

児童期における感情コンピテンスと対人交渉 方略

田代, 琴美

(出版者 / Publisher)

法政大学大学院

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

大学院紀要 = Bulletin of graduate studies

(巻 / Volume)

81

(開始ページ / Start Page)

57

(終了ページ / End Page)

64

(発行年 / Year)

2018-10-31

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00021341>

児童期における感情コンピテンスと対人交渉方略

人文科学研究科 心理学専攻

博士後期課程2年 田代 琴美

要旨 本研究の目的は、認知的な側面から問題解決行動を捉えたモデルである対人交渉方略（Interpersonal Negotiation Strategy：以下 INS）に、感情的な側面を包括的に捉えた感情コンピテンスがどのような影響を与えているかについて検討することである。小学3年生から6年生の計684名を対象とし、感情コンピテンス尺度と2つの葛藤場面における対人交渉方略の4ステップ（「問題の定義」・「方略の産出」・「方略の選択」・「結果の評価」）について尋ねた。その結果、「方略の産出」ステップにおいて感情コンピテンスの高い群は低い群よりもINS得点が高かったが、「方略の選択」ステップでは感情コンピテンスによる有意な差はみられなかった。ここから、感情コンピテンスが高い児童の方がより相手のことを考えた方略を生み出すが、感情に関わる高いスキルを持っていても最善な方略を選択するとは限らないという可能性が示唆された。今後は感情コンピテンスが方略の産出から選択・実行といった一連のプロセスにどのように働くかを詳しく検討していく必要がある。

【キーワード】感情コンピテンス、対人交渉方略、児童期

問 題 と 目 的

いじめをはじめとした学校内のトラブルは深刻化しており、連日のようにメディアで報道されている。特に小学校では子どもたちの間で起こる暴力件数等が増加していると報告されており（文部科学省，2018）、いじめ防止対策推進法が法令化されるなど様々な防止策が考えられている。暴力が阻止され、安心した学校生活を送るためには他者とのトラブルを予防し、解決していくための方略を獲得する必要があると考えられる。こうした方略を考える上で、有効なモデルとして、対人交渉方略（Interpersonal Negotiation Strategy：以下 INS）がある。これは認知的な側面から対人葛藤場面をどのように認識し、行動を実行するかといった問題解決行動を捉えたモデルであり、社会的情報処理と認知発達のなアプローチを統合したモデルとして提唱された（Yeates & Selman, 1989）。

このINSモデルは4つの社会的情報処理ステップから構成される。すなわち、社会的問題の性質を適切に定義するといった「問題の定義」ステップ、問題を解決するにはどのような方略があるかを考える「方略の産出」ステップ、複数の方略の中でその場面に一番ふさわしい方略を選択し、実行する「方略の選択と実行」ステップ（以下、「方略の選択」ステップ）、方略によって生じた結果を評価するといった「結果の評価」ステップである。各ステップにはそれぞれ社会的視点取得能力の発達段階に基づいた発達レベルが設定されている。レベル0は「自己中心的で自他の視点が未分化な段階」、レベル1は「自他の視点は分化するが主観的な段階」、レベル2は「自己内省的に相手の立場に立つことで自他を互恵的に捉える段階」、レベル3は「第三者的視点から自他相互の目標のために視点を協調させる段階」である。それに加え、このモデルでは葛藤を解決させる際に自分の欲求を変える「自己変化志向」と他者の要求を変える「他者変化志向」、両者の要求を協調させる「協調的志向」といった3つの対人志向スタイルも設定されている。これは対人行動における個人差を説明する要因の一つとして考えられているが、仮定される社会的視点取得能力の発達レベルは同じ水準の場合があると想定されている。

日本では1990年代以降、このINSモデルを用いた研究が多く行われてきた。金城・梅本（1991）はINSモデルが日本の子どもにおいても妥当であるかを確認することを目的として、小学1年生から4年生には面接調査、小学5・6年生には質問紙調査を行い、検討した。親友との葛藤場面とお互いのことをよく知らない級友との葛藤場面をそれぞれ提示した結果、どちらも学年が上がるとともに発達レベルが向上していくことが示された。また、すべてのステップにおいて女子の方が男子よりもINS得点が高いことがわかった。渡部（1993）は小学生が経験しやすい対人葛藤場面として「教

