

## 第 1 章

### 研究の背景と目的

本章では，研究の背景から，知能理論における概念と情動知能の概念について述べる．また，運動経験と情動知能との関連について整理する．また，本論文の目的，論文構成および研究課題の位置づけについて言及する．

## 第 1 節 研究の背景と概念整理

### 1. 1 コミュニケーションに関する諸問題

近年、コミュニケーション不足からの人間関係のトラブルは、子どものみならず、幅広い年代で問題視されている。その中でも、子どものコミュニケーション能力の低下が指摘され、学習指導要領においてもコミュニケーション能力・生きる力の育成を目指すことが挙げられている。いじめの問題も様々な場面で取り上げられており、大きな問題として挙げざるを得ない状況である。それを受け、文部科学省（2012）は、平成 18 年にいじめの新しい定義をし、「いじめ」とは「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」としている。文部科学省のいじめへの対策や教育方法として、適切な教育指導の一環で、全ての児童生徒への指導を、「学校教育活動全体を通して、お互いを思いやり、尊重し、生命や人権を大切にする態度を育成し、友情の尊さや信頼の醸成、生きることの素晴らしさや喜び等について適切に指導すること。特に、道徳教育、心の教育を通して、このような指導の充実を図ること。また、奉仕活動、自然体験等の体験活動をはじめ、人間関係や生活経験を豊かなものとする教育活動を取り入れることも重要であること。」を掲げている（文部科学省，2012）。これらの内容は、教育において、コミュニケーション能力や生きる力を重要視していると捉えることができる。

さらに、文部科学省は、2011 年 8 月に「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」という具体的なテーマのもと審議経過報告を挙げた。そのうち、子どもたちのコミュニケーション能力が求められる要因の 1 つとして、このような時代を生きる子どもたちは、積極的な「開かれた個」（自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる個人）であることが求められるとしている。現在の子どもたちの課題としては、インターネットを通じたコミュニケーション手段が普及しているとともに、外での遊びや自然体験等の機会の減少により、身体性や身体感覚が乏しくなっていることが、他者との関係づくりに負の影響を及ぼしていると指摘している（文部科学省，2011a）。

このような社会の中で、子どもたちが生活し健全に発達していくためには、情動をうまくコントロールする力、より良い人間関係を作り上げていく力を身につけていかななくてはならない (Goleman,D, 1995)。

## 1. 2 情動知能とは

### 1. 2. 1 知能研究からの背景

知能とは、様々な定義がされている。一般的に知的な活動能力の総称とされるが、Wechsler (1985) は、「目的にあった行動をし、合理的に考え、環境からの働きかけに効果的に対処する能力」と定義づけている。一方、Gardner (1983) は、知能を「特定の文化的状況あるいは共同体において重要な、問題を解決するものを作り出す能力」と定義づけた。さらに、多種多様な役割を遂行することを可能にしている能力として、多重知能理論 (multiple intelligences) を提唱した。学力を測定するような知能テストのみでは、社会的な成功までは予測ができないとして、それまでの狭義の知能観を否定し、人間の知能の多重性を説いた。多重知能理論は、「言語的知能」「論理数学的知能」「音楽的知能」「身体運動的知能」「空間的知能」「対人的知能」「内省的知能」の7つを挙げ、さらに、その後「博物的知能」「霊的知能」「実存的知能」の3つを加えた (ガードナー, 2001)。ここでの「対人的知能」が対他者 (interpersonal) に関する面で、「内省的知能」が対自己 (intrapersonal) に関する面であり、他者のみだけでなく自己に対する能力も含まれているのが1つの特徴である。

Gardner の定義に対しての批判もある。さまざまな知能は、他の知能と相関する物であり、他の能力と完全に独立した特定の知的能力はない (Messick,1992) とするものや、Anderson (1992) は、Gardner の定義に対し「あるときは行動であり、ある時は認知過程であり、ある時は脳の構造である」として、定義の曖昧さを指摘した。さらに、Sternberg (1988) は、三部理論として「思考過程を扱う構成成分下位理論、知能に及ぼす経験の影響を扱う経験下位理論、個人の環境や文化の影響を考える文脈下位理論」として、基本的な情報処理メカニズムと同様に、経験や文脈にも焦点をあてる理論を提唱した。これらの知能に関する理論が多数ある中、Thorndike(1914)は、知能を3つに分類している。第1に、「言語的シンボルや数学的シンボルを理解し、操作するための抽象的な知能や能力」、第2に、「対象を理解し、操作するための具体的な知能や能力」、第3に、「人々を理解し、操作するための社会的な知能や能力」と

した。さらに、Thorndike(1920)は、第3に該当する内容を、人の能力として社会生活の中で発揮される能力があるという社会的知能（Social Intelligence）として提唱した。社会的知能とは、他者の行動の目的や動機づけを理解し、他者の目的を明確にし、動機づけを高める能力と考えることができる。一方で、自分自身の目的の明確化や動機づけるような自己コントロールの側面は含まれていない。

