

友だち関係における文化¹ ——ジレンマ課題と友情概念の検討——

聖心女子大学 平井美佳²・高橋恵子³

Culture and the concept of friendships: How do Japanese children resolve a conflict between their best friend and a newcomer?

Mika Hirai and Keiko Takahashi (*University of the Sacred Heart, Hiroo, Shibuya-ku, Tokyo 150-8938*)

This study examined how Japanese children resolve a conflict between their best friend and a newly-arrived transfer student; and whether their concepts of friendship and promise developed as those of Western children. A total of 125 children and college students, seven to 24 year old, of both genders were individually asked to report their moral understanding of friendship in a semi-structured interview. A Selman-type friendship dilemma of positing a conflict between a newcomer and their best friend was used. As expected, the average developmental stages scores, indicating understanding of the meaning of "friend" increased with the participant's age, in much the same way as in Western children. However, many resolved the conflict through a different strategy from those of their Western counterparts. They made an inference regarding the newcomer's emotion, seriously took into consideration, and expressed preference to solve the problem through the three playing together. The role of social representation mediating culture effects on social behavior discussed.

Key words: friend, friendship, morality, culture, social representation.

近年、重要な他者との良好な関係を維持することが人間の適応にとって重要であることを示す実証的研究がそろい、人間の他者を必要とする性質は文化を超えて普遍的であるというコンセンサスが得られてきた (e.g., Kahn & Antonucci, 1980; Lewis, 1982; Takahashi, 1990). 一方、重要な他者として誰を選び、どの程度の強さで結びつき、どのような行動でそれを表現するかといった人間関係の内容やそれを律する価値や道徳、信念などについては文化が深く関わる事が指摘されている (e.g., Markus & Kitayama, 1991; Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake, & Weisz, 2000). しかし、文化が人々の行動をどのように制約するかについての実証的な証拠はまだ十分ではないという議論もある。よって、文化が人々の価値や道徳をどのように制約するのかを具体的に示す研究が注目される。

たとえば、Gilligan (1993) は、性別役割分業を重視する近代西欧文化が、女性に世話をすること (care) とその責任に高い価値を置くという男性とは異なる社会的役割を期待し、これがアメリカの若い女

性の妊娠中絶を決断する際の行動を律していることを示した。また、社会的道徳について研究を続ける Miller は、インドおよびアメリカの中産階級の子どもと大学生における責任の取り方についての信念や価値 (cultural beliefs and values, p. 542) の差異を明らかにしている (Miller & Bersoff, 1992)。すなわち、アメリカでは公正の原則 (e.g., 盗みをしてはならない) が優先されるのに対し、インドでは人間関係的な責任 (e.g., 人を助ける) が優先され、それぞれに文化的期待に一致した回答をしたと報告している。他の研究 (e.g., Shweder, Mahapatra, & Miller, 1987; Wainryb & Turiel, 1994) も含め、道徳についての文化的視点を持った研究は人々の持つ道徳や価値が文化的な制約を受けていることを示唆している。

これらの研究で明らかにされている道徳や価値は、最近のいわゆる文化心理学が定義する人々に共有される意味や活動 (e.g., Cole, 1996; Greenfield, 1997; 波多野・高橋, 1997) としての文化であり、人々が“どうすることが望ましい (または、正しい) と思うか”として文化の成員が共有している表象 (e.g., Moscovici, 2001; Sperber & Hirschfeld, 1999) であるといえる。そして、この表象として内在化された文化が、人々の行動を律していると考えられる。本研究は友だち関係に焦点を当て、わが国の小学生から大学生までが共有している友だち関係についての表象を検討することを

¹ 本研究は平成7年度一平成9年度科学研究費補助金 (一般研究 C, 07610144, 研究代表者・高橋恵子) によって行われた。

² 現所属：日本学術振興会・お茶の水女子大学。

³ データの収集については永野三恵さん、山本明子さんに協力頂いた。記して感謝したい。

目的とした。

友情、友だち関係と文化の研究

友だち関係の比較文化研究を続けている Keller らの最近の報告 (Keller, Edelstein, Schmid, Fang, & Fang, 1998) では、転校生と親友の間で葛藤するという具体的な場面に対する行動選択を求め、アイスランドと中国の子どもの7歳から15歳に至る縦断的資料を比較し、両群における差異と共通性を見出している。すなわち、アイスランドの子どもが自分の利益や約束について問題にすることが多かったのに対し、北京の子どもでは愛他、関係的な言及が多かったとし、これが両国の人間関係についての道徳の社会化における差異を反映していると解釈している。加えて、青年期における親友との関係は両文化で同じように重要であるという共通点も報告している。

