

幼児期及び児童期における向社会的行動の理由づけの発達

—仮想場面を用いた友人への分与行動の分析—

大西 将史*¹ 毎田(久保) 遥香*²

(2022年9月30日 受付)

本研究では、幼児期及び児童期における向社会的行動の理由づけの発達について検討した。年少児から小学6年生計212名を対象に、年少児から小学2年生までは個別のインタビュー調査を、小学3年生以上では集団での質問紙調査を行った。最も仲の良い同性友人を挙げさせた上で、その友人が水筒のお茶を飲み干してしまい困っているという仮想場面を提示し、友人の気持ち、自身の取る行動とその理由について回答を求めた。自身の行動については、212名中178名が分与行動をすると回答し、年代ごとの割合は年少児から年長児にかけて増加し、その後は8割以上の高い水準であった。行動の理由づけを先行研究に基づいて8つのカテゴリーに分類した結果、分与行動を示した者のうち「かわいそうだから」という愛他的理由づけをした者は最も多く約7割程度であった。年代ごとでは、年少児のみが「お茶がないから」という実際的理由づけが多く、年中以降では愛他的理由づけが最も多かった。小学生以上ではこれら以外の理由づけもみられ、理由づけの多様化がみられた。友人の気持ちについて「お茶を欲しがっている」という相手の要求に言及することが分与行動と結びついていることも明らかになった。

キーワード：向社会的行動・分与行動・理由づけ・発達・幼児期及び児童期

1. 問題と目的

人は他者が困っていたら自己の犠牲を顧みず手を差し伸べることがある。このような他者に向けられた援助志向的な行動を向社会的行動 (prosocial behavior) という。向社会的行動の代表的研究者である Eisenberg (1992) は、向社会的行動を“他者に利益となるようなことを意図してな

*¹福井大学教育・人文社会系部門教員養成領域

*²福井市立みやまこども園

される自発的な行動” (p.4) と定義し、その中には援助行動・分与行動・貸与行動などが含まれると指摘している。例えば、援助行動とは困っている人を助けたり手伝ってあげたりする行動を示し、分与行動は自分のものを他者に分けてあげる行動を示し、貸与行動は自分のものを他者に貸してあげる行動を示す。

Eisenberg (1992) によると、向社会的行動は年齢とともにその質が変化するという。例えば、1歳に満たない赤ちゃんでさえ、他の赤ちゃんの泣き声に反応して泣きだしたり、動揺や混乱を示したりするなどの反応をする。しかし、これらは原始的な共感反応とされており、これが他者への気づかいから起こるものか単なる動揺から起こるものなのかは定かではない。1歳ごろの子どもは、他者の苦痛に反応して身体接触をしようとするなどの他者への積極的な関わりをみせるようになる。Hoffman (1982) は、1歳から2歳ごろの子どもは「自己中心的」共感を体験していると指摘している。「自己中心的」共感とは自分と同じことを相手も感じているであろうということであり、この時期の子どもは他者を助けようとするとき自分が最も心地よいと思うことを他者にも与えようとする。例えば、泣いている子に自分のお気に入りのおもちゃを渡すなどである。3歳を過ぎるころから視点取得能力という他者の立場から状況を見たり評価したりする能力が徐々に発達する (Mussen & Eisenberg, 1977)。そのため、この時期から年齢が上がるにつれて他者がどのように感じているのかが分かるようになり、苦痛を表わす他者にとってどのような行為をすることが最も適切であるかを判断し助けられるようになる。そして、さらなる年齢の上昇とともに向社会的行動の質もより高いものになり、他者の情緒的な要求に応答的で敏感に反応しやすくなる。

また、向社会的行動をとる相手も年齢とともに変化する傾向がある。2歳後半ごろの子どもたちは仲良しでない子よりも仲良しの子に対してより向社会的な反応を示し、3～5歳ごろの子どもたちは仲間よりも家族を援助する傾向があり、自分のことを助けてくれる子に対してより援助する傾向がある。さらに、学童期の子どもたちはより広い範囲の人々に共感し、友達でも家族でもない人のことも援助するようになる。

向社会的行動は、表出される行為は同じようにみえても多くの異なる動機の結果としてなされる可能性があることが指摘されている。Eisenberg (1992) は、向社会的行動を行った子ども自身にその理由を尋ねた。得られた回答から、向社会的行動を引き起こす動機 (子ども自身による理由づけの説明) として、以下の7つが示されている (Table 1)。

1つ目は、「Aが欲しがったから (分けてあげた)」など他者の要求に焦点を当てる要求指向の理由である。2つ目は、「Aが持ってなかったから (分けてあげた)」、「テーブルが濡れていたから (拭いた)」など手近な課題や状況の実際的な面に注目する実際的な理由である。3つ目は、「Aは友達だから (分けてあげた)」「Aが好きだから (分けてあげた)」など援助の受け手との関係を重視している情緒的關係の理由である。4つ目は、「Aが私を好きになるから (分けてあげた)」「Aが褒めてくれるから (分けてあげた)」など他者の承認を得たいという願望による承認指向の理由

である。5つ目は、「怒られるのは嫌だから(分けてあげた)」など自己指向的理由づけによる快楽主義的理由である。6つ目は、「次はAが助けてくれるから(分けてあげた)」など自己指向的理由づけによる直接互惠の理由である。そして、7つ目は「Aが可哀想だから(分けてあげた)」など他者への共感や同情による愛他的理由である。ここで示される共感とは、他者の感情状態や状況に対する感情的な反応で相手の状態や状況と一致したもので、同情とは他者の感情状態や状況に反応した気づかみや心配の感情である。そして、多くの向社会的行動は、具体的な報酬の期待や社会的承認、自分自身のマイナスな内的状態を少なくしたいという願望などの要因によって動機づけられていると考えられる。しかし、7つ目に示したような他者への同情や内面化された道徳的原則に従おうとする願望によって動機づけられる向社会的行動も存在し、それらは愛他的行動(altruistic behavior)と呼ばれる。愛他的行動は向社会的行動の中に含まれながらも、その理由(動機)によって、他の向社会的行動とは明確に区別することができる。

Table 1 向社会的行動の理由(動機)

理由の種類	理由の特徴	分与行動の場合の例
要求指向の理由	他者の要求に焦点を当てる	Aが欲しがったから
実際の理由	手近な課題や状況の実際的な面への注目	Aが持ってなかったから
情緒的関係の理由	援助の受け手との関係を重視	Aは友達だから
承認指向の理由	他者の承認を得たいという願望による	Aが褒めてくれるから
快楽主義的理由	自己の快楽的願望による	怒られるのは嫌だから
直接互惠の理由	後の互惠的行動への期待による	次はAが助けてくれるから
愛他的理由	他者への共感や同情	Aが可哀そうだから

(Eisenberg, 1992)をもとに著者らが作成

Eisenberg (1992)によると、ここに示した7つの理由(動機)において、年齢の小さな幼児は要求指向や実際の理由のどちらかで行動の動機を述べることが多い。子どもたちは年齢が上がるにつれて情緒的関係の理由、承認指向の理由、快楽主義的・直接互惠の理由に関連させて自らの行動を説明するようになる。小学生になり年齢が上がるにつれて、他者指向的な理由や自覚した視点取得にもとづく行動をするようになる。つまり、子どもたちは向社会的行動の質が高くなるのと同時に、その行動の動機の質も高いものへと変化していく。これらの点に関して、子どもたちが年齢とともに愛他的になるということはあくまで傾向であり、より年長の子どもたちがより年少の子どもたちよりも常に援助的であるということ必ずしも意味しているわけではない。しかし、より年長の子どもたちはより年少の子どもたちに比べて視点取得能力が発達し、愛他心に関する価値を理解することができ、自分の行動は他者に見られているということを理解できるので、より年長の子どもたちの方がより愛他的に判断して行動をとることができるものと考えられる(Eisenberg, 1992)。

