

小中学生における共感的感情反応と学校生活満足度との関連¹⁾

筑波大学大学院人間総合科学研究科 倉住 友恵・

村上 達也・西村多久磨²⁾・鈴木 高志

筑波大学大学院人間総合科学研究科・心理学系 櫻井 茂男

The relationship between Empathic-Affective Response and School Life Satisfaction in Elementary and Junior High School Students

Tomoe Kurazumi, Tatsuya Murakami, Takuma Nishimura, and Takashi Suzuki (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Shigeo Sakurai (*Institute of Psychology, Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purposes of this study are to develop the Empathic-Affective Response Scale for Children (EARS-C) and to examine the relationship between empathic-affective response and school life satisfaction. In study 1, 204 junior high school students participated. A conducted factor analysis indicated that the EARS-C is constructed from 4 factors: (a) sharing in other's positive affections, (b) good feeling towards other's positive affections, (c) sharing in other's negative affections, and (d) sympathy towards other's negative affections. These subscales had high reliability. In study 2, 154 elementary school students and 166 junior high school students participated. Confirmatory factor analysis was conducted and the goodness of fit was satisfactory. Correlation analysis revealed that approval as a classmate, one of the school life satisfaction subscales, was positively correlated with empathic-affective responses. The participants were clustered into 4 groups based on school life satisfaction scores. Empathic-affective response scores for the "not approved as a classmate" group and the "not satisfied with school life" group were lower than those for the two other groups.

Key words: empathy, empathic-affective response, school life satisfaction

問題と目的

近年、学校現場では、いじめや不登校をはじめとする対人関係上の問題がクローズアップされるようになり、子どもの思いやり意識を育むことの必要性が説かれている(文部科学省, 1996, 2006)。この

思いやりに対応する心理学的概念が“共感性”である(出口・斎藤, 1991)。

共感性については、これまで多くの研究が行われており、古くは、他者の視点を想像し他者を理解しようとする認知的な要素を重視する研究と他者の経験を見た際に生じる感情的な要素を重視する研究の2つの立場があった(詳細は、Mehrabian, Young & Sato, 1988などを参照)。現在の共感性研究では、これら2つの要素を統合して捉える立場が主流になりつつあり、例えば、Davis(1994)は、共感性を“他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の

1) 本研究は、平成22年度科学研究費補助金(基盤研究(C)課題番号21530676 代表: 櫻井茂男)の助成を受けた研究の一部である。

2) 日本学術振興会特別研究員。

構成概念”と定義している。

共感性を測定する尺度は数多く開発されており、代表的な尺度として認知的要素と感情的要素を包括した Davis (1980, 1983) の IRI (Interpersonal Reactivity Index) が挙げられる。この尺度は、認知的側面にあたる“視点取得 (他者の立場に立って物事が考えられる傾向)”と“想像性 (架空の世界の人物に自分を投影して想像する傾向)”, 感情的側面にあたる“共感的配慮 (他者に対して同情や配慮をする傾向)”と“個人的苦痛 (他者の苦しむ場面において不安や不快な感情を抱く傾向)”を包括的に測定するものである。この IRI は、我が国においても日本版が作成されており、桜井 (1988) が大学生用を、登張 (2003) が青年用を、長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元 (2009) が児童用を開発している。この他にも、鈴木・木野 (2008) は、IRI の4下位尺度に加え“被影響性 (他者の心理状態に対して感情的に影響を受けやすい傾向)”を加えた5下位尺度から構成される多次元共感性尺度 (MES) を作成している。この MES は尺度の因子構造こそ異なるものの、Davis (1980, 1983) が想定する共感性の構成要素に基づいた尺度であるといえる。

一方で、近年我が国の共感性研究では、相手の感情の方向性が考慮されはじめ、他者のネガティブな感情への共感性と、他者のポジティブな感情への共感性とを分離する試みがなされてきた (e.g., 橋本, 2005)。その中でも、葉山・植村・萩原・大内・及川・鈴木・倉住・櫻井 (2008) の大学生を対象に作成された共感性プロセス尺度は、従来の共感性研究の立場を踏まえつつ、感情の方向性を導入した発展的な尺度である。この尺度では、共感性の認知的要素に感情的要素を加え、感情的要素については“感情の共有か他者指向的反応”という側面と、ポジティブかネガティブかという“感情の方向性”という側面の2つの側面から4つの下位尺度 (“ポジティブな感情の共有”, “ネガティブな感情の共有”, “ポジティブな感情への好感”, “ネガティブな感情への同情”) を想定している。

