

児童期の共感性に関する発達的研究

浅 川 潔 司* 松 岡 砂 織**

A DEVELOPMENTAL STUDY OF EMPATHY IN CHILDHOOD

Kiyoshi ASAKAWA AND Saori MATSUOKA

The present study was proposed to clarify the developmental change of empathy in childhood. Subjects participating in this research were made of 120 first graders, 120 third graders, and 120 sixth graders at elementary school. Each subject was asked to respond to Feshbach & Roe (1968)'s Affective Situation Test (AST). Empathy scores among girls were found to be higher than those of boys in first and 6th graders. Age $\times$ "In-and out-group" conditions interaction proved significant. This finding revealed that the empathy score decreased with age under Out-group condition. The empathy scores in In-group increased from first to third grade, still showed no significant change across upper grades. Similarity between sex and story figures had no significant effect on the empathy scores in children. A qualitative analysis showed that 6th graders presented responses at a higher stage of empathic understandings of others than third graders. No sex difference in children's empathic understandings of others was seen.

Key words : Empathy, Developmental Change, Childhood, In-and Out-group difference.

問 題

共感性には個人の他者理解を深めるとともに、個人間の結びつきを強めたり、対人関係や社会生活を円滑にする役割がある（岩下，1975）。共感性は当初、美学の問題として導入され、やがて心理療法過程や対人認知、社会的技能の関係で検討されてきた（岩脇，1980）。さらに、現在では、向社会的行動の動機づけ要因のひとつとしても取り扱われている（Mussen & Eisenberg-berg 1980, Hoffman 1981, 1982）。これらからも、共感性が人間行動の幅広い領域に関与することが推察される。

しかし、共感性は、その取り扱い領域の多様さのため、必ずしも一貫した定義づけがされてきたとはいえない。岩脇（1980）は、共感性の認知面と感情面のどちらを強調するかによって異なった定義がなされるとしている。たとえば、共感性を、『他者の思考・感情・行為の中に

自己を置き、その視点から外界を構成すること』とした Dymond（1949）の定義は前者に力点を置いたものといえる。しかしながら、Feshbach & Roe（1968）はそれでは共感性と社会的洞察力とが混同されると指摘し、感情面にも力点を置いて、『知覚した感情反応に対する反応者の代理的感情反応（Vicarious Affective Response）』と共感性を定義した。その共感性の内容として、他者の感情内容を弁別して適切なラベリング（感情認知）を行い、他者の考えや役割を予想（役割取得）し、他者が持つであろう感情状態を共有する（感情の共有）ことをあげている。

このように、Mussen ら（1980）や Hoffman（1982）もいうように、共感性には認知と感情の両側面を包括する定義が適切であろう。

Hoffman（1981, 1982）によると、共感性には、その発達区分として他者認知の水準と対応する4段階があるとされている。第1段階は、対人的永続性が獲得される以前（1歳前後）の大まかで未分化な共感である。たとえば、実際に苦しんでいるのは誰か、という認識が欠如していて、他児がころぶのを見ると自分も泣き出すという行動である。対人的永続性（Person Permanence）が獲得され

* 兵庫教育大学（Hyogo University of Teacher Education）

** 島根県松原小学校（Matsubara Elementary School, Shimane）

始めると、自分ではなく他者が苦しんでいることを知るが、他者の内的状態を推測しきれないまま、自己の内的状態と混同する第2段階の共感性となる。泣く子を慰めるのに自分の母親を呼んでくるといった行動はその1例である。第3段階（2～3歳）になると、役割取得能力の形成と関連して、他者の欲求や感情に基づく共感反応が生じ始める。他者の感情が自分とは独立したものと考えることが可能な反応であり、これを代理的感情反応と呼んでいる。第4段階は、他者の一般的窮状に対する共感性で、ある場面に直接遭遇することでのみ喚起されるだけでなく、他者はより大きな生活場面において悲しみや喜びを体験することに気づくのである。この段階では、貧しさや被圧迫感、さらには社会的な弱者などへの共感が生じるとされる。

この共感性の発達段階仮説にしたがうと、共感性は、主体が被共感者を自己から独立的に認知し、その内的世界をより拡大された社会的文脈で理解することに支えられる方向の発達の変化を示すと考えられる。

この Hoffman による共感性の発達の区分を、Feshbach ら（1968）の共感性の定義と対比すると、第1・2段階は極めて未分化・未成熟な共感反応といえ、感情の認知・役割取得・感情の共有は第3段階以降に現われると考えられる。第3段階以降においても、自一他を独立的に把握したとしても、その内的状況については直接場面ではしか理解できない場合がある。しかし、より高次の段階では、直接場面のみならず、一般的情况においてもいっそう多角的な視点から他者およびその感情状態を把握し、それをより拡大された社会的文脈の中で再構成することができるようになると予想される。

本研究は、他者を多様な視点から理解することが共感性の発達を支えるという Hoffman（1981, 1982）の発達仮説に基づき、共感性を構成する認知的側面と感情の側面の分化・統合過程を発達の観点から検討することを目的とした。

とくに、自一他関係が独立的に認知される段階では、他者の内面理解が共感性の質を規定すると考えられるので、それがどのような発達的变化を生じているのかを中心に検討した。悲しみと喜び場面の例話からなる Feshbach ら（1968）の AST（Affective Situation Test）を材料に、5～8歳児を被験者として共感性の発達を検討した Hughes, Tingle, & Sawin（1981）は、他者の情動を説明する時、年長児は所与の情報を基に例話の主人公の心理過程を推測する傾向（犬を本当に好きであったから、もう2度とあえないと思うと……、など；悲しみの場面）が年少児より強いと報告している。また、年少児の反応は、

