The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	児童が考える「思いやり」行動とはどのような行動か：小学生を対象にした自由記述調査から
Author(s)	山村，麻予；中谷，素之
Citation	大阪大学教育学年報．2012，17，p．31-44
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12065
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

児童が考える「思いやり」行動とはどのような行動か
―小学生を対象にした自由記述調査から―

山 村 麻 予　　中 谷 素 之

【要旨】

現在，教育現場や家庭において，子どもの「思いやり」が重要視されている。「思いやり」行動の具体的内容について検討した先行研究では，大人は「他者のことを考えて行動する」ことを「思いやり」のある行動だと認識していることを明らかにしている。しかし，子どもを対象とした同様の研究は，近年ほとんど行われていない。本研究は，小学校４年生と６年生（計186名）を対象に自由記述形式の質問紙調査を実施し，「『思いやり』のある行動とは，どのようなものか」を記述させることで，児童の考える「思いやり」行動（向社会的行動）の具体的内容を明らかにすることを目的とした。その結果，児童の回答から，向社会的行動は５つのカテゴリーに分けられた（行動的援助，心理的援助，協力的行動，緊急的行動，非表出的行動）。成人期と共通して，「行動的援助」が最多であったが，児童の考える向社会的行動の特徴として，集団生活の中で生じる「協力的行動」が含まれることが示された。また，児童期後期になると，日常的な態度や非表出的な行動も，「思いやり」行動として挙げるようになることが明らかになった。

1．問題

1－1 「思いやり」の重要性

現在，学校を始めとする教育現場において，心の教育は緊急の課題として位置づけられている。豊かな心の育成は，文部科学省（2008）の学習指導要領において重要な改善事項の一つに取り上げられており，子どもたちに対する教育活動のなかで，大きな比重を担っている。この指導要領「第三章　道徳編」（2008）では，道徳教育について述べられており，その教育内容を四つの柱を軸に区分している。第一に「主として自分自身に関すること」，第二に「主として他の人とのかかわりに関すること」，第三に「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」，そして第四に「主として集団や社会とのかかわりに関すること」である。なかでも，「他の人とのかかわりに関すること」に分類されている「思いやり」は，子どもたちが理解しやすい概念であり，他者との関係を築いていくうえで重要なものとして取り扱われている。

また，「思いやり」は，家庭での子育てや教育でも，子どもに期待される資質の一つとして考えられている。厚生労働省が平成13年から22年まで継続して行った「21世紀出生児縦断調査」（2002－2010）のなかで，「どのような子どもに育ってほしいですか」という項目に対し，八割以上の保護者が男児女児ともに「思いやりのある子ども」を挙げている（厚生労働省，2004）。対人関係をこれまで以上に重視する傾向がある現代社会で，優しさや共感性とも関係の深い「思いやり」を，子どもたちにも大切にしてほしいという願いや価値観の存在が推測される。

このように，子どもが日常生活を過ごす家庭や学校において，子どもの「思いやり」は非常に重要なものとして捉えられている。さらに，昨今世間をにぎわせている若者による犯罪や事件には，道徳性や向社会性

の欠如の問題がかかわっていると考えられ，他者に対する「思いやり」を軸とした心の育成は，社会からの喫緊の要請でもある。

1－2 「思いやり」の測定

さて，この「思いやり」について，発達心理学研究では向社会的行動（prosocial behavior）というテーマで取り扱われてきた。その理由として，坂井（2006）は，向社会的行動が「思いやり」（向社会性；prosociality）の指標として用いやすかったことを指摘している。人の心理的特性である「思いやり（向社会性）」を直接測定することは難しいため，実験や調査で比較的扱いやすい行動指標を用いてきたと考えられる。

向社会的行動とは，社会において望ましい行動のことであるが，研究者によってその定義は異なる。また，研究によって扱われる行動の側面はさまざまであり，取り上げられる行動指標の例としては，カメラのシャッターを押すなどの親切行動の頻度や，友人の相談に乗った経験，勉強の教え合いや給食当番の交代，医療分野では献血や臓器移植に焦点化したものもある。このように，向社会的行動は多様な行動を含む。また，行動の対象やその行動理由などの多様さを踏まえると，向社会的行動の定義にある程度の幅を持たせることが必要である。

そこで，本研究では，もっとも広く使われている「他人や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したりする自発的な行為」（Eisenberg & Mussen，1989）という定義を用いることとする。つまり，向社会的行動を受ける相手のためになるだろうと予測したうえで生起した行動のことであり，その行動がどのような理由に基づいて生起されているかまでは含めない。また，「思いやり」は，人および人々の集団に対するものであるとの考え方が一般的であるため（文部科学省，2008ほか），動植物の世話などは除外する。

1－3　向社会的行動の具体的内容

向社会的行動が示している行動として，具体的にどのようなものであるのかについて検討した研究は少なくない。代表的なものに高木（1986，1987）がある。この研究では，大学生を対象にした自由記述形式の調査をし，分析した結果，６つのカテゴリーを生成しており，社会的弱者に対する配慮から，海外の難民救済まで幅広い行動が挙げられている。

