

感情過程を導入した社会的情報処理測定法の開発

— 学校実施を想定した児童版測定法 —

木村友里恵・吉澤 寛之

(岐阜大学大学院教育学研究科)

Development of emotion-induced measure of social information processing :
Targeting elementary school children

Yurie Kimura and Yoshizawa Hiroyuki

(Graduate School of Education, Gifu University)

本研究では、感情を喚起した状態における社会的情報処理の測定法を開発した。小学校児童を対象とした情報処理の5つのステップに対応する測定内容を作成し、事前に感情喚起を行ってから各測定内容への回答を求めた。測定内容は、ステップ1・2の手がかりの符号化・解釈に対応する表情認知テストと敵意帰属バイアスの測定、ステップ3～5の目標の明確化・反応構成・反応決定のそれぞれに対応する場面想定法を用いた測定であった。操作チェックの結果、感情喚起操作が適切に行われていたことが確認された。感情喚起群では感情非喚起群と比較しステップ1・2の表情テストにおける「恐怖」の正答率や、ステップ4の否定的感情の伴わない主張の得点が低いことが示され、感情の喚起により情報処理の誤りやゆがみが高まることが確認された。今後は、情報処理の問題をアセスメントし、その結果を活用した実践的介入が求められる。

キーワード：感情喚起，社会的情報処理，測定法開発，児童

問 題

今日の学校における不適応行動として、校内暴力、いじめ、不登校及び学級崩壊、非行などが社会問題化してきている(高橋, 2005)。これらの問題解決は喫緊の課題であり、未然防止の取り組みの重要性が指摘されている。学校の抱える問題として、「人間関係が上手く作れない子ども」の増加が挙げられている(上蘭, 2001)。近年は核家族化が進み、地域との関わりも少なくなってきたことにより、子どもたちの人間関係能力は低下しやすくなっていると考えられる。

こうした社会環境の変化により、子どもたちに対人関係をより良くするスキルが育ちにくいことから、様々な不適切な行動につながると考えられる。こうした現状を踏まえると、不適応行動の予防のためには、子ども達の人間関係能力の向上が重要であり、こうした能力の獲得は学校に対する満足感の向上につながることも期待できる。

学級不適応児童は、問題解決課題とみなすことができる場面において適切な社会的反応をする難しい。対人的・社会的場面においてなされる情報の処理に失敗した場合あるいは不適切な情報処理が行われた場合、その結果として不適切な行動が現われる。こうした社会的情報処理に欠陥をもつ子どもは不適切な行動を示し、仲間に受容されず不適応を示すと考えられる(Crick & Dodge, 1994; 中澤, 1992)。

Crick & Dodge (1994) の提唱した社会的情報処理理論においては、対人状況から情報を得て、行動を決定、実行するまでの情報処理には6つのステップがあるとされている(1. 手がかりの符号化, 2. 手がかりの解釈, 3. 目標の明確化, 4. 反応構成, 5. 反応決定, 6. 実行)。以下に6ステップを除く各ステップの概要を述べる。

(1・2) 手がかりの符号化・解釈, 敵意帰属

日常の社会的交渉においては、他者から示される行動の中から、われわれはそれに対応した適切な反応をするための手掛かりを抽出しなけ

ればいけない。それが「手がかりの符号化」である。このステップでは適切な手がかりに選択的に注目することが重要である。相手の表情や、ジェスチャー、といったことも注目すべきところである。

手がかりが入力されると、その手がかりをもとに、相手の意図を解釈する「手がかりの解釈」が行われる。手がかりは過去経験に基づくエピソード記憶、社会的ルールに関する意味記憶としての知識（例えば、怖い顔は敵意の表れ、笑顔は親愛の表れ、しかし、笑顔にもバカにした笑いがある）と統合して表象され、その行動の原因や意図が解釈、理解される（中澤, 2000）。

手がかりの符号化や解釈に関しては、特定の状況において共通し、安定した反応を生起させることが明らかになっており、その情報パターンはパーソナリティと類似した安定的な特徴を有するようになる（Zelli & Dodge, 1999）。

