

# 中学生に対する向社会的行動を高める プログラムの作成と効果の検討

—共感性とターゲットスキルに焦点を当てて—

長崎彩実<sup>1)</sup>・江村理奈<sup>2)</sup>

## 要約

本研究では、中学校1年生を対象に向社会的行動を高めるプログラムを作成し、効果の検討を行うことを目的とした。本プログラムは、向社会的行動を高める要因として共感性、ターゲットスキル（あたたかい言葉かけ）を取り上げ、トレーニングを行った。質問紙調査を実施し、介入群53名、統制群35名の有効回答を得た。パス解析の結果、共感性の視点取得、ターゲットスキルが向社会的行動に影響を与えることが示された。またプログラムの効果に関して、介入群は、統制群に比べ視点取得、他者のネガティブな感情への同情、他者のポジティブな感情への好感、ターゲットスキルの得点の上昇がみられた。一方、他者感情への敏感性、他者のネガティブ・ポジティブな感情の共有、向社会的行動の得点には変化がみられなかった。以上の結果を踏まえ、他者感情への敏感性を高めるようなセッションの改善や効果検証の再検討の必要性が示唆された。

**キーワード：**向社会的行動、共感性、ターゲットスキル、中学生

## 問題と目的

いじめや暴力等が社会的に大きな問題となっており、このような問題が起きないような予防的な取り組みが教育現場で強化されるようになった（渡辺, 2014）。いじめの問題を受けて、道徳性の低下が指摘され、思いやり行動である向社会的行動を育む重要性が説かれている（村上・西村・櫻井, 2014）。

Eisenberg & Mussen (1989 菊池・二宮訳 1991) は、向社会的行動を「他人あるいは他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとする自発的な行為」であると定義している。

これまで向社会的行動は多くの研究で注目されている（竹村・高木, 1987; 村上他, 2014など）。家庭や学校、職場での思いやりや愛他心の不足が大きな問題

になっており、向社会的行動の研究は現代社会において非常に必要とされている（竹村・高木, 1987）。櫻井・葉山・鈴木・倉住・萩原・鈴木・大内・及川 (2011) は、相手のためになるような行動（向社会的行動）が良好な対人関係の構築と維持のために重要であると指摘している。また、向社会的行動を高めることは、対人関係を円滑にしたり、相互交渉を活発にしたりする上で重要な機能である（杉村, 2009）。こうした向社会的行動の研究の知見が蓄積される中で、学校で起きる校内暴力、非行、いじめ、いじめによる自殺、不登校などの深刻な問題を予防する取り組みとして向社会的行動の育成を意図した実践が学校教育に導入されつつある（渡辺, 2014）。渡辺 (2014) は、言葉で思いやりの重要性を教えても、現実的な思いやりは育たず、思いやりを高めるためには、介入のような

1) 久留米大学大学院心理学研究科

2) 久留米大学文学部心理学科

教育が必要であると指摘している。

従来の研究では、向社会的行動を喚起する要因のひとつとして共感性が注目されている(鈴木, 1992)。共感性について、Davis (1994 菊池訳 1999) は「他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」と定義づけている。共感性に関する研究には長い歴史があり、共感性の構成要素としては、他者の立場に立って考えるなどの認知的側面と、悲しんでいる他者をかかわいそうだと思うなどの感情的側面の両方を含んでいる(植村・萩原・及川・大内・葉山・鈴木・倉住・櫻井, 2008)。葉山・植村・萩原・大内・及川・鈴木・倉住・櫻井(2008)は、認知的側面の概念として、視点取得に加え、他者の感情に関心を持ち、敏感に察知する傾向(他者感情への敏感性)を取り入れている。また、感情的側面としてポジティブ・ネガティブな感情の共有、ポジティブな感情への好感、ネガティブな感情への同情を取り上げている(葉山他, 2008)。さらに共感性プロセスモデルとして、他者感情への敏感性から視点取得、ポジティブ及びネガティブな感情の共有を経てそれぞれの感情に対応した他者志向的な反応へと至るパスを示している(葉山他, 2008)。

共感性と向社会的行動について、植村他(2008)は、共感性プロセスモデル(葉山他, 2008)を用いて共感性から向社会的行動へ至るパスを検討している。植村他(2008)は、他者の感情に敏感な人は、他者の視点に立って物事を考えることができ、他者と同様の感情を感じる傾向にあり、他者志向的な反応が起こりやすい。その結果、向社会的行動を頻繁に行うことを示唆している。さらに櫻井他(2011)は、共感性の感情的側面と向社会的行動は正の相関があることを明らかにしている。以上のことから、共感性と向社会的行動は関連があることが示唆される。

