

児童の共感性と友人関係における 共有経験との関連

橋 本 巖

(教育心理学研究室)

堀 内 美 佳

(松山市立和気小学校)

森 下 典 明

(愛媛大学大学院教育学研究科)

(平成7年9月29日受理)

問 題 と 目 的

共感 (empathy) を対人的な援助場面や理解場面での過程的現象として捉えるにせよ、個人の能力や特性として捉えるにせよ、その発達を解明することは社会・情緒的発達の心理学的研究において重要なテーマであり続けている (澤田, 1992)。本研究は、共感性の発達にかかわる要因として理論化されてきた様々な社会的経験の中から児童期の友人関係に注目し、共感性との関連を検討しようとするものである。それでは、友人関係と共感の間には、どのような関係が予想されるだろうか。これら二つの概念の発達の研究の文脈での取り上げられ方をみながら検討してみよう。

日常的には、他者が何か感情を見せている場面に出会ったり、他者がどのような気持ちなのかを想像するとき、我々の中で感情が動くことがある。その際に、自分のことではないのに、相手と同じような気持ちになること、すなわち、他の人の気持ちをあたかも自分自身の気持ちのように感じることに、これが共感であると言えよう。発達心理学的な文脈で共感をとりあげる際、一般的な定義では、「他者の感情を認知する際に喚起される、他者と共有される感情反応」とされる。

共感 は 愛他性研究との関連で検討されることが多く、そこでは主に他者の苦痛あるいはつらさへの共感が問題とされてきた。そのため、本来特定の感情的色彩を伴わない過程である共感を、一種の「やさしさ」や「思いやり」といった感情の一種として概念化する捉え方がある。橋本 (1993) は、一般的に共感が「やさしさ」と同一視される理由について次のように考察している。つまり、「やさしさ」とは他者への肯定的な関心であり、対等な二者として、共に心がある存在であることを前提とした関心である。そしてこのような他者への関心が発揮される時、我々は他者に心理的に近づこうとしていることになるし、他者をある程度自己の心と呼び込んで一種の心理的な「相互関係」をもつことになる。この他者への肯定的な関心は共感の成立条件の一つでもあるから、共感と「やさしさ」が同一視されやすいのではないかと。ここで、共感の感情に関する認知的な理解としての側面を重視する視点からは、共感を「やさし

さ」と同一視することは共感研究の視野を制約するという問題点を指摘できよう。しかし、上記の考察の中には、共感性と児童の友人関係の関連を考える際の重要な視点が含まれている。すなわち「対等な二者性の実感」と、「心理的な相互関係性」である。これら共感成立の前提として考えられる要素は、同時に、友人と呼べる相手との関係に我々が直観的に感じることができ、かつ他の対人関係よりも友人関係に見だしやすい経験的要素ではないだろうか。従って、友人関係の中で様々な経験を重ねることは、共感性の発達にとって不可欠の他者への肯定的関心の発達を促すと考えられる。

このような観点はすでに従来の発達の友人論の中にも見いだされる。最も著名なものとしては、Sullivan (1953) の前青春期 (中井ら, 1990 の訳による) における同性の特定の一人の親友への関心と親密性欲求の人格発達の意義に関する論考がある。Sullivan の説はある意味で「定説化」(岡田, 1992) しており、例えば、共感性研究の文脈では、「子どもの頃の仲間との相互作用、とりわけ親密な友情は、個人が人間性の感覚や、対人的な親密さや、他者への感情的な反応性を発達させるのを助け、それは特定の仲間や友人を超えて拡大する」として引用されている (Barnett, 1987)。しかし、この観点は考察の理論的根拠として用いられることは多いが、そのまま実証的に検討された事例を筆者らは知らない。

第二の観点として、友人関係がもたらす社会的認知能力の発達が挙げられる。児童の仲間・友人との相互作用—とりわけ仲間関係における様々な相違や葛藤の経験—が、自分とは異なる視点を考慮する圧力に子どもを直面させ、児童の脱中心化を促し、他者の視点に立って考える認知的役割取得能力を発達させる、という論である。このテーマを取り上げた研究は内外で取り組まれているが、必ずしも友人として特定された相手との自然な相互作用を取り上げておらず、むしろ単に同年輩の他者を仲間として検討している場合もあり、また決定的な相関は必ずしも見いだされていない (要約的介绍として、井上, 1992; 橋本, 1989)。

以上、共感の発達に対して友人関係の持つ意義に関する論がとり上げてきた、他者への関心、感情的な反応性、認知的役割取得能力などの要素は、共感の発達モデル (Hoffman, 1984) において既に理論化され、それぞれ不可欠の要素と考えられてきた。それにもかかわらず、友人関係を共感性の発達の要因として検討する試みは、十分であるとは言えない状況である。

そのような中であって、二つの先行研究を見てみたい。第一に、Bryant (1987) は、仲間とのかかわり合いの指標として、仲間との日常の接触度、親密な会話、仲間との非公式の活動への参加 (例: 他の子の家に遊びに行く)、仲間と公園やプールなどで好きに行う活動への参加などをとりあげ、7歳と10歳の時点で共感性及び認知的役割取得との関係を検討した。しかし、共感性と仲間関係との間には有意な関係が得られず、役割取得能力と仲間関係との間のみ有意な相関が数多く得られている。共感性の測定方法としては、Bryant (1982) の児童用情動的共感性尺度が用いられ、認知的役割取得に関しては投影的推測を排除するために成人の相互作用を判断するテストが用いられた。この研究で、友人との相互作用が認知的役割取得を発達させているとすれば、先述したように共感にとって他者の立場に自分を置いて考える能力は不可欠なのであるから、当然共感も発達してよいはずである。これは、Bryant (1987) の方法に限らないことであるが、従来は共感を感情の共有傾向からのみ測定する方法が多く、共感における認知的役割取得の発達を反映できていないことが最大の問題であるだろう。しかし、児童の役割取得能力の測定には、通常個別的に他者の視点を推測させる課題を実施し、面接法で得られた言語的記述を解釈・分析する方法が必要とされ (Selman 1980 など)、共感性の中に

概念的に統合した質問紙による測定方法は開発されていない。そこで本研究では、役割取得における「自他の視点の相違」の理解という要素に着目し、この点を組み込んだ児童用質問紙を作成することにした。

自己と異なる人格であっても、類似ないしは同一の感情を経験することが有り得る（あるいはできる）というのが、共感あるいは共感的理解を考える場合の基本的前提であるが、現実には、その他者理解が即座には成立せず、むしろ相手と自己との相違を強く意識する経験も少なからず生じるはずである。他者の視点に立つということは、自己と異なるもう一つの個別的な内面の存在にはっきりと気づき、当初感じられる一種の違和感や緊張感をいだきながらも、能動的に他者を理解しようとする関心は放棄しないことを前提とする。実際、Selman (1980)の研究などからも、役割取得能力の発達の過程では、他者の視点から自己を内省するような、自他の相違を明確に意識化する段階が必要とされてもいる。近年、角田 (1994) がこのような自他の相違を「自他の個別性の認識」と捉える観点に立つ共感性尺度を開発し、青年期・成人期における有効性を確認している。本研究ではその尺度の児童版を作成し、友人関係における共有経験と関連を見ようとするものである。

また、もう一つ友人関係と共感性の関連を扱った研究がある。藤崎 (1991) は、児童の仲間遊びと共感性の関係を検討し、「小学生を対象にした数量化一類による分析では、遊びの種類としてルールが先行する戸外球技遊び、相互交渉の少ない自転車遊び・マイコンは共感にマイナスに作用する」という研究結果 (吉田, 1988) を報告している。ここで用いられた共感性の測定方法は不明であり、仲間関係の指標も遊びの種類、人数など遊びの外的側面に限定されているが、子どもの友人関係が共感性と関連することを裏付ける方向である。しかし、友人関係が共感性を発達させるというプラスの方向を見いだすことはできないだろうか。この場合、遊びに限定せず、また現状としての外的な行動面にのみ注目するのではなく、子どもの友人関係のより深く内的な意味を、より多角的に測定することが必要だろう。