向社会的行動及びその動機の発達を扱った代表的な実証的研究として、Bar-Tal, Raviv, & Liser (1980)による実験研究がある。

Bar-Tal et al. (1980) は、向社会的行動はさまざまな要因によって起こりうるが、愛他的行動と名付けられた向社会的行動は、ほとんどの研究者が示す「他者の利益を目的とした、自発的に行われる、外部からの報酬を期待せずに終わるよう働く道徳的行為」というただひとつのはっきりと明確に定義された状況で行われると示している。そこで、この研究では、向社会的行動の中から分与行動を取りあげて実研が行われた。幼稚園・小学2年生・小学4年生の子どもたちがペアになってゲームを行い、勝者への報酬として飴を貰う。敗者は報酬をもらうことができないので、勝者となった子どもは、飴をもらえなかったペアのもう一人の子どもに飴を分与する機会が与えられる状況に置かれた。それらの状況は、愛他的条件、規範的条件、具体的な報酬を伴う内在的な自発性、服従、具体的なはっきりとした強化を伴う服従の5つの段階に分かれており、高度な段階に相当する状況で分与をしなかった子どもたちは、段階に沿って低い段階に相当する状況で分与する機会が与えられる。また、それぞれの状況における行動と行動の後に表現される動機との間でなし得る一致を調査するために、それぞれの子どもたちは分与行動の後にその行動をとった理由を答えることが求められた。

この研究は以下の3つの結果を示した。1つ目は、子どもたちが年長になればなるほど、より高等な実験状況において分与したということである。2つ目は、子どもたちが年長になればなるほど、分与行動に対するより高等なレベルの動機を表明したということである。この調査において表明された動機は、①報酬の期待と服従、②規範的信条、③愛他的理由の3つに分類された。これらの3つの段階においては①、②、③の順に自己指向から他者指向になり動機のレベルは高くなるといえる。3つ目は、彼らが分与した実験状況が高等であればあるほど、子どもたちは分与行動に対するより高等なレベルの動機を表現したということである。これらの結果は、向社会的行動の動機は年齢に伴って発達するというを示唆している。向社会的行動の表出は様々な年齢にわたって同じかもしれないが、その行動の背景である動機は変化する。したがって、行動の質は年齢に伴って変化する。子どもたちはより進歩的に認識・社会的客観性・道徳的指向が発達することによって高い道徳的質の向社会的行動をとることができる。つまり、愛他的行動を行うために必要な認知能力が発達し、やり方を学んだ年長の子どもたちだけが愛他的にふるまうことができる」と結論づけられている (Bar-Tal et al., 1980)。

同様に向社会的行動の動機の発達という観点から、江口・安里・川島 (2003) は次のような実験を行った。江口他 (2003) は、これまで発達心理学において、向社会的行動と愛他的行動とを曖昧に定義することが多かったという問題点を指摘し、両者の差異を明確にするため、貸与行動を取りあげて向社会的な条件と愛他的な条件設定のもとでそれぞれの行動判断がどのように変化するかを年少児から小学4年生までの幼児及び児童を対象に検討した。この研究の定義によると、向社会的行動とは、“動機にかかわらず他者のためになる行動”であり、愛他的行動とは、“外的な報酬を期待せず他者のためになり自発的・意図的になされ自己犠牲を伴う行動”である。この研究における向社会的条件は返却期待あり条件と表現されており、友だちに貸したクレヨンが

きちんと返ってくることが期待されるというものである。一方、愛他的条件は返却期待なし条件と表現されており、もし友だちにクレヨンを貸したら、そのクレヨンが壊されたりなくなったりして返ってこないかもしれないという自己へのリスクが伴うものである。上記のように設定した2つの条件設定のもとで幼児・児童に例話を読み聞かせた後、「あなたはクレヨンを貸してあげますか？それとも貸してあげませんか？」と尋ねられた。その質問に対する返答の後で「どうしてそういうふうに思ったのかな、お話できたら教えてください。」と行動の判断理由が尋ねられた。その結果、向社会的（返却期待あり）条件下においてはほとんどすべての幼児・児童が「貸してあげる」と返答した。しかし、愛他的（返却期待なし）条件下においては年長児から小学2年生の間で貸与率が低下する傾向がみられた。さらに、判断理由に着目すると、年少児・年中児は「クレヨンを貸してと言っているから。」というような他者の要求に焦点を当てて返答した者が多いが、年長児から小学2年生は「自分のクレヨンが折られるといやだ。」というような自己中心的で快楽主義的な自己利得に基づいて返答した者が多いことが明らかとなった。この結果について江口他（2003）は、年長児から小学2年生にかけて最も利己的な貸与判断を行う傾向が見られると考察している。つまり、「貸したクレヨンがきちんと返ってくる（＝次に自分も必ず使うことができる）」という自身への心理的コストが小さな返却期待あり条件においては、年少児のような年齢の低い時期からも「貸してあげる」という行動判断をする可能性があるにもかかわらず、「貸したクレヨンが返ってこないかもしれない（＝自分のクレヨンが壊されたりなくなったりしてしまうかもしれないし、そうってしまった場合次に使うことができなくなる）」という自己犠牲を伴うような自身への心理的コストが大きい返却期待なし条件においては、「貸さない」という行動判断を行うため「貸してあげる」という行動の判断率は低下するというのである。

以上、幼児期から児童期における向社会的行動及びその動機の発達を扱った実証的研究を紹介したが、これらには実験条件の操作という観点から問題を指摘することができる。

Bar-Tal et al. (1980) の研究においては、子どもたちが年長になればなるほど、より高等な実験段階において分与することが明らかとなったことから、より年長の子どもたちはより年少の子どもたちより愛他的な行動をとることができると判断された。しかし、この調査の手続きにおいて、子どもたちは実験の最終段階である5段階目にたどり着くまで、飴をペアの子どもに分けてあげることが望まれた。つまり、最初の愛他的状況の段階以外では、子どもたちは常に実験者から飴を分けてあげることへの期待を受け取っていることになる。実験の中でその期待に気づいた子どもは自分の意思とは異なって飴を分けてあげていたかもしれないという可能性が考えられる。なぜなら、視点取得能力が発達したより年長の子どもたちほど、実験者たちの期待に気づく可能性が高いからである。したがって、Bar-Tal et al. (1980) の研究における問題点として、子どもたちの年齢が上がるにつれて、この調査の手続きが誘導的なものであると子どもたち自身が感じてしまうことが挙げられる。

江口他（2003）の研究においては、年少児・年中児が愛他的行動判断を行うことができるにも

かわらず、年長児・小学2年生の子どもたちの愛他的行動の判断率が低下するという結果が示された。これは、Bar-Tal et al. (1980) の研究が示した「子どもたちが年長になればなるほど、より高等な実験段階において分与する」という結果と異なる見解を示している。この点に関しての考察を江口他 (2003) は行っていない。さらに、この研究では行動の判断理由については言及していないため、分与すると返答した子どもたちがどのような理由を持って判断したのかが曖昧になっている。そのため、江口他 (2003) が自ら定義している愛他的行動に準じているのかが判断できないために愛他的条件下において「貸してあげる」と返答することは愛他的行動であると一義的に判断できないことが問題点として挙げられる。

