

# 情動性知能について

## — 情動の認知的理解力の測定 —

立教大学文学部 酒井久実代

A study of emotional intelligence -Measurement of a cognitive understanding of emotions-

Kumiyo Sakai

Faculty of Letters, (Rikkyo University)

In this research, the process side of emotional intelligence was clarified. An emotion information processing model was constructed based on experiencing theory by Gendlin. Some emotional intelligence components were located within the model. One component was cognitive understanding of emotions. Two tests were made to measure the component. And verbal intelligence was also measured by Wechsler Intelligence Tests, a reliable and well known test. These tests were administered to 78 university students, 105 high school students, and 108 junior high school students. A significant, positive correlation was seen between the two tests of emotional intelligence, and the validity of the measurement was shown. Moreover, there was no significant correlation between emotional intelligence and verbal intelligence. As for emotional intelligence, it became clear that university students have a significantly higher level than junior high and high school students.

Key words : emotional intelligence, verbal intelligence, cognitive understanding of emotions

### 問 題

スタンバーグ(1985)によれば、知能を包括的に理解するためには、精神測定的アプローチと認知的アプローチが必要であり、前者は主として知能の構造的側面を扱い、後者は知能の過程的側面を扱うという。Salovey & Mayer(1990)は情動性知能(emotional intelligence)という新しい知能概念を提出したが、本研究ではその新しく概念化された知能について精神測定的にまた認知的にアプローチしてみたい。

Salovey & Mayer(1990)の最初の定義では、

<sup>1)</sup> 情動は感情と感情に伴う身体的運動変化、自律神経変化、心理変化のすべてを包含する心理過程であり、感情は情動過程のうち内的に経験される主観的な心理過程であるとする山鳥(1994)の定義に基づき、本研究では、情動の主観的経験に焦点を当てているところでは、感情という用語を用いた。

情動性知能とは①情動の評価と表現：情動を認知し、言語化するなどの表現をすること、②情動の制御：ネガティブな気分(mood)を避けてポジティブな気分を維持すること、③情動の利用：情動が自由に動くこと(emotion swings)による柔軟な計画性、創造的思考、注意の再方向づけ、動機づけ、という3つの側面を持つとされた。

Mayer & Salovey(1997)は、この定義があいまいな部分を持っていることと感情<sup>1)</sup>について考えることを除外しているという点で不十分であると考え、定義を修正した。新しい定義ではプロセスの統合度と発達の時期という2つの次元が用いられ、より精緻化されている。

統合度の最も低い、基本的な心理学的プロセスと考えられた要素は、情動の知覚・評価・表現である。発達の初期に生じるのは自己の身体的状態、感情、思考における情動を同定する能力であり、発達の後期に生じるのは感情表現の正確さと不正

確さ、あるいは正直さと不正直さのあいだを識別する能力である。

統合度の2番目の要素は、情動による思考の促進である。発達初期に生じるのは、重要な情報に注意を方向づけることによって思考の優先順位をつけることであり、情動が生き生きしていたり、楽観的から悲観的まで大きく揺れ動くことによって、思考を促進し、多様な視点を考慮に入れることができるようになる。

統合度の3番目の要素は、情動の理解と分析である。最初の定義にはなかった感情について考えることというのは、この要素に該当すると考えられる。発達初期に生じるのは、情動をラベルづける能力、ラベル間の関連、情動自体の関連を認識する能力である。次に情動が伝達する意味を解釈する能力、複雑な感情を理解する能力が生じ、発達の後期に生じるのは情動間の推移を認識する能力である。

最も統合度の高い要素は、情動的・知的成長を促進するために情動を内省的に制御する能力である。発達初期に生じるのは、快・不快を問わず感情に対して開かれたままである能力である。次に有益性あるいは有効性の判断に依存して、ある情動に内省的に関係したり距離を取ったりする能力、自己や他者に関連する情動を内省的に監視する能力が生じる。発達の後期に生じるのは、否定的な情動を弱め、肯定的な情動を高めることによって、自己や他者の情動にうまく対処する能力である。