友人関係の発達の研究の領域として、子どもの友人概念を検討する流れがある。そこでは、「親友とはどのような人のことか」などを子どもに問うことを通して、絆、忠誠、相互援助、自己開示にもとづく信頼と相互理解、相互の人格の独立性の尊重など、友人関係の重要な側面に関する理解と洞察を子どもが発達的に獲得して行くことが明らかにされている。これらは、同一の経験を共有し合い、親密に交流することを保障する要因であり、一方で役割取得に重要な他者の視点の独自性への配慮も含んでいる (Selman, 1980; Damon, 1983, 平良・梅本, 1987 など)。従って、対等な二者としての友人同士が相互にかかわり合うことを可能にし、共感性の発達へとつながるものである。これらの概念が子どもの友人関係を通して獲得されとすれば、友人との対人経験において対応する側面を測定・検討することによって、共感性との関連をより明確に検討することができるだろう。

幼児・児童・青年期の発達を通して、児童が友人を定義・説明する概念はその中心を移し (Damon, 1983; 井上, 1992), 井上 (1992) のレビューによれば、およそ①「共行動 (一緒に遊ぶこと)」→②「相互援助」→③「相互理解」という方向をたどるとされる。①は仲間にとって不可欠の遊びの空間を共有することであり、②は相互の明確な働きかけ合いであるが、必ずしも③のように互いの内面を表出して確認し、通じ合う経験にまでは至っていない。本研究では、児童がこれまでの友人との関係において①, ②, ③, の側面をどのように経験してきたかに着目し、「共有経験」と総称して検討することにした。ただし、「幼児から6年生までの

あらゆる年齢段階で、友情には遊びや交際がつきものであり、友人はお互いに向社会的にふるまうべきだと考えられていること。しかし同時に、年長になるほど親密さ、信頼、忠実な支持を友情の基準としてあげる傾向が強くなる、という研究もある」(Damon, 1983)。本研究ではこの指摘に従い、上記の3側面が段階をなすとは仮定せず、並存するとの観点から検討することとする。調査対象は、友人との親密な二者関係を求め、われわれ意識を重要視する児童期から思春期への移行期として、小学校高学年の児童を選んだが、この時期は、いわゆるギャングエイジに相当する。そのような結束性の高い友人関係を経験している可能性を探るため、①の共行動の内容には、従来児童期・前青年期のギャング集団の特徴とされる側面を含ませることとした。

本研究では、児童の友人との共有経験を多面的に問うことによってより深い友人関係を捉え、同時に、その中で発達するであろう役割取得能力の要素を反映するような共感性質問紙を作成する。そして、それらを用いて従来必ずしも確認されてこなかった共感性と友人関係との関連を分析し、発達の視点から考察することを主な目的とする。

方 法

調査対象 松山市内の公立小学校1校の5年生4クラス138名、6年生4クラス137名、合計275名を対象とした。有効回答数は、男子121名(5年65名、6年56名)、女子129名(5年62名、6年67名)であり、合計250名(有効回答率91%)であった。

調査項目の内容とその作成

(1) 共感性の測定

共感性を質問紙法によって測定するため、角田(1994)による共感経験尺度改訂版(Empathic Experience Scale Revised; 略称EESR)を児童期に適用できるよう修正して使用した。EESRは、共感を「能動的または想像的に他者の立場に自分を置くことで、自分とは異なる存在である他者の感情を体験すること」と捉えている。特に「自分とは異なる存在である他者」の認識、すなわち自他の個別性の認識のあり方をも測定することによって、共感者と「同情者」—共有体験をしながらも自己中心的な観点から自らの体験を捉えるため、他者を理解する方向でその共有体験を捉えられない者—とを区別しようとする意図で作成された。角田は、現実の対人関係場面では他者に共感できるとは限らず、他者との共有体験が得られない経験は、個としての自他の区別をはっきりと主体に認識させ、個別性の認識を高めるという視点(橋本, 1987, 1991; 橋本・角田, 1992)から、共感者は他者の気持ちがわからなかった経験を明確に意識して答えることができると仮定し、共有不全経験を共有経験とあわせて測定する方法を開発した。具体的には、共有経験尺度10項目、共有不全経験尺度10項目、計20項目からなる質問紙を実施し、2つの尺度得点の高群・低群の組み合わせにより、Fig. 1のような4類型に共感性を分類する。角田(1994)は、他の人格特性との関連の分析から、次のように各類型の特徴を考察している。青年期においては、共有経験だけでなく共有不全経験も高い両向型が、自他を独立した存在ととらえることができおり、自己の感情体験を内省する力を備えた最も共感性の高いものと考えられる。共有型は上述の同情者に該当する。個別性の認識が低く、共有体験を自己にひきつけてしまう未熟な共感とされている。不全型は個別性の認識はなされているが、そのことがむしろ対人間の隔たりにつながっており、容易に他者は理解できないものと感

じているものとされる。両貧型は対人関係そのものが弱く、不全型とともに対人世界への信頼感が低いとされた。また両貧型は自意識の低さとあわせて、自己の形成が弱い、無気力・無関心の傾向を持つと推測されている。

本研究が EESR の児童版を作成しようとする第一の理由は、共有不全経験から測定しようとする「自他の個別性の認識」が、認知的役割取得能力の発達においても不可欠の「自他の視点の相違の理解」(Higgins, 1981; 橋本, 1989) と重要な共通性を有するからである。つまり、自他の個別性の認識があるということは、「相手には相手の視点がある」ことを理解していることであり、認知的に相手の立場に立とうとする態度を持っているかいないかということにつながると考える。そして、児童が友人との深い経験を通して認知的役割取得能力を発達させているのならば、それがこの共有不全経験尺度との関連や、共感性の類型との関連に反映されると予想される。

児童版作成に当たっては、EESR では、他者の驚きに関する項目が共有経験尺度、共有不全経験尺度とも 2 項目ずつ含まれているが、それぞれ 1 項目ずつに集約し、各尺度 9 項目ずつとした。小学生にもわかるように表現をやさしく、やや説明的に修正し 18 項目を作成した (Table 1)。また、児童用 EESR の妥当性を検討するため、桜井 (1986) が主として愛他性や思いやりの視点から作成した児童用共感性尺度の項目のうち、社会的望ましさとは独立性が高いとされた 9 項目 (ESC-II) を採用し、あわせて調査に含めた。

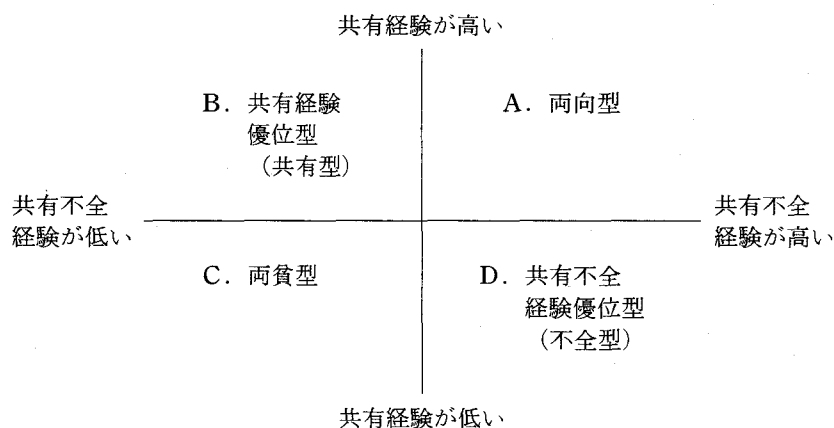


Fig. 1 共感性の類型化 (角田, 1994)