さらに村上・西村・倉住・鈴木・葉山・櫻井 (2011) では、葉山他 (2008) の感情的要素に関する尺度を踏まえ、中学生を対象とした中学生用共感的感情反応尺度の作成を試みている。その結果、他者のネガティブな感情に対する共感性に関しては、感情の共有と他者指向的反応とが因子的に弁別されたものの、他者のポジティブな感情に対する共感性に関しては、これらが弁別されず1因子にまとまった。葉山他 (2008) で想定された4因子を得ることについては今後の検討課題となり、2つの概念が弁別され

るよう、項目表現の修正が必要であるとの指摘がなされている。

そこで本研究では、村上他 (2011) の中学生用共感的感情反応尺度に改善を加え、4つの下位尺度から構成される新しい共感的感情反応尺度 (以下、子ども用共感的感情反応尺度) を作成することを第一の目的とする (研究 I)。なお、村上他 (2011) の尺度の対象は中学生であったが、小学生においても思いやり意識 (共感性) の育成が求められていることから、本研究では研究 II にて小中学生を対象とした尺度への拡張を試みる。

さて先述の通り、学校教育では“思いやり意識 (共感性)”を育むことが求められているが、このような対応が必要なのはどのような児童生徒であろうか。本研究では、現在小中学校を中心に学校現場でしばしば使用されている河村 (1999) の学校生活満足度尺度を取り上げ、これと共感的感情反応尺度との関係を検討することにより、教育現場に対して思いやり意識 (共感性) を育てるための基礎資料を提供することを第二の目的とする。

学校生活満足度尺度は、学級内で友人等から承認・受容されているか否かを測定する“承認”と、学級内におけるいじめや冷やかしなどによる被害感を測定する“被侵害”の2つの下位尺度から構成されており、2つの下位尺度得点の基準値をもとに4群が構成される。それらは、①学級生活満足群、②非承認群、③侵害行為認知群、④学級生活不満足群である (Fig. 1)。

河村・田上 (1997)、河村 (1999) に基づき4群の特徴をまとめると以下のようになる。学級生活満足群は、学級内のいじめや悪ふざけなどの侵害行為を受けておらず、かつ学級内で自分が認められていると感じ、意欲的に学校生活を送っている児童生徒群である。非承認群は、いじめや悪ふざけなどの被害は受けていないが、学級内で認められることが少なく、自主的に活動しようとする意欲が乏しい児童生徒群である。侵害行為認知群は、学級内で認めら

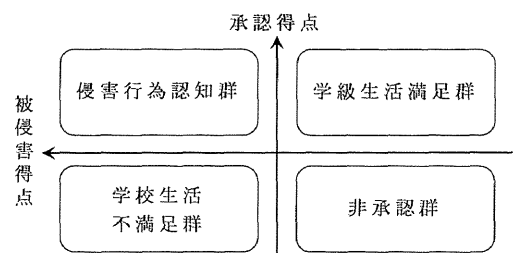


Fig. 1 学校生活満足度得点により分類される4群

れているものの、学級内で悪ふざけを受けているか、トラブルを抱えている可能性が高い児童生徒群である。学級生活不満足群は、学級内で耐え難いじめや悪ふざけを受けている可能性が高い児童生徒群である。これら4群と共感的感情反応得点との関連を検討することで、介入を必要とする児童生徒を明らかにしたい。

以上より、本研究では中学生および小学生を対象として共感的感情反応を測定する尺度を作成し、学校生活満足度との関連を検討する。

研究Ⅰ 子ども用共感的感情反応尺度の作成

方 法

調査協力者 関東の公立中学校1校の1, 2年生216名を対象とし、その内の有効な回答者204名を分析対象とした。内訳は、中学1年生118名(男子59名, 女子59名)、中学2年生86名(男子46名, 女子40名)であった。

調査時期 2009年10月に実施された。

調査内容 子ども用共感的感情反応尺度の原案想定された4つの下位概念のうち、他者のネガティブな感情の共有、他者のネガティブな感情への同情については、村上他(2011)の研究において収集及び作成された項目プールから、それぞれ採用した。また、他者のポジティブな感情の共有、他者のポジティブな感情への好感については、村上他(2011)で両概念が統計的に弁別されなかったため、村上他(2011)の項目に加え、概念がより反映されるように注意しながら新たな項目を作成し、項目プールに追加した。心理学を専攻する大学院生6名による協議の結果、最終的に子ども用共感的感情反応尺度原案として31項目(他者のポジティブな感情の共有7項目、他者のポジティブな感情への好感9項目、他者のネガティブな感情の共有7項目、他者のネガティブな感情への同情8項目)を作成した。回答方法は、“とてもあてはまる(5点)”, “ややあてはまる(4点)”, “どちらともいえない(3点)”, “あまりあてはまらない(2点)”, “まったくあてはまらない(1点)”の5件法であった。