この修正された定義は情動性知能に含まれる様々な能力がより詳細に記述されている点で評価できるが、プロセスの統合度とは何か、発達の時期はいつ頃なのかについては詳しく説明されていない。

Topping, Bremner, and Holmes(2000)は、この定義を情報処理要素(情動の知覚・評価・表現)、統合された認知的-感情的要素(情動の分析と理解、認知の情動的促進)、スキルあるいは遂行側面(自己と他者の情動を制御する能力)というように分類している。この分類はMayer & Salovey

(1997)の統合度、発達の時期という2つの次元による分類よりも、情動性知能を構成する要素の質的違いをより良く捉えていると思われる。

しかし、統合された認知的-感情的要素に含まれる情動の分析と理解と、認知の情動的促進とは、かなり質的に異なる心理学的プロセスを指しているのではないかと考えられる。情動の分析と理解は、情動を対象とした認知のはたらきであり、情動の知覚・評価とともに情報処理要素に含まれるのではないだろうか。それに対して情動による思考の促進は、情動自体のはたらきであり、認知に影響を与える情動の機能を指している。これは情動性知能の他の要素とは質的に異なった、心的機能であると考えられる。

また、スキルあるいは遂行側面は、情報処理のメタ・コンポーネントと考えられる。スタンバーグ(1985)によれば、メタ・コンポーネントは高次の制御過程であり、課題遂行の計画、監視、評価を行う。また行為の実行も含まれており、適切な知能理論は行為を考慮にいれなければならないと考えられている。

以上のように、Mayer & Salovey(1997)の定義では、情動性知能の構造について詳しく説明されているが、過程的側面は含まれておらず、構成要素間の関連性も不明確である。また、Toppingら(2000)の分類に見られる統合された認知的-感情的要素には異なる心的機能が含まれており、問題があると思われる。そこで、情動性知能の過程的側面を考慮に入れた情動情報処理に関するモデルを作成した。それをFigure 1に示す。情動情報処理のプロセスを順に見ていくと、まず自他の情動に注意を向ける段階がある。次に情動の象徴化の段階があるが、モデルでは象徴化のうち言語化という段階とそれ以外の段階に分けている。言語化された情動は認知的に理解されるが、言語化されない情動もその一部は感情的あるいは身体的に理解されると考えられる。この感情的・身体的理解のルートを情動情報処理の過程の中を含めたことにより、情動理解をより幅広く説明できるのではないかと考えられる。また、理解の次の段階として、

