

他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿に関する研究動向

磯村 正樹

1. 研究目的

友達が水筒を持ち忘れたことに気付き、その友達に水筒を渡す幼児がいる。保育中にしばしばみられ、思いやりのある行動だと保育者として好意的に受け止める場面である。しかし、同じような場面でも、相手の顔を見て水筒を渡し、相手が「ありがとう」と笑顔で言うのを見聞きする幼児がいる一方で、相手の顔を見ずに渡す幼児もいた。「水筒を渡す」という行動だけ見れば、どちらも他児を思いやる、向社会的な行動である。しかし、保育者としては、前者の方が望ましい行動だと感じる。相手の顔を見て水筒を渡すとき、相手の表情を意識し、相手が喜んでくれたことを理解し、渡した本人も笑顔になる。そこには、他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿がある。

平成 30 年度に実施される次期幼稚園教育要領において、幼稚園教育において育みたい資質・能力として「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」が示された。「学びに向かう力、人間性等」とは、「心情・意欲・態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする」ということである。「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」は、共感や向社会的行動等の人間性と深く関わり、近年注目されている社会情動的スキルや非認知的能力にも関わる重要な姿である。

そこで改めて「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」に目を向けてみると、友達が剣玉に成功したことを喜んだり、友達のチームがリレーに勝ったことを喜んだりする、いわゆる共感と捉えられるような姿もある。また、目を見て水筒を渡す姿は、人の役に立つ喜びを感ずる姿であり、いわゆる自己有用感を高める姿であるように思われる。「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」は、自己有用感、向社会的行動、共感など、様々な要素が混在する姿であると考えられる。

本論の目的は、「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」に関係が深いと考えられる自己有用感、向社会的行動、共感等に関する先行研究の知見を整理し、研究及び実践上の観点や課題を明らかにすることである。

2. 自己有用感

(1) 自己有用感の定義

日本の子どもは、他国の子どもと比べて自尊感情が低いと言われている。日本の子どもは他者からの評価が自己の評価に大きく影響すること、「褒めて(自信を持たせて)育てる」という発想よりも、「認められて(自信を持って)育つ」という発想の方が子どもの自信が持続しやすいことから、自尊感情を高めることよりも自己有用感を高めることが重要だと指摘されている¹。自己有用感は、自分と他者(集団や社会)との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価であり、自己有用感を高めることが自尊感情を高めることにつながる。

学校教育に目を向けてみると、小学校段階から高等学校段階までの組織的・体系的な生徒指導を進めることができるよう、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として取りまとめられた生徒指導提要に、自己有用感に関する記述がある²。

(生徒指導提要の第2章第1節 1 「教科における生徒指導の意義」より抜粋)

毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは、児童生徒一人一人が生き生きと学習に取り組み、学校や学級・ホームルームの中での居場所をつくることにほかなりません。このことには、児童生徒一人一人に自己存在感や自己有用感を味わわせるとともに、自尊感情を育て、自己実現を図るという重要な意義があります。(下線は著者が付した)

児童生徒が生き生きと学習に取り組み、学校や学級・ホームルームの中での居場所をつくることが自己有用感を味わうことにつながるとしている。

一方、幼児期の自己有用感に目を向けてみると、幼稚園教育要領解説に自己有用感と関連すると思われる記述が見られる³。

(幼稚園教育要領解説「人間関係」[内容の取扱い(6)]より抜粋)

高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら共に楽しみ、共感し合う体験を通して、これらの人々などに親しみをもち、人とかわることの楽しさや人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること。(中略)特に、幼児が、日常の家庭や地域社会の生活とは立場が変わり相手の役に立つことをする経験も大切である。幼児は、「〇〇してあげる」という言葉を好んで使い、何かを手伝いたがる。そして、相手に喜ばれ、よくやってくれたと感謝されることによって、幼児は自分が有用な人間であることを自覚し、もっと人の役に立ついろいろなことができるようになろうと思うようになっていく。将来のボランティア精神の基盤となる人の役に立つ喜びを幼児期に経験させるためには、このような簡単な手伝いをするなどにより、他者の役に立っているという満足感を得られるようにすることが大切である。(下線は著者が付した)

