

思いやりの文化的基盤

—就学前教育にみる他者理解の比較文化的研究—

唐澤真弓 平林秀美

1. 序

「お子さんはどんな子どもに育ててほしいですか?」という質問に対し、日本では「思いやりのある子ども」になってほしいと多くの親が答えるだろう。実際、総務庁の日本・アメリカ・韓国の比較調査(1995)では、親が子どもに望む性格特性として、日本では、「他人のことを思いやる心」(61.9%)が最も多く、重要なこととなっている。アメリカでは、最も重要なこととして「責任感」(49.8%)、韓国では「礼儀正しさ」(60.5%)となっており、「他人のことを思いやる心」はアメリカでは「正義感」「情緒の安定」に続いて4位、韓国では11位という結果であった。

「思いやり」は日本文化の特徴の一つとして、多くの文化比較研究によって指摘されてきている(e.g., Lebra, 1976; 浜口, 1988)。日本の家庭や学校において繰り返されるばかりでなく、乗り物では思いやりゾーンが設置され、公共広告「5秒でできる思いやり」が流されるように「思いやり」は、あらゆる場面で耳にする言葉である。日本の子どもは、こうした日常生活のなか、早い時期から他者の気持ちに配慮し、行動するような訓練を受けることになる。学習理論、強化理論から考えれば、周りにあふれる「思いやり」刺激にたくさん触れることになり、日本の子どもは他者の心の動きをより早く理解するようになると予測することができる。

しかしながら、近年の他者理解に関する文化比較研究においては、この予測とは異なる結果が報告されている。心理学の中では他者の心を推測し、その行動を理解するために、「心の理論」という認知能力が必要であることが示されてきている(e.g., Gopnick & Wellman, 1994)。幼児は、自己中心的なものの見方から、自分とは異なる信念、考え、経験をもつ他者があることを理解し、他者のものの見方を理解するようになる。就学前教育の終わる5歳ごろには、こうしたメンタルステージに達しているとされている。この心の理論に関する文化比較研究で近年明らかになったのは、日本の子どもが心の理論を確立するのは、欧米の子どもに比べて5ヶ月ほど遅いことである(e.g., 子安, 1997; Wellman, Cross, & Watson, 2001; Naito & Koyama, 2006; 東山, 2007)。このことは、思いやりという他者理解の能力を、発達の早い時期からしつけられてきた日本の子どもが、他者理解より

思いやりの文化的基盤

も個の主張および自己選択に着目するしつけを受けた欧米の子どもより、他者を理解する発達課題に遅れることを示している。

この事実はどうのように解釈したらよいのだろうか。われわれが幼い頃から繰り返しその重要性を唱えられ、また同様に子どもに伝えてきた方略は思いやり、他者理解を促進することにならなかったのであろうか。この問いへの答を見つけるためには、日本における「思いやり」の心理学的意味を検討し、文化にある「思いやり」を育む方略を精査し、それが「思いやり」の発達に実際貢献しているか否かを検討する必要がある。このためには、文化的慣習や意味づけが心理的傾向にどのように影響するかを検討してきた文化心理学の方法が有効であると考え、日本にある思いやりの意味と親子関係や就学前教育との関連を分析することを目指すこととした。文化心理学的方法を確認し、これまでの文化人類学、比較教育学、発達心理学における日本の思いやり重視傾向を概観し、研究対象となった思いやりの概念を再考し、これまでの思いやり研究で重視されてこなかった「察する」側面に焦点を当て、思いやりを育成するための就学前教育の方略を同定することとしたのである。幸い、比較文化研究所の総合研究の援助を得て、研究を実施することが可能となった。具体的には、日米の就学前教育に携わる保育者への質問紙から文化的方略を検討し、子どもの他者理解能力を測定した。

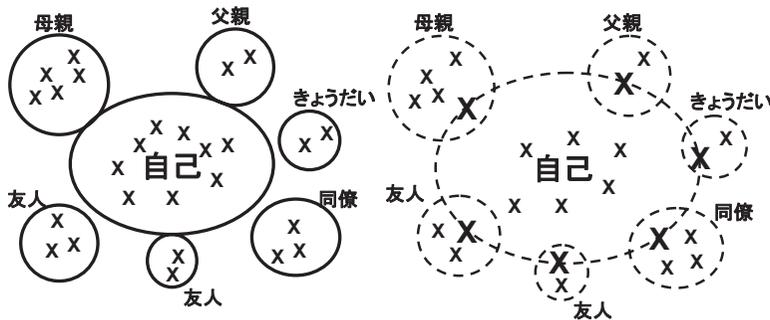
2. 日本における関係志向性と思いやり

2.1 文化心理学的アプローチ：文化的自己観

最近の文化人類学的、文化比較研究 (e.g., Bruner, 1990; Markus & Kitayama, 1991; Shweder & Bourne, 1984; 柏木・北山・東, 1997; 北山・唐澤, 1995) は、各文化特有の人間観を浮き彫りにしてきている。特に西欧諸文化では独立した個人を根底に据えた人間観があるのに対して、東洋文化では対人関係への主体的関与を第一とする人間観があるとしばしば指摘されてきている。こうした知見を心理学における実証研究と照らしあわせ、マークスと北山 (Markus & Kitayama, 1991) は、文化の多様性を文化的自己観という概念で理論化し、実証的研究をレビューした。文化的自己観 (Cultural Construal of the Self) とは、「ある文化において歴史的に共有されている自己についての素朴理論」であり、巨視的な視点から2つの自己観を提示した。西洋文化で優勢な「相互独立的自己観」と東洋文化で優勢な「相互協調的自己観」である (図1)。西洋で優勢な相互独立的自己観によれば、自己とは他から切り離された実体である。したがって、西洋では、自己は状況とは独立にある主体のもつ比較的永続的な属性 (能力、性格、才能、特性、動機など) によって定義されることになる。そして、それを外に表現することによって自己が形成される。したがって、自己の意見や感情を表現すること、自己主張が、当該の文化に適応すべく文化的課題

相互独立的自己観

相互協調的自己観



Markus & Kitayama, 1991 Psychological Reviewより作成

図1. 文化的自己観

となる。このモデルは、西洋文化にみられる個人志向の人間観や個人主義に対応しているといえよう。一方、東洋で優勢な相互協調的自己観によれば、自己とは他と根本的に結び付いた関係志向的の実体である。そのため、東洋では、他と関係を結び、社会的関係の中で意味ある位置を占めることにより自己が形成される。先に社会的関係があり、そこから自己を定位することがはじめて可能となるのである (e.g., 木村, 1972; 阿部, 1995)。そこでの一番重要な特性は、いろいろな関係性の中で定義される比較的状况依存的なもの(例えば、社会的役割、所属、状况依存的行動傾向など)となる。ここでの文化的課題は、関係の情報を得ることにある。つまり、他者の意見や感情を先に知ることが重要となる。これは、東洋文化に典型的にみられる関係志向の人間観や集団主義に対応している。

2.2 思いやりある自己

日本における関係志向性、相互協調的自己観の特性として、第一にあげられるのは「思いやりある自己(the empathetic self)」(Kelly, 1985)であろう。相互協調的自己観の下では、自分の行動は相手の意向や態度と切り離されず、相手の行動も自分のそれとの関係ではじめて意味づけられることになる(北山, 1994)。「相手のことを思う」、「人の気持ちを察する」、「その人の立場にたつ」などといった「思いやり」という他者への共感的態度を持つことは、お互いが相手の立場に自らの行動や判断を割り当てようとする社会的相互作用をもたらすことになる。したがって、関係志向的自己、相互協調的自己を達成するために、思いやりは日本における主要な文化的課題となる(小嶋, 1989; ベネディクト, 1948)。

Lebra(1976)は、「思いやりとは、他者が感じている喜びや痛みといった感情を間接的に経験し、また他者を助けるために、言語的に明示されなくても他者の感じている気持ち

思いやりの文化的基盤

を感じ、察する能力である」としている。これは思いやりには、共感、向社会的行動、察し能力が含まれることを示している。他者の感情をくみ取るということは、さまざまな判断状況で感情の情報が有用となる。例えば、道徳判断の認知的方略についての日米比較研究(東・唐澤, 1989)では、日本人はアメリカ人に比べ、そこには記述されていない文脈情報を読み取ることが示されている。「学生が先生をなぐった」という一文から道徳的な判断をする際に、「何か事情があったかもしれない」として、他者の気持ちや感情を推測し、他者の行動を判断することになる。共感し、向社会的行動を道徳判断場面で行う態度は、他者の理解に自らの行動や判断を組み込むという点で、Lebra(1976)のいう思いやりであるといえるであろう。また、共感を得やすくするために、他者の立場に立つことを示す語用法が日本語には存在する。母親が子どもにむかって自分のことをお母さんと呼んだり、自分のパートナーに対してお父さんと呼んだりすること(鈴木, 1973)は、子どもの視点に立つことが慣習化した状態であるといえよう。さらに思いやりがあるためには、自発的に他者の意図を理解することが必要なのである。日本では「あの人はいわないとわからない」とその行動を批判されることがあるが、アメリカ人に話すと「いわないとわからないのは当たり前で、いってもわからないことが問題なのではないか」と不思議がられる。日本では「いわずにわかってもらえる」ことがコミュニケーションの前提となっており、むしろ「わからせよう」とすることは相手が「わかろうとする」主体的な活動を妨げることとなるとされる(箕浦, 1984)。思いやりを前提とした人間関係は、他者からの思いやりを期待することでもある。人間関係のなかで生じる、相手の好意や許容の期待の諸相は『甘えの構造』として土居(1971)によって分析されてきている。

