

直接共感経験及び行い手・受け手のモデリングが 高校時から大学時の向社会性の発達に及ぼす効果

堂 野 恵 子

The Effects of the Direct Empathic Experiences and the Modeling of Either Agents
or Recipients of Prosocial Behaviors on the Development of Prosociality
from High School to University

Keiko DOHNO

Key Words: 向社会性の発達, 直接共感経験, 行い手・受け手のモデリング, 高校時, 大学時

Latané & Darley (1970) によりまず社会心理学の領域で始まった「向社会的行動」の研究は、その後発達心理学や人格心理学においても強い関心をもって取り組まれてきている。向社会的行動は、一般的には、①外的な報酬や返礼を期待することなしに、②自発的に行われ、③他者を援助しようとしたり、その利益になることをしようとしたりする行為であると定義されることが多い（例えば、Mussen & Eisenberg-Berg, 1977；菊地, 1983；松井, 1998）。初期の研究では、向社会的行動の内容側面としては「援助行動」が想定されることが多かったが、その後「行為の積み重ねが社会の進歩・向上に促進的な効果を持つと思われる多様な行為の総称」(Bar-Tal, 1976)として広義に捉えられるようになり、現在では援助行動と並んで、「共感・慰め行動」、「分与・寄付行動」、「世話・ボランティア活動」、「協力行動」なども含めて考えられることが多い（例えば、高木, 1982；堂野, 1993, 1996, 1999, 2000；松井, 1998, など）。

ところで、このように定義される向社会的行動を個人が日常生活で示す傾向性、すなわちパーソナリティ特性としての「向社会性」(愛他性；思いやり)の発達には、個人差がみられる。最近、陰湿ないじめ、親や家族、友人さらには無関係な他者に対する理不尽な殺人等、青少年や若年成人による重大な非行・犯罪の増加が指摘されているが、加害者である青少年や若年成人に共通する人格像として、欲求不満耐性の低さ、怒り表出の激しさ、一方的な自己主張と攻撃性にみられる自己中心性の肥大、また共感性の著しい欠如等が指摘されることが多い（例えば、堂野, 2005）。つまり、向社会性の発達に問題を抱えている若者といえよう。したがって、向社会性の発達にはどのような要因が影響するのかを明らかにし、幼児期から青年期にかけての発達の場合、つまり家庭、幼稚園・保育園や学校、さらに地域社会において、地道な支援の取り組みを進めていくこと(堂野1983)の重要性が、今再び問われているように思われる。

こうした視点に立ち堂野(1996, 1999)は、パーソナリティ特性としての向社会性の発達要因について、従来のいくつかの「向社会的行動の生起モデル論」(例えば菊地, 1983；Eisenberg, 1986)に基づき考察を進めてきた。これらでは、個人による状況の認知から実際の向社会的行動の生起までを媒介する内的過程として、「認知的機能」としての「向社会的判断」の要因と、「動

機づけ機能」としての「共感性・割取得能力」の要因が重視されている。また、こうした内的過程に影響する外的要因として、向社会的行動が要請される場面・状況に関わる「状況変数」、向社会的行動の対象者に関する「特性変数」、向社会的行動の行為者としての個人の社会化の程度を問題にする「社会化変数」、さらに個人を取り巻く社会や文化の影響性を問題とする「文化的変数」等が重視されている。ところでこれらの変数に及ぼす発達の影響性は当然考えられることであり、したがってパーソナリティ特性としての「向社会的性」の発達には、これらの要因や変数の発達度が大きく関与すると仮定される。この「向社会的性の発達モデル」(堂野, 1996)に基づき筆者は、これまで、大学生の向社会的性の発達と動機づけ要因としての「共感性」および社会化変数としての「被向社会的体験」との関係(堂野, 1996)、また小学生の向社会的性の発達と同じく動機づけ要因としての「共感性」および社会化変数としての「仲間に対する親和性」との関係(堂野, 1999)、ごく最近では幼児の向社会的性の発達と文化的変数としての幼稚園や保育園における教師・保育士による「絵本の読み聞かせ」との関係(堂野, 2008)について検討してきた。しかし、現在の発達心理学の基本概念である生涯発達の視点((例えば Newman & Newman, 1975; Lerner & Bush-Rossangel, 1981; Baltes, *et al.*, 1980; 山本・ワップナー, 1991; 東ら, 1993; 堂野1993, 2000; 鈴木, 2008)から考えると、これに加えて青年期から成人期、また高齢期の検討が必要と考えられる。特に、上述したように向社会的性の発達に問題を抱えた青少年や若年成人の増加の現状からは、この発達期に関する検討がまず必要と思われる。そこで、本研究では、青年期の中期から後期にあたる高校時と大学時の向社会的性の発達を取り上げ、これに影響する認知的機能としての「向社会的判断」の要因、及び動機づけ機能としての「共感性」の要因について検討した。

