

## 思いやりを上手く表現できない幼児 ～思いやりの表現方法の分析から～

若林紀乃<sup>1</sup>

### preschooler who can not express the emotion of prosociability effectively -by analysis of the way of expressing prosocial behaviors-

SuminoWakabayashi<sup>1</sup>

This research examined the way of expression of preschooler's prosocial behaviors through naturalistic observation. The target preschooler was the girl who had difficulties in committing effectively to the existence of the troubled although the frequency of commitment was about the same as other preschoolers. The research examined her way of expressing prosocial behaviors in details from some concrete episodes. The results showed that from the aspect of behavioral skills, the reasons why she failed to express effective prosocial behavior was because she acted violently and bluntly to any situations, and from the aspect of situational cognition, it was because she directly intervened in unrelated situations. Moreover, the research examined the situation of her unsuccessful prosocial behaviors where the third position care-givers related to. It turned out that the care-givers misunderstood her prosocial behaviors because on the surface her behavior appeared violent and passionate although she tried committing to the situation.

**Key Words :** prosocial behavior, preschool child, naturalistic observation

#### 問題と目的

1998年12月に「幼稚園教育要領」が改訂され、同様に1999年10月には「保育所保育指針」が改訂された。この改訂により、教育の基本として、「生きる力の基礎を育てる」ということが掲げられた。しかし、この「生きる力」は、かつての競争社会で、自分が1人でがんばって少しでも人より先んずるということではなく、人と人が支えあいながら「ともに生きる」ということ、そのための人間関係が重視されている(森上・吉村・後藤, 2001)。思いやり行動は支えあいの人間関係の展開・維持のために、大切な能力の一つであり、今や思いやり行動を研究し教育的示唆を得ていくことは必要不可欠な状態にあるといえよう。

そういった中、これまで思いやり行動に関わる共感性、社会的コンピテンス、自己制御機能、社交性、役

割取得能力など、といった内的要因について、多くの研究がなされ、それぞれの能力を促進する動きも高まりつつある。しかし、幼児の中には、たとえば困窮者に対して全く同じように共感の気持ちを抱いたとしても、それを上手く表現できる子とできない子がいる(祐宗・堂野・松崎, 1983)。思いやりの気持ちはあるものの、思いやりを上手く表現できなかった幼児は他人のために何かをすることに対してポジティブに評価されることはなく、不十分な表現方法から誤解され否定されてしまうかもしれない。同じように思いやりの気持ちを持っていたとしても、それを上手く表現できる子とそうでない子がいるにもかかわらず、内面に関する資料は増えてきているものの、幼児の援助の仕方、その表現方法に関する記述的資料が不足している状態(Yarrow, Waxler, & Chapman, 1983)は続いており、思いやりの表現方法について十分な教育的示唆がえられているとはいえない。人を思いやる気持ち、それに伴

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

う行動の表し方、その双方を研究し教育的示唆を導き出さなければ、人間関係の基盤でもある思いやりについて子どもに対する十分な教育がなされるとは言い難いだろう。子どもの思いやりの表し方について早急に研究をすすめる必要がある。

また、これまでの多くの思いやりに関する研究は、思いやりの気持ちを十分に持ち、それに伴う行動を上手く表現できる子どもについて取り上げ、そこから教育的示唆を得ようとするものがほとんどであった。しかし、現実の保育現場にて保育者が、上手く思いやりの気持ちを表現できる幼児よりも、「思いやり表現の下手な幼児」に気づくことのほうが困難であり、誤った解釈をしてしまう可能性が高い。思いやりを上手く表現できない幼児の特徴を把握していなければ、思いやりの気持ちを持って困窮者に関わろうとした幼児の行動が困窮者の存在場面に効果的に働かなかった場合、その幼児の思いやりの気持ちを過小評価してしまうことにもなりかねない。子どもは誰かにポジティブに評価されることで次の機会にもまた行動をおこそうと考えるといわれている (Crick, & Dodge, 1994)。たとえその思いやり行動がその場面において間違っていたとしても、その行動を生起するに至った経緯から思いやりの気持ちをもったことを賞賛され、その上で改めて適切な対処の仕方を教えてもらっていたならば、自分自身の「人を思いやる気持ち」にいつまでも自信を持ちつづけることができ (Mill, & Grusec, 1989)、いつでも思い切って他者のために働きかけることができると考えられる。

