press.
- Fox, G. R., Kaplan, J., Damasio, H., & Damasio, A. (2015). Neural correlates of gratitude. *frontiers in Psychology*, 6, Article 1491. doi:10.3389/fpsyg.2015.01491
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218–226.
- Frei, J. R., & Shaver, P. R. (2002). Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal Relationships*, *9*, 121–139.
- Froh, J. J., Bono, G., & Emmons, R. (2010). Being grateful is beyond good manners: Gratitude and motivation to contribute to society among early adolescents. *Motivation and Emotion*, *34*, 144–157.
- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., ... Wood, A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, *43*, 132–152.
- Froh, J. J., Emmons, R. A., Card, N. A., Bono, G., & Wilson, J. A. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, *12*, 289–302.
- Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S., & Watkins, P. (2011). Measuring gratitude in youth: Assessing the psychometric properties of adult gratitude scales in children and adolescents. *Psychological Assessment*, *23*, 311–324.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, *32*, 633–650.
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男 (2014). 小学生における対人的感謝尺度の作成 教育心理学研究, *62*, 187–196.
- 二神佳代・石村郁夫 (2013). 他者に対する尊敬を高める介入法が攻撃性を低減させる効果の検討 日本ヒューマン・ケア心理学会学術集会第15回大会発表論文集, *53*.
- Garton, A. F., & Gringart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8- and 9-year old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, *5*, 17–25.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581–586.
- Graham, S. (1988). Children's developing understanding of the motivational role of affect: An attributional analysis. *Cognitive Development*, *3*, 71–88.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852–870). Oxford: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books. (ハイト, J. 高橋 洋 (訳) (2014). 社会はなぜ左と右にわかれるのか——対立を超えるための道徳心理学—— 紀伊國屋書店)
- 長谷川真里・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元章 (2009). 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, *17*, 307–310.
- 畑潮・小野寺敦子 (2013). Ego-Resiliency 尺度 (ER89) 日本語版作成と信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, *22*, 37–47.
- Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J. T., Van der Graaff, J., de Wied, M., & Meeus, W. (2013). Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment*, *95*, 96–106.
- Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2006). Measuring respect in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, *23*, 881–899.
- Henrich, J., & Gil-White, F. J. (2001). The evolution of prestige: Freely conferred deference as a mechanism for enhancing the benefits of cultural transmission. *Evolution and Human Behavior*, *22*, 165–196.
- Hertenstein, M. J., Keltner, D., App, B., Bulleit, B. A., & Jaskolka, A. R. (2006). Touch communicates distinct emotions. *Emotion*, *6*, 528–533.
- 平林秀美 (2014). 共感性とは何か 遠藤 利彦・石井 佑可子・佐久間 路子 (編著) よくわかる情動発達 (pp. 112–113) ミネルヴァ書房
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press. (ホフマン, M. L. 菊池 章夫・二宮 克美 (訳) (2001). 共感と道徳性の発達心理学——思いやりと正義とのかかわりで—— 川島書店)
- Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 440–455). New York: Guilford Press.
- Hsueh, Y., Zhou, Z., Cohen, R., Hundley, R. J., & Deptula, D. P. (2005). Knowing and showing respect: Chinese and U.S. children's understanding of respect and its association to their friendships. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, *6*, 229–260.
- Huo, Y. J., Binning, K. R., & Molina, L. E. (2010). Testing an integrative model of respect: Implications for social engagement and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*, 200–212.
- Hwang, P. O. (2000). *Other-esteem: Meaningful life in a multicultural society*. Philadelphia: Accelerated

Development.

- 池田幸恭 (2006). 青年期における母親に対する感謝の心理状態の分析 教育心理学研究, 54, 487–497.
- 石川満佐育・石隈利紀・濱口佳和 (2005). 他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響 筑波大学心理学研究, 29, 89–97.
- 石本雄真・勝間理沙・山崎勝之 (2012). TOP SELF ベース総合教育「向社会的性の育成」における目標構成 鳴門教育大学研究紀要, 27, 296–310.
- 伊藤忠弘・平林秀美 (1997). 向社会的行動の発達 井上健治・久保ゆかり (編) 子供の社会的発達 (pp. 167–184) 東京大学出版会
- Janoff-Bulman, R., & Werther, A. (2008). The social psychology of respect: Implications for delegitimization and reconciliation. In A. Nadler, T. E. Malloy, & J. D. Fisher (Eds.), *The social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 145–170). New York, NY, US: Oxford University Press.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する——向社会的行動の心理とスキル—— 川島書店
- 菊池章夫 (2009). 共感関連感情群 有光興記・菊池章夫 (編著) 自己意識的感情の心理学 (pp. 194–207) 北大路書房
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*, 14, 93–124.
- Kitayama, S., Mesquita, B., & Karasawa, M. (2006). Cultural affordances and emotional experience: Socially engaging and disengaging emotions in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 890–903.
- Kong, F., Ding, K., & Zhao, J. (2015). The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 16, 477–489.
- 蔵永瞳 (2015). 罪悪感・共感・感謝 有光興記・藤澤文 (編) モラルの心理学——理論・研究・道徳教育の実践—— (pp.47–62) 北大路書房
- 蔵永瞳・樋口匡貴 (2011). 感謝の構造——生起状況と感情体験の多様性を考慮して—— 感情心理学研究, 18, 111–119.
- 蔵永瞳・樋口匡貴 (2013). 感謝生起状況における状況評価と感情体験が対人行動に及ぼす影響 心理学研究, 84, 376–385.
- 蔵永瞳・樋口匡貴 (2014). 尊敬の心理学的特徴に関する分析 感情心理学研究, 21, 133–142.
- Laham, S. M., Tam, T., Lalljee, M., Hewstone, M., & Voci, A. (2009). Respect for persons in the intergroup context: Self-other overlap and intergroup emotions as mediators of the impact of respect on action tendencies. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13, 301–317.
- Langdon, S. W., & Preble, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43, 485–503.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Li, J., & Fischer, K. W. (2007). Respect as a positive self-conscious emotion in European Americans and Chinese. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 224–242). New York: Guilford Press.
- 李仲浜・横山正幸 (2002a). 日本の小学生の尊敬意識についての研究 福岡教育大学紀要 (教職科), 51, 227–236.
- 李仲浜・横山正幸 (2002b). 日本と中国の子供の尊敬意識の比較 教育実践研究 (福岡教育大学), 10, 113–120.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 303–324.
- Lomas, T., Froh, J. J., Emmons, R. A., Mishra, A., & Bono, G. (2014). Gratitude interventions: A review and future agenda. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions* (pp. 1–19). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of *Steps to Respect: A Bullying Prevention Program* over a one-year period. *Prevention Science*, 15, 165–176.
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81, 302–312.
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Ceravolo, R., & Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behaviors conducive to civic outcomes during the transition to adulthood: The predictive role of family dynamics. *Journal of Adolescence*, 37, 1529–1539.
- Mann, L., Mitsui, H., Beswick, G., & Harmoni, R. V. (1994). A study of Japanese and Australian

- children's respect for others. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *25*, 133–145.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253.
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954–969.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Pfeifer, J. H., Colich, N. L., & Dapretto, M. (2013). Associations among pubertal development, empathic ability, and neural responses while witnessing peer rejection in adolescence. *Child Development*, *84*, 1338–1354.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2011). Respecting others and being respected can reduce aggression in parent-child relations and in schools. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence: Causes, manifestations, and consequences* (pp. 277–294). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 112–127.
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, *127*, 249–266.
- McCullough, M. E., Tsang, J., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, *86*, 295–309.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass*, *9*, 57–68.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, *62*, 371–392.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連——子供用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討—— 発達心理学研究, *25*, 399–411.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2016). 家族、友だち、見知らぬ人に対する向社会的行動——対象別向社会的行動尺度の作成—— 教育心理学研究, *64*, 156–169.
- 村上祐介・賀屋育子・山崎勝之 (2016). 学校予防教育プログラム TOPSELF「向社会性の育成」——小学校5年生での実施と効果の検討—— 鳴門教育大学研究紀要, *31*, 121–135.
- 武藤世良 (2013). 尊敬の教育的機能を探る——「自己ビッグマリオン過程」の実証に向けて—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, *52*, 393–401.
- 武藤世良 (2014). 尊敬関連感情概念の構造——日本人大学生の場合—— 心理学研究, *85*, 157–167.
- 武藤世良 (2016a). 特性尊敬関連感情尺度 (青年期後期用) の作成の試み 心理学研究, *86*, 566–576.
- 武藤世良 (2016b). 現代日本人における尊敬関連感情の階層的意味構造 心理学研究, *87*, 95–101.
- 武藤世良 (2016c). 尊敬関連感情の行為傾向——大学生の感情エピソードに着目した検討—— 心理学研究, *87*, 122–132.
- 武藤世良 (2016d). 尊敬関連感情の生起要因と社会的機能の検討——現代日本の大学生を主たる対象として—— 東京大学大学院教育学研究科博士論文 (未公開)
- 中根千枝 (1967). タテ社会の人間関係——単一社会の理論—— 講談社
- 日本青少年研究所 (2009). 中学生・高校生の生活と意識——日本・アメリカ・中国・韓国の比較——
- 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男 (2015). 共感性を高める教育的介入プログラム——介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証—— 教育心理学研究, *63*, 453–466.
- Oakley, B., Knafo, A., Madhavan, G., & Wilson, D. S. (Eds.). (2012). *Pathological altruism*. New York: Oxford University Press.
- 小田亮・大めぐみ・丹羽雄輝・五百部裕・清成透子・武田美亜・平石界 (2013). 対象別利他行動尺度の作成と妥当性・信頼性の検討 心理学研究, *84*, 28–36.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264226159-en
- 岡本真一郎 (1992). 感謝表現の使い分けに関与する要因 (2) ——「ありがとうタイプ」と「すみませんタイプ」はどのように使い分けられるか—— 愛知学院大学文学部紀要, *22*, 35–44.
- Piaget, J. (1962). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). New York: Collier Books. (Original work published 1932) (ピアジェ, J. 大伴 茂 (訳) (1954). 児童道徳判断の発達 (臨床児童心理学 3) 同文書院)
- 桜井茂男 (1988). 大学生における共感と援助行動の関係——多次元共感測定尺度を用いて—— 奈良教育大学紀要, *37*, 149–154.
- 桜井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき…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.
- Scherer, K. R., & Brosch, T. (2009). Culture-specific appraisal biases contribute to emotion dispositions. *European Journal of Personality*, *23*, 265–288.

- Schindler, I. (2014). Relations of admiration and adoration with other emotions and well-being. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 4*, 14. doi:10.1186/s13612-014-0014-7
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues, 50*, 19–45.
- 柴山香澄・武藤悠子・五十嵐哲也 (2011). 中学生の他尊感情と友人関係の諸側面との関連 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, *1*, 83–88.
- Shiota, M. N., Keltner, D., & John, O. P. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with Big Five personality and attachment style. *Journal of Positive Psychology, 1*, 61–71.
- 白木優馬・五十嵐祐 (2014). 感謝特性尺度邦訳版の信頼性および妥当性の検討 対人社会心理学研究, *14*, 27–33.
- 首藤敏元 (1990). 児童の愛他性における共感性と道徳的判断の役割 埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学), *39*, 59–72.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. (スミス, A. 水田 洋 (訳) (2003). 道徳感情論 (上)(下) 岩波書店)
- Smith, R. H. (2000). Assimilative and contrastive emotional reactions to upward and downward social comparisons. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 173–200). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて— 教育心理学研究, *56*, 487–497.
- Sweetman, J., Spears, R., Livingstone, A. G., & Manstead, A. S. R. (2013). Admiration regulates social hierarchy: Antecedents, dispositions, and effects on intergroup behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*, 534–542.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 345–372.
- Telle, N.-T., & Pfister, H.-R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review, 8*, 154–163.
- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research, 122*, 887–904.
- 登張真稲 (2003). 青年期の共感性の発達——多次元的視点による検討—— 発達心理学研究, *14*, 136–148.
- Washizu, N., & Naito, T. (2015). The emotions *sumanai*, gratitude, and indebtedness, and their relations to interpersonal orientation and psychological well-being among Japanese university students. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 4*, 209–222.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality, 31*, 431–452.
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2014). How positive social emotions motivate actions for the future self: Building bonds, attaining ambitions, and establishing esteem. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), *Positive emotion: Integrating the light sides and dark sides* (pp. 206–224). New York: Oxford University Press.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*, 890–905.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences, 46*, 443–447.
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality, 42*, 854–871.
- 横塚怜子 (1989). 向社会的行動尺度 (中高生版) 作成の試み 教育心理学研究, *37*, 158–162.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R., ... Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences, 63*, 24–29.

(武藤 世良)

第4節 アタッチメント

4.1 研究の背景

児童期から青年期にかけては、認知機能の発達に伴って、親との関係性の在り方を抽象化して表象として保有することができ始める時期である。そして、次第に、親以外の様々な人間関係を経験し始め、それぞれの対象に特有のアタッチメントを形成していく。

本節では、まず、アタッチメントやその機能の定義について確認し、アタッチメントの測定方法の変遷について理解した上で、児童期・青年期における重要なアタッチメント対象として、教師、友人、恋人を取り上げる。それぞれの関係性におけるアタッチメント研究の知見を、特にその予測因とアウトカムに着目して述べていく。

4.2 定義

児童期・青年期における、教師や友人、恋人などに対するアタッチメントも、危険や苦痛から自分を守るために相手に対して助けを求めて接近する行動である(Bowlby, 1969)。そして、そのようなアタッチメント行動のパターンが内的作業モデルとして形成される。研究によって、その傾向を特性的に不安傾向/回避傾向の2次元で捉える場合や、その高低の組合せで4類型としたり、母子関係のアタッチメントと同様に3類型で捉えたりする場合がある。

親以外の対象に対して形成される関係性を、一口に「アタッチメント関係」とすることには、異議がないわけではないが(e.g., Weiss, 1991)、愛着機能として挙げられている機能を果たし得る関係であれば、そこには、アタッチメントが形成される関係性であると考えられる場合も多い。

愛着機能も、親に対するものと基本的に同様に、近接の維持、分離抵抗、安全な避難所、安全基地の四つの機能があるとされる(詳細は第2部第1章第3節を参照)。ただ、中には、「分離抵抗」を除いた3機能を愛着機能として捉えている立場や他の機能を愛着機能として考えている立場もある(e.g., Fraley & Davis, 1997)。調査対象の発達段階や調査の目的によって依拠する立場を柔軟に選択するのが良いだろうが、発達段階ごとの比較のような生涯発達の研究の場合は、やはり、Bowlbyの想定に基づく4機能を愛着機能として捉えた研究を行うことが、研究の整合性を保つという意味でも良いのではないかと考えられる。

アタッチメント対象が、これらの愛着機能を満たすことは、しばしば「アタッチメントが形成されている」指標として捉えられる場合もある。一般的に、恋人に対しては2年、友人に対しては5年の年月が必要であるとされている(Fraley & Davis, 1997)。

友人や恋人のようなピア関係と親子関係の最も大きな違いとして、ピア関係は相補的な関係性であるということが考えられる。乳幼児期は、親が全ての愛着機能を担うが、その後、発達段階が進展するに応じて、次第に「近接の維持」や「安全な避難所」としての機能は薄れていき、心理的な表象をもつことが可能になってくる児童期後期から青年期にかけて、親は、心理的な表象としての「安全基地」として機能するようになることとされている。反対に、ピア関係においては、乳児が最初に親に対してアタッチメントを形成していくプロセスと同じように、はじめに「近接の希求」機能を満たし、その後、次第に残りの機能を満たすような関係を形成していくと考えられている(Hafferan, Fraley, Vicary, & Brumbaugh, 2012)。

4.3 測定方法

児童期・青年期以降におけるアタッチメントの測定方法には、大きく二つの流れがある。一つは、内在化した関係性の表象を測定するものであり、代表的な手法としてAAIが開発されている(詳細は第2部第1章第3節を参照)。また、AAIほど敷居も高くなく、深いレベルのアタッチメントを測定する手法として、Adult Attachment Projective (AAP)が開発されている(George & West, 2001)。AAPは、特定の絵を見た反応をコーディングしていく投影法的な手法であり、AAIと同様の4類型に分類される。

もう一つは、内的作業モデル (Internal Working Model: IWM) ではなく、本節で主題である恋人や友人、教師などの特定の対象に構築され得る関係性を測定する尺度である。Hazan & Shaver (1987)は、三つのアタッチメントスタイルの特徴が記述してある文章を読ませ、その中から一つ、自分が最も当てはまると思うものを選択させることで、アタッチメントスタイルを決定する強制選択型のアタッチメント尺度であるアタッチメントスタイル質問紙(Attachment Style Questionnaires)を開発した。そして、その後、成人アタッチメント尺度(Adult Attachment Scale)のような、3 類型の記述を基にした複数の評定項目からなる多次元の尺度が開発された(e.g., Collins & Read, 1990)。

また、これらの尺度は、近接を享受することの快適さ(comfort with closeness)と関係を維持することの不安(anxiety over relationship)の2次元から捉えることもでき、この2次元の高低の組合せによって4 類型に分類することができる。両方ともポジティブな安定型(secure)、回避次元が低く、不安次元が高いとらわれ型(preoccupied)、反対に回避次元が高く、不安次元が低い拒絶型(dismissing)、両次元とも低い恐れ型(fearful)の4 類型である。このような2次元・4 類型の考え方にに基づき、Bartholomew & Horowitz (1991)は四つのアタッチメントスタイルの特徴が記述されている文章から、強制的に選択させる関係尺度(Relationship Questionnaire; RQ)を開発した。類型的な尺度としては、このRQ が最も頻用されているようだが、4 類型でも十分には測定できないという考えから、Feeney らによって開発された5 類型のASQ(Attachment Style Questionnaire)も比較的良好に用いられている(Feeney, Nollar, & Hanrahan, 1994)。

このように、アタッチメントの個人差を捉えるために幾つもの尺度が開発されてきたが、それぞれの尺度で因子数の数が異なるなどの問題が生じ、一貫した議論をすることが難しい状況にあった。そこで、このような問題を解決するために、Brennan, Clark, & Shaver (1998)は、その当時までに開発されたアタッチメントを測定する14の尺度を統合しようと試み、「親密な対人関係体験尺度(Experiences in Close Relationship; ECR)」を開発した。ECR や、ECR の項目を修正したECR-Revised(ECR-R)も、基本的には「関係不安」と「親密性回避」の2次元から構成され、各次元18項目ずつの計36項目からなる。

さらに、児童期・青年期の特徴でもある複数の対象へのアタッチメントを同時に測定できるようにと、Fraleay, Heffernan, Vicary, & Brumbaugh (2011)は合計9項目からなるECR-Relationship Structures(ECR-RS)を開発した。ECR の項目に基づいているため、「不安」「回避」の2次元で捉えることができ、十分な妥当性・信頼性の検討もなされている。

また、特に児童期・青年期の児童生徒に焦点を当て、親や友人に対するアタッチメントを測定する尺度としてIPPA(Inventory of Parent-Peer Assessment)が開発されている。Armsden & Greenberg (1987)は、アタッチメント理論に基づいて、親や友人がどのくらい心理的な安全を提供してくれているかということ測定する尺度を作成している。相互的な信頼度、コミュニケーションの質、疎外感の程度の三つの側面からなる自己報告式の尺度である。質問項目は、親に関する項目と友人に関する項目から構成される。その後、Armsden は、母親/父親/友人のそれぞれに関する質問からなる改訂版のIPPA も作成している(Armsden & Greenberg, 2009)。質問項目が難儀であることから、Gullone & Robinson (2005)は、子供でも回答できるように項目を修正した改訂版のIPPA を作成し、信頼性・妥当性の検証も行っている。ただし、このIPPA は、Bowlby のアタッチメント理論に基づいていると謳っているが、下位概念が独自のなものである上に、質問項目数も多いことから、萌芽期に作成された尺度であるにも関わらず、現状余り使用されていないようである。

さらに、内的作業モデルのような、ある種固定化されたアタッチメントと比べて、その場そのときの状況に応じて変化するようなアタッチメントを想定して、Gillath, Hart, Nofle, & Stockdale(2009)は State Adult Attachment Measure(SAAM)を開発している。これまでに、妥当性検証のための研究が幾つかの国でなされてきているが、そもそも ECR などの自己報告式の尺度で測定したアタッチメントも、ある程度の変動を見せ得ることから、SAAM を用いた研究は、あまり広がりを見せていないようである。

ここまで述べてきたのは、アタッチメントスタイルやアタッチメントの傾向を測定する尺度であるが、アタッチメント関係の機能そのものを測定する尺度も開発されている。例えば、WHOTO 尺度(Hazan & Zeifman,

1994)は四つの愛着機能のうち、「近接の希求」「安全な避難所」「安全基地」の三つの機能について、それぞれ誰が当てはまるかを問う質問項目が二つずつ、合計6項目からなる。この尺度は、ある特定の対象に「どの程度」愛着機能を満たしているかを問う尺度ではなく、それぞれの愛着機能を「誰が」満たしているのかを問う尺度である。

本邦においては、Hazan & Shaver (1987)を元にした3種類の尺度が詫摩・戸田(1988)によって作成されている。その後、ECRの開発に伴い、中尾・加藤(2004)によってECRの日本語版が作成され、本邦において広く使用されている。また、ECR-RSも古村・村上・戸田(2016)によって、ようやく日本語版が作成されたことにより、今後、日本においても、同時的に多様な関係を考慮したような研究が増加することが期待される。

愛着機能に関しては、山口(2009)が日本における愛着機能尺度を作成している。独自に収集した項目から因子分析を通して、三つの愛着機能に対応するように3因子構造の尺度を作成している。この尺度は、特定の対象に対して「どの程度」愛着機能が満たされているかを測定することができる。村上・櫻井(2014)は、児童中期・後期に形成し得る複数のアタッチメント・ネットワークに着目し、Hazan & Zeifman(1994)と同様の仮定に基づいた児童用アタッチメント機能尺度を作成している。「近接性の維持」「安全な避難場所」「分離抵抗」「安全基地」の四つの機能について、それぞれ3項目ずつ、計12項目からなる尺度である。この尺度は、それぞれの対象に対して、「どの程度」愛着機能を満たしているかを測定することができる。また、児童期用ではあるが、Hazan & Zeifman (1994)に基づいて、4機能を測定できることから、児童期以降、成人に至るまで、使用することができると思われる。

4.4 友人に対するアタッチメントの予測因とアウトカム

児童期に入るとアタッチメント対象が次第に友人へと移行していくが、依然として親に対するアタッチメントも重要な役割を持ち、親とのアタッチメントが後の親密な友人関係を予測することが幾つかの研究で示されている。例えば、幼児期の友人関係に関する研究では、母親とのアタッチメントが安定している子供の方が一番仲の良い遊び相手に対して応答的であったとする研究(Pierrehumbert, Cummings, & Zahn-Waxler, 1989)や、一番仲の良い子供同士の遊びを観察したときに、片方の母親とのアタッチメントが不安定型だったペアに比べ、二人とも安定型の子供の方がより協力的かつ応答的であり、支配的ではないことを示す研究(Park & Waters, 1989)も見られる。1歳時と3歳時に測定した母親とのアタッチメントが安定している子供の方が、5歳時での一番仲の良い友人との関係においてポジティブな行動を多くとるということも示されている(Youngblade & Belsky, 1992)。

児童期における研究では、Kernsら(1996)の研究において、5,6年生の児童の母親へのアタッチメントと友人関係を取り上げている。その研究では、母親とのアタッチメントが安定している児童ほど仲間から受け入れられやすく、相互的な友人関係を築くこと、そして孤独を感じにくいことが示されている。また、最も親しい友人とペアを組ませ議論をさせたとき、二人とも母親とのアタッチメントが安定している児童同士の方が、より応答的で批判的ではないことが観察され、より親密性を感じていることが報告された。

以上のように、親子関係のアタッチメントが親密な友人関係に与える影響を示す研究が見られる一方で、友人とのアタッチメントが社会情緒的な発達に影響することを示す研究も見られる。Cotterell(1992)は親とのアタッチメントより、友人とのアタッチメントの方が自尊感情や自己概念と高く相関していることを示した。精神的健康に対しても、親より友人とのアタッチメントの方が重要であるという研究結果もある(Laible, Carlo, & Raffaelli, 2000)。

また、思春期における研究ではあるが、友人とのアタッチメントも養育者とのアタッチメントもどちらも精神的 well-being に影響していたとする研究もある。その一方で、友人とのアタッチメントは関係なく、親とのアタッチメントが重要だとする研究もある。Greenbergら(1983)は、友人と親両方とのアタッチメントが人生満足度や自尊感情を予測したが、精神的 well-being に関しては、親とのアタッチメントの方が有意に

大きな影響を持っていたとしている。

総じて、精神疾患を従属変数とした研究においては、友人とのアタッチメントの影響は見られず、親とのアタッチメントが重要とされるが、自尊感情や自己概念を従属変数とする研究においては、友人の影響は比較的認められているが、一貫性は欠けている。このような一貫性のなさを問題とした Wilkinson(2004)の研究では、複数の国で多いサンプル数を確保し、親とのアタッチメントも友人とのアタッチメントも両方とも自尊感情を媒介してうつ傾向に影響していること、友人とのアタッチメントは、ある程度親とのアタッチメントによって説明されることが示されている。

以上のまとめとして、乳児期に形成された養育者とのアタッチメントは、友人とのアタッチメントに影響していて、かつ、将来の精神健康や社会情緒性の発達も予測するものである。その一方で、友人とのアタッチメントは、独立して子供の精神面にも影響を及ぼしていると言えるだろう。

4.5 教師に対するアタッチメントの予測因とアウトカム

幼児期から児童期においては、親以外の最も重要な大人として保育者や教師が挙げられるだろう(e.g., Kesner, 2000)。しかし、これまで子供のアタッチメントと児童期以降の教師との関係を取りあげた研究は少ない(数井・遠藤, 2005)。

では、そもそも教師がアタッチメント対象となることは理論的に想定され得るのだろうか。Howes (1999)は母親以外の人物がアタッチメントの対象となり得る条件として、その人物が身体的・情緒的ケアをしていること、子供の生活の中における存在として持続性・一貫性があること、そして、子供に対して情緒的な投資をしていることの3点を上げている。以上の条件を教師が満たすことは十分に考えられる。

児童期以前の幼児期における知見を見てみると、保育者とのアタッチメントが父母のアタッチメントやその後の子供の発達とどう関連するか調べた研究が幾つか見られる。まず、幼児の保育者に対するアタッチメントと父母に対するアタッチメントは関連しておらず、独自のアタッチメントを形成していると示す研究がある(e.g., Goossens & Ijzendoorn, 1990)。この独自に形成された保育者とのアタッチメントは、その後の子供の社会情緒性の発達に影響していることも示されている(van Ijzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992)。また、乳児期における母親とのアタッチメントは、児童期での友人関係や教師関係とは関連しておらず、むしろ乳児期の保育者とのアタッチメントが、その後の教師関係と関連していると示す研究もある(Howes, Hamilton, & Phillipsen, 1998)。これらの研究から考えられることは、先生との関係性は、母親との関係性ないしはアタッチメントスタイルからは独立して形成されるものであるということ、また、乳幼児期に限って言えば、同じ「教師的」な立場にいる保育者の影響によって、その後の子供の発達が左右されるということである。

児童期以降、特に児童期中期において教師との関わりにおいてアタッチメントを明確に扱った研究はほとんど見られないが、教師がアタッチメント機能を果たしていることを示唆する研究は幾つか見られる。例えば、小学校入学時は、安心感を求める行動が多く見られるのに数週間後には、そのような行動が激減する結果から、小学校初期では、教師が安全基地や安全な避難場所としての機能を果たしていることを示唆する研究がある(Koomen & Hoeksma, 2003)。また、中学校において、教師は、安全な避難場所としての機能は失うが、安全基地として機能していることを示す研究もある(De Laet, Colpin, Goossens, Van Leeuwen, & Verschueren, 2014)。

これらの研究から、教師-生徒間の関係は「アタッチメント的要素」があり、教師が一時的なアタッチメント対象としての役割を果たしていると考えられる(Zajac & Kobak, 2006)。しかし、教師がアタッチメント機能を果たしていたとしても、教師との関わりは、長期にわたって続くものではないこと、一対一の閉じられた関係ではないことなどから、教師-生徒間の関係は「完全なる」アタッチメント関係であるとは言いがたい。したがって、教師は、「アドホックな」アタッチメント対象として考えるべきだろう。

このように、アタッチメント対象になり得る教師との間に良好な関係性を形成することは、学業成績のみならず、学級の友人との関係性などにも望ましい効果が見られる(e.g., Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, &

Morrison, 2008; National Institute of Child Health and Human Development, 2002)。また Buyse, Verschueren, & Doumen, (2011)は、児童期初期において、親との関係性がよくない子供においても、教師との関係性が良好であれば攻撃的行動が減ると示している。このことから、親との不安定な関係があっても教師の関わりによって子供の安定した発達につながることを示唆される。

以上のことから、教師とのアタッチメントが、親とのアタッチメントとは独立に形成され、子供の非認知面におけるポジティブな影響を及ぼす可能性は示唆されていると言えるだろう。しかしながら、教師との関係性がアタッチメント的な側面を持つにしても、教室内では、教師一人対多数の生徒という構造になっており、アタッチメントで想定される二者関係とは少し異なることから、どのような変数をもって教師とのアタッチメントを捉えるのか、また、そもそもアタッチメントとして捉えて良いのかという点において、理論的な整理が必要とされる(数井・遠藤, 2005)。

4.6 恋人に対するアタッチメントの予測因とアウトカム

青年期に入ったあたりから、次第に恋愛関係が重要なより所となり、恋人に対してアタッチメントを形成していく。しかし、アタッチメントが十分に形成される以前の交際初期においては、個人の内在化したアタッチメントである IWM の影響が大きく見られるようである。恋愛相手の魅力や好みについての複数の研究を整理した Holmes & Johnson(2009)によれば、自分の恋人としての理想としては、安定型のアタッチメントや同じアタッチメントスタイルの人を理想にあげる傾向があるが、実際の恋愛関係においてある程度の長期的な関係性が持続するのは、回避型と不安型のようなお互いのアタッチメントスタイルの特徴で補填し合う組合せであるようだ。もちろん、安定型同士が満足度の高い関係を維持するのに対し、補填的な関係性は満足度が低いまま関係を継続させるようである。また、関係初期においては、不安型の IWM を持つ個人は相手から本来妥当とされるよりも多くの情報を相手に与え、過剰にコミットしてしまうがため、相手とうまく合わなくなってしまう(Grabill & Kerns, 2000)。反対に回避型の IWM を持つ個人は、あまりコミットしなかったり、自分を良く見せるような偽りの自己開示をしたりするようである(Mikulincer, 1998)。

実際に交際が始まり、ある程度の交際期間を経ると、次第にその恋人に対しても独自のアタッチメントが形成され始める。それに伴い、個人の IWM よりもその恋人に対する関係特異的なアタッチメントの影響が大きくなっていく。特に、関係の満足度や恋人との性的な満足度などといった当該の関係性に関することについては、その恋人に対してどのようなアタッチメントの信念を抱いているかということによる説明力が大きいとされる(e.g., Nofle & Shaver, 2006)。相手に対するアタッチメントが不安定であることは、たとえパーソナリティなどを考慮したとしても、関係性の満足度を低く予測してしまうとされる(e.g., Davila, Karney, & Bradbury, 1999)。

関係の維持に関しても、恋人に対して安定型のアタッチメントを持つ人は、不安定なアタッチメントを持つ人よりも、長くて安定した関係性を持つことができる(e.g., Feeney & Noller, 1990)。現在の相手に対して不安定なアタッチメントを形成していることは、交際しているカップルにおいて関係の解消とつながりやすい上に、結婚している夫婦においては離婚を導きやすいことが示されている(e.g., Birbaum, Orr, Mikulincer, & Florian, 1997)。

同様に、新婚カップルを対象にした4年間の長期縦断研究では、不幸せな結婚生活を送っている配偶者は、相手に対して高いレベルでアタッチメント不安傾向を示していた。それは、関係の初期だけでなく、長期間経過した後でも、アタッチメントの不安傾向は高いままであり、幸せな結婚生活を送っている配偶者や、離婚を迎えた配偶者と比べても高い傾向を示すとされている(Davila & Bradbury, 2001)。このことから、配偶者のアタッチメント不安傾向の高さは関係の不満足さと結婚生活の維持へと寄与しているようである。

アタッチメントを形成していた恋人や配偶者と別れたり離婚したりすることは、少なからずストレスのかかることである。ホメオスタシスが崩れ、ストレスに対して適切な対応ができなくなってしまう。これらのような基本的な反応に加えて、アタッチメントの傾向によって、関係の解消や喪失にどのように反応す

るかが異なる。安定したアタッチメントスタイルの人は、不安定型の人と比べて、早く感情的に回復することができ、順応していくことができるとされる(e.g., Davis, Shaver, & Vernon, 2003)。

これまで述べてきたように、総じて、関係の初期や解消後は IWM の影響が比較的大きく、恋愛関係にある最中は、その相手に対するアタッチメントが大きな影響力を持つようである。

なお、本節では、恋愛関係における相手へのアタッチメントの知見を整理したが、恋愛関係には、アタッチメントシステム以外にも独立したシステムとして、養育的関わりに関するケアギビングシステムと配偶行動に関するセクシャルシステムが想定されていることも忘れてはならないだろう(Hazan & Zeifman, 1994)。

4.7 考察と展望

本節では、児童期・青年期におけるアタッチメントの知見を、その対象ごとに整理してきた。児童期においては、依然として親とのアタッチメント関係の質が少なからずその対人関係の取り結びに影響するが、学校における友人や教師との関わりも、子供にとって大きな意味を持ち得る。教師は、一時的なアタッチメント対象になり得るという想定に基づくと、児童がその教師を安全基地や安全な避難所として信用することができれば、安定した人間関係を形成し、自尊感情も高いレベルにあると考えられる。

ピア関係が更に重要になってくる思春期・青年期以降においては、複数の関係性の中でも、恋人が最も重要なアタッチメント対象となる(Hazan & Zeifman, 1994)。恋愛関係の初期や解消後の個人に対しては、母子関係に由来する一般的な IWM の影響が幾分見られるものの、その関係性における満足度や関係の維持などに対しては、その相手に対するアタッチメントの傾向が大きな影響を与えるようである(Cozzarelli, Hoelstra, & Bylsma, 2000)。

そのような点からも、これまで述べてきたように、親子関係に由来する不安定な内在化したアタッチメント IWM を持つ個人でも、児童期・青年期以降の多様な関係性の中で信頼に満ちた関係性を形成することで、精神的に健康な生活を送ることができると考えられる。さらに、そうした親以外の他の関係性の中で安定した関係を持つことで、その個人に内在化したアタッチメントスタイルが安定した方向へ変容していくことも大いにあり得る(詳細は第2部第5章5.4を参照)。そういった意味でも、教師との関係、友人との関係、恋人との関係といったような関係性において、安定した関係を形成することは、その子供の将来に対して重要な意味を持つものであると考えられるだろう。

【引用文献】

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- Armsden, G., & Greenberg, M. (2009). Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): revised version. *Human Development*, (August).
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.
- Birnbaum, G. E., Orr, I., Mikulincer, M., & Florian, V. (1997). When marriage breaks up: Does attachment style contribute to coping and mental health? *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 643–654.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. *Attachment*. New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76).
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33–50.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663.
- Cotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and supports to adolescent well-being

- and school adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 7(1), 28–42.
- Cozzarelli, C., Hoekstra, S. J., & Bylsma, W. H. (2000). General Versus Specific Mental Models of Attachment: Are They Associated with Different Outcomes? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(5), 605–618. <http://doi.org/10.1177/0146167200267008>
- Davila, J., & Bradbury, T. N. (2001). Attachment insecurity and the distinction between unhappy spouses who do and do not divorce. *Journal of Family Psychology*, 15, 371–393.
- Davis, D., Shaver, P. R., & Vernon, M. L. (2003). Physical, emotional, and behavioral reactions to breaking up: The roles of gender, age, emotional involvement, and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 871–884.
- De Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing Parent–Child and Teacher–Child Relationships in Early Adolescence: Measurement Invariance of Perceived Attachment-Related Dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 521–532.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281–291.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In W. Berman and M. Sperling (eds.), *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives*, Guilford Press, New York. (pp. 128–152).
- Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4(2), 131–144.
- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The experiences in close relationships—Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23(3), 615–625.
- George, C., & West, M. (2001). The development and preliminary validation of a new measure of adult attachment: the adult attachment projective. *Attachment & Human Development*, 3(1), 30–61.
- Gillath, O., Hart, J., Nofle, E. E., & Stockdale, G. D. (2009). Development and validation of a state adult attachment measure (SAAM). *Journal of Research in Personality*, 43(3), 362–373.
- Goossens, F. A., & Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61(3), 832–837.
- Grabill, C. M., & Kerns, K. A. (2000). Attachment style and intimacy in friendship. *Personal Relationships*, 7(4), 363–378.
- Greenberg, M. T., Siegel, J. M., & Leitch, C. J. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 373–386.
- Gullone, E., & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment - Revised (IPPA-R) for children: A psychometric investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12(1), 67–79.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511–524.
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In *Attachment processes in adulthood*. (pp. 151–178).
- Heffernan, M. E., Fraley, R. C., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2012). Attachment features and functions in adult romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(5), 671–693.
- Holmes, B. M., & Johnson, K. R. (2009). Adult attachment and romantic partner preference: A review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(6-7), 833–852.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. C. P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671–687). New York, NY, US: Guilford Press.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*.
- 数井みゆき・遠藤利彦. (2005). アタッチメント: 生涯にわたる絆. ミネルヴァ書房.
- Kerns, A. K., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents'

- perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457–466.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133–149.
- 古村健太郎・村上達也・戸田弘二 (2016). アダルト・アタッチメント・スタイル尺度 (ECR-RS) の妥当性評価. *心理学研究*, 87, 303-313.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. A. N. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93(3f), 1319–1334.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45–59.
- Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and affect regulation: Strategic variations in self-appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 420-435.
- 中尾達馬・加藤和生 (2004). 成人愛着尺度 (ECR) の日本語版作成の試み. *心理学研究*, 75, 154-159.
- National Institute of Child Health and Human Development, and E. C. C. R. N. (2002). The Relation of Global First-Grade Classroom Environment to Structural Classroom Features and Teacher and Student Behaviors. *The Elementary School Journal*, 102(5), 367–387.
- Noftle, E. E., & Shaver, P. R. (2006). Attachment dimensions and the Big Five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40, 179-208.
- Park, K. a, & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60(5), 1076–1081.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children’s Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397.
- Pierrehumbert, B., Cummings, E. M., & Zahn-Waxler, C. (1989). Social functioning with mother and peers at 2 and 5 years: The influence of attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 85–100.
- 詫摩武俊・戸田弘二 (1988). 愛着理論からみた青年の対人態度 -成人版愛着スタイル尺度作成の試み-. *東京都立大学人文学報*, 196, 1-16.
- van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 5–24.
- Weiss, R. S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood. *Attachment across the Life Cycle*, 8, 66–76.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479–493.
- 山口正寛 (2009). 愛着機能尺度(Attachment-Function Scale)作成の試み. *パーソナリティ研究*, 17, 157-167.
- Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds’ close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28(4), 700.
- Zajac, K., & Kobak, R. (2006). Attachment. Children’s Needs III: *Development, Prevention and Intervention*, 379–389.

執筆協力者：大久保 圭介 (東京大学大学院教育学研究科 修士課程)
執筆協力者：山内 勇太郎 (東京大学大学院教育学研究科 修士課程)

第5節 ストレスに対処する個人特性

5.1 はじめに

児童期及び青年期という年齢帯は、1日の多くの時間を養育者から離れて過ごすことに伴い、これまでは、養育者が対処していた様々な日常の出来事に自ら対処しなくてはならない。このような日常の出来事への対処だけでなく、環境の変化や行動範囲の拡大は、児童及び青年にストレスを与えるものであり、それに自ら適切に対処できる能力・スキルを身に付けることが、精神的健康を保つ上で重要となる。そして、それらの能力・スキルは、精神的健康の維持だけでなく、学業達成や将来の社会的な達成に対してもポジティブに予測することが明らかにされており、生涯にわたり重要であることが窺える。

ストレスに対処する能力・スキルは、様々なレベルで存在するが、本稿においては、その中でも、コーピング・忍耐力・レジリエンスの三つに注目する。無論、この三つの能力だけが、ストレスや逆境に対処する能力ではなく、また、この三つが一つのプロセスをなすのでもないが、それぞれどのような能力・スキルであるのか各項で論じたい。

5.2 忍耐力

5.2.1 定義

日本語で「忍耐力」と言う場合には、心理学では幾つかの概念が含まれていると考えられる。例えば、我慢強さという意味では自制(self-control)に関する分野があるが、このテーマについては、本章第2節で既に触れられている。ところで、近年、「忍耐力」の意味するところに、グリット(grit)と呼ばれる、より長期的な目標の達成を予測する概念への注目が集まっており、その適応的な側面にも注目すべきものがある。そこで、本稿では、後者のグリットを意味する忍耐力についてレビューを行う。

グリットは、近年 Duckworth らの研究によって注目が集まっている。学校での成績の高さを予測する要因として、IQ のみでは説明できない部分があり、Duckworth は成功者が有する特徴としてのグリットに着目した。グリットは、「長い時間目標に向けて努力を続ける力、情熱」などと定義される(Duckworth & Peterson, 2007)。そして、グリットを有する個人の特徴について、目標の達成に至る道のりはマラソンのようであり、それを走りきるスタミナを持つ個人であると喩えている(Duckworth & Peterson, 2007)。

5.2.2 測定法

グリットを測定する尺度について、Grit Scale(Duckworth & Peterson, 2007)が挙げられる。Grit Scale は、12項目5件法からなる尺度であり、児童期以降(およそ7歳以降)の青年期・成人期の年齢帯において使用が可能とされている(Duckworth & Peterson, 2007)。なお、その後、8項目の短縮版である Short Grit Scale(Duckworth & Quinn, 2009)が作成されており、同論文において想定される2因子構造(“Perseverance of effort”, “Consistency of interest”)の適合度が短縮版の方が高かったと報告されている。また、この短縮版については、日本語版も作成されており、同様に2因子構造が確認されている(西川・奥上・雨宮, 2015)。

5.2.3 予測因

グリットを予測する変数については、グリットと関連する変数についても、まだ知見が多く蓄積されておらず、予測因は十分に明らかになっていない。その中でも、大学生を対象とした研究ではあるが、ポジティブ感情と目標へのコミットメントが予測因であった研究がある(Hill, Burrow, & Bronk, 2016)。また、希望をポジティブに予測したが、人生の意味の探求はネガティブに予測した(Vela, Lu, & Lenz, 2015)と言う知見もみられている。

なお、Duckworth & Gross(2014)における議論では、グリットは動機づけに近いものであるとしている。そのため、安易にトレーニングなどによって伸ばすことができない可能性があるが、今後、グリットの予測因を明らかにすることで、その介入可能性を探っていけるのかもしれない。

5.2.4 アウトカム

グリットが予測するものについては、既に幾つか知見が蓄積されている。成人に関する知見が多いが、児童期・青年期の知見として、まず、Grit Scaleの開発を行った研究(Duckworth & Peterson, 2007)においては、大学生の知見では学業成績、陸軍士官学校の青年における残留できる割合、児童におけるスペリングコンテストの成績などを正の方向に予測した。また、同様に高校生の学業達成を予測した知見もみられる(Eskreis-Winkler, Shulman, Beal, & Duckworth, 2014)。さらに、縦断的な研究において、3時点でグリットが目標達成を予測するとともに、グリットの高い個人において、目標達成が主観的 well-being をより強く予測する結果も得られている(Sheldon, Jose, Kashdan, & Jarden, 2015)。予測するここまでは、ポジティブな帰結がよりポジティブになる方向のものであったが、自殺企図の緩衝要因となったという報告もあり(Blalock, Young, & Kleiman, 2015)、ネガティブな帰結の緩衝要因となる可能性もある。

5.3 コーピング

5.3.1 定義

コーピングは、正式にはストレス・コーピングと表記される。Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth(2001)によれば、コーピングは感情を制御し、建設的に考え、行動を制御・方向づけ、自動的な評価を制御し、環境に働きかけ、ストレスの源を減らすなど、ストレスに対する適応における多くのプロセスを含むものであるとしている。主に Lazarus の定義が用いられ、「個人の資源を脅かし、あるいは超えてしまうような外的及び内的な要請に対して、それらを処理するための認知的・行動的な努力であり、常に変化し続けるもの(Lazarus, 1993)」とされている。そして、同じく Lazarus は、コーピングの方略について、ストレスへの対処の仕方の観点から、問題焦点型・情動焦点型に分類した(Lazarus & Folkman, 1984)。Coleman(2011)では、問題焦点型コーピングはストレスを減らし、除去する個人の試みであるとし、情動焦点型コーピングは、ストレスを作りだす感情状態を変えようとする個人の試みだとしている。

5.3.2 測定法

コーピングの測定法について、既に整理されたレビュー論文が存在する。Compas et al.(2001)においては、特に、児童期・青年期における質問紙法によるコーピングを測定する数多くの尺度についてレビューしている。例えば、Children's Coping Strategies Checklist(CCSC)は、9~13歳の児童を対象とした尺度であり、10の下位尺度からなる45項目4件法による尺度である(Sandler, Tein, & West, 1994)。他にも、10~15歳を対象とした、29項目4件法によるCoping Scale for Children and Youth(Brodzinsky et al., 1992)や、12~18歳を対象とした、10項目4件法(あるいは5件法)のKidcope(Spirito, Stark, & Williams, 1988)など多くの尺度が存在する。また、近年のレビューとして、Pfefferbaum et al.(2016)では、児童及び青年に対して実施可能なコーピング尺度についてレビューを行っている。中でも、およそ12歳以降に対して使用できるコーピングの尺度として、使用頻度の高いものに、コーピングの尺度であるCOPE(60項目)(Carver, Scheier, & Weintraub, 1989)、また、その短縮版であるBriefCOPE(28項目)も開発されている(Carver, 1997)。なお、加藤(2009)において、COPEが実際の使用数からも、最も使用されることの多い尺度であるとしている。COPEはLazarus & Folkman(1984)における問題焦点型・情動焦点型という二つの側面による分類の仕方ではなく、理論的に想定されるコーピングの側面について、より多様な観点から検討されている。Carver, et al. (1989)における因子分析の結果から、「積極的コーピング」「計画」「競合する他の活動の抑制」「抑制コーピング」「道具的ソーシャルサポートの探索」「情緒的ソーシャルサポートの探索」「肯定的再解釈と成長」「受容」「宗教への信仰」「感情への焦点化と表出」「否認」「行動的諦め」「心理的諦め」「アルコール・薬物使用」の14の下位尺度がみられた。また、青年期については、54項目5件法のA-COPEが開発されている(Patterson & McCubbin, 1987)。

なお、国内においても、コーピングを測定する尺度は、幾つか開発されている。小学生については、40項目からなる小学生用ストレスコーピング尺度(大竹・島井・嶋田, 1998)がある。また、中学生については、55項目4件法からなる中学生用コーピング尺度(三浦・嶋田・坂野, 1994)がある。海外で使用されている尺度

を用いることもあり、COPEの日本語版が作成されている(大塚, 2009)。

5.3.3 予測因

まず、コーピングスタイルを規定する要因として、パーソナリティ特性が挙げられる。コーピングとパーソナリティの関連については、既にメタ分析が行われている(Connor-Smith & Flachsbart, 2007)。その結果、パーソナリティ特性のビッグファイブとの関連について、外向性及び調和性が、問題解決や認知的再構成を予測し、神経症傾向が不適応的なコーピング(希望的観測、回避、情動焦点型コーピング)を予測した。また、これらの傾向は、より若年であり、ストレスがかかっているサンプルにおいて強くみられた。さらに、状況的なコーピングより、特性的なコーピングにおいて関連が強くみられた。また、コーピングと関連する気質について、反応性と自己制御が挙げられている(Compas et al., 2001)。反応性の高い個人は、最初の反応が低いストレスレベルでも生じてしまい、回復も遅いとされている。また、自己制御は、ストレスに対する無意識的な反応であり、コーピングに先行して必要な能力であると考えられる。コーピングは意識的な行為が含まれるが、ここで挙げられる気質は、ストレスに対する無意識的なレベルでの反応に当たるものである。また、コーピングを規定する要因として、ストレスの種類や個人内の資源にとどまらず、家族や友人なども含まれている(Seiffge-Krenke, 1995)。

それでは、これらのコーピングスキルを獲得する上で、児童期以前において、いかなる発達がみられるのだろうか。Skinner & Zimmer Gembeck(2011)では、統制感とコーピングの発達について議論している。児童期以前の就学前児において特徴的なことは、2~5歳のうちに意図的に自らの行動に目を向けられるようになることが挙げられている。つまり、行動を止める、本当に行いたいことを行う、といった行動をとれるようになり、行動のレパートリーが増加する。また、コーピングについては、そのスキル獲得は累積的なものであると言われている(Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011)。つまり、より若年において獲得されたスキルが消滅するのではなく、新たなスキルが累積して、獲得されていくのである。

5.3.4 アウトカム

コーピングが予測するものとして、まず、心理的な苦痛の低さが挙げられる。例えば、積極的なコーピングの方が情動焦点型コーピングより、心理的苦痛が小さいことが様々なストレス状況下において報告されている。Zeidner(2005)では、イスラエルの青年のテロ攻撃にさらされる効果を検討しており、情動焦点型コーピングとネガティブな気分と外傷後ストレスとの関連が明らかとなった。また、政治的暴力(Punamäki, & Puhakka, 1997)や自然災害(Prinstein, LaGreca, Vermberg, Silverman, 1996; Terranova, Boxer, Morris, 2009)についても同様の知見が得られている。また、児童期については、養育者によるコーピングのアドバイスや援助が重要であることも明らかになっている(Gil-Rivas, Silver, Holman, McIntosh, & Poulin, 2007; Phillips, Prince, & Schiebelhut, 2004)。

さらに、心理的苦痛を減らすのみならず、トラウマを経験したのちに成長することも報告されている。これは、外傷体験後成長(post-traumatic growth; PTG)と呼ばれ、トラウマ体験に対処した結果としての、ポジティブな心理的变化とされている(Tedeschi & Calhoun, 1996)。PTG研究は、主に成人を対象としたものであったが、近年は、研究知見が蓄積され、レビュー論文が刊行されるに至っており、成人の知見と同様に児童期・青年期においてもPTGがみられることが明らかになっている(Meyerson, Grant, Carter, & Kilmer, 2011)。

また、コーピングは、学業達成との関連も報告されている。例えば、Hess & Copeland(2001)では、高校の卒業に対して、「社会的活動」及び「専門的サポートの探索」が高校のドロップアウトを予測し、「家族の関与」がドロップアウトを抑える方向に予測している。このようにコーピングは、主に感情を制御し、適応を導くものとして考えられるが、社会的な達成との関連もみられている。

5.4 レジリエンス

5.4.1 定義

レジリエンス(resilience)は、逆境など困難な状況下において、一時的に精神的健康を損なうとしても、多くの人は立ち直ることができる、という現象を説明する概念である。レジリエンスは、「脅威や困難などの

状況下においても、うまく適応する過程・能力・結果(Masten, Best, & Garmezy, 1990)」などと定義される。ただし、レジリエンスは、「ストレスのネガティブな効果を緩和するパーソナリティ特性 (Wagnild & Young, 1993)」や「高いリスクにある個人における、発達アウトカムの寄与するポジティブな結果 (Rutter, 1987)」など、様々な定義が存在する。また、レジリエンスを特性として捉えるべきか、過程・結果として捉えるべきか、ということについて論争があり(Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003)、いまだ決着がついていない。

5.4.2 測定法

レジリエンスの測定法は、質問紙法によるものが多いが、次の二つの方法があると言える。一つは、レジリエンスを領域一般に発揮されるものと捉え、レジリエンスの状態を導く特性を測定する。一方で、レジリエンスをそれぞれの場面に特有のものであると捉えると、研究ごとにレジリエントな状態を操作的に定義し、それぞれに適した尺度を用いる。ただし、後者の方法は、レジリエンスをアウトカムと捉えており、レジリエンスが予測するもので扱う指標と、同様の指標を扱うことになる。そこで、ここでは、前者のレジリエンスを測定する尺度についてのみ扱い、後者の方法は、(3)で述べる。

レジリエンスそのものを測定する尺度について、Windle, Bennett, & Noyes (2011)において、国外の様々な年齢帯に対応した尺度がまとめられている。このうち、児童期・青年期を対象とした尺度は、12～17歳を対象とした Youth Resiliency: Assessing Developmental Strengths (YR:ADS)(Donnon & Hammond, 2007)、12～19歳を対象とした The Resiliency Attitudes and Skills Profile(Hurtes & Allen, 2001)、小学生(平均年齢 8.9, 10.05, 12.02歳)を対象とした California healthy Kids Survey - The Resilience Scale of the Student Survey(Sun & Stewart, 2007)、13～15歳を対象とした Resilience Scale for Adolescents (READ)(Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge, 2006)が紹介されている。

一方で、国内においては、レジリエンス研究自体が国外に比べると少なく、また、尺度開発についても大学生や成人を対象にした研究が多い(e.g., 小塩・中谷・金子・長峰, 2002; 井隼・中村, 2008)。児童期・青年期を対象にしたレジリエンスを測定する尺度の開発は、国外と比較すると非常に数が少ない。例えば、石毛・無藤(2005)は、中学生の受験期におけるストレスに対するレジリエンスを測定する尺度項目を作成している。また、平野(2011)では、大学生を対象に作成した二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の因子構造は、中学1年生～高校3年生のサンプルにおいても同様であることが示され、中高生においても適用可能であることが示された。

5.4.3 予測因

レジリエンスの捉え方により、予測因の考え方も異なるが、ここでは、いかなる要因がリスクとなる要因に対して、保護的に作用するのかという、レジリエンスの状態を導く要因に着目する。これらは、保護因子(protective factors)として考えられており、個人の中だけではなく、家族や外のコミュニティも含めて考えられている(Werner, 1995)。