「共感性」の発達は、生得的・成熟的要因と後天的・経験的要因の相互作用の下に展開する。乳児期の反射的前共感的行為の出現、例えば隣の乳児が泣くと反射・模倣的に泣くといった現象は、生得的・成熟的要因の例である。しかしその後の発達には、後天的・経験的要因の影響性がより強く働く(Eisenberg & Miller, 1987)。つまり、幼児期以降の共感性の発達は、生涯発達の基本過程である「学習(経験)-発達」(堂野, 1993)の過程として展開すると考えられる。そこで、高校時の共感性の発達、したがって向社会的性の発達には、その時期の自らの「直接共感経験」の程度が大きく影響すると予想される。さらに、生涯発達の視点からするとその効果は持続し、大学時の向社会的性の発達にも影響すると予想される。

また、向社会的性の発達における「学習(経験)-発達」の過程には、上記の直接共感経験、つまり直接学習と並んで、「観察学習・モデリング」(Bandura, 1971)もあり、その効果性が高いことは度々指摘されている(例えば、実験研究としては、Midlarsky, Bryan & Brickman, 1973; Sukemune, Dohno, Matsuzaki, 1981; 森下, 1996; 堂野, 2008などがあり、調査研究としては、Zahn-Waxler *et al.*, 1979; Londerville & Main, 1981; 堂野, 1996, 1999, 2000などがある)。しかし従来のこれら多くの研究では、モデリングが果たす、上記の「向社会的判断」、及び「共感性」という二つの媒介機能の発達への影響過程については、必ずしも明確になっていない。またモデリング研究においては従来、行為の「行い手」(agent)の観察の効果に関する検討が殆どであった。しかし、現実場面では、同時に「受け手」(recipient)も観察しているのである。つまり、向社会的行動の「行い手の観察」により、「〇〇するのは良いことだ」といった「道徳的感情」を強く抱くほど、般化により様々な事態で自らがとる「向社会的判断」の発達は促され、したがって向社会的性の発達は進むと予想される。一方「受け手の観察」により、「〇〇されてよかった」

といった「共感的感情」を強く抱くほど、「このように行動することで、人を喜ばせることができる」との一般的な認知は強まり、向社会的判断と実際の行動を結びつける動機づけ機能としての「共感性」の発達には促され、したがって向社会的性の発達は進むと予想される。

以上本研究では、女子大学生に回想法により、高校時の①「直接的共感経験」の程度（H，L）、また「向社会的行動のモデリング」については、②「行い手」の観察（Mo：行い手）により感じた「向社会的判断」の程度（H，L）、及び③「受け手」の観察（Mo：受け手）により感じた「共感性」の程度（H，L）をそれぞれ尋ね、第一に各要因と④高校時、⑤大学時の向社会的性の発達との関連について検討を行った。また①～③の3つの要因の組み合わせの効果についても、同様な検討を行った。第二に、モデリング効果についてより詳しく検討するために、②と③の組み合わせ（HH，LL）について、向社会的行動の内容側面（援助行動、共感・なぐさめ行動、分与行動）別に、④高校時、⑤大学時の向社会的性の発達との関連について検討を行った。

方 法

1. 調査対象

広島県内のY女子大学生2年生97名（有効分析対象者94名）を対象として、2007年6月に調査を実施した。

2. 調査内容

質問紙は大きく2つに分かれ、高校時の①共感性、②モデリング（Mo：行い手）、③モデリング（Mo：受け手）の程度を尋ねる調査Ⅰと、④高校時と⑤大学時の向社会的性の程度を尋ねる調査Ⅱからなっていた。

【調査Ⅰについて】

①、②、③いずれの質問も、日常よく見られる場面での他者の行動に対して、例として上げる「感情」を高校1～2年生頃の自分がどの程度抱いたかについて「回想法」での回答を求めた。

①共感性の質問では、「歓喜場面」と「悲哀場面」を取り上げ、歓喜場面（8項目）においては、例えば、「友人が、テストの成績が上がっていた」という状況を設定し、その際、「よかったね」などといった、「友人の喜びに賛同する気持ち」を自分がどの程度抱いたかについて、「全く感じなかった」の1点から「かなり感じた」の5点まで5段階評定を求めた。また悲哀場面（8項目）においても同様に、例えば、「友人が、他の友人との間でトラブルがあった」という状況において、「大丈夫だろうか」など、「友人をいたわる、心配する気持ち」を自分がどの程度抱いたかについて、5段階評定を求めた。計16項目であることから得点は16点～80点に分布し、高得点ほど共感性は高いと判定した。「友人がこのような状態であった時に、直接自分が経験した」共感性を測るので、これを「直接共感経験得点」とした。