手続きおよび倫理的配慮 調査は各学級担任に依頼し、学級ごとに集団で実施された。調査の結果は学校の成績と一切関係がないこと、調査への参加は強制ではないこと、得られた回答は統計的に処理されることを調査用紙のフェイスシートに明記した。

結 果

子ども用共感的感情反応尺度の因子分析 子ども用共感的感情反応尺度の因子構造を検討するために、作成した予備項目31項目に対して最尤法・Promax回転による因子分析を実施した。固有値の減衰率は、13.24, 2.36, 1.92, 1.20, 1.06, 0.96, …であり、固有値が1以上であることと因子の解釈可能性の観点から4因子解を採択した。次いで、因子数を4に設定した上で、同様の因子分析を再度実施した。その際、多重負荷を示す項目および因子負荷量が.40未満の項目は除外し、繰り返し因子分析を試みた。最終的な因子分析結果をTable 1に示す。

第1因子には、“よいことがあって喜んでいる人を見ると、自分も喜びを感じる”などのポジティブな感情の共有に対応する項目が高く負荷していたため、“他者のポジティブな感情の共有(以後、ポジ共有)”因子と命名した。第2因子には、“成功して喜んでいる人を見ると、すごいなあと思う”などのポジティブな感情への好感に対応する項目が高く負荷していたため、“他者のポジティブな感情への好感(以後、ポジ好感)”因子と命名した。第3因子には、“悩みがあって暗くなっている人といっしょにいと、自分も暗い気持ちになる”などのネガティブな感情の共有に対応する項目が高く負荷していたため、“他者のネガティブな感情の共有(以後、ネガ共有)”因子と命名した。第4因子には、“つらそうにしている人を見ると、大変だなあと思う”などのネガティブな感情への同情に対応する項目が高く負荷していたため、“他者のネガティブな感情への同情(以後、ネガ同情)”因子と命名した。因子分析結果をもとに、各因子に高く負荷していた項目で下位尺度を構成したところ、すべての下位尺度が4項目で構成され、尺度全体では16項目となった(Table 1参照)。

信頼性の検討 下位尺度の信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、ポジ共有で.89、ポジ好感で.85、ネガ共有で.82、ネガ同情で.76であった。以上より、すべての下位尺度の内の一貫性が確認された。以後、加算平均得点を各下位尺度得点として用いた。

基本統計量と下位尺度間相関 各下位尺度得点の基本統計量と下位尺度間相関をTable 2に示した。平均値について、理論的中央値(3点)と比較すると、ネガ共有は2.90点とこれに近いが、それ以外の3つの下位尺度の平均は、理論的中央値より0.5~1.0点程度高かった。また、すべての下位尺度間で中程度の正の相関($r = .41 \sim .58$)がみられた。

Table 1 子ども用共感的感情反応尺度の因子分析結果（最尤法・Promax 回転後）

Item	F1	F2	F3	F4
他者のポジティブな感情の共有				
よいことがあって喜んでいて人を見ると、自分も喜びを感じる	.85	.00	-.20	.12
そばにうれしそうにしている人がいると、自分もうれしくなる	.84	.03	.11	-.12
幸せそうな人がそばにいて、自分も同じように幸せな気持ちになる	.80	.04	.04	-.07
うきうきしている人を見ると、自分までうきうきしてくる	.74	-.03	.07	.03
他者のポジティブな感情への好感				
成功して喜んでいて人を見ると、すごいなあと思う	-.08	1.00	.02	-.09
努力が実って喜んでいて人を見ると、がんばったなあと感じる	.07	.76	-.07	.03
部活やクラブ活動で良い成績をあげ、喜んでいて人を見ると、すごいなあと思う	.07	.65	.04	.03
授業で作品がうまくできて満足そうにしている人を見ると、すごいなあと思う	.08	.51	-.07	.23
他者のネガティブな感情の共有				
悩みがあって暗くなっている人といっしょにいて、自分も暗い気持ちになる	-.13	.04	.85	.01
一人でさびしそうにしている人を見ると、自分もさびしくなる	.11	.09	.69	-.05
そばにいて人が落ち込んでいると、自分も同じように落ち込んだ気持ちになる	.14	-.11	.69	-.03
意見を聞いてもらえなくてイライラしている人を見ると、自分も同じようにイライラする	-.07	-.07	.66	.07
他者のネガティブな感情への同情				
つらそうにしている人を見ると、大変だなあと思う	-.04	-.06	-.07	.93
無理してがんばっている人を見ると、心配な気持ちになる	.05	.07	.17	.50
困っている人を見ると、大変だなあと思う	.16	.03	.13	.44
そばにいて人が落ち込んでいると、気のどくだなあと思う	-.09	.16	.12	.41
	累積寄与率			67.92%
	因子間相関		F1	.63
		F2	.58	.53
		F3	.47	.61
		F4	.54	

Table 2 子ども用共感的感情反応尺度の基本統計量と下位尺度間の相関（研究 I）

	ポジ好感	ネガ共有	ネガ同情	M	SD
他者のポジティブな感情の共有	.58**	.51**	.49**	3.49	0.90
他者のポジティブな感情への好感		.41**	.57**	3.97	0.80
他者のネガティブな感情の共有			.51**	2.90	0.80
他者のネガティブな感情への同情			-	3.66	0.73

注1) ** $p < .01$.