子供のレジリエンスに寄与する要因として、Bradley, Davis, Kaye, & Wingo(2014)においては、自己制御・感情制御・柔軟性・社会的コンピテンス、養育スタイル・安定型のアタッチメント・家族のリソース・友達の効果・地域や課外活動への参加が挙げられ、更に広い環境要因として、地域の発達と結合・人種的な社会化・社会化された性役割などを挙げている。Alvord & Grados (2005)では、積極的な志向性、自己制御、積極的な養育、関係とアタッチメント、学業達成と関与・IQ・特別な才能、コミュニティの六つを挙げている。また、乳児期におけるポジティブな養育、及び養育者との相互作用が、リスクを伴う子供にとってレジリエンスを高める上で重要であるとされている(Masten & Coatsworth, 1998)。なお、養育環境が良好であることは、幼少期のストレスがアルコールや薬物依存につながることを抑制する要因となるという報告もある(Enoch, 2011)。中でも、幼少期に形成されたアタッチメントは、危機的な状況下における情動制御を促すシステムであり、レジリエンスの土台を形成する上で重要な概念であると考えられる。遠藤(2016)では、アタッチメントの安定性がレジリエンスの土台となることを指摘しており、特に、対人関係のモデルとなる内的作業モ

デルの形成が、レジリエンスの素地をなすものと考えている。

5.4.4 アウトカム

レジリエンスは、日常生活における様々な適応上の指標と正の関連を持つことが指摘されている。なお、5.4.1.で述べたように、ここで扱う指標が高い、あるいは、平常時と同様の水準であることが、レジリエントであると操作的に定義される研究も多いことを改めて述べておく。

まず、ストレスフルな状況下にある場面であれば、レジリエンスの状態は、ストレスによる精神的な落ち込みのない状態であると捉えることになる。その場合には、精神的健康を測定する尺度の得点が、困難な出来事の前後において、増加（ネガティブな指標であれば減少）することを、レジリエントであるとする。例えば、抑うつ(e.g., Wingo et al., 2010), など、ネガティブな健康状態について測定する尺度の得点が低いことがレジリエントであるとする研究が数多くある。

また、青年期における問題行動に対しても、レジリエンスの枠組みで研究がなされてきた。Fergus & Zimmerman(2005)では薬物使用、暴力行為、危険な性行動に対する保護的な役割について概観している。例えば、自尊心(Byrne & Mazanov, 2001), 内的な統制の所在・ポジティブ感情(Scheier, Botvin, & Miller, 1999)などを有することが、ネガティブなライフイベントの結果として薬物を使用することの保護的要因となっていた。暴力行為については、向社会的な信念(Huang, Kosterman, Catalano, Hawkins, & Abbott, 2001), 宗教性(Barkin, Kreiter, & Durant, 2001), 怒りのコントロールスキル(Griffin, Scheier, Botvin, Diaz, & Miller, 1999)などが保護要因として明らかになっている。危険な性行動に対しては、自尊心(Paul, Fitzjohn, Herbison, & Dickson, 2000), 課外活動への参加(Anteghini, Fonseca, Ireland, Blum, 2001), 学業達成及びアタッチメント(e.g., Lammers, Ireland, Resnick, & Blum, 2000)などが保護要因であった。

また、レジリエンスは、精神的な健康面や問題行動の抑制のみならず、将来の社会的達成にも正の効果をもたらすことが明らかにされてきた。例えば、経済的に不利な状況下にあっても、青年期における学業達成や神経症傾向の低さ、律儀であることが、成人期における経済的な問題の少なさや恋愛関係に正の効果をもたらすことが明らかになっている(Donnellan, Conger, McAdams, & Neppl, 2009)。

5.5 考察と展望

これまで、グリット（忍耐力）、コーピング、レジリエンスの三つのコンピテンスについてそれぞれの項で個別に述べてきた。ただし、それぞれが「ストレスに対処する特性」の中で、いかに異なり、いかに重なる部分があるのか、十分に述べるができなかった。そこで、幾つかの観点から違いと重なりを述べ、考察と展望に代えたい。まず、いかなるストレスに対処し得る特性なのか、という点で三つの能力・スキルは異なっている。三つの中では、グリットは、達成が困難な目標こそが、ストレスフルであると言える。また、レジリエンスは、より幅の広い逆境(adversity)を対象にした研究であり、また、精神的な落ち込みを経験した人の立ち直りである点からも異なると言える。なお、コーピングは、更に広くストレスフルな事象を対象としたものであると言える。また、扱うリスクへの対処における現象の範囲という点でも異なっている。まず、グリット及びレジリエンスは、扱う現象を広く捉えていると言える。グリットは長期的な目標達成、レジリエンスは精神的な落ち込みからの立ち直りという、その過程において長い時間を要する。一方でコーピングは、ストレスに対する反応を、認知及び情動の点から、相対的に短期間のプロセスであると言える。

三つの概念が、異なる現象を扱っていることをこれまで述べてきたが、帰結として予測するものについては、いずれも精神的健康の維持や学業達成や将来の社会的達成などが報告されていた。社会的に成功する上で、ストレスフルな状況や逆境であると考えられる状況は当然生じるものであり、困難な状況に対処し、適応を導くには、これらの種々のストレスに対処する個人特性が重要であることが本稿から言えるだろう。

【引用文献】

Alvord, M. K. & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional*

- Psychology: Research and Practice*, 36, 238-245.
- Anteghini, M., Fonseca, H., Ireland, M., Blum, R. W. (2001). Health risk behaviors and associated risk and protective factors among Brazilian adolescents in Santos, Brazil. *Journal of Adolescent Health*, 28(4), 295-302.
- Barkin, S., Kreiter, S., & Durant, R. H. (2001). Exposure to violence and intentions to engage in moralistic violence during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 24(6), 777-789.
- Blalock, D. V., Young, K. C., & Kleiman, E. M. (2015). Stability amidst turmoil: Grit buffers the effects of negative life events on suicidal ideation. *Psychiatry Research*, 228, 781-784.
- Bradley, B., Davis, T. A., Kaye, J., & Wingo, A. (2014). Developmental social factors as promoters of resilience in childhood and adolescence. In Kent, M., Davis, M. C., & Reich, J. W. (Eds), *The resilience handbook* (pp. 197-208). New York: Routledge.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M. J., Steinger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J. C. (1992). Coping Scale for Children and Youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- Byrne, D. G., & Mazanov, J. (2001). Self-esteem, stress and cigarette smoking in adolescents. *Stress Health*, 17, 105-110.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Coleman, J. C. (2011). *The Nature of Adolescence*: Psychology Press. New York.
- Compas, B. E., Conner-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080-1107.
- Donnellan, M. B., Conger, K. J., McAdams, K. K., & Neppel, T. K. (2009). Personal Characteristics and Resilience to Economic Hardship and Its Consequences: Conceptual Issues and Empirical Illustrations. *Journal of Personality*, 77, 1645-1676.
- Donnon, T. & Hammond, W. (2007). A psychometric assessment of the self-reported youth resiliency assessing developmental strengths questionnaire. *Psychological Reports*, 100, 963-978.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 319-325.
- Duckworth, A. L., & Peterson, C. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Personality and Processes and individual differences*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174.
- 遠藤利彦. (2016). レジリエンスとアタッチメントのあわい, 子供の虐待とネグレクト, 17(3), 329-339.
- Enoch, M. A. (2011). The role of early life stress as a predictor for alcohol and drug dependence. *Psychopharmacology*, 214, 17-31.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5(36), 1-12.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Gil-Rivas, V., Silver, R. C., Holman, E. A., McIntosh, D. N., & Poulin, M. (2007). Parental response and adolescent adjustment to the September 11, 2001 terrorist attacks. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1063-1068.
- Griffin K. W., Scheier L. M., Botvin G. J., Diaz T., & Miller N. (1999). Interpersonal aggression in urban minority youth: mediators of perceived neighborhood, peer, and parental influences. *Journal of Community Psychology*, 27, 281-298.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16, 389-405.
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Bronk, K. C. (2016). Persevering with positivity and purpose: An examination of purpose commitment and positive affect as predictors of grit. *Journal of Happiness Studies*, 17, 257-269.
- 平野真理. (2011). 中高生における二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の妥当性—双生児法による検討, パーソナリティ研究, 20(1), 50-52.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. (2006). A new rating scale for

- adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84-96.
- Huang B., Kosterman R., Catalano R. F., Hawkins J. D., & Abbott R. D. (2001). Modeling mediation in the etiology of violent behavior and adolescence: a test of the social development model. *Criminology*, 39, 75-107.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35, 333-347.
- 井俣経子・中村知靖 (2008). 資源の認知と活用を考慮した Resilience の 4 側面を測定する 4 つの尺度 パーソナリティ研究, 17, 39-49.
- 石毛みどり・無藤隆(2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して, 教育心理学研究, 53, 356-367.
- 加藤司(2009). 英語文献におけるコーピング尺度の使用状況—2006 年から 2007 年, 東洋大学社会学部紀要, 47(2), 59-82.
- Lammers, C., Ireland, M., Resnick, M., & Blum, R. (2000). Influences on adolescents' decision to postpone onset of sexual intercourse: a survival analysis of virginity among youths aged 13 to 18 years. *Journal of Adolescent Health*, 26, 42-48.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer. (ラザルス R. S., & フォルクマン S. 本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) (1991). ストレスの心理学: 認知的評価と対処の研究 実務教育出版)
- Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Meyerson, D. A., Grant, K. E., Carter, J. S., & Kilmer, R. P. (2011). Posttraumatic growth among children and adolescents: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 31, 949-964.
- 三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二 (1994). 中学生におけるコーピングとストレス反応の関連にてういて 日本心理学会第 58 回大会発表論文集, 410.
- 西川一二・奥上紫緒里・雨宮俊彦 (2015). 日本語版 Short Grit(Grit-S) 尺度の作成 パーソナリティ研究, 24, 167-169.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- 大竹恵子・島井哲志・嶋田洋徳 (1998). 小学生のコーピング方略の実態と役割 健康心理学研究 11(2), 37-47
- 大塚泰正 (2009). 理論的作成方法によるコーピング尺度: COPE 広島大学心理学研究, 8, 121-128.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成— カウンセリング研究, 35, 57-65.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.
- Paul, C., Fitzjohn, J., Herbison, P., & Dickson, N. (2000). The determinants of sexual intercourse before age 16. *Journal of Adolescent Health*, 27, 136-147.
- Pfefferbaum, B., Nitiema, P., Jacobs, A. K., Noffsinger, M. A., Wind, L. H., & Allen, S. F. (2016). Review of Coping in Children Exposed to Mass Trauma: Measurement Tools, Coping Styles, and Clinical Implications. *Prehospital and Disaster Medicine*, 31, 169-180.
- Phillips, D., Prince, S., & Schiebelhut, L. (2004). Elementary school children's responses 3 months after the September 11 terrorist attacks: a study in Washington, DC. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74, 509-528.
- Prinstein, M. J., LaGreca, A. M., Vernberg, E. M., & Silverman, W. K. (1996). Children's coping assistance: How parents, teachers, and friends help children cope after a natural disaster. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4):463-475
- Punamäki, R. L., & Puhakka, T. (1997). Determinants and effectiveness of children's coping with political violence. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 349-370.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sandler, I. N., Tein, J. Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: Cross-sectional and longitudinal study, *Child Development*, 65, 1744-1763.

- Seiffge-Krenke, I. (1995). Stress, coping and relationships in adolescence. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., & Miller, N. L. (1999). Life events, neighborhood stress, psychosocial functioning, and alcohol use among urban minority youth. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 9, 19-50.
- Sheldon, K. M., Jose, P. E., Kashdan, K. B., & Jarden, A. (2015). Personality, effective goal-striving, and enhanced well-being: Comparing 10 candidate personality strengths. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 575-585.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). Perceived control and the development of coping. In Folkman, S. (Ed). *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (pp.35-59).Oxford: University Press.
- Spirito, A., Stark, L., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 7, 575-599.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455-471.
- Terranova, A. M., Boxer, P., & Morris, A. S. (2009). Factors influencing the course of posttraumatic stress following a natural disaster: Children's reactions to Hurricane Katrina. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 344-355.
- Vela, J. C., Lu, M. T. P., & Lenz, A. S. (2015). Positive psychology and familial factors as predictors of Latina/o students' psychological grit. *Hispanic journal of Behavioral Sciences*, 37, 287-303.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-84.
- Windle, G., Bennett, K. M., Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9, 1-18.
- Wingo, A. P., Wrenn, G., Pelletier, T., Gutman, A. R., Bradley, B., & Ressler, K. J. (2010). Moderating effects of resilience on depression in individuals with a history of childhood abuse or trauma exposure. *Journal of Affective Disorders*, 126, 411-414.
- Zeidner, M. (2005). Contextual and personal predictors of adaptive outcomes under terror attack: The case of Israeli adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 459-470.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 1-17.

(村木 良孝)

第4章 児童期・青年期（2）教育場面と発達

はじめに

この章では、児童期・青年期の社会情緒的コンピテンスについて、学校教育場面を中心に述べていく。日本を含む多くの文化では、児童期になると学校に通い始め、一日の多くの時間を過ごすようになる。それにより、子供たちの世界は大きく変わる。まず、生活や遊びが中心だった保育所や幼稚園とは違い、学校では、学習が第一義となる。学校で子供たちは、学級に所属することになるが、学級は、学習指導の場として組織されるため、教育という目的に沿って人為的に編成されることとなる。そして、多くの場合は、同一年齢の未知の他者が集められることになる（吉田,2004 など）。

こうした環境の移行に伴って、子供たち自身にも変化が引き起こされる。まず、教科学習によって教師をはじめとする他者からの評価に接する機会が増え、更にこの時期の認知発達によって自己評価がより現実的になっていく。こうした社会的比較の増加などによって、それまでの自己に関する非現実的楽観は低下していくが、他方集団内での自己知覚や自己呈示は上達すると考えられる(e.g. Harter,2015)。

一方、学校は、学業達成だけではなく社会情緒的コンピテンスを育む場でもある。仲間と多くの時間を過ごすことによって、子供たちは互いに意見の相違や葛藤を経験する。同世代で対等な立場の相手との葛藤は、多様な観点からの議論によって相手の考えを受けいれたり拒否したりする機会になり得る。また、教師は、学習に関わる情報を提供するが、教師の役割はそれだけではなく、子供たちが学習場面での成功や失敗、同級生との親密なかかわりや葛藤などの際に感じる情動をうまく制御できない場合に、学級に存在する大人として適切な制御を促す役割をも担うと考えられる(e.g.上淵, 2013)。

このように、児童期以降、子供の世界は認知面・非認知面問わず大きく広がっていく。以上を踏まえて、この章では、前半で学業・社会情緒面双方に関わる社会情緒的コンピテンスを概観する。第1節では、学業成績に大きく寄与すると考えられる動機づけについて述べる。第2節では、社会情緒的側面として感情コンピテンスについて触れる。後半では社会情緒的コンピテンスを育む土壌に着目し、教室内における対人関係（第3節）と、授業外の活動（第4節）について諸知見を整理する。

【引用文献】

Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.

上淵寿 (2013). 授業における子供の情動制御と教師の働きかけに関する微視的プロセス 平成 24 年度 広域科学教科教育学研究経費 研究報告書

吉田辰雄 (2004). 最新 教育心理学 文化書房博文社

(石井 佑可子)

第1節 教育文脈で育まれるコンピテンス— 学習意欲をめぐる議論と測定 —

1.1 はじめに

本節では、児童期・青年期の教育文脈で育まれる可能性のある社会情緒的コンピテンスのうち、学習意欲（学習に関連した動機づけ）に関する理論と構成概念（内発的・外発的動機づけ、期待-価値理論、原因帰属理論、達成目標理論、エンゲージメント）について論じる。

1.2 内発的・外発的動機づけ

1.2.1 研究の背景・定義

人が、ある活動をする理由の分類としては、内発的動機づけ（intrinsic motivation）と外発的動機づけ（extrinsic motivation）の区分がよく知られている。「活動自体に興味がある、又は楽しいからやる」という場合のように、活動自体が目的となっている状態は内発的動機づけと呼ばれ、「先生にほめられたいからやる」「叱られたくないからやる」というように、活動が何か他の目的の手段となっている状態は、外発的動機づけと呼ばれる。

一方、自己決定理論（self-determination theory; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000）の立場からは、行為が自律的に行われているのか、他律的に行われているのかという観点から、内発的動機づけと外発的動機づけの区分が論じられ、実証研究が発展してきた。自己決定理論では、行為が個人の自律的な自己決定の結果として生じている状態が内発的動機づけ、行為が他律的な強制や報酬に伴って生じている状態が外発的動機づけと呼ばれている。また、自律と他律という観点から、学習に対する内発的な動機づけは「自律的な学ぶ意欲（自ら学ぶ意欲）」、外発的動機づけは「他律的な学ぶ意欲（統制的な学ぶ意欲）」として論じられることもある（e.g., 桜井, 2009）。

1.2.2 測定方法

内発的・外発的動機づけを測定する指標は多くあるが、多くの言語に翻訳され、広く使用されている尺度の一つに、MSLQ（Motivated Strategies for Learning Questionnaire; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993）がある。この指標は、内発的・外発的動機づけを測定する下位尺度を含めた六つの動機づけの下位尺度と九つの学習方略尺度からなり、動機づけ尺度として、①内的・外的な目標志向性と課題価値（内発的・外発的動機づけ）、②期待（学習についての統制信念と自己効力感）、③感情（テスト不安）が含まれている。

また、自己決定理論に基づいた動機づけにおける自律性の程度（調整スタイル）を測定する自己評定尺度として、SQR（Self-Regulation Questionnaire; Ryan & Connell, 1989）や、それを拡張したAMS（Academic Motivation Scale; Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989）などがある。SQRは、①外的調整、②取り入れ的調整、③同一化的調整、④内的調整の四つの調整スタイルを測定するものである。本来は、児童を対象に開発された尺度であるが、現在は、尺度の修正が行われ、中学生、高校生、大学生でも使用可能となっている。AMSは、四つの調整スタイル（①調整なし（無調整）、②外的調整、③取り入れ的調整、④同一化的調整）と、内的調整を三つの下位調整スタイル（①知ること、②達成すること、③刺激を経験すること）に分けた、計七つの下位尺度から構成される。

日本語の尺度としては、SQRをモデルとした速水・田畑・吉田（1996）の学習動機尺度や、西村・河村・桜井（2011）の自律的学習動機尺度などがある。

1.2.3 アウトカム

近年では、内発的動機づけと外発的動機づけを二項対立的に取り扱うのではなく、児童生徒の自律性の程度と学業適応の関連を検討した研究が蓄積されている。例えば、学校での自律性の知覚が生徒の学業成績の高さを予測すること（Guay & Vallerand, 1997）や、自律性の高い調整スタイルを持つ生徒ほど、中退意図が低いこと（Vallerand, Fortier, & Guay, 1997）、自律性の高さが児童の心理的 well-being の高さを予測す

ること (Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006) などが示されている。

1.2.4 可変性

内発的動機づけと外発的動機づけの発達的变化について検討した先行研究では、外発的動機づけについては一貫した結果が得られていないものの、内発的動機づけは小学校中学年から中学生にかけて低下していくことが示されている (e.g., Corpus, McClintic-Gilbert, & Hayenga, 2009; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Lepper, Corpus, & Iyenger, 2005)。また、特定の状況下での内発的動機づけの可変性に関しては、幾つかの研究によって実証的に示されている。例えば、Deci, Koestner, & Ryan (1999) のメタ分析では、いかなる種類の報酬であっても、報酬の提示が活動への内発的動機づけと自己報告の興味を低下させることが示されている。

1.3 期待—価値

1.3.1 研究の背景・定義

内発的・外発的動機づけ研究では、活動自体に興味がある状態を内発的動機づけと呼んだが、その物事や活動が好きであってもやる気がしないということは起こり得る。例えば、自己の能力に対する自信や成功の見込み (効力感) がなければ、その活動に取り組む意欲は生じにくくなってしまっただろう。Atkinson の期待—価値モデル (e.g., Atkinson, 1957) では、課題や活動の達成を成功させることに対する期待 (e.g., Bandura, 1977, 1997) と、課題や活動が成功することの価値 (e.g., Wigfield, 1994) の2変数の積によって、達成動機づけを記述できると考える。また、Eccles は、Atkinson の達成動機づけ理論などを基に、期待—価値理論 (expectancy-value theory) を提唱している (e.g., Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, & Midgley, 1983)。

Eccles の期待—価値理論における期待 (expectancy) は、「将来の課題の成功に関する個人の信念」と定義され (Eccles, et al., 1983), この期待は、Bandura (1997) の自己効力感と同様の方法で測定される。ただし、課題の成功を、課題を行う本人が評価したときのみ、期待として扱われる。価値 (value) は、①達成価値、②内発的価値、③有効価値、④コストの四つに分類される (Eccles, Jacobs, Harold, Yoon, Arbreton, & Freedman-Doan, 1993)。達成価値 (attainment value) は、課題を達成することの重要性である。内発的価値 (intrinsic value) は、課題自体の楽しさや課題に対する個人的興味である。実用価値 (utility value) は、現在又は将来の目標達成のための手段としての課題の価値である。コスト (cost) は、課題に伴う努力や不安を含み、課題に取り組むことの負の側面を指す。Eccles をはじめとする現在の期待—価値理論は、動機づけを「期待」と「価値」の積によって捉える点が特徴的であることから、「期待×価値理論」と表記される場合もある (e.g., 鹿毛, 2013; 上淵, 2004)。

1.3.2 測定方法

期待と価値を測定する指標について、よく使用されている尺度の一つに Eccles et al. (1993) の期待—価値尺度がある。この尺度は、Eccles et al. (1993) により、児童・青年を対象としたときの尺度の妥当性が検討されている。日本においては、市原・新井 (2006) が、成功期待尺度 (市原・新井, 2004) と、課題価値尺度 (市原・新井, 2004) を用いて中学生を対象とした測定を行っている。Eccles et al. (1993) では、価値について四つの下位尺度が想定されているが、市原・新井 (2004, 2006) では、課題価値の下位尺度として内発的価値と獲得・利用価値の2つが想定されている。

1.3.3 アウトカム

期待—価値理論の枠組みに基づく実証研究では、縦断調査によって児童生徒の期待—価値が学業適応にもたらす効果について検討されてきた (レビューとして Eccles & Wigfield, 2002)。そこでは、課題に対する児童の現在の達成度を統制してもなお、児童の期待—価値が、後続の課題の達成度の高さを予測すること (Wigfield & Eccles 1992) や、児童生徒の期待—価値がスポーツや音楽、読書といった課外活動への取組の多さを予測すること (Simpkins, Fredricks, & Eccles, 2012) などが示されている。

1.3.4 可変性

自分の能力についての有能感と価値は、小学校1年生から中学校3年生にかけて低下することが示されている (Fredricks & Eccles, 2002)。一方で、学業課題への興味と価値が、介入によって向上し得ることも示唆されてきた。例えば Hulleman & Harackiewicz (2009) は、9, 10 年生を対象に介入研究を実施し、科学の授業について毎月エッセイを書かせた。介入群では、自分の生活と学習のつながりについて書くよう促し、統制群では科学のトピックについて要約を書かせた。その結果、統制群よりも介入群において、科学への興味や科学に関連した進路計画が増加し、学業成績についても上昇が見られた。

1.4 原因帰属

1.4.1 研究の背景・定義

原因帰属 (causal attribution) とは、生じた出来事の原因について推測、判断するプロセスを指し、Heider (1958) によって、原因帰属の心理学的意味が注目され、帰属過程の重要性が認識されるようになった。また、Weiner (1979) は、Atkinson の期待—価値モデルの枠組みを、Heider の原因帰属理論の観点から再解釈し、帰属理論 (attribution theory) を提唱している。Weiner (1979) は、出来事の原因の認知の決定因について、原因の①位置次元 (内的/外的)、②安定性次元 (安定/不安定)、③統制可能性次元 (統制可能/統制不可能) の3次元で捉えている (表1)。位置の次元は、出来事の発生が個人の内的な原因によるか、外的な原因によるか、という観点である。安定性の次元は、出来事の発生が時間的に安定した原因によるか、不安定な原因によるか、という観点である。統制可能性の次元は、出来事の発生が統制可能な原因によるか、統制不可能な原因によるか、という観点である。

表1 原因の位置・安定性・統制可能性次元の組み合わせによる成功・失敗の認知の決定因 (宮本・奈須, 1995; Weiner, 1979)

	統制可能		統制不可能	
	安定	不安定	安定	不安定
内的	ふだんの努力	一時的な努力	能力	気分
外的	教師の偏見	他者の日常的でない努力	課題の困難度	運

原因帰属を取り上げた先行研究では、帰属スタイルの個人差と他の変数との関連についての検討 (e.g., Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978) や、原因帰属の変容を促す介入研究 (e.g., Dweck, 1975) などを通して、原因帰属と学業適応の関連について示唆が得られてきた。

1.4.2 測定方法

原因帰属の個人差については、Seligman らの学習性無力感研究 (e.g., Abramson et al., 1978) から、帰属スタイルの個人差の存在について知られるようになり、幾つかの測定指標が開発されている。帰属スタイルの個人差を測定する指標として、帰属スタイル質問紙 (Attributional Style Questionnaire; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982) や、児童用帰属スタイル質問紙 (Children's Attributional Style Questionnaire; Seligman, Peterson, Kaslow, Tanenbaum, Alloy, & Abramson, 1984) がある。

1.4.3 アウトカム

Weiner の原因帰属理論の下では、学業場面での失敗や成功を、統制不可能な個人の能力に帰属するよりも、統制可能な個人の努力に帰属する方が学習意欲や学業達成が促進されることが仮定されてきた

(Weiner & Kukla, 1970)。実際、個人の帰属スタイルと学業適応との関連を縦断調査によって検討した実証研究では、学業達成を努力に帰属する子供たちの方が、能力に帰属する子供たちよりも後の学習意欲や

学業成績が高いことが示されている (e.g., Liu, Cheng, Chen, & Wu, 2009; McClure, Meyer, Garisch, Fischer, Weir, & Walkey, 2011)。ただし、学業達成の能力への帰属が後の学業達成の高さを予測したという結果 (e.g., Kurtz-Costes & Schneider, 1994) や、学業達成の能力への帰属も、努力への帰属も同程度に後の学業達成の高さを予測したという結果 (e.g., Bong, 2004) も報告されており、帰属スタイルが学業適応に及ぼす効果について、一貫した結論は得られていない。

1.4.4 可変性

原因帰属の可変性については、帰属スタイルの変容を促す再帰属訓練に関する研究の中で示されてきた。Forsteling (1985) は、再帰属訓練を実施した 15 の実証研究についてレビューし、再帰属訓練を行い、帰属スタイルの変容を促すことで様々な心理的問題に変化が見られることを示唆している。例えば、Dweck (1975) は、学習における失敗に対して過度な反応を示し無気力状態に陥っていた 8 歳から 13 歳の子供を対象として縦断実験を行った。その結果、算数の学習での失敗を努力に帰属する介入を行う再帰属訓練群に割り当てられた子供たちに、学習意欲の向上が見られた。一方、学習時の成功体験のみを与える対照群に割り当てられた子供たちには、このような向上は見られなかった。こうした再帰属訓練による学習意欲の向上は、他の実験研究においても示されている (e.g., Perry, Hechter, Menec, & Weinberg, 1993)。

1.5 達成目標

1.5.1 研究の背景・定義

どのような原因帰属を行うかということは、個人の持つ目標によっても異なる。目標に関する理論は多くあるが、理論と実証研究が発展しているものの一つに達成目標理論 (achievement goal theory) がある (e.g., Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984)。達成目標理論の下では、学習動機づけと学業達成に関連した行動は、児童生徒が学習に取り組む際の目標が何であるかによって理解可能であると考えられる。達成目標理論における目標は、習得目標 (mastery goal) と遂行目標 (performance goal) の 2 つに大きく区分される。習得目標とは、ある領域又はスキルにおけるコンピテンスの獲得への志向性を指し、遂行目標は、他者のコンピテンスや、競争、パフォーマンスの比較への志向性を指す。

また、Dweck は、この 2 種類の達成目標に対する志向性というのは、個人の持つ暗黙の知能観 (implicit theory of intelligence) に基づくとしている (e.g., Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Dweck & Legget, 1988)。Dweck の提唱した暗黙の知能観は増大的知能観 (incremental theory) と実体的知能観 (entity theory) の 2 種類ある。増大的知能観は、「努力によって能力を向上させることができる」という信念であり、実体的知能観は、能力は固定されていて変えられないものだという信念である。

1.5.2 測定方法

達成目標理論の下で、学習に対する目標志向性を測定する尺度として、PALS (Patterns of Adaptive Learning Scale; Midgley et al., 2000) がある。PALS は、学習環境と児童生徒の動機づけ、感情、行動の関連を調べる指標であり、児童生徒の自己報告指標として、①個人の習得目標の志向性、②教師の目標の知覚、③教室の目標構造の知覚、④学業関連の信念、態度、方略、⑤親や家庭生活についての知覚といった下位尺度が含まれる。また、教師報告指標として、①学校の目標構造の知覚、②指導の際の目標関連のアプローチの仕方、③教授に関する個人の効力感といった下位尺度が含まれている。

一方、暗黙の知能観を測定する尺度としては、暗黙の知能観尺度 (Dweck, et al., 1995) があり、高い内的一貫性と妥当性が確認されている。この尺度は、実体的知能観尺度と増大的知能観尺度から構成されるが、測定の際には、実体的知能観尺度のみを用いて、その得点が高い場合、実体的知能観の高さを、得点が低い場合、増大的知能観の高さを示すものとして扱われる場合もある。

1.5.3 アウトカム

達成目標と学習方略との関連を検討した先行研究では、概して、習得目標志向性と学業適応の高さとの関連が示唆されてきた。例えば、習得目標志向性を持つ児童の学業達成度が高いこと (Mecece & Holt

1993) や、習得目標志向性の高い児童生徒は、遂行目標志向の生徒と比べ、成功に伴う誇りと満足感の程度が高く、失敗に伴う不安が少ないこと (Ames, 1992)、習得目標志向性を増加・持続させる努力をすることで、高い学業達成が導かれること (e.g., Elliot & Harackiewicz 1996; Pokay & Blumenfeld, 1990) などが示されている。

1.5.4 可変性

達成目標の可変性については、達成目標志向性の背景にある暗黙の知能観 (Dweck, 2006) を変容させる介入プログラムによって検討されてきた。増大的知能観を促進する介入プログラムについての一連の実証研究は、生徒の増大的知能観の育成が可能であることを示唆している (e.g., Aronson, Fried, & Good, 2002; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Oyserman, Bybee, & Terry, 2006)。例えば、Blackwell et al. (2007) では、7年生の生徒を2つのワークシヨップに無作為に割り当て、介入群には、「知能は固定的でなく、可変的である」と教示し、統制群には、学習のスキルのみを教示し、8週間の介入前後で変化を測定した。その結果、介入群でのみ、増大的知能観の増加が示されている。

1.6 エンゲージメント

1.6.1 研究の背景・定義

エンゲージメント (engagement) は、進行中の課題に対して示される行動志向性と感情の質を記述する概念である (Reeve, Jong, Carrell, Jeon, & Barch, 2004)。鹿毛 (2013) は、日本語の「意欲」を英訳することの難しさを指摘した上で、engagement が日本語の「意欲的」という意味をよく表しているのではないかと指摘している。

いくつかの研究では、エンゲージメントには、①行動的エンゲージメント、②感情的エンゲージメント、③認知的エンゲージメントの三つの要素が含まれると考えられている (e.g., Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009)。Fredricks et al. (2004) によると、行動的エンゲージメント (behavioral engagement) には、学級のルールや規則を守ることや、課題に対する注意、努力、粘り強さを伴う取組、学校活動 (生徒会や運動会など) への積極的な参加といった要素が含まれる。また、感情的エンゲージメント (emotional engagement) は、教室での児童生徒の感情反応 (興味や退屈、幸福、悲しみ、不安を含む) を指す。そして、認知的エンゲージメント (cognitive engagement) には、課題に対する自己制御や方略の使用を伴う学習への没頭、困難な課題に挑戦する意欲などが含まれる。なお、測定の際には、これら三つの要素のうち、一部の要素だけが扱われる場合もある。

1.6.2 測定方法

児童生徒のエンゲージメントの測定は、多様な尺度によって行われ、類似の概念や尺度も多数存在する (測定指標に関するレビューとして、Fredricks, McColskey, Meli, Montrosse, Mordica, & Mooney, 2011)。Fredricks et al. (2011) によれば、エンゲージメントの測定指標は、①児童生徒による自己評定指標、②教師評定指標、③第三者による観察指標の三つに大別される。Fredricks et al. (2011) は、信頼性や妥当性の検討が行われてきた測定指標として、14個の自己評定指標、三つの教師評定指標、四つの観察指標を報告している。例えば、信頼性と妥当性が確認されている自己評定尺度として、Skinner, Kindermann, & Furrer (2009) の EvsD (Engagement versus Disaffection with Learning) や、Martin (e.g., Martin, 2003) の MES (Motivation and Engagement Scale) がある。

日本語版の自己評定尺度としては、Skinner et al. (2009) を基に作成された梅本・田中 (2010) のエンゲージメント尺度や、Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2005) を基に作成された鎌田・淵上 (2011) の簡易版エンゲージメント尺度がある。

1.6.3 アウトカム

複数の相関研究において、児童生徒のエンゲージメントの高さは、学業適応の高さと関連することが示

されてきた (e.g., Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2012)。また、エンゲージメントが非行や退学、薬物使用の少なさを予測すること (e.g., Li et al., 2011) や、精神的健康の高さを予測すること (Li & Lerner, 2011) なども見いだされている。

1.6.4 可変性

エンゲージメントの可変性については、Christenson らの退学のリスクのある児童生徒に対する介入プログラム Check & Connect (e.g., Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Lehr, Sinclair, & Christenson, 2004) や、教師に対し児童生徒との相互作用の質を高める介入を行う My Teaching Partner-Secondary (MTP-S) プログラム (e.g., Allen, Pianta, Gregory, Milami, & Lun, 2011) などの効果に関する実証研究などによって示されてきた。例えば、Anderson et al. (2004) は、小学校段階で出席率の低かった児童生徒に対し、最低でも 20 ヶ月間、周囲の人との関係性を構築するサポート、日常の登校状況のチェック、学校関連の行事への積極的な参加の推奨、問題解決のためのアドバイスなどを通して、サポートを行った。その結果、介入群の児童生徒において、介入後のエンゲージメントの増加が認められている。

1.7 考察と展望

本稿では、児童期・青年期の教育文脈で育まれる可能性のある社会情緒的コンピテンスのうち、学習意欲に焦点を当てて論じた。学習意欲は、児童生徒の学業成績や、学校への適応、精神的健康を予測する重要な要因であることを示す研究が蓄積されている。また、児童生徒の学習意欲を高めるための介入プログラムの効果も示されてきた。ただし、これまでの介入研究の多くは、数週間から数ヶ月の期間に限定した効果の検証をしているため、生涯発達の視座から、教師や親が日常生活の中でどのような働きかけをすることで、児童生徒が意欲的に学習し続けていくことができるのかという点については、検討すべき点が多く残されている。こうした点を踏まえ、日本の児童生徒を対象とした更なる検討が望まれる。

【引用文献】

- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49–74.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333* (6045), 1034–1037.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359–372.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95–113.
- Aronson, J., Fried, C.B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*, 246–263.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research, 97*, 287–297.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination to theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 750–762.
- Cohen, G.L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-

- psychological intervention. *Science*, *313*, 1307–1310.
- Corpus, J. H., McClintic–Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within–year changes in children’s intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, *34*, 154–166.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta–analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627–668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self–determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 674–685.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing.
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, *6*, 267–285.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040–1048.
- Eccles J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Eccles, J.S., Jacobs, J.E., Harold, R.D., Yoon, K.S., Arbretton, A. & Freedman–Doan, C. (1993). Parents and gender–role socialization during the middle childhood and adolescent years. In S. Oskamp and M. Costanzo (Eds.) *Gender issues in*. Newbury Park: Sage.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109–132.
- Elliott, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 171–185.
- Försterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, *98*, 495–512.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*, 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.) *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp.305–319). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children’s competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male–sex–typed domains. *Developmental psychology*, *38*, 519–533.
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents’ standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*, 645–662.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 3–13.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student’s motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, *1*, 211–233.
- 速水敏彦・田畑治・吉田俊和 (1996). 総合人間科の実践による学習動機づけの変化 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), *43*, 23–35.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- 堀野緑・市川伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, *45*, 140–147.
- Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, *326*, 1410–1412.
- 市原学・新井邦二郎 (2004). 中学生における期待価値モデルの検討 日本心理学会第 68 回大会発表論文集, 1160.
- 市原学・新井邦二郎 (2006). 数学学習場面における動機づけモデルの検討: メタ認知の調整効果 教育心理学研究, *54*, 199–210.
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論: 動機づけの教育心理学 金子書房
- 鎌田雅史・淵上克義 (2011). 社会的勢力の自己認知が児童の適応感に及ぼす影響. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, *146*, 73–83.
- Kurtz–Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self–concept, attributional beliefs, and school

- achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, *19*, 199–216.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *9*, 279–301.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 184–196.
- Li, Y. B., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 20–32.
- Li, Y. B., Zhang, W., Liu, J. J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, *34*, 1181–1192.
- Liu, K., Cheng, Y., Chen, Y., & Wu, Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, *44*, 911–924.
- Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, *47*, 88–106.
- McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement? *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 71–81.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 582–590.
- 宮本美沙子・奈須正裕 (1995). 達成動機の理論と展開：続・達成動機の心理学 金子書房
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. A., Anderman, E., Anderman, L., ... Urban, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scale*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328–346.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス：内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？ 教育心理学研究, *59*, 77–87.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 188–204.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, *134*, 270–300.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, *34*, 687–723.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy & Research*, *6*, 287–300.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33–40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*, 801–813.
- Pokay, P., & Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 41–50.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivational and Emotion*, *28*, 147–169.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749–761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学 有斐閣
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles' expectancy-value model from mothers' beliefs in childhood to youths' activities in adolescence. *Developmental Psychology*, *48*, 1019–1032.
- Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, *93*, 235–238.

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, *69*, 493–525.
- 上淵寿 (2004). 動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 梅本貴豊・中西良文 (2010). CAMI (Control, Agency, and Means-Ends Interview) による期待信念と学習行動の関連：努力と方略の信念の弁別 教育心理学研究, *58*, 313–324.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2015). 動機づけ調整方略と学習行動の関連：学習意欲の低下理由を考慮した検討 日本教育工学会論文誌, *38*, 385–392.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, *29*, 271–360.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the motivation toward education scale (EME)]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, *21*, 323–349.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161–1176.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, *22*, 31–39.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 3–25.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Social Psychology*, *15*, 1–20.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, *6*, 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, *12*, 265–310.

(利根川 明子)

第2節 感情を学ぶ：Emotional Intelligence (EI；感情知性)をめぐって

2.1 はじめに

この節では、児童期・青年期の子供たちの、感情に関わる社会情緒的コンピテンスについて概観する。しかし、感情に関わるコンピテンスには様々な側面があること、また、児童期と青年期という異なる発達段階にわたって共通した概念が使用されていないことから、はじめに感情コンピテンスの下位概念を整理し、これらを統合して理解するための枠組みとして感情知性(Emotional Intelligence：EI)概念を挙げることにする。

2.1.1 感情コンピテンス

Saami(1997)によると、感情コンピテンスは、「感情を伴う社会的相互作用における自己効力感の現れ」と定義される。彼女は、感情コンピテンスの具体的なスキルを記しているが、ここでは、自身の感情の知覚・理解・管理と、他者の感情への知覚・共感、所属する文化における一般的な感情知識などの側面が挙げられており(Saami, 1999)、感情コンピテンスには、対象となる感情主体(自他)やそれへの対処法ともに幅広いことがうかがえる。Saamiは、これらの発達に関して、幼児期から青年期(13歳頃まで)の変遷を豊富なエピソード記述から整理している。

2.1.2 児童期以降の感情コンピテンスの発達研究

前項で Saami が幼児期から青年期までの感情コンピテンス発達を追っていると述べたが、その中心となるのは、幼児期及び児童期のエピソードであり、青年期については、紙面が多く割かれていない。Saamiに限らず、感情コンピテンスについて、「発達」という観点を持った研究は、特に、青年期以降少なくなっていく。児童期から青年期、ひいてはその後の発達段階へかけての縦断的視点を持った実証研究は本来必要と考えられる¹⁹が、例えば、感情制御の発達研究について、乳児期から児童期と比較すると、青年期を対象とした研究総数は顕著に下がることが示されている(Tobin & Graziano, 2006；森口, 2009)。したがって、本節では、現時点での研究知見から児童期・青年期での発達を追うために、児童期・青年期(あるいはそれ以降にも)にわたり共通して使用され得る包括的な概念枠組みを利用して諸知見を整理したい。

その際に、感情知性(Emotional Intelligence: EI)概念を用いる。感情知性概念の枠組みで感情コンピテンスを取り上げる理由は、①感情に関する個々のコンピテンスを、幅広い領域をカバーする感情知性概念の傘下に入れることで知見の整理を図ることが可能になるため、②青年期以降を対象とした研究で扱われている感情知性概念を用いることで児童期から青年期にかけてや、その後の発達段階へ連続性を持った考察を可能にすると考えられるため、の2点である。なお、後述するように感情知性は概念提唱時に知能の一部と想定され、能力(ability)を指すと考えられている。能力とコンピテンスを区別する立場もある²⁰が、現時点では感情コンピテンスに関わる様々な概念が混同されて使用されていると指摘されており(森口, 2010)、内容の重なりもかなりあると見受けられる。今後各概念の整理を行う必要があるものの、このレビューでは諸知見をそろえることが目的であるため、能力とコンピテンスとの区別を特に行わずに述べる。

2.2 感情知性概念の定義・測定

はじめに、感情知性概念の定義・構造やその測定方法について全般的に概観する。なお、全般的な整理を行うため、ここでは、成人を対象とした研究も含めて述べる。

2.2.1 感情知性概念誕生

感情知性は、Salovey & Mayer(1990)によって初めて公式に定義された。その後、何度か定義が修正された

¹⁹ もっとも、青年期の感情経験や制御傾向は幼少期から引き継いだ特徴による個人差が大きくなると考えられており(Shiota & Kalat, 2011 など)、青年全体の標準的発達の軌跡を追うことは、それほど重要ではないかもしれない。

²⁰ Scherer(2007)によると、コンピテンスは、能力(ability)とスキルの中間に属する。彼は、能力を安定的な属性とし、一方のスキルを特定のパフォーマンス達成をなし得る獲得可能性の高い性質を持つと想定しているが、中間に位置するコンピテンスは何らかの課題に対する適性が特定の領域を横断して集まったものと考えている。

が、現在では、「感情について判断する能力や思考を高める感情の能力であり、正確な感情知覚、思考を助ける感情へのアクセスやその生起、感情に関する知識の理解、感情的・知的な成長を促進するために思慮深く感情を制御する能力」とされている(Mayer, Salovey & Caruso, 2004)²¹。Mayer (2006) は、この概念誕生の背景として 1970 年頃に感情研究において感情に関する法則や思考への影響が示され、他方知能分野で人工知能研究や、認知的側面に限定されていた知能の範囲を広げる試みが起こったことなどから、没交渉だった知能と感情研究がつながりを持った経緯を挙げている。彼によれば、感情知性は、これまで見落とされてきたものの、完全に基準を満たした知能の一つだという。その後、サイエンスライターの Goleman (1995)が、感情知性を取り上げて一般向け読み物を執筆したが、その中で、感情知性の高さが人生の成功を約束するかのような主張をしたため、この概念は、世間からも多大な関心を寄せられるようになった。

2.2.2 感情知性概念モデル構造と測定方法

感情知性は、様々な概念整理が行われているが、これには、大きく分けて能力・混合・特性モデルがある²²。能力モデルは、感情知性を心的能力とする立場で、混合モデルでは、認知能力と現実場面において感情を操る能力への応用を促進するパーソナリティや動機の側面とを併せ持つと考えており、特性モデルは、感情コンピテンスに関わるパーソナリティとして感情知性を捉えている。

つまり、感情知性という同一の述語に対して三つのアプローチがあるわけだが、混合型モデルには、臨床的な経験知や一般的信念からサクセスポーソンの要件をただ寄せ集めたに過ぎないものが多く含まれていると批判されている(Mayer, 2006 など)。そのため、本稿では、学術研究の積み上げがある能力モデルと特性モデルを特に取り上げることにする。

- ① **能力モデル** 感情知性を知能の一つとして扱うもので、Mayer らの 4 枝モデルが代表的である(Mayer & Salovey, 1997 ; 2004 など)。このモデルでは、感情知性には、自他の感情を正しく知覚する「1. 感情の知覚」、感情情報を利用して思考を進める「2. 感情による思考の推進」、感情とそれらの関係を分析し、それによって起こり得ることを察知・またその結果を理解するという「3. 感情の理解」、感情を回避したり、自己の平静のために価値判断をしないおしたりする能力を含む「4. 感情の管理」の 4 部門があると想定している(図 1)。4 部門は階層構造になっており、それぞれの領域は、番号が大きくなるほど高次の能力になっていき、低次の能力成立を元にして、より高次の能力が果たされると想定されている。また、4 部門のうち、感情知覚と思考の推進は経験的感情知性、感情理解と感情管理は戦略的感情知性にまとめられる(Mayer, Salovey & Caruso, 2002 など)。経験的感情知性は、感情的情報を知覚・反応・操作するが、その際に、感情の意味を理解する必要はない。一方の戦略的感情知性は、感情を理解・管理するが、必ずしも主観的な感情経験を必要としない。

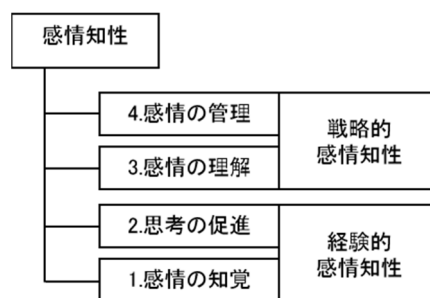


図 1 感情知性の 4 枝モデル(Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Matthews, Zeidner & Roberts, 2015 をもとに作成)

能力モデルに従った測定は、一般知能テストに倣ってパフォーマンス法を用いて行われる。代表的なもの

²¹ Mayer ら以前にも感情知性という語が使用されていたが、体系的な定義付けは行われていなかった(Mayer, 2006 など)。

²²混合モデルと特性モデルは、まとめて一つにされることも多いが、混合型モデルは、本文で述べたような批判が多々寄せられているため、今回は特性型と区別した。

として、4 枝モデルの各部門について課題を設定し、測定するテスト形式の MSCEIT²³(児童期・青年期は、18 歳以下版を使用)が開発されている。また、4 枝モデルに沿った自己報告式測定尺度として、Schutte et al. (1998) の self-report measure of EI : SEI が挙げられる。この尺度は、33 項目の 1 因子構造²⁴になっている。また、SEI は、開発に際して信頼性・妥当性ともに厳密な検討を行っている。殊に、感情知性と知能の一つと考える Mayer や Salovey の想定に沿うよう、言語能力や数学能力といった認知的能力及びパーソナリティとの重複を排している点²⁵が特徴的である。

② **特性モデル** 感情知性を感情機能に関連する特性を含んだ幅広い概念と捉え、パーソナリティの下位レベルに想定した自己感情知覚を特性感情知性としている(Petrides & Furnham, 2001)。特性感情知性の測定には、自己報告式尺度が開発されている。Trait Emotional Intelligence Questionnaire : TEIQue (Petrides ら, 2012)は、特性感情知性の 15 領域(表 1)について 4 因子(「幸福感」「セルフコントロール」「情緒性」「社交性」)構造の計 153 項目で問う形式である。また、8 歳~17 歳の範囲まで対応した子供用や、他者評定用の尺度も開発されている(Petrides, 2009)。日本では TEIQue と、短縮版 30 項目(TEIQue-SF)が翻訳されている²⁶(阿部ら, 2012)。

表 1 特性感情知性の 15 領域 (Petrides & Furham, 2001)

適応性	感情制御	社会的コンピテンス	主張性	衝動性(低さ)
ストレス管理	感情評価 (自他)	関係性スキル	特性的共感性	感情表出
自尊心	特性的幸福感	感情管理(他者)	セルフモチベーション	特性的楽観性

2.3 感情知性のアウトカム

以降の項では、児童期・青年期の感情コンピテンスに関わる研究知見について、4 枝モデルを二つにまとめた経験的感情知性、戦略的感情知性に該当するものを挙げ概観する。なお、先述の通り、ここでは、多岐にわたるコンピテンスの整理のために、4 枝モデルの領域に沿うものであれば、感情知性を直接測定していない研究知見も含めることとする。

また、感情コミュニケーションに関わる知見についても併せて述べる。他者とのやり取りにおいて発揮される感情コンピテンスは、4 枝モデルには含まれていないが、これを感情知性に含めるべきだとする主張もある(Scherer, 2007 など)ため、本稿では、感情知性と関連するものとして扱う。

2.3.1 経験的感情知性の適応的アウトカム

先で述べた通り、経験的感情知性には感情の意味理解を介さない感情経験及び知覚が含まれる。MSCEIT で測定された経験的感情知性をまとめてスコアリングした得点の低さは、男子大学生におけるアルコールと薬物の消費や、逸脱行動と関わること (Brackett, Mayer & Warner, 2004) が指摘されている。

また、感情知覚として他者感情表出の読み取りが挙げられるが、非行少年や攻撃性の高い少年らは、他者の意図や表情に対して、過度に誤って敵意や怒りを読み取りやすいことが分かっている(Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990 ; 佐藤・魚野・松浦・十一, 2008 など)。

特性型の感情知性は、一連の自己感情知覚に位置付けられているため、これも、この領域に含まれる。特性感情知性と適応指標との関連について、8-12 歳を対象とした調査では、特性感情知性が高いほどピア評

²³ Mayer, Salovey, Caruso の 3 名が作成したテストで、Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test の略。MSCEIT はメスキートと読む。

²⁴ Schutte らは因子分析の結果 1 因子解が妥当と判断した。そしてこの因子の中に 4 枝モデルのすべての要素が含まれると考えている。

²⁵ パーソナリティの中の経験への開放性については有意な相関が見られたが Schutte らはこれについて、相関係数がさほど高くなかった ($r=.54$) こと、また開放性が高い人は感情的反応が豊かな人物であるとされることから SEI の妥当性を脅かすものではないと解釈している。

²⁶ ただし、日本語版では因子分析結果において原版と多少の差異が見られている (阿部ら, 2012 参照)。

定の社会的コンピテンスも高いことが明らかになったが、非言語知能や学業成績との有意な関連は見られなかった(Maroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009)。知能との関わりに関して、低いIQの青年らに限って言えば、特性感情知性の高さがより良い学業成績に関連するが、平均以上のIQ得点を持った青年には、その効果は見られない可能性があるとされている(Petrides, 2011)。

反対に不適応指標との関わりについて、11-21歳を対象とした調査では、特性感情知性における感情の明確化と修復因子がいじめ被害と負の関連、感情への注意と正の関連をしていた。いじめ加害とは全ての因子が負の相関関係にあり、特に、感情への注意が最も関連が強かったことが分かっている(Casas, Ortega-Ruiz & Rey, 2015²⁷)。高校生においては、高い特性感情知性の生徒は、無断欠席、規律違反による学校からの除籍や退学、インターネット中毒、テレビゲーム依存、ギャンブル経験も低かった(Petrides, 2011)。本人の主観的経験との関わりについて、大学生を対象とした調査では、特性感情知性は課題遂行時の苦痛・不安・逃避と有意な負の関連があった(Matthews, et.al., 2015)。

また4枝モデルでは想定されていないが、他者感情に対して感じる感情もこの領域の感情知性に該当するといえる²⁸。その中でも共感、私たちと他者を結びつけ、他者とともにする感情であり、同情は、他者に向けられる感情(Saarni, 1999)とされている。他者の苦痛に対する共感、援助などの向社会的行動につながる一方で、共感によって生じた自身の苦痛を低減させる目的の利己的な反応も生じ得るため、より高度な共感性が本来の愛他的行動を引き起こすと考えられる。また、同情的反応は、向社会的行動開始の動因になり得る可能性が考えられている(まとめとして、Saarni, 1999)。

2.3.2 戦略的感情知性の適応的アウトカム

戦略的感情知性は、経験的感情知性に対して、感情の理解や管理といった認知側面を指す。この領域では、実際の感情経験を介さない認知も含まれるが、これには、特定の感情の帰結などといった感情に関する一般的な知識が挙げられる。感情の知識は、児童期から青年期にかけて著しく豊かになることが示唆されており(Saarni, 1999など)、また、幼児から青年までを対象として表情図がどのような顔をしているか答えさせた実験では、青年期になると正答率がほぼ100%になるのみならず、答えの表現が多様になることが示唆されている(星野, 1969)。

適応・不適応指標との関連については、「従来のチャネル(表情・音声・ジェスチャー・社会的文脈)によって表出された分離感情(個々の感情)の、はっきりとした手がかりを理解する能力」と定義した分離感情知識についてTrentacosta & Fine(2010)がメタ分析を行い、6-11歳における社会的コンピテンスとの間に弱い相関、9-15歳における内在化・外在化問題との間に弱い～中程度の負の相関が見られたと報告している。

また、自身が経験した感情に対する反応も戦略的感情知性に該当すると考えられる。これには、主観的感情経験に対するメタ感情が挙げられる。Gottman, Katz & Hooven(1997)のメタ感情の定義は、「感情に対する感情や認知、理解の総称」であるため、Saarni (1999)が挙げた感情自己効力感もここに含むことができるかもしれない。彼女によると、感情自己効力感とは、「感情経験の受け入れ・感情経験をコントロールしていると感じる事」である。小学5, 6年生において、メタ感情は、テスト時の感情方略(挑戦や新奇性の回避)を減じ、自己制御学習方略(セルフモニタリングやプランニングなど)を促すことが分かっている(上淵, 2004)。

さらに、感情制御も、この領域での重要なコンピテンスである。自身の経験している感情を調節する感情制御は、児童期から青年期にかけてその方略が変化し、発達に伴って外的な戦略(嫌な気持ちを楽しいゲームをするなどの行動で紛らわせる)から内的な戦略(自身の認知を変化させてネガティブな感情を収めるなど)を使用するようになると考えられている(Brenner & Salovey, 1997)。ただし、青年期には感情や衝動をつかさどる扁桃体や腹側線条体などの辺縁系の皮質下が発達する一方で、認知的側面や衝動のコントロー

²⁷ ただし、ここでの特性感情知性はTEIQueではない尺度で測定されている。

²⁸ 事実、Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann (2003)は、4枝モデルにおいて共感が想定されていないことについて批判し、これを感情知性に含めるべきだとしている。

ルに資する前頭皮質の発達は十分ではないという不均衡状態が起きることから、衝動性を抑えにくく、感情や刺激に動かされやすいことも報告されている(Somerville, Jones, & Casey, 2010)。