②モデリング（Mo：行い手）と③モデリング（Mo：受け手）の質問では、どちらも向社会的行動の側面として「援助行動」、「共感・なぐさめ行動」、「分与行動」の3側面を取り上げ、各側面5項目の計15項目であった。質問内容としては、同一の向社会的行動を他者が、②別の他者に「行っている」場面、または③別の他者から「受けている」場面をそれぞれ取り上げ、そうした場面を目撃した際には高校時代の自分が、②では「偉い、凄い、立派だ」などといった道徳的感情を、また③では「よかったね」などといった共感的感情を、それぞれどの程度抱いたかについて

て、“全く感じなかった”の1点から“かなり感じた”の5点まで5段階評定を求めた。質問項目としては、例えば、②では“他の人が、ケガをしたり体調が悪くなったりした人を、手助けしているのを見た時”，③では“ケガをしたり体調が悪くなったりした人が、他の人に、手助けしてもらっているのを見た時”といったものであった。②、③ともに計15項目の評定であることから得点は15点～75点に分布し、高得点ほどモデリングを通じて、②では「道徳的感情」を、また③では「共感的感情」をそれぞれ強く抱いたと判定した。これらをそれぞれ、②「Mo（行い手）得点」、③「Mo（受け手）得点」とした。また、②と③については、向社会的行動の内容側面（援助行動、共感・なぐさめ行動、分与行動）別の得点も算出した。

【調査Ⅱについて】

④高校時の向社会性、及び⑤大学時の向社会性の質問は全く同一であり、菊池（1988）の向社会性尺度（大学生版）を改定し作成した。④、⑤ともに、向社会的行動の内容側面として援助行動、共感・なぐさめ行動、分与行動を取り上げ、各側面5項目計15項目であった。具体的には、例えば“バスや電車で、お年寄りや子供連れの人などがいた際、席を譲る”などといった日常的な向社会的行動に関する項目について、④高校1～2年生頃、及び⑤大学入学から2年次の現在まで、どの程度行ったかについて、“全く行わなかった”の1点から“必ず行った”の5点まで5段階評定を求めた。なお、そのような状況に全く遭遇したことが無い場合は、評定欄に設けた（ ）にチェックしてもらうようにし、その項目は除外して得点を算出した。そのため個人により回答数が異なる場合もあることから、合計得点÷回答数により「向社会性得点」を算出する方法をとった。得点は1点から5点に分布し、高得点ほど向社会性は発達していると判定した。また、④、⑤の向社会性得点についても、向社会的行動の内容側面別の得点も算出した。

以上の調査内容の詳細は、久坂（2008）を参照のこと。

結果と考察

1. 全体傾向

有効分析対象者94名について、まず個人別に高校時の①直接共感経験得点、②モデリング（Mo：行い手）、③モデリング（Mo：受け手）の各要因得点、及び④高校時と⑤大学時の向社会性得点を算出した。次に全被調査者について、各要因得点、及び向社会性得点の平均とSDをそれぞれ算出した。これを示したのがTable 1である。

Table 1 各要因得点、及び向社会性得点の平均

要 因 得 点			向 社 会 性 得 点	
①直接共感 経験得点	②Mo（行い手） 得点	③Mo（受け手） 得点	④高 校 時	⑤大 学 時
58.2(11.30)	51.6(10.41)	52.8(11.90)	3.4 (0.60)	3.5 (0.60)
	援 18.0 (3.58) 共 18.8 (4.19) 分 14.9 (4.03)	援 17.9 (3.89) 共 18.2 (4.71) 分 16.7 (4.19)	援 3.2 (0.70) 共 3.5 (0.80) 分 3.4 (0.70)	援 3.3 (0.70) 共 3.6 (0.80) 分 3.5 (0.70)

