

TOP SELF ベース総合教育「向社会性の育成」における目標構成

石本 雄真*, 勝間 理沙**, 山崎 勝之***

(キーワード：学校予防教育, TOP SELF, 向社会性, 向社会的行動, 共感性)

0. はじめに

本論文では、山崎・佐々木・内田・勝間・松本（2011）で紹介された予防教育におけるベース総合教育の4つの構成上位目標の1つである「向社会性の育成」において、この上位目標のもとで行われる教育が何を指すのかについて論じる。さらに、その下層に設定される中位目標、下位目標、操作目標のそれぞれを提示し、それらの目標がどのような理由から設定されたのかについて、またそれらの目標の関連についてもあわせて論じる。その上で、小学校3年生から中学校1年生にかけて、それらの教育目標に関する授業がどの学年で実施されるのかについて紹介を行う。

なお、この予防教育全体は『いのちと友情』の学校予防教育(TOP SELF: Trial of Prevention School Education for Life and Friendship)と呼ばれる(山崎他, 2011)。

1. 向社会性の育成で目指すこと

東日本大震災の後、全国各地から、さらには他国から多くの援助が被災地に対して行われた。その援助は、現地で行うがれき撤去や医療活動、専門的な情報提供、大規模な義捐金から個人が行う募金まで様々な形のものが見られた。阪神・淡路大震災でボランティア活動が盛んに行われ関心を集めて以降、災害や事故が起こるたびに様々な形のボランティア活動が行われ注目を集めている。しかしながら、私たちはそのような災害に直面したときだけではなく、日常的にも多かれ少なかれ他者への援助を行っている。災害時のように多くの時間と労力をかけて他者を援助することは少ないとしても、席を譲る行為や、次に通る人のためにドアを開けておく行為、落し物をしたことを知らせる行為など、あまり意識することもないような援助行動を多くの人は日常的に行っているといえる。

このような他者を援助する行動のことを心理学では向社会的行動(prosocial behavior)と呼び、その行動が発生する過程について多くの研究が行われてきた。一方で、向社会的行動を頻繁に行う者もあれば、めったに行わない者もあり、その個人差についても研究が重ねられてきた。このような向社会的行動に関する個人差を生み出す個人の傾向を一般的に向社会性(prosociality)と呼ぶ。つまり、「向社会性の育成」という上位目標で目指されるものは他者への援助を頻繁に行うような傾向を身につけることであるといえる。

向社会的行動を頻繁に行う者、つまり向社会性の高い者は、周囲の人々との関係性を良好に形成することができると考えられ、社会生活を送る上で適応的であると予想される。実際に向社会的行動が個人的、社会的適応に関する予測因となることや(Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Caprara & Pastorelli, 1993), 青年期を通して、うつや経験や問題行動を予防し、学業成績を高め維持すること(Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999; Caprara et al., 2000)が明らかになっており、小中学生における向社会性の育成がその後の心理的適応にとって重要であることがわかる。

*鳴門教育大学予防教育科学教育研究センター

**岡山大学大学院法務研究科(法科大学院) 医療・福祉リーガルリスク予防研究センター

***鳴門教育大学大学院人間形成コース

2. 上位目標を構成する中位目標

(1) 上位目標を構成する3つの中位目標

向社会的行動がどのような内的プロセスを経て実行されるのかについては、これまでに様々なモデルが提示され、改良を重ねられてきた。最も初期のものでは、Latane & Darley (1970) の認知的判断モデルが挙げられる。このモデルは5段階からなる意思決定モデルであり、事態に遭遇した人が被害者を援助する際には①危機的な状況に気づき、②その状況を緊急事態であると解釈し、③責任感を持ち、④成功するために必要なスキルを持っていると信じ、⑤助けるという決定を行うという5つのステップのそれぞれにおいて、介入を行うという決定がなされて援助が行われると仮定している。このモデルは緊急事態での援助行動のみに焦点をあてたものであり、一般的な向社会的行動の生起を説明できないという点や、Piliavin, Dovidio, Gaertner, & Clark (1981) が指摘するように、感情の影響を十分に考慮していない点で十分ではないといえる。しかしながら、注意から始まり行動に至るといった大きな流れはその後のモデルにおいても共通するものとなっている。

その後提案された意思決定モデルは感情喚起の影響について考慮するとともに、より多様な要因が組み入れられている (Bar-Tal, 1976; Coke, Batson, & McDavis, 1978; Eisenberg, 1986; Piliavin et al., 1981; Schwartz & Howard, 1981; 高木, 1985; Weiner, 1980)。これらのモデルの中でも Eisenberg (1986) のモデルでは向社会的行動に関連するほとんどの要因が組み入れられ (菊池, 1998)、それらの関係も的確に表現しているとされる (松崎・浜崎, 1990)。この Eisenberg (1986) のモデルは向社会的行動の起こる内的プロセスを大きく3つの段階に区分している。第1は他者の要求への注意の段階、第2は動機づけの段階、第3は意図と行動のつながりの段階である。その他のモデルについても、取り入れられている要因やそれらの関係、流れは異なるものの、注意、動機づけ、行動の3つの段階から構成されているものが多い。

この3つの段階から向社会性を育成する上でどのような目標設定を行うべきかについての示唆を得ることができる。向社会的行動が行われる際には、これらの段階のすべてで向社会的行動の実行へと向かう反応が必要であるため、これらの段階のうちいずれかで向社会的行動の実行とは異なる方向への反応が起こった場合には向社会的行動は行われない。このことは一方で、これらの段階において向社会的行動が行われない方向への反応を防ぐことは、向社会的行動が望まれる事態において、向社会的行動が行われる頻度を高めることにつながるため、結果的に向社会性を高めることになるといえる。

