

幼児の感情理解と社会性の関連

清水 寿代¹・鄭 曉林²・浦上 萌²・上山瑠津子²・三宅 英典³
永野 美咲³・藤岡 真紀³・清水 健司⁴・杉村伸一郎¹

The relationship between emotional understanding and social skills in young children

Hisayo SHIMIZU¹, Xiaolin Zheng², Moe URAGAMI², Rutsuko UEYAMA²
Hidenori MIYAKE², Misaki NAGANO², Maki HUJIOKA²
Kenji SHIMIZU³, Shinichiro SUGIMURA¹

Abstract: This study investigated the relationships between emotional understanding and social skills in young children. Participants were 111 children (4-6 years old), 59 of whom were boys and 52 were girls. The investigator told a story and asked each child to answer with what kind of emotion (happy, sad, or angry) the protagonist would feel. The results showed that there was a significant correlation between children's emotional understanding and social skills in the elder age group (ages 61-72 months), but no equivalent significant correlation in the younger age group (ages 48-60 months). These results suggest that the relationship between emotional understanding and social skills in children could be distinguished according to age group.

Key words: emotional understanding, social skills, young children

目 的

幼児が最初に経験する社会的場面は、保育園や幼稚園であることが多く、そこで同年代の子どもや教師・保育士と良好な関係を構築・維持してゆくことは、彼らの社会的な適応に少なからず影響力を持つものである (Birch & Ladd, 1997; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997)。そのため重要な要因の1つに、仲間や教師・保育士といった他者と良好な対人関係を築くために必要なスキルを指す、社会的スキル (Social Skills) がある。社会的スキルに関するこれまでの研究は、社会的スキルが不足すると、対人関係がうまく築けないだけでなく、将来的な学業の問題や学校からのドロップアウト、

非行・精神衛生などの問題にまで波及する可能性を指摘している (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1973; Morris, 1976; Myers, Atwell, & Orbet, 1968; Roff, 1961; Wolpe, 1971)。

近年、家族形態の変容や地域の教育力の低下、仲間関係の希薄化などから子どもの社会的スキルの低下が懸念されており (佐藤, 2000)、子どもに対して直接社会的スキルを指導する社会的スキル訓練 (Social Skills Training; 以下 SST と略す) が実施されるようになってきた。特に学級集団を対象とする集団 SST は、学校での不適応を未然に防ぐことを目的とした、予防的・教育的アプローチであり、学級全体の社会性発達への効果も実証されている (例えば、佐藤・日高・後藤・渡邊, 2000)。

本邦で実施されている集団 SST の多くは、小学生と中学生を対象としており、子どもの社会的不適応の予防として実施される集団 SST は、介入が早期であるほど有効だと考えられて

1 広島大学教育学研究科附属幼年教育研究施設
2 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
3 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期
4 信州大学人文学部

いる（金山・佐藤・前田，2004）。幼児期は、社会性の発達著しい時期であり、発達の程度に大きな個人差が見られる時期でもあるため、個人のレベルに配慮しながら、相互のふれあいも期待できる集団 SST は有用な介入方法だと考えられる。

このような視点から、岡村・金山・佐藤・佐藤（2009）は、どのような特徴をもつ幼児に集団 SST が有効であるのかを検討するため、訓練前の社会的スキルの程度に焦点をあてて、訓練効果の差異に着目している。その結果、訓練前に社会的スキルが低水準もしくは中程度にとどまる幼児において、集団 SST の前後で社会的スキル得点の増加が顕著に示された。しかしながら、不安・引っ込み思案、攻撃・妨害、不注意・多動といった問題行動領域については、集団 SST 前後で得点の変化が見られなかった。

