



幼児期の情動理解の発達研究における現状と課題

近藤, 龍彰

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 7(2):97-111

(Issue Date)

2014-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81006272>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81006272>



幼児期の情動理解の発達研究における現状と課題

A Review about Study of The Development of Preschool Children's Emotion Understanding

近藤 龍彰*

Tatsuaki KONDO*

要約: 本論文の目的は2つである。第一の目的は、幼児期の情動理解の発達に関する研究をレビューすることである。その際、「発達プロセス」と「発達メカニズム」の2つの領域に分けてレビューを行った。「発達プロセス」では「いつ・どんな」情動が理解されるのか、について、「表情」「状況」「日常場面」の3つの観点から知見をまとめた。「発達メカニズム」では、「要因」研究と「結果」研究の大きく2つに分け、それぞれの研究知見をまとめた。第二の目的は、これまでの研究における課題を指摘し、今後展開すべき方向性について述べることである。課題は2つあり、1つは「情動理解を検討する課題は妥当であるのか」「幼児期の情動理解の発達とは結局何が発達することなのか」という問題に対して整理していないこと、もう1つは「誰の」情動かという点に着目していないことである。1つ目に関しては、情動理解を情動知覚と情動推測という2つの水準に分けて捉え直すこと、2つの発達の関連性を検討すること、から問題が整理できる可能性を示した。2つ目に関しては、実践的意義および社会心理学、脳科学、自閉症スペクトラム研究の3つの研究領域から、「誰の」情動かについて検討する重要性を述べ、内容次元の発達とは別に人称次元の発達を検討する、という方向性を示した。

キーワード: 幼児期、情動理解、発達、情動理解の2水準、「誰の」情動か

第一節：本研究の目的と情動の定義

日々のコミュニケーションの中では、自分や他者の情動を理解することは重要な意味を持つ。例えば謝罪という行為は相手の「怒り」の理解に基づいて行われており、プレゼントを贈るという行為は相手の「喜び」を期待するものとして行われる。大人になるとある意味自明のものとして行われる「情動の理解」ではあるが、子どもが心的状態や心的現象をどのように理解していくのかは、古くより発達心理学の大きなテーマの1つであった(木下, 2008)。特に1970年代以降、幼児を対象に、情動理解の発達を検討した研究から多くの知見が出されてきた。本論文では、この幼児期の情動理解の発達に関する研究をレビューし、その現状を把握するとともに、その課題を検討することを1つの目的とする。そして、そこから今後の課題について述べることをもう1つの目的とする。

情動理解の発達研究をレビューする前に、用語の混乱を避けるため、情動理解における「情動(emotion)」とは何かについて定義しておく。遠藤(1995)によると、情動とは「有機体内外の事象(有機体の利害関心・ゴールからして重要であると評価された事象)によって、内的経験的側面、神経生理学的側面、表出的

側面といった3つの反応側面が(多くの場合不可分に)絡み合いながら発動される複雑な過程」(p.131)であるという。この中で内的経験的側面とは、情動の特に意識的な側面を強調したものであり、英語圏におけるfeelingに対応するものである(久保, 2010)。いわば喜怒哀楽に代表されるような情動のカテゴリカルな捉え方であり、我々が普段情動としてイメージしているものに近いものと言えよう。また、神経生理学的側面とは、交感神経系や内分泌系の働きに着目したものであり、驚いた時に心臓の鼓動が速くなるなどがこれに当たる。また、表出的側面とは、内的経験である情動を表情や身ぶりとして外的に表現することであり、この側面によって、個体間の情報伝達・コミュニケーションを進行させる。例えば、怒りの表出は他個体に対して警告を発する機能をもつとされている(遠藤, 1995)。

ただし情動は有機体内での「状態」に留まらず、そのような状態は「有機体の生物学的あるいは社会的適応に寄与する重要な機能を果たしている」(遠藤, 1995, p.131)。つまり情動とは、有機体内で生じる(1)内的(主観的および認知的)経験、(2)神経生理学的反応、(3)表出反応によって示される状態であり、多くの場合生物学的・社会的機能を担っているもの、と定義される。

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

(2013年10月1日 受付)
(2014年2月1日 受理)

そして情動理解とは、上述の(1)(2)(3)の状態・機能を理解すること、であると言える(情動そのものの理論的考察は、遠藤, 1991, 1995, 2002 に詳しい)。

なお、情動と類似した概念に「気分(mood)」や「感情(affect)」といった用語がある。実際のところこれらの用語に厳密な区別はなされておらず、研究上も互換的に用いられていることが多い。あえて区別をするのであれば、「気分」は比較的長期間持続するがそれほど強くない状態を指し(大平, 2010)、「感情」は上述の情動と共に各種の欲求・欲動(飢えや渇きなど)を内包した広義の概念であり、いわゆる「認知」の領域としては捉えられない心の働きがそこには含まれている(遠藤, 1991)。今回レビューする研究の多くはemotionの用語が用いられており、その日本語訳として一般的に情動が用いられていることから、(引用部分を除いては)情動の用語を統一的に用いることにする。

第二節 幼児期の情動理解の発達に関する研究のレビュー①： 発達プロセス

幼児期の情動理解の発達に関する研究は、大きく2つの研究領域に分けることができる。1つは「発達プロセス」に関する領域であり、もう1つは「発達メカニズム」に関する領域である(木下, 2006; 森野, 2010)。第二節では、「発達プロセス」、すなわち幼児は「いつ・どんな」情動を理解するのか、について検討した研究について概観する。その際、「どのようにして(何を手がかりに)」理解するのかからこの領域をさらに分類することができる。ここでは「どのようにして」の軸に対して、先行研究を参考にして(菊池, 2009; 森野, 2010)、「表情」「状況」「日常場面」の3つから考察し、「いつ・どんな」情動が理解されるのかについて見ていく。

2-1: 表情からの情動理解

i) 表情の識別 子どもはいつから情動を理解するのか、という問いに対して、その原初的な成立はかなり想起にあると考えられる。その根拠として、乳児期を対象とした表情認知研究が挙げられる。例えば、LaBarbera, Izard, Vietze, & Parisi (1976)は、生後4カ月児が怒り顔や中立顔よりも、喜び顔を好んで見ること、言い換えるとこれらの表情を区別できることを示している。また、Ludermann & Nelson (1988)によると、生後7カ月の乳児が、喜び顔と驚き顔について認識することが可能であるという。同じような結果として、Kotsoni, de Haan, & Johnson (2001)も、生後7カ月の乳児が、喜びと恐怖の表情を認識することを示している。さらに、Young-Browne, Rosenfeld, & Horowitz (2013)は、3カ月児も、喜びと驚きの表情を区別することを示している。乳児は表情を表す顔の形態の微妙な差異に敏感で、生後6カ月までにはかなり広範囲の表情を弁別することが可能となり、生後1年までには多くの異なる表情のカテゴリー化がなされるようである(de Haan & Nelson, 1998, 菊池, 2009 のレビューによる)。

ただし、上述の結果は、乳児が表情の識別ができていているということは示しているものの、その情動的意味(喜び、怒りなど)を含めて理解しているかどうかまでは明らかになっていない。この

問題は、いわゆる社会的参照の出現によって検証されている。例えば、Sorece, Emde, Campos, & Klinnert (1985)は、視覚的断崖¹⁾の実験を行い、生後12カ月児が母親の表情を参照し、自分の行動をコントロールすることができることを見出している。すなわち、この時期の子どもは、単に顔の特徴的な区別をしているという意味以上に、その特徴に含まれている情動的な意味合いを捉えている可能性が示唆されるのである。

ii) 表情のラベリング 生後2年目ごろに、視線や行動といった非言語的な指標からではなく、言語的な指標でもって情動を識別することが示されている。例えば、Michalson & Lewis (1985)は、2～5歳を対象に「喜び」「驚き」「怒り」「恐れ」「悲しみ」「嫌悪」の言葉に対応する表情図を選択させるという実験を行っている。その結果、2歳時点でも「喜び」と「悲しみ」の表情をかなりの程度理解していること、「恐れ」と「嫌悪」は4, 5歳時点から理解されることが示されている。また、櫻庭・今泉(2001)は2～4歳を対象に、「喜び」「悲しみ」「怒り」「驚き」の情動を示す表情図を選択させる実験を行っている。その結果、正答率が年齢と共に向上すること、表情認知の成績は「悲しみ」「喜び」「怒り」「驚き」の順に良いことが示された。このことから、2歳時点ですでに情動語に対応させて表情を理解していること、その対応関係の理解は年齢と共に向上すること、ただしそれはすべての情動語で一律に向上するのではなく、情動ごとに異なった発達的变化を示すこと(特に「喜び」や「悲しみ」はより早期に理解され、「恐れ」「嫌悪」は後に理解される)が示唆される。

ただし、Michalson & Lewis (1985)は、同じく2～5歳を対象に、情動語の提示から表情図を選択させる方法(上述)とは別に、表情図を提示してそれが示す情動を言語でラベリングすることを求めている。その結果、2歳児ではほとんど情動を言語でラベリングすることは困難であること、4, 5歳時点で「喜び」「怒り」「悲しみ」の表情を言語でラベリングし出すこと、5歳時点でも「驚き」「恐れ」「嫌悪」はラベリング困難であること、が示されている。つまり、幼児にとって情動語を表情に対応させることは早期にある程度可能であるが、表情から情動語を産出することは困難であることが示唆される。

以上、表情からの情動理解についてまとめると、表情から情動を理解するということは人生のかなり早期から可能であること、2歳ごろに情動語と表情を対応させることが可能であること、情動語との対応は年齢と共に発達すること、情動語との対応は情動ごとに違った発達プロセスを示すこと、が明らかとなっている。

2-2: 状況からの情動理解

情動を理解する場合に用いる別の手がかりとして、「状況」が挙げられる。ここでの「状況」とは、ある情動状態を引き起こす単一的な出来事という意味合いで用いられており、「環境」のような複合的な意味合いは含まれていない。これは、情動を示すシグナル(表情や行動)そのものは、そこには存在しないという点に、先ほどの「表情」とは異なる部分がある。このような状況把握力は、情動理解がより精緻なものへと発達的变化を遂げていくために大きな役割を果たすと考えられている(菊池, 2009)。それは逆に研究上の観点からすると、子どもの情動理解の構造を精