室場面での嫌なことの押し付け」と「遊び場面での意見衝突」の2場面を設定し、対人交渉方略の発達差について検討している。両場面ともに対人交渉相手は親しい友人であった。分析にはINSモデルの発達レベルをそのままINS得点として用いた。その結果、小学1年生から6年生において学年が上がるとともにINS得点が向上することがわかった。男子よりも女子においてINS得点が高く、協調的な対人志向スタイルを取る割合が多いことも示された。さらに場面ごとに分析してみると、「教室場面での嫌なことの押し付け」の方が「遊び場面での意見衝突」よりもINS得点が高かった。ここから、学年の上昇に伴ってINS得点が増加するのではなく、子どもたちは文脈に沿って回答を変化させている可能性が示唆された。ここでは「教室場面での嫌なことの押し付け」は日直の仕事に関する場面であるため、なるべく二人で仕事をしようとレベルの高い方略を産出するのに対し、「遊び場面での意見衝突」は仕事のような制約がないために自己主張を通す、相手の主張に妥協する、遊びを交替するといった限られた方略しか産出されなかったことが影響していた。これらの結果を受けて、渡部（1995）は学年と性別だけではなく、他者との相互作用や子どもの人気についても検討した。これは「日直の仕事で外にゴミを捨てに行かなければならないが、雨が降っているため、登場人物の2人はゴミ捨てを嫌っており、片方がもう一方にゴミ捨てを押し付ける」という理不尽な状況を提示し、4つのINSステップについて回答させた。その後、そこで出た「方略の選択」ステップの中で参加者が一番良いと思う方略を行ったと想定させた。しかし、その方略に対しても再び相手が不満を示したため、もう一度INSステップに関する4つの質問に回答させた。そして、この2つのINSステップの回答を比較することで他者との相互作用を測定した。その結果、参加者が良いと思った方略に対して相手がさらに不満を示した対人交渉方略は学年や性別に関わらず、最初に不満を示した時のINS得点よりも低い値が示した。これは日直の仕事を押しかけるというような、相手の欲求が理不尽である場合には自分の感情を含ませた回答をするからではないかと指摘した。すなわち、学年や性別の違いよりも、状況における対人関係の文脈が対人葛藤問題の解決に影響していることが明らかになった。また、子どもの人気に関しては人気の低い子どもよりも人気が高い子どもの方がINS得点も高いことがわかった。ここでは子どもの人気と他者との相互作用が生じる前後の影響はみられなかった。

このように文脈による影響が強いことが明らかにされたが、特に対人交渉方略における対人文脈に注目した研究として、長嶺（1996）がある。これは同性の親友、父親、母親といった対人交渉相手の違いがINS得点にどのような影響を与えるかについて検討した。個人面接法を用いて、中学1年生と大学1・2年生を対象に行った。その結果、「方略の選択」ステップでは父親や母親よりも友人においてINSのレベルが高かった。ここから、交渉相手が友人の場合は方略を実行した後も関係が維持できるように互恵的な方略を選択していることが示唆された。それを踏まえ、渡辺・鈴木（2015）は対人葛藤場面に他者との約束場面を用いて、仲の良い友人を対人交渉相手とした場合に子ども達がどのような対人交渉方略を取るかを発達の観点から検討した。ここでは他者との約束場面においてはさらに親、友人、教師の3つの文脈を設定した。質問紙法を用いて、小学4年生から6年生を対象に調査を行った。その結果、「問題の定義」ステップや「結果の評価」ステップでは葛藤の相手が異なっても同じレベルの対人交渉方略を発揮していたが、「方略の産出」ステップや「方略の選択」ステップにおいては葛藤相手によって対人交渉方略が変化するということが示された。「方略の産出」ステップと「方略の選択」ステップにおけるINS得点は友人、親、教師の順で上がっていき、友人の存在と教師や親といった大人の存在を区別しているということが示された。その理由として、友人に対しては自分と他者といった双方の気持ちを考えられるスキルを持っているにも関わらず、大人に対しては甘えが許されると考えており、本来持っているはずのスキルを発揮していないということが考えられた。しかし、現実の対人葛藤場面では怒りや悲しみなどの感情が生起し、友人や親、教師といった対人文脈に関わらず、自分と他者の気持ちを考えるといったスキルを発揮することは必要不可欠である。このように、これまでは対人関係の方略については社会的認知の発達として研究が進められてきたが、対人文脈による影響を受ける要因として感情的側面に着眼する必要性が大きくなったと考えられる。

ところで、自分の気持ちや他者の気持ちを考えるといったスキルは対人交渉方略の流れとは別に、1990年代から感情研究において対人関係に言及した研究が多く行われてきていた。これらは感情表出や感情推測といったいくつかの側面から検討されている。塙（1999）は小学2年生から6年生を対象に、友人、父親、母親へどのくらい意図的に感情を表出するかということについて質問紙調査を行った。その結果、喜びや悲しみといった感情は友達よりも両親に対してより表出する一方で、怒りの感情においてのみ父親に比べて友人により多く表出するという結果が示された。また、中村（2006）では小学1年生から6年生に対して、他者の特性や関係性という社会的文脈を踏まえた他者の感情推測がどのように発達するかについて個別面接で調査した。その結果、3年生よりも6年生の方がその時の状況ではなく、個人的な

要因を重視して他者の感情を推測するようになることがわかった。これらの研究では感情のある側面がどのように発達するかということに重点が置かれており、ここから日常の対人場面では複雑に感情に関わるスキルを用いていることが明らかにされてきている。ただし、感情表出や感情推測、感情理解といった感情の多様な側面を包括的に捉えた検討や、先に述べた対人葛藤場面における対処行動との関係を発達の視点から考えた研究はほとんど行われていなかった。