この理由の1つとして、従来のコーチング法による集団 SST が、問題行動の低減を直接の目的とはしていなかったことが挙げられる。そのため、集団 SST のターゲットスキルには、現在不足しているスキルや仲間関係の構築に機能すると考えられるスキルが選定されることが多かった。岡村他（2009）と同様の結果は、金山・日高・西本・渡邊・佐藤・佐藤（2000）の研究においても見られている。社会的スキル訓練における最終的な目標は、子どもの社会的適応の促進にあるが、それは問題行動の低減も含めた全般的な領域に目を向けたものとは言えない面があったと考えられる。したがって、介入目標を社会的スキルの向上だけに限るのではなく、問題行動の低減効果までを含めたものにするためには、従来の集団 SST の在り方そのものを見直す必要性が出てくるのである。

保育園や幼稚園で、問題行動の多さが指摘される子どもの中には注意欠陥多動性障害（Attention Deficit Hyperactivity Disorder、以下、ADHD と呼ぶ）を持つケースがある。最近の研究から ADHD 児は、社会的スキルに関する知識（何が当該の社会的場面で求められる反応・行動なのかについての知識）は持っているが、それを社会的スキルの実行（求められる反応・行動を実施すること）に移すことが難しいと言われている（Brocki, Nyberg, Thorell, & Bohlin, 2007）。彼らの社会的スキルの実行を阻害するものの1つとして、“感情理解”の乏しさが指摘されている（Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski, & Lugo-Candelas, 2013）。例えば、ADHD 児は、自

己の不快感に気づきにくく、不快な出来事が積み上げられて、忍耐の限界を超えることで突然爆発することがある。これは、自分の苦しい感情をうまくモニターできない、自己の感情理解の未熟さに起因するものとも言える。また、他者の感情理解も苦手である場合が多く、状況から相手の感情を推測することが難しいために、相手の感情を逆なでするような行動をとってしまうこともある。

このように、ADHD 児では自他における感情理解の問題が指摘されているが、障害の有無にかかわらず、感情理解は、社会性の発達と関連することが指摘されている（Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003）。Dunn（1995）は、40ヶ月時に感情理解が発達していた幼児ほど、75ヶ月時に仲間や教師、園での活動をポジティブに認知していることを明らかにしており、さらに、感情理解ができる子どもは、仲間から人気があるだけでなく（Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000; Denham, 1986; Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Eguia, & Vergnani, 2005）、読みや計算などの学業成績も良いことが指摘されている（Trentacosta, & Izard, 2007）。

これらの先行研究に示されるように、理解・習得した社会的スキルを適切な形で実行するためには、感情理解が重要な役割を果たしていることが予測される。言い換えると、引っ込み思案行動や攻撃行動のような適応的とは言えない行動の裏には、社会的スキルの理解に問題はなくとも、感情理解の機能に問題があることが考えられる。大対・大竹・松見（2007）は、社会的適応における感情理解の重要性の報告から、子どもの不適応行動の予防的な介入プログラムには、感情的アプローチを含む必要があることを指摘している。しかしながら、幼児期において感情機能の重要性は認められているが、幼児に対する介入プログラムに感情的アプローチを含める必然性について、理論的に支持する知見はいまだに乏しい現状がある。

本邦における数少ない、幼児の向社会的行動や社会的スキルと感情理解に関する研究には、以下のものがある。伊藤（1997）は、他者の表情から推測される感情と状況から推測される感情が一致する場面と矛盾する場面を取り上げ、各場面での感情理解能力と向社会的判断・行動との関連について検討している。その結果、4、5歳児では適切な感情を推測できることが向社

会的判断・行動につながり、たとえ表情と状況が矛盾する場面で感情の統合に失敗しても、感情を解釈する情報があれば向社会的判断・行動に適切な修正が加えられることを示した。また、戸田（2003）は、他者の感情認知と向社会的行動との関連を検討するために、子どもには感情認知課題を、担任教師には子どもの向社会的行動の評定を行った。そして、感情認知課題得点に高群、中群、低群の3群を設定し、年長児、年中児ごと（感情認知×学年）で向社会的スキル得点の比較を行った。その結果、年長児は感情認知得点が高いほど、向社会的行動得点が高かったが、年中児では、必ずしも感情認知得点が高い子どもが向社会的行動得点の高さに直結するとは限らないことが示されていた。さらに、森野（2005）は、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を検討している。年少、年中、年長児には、心の理論課題、感情理解課題を行い、保育士には、担当児の社会的スキルと人気に関する評定を依頼した。その結果、年長児と年中児においては、心の理論課題が発達しているほど感情理解が発達していたが、感情理解と社会的スキルの発達の関連については、どの年齢においても関連が認められなかった。