主人公の感情状態を繰り返したり（悲しいから）、例話内容そのものを述べる（犬がにげたから）ことが優勢であった。この結果について Hughes ら（1981）は、年少児の他者理解はその場面情報や情動場面の特徴を前提としてなされるが、視点取得能力の発達とともに、年長児では他者そのものへの焦点化がなされ、そこに可能な心理上の推測を行うようになるため、と説明した。

他者への共感的理解に及ぼす類似体験の効果について検討した久保・無藤（1984）は、小学校3年生の場合、刺激として提示された例話と類似した体験を想起させた群が、そうでない群よりも高い水準の他者理解を示すことを報告している。この結果や Hughes らの報告によると、児童期の初期から中期にかけて他者の内的世界を主体が再構成的に理解し始め、中期では自己の体験の枠組みでの他者理解が優勢になることが考えられる。さらに、Hoffman の発達仮説にしたがえば、児童後期にかけて、こうした自己の体験世界に限定された他者の情動の解釈から、より拡大された一般的な文脈での感情理解へと移行することが予想される。

本研究は、児童期における共感性の発達の変化について検討するが、これまでの類似の研究には、Bryant（1982）、浅川・松岡（1984）がある。これらも主として、被験者の共感反応量に基づいてその発達の変化を記述しており、この時期の共感性の質的側面について実証的に検討したものは、Hughes, Tingle, & Sawin（1981）や久保・無藤（1984）などがあるだけである。

このような研究の少なさの一因は共感性を測定する尺度にも関係していると思われる。成人用に開発された Mehrabian & Epstein（1972）の共感性尺度を改変して、『けがをしている女の子を見ると、心配になる』などの22項目から構成された児童・青年用の共感性測定項目（Index of Empathy for Children and Adolescents, 以下 IECA とする）を作成した Bryant（1982）は、その妥当性や信頼性を確認するとともに、第1, 4, 7学年の男・女児の共感性の発達を検討している。この研究では、IECA の尺度に対する共感反応は1～4年生間に差がないものの、この両群にくらべ7年生群では高くなること、また女児が男児より高い共感得点を示すことが報告されている。

この IECA には、取り上げられた情動場面に偏りがあったり、主人公の性が不統一であったことから、さらに8項目を追加して小学生の1・3・6学年の共感反応を検討した浅川・松岡（1984）は、Bryant（1982）と異なる結果を報告している。因子分析の結果、『一人ぼっちでいる女の子を見るとかわいそう』などの同情因子、

『悲しい本を読んで泣いたりするのはくだらない』等の情動反応への受容・評価因子、および『心配しておろしている人を見ると、自分までおちつかない気分になる』の情動の共有因子が IECA の下位構造にあることが報告されている。また、この因子毎に年齢差と性差を検討した結果、情動反応の受容・評価の得点には年齢増加とともに当該の得点も上昇するが、同情の得点は1—3年生間に差がなく3—6年生間では減少していた。そして、情動の共有得点は1—3年間で上昇するものの、3—6年生間では下降し、性差は部分的に生じるのみであった。

分析対象となった項目や分析の視点が、一方は全項目の得点、他方は各因子の得点というように違うが、この同情得点や情動の共有得点を見る限りでは、4年生から7年生にかけて共感得点が上昇した Bryant (1982) の結果とは対立している。そして、この結果は、3種の下位的共感反応が児童期をとおして同様の発達的变化を示さないことを示唆していた。すなわち、ある場面で他者がそれに対応する感情を示すことを認めたり、よしとすることは、客観的に相手の立場を理解しその感情を認知する水準である。そこでは、むしろ役割取得が強く機能するので、加齢とともにその得点も増加するともいえる。しかし、同情や感情の共有といったかたちで自己も他者と同じ感情世界を分かちあうためには、個人の内的世界において他者の視点からその感情状態を認知する能力だけではなく、なんらかの仲介要因が関与することも考えられる。

Feshbach ら (1968) は他者の感情認知と共感反応とは区別されるべきだとしている。したがって、役割取得や感情認知の正確さの発達が、共感性の発達機序を説明しようとしても、そこで形成される他者の感情世界の認識内容がどの程度直接的に感情の共有にまで結びつくかどうかは検討すべき問題である。この種の要因のひとつに、他者への認知的類似性があげられる。Hoffman (1982) は、6—7歳児で同性への共感反応が高いとした Feshbach & Roe (1968) の結果や成人でも類似的とみなしやすしい他者への共感性が高いとする Krebs (1975) を引用して、他人よりも自分たちの集団に属する人々への共感的道德性が強く示されるとしている。

他者との類似性とは別に菊池 (1983, 1984) は、日本社会では他者が『ウチ』の人か『ソト (ヨソ)』の人であるかによって向社会的行動の出現が左右されることを示唆している。わが国での社会的行動が、『世の中はもちつもたれつ』という互惠性に基づく以上、他者への援助は以前の自分に対するお返しであったり、将来の援助期

待を可能にすることによる、というのである。そして、中根 (1967) も指摘するように、自己が心理的に親しかかわる『ウチ』集団の成員にはこの互惠性規範が機能し、お返しの期待できない『ソト』の人々へは疑いや嫌悪感すら抱くとされる。このように考えると、他者への親密度 (Intimacy) の高低が一種の社会的行動である共感反応にも影響することも予想されよう。すなわち、より親密性の高い他者への共感反応は、そうでない他者に対するよりも、高くなることが考えられる。

しかし、他者が主体にとってどの程度親密な対人関係にあるのかが共感反応の表出に影響するとしても、こうした分化的な共感反応の形態はどの発達期で生じ始めるのかは不明である。そこで、本研究では、児童期の共感反応の発達の变化とともに、こうした要因がもたらす影響についても検討する。