緻に把握するには、どんな状況がどんな情動を引き起こすのかについての状況把握力の発達を検討する必要があることも意味する(遠藤, 1995)。このため、情動理解の発達に関する研究では、このような状況-情動間の関連性の理解が多く検討されてきた。そのような研究で多く用いられるアプローチに、状況手がかり課題がある。これは、子どもに仮想状況を提示し、それぞれの状況においてどのような情動が引き起こされるのかを尋ねるものである(森野, 2010)。これらの研究から明らかになっていることを概括すると、3歳前後の段階から、状況と情動の対応関係について一定程度の知識を身につけていること、2, 3~5, 6歳の時期に、状況からの情動理解能力が急速に発達すること、が明らかとなっている。以下、これについての詳細を、(i) 一義的な状況の理解、(ii) 多義的な状況の理解、(iii) 状況と情動を媒介する変数の理解、の大きく3つに分けて見ていく。

i) 一義的な状況の理解 ここでは、状況手がかり課題の中でも、状況-情動間の一対一対応を理解しているかどうか、を検討したものを、「一義的な状況の理解」の研究として分類している。例えば、「プレゼントをもらう」というのは「喜び」を喚起し、「おもちゃを壊される」というのは「怒り」を生起する、というのがそれに当たる。このような研究は、子どもが「いつ・どんな」情動を理解するのか、に対する最も基本的なアプローチだと言えるだろう。

Stein & Levine (1989) は、3歳児、6歳児、成人に、目標(何かを望んでいるか否か)と結果(目標が達成できたか否か)の組み合わせを変化させた状況を提示し、その場面での情動を推測させている。その結果、3歳児でも目標と結果の組み合わせから、かなり高い精度で適切な情動を推測できることが示された。しかし3歳児は他の年齢群に比べ、人の意図性(例: わざとおもちゃを壊したか偶然に壊したか)から怒りと悲しみを区別するということはなかった。

DeConti & Dickerson (1994) は、3, 4, 5歳児を対象に、ある状況が描かれたシナリオを提示し、登場人物の情動推測を行わせている。その結果、3歳児でも状況の結果から情動を推測すること(結果依存の情動推測)は正確にできることが示された。しかし3歳児はその結果を引き起こした原因を考慮して情動を推測すること(帰属依存の情動推測)ができず、怒りと悲しみといったより精緻に区別された情動を推測することには失敗した。逆に4, 5歳児は帰属依存の情動推測が行えることにより、3歳児よりも情動推測のパフォーマンスが高かった。

Michalson & Lewis (1985) は、2~5歳、および成人に対し、「喜び」「驚き」「悲しみ」「嫌悪」「怒り」「恐れ」が生起する状況を提示し、それぞれの状況での登場人物の表情を選択させている。その結果、「お誕生日会」の状況において、2歳児でも「喜び」の表情を選択しており、5歳児と大きな年齢の変化がなかった。「お母さんがピンクの髪の毛」の状況において、2, 3歳児で「驚き」の表情を選択したのは40%程度である一方、5歳児は全員が選択していた。「犬がいなくなる」状況で「悲しみ」の表情を選択したのは、2歳児では30%程度であったが、3~5歳においてパフォーマンスに違いは見られなかった(60%から90%)。「ひどい味の食べ物」状況で、「嫌悪」の表情を選択したのは、2歳

児10%, 3歳児50%, 4歳児70%, 5歳児100%, であった。「積み木の塔を壊される」状況で、「怒り」の表情を選択したのは、成人で30%であり、5歳児(80%)以外の全ての年齢群で同じようなパフォーマンスであった。これについては、「積み木が壊される」=「怒り」の対応関係を実験者が想定していたことに誤りがあったのではないかと考察されている。また、「食料品店で迷子になる」状況で、「恐れ」の表情を選択した参加児は、2~5歳でほとんどいなかった(30%以下)。これは、この状況で「悲しみ」を多く選択していたからであった。

以上、「一義的な状況の理解」研究の知見をまとめると、2, 3歳児でもある程度状況から情動を理解することは可能であること、2, 3~5, 6歳にかけて状況からの情動理解が発達すること、その発達過程は情動の種類によって異なっていること(例:「喜び」は早期から、「嫌悪」は年齢を経るごとに)、が明らかとなっている。

ii) 多義的な状況の理解 状況-情動間の関係は、常に一対一対応であるとは限らない。ある人にとっては「喜び」を生起する状況が、ある人にとっては「悲しみ」につながるかもしれない。そのような、状況-情動間の多義性について検討した研究を、ここでは「多義的な状況の理解」の研究として分類している。

Gnepp, McKee, & Domanic (1987) は、5~8歳までの子どもを対象に、多義的な状況(equivocal situation, 例: 犬が近づいてくる)を提示し、その際に生じる情動を3つ(喜び、悲しみ、恐れ)から選択させている。その結果、5歳児は多義的な状況において多様な情動をあまり選択せず、1つの情動選択に固執する傾向があること、年齢が上がるにつれ多義的な状況でポジティブな情動とネガティブな情動の両方を選択するようになること、8歳でもポジティブとネガティブ両方の情動を予測するのは半数程度であること、が示された。

Gnepp & Klayman (1992) は、この結果について、年齢群を上げて検討している。すなわち、6, 8, 12, 19歳の参加者を対象に、多義的な状況を提示し、その際に生じる情動を3つの情動(喜び、悲しみ、恐れ)から推測させている。その結果、6歳群は他の年齢群に比べて、ポジティブとネガティブ両方の情動を選択することが少なかったこと、その他の年齢群では違いが見られなかったことが示されている。つまり、6~8歳の期間に、多義的な状況の理解が発達することが示唆された。ただし、19歳(大学生)においても、単一情動のみ推測する参加者もあり、多義的な状況の理解がいつ完了するのかについては、まだ明らかになっていないと言える。

一方、Gnepp et al. (1987) が示した年齢よりもより早期に、多義的な状況の理解を示すことを示唆した研究もある。Perlman, Kalish, & Pollak. (2008) は、2つの実験のうちの1つで、4, 5歳児を対象に多義的な状況の理解を検討している。この実験では、子どもはDaxと呼ばれるロボットの情動についての説明(例:「パパが起きているのは、男の子が壁にマーカーで落書きしたからだと思う」「ママが悲しんでいるのは、女の子が賞を取ったからだと思う」)について、その妥当性を評価するように求められる。妥当性の評価は、もしDaxの説明が正しいのであれば大きな星を、間違っているなら小さな星を、ある人にとっては正しいかもしれないが別の人にとってはそうではないなら中くらいの星を選

扱することで示された。Perlman et al. (2008) の研究では、5歳児は (1) ポジティブな出来事に対する「喜び」、ネガティブな出来事に対する「怒り」「悲しみ」は妥当と判断し、(2) ネガティブな出来事に対する「喜び」、ポジティブな出来事に対する「怒り」「悲しみ」は妥当でないと判断し、(3) 多義的な状況に対する「喜び」「怒り」「悲しみ」は妥当でもあり妥当でもない (中間) と判断していた。すなわち、5歳児も一義的な状況と多義的な状況を区別し得ることが示唆された。

iii) 状況と情動を媒介する変数の理解 先ほど、状況の多義性に関する研究を見てきたが、ある状況が多義的な意味を持つのは、それを媒介する変数が個々人に備わっているからである。例えば、犬にかまれたという「過去の経験」を持つ人は、犬が近づいてきた場合には「恐怖」を感じるであろう。この場合、「過去の経験」が、状況－情動間を媒介する変数となる。また、パッケージだけ好きな食べ物の絵が描いてあるが、その中身は嫌いな食べ物であった場合、中身についてのその人の「知識」(中身を知っているかどうか) が、状況－情動間を媒介する変数となる。このように、状況と情動の間にある変数を考慮して情動理解を行っているかどうか、を検討したものを「状況と情動を媒介する変数の理解」に関する研究として分類している。

Gnepp & Chilamkurti (1988) は、「性格」を変数と設定して、6、8、10歳の子どもと19歳の大学生を対象とした研究を行っている。例えば、「クラスで手を上げることがない」(内気な)子どもが、ゲームのリーダーになってほしいと頼まれた時にどのように感じるか、といったものである。Gnepp & Chilamkurti (1988) の研究の結果、6歳時点でもある程度「性格」を考慮して情動を理解すること、その傾向は年齢と共に向上していることが示されている。

Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke (1989) は、2つの実験を通して、「心的状態」が情動に与える影響を検討している。実験1では、4歳児と6歳児を対象に、ストーリーの登場人物の「信念」を考慮して情動を予想する課題が行われた。例えば、「チョコレートが好きなクマがいる。いたずら好きのサルがチョコレートの箱に石を入れて机の上に置いた」という状況で、クマはどのように感じるかが尋ねられた。この場合、クマはチョコレートの箱にはチョコレートが入っていると思っている(誤信念)ので、「喜び」の情動が生起すると予想される。結果は、6歳群のほとんどは「喜び」の情動を予想したが、4歳群では一部の参加児しか「喜び」を予想しなかった。実験2ではさらに、4、5、6歳を対象に、「信念」と「欲求」の情報を調整して情動を推測できるかが検証された。具体的には、「好きな食べ物のパッケージの中に嫌いな食べ物が入っている」状況Aと、「嫌いな食べ物のパッケージの中に好きな食べ物が入っている」状況Bにおいて、(1) 中身を見ない時にどのように感じるか、(2) 中身を見た時にどのように感じるか、が尋ねられた。Aの場合(1)(2)の回答はそれぞれ「喜び」と「悲しみ」に、Bの場合は(1)(2)の回答はそれぞれ「悲しみ」と「喜び」が正答となる。(1)に正しく回答するためには、登場人物の誤信念の対象がその人物の欲しているものなのかどうかを考慮し、(2)に回答するためには実際の中身が登場人物の欲しているものなのかどうかを考慮しなければならない。実験2の

結果、4歳から6歳にかけて徐々に信念と欲求を同時に考慮して情動を予測するようになることが示された。

麻生・丸野(2010)は、「過去の経験」を変数として情動理解の発達を検討している。この研究では、過去の出来事などを踏まえて他者が抱く情動を推論し、その推論した理由を過去に起きた出来事に基づいて説明することを、「時間的広がりを持った感情理解」と定義している(麻生・丸野, 2007)。課題としては、3～5歳児を対象に、「過去に積み木を壊される。現在、積み木を壊した人を見つめる」「過去に積み木を壊される。現在、壊された積み木を見る」といった状況において、登場人物の情動を尋ねている。その結果、3歳児の約半数、4、5歳児のほぼ全員が、現在の状況に依拠した時間的広がりを持った感情理解が可能であり、4、5歳段階で他者の思考に依拠した時間的広がりを持った感情理解が可能になることが示された。