## 1. 2. 2 情動知能の概念について

これらの知能研究の流れを受け、Salovey & Mayer(1990)は、情動知能（Emotional Intelligence）という概念を提唱した。情動知能は社会的知能の一部であると定義されている。社会的知能では、対人相互作用場面に影響を及ぼす能力の対象が不明確であったのに対し、情動知能はその対象が「情動」に限定され、情動面の何らかの能力が他者との対人相互作用に影響を及ぼすと考えられている。Salovey & Mayer(1990)は、情動知能を大きく3つの能力から構成されているとした。第1に「自己と他者の情動を評価し表現する能力（appraisal and expression of emotion）」、第2に「自己と他者の情動を制御する能力（regulation of emotion）」、第3に「適応的な方法で情動を利用する能力（utilization of emotion）」である。

まず、第1の「自己と他者の情動を評価し表現する能力」とは、自己の情動を正確かつ素早く把握し、より適切に反応し、他者に表現することを可能とする能力である。さらに、他者の情動反応を素早く知覚し、共感スキルを持っている人は、誠実で思いやりがあると評価される。次に、第2の「自己と他者の情動を制御する能力」とは、自己の情動制御と他者に対する情動表出の能力である。情動表出の制御とは、他者から嫌なことを言われたときに、その怒りを抑えたり、笑顔など他の情動表現に置き換えたりすることで、社会場面において経験した情動をそのまま表さず、本来とは異なる形に表すことである。最後に、第3の「適応的な方法で情動を利用する能力」とは、適切に問題を解決することに役立つ4つの能力を含むとしている。4つの能力とは、第1に、「柔軟な計画（flexible planning）」として、情動を転換することによって未来の多様なプランを計画することを促進させる能力である。第2に、「創造的思考（creative thinking）」として、ポジティブな情動により、記憶組織を活性化させ、認知的材料を統合し、様々なアイデアを出させる能力である。第3に、「注意の再方向付け（redirected attention）」であり、より重要で必要な刺激に注意を向けさせ

ようとする情動処理の能力である。第4に、「動機づけ (motivation)」であり、複雑な知的課題を動機づけ、作業を促進させる役割をする能力である。

Mayer & Salovey (1995) は、情動知能が対人間、あるいは様々な社会状況において生じる複雑な問題において大きな役割を果たすことを提唱し、情動知能に関する定義に修正を加えながら、「情動を知覚し、思考を助けるために情動を利用すること。また、情動及び情動の知識を理解し、情緒及び知的な成長を促すように情動を制御すること。」と定義づけた (Mayer & Salovey, 1997)。

また、一般の人たちにもわかりやすい心理学の内容として、Goleman (1995) が出版した “Emotional Intelligence” は、世界的なベストセラーとなり、Time 誌などの多くのマスコミに取り上げられた。Time 誌が「EQ」という見出しを付けたことで、「EQ」という言葉で、情動知能が広まるきっかけとなった。「EQ」は、「Emotional Intelligence Quotient」や「Emotional Quotient」として「心の知能指数」と訳され、知能指数 (IQ) と対立するものではなく、両者のバランスが重要で、相互に不可欠なものだとされている (ゴールマン, 1996)。Goleman (1995) は、情動知能を「自分自身を動機づけ、挫折しても我慢強く頑張れる能力、衝動をコントロールし快楽を我慢できる能力、自分の気分をうまく整え情動の乱れに思考力を阻害されない能力、他人に共感でき希望を維持できる能力」と定義づけ、会社や学校での成功に重要な役割を果たすものとして取り上げている。さらに、情動知能の重要な特徴の1つとして、先天的な要素が少なく、教育や学習を通して改善や習得されるものであることを強調している。情動知能の高さが社会的な成功につながるという視点から、Mayer, Caruso, & Salovey (1999) では生活満足感と、Wong & Law (2002) では、仕事における成果との関係が検討されており、いずれも有意な正の相関があることが示されている。

一方、情動知能の概念に対する否定的な研究もある。たとえば、Sternberg (1997) は、情動知能の概念に対して、概念の存在を示すいくつかの証拠はあるが、十分な収束的・弁別的妥当性の検証が必要だと指摘している。また、Davies, Stankov & Roberts (1998) は、530人に対して情動知能の自己報告式テスト・客観的テスト、認知能力テスト、パーソナリティ・テストを実施し、否定的結果を見出しており、知能の一つとしての情動知能の概念の有効性を支持していない。さらに、Davis et al (1998) は、「情動知能はパーソナリティ特性に情動知能というラベルを貼り、言い換えているだけだ」という批判を挙げた。しかし、それに対して行われた、Wong, Law, & Wong

(2004), Wong, Foo, Wang, & Wong (2007)の研究では, ビッグ・ファイブ尺度と合わせて情動知能を測定した結果から, 情動知能はパーソナリティ以外に独自の影響を与えていることを示している.