(2) 友人との共有経験の測定

友人との共有経験を問う項目は、①「遊び場面 (11項目)」②「生活場面 (17項目)」③「内面的関係場面 (14項目)」の 3 部で構成されている。

①「遊び場面」 この場面の項目は、遊びの中で自分たちだけの世界を持つとする行動の経験を取りあげている。友人同士が「一緒に遊ぶ」という単なる空間場面の共有 (共行動) は幼児期から見られるが、本研究では大人からの自立、つまり親よりも友達や仲間への比重が高くなり始めるギャングエイジの頃の心理や、坂西 (1993) などによりギャング集団の特質とされた「集団性、自主性、大人からの独立性、規範性、反社会性」を重視し、斉藤・高橋・波多野 (1987) などを参考に作成した (Table 3)。

②「生活場面」 必ずしも遊びにかかわらない場面を多く含むため、「生活場面」と略称する。ここでは、ある程度親しい友人同士でしかしないような、互いの親和性を保持し高めようとする相互作用の経験を主に具体的・外的行動面から採り上げた。上述の遊び集団に関する項目に比べ、より二者関係的な内容で、その友人同士が「一緒に」あるいは「互いに」行動するという経験の共有に注目した。参考としては、中山（1992）による交友関係に関する質問紙、和田ら（1986）による大学生対象の友人関係行動チェックリストを用い、相互援助的行動及びその発展としての協力行動の他に、冗談、ニックネームなどの親和的關係におけるリラックスした関わりが同える行動も含めた（Table 4）。

ところで、友人概念の発達研究は、共行動とともに、相互援助が児童の友人関係で重視されることを報告しているが、一方で、物の貸し借りなどの現実的で習慣化しやすい性質を持つ相互援助的行動は、道具的サポートと見なされ、必ずしも背後にある個人特有の感情の理解を前提としない（あるいは実現しない）場合もある。従って、これらの項目の共有経験があることが、そのまま内面的な理解を経験する機会になっているか否かは推測できない。さらに、集団活動において「笑い合い」「共に泣く」ような感情の高揚が起こる場面は、仲間の絆そのものでありしばしば広義の共感とみなされるため、そのような項目を友人経験尺度に含めることは作意的に共感経験尺度との相関を高めようとするものとして問題があるかもしれない。しかし、角田（1994）が指摘するように、子どもの集団情動のような情動伝染の事態は、受動的で他者理解に至らない経験であることも多い。従って、友人関係の一面としては重要であるものの、本研究の測定しようとする自他の相違の理解を踏まえた能動的な共感性とは区別すべきものと考えられる。以上のような考えから、この生活場面では、互いの親和的關係を保持・確認しようとする行動（あるいは促す行動）が自分からも、また相手からも実行された、という意味での共有経験を問うものと考えたい。

③「内面的関係場面」 この場面と上記2場面との明確な相違は、友人相互が相手の内面的（個別的）視点の存在を想定し、それを尊重して共有するかかわりを中心としていることである。児童の友人概念は、相互理解を重視する方向に発達することが既に明らかであるが、相互理解を促す行動としては友人同士が自らの自己を語り合う自己開示が最も重要であろう。この場面の項目は、興味、将来の希望、性格などについて会話することに加えて、悩みの相談・慰め・仲直りなどの相手の感情への働きかけ、そして、相手の内面的視点を考慮した自己主張の保留などを含む。逆転項目として、互いに独立した内面を持つ二者間での友人関係への信頼や関係の破綻にかかわる内容も採り上げた。個我の過度の主張や、内閉的傾向も含めた。中山（1992）による交友関係に関する質問紙から、会話的で内面性が高いとされた項目を選択したが、多くを自作した（Table 5）。

内面的関係場面の描く行動は、互いに異なる内面をもつ友人同士が、語り合うことによって、意識レベルでは最も深い水準でお互いの内面性を知り、共有し、自己を確認する機会であると思われる。同時に、相手が自己開示して相談してくれてもそれを理解できなかったという青年期の「わかりにくさ」の事例（橋本，1990）が示唆するように、自他がさらに深い意味で独立性のあるものであることを知り、それ故にさらに友人との親密さと相互理解を求めるきっかけともなうと考えられる。この点は、「対等で同じ二者性の実感」—わかってもらうのでも、あげるのでもなく、わかり合うこと—への関心という共感的理解の一つの本質的要素を経験する上で、友人関係がもっとも優れた舞台であると考えられる根拠でもあろう。

調査時期 1994年 11月中旬の1日。

調査者と手続 教育学部4年生8名が事前に教示法等の説明・協議を行い、各自1学級を担当して、各学級担任教師の立ち会いのもと8学級において同時に一斉形式で質問紙調査を実施した。回答は無記名式で、時間制限は特に設けなかった。

質問紙の構成

調査用紙は、まず友人との経験に関する項目から始まる。友人との経験に関する項目への回答は、「いつもある(4点)」「よくある(3)」「ときどきある(2)」「ない(1)」の4件法とした。また、回答の際、「友だちというのは、今までの各自の友だち全部のことを含めている。誰か一人の人というのではなく、何人でもかまわない」旨を教示文として掲載した。これは、これまで各児童が「友人」と見なしてきた数多くの関係の中で積み重ねられてきた経験を、できるだけ多角的に想起し、意識化するよう促すためである。項目配列は、友人との経験に関する全項目でのランダム化は行わず、①遊び、②生活、③内面的関係、の順に該当するものをそれぞれまとめて掲載し、教示の説明文によって3場面相互を区別させた。

共感性に関する質問がそれに続き、④児童用共感経験尺度改訂版18項目、⑤児童用共感測定尺度9項目(ESC-II, 桜井, 1986)への回答が求められた。共感性に関する項目への回答は、「よくあてはまる(5点)」「どちらかといえばあてはまる(4)」「どちらともいえない(3)」「どちらかといえばあてはまらない(2)」「まったくあてはまらない(1)」の5件法とした。また、項目文に含まれる「～している人」「その人」「相手」とは友人に限らず誰のことでもよい旨を教示文として掲載した。④と⑤も、この順に、それぞれ別個にまとめて配列された。

結果および考察

I. 児童用共感経験尺度の分析

1. 因子分析と信頼性・妥当性の検討 Table 1に、本研究で用いられた児童用共感経験尺度(以下児童用EESRと略記)全項目と、その因子分析結果を示す。主因子法による初期解として、固有値1.0以上を基準として2因子を抽出し、バリマックス回転を行った。回転後の因子負荷量.35以上を項目選択の基準としたところ、共有経験測定用の9項目は第1因子に、共感不全経験測定用の9項目は第2因子にそれぞれ高く負荷しており、所期の結果が得られた。次に両尺度間の相関をピアソンの相関係数によって算出し、 $-.21$ ($p < .01$)と有意な低い負の相関を見出した。これは角田(1994)とほぼ一致した結果であるので、一元的に第1尺度の逆転項目として第2尺度を捉えるのではなく、2つを独立した項目群として考えることにした。第1尺度は「共有経験尺度」、第2尺度は「共有不全経験尺度」と呼ぶ。両尺度の内的信頼性を検討するため、クロンバックの α 係数を求めたところ、共有経験尺度は.822、共有不全経験尺度は.771となり、ほぼ信頼性が確認されたといえよう。