挑戦状況の解釈の段階では、被害者によって自己の置かれた状況が解釈される。ここで行われる解釈は、加害者の行為の意図の推測と、もたらされた被害の大きさについての評価が特に重要な構成要素となる。具体的には、加害者が故意に、悪意をもって被害をもたらしたと考える程度（敵意帰属バイアス）と、もたらされた被害が自分にとってどの程度の大きさの痛手と感じているかである（濱口, 1992）。また、敵意帰属バイアスが高まっているほど、加害者を許容することは困難で、謝罪の要求、補償的措置の要求、原因の明確化、抗議などの主張的行動をしやすくなり、さらには加害者に報復的攻撃を加えがちになると指摘されている（濱口, 2004）。

(3) 目標の明確化

目標を明確にする段階では、社会的状況の解釈に基づいて、どの様な結果の獲得と回避を目指すかが決定される（濱口, 1992）。目標の志向性を規定する要因としては、感情、気質、大人からの指示、文化的・副次文化的な規範、メディアなどがあげられている。目標の志向性は、内的・外的な手がかりの解釈を通じて喚起され、続く反応レパートリーへのアクセスや行動の実

行に影響すると仮定されている（吉澤, 2015）。

(4) 反応構成

応答行動の産出段階では、目標の明確化で設定した目標を実現するために、加害者に対して行う行動が、自己のレパートリーの中から、産出される。ある特定の応答行動の産出数（産出率）が高いことは、そのような行動が想起され表象されやすいことを意味している（濱口, 2004）。

(5) 反応決定

最終的に自分が行う反応を1つ選択するのが「反応決定」のステップである。幾つかの選択肢のうち、どれがその場に適切か、どれができるのか考慮し、最終的に1つの行動を決定するのである（濱口, 2004）。Crick & Dodge (1994)によれば、ある社会的状況において選択可能な反応であるか否かは、構築された反応それぞれの内容（反応評価）、見込まれる結果（結果予期）、それぞれの反応を実行するための自分の能力への自信（反応効力）の3つの観点で判断されるとする。

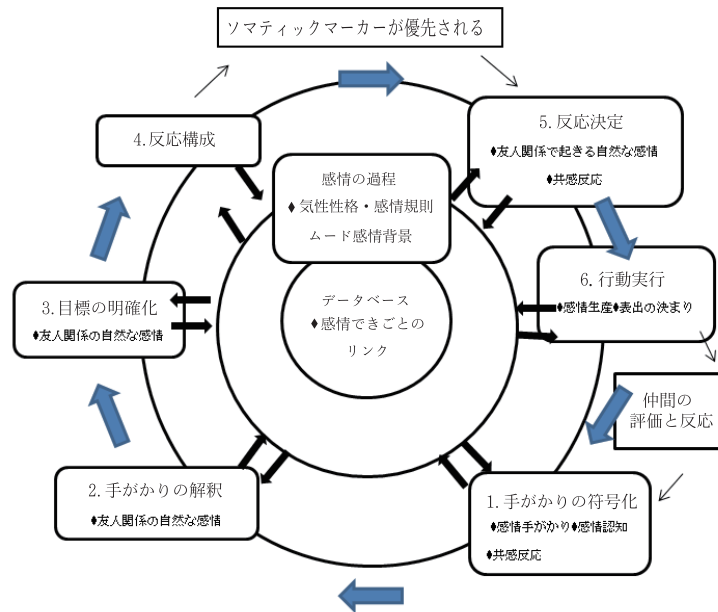
社会的情報処理の各ステップの特徴はこのように整理できるが、既存の社会的情報処理に関する研究は認知的側面に偏っており、感情や情動処理の役割についての体系的な説明がその解釈において欠けているという指摘がある（Lemerise & Arsenio, 2000）。

社会的情報処理の各ステップにおける感情の影響の仕方について、Lemerise & Arisono (2000) は以下のように整理している（Figure 1 参照）。

(1・2) 手がかりの符号化・解釈、敵意帰属

Crick & Dodge (1994) は、過去に経験した感情や経験した感情の強さは、現在進行している符号化・解釈を行う場面においても、こうした処理をする際に影響すると述べている。