適応・不適応との関連については、13-15歳を対象とした調査で、自己の感情制御は家族や親せきからのサポート享受と有意な関連があり、サポート全般に対する満足度とも関連があった(Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001)。一方、攻撃性と不適切な感情制御との関わりについても指摘されており(レビューとして Robertson, Daffern & Bucks, 2012)、感情制御の低さのみならず、過剰な感情制御も攻撃性につながるとされている。また、社会性との関わりに関して、MSCEITによる「戦略的感情知性」得点は、非行行動と関連が認められなかったものの(Brackett, Mayer & Warner, 2004)、法務総合研究所(2006)によると、少年院教育部門に6年以上勤務している法務教官らは、最近顕著な非行少年らの特徴として、「感情のコントロールができない」ことを挙げる人が半数を超えていた。ここから、感情制御の困難さが反社会性と関連するのではないかと推測できよう。

感情制御には、更に、他者の経験している感情を調節する側面も想定される。13-15歳を対象とした調査では、SEIによって測定された他者感情の制御(他者のポジティブな感情を維持増加させるような行動)²⁹と友人・拡大家族からのサポート、サポートに対する全般的な満足度が有意に関連していた(Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001)。

2.3.3 社会感情的コミュニケーション

感情知性のコミュニケーション的側面として、Scherer(2007)は、適切な感情表出の調整を挙げている³⁰。感情表出の調節には、内的感情経験と外的表出行動の不一致である感情偽装(Saarni, 1999)が挙げられる。これは、否定的結果の回避、自尊心の維持、対人関係の維持、規範と慣習の遵守によって動機づけられ、児童期により複雑なスキルを身に付け、更に、青年期になるとこの感情表出行動の調節によって自己呈示を行うこともあるとされている。表出操作によって、対人相互作用が豊かになり、本人の対人相互作用における自己効力感が高まる(Saarni, 1999)。

また、感情情報を含めた他者とのやり取りを円滑に進めるスキルとして古くから研究されてきたのは社会的スキルである。社会的スキルの定義は統一されていないが、対人行動の巧拙(こうせつ)をスキルの高低から理解する概念といえる。社会的スキルの高さは学業成績、精神的健康との関連が多数指摘されており(まとめとして相川, 2009)、また、反社会性のあらわれである逸脱行動との関わりについて、非行少年の社会的スキル(Freedman, Rothenthal, Donahoe, Schlundt & McFall, 1978; Gaffney & McFall, 1981)やスキルに対する知識(Veneziano & Veneziano, 1988)が、一般少年よりも低いことが明らかになっている。しかし、一方で、磯部・堀江・前田(2004)によると、親和動機を強く持つ相手に対しては、非行少年らも社会的スキルを十分に実行すると報告しており、結果が必ずしも一貫しているわけではない。

2.3.4 感情知性と適応性の関連において考慮すべきこと

ここで、感情知性を適応性という観点でみる際に、考慮しておくべきことを三点挙げておきたい。

一つ目は、感情コンピテンスが対象とする感情の種類を検討する必要性についてである。感情知性研究では、感情の種類を区別せず、また、感情経験の主体として自他双方をまとめて扱っているものが多いが、特に、不適応群では誰の、どのような感情が対象になるかによってコンピテンスの高低や質に差が生じることが指摘されている。例えば、被虐待経験のある人は、他者の表情から怒りや自分への悪意を過度に読み取ってしまった(Pollak & Tolley-Schell, 2003)、ふだんから容易にネガティブな感情を経験しやすい傾向がある一方で、他者に加害する場合に相手の悲しみに鈍感であったり、共感ができなかつたり、主観的に不安を感

²⁹ 前述の通り SEI を開発した Schutte らは、この尺度を一因子構造と考えていたが、Ciarrochi らは因子分析の結果感情知覚・自己感情のマネジメント・他者感情のマネジメント・感情の活用の4因子に分かれると考えた。ただし感情の最大化因子については、複数の研究にわたり共通して信頼性が低いことを報告している。

³⁰ Scherer は、他者表情の知覚もコミュニケーション領域に含めているが、4枝モデルでは、他者表情知覚は、経験的感情知性に属しているため、ここでは、それを述べない。

じにくかったりすることが報告されている(二宮, 2002 など)。大規模実証研究は, それほど多くないものの, 感情知性を考察する際には, この自他バランスや感情の種類にも着目して適応との関連を検討する必要があるといえる。

次に, 適応的なコンピテンスの在り方についてである。Scherer (2007) はコンピテンスや能力がある, と判断する際の基準として二つモデルがあり得ると述べている。すなわち, 反応の適切さから判断する「アリストテリアンモデル」と, その得点が高ければ高いほど良いと判断する「ゴールトニアンモデル」である。Scherer は感情コンピテンスの場合, 高すぎもせず, 低すぎもしない範囲を適切とするアリストテリアンモデルが実情に沿うのではないかと考察している。彼は, このモデルを実証研究において統計的に検証するのがやや困難だとしているが, 従来の認知的能力ではない非認知的コンピテンスを考察する際には(感情知性に関わらず), この視点を持つことが必要になると考えられる。

最後に, 感情知性と社会的適応が関連する際のプロセスを考慮する必要性についてである。感情知性が種々の適応と関連することは複数示されているが, 実のところ, その道筋については, きちんと解明されていないとの指摘がある(Zeidner, Matthews & Robert, 2012)。後述する, 感情知性概念を元にした実践介入へ示唆を与えるためにも, 感情知性がどのような機序で適応性につながるのかを詳らかにすることが危急に要されるだろう。

2.4 社会感情学習(Social and Emotional Learning:SEL)

前節で, 感情知性の様々な領域が多く適応的なアウトカムをもたらすと述べた。感情に関わるコンピテンスは, 適応的な生活を支える上で十分注目に値する。既に, 感情知性は, 一般的にも関心を集めているが, その理由は, 適応性との関連とともに感情知性は, 一般知能よりも後天的獲得が容易だと示唆された点(ゴールマンの「EQは教育できる」という主張(1995)など)にもあるといえる。実際に感情知性は, 教育によって向上し得るとの立場から, 幅広い年代を対象としたトレーニングが多数考案・実施されており, それらは, 社会感情学習(Social and Emotional Learning: SEL)と呼ばれている。社会感情学習の定義は, 「感情の認知や管理, 他者のケア, 適切な意思決定, 倫理的かつ責任を持った行動, 良好な関係の構築, ネガティブな行動の回避を学ぶ過程」とされている(Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004)が, 社会感情学習という名称は, 社会的・感情的なコンピテンスを育む実践介入の総称であり, 統一のプログラムが存在するわけではない。例えば, アメリカでの実施例では, 社会的スキルトレーニング, 認知行動修正, セルフマネージメントなどもここに含まれている。

2.4.1 社会感情学習の目的・意義

Elias et.al(1997)は, 社会感情学習の意義として, この介入がカバーできる問題行動の幅広い範囲(学業不振, 退学, 暴力, アルコールや薬物乱用, 10代の妊娠)を示している。彼らによると, これまでは, それらに対する介入プログラムをバラバラに行っていたが, 社会感情学習という共通の枠組みを用いることで, 異年齢であったり問題の違いであったりという様々な対象に対して, 体系的に統合したアプローチができると考えられている。

2.4.2 社会感情学習実践例

ここでは, 実際の社会感情学習として RULER を挙げる。これは, 4枝モデルによる感情知性概念を下敷きとしたエビデンスベースのプログラムであり, 効果検証もなされていることから, 社会感情学習実践の好例と考えられる。

RULER の名称は, 感情に関わる五つのスキルの頭文字(recognizing(認識), understanding(理解), labeling(ラベリング), expressing(表出), regulating(制御))からなる。このプログラムは, 就園前児から高校の生徒までが対象となり得, また, 学校環境・地域社会・家庭全てに対応している。この介入デザインは, まず, 教育者に対して, 自身の感情知性を高め, 子供たちに感情知性を教えるよう促す形式になっている(Brackett & Rivers, 2014)。

子供たちへの介入では、はじめに、以下四つの主要ツールを使用する。まずは、「ムードメーター」と呼ばれる、感情経験の快不快と強度を示すツールを用いて自身が経験している感情を知覚・表現できるよう促し、「憲章」と称してクラス環境の中での感情経験のルールを作成して感情のラベリング・理解・制御を学べるようにする。そして、「メタ・モーメント」ツールによって感情を経験したその場をメタ認知し、最良の反応を探ることができるようにし、経験している感情に対する質問が挙げられている「青写真」ツールによって、葛藤場面における視点取得と共感を育み、効果的な対処ができるようになる。1年目にこれらの四つのツールを使ったプログラムを行った後、2年目には感情知性をより個別の多様な場面に応用していくカリキュラムがある。さらに、高校生向けには、より進んだプログラムとしてアセスメントを通して自己知覚を一層強化していく。RULERでは、これによって、近接的效果(その場での感情風土の良化や感情知性の高まり)と究極的效果(認知能力やwell-beingの高まりや対人関係、学業成績の向上など)が得られると想定している。

2.4.3 社会感情学習の効果検証

社会感情学習の効果検証としては、社会感情学習を受けた子供たちの変化に関して、①適応指標との関連からと、②感情コンピテンス発達との関連から検討する必要があると考えられる。

① 社会感情学習と適応指標との関連

Conduct Problems Prevention Research Group(1999)が行った調査によると、SEL³¹を経験した子供は、そうではない子供に比べて攻撃性が減少したことが報告された。一方、教師に対する生徒からの信頼や尊敬が減じたという報告もあった(まとめとして、Zeidnerら、2012)。また、Nathanson, Rivers, Flynn, & Brackett (2016)はRULERの効果についてまとめ、2年間プログラムを受けた子供たちは、対照群の子供たちと比して全般的な学業成績及び適応得点が有意に高く、また、学校における問題が低かったとしている。

② 社会感情学習と感情コンピテンス発達

Nathansonら(2016)は、RULERを受けた子供たちが感情知識・認識・ラベリングに優れており、社会感情的コンピテンスが高いと教師によって評定されたと報告した。しかし、社会感情学習が、感情に関わる能力に対して実際にどのような効果を持つかの検証は、依然として余り多くはない。小松と箱田は、こうした現状を指摘した上で、日本の中学生約1000名を対象とした半年間の社会感情学習³²の効果を測定した(小松・箱田、2015)ところ、対象生徒の学年や効果指標の種類によって、ポジティブな効果とネガティブな効果(社会感情学習を受けなかった生徒の方が感情に関わるテストで好成績をおさめたり、社会感情学習を受けた後にテスト成績が下がったりしたこと)の双方が見られた。社会感情学習を受けることで感情に関する能力が何でも向上するわけではないことがうかがえるため、社会感情学習実施に当っては、こうした効果を地道に検討し、どのような介入方法をすることがより効果的なのかについて、考え続けなければならないだろう。

2.4.4 社会感情学習の課題と展望

ここまで述べてきたように、社会感情学習には、一定の効果が期待されるが、実施に当って検討すべき点も残されている。ここでは、社会感情学習が前提としている感情知性のモデルが、感情コンピテンスの発達軌跡に沿っていないという批判と、感情研究が、これまでに明らかにしてきた知見を軽視しているという批判の2点からその課題点を挙げ、今後の展望としてどのような実践介入の道筋があり得るかを述べたい。

① 社会感情学習の課題：発達の軌跡から

RULERは4枝モデルを下敷きとして介入を行っているが、この4枝モデルに関して、実際の感情コンピテンス発達を捉えられていないとの批判が寄せられている(Zeidnerら、2003など)。Zeidnerら(2003)は、4枝モデルの各部門が心理学的に首尾一貫した能力セットと一致するかが不明であると指摘する。例えば、

³¹ ここで実施されたプログラムは、PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) と呼ばれるもので、強い感情の抑制や感情状態に対するラベル付け、感情の理解や制御に関するトレーニングなどを行う。

³² ここで行われたプログラムは、SEL8 と称されるものであった (小泉、2015 参照)。

感情制御は指しやりから洞察的コーピングまでの様々な行動や戦略を指すことになるが、異なる年齢で発達するこれらの多様な行動が本当に単一の能力とは考えられないかもしれないとしている。また、4枝モデルが想定している階層構造についても、例えば、原初的な形での感情制御はその明らかな理解には依存していないという発達の証左などから、4部門は連続的というより同時並行的な関係にあることを示唆していると述べている。

② 社会感情学習の課題

感情の機能性から、実践介入や感情知性の発達に関する考究に関わらず、感情知性概念そのものは、しばしば感情研究者から批判を受けてきた。Mayerらは、感情の機能性を知能範囲の拡張にうまく統合したはずであったが、実態としては、4枝モデルの大部分は感情に対する認知的能力を想定しており、感情を認知的能力によって制御する側面に重点を置いているため、感情に備わった機能それ自体への考察を欠いているというのである(Izard,2001; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009 など)。そして、特に、社会感情学習に関連する懸念として遠藤(2009)は感情知性概念が人口に膾炙したことで、養育・教育場面において、皮肉にも(特にネガティブな)感情を抑えこむ力の重視につながってしまっていることを危惧している。このような大人側の信念は、社会感情学習に限らず、子供を育む様々な場で、「感情的にならないこと」を教えることにつながるかもしれない。しかし、それは、感情知性が元々想定していた、感情の機能性を発揮する能力という性質とは食い違うものである。

③ 社会感情学習の展望

以上の課題点を持つ社会感情学習の今後の可能性として、感情の性質や機能性を追究し、これらを生かす方向を探る利点が挙げられる。発達の軌跡についての指摘をした Zeidner ら(2003)は、感情発達研究の知見から、独自に感情知性の発達モデルを考案している (Zeidner ら,2012)。多重投資モデルと名付けられた彼らのモデルは、感情知性の発達として、はじめに子供の感情的気質、その次に、感情制御ルールに関するスキル学習、最後に自律的な感情制御という段階を想定し、各段階に養育者や仲間からの社会的影響と、子供自身の認知能力が関わる道筋を描いている。

また、感情を抑え込む傾向についての危惧に関連して遠藤は、「オープンな感情的環境の中に生きることの大切さ」を主張している(遠藤, 2009)。つまり、遠藤は、ネガティブな感情にも機能的役割があることから、子供たちが正負幅広い感情を経験できる環境の中で大人側が共感しつつ寄り添い、子供がネガティブな感情を呈したときに、どのようにそれを対処するか、彼らの感情を映しだしながら導いてあげることが重要と主張しているのである。感情知性が当初示そうとしていた、感情を知能と結び付ける試みに立ち返り、実証研究を基に、それを真摯に追うことで、感情に関わる能力とその効果についての知見を一層拓くことができるのだろう。

2.5 考察と展望

本節では、感情にかかわるコンピテンスとして感情知性概念を元に整理し、定義や測定、アウトカムに関する実証研究について示した。現在のところ、概念モデルや測定手法ともに多様に提案されており、それぞれに、よって立つ実証研究が展開されている。諸研究から、感情知性が適応的なアウトカムをもたらすと示唆されているが、定義や測定の仕方にばらつきがあること、また、感情知性から適応的アウトカムまでの機序の解明が十分にはなされていないことに留意しなければならない。さらに、感情知性を含めた社会情緒的コンピテンス全般の適応的アウトカムを考える視点として、本文中に示したアリストテリアンモデルが有用と考えられる。つまり、単に高い感情コンピテンスのみを良しとしない観点が必要だと言えよう。

また、この節では、感情知性向上の介入プログラムである社会感情学習についても述べた。社会感情学習に当たるプログラムは、複数提案されており、様々な場面で実施されているが、効果検証を十分に行うことが要せられる。その際に、適応的なアウトカムへの影響だけではなく、介入によってターゲットとしている

感情コンピテンスが実際に高められたかを確かめる作業も重要と考えられる。

全体を通して、感情に関わるコンピテンス考究や実証研究、介入プログラムを実施するには、感情研究、発達研究がこれまでに積み上げてきた知見を十分に踏まえることが不可欠だと言える。

【引用文献】

- 阿部恵子・若林英樹・西城卓也・川上ちひろ・藤崎和彦・丹羽雅之・鈴木康之 (2012). Trait. Emotional Intelligence Que-SF と Jefferson Scale of Physician Empathy の日本語版開発と信頼性・妥当性の検討. *医学教育*, 43, 351-359.
- 相川充 (2009). 新版 人づきあいの技術 —ソーシャルスキルの心理学— サイエンス社
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education*, 368-388.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 168-195.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 85, 407-423.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual differences*, 31, 1105-1119.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67, 631.
- Dodge, K. A., Price, J. M., Bachorowski, J. A., & Newman, J. P. (1990). Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of abnormal psychology*, 99, 385.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (小泉令三編訳, 1999 『社会性と感情の教育—教育者のためのガイドライン 39—』北大路書房)
- 遠藤利彦(2009). 情動は人間関係の発達にどうかかわるのか—オーガナイザーとしての情動, そして情動的知性 須田治.(編) (2009). 情動的な人間関係の問題への対応 金子書房. (pp3-33.)
- Freedman, B. J., Rosenthal, L., Donahoe Jr, C. P., Schlundt, D. G., & McFall, R. M. (1978). A social-behavioral analysis of skill deficits in delinquent and nondelinquent adolescent boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1448-1462.
- Gaffney, L. R., & McFall, R. M. (1981). A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 959.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam.
(土屋京子訳, 1998 『EQ こころの知能指数』講談社プラスアルファ文庫)
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Psychology Press. Greenberg & Kusché, 1993
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions. *Emotion*, 1, 249-257.
- 小松佐穂子・箱田裕司(2015). 感情知性(EI)は訓練次第で変化するか. 日本心理学会監修 箱田裕司・遠藤利彦(編) 本当のかしこさとは何か: 感情知性(EI)を育む心理学, 誠信書房 (pp79-94.)
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Matthews, G., Pérez-González, J. C., Fellner, A. N., Funke, G. J., Emo, A. K., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2015). Individual Differences in Facial Emotion Processing Trait Emotional Intelligence, Cognitive Ability, or Transient Stress?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 68-82.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence 101. Springer Publishing Company.

- Mayer (2006). A New Field Guide to Emotional Intelligence. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life (2nd ed)*. (pp3-26). Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry, 15*, 197-215.
- 森口竜平 (2009). 児童期・青年期における感情コンピテンスの特質と発達の傾向に関する検討. *発達研究, 23*, 263-267.
- 森口竜平 (2010). 感情の適応的機能-感情知能・感情コンピテンス・感情自己効力感に着目して. *神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 2*, 17-24.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review,*
- 二宮恒夫 (2002). 虐待・DV の子供のこころへの影響と支援. *四国医誌, 58*, 309-317.
- Petrides, K. V. (2011). Social intelligence. *Encyclopedia of adolescence*. New York: Elsevier 342-352.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Pollak, S. D., & Tolley-Schell, S. A. (2003). Selective attention to facial emotion in physically abused children. *Journal of abnormal psychology, 112*, 323.
- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and violent behavior, 17*, 72-82.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, 35-66*.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Press (サーニ, C. 佐藤 香(監訳)(2005). 感情コンピテンスの発達 ナカニシヤ出版.)
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*, 185-211.
- 佐藤弥・魚野翔太・松浦直己・十一元三 (2008). 非行少年における表情認識の問題 (顔・コミュニケーション関連). *映像情報メディア学会技術報告, 32*, 1-6.
- Scherer, K. R. (2007). Componential emotion theory can inform models of emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press. pp. 101-126.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences, 25*, 167-177.
- Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and cognition, 72*, 124-133.
- Tobin, R. M., & Graziano, W. G. (2006). Development of regulatory processes through adolescence: A review of recent empirical studies. *Handbook of personality development, 263-283*.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 1-29.
- 上淵寿 (2004). 自己制御学習におけるコーピングモデルの提唱. *心理学研究, 75*, 359-364.
- Veneziano, C., & Veneziano, L. (1988). Knowledge of Social Skills among Institutionalized Juvenile Delinquents An Assessment. *Criminal justice and behavior, 15*, 152-171.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development, 46*, 69-96.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence. How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. London: England, Cambridge, Massachusetts, Institute of Technology.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and

Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed?. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building school success through social and emotional learning. *New York*.

(石井 佑可子)

第3節 コンピテンスを育む教育環境：学級における営み

3.1 はじめに

学齢期以降、学校は子供の発達にとって、より重要な文脈となる (Verschuren, 2015)。この時期は、親を中心とした相互作用から他の子供や教師との相互作用へと徐々に広がりを見せ、この移行期が、その後の子供の学校適応を左右する敏感期となる (Portilla, Ballard, Adler, Boyce, & Obradovic, 2014)。こうした家庭外での他者との社会的相互作用の経験は、子供の発達に個人差をもたらすとされる (Yan, Zhou, & Ansard, 2016)。本節では、社会情緒的コンピテンスを育む教育環境として、学級における対人関係の営みに注目し、特に友人関係、教師—子供関係、学級の情緒的風土に焦点を当て、これらが、子供の社会情緒的コンピテンスの発達にどのような役割を果たすのかについて概説する。

3.2 友人関係

Kamper & Ostrov (2013) によると、児童期に友人関係を形成し維持することは一つの重要な発達課題であり、それは、児童期半ばから青年期にわたって社会的コンピテンスの成長を促進する (Sroufe & Rutter, 1984)。

Berndt (2002) は、友人関係を二つの側面から把握している。一つは、親密性、互惠性、サポート、忠誠、向社会性、コンパニオンシップなどの性質を持つポジティブな次元の関係性である。ポジティブな関係性の特質としてどの要素を含めるかは、研究者によって異なるが、各要素間の関連性は互いに高く、最終的には、一つの (ポジティブな) 次元として集約できるという (Berndt, 2002)。また、もう一つは、葛藤や葛藤解決の欠如、競争などの性質を持つネガティブな次元の関係性である。友人関係のポジティブな次元とネガティブな次元は、弱い相関関係にとどまることから (Berndt, 2004)、友人関係の質を問題にするときは、これら両側面を個別に考慮して検討することが必要である (Berndt, 2002)。なお、友人関係の質の測定は、質問紙を用いて子供自身によって評価されることが一般的である (Berndt, 2002)。

友人関係の質における個人差は、児童期や青年期、更には、成人期にかけての社会的コンピテンスを予測することが知られている。例えば、ポジティブな質の高い友人関係は子供の自尊心と関連することが明らかにされている (Berndt, 1996; Berndt & Keefe, 1995)。また、ポジティブな質の友人関係は、子供の情緒的適応 (Birch & Ladd, 1996; Demir, 2004)、学校への関与 (Berndt & Keefe, 1995)、社会的な問題解決方略 (Glick & Rose, 2011)、問題行動の少なさ (Waldrip, Malcolm, & Jensen-Campbell, 2008) を予測することが縦断研究によって明らかにされている。その他、親密な友人関係が青年の種々の適応 (社会性・敵意・抑うつ不安・自尊心) と関連すること (Burhmester, 1990)、更には、前青年期における良好な友人関係が後の成人期における自己価値の高さと関連することなどが示されている (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998)。

このように、質の高い友人関係は、子供の社会情緒的な適応に肯定的な影響を及ぼすことが実証的に認められているわけだが、なぜ質の高い友人関係が児童や青年の適応に影響を及ぼすのだろうか。そのメカニズムについては、まだ十分に解明されているわけではないが、一つの可能性として、Berndt (2002; 2004) は、次のように説明している。(特定の他者との) ポジティブな友人関係は、他のクラスメイトとの関わりにも影響を与える可能性がある。特に (特定の他者との) 支持的な友人関係は、他のクラスメイトとの間においても、ポジティブな関わりを助長し、ひいてはクラスメイトとの良好な関係性を導き、対人世界における社会的適応を高めるのかもしれない。現に、海外 (カナダ) における暴力を伴ういじめに関する研究事例ではあるが、間接的な証左として、ポジティブな友人を持つ場合は、クラスメイトからいじめられる可能性が低いことが報告されている (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999)。このように、特定の友人とのポジティブな関係性が、他のクラスメイトや仲間との関係性にも肯定的な影響を及ぼすことで、結果的に子供の社会的コンピテンスが高められるのではないかという推察によって、メカニズムの説明が試みられている。一方で、アタッチメント理論 (Bowlby, 1982) の観点から、親密な友人とのポジティブな関係性が、アタッチメント機能の役割を果たす可能性についても指摘されている (Salvas, Brendgen, Lacourse, Boivin, & Tremblay,

2010)。親密な社会的絆^{きずな}を形成し、他者と肯定的に相互作用することは、子供の環境において安全の感覚が得られることである (Furman & Buhrmester, 1985)。結果として、心理的な安全の感覚が子供の社会情緒的な適応を高めるのかもしれない。また、他にも、質の高い友人関係においては、肯定的な対人関係スキルの練習が促進されるという社会的学習理論の立場からの説明もなされている (Salvas et al., 2010)。質の高い友人関係が、なぜ子供の適応や行動に影響を及ぼすのかについては、まだ十分に解明されておらず、そのメカニズムやプロセスについて、実証的に明らかにしていくことが、今後の研究課題として残されている (Berndt, 2004)。

次に、友人関係のネガティブな次元の関係性について見ていく。Berndt & Keefe (1995) の研究では、ネガティブな質 (葛藤や競争) の高い友人関係が、青年の破壊行動の高さと関連したことが報告されている。また、Kamper & Ostrov (2013) の研究では、6年生の時点でのネガティブな質の友人関係が、15歳時点での子供のリスクな行動や抑うつ症状と関連したことが明らかにされている。

ネガティブな友人関係が、児童や青年の行動に及ぼす影響について、Berndt (2002) は、以下のように説明している。友人との葛藤が頻繁な子供は、否定的な社会的行動のレパトリーを獲得していき、それは、特定の友人間だけでなく、他の仲間や大人との相互作用においても一般化される可能性がある。そして、子供の否定的な社会的行動は、クラスメイトや教師から否定的な反応を引き起こし、さらに、周囲からの否定的な反応がまた、その子供の社会的行動を悪化させ、結果的に不適応を高じさせるのだろう。今後は、こうしたメカニズムの可能性について実証ベースで検証していくことが求められる (Berndt, 2002)。

以上より、友人関係には、ポジティブな次元とネガティブな次元の質があり、各次元の質が子供の社会情緒的発達や適応に肯定的にも否定的にも影響していることが認められている。友人関係のポジティブな質とネガティブな質を個別に検討し、適応との独自の関連性について理解していくことが必要であり (Kamper & Ostrov, 2013)、更には、そのメカニズムやプロセスについても精細な解明が進められていくことが求められる。

3.3 教師—子供関係

児童期半ば頃になると、学校は、子供の発達にとってますます重要な文脈となり、子供は、仲間との関係だけでなく、教師との間でも関係性を形成していく (Verschueren, 2015)。そして、教師と子供の関係性は、学校での成功に必要なスキルを獲得する子供の能力に重要な役割を果たし (Pianta & Stuhlman, 2004)、学校での子供の適応の重要な予測要因の一つとなる (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007)。子供の学校適応に果たす重要な要因として、教師の役割が注目され出したのは、ここ過去20年のことであり (Hughes, 2012)、比較的最近になって (2000年代頃より) 実証的研究が急速に進められてきたといえる。

教師—子供関係は、主に質問紙を用いての教師評定と子供評定によって測定される。まず、教師評定では、Pianta (2001) が作成した Student-Teacher Relationship Scale (STRS) が最も広く用いられており、かつ、妥当性が高い尺度といえる (Sabol & Pianta, 2012)。教師は、個々の子供に関して、子供との相互作用やコミュニケーション、感情などについて評価する。STRSでは、教師と子供の関係性の質について三つの次元が想定されている。一つ目が親密性であり、教師と子供間の温かさやポジティブ感情、オープンなコミュニケーションを指す。二つ目は、葛藤であり、教師と子供間の不協和やネガティビティ、ラポールの欠如を指す。三つ目は、依存であり、教師への密着や独占を意味する。なお、STRS短縮版 (Pianta, 2001) では、親密性と葛藤の次元のみが扱われる。具体的な項目を表1に示す。

表 1 STRS 短縮版の項目 (齋藤, 2012)

<p><親密性></p> <p>私は、この子どもと心のこもった温かい関係を共有している</p> <p>この子どもは、気持ちや経験を率直に私に話す</p> <p>この子どもは、自分のことについて進んで話す</p> <p>この子どもと共感することは、簡単である</p> <p>この子どもは、私と良好な関係を築いている</p> <p>この子どもは、褒められると満面の笑顔で微笑^{ほほえ}む</p> <p>この子どもは取り乱すと、私に慰めを求める</p>	
<p><葛藤></p> <p>この子どもの私に対する感情は予測しにくく、突然変わることがある</p> <p>この子どもは、叱った後、怒ったり、反抗したりしたままである</p> <p>この子どもは、私に対してすぐに怒り出す</p> <p>この子どもと付き合っていると、疲れる</p> <p>この子どもが不機嫌だと、一日が憂うつになる</p> <p>この子どもは、陰険であったり、ごまかしたりすることがある</p> <p>この子どもと私は、いつも言い争っている</p> <p>この子どもは、私からの身体接触を不快に感じている</p>	

児童期半ば以降になると、教師との関係性について、子供自身による評価が可能になる (Sabol & Pianta, 2012)。例えば、Child Appraisal of the Relationship with the Teacher (Vervoort, Doumen, & Verschueren, 2014) は、教師との関係性における親密性・葛藤・依存についての子供の知覚を測定する尺度である。他にも、The People in My Life (Murray & Greenberg, 2006)や Inventory of Teacher-Student Relationships (Murray & Zvoch, 2011) , Emotional Quality Scale of the Relatedness Questionnaire (Lynch & Cicchetti, 1997), Quality of Student-Teacher Relationship Scale (Davis, 2001)など様々な質問紙が開発されており、いずれの尺度も、教師と子供の関係性における情緒的な側面の評価に焦点が当てられている。

教師—子供関係は、一般的に年長になるにつれて、親密性が低下し、葛藤が高まっていく傾向にある (Baker, 2006; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; O'Connor, 2010)。しかし、教師—子供関係の発達の軌跡には、個人差があることが知られている。例えば、O'Connor & McCartney (2007) の研究では、幼稚園から小学校3年生にかけて、大部分の子供たちが質の高い教師との関係を維持していたが、約4分の1の子供は、教師との関係性が中程度の質で推移し、13%の子供は、教師との関係性が乏しいまま経過していたことが明らかにされている。より最近の研究では、こうした教師—子供関係の発達の軌跡の個人差を明らかにしようとする動きが高まっている (例えば、Split, Hughes, Wu, & Kwok, 2012)。

また、教師と子供の関係性の形成に当っては、複数の要因によって規定されていることが認められている。O'Connor (2010) 及び Gallagher, Kainz, Vernon-Feagans, & White (2013) によると、子供側の要因として、性別・人種・気質 (シャイネスなど)・言語能力・社会的能力・問題行動・動機づけや意欲・就学前の (保育所や幼稚園での) 経験などが家族環境に関わる要因として、家庭の社会経済的状態・親子関係 (アタッチメント)・親のサポート体制・親と教師の関係性などが学校環境に関わる要因として、クラスの情緒的風土・教師の指導の在り方 (発達的に適切な指導・対話的な指導・評価的フィードバック)・教師の学歴・教師の教職歴・教師の自己効力感・教師対子供の人数比率・教師の支援体制 (給料・研修制度) などが規定要因として挙げられている。

次に、教師—子供関係が、子供の学校適応に及ぼす影響について見ていく。この研究領域では、子供の学

校適応として、学業面と社会情動的な行動面との関連で検討されることが多い。学業面に関しては、例えば、温かく信頼でき、葛藤の少ない教師との関係が子供の読解力の高さに関連すること (Baker, 2006)、葛藤の多い教師との関係が後の子供の算数の成績を予測すること (Buyse, Verschueren, Verachtert, Van Damme, 2009) などが明らかにされている。Roorda, Koomen, Split, & Oort (2011) のメタ分析では、ポジティブな教師—子供関係が、子供の学業成績に及ぼす効果量は .16、ネガティブな教師—子供関係が子供の学業成績に及ぼす効果量は -.15 であったことが報告されている。

また、社会情動的な行動面については、例えば、温かく信頼でき、葛藤の少ない教師との関係が、子供の学級適応や社会的スキルの高さに関連すること (Baker, 2006)、葛藤の高い教師との関係が後の子供の攻撃行動の高さや人気度・心理的良好さの低さを予測すること (Buyse et al., 2009)、教師との関係性の質の高さが子供の外在化問題の低さを予測すること (O'Connor, Dearing, & Collins, 2011) などが示されている。Nurmi (2012) のメタ分析では、教師—子供関係が子供の社会情動的な行動面に及ぼす効果量は、表 2 のとおりであった。なお、教師—子供関係が子供の学校適応に及ぼす影響は、一般的に、学業面よりも社会情動的な行動面への影響が、より強いとされる (Baker, 2006)。

このように、教師—子供関係は、子供の学校適応に一定の影響を及ぼすことが数多くの研究で実証的に明らかにされているわけだが、とりわけ、リスクのある傷つきやすい子供においては、教師—子供関係が、より一層重要な役割を果たすことが知られている。例えば、低収入でマイノリティの人種の子供 (Baker, 1998)、学習遅滞のある子供 (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995)、攻撃性の高い子供 (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999)、内在化問題が高い子供 (Berry & O'Connor, 2010)、困難な養育環境にある子供においては、肯定的な教師との関係性が、学校への不適応を防ぐ保護要因として作用することが知られている (Sabol & Pianta, 2012)。したがって、リスクや困難さを抱えた子供ほど、教師との間で、より一層丁寧なかかわりが求められ、肯定的な教師との関係性が築かれることが望ましいといえるだろう。

なお、教師—子供関係が子供の学校適応に及ぼす効果を説明するメカニズムとして、社会化モデル (学校の価値や目標の内在化を促す) や動機づけモデル (子供の満足感を充足させる) などの考え方があるが (Verscheren, 2015)、この研究領域において、最も強い影響力を持つのは、アタッチメント理論である (Verschuren & Koomen, 2012)。アタッチメント理論の観点から考察すると、肯定的な教師と子供の関係性においては、教師は安全の基地、あるいは、安全の避難所として機能し、子供に情緒的安心感を与え、そのことが、子供の環境への積極的な探索活動を促し、また、子供の社会的・行動的な発達の足場かけになると考えられる (Pianta, 1999)。結果として、肯定的な教師—子供関係が子供の良好な発達を促進させるのではないかと考えられている。

表 2 教師—子供関係が子供の社会情動的発達に及ぼす効果量
(Nurmi, 2012 より一部改変)

		<i>r</i>
外在化問題	教師—子ども関係における葛藤	.57
	教師—子ども関係における親密性	-.19
	教師—子ども関係における依存	.27
怒り	教師—子ども関係における葛藤	.38
	教師—子ども関係における親密性	-.12
内在化問題	教師—子ども関係における葛藤	.30
	教師—子ども関係における親密性	-.20
	教師—子ども関係における依存	.37
シャイネス	教師—子ども関係における葛藤	-.23
	教師—子ども関係における親密性	-.29

	教師—子ども関係における依存	. 22
向社会性	教師—子ども関係における葛藤	. 18
	教師—子ども関係における親密性	. 19
動機付け	教師—子ども関係における依存	-. 28
	教師—子ども関係における葛藤	-. 35
	教師—子ども関係における親密性	. 17

注) 効果量とは、標準化された効果の大きさのことであり、 $r=.10$ で小程度、 $r=.30$ で中程度、 $r=.50$ で大程度の効果の大きさがある (Cohen, 1988)。

最後に、教師—子供関係に焦点を当てた介入について触れておきたい。教師と子供の関係性が子供の学校適応に一定の影響を及ぼすことが、実証的に広く認められるにしたがって、ここ過去10年で、関係性に焦点を当てた専門的な介入が、実施されるようになってきた (Sabol & Pianta, 2012)。例えば、Banking Time (Discoll & Pianta, 2010) という教師の感性や情緒的な関係性の質を高めることを目指したプログラムでは、介入の結果、教師と子供間の親密性が高められたという効果が報告されている。また、教師の内省 (特定の子供についての行動や意図、感情についての内省) に焦点を当てた介入プログラムでは、教師の敏感な行動が改善されたことが報告されている (Split, Koomen, Thijs, & van der Leij, 2012)。他にも、貧困層の高校生を対象とした介入プログラムでは、教師は生徒との肯定的な相互作用を高めるように訓練され、結果として、生徒の成績が改善したことが報告されている (Murray & Malmgren, 2005)。このように、海外では、教師と子供の関係性に焦点を当てた介入が一定の効果を持つことが実証的に示されており、我が国においても、関係性の質の改善・向上を目指した教師向けの介入や研修プログラムに関する研究が蓄積されていくことが期待される。

3.4 学級の情緒的風土

学校生活が始まると、子供は、学級でより多くの時間を過ごすようになる。学級内での子供の経験は、発達の様々な側面に影響を及ぼし得る重要な近接的文脈となる (Yan et al., 2016)。そして、学級環境の特徴の一例として、学級の情緒的風土を挙げることができる。学級の情緒的風土とは、学級全体の雰囲気や、学級が全体として円滑に調和的に機能している程度を指す (Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007)。学級の情緒的風土は、教師と子供間の相互作用及び子供同士の相互作用によって生み出される (Meirovich, 2012)。

学級の情緒的風土についての実証的研究は、現時点で余り多くなく、ここ過去10年間で、少しずつ増えてきたといえる。これまでのところ、支持的な学級の風土が、子供のより良好な社会的スキル (Wilson et al., 2007) や学校への関与 (NICHD, 2002) と関連することが示されている。また、読字障害のリスクのある子供 (Kiuru et al., 2012)、学校適応にリスクのある子供 (Hamre & Pianta, 2005)、不安の強い子供 (Gazelle, 2006) の場合、支持的な学級の風土が、仲間からの拒否や学業不振といった問題を予防する保護要因として機能していることも明らかにされている。学級の情緒的風土は、全ての子供に一樣に作用するというよりは、特にリスクのある子供や傷つきやすさを抱えた子供の場合、より重要な意味合いを持ち、その効果を発揮する可能性が高い。

学級の情緒的風土は、教師と子供間の相互作用及び子供同士の相互作用によって生み出されるものであるが、教師は、子供との相互作用を通して、学級の情緒的風土を意識的に「デザイン」することができる。

(Meirovich, 2012)。ポジティブな学級の情緒的風土を形成するためには、教師は、①個々の子供の欲求や興味、能力に自覚的であること、②子供の活動に積極的に情緒的に関与すること、③子供との相互作用において肯定的な報酬や温かさを一貫して示すこと、④ネガティブ感情や葛藤のなさを示すこと (Yan et al., 2016) が重要であると指摘されている。相互作用の質が高い学級では、教師は子供の欲求を認識して応答し、温かく尊重したつながりを形成し、自律性を奨励して望ましい行動を賞賛し、明確な規則や期待を確立する

(Kiuru et al., 2012)。学級全体の情緒的風土をよりポジティブなものに高めていくためには、まずは、教師が率先して子供との相互作用の質を高めていくように努めていくことが望ましいだろう。

3.5 考察と展望

本節では、社会情緒的コンピテンスを育む教育環境として、学級における対人関係の営みに注目し、特に友人関係、教師—子供関係、学級の情緒的風土に焦点を当て、これらが、子供の社会情緒的コンピテンスの発達にどのような役割を果たすのかについて概説してきた。友人関係、教師—子供関係、学級の情緒的風土いずれも、ポジティブな対人関係の経験が子供の良好な社会情緒的発達を促進し、子供の適応を支える重要な役割を果たしていることが示唆されたといえる。ただし、日本においては、こうした学級における対人関係の営みに関する研究は、まだ余り多くなく、今後、日本においても、実証的検証が図られていくことが求められる。また、ポジティブな友人関係、教師—子供関係、学級の情緒的風土が、なぜ子供の社会情緒的発達を促進するのかについてのメカニズムやプロセスに関しては、まだ十分に解明されていない。これらのメカニズムやプロセスの詳細が解明されることで、より効果的な介入や実践へと展開、応用していくことができるのではないかと期待できる。

【引用文献】

- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25–44.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140–153.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346–365). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Berndt, T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7–10.
- Berndt, T. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206–223.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1329.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1–14
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp. 199–226). New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664–678
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101–1113.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119–141.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431–453.
- Demir, M. (2004). Friendship and adjustment among adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 68–82.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, 21, 38–64.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with

- and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Gallagher, K. C., Kainza, K., Vernon-Feagansa, L., White, K. M. (2013). Development of student-teacher relationships in rural early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 520-528.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child×environment model. *Developmental Psychology*, 42, 1179-1192.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective Associations between Friendship Adjustment and Social Strategies: Friendship as a Context for Building Social Skills. *Developmental Psychology*, 47, 1117-1132.
- Hodges, E. V, Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against and escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14, 319-327.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945
- Kamper, k. E., & Ostrov, J. M. (2013). Relational aggression in middle childhood predicting adolescent social-psychological adjustment: The role of friendship quality. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42, 855-862.
- Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22, 331-339.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Meirovich, G. (2012). Creating a favorable emotional climate in the classroom. *The International Journal of Management Education*, 10, 169-177.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social context in the lives of children with high-incidence disabilities. *Journal of Special Education*, 39, 220-233.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43, 137-152.
- NICHD National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2002). The relation of global first grade classroom environment to structural classroom features, teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102, 367-387.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Journal of Research Journal*, 48, 120-162.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.7 American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S., & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradovic, J. (2014). An Integrative view of school functioning: Transaction between self-regulation, school engagement, and teacher-child

- relationship quality. *Child Development*, 85, 1915-1931.
- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213-231.
- 齋藤亜紀 (2012). 児童期における教師とのアタッチメントが社会性発達に及ぼす効果 上越教育大学大学院修士論文 (未公刊) .
- Salvas, M., Brendgen, M., Lacourse, E., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2010). Interplay between friends' aggression and friendship quality in the development of child aggression during the early school years. *Social Development*, 20, 645-663.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83, 1180-1195
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14, 305-318.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77-91.
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.
- Vervoort, N., Doumen, S., & Verschueren, K. (2014). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 243-260.
- Waldrip, A. M., Malcolm, K. T., & Jensen-Campbell, L. A. (2008). With a little help from your friends: The importance of high-quality friendships on early adolescent adjustment. *Social Development*, 17, 832-852.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108, 81-96.
- Yan, N., Zhou, N., & Ansari, A. (2016). Maternal depression and children's cognitive and socio-emotional development at first grade: The moderating role of classroom emotional climate. *Journal of Child Family Study*, 25, 1247-1256.

(本島 優子)

第4節 コンピテンスを育む教育環境：教科指導以外の教育の営み

4.1 はじめに

社会情緒的なコンピテンスを育む営為は、教科指導以外でもなされている。日本の学校でいえば、教科指導以外にも特別活動というカリキュラムがあり、集団や他者との良好な関係の構築や自律的な態度の育成など、児童・生徒の社会情緒的コンピテンスの発達伸長が意図されている。また、部活動などの課外活動や、学校という文脈を超えたところにある習い事もまた、子供たちの社会情緒的コンピテンスを育み得る環境の一つと言えよう。それでは、これらの活動を通して、実際のところ、具体的にいかなる社会情緒的コンピテンスが育まれているのだろうか。本節では、これまで論じられてきた社会情緒的コンピテンスのうち、どのようなコンピテンスが、教科以外の指導場面で特別活動や課外活動といった活動を通して育まれ得るのかを概観する。

4.2 特別活動

4.2.1 特別活動とは

特別活動とは、学校行事や学級・ホームルーム活動及び児童・生徒会活動といった活動が含まれ、小学校では、クラブ活動も含まれる(文部科学省,2008a,2008b,2009)。これらの活動は、日本においては、当たり前のように考えられているが、世界的に見ると、このような形でカリキュラムが組まれている国は珍しい(恒吉,2012)。

4.2.2 特別活動の育む社会情緒的コンピテンス

残念なことに、特別活動の育む社会情緒的コンピテンスを測定した研究は、ほとんど見られない。少ない研究の中で、生徒会活動に関して行われた研究の一つに、沖・井上・藤本・林(2007)をあげることができる。この研究では、ある中学校において、生徒会活動と自発性との間に関連があることを報告している。

学校行事に関しては、社会情緒的コンピテンスの自己に関わる側面として、自主性、自己有用感や自己信頼感、問題解決への積極性に有用であることが示唆されている(河本,2014; 長谷川,2009; 佐伯・石原・二橋ほか, 2007; 樽木・石隈,2006)。また、他者に関わる側面として、学校行事が他者との相互理解や他者意識の高まりに有用であることが示唆されている(河本,2014; 樽木・石隈,2006)。自他関係に関わる側面としては、学校行事が集団への肯定的感情に有用であったと大学生に意味付けられるという結果が得られている(河本,2014)。

その他、意図的に学校行事の前後に社会情緒的コンピテンス向上を意図したプログラムを取り入れ、社会情緒的コンピテンスの伸長を狙った研究も行われている。例えば、宮原・小泉(2009)においては、中学生を対象に、社会性と情動の学習(SEL)プログラムを職場体験学習、合唱コンクール、修学旅行の前に実施した(SELの詳細については第2部第4章第2節を参照)。その結果、SEL能力のうち、対人関係及び積極的・貢献的な奉仕活動に伸びが見られた。また、人生の重要事項に対処する能力に関しては、役割遂行の低い生徒に得点の上昇が見られたという。これは、自己に関わる側面及び自他関係に関わる側面に対して、社会情緒的コンピテンスの向上を狙ったプログラムが特別活動を通して功を奏したことを示唆する結果であると考えられる。

4.2.3 特別活動のアウトカム

特別活動領域全体のアウトカムを検討した研究としては、望月(2009)の研究をあげることができる。望月は、大学生を対象に、キャリア教育、教科学習、特別活動、課外活動、交友活動のそれぞれの活動に取り組んだ程度が、大学生の職業進路成熟度とどの程度、関連しているかを検討した。その結果、特別活動で男子の職業進路成熟に有意に関連していたのは、小学校での学校行事のみであった。この研究では、それぞれの活動への取組を単項目で、更に回顧的に調査している点で、その解釈に慎重になる必要はあるものの、特別活動のうち、どの学校段階における、どの活動が、その後の長期的なキャリア決定に関わるアウトカムに関

連するかを検討した点で重要であると考えられる。

生徒会活動に関する研究も見られる。橘川・高野(2008)の研究では、中学において、委員会活動に充実感を感じている生徒と充実感を感じていない生徒の比較を行い、委員会活動に充実感を感じている生徒の方が、「部活動はやりがいがある」、「部活動に集中できる」といった項目からなる部活動適応感が高いという結果を報告している。また、委員会活動に「みんなから認められている」と安定感を感じている生徒は、安定感を感じていない生徒と比して、部活動においても、安定感を感じている傾向が示唆された。その一方で、委員会活動に自己有用感を感じている生徒は、自己有用感を感じていない生徒と比較した際、その部活動適応感に有意差は見られなかった。

学校行事のアウトカムとしては、中学の文化祭が集団への協力・運営の伸長に有用であることが示唆されている(樽木・石隈, 2006)。この他、中学において、遠足(修学旅行)、文化祭、体育祭、合唱コンクール、球技大会、レクレーション、それぞれの項目について、その活動があることに魅力を感じている生徒は、魅力を感じない生徒よりも、部活動適応感が高いことが示唆されている(橘川・高野, 2008)。また、同研究では、友人関係、教師関係、学習活動、進路や部活動での適応を測定した学校適応感に関しても、遠足(修学旅行)、文化祭、体育祭、合唱コンクール、それぞれの項目について、その活動があることに魅力を感じている生徒は、魅力を感じない生徒と比べて、学校適応感が高いことが示唆されている。一方、球技大会、レクレーションに関しては、それを魅力に感じている生徒は、魅力に感じていない生徒と比べて、学校適応感に有意な差は見られなかった。

4.3 部活動

4.3.1 部活動とは

部活動は、学校管理下において実施される活動であり、中学・高校から始まり、正式なカリキュラムから解放される放課後に、生徒の自己裁量の時間を使って行う活動である(岡田, 2009)。日本において、部活動に参加している生徒は、中学1・2年生は90%前後、高校1・2年生は75%前後の生徒が参加しており、多くの生徒が参加している(ベネッセ教育研究開発センター, 2013)。

なお、部活動ではなく学校管理外において行われる活動であるが、日本においては、地域など学校外で実施されている習い事やクラブなどの課外活動も見られ(学習塾や予備校を除く)、小学生で80.0%、中学生で41.3%、高校生で19.4%の児童・生徒が参加している(ベネッセ教育研究開発センター, 2013)。小学校での習い事については、大学生の職業進路成熟度と正の関連を示すという報告が見られたが(望月, 2009)、その他に関して、習い事や課外活動の効果を検証した研究は、ほとんど見られなかった。そのため、本項では、日本の部活動に絞ってその知見を紹介することとする。

4.3.2 部活動の育む社会情緒的コンピテンス

部活動の育む社会情緒的コンピテンスのうち、自己に関わる側面に関しては、高校でのスポーツ系部活動に参加していた生徒の方が、部活動に参加していない生徒と比べて、現在から将来にかけての自分自身が把握できないことを表す自己不明瞭感が低いことが明らかにされている(竹村・前原・小林, 2007)。また、高校の部活動に関与することが日常生活場面で必要とされるライフスキルに有用であることが報告されている(上野・中込, 1998; 上野, 2014; 島本・米川, 2014)。

4.3.3 部活動に伴うアウトカム

部活動に関しては、社会情緒的コンピテンスとの関連を検討したものよりは、アウトカムとの関連を検討した研究の方が多く見られる。例えば、中学校の部活動に関しては、部活動へのコミットメントが高いほど、学校生活への満足度が高まるということが示唆されていたり(角谷・無藤, 2001)、部活動に満足している部員ほど、学校生活全体にも満足しているといった知見が見られる(吉村, 1997)。また、部活動への積極性が高いほど、学業コンピテンスや学校生活への満足感が高く、部活動での積極性が高いと、その後の学校生活満足感が、より大きく伸びていくという報告もなされている(角谷, 2005)。

高校に関しても、部活動に關与する生徒は、高校生活の適応感が高いこと(西島・藤田・矢野・荒川・中澤,2002; 竹村・前原・小林,2007)、高校でスポーツ系部活動に参加している生徒は、参加していない生徒よりも、新しい知識や技術を努力して獲得したいと思う学業の課題志向性や友人と協力しながら課題達成をしたいと思う協同性が高いことが報告されている(竹村・前原・小林,2007)。また、部活動をより生涯発達の視点から見て、高校における運動部活動への参加経験が、生徒の進路成熟に影響を及ぼすのかを検討した研究も見られる。その結果、大学生の回顧的な調査の中で、高校における運動部活動が、進路成熟に対して直接的には影響を及ぼさないものの、対人スキル及び個人的スキルを介して進路成熟に關連することが示唆された(上野,2014)。

4.4 欧米における課外活動

4.4.1 欧米の課外活動とは

欧米における課外活動は、extracurricular activities といった術語が用いられる他、構造化された活動 structured activities、組織化された活動 organized activities といった言葉があげられることもあり、その活動を表す言葉は多岐にわたる。また、日本においては、部活動という言葉を使用すれば、おのずと学校を中心とした課外活動であることがわかる一方で、欧米においては、school-based や community-based 等の言葉を冒頭につけない限り、区別がなされない。また、課外活動が、学校を基盤としているか、地域を基盤としているかで個人の発達への影響の仕方に違いが見られるのか比較を行った研究では、学校を基盤とした活動も、地域を基盤とした活動も、その影響の仕方には、ほとんど違いがないという知見も見いだされている(Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008; Houser, 2016)。そのため、本項では、学校を基盤とした課外活動と地域を基盤とした課外活動を区別せずに、その概要を述べることにする。

4.4.2 欧米の課外活動の育む社会情緒的コンピテンス

欧米において、課外活動が社会情緒的コンピテンスにいかに関連するかに関して、児童期については、自己に關わる側面として、課外活動に3年間参加していた子供が、参加年数が1,2年だけであった子供よりも、7年後の青年期の時点で、児童期時点で参加していた課外活動の活動内容(スポーツ/音楽)に関する自己概念や関心が高くなることが報告されている(Simpkins, Vest, & Becnel, 2010)。また、他の研究では、小学校時点での課外活動経験が、社会的コンピテンスや学業コンピテンスに關連することが示唆されている(Fletcher, Nickerson, & Wright, 2003; Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval, & Torrubia, 2010)。さらに、小学生において、非常に内気な個人及び非常に攻撃性の高い個人に関しては、スポーツに参加している者の方が、スポーツに参加していない者よりも、社会的スキルや自尊心が高いという知見も見られる(Findlay & Coplan, 2008)。

青年期に当たる中学・高校の課外活動に關しては、自己に關わる側面に対しては、自信や(Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009)、自尊心(Dotterer, McHale, & Crouter, 2007; Fredricks & Eccles, 2008; Gadbois & Bowker, 2007; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby, & Chalmers, 2006)、自己価値(Fredricks & Eccles, 2006a; Simpkins, Eccles, & Becnel, 2008)、イニシアティブ(Larson, Hansen, & Moneta, 2006)に活動参加が關連し得ることが示唆されている。感情のマネジメント關連については、レジリエンス(Fredricks & Eccles, 2006a, 2008)、感情制御(Larson, et al., 2006)との關連が検討されている。その他にも、チームワーク(Larson et al., 2006)、学業コンピテンス(Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009)、社会的コンピテンス(Larson et al., 2006; Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009)や対人コンピテンス(Mahoney et al., 2003)と課外活動参加との關連が報告されている。

ただし、その關連に關しては、横断的な研究では關連が見られた変数に關しても、縦断的な研究の場合には、活動参加との關連が見られないといった報告も見られる(Fredricks & Eccles, 2006b)。そのため、今後は、縦断的な調査による更なる検討が必要であると考えられる。

4.4.3 欧米の課外活動に伴うアウトカム

欧米の課外活動のアウトカムに關して、児童期においては、リスク層の子供において、親のケアや兄弟のケアよりも放課後のプログラムに参加した方が、学業的パフォーマンスや意欲が高まるといった知見が報

告されている(Mahoney, Lord, & Carryl, 2005)。一方、内在化された行動や外在化された行動に関しては、児童期の活動参加と関連しないという結果が報告されている(Fletcher et al., 2003)。

青年期における課外活動については、学校や学業に関するアウトカムに関連することが示唆されており、学業のパフォーマンス(e.g., Fredricks & Eccles, 2006a), 学業達成(e.g., Mahoney & Cairns, 1997), 学業志向(e.g., Denault & Paulin, 2009; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby, & Chalmers, 2006), 大学進学をはじめとする教育アスピレーション(e.g., Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003), 学校への所属感(Fredricks & Eccles, 2006a), 学校の価値(Fredricks & Eccles, 2008)に関連があることが示唆されている。また、薬物使用や10代での飲酒、非行、問題行動、リスク行動などの外在化された行動(e.g., Bohnert, & Garber, 2007; Fredricks & Eccles, 2006a, 2008; Simpkins, Eccles, & Becnel, 2008; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby, & Chalmers, 2006), 抑うつなどの内在化された行動(e.g., Bohnert, Kane, & Garber, 2008; Fredricks & Eccles, 2005, 2006b; Mahoney, Schweder, & Stattin, 2002)など反社会的、あるいは非社会的側面の防止にも効果があることが報告されている。外在化・内在化された行動以外にも、課外活動に参加している者の方が他者をいじめないといった知見や(Riette, 2015), 内気な子供は、スポーツに1年間参加すると社会的不安が低減するといった知見も得られている(Findlay & Coplan, 2008)。また、課外活動参加が幸福感(e.g., Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby, & Chalmers, 2006), 向社会的な仲間集団との関わりや大人との関係等の対人機能(e.g., Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby, & Chalmers, 2006; Fredricks & Eccles, 2008; Larson, et al., 2006; Patrick et al. 1999), 大人になってからの市民行動(Youniss, McLellan, & Yates, 1999)につながり得るといった知見もある。