2.3 思いやりの心理的傾向

心理学研究のなかでは、思いやりは、共感性(Empathy)および向社会的行動の基盤となる能力として、主に研究がおこなわれてきた(e.g., 菊池, 1988, 1998; 祐宗・堂野・松崎, 1983; 森下, 1985, 1990; 平井・帆足, 1999)。共感性としての思いやりは、相手の感情を的確に理解することができることであり(アイゼンバーグ, 1995)、共感的能力として測定されてきた。例えば、加藤・高木(1980)は、相手と同じ感情を経験したか否かを問う、情動的共感性尺度を作成している。また Davis(1983)の多次元共感測定尺度は、桜井(1986)によって日本語訳が作成されている。この共感性は、思いやりの2つめの要素である向社会的行動への動機として捉え、多くの研究が展開されてきている。Eisenberg & Mussen(1978)は共感性質問紙として、「グループの中で外国人が一人ぼつんとしているのを見ると悲しくなる」「不当に取り扱われている人を見ると怒りたくなる」といった33項目に、どの程度賛成するかを尋ね、共感能力の程度を測定している。その結果、高い共感性を持

つものは、実験者を助けたり利他的な反応を示したりといった向社会的行動が多くなった。また、首藤(1985)は、児童に対して、ネガティブな場면을提示し、その際の子どもの表情分析を通して、共感性を測定し、向社会的行動との関係を調べた。そして、情緒的な共感を表現した子どもは、そうでない子どもよりも向社会的行動が高くなる結果がみられた。また桜井(1986)も、作成した共感性の尺度を用いて、学校生活場面における向社会的行動と共感性との間に有意な正の相関を示している。もちろんこうした共感的能力は、青年期以降においても重要な発達課題である(e.g., 杉森, 1996; 竹村, 1987; 中里・松井, 1997)。他人を助けたり、他人に同情を示したり、寄付をしたりといった向社会的行動をするには、実際の行動の前に、相手の感情や情動を理解することが大切である。それと同時に、相手の要求や欲求をふまえて、どのような行動が一番効果的かつ相手のためになるかを決定しなければならない。このように、成熟した向社会的行動には、いくつかの基本的な認知過程が含まれている(e.g., Eisenberg, Pasternack, Cameron, & Tryon, 1984; Eisenberg, Shell, Lennon, Beller, & Mathy, 1987)。知覚、推論、問題解決、意思決定などの過程である。これらの点に関係する研究の大半は、相互に結びついている、いくつかの変数を中心に提起して行われており、主に道徳判断、役割取得を変数とした研究が多い(e.g., Hoffman, 1963; Mehrabian & Epstein, 1972; Eisenberg & Neal, 1979; Eisenberg & Miller, 1987; Krebs, 1975; 橋本, 1985; 菊池, 1991; 浜崎, 1992; 角田, 1992, 1994)。

こうした共感性および向社会的行動に加えて、第3番目の特徴として、思いやりには「察し」が含まれる(e.g., Travis, 1998; Hara, 2007)。Travisは、思いやりの第1の特徴として研究されてきた、共感性(Empathy)には察しの概念が含まれていないとしている。思いやりと共感性は、他者理解を示す意味を共有しているが、共感性は他の人の状況を想像し、間接的に経験することで他人を理解することであるのに対して、思いやりは直感的な理解であるとして、思いやりと共感性の違いを説明している。直感的理解とは、相手から言われるまでもなくその人物の気持ちをわかろうとする傾向とその能力のことである。第3の特徴である「察し」は、日本の思いやりを理解する上で重要な鍵となる。

この点に着目して、内田は思いやり尺度の作成を行った(内田・北山, 2001)。思いやりには「他者の気持ちを察し、その人の立場に立って考えること」、「その気持ちや状態に共感もしくは同情すること」、「向社会的動機付けとなること」の3つの側面があるとし、この3つを包括的に含む思いやり尺度の作成を目指したのである。具体的には大学生を対象に「思いやりのある人」、「思いやりのない人」についての自由記述を求め、因子分析を繰り返すことによって最終的に22項目を同定した(表1)。

因子分析の結果、一因子解となっており、援助行動尺度や情動的共感性との相関も高く、概念的妥当性の高い尺度であるといえる。しかしながら、先に述べた「共感性」「向

表 1. 思いやり尺度の項目(内田・北山, 2001 より)

自分は涙もろいほうだとは思わない*
一生懸命やっても失敗すれば意味はないと思う*
つらい思いをしている人のために祈るような気持ちになることがある
試合で自分が勝つためならば相手が怪我をしていても容赦しない*
頑張っている人を見ると応援したくなるほうだ
情にほだされたくない*
もらい泣きしやすいほうだ
人が失敗した場合その人に責任があるので同情の必要はない*
バスや電車でお年寄りや障害のある方が立っていたら席を譲ってあげないと可愛そうだと感じる
人のつらい話を聞いても心からは同情できない*
仲間に入れない人がいてもそれはその人の責任だと思う*
泣いている子供を見たらついやさしく声をかけたくなる
いわゆる“お涙頂戴もの”の映画は好きではない*
人を思いやることが何よりも大切だと思う
自分が物事が順調な場合、そうでない友人のことを思うと申し訳なく感じる
人に対しては常に親切でいようと思う
自転車が横倒しになっているのを見たら、起こしてあげたいと思う
ニュースで事故などの報道に接すると心が痛んでしまう
一人ひとりの主張がぶつかることによって傷つく人がいても仕方がないと思う*
弱い立場にある人も自分で何とかするべきだ*
苦勞話を聞くと心を打たれる
映画やテレビドラマをみてよく泣く

*は逆転項目

社会的行動の動機「察し」からなる思いやりの要素を下位構造として想定することができないものとなっており、察しとしての思いやりについて測定しているか否かは明らかな判断ができない。

総じて、これまでの思いやりの心理的傾向をながめてみると、共感性や向社会的行動については、欧米の尺度と共通のものが使用されてきており、思いやりの定義に文化を超えて含まれるといえるであろう。しかしながら、日本における思いやりの重要な要素としての「察し」については、十分な研究が行われてきたとは言い難い。

2.4 思いやりを育む文化的慣習

子どもの社会化・文化化の主な担い手は、親子関係と学校である。思いやりが日本における文化的課題の一つであるとする、親のしつけや学校教育を通して、思いやりは育まれることになる。それは思いやりを育む文化の方略(以下思いやりの文化の方略)ともいえるものであろう。ここでは親子関係における方略と学校教育における方略をこれまでの文化比較研究から同定していくこととする。

親子関係にみる思いやりの文化的方略：文化的自己観の分析によって指摘された日本における関係志向性は、気持ち主義に代表される子育てにみることができる。東(1994)は、人の気持ちを重視し、他者の気持ちを知ろう、読もうとする傾向を「気持ち主義」と呼び、この気持ち主義は日本の親の養育態度に広く見いだされるとしている。親の養育態度と子どもの認知発達についての日米比較研究では、親のはたらきかけ、しつけ方略を4歳の子どもを持つ母親への構造的インタビューによって明らかにしている(東・柏木・ヘス, 1981)。まず、母親として子どもの行動を制止させたり変えさせたりしなければならない場面を想定させ(制御場面)、そこで母親がどのようなことを根拠に子どもを説得し、変容させていくかをみたものである。その内容を日米で比較したところ、日本の母親では「他人または本人の主観的感情に訴える」という傾向が顕著であった。例えば、子どもに嫌いなものを食べさせる場面では、「せっかく作ったのにお母さん悲しいわ」、「お百姓さんに悪いよ」、などと子どもに訴えるのである。これに対して、アメリカの母親は、「きちんと食べなさい」と命じて親としての権威に訴える。日本の子どもは他者の気持ちに共感・同調し、相手の気持ちを推し量って行動するように仕向けられていると考えられる。この気持ち主義のしつけは、他者の感情を理解する、他者への共感的能力に関連するであろう。同様の指摘は、小林(1986)からも示されている。日本人の母親は子どもの気持ちになって子どもに話しかけを行う傾向があり、親自身が子どもへの共感的態度を示しているというのである。渡辺・瀧口(1986)は、親子の共感の関連の強さを報告している。

就学前教育における思いやり：思いやりの重視は、親子関係だけでなく、日本の教育的特徴として多くの研究者が指摘してきている。日本の初等教育を研究してきた Lewis (1984, 1995)は、日本の小学校と幼稚園(保育所)での観察を通して、その特徴をまとめた。まず第一の特徴として、日本の幼児教育では知的発達よりも社会的発達が目標とされている事を指摘した。このことは、日米中の幼稚園を比較した Tobin, Wu, & Davidson (1989)らの研究とも一致する。幼稚園に通っている子どもの両親500人以上を対象に、幼稚園の重要性は何かを尋ねたところ、アメリカでは「子どもにすぐれた学問の導入を与えるため」という答えが上位にあがったが、日本では1%しかなかった。これに対して、日本では80%以上が「他者に共感すること・他者に同情すること・他者を理解することを学ばせるため」と答えていたのである。幼児期から他者に共感すること、同情すること、理解することを学ばせたいという親の意思は、就学前教育において、情緒的に他者を理解する能力が重要であることを示している。

Lewis や Tobin は、就学前教育、初等教育におけるエスノグラフィによる分析からも日本の特徴を捉えている。子どもとの具体的交渉場面において、その対処行動や言葉かけを取り上げ、保育者のもつ考えを分析した結果、「ルールに基づく厳しい態度をとらな