2000年代近くなると、これらの感情に関わる多様な側面として、感情コンピテンスという概念が提唱されるようになった。この概念は「感情が引き起こされる社会的相互作用の中における自己効力感の現れ」と定義される (Saarni, 1999)。これは、感情が生起する社会的な関わりにおいて応用されることで、状況に応じてどのように感情的な反応をするか、また戦略的に感情知識を利用して適切な感情を表出しているかといった内容を含んでいる。すなわち、感情コンピテンスとは変化する環境を扱うために必要なものであり、感情に関係する才能やスキルのことを示している。具体的には「自分の感情の気づき」、「他者の感情を識別し理解する能力」、「感情とその表出に関する語彙を使用する能力」、「共感的な関わりのための能力」、「内的主観的感情と外的感情表出を区別する能力」、「嫌な感情や苦痛な状況に適応的に対処する能力」、「人間関係の中での感情コミュニケーションへの気づき」、「感情自己効力感の能力」といった8つのスキルが含まれるとしている (Saarni, 1999)。

しかしながら、この感情コンピテンスが具体的な行動としてはどのように表現されるものなのかといった直接的に可視化しうる方略や材料を用いて検討した研究は少ない。部分的に感情コンピテンスの概念を扱った研究では、Bohnert et al. (2003) が児童期の攻撃行動を感情コンピテンスの低さが予測することを示した。これは7歳から10歳の感情マネジメントが困難な子どもたちを対象にインタビュー形式の調査で行われた。この研究において、感情コンピテンスは「感情の理解」、「感情の評価」、「感情の表出」の3つの観点から分けて測定しており、統一された感情コンピテンスの概念は扱われていない。その一方で、個人の感情コンピテンスを尺度を用いて包括的に捉えようとする研究もいくつかある。西野 (2013) は Saarni(1999)の感情コンピテンスの構成スキルを参考に大学生を対象に感情コンピテンス尺度を作成した。これは「感情制御」、「感情表出」、「他者感情の理解」、「自己感情の覚知」、「共感」の5因子から構成され、質問項目は「友人とけんかしてしまい悲しかったとき、実際にその悲しかった気持ちを自分で落ち着かせることができる」等、友人との関係の中で悲しみや怒り、喜びなどの感情が起こる時に自分の感情をコントロールできるかどうかについてまとめている。さらに、野崎・子安 (2015) は情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版として大学生を対象に尺度を作成した。これは Mikolajczak et al.(2014)の Profile of Emotional Competence を基にしており、自己領域と他者領域の2因子からなる。それぞれに対して、「情動の同定」、「情動の理解」、「情動の表現」、「情動の調整」、「情動の利用」について設定されており、「気分が良い時、自分に誇りを持っているからなのか、幸せだからなのか、リラックスしているからなのか、簡単に区別できる」や、「私の感情は、自分が人生で変えるべきことを知らせてくれる」等の質問項目からなる。これらは尺度の作成に留まったままで、実際に測定した感情コンピテンスが他の要因とどのように影響するか等については検討されていない。しかし、感情コンピテンスの研究には対人葛藤場面における問題解決のための文脈を前提とした研究がなされており、はじめに紹介した対人交渉方略の研究とつながることが明らかである。また、認知的な発達を重視してきた対人交渉方略の研究で文脈の影響が明らかにされ、さらには感情の影響を考えて検討すべきだという流れと、他方で感情の発達研究の流れの中で対人葛藤の場面における解決するためのコンピテンスが検討されてきている流れを包括して考えることができるのではないかと考えられる。

以上の文脈から、本研究では子ども達の対人葛藤場面における適切な対人交渉方略の獲得を支援するために、従来の社会的認知だけではなく、感情とコンピテンスとの関連性が深いと予測し、感情の様々な側面を包括的に捉えた概念である感情コンピテンスがINSモデルにどのように関わっているかを検討することを目的とする。従来の研究では学年が上がっていくにつれてINSモデルの発達レベルが上がるということが明らかになっている。そこで、仮説1では学年の上昇によってINS得点が高くなっていくといった先行研究での結果について確認していく。また、本研究ではINSの発達レベルには感情コンピテンスが影響していると考えられる。そのため、仮説2として感情コンピテンスが低い子どもよりも感情コンピテンスが高い子どもの方がINS得点が高いということを明らかにする。