次に、児童用EESRの併存的妥当性を検討するため、桜井(1986)の児童用共感性尺度(ESC-II)との関連を分析した。まず、ESC-II 9項目が、その元となった桜井(1986)のESC同様に1因子構造であるか否かを因子分析によって検討したところ、9項目中4項目で構成される第1因子が見出された。4項目は、「悲しいドラマ(げき)を見ていると、つい泣いてしまうことがあります(因子負荷.766)」、「悲しい物語や映画を見ても泣くようなことはありません(同.655)」、「泣いている子を見ると、自分までなんだか悲しくなります(同.595)」

「とても悲しい気持ちにするような歌があります (同.439)」であり、寄与率は39%, 固有値1.85であった。他者の悲しみに対する情動的な共感 (気持ちの動きやすさ) の因子と考えられる。9項目の場合と4項目の場合の α 係数は、各々.624,.681となり、後者の方が信頼性が高いと判断されたので、児童用 EESR との相関分析には4項目の場合を採用した。児童用 EESR 下位尺度と ESC-II 4項目との相関係数は、共有経験尺度と.42 ($p < .01$), 共有不全経験尺度とは-.11 (ns) であった。共有経験尺度は児童の愛他性や思いやりの基礎とされた情動的共感と有意な正相関を示した。これは、児童用 EESR が、児童期の共感経験測定に妥当であることを示している。また共有不全経験尺度が ESC-II と独立であることは、従来の共感性尺度がこの側面を概念化していなかったことから考えて妥当であり、むしろ児童用

Table 1 児童用共感経験尺度に関する因子分析 (バリマックス回転後)

No.	項 目 内 容	因子負荷	
		1 因子	2 因子
9	相手がよろこんでいるときに、その気持ちを感じとっていっしょにうれしい気持ちになったことがある。	.664	-.142
3	相手が何かになやんだり、苦しんだりしているようすを見てその人の気持ちを感じて、自分もその人といっしょになやんだり、苦しんだりしたことがある。	.662	-.074
5	相手が何かに対してとても不安な気持ちでいるときに、その人の不安な気持ちを感じとったことがある。	.636	-.007
2	悲しんでいる人の気持ちを感じて、自分もその人と同じ悲しい気持ちになったことがある。	.608	-.126
8	相手がとても楽しそうに笑っているのを見て、その時、自分も同じように楽しい気持ちになったことがある。	.596	-.068
6	相手が「こんなことがあって、とてもびっくりした。」と話すのを聞いて、その人の気持ちを感じとろうとし、自分もおどろいた気持ちになったことがある。	.580	-.096
1	腹をたてている人のようすを見て、自分もその人といっしょに腹のたつ気持ちになったことがある。	.560	-.014
4	イライラしている相手から、その理由を聞いて、その人と同じくイライラした気持ちを感じとったことがある。	.502	.032
7	相手が何かをととても楽しみに待っているようすを見たときに、自分もその人といっしょにわくわくした気持ちになったことがある。	.511	-.158
11	悲しんでいる相手といても、自分はその人のように悲しくならなかったことがある。	-.152	.586
17	相手がとても楽しそうに笑っていても、自分はその人のように楽しく感じなかったことがある。	-.081	.580
15	相手が「こんなことがあってとてもびっくりした」と話すのを聞いても、どうしてそんなにおどろくのかわからなかったことがある。	-.087	.557
16	相手が何かを楽しみに待っているのが分かって、自分はそれほどわくわくしなかったことがある。	-.141	.555
14	相手が何かに対して不安そうにしている自分も同じように、不安な気持ちにならなかったことがある。	-.083	.552
12	相手が何かになやんだり、落ちこんだりしているところを見ても、その人のなやみや苦しい気持ちを、あまりわからなかったことがある。	-.072	.542
10	相手が何かを腹をたてても、自分はその人がどうしてそんなにおこっているのか、わからなかったことがある。	.122	.513
18	相手が何かによろこんでいても、自分はそれほどうれしい気持ちにならなかったことがある。	-.166	.533
13	きげんの悪い人から、その理由を聞いても、そこまでイライラしなくてもいいのにと思ったことがある。	.008	.351
		固有値	3.28 2.65
		寄与率 (%)	18.2 14.7

EESR の作成意図が併存的妥当性の検討を通して確認されたと考えられよう。

2. 尺度得点に関する平均値の分析と共感性の類型化

Table 2 上段には、5 件法に換算した児童用 EESR 両尺度の平均得点が表示されている。全体平均をみると、3 点が「どちらともいえない」であるから、共有経験はやや明確に意識化されやすく、共有不全経験は「どちらかといえばあてはまらない」に傾き、経験したとの意識がわずかに低いと思われる。しかし、性(2)×共感経験尺度(2)の繰り返しのある分散分析の結果、性の主効果と共感経験尺度の主効果は有意でなく、性×尺度の交互作用のみが有意であった($F=6.79$, $df=1/248$, $p<.05$)。Ryan 法による対比較の結果、共有経験において、わずかに女子>男子($t=2.33$, $df=248$, $p<.05$)となったが、共有不全経験に性差は見られなかった。また、女子では共有経験が共有不全経験をやや上回っている($t=2.70$, $df=256$, $p<.05$)。この結果は、従来の質問紙法における共感性の性差と一致するものとみられる。今後の検討が求められるが、一方、共有不全経験においてなんら性差が見出されなかったことから、女子の共感性が男子より高いと判断することは躊躇される。

共感性の類型化にあたっては、角田(1994)の手続きに従い、児童用 EESR の各尺度合計点の全被験者の中央値(共有経験:28.2, 共有不全経験:26.2)を基準にそれぞれ高群と低群に分け、Fig. 1 のように、2 尺度の組み合わせから類型化を行った。Table 2 下段に共感性類型の分布を示す。

全体としては、共有型(共有経験高, 共有不全経験低)と、不全型(共有経験低, 共有不全経験高)が約30%ずつを占めて

おり、両尺度の高群である両向型は比率上では最も少ない。性

(2)×類型(4)の分割による χ^2 検定($\chi^2=14.9$, $df=3$, $p<.01$)と残差分析より、共有型と不全型において性差が認められ、前者は女子に、後者は男子にそれぞれ有意に多いことが示された(ともに $p<.01$)。

Table 2 性別にみた児童用共感経験尺度の尺度平均得点及び共感性4類型の出現頻度

	男 子	女 子	全 体
尺度平均(標準偏差)			
共 有	2.93(.70)	3.16(.84)	3.05(.78)
共有不全	2.99(.71)	2.84(.69)	2.91(.70)
類型頻度(%)			
両 向 型	20(16.5)	28(21.7)	48(19.2)
共 有 型	26(21.5)	48(37.2)	74(29.6)
両 貧 型	27(22.3)	28(21.7)	55(22.0)
不 全 型	48(39.7)	25(19.4)	73(29.2)
全 体	121(100%)	129(100%)	250(100%)

II. 友人との共有経験の分析

「遊び場面」、「生活場面」、「内面的関係場面」の各々を構成する項目における全被験者の得点を用いて主因子法・バリマックス回転により因子分析を行った。いずれも固有値1.0以上を基準として因子数を選択し、回転後の因子負荷量が.35以上の項目を尺度項目として採用した。信頼性の検討は α 係数によった。

1. 「遊び場面」に関する尺度項目 Table 3 に、全項目と因子分析結果を示す。固有値1.0以上は1 因子解のみであり、11 項目中7 項目が.35以上の負荷を示し尺度項目とされた($\alpha=.615$)。「友だちだけ」を他から一特に大人から一區別し、その仲間だけの空間や行動や結束の証を共有する経験と考えられるので、「自分たちだけの世界を持つとする」経験の因子と命名した。類似の意味を持つと思われた「仲間での遠出」、「交換日記」の項目は、高く負荷しなかった。項目7, 4は、同じく遊びを描写したものだが、被験者には相互作用的な内容の