さらに，研究の対象を子どもにした場合，接する機会が大人より少なくなるだろうと予想される社会運動や公的奉仕などを除いて，学校場面と家庭場面で生起する行動に焦点を当てた調査が行われてきた。横塚（1989）は中高生を対象に，「『思いやり』行動とはどのような行動か」という問いに対する回答を収集・尺度化し，家族への行動，友人への援助（行動･学業･心理），奉仕という因子を見出した。また，吉村（2003）は児童から得た自由記述回答を分析し，児童が，援助行動と分与行動を「思いやり」行動とみなしていることを明らかにした。

このように，これまで研究されてきた向社会的行動は，手伝いや分与に代表されるように，すべてが外面に表出する行動であった。これは，困窮者がいる場面に遭遇した場合，その多くが目に見える援助を行うことが望ましいとする社会的な規範が存在するためであると考えられる。また，実際に「どのような行動が思いやり行動だと思うか」という質問に対して回答する場合，日常生活で目にした行為を答えることとなり，具体的な援助行動が記入されることが多くなることは自明である。

しかし，たとえば，泣いている人に対しての行動として，慰めようと話しかけることだけが，「思いやり」であるといえるのだろうか。泣いている相手には，人に言えぬ事情があるかもしれないし，感情の発露が済

むまでは話しかけられても応える余裕がないかもしれない。このような被援助者の事情や感情を慮って「あえて」援助をせずに待っていることも，向社会的行動の重要な一側面であると考えられる。山村・中谷（2009）は，「外界に顕在化しないが，相手を思いやったうえで選択された行動および援助の抑制」を非表出的向社会的行動と定義し，児童期においてこの概念が妥当であることを示している。

1－4　向社会的行動の多様性

二宮（1993a）は，現役教師を対象に，前述の横塚（1989）と同様の質問を用い，「『思いやり』のある行動とはどのようなものか」についての自由記述調査を行った。その結果，教師の多くが「相手の立場に立って考え，行動する」といった役割取得に関連する行動や，社会的弱者に対する援助，親切行動を「思いやり」の表れとして捉えていることを指摘した。さらに，「『思いやり』のある子ども」だと評価する際にも，これらが指標として用いられることを明らかにしている。この研究では，向社会的行動の内容が15のカテゴリーに分類されているが，そのなかには「友だちを待っていられる」などの「待つ・見守る」という，思いやりに基づく行動であるとは一見しただけでは確認しがたいものも含まれている。さらに，看護師（看護婦）と会社員という別の職種へと対象を広げた研究（二宮，1993b）でも，回答数は少ないものの，「必要以上に手出しをしない」などの非表出的な行動が，「思いやり」行動の一側面として挙げられている。

これら二つの研究で示されているような，外面上は行動しているように見えない「思いやり」のある行動の例は，自由記述から得られたものである。したがって，対象を変更しても，同様の調査を行えば，少数であっても，非表出的行動が，「思いやり」行動の一つとして挙げられる可能性がある。

しかし，目に見えにくい「思いやり」行動に関する研究はこれら以外にはほとんど見られない。これまで述べてきたように，向社会的行動には目に見えやすいものに加えて，目に見えにくいものも含まれる可能性がある。先行研究では，測定が難しいために焦点があてられてこなかったが，頻度が少ないながらも非表出的な向社会的行動も存在するだろう。「見守る」に代表されるような，相手の自律性や感情を尊重したうえでの非表出的行動は，複雑な人間関係が形成される現代社会において，重要な概念であると考えられる。そのため，本研究では，これに該当する非表出的行動を独立のカテゴリーとして抽出する試みを行う。

先に述べたように，日本語の「思いやり」という言葉は非常に幅広く，生起する行動の対象や種類も多様である。家族や友人のような近しい関係の人間を相手にする行動から，不特定多数または世界規模での市民を対象とする行動まで，どのような相手に対する行動でもすべてを包括していると考えられている。さらに，その行動の種類もさまざまであり，ささやかな援助や，相談・慰め，気配りや配慮，分与・貸与，寄付，協力など，先行研究からも実に多くの行動が挙げられてきた。

このような広い意味をもつ言葉である「思いやり」行動は，使われる背景や状況によって，想定している内容が異なる場合がある。ある特定の文脈をもつ対象に，どのような行動が「思いやり」行動であるのかを明らかにしていくことは，必要であると考えられる。

1－5　子どもにとっての「思いやり」

これまで行われてきた向社会的行動研究の多くは，幼児期以前を対象としたものか，もしくは大学生以上の成人を対象としたものが多く，その間の時期である児童期から青年期前期を扱ったものは少ない（菊池，1983）。しかし，初等教育または中等教育に該当するこの期間は，心身ともに著しく成長する，特徴的な時期である。そこで，本研究では，児童期中期から後期を対象に調査を行う。

