

## 青年期における正の感情的共感に関わる社会的文脈

### —実習中の経験に焦点を当てた探索的研究—

植田 瑞穂

#### 抄録

本研究は、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することを目的とした。対象は保育者養成短期大学の学生であり、教育実習・保育実習における経験に着目して実験を実施した。研究対象者には、他者が自身のポジティブ経験を語る場面を想像させる課題を計3条件（親密な他者—実習経験、親密でない他者—実習経験、親密な他者—実習以外の経験）実施させ、主観的な感情の程度を評価させた。また、直近の実習における自身のポジティブ経験のエピソードを記述させ、エピソード数と感情得点との関連を検討した。その結果、親密な他者のポジティブ経験に対して正の感情的共感がより高く喚起される傾向が示されたが、自身のエピソード数との関連は限定的であり、経験の共通性の効果は実習種別によって異なっていた。今後は測定方法や実験手法を精緻化し、正の感情的共感の発達過程と社会的文脈との関係をより詳細に明らかにする必要がある。

キーワード：正の共感，逆共感，他者との親密性，経験の共通性，社会的文脈

#### 問題と目的

人間は社会的な存在であり、他者との関係性の中で感情や行動が形成される。とりわけ、他者の経験についてある個人が抱く反応である共感 (empathy) は、社会の中で生きる人間の感情や行動を決定する重要な要素である。

共感には、他者のネガティブな感情や経験に対する負の共感 (negative empathy) と、他者のポジティブな感情や経験に対する正の共感 (positive empathy) が存在する。これまでの研究では、伝統的に前者に焦点が当たることが多く (e.g. de Waal, 2008; Hoffman, 2000/2001)、他者の苦痛や不快の情動伝染 (emotional contagion) や個人的苦痛 (self-distress) といった感情的側面や、自分を他者の立場において想像する視点取得 (perspective-taking) といった認知的側面を中心に、その性質や関連要因、発達過程が明らかにされてきた。

一方で正の共感については、測定方法の難しさや生存上の重要性の低さから焦点が当たりにくかったものの、近年、少しずつ注目が集まってきている。例えば Sallquist et al. (2009) は、母親の報告による4歳児の正の感情的共感が、社会的コンピテンスと正に関連することを明らかにしている。また植田・桂田 (2021) では、他者のポジティブ状況が明確な場合において、正の感情的共感反応が1～3歳にかけて見られやすくなることが明らかになっている。さ

らに、青年期以上を対象とした研究においては、正の共感の機能に関する研究が中心に行われている。なかでも、正の共感と向社会的行動の関連は比較的多くの研究 (e.g. Andreychik & Migliaccio, 2015; Telle & Pfister, 2016; Yue et al., 2016) で指摘されており、正の共感に関して最も注目を集めるトピックであると言える。ただし、青年期を対象としたこのような研究においては特性的な正の共感に焦点が当たりやすく、状況的な正の共感反応の生起に影響する社会的文脈を検討した研究は限られている。

青年期の正の感情的共感の生起に関わり得る社会的文脈としては、共感対象者との経験の共通性や親密性が挙げられる。前述の1～3歳児を対象とした植田・桂田(2021)では、明確な他者のポジティブ状況として、他者の達成状況を子どもに見せていたことから、年齢を重ねる中で自分自身の達成というポジティブな共通経験を積むことによって正の感情的共感が促される可能性が指摘されている。また、Watanabe(2011)は、快情動を喚起する薬剤を投与されたマウスが、同じ薬剤を投与された他個体と一緒にいることを好むことを明らかにしており、共通するポジティブ経験を持つ他者といることによって自身の快情動が高まることが示唆される。さらに、正の共感については関係維持や集団の凝集性を高めるといった機能があることが指摘されている (Morelli, Lieberman, & Zaki, 2015; 渡辺, 2015)。これまでの研究では、親密なパートナーのポジティブな出来事の報告において共に喜ぶような反応をすることが、両者の関係における幸福度や別れの有無にかかわることが示されている (Gable, Gonzaga, & Strachman, 2006) ことから、共感対象となる他者と親密であるかどうかは非常に重要な要因であると考えられる。

そこで本研究では、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することを目的とする。社会的文脈の検討を行うにあたり、保育者養成短期大学生の教育実習・保育実習における経験に着目した。このような実習は、保育者養成短期大学において多くの学生が共通して経験する出来事であり、共感対象者との経験の共通性や親密性を踏まえた検討が可能であること、社会的・感情的事象が多く生じる点で正の感情的共感が喚起されやすい典型的場面であることから選定した。

なお、渡辺(2015)は、他者の幸福を目撃した際の情動的反応として、正の共感だけでなく、他者の幸福を見てむしろ不快を感じる逆共感 (reversed empathy) があるとしている。両者の対局的な感情反応は、他者のポジティブ感情に対する反応を扱う上で同時に考慮されるべきであり、両者を分ける社会的文脈についても明らかにしていくべきであると考えられる。そこで本研究では、実習中の出来事に対する主観的な感情反応を幅広く把握するため、主観的な感覚や心理状態を連続的に評価する visual analogue scale (以下、VASとする) を用いた質問紙実験を実施した。このことにより、ネガティブとポジティブを両極とした直線上で他者のポジティブ経験に対する感情的反応を回答させ、正の共感と逆共感を統一的に検討することを目指した。