共感性の発達は、従来より表出されたその量的側面から検討されることが多い。しかし、Hoffman (1981, 1982) や Hughes (1981) らが示唆するように内的構造上の変化として捉えることも可能であろう。これらの研究結果から、児童期の初期では役割取得能力の未発達のため情動場面に中心化した共感反応となること、そして、中期になると他者の内的過程をより深く推測した反応になるものの、未だ個人体験の枠組みでなされる傾向が強いこと、その後個人体験の枠組みを脱した共感反応が出現することが推察される。本研究では、こうした共感性の質的側面の発達の变化も検討する。とくに、共感性の測定にあたって、Feshbach らや Hughes らも採用した AST を用いた。本来この測度では、例話の主人公の情動と被験者が表出した情動内容の一致をもって共感反応としている (Feshbach ら, 1968)。しかし、これだけでは、久保・無藤 (1984) も指摘するように情動自体でのみ共感性が判断され、その根底にある他者の感じる内容の理解といったことがらは把握できない。Hughes ら (1981) は、共感反応の内容分析のために他者の情動と自己の感情を報告させた後、それぞれについての理由を求めている。本研究も、共感反応の質を発達的に検討するために、Hughes らと同様の手続にしたがった。

目 的

本研究では、児童期の共感性について、AST を用いてその年齢的变化と性差を検討することを第1の目的とした。さらに、菊池の仮説に基づき、状況要因の1つである対人的な親密さを導入して、その共感反応に及ぼす影響を発達的に検討することを第2の目的とし、児童期の共感性の質的变化について検討することを第3の目的

とした。

方 法

被験者 島根県内の公立 J 小学校の 1・3・6 年生 360 名であった。各学年群はそれぞれ 120 名であり、男女は同数であった。被験者は、次の要因計画により、各条件群毎に各々 10 名ずつ割り当てられた。

要因計画 3 (学年) × 2 (被験者の性) × 2 (主人公の性) × 3 (対人関係内容) の被験者間要因を用いた。被験者と例話の主人公の性の要因を導入したのは、共感性は女兒に高く (Bryant, 1982), 他者との性の類似もまた高い共感性を喚起する (Feshbach ら; 1968, Hoffman; 1982) という先行研究に由来する。また、菊池 (1983, 1984) の『ウチーソト』仮説に基づけば、対人関係上の親密度が高い群ほどより共感的となることが期待される。そこで、この親密度を考慮した 3 条件を設定した。すなわち、例話の主人公が被験者にとって仲の良い友人とする条件群 (以下 I 群とする)、仲の悪い子とする条件群 (以下 O 条件群とする) および無教示の統制条件群 (以下 C 群とする) の 3 群であった。

刺激材料 Feshbach ら (1968) の AST を翻案して用いた。原 AST の例話数は 8 話 (喜び, 悲しみ, 恐れ, 怒りの 4 情動場面につき 2 話ずつ) であったが、本研究では同趣旨の例話を 1 話ずつ各情動場面に加えたため、合計 12 例話 (Appendix 参照) についての反応を求めた。その内容例は次の通りであった。

『一郎君 (はな子さん) はジョンという犬をかっていました。その犬をとともかわいがっていたのですが、ジョンは自動車にひかれて死んでしまいました。』(悲しみの情動場面), 『一郎君がひとりですばんをしている時、急に空が暗くなって、かみなりがなりはじめました。』(恐れの場面)。

例話の主人公の性は、各条件群で統一された。対人関係内容を操作するにあたって、各例話の冒頭に『あなたにとって、仲の良い友だちである一郎君 (はな子さん)』(I 条件), 『あなたとは仲の悪い一郎君 (はな子さん)』(O 条件) の教示が付加された。統制群では、この種の教示は与えられなかった。

手続 3・6 年生では、各条件群 (10 名) を単位に、実験者が AST の 12 例話が印刷された小冊子を配布し、各例話に対する反応を求めた。その際、各群単位の集団場面で実験者の 1 人が例話を 1 つずつ読みあげ小冊子の所定欄に被験者の感じた情動内容とその理由、および主人公が感じていると思われる情動内容とその理由を記入するよう教示した。1 年生群は、さらに少人数に分割し、

同様の教示と回答方法を理解させた後に反応を求めた。統制群の具体的な教示内容は次の通りであった。

『これから、12 のお話をします。お話の内容をよく聞いて、後の質問に答えて下さい』。ひとつの例話を読みあげ終ると、『みんなはこのお話を聞いて、どのように感じましたか (被験者の感情)』、『どうしてそのように感じたのでしょうか (その理由)』、『では、一郎君 (はな子さん) はどのように感じたのでしょうか (主人公の感情)』、『どうして、そのように感じたのでしょうか (その理由)』の質問がこの順序でなされた。次の例話に進む前には、各例話毎に被験者の回答状態が確認された。回答状況に不備がある時、再び例話を読みあげて質問を繰り返えし、回答を求めた。

得点化 AST への各反応は、Feshbach ら (1968) にしたがって得点化された。すなわち、主人公の情動内容と被験者のそれが一致し、かつその内容が当該の情動場面とも一致している反応に得点 1 を与えた。『ジョンをひいた車が悪い』『かみなりなんか、落ちることはない』等の反応は無得点とした。これらを情動反応と見なするかどうか疑問と考えたからである。例話が 12 あるため、個人の得点範囲は 0 ~ 12 点であった。

共感反応の内容分類 本研究では、Hoffman (1981, 1982) による共感性の発達方向仮説と Hughes ら (1981) や久保ら (1984) の共感性の質的発達変化に関する先行研究に基づき、他者の視点と自己の視点の関係づけと他者の情動状態の認識の深さを考慮して、TABLE 1 に示すような共感反応の 3 つの評定段階を設けた。