以上のように上で紹介した2つの実証的研究は実験の手続き上問題を抱えていることが指摘でき、この点を実証データに基づいて明確にすることが本研究の目的である。

それに先立ち、久保・大西 (2016) では、向社会的行動の動機の発達について、上で紹介した先行研究を踏まえて、2つの予備的検討を行った。研究1では、生活文脈に根差した子どもの姿や発達を捉えていると考えられる幼稚園教諭・保育士の視点から先行研究の結果について検討するため、①江口他 (2003) において年長児～小学2年生にかけて貸与率が低下する要因、②子どもたちの成長に関してこれまでできていたのにできなくなったこととその原因として考えられること、③子どもたちが喧嘩をしたときの言い分の変化、④先生からの頼みごとに対する子どもたちの返答の変化、⑤保育現場でしばしば子どもの発達を言い表すために用いられる「まわりがみえるようになる」という言葉の意味、の5項目について幼稚園教諭2名 (年長組担当)、保育園長2名、保育士1名の5名にインタビュー調査を行った。その結果、幼児期の一般的な発達の特徴として、より年齢の低い年少児ほど言葉で語られた場面や実験条件を理解する力が弱い傾向にあり、彼らが能力を十分発揮できるような実験条件の工夫が必要であることが示唆された。研究2では、江口他 (2003) の研究と同じ実験条件の下で、子どもたちはどのような行動の判断とその理由づけを行うのかを検討するために、年長児1名、小学1年生3名、小学2年生3名、小学6年生2名の合計8名を対象として追試を行った。その結果、愛他的 (返却期待なし) 条件で「貸してあげる」と回答しても、その動機は条件に対応していない場合があり、これを一義的に愛他的動機による行動とすることができないこと、実験に使用した物語の登場人物が架空の人物の場合には実験協力者の子どもたちにとってリアリティが低く、回答しづらい可能性があることが考えられ、いずれも江口他 (2003) の実験条件及び手続きに問題があることが示唆された。

以上を踏まえ、久保・大西 (2016) では、幼児及び児童を対象として向社会的行動を取る動機の発達を実験的に検討する際に、以下の点を改善する必要があると結論づけた。1つ目として、行動を取る条件を操作することで向社会的か愛他的かを判断するのではなく、被験者に行動の理由について直接尋ね、それに対する回答から判断する手続きが望ましいのではないかと考えられる。2つ目に、登場人物として出てくる援助の受け手を想定しやすくするために、協力者となる子どもに「仲の良い友だちやよく一緒に遊ぶ友だち」を思い浮かべるように指示することが望ま

しいのではないかと考えられる。その際、調査の最初に「あなたの仲の良い友達やよく一緒に遊ぶ友達を一人教えてください（思い浮かべてください）」と教示することでより理解しやすいのではないかと考えられる。そして、子どもが例話を理解できているのか確認するための質問項目を用意し、それに対して返答できなかつたり異なる返答をしたりした者に対しては適宜説明を行い、全ての子どもが例話を理解した上で調査が行われるよう配慮する必要があるだろう。3つ目に、調査が誘導的になることを防ぎ、子どもの素直な考えが表現されるようにするため、「分からない」と返答した場合以外では「あなたはどうしますか？」と尋ねることを何度も繰り返さないようにし、子どもがどのような返答をしたとしてもよいものとする必要があるであろう。

Eisenberg (1992) は多数の研究者によって行われた実証的研究をふまえて、より年少の子どもたちも向社会的にふるまうことができること、年齢が上がるにつれて他者指向的な動機や自覚した視点取得にもとづく行動をするようになること、年齢が上がると情緒的関係の説明、承認指向の説明、快楽主義的・直接互惠の説明に関連させて理由づけをするようになること、などを指摘している。しかしながら、それらの研究は実験条件が異なっていたり、異なる状況を観察した結果導き出された研究結果をまとめたものであったりするため、幼児期から児童期における向社会的行動の動機の発達を同一の条件のもとで検討した研究が必要である。これについて特に扱っている Bar-Tal et al. (1980) や江口他 (2003) の研究には、久保・大西 (2016) において論理的及び実証的に検討した結果、手続きにおける問題があることが示唆された。そのため、改善された手続きで再度検討することが必要であり、それを通して、より信頼性・妥当性の高い知見が得られるものと考えられる。

以上に述べた点を踏まえて本研究では、向社会的行動の中で分与行動を取り上げ、幼児期から児童期にかけて分与行動とその理由づけがどのように変化するかを幼児及び児童を対象に横断的に検討することを目的として調査を行った。本研究で取り上げた分与行動は、Staub & Sherk (1970) が定義した、他者に利益を与えかつ自己の所有する物を犠牲にしなければならない行為のことである。そして、これまでに述べた問題点を解消するために、本研究では、まず行動をとる条件を操作することで向社会的か愛他的かを判断するのではなく、協力者に行動の理由について直接尋ね、それに対する回答から判断することとした。本調査の手続きに関して、子どもたちからの言葉が最も重要なデータとなる。向社会的行動の動機に関する先行研究において、最も一般的な研究方法はインタビュー形式で行われている。この方法に関して、小さな子どもたちは自分の思いを十分に言葉にすることができない可能性を、反対に年上の子どもたちは社会的望ましさの影響により本心ではない言葉を口にする可能性を持っている。しかし、それでもなお、子どもたち自身の口から行動の動機を説明してもらうことが最も子どもたちの思いや考えを知ることのできる方法として使用されている (Eisenberg, 1992)。

また、登場人物として出てくる援助の受け手を想定しやすくするために、協力者となる幼児・児童に調査の最初に「あなたの仲の良い友達やよく一緒に遊ぶ友達を一人教えてください（思い

浮かべてください。』と教示し、幼児・児童の身近な友人を登場人物の一人と設定して調査を行った。そして、幼児・児童が例話を理解できているのか確認するための質問項目を用意し、それに対して返答できなかつたり異なる返答をしたりした者に対しては適宜説明を行い、全ての幼児・児童が例話を理解した上で調査が行われるようにした。調査が誘導的になることを防ぎ、幼児・児童の素直な考えが表現されるようにするため、「分からない」と返答した場合以外では「あなたはどうしますか?」と尋ねるのは一度のみとし、幼児・児童がどのような返答をしたとしてもよいものとした。

先行研究の知見から推測された仮説を以下に示した。

- (1) 理由づけに関係なく「分けてあげる」と返答する割合は、年齢が上がるごとに大きくなる。
- (2) 愛他的な理由づけをして「分けてあげる」と返答する割合は、年齢が上がるごとに大きくなる。
- (3) 年齢の小さな幼児は「お茶がないから」といった実際的理由づけを行うことが多いが、年齢が上がるにつれて情緒的理由づけや愛他的理由づけなどの理由づけを行うようになる。

2. 方法

(1) 調査協力者

北陸地方のA幼稚園に在籍する年少児13名(男児5名, 女児8名), 年中児15名(男児7名, 女児8名), 年長児13名(男児6名, 女児7名)の計41名と, B児童館に来館する小学1年生13名(男児6名, 女児7名), 小学2年生19名(男児5名, 女児14名)の計32名, C小学校に在籍する小学3年生36名(男児20名, 女児16名), 小学4年生34名(男児15名, 女児19名), 小学5年生35名(男児17名, 女児18名), 小学6年生34名(男児17名, 女児17名)の計139名, 合計212名(男児98名, 女児114名)を調査対象とし, 全員の回答に不備がなかったため全員を分析対象とした。

(2) 調査内容及び調査手続き

幼稚園年少児～小学校低学年の児童には個別にインタビュー調査を, 小学校中学年・高学年の児童には集団調査を行った。集団調査では児童に無記名のワークシートを配布し, それぞれの質問に対する考えを記入してもらった。

1. デモグラフィックデータの収集

性別, 学年, 生年月日の情報を収集した。幼児の場合は, 調査前に担任教諭から対象児のクラス, 性別, 生年月日の情報が記載された名簿を供与してもらった。小学校低学年の児童の場合は, 調査時に口頭で回答を求め, 調査者が記録用紙に記録した。小学校中学年・高学年の児童の場合は, これらの質問を配置したワークシートに直接回答を求めた。

2. 例話をを用いた調査

例話と例話の内容を表した絵を示し具体的な場面が想起されやすいように配慮した。絵は例話の進行に合わせて1場面ずつ4枚作成した(Figure 1)。例話の中で読み上げた内容は以下の通り