共感性を高めるプログラムについて、西村・村上・櫻井(2015)が共感性を高める教育的介入プログラムを開発している。このプログラムは従来の共感性の4つの指標(視点取得、空想、共感的関心、個人的苦痛)ではなく、葉山他(2008)の共感性プロセスモデルに基づいたプログラムであり、向社会的行動への効果についても検証している。西村他(2015)は共感性を高めるプログラムを介護福祉系の専門学校生を対象に実施している。その結果、共感性の低位尺度である他者感情への敏感性以外の共感性は上昇していたが、自尊心や社会的スキル、向社会的行動への効果はみられなかったことを報告している。そのため、西村他(2015)は、共感性を高める教育的介入プログラムの

課題として、社会的スキルや向社会的行動を高めるためには、具体的なターゲットスキルの設定や他者感情への敏感性を高めるためのエクササイズの再検討が必要であると述べている。また、このプログラムは、専門学校生を対象に行われているが、西村他(2015)は、小学生や中学生においてもこのプログラムを適用することは可能であることを示唆している。

向社会的行動の獲得を目指した教育実践としてソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training; 以下, SST)があげられる(渡辺, 2014)。社会的スキル(ソーシャルスキル)とは、人が対人関係を円滑に開始する、あるいは対人関係を維持するために、相手に効果的に反応する際に用いる言語的、非言語的な行動レパートリーのことである(相川・佐藤・佐藤・高山, 1993)。また、SSTとは、問題行動の原因を個人の内的特性に帰属せず、社会的に適切な行動としての社会的スキルの学習の不足に帰属し、未学習スキルの学習を促進する技法である(渡辺, 1996)。これまで多くの研究で向社会的行動を高めることを目的とした学級単位で行う集団SSTが開発されてきたが、効果は一貫していない(例えば小関・高橋・嶋田・佐々木・藤田, 2009; 後藤・佐藤・高山, 2001など)。

本研究では、集団SSTの中でも多く取り上げられている「あたたかい言葉かけ」をターゲットスキルとして設定する。ターゲットスキルとは、社会的スキルの中の教育目標となるスキルのことを指す(相川・佐藤, 2006)。本研究のターゲットスキルである「あたたかい言葉かけ」とは、対象児自身から社会的相互作用を始発させるスキル(社会的働きかけ)のひとつであり(岡村・金山・佐藤・佐藤, 2009)、相手の感情や状況にふさわしい働きかけ(言葉かけ)のスキル(後藤・佐藤・佐藤, 2000)である。小西(2016)は、あたたかい言葉かけの促進を目的とした授業によって、児童同士で相手を思いやる姿が多く観察されるようになったことを報告している。また、渡辺(2014)では、向社会的行動を育むスキルとしてあたたかい言葉かけを挙げている。

以上のことから、本研究は向社会的行動を高めるために共感性とターゲットスキルとしてあたたかい言葉かけに着目したプログラムを作成し、向社会的行動への効果の検証を行う。

また本研究は、中学生を対象にプログラムを行う。二宮・繁多(1995)によると、向社会的行動と同義語として扱われている思いやりの行動形成について小学生と中学生が好適期であると述べられている。従来の

向社会的行動のプログラムは小学生を対象にしている研究が多い。しかし、中学生は、いじめの認知件数が多く、特に中学1年生が他の学年よりも多い(文部科学省, 2020)。また、山本(2016)は、中学生の向社会的行動は中学1年時点が最も高く、学年が上がるにつれ減少する。これらのことから、中学1年生を対象にプログラムを行うことは、いじめ等の予防的教育の一助になると考えられる。

以上のことから、本研究では、中学1年生を対象に向社会的行動を高めるプログラムを作成し、向社会的行動への効果の検討を行うことを目的とする。

## 方 法

### 1. 参加者

A中学校に通う1年生2学級58名, B中学校に通う1年生2学級40名を対象とした。また、回答に不備のないA中学校53名(男子27名, 女子26名), B中学校35名(男子15名, 女子19名, どちらでもない1名)を分析対象者とした。本研究では、A中学校を介入群, B中学校を統制群とした。なお、本研究終了後にB中学校には同様のプログラムを実施した。

### 2. 実施時期

2020年1月に3回にわたり実施した。プログラムは、1セッション50分で行い、セッション1を実施した後、1週間空けてセッション2を行い、さらに1週間空けてセッション3を実施した。

### 3. 手続き

#### (1) プログラムの概要

プログラムは、総合的な学習の時間を利用し、学級単位で第一著者が実施した。また第二著者、大学院生・大学生がティーチングアシスタント(TA)を務めた。TAは各セッション3名であった。モデリングの際、TAがモデルを提供した。

#### (2) プログラムの内容

西村他(2015)を参考に3回のセッションでプログラムを構成した(表1)。各セッションの内容は、第一著者と第二著者、A中学校の教員5名との協議によって決定した。セッション1では、共感性の下位尺度である他者感情への感性、視点取得を高めることを目的に感情識別トレーニングを行った。感情識別トレーニングとして顔写真や表情カードを用いて、相手の表情に注目して相手の気持ちを考える訓練を行った。

