

Title	子どもの向社会的行動といざこざ
Sub Title	Conflicts and prosocial behavior of children in an elementary school
Author	大家, まゆみ(Oie, Mayumi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2000
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.51 (2000.) ,p.23- 30
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000051-0023

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

子どもの向社会的行動といざこざ

Conflicts and prosocial behavior of children in an elementary school

大 家 ま ゆ み*
Mayumi Oie

The purpose of this study was to investigate development of conflicts and prosocial behavior in 2nd grade in an elementary school during three school terms. Conflicts and prosocial behavior in a 2nd elementary school class were observed once a week, between April (beginning of school year) and March (end of school year). Using a videotape recorder and field notes, the discourses were analyzed. The result suggested that the relationship among empathy, social perspective-taking, styles of conflicts and prosocial behavior of children changed as school terms went on.

問題と目的

われわれはコミュニケーションを通して対人関係を築き、維持している。これは子どもの場合も同様であり、どのように子どもが同年齢の子どもと接触し、対人関係を築き上げていくかは子どもにとって重要な発達課題である (Bukowski & Hoza, 1989)。

子どもの対人関係においてしばしば見られる、他人を助けようとしたり、人のためになることをしようとする自発的な行為は、向社会的行動 (prosocial behavior) とされる (Eisenberg & Museen, 1989)。向社会的行動は、学校など集団における生活では特に、対人関係を築いていく上で重要な役割を果たす。この向社会的行動の発達を促す要因の1つに共感性 (empathy) があるという (井上・久保, 1997)。共感性とは他者の感情や他者のおかれている状況を認知して、同じ方向の感情を共有することであり、向社会的行動を動機づけるものである。すなわち、子どもが他人の気持ちを推し量ったり、他人を助けようとすることができるのは、共感性が発達しているからであるといえる。

向社会的行動の発達を促すもう1つの要因として、セルマン (Selman, 1971) は、他人の思考や感情、視点を理解する能力、すなわち社会的視点取得 (social perspective-taking) をあげている。セルマンによると、6~8歳ころの子どもは他人の視点に立つことができない「主観的役割取得」が、8~10歳ころになると、自他の視点を分化して他人の視点に立って自分の思考や感情を内省できるようになるという。

一方で相手に共感できない場合や社会的視点が取得される過程においては、しばしば子どもたちの間にいざこざが生ずる。小学校低学年は幼児期における家庭中心の生活から学校生活への移行期にあり、仲間関係も大きく変化するとされる (Rubin *et al.*, 1997)。特に小学校2年生は移行期にあたる8歳になる学年であり、共感性や向社会的行動の発達のしかたも、1年の間に発達すると考えられる。

そこで本研究においては小学校2年生を対象として、1年間の授業参与観察を行い、授業内の子どもたちの発話のやりとりを分析することによって、子どもの向社会的行動の発達を追跡することを目的とする。

方 法

対象 参与観察は東京都内の国立A小学校の2年生

* 慶應義塾大学文学部非常勤講師
(教育心理学)

の一学級（男子 16 名，女子 18 名）において行われた。のべ 1 年間にわたる観察であったため，対象場を 1, 2, 3 学期それぞれの中から 1 場面ずつ選び出し，時系列的な変化を検討することとした。具体的には，一学期においてはいざこざが生じている事例 1 を，二学期においては向社会的行動が生じている事例 2 を，三学期においては向社会的行動といざこざが生じている事例 3 を抽出し，分析対象とした。これらの事例を対象としたのは，各事例が各学期の授業中にしばしば見受けられたものであり代表的であると考えられたためであり，且つ，共感性や社会的視点取得の発達段階によって，同じようなグループ学習場面においてもいざこざが生じたり，向社会的行動が生じたりするため，いざこざと向社会的行動の双方を取り上げる必要があると思われるためである。