「思いやり」行動の内容が，どのような行動であるのかを検討する方法として，これまで最も用いられて

きたのは，自由記述回答を収集してカテゴリー化，または尺度化するものである。しかし，この方法で実施された研究では，中高生（横塚，1989）や大学生（高木，1987），社会人（二宮，1993a，b）を対象としており，児童に対する調査は近年行われていない。同様の向社会的行動の具体的内容について児童を対象に調査を行ったものに吉村（2003）があるが，この調査は1987年に実施されたため，10年以上が経過した現在，再検討を行う必要性があると考えられる。

また，向社会的行動の生起や，困窮状況への気づきは発達差があることが指摘されており（伊藤，2004），中等教育以降より長い小学校生活の間に，「思いやり」行動として想定する具体的内容が変化すると考えられる。指導要領（2008）においても，子どもの発達に応じた教育の必要性が述べられており，学年における変化をとらえるべきであると考えられる。

子どもが「思いやり」として想定する行動を明らかにすることは，学術的にも教育的にも有意義なことであると考えられる。これまであまり焦点があてられてこなかった，児童期の「思いやり」行動の内容について検討を行うことで，向社会的行動の表出的側面だけでなく，非表出的側面を明らかにすることが可能になる。行動の多様性に着目することで，子どもの「思いやり」理解の質や発達の問題についても考える重要な知見となることだろう。

1－6　本研究の目的と仮説

以上のことから，本研究の目的は，まず児童が「思いやり」行動として捉えている行動の内容を明らかにすること，次に「思いやり」行動の具体的内容が児童期中期から後期にかけて，発達的に変化するかを検討することの二点である。特に，後者については，向社会的行動に関する認知は児童期に発達するとの指摘（山村・中谷，2010）から，児童期後期にあたる高学年になるにつれ，目には見えにくい非表出的行動が「思いやり」の一側面として捉えられるようになるのかを検討する。

2. 方法

2－1　調査対象者

調査の対象は，大阪府北部の小学校４年生105名と６年生87名の合計192名（男子98名，女子94名）であった。

2－2　調査手続き

調査はクラス単位で行った。各学級の担任教師に一任し，得られたデータが統計的に処理されることや，研究目的以外には使用されないことなどを含めた教示を読んだあと，児童それぞれに回答を求めた。調査時期は2009年11月初旬である。

2－3　調査内容

学年，クラス，性別を問うフェイスシートのあと，次のページに本調査の記入欄を作成した。児童が認知している「思いやり」行動の内容について検討することを目的としているため，調査は自由記述による回答が採用された。

質問は，「最近あなたが見かけた，『思いやりがあるなぁ』と思った，友だちの行動を教えてください」という教示文によって示され，そののち，二つの例が挙げられた（「泣いている低学年の子を助けていた」，「帰りの準備をするとき，ランドセルを持ってきてくれた」）。この二つの例は，帰りの会などで実施される「良

いところ探し」[1] にて，「優しくて思いやりがある」と感じた行動として，児童から多数発表されていた行動であった。前者は情緒面でのサポート，後者は行動面でのサポートの代表例となり，先行研究（横塚，1989他）で挙げられている向社会的行動の特徴をとらえているものと判断し，記載した。

児童の記入する文字のサイズを考慮し，回答スペースには７行分の下線が設けられた（それ以下は白紙で，さらに書き込むことも可能である）。のちの分析で行動ごとに項目整理することが予定されたため，回答欄には各行の頭に「・（中点）」が印字され，回答者は，箇条書き形式で書くように促された。また，調査を実施した学級担任には，口頭で「思いつく限り行動を書くこと」「回答の個数に上限･下限は設けないこと」「自分が感じたとおりのことを書くこと」を指示するように依頼した。

3. 結果

3－1　分析対象

調査協力校から186名（４年生104名，６年生82名）の有効回答を得た。単純集計の結果，得られた行動項目は合計346個あった。その中から了解不可能な回答，または本研究での向社会的行動の定義から外れる回答を除外し，分析対象を341の回答とした。さらに，カテゴリー作成のため，同一の内容が書かれている回答および重複する回答をまとめて，162の回答を分類・整理した。

なお，除外された回答の例としては，「まきしょんをしてあげる」（内容が読み取れない），「道の真ん中にいるカマキリをよけていた」（人に対する行動ではないために定義から外れる）などである。

3－2　カテゴリー化

得られた回答を入力後，二宮（1993a，b）を参考に，KJ法（川喜田，1967）による分類・整理を行った。その結果，17の小カテゴリーが見出された。さらに，この小カテゴリーをもとに，横塚（1989）や吉村（2003）などの先行研究における下位因子を参考としながら，最終的に５つの大カテゴリーを決定した。決定された５つの大カテゴリーと，それぞれの定義をTable1に示す。

Table1　大カテゴリー名とその定義

カテゴリー名	定義
「行動的援助」	被援助者の活動に対する具体的援助が生起するもの
「心理的援助」	配慮や慰めなど，心理的側面へアプローチする支援
「緊急的行動」	緊急性が高い，または比較的コストが高い行動
「協力的行動」	集団活動を円滑にするために行われるサポートや活動への勧誘行動
「非表出的行動」	向社会性に基づく，具体的援助が生起しない行動