ただし、上記の結果は、常に見られるわけではなく、元々の症状や属性を統制すると、抑うつや飲酒との関連が見られなくなるといった報告が見られる他(Darling, 2005), スポーツに関する課外活動が外在化された行動を助長するといったように、課外活動の負の効果を示唆する報告も見られる(Eccles and Barber 1999)。

このように知見が一貫しない原因については、課外活動参加に複数の側面があり、その測定方法に研究間でばらつきが見られる点や、課外活動は有志の活動であるため、課外活動に参加しているという時点で、その子供に既に良好な特徴が見られる可能性があり、上記のような知見が課外活動の効果なのか、それとも、その研究の対象となった課外活動に参加していた子供の発達特徴なのか弁別できない場合がある点(選抜バイアス selection bias), さらに、課外活動参加が個人の発達に効果を及ぼすメカニズムにまで迫って検討していない点が考えられる(Bohnert et al., 2010; Busseri, & Rose-Krasnor, 2009; Farb & Matjasko, 2012)。

これに関して、近年では、課外活動の参加側面を複数同時に測定した上で、その効果をより精緻に検討しようとした研究や(e.g., Busseri et al., 2006, 2009; Rose-Krasnor et al., 2006), 活動に参加する前の子供の特徴を測定した上で課外活動の効果を検証しようとした研究が見られる(e.g., Darling, 2005)。また、課外活動のメカニズムに迫った研究としては、活動参加と学校への所属感や抑うつ、問題行動との関連を仲間集団の特徴が媒介するといった知見や(Fredricks & Eccles, 2005; Simpkins, Eccles, & Becnel, 2008), 元々の抑うつの程度や活動におけるリーダーからのサポートによって、活動の後の抑うつに対する効果の在り方が異なるといった知見が報告されている(Denault & Paulin, 2008; Mahoney et al., 2002)。また、これらの他にも、活動の特徴や大人の監督、SES がメカニズムに関わっている可能性があるといった指摘も見られる(Bohnert, Fredricks, & Randall, 2010; Farb & Matjasko, 2012)。

なお、これらのアウトカムに関して、あるメタ分析では、課外活動といっても、その活動内容によって効果が異なり、SAFE プログラムの方が種々のアウトカムに関して効果が高いといった報告がなされている(Durlak, Weisberg, & Pachan, 2010)。このプログラムのSAFEとはSequenced順序だっている、Active能動的、Focused焦点化、そして、Explicit明白な、の頭文字をとったものである。単に活動を行うのみならず、プログラムの中にスキル発達に関連した目的に沿った活動が関連し合う形で位置付けられ(Sequenced), 新たなスキルを学ぶための能動的な学習形態をとっており(Active), スキルを伸ばすことに特化した要素が最低一つは見られ(Focused), 更に、プログラムが個人の特定のスキルを伸ばすことを対象にしていることが明白である(Explicit)場合に、課外活動は、高い効果をあげ得るのかもしれない。

4.5 考察と展望

本節では、教科指導以外の教育的な環境が、いかに社会情緒的コンピテンス及びそのアウトカムに関わっているのかを概観した。日本においては、教育課程に位置付けられる特別活動、教育課程外である部活動をはじめとする課外活動に関する実証的研究が、あまり多く見られないといえる。また、欧米の課外活動研究においては、その効果に関してメカニズムまで含め、検討することが重要であることが示唆されており、元々の経験や性格特性によっても、その効果が異なるといった指摘が見られる。そのため、今後、日本において、教科を超えた教育環境がいかに社会情緒的コンピテンスに効果をあげ得るのかを検討する際には、この指摘についても留意していく必要がある。

また、研究の対象とされている発達段階を考慮すると、青年期に当たる中学・高校生を対象にした研究はそれなりに見られるものの、児童期に当たる小学生を対象に、その社会情緒的コンピテンスとの関連を検討した研究は、青年期に比べると少ないようである。とりわけ、小学校での体験が中学や高校での経験にいかにつながっているのかといった知見は、日本において明らかにされていない。欧米においては、児童期における課外活動への参加の仕方が青年期における課外活動への参加の仕方に影響しているといった知見も見られる(Simpkins, Vest, & Becnel, 2010)ため、今後は、小学生において、授業以外の教育が社会情緒的コンピテンス及びそのアウトカムとどのように関連するのか、特にその経験が中学や高校といった青年期での経験にどのようにつながっていくのかを検討していくという研究の方向性もあり得るかもしれない。

【引用文献】

- ベネッセ教育研究開発センター (2013). 第 2 回 放課後の生活時間調査報告書 ベネッセ教育総合研究所. http://berd.benesse.jp/up_images/research/2015_houkago_spreadsheet2.pdf (2016年8月21日)
- Bohnert, A. M., & Garber, J. (2007). Prospective relations between organized activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 1021–1033.
- Bohnert, A. M., Kane, P., & Garber, J. (2008). Organized activity participation and internalizing and externalizing symptoms: Reciprocal relations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 239–250.
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations. *Review of Educational Research, 80*, 576–610.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology, 42*, 1313–26.
- Busseri, M. A., & Rose-Krasnor, L. (2009). Breadth and intensity: salient, separable, and developmentally significant dimensions of structured youth activity involvement. *The British Journal of Developmental Psychology, 27*, 907–933
- Denault, A. S., & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1199–1213.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 391–401.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*, 294–309.
- Eccles, J., & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching-band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*, 10–43.
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*, 1–48.
- Feldman, a. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research, 75*, 159–210.
- Findlay, L. C., & Coplan, R. J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*, 153–161.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood:

- Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31, 641–659.
- Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507–520.
- Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2006a). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132–146.
- Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2006b). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.
- Fredricks, J. a., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1029–1043.
- Gadbois, S., & Bowker, A. (2007). Gender Differences in the Relationships Between Extracurricular Activities Participation, Self-description, and Domain-specific and General Self-esteem. *Sex Roles: A Journal of Research*, 56, 675–689.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814–830.
- 長谷川祐介 (2009). 家庭背景別にみた学校行事の教育的意義：体育大会を事例に. *比治山大学現代文化学部紀要*, 16, 135-144.
- Houser, J. H. W. (2016). Community- and School-Sponsored Program Participation and Academic Achievement in a Full-Service Community School. *Education and Urban Society*, 48, 324-345.
- 河本愛子 (2014). 中学・高校における学校行事体験の発達の意義：大学生の回顧的意味づけに着目して. *発達心理学研究*, 25, 453-465.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863.
- Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45, 354–367.
- Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76, 811–825.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 241–253.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 409–418.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30, 69–86.
- Molinuevo, B., Bonillo, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in Spanish boys and girls. *Journal of Community Psychology*, 38, 842–857.
- 宮原紀子・小泉令三 (2009). 中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向上：社会性と情動の学習(SEL)プログラムの活用による試行的実践 *教育実践研究*, 17, 143-150.
- 文部科学省. (2008a). 中学校学習指導要領解説 特別活動編. 東京：ぎょうせい.
- 文部科学省. (2008b). 小学校学習指導要領解説 特別活動編. 東京：東洋館出版社.
- 文部科学省. (2009). 高等学校学習指導要領解説 特別活動編. 東京：海文堂出版.
- 望月由起 (2009). 初等・中等教育段階の活動経験の豊かさが大学生の職業進路成熟に与える影響：キャリア教育を広義に捉えた実証的研究 *リクルートワークス研究所*, 4, 154-167.
- 西島央・藤田武志・矢野博之・荒川英央・中澤篤史 (2002). 部活動を通してみる高校生活に関する社会学的研究：3 都県調査の分析をもとに *東京大学大学院教育学研究科紀要*, 42, 99-129.
- 岡田有司 (2009). 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響：部活動のタイプ・積極性に注目して *教育心理学研究*, 57, 419-431.
- 沖裕貴・井上史子・藤本光司・林徳治 (2007). 中学生の自主性尺度得点と学業成績ならびに個人の諸条件との関連 *教育情報研究*, 22, 15-24.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts.

- Journal of Youth and Adolescence*, 28, 741–763.
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M. A., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 365–379.
- 佐伯英人・石原貴志・二橋正宏・高周三・宮本真由美・齋藤央美 (2007). 集団宿泊的行事の教育効果に関する研究(I) *研究論叢 芸術・体育・教育・心理*, 57, 75-83.
- 島本好平・米川直樹 (2014). 運動部活動におけるスポーツ経験がライフスキルの獲得に与える影響：青年期におけるゴルフ競技者を対象として *三重大学教育学部研究紀要*, 65, 327-333.
- Simpkins, S., Eccles, J., & Becnel, J. (2008). The Mediation Role of Adolescents' Friends in Relations Between Activity Breadth and Adjustment. *Developmental Psychology*, 44, 1081–1094.
- Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Becnel, J. N. (2010). Participating in Sport and Music Activities in Adolescence: The Role of Activity Participation and Motivational Beliefs During Elementary School. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1368–1386.
- 角谷詩織・無藤隆 (2001). 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義：充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて *心理学研究*, 72, 70-86.
- 角谷詩織 (2005). 部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか：学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから *発達心理学研究*, 16, 26-35.
- 橘川真彦・高野玲子 (2008). 中学生における学校適応感に影響を及ぼす要因 (3)：部活動適応感及び総合学校適応感について *宇都宮大学教育学部紀要*, 58, 1-19.
- 竹村明子・前原武子・小林稔 (2007). 高校生におけるスポーツ系部活参加の有無と学業の達成目標および適応との関連 *教育心理学研究*, 55, 1-10.
- 樽木靖夫・石隈利紀 (2006). 文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果：小集団の発展，分業的協力，担任教員の援助介入に焦点をあてて *教育心理学研究*, 54, 101-111.
- Tracy, A. J., & Erkut, S. (2002). Gender and race patterns in the pathways from sports participation to self-esteem. *Sociological Perspectives*, 45, 445–466.
- 恒吉僚子 (2012). 国際的に見た日本の学校行事の意義. *道徳と特別活動*, 29, 4-7.
- 上野耕平・中込四郎 (1998). 運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究, *体育学研究*, 43, 33-42.
- 上野耕平 (1998). ライフスキルの獲得を導く運動部活動経験が高校生の進路成熟に及ぼす影響 *スポーツ教育学研究*, 34, 13-22.
- 吉村斉 (1997). 学校適応における部活動とその人間関係のあり方：自己表現・主張の重要性 *教育心理学研究*, 45, 337-345.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The Role of Community Service in Identity Development: Normative, Unconventional, and Deviant Orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14, 248–261.

(河本 愛子)

第5章 社会情緒的コンピテンスに関する長期縦断研究

5.1 はじめに

人間の様々な社会情緒的コンピテンスの発達には、どのレベルの要因が、それぞれ、いかなる影響を与えているのか、また、そのコンピテンスは、個人の社会生活に対してどのような帰結をもたらすのであろうか。こうした人間の生涯発達の包括的・統合的理解を可能にするのが、個人と個人を取り巻く様々な環境を長期にわたり追跡調査した縦断研究であると言える。

これまでに、既に、国外では、数多くの長期縦断研究が計画・実施されている。社会情緒的コンピテンスは、特に、心理学の領域では古くから研究関心が持たれてきたこともあり、複数の大規模コホート研究を通じて、コンピテンスの発達を規定する要因と、個人が獲得した／獲得が困難であったコンピテンスが生涯発達の帰結に与える影響についても、徐々に解明されつつある。したがって、本章では、これまで各国で実施されてきた長期縦断研究を概観し、いかなる社会情緒的コンピテンスが、個人の生涯発達における各段階において、どのような形で測定され、その個人差要因及びアウトカム変数との関係がいかなる形で扱われてきたのか、主たる知見の整理を試みる。

本章は、以下のように構成されている。まず、第1節では、国内外の代表的なサンプルを対象に行われた大規模長期縦断研究を概観し、これらの研究において扱われている社会情緒的コンピテンス及びコンピテンスを規定する諸要因及び個の発達に対する帰結に関して、主たる知見を整理する。次に、第2節では、国の代表サンプルではなく、特殊・非典型的なサンプルを対象とした長期縦断研究を概観し、どのような対象に対して、どのような社会情緒的コンピテンスが問われてきたのかを報告する。最後に、第3節では、各発達時期に常に検討されてきたアタッチメントに焦点化し、それが、長期にわたってどのような能力に影響を及ぼすのか、これまでの研究で明らかになっている帰結を紹介する。

5.2 代表サンプルの長期縦断研究

本節の目的は、発達早期の遺伝的・環境的要因が社会情緒的コンピテンスに対していかなる影響を与え、それが、いかなる心理社会的適応（就業や精神的健康）上の帰結に寄与しうるかを明らかにすることである。そこで、社会情緒的コンピテンスに関わる変数の測定を行っている国内外の主要な長期縦断研究のうち、①乳幼児期に測定が開始され、②データ収集がその後の発達段階（児童期、青年期、成人期）まで行われている研究を概観する。なお、国内の長期縦断研究については、大規模調査の数が少ないため、科学研究費データベース（文部科学省及び厚生労働省）で「コホート又は縦断」と「子供又は乳児又は幼児」と入力して出力された課題研究のうち、サンプル数がある程度確保されており（目安として100名以上）、かつ、社会情緒的コンピテンスに関わる指標を測定しているものを抽出した（国内の研究については、データの収集が最近開始されたものや、児童期に測定が開始されているものもレビューの対象に含んだ）。

○国外の主要な長期縦断研究

・ Growing Up in Australia: Longitudinal study of Australian Children (LSAC)

2004年から2018年まで実施予定のオーストラリアの研究である。オーストラリアを代表するサンプルとして、0歳児と4歳児が開始時点の2つのコホートが抽出され、各5,000名の子供とその両親が対象となっている。子供のデータが、2年おきに取得されている。社会経済的要因だけでなく、養育スタイルや子供自身の気質など、家族と子供の様々な要因が収集されている。子供に対する敵対心が高く、温かさの少ない養育環境（disengaged）及び温かさは中程度であるが親子間葛藤の多い養育環境（enmeshed）では、子供の反社会的行動が増加し、向社会的行動が減少する。養育環境の悪化・改善は、子供の社会情緒的スキルの減少・向上と関連することが明らかにされている（Mullan and Higgins, 2014）。子供の社会情緒的スキルの

指標として、Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997)が使用されている。

・Footprints in Time- The Longitudinal Study of Indigenous Children (LSIC)

オーストラリアの先住民の家族と子供を対象とした研究。6ヶ月-18ヶ月児のBコホートと3歳半から5歳児で構成されるKコホートがあり、LSACのデータと比較可能な研究デザインを採用し、1,687名の子供が対象となっている。先述したSDQで測定された社会情緒的スキル上の問題を表すスコアがLSAC群より高いこと、経済的ストレスや健康上の問題や医療へのアクセスの悪さが子供の社会情緒的コンピテンスの低さと関連することが明らかにされている。同様に、母親の社会情動的なwell-beingの低さと、父親を含むパートナーと母親の関係性が、子供のSDQ得点と関連していた。本研究では、父親の失業や子供との共同活動への参加は、子供の社会情緒的コンピテンスと関連がなかった(Thurber, Banks and Banwell, 2015)。

・National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)

元々のコホートは、アメリカで1957年から64年に生まれた男女12,686名であり、初回の測定は14-22歳時点で行われている。1994年まで毎年、それ以降は、隔年でインタビュー調査が行われており、社会情緒的スキルとして、自尊心(Rosenberg Self-Esteem Scaleを使用)、自己効力感(Pearlin Mastery Scaleを使用)、統制の所在(Rotter Locus of Control Scoreを使用)が測定されている。その他にも、学業成績や認知課題成績、婚姻や家族の状態、健康、犯罪歴や薬物の使用などの変数も測定対象となっている。Murnane, Willett, Braatz and Duhaleborede (2001)は、男性において、10代(高校生)の時点での自尊心(Self-esteem)が27-28歳の間の賃金に対して、認知能力とは別に予測力を持つことを明らかにしている。元々のコホートに含まれる女性約2,900名の子供4,786名も追跡調査の対象となっている(1986年~2012年の間隔年で、子供が14歳になるまで実施されている。Children of NLSY data (CNLSY79))。この子供コホート調査では、言語発達や学力、認知課題の測定に加えて、気質尺度(Temperament Scales)、運動社会的発達尺度(Motor and Social Development Scale)、問題行動指標(Behavior Problems Index)と共に、発達の帰結として、学校生活や友人関係、異性関係、宗教、就業やコンピュータの利用を含む幅広い指標が測定の対象となっている。Heckman, Stixrud, Urzua (2006)は、3-6歳時点の認知能力、非認知スキル(社会情緒的コンピテンス)が、家庭環境等の変数を統制した場合にも、学歴や18-19歳時点の健康関連行動(喫煙や薬物使用)に対して予測力を持つことを明らかにしている。

・National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY)

カナダで実施中の大規模コホート調査である。1994年から実施されたCycle1から2年おきに追跡調査されているオリジナルコホートと、最新のCycle8までの各サイクルでサンプリングされた0歳児(Early Childhood Development; ECDコホート)が追跡調査されている(横断調査で抽出されたサンプルが追跡調査されている)。Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin and Tremblay (2006)の研究では、幼児期から思春期までの子供の攻撃性の軌跡が、家庭の社会経済的リスクと養育スタイルに関連することが示されている。また、母親のメンタルヘルスが3歳時点の子供の社会情緒発達にネガティブな影響があることが明らかにされている(Benzies, Mychasiuk and Tough, 2015)。NLSCYのデータを解析したMcIntyre, Williams, Lavorato, and Patten (2013)では、幼少期の栄養不良が青年期における抑うつと希死念慮(自死について考えること)を予測することも明らかにしている。また、家庭内で最も親密な他者(主に母親)及び近隣住民・居住環境の安全上の問題が、行為障害、多動、情緒的問題と関連することも明らかにされている(Curtis, Dooley, and Phipps, 2004)。NLSCYでは、社会情緒的スキル及び問題行動に関する様々な指標を測定しており、オリジナルコホートには、自己報告式の社会情緒的知能(Emotional Quotient)の測定も実施している。

・ Research on the Danish Longitudinal Survey of Children (DALSC)

デンマークで 1995 年に生まれた子供たちから 5,000 名をランダムサンプリングした研究であり、2011 年の時点で 5 回データ収集が行われている。両親のデータも取得されている。5 時点目 (15 歳) では、対面式のインタビュー調査 (健康問題や薬物使用、進学希望や家族との関係性に関する項目を含む) と認知テストが実施されている。Gupta and Simonsen (2010) が、3 歳時点の保育経験と 7 歳時点の子供の社会情緒的問題との関連を検討したところ、平均して、より質の高い保育が行われているプリスクールに通うことそれ自体は、自治体の提供するファミリー・デイケア (Family Day Care; 保育者の家庭で行う託児サービス) を利用したときと比べた際の 7 歳時点での社会情緒的発達に差はなかった。しかし、ファミリー・デイケアの利用は、特に、母親が低学歴の場合、男児において社会情緒的コンピテンスの低さ (SDQ 得点の高さ) と関連すること、保育時間の長さ (ファミリー・デイケアでの託児時間が週当たり 30-40 時間から 10 時間増えること、プリスクール通園時間が週当たり 20-30 時間から 10 時間増えること) は、同様に問題行動のスコアの高さと関連することが明らかにされている。各測定時点における研究の焦点は、Ottosen (2011) で紹介されている。

・ European Child Care and Education Study

ドイツ、オーストリア、ポルトガルの 3 国で、1993 年から 1998 年にかけて、計 1,244 名の子供と母親を対象として実施された、家庭環境、幼児教育 (プリスクール)、初等教育 (小学校) の質が子供の認知スキル・社会情緒的コンピテンスの発達に与える影響を明らかにするための調査である。測定は、4 歳時点と 8 歳時点で実施されている。言語発達及び学業成績に加えて、社会情緒的コンピテンスの指標として、教師評定の多動性・反社会性・社会性に関する Classroom Behavior Inventory (CBI)、子供による自己評定式の About School Measure (FAS) (教師への信頼や学業的自己感に関する項目から構成されている)、自律・日常生活におけるスキルに関する Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) (コミュニケーション、日常生活スキル、社会性) が扱われている。8 歳時点の CBI の下位指標に対する影響は、家庭環境が最も大きいこと、幼児教育と初等教育の質 (教師対子供の人数やクラスの広さ、関わり) は弱く、それほど一貫した効果は持たないことが示されている。なお、教師の関わり) の質の測定として、プリスクールでは、2 つの保育・幼児教育の質評価スケール ECERS-R (Andersson, 1999) と教師の相互作用の質測定スケール CIS (Arnett, 1989)、小学校では、国語と算数の教授の質に関する測定指標である Instructional Environment Observation Scales (IEOS) (Secada, 1997) が用いられている (Tietze, Hundertmark-Mayser and Rossbach, 1999)。

・ Growing up in Ireland

アイルランドで 2006 年から実施されている調査である。コホートは、調査開始時点で 9 歳であった 8,000 名と、9 ヶ月であった 11,000 名の 2 つから構成されている。2015 年に調査の継続が決定し、9 歳コホートは 17 歳と 20 歳時点での、9 ヶ月コホートは、9 歳時点での調査が可能となった。9 ヶ月コホートは、3 歳時点と 5 歳時点の計 3 時点で追跡調査が実施されており、社会情緒的コンピテンスの指標として Ages & Stages Questionnaires (ASQ)、Infant Characteristics Questionnaire (ICQ) と SDQ が測定されている。9 ヶ月時点での ICQ スコアのうち、気難しさ fussy-difficult (刺激への過敏性)、順応しにくさ unadaptable (環境変化への慣れにくさ)、予測不可能 unpredictable (生理的欲求の不規則性) が最も高い群は、低い群に比べて、3 歳時点の社会情緒的問題と関連する SDQ 得点がより高いこと、9 ヶ月時点での ICQ スコアにおける順位は 3 歳時点でもあまり変化しないこと、9 ヶ月時点と 3 歳時点でそれぞれ育児ストレスが最も高かった群で子供の 3 歳時点の SDQ 得点が最も高いこと、SDQ 得点が高い群の母親の養育スタイルが徹対的 (hostile) で一貫性 (consistency) が低かったことが明らかにされている (McCrorry and McNally, 2013)。

・ Panel Study of Korean Children (PSKC)

韓国で、2008年に生まれた子供と家族を対象とした調査であり、出生前からデータ収集を行っている。Kim and Park (2014)は、母親の4ヶ月時点での敏感で温かな養育スタイル(PSQ; Bornstein, Haynes, O'Reilly and Painter, 1996)が、Korean-Ages & Stage Questionnaires(K-ASQ; Heo, Squires, Lee, and Lee, 2006)で測定された12ヶ月時点の子供のコミュニケーション、問題解決、社会性の高さを予測することを明らかにしている。

・ Pre-COOL (Early Childhood Education and Care in the Netherlands)

50地域にある保育・幼児教育施設500箇所に通う2歳から2歳半の子供約2,000名(2010年時点)を18歳時点まで追跡調査することを通じて、保育・幼児教育の効果を検討することを目的とした調査である。これとは別に、小学校及び中学校の効果を検討したコホート研究(COOL研究)があり、知見を対応付けるためにCOOL研究における対象校に通学する可能性の高い地域にある施設をサンプリングしている。Pre-COOL研究では、デイケアセンター及びプリスクールにおける関わりの質や保育者の資格等が子供の社会情緒的コンピテンスや言語発達に与える影響を検討している。Slot(2014)では、保育者の関わりの質がClassroom Assessment Scoring System Toddler (CLASS; La Paro et al., 2012)によって測定され、下位尺度のうち、子供の活動や学びを支える関わり(Engaged Support for Learning)の得点が、約1年後の子供の注意課題(視空間課題)成績の高さを予測することが明らかにされている。また、集団サイズが28ヶ月時点での情動的自己制御(Emotional Self-regulation)に対して、わずかに負の効果があるという結果が得られている。

・ The Norwegian Mother and Child Survey (MoBa)

1999年からノルウェーで実施されている調査であり、108,559名の出生コホートとその家族が対象となっている。Kvalevaag, Ramchandani, Hove, Assmus, Eberhard-Gran, and Biringer(2013)によると、出生前の父親の苦悩が、子供の36ヶ月時点のThe Child Behavioral Checklist Revised (CBCL), The Infant Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA), SDQで測定した行動問題(Behavioral Difficulties), 情緒的な問題(Emotional Difficulties), 社会的機能(Social Functioning)をわずかに予測するという結果が得られている。また、Zachrisson, Dearing, Lekhal and Toppelber (2013)は、18ヶ月から36ヶ月時点での保育時間の長さは、わずかではあるものの、CBCLにおける注意の困難(attentional problems)を主とする外在化問題(externalizing problems)の得点の高さと関連することを明らかにしている。

・ Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)

ノルウェーの子供1,159名とその両親と保育・幼児教育施設や学校を対象にした研究である。2006年時点で6ヶ月であった子供を対象として、認知能力や社会情緒的コンピテンス・問題行動、メンタルヘルスの問題と、家庭の環境、出生時の生理・生物学的要因、子供自身の気質、近隣住民等の様々なレベルの変数との関連性を明らかにすることを目的としている。社会情緒的コンピテンスは、両親との相互作用場面、両親や保育者へのインタビューを通じて測定している。Nærde, Janson and Ogden (2014)では、両親が回答した子供の身体的攻撃行動(physical aggression)の生起頻度とその変化に子供自身の気質及び家庭環境が与える影響を検討している。その結果、同年齢のきょうだいの存在、両親の苦悩、子供自身の気質における高い活動水準と活動が制約された場合に示される苦痛の強さが8ヶ月から26ヶ月身体的攻撃の頻度と関連し、高い活動水準と同年齢のきょうだいの存在が測定期間における攻撃行動の増加と関連していた。

・ MRC National Survey of Health and Development (NSHD)

1946年の出生児5,362名を対象にしたイギリスのコホート研究である出生家庭の社会経済的要因や子供の

気質・パーソナリティ、健康関連変数や認知機能等を含む様々な変数がデータ収集の対象となっている。なお、一部の女性（1572名）について、47-54歳の時期に、健康状態が1年おきに詳しく調査されている。社会情緒的コンピテンスに関わる知見としては、16歳と26歳時点の神経症傾向が52歳時点のwell-beingの低さを予測すること（Abbott, Croudace, Ploubidis, Kuh, Richards and Huppert, 2008）が明らかにされている。Wadsworth, Kuh, Richards and Hardy (2006)はNSHDのデータに基づく研究を概観し、幼少期の環境リスク（低いSESやストレス）は、思春期までの学業達成や行動上の問題に影響を与えるだけでなく、成人期以降の心身の健康と関連すると報告している。

・National Child Development Study (NCDS)

イギリスで1958年から現在まで追跡調査が行われている大規模縦断研究で（初期の対象者は17,634名で、子供に対する最初の測定は7歳時点）、対象者は、50歳以上になっている。2016年時点で、2,500本以上の論文が発表されている。NCDSにおける主な幼少期の社会情緒的コンピテンスの指標は、7歳と11歳の時点で教師が評価したBristol Social Adjustment Scale (BSAG)である。Carneiro, Crawford and Goodman (2007)は、認知スキルに加えて、上記の社会情緒的コンピテンスが42歳時点での社会的なアウトカム（メンタルヘルスや問題行動）と雇用を予測すること、社会情緒的コンピテンスの育成に対する家庭での学習環境（home learning environment）の重要性を指摘している。なお、本コホートの子供を対象とした研究も実施されている。具体的には、1991年にオリジナルサンプルの約3分の1が、子供の反社会的行動・不安・頑固さ・多動症・依存行動に関する質問に回答した。その結果、親（オリジナルサンプル）の社会経済的要因と子供の内在化問題／不安と外在化問題は関連せず、16歳時点の母親の不安スコアが子供の算数の成績の低さと関連していた（Verropoulou and Joshi, 2009）。

・1970 British Cohort Study (BCS70)

イギリスで1970年から現在まで追跡調査が行われている。大規模縦断研究であり（初期の対象者は17,200名で、子供に対する最初の測定は5歳時点）、現時点で42歳までのデータが収集されている。Goodman, Joshi, Nasim and Tyle (2015)は、10歳時点で測定された子供の社会情緒的コンピテンスは、42歳時点での健康・メンタルヘルス、雇用、良好な対人関係を予測することを明らかにしている。また、10歳の時点で教師が評価した統制の所在（locus of control）、自尊心（self-esteem）、反社会的態度（anti-social attitudes）、友達関係に対する注意（attentiveness to peer relations）、外向性（extraversion）が、家庭環境と認知能力に関する変数に加えて26歳時点での雇用状況と関連すること、行為問題（conduct problems）は、特に男性において被雇用上のリスク要因として重要であり、男性では、自尊心は収入の高さと関連する一方で、女性においては、様々な社会経済的アウトカムに対して統制の所在（Locus of Control）が最も重要であったことも明らかにされている。16歳時点での衝動のコントロールや目標に向かって物事に取り組む能力とも関係する。性格特性である勤勉性（Conscientiousness）が1標準偏差高くなると、34歳時点での時給が約4%高くなるという結果も報告されている。なお、上述のGoodmanらは、BCSを含む社会情緒的コンピテンスを測定対象とした他の長期縦断研究のレビューを行い、各コンピテンスとアウトカムの関連性を表1で整理している。

表 1 社会情緒的コンピテンズとアウトカム変数との関連 (Goodman 他, 2015 Table ES. 1 に基づき作成)

成人後のアウトカム (Adult Outcome)				
子供時代のスキル群 (Child Skill Group)	精神的健康や well-being (Mental Health & Wellbeing)	労働市場/社会経済面 (Labor Market/ Socioeconomic)	身体的健康や健康行動 (Physical Health & Health Behaviors)	その他
①自己知覚・自己覚知 (Self-perceptions and self-awareness)	<ul style="list-style-type: none"> ・精神的健康 (Mental Health) ^{0*} (+) ・well-being (Wellbeing) [*] (+) ・生活満足度 (Life Satisfaction) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ・収入 (Income) ^{0*} (+) ・非雇用 (Unemployment) ⁰⁰ (-) ・職業満足度 (Job Satisfaction) ⁰ (+) ・上位職 (Top Job) [*] (+) ・裕福さ (Wealth) [*] (+) ・学士号 (Degree) [*] (+) ・公営住宅 (Social Housing) [*] (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己評定式の健康 (Self-rated Health) ^{0*} (+) ・肥満 (Obesity) ^{0*} (-) ・医学的所見 (Clinical Problems) ⁰⁰ (-) ・飲酒 (Drinking) [*] (-) ・喫煙 (Smoking) ⁰⁰ (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ・早期に母親になる (Early Motherhood) ⁰⁰ (-) ・犯罪 (Crime) ⁰⁰ (-) ・交際経験・交際 (Partnerships) [*] (+) ・政治に対する関心 (Political Interest) [*] (+)
②動機づけ (Motivation)		<ul style="list-style-type: none"> ・教育水準 (Education) ⁰⁰ (+) ・社会的地位 (Social Class) ⁰⁰ (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ・喫煙 (Smoking) ⁰⁰ (-) 	
③セルフコントロール ・自己制御 (Self-control and self-regulation)	<ul style="list-style-type: none"> ・生活満足感 (Life Satisfaction) ^{0*} (+) ・精神的健康 (Mental Health) ⁰ (+) ・well-being (Wellbeing) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> ・収入 (Income) ^{0*} (+) ・無職 (Unemployment) ⁰⁰ (-) ・上位職 (Top Job) [*] (+) ・雇用 (Employment) [*] (+) ・学士号 (Degree) [*] (+) ・公営住宅 (Social Housing) [*] (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ・喫煙 (Smoking) ⁰⁰ (-) ・医学的所見 (Clinical Problems) ⁰⁰ (-) ・死亡率 (Mortality) ⁰⁰ (-) ・肥満 (Obesity) ⁰ (-) ・自己評定式の健康 (Self-rated Health) [*] (+) ・飲酒 (Drinking) [*] (-) 	<ul style="list-style-type: none"> ・犯罪 (Crime) ⁰⁰ (-) ・交際経験・交際 (Partnerships) [*] (+) ・政治に対する関心 (Political Interest) [*] (+) ・親になること (Parent) [*] (-) ・子供の数 (No. of Children) [*] (-)

④社会的スキル (Social skills)	<ul style="list-style-type: none"> 生活満足度 (Life Satisfaction) ^{0*} (+) 精神疾患 (Mental Illness) ⁰⁰ (-) well-being (Wellbeing) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> 収入 (Income) ^{0*} (+) 職業満足度 (Job Satisfaction) [*] (+) 公営住宅 (Social Housing) [*] (-) 学位 (Degree) [*] (-) 	<ul style="list-style-type: none"> 医学的所見 (Clinicak Problems) ⁰⁰ (-) 喫煙 (Smoking) ⁰ (-) 自己評定式の健康 (Self-rated Health) [*] (+) 飲酒 (Drinking) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> 交際パートナーがいること (Partnership) ^{0*} (+) 親になること (Parent) [*] (+)
⑤レジリエンス・コーピング (Resilience and Coping)	<ul style="list-style-type: none"> 生活満足度 (Life Satisfaction) ⁰⁰ (+) 	<ul style="list-style-type: none"> 職業 (Occupation) ⁰⁰ (+) 教育水準 (Education) ⁰⁰ (+) 		
⑥精神的健康 (Emotional Health)	<ul style="list-style-type: none"> 精神的健康 (Mental Health) ^{0*} (+) 生活満足度 (Life Satisfaction) ⁰ (+) well-being (Wellbeing) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> 裕福さ (Wealth) ⁰⁰ (+) 収入 (Income) ⁰ (+) 雇用 (Employment) ⁰ (+) 公営住宅 (Social Housing) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> BMI ⁰⁰ (+) 喫煙 (Smoking) [*] (+) 	<ul style="list-style-type: none"> 交際経験・交際 (Partnerships) ⁰ (+)

0* : BCS とレビューした文献の両方で有意な連関が認められたもの

00 : レビューした文献で有意な連関が認められたが, BCS では検証していないもの

0 : レビューした文献では有意な連関が認められたが, BCS では認められなかったもの

* : BCS のみで有意な連関が認められたもの

(+)は正の連関, (-)は負の連関

イタリク体 は、より良いスキルが悪い帰結をもたらしていたもの

なお, BCS は 10 歳時点での社会情緒的コンピテンスと 42 歳時点でのアウトカムとの関連を分析したものである。

表2 表1における各スキルの具体的な内容と本報告書内における該当コンピテンスの記載箇所

社会情緒的 コンピテンス	具体的なスキル	乳児期 ※ 第2部第1章	幼児期 ※ 第2部第2章	児童期・青年期 ※ 第2部第3章と第4章
①自己知覚・自己覚 知 (Self- perceptions and self-awareness)	・内的な統制の所在 (Internal Locus of Control)	cf. 自己概念 第1節 (1.2.2)	cf. 自己概念 第1節 (1.2)	cf. 第3章第5節(5.4.3)
	・自尊心 (Self-esteem)			第3章第2節(2.3)
	・自己効力感 (Self-efficacy)			第3章第2節(2.4)
	・学業的自己観 (Academic Self-concept)			cf. 第3章第2節(2.4)
②動機づけ (Motivation)	・学習に対する動機づけ (Academic Motivation)			cf. 第4章第1節(1.2)
	・セルフコントロール・自己 制御 (Self-control and self- regulation)	cf. 第2節 (2.1.1)	第1節 (1.4)	cf. 第3章第1節(1.2.2) 第3章第2節(2.2) cf. 第3章第3節(3.2.4)
	・満足の遅延 (Ability to delay gratification)		cf. 第1節 (1.6)	
	・誠実性 (Conscientiousness)			第3章第1節(1.3)
	・素行の良さ (外在化問題がな いこと) (Good conduct [Low Externalizing]) →cf. 攻撃性, 反社会的行動		cf. 第1節 (1.6.4)	cf. 第4章第4節(4.4.3) cf. 第4章第3節(3.3) cf. 第4章第2節(2.3)
③社会的スキル (Social skills)	・外向性 (Extroversion)			第3章第1節(1.3) 第3章第5節(5.3.2)
	・社会的機能性 (Social Functioning) (クラス活動や友人関係への参 加)			cf. 第4章第3節(3.2) cf. 第3章第4節(4.4) cf. 第4章第4節
	・社交性 (Sociability)	cf. 第2(2.1)		cf. 第3章第1節(1.2)
	・仲間関係 (Peer Relationships)	cf. 第3節 (3.4)	cf. 第2節 cf. 第3節 (3.6)	
④レジリエンス・コ ーピング (Resilience and Coping)	・幼少期における家庭環境等 のリスク要因から予測される 以上に学業成績がよいこと			第3章第5節(5.4)
⑤情緒的な健康 (Emotional Health)	・内在化問題がないこと (Low Internalizing Problems) →cf. 抑うつ, 不安		cf. 第1節 (1.6.4) cf. 第2節 (2.2.4)	
	・精神的健康 (Mental Health)			第3章第5節

※ 各時期における、該当する社会情緒的コンピテンスについて、報告書内での主な記載箇所を示す。

・Millennium Cohort Study (MCS)

2000年1月に誕生した子供19,000名を対象としたイギリスの長期縦断調査である。3・5・7歳時点で養育者（主に母親）がSDQに回答している。Midouhas, Kuang and Flouri(2014)では、5歳のSDQの多動と友達との関係における問題（peer problems）は、Key Stage 1（5歳から7歳）の学業成績と負の関連があることが明らかにされている。また、Goodman, Joshi, Nasim and Tyler (2015)では、SDQのうち、特に良い行い（good conduct）と情緒的健康（emotional health）に着目してBCS70のコホートとの比較を行っている。その結果、2つのそれらの社会情緒的コンピテンスの指標が良い値であることは、両親の社会経済的地位の高さと正の結びつきがあるが、その結びつきの強さは、MCSの方でより大きいことを明らかにしている。Flouri, Midouhas, Joshi and Tzavidis(2015)は、貧困や望ましさの低い近隣住民、Adverse life events (ALE)で測定されたストレスの大きいライフイベント等のリスク要因が3から7歳の子供のSDQで測定された外在化・内在化問題と関係すること、親子間関係性尺度（Child-Parent Relationship Scale）で測定された葛藤が少なく、子供に関与する養育スタイルがリスク要因の影響を低減する可能性を指摘している。

・Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE)

1997年にイギリスのイングランド各地域にある6種類の保育・幼児教育施設から、施設形態ごとに20-25施設になるよう対象施設をサンプリングし、そこに通所する子供たち（3歳児クラス、4歳になる学年）をそれぞれ20名ずつ調査対象としている。その後、対象となった子供たちと同じレセプション・クラス（任意で通所することのできる就学前教育施設、4歳児クラス）に通うことになった、それまでに保育・幼児教育施設に通所したことのない子供たち300名も対象となり、約3,000名が16歳以降も追跡調査されている。EPPE調査では、家庭の社会経済的要因、家庭での学習環境、近隣住民や地域環境、子供の認知的発達（学業成績を含む）、社会情緒的コンピテンス（SDQ）、クラス風土や学業的自己感、教師との関係性に対する自己評価など様々なレベルの変数を包括的・継続的に測定している。また、保育・幼児教育施設、小学校、中学校におけるケアや教育の質に加えて、施設長・校長の資質についても測定・取得し、分析に使用している。一連の研究を通じて、家庭における学習環境は、母親の学歴や社会経済的要因よりも社会情緒的コンピテンスに対する正の効果が大きいこと、3歳時点での家庭学習環境と14歳時点での子供自身の教育・学習に関わる活動への参加が、社会情緒的コンピテンスの発達スコアの高さと関連することが明らかにされている。保育所のスタッフの質が高いことは、小学校2年生時点での社会情緒的コンピテンスの高さと関連し、良質な保育・幼児教育施設への通所は、質の高くない小学校に通うことでの社会情緒的コンピテンスの発達に対する負の効果を緩和・補償する可能性があること、良質な保育を3歳児クラスで経験することは、16歳時点での社会情緒的コンピテンスと正の関連を持つことも明らかにされている。クラス風土や教師に対してポジティブな認知をしていることが、次の測定時点における社会情緒的コンピテンスのスコアと関連すること、効果は小さいものの、夏生まれの子供（日本における早生まれに相当）や、特別な支援の必要性が一度でも判定されていた子供では、16歳時点での社会情緒的コンピテンスのスコアが低いという結果が得られている。なお、6歳から14歳の各時点において、担任が評定したSDQの同一尺度間相関は比較的高かった一方で、6歳・7歳時点での多動スコアはそれより上の学年でのスコアとは関連しないことも示されている（Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons and Siraj, 2015）。

・Growing up in Scotland (GUS) Study

2004-2005年におけるスコットランド出生児8,000名から成る第1コホート（10ヶ月時点から1年毎に調

査), 2010-2011 年における出生児 6,000 名から成る第 2 コホート (10 ヶ月から 2 年毎に調査) を対象とした研究である。Scott, Lewsey, Thompson, Wilson (2013)によると, 22 ヶ月時点で養育者から身体的罰を与えられたことのある子供は, 46 ヶ月時点でそうでない子供に比べて社会情緒的な問題に関するスコア (SDQ) が高かった。Parkes, Sweeting and Weight (2016) は, 46 ヶ月から 94 ヶ月の間の内在化問題 (internalizing problem) に関わるスコアの変化を検討しており, 少数民族で就学前期に行為上の問題 (conduct problem) に関わるスコアが高かった子供たちにおいて, 内在化問題が減少する傾向にあること, それゆえ, マイノリティの子供たちは, 小学校への移行に困難を抱えている可能性があることを指摘している。

・ Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC) / Children of the 90s

1991-1992 年にイングランドのアヴォン在住の妊婦 14,000 名とその子供を対象とした研究である。子供の社会情緒的コンピテンスの指標として SDQ が使用されており, O'Conner, Heron, Golding, Beveridge and Glover (2002)の研究では, 33 ヶ月時点での母親の抑うつが 47 ヶ月時点での子供の SDQ 得点を予測すること, Gutierrez-Galve, Stein, Hanington, Heron and Ramchandani (2015)は, 父親の抑うつは, 夫婦間葛藤と母親の抑うつを介して, 子供の SDQ 得点に影響を与える可能性を指摘している。健康状態 (医師評価) や DNA のデータも収集されている。

・ Early Childhood Longitudinal Studies- Birth cohort (ECLS-B)

14,000 名の子供を対象に, 9 ヶ月時点 (2001-2002 年) から 2 歳, 4 歳 (一部で 5 歳) の時点まで追跡調査を行っているアメリカの研究である保育・幼児教育施設の質と子供の発達との関連も検討している。母子相互作用の観察, 訪問・電話でのインタビューを実施しており, 9 ヶ月時点の社会情緒的コンピテンスの指標として, 母親が子供の“教師役”となり, 子供にやや難しい課題に取り組んでもらう Nursing Child Assessment Teaching Scale (NCATS)を実施している際の様子を, 2 歳と 4 歳時点では, Two Bags Task を実施している際の子供 (課題に関与しているか, 遊びの質, 母親へのネガティブな態度) と母親の様子 (情緒的サポート, 子供に対するネガティブな態度, 不信, 脱愛着, 学びの促し) を記録していた。また, 4 歳時点では Preschool and Kindergarten Behavior Scales-Second Edition (PKBS-2), Social Skills Rating System (SSRS)も測定されている。保育・幼児教育施設の質評価は, 園長と担任へのインタビューを行うと同時に, 一部の対象者の通う施設では, 保育の質を観察評定している。具体的には, 家庭に近い施設では Family Day Care Rating Scale (FDCRS), 規模の大きな施設では 2 歳時点で Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS), 4 歳時点で the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) を使用している。他にも, 子供対保育者比率や保育者の関わり評定も行っている。Gordon, Fujimoto, Kaestner, Korenman and Abner (2013)によると, ECERS-R の下位尺度 (個別的なケア Personal Care) の得点が, わずかに 4 歳時点で測定した社会情緒的コンピテンスの指標のうち, 感情と行動の制御 (Emotional and behavioral regulation) と注意と集中 (Attention and Concentration) の高さに関連していた。

・ Head Start Impact Study

恵まれない環境で育つ子供とその親に対する就学前教育プログラム (ヘッド・スタート) の効果を検証することを目的とした縦断研究である。2002 年の時点で, 3 歳又は 4 歳であった子供たち 4,667 名が参加し, 2006 年まで追跡調査が実施された。社会情緒的コンピテンスの測定は, 攻撃性や他者との関係性等の複数の指標 (独自に作成) に, 教師や親, 子供自身が評定した。Puma, Bell, Cook, Heid, Broene, Jenkins, Mashburn, and Jason Downer (2012)は, ヘッド・スタートの社会情緒的コンピテンスに対する効果は一

貫していないこと、ポジティブな効果があった場合でも小学校 3 年生の時点にはそれが認められないことを指摘している。

・ **NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD)**

1991-2009 年に実施されたアメリカの長期縦断調査であり、1,364 名の 1 歳児とその家族、保育施設・保育者と学校・教師が参加した。1 歳から 4 歳の研究フェーズ 1 では、保育時間や保育所の質・保育者の関わりや、家庭環境、養育スタイルが子供の健康や認知能力・社会情緒的コンピテンスの発達に与える影響について検討が行われた。各測定指標については、研究報告書が邦訳されている（日本こども学会、2009）。保育の質は、子供の社会性の発達を高める効果がある一方で、家族環境の方がより影響が大きいこと、質の高い保育は、特別な支援を必要とする子供に対してより効果的である可能性が指摘されている。また、母親の敏感・応答的な関わり、家庭環境の質（規則正しい文化的・教育的環境）も、子供の認知・社会性の発達にポジティブな影響があることが指摘されている。

・ **The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study**

1972-1973 年に、ニュージーランドのダニーデン市に住んでいる母親から生まれた子供 1,037 名が参加した長期縦断研究であり、38 歳時点まで追跡調査が行われている。神経生物・生理学的指標（DNA を含む）から家庭環境、社会情緒的コンピテンス、健康や物質の使用、セクシュアリティに至るまで様々な変数が測定されている。各測定時期と測定内容は、シルバ・スタントン（2010）P39-44 を参照されたい。

・ **The Hawaii Personality and Health cohort**

パーソナリティ心理学者である Jack Digman が 1959 年から 1967 年にかけて開始し、現在までデータ収集が続けられている長期縦断研究である。ハワイのオアフ島とカウアイ島にある小学校に通う子供（1, 2, 5, 6 年生）計 2,404 名が対象となり、教師が各児童のパーソナリティ評定を行った。その後、1998 年以降に当時 40-50 代であった対象者が追跡されるようになり（データ収集は継続中）、特に、健康関連変数（喫煙や疾病など）との関連性が分析されている。なお、サンプルには、日系アメリカ人が 37%含まれている。主たる結果として、誠実性（Conscientiousness）が中年期の健康や健康関連行動にポジティブな効果があることが明らかにされている（Hampson, Edmonds, Goldberg, Dubanoski and Hillier, 2013）。

・ **The Christchurch Health and Development Study (CHDS)**

ニュージーランドの都市部であるクライストチャーチで 1977 年に生まれた子供 1,265 名を対象に実施されている長期縦断研究である。出生児、4 ヶ月、1 歳から 16 歳まで毎年、18 歳、21 歳、25 歳、30 歳、40 歳時点で測定が行われている（Fergusson and Horwood. , 2001）。Fergusson, Boden and Horwood (2013) によると、6-12 歳時点での自己・親・教師評定の自己制御（Self-control, Rutter behavior questionnaires で測定）の得点が、社会経済的要因や認知能力を統制しても 30 歳時点での学歴や福祉サービスへの依存、収入、暴力犯罪を予測することを明らかにしている。

・ **Mater-University of Queensland Study of Pregnancy**

大学病院の産婦人科を利用した妊婦 8,556 名とその子供を対象とした研究である。データ収集は、1981 年から始まり、子供が 6 ヶ月、5 歳、14 歳、21 歳、30 歳の時点で測定を行っている。主に心身の健康に関わる指標が測定されているが、子供の社会的行動も CBCL（Child Behavior Checklist）で測定されている。Hayatbakhsh, Mamun, Williams, O'Callaghan and Najman (2013) は、社会経済的要因や母親の抑うつ等の要因を統制しても、5 歳時点の子供の外在化問題が喫煙開始年齢に対して予測力を持つことを明らかにし

ている。

・ Cardiovascular Risk in Young Finns

フィンランドの縦断研究であり、1980年から現在までデータ収集は継続中である。6つの年齢コホート(3, 6, 9, 12, 15, 18歳)、計4,320名が戸籍からランダム抽出された。社会経済的要因から血中生化学、DNA、栄養状態や体型、心臓血管系の状態、生活満足度やストレス、気質、タイプA行動、自尊心(Self-esteem)、社会的適応、抑うつ、敵意や社会的サポート、成人期のアタッチメント等が測定されている(Raitakari et al., 2007)。Hinstansen et al. (2009)は、6-21歳時点でEAS(Buss, 1991)によって測定した気質のうち、ネガティブ感情(negative emotionality)と活動性の低さ(lower activity)が24-39歳時点における職業の有無と関連することを明らかにしている。気質は、心臓血管系を含む健康リスクや社会経済的アウトカムと関連することも明らかにされている(例えば、Hintsanen et al., 2011)。

○国内の長期縦断研究

・ 川崎プロジェクト

お茶の水女子大学が実施した、1985-1986年に神奈川県川崎市の病院で登録された妊婦1,300名とその子供を対象とした長期縦断研究である(菅原・松本・室橋, 2009; Sugawara, Kitamura, Aoki and Shima, 1999)。そのうち、約300世帯の両親とその子供が出生後23年目の追跡調査(第14波調査)の対象となり、そのうち、約200名に精神的健康とライフイベントに関する面接を実施している。これまでに、出産後と6カ月後の母親の抑うつが、子供の6ヶ月・18ヶ月時点のRevised Infant Temperament Questionnaire(RITQ)とToddler Temperament Scale(TTS)で測定された子供の気質における“規則性(rhythmicity)”と“注意の範囲と持続性(attention span and persistence)”のスコアとの間で双方向の負の関係があること、母親の抑うつは“フラストレーションと我慢強さ frustration tolerance”, “新規物・人への恐れ fear of strangers and strange situations”に対してネガティブな影響を与える可能性が指摘されている。また、子供が3歳になる前に母親が就労することは、8歳・10歳時点で測定された外在化問題(他害や多動などの問題行動)(Emergence of Externalizing Problem Behavior Check List; EEPBCL)と関連しなかったことが明らかにされている。

・ 幼児期から小学1年生の家庭教育調査・縦断調査

ベネッセ教育総合研究所が、幼児期から小学校入学の期間における子供の学びの様子と母親の関わりや意識の関連を明らかにするために2012年に開始した研究で、子供が3歳から7歳になるまで母子ペア1,460組の追跡調査を行っている。両親の教育的関わりや子供の認知発達(読解や数的理解)だけでなく、自分の気持ちを言う、相手の意見を聞く、物事に挑戦するなど、自己主張・自己統制・協調性・好奇心等の社会情緒的コンピテンスに関わる指標も測定している(ベネッセコーポレーション, 2016)。分析の結果、協調性に関する得点が高い群は、年長児期で言葉に関する得点が高いこと、年長児期での言葉の得点が高い群では、小学校1年生時期での「学びに向かう力(好奇心、自己主張、協調性、がんばる力等の項目の平均値)」が高いことがわかった。また、年長児期での「言葉」の得点が高い群は、小学校1年生での文字・数・思考に関する得点が高いこと、年長児期での言葉・がんばる力・生活習慣が高いと、小学校1年生において「勉強をしていて、わからないとき、自分で考え、解決しようとする」に「とてもあてはまる」「まああてはまる」と回答することが多いこと、年長児期における、親の「子供の意欲を尊重する態度」や「子供の思考を促す関わり」「学びの環境を整える関わり」の得点が高いと、小学校1年生時点の子供の「言葉」の得点も高いことが明らかにされている。

・日本こどもパネル調査

慶応義塾大学が実施している追跡調査であり、6-15歳の2つの年齢コホートが対象となっている。認知的スキル・テスト課題に加えて、家庭や子育ての様子、社会情緒的コンピテンス (SDQ) が測定されており、今後は、市民性も測定予定である (慶應義塾大学パネルデータ設計・解析センター, 2016)。

・子供に良い放送プロジェクト

NHK放送文化研究所が実施しており、平成14(2002)年に生まれた子供と保護者1,224世帯を対象とした、メディアの利用の原因と帰結を明らかにするための調査で、12歳時点まで追跡調査が予定されている。メディアの視聴時間が子供の社会性(協調性・信頼感、能動性・自己主張)や心の理解(二次誤信念課題)に与える影響を、親子間の相互作用等、家族に関わる要員も含めて検討している(菅原・西村・中井, 2010)。

・子供の健康と環境に関する全国調査(エコチル調査) / The Japan Environment and Children's Study (JECS)

国立環境研究所に設置されたコアセンターにより、2011年から対象児が13歳になるまで追跡調査が予定されている縦断研究であり、全国から100,000名以上がサンプリングされ、そのうち、約5,000名が追加のデータ収集に参加している。研究の主たる目的は、子供の成長や健康に影響を及ぼす様々な「環境要因」を解明することであり、化学物質への暴露や養育環境と子供の健康やメンタルヘルスの問題との関連性が今後検証されていく予定となっている(川本, 2013)。

・環境と子供の健康に関する研究・北海道スタディ

2001年開始の北海道地方の出生コホート研究で、子供の健康に対する環境要因の影響を胎児期から追跡している調査研究で、環境省「エコチル調査」のモデル研究となっている。北海道内40ヶ所の産科病院が対象となる2万人規模の「北海道大規模コホート」と、札幌市内1産科病院で514人を対象とした「1病院ベース詳細コホート」の2つがあり、両親と子供の遺伝子や、臍帯血、妊娠・出産後の成育環境を測定している(Kishi et al., 2013)。母親の妊娠中の喫煙が、8歳時点で子供がADHD疑い群に属するリスクと関連していたことが明らかにされている(西原ほか, 2015)。