このように、社会的スキルと感情理解の関連については、両者に関連があると報告するものや年齢によって関連が異なるとするもの、両者には関連が認められないとするものなどがあり、一貫した知見が得られていない。幼児における感情理解の発達、社会的スキルの発達に影響を及ぼすのであれば、両者に関する基礎的なデータを収集・蓄積してゆく必要がある。また、これまでの研究においては、感情理解課題及び社会的スキルを測定する尺度が研究によって異なっていた。例えば、感情理解課題においては、自己感情と他者感情が混在しているものもあれば、他者感情理解のみを扱っているものもあった。菊池（2006）は、対他者的な社会的相互作用をより円滑にするためには、自分自身が経験する情動が他者の情動とは確実に区別されるということを理解する必要があるとし、感情理解における自己感情と他者感情の理解の重要性を指摘している。そのため、本研究では、感情理解を自己と他者の感情理解の両面から捉えることとする。

また、社会的スキルの測定に関しては、先行研究では、他者との相互作用に必要な能力のみ

に特化されており、社会的スキルの具体像が描きにくい。本研究の目指すところが、幼児の予防的介入の要素として感情的アプローチを含めるかどうかを検討することにあるとするならば、社会的スキルは具体的な行動として測定することが望ましい。したがって、本研究では、社会的スキルを具体的な行動として測定することとした。

以上のことから、本研究では、感情理解を自己感情理解、他者感情理解の2側面で捉え、感情理解と社会的スキルの関連について検討することを目的とする。

方法

対象児

保育園に通う幼児111名（年中児50名、年長児61名）を対象とした。対象児の内訳は、年中児50名（男児29名、女児21名；平均年齢4;5、範囲4;0-5;0）、年長児61名（男児30名、女児31名；平均年齢5;6、範囲5;1-6;0）であった。実験は、実験参加の意思が確認できた幼児のみを対象とした。

手続き

実験は保育園内の静かな部屋にて実施された。対象児は、実験者と一緒に一人ずつ部屋に入室し、実験者と机をはさんで向かい合うように座った。最初に実験者は、対象児の名前、年齢を聞いて記録用紙に記入し、園での生活について話しをするなどして、対象児とのラポール形成に努めた。その後、感情理解課題、言語能力を測定する課題としてPVT-R 絵画語い発達検査を実施した。課題の実施順序は対象児間でカウンターバランスをとった。一人あたりの所要時間は10～15分程度であった。保育園には、社会性の発達を検討する目的を伝えたくて、年中児および年長児を対象に調査を行う承諾を得た。また、園の許可を得たくて、調査全体をビデオカメラで記録した。

感情理解課題

菊池（2006）によって作成された刺激文を使用した（Table 1）。菊池（2006）は、状況手がかりを用いて幼児の情動推測能力を検討した笹屋（1997）の刺激文を参考に、主人公が「嬉しい」「悲しい」「怒っている」情動を表す状況文を2状況ずつ作成した。本研究では、菊池（2006）で作成された刺激文に加えて、共通項目として、