思いやりの文化的基盤

い」、「保育者が強いリーダーシップをとらない」、「コントロールしないことを心がけている」ことが明らかにされている(Lewis, 1995)。厳格な態度の代わりに、日本の保育者が用いる方略は、行動によってどのような結果が生じるか説明したり、他者の気持ちに言及したりして、子ども自身が自らの誤りに気づくように仕向けたり、他の人の気持ちもしくは保育者自身の気持ちに言及することで行動を改めさせようとするものである(e.g., 佐藤, 2001)。こうした方略は、子どもに行動規範の内面化を促し、自らが考えて行動することを促すことになる。この方略はまた、小学校段階においても見いだすことができる。同様に、恒吉(1992)は、日本の小学校では自主的勤勉性が求められていることを指摘した。いわれなくても、与えられた課題を理解し、それに向かって努力することが求められているのである。班、日直、係りなど、小学校の授業で要求される幾多の協調行動は、相手の行動を見越しながら自分の行動をコントロールしていかなければ、達成できない。いわれなくても、相手の立場になって考える能力、感情移入をしていく能力が養われていくことになる。ここで自発的・自主的とされた行動は察しとしての思いやり、つまりいわれなくても他者の感情や態度を理解し、推測することを意味する。日本の小学校教育において、協調行動の頻度が高いことは、自発的・自主的共感性を駆使する、練習の場が多いこととなり、「察し」としての思いやりを育む方略といえるだろう。

自主的な問題解決場面を与えることは、就学前教育では必ずしも容易ではない。この時期の子どもは、自己中心的な世界の見方で他者を理解している段階から自己とは異なる他者の見方を理解する段階への移行期にある。したがって、他者への共感能力自体が発達段階にあり、いわれなくても思いやり行動を示すこと自体は困難な課題である。しかしながら、すでに就学前教育において、日本では子どもの自主的問題解決が期待されている。先にも述べた Tobin et al. (1989)の比較研究では、日本の保育者が子どもの問題行動場面において、即座に介入しない方略を用いていたのである。4歳児のクラスで、各自がお絵かきをしているなかで大声をあげたり、同じクラスのともだちの手を踏んだりといった「乱暴な」子どもに対して、保育者はすぐにやめさせたり、たしなめたりしない。子ども同士で、いわれなくても、命令されなくても、問題解決するように促される。同様の保育者の方略は、18年後でも見いだされており(Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009)、人形をめぐって取り合いのけんかをした後、実際に子どもが自分たちで仲直りをしていた。こうした方略は、他の文化の保育者には共有されていない態度である。ビデオを媒介とした多声エスノグラフィ(Video-mediated-multivocal-ethnography)とよばれる方法では、こうした保育のなかでおこるできごとをビデオで提示し、それに対する文化内および文化外の反応を求める。子どものいざこざ場面で、保育者が存在しながら即座に介入しないことは、文化外の保育者から、「こうした保育者の態度・方略は、保育者の責任を放棄したものである」と

強い批判がなされた。しかし、日本の保育者が期待し、また優先したのは、いわれて行動を修正することではなく、いわれなくて問題を解決できる力であったといえる。この方略は子どもの行動を見逃したり無視しているのではなく、子どもの自主的行動を待ち、見守っているのであると、Hayashi, Karasawa, & Tobin (2009)は解釈している。これは「察し」としての思いやりを育む方略と考えることができるであろう。

ここまできると、日本では、親子関係では共感性としての思いやり方略が、学校教育では共感性とともに「察し」としての思いやり方略が見いだされてきているといえる。しかしながら、こうしたエスノグラフィによる知見が、心理的傾向つまり同じ尺度を用いての価値態度として表れるかどうかは明らかではない。それぞれの場面で生成した保育者の方略は、文脈特異な反応であり、文化間で共通した場面で生じるかどうかは定かとはいえないだろう。また、「察し」としての思いやりを育む方略は、待つことであると同時に言語的な働きかけがなく、子どもはどのようにやって、すべき行動を身につけていくかわからないといった側面もあり、子どもの他者理解にどのように貢献するかは同定できないであろう。

3. 就学前教育における「察し」としての思いやり方略

本研究では、日米で共通した保育者の態度を測る尺度を用いて、日米の保育者の保育態度の相違を検討することとした。

3.1 予備調査

保育者の子どもへの働きかけを検討するために、日米で同一の教材を用いて、保育者が子どもにどのような言葉かけを行うのか、検討した。保育士5名に、英語を日本語に翻訳した絵本と、日本語を英語に翻訳した絵本を題材にした子どもとの相互交渉場面を設定し、行動してもらった。しかしながら、ここでの働きかけは教材によるところが大きく、それぞれの文化的方略を見いだすには至らなかった。

3.2 保育者の保育態度測定尺度の作成

保育者の子どもへの態度を明らかにするために、幼児をもつ親の養育態度を測るために開発された Socialization of Moral Affect—Parent of Preschoolers (SOMA: 道徳感情の社会化尺度—幼児をもつ親の養育態度; Rosenberg, Tangney, Denham, Leonard, & Widmaier, 1997)を、保育者向けに改訂して用いることとした。この尺度は、子どもが道徳的に良くない行動をしたネガティブな場面で、どのようにしてしつけるのか、よい行動をしたポジティブな場面で子どもにどのように接して子どもを導くのかということを、具

表2. SOMAの場面(保育者の態度尺度の場面)

Positive Situations(8場面)

- ・幼稚園(保育園)に入園した当日から、園児は自分で降園の用意をしています。
- ・ある園児が幼稚園(保育園)のお遊戯会で主役になり、本番で立派に役をつとめました。
- ・園児が、言われなくても部屋のおもちゃを片付けました。
- ・園児が、泣いているお友達をなくさめているのを見ました。
- ・公園で園児が花を摘んで、あなたのところへ持ってきました。
- ・園児がブロックで作ったお城を、あなたに見せています。
- ・あなたが倉庫の鍵をなくしてしまい、園児が鍵を探すのを手伝ってくれました。
- ・園児が、あなたの誕生日に手づくりのプレゼントをくれたので、おどろきました。

Negative Situations(10場面)

- ・クラスでゲームをしているときに、園児がずるをしようとしています。
 - ・園児がお弁当(給食)を食べたくないと言っています。
 - ・園児が園で飼っているうさぎのしっぽを引っ張って笑っているのを見ました。
 - ・園児と遠足に行き、エレベーターに乗りました。他の一般の人たちと一緒にエレベーターの中にいるとき、園児が、階の停止ボタンをたくさん押し始めました。
 - ・園児がおもちゃを幼稚園のビデオデッキ(DVDやCDなどのデッキ)の中に突っ込み、壊しました。
 - ・園児が外で遊んでいてはだしになり、くつをなくして部屋に戻ってきました。くつを脱いだ場所について尋ねると、どうしたのかを思い出せません。
 - ・園児がおもちゃを全部片付ける時間になっているのに、おもちゃは床の上にまだ散らかっています。
 - ・お弁当(給食)の時間です。園児が怒りを爆発させて、ロールパンをあなたに投げました。
 - ・園児が幼稚園(保育園)でお友達とけんかをしたことを、後で、他の先生から聞きました。
 - ・園児が幼稚園(保育園)のおもちゃを黙って持って帰ってしまいました。
-

体的事例を通して、回答してもらう質問紙である。SOMAは、日常生活で起こるできごとをシナリオとし、具体的な場面での保育やしつけ方法を測定するために開発された質問紙である。ポジティブ8場面とネガティブ10場面の計18場面によって構成されており、保育態度を複数の因子に分けて分析し、多面的に捉えることが可能である(表2)。アメリカで開発された尺度であるが、風間・平林・Tardif・唐澤(2010)は、母親へのインタビューを通して、日本の社会文化的文脈に沿った項目を追加した日本版SOMAを作成している。

日本の項目を追加するに際しては、幼稚園に子どもが通っている母親20名にSOMAの18場面が記載された紙を提示し、読んだあと、子どもへの対処方法について、自由に語ってもらった。そこで多く挙げた反応は、共感性を大切にすること、ポジティブな場面ではポジティブな言葉かけをすること、「口出ししないで、子どもを見守っている」という意味で、「何もしない」という対処行動をとること、子どもに対する期待からあえて何も言わない、あえて誉めずにそのままにすることである。そこで、これらの項目を反映

表3. SOMAの質問項目の例(保育者の態度尺度の質問項目の例)

-
4. 園児がお弁当(給食)を食べたくないと言っています。
保育者として、以下の行動をどのくらいするでしょうか？
- a. その園児に「○○ちゃん、お弁当(給食)を食べないのは、間違っているよ」と言う。
1 - - - - - 2 - - - - - 3 - - - - - 4 - - - - - 5
全くあてはまらない ともあてはまる
- b. その園児に「○○ちゃん、お弁当(給食)を食べないなら、もう先生に話しかけないで。○○ちゃんに先生が言うことは何もないから」と言う。
- c. その園児に「何で食べないの？」と言う。
- d. その園児に「お母さんが(給食室の先生が)○○ちゃんのために作ったお弁当(給食)を食べないから、先生はとても悲しいよ」と言う。
- e. その園児に「○○ちゃんは悪い子だね」と言う。
- f. その園児に「○○ちゃんは食べ物を無駄にするんだね。世の中には食べるものが何もない人もいるんだよ。わかっている？」と言う。
- g. 嫌なものを見るように園児を見て、お弁当(給食)を片付けさせ、「もういい、食べるな!」と言う。
- h. その園児に「このお弁当(給食)を食べ終わるまで、ここに座っていなさい。帰る時間になってまだ○○ちゃんがここにいても、先生は気にしないよ」と言う。
- i. その園児に「食べなくていい」と言ってそのままにする。
- j. その園児に「先生は怒っているよ」と言う。
-