TABLE 1 共感反応の 3 段階とその基準

段階	評定の基準	反 応 例
1	『情動場面情報への言及』 提示された例話の情報を繰り返す。 『情動状態のみへの言及』 反射的な他者の感情理解にとどまり、他者の心理過程に言及しない。	ほしかった物が貰えたから ジョンが車にひかれたから かみなりがなるから うれしかったから 悲しかったから 怖いから
2	『自己体験の投射』 過去の自己体験に基づいてなされる他者の心的情況理解。 『同一視的反応』 他者を自己にとりいれ、その感情に似たものを自己内に形成するような他者理解。	自分もかわいがっていた犬が死んだ時、がっかりしたから 1 人で家にいて、さみしくなったことがあったから 一番仲の良い友達だから、ほってはおけない 親友だから、自分のことのように思う

3 『再構成的他者理解』

所与の情報に基づきながら、それを適切な文脈で再構成し、他者の心的状況をより細部にわたって理解した反応。

これまで友だちのようにしてきたジョンが死んだからお母さんもいない、さみしい家に1人いるとかみなりはきっとこわいだろう多分、今まで貰えなかった金賞だから、やったと思っているだろう

段階1は、Hughes ら (1981) がいうように、未だ他者の情動喚起過程への注意が向けられず、情動場面に関する所与の情報に中心化した反応といえる。

段階2は、他者の心的過程への注意はなされるが、情動場面を自己や自己体験の枠組みで限定的に再解釈した反応である。同一視的反応もこの段階に含めた。これも他者の心理過程について定式化された部分への限定的注意に基づく反応と考えたからである。段階1と比較すれば、これらは相対的に自己と他者をより積極的に関係づけて情動世界を共有する反応と考えられる。

第3段階の反応は、所与の情報に基づき、他者の視点からその心理過程を拡大的に再構成し推測した内容であり、主人公の情動世界の理解がより深化したものである。これは、役割取得と共に、多様な視点から他者の内的状態を把握し、それを協応的に統合し体系化する認知操作能力をいっそう必要とするものといえる。

結 果

共感得点による分析 本研究の手續にしたがって各被験者の共感得点を算出し、それぞれの条件群毎に整理してその平均値と SD をまとめたものが TABLE 2 である。各反応の評定にあたっては、2名の研究者がそれぞれ独

TABLE 2 各条件群における平均共感得点

主人公 被験児	対人関係					
	I 条件群		C 条件群		O 条件群	
	一郎	はな子	一郎	はな子	一郎	はな子
1年男児	7.30 (2.36)	8.50 (1.95)	7.30 (2.90)	8.00 (3.50)	6.30 (3.08)	8.20 (1.40)
1年女児	8.90 (1.66)	9.50 (1.27)	8.70 (1.77)	9.90 (1.37)	9.50 (2.01)	7.90 (1.52)
3年男児	9.70 (1.57)	9.50 (1.90)	7.80 (2.89)	10.00 (1.94)	7.70 (3.80)	5.80 (2.57)
3年女児	9.40 (1.57)	9.90 (1.59)	9.10 (4.08)	9.80 (1.69)	6.30 (3.74)	8.10 (2.51)
6年男児	8.40 (2.72)	8.70 (1.77)	7.50 (3.34)	6.30 (3.65)	1.90 (2.73)	1.80 (3.04)
6年女児	8.70 (2.83)	9.10 (1.66)	9.80 (2.15)	6.60 (4.74)	5.10 (4.12)	4.90 (3.60)

() 内は S.D. 値

立に行ったが、その評定一致率は93.6%であった。

この表に基づき、3 (学年) × 2 (被験者の性) × 2 (主人公の性) × 3 (対人関係内容) の分散分析を行った結果、有意な学年差 ($F=20.57$, $df=2/324$, $p<.001$) と被験者の性差 ($F=16.47$, $df=1/324$, $p<.001$)、および対人関係内容の有意差 ($F=38.31$, $df=2/324$, $p<.001$) が見いだされた。さらに、学年要因と対人関係の要因間に有意な交互作用も認められた ($F=38.31$, $4/324$, $p<.001$)。瀧野 (1965) により下位分析を実施したところ、被験者の性差は1・6年生群に見られ、いずれも女兒群の共感得点 (1年生: $\bar{X}=9.06$, 6年生: $\bar{X}=7.36$) が男児群 (1年生: $\bar{X}=7.60$, 6年生: $\bar{X}=5.76$) を上回っていた (1年生: $t=3.01$, 6年生: $t=3.29$, 共に $df=324$, $p<.01$)。3年生群では性差が生じなかったが、これは男児群の共感得点 ($\bar{X}=8.41$) が女兒群 ($\bar{X}=8.76$) と同様に高かったためと思われる。この結果は Bryant (1982) の報告とほぼ一致している。