以上のことから、上位目標「向社会性の育成」を達成するための中位目標として、以下の3つが設定された (Table1)。1つ目は「向社会的行動を行う上で必要な認知や判断を行うことができる」であり、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスの中の注意の段階に対応するものである。2つ目は「他者の感情や外的状況を認識し、向社会的行動につながるような感情が喚起される」であり、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスの中の動機づけの段階に対応するものである。3つ目は「向社会的行動ができる」であり、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスの中の行動の段階に対応するものである (Figure1)。これらの中位目標はそれぞれ個別のものとして扱われるが、向社会的行動が行われる際の内的プロセスの各段階に対応するものであることから、それらは独立したものではなく前段階を踏まえての次段階となる。例えば2つ目の中位目標として感情喚起が設定されているが、このときに独立して感情喚起のみを扱うのではなく、1つ目の中位目標である認知や判断を踏まえての感情喚起であり、なおかつその感情喚起は3つ目の中位目標である行動に結びつくものである必要がある。このように3つの中位目標は互いに関連しながら上位目標の達成に寄与するものとなる。

なお、向社会的行動を動機づける要因の1つとして重視されてきたものに共感がある (Eisenberg, 1986; Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; 浜崎, 1991; Hoffman, 2001; Krebs & Van Hesteren, 1994; 首藤, 1994; Underwood & Moore, 1982)。共感は感情的側面のみを取り上げて定義されることも多かったが、近年では多くの研究において役割取得等の認知的側面と感情的側面の両側面から捉えられている (Feshbach, 1975, 1978, 1982; Hoffman, 1975; 鈴木・木野・出口・遠山・出口・伊田・大谷・谷口・野田, 2000)。また、共感の感情的側面には①並行的感情反応である「共感 (エンパシー) あるいは感情的感染」 (empathy/emotional contagion)、②他者指向的反応である「同情 (シンパシー)」 (sympathy)、③「個人的苦痛」 (personal distress) の3つのタイプがある (Eisenberg & Miller, 1987) とされる。このことから、広義には認知的側面をも含む共感であるが感情的側面だけを表すこともあり、さらには同情や個人的苦痛と区別するものとして共感という語が用いられることもある。これ以降本論文では並行的感情反応を表すものとしてエンパシーを用い、認知的側面と感情的側面の両側面を含むものとしては共感的反応という語を用いる (Figure2)。また、本論

Table1 「向社会性の育成」における教育目標と学年進行

構成上位目標	構成中位目標	構成下位目標	操作目標	小3	小4	小5	小6	中1	
向 社 会 性 の 育 成	I 向社会的行動を行う上で必要な認知や判断を行うことができる。	1 表情等の直接的表出や外的状況からの推論によって、他者の考えや感情を認識することができる。	a 他者の表出された感情を認識することができる。	1					
		2 他者の立場に立ち、考えや感情を推論することができる。	b 他者のおかれた外的状況を認識し、考えや感情を推論することができる。	2	1				
		3 人の行動の判断基準として、複数の領域があることを知り、それらが拮抗する状況においても向社会的行動につながる判断を行うことができる。	c 自己と他者の状況や考え、感情の違いを認識することができる。 d 他者の立場に立ち、その考えや感情を推論することができる。 e 人の行動の判断基準として、複数の領域(道徳、慣習、個人)があることを知る。	3	2	1			
	II 他者の感情や外的状況を認識し、向社会的行動につながるような感情が喚起される。	4 他者の感情を認識し、同様の感情が喚起される。	f 向社会的性に関する問題について複数の判断基準が拮抗した状況においても、多様な視点を考慮した上で判断を行うことができる。	g 他者の表出された感情や外的状況を認識し、他者が持つであろう感情と同様の感情が喚起される。 h 他者の表出された感情や外的状況を認識しその立場に立つことで、個人的苦痛を伴わずに他者が持つであろう感情と同様の感情が喚起される。	4	3		2	2
		5 他者の感情を認識し、他者指向的な感情が喚起される。	i 他者の表出された感情や外的状況から導かれる他者指向的な感情(同情)を知る。 j 他者の表出された感情や外的状況から導かれる他者指向的な感情(同情)が喚起される。	5					
	III 向社会的行動ができる。	6 向社会的行動にはどのようなものがあるのかを知り、その行動を実行することができる。	k 身近な他者への向社会的行動を知り、実行することができる。 l 身近でない他者への向社会的行動を知り、実行することができる。	6 他者の表出された感情や外的状況から導かれる他者指向的な感情(同情)を知る。 7 身近な他者への向社会的行動を知り、実行することができる。 7 身近でない他者への向社会的行動を知り、実行することができる。	5	4		3	3
		7 向社会的行動を抑制する条件が存在する場合であっても、向社会的行動を実行することができる。	m 傍観者効果等による向社会的行動の抑制を減らす。 n おかれた条件にかかわらず、向社会的行動を実行することができる。		6	7			