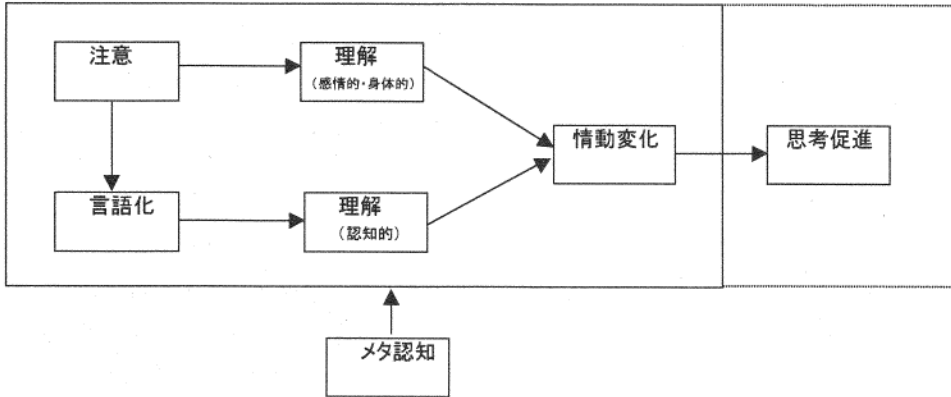


Figure 1 情動情報処理モデル

理解した対象である情動自体に変化が生じるとする点も、情動情報処理ならではのプロセスであると考えられる。

この情動の注意－感情的・身体的理解－情動変化というプロセスは、ジェンドリンの体験過程理論をもとにしている。Gendlin (1962) は身体感覚を伴う感情の過程を体験過程(experiencing)と名づけ、それに直接注意を向けることをダイレクト・リファレンス(direct reference)と呼んだ。心理療法においては、クライアントの体験過程にセラピストとクライアントがともにダイレクト・リファレンスすることにより、体験過程に変化が生じる。それが治療的人格変化であるという。ダイレクト・リファレンスは心理治療にとってきわめて重要な象徴化の一種であると考えられている。体験過程を言葉によって象徴化することはもちろん体験過程の変化を生じさせるが、言葉によらなくても、すなわち概念化を伴わなくても体験過程は変化するということが、ジェンドリンにより明示されている。情動情報処理モデルはこの体験過程理論に基づき、情動の感情的・身体的理解と情動変化という構成要素が導入されている。

このモデルの中に情動性知能の構成要素を位置づけるとどのようになるであろうか。情動の知覚・評価・表現は主に情動の感情的・身体的理解に該当し、情動の理解・分析は情動の認知的理解

に該当すると思われる。そして情動の内省的制御はメタ認知に当たると考えられる。情動による思考の促進は、情動変化の結果生じる現象であると位置づけられる。このように情動情報処理モデルの中に位置づけることにより、情動性知能の構成要素間の関連性がより明確になり、過程的側面を表現することができたのではないかとと思われる。

さて、知能とは何らかの課題を解決する能力であるとする定義がある。この定義に基づけば、情動性知能はネガティブな情動をポジティブに変えるという課題を解決すると言えるのではないかとと思われる。このことは、情動性知能の情動の内省的制御の一部として記述されており、また体験過程理論の中にも含まれていると思われる。

これらの考察をもとに、情動性知能を再定義すると、“自他の情動に注意を向け、情動を感情的・身体的に理解すること、あるいは情動を言語化することにより認知的に理解することにより、ネガティブな情動をポジティブな情動に変化させる能力”となる。この定義は、Mayer & Salovey(1997)の情動性知能の定義に過程的側面を取り入れ、ジェンドリンの体験過程理論から情動の感情的・身体的理解、および情動の変化の概念を取り入れることにより、より精緻化したものである。

Mayer & Salovey(1997)は、心理学において知能を同定するロジックは、①定義する、②測定す

る方法を開発する、③既知の知能との部分的なあるいは完全な独立性を証明する、④何らかの現実世界での基準を予測することを例示する、としている。本研究は①に重点があるが、②③についても部分的にアプローチしてみたい。

本研究では、情動性知能のうち、情動を言語化することにより認知的に理解する能力に焦点を当て、これを測定する方法を開発し、既知の知能である言語性知能との関連性を検討する。また、中学生、高校生、大学生における発達の変化についても検討したい。

## 方 法

調査対象者：

立教大学3,4年生 78名(男子23名,女子55名)

立教高校男子生徒 105名(1年47名,2年43名,3年15名)

立教中学男子生徒 108名(2年)

テスト内容：

情動の認知的理解とは、情動性知能の情動の理解と分析である。そこには、情動をラベルづける能力、ラベル間の関連、情動自体の関連を認識する能力が含まれている。これらの能力を測定するために、以下の2つのテストを作成した。

また言語性知能を測定するためにWAIS-R、WISC-Rを使用した。

### ①情動ラベルづけテスト

テスト課題の内容は、高校生・大学生版では1. あなたが今一番気になる人を一人思い浮かべ、その人に対する気持ちを○○な感じという形式で記述する。2. その人のあなたに対する気持ちを想像して○○な感じという形式で記述する。中学生版では1. あなたの好きな人または気になる人を一人思い浮かべ、その人に対する気持ちを○○な感じという形式で記述する。2. あなたが嫌いな人または苦手な人を一人思い浮かべ、その人に対する気持ちを○○な感じという形式で記述する。