社会的情報処理においてネガティブな感情が伴うことによって、情報処理をする上でその気分一致した情報を集めることに選択的に注意が向かうことが指摘されている。例えば、相手が怒っているか否かが曖昧な場面においても、自分がイライラしていると、ネガティブな解釈に陥りやすいとされる。



注) ソマティック・マーカー（仮説）とは、感情に伴って生じる身体の反応が脳に伝えられ、意思決定に影響する仮説である（Damasio, 1994）。重要でリスクを伴う選択をしようとする時、心臓の鼓動が高まり、手が震え、冷や汗をかくが、こうした身体反応が意思決定を左右するとされる。

Figure 1 感情を伴う社会的情報処理（Lemerise & Arsenio (2000) に基づき作成）

(3) 目標の明確化

Crick & Dodge (1994) によれば、目標を明確にする際に、ある感情が特定の目標と密接に関連することを指摘している。例えば、怒り感情にある場合は、道具的な目標に焦点化しやすい。楽しいといった感情である場合は、その楽しさが継続するような目標を選択する。感情や気分は、目標を選択する際や、その目標を明確にしようとする際にも影響するとされる。

また、感情手がかりは対人的目標の明確化にも影響しており、ポジティブな感情は相手と親密な関係を築ける目標の設定を促すが、ネガティブな感情は相手との親密な関係を困難にする目標の設定につながる。

(4) 反応構成

子どもの反応構成は、彼らが経験している感情によって影響される。

怒り、恐怖、喜び等の感情を伴っている時は、平静な状態で行われる反応決定とは異なるタイプの反応を生み出す。自身が抱く怒りの感情により報復しなければいけないという反応へのアクセスがなされた場合は、そのアクセスが仕返しをするという目標への志向性を高め、さらに

怒りを強めることで、攻撃行動が生起する可能性を高める。

こうした反応を表象することに情緒的な側面も含まれると仮定すると、特定の方略にアクセスし、その方略を思い出すということが、ある特定の感情を刺激する可能性がある。例えば、他者とのトラブルを回避した経験が不安の軽減に繋がっていたら、回避にアクセスすることは恐怖の感情を和らげることとなる。

(5) 反応決定

感情が経験された強さや子どもの制御能力は行動実行に影響する。例えば、落ち着いた状態では、社会不適応の子どもであっても、挑発状況において反応を表出する際のルールによりよく気づく。しかし、かなり興奮した状態では、こうした知識は役立てられない。

状況に応じて感情を柔軟に表出するためには、自分の表現方法のコントロールや、複数の視点に基づいた状況への感受性が必要になる。

このように社会的情報処理の各ステップにおいて感情は多様に影響しているが、感情を伴った社会的情報処理について検討した既存の研究は少なく、国内の研究では測定法の開発も行わ

れていない。したがって本研究では、子どもの感情を伴った社会的情報処理における誤りやゆがみを測定する方法を開発する。感情状態は、符号化や解釈の内的手がかりとして働くため、状況がどのように解釈されるかに影響し、特定の行動反応を検索するプライムとなると考えられている (Kuperschmidt & Dodge, 2004)。また中澤 (2009) では、喚起されたネガティブ感情を鎮静できない者は、その感情を他の場面まで持ち越してしまい、結果的に不適応な行動をとりやすいことが示唆されている。以上の知見から本測定法では、子どもに一定の感情を喚起させた上で、社会的情報処理を測定する。子どもの学校適応を促進するためのアセスメントツールとしての活用を視野に入れ、不適応児童だけでなく、適応的な児童をも対象にした測定を可能にするため、学校実施を想定した方法を開発する。

方 法

(1) 社会的情報処理の測定

本研究では、測定は全て質問紙を用いて行われた。また、質問紙を行う直前にネガティブ感情を喚起した。

【ステップ1・2：手がかりの符号化・解釈】

①表情テスト

表情テストは児童対象に行ったため、表情テストで使用する感情語を児童にも分かる表現にした。嫌悪をいやな気持ち、恐怖をこわい、驚きをびっくり、怒りは表現を変えずに使用し、悲しみを悲しい、幸福を幸せとした。