注2) ポジ好感：他者のポジティブな感情への好感、ネガ共有：他者のネガティブな感情の共有、ネガ同情：他者のネガティブな感情への同情。

以上より、想定した4つの下位尺度から構成される子ども用共感的感情反応尺度が作成された。

研究Ⅱ 共感的感情反応と 学校生活満足度との関連

方 法

調査協力者 関東地方の公立小学校1校の4～6年生154名と公立中学校1校の1、2年生166名の計320名を対象とした。内訳は、小学4年生51名（男子23名、女子28名）、小学5年生51名（男子33名、

女子18名）、小学6年生52名（男子26名、女子26名）、中学1年生97名（男子50名、女子47名）、中学2年生69名（男子46名、女子23名）であった。

調査時期 2010年1月～2月に実施された。

調査内容 (1) 子ども用共感的感情反応尺度 研究Ⅰで作成した尺度（16項目）を用いた。教示と回答方法は研究Ⅰと同様であった。(2) 学校生活満足度尺度 小学生には河村・田上（1997）の小学4～6年生用の尺度を、中学生には河村（1999）の中学1～3年生用の尺度を用いた。小学4～6年生用の尺度は、承認および被害に関する項目がそれぞれ6項目で構成され（計12項目）、中学1～3年

生用の尺度では、それぞれ10項目で構成されている(計20項目)。各項目がどの程度あてはまるかについて尋ね、5件法による回答を求めた。

手続きおよび倫理的配慮 研究Iと同様であった。

結 果

子ども用共感的感情反応尺度の確認的因子分析 研究Iでは中学生を対象に尺度作成が行われたため、小学生においても同様の因子構造が得られるかどうかを確認する必要がある。そこで、小学生サンプルと中学生サンプルで同様の因子構造を有しているかどうか確認するために確認的因子分析のひとつである多母集団同時分析を行った。

研究Iの因子分析結果をもとに4つの潜在変数を設定し、各潜在変数が下位尺度の4項目(観測変数)へと独自にパスをもたらすというモデルを設定した。その上で、潜在変数から観測変数への係数(負荷量)が学校段階で異なることを想定したモデル(モデル0)と、負荷量が等値と見なすことができるモデル(モデル1)を作成し、BCC(Browne-Cudeck Criterion)を用いてモデルの比較を行った。その結果、モデル0ではBCC = 517.42、モデル1ではBCC = 511.46であり、モデル1の方がモデルの当てはまりが良好であることが示された。これらより、子ども用共感的感情反応尺度について、小学生サンプルと中学生サンプルにおいて同一の因子構造を有していることが示された。

次に、両サンプルを統合して、再度、確認的因子分析を行った。その結果、GFI = .93、AGFI = .90、RMSEA = .06であり、モデル全体の適合度は満足できる値であった。また、負荷量は.44～.87であり、各潜在変数と観測変数の対応も適切であると判断した。これらより、小中学生における子ども用共感的感情反応尺度の4因子構造が確認された。

信頼性の検討 本研究にて用いた尺度の信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した。

子ども用共感的感情反応尺度については、ポジ共有で.89、ポジ好感で.86、ネガ共有で.78、ネガ同情で.85であった。学校生活満足度尺度小学4～6年生用については、承認で.76、被侵害で.84であった。学校生活満足度尺度中学1～3年生用については、承認で.88、被侵害で.82であった。以上より、各下位尺度の内的一貫性が確認された。以下では、加算平均得点を各下位尺度得点として用いた。

基本統計量と下位尺度間相関 子ども用共感的感情反応尺度の基本統計量と下位尺度間相関をTable 3に示す。平均値は、小学生ではすべての下位尺度で理論的中央値(3点)を超えており、特にポジ好感とネガ同情は約4点と高かった。一方、中学生ではネガ共有とポジ共有の平均が理論的中央値を下回るか、ほぼ変わらない値であった。また、ポジ好感とネガ同情の平均は理論的中央値より0.3～0.6点程度高かった。また、下位尺度間の相関係数を算出したところ、小学生では、 $r = .50 \sim .76$ の中程度からやや高い正の相関が、中学生では、 $r = .48 \sim .63$ の中程度の正の相関が確認された。