一方、わが国でも仲間や友だち、友情についての研究は多い (本郷, 1994; 岡, 1999)。これらの研究では、英語の peer を仲間, friend を友人, best friend を親友と翻訳して、欧米と同じような“親密な同年齢の関係”を扱っていると考えてきた。しかし、筆者らは Krappmann ら (Krappmann, Oswald, & Uhlenbroff, 1994) がベルリンで用いた方法によって、すべての友人を挙げるように要求したところ、東京の小学生はベルリンの小学生に比べて“友だち”として挙げる人数が多く (平均: ドイツ9人, 日本23人)、“友だち”という語をあてはめる範囲がより広い可能性が示された (Takahashi & Miyamoto, 1997)。しかし、同時に行った親友とはどのような人か、友情とは何かといった友だち関係に関する概念についての面接内容を検討してみると日独間に差異はなかったのである。この面接中、ベルリンの子どもが親しい友人のみを“友だち”として選択的に挙げたのに対し、東京の子どもは同級生や仲間をすべて思い起こした上で、友だちと呼ぶには不都合な理由がある仲間だけを“友だち”のカテゴリーから除くという方法を用いる様子が観察されたことが注目された。この決定方法の特徴から、“友だち”の範囲についての日独の差異は友情の概念によるものではなく、友だち関係における行動選択や関係維持のための方略の違いと関連がある可能性が考えられるが、この点は明らかにされていない。

本研究の目的

そこで本研究では、わが国の子どもから大学生が友だち関係においてどのような行動を適当であると考えたのかという、友だち関係に関わる表象を検討することを目的とした。この目的のために、Keller らによるジレンマ場面を使用することにした。ジレンマ場面では A または B という選択肢を二つに限定して、どちらを選択するのも誤りではないが、よりどちらを好む

かを尋ねる。したがって、その選択の傾向によって、それぞれの文化で暮らす人々が相対的にどちらをより好むかが見られる点で興味深い (e.g., 平井, 2000; Keller et al., 1998; Miller & Bersoff, 1992)。加えて、A か B かを示すことで、そのどちらでもない第3の方法を考えさせることも期待される。このジレンマ課題に加えて、先行研究 (Takahashi & Miyamoto, 1997) が明らかにしている友情の概念についても確認することにした。

本研究では、Selman (1980) が提案し、Keller, von Essen, & Monning (1987) が修正した友人、友情関係に関わるジレンマ課題を、Keller の承諾と協力を得て使用した。このジレンマ課題は、親友との約束と転校してきたばかりの生徒からの魅力的な誘いが葛藤する際に、どちらをなぜ選択するかを問うものである (詳しくは方法を参照)。Keller はこの回答を Piaget (1932) の発達段階によって分析することを考え、友情の大切さを説明し、親友との約束を優先してジレンマを解決するという方向へ発達すると仮定した (Keller & Edelstein, 1989)。しかし、わが国の子どもは転校生も“新しい友だち”と紹介され、“仲良くすること”が奨励される学校文化の中で暮らしており (Lewis, 1986)、Keller らの考える発達段階とは異なる点が予想される。具体的には、本研究が検討する仮説は以下のとおりである。

1. ジレンマの解決方略はわが国の子どもと西欧のそれ (e.g., Keller & Reuss, 1984) とは異なるであろう。すなわち、西欧の子どものように親友を優先するとは単純に割りきれないであろう。

2. しかし、約束や友情についての概念は、西欧の子どもとの間に差異がないであろう。

方 法

調査協力者

本研究の調査協力者は、Table 1 に示す小・中学生の男女計 90 名である。各群の男女が各 10 名以上になるように調査協力者を募集した。さらに、成人における理解についても検討するために、大学生の男女計 35 名を対象とする調査も実施した。小・中学生のほとんどは東京近郊の主として団地に住む同じ公立学校に通う平均的なサラリーマン家庭の子どもで、ボランティアとして応募したものである。また、大学生は東京の4年制大学に在籍するものである。なお、以下では各群を年齢の低い群から順に“小学低学年群”、“小学中学年群”、“小学高学年群”、“中学生群”、“大学生群”と呼ぶ。各群における性別による年齢差を検定したところ、大学生群において男子の平均年齢が高いという差 ($t(32)=2.12, p<.05$) を除いて有意差は認められなかった。