「嬉しい」情動を表す状況文を1問追加した。そして、感情理解課題の最後は必ず「嬉しい」状況で終了するようにした。

被験児は、主人公が被験児自身の場合（自己情動条件）と架空の人物の場合（他者情動条件）の両方を回答した。条件は被験者内要因であり、それぞれの被験児に対し、各条件3試行ずつの6試行と共通試行1試行の計7試行が実施された。教示は、被験児が状況を理解しやすいように、実験者がゆっくりと口頭で説明し、図や映像などの手がかりは用いなかった。菊池(2006)は、教示をする際に、図や映像を用いない理由として以下のことを挙げている。それは、自己情動条件の場合、主人公は被験児自身であるため、被験児以外の人物（無人称の人物の場合も含め）を視覚的に提示することは、被験児が自身の情動を推測する際に何らかのバイアスがかかるためということである。そのため、教示については、本研究においても菊池(2006)と同様に行うこととした。

実験は、実験者が各被験児に対して1状況文ずつ口頭で説明した後、「○○ちゃんはどんな気持ちになるかな?」と教示し、被験児に口頭で回答してもらった。

他者情動条件の場合、文脈に登場する主人公は「ゆかちゃん」という架空の子どもの名前であった。「ゆかちゃん」という名前の子どもは被験児の中にも被験児が在籍するクラスの中にもいないことが確認された。

一方、自己情動条件では、被験児自身の名前を使って教示を行った。たとえば、ススムくんという被験児の場合、「もしススムくんのお父

さんがお誕生日にケーキを買ってきてくれたら、ススムくんはどんな気持ちになるかな?」という教示を行った。

条件の実施順序および状況文の組み合わせとその呈示順序は被験児ごとに入れ替えてカウンターバランスをとった。得点化は菊池(2006)にならって以下の3段階で評定した。

よく理解している(2点): 設定した情動と類似の情動について述べている

ある程度理解している(1点): 設定情動と類似の情動について述べているようだが、うまく言語化できていない(例: 「悲しい」の刺激に対して「ママーって感じ」など)

理解していない(0点): 無回答や設定情動と異なる情動を述べている

PVT-R 絵画語い発達検査

絵画語い発達検査(上野・名越・小貫, 2008)を使用した。この検査は、3歳から12歳3か月までの子どもを対象に、言語発達の過程における最も基礎的な能力である言語の能力のうち、特に語いの理解力を基本的な指標と考え、測定しようとする検査である。1ページに4つのカラーの絵が印刷されており、実験者が「○○はどれですか」と質問し、4枚の絵からひとつを指さして選択してもらうものであった。実験者は、PVT-Rのマニュアルに沿って検査を実施した。

幼児用社会的スキル保育者評定尺度

金山・金山・磯部・清水・佐藤・佐藤(2014)によって作成された幼児の社会的スキルを測定するための保育者評定尺度を使用した。

Table 1 刺激文として用いられた状況

	刺 激 文	感 情
①	ゆかちゃんのお誕生日にお父さんがケーキを買ってきてくれたら、ゆかちゃんはどんな気持ちになるかな?	喜び
②	もし○○ちゃんが描いていた絵を無理やりお友達に引っ張られて破られたら、○○ちゃんはどんな気持ちになるかな?	怒り
③	もし○○ちゃんが楽しみにしていた遠足が雨で中止になったら、○○ちゃんはどんな気持ちになるかな?	悲しみ
④	もし○○ちゃんがお父さんと一緒に遊園地に行けたら、○○ちゃんはどんな気持ちになるかな?	喜び
⑤	ゆかちゃんが遊んでいたおもちゃをお友達に無理やりとられたら、ゆかちゃんはどんな気持ちになるかな?	怒り
⑥	ゆかちゃんがかわいがっていた鳥が急に死んだら、ゆかちゃんはどんな気持ちになるかな?	悲しみ
共通	もし○○ちゃんがお誕生日に欲しかったおもちゃを買ってもらえたら、○○ちゃんはどんな気持ちになるかな?	喜び

この尺度は、「主張スキル」4項目、「協調スキル」4項目、「自己統制スキル」4項目の3下位尺度12項目からなっている。「主張スキル」は、仲間入りをしたり、仲間を活動に誘ったり、自己の要求を他者に伝えたりする行動とされている。「協調スキル」は、指示やルールに従うといった行動、「自己統制スキル」は、葛藤場面で他者と折り合いをつける行動とされている。