である。

①今日はとても暑い日です。天気がいいのでみんなで外に出て遊んでいます。あなたは、お友達と外でいっぱい走ってとても楽しく遊んでいます。

②あなたは、たくさん走って喉が渴いたのでお茶を飲みにいきました。あなたがお茶を飲んでいるときに、あなたと一緒に外にお茶を飲みに来た仲良しのお友達が水筒を見て困った顔をしています。

③あなたはその友達に「どうしたの？」と尋ねました。するとその友達は、「お茶が水筒に全然ないんだ。先生にもらいにいったら、『みんなにお茶をあげたから、もう先生のお茶もなくなっちゃったの。ごめんね。』って言われちゃったんだ。暑くて喉もカラカラなのに、飲めないんだよ。」と言ってきました。

④あなたの水筒にはまだお茶は残っています。けれど、お茶を飲んだらまた外でたくさん遊んで喉が渴くので、お茶はたくさん必要です。お友達はお茶が飲めなくて元気がなさそうです。

例話は、主人公の性別によって判断に影響が与えられないように、男児用には男子の主人公が、女児用には女子の主人公が登場するようにした。また、個別のインタビュー調査においては、幼児・児童の発言が正確に記録できるように、許可をもらって子どもたちの目の届かないところに録音機器を設置しやりとりを録音した。

例話が話された後、調査協力者が例話を理解しているか確認をとるために例話②の場面が例示され、「(主人公・友達をそれぞれ指示し)これは誰でしょう?」「友達はどのようにしてこんな顔をしているのでしょうか?」と質問を行った。その後「あなたは、どうすると思いますか?」「どうしてそうしようと思ったのですか?」と行動とその行動の判断理由を質問した。その後、例話④の場面が提示され、「友達はどんな気持ちだと思いますか?」「あなたはどう思いましたか?」と友達と自己について尋ねた。年少児～小学2年生には個別のインタビュー調査を行ったため、質問に対する返答は、調査者が記録用紙に記述した。小学3年生～小学6年生には集団調査を行ったため、それぞれの質問ごとにワークシートに記入する時間を設け、書いていることを確認しながら順次進めていった。

すべての調査は2012年の12月中に行った。



Figure 1 本研究で用いた例話の絵

(3) 倫理的配慮

調査に先立ち、調査協力者の通う幼稚園、児童館及び小学校の管理職に調査の目的、内容、手続き、倫理的配慮について文書及び口頭で説明を行い、調査許可を得た。さらに、調査協力者の保護者にも同様の内容を記述した依頼状を配布し、調査に同意の得られた者のみを調査対象とした。倫理的配慮の内容は、本調査への協力は任意であるため、参加しないことによって不利益を被ることがないこと、生年月日は年齢を把握するためだけに用いることとし、得られた情報は分析段階で個人情報と回答内容を分けて扱い、全体的なデータとして統計的分析を加えるため個人が特定されることがないことであった。

(4) 分析方法

1. 分与行動について

幼児・児童から得られた返答において、「あなたは、どうすると思いますか?」という質問に対する返答について「分けてあげる」というような分与行動を示した者と、それ以外の行動を示した者とを区別した。「分けてあげる」という分与行動のみを取り出した理由は、「分けてあげる」という行動が「お茶がない」と言っている友達に対してできる最も向社会的で手近な解決策であると考えられるためである。得られた返答には分与行動以外にも「水道水を飲むように言う」「もっと大きな水筒を持ってくるように言う」「がまんするしかない」などが挙げられたが、

それらは困っている友達に対してすぐに対処される行動ではなく問題は解決しないため「分与しない」とした。また、「わからない」「しらない」という回答もみられたため、「わからない」に分類した。

2. 行動の理由づけについて

行動の理由づけを検討するために、「どうしてそうしようと思いましたか？」という質問への回答を愛他的・情緒的関係・要求指向・自己利得・直接互惠・实际的・紋切り型・その他の8つに分類した。しかし、この回答だけでは理由づけの分類が判断できなかったものについては、次の「あなたはその友達を見てどう思いましたか？」という自己の感情についての質問への回答も参照した。理由づけの分類において、第1著者と第2著者それぞれが分類したものを照らし合わせて不一致だった理由づけについては協議を行い決定した。

3. 友達の気持ちの推測について

〔例話③の場面で〕友達はどうな気持ちだと思いますか？という質問に対する回答を友達の感情についての推測・要求についての推測・身体状態についての推測・その他の推測・推測できていないという5つのカテゴリーに分類した。それぞれの具体例として、感情についての推測は「悲しい・嫌な気持ち、お茶を飲んでいる主人公がうらやましい」などがあり、要求についての推測は「お茶が飲みたい、早く欲しい」など、身体状態についての推測は「喉が渴いている、疲れた」などがあり、その他の推測は友達の気持ちを推測しているが先の3つとは異なる視点によるもので「お母さんに入れてと頼もう、もっと大きな水筒を持ってくればよかった」などがあり、推測できていないというカテゴリーには「わからない」という回答を分類した。この分類に関しても、第1著者と第2著者それぞれが分類したものを照らし合わせて不一致だったものについては協議を行い決定した。

3. 結果と考察

(1) 分与行動とその理由づけの年代による差異

「あなたは、どうするといと思いますか？」という質問に対する回答を集計した結果をTable 2に示す。その結果、212名のうち「分けてあげる」という分与行動を示す回答をした者は178名(84.0%)、分与しないという回答は30名(14.2%)、わからないという回答は4名(7.7%)であった。また、Figure 2には年代ごとの分与行動の回答をした者の割合を示した。

これらの結果から、全ての年代において半数以上の者が「分けてあげる」という分与行動を示す回答を行ったことが分かる。年少児・年中児の割合は他の年代と比べて低いが、年長児から小学6年生の間においてその割合は8割を超えて高い水準であった。「わからない」という回答は年少児において2名、年中児から小学1年生まで各年代1人ずつみられた。分与行動の有無について明確にするため、年代ごとに、「分与する」と回答した者と、「分与しない」「わからない」を合わせた者の度数について適合度検定(χ^2 検定)を行った。その結果、年少児と年中児において

は χ^2 (Fisherの直接法) の値は有意とならなかったのに対して、年長児から小学6年生まではすべて5%水準以上で有意となり、「分与する」という回答が多いことが明らかになった。また、年代ごとで性差に着目すると、年少児及び年中児では男子の分与率が女子のそれよりも大幅に高く見えるのに対して、小学2年生では逆に女子の分与率が男子のそれよりも大幅に高く見える。その他の年代ではそのような大きな差異はみられなかった。これについて明確にするため、年代ごとに「分与する」と回答した者と、「分与しない」「わからない」と回答した者を合わせた者の度数における性差について独立性の検定 (χ^2 検定) を行った。なお、各セルの度数が一つでも0となっていた年長児及び小学5年生については検定を行っていない。分析の結果、検定を行っていない年長児及び小学5年生を除く全ての年代において χ^2 (Fisherの直接法) の値は有意とならず、性差はみとめられなかった。

この結果から、理由づけに関係なく「分けてあげる」という分与行動を示す回答の割合は年齢が上がるごとに大きくなるという仮説 (1) は部分的に支持された。すなわち、年少児から年長児にかけては支持されたといえるが、年長児から小学6年生の間ではいずれも8割以上の高い水準を示しており明確な値の上昇はみられなかったために支持されていないといえる。性差についてはサンプルサイズの問題もあるため今後サンプルサイズを増やしてより詳細な検討を行う必要がある。