さらに，得られたすべての回答に対し，自由記述で得られた行動がどの大カテゴリーに分類されるかについて，第一著者を含む心理学を専攻する大学院生及び大学生３名のそれぞれが評価を行った。その際，３名中２名以上の意見が一致したものを採用とし，意見が分かれたものについては協議を行って，カテゴリーを決定した。一致率は93.2％であった。

単純集計の結果と，そのカテゴリーに分類された代表例を示したのが，Table2である。

Table2 「思いやり」がある行動の自由記述回答

大カテゴリー		小カテゴリー		代表例
行動的援助	76 (46.9)	援助	38 (23.5)	自分のできないことを手伝ってくれた
				重たいものを持っているときに手伝ってくれた
		教授	17 (10.5)	わからないところを教えてくれた
				ボールを投げるときのフォームを教えてくれた
		忘れ物	7 (4.3)	友だちが忘れたものや教科書を貸してくれた
				忘れ物を届けに来てくれた
		落とし物	6 (6.3)	落としたものを拾ってくれた
				落とし物を届けてくれた
		支援	5 (3.1)	休んでいる子に手紙を書いてあげる
				いつも遊んでくれる
		帰り	3 (1.9)	帰りの用意を手伝ってくれた
				帰りの準備をするとき、体操服を持ってきてくれた
心理的援助	54 (33.3)	声かけ	18 (11.1)	独りでいたら、「あそぼ！」と優しく声を掛けてくれた
				運動会で緊張しているときに、友だちが大丈夫と言ってくれた
		慰め・励まし	13 (8.0)	友だちが落ち込んでいるところを慰めていた
				転んだり、泣いたり、悲しんだりしている人を慰めていた
		配慮	7 (4.3)	よく気にかけてくれる
				しんどくなったときに、心配してくれた人がいた
		応援	6 (3.7)	人が頑張っているとき、応援している
				友だちが台上前転をがんばっているとき拍手していた
		低学年	5 (3.1)	登校のときに、低学年の子に歩調を合わせていた
				低学年に優しく接する
		相談	5 (3.1)	相談に乗ってくれた
				困っているとき、一緒に考えてくれた
緊急的行動	17 (10.5)	コスト	9 (5.6)	けんかをとめていた
				友だちが変なことをしているとき、そのことを注意していた
		救護	8 (4.9)	けがをした子を急いで保健室へつれていこうとした
				頭が痛くなったときに、日陰まで連れて行った
協力的行動	11 (6.8)	勧誘	6 (3.7)	ゲームをするときに誘ってくれる
				野球に僕が来ないときなど誘ってくれた
		集団活動	5 (3.1)	給食当番の人が休み時、代わりをした
				そうじのとき、自分の役割をやってくれた
非表出的行動	4 (2.5)	非表出	4 (2.5)	私があることを達成するまで怒らずに待っていてくれた
				靴ひもを結んでいて遅れたとき、待っていてくれた

数字はカテゴリーに属する行動項目数，カッコ内は分類対象の162に対する割合（%）

3－3　行動的援助

一番数多く挙げられたのは，「行動的援助」に属する行動であった（46.9%）。なかでも，援助に分類された行動は全体の23.5%であり，子どもたちが「思いやり」行動だと認知する行動は，ほとんどが「手伝う」「助ける」などの援助行動であることが分かる。

先行研究に見られた，「他者のことを考えて行動する」のような回答はみられず，具体的な状況と行動を述べる回答が多い。このカテゴリーに属する行動は，ほとんどの回答で「～してくれた」「～してもらった」

と受け身の表現が多く，回答者自身の困窮状態時に受けた「思いやり」行動の経験が，回答者のなかで想起されたと考えられる。

3－4　心理的援助

続いて，「慰め・励まし」や「応援」などの「心理的援助」に分類された行動は，全体の33.3％となった。このように，声かけ行動や，励ましなどが「思いやり」行動として考えられていることが明らかになった。

また，「配慮」に分類された「人のいいところがすぐに言える」「よく気にかけてくれる」など，困窮場面に限っておらず，日常的なふるまいや配慮している様子からも，「思いやり」をとらえていることがわかる。このような回答は，積極的な「思いやり」行動というより，「思いやり」のベースライン（二宮，1993a）を示しているともいえる。これは，「思いやり」行動が生起するプロセスにおける重大な「気づき」（菊池，1983）にあたり，困窮者の存在を察知できるかどうか，また周囲にいる他者の感情に敏感であるかといった特性を含んでいると考えられる。

3－5　緊急的行動

同一項目削除の際に，重複項目として最多で見られたものは「保健室へけがをした子を連れていく」であった。この行動は「緊急的行動」カテゴリー（10.5％）に分類され，比較的緊急性やコストが高いものが整理されている。

同じカテゴリーには「けんかを止める」，「友だちを注意する」などの行動することに対するコストが大きいと考えられるものも含まれ，友人との葛藤や遊ぶ時間が減るなどの多少の自己犠牲が生じても，正しいことを正しくできることが，「思いやりがある」と見なされていることが明らかになった。