Table 1
調査対象

	小学 低学年群	小学 中学年群	小学 高学年群	中学生群	大学生群
学年	小学 1—2 年	小学 3—4 年	小学 5—6 年	中学 1—3 年	大学 1—4 年
Total N (M, F)	22 (12, 10)	21 (10, 11)	26 (14, 12)	21 (11, 10)	35 (18, 17)
年齢 (SD)	7.50 (0.60)	9.48 (0.51)	11.46 (0.51)	13.71 (0.78)	20.85 (1.13)

調査の手続きと内容

調査は個別面接で行われ、所要時間は平均 21.64 分 ($SD=6.80$, $R=11-45$ 分) であった。面接は了解を得て録音し、後にプロトコルを作成した。

ジレンマ課題の理解とその解決 Selman (1980) による友情についてのジレンマ課題を、Keller et al. (1987) が翻案したものを日本語に翻訳して使用した。その際、概念的な同一性を維持するよう Keller と検討を重ねて日本版とした。課題の内容は、主人公（調査協力者の性に合わせるために主人公が女子と男子の 2 種類）が親友と約束した同じ日に、転校生からも誘いを受けたというものである。具体的には、“主人公は最近寂しい思いをしているので話をしたいという親友と、次の日曜日に会う約束をした。しかし、その日の夜に転校生から電話があり、親友と約束をした同じ日に魅力的な誘い（e.g., 上映最終日の映画を見に行こう）を受ける。しかも、転校生は主人公のほかにはまだ親しい友だちがおらず、その上、転校生と親友とは互いに相手を好きではない”というものである。この物語では親友と転校生の両者から提供される誘い（映画や食事）の魅力の程度、および、両者に対して主人公の行動が意味する援助の程度（親友は寂しい、転校生は孤立）が等しくなるよう配慮されている。なお、課題提示の際には登場人物の年齢と性別が調査協力者のそれと一致するよう調整し、また、ジレンマ状況を理解しやすいように登場人物の名前が書かれたカードを使用した。

まず、ジレンマ課題を読んで聞かせ、その後 Keller et al. (1987) の面接マニュアルに従って面接した。このうち本論文の分析に用いたのは、(a) ジレンマがあることを理解しているか：“何が問題になっていたのか？”（以下では“場面の理解”）、(b) 主人公の正しい行動とその理由：“主人公はどうするのが最もよいと思うか？ それはなぜか”（以下では“道徳的判断”）、(c) 最終的な問題の解決策：“どうすればこの問題を解決できるか”（以下では“解決策”）について尋ねる三つの質問への回答である。

友情についての理解 既述の先行研究 (Takahashi & Miyamoto, 1997) において友情概念の理解には日独間の差がないことが確かめられたが、本研究において

もジレンマ理解の鍵となる概念として約束や友情についてどの程度理解しているかを確認することにした。すなわち、ジレンマ課題の後で“約束”および“友情”とは何か、それらをどのように理解しているかについて Keller et al. (1987) と同じ質問をした。まず、約束の概念については、“親友との約束を守るのは大切か？ それはなぜか？”、“よく知らず、2 度と会うことのない人とでも約束を守るのは大切か？ それはなぜか？”、“約束を守らないと人からどのように思われるか？”という 3 項目の質問をした。そして、友情の概念については、“親友と普通の友だちはどのように違うか？”、“どうすれば親友になれるか？”、“友人を信じることはどうして大切か？”、“親友はなぜ大切か？”の 4 項目について尋ねた。

発話分析の方法

まず、場面の理解、道徳的判断とその理由、約束および友情の概念についての質問に対する発話内容は Keller らによる人間関係における道徳に関する発達段階の基準 (Keller et al., 1987) に従った（付録参照）。これは基本的には Piaget の発達段階の考え方によるもので (Keller et al., 1987)、各項目に共通して、全く理解しない（段階 0）、自己中心的で根拠が不明確な（段階 1）、脱中心化して義務や関係を具体的に理解する（段階 2）、そして、高度に理解した（段階 3）という 4 段階に分けるものである。この発達段階の考え方に基づいて評定項目ごとに定義が設けられている。さらに、Keller らは各発達段階の間に中間段階（0.5, 1.5, 2.5：下の段階の基準に合致しないが、そうかといって、上の段階の基準に十分には達していないという意味で中間である）を設けている。なお、この基準については Keller らと協議し、分類を繰り返して概念的に同一になるよう心掛けた。

また、ジレンマに対する最も正しい行動、および、最終的な解決策については各調査協力者の発話内容を、親友を選ぶ、転校生を選ぶ、3 人で会う、別々にそれぞれに会う、両方とも断る、その他、の六つに分類した。