調査方法 新年度が始まった 4 月中旬から夏休みが始まる 7 月中旬までの 3 カ月，そして夏休みがあげた 9 月から冬休みが始まる 12 月下旬までの 3 カ月半，さらに冬休みがあげた 1 月上旬から年度末の 3 月下旬までの 2 カ月半，合計約 9 カ月のべ 108 時間にわたって，授業や休み時間の参与観察を行った。参与観察者は筆者ともう 1 人の常時 2 名であった。映像，音声記録の採取はビデオカメラ 1 台を用いて，また文字記録はフィールドノーツの形で，筆者ともう 1 人の参与観察者の 2 名が同時に，それぞれいずれかの採取方法によって週ごとに交代で行った。教師には 1 年間の観察終了後にインタビューを行った。参与観察者 2 名は，学級担任から「授業を見に来ている人」として子ども及び保護者に紹介された。教室では，休み時間に子どもが話しかけてきた場合や，子どもがビデオカメラや文字記録を取っている参与観察者に近づいてきた場合などに，子どもと言葉を交わした。

結果と考察

以下，一学期においてはいざこざが生じている事例 1 を，二学期においては向社会的行動が生じている事例 2 を，三学期においては向社会的行動といざこざが生じている事例 3 を対象として，3 つの事例に見られる子どもの向社会的行動の発達を検討する。なお，各事例に登場する教師および児童の名前は全て仮名である。

●事例 1 いざこざの場面

体育の時間—鉄棒「こうもり」の場面から—
 時期：6 月
 科目：体育

種目：鉄棒

鉄棒で「こうもり」（手を使わずに足だけで鉄棒に逆さまにぶらさがる）を練習する。2 グループずつが 1 組になって「こうもり」の姿勢のまま，手でじゃんけんをする。

男児が 2 人 1 組になって「こうもり」を練習していた。その中のある 1 組のペアの 1 人須川君が，足だけで鉄棒にぶらさがることができないため手と足でつかまっていた。すると須川君とじゃんけんをするはずの相手ではなく，相手の児童のグループにいる小宮君が，須川君の手を鉄棒からはなした。須川君は足だけで鉄棒にぶらさがっていることができずに，地面に逆さまに落ちてしまった。

須川君は立ち上がるとこぶしをふりあげ，小宮君に泣きながらとびかかっていた。以下はその時の児童（全て男児）の会話である。「」は発言，（ ）は行動を表している。

須川君：「（こうもりが）できないんだよ！」

（小宮君より体が小さい須川君が，泣きながら小宮君にこぶしをふりあげるが，小宮君は手で須川君のこぶしを受けとめながら笑っている。）

山田君（須川君と「こうもり」でペアを組んでいる相手の男児。小宮君と同じグループ）：

「あーあ，じゃんけんができなくて，つまなかった。」

佐藤君（小宮君と同じグループの男児）：

「あーあ，じゃんけんができなくて，つまなかった。」

小宮君：「だって，（須川君が）手をはなさなくて，つまないんだもん。」

（教育実習生が 2 グループの間に入って，なだめようとす。栗原先生が集合の合図の笛を鳴らす。児童は，今度はリレーをするために校庭の真ん中に走って移動する。）

以下は，須川君と小宮君のやりとりを見ていた移動途中の児童らの会話である。

石川君：「むりやりやっちゃ（＝須川君の手をはなしては）いけないだよな。」

小林君：「『こうもり』できないのに，小宮がバツて手をはなして（須川君が）落ちた。」

斉藤君：「だから，それが（＝須川君の手をはなすこと

が)注意なんだ。おまえらにわかるか。]

二者間のいざこざ

小宮君は須川君とじゃんけんをできなくてつまらなかったで、須川君の手を鉄棒からはなしたと思われる。鉄棒から手をはなせば須川君が落ちてけがをするかもしれないことや、手をはなされたときの須川君の気持ちを須川君の立場に立って考えることは、小宮君にはまだむずかしいようだ。自分がじゃんけんを見たいという気持ちのほうが、須川君が手をはなすことができないという事実を認識することよりも強くはたらいのだろう。こうもりができない須川君の手をむりやりはなしたら、須川君はいったいどうなるか。地面に落ちるかもしれない。もしかしたら、けがをするかもしれない。何より、須君はこわい思いをするにちがいない—小宮君は須川君の手をはなすとき、おそらくこのようなことを考えなかったのだろう。佐藤君も小宮君と同じで、じゃんけんを見たい気持ちのほうが、須川君の気持ちを察するよりも先にたっているようだ。