方 法

参加者 首都圏の公立小学校3校の3年生から6年生合計684名（男子359名、女子325名）。最終的には記入漏れや

記入ミスのある回答を除外した計 402 名（男子 199 名，女子 203 名）を分析対象とした。

調査時期 2016 年 10 月から 11 月上旬

調査材料 (1) 感情コンピテンス尺度 33 項目（西野，2013） この尺度は「感情制御」，「感情表出」，「他者感情の理解」，「自己感情の覚知」，「共感」の 5 因子から構成された。具体的な項目として，「感情制御」では「友人が自分のことをわかってくれなくて悲しかったとき，その気持ちを自分で落ち着かせることができる」，「友人に注意してもまったく聞いてくれずイライラしたとき，その気持ちを自分で落ち着かせることができる」，「感情表出」では「友人が自分のことをわかってくれなくて悲しかったとき，その気持ちを相手の気分を悪くしないように伝えることができる」，「友人と遊ぶ約束をしていたがその約束を破られてイライラしたとき，その気持ちを相手の気分を悪くしないように伝えることができる」，「他者感情の理解」では「人が悲しんでいるときに，その悲しみが理解できる」，「なやんでいる友達がいても，そのなやみを分かちあうことができない」，「自己感情の覚知」では「自分がおこっているときには，なぜそういう気持ちになったのかをよく考えるほうだ」，「喜んでいる自分を想像しても，あまりピンとこない」，「共感」では「いつも人の立場にたって，相手を理解するようにしている」，「人と対立しても，相手の立場にたつ努力をする」であった。「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」までの 5 件法で回答させた。なお，西野（2013）は大学生対象に作成されたものであったため，質問文の一部を小学生でも理解できるような簡単な言葉に書き換えた（i. e.，「同情」→「かわいそうに思う」）。

(2) 対人交渉方略課題 渡部（1995；1993）では自分と相手といった二者間の思いや会話を提示した対人葛藤場面を設定していた。しかし，本研究ではより他者の感情について考えた上で回答してもらえるように埴（1999）を参考に小学生が実際に経験するような 2 場面（リレー場面・プレゼント場面）を設定した。2 場面ともに自分の視点から対人交渉方略について考えさせた。リレー場面は「あなたと親友は放課後にリレーの練習をしようと約束していました。しかし，いくら待っても親友は来ませんでした。」，プレゼント場面は「あなたは親友のたんじょう日に一生けんめい選んだプレゼントをわたしました。しかし，親友はそのプレゼントを見ても何も言いませんでした。」であった。リレー場面はその場に他者がおらず，プレゼント場面は目の前に他者がいるという場面となっている。それぞれの場面を読んだ後に

(a) 問題の定義：「このお話の中で困った問題が起きています。それはどんなことですか。なぜ困ったことだと思ったのですか。くわしく教えてください。」，(b) 方略の産出：「その時，あなたはどうすれば良いと思いますか。良いと思うことをできるだけ，たくさん教えてください。」，(c) 方略の選択と実行（以下，方略の選択）：「あなたが (b) 方略の産出で書いた良いと思うことの中から，一番良いと思うものを○で囲んでください。」，(d) 結果の評価：「あなたが (c) 方略の選択において○で囲んだ良いと思うことをしたら，親友はどんな気持ちになると思いますか。あなたはどんな気持ちになると思いますか。」の 4 ステップについて回答させた。なお，対人交渉相手は葛藤を促進させるといった理由から“親友”とした。

手続き 担任教師の監督のもと，クラス単位の一斉質問紙法で行った。実施時間は 20 分から 30 分程度であった。担任教師にはフェイスシートの記入に関するアナウンスと倫理的な配慮について説明してもらった。また，調査実施中は回答者からの質問を受け付けず，自分の考えられる範囲で回答することや友人と相談せずに回答することを伝えた。なお，本研究は法政大学文学部心理学科の倫理申請を通過している（承認番号：16-0037）。

結 果

感情コンピテンス尺度の群分け 質問紙の全項目に回答していた 402 名（3 年生 79 名，4 年生 94 名，5 年生 113 名，6 年生 116 名）のデータを分析に使用した。西野（2013）では大学生を対象に 5 因子が確認されたが，今回は同じ因子構造は確認できなかった。小学生を対象にしたことを考慮し，本研究では 33 項目の感情コンピテンス尺度の合計得点を用いて，感情コンピテンス尺度の得点の高群，低群の 2 つの群に分けた。信頼係数は .857 であった。合計得点の平均値は 113.7 であったため，113.7 点以上を高群，113.7 点未満を低群とした。各群の人数は低群 196 名（3 年 35 名，4 年 45 名，5 年 56 名，6 年 60 名），高群 208 名（3 年 44 名，4 年 49 名，5 年 57 名，6 年 56 名）であった。

対人交渉方略課題の得点化 対人交渉方略課題は渡辺・鈴木（2015）を参考に得点化を行った（Table 1 対人交渉方略の発達レベル）。発達レベルのレベル 1 は 1 点に当たり，ステップごとに INS 得点として 0 点から 3 点が与えられた。方