表1 プログラムの内容

| エクササイズ   | 内容  | ねらい   |
|--|---|---|
| セッション1<br>共感性の講義(ガイダンス)<br>感情識別トレーニング<br>ホームワーク  | 共感性について知り、プログラムの目的を理解する<br>表情カードを用いて、絵の人物の気持ちを読み取る<br>最近あったちょっといい話を思い出す   | プログラムへの動機づけを高める<br>他者感情への感性・視点取得を高める  |
| セッション2<br>ホームワークの共有(共感される経験)<br>ネガティブ場面でのあたたかい言葉かけ<br>モデリング<br>ロールプレイ・行動リハーサル<br>フィードバック<br>ホームワーク | 最近あったちょっといい話をグループのメンバーに話す<br>ネガティブな仮想場面に対して、登場人物の気持ちを読み取る<br>登場人物になったつもりで、あたたかい言葉かけを考える<br>登場人物になったつもりで、あたたかい言葉かけを実践する<br>日常場面であたたかい言葉かけを実践する | 共感される体験をする(日常場面への一般化・促進)<br>相手への状況を理解し、どのような言葉かけをすればよいかを考える<br>あたたかい言葉かけとつめたい言葉かけについて学ぶ<br>感情への共有・同情を経験する(あたたかい言葉かけを実践する)<br>日常場面への一般化・促進 |
| セッション3<br>ホームワークの共有(共感される体験)<br>ポジティブ場面でのあたたかい言葉かけ<br>モデリング<br>ロールプレイ・行動リハーサル<br>フィードバック           | ホームワークで出した課題についてグループのメンバーに話す<br>ポジティブな仮想場面に対して、登場人物の気持ちを読み取る<br>登場人物になったつもりで、あたたかい言葉かけを考える<br>登場人物になったつもりで、あたたかい言葉かけを実践する                     | 共感される体験をする(日常場面への一般化・促進)<br>相手の状況を理解し、どのような言葉かけをすればよいかを考える<br>非言語を用いたあたたかい言葉かけについて学ぶ<br>感情への共有・好感を経験する(あたたかい言葉かけを実践する)                    |

セッション2・3では、共感性の下位尺度である感情の共有と同情(好感),ターゲットスキルであるあたたかい言葉かけを高めることを目的に,場面に合ったあたたかい言葉かけの訓練を行った。セッション2と3の内容は,西村他(2015)に加えて,相川・佐藤(2006),國分(1999)のソーシャルスキル教育を参考に作成した。セッション2では,あたたかい言葉かけの説明(「相手の様子」+「自分の気持ち」)を行い,ネガティブな感情を引き出すような架空の場面でのあたたかい言葉かけを実践させた。セッション3では,言語的コミュニケーションだけではなく,非言語的コミュニケーション(①相手の近くに行く②相手の目をきちんと見る③相手の聞こえる声で言う④笑顔で言う)を用いて,ポジティブな感情を引き出すような架空の場面でのあたたかい言葉かけを実践させた。さらに,共感される体験や日常生活でスキルの維持・般化を促進することを目的としてホームワークを実施し,授業の始めにグループで共有を行った。

#### 4. 測定方法

##### (1) 手続き

本研究では,質問紙調査によりプログラムの効果検証を行った。質問紙調査は介入群と統制群ともにプレテストを1月上旬,ポストテストを2月に行った。学級担任に質問紙調査の配布,説明,回収を行ってもらった。

##### (2) 質問紙の構成

###### ①フェイスシート

所属しているクラス,出席番号,性別の記入を求めた。

###### ②共感性

村上他(2014)が作成した子ども用認知・感情共感性尺度を用いた。「他者感情への感性」「視点取得」「他者のネガティブな感情の共有」「他者のネガティブな感情への同情」「他者のポジティブな感情の共有」「他者のポジティブな感情への好感」各4項目の6因子24項目から構成される。自身にどの程度あてはまるか「全くあてはまらない」「あまりあてはまらない」「どちらともいえない」「ややあてはまる」「とてもあてはまる」の5件法で回答を求めた。

###### ③ターゲットスキル(あたたかい言葉かけ)

藤枝・相川(2001)が作成した目標スキル児童自己評定尺度の「やさしい言葉かけ」の項目を用いた。1因子8項目から構成される。本研究では,例えば“悲しそうにしている友だちを見ると,よく「どうしたの

と声をかけるほうだ”という項目の文末表現を「～声をかける」など行動の実行を表す表現に一部修正して用いた。佐藤・相川(2005)を参考に,いつもの行動を思い出してもらい「全然そう思わない」「あまりそう思わない」「どちらでもない」「わりとそう思う」「とてもそう思う」の5件法で回答を求めた。