## 方法

### 1. 研究対象者および研究時期

保育者養成短期大学Aに所属する学生を対象とし、2025年度の10月6日および8日に実施した。短期大学Aには、通常2年間で履修する課程のほかに、長期履修制度(3年間での履修)が導入されている。本研究では、長期履修制度の1～3年生が履修する3つの授業において質問紙実験を実施した。回答総数は122名であった。

### 2. 質問紙

質問紙は1枚目の「研究参加のお願い」を含め計7ページであった<sup>1)</sup>。以下の通り質問項目を設定した。

(1) 年齢(自由記述)、性別(男性・女性・その他・回答したくない)

(2) 他者の経験に対する感情(親密な同級生—実習経験) 親密な他者の実習経験に対する正の感情的共感を測定するために設定した。次の場面について、30秒間想像するように指示する教示文に続き、「あなたと仲の良い同級生が、一番最近の実習(保育実習または幼稚園教育実習)でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験を、とてもうれしそうに他の人に話しています。」という場面を記載した。さらに、教員から合図があったら下の質問に進むことを記載した上で、喚起された感情についてVASによる回答欄を設けた。VASについては、「そのときのあなたの気持ちについて、下の線上で最も近い位置に短い縦線を引いてください。」と教示した上で、左端を「非常にネガティブ(不快・いやな気持ち)」、右端を「非常にポジティブ(嬉しい・気分が良い)」とした10cmの線を載せた。

(3) 他者の経験に対する感情(面識のない同級生—実習経験) 親密でない他者の実習経験に対する正の感情的共感を測定するために、「大学内であまりあなたと面識のない同級生が、一番最近の実習(保育実習または幼稚園教育実習)でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験を、とてもうれしそうに他の人に話しています。」という場面を設定した。その他の記載については、(2)と同様とした。

(4) 他者の経験に対する感情(親密な同級生—趣味経験) 親密な他者の実習以外の経験に対する正の感情的共感を測定するために、「あなたと仲の良い同級生が、自分の趣味に関する活動でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験を、とてもうれしそうに他の人に話しています。」という場面を設定した。その他の記載については、(2)と同様とした。

なお、(2)～(4)については、順序の効果を排除するため、カウンタバランスを取った(順序によって質問紙A～Cを用意した)。得点化の際は、左端からの長さを1mm単位で計測した。0点に近いほどネガティブ感情が喚起されており、100点に近いほどポジティブ感情が喚起さ

れているとみなした。

(5) 実習におけるポジティブ経験に関するエピソード 実習においてポジティブ感情を感じた経験の指標として、自由記述によりエピソードを箇条書きさせ、エピソード数を算出することを目的とした。教示文は「今から5分間、あなた自身が一番最近の実習(保育実習または幼稚園教育実習)でうれしい・楽しい・安心した・感謝した・達成感を得たなどのポジティブな気持ちを感じた経験をできるだけたくさん書いてください。」とした。また、エピソードは一文程度で記入し番号(①～)を付けること、個人情報を含めないよう注意することを記載した。さらに、保育実習・教育実習に全く参加したことがない場合(実習前の辞退・延期を含む)は、○を記入した上で次のページに進むように指示を記載した。エピソードの例として、「①指導案を期限までに提出できた。」を記載した。

(6) 社会的望ましき尺度短縮版 他者の経験に対してポジティブに感じるかどうかや、自身の実習経験をポジティブに捉えるかどうかといったことについては、回答を社会的に承認されやすいように歪ませるバイアスである社会的望ましき(social desirability)の影響を受ける可能性がある。そのため、研究参加者の特性的な社会的望ましきの指標として、Balanced Inventory of Desirable Responding-J短縮版(藤岡・脇田, 2023; 以下, BIDR-J短縮版とする)の12項目を使用した。回答は1(あてはまらない)～5(あてはまる)の5件法であった。

(7) 一番最近の実習 (1), (2), (4)で想定させた研究対象者の「一番最近の実習」について尋ねた。まず、実習種別について、保育実習ⅠA(保育所実習)・保育実習ⅠB(施設実習)・保育実習Ⅱ(保育所実習)・保育実習Ⅲ(施設実習)・幼稚園教育実習・いずれにも参加していない(実習前の辞退・延期を含む)の中から当てはまるものを選択させる項目を設定した。

短期大学Aの長期履修制度の目指す学生が保育士資格または第二種幼稚園教諭免許状取得を目指す場合、実施の必要のある実習種別および期間や、通常実施する学年および時期についてTable 1に示した。前述の通り、本研究については10月の上旬に実施したため、保育実習ⅠBを履修する1年生や幼稚園教育実習を履修する3年生については実習直後の研究参加となった。一方、2年生は保育実習ⅠAの実施から半年以上、保育士資格取得を目指す幼稚園教諭免許状取得は目指さない3年生は保育実習Ⅱ・Ⅲの実施から1年近く期間が空く形となった。