帆足・平林・千羽 (1991)、長山・千羽・帆足 (1991) は、一見思いやりとは思えない行動も捉え、情緒の交流から思いやりの発達をみている。そのとき、研究者の固定観念を取り除き、一見評価の視点から見ると「いけない行動」として見てしまう行動も「思いやりの豊かさを増していくもの」としてとりあげている。これらの研究の視点は、幼児なりの表現の仕方ではなされる、その場面にとっては効果的ではないかもしれない、思いやり行動を汲み取り、その内面に発生している思いやりの気持ちそのものの発達を捉えるものとして、大きな意義がある。もし、今後こういった幼児の思いやり行動研究がなされていったならば、幼児の発達時期を考慮に入れて思いやりを汲み取ることができ、その上でその場面にあったスキルを身につけさせることができるであろう。

ところで、Romer, Gruder, & Lizzadro (1986) によると、思いやり行動は異なった場面でも一貫した行動を示す傾向はあるものの、行動は疑いもなくその場面の状況によって変化しているのだという。しかし、幼

児は、状況の手がかりを利用できないため、状況の影響をあまり受けないことがある。そのため状況を無視した状態で思いやり行動を生起して失敗することがあるという。それゆえに、幼児の思いやり表現について、場面によって思いやりの表現方法を変化させているのかを探る必要があるだろう。そして、変化させている場合どのように表現を使い分けているのか、変化させていない場合その表現方法が効果的に働く場合と働かない場合にどのような違いがあるのか、を解明することが教育的介入を考える上でも有効な情報になってくると思われる。

さらに、日常の保育現場において幼児が示した思いやり行動に対する保育者の反応・評価は、幼児の仲間に対する思いやりに大きな影響を及ぼすと考えられる (Doesch, & Sugawara, 1989)。思いやり行動が適切でなかった場合、その行動に対する保育者や周囲の反応が否定的なもののみであったならば、人を思いやる気持ちは逆に低下してしまうとも考えられる。幼児が思いやりを上手く表現できなかった場合、保育者や周囲はその行動にどのような反応をしめすのか、その実態を把握することで思いやりを上手く表現できなかった幼児に対する教育的介入の方向性を探ることができると考えられる。

以上の問題意識から、本研究では、幼児の思いやりの表現の仕方に注目する。そして、他の幼児と比べ困窮者に関わる頻度は変わらないものの、その関わり方が困窮者の存在場面にとって効果的に働きにくい幼児を対象児とし、その幼児の思いやり表現のあり様をいくつかの具体的事例から詳細に検討する。事例は被援助者にとって対象児の思いやりが効果的に働いた場合と効果的でなかった場合について比較する。そうすることによって、対象児が思いやり行動を失敗しやすいのはなぜなのか、それは表現の仕方に問題があるのか、失敗しやすい場面があるのか、を明らかにすることができる。さらに、幼児が効果的に思いやり行動を生起できなかった場合の保育者・周囲の反応を検討する。

## 方法

### 対象児

4歳児クラス23名(平均月齢56.3ヵ月、範囲52-63ヵ月、SD=3.1ヵ月、男児12名・女児11名)の中から、困窮者に気づき行動する場面が多いものの、その行動は場面の文脈にとって効果的であることが少ない幼児を対象児とした。対象児選出方法を以下に示す。

① 4歳児クラス 23名についてビデオ撮影と観察ノートを併用し自然観察を行なった。観察記録が、観察対

象児のその日の機嫌や遊びの種類に影響をうけないように、15分の観察記録を3回ランダムに別々の日にとり、1人につき合計45分の観察記録をとった。

②若林(2002)のカテゴリーに基づき、1人あたり45分の観察記録について、その個人の周囲に出現した困窮者の存在場面をエピソードとして記述し、そのエピソード数をカウントした。そして、その場面に対する思いやり行動の生起数、その思いやり行動の内容を分析した。