Table 3 友人との「遊び場面」に関する因子分析（バリマックス回転後）

No.	項 目 内 容	因子負荷 1 因子
1	友だちだけの集会所や秘密基地を作ったことがある。	.522
3	大人にみつかるとおこられるような遊びをしておこられたことがある。	.515
8	友だち仲間だけの暗号，合言葉，仲間のしるし，おきてなどをもったことがある。	.474
9	人の住んでいない家やどうくつなど，いろんなところを探検してみたいと友だちと話したことがある。	.472
10	みんなでいたずらをしたり，学校の帰りに行ってはいけない所により道をしたりしてあそんだことがある。	.455
6	遊び友だちみんなと工夫して自分たちだけの遊びを作ったことがある。	.434
2	遊び道具がなくても気の合った友だちと数人あつまって遊ぶことがある。	.351
5	子どもたちだけで，どこか遠いところへ遊びに行ったことがある。	.337
7	何をして遊ぶかを決めるとき，一人一人全員の意見を聞いてから決めることがある。	.301
4	なわとびやボール遊び（サッカー，ソフトボール，ドッチボール）などで，上手にできないところを教えてあげたり，教えてもらったりしていっしょに練習したことがある。	.291
11	交換日記をしたことがある。	.093
固有値		1.80
寄与率（％）		16.4

方が目立ち，異なる意味に解釈されたのかもしれない。

2. 「生活場面」に関する尺度項目 Table 4 に示すように，ここでも固有値1.0以上は1因子であり，17項目中16項目が第一因子に基準以上の負荷を示した。16項目では， $\alpha = .802$ と高かった。用意された項目がほぼ整合性を示したことから，方法の項に述べたように，「互い

Table 4 友人との「生活場面」に関する因子分析（バリマックス回転後）

No.	項 目 内 容	因子負荷 1 因子
15	たとえば，けがをしたり忘れ物をしたりなどのように困っているときに，たすけてあげたり，たすけてもらったりしたことがある。	.599
1	友だちと冗談を言い合うことがある。	.571
11	自分たちのチームや組の試合の勝敗について友だちと喜び合ったり，くやしがりたりしたことがある。	.559
17	おみやげやたんじょうびのプレゼントをもらったり，あげたりしたことがある。	.541
3	勉強の道具やノートを貸したり，借りたりしたことがある。	.532
12	宿題やドリルなどのわからない所など勉強について教えたり，教えてもらったりしたことがある。	.522
4	たとえば，自分のかわりに当番をしてもらったり，伝言を先生につたえたりなど，たのみを聞いてあげたり，聞いてもらったりしたことがある。	.513
9	夏休みなど，学校が休みのときに，友だちとれんらくしあって遊んだことがある。	.451
13	おとまりをしたり，あそびにいたりなど，おたがいの家に行ったり，来たりしたことがある。	.425
16	好きなスポーツや選手をいっしょに応援したことがある。	.407
5	おたがいを呼ぶときに，ニックネームを使うことがある。	.397
2	放課後や休み時間に集まって，スポーツをしたり，外で遊んだりすることがある。	.393
7	病気のとき，お見舞いに行ったり，来てくれたりしたことがある。	.389
8	おたがいのテストの点の見せあいこをしたことがある。	.388
10	本やマンガ，ファミコンソフトなどを貸したり，借りたりしたことがある。	.373
14	友だちと長電話をしたことがある。	.351
6	自分のよく知らない友だちのことを楽しそうに話すのを聞いて，少しいやな気持ちになったことがある。	-.071
固有値		3.54
寄与率（％）		20.8

の親和的關係の促進・確認を促す」経験の因子と呼ぶ。

3. 「内面的關係場面」に関する尺度項目 固有値1以上の基準により2因子が抽出された (Table 5)。第1因子を構成する9項目での α 係数は.729となり、第2因子の4項目では $\alpha = .587$ となった。第1因子の内容は、この場面を構成する非逆転項目からなっている。興味や将来に関する会話は友人相互の進歩・成長にかかわるであろうし、仲直りやなぐさめは、互いの内面的な復活・立ち直りにかかわるであろう。以上をまとめて、「互いの内面的視点を尊重し、友人相互における進歩・成長や復活・立ち直りを促す」経験の因子と考える。

第2因子は逆転項目のみによって構成されている点が興味深い。内容的には、内閉、自我への執着、約束を破るなどの「わがまま」を連想させる否定的方向であるが、逆転項目であることを考慮して、「信頼を保持する」経験の因子と称することにした。この内容は、友人關係の形成と維持にとってきわめて基本的なルールの要素であると思われる。

Table 5 友人との「内面的關係場面」に関する因子分析 (バリマックス回転後)

No.	項 目 内 容	因子負荷	
		1 因子	2 因子
11	おたがいのしゅみやきょうみのあることについて話したり、聞いたりしたことがある。	.617	-.012
3	将来のことなどについて話したり、聞いたりしたことがある。	.546	-.008
6	性格などについて、おたがいの良いところや悪いところを話したり、聞いたりすることがある。	.534	-.076
7	けんかをしていた他の友だち同士をなかなかおろさせてあげたことがある。	.519	-.132
12	親や先生などからおこられたとき、その友だちをなぐさめてあげたり、また自分がおこられたときに友だちになぐさめてもらったことがある。	.510	-.041
4	けんかをした後、相手の方からあやまってきたり、友だちが協力してくれて、なかなかおろしたことがある。	.448	-.184
13	友だちと意見が違って言い合いになりそうとき、自分の意見をそれ以上言わないようにしたことがある。	.411	-.130
9	けんかをしても、いつのまにか、なかなかおろしていることがある。	.365	-.279
5	好きな男の子や女の子のことを話したり、聞いたりすることがある。	.359	-.094
*8	自分の秘密やなやみをどうしても友だちに話せなかったことがある。	-.113	.634
*2	おたがいの意見をゆずらないで、意地のはりあいになるほどの口げんかをすることがある。	-.015	.556
*10	なやみごとなどについて、友だちに相談しないで自分だけで考えることがある。	-.070	.478
*1	やくそくをしても、どちらかが破ったことがある。	-.044	.440
14	友だちとけんかをしたままで、ずっとなかなかおろしようとしなかったことがある。	.045	.300
*は逆転項目		固有値	2.15
		寄与率 (%)	15.3
			1.39
			9.9

4. 友人との共有経験尺度の相互相関と平均値の検討 内面的關係場面において2因子が見いだされた上記の結果を踏まえ、友人との共有経験の検討には、4尺度における得点を用いることにした。代表値としては、各被験者の尺度別合計点をその尺度の項目数で割った平均値を用いた。各尺度の間の相関係数を求めたところ (Table 6)、4尺度間すべてに有意な相関が見いだされた。「信頼を保持する経験」と他の尺度との間には低い負の相関があり、それ以外の相関はすべて中程度から実質的な正相関である。このパターンは男女別の分析でも同様であった。遊びにおいて「自分たちの世界を持ち」、「互いの親和的關係を促進」し、「内的な成長や立ち直りを促す」会話をを行う共有経験は、相互に促進し合う友人關係の側面であると言えよ

う。また、互いの親和的關係の促進・確認を促す経験の共有は、遊びにおける固有世界の追求傾向とも、内的な成長・立ち直りを促す経験とも高い相関を示しており、児童の実生活の経験においては、相互援助、協力、共に楽しむことなどが友人關係の機軸をなすと思われる。

一方、信頼保持の経験と他の共有経験が低い逆相関を示している。相関値が低いため、これは友人關係の基本ルールとして、むしろ他の尺度とは独立次元として考えるべきかもしれないが、一つの可能性を指摘しておきたい。それは、「悩みをどうしても話せない・一人で考える」、「意地の張合いがおきる」、「約束を破る」などの経験が多く、この尺度の得点が低い者ほど、友人との他の側面の共有経験がやや高い傾向にある（逆に、友人との共有経験を重ねた者は、必然的に信頼保持できない事態に出会いやすい）ということである。この線での解釈を押し進めれば、前思春期の時期にあり自我の明確化しつつある児童が、友人關係の中で自分を守ろうとし、あるいは自分を抑えきれない経験の故に友人を求めようとする傾向の兆しをより明確に見いだせるかもしれない。この問題については、共感性類型との関連で再度とりあげたい。