略の産出については複数の方略が産出されたため、それら全ての方略の合計点の平均値を用いた。また、分析で使用する 407 名のデータは心理学専攻の大学院生 2 名が Table 1 を基にそれぞれ独立して評価を行い、4 つのステップごとに評価の一致率を「(評価の一致数/407) × 100」という式を用いて算出した。評価者の一致率はリレー場面において (a) 87.2%, (b) 40.7%, (c) 58.8%, (d) 62.5% となり、プレゼント場面においては (a) 90.9%, (b) 51.4%, (c) 63.5%, (d) 59.0% であった。一致しなかった回答については評価者間で話し合った上で INS 得点を決定した。両場面において、各ステップの一致率に大きなバラつきが見られた。

Table 1 対人交渉方略の発達レベル (渡辺・鈴木, 2015)

レベル	問題の定義	方略の産出	方略の選択と実行	結果の評価
0	問題を定義できていない。問題と関係ないことを話す。自己の欲求のみに基づいた衝動的な問題の定義のしかたをしている。	欲求と行動が未分化。自己の欲求を満足させるため、または他者からの攻撃を避けるための衝動的な非言語的解決をしている。	自己を直接的に満足させたり、防衛のための行動を選択する。	感情について述べられていない。状況に応じた感情が述べられていない。もしくは、自己の直接的な欲求に基づいて評価する。
1	自己もしくは他者からのどちらか一方の欲求の面から、問題が定義されている。	一方的に相手をコントロール、もしくは自分の意思を持たずに相手に従う。相手と問題に対する交渉はしない。	一方的視点で、短期的に自己か他者のいずれかを満足させる行動を選択する。	自己もしくは他者の個人的満足に基づいた評価。二者間の感情については述べられていない。
2	自己と他者の両方の欲求を同時に対比することによって定義されている。	両方の欲求を考慮に入れるがそれらを別々に満たそうとする。相手と問題について交渉や取引などの直接的なコミュニケーションをとる。	自己と他者、及び二人の関係を満足させるような行動をとる。	自己内省的に考えられ、もう一方の人に関しては感情では複雑でいくつかの感情が混ざるが、他方の感情は実用的である。両者のバランスを基に評価している。
3	相互の目標と両者の長期的関係の両面から問題を定義している。	両者がある程度満足できるようにお互いの欲求を統合的に変化させようとする。対話による協調的解決をする。	両者の関係を維持させたり、協力を最大限にする方略が選択されている。	自己と他者の関係に及ぼす長期間の効果に沿った評価がされている。

1. INS ステップと学年差

場面 (リレー場面・プレゼント場面) ごとに INS ステップ (問題の定義・方略の産出・方略の選択・結果の評価) における学年差について検討した。 χ^2 検定の結果、リレー場面では「問題の定義」ステップ ($\chi^2(9)=8.63, n.s.$), 「方略の産出」ステップ ($\chi^2(9)=6.68, n.s.$), 「方略の選択」ステップ ($\chi^2(9)=9.24, n.s.$), 「結果の評価」ステップ ($\chi^2(9)=11.9, n.s.$) のすべてのステップにおいて有意な差がみられなかった。これら結果を Table 2 にまとめた。「問題の定義」ステップではどの学年においてもレベル 1 の割合が多かった。「方略の産出」ステップと「結果の評価」ステップにおいてはレベル 1 とレベル 2 の割合が同程度であり、最も多かった。また、「方略の選択」ステップはレベル 2 の割合が最も多く、次にレベル 1, レベル 0 と続いた。それに対して、プレゼント場面でも「問題の定義」ステップ ($\chi^2(9)=12.20, n.s.$), 「方略の産出」ステップ ($\chi^2(9)=14.41, n.s.$) や「方略の選択」ステップ ($\chi^2(9)=8.33, n.s.$), 「結果の評価」ステップ ($\chi^2(9)=9.14, n.s.$) において有意な差はみられなかった。また、これらのステップはリレー場面と同様に、「問題の定義」ステップではどの学年においてもレベル 1 の割合が多く、「方略の産出」ステップと「結果の評価」ステップにおいてはレベル 1 とレベル 2 が同じ割合であり、最も多くなっていた。「方略の選択」ステップにおいてもレベル 2 の割合が最も多く、次にレベル 1, レベル 0 と続いていた。

2. INS ステップごとの分散分析

対象交渉方略の 4 つのステップごとの INS 得点を従属変数とし、独立変数を感情コンピテンス (高群・低群), 性別 (男・女), 場面 (リレー場面・プレゼント場面) とした 3 要因の分散分析を行った。感情コンピテンスと性別は参加者間要因、場面は参加者内要因であった。その結果を Fig. 1 に示した。「問題の定義」ステップは有意な差はみられなかった

($F(1,398) = .003, n.s.$) すなわち、感情コンピテンスや性別、場面による影響はみられなかった。それに対して、「方略の産出」ステップでは感情コンピテンスで有意傾向がみられ ($F(1,398) = 3.06, p < .10$), 場面の主効果は有意であった ($F(1,398) = 13.67, p < .05$)。ここから、「方略の産出」ステップにおいてはプレゼント場面よりもリレー場面に