・21世紀出生児縦断調査

厚生労働省が実施している調査で、2001年に誕生した23,423名が対象となり、毎年追跡調査が行われている。現時点では、社会情緒的コンピテンスを直接測定する項目は含まれていないが、結婚や就業、それらに対する意識等の人口動態・社会経済的な帰結だけでなく、過去の家庭環境や子供自身の学習に対する取組等、国外の長期縦断研究と比較可能な変数が盛り込まれているため、国内外の先行研究との関連付けが可能な社会情緒的コンピテンスの指標を今後の調査項目に盛り込んでいくことは、有益であると考えられる。なお、本調査は、平成29(2017)年に開始される第16回調査(平成13(2001)年出生児)から、少子化対策のみならず、教育面を含む国の施策に活用することを目的として、文部科学省と厚生労働省の共管調査として実施されることとなっている。

・夜間に及ぶ長時間保育に関する5年間追跡実証研究

(厚生労働科学研究「保育が子供の発達に及ぼす影響に関する研究」)

全国の認可夜間及び併設昼間保育所(87箇所)に通う子供(開始時点で0~2歳)と保護者を対象にした調査である。1998年(保護者2,743名、子供3,626名)と2003年(保護者2,743名、子供3,626名)に実施した調査の2時点両方に参加した保護者と子供185組のデータを分析した。子供の発達状態に関する項

目（保育園児用発達検査票）は、担任の保育専門職が評定した。発達指標には、運動発達（粗大運動、微細運動）、社会性発達（生活技術、対人技術）、言語発達（コミュニケーション、理解）が含まれた。分析の結果、育児相談者がいないと保護者が回答していた場合、粗大運動・微細運動・生活技術・社会適応のリスクが有意に高かった。また、入園時期が1歳以下の場合、社会適応のリスクがわずかに高かった。コミュニケーションについては、一緒に買い物に行く機会がめったにないと答えた場合にリスクが高かった。全ての要因を統制したところ、対人技術、言語理解に関して、家族で一緒に食事をする機会がないと答えていた場合にリスクが高く、微細運動に関して、育児相談者がいない場合にリスクが高かった（網野, 2004）。

・夜間保育所に通所する児を学齢期まで追跡調査した研究

夜間認可保育所に通う子供とその保護者を対象にした研究。開始時点で子供は3-6歳、2時点目における年齢は7-11歳であった。「育児環境評価ツール（HOME ; Home Observation for Measurement of Environment）」（人的関わり、社会的関わり、社会的サポート、制限や罰の回避の4領域で構成されている）、親の養育に関する自己効力感とサポートに関する指標（Anme, 1995）を使用した。子供の発達指標は、研究グループが開発した指標（Anme, 2004）（社会的適応、コミュニケーション、言語、運動の4領域が含まれる標準化された指標で、下位10%がリスク群に相当）を使用し、研修を受けた保育専門職が測定した。学齢期の心身の健康状態として、頭痛や腹痛、抑うつや不安の有無を回答（文部科学省「心の健康と生活習慣に関する調査研究事業」で使用された項目）。分析の結果、1時点目に微細運動リスク群であった子供は、学齢期に不安を訴える確率が高いこと、きょうだいがいない群で疲れやすいと答える確率が高いこと、家族と公園に行くことがないと答えた群は頭痛がすると答える確率が高いこと、夜間保育所での適応（園に行きたがらなかったこと）は、孤独感を感じる確率が高いことが明らかになった（Anme et al. , 2012）。

・保育コホート

（文部科学省科学研究費「追跡研究を用いた貧困・虐待・発達障害等への「根拠」に基づく早期支援方法の解明」「大規模コホート調査に基づく気になる子供への早期支援プログラムの開発研究」「全国コホートによる虐待等不適切な養育環境への根拠に基づく早期支援プログラム開発」）

保育所を利用する全国の0歳~6歳児と保護者が毎年3,000組ずつ対象となり、平成11（1999）年より追跡調査が実施されている（継続中のパネルコホート）。現時点までに48,000名が参加している。保育環境、家庭環境、子供の発達状態、健康状態、社会適応、問題行動、家族と子供の属性に関するデータ収集が行われた。養育・保育環境の測定には、「育児環境評価ツール（HOME ; Home Observation for Measurement of Environment）」、「保育環境評価ツール」（「子供の全体像を捉える」「家族の全体像を捉える」「子供を取り巻く望ましい環境」「関係機関との連携を強化する」の4領域で構成されている）が用いられている。子供の社会性は、関わり指標（Interaction Rating Scale ; IRS）、Social Skills Questionnaire for Preschoolers (SSQ-P)、Social Skills Rating System (SSRS)で測定されている。分析の結果、4-9ヶ月の時点で母親からよく褒められた子供は、18-30ヶ月の時点で関わり指標（Interaction Rating Scale ; IRS）で測定された社会的コンピテンスのリスクが低い（下位10%に入る。確率が低い）ことがわかった（安梅, 2011; 2014）。また、2歳から5歳までの社会性の発達の軌跡を分析したところ、2歳時点での育児環境が予測力を持つことがわかった。具体的には、協力行動（cooperation）に対して「人的関わり（絵本を読むなど）」が、自己制御（self-control）に対して「社会的関わり（公園に連れていく等）」が、自己主張（assertion）に対して「人的関わり」「制限や罰の回避」が有意な予測力を持っていた（Takahashi, Okada, Hoshino, & Anme, 2015）。

・出生コホートによる難分解性有機汚染物質 (POPs) ばく露の次世代影響の検証

(厚生労働科学研究費補助金「健康安全確保総合研究分野 化学物質リスク研究」文献番号 201133007A) 2001 年開始の東北地方における出生コホート調査 (スタート地点で 599 組)。臍帯血のポリ塩化ビフェニール (PCB) と、生後 7 ヶ月時点で実施した新版 K 式発達検査で得られた発達指数、生後 42 ヶ月児の知能指数が関連していた。生後 84 ヶ月児 (7 歳児) の調査 (追跡率 8 割) では、鉛暴露レベルが高い場合に、注意制御に関する能力 (測定には SDQ を使用) が未成熟である可能性が示唆された (佐藤, 2012)。

・社会技術研究開発事業 「脳科学と社会」研究開発領域 計画型研究開発「日本における子供の認知・行動発達に影響を与える要因の解明」

・すくすくコホート/Japan Children's Study (JCS), 武庫川チャイルドスタディ

独立行政法人科学技術振興機構社会技術研究開発センターが、大阪と三重の 2 地域で 2004-2005 年に生まれた 4 ヶ月児を対象として、30 ヶ月まで 4 地点で観察調査を実施した乳児コホート (367 名)、鳥取地域で 5 歳から 8 歳までの各年齢で観察調査を行った幼児・学童期コホート (192 名) 研究である。乳児コホートでは、周産期や家庭環境、父母のライフイベントや育児ストレス、しつけや育児に対する価値観等に加えて、子供の発達指標として、気質や SDQ, KIDS (乳幼児発達スケール; 運動/体全体の大きな動き、操作/手指などの意図的な動き、理解言語/言葉の理解、表出言語/話すことのできる言葉、概念/状況依存によらない言語的理解、対子供社会性/友達との協調行動、対成人社会性/大人との関係、特に親子関係、しつけ/社会生活における基本的なルール、食事/衛生感覚や食事の基本的なルール) を測定している。また、対象者の一部に対して、母子相互作用の観察、社会的認知に関する指標の測定、関わり指標 (Interaction Rating Scale ; IRS) の測定を行っている。子供の社会的認知・行動指標として、still face, 社会的参照、要求行動、いないいないばあ、ルージュ課題、顔刺激に対する選好注視、他者の欲求理解課題 (diverse desire), 他者の知識理解 (knowledge access), 自他間の欲求分離を調べる「diverse desire」課題、信念の自他分離「diverse belief」課題、表情推測・理解、共感行動 (痛がっている実験者に対する行動) が測定されている。関わり指標は、子供側面 (1)主体性 Autonomy, 2)応答性 Responsiveness, 3)共感性 Empathy, 4)運動制御 Motor self-regulation, 5)感情制御 Emotional self-regulation) と養育者側面 (1)主体性発達への配慮 Respect for autonomy, 2)応答性発達への配慮 Respect for responsiveness, 3)共感性発達への配慮 Respect for empathy, 4)認知発達への配慮 Respect for cognitive development, 5)社会情緒発達への配慮 Respect for social-emotional development) から構成されており、トレーニングを受けた評価者が評定を行うものである (科学技術振興機構社会技術研究開発センター, 2011)。

また、すくすくコホートの三重コホートの一部追跡調査「武庫川チャイルドスタディ (乳幼児期の個体・環境要因が児童期の社会的行動に及ぼす影響についてのコホート研究)」では、母子 200 組弱を小学校卒業まで追跡し、毎年調査・測定を行っている (調査は継続中)。7 歳半までに、下記指標が測定されている; 生活習慣、子供の行動特性、養育態度、発達評価 (検査)、相互作用観察 (母子相互作用、自由遊び、行動抑制が求められる自己制御場面での行動)、仲間関係の観察、母親のレジリエンス、子供の気質項目、医師の観察、熟慮・衝動検査 (Matching Familiar Figures Test)。

・社会技術研究開発事業 研究開発領域「脳科学と社会」研究開発プロジェクト「脳科学と教育」タイプ II

・社会性の発達メカニズムの解明: 自閉症スペクトラムと定型発達のコホート研究

2002 年~2005 年に出生した 2,113 名を対象として、1 歳 6 か月健診から就学前健診まで追跡調査を行った (就学前健診の対象となったのは、そのうち 350 名であった)。自閉症スペクトラムを含む社会性の問題を、日本語版 M-CHAT で測定した。1 歳から将来自閉症の診断のつく子供を発見することも可能である一方、

その後の時点で、初めて臨床^{いまいち}閾値を越える場合もある(また、その逆もあてはまる)ことが明らかにされた。

ただし、いずれの場合も社会的発達^{いまいち}は非定型であり、社会性以外の行動面で適応が難しい場合があることが示唆された(神尾, 2009)。

・ 双生児法による乳児・幼児の発達縦断研究(首都圏ふたごプロジェクト, 通称 ToTCoP)

首都圏の 213 自治体の住民基本台帳から、2004 年 11 月～2005 年末に出生した 1,600 組から成る双生児を対象として、質問紙調査、個別発達調査(認知・言語能力、社会性評価課題; M-CHAT)、脳機能調査、言語調査(かな文字習得課題)を実施した(質問紙以外の指標は、対象者の一部であった)。問題行動(感情、行為、対人、多動)と親の養育態度との関連を 42 ヶ月から 48 ヶ月の間の変化について検討したところ、同じ親の養育態度が異なる問題行動に対して、異なる方向に影響を与える可能性が示唆された。また、問題行動と親の養育態度との間には遺伝・環境相互作用があり、感情面での問題行動の変化に、問題のある養育態度(冷たい、統制が甘い、しつけが厳しい)と遺伝要因の組み合わせの効果がみられた。本研究は、文部科学省科学研究費 基盤研究(S)「社会性とメンタルヘルスの双生児研究-遺伝子と脳活動をつなぐ」2009-2011 年度まで調査が継続して行われている。

・ 子供の発達全般に関する研究(浜松出生コホート; Hamamatsu Birth Cohort)

2007 年から 2011 年に浜松市内で出生した子供 1,258 名とその母親 1,138 名を対象とした追跡調査である(継続中)。社会情緒的スキルに関わる指標として、非言語コミュニケーションスキル(MacArthur-Bates Communicative Inventories)、共同注意への反応(Autism Diagnostic Observation Scale の一部)、乳児期の気質(Early Childhood Behavior Questionnaire)、コミュニケーション、日常生活スキル、社会化、運動スキル(Vineland Adaptive Behavior Scale, Second Edition)、SDQ を測定している。32 ヶ月齢までの調査を通じて、10～14 ヶ月齢における坐位の完成、共同注視への反応、「ちょうだい」への反応、視性立ち直り反応、両手を使った操作性が ASD の予測兆候である可能性が示唆された(Takagai, Tsuchiya, Itoh, Kanayama, Mori and Takei, 2016)。

・ 三世代コホート調査(東北メディカル・バンク事業)

2013 年から継続調査中の宮城県全域及び岩手県の一部地域在住の約 7 万人(新生児、父、母、祖父母、新生児の兄弟姉妹)を対象とした大規模コホート調査であり、新生児が 5 歳になるまで、半年から 1 年おきに追跡調査が行われている。血液・尿、体質(遺伝子)、その他、健康に関わる検査(MRI や骨密度等)に加えて、子供の発達検査も実施されている。

ウェブサイト: <http://www.megabank.tohoku.ac.jp/3gen/>

・ 発達移行期の不適応行動に関する発達精神病理学的研究: マルチコホートの追跡から(2006 年度から 2009 年度)

4 つの年齢コホート: 幼児期、小学生期 4～5 年生、中学 1～2 年生、高校 1～2 年生 計 2,730 名を対象にした研究。就学前期の家庭及び保育施設の温かみのあるケア(positive care-giving)(Observational Record of Caregiving Environment で測定)が子供の問題行動(Child Behavior Checklist; CBCL で測定)の発現を抑制し、言語発達を含む社会性発達を促進することが示された。また、ケアの質に対して、母親の子育てストレスや教育歴が影響を与えること、保育施設での子供と保育者の人数割合が保育士のケアの質に影響を与えることが明らかになった。学齢期の双生児コホート調査より、問題行動及び精神症状(多動・攻撃性、抑うつ・不安)の発現には、遺伝要因に加えて、学校環境などの共有環境も影響を与える可能性が示唆

された。どの年齢コホートでも、遺伝的基盤を強く持つ気質的な特徴が、不適応行動の個人差と関連していた。思春期での親子関係の質が、青年期の心理的自立や職業意識の発達に影響する可能性を示唆する結果も得られている（菅原, 2009）。

・甲州プロジェクト（甲州市母子保健長期縦断調査）（昭和63年（1988年）7月から継続中）

甲府市全域の子供の発育・発達を、母親の妊娠届出時から中学校3年生まで追跡した研究である。主に健康や公衆衛生に関わる指標が、測定・分析の対象となっている。乳幼児健診時に健康状態、生活習慣及び育児に関する内容のアンケート調査を行い（母親回答）、児童期に子供自身が心身の健康に関する項目（文部科学省（当時）は文部省）「心の健康と生活習慣に関する調査」（自己効力感、不安傾向、攻撃行動、身体的訴えに関する項目から構成されている）と Birleson 自己式抑うつ評価尺度（DSRS-C）に回答した。ICT 機器の使用状況と心身の健康、やせ願望との関連を分析した結果、やせ願望がうつの要因になっていること、ICT の使用による就寝時刻が遅くなることやうつの要因、起立性調節障害の原因となることが明らかにされている（山縣, 2016）。

・社会的認知の発達と障害に関するコホート研究（糸島プロジェクト）

2000年に九州地方（糸島市）で出生した1,360名を追跡調査（1, 3, 5, 7歳と中学校入学時点）した研究である。自閉症スペクトラムのスクリーニング項目（応答の指差しや他者の苦痛の理解、向社会的行動を含む社会性の指標）を実施し、自閉症スペクトラム障害と診断された群と健常群で、社会性のスコアの変化の軌跡を比較している（大神, 2015）。

・青春期の健康・発達コホート調査（Tokyo Teen Cohort/Tokyo Early Adolescence Survey (T-EAS)）

世田谷区、調布市、三鷹市に住む9歳～10歳の子供4,478名とその保護者を対象にした大規模調査（青春期の健康・発達に関する調査）を中心とした研究である。2012年から継続してデータの収集が行われている。Kanata et al. (2016)はSDQ尺度のうち、多動・不注意（hyperactivity-inattention）が、他の指標を考慮しても夜尿症と関連していたことを明らかにしている。一部のサンプルを対象に、唾液や脳波等の測定も実施している。

・成育母子コホート研究

国立成育医療研究センターにおいて、2010年よりデータ収集が実施されている縦断研究である。早産・低出生体重児と、統制群としての健常児計1,490名の発達に関する指標が追跡されている。出生時、生後1, 3, 6, 9ヶ月時点と、1, 2, 3歳時にデータ収集が行われ、その後、6歳以降の第二次コホート調査が実施されている。母の母子手帳、祖母の健康状況調査、DNA採集も行われている。社会情緒的コンピテンスに関わる指標として、共同注意発達過程、KIDS乳幼児発達スケール、親子関係及び子供の行動調査、親子関係の観察による子供のアタッチメント行動の評価(1,2,8歳時)、愛着チェックリスト(1,2,3歳時)、M-CHAT(自閉症)(2歳時)、CBCL(子供の行動)(3歳時)、PARS(自閉症)(3歳時)が測定されている（一部測定予定のものも含む）（横山, 2011）。

・九州・沖縄母子保健研究（KOMCHS）

九州と沖縄における産科医療機関を通じてリクルートされた妊婦とその子供を対象に、2007年から出生児、4ヶ月児、1歳児から5歳児までの毎年継続して追跡調査が実施されている前向きコホート研究である。各時点で1,200組～1,500組の母子が調査に参加している。健康・疾病関連の指標を中心に、遺伝子のサンプリングも行われている。3歳時点でS-M社会生活能力検査（自己制御、社会生活能力等の下位尺度から構成されている）の質問項目が調査項目に含まれている（田中・三宅, 2014）。

・乳児の注視点の選好性を測定した研究（米子市・境港市の1歳半・3歳・5歳児におけるコホート）（開始年不明）

米子・境港市（100名）と鳥取地域のエコチル詳細調査協力児（150名）を対象に、注視点検出装置を用いて注視点の選好性を調査している。視線データとその後（3歳、5歳時点）での自閉症スペクトラムとの関連を調べている。

ウェブサイト：<http://www.rs.tottori-u.ac.jp/childcenter/task.html>

5.3 非典型的なサンプルを対象とした長期縦断研究

本節では、数ある長期縦断研究の中でも、国の代表サンプルを対象とした研究ではなく、特に、非典型的なサンプルや焦点化されたリサーチクエスションにその目的を絞った長期縦断研究について報告する。非典型的なサンプルを対象とした長期縦断研究プロジェクトに関しては、そのサンプルの特殊性ゆえに、それぞれのプロジェクトで得られた結果を安易に統合して報告してしまうことによって、事実が歪んで伝わる恐れが非常に高い。そのため、本節では、本節の定義に沿った長期縦断研究プロジェクト（前方視的で、児童期以前に調査を開始しており、調査期間が複数の発達段階にまたがり、事例研究ではないもの）を概観し、どのような長期縦断研究において、どのような社会情緒的コンピテンスが扱われているのか、扱われていないのか、整理することを目的とする。

5.3.1 特殊・非典型サンプルを対象とした長期縦断研究の概観

① 特殊・非典型サンプルを扱う意義

そもそも、発達心理学の研究における特殊サンプルとは、どのようなものを指すのだろうか。非典型的な環境は、心理学研究の中では時に“リスク”、“ハイリスク”などの言葉でも表現され、研究されることも多い。Werner & Smith (1992)によるレビューでは、過去に注目を集めてきたリスク要因として、経済的な困難、犯罪の多い地域性、親の精神疾患や出産年齢の若さ、離婚などによる適切な養育の欠如などを挙げている。また、Murphy (1987)では、自身の行ったThe Coping Studiesの中で見えてきた、子供にとってストレスとなりうる事象として、経済的ストレス（貧困）、移転・移住、様々な理由による母親の不在、本人・家族の病気、罰を報告している。また、近年ではThe SAGE handbook of Child Research (Melton, Ben-Arieh, Cashmore, Goodman, & Natalie, 2006)の中にある“Population-specific issues in child research”というセクションにおいて、エスニック・マイノリティー、セクシュアル・マイノリティーやセクシュアル・マイノリティーである親を持つ子、障がいのある子、法を犯した子、事件・事故に巻き込まれた子、マルトリートメントやいじめの対象となった子、親から離れて育った子、難民の子が、普通とは異なる環境で育った子供として、特集されている。以上からも、様々な非典型的な経験を有している子供に関して、一定の関心が寄せられてきたことが明らかであろう。

では、なぜ長期縦断研究において、特殊なサンプル、非典型的なサンプルを対象とする必要があるのだろうか。Cashmore (2006)は、その意義について、以下のように3つあると説明している。1つは、このようなサンプルを対象とすることによって、非典型的な環境で育っている子供が、どのように人生を経験し、どのように世界の意味を構築しているか明らかにすることが可能になるという意義がある。そして、2つ目として、このような特殊な環境で育つ子供を対象とした研究を通して、より一般的に、子供の発達にどのような経験や社会的・文化的文脈が影響するのかなどの、発達の道筋が明らかになるからである。最後に、このような研究が、特殊な環境に置かれている子供の環境を改善するために必要な情報を提供してくれるために、意義があるとしている。

実際、国を代表するサンプルを数万人集めれば、確率的には、ほぼ確実にその中に様々な特殊サンプルが含まれることになる。そういった意味では、あえて特定の特殊性のみを持った人たちをサンプリングし、長期的に追っていく必要は、必ずしもないのかもしれない。しかし、例えば、一回の調査で検討できる変数が

有限である中では、サンプルと目的を絞って調査した方が、その対象について知りたい事柄をより深く知ることが可能になるだろう。これは、裏を返せば、特殊サンプルに焦点を当てた過去の長期縦断研究をレビューすることによって、現在までに、どのような特殊性をもった子供たちの、どのような発達のな変化に注目が集まってきたのかを、明らかにすることができると考えられる。その意味で、特殊サンプルを対象としたこれまでの長期縦断研究が検討してきた社会情緒的コンピテンスについて、今一度、概観する意義があるだろう。

② 非典型サンプルを対象とした長期縦断研究の内訳

特殊サンプルへ焦点をあてた長期縦断研究は、数多く存在する。今回は、Brodzinsky (1993)や Dworsky (2013), Werner & Smith (1992)などを参考に、特に注目されている長期縦断研究をそのサンプルの特性と研究の目的ごとに以下に挙げ、それぞれが扱っている社会情緒的コンピテンスについて報告することとする。また、これらの非典型要因、リスク要因を見直してみると、その内容をおおまかに社会経済的要因、家庭内要因、個人内要因として大別することが可能と考えられるので、その形で提示した (Table 1)。

さらに、本章では、数ある縦断研究の中でも、以下の基準に沿うものを“非典型サンプルを対象とした長期縦断研究”として取り上げ、報告の対象とした。

a) 研究の向き：幼少期の経験等を明らかにする方法として、子供がある程度成長してから、幼少期を振り返って回答してもらう回顧的(retrospective)な研究手法が存在する。しかし、この調査方法は、調査結果の信頼性・妥当性が低いなど、限界が多く指摘されている(Brewin, Andrews, & Gotlib, 1993)。そこで、今回は、縦断研究という利点を最大限に活かした研究を対象とする目的で、前方視的な(prospective)な研究手法をとるもののみを対象とした。

b) サンプルサイズ：本レビューでは、各研究のサンプルサイズは、問わないこととする。本来であれば、できる限り大きなサンプルを対象とした方がその知見の頑健性は保証されるが、本レビューで扱う内容が非典型的なサンプルであるため、サンプルサイズで基準を設けてしまうと、対象となる調査の数が非常に限られる可能性がある。そのため、今回はサンプルサイズを明記した上で、単一事例に対する長期縦断研究以外は、対象とすることとした。

c) 研究期間：非典型サンプル・特殊な目的を対象とした縦断研究は、その実施期間を問わずに、比較的短期間のものも含めれば一定数存在するが、数十年単位の研究は、国の代表的なサンプルを対象とした研究に比べると、その数はあまり多くない。しかし、前章までとの差別化を図るため、今回は、最低限、複数の発達段階(乳児期・幼児期・児童期・青年期・成人期等)をまたぐ研究であれば、対象とすることとした。

d) 研究の開始時点：乳幼児期に調査を開始したものに絞ると、その数が非常に限られてしまうため、本レビューでは児童期開始の調査までを含めることとする。

以上の基準により、本節では、数ある特殊サンプルに対する長期縦断研究の中でも、(特に主要変数に関して)回顧法を用いているもの、児童期以前に調査が始まっていないもの、調査期間が複数の発達段階にまたがっていないもの、研究対象が1人のものは、本レビューの対象からは除外した。また、双生児を対象とした長期縦断研究も、世界で数多く実施されている。しかし、ほぼすべての研究が双生児特有の経験や発達を問題としているというよりは、定型発達の特定の側面(遺伝・環境の影響)を明らかにする目的で計画・実施されている。そのため、特殊なサンプルを対象としてはいるものの、今回のレビューの目的からずれると判断した為、報告対象から外すこととした。

Table 1
 特殊サンプルを対象とした長期縦断研究の概要

社会的要因	研究対象	プロジェクトの対象と目的 具体的な目的	プロジェクト名	実施国	非認知能力の 内容	引用文献
犯罪多発地域や低所得者層	少年非行や犯罪の原因や経路	少年非行や犯罪の原因や経路	Project on Human Development in Chicago Neighborhoods Longitudinal Cohort Study	アメリカ	気質, 社交性, 衝動性, 感情性 (出来事に対して経験する感情の強度), 自己効力感	Inter-university Consortium for Political and Social Research, n.d.
犯罪に巻き込まれやすい 都市の子ども	少年非行の原因	少年非行の原因	Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency Denver Youth Survey Pittsburgh Youth Study Rochester Youth Development Study	アメリカ	アタッチメント, 衝動性 衝動性, パーソナリティ, 感情 (感情表出), 親子関係, コミュニケーションなど アタッチメント, 学校へのコミットメントなど	Huizinga, Eshensen, & Weiher, 1991; Huizinga, Loeber, & Thornberry, 1995 Huizinga, Loeber, & Thornberry, 1995; Loeber et al., 2001 Huizinga, Loeber, & Thornberry (1995).
都市の男の子	少年非行の原因との関連	少年非行の原因との関連	Cambridge Study in Delinquent Development	イギリス	パーソナリティ, 集中力, 衝動性, 仲間関係, 親子関係	Farrington, 2003
貧困地域	教育的介入の長期的効果	教育的介入の長期的効果	Chicago Longitudinal Study (CLS)	アメリカ	学校適応, コンピテンス, 内発的動機づけ, アサーティブネス, チャルスキル, コミットメント	Reynolds, Ou, & Topitzes, 2004; Reynolds, Temple, & Ou, 2010
低所得者層	母子への教育的介入の長期的効果	母子への教育的介入の長期的効果	Turkish Early Enrichment Project (TEEP)	トルコ	(介入: 母親の感性の向上, コミュニケーションスキルの向上) 自立性, 実行機能, 自尊心, 社会的参加	Kagitcibasi, 1991; Kagitcibasi, Sunar, & Bekman, 2001
低所得者層	教育的介入の長期的効果	教育的介入の長期的効果	Abecedarian Early Childhood Intervention Project	アメリカ	-	Campbell et al., 2001; Korkman, Barron-Linnankoski, & Lahti-Nuutila, 1999
低所得者層	母子への教育的介入の長期的効果	母子への教育的介入の長期的効果	Syracuse Family Development Research Program	アメリカ	向社会性など	Promising Practices Network, 2013
低所得者層・IQが低い個人	教育的介入の長期的効果 (非行)	教育的介入の長期的効果 (非行)	High/Scope Perry Preschool Project	アメリカ	(介入: 自己概念, 有能感, 感情 (認識・制御), 共感性, 道徳性, 関係性構築, 対人問題解決など)	HighScope, n.d.
エスニックマイノリティ 移民2世	移民2世の適応過程	移民2世の適応過程	The Ethnic Survey (DALSC-ES) Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)	デンマーク アメリカ	気質など 自尊心など	Otosen, 2011 Portes, & Rumbaut, 2005

Table 1 (続き)

研究対象	プロジェクトの対象と目的 具体的な目的	プロジェクト名	実施国	非認知能力の 内容	引用文献
家庭・母親(施設児・里親)					
施設児 (理由: 不特定)	施設で成長することの影響・ 里親の効果	The Bucharest Early Intervention Project	ルーマニア	ボジティブ情動の認識・表出 、アタッチメント、仲間関係 、ソーシャルスキル	Nelson, Fox, & Zeanah, 2014
施設児 (理由: 不特定)	施設児のリスク因子と保護因子	Children in Care (DALSC-CIC)	デンマーク	気質など	Otosen, 2011
施設児 (理由: 不特定)	施設で育つことの意味	Longitudinal Study of Children Placed in a Swedish National Survey of Child and Adolescent Well-Being (NSCAW)	スウェーデン	アタッチメント	Andersson, 2009
施設児 (理由: 虐待)	社会福祉が接触する家族の特徴 と短期的・長期的アウトカム	NSCAW I NSCAW II	アメリカ	コミュニケーション能力、仲 間関係、親子関係、向社会的 、感情制御	Administration for Children and Families, 2003a, 2003b, 2003c, 2005, 2011
Longitudinal studies of Child Abuse and Neglect (LONGSCAN)					
Chicago Capella Project					
Baltimore Longitudinal Study of Child Neglect					
North Carolina Stress and Social Support (SSS) Study					
San Diego Longitudinal Study of Maltreated Children Placed in Out-of-home Care					
Seattle Long Term Family Study					
虐待や虐待の可能性	成人するまでの発達		アメリカ	社会的コンピテンス、 親子関係、友人関係、自尊心 、自己評価、コーピング方略 、 社会的問題解決	Longitudinal Study of Child Abuse and Neglect, n.d.; Runyan et al., 1998
里親 (理由: 不特定)	子どもの認識	Growing Up in Care Project	オーストラリア	アタッチメント、 対人関係スキル、関係性構築 能力、自尊感情	Fernandez, 2007
虐待やネグレクトの 長期的影響	後の非行との関連	Cambridge-Somerville Project	イギリス	母親との関係(loved, rejected, abused, neglected)	McCord, 1983
未婚家庭の子ども	未婚の親の特徴と 子どもへの影響	Fragile Families and Child Wellbeing Study	アメリカ	-	Princeton University, n.d., Reichman, Teitler, Garfinkel, & McLanahan, 2001
母親が精神疾患患者	統合失調症の原因	The Copenhagen High-Risk project	オランダ	-	Mednick, 1987; Jorgensen, 1987
その他(個人要因)					
IQの高い個人	IQの高い個人の特徴と発達	Genetic studies of genius	アメリカ	パーソナリティ、情緒安定性 、道徳性	Terman, 1926
IQの高い個人	IQの高い個人の特徴と発達	The Fullerton Longitudinal Study	アメリカ	内省的動機づけ、有能感、 気質、社会的適応能力	Gottfried, Gottfried, Bathurst, & Guerin, 1994; Gottfried, Gottfried, & Guerin, 2006

Note 1: Brodzinsky (1993)・Dworsky (2013)・Werner & Smith (1992)なども参考に作成

Note 2: データ取得開始年Nの列の括弧()は統制群の人数をさす

Note 3: 詳細は付録を参照

5.3.2 考察と展望

① 本節の報告のまとめ

Table 1を確認すると、非典型サンプルに焦点を絞った長期縦断研究の中でも、犯罪多発地域や低所得者（貧困）層を対象とした研究が特に多いことがうかがえる。また、これらの層を対象とした研究目的は、大きく二分しているように見受けられる。いずれも、低所得者層や犯罪多発地域に育つ子供の純粋な発達軌跡に関心が向けられているというよりは、どの年齢で非行に走り、その背景には、どのような要因が関与している可能性があるのか検証するものと、逆に、積極的に教育的介入を行うことで、どの程度その介入の効果があるか検証するものに分けられるだろう。また、非行の要因を特定する類の研究では、多くの研究でアタッチメントなどの家庭内要因に関する変数が扱われている。一方、教育的な介入効果を検証するものは、その帰結として社会情緒的コンピテンスをとっているものがほとんどで（TEEP: Turkish Early Enrichment Project やペリー就学前教育など一部例外あり）、学校関連の能力や、対人関係に関する能力が問題とされているといえるだろう。

さらに、施設児に関する研究も数多く行われている。しかし、このような研究に関しては、子供の施設入所理由を問うているものは相対的に少ない。そして、多くの研究において、同じコミュニティなどの統制群との比較を行うことで、施設で一定期間育ったことによる影響の検証を試みている。そして、主たる養育者との関係が欠落・欠如している可能性の高い子供のその後を検証するというその性質上、ほぼすべての研究でアタッチメントスタイルなど、対人関係スキルに関わる能力が問われていることが特徴といえるだろう。

家庭内の非典型性に注目した長期縦断研究は、他にも、母親の要因が多く検討されており、家庭に母親しかいない場合（父親の不在）や、母親が精神疾患を患っている場合に、その影響が子供にあるのかどうか、多くの注目が集まっているといえる。しかし、その目的が焦点化されているほど、社会情緒的コンピテンスが問われていない場合もある可能性が明らかとなった。

最後に、実は長期縦断研究として最も歴史が長いプロジェクトは、個人内の非典型要因、IQの高い個人に注目したものであったにもかかわらず、個人内要因に焦点化した長期縦断研究の数はあまり多いとは言えない。次項では、今後扱われるべき個人内要因などを中心に、考察していくこととする。

② 特殊サンプルを対象とした長期縦断研究の展望

それでは、今後、どのような特殊性が扱われるべきだろうか。非典型サンプルを対象としながらも、今回の基準から外れた縦断研究の中には、戦争や紛争による影響をみる短期的な縦断研究(Betancourt, McBain, Newnham, & Brennan, 2015; Dyregrov, Gjestad, & Raundalen, 2002; Thabet & Vostanis, 2000)や、自然災害や事故(例えば、Ehlers, Mayou, & Bryant, 2003)の影響を検証した短期的な縦断研究などがあつた。無論、これらの要因に関しても、今後、より長期的な影響を検討していく意義が大きいだろう。

また、個人要因としては、病気や病気経験の影響に関しては、その病気の進行や身体的な変化を知ることが目的とした縦断研究は比較的長期間に及んでいるものの(例えば、Robison et al., 2009; Zebrack et al., 2002)、病気や病気経験が心理側面に与える影響は、十分に検証されているとは言えない。さらには、発達障害に関しては、事例研究などが多く、長期的な影響に関する頑健な知見が十分に蓄積されているとは言えない状況にある。今後は、こういった要因も積極的に取り上げ、前方視的に、発達的な影響等を検証していく必要があるだろう。

最後に、日本における特殊サンプルを対象とした、発達段階早期から検証を開始している長期縦断研究は、ほぼないと言える。しかし、上述のような利点を考えれば、日本においても、このような研究を実施する意義は大きいだろう。

5.4 アタッチメントの重要性：個人の発達を「ゆりかごから墓場まで」支えるもの

5.4.1 アタッチメントに着目する理由

アタッチメントは、ボウルビィが“ゆりかごから墓場まで”と述べているように、生涯にわたって機能し続ける重要な行動システムのひとつである。特に、乳幼児期に形成されたアタッチメントは、内的作業モデル(IWM: 詳しくは第2部第1章第3節参照)として、その後の種々の能力やその発達に影響を及ぼすと考えられており、着目する意義があると言える。

加えて、安定したアタッチメントを形成する要因として、母親の感性など養育者の関わり方が考えられている(詳しくは第2部第1章第3節参照)。そこで、アタッチメントと同様に、その後の種々の能力の発達を予測する変数として、乳幼児期の養育者の関わり方にも着目する。

このように本節では、乳幼児期のアタッチメントや、安定したアタッチメントを形成する要因のひとつである養育者の関わり方が、その後の認知能力及び社会情緒的コンピテンスの発達に如何に影響を及ぼすのかを明らかにするため、同一参加者を対象とした長期縦断研究を概観する。なお、本節で扱う長期縦断研究のプロジェクトの概要については、本文中でその都度必要に応じて説明を加えることとする。

5.4.2 アタッチメントが認知能力の発達に及ぼす影響

乳幼児期のアタッチメントや養育者の関わり方は、その後の認知発達にも影響を与えることがわかっている。ここでは、学業達成及びIQとの関連を検討した研究を紹介する。

① 学業達成

児童期の学業達成については、いくつかの研究で乳幼児期のアタッチメントや養育者の関わり方(母親の感性)との関連が示されている(e. g. , Monti, Pomerantz & Roisman, 2014; West, Mathews & Kerns, 2013)。その中で、Fraleigh, Roisman & Haltigan (2013)は、修正モデル(Revisionist Model: 乳幼児期のアタッチメントの学業達成への影響が、子供の発達に伴い、徐々に減少していくモデル)と継続モデル(Enduring Model: 年齢が増加しても一定の影響を持ち続けるモデル)を想定し、NICHDのデータを用いて比較検証した結果、継続モデルの方がより適合度が高いことを示した。Raby, Roisman, Fraley & Simpson (2015)は、Minnesota Studyのデータを用いてこれを追認した。

② IQ

幼児期から児童期にかけてのIQについては、乳幼児期のアタッチメントとの関連がほとんど認められていない(van IJzendoorn, Dijkstra, & Bus, 1995)。ただし、ハイリスクサンプル(例えば、経済的困窮や家庭内暴力)の場合、安定的な養育者との関係性が保持されていることによって、リスクのIQへの負の影響が緩和され得ることが示唆されている(e. g. , Belsky & Fearon, 2002)。

5.4.3 アタッチメントが社会情緒的コンピテンスの発達に及ぼす影響

続いて、乳幼児期のアタッチメントや養育者の関わり方と、その後の社会情緒的コンピテンスの発達との関連を検討した先行研究を、能力別に概観する。

① 社会的能力 (social competence)

社会情緒的コンピテンスとはほぼ同義であるが、まずは、これそのものを従属変数として挙げている長期縦断研究を概観する。1985年に開始され、生後3週から21歳までの縦断調査を行ったUppsala Longitudinal Study (ULS)では、児童期の社会的能力として、8~9歳時の集団内での向社会的行動傾向、率先力、人気と、4歳と8~9歳時の問題行動(外在化する。問題行動・内在化する問題行動、心身症)、成人期の社会不安障害が測定された(Bohlin & Hagekull, 2009)。成人期の参加者は85名だった。従来の研究では、子供の気質的な行動傾向や社会的な状況と児童期や成人期の問題行動、社会不安障害との直接的な関係が示されてきたが、この研究から、乳幼児期のアタッチメントが調整変数として働くことがわかった。NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) のStudy of Early Child Care and Youth Development (SECCYD)参加者のうち、6、15、24、36ヶ月時の養育

に焦点を当てた観察データのある 1306 名を対象とした研究では、母親及び小学校の担任に **Social Skills Questionnaire (SSQ) from the Social Skills Rating System (SSRS)** へ回答を求め、子供の社会的能力を測定した(Fraley et al., 2013)。この尺度は、もともと、児童本人に加え、親や教師による評定も併せて、子供の社会的能力を評定するために開発されたものであり、具体的には、友人の作りやすさや、他者の意図を読む能力、手伝いも含めた家での過ごし方などを問う内容となっている。これらと 3 歳までの母親の感性との関連を調べた結果、正の関連が見られ、この関連の強さは、子供の発達によって弱まることはないということがわかった。1975~77 年に貧困家庭に産まれた第一子を対象とした **Minnesota Study** の参加者のうち、産まれてから 3 年半の間に母親の養育の質についての観察データが得られた 243 名を対象とした研究では、社会的能力として幼稚園、小学校 1~3、6 年、16 歳時の担任によるクラス内ランキングを用いた仲間関係能力の報告、23 歳と 32 歳時の本人への半構造化面接を用いた恋愛関係能力が測定された(Raby et al., 2015)。その結果、Fraley ら(2013)の結果と同様、3 歳までの母親の感性と、32 歳までの子供の社会的能力には正の関連が見られた。以上より、乳幼児期のアタッチメントや養育者の関わり方は、児童期や青年期、成人期の社会的能力に強く影響を及ぼすことが示された。

次項からは、社会情緒的コンピテンスの各側面に焦点化して乳幼児期のアタッチメントや養育者の関わり方との関連を検討している研究を概観する。

② 共感性 (empathic concern)

1957 年に開始され、5 歳から 31 歳まで($N=75$)を対象とした縦断研究(Koestner, Franz, & Weinberger, 1990)では、幼児期の養育者の関わり方について、5 歳時に母親を対象に自身と父親の育児行動に関する面接を行い、調査対象者の共感性について、31 歳時に **Adjective Checklist** を用いて測定された。その結果、5 歳時の両親の養育への参加の度合い、子供の依存行動への母親の忍耐力、子供の攻撃に対する母親の抑制、母親役割への母親の満足度が 31 歳時の共感性に強く影響を及ぼすことが明らかとなった。

③ 問題行動の生起

問題行動とは、外在化する問題行動(externalizing problem)・内在化する問題行動(internalizing problem)を含む。外在化する問題行動とは、多動や攻撃、不服従や反抗・挑発、強奪や破壊等の違法行為を含む反社会的な問題として結実するタイプの問題行動であるのに対し、内在化する問題行動とは、抑うつや不安、過食や拒食等、個人の内面に問題が結実するタイプの問題行動である(菅原, 2014, pp. 345)。Burchinal, Vandell, & Belsky (2014)は、NICHD のデータのうち、15 歳まで参加した子供 677 名を対象に、乳幼児期の母親の感性と 15 歳時の衝動性と外在化する問題行動との関連を検討した。その結果、児童期及び青年期の母親の感性 (第 2 部第 1 章第 3 節参照) は、乳幼児期の母親の感性が高い場合には衝動性や問題行動を抑制する補償要因となり、乳幼児期の母親の感性が低い場合には問題行動を誘発するリスク要因となるということがわかった。また、生後間もなくに養子に出された子供 160 名(養子縁組時の平均年齢 10.76 週, $SD=5.53$)を対象とし、生後 12 ヶ月から 14 歳までの縦断調査を行った **Leiden Longitudinal Adoption Study** では、問題行動として内在化する問題行動が 7 歳及び 14 歳時に測定された(Voort, Linting, Juffer, Bakermans-Kranenburg, Schoenmaker, & Ijzendoorn, 2014)。その結果、乳幼児期及び児童期の母親の感性が高いほど、青年期の過度な行動の抑制を低減させ、それによって、青年期の内在化する問題行動も減少することがわかった。

④ 不安症 (anxiety symptoms)

NICHD のデータのうち、小 6 時点まで参加しアタッチメントを測定している 1,097 名を対象に、アタッチメントと不安症との関連を検討した(Brumariu & Kerns, 2013)。ここでの不安症は、小学 5、6 年生時に母親による **Child Behavior Checklist** によって測定されており、悪いことをしてしまうこと

への恐怖や緊張のしやすさ、心配のしやすさなどが含まれている。その結果、15、36ヶ月時のアタッチメントが無秩序・無方向型であることが、情動調整能力の低さや仲間関係能力の低さを予測し、それらが、後の不安症を導くことが明らかとなった。Lewis-Morrarty, Degnan, Pine, Henderson, & Fox (2014)は、165名を対象に生後4ヶ月から青年期までの縦断調査を実施した。この研究では、14ヶ月時にSSPによってアタッチメントを測定し、14~17歳時に親子それぞれを対象に質問紙(the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders: SCARED)及び面接(the Kiddie-Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present and Lifetime version)によって不安症を測定した。その結果、アタッチメントが安定型であれば行動抑制傾向による不安症への影響はみられないが、アタッチメントが回避型の場合には行動抑制傾向が低い場合に不安症が高く、抵抗型の場合には行動抑制傾向が高い場合に不安症が高いということがわかった。以上の結果から、情動調整能力や仲間関係能力、行動制御などの影響も受けながら、乳幼児期のアタッチメントスタイルによって、児童期や青年期の不安症の高さが異なることが示された。

⑤ 仲間関係能力 (peer relationship competence)

NICHDのデータを用いた研究では、母親に対し生後1ヶ月、3歳、4歳、小学1、3年生時に夫婦関係の質を測定し、アタッチメントについては2歳時に母子観察を行い、アタッチメントQソート法によって評定された(Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007; Qソート法について詳しくは第2部第1章第3節参照)。仲間関係能力については、小学4年生時に、少なくとも半年以上知り合いの親友と、パーティーの計画など4つの課題に取り組む場面を観察し、6つにその行動をコード化された。その結果、幼少期の両親の夫婦関係の質は、小学校4年生時の仲間関係能力を直接的に予測すると同時に、アタッチメントの安定性を介して間接的に予測することが明らかとなった。両親の夫婦関係の質は、子供にとって仲間関係を築く際のモデルともなると考えられており、このことから、親子関係だけではなく、家族全体の関係性が子供の社会情緒的コンピテンスの発達にとって重要であることがわかる。仲間関係能力については、児童期から青年期の間に測定されることが多く、青年期から成人期にかけての対人関係能力を測定する変数として代表的なものは、恋愛関係能力へと移行する。したがって、続いて、恋愛関係能力についての長期縦断研究の結果を概観する。

⑥ 恋愛関係能力 (romantic relationship competence)

Roisman, Collins, Sroufe, & Egeland (2005)は、Minnesota Study参加者のうち、20~21歳時に4ヶ月以上継続しているカップル73組と、パートナーが参加できなかった14名を対象とし、乳幼児期のアタッチメントと成人期の恋愛関係能力との関連を検討した。測定した時点でのカップルの継続期間は平均2年4ヶ月($SD=1$ 年10ヶ月)だった。恋愛関係能力については、面接と質問紙及び観察にて測定された。面接では、恋人との関係性を自律・安定型と拒絶・回避型、とらわれ型に分類した。その結果、乳幼児期のアタッチメントが安定型である場合、恋人との関係性も安定型であり、さらに、そこには、現在の恋愛関係に関する知覚が媒介することがわかった。つまり、乳幼児期のアタッチメントが安定型である場合、現在の恋愛関係をポジティブに捉えやすく、結果として恋人との関係性も安定したものとなる。Simpson, Collins, Tran, & Haydon (2007)もまた、Minnesota Study参加者のうち20~23歳時に4ヶ月以上継続しているカップル78組(平均年齢=21.60歳, $SD=3.75$, 平均継続期間=2年1ヶ月, $SD=1$ 年5ヶ月)を対象とした。測定方法については、Roismanら(2005)同様である。その結果、乳幼児期のアタッチメントは、児童期の社会的能力に影響を及ぼし、それが、16歳時の仲間関係における安定型を予測し、さらに、それが、成人後の恋愛関係における日常的なポジティブ情動経験を促すことが明らかとなった。これらの結果から、乳幼児期のアタッチメントが、成人後の新たなアタッチメント対象である恋人との関係性を直接的に予測するというよりは、仲間とのアタッチメントや、現在の恋愛関係に関する知覚を介して、間接的に予測することが示された。

5.4.4 アタッチメントの連続性と非連続性

ここまで、乳幼児期のアタッチメントをあたかも生涯変わらないものと想定し、長期にわたる様々な能力への影響を概観した。実際、アタッチメントの連続性を主張する研究もいくつか存在する(e. g. , Hamilton, 2000; Waters, Hamilton, & Weinfield, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000; Waters, Weinfield, & Hamilton, 2000)。しかし、アタッチメントは、非連続的である可能性についても多くの研究で指摘されている。

例えば、Minnesota Study 参加者を対象とした研究では、その多くが青年期には不安定型に変化していた(Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000)。1歳から16歳までの縦断調査である Regensburg Longitudinal Study 参加者を対象とした研究では、安定/不安定の2分類において一致しないことが統計的検定により確認された(Becker-Stoll, Fremmer-Bombik, Wartner, Zimmermann, & Grossman, 2008)。別の研究では、15年間の縦断調査の結果、回避/安定/抵抗/無秩序・無方向の4分類で連続性を示したのは25.5%のみであった(Aikins, Howes, & Hamilton, 2009)。

では、このアタッチメントの変化に影響を及ぼす要因は何なのだろうか。Waters ら(2000)や Weinfield ら(2000)、Ryzin, Carlson, & Sroufe (2011)は、親の喪失や親の離婚、親や自分の生死にかかわる病気、親の精神病理、身体的・性的虐待といった養育者に関わるネガティブライフイベントが、アタッチメントを不安定型へ変化させることを示唆している。これに対し、安定型への変化を示すことを獲得安定型(earned-secure)と呼び、一定の関心を集めている(e.g., Roisman, Padron, Sroufe, & Egeland, 2002)。その要因としては、主なアタッチメント対象である養育者に代わるアタッチメント対象(友人や恋人)の存在が重要とされている。特に、代理のアタッチメント対象から、物質的支援ではなく情緒的支援を受けることによって獲得安定型となることがわかっている(Saunders, Jacobvitz, Zaccagnino, Beverung, & Hazen, 2011)。

最後に、アタッチメントの連続性に関連して、それが、世代を超えて連続するか否かに関する研究についても簡単に触れる。アタッチメントの世代間伝達については、世代間での連続性を示している研究も散見されるが(e. g. , Benoit & Parker, 1994; 数井・遠藤・田中・坂上・菅沼, 2000; van IJzendoorn, 1995)、ここでは、非連続性を示した研究のみ紹介する。55名の女性とその子供を対象とした調査の結果によると、無秩序・無方向型についてのみ世代間伝達が見られ、成人期のソーシャル・サポートによって世代間で不安定型から安定型へと変化し得ることが示された(Raby, Steele, Carlson, & Sroufe, 2015)。また、20年間の縦断調査を実施し、その中で親になった113名を対象とした研究から、子供の頃に受けた養育の質は、仲間関係やその他の重要な他者との関係の良好さといった社会的能力を介して、自身の親としての養育の質へと影響を及ぼすことが明らかとなっている(Shaffer, Burt, Obradovic, Herbers, & Masten, 2009)。

以上のように、アタッチメントは、“ゆりかごから墓場まで”と想定されている一方、発達過程において経験する養育環境の変化や対人関係等によって変化する可能性も示され、その見解は、一致していないというのが現状である。

5.4.5 考察と展望

本節より、乳幼児期に形成されるアタッチメントは、Fraley ら(2013)が提案した継続モデルにも示されているように、生涯にわたって認知的能力及び社会情緒的コンピテンスの発達に少なからず影響を及ぼすことが明らかとなった。ただし、認知能力については、IQ との関連を見ると、その影響は必ずしも強くないが、社会情緒的コンピテンスに関しては、直接的にも間接的にもその影響が頑健に示されてきている。この点で、社会情緒的コンピテンスの育成にとっては、乳幼児期のアタッチメントが重要であると言えるだろう。

【引用文献】

- Abbott, R. A. , Croudace, T. J. , Ploubidis, G. B. , Kuh, D. , Richards, M. , & Huppert, F. A. (2008). The relationship between early personality and midlife psychological well-being: evidence from a UK birth cohort study. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 43(9), 679.
- Administration for Children and Families. (2005). *National Survey of Child and Adolescent Well-Being (NSCAW): CPS sample component wave 1 data analysis report. Foster Children's Caregivers and Caregiving Environments. Research Brief: Findings from the NSCAW Study, 2, Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501303.pdf>*. (Vol. 2).
- Administration for Children and Families. (2011). *NSCAW II Baseline report: Child Well-Being*. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/resource/nscaw-ii-baseline-report-child-well-being-final-report>
- Administration for Children and Families. (2003a). *Overview of NSCAW current caregiver instrument*. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/resource/overview-of-nscaw-current-caregiver-instrument-module>
- Administration for Children and Families. (2003b). *Overview of NSCAW child instrument*. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/resource/overview-of-nscaw-child-instrument>
- Administration for Children and Families. (2003c). *Overview of NSCAW teacher instrument*. Retrieved from <http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/resource/overview-of-nscaw-teacher-survey-instrument>
- Aikins, J. , Howes, C. , & Hamilton, C. (2009). Attachment stability and the emergence of unresolved representations during adolescence. *Attachment and Human Development*, 11(5), 491-512.
- 網野武博 (2004). 保育が子供の発達に及ぼす影響に関する研究. 平成 15 年度厚生労働科学研究報告書, 241-243.
- Anthony, E. J. , & Cohler, B. J. (Eds.). (1987). *The invulnerable child*. Guilford Press.
- Arnett, J. (1989). Caregiver interaction scale. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Becker-Stroll, F. , Fremmer-Bombik, E. , Wartner, U. , Zimmermann, P. , & Grossman, K. (2008). Is attachment at ages 1, 6 and 16 related to autonomy and relatedness behavior of adolescents in interaction towards their mothers? *International Journal of Behavioral Development*, 32(5), 372-380.
- Belsky, J. & Fearon, R. M. P. (2002). Infant–mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293–310.
- Benoit, D. , & Parker, K. C. H. (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- Betancourt, T. S. , McBain, R. K. , Newnham, E. A. , & Brennan, R. T. (2015). The intergenerational impact of war: Longitudinal relationships between caregiver and child mental health in postconflict Sierra Leone. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56, 1101–1107.
- Bohlin, G. , & Hagekull, B. (2009). Socio-emotional development: From infancy to young adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 592-601.
- Brewin, C. R. , Andrews, B. , & Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: a reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82–98.
- Brodzinsky, D. M. (1993). Long-term outcomes in adoption. *The future of children*, 153-166.
- Brumariu, L. , & Kerns, K. (2013). Pathways to anxiety: Contributions to attachment history, temperament, peer competence, and ability to manage intense emotions. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 504-515.
- Burchinal, M. , Vandell, D. , & Belsky, J. (2014). Is the prediction of adolescent outcomes from early child care moderated by later maternal sensitivity? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Developmental Psychology*, 50(2), 542-553.
- Campbell, F. a, Pungello, E. P. , Miller-Johnson, S. , Burchinal, M. , & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231–242.
- Cashmore, J. (2013). Children in Exceptional Circumstances. In In G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman, N. K. Worley (Eds.), *The Sage handbook of child research* (pp. 197-207). Sage.
- Dworsky, A. (2013) Children as self-informants in longitudinal studies: Substantive Findings and Methodological Issues. In G. B. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman, N. K. Worley (Eds.), *The Sage handbook of child research* (pp. 391-431). Sage.
- Dyregrov, A. , Gjestead, R. , & Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: A longitudinal