上記の相関係数の検討を補うため、尺度得点の平均値を検討した。Table 7に基づく性（2）×友人経験尺度（4）の分散分析の結果、女子>男子という主効果（ $F=5.85$, $df=1/248$, $p<.05$ ）と、友人共有経験尺度の主効果が認められた（ $F=517.53$, $df=3/744$, $p<.01$ ）。交互作用は有意でない。

Ryan法による検定の結果、「自分たちの世界」<「内的成長・立ち直りの促進」<「親和關係の促進・確認」<「信頼を保持する経験」

という5%水準の有意差が見られた。信頼保持尺度の得点は群を抜いて高く、友人關係の基本ルールであると述べた解釈を裏付けている。親和關係の促進・確認が内的成長・立ち直りをわずかに上回っていることから、外的行動としての相互作用経験がより多く行われ、内面的な理解を示しながらの対話はまだ増加途上にあるのかもしれない。しかし、ギャングエイジに特有と思われた「自分たちだけの世界を持とうとする」経験は最も低く、平均して「ときどきある」を下回っている。

Ⅲ. 共感性と友人との共有経験の關係

1. 友人との共有経験尺度と児童用共感経験尺度の相関 児童用 EESR の共有経験尺度、共有不全経験尺度と友人との共有経験4尺度間の相関行列を Table 8 に示す。①「自分たちだけの世界をもつ」、②「親和的關係の促進・確認」、③「内面的な成長・立ち直りの促進」にかかわる経験は、共有経験尺度と有意な正相関を示した。

特に、③の内面的な成長・立ち直りにかかわる共有経験は、実質的に高い相関を示しており、友人關係の中で、もっとも感情の共有を体験しやすい場であることがうかがえる。多くの相互

Table 6 友人との共有経験尺度間の相関（r）

	自分達だけ	親和促進	成長・立ち直り
親和促進	.557**		
成長・立ち直り	.400**	.617**	
信頼保持	-.214**	-.192**	-.220**

N=250 ** : $p<.01$, * : $p<.05$ (両側)

Table 7 友人共有経験の男女別平均（標準偏差）

	自分達だけ	親和促進	成長・立ち直り	信頼保持
男 子	1.75(.39)	2.30(.42)	2.12(.49)	3.10(.48)
女 子	1.73(.42)	2.41(.44)	2.21(.41)	3.23(.48)
全 体	1.74(.41)	2.36(.43)	2.17(.45)	3.17(.48)

援助的項目を含む②よりも、③は有意に高い相関である ($t=.286$, $df=247$, $p<.05$)。方法の項で述べたように、②の相関が③より低い理由の一つは、親和的關係を促進・確認しようとする相互援助的行動や友人同士の感情の高揚が、かならずしも個人の感情の共有を伴わない道具的サポートや集団情動伝染的現象に留まる場合があるからであると解釈される。一方、③については、成長と立ち直りとは意味は異なるが、いずれも友人相互が現状とは異なるよりよい状態への志向を共有していることになる。このことは、友人相互がより明確に相手の内的視点の存在を想定し配慮することを前提とし、同じ感情になっていることを確認し合うという経験を生みやすいために、共有経験尺度と高い相関が示されたのだろう。また、友人同士が①の自分たちだけの世界を持とうとする経験は、友人相互の親密な結束性の現れである。この点で、何らかの共有経験が伴っていることが想像される。しかし、「自分たちだけ」と子どもが意識する時、大人やグループ外の子どものとは違う自分たちが意識されており、そこでは個々の友人間での二者関係的な感情の共有が必ずしも問題にはなっていない可能性がある。さらに自分たち以外の存在を無視したり未分化なカテゴリーとして扱う排他性が背後にあるとすれば、それはむしろ他者一般との対等な二者性や類似性の認知を阻害し、共感性の発達にとってはマイナスの面を持つ。この点で、やはり③ほどの相関は示されなかったのではないかと解釈される。なお、友人との共有経験尺度の①、②、③は、いずれも感情の共有不全経験尺度とは有意な相関を示さなかった。以上の相関傾向は男女別の分析でも同様であった。

次に、④「友人との信頼保持の経験」は、他者感情の共有不全経験と負の相関を示し、内閉や我執、約束破りの経験の多い者が、他者の感情に接しながら同じ感情になれなかった（わからなかった）という意識性の高いことを示している。これは、二つの解釈が可能である。一つは、(A) 信頼を保持することが困難であった個々の事例や状況が他者感情の「わかりにくさ」を感じさせ、評定の際にそのまま共有不全経験として意識された可能性である。もう一つは、(B) 友人関係が脅かされても大切にしたいような自分がある、という自他の個別性や自他の視点の相違に関する意識の発達が、他者感情の共有不全経験への意識の高さとも共通した性質を持つという可能性である。ここで、児童用 EESR の評定の際に想定された人物は必ずしも友人とは限らないことを考慮すると、より一般的な解釈である (B) の可能性がより検討を要する課題として浮かんできると思われる。以上までの点で、女子の相関傾向は全被験者での結果と類似のパターンであった。

ところが、男子においては信頼保持の経験は他者感情の「共有経験尺度」と負の相関を示し ($r=-.233$, $p<.05$)、共有不全経験とは負相関傾向にあるものの有意ではなかった。すなわち男子では、信頼保持が脅かされるような経験が高いことは、むしろ他者感情の「共有経験」を高める（逆に、共有経験の高い者は、信頼保持できなかった経験をよく意識している）ことになる。信頼保持が困難であった経験の意識性を持つ意味は、男女によって微妙に異なっているのかもしれない。結果的に、友人との信頼の保持に関する経験は感情の共有経験とも共有不全経験とも相関を示し得ることが推測される。スケジューレーションではあるが、このことから、友人との信頼保持に関する経験は、上述の

Table 8 共感性と友人共有経験の相関 (r)
N=250

	共感性尺度	
	共有経験	共有不全経験
友人共有経験		
自分達だけ	.248**	.044
親和促進	.368**	.057
成長・立ち直り	.505**	.008
信頼保持	-.077	-.177**

** : $p<.01$, * : $p<.05$ (両側)

解釈（B）のような、共感性の自己意識的（あるいはメタ关系的）要素の発達と関連するかもしれないことが示唆される。

本節の、共有・共有不全各尺度と、友人共有経験との相関の検討から、児童の友人関係は、共感性と密接な関連があることが示された。

2. 類型としての共感性と、友人との共有経験の関係 児童用 EESR の共有経験と共有不全経験を別個の尺度としてでなく、組み合わせて個々の被験者を類型化した場合、個々のタイプの児童は、友人との共有経験においてどのような特徴を示すだろうか。

Table 9 に示した友人との共有経験の経験度平均値と標準偏差を用いて、共感性類型（4）×性別（2）×友人との共有経験種別（4）の混合型分散分析を行った。その結果、共感性類型の主効果（ $F=8.15$, $df=3/242$, $p<.01$ ）、共感性類型と友人との共有経験の種別の交互作用（ $F=8.53$, $df=9/726$, $p<.01$ ）が有意であったが、この交互作用に性別は影響を与えなかった。なお、友人経験の種別的主効果（ $F=504.62$, $df=3/726$, $p<.01$ ）と、友人経験と性の交互作用（ $F=2.68$, $df=3/726$, $p<.05$ ）も見いだされた。