Table 2 各ステップにおける度数

INSステップ	学年	リレー場面				プレゼント場面			
		レベル0	レベル1	レベル2	レベル3	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3
問題の定義	3年 (n=79)	3 (3.7%)	71 (89.8%)	5 (6.3%)	0 (0%)	2 (2.5%)	73 (92.4%)	4 (5.0%)	0 (0%)
	4年 (n=94)	7 (7.4%)	72 (76.5%)	10 (10.6%)	5 (5.3%)	3 (3.1%)	78 (82.9%)	13 (13.8%)	0 (0%)
	5年 (n=113)	9 (7.96%)	91 (80.5%)	11 (9.7%)	2 (1.7%)	2 (1.7%)	99 (87.6%)	12 (10.6%)	0 (0%)
	6年 (n=116)	9 (7.7%)	94 (81.0%)	9 (7.7%)	4 (3.4%)	3 (2.5%)	95 (87.6%)	15 (12.9%)	3 (2.5%)
方略の産出	3年 (n=79)	6 (7.5%)	33 (41.7%)	32 (40.5%)	8 (10.1%)	18 (22.7%)	34 (43.0%)	26 (32.9%)	1 (1.2%)
	4年 (n=94)	11 (11.7%)	40 (42.5%)	36 (38.2%)	7 (7.4%)	12 (12.7%)	38 (40.4%)	42 (44.6%)	2 (2.1%)
	5年 (n=113)	20 (17.6%)	42 (37.1%)	43 (38.0%)	8 (7.0%)	10 (8.8%)	55 (48.6%)	48 (42.4%)	0 (0%)
	6年 (n=116)	16 (13.2%)	54 (46.5%)	38 (32.7%)	8 (6.8%)	17 (14.6%)	41 (35.3%)	57 (49.1%)	1 (.8%)
方略の実行選択と	3年 (n=79)	9 (11.3%)	19 (24.0%)	48 (60.7%)	3 (3.7%)	15 (18.9%)	29 (36.7%)	34 (43.0%)	1 (1.2%)
	4年 (n=94)	13 (13.8%)	19 (20.2%)	58 (61.7%)	4 (4.2%)	14 (14.8%)	25 (26.5%)	54 (57.4%)	1 (1.0%)
	5年 (n=113)	19 (16.8%)	27 (23.8%)	59 (52.2%)	8 (7.0%)	12 (10.6%)	29 (25.6%)	70 (61.9%)	2 (1.7%)
	6年 (n=116)	17 (14.6%)	39 (33.6%)	54 (46.5%)	6 (5.1%)	17 (14.6%)	31 (26.7%)	67 (57.7%)	1 (.8%)
結果の評価	3年 (n=79)	8 (10.1%)	39 (49.3%)	31 (39.2%)	1 (1.2%)	4 (5.0%)	53 (67.0%)	20 (25.3%)	2 (2.5%)
	4年 (n=94)	11 (11.7%)	55 (58.5%)	26 (27.6%)	2 (2.1%)	2 (2.1%)	67 (71.2%)	24 (25.5%)	1 (1.0%)
	5年 (n=113)	10 (8.8%)	59 (52.2%)	40 (35.3%)	4 (3.5%)	5 (4.4%)	71 (62.8%)	36 (31.8%)	1 (.8%)
	6年 (n=116)	4 (3.4%)	56 (48.2%)	51 (43.9%)	5 (4.3%)	10 (8.6%)	69 (59.4%)	33 (28.4%)	4 (3.4%)