学年欄の数字は第何時目に行う授業であることを示している(1時間に複数の教育要素が含まれる場合もある)。第8時目は別途まとめの授業が設定される。

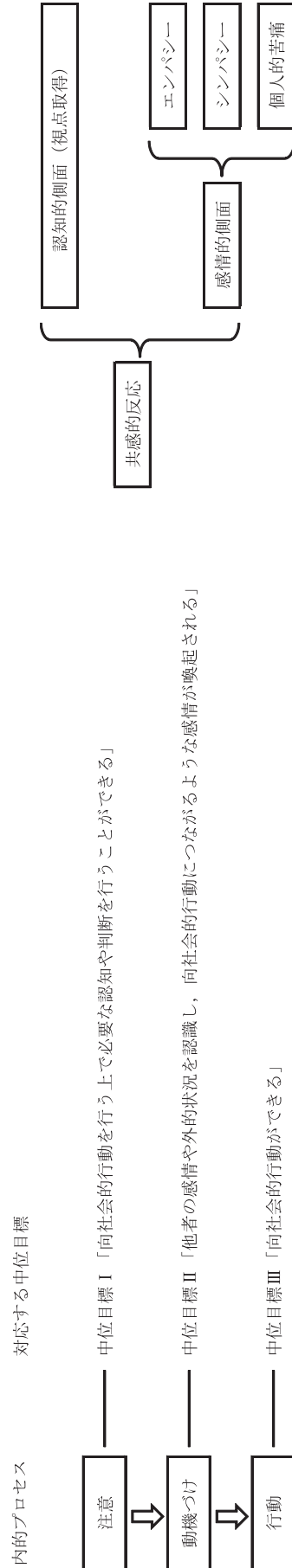


Figure1 向社会的行動の生起プロセスと対応する中位目標

Figure2 本論文における共感に関連する用語の扱い

文では感情という語に情動を含めて用いる。

共感的反応をこのように広義に捉えた場合、中位目標のうち1つ目と2つ目はともに共感的反応に関連する目標であるといえる。しかしながら、認知的側面と感情的側面とを含む概念として共感的反応を考える場合においても、認知的側面については共感的反応が起こるメカニズムにおける過程であり、感情的側面は個人の内的結果であると整理される (Davis, 1994)。このプロセスは、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスとも一致するものであり、認知的側面を第1の中位目標に、感情的側面を第2の中位目標におくことの妥当性を保証する。

以降、表6-1に示した「向社会的性の育成」における教育目標の構成について、下位目標、操作目標も含めて詳述する。

(2) 各中位目標と上位目標との関係

各中位目標および、中位目標と上位目標との関係について論じる際、向社会的行動の生起モデルの中でも、向社会的行動に関連するほとんどの要因を組み入れているとされる (菊池, 1998) Eisenberg (1986) のモデルを参考にする。

(a) 中位目標Ⅰ「向社会的行動を行う上で必要な認知や判断を行うことができる」

Eisenberg (1986) のモデルにおける第1の段階は、向社会的道徳判断などの社会認知的発達の段階、親子関係やモデリングなどの社会化経験、他者への好意や関心、役割取得能力といった個人特性、被援助者の同定、問題場面の特徴といった要因が考慮されている。このうち親子関係は、トップ・セルフが学校で児童生徒を対象に行う教育であることから教育目標になりにくい。また、被援助者に関わる要因については援助者に帰属しない要因であるため、直接的な教育目標とはなりにくい。しかしながら、被援助者に関わる要因については多分に援助者側の認知によって捉え方が異なると考えられるため、後述するように、間接的な教育目標となる。さらに、問題場面の特徴は援助者に帰属しない要因であるものの、前項と同様、多分に援助者の認知によって捉え方が異なるものである。これについても以降に詳述する。残る要因として、向社会的道徳判断、役割取得がここでの教育目標となると考えられる。これらを含めた目標として、第1の中位目標は「向社会的行動を行う上で必要な認知や判断を行うことができる」とされた。

(b) 中位目標Ⅱ「他者の感情や外的状況を認識し、向社会的行動につながるような感情が喚起される」

Eisenberg (1986) のモデルにおける第2の段階は、相手への共感や同情など、共感的反応の感情的側面、自尊心や自身の援助能力の同定などの評価的側面、援助を要するようになった原因の帰属や援助時のコストの見積もりといった認知的側面という3つの要因に関連する (杉村, 2009)。このうち自尊心等の自己に関する評価的側面については構成上位目標「自己信頼心 (自信) の育成」で扱うため、ここでは扱わない。次に、原因の帰属やコストの見積もりについて考えると、向社会的行動が動機づけられるのは、援助を要するようになった原因が被援助者以外に帰属され、コストが低いと認知されるときである。このことから、単純に考えると、原因の帰属が被援助者以外になるように促し、かつコストを低く認知させることが向社会的行動を促進する上で有効であると考えられる。しかしながら、そのことは事態に対する正確な認知を歪めることにもなりかねず、教育目標としては適さない場合もあるので、ここでは感情的側面の方に重点を置くこととする。一方、共感的反応の感情的側面については向社会的行動と関連することが多くの研究で指摘されており (Barnett, Howard, Melton & Dino, 1982; Buckley, Siegel & Ness, 1979; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller & Mathy, 1987; Krebs, 1975; Liebhart, 1972)、共感的反応の感情的側面を促すことで向社会的行動の生起が高まることも明らかにされている (Coke, Batson & McDavis, 1978; Krebs, 1975)。これらのことより、第2の中位目標は動機づけ段階の中から感情的側面を取り上げ、「他者の感情や外的状況を認識し、向社会的行動につながるような感情が喚起される」とされた。

(c) 中位目標Ⅲ「向社会的行動ができる」

中位目標のⅠ、Ⅱの目標が達成されている場合、向社会的行動が望まれる事態において向社会的行動を行おうという意図をもつと考えられることから、Eisenberg (1986) のモデルの第3の段階である意図と行動のつながりが最終目標となる。Eisenberg のモデルには援助行動の実行自体や事後評価も含まれるが、実行自体やそれ以降の要因は本教育の結果であると考えられるため、ここでは直接的に意図と行動のつながりに関連する実行前の

要因を扱い、向社会的行動を行おうという意図が行動に結びつくことを目標とする。

Eisenberg のモデルにおける実行前の要因としては、援助に必要な技能、自己効力感、自己調整力、実行方略の知識が含まれる。これらはすべていわゆる“実行力”であると考えることができる。向社会的行動を行おうという意図が行動に結びつくためには、この実行力のほかに行動の抑制要因について扱う必要がある。

先述の通り Eisenberg のモデルでは抑制要因に関わる問題場面の特徴が注意の段階に配されている。また、高木 (1997) のモデルでは援助の意思決定 (動機づけ) 段階において抑制要因に関連する責任の所在の検討が行われるとされている。これらのことから、抑制要因の排除は中位目標 I や II に含まれることも考えられるが、中位目標 I や II とはその性格が異なることや抑制要因が意図と行動のつながりを阻害する要因であると考えられることから中位目標 III に包括された。以上より、第 3 の中位目標は「向社会的行動ができる」とされた。