- study. *A Longitudinal Study*, 15, 59. doi:10. 1023/A:1014335312219
- Ehlers, A. , Mayou, R. A. , & Bryant, B. (2003). Cognitive predictors of posttraumatic stress disorder in children: Results of a prospective longitudinal study. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1–10.
- Farrington, D. P. (2003). Key results from the first forty years of the Cambridge study in delinquent development. In *Taking stock of delinquency* (pp. 137-183). Springer Us.
- Fernandez, E. (2007). How children experience fostering outcomes: Participatory research with children. *Child and Family Social Work*, 12, 349–359.
- Fergusson, D. M. , & Horwood, L. J. (2001). The Christchurch Health and Development Study: review of findings on child and adolescent mental health. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(3), 287-296.
- Fergusson, D. M. , McLeod, G. F. , & Horwood, L. J. (2013). Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: Findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child abuse & neglect*, 37(9), 664-674.
- Fraley, C. , Roisman, G. , & Haltigan, J. (2013). The legacy of early experiences in development: Formalizing alternative models of how early experiences are carried forward over time. *Developmental Psychology*, 49(1), 109-126.
- Gottfried, A. W. , Gottfried, A. E. , Bathurst, K. , & Guerin, D. W. (1994). *Gifted IQ: Early Developmental Aspects-The Fullerton Longitudinal Study*. Springer Science & Business Media.
- Gottfried, A. W. , Gottfried, A. E. , & Guerin, D. W. (2006). The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430-450.
- Hamilton, C. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Hampson, S. E. , Edmonds, G. W. , Goldberg, L. R. , Dubanoski, J. P. , & Hillier, T. A. (2013). Childhood conscientiousness relates to objectively measured adult physical health four decades later. *Health Psychology*, 32(8), 925.
- Hayatbakhsh, R. , Mamun, A. A. , Williams, G. M. , O'Callaghan, M. J. , & Najman, J. M. (2013). Early childhood predictors of early onset of smoking: a birth prospective study. *Addictive behaviors*, 38(10), 2513-2519.
- Heckman, J. J. , Stixrud, J. , & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.
- HighScope. (n. d.). What we teach- Curriculum content. Retrieved from <http://www. highscope. org/Content. asp?ContentId=86>. (May 26, 2016)
- Huizinga, D. , Esbensen, F. -A. , & Weiher, A. W. (1991). Are there multiple paths to delinquency? *The Journal of Criminal Law and Criminology (1973-)*, 82, 83–118.
- Huizinga, D. , Loeber, R. , & Thornberry, T. P. (1995). Urban Delinquency and Substance Abuse. Initial Findings. Research Summary.
- Inter-university Consortium for Political and Social Research (n. d.). *Project on Human Development in Chicago Neighborhood: Instruments and Measures*. Retrieved from <http://www. icpsr. umich. edu/icpsrweb/PHDCN/instruments. jsp>. (May 25, 2016)
- 科学技術振興機構社会技術研究開発センター (2011). すすくすくコホート研究実践記録集：日本における子供の認知・行動発達に影響を与える要因の解明.
- Kagitcibasi, C. (1991). The Early Enrichment Project in Turkey.
- Kagitcibasi, C. , Sunar, D. , & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361.
- Kanata, S. , Koike, S. , Ando, S. , Nishida, A. , Usami, S. , Yamasaki, S. , Morimoto, T. , Toriyama, R. , Fujikawa, S. , Sugimoto, N. , Sasaki, T. , Furukawa, T. A. , Hiraiwa-Hasegawa, M. , Kasai, K. (2016). Enuresis and Hyperactivity-Inattention in Early Adolescence: Findings from a Population-Based Survey in Tokyo (Tokyo Early Adolescence Survey). *PloS one*, 11(7), e0158786.
- 河合優年 (2013). 文部科学省・日本学術振興会 科学研究費助成事業 基盤研究 (A) 研究課題番号 21243039.
- 神尾陽子 (2009). 社会技術研究開発事業 研究開発領域「脳科学と教育」研究開発プログラム「脳科学と教育」タイプII 研究開発プロジェクト「社会性の発達メカニズムの解明：自閉症スペクトラムと定型発達のコホート研究」研究開発実施終了報告書. <http://ristex. jst. go.>

- jp/result/brain/program/pdf/fin_kamio.pdf
- 柏木恵子 (2008). *子供が育つ条件：家族心理学から考える* 東京：岩波書店。
- 柏木恵子 (2015). *おとなが育つ条件：発達心理学から考える* 東京：岩波書店。
- 数井みゆき・遠藤利彦・田中亜希子・坂上裕子・菅沼真樹 (2000). 日本人母子における愛着の世代間伝達 *教育心理学研究*, 48(3), 232-332.
- 川本俊弘 (2013). 子供の成長・発達に影響を与える環境要因を明らかにする取り組み: エコチル調査. *環境情報科学= Environmental information science*, 41(4), 16-20.
- Koestner, R. , Franz, C. , & Weinberger, J. (1990). The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 709-717.
- Korkman, M. , Barron-Linnankoski, S. , & Lahti-Nuutila, P. (1999). Effects of Age and Duration of Reading Instruction on the Development of Phonological Awareness, Rapid Naming, and Verbal Memory Span. *Developmental Neuropsychology*, 16, 415-431.
- Jorgensen, A. , Teasdale, W. , Parnas, J. , Schulsinger, F. , Schulsinger, H. , & Mednick, A. (1987). The Copenhagen High-Risk Project: The diagnosis of maternal schizophrenia and its relation to offspring diagnosis. *British Journal of Psychiatry*, 151, 753-757.
- Juonala, M. , Juhola, J. , Magnussen, C. G. , Würtz, P. , Viikari, J. S. , Thomson, R. , . . . & Hurme, M. (2011). Childhood environmental and genetic predictors of adulthood obesity: the cardiovascular risk in young Finns study. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 96(9), E1542-E1549.
- Lewis-Morrarty, E. , Degnan, K. , Chronis-Tucano, A. , Pine, D. , Henderson, H. , & Fox, N. (2014). Infant attachment security and early childhood behavioral inhibition interact to predict adolescent social anxiety symptoms. *Child Development*, 86(2), 598-613.
- Loeber, R. , Farrington, D. P. , Stouthamer-Loeber, M. , Moffitt, T. E. , Caspi, A. , & Lynam, D. (2001). Male mental health problems, psychopathy, and personality traits: Key findings from the first 14 years of the Pittsburgh Youth Study. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 273-297.
- Longitudinal Study of Child Abuse and Neglect. (n. d.) *Home*. Retrieved from <http://www.unc.edu/depts/sph/longscan/>. (May 27, 2016)
- Lucas-Thompson, R. , & Clarke-Stewart, A. (2007). Forecasting friendship: How marital quality, maternal mood, and attachment security are linked to children's peer relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 499-514.
- McIntyre, L. , Williams, J. V. , Lavorato, D. H. , & Patten, S. (2013). Depression and suicide ideation in late adolescence and early adulthood are an outcome of child hunger. *Journal of affective disorders*, 150(1), 123-129.
- McCord, J. (1983). A forty year perspective on effects of child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 7, 265-270.
- Mednick, S. A. (1987). The Copenhagen High-Risk Project, 1962-86. *Schizophrenia Bulletin*, 13, 485-495.
- Melton, G. B. , Ben-Arieh, A. , Cashmore, J. , Goodman, G. S. , & Worley, N. K. (Eds.). (2006). *The Sage handbook of child research*. Sage.
- Monti, J. D. , Pomerantz, E. M. & Roisman, G. I. (2014). Can parents' involvement in children's education offset the effects of early insensitivity on Academic functioning? *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 859-869.
- Murphy, L. (1987) Further Reflections on Resilience. In ** Anthony, E. J. , & Cohler, B. J. (Eds.). (1987). *The invulnerable child*. Guilford Press.
- Murnane, R. J. , Willett, J. B. , Braatz, M. J. , & Duhallaborde, Y. (2001). Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. *Economics of Education Review*, 20(4), 311-320.
- Nelson, C. A. , Fox, N. A. , & Zeanah, C. H. (2014). *Romania's abandoned children*. Harvard University Press.
- Ottosen, M. H. (2011). Research on the Danish Longitudinal Survey of Children (DALSC) at the Danish National Centre for Social Research. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39, 121-125.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 983-999.
- Princeton University. (n. d.). Retrieved from <http://www.fragilefamilies.princeton.edu>. (May 29, 2016)
- Promising Practices Network (2013). Syracuse Family Development Research Program. Retrieved

- from <http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=133>. (May 25, 2016)
- Raby, L. , Roisman, G. , Fraley, C. , & Simpson, J. (2015). The enduring predictive significance of early maternal sensitivity: Social and academic competence through age 32 years. *Child Development, 86*(3), 695-708.
- Raby, L. , Steele, R. , Carlson. E. , & Sroufe, A. (2015). Continuities and changes in infant attachment patterns across two generations. *Attachment and Human Development, 17*(4), 414-428.
- Raitakari, O. T. , Juonala, M. , Rönnemaa, T. , Keltikangas-Järvinen, L. , Räsänen, L. , Pietikäinen, M. , Hutri-Kähönen. N. , Taittonen. L. , Jokinen. E. , Marniemi. J. , Jula. A. , Telama. R. , Kähönen. M. , Lehtimäki. T. , Åkerblom. H. K. , Viikari. J. SA& Jula, A. (2008). Cohort profile: the cardiovascular risk in Young Finns Study. *International journal of epidemiology, 37*(6), 1220-1226.
- Reichman, N. E. , Teitler, J. O. , Garfinkel, I. , & McLanahan, S. S. (2001). Fragile Families: sample and design. *Children and Youth Services Review, 23*, 303-326.
- Reynolds, A. J. , Ou, S. -R. , & Topitzes, J. W. (2004). Paths of Effects of Early Childhood Interventions on Educational Attainment and Delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Parent-Child Centers. *Child Development, 75*, 1299-1328.
- Reynolds, A. J. , Temple, J. a. , & Ou, S. R. (2010). Preschool education, educational attainment, and crime prevention: Contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review, 32*, 1054-1063.
- Robison, L. L. , Armstrong, G. T. , Boice, J. D. , Chow, E. J. , Davies, S. M. , Donaldson, S. S. , ... & Mulvihill, J. J. (2009). The Childhood Cancer Survivor Study: a National Cancer Institute-supported resource for outcome and intervention research. *Journal of Clinical Oncology, 27*(14), 2308-2318.
- Roisman, G. , Collins, A. , Sroufe, A. , & Egeland, B. (2005). Predictors of young adults' representations of and behavior in their current romantic relationship: Prospective tests of the prototype hypothesis. *Attachment and Human Development, 7*(2), 105-121.
- Roisman, G. , Padron, E. , Sroufe, A. , & Egeland, B. (2002). Earned-secure attachment status in retrospect and prospect. *Child Development, 73*(4), 1204-1219.
- Runyan, D. K. , Curtis, P. A. , Hunter, W. M. , Black, M. M. , Kotch, J. B. , Bangdiwala, S. , ... Landsverk, J. (1998). LONGSCAN: A consortium for longitudinal studies of maltreatment and the life course of children. *Aggression and Violent Behavior, 3*, 275-285.
- Ryzin, M. , Carlson, E. , & Sroufe, A. (2011). Attachment discontinuity in a high-risk sample. *Attachment and Human Development, 13*(4), 381-401.
- Saunders, R. , Jacobvitz, D. , Zaccagnino, M. , Beverung, L. , & Hazen, N. (2011). Pathways to earned-security: The role of alternative figures. *Attachment & Human Development, 13*(4), 403-420.
- 佐藤洋 (2012). 厚生労働科学研究費補助金「健康安全確保総合研究分野 化学物質リスク研究」文献番号 201133007A
- Simpson, J. , Collins, A. , Tran, S. , & Haydon, K. (2007). Attachment and the experience and expression of emotions in romantic relationships: A developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(2), 355-367.
- 菅原ますみ (2014). 社会的適応と性格 下山晴彦・大塚雄作・遠藤利彦・齋木潤・中村知靖 (編) 誠信心理学辞典 [新版] (pp. 345) 誠信書房
- 菅原ますみ (2009). 文部科学省科学研究費補助金(基盤研究A)「発達移行期の不適応行動に関する発達精神病理学的研究:マルチコーホートの追跡から」研究成果報告書:2007-2010
- Sugawara, M. , Kitamura, T. , Toda, M. A. , & Shima, S. (1999). Longitudinal relationship between maternal depression and infant temperament in a Japanese population. *Journal of Clinical Psychology, 55*(7), 869-880.
- 田中景子・三宅吉博 (2014). 幼児における牛乳摂取頻度と睡眠及び精神発達との関連:九州・沖縄母子保健研究. 平成 25 年度 牛乳乳製品健康科学 学術研究・研究報告書 平成 26 年 9 月. pp307-317.
- Takahashi, Y. , Okada, K. , Hoshino, T. , & Anme, T. (2015). Developmental trajectories of social skills during early childhood and links to parenting practices in a Japanese sample. *PloS one, 10*(8), e0135357. University Press.
- 寺川志奈子・田丸敏高・石田開・小林勝年・小枝達也 (2011). 5,6 歳児のピア関係の成熟度が分配行動に及ぼす効果:「保育的観察」によるグループにおける社会的相互交渉プロセスの検討. *発達心理学研究, 22*(3), 274-285.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic Studies of Genius*. Stanford
- Thabet, A. A. , & Vostanis, P. (2000). Post traumatic stress disorder reactions in children of war: a longitudinal study. *Child Abuse & Neglect, 24*, 291-298.

- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4(2), 115-128.
- Voort, A., Linting, M., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., Schoenmaker, C., & van IJzendoorn, M. (2014). The development of adolescents' internalizing behavior: longitudinal effects of maternal sensitivity and child inhibition. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 528-540.
- Wadsworth, M., Kuh, D., Richards, M., & Hardy, R. (2006). Cohort profile: the 1946 national birth cohort (MRC National Survey of Health and Development). *International journal of epidemiology*, 35(1), 49-54.
- Waters, E., Hamilton, C., & Weinfield, N. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development*, 71(3), 678-683.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71(3), 684-689.
- Waters, E., Weinfield, N., & Hamilton, C. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general discussion. *Child Development*, 71(3), 703-706.
- Weinfield, N., Sroufe, A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71(3), 695-702.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- West, K. K., Mathews, B. L., & Kerns, K. A. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 259-270.
- 山縣然太朗 (2016). 文部科学省科学研究費補助金(基盤研究 A)「思春期の心身の健康における胎児期から幼児期の環境要因と遺伝的要因に関する研究」実績報告書.
- 横山徹爾 (2011). 厚生労働科学研究費補助金「乳幼児身体発育調査結果の評価及び活用方法に関する研究—出生時の体重の低下に関連する要因—」(研究代表者:横山徹爾)平成23年度分担研究報告書.
- Zebrack, B. J., Zeltzer, L. K., Whitton, J., Mertens, A. C., Odom, L., Berkow, R., & Robison, L. L. (2002). Psychological outcomes in long-term survivors of childhood leukemia, Hodgkin's disease, and non-Hodgkin's lymphoma: a report from the Childhood Cancer Survivor Study. *Pediatrics*, 110(1), 42-52.

(高橋 翠・渡邊 茉奈美・石井 悠)

執筆協力者: 李 知苑 (東京大学大学院教育学研究科 修士課程)

プロジェクト名	実施国	社会的・心理学的コンストラクツの内容	引用文献	N	年	子の年齢	最終データ取得年	データ取得
Growing Up in Australia: Longitudinal Study of Australian Children (LSAC)	オーストラリア	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Mullan and Higgins (2014)	5,000	2004	コホート1: 0歳 コホート2: 2歳	2018	質問紙、インタビュー (親)
Footprints in Time: The Longitudinal Study of Indigenous Children (LSIT)	オーストラリア	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Banks and Bannell (2013)	1,687	2008	コホート1: 6-18ヶ月 コホート2: 2歳半-3歳	継続中	質問紙、インタビュー (親)
National Longitudinal Survey of Youth (NLSY)	アメリカ	Rosenberg Self-Esteem Scale, Parenting Mastery Scale, Rotor Locus of Control Scale, Temperament Scales, Motor and Social Development Scale, Behavior Problems Index	Rumane, K. J., Willett, J. B., Mazerolle, M. J., & Danaher, Y. (2003). Heskman, J. J., Starad, J., & Urzua, S. (2009).	12,686(第1世代) 1978(第2世代) 1986(第3世代) 4,786(第4世代)	1978(第1世代) 1986(第2世代)	1994(第1世代) 2012(第2世代)	2012	質問紙、インタビュー (親・検査)
National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY)	カナダ	攻撃性、多動性、向社会性 Emotional Quotient	Goa, Vallboeck, LeBlanc, Nagan and Penhaly (2004) Curtis, Doherty, and Phipps (2014)	6,685	1994	0歳	21年おきに継続	質問紙、インタビュー (親・子ども)
Research on the Danish Longitudinal Survey of Children (DALSO)	デンマーク	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Melbye, Williams, Laveaer, Olsen (2011)	5,000	1995	4-5ヶ月、3歳、7歳、11歳、15歳	継続中	質問紙、インタビュー (親・子ども)
European Child Care and Education Study	ドイツ、オーストリア、ポルトガル	Classroom Behavior Inventory (CBI) About School Measure (FAS) Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)	Petras, Hundermark, Mayer and Rosbach (1999)	1,224	1993	4歳、5歳	1998	質問紙、インタビュー (親・子ども)
Growing up in Ireland	アイルランド	Ages & Stages Questionnaire (ASQ) Infant Characteristics Questionnaire (ICQ) Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	McCree and McNally (2013)	コホート1: 8,000 コホート2: 11,000	2006	コホート1: 0歳 コホート2: 9ヶ月	継続中	質問紙、インタビュー (親・子ども)
Panel Study of Korean Children (PSKC)	韓国	Korean Ages & Stages Questionnaire (K-ASQ)	Kim and Park (2014)	2,078	2008	4ヶ月	2020	質問紙
Pre-COOL Early Childhood Education and Care in the Netherlands	オランダ	情緒的・自己制御 Emotional Self-regulation 認知向自己制御 Cognitive Self-regulation	Slot (2014)	2,000	2010	2-2歳	継続中	質問紙、実験 (子ども)
The Norwegian Mother and Child Survey (MoBa)	ノルウェー	The Child Behavioral Checklist Revised (CBCL) The Infant Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA) Zachrisson, Dearing, Lehval and Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Kvaloy, Ramchandani, Howe, and Zachrisson (2013) Zachrisson, Dearing, Lehval and Zachrisson (2013)	108,539	1999	18ヶ月、36ヶ月	継続中	質問紙
Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)	ノルウェー	社会的、行動上の問題 Social, behavioral problems	Nerde, Janson and Ogden (2014)	1,159	2006	6ヶ月	継続中	質問紙、観察 (親子、インタビュー)
National Child Development Study (NCDS)	イギリス	Bristol Social Adjustment Scale (BSAS) Achenbach, Rescorla and Fopprei (2001)	Jarman, Crawford and Goodman (2007)	17,634	1958	7歳50歳以上	継続中	質問紙 (子ども)
MRC National Survey of Health and Development (NSHD)	イギリス	Maudsley Inventory	Abbot, Cundace, Poulthick, Johnson, and Phipps (2008)	5,362	1916	誕生-70歳以上	継続中	質問紙 (子ども)、観察、インタビュー (親・子ども)、検査
1970 British Cohort Study (BCS70)	イギリス	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) 認知の存在 (locus of control, 自尊心, self-esteem), 社会的態度 (antisocial attitudes), 友誼関係に対する注意 (attentiveness to peer relations/外向性 (extraversion), 行動問題 (conduct problems), 衝動の存在 (Locus of Control, 動機性 (Conscientiousness))	Goodman, Joshi, Nasim and Tyle (2015)	17,200	1970	5歳	継続中	質問紙 (子ども)
Millennium Cohort Study (MCS)	イギリス	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Goodman, Joshi, Nasim and Tyle (2015)	19,000	2000	3歳	継続中	質問紙 (子ども)
Effective Provision of Pre-School Education Programme (EPPE)	イギリス (イングランド)	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Pagari, Silva, Melhuish, Simmons and Stronach (2015)	3,000	1997	3歳	継続中	質問紙 (子ども)、保育者・教師
Growing up in Scotland (GUS) Study	イギリス (スコットランド)	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Scott, Lewsey, Thompson, Wilson (2013)	コホート1: 8,000 コホート2: 6,000	2005	コホート1: 10ヶ月 コホート2: 10ヶ月	継続中	質問紙、観察、教師 (子ども)
Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC) / Children of the 90s	イギリス (スコットランド)	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	O'Connor, Heron, Golding, Glover, Smith, Strain, Gutierrez-Galvez, Strain, Hanington, Heron and (2012)	14,000	1991	妊娠前	継続中	質問紙
Early Childhood Longitudinal Study: Birth cohort (ECLS-B)	アメリカ	Nursing Child Assessment Teaching Scale (NCATS) Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS-2) Second Edition (PKBS-2) Social Skills Rating System (SSRS)	Gordon, Fujimoto, Kaestler, Koreman and Amer (2013)	14,000	2001	9ヶ月、2歳、4歳 (一部で5歳)	継続中	観察 (母子相互作用)、質問紙 (親)、インタビュー (親)
Head Start Impact Study	アメリカ	攻撃性、他者との関係性	Furns, Bell, Cook, Head, Brown, Jenkins, Mashburn, and Jason Dawner (2012)	4,667	2002	3歳-4歳-8歳-9歳	2006	質問紙、観察、教師 (子ども)

NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD)	アメリカ	日本こども学会 (2009) ※第9学年までに行われた入園 は https://www.nichd.nih.gov/rose/index.aspx?contentid=562&cid=562	1,364	1991	0歳~16歳	2007	質問紙(子ども)、観察 (母子間 相互作用、実験(子ども))
The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study	ニュージーランド	攻撃性、長官の認識、パーソナリティ等	1,037	1972	0歳~38歳	継続中	質問紙(子ども)、インタビュー (親、子ども)
The Hawaii Personality and Health cohort	アメリカ	性格特性尺度	2,404	1959	7歳~50歳以上	継続中	質問紙(子ども、教師)、インタビュー
The Christchurch Health and Development Study	ニュージーランド	Rutter behavior questionnaires	1,265	1977	出生児、4ヶ月、1歳から16歳まで毎 年、18歳、21歳、25歳、30歳、40歳	継続中	インタビュー(子ども、親)、アゼ テスト、(教師)、児童評等
川崎プロジェクト	日本	Revised Infant Temperament Questionnaire (RITQ), Toddler Temperament Scale (TT) Sugawara, Kitamura, Aoki ar Shima (1999)	1300(母胎)	1985	0歳~	継続中 (2008年時点で 200名)	質問紙(子ども)、観察(子ども)
幼児期から小学1年生の家庭教育調査、縦断調査	日本	自己主張・自己制御・協調性・好奇心等(独自 項目)	1,460	2012	3歳~7歳(毎年)	2015	質問紙(親)
日本こども発達調査	日本	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	461	2010	6~15歳(毎年)	継続中	質問紙(親、子ども)
すくすくレポート / Japan Children's Study (JCS)	大阪、三重、鳥取	社会性(協調性・信頼感、能動性・自己主 張、他者の心理的理解)	乳児レポート(367名) 幼児・学童期レポート (192名)	2004	乳児レポート: 4ヶ月~30ヶ月 幼児・学童期レポート: 5歳から8歳~	継続中	質問紙(親、子ども)、観察(子ども)
子どもに良い放送プロジェクト	日本	社会性(協調性・信頼感、能動性・自己主 張、他者の心理的理解)	122(母胎)	2002	0歳~	継続中	質問紙(親、子ども)
子どもの健康と発達に関する全国調査(エコチル調査) / The Japan Environment and Children's Study (JECS)	日本	精神神経発達障害(自閉症、ADHD)	103,106	2011	0歳~	継続中(2027)	質問紙(親)、医師による診察(子ども)
環境と子どもの健康に関する研究-北海道スタディ	日本	ADHD Rating Scale-IV (ADHD-RS-IV) Autism screening Questionnaire (ASQ) Japanese version of the Child Behavior Checklist (CBCL)	2万人強	2001	0歳~	継続中	質問紙(親、子ども)
21世紀出生登録調査	日本	未発表	23,423	2001	0歳~	継続中	質問紙(親、子ども)
夜間におぼろ保育に関する研究-北海道スタディ	日本	保育所利用発達検査	縦断調査は母-7000組 以上、縦断調査は母子 181組	1998	0~2歳児	2003	質問紙(親)、観察(保育者)
夜間保育に起因する乳を学齢期まで追跡調査した研究	日本	保育所利用発達検査	母子27組	不明	1時点(8ヶ月、2時点(7-11歳)	不明	質問紙(子ども、親)、観察(保育 者)
保育レポート	日本	かかわり指標 (Interaction Rating Scale IRS) Social Skills Questionnaire for Preschool (SSQP) Social Skills Rating System (SSRS)	毎月3000名(計48,000 名)	1999	開始時点7~6歳	継続中	質問紙(親、子ども)、観察 (保育者)
出生レポートによる離乳食摂取量(POB)はく離の次世代影響の検証	日本	SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire) SDQ(Strengths and Difficulties Questionnaire) Faces, diverse desire knowledge access deverse belief 表情認知・理解、非認知行動、 子どもの行動特性、発達評価(検査)、母子 相互作用、自由遊び、行動抑制が求められる 自己制御場面での行動、仲間関係、気質、熟 慮・衝動検査(Match Familiar Figure)	母子599組	2001	7ヶ月、42ヶ月、84ヶ月(7歳)	2009	質問紙(親)、検査
すくすくレポート / Japan Children's Study (JCS)	日本	非言語コミュニケーションスキル (MacArthur-Bates Communicative Inventories)共同注意への反応(Autism Diagnostic Observation Scale-一部、乳児 期の気質)Early Childhood Behavior Questionnaire)コミュニケーション、日常 生活スキル、社会化、運動スキル(Vineland Adaptive Behavior Scale, Second Edition)	乳児レポート(367名) 幼児・学童期レポート (192名)	2004	4ヶ月児~30ヶ月(乳児レポート) 一部7歳まで 5歳から8歳(幼児・学童期レポート)	質問紙(親、子ども)、観察、実験 継続中	質問紙(親、子ども)
社会的な発達のカニシステムの構築: 自閉症スペクトラム症定常発達のコホート研究	日本	日本語CHAT他 (改題: 2008、P28 版)	2,113名	2004	1歳6ヶ月	2009	質問紙(親)、電話面接、医師面接
双生児法による乳児・幼児の発音研究(発音距離ふたごプロジェクト): ToToCopp	日本	発音検査	双生児600組	2005	6ヶ月、9ヶ月、12ヶ月、15ヶ月、 18ヶ月、24~30ヶ月、36ヶ月、42ヶ月、 48ヶ月	2011	質問紙(子ども、親)、検査、医師面 談
子どもの発達全般に関する研究(浜松出生レポート)	日本	子ども1258名とその母 親1138名	2007	0歳	質問紙(親)、検査	継続中	質問紙(親)、検査
三代レポート調査(北アメリカ・ハンク事業)	日本	発達検査	子どもと家族計7万人	2013	0歳~8歳	継続中	質問紙(親)、検査

発達移行期の不適応行動に関する発達精神科臨床的・マハブコミュニティの現状	日本	Child Behavior Checklist(CBCL)	菅原 (2009)	乳幼児期、小学生期～5年生、中学1～2年生、高校1～2年生 計2730名	2006	0～15歳	2009	質問紙子ども、親)、観察、診察
甲府プロジェクト (甲府市母子保健長期経緯調査)	日本	Birtleson自己抑うつ評価尺度(DSRS-O) 心身の健康状態を科学者作成	山根 (2016)	出生児コホートは毎年約200名ずつ追加 小学校・中学校在学時の調査は対象となる地区全地区で実施	1988	1歳6ヶ月、3歳、5歳、6年生、中学校年生、3年生	継続中	質問紙子ども、親)、観察
社会的認知の発達と書信に関するコホート研究 (糸島プロジェクト)	日本	自閉症スペクトラムスクリーニング項目 ADOS	大野 (2019)	1,386名	2001	1、3、5、7、12歳	2012年まで確認	質問紙(親)、検査、面接(子ども)
育養期の経緯・発達コホート調査 (Tokyo Teen Cohort Tokyo Early Adolescence Survey (TEAS))	日本	SDQ(Stronachs and Difficulties Questionnaire)	Kanno et al. (2016)	4,478名	2012	9～10歳	継続中	質問紙子ども、親)、面接(親、一部サンプル)
成育母子コホート研究	日本	共同注意発達過程、KIDS(幼児発達スケール)、アタッチメント行動の評価、常着チェックリスト、M-CHAT(自閉)、CBCL、PARS	藤山 (2011)	1,490名	2010	生後1、3、6、9ヶ月、1、2、3歳	継続中	質問紙(親)、観察
九州・沖縄母子保健研究(KOMCHB)	日本	SMB(社会生活能力検査)	田中三佳 (2014)	母子1,508名(1時点目)	2007	出生時、4ヶ月、1歳～5歳児まで毎年	2012年まで確認	質問紙(親)、遺伝子

第3部 日本の子供の社会情緒的コンピテンスについての実証研究

第1章 乳児期

乳児期の社会的コミュニケーション行動の発達

第2章 幼児期

第1節 研究A セルフコントロールの発達

第2節 研究B 幼児期の社会情緒的コンピテンスと社会的行動の発達

第3章 児童期・青年期

児童期・青年期における社会情緒的コンピテンスの様相

第1章 乳児期

乳児期の社会的コミュニケーション行動の発達

社会情緒的コンピテンスの発達について、人は、乳児期から既に多様なコンピテンスを持ち、また、後のコンピテンスの萌芽^{ほらぎ}と考える行動や反応を示すことを第2部第1章に記した。本章では、乳児を対象に研究を実施し具体的な研究例を提示することで、乳児の発達が実際にはどのように測定され記述されるのか、また、測定結果についてどのような検討がなされるのかという点を示すこととしたい。

1.1 研究の目的

1.1.1 目的1：コンピテンス間の関係の検討

乳児期には幅広い社会情緒的コンピテンスが認められるが、種々のコンピテンス間の関連については研究が十分に行われていない。研究の手法に着目すると、乳児に刺激（人の顔の写真など）を示し、それを見聞きしている時の乳児の反応を計測する実験法や、自然な遊び場面での対人やりとりを観察したり、実験的状況での子供の振る舞いを見たりする行動観察などがある。本章では、前者を直接の対人やりとり場面ではないという意味でオフラインのコンピテンス、後者をオンラインのコンピテンスと整理する。本研究では第一の目的として、乳児期早期に測定されるオフラインの社会情緒的コンピテンス（表情選好、援助的行為の選好、他者の行為の意図理解）が、乳児期後期に認められるオンラインのコンピテンス（社会的コミュニケーション行動と向社会的行動の産出）にどう関連しうるのかを検討することとし、乳児期内の短期縦断研究（同一サンプルの追跡研究）を計画した。

1.1.2 目的2：乳児期の発達の予測因・関連要因についての検討

本研究では、乳児期の社会情緒的コンピテンスにおける標準的発達と個人差を考慮し、子供自身の特性や環境要因による影響、発達の予測について検討を行う。目的1で示した社会情緒的コンピテンスの関連要因として、子供自身の特性である気質に着目する。また、社会的環境として、養育者の特徴に着目し、これらによる乳児のコンピテンスへの影響、関連について検討する。

1.2 方法

1.2.1 手続きの概要

以下の調査は、乳児とその養育者を国立教育政策研究所内の実験室に招いて実施した。研究参加者は、乳幼児及び子育て支援関連施設や乳児健診にて募集した。実験開始前に書面と口頭で研究内容の説明を行い、養育者からのインフォームドコンセントを得た。研究参加者は、実験終了後に記念として実験室での親子の様子を録画した映像DVDを受けとった。研究は乳児が生後7ヵ月時点に行う1時点目の調査と、その約1年後に行う追跡調査の2時点目の調査で構成された。

1.2.2 1時点目の調査内容

1時点目の調査の対象は、7ヵ月児40名（男児19名、女児21名、平均7.01ヵ月（SD=31.76日、range=4ヵ月～9ヵ月）であった。

① 乳児の社会情緒的コンピテンスの測定実験

3つのコンピテンス（表情の選好、援助/妨害者の選好、意図の予測）を、視線計測機器（Tobii120）を使用して測定した。視線計測機器では、乳児の前に置かれたモニター上に実験刺激となる映像やビデオを提示し、刺激提示中の乳児の視線とその動きを記録した。

a) 表情の選好

表情の区別は生後3ヵ月ごろから見られ、特に乳児は怒り表情に対して幸福表情を好むことが知られて

いる(Barrera & Maurer, 1981)。怒り顔に対する幸福顔の好みと、悲しみ顔に対する幸福顔の好みを測定した。表情刺激として Japanese Female Facial Expression データベース (Lyons et al., 1998)から、幸福-怒り表情対、幸福-悲しみ表情対を作成した。この刺激を 10 秒間提示した。乳児のそれぞれの表情に対する注視時間から、一つの刺激ごとに幸福顔を選好した割合を算出し、表情対ごとに平均をとった。潜時(刺激がモニターに提示されてから、乳児がそれを注視するまでの時間を指す。ここでは、刺激提示後に幸福顔を注視するまでの時間を計測した)は、乳児ごとに平均をとった。

b)援助/妨害者の選好

生後 3 か月から、乳児は他者を助ける対象(援助者)を好み、他者を邪魔する対象(妨害者)を避ける傾向があることが示されている(Hamlin et al., 2010)。援助者に対する選好を、箱課題と坂道課題を用いて測定を行った。箱課題は、玩具が入った透明な箱のふたを開けようとする人形を、別の人が助ける(援助者)、あるいは、邪魔する(妨害者)という課題である。坂道課題は、坂道を登ろうとする人形を別の人が助ける(援助者)、あるいは、邪魔する(妨害者)という課題である。各課題は、10 秒間の動画として乳児に提示された。その後、課題の映像に出てくる援助者と妨害者を対にして並べて、乳児がどちらを見つめるのかを調べた。援助者・妨害者それぞれの写真に対する注視時間から、援助者を見た割合を算出し、乳児ごとに平均をとった。潜時は、乳児ごとに平均をとった。

c)意図の予測

ボールをバケツに入れる人の意図を予測することができるかを測定した。テーブルに置かれた 3 つのボールを人がバケツへ移す動画を刺激とした。刺激に対する注視行動から、ボールがバケツへ入る前に、乳児がバケツを見た潜時を刺激ごとに 3 回測定した。潜時は、乳児ごとに平均をとった。

② コンピテンスの予測因、関連要因についての質問紙

上記①で測定される乳児のコンピテンスとの関連を調べるために、養育者に質問紙への回答を求めた。質問紙は、養育者と子供の特性についての質問群で構成された。

養育者について、現在の養育ストレス、精神的健康(不安)、乳児への世話の経験について質問した。使用した尺度は、以下のとおりである。育児ストレスは、育児ストレスインデックスショートフォーム(PSI-SF, 荒木ら 2005)を用いて「親自身に関するストレス」と「子供の特徴に関するストレス」を調べた(5 件法)。精神的健康状態については、新版 STAI 状態-特性不安検査(肥田ら, 2000)を用いた(4 件法)。乳児への世話の有無については、8 つの日常的な世話の内容について、4 件法で経験を尋ねた。その他、家庭環境について養育者の年齢、きょうだい構成、経済的状況等についても尋ねた。

子供の特性として、乳児の気質を乳幼児用質問紙(Revised Infant Temperament Questionnaire: RITQ)(菅原ら, 1994)により調べた(6 件法)。活動水準(身体活動の活発さ)、周期の規則性(睡眠、排せつなどの規則正しさ)、敏感さ(反応の閾値)、順応性(環境の変化への慣れやすさ)、接近/回避(新しい刺激に対する最初の反応)、気分の質(親和的行動、非親和的行動の頻度)、気の散りやすさ、反応強度(泣きや笑などの反応の激しさ)、注意の持続性と固執性という 9 つの行動特性カテゴリー(菅原ら, 1994 を参照)について、下位得点を算出した。

1.2.3 2時点目の調査内容

1 時点目に参加した対象親子に連絡をとり、追跡調査を行った。2 時点目の調査には、15 名(男児 3 名、女児 12 名、平均月齢=16.9 ヶ月、SD=31.0 日、range=15~19 ヶ月)が参加した。

① 乳児の社会情緒的コンピテンスの測定実験

a)発達早期の社会的コミュニケーション課題 (Early Social Communication Scales ; ESCS, Mundy et al., 2003)

実験者は乳児と向かい合っただけを挟んで座り、数種類の玩具や絵、ポスターなどを示しながら課題を 20 分程度行った。実験場面の録画映像をもとに、「共同注意(実験者とモノまたは出来事を共有するか)」「要

求行動（実験者に要求をするか、実験者からの要求に応じるか）「社会的相互作用（他者と情動を介したやり取りをするか）」の3つの側面について定められた評価基準に基づき、参加児の行動を評価した。さらに、各側面について実験者が働きかける前に参加児側から表出された行動（始発的行動）と、実験者の働きかけによって表出された行動（応答的行動）の産出がそれぞれ得点化され、合計6つの評価得点を算出した。

b) 向社会的行動

Dunfield et al.(2011)を参考に、援助課題と共有課題を行った。援助課題では、実験者が指人形をテーブルから乳児の側へ誤って落としてしまう行動を示した後、10秒間に乳児が指人形を取るというターゲット行動がみられるかを観察した。共有課題では、シールを貼る遊びに乳児を誘った後、実験者Aが、乳児には4枚のシールが入った箱を渡し、実験者Bにはシールが一枚も入っていない箱を渡した。乳児が実験者Bに対して、自分の手元にあるシールを分け与えるというターゲット行動を行うかを観察した。

c) 言語発達

日本語版マッカーサー乳幼児言語発達質問紙（「語と文法」版、綿巻・小椋,2004）を用いた。養育者に、子供が日常的に話す言葉を回答するように求めた。その回答に基づき、既定の手続きに沿って言語月齢を算出した。

② コンピテンスの予測因、関連要因についての質問紙

2時点目の質問紙も、養育者と子供の特性について調べた。養育者については、現在の養育ストレス、精神的健康、養育態度、養育信念について調べるものであった。養育ストレスは、1時点目と同様の尺度を使用した。精神的健康は、日本語版GHQ12（The General Health Questionnaire）精神健康調査票を用いた（4件法）。養育態度として、親の養育態度尺度（中道・中澤, 2003）に基づく質問項目を用いた（4件法、応答的態度と統制的態度の2つの下位得点を算出）。養育信念として、子供に対する発達期待（幸田・城谷, 1998）について尋ね、「情緒的成熟」「言語による自己主張」「社会的スキル」の3側面について記述されている項目ができるようになることが、どれくらい重要だと考えるかを4件法で問うた。家庭環境については、1時点目からの大きな変化の有無を確認した。

子供の特性について、気質を乳幼児用質問紙（Toddler Temperament Scale）(菅原ら, 1994)により調べた。全91項目で示される乳児の日常的な行動の特徴について、自分の子供の様子に当てはまるかどうかを6件法で尋ねるものであった。1時点目と同様に9特性について得点化した。

1.3 結果

1時点目における乳児の社会情緒的コンピテンスについて、記述統計量を表1に示した。

表1 1時点目における乳児の社会情緒的コンピテンス

	①表情選好				②援助/妨害者の選好		③意図の予測
	注視割合		潜時		注視割合	潜時	潜時
	怒り顔	悲しみ顔	怒り顔	悲しみ顔			
平均値	0.51	0.46	1.40	1.45	0.52	1.39	0.30
標準偏差	0.12	0.11	0.69	0.80	0.20	1.11	0.21
最大値	0.77	0.67	3.13	4.51	0.74	4.56	0.73
最小値	0.34	0.32	0.17	0.24	0.24	0.14	-0.04
サンプル数	39	39	39	38	35	34	25

1時点目におけるコンピテンスの予測因・関連要因について記述統計量を表2、表3に示した。

表2 1時点目におけるコンピテンスの予測因・関連要因（1）

	①養育者				
	養育ストレス		不安		乳児への
	親自身	子ども	状態不安	特性不安	世話経験
平均値	1.98	1.96	1.64	1.93	1.41
標準偏差	0.68	0.71	0.57	0.61	0.58
最大値	3.10	3.89	3.05	3.15	3.00
最小値	1.00	1.00	1.00	1.30	1.00
サンプル数	38	38	38	38	38

表3 1時点目におけるコンピテンスの予測因・関連要因（2）

	②子どもの特性								
	活動水準	規則性	敏感さ	順応性	気質		気の散りやすさ	反応強度	持続性
					接近／回避	気分			
平均値	4.16	3.71	3.42	2.58	2.65	3.21	2.63	3.33	3.44
標準偏差	1.04	1.01	0.79	0.79	0.93	0.90	0.65	0.94	1.06
最大値	5.23	5.58	4.50	3.64	3.82	4.30	3.70	4.70	5.00
最小値	3.31	2.08	2.00	1.44	1.18	1.40	1.70	2.20	1.88
サンプル数	38	38	38	38	38	38	38	38	38

2時点目の調査について、表4に乳児の社会情緒的コンピテンスの記述統計量を示した。

表4 2時点目における乳児の社会情緒的コンピテンス及び言語発達

	①ESCS						②向社会的行動		③言語発達
	共同注意		要求行動		相互作用		援助	共有	言語月齢
	始発	応答	始発	応答	始発	応答			
平均値	10.00	49.33	6.17	12.67	2.00	9.08	0.42	0.08	18.89
標準偏差	8.80	21.98	4.01	4.91	2.32	4.84	0.49	0.27	9.52
最大値	32.00	71.40	15.00	19.00	7.00	17.00	1.00	1.00	24.00
最小値	2.00	7.10	0.00	3.00	0.00	2.00	0.00	0.00	7.00
サンプル数	12	12	12	12	12	12	12	12	9

表5、表6にコンピテンスの予測因・関連要因についての記述統計量を示した。

表5 2時点目におけるコンピテンスの予測因・関連要因（1）

	①養育者							
	養育ストレス		精神的健康	養育態度			養育信念	
	親自身	子ども		①応答	②統制	①情緒的成熟	②自己主張	③社会的スキル
平均値	1.91	2.06	9.73	3.46	1.68	1.98	3.00	2.85
標準偏差	0.74	0.73	4.28	1.03	0.59	0.88	1.23	1.11
最大値	2.78	3.00	12.00	4.00	2.57	3.25	4.00	3.83
最小値	1.00	1.00	4.00	2.50	1.00	1.25	2.00	2.17
サンプル数	12	12	11	12	12	11	11	11

表6 2時点目におけるコンピテンスの予測因・関連要因(2)

	②子どもの特性									
	活動水準					気質				
	活動水準	規則性	感受性	順応性	接近/回避	気分	気の散りやすさ	反応強度	持続性	
平均値	3.66	3.35	3.11	3.60	3.93	3.22	3.98	3.88	3.68	
標準偏差	1.10	1.12	1.05	1.07	1.33	0.99	1.23	1.38	1.11	
最大値	4.23	4.75	4.38	4.44	5.09	4.00	5.10	5.67	4.38	
最小値	2.38	2.50	1.88	2.78	2.36	2.20	2.70	1.67	2.88	
サンプル数	12	12	12	12	12	12	12	12	12	

目的1について、コンピテンス間の関係の様相を把握するため、1時点目のコンピテンスと2時点目のコンピテンスの相関係数を算出した(表7)。

表7 6か月時と18か月時の社会情緒的コンピテンスの相関係数

		①ESCS																②向社会的行動				③語彙	
		共同注意				要求行動				相互作用				援助		共有		発達年齢					
		始発		応答		始発		応答		始発		応答		援助		共有		発達年齢					
		相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N				
①表情選好	注視割合	怒り顔	-0.135	11	-0.171	11	-0.286	11	-0.469	11	0.114	11	-0.026	11	-0.064	11	-0.116	11	0.222	7			
		悲しみ顔	-0.438	11	0.332	11	-0.201	11	-0.694	11	-0.038	11	-0.239	11	-0.144	11	-0.084	11	0.572	7			
	潜時	怒り顔	-0.446	11	0.046	11	-0.329	11	-0.125	11	0.170	11	0.060	11	0.084	11	-0.195	11	0.375	7			
		悲しみ顔	-0.412	11	0.282	11	0.109	11	-0.219	11	-0.584	11	0.248	11	-0.323	11	0.057	11	0.132	7			
②援助/妨害者の選好	注視割合	0.527	8	0.323	8	-0.548	8	0.752	8	0.211	8	-0.238	8	0.358	8	0.555	8	0.581	5				
	潜時	-0.078	8	-0.714	8	-0.385	8	-0.081	8	-0.100	8	-0.730	8	0.136	8	-0.363	8	0.461	5				
③意図の予測	潜時	0.117	6	-0.197	6	0.692	6	-0.154	6	-0.222	6	0.764	6	-0.438	6	-0.035	6	-0.851	3				

※太字は有意な相関を示す (p<0.05)

目的2について、表8, 9において、各月齢内での予測因・関連要因とコンピテンスとの相関係数を示した。

表8 1時点目における社会情緒的コンピテンスと予測因・関連要因との相関係数

			①表情選好				②援助/妨害者の選好				③意図の予測					
			注視割合		潜時		注視割合		潜時		注視割合		潜時			
			怒り顔	悲しみ顔	怒り顔	悲しみ顔	注視割合	潜時	注視割合	潜時	注視割合	潜時				
			相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N				
①養育者	養育	親自身	0.205	37	-0.170	36	0.052	37	0.129	37	0.161	33	-0.070	34	0.182	23
		子ども	-0.015	37	0.016	36	-0.060	37	0.081	37	0.039	33	-0.191	34	-0.203	23
	不安	状態不安	0.329	37	-0.088	36	-0.088	37	-0.128	37	0.119	33	0.136	34	0.049	23
		特性不安	0.181	37	0.126	36	-0.112	37	-0.242	37	0.069	33	0.179	34	0.137	23
	乳児への世話経験	0.170	37	0.116	36	-0.090	37	0.052	37	-0.182	33	0.048	34	-0.142	23	
②子どもの特性	活動水準	0.087	37	0.355	36	0.087	37	-0.009	37	0.049	33	-0.044	34	-0.304	23	
	規則性	0.007	37	-0.140	36	-0.182	37	-0.221	37	0.094	33	0.209	34	0.190	23	
	感受性	-0.346	37	-0.093	36	-0.072	37	0.238	37	0.055	33	-0.304	34	-0.298	23	
	順応性	0.078	37	-0.099	36	-0.134	37	0.104	37	0.141	33	0.027	34	-0.360	23	
	気質	接近/回避	-0.156	37	-0.255	36	-0.044	37	0.057	37	0.111	33	-0.079	34	-0.285	23
	気分	-0.064	37	-0.093	36	0.259	37	0.131	37	0.237	33	-0.109	34	0.061	23	
	気の散りやすさ	0.171	37	-0.161	36	-0.026	37	-0.073	37	0.142	33	-0.107	34	-0.073	23	
	反応強度	0.152	37	0.145	36	-0.149	37	0.088	37	-0.099	33	0.025	34	0.005	23	
	持続性	-0.063	37	0.068	36	0.276	37	0.470	37	0.340	33	-0.199	34	-0.238	23	

※太字は有意な相関を示す (p<0.05)

表9 2時点目における社会情緒的コンピテンスと予測因・関連要因との相関係数

		①ESCS								②向社会的行動				③言語発達						
		共同注意				要求行動				相互作用				援助		共有		言語月齢		
		始発		応答		始発		応答		始発		応答								
		相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	相関	N	
①養育者	養育 親自身	-0.097	12	0.680	12	-0.146	12	-0.331	12	0.303	12	0.402	12	0.318	11	0.316	11	0.392	9	
	ストレス 子ども	0.024	12	0.502	12	-0.166	12	-0.126	12	0.170	12	0.609	12	0.278	11	0.048	11	0.213	9	
	精神的健康	-0.151	11	-0.232	11	0.133	11	0.253	11	0.393	11	-0.024	11	0.219	11	-0.323	11	-0.269	8	
	養育態度	①応答	-0.138	12	-0.009	12	-0.046	12	-0.216	12	-0.472	12	-0.071	12	-0.368	11	0.327	11	-0.189	9
		②統制	0.184	12	0.282	12	-0.050	12	-0.028	12	0.185	12	0.315	12	0.528	11	0.030	11	0.184	9
	養育信念	①情緒的成熟	0.419	11	-0.035	11	-0.175	11	0.040	11	-0.372	11	-0.033	11	-0.219	11	0.152	11	0.197	8
		②自己主張	0.135	11	0.165	11	0.562	11	0.126	11	-0.106	11	0.341	11	-0.118	11	-0.099	11	-0.320	8
		③社会的スキル	0.294	11	0.044	11	0.379	11	0.164	11	0.217	11	0.020	11	0.043	11	-0.238	11	-0.190	8
	②子どもの特性	活動水準	-0.110	12	0.520	12	0.283	12	-0.335	12	-0.142	12	0.550	12	-0.257	11	-0.315	11	-0.307	9
		規則性	-0.121	12	-0.065	12	0.103	12	-0.271	12	0.652	12	-0.396	12	0.231	11	-0.382	11	0.288	9
敏感さ		-0.120	12	0.392	12	-0.467	12	0.127	12	-0.028	12	0.245	12	0.001	11	0.219	11	0.499	9	
順応性		0.137	12	0.128	12	0.222	12	0.197	12	0.293	12	0.315	12	-0.332	11	-0.361	11	-0.394	9	
気質		接近/回避	-0.040	12	0.300	12	-0.349	12	-0.030	12	0.245	12	-0.046	12	0.017	11	-0.059	11	0.477	9
		気分	-0.215	12	-0.067	12	0.126	12	-0.005	12	-0.050	12	0.179	12	-0.286	11	-0.120	11	-0.215	9
		気の散りやすさ	0.320	12	-0.217	12	0.010	12	0.454	12	-0.121	12	-0.400	12	-0.240	11	-0.172	11	0.033	9
		反応強度	-0.135	12	0.583	12	0.529	12	-0.208	12	-0.018	12	0.595	12	-0.158	11	0.078	11	-0.841	9
		持続性	0.269	12	-0.038	12	0.477	12	0.275	12	0.188	12	0.025	12	-0.372	11	-0.540	11	-0.587	9

※太字は有意な相関を示す (p<0.05)

1.4 考察と展望

本研究では、目的1として、乳児期の社会情緒的発達を多角的に測定し、個人内での各コンピテンスの関連とオフライン指標によるオンライン指標の予測について検討した。目的2では、社会情緒的発達の予測因や関連因について検討を行った。二つの目的について、精緻な分析に基づく知見を得るためには、一定のサンプルサイズに基づくデータ収集と分析が求められる。本報告では、将来的な大規模研究の実施を見据えつつ、小規模サンプルの予備的研究ではあるが、乳児への実験や観察、調査を行うことで研究手法の実際を示した。示したデータや分析結果は小規模サンプルから得られた限定的なものであるという性質について留意されたい。

ここで得られた結果は予備的検討に関するものではあるが、本章を終えるに当たり主な結果について考察を行う。本研究計画の大きな目的は、目的1に挙げた、発達早期のオフライン指標で測定される社会情緒的コンピテンスが、後のオンライン指標で測定されるコンピテンスと関連を持ち、後者を予測しうるのかを検討することであった。結果から、1時点目に測定した「援助者に対する選好」が、2時点目のコミュニケーション行動と関連することが認められた。この結果について、1つ目に、2時点目のコミュニケーション行動は、ESCSという実験場面において、乳児が実験者という親しみのない他者を相手に相互作用を行いながら測定がなされた。実験者は乳児に対して友好的に働きかけているが、乳児の立場からすれば、コミュニケーションの相手が友好的なのか、敵対的なのか曖昧な状況であったとも考えられる。1時点目の援助者に対する潜時（写真刺激が呈示されてから援助者の写真を見るまでの時間）が短い、つまり、発達の早期に友好的他者への高い感受性を備えていた乳児は、ESCSという新奇で曖昧な実験状況下で実験者に対して応答的なふるまいを示していた可能性が考えられる。

2点目に、1時点目における援助者への選好は、2時点目の始発的なコミュニケーション行動とは関連が見られず、応答的なコミュニケーション行動と関連が見られた。オフラインの社会情緒的コンピテンスでは、乳児が直接に他者とやりとりをするのではなく、提示された他者の行動についての理解や感受性が測定対象となった。このため、2時点目のオンラインの実験場面において、実験者が示した行動を理解し、それに応える応答的行動との関連は認められたが、一方で、実験者へ乳児が自ら働きかける始発的コミュニケーション行動とは関連が弱かったのではないかと推察された。

3点目に、1時点目で測定された援助者への選好について、潜時は、2時点目のコミュニケーション能力

のうち応答的共同注意（実験者の指さしや働きかけに応じる形で、子どもが実験者とモノや出来事への注意を共有する行動）及び応答的相互作用（実験者からの働きかけに応じる形で、子どもが実験者と情動を介したやりとりをする行動）と関連が見られた。一方で、援助者刺激への注視時間の割合に関しては、応答的要求行動との関連が見られた。これは、おそらく、援助者への選好に関する2つの指標がそれぞれ異なる特徴を測定していたからではないかと考えられる。潜時は、援助者刺激が呈示されてから乳児がそれを注視するまでの時間を指すため、刺激呈示後に素早く援助者を検出できるほど援助者への感性が高いと判断される。潜時と関連のあった応答的共同注意は、目の前にある絵本や壁に貼られているポスターへ向けられた実験者の指さしを目で追うことができるほど高い得点が得られるものである。援助者への反応潜時が短い乳児は、視野内から有益な、必要となる情報を素早く検出する能力の高さを備えていたという意味で、2時点目の実験場面においても、応答的共同注意行動に優れる傾向にあるという関連が見られた可能性が考えられる。一方、注視時間の割合と関連が示された ESCS 課題における応答的要求行動は、実験者が乳児に対して「おもちゃをかして」と要求した際の反応などが指標となっており、実験者が示す情報を深く読みとることや、競合する情報間で必要な選択を行うといったコンピテンスの高さが関連していると考えられる。応答的要求行動には、即座に援助者を検出するといった刺激への反応性というよりも、注視割合で測定された、比較的長い時間をかけて妨害者と援助者を見比べて判断し、一定の時間枠の中で援助者に注意を向けるという傾向との関連が認められたのではないかと推測される。なお、応答的相互作用行動についても、応答的共同注意と同様の相関が得られているが、相互作用行動として得点化されたものには、様々な種類が広く含まれていた。相互作用行動の一部については上述の応答的共同注意行動と同様の形で関連が認められた可能性が考えられるが、その他の詳細な検討については、今後の課題としたい。

ここでは、現段階で得られた測定結果及び分析結果に基づき考察を行ったが、本文や表にも示しているように本研究は小サンプルに基づく予備的なものであり、得られた結果の再現性については、慎重に検討していく必要が残る。今回、関連が強く示された変数間の予測力、説明力を精査することや、今回は関連がない、あるいは、弱いと考えられた変数間の関連パターンの再現性の確認については、今後の研究課題となるが、今後、大規模サンプル研究の設計、実施を検討する際には、本研究で測定した各種変数間の関連パターンが一つの指針として有効なのではないかと考える。そして、乳児を対象として発達の様相を多角的に捉えるとともに、社会的環境、養育環境からの影響についても検討するという視点を持った研究の実施により、子供の健やかな社会情緒的コンピテンス発達を支える環境の整え方を検討する際に、有益となる知見が蓄積されていくものと考えられる。

【引用文献】

- 荒木暁子・兼松百合子・横沢せい子・荒屋敷亮・相墨生恵・藤島京子 (2005). 育児ストレスショートフォーラムの開発に関する研究. *小児保健研究*, 64(3), 408-416.
- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). The perception of facial expressions by three month olds, *Child Development*, 52, 203-206.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011) Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Hamlin, J. K., Wynn, K. and Bloom, P. (2010) Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations, *Developmental Science*, 13(6), 923-929.
- 肥田野直・福原眞知子・岩脇三良・曾我祥子・Spielberger, C. D. (2000). 新版 STAI 状態-特性不安検査. *State-Trait Anxiety Inventory-JYZ*. 実務教育出版
- 幸田早苗・城谷ゆかり (1998). 幼児の主張的行動と母親の発達期待との関係: 出生順位との関わりについて. *北海道大學教育學部紀要 THE ANNUAL REPORTS ON EDUCATIONAL SCIENCE*, 76, 105-118.
- Lyons, M. J., Akemastu, S., Kamachi, M., Gyoba, J. (1998) Coding Facial Expressions with Gabor Wavelets, 3rd IEEE International Conference on Automatic Face and Gesture Recognition, pp. 200-205.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). Early social communication scales (ESCS). Coral Gables, FL: University of Miami.