Table 2 「どうするか？」という質問に対する回答の集計結果

	全体																				
	協力者				分与する				分与しない				わからない								
	N	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)						
年少児	13	7	(53.8)	4	(30.8)	2	(15.4)	5	4	(80.0)	1	(20.0)	0	(0.0)	8	3	(37.5)	3	(37.5)	2	(25.0)
年中児	15	9	(60.0)	5	(33.3)	1	(6.7)	7	5	(71.4)	1	(14.3)	1	(14.3)	8	4	(50.0)	4	(50.0)	0	(0.0)
年長児	13	12	(92.3)	0	(0.0)	1	(7.7)	6	6	(100)	0	(0.0)	0	(0.0)	7	6	(85.7)	0	(0.0)	1	(14.3)
小学1年生	13	11	(84.6)	1	(7.7)	1	(7.7)	6	5	(83.3)	1	(16.7)	0	(0.0)	7	6	(85.7)	0	(0.0)	1	(14.3)
小学2年生	19	16	(84.2)	3	(15.8)	0	(0.0)	5	3	(60.0)	2	(40.0)	0	(0.0)	14	13	(92.9)	1	(7.1)	0	(0.0)
小学3年生	36	30	(83.3)	6	(16.7)	0	(0.0)	20	16	(80.0)	4	(20.0)	0	(0.0)	16	14	(87.5)	2	(12.5)	0	(0.0)
小学4年生	34	30	(88.2)	4	(11.8)	0	(0.0)	15	12	(80.0)	3	(20.0)	0	(0.0)	19	18	(94.7)	1	(5.3)	0	(0.0)
小学5年生	35	34	(97.1)	1	(2.9)	0	(0.0)	17	17	(100)	0	(0.0)	0	(0.0)	18	17	(94.4)	1	(5.6)	0	(0.0)
小学6年生	34	29	(85.3)	5	(14.7)	0	(0.0)	17	14	(82.4)	3	(17.6)	0	(0.0)	17	15	(88.2)	2	(11.8)	0	(0.0)
合計	212	178	(84.0)	29	(13.7)	5	(2.4)	98	82	(83.7)	15	(15.3)	1	(1.0)	114	96	(84.2)	14	(12.3)	4	(3.5)

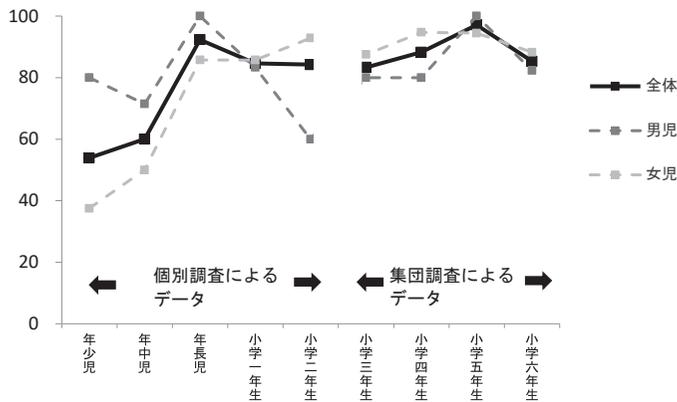


Figure 2 年代ごとの分与行動の生起割合

(2) 分与行動における理由づけの年代による差異

分与すると回答した178名が表明した理由づけを Eisenberg (1992) の示した7つ及びその他の計8カテゴリーに分類した。178名の示した理由は198あり、そのうち、第1著者と第2著者の分類における一致数は全体の198のうち157で、一致率は79.3%であった。不一致の回答については協議して一致させた。

Table 3には、8カテゴリーに分類された理由づけの具体例を示した。Table 4には、年代ごとの分与行動を回答した者の度数、理由を2つ回答した者の度数と分与行動を回答した者の度数における割合、理由合計、各理由づけの度数と分与行動を回答した者の度数における割合を示した。理由を3つ以上回答した者はいなかった。さらに、年代ごとの各理由づけの割合を Figure 3に示した。なお、これ以降の分析ではサンプルサイズが小さいため、性別を分けずに全体で行った。

Table 3 分与行動における理由づけの具体例

理由づけ	具体例
愛他的	かわいそう、喉が渴いている
情緒的關係	友達だから、仲良しだから
要求指向	欲しがっているから、ないと言っているから
自己利得	助けると気持ちよくなる、自分がないときくれると嬉しいから
直接互惠	分けるのはお互いにとっていいから、前に分けてくれたお返し
實際的	お茶がないから、自分のお茶があるから
紋切り型	困っている人は助けないといけない、分けるのは当たり前
その他	わからない、上の7つの理由づけのどれにも当てはまらないもの

Table 4 分与行動における理由づけの割合

分与行動	理由を2つ回答した者		理由合計	愛他		情緒		要求		自己		互惠		実際		紋切		その他	
	N	N (%) ¹		N	N (%) ¹														
年少児	7	0 (0.0)	7	2 (28.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (14.3)	4 (57.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
年中児	9	0 (0.0)	9	5 (55.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (33.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (11.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (11.1)
年長児	12	1 (8.3)	13	10 (83.3)	1 (8.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (8.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (8.3)	0 (0.0)	1 (8.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
小学1年生	11	0 (0.0)	11	8 (72.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (18.2)	0 (0.0)	1 (9.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (9.1)	0 (0.0)
小学2年生	16	0 (0.0)	16	10 (62.5)	1 (6.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (6.3)	4 (25.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
小学3年生	30	5 (16.7)	35	24 (80.0)	2 (6.7)	0 (0.0)	3 (10.0)	2 (6.7)	0 (0.0)	2 (6.7)	4 (13.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
小学4年生	30	3 (10.0)	33	20 (66.7)	4 (13.3)	0 (0.0)	1 (3.3)	1 (3.3)	0 (0.0)	1 (3.3)	4 (13.3)	2 (6.7)	1 (3.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.3)	0 (0.0)
小学5年生	34	5 (14.7)	39	30 (88.2)	1 (2.9)	1 (2.9)	1 (2.9)	1 (2.9)	4 (11.8)	2 (5.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
小学6年生	29	6 (20.7)	35	22 (75.9)	3 (10.3)	1 (3.4)	3 (10.3)	0 (0.0)	4 (13.8)	1 (3.4)	1 (3.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (3.4)	0 (0.0)
合計	178	20 (11.2)	198	131 (73.6)	12 (6.7)	2 (1.1)	9 (5.1)	9 (5.1)	9 (5.1)	28 (15.7)	3 (1.7)	4 (2.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

¹分与行動の度数を分母として算出

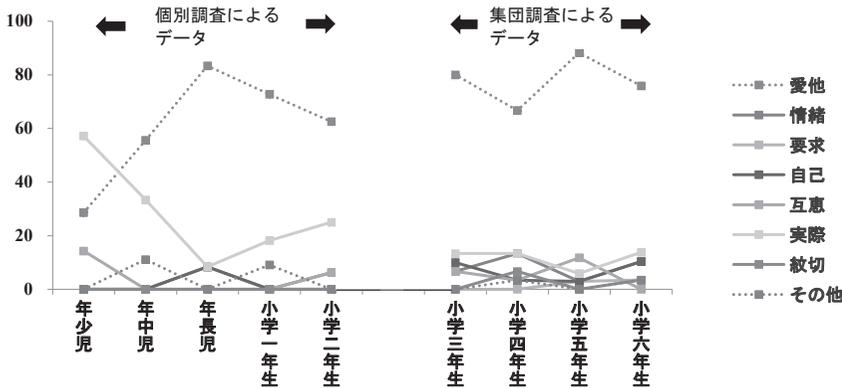


Figure 3 年代ごとの分与行動の理由づけの割合

これらの結果から、年少児以外の年代において最も多く表明されたのが愛他的理由づけであることが分かる。愛他的理由づけは、年少児から年長児にかけては単調増加し、小学2年生までは単調減少、その後は増減を繰り返すという複雑な値を示した。年中児以降は高い水準を示していることは確かであるが、明確に単調増加とはいえないため、愛他的な理由づけをして「分けてあげる」と返答する割合は、年齢が上がるごとに大きくなるという仮説(2)は部分的に支持されたといえよう。