その他、上記の実習に参加した時期(1年以内・1年以上前)、予定していた全日数に出席したかどうか(出席した・出席していない)、今後日程の延期や振り替えを予定しているかどうか(予定している・予定していない)といった項目を設けた。

Table 1 短期大学Aにおける保育実習・幼稚園教育実習の通常実施する時期および期間

学年	時期	実習種別	期間
1年時	9月	保育実習ⅠB（施設実習）	2週間（10日間）
	2～3月	保育実習ⅠA（保育所実習）	2週間（10日間）
2年時	10月（中旬～下旬）	保育実習Ⅱ（保育所実習）	2週間（10日間）
		または保育実習Ⅲ（保育所実習）	2週間（10日間）
3年時	9月	幼稚園教育実習	4週間（20日間）

### 3. 手続き

授業内において質問紙を配布し、1枚目の「研究参加のお願い」を読み上げながら研究の目的や倫理的配慮等に関する説明を行った。研究の目的については、「個人の体験と他者の体験に対する感情の関係」と伝えた。質問紙は無記名とし、回答をもって本研究への同意とみなすことを伝えた上で、1枚目を切り離してから回答を始めさせた。(2)～(5)については実験者が一斉に進行を指示した。

### 4. 倫理的配慮

本研究は所属機関の研究委員会による倫理審査において承認を受けた(受付番号:2025-5)。本研究への参加は任意とし、回答を拒否したり途中で中断したりしても不利益を受けることは一切ないことを研究対象者に明示した。また、質問紙には個人情報を入力する欄を設けなかった。質問紙に記入された情報は研究責任者によって厳重に管理された上で研究データとして学術雑誌への投稿論文や学会発表等に使用されるほか、本学倫理規程に従い一定期間保管された後に速やかに廃棄されることを明示した。1枚目の「研究参加のお願い」には研究責任者の連絡先を記載した。

### 5. 分析対象者

回答総数のうち、最後の設問を記入していない研究対象者(5名)については、回答を中断したとみなして分析から除外した。また、上記(5)の設問において、保育実習・教育実習に全く参加したことがない(実習前の辞退・延期を含む)と回答した研究対象者(4名)についても分析から除外した。さらに、(7)の設問において、一番最近の実習に全日数出席せず、延期や振り替いを予定していないと回答した研究対象者(1名)については、実習を中断したとみなして分析から除外した。<sup>2) 3)</sup>

その結果、分析対象となったのは113名(男性5名、女性107名、回答したくない1名)であった。平均年齢は19.631歳( $SD = 1.119$ )であった。なお、本研究では回答をもって同意とみなしたため、有効回答率は算出しなかった。

## 結果

### 1. 要約統計量および得点の分布

#### (1) 他者のポジティブ経験に対する感情

Figure 1に、親密な他者の実習経験、親密でない他者の実習経験、親密な他者の実習以外の経験それぞれの実験条件における感情得点の分布を示した。各得点の分布について、Kolmogorov-Smirnov検定の補正 $p$ 値により正規分布との差を検討したところ、いずれも有意であり ( $ps<.05$ )、分布の正規性が確認されなかった。

親密な他者の実習経験に対する感情得点については、 $M=72.841$ ,  $SD=20.615$ であり、分布の非対称性を表す歪度( $sk$ )は $-0.728$ 、分布の尖り具合を表す尖度( $ku$ )は $0.093$ であった。得点は41点~100点で比較的ばらついており、50点以下の対象者は全体の1.5割程度であった。

親密でない他者の実習経験に対する感情得点については、 $M=58.062$ ,  $SD=16.463$ ,  $sk=0.526$ ,  $ku=0.704$ であり、51点~60点の対象者が4割以上を占めた。特に、50点以下の対象者は3割程度であった。

親密な他者の実習以外の経験に対する感情得点については、 $M=77.115$ ,  $SD=20.007$ ,  $sk=-0.972$ ,  $ku=0.500$ であり、全体として高得点へ偏っていた。71点以上の対象者が7.5割程度を占め、特に91点~100点の対象者が最も多かった。50点以下の対象者は全体の1割程度であった。