一方、石川君と小林君は須川君の手をむりやりはなすことはいけないことだと認識している。この時期の児童は自己中心的視点からものごとを理解してきた幼児期から、他人の視点や相手の立場を意識するようになってきている過渡期にあると考えられる。

●事例2 向社会的行動の場面

体育の時間—長なわとびの場面から—

時期: 10月

科目: 体育

種目: 長なわとび

2学期の体育の時間は、4班に分かれて長なわとびを練習する。帽子の色によって班ごとにグループ分けがなされており、赤・黄・白・緑の4つの班がある。今回エピソードとしてとりあげるのは緑班である。(1)と(2)において、「長なわとび」という課題を児童が学習していく様子を2週にわたって追跡する。

(1) 10月7日

班ごとに長なわとびの練習をしている。教師は各班をまわって指導している。以下は緑班での教師の指導と児童の様子の描写である。緑班は大嶋さん以外、全員男児である。まだとぶときに、なわにひっかかる児童が多い。「」は発言、()は行動を表している。

栗原先生:「回すほうの人を見る(ように)。」

(金子君がとぶ。)

栗原先生:(金子君のとびかたを見て)

「金子君、ちがうよ。」

緑班の男児ら:(金子君のとびかたを見て)

「金子!」

「金子、前むいてるんだもん。」

(武田君がとぶ。)

栗原先生:(武田君のとびかたを見て)

「まって、武田君。まだ、ちがうほうを向いてる。」

「とんだらすぐ走ってよ。」

(ふたたび金子君の番になる。金子君がとぶが、また、なわにひっかかる。)

栗原先生:「もう1回。」

白班の男児(先生のところにやってきて):

「先生、つづけて一周できた!」

栗原先生:「だれか、かっちゃん(市川君)と(なわを回す係を)かわってあげな。」

小幡君:「なんで、おれが。」

(と言いながら市川君と交替する。)

(2) 10月14日

一週間経つと各班とも、なわにひっかかる児童がほとんどいなくなっていた。ほぼ全員がスムーズにとべるようになったため、今回の課題は「白チームに負けないように、間をあげないでとぶ」ことである。

栗原先生:「今日は白チームに負けないように(1人1人の)間をあげないでとぶ。15分間、練習。」

(緑帽子チームでは、大嶋さんと市川君がなわをまわしている。)

近藤君:(だれかがつまづいたのを見て)

「止まらないでとんでよ。」

(メンバーのほとんどがとべるようになったが、須川君はなかなかとべない。なわを回している市川君が、順番を待っている児童らにむかって)

市川君:「おまえたち、とびたいかもしれないけどさ、須川がとべなきゃ。」

(メンバーの1人がなわにひっかかる)

市川君:「おれ何もしてません。せっかく須川がとんだのに。」

(須川君の番になる。またなわにひっかかる。)

市川君:「須川, おまえ, なわ見なくちゃしょうがないんだよ。」

(須川君がとべるようになる。金子君がなわにひっかかって止まる)

市川君:「金子, おまえ, 須川に負けてどうすんだよ。」

(1)の場面では班のうち何人かがまだうまくとべないでいる。そのため、とべない児童に対する先生の指導や他の児童のアドバイスは技術的なレベルで行われている。しかし(2)の場面では須川君以外は、ほとんどのメンバーがうまくとべるようになり、なわを回す係の市川君の注意は須川君に向けられている。

なわを回している市川君は、なわに足をひっかけてしまう須川君のために他のメンバーよりも須川君のとぶ回数を多くしたり、ほかのメンバーが失敗して流れが止まると「せっかく須川がとんだのに」「須川に負けてどうすんだよ」というように須川君をはげますような言い方をしている。市川君は須川君がとべないことを承知しつつ、須川君に「なわ見なくちゃしょうがないんだよ。」とアドバイスすることで須川君を助けようとしている。こうして班全体が「間をあけないでとぶ」という課題に向けて、なわをうまくとべるように努力している。

また2時間ともなわを回しているのは市川君だが、①では先生の「だれかかっちゃんとかわってあげな。」という指示に対して、小幡君が「なんで、おれが。」と文句を言いながら市川君と交替している。