3. 中位目標と下位目標

(1) 各中位目標を構成する下位目標

(a) 中位目標 I の下位目標

下位目標

1. 表情等の直接的表出や外的状況からの推論によって、他者の考えや感情を認識することができる。
2. 他者の立場に立ち、考えや感情を推論することができる。
3. 人の行動の判断基準として、複数の領域があることを知り、それらが拮抗する状況においても向社会的行動につながる判断を行うことができる。

上述の通り、中位目標 I では向社会的道徳判断と役割取得が主な教育目標となり、下位目標として、1, 2 に役割取得に関する目標、3 に向社会的道徳判断に関する目標がそれぞれ設定された。

向社会的行動と共感的反応の認知的側面である役割取得、ならびに同義であるとされる (Selman, 1980) 社会的視点取得との関連については早くから検討が行われてきており、向社会的行動を動機づける認知要因として、その有効性が実証されてきた (Buckley et al., 1979; Iannotti, 1978; Hudson, Forman, & Brion-Meisels, 1982; Froming, Allen, & Jensen, 1985; Krebs & Sturupp, 1974)。なお、役割取得は中位目標 II に設定される共感的反応の感情的側面の先行条件であるとされる (Krebs, 1975; Stotland, 1969; 登張・大山・木村, 2010) ことから、1, 2 の下位目標は中位目標 II を達成するうえでも重要な要因であるといえる。

Feshbach (1987) は、共感的反応の感情的側面が起こる要因について、①他者の感情についての手掛かりを識別する能力、②他者の視点と役割を推測する、成熟した認知能力、③感情的反応性の 3 要因を挙げている。ここではこれらの要因に対応する教育目標を設定し共感反応を促すことで、上位の目標の達成に資する必要がある。③については、中位目標 II において扱うため、中位目標 I の下位目標として①、②に対応する目標が設定された。さらに、向社会的道徳判断に関する目標を加えた 3 つが中位目標 I における下位目標となる。

向社会的道徳判断 (prosocial moral reasoning) とは、Kohlberg (1969) の提唱した禁止に向かう側面の道徳判断に対して、ポジティブな側面についての道徳判断であり (Eisenberg-Berg, 1979)、向社会的行動を行う際の道徳判断である。Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva, & Frohlich (1996) の研究では向社会的道徳判断の発達と向社会的行動との関連が示されており、ここでは共感的反応に関する目標に加えて、向社会的道徳判断に関する目標が下位目標 3 に設定された。

(b) 中位目標 II の下位目標

下位目標

4. 他者の感情を認識し、同様の感情が喚起される。
5. 他者の感情を認識し、他者指向的な感情が喚起される。

ここでは、向社会的行動の生起に大きな影響を与えるとされる共感的反応の感情的側面が目標として設定された。共感的反応は向社会的行動の動機づけ要因として多くの研究者に重視されてきており (Underwood &

Moore, 1982; Eisenberg, 1986; Eisenberg & Mussen, 1989; 浜崎, 1991; 首藤, 1994), 共感的反応の感情的側面が向社会的行動を喚起する要因であることは数多くの研究で実証されている (Barnett et al., 1982; Buckley et al., 1979; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg et al., 1987; Krebs, 1975; Liebhart, 1972)。

上述したように、共感的反応の感情的側面は、①エンパシー、②シンパシー、③個人的苦痛の3つのタイプに分類できる (Eisenberg & Miller, 1987)。これらはいずれも向社会的行動につながるものであるとされているが、個人的苦痛が喚起された場合、向社会的行動の動機づけが苦痛の回避におかれるため、援助よりも逃避が容易な場合は、向社会的行動にはつながらないとされる (Toi & Batson, 1982)。このため、ここでは個人的苦痛を感じることなくエンパシーとシンパシーが喚起されることが目標とされた。

(c) 中位目標Ⅲの下位目標

下位目標

6. 向社会的行動にはどのようなものがあるのかを知り、その行動を実行することができる。
7. 向社会的行動を抑制する条件が存在する場面であっても、向社会的行動を実行することができる。

上述のように、中位目標Ⅲでは意図と行動のつながりを目標としている。ここではその下位目標として、意図と行動のつながりに関する促進要因と抑制要因に対応する2つの目標が設定された。促進要因に対応する目標としては、行動方略の知識とその方略が実行できるスキルの習得が設定された。

一方、向社会的行動の抑制要因としては、傍観者効果 (bystander effect) が知られている。傍観者効果をはじめとする抑制要因の影響をできるだけ弱めることが2つめの目標とされた。

(2) 各下位目標と中位目標の関係

(a) 中位目標Ⅰの下位目標

(i) 下位目標1「表情等の直接的表出や外的状況からの推論によって、他者の考えや感情を認識することができる」

上述のように、Feshbach (1987) は共感的反応の感情的側面が起こる要因について、感情反応の他に、他者の感情についての手掛かりを識別する能力と他者の視点と役割を推測する、成熟した認知能力を挙げている。そのうち、下位目標1では他者の感情についての手掛かりを識別する能力が取り上げられた。これは共感的反応を支える最も基本的な認知能力であるとされるため (関, 1991)、中位目標Ⅱにおける感情反応へとつながる一連の共感的反応の流れの中で最初の下位目標とされた。

(ii) 下位目標2「他者の立場に立ち、考えや感情を推論することができる」

次に、Feshbach (1987) のいう他者の視点と役割を推測する、成熟した認知能力に対応する下位目標2が設定された。役割取得を状況に対する役割取得と感情に対する役割取得に分類し、向社会的行動との関連を検討した Iannotti (1985) によると、状況に対する役割取得ではなく、感情に対する役割取得が向社会的行動と関連するとされていることから、特に考えや感情に対する役割取得を中心として目標が設定された。

(iii) 下位目標3「人の行動の判断基準として、複数の領域があることを知り、それらが拮抗する状況においても向社会的行動につながる判断を行うことができる」

向社会的道徳判断について Eisenberg (1982) はその発達レベルを規定し、高いレベルであるほど多様な要因を考慮し判断していることが示されている。また、Eisenberg (1983) によると、より高いレベルでの判断を行っている者ほど、援助を行うかどうかについて判断する際の基準に被援助者の特性を用いる頻度が少なく、一貫して向社会的行動を行うことが示されている。このことは、向社会的行動に関する内的プロセスの第1段階に影響を与える被援助者に関わる要因について、向社会的道徳判断のレベルを向上させることでその影響を弱めることができるということを示唆する。この点において、向社会的道徳判断のレベルの向上が下位目標として設定されることの妥当性を保証するものであるといえよう。