### 1. 3 国内の情動知能研究

国内においては, 内山・島井・宇津木・大竹(2001)が, 情動知能を「自己および他者の感情を知覚し, 感情に関する知識を理解し, それらを自己と他者に対して, また状況に即して実際に使用することのできる技術的能力(技能)」としている. 内山(1997)は, 人間にとって心身ともに健康で, 楽しい日常を送るためには情動知能が必要であるとし, 10項目の構成因子を挙げている. 具体的には, 他人の言うことをすぐに理解でき気配りという意味の「スマートさ」, 自分の情動や内面を察知するための「自己洞察」, 自分の責任において決断する能力である「主観的決断」, 自分に目標を設定していくための「自己動機づけ」, 根気のもととなる「楽観性」, 自分自身を最適な状態に持っていくための「自己コントロール」, 利他的精神である「愛他心」, 他人の情動や考え方を主観的に理解する「共感的理解」, 対人関係を円滑にするための技能である「社会的スキル」, 周囲と円満に付き合っって調和を保っていくことである「社会的デフトネス」である. さらに, 内山ら(2001)は, 情動知能を高め, 維持することで, 個人だけでなく集団の健全さや心身の健康の促進, 様々な環境への適応につながることを期待できるとした. つまり, 教育や学習によって情動知能を高めることは, 安定的で建設的な対人関係を築き, 変化の激しい現代社会に活力を持って貢献していくためにも大きな役割を持っていると述べている.

また, 豊田(2008)は, 女子大学生の共感経験が情動知能に及ぼす影響として, 相手の気持ちを感じとれた経験である「共感経験」の多さと, 相手の気持ちを感じとれなかった経験である「不全経験」の少なさが, 情動知能に促進的に機能することを示している.

本研究の情動知能の定義としては, 内山ら(2001)の概念をもとに研究を進める.

## 第 2 節 情動知能の測定尺度

### 2. 1 国外における情動知能の測定尺度

研究を進めるにあたり、情動知能をどのように評価するのかが求められる。情動知能を測定する尺度は、国内外において複数作成されている。Mayer, Caruso & Salovey (2000) が作成した多要因情動知能尺度 (MEIS; Multifactor Emotional Intelligence Scale) は、4 つの分野について評価を行うように意図されている。分野 1 は、物語、デザイン、音楽表情から情動をくみ取る能力を評価する 4 つのテストから構成されている。分野 2 は、情動を知覚プロセスと認知プロセスに導入する能力を評価するための 2 つの課題から構成されている。分野 3 は、情動について推理する能力や情動を理解するための能力を評価する 4 つのテストから構成されている。最後に分野 4 は、自己の情動を管理する能力や他者の情動に対応する能力を評価する 2 つのテストから構成されている。多要因情動知能尺度は、その後一部の問題点を解決する目的でメイヤー・サロベイ・カルーソ情動知能テスト (MSCEIT; Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. V1.1 および V2.0) として再開発された (Mayer, Salovey & Caruso, 2002)。MSCEIT では、被検者の総合的な能力レベルを大まかに表すことができるとして、情動体験 EI と情動戦略 EI とに分けている。情動体験 EI とは、情動情報を受け取る能力、情動情報に応答する能力、情動情報を処理する能力の指標である。一方、情動戦略 EI は、情動を理解する能力および情動を管理する能力の指標である。

その他の研究においても、包括的な自己評価式測定法である Bar-On (1997) のバーオン情動指数検査 (EQ-I; Emotional Quotient inventory) は、情動に関する自己覚知、自己主張、自己の尊重、自立性、共感、対人関係、社会的責任感、問題解決、現実吟味、柔軟性、ストレス耐性、衝動の抑制の 12 のサブスケールに加えて、幸福感、楽観性、自己実現についても評価を行なう。Wong & Law (2002) は情動知能を 4 つの次元に分類した Wong and Law EI Scale (WLEIS) を作成している。さらに、Taksic (2002) は、Mayer & Salovey (1997) の定義をもとに、情緒的コンピテンズ測定尺度 (Emotional Intelligence Skills & Competence Questionnaire; EISCQ; Emotional Skills & Competence Questionnaire; ESCQ) を作成した。

## 2. 2 日本独自の情動知能尺度 (EQS)

日本語版の情動知能測定尺度では、豊田・森田・金敷・清水（2005）が邦訳した日本版 ESCQ (Emotional Skills & Competence Questionnaire) や、豊田・山本（2011）の日本版 WLEIS (Wong and Law Emotion Intelligence Scale), 豊田・桜井（2007a）による中学生用 J-WLEIS と中学生用 J-ESCQ の作成などが作成されている。現在、国内の研究においてもっとも用いられている情動知能を測定する尺度は、内山・島井・宇津木・大竹（2001）の EQS (Emotional Intelligence Scale) である。開発した内山（1997）は、対自己と対他者という 2 つの対象概念を考え EQ テスト試案として 60 項目の尺度を作成した。しかし、対自己や対他者に含めている下位尺度の中でも、環境へのコントロールや、その見通しに関するもの、困難な状況をうまく切り抜ける能力を示していることを挙げ、情動知能の領域として「対状況」という側面が非常に重要であり、「状況」という側面について独立して扱う必要があるという考えに至った（内山，2001）。そこで、これまでの日本独自の情動知能尺度にはない情動知能構成概念として、自己対応 (intrapersonal)、対人対応 (interpersonal)、状況対応 (situational) という 3 つの領域を定義した。さらに、各領域に対応する概念として、対応因子を各 3 つずつ設定した。自己対応では、自己洞察、自己動機づけ、自己コントロールである。対人対応では、共感性、愛他心、対人コントロール。状況対応では、状況洞察、リーダーシップ、状況コントロールの計 9 つの対応因子である。さらに、9 つの対応因子に 2 つあるいは 3 つの下位概念を設定し、計 21 の下位因子を構成する尺度とした (Table 1)。