自己有用感という用語こそ出てこないが、人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること、自分が有用な人間であることを自覚できるようにすることの重要性が指摘されている。

自己有用感とは、昭和61年度に東京都立教育研究所による「しつけに関する研究」の中で作られた用語である。その研究に携わった北島貞一によると、自己有用感とは「自分の属する集団の中で、自分がどれだけ大切な存在であるかということを自分自身で認識すること」である⁴。換言すれば、自分の属する、家族、友達、学級、地域などの集団の中での自分の位置・価値を認めることである。

いじめ問題の研究をしている滝⁵は、規範意識の基礎として自己有用感を重視した。滝は自己有用感を「自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている、…。他者と交流することで得られるそうした感情」としている。

自己有用感に関する研究の多くは、二人の研究の定義を基にしている。これらの研究に共通するのは、「自分の存在が価値のあるものであるという認識を他者を通して得られること」である。では、自己有用感を育むために欠かせない他者とはどのような他者であろうか。北島の考えや生徒指導提要によると、他者とは自分の所属する集団の中の他者である。一方、滝の考えや幼稚園教育要領解説では年少者や高齢者なども含めた広い範囲の他者である。

(2) 先行研究の動向

1) 自己有用感尺度に関する研究

自己有用感とはどのような要素から成り立っているのでしょうか。石本⁶は「必要とされている」「役に立っている」という感覚を測定するため、自己有用感尺度を作成した。石本は先行研究で開発された居場所感を測定する尺度のうち、「必要とされている」「役に立っている」という感覚を表すと考えられる因子を参考に、7項目からなる尺度を作成した。それは「自分が必要とされていると感じる」「自分の存在が認められていると感じる」「まわりの人から関心をもたれている」「自分が役に立っていると感じる」「自分に役割がある」「私がないとみんながさびしがる」「私がないとみんなが困る」の7項目からなる尺度である。次いで、石本は1次元構造をもったこの自己有用感尺度と、個人的居場所確保度尺度、社会的居場所確保度尺度、心理的 well-being 尺度、本来感尺度を用いて、それらの相関を調べたところ、社会的居場所の確保と本来感・自己有用感の間には有意な正の相関がみられたが、個人的居場所の確保と本来感・自己有用感の間には有意な相関がみられなかった。ありのままにいられるという感覚と、自分が役に立っていると思える感覚が、社会的居場所と関連することを示した。

栃木県総合教育センター⁷では、「高めよう！自己有用感 ～栃木の子どもの現状と指導の在り方～」というテーマをもとに、小学4年生から中学3年生に質問紙調査を行い、「自己有用感とは何か」「自己有用感はどのようにすれば伸ばせるか」などについて明らかにしている。因子分析の結果、「存在感（他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感）」「承認（他者や集団から、自分の行動や存在が認められているという状況）」「貢献（他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況）」という自己有用感を構成する要素と、自己有用感の獲得の前提条件として重要な「関係性（「～と一緒にいると安心」「～を信頼している」といった他者や集団との関係の状況を示すもの）」の4因子30項目で構成される自己有用感尺度を作成している。この尺度は、子どもにとって身近な他者や集団の中から「クラス」「家庭」「先生」の3つの関係を取り上げ、それぞれの自己有用感を測る尺度である。

2) 自己有用感を育む研究

学校教育の現場では、授業あるいは異学年活動等の実践を通して自己有用感を育む研究がされている。例えば片桐・木村⁸は、小学校2年生の生活科における野菜栽培と、5年生の総合的な学習における米作りという探究的な学習の中で、他者評価が得られる活動を設定したところ、児童の自己評価シートにおける自己肯定感や自己有用感を意識する記述が多く見られるようになった。脇田⁹は週の初めに学級のための目標を考え、評価し合う「がんばりチェックカード」を作ったり、運動会に向けて目標を設定し、運動会後に組体操や騎馬戦でペアを組んだ友達と手紙を交換し合う活動をしたりして、貢献・承認・存在感を感じさせることで、自己有用感の獲得につなげた。また、東京都大田区立馬込小学校では、異年齢集団による交流の時間を設けたり、児童会活動を活性化させたりすることを通して自己有用感を育む実践が報告されている¹⁰。