(b) 中位目標Ⅱの下位目標 (下位目標4「他者の感情を認識し、同様の感情が喚起される」、下位目標5「他

者の感情を認識し、他者指向的な感情が喚起される』)

上述のように、共感研究においては共感的反応を認知的側面と感情的側面に区別し、さらに感情的側面をエンパシー、シンパシー、個人的苦痛の3つに区別してきた。一方、向社会的行動に関する研究では、共感的反応の認知的側面である役割取得が感情的側面と同様に一連の共感的反応の一部であると捉えられる前から、共感的反応の両側面が向社会的行動とどのように関連するののかについて研究が行われてきた。このことについて *Coke et al.*, (1978) は、認知的側面と感情的側面の両要因を考慮した二段階モデルを提案している。このモデルでは、第一段階において役割取得が共感的反応の感情的側面を促進し、第二段階において共感的反応の感情的側面が援助行動を促進することを想定しており、*Staub* (1971) の言うように、役割取得は直接的に行動を促進するのではなく、向社会的行動を動機づける感情の先行条件であるとされる。

実際にそれまでも実験的方法 (*Stotland*, 1969; *Krebs*, 1975) によって、役割取得が共感としてラベリングされる感情喚起を高めることが示されている。また、第二段階に関連して *Harris & Huang* (1973) は実験的方法によって感情が向社会的行動を動機づけることの実証を試みている。この実験では他者の苦しみを見ることで喚起された感情が、騒音によって引き起こされたものであると誤った帰属を行うように操作された者はそうでない者よりも向社会的行動を示さなかったとされる。*Gertner & Dovidio* (1977) は、感情喚起が薬によるものであると操作することによって同様の結果を得ており、さらに *Sterling & Gaertner* (1984) においては、腕立て伏せによる生理的喚起を事故の話の聞いたことによる喚起であると帰属させ、向社会的行動の増加という結果を得ている。これらの結果は、他者の苦しみを見ることによって喚起されたと帰属された感情が向社会的行動を促進することを示しているが、他者の苦しみを見ることによって喚起された感情がどのような感情であるかは厳密に特定されていない。このことから、これらの結果だけでは第二段階の過程を裏付けるものとはならないが、*Coke et al.* (1978) は喚起された感情を質問紙によって特定することで、実際にシンパシーが向社会的行動を動機づけることを明らかにしている。この際、*Coke* らは喚起された感情をシンパシーと個人的苦痛とに区別し、向社会的行動を動機づけるものが個人的苦痛ではなくシンパシーであることも示している。一方で、ここではエンパシーについては扱われていない。

このように向社会的行動に関する研究では、役割取得と共感的反応の感情的側面との関連や、共感的反応の感情的側面と向社会的行動との関連が明らかにされているが、そこで扱われている共感的反応の感情的側面は、共感研究でいうところのシンパシーであることが多く、エンパシーと向社会的行動との関連を検討したものはほとんどみられない。しかしながら、数少ない研究においては、共感研究でエンパシーがシンパシーに影響することが示されているように (*登張他*, 2010)、エンパシーがシンパシーに影響し、さらにシンパシーが向社会的行動に影響することが明らかにされている (*植村・萩原・及川・大内・葉山・鈴木・倉住・櫻井*, 2008)。また、向社会的行動との関連を扱ったものではないが、共感的反応の感情的側面をエンパシー、シンパシー、個人的苦痛に分けて捉えた上で関係性攻撃傾向との関連を検討した研究 (*勝間*, 2009) では、エンパシー、シンパシー、個人的苦痛が関係性攻撃傾向とそれぞれ異なった関連を示しており、それらは他の心理的変数との関連においてそれぞれ異なった様相を示す可能性を示唆している。これらのことから、ここでは共感的反応の感情的側面をエンパシーとシンパシーに区別したうえで、下位目標4でエンパシーの喚起が、下位目標5でシンパシーの喚起が設定された。

(c) 中位目標Ⅲの下位目標

(i) 下位目標6「社会的行動にはどのようなものがあるのかを知り、その行動を実行することができる」

Midlarsky (1968) が、援助に必要な知識を有していることが援助行動を増加させることを示唆しているように、援助の意図を持っていても、その意図を示す手段がなければ向社会的行動が行われなであろう。また、*Stotland & Heinold* (1985) の研究では、援助に関する専門知識の有無は援助するかどうかの決定には影響していないが、援助方法の決定に影響していることが示されている。この研究では動脈出血という緊急性の高い事態が扱われていたため、援助するかどうかの決定に専門知識の有無が影響していなかったと考えられるが、一方で効果的な援助方法の選択に影響していたことから、実際に行動が行われる場合においても向社会的行動の実行方略についての知識を有していることが効果的な援助に結びつくといえる。このことから、下位目標6では知識の習得とその実行が目標とされた。

(ii) 下位目標7「向社会的行動を抑制する条件が存在する場面であっても、向社会的行動を実行することがで

きる」

上述のように向社会的行動の抑制要因としては、傍観者効果 (bystander effect) が挙げられる。傍観者効果とは、人が緊急事態に遭遇した場合、そこに傍観者が存在することによって、援助を行う可能性が減少するという現象を指す (Darley & Latane, 1968; Latane & Darley, 1968, 1970; Latane & Nida, 1981)。先述の通り Latane & Darley (1970) は、事態に遭遇した人が被害者を援助する際には、①危機的な状況に気づき、②その状況を緊急事態であると解釈し、③責任感を持ち、④成功するために必要なスキルを持っていると信じ、⑤助けるといふ決定を行うという5つのステップが必要であると仮定しており、またこの流れを妨げるものとして3つの心理的作用を挙げている。1つめは責任の分散 (diffusion of responsibility) であり、周囲の人の人数によって援助の責任が主観的に減少してしまう傾向のことをいう。2つめは評価懸念 (evaluation apprehensive) であり、公に行動することで他者から評価されることを恐れることをいう。これはつまり、誤った行動や不適切な行動をしてしまうことを恐れるということである。3つめは多数の無知 (pluralistic ignorance) であり、その場に居合わせた各々が、実際には援助を行うかどうかを迷って行動をしていないにもかかわらず、自分以外の他者は援助を行わないという明確な意思に基づいて行動していると認知することによって、目の前の事態は援助を行うべき事態ではないという解釈に至ることをいう。