また、学校生活満足度の平均値は、小学生では承認3.15点($SD = 0.53$)、被侵害1.79点($SD = 0.71$)であった。中学生では承認3.35点($SD = 0.77$)、被侵害1.94点($SD = 0.71$)であった。どちらの学校段階においても、承認得点は理論的中央値(3点)より高かったが、被侵害得点は約2点と低かった。承認得点と被侵害得点との相関は、小学生で $r = -.40$ 、中学生で $r = -.42$ であった。

学校生活満足度尺度との相関 共感的感情反応と学校生活満足度との関連をみるために、学校段階別に相関分析を行った(Table 4)。その結果、承認得点は、両学校段階において、ポジ共有およびポジ好感と中程度の正の相関を示し、ネガ共有およびネガ同情とは弱い正の相関を示した。また、被侵害得点では、小学生において、ネガ共有との間に弱い正の相関がみられた。中学生においては、被侵害得点とポジ共有との間に非常に弱い負の相関がみられた。

Table 3 子ども用共感的感情反応尺度の基本統計量と下位尺度間の相関(研究II)

	ポジ共有	ポジ好感	ネガ共有	ネガ同情	小学生		中学生	
					M	SD	M	SD
他者のポジティブな感情の共有	—	.63**	.57**	.52**	3.74	0.91	3.06	1.05
他者のポジティブな感情への好感	.76**	—	.48**	.52**	4.29	0.75	3.64	1.04
他者のネガティブな感情の共有	.69**	.50**	—	.59**	3.23	0.91	2.73	0.91
他者のネガティブな感情への同情	.63**	.72**	.58**	—	4.06	0.73	3.36	1.00

注1) ** $p < .01$.

注2) 下位尺度間相関は、右上の数値が中学生における相関係数を、左下の数値が小学生における相関係数を示す。

注3) ポジ共有：他者のポジティブな感情の共有、ポジ好感：他者のポジティブな感情への好感、ネガ共有：他者のネガティブな感情の共有、ネガ同情：他者のネガティブな感情への同情。

Table 4 共感的感情反応と学校生活満足度との相関

	小学生		中学生	
	承認	被侵害	承認	被侵害
他者のポジティブな感情の共有	.56**	-.04	.35**	-.16*
他者のポジティブな感情への好感	.40**	.02	.44**	-.15
他者のネガティブな感情の共有	.23**	.25**	.17*	.13
他者のネガティブな感情への同情	.29**	.11	.23**	-.02

注) ** $p < .01$, * $p < .05$.

Table 5 学校生活満足度による群ごとの共感的感情反応の基本統計量と分散分析結果 (小学生)

	学級生活 満足群 ($n = 79$)	非承認群 ($n = 21$)	侵害行為 認知群 ($n = 28$)	学級生活 不満足群 ($n = 26$)	F 値	多重比較 (5%水準)
他者のポジティブな感情の共有	3.97 (0.75)	3.22 (1.04)	4.06 (0.64)	3.12 (1.07)	10.86**	非, 不満<満足, 侵害
他者のポジティブな感情への好感	4.48 (0.53)	3.78 (0.74)	4.49 (0.52)	3.92 (1.14)	9.02**	非, 不満<満足, 侵害
他者のネガティブな感情の共有	3.23 (0.90)	2.86 (0.88)	3.57 (0.93)	3.17 (0.87)	2.59	
他者のネガティブな感情への同情	4.20 (0.64)	3.54 (0.78)	4.13 (0.75)	4.02 (0.73)	5.08**	非<満足, 侵害

注1) 括弧内は標準偏差を表す。

注2) ** $p < .01$.

注3) 満足: 学級生活満足群, 非: 非承認群, 侵害: 侵害行為認知群, 不満: 学級生活不満足群。

Table 6 学校生活満足度による群ごとの共感的感情反応の基本統計量と分散分析結果 (中学生)

	学級生活 満足群 ($n = 80$)	非承認群 ($n = 35$)	侵害行為 認知群 ($n = 15$)	学級生活 不満足群 ($n = 36$)	F 値	多重比較 (5%水準)
他者のポジティブな感情の共有	3.32 (1.03)	2.69 (0.96)	3.48 (1.12)	2.67 (0.95)	6.08**	非, 不満<満足 不満<侵害
他者のポジティブな感情への好感	3.99 (0.91)	3.01 (1.00)	4.08 (0.97)	3.27 (1.04)	11.78**	非, 不満<満足, 侵害
他者のネガティブな感情の共有	2.78 (0.93)	2.44 (0.90)	3.23 (0.93)	2.65 (0.78)	2.97*	非<侵害
他者のネガティブな感情への同情	3.53 (1.01)	2.92 (1.00)	3.85 (0.95)	3.21 (0.85)	4.76**	非<満足, 侵害

注1) 括弧内は標準偏差を表す。

注2) ** $p < .01$, * $p < .05$.