課題として、気になる人や苦手な人を取り上げ

たのは、一般にそれらの対象人物に対する感情は喚起しやすいと考えられるからである。

得点化の指標は、反応語の該当する情動カテゴリー数を用いた。多くの情動カテゴリーにわたる情動を言語化し記述できるということは、情動の理解による情動変化が生じている、あるいは情動が自由に動いて思考を促進していることを示していると考えられた。情動カテゴリーは多面的感情状態尺度(寺崎・岸本・古賀,1992)の8カテゴリー、すなわち1抑鬱・不安,2倦怠,3非活動的快,4集中,5敵意,6活動的快,7親和,8驚愕に,9希望・期待・欲望,10評価,11興味・関心,12その他,を加えた全12カテゴリーである。

### ②情動ラベル間認識テスト

テスト課題の内容は1. イライラするとむかつくの違いを説明する。2. むかつくときれるの違いを説明する。3. イライラする,むかつく状況を具体的に説明する。制限時間は5分間であった。

課題としてこれらの言葉を用いたのは、中学生から大学生にかけての年代の人たちが日常的にまた頻繁に使用する言葉であり、聞いたことのない人はいないと思われたためである。また類似した言葉の違いを説明させることにより、ラベル間の認識に関する個人差が出やすいと考えられた。

問題1.2の採点は以下の基準に従った。3点…2つの言葉の比較ができている。2つの言葉の違いの重要な観点が取り上げられている。内容の説明が適切である。2点…2つの言葉の比較の観点が重要ではない。比較があいまいだが、説明は間違っていない。あるいは説明がやや不適切(片方の説明だけが適切,説明が不十分,説明があいまい)である。1点…全然説明できていない。説明が不適切である。勘違いしている。

(比較の重要な観点の例は、付録1参照)

問題3の採点は以下の基準に従った。3点…どうしてイライラするのか,どうしてむかつくのか両方とも分かりやすく書かれている。具体的に書かれている。2つの状況の違いがはっきりしている。2点…片方についてだけ,どうしてイライ

ラするのか、あるいはどうしてむかつくのが分かりやすく書かれている。違うことが書かれているが、説明が分かりづらい。1点…イライラするとむかつくのどちらか片方しか書かれていない。同じことが書かれている。どうしてイライラするのか、どうしてむかつくのか説明が分かりづらい。

### ③言語性知能テスト

言語性知能を測定するために、高校生、大学生には日本版WAIS-R成人知能検査法（ウエクスラー，1994）の下位テストである単語問題の35問のうち、9問を使用した。単語は言葉の意味を説明する問題で、難易度順に並んでいる。はじめの問題は1電車、2食器、3冬、というように高校生、大学生には簡単すぎ、終わりの問題は35寡聞、34高邁な、33ろうたけた、というように日常的にはあまり使用しない難しい問題である。そこでできるだけ分散が大きくなるように、中程度の難易度の問題を9問選択した。制限時間は5分間であった。

中学生には日本版WISC-R知能検査法（ウエクスラー，1992）の下位テストである単語問題の32問のうち、9問を使用した。手引きによると14歳から16歳は、問題9から始めることになっているので、それに従い9問選択した。制限時間は5分間であった。

採点基準は手引きに従った。9問の合計点を算出した。

単語テストは、言語性検査評価点の合計点との相関が最も高く（ $r=0.87$ ，18-19歳群， $r=0.80$ ，16-17歳群， $r=0.81$ ，14歳群），また動作性検査評価点も含めた全検査評価点合計との相関も高いことがわかっている（ $r=0.80$ ，18-19歳群， $r=0.72$ ，16-17歳群， $r=0.67$ ，14歳群）（ウエクスラー，1992；ウエクスラー，1994）。言語性知能を測定するための良い指標となると考え、選択した。

手続き：

中学生と大学生は授業時間中に集団で実施した。高校生はスキー合宿中に集団で実施した。

## 結 果

### 基礎データの分析

#### ①情動ラベルづけテスト

情動カテゴリーごとの反応の出現頻度をTable 1に示した。中学生では、好きな人または気になる人に対する気持ちとして言語化された反応は、活動的快の情動カテゴリーに含まれるものが多かった。高校生では希望・期待・欲望と親和カテゴリーに含まれるものが多かった。大学生でも親和は多く見られたが、評価・非活動的快も多く、より多くの情動カテゴリーへと反応が分散していることが分かった。