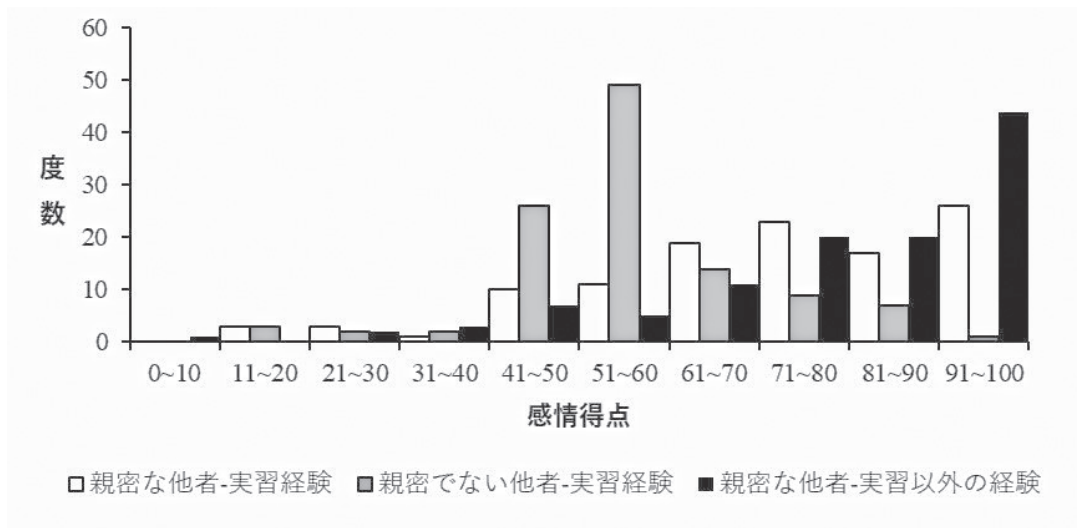


Figure 1 各実験条件における他者のポジティブ経験に対する感情得点の分布

#### (2) 実習におけるポジティブ経験に関するエピソード

実習におけるポジティブ経験に関するエピソードについて、Figure 2にエピソード数の度数分布を示した。エピソード数の分布について、Kolmogorov-Smirnov検定の補正 $p$ 値により正

規分布との差を検討したところ、いずれも有意であり ( $p < .05$ )、分布の正規性が確認されなかったが、概ね正規分布に近い形状となった。エピソード数は  $M = 6.522$ ,  $SD = 2.342$ ,  $sk = 0.288$ ,  $ku = -0.205$  であった。

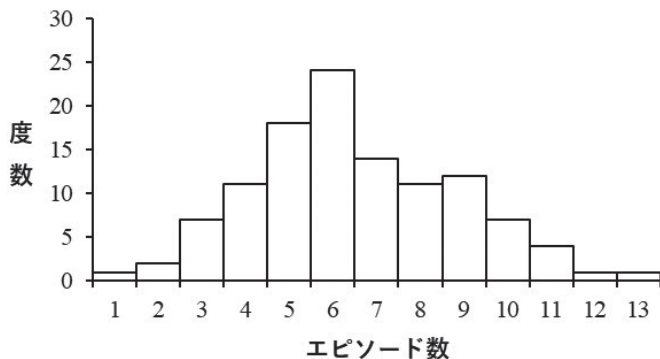


Figure 2 実習におけるポジティブ経験に関するエピソードの数の分布

### (3) 一番最近の実習種別

Table 2に、「一番最近の実習」に関する回答度数をまとめた。保育実習Ⅲは1名のみであったため、保育実習Ⅱとまとめて分析することとした。また、未記入が1名いたため、欠損値扱いとした。

Table 2

「一番最近の実習」の種別

実習種別	度数
保育実習ⅠA	26
保育実習ⅠB	36
保育実習Ⅱ	10
保育実習Ⅲ	1
幼稚園教育実習	38
欠損値	2
合計	113

## 2. 実習種別による他者のポジティブ経験に対する感情の差

Figure 3に、親密な他者の実習経験、親密でない他者の実習経験、親密な他者の実習以外の経験それぞれの実験条件における感情得点について、実習種別ごとに示した。実験条件(3)×実習種別(4)の参加者内・間混合計画に基づく二元配置分散分析を行った結果、実験条件の効果が有意であった ( $F(2, 214) = 48.452, p < .001, \eta^2 = .312$ )。Holm法による多重比較を行ったと

ころ、親密な他者の実習経験と親密な他者の実習以外の経験に対する感情得点が、それぞれ親密でない他者の実習経験に対する感情得点より高かった(順に、 $p < .001$ ,  $d = .765$ ,  $p < .001$ ,  $d = .931$ )。また、実習種別の主効果および実験条件と実習種別の交互作用については有意ではなかった(順に、 $F(3, 107) = 0.276$ ,  $p = .843$ ,  $\eta p^2 = .008$ ;  $F(6, 214) = 0.749$ ,  $p = .610$ ,  $\eta p^2 = .021$ )。