以上をまとめると、状況－情動間の関連性を、媒介変数(例: 特性、信念)を考慮しながら捉える力は、幼児期である程度備わっており、かつ幼児期を通して発達していくものであることが明らかとなっている。

2-3: 日常場面における情動理解

表情からの情動理解にしろ、状況からの情動理解にしろ、その多くは実験的アプローチを用いて検討されている。しかし、日常での対人・社会的場面の多くは、その状況の一連の流れ、あるいはより大きな時間軸を含んだ過去の出来事などが複雑に関与している。その意味で、日常場面における関連情報の質・量は、実験場面と大きく異なるであろう。ここでは、このような一連の流れを持ち、かつ(実験的に統制できない)さまざまな要因が関連する対人的なやりとりの場面を「日常場面」と呼び、その中で子どもはどのような情動を理解しているのか、について見ていく。

遠藤(1993)は、2～3歳の保育園児の「泣く」行動を観察し、質問紙調査と合わせて、泣きやすい子どもやあまり泣かない子どもはどのような特徴を持っているのか、また泣きは周りの子どもにどのような反応を引き起こすのか、を検討している。その結果、他児の泣きに接した子どもは、その多くは心配そうなそぶりや関心を示すものの、直接自分から泣いている子に近づいて慰めないという関わりのパターンを示すこと、一方で高い関心を示し続けたり、かなり積極的な慰めを行ったりする子どもがおり、泣きをひどくするような働きかけをする子どもは少ないこと、が報告されている。つまり、2、3歳の子どもでも、かなり高い共感性を示し、慰めるといった行動を(毎回ではないものの)行うことが明らかとなった。また、普段からより多くの子と高度な遊び(例: 複数でのごっこ遊び)を行っている子ほど、他児の泣きには共感的であり、逆にあまり相互交渉していない子は他児の泣きを無視する傾向にあった。さらに、日頃泣きの頻度と保育士との交渉が少ない子どもは、泣いた場合に他児から共感的な行動を受けやすい傾向にあることも報告されている。これらのことから、2、3歳児でも日常の相互作用経験から、お互いにどのような子なのかを認知し、それに基づいて働きかけていることが示唆される。

同じような結果は、加藤・大西・金澤・日野林・南(2012)でも報告されている。この研究では「泣き」行動に着目し、2歳児

を対象に、泣いている他児に対する幼児の反応が、泣いている他児の特徴や泣いている他児との関係性によって変化するかを検討している。その結果、泣いている子どもの泣きやすさ、攻撃性、その子との親密性によって、周りの幼児の向社会的行動(例:慰め)が変化することが明らかとなった。例えば、普段から頻繁に泣く子どもには「泣き」行動に対して向社会的行動をあまり行わないことや、攻撃性の高い子どもが泣いていても向社会的行動をあまり行わないこと、普段の遊びで親和的なやりとりを行っている子どもには向社会的行動を行いやすいこと、などが示されている。

遠藤(1993)や加藤ら(2012)の研究は、ある子どもの情動表出に対して周りの子どもがどのように行動するのか、が主な検討点であり、情動理解が直接の対象ではない。したがって、情動を理解していると考えられる行動についてはある程度言及できるものの、「いつ・どんな」情動を理解しているのかについては明確に言及することはできない。

一方、日常場面での文脈から「いつ・どんな」情動が理解されるのかを検討した研究もある。例えば、Fabes, Eisenberg, Nyman, Michealieu (1991)は、日常場面の観察とインタビューを同時に行っている。この研究では、3, 4, 5歳児を対象に、自由遊び場面の観察を行い、「喜び」「悲しみ」「怒り」「苦悩」の情動反応とその強度、およびその原因について観察者が記録している。さらに、情動を発した子どもの最も近くにいた(ただしその情動エピソードには関与していない)子どもに対して、「＜対象の子＞はどのように感じているか」「＜対象の子＞はなぜ＜その子が答えた情動＞になるか」を尋ねている。Fabes et al. (1991)の研究の結果は以下のとおりである。まず観察された情動反応について、「喜び」「怒り」は「悲しみ」よりも多く観察されたこと、男児の方が女児よりも「怒り」が多く「悲しみ」が少なかったこと、が報告されている。子どもに対するインタビューの回答では、ネガティブ情動よりもポジティブ情動のほうがより正確に同定されていたこと、年齢が上がるにつれ他児の情動を正確に同定すること、が示された。また、情動の原因については、ポジティブ情動よりもネガティブ情動のほうがより正確に捉えられていること、ネガティブ情動の原因を捉える正確性には年齢差が見られなかったが、ポジティブ情動の原因を捉える正確性では、3歳児は4, 5歳児に比べて低いこと、も示された。

以上、文脈の中で子どもたちの情動理解の実態について、主に観察研究を基に見てきた。このような研究アプローチは、子どもが何を感じていたかを観察者がどのように知るのか、という方法論上の限界がある。一方で、実験アプローチでは捉えきれない情動理解の発達を明らかにすることができる。特に、実験アプローチに乗りにくく、その結果情動理解が困難であると考えられがちな年少児(特に1, 2歳児)でも、日常場面である程度情動理解をしている(と考えられる行動をとる)ことを示した点は注目値する。日常場面での観察アプローチは、様々な要因が絡んでいる相互交渉の過程で情動がどのように働き、情動が実際の継続的な関係の中でどのように相互に調整、制御されていくのか(氏家, 2010)を捉える上で、貴重なデータを提供してくれている。

第三節：幼児期の情動理解の発達に関する研究のレビュー②： 発達メカニズム

情動理解の発達研究が対象とするもう1つの研究領域として、情動理解はなぜ発達するのか(要因)、そして発達した結果どうなるのか(結果)、という「発達メカニズム」を検討したものが挙げられる。ここでは、「要因」研究と「結果」研究の大きく2つに分けてレビューする。

3-1：情動理解の発達に影響する要因の研究

情動理解に影響を与える要因としては、大きく分けて①認知的要因②社会文化的要因、の2つが考えられている(Denham & Kochanoff, 2002, Hughes, 2011, 森野, 2010)。これらは相互に関連し合っているため、厳密に区分することは難しいが、①は個体内、②は個体間の要因に着目したものとして捉える事ができる。
i-1) 認知的要因：心の理論 情動理解の発達に影響する認知的要因として、ここでは「心の理論」「実行機能」「個人差」の3つを取り上げる。

まず「心の理論」とは、ある個体が自己および他者に目的・知識・信念・思考といった心的状態を帰属させること、と定義される(e.g., 子安・木下, 1997)。「心の理論」は、信念、知識といった主に「認知的な心的状態」に関わる理解であり、「情動的な心的状態」の理解、すなわち情動理解とはこの点で区別される(森野, 2005)。「心の理論」の研究と情動理解研究は、1990年代に入るまでほぼ独立した形で行われてきたが(Dunn, 1995)、同じ心的状態の理解という観点で両者の関連を検討する研究が徐々に増えてきた。

Cutting & Dunn (1999)は、4歳児を対象に、「心の理論」を測定しているとされる「誤信念課題」のパフォーマンスと、情動理解課題(表情を用いたものと状況を用いたもの)のパフォーマンスの関連性を検討している。その結果、言語能力や年齢の影響を除いた場合でも、誤信念課題と情動理解課題のパフォーマンスには正の相関が見られた。同様の結果は、森野(2005)や溝川・子安(2011)においても示されている。また、Hughes & Dunn (1998)では、3歳11カ月、4歳6カ月、5歳0カ月の3つの時点で縦断的に誤信念課題と情動理解課題を行い、それぞれの相関を検討している。その結果、いずれの時点でも両課題のパフォーマンスに正の相関が示されるとともに、時点間(例：3歳11カ月と4歳6カ月)でのパフォーマンスにも正の相関が示されている。これらの研究では概して、「心の理論」の発達が進んでいれば情動理解の発達も進んでいるということが明らかとなっている。

i-2) 認知的要因：実行機能 もう一つの認知的要因として「実行機能」が挙げられる。実行機能とは、高次の認知的制御および行動制御に必要とされる能力である(Duncan, 1986; 森口, 2008)。特徴的な機能としては、優勢な反応を抑制したり(思ったことをすぐに口に出すことを控える)、先行情報を保持しつつ後続の情報を処理する(前の数を記憶したまま次の数を足し合わせる)などが挙げられる。この実行機能は、先ほど述べた心の理論と関連していることが示唆されている(Hughes, 1998; 郷右近・

細川, 2007; 森口, 2008; 小川・子安, 2008) このことから, 情動理解との関連性も示唆される。実際, 山村・辻本・中谷 (2011) は, 保育者評定による実行機能尺度の得点と, 情動理解課題のパフォーマンスの関連を検討している。その結果, 実行機能の下位カテゴリである「認知の柔軟性」および「ワーキングメモリー」の得点と情動理解課題のパフォーマンスの間に有意な相関があることが示されている。「心の理論」と同様に, 実行機能の発達が進んでいる (と評価されている) と情動理解の発達も進んでいることが明らかとなっている。

i-3) 認知的要因: 個人差 上述の2つの要因に加えて, 情動理解そのものも情動理解の発達に影響を与えるものとして捉える事ができる。これは主に, 個人差の安定性に関する研究から示唆される。このような研究では, ある時点で情動理解が他の子どもよりも進んでいる子どもは, その後の時点でも情動理解が進んでいるのか, ということが検討されている。

Brown & Dunn (1996) では, 40 カ月時点での情動理解課題 (表情ラベリングと状況手がかり) のパフォーマンスと, 6 歳時点での葛藤情動の理解課題のパフォーマンスの縦断的变化について検討している。その結果, この2つの情動理解課題のパフォーマンスには有意な正の相関が見られた。このことから, 3 歳から6 歳の期間の個人差の安定性が示唆されている。

また, Pon & Harris (2005) は, 3 つの年齢群に対して, Time1 (7 歳3 カ月, 9 歳2 カ月, 11 歳1 カ月) と Time2 (8 歳4 カ月, 10 歳3 カ月, 12 歳2 カ月) の2つの時期で情動理解課題を実施している。その結果, Time1 での情動理解パフォーマンスと Time2 での情動理解パフォーマンスには有意な正の相関が示されていた。また, Time1 での情動理解パフォーマンス, 性別, 年齢を独立変数に, Time2 での情動理解パフォーマンスを従属変数にして回帰分析を行ったところ, Time1 での情動理解パフォーマンスは Time2 での情動理解パフォーマンスに有意な効果を持っていたが, 性別, 年齢は持っていなかったことも示された。