※ 向社会的行動の内容側面別得点 $N=94$ ()内はSD

援：援助行動 共：共感・なぐさめ行動 分：分与行動

①直接共感経験得点の平均は58.2点であり、論理的平均は48点であることから、今回調査対象となった女子大学生の高校時の友人に関する直接共感経験は、普通ないしやや強い傾向にあったといえよう。② Mo (行い手) 要因得点の平均は51.6点、③ Mo (受け手) 要因得点の平均は52.8点であり、両者の論理的平均はともに36点であることから、高校時に「行い手」のモデリングによる道徳的感情経験、及び「受け手」のモデリングによる共感的感情経験は、ともにかなり強い傾向にあったといえよう。次に、④高校時の向社会性得点の平均は3.4点、大学時の平均は3.5点であり、両者の論理的平均はともに3点であることから、どちらの向社会性の発達も普通ないしやや高い傾向にあるといえよう。

2. 「直接共感経験」, 「モデリング (Mo : 行い手)」, 及び「モデリング (Mo : 受け手)」の要因からみた「高校時」, 及び「大学時」の向社会性

高校時の①直接共感経験, ②モデリング (Mo : 行い手), ③モデリング (Mo : 受け手) の各要因について, Table 1 に示した各要因得点の平均 $\pm 0.5SD$ を基準として, 高 (H) 群と低 (L) 群をそれぞれ抽出した。次にこの①~③のH群とL群別, また④の高校時と⑤の大学時別に, 向社会性得点 (1~5点) の平均を算出した。これを示したのが Figure 1 である。各要因と④高校時, 及び⑤大学時の向社会性の発達との関連を検討するために, ①~③について各々, 取り上げる要因の程度 (H, L) \times 発達期 (高校, 大学) の2要因分散分析を行った。なおSDは, 要因①のH群では高校時0.57と大学時0.61, L群では高校時0.57と大学時0.47, また要因②のH群では高校時0.59と大学時0.57, L群では高校時0.57と大学時0.60, さらに要因③のH群では高校時0.55と大学時0.58, L群では高校時0.61と大学時0.59であった。

①高校時の直接共感経験と高校時および大学時の向社会性の発達との関連

直接共感経験の主効果が有意 ($F_{(1,54)} = 31.90, p < .001$) であり, 友人に対する共感性が低い者より高い者の方が, 向社会性が高くなっていた。これは, 身近な友人の感情に対し共感をより抱ける者の方が, 般化により他者に対しても共感をより抱きやすく, したがって向社会性の発達は進みやすいと考えることができる。この結果は, 向社会性の発達要因としての共感性について検討した従来の多くの研究結果 (例えば, Hoffman, 1975; Eisenberg, 1986; Eisenberg & Miller, 1987; 堂野, 1996, 1999など) と一致するものであった。また, 発達期の主効果も有意 ($F_{(1,54)} = 9.52, p < .005$) であり, 高校時よりも大学時の方が, 向社会性が高くなっていた。さらに, 直接共感経験と年代の交互作用も有意傾向 ($F_{(1,54)} = 2.98, p < .10$) にあり, 低群では高校時より大学時の方が向社会性は高くなっていたが, 高群では差がみられなかった。この結果については, 高校から大学にかけて向社会性の発達が進むのであるが, 共感経験の高い人ではすでに高校の時時点で発達がかかなり高水準まで伸びてきている, つまり天井効果が生じていたことが考えられる。

②高校時のモデリング (Mo : 行い手) と高校時および大学時の向社会性の発達との関連

これについても, モデリング (Mo : 行い手) の主効果が有意 ($F_{(1,54)} = 16.45, p < .001$) であり, 向社会的行動の「行い手の観察」により, 「〇〇するのは良いことだ」「偉い」「立派だ」などといった「道徳的感情」を強く抱く者の方が, 向社会性はより高くなっていた。これは, 他者が他者に向社会的行動を行っている場面を見た際, そのような道徳的感情を強く抱くことが, その行動を「よい行いである」とする「向社会的判断」を強め, 実際に自分が同じような行動が求められる場面に遭遇した際その行動を行う確率がより高まる, したがって向社会性の発達は進みやすいと考えられる。また, 発達期の主効果も有意 ($F_{(1,54)} = 4.88, p < .05$) であり, 高校時よりも大

学時の方が、向社会性が高くなっていた。さらに、モデリング (Mo: 行い手) と年代の交互作用も有意傾向 ($F_{(1,54)} = 3.98, p < .10$) にあり、低群でのみ高校時より大学時の方が向社会性は高くなっていた。これについても①と同様、天井効果が考えられる。