3－6　協力的行動

「ゲームをするときに誘ってくれる」や，「困っているとき助けあう」，「給食当番が休みの時，代わりに仕事をした」など，仲間との共同活動をまとめた「協力的行動」（6.8％）も「思いやり」のある行動として挙げられている。集団で活動する学校という場面の中で，他者との協同は避けられない。社会性を身に着け，様々な人間関係の中で円滑なコミュニケーションを取りながら活動することを，児童らは「思いやり」の表れであると認知していることが考えられる。

3－7　非表出的行動

想定通り，「靴ひもを結んで遅れていたとき，待っていてくれた」などの，外面に援助行動が表出しないが向社会性に基づくと考えられる行動も回答として得られた。自分自身の力で達成するべき，または達成しようとしている課題に手出しをせずにいることや，相手の頑張りに水をさすことになりかねない行動を抑制することなどが，このカテゴリーに含まれた。また，本研究では「待つ」についての行動項目が多かったものの，直接的な援助の抑制や周囲との関係性への配慮などを背景としていることが考えられるため，カテゴリー名を「非表出的行動」とすることとした。

なお，このカテゴリーに分類された４つの回答は，すべて小学校６年生の自由記述から得られたものであり，４年生の記述からは，「非表出的行動」は見られなかった。

3－8　児童期における発達

向社会的行動の具体的内容が学年によって差があるかを検討するため，各カテゴリーにおける回答数を学年別に集計した。分析対象となった341の回答が，どのカテゴリーに分類されるかを決定し，それぞれの学年ごとに回答数を示したものがTable3である。回答の分類については，大カテゴリーへの分類は前述のとおり，第一著者を含む三名で行い，そののち，小カテゴリーへの分類は第一著者が行った。

大カテゴリーの５つに分類された回答数についてχ^2検定を行ったところ,「行動的援助」「心理的援助」「緊急的行動」「協力的行動」に有意な学年差はみられなかった（順に，$\chi^2=5.8$, n.s.：$\chi^2=2.7$, n.s.：$\chi^2=1.4$, n.s.：$\chi^2=1.7$, n.s.）。６年生のみで回答が得られた「非表出的行動」では，学年による差が５％水準で有意であった（$\chi^2=5.0$, $p<.05$）。

小カテゴリーについては，回答が細分化され，分布の偏りが著しいため，統計的分析は実施しないこととした。

Table3　学年別にみた具体的内容の割合

大カテゴリー	小カテゴリー	回答合計	4年生	6年生
行動的援助		189	119 (57.5)	70 (52.2)
	援助	66	45 (21.7)	21 (15.7)
	教授	26	13 (6.3)	13 (9.7)
	忘れ物	16	8 (3.9)	8 (6.0)
	落とし物	26	12 (5.8)	14 (10.4)
	支援	6	6 (2.9)	0 (0.0)
	帰り	49	35 (16.9)	14 (10.4)
心理的援助		90	57 (27.5)	33 (24.6)
	声かけ	26	15 (7.2)	11 (8.2)
	慰め・励まし	28	21 (10.1)	7 (5.2)
	配慮	10	6 (2.9)	4 (3.0)
	応援	11	8 (3.9)	3 (2.2)
	低学年	9	3 (1.4)	6 (4.5)
	相談	6	4 (1.9)	2 (1.5)
緊急的行動		38	20 (9.7)	18 (13.4)
	コスト	13	6 (2.9)	7 (5.2)
	救護	25	14 (6.8)	11 (8.2)
協力的行動		20	11 (5.3)	9 (6.7)
	勧誘	11	8 (3.9)	3 (2.2)
	集団活動	9	3 (1.4)	6 (4.5)
非表出的行動		4	0 (0.0)	4 (3.0)
	非表出	4	0 (0.0)	4 (3.0)
合計		341	207	134

数字は回答数（カッコ内は各学年の総回答数に対するパーセンテージ）

それぞれのカテゴリーに分類された回答について，各学年の総回答数に対するパーセンテージを算出した結果，複数の小カテゴリーにおいて，４年生と６年生の間で差異が見られた。

まず,「行動的援助」では,「落とし物」「忘れ物」で６年生の回答が多く（10.4％，6.0％),「帰り」では

４年生の回答が多かった（16.9％）。この大カテゴリーでの回答は，自分が受けた行動の経験についての言及がほとんどである。そのため，教室移動の頻度や帰宅準備の要領の良さなどの日常生活の影響を大きく受けたと考えられる。

次に,「心理的援助」では，小カテゴリーによって学年のばらつきが見られた。４年生では「慰め･励まし」「応援」カテゴリーに属する回答が多い（10.1％, 3.9％）。調査が実施された時間の直前に, 体育の授業があったことも一因であると考えられるが，ほかにも,「声かけ」のように言語を伴う行動が多く挙げられている。これに対して，６年生では,「配慮」についての回答や「声かけ」のなかでも恒常的な行動（「一人でいる子にはいつも声をかけてあげている」など）が記述され，日常的な態度から「思いやり」を見ている傾向が示された。また,「低学年」に分類された行動も，６年生の回答が多く（4.5％），低学年への心遣いや日々の生活における優しさに触れられていた。