共感性類型の主効果については、Ryan 法による多重比較の結果、両向型＝共有型＞不全型＝両貧型、という順位で友人経験の全体量（意識性）に関する有意差が見いだされた（いずれも $p<.05$ ）。他者との感情共有経験尺度の高群に属する両向型と共有型は、不全型、両貧型に比べ友人との共有経験量が高いことが示された。

共感性類型と友人との共有経験の交互作用の分析から、まず、友人経験の各種別において、次のような有意差が見いだされた（いずれも Ryan 法により、 $p<.05$ ）。①自分たちだけの世界を持とうとする経験については、両向型＞両貧型。②互いの親和的關係を促進・確認する経験と、③内面的な成長・立ち直りを促す経験では、ともに両向型＝共有型＞不全型＝両貧型。これは主効果と同様の傾向である。④信頼を保持する経験においては、両貧型＞両向型、共有型＞両向型、となった。

さらに、各共感性類型における友人との共有経験の相違については、次の通りとなった。両向型と共有型では、④信頼保持＞②親和促進＝③内的成長・立ち直り＞①自分たちだけの世界、

Table 9 共感性の類型別に見た友人共有経験の平均値（標準偏差）

共感性類型	N	友人との共有経験			
		自分達だけ	親和促進	成長・立ち直り	信頼保持
両 向 型	男 20	1.93(.38)	2.51(.42)	2.41(.54)	2.79(.51)
	女 28	1.83(.41)	2.52(.38)	2.33(.37)	3.07(.55)
	全 48	1.87(.40)	2.52(.40)	2.36(.45)	2.95(.55)
共 有 型	男 26	1.88(.42)	2.37(.28)	2.30(.35)	3.17(.36)
	女 48	1.73(.39)	2.51(.40)	2.38(.40)	3.27(.38)
	全 74	1.78(.40)	2.46(.37)	2.35(.38)	3.24(.38)
両 貧 型	男 27	1.61(.31)	2.15(.50)	1.92(.42)	3.24(.44)
	女 28	1.62(.35)	2.22(.44)	2.00(.36)	3.32(.50)
	全 55	1.62(.33)	2.19(.47)	1.97(.39)	3.28(.47)
不 全 型	男 48	1.69(.36)	2.24(.38)	2.03(.48)	3.12(.48)
	女 25	1.71(.54)	2.29(.44)	2.00(.34)	3.25(.47)
	全 73	1.70(.43)	2.26(.40)	2.02(.44)	3.16(.48)

という傾向であるのに対して、両貧型と不全型では、ともに、④信頼保持>②親和促進>③内的成長・立ち直り>①自分たちだけの世界、という傾向であった。

Table 9 に関する以上の分析結果を総合すると、以下のように考えられる：

(1) 各類型における友人経験の種別を見ると、③友人相互の内的な成長・立ち直りを促進する経験と、②互いの親和的關係を外的活動面から促進・確認する経験において、両向型、共有型は不全型、両貧型を上回っている。また、前二類型では、③の相手の内面的な視点を尊重してかわり合ったという経験が、②の外的活動から親和關係を促そうとする経験と同程度にまでなされているのに比べ、不全型、両貧型ではこの経験が低い。両向型と共有型は、共感性の中でも共有経験の高群であるので、以上の結果は、他者感情の共有経験の高さが、友人との親和性を促進・確認する経験や、内的視点を尊重して成長・立ち直りを促す経験と関連すること、共有経験の発達には特に後者の経験が重要であること、を示唆している。この解釈は、Ⅲ-1 における相関分析の結果とも一貫している。

(2) ④の友人との信頼の保持に関する経験と、①遊びにおいて自分たちだけの世界を持つとする経験において、両向型は共有型と区別される。両向型は共有型に比べ、友人との信頼保持経験が低く、内閉、我執、約束破りなどの経験が最も高いことになる。それに対して、共有型はもっともこの経験の低い両貧型にむしろ近い。従って、他者と共感できるだけでなく他者に共感できなかった経験もより明確に意識できる者は、自己の内閉、我執などのために友人との信頼關係が脅かされた経験がより高いことが示された。すでに繰り返し考察してきたように、友人關係における信頼保持に関する経験—より正確には、内閉、我執、約束破りなどの信頼の危機が余儀なくされる事態—は、自他の個別性を踏まえた共感性の発達にとって重要な機会であると考えられよう。このような状況は、自己の内面的視点を簡単には表出も抑制もできないことを子どもに直視させ、結果的に自己の内面の存在を内省する機会となるであろう。そして、友人との關係の場から距離をおいたとき、相手の視点の存在にも気づき、あらためて自他の視点の相違や關係を理解することを可能にするのかもしれない。これは、自己内省的な役割取得の機会 (Selman, 1981) そのものである。

また、両向型は、自分たちだけの世界を持つとした経験が両貧型より高いが、共有型は両貧型と有意差がない。友人同士が自分たちだけの世界を持つとすることは一種の「集団的自我」の経験である。このような経験もまた「信頼保持の経験」とは異なった側面から児童の自己意識を形成し、間接的に自他の個別性を意識させていく経験であると推測される。

しかし、自分たちだけの世界を持つとする経験も、友人關係の中で信頼關係が脅かされて自己の視点到直面せざるをえなくなる経験も、他の経験に比べれば全体的に少ないことがⅡの分析から明らかである。共有型が友人とこれらの側面の経験を積み重ねることによって、両向型へ移行していくか否かは興味深い問題である。

(3) 不全型と両貧型の間には、Table 9 に示した友人との共有経験における有意差は見られない。ここで、特に不全型と両貧型の相違を明確にするため、友人との共有経験の諸側面同士の相互相関が、共感性類型によってどのように異なるかを分析した (Table 10-A, B)。その結果、不全型と両貧型では、信頼保持の経験と他の友人経験尺度との相関が異なり、両貧型は有意で実質的な負相関を示したのに対し、不全型では、有意水準に至らない低い相関であった。両貧型の相関パターンは、全被験者で求めた際の相関パターン (Table 6) と一致し、それがより明確に示される結果となった。両貧型の被験者は、信頼保持に関する経験が友人と

の他の共有経験と密接に関連しており、友人との共有経験が多いほど内閉や我執、約束破りの経験も多いことになる。一方、不全型では、信頼保持の経験は、友人経験の他の側面とは独立的に認知されている。その他の友人経験では両貧型同様に友人との共有度は低く、児童用EESRの共有不全経験のみ高群に属するのが不全型である。このように考えると、不全型は何らかの孤独感をいだかざるをえない状況にある者かもしれない。

以上の(1), (2), (3)より、児童用共感経験尺度によって判定された共感性の各類型は、友人との共有経験のあり方において互いに異なることが見出された。

Table 10 (A) 不全型と両貧型における友人との共有経験尺度間の相関 (r)
上：不全型 (N=73), 下：両貧型 (N=55)

	自分達だけ	親和促進	成長・立ち直り	信頼保持
自分達だけ		.606**	.446**	-.183
親和促進	.620**		.638**	-.032
成長・立ち直り	.555**	.662**		-.170
信頼保持	-.368**	-.491**	-.524**	

** : $p < .01$, * : $p < .05$ (両側)

Table 10 (B) 両向型と共有型における友人との共有経験尺度間の相関 (r)
上：両向型 (N=48), 下：共有型 (N=74)

	自分達だけ	親和促進	成長・立ち直り	信頼保持
自分達だけ		.414**	.267+	-.115
親和促進	.484**		.454**	.012
成長・立ち直り	.206+	.509**		-.036
信頼保持	-.121	-.135	-.121	