幼児期の自己有用感に着目した研究は今のところ見られないが、幼児期においても人の役に立つ喜びを味わうことができるようにすること、自分が有用な人間であることを自覚できるようにすることの重要性が指摘されていることを考えると、幼児期においても自己有用感を育むことは大切であり、今後の研究の蓄積が必要であろう。

3. 向社会的行動

(1) アイゼンバーグに見る向社会的行動

1960年代以降、他者に対する思いやり行動や援助行動は、向社会的行動（prosocial behavior）あるいは愛他行動（altruistic behavior）として研究されてきた。向社会的行動の代表的研究者であるアイゼンバーグの訳書である『思いやり行動の発達心理』『思いやりのある子どもたち 向社会的行動の発達心理』をもとに、幼児期における向社会的行動についての知見を整理したい。

アイゼンバーグは、向社会的行動を「他人あるいは他の人々の集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとする自発的な行為」と定義している¹¹。

向社会的行動の動機や理由づけについて、保育園の教室で自然に向社会的行動を行った子ども自身にその動機を尋ねたところ、以下の7つで説明された¹²。

表1 子どもが答えた向社会的行動の理由（動機）

理由の種類	理由の特徴	行動の例
要求指向の理由	他者の要求に焦点を当てる	Aが欲しがったから
実際的理由	手近な課題や状況の実際的な面への注目	Aが持ってなかったから
情緒的関係の理由	援助の受け手との関係を重視	Aは友達だから
承認指向の理由	他者の承認を得たいという願望による	Aが褒めてくれるから
快楽主義的な理由	自己の快楽的願望による	怒られるのは嫌だから
直接互惠の理由	後の互惠的行動への期待による	次はAが助けてくれるから
愛他的理由	他者への共感や同情	Aがかわいそうだから

アイゼンバーグ著『思いやりのある子どもたち』をもとに久保・大西¹³が作成したもの

年齢の小さな幼児は要求指向の理由（「欲しいって言ったから」など）や実際的理由（「机が濡れていたから拭いた」など）のどちらかだけで行動の動機を述べることが多い。4～5歳児は時には情緒的関係の理由（「Aが好きだから」など）や承認指向の理由（「僕を好きになるから」など）、快楽主義的な理由（「私が友達にクレヨンを分けてあげると、先生が後でポップコーンを作らせてくれるだろうから」など）、直接互惠の理由（「次に同じことをしてくれるだろうから」など）で向社会的行動を理由づけている。

また、大人に向けた向社会的行動では「先生が私に言ったから」といった罰や権威による理由を挙げるのに対し、仲間に向けた向社会的行動では「その子が好きだから」といった情緒的関係の理由を多く挙げることから、平等に等しい子ども同士の仲間関係において向社会的行動はより自発的なものとみなしており、特に年少の子どもたちは大人とのやりとりよりも子どもたちとのやりとりにおいて、愛他的な自己認知を発達させる可能性が高いことを指摘している¹⁴。

(2) 日本における幼児期の向社会的行動に関する研究の動向

従来、幼児の向社会的行動発達を検討した研究では、「他者への要求への注目」「動機づけ」「意図と行動のつながり」といった行動の出現過程に、視点取得能力、共感性等の個人内要因がいかに関与しているかを検討されてきた。これに対して伊藤¹⁵は、遊び場面向社会的行動の文脈として位置づけ、5歳児を対象にした観察等から検討した。その結果、向社会性についての認知の個人差は、仲

間との相互作用や困窮場面遭遇や改善回数と関連があることを明らかにした。また、実際に向社会的行動を数多く経験することが行動後の再構成の機会の多さにつながり、これが向社会的性についての評価的側面の認知を高めていることを示唆した。