これらの研究は, 情動理解そのものが, 後の情動理解の発達に影響する要因であることを示唆している。

ii-1) 社会的要因: マクロな視点からの家族背景 先ほどは, 情動理解の発達に関連する個人内の要因として, 認知的要因を検討した。ここからは, 個人間の要因として捉えられる社会的要因について見ていく。ここでは社会的要因として「家族背景」と「会話」の2つを取り上げる。

家族背景と情動理解の関連を検討したものに, 「認知的要因: 心の理論」で述べた Cutting & Dunn (1999) が挙げられる。この研究では, 「心の理論」の課題と共に, 家族背景に関するデータ (例: 一人親かどうか, 家にいる大人の数, 家で話される言葉の数, 家にいる子どもの数, 両親の教育水準と職業) も集められている。情動理解課題のパフォーマンスとの関連に着目すると, 母親の教育水準と職業クラスとの相関が見られた。また両親の職業クラスとも相関していた。さらに中流階級家庭の子どもは, 労働階級家庭の子どもよりも, 情動理解パフォーマンスが高かった。両親ともそろっている子どもは一人親世帯の子どもよりも情動理解パフォーマンスが高かった。

また, 「多義的な状況の理解」で紹介した Perlman et al. (2008) の研究においてなされた実験2では, 実験1と同様の手続きを身体的虐待経験のある5, 6 歳児を対象に行っている。その結果, 被虐待児群はポジティブな情動を引き起こす状況を含めた全ての出来事が, ネガティブ情動を引き起こすものとして妥当であると判断していた。これは, 虐待家庭では状況と情動を一対一対応以上のものとして見るものが適応的であることを反映しているのかもしれない。Perlman et al. (2008) の研究は, 家庭環境が単に情動理解の発達の速度に影響するだけでなく, 情動についての知識そのものを質的に変化させることを示唆しているとも言える。

以上のことから, 情動理解の発達は単に個体内の成熟によってなされるものではなく, 家庭環境が関連していることが示唆される。

ii-2) 社会的要因: ミクロな視点からの家族背景 Cutting & Dunn (1999) や Perlman et al. (2008) では, 家族背景についてマクロな視点で検討していたが, もう少しミクロな視点から検討したものがいくつかある。例えば, Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade (1991) では, 33 カ月時点で家庭内での情動に関する会話量や兄・姉との協同的なやりとり量と, 40 カ月時点での情動理解課題のパフォーマンスに正の関連があることが報告されている。また, Brown & Dunn (1996) では, 33 カ月時点での家庭内での情動に関する会話, および兄弟との協力的なやりとりが40 カ月時点での情動理解課題のパフォーマンスと関連していることを報告している。また, 33 カ月時点での家庭内での因果性に関する会話, 兄弟とのポジティブなやりとりが6 歳時点での情動理解課題のパフォーマンスと関連していること, ただし情動に関する会話とは関連していなかったことも報告されている (40 カ月時点と6 歳時点の情動理解課題のパフォーマンスの関連は, 「認知的要因: 個人差」で述べている)。これは, 親や兄弟との言語を含むやりとりが後の情動理解の発達に影響することを示唆していると言える。

また, より早期の母子関係と情動理解との関連を検討したものもある。例えば, 篠原 (2011) は, 生後6 カ月時点でのマインド・マインデッドネス (MM: 母親が乳児の心的状態に目を向け, 乳児を心を持ったひとりの人間として扱う傾向) の得点と, 3 歳および4 歳時点での情動理解課題 (および心の理論課題) のパフォーマンスとの関連を検討している。その結果, 母親の MM は, 4 歳時点における表情ラベリング課題 (表情を提示し, 「どんな気持ちのお顔?」と尋ねる課題) のパフォーマンスに有意な相関が見られた (3 歳時点では相関は見られなかった)。また, 母親の MM の高さが, 生後6 カ月時点での子どもへの心的語彙を多く語りかけることを媒介として, 表情ラベリング課題のパフォーマンスに正の影響を与えること, 言い換えると, MM は直接に表情ラベリング能力に影響するのではなく, MM が親子間での心についての会話という具体的なやりとりを通して, 子どもの情動語使用の発達に寄与するというプロセスが示された。また, 18 カ月時点での愛着の安定性と, 30 カ月時点での表情認知課題のパフォーマンスに正の相関を見出している研究もある (本島, 2012)。このように, 早期の母子関係の質が後の情動理解の発達

に影響を与えていることがうかがえる。

ii-3) 社会的要因：会話 先ほど家族内での会話と情動理解との関連について示唆した研究を見てきたが、家族という文脈とは別に、会話、特に情動に関する会話そのものが、情動理解の発達を促す要因として考えられている。これは主に実験的アプローチを用いた研究によって検討されている。

Grazzani Gavazzi & Ornachi (2011) は、3, 4, 5歳児をそれぞれトレーニング条件と統制条件に分けて検討を行っている（どちらの条件も6, 7人の小集団でセッションが行われた）。トレーニング条件では、情動語が含まれた紙芝居を呼んだ後、情動語を用いる言語ゲーム（例：「怖い」という言葉を使って「僕は〇〇の時怖かった」といった文章を作る）が行われた。統制群では、情動語が含まれる紙芝居を呼んだ後、言語ゲームではなくジグソーパズルなどの玩具で自由に遊んだ。どちらの条件でも、セッション前とセッション後に情動理解課題を行っている。Grazzani Gavazzi & Ornachi (2011) の研究では、トレーニング群は統制群よりも情動理解課題のパフォーマンスがプレーポスト間で向上していること、3, 4歳児は5歳児に比べてパフォーマンスがより向上していたこと、が示された。

Salman, Evans, Moskowitz, Grouden, Parkes, & Miller (2013) もまた、3, 4歳児を対象に同様の実験を行っている。その際、会話の内容についてより細分化し、情動に関する会話と因果関係に関する会話の2つを区別し、情動と因果関係のどちらも含めた「情動因果会話群」と、因果関係はあるが情動が含まれない「非情動因果会話群」、そしてこのような実験条件を与えない「トレーニングなし群」の3つの条件を設定している（この研究では個別セッション）。研究の結果、「情動因果会話群」は他の2つの条件と比べて、トレーニング後に状況からの情動理解課題のパフォーマンスが向上していた。ただし、表情からの情動理解といった課題のパフォーマンスにはトレーニングの効果が見られなかったことから、情動会話のトレーニングは情動理解全てに対してではなく、特定の側面に影響するのかもしれない。

以上、情動理解の発達に関する要因研究を、認知的要因および社会的要因の2つの側面から検討してきた。ここまで見てきたように、要因研究とは言いながら、まだ関連的な研究が多く、因果関係について明確なことはわかっていないのが現状である。しかし、少なくとも関連する要因が見出されているのは事実である。このことは、なぜ情動理解が発達するのか、という本質的な問いに回答するとともに、情動理解を促す教育的な関わりを検討することにもつながっていくだろう。

3-2：情動理解の発達が影響する結果の研究

先ほどは、なぜ情動理解が発達するのか、に関する研究を見てきた。ここからは、情動理解の発達が何に影響するのか、言い換えると、情動理解の発達がもたらす「結果」に関する研究を概観していく。

情動理解の発達の結果として考えられるのは、まずもって他者との円滑なコミュニケーションである（e.g., Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003）。これは、情動理解の研究上の位置づけが、他者との円滑

なコミュニケーションにとって重要であるとされる「情動コンピテンス」を構成する一つの要素であることを考えると当然である（Ciarrochi, Forgas, & Mayer, 2001；遠藤, 2002；Saarni, 1999）。情動コンピテンスとは、種々の対人場面において機能する能力、他者と関わる上で必要となってくる社会的な能力のことである。「社会的」と言われるのは、従来の知能テストで測定されている（言語や論理数学などの）知能とは異なるものであり、「対人場面」という流動的な状況で機能する知能であるという意味合いが込められている。したがって、「結果」研究では基本的に、情動理解課題のパフォーマンスと、友達や保育者、教師といった他者とのやりとりとの関連性が検討されている。

i) 現時点での対人的コミュニケーションとの関連 「認知的要因：個人差」や「社会的要因：ミクロな視点からの家族背景」で紹介したBrown & Dunn (1996) では、6歳時点でのアンビバレントな情動理解課題のパフォーマンスは、その時点での幼稚園に対する認識（例：「とってもいい先生」）と兄弟関係の認識（例：ポジティブかネガティブか）に関連していることが報告されている。この研究で重要な点は、情動理解課題のパフォーマンスの高さが、幼稚園や兄弟関係のポジティブな報告のみでなく、ネガティブな報告とも関連していたことである。つまり、情動理解が発達していることが、必ずしもポジティブな結果だけにつながるわけではないことを示唆している。

Slomkowski & Dunn (1996) は、情動理解と対人的コミュニケーションの関連をより直接的に検討している。この研究では、40カ月時点で情動理解課題（および誤信念課題）を実施し、47カ月時点で観察された友達とのコミュニケーション行動との関連を検討している。その結果、情動理解課題のパフォーマンスと、友達同士お互いにつながった遊びを行っていた時間との間に有意な正の相関が見られた。つまり、情動理解の発達が、友達とのやりとりを調整するような社会的スキルの発達と関連していることが示唆された。

また、「認知的要因：心の理論」で少し触れた森野 (2005) や溝川・子安 (2011) の研究においても、情動理解（および「心の理論」）と社会的相互作用（教師評定による）の関連が検討されている。ただし森野 (2005) では、情動理解と仲間との相互作用（社会的スキル・人気）との間に関連は示されていない。さらに溝川・子安 (2011) の研究では、「心の理論」パフォーマンスの低い子どもにおいて、情動理解課題のパフォーマンスと社会的相互作用に負の相関が示されている。すなわち、「心の理論」を獲得していない子どもで情動理解が進んでいると、円滑で良好な社会的相互作用に困難を抱える可能性が示唆されている。

ii) 将来の対人的コミュニケーションとの関連 上述の研究は、情動理解と対人的コミュニケーション場面との関連性を検討する期間が比較的短いものであったが、ある時点での情動理解の発達における個人差が、後の対人的コミュニケーションの発達を予測することはあるのだろうか。この問題は、主に縦断研究によって検討されている。Dunn (1995) は、40カ月時点での情動理解課題のパフォーマンスと、75カ月時点での幼稚園での活動のポジティブな認知、およびモラル感覚に正の相関があることを報告している。つまり、初期に情動理解が進んでいる子どもは、その