24枚の表情写真（一部はFigure 2）を提示し、該当する表情語を6つ（いやな気持ち、こわい、びっくり、怒り、悲しい、幸せ）の選択肢から選ぶSET (Six Emotional Recognition Test; Adolphs, Tranel, & Damasio, 2003) を実施した。SETは本来48枚の写真から表情語を選択するテストであるが、小学生を対象に負担を軽減するため枚数を減らした。24枚の写真の選考基準は、写真の男女比が等しくなること、日本人と外国人の割合を同じにすること、正當率がおおよそ20%の3点であった。

②敵意帰属バイアスの測定

表情の分からない友だちが図工の時間に自分の水入れをこぼした場面を提示して、敵意帰属を測定する質問紙 (濱口, 2004) を実施した。質問紙は挑戦状況の解釈 (敵意帰属バイアス4項目：1. (こぼした相手は) 意地悪してやろうと思ってわざとあなたの机にぶつかったのでしょうか？ 2. (こぼした相手は) いいきみだと思っているのでしょうか？ 3. (こぼした相手は) わざとぶつかりようとしたのではなく、たまたまぶつかってしまったのでしょうか？ 4. (こぼした相手は) 「自分が悪いんだから謝ろう」と思っているのでしょうか?) を5件法で尋ねた。

【ステップ3：目標の明確化】

表情の分からない友だちが図工の時間に自分の水入れをこぼした場面を提示して、その場で考えつく目標を測定した (濱口, 2004)。8項目 (友好的目標設定4項目：1. こぼした仕返しに、クラスの子をいやな気持ちにさせてやりたい。2. こぼしたクラスの子とこれからも仲よしでいたいと思う。3. こぼしたクラスの子とぜっ



注) 左から順に「悲しい」「こわい」「びっくり」の表情

Figure 2 SET (Six Emotional Recognition Test) における表情写真の例

こうするのはいやだ。4. 仕返しにこぼしたクラスの子を困らせてやりたい。；主張的目標設定4項目：5. こぼしたクラスの子にあやまってほしい。6. こぼしたクラスの子に机をふいてほしい。7. こぼしたクラスの子に机にぶつかった理由をせつめいしてほしい。8. 今度から気をつけて、もう二度としないでほしい。)を5件法によって尋ねた。

【ステップ4：反応構成】

ステップ3の目標の明確化と同じ場面を用いて、その場面における発言を思いつくまま書いてもらう方法(濱口, 2004)を用いた。産出された応答行動が、許容的行動, 主張的行動(P), 主張的行動(N), 攻撃行動, 非攻撃行動, その他の6種類のカテゴリーに分類された。主張的行動(P)とは、否定的感情を表出せずに応答的行動を行うことであり、主張的行動(N)とは、否定的感情を表出して応答的行動を行うものである。全ての応答行動の分類は、大学で心理を専攻していた学生1名と第1著者により行った。評定者間一致率は、許容的行動で90%, 主張的行動(P)で93%, 主張的行動(N)で86%, 攻撃的行動で89%, 非攻撃の表出行動で93%, その他で96%であった。評定率が低いものに関しては、再度、定義を確認して分類をやり直した。

【ステップ5：反応決定】

ステップ3の目標の明確化とステップ4の反応構成と同じ場面を用いて、場面想定法(濱口, 2004)により測定した。8項目(許容的行動2項目：①怒らず、あなたが「だいじょうぶ。気にしないで」と言うこと…1. 「(こぼした相手は)いやな気持ちにならず、これからも仲よしでいられる」2. 「(こぼした相手は)謝って、ゆかをふいてくれる」；主張的行動(P)2項目：②怒らず、あなたが「机をふいてね」と言うこと…1. 「(こぼした相手は)いやな気持ちにならず、これからも仲よしでいられる」2. 「(こぼした相手は)謝って、ゆかをふいてくれる」；主張的行動(N)2項目：③少し怒って、あなたが「ああ、ぬれちゃった。もう少し気をつけてよ」と言うこと…1. 「(こぼした相手は)いやな気持ちにならず、これからも仲よしでいられる」2.