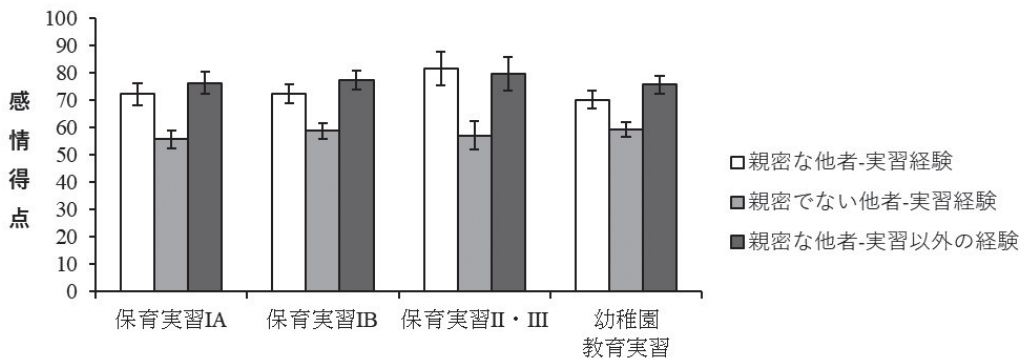


Figure 3 「一番最近の実習」別の他者の経験に対する感情得点  
注) エラーバーは標準誤差とする。

### 3. 実習におけるポジティブ経験エピソード数と実習種別

Figure 4に、実習におけるポジティブ経験エピソード数について、「一番最近の実習」の種別ごとに示した。ポジティブ経験エピソード数に分布の正規性がみられなかったため、ノンパラメトリック検定であるKruskal-Wallis検定でエピソード数の差を検討したところ、実習種別による差が有意であった( $\chi^2 = 17.236$ ,  $df = 3$ ,  $p = .001$ ,  $\eta p^2 = .157$ )。Holm法による多重比較の結果、保育実習 I Aと幼稚園教育実習の差( $p = .001$ ,  $r = -.367$ )、保育実習 I Bと幼稚園教育実習の差( $p = .048$ ,  $r = -.246$ )が有意であった。また、保育実習 II・IIIと幼稚園教育実習の差についても有意な統計的傾向がみられた( $p = .085$ ,  $r = -.219$ )。

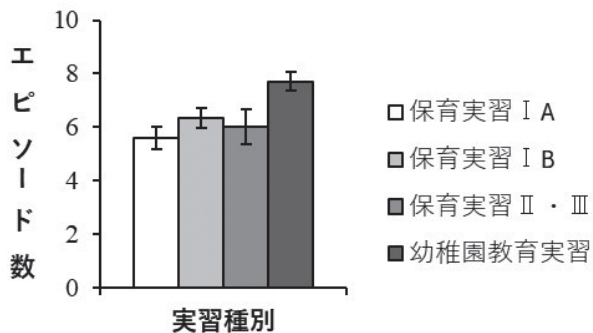


Figure 4 「一番最近の実習」別の実習におけるポジティブ経験エピソード数  
注) エラーバーは標準誤差とする。

### 4. 変数間における相関関係 (全対象者)

Table 3に、親密な他者の実習経験、親密でない他者の実習経験、親密な他者の実習以外の経験それぞれの実験条件における感情得点と、実習におけるポジティブ経験のエピソード数、BIDR-J短縮版得点それぞれの間のSpearman順位相関係数を示した。各実験条件における感情得点の間にはいずれも有意の正の関連が見られ、特に親密な他者の実習経験と親密な他者の実習以外の経験に対する相関関係は非常に強かった。一方、各実験条件における感情得点と実習におけるポジティブ経験のエピソード数には有意な相関がみられなかった。なお、実習におけるポジティブ経験のエピソード数とBIDR-J短縮版の得点に有意な正の相関がみられたため、BIDR-J短縮版得点を統制変数として各実験条件における感情得点と実習におけるポジティブ経験のエピソード数の偏順位相関分析を実施したが、同様に有意な相関はみられなかった ( $p < .10$ )

Table 3

変数間における Spearman の順位相関係数。

	1	2	3	4	5
1. 感情得点 (親密な他者-実習経験)	1.000				
2. 感情得点 (親密でない他者-実習経験)	.378 **	1.000			
3. 感情得点 (親密な他者-趣味経験)	.705 **	.322 **	1.000		
4. 実習におけるポジティブ経験エピソード数	.061	.107	.044	1.000	
5. BIDR-J短縮版得点	.178 +	.110	.139	.231 *	1.000

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

## 5. 変数間における相関関係 (実習種別ごと)

各実験条件における感情得点と実習におけるポジティブ経験エピソードの数の関連について、「一番最近の実習」別に Spearman 順位相関係数を算出し、Table 4に示した。保育実習 I Bにおいてのみ、親密な他者の実習経験に対する感情得点と実習におけるポジティブ経験エピソードの数の間に正の関連が見られた。一方、保育実習 I Aについては、親密な他者の趣味経験に対する感情得点とポジティブ経験エピソードの数の間に正の関連が見られた。その他、有意な関連はみられなかった。

また、各変数と BIDR-J 短縮版得点との関連について、「一番最近の実習」別に Spearman 順位相関係数を算出し、Table 5に示した。保育実習 I Bについて、全ての実験条件における感情得点および実習におけるポジティブ経験エピソードの数が BIDR-J 短縮版得点との間に正の関連を示した。そのため、BIDR-J 短縮版得点を統制変数とした上で、改めて保育実習 I Bにおける各感情得点とポジティブ経験エピソードの数の偏順位相関分析を実施したところ、Table 4の分析と同様に、親密な他者の実習経験に対する感情得点と実習におけるポジティブ経験エピソードの数の間に正の関連が見られた ( $\rho = .337, p = .048$ )。