後、幼稚園の活動についてよりポジティブに体験し、かつモラル感覚も進むことが予想される。

また、Magurei & Dunn (1997) は、40 カ月時点で情動理解課題に高いパフォーマンスを示す子どもは、6 歳時点で友達とふり遊びを行う傾向が高いことを示している。また、6 歳時点で遊びの複雑性の水準の高さが、75 カ月時点での複雑な情動理解の課題のパフォーマンスとも相関していた。これは、初期の情動理解の発達で、友達との円滑な関係性を形成し、そのことが後の情動理解を促進するという一連のプロセスを示唆している。

Ensor, Spencer, & Hughes (2011) は、2 歳、3 歳、4 歳の 3 つの時点で、情動理解、言語能力、母－子の相互性（ただしこれは 3 歳時点まで）、向社会的行動を測定し、それぞれの関連性を検討している。相関分析では、3 歳と 4 歳時点の情動理解課題のパフォーマンスは、2、3、4 歳時点いずれの向社会的行動の頻度とも相関していることが示された。また、パス解析では、2 歳時点での母－子の相互性と言語能力が、3 歳時点での情動理解を媒介して、4 歳時点の向社会的行動に影響する、という一連のモデルが検証され、支持されている。

これらの研究から、情動理解は現時点での対人的コミュニケーションを円滑にするだけでなく、将来の社会性にもつながるものであることが示唆される。

情動理解の発達と円滑な対人コミュニケーションとの間には、現時点にしろ将来にしろ、何らかの関連性があるということは、これまで見てきた研究から明らかである。しかしこれらの研究もまた、相関を基にしたものであり、因果関係について明確に述べることはできない。また、関連があるとする研究がある一方で、ないとする研究もあり、知見としても混乱している。さらに、情動理解の発達が必ずしも良好な結果につながるわけではないことも示唆されている (e.g., 溝川・子安, 2011)。Hughes (2012) は、「心の理解」の機能は中立的であり、その結果はポジティブにもネガティブにも成り得ると述べている。例えば、他者の気持ちに敏感な子どもは、教師の評価に過敏になってしまう、といったことも考えられる。情動理解の発達がもたらす結果を検討する場合、予測される結果については価値中立的に捉えることが求められるだろう。

第四節：先行研究の未整理な問題：「理解」の 2 水準から

ここまでで、情動理解の「発達プロセス」および「発達メカニズム」に関する研究をレビューしてきた。しかし、ここまでの研究には大きく 2 つの問題が残っている。1 つは「未整理のまま研究が進められている問題」であり、もう 1 つは「今まで着目されていない問題」である。第四節では、「未整理のまま研究が進められている問題」について述べていく。

森野 (2010) は、幼児期の情動理解について「研究の増加に伴い、感情理解とは何かが見えにくくなるとともに、感情理解能力を測定するために使用している課題が一体どのような能力を見ているのか、それは本当に幼児の能力を測定するものであるのか、の吟味もなされなくなってきた」(p.28) と指摘している。そして「それぞれの研究で取り上げている感情理解が発達過程のどの部分に

あたるものであるのか、立場を明確にして検討を行っていく必要がある」(p.28-29) と述べている。森野 (2010) の指摘を筆者なりに整理すると、①情動理解を検討する課題は妥当であるのか、②幼児期の情動理解の発達とは結局何が発達することなのか、についての問題提起であると思われる。これまで見てきたように、幼児期の情動理解の発達に関して非常に多くの研究がなされてきた。にもかかわらず、このような問題提起がなされるということは、これまでの情動理解研究において、①②の問題について十分に整理してこなかったことを示している。そこで以下に、この問題について、実証的な心理学研究の知見から一度離れ、「他者の心的状態を理解する」というテーマを扱った心理学の理論研究から検討していく。

4-1：情動理解を検討する課題は妥当であるのか

i) 2 つの立場 ①の問題は特に、実験場面で測定した情動理解パフォーマンスから情動理解とその発達を議論する場合に生じてくる。言い換えると、実験場面での情動理解パフォーマンスでは情動理解を測定しえていない、という批判がなされているのである。例えば氏家 (2010) は、情動理解の発達へのアプローチとして、off time アプローチ（＝情動エピソードが終わってからそのエピソードについて調べる、あるいは一般的な情動エピソードについて調べる）と、on time アプローチ（＝その瞬間、その文脈で起こる一過性の現象を捉える）を区別している。具体的には、off time アプローチとは実験課題を用いて情動理解を捉える方法論であり、状況手がかり課題などがこれに当たる。on time アプローチの具体例には参与観察が挙げられている。その意味で「日常場面」における情動理解は on time アプローチで捉えられたものとして分類されるだろう。氏家 (2010) は off time の実験場面で意識化・言語化された情動は on time の現実場面で体験されたものと等価ではないとし、観察において情動の文脈依存性を捉えることの重要性を指摘する。また、中野 (1997) は、実験場面で測定しているのは「物」に固有な論理法則を人に当てはめる「理知的な他者理解の論理」（「mind」の理論）であり、そこでは情動的・共感的な他者理解（「heart」の問題）は考慮されていないと指摘する。そして「これまでの認知心理学の枠組みから示されてきた他者理解の発達の姿は、親しい相手との日常での情動的関係に目を向けた研究からのそれとは大きなギャップ」があり、「親しい関係の中で他者の心情の共感的理解という「もう一つのパラダイム」」が必要であるとしている (p.79)。

つまり、「情動理解を測定する課題は妥当であるのか」という問題提起は、「実験場面で測定した情動理解のパフォーマンスは、日常場面で観察されるような他者とのやりとりにおける情動理解を反映しているのか」と言い換えることができる。これまでのレビューで明かなように、多くの研究者は「反映している」と（暗黙的に）考えて実験場面での情動理解課題を用いてきた。一方で、情動には on time の側面や、heart の問題が存在していることも確かであり、実験パラダイムではその点を扱えてきていないという氏家 (2010) や中野 (1997) の指摘も無視できない、非常に重要な指摘である。

ii) 情動理解とは何か 一見対立的に見えるこれら 2 つの立場を

どのように整理することができるのであろうか。筆者は、「情動理解」における「理解」の定義があいまいであったことに対立の原因があると考え。具体的に言えば、情動理解の「理解」においては2つの水準を区別する必要があると考える。1つは推論的理解であり、もう1つは直観的理解である (Hughes, 2011; 宮原, 2012)。

宮原 (2012) は、他者の心的状態を読み取るための方法として、2種類の推論方略を挙げている。一つは「他者の言動の背後に心的状態という理論的存在を仮定して、その仮定から (中略) 推論を行い、他者の言動を説明したり予測したりする」(p.205) 方法であり、これを「理論説」という。もう1つは「特定の状況に置かれた他者に出会ったときに、自分がその状況に置かれていることを脳内でシミュレートして、そのシミュレーションのなかで自分が仮想的に抱く心的状態を他者に帰属させる」(p.205-206) 方法であり、これをシミュレーション説という。両者は理論的に大きく違う立場をとっているものの (e.g. 子安・木下, 1997), 「他者認知が (中略) 頭の中で進行する認知活動だ」という点では合意が成立している」(宮原, 2012, p.206)。

一方で、他者の心的状態を捉える場合、そのような頭の中での推論によらない方法もあるという。それは「他者と情動とタイミングの調整された相互行為を行うための身体的技能」(宮原, 2012 p.206) であり、これを「相互行為説」という。「相互行為説」の特徴としては、(1) お互いが相互に影響を及ぼしあう二人称的な相互行為の中で、(2) 直接的に相手の心的状態を評価する、ことが挙げられる。これは逆にいえば、理論説やシミュレーション説の特徴が (1) お互いが影響し合わない三人称的な関係 (例: 観察者と被観察者) の中で、(2) 間接的に相手の心的状態を読み取る、であることを意味する。例えば我々は、特に相手の心的状態を推論することなく、円滑に会話を進めることが可能である。この場合に必要なのは、「他者の心的状態をそれとして認識することなく、他者の言動を「それに応答すべき仕方」の観点から「実践的に」理解すること」であるという (宮原, 2012, p.210)。

このような「理解」の2つの水準について、より直接的に「情動」という文脈で考察したものに Hobson (1993) の理論が挙げられる。Hobson (1993) は、「心の理解」において、「観察可能な心の理解」と「観察不可能な心の理解」の2つを区別している。「観察可能な心の理解」とは、「表情や身振りなど身体に現れている他者の態度を知覚する」(p.160) ことと定義される。ここで「態度」とは、「情動的な価値 (意味) を持つとともに、ある事物や人に対して向けられたもの」(p.72) と定義される。一方、「観察不可能な心の理解」とは、「心」についての仮説構成体 (理論や概念) を構築、活用することである (Hobson, 1993; 近藤, 2013)。前者は直観的理解に、後者は推論的理解にそれぞれ対応するものと思われる。

Hobson (1993) の用語を用いて、直観的理解を情動理解の文脈で捉えなおすと、「直観的理解」=「観察可能な心の理解」=「他者の (情動的) 態度の知覚」という図式から、「情動知覚」と言い換えることができる。この場合の「知覚」とは、身体運動や音声といった物理的な刺激を捉えるという意味ではなく、「行為や感情に密接に関連していて、知覚自体、関係的な心理的機能を担っている」(Hobson, 1993, p.68) という意味が含まれている。知覚

が関係的な心理的機能を担っているという Hobson の指摘は、宮原 (2012) の「他者の言動を「それに応答すべき仕方」の観点から「実践的に」理解する」という相互行為説の特徴と一致している。日常的な言葉で言い換えると、他者とのやりとりの中で他者の情動が「パッとわかってパッと応える (感じるとともに行為する)」理解のあり方と言えるだろう。