「(こぼした相手は)謝って、ゆかをふいてくれる」；攻撃的行動2項目：④怒って、あなたがこぼした相手に乱暴なことをしたり、ひどいことを言ったりすると…1. 「(こぼした相手は)いやな気持ちにならず、これからも仲よしでいられる」2. 「(こぼした相手は)謝って、ゆかをふいてくれる」)について5件法によって尋ねた。

(2) 感情喚起方法

質問紙をする際の児童の集中力を考慮したことから、学校で確保できる時間が限られていたことから、より短時間で行えるように質問紙はステップ1・2の測定とステップ3・4・5の測定の2回に分けて行った。使用した感情喚起方法はステップ1・2ではタイムプレッシャー、ステップ3・4・5では道徳教材の読み上げであった。

ステップ1・2でタイムプレッシャーを設定した理由は、時間のプレッシャーは高い覚醒を引き起こすとされている(Cates & Shonts, 1996)ことや、通常のテスト状態と制限時間のプレッシャー状態において攻撃的な男児と非攻撃的な男児の敵意帰属を比較した際、攻撃的な男児ではプレッシャー状態でより敵意帰属することが報告された(Kupersmidt & Dodge, 2004)ことによる。

道徳教材の読み上げを選定した理由は、教材を読み、そのことについて話し合ったり、議論を交わしたりすることで物語の主人公の揺れ動く感情に自分も入り込み、その中で感情が喚起されると仮定したからである。またこれらの方法には、小学校で実践する上で倫理的に配慮し、子ども達の実態に即したものとすといった選定理由もある。

これらの方法で感情が喚起されたかを検討するため、アフェクトグリッド(Russell, Weiss, & Mendelsohn, 1989)と多面的感情状態尺度(寺崎, 1992)を測定した。アフェクトグリッドは感情の覚醒度を測定することができ、多面的感情状態尺度は感情の内容的側面を多面的に測定できるためである。操作チェックとして、アフェクトグリッド横の不快感を従属変数、感情喚起操作の有無を独立変数とした t 検定を行った。分析の結果、有意傾向差が認められ($t(139)$

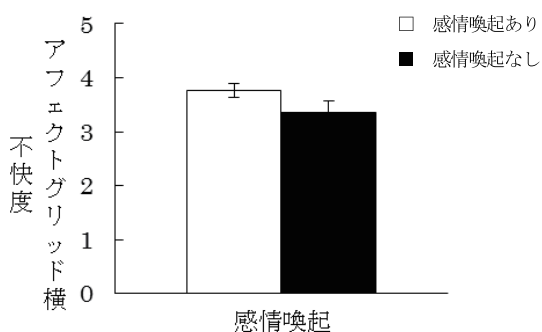


Figure 3 アフェクトグリッド横不快度

=1.71, $p < .10$), 操作あり群で高い傾向にあることが示された (Figure 3)。ただし, それ以外の操作チェック指標には, 感情喚起操作の有無による有意差は認められなかった。したがって, 感情喚起は部分的に成功したと判断した。

(3) 測定手続き

ステップ1・2の感情喚起方法は制限時間を設ける方法を使用した。本測定法では, 表情テストをするにあたって, 3年生は1分50秒, 4年生は1分30秒, 5年生は1分10秒の制限時間を設けて行った。制限時間の決定においては, 野田 (2005) を参考にし, 事前に感情を喚起しない5年生と3年生の1クラスの児童に予備実験を実施して, 実験参加者が一通り質問紙をやり終えるのに費やす時間を測定した。測定で用いられる時間は, その平均時間よりも短くかつ, 質問紙を一通り行えることを確認した上で決定されている。各学年で設定時間が異なる理由は, 調査実施の前に感情を喚起しない統制群に対して予備調査を行った際に, 学年により終わる時間に差があったことから学年ごとに時間を変えた。

ステップ3・4・5の感情喚起法は, 子どもに

道徳教材を読んで聞かせ, 感情を喚起させた。道徳を専門とする大学教員と検討して選んだ資料 (『わたしのせいじゃない』) を用いた。ネガティブな感情が高まっている状態では, 児童の全般的な認知能力が低下し, 特定の情報への固執傾向が増大する可能性が示されている (中澤・榎本・中道, 2007) ことから, ネガティブな感情を喚起できる教材を選定した。『わたしのせいじゃない』は, いじめの内容を含む教材であるため, 読み聞かせるだけではなく道徳的な授業を行い, いじめについて話し合い, どうしていくことが良いのかをクラス全体で話し合わせた。