なわを回す役は児童の間ではあまり人気がないようだ。①では先生の「だれかかっちゃんとかわってあげな。」という指示に対して、小幡君が「なんで、おれが。」と文句を言いながら市川君と交替している。また②では市川君が、須川君が練習している間にとびたような顔をしている男児らに向かって「おまえら、とびたいかもしれないけどさ・・・。」と言っている。

けれども誰かがなわを回さなければ長なわとびはできない。なわを回す係は、なわにひっかからないでとぶことと同じくらい重要である。

児童の社会的役割取得

教師はインタビューの際「体育では、いろいろやらせなければいけない。この時期に何をやるのが一番いいかを考えて、『大なわ』『王様じゃんけん』を選んだ。みんなできると楽しいこと、みんなできなければならぬことを意識づけてきた。だれかがつまづいたとき責めるのは簡単だ。だが、どうすればできるようになるかを

考えていかななくてはならない。」と回答していた。

「大なわ」はメンバー1人1人がなわの回りかたとスピード、つまりなわを回す児童のリズムをつかみとって、自分がそのリズムによって最もとびやすい瞬間をねらってとぶ課題である。メンバー1人1人の走りかた、とびあがる高さ、自分の前にとぶ児童との距離を、感覚でつかんでとぶ。なわを回す者は、自分はなわをとばないので1人1人のとびかたの違いを冷静に見ることができであろう。とぶ者となわを回す者の間でどのような相互作用が起きるかは、場面によっても、班の構成メンバーによっても異なるであろうが、とぶ者が周りの状況を把握してとび、なわを回す者がそのとびかたにアドバイスして、誰もつまづかず長なわとびをどれだけ長く続けられるかに挑戦するには1人1人の暗黙の協力が不可欠である。1人でも失敗したら班全体が失敗することになる課題を、個人間の技術差がある中で、いかに班全体が協力してつくりあげていくかが「1人1人の間をなるべくあけずに、長なわとびをできるだけ長くつづける」という課題の前提となるテーマである。この課題を達成するには、なわをとぶ自分のほかに自分の前や後にとぶ仲間、さらになわを回している仲間の呼吸を知らなければできない。そしてそれは技術だけの問題ではないであろう。上述の事例はなわを回す者と、とぶ者の技術的な相互作用だけではなく、他のメンバーに技術が追いつかない者の気持ちに対する配慮やなわを回す者の社会的視点および役割取得の様子を示している。

●事例3 いざごとと向社会的行動の場面

学級会一劇の練習の場面から

時期: 3月

科目: 学級会

3月20日に、「お楽しみ会」があった。グループごとに、ゲームや劇などの出しものをした。教師にインタビューしたところによると、いつもはゲームをした後にお菓子をたべて終わりになるそうだが、今回は児童の側から「劇をやろう」という声があがったようだ。劇のグループは「オズの魔法使い」「さるかに合戦」の2グループだった。この2グループが練習場所をとりあっている場面を、オズグループの行動に焦点をあてつつ描写したものが以下の場面である。さるかにグループは「ゆうひのひろば」で練習していたが、そこにオズグループがやってくる。さるかにグループは男女半々であるが、オズグループは男児は1人のみで、あとは全員女児である。

(オズグループはオープンスペースで劇の練習をしようとするが、メンバーの中の数名は「ゆうひのひろば」で練習したいと思っている。しかし「ゆうひのひろば」では、さるかにグループが先に練習している。〈オズ〉はオズグループの児童の発言、〈さる〉はさるかにグループの発言を表している。)

(オズグループが教室からオープンスペースに移動する。胡内さん、田原さん、山田さんの3人がオープンスペースで練習することについて文句を言っている。)

〈オズ〉山田さん:「とられちゃったんだもの、しょうがないでしょう。」

〈オズ〉田原さん:「ずっと、ここでやっていれば・・・」

〈オズ〉渡辺さん(みんなが文句を言うのを聞いて):
「じゃあ『ゆうひ』行って、みんなできいてくればいいじゃない。みんなで行けば心細くないでしょう。」

(女兒5人が先に立って「ゆうひのひろば」に行く。「ゆうひのひろば」で練習している、さるかにグループに渡辺さんが話しかける。)