以上の分析方法によって、まず、第一筆者がすべてのデータの評定を行った。評定が困難なものについては 2 人の筆者の話し合いによって検討し、決定した。

また、基準の同一性が保たれるように、すべてのデータについて第一筆者が2回目(3週間後)の評定を行い、再度評定をチェックした。さらに、評定の信頼性を確かめるために、各群から20%のデータを無作為に抽出し、本研究の目的を知らない評定者(発達心理学を専門とする博士課程の大学院生)との一致率を見た。理解の発達段階について段階0.5の差は考慮せずに算出したところ、一致率は場面の理解、道徳的判断、約束概念、友情概念のそれぞれについて84, 80, 84, 80%であった。さらに、解決策については四つの群とも92%であった。

結果と考察

ジレンマ場面の理解、道徳判断、友情および約束の概念という4側面における理解の発達段階について年齢群による変化をFigure 1に示した。以下では、この結果について検討していくこととする。

ジレンマ場面の理解

まず、調査協力者らが場面のジレンマを理解できていたかについて検討する。Figure 1の“ジレンマの理解”にみるように、評定値は小学生群から大学生群へと上昇している。これについて性と年齢群を被験者間要因とした2要因の分散分析を行ったところ、年齢群の主効果のみが有意で($F(4, 124)=15.08, p<.01$)、性の主効果および交互作用は有意ではなかった。なお、学年群による差異を検定するためにSheffeの多重比較を行ったところ、小学低学年群と小学高学年群、中学生群、大学生群、そして、小学中学年と中学生、大学生との間に有意差が認められた($p<.05$)。よって、Figure 1に見るように、男女共に年齢が上がるに従って理解の段階が上昇していることが確認された。

なお、小学低学年群においてもジレンマを理解できなかった(段階0)者は皆無で、全員が少なくとも主人公に何らかの葛藤が生起していることには気づいて

いた。小学低学年群では段階1前後に評定された者が多く、これは葛藤があることには気づいているものの、人間関係の質的な違いや義務については言及していないものである(典型例：2人ともに誘われて、どっちにすればいいか迷った。“他に何か問題があった?”ありません。(小学2年生女子))。そして、人間関係の質的な評価や約束の義務について言及した場合には、段階2以上となるが、小学低学年以外の群ではこの段階2前後に評定される者が多かった(典型例：花子さん(=転校生)と一緒にコンサートに行くのを誘われたんだけど、自分の行きたいところだったから行こうかなと迷っていて、正子さん(=親友)の方は先に誘われたから、行った方がいいのではないかと迷っている(小学6年生女子))。さらに、登場人物の基本的な信頼関係とそれを維持するための義務との相互関係について理解を示すような回答、例えば、“あけみさん(=転校生)にとって他に友だちがいなくて、自分が唯一話せる友だちだと思ったから、あけみさんも大切にしたいかったし、直子さん(=親友)とはずっと仲良くしていたから、自分が心の支えになっていると思うとやはり断れない”(大学生女子)と答えると段階3と判定される。大学生では37.1%がこの段階3と判断され、段階2以上であった者が82.9%であった。大学生においても、段階1前後に判定される者が若干名いたことから、大学生の発達段階の平均は2.36($SD=0.63$)にとどまった。この値はKellerらの研究よりもやや低いものの、年齢に従って発達段階が上昇する点は一致しており、また、以下の道徳的判断についての分析の前提として、少なくとも全員が場面の葛藤に気づいていたという点が確認されたといえる。