して、各場面ごとの質問項目を設定した。

質問には5件法で回答する(表3)。例えば、「園児が、言われなくても部屋のおもちゃを片付けました」というポジティブ場面に対し、対処行動は「自分でおもちゃを全部片付けたのはすごく良いことだよ」など複数例が挙げられている。その対処行動の全てに「全くあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの5件法(レンジ:1-5点)で回答を求めた。ネガティブ場面(例、「一緒にゲームをしているときに、園児がずるをしようとしています。」)についても同様の手続きである。各対処行動は、Rosenberg et al.(1997)により、20の下位尺度に分類されている(表4)。

3.3 手続き

研究協力者：就学前教育の保育者 アメリカ人57名、日本人55名。

手続き：アメリカおよび日本で3つずつの園に依頼して、質問紙を配布し、1週間後に回収した。質問紙終了者に対して、協力謝金を支払った。

表 4. SOMA の下位尺度(保育者の態度尺度の下位尺度)

子どもの行動を誉める(8項目: Behavior Focused Positive Scenarios)
励ます(5項目: Encouragement)
子どもの人柄を誉める(8項目: Person Focused Positive Scenarios)
条件つきで子どもを誉めたり喜びを示す(7項目: Conditional Approval)
嫌悪感を示す(5項目: Disgust Teasing)
愛情がない態度を示す(7項目: Love Withdrawal)
子どもの行動に気づかないふりをする(8項目: Neglect Ignoring)
強圧的な言及をする(7項目: Power Assertion)
公衆の前で辱める(7項目: Public Humiliation)
叩くなどの体罰(5項目: Nonverbal Punishment)
子どもの行動に対して子どもが予期していない他の視点から言う(5項目: Ambivalence)
子どもの人柄に対して否定的な言及をする(7項目: Person Focused Negative Scenarios)
他者の気持ちに誘導する(7項目: Victim Focused Induction)
先生の気持ちに誘導する(9項目: Teacher Focused Induction)
行動の理由や説明を求める(6項目: Request Justification)
子どもの行動の悪いところを指摘する(7項目: Behavior Focused Negative Scenarios)
モデリング: その子どもが兄・姉と同じように振舞っていると言う(4項目: Modeling)
褒美を与えたり、援助する(5項目: Nonverbal Reward/Caring)
子どもの行動に焦点をあてて誘導する(4項目: Behavior Focused Induction)
教えて償わせる(7項目: Teaching Reparation)

3.4 結 果

日米の平均値

SOMA の 20 の下位尺度について、保育者の文化ごとの平均値を算出した。日本とアメリカの間の平均の差を検討すべく、対応のない t 検定を行なった。その結果を表 5 にまとめた。

ここでは下位尺度の信頼性が低いものも資料となると考え、下位尺度の総点を計算し、その平均値を掲げてある。日米いずれも α が 0.5 以下の下位尺度については差異を検定しなかった。「嫌悪感を示す」、「強圧的言及」、「体罰」、「モデリング」が該当する下位尺度である。特に「嫌悪感を示す」については、保育者の分散がなく、低い得点に偏っていたため、 α の検出は不可能であった。

日本とアメリカの保育者の態度の比較

日本のほうがアメリカよりも「先生の気持ちへの誘導」の得点が有意に高かった ($t=3.95, p<.01$) が、「他者の気持ちへの誘導」では日米で得点に差がみられなかった ($t=0.41, n.s.$)。行動を起こしたときに、他の人がどのように思うのか、他者への理解を促す側面は、保育者の中では共通しているが、保育者の気持ちに焦点をあてた態度は、日本でより多くなっている。この点は、思いやりの「共感性」と「向社会的行動への動機づ

表 5. 日米の保育者の態度の平均値(標準偏差)とその比較結果(20 下位尺度)

SOMA teacher	JP (n=55)		US (n=57)		t-value
	mean	SD	mean	SD	
Behavior Focused Positive(子どもの行動を誉める) (日本: $\alpha=.863$, アメリカ: $\alpha=.822$)	3.39	0.86	3.82	0.86	t=-2.57*
Encouragement(励ます) (日本: $\alpha=.710$, アメリカ: $\alpha=.515$)	3.03	0.74	2.98	0.79	n.s.
Person Focused Positive(子どもの人柄を誉める) (日本: $\alpha=.869$, アメリカ: $\alpha=.806$)	2.48	0.83	2.51	0.76	n.s.
Conditional Approval(条件付で子どもを誉めたり、喜びを示す) (日本: $\alpha=.779$, アメリカ: $\alpha=.710$)	2.49	0.84	1.99	0.77	t=3.23**
Disgust Teasing(嫌悪感を示す) (日本: $\alpha=-$, アメリカ: $\alpha=.184$)	1.17	0.20	1.11	0.34	NA
Love Withdrawal(愛情がないような態度) (日本: $\alpha=.503$, アメリカ: $\alpha=.515$)	1.07	0.15	1.29	0.38	t=-3.96**
Power Assertion(強圧的言及) (日本: $\alpha=.289$, アメリカ: $\alpha=.115$)	1.56	0.41	1.21	0.28	NA
Public Humiliation(公衆の前で辱める) (日本: $\alpha=.534$, アメリカ: $\alpha=.644$)	1.34	0.34	1.13	0.25	t=3.57*
Nonverbal Punishment(体罰) (日本: $\alpha=.334$, アメリカ: $\alpha=.175$)	1.58	0.41	1.28	0.34	NA
Ambivalence(行動に対して異なった面から言う) (日本: $\alpha=.311$, アメリカ: $\alpha=.595$)	2.08	0.52	1.21	0.40	t=9.67**
Person Focused Negative(子どもの人柄へ否定的言及) (日本: $\alpha=.479$, アメリカ: $\alpha=.710$)	1.18	0.24	1.03	0.15	t=3.84**
Victim Focused Induction(他者の気持ちへ誘導) (日本: $\alpha=.783$, アメリカ: $\alpha=.774$)	2.90	0.66	2.84	0.72	n.s.
Teacher Focused Induction(先生の気持ちへ誘導) (日本: $\alpha=.773$, アメリカ: $\alpha=.718$)	1.74	0.40	1.44	0.36	t=3.95**
Request Justification(行動の理由を聞く) (日本: $\alpha=.649$, アメリカ: $\alpha=.767$)	3.71	0.59	3.44	0.87	t=1.82+
Behavior Focused Negative(行動の悪い所指摘) (日本: $\alpha=.763$, アメリカ: $\alpha=.803$)	2.35	0.74	2.47	0.92	n.s.
Behavior Focused Induction(子どもの行動に焦点をあてて誘導) (日本: $\alpha=.242$, アメリカ: $\alpha=.539$)	3.32	0.71	3.40	0.96	n.s.
Teaching Reparation(行動の結果を教えて償わせる) (日本: $\alpha=.762$, アメリカ: $\alpha=.656$)	2.32	0.62	2.26	0.50	n.s.
Neglect Ignoring(子どもの行動に気づかないふり) (日本: $\alpha=.645$, アメリカ: $\alpha=.467$)	1.76	0.41	1.80	0.35	n.s.
Modeling(モデリング) (日本: $\alpha=.439$, アメリカ: $\alpha=.029$)	2.79	0.71	1.75	0.52	NA
Nonverbal Reward/Caring(褒美を与える・援助する) (日本: $\alpha=.366$, アメリカ: $\alpha=.512$)	2.54	0.63	2.88	0.74	t=-2.52*

思いやりの文化的基盤

け」という側面は、子どもの発達にとって重要な側面としてこれまで文化を問わず研究が蓄積されてきたと先に指摘したことと一致し、また東(1994)のいう親子関係で見いだされてきた「気持ち主義」が保育のなかでも共有されていることを示唆するであろう。また、日本の保育者よりもアメリカの保育者において、「子どもの行動を誉める」($t=-2.57, p<.05$)、「褒美を与える・援助する」($t=-2.52, p<.05$)、「愛情がないような態度をとる」($t=-3.96, p<.01$)の得点が高かったことも興味深い。西洋文化の相互独立的自己観においては自尊心の維持が重要な課題であり、そのためには子どもの自尊心を高める行動、明確に「ほめる」ことが頻繁に行われることになる。それに対して、日本ではアメリカの保育者よりも、「子どもの人柄に対して否定的な言及をする」($t=3.84, p<.01$)、「公衆の前で辱める」($t=3.57, p<.01$)の得点が有意に高くなっている。東洋文化の相互協調的自己観においては、自らの悪いところを認めること、自己批判がそのグループに参加するために必要な自己認識のバイアスである(北山・唐澤, 1995)。それに対して、アメリカの保育では、自己の評価を、他者や社会からの参照を用いて行うことは、また同時に子どものネガティブな行動に関しては「子どもとは話さない」「全部片付けるまで顔をあわせたくありません」といったように、子どもの悪いところを戒める、善悪のはっきりしたルールに基づいて保育への態度が見いだされたことになる。東(1994)が教え込み型とした方略が、就学前教育に携わるアメリカの保育者の中でも見いだされたといえるだろう。