③高校時のモデリング (Mo: 受け手) と高校時および大学時の向社会性の発達との関連

これについても、モデリング (Mo: 受け手) の主効果が有意 ($F_{(1,50)} = 16.68, p < .001$) であり、向社会的行動を受けている他者を観察し、「○○されてよかったね」といった「共感的感情」を強く抱く者の方が、向社会的性はより高くなっていた。これは、そのような共感的感情を強く抱くことで、「このように行動することで、人を喜ばせることができる」との般化的な認知は強まり、向社会的判断と実際の行動を結びつける動機づけ機能としての「共感性」の発達は促され、向社会性の発達はより進むと考えられる。また発達期の主効果は有意傾向 ($F_{(1,50)} = 3.10, p < .10$) であり、高校時よりも大学時の方が、向社会性は若干高い傾向を示していた。

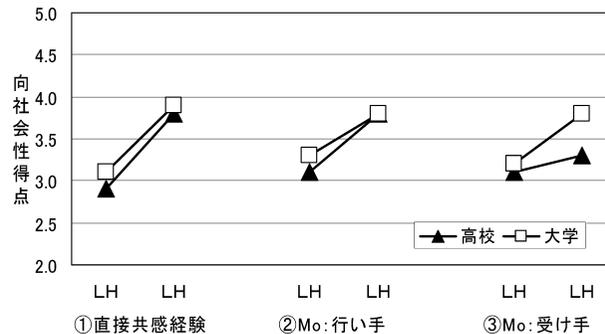


Figure 1 要因別にみた向社会性の発達

3. 「直接共感経験」, 「モデリング (Mo: 行い手)」, 及び「モデリング (Mo: 受け手)」の3要因の組み合わせからみた「高校時」, 及び「大学時」の向社会性

①直接共感経験, ②モデリング (Mo: 行い手), ③モデリング (Mo: 受け手) の3つの要因を組み合わせ、検討を行った。①, ②, ③, の順にLLL群 (①, ②, ③全てが低い), HLL群 (①直接共感経験は高いが, ②, ③のモデリングは低い), LHH群, (①直接共感経験は低い, ②, ③のモデリングは高い), HHH群 (①, ②, ③全てが高い) の4つの群を設定し, ④高校時と⑤大学時の向社会性との関連をそれぞれ検討した。群設定にあたっては, 各要因について平均以上をH群, 平均以下をL群とし, この組み合わせにより上記4つの条件に当てはまる者をそれぞれ抽出した。Figure 2には, 上記4つの組み合わせ別, また④の高校時と⑤の大学時別に, 向社会性得点の平均が示されている。なおSDは, LLL群では高校時0.47と大学時0.36, HLL群では高校時0.52と大学時0.74, LHH群では高校時0.31と大学時0.65, HHH群では高校時0.48と大学時0.51であった。

Figure 2について, 要因の組み合わせ (LLL, HLL, LHH, HHH) × 発達期 (高校, 大学) の2要因分散分析を行った。組み合わせの主効果は有意 ($F_{(3,58)} = 8.92, p < .001$) であったが, 発達期の主効果は有意ではなかった。組み合わせの効果が有意であったことから下位検定を行ったところ, HHH群とLLL群, LHH群, HLL群の間でいずれも5%水準で有意差が見出され, HHH

群が他のどの群よりも得点が有意に高くなっていた。つまり、高校時と大学時ともに、直接共感経験、モデリング (Mo: 行い手)、モデリング (Mo: 受け手) の全てが高い者が、直接共感経験とモデリングのどちらかが低い、または全てが低い者よりも、向社会性が発達していることが示された。これは、全ての要因が高い者の場合、まず共感性が高まることで向社会的判断を実際の行動に結びつける動機づけが強まり、さらにモデリング学習において具体的な向社会的行動のやり方を学ぶことによりS-O-Rの連鎖はより確実になる、つまり向社会的行動が発現するまでの一連の過程がより精緻化しやすくなるためと考えられる。また HLL 群は、友人への共感性は高いがモデリング学習が低いため、具体的な向社会的行動の学習は十分とはいえず、よって向社会性の発達は進みにくいと考えられる。また LHH 群は、モデリング学習は十分行っていることから具体的な向社会的行動の学習はできているものの、元々動機づけ要因である共感性が低いため、この場合も向社会性の発達は十分に進まないと考えられる。さらに、LLL 群と HLL 群の間でも 5%水準で有意差が見出されたことから、直接共感経験とモデリング学習のどちらも十分でない者よりは、動機づけ要因である直接共感体験だけでも高い者の方が、向社会性はより高まることが示された。

以上、高校時に直接共感経験およびモデリング学習のどちらも十分であった者の方が、どちらかが十分でない者、またはどちらとも十分でない者よりは、高校時においても大学時においても、ともに向社会性の発達が進んでいることが示された。つまり、直接共感経験を通じて「共感性」を強め、さらにモデリング学習により「道徳的感情」に基づく「向社会的判断」及び「共感性」が発達することが、ともに向社会性の発達に大きく関わっていることが明らかになった。