「緊急的行動」については,「コスト」に属する行動を挙げる児童が６年生では比較的多くみられた（5.2％）。友人の誤った行為への注意や，いやがらせに対する介入など，コストの大きい行動を正しく行えることが向社会的であるとみなされていることがわかる。

また,「協力的行動」は，学校行事の多い時期に調査を実施したこともあり，各学年とも学級活動への参加や，仲間と協同できることが挙げられた。特に，責任のある役割を担うことが多い６年生では，互いに協力し合うことに触れられている（6.7％）。

さらに,「非表出的行動」は，少数であるものの，６年生でのみ見られた行動であった（3.0％）。顕在化しない行動であり，状況や助けられる側の様子を踏まえたうえでの判断が必要となるため，認知が発達している６年生で回答が得られたと考えられる。

4. 考察

4－1　本研究の目的と結果

本研究の目的は，向社会的行動について自由記述を用いた調査を行い，児童が実際に認知している向社会的行動の具体的内容について明らかにすることである。分析の結果，５つの大カテゴリーと，それを構成する17の小カテゴリーが確認された。また児童期中期から後期にかけての発達については，回答数の多いカテゴリーが変化するなど，発達的変化がみられた。

4－2　表出的な「思いやり」行動

本調査で得られた５つのカテゴリーのほとんどは，先行研究と一致しており，調査時期による変化はほぼ見られないことが明らかになった。

児童期以外を対象に実施された研究と同様に，親切な行動ととれる「落とし物を拾う」や「困っていたら手伝う」などの「行動的援助」に属する行動が多い。このことから，児童期も成人期もともに，他者への親切な行動を,「思いやり」行動の大きな側面であると認識していることが明らかになった。

この「行動的援助」カテゴリーのなかで，成人期に見られない特徴としては,「教授」に属する行動が指摘されたことである。横塚（1989）の研究で作成された尺度でも,「友人への学習面援助」は一つの因子を形成しており，学校における児童・生徒同士の相互援助関係は，学習場面を介して形成されている可能性を示している。得意・苦手科目があるなかでの教え合いや，日常生活で遅れがちな友人への手助けとしての教授行動を通して，友だちの優しさや「思いやり」を感じていると考えられる。

「行動的援助」に続き,「心理的援助」に属する行動も多く記述が見られた。悩みごとの相談や，頑張りに

対する応援など，多くの先行研究が指摘する行動が，このカテゴリーに属している。「よく気にかけてくれる」という行動が代表する「配慮」は，向社会的行動に正の影響を与える共感性の一側面である共感的関心（登張，2000など）と内容が類似しており，児童が認識している「思いやり」には，応答的で情動的な共感性も含まれている可能性が示唆された。

先行研究の多くでは「行動的援助」に属している「緊急的行動」であるが，本調査では「けが人を保健室に連れていく」という救護活動に関する行動の回答数が最多となり，質的に異なると考えられたため，独立の小カテゴリーを形成した。調査の実施時期に学校行事が集中し，インフルエンザの流行とも重なっていたため，けが人や病人に対する行動は，子どもたちにとっても，重要事項であったためであると考えられる。

また，このカテゴリーに属する「コスト」（行動を起こすことによるコストが高いとされる行動）では，端的に行動を列挙するのではなく，その行動を見かけたときの状況や相手の状態，周りの態度など細部にわたって記入するものや，体験したときの強い感情への言及が多かったのも，このカテゴリーに属する行動の特徴である。自他に危険が迫る状況では，危機感が募り，そのときに向社会的行動を生起させた人物についての印象が鮮明に残っているためであろう。

班・学級・学年・学校という様々な集団によって活動が実施される学校現場において，その集団活動を円滑に進めることに役立つ「協力的行動」への言及も，少なからず見られたものであった。これらは，成人期対象に調査を行った二宮（1993a, b）の結果では見られず，本研究特有のカテゴリーであった。金子（1981）は，小学生の向社会性には寛容性や共感性のほか，「共同・協調・協力性」が構成要素として挙げられることを指摘しており，他者への協力的な態度は重要な「思いやり」要素であると指摘している。本研究でも，ゲームや活動への勧誘や，誰かが決められた役割を果たせないときに，その交代要員として自発的に活動できることが「思いやり」行動として挙げられ，先行研究と一致する結果となった。

4－3　非表出的な「思いやり」行動

さて，ここまでは先行研究に挙げられた行動またはカテゴリーと一致する結果となったが，本研究の特色として，「あることを達成するまで待つ」などの「非表出的行動」が生成されたことである。これまで取り扱われてきた目に見えやすい向社会的行動はもちろん，今回得られた行動のような，一見しただけでは行動しているように見えない非表出的向社会的行動（山村・中谷，2009）が抽出されたことは児童期を対象とした調査で従来なかったことであり，意義のあるものだと言えるだろう。