若林¹⁶は、幼児の向社会的行動方略の生起過程を、特に思いやりを表現しようとしながらも失敗してしまう場合について、4歳児クラスと5歳児クラスの観察記録をもとに分析している。その際に、向社会的行動が、被援助者または第三者に援助するように直接声をかけられ、頼まれて生じたものを「依頼」、それ以外のものを「自発」と分けて考えている。その結果、幼児が自発的に向社会的行動を生起する際、困窮者にとって効果的に向社会的行動を表現することは非常に困難であるということ、被援助者にとって最も効果的な向社会的行動方略は何であるかを模索する能力が必要となってくること、幼児の向社会的性は必ずしも我々が考えるような文脈に沿った形として表現されるとは限らないことを指摘している。

一方、幼児期における向社会的行動の実相を、実験的な枠組みによって明らかにした研究もある。溝川¹⁷は、嘘泣きと本当の泣きを区別できる幼児の4割が、嘘泣きの表出者に対して向社会的行動をとるということから、幼児が嘘泣きのどのような側面に注目して「他者の向社会的行動を導く」と判断するのかを明らかにするため、4歳児と5歳児を対象に個別実験を行った。結果から、嘘泣きが向社会的行動を導くとの判断をする際に、4歳児は状況における被害の有無を考慮し、5歳児は表出者や受け手の感情を考慮することを示唆している。

伊藤¹⁸は、幼児の向社会的行動に他者の感情解釈がどのような影響を及ぼしているかを、4歳児と5歳児を対象に実験を行い、検討した。その結果、感情解釈情報の提示を受けた被験者は、提示を受けない被験者より向社会的判断・行動を多く行った。このことから、他者の感情を適切に推測できず、向社会的判断・行動を示さない幼児に対して、感情解釈情報を与えることで、向社会的判断・行動の発達を促す可能性を示唆している。

幼児期の他児に対する向社会的行動に関する研究は、第三者による観察によって、あるいは実験的な枠組みによって研究されてきており、保育者による研究はこれまでのところほとんど見られない。幼児の行動の背景や、内面についての理解が深い保育者が当事者性を持って研究することは、向社会的行動研究において大きな意義があると考えられる。

4. 共感

(1) 共感の定義

共感性に関して、1980年代頃までは研究者によって認知的側面を強調する定義と感情的側面を強調する定義とが存在した。認知的側面とは、他者の視点に立ち、その感情や心的状態、行動を推し量って理解することである。一方の感情的側面とは、他者の感情や心的状態を経験する情動面のことである。認知的側面と感情的側面のどちらか一方を重視する定義では、もう一方の側面が共感ではないとされ、重視されなくなってしまうこと、認知的側面と感情的側面のいずれも共感を考えるうえで欠くことのできない要素であり、共感をより多面的にとらえようとする研究の流れがあり、近年は、認知的側面と感情的側面の両方を含める定義が主流となっている。

認知的側面と感情的側面の両方を含める定義には、例えば、デイヴィス¹⁹は「他者の経験についてある個人が抱く反応を扱う一組の構成概念」として、認知的側面と感情的側面、過程や結果等を包括する多次元的概念としている。また、鈴木²⁰は「他者のポジティブおよびネガティブな経験（感

情、欲求、知覚、思考、態度などの心理状態) について、推測から理解を経て反応へ至る心理傾向および認知能力」と定義している。

(2) ポジティブ感情への共感

杉山²¹は、喜びに対する共感性と悲しみに対する共感性では、発達過程に違いがあることを指摘しており、橋本²²も心理臨床の観点から、ポジティブな感情かネガティブな感情かによって心理臨床場面における共感性に違いが見られると述べている。共感に関する先行研究は、櫻井ら²³が指摘しているように、他者のネガティブ感情(苦しみや不幸)に対する共感性に着目してきており、他者のポジティブ感情(喜びやうれしさ)に対する共感性にはあまり注意が払われなかった。しかし近年、ポジティブ感情に対する共感に着目した研究もされつつある。