##### ④向社会的行動

本研究では,原田(2013),小関他(2009),上地・竹中・鈴木・岡(2003)を参考に嶋田(1998)が作成した中学生用社会的スキル尺度の下位尺度である向社会的スキルを向社会的行動として捉え,文末表現を一部修正して使用した。10項目で構成され,自身の行動にどれくらいあてはまるか「全然あてはまらない」「あまりあてはまらない」「少しあてはまる」「よくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

#### (3) プログラムに関する評価

##### ①プログラムの評価

西村他(2015)を参考にプログラムの全体的な評価を尋ねる項目を作成した。項目は以下の4つであった。このプログラムに参加して,“授業は楽しかったですか(満足度)”,“授業の説明はよくわかりましたか”“授業のポイントはわかりましたか(理解度)”“授業を受けて,これから(相手の気持ちを考える・周りの人にあたたかい言葉をかける)ことができると思えますか(実施への効力感)”。各項目に対して,それぞれ4件法で回答を求めた。

##### ②プログラムの感想

プログラムに参加した感想について“今日の授業を受けて,質問や感想を書いてください”と教示し,自由記述での感想を求めた。

なお,プログラムの評価,プログラムの感想については介入群のみ各セッションの最後に実施した。

#### 5. 倫理的配慮

各中学校の学校長及び教員に対して,研究の目的と方法を文書および口頭にて説明した後,研究協力への同意を得た。生徒に対しては,プログラムまたは質問紙への参加・回答は任意によるものであること,同意しない場合でも不利益は生じないこと,個人情報・プライバシー保護についての説明を学級担任から行ってもらい同意を得た。また保護者に対しては,文書(学校便り等)を通じて説明し,同意を得た。なお本研究は久留米大学御井学舎倫理委員会の承認(研究番号:382)を得ている。



表2 共感性、ターゲットスキルと向社会的行動の相関分析

|                 | 他者感情への<br>敏感性 | 視点取得   | 他者のネガ<br>ティブな<br>感情の共有 | 他者のネガ<br>ティブな<br>感情への同情 | 他者のポジ<br>ティブな<br>感情の共有 | 他者のポジ<br>ティブな<br>感情への好感 | ターゲット<br>スキル | 向社会的<br>行動 |
|-----------------|---------------|--------|------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|--------------|------------|
| 他者感情への敏感性       | 1.000         |        |                        |                         |                        |                         |              |            |
| 視点取得            | .621**        | 1.000  |                        |                         |                        |                         |              |            |
| 他者のネガティブな感情の共有  | .506**        | .574** | 1.000                  |                         |                        |                         |              |            |
| 他者のネガティブな感情への同情 | .456**        | .604** | .806**                 | 1.000                   |                        |                         |              |            |
| 他者のポジティブな感情の共有  | .518**        | .584** | .656**                 | .598**                  | 1.000                  |                         |              |            |
| 他者のポジティブな感情への好感 | .457**        | .606** | .604**                 | .624**                  | .721**                 | 1.000                   |              |            |
| ターゲットスキル        | .679**        | .750** | .528**                 | .559**                  | .611**                 | .659**                  | 1.000        |            |
| 向社会的行動          | .621**        | .710** | .514**                 | .539**                  | .569**                 | .502**                  | .775**       | 1.000      |

\*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10

結 果

1. 共感性と向社会的行動との関係

共感性とターゲットスキル、向社会的行動の関連を  
検討するため、プレテストデータを用いて相関分析を  
行った。分析はHAD16.057(清水, 2016)を使用した。  
共感性の下位尺度の得点を用いて、相関係数を算  
出した。その結果、どの下位尺度も向社会的行動に正  
の相関が見られた(表2)。

2. 共感性、ターゲットスキルと向社会的行動の関連

共感性とターゲットスキルが向社会的行動に及ぼす  
影響について検討するために構造方程式モデリング  
(Amos22)によるパス解析を行った。その結果、適合度は、  
 $\chi^2(12) = 12.462, p = .409, GFI = .963, AGFI = .890,$   
 $CFI = .999, RMSEA = .022$ であった(図1)。共感性の下  
位尺度の視点取得から向社会的行動に直接正のパスが  
見られた。

