

感情と社会性の発達

企画者：日本感情心理学会第23回大会準備委員会

司会者：永房典之（新渡戸文化短期大学）

話題提供者：板倉昭二（京都大学）

久保ゆかり（東洋大学）

渡辺弥生（法政大学）

指定討論者：遠藤利彦（東京大学）

1. 企画主旨

ヒト（人間）の社会的適応、特に他者との「関係性」の形成・維持・発展・修復には、喜怒哀楽、共感、恥・罪悪感・嫉妬・妬みなどといった感情が重要な役割を示していると考えられる。また、それらの感情は、発達時期によってもその重要性が異なるのではないだろうか。ヒト（人間）としての共通特徴と、生涯発達としての発達の特徴について、特に感情が社会性に果たす役割について議論したい。

本大会企画では、発達をはじめ、感情、社会性について精力的な研究を行っている3者を迎え、感情と社会性の発達について議論を試みる。指定討論者には、社会性にもかかわるアタッチメントをはじめ、発達、感情についての研究に大変造詣が深い遠藤利彦氏を迎える。

2. 話題提供者の要旨

2.1. 乳児の向社会性と感情

板倉 昭二（京都大学）

感情の発達は、初期の発達の研究の中でもあまり研究されていない領域のひとつである。特に、言語発達や認知発達と比べるとその研究の少なさが際立つ。それどころか、社会性の発達研究と比べても多いとはいえない。社会性の発達と感情の発達には、何らかの関係があり、感情の発達は社会的文脈の視点から考えることの必要性は疑うべくもないことである。

本講演では、乳児における共感的同情的感情と向社会性の発達について論じる。そうした研究の先駆けとなったのが Hamlin らの研究である(Hamlin et al., 2007)。Hamlin らは、6ヶ月児と10ヶ月児を対象に、刺激となる物体の相互作用から、善悪を判断し、それらの物体に対して、社会的評価を行うことを報告した。彼らの実験では、良い行い（他者を助ける）をする図形と、悪い行い（他者の行為を邪魔する）をする図形がアニメーションによって呈示され、その後、それ

らの図形の実物を選択させた。その結果、6ヶ月児、9ヶ月児ともに、良い行いをするエージェントの物体を選択した。すなわち、発達初期の早い段階でも、乳児は、事の善悪を判断していることが示されたのである。

続いて、同情や共感行動に限定した場合の個体発生的起源について、演者らのオリジナルの研究を紹介しつつ論じることとする。Kanakogi らは、幾何学図形のアニメーション刺激を10ヶ月児に見せ、同情的萌芽がすでに認められる可能性を示した(Kanakogi et al., 2012)。実験では、まず参加児に、2つの幾何学図形が、「攻撃する・攻撃される」の関係に見えるようなアニメーション刺激（攻撃的相互作用条件）、また同様の動きは示すものの、接触がないので、攻撃・被攻撃の関係には見えない刺激（相互作用なし条件）を先行刺激として呈示した。その後、それぞれの幾何学図形の実物を参加児の眼前に呈示し、どちらを選択するかを調べた。攻撃的相互作用条件の参加児は、有意に被攻撃側の物体を選択したが、相互作用なし条件の参加児は、その限りではなかった。この結果は、10ヶ月児が、先行呈示された刺激における2つの物体の相互作用に基づいて、それぞれに異なる印象を形成し、被攻撃側の物体を嗜好したことを示すものである。その結果、一連の研究から、前言語期の10ヶ月児において、すでに同情的行動の萌芽が認められることわかった。

2.2. 幼児の感情語りの世界；自他理解への道

久保ゆかり（東洋大学）

感情の生涯発達からみると、幼児期の特徴としては、感情経験について語り始めるということが挙げられよう(Fivush et al., 2011)。それは自身の感情をメタ的に理解することを促し、他者の感情を理解することに役立つだろう。本発表では、幼児の感情語りの世界を素描していきたい。