項目は、回答信頼性傾向を評定する 2 項目を加えた、計 65 項目を設定している。社会人を被験者と想定しているが、高校生、大学生など近い将来社会に出ることが予測される人についても、実施可能だとしている。回答の方法は、「0. まったくあてはまらない」「1. 少しあてはまる」「2. あてはまる」「3. よくあてはまる」「4. 非常によくあてはまる」の 5 件法で、数字が大きいほど、各下位因子や対応因子、各領域に関する情動知能の概念特性が強いことを示している。項目の選定については、因子的妥当性、内的一貫性、構成概念妥当性が確認されている。

内山ら（2001）は、EQS の性別と年齢別による特性を示している。性別では、EQS 合計点、自己対応、状況対応では女性より男性が有意に高く、対応因子では、自己コントロール、状況洞察、リーダーシップ、状況コントロールで女性よりも男性が有意

に高いことを示している。一方、対人対応では男性よりも女性が有意に高く、対応因子では、共感性、愛他心が男性よりも女性が有意に高いことを示している。しかし、この時点での女性のデータが少ないため、再検討する必要も指摘している。

EQS の年齢による差では、自己対応と対人対応では、50 代以上の群が、40 代以下の群よりも有意に高いことを示し、年齢を重ねるにつれて自己と他者に対する適応力が養われていると考えられている（内山ら，2001）。

## 2. 3 情動知能尺度（EQS）の構成概念妥当性

### 2. 3. 1 EQS と精神健康状態（GHQ60）との関係

内山ら（2001）は、中川・大坊（1985）作成の精神健康状態（GHQ；The General Health Questionnaire. 60）の得点により健康群と不健康群に分類による EQS 得点の差の検討をした結果、3 領域得点では、すべての領域で健康群が有意に高い得点を示した。また、9 対応因子では、自己対応領域の自己コントロール、対人対応領域の共感性得点において、健康群が有意に高い得点を示した。状況対応領域では、有意差が認められなかったが、すべての下位因子で健康群が有意に高い得点を示す結果となった。GHQ の下位尺度得点との相関では、すべての EQS の領域得点で不安、不眠、社会的活動障害得点との間に有意な負の相関が認められた。さらに、自己対応領域と対人対応領域では、社会的活動障害得点と多くの負の相関や、状況対応領域では社会的活動障害、不安、不眠と高い負の相関が認められた。これらの結果より、GHQ 高得点の健康群は EQS においても高い得点を示し、情動知能はより良い心身の健康状態につながる性質を強く持つものである（Salovey, Rothman, Detweiler, & Steward, 2000）という指摘と同様の結果が得られた。

### 2. 3. 2 EQS と 5 因子性格検査との関連性

内山ら（2001）は、村上・村上（1997）作成の 5 因子性格検査（外向性、協調性、勤勉性、情緒安定性、知性）との関連を検討した結果、対人対応領域と共感性で情緒安定性との相関がなく、その他の自己対応領域と状況対応領域、他の対応因子においては 5 因子性格検査との相関が認められた。特に、知性得点と、状況対応領域のリーダーシップと状況コントロールと正の相関が高いことを示している。これらの結果は、知性との強い相関は情動知能概念から予測された仮説に一致しており（McCrae,

2000), 情動知能の尺度を検討した研究 (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998) の知見とも一致していた.

これらの他尺度との関連から, 内山ら (2001) は, EQS が構成概念妥当性をもつことを支持している.

Table 1 EQS の構成概念表

領域	対応因子	下位因子	
自己対応 (intrapersonal)	自己洞察 (self-awareness)	感情察知 (emotional awareness)	
		自己効力 (self-efficacy)	
	自己動機づけ (self-motivation)	粘り (perseverance)	
		熱意 (enthusiasm)	
	自己コントロール (self-control)	自己決定 (self-decision)	
		自制心 (impulse control)	
		目標追求 (patience)	
	対人対応 (interpersonal)	共感性 (empathy)	喜びの共感 (sharing positive emotion)
			悩みの共感 (sharing negative emotion)
愛他心 (altruism)		配慮 (personal consideration)	
		自発的援助 (voluntary support)	
対人コントロール (interpersonal relationship)		人材活用力 (personal management)	
		人づきあい (sociability)	
		協力 (cooperation)	
状況対応 (situational)		状況洞察 (situational awareness)	決断 (decision making)
			楽天主義 (optimism)
	リーダーシップ (leadership)	気配り (group consideration)	
		集団指導 (influence)	
	状況コントロール (flexibility)	危機管理 (risk management)	
		機転性 (tactfulness)	
		適応性 (adaptability)	

内山・島井・宇津木・大竹 (2001) より引用

### 第3節 運動経験と情動知能

#### 3.1 運動経験による心理的効果

運動・スポーツ心理学の領域においては、運動・スポーツによる人間形成やコミュニケーション能力の向上が長年のテーマとなり、多くの研究がされている。例えば、国内において1970年代（川畑,1974；須藤,1974 など）の研究から、「性格」「パーソナリティ」「社会性」などの用語を用いて研究が進められている。その成果として、スポーツ経験を持つ児童の特徴として、積極性や社会的適応性が高いことを報告（徳永,1981；丹羽,1990）している。しかし、それらの研究の多くは、調査時の運動経験による運動群と非運動群による差を明らかにしている研究が多く、運動・スポーツによる心理的効果の因果関係の解明までは至っていない論文が多い。