予測とは異なり、「察し」を育む態度として考えられる、子どもの反応に即答せず、「子どもの行動に気づかないふりをする」行動には、日米差がみられなかった($t=-0.54, n.s.$)。この点は、SOMAを用いた日米の親の養育態度の比較で、「子どもの行動に気づかないふりをする」のは日本のほうがアメリカよりも多いという結果とは異なる。このことは、幼児教育の現場では、保育者は親子のコミュニケーションに比べて、集団のルールや子ども同士の葛藤など、言語的な介入をせざるを得ない。また教育という場が家庭よりもより公的であることを示唆するものであるかもしれない。しかしまた、他の結果とあわせてみると、日本における「察し」を育む方略が浮かび上がってくる。日本とアメリカの間で最も大きな差がみられたのは、「子どもの行動に対して子どもが予期していない他の視点から言う」であった($t=9.67, p<.01$)。「他にもできる人はたくさんいるのだから、自分が偉いと思っはいけないよ」、「宿題は終わったのかな？ これを作るのに時間を使って宿題をしていないでしょう？」といったようにポジティブな場面で子どもがした「良い」行動に対して、負の側面や他の人の視点といったように、行動の意味の両義性を子どもに伝えている頻度が、日本のほうがアメリカよりも多いことが示されたのである。同じように「行動の理由や説明を求める」の日米差が有意傾向であったことは、子どもの行動について、どうして？ と理由を問う傾向が日本のほうがアメリカよりも多いことが示さ

れたことになる($t=1.82, p<.10$)。「どうしておもちゃを片付けないのかを子どもに尋ねる」「どうして食べ物を投げたのかを聞く」といった態度は、子どもの意見を聞くというより、子ども自身がどのように考えて行ったのか、それを自分で振り返り、そのことによって自分の悪いところを見つけることに方向付ける。さらに、日本ではアメリカに比べて、「条件つきで子どもを誉めたり喜びを示す」が多かった($t=3.23, p<.01$)。「お友達を助けようとしているのを見て、あなたのことをもっと好きになったよ」、「こうやっておかあさんを助けてくれてとても誇りに思うよ」といったように、ある状況を特定して子どもをほめる行動は、子どもへの肯定的表現であるが、同時に文脈によって子どもの特性や、親がどのようなときに子どものことをほめるか、好きだと思えるかが異なってくることを示す。このことは、人の特性を描くときに、アメリカでは文脈情報から独立して、一貫した特性を描くのに対して、インドでは家庭や仕事などどのような文脈にあるかによって異なった特性を描くとした Shweder & Bourne(1984)の結果と一致するともいえよう。子どもに情報を与える際に、さまざまな可能性があること、文脈をいれた形で情報を与える方略(東・唐澤, 1989)がより日本で強いことと一致するであろう。

このように考えると、「察し」を育むための「待ち」を促すだけでなく、「待ち」の間に子どもは何をしななければならないかを教える必要がある。自発的に相手の状況を読み取る力を育むことになる。はじめから善悪を話して教え込むのではなく、さまざまな可能性、あらゆる文脈を考慮にいれながら、子どもが自主的に考え、問う機会を与えるという方略が、日本の保育のなかで強調されていることがこの結果から示唆されるといえるだろう。

日本とアメリカの保育者の態度の因子構造

日本とアメリカの20の保育者の態度の下位尺度得点を算出し、信頼性係数が低い4つの下位尺度(「嫌悪感を示す」、「強圧的言及」、「体罰」、「モデリング」)を除く16下位尺度について、日米それぞれで、因子分析を行った(主因子法, バリマックス回転, 固有値1を基準, SPSS19.0)。親の養育態度尺度を因子分析した基準(.440未満は除く, .440が2つ以上の因子であるときは除く)で行った。

日本では、11の下位尺度から4因子が抽出された(表6)。第1因子は、子どもの人柄や行動を誉め、条件つきで子どもを誉めたり喜びを示し、励ます下位尺度に負荷量が高いので、「ポジティブな態度(Positive)」と命名した。第2因子は、子どもの行動に何らかのコメントを言ったり、報酬を与えたり、行動の理由を問う、教えて償わせる下位尺度に負荷量が高いので、「行動に焦点をあてる態度(Behavior Focused)」と命名した。第3因子は、「子どもの行動に気がつかないふり」をして、子どもが良いことをしても、特に何も言葉かけをしない下位尺度のみとなり、「あいまいな態度(Ambiguous)」と命名した。第4因子は、愛情がない態度を示す下位尺度のみとなり、「ネガティブな態度(Negative:

表 6. 日本の保育者の態度の因子分析結果

	I	II	III	IV	共通性
I. Positive					
Behavior Focused Positive Scenarios	.862	.364	-.061	-.034	.880
Person Focused Positive Scenarios	.835	.219	-.079	.163	.779
Conditional Approval	.830	.316	.058	.088	.800
Encouragement	.578	.392	-.064	.041	.493
II. Behavior Focused					
Ambivalence	.202	.699	.058	.140	.552
Request Justification	.398	.664	-.154	.014	.624
Nonverbal Reward/Caring	.343	.623	.309	-.139	.620
Behavior Focused Induction	.258	.605	-.166	-.046	.462
Teaching Reparation	.428	.538	-.433	.333	.771
III. Ambiguous					
Neglect Ignoring	-.035	-.021	.794	.153	.655
IV. Negative (Love Withdrawal)					
Love Withdrawal	.089	.012	.129	.815	.689
寄与率	27.617	21.883	9.111	7.979	
累積寄与率	27.617	49.500	58.611	66.590	

Love Withdrawal)」と命名した。

同様の基準でアメリカのデータを用い、因子分析を行った。その結果、アメリカのデータからは3因子を抽出し、因子構造は日本と異なる結果となった(表7)。アメリカでは、日本の第3因子である「子どもの行動に気づかないふりをする」は、負荷量が少なく除かれることとなった。アメリカの第1因子は、「行動に焦点をあてる態度 (Behavior Focused)」となった。第1因子を構成する下位尺度のうち、日本と共通なものは、「子どもの行動に焦点をあてて誘導する」、「行動の理由や説明を求める」、「教えて償わせる」である。日本と異なるものは、日本では除かれた「他者の気持ちに誘導する」と、日本では「ポジティブな態度(Positive)」に含まれた「子どもの行動を誉める」である。アメリカの第2因子は、「ポジティブな態度(Positive)」である。「子どもの行動を誉める」が第1因子となったが、他の3つの下位尺度は日本と同じである。第3因子は、「ネガティブな態度(Negative)」で、日本と共通の「愛情がない態度を示す」に加えて、「公衆の前で辱める」、「子どもの人柄に対して否定的な言及をする」である。

子どもに対する「察し」としての思いやり方略が、幼児教育を担う日本の保育者においても見出されるかどうかを検討するために、日本のデータを基にした因子構造を、後の分析に用いることとした。第1因子と第2因子を構成するSOMAの各項目の平均値を算出して、2つの尺度の得点とした。a係数をそれぞれ算出した結果、「ポジティブな態度

表7. アメリカの保育者の態度の因子分析結果

	I	II	III	共通性
I. Behavior Focused				
Behavior Focused Induction	.916	.244	.063	.902
Victim Focused Induction	.724	.364	.178	.688
Request Justification	.608	.111	-.005	.382
Teaching Reparation	.526	.381	.190	.458
Behavior Focused Positive Scenarios	.479	.342	.054	.349
II. Positive				
Conditional Approval	.167	.904	.224	.895
Person Focused Positive Scenarios	.382	.745	.179	.733
Encouragement	.368	.600	.084	.503
III. Negative				
Public Humiliation	.163	.230	.905	.898
Person Focused Negative Scenarios	-.078	.046	.640	.418
Love Withdrawal	.390	.183	.530	.466
寄与率	24.834	20.800	15.208	
累積寄与率	24.834	45.634	60.842	

(Positive)」(27項目, JP: $\alpha=0.943$, US: $\alpha=0.895$)、「行動に焦点をあてる態度(Behavior Focused)」(28項目, JP: $\alpha=0.854$, US: $\alpha=.796$)の2尺度は十分に信頼性を有することが示された(表8)。

察しを示す「気づかないふりをする」「あいまいな態度(Ambiguous)」は、日本とアメリカの保育者の態度の差が有意ではなく、表5に示したように下位尺度ごとの差異の分析が有用であったといえる。

日本における保育者と親の態度の比較

保育者の「察し」としての思いやり方略に日米で差が見いだされなかったため、風間・平林・唐澤・Tardif・Olson(印刷中)の親の養育態度のデータと本研究の保育者の態度の結果を、直接比較することとした。20の下位尺度についてのt検定の結果は、表9に示すとおりである。

「子どもの行動に対して子どもが予期していない他の視点から言う」、「子どもの行動に気づかないふりをする」、「褒美を与えたり、援助する」の3つの下位尺度を除く、17の下位尺度で、親の養育態度の得点が保育者の態度の得点に比べて高いことが示された。「子どもの行動に対して子どもが予期していない他の視点から言う」、「子どもの行動に気づかないふりをする」の2下位尺度については、親の養育態度の得点が保育者の態度の得点に比べて低いことが示された。「褒美を与えたり、援助する」については、親の養育態度と保育者の態度に差が見出されなかった(表9)。

思いやりの文化的基盤

表 8. 日米の保育者の態度の平均値(標準偏差)とその比較(日本の因子構造にもとづく分析)