学年間の差と対人関係内容の差は、その両要因にかかわる交互作用が有意なので、交互作用の内容を下位分析した。交互作用の内容は FIG. 1 に図示する通りである。

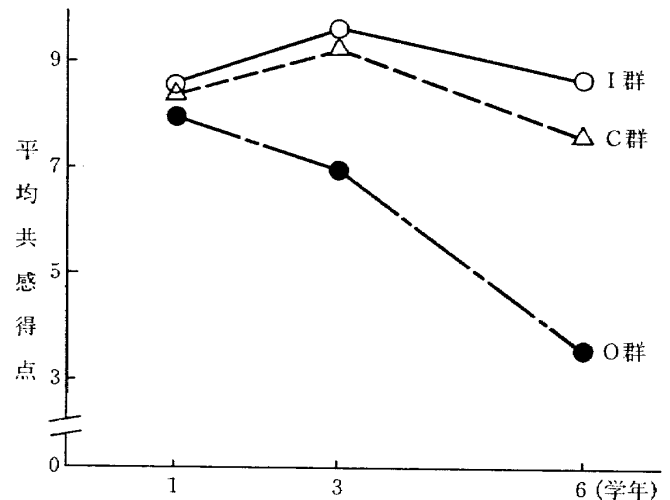


FIG. 1 各学年・条件群別の平均共感得点

FIG. 1 に示されるように、各年齢群毎の対人関係条件間の得点差は、1年生群で有意差が認められなかった。しかし、3年生群では、I 条件 ($\bar{X}=9.62$) > C 条件 ($\bar{X}=9.17$) > O 条件 ($\bar{X}=6.97$) の条件差が見られ、O 条件が他の2群にくらべ顕著に低い共感得点を示していた (不等記号は有意差があることを示す、I—O間: $t=4.45$, C—O間: $t=3.69$, 共に $df=324$, $p<.01$)。6年生群の場合、さらに3条件間の差が著しく、I 条件 ($\bar{X}=8.72$) > C 条件 ($\bar{X}=7.55$) > O 条件 ($\bar{X}=3.42$) の関係が見られた (I—C間: $t=1.97$, $p<.05$, C—O間: $t=6.93$, $p<.01$, いずれも $df=324$)。次に、単純効果の検定 (瀧野, 1965) に

よって、各対人関係条件群毎の学年差を検討したところ、I条件では1年生群の共感得点($\bar{X}=8.50$)よりも、3年生群の得点($\bar{X}=9.62$)が高い傾向が生じていた($t=1.80$, $df=324$, $p<.10$)が、他に有意な学年差はなかった。C条件においては、3年生($\bar{X}=9.17$)から6年生($\bar{X}=7.55$)にかけて共感得点が減少していた($t=2.73$, $df=324$, $p<.01$)。O条件には顕著な学年差が生じており、1年生群($\bar{X}=7.97$) $>$ 3年生群($\bar{X}=6.97$) $>$ 6年生群($\bar{X}=3.42$)の関係で共感得点の減少が見られた(1-3年生間: $t=1.69$, $p<.10$, 3-6年生間: $t=5.96$, $p<.01$, 共に $df=324$)。これらの結果から、どの対人関係条件でも、児童期の中期から後期にかけては共感得点の増加が認められないこと、そして対人関係条件が児童の共感反応に影響を及ぼし始めるのは3年生以後であり、6年生ではいっそう顕著になることが明らかとなった。

共感反応内容の分析 共感得点の分析から、対人関係条件が児童中・後期の共感反応に影響することが明らかである。このことは、対人関係に関する情報への感受性が高学年ほど敏感であることを示唆するものといえる。この点をさらに検討するために、反応理由に対人関係情報(仲が良い・悪い)がどの程度関与するかを調べた。I条件群において共感反応の理由に主人公が仲の良い友人という情報(以下、I情報とする)をひとつでも含めていた人数と、主人公が仲の悪い他者という情報(以下O情報とする)がO条件群での非共感反応の理由にひとつでもあった人数を性別・年齢群毎に整理し、さらにこれらの反応が全ての共感・非共感反応にそれぞれ占める割合をまとめたものがTABLE 3である。

TABLE 3 各学年・性別群毎のI/O情報帰属者数とその理由づけ出現率

		学 年		
		1年	3年	6年
I情報帰属者数 (I条件群)	男児	1	4	5
	女児	1	2	4
出 現 率	男児	4.1%	9.3%	9.5%
	女児	2.3%	5.3%	8.0%
O情報帰属者数 (O条件群)	男児	1	6	17
	女児	3	9	17
出 現 率	男児	3.5%	30.2%	59.5%
	女児	5.2%	38.7%	54.9%

I・O条件群ともに男女児の数はそれぞれ20名

この結果に基づき、まずI情報への帰属度を各学年群・性別毎に検討するため、3(学年群) $\times$ 2(性別)の2要因の χ^2 分散分析を実施したが、いずれの主効果及び

交互作用も有意ではなかった。同様の分析をO情報についても行ったところ、性差と交互作用は有意ではなかったが、学年差が認められた($\chi^2=30.05$, $df=2$, $p<.01$)。下位分析の結果から、非共感反応を表出した理由のO情報への帰属者数は、加齢とともに増加していた(1-3年生間: $\chi^2=8.35$, $df=1$, $p<.01$, 3-6年生間: $\chi^2=19.01$, $df=1$, $p<.01$)。

O条件群では、高学年群ほど共感得点が低くなるが、6年生群ではその75%がO情報への帰属者である。これより、高学年群ほど教示として与えられたO情報が共感反応に強く関与していることが推察される。一方、1年生群では、O情報が共感反応を容易に抑制するとはいえない。

次に、児童期の共感反応の内容を検討するために、I条件群の共感反応を前述の3段階に分類した。この分析対象をI条件群の反応に限定したのは、その条件において最も共感的反応が生じやすいことによる。つまり、こうした分類が一種の能力測定である以上、その内容が最も幅広く豊富に得られる条件で分析されるべきと考えたからであった。

I条件の全ての共感反応について、その反応理由をTABLE 1の基準にしたがって分類し、全共感反応に占める各段階の反応の出現率と各段階の反応をした人数を性別及び学年毎に整理したものがTABLE 4である。なお、独立した2名の評定者間の評定一致率は89.5%であった。