本尺度の信頼性に関しては、クロンバックの α 係数によって内的整合性が高いことや再検査法によって安定性も高いことが確認されている。さらに、幼児の問題行動に関する保育者評定の結果との間に理論的に妥当な負の相関関係が見いだされたことから、一定の水準で構成概念妥当性を有する尺度であることも確認されている。また、この尺度は、項目数が比較的少ないことから現場の保育者にとって実用性の高い尺度であるとも言われている(金山他, 2014)。

調査は、対象児の担任・副担任保育者8名に依頼した。その際、担任する幼児の普段の様子をもとに各項目に対して、「まったくみられなかったら = 1」「少しみられたら = 2」「ときどきみられたら = 3」「よくみられたら = 4」「非常によくみられたら = 5」の5段階評定で回答してもらった。

結果

感情理解、言語能力および社会的スキルの記述統計量

感情理解、PVT-R および社会的スキル下位尺度の記述統計量を Table 2 に示した。

まず、各尺度の性差、学年差について検討す

るために、性と学年を要因とする多変量分散分析を行った。その結果、性、学年の主効果においては、データ全体の群間の差を表す Wilks のラムダは有意であった(性: $F(4,104) = .83, p < .001$, 学年: $F(4,104) = .84, p < .001$)。しかし、性と学年の交互作用については有意ではなかった($F(4,104) = .97, n.s.$)。

そこで、各従属変数について性と学年を要因とする2要因の分散分析を行った (Table 2)。その結果、社会的スキル下位尺度である「主張性」、「協調性」、「自己統制」においては、性の主効果が有意であり(「主張性」 $F(1, 107) = 6.72, p < .05, \eta^2_p = .06$, 「協調性」 $F(1,107)=20.65, p < .001, \eta^2_p = .16$ 「自己統制」 $F(1,107)=17.23, p < .001, \eta^2_p = .14$)、男児よりも女児の得点が高いことが示された(「主張性」: 男児 $M = 12.68, SD = 3.21 <$ 女児 $M = 14.27, SD = 3.04$, 「協調性」: 男児 $M = 13.27, SD = 3.17 <$ 女児 $M = 15.88, SD = 2.78$, 「自己統制」: 男児 $M = 10.36, SD = 3.54 <$ 女児 $M = 13.13, SD = 3.35$)。

一方、「PVT-R」、「主張性」、「協調性」、「自己統制」においては、学年の主効果が有意であり(「PVT-R」 $F(1,107) = 38.24, p < .001, \eta^2_p = .26$, 「主張性」 $F(1,107) = 4.76, p < .05, \eta^2_p = .04$, 「協調性」 $F(1,107) = 4.35, p < .05, \eta^2_p = .04$, 「自己統制」 $F(1,107) = 16.90, p < .001, \eta^2_p = .14$)、年中児よりも年長児の得点が高いことが示された(「PVT-R」: 年中児 $M = 14.64, SD = 7.20 <$ 年長児 $M = 24.34, SD = 8.57$, 「主張性」: 年中児 $M = 12.62, SD = 3.21 <$ 年長児 $M = 14.08, SD = 3.10$, 「協調性」: 年中児 $M = 13.70, SD = 3.16 <$ 年長児 $M = 15.15, SD = 3.21$, 「自己統制」: 年中児 $M =$