葉山²⁴らは、共感性プロセス尺度を作成するにあたり、共感性の各構成要素を認知的側面と感情的側面に分け、さらに感情的側面ではポジティブな感情とネガティブな感情を分けて以下のように考えた。認知的側面として「他者の感情に対する敏感性(他者の感情に関心を持ち、注意を向ける傾向)」、「視点取得(相手の立場に立って、相手の感情を理解する傾向)」、感情的側面として「ポジティブな感情の共有(他者のポジティブな感情と同じ感情を持つ傾向)」、「ネガティブな感情の共有(他者のネガティブな感情と同じ感情を持つ傾向)」、「ポジティブな感情への好感(他者のポジティブな感情に対する他者志向的反応を持つ傾向)」、「ネガティブな感情への同情(他者のネガティブな感情に対する他者志向的反応を持つ傾向)」である。そして、認知的側面から感情的側面へのプロセスを想定し、「他者に対する敏感性が視点取得に先行し、こうした認知的側面が感情的側面に影響を及ぼす。感情の共有が他者志向的反応に先行する一方、感情の共有を経ずに認知的な構成要素から他者志向的反応に直接的な影響が見られる」というモデルを想定した。

山本²⁵は、自分の利害に直接絡まない、他者に生じた出来事について生じる喜びや妬みに着目し、共感的喜びと妬みの発生に関与する状況要因を明らかにしている。事象の直接関係しない第三者に起こる情動を「三項関係情動」と呼び、「共感的苦痛」「シャーデンフロイデ」「妬み」「共感的喜び」の4種に分類した。共感的苦痛とは、他者にネガティブな事象が生じた際にその周りに位置する個体が覚える代理的な苦痛である。シャーデンフロイデとは、他者が何らかの辛い状況にある場合の「いい気味」といった、ある種の喜びにも似た快感情である。妬みとは、他者にポジティブな事象が生じた際に、それを見聞きした個人が覚える相対的にネガティブな情動である。共感的喜びとは、賞賛や感激など他者が良い状況にある場合に、その他者の幸せを自分自身のことのように他者と共に喜ぶことである。山本は、他者に良い事象が生じた際、その事象に直接の利害関係がない非当事者に経験される共感的喜びや妬みといった気持ちに、他者の性別、自己関与の有無、出来事の原因、過去の態度、新密度、立場関係、出来事の内容の各要因がいかに関与するかについて、大学生らに質問紙調査を行った。本研究に関係が深い共感的喜びに関して明らかになったことは、異性の他者に対して他者の幸福を共に喜ぶ気持ちが強く経験されやすいこと、友人よりも後輩の方が良い出来事に自己が関与した場合において共感的喜びが強く経験されていたこと、他者の努力によって良い出来事が生じた場合には共感的喜びが最も強いこと、過去に自己の幸福や不幸に共感的な態度を示してくれた他者に対しては共感的喜びが強く経験されることである。その他に、男性より女性の方が共感的喜びが強く経験されやすいこと、他者との親密度が高いほど共感的喜びが強く経験されることが明らかになった。しかし、山本自身も指摘しているように、研究方法が場面想定法であり、仮定の状況を測定したものであるた

め、実際に経験された情動の調査からの検討が残されている。

(3) 幼児期の共感性

幼児期は怒りや悲しみといった感情よりも喜びの感情が比較的共感されやすく²⁶、また児童期以降と比べて幼児期は喜びに関する共感反応が強いことが指摘されている²⁷。

田中・岩立²⁸は母親の幼児に対する言葉かけが幼児の共感性に及ぼす影響に着目し、幼児への実験と母親へのアンケートから検討をした。その結果、母親の言葉かけが幼児の共感性に与える影響については、母親による対象の感情についての言及が、幼児のネガティブ感情の共感性を高める一方で、ポジティブ感情の共感性は高めないことが示唆された。また、従来の研究ではいわゆる「誘導的方法」が子どもの道徳的内在化を促すと主張してきたが、田中・岩立の研究からはそのようなことが幼児のネガティブ感情の共感性については言えるが、ポジティブ感情の共感性については言えないことが示されている。

また、共感性と役割取得能力（他者の立場に立ち、他者の視点、思考および感情を認識する能力）は密接に関係すると言われている。役割取得能力は共感性の認知的側面として扱われており、知覚的、認知的、感情的な役割取得に区別されると考えられている²⁹。3歳を過ぎるころから役割取得能力が徐々に発達し、この時期から年齢が上がるにつれて他者がどのように感じているのかが分かるようになる。