注3) 満足: 学級生活満足群, 非: 非承認群, 侵害: 侵害行為認知群, 不満: 学級生活不満足群。

学校生活満足度による4群と共感的感情反応との関連 まず、学校生活満足度の承認得点、被侵害得点を用いて学校段階別に4群へと分類を行った³⁾。続いて、分類された4群を独立変数、共感的感情反応尺度の各下位尺度得点を従属変数とした一要因

の分散分析を学校段階ごとに行った (Table 5, 6)。その結果、小学生のネガ共有を除くすべての共感的感情反応において有意な差がみられた。そのため、有意差のみられた下位尺度において、Tukey法による多重比較を行った。ポジ共有とポジ好感においては、主に学級生活満足群と侵害行為認知群が非承認群と学級生活不満足群よりも高かった。ネガ同情においては、学級生活満足群と侵害行為認知群が非承

3) 4群への群分けは、図書文化社によって公表されている2010年度の基準値をもとに分類を行った。

認群よりも高かった。また、中学生におけるネガ共有では、侵害行為認知群が非承認群よりも高かった。結果を概観すると、有意差がみられなかった下位尺度でも、学校生活満足群および侵害行為認知群が、非承認群、学校生活不満足群よりも得点が高い傾向にあり、学校段階ならびに下位尺度全体を通して、この傾向が認められた。

考察および本研究のまとめ

研究Ⅰでは、村上他（2011）で示された検討課題を踏まえ、新たに共感的感情反応を測定する尺度を作成した。項目表現の修正を行い、中学生を対象に調査を行った結果、ポジ共有、ポジ好感、ネガ共有、ネガ同情の4因子から構成される子ども用共感的感情反応尺度が作成され、内の一貫性も同時に確認された。

研究Ⅱでは、小中学生を対象に子ども用共感的感情反応尺度を実施し、小学生においても同一の因子構造を有していることが確認された。以上より、本尺度は小学生においても使用可能であるといえる。さらに、学校生活満足度尺度を用いた相関分析および分散分析によって、各共感的感情反応と学校生活満足度との関連が明らかにされた。以下、考察を述べる。

まず、小学校、中学校の両段階において、すべての共感的感情反応が承認得点と正の相関を有することが示された。この点については以下の2つの解釈が可能であると思われる。

第一に、共感性が社会的に望ましいとされる向社会的行動（菊池，1988）を生起させるため、今回共感的感情反応が高い子どもは学級の友達や先生によって受け入れられやすく、承認得点が高くなったという解釈である。Eisenberg & Miller (1987) は共感性と向社会的行動との関連についてメタ分析を行っており、質問紙調査においては、共感性と向社会的行動は強い関連ではないものの弱から中程度の正の関連を示すことを報告している。また、向社会的行動などに代表される社会的に望ましい行動は、教師や友人から受容されやすいことも報告されている（中谷，1996，2002；Wentzel，1994）。したがって、上述したように共感性が向社会的行動を媒介して、他者からの承認を得ることに寄与したものと解釈することができる。

第二に、友人や教師から承認されることにより共感性が高まった、という第一の解釈とは逆方向からの解釈である。Davis (1994) が指摘しているように、母親や教師などの子どもを取り巻く環境は、共感性

の発達に大きな影響を及ぼすという。我が国でも、榎澤・福本・岩立（2009）の大学生における養護性に関する研究において、きょうだいの地位によって結果は異なるものの、共感性は過去の母親や教師からの被養護経験などの受容経験によって高まる可能性が指摘されている。承認得点は、まわりの友達や教師からの受容の程度に関する指標であるため（河村・田上，1997）、両変数間に正の相関関係が認められたことは、学級内で承認されていることが共感性の発達を促したとも解釈することができる。

加えて、感情の方向性を踏まえ承認得点との関連をみても、相対的に他者のポジティブな感情への共感性（ポジ共有、ポジ好感）の方が、ネガティブな感情への共感性（ネガ共有、ネガ同情）よりも関連が強い傾向にあることが示された。これは、植村・萩原・及川・大内・葉山・鈴木・倉住・櫻井（2008）の大学生をサンプルとした調査で明らかになったように、集団から受け入れられやすい向社会的行動はネガティブな感情への共感性（ネガ共有、ネガ同情）よりもポジティブな感情への共感性（ポジ共有、ポジ好感）の方が強い関連があるとの指摘を支持するものである。つまり、ポジティブな感情への共感性の方がより多くの向社会的行動を生起させるため、その結果、友人や教師からも認められやすくなると考えられる。しかし、村上他（2011）では、中学生においてはネガ同情のみが向社会的行動を予測することが示されており、この議論については、結果の再現性の検討を含め、さらなる知見の蓄積が必要であると考えられる。