感情語りの世界の先達者は、養育者などの大人であり、子どもは大人とのやりとりの中で、感情語りをスタートさせる。

それは、感情についての徒弟制 (Appleman & Wolf, 2003)、感情についてのコーチング (Gottman et al., 1997)、過去の出来事についての共同構成 (Fivush & Kuebli, 1997) として捉えられる。大人の足場かけのもと、幼児の感情語りが育まれていく。幼児はそのような会話の中であれば、豊かな自己理解を示すことが示唆されている。養育者との会話における一児の語りを分析した坂上 (2012) は、自己についての多面性が5歳にかけて語られるようになることを見出している。

それでは、感情の多面性についてはどうだろうか。筆者は、園の発表会行事について、4~6歳児各々にインタビューをし (久保, 2014)、また園生活を参与観察しつつ、4歳児の3年間を追った (久保, 準備中)。その結果、4歳時点では単一の感情を語るが多かったが、5歳時点では促しを受ければ異なる感情を語るが増え、6歳時点ではさらに、異なる感情をひとまとまりのものとして語るが見出された。従来の感情理解研究では、幼児は異なる感情が両立し得ることを理解できないと考えられてきた (Harter & Buddin, 1987) が、参与観察等によって文脈を共有する者が園生活場面についてインタビューするのであれば、従来の指摘よりも豊かな感情語りを示し得ることがうかがえる。また保育実践には、感情を語る仕組みが組み込まれているようにみえ、子どもは保育者等とのやりとりの中で、感情についての語り方を内在化していくように思われる。

感情経験について精緻化された会話を養育者としている子どもは、組織化された自己概念をもち、自尊感情も高かったことが見出されている (Reese et al., 2007, 2010)。自身の感情語りは、自伝的記憶の重要な構成要素であり、時間的に拡張された自己 (Neisser, 1988) を構築するための適切な材料となると考えられる。それはひいては他者を、時間的に拡張された存在として理解することへの道を開くものともなる。

2.3. 児童の感情リテラシーは教育しうるか。

渡辺 弥生 (法政大学)

発達臨床の視点からすると、子どもたちのいじめや不登校等の問題行動の背景には、対人関係の問題や自尊心の低さが指摘されてきた。こうした原因の一つに、親や教師が子どもの問題行動を性格のせいにし、子どもの視点からすると内的で統制できない原因として帰属するよう追いつめてきた感がある。こうした状況を改善するため、問題の原因をソーシャルスキルの不足あるいは未熟さ由と捉え、支援のしかたで問

題を予防できるのではないかという学校予防教育が提唱されつつある (山崎・戸田・渡辺, 2013)。1990年代以降の感情知能 (Goleman, 1995; Mayor & Salovey, 1997) や感情コンピテンス (Saarni, 2007) の影響から、ソーシャルに本来含まれるかもしれない「感情」の発達が人格形成において最重要なものとして認知されるようになった。近年、ソーシャル・エモーショナル・ラーニングと称するアプローチが欧米で子どもの教育現場に導入されるようになり、社会性と感情の発達が学力にも影響することがエビデンスとして報告されている (Lemerise & Arsenio, 2007)。すなわち、社会性や感情の発達が不十分であると、教師や仲間との関係がうまくいかず、結果として、各教科や学校生活に必要なコミュニケーション不全の状況となり、児童期以降の学力が低下するという指摘である。そのため、感情面を含めた支援が必要と考えられるが、支援するためには、まず、感情がどのように発達するかという実態を解明することが必要である。

そのため、支援可能なイメージをもてるように、「感情リテラシー」と捉え、感情のボキャブラリーの獲得、自己覚知 (自分の気持ちに気づく)、他者覚知や感情のマネジメント (コントロール) の発達、ソーシャルスキルとの関連、といった領域に分け、感情リテラシーの発達のアウトラインを明らかにしようとする動きが始まっている (渡辺, 2011)。児童期の感情リテラシーの発達 (表現や理解のしかた、感情の強弱や複数の感情の認識、マネジメントの方法の理解など) について、未だ少ないながら解明されつつある。さらに、ゲーム型の教育ツールを用いて、感情やソーシャルスキルを客観的にアセスメントする可能性が示唆されている。仮想的な状況における問題解決の経験自体が、感情のリテラシーやソーシャルスキルを学ぶ意欲を高める機会ともなり (Craig, DeRosier, & Watanabe, 2015)、感情についての基礎研究を応用領域へ活かす方向性が期待される。