ジレンマに対する道徳的判断

次に、ジレンマ課題に対する正しいと思われる行動はどのようなものか(Figure 1の“道徳的判断”)について、性と年齢群を被験者間要因とした2要因の分

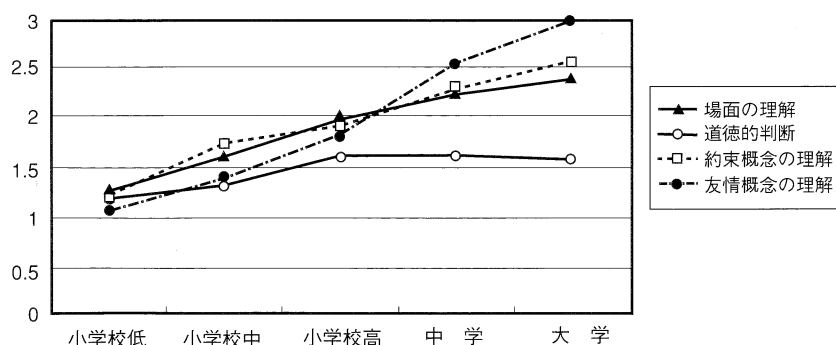


Figure 1. 各年齢群における場面の理解、道徳的判断、および、約束と友情の概念理解についての発達段階の変化。

Table 2
各年齢群における道徳的判断の発達段階による分布

発達段階	小学 低学年群	小学 中学年群	小学 高学年群	中学生群	大学生群
0	4 (18.2%)	2 (9.5%)	1 (3.8%)	2 (9.5%)	3 (8.6%)
0.5	4 (18.2%)	3 (14.3%)	1 (3.8%)	1 (4.8%)	4 (11.4%)
1	1 (4.5%)	1 (4.8%)	0	0	0
1.5	6 (27.3%)	8 (38.1%)	14 (53.8%)	9 (42.9%)	11 (31.4%)
2	7 (31.8%)	7 (33.3%)	10 (38.5%)	6 (28.6%)	15 (42.9%)
2.5	0	0	0	3 (14.3%)	0
3	0	0	0	0	2 (5.7%)

散分析を行ったところ、性の主効果のみが有意であり ($F(1, 124) = 4.95, p < .05$)、年齢群の主効果および交互作用は有意ではなかった。すなわち、全体的に男子よりも女子の方が道徳的判断の発達段階の評定値が高く、発達段階には年齢群による変化がないことが明らかにになった。

分布を Table 2 に示す。これに見るように、小学低学年群と大学生群を除いた 3 群において発達段階 1.5 が最も多く (38.1–53.8%)、小学低学年群と大学生群でも段階 2 (それぞれ 31.8%, 42.9%) に次いで段階 1.5 と判定された人数が多い (それぞれ 27.3%, 31.4%)。

Keller et al. (1998) の分析によれば、行動方略の分析は主に“親友と会う”か“転校生と会う”かのいずれかであり、他の回答については十分に明確にされていない。しかし、Figure 2 に見るように、本サンプルで得られた回答では、“親友と会う”と答えた者の割合は大学生群で一番高く (48.57%)、低学年群で最も低い (27.27%)。一方、“転校生と会う”と答えた者は、小学低学年群の 3 名のみであった。そして、“3 人で一緒に会う”という回答をした者の割合がいずれ

の群においても 30% 以上と一貫して高いことが注目された。この主な理由は“みんなで仲良くした方がいい”また“仲間はずればよくない”などであった。これらの回答は Keller らの基準において、自分の利益のみを考慮している (段階 0.5) のではなく、また、単に結果の予測を行っている (段階 1) ものではない。しかしまた、約束の義務や、関係の質的違いを考慮している (段階 2) とも判断されない。したがって、回答の多くは段階 1 と 2 の中間である段階 1.5 と評定することが妥当であると考えられた。つまり、Keller & Edelstein (1989) の基準に照らすと、この種の回答はジレンマにおいて重要な役割を果たす約束や関係の質について言及していないために、対処として不十分と判断される。なお、Keller らの定義では段階 1.5 は“登場人物の特定化されない感情的反応や友情の結果について述べるもの”とされている。

この傾向は、“どうすればこの問題を解決できるか?”という質問に対する回答でさらに顕著になった。Figure 3 で見るように、解決策として“3 人で一緒に会う”、“3 人で一緒に遊ぶ”と答えた者の割合が小学生から大学生まで一貫して多く見られたのであ