小学生においては、ネガ共有と被害との間に正の相関関係が確認された。この点についても以下の2点からの解釈が可能である。第一に、他者のネガティブな感情の共有が、侵害的な行為に対する感受性を高めているという解釈である。すなわち、他者のネガティブな感情を共有しやすい傾向を持つことによって、他者からの侵害意図や怒り感情に対して過度に反応しやすくなる可能性が考えられる。その結果、侵害得点と正の関連が示されたものと解釈できる。また第二には、侵害行為を受けることによって他者のネガティブな感情を共有する傾向が高まったという解釈である。香取（1999）は、いじめ被害が被害者にもたらす影響の一つとして、“人の心の痛みがわかるようになった”などの他者の感情を尊重するようになると指摘しており、さらに、Goubert, Craig, Vervoort, Morley, Sullivan, Williams, Cano & Crombez (2005) では、苦痛を経験することは、同じような状況に置かれた他者の感情的反応に対する理解を促進するとしている。以上の見解は、

被侵害とネガ共有との間にみられた正の相関関係を一定の理解をもたらすであろう。

ところで、ネガ共有と被侵害との間、ポジ共有と被侵害との間には関連がみられたものの、その他の共感的感情反応と被侵害との間には、有意な相関がみられなかった。被侵害とは本来、学級内におけるいじめや冷やかしなどによる被害感を測定する下位尺度である(河村, 1999)。いじめ被害を受けている小中学生の特性を分析した神原・河合(1985)では、共感性そのものは扱っていないが、非協調性といじめ被害の高低との間には関連がないことを示しており、同様に共感的に振る舞うことはいじめ被害と関連があまりみられないものと類推できる。

また、本研究では学校生活満足度得点をもとに児童生徒を4群へと分類し、4群間で共感的感情反応の違いがみられるかどうかについて検討した。その結果、非承認群と学級生活不満足群が、学級生活満足群および侵害行為認知群よりも、共感的感情反応得点が低い傾向が示された。櫻井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川(2011)の大学生を対象とした研究では、共感的感情反応得点が一般的に低い対象者(低共感群)は、関係性攻撃が多く、向社会的行動が少ないことが報告されている。本研究における非承認群と学級生活不満足群が、櫻井他(2011)の低共感群にそのまま該当するとは言えないが、両群は他の2群に比べ共感的感情反応得点が相対的に低かったため、低共感群に該当する可能性が高いと考えられる。すなわち、非承認群と学級生活不満足群に分類される児童生徒は、関係性攻撃などの不適応行動が多く、向社会的行動が少ないことが予想される。向社会的行動については、先に述べた通りであるが、関係性攻撃のような不適応行動の多さも、学級内での承認されにくさを招いている可能性が考えられる。これを踏まえると、非承認群および学級生活不満足群の2群に対して、共感性を高める援助や介入を行うことが重要であると考えられる。

さらに、非承認群と学級生活不満足群の間では、共感的感情反応得点に有意な差はみられず、同程度であった点は興味深いと言える。河村(1999)は、各群に対する援助ニーズのレベルについて言及しており、非承認群は学級生活不満足群よりも援助ニーズのレベルは低いとされる。しかし、対人関係を円滑に進めるために必要とされる共感性という側面からみると、本研究で示されたように、2群に明確な差は認められなかった。一定の留保を持って解釈する必要はあるが、非承認群の児童生徒にも学級生活不満足群と同等レベルの共感性に関する援助が必要とされていると考えられる。これら2群の児童生徒

に介入し共感性を高めることは、社会的に適切な対人行動の形成を促し、他者から承認される機会を増やすであろう。学校生活不満足群の児童生徒は、被侵害得点も同時に高いため、その他の援助の必要性も予想されるが、非承認群の児童生徒に関しては、共感性を高める働きかけが、学級内での承認感をもたらし、子どもたちを学級生活満足群へと移行させることが期待できる。

最後に本研究の問題点について以下に3点述べ、今後の課題について指摘する。

第一に、ポジ好感の尺度項目の内容に偏りがみられる点である。ポジ好感は4項目から構成されるが、その内3項目において“すごいなあ”という表現がみられる。そのため“すごいなあ”という項目の表現によって1つの因子にまとまった可能性は否めず、ポジ好感という構成概念を的確に表現できたかどうかについては議論の余地がある。今後、項目表現の偏りについて修正を行う必要があると考えられる。

第二に、子ども用共感的感情反応尺度の妥当性と独自性が示されていない点である。本研究では尺度の因子構造の検討に留まり、十分な妥当性の検討は行われていない。小学生サンプルに対しても適用可能であることが示されたが、今後小中学生を対象に、尺度の妥当性を検討していく必要がある。特に、上述したように我が国では、共感性に関する尺度は多く作成されており、本尺度と既存の尺度との差異に関しても言及していく必要がある。