推論的理解については、「観察不可能な心の理解」=「仮説構成体の構築、活用」であり、Hobson (1993) の図式では「情動」という用語で言い換えることが難しい。では、情動理解研究でこのような「仮説構成体の構築、活用」という特徴を持った理解プロセスをどのように概念化しているのだろうか。例えば Siemer & Reisenzein (2007) は、仮想場面での情動理解プロセスを検討した研究で、「情動推測 (emotion inference)」の用語を用いている。この用語は、宮原 (2012) が指摘した (1) お互いが影響し合わない三人称的な関係 (例: 観察者と被観察者) の中で、(2) 間接的に相手の心的状態を読み取る、という推論的理解の特徴をよく表すものであると思われる。そこで、情動の推論的理解を「情動推測」と言い換えることにする。日常的な言葉で言い換えると、他者から一定程度距離を置いた状態で他者の情動を「じっくりわかり慎重に応える (考えてから行為する)」理解のあり方と言えるだろう。

ここまでの議論を踏まえて、情動理解の2つの水準、すなわち情動知覚と情動推測の特徴をまとめておく。まず、情動知覚とは (1) 相互に影響する二人称的な関係において (オンタイム性)、(2) 表情や身振りなどで表される情動的意味を直接的に捉えること (直接性)、と定義される。一方、情動推測とは、(1) 情動が生じた場から一定程度距離を置いた状況で (オフタイム性)、(2) 情動に関する概念・原理を頭の中で組み合わせること (間接性)、と定義される。

以上のことを踏まえて、第一節の情動の定義と合わせ、「情動理解」を再度定義すると、「有機体 (自己や他者) の内的経験、神経生理学的反応、表出反応によって示される状態・機能」を、「知覚的 (直接的) あるいは推測的 (間接的) に捉えること」であると言える (Table1)。

Table1 情動理解の定義

情動とは	有機体の ①内的主観的 ②神経生理学的 ③身体表出的、過程	
	直観的理解 (情動知覚)	推論的理解 (情動推測)
理解とは	オンタイム性 (いま・この場で機能)	オフタイム性 (一定の距離をとった場で機能)
	直接性 (身体的に捉える) 感じるプロセス	間接性 (頭の中で捉える) 考えるプロセス

iii) まとめ このように、情動理解の「理解」において2つの水準を設ければ、実験場面での知見と観察場面での知見は対立するものではなく、むしろ補完し合うものとして再度位置づけることができる。つまり「情動理解を検討する課題は妥当であるか」という問題は、1つのパラダイムで捉えた知見だけで情動理解をすべて説明しようとした際に生じる問題なのである。情動理解においては、目の前の他者との関わりの中で、情動を身体で感じて「理解」していくモードもあれば、頭の中で (理知的に) 情動を「理解」するモードもあるだろう²⁾。前者を検討しやすいのは観察パラダイムであり、後者は実験パラダイムの方が捉えやすい。もち

ろん研究パラダイムと研究対象は一対一対応ではなく、観察パラダイムに推測プロセスが入り込んだり、実験パラダイムに知覚プロセスが混在していたりするだろう。例えば「表情」からの情動理解は実験パラダイムを用いてはいるが、Hobson などの定義からすると、その「理解」モードは知覚プロセスに近いものがある。ただしその際も、「混在している」という事実そのものは、理解における 2 水準を区別しているからこそ可能なのである。

お互いが対象としている「理解」のモードさえ整理すれば、実験パラダイムと観察パラダイムはともに、情動理解およびその発達を捉える上で重要なアプローチであることが再確認される。言うなれば、どちらも情動理解を捉える上で妥当であるが、一方だけでは妥当でないアプローチなのである。

4-2：幼児期の情動理解の発達とは結局何が発達することなのか

②の問題についても、情動理解に 2 つのモードを見ることで回答することが可能になる³⁾。言い換えると、情動知覚と情動推測の両者の発達の関連性はどのようにになっているのかについて整理することが必要になってくる。

i) 理論的示唆 理論面で情動知覚と情動推測の発達のつながりを指摘したものに、先述の Hobson (1993) の理論が挙げられる。Hobson (1993) は、「心の理解」において、「観察可能な心の理解」と「観察不可能な心の理解」の 2 つを区別していることはすでに述べた。この両者の発達の関連性についての Hobson の立場は明確であり、「人は他者の情動的状态や態度を知覚する能力を先天的に備えており、その能力を用いて他者と情動的に響き合う経験をする。そのことが、後の心の理論的・概念的側面の理解につながっていく」(近藤, 2013, p.123) としている。つまり、「観察不可能な心的状態の理解は、観察可能な心的状態を理解することから始まる」(Hobson, 1993, p.189) のである。

Hobson (1993) 自身は、情動知覚から情動推測へと移行する時期について言及していないが、Hughes (2011) の「社会的理解 (social understanding)」の 4 つの発達段階から、情動知覚から情動推測への移行期は幼児期であることが示唆される。Hughes (2011) によると、「社会的理解」の発達プロセスには (1) 新生児期における注意と意図の理解 (understanding of attention and intention in infancy), (2) 乳児期における環境と不一致の目標理解 (toddlers understand world-inconsistent goals), (3) 幼児期における心的状態の表象的理解 (preschools show a representational understanding of mental state), (3) 児童期における心的状態の再帰的・解釈的理解 (school-aged children show a recursive and interpretative understanding of mental states), の 4 つの段階があるという。

もちろんそれぞれの段階で大きな質的転換が起こるわけであるが、特に (1) (2) と (3) (4) を大きく区別するものに「表象」がある。Hughes (2011) はこの場合の「表象」を、心の理論 (誤信念) 獲得の観点から捉えている。つまりここでの表象とは、概念の説明ネットワークとして用いられる理論的構成概念 (Perner, 1991) を意味している。この観点からすると、Hughes (2011) の「幼児期における心的状態の表象的理解」は、「幼児期に心的

状態という理論的構成概念を用いて、概念間のネットワークを説明するようになる」と言い換えることができる。これを情動理解の文脈で捉え直した場合、「幼児は情動という理論的構成概念を用いて、概念間のネットワークを説明するようになる」と言える。これは (1) 情動が生じた場から一定程度距離を置いた状況で (オフタイム性), (2) 情動に関する概念・原理を頭の中で組み合わせること (間接性) という情動推測の特徴と一致する。つまり、Hobson や Hughes の理論を情動理解の文脈へと言い換えていくと、「幼児期に情動を推測するようになる」と言える。

ii) 実証的示唆 実際、情動知覚から情動推測への移行というテーマを直接には検討していなくても、このような文脈で読みかえられる研究は少なくないと思われる。例えば、笹屋 (1997) は、4 歳、5 歳、6 歳 (小 1), 8 歳 (小 3), 10 歳 (小 5), 12 歳 (中 1), 大学生、を対象に、表情からの情動理解課題、状況からの理解課題、表情と状況が一致している課題、表情と状況が一致していない課題、の 4 つの課題でのパフォーマンスの発達の変化を検討している。その結果、4 歳児は表情課題のパフォーマンスは状況課題のパフォーマンスよりも高かったが、5 歳児は逆に状況課題のパフォーマンスの方が表情課題のパフォーマンスよりも高かった (結果 1)。また、表情と状況が一致している課題はいずれの年齢群でもパフォーマンスが高かった (結果 2)。さらに、表情と状況が一致しない課題では、表情のみ用いて情動を理解する段階から、状況を用いて情動を理解する段階へ (結果 3)、さらに両者を統合して情動を理解する段階へ (結果 4) と移行するプロセスが示されている。情動知覚と情動推測という 2 つの水準から捉えた場合、結果 1 と 3 は、「表情からの情動理解」といった情動知覚プロセスから「状況からの情動理解」といった情動推測プロセスへの移行を反映しており、結果 2 と 4 は知覚プロセスと推測プロセスの統合過程を反映しているものと見ることができる。

iii) まとめ ここまでの知見をまとめると、「幼児期の情動理解の発達とは結局何が発達することなのか」という問いに対して、「その本質は情動推測プロセスの出現、および発展である」という回答ができるだろう。これは、推測プロセスの発達を検討していると考えられる「状況手がかり課題」が 3 歳前後から適用でき、かつ 3 ~ 6 歳とそのパフォーマンスが発展していくことから示唆される。もちろん、幼児期以降に情動知覚プロセスがなくなるわけではないが、幼児期の情動理解の発達と言った場合、特に情動推測の発達に着目することが重要であると思われる。

4-3：まとめ

これまでの議論を踏まえ、①情動理解を検討する課題は妥当であるのか、②幼児期の情動理解の発達とは結局何が発達することなのか、の 2 つの問題に対して、筆者なりの回答を述べておく。①に関しては、幼児期の情動理解の発達を検討する際、(1) 情動理解において情動知覚と情動推測の 2 つを区別し、(2) 自身が用いている研究パラダイムはそのどちらを (主に) 対象としたものかを意識しておくこと、が問題解決につながると思われる。②に関しては、その特質は情動推測プロセスの出現と発展にある、と言えるだろう。現段階ではいまだ仮説的な提案ではあるものの、情動知覚と情動推測という 2 種類の理解プロセスから情動理解を

再度捉え直すこと、その2つの発達の関連性を検討すること、を通して、幼児期の情動理解の発達過程全体を捉え直すことができるのではないだろうか。

第五節：先行研究の暗黙の前提：「誰の」情動なのか

5-1：これまでの研究における「暗黙の前提」

第四節では、蓄積された研究知見を整理する新たな視点として「理解」における2水準について述べてきた。いわば「行われてはいつつも未整理のままであった問題」を整理したと言える。そのことでパラダイム間の対立の解消、および幼児期の情動理解の発達過程の捉え直しを図った。それに対しこの第五節では、これまでレビューしてきた研究においてほとんど着目されてこなかった問題について述べていく。

これまで見てきた情動理解の発達研究の多くは、情動の一般的性質の理解に関する発達プロセスを検討しており、無人称の情動を扱ってきた（菊池，2006）。つまり、幼児は「どんな」情動が理解できるのか、に専ら着目し、幼児は「誰の」情動が理解できるのか、には注意を向けてこなかった。言い換えると、これまでの研究は、議論の出発点からその存在が疑いようのないものとして「自己」や「他者」を想定していたのである。その結果、ある課題に通過したり、ある姿が観察されることが、「自己の」あるいは「他者の」情動を理解しているものとしてほぼ無批判的に解釈されていた。