情緒の関係の理由づけが小学生以上においてみられることは、小学生になり年齢が上がるにつれて他者指向的な動機や自覚した視点取得にもとづく行動をとるようになるという Eisenberg (1992) の指摘とある程度一致する結果であるといえる。さらに、年少児・年中児の幼児の多くが実際的理由づけを表明したことから、年齢の小さな幼児は要求指向の説明や実際的理由づけのどちらかで行動の動機を述べる人が多いという Eisenberg (1992) の指摘が支持されたといえる。

また、Eisenberg (1992) が示していた要求指向の説明が少なかったのは、例話に登場する友達は「お茶をちょうだい」と主人公に頼んでいないためであると考えられる。さらに、年代が上がると理由を2つ回答した者の数も増えているとともに、情緒的關係・要求指向・自己利益・紋切型の理由づけを行う子どもが出てきており、子どもたちの表明する動機には多様性が生まれることが分かる。以上から、年齢の小さな幼児は「お茶がないから」といった実際的理由づけを行うことが多いが、年齢が上がるにつれて情緒的理由づけや愛他的理由づけなどの理由づけを行うようになるという仮説(3)は支持されたといえる。

最後に、Table 5に愛他的理由づけの年代ごとの具体例を示した。この結果から、理由づけの分類として「愛他的」と分類されていても表明された内容は学年が上がるごとに多様なものになっていることが分かる。小学校高学年になると「お茶を飲まないと体調が悪くなってしまふ」など、友達がお茶を飲めないことに同情するだけでなく、その後の見通しを立てて自分がどうすべきかを考えていることがうかがえる。つまり、子どもたちは大きくなるにつれ物事の判断に未来の予測を含めており、愛他的理由づけにおいても年齢の上昇とともにその内容はより複雑なものに変化することを示唆している。

Table 5 愛他的理由づけの年代ごとの具体例

年代	具体例
年少児	困っている、飲めないときみしい
年中児	かわいそう、疲れている
年長児	お茶がなくてかわいそう
小学1年生	かわいそうだから
小学2年生	かわいそうだから
小学3年生	友達がかわいそう、友達の元気がない
小学4年生	かわいそう、困っている、友達が困っている、友達を助けたい
小学5年生	かわいそう困っている、お茶をあげたら元気になって楽しく遊べる、自分だけ飲むわけにはいかない
小学6年生	かわいそう、困っている、お茶を飲まないで体調が悪くなってしまふ

(2) 友達の気持ちの推測と分与行動・理由づけによる差異

計212名の幼児・児童から得られた回答は、全部で277であった。第1著者と第2著者の分類における一致数は全体の277のうち252で、一致率は91.0%であった。

Table 6に、友達の気持ちの推測についての年代ごとの割合を示した。Figure 4には、各内容の割合を年代ごとに示した。回答数は小学校2年生までは調査協力者数とほぼ同じであり、一人一つ推測していると考えられたが、小学3年生以上では推測の度数が大幅に増加しており、多くの子どもにおいて一人二つ以上推測していることが示唆された。

各内容についてみると、感情状態についての推測は全年代において多く回答されており、年少児から小学2年生までの子どもにおいては最も多く回答された内容であった。その一方で、要求についての推測は年少児から小学2年生は多くは回答されていないのに対して、小学

3年生以上においては最も多く回答された内容であった。つまり、小学2年生から3年生の間で友達の気持ちについての推測に大きな変化があるということが示唆された。身体の状態についての推測は年少児では少ないものの、年中児から小学4年生までは増加傾向がみられ、その後減少傾向がみられた。その他及びわからないについては年少児に多く、それ以上ではほとんどみられないか、みられても少なかった。

Table 6 友達の気持ちの推測についての年代ごとの割合

	回答		感情状態		身体の状態		要求		その他		分からない	
	N	(%) ¹	N	(%) ¹	N	(%) ¹	N	(%) ¹	N	(%) ¹	N	(%) ¹
年少児	13	5 (38.5)	1	(7.7)	1	(7.7)	3	(23.1)	3	(23.1)	3	(23.1)
年中児	16	10 (66.7)	3	(20.0)	1	(6.7)	0	(0.0)	2	(13.3)	2	(13.3)
年長児	15	7 (53.8)	4	(30.8)	2	(15.4)	1	(7.7)	1	(7.7)	1	(7.7)
小学1年生	13	6 (46.2)	5	(38.5)	2	(15.4)	0	(0.0)	0	(0.0)	0	(0.0)
小学2年生	19	10 (52.6)	6	(31.6)	1	(5.3)	0	(0.0)	2	(10.5)	2	(10.5)
小学3年生	46	14 (38.9)	11	(30.6)	20	(55.6)	1	(2.8)	0	(0.0)	0	(0.0)
小学4年生	52	8 (23.5)	17	(50.0)	24	(70.6)	1	(2.9)	2	(5.9)	2	(5.9)
小学5年生	49	13 (37.1)	14	(40.0)	21	(60.0)	1	(2.9)	0	(0.0)	0	(0.0)
小学6年生	54	18 (52.9)	11	(32.4)	24	(70.6)	1	(2.9)	0	(0.0)	0	(0.0)
合計	277	91 (42.9)	72	(34.0)	96	(45.3)	8	(3.8)	10	(4.7)		

¹調査協力者の度数を分母として算出

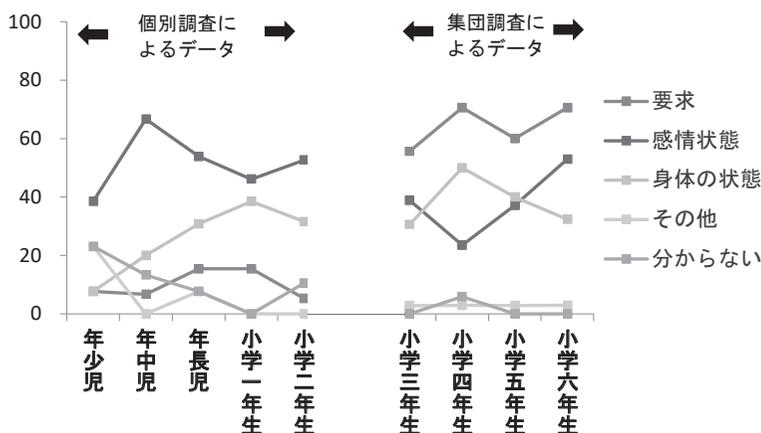


Figure 4 年代ごとの友達の気持ちの推測の内容の割合

分与行動と友達の気持ちの推測の関連性について、クロス集計と独立性の検定 (χ^2 検定) 及び残差分析を行った (Table 7)。その結果、分与行動と要求についての推測では $\chi^2 = 7.73$ ($df = 1$), $p = .005$, $\phi = .191$ と弱い関連があることが示された。分与行動と感情状態についての推測では $\chi^2 = 1.66$ ($df = 1$), $p = .198$, $\phi = -.088$ であり、分与行動と身体の状態についての推測では $\chi^2 = 2.13$ ($df = 1$), $p = .114$, $\phi = .100$ となったことから、分与行動と感情状態及び身体の状態の推測には関連性がないといえる。これらの結果は、友達の気持ちを推測する際、友達の要求に目を

向けることが分与行動につながることを示唆している。

Table 7 分与行動と友達の気持ちの推測の関連性

気持ちの推測		分与行動				合計	χ^2 ($df=1$)	p
		なし		あり				
		クロス集計	残差分析	クロス集計	残差分析			
感情状態	なし	16 (7.5)	1.3	105 (49.5)	1.3	121 (57.1)	1.66	.198
	あり	18 (8.5)	1.3	73 (34.4)	1.3	91 (42.9)	-0.09	
	合計	34 (16.0)		178 (84.0)		212 (100)		
身体の状態	なし	26 (12.3)	1.5	113 (53.3)	1.5	139 (65.6)	2.13	.144
	あり	8 (3.8)	1.5	65 (30.7)	1.5	73 (34.4)	.10	
	合計	34 (16.0)		178 (84.0)		212 (100)		
要求	なし	26 (12.3)	2.8 **	90 (42.5)	-2.8 **	116 (54.7)	7.73	.005
	あり	8 (3.8)	-2.8 **	88 (41.5)	2.8 **	96 (45.3)	.19	
	合計	34 (16.0)		178 (84.0)		212 (100)		