次に共感性と向社会的行動との間にターゲットスキ

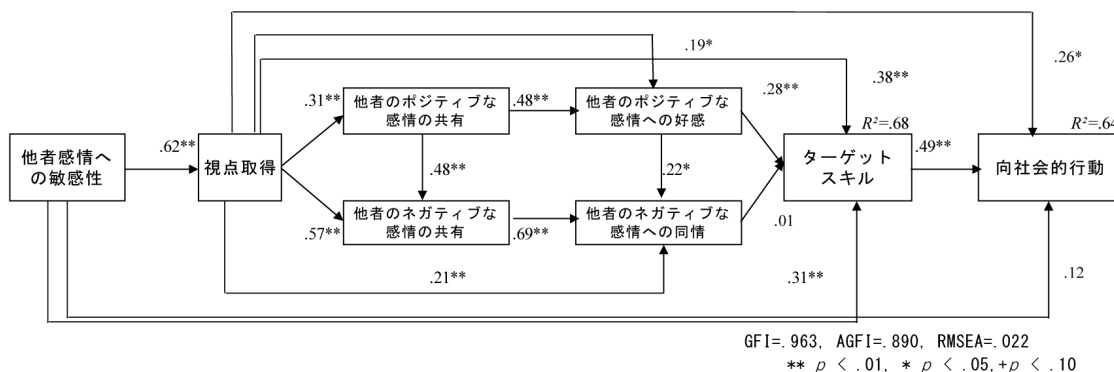


図1 共感性とターゲットスキルから向社会的行動に至るパス図

表3 共感性がターゲットスキルを介して向社会的行動に及ぼす影響の直接効果と間接効果

| 説明変数            | 目的変数 向社会的行動              |       |
|-----------------|--------------------------|-------|
|                 | 直接                       | 間接    |
| 他者感情への敏感性       | .18 <sup>†</sup> (.62**) | .44** |
| 視点取得            | .29** (.71**)            | .42** |
| 他者のネガティブな感情の共有  | .15 <sup>†</sup> (.51**) | .37** |
| 他者のネガティブな感情への同情 | .15 <sup>†</sup> (.54**) | .38*  |
| 他者のポジティブな感情の共有  | .15 <sup>†</sup> (.57**) | .42** |
| 他者のポジティブな感情への好感 | -.01 (.50**)             | .52** |

( ) はターゲットスキルを媒介しない時の効果

\*\*p<.01, \*p<.05, †p<.10

表4 プログラムの実施におけるt検定の結果

|                 | pre        |            | post       |            | t 値   | p 値    | d    |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|-------|--------|------|
|                 | 介入群        | 統制群        | 介入群        | 統制群        |       |        |      |
| 他者感情への敏感性       | 3.66(0.79) | 3.47(0.95) | 4.00(0.77) | 3.61(0.90) | 1.535 | .128   | .339 |
| 視点取得            | 3.74(0.87) | 3.39(0.74) | 3.94(0.81) | 3.24(0.85) | 2.508 | .014*  | .548 |
| 他者のネガティブな感情の共有  | 3.18(0.89) | 2.74(0.83) | 3.34(1.02) | 2.72(0.96) | 0.929 | .356   | .203 |
| 他者のネガティブな感情への同情 | 3.85(0.72) | 3.60(0.58) | 4.05(0.69) | 3.32(0.83) | 2.905 | .005** | .658 |
| 他者のポジティブな感情の共有  | 3.81(0.73) | 3.43(0.93) | 3.78(0.90) | 3.43(0.86) | 0.133 | .895   | .030 |
| 他者のポジティブな感情への好感 | 4.02(0.73) | 3.79(0.69) | 4.18(0.76) | 3.52(0.89) | 3.009 | .003** | .664 |
| ターゲットスキル        | 4.04(0.71) | 3.75(0.73) | 4.29(0.58) | 3.64(0.81) | 3.465 | .001** | .762 |
| 向社会的行動          | 3.23(0.54) | 2.96(0.51) | 3.43(0.48) | 3.08(0.46) | 0.588 | .558   | .135 |

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$

ルが媒介するのかを確かめるために、媒介分析を行った。その結果、他者のポジティブな感情への好感は完全媒介となり、他の下位尺度は部分媒介であることが示された(表3)。

### 3. プログラムの効果の検討

プログラムの効果を検討するために、プログラムの前後に測定した尺度の得点を比較検討した。介入群と統制群の変化量(ポストテストの得点-プレテスト得点)に関して、t検定を行った。また、効果量としてCohen's *d*を算出した(表4)。以下に結果を示す。

#### ①向社会的行動

群間の変化量についてt検定を行った結果、有意差はみられなかった( $t(77) = 0.588, p = .558, d = .135$ )。また、小さい効果量であった。

#### ②共感性

群間の変化量についてt検定を行った結果、「視点取得( $t(84) = 2.508, p = .014, d = .548$ )」、「他者のネガティブな感情への同情( $t(79) = 2.905, p = .005, d = .658$ )」、「他者のポジティブな感情への好感( $t(83) = 3.009, p = .003, d = .664$ )」で有意差がみられ、いずれにおいても統制群と比べて介入群に得点の増加が確認された。また、すべて中程度の効果量であった。一方、「他者感情への敏感性( $t(83) = 1.535, p = .128, d = .339$ )」、「他者のネガティブな感情の共有( $t(84) = 0.929, p = .356, d = .203$ )」、「他者のポジティブな感情の共有( $t(80) = 0.133, p = .895, d = .030$ )」で有意差がみられなかった。また、すべて小さい効果量であった。

#### ③ターゲットスキル

重複した項目が一部あり、8項目からその項目を除いた6項目で因子分析を行った。その結果1因子構造であり、 $\alpha = .851$ であったため、不備を除く6項目で分