例えば Widen & Russell (2008) は、「幼児の他者の情動理解 (young children's understanding of other's emotion)」というタイトルのレビュー論文において、「細分化仮説 (specific differentiation account)」による情動理解の発達プロセスについて論じている。この理論では、情動は質 (valance: ポジティブとネガティブ) と強度 (arousal: 強いと弱い) の2次元で構成されており、そこから徐々に具体的な情動概念 (喜びや悲しみ) が分化していく、とされている。これは「どんな」情動が理解されるのか、についての理論であると思われるが、その理論の中に「他者の」情動理解だと解釈できうる箇所は見当たらない。いわば幼児が分化させている情動知識は、「他者の」情動であるということ暗黙のうちに前提としているのである。また「状況からの情動理解」の箇所ですら上げた DeConti & Dickerson (1994) は、状況手がかり課題に通過する年齢の変化を報告していたわけであるが、そのタイトルにもやはり「他者」という言葉が用いられている（文献参照）。そのほかにも「他者の」という言葉を用いた情動理解研究は多くあるが、幼児が本当に「他者の」情動を理解しているかどうか、は確かめられていない。つまり、ある課題を通過したりある姿が観察されることから「他者の」情動を理解している、という点まで含めて解釈していいかどうか、一定の留保が必要なのである。

5-2：なぜ「誰の」情動かを問うのか

先程、情動理解の発達研究において「誰の」情動であるのかを暗黙の前提としたまま「自己」や「他者」の情動理解という議論が展開していることを述べた。では、「誰の」情動かという認識

を問う重要性はなんだろうか。このことは、実践的側面と研究的側面に見出すことができる。

5-2-1：実践的側面での重要性

実践面における重要性は、情動理解とは情動コンピテンスという社会的場面において機能する知性の一要素であり、情動理解の1つの重要な側面もまた、それが他者とのやりとりにおいて機能することである、という研究的背景から引き出される（本論文第三節の「結果」研究を参照）。社会的文脈における情動理解では、「どんな」情動を理解しているか、だけでなく、「誰の」情動を理解しているか、もまた重要になってくる。なぜなら、たとえばただ情動内容を正確に理解しても、「誰の」情動なのかを取り違えていれば（例：「他者」でなく「自分」）、社会的な文脈での情動理解としては意味をなさないからである。他者とのやりとりにおいて機能するという情動理解の本質を考えるとすれば、「誰の」情動を理解しているかという問題は、「どんな」情動を理解しているかという問題と並んで重要な観点である。

5-2-2：研究的側面での重要性

研究的側面では、主に成人を対象とした3つの研究領域、すなわち社会心理学的研究・脳科学研究・自閉症スペクトラム研究から、「誰の」情動かに着目する根拠が引き出される。

i) 社会心理学的研究 他者の心的状態を理解するメカニズムを明らかにすることは、社会心理学にとっても1つの重要なテーマであった。社会心理学において明らかにされた他者の心的状態理解のメカニズムの1つに、自己中心性が挙げられる（伊藤・池上，2005）。例えば、Van Boven & Lowenstein (2003, 2005) は、他者の心的状態を推測する場合、まず「自分ならその状況でどう感じるか」を推測し、その結果を他者に投影する「二段階判断モデル (dual-judgment model)」を提唱している。また近藤 (2012) は、大学生を対象とした研究で、他者の行為を予測する際、自己の行為の予測を参照することを示している。

ここで重要なことは、「どんな」心的状態を推論するのかのみ着目していたのでは、自己中心性プロセスは記述しえないということである。言い換えると、「他者の」心的状態であるにもかかわらず「自己の」心的状態と同じ状態を推測する、というプロセスは、「誰の」心的状態かに着目しなければ取り出すことができないのである。このプロセスを、成人においても自己未分化な状態が続いていると解釈できる一方で、自己や他者といった認識が成人において分化しているからこそ生じる現象であるとも解釈できる。例えば近藤 (2012) は、成人は「他者の」心的状態であると認識しているがゆえに、「他者の」不確実性もまた認識し、その不確実性を解消するために参照しやすい「自己」を用いているのではないかと述べている。この2つの解釈のどちらが妥当であるかはまだ不明であるが、「誰の」と「どんな」の組み合わせから自己中心性プロセスを見出してきた社会心理学の知見から、少なくとも情動理解の発達研究において、「誰の」情動かということとを不問としていることの問題は示唆される。

ii) 脳科学研究 情動理解過程における脳内プロセスを検討した研究からも「誰の」情動かという点を考慮する必要性が示唆され

る。Ruby & Decety (2004) は、ある状況で「自分はどう感じるか」(自己視点)と「他者がどう感じるか」(他者視点)を推測させ、それぞれの条件下での脳の活性化領域を検討している。その結果、視点に関係なく扁桃体が活性化していたこと、ただし自己視点では体性感覚皮質が、他者視点では側頭極が特異的に活性化していたことを見出している。これは、自己の場合も他者の場合も、情動情報を処理する領域は同じであること、だからこそ、自他の混乱を避けるために自己視点と他者視点の場合で活性化する脳領域を区別する必要があること、を示唆している。同じような結果は、自己と他者の行為のシミュレーションを行わせた Ruby & Decety (2001) でも見出されている。すなわち、行為(例：電気カミソリを使う)をシミュレーションする際に活性化する共有の脳領域(例：中心前回)がある一方で、自分がその行為を行うと想像した場合に活性化する脳領域(例：体性感覚皮質)と第三者がその行為を行うと想像した場合に活性化する脳領域(例：前頭皮質)が異なっていた。つまり、「他者の」情動(や行為)を推測することと「自分の」情動を推測することは、推測内容(例：喜び)が同じであっても、その(脳内)プロセスは質的に異なっているのである。言い換えると、「どんな」情動を理解するのかで活性化する脳領域と、「誰の」情動を理解するのかで活性化する脳領域は、分けて検討する必要があることが示唆される。この知見からも、情動理解研究において「どんな」情動を理解するかに加え、「誰の」情動を理解しているのか、を検討する必要性が示される。

iii) 自閉症スペクトラム障害研究⁴⁾ 自閉症スペクトラム障害者の情動理解を検討した研究からも、「誰の」情動かという認識を問う必要性が示唆される。例えば Baron-Cohen (1991) は、自閉症スペクトラム障害者(9～19歳)を対象に、「状況」(例：誕生日会にいる子どもはどんな気持ちか)、「欲求」(例：ライスクリスピーが好きなお子にライスクリスピーを渡すとどんな気持ちになるか)、「信念」(例：ライスクリスピーが好きなお子に、空のライスクリスピーの箱(その子は空だと知らない)をあげるとどんな気持ちになるか)、から情動を推測する課題を行っている。その結果、「状況」から情動を推測する課題は自閉症者も全員通過するが、「欲求」「信念」を考慮する課題になると自閉症者の通過率が減少したことが示されている。つまり、自分とは違う「他者の」心的状態(欲求や信念)を考慮する必要がある場合に、自閉症者は情動を推測することが困難であった(Blair, 2002のレビューも参照)。逆にいえば、「状況」からの情動推測においても、自閉症者が真に「他者の」情動として推測していたのかどうか、には疑問が生じる。この点について、菊池(2009)は、自閉症スペクトラム障害者(平均24歳)は、状況手がかりから「自己の情動推測」をする場合と「他者の情動推測」をする場合で、どちらにも同じような反応をしていたことを示している。つまり、自閉症スペクトラム障害者は、「どんな」情動が理解できるかということよりもむしろ、「誰の」情動が理解できるのか、に困難を持っていることが示唆される。これは先述した実践的意義、すなわち「誰の」情動を理解するかと「どんな」情動を理解するか、の2つが他者との円滑なコミュニケーションにおいて重要である、ということに通じるものであろう。

3-3：情動理解の発達研究への提言

以上、情動理解の発達研究において、「誰の」情動かを問うことの重要性を、実践面と研究面の2つから論じてきた。実践面では、情動理解の本質が他者とのコミュニケーションにおいて機能する点にあることから、理解する情動が「誰の」情動であるのかは極めて重要な問題であることを述べた。研究面では、「どんな」情動だけでなく「誰の」情動かにも着目して検討を行っている3つの研究領域について述べた。

このことから筆者は、情動理解の発達研究において取りうる1つの方向として、「どんな」情動が理解できるか(内容次元)、という発達的变化の軸とは別に、「誰の」情動が理解できるか(人称次元)、という発達的变化の軸を取り入れることを提案したいと思う(Figure1)。

ここで問題は、幼児期の情動理解の発達において、「誰の」という人称次元の発達を検討すべきかどうか、ということである。確かに、幼児に日常接していると、すでに「自己」や「他者」といった認識が成立しているものとしていいように思われる。しかし、幼児期だからこそ、「自己」や「他者」といった認識が新たな段階に入り、それゆえに「自己」や「他者」が混乱している可能性がある。だからこそ筆者は、幼児期にこそ「誰の」情動を理解しているのかについて、量的・質的な発達があると考えている。この点については紙面の関係上これ以上論じることができないので、今後の課題としたい。ただ、少なくとも「誰の」情動を理解できるか、ということに着目することの必要性そのものはすでに述べるべきであったと思われる。そのことで、情動理解の発達研究が「誰の」情動を理解しているか、ということを暗黙の前提としていることの問題を示唆できたことと思う。

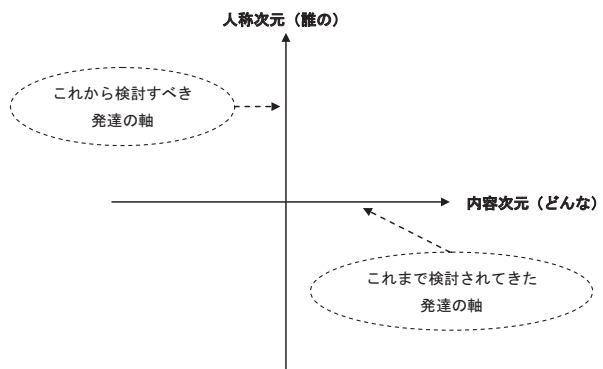


Figure1 情動理解の発達において検討すべき2つの軸

第六節：全体のまとめ

本論文では、幼児期の情動理解の発達研究についてのレビューを行い、その現状を把握した。その後、それぞれ展開すべき2つの方向性について論じてきた。1つは情動理解を情動知覚と情動推測の2水準に分けて捉えなおし、それぞれの知見を再度整理するとともに、2つの発達の関連性を検討するという方向性を提示した。もう1つは、情動理解の発達研究が暗黙の前提としてきた「誰の」情動が理解できるか、という点に関し、内容次元の発達とは別で人称次元の発達を検討する、という方向性であった。

本論文で筆者が行ったことは、これまで整理されていない問題を再度整理すること、顧みられなかった問題を提起すること、であったと言える。これは、今までの研究の流れをくんで知見を先鋭化させるという方向性ではないかもしれないが、情動理解発達の本質に迫るためには極めて重要な検討点であると考ええる。