SOMA teacher	JP n=55		US n=57		t-value
	mean	SD	mean	SD	
I. Positive (日本: $\alpha = .943$, アメリカ: $\alpha = .895$)	2.88	0.74	2.96	0.65	n.s.
Behavior Focused Positive (子どもの行動を誉める) (日本: $\alpha = .863$, アメリカ: $\alpha = .822$)	3.39	0.86	3.82	0.86	t= -2.57*
Person Focused Positive (子どもの人柄を誉める) (日本: $\alpha = .869$, アメリカ: $\alpha = .806$)	2.48	0.83	2.51	0.76	n.s.
Conditional Approval (条件付きで子どもをほめたり喜びを示す) (日本: $\alpha = .779$, アメリカ: $\alpha = .710$)	2.49	0.84	1.99	0.77	t= 3.23**
Encouragement (子どもを励ます) (日本: $\alpha = .710$, アメリカ: $\alpha = .515$)	3.03	0.74	2.98	0.79	n.s.
II. Behavior Focused (日本: $\alpha = .854$, アメリカ: $\alpha = .796$)	2.91	0.49	2.74	0.47	t= 1.69+
Ambivalence (行動に対して異なった面から言う) (日本: $\alpha = .311$, アメリカ: $\alpha = .595$)	2.08	0.52	1.21	0.40	t= 9.67**
Request Justification (行動の理由を聞く) (日本: $\alpha = .649$, アメリカ: $\alpha = .767$)	3.71	0.59	3.44	0.87	t= 1.82+
Nonverbal Reward/Caring (褒美を与える・援助する) (日本: $\alpha = .366$, アメリカ: $\alpha = .512$)	2.54	0.63	2.88	0.74	t= -2.52*
Behavior Focused Induction (行動に焦点をあて誘導する) (日本: $\alpha = .242$, アメリカ: $\alpha = .539$)	3.32	0.71	3.40	0.96	n.s.
Teaching Reparation (行動の結果を教えて償わせる) (日本: $\alpha = .762$, アメリカ: $\alpha = .656$)	2.32	0.62	2.26	0.50	n.s.
III. Ambiguous					
Neglect Ignore (子どもの行動に気づかないふり) (日本: $\alpha = .645$, アメリカ: $\alpha = .467$)	1.76	0.41	1.80	0.35	n.s.
IV. Negative					
Love Withdrawal (愛情がないような態度) (日本: $\alpha = .503$, アメリカ: $\alpha = .515$)	1.07	0.15	1.29	0.38	t= -3.96**

次に、SOMAを用いた日本の親の養育態度と日本の保育者の態度の因子構造は、異なる構造をもつことが示された。日本の親の養育態度は5因子構造であるが(風間他、印刷中)、日本の保育者の態度は4因子構造である。「ポジティブな態度(Positive)」については、日本の親の養育態度は、「条件つきで子どもを誉めたり喜びを示す」、「子どもの行動を誉める」、「子どもの人柄を誉める」の3下位尺度から成り、日本の保育者の態度は、これらの3つに加えて「励ます」の4下位尺度から構成される。「励ます」は、日本の親の養育態度の因子分析でも因子負荷量は、「ポジティブな養育態度」に .344 と比較的高い値を示している(「励ます養育態度」には .621)こと、「励ます養育態度」は、肯定的態度と考えられることから、構成される下位尺度数に違いがあるものの、親の養育態度と保育者の態度との因子構造は、ほぼ同一であると考えられる。

「ネガティブな態度(Negative)」の構造については、日本の親の養育態度と日本の保育

表9. SOMA 下位尺度間の日本の親の態度と保育者の態度の平均値とその比較

SOMA 下位尺度	teacher(n=55) mean(SD)	mother(n=108) mean(SD)	t 値
Behavior Focused Positive	3.39 (0.86)	4.31 (0.64)	-5.81 ***
Encouragement	3.03 (0.74)	3.45 (0.57)	-3.94 ***
Person Focused Positive	2.48 (0.83)	3.73 (0.65)	-10.46 ***
Conditional Approval	2.49 (0.84)	3.38 (0.75)	-6.81 ***
Disgust Teasing	1.17 (0.20)	1.50 (0.44)	-5.05 ***
Love Withdrawal	1.07 (0.15)	1.63 (0.51)	-10.52 ***
Power Assertion	1.56 (0.41)	2.14 (0.57)	-7.31 ***
Public Humiliation	1.34 (0.34)	2.01 (0.53)	-9.80 ***
Nonverbal Punishment	1.58 (0.41)	2.60 (0.65)	-12.01 ***
Ambivalence	2.08 (0.52)	1.77 (0.49)	3.69 ***
Person Focused Negative	1.18 (0.24)	1.90 (0.62)	-10.61 ***
Victim Focused Induction	2.90 (0.66)	3.68 (0.58)	-7.60 ***
Teacher/Parent Focused Induction	1.74 (0.40)	3.01 (0.52)	-16.80 ***
Request Justification	3.71 (0.59)	4.32 (0.56)	-6.30 ***
Behavior Focused Negative	2.35 (0.74)	3.77 (0.66)	-12.36 ***
Behavior Focused Induction	3.32 (0.71)	4.38 (0.54)	-10.49 ***
Teaching Reparation	2.32 (0.62)	3.52 (0.73)	-10.36 ***
Neglect/Ignoring	1.76 (0.41)	1.59 (0.43)	2.21 *
Modeling	2.79 (0.71)	3.08 (0.65)	-2.56 *
Nonverbal Reward/Caring	2.54 (0.63)	2.54 (0.76)	0.03 n.s.

者の態度の因子構造は大きく異なった。まず、親の養育態度では、「強圧的な言及をする」、「体罰」、「愛情がない態度を示す」など6つのネガティブな下位尺度から「ネガティブな態度(Negative)」因子が構成されたが、保育者の態度では、「愛情がない態度を示す」下位尺度からのみとなった。この点について、幼児教育の現場では、保育者は、子どもの健全な発達についての教育や研修を受け、十分な知識と技能を持ち、職業として子ども

思いやりの文化的基盤

もの保育活動を行うことから、保育者の「ネガティブな態度(Negative)」の得点は低くなったと考えられる。

「他者の気持ちや子どもの行動に焦点をあてる養育態度」については、日本の親の養育態度と日本の保育者の態度の因子構造は異なる結果となった。親の養育態度では、子どもの行動に焦点をあて、行動の結果について説明し、どうしてその行動をしたかの理由を聞き、子どもの行動の結果、他者がどのような気持ちになるのかを聞き、結果を償わせる下位尺度からなるが、保育者の態度については、子どもの行動に焦点をあて、どうしてその行動をしたかの理由を聞き、結果を償わせる下位尺度があるものの、褒美や行動に対して別の側面からコメントするなどの異なった下位尺度からも構成されることとなった。

さらに、「あいまいな態度(Ambiguous)」については、日本の親の養育態度を構成した下位尺度のうち、保育者の態度では、「子どもの行動に対して子どもが期待していない他の視点から言う」が「他者の気持ちや子どもの行動に焦点をあてる養育態度」を構成するものとなり、「子どもの行動に気づかないふりをする」の下位尺度のみとなった。また、日本の親の養育態度のひとつの「励ます態度」は、日本の保育者のデータでは単独の因子とはならず、構成する下位尺度のうち「励ます」は「ポジティブな態度(Positive)」の因子構造に負荷量が高く、「褒美を与えたり、援助する」は、「他者の気持ちや子どもの行動に焦点をあてる養育態度」の因子構造に負荷量が高いことが示された。

以上のように、SOMAの17の下位尺度で日本の親の養育態度の得点が日本の保育者の得点よりも高いことが示され、特に、日本の保育者の態度のうち、「ネガティブな態度」の下位尺度について、非常に低い得点(レンジ:1-5)であったことから、日本の親の養育態度と日本の保育者の態度の因子構造が異なる結果となった理由の1つと考えられる。さらに、「子どもの行動に気づかないふりをする」は、日本の親の養育態度よりも日本の保育者の態度の得点が高いことが示された。日本の親の養育態度の得点が高いことも関連づけてみると、全般的に親は子どもに対して何らかの言葉かけや対処行動をすることが、保育者の態度に比べて多いことが考えられる。

4. 文化の方略と子どもの他者理解能力

4.1 方法

研究協力者 東京の幼稚園児 31名(男子17名、女子14名、月齢48ヶ月-60ヶ月、平均月齢52.74ヶ月(SD = 3.68))。

感情理解課題 Denham(1986)による一般的な子どもの感情を表した8課題(Stereo Typical; ST)、自分の感情と逆の感情を示される10課題(Non Stereo Typical; NST)を実施した。NST課題では、前もって、親に日常場面の子どもの感情を確認して、課題を選

定した。例えば、「子どもがプールに入るとき、喜ぶか、怖がるか」に関し、子どもが怖がると確認した場合、「プール大好き！水が気持ちいい！」という子どもと逆の感情を示す課題を実施し、パペットの感情を4つの感情スケールから選択させた。ST、NST 課題とも正答すれば2点、正答でなくても感情の方向性が合っていれば1点を与えた。間違えると0点となり、正答を教えず次の問題に移った(レンジ：STは0-16点、NSTは0-20点)。さらに、ST、NST 課題とも課題数で割り、同割合の合計得点を他者感情理解得点として分析に用いた(レンジ：0-2点)。課題の実施にあたって、実験操作上の差を最小とするために、感情スケールとパペットを用いた。日本語と英語のバイリンガル者がパペットをつかって演じる同じ映像に、それぞれ母国語の音声流れるビデオを作成して課題を実施した。