第三に、学校生活満足度と共感的感情反応との因果関係に関する解釈の限界である。現段階においては、共感性と学校生活満足度との関係については相互に影響を及ぼしている可能性を踏まえて解釈してきたが、今後はどちらがより一般的なプロセスなのかを明らかにすることが必要である。そのためにも、共感性と学校生活満足度を2時点で測定し、相互影響性を考慮した交差遅延効果モデルによる検討が有効であると考えられる。

以上のような課題が残されたものの、想定した4つの共感的感情反応を弁別する尺度ができた点において、本研究は感情の方向性を踏まえた共感性研究の発展に寄与したものと考えられる。また、学校生活満足度を用いて検討を行ったところ、共感的感情反応は承認得点と正の相関関係を有することが明らかとされた。この結果は、共感性研究に対して基礎的な資料を与えるだけでなく、共感性を高めることは学級における承認されやすさをもたらし、子どもたちの学校生活満足度の向上に有効であるという新たな可能性を示した点で、大きな貢献をしたと考えられる。

引用文献

- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSES Catalog of Selected Documents in Psychology*, **10**, 85.
- Davis, M.H. (1983). Measuring in dividable differences in empathy: Evidence for multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 113-126.
- Davis, M.H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers. (菊池章夫 (訳) (1999). 共感の社会心理学—人間関係の基礎— 川島書店)
- 出口保行・斎藤耕二 (1991). 共感性の発達の研究 東京学芸大学紀要第1部門, **42**, 119-129.
- Eisenberg, E. & Miller, P.A. (1987). Empathy and prosocial behavior. *Psychological Bulletin*, **101**, 100-131.
- Goubert, L., Craig, K.D., Vervoort, T., Morley, S., Sullivan, M.J.L., de C Williams, A.C., Cano, A. & Crombez, G. (2005). Facing others in pain: The effects of empathy. *Pain*, **118**, 285-288.
- 長谷川真里・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元 章 (2009). 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, **17**, 307-310.
- 橋本秀美 (2005). 肯定・否定感情に着目した共感性尺度の開発 心理臨床学研究, **22**, 637-647.
- 葉山大地・植村みゆき・萩原俊彦・大内晶子・及川千都子・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男 (2008). 共感性プロセス尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, **36**, 39-48.
- 香取早苗 (1999). 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究 カウンセリング研究, **32**, 1-13.
- 神原尚之・河合芳文 (1985). いわゆる「いじめられっ子」の特性と分析 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 70-71.
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発 (1) —学校生活満足度尺度 (中学生用) の作成— カウンセリング研究, **32**, 274-282.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, **30**, 112-120.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル— 川島書店
- 榎澤令子・福本 俊・岩立志津夫 (2009). 大学生における過去の被養護・養護体験が現在の養護性 (nurturance) へ及ぼす影響 教育心理学研究, **57**, 168-179.
- Mehrabian, A., Young, A. & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology*, **7**, 221-240.
- 文部科学省 (1996). いじめの問題に関する総合的な取組について 文部科学省 1996年7月26日 <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19960726001/t19960726001.html> (2010年9月30日)
- 文部科学省 (2006). いじめの問題への取組の徹底について (通知) 文部科学省 2006年10月19日 <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/06102402/001.htm> (2010年9月30日)
- 村上達也・西村多久磨・倉住友恵・鈴木高志・葉山大地・櫻井茂男 (2011). 中学生用共感的感情反応尺度の予備的検討 筑波大学心理学研究, **41**, 51-59.
- 中谷素之 (1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究, **44**, 389-399.
- 中谷素之 (2002). 児童の社会的責任目標と友人関係、学業達成の関連—友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討— 性格心理学研究, **10**, 110-111.
- 桜井茂男 (1988). 大学生における共感と援助行動の関係—多次元共感測定尺度を用いて— 奈良教育大学紀要, **37**, 149-154.
- 櫻井茂男・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・萩原俊彦・鈴木みゆき・大内晶子・及川千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動、攻撃行動との関係 心理学研究, **82**, 123-131.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元性共感性尺度 (MES) の作成—自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて— 教育心理学研究, **56**, 487-497.
- 登張真福 (2003). 青年期の共感性の発達—多次元的視点による検討— 発達心理学研究, **2**, 136-148.
- 植村みゆき・萩原俊彦・及川千都子・大内晶子・葉山大地・鈴木高志・倉住友恵・櫻井茂男 (2008). 共感性と向社会的行動との関連の検討—共感性プロセス尺度を用いて— 筑波大学心理学研究, **36**, 49-56.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit

to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational*

Psychology, 86, 173-182.

(受稿4月11日：受理5月11日)