脚注

- 1) 視覚的断崖は、一方から一方へ向かう途中に垂直な陥没があるテーブルの表面を、ガラスで覆うことで作成される。実際にはガラスがあるので落ちることはないが、見た目は崖になっているように見える。乳児の奥行き知覚を検討するために用いられ、およそ6カ月ごろから子どもは「崖」の方へ渡らなくなる (Walk & Gibson, 1961)。
- 2) 例としては、円滑に進む会話においては他者の情動を推測することなく応答することができるが、発言の意味がわからない場合などには、相手の情動を推測する、ということが挙げられるだろう。また、他者が目の前にいない場合でも、相手の情動について想いを馳せるなども、推測プロセスを表す事象であろう。
- 3) 情動理解に2つのモードを見る立場は、宮原 (2012) が言うところの「マイルドな相互行為説」、すなわち日常的な他者認知では、他者に対する評価的理解 (推論によらない直接的な理解) とともに、他者の心的状態を主題的に認識することも重要な側面である、という立場にあたる。ただし宮原 (2012) は、「マイルドな相互行為説」に加え、一見推測プロセスのように見えるものでさえも、実際は他者と相互作用するための能力がその中心となっているとする「ラディカルな相互行為説」も検討に値するものとして評価している。
- 4) 自閉症スペクトラム障害とは (1) 社会性の障害 (2) コミュニケーションの障害 (3) 興味・関心の偏り、を主な特徴とする発達障害の1つである。原因としては脳の何らかの器質的障害が想定されているが、心理学的観点からは他者の心的状態を理解することに困難を持っていると考えられている。

文献

- 麻生良太・丸野俊一. (2007). 幼児における時間的広がりを持った感情理解の発達: 感情を抱く主体の差異と感情世紀の原因となる対象の差異の観点から. *発達心理学研究*, 18, 163-173.
- 麻生良太・丸野俊一. (2010). 時間的広がりを持った感情理解の発達変化: 状況に依拠した推論から他者の思考に依拠した推論へ. *発達心理学研究*, 21, 1-11.
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, 62, 385-395.
- Blair, R. J. R. (2002). Theory of Mind, Autism, and Emotional Intelligence. In Barrett, L. F. & Salovey, P. (Eds), *The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence* (pp.406-434). New York: Guilford Press.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life*. Hove: Taylor and Francis. (チャロキー, J., フォーガス, J. P., & メイヤー, J. D., 中島浩明・島井哲志・大竹恵子・池見陽 (訳). (2005). *エモーション・インテリジェンス 日常生活における情動知能の科学的研究*. 京都: ナカニシヤ出版.)
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- DeConti, K. A. & Dickerson, D. J. (1994). Preschool children's understanding of the situational determinants of other's emotions. *Cognition and Emotion*, 8, 453-472.
- de Haan, M. & Nelson, C. A. (1998). Discrimination and categorization of facial expressions of emotion during infancy. In Slater, A. (Ed.), *Perceptual development: Visual, auditory, and speech perception in infancy* (pp.287-309). Hove: Psychology Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, A., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A. & Kochanoff, A. (2002). "Why is she crying?" Children's understanding from preschool to preadolescence. In Barrett, L. F. & Salovey, P. (Eds) *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp.239-270). New York: The Guilford Press.
- Duncan, J. (1986). Disorganisation of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 271-290.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotion and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 187-201.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feeling and belief: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- 遠藤利彦. (1991). 喜怒哀楽の起源 情動の進化論・文化論. 東京: 岩波書店.
- 遠藤利彦. (1993). 情動とその制御. 無藤隆 (編) 別冊発達15 現代発達心理学入門 (pp. 82-98). 京都: ミネルヴァ書房.
- 遠藤利彦. (1995). 乳幼児期における情動の発達とはたらし. 麻生武・内田伸子 (編) 講座 生涯発達心理学 人生への旅立ち - 胎児・乳児・幼児前 (pp.129-162). 東京: 金子書房.
- 遠藤利彦. (2002). 発達における情動と認知の絡み. 高橋雅延・谷口高士 (編著) 感情と心理学 - 発達・生理・認知・社会・臨床の接点と新展開 - (pp.2-40). 東京: 北大路書房.
- 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., Eisenberg, N., Nyman, M., & Mischealieu, O. (1991).

- Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27, 858-866.
- Gnepp, J. & Chilamkurti, C. (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 59, 743-754.
- Gnepp, J. & Klayman, J. (1992). Recognition of uncertainty in emotional inferences: Reasoning about emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, 28, 145-158.
- Gnepp, J., McKee, E., & Domanic, J. A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, 23, 114-123.
- Grazzani Gavazzi, I. & Ornaghi, V. (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38, 1124-1139.
- 郷右近歩・細川 徹. (2007). 遂行機能と心の理論との関係についての研究動向とその課題. 特殊教育学研究, 45, 25-33.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. (ホブソン, R. P., 木下孝司 (監訳). (2000). 自閉症と心の発達 「心の理論」を越えて. 東京: 学苑社.)
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 233-253.
- Hughes, C. (2011). *Social Understanding and Social Lives : From Toddlerhood through to the Transition to School*. New York : Psychology Press.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- 伊藤公一郎・池上知子. (2005). 心的状態の推論における自己中心性. 愛知教育大学研究報告 教育科学, 54, 77-85.
- 加藤真由子・大西賢治・金澤忠博・日野林俊彦・南 徹弘. (2012). 2歳児による泣いている幼児への向社会的な反応: 対人評価機能との関連性に注目して. 発達心理学研究, 23, 12-22.
- 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.
- 菊池哲平. (2009). 自閉症児における自己と他者、そして情動対人関係性の視点から探る. 京都: ナカニシヤ出版.
- 木下孝司. (2006). 認知発達研究からみた乳幼児研究の動向と今後の課題. 教育心理学年報, 45, 33-42.
- 木下孝司. (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達. 京都: ナカニシヤ出版.
- 近藤龍彰. (2012). 成人における他者の行動予測プロセスの検討: 自己中心性に焦点を当てて. 神戸大学発達・臨床心理学研究, 11, 13-20.
- 近藤龍彰. (2013). 自閉症理解の暗黙の前提を問い直す: Hobson, R. P. 『自閉症と心の発達－「心の理論」を越えて－』を通して. 人間発達研究所紀要, 26, 121-129.
- Kotsoni, E., de Haan, M., & Johnson, M. H. (2001). Categorical perception of facial expressions by 7-month-old infants. *Perception*, 30, 1115-1125.
- 子安増生・木下孝司. (1997). <心の理論>研究の展望. 心理学研究, 68, 51-67.
- 久保ゆかり. (2010). 幼児期における情動調整の発達－変化, 個人差, および発達の現場を捉える－. 心理学評論, 53, 6-19.
- 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.
- Ludermann, P. M. & Nelson, C. A. (1988). Categorical representation of facial expressions by 7-month-old infants. *Developmental Psychology*, 24, 492-501.
- Maguire, M. C. & Dunn, J. (1997). Friendship in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 669-686.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In Lewis, M. & Saarni, C. (Eds), *The Socialization of Emotions* (pp.117-139). New York: Plenum Press.
- 宮原典典. (2012). 他者認知の身体性－相互行為説の理論的価値－. 東京大学教養学部哲学・科学史部会 哲学・科学史論叢, 14, 205-234.
- 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.
- 森口佑介. (2008). 就学前期における実行機能の発達. 心理学評論, 51, 447-459.
- 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. (2010). 幼児期における感情理解. 心理学評論, 53, 20-32.
- 本島優子. (2012). 乳児期の子どものアタッチメント安定性と幼児期の社会情動コンピテンス－縦断的検討－. 発達研究, 26, 141-148.
- 中野 茂. (1997). マインドの理論から心情共感論へ－乳児期に始まる心を分かち合う関係－. 心理学評論, 40, 78-94.
- 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, 171-182.
- 大平秀樹 (2010) 感情心理学事始め. 大平秀樹 (編) 感情心理学・入門 (pp.1-10). 東京: 有斐閣.
- Perlman, S. B., Kalish, C. W., & 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. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press. (パーナー, J., 小島康次・佐藤

- 淳・松田真幸 (訳). (2006). 発達する心の理論 - 4歳 : 人の心を理解するターニングポイント -. 東京:ブレーン出版.)
- Pons, F. & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.
- Ruby, P. & Decety, J. (2001). Effect of subjective perspective taking during simulation of action: a PET investigation of agency. *Nature Neuroscience*, 4, 546-550.
- Ruby, P. & Decety, J. (2004). How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective-taking with social emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 988-999.
- 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. 京都:ナカニシヤ出版.)
- 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.
- Salman, 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.
- 笹屋里絵. (1997). 表情および状況手掛かりからの他者感情推測. 教育心理学研究, 45, 312-319.
- Siemer, M. & Reisenzein, R. (2007). The process of emotion inference. *Emotion*, 7, 1-20.
- 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.
- Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's belief and feeling and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32, 442-447.
- Sorce, J. M., Emde, R. N., Campos, J., & Klinnert, M. (1985). Maternal Emotional Signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21, 195-200.
- Stein, N. L. & Levine, L. J. (1989). The casual organisation of emotion knowledge: A developmental study. *Cognition and Emotion*, 3, 343-378.
- 氏家達夫. (2010). 発達研究が捉える感情は生ぬるくなってしまうのか? - 久保氏, 森野氏, 坂上氏の論文に対するコメント -. 心理学評論, 53, 56-61.
- Van Boven, L., & Lowenstein, G. (2003). Social projection of transient drive states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1159-1168.
- Van Boven, L. & Lowenstein, G. (2005). Cross-situational projection. In Alicke, M.D., Dunning, D. A., & Krueger, J. I. (Eds), *The self in social judgment* (pp.43-64). New York: Psychology Press.
- Walk, R. D. & Gibson, E. J. (1961). A comparative and analytical study of visual depth perception. *Psychological Monographs*, 75 (Whole No. 519).
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Eds), *Handbook of emotions* (pp.348-363). New York: The Guilford Press.
- 山村麻予・辻本 耐・中谷泰之. (2011). 幼児期における実行機能と他者感情理解の関連性. 大阪大学教育学年報, 16, 59-71.
- Young-Browne, G., Rosenfeld, H. M., & Horowitz, F. D. (2013). Infant discrimination of facial expressions. *Child Development*, 48, 555-562.