中学生では嫌いな人または苦手な人に対する気持ちは、倦怠・敵意のカテゴリーに含まれる反応が多かった。高校生では、気になる人が自分に対してもっている気持ちとして言語化された反応は、親和・評価・倦怠カテゴリーに含まれるものが多かった。大学生でも同じような傾向が見られたが、非活動的快も多く見られ、反応がより多くのカテゴリーに分散していた。

反応の出現頻度から、大学生は中学生、高校生よりも、反応が一つの情動カテゴリーに集中することなく、より多くの情動カテゴリーに分散していることが分かった。

反応語のカテゴリーへの分類は筆者と研究協力者（心理学科大学生）の2名で別々に行った。2名の評定の一致率は77~90%と高く、テストの信頼性を示している（Table 1参照）。

次に反応語の該当する情動カテゴリーの数を情動ラベルづけ得点とした。2名別々に得点を出し、その平均点を取った。結果はTable 2の通りである。

#### ②情動ラベル間認識テスト

評定の基準に従って2名の評定者が採点し、3問の合計得点を算出した。両者の得点間の相関係数は、0.68から0.74と高く、テストの信頼性を示している（Table 3参照）。

2名の得点の平均点を情動ラベル間認識得点とした。結果はTable 3の通りである。

Table 1

## 情動カテゴリーごとの反応出現頻度

	中 学		高 校		大 学	
	好きな人	嫌いな人	気になる人	自分	気になる人	自分
抑鬱・不安	10	5	21	11	17	14
倦怠	2	117	1	18	8	13
非活動的快	22	1	2	0	36	16
集中	5	0	1	2	2	0
敵意	1	104	5	7	12	8
活動的快	124	17	13	3	22	10
親和	46	3	57	33	47	34
驚愕	1	0	1	0	4	1
希望・期待・欲望	19	25	77	12	25	13
評価	23	36	10	18	38	31
興味・関心	0	0	18	4	5	4
その他	21	5	9	2	20	11
合計	274	113	215	110	236	155
評定一致率	85.77	90.10	86.05	77.27	82.63	80.65

注：反応出現頻度は筆者の分類に基づく

Table 2

## 情動ラベルづけテスト 記述統計データ

	中 学		高 校		大 学	
	好きな人	嫌いな人	気になる人	自分	気になる人	自分
平均値	1.68	1.72	1.51	0.94	2.08	1.62
標準偏差	0.93	0.73	0.95	0.81	1.24	1.09
最大値	4	4	4.5	4	5.5	5
最小値	0	0	0	0	0	0

Table 3

## 情動ラベル間認識テスト 記述統計データ

	中学	高校	大学
平均値	6.30	6.19	6.84
標準偏差	1.28	1.54	1.37
評定者間相関係数	0.74	0.72	0.68

Table 4

## 言語性知能テスト 記述統計データ

	中学	高校	大学
平均値	9.20	5.31	7.85
標準偏差	2.84	2.76	3.68
最大値	17	14	16
最小値	0	0	0

Table 5

情動ラベルづけ・情動ラベル間認識・言語性知能  
ピアソン積率相関係数

	中 学		高 校		大 学	
	ラづけ	ラ間	ラづけ	ラ間	ラづけ	ラ間
ラ間	.330**		.232*		.229*	
言語性	.066	.316**	.017	.166	.201	.212