注1. 数字は人数, ()は各学年におけるレベルごとの選択の人数率を示す。

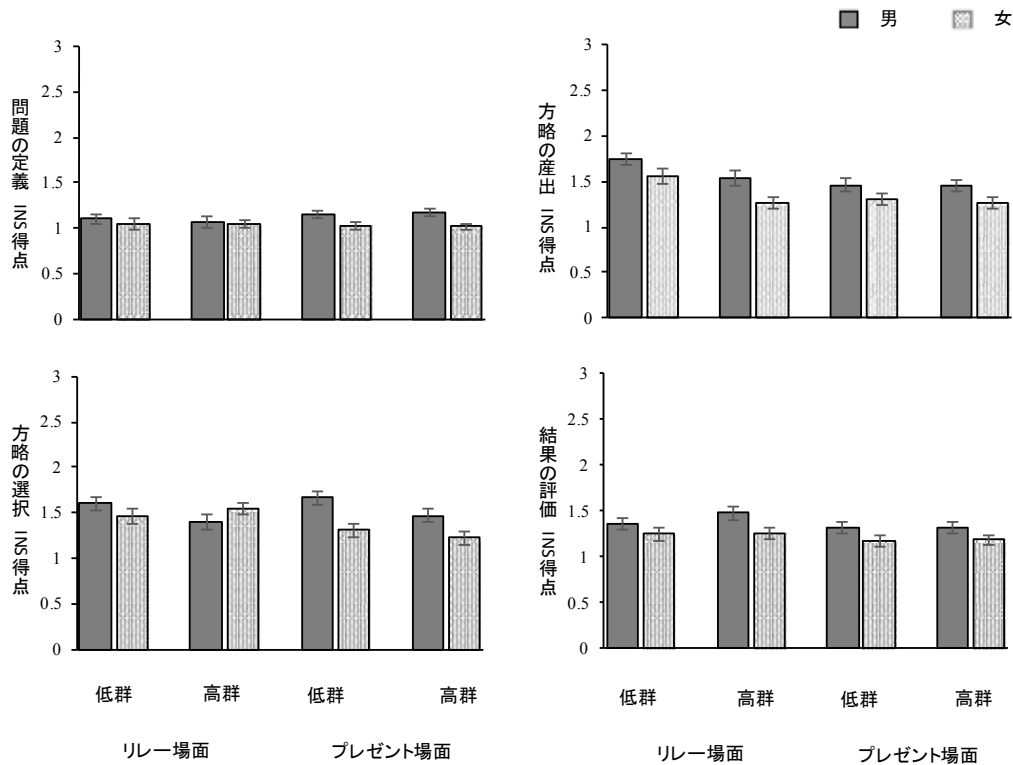


Figure 1. 各ステップにおける感情コンピテンスの INS 得点

において発達レベルが高いということが分かった。また、感情コンピテンスの高群と低群で INS 得点に差があるということが考えられる。「方略の選択」ステップにおいても有意差はみられなかった ($F(1,398) = 2.30, n.s.$)。つまり、「方略の選択」ステップでは「問題の定義」ステップと同様に感情コンピテンズや性別、場面による影響はみられなかった。最後に、「結果の評価」ステップでは場面のみ主効果がみられた ($F(1,398) = 5.10, p < .05$)。Fig.1 で示す通り、「結果の評価」ステップでプレゼント場面よりもリレー場面において発達レベルが高いということがわかった。

考 察

1. 各 INS ステップにおける学年差

学年による差があるかどうかについて χ^2 検定を行った結果、リレー場面とプレゼント場面のどちらにおいても有意な差はみられなかった。ここから、仮説1は支持されなかった。

この原因として、表示規則の影響と場面設定は不十分であったことの2点が考えられる。今回の研究では各 INS ステップの学年における有意な差がみられなかった。これは年齢が上がるにつれて発達レベルも上がっていくといった先行研究（渡部，1995；渡部，1993）とは異なる結果となった。その一つに、表示規則（Display Rules）の影響が挙げられる。表示規則の古典的な研究（Saarni, 1986）では「期待外れのプレゼントをもらっても相手に笑顔を見せる」といった disappoint gifts 課題を用いて検討されてきた。この課題を用いた先行研究の結果をみると、表示規則は10歳を境にさらに理解が進むと考えられる。今回の場合、例えば、プレゼント場面における「問題の定義」ステップではこの表示規則を理解している本研究の参加児たちは、プレゼントをもらった時には相手へ笑顔を見せたり、感謝を示すことがルールとして必要だと考えている可能性が示唆される。そのため、相手がどのような感情を抱いているかどうかに関わらず、多くの回答に記述されていたようにプレゼントをもらったら笑顔や感謝を示さないことが場面における問題となったのだろう。しかし、INS モデルでは他者視点取得ができるほど高いレベルを獲得しているとみなす。高学年では類似する場면을日常生活等で経験したことによって表示規則を発揮することが最善であると学習している可能性が考えられるが、この INS モデルでは相手からプレゼントをもらった場合には笑顔や感謝を示すことが望ましいものだと当たり前のように捉えるだけでなく、状況に応じて相手の気持ちを推測することを求められた。したがって、今回は他者の視点から場面を捉えられていなかったということが考えられる。

併せて、場面設定の問題が挙げられる。どのステップにおいてもレベル1に値する子どもが集中してしまった点を考えると、本研究で使用した場面が対人交渉方略のステップごとに質問する場面としては難しかったのではないかということが指摘できる。渡部（1995;1993）の研究では、2人の登場人物それぞれの視点から話が進むような場面設定になっていた。しかし、本研究で使用した場面は自分の視点から話が展開され、相手の気持ちや言動が詳しく記されており、他者の視点を得るためには場面において相手がどのように行動するかを補填する想像力が求められた。それに加えて、調査を依頼した小学校では学習指導要領の都合上、調査時間が限られており、設定された時間内に回答するためには本来の持っている文章能力を発揮できていない可能性もある。今回は他の外的基準を測定していないが、今後は文章読解や文章作成の能力を考えた上で適切な場面の設定をする必要があるだろう。