- 中道圭人・中澤潤 (2003). 父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連 (I. 教育科学系). 千葉大学教育学部研究紀要, 51, 173-179.
- 菅原ますみ・島悟・戸田まり・佐藤達哉・北村俊則 (1994). 乳幼児期にみられる行動特徴. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 42(3), 315-323.
- 綿巻徹・小椋たみ子 (2004). 日本語マッカーサー 乳幼児言語発達質問紙 「語と文法」. 手引き』(京都国際社会福祉センター).

(篠原 郁子・石橋 美香子・金重 利典・小山 悠里)

第2章 幼児期

第1節 研究A セルフコントロールの発達

1.1 問題・目的

幼児班（実験A）では、幼児期におけるセルフコントロールの発達と、その発達が社会性の発達に及ぼす影響について実証的に検討する。セルフコントロールのうち、本節では、実行機能と衝動性の制御に焦点をあてる。

実行機能とは、自分の行動や思考を制御する過程のことである。特に、何らかの目標に向けて、その目標到達を阻害する行動を制御する能力のことを指すことが多い。実行機能は、幼児期に急激に発達し、児童期から青年期にかけて緩やかに発達が続くことが知られている（森口, 2012）。

実行機能は、いくつかの下位要素から成立しており、本研究では、その中でも、切り替えに焦点をあてる。切り替えとは、課題を柔軟に切り替える能力のことを指す。課題Aと課題Bがあったときに、課題Aから課題Bに柔軟に切り替えるときに必要な能力である。子供を対象にした研究では、切り替え能力は、ルール切り替え課題で検討される（Zelazo, Frye, & Rapus, 1996）。この課題では、色と形などの2つの属性を含むカードを用いて、標的カードに対して幼児は分類カードを分類するように求められる。例えば、「赤いコップ」と「青い車」の標的カードと、これとは色と形の組み合わせが異なる「赤い車」と「青いコップ」を分類カードとして用いる。この課題では、検査者は幼児に対して明示的にルールを告げる。例えば、まず、第1段階では1つのルール（例えば、形）でカードを分類するように教示し、数試行連続して成功すると、第2段階でもう一つのルール（例えば、色）で分類するように教示する。あるルールから別のルールへ切り替えることができるかどうかを検討される。また、第3段階では、2つのルールを柔軟に切り替えるように教示する。この課題では、3歳児は、第1段階は通過するが第2段階には通過できず、4歳頃に第2段階を通過できるようになり、5歳以降に第3段階でもルールを切り替えられるようになる。

次に、衝動性の制御とは、報酬（金銭や食べ物等）が提示されたときに、その報酬に対する欲求や衝動性を制御する能力のことを指す。具体的には、短期的には価値があるが長期的には価値が低い報酬を提示された際に、その報酬に対する衝動性を制御し、長期的に価値が高い報酬を選択する過程のことを指す。マッシュマロテストなどの満足の遅延課題によって検討される（Mischel, 2014）。例えば、2つの箱から子供に選択させる課題では、片方にはすぐにもらえる少数のシールが、もう片方には後でもらえる多めのシールが入っている。子供に2つの箱から一方を選ばせる。この課題では、3歳ではすぐにもらえるシールを選んでしまうこと、4、5歳頃から後でもらえるシールを選ぶことができるようになることが報告されている。

近年、これらの能力が、学力や社会性の発達に重要な影響を与える可能性が示されている。例えば、国外の研究から、実行機能は、算数の成績や他者の心を理解する能力などに影響をすることが示されている（Blair, & Razza, 2007）、衝動性の制御は学力全般や対人関係に影響することが示されている（Mischel, Shoda, & Peake, 1988）。しかしながら、我が国においては、そもそも実行機能の発達や衝動性の制御の発達プロセスに関するデータが十分ではなく、それらが社会行動に与える影響も明らかになってはいない。そこで、本研究では、以下の点を検討することを主な目的とする。

まず、同じ子供の発達過程を辿る短期縦断研究によって、幼児の実行機能及び衝動制御の発達過程を明らかにする。特に、年少・年中児が、その1年後にこれらの能力をいかに発達させるかを実証的に検討する。

次に、これらの能力が、社会性の発達にどのような影響を与えるかを検討する。具体的には、情緒的な問題がないか、仲間関係に問題を抱えていないか、思いやりをもった行動ができるか、などを検討する。

1.2 方法

実験参加者

保育園児 66 名 が本研究に参加した。参加児は、2 回調査に参加しており、1 回目の調査では年少・年中組に所属していた(平均月齢 54.1 ヶ月、SD = 7.6 ヶ月、男児 35 名、女児 31 名)。2 回目の調査は、1 回目の調査の 13 か月後に実施された。保育園の園長に実験の趣旨、個人特定回避の保証、結果開示方法などを説明した上で、実験実施の許可をとった。また、園児の保護者には、先と同様の説明に加えて、実験への参加は自由であることを紙面にて説明し、保護者の同意を得られた園児のみを対象に実験を行った。

材料及び手続き

実験は、保育園の一室で、実験者と参加児で行われた。参加児は実験者と机を挟んで向かい合って座った。実験者は、参加児が実験状況に慣れたのちに実験を開始した。本研究では、参加児はルール切り替え課題と満足の遅延課題に参加し(1 回目及び 2 回目の調査)、参加児の担任の保育士が子供の社会性の発達に関する質問紙(1 回目の調査)に答えた。

ルール切り替え課題 ルール切り替え課題は、ラミネート加工されたカード及びトレイを用いて実施した。この課題には、課題の標的となるターゲットカードと、参加児が分類する分類カードがあり、ターゲットカードとして「赤い星」「青いコップ」などが描かれたカードがそれぞれ 1 枚ずつ用意され、2 つのトレイにそれぞれ 1 枚ずつ貼り付けられていた。トレイは、子供の目の前に 2 つ並べて置かれた。テストカードには、「青い星」「赤いコップ」が描かれたカードがそれぞれ 6 枚ずつ用意された。カードの大きさは、全て同じであった。3 つの異なったターゲットカードとテストカードが用意され、参加児は 3 種類のテストに参加した。

実験では、まず、実験者は、2 つのうち 1 つのルール(例えば、色ルール)でカードを分類するよう教示を行った(第 1 段階)。第 1 段階は 20 秒であり、参加児は、平均して 8 回カードを分類した。第 1 段階終了後、参加児に第 1 段階とは異なるルールでカードを分類することを求めた(第 2 段階)。第 2 段階も 20 秒であり、平均で 8 試行与えられた。最後に、第 3 段階では、カードを分ける前に、色か形のいずれかのルールでカードを分けるように教示した。第 1 段階及び第 2 段階においては、全体的に正答率が高かったため、ここでは、第 3 段階の正答率のみを報告する。

満足の遅延課題 実験に先立ち、3 種類のシールから、参加児が最も好きなシールを選ばせた。参加児が選んだシールを報酬として用いた。また、緑と青の箱が用意され、緑の箱には「あとで」、青の箱には「すぐ」と書かれてあった。参加児は、今すぐシールがほしいければ青色の箱を、後でシールをもらってよければ緑色の箱を選ぶように教示された。

実験では、青の箱にはシールが 1 枚、緑の箱にはシールが 4 枚入れられており、参加児は、上記の課題のルールを再度教示された。青い箱を選んだ場合はその場でシールが与えられ、緑の箱を選んだ場合には実験者がシールを預かっておく旨が告げられた。参加児は、全部で 6 試行与えられ、6 試行中緑の箱を選んだ回数が記録された。

社会性の発達 子供の強さと困難さアンケート(Strengths and Difficulties Questionnaire: SDQ)を用いて、保育士評定で子供の社会性を評価した。このアンケートは、情緒、行為、多動、仲間関係、思いやりの 5 領域に関する 25 項目の質問があり、保育士がそれぞれの項目を、あてはまらない、まああてはまる、あてはまる、の 3 件法で評定した。ここでは、社会性の発達に及ぼす影響の観点から、情緒、仲間関係、思いやりの得点のみ報告する。

1.3 結果

1 回目の調査

1 回目の調査の結果を、年齢別に表 1 に示した。表から明らかのように、ルール切り替え課題及び満足の

遅延課題，双方ともに，群間の差は小さいものの，年中児の方が，年少児よりも成績はよかった。また，社会性の発達については，年中児の方が，年少児よりも向社会性が高いことが示された。一方で，仲間関係に関してはほとんど違いがなく，情緒に関しては年少児の方がむしろ安定していると評定された。

表 1 縦断研究 1 回目の調査結果。成績の平均値（標準偏差）を記載

	ルール切り替え 第3段階	満足の遅延	社会性の発達		
			情緒	仲間関係	向社会性
年少	62.84 (17.37)	2.23(1.75)	14.27(0.91)	13.88(1.25)	10.81(2.84)
年中	66.63 (19.75)	2.39(1.92)	13.84(1.80)	13.85(1.37)	13.10(2.31)

次に，ルール切り替え課題及び満足の遅延課題の成績が，社会性の発達のどの側面と関連するかを検討した。その結果，両課題ともに，社会性の発達との相関は非常に弱いものであった($r_s < .10$)。

2 回目の調査

2 回目の調査結果を，年齢別に表 2 に記載した。年少，年中とは，1 年目の調査時の子供の群を意味する。年少児，年中児ともに，ルール切り替え課題においても，満足の遅延課題においても，1 回目の調査と比べて，成績が著しく向上した。また，成績の変化は，より年中児において顕著であることも示された。

表 2 縦断研究 2 回目の調査結果。成績の平均値（標準偏差）を記載

	ルール切り替え 第3段階	満足の遅延
年少	73.85(21.00)	2.52(1.75)
年中	81.84(15.36)	3.05(1.63)

1.4 考察と展望

本研究では，幼児期のセルフコントロールの発達過程を検討した。特に，以下の点に注目した検討を実施した。第 1 に，短期縦断研究によって，幼児の実行機能及び衝動性の制御の発達過程を明らかにすることを目的とした。第 2 に，これらの能力が，社会性の発達にどのような影響を与えるかを検討した。

まず，本研究では短期縦断研究を実施した。特に，年少・年中児に，ルール切り替え課題及び満足の遅延課題を与え，その一年後に，彼らがこれらの課題の成績を向上させるかを検討した。その結果，いずれの課題においても，年少児，年中児ともに，課題の成績を向上させることが明らかになった。また，満足の遅延課題においても，年少児，年中児ともに，1 年目の調査では，今すぐもらえる報酬を選択しがちであったのに対して，1 年後には，後でもらえる多い報酬を選ぶ試行が増えることが示された。これらの結果は，セルフコントロールの発達が幼児期に著しく発達することを示している。幼児期における実行機能や衝動性の制御が，その子供の後の学力や対人関係を予測することを考慮すると，幼児期においては，この能力を育むような周りの働きかけが重要であることが示唆される。

次に，実行機能や衝動性の制御が，社会性の発達にいかなる影響を及ぼすかを検討した。具体的には，ルール切り替えの課題や満足の遅延の課題の成績が，子供の情緒的な問題，仲間関係，思いやりをもった行動などに関連するかを検討した。その結果，両者の関連は，極めて弱いものであることが示された。この結果は，実行機能の発達が社会性の発達に影響を及ぼすという仮説を支持しないものであった。今回は，1 回目

の調査においてのみ社会性の発達を検討したが、2回目の時点においても社会性の発達を検討していれば、結果が異なった可能性もある。1回目の調査においてセルフコントロールの能力が高い子供は、1年後に社会性を発達させている可能性もあるためである。この点は、今後検討するものとしたい。

我が国において、セルフコントロールの早期発達に関する研究は十分ではないが、本研究により、基礎的なデータが提供できるものと考えている。しかしながら、本研究は、データ数や縦断研究の期間が諸外国の研究と比べると十分ではない。より大規模な研究によって、子供のセルフコントロールの発達と、その発達の影響を調べていく必要があるだろう。

【引用文献】

- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control*. New York, NY: Little, Brown.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Ross, S. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- 森口佑介. (2012). わたしを律するわたし：子供の抑制機能の発達. 京都: 京都大学学術出版会.
- Zelazo, P. D., Frye, D., & Rapus, T. (1996). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development*, 11(1), 37-63. doi: 10.1016/S0885-2014(96)90027-1

(森口 佑介・篠原 郁子)

第2節 研究B 幼児期の社会情緒的コンピテンスと社会的行動の発達

2.1 問題と目的

向社会行動、仲間関係の構築といった社会的行動は、幼児期に大きく発達する。また、幼児期の社会的行動の個人差は、学業成績の高さや学校適応といった将来の成功を予測することが示されてきた (e.g., Normandeau & Guay, 1998 ; Denham, Bassett, Zinsler & Wyatt, 2014)。この社会的行動を可能ならしめる社会情緒的コンピテンスとして、同じく幼児期に飛躍的に発達する他者の心的状態を理解する能力 (感情理解・心の理論) や、感情的なコミュニケーションの基盤となる言語能力 (受容語彙・心的状態語彙) が想定される。

そこで、幼児班 (実験 B) では、幼児期の社会的行動と、その基礎となる社会情緒的諸コンピテンスの発達や安定性について検討することを目的として、短期縦断研究を実施した。その際、幼児、保護者、保育者を調査対象者として設定することで、幼児期の社会情緒的コンピテンスと社会的行動の発達の様相を多角的に検討することとした。

2.2 方法

2.2.1 調査対象者

東京都内の保育所に通う幼児とその保護者、保育者を対象として調査を実施した。調査前に保育所を訪ね、調査内容と実施期間について説明文書を添えて、口頭で園長・副園長・クラス担任に説明・依頼し、短期縦断研究への協力に関する同意を得た。その後、調査協力園にて、年中児クラスの幼児の保護者に調査説明文書、同意書を配布し、保護者から同意を得られた幼児とその保護者を第一回調査の対象とした。第二回調査は、翌年度に実施したため、改めて調査協力園にて年長児クラスの幼児の保護者に調査説明文書、同意書を配布し、保護者から同意を得られた幼児とその保護者を調査対象とした。

第一回調査 (年中児) の対象は、幼児 26 名、幼児の母親 21 名、父親 15 名、その他養育者 1 名、クラス担任の保育者 2 名 (保育者歴 30 年、保育者歴 7 年) であった。なお、第一回調査において、両親ペアでの回答が得られたのは 14 組であった。第二回調査 (年長児) の対象は、幼児 22 名、幼児の母親 20 名 (継続 16 名、新規 4 名)、父親 14 名 (継続 10 名、新規 4 名)、その他養育者 1 名 (新規)、クラス担任の保育者 2 名 (保育者歴 10 年、保育者歴 7 年) であった。なお、第二回調査において、両親ペアでの回答が得られたのは 14 組であった (継続ペア 9 組、父親のみ新規 1 組、新規ペア 4 組)。

最終的な分析の対象となったのは、第一回調査と第二回調査の両方に参加した幼児 16 名 (男児 8 名、女児 8 名; 第一回調査時点の平均年齢 5 歳 4 か月、範囲 4 歳 11 か月 - 5 歳 9 か月) と、第一回調査と第二回調査の両方に参加したその母親 13 名 (うち、年齢を回答した 10 名の第一回調査時点の平均年齢 38.4 歳) であった。継続して参加した父親は 10 名にとどまったため、保護者については、本節では母親のデータのみを扱い、報告することとした。

2.2.2 調査実施期間

第一回調査は、対象となる幼児が年中児クラスに所属する平成 27 (2015) 年 12 月 15 日から平成 28 (2016) 年 2 月 10 日の期間に、第二回調査は、対象となる幼児が年長児クラスに所属する平成 28 (2016) 年 8 月 1 日から平成 28 (2016) 年 8 月 25 日の期間に実施した。なお、年中児クラス (平成 27 (2015) 年度) と年長児クラス (平成 28 (2016) 年度) のクラス構成員の違いは、転入出によるものであった。また、クラス担任 (2 名) は持ち上がりではなく、調査時点によって異なっていた。

2.2.3 材料

幼児の社会情緒的コンピテンスと社会的行動の発達を測定するために、第一回調査、第二回調査ともに以下の課題を用いた。

【幼児対象課題】

言語能力（受容語彙理解）の測定のために、PVT-R 絵画語彙発達検査（Picture Vocabulary Test - Revised：上野・名越・小貫, 2008）を、感情理解（偽りの感情表出の理解）の測定のために、偽りの感情課題（溝川, 2007 より抜粋）を用いた。また、心の理論（一次の誤信念の理解）の測定のために、誤信念課題（Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989）を用いた。

① 言語能力（受容語彙理解）

複数の図版を順に提示して、そこに描かれた4コマの絵の中から実験者の言う単語に一致するものを選択するPVT-R 絵画語彙発達検査（上野・名越・小貫, 2008）を実施し、その解答から、マニュアルに従って語彙年齢を算出した。

② 感情理解（偽りの感情表出の理解）

偽りの感情表出の理解の測定のため、溝川（2007）の偽りの感情課題から2課題を抜粋して実施した。仮想場面の主人公がネガティブな感情を感じるが、それを隠す動機を持つ状況2種類（例. 嫌いなプレゼントをもらったが、贈り手を嫌な気持ちにさせたくない）を、図版を用いて提示し、各状況に関して、内容理解の確認をした上で、主人公の本当の感情（主人公はどんな気持ちか）と見かけの感情（相手にどんな顔をして見せるか）、他者信念（相手が主人公の気持ちをどんな気持ちだと思うか）について尋ね、表情図（喜び、普通、悲しみ）から回答を選択することを求めた。本当の感情と見かけの感情について、いずれも正しく答えられた場合（本当の感情よりもポジティブな見かけの感情を選択した場合）に、偽りの感情表出を理解できているものとみなし、1点を与えた（得点範囲：0-2点）。また、偽りの感情表出を理解した上で、他者信念についても正しく回答した場合（見かけの感情と同じ表情を選択した場合）に、偽りの感情表出に基づく他者の誤信念を理解できているものとみなし、1点を与えた（得点範囲：0-2点）。

③ 心の理論（一次の誤信念の理解）

一次の誤信念の理解の測定のため、誤信念課題（Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989）2課題（優しいカエルさん、意地悪なワニさん）を実施した。ぬいぐるみを用いて、登場人物Aが知らない間に、登場人物Bによって箱や缶の中身が入れ替わる物語2種類を提示し、各物語について、登場人物Aの誤信念（中に何が入っていると思っているか）、現実の中身（本当は何が入っているか）について尋ねた。得点は、両方の質問に正答した場合に、一次の誤信念を理解しているものとみなし、1点を与えた（得点範囲：0-2点）。

【保護者対象課題】

幼児の心的状態語彙について測定するために、オリジナルの心的状態語彙リスト（Bretherton & Beeghly, 1982 などの心的状態語リストをもとに作成）を用いた。また、幼児の社会的行動の諸側面について測定するため、日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire：SDQ（Goodman, 1997）を使用した。さらに、家庭の感情に関わる環境を測定するために、保護者の精神的健康尺度（World Health Organization Mental Health Well Being Index - five items：WHO-5 1998 年版）、家庭内の情動表出性尺度修正版（Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995 を基に Mizokawa, 2013 が作成）を用いた。家庭の子育て環境について調べるため、子供の発達への期待（柏木・東, 1977 から「言語的自己主張」「情緒的成熟」「社会的スキル」の項目を抜粋）と、SES（両親の教育歴、世帯年収、家族構成、主たる養育者等）に関する質問も実施した。

① 幼児の心的状態語彙

Bretherton & Beeghly（1982）などの心的状態語リストや分類語彙表増補改訂版データベース（国立国語研究所, 2010）などを基に、幼児期の子供を持つ母親を対象に予備調査を行い、幼児期に獲得される感情語と心的状態語を選定した。選定した「嬉しい」、「悲しい」などの感情語 110 語と「知る・知っている」

「思う」などの認知語 13 語の心的状態語リストを作成し、子供がふだん発話する語を評価することを求めた。

② 幼児の社会的行動

幼児の社会的行動の諸側面について測定するため、日本語版 SDQ (Goodman, 1997) 25 項目を使用した。SDQ は、情緒 (例. 「心配ごとが多く、いつも不安なようだ」)、行為 (例. 「カッとなったり、かんしゃくをおこしたりする事がよくある」)、多動・不注意 (例. 「おちつきがなく、長い間じっとしてられない」)、仲間関係 (例. 「一人でいるのが好きで、一人で遊ぶことが多い」)、向社会性 (例. 「他人の気持ちをよく気づかう」) の 5 つの下位尺度 (各 5 項目) から成る。回答の選択肢は、「あてはまらない」から「あてはまる」の 3 件法であった。向社会性以外の 4 つの下位尺度については、社会的行動の弱みに高得点、強みに低い得点が割り当てられるように、また、向社会性の下位尺度については、その反対となるように、逆転項目を考慮して、各項目に 0, 1, 2 点を与えた。

③ 保護者の精神的健康

保護者の精神的健康を測定するために、日本語版精神的健康尺度 (WHO-5 : Awata, 2002) を用いた。「明るく、楽しい気分で過ごした」などの 5 項目について、最近 2 週間の自身の状態を思い浮かべて、「いつも (5 点)」から「まったくない (0 点)」の 6 件法で回答することを求めた。逆転項目はなく、得点が高いほど精神的に健康であることを示すものであった。

④ 保護者の子供に対する感情表出

保護者の子供への感情表出を測定するため、家庭内の情動表出性尺度修正版 (Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995 を基に Mizokawa, 2013 が作成) を用いた。子供に対するポジティブ感情表出 (例. 「子供がよい行ないをしたら、ほめる」) に関する 10 項目、子供に対するネガティブ感情表出 (例. 「子供の行動に対して軽蔑を示す」) に関する 9 項目について、「全くない」から「よくある」の 4 件法で回答することを求めた。子供に対する情動表出が強いほど高得点が割り当てられるように、逆転項目を考慮して、各項目に 1, 2, 3, 4 点を与えた。

⑤ 保護者の発達期待

家庭の子育て環境について調べるため、子供の発達への期待 (柏木・東, 1977 から「情緒的成熟」「社会的スキル」「言語的自己主張」の項目を抜粋) を測定した。情緒的成熟 (例. 「やたら泣かない」) に関する 4 項目、社会的スキル (例. 「自分のおもちゃを、友達にも貸してあげる」) に関する 6 項目、言語的自己主張 (納得がいけない場合は、説明を求める) に関する 5 項目について、それぞれ、子供ができるようになることがどれくらい重要であるかと考えるかを「あまり重要ではない (1 点)」から「非常に重要である (4 点)」までの 4 件法で回答することを求めた。

⑥ SES

幼児の両親の教育歴、世帯年収、家族構成、主たる養育者等について尋ねた。ただし、参加者の人数が少ないため、個人情報保護の観点から、本報告書では SES に関する情報を公開しないこととした。

【保育者 (クラス担任) 対象】

幼児の社会的行動の諸側面について測定するため、日本語版 SDQ (Goodman, 1997) を使用した。また、幼児の攻撃性の二側面 (身体的攻撃・関係性攻撃) の測定のために、攻撃性の尺度 (Crick, Casas, & Mosher, 1997 をもとに磯部・佐藤, 2003 が作成) を使用した。

① 幼児の社会的行動

幼児の社会的行動の諸側面について測定するため、保護者対象課題と同様に、日本語版 SDQ (Goodman, 1997) を使用した。

② 幼児の攻撃性

幼児の攻撃性の二側面 (身体的攻撃・関係性攻撃) について測定するため、身体的攻撃と関係性攻撃の

尺度 (Crick, Casas, & Mosher, 1997 をもとに磯部・佐藤, 2003 が作成) を使用した。身体的攻撃 (例. 「他の子を突いたり押したりする」) に関する 6 項目, 関係性攻撃 (例. 「他の子に 『○○ちゃんと遊ばないように』 とか 『○○ちゃんと友達にならないように』 という」) に関する 5 項目について, それぞれ 「全くあてはまらない (1 点)」 から 「非常にあてはまる (5 点)」 までの 5 件法で回答することを求めた。

2.2.4 手続き

手続きは, 第一回調査, 第二回調査で共通であった。幼児に対しては, 幼児班 B の構成員である溝川, 浜名のいずれか一方が実験者となり, 保育の時間帯に, 園内の静かな一室にて個別実験を実施した。個別実験では, PVTR 絵画語彙発達検査, 感情理解課題, 誤信念課題を行い, 社会情緒的能力を測定した。

保護者に対しては, 質問紙調査を実施した。各家庭に質問紙を二部ずつ配布し, 幼児の心的状態語彙, 幼児の社会的行動, 保護者の精神的健康, 保護者の子供に対する感情表出, 保護者の子供への発達期待, SES (両親の教育歴, 世帯年収, 家族構成, 主たる養育者等) についての回答を求めた。質問紙の配布・回収は, 園を通して行った。

クラス担任の保育者 2 名に対しても, 質問紙調査を実施した。各保育者に対象児の人数分の質問紙を配布し, 全ての調査対象児について, 対象児ごとに園での社会的行動に関する質問への回答を求めた。

2.3 結果の概要

2.3.1 社会情緒的コンピテンスの記述統計

表 1 に, 第一回調査と第二回調査における幼児の社会情緒的コンピテンス (言語能力, 感情理解, 心の理論) の記述統計量を示した。

表 1 社会情緒的コンピテンスの記述統計量

	第一回調査		第二回調査		人数
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	
言語能力					
受容語彙 (言語年齢)	64.6	3.0	75.0	17.4	14
感情語彙 (語彙数)	35.6	19.4	37.5	13.1	14
認知語彙 (語彙数)	7.1	3.1	7.9	2.2	14
感情理解					
偽りの感情理解	1.6	0.5	1.8	0.5	16
偽りの感情表出による他者の誤信念理解	1.3	0.8	1.3	0.8	16
心の理論					
一次の誤信念理解	1.6	0.7	1.7	0.6	16

注. 受容語彙の数値は, 言語年齢 (月齢) を示す。また, 感情語彙と認知語彙の数値は, 保護者に評定を求めた語彙リストのうち, 幼児が発話している語の数を示す。

2.3.2 社会的行動の記述統計 (母親評定, 保育者評定)

表 2 に, 第一回調査と第二回調査において母親が評定した幼児の社会的行動 (SDQ の各側面の得点) の記述統計量を示した。

また, 表 3 には, 第一回調査と第二回調査において, 保育者 2 名が評定した幼児の社会的行動 (SDQ の各側面の得点, 攻撃性得点) の記述統計量を示した。

表2 母親評定による社会的行動の記述統計量

	第一回調査		第二回調査		人数
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	
SDQ					
Total Difficulties スコア	9.4	4.1	8.2	3.6	13
情緒	2.1	2.1	2.2	2.3	13
行為	2.6	1.4	2.0	1.7	13
多動・不注意	3.1	1.8	2.6	1.9	13
仲間関係	1.6	1.4	1.4	1.1	13
向社会性	6.3	1.1	7.1	1.6	14

表3 保育者評定による社会的行動の記述統計量

	第一回調査		第二回調査		人数
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	
SDQ					
Total Difficulties スコア	15.6	6.9	5.4	5.3	16
情緒	3.3	2.3	0.5	1.0	16
行為	2.8	2.7	1.2	1.7	16
多動・不注意	5.4	2.7	2.2	2.5	16
仲間関係	4.0	2.5	1.5	2.1	16
向社会性	3.9	2.6	6.0	2.7	16
攻撃性					
身体的攻撃	11.9	4.6	7.6	3.9	16
関係性攻撃	11.2	4.0	4.6	4.0	16

注. いずれの指標の数値も、保育者2名の評定の平均値を示す。

2.3.3 家庭環境

表4に、家庭環境（保護者の精神的健康、発達期待、子供に対する感情表出）の記述統計量を示した。

表4 家庭環境の記述統計量

	第一回調査		第二回調査		人数
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>	
保護者の精神的健康	14.0	3.1	14.6	3.4	14
発達期待					
情緒的成熟	10.3	1.9	8.8	2.0	13
社会的スキル	17.8	2.5	12.9	1.7	14
言語的自己主張	14.5	2.4	13.3	1.7	13
子供に対する感情表出					
ポジティブ感情表出	34.8	2.9	35.4	3.2	12
ネガティブ感情表出	21.4	4.6	20.3	4.4	14

2.4 考察と展望

本研究では、幼児期の社会的行動と、その基礎となる社会情緒的諸コンピテンスの発達や安定性について検討することを目的として、短期縦断研究を実施した。本節においては、幼児班（実験 B）の実証研究に関して、研究の背景と目的、研究方法、主要な指標の記述統計量のみを報告した。結果から、半年間での社会情緒的コンピテンスの発達の变化及び社会的行動の評定が評定者（母親・保育者）によって異なる可能性が示唆されている。今後、より多くの幼児とその保護者を対象に調査を実施した上で、詳細な分析を実施し、社会情緒的コンピテンス及び社会的行動の発達の様相を更に明らかにしていくことを目指している。

【引用文献】

- Awata, S. (2002). WHO-5 精神健康状態表（1998 年版）日本語版.
Psychiatric Research Unit, WHO Collaborating Center for Mental Health
https://www.psychiatri-regionh.dk/who-5/Documents/WHO5_Japanese.pdf (2017 年 2 月 6 日 取得)
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*, 906-921.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579-588.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development, 23*, 426-454.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor & Francis: Philadelphia, PA.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment, 7*, 93-103.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*, 379-400.
- 磯部美良・佐藤正二 (2003). 幼児の関係性攻撃と社会的スキル. 教育心理学研究, 51, 13-21.
- 柏木恵子・東洋 (1977) 日米の母親における幼児への発達期待及び就学前教育観. 教育心理学研究, 4, 242-253.
- 国立国語研究所 (2004). 分類語彙表増補改訂版データベース (ver.1.0).
<https://www.ninjal.ac.jp/publication/catalogue/goihyo/> (2017 年 2 月 6 日 取得)
- 溝川藍 (2007). 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. 発達心理学研究, 18, 174-184.
- Mizokawa, A. (2013). Relationships between maternal emotional expressiveness and children's sensitivity to teacher criticism. *Frontiers in Psychology, 4*:807.
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology, 90*, 111-121.
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). 'Let's talk about emotions! The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development, 24*, 166-183.
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order belief. *Developmental Psychology, 30*, 395-402.
- 上野一彦・名越斉子・小貫悟 (2008). PVT-R 絵画発達語彙発達検査. 日本文化科学社.

(溝川 藍・浜名 真以)

第3章 児童期・青年期

児童期・青年期における社会情緒的コンピテンスの様相

3.1 問題

第2部の第3章及び第4章でも示したとおり、ここ最近の教育場面における社会情緒的コンピテンズへの注目度は高い(OECD, 2015)。日本国内においても、「生きる力」(文部科学省, 1996, 2008)の向上という文言が学習指導要領にはっきりと記されている。そして、「豊かな人間性(自らを律しつつ, 他人と協調し, 他人を思いやる心や感動する心など)」が、その「生きる力」の構成要素として設定されている。このことから、社会情緒的コンピテンズを育むことが教育政策上の大きな関心事となっている。

実際に、これまでの先行研究の知見から、人の社会情緒的コンピテンズは個人の一生涯の身体的・精神的健康(Appleton, Loucks, Buka, Rimm, & Kubzansky, 2013; Cornwell & Waite, 2009; Kubzansky, Martin, & Buka, 2009; Moffitt et al., 2011)、学業達成(Crosnoe, Benner, & Schneider, 2012)、社会的成功(Daly, Delaney, Egan, & Baumeister, 2015; Gelissen, & de Graaf, 2006; Moffitt et al., 2011)などに関連し、知能や学力のような認知的コンピテンズの影響を統計的に補正しても、教育的・社会的なアウトカムを予測することが示されている(Heckman, Humphries, Veramendi, & Urzua, 2014; Kautz, Heckman, Diris, Ter Weel, & Borghans, 2014)。さらに、実際の介入によって青年の社会情緒的コンピテンズを向上させることで、問題行動が減少する可能性が示されており(Garaigordobil, Maganto, Pérez, & Sansinenea, 2009)、メタ分析の結果からも社会情緒的コンピテンズを育むための介入は、少なからず効果を持ちうることを示唆されている(DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011)。社会情緒的コンピテンズのポジティブな生涯発達は、well-beingや幸福な老いなど長期的なアウトカムにも影響すると指摘されており、欧米圏では、より効果的な介入の可能性も含め、研究上の関心が集まっている(Beddington et al., 2008)。

その一方で、日本における社会情緒的コンピテンズへの注目は、いまだ十分ではなかったと考えられる。例えば、社会情緒的コンピテンズの一つであるパーソナリティ特性にしても、国内のサンプルに基づく実証的なエビデンスは多くなく、欧米圏の結果と比較・検討することが困難な現状がある。近年の教育政策における、社会情緒的コンピテンズへの高い注目に反し、その根拠たる我が国の実証的データは、決定的に不足している。第2部第3章の第2節及び第3節で言及されているように、日本をはじめとする東アジアの文化圏と欧米を中心とする西洋の文化圏では、自己に対する見方が異なることも指摘されており、前者は相互協調的自己観、後者は相互独立的自己観の文化圏と呼ばれる(Markus & Kitayama, 1991)。この文化圏の違いにより、例えば、自尊心の持ち方や、ある種の感情の生起頻度や表出の仕方が異なることは、数多くの研究が示している(e.g., Kitayama, Markus, & Kurokawa, 2000; Safdar et al., 2009)。もちろん、この種の議論に対しては、批判的な見方も存在する(e.g., 高野, 2008)、文化圏の違いが児童期・青年期の子供たちの社会情緒的コンピテンズやその発達に与える影響はゼロではないだろう。さらに、第2部第4章では、一貫して児童期・青年期の子供たちの被教育環境に対して言及されていたわけであるが、学校の制度が国ごとに異なる中、子供たちの被教育環境に文化的な違いがあることは明白である。ゆえに、日本の子供たちの社会情緒的コンピテンズの様相を把握する上で、欧米圏の基礎的な知見は、一定程度有益ではあるものの、相当の違いが存在することが予想されると言えよう。

3.2 目的

前項において記述してきたように、近年、日本を含む世界的な動向として、社会情緒的コンピテンズへの注目が高まっている。そして、教育場面においては、この社会情緒的コンピテンズを育むことが一つの目標

とされ、教育政策上の課題となっている。しかしながら、日本には、その政策の方針を定めていく上での実証的なデータが決定的に不足している。ゆえに、日本人の児童期・青年期の子供たちにおける社会情緒的コンピテンスの様相を可能な限り網羅的に調査し、実証的なデータを提供することは、喫緊の課題と言えよう。そこで、本調査では、質問紙調査票において自己報告をすることが可能と考えられる、小学校4年生以降の児童・生徒を対象として、社会情緒的コンピテンスを網羅的に測定し、その実態を把握することを目的とした。

3.3 方法

3.3.1 調査方法

調査は、平成27(2015)年度から平成28(2016)年度にかけ、2回の短期縦断調査として行われた。1回目の調査は、平成28(2016)年1月から3月にかけて、関東圏の1都道府県及び1指定都市教育委員会が選定した小学校・中学校・高等学校において、児童・生徒本人、保護者、担任教師、学校責任者³³を対象とした質問紙調査を行った。対象となった小学校は15校、中学校は11校、高等学校は9校であった。児童・生徒本人には、「“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、学校内で回答するものと、家庭において回答するものの2種を配布・実施した。保護者には、「子供の“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、家庭において回答することを求めた。担任教師には、同じく、「子供の“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、学校内で回答することを求めた。学校責任者にも同様に、「子供の“こころ”と“からだ”の成長についてのアンケート」という題目の調査質問紙を、学校内で回答することを求めた。保護者、担任教師、学校責任者の調査質問紙は、全て印字されているタイトルは同じであるが、後述するように、その内容は、異なるものであったことに注意されたい。調査は、全て自記式で、回答後は調査票とともに配布した付属の専用封筒に入れ、封をした状態での提出を求めた。

2回目の調査は、平成28(2016)年11月から12月にかけて、1回目の調査を行った際と同じ関東圏の2つの自治体に属する小学校・中学校・高等学校において、児童・生徒本人、保護者、担任教師、学校責任者を対象とした質問紙調査を行った。2回目の調査においては、回答者の負担を軽減すべく、調査質問紙内に含まれる項目を減らし、児童・生徒本人は、学校内で回答をする調査質問紙のみに回答し、保護者、担任教師、学校責任者に関しては、1回目の調査時と同様の方法で回答を行った。

3.3.2 倫理的配慮

調査対象者には、質問紙回答前に添付された調査協力に関する説明書に目を通していただいた。この説明書には、調査の目的や個人情報保護、研究協力の任意性と撤回の自由についての記述が含まれていた。調査対象者には、この説明書に目を通していただいた上で、回答に同意をいただけた場合のみ、質問紙への回答を行っていただいた。また、児童・生徒本人については、保護者が回答への同意をしない場合には、回答を行わないよう説明書に明記した。そのため、児童・生徒本人は、本人と保護者の同意の上で回答を行い、保護者、担任教師、学校責任者は、回答者の同意の上で回答を行うこととなった。なお、本研究は、国立教育政策研究所研究倫理審査委員会の承認(審査番号2015-06)と東京大学ライフサイエンス委員会倫理審査専門委員会の承認(審査番号15-149)を受けて実施した。

3.3.3 調査対象者

3.3.3.1 小学校

前述のように、1回目・2回目の調査ともに関東圏のある自治体に属する小学校15校を調査の対象とし

³³ ここでの「学校責任者」とは、各学校における調査実施責任者を指し、具体的には学校長または副学校長などの管理職の職位にある教員のことを指す。

た。自記式の調査質問紙であることから、質問票への記入が可能と考えられる学年を調査対象とした。また、1回目の調査においては、本調査が2年間の追跡調査を前提としていたことから、最終学年の児童は対象としなかった。そのため、1回目の調査における調査対象は、小学校4年生及び5年生の2学年となった。1回目の調査質問紙は、3,066名の児童と保護者に対して配布された。そのうち、児童が学校内で回答するものについては、2,956名が同意の上、回答を行った(回収率96.4%)。家庭内で児童が回答するものについては、2,718名が同意の上、回答を行った(回収率88.6%)。保護者の調査質問紙については、2,642名が同意の上、回答を行った(回収率86.2%)。教師を対象とした調査質問紙は、調査対象となった小学校4年生及び5年生の児童の担任教師95名に配布され、そのうち、87名が同意の上、回答を行った(91.6%)。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった小学生の児童が所属する15校の小学校につき各1部配布され、そのうち、13校から回答があった(回収率86.7%)。2回目の調査については、3,073名の小学5年生及び6年生の児童と保護者に調査質問紙が配布された。教師を対象とした2回目の調査質問紙は、調査対象となった小学校5年生及び6年生の児童の担任教師95名に配布された。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった小学生の児童が所属する15校の小学校につき各1部配布された。回収数については、本報告書執筆時に、まだ集計中であることから、不明である。

3.3.3.2 中学校

小学校と同じく、関東圏のある自治体に属する中学校11校を調査の対象とした。小学校と同様に、本調査が2年間の追跡調査を前提としていたことから、最終学年の生徒は対象としなかった。そのため、調査対象は中学校1年生及び2年生の2学年となった。調査質問紙は3,089名の生徒と保護者に対して配布された。そのうち、生徒が学校内で回答するものについては、2,891名が同意の上、回答を行った(回収率93.6%)。家庭内で生徒が回答するものについては、2,682名が同意の上、回答を行った(回収率86.8%)。保護者の調査質問紙については、2,375名が同意の上、回答を行った(回収率76.9%)。教師を対象とした調査質問紙は、調査対象となった中学校1年生及び2年生の生徒の担任教師92名に配布され、そのうち、89名が同意の上、回答を行った(96.7%)。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった11校の中学校につき各1部配布され、そのうち、8校から回答があった(回収率72.7%)。2回目の調査については、3063名の中学2年生及び3年生の生徒と保護者に調査質問紙が配布された。教師を対象とした2回目の調査質問紙は、調査対象となった中学2年生及び3年生の生徒の担任教師88名に配布された。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった中学校の生徒が所属する11校の中学校につき各1部配布された。回収数については、本報告書執筆時に、まだ集計中であることから、不明である。

3.3.3.3 高等学校

関東圏の2つの自治体に属する高等学校9校を調査の対象とした。また、小学校、中学校と同様に、本調査が2年間の追跡調査を前提としていたことから、最終学年の生徒は対象としなかった。そのため、調査対象は高等学校1年生及び2年生の2学年となった。調査質問紙は5,585名の生徒と保護者に対して配布された。そのうち、生徒が学校内で回答するものについては、5,202名が同意の上、回答を行った(回収率93.1%)。家庭内で生徒が回答するものについては、4,749名が同意の上、回答を行った(回収率85.0%)。保護者の調査質問紙については、4,502名が同意の上、回答を行った(回収率80.6%)。教師を対象とした調査質問紙は、調査対象となった高等学校1年生及び2年生の生徒の担任教師143名に配布され、そのうち、135名が同意の上、回答を行った(94.4%)。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった9校の高等学校につき各1部配布され、そのうち、8校から回答があった(回収率88.9%)。2回目の調査については、5,529名の高校2年生及び3年生の生徒と保護者に調査質問紙が配布された。教師を対象とした2回目の調査質問紙は、調査対象となった高校2年生及び3年生の生徒の担任教師142名に配布された。学校責任者を対象とした調査質問紙は、調査対象となった高等学校の生徒が所属する9校の高等学校につき各1部配布された。回収数については、本報告書執筆時に、まだ集計中であることから、不明である。

全体を通じ、1回目調査の回収率は約85%程度であり (range: 72.7%–96.7%), 近年の我が国の社会調査における回収率に鑑みても、十分な回収率であった (海野・篠木・工藤, 2009)。

3.3.4 調査項目

前節で記述したように、2回目の調査については、本報告書執筆時において、いまだ調査質問紙の集計中であり、分析対象とすることができない。よって、本報告書では、これ以降1回目の調査内容に限定し、調査概要とその結果を報告するものとする。

3.3.4.1

児童・生徒調査票 (学校内) 児童・生徒本人が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、基本的に同じものであった。調査票内には、以下の13の内容について尋ねるものと、人口統計学的な情報 (年齢・生年月日・性別・家族構成・兄弟姉妹の数) を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 児童・生徒のパーソナリティ特性を測定するために、日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J; Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003; 日本語版として 小塩・阿部・カトロニ、2012) を用いた。外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性のビッグファイブ・パーソナリティを各2項目、合計10項目で測定する尺度で、(1)まったく違うと思う–(7)強くそう思うの7件法で測定した。
- B) 生活習慣 児童・生徒の食生活や就寝・起床時間を測定した。
- C) 課外活動 (習い事等) への参加 課外活動への参加の有無、参加が認められる場合には、どのような活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定した。小学生では、課外活動として学習塾以外の習い事を想定させた。中学生と高校生では、習い事ではなく部活動を想定させた。
- D) 学校行事への参加 学校行事に関する活動にどれくらいの期間、どのように参加しているのかを測定した。
- E) 他者への尊敬 家族・学校教師・先輩や上級生・友人・有名人の5カテゴリーについて、尊敬する人がいるか否かを2件法にて測定した。
- F) インターネット利用 日常生活におけるインターネットの利用の有無や使用機器、利用頻度、利用時間、利用目的を測定した。
- G) 感情特性 喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計13個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じない–(5)とてもよく感じるの5件法で測定した。
- H) 感情知性 児童・生徒の感情知性を測定するために、EI尺度 (箱田・小松・中村, 2010) を用いた。EI尺度は、「自己感情の表現」、「他者感情の認知」、「自己感情の制御」の三つの感情知性を各4項目、合計12項目で測定する尺度で、(1)まったくあてはまらない–(5)とてもあてはまるの5件法で測定した。
- I) セルフコントロール 児童・生徒のセルフコントロールを測定するために、日本語版セルフコントロール尺度短縮版 (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004; 日本語版として尾崎・後藤・小林・沓澤, 2016) を用いた。これは、計13項目からセルフコントロールを測定する尺度で、(1)まったくあてはまらない–(5)とてもあてはまるの5件法で測定した。
- J) 保護者との関係性 (愛着) 児童・生徒の主たる養育者に対する愛着スタイルを測定するために、アタッチメント・スタイル尺度 (Fraley, Heffernan, Vicary, & Brumbaugh, 2011; 日本語版として古村・村上・戸田, 2016) を用いた。愛着スタイルにおける親密性の回避を6項目、見捨てられ不安を3項目の、合計9項目から愛着スタイルを測定する尺度で、(1)まったくあてはまらない–(5)とてもあてはまるの5件法で測定した。

- K) 担任教師との関係性 (愛着機能) 担任教師を愛着対象として、どのように利用しているかを測定するために、児童用アタッチメント機能尺度 (村上・櫻井,2014) を用いた。この尺度は、愛着の機能を「近接性の維持」、「安全な避難場所」、「分離苦悩」、「安全基地」の4つの側面から測定するが、今回の調査では、担任教師への愛着に注目したため、この4下位尺度のうちの2つ、「安全な避難場所」と「安全基地」の3項目ずつ、合計6項目を抜粋して用いた。回答は、(1)あてはまらない-(4)あてはまる の4件法で求めた。
- L) 自尊心 児童・生徒の自尊感情を測定するため、日本語版自尊感情尺度を用いた (Rosenberg, 1965; 日本語版として 山本・松井・山成, 1982)。計10項目から自尊心を測定する尺度で、(1)まったくあてはまらない-(5)とてもあてはまる の5件法で測定した。
- M) 愛他的行動 児童・生徒の向社会的行動を測定するため、愛他性尺度 (首藤, 1990) を用いた。これは、児童の愛他的行動という純粋に他者のためにとられる行動の頻度を13項目で測定する尺度で、(1)したことがない-(3)たくさんある の3件法で測定した。

3.3.4.2 児童・生徒調査票 (家庭内)

児童・生徒本人が家庭内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、基本的に同じものであった。調査票内には、以下の12の内容について尋ねる項目が含まれていた。

- A) 同性の友人との関係性 (愛着機能) 同性の友人を愛着対象として、どのように利用しているかを測定するために、児童用アタッチメント機能尺度 (村上・櫻井,2014) を用いた。児童・生徒が学校内で回答する調査質問紙における担任教師との関係性と同様に、4つの愛着機能のうち「安全な避難場所」と「安全基地」の2つの下位尺度各3項目ずつ、合計6項目を抜粋して用いた。回答は、(1)あてはまらない-(4)あてはまる の4件法で求めた。
- B) インターネット依存 児童・生徒のインターネットへの依存度を測定するために、インターネット依存尺度 (Young, 1998) を用いた。この尺度は、計20項目を用いてインターネットに対する依存度を測定するもので、(1)まったくあてはまらない-(5)とてもあてはまる の5件法で測定した。
- C) 心理的 well-being 児童・生徒の心理的 well-being を測定するために、日本語版 WHO-5 精神健康状態表 (WHO-5-J: Bech, Gudex, & Staehr Johansen, 1996; 日本語版として Awata et al., 2007) を用いた。この尺度は、計5項目を用いて心理面での well-being を測定するもので、世界保健機関 (WHO) によって開発された (<http://www.who-5.org>)。回答は、(0)まったくない-(5)いつも の6件法で求めた。
- D) 抑うつ 児童・生徒の抑うつを測定するために、子供用抑うつ自己評価尺度 (DSRS-C: Birlson, 1981; 日本語版として 並川他, 2011) を用いた。DSRS-C は、合計18項目から抑うつを測定する尺度であるが、今回の調査では、回答者の負担を考慮し、並川ら (2011) による短縮版を用いた。短縮版の DSRS-C は9項目であり、(0)ない-(2)いつも の3件法で回答を求めた。
- E) 希死念慮 児童・生徒の過去と現在の希死念慮を、それぞれ「これまでに、“生きていても仕方がない”と考えたことはありましたか？」と「現在、“生きていても仕方がない”と考えていますか？」という質問で測定した。回答は、(1)いいえ-(4)はい の4件法で求めた。
- F) 妄想幻覚様体験 児童・生徒の妄想幻覚様体験を、5項目からなる妄想幻覚様体験尺度 (Nishida et al., 2008) により測定した。回答は、(1)あった-(3)なかった の3件法で求めた。
- G) いじめの被害・加害経験 児童・生徒のいじめの被害・加害経験は、Olweus いじめ被害・加害尺度 (Olweus, 1996) を日本人対象に利用できるよう改変³⁴されたものを用いた。いじめの被害・

³⁴ Olweus いじめ被害・加害尺度 (The Olweus Bully/Victim Questionnaire) を日本語版に改変したものは、東京大学大学院教育学

加害内容について、それぞれ8項目、計16項目で尋ねるもので、その経験頻度を(1)過去2-3ヶ月ではない-(5)1週間に数回あったの5件法で測定した。

- H) エンゲージメント 児童・生徒のエンゲージメント(学習への取組)を測定するために、エンゲージメント尺度(Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; 日本語版として梅本・田中, 2012)を用いた。エンゲージメント尺度は、「感情的エンゲージメント」と「行動的エンゲージメント」の2つのエンゲージメントを各5項目、合計10項目で測定する尺度で、それぞれから先行研究より不適切とされている1項目ずつを削除した計8項目を用いた。回答は、(1)まったくそうでない-(4)とてもそうであるの4件法で求めた。
- I) 学習への動機づけ 児童・生徒の学習への動機づけを測定するために、自律的学習動機尺度を用いた(西村・河村・櫻井, 2011)。これは、自己決定理論(Deci & Ryan, 2002)に基づき、学習への動機づけを自律性の高低の異なる4つの調整スタイル³⁵「外的調整」、「取り入れ的調整」、「同一化的調整」、「内的調整」から測定するものである。各5項目、合計20項目から測定する尺度で、(1)まったくあてはまらない-(4)とてもあてはまるの4件法で回答を求めた。
- J) 学級の目標構造 児童・生徒の所属する学級の目標構造を測定するために、教室の目標構造尺度(三木・山内, 2005)を用いた。これは、学級の目標構造を「遂行目標構造」と「熟達目標構造」の2つの側面から各4項目、合計8個の項目により測定する尺度である。回答は、(1)まったくあてはまらない-(6)とてもあてはまるの6件法で求めた。
- K) 知能観 児童・生徒の暗黙の知能観を測定するために、知能観・性格観尺度(Hong et al, 1999; 日本語版として及川, 2005)を用いた。この尺度は、「知能観」と「性格観」の2つの側面を各3項目、合計6項目により測定するものである。回答は、(1)あてはまらない-(4)あてはまるの4件法で求めた。
- L) 学業成績 児童・生徒の全般的な学業成績を測定するため、「あなたの成績は、クラスの中でどのくらいだと思いますか?」という問いに対して、(1)下の方-(5)上の方の5件法で回答を求めた。なお、中学生と高校生の子供用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとに上記5件法による自己評価を求め、その上で、全般的な学業成績についても同様の方法で尋ねることとした。

3.3.4.3 保護者調査票

保護者が家庭内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の10個の内容について尋ねるものと、保護者自身や子供、家庭に関する基礎的な情報(保護者の年齢・保護者の性別・子供からみた続柄・子供の年齢・子供の性別・多胎か単胎か・子供の誕生日・家庭内の蔵書数・保護者の読書量・世帯収入・保護者の学歴・世帯当たりの人数・子供の数・引っ越しの回数・子供の学習環境・余暇活動・家庭内の喫煙者の有無・家庭内のギャンブルをする人の有無)を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 保護者のパーソナリティ特性を測定するために、児童・生徒用の調査質問紙と同様に、TIPI-J(Gosling et al., 2003; 日本語版として小塩ほか, 2012)を用いた。項目数・件法は、児童・生徒用のものと同じである。
- B) 感情特性 保護者の感情特性を測定するために、児童・生徒用の調査質問紙と同様に、喜び・

研究科身体教育学コース 北川裕子氏、東京大学大学院教育学研究科身体教育学コース 佐々木司教授より提供していただいた。

³⁵ 「外的調整」とは、何らかの報酬を獲得することや罰を回避することなどの外的な要求に基づく動機づけとされる。「取り入れ的調整」は、他者との比較などによる自分の価値を維持することに基づく動機づけで、活動の価値が部分的に内在化しているとされる。「同一化的調整」は、その活動を行う価値を自分自身で認め、それを受け入れている状態を表す動機づけであり、「内的調整」は、興味・関心や活動自体の楽しさに基づく動機づけである。「内的調整」が最も自律的な動機づけとされており、続いて「同一化的調整」、「取り入れ的調整」、「外的調整」と続く。詳細は第2部第4章第1節を参照のこと。

尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計13個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じないー(5)とてもよく感じる の5件法で回答を求めた。

- C) 心理的 well-being 保護者の心理的 well-being を測定するために、WHO-5-J (Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007) を用いた。項目数・件法は、児童・生徒用のものと同じである。
- D) 抑うつ 保護者の抑うつを測定するために、K-6 尺度 (Kessler et al., 2002; 日本語版として Furukawa et al., 2008) を用いた。K-6 は、合計6項目から抑うつを測定する尺度であり、(1)まったくないー(5)いつも の5件法で回答を求めた。
- E) 知能観 保護者の暗黙の知能観を測定するために、児童・生徒用の調査質問紙と同様に、知能観・性格観尺度 (Hong et al., 1999; 日本語版として 及川, 2005) を用いた。項目数・件法は、児童・生徒用のものと同じである。
- F) 生活習慣 保護者の就寝・起床時間などを測定した。
- G) 教師観 (教師への尊敬) 保護者が子供に対して、学校の教師との接し方についてふだんどのように言い聞かせているかを測定するために、教師への義務尊敬尺度を用いた。項目は、特に学校教師への尊敬に焦点を当てて、本調査のために調査者が集めた22項目であり、(1)まったくあてはまらないー(5)とてもよくあてはまる の5件法で測定した。
- H) 子供のパーソナリティ特性 子供のパーソナリティ特性を評定するために、TIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩他, 2012) を用いた。項目数・件法は、保護者自身のパーソナリティ特性を測定する際と同じである。
- I) 子供の感情特性 子供の感情特性を評定するために、保護者自身の感情特性を測定する項目と同じものを用いた。
- J) 子供の問題行動 子供の問題行動を評定するために、SDQ (Goodman, 1997) を用いた。SDQ は「行為問題」、「多動」、「情緒的問題」、「仲間関係」、「向社会的性」の5つの下位尺度から、子供の問題行動と向社会的行動を多面的に測定する尺度である。SDQ は、下位尺度ごとに5項目、計25項目からなり、(1)あてはまらないー(3)あてはまる の3件法で回答を求めた。