具体的援助が表出しないのであっても，「待つ」ことや「見守る」ことは教師をはじめとする社会人は向社会的行動として認知しており（二宮，1993a，b），焦点を当てるべき重要な領域であると考えられる。今回のような調査で回答が得られることができたため，彼らが日常的に，援助が表出しない行動も向社会的行動の一側面であると認知していることが示された。また，４年生からは「非表出的行動」カテゴリーに属する行動は回答として得られなかった。小学校中学年までは援助抑制を「いいことではない」と評価する傾向があることを山村（2011）が指摘しており，目に見えにくい行動は「思いやり」の側面として認識されにくい可能性が考えられる。

一般的に，困窮者がいるにもかかわらず，表出的な行動を示さない場合，多くは「思いやりがない」と判断される。状況が緊迫していたり，被援助者自身の統制が不可能であったりすればするほど，その傾向は強まるであろう。しかし，Yarrow, Waxler, Barrett, Darby, King, Pickett and Smith（1976）が指摘したように，「ころんで足を擦りむいた人がいる」という同じ状況を目撃した者たちであっても，すぐさま駆け寄って助け起こそうとする者も，自尊心や自律性を尊重してあえて何もせずに立ち上がるのを待つ者も存在する。後

者を向社会的行動であると判断するには，高度な認知能力が要求されるため，ある程度の成熟が必要となる。これについては，本研究の結果から，発達につれて認知される機会が増える可能性が示唆されたが，さらに詳細な検討が必要であろう。

4－4 「思いやり」認知の発達

今回，同じ調査を4年生と6年生のそれぞれに対して実施したところ，4年生と6年生の間には，回答数やカテゴリー間における回答数の分布に有意な差は見られなかった。しかし，4年生では見られなかった「非表出的行動」に関する記述が6年生でのみみられ，学年を重ねるにつれ，より多様な向社会的行動が認知されるようになる可能性が考えられる。

また，「心理的援助」についても，4年生と6年生では，指摘する行動の種類が異なっていたことも，このことを裏付けているといえる。4年生では「台上前転がなかなかできない（体育の授業中）ときに応援してくれた」「逆上がりができなくて泣いている子を励ましていた」など，何らかの授業中またはゲームにおける失敗への「応援」や，言語的な支援を行う「声かけ」についての言及が多い。それに対して，6年生では「よく気にかけてくれる」「つらいとき，明るくしてくれた」など，援助行動というより援助的な態度についての指摘が多くみられた。つまり，同じ「心理的援助」に属する行動であっても，4年生では具体的行動や言語反応があるものを認知しているのに対し，6年生ではそれ以外にも，日常的な気配りや気遣いを含めて，「思いやり」行動として認知していることを示しているといえる。

これまで，児童期において，このような自由記述による調査を横断的に行った研究はほとんどなく，他と比較することはできないが，本研究は重要な意味を持つ検討であったと言える。児童期での認知発達に伴い，さまざまな能力が発達することが考えられ，発達に伴って回答内容や数が変化することも予想されたが，今回の調査で用いた教示文は具体的な行動に関する，学校場面に限定した回答を求めるものであった。そのため，「非表出的行動」以外の大カテゴリーで，統計的に差がみられない結果になったと考えられる。

しかし，さらに細かくみていくと，先に論じたような，具体的行動ばかりの記述から抽象的行動への言及が増えてくるなど，質的な変容がみられた。本研究では，小カテゴリーについての統計的分析は実施していないが，さらにデータ数を増やしたり対象を変えたりするなどして，このような向社会的行動の内容認知に関する質的研究を行っていく意義が示されたといえる。

4－5 今後の展望

本研究では，これまでの向社会的行動研究においては検討されてこなかった非表出的な側面にも焦点を当て，カテゴリー分類や回答の整理を行うことにより，4年生から6年生の時期において，発達的な違いが見られる可能性が示唆された。しかし，その発達についてはいまだ詳細な検討が行われておらず，今後の課題である。

また，今回は自由記述式で調査を行ったため，個人の文章能力や，一方的な教示などで回答に制約がかかったことが考えられる。そのため，より自由度の高いインタビューやグループディスカッションなどを取り入れた，より柔軟性のある調査を並行させることが望ましいと考えられる。

【注】

(1)「良いところ探し」とは，調査校で実施されている学級内活動である。下校前のホームルームで行われることが多く，その日に見かけた「クラスメートのいいところ，してもらってうれしかったこと」を児童がそれぞれ発表する。

【引用文献】

Eisenberg & Mussen　1989　*The roots of prosocial behavior in children Cambridge* : Canbridge University Press.　菊池章夫・二宮克美（訳）　1991　『思いやり行動の発達心理』金子書房