2. 感情コンピテンスと INS ステップの関連

3要因の分散分析の結果、「方略の産出」ステップにおいて感情コンピテンスにおいて有意傾向がみられた。ここでは感情コンピテンスが高い群の方が低い群よりも INS 得点が高かった。すなわち、感情についてのスキルが高いほど、「方略の産出」の発達レベルも高くなるということを表している。これは感情コンピテンスが高く、様々な感情スキルを使用できる児童ほど、葛藤に対面した時に落ち着いて自己や他者の感情を捉えるため、より良い解決方法を考え出せるのではないかと考えられる。一方で、「方略の選択」ステップでは感情コンピテンスにおいて有意な差がみられなかった。これは、感情に関わる高いスキルを持っていても、最善の方略を選択するとは限らないという可能性が示唆される。ここから、単に感情を統制できるからといって、感情の統制をした行動を選択するかどうかということには必ずしも結びつかないのではないかと考えられる。また、「問題の定義」ステップや「結果の評価」ステップでも感情コンピテンスとの有意な差はみられなかった。ここから、状況を捉えるといった認知的な側面が強く、感情的な側面は影響しにくいのではないかと考えられる。したがって、本研究の結果から個人の感情コンピテンスの違いを語る上では、どのような方略を考えつくかといったことが鍵になってくるだろう。

さらに、場面については「方略の産出」ステップと「結果の評価」ステップにおいてプレゼント場面よりもリレー場面で有意に高かった。これは渡部（1993）でも対人葛藤の文脈によって子どもの選択する INS の発達に差がみられたことと同様に葛藤場面における文脈の違いが影響したと考えられる。小学校の運動会等では1年生のうちからリレーに参加する機会があり、全員が類似した経験をしているかもしれないが、プレゼント場面のような経験は個人において異なっているだろう。そこから、どのような方略を取るかや、行動を取った後にどうなるかといったことへの予測に影響し

たとえられる。これらから、仮説2は部分的に支持された。

今後の展望

今回の研究では感情コンピテンスとINS得点の関係を見るに留まっていた。しかし、現実場面では自分が感じた感情を統制し、対人交渉方略を生み出す。そのため、今後はどうのように感情を統制した上で方略を生み出し、選択・実行するかといったプロセスに焦点を絞って検討していく必要があるだろう。

また、本研究で用いた感情コンピテンス尺度は大学生を対象に作成されたものであった。今回、小学3年生から6年生に用いたところ、確認的因子分析では西野(2013)で分類されていた5因子とは異なる因子構造になった。ここから大学生対象の質問紙を小学生に行うことは難しく、正確に感情コンピテンスが測定できていなかったのではないかといった問題点が挙げられる。感情コンピテンスについては感情を理解したり、表出したり、共感したりというような多様な側面があること自体への理解がどのように発達していくかといった基礎的な発達研究も行う必要性が考えられる。その上で、児童を対象とした感情コンピテンス尺度の作成が求められる。

引用文献

- Bohnert, M. A., Crnic, A. K., & Lin, G. K. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- 堀 朋子 (1999). 関係性に応じた情動表出—児童期における発達的变化— 教育心理研究, 47, 273-282.
- Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwal, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42-46.
- 金城洋子・梅本堯夫(1991). 児童における対人交渉能力の発達 発達研究, 7, 115-134.
- 文部科学省 (2018). 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(確定値)について Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/1401595_002_1 (May 26, 2018.)
- 長峰伸治 (1999). 青年の対人葛藤場面における交渉過程に関する研究——対人交渉方略モデルを用いた父子・母子・友人関係での検討—— 教育心理研究, 47, 218-228.
- 中村真樹 (2006). 児童期における他者感情推測能力の発達 九州大学心理学研究, 7, 45-52.
- 森口竜平 (2009). 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, 233-240.
- 野崎優樹・子安増生 (2015). 情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版の作成 心理学研究, 86, 160-169.
- 西野泰代 (2013). 感情コンピテンスとセルフエスティームの関連 広島修大論集, 54, 93-107.
- Saarni, C. (1979). Children's Understanding of Display Rules for Expressive Behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence* New York: The Guilford Press. (C.サーニ 佐藤香(監訳) (2005). 感情コンピテンスの発達 ナカニシヤ出版)
- 渡部玲二郎 (1993). 児童期における対人交渉方略の発達——社会的情報処理と対人交渉方略の関連性—— 教育心理学, 41, 452-461.
- 渡部玲二郎 (1995). 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究——年齢、性、他者との相互作用、および人気の効果—— 教育心理研究, 43, 248-255.
- 渡辺弥生・鈴木菜々 (2015). 児童期における対人葛藤場面での対人交渉方略と対人文脈——友人、親、教師との関連から—— 法政大学文学部紀要, 71, 113-123.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

附記

本研究は法政大学大学院へ提出した修士論文の一部を2018年発達心理学会第29回大会にて発表し、再分析してまとめたものである。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、ご指導いただきました渡辺弥生先生に心よりお礼申し上げます。回答の得点化を行う際に評定者として参加してくれた日下拓真さんと只浦聖子さん、また調査にご協力いただきました小学校の皆様に改めて謝意を表します。