③目の前の困窮者の存在場面に対して思いやり行動を実際に生起する割合(行動%)を算出した。

④生起した思いやり行動がその困窮者の存在場面の文脈にとって効果的であったかを査定した。なお、場面の文脈上その思いやり行動が効果的であったかを以下のような操作的定義を設定し分析した。

○被援助者の反応が肯定的であったり(例えば、笑顔になる、元気に遊びだす、作成物が完成する、など)、援助者と被援助者を含む周りの状況が、援助者の行なった思いやり行動によって進展した場合、効果があるとする。

○相手に気づかれなかったり、否定的な反応をされたり、状況の文脈を妨げるもの(例えば、遊びが終わってしまう、さらに状況が悪化する、など)であった場合、効果がないとする。

⑤生起した思いやり行動の中で、最終的に困窮者の存在場面に効果的であった行動がどの程度あるかの割合(効果%)を算出した。

⑥行動%が平均より高く、効果%が平均より低い幼児の中から、その割合の高低が顕著である4歳女児R(月齢57ヵ月、行動%:62%、効果%:40%)を対象児として選出した。

### 観察時期と手続き

2001年11月から12月中旬の間に、1日2時間(夕方の自由遊び時間)週2-3日の割合で行なった。

ビデオ撮影と観察ノートを併用して自由遊び場面におけるRの他者との相互作用に関する非参与観察を実施した。ビデオ撮影は15分間であった。さらにビデオ撮影の前後30分ずつ、ビデオカメラを構えない状態で、観察ノートにRの様子を記録した。使用できる観察記録は、45分のビデオ映像、180分程度の自由遊びの様子を記述した観察ノートであった。観察の視点は、対象児Rが困窮者に対して関わりをもとうとした場面を中心に記録した。

### 資料の整理と分析

Rの周囲で生起した困窮者の存在場面に関するエ

ピソードを1事例ずつまとめ、困窮者に気づき思いやり行動を示す姿を捉えた。その後、その思いやり行動に対する困窮者の反応から、思いやり行動が効果的に働いた事例と効果的に働かなかった事例に分け、それぞれの事例を比較することで思いやりが効果的に働かないのはどのような場合なのか、なぜRの思いやり行動が効果的でない場合が多いのかを検討した。さらに、そのRの思いやり行動に対する第三者的立場の周囲の反応があった場合、周囲の反応から最終的にどのような結果が導き出されるのかを検討した。

その後Rの思いやり行動についての典型事例から、思いやりを上手く表現できない子どもに関する一考察を得た。なお、本事例は時系列的に対象児の経過を追ったものではないため、一事例的解釈として位置づける。

### 結果と考察

思いやりを上手く表現できないRの事例について、以下3つに区分して事例の考察をする。まず、Rの事例の中では極めて少ない、思いやり行動が困窮者に効果的に働いた成功事例を挙げ、次に思いやりを上手く表現できなかった事例を挙げる。2種類の事例を比較することで思いやり行動が困窮者に対して効果的に働かないのはどのような場合なのか、なぜRの思いやり行動は効果的に働かないことが多いのかを探る。そして最後に、そこに第三者的周囲が関わった場合の事例を挙げ、Rの思いやり行動がどのように評価されるのかを検討する。

### 思いやり行動が効果的であった場合

#### [事例1]

夕方の自由遊び時間、Rは5歳男児Tと砂場で泥のプリン作りをしていた。Rがきれいにたくさんのプリンを作っている横で、Tはプリン用の容器が少しへこんでいたため上手く形が作れずにいた。そんなTをちらちら気にして見ているRに向かって、