朝生³⁰は、幼児期における他者感情の推測能力の発達を検討した。その結果、4～5歳児では、他者のおかれている状況からのみ感情を推測するものが多く、6歳児になると、他者の特性を考慮に入れて感情を推測する者が多くなることから、他者感情の推測能力において、加齢に伴って利用する情報に変化するという質的な発達的变化があると考えた。

以上のように、ポジティブ感情に対する共感性とネガティブ感情に対する共感性の発達過程に違いがあると指摘はあるものの、特にポジティブ感情に対する共感性について着目した研究はほとんど見られない。

一方、保育の実践現場における研究では、共感という用語は保育者の幼児に対する共感と、幼児同士の共感という二つの視点から、数多く扱われている。実践研究では、共感の明確な定義をする目的ではなく、前者は教師の重要なかわりの一つとして、また後者は幼児の遊びや内面をとらえる視点の一つとして位置付けられている。

例えば、豊かな遊びを育むために大切な教師のかわりの一つとして「子どもの遊びの面白さを感じ取り、楽しさに共感したり、受け止め返したりしながら、一緒になって遊びの楽しさを味わっていく」こと³¹、道徳性や規範意識の芽生えにつながる教師のかわりとして「幼児の思いを丁寧に読み取り、共に感じ、支える」ことが大切であると述べられている³²。幼児同士の共感では、豊かな遊びの要因の一つとして「教師のしていることに、関心を示したり共感したりしている」ということ³³、仲間とのつながりをとらえる上での幼児の育ちのキーワードとして「友達と共感し合う」ということが挙げられている³⁴。

共感性は道徳性や規範意識、協同性などを育む上で重要な視点として位置付けられている一方で、共感性そのものは半ば自明かつ感覚的にとらえられており、その内実を検討するような積み上げは充分でないように思われる。

近年、佐伯³⁵は、共感を新たな視点でとらえ、共感のしくみと共感の内実を解き明かしている。

そこでは、発達は、共感的かかわりの中で生まれるとし、共感的関係を作れる他者が必要であるとしている。共同注意 (joint attention) とよばれている行為を、「横並びのまなざし」とし、あなたが見ている世界を、「一緒に見て、共に喜び悲しむ」、「私が見ている世界を、あなたも一緒に見てほしい」としてかかわるまなざしを、共感のために必要な行為としている。そして、保育実践の現場に潜む共感、特に子ども、保育者、保護者が保育を通して育ち合う姿に注目する重要性を唱えている。

5. 今後の研究課題

本論では、「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」に関係が深いと考えられる自己有用感、向社会的行動、共感に関する先行研究の知見を整理した。

今後は、2つの方向から研究を進める。1つ目は、本論で整理した自己有用感、向社会的行動、共感の他に「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」にかかわると考えられる、自己効力感、ポジティブ心理学等の知見を整理する。それらの用語と「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」の関係を理論化する。2つ目は、保育の実践を通して「他児の喜びを自らの喜びと感ずる姿」について事例を収集し、発現の要因を明らかにし、発達の変容をとらえることによって、幼児間における「他児の喜びを自らの喜びと感ずる」しくみと内実を明らかにする。