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

ラづけ：情動ラヘルづけ能力 ラ間：情動ラベル間認識 言語性：言語性知能

### ③言語性知能テスト

手引きに従って採点し、合計得点を言語性知能得点とした。結果はTable 4の通りである。

#### 相関分析

情動ラベルづけ、情動ラベル間認識、言語性知能の間の関連性を検討するため、ピアソンの積率相関係数を算出した。結果はTable 5の通りである。

中学では情動ラベルづけと情動ラベル間認識との間に1%水準で有意な相関が見られたが、情動ラベルづけと言語性知能との間には相関は見られなかった。また、情動ラベル間認識と言語性知能との間には1%水準で有意な相関が見られた。高校では情動ラベルづけと情動ラベル間認識との間に5%水準で有意な相関が見られたが、情動ラベルづけと言語性知能との間には相関は見られなかった。また、情動ラベル間認識と言語性知能との間には有意な相関は見られなかった。大学では情動ラベルづけと情動ラベル間認識との間に5%水準で有意な相関が見られたが、情動ラベルづけと言語性知能との間には相関は見られなかった。また、情動ラベル間認識と言語性知能との間には有意な相関は見られなかった。

以上のように情動の認知的理解力を構成する情動のラベルづけ能力とラベル間認識力の間には有意な相関関係が見られたが、それらと言語性知能とは有意な相関が見られなかった。

### 発達的变化の分析

#### ①情動ラベルづけ

問題1は、気になる人または好きな人に対する気持ちを記述する課題で、中学生、高校生、大学生に実施した。中学生、高校生、大学生間で平均値に差があるかどうかを検討した。一要因の分散分析の結果は有意であった ( $F(2, 288) = 7.168$ ,  $P < .001$ )。TUKEYの多重比較では5%水準で中学生と大学生、高校生と大学生の差が有意であった。

問題2は高校生、大学生に対しては、気になる人が自分に対して持つ気持ちを想像して記述する課題で、中学生は苦手な人に対する気持ちを記述する課題であった。中学生の問題は高校生・大学生と異なるので、ここでは高校生と大学生の間で平均値の差があるかどうかを検討した。t検定の結果、大学生の方が高校生よりも有意に高かった ( $t = -4.64$ ,  $p < 0.001$ )。

以上の結果は、情動ラベルづけ能力が中学生、高校生よりも、大学生で高くなることを示している。

#### ②情動ラベル間認識

中学生、高校生、大学生の間で平均値に差があるかどうかを検討した。一要因の分散分析の結果は有意であった ( $F(2, 288) = 5.356$ ,  $P < .01$ )。TUKEYの多重比較では5%水準で中学生と大学生、高校生と大学生の差が有意であった。

以上の結果は、情動ラベル間認識能力が中学生、

高校生よりも、大学生で高くなることを示している。

### ③言語性知能

中学生にはWISC-Rから問題を選択し、高校生・大学生とは異なる問題であったので、ここでは比較の対象から除外した。高校生と大学生との間で平均値に差があるか検討した。t検定の結果、有意差が見られ大学生は有意に高校生よりも高かった( $t=-5.13$ ,  $p<0.001$ )。言語性知能は大学生の方が高校生よりも高いことが分かった。

## 考 察

本研究では情動性知能のうち、情動を言語化することにより認知的に理解する能力に焦点を当て、それを測定するためのテストを作成した。情動ラベルづけテストでは、情動のラベル化が多くの情動カテゴリーにわたる場合に高得点となるようにした。それは情動が象徴化されることにより変化するという性質を持つため、情動のラベル化能力が高ければ、それだけ情動が変化し、多くの情動カテゴリーにわたるラベル化がなされると考えたからである。情動ラベル間認識テストでは、情動のラベル間の差異についての説明、情動間の差異についての説明の適切さを評定し、適切な説明ができた場合には高得点になるようにした。Mayer & Salovey(1997)の情動の理解と分析は、情動的知識(emotional knowledge)を用いるとされているが、情動ラベル間認識テストは、この情動的知識を問う問題であったと考えられる。両テストの間に有意な正の相関が見られたのは、これらのテストが情動の認知的理解力という一つの構成概念を測定するテストであることを支持していると思われる。両テストは情動性知能の一つの側面を測定していると考えられる。

これらのテストと既知の知能である言語性知能との間には有意な相関が見られなかった。これは同様のテストを用いた先行研究の結果と一致する(酒井, 1998)。この結果は、知能を同定するロジック(Mayer & Salovey, 1997)の③にある既知の知能との独立性を証明することになったと思われる。