析を行った。

群間の変化量についてt検定を行った結果、有意差がみられ( $t(84) = 3.465, p = .001, d = .762$ )、統制群と比べて介入群に得点の増加が確認された。また、中程度の効果量であった。

### 4. プログラムの評価

プログラムの評価を確認するために各項目の評価についてセッション3回分を集計した。その結果、授業の満足度の程度に関して、「楽しかった」90%、「少し楽しかった」9%、「楽しくなかった」1%であった。次に理解度に関して、授業の説明では、「わかった」97%、「少しわかった」2%、「わからなかった」1%、授業のポイントでは、「わかった」90%、「少しわかった」9%、「わからなかった」1%、実施への効力感に関して、「そう思う」91%「少し思う」9%であった。

### 5. プログラムの感想

全3セッションに関する自由記述式の感想や気づきをKH Coder(樋口, 2004)を用いてテキスト解析を行った。データの頻出語を用いて共起ネットワーク分析を実施し、共起ネットワーク図を作成した。セッションごとのポイントだけではなく、1~3セッション全てに「相手」「気持ち」「様子」が含まれていた(図2)。また、「学校」「生活」「改めて」というワードもあり、日常生活での活用や発見・気づきがみられた。

### 考 察

本研究では西村他(2015)の共感性を高めるプログラムを参考に、具体的なターゲットスキルや他者感情への敏感性を高めるプログラムを作成し、向社会的行動への効果の検討を行った。

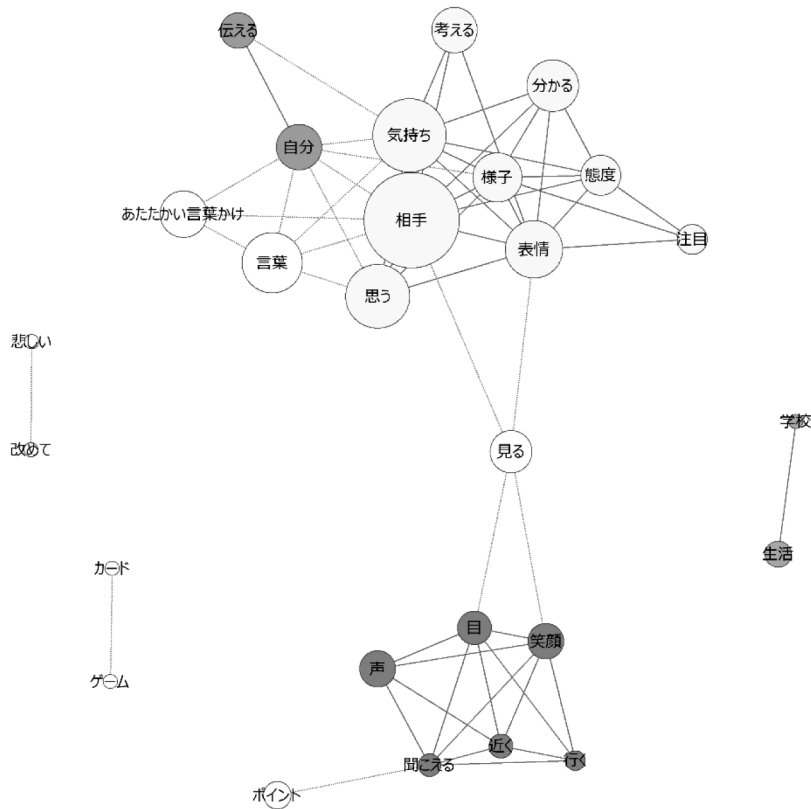


図2 自由記述に関する共起ネットワーク

まず、共感性、ターゲットスキルと向社会的行動との関連については、共感性はターゲットスキルを介することで、向社会的行動に影響を及ぼすことが示された。また、共感性の認知的側面にあたる視点取得から直接正のパスが示された。村上他（2014）は、中学生において、共感性の感情的側面より認知的側面の方が重要であり、共感性の認知的側面の介入の必要性を述べている。以上のことから、向社会的行動を高めるためには、ターゲットスキルや共感性の認知的側面を高めることが必要であることが考えられる。

次にプログラムの効果について、介入群と統制群の2群間において、変化量のt検定を行った結果、視点取得、他者のネガティブ感情への同情、他者のポジティブな感情の好感、ターゲットスキルについては、介入群の方が統制群よりも高まったことが確認された。一方、他者感情への敏感性、他者のネガティブ・ポジティブな感情の共有、向社会的行動を高めることが出来なかった。