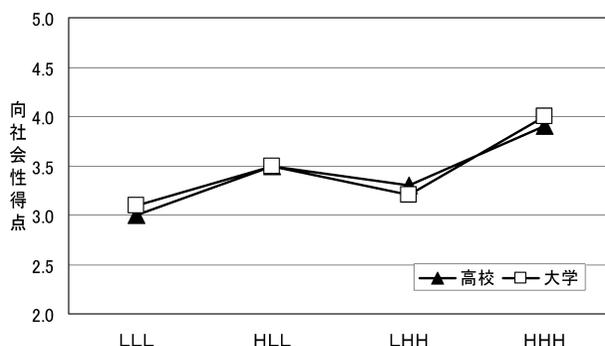


Figure 2 3 要因の組み合わせからみた向社会性の発達

(注) LLL は、要因①、②、③の順で、全て「低 (L)」示す。他も同様。

4. モデリングにおける「(Mo: 行い手) と (Mo: 受け手)」の組み合わせからみた「高校時」、及び「大学時」の向社会性——向社会的行動の内容側面からみた向社会性の検討

高校時の向社会的行動の「モデリング効果」をより詳細に検討するために、②モデリング (Mo: 行い手)、および③モデリング (Mo: 受け手) の「組み合わせ」の効果について、向社会的行動の「内容側面」(援助行動、共感・なぐさめ行動、分与行動) 別に分析した。つまり、例えば、「援助行動」については、Table 1 の援助行動の②と③それぞれについて平均±0.5SD の基

準によりH群とL群を抽出し、これらを組み合わせたHH群とLL群（HH群は、②高で③高の群を示す）別に④高校時と⑤大学時の「援助行動」の平均をそれぞれ算出し、両者の関連について検討した。「共感・なぐさめ行動」、「分与行動」の側面についても、同様な検討を行った。これを示したのが Figure 3 である。なおSDは、援助行動ではHH群の高校時0.66と大学時0.62、LL群の高校時0.55と大学時0.58、また共感・なぐさめ行動ではHH群の高校時0.68と大学時0.63、LL群の高校時0.71と大学時0.74、さらに分与行動ではHH群の高校時0.62と大学時0.73、LL群の高校時0.84と大学時0.75であった。

Figure 3 について、援助行動、共感・なぐさめ行動、分与行動の各側面別に、モデリング ②と③の要因の組み合わせ（HH、LL）×発達期（高校、大学）の2要因分散分析を行った。

まず「援助行動」については、モデリングの主効果が有意（ $F_{(1,35)} = 12.48, p < .005$ ）であった。すなわち、②と③のどちらも高く最も援助行動のモデリングが強いと想定されるHH群では、行動の行い手をよく観察することにより援助行動を行うことについての道徳的意識・認知は強まり、また行動の受け手をよく観察することにより共感も強まる。したがって、どちらも低く最もモデリングが弱いと想定されるLL群に比べて、向社会性の側面としての援助行動は発達しやすいと考えられる。また、発達期の主効果も有意（ $F_{(1,54)} = 5.51, p < .05$ ）であり、高校時より大学時の方が、援助行動の発達はより進んでいた。

次に「共感・なぐさめ行動」についても、モデリングの主効果が有意（ $F_{(1,44)} = 36.95, p < .001$ ）であった。すなわち、②と③のどちらも高く最も共感・なぐさめ行動のモデリングが強いと想定されるHH群では、上記の援助行動と同様なメカニズムにより、どちらも低く最もモデリングが弱いと想定されるLL群に比べて、向社会性の側面としての共感・なぐさめ行動が発達しやすいと考えられる。また、発達期の主効果は有意ではなかったことから、感情機能のより強い共感・なぐさめ行動についてはすでに高校時に大学生の水準に達している、つまり天井効果が考えられる。

さらに、「分与行動」についても、モデリングの主効果が有意（ $F_{(1,24)} = 7.22, p < .05$ ）であった。すなわち、②と③のどちらも高く最も共感・なぐさめ行動のモデリングが強いと想定されるHH