心の理論課題 他者理解を測る指標として、Wellman & Liu(2004)を用いた。自分と異なる欲求をもつ他者の欲求を判断する課題(Diverse Desire)、自分と異なる信念をもつ他者の信念を判断する課題(Diverse Beliefs)、自分は箱の中の物を知っていて他者は知らない状況で他者の知識を判断する課題(Knowledge Access)、箱の中に意外な物が入っている時の他者の誤信念を判断する課題(Content False Belief)、事実とは異なる信念を持つ他者の誤信念を判断する課題(Explicit False Belief)の5課題である。他者の知識を判断する課題は、他者が箱の中身を知っているかと箱の中を見たことがあるかの2つの質問に正答した時に1点を与え、間違えると0点とした。他者の誤信念を判断する課題も、他者が考えていることと他者が箱の中を見たことがあるかの2つの質問に正答した時に1点を与え、間違えると0点とした。他の4課題は1つの質問から成っているので、正答すれば1点、間違えると0点とした。課題の実施は、実験操作上の実験者間の差異を最小とするために、実験者による操作ではなく紙芝居方式で実施した。

4.2 結 果

心の理論課題

5つの課題のそれぞれの平均値を示したのが、図2である。

これまでの先行研究(Wellman & Liu, 2004; 東山, 2007)と同様、False Belief 課題は2つとも得点が低くなっていた。日本の子どもが心の理論課題、特に誤信念課題の成績が低いということがこの結果でも確認された。

心の理論は、チンパンジーでの研究からはじまり文化比較に至るまで、さまざまな比較研究が行われてきた(e.g., Premack, & Woodruff, 1978; Lecce, & Hughes, 2010)。特に、文化による相違は心の理論課題が他者理解の何を測っているのかを改めて問うこととなった。実行機能との関連(Lewis, Koyasu, Oh, Ogawa, Short, & Huang, 2009)をみることによ

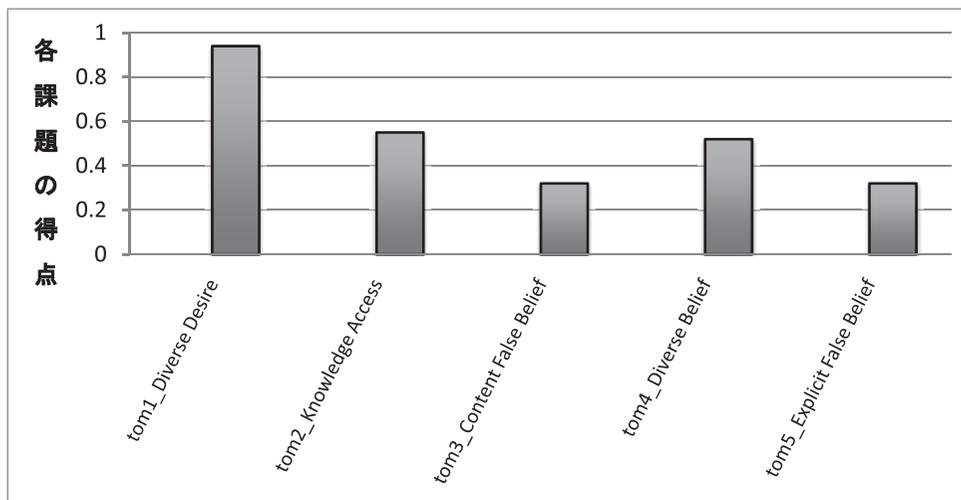


図2. Wellman の心の理論課題の各課題ごとの得点

って、その認知的基盤をとらえると共に、親の他者理解の程度との関連(森野, 2005; 篠原, 2011)といった親子関係の影響や、親の言葉かけとの関連(東山, 2008, 2011)、言語環境(Dunn, Brown, Slomkowski, Teslay, & Youngblade, 1991; Dunn, 1995; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002)など、子どもの社会文化的環境と心の理論の相互作用の分析が進められてきている。本研究でも、日本の子どもの心の理論の遅れが確認できたことは、さらに保育者も含めた文化的環境の要因を分析する必要性があることを示唆することになるであろう。

感情理解課題

心の理論課題が正答であったか否かとデンハム課題の得点との関連を調べたところ、いずれの差も有意ではなかった(表 10)。つまり、感情理解課題と心の理論課題との関連があまりないといえるであろう。

心の理論課題と感情理解課題の発達との関連が見いだされなかったことは、「思いやり」の3つの側面のうち、共感性や向社会的行動の発達については文化差が見いだされてこなかったことと一致する結果である。これに対して、「察し」としての思いやり、つまり日本人の他者理解に含まれる直感的自発的他人理解は、文化的に異なる意味をもつかもしれない。アメリカの保育者にみられた言語的に明確に子どもの他者理解を育む方略は、起こったできごとに対して、言語によって因果関係や時系列を明確に説明していくことになる。これに対して、子どもが自主的に考えることを「待ち」、待ちの間に子どもにさまざまな文脈や可能性を含めて考えさせていくが明確な答えを提示しない日本の方略では、因果関係や時系列による理解を促進するのは難しいことになろう。さらに、関係性の情報や感情情報が強調されるとしたら、適切な他者の視点を推測することは、さらに難しいこと

表 10. 心の理論課題の正答誤答とデンハム課題の成績

	TOM 3 課題正答	TOM 3 課題誤答
デンハム ST 課題	14.20	14.22
デンハム NST 課題	15.55	15.67

	TOM 5 課題正答	TOM 5 課題誤答
デンハム ST 課題	14.11	14.40
デンハム NST 課題	14.95	16.80

になろう。このことが心の理論課題の遂行を難しくしている可能性が、これらの結果から推測できるだろう。もちろん、ここでの研究は直接的な因果関係をとらえる実験ではないため、簡単に結論することは難しいが、その方略は、他者の経験をもとに現在の心的状態を推測するといった心の理論課題の特徴が日本における「思いやり」を育む方略とすべて一致しているわけではないといえるだろう。

5. まとめ

本研究では、第一にこれまでの先行研究から、文化にある思いやりの概念、心理的意味には「共感」と「向社会的行動の動機付け」「察し」の3つがあることを同定し、これらを育む文化的方略として「共感と向社会的行動」としての思いやり方略と「察し」としての思いやり方略を仮定した。従来の親子関係や就学前教育におけるエスノグラフィによる研究では、親子関係においては主に「共感」としての思いやり方略がみられ、学校教育ではそれに加えて「察し」としての思いやりを育む方略が明らかになってきていることから、2つの思いやりを育む方略が浮かび上がってくる。この仮定のもと、具体的な場面で親の子どもへの対応を明らかにする方法として、SOMAの質問紙を用いて、その保育者バージョンを作成し、日米の保育者に実施した。その結果、「察し」を育む文化的方略が、親と同様に保育者の態度評定において見いだされた。しかしながら、親の態度評定と比べるとその傾向は弱かった。保育者は親の養育態度よりも、教育的価値指導の意味といった学校文化による影響が強いことによるかもしれない。実際、因子構造が親版と保育者版で異なったこともそれを示唆する一つの結果でもあるかもしれない。今後、より詳細な分析が必要であろう。

保育における文化的方略が示唆されたことと同時に、子どもの認知レベルにおいても従来の研究と同様の結果が見いだされた。日本の子どもの他者理解一心の理論課題の誤信念課題においては同じ遅れがみられたのである。本研究で仮定した「察しをうながす文化的

思いやりの文化的基盤

方略」—自分で考える機会を与えるという「察し」をうながす方略—が直接この結果の原因となるかどうかは、本報告だけでは確定することは難しい。文化的方略と子どもの他者理解の関連を示唆することにとどまるであろう。今後、個々の保育者の直接的行動との関連をより詳細に分析していく必要があるだろう。

心の理論課題と他者の感情理解課題における日米差について、本研究は日米の教育場面を支える教師と子どもの相互交渉場面の分析と、さらに子どもへの具体的行動に基づいた養育態度をとらえる方法により、文化的慣習と心理的傾向の関連をみるための貢献を与えた。日本の親や教師は、言語的に明確な指示を与えず、子どもの行動を見守り、その態度は思いやりとされて、日常生活のなかで実践されてきた。しかしながら、その意味と子どもへの影響は、必ずしも明確ではなく、むしろあいまいなものであるといえよう。たとえば、子どもが悪い行動をしていても、自主的に修正することを期待して見守る、何もいわないことでは、言語的の指示がなく、子どもの視点から考えれば、正しい答えや導きが見えず、困難な課題となってしまう。自分とは異なる他者の心を知る方略を知る機会を少なくすることにもなるであろう。就学前児にとって、重要な他者、社会的情報提供者である教師や親からの言語的の刺激がないことは、他者を理解することを難しくさせることになるのかもしれない。もちろん、こうした経過を経て、日本の子どもも欧米の子どもたちと同じレベルで心の理論課題を獲得することは事実であり、またこうした見守り行動がその後の日本人の思いやり結びつくものでもであろう。こうした課題を解くためには、より綿密な分析が今後必要であると考えている。

日本文化にある関係志向性の結果として表れる思いやりと子どもの能力の関係を、就学前教育の場で詳細に検討することは、これまでよいとされていた思いやり行動のより詳細なプロセスを明らかにすると共に、われわれの思考が文化的バイアスをもつことを再認することになるものとなろう。