T:「Rちゃんのおいしそうやなあ」

R:「あはは(笑)。はい、こっち(貸す)。」

そう言ってRは自分が使っていたプリンの型の容器をTに貸した。Tはその後Rの並べたプリンの横に作ったプリンを並べた。

#### [事例2]

夕方の自由遊び時間、Rは4歳男児Sと砂山に溝を掘って川に見立て、水を流して遊んでいた。水がなく

なる度に代わる代わるじょうろに水を汲みに行っていた。

S:「水、行ってくる」

と言ってSはじょうろに水を入れに行った。ところがSはじょうろに満タンに入れた水をこぼしながらふらふら歩いてきた。Sの様子を気にしてみていたRはSのところへ駆けつけ、

R:「(水) 出てるやん。」

と言ってじょうろの先を一緒に持った。Sは照れ笑いしながらRが先の方をもったじょうろをもう一度水道へ引っ張り水を入れた。その後2人でじょうろを運んだ。

【事例1】と【事例2】は困窮者に対する思いやり行動が効果的に働いた事例である。

2つの事例の共通点は、①被援助者が対象児Rと同じ遊びの文脈にいること、②Rが共に遊んでいる他児を気にしていること、③困っている様子に気づくと自ら他児のために積極的に働きかけていること、④ぶっきらぼうな表現ではあるが思いやり行動が効果的に被援助者に受け入れられていること、が考えられよう。

### 思いやり行動が効果的でなかった場合

#### 【事例3】

夕方の自由遊び時間、Rは4歳女児3人と一緒に折り紙をして遊んでいた。Rらとは少し距離をおいたところで、お迎えにきたお母さんに、「帰り支度が遅い」と怒られ泣いている4歳女児Eがいた。Eは泣き続けてお母さんに置いていかれてしまった。

Eは1人で泣き続けていた。その姿を、折り紙を折りながら少し距離をおいたところから見ていたRは、自分の折った蛙の折り紙を持ってEに近づいた。RはEの泣き顔を覗き込んだ後、Eの目の前に立ち、Eに蛙の折り紙を手渡そうとした。しかし、目の前に立たれたEはお母さんが見えなくなるのがいやだったようで、Rを手で押し除けようとした。そして、もう1度迎えに戻ってきたお母さんに飛びついていった。Rはその場にとり残され、手に持っていた折り紙をじっと見ていた。

#### 【事例4】

4歳児クラスで夕方の自由遊び時間に、紙コップと糸とどんぐりで剣玉を作って遊んでいた。Rは1人で剣玉を完成させて遊んでいた。Rとは少し距離をおいたところに4歳女児KとMが2つ目を作ろうとして

いた。

K:「どんぐり割れてんのしかないやん。」

M:「ほんなら、作られへんなあ。割れてたらへんやし。」

KとMは、2つ目の剣玉を作るためのきれいなどんぐりがなくて困っていた。2人とは少し距離をおいたところで、剣玉をしながら見ていたRは大きな声で叫んだ。

R:「どんぐり、むこうにあるの知らんの？割れてへんのあるって。むこう。」

と乱暴な口調で、保育者がとってきたきれいなどんぐりのある場所を繰り返し教えようとした。しかし、KとMはRが突然乱暴な口調でしつこく言うので、言っていることを理解できないようであった。KとMは、保育者にどんぐりのある場所を聞きにいった。Rはしばらく2人の様子を見ていたがその後1人で剣玉遊びを続けた。

【事例3】と【事例4】は困窮者に対する思いやりが効果的に表現されず失敗に終わってしまった事例である。

2つの事例の共通点は、①被援助者が対象児Rと違った遊びの文脈にいること、②Rの遊びとは無関係な周囲を気にしていること、③困っている様子に気づくと自ら他児のために積極的に働きかけていること、④乱暴でぶっきらぼうな表現であるため被援助者に効果的に受け入れられなかったこと、が考えられよう。

### 思いやり行動の成功例(事例1・2)と失敗例(事例3・4)の比較

思いやり行動が効果的であった場合の考察と思いやり行動が効果的でなかった場合の考察から、相違点は①被援助者が対象児Rと同じ遊びの文脈にいるかどうか、②Rと被援助者との関係性、にあり、共通点は③困っている他児に気づくと自ら他児のために積極的に働きかけていること、④乱暴でぶっきらぼうな表現、にあると考えられる。