TABLE 4 3段階の共感反応出現率と反応者数

被 験 者	段階 1	段階 2	段階 3
1年男児	90.5%(20)	2.3%(4)	2.3%(4)
1年女児	92.1%(20)	2.1%(3)	3.3%(4)
3年男児	66.8%(20)	21.4%(16)	10.7%(12)
3年女児	58.9%(20)	27.6%(17)	10.9%(12)
6年男児	42.3%(19)	37.1%(20)	16.5%(17)
6年女児	41.6%(20)	39.3%(19)	16.3%(16)

()内は当該段階の反応者数を示す。

まず、各評定段階毎の反応者数について、3(学年) $\times$ 2(性別)の2要因の χ^2 分散分析を実施したところ、段階1ではどの主効果も交互作用も有意ではなかった。段階2と段階3については、共に学年の主効果が有意(段階2: $\chi^2=88.37$, $df=2$, $p<.001$, 段階3: $\chi^2=37.36$, $df=2$, $p<.001$)であるが、有意な性差と交互作用は認められなかった。さらに、詳細に学年差を見るために、男女をこみにして χ^2 検定による下位分析を行ったところ、段階2の反応者数は、1年 $<$ 3年 $\approx$ 6年の関係で増加していた(1-3年生間: $\chi^2=33.80$, 1-6年生間: $\chi^2=51.20$,

共に $df=1$, $p<.001$)。一方、段階3の反応者数は、1年生<3年生<6年生の関係で加齢と共に増大していた(1-3年生間: $\chi^2=13.33$, $p<.001$, 3-6年生間: $\chi^2=4.94$, $p<.05$, 共に $df=1$)。これらの分析結果から、高次の段階になるにつれて学年差が明確になり、高学年群ほど高次の反応者数が増すことがわかった。

次に上述の事実をさらに検討するために、各段階毎の反応出現率について分析した。TABLE 4からも明らかなように、1年生の反応は段階1に集中し他の段階では極めて低率であるという偏りが見られる。分布上の問題から、全ての学年群を対象として分散分析による検討をすることに無理があると思われるため、3・6年生群のみを対象に各被験者の段階毎の反応表出率(角変換値)に基づく2(学年)×2(性別)×3(反応の段階)の分散分析を行った。その結果、反応段階の主効果($F=60.38$, $df=2/152$)および学年と反応段階との交互作用($F=12.86$, $df=2/152$)が共に1%水準で有意であったが、有意な性差は認められなかった。各学年群における3段階の反応出現率を図示したものがFIG. 2である。

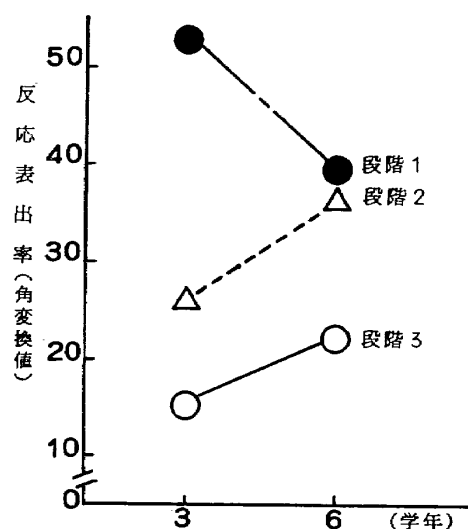


FIG. 2 段階別の反応表出率

この結果について Tukey 法による多重比較(5%, 10%水準)を実施したところ、段階1反応の出現率は3年($\bar{X}=52.59$, $SD=12.58$)から6年($\bar{X}=39.50$, $SD=15.04$)にかけて減少していた。他方、段階2の反応出現率は3年($\bar{X}=26.44$, $SD=16.24$)から6年($\bar{X}=36.69$, $SD=14.23$)の間で増加し、段階3の反応も6年生群の出現率($\bar{X}=22.31$, $SD=11.60$)が3年生群($\bar{X}=15.17$, $SD=13.51$)のそれを上回る傾向が認められた。また、3年生群では段階1>段階2>段階3の順で出現率が高く、6年生群では段階1・2の出現率が段階3を上回るものの、段階1と2の間には有意差がないことが明らかとなった。こ

れらの結果は、ここでの最も低次の反応である段階1が高年齢群ほど減少し、より高次の反応である段階2・3が6年生群で相対的に多く出現することを示唆していた。これは、反応者数に基づく分析結果を捕捉するものでもある。こうした事実は、認知的高水準にあるものほど、質的により高水準の共感性を示すという Hoffman や Hughes の見解を支持するものといえる。

考 察

1. 共感得点の学年差と性差

Feshbach ら(1968)や Hoffman (1981, 1982)が指摘するように、役割取得などの認知的側面から考えれば、児童期の共感性もこれと対応して発達するといえよう。IECA を用いた Bryant (1982)の研究結果は、このことを支持している。しかし、本研究では、こうした傾向はI条件の1-3年生間に認められるが、どの教示も与えないC条件では3年から6年にかけて共感得点は減少していた。このC条件での共感得点の年齢的变化傾向は、同年齢の児童を対象に IECA を採用して年齢差を検討した浅川・松岡(1984)における同情や感情の共有に見られる結果と類似している。

異なる尺度でも同様の結果が生じたことから、本結果と Bryant の結果との差異が、採用した尺度の違いから生じたものでなく、むしろ、他者をどの程度親近的に認知するかが、高学年群でのこうした差異を説明する手掛りとなるように思われる。

菊池(1983, 1984)は、日本社会では社会的責任や公平性の規範よりも互恵性の規範に依拠した向社会的行動が出現しやすいという。そして、ウチ集団への高い思いやり表出とソト集団の他者への冷淡さや嫌悪の表出があるとされる。中根(1967)も、とくにソト(ヨソ)集団の他者に対しての否定的な関与を指摘する。この規範が6年生で内面化されているとすれば、それがC条件の主人公に対しても発揮されて、共感得点が低下したとも考えられる。というのも、対人関係について何も情報を与えない場合、当該の他者の匿名性が増すために、他者への親近度も相対的に低下することが考えられるからである。