〈オズ〉渡辺さん:「やってるんならさあ、はじっこでやってよ。」

〈さる〉市川君:「なんで?してるじゃん。」

〈オズ〉渡辺さん:「劇、やるんだから・・・」

〈さる〉野口君:「なんでそういう言い方あるんだよ。」

〈オズ〉オズグループの女兒ら:「・・・たいへんなんだから。」

〈さる〉野口君:「あっち行け。つまんない劇やってるな。」

〈さる〉須川君:「そうだー」

〈オズ〉オズグループの女兒ら:「なんでこっち・・・」
「きのう、やってたじゃない。」

〈さる〉野口君:「じゃあいいよ、ここでやれよ。かってにやれよ。」

〈さる〉須川君:「かってにやれよ。早くやれよ。」

〈さる〉市川君:「かってにやれよ。早くやれよ。」

〈さる〉野口君:「やるんだったら早くやれよ。」

(オズグループの女兒が口々に何かをさげぶ)

〈オズ〉渡辺さん:「読んでるの、じゃまするのいやでしょう。だからはじっこでやってって言って」

〈さる〉池田さん:「じゃあ『ゆうひ』つかわなければいいじゃない。」

〈オズ〉渡辺さん:「じゃあ、そっちも・・・『ゆうひ』つ、つかわないでやれ、やればいいでしょう。」

〈さる〉市川君:「なんでそういう話になるの。おれたちが先にとったのに。」

(オズグループの女兒らが一斉に口々にさげぶ)

〈オズ〉オズグループの女兒:「ちがう!半分やって、半分・・・」

〈さる〉野口君:「だって、おまえら、ここ使ってただろ。」

〈さる〉市川君:「そうだよ。じゃ、来るなよ」

〈オズ〉渡辺さん:「だって、みんなが行けとか言うんだもん」

〈さる〉市川君:「いってねえよ」

〈オズ〉渡辺さん:「いったもん」

〈さる〉市川君:「うるせえ、じゃ、いいよ。かってにやれよ」

〈さる〉市川君:(自分のグループに向かって)
「やろやろ」

(オズグループはオープンスペースにもどる。)

〈オズ〉古畑さん:「くやしいよ、もう。」

〈オズ〉山田さん:「みんなでやろう。」

〈オズ〉渡辺さん:「はやく、10分しかないよ、もう。」

いざこざの後の2グループの様子

オズグループでは渡辺さんが椅子にすわって、台本を読んだりメンバーに指示したりしている。しかしドロシー役の胡内さんはなかなか衣装を着られない。大場さん(事例3の発言には登場しないがオズグループのメンバー)が着せるのを手伝っている。一方藤原君と古畑さんは、2人でお互いをたたきあったりして走り回っている。

さるかにグループでは、オズグループがいなくなったあと練習が始まった。野口君が台本を読み上げて、進行係の役割を果たしている。台本にしたがって児童が演技をして、その演技に対して他の児童が「もっと大きい声で」というようにアドバイスをしている。

オズグループもさるかにグループも、グループ内では役割分担が出来てうまくいっている。衣装も各自が自分で考えて自宅で作ってきたりしたようだ。しかし2グループを比較すると、さるかにグループの児童が台本どおりに練習をすすめ、お互いの演技を「もっとこうし

たほうがいいんじゃない。」という具合に批評したりして劇をよりよいものにしていこうとしているのに対して、オズグループはまだ 1 人 1 人が好きなことを言っており、みんなでまとまる段階には至っていない。このことについては、教師のインタビューにおいて「さるかに合戦は上手だった。オズは、やりたい子がいっぱいいてみんながついていけない。(教師も) てこ入れはしたがやはり、さるかにのようにはまとまらなかった。」という発言があった。