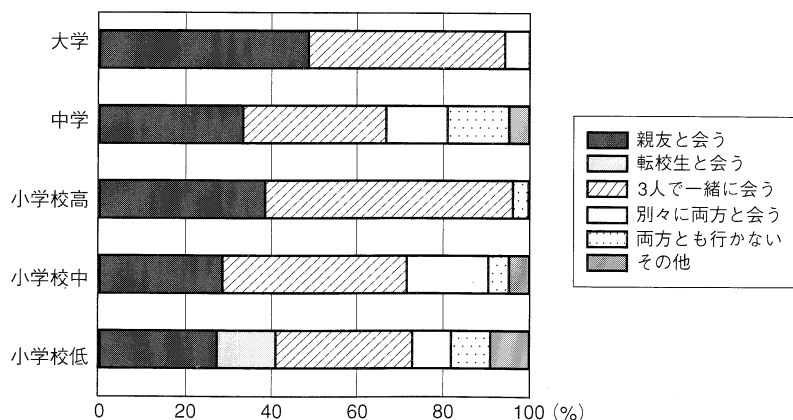


Figure 2. 各年齢群における“正しい行動”についての回答。

る。特に、小学校高学年では85.7%もの子どもたちが3人で仲良くすることが問題の解決になるとし、大学生においても74.3%の学生が同様の回答をした。

約束と友情についての理解

Figure 1の友情と約束概念の理解のそれぞれについて、性と年齢群を被験者間要因とした2要因の分散分析を行った。その結果、まず、約束については年齢の主効果のみが有意で($F(4, 124)=31.52, p<.01$)、性の主効果および交互作用は有意ではなかった。さらに、学年群についてSheffeによる多重比較を行ったところ、小学低学年群と小学中学年群、および、小学中学年群と小学高学年群を除いたすべての群の間で有意な差が認められた($p<.05$)。よって、年齢が上がるに従って約束理解の発達段階が上昇することが確認された。

また、友情の概念については、性の主効果($F(1, 124)=13.79, p<.01$)、年齢群の主効果($F(4, 124)=86.21, p<.01$)、および、性と年齢の交互作用($F(4, 124)=4.28, p<.01$)がいずれも有意であった。これについてさらに要因別に検討したところ、小学高学年群($F(1, 25)=13.34, p<.01$)と中学生群($F(1, 20)=11.32, p<.01$)においていずれも女子の方が友情についての理解が高いという性差が認められた。また、男女別の分析では男子においても($F(7, 63)=5.45, p<.01$)、女子においても($F(8, 54)=8.94, p<.01$)、ともに学年の単純主効果が有意であり、多重比較の結果、約束の概念と同様に学年が上がるに従って理解の発達段階が上昇したことが明らかとなった($p<.05$)。

約束および友情の概念の発達段階が年齢とともに高くなるというこの結果は、Kellerらによるベルリンの子どもを対象とした結果と一致する。なお、約束概念の理解について大学生であっても平均が2.54($SD=0.46$)であったのは、段階3と評定されなかった者が13名いたためである。これらの回答では、約束は道

徳的に拘束力があると理解している(段階2)ものの、約束の厳守による信頼が人間関係に欠かせないことに言及(段階3)していなかったためである。

討 論

本研究では、わが国の小学生から大学生までが友だち関係についてどのような表象(友情概念、および、友だち関係においてどのような行動が望ましいと考えているか)を持つか、また、それは年齢によっていかに変化するかを明らかにすることを目的とした。このためにKellerらによるジレンマの解決方略と約束および友情の概念とを調べる面接調査を行った。その結果、主に次の点が明らかとなった。

まず、ジレンマ場面の理解はKellerらの結果とほぼ同様に年齢とともに発達段階が上昇した。また、友だちとの約束を守ることが重要であること、親友とは特別な友だちであることについての理解も、先行研究同様に年齢につれて発達すると考えられた。しかし、ジレンマ解決の方略として正しいものはどれかという道徳的判断の発達については、Kellerらの基準にあてはめると本サンプルでは小学高学年以後ほとんど変化しなかった。それは大学生を含め、ジレンマの解決には“3人で一緒に遊ぶ”、“3人で仲良くすること”が最善だという回答が多いためであった。これらの結果は、ジレンマ場面についての解決方略が欧米での結果と一致しないであろうという仮説(仮説1)、および、約束や友情概念については欧米での結果と一致するであろうという仮説(仮説2)をとともに支持した。本研究の結果について、以下では2点に絞って論じてみる。

文化的特殊性と共通性

本研究の調査協力者は、親友と転校生との約束が同日同時刻に重なっていることを理解していながらも、“3人で一緒に遊ぶ”のがよいと回答し、その理由は“仲良くすること”が必要であるということであった。さらに“仲がよくない2人を取り持つこと”が主人公の役目だという者もいた。Kellerらによる発達段階3の基準に合致した者は、大学生でも35名中2名でしかなかった。つまり、東京の子どもと大学生は、ベルリンのそれとは異なる方法で同じジレンマ状況に対処するという文化差を見せたのである。この結果はGilligan(1993)が、女性に期待されている文化的役割のために女性が男性とは異なる道徳的基準を用いることを指摘してKohlbergの発達段階に異議を唱えたこととも符合する。また、渡部(1995)がわが国でSelmanのジレンマ課題を用いて社会的適応について分析するに際し、人間関係や相手の気持ちを考慮する“愛他的スタイル”というカテゴリーを新たに加えたこととも符合するといえるであろう。