これらの抑制要因の影響を弱めることは、意図と行動のつながりに関する障害を排し中位目標Ⅲに資すると考えられることから、抑制要因の影響をできるだけ受けずに向社会的行動を実行することが目標とされた。

4. 下位目標と操作目標

(1) 下位目標1を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- a. 他者の表出された感情を認識することができる。
- b. 他者のおかれた外的状況を認識し、考えや感情を推論することができる。

澤田 (1992) は共感性の基盤として他者の感情の認識を挙げている。このため、a では中位目標Ⅰ、Ⅱを通した目標となる共感性の基盤となる感情の認識が目標とされた。a では他者が明確に示した表情等の情報から他者の感情を認識することを目標とするのに対して、b では他者から直接示される情報ではなく、他者の周囲の状況から感情を類推することが目標とされた。

これらは他者の感情の認識を目標としており、役割取得のように他者の立場に立つということを求めるものではない。しかしながら、上述したように、感情の認識は共感性の基礎となるものである。その意味において、中位目標ⅠおよびⅡを支える基礎の部分であるといえよう。

(2) 下位目標2を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- c. 自己と他者の状況や考え、感情の違いを認識することができる。
- d. 他者の立場に立ち、その考えや感情を推論することができる。

人は発達につれて自己と他者の感情や考えの違いを認識できるようになり、一般的には概ね2～3歳の段階で自己と他者の考えや感情の違いを認識できるようになる (Hoffman, 1979, 1982)。しかしながら、このように自己と他者の考えや感情の違いを認識する能力が発達した後においても、人はしばしば自己と他者の状況や考え、感情が同じであると誤って認識することがある。自分には容易な課題や困難でない事態であっても他者にとっては容易でない、困難であるという場合は多々あると考えられるが、そのような認識がうまくできない場合、他者の困難を認識できず、援助を必要としている考えや感情を類推することができないこととなる。このため、c における自己と他者の違いの認識は d において明示される役割取得の目標を達成するための基礎となっているといえよう。d では a～c までの目標達成に基づき、向社会的行動の重要な基盤となる役割取得が明確に目標とされた。

(3) 下位目標3を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- e. 人の行動の判断基準として、複数の領域（道徳、慣習、個人）があることを知る。
- f. 向社会性に関する問題について複数の判断基準が拮抗した状況においても、多様な観点を考慮した上で判断を行うことができる。

先述のように向社会的道徳判断については高いレベルでの判断を示す者ほど、一貫して向社会的行動を行う傾向が高かった (Eisenberg, 1983)。このため、f では向社会的道徳判断の発達を目標とする。しかしながら、向社会的道徳判断の発達では目標の抽象度が高いため、より具体的な目標として多様な観点の考慮が設定された。

f の目標の達成に関連して、多様な観点から判断を行うための判断材料として、社会的領域理論 (Turiel, 1983, 1998; Laupa & Turiel, 1995) における3つの社会的知識である道徳 (moral)、慣習 (convention)、個人 (personal) に関する知識の習得が e の目標とされた。

(4) 下位目標4を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- g. 他者の表出された感情や外的状況を認識し、他者が持つであろう感情と同様の感情が喚起される。
- h. 他者の表出された感情や外的状況を認識しその立場に立つことで、個人的苦痛を伴わずに他者が持つであろう感情と同様の感情が喚起される。

ここでは g, h ともにエンパシーの喚起を目標としている。上述のように植村他 (2008) によると、エンパシーがシンパシーに影響し、さらにシンパシーが向社会的行動に影響することが明らかにされていることから、ここでの操作目標は共感的反応の感情的側面の起点であると考えられる。

同じエンパシーの喚起であっても、他者や状況から得られる情報が明確である場合は無意識的に喚起されると考えられるが、援助を必要とする状況が明確でない場合、他者の立場に立つということがエンパシーの喚起に必要とされることもあろう。このことから、g は他者の示す感情や他者の置かれた外的状況を認識することによって自然と喚起されるエンパシーについて、h は役割取得に基づいて喚起されるエンパシーについてが目標とされた。

(5) 下位目標5を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- i. 他者の表出された感情や外的状況から導かれる他者指向的な感情（同情）を知る。
- j. 他者の表出された感情や外的状況から導かれる他者指向的な感情（同情）が喚起される。

i, j ともにシンパシーに関する目標である。i ではシンパシーについて、その感情喚起に関する知識の習得が目標とされた。シンパシーに関して、「心配」や「助けてあげたい」といったようなきもちは児童や生徒が日常的に経験していると考えられる。しかしながら、そのきもちについて意識的に捉え、さらにはエンパシーとの関係（同種のものであるが区別できる）を意識していることは少ないであろう。また、エンパシーが向社会的行動への動機づけとなることについても、無意識的には経験していたとしても、意識されていないと考えられる。エンパシーを経験したときに、それがエンパシーであり向社会的行動を動機づけるものであると意識的に捉えることで、ただエンパシーを経験するだけではなく、より明確に向社会的行動が動機づけられることが期待される。i の目標を踏まえて、j ではシンパシーの喚起が目標とされた。

(6) 下位目標6を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- k. 身近な他者への向社会的行動を知り、実行することができる。
- l. 身近でない他者への向社会的行動を知り、実行することができる。