なお、BIDR-J短縮版得点について、「一番最近の実習」による差を被験者間計画による一元配置分散分析で検討したが、有意な差は見られなかった ( $F(3, 107) = 0.435, p = .728, \eta p^2 = .012$ )。

Table 4

「一番最近の実習」別のエピソード数との相関

	保育実習ⅠA	保育実習ⅠB	保育実習Ⅱ・Ⅲ	幼稚園教育実習
感情得点（親密な他者-実習経験）	.176	.431 **	-.169	-.156
感情得点（親密でない他者-実習経験）	.173	.216	.232	-.212
感情得点（親密な他者-趣味経験）	.433 *	.186	-.508	-.075

注) Spearman 順位相関係数。\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

Table 5

「一番最近の実習」別のBIDR-J短縮版得点との相関

	保育実習ⅠA	保育実習ⅠB	保育実習Ⅱ・Ⅲ	幼稚園教育実習
感情得点（親密な他者-実習経験）	.150	.436 **	.229	.026
感情得点（親密でない他者-実習経験）	-.014	.475 **	.253	-.201
感情得点（親密な他者-趣味経験）	.219	.389 *	-.178	-.077
実習におけるポジティブ経験エピソード数	.242	.332 *	.348	-.078

注) Spearman 順位相関係数。\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , +  $p < .10$

## 考察

本研究では、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することを目的とし、教育実習および保育実習における実習経験に着目して実験を行った。以下に、結果に基づく考察を示す。

### 1. 他者のポジティブ経験に対する正の感情的共感について

本研究では、他者がポジティブな経験を語る場面を想像させたうえで、喚起された感情をVASで測定した。その結果、親密な他者の実習経験に関する条件では、親密でない他者の実習経験に関する条件と比較してポジティブ感情がより強く喚起されたことが示された。これは正の共感の機能として関係維持や集団の凝集性を挙げる Morelli, Lieberman, & Zaki (2015) や渡辺 (2015) の主張を支持するものである。

一方で、特に親密でない他者の実習経験における感情得点については、50点を下回る、つまりどちらかというとネガティブ感情が喚起されている研究対象者も3割程度見られた。渡辺 (2015) は、ヒトの自己評価は他人との比較に大きく依存しており、「幸か不幸か」についてもこの相対的社会比較によって決まるとしている。また、前述の逆共感について、本来競合的な関係にある他者が「自分と比較して」より幸福であるときに感じるものであり、その背後に

は不公平性に対する嫌悪があるとしている。さらに、このような逆共感はある特定の情動表出によって起きる一時的なものであるが、より持続的でその他者全体に対する逆共感である嫉妬 (jealousy) につながり得るとしている。また、Salovey & Rodin (1984) は嫉妬について、自分と類似しており、自分にとって重要な次元で優位な他者に対して嫉妬が強まりやすいとしている。

保育者を目指す学生にとって実習は、免許状や資格の取得に必要なだけでなく、保育者としてのアイデンティティを形成する上で非常に重要な出来事であると言われている (小泉・田瓜, 2005)。本研究における感情喚起実験において想定させた「あなたと仲の良い同級生」や「大学内であまりあなたと面識のない同級生」は、自身と同じように実習生という立場であるという点において類似した存在であり、実習といった重要な出来事についてポジティブ経験を語るという場面において、逆共感や嫉妬に近い感情が喚起された研究対象者も一定数いた可能性がある。特に親密でない他者に対しては、社会的つながりを維持する必要がないため、正の感情的共感を上回る逆共感や嫉妬が喚起されたのではないかと考える。一方、親密な他者の実習におけるポジティブ経験に対する感情得点と、親密な他者の趣味におけるポジティブ経験に対する感情得点では有意な差が見られなかったが、両分布を比較すると、趣味における経験への感情得点の方が歪度・尖度ともに大きく、高得点に偏る天井効果が見られた。このことから、親密な他者の趣味に対しては純粋に正の感情的共感が生じたのに対し、実習については正の感情的共感に加えて若干の逆共感が喚起された可能性も考えられる。この点について、今後はポジティブ感情とネガティブ感情を分けて測定したり、ネガティブ感情の質的な特徴について測定したりすることによって、正の感情的共感と逆共感の生起条件などについて精査することが可能となると思われる。

なお、これらの条件における感情得点について、実習種別による違いは示されず、単に実習内容の違いや経験の長さ、実施時期の近さによって他者のポジティブ経験への感情的共感が異なるという単純な構造ではないことが示唆された。