Table 2 感情理解、言語能力及び社会的スキルの平均値と標準偏差

		年中児		年長児		性差 $F(1,107)$	学年差 $F(1,107)$	交互作用 $F(1,107)$
		男児	女児	男児	女児			
PVT-R	<i>M</i>	13.17	25.20	16.67	23.52	0.35	38.24*** 年中児<年長児	2.88
	<i>SD</i>	(6.85)	(7.60)	(7.34)	(9.46)			
感情理解	<i>M</i>	7.79	8.47	9.10	8.39	2.11	0.01	2.69
	<i>SD</i>	(2.57)	(1.96)	(1.30)	(2.47)			
主張性	<i>M</i>	11.76	13.57	13.81	14.58	6.72** 男児<女児	4.76* 年中児<年長児	0.77
	<i>SD</i>	(2.92)	(3.28)	(3.27)	(2.88)			
協調性	<i>M</i>	12.38	14.13	15.52	16.13	20.65*** 男児<女児	4.35* 年中児<年長児	1.03
	<i>SD</i>	(2.98)	(3.16)	(2.46)	(2.99)			
自己統制	<i>M</i>	8.93	11.73	11.76	14.06	17.28*** 男児<女児	16.90*** 年中児<年長児	0.16
	<i>SD</i>	(2.84)	(3.65)	(3.49)	(2.95)			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 3 偏相関係数 (全体)

	月齢	PVT-R	感情理解	主張性	協調性	自己統制
月齢	-	.56**	.10	.29**	.28**	.40**
PVT-R			.20*	.18*	.30**	.34**
感情理解				.27**	.24**	.22**
主張性					.59**	.55**
協調性						.75**

* $p < .05$, ** $p < .01$ 注. 性別を統制

Table4. 偏相関係数 (学年別)

	月齢	PVT-R	感情理解	主張性	協調性	自己統制
月齢		.17	.15	.29*	.27*	.11
PVT-R	.37**		.13	.13	.27	.22
感情理解	.27*	.31**		.40**	.29*	.34*
主張性	.14	.01	.10		.52**	.46**
協調性	.12	.13	.14	.55**		.76**
自己統制	.19	.13	.08	.61**	.71**	

注1. 左下半分は年中児の相関係数, 右上半分は年長児の相関係数である。注2. 性別を統制
* $p < .05$, ** $p < .01$

10.12, $SD = 3.40$ < 年長児 $M = 12.92$, $SD = 3.49$)。

各尺度間の関連の検討

各尺度間の関連を検討するために, 性別を統制変数とした偏相関係数を算出した (Table 3)。

その結果, 「感情理解」は, 「PVT-R」, 「主張性」, 「協調性」, 「自己統制」との間に有意な正の相関がみられた (それぞれ, $r = .20$, $r = .27$, $r = .24$, $r = .22$) が, 「月齢」との間には有意な相関が示されなかった。

学年別にみた各尺度間の関連の検討

次に, 学年別に各尺度間の関連を検討するために, 性別を統制変数とした偏相関係数を算出した (Table 4)。

まず, 年中児についてみると, 「感情理解」は, 「月齢」, 「PVT-R」との間に有意な正の相関がみられた (それぞれ, $r = .27$, $r = .31$) が, 「主張性」, 「協調性」, 「自己統制」との間には有意な相関は示されなかった。

そして, 年長児についてみると, 「感情理解」は, 「主張性」, 「協調性」, 「自己統制」との間に有意な正の相関がみられた (それぞれ, $r = .40$, $r = .29$, $r = .34$) が, 「月齢」, 「PVT-R」との間には有意な相関は示されなかった。

考 察

本研究では, 幼児の感情理解と社会的スキルに関する基礎的な資料を得るために, 感情理解

と社会的スキルとの関連を検討することを目的とした。本研究で得られた結果を以下に示す。

- ①社会的スキルについては, 下位尺度である「主張性」, 「協調性」, 「自己統制」において, 性差がみられ, すべての下位尺度において男児よりも女児の得点が高かった。また, 学年差もみられ, すべての下位尺度において年中児よりも年長児の得点が高かった。
- ②感情理解と社会的スキルの関連について, 性別を統制した場合, 全体的には感情理解は社会的スキルの下位尺度である「主張性」, 「協調性」, 「自己統制」と正の相関が認められた。
- ③学年別に, 感情理解と社会的スキルの関連についてみた場合, 性別を統制すると, 年中児は月齢や言語能力が高いほど, 感情理解が高くなるが, 社会的スキルとは関連が見られなかった。一方, 年長児は, 社会的スキルが高いほど, 感情理解も高いが, 月齢や言語能力とは関連が見られなかった。