言語性知能の測定のために使用したテストは、語句の意味を説明させる課題からなっており、語彙力を測定している。情動のラベルに関する能力は情動に関する語彙力が関わっているが、それは一般的な語彙力を直接反映しているのではないということが示されたと言えよう。また情動を認知的に理解する能力は、言語性知能テストによっては測定されないものであることが示された。

最後に、中学生、高校生、大学生間の情動性知能と言語性知能の発達的变化を検討したところ、情動性知能に関しては中学生と高校生の間には差が見られなかったが、中学生・高校生と大学生の間には有意な差が見られた。これらの結果は、情動性知能が大学生年齢になってから大きく発達するという特徴を持っていることを示しているのかもしれない。また、調査を実施した学年に関して、中学生と高校生との年齢差よりも、高校生と大学生との年齢差の方が大きくなったのも、このような結果の一因となっていることも考えられる。あるいは高校生ではスキー合宿のときに調査を実施したので、授業中に実施した中学生、大学生とはテスト状況が異なっていたため、その影響があった可能性もある。これらの点については今後追試をすることにより、検討していく必要がある。言語性知能は、高校生と大学生では有意に大学生の方が高かった。情動性知能は、言語性知能とは識別されるが、発達的には言語性知能と同様な変化を示すことが確認されたと言えよう。

今後は、情動性知能の他の側面を測定することや、知能を同定するロジック(Mayer & Salovey, 1997)の④予測妥当性の検討などが課題として残されている。

## 引用文献

- Gendlin, E.T. 1962 *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997 What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter,



D. J. (Ed.) *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.* Pp. 3-31.

酒井久実代 1998 感情知能と創造性との関連性について 応用心理学研究, **23**, 39-47.

Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990 Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, **9**, 3, 185-211.

スタンバーグ R. J. 比留間太白 (訳) 1992 知能の認知的アプローチ 杉原一昭 (監訳) 知能心理学ハンドブック第一編 田研出版 Pp. 59-112. (Wolman, B.B. 1985 *Handbook of intelligence. Part one.* New York: John Wiley & Sons.)

寺崎正治・岸本陽一・古賀愛人 1992 多面的感情状態尺度の作成 心理学研究, **62(6)**, 350-356.

Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E.A. 2000 Social Competence. The social construction of the concept. In Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (Ed.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 28-39.

ウエクスラーD. 児玉省・品川不二郎・茂木茂八 (共訳編著) 1992 日本版WISC-R知能検査法 1989年尺度修正版 日本文化科学社 (Wechsler, D. 1974 *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised.* The Psychological Corporation.)

ウエクスラーD. 品川不二郎・小林重雄・藤田和弘・前川久男 (共訳編著) 1994 日本版WAIS-R知能検査法 第5版 日本文化科学社 (Wechsler, D. 1981 *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale Revised.* The Psycho

logical Corporation.)

山鳥重 1994 情動の神経心理学 伊藤正男・梅本守・山鳥重・小野武年・往住彰文・池田謙一 岩波講座認知科学6 情動 岩波書店 Pp. 36-69.

## 付録1

### 情動ラベル間認識テスト

#### 情動語の比較における重要な観点の例

問題1 イライラするとむかつくの違い  
対象

- ・「イライラする」は対象がいろいろなものごと、他者、自分などだが、「むかつく」は特定の他者。
- ・「イライラする」は対象が自分で分からない場合もあるが、「むかつく」は対象がはっきりしている。

怒りの感情の程度

- ・「イライラする」には怒りの感情がはっきりとは含まれていないが、「むかつく」には怒りの感情が強く含まれている。

気分と感情

- ・「イライラする」は気分、「むかつく」は感情。

問題2 「むかつく」と「きれる」の違い。

怒りの感情の程度

- ・「きれる」は「むかつく」よりもさらに怒りの感情が高まって頂点に達したときに生じる。

感情と行動

- ・「むかつく」は感情で、「きれる」は行動としてあらわれる。

コントロールの状態

- ・「むかつく」はまだ自分でコントロールできる感情、「きれる」はコントロールがきかなくなった状態。