## 2. エピソード数について

実習におけるポジティブ経験のエピソード数の平均は6～7程度で、統計的検定では正規性が確認されなかったものの、ほぼ正規分布に従うような分布図を示した。正規性の検定はサンプルサイズの影響を受けやすく、データがほぼ正規分布に近くても、有意となる場合がある (Kamath & Venkatesh, 2025)。そのため、分布の形状を度数分布図などで確認することが推奨されている。本研究におけるエピソード数が尖度・歪度ともに比較的低かったことは、実習経験の想起や記述量には個人差が見られるものの、極端に多い・少ない回答者が偏って存在するわけではなく、参加者の多くが平均的な範囲内でエピソードを想起していることを示している。このことから、実習経験に対する関心や記述意欲が参加者間で広く共有されていたこと、また本課題が過度に難しくも容易でもなかったことを示唆しているといえる。

実習種別で比較すると、幼稚園教育実習におけるポジティブ経験のエピソードの数が他の保育実習よりも多く、特に保育実習 I A・保育実習 I Bと比較して明確な差がみられた。これは、教育実習の期間が4週間と長く、より多様な活動や子どもとの関わりが経験できるため、想起される出来事が豊富になったと考えられる。また、教育実習は通常最終学年で実施するため、小泉・田瓜(2005)の言う保育者アイデンティティの形成が進んでいる学生が多く、保育者(実習生)としての自分の経験について振り返り統合する力がついてきている可能性がある。ただし、このような複数の実習による経験の統合過程に関する研究は限られており、今後質的な検討を含め知見が蓄積されることによって、この点がより明確になると考えられる。

### 3. ポジティブ経験と感情的共感の関連

自身の実習におけるポジティブ経験のエピソード数について、保育実習 I Bにおいてのみ、親密な他者の実習におけるポジティブ経験に対する感情得点との正の相関が確認された。この理由として、保育実習 I Bは全体の初回の実習であり、参照可能な実習経験が限られている段階にあるため、当該実習内での自身のポジティブ体験が他者の類似体験への情動的反応に直接反映されやすいことが考えられる。

一方で、その他の実習においては、ポジティブ経験のエピソード数との明確な関連は見られなかった。保育者養成校に在籍する学生は、保育者アイデンティティを形成している過程にあり、その形成には保育者モデルやメンターとしての実習先指導者の影響が大きいとされている(小泉・田瓜, 2005)。このことから、複数回の実習を経験する過程において、学生は各園・施設での出来事を比較・再解釈し、それらを内的に統合していくのではないかと考えられる。こうした蓄積的・統合的なプロセスが進行すると、ある一回の実習における経験と共感反応の一对一対応は相対的に弱まり、むしろ実習経験全体の統合的な構えが共感反応を規定するようになる可能性がある。以上を踏まえると、本研究で扱ったような実習におけるポジティブ経験も、特定の一回の実習の中で完結するものではなく、複数回の実習経験を通じて内的に蓄積・統合される過程にあると考えられる。その結果、直近の実習における経験のみが他者の類似経験への共感反応に反映されるとは限らず、むしろ個人内で統合された実習経験全体が、他者のポジティブ経験に対する共感に複合的に影響している可能性がある。今後は、前述のように複数の実習による経験の統合過程を検討することによってこの点を掘り下げることに加え、最終学年の学生を対象に過去の実習経験全体に対する質問を行うことで、統合された経験による効果の検討を行うことが必要である。

### 4. 社会的望ましさとの関連

社会的望ましさ尺度との関連では、主に保育実習 I Bで各実験条件における他者の経験への感情得点、そして実習におけるポジティブ経験のエピソード数との間に有意な正の相関がみら

れた。Erikson (1968) のライフサイクル論においては、青年期の心理社会的危機として「自我同一性 vs 同一性拡散」が挙げられている。保育実習 I B を履修した 1 年生においては、高校から大学へ移行したばかりであり、この段階ではまだ自我同一性を確立できておらず、他者の評価や社会的期待に影響されやすいと考えられる。そのため、「他者の経験にどのような感情を抱くか」や「自身の実習をポジティブに振り返っているか」といった回答は社会的望ましさの影響を受けやすく、実際の感情や経験がやや歪められる可能性がある。一方、2 年生以降は、大学生活や実習に慣れ、自己理解や役割認知が徐々に確立されるため、社会的望ましさの影響は相対的に弱まり、これらの反応が他者評価に依存しすぎる傾向は低下すると考えられる。

このように、同じ青年期においても、学年によってこれらの反応が社会的望ましさとの関連が異なることが考えられるため、本研究で行ったように、相関分析の結果から必要に応じて社会的望ましさを統制変数とすることが適当である。

## 5. 研究の限界と今後の課題

本研究の目的は、青年期における正の感情的共感がどのような社会的文脈によって喚起されるのか、またその反応の特徴について探索的に検討することであった。今後は、今回の結果を踏まえ、実験手法や指標、測定方法をさらにブラッシュアップし、より精度の高い検討を行う必要がある。