本研究では, 年長児において, 感情理解得点が高いものほど, 社会的スキルのすべての下位尺度で高い得点が見られた。一方, 年中児においては, 感情理解得点と社会的スキル下位尺度の間に関連は認められなかった。この結果は, 戸田 (2003) の研究と一致するものであった。それでは, なぜ年中児と年長児で, 感情理解と社会的スキルの関連にこのような相違がみられたのだろうか。この点については, 感情理解能力の発達を検討した笹屋 (1997) の研究が示唆

を与えてくれる。笹屋（1997）は、感情理解能力の発達について、他者感情を推測するために必要とされる「表情認知能力」と「状況把握力」の発達について検討している。その結果、表情認知能力と状況把握力は異なる発達曲線を示し、4歳時は、表情認知課題の成績は状況把握課題よりも高かったが、5歳以降では、状況把握課題の成績が表情認知課題を上回ったことを明らかにした。このことより、4歳においては、状況把握力は未発達であるが、表情認知能力はすでにある程度は備わっていることが予測された。しかし、その後両課題の成績が逆転していることから、5歳頃になると状況把握力が急激に高くなることを指摘している。

また、感情理解の発達研究においては、他者の表情から感情を理解することは、1歳前後からできるようになると言われている（Nelson, 1987）。しかし、表情は、なんらかの状況にしたがって表出されることが多く、状況次第で表情の意味が変化するため、他者の感情を適切に理解するためには、状況把握力が必要となるのである。

さらに、森田（2003）の研究は、感情理解における状況把握力と向社会的行動との関連を示唆するものであった。森田（2003）は、5, 6歳児を対象に、友達の悲しみや怒り表出に対して、どのような対処方略をとるかについて検討した。その結果、悲しみに対しては相手の欲求に応じる向社会的行動（貸してあげる、ごめんねと言う）をとるのに対して、怒りに対しては、特に女兒においては、自己の欲求に焦点化した行動（相手の怒りに対して説得・抗議・怒る・泣く・相手の欲求に応じない等）をとることが報告されている。笹屋（1997）や森田（2003）の研究から示唆されることは、感情理解の中の状況把握力の発達によって、感情を理解するだけでなく、ある状況でどのような行動をとればよいのかといった判断及び行動の実行がスムーズに移せるようになるということである。そのため、状況把握力が未熟な年中児は、行動の実行までが必ずしもスムーズではないために、感情理解と社会的スキルにおける関連がみられなかった可能性が考えられる。

上記の笹屋（1997）や森田（2003）の研究から、本研究の結果について考察するならば、年中児においては、月齢や言語能力の発達とともに、感情理解の中でも表情認知能力を発達させるが、その場に相応しい社会的スキルの実行ま

では至らない。そして、年長児になると、状況把握力の発達とともに、その場に応じた社会的スキルの実行が促進される可能性が示唆された。

相川（2000）は、社会的スキル生起過程モデルの説明の中で、社会的スキルとは、「相手の反応の解釈」または「対人目標の決定（眼前の対人状況にいかに対応すべきかを決定すること）」から始まり、「対人反応の決定」や「感情の統制」を経て、「対人反応の実行」に至るまでの認知過程および実行過程のすべてを指す概念であると述べている。このことから、社会的スキルの生起過程における最初の段階には「相手の反応の解釈」、すなわち、相手の感情を理解するための状況把握力が必要であることが示唆される。