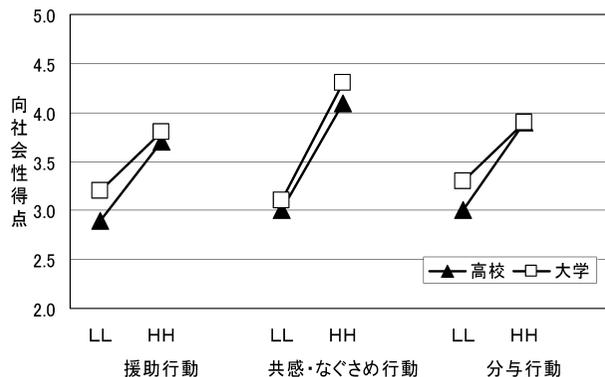


Figure 3 向社会的行動の内容側面からみた「Mo：行い手」と「Mo：受け手」の組み合わせの効果

(注) LLは、モデリング要因②、③の順で、全て「低(L)」を示す。他も同様。

群では、上記の援助行動や共感・なぐさめ行動と同様なメカニズムにより、どちらもが低く最もモデリングが弱いと想定される LL 群に比べて、向社会性の側面としての分与行動が発達しやすいといえる。また、発達期の主効果は有意ではなかった。これは、高校時の分与行動は、「教科書を貸す」など、他の向社会性の側面に比べて、日常場面で実行に移しやすい行動がほとんどであり、その意味ですでに高校時に大学生の水準に達している、つまり天井効果が考えられる。

以上の結果から、モデリングする向社会的行動の内容側面が援助行動、共感・なぐさめ行動、分与行動のどの側面であれ、②の行い手、及び③の受け手の観察をともに十分行っているほど、つまりそのような行動をよく注視して道徳的感情・向社会的判断、及び共感を強く抱くことができるほど、モデリングした行動と同種の向社会的行動が発達することが示されたといえる。

以上、結果と考察の1から4を通して、現在の若者すなわち高校生や大学生の向社会性の発達には、直接的共感経験による動機づけ要因としての共感性の発達、およびモデリングが大きく影響することが明らかになった。特に従来の向社会性の発達におけるモデリング研究においては、モデリングの効果性は指摘されるものの、モデリングが果たす認知機能としての「向社会的判断」、及び動機づけ機能としての「共感性」という二つの媒介機能への影響過程については、必ずしも明確化されていなかった。また従来、向社会的行動の「行い手」(agent)の観察についてのモデリング効果は実証されてきたが、「受け手」(recipient)の観察については検討されてこなかった。本研究は、これら2点を問題とし、向社会的行動の「行い手の観察」により「〇〇するのは良いことだ」といった「道徳的感情」を人が強く抱く、つまり「向社会的判断」の発達が進むほど、また一方「受け手の観察」により「〇〇されてよかった」といった「共感性」の発達が進むほど、向社会性の発達は進むことが明らかとなった。この点は特に興味深い発見といえる。さらに、個人の中で「直接的共感経験」、及び「行い手」と「受け手」のモデリング学習の「両面」の発達が進むことが、向社会性の発達に高い効果を持つことも示された。これも興味深い発見といえ、向社会性が低く思いやりに欠けるとされる現在の若者や若年成人にとって、これら両面の経験を深めていくことが重要な課題となることが示唆されたといえよう。

(付記)

本研究は、筆者の指導の下に行われた平成19年度安田女子大学心理学科卒業研究(久坂, 2008)の調査資料の一部を用いて、筆者の向社会性の発達モデルの視点から新たな分析と考察を行ったものである。資料の利用に快く応じてくれた久坂典子さんに御礼申します。

引用文献

- 東 洋・柏木恵子・高橋恵子(編・監訳)(1993). 生涯発達の心理学 新曜社.
 Baltes, P. B., Reese, H. & Lipsitt, L. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
 Bandura, A. (Ed.) (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldin-Atherton. 原野広太郎・福島脩美(訳)(1975). モデリングの心理学 観察学習の理論と方法 金子書房.
 Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. John Wiley & Sons.
 堂野恵子(1983). 家庭で育てる思いやりの心 祐宗省三・堂野恵子・松崎 学 思いやりの心を育てる, pp. 87-115. 有斐閣.
 堂野恵子(1993). 人間の学習と発達 生涯発達の基礎論的展開 北大路書房.
 堂野恵子(1996). 大学生の向社会性の発達における共感性および被向社会的経験の影響 安田女子大学