** : $p < .01$, * : $p < .05$, + : $p < .10$ (両側)

ところで、不全型で示されたような、信頼保持経験が他の友人共有経験と独立となる相関パターンは、両向型と共有型でも同様である。両向型は角田 (1984) によれば、より成熟した共感性であること、さらに、両向型と共有型は、両貧型や不全型よりも、友人との共有経験が多いことを考え合わせると、信頼保持経験が他の友人経験と独立的に認知される傾向は、両者が高く相関する傾向よりも発達的に高次であると考えられよう。さらに、両向型、共有型、不全型は、他者の感情の共有経験、共有不全経験のいずれか（または両者）の経験が高いことも考慮すれば、次のような発達方向の仮説を想定できよう。

つまり友人と信頼保持できなかった経験は、最初は友人関係における負の経験（非共有経験）として友人経験と強く結びついて（あるいは関係に埋め込まれた事例特殊的なものとして）意識される。その典型である両貧型は、ある意味で友人との個々の場面のやりとりに振り回され、その関係や相互の内面的感情から距離をおいて内省する認知的役割取得能力がまだ未発達なのかもしれない。それが、友人との経験を数多く重ねるにつれて、あるいは自他の感情の異同を明確に意識するようになるにつれて、発達的に関係性の問題そのものではなく、関係とは独立に存在する内面的な視点としての自己の存在の方がクローズアップされて意識されるようになる、という方向である。換言すれば、児童期における友人との共有経験と共感性との関係の背後には、関係の中での自己の分化・発達と、発達しつつある子どもの自己同士の関係の理解という興味深い研究課題があるということである。以上の解釈は、落合 (1989) の青年期の孤独感研究において、孤独感を構成するふたつの次元のうち、共感・理解の次元が最初中心になり、

最初明確でなかった人間の個別性次元が発達的に徐々に独立した次元となっていく、という知見を思い出させる。児童期から青年期への移行という問題も一つの課題であろう。

要 約

本研究の目的は、児童期の共感性と友人関係の関連を質問紙法によって明確に見出し、検討することであった。この目的を実現し、より確実に両者の関連性を見出すため、本研究では、児童が今までの様々な友人と積み重ねてきた共有経験という視点から友人関係の質をとりあげた。それに加えて、友人関係の中で発達するであろう自他の視点の相違を理解する能力を反映できるような共感性の測定方法—児童用共感経験質問紙—を考案した。これらの測定法に基づき小学校高学年児童に対して調査を行った結果、「結果及び考察」の節で示されたように、児童の友人関係と共感性には深い関連性があることが実証された。とりわけ、友人同士で互いの内面的視点を尊重し、成長や立ち直りを促す自己開示などの会話経験を持つことが、共感における共有経験と強く関連していた。

また、共感における共有経験と共有不全経験の高低を組み合わせで判定された共感性の4類型は、友人との経験の共有度や、友人経験諸側面間の相関関係において互いに異なっていた。最も共感性が高いと考えられる両向型は、友人との共有経験がどの側面においても高く、特に、遊びにおいて自分たちだけの世界を共有した経験、友人との信頼保持が十分できなかった経験が共に共有型よりも高かった。共有型は両向型と並んで、互いの親和的関係の促進・確認を促す経験や、内的な成長・立ち直りを促す経験が高く、不全型、両向型を上回っていた。不全型と両貧型は友人との共有経験が全体的に低い点では同様であったが、両貧型では、信頼保持の経験と他の友人経験との相関が実質的な負相関であったのに対して、不全型では、両向型や共有型同様、無相関（独立）であった。

内閉、我執、約束破りなど、友人関係における信頼保持にかかわる経験は、共感性類型と上記のような関連を示したことや、友人との共有経験の他の側面と負相関を示したこと、さらに、共有不全経験尺度と唯一相関を示した経験であること、などの特徴を持つ。本稿ではこの点にかなり立ち入って考察し、友人関係における信頼保持の経験が、内閉、我執、約束破りなどの具体的経験を通して、自他の視点の相違の理解や自他の個別性の認識の発達にかかわるのではないか、という可能性が指摘された。

文 献

- 坂西友秀 1993 ギャング集団の崩壊—たてわり、地域社会において 児童心理, 47, 2, 40-44.
- Barnett, M. A. 1987 Empathy and related responses in children. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) Empathy and its development Cambridge University Press
- Bryant, B. K. 1987 Mental health, temperament, family, and friends: perspectives on children's empathy and social perspective taking. In Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) Empathy and its development Cambridge University Press
- Damon, W. 1983 Social and Personality Development. W. W. Norton & Company (山本多喜司(編訳) 1990 社会性と人格の発達心理学 北大路書房)
- 藤崎真知代 1991 幼稚園と学校と生活 無藤 隆(編) 新・児童心理学講座11 子どもの遊びと生活 金子書房

- 橋本 巖 1987 感情理解に伴う「わかりにくさ」とその発達 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 32, 1, 71-80.
- 橋本 巖 1989 役割取得能力から見た社会性の発達 教育と医学, 37, 9, 53-60.
- 橋本 巖 1990 青年期における他者感情の「わかりにくさ」に関する認知と対処—自己報告の分析— 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 5, 269-283.
- 橋本 巖 1991 感情の「わかりにくさ」に関する信念と青年の孤独感・共感性の関係 鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 6, 173-186.
- 橋本 巖・角田 豊 1992 感情の「わかりにくさ」に関する信念と青年の孤独感・共感性の関係(Ⅱ) 愛媛大学教育学部紀要(教育科学) 39, 1, 63-74.
- 橋本 巖 1993 共感性の発達 教育と医学, 41, 11, 54-60.
- Higgins, E. T. 1981 Role taking and social judgement: alternative developmental perspectives and processes. In Flavell, J., & Ross, L. (Eds.) Social Cognitive Development. Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. 1984 Interaction of affect and cognition in empathy. In Izard, C. E., Kagan, J., & Zajonc, R. B. (Eds.) Emotions, cognition, and behavior. Cambridge University Press.
- 井上健治 1992 仲間と発達 東 洋・繁多 進・田島信元(編集企画) 発達心理学ハンドブック 福村出版
- 角田 豊 1994 共感経験尺度改訂版(EESR)の作成と共感性の類型化の試み 教育心理学研究, 42, 2, 193-200.
- 中山勘次郎 1992 児童の動機づけ志向性と交友関係について 教育心理学研究, 40, 369-376.
- 落合良行 1989 青年期における孤独感の構造 風間書房
- 岡田 努 1992 友人とかかわる 松井 豊(編)対人心理学の最前線 サイエンス社
- 斉藤次郎・高橋恵子・波多野誼余夫(編)1987 同時代子ども研究 5 遊ぶ・楽しむ 新曜社
- 桜井茂男 1986 児童における共感と向社会的行動の関係 教育心理学研究, 34, 342-346.
- 澤田瑞也 1992 共感の心理学—そのメカニズムと発達— 世界思想社
- Selman, R. L. 1980 The Growth of Interpersonal Understanding. New York, Academic Press.
- Sullivan, H. S. 1953 Intepersonal theory of psychiatry (中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鎌幹八郎共訳 1990 精神医学は対人関係論である, みすず書房)
- 平良陽子・梅本堯夫 1987 児童用友人関係概念尺度の作成 発達研究, 3, 149-165.
- 和田実・廣岡秀一・林文俊 1986 友人関係行動チェックリスト (堀洋道・山本真理子・松井豊(編) 1994 心理尺度ファイル 垣内出版 395-399)
- 吉田直樹 1989「児童の遊びが共感性の発達に及ぼす影響に関する一考察」1988年度 群馬大学教育学部卒業論文(未公開)

付記 調査に御協力下さった松山市立味生第二小学校の先生方と児童の皆さんに心から感謝致します。群馬大学教育学部助教授 藤崎眞知代先生には、未発表の貴重な資料をご提供いただき、参考にさせていただきました。記してお礼申し上げます。