運動経験と「社会的スキル」という側面からの研究では、中学生（中川・新井,2008）、高校生（松野・来田・横山,2010；青木,2005；上野・中込,1998）、大学生（杉山,2004；石黒,2008；島本・石井,2009）を対象とした調査が実施されており、どの年代においても運動経験が「社会的スキル」獲得に有効であるという結果を得ている。また、青木（2005）は、菊池（1988）の「社会的スキル尺度（Kiss-18）」を用いて、運動部員は文化部と無所属よりも「社会的スキル」が有意に高得点であったことを報告している。

さらに、上野ら（1998）は、スポーツ場面において獲得される「心理・社会的スキル」（競技状況スキル）と「ライフスキル」の関係に着目した。その結果、「対人スキル」と「個人的スキル」の両者において運動部活動への参加による有意差を認めている。運動経験と「ライフスキル」という側面からは、島本・石井（2010）が運動部活動におけるスポーツ経験と「ライフスキル」の因果関係について明らかにしている。第1に、スポーツ経験がライフスキル内の対人スキルへ影響している。第2に、ライフスキル内の個人的スキルと対人的スキルが、スポーツ場面の自己開示や挑戦達成に影響を与えている。第3に、運動部活動場面による自己開示は、対人スキルの獲得につながるという因果的効果が相乗的に増幅する。という3点を挙げた。

これらのように、運動経験による心理的効果についての研究は、人間形成やコミュニケーションの向上に関連する研究が多くなされてはいるが、問題点も挙げられている。例えば、横断的な運動経験との調査が多く用いられており、縦断的調査による運

動・スポーツと心理的効果の因果関係を解明した論文が少ない。そのため、運動による心理的効果として未だ統一された結論は提示されていない。さらに、単にスポーツ活動に参加すれば社会的に望ましいスキルを身につけられるわけではない

(Weiss,1995 ; Hodge and Danish,1999 など) という指摘や、運動・スポーツ場面に特化した一つのスキルであり、日常生活に般化されていない事も多いことが問題として挙げられており (上野, 2011), 今後の大きな研究課題と考えられる。

### 3. 2 運動経験と情動知能の発達

運動・スポーツ経験と情動知能に関する研究は少ない。その中で、藤生・高野・吉川 (2000) は、スポーツ経験が情動知能の構成因子のうち「社会性」「動機づけ」「楽観性」「主体性」を高めることを明らかにしている。また、西垣・吉川 (2009) は、中学生 1,035 名 (有効回答数 979 名) を対象とし、運動経験が情動知能や自己効力感へ与える関連を明らかにしている。中学校へ入る以前に、地域クラブなどで運動経験があると、中学生の時の情動知能やスポーツに関する自己効力感は有意に高い。さらに、中学校入学後に運動部または地域の運動系クラブに所属している生徒は、文化系部活動や無所属の生徒に比べて、情動知能が有意に高いことも明らかにしている。また、学校や地域性などによる情動知能の有意差が認められ、環境による情動知能の育成が可能だという証拠の一つになりうると考えられる (西垣ら, 2009)。

EQS を用いて、大学生の運動経験と情動知能の関連を検討した研究として、高木・緒形・真田・坂入・嵯峨 (2008) と、岸本 (2008) の研究がある。高木ら (2008) は、現役の大学生アスリートと一般学生を対象に EQS を実施し、すべての EQS 内の得点で、大学生アスリートが一般学生よりも有意に高いことを明らかにした。大学生アスリートの性差からは、対応因子の自己洞察と状況洞察が、女子よりも男子が有意に高いことを示し、男性アスリートの方が内省的で、女性アスリートの方が自己と向き合うより他者との人間関係を重要視する傾向にあると言える述べている。

さらに、個人種目経験者と団体種目経験者を比較し、EQS 合計点と状況対応領域、対応因子の対人コントロール、状況洞察、リーダーシップ、状況コントロールが、団体種目経験者の方が個人種目経験者よりも有意に高い得点であったことを明らかにしている。この結果からは、団体種目は、ボールや他者の動きの変化やチームメイトとの意思疎通のために、集団を取り巻く状況の変化に適切かつ迅速に対応することが常

に求められることを挙げ、団体種目の方が高得点を示したのは妥当な結果であるとしている。

競技成績からは、成績下位の群と成績上位の群で比較し、EQS 合計点、状況対応領域、対人コントロール、状況洞察、リーダーシップ、状況コントロールで成績上位群の情動知能得点が成績下位群よりも有意に高いことを示している。この結果からは、情動知能が高くて優れた競技成績を納められたのか、高い競技成績を獲得する過程で情動知能指数が向上したのかは判断できないとしている（高木ら，2008）。競技成績による結果は、個人種目と団体種目の差と同様の結果となっている。そこで、団体種目と個人種目の中で、成績上位群と下位群の分布がどのようなようであったかについて疑問が残るが、その点についての記述や分析はされていない。