例えば本研究では、実習におけるポジティブ経験の指標として、自由記述させたポジティブ経験のエピソード数を用いた。これは、少なくとも研究対象者が研究実施時点において主観的に記憶している出来事の多さを反映しているという点で、意味のある指標であると考えられる。本研究で扱ったエピソード数は、あくまで「想起された出来事の数」であり、実際の経験頻度や感情強度を直接反映するものではない。また、前述のように、ポジティブ経験は内的に取り込まれた上で複合的に他者への共感へ影響する可能性がある。今後、実習や大学生活、もしくは人生全体におけるポジティブ経験や成功体験を捉える尺度を開発し、これらを包括的に捉える必要がある。

また本研究では、他者のポジティブ経験に対する感情を喚起させるために文章により他者が経験について語る場面を想像させる課題を用い、VASによって主観的な感情を測定した。この方法は、研究対象者の特性的な正の感情的共感を捉えるのではなく、それぞれの状況に応じた一時的な感情変化を直観的に捉えることを可能とするものである。一方で、他者が経験を語る場面のイメージは研究対象者の主観に頼っており、他者が具体的にどのような内容を、どのように語っていたのかについてという点が統一されておらず、客観的な刺激とはいえない点が限界として挙げられる。この点について、例えば実習を経験した学生がポジティブ体験についてインタビューを受ける映像を刺激とすることで、より具体的で客観的な刺激に対する正の感情的共感を測定することが可能となると考えられる。また今回、実習におけるポジティブ経験の

エピソードを自由記述させたため、これを質的に検討することが、このような実験刺激作成に役立つはずである。

さらに、各実習種別におけるサンプル数の偏りがあったことも、統計的な検討を行う上で限界点として挙げられる。今後、それぞれの実習について均一なサンプルサイズを確保することによって、実習経験の種類や時期による差異を精緻に検討できるだろう。

最後に、本研究は、正の感情的共感の生起に関わる社会的文脈を探索的に検討するにあたり、実習という学生間で経験の類似性が高い場面に着目し、先行研究において多く扱われてきた困難さやストレスといった負の側面ではなく、実習におけるポジティブな経験やエピソードを分析対象とした点に特徴がある。これらの知見は、実習経験を振り返り、共有する教育的場面において、学生間の関係性や共有される経験の文脈を考慮する必要性を示唆する理論の手がかりとなり得る。今後は、実習経験におけるポジティブなエピソードの内容や語り方を質的に検討することにより、複数回の実習経験がどのように内的に統合され、他者への正の感情的共感に結びついていくのかについて、より詳細に明らかにしていくことが望まれる。

## <注>

- 
- 1) 使用した質問紙は付録に掲載した。なお、実験条件の順序についてカウンタバランスを取るため質問紙は計3種類用意したが、そのうちの1種類を掲載した。
  - 2) 分析対象者から除外された研究対象者の中には、除外要因が重複している場合もあった。
  - 3) 本研究で「一番最近の実習」に参加した時期(1年以内・1年以上前)の質問については、分析が複雑化するため、分析からは省略した。

## 引用文献

Andreychik, M. R., & Migliaccio, N. (2015). Empathizing with others' pain versus empathizing with others' joy: Examining the separability of positive and negative empathy and their relation to different types of social behaviors and social emotions. *Basic and Applied Social Psychology*, 37, 274-291.

de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.

藤岡 慧・脇田貴文 (2023). 公募型Web調査データを用いた社会的望ましき尺度短縮化の試み 関西大学心理学研究, 14, 53-63.

- Gable, S. L., Gonzaga, G. C., & Strachman, A. (2006). Will you be there for me when things go right? Supportive responses to positive event disclosures. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 904-917.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (ホフマン, M. L. 菊池 章夫・二宮 克美 (訳) (2001). 共感と道徳性の発達心理学—思いやりと正義とのかかわりで— 川島書店)
- Kamath, Poojari, and Varsha (2025). Assessing the robustness of normality tests under varying skewness and kurtosis: a practical checklist for public health researchers. *BMC Medical Research Methodology, 25*, Article number: 206 (2025).
- 小泉裕子・田瓜宏二 (2005). 実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究—保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連— 鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass, 9*, 57-68.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *Journal of Positive Psychology, 4*, 223-233.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1984). Some antecedents and consequence of social-comparison jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 780-792.
- Telle, N., & Pfister, H. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review, 8*, 154-163.
- 植田瑞穂・桂田恵美子 (2021). 1植3歳児における正の共感の発達—状況的要因の検討を踏まえた負の共感との比較— 発達心理学研究, 32, 1-10.
- Watanabe, S. (2011). Drug-social interactions in the reinforcing property of methamphetamine in mice. *Behavioral Pharmacology, 22*, 203-206.
- 渡辺 茂 (2015). 共感の進化 渡辺 茂・菊水 健史 (編) 情動学シリーズ1 情動の進化—動物から人間へ— (pp. 100-135) 朝倉書店
- Yue, T., Wei, J., Huang, X., & Jiang, Y. (2016). Psychometric properties of the Chinese version of the positive empathy scale among undergraduates. *Social Behavior and Personality, 44*, 131-138.