Rの思いやり行動が効果的でなかった場合も、効果的であった場合も共通して、周囲に積極的に目を向け活発に関わりをもとうとしており、困窮者のために思いやりを示そうとしている姿がうかがえた。しかし、その思いやり行動はいずれもぶっきらぼうで乱暴なものであった。では、なぜ思いやり行動が効果的である場合とそうではない場合があるのだろうか。思いやり行動が効果的でなかった場合、そのほとんどが自分とは無関係な文脈に直接的に関わりを持とうとしすぎているところに原因があると考えられる。事情をよく把握せずに突然被援助者に関わってきたRは、被援助者

にとっておせっかいと思われたとも考えられる。

思いやり行動が効果的であった場合も、効果的でなかった場合と同様に、思いやり行動はぶっきらぼうなものであった。しかし、その場合の被援助者は対象児 R と同じ遊びの文脈におり、なぜ R がそういう行為をとったのかを容易に想像できたため受け入れられたと考えられる。

浜崎 (1992) によれば、困窮者の置かれている状況手がかりが複雑であれば、共感能力を備えた幼児であっても、状況認識において認知的に未成熟であるが故に共感が喚起されないまま他のタイプの理由づけがなされ、状況の文脈にそわないような向社会的行動をとる可能性もある。共感的手がかりを、表情などの直接的なもの、間接的な困窮原因などに分け、間接的な手がかりまで総合的に判断した上で、共感を動機とした向社会的行動の意思決定がなされるのは、少なくとも 5 歳児をこえなければみえてこないという。自分に関連のある場面とは違って、自分と無関係な場面かつその背景には複雑な状況が絡んでいる可能性も考えられる場合において困窮者に関わりを持つとき、その場面の情報を適切に把握し、行動するのは非常に困難なことであろう。

さらに、有馬・相川 (1983) によれば、年少の子どもはどんな場面であっても被援助者に対して間接的な介入はできず、直接的な介入ばかりをしてしまう傾向があるという。自分とは無関係な場面で困っている他者に気づいたとき、間接的に関わり、その状況の情報を整理しなおす能力がなければ、被援助者に分かってもらえずむしろ否定的に誤解されてしまう可能性も考えられる。さらに、R の場合表現される思いやりは乱暴であったり、ぶっきらぼうに繰り返されていたため、必ずしも困窮者にとって十分なものではないことが多く、分かりにくくうとうしささえ感じさせてしまっていたと考えられる。

#### R の効果的でない思いやり行動に対する周囲の反応

では、このように困窮者に積極的に働きかけるものの思いやりの表し方が直接的で乱暴である R の行動に対して、第三者的立場の周囲の仲間、さらに保育者が関わった場合どのような結果が導き出されるのだろうか。

#### **[事例 5]**

4 歳児は夕方の自由遊び時間にクラスで折り紙をしていた。R は 4 歳女児 M と折り紙で猫を作っていた。その近くで、4 歳男児 U が折り紙をしようと手元に置いていた赤い折り紙を、4 歳男児 T がいきなり取り上

げた。U は泣き出した。泣いている U のところに M と R が駆けつけた。

M: 「U、大丈夫か? 取られたんか?」と声をかけた。

U: 「T くんを取られてん。赤いの。」

と泣きながら訴えた。R はそれを聞くと、いきなり T にこぶしで殴りかかった。T はやり返す。それを見ていた U はますます泣き続けた。大騒ぎになり、保育者が駆けつけた。

保育者: 「けんかせんといて。何があったん?」

T: 「R がグーでどんってしてきた。」

と R に殴られたことを主張した。R は U のところを見ていた。しばらく R は U のところをにらんでいた。しかし、U は泣いたまま何も言おうとはしなかった。保育者: 「R ちゃん、なんで叩くんよ? 口で言って。」

と叩いたことを叱った。そのうち、保育者に同調して、一緒にいた M: 「叩かんでもええんちゃう。なあー?」と U と T をみて同意を求めようとした。R は後ろを向いて、座って折り紙をはじめた。