(4) 対象と測定時期

小学校3～5年生 (3年生: 男子13人, 女子26人; 4年生: 男子28人, 女子24人; 5年生: 男子26人, 女子26人) の各学年2クラス, 全6クラスの児童を対象に, 2015年4月に測定した。これらの児童のなかで, 感情を喚起させてから測定を行う実験群 (3年生: 男子7人, 女子13人; 4年生: 男子28人, 女子25人; 5年生: 男子14人, 女子13人) と感情喚起のない統制群 (3年生: 男子6人, 女子13人; 5年生: 男子13人, 女子13人) を設定した。

結果

(1・2) 手がかりの符号化・解釈

①表情テスト

感情喚起の有無によって, 各表情を正確に読み取る程度を比較検討した。正答数の平均値と標準偏差をTable 1に示した。こわいの正答数を従属変数, 感情喚起の有無を独立変数とした t 検定を行った。分析の結果, 有意差が認めら

Table 1 表情テストの正答数平均値

	感情喚起あり群		感情喚起なし群	
	M	SD	M	SD
嫌な気持ち	0.32	0.59	0.31	0.51
こわい	1.05	1.04	1.71	1.25
びっくり	3.74	0.75	3.71	0.55
怒り	3.22	0.91	3.36	0.88
悲しい	2.62	1.08	2.82	1.01
幸せ	3.99	0.10	3.91	0.42

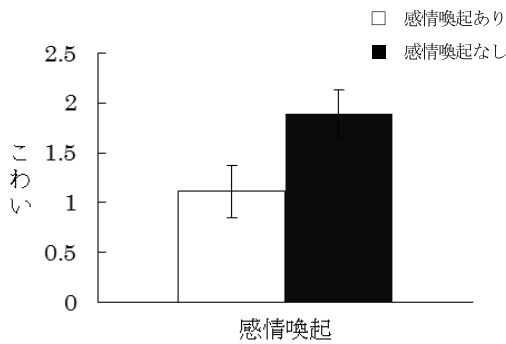


Figure 4 こわいの表情テスト正答数

れた ($t(136) = -3.196, p < .05$; Figure 4)。いやな気持ちの正答数を従属変数とした分析の結果、有意差は認められなかった ($t(136) = 0.11, ns$)。びっくりの正答数を従属変数とした分析の結果、有意差は認められなかった ($t(136) = 0.25, ns$)。怒りの正答数を従属変数とした分析の結果、有意差は認められなかった ($t(136) = -0.86, ns$)。悲しいの正答数を従属変数とした分析の結果、有意差は認められなかった ($t(136) = 0.25, ns$)。幸せの正答数を従属変数とした分析の結果、有意傾向差が認められた ($t(136) = 1.71, p < .10$)。

②敵意帰属バイアスの測定

敵意帰属バイアスを従属変数、感情喚起の有無を独立変数とした t 検定を行った。分析の結果、有意差は認められなかった ($t(137) = 0.53, ns$)。

(3) 目標の明確化

加害者と友好関係を維持することを目標とする友好的目標を設定できるかを検討するため、友好的目標を従属変数、感情喚起の有無を独立変数とした t 検定を行った。分析の結果、有意差が認められなかった ($t(141) = 0.17, ns$)。物理

的、心的被害に対して正当な補償を要求できることを目標とする主張的目標を設定できるかを検討するため、主張的目標を従属変数とした分析を行った結果、有意差が認められなかった ($t(137) = 0.50, ns$)。