度数 (%), 調整済み標準化残差¹

¹残差分析結果は, 数値が正の場合は観測度数が期待度数よりも大きいことを意味し, 負の値の場合は観測度数が期待度数よりも小さいことを意味する。*の場合は5%水準で有意であること, **の場合は, 1%水準で有意であることを意味する。

次に, 分与行動において分与すると回答した178名を対象に, 愛他的理由づけの有無と気持ちの推測の関連性について, クロス集計と独立性の検定 (χ^2 検定) 及び残差分析を行った (Table 8)。その結果, 愛他的理由づけと感情状態についての推測では $\chi^2 = 3.08$ ($df = 1$), $p = .079$, $\phi = .132$ となり, 関連性が有意傾向であった。愛他的理由づけと身体の状態についての推測では $\chi^2 = 0.88$ ($df = 1$), $p = .348$, $\phi = .070$, 要求についての推測では $\chi^2 = 0.34$ ($df = 1$), $p = .559$, $\phi = -.044$ となった。つまり, 愛他的理由づけについては, 気持ちの推測と明確な関連性はみられないことが明らかとなった。

Table 8 分与すると回答した者における愛他的理由づけと気持ちの推測の関連性

気持ちの推測		愛他理由づけ				合計	χ^2 ($df=1$)	p
		なし		あり				
		クロス集計	残差分析	クロス集計	残差分析			
感情状態	なし	39 (21.9)	1.8	66 (37.1)	-1.8	105 (59.0)	3.08	.079
	あり	18 (10.1)	-1.8	55 (30.9)	1.8	73 (41.0)	.13	
	合計	57 (32.0)		121 (68.0)		178 (100)		
身体の状態	なし	39 (21.9)	0.9	74 (41.6)	-.9	113 (63.5)	0.88	.348
	あり	18 (10.1)	-0.9	47 (26.4)	.9	65 (36.5)	.07	
	合計	57 (32.0)		121 (68.0)		178 (100)		
要求	なし	27 (15.2)	-0.6	63 (35.4)	.6	90 (50.6)	0.34	.559
	あり	30 (16.9)	0.6	58 (32.6)	-.6	88 (49.4)	-.04	
	合計	57 (32.0)		121 (68.0)		178 (100)		

度数 (%), 調整済み標準化残差¹

¹残差分析結果は, 数値が正の場合は観測度数が期待度数よりも大きいことを意味し, 負の値の場合は観測度数が期待度数よりも小さいことを意味する。*の場合は5%水準で有意であること, **の場合は, 1%水準で有意であることを意味する。

4. 総合考察

本研究は、向社会的行動の中で分与行動を取り上げ、幼児期から児童期にかけて分与行動とその理由づけがどのように変化するかを幼児・児童を対象に横断的に検討することを目的として調査を行った。分析の結果、「自分にとって仲の良い友達にお茶を分けてあげる」というような日常的に起こりそうな状況において多くの子どもたちが分けてあげるという向社会的判断を行うということ、子どもたちは様々な理由づけで行動判断を行っていること、子どもたちの年齢が上がるにつれてより愛他的理由づけを行う傾向があることが明らかとなった。また、友達の気持ちの推測と分与行動との関係において、友達の気持ちについて要求の推測を行った子どもたちはより分与の行動判断をとりやすいということ、友達の気持ちの推測と愛他的理由づけとの間には明確な関係がみられないことが示された。

以下、それぞれについて考察を行う。

(1) 分与行動について

いずれの年代においても半数以上の幼児・児童が「分けてあげる」といった分与行動の回答を行っていることが明らかとなった。つまり、自分にとって仲の良い友達が困っている状況において、多くの幼児・児童が分与行動によって友達を助けようとすることが示唆された。このことから、江口他（2002）における“幼児のような年齢の者であっても、向社会的な判断を行うことができる”（p.97）という指摘が本研究においても支持された。また、年少児から年長児にかけて分与行動の割合が増加していたという結果から、幼児期において幼児の年齢が上がるにつれてより分与行動をとるようになることが示唆された。

この結果より、江口他（2002）が示したU字型の貸与率の変化における年少児・年中児の貸与率が高かったことは、久保・大西（2016）の結果でも示されたように、幼児が例話をしっかりと理解できていなかったために、登場人物の「貸してほしい」という言葉にひきずられて貸与判断を下していたためであると考えられる。本研究では、幼児と小学1・2年生を対象とした個別のインタビュー調査において、子どもが例話を理解しているか確認の質問を行い、全ての子どもが例話を理解した上で質問を行ったため、このような結果になったと考えられる。

(2) 分与行動の理由づけについて

年少児や年中児は、「お茶がないから」などの実際的理由づけで回答することが多かった。しかし、実際的理由づけは年代が上がるとともにその割合は低下していた。これは、年少児や年中児においては見聞きした「お茶がない」という状況や言葉をそのまま受け取って回答したためであると考えられる。一方で、年長児以上ではより愛他的理由づけを行う傾向があるという結果が得られた。

また、愛他的理由づけや実際的理由づけは年少児も行っているが、年齢が上がるにつれて情緒的関係の理由づけや自己利得の理由づけなどのさまざまな理由づけをするようになることが明らかとなった。この点は、Eisenberg（1992）の、年齢が上がると情緒的関係の説明、承認指向の説

明、快楽主義的・直接互惠の説明に関連させて理由づけをするようになるという考えに沿うものであるといえる。また、Raviv, Daniel & Fleissing (1988) も愛他行動の動機づけについての研究の中で、年長の児童が多種の理由づけを行っていることを示しており、これらの研究と一致するものであった。さらに、表明された理由づけの内容が複雑なものになったり、一度に複数の理由づけを述べるようになったりすることも明らかとなった。この点に関しては、内藤(2009)が、子どもたちは“学年が上がるにつれて、単に発せられた言葉のみを捉えるのではなく、その背後にある他者の立場や気分などを意識するようになる”(p.88)と述べていることとも符合する。つまり、本研究の調査においても、より年長の子どもたちは友達の「お茶がなくて飲めないんだ。」という言葉から、友達の気分や自分と友達との関係など様々な視点から考えた結果としていろいろな理由づけを挙げていたのだと考えられる。愛他的理由づけは、他者指向の同情ができるようになることで表出される。同情は共感性の一つであり、共感性は幼児期から青年期において発達するため(Hoffman, 1982)、一般的には、年齢が上がるにつれて愛他的理由づけを行うようになる解釈できる。しかし、本研究では、年長児以降では愛他的理由づけが明確に単調増加するわけではなく、上述のようにその他の様々な理由づけも同時に表明されていたため、子どもは年齢の上昇とともに単純に愛他的理由づけのみによって分与行動をとるのではなく、その他の多様な理由づけも加味しながらより複雑な動機によって分与行動を行うようになってくると考えられる。すなわち、子どもたちは年齢が上がるにつれて、様々なことを同時に考えたり多様な視点からものごとを捉えたりしながら行動するようになってくると解釈できる。