文献

- 阿部謹也(1995). 「世間」とは何か 講談社.
- 東洋(1994). 日本人のしつけと教育：発達の日米比較にもとづいて. 東京：東京大学出版会.
- 東洋・唐澤真弓(1989). 道徳的判断過程についての比較文化的研究：逐次明確化方略による試み、*発達研究(財)発達科学研究教育センター*, 5, 185-190.
- 東洋・柏木恵子・ヘス, R.D.(1981). 母親の態度・行動と子どもの知的発達—日米比較研究— 東京大学出版会.
- ベネディクト(1948). 長谷川松治(翻訳) 菊と刀—定訳(現代教養文庫) 社会思想社. (1946 *The Chrysanthemum and the Sword; patterns of Japanese Culture.*)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multi-dimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- 土居健郎(1971). 「甘え」の構造 弘文堂.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition & Emotion*, 9, 187-201.
- アイゼンバーグ, N. (1995). 二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子共訳 思いやりのある子どもたち 北大路書房.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185-186.
- Eisenberg, N., & Neal, C. (1979). Children's Moral Reasoning About Their Own Spontaneous Prosocial Behavior. *Developmental Psychology*, 15(2), 228-229.
- Eisenberg, N., Pasternack, J.F., Cameron, E., & Tryon, K. (1984). The Relation of Quantity and Mode of Prosocial Behavior to Moral Cognitions and Social Style. *Child Development*, 55, 1479-1485.
- Eisenberg, N., Shell, R., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R.M. (1987). Prosocial Development in Middle Childhood: A longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 23(5), 712-718.
- Gopnick, A. & Wellman, H. (1994). The theory theory, In Hirschfeld, L.A. & Gelman, S. A. (Eds), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, pp. 257-293. New York: Cambridge University Press.
- 浜口恵俊(1988). “日本人らしさ”の再発見 講談社.
- 浜崎隆(1992). 共感的状況における幼児の向社会的判断と理由づけ 心理学研究, 62(6), 364-368.
- Hara, K. (2007). The Concept of Omoiyari (Altruistic Sensitivity) in Japanese Relational Communication. *Intercultural Communication Studies XV*: 1, 24-32.
- 橋本巖(1985). 子どもの共感的理解に及ぼす状況提示様式の効果 教育心理学研究, 33(1), 81-86.
- Hayashi, A., Karasawa, M., & Tobin, J. (2009). The Japanese preschool's pedagogy of feeling: Cultural strategies for supporting young children's emotional development. *Ethos*, 37, 32-49.
- 平井信義・帆足英一 (1999). 思いやりを育む保育 新曜社.
- Hoffman, M. (1963). Parent Discipline and the Child's Consideration of Others. *Child Development*, 34, 573-588.
- 角田豊 (1992). 共感経験尺度(EES)の妥当性—VTRを刺激とした感情内容別検討— 教育心理学研究, 40, 178-184.
- 角田豊 (1994). 共感経験尺度改正版(EESR)の作成と共感性の類似化の試み 教育心理学研究, 42, 193-200.
- 柏木恵子・北山忍・東洋(1997). 文化心理学：理論と実証 東京大学出版会.
- 加藤隆勝・高木秀明(1980) 青年期における情動的共感性の特質 筑波大学心理学研究, 2, 33-42
- 風間みどり・平林秀美・Tardif, T.・唐澤真弓(2010). 日本の母親の養育態度の文化的意味：SOMAによる検討 日本教育心理学会第52回総会論文集, 319.
- 風間みどり・平林秀美・唐澤真弓・Tardif, T. Olson, S. (印刷中). 日本の母親のあいまいな養育態度

思いやりの文化的基盤

- と4歳の子どもの他者理解：日米比較からの検討 発達心理学研究, 24(2).
- Kelly, W. (1985). *The taut and the emphathetic: Antinomies of Japanese personhood*. Unpublished manuscript, Department of Anthropology, Yale University
- 菊池章夫(1988). 思いやりを科学する：向社会的行動の心理スキル 川島書店.
- 菊池章夫(編)(1991). 思いやりの心理：現代のエスプリ 至文堂.
- 菊池章夫(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.
- 木村敏(1972). 人と人との間：精神病理学的日本論 弘文堂.
- 北山忍(1994). 文化的自己観と心理プロセス 社会心理学研究, 10(3), 153-167.
- 北山忍・唐澤真弓(1995). 自己：文化心理学的視座 実験社会心理学研究, 35, 133-163.
- 小林裕子(1986). Baby Talk の日米比較：日米母親の発話行動の事例研究 東京女子大学比較文化研究所紀要 47, 121-139.
- 小嶋秀夫(1989). 子育ての伝統を訪ねて 新曜社
- 子安増生. (1997). 幼児の「心の理論」の発達：心の表象と写真の表象の比較. 心理学評論, 40, 97-109.
- Krebs, D. (1975). Empathy and Altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1134-1146.
- Lebra, T. (1976). *Japanese Patterns of Behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Lecce, S. & Hughes, C. (2010). The Italian job?: Comparing theory of mind performance in British and Italian children. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 747-766.
- Lewis, C.C. (1984). Cooperation and Control in Japanese Nursery Schools. *Comparative Education Review*, 28(1), 69-84.
- Lewis, C.C. (1995). *Educating Hearts and Mind: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge University Press.
- Lewis, C., Koyasu, M., Oh, S., Ogawa, A., Short, B., & Huang, Z. (2009). Culture, executive function, and social understanding. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 123, 69-85.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self. Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. A. (1972). A Measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- 箕浦康子(1984)文化のなかの子ども 東京大学出版会.
- 森野美央(2005). 幼児期における心の理論発達の個人差, 感情理解発達の個人差, 及び仲間との相互作用の関連. 発達心理学研究, 16, 36-45.
- 森下正康(1985). 幼児の攻撃行動・愛他行動のモデリング：教師モデルに関する受容的—拒否的態度の認知の影響 心理学研究, 56(3), 138-145.
- 森下正康(1990). 幼児の共感性が援助行動のモデリングに及ぼす効果 教育心理学研究, 38(2), 174-181.
- 中里至正・松井洋(1997). 異質な日本の若者たち：世界の中高生の思いやり意識 ブレーン出版.
- Naito, M. & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30, 290-304.
- Olson, S.L., Tardif, T. Z., Miller, A., Felt, B., Grabell, A. S., Kessler, D., Wang, L., Karasawa, M., Hirabayashi, H. (2011) Inhibitory control and harsh discipline as predictors of externalizing problems in young children: A comparative study of U.S., Chinese, and Japanese preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol 39(8), Nov, pp. 1163-1175.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.

- Rosenberg, K. L., Tangney, J. P., Denham, S., Leonard, A. M., & Widmaier, N. (1997). *Socialization of Moral Affect-Parent of Preschoolers Form(SOMA-PP)*. George Mason University, Fairfax VA. Unpublished Manuscript.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734-751.
- 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(4), 342-346.
- 佐藤淑子(2001). イギリスのいい子日本のいい子：自己主張とがまんの教育学 中央公論新書.
- 篠原郁子. (2011). 母親の mind-mindedness と子どもの信念・感情理解の発達：生後5年間の縦断調査. 発達心理学研究, 22, 240-250.
- 首藤敏元(1985). 児童の共感と愛他行動：情緒的共感の測定に関する探索的研究 教育心理学研究, 33(3), 226-231.
- Shweder, R. A., & Bourne, E. J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally In R.A. Shweder & R.A LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, pp. 158-199, Cambridge University Press.
- 総務庁青少年対策本部(1995). 子供と家族に関する国際比較調査の概要
<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/kodomo/kodomo.htm>
- 杉森伸吉(1996). 共感性と向社会的行動 児童心理学の進歩, 35, 158-192.
- 祐宗省三・堂野恵子・松崎学(1983). 思いやりの心を育てる：幼児期からの人間教育 有斐閣.
- 鈴木孝夫(1973). ことばと文化 岩波書店.
- 竹村和久(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(1), 26-32.
- Tobin, J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D.(1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Yale University Press.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M.(2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. The University of Chicago Press.
- 東山薫. (2007). “心の理論”の多面性の発達：Wellman & Liu 尺度と誤答の分析. 教育心理学研究, 55, 359-369.
- 東山薫. (2008). 母親の言語と幼児の心の理論：図形伝達課題を用いた検討. 発達研究, 22, 83-94.
- 東山薫. (2011). 5,6歳児の心の理論と母親の心についての説明との関連. 教育心理学研究, 59, 427-440.
- 恒吉僚子(1992) 人間形成の日米比較 中公新書.
- Travis, C. (1998). Omoiyari as a core Japanese value: Japanese-style empathy? In A. Angeliki, & T. Elibieta (Eds.), *Speaking of emotions: Conceptualization and expression*, pp. 55-81, Berlin: Mouton de Gruyter.
- 内田由紀子・北山忍(2001). 思いやり尺度の作成と妥当性の検討 心理学研究, 72(4), 275-282.
- 渡辺弥生・瀧口ちひろ(1986). 児童の共感と母親の共感との関係 教育心理学研究, 34(4), 324-331.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

思いやりの文化的基盤

本研究は、総合研究 24 2008 年～2010 年度

「思いやりの文化的基盤—就学前教育にみる他者理解の比較文化的研究—」の研究報告である。

研究は以下のメンバーで実施された。

研究代表者	唐澤真弓(東京女子大学・現代教養学部・教授)
研 究 員	平林秀美(東京女子大学・現代教養学部・准教授)
学外研究員	Sydney Hans(University of Chicago, Professor) Richard Shweder(University of Chicago, Professor)
研究協力者	風間みどり(東京女子大学大学院・生涯人間科学研究科) Yoon H. Lee(University of Michigan, PD)

[2008～10 年度総合研究 24(思いやりの文化的基盤—就学前教育にみる他者理解の比較文化的研究—) 共同成果発表]