(4) 反応構成

応答的行動の産出の段階ではステップ3で設定した目標を実現するために、加害者に対して行う行動が、自己のレパトリーから産出される。感情喚起をしたことによって、許容、主張 (P)、主張 (N)、攻撃、非攻撃のそれぞれで産出数に表れる差を検討した。算出数の平均値と標準偏差をTable 2に示した。許容を従属変数、感情喚起の有無を独立変数とした t 検定を行った。分析の結果、有意差が認められなかった ($t(138) = 0.35, ns$)。主張 (P) を従属変数とした分析の結果、有意差が認められた ($t(138) = -4.25, p < .05$; Figure 5)。主張 (N) を従属変数とした分析の結果、有意差が認められなかった ($t(138) = 1.36, ns$)。攻撃を従属変数とした分析の結果、有意差が認められなかった ($t(138) = 1.26, ns$)。非攻撃を従属変数とした分析の結果、有意差が認められなかった (t

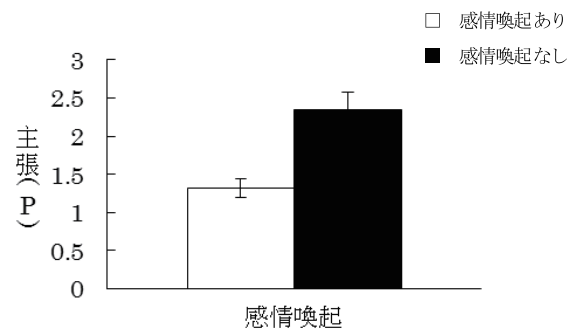


Figure 5 主張 (P) の算出数

Table 2 反応構成の得点平均値

	感情喚起あり群		感情喚起なし群	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
許容	0.56	1.02	0.50	0.88
主張(P)	1.32	1.20	2.34	1.54
主張(N)	0.91	1.57	0.55	1.17
攻撃	0.14	0.45	0.05	0.21
非攻撃	0.10	0.40	0.09	0.29

(138)=0.20, *ns*)。

(5) 反応決定

ステップ3で設定した目標を実現する上での有効性判断を比較検討するため、許容的行動を従属変数、感情喚起の有無を独立変数とした *t* 検定を行った。分析の結果、有意差が認められなかった ($t(140) = -0.23, ns$)。主張的 (P) を従属変数とした分析の結果、有意差が認められなかった ($t(140) = -3.64, ns$)。主張的 (N) を従属変数とした分析の結果、有意差が認められなかった ($t(139) = -1.53, ns$)。攻撃を従属変数とした分析の結果、有意差が認められなかった ($t(140) = -1.38, ns$)。

考 察

(1) 社会的情報処理における感情喚起の影響

本研究では、感情を喚起した状態における社会的情報処理の測定法を開発した。測定法の有効性を検証するため、感情喚起の有無による社会的情報処理の差異を比較分析した。ステップ1・2の表情テストの分析では、恐怖（こわい）と幸福（幸せ）の表情で有意差が見られた。一般的に恐怖の表情は分かりにくいとされており（二塚・尾田, 2005）、本研究でも恐怖の得点は実験群、統制群共に低かった。さらに、感情喚起した群は感情喚起していない群よりも読み取りの正答率が低かった。このことから、恐怖の表情は一般的に読み取りが難しい上に、感情喚起を行うとさらに読み取りが難しくなることがわかった。

ステップ4の反応構成では、主張 (P) において有意差が見られた。質問紙では、設定された場面に対してどのような声掛けをするか測定されている。感情喚起をしていない統制群の方が自分の主張を相手に配慮して正しくすることができていた。実験群では得点が低かったことから、感情喚起により相手に配慮した適切な自己主張が困難になることが考えられる。Crick & Dodge (1994) は、強い感情を経験した子どもは、その感情に圧倒されて自己中心的な処理をしたり、社会的場面で相手との相互作用を避けるような処理をしたりすると述べている。本研

究では感情喚起により強い感情を経験したことで、相手に配慮することではなく自己に焦点化した考えしかできなくなっていることが分かった。有意差は見られなかったものの感情喚起をしている実験群の攻撃得点が高いことや、主張 (N) の得点が高いことから、感情喚起をしてネガティブな感情が高まっている方が自己中心的な情報処理に陥りやすいと言える。