- 院文学研究科紀要, 1, 65-79.
- 堂野恵子 (1999). 小学生の向社会的性の発達における共感性および仲間に対する親和性の効果 安田女子大学大学院博士課程完成記念論文集, 135-145.
- 堂野恵子 (2000). 幼児の向社会的性の発達における親の夫婦間相互尊重性の効果 安田女子大学紀要, 28, 125-135.
- 堂野恵子 (2005). 他者との関係に欠かせない共感性と社会的スキル 『健』11月号, 8-15, 日本学校保健研修社.
- 堂野恵子 (2008). 絵本の読み聞かせが幼児の向社会的性の発達に及ぼす効果 安田女子大学紀要, 36, 81-91.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic cognition, emotion, and behavior*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). Empathy, sympathy, and altruism: emotional and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- 菊池章夫 (1983). 向社会的行動の発達 教育心理学年報, 23, 118-127.
- 久坂典子 (2008). 女子大学生の現在および高校時の向社会的性の発達 高校時における他者への共感およびモデリングの効果 平成19年度安田女子大学文学部心理学科卒業論文.
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* 竹村研一・杉崎和子 (訳) (1977). 冷淡な傍観者 思いやりの社会心理学 プレーン出版.
- Lerner, R. M. & Bush-Rossangel, N. A. (1981). *Individuals as producers of their development*. New York: Academic Press. 上田礼子 (訳) (1990). 生涯発達学 岩崎学術出版.
- Londeville, S. & Main, M. (1981). Security of attachment, compliance, and mental training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17, 289-299.
- 松井 豊 (1998). 援助とソーシャル・サポートの研究概略 松井 豊・浦 光博 (編) 人を支える心の科学 対人行動学研究シリーズ7 pp. 1-17, 誠信書房.
- Midlarsky, E., Bryan, J. H. & Brickman, P. (1973). Aversive approval: Interactive effects of modeling and reinforcement on altruistic behavior. *Child Development*, 44, 321-328.
- 森下正康 (1996). 幼児の人間関係と社会的行動のモデリング 子どもの社会的行動の形成に関する研究 pp. 191-236, 風間書房.
- Mussen, P. & Eisenberg, N. (1977). The roots of caring, sharing, and helping. San Francisco: Freeman. 菊池章夫 (訳) 思いやりの発達心理 (1980). 金子書房.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (1975). *Development through life: A psychological approach*. 福富 護・伊藤 恭子 (1990). 生涯発達心理学 川島書店.
- Sukumune, S., Dohno, K. & Matsuzaki, M. (1981). Mode and motivational cost effects on helping behavior through modeling in preschool children. 文部省科学研究成果報告書 研究代表者: 祐宗省三 pp. 41-47.
- 鈴木 忠 (2008). 生涯発達のダイナミクス 知の多様性 生き方の可塑性 東京大学出版会.
- 高木 修 (1982). 順社会的行動のクラスターと行動特性 年報社会心理学, 23, 137-156.
- 山本多喜司・S. ワップナー (編著) (1991). 人生移行の発達心理学 北大路書房.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial imitations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Summary

Following the developmental model of prosociality (Dohno, 1996, 1999) this article focused on the development of prosociality in adolescence, and investigated the effects of ① the 'direct empathic experiences' in everyday life, and also the effects of the modeling of either ② 'agents' or ③ 'recipients' of prosocial behaviors in high school days upon the development of prosociality from ④ high school to ⑤ university. 54 female university students participated in the survey and were asked these aspects.

The main findings were as follows. (1) Concerning each factor ①, ② and ③, the two factorial analysis of variance (level of each factor × developmental period) of the prosocial scores showed significant main effects of both level and developmental period. In each factor ①, ② and ③, Ss in high level (H) group assessed prosociality higher than Ss in low level (L) group. Ss assessed prosociality higher in university period than in high school period. (2) Concerning the combination effect of the above three factors, the two factorial analysis of variance (combination of ①, ② and ③ × developmental period) of the prosocial scores showed significant main effects of both combination and developmental period. Ss in each factor- high level (HHH) group assessed prosociality higher than the Ss in other group (HLL, LHH, LLL). (3) Examining the modeling effect more minutely, in all aspects of prosocial behaviors (helping, empathizing and sharing) the two factorial analysis of variance (combination of ② and ③ × developmental period) of the prosocial scores showed significant main effects of both combination and developmental period. In all aspects of prosocial behaviors, Ss in HH group assessed prosociality higher than Ss in LL group.

Consequently it was confirmed that for the development of prosociality in adolescence, the development of empathy as motivational function through the 'direct empathic experiences' in everyday life, and also modeling of either 'agents' or 'recipients' of prosocial behaviors are both important. Especially the latter finding provides new and interesting perspectives in studies of modeling. The modeling of agents might foster one's moral consciousness stronger ("It is good to do ****") to promote "prosocial thinking", and the modeling of recipients might foster one's empathy stronger ("He feels happy to have been given ****"), then both might promote one's prosociality.

[2008. 9. 29 受理]