本研究では、西村他（2015）の共感性を高めるプロ

グラムの課題を元に、共感性のトレーニングに加えて、具体的なターゲットスキルを設定してプログラムを行った。そのため、視点取得などの共感性に加えてターゲットスキルも向上したことが考えられる。またプログラムの回数に関しては、西村他（2015）では、6セッションの構成を、本研究では3セッションに短縮して行ったが、一部の共感性やターゲットスキルの向上が認められた。西村他（2015）と本研究では、プログラムの対象が専門学校生と中学生であることや測定している指標が異なることから、慎重に解釈する必要はあるが、3セッションでも一定の効果を得られる可能性が示唆された。加えて、本研究はプログラムの評価に関して生徒の高い理解度や満足感を得られた。自由記述の感想には“1つの表情でもさまざまな感情があるので、様子や態度をしっかりと見て行動したいと思いました”“この授業で学んだことを日常生活でいかしていきたいです”とプログラムの理解や今後の実践意欲などの内容がみられた。本研究では、各セッションでペアや小集団のシェアリングの時間を設け、

生徒の意見や考えの共有を促した。原田・渡辺 (2011) によると、小集団でシェアリングを行うことは、仲間関係性を密にし、学びが深まると述べられている。本研究でもシェアリングをしたことで、学びが深まり、プログラム内容の理解や満足感につながったと考えられる。

一方、向社会的行動が高まらなかった要因として、他者感情への敏感性、他者のネガティブ・ポジティブな感情の共有の得点に変化しなかったことが挙げられる。向社会的行動の始まりは、相手の気持ちに気づくことであり (菊池, 1992)、相手の気持ちに気づくことは、他者感情への敏感性に相当する (西村他, 2015)。また、村上・中山・西村・櫻井 (2017) は、向社会的行動に対して、他者感情への敏感性、他者のネガティブ・ポジティブな感情の共有が正の影響を示すことを明らかにしている。このことから、向社会的行動を高めるためには、他者感情への敏感性、他者のネガティブ・ポジティブな感情の共有を高めることが必要であると考えられる。他者感情への敏感性について、西村他 (2015) によると、他者の感情に対する敏感性は、困っている人に気づくといった自発的な要素であり、課題が確定している状況では、他者感情への敏感性を発揮できないことが述べられている。本研究で取りあげた内容は、ある人物の写真やカードの表情にあった感情を考える活動であり、自発的に他者の表情や気持ちに気づくようなことを行っていない。そのため、他者感情への敏感性が高まるようなセッションの改善を行う必要があると考えられる。長谷川 (2018) は、相手の顔や動作を繰り返し観察でき、同じ出来事を体験している感覚になりやすいドキュメンタリー映画の視聴が相手の状態や気持ちに気づく力を高めると述べている。長谷川 (2018) のように生徒が自ら他者の表情を読み取り、様々な視点に立って気持ちを考えるようなセッションが他者感情への敏感性を高めるために有効であると考えられる。

また、感情の共有について、西村他 (2015) は、参加者同士のネガティブ・ポジティブな経験を自己開示することを重視している。しかし本研究では、自己のネガティブ・ポジティブな経験を話し共有する活動を十分に行っていない。そのため、ネガティブ・ポジティブな出来事を話し、共感される体験が出来るセッションを取り入れる必要があると考えられる。

本研究の限界と課題として、まず向社会的行動の尺度の選定が挙げられる。本研究では、先行研究 (たとえば、小関他 (2009) など) を参考に、中学生が学校生活で経験しやすい「こまっている友達を助ける」な

どの項目のある嶋田 (1998) の向社会的スキルの項目を向社会的行動として用いたが、西村他 (2015) では、学校生活だけでなく幅広い向社会的行動を測定している。そのため、今後は、向社会的行動の尺度の選定の再検討の必要がある。次に、西村他 (2015) は、自己報告式の質問紙による測定だけではなく、他者評定の必要性についても言及している。本研究においても、自己評定のみを行っており、他者評定を実施していない。そのため、今後は他者評定の実施について検討する必要があると考えられる。

以上のような課題を踏まえつつ、今後はプログラムの改善を行い、向社会的行動への効果の再検討を行うことが望まれる。

## 謝 辞

本研究にご協力いただきました各中学校の先生方、生徒の皆さんに心より感謝申し上げます。

## 引用文献

- 相川 充・佐藤 正二 (編) (2006). 実践! ソーシャルスキル教育 中学校一人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化
- 相川 充・佐藤 正二・佐藤 容子・高山 巖 (1993). 孤独感の高い大学生と対人行動に関する研究— 孤独感と社会的スキルとの関連— 社会心理学研究, 8, 44-55.
- Davis, M. H. (1994). Empathy. A social psychological approach. Westview Press. (菊池章夫 (訳) (1999). 共感の社会心理学 川島書店)
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). The roots of prosocial behavior in children. *Cambridge England: Cambridge University Press.* (菊池章夫・二宮克美 (共訳) (1991). 思いやり行動の発達心理 金子書房)
- 藤枝 静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 後藤 吉道・佐藤 正二・佐藤 容子 (2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, 26, 15-24.
- 後藤 吉道・佐藤 正二・高山 巖 (2001). 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究 34, 127-135.
- 原田 恵理子 (2013). 高校生のためのソーシャルスキル教育 ナカニシヤ出版
- 原田 恵理子・渡辺 弥生 (2011). 高校生を対象とする