(3) 気持ちの推測と分与行動について

友達の気持ちの推測を求められた際、要求についての推測をした子どもたちは、していない子どもたちよりもより分与行動をとりやすいということが示された。しかし、感情状態についての推測や身体の状態についての推測は分与行動との関連はみられなかった。したがって、「お茶が飲めなくて悲しい気持ち」「喉が渴いたなあと思う」などの感情状態や身体の状態についての推測をすることができても、その気持ちの推測だけでは分与行動に繋がらないが、「お茶が欲しいと思っている」などの要求についての推測は分与行動に繋がるということが示された。Eisenberg & Hand (1979) は、幼児の例話場面での道徳的理由づけと自然観察場面における向社会的行動との関係を検討した研究において、特に自発的な分与行動は要求志向的理由づけと正の相関があることを明らかにしており、本研究においてもこのような関連性が支持されたといえる。さらに、感情状態や身体の状態の推測については、年少児・年中児の多くも推測することができたが、要求についての推測は小学校中学年ごろからその割合が増加していた。本研究の調査では友達は主人公に「お茶が飲みたい、ちょうだい。」といった要求の発言はしていないため、子どもたちは自身と友人の置かれた状況を理解し友人の立場に立ってその要求を推測する能力が必要となる。これは、Selman (1976) が示した社会的視点取得能力の4つの発達段階における“他者の視点に立って自分自身の思考や感情を内省できる(7~12歳)”(p.182)という段階2の能力が求

められていると考えられる。この視点取得能力は年齢とともに発達するため、およそ小学校中学年ごろの子どもたちから他者の要求にも気づきやすくなるのではないかと考えられる。さらに、Eisenberg, Lundy, Shell, & Roth (1985) は、仲間を対象にした向社会的行動において、子どもたちはしばしば他者の要求や欲求を行動の理由として口にする傾向が強いことを示している。これらの結果から、年齢の小さな子どもたちでも他者の感情についての推測は行うことができるが、分与行動は単に相手の感情の推測から引き起こされるものではなく、相手が何を要求しているのかが分かるようになる必要があるということが明らかになった。

(4) 気持ちの推測と愛他的理由づけについて

友達の気持ちで感情状態についての推測は愛他的理由づけとの関連は有意傾向であった。したがって、他者の気持ちの推測において「悲しい気持ち、つらい気持ち」などの感情状態に目を向けている子どもたちは、推測した他者の感情に同情して理由づけを行うことが多い可能性があることが示唆された。この点に関して、浜崎 (1991) は“共感性の発達は、認知的成熟にもなって、単なる代理的情動反応 (原始的共感) から個人的苦痛へと発達し、他者志向の同情的心痛が可能になり、愛他的動機を導くことになると考えられる” (p.31) と指摘しており、本研究の結果とおおむね一致している。しかしながら、感情状態についての推測と愛他的理由づけの関連性は弱く、愛他的理由づけとより関連する別の変数について検討する必要があることが示唆された。

(5) 教育への示唆

本研究において、向社会的行動の中の分与行動に関しては、年少児においても実行することができ、年長児では小学1～6年生の児童とほとんど同じ水準で実行することができることが示唆された。さらに、他者の感情状態についての考えや、自身の行動の理由づけは年齢とともに変化し、幼児期に多くみられた実際的な理由づけからより愛他的な理由づけを持って行動したり、状況を見たま受け取るのではなく他者指向的に状況を捉えて行動したりすることができるようになると考えられる。

保育現場や教育現場においても、本研究のような分与行動や援助行動が求められる場面に子どもたちが遭遇することが少なくない。例えば、おもちゃの貸し借りによる喧嘩などのいざこざ場面においては、教師や保育士は子どもに対して「〇〇ちゃん (相手) はどんな気持ちだったのかな？」など、相手の感情面に目を向けるような声かけをしがちである。相手の感情状態を推測することと分与行動との関連がなかったという本研究の知見をふまえると、年少児や年中児においては、相手の要求に気づくことができるような声かけをすることが効果的かもしれない。それにより、相手の気持ちに加えて子ども自身が具体的にどのように行動すればよいかを考えることにつながるだろう。また、幼児がもう一方の幼児を慰めるといった場面では、慰めようとする子どもは「どうしたの？」と相手が困っている事実に関心を寄せてしまいがちであるが、相手の感情に目を向けられるような声かけを行うことで他者指向的・愛他的に考えることに目を向けることができるかもしれない。それにより、困っている・悲しいなどの感情を抱えている相手に対して、

自分はどんなことをしてあげられるのか、相手はどんなことをしたら喜んでくれるのかを考えるきっかけになるかもしれない。子ども同士のやりとりの中で、教師は援助者となる子どもや被援助者となる子どもの状況、さらに子どものまわりの状況を把握し、子どもたちが他者の視点からの状況や他者の要求に気づくことができるように働きかけることで彼らの向社会的性を育てることに寄与できると考えられる。

(6) 今後の課題

本研究における課題として、まず個別のインタビュー調査と集団調査の同質性についての問題が挙げられる。年長の子どもたちならば例話や調査者の指示が理解できるものと想定したため小学3年生以上に対して一斉調査を行ったが、調査者の指示や状況が理解できなかった子どもがいないとも言いきれない。また、厳密には異なる調査方法であるため、得られたデータを同等のものとして扱うことに問題があるかもしれない。そのため、全調査協力者に対して個別のインタビュー調査を行うことが必要であろう。また、各年代のサンプルサイズは十分に大きいとはいえず、理由づけや気持ちの推測においては性差を検討することができなかった。さらに、個別でインタビュー調査を行った年少児から小学2年生のデータは、集団調査を行った3年生から6年生のデータと比べてサンプルサイズが小さかった。今後は各年代を均等かつ性別についても分析可能なよりサンプルサイズの大きなデータを収集し詳細な検討を行うことが課題である。最後に、本研究では横断データによる分析を行ったが、本研究の結果が幼児期及び児童期における向社会的行動とその理由づけについての真の発達研究となるためには、縦断データを用いた分析を行うことが必要であり、本研究に残された重要な課題であるといえる。

5. 引用文献

- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Liser, T. (1980). The Development of Altruistic Behavior: Empirical Evidence. *Developmental Psychology*, 16, 516-524.
- Eisenberg, N. (1992). *The Caring Child*. Harvard University Press. (アイゼンバーグN. 二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子(共訳)(1995). 思いやりのある子どもたち：向社会的行動の発達心理, 北大路書房.)
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior. *Child Development*, 50, 356-363.
- Eisenberg, N., Lundy, N., Shell, R., & Roth, K. (1985). Children's Justifications for Their Adult and Peer-Directed Compliant (Prosocial and Nonprosocial) Behaviors. *Developmental Psychology*, 21, 325-331.
- 江口知子・安里勝人・川島一夫(2002). 貸与行動における向社会的判断と愛他的判断, 信州大学教育学部紀要, 108, 91-99.
- 浜崎隆司(1991). 幼児・児童における向社会的行動の動機づけ要因としての共感性, 幼年教育研究年報, 13, 25-34.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt. In N. Eisenberg-Berg, (Ed), *Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, 287-288.
- 久保遥香・大西将史(2016). 幼児期および児童期における向社会的行動の動機に関する予備的研究—幼稚園教

- 論・保育士へのインタビュー調査および先行研究の追試による検討一, 福井大学教育実践研究, 41, 61-68.
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). *Roots of Caring, Sharing, and Helping: The Development of Prosocial Behavior in Children*. San Francisco: Freeman. (マッセンP.・アイゼンバーグN. 菊池彰夫(訳)(1980). 思いやりの発達心理学: 向社会的行動の発達, 金子書房.)
- 内藤綾子(2009). コラム5 どうしてお母さんはおこったのか?—ことばに対する意識調査から— 心理科学研究会(編)小学生の生活とこころの発達, 福村出版, pp. 87-88.
- Raviv, A., B., Daniel, R., A. & Fleissing, P. (1988). Understanding motivations to help: A study of social cognition. *Genetic Social, & General Psychology Monographs*, 113, 323-340.
- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding. In Lickona, T. (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Academic Press. Staub, E., & Sherk, L. (1970). Need for approval, children's sharing behavior and reciprocity in sharing. *Child Development*, 41, 243-252.