3.3.4.4 教師調査票

担任教師が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の10の内容について尋ねるものと、教師に関する基礎的な情報(年齢・性別・教員歴・現在の学校に赴任してからの期間・担当学級の児童生徒数・担当学級の児童生徒の担任歴)を尋ねる項目が含まれていた。

- A) パーソナリティ特性 担任教師のパーソナリティ特性を測定するために、児童・生徒用の調査質問紙、保護者用の調査質問紙と同様に、TIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩他, 2012) を用いた。項目数・件法は、児童・生徒用、保護者用のものと同じである。
- B) 感情特性 担任教師の感情特性を測定するために、児童・生徒用、保護者用の調査質問紙と同様に、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計13個の感情について、その経験頻度を(1)まったく感じないー(5)とてもよく感じる の5件法で回答を求めた。
- C) 知能観 担任教師の暗黙の知能観を測定するために、児童・生徒用、保護者用の調査質問紙と同様に、知能観・性格観尺度 (Hong et al., 1999; 日本語版として 及川, 2005) を用いた。項目数・件法は、児童・生徒用、保護者用のものと同じである。
- D) 心理的 well-being 担任教師の心理的 well-being を測定するために、WHO-5-J (Bech et al., 1996; 日本語版として Awata et al., 2007) を用いた。項目数・件法は、児童・生徒用、保護者用のものと同じである。
- E) 抑うつ 担任教師の抑うつを測定するために、K-6 尺度 (Kessler et al., 2002; 日本語版として

Furukawa et al., 2008) を用いた。項目数・件法は、保護者用のものと同じである。

- F) 生活習慣 保護者の就寝・起床時間などを測定した。
- G) 学級の感情風土 担当学級の感情面における特徴を測定するために、喜び・尊敬・恐れ・興味・嫌悪・罪悪感・妬み・感謝・怒り・悲しみ・軽蔑・恥・誇りの計 13 個の感情について、その学級全体における各感情の経験頻度を(1)まったく表さない-(5)とてもよく表す の 5 件法で回答を求めた。
- H) 学級風土 担当学級の児童・生徒の全体的な雰囲気測定するため、学級風土尺度 (伊藤, 2009) を用いた。学級風土尺度は、「学級活動への関与」、「学級内の不和」、「学校への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」の 6 つの下位尺度からなり、合計 26 項目である。(1)そう思わない-(5)そう思う の 5 件法で回答を求めた。
- K) 学級内の関係性の重視 現在の担当学級を指導する上で、担任教師が学級内のどのような関係性を重要視しているのかを測定するために、児童・生徒との関係性尺度を用いた。項目は、本調査のために調査者が集めた 6 項目であり、(1)まったくあてはまらない-(4)とてもあてはまる の 4 件法で測定した。
- L) 学級の学力 担任教師から見た現在の担当学級の全体的な学力レベルを評定するために、「現時点での学級全体の学力は、平均的な同学年の学級と比べた時に、どのくらいのレベルにありますか?」という問いに対して、(1)平均よりも低い-(5)平均よりも高い の 5 件法で回答を求めた。なお、中学生と高校生の生徒用の調査質問紙では、英語・数学・国語を教科ごとの評定も求めた。

3.3.4.5 学校責任者調査票

調査対象の学校責任者が学校内にて回答する調査票に含まれる調査項目は、以下の 8 個の内容について尋ねるものであった。

- A) 在籍児童・生徒数 学校内の全学年の在籍児童・生徒数と、調査対象となった 2 つの学年それぞれの在籍児童・生徒数の回答を求めた。
- B) 学級数 学校内の全学年の学級数と、調査対象となった 2 つの学年それぞれの学級数の回答を求めた。
- C) 教員数 学校内の全教員数への回答を求めた。
- D) 外部講師の利用 調査対象となった 2 つの学年それぞれにおいて、外部講師の利用を行っているか、回答を求めた。
- E) 授業サポート 調査対象となった 2 つの学年それぞれにおいて、授業サポートの導入を行っているか、回答を求めた。
- F) 宿泊活動 調査対象となった 2 つの学年それぞれにおいて、実施している宿泊活動に関し、回答を求めた。
- G) PTA の活動参加 学校の活動に PTA の協力があるか、回答を求めた。
- H) 指導計画 学校内の取組として、知能・技能の向上、人間性・道徳心の向上、言語能力の向上を目標とした指導計画を設定しているか、回答を求めた。

3.4 結果

ここでは、分析結果についてまとめるが、紙幅の制限があるため、全ての結果を載せることはせず、主たるものをピックアップする形で結果を提示したい。

3.4.1 記述統計量と尺度の信頼性

まず、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスのうち、より社会的関心が高く先行研究も豊富な自尊心について、その得点の記述統計量と信頼性の指標である α 係数を詳細に見てみたい。以下にその詳細をま

とめ、表1として示す。近年、小塩・岡田・茂垣・並川・脇田（2014）によって行われた自尊心の平均値に関するメタ分析の結果を基にすると、中高生の自尊心の平均の推定値は約2.9となり、本調査の結果は、ほぼその推定値と同じ値となった。このことから、自尊心の得点については、本調査の結果が一般的な児童期・青年期の子供たちの結果と大きなズレがないことが示唆される。また、 α 係数については、小学生・中学生・高校生ともに十分な値を示した。

表1. 本調査における自尊心の記述統計量

	平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度	α 係数
小学生	3.2	0.7	3.2	1.0	5.0	-0.2	0.1	0.8
中学生	3.0	0.7	3.0	1.0	5.0	-0.2	0.0	0.8
高校生	2.9	0.7	3.0	1.0	5.0	0.0	0.1	0.8

続いて、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスのうち、より基礎的な指標となるパーソナリティ特性について、その得点の記述統計量を見てみる。以下にその詳細をまとめ、表2として示す。我が国において、児童期・青年期の子供を対象に、ビッグファイブ・パーソナリティを測定した研究は数少ない。さらに、本調査で利用したTIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩ほか, 2012) については、いまだ日本語版が作成されてから十分な時間が経っていないこともあり、児童期・青年期の子供を対象にした信頼できる先行研究が存在していない。そこで、本報告書では、外向性・調和性・誠実性・神経症傾向・開放性の各下位尺度得点について、記述統計量をまとめたものを示すにとどめたい。得られた平均値や標準偏差、分布のゆがみの指標（歪度・尖度）から、本調査で利用したTIPI-J (Gosling et al., 2003; 日本語版として 小塩ほか, 2012) の得点の分布は、理論的にとりうる得点範囲（1点-7点）の中心（4点）のあたりに平均値がくる、比較的きれいな分布となっていることが示唆された。なお、TIPI-Jについては、一つの下位尺度について2項目という少ない項目数で測定がなされることから、 α 係数による信頼性の検証を行うことに問題があるとされていて、代わりに再検査信頼性を検証することが推奨されている（小塩ほか, 2012）。本報告書では、1回目の調査の結果のみの報告になるため、TIPI-Jについては、信頼性の検討を見送ることとした。

表2. 本調査におけるパーソナリティ特性の記述統計量

		平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度
小学生	外向性	5.2	1.3	5.5	1.0	7.0	-0.5	-0.2
	調和性	4.5	1.3	4.5	1.0	7.0	-0.3	-0.1
	誠実性	3.9	1.3	4.0	1.0	7.0	-0.1	-0.2
	神経症傾向	4.0	1.2	4.0	1.0	7.0	-0.1	-0.1
	開放性	4.1	1.2	4.0	1.0	7.0	0.1	0.0
中学生	外向性	4.9	1.4	5.0	1.0	7.0	-0.4	-0.6
	調和性	4.4	1.2	4.5	1.0	7.0	-0.3	0.0
	誠実性	3.5	1.2	3.5	1.0	7.0	0.1	-0.2
	神経症傾向	4.2	1.2	4.0	1.0	7.0	-0.1	0.0
	開放性	4.1	1.1	4.0	1.0	7.0	0.1	0.1
高校生	外向性	4.4	1.4	4.5	1.0	7.0	-0.2	-0.7
	調和性	4.6	1.1	4.5	1.0	7.0	-0.4	0.2
	誠実性	3.2	1.2	3.0	1.0	7.0	0.2	-0.2
	神経症傾向	4.4	1.2	4.5	1.0	7.0	-0.2	0.0
	開放性	4.1	1.2	4.0	1.0	7.0	0.1	0.1

続いて、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスの一つである感情知性について、その得点の記述統計量と信頼性の指標である α 係数を詳細に見てみる。以下にその詳細をまとめ、表3として示す。こちらに

についても、先ほどのパーソナリティ特性と同じく、先行する国内での調査が少ないことから、下位尺度得点について記述統計量をまとめたものを示すにとどめる。結果についても、パーソナリティ特性と同じく、分布の大きな偏り等は、見受けられなかった。また、 α 係数については、小学生・中学生・高校生ともに十分な値を示した。

表 3. 本調査における感情知性の記述統計量

		平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度	α 係数
小学生	自己感情の制御	3.4	0.8	3.5	1.0	5.0	-0.4	-0.1	0.7
	他者感情の認知	3.7	0.8	3.8	1.0	5.0	-0.5	0.2	0.8
	自己感情の表現	3.4	1.0	3.5	1.0	5.0	-0.2	-0.6	0.8
中学生	自己感情の制御	3.3	0.8	3.3	1.0	5.0	-0.2	-0.2	0.7
	他者感情の認知	3.6	0.8	3.8	1.0	5.0	-0.5	0.2	0.8
	自己感情の表現	3.3	1.0	3.3	1.0	5.0	-0.2	-0.5	0.9
高校生	自己感情の制御	3.3	0.8	3.3	1.0	5.0	-0.2	-0.1	0.7
	他者感情の認知	3.5	0.7	3.5	1.0	5.0	-0.4	0.5	0.7
	自己感情の表現	3.2	0.9	3.3	1.0	5.0	-0.1	-0.4	0.9

続いて、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスの一つであるエンゲージメントについて、その得点の記述統計量と信頼性の指標である α 係数を詳細に見てみる。以下にその詳細をまとめ、表 4 として示す。こちらについても、先ほどのパーソナリティ特性、感情知性と同じく、先行する国内での調査が少ないことから、下位尺度得点について記述統計量をまとめたものを示すにとどめる。結果についても、パーソナリティ特性や感情知性と同じく、分布の大きな偏り等は、見受けられなかった。ただし、小学生においてはやや平均値が高い方に寄っていることが確認された。また、 α 係数については、小学生・中学生・高校生ともに十分な値を示した。

表 4. 本調査におけるエンゲージメントの記述統計量

		平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度	α 係数
小学生	感情的エンゲージメント	3.0	0.8	3.0	1.0	4.0	-0.6	-0.4	0.9
	行動的エンゲージメント	3.1	0.7	3.3	1.0	4.0	-0.6	0.1	0.8
中学生	感情的エンゲージメント	2.6	0.8	2.5	1.0	4.0	-0.1	-0.7	0.9
	行動的エンゲージメント	2.9	0.7	3.0	1.0	4.0	-0.5	0.0	0.9
高校生	感情的エンゲージメント	2.5	0.8	2.5	1.0	4.0	-0.1	-0.5	0.9
	行動的エンゲージメント	2.7	0.7	2.8	1.0	4.0	-0.3	0.2	0.8

続いて、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスの一つである学習動機について、その得点の記述統計量と信頼性の指標である α 係数を詳細に見てみる。以下にその詳細をまとめ、表 5 として示す。こちらについても、先ほどのパーソナリティ特性、感情知性等と同じく、先行する国内での調査が少ないことから、下位尺度得点について記述統計量をまとめたものを示すにとどめる。結果についても、パーソナリティ特性や感情知性等と同じく、分布の大きな偏り等は、見受けられなかった。ただし、全学年ともに同一化的調整の得点がやや平均値が高い方に寄っていることが確認された。また、 α 係数については、小学生・中学生・高校生ともに十分な値を示した。

表 5. 本調査における学習動機の記述統計量

		平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度	α 係数
小学生	内的調整	2.7	0.9	2.8	1.0	4.0	-0.3	-0.8	0.9
	同一化的調整	3.2	0.7	3.4	1.0	4.0	-0.9	0.3	0.8
	取り入的調整	2.4	0.8	2.4	1.0	4.0	0.1	-0.8	0.8
	外的調整	2.2	0.7	2.2	1.0	4.0	0.2	-0.4	0.8
中学生	内的調整	2.2	0.8	2.0	1.0	4.0	0.4	-0.6	0.9
	同一化的調整	3.1	0.8	3.2	1.0	4.0	-0.8	0.2	0.9
	取り入的調整	2.5	0.8	2.4	1.0	4.0	0.0	-0.7	0.8
	外的調整	2.4	0.7	2.4	1.0	4.0	0.0	-0.5	0.8
高校生	内的調整	2.2	0.8	2.2	1.0	4.0	0.2	-0.6	0.9
	同一化的調整	3.1	0.7	3.2	1.0	4.0	-0.8	0.5	0.9
	取り入的調整	2.5	0.8	2.4	1.0	4.0	-0.1	-0.6	0.9
	外的調整	2.3	0.7	2.4	1.0	4.0	0.0	-0.3	0.8

続いて、児童・生徒本人をとりまく環境である友人や担任教師との関係性について、愛着機能の得点の記述統計量と信頼性の指標である α 係数を詳細に見てみる。以下にその詳細をまとめ、表 6 として示す。こちらについても、先ほどのパーソナリティ特性、感情知性等と同じく、先行する国内での調査が少ないことから、下位尺度得点について記述統計量をまとめたものを示すにとどめる。結果についても、パーソナリティ特性や感情知性等と同じく、分布の大きな偏り等は見受けられなかった。ただし、全学年とも教師に対する愛着の機能に関する得点がやや平均値が低い方に寄っていることが確認された。また、 α 係数については、小学生・中学生・高校生ともに十分な値を示した。

表 6. 本調査における愛着機能の記述統計量

		平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度	α 係数
小学生	安全な避難場所 (教師)	2.0	0.8	2.0	1.0	4.0	0.5	-0.7	0.8
	安全基地 (教師)	2.4	0.9	2.3	1.0	4.0	0.1	-1.1	0.9
	安全な避難場所 (友人)	2.6	0.9	2.7	1.0	4.0	-0.2	-0.9	0.8
	安全基地 (友人)	2.8	0.9	3.0	1.0	4.0	-0.4	-0.7	0.9
中学生	安全な避難場所 (教師)	1.8	0.8	1.7	1.0	4.0	0.8	-0.3	0.9
	安全基地 (教師)	2.0	0.9	2.0	1.0	4.0	0.5	-0.8	0.9
	安全な避難場所 (友人)	2.8	0.9	3.0	1.0	4.0	-0.3	-0.9	0.9
	安全基地 (友人)	2.8	0.9	3.0	1.0	4.0	-0.4	-0.7	0.9
高校生	安全な避難場所 (教師)	1.7	0.8	1.7	1.0	4.0	0.9	0.1	0.8
	安全基地 (教師)	1.9	0.8	2.0	1.0	4.0	0.5	-0.7	0.9
	安全な避難場所 (友人)	2.8	0.9	3.0	1.0	4.0	-0.3	-0.7	0.9
	安全基地 (友人)	2.7	0.9	3.0	1.0	4.0	-0.4	-0.6	0.9

最後に、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスのアウトカムとなる well-being について、その得点の記述統計量と信頼性の指標である α 係数を詳細に見てみる。以下にその詳細をまとめ、表 7 として示す。こちらについても、先ほどのパーソナリティ特性と同じく、先行する国内での児童期・青年期の子供を対象とした調査が少ないことから、下位尺度得点について記述統計量をまとめたものを示すにとどめる。結果についても、パーソナリティ特性と同じく、分布の大きな偏り等は見られなかった。また、 α 係数については、小学生・中学生・高校生ともに十分な値を示した。

表 7. 本調査における well-being の記述統計量

	平均値	標準偏差	中央値	最小値	最大値	歪度	尖度	α 係数
小学生	3.4	1.1	3.6	0.0	5.0	-0.5	-0.4	0.9
中学生	3.2	1.2	3.2	0.0	5.0	-0.5	-0.3	0.9
高校生	2.7	1.1	2.8	0.0	5.0	-0.1	-0.3	0.9

3.4.2 相関分析

ここでは、児童・生徒本人の、社会情緒的コンピテンスの様相について、相関分析から得られた結果のうち、有益と考えられるものを抜粋して提示する。児童・生徒のパーソナリティ特性と感情知性・自尊心・well-being について、統計的に有意な関連性が確認された。児童・生徒の外向性・調和性・誠実性・開放性の 4 つが高いほど、感情知性の各下位尺度や自尊心、well-being のレベルが高く ($r_s \cong .30$)、反対に神経症傾向が高いほど、感情知性や自尊心、well-being が低いことが示された ($r_s \cong -.20$)。詳細な結果は以下の表 8-10 に示す。

表 8. 小学生のパーソナリティ特性と感情知性・自尊心・well-being の関連

	自己感情の制御	他者感情の認知	自己感情の表現	自尊心	well-being
外向性	.13	.26	.36	.25	.30
調和性	.37	.35	.24	.29	.26
誠実性	.29	.24	.28	.33	.23
神経症傾向	-.24	.04	-.13	-.25	-.12
開放性	.12	.18	.22	.24	.15

表 9. 中学生のパーソナリティ特性と感情知性・自尊心・well-being の関連

	自己感情の制御	他者感情の認知	自己感情の表現	自尊心	well-being
外向性	.10	.29	.43	.26	.39
調和性	.30	.34	.19	.27	.27
誠実性	.16	.15	.22	.33	.23
神経症傾向	-.25	.05	-.18	-.27	-.14
開放性	.07	.13	.22	.19	.16

表 10. 高校生のパーソナリティ特性と感情知性・自尊心・well-being の関連

	自己感情の制御	他者感情の認知	自己感情の表現	自尊心	well-being
外向性	.08	.27	.45	.31	.29
調和性	.37	.34	.10	.29	.18
誠実性	.17	.13	.15	.31	.13
神経症傾向	-.33	.05	-.15	-.35	-.19
開放性	.09	.16	.27	.28	.13

続いて学習に関連するエンゲージメントや学習への動機づけに目を向けてみたい。相関分析の結果から、エンゲージメントや学習への動機づけは、パーソナリティ特性や感情知性と関連性が見られた。特に、感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントの 2 つのエンゲージメントと、内的調整と同一化的調整という、より自律性の高い動機づけについては、調和性や誠実性、感情知性と正の関連性が見られた ($r_s \simeq .20$)。このことは、調和性や誠実性が高いと、また、感情知性のレベルが高いと、学習への取組がより意欲的で、学習への動機づけがより自律的なものとなりやすい傾向があることを示している。詳細な結果は、以下の表 11-13 に示す。

表 11. 小学生のパーソナリティ特性・感情知性とエンゲージメント・学習動機の関連

	感情的エンゲージメント	行動的エンゲージメント	内的調整	同一化的調整	取り入りの調整	外的調整
外向性	.02	.09	.12	.11	.01	-.05
調和性	.18	.28	.23	.22	.04	-.08
誠実性	.21	.30	.31	.22	.12	-.06
神経症傾向	-.15	-.14	-.10	-.10	.01	.12
開放性	.06	.07	.17	.13	.06	-.05
自己感情の制御	.27	.37	.32	.13	.01	-.03
他者感情の認知	.21	.36	.35	.23	.10	.06
自己感情の表現	.24	.36	.37	.18	.08	-.05

表 12. 中学生のパーソナリティ特性・感情知性とエンゲージメント・学習動機の関連

	感情的エン ゲージメン ト	行動的エンゲ ージメント	内的調整	同一化的調整	取り入的調整	外的調整
外向性	.07	.08	.07	.12	-.04	-.06
調和性	.16	.26	.16	.23	.00	-.02
誠実性	.22	.29	.27	.21	-.02	-.08
神経症傾向	-.19	-.15	-.18	-.03	.00	.05
開放性	.06	.04	.08	.05	-.02	-.08
自己感情の制御	.22	.24	.14	.07	.55	.01
他者感情の認知	.14	.26	.16	.22	.12	.10
自己感情の表現	.22	.31	.22	.18	-.05	.01

表 13. 高校生のパーソナリティ特性・感情知性とエンゲージメント・学習動機の関連

	感情的エン ゲージメン ト	行動的エンゲ ージメント	内的調整	同一化的調整	取り入的調整	外的調整
外向性	.08	.11	.07	.15	.04	-.01
調和性	.14	.20	.09	.20	.02	-.05
誠実性	.15	.25	.22	.17	.09	-.02
神経症傾向	-.10	-.09	-.10	.00	.02	.03
開放性	.10	.07	.13	.10	.02	-.07
自己感情の制御	.17	.18	.15	.10	-.04	-.08
他者感情の認知	.14	.22	.15	.25	.06	.05
自己感情の表現	.13	.20	.13	.16	.01	-.01

また、学習に関連するエンゲージメントや学習への動機づけは、教師や友人に対して構築される愛着の機能との関連性が見られた。特に、感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントの2つのエンゲージメントと、内的調整と同一化的調整という、より自律性の高い動機づけについては、教師や友人の安全基地機能や安全な避難場所機能と正の関連性が見られた ($r_s \approx .20$)。教師や友人が児童生徒の安全基地や安全な避難場所として機能しているほど、学習への取組がより意欲的で、学習への動機づけがより自律的なものとなりやすい傾向にあると言える。詳細な結果は、以下の表 14-16 に示す。

表 14. 小学生の教師・友人に対する愛着の機能とエンゲージメント・学習動機の関連

	感情的エンゲ ージメント	行動的エンゲ ージメント	内的調整	同一化的調 整	取り入的調 整	外的調整
教師 安全な避難場所	.29	.15	.12	.18	.10	.01
安全基地	.37	.27	.28	.14	.14	.08
友人 安全な避難場所	.28	.21	.18	.29	.08	.00
安全基地	.29	.40	.32	-.01	.12	.05

表 15. 中学生の教師・友人に対する愛着の機能とエンゲージメント・学習動機の関連

		感情的エンゲ ージメント	行動的エンゲ ージメント	内的調整	同一化的調 整	取り入れ 的調整	外的調整
教師	安全な避難場所	.27	.18	.23	.25	.19	.05
	安全基地	.32	.25	.25	.23	-.01	.05
友人	安全な避難場所	.19	.25	.17	.25	.06	.07
	安全基地	.20	.27	.15	.11	.05	.08

表 16. 高校生の教師・友人に対する愛着の機能とエンゲージメント・学習動機の関連

		感情的エンゲ ージメント	行動的エンゲ ージメント	内的調整	同一化的調 整	取り入れ 的調整	外的調整
教師	安全な避難場所	.23	.19	.20	.13	.13	.08
	安全基地	.27	.21	.23	.14	.15	.10
友人	安全な避難場所	.14	.17	.13	.19	.09	.05
	安全基地	.19	.23	.17	.17	.09	.07

3.5 考察と展望

本調査では、日本の児童期・青年期の子供たちの社会情緒的コンピテンスの様相を探るべく、比較的国内では大きなサンプルサイズと言えるサンプルを対象に、網羅的な社会情緒的コンピテンスと、そのアウトカムの測定を行った。今回の報告書では、調査実施時期の関係から 1 回目のデータのみを用いた分析にとどまっているうえに、紙幅の制限もあって、全ての測定尺度についての検討結果を掲載することはかなわなかったが、特に重要と考えられる結果について選択し、報告した。まず、種々の社会情緒的コンピテンスについて、それらを測定する尺度得点の平均値や標準偏差、中央値、更には、歪度や尖度といった指標を報告できた。上述のように、本調査は、サンプルサイズが大きいことから、これらの指標を報告することにより、日本の児童期・青年期の子供たちの社会情緒的コンピテンスの参考値を提供することができたとと言える。日本を代表する形での調査ではないものの、少ないサンプルの調査と比べ、より安定した値を示せたと言ってよいだろう。

さらに、社会情緒的コンピテンスを測定する尺度の信頼性の指標を報告したことも、重要な点である。心理検査は、その検査器具としての質を、尺度の信頼性と妥当性の 2 つの観点から評価される。信頼性は、その検査に対する回答の安定性・一貫性のことを指し、妥当性とは、その検査が測定しようとしているものをしっかりと測定できているかどうかを指す。本調査の結果、信頼性の指標としてよく用いられる α 係数の値から、社会情緒的コンピテンスの測定尺度の信頼性は、十分であることが示された。ただし、信頼性は複数回同じ検査を行った際に、回答が経時的にどれほど安定しているかという再検査信頼性という観点もある。本報告書では、2 回目の調査結果を報告できていないことから、再検査信頼性に関する検討ができていないが、今後の分析等で可能になると考えられる。

一方、妥当性については、本報告書内の結果だけで議論できるものではない。Messick (1975) によると、妥当性とは、解釈的な推論を発展させるもので、検査の利用によって得られた結果とそのテストの解釈の一致の程度を確かめ、他の推論が支持的でないことを示していくこととされる。そして、その推論の確証には、検査の意味の妥当化だけでなく、その検査を使用することの社会的結果の妥当化が必要とされている。それゆえ、妥当性の検証とは、一回の調査結果を基に終わるものではなく、本調査の結果もその検証過程の一部に過ぎないことに注意しなければならない。

本調査では、社会情緒的コンピテンスの中のパーソナリティ特性や感情知性、自尊心、学習に関連するエンゲージメントや動機づけ、さらに、その社会情緒的コンピテンスのアウトカムとなる well-being の間で意味のある関連性が見いだされた。社会情緒的コンピテンスの中でもより基礎的なものと言えるパーソナリティ特性は、その他複数の社会情緒的コンピテンスと関連を示した。また、学習に関連するエンゲージメントや動機づけは、学校内の対人関係の指標である愛着機能との関連が見られたりした。これらの結果は、今後の社会情緒的コンピテンスに着目した詳細な検討を行っていく上での重要な情報となるとともに、本調査で用いた社会情緒的コンピテンスの測定尺度が一定程度の妥当性を持つことの証左となる。ただ、本調査は、更に 2 回目の調査を行っているため、その 2 回目の調査の結果との関連性を見ることによって、より深い妥当性の議論が可能となるであろう。少なくとも、本調査において、「4. 結果」で記述した記述統計量と尺度の信頼性について十分な値が示された範囲では、社会情緒的コンピテンスの測定尺度について、日本の子供たちに大きな問題なく利用できるであろうことが示唆されたと言える。

上述のように、これまで日本の児童期・青年期の子供たちを対象に、これほどの規模で、今回のように多くの変数を測定した調査は行われたことがなかった。その意味で、本調査は、そこで得られたデータそのものが持つ意義が極めて大きいことが指摘できる。本報告書内で報告した記述統計量や信頼性と妥当性の検討結果は、本調査で用いた社会情緒的コンピテンスの測定尺度が日本の児童期・青年期の子供たちを対象に今後利用できるものであることを示す重要な資料ということが言えるだろう。さらに、本調査に盛り込んだ数々の尺度について、学校段階別や性別ごとに信頼性や妥当性を検討することや、先行研究が示す値との共通点や相違点を検討するなど、今後、二次分析を含め積極的に利用を進めることで、本調査のデータが持つ意義は、十二分に発揮されるだろう。

加えて、本調査では、社会情緒的コンピテンスの中でも、学習に関連するエンゲージメントや動機づけが、パーソナリティ特性や感情知性と関連することが認められた。この結果自体は、妥当性を支持する結果として重要なものであるが、実践的な観点からも非常に重要と言える。調和性や誠実性が高かったり、感情知性が高かったりする子供においては、学習に対する能動的な取組が高い水準で行われうるわけだが、反対に調和性や誠実性が低く、感情知性も低い子供は、学習に対する能動的な取組が行われにくくなってしまふことが示唆される。つまり、社会情緒的コンピテンスの差が学習への取り組み方につながり、これは、学習場面における到達度などに影響してくる可能性が高い。「スキルがスキルを生む (Skills beget skills)」(Heckman, 2012) という指摘に表れるように、ある社会情緒的コンピテンスの高さは、別の社会情緒的コンピテンスの高さへとつながっていく可能性が、本調査の結果からも示唆されたのではないだろうか。ただし、パーソナリティや感情知性そのものが教育や介入の直接の対象になりうるのかについては、今後、より慎重に議論を重ねる必要があるだろう。また、あるパーソナリティや感情知性の特徴を持つ児童・生徒が、どのような環境におかれることによって、いかなるアウトカムを示すのか、といった、児童・生徒本人の社会情緒的コンピテンスと社会的環境との相互作用についても注意を払うことが肝要であろう。今後の分析により、こうした検討を行うことが重要であると考えられる。

このように、本調査では、いくつかの重要な知見を得ることに成功し、日本の児童期・青年期の子供たちの社会情緒的コンピテンスの様相を少しばかり明らかにできた。しかし、上述したとおり、今回の分析は、1 回目調査の結果のみを用いた横断的な調査に基づくものである。横断的な調査では、変数間の同時相関的な関連性に基づく議論しかできず、社会情緒的コンピテンスが何らかのアウトカムに影響したかどうかということまで議論することは難しいという問題点がある。この点については、今後 2 回目の調査結果を集計した後に、社会情緒的コンピテンスの縦断的な変化に関する検討を行っていきたい。また、日本の児童期・青年期の子供たちを対象とした社会情緒的コンピテンスの測定尺度の信頼性・妥当性を高めていくため、測定尺度の一つ一つについて先行研究との丁寧な比較を行い、今後の研究の進展に役立つ知見を提供したい。

謝辞

本調査に御協力くださった児童・生徒の皆様、また、お子様達の保護者の皆様、学校の教師の皆様、全ての方に感謝の意を表します。

【引用文献】

- Appleton, A. A., Loucks, E. B., Buka, S. L., Rimm, E., & Kubzansky, L. D. (2013). Childhood emotional functioning and the developmental origins of cardiovascular disease risk. *Journal of Epidemiology and Community Health, 67*, 405–411.
- Awata, S., Bech, P., Yoshida, S., Hirai, M., Suzuki, S., Yamashita, M., ... & Oka, Y. (2007). Reliability and validity of the Japanese version of the world health organization - five well - being index in the context of detecting depression in diabetic patients. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 61*, 112–119.
- Bech, P., Gudex, C., & Staehr Johansen, K. (1996). The WHO (Ten) well-being index: validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics, 65*, 183–190.
- Beddington, J., Cooper, C. L., Field, J., Goswami, U., Huppert, F. A., Jenkins, R., . . . Thomas, S. M. (2008). The mental wealth of nations. *Nature, 455*, 1057–1060.
- Birleson, P. (1981). The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self - rating scale: a research report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 73–88.
- Cornwell, E. Y., & Waite, L. J. (2009). Social disconnectedness, perceived isolation, and health among older adults. *Journal of Health and Social Behavior, 50*, 31–48.
- Crosnoe, R., Benner, A. D., & Schneider, B. (2012). Drinking, socioemotional functioning, and academic progress in secondary school. *Journal of Health and Social Behavior, 53*, 150–164.
- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological Science, 26*, 709–723.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*, 57–91.
- Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The experiences in close relationships- relationship structures questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment, 23*, 615–625.
- Furukawa, T. A., Kawakami, N., Saitoh, M., Ono, Y., Nakane, Y., Nakamura, Y., . . . , Kikkawa, T. (2008). The performance of the Japanese version of the K6 and K10 in the World Mental Health Survey Japan. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 17*, 152–158.
- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J. I., & Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *Journal of Adolescent Health, 44*, 468–477.
- Gelissen, J., & de Graaf, P. M. (2006). Personality, social background, and occupational career success. *Social Science Research, 35*, 702–726.
- Goodman, R. (1997) The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- 箱田裕司・小松佐穂子・中村知靖 (2010). 情動的知能とは何か?——情動的知能の主観的・客観的測定法による結果とストレスコーピングとの関係—— 第14回日本情報ディレトリ学会全国大会研究報告予稿集, 7–10.
- Heckman, J. J. (2012). The Developmental Origins of Health. *Health Economics*, 21, 24–29.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., Veramendi, G., & Urzua, S. S. (2014). *Education, health and wages* (No. w19971). National Bureau of Economic Research.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.
- 伊藤垂矢子 (2009). 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用 コミュニティ心理学研究, 12, 155–169.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success* (No. w20749). National Bureau of Economic Research.
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ..., Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959–976.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion*, 14, 93–124.
- 古村健太郎・村上達也・戸田弘二 (2016). アダルト・アタッチメント・スタイル尺度 (ECR-RS) 日本語版の妥当性評価 心理学研究, 87, 303–313.
- Kubzansky, L. D., Martin, L. T., & Buka, S. L. (2009). Early manifestations of personality and adult health: A life course perspective. *Health Psychology*, 28, 364–372.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Messick, S. (1975). The standard problem: Meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist*, 30, 955–966.
- 三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性 心理学研究, 76, 260–268.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693–2698.
- 文部科学省 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会第一次答申, 平成8年7月19日
- 文部科学省 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申) 中央教育審議会答申, 平成20年1月7日
- 村上達也・櫻井茂男 (2014). 児童期中・後期におけるアタッチメント・ネットワークを構成する成員の検討——児童用アタッチメント機能尺度を作成して—— 教育心理学研究, 62, 24–37.
- 並川努・谷伊織・脇田貴文・熊谷龍一・中根愛・野口裕之・辻井正次 (2011). Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) 短縮版の作成 精神医学, 53, 489–496.
- Nishida, A., Tanii, H., Nishimura, Y., Kajiki, N., Inoue, K., Okada, M., ... & Okazaki, Y. (2008).

- Associations between psychotic-like experiences and mental health status and other psychopathologies among Japanese early teens. *Schizophrenia Research*, 99, 125–133.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス 教育心理学研究, 59, 77–87.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- 及川昌典 (2005). 知能観が非意識的な目標追求に及ぼす影響 教育心理学研究, 53, 14–25.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Mimeo, Research Center for Health Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- 小塩真司・岡田涼・茂垣まどか・並川努・脇田貴文 (2014). 自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響—Rosenberg の自尊感情尺度日本語版のメタ分析—. 教育心理学研究, 62, 273–282.
- 尾崎由佳・後藤崇志・小林麻衣・沓澤岳 (2016). セルフコントロール尺度短縮版の邦訳及び信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 87, 144–154.
- Psychiatric Research Unit, Mental Health Centre North Zealand. WHO-Five Well-being Index (WHO-5). <http://www.who-5.org/> (2017年2月12日アクセス可能)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S. H., Kwantes, C. T., Kakai, H., & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41, 1–10.
- 首藤敏元 (1990). 児童の愛他性における共感性と道徳的判断の役割 埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学), 39, 59–72.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.
- 高野陽太郎 (2008). 「集団主義」という錯覚——日本人論の思い違いとその由来—— 新曜社
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271–324.
- 梅本貴豊・田中健史朗 (2012). 大学生における動機づけ調整方略 パーソナリティ研究, 21, 138–151.
- 海野道郎・篠木幹子・工藤匠 (2009). 社会調査における実査体制と回収率——Gomi 調査の経験から—— 社会と調査, 2, 43–56.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64–68.
- Young, K. S. (1998). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction and a winning strategy for recovery*. John Wiley & Sons.
- (石井 佑可子・本島 優子・榊原 良太・武藤 世良・川本 哲也・河本 愛子・村木 良孝・利根川 明子)

巻末資料

- 表1 社会情緒的発達の概要
- 表2 社会情緒的コンピテンスの一覧

表1 社会情緒的発達の概要

領域	乳児期(0,1,2歳)	幼児期(3, 4, 5歳)	児童期(6~12歳)・青年期(12歳~18歳+)
自分	自己に対する感覚 生態学的自己 対人的自己 自身の名前の認識 鏡像自己の認識	自己意識 自己概念	自己意識 能力についての自己概念 自己効力感 自尊心
	情動の発現 基本的情動 自己意識的情動	行動制御 作業記憶 行動の抑制 切り替え	ストレス反応からの回復 コーピング レジリエンス
	原初的な情動調整 情動調整方略の使用	感情制御 衝動性の制御 感情制御	忍耐 忍耐力
	気質 活動水準, 周期の規則性, 接近・回避, 順応性, 反応強度 感受性, 気分の質, 気の散りやすさ, 注意の持続性と固執性 情動性, 活動性, 社交性 高潮性, ネガティブ情動性, エフォートフル・コントロール 行動抑制		感情知性 メタ感情 特性感情知性
他者	他者の内的状態の理解 他者の情動表出の区別 他者の意図の理解	他者の感情への気づきと理解 感情の同定 感情の理解	感情知性 メタ感情 感情情動の知覚(EI1部門目) 感情理解(EI3部門目) 感情コンピテンス
	コミュニケーション対象の選択 人らしさへの選好 養育者の顔, 声, 匂いの選好 好ましい人物への選好 社会的微笑	他者の心と行動の関係の理解 心の理論 表示規則の理解	
自他関係	他者の内的状態への同調性 感情伝染 共感的反応	自他の関わりにおける行動 社会的問題解決能力 向社会的行動	自他関係の基礎となる感情コンピテンス 経験的感情知性 ・感情の知覚(EI1部門目) ・感情による思考の推進(EIの2部門目) 戦略的感情知性 ・感情理解(EI3部門目) ・感情管理(EI4部門目) 感情コンピテンス 感情表出の調整
	他者との意図共有 共同注意 社会的参照	他者に対する自己の表現, 伝達 ナラティブ	自他関係の基礎となるコミュニケーションスキル ソーシャル・スキル
	自他関係のモデル構築 アタッチメント 内的作業モデル	社会性の基盤となる言語能力 感情語の獲得 心的状態語の獲得	自他関係の基礎となる他者志向性 アタッチメント 思いやり(共感性・向社会的) 感謝 尊敬・尊重

表2 社会情緒的コンピテンスの一覧

領域	具体的内容	第2部における 対応する 章番号 節番号	定義	代表的な測定法
乳児期	自己	1 2	物理的環境での自身の活動に関連して知覚される自己	実験、観察
		1 2	社会的環境との相互作用に付随する情報によって特定される自己	実験、観察
		1 2	自身の名前を認識し、それに基づきモノの所有を宣言する、行動の主体となることを訴える等の行為を行うこと	実験、観察
		1 2	鏡像を自分自身だと認識している、すなわち自身の内的な顔表情を持っていると解釈すること	実験(鏡像自己認知課題/ルージュ・テスト)
		1 1	ヒトが発達早期から持っており、どのような文化圏でも観察できる普遍的な情動(喜び、驚き、悲しみ、謙遜、怒り、恐れ)	実験、観察
	他者	1 1	自分とは異なる他者の視点が関わるタイプの情動(てれ、共感、羨望等)	実験、観察
		1 1	大人が乳児にニュートラルな表情で視線を向けるだけの状況(Still-Face)に対する、乳児の受動的・能動的な情動調整	実験(スティル・フェース・パラダイム)
		1 2	外界の刺激に対する感受性や活動水準、活動の抑制性や非抑制性、気分の強さや安定度などをさし、生涯を通じて比較的安定した持続性をもつ因子	質問紙法、観察
		1 1	他者の表情、音声、ジェスチャーに基づく相手の表情の区別、情動状態の理解	実験、観察
		1 2	他者の視線が向いている方向、視線を向けている対象の理解	実験、観察
	自他関係	1 1	ある対象に何かをしようとしているという意図性の理解	実験(ウッドワード・パラダイム、経時的視線測定)
		1 1	乳児の周りにある様々な視覚刺激の中からヒトを認識する能力	実験
		1 1	養育者とそうでない他者を区別し、養育者を選択的に好む傾向	実験
		1 1	乳児にとって好ましい特性を持つ他者をそうでない他者と区別し、選択的に好む傾向	実験
		1 1	養育者等の身近な人物に対して向けられる選択的な微笑	実験、観察
幼児期	自己	1 2	他者の情動表出によって自身の情動が共鳴的に引き起こされること	実験、観察
		1 2	他者と自分の欲求の違いを理解した上で、互いに相手に自分と同じ対象に注意を向けていることを告知あるいは理解していること	実験、観察
		1 2	二者がある対象に注意を向けた上で、互いに相手に自分と同じ対象に注意を向けていることを告知あるいは理解していること	発達検査(ESCS, CSBS-DP, SCATA)、質問紙
		1 3	物理的・心理的負荷にさらされた際、「安全の感覚」の維持/回復のために、重要な他者との近接を保つ行動やそのような特徴を持った情緒的関係	観察(SSP, AGS)
		1 3	アタッチメント対象が自分を助けてくれる存在か、自分自身はアタッチメント対象に助けてもらうことができる存在なのか、ということに関する表象モデル	幼児期以降に実験、面接等
	他者	2 1	情報を一時的に脳内に保存する能力	数字逆唱課題
		2 1	習慣的な行動を抑制する能力	スループ課題
		2 1	行動を柔軟に切り替える能力	ルール課題
		2 1	自己の様々な側面に関する概念・認識	自己記述質問紙
		2 1	衝動性を抑制する能力	マシュマロテスト
	自他関係	2 1	主にネガティブ情動を調整する能力	子どもの行動調査票
		2 2	表出された感情の一般的な意味の理解	感情語と表情のマッチング
		2 2	個人の特性や状況を考慮した感情経験の推論と理解	物語の登場人物の感情推論
		2 2	内的な感情経験と感情表出行動が必ずしも一致しないことへの理解	期待外れのプレゼン課題
		2 2	他者の行動の背後にある内的状態(意図、信念等)の理解	誤信念課題
児童期 青年期	自己	2 3	感情語の理解、使用	保護者への質問紙
		2 3	心的状態語の理解、使用	保護者への質問紙
		2 3	過去の出来事について語ること	インタビュー
		2 3	対人的な葛藤場面の問題を解決する能力	PIPS, SPSTなど
		2 3	他者を助けようとして、他者のために行動しようとする行為	観察、保護者や教師への質問紙
	他者	3 1	生得的な比較的一貫した行動や感情の表出傾向	自己評定・他者評定の質問紙
		3 1	行動・思考・感情の比較的安定したパターンを生じさせる傾向	自己評定の質問紙
		3 2	理想、価値、道徳、社会的期待に沿うよう、そして長期的な目標の達成をサポートするよう、自らの反応(行動、感情、思考、衝動など)を変化させる能力	自己評定の質問紙、行動観察
		3 1	オラジリアリティと有用性を兼ね備えたものを生み出せる能力	自己評定の質問紙、創造性検査
		3 2	当該の能力に対する有能感や自己認知	自己評定の質問紙
	自他関係	3 2	個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知	自己評定の質問紙
		3 2	自分自身を基本的に価値あるものとする感覚、自分に価値を置いている程度	自己評定の質問紙、IAT
		4 1	課題に取り組み、その活動自体が目的となっている状態	自己評定の質問紙
		4 1	課題や活動の達成を成功させることに対する「期待」と、課題や活動が成功することの「価値」の積	自己評定の質問紙
		4 1	生じた出来事の原因について推測、判断するプロセス	自己評定の質問紙
児童期 青年期	自己	4 1	児童生徒が学習に取り組む際の目標志向性	自己評定の質問紙
		4 1	進行中の課題に対して示される行動的志向性と感情の質	自己評定の質問紙、教師評定、第三者の観察評定
		3 5	長い時間目標に向けて努力を続ける力、情熱	質問紙法
		3 5	個人の資源を脅かし、あるいは超えてしまう外的および内的な要請に対して、それら処理するための認知的・行動的な努力であり、常に変化し続けるもの	質問紙法
		3 5	窮乏や困難などの状況下においても、うまく適応する過程・能力・結果、ストレスのネガティブな効果を緩和するパーソナリティ特性、高いリスクにある個人における、発達アウトカムの寄与するポジティブな結果	質問紙法
	他者	4 2	パーソナリティの下位レベルに想定した自己感情知覚	質問紙
		4 2	感情に対する感情や認知、理解の総称	質問紙・面接法
		3 4	親密な相手に対して接近したり、助けを求めたりする行動の傾向	自己評定の質問紙
		3 3	統一した定義は存在しない。感情的共感(共感的配慮や個人的苦痛)、認知的共感(視点取得や想像性)を含む多層的・多次元的な状態・特性	状態共感:実験による身体的・生理的測定、(特定状況下や実験中の)自己評定あるいは他者評定の質問紙
		3 3	向社会的行動の実行頻度の個人差	自己評定あるいは他者評定の質問紙
	自他関係	3 3	他者から自分のためにコストをかけて、何か価値あることを意図的にしてもらったときに生じる感情。人以外の対象にも生じることがある。感情価は典型的にはポジティブだが、日本では「申し訳なさ」や「すまなさ」などのネガティブな気持ちが伴うこともよくある。	状態・気分・特性:自己評定あるいは他者評定の質問紙 児童期・青年期における尺度開発は遅れている
		3 3	①水平的・階層的(ヨコ・タテ)関係一般で他者を丁寧に扱う道徳的義務(尊重) ②優れた他者との特定の関係性において一貫して保持される感情的態度 ③他者の優れた行為や性質、人柄を称賛する一過性の感情状態 日本人の場合、②を意味することが多く、敬愛や慕う気持ちといった、穏やかな愛情に似た主観的情感が伴いやすい。	状態・特性:質問紙 自己評定の実証的研究がほとんどだが、他者評定も可能 児童期・青年期における尺度開発は遅れている
		3 3	水平的・階層的(ヨコ・タテ)関係一般で他者を丁寧に扱う道徳的義務(尊敬の①)。	質問紙 自己評定の実証的研究がほとんどだが、他者評定も可能
		4 2	自他の感情を正しく知覚する能力(感情の知覚)、と感情情報を利用して思考を進める能力(感情による思考の推進)を含む。感情的情報を知覚・反応・操作するが、その際に感情の意味を理解する必要はないとされている。	質問紙、テスト法
		4 2	感情とそれらの関係を分析し、それによって起こりうる事を察知・またその結果を理解する能力(感情理解)、と感情を回避したり、自己の平静のために価値判断をしないおしたりする能力(感情管理)を含む。感情を理解・管理するが、必ずしも主観的な感情経験を必要しないと想定されている。	質問紙・テスト法
自他関係	4 2	統合的概念。感情をともなう社会的相互作用における自己効力感の現れであり、自身の感情の知覚・理解・管理と、他者の感情への知覚・共感、所属する文化における一般的な感情知識などが含まれる ※本レビューでは、感情知覚概念に沿って記述している。	上記感情知覚性の欄参照	
	4 2	状況に適切な表出の調節。内的感情経験と外的表出行動の不一致である感情偽装を含む	質問紙・行動観察	
	4 2	定義は統一されていないが、対人行動の巧拙をスキルの高低から理解する概念。	質問紙 主には自己評定式だが、治療や介入の場合、専門家などによる他者評定も用いる	

予測因・環境	予測・関連するアウトカム			
	A.心理的・主観的変数	B.健康	C.認知的変数	D.社会的経済的変数
(生得的)				
(生得的)	※対人的自己の希薄さがのちの自閉症と関連			
初期対人経験				
アタッチメント、養育スタイル	向社会的行動(ただし文化差あり)			
(生得的)				
鏡像自己認知				
母親の感受性、情動表出、相互作用の行動、子どもの気質と母親の行動の交互作用	18ヶ月時の問題行動、アタッチメント安定性		12ヶ月時の視線・指差し追従	
(生得的)	問題行動、対人関係		認知・言語的側面、学業成績	
母親の抑うつ(表情の区別)				
(生得的)				
(生得的)	4歳時の心の理論課題			
(生得的)	※「人らしさ」への選好の希薄さがのちの自閉症と関連			
初期対人経験				
初期対人経験				
初期対人経験				
(生得的)				
教育・しつけ方略、アタッチメント、気質				
母親の感受性、抑うつ、MM、足場かけの行動、気質	心の理論		言語(語彙)	
養育者の感受性、マインド・マインドネス、内省機能、養育者のアタッチメント、養育システム、気質、社会文化的	パーソナリティ、ネガティブ情動の自己調整スキル、感情理解、道徳感の基礎となる良心の感覚、自己概念	※長期縦断班の知見を参照	社会的認知(動機帰属バイアス、信頼できる情報源の適切な選択など)	※児童・青年期班の知見を参照
被養育経験		※児童・青年期班および長期縦断班の知見を参照		
訓練、環境、文化	心の理論、学習態度		学力	
訓練、環境、文化	道徳的行動		学力	
訓練、環境、文化	コミュニケーション能力		学力	
環境	学校適応、ピア関係		学力	
訓練、環境、文化	対人スキル	心理的・身体的健康	学力	年収、社会的地位
訓練、環境、文化	外在化・内在化問題行動			
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル、学校適応		言語能力	
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル、心の理論		言語能力、学力	
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル、心の理論、作業記憶		言語能力	
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル、実行機能		言語能力、学力	
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル		言語能力	
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル、心の理論、意図理解		言語能力	
訓練、環境	感情コンピテンス		言語能力、自伝的記憶、学習準備性	
訓練、環境、文化	感情コンピテンス、社会的スキル、セルフコントロール、心の理論			
訓練、環境	感情コンピテンス、社会的スキル、学校適応、セルフコントロール		学習準備性、学力	学歴、社会的地位
遺伝・環境	抑うつ・反社会的行動・自尊心	喫煙・ドラッグ	学業達成	引越し
遺伝・環境	主観的健康観、抑うつ・反社会的行動、アイデンティティ・リーダーシップ・ウェルビーイング・人生満足感	喫煙・ドラッグ・BMI・寿命	学業達成	就業状態
年齢・訓練・環境		身体的・精神的健康非行、犯罪歴、喫煙率、飲酒運転、死亡精神疾患	学力	社会的地位、収入
遺伝・環境			学業達成	
実際の成績、他者との比較	実際の成績、自尊感情			
成功体験、代理体験、説得				
年齢、環境、学業成績、恋愛関係		主観的幸福感		
年齢、自律性	学校適応	精神的健康	学力	
年齢、訓練	学校適応		学力	
訓練	学校適応		学力	
訓練、環境、暗黙の知能観	学校適応		学力	
訓練、環境	学校適応、向社会性	精神的健康	学力	
ポジティブ感情、目標へのコミットメント、希望と正の関連、人生の意味と負の関連	主観的ウェルビーイング(忍耐力が高く、目標達成の高い個人において)	自殺企図と負の関連	学業成績、目標達成	陸軍士官学校の青年における残留できる割合
パーソナリティ特性、気質、統制感	心理的な苦痛の低さ、外傷体験後成長	ネガティブな気分、外傷後ストレス	学業達成	
自己・家族・地域の要因	精神的健康、問題行動の少なさ	抑うつの少なさ		社会的達成、恋愛関係
遺伝・環境・訓練	仲間評定の社会的コンピテンスと正の関連 いじめ被害・加害と負の関連 無断欠席、規律違反による学校からの除籍や退学、インターネット中毒、テレビゲーム依存、ギャンブル経験と負の関連 課題遂行時の苦痛・不安・逃避と負の関連 テスト時の挑戦・新奇性の回避と負の関連		低いIQの青年らに限り、より良い学業成績と正の関連	
遺伝・環境・(養育者の)訓練			テスト時のセルフモニタリングやプランニングと正の関連	
環境、親とのアタッチメント	友人関係の親密さ、自尊感情、自己概念、精神的健康、well-being、教師との関係性、恋愛関係の持続性、恋愛関係の満足度、恋愛関係の性的な満足度、失恋からの立ち直り	抑うつ傾向	学業成績	
遺伝、環境、訓練、文化	共感的配慮・視点取得は向社会的・利他的行動、向社会性を正に予測			
遺伝、環境、訓練、文化	仲間からの好意／自尊心／市民エンゲージメントを正に予測 いじめを含めた攻撃行動・問題行動を負に予測 (向社会的行動が)幸福感を正に予測	抑うつを負に予測 (向社会的行動が)身体的健康を正に予測	学業達成を正に予測	
環境、訓練、文化	状態感謝: 向社会的行動／質の高い関係性を正に予測; 攻撃行動を負に予測 特性感謝: 生活満足感、学校での満足感、物事への没頭、社会的統合、向社会的行動、知覚される社会的支援を正に予測; 特性好み、抑うつを負に予測; 攻撃性(身体的攻撃)を負に予測 状態・特性: 個別的・全般的なポジティブ感情経験、主観的・心理的well-being、状態自尊心を正に予測; ストレスや不安、抑うつを負に予測	状態・特性: 質の高い睡眠を正に予測; 身体症状を負に予測	特性感謝: 学業成績(GPA)を正に予測	
遺伝、環境、訓練、文化が想定されるが実証的知見は少ない	状態・特性: 尊敬の対象となった領域・分野でのポジティブな可能自己／尊敬の対象となった社会情緒的能力の追従行動、自己向上、対象人物への親和的行動、貢献の動機づけ、主観的幸福感、向社会的行動を正に予測 ただし、ほとんどが国内の大学生の知見であり、児童期・青年期の実証的研究は少ない		尊敬の対象となった認知的変数(知性など)の追従行動や自己向上の動機づけを正に予測 ただし、ほとんどが国内の大学生の知見であり、児童期・青年期の実証的研究は少ない	
遺伝、環境、訓練、文化が想定されるが実証的知見は少ない	対象人物とのポジティブな関係性を正に予測 怒りやいじめ、攻撃行動を負に予測			
遺伝・環境・訓練	アルコールと薬物の消費や逸脱行動と負の関連 誤った感情知覚が非行や攻撃性の高さと関連			
遺伝・環境・訓練	家族や親せきからのサポート享受、サポート全般への満足と正の関連 攻撃性の高さと負の関連(ただし、線形関係ではなく、戦略的EIのうちの、感情制御の低さ・過剰さ双方が攻撃性と関連する)			
上記感情知性の欄参照	上記感情知性の欄参照	上記感情知性の欄参照	上記感情知性の欄参照	上記感情知性の欄参照
遺伝・環境・訓練	対人相互作用における自己効力感の高まりと正の関連			
遺伝・環境・訓練 (主に訓練についての研究がなされている)	逸脱行動や非行と負の関連があるが、研究によってはその限りではないこともあり、結果は一貫していない。	精神的健康と正の関連	学業成績と正の関連	

非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法
についての研究に関する報告書

平成 29（2017）年 3 月 第 1 版

令和 3（2021）年 1 月 第 2 版

発行所 国立教育政策研究所

住所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関 3-2-2

印刷（第 2 版） 株式会社双葉レイアウト