- 感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究 44, 81-91.
- 長谷川 美貴子 (2018). ドキュメンタリー映画と「気づく力」の関係性—ケア専門基礎教育における試み— 淑徳大学短期大学部研究紀要, 58, 15-30
- 葉山 大地・植村 みゆき・萩原 俊彦・大内 晶子・及川 千都子・鈴木 高志・倉住 友恵・櫻井 茂男 (2008). 共感性プロセス尺度作成の試み 筑後大学心理学研究, 36, 39-48.
- 樋口 耕一 (2004). テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合— 理論と方法, 19, 101-115
- 菊池 章夫 (1992). 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
- 國分 康孝 (監修) (1999). ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学生—楽しく身につく学級生活の基礎・基本— 相川 充・小林 正幸 (編) 図書文化
- 小西 一博 (2016). あたたかい言葉かけの促進に向けた小学校での学級全体への SST の取り組み 教育カウンセリング研究, 7, 69-76.
- 小関 俊祐・高橋 史・嶋田 洋徳・佐々木 和義・藤田 継道 (2009). 学校アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 35, 245-255.
- 文部科学省 (2020). 令和元年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について [https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf) (2021年1月10日閲覧)
- 村上 達也・中山 伸一・西村 多久磨・櫻井 茂男 (2017). 共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連：成人用認知・感情共感性尺度を作成して 筑波大学心理学研究, 53, 91-102.
- 村上 達也・西村 多久磨・櫻井 茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連：子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 発達心理学研究, 25, 399-411.
- 二宮 克美・繁多 進 (1995). たくましい社会性を育てる 有斐閣
- 西村 多久磨・村上 達也・櫻井 茂男 (2015). 共感性を高める教育的介入プログラム—介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証— 教育心理学研究, 63, 453-466.
- 岡村 寿代・金山 元春・佐藤 正二・佐藤 容子 (2009). 幼児の集団社会的スキル訓練—訓練前の特徴に焦点を当てた検討— 行動療法研究, 35, 233-243.
- 櫻井 茂男・葉山 大地・鈴木 高志・倉住 友恵・萩原 俊彦・鈴木 みゆき・大内 晶子・及川 千都子 (2011). 他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動、攻撃行動との関係 心理学研究, 82, 123-131.
- 佐藤 正二・相川 充 (編) (2005). 実践！ソーシャルスキル教育 小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化
- 嶋田 洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD—機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案— メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 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研究科研究年報, 57, 239-254.
- 鈴木 隆子 (1992). 向社会的行動に影響する諸要因—共感性・社会的スキル・外向性— 実験社会学研究, 32, 71-84.
- 竹村 和久・高木 修 (1987). 向社会的行動の動機と内的・外的統制志向性 教育心理学研究, 35, 26-32.
- 上地 広昭・竹中 晃二・鈴木 英樹・岡 浩一郎 (2003). 子どもの身体活動が社会的スキルおよびストレスに対する認知的評価に及ぼす影響 健康心理学研究, 16, 11-20.
- 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.
- 渡辺 弥生 (1996). 講座サイコセラピー第11巻 ソーシャル・スキル・トレーニング (SST) 日本文化科学社
- 渡辺 弥生 (2014). 学校予防教育に必要な「道徳性・向社会的行動」の育成 発達心理学研究, 25, 422-431.
- 山本 ちか (2016). 中学生の向社会的行動の変化と全体的自己価値との関連—縦断データを用いた検討— 名古屋文理大学紀要, 17, 81-85.

## Development and testing of a program to promote prosocial behavior in junior high school students: A focus on empathy and target skill

AYAMI NAGASAKI (*Graduate School of Psychology, Kurume University*)

RINA EMURA (*Department of Psychology, Faculty of Literature, Kurume University*)

### Abstract

This study aimed to develop a program to promote prosocial behavior in first-year junior high school students and to test the effects. This program involved training with a focus on empathy and target skill (speaking kindly) to promote prosocial behavior. Students were administered questionnaires and valid responses were received from 53 participants in the intervention group and 35 in the control group. According to path analysis, empathetic perspective-taking and target skill had an impact on prosocial behavior. As for the effects of the program, students in the intervention group achieved higher scores than those in the control group in perspective-taking, sympathy for others' negative emotions and good feeling toward others' positive emotions, and acquisition of target skill. No differences were seen in scores for sensitivity to others' emotions, sharing of others' negative and positive emotions, or prosocial behavior. These results suggest the need for improvement of sessions to enhance sensitivity to other's emotions and for further examination on testing of the effects.

**Keywords:** prosocial behavior, empathy, target skill, junior high school students