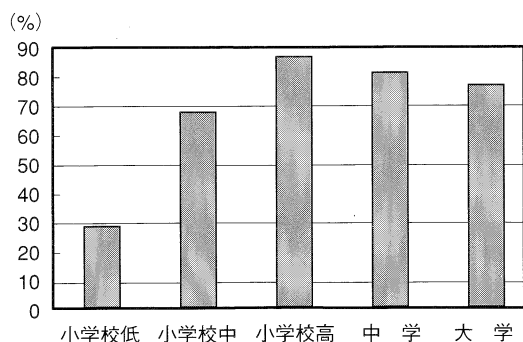


Figure 3. 各年齢群において解決策として“3人で一緒に”と答えた人数の全体に占める割合。

本研究の結果からすると、日本人の子どもにおける友だちについての研究を西欧の結果と直接比較したり、あるいは、理論や研究方法をそのまま直輸入することには慎重であるべきだといえる。つまり、友だち関係で何を善とするかについての文化的信念に同じでない点があるとすれば、西欧と同じ基準でのみ発達を判断することはできないということになる。

しかしだからといって、日本文化の特殊性だけを強調することも問題である。本研究で見出された結果を、日本人は誰とでも同じように付き合うのを善とすとか、集団の和を重んじる集団主義の証拠だとかと、性急に解釈することの危険性を指摘しておきたい。確かに、友だち関係のひとつの側面に文化差が存在するものと考えられる。しかし、一方で約束や友情の概念的理解には文化差が殆どなかった点も考慮しなければならない。文化と行動の議論では、どの部分が文化に特有でどの部分は文化を超えて普遍的かという特殊性と共通性の両面を考えていくことが必要であるといえるだろう。

文化を媒介する社会的表象

興味深いことに“3人で一緒に”というジレンマ解決の方略は、ベルリンのサンプルではほとんどで見られず、Kellerは分析においてこの点にまったく注目しなかったという⁴。つまり、この方略は本サンプルに特有であったといえる。本サンプルは、友だち関係における“正しい”行動としての共有された考え方、すなわち、友だち関係についての社会的（あるいは文化的）表象（Moscovici, 2001; Sperber, 1996; Sperber & Hirschfeld, 1999）を持っていたといえてよいであろう。

社会的表象にはいくつかの種類があると考えられるが、我々は、本研究やこれまでの道徳性研究などが明らかにしているような“どうすることが正しいか”また“どうすることが望ましいか”といった行動方略の価値や規範、さらには、本研究では扱っていない“どうするのが普通か”、“どうすることが常識的か”といった社会的期待の認知としての社会的表象をとらえることが、文化と行動の研究に有効であると考えている。文化が人間の行動を制約する過程には、心の外にある文化が発達や教育を通して心の中に表象として内在化され、それが文化と行動を媒介していると考えられるからである。従来の比較文化研究では、異なる国や地域に暮らす人々のある行動を測定し、発見された差異を説明するためにそれぞれの文化の歴史、文学、風評などのナラティブな資料、あるいは、観察されたエピソードなどのいわば間接的資料を用いてきた。これに対し、社会的表象という概念化を用い、いかにし

て文化が内在化されるのか、そして、それがどのように行動と関係するのかを検討していくことによって、文化をより具体的にとらえる研究が可能になると思われる。

引用文献

- Cole, M. 1996 *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. 1993 *In a different voice: Psychological theory and women's development*. 2nd ed. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenfield, P. M. 1997 Culture as process: Empirical methods for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 1. *Theory and method*. Boston: Allyn and Bacon. Pp. 301-346.
- 波多野誼余夫・高橋恵子 1997 文化心理学入門 岩波書店.
- (Hatano, G., & Takahashi, K.)
- 平井美佳 2000 問題解決場面における自己と他者の調整 教育心理学研究, **48**, 462-472.
- (Hirai, M. 2000 Mental negotiations between selves and others in problem solving situations. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **48**, 462-472.)
- 本郷一夫 1994 仲間関係 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩1994年版 金子書房 Pp. 227-253.
- (Hongo, K.)
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. 1980 Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*. Vol. 3. New York: Academic Press. Pp. 253-286.
- Keller, M., & Edelstein, W. 1989 *The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking*. Berlin: Max-Planck Institute for Human Development and Education.
- Keller, M., Edelstein, W., Schmid, C., Fang, F., & Fang, G. 1998 Reasoning about responsibilities and obligations in close relationships: A comparison across two cultures. *Developmental Psychology*, **34**, 731-741.
- Keller, M., von Essen, C., & Monning, M. 1987 *Manual zur Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen*. Berlin: Max Planck-Institute for Human Development and Education.
- Keller, M., & Reuss, S. 1984 An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. *Human Development*, **27**, 211-220.
- Keller, M., Schuster, P., & Krettenauer, T. 1993 Project "Individual development and social structure": coding criteria for the socio-moral interview.