岸本（2008）は、大学生 109 名を対象に EQS を実施し、運動経験による情動知能の差を検討している。その結果、EQS 内の領域では自己対応、対応因子の共感性や対人コントロールで有意差が認められ、運動部無所属の学生よりも運動部所属の学生の方が有意に高い得点を示したことを明らかにしている。また、運動部所属群の中で、個人種目経験者と団体種目経験者を比較した結果、団体種目経験者の方が、対応因子の自己動機づけにおいて有意に高く、自己洞察が有意に高い傾向を示したことを明らかにした。この結果から、団体競技は個人競技に比べて、自己の行動を目標達成のために方向づけて維持していると述べている（岸本，2008）。

これらの運動経験と情動知能の関連性の研究からは、運動経験のある者が運動経験のない者よりも情動知能の得点が有意に高いことを示している。つまり、運動経験を通じて自他の情動の変化を経験し、理解し、情動をコントロールする機会や、チームの中で活動することが、状況に応じた情動のコントロール力を身につけることにつながり、高い情動知能得点を示していることが推測される。しかし、運動経験と情動知能の研究からも、研究数の少なさや横断的な調査から検討されているため、運動経験がおよぼす情動知能向上の因果関係を明らかにしていく必要がある。

### 3. 3 児童期の運動経験

子どもたちの体力の衰えや、生きる力の低下が、研究のテーマとして多く取り上げられるようになっている。これらの原因として、多くの要因が挙げられるだろうが、ここでは、子どもたちをとりまく環境について問題点として検討する。

はじめに、遊びの環境の変化が大きな要因として挙げられる。中村（1994）は、3世代にわたる子どもの遊びの環境の変化の調査結果について報告している。それは、「三間（サンマ）」と言われる「時間」「空間」「仲間」が減り、屋外で友達が集まって遊ぶ機会が減少しているという。児童期にあたる小学生の頃は、「ギャング・エイジ（徒党時代）」と呼ばれ、それまで一人遊びをしていた子どもが、やがて気の合う子ども同士で徒党を組む傾向が見られる。その中で、協調性など様々な対人関係を経験していく。その経験こそが、集団規範にのっとった行動ができるようになるなど、社会性を身につける第一歩であると考えられている（Newman & Newman, 1984）。児童期の心理的な特徴としては、「色々な活動への参加志向が強くなり、課題意識が明確になる時期である」「人間関係は相互依存性が強く、集団の中で上下関係も構築されていく」「集団に受け入れられたいという強い気持ちから、周りの影響を受けやすく、競争場面で負けると強い無力感を持ちやすい」「思考は自己中心性が残っているが、徐々に脱却し論理的思考に変化していく」である（Newman & Newman, 1984）。以上のように児童期は社会性を培う上で、とても重要な時期であり、情動知能の土台作りに影響を与えると考えられる。適切な時期にこのような経験がなされなければ、社会性が未発達なまま成長をし、人間関係で起きる諸問題を適切な方法で解決できないことが問題行動のもとになっているのではないだろうか。運動場面においては、学校とは異なる集団で、人間関係や学年を越えた仲間と活動することも多くある。運動集団の中でさらに小グループを作るなど、「ギャング・エイジ」の経験が得られる貴重な機会であると考えられることから、児童期の運動の機会の重要性へと置き換えることができるであろう。

また、子どもたちの遊びの機会として多い、テレビゲームなどの世界は、非現実的な世界である。テレビゲームにおいても悔しがったり、喜んだりの情動体験を得られるとも考えられるが、自分の思い通りにいかなければ簡単にやり直すこともできる。生活していく中でも、運動・スポーツは非日常的であり、自己の目標達成や成功体験、仲間との協力や競争により様々な情動を味わうことができる貴重な経験である。山口（2005）は、かつては人に触れたり叩いたりする力加減や、タイミングなどもおしくらまんじゅうや馬とびなどの遊びの中で学んだが、近年の子どもたちは、普段の生活の中でお互いに触れ合うような遊びの機会が減少していると指摘し、このような人間関係に関する基本的なルールは頭で知識として学ぶのではなく、実際に肌を触れ合う

ことから自ら感じとり、学びとっていく以外に方法はない。そのためには、子どもの頃から存分に何にでも触れることや、体を思いきり動かすこと、そして人に「触れー触れられること」で豊穡な身体感覚を養うことが、何よりも脳への適切な刺激となり心の発達を促すのだと述べている。

### 3. 4 指導者の運動指導場面における情動知能への意識

単にスポーツ活動に参加すれば、社会的に望ましいスキルを身につけられるわけではない（Weiss,1995；Hodge and Danish,1999 など）という指摘がある中で、学校体育授業を通じたライフスキル教育の現状と展望についてまとめた杉山・渋谷・西田・伊藤・佐々木・磯貝（2008）は、今後の課題の1つとして、どのような教師の指導・関わりが必要なのかを明らかにすることを挙げている。すなわち、運動経験をライフスキルの獲得に結び付けるためには、教師による適切な介入が必要だとしている。しかし、体育の指導を行いながら、心理社会的スキルを教え、さらにはライフスキルへの般化を促進するための指導を行うことは容易ではないとしている。その中で、体育の授業で扱ったライフスキルが日常生活においても役立つという信念、あるいは価値意識を高めることも般化の必要条件だと述べている。