向社会的行動の実行方略についての知識が下位目標6の内容であるが、向社会的行動の実行方略については相手が身近な他者である場合と身近でない他者である場合で異なると考えられる。緊急性の高い事態では相手にかかわらず同様の行動が行われると考えられるが、緊急性の低い事態では、身近な人には直接的援助を行う場合であっても、身近でない人に対しては間接的援助を行うこともあり得るだろう。このことから、kでは身近な他者への向社会的行動について、lでは身近でない他者への向社会的行動について扱い、それぞれその知識の習得と実行が目標とされた。

(7) 下位目標7を構成する操作目標と両目標の関係

操作目標

- m. 傍観者効果等による向社会的行動の抑制を減らす。
- n. おかれた条件にかかわらず、向社会的行動を実行することができる。

mでは向社会的行動の抑制要因である傍観者効果等を知り、その対処方法について検討することなどによって、抑制要因の影響を弱めることが目標とされた。nでは抑制要因の影響を弱めた上で、実際に向社会的行動を実行することが目標とされた。どちらも向社会的行動の実行に関わる目標であるが、mでは特に抑制要因を扱っているのに対して、nではmを踏まえて抑制要因を意識するとともに、効果的な行動方略について知り実行することを含む目標となっている。

5. 目標の学年差

(1) 学年差を規定する目標の違い

これまで14の操作目標が設定されたが、表6-1に示すようにすべての学年ですべての操作目標に関する授業が行われるわけではない。学年が上がるにつれてより高次のレベルの目標に関する授業が行われることとなる。しかしながら、2で記したように向社会的性の育成という上位目標の下に配される中位目標3つは、向社会的行動が行われる際の流れに沿ったものであり、中位目標のそれぞれは注意、動機づけ、行動に対応するものである。また、それらは独立のものではなく、中位目標Ⅰを基盤として中位目標Ⅱがあり、中位目標ⅠとⅡを基盤として中位目標Ⅲがあることも先述の通りである。このことから、学年差を規定する際にも、3つの中位目標のそれぞれに関する操作目標がどの学年においても必ず含まれるように考慮された。また、中位目標Ⅰの中核をなす目標である役割取得に関するdについては、どの学年においても扱うように規定された。これらの規定方法によって、最初の目標であるaと最後の目標であるnについては全学年を通して1回しか扱われないものの、そのほかの目標については2~5回反復して扱われることとなった。なお、同じ目標を反復して扱う場合であっても、前学年より発展的な内容であったり、当該学年に適した内容に変更されていたりというように、教材や授業内容は学年によって異なるものとなる。

(2) 各学年の目標

(a) 小学校第3学年

小学校第3学年では、中位目標Ⅰに含まれる操作目標であるa, b, c, d, 中位目標Ⅱに含まれる操作目標であるg, h, 中位目標Ⅲに含まれる操作目標であるkを扱う。1回の授業に対し1つの目標が対応する。ここでは下位目標3, 5, 7に含まれる操作目標は扱われない。特に、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスにおける注意の段階に対応する操作目標が重点的に扱われる。

(b) 小学校第4学年

小学校第4学年では、中位目標Ⅰに含まれる操作目標であるb, c, d, e, 中位目標Ⅱに含まれる操作目標であるg, h, 中位目標Ⅲに含まれる操作目標であるk, lを扱う。なお、gとhは第3学年で扱われていることも踏まえ、第4学年においては1回の授業において両者を扱う。ここでは下位目標5, 7に含まれる操作目標は扱われない。

(c) 小学校第5学年

小学校第5学年では、中位目標Ⅰに含まれる操作目標であるc, d, e, 中位目標Ⅱに含まれる操作目標であるg, h, i, 中位目標Ⅲに含まれる操作目標であるk, l, mを扱う。なお、gとhは第4学年と同様、1回の授業において両者を扱う。kとlについても、第4学年で扱っていることを踏まえて、1回の授業で両者を扱う。ここでは下位目標1に含まれる操作目標は扱われない。特に、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスにおける行動の段階に対応する操作目標が、第3学年、第4学年よりも比較的重点的に扱われる。

(d) 小学校第6学年

小学校第6学年では、中位目標Ⅰに含まれる操作目標であるd, e, f, 中位目標Ⅱに含まれる操作目標であるh, i, j, 中位目標Ⅲに含まれる操作目標であるk, l, mを扱う。なお、eとfは第4学年および第5学年においてeを扱っていることも踏まえて、1回の授業で両者を扱う。kとlについても、第5学年と同様、1回の授業において両者を扱う。ここでは下位目標1に含まれる操作目標は扱われない。特に、向社会的行動が行われるまでの内的プロセスにおける行動の段階に対応する操作目標が重点的に扱われる。

(e) 中学校第1学年

中学校第1学年では、中位目標Ⅰに含まれる操作目標であるd, e, f, 中位目標Ⅱに含まれる操作目標であるh, j, 中位目標Ⅲに含まれる操作目標であるk, l, m, nを扱う。なお、eとfおよび、kとlについては小学校第6学年と同様、それぞれ1回の授業で両者を扱う。ここでは下位目標1に含まれる操作目標は扱われない。中学校第1学年で扱われる目標は小学校第6学年で扱われる目標とほぼ同じであるが、これは小学校から中学校へと環境が変化するため、復習としての観点が重視されたことによる。小学校第6学年と同様、特に向社会的行動が行われるまでの内的プロセスにおける行動の段階に対応する操作目標が重点的に扱われる。

引用文献

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing trasgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258-269.
- Barnett, M. A, Howard, J. A., Melton, E. M., & Dino, G. A. (1982). Effect of inducing sadness about self or other on helping behavior in high- and low-empathic children. *Child Development, 53*, 920-923.
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. New York: Halsted Press.
- Buckley, N., Siegel, L. S., & Ness, S. (1979). Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children. *Developmental Psychology, 15*, 329-330.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's achademic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Devel-*