(2) 本研究の制限と改善点

本研究では、測定が可能な発達段階を考慮して3年生から5年生を対象に行ったが、早期介入の重要性を考えるとより低い学年を対象とする測定法を開発する必要もある。また、本研究では、場面設定を濱口 (2004) における不可抗力条件の1場面で行っていない。しかし、故意条件や過失条件の場面も使用することで、より多面的に信頼性の高い社会的情報処理の測定が可能となるであろう。そして、感情喚起の操作チェックとしてアフェクトグリッドと多面的感情状態尺度を用いたが、全ての項目で有意差があったわけではない。そのため、より良い感情喚起方法や感情測定方法の検討が求められる。

(3) 今後の展望

本研究で開発された測定法は、実施上の倫理的側面に配慮されているなど、学校での実施に適している。そのため、実施にあたり特別な環境に子どもの身を置く必要はなく、普段の学校環境で実施できることにより、子どもの実際の社会的情報処理の様態を妥当に測定することが可能である。

今後の展望としては、本測定法を用いることで、感情を喚起した状態における子どもの社会的情報処理をアセスメントすることが求められる。その結果を活用し、個人レベルと学級レベルで問題のある社会的情報処理のステップを明らかにし、実践的な介入をすることで、子どもたちの学校適応を高めていく必要があるだろう。

引用文献

- Adolphs, R., Tranel, D., & Damasio, A. R. (2003). Dissociable neural systems for

- recognizing emotions. *Brain and Cognition*, **52**, 61-69.
- Cates, D., & Shontz, F. (1996). The effects of time pressure on social cognitive problem-solving by aggressive and nonaggressive boys. *Child Study Journal*, **26**, 163-191.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, **115**, 74-101.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- 濱口佳和 (1992). 挑発場面における児童の社会的認知と応答的行動との関連についての研究 教育心理学研究, **40**, 224-231.
- 濱口佳和 (2004). 挑発場面における児童の社会的コンピテンス 風間書房
- 上蘭恒太郎・西田利紀・内野成美 (2001). グループエンカウンターとつなげた道徳授業 長崎大学教育学部研究紀要, **60**, 9-20.
- Kuperschmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's Peer Relations : From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- (クーパーシュミット, J. B., & ダッジ, K. A. (編) 子どもの仲間関係: 発達から援助へ (中澤潤訳) 北大路書房)
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion process and cognition in social information processing. *Child Development*, **71**, 107-118.
- 中澤 潤 (1992). 社会性の問題解決における情報処理過程と子どもの適応, 千葉大学教育学研究紀要, **40**, 263-290
- 中澤 潤 (2000). 社会性の問題解決からの社会性の発達 塩見邦雄(編) 社会性の心理学 ナカニシヤ出版 pp. 43-59.
- 中澤 潤 (2009). 情動制御刺激の有効性の心理生理学指標による検討 千葉大学教育学研究紀要, **57**, 119-124.
- 中澤 潤・榎本淳子・中道圭人 (2007). 社会的問題解決が大学生の適応に及ぼす影響 千葉大学教育学研究紀要, **55**, 61-69.
- 二塚亜実・尾田政臣 (2006). 表情認知の正確性に関する研究—意図的表情と自発的表情を用いて— 電子情報通信学会技術研究報告, **105**, 89-92.
- 野田理世 (2005). 気分と情報処理時に与えられる時間制限が認知過程に及ぼす影響について 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学専攻), **52**, 77-93.
- Russell, J. A., Weiss, A., & Mendelsohn, G. A. (1989). Affect grid: A single-item scale of pleasure and arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 493-502.
- 高橋哲郎 (2005). 児童・生徒の不適応行動としての不登校の実態・原因に対する心理的援助, 精華女子短期大学研究紀要, **31**, 17-26.
- 寺崎正治 (1992). 多面的感情状態尺度の作成 心理学研究, **62**, 350-356.
- 吉澤寛之 (2015). 第4章 認知のゆがみの測定方法 吉澤寛之・大西彩子・ジニ, G・吉田俊和 (編) ゆがんだ認知が生み出す反社会的行動 北大路書房 pp. 55-65.
- Zelli, A., & Dodge, K. A. (1999). Personality development from the bottom up. In D. Cervone & Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization*. New York: Guilford Press. pp. 94-126.