⁴ Keller M., Personal Communication, 1999.

- Berlin: Max-Planck Institute for Human Development and Education.
- Krappmann, L., Oswald, H., & Uhlenbroff, H. 1994 *The emergence of intimacy in peer relationships during preadolescence*. Berlin: Max-Planck Institute for Human Development and Education.
- Lewis, C. 1986 Children's social development in Japan: Research directions. In H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan*. New York: Freeman. Pp. 186-200.
- Lewis, M. 1982 The social network systems model: Toward a theory of social development. In T. M. Field, A. Huston, H. C. Quay, L. Troll & G. E. Finley (Eds.), *Review of human development*. New York: Wiley. Pp. 180-214.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. 1991 Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, **98**, 224-253.
- Miller, J., & Bersoff, D. M. 1992 Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved? *Journal of Personality and Social Psychology*, **62**, 541-554.
- Moscovici, S. 2001 *Social representations: Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.
- 岡 隆 1999 友人関係 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩 1999 年版 金子書房 Pp. 159-186, (Oka, T.)
- Piaget, J. 1932 *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. 2000 The development of close relationships in Japan and the United States: Path of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, **71**, 1121-1142.
- Selman, R. L. 1980 *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shweder, R. A., & Mahapatra, M., & Miller, J. G. 1987 Culture and moral development. In J. Kagam & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 1-83.
- Sperber, D. 1996 *Explaining culture: A naturalistic approach*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Hirschfeld, L. 1999 Culture, cognition, and evolution. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, MA: The MIT Press. Pp. cxi-cxxxii.
- Takahashi, K. 1990 Affective relationships and their lifelong development. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior*. Vol. 10. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 1-27.
- Takahashi, K., & Miyamoto, A. 1997 How do Japanese children conceptualize 'friend'? Paper presented at the meeting of Society for Research in Child Development.
- Wainryb, C., & Turiel, E. 1994 Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, **65**, 1701-1722.
- 渡部玲二郎 1995 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究——年齢、性、他者との相互作用、及び人気の効果—— 教育心理学研究, **43**, 248-255.
- (Watabe, R. 1995 A study on children's interpersonal negotiation strategies in a hypothetical interpersonal conflict situations: Effects of age, sex, interaction with another and popularity. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **43**, 248-255.)

——2002. 1. 12 受稿, 2003. 3. 1 受理——

付 録

Table A・1

Keller らによる友情と約束の道德についての発達段階

段階	一般的定義	各評定項目の定義			
		場面の理解	道德的判断	約束の概念	友情の概念
発達段階 0	自他の視点が区別できない	葛藤に気づかない	理解していない	理解していない	友だちは単に近くにいる人で、いつでも交換が可能な人
発達段階 1	自他の視pointsの区別ができ始める。しかし、区別の根拠が道德的ではなく、自分の要求、好みなどである	人や物の質的な差異が識別されない。道德的な義務感が欠如している	行動の結果の予測ができ、“悪い”と評価はするが論拠が言えない	約束を破ることは“悪い”と評価するが、論拠が言えない	友だちとは遊び相手、親友は最もよく遊ぶ人
発達段階 2	自他の個性を認識し、何が道德的に“正しい”ことであるかを理解している	約束の持つ義務を理解している。また、人間関係の質的な差異を理解している	約束を守ることが判断の重要な評価基準になる。また、人間関係の質的比較が可能になる	約束が道德的な拘束力を持つことを理解している	友だちとは利益（知識、秘密、援助）を交換する人
発達段階 3	道德的正義と自他の個性との相互関係の理解の仕方が、より精緻化されている	約束を守ることが親友との信頼関係の維持に必要なと理解している	信頼を維持することが友情関係の規範であるとする	約束を守ることが、人間関係の信頼の維持に必要であるとする	親友とは個人的な悩みや経験を話し合え、相互に信頼しあう関係であり、心の安心をもたらす特別な人

注) Keller & Edelstein (1989), Keller & Reuss (1984) および Keller, Schuster, & Krettenauer (1993) によるマニュアルを筆者らが要約したものである