この 2 グループが練習場所の取り合いになった。オズグループでは、メンバーがオープンスペースで練習したくないので文句を言う。それを聞いていた渡辺さんがゆうひのひろばに行って、さるかにグループと場所を半分ずつ使えるようにたのみにいく。しかし、オズグループは「やってるんならさあ、はじっこでやってよ。」と切り出したため、さるかにグループに「何で、そんないいかたあんだよ。」と反感をかわれている。一方で先に練習していた「さるかに」グループは、自分たちの練習場所にやってきたオズグループに場所を貸そうとしない。男児数名が「早くやれよ。かってにやれよ。」と強い口調でオズグループをむしろ追い返そうとしている。またオズグループは、さるかにグループの意見に対して 1 人 1 人が自分の口々に主張するだけで、まとまった意見を言わない。ビデオで見ても、さるかにグループの男児が鋭いはっきりとした表現で主張しているのに対して、オズグループの女児は一斉に叫びだすので、1 人 1 人が何を言っているのかをはっきり聞き取れない。

劇の練習態度にもこのような差がでている。オズグループは渡辺さんが中心になっているが、あとの児童は何をどうしていいかわからないといった様子だ。一人で気ままに行動している児童もいる。一方さるかにグループは中心的人物が数名おり、台本にしたがって滞りなく練習を進めている。演技に対する各児童の意見にも、劇の質を上げようという姿勢がうかがえる。

この差が場所取りの場面にもにじみでていると思われる。オズグループはもともと「ゆうひのひろば」を使っていたさるかにグループのところに後からやって来て、場所を半分使わせてもらおうとしている。それに加えて「やってるんならさあ、はじっこでやってよ。」と半ば命令口調でさるかにグループに話しかけている。さらに 1 人 1 人が一斉に自分の言いたいことを叫ぶので、相手を説得することはむずかしい。

一方さるかにグループにも、「ゆうひのひろば」を半分ずつ使おうという気持ちはないようだ。露骨に「使って

はだめ」とは言わないが「勝手にやれよ。早くやれよ。」という強い口調でオズグループを追いだそうとしている。

事例 3 においては、オズグループとさるかにグループの児童はそれぞれ自分のグループの意見を主張しているだけで、相手のグループの気持ちを察して、相手が納得がいくように自己主張することはむずかしいようだ。この場面において 2 グループの児童らは話し合いで解決したり妥協案をだすまでには至っていない。ただし、グループ内における結束は 2 グループとも固い。

3 事例に見られる向社会的行動の発達の变化

上述の 3 事例は、各学期ごとに代表的と考えられる向社会的行動およびいざこざの場面を取り上げたものである。3 事例に見られる向社会的行動の発達の变化は次のようであったといえる。①事例 1 における、2 年生になって間もない 1 学期の段階では、まだ自分のやりたいことを主張するだけで相手の視点に立つことができない「主観的役割取得」(Selman, 1971) の段階にある子どもがいる一方で、鉄棒から落とされた須川君の気持ちに共感できる子どもがいる。しかしまだ彼らも、いざこざの調整をする役割を果たすには至らない。②事例 2 における 2 学期の段階では、皆がいやがるなわを回す係の必要性を認識し、大なわとびという課題を達成するために自発的になわを回す係になる子どもが出てくる。相手の視点に立って、なわをとべない子どもにアドバイスするなど、共感性が発達し向社会的行動が促されつつある。③事例 3 の学年末の劇の練習では、オズグループを構成する他のメンバーの「ゆうひのひろばで練習したい」という希望を聞いて、さるかにグループに 1 人で交渉する子どもがいる。他のメンバーのためにできることをしようという向社会的行動が見られるが、交渉するにあたっては、自らの要求を主張するだけで相手のグループにどのように受け入れられるかまでは判断できないようである。子どもは他人に対して発言する際、自分の発言が相手に受容されるように発言スタイルを選ぶといわれるが(藤江, 1999)、集団内では向社会的行動が見られるのに対し、集団間のいざこざにおいてはまだ相手の立場に立って考えることができないようだ。

ま と め

本報告では協同的な学習場面において見られた子どもたちのけんかの場面をとりあげた。それぞれの場面ごとに児童の顔ぶれが異なるため、3 事例を 1 年間の学級全体の変化として捉えることはできないが、全体的な傾向

としては向社会的行動といざこざにおける児童の発言や対処の仕方が1年間で変わってきたように思われる。

事例1の6月の体育の時間の「こうもり」では、じゃんけんをできないので面白くない児童が「こうもり」をできない児童の手を鉄棒からむりやり離したためにけんかになる。その様子を見ていた者の中には手を離れた児童を非難し、地面に落ちて泣きだした児童に同情する者もいれば、手を離れた児童の味方をする者もいる。