**[事例 5]** は効果的でない思いやり行動が生じたとき、周囲に第三者としての仲間や保育者がいた事例である。

R は困窮者のいる状況に自分なりのやり方で、積極的に関わろうとした結果、その行動が乱暴であったために、誤解され、せつかくの内面の思いやりを受け止めてもらうことなく、逆に周囲に叱られてしまうような結果に陥っていた。R の乱暴な行動の理由がよく分からず、事を静めようとする周囲の保育者は、他の幼児による説明では R の持っている思いやりの理由まではわからず、乱暴な行為の事実のみを責めることになってしまっていた。保育者のこうした対処は、その幼児の周りにいた仲間にも同調行動を引き起こし、その暴力行為にいたった経緯を知っているはずの幼児までもが R を責めるといった結果を引き起こしてしまっていた。R は、周囲に誤解され、事情を知っているはずの仲間との関係を破壊され、主張も出来ずに黙り込んでしまっていた。この事例のように文脈に即した適切な対処がなされなかった場合には、幼児自身が自分が悪いことをしたのかも分からず、困惑しているとも考えられ、周囲の誤解が、R の思いやりの気持ちを否定してしまう恐れがあると思われる。

#### 総合考察

本研究は、思いやりを上手く表現できにくい幼児を取り上げ、その原因を表現の仕方、表現する場面から探るものであった。

思いやりを上手く表現できにくい幼児の具体的な

事例を詳細に検討した結果、思いやりを上手く表現できにくい幼児は、どのような場面であるかにかかわらず困窮者に対して積極的に働きかけていること、その思いやり行動は乱暴でぶっきらぼうであることが示された。さらに、被援助者に対して思いやり行動が上手く伝わりにくい場面は、被援助者が対象児と異なった遊びの文脈にいるときであるということが分かった。

このように、思いやりを上手く表現できない幼児の原因は、行動スキルの面から考えるとどんな場面であっても直接的に乱暴でぶっきらぼうな表現をしてしまうということが挙げられる。加えて場面の情報処理の面から考えると自分と無関係な場面への介入の際、その場面の背景や経緯などの複雑な状況の情報を捉えきれないまま突然関わりをもとうとしてしまっていたことが挙げられる。一緒に遊んでいる被援助者であるならば、同じ文脈にいるため援助のための情報を容易に処理できるかもしれない。一緒に遊んでない被援助者への介入の場合、その文脈を考慮することは困難なことであるかもしれない。行動スキル、場面の情報処理双方の視点を合わせて考えると、上手く表現できなかった思いやりであっても、対象児と関係のある文脈であったならば、被援助者も受け止めやすい。しかし、対象児と無関係な文脈であったならば、被援助者に伝わりにくく効果的に働きにくいと考えられる。このように行動スキルの不足を場面の情報処理能力が補うことが示唆され、乱暴でぶっきらぼうな表現を改善し、思いやりの行動スキルを身につけることは必然であるがそれと同時に、場面における情報の処理能力を高める必要があると考えられる。

さらに言うならば、Barnett, Darcie, Holland, & Kobasigawa (1982)によると、効果的な思いやり行動に関する状況への感受性は、過去にどれだけのかつどのような種類の援助行動に関する知識を所有しているかによるようである。このことから、行動スキル、場面の情報処理双方の発達の援助が必要であると考えられ、被援助者に対する効果的な思いやり行動に関する教育的支援を子どもに与えていく場合、ロールプレイやスキルトレーニング等から援助に関するさまざまな知識を身につけさせていくことも有効な手段であるかもしれない。

さらに、本研究は思いやりを上手く表現できなかった場面の中で、第三者的立場の保育者・周囲が関わった場面を検討した。その結果、対象児は困窮者に対して積極的に関わるものの、その場面に対し表現される行動が、暴力的に見えてしまい、誤解されてしまっていた。自分なりのやり方で思いやり行動を示そうとしたことを責められ、仲間との関係も悪化させてしまっ