運動経験の場面として、学校の体育の授業と習い事としての運動場面が重要な機会となることが考えられる。習い事としての運動場面では、それぞれの種目の経験者や専門の指導者が指導に当たることが多い。一方、体育の授業を行う教員として、中学校・高等学校・大学では体育の専門教員が指導を行い、幼稚園においても体育専門の指導者が指導に当たるが多くなってきた。しかし、小学校では体育の専門教員を配置している学校は少なく、担任が体育の指導を行うことになる。この小学校の期間における体育の授業に対する位置づけは、もっと高い価値を見出す必要があると考えられる。身体的な発達段階からは、神経系の発達が著しい時期であり、様々な動きがもっとも伸びやすい時期である。その時期により多くの運動経験を得ることが、運動能力を育み、運動への自信を身につける良い機会となる。そのような時期に、体育という時間を通して、より効果的に心身の発育・発達を促す時間を有することはできないのだろうか。本研究が目的とする、運動経験と情動知能の関連から、どのような指導をすることで、より効果的に情動知能を育めるのかを明らかにすることも重要な課題のひとつである。まずは、運動の好き・嫌いや、得意・不得意に関わらず皆に与え

られる運動の機会として体育の授業を行う教員が，体育の技術指導のみに意識が向いているのか，技術指導とともにコミュニケーション能力の向上として，情動知能への意識があるのかを明らかにすることが，今後の研究に重要な知見を与えられらるる。

## 第 4 節 本論文の目的と構成

### 4. 1 本論文の目的

本論文では運動経験と情動知能の関連について着目し、どのような運動経験が、情動知能の自己に対する面、他者に対する面、状況に応じた適応面に影響を与えるのかを明らかにすることを目的とする。これまでに述べた背景から、大きく 3 つの目的に分けて検討していく。

第 1 に、運動経験と情動知能の関連に関する検討である。大学生を対象とした先行研究がなされているものの、横断的な調査にとどまっている。そのため、今後、運動経験と情動知能向上の因果的関係を明らかにしていくためには、縦断的な検討も必要だと考えられる。運動経験によって情動知能が効果的に向上することを明らかにするため、縦断的な調査から運動経験と情動知能の向上について検討していく。

第 2 に、心身の発達過程の中で、時期と運動経験の要因から情動知能への影響を明らかにすることである。特に、心理的な発達過程の中で、社会性の形成にとって大切な時期である児童期の運動経験と情動知能の向上についての研究は皆無であるため、児童期の運動経験に着目した検討を行っていく。また、児童期の運動経験が他の時期と異なる要因についても検討することを研究の目的とする。

第 3 に、研究の最終目標である情動知能の効果的な向上を目指した指導法の開発について検討していくために、指導者側からの視点として、指導者自身が指導場面において情動知能の向上をどの程度意識しているのかを明らかにする。また、指導方法に対する意識との関連も検討することとする。

### 4. 2 本論文の構成

本論文では、運動経験と情動知能の関連について明らかにすることを目的としている。

第 1 章では、研究の背景から、知能理論における概念と情動知能の概念について述べた。また、運動経験と情動知能との関連について整理し、本論文の目的、論文構成および研究課題の位置づけについて言及する。

第 2 章では、大学生を対象とし、はじめに、縦断的な調査から大学生の運動経験による情動知能の変化について明らかにしていく。先行研究において、大学生を対象と

した調査もされているが、横断的な研究であるため、時系列による情動知能の変化、ならびに運動経験による情動知能向上の因果関係の検討に至っていない。そのため、本研究から得られる結果は、重要なものであると考えられる(第2章:研究1)。また、現在の運動経験のみではなく過去の運動経験を振り返り、小学生から大学生までの運動経験の要因が、大学生の頃の情動知能にどのような影響をもたらしているのかを検討する(第2章:研究2)。先行研究では、調査の時点での運動経験に重点を置いており、過去の運動経験と情動知能の関連を細かく検証した研究はない。運動経験においては、人それぞれが様々な種目や環境を経験しており、簡単に分類することは困難であるが、それらの積み重ねが現在の運動経験に影響していることは容易に考えられる。そのため、小学生から大学生までの運動経験の積み重ねが、情動知能にどのような影響をもたらすのかを検討することは、重要な検討課題であると考えられる。

第3章では、児童期の運動経験と情動知能の影響に着目する。児童期の運動経験として、習い事に着目する(第3章:研究3)。具体的には、運動系の習い事とその他の習い事の要因で、情動知能へ与える影響の違いを検討する。運動以外の活動では同様の結果が得られないのか、運動独自の情動知能との関連を明らかにすることは、運動経験の心理学的効果を検討する上でも重要課題である。また、児童期の情動知能の発達の段階を検討するため、情動知能の自己評価と指導者による他者評価がどの程度一致しているのかを検討することで、児童期の情動知能の発達と評価について明らかにする。さらに、実際の運動場面での研究として、運動能力の一つとして走力を取り上げ、運動教室の参加前後における、走力の向上と情動知能の変化の関連を検討する(第3章:研究4)。運動能力の向上は、運動することへの自信が高まり、さらに継続していく動機づけや、簡単に諦めない気持ちへ影響を与えることが考えられる。また、その自信の向上は、その集団内での社会的地位への意識を向上させ、リーダーシップや協力といった行動を促すのではないかと考えられる。具体的な運動能力の変化と情動知能の変化を検討した研究も皆無なため、その成果は重要なものとなるであろう。