事例2の10月の長なわとびの場面では、白班においては、なわをまわす者となわをとぶ者という2つの役割分担ができています。1人の児童はなわを回しながら、なかなかとべない者に何度も練習させたり励ましの言葉をかけたりもしています。班内部で協力的に課題をこなしている。

事例3の3月の劇の練習の場面においても、さるかにグループには台本を読む進行係がいる。また1人の役者の演技に対して他のメンバーがアドバイスして1時間の間に何回か通して練習している。一方でオズグループとの場所争いになると自分たちの領分を守るために一丸となる。このように1つのグループがいわば1つの個となり内部の秩序を守ることができるようになると、外部とのやりとりにおいてもメンバーが結束して対処するようになる。

オズグループも「ゆうひのひろば」で練習したいというメンバーの希望を通すために、さるかにグループに半分ずつ使うことを提案している。自分たちは劇のために集まった1つのグループであるという自覚が、児童の心の中で出来てきているのかもしれない。

「こうもり」はじゃんけんという1対1のゲームだが他の2つの場面は集団で行う種目と劇であり、かつ授業科目が異なるので単純に3場面を比較することはできない。しかし児童たちが協同で課題を達成していく様子は、3場面を通じて変化してきたように思われる。

事例1の「こうもり」の場面では、鉄棒から地面に落ちた相手の気持ちを考えることができない児童が数名いる。しかし事例3の劇の場面では「ゆうひのひろば」で練習したいというメンバーの意見を聞いたオズグループの1人の児童が率先して、さるかにグループと交渉している。オズグループの練習風景ではメンバーがまとまっているとは言えないかもしれないが、「みんなが(ゆうひのひろばに)行けて言うんだもん」「みんなでやろう」という発言が見られる。長なわとびの場面でも「おまえら、とびたいかもしれないけどさ・・・」という、なわを回す係の児童が順番を待っている児童の心中を押し量っ

ている発話がある。

教師は2学年修了時のインタビューで「最近、児童は感情に走らずにものを言えるようになってきたし相手がいることがわかって言えるようになってきた。また以前は声大きい子にひきずられていたが、最近それぞれ役割分担が子どもなりに見えてきた。」と児童の発達ぶりについて回答している。

協同作業においては、グループのメンバーがどれだけ納得できるやり方で作業を進められるかが結果を左右すると思われる。みんなで1つの課題を成し遂げる過程で、自分は何をやりたいかという気持ちや、どのように進めたらよいかという考え方はメンバー1人1人によって異なる。他者が何を望んでいるのか、また体育のような科目においては、相手が技術面では何をできて何をできないのかを分かろうとすることで自分のなすべきことを認識し、最終的に課題を達成すると同時に向社会的行動を生み出していくことになるのではないだろうか。3事例を通して見ると、学年初期には自己の主張をするのみであったり、相手に共感してもいざこざを調整するには至らない子どもの様子が見られるが、中期になると役割の必要性や課題達成に必要なことが理解でき、そのために他の子どもを助けることや注意を促すことができる子どもが出てくる。末期では、自分が所属する集団内では向社会的行動をとることができても、集団間ではまだ自他の視点を分化して、相手の視点に立って向社会的行動をとることができない子どもが多い。小学校2年生にあたる8歳前後は他人の視点に立つことができない状態から、自他の視点を分化できるようになる過渡期にあるとされるが、1対1の関係や同じ集団内における対人関係においては共感性や向社会的行動を維持できる子どもがいる一方で、大人数の集団間の葛藤場面においては子どもはまだ自らの感情や行動をコントロールできない状態にあるといえる。

参考文献

- Bukowski, W., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. (pp. 15-45) New York: John, Wiley & Sons.
- Eisenberg, A., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- 藤江康彦. (1999). 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. *発達心理学研究*, 10, 125-135.
- 井上健治・久保ゆかり(編). (1997). *子どもの社会的発達*. 東京大学出版会.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1997). *Peer Interaction*.

Relationships, and Groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology (5th Edition)*. (pp. 619-700) New York: John, Wiley & Sons.

Selman, R. (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.