本研究の結果より、幼児の感情理解と社会的スキルの関連については、年長児においては、両者の関連が認められたといえよう。ただし、本研究では、感情理解と社会的スキルの相関関係を検討したに過ぎないため、因果関係について言及することはできない。今後、幼児の予防的介入アプローチの1つとして、感情的アプローチを含めてゆくのであれば、感情理解と社会的スキルの因果関係を明確に検討する必要がある。さらに、感情理解と社会的スキルの関連には、学年差がみられたことから、幼児の発達段階に応じた感情的アプローチについて更なる研究が必要である。

引用文献

- 相川 充 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—サイエンス社, 2000.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, **36**, 438-448.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, **35**, 61-79.
- Brocki, K. C., Nyberg, L., Thorell, L. B., & Bohlin, G. (2007). Early concurrent and longitudinal symptoms of ADHD and ODD: Relations to different types of inhibitory control and working memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **48**, 1033-1041.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L. D.,

- & Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, **41**, 438-446.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, **57**, 194-201.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, **74**, 238-256.
- Dunn, J. (1995). Children as Psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, **9**, 187-201.
- Herbert, S. D., Harvey, E. A., Roberts, J. L., Wichowski, K., & Lugo-Candelas, C. I. (2013). A Randomized Controlled Trial of a Parent Training and Emotion Socialization Program for Families of Hyperactive Preschool-Aged Children. *Behavior Therapy*, **44**, 302-316.
- 伊藤順子 (1997). 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割 発達心理学研究, **8**, 111-120.
- 金山元春・金山佐喜子・磯部美良・清水寿代・佐藤正二・佐藤容子 (2014). 幼児用社会的スキル尺度・保育者評定版の改訂 高知大学教育実践研究, **28**, 13-19.
- 金山元春・日高 瞳・西本史子・渡邊朋子・佐藤正二・佐藤容子 (2000). 幼児に対する集団社会的スキル訓練の効果—自然場面におけるコーチングの適用と訓練の般化性—カウンセリング研究, **33**, 196-204.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題—カウンセリング研究, **37**, 270-279.
- 菊池哲平 (2006). 幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解 教育心理学研究, **54**, 90-100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, **68**, 1181-1197.
- Miller, A. L., Gouley, K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotional Knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, **14**, 637-651.
- 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.
- 森田洋子 (2003). 幼児における他者のネガティブな情動表出への対処 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, **15**.
- Morris, H. H. (1976). Aggressive behavior disorders in children : A follow-up study. *American Journal of Psychiatry*, **112**, 991-997.
- Myers, C. E., Atwell, A. A., & Orbet, R. E. (1968). Prediction of fifth grade achievement from kindergarten test and rating data. *Educational and Psychological Measurement*, **28**, 457-463.
- Nelson, C. A. (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life—Mechanisms of development, *Child Development*, **52**, 114-121.
- 岡村寿代・金山元春・佐藤正二・佐藤容子 (2009). 幼児の集団社会的スキル訓練：訓練前の特徴に焦点をあてた効果の検討 行動療法研究, **35**, 233-243.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, **55**, 135-151.
- Roff, M. (1961). Childhood social interactions and young adults bad conduct. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **63**, 333-337.
- 笹屋里絵 (1997). 表情および状況手がかりからの他者感情推測 教育心理学研究, **45**, 312-319.
- 佐藤正二 (2000). 幼児の社会的スキル訓練について 幼年教育研究年報, **22**, 3-9.
- 佐藤正二・日高 瞳・後藤吉道・渡邊朋子 (2000). 幼児に対する集団社会的スキル指導の効果 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, **7**, 63-72.
- 戸田須恵子 (2003). 幼児の他者感情理解と向社会的行動との関係について 釧路論集—北海道教育大学釧路校研究紀要, **35**, 95-105.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007).

Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, **7**, 77-88.
上野一彦・名越斉子・小貫 悟 (2008).
PVT-R 絵画語い発達検査. 東京：日本文

化科学社

Wolpe, J. (1971). Neurotic depression: Experimental analog, clinical syndromes and treatment. *American Journal of Psychotherapy*, **25**, 362-368.