このように考えるならば、I条件では6年生群のより高得点が期待される。しかし、6年生の得点は1・3年生のそれとは大差がなかった。この条件での3学年の共感平均得点はいずれも比較的高い水準(12点満点の8.5以上)にあることを考えると、一種の天井効果が出現したのかも知れない。

また、付加的な分析をして、I条件群における6年生の非共感反応を検討したところ、宿題を忘れた例話とお

もちゃを取り上げられた例話に特有の反応が見られた。それは、前者では、『宿題を忘れるのは悪いこと』とする内容（非共感者21名中19名）であり、後者では、『自分できれいにする』という理由づけ（非共感者13名中9名）であった。前者の反応は1年生には皆無で、3年生には3名のみであった。後者も1・3年生で2名以下であった。これらの内容は自己の責任で解決できる場面では、親密度の高い他者へもそれを要求することを意味している。この点で、互惠性の規範が準拠枠となる高学年群でも、それがどの状況においても一義的に機能するとはいえない。高学年群の場合、他者の責任性と事態との相対的把握が共感性の覚醒と表出に影響する可能性を示唆している。その段階では、互惠性規範も分化的に機能するように思われるが、共感反応に及ぼすこれらの要因の影響に関しては今後の検討課題でもある。

性差に関しては、Feshbach & Roe (1968) や Bryant (1982) の結果と似て、1・6年生群で女兒が男児よりも高い共感性を示していた。3年生群では顕著な性差は見いだされなかったが、それは、女兒同様に男児の共感得点も高いことが一因と思われる。

Feshbach (1982) は、母親が娘に対して許容的であり忍耐強い場合、その娘の共感得点も高いことから、母親の養育態度や同一視、そして好ましい母娘関係を通して女兒の共感性は発達するという。また、Gilligan (1982) は、女性の道徳的価値感が、他者への思いやりや傷つけないことを中心としており、その判断は同情や共感に結びつくものであるとしている。さらに、近年の性役割研究（安達、上地、浅川：1985、伊藤：1986）も、女性性尺度の項目に優しさや思いやりが含まれることを報告している。これらの点から、女兒の高い共感得点はその社会的役割の一部としての共感性が発揮されたものといえる。また、共感者と非共感者との性の類似は共感反応の表出に対して効果を持っていたとはいなかった。これは、全般的に女兒が高い共感得点を示していたことによるとと思われる。

2. 対人関係条件の効果

共感者と被共感者との親密度が共感反応に与える影響は、3年生前後を移行期として高学年ほど強まるといえる。中根 (1967) や菊池 (1983, 1984) は、親密度の低いソート集団の他者へは、思いやりどころか嫌悪感を抱いたり冷淡な行動を取ることが日本社会ではあるという。本研究の結果では、共感反応でのこの種の社会的な行動型は3年生群に見られ、他者との親密度が低いと認知することによる否定的な影響が、児童中期に出現することを示していた。また、この影響は3年生で直接的な情報（O条件）を得た時に限定して現われていた。しかし、6

年生では同学年のI条件群との差や3年生のC条件群との差から、直接的でない情報（C条件）によっても否定的影響が生じていた。この学年差は、個人に内面化されたウチーソト規範の程度を反映したものと考えられる。

O条件群での非共感反応の理由として、『仲が悪いから』『いやな子だから』等の反応者数が高学年ほど増加して6年生では85%に達しており、その理由に基づく非共感反応が全非共感反応に占める割合も増していた。他方、I条件群では、『仲が良い』ことを共感反応の理由にあげた人数に学年間の有意差はなく、この理由に依拠した共感反応の割合も各学年群で10%以内であった。これらの結果から、より強固なウチーソト規範を獲得していると思われる高学年群では、O情報が共感性を抑制し、むしろ否定的な反応を触発する直接的な手掛りとなって働くように思われる。一方、I情報には少なくともこの抑制効果はなく、本来の共感機能を覚醒する方向で機能するといえよう。そのため、理由づけも単一化せず、多様なものが生じると考えられる。これらの点から、親密度の低い他者には冷淡に振る舞うという菊池の仮説は、共感反応の表出においても妥当すると考えられる。また、共感性の発達が一面では社会化の所産でもあることが本結果から示唆される。

3. 共感的理解内容の発達

I条件での共感的理解の3段階の出現率を3・6年生群で比較した結果、段階1の反応表出が6年生群で低下し、段階2・3の反応出現率が増加していた。5・8歳児を対象に他者の情動体験への反応を検討した Hughes ら (1981) は、他者の感情や情動反応を説明する時、年長児童は状況要因よりも他者の私事に関する手掛りを用い、他者の心理に基づく推理をする傾向にあるとしている。一方、年少児では他者の感情内容そのもので説明することが優位であった。

本研究で扱った年齢群は Hughes らの被験者よりも年長であるが、その結果は彼らや Hoffman のいう共感的理解の発達の变化に関する見解を支持する。このことから、他者の視点からの役割取得がより高次の水準にあると思われる児童ほど、所与の情報を手掛りに他者の内面世界を再構成しながら、より深く他者の状況を理解するようになると考えられる。

共感得点に関する限りでは、I条件での3・6年生間の有意差は認められなかったが、共感的理解の内容には発達差が確認された。したがって、児童後期における共感性の発達を、共感者一被共感者の情動のマッチングのみから検討することは不適切であるように思われる。この点について、久保・無藤 (1984) も、共感には情動だ