ていた。この関係性の悪化は、保育者の介入の仕方を変化させることで防ぐことができるとも考えられる。Rの乱暴な行動の事情をよく知っていた周囲の仲間は、保育者が言っていることが絶対であると感じ、目の前の結果として保育者が否定していることに同調しているに過ぎないのかもしれない。介入する保育者が、乱暴な行動の背景に注意を注ぐことで、周囲の仲間たちも、なぜそういう状況になったのかといった原因に目を向けるようになるのかもしれない。

今回の研究から、乱暴な行為であっても、困っている他者を助けたいという思いやりの気持ちから表現された行為である場合があるという実態を改めて把握することができた。思いやりの上手な表現の仕方を教授する前に、下手でありながらも示そうとしている思いやりに気づいていくことが重要なことであるように思われる。

また、思いやりの表現の仕方は人それぞれである(Suda, & Fouts, 1980)。今回のように否定的に捉えられやすい表現でしか思いやり行動を示すことができない幼児が存在すること、幼児の個性や個人差を考慮した保育者の関わり方を問う研究がまだ充分ではないことから、今後、表現が下手な幼児が表す思いやり行動を詳細に検討するとともに、そこに保育者がどのように関わっていくべきかが具体的に研究されることが望まれるだろう。加えて、今後思いやり行動については、どのような場面においても思いやり行動を効果的に表現できる幼児についてそのスキルや情報処理能力などを検討していくことが必要である。さらに、保育者の関わり方については、幼児に対する周囲の賞賛がその後の思いやり行動に及ぼす効果等を検討しながら明らかにしていく必要がある。

#### 引用文献

- 有馬道久・相川充 1983 効果的援助におけるメタ認知的知識について 広島大学教育学部紀要 第一部(心理学), 31, 213-220.
- Barnett, K., Darcie, G., Holland, C., & Kobasigawa, A. 1982 Children's cognitive about effective helping. *Developmental Psychology*, 18, 267-277.
- Crick, N., & Dodge, A. 1994 A Review and reformulation of social information-processing mechanism children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Doescher, S., & Sugawara, A. 1989 Encouraging prosocial behavior in young Children. *Childhood- Education*, 65, 213-216.

- 浜崎隆司 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**, 364-368.
- 帆足暁子・平林信義・千羽喜代子 1991 「思いやり」の精神構造とその発達過程について(第3報) 大妻女子大学紀要—家政系—, **27**, 69-79.
- Mills,R.,&Grusec,J. 1989 Cognitive, affective, and behavioral consequences of praising altruism. *Merrill-Palmer Quarterly*, **35**, 299-326.
- 森上史朗・吉村真理子・後藤節美 2001 新・保育講座⑧保育内容「人間関係」第1章 ミネルヴァ書房 Pp 1-18.
- 長山篤子・千羽喜代子・平林信義 1991 幼児の思いやり行動の観察方法に関する研究 大妻女子大学紀要—家政系—, **27**, 81-101.
- Romer,D.,Gruder,C.,&Lizzadro,T.1986 A person-situation approach to altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 1001-1012.
- Suda,W., & Fouts,G. 1980 Effects of peer presence on helping in introverted and extroverted children. *Child development*, **51**, 1272-1275.
- 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— 有斐閣新書
- 若林紀乃 2002 自由遊び場面における幼児の向社会的行動—状況と選択される行動からみた発達の特徴— 大阪教育大学大学院教育学研究科修士論文(未公刊)
- Yarrow,M.,Waxler,C.,&Chapman,M.1983 Children's prosocial dispositions and behavior. In Mussen,P.(Ed.) *Handbook of Child Psychology*,4th,ed.,vol.4. John Wiley & Sons,Inc. Pp469-545.

#### 付 記

本論文をまとめるにあたり、ご指導頂きました広島大学大学院教育学研究科 山崎晃先生に深く感謝致します。また、データ収集にあたりご協力頂きました大阪府内の保育園の保育者方、園児の皆様にも厚くお礼申し上げます。