伊藤順子　2004　「向社会性についての認知はいかに行動に影響を与えるか：価値観・効力感の観点から」『発達心理学研究』15, 2, 162-171頁

金子昭栄　1980　「質問紙法による小学生の向社会性測定の試み」『金沢大学教育学部紀要　教育科学編』30, 269-280頁

金子昭栄　1981　「質問紙法による小学生の向社会性測定の試み（2）―因子構造の吟味―」『金沢大学教育学部紀要　教育科学編』31, 119-125頁

川喜田二郎　1967　『発想法　創造性開発のために』中公新書

菊池章夫　1983　「向社会的行動の発達」『教育心理学年報』23, 118-127頁

厚生労働省　2002　『第１回21世紀出生児縦断調査（平成13年度）』

厚生労働省　2003　『第２回21世紀出生児縦断調査（平成14年度）』

厚生労働省　2004　『第３回21世紀出生児縦断調査（平成15年度）』

厚生労働省　2005　『第４回21世紀出生児縦断調査（平成16年度）』

厚生労働省　2006　『第５回21世紀出生児縦断調査（平成17年度）』

厚生労働省　2007　『第６回21世紀出生児縦断調査（平成18年度）』

厚生労働省　2009　『21世紀出生児縦断調査（特別報告）2001年ベビーの軌跡（未就学編）』

厚生労働省　2009　『第７回21世紀出生児縦断調査（平成20年度）』

厚生労働省　2010　『第８回21世紀出生児縦断調査（平成21年度）』

厚生労働省　2010　『第９回21世紀出生児縦断調査（平成22年度）』（Web公開）
http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/27-9.html

満野史子・三浦香苗　2010　「大学生の思いやり行動躊躇と対人関係特製の関連」『昭和女子大学生活心理研究所紀要』12, 75-85頁

文部科学省　2008　『小学校学習指導要領』

二宮克美　1993a　「教師からみた『思いやり』のある子の特徴　―『思いやり』行動についての自由記述の分析を通して―」『愛知学院大学　教養部紀要』41, 1, 121-130頁

二宮克美　1993b　「『思いやり』のある行動とは，どんな行動か　―看護婦ならびに社会人の自由記述の分析を通して―」『愛知学院大学　教養部紀要』41, 2, 85-97頁

坂井玲奈　2006　「思いやりに関する研究の概観と展望―行動に現れない思いやりに注目する必要性の提唱―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』45, 143-148頁

高木修　1986　「援助行動の意思決定過程の研究―Schwartz,S.H.の規範的モデルについて―」『関西大学　社会学部紀要』17, 2, 23-48頁

高木修　1987　「順社会的行動の分類」『関西学部　社会学部紀要』18, 2, 67-114頁

登張真稲　2000　「多次元的視点に基づく共感性研究の展望」『性格心理学研究』9, 1, 36-51頁

山村麻予・中谷素之　2009　「児童期における「表出しない向社会的行動」の概念化―具体的援助が生起しない道徳的葛藤場面における検討―」『日本発達心理学会総会論文集』20, 268頁

山村麻予・中谷素之　2010　「児童期における向社会的行動の表出・非表出に関する認知：情緒的共感・認知的共感との関連から」『日本教育心理学会総会発表論文集』52, 381頁

山村麻予　2011　「具体的援助がない行動を児童はどのように評価しているのか～非表出的向社会的行動への評価における学年差の検討」『日本発達心理学会大会発表論文集』22, 453頁

Yarrow, M. R. & Waxler, C. Z. with David Barrett, Jean Darby, Robert King, Marilyn Pikett & Judith Smith　1976　"Dimensions and Correlatates of prosocial behavior in Young children" *Children Development* 47, 118-125頁

横塚怜子　1989 「向社会的行動尺度（中高生版）作成の試み」『教育心理学研究』37, 158-162頁
吉村真理子　2003 「児童の「向社会的行動」測定の試み」『千葉敬愛短期大学紀要』25, 119-134頁

【付記】
この論文は，2009年度大阪大学大学院人間科学研究科修士論文として提出した一部を，加筆修正・再分析したものです。また，本研究は大学院教育改革支援プログラム「平成21年度大学院学生データ収集・解析支援基金」の支援を受けて実施されました。
調査に協力してくださった小学校の教職員の方々，児童の皆さんに深謝いたします。また，データ入力・分析の過程で参加してくださった院生，学部生のお二人にもお礼申し上げます。

What is the prosocial behavior for children?

—Through analyses free answer of children—

YAMAMURA Asayo, NAKAYA Motoyuki

At school and at home, children receive moral education. Children are taught to be kind towards other people. The Japanese regard morality and prosociality important in social situation. Adult people (teachers, nurses and office workers) believe that prosocial behavior is "consideration (Ninomiya, 1993a, b)." However, we do not know what children regard as prosocial behavior. The present study examined what Japanese children consider as prosocial behavior. Fourth and sixth grade students (N = 186) were asked "What behavior is considered prosocial?" by filling out an open response questionnaire. Findings suggest that, prosocial behavior can be divided into five categories: active helping, mental helping, cooperative behavior, urgent behavior and covert behavior. Children categorized the most frequent behaviors of adults under "active helping." In addition, children exhibit "cooperative behavior" such as "He/she invites those who are alone to a game." Since students study together in class, clubs and peer groups, cooperation is very important for them. Japanese elementary school students consider prosocial behavior to be almost overt behavior, for example, comforting friends, teaching math to a classmate, and lending an object left behind by the original owner. Sixth grade students consider prosocial behavior to be composed of direct and overt behavior but as well as daily and covert behaviors.