けでなく、他者が感じている内容の理解という認知的側面が不可分であると述べている。それ故に、共感性の水準が反射や投射の段階にとどまる段階では、情動のマッチングによる測定が妥当であるとしても、共感性そのものがより複雑となる段階では、他者の内面理解の程度という認知的側面の発達とも併せて検討されるべきであろう。

4. 今後の課題

本研究では、『仲のよし悪し』を教示で与えて対人的な親密度を操作した。それは、他者への親密度が『ウチーソト』規範と密接に関わると考えたことによる。とくに、O条件の場合、それが容易に他者への親密度を低下させて、非共感反応をより多く表出させた点では、所期の目的は達成された。しかし、『ウチーソト』規範と共感反応との関係をより一般的に検討するには、より多様な状況を設定する必要もあろう。

Feshbach らや Hughes らは AST の各例話に即したスライドで刺激を提示したが、本研究では、自己報告的な手続で共感反応の測定を試みた。これは、刺激人物の表情など、その描画内容が被験者の反応に影響することを懸念したからであった。この手続から、1年生でも情動のマッチング次元での共感反応を得ることはできたが、彼らの言語能力の問題もあり、その他者理解の程度を把握するという点で検討の余地がある。児童期の共感性の発達を検討するためには、効果的な刺激提示の工夫と共に、個別面接事態でより詳細な資料を得ることが必要とも思われる。

APPENDIX AST の内容

<喜びの情動場面>

1. ○○さんは、ずっと前からほしいと思っていたおもちゃを今日プレゼントされました。
2. ○○さんは、ずっと前から行きたかった遊園地にやっと連れて行ってもらえることになりました。
3. ○○さんは、絵のコンクールに出品したところ、金賞を貰いました。

<悲しみの情動場面>

1. ○○さんは、ジョンという犬をとてんこわいがっていました。でもジョンは自動車にひかれて、死んでしまいました。
2. ○○さんは、ずっと前から遠足を楽しみにしていたのですが、風邪をひいて行けなくなりました。
3. ○○さんは、今日授業中に騒いだので、先生から叱られてしまいました。

<恐れ的情動場面>

1. ○○さんは、学校の帰り道で、大きな犬においかけてられました。
2. ○○さんは、宿題を忘れてしまいました。このままでは、

先生に叱られてしまいます。

3. ○○さんが一人で留守番をしている時、急に空が暗くなって、雷が鳴り始めました。

<怒りの情動場面>

1. ○○さんは、皆からチビ、チビといわれたので、とうとう喧嘩になってしまいました。
2. ○○さんは、とても大切にしていたおもちゃを、ともだちに無理やりとられてしまいました。
3. 一生懸命に書いた絵を、ともだちに破られて、○○さんはその子と喧嘩になりました。

引用文献

- 浅川潔司・松岡砂織 1984 共感性に関する発達の研究 兵庫教育大学研究紀要, 3, 97-106.
- 安達圭一郎・上地安昭・浅川潔司 1985 男性性・女性性・心理的両性性に関する研究(I)—日本版 BSRI 作成の試み— 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 484-485.
- 伊藤裕子 1986 性役割特性語の意味構造—性役割尺度(ISRS)作成の試み— 教育心理学研究, 34, 168-174.
- Bryant, B.K. 1982 An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53, 413-425.
- Dymond, R.F. 1949 A scale for the measurement of empathy ability *Journal of Consulting Psychology*, 14, 127-133.
- Gilligan, C. 1982 In a different voice. Harvard University Press.
- Hoffman, M.L. 1981 Development of moral thought, feeling, and behavior. (依田・宮前訳 道徳性の発達—道徳的思考・感情・行動の発達— 依田 明監訳 現代児童心理学 4 情緒と対人関係 金子書房)
- Hoffman, M.L. 1982 Development of prosocial motivation: Empathy and guilt, In Eisenberg, N. (Ed) The development of prosocial behavior. Academic Press.
- Hughes, R., Tingle, B.A., & Sawin, D. 1981 Development of empathic understanding in children. *Child Development*, 52, 122-128.
- 岩下豊彦 1975 共感の社会心理 春木・岩下(編著) 共感の心理学 川島書店
- 岩脇三良 1980 共感性の研究 中京大学紀要, Vol. 15-2, 1-22.
- 菊池章夫 1983 向社会的行動の発達 教育心理学年報,

23, 118-127.

菊池章夫 1984 ふれあいと思いやりの心理 川島書店
Krebs, D.L. 1975 Empathy and altruism. *Journal*

of Personality and Social Psychology, 32, 1124-1146.

久保ゆかり・無藤 隆 1984 気持ちの理解における類似経験の想起の効果 ―共感的理解の発展的検討― 教育心理学研究, 32, 296-305.

Mehrabian, A., & Epstein, N.A. 1972 A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40 (4), 525-543.

Mussen, P., & Eisenberg-berg, N. 1980 Roots of caring, sharing and helping: The development of prosocial behavior in children.

(菊池章夫 訳編 1980 思いやりの発達心理 金

子書房)

中根千枝 1967 タテ社会の人間関係 ―単一社会の理論― 講談社

瀧野千春 1965 分散分析における単純効果の検定について 奈良学芸大学紀要, 13, 163-170.

付記：本研究の遂行にあたり，島根県松江市立城北小学校の教職員・児童の方々が快く協力して下さいました。このことに，著者一同は衷心から感謝しています。また，本論文の作成の際には，広島大学教育学部心理学科，山本多喜司教授・利島保助教授から懇切な指導を賜りました。さらに，兵庫教育大学，浜名外喜男教授からは貴重な助言を頂戴いたしました。ここに，記して深く感謝いたします。

(1987年2月2日受稿)