- opmental Psychology*, 32, 231-240.
- Coke, J. S., Batson, C. D., & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior* (pp.219-249). New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1983). Children's differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 54, 594-602.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol.3, pp.646-718). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J. Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5, 25-30.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies on empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol.8, pp.1-47). New York: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp.315-338). New York: Academic Press.
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/ maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.271-291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Froming, W.J., Allen, L.H. and Jensen, R. (1985). Altruism, role taking and self awareness: The acquisition of norms governing altruistic behavior. *Child Development*, 56, 1223-1228.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1977). The subtlety of white racism, arousal and helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 691-707.
- 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 広島大学幼年教育研究年報, 13, 25-34.
- Harris, M. B., & Huang, C. (1973). Helping and the attribution process. *Journal of Social Psychology*, 90, 291-297.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, 34, 959-966.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt, In N. Eisenberg-Berg (Ed.) *The development of prosocial behavior* (pp.281-313). Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart, & D. J. Stipek (Eds.) *Constructive & destructive behaviour* (pp.61-86). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hudson, L. M., Forman, E. R., & Brion-Meisels, S. (1982). Role-taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors. *Child Development*, 53, 222-234.

- Iannotti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology, 14*, 119-124.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and Structured Assessments of Prosocial Behavior in Preschool Children: The Influence of Empathy and Perspective Taking. *Developmental Psychology, 21*, 46-55.
- 勝間理沙 (2009). 児童期における関係性攻撃と感情機能に関する発達心理学的研究 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文 (未公開)
- 菊池彰夫 (1998). また／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
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive- developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp.347-480). Chicago: Rand McNally.
- Krebs, D. L., & Sturupp, B., (1974). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Personality and Social Psychology Bulletin, 1*, 407-409.
- Krebs, D. L. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 1136-1146.
- Krebs D. L., & Van Hesteren, F. (1994) The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review, 14*, 103-158.
- Latane, B., & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts. (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ブレーン出版)
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 215-221.
- Latane, B., & Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin, 89*, 308-324.
- Laupa, M., & Turiel, E (1995). Social domain theory. In W. M. Kurtiness, & J. L. Gewirtz (Eds.) *Moral development: An introduction* (pp.455-473). Mass: Allyn & Vacon.
- Liebhart, E. H. (1972). Empathy and emergency helping: The effects of personality, self- concern, and acquaintance. *Journal of Experimental Social Psychology, 8*, 404-411.
- 松崎 学・浜崎隆司(1990). 向社会的行動研究の動向——内的プロセスを中心にして—— 心理学研究, 61, 193-210.
- Midlarsky, E. (1968). Aiding responses: an analysis and review. *Merrill-Palmer Quarterly, 14*, 229-269.
- Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Clark, R. D. III (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- 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
- 関真理子 (1991). 向社会的行動と共感性——測定方法を中心とした展望—— 千葉敬愛短期大学紀要, 13, 13-27.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York, NY: Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1981). A normative decisionmaking model of altruism. In J. P. Ruston, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (pp.189-211). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Shotland, R. L., & Heinold, W. D. (1985). Bystander response to arterial bleeding: helping skills, the decision-making process, and differentiating the helping response. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 347-356.
- Staub, E. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development, 42*, 805-816.
- Sterling, B., & Gaertner, S. L. (1984). The attribution of arousal and emergency helping: A bidirectional process. *Journal of Experimental Social Psychology, 20*, 286-296.
- 杉村僚子 (2009). 発達障害をもつ子どもの向社会的行動に関する研究動向——広汎性発達障害を中心に——, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 57, 239-254.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigation of empathy. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental*

- social psychology* (pp.271-314). New York : Academic Press.
- 鈴木有美・木野和代・出口智子・遠山孝司・出口拓彦・伊田勝憲・大谷福子・谷口ゆき・野田勝子 (2000). 多次元共感性尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 47, 269-279.
- 首藤敏元 (1994). 愛他行動に随伴する幼児の positive 感情に関する研究 埼玉大学紀要 教育学部 (教育学部 II), 43, 60-83.
- 高木 修 (1985). 冷淡な傍観者と温かい援助者とを分けるもの 教育と医学, 33, 289-294.
- 高木 修 (1997). 援助行動の生起過程に関するモデルの提案 関西大学社会学部紀要, 29, 1-21.
- 登張真穂・大山智子・木村あやの (2010). 中学1年生の共感における役割取得と並行的感情反応, 他者指向的
反応, 感情理解の関係 パーソナリティ研究, 19, 122-133.
- Toi, M., & Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 281-292.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge : Morality and convention*. New York : Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Editor-in-Chief) & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed.): Vol.3. Social, emotional, and personality development* (pp. 863-932). New York : Wiley.
- 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.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143-173.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior : An analysis of judgements of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- 山崎勝之・佐々木恵・内田香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース総合教育とオプショナル教育 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1-19.

School-based Universal Prosocial Cultivation Education : Construction of the Hierarchical Purposes in Education

ISHIMOTO Yuma*, KATSUMA Lisa** and YAMASAKI Katsuyuki***

(Keywords : school-based universal prevention education, TOP SELF, Prosociality, Prosocial Behavior, Empathy)

TOP SELF, that is, Trial of Prevention School Education for Life and Friendship, has been introduced in Yamasaki, Sasaki, Uchida, Katsuma, & Matsumoto (2011). The aim of the present paper is to describe how the program purposes have been developed and constructed in order to cultivate prosociality among children. Firstly, the purposes of education to cultivate prosociality among children are explained. Secondly, the construction of hierarchical purposes which is determined on the basis of literature review is illustrated.

The construction of the purposes includes constituent, intermediate, subordinate and operational purposes. The higher-order purposes contribute to the realization of primary purposes, whereas operational purposes directly relate to the effectuation of education methods. Those purpose are derived from evidence-based outcomes in the literature.

*Center for Education and Research on the Science of Preventive Education, Naruto University of Education

**Center for Prevention Study of Legal Risk in Medical and Welfare, School of law, Okayama University

***Dependent of Human Development, Naruto University of Education