第4章では、本論文の第3の目的として挙げた、運動場面における指導者側の情動知能向上への意識を検証する(第4章:研究5)。ここでは、運動経験として、学校の体育の授業に着目する。小学校の体育の授業を指導する小学校の教員は、体育の授業で、実技指導への意識にとどまってしまっているのか、情動知能向上についても意識した授業を行っているのかを明らかにする。体育の授業における教員の意識を明らか

にすることで、運動経験から情動知能を効果的に向上することを意識した際に、どのような指導を心がければ良いのかを示すために、実践的な研究結果を示すことができるであろう。

第5章では、それらの研究結果を踏まえて、運動経験と情動知能への関連を整理し、本研究で明らかになった点や今後の課題について総合的な考察を行う。

以上を踏まえて、本論文の構成を簡単にまとめる。はじめに、大学生を対象とした縦断的な分析から運動経験と情動知能の関連を明らかにする。さらに、小学校から大学までの運動経験が大学生の情動知能得点にどのような影響を与えているのかを検討する(第2章)。そして、児童期に焦点をあて、児童期の情動知能得点の評価、ならびに習い事による要因と情動知能への影響を明らかにする。また、児童期の運動教室の前後での情動知能の変化に運動能力の変化が与える影響について示す(第3章)。最後に、指導者側からの運動指導場面における情動知能への意識について検討し(第4章)、それらの研究成果の総合的な考察へに入る(第5章)。

これら本研究の目的と研究1から研究5までの関連性を Fig 1 に示す。

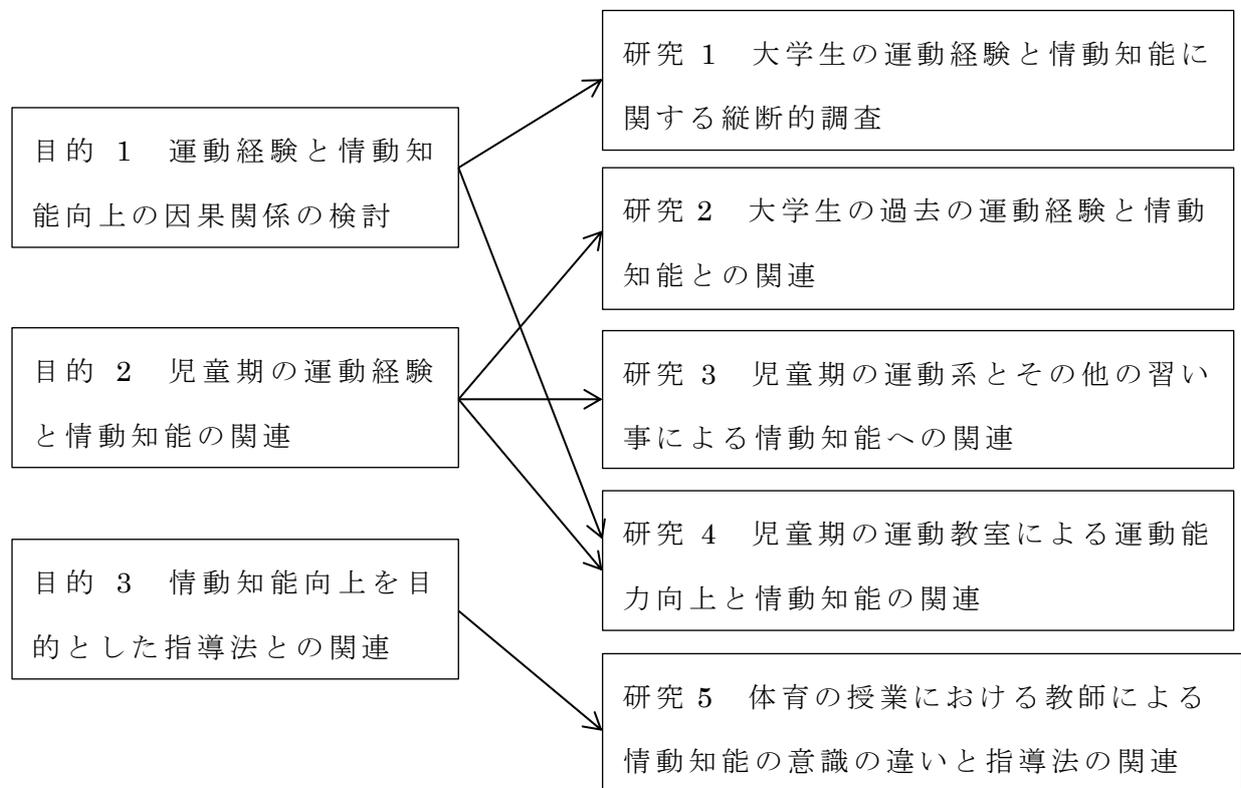


Fig 1. 本研究の目的と研究1から研究5までの関連性