引用文献

- 1 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2015) 生徒指導リーフ Leaf.18「自尊感情」?それとも、「自己有用感」?
- 2 文部科学省 (2008)『生徒指導提要』 25
- 3 文部科学省 (2008)『幼稚園教育要領解説』 101
- 4 北島貞一 (1999)『自己有用感—生きる力の中核』 田研出版 3
- 5 滝充 (2005) 規範意識の形成と教師の指導力 『CS 研レポート vol.55』 教科教育研究所 12
- 6 石本雄真 (2010) こころの居場所としての個人的居場所と社会的居場所—精神的健康および本来感、自己有用感との関連から— カウンセリング研究 43 72-78
- 7 栃木県総合教育センター (2013) 高めよう! 自己有用感 ~栃木の子どもの現状と指導の在り方~
- 8 片桐治、木村吉彦 (2014) 他者評価に基づく探究的な学習における自己肯定感・自己有用感の育成 上越教育大学教職大学院研究紀要 1 13-22
- 9 脇田健太郎 (2016) 児童の規範意識の育成—規範に対する考えの深化と自己有用感の獲得を通じて— 愛知教育大学教育実践研究科 (教職大学院) 修了報告論集 2016 381-390
- 10 東京都大田区立馬込小学校 (2016) 子どもたちの自主的な活動を引き出しほめることで自己有用感を育む『総合教育技術』 小学館 36-39
- 11 N. アイゼンバーグ、P. マッセン (1991)『思いやり行動の発達心理』 金子書房 6
- 12 N. アイゼンバーグ (1995)『思いやりのある子どもたち 向社会的行動の発達心理』 北大路書房 28-31
- 13 久保遥香、大西将史 (2016) 幼児期および児童期における向社会的行動の動機に関する予備的研究—幼稚園教諭・保育士へのインタビュー調査および先行研究の追試による検討— 福井大学教育実践研究 41 61-68
- 14 N. アイゼンバーグ (1995)『思いやりのある子どもたち 向社会的行動の発達心理』 北大路書房 30-31
- 15 伊藤順子 (2006) 幼児の向社会的性についての認知と向社会的行動との関連: 遊び場面の観察を通して 発達心理学研究 17 241-251
- 16 若林紀乃 (2002) 幼児の向社会的行動方略の生起過程—自発的に思いやりを表現することの難しさ— 広島大学大学院教育学研究科紀要 51 375-380
- 17 溝川藍 (2011) 4、5歳児における嘔泣きの向社会的行動を引き出す機能の認識 発達心理学研究 22 33-43
- 18 伊藤順子 (1997) 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割 発達心理学研究 8 111-120
- 19 デイヴィス (1999)『共感の社会心理学』 川島書店 15

- 20 鈴木有美、木野和代、出口智子、遠山孝司、出口拓彦、伊田勝憲、大谷福子、谷口ゆき、野田勝子（2000）多次元共感性尺度作成の試み 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学 47 269-279
- 21 杉山憲司（1995）共感性と愛他行動の発達 二宮克美、繁多進（編）『たくましい社会性を育てる』有斐閣 69-82
- 22 橋本秀美（2005）肯定・否定感情に着目した共感性尺度の開発 心理臨床学研究 22 637-647
- 23 櫻井茂男、葉山大地、鈴木高志、倉住友恵、萩原俊彦、鈴木みゆき、大内晶子、及川千都子（2011）他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動、攻撃行動との関係 心理学研究 82 123-131
- 24 葉山大地、植村みゆき、萩原俊彦、大内晶子、及川千都子、鈴木高志、倉住友恵、櫻井茂男（2008）共感性プロセス尺度作成の試み 筑波大学心理学研究 36 39-48
- 25 山本良子（2009）共感的喜びと妬みの発生に関与する状況要因 東京大学大学院教育学研究科紀要 49 237-245
- 26 今井靖親（1974）幼児・児童における共感性の発達 奈良教育大学紀要 23 231-239
- 27 二宮克美、繁多進（1995）『たくましい社会性を育てる』有斐閣 77
- 28 田中あかり、岩立京子（2006）母親の幼児に対する「言葉かけ」が幼児の共感性に及ぼす影響—ポジティブ感情の共感に注目して— 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 57 63-70
- 29 デイヴィス（1999）『共感の社会心理学』川島書店 55-62
- 30 朝生あけみ（1987）幼児期における他者感情の推測能力の発達—利用情報の変化— 教育心理学研 35 33-40
- 31 岩手大学教育学部附属幼稚園（2016）豊かな遊びを育む 研究紀要
- 32 兵庫教育大学附属幼稚園（2015）協同性を育て道徳性・規範意識の芽生えを培う指導の在り方 研究紀要 第 22 集
- 33 前掲 31
- 34 兵庫教育大学附属幼稚園（2010）保育における「つながり」を考える—自然、体験、仲間— 研究紀要 第 20 集
- 35 佐伯胖（2007）『共感—育ち合う保育の中で—』ミネルヴァ書房 17-34