

## 向社会的行動を促す教師の働きかけと子どもの準備性との関連

Relationship between Teacher Involvement to Encourage Prosocial Behavior  
and the Developmental Preparations of Young Children

村井 あかり\* 岡本 吉生\*\*  
Akari MURAI Yoshio OKAMOTO

**要約** 本研究は、学校教師が、子どもの特定の向社会的行動を促進したりあるいは抑制したりするのか、それによって子どもはどのように向社会的行動を定着させ内面化していくのかについて検討する。私立小学校の小学2年生1クラスの児童40名とクラスの担任教師1名を対象とし、クラスに筆者が入り、参与観察を行った。その結果、他者の気持ちを考えさせる言葉かけから共感性、責任感を意識させる指導から役割取得能力が促されていると考えられるなど、教師の働きかけと子どもの向社会的行動のプロセスには関連があると示唆された。つまり、教師の働きかけは、それぞれの段階に特定した向社会的行動への動機づけと、相互に関連性があり、それが有効に作用していることが明らかになった。

**キーワード**：向社会的行動、愛他行動、共感性、自尊感情、参与観察

**Abstract** The purpose of this study was to examine the relationship between teacher involvement to encourage prosocial behavior and the developmental preparations of young children. A participant observational study was conducted with a class of 40 second graders and their homeroom teacher at a private high school. Results suggested that there is a link between a teacher's involvement and the process by which children develop prosocial behavior. As an example, the teacher encouraged students to think about the feelings of others, which led to empathy. As another example, the teacher encouraged role-taking ability by issuing instructions that engendered a sense of responsibility in children. In other words, a teacher's involvement prompts prosocial behavior in specific stages. This approach effectively encouraged prosocial behavior.

**Key words** : Prosocial behavior, Altruistic behavior, Empathy, Self-esteem, Participant observation

### 問題提起

幼稚園や小学校では「思いやり」という言葉がよく聞かれ、クラス目標として「思いやりのある子」などと教室に掲示されていることも少なくない。困っている友達に手を貸す、泣いている友達を慰めるといった思いやり行動の例であるが、それは子ども

のどのような特性を育てることによって可能になるのだろうか。

思いやり行動は、心理学では向社会的行動と言われることが一般的であり、しばしば教育上の重要な達成目標の一つである。向社会的行動は、「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」<sup>1)</sup>であると定義され、もっぱら行為の内容によって規定されるもので、動機は含まない概念である。つまり、向社会的行動は、他人に対してしようとしたことの結果によって定義される。他方、向社会的行動と類似概念である愛他行動は、「外的な報酬を

\* 家政学研究科 児童学専攻  
Graduate School of Home Economics, Division of Child Studies

\*\* 児童学科  
Child Studies

意識的に期待することなしに、他者の利益や福祉の向上を目的として内発的に動機づけられた自己犠牲的な行動<sup>2)</sup>と利他的動機によってのみ行われる行為と定義され、両者は動機づけの有無によって区別される。

ところで、向社会的行動の発達には、遺伝的要因だけでなく家族や養育者、教師、きょうだい、友達といった「社会化のエージェント」<sup>1)</sup>が多く関わっている。子どもの向社会的行動の発達を促そうとする社会化のエージェントである養育者、とくに両親は、子どもの向社会的行動を褒めることで承認したり、逆に子どもの利己的で非協力的な行動を罰することで、子どもに向社会的行動を教えようとする。

社会化のエージェントである大人の働きかけや子どもの向社会的行動への効果に関しては、これまでも向社会的行動を促す養育者や教師の教育の在り方として比較的多くの研究が行われている。しかし、他者に何かを分け与える、他人を世話するといったある特定の向社会的行動が養育者や教師といった社会化のエージェントによるどのような種類の働きかけによって、どのような過程で生じるのかについては明らかでない。

そこで本研究では、社会化のエージェントの一つである学校教師が、子どもの特定の向社会的行動（たとえば、利他性や援助的行動、寛容さ、他人への思いやりなど）を促進したりあるいは抑制したりするのか、それによって子どもはどのように向社会的行動を定着させ内面化していくのかについて検討する。その場合、教師が行う働きかけが、それを受

ける子どもの発達準備性との間にどのような関係があるのか探り、教師による働きかけと子どもの向社会的行動との関係のモデル試案を提供したい。

## 向社会的行動のモデル

向社会的行動の内的プロセスや意思決定モデルについて、多くのモデルが提唱されている。本研究では、向社会的行動の意思決定が様々な要因によって変化することを示したEisenberg (1987)の向社会的行動の意思決定モデル<sup>1)</sup>を参考に作成した、向社会的行動のモデルをFig. 1に示す。モデルは大きく「他者の要求への気づき」「動機づけ段階」「行動の段階」の3つの段階に分けられる。他人の要求に注目するかどうかは、援助者の社会化歴、個人特性によって問題場面の解釈に影響し、個人的特徴と状況の解釈の両方がそれを左右する。他者の要求に注目した次の段階で、その他者を援助するかどうかの意思を決定し、生じてくるいくつかの目標の中でどれを優先するか「特定の状況での個人的目標の階層化」を行う。これは、個人的要因（その人の個人的価値や自尊感情の水準）、評価的要因（援助をすることのコストと利益についてのその人の見積もり）、情動的要因（共感、同情、個人的苦痛の反応）などのたくさんの要因によって規定される<sup>1)</sup>。行動の段階には、向社会的行動を行ったあるいは行わなかった後のもう一つの段階が含まれている。例えば、向社会的行動を現実を経験した結果が、個人の有能感や自尊心といった能力を強化し、その後向社会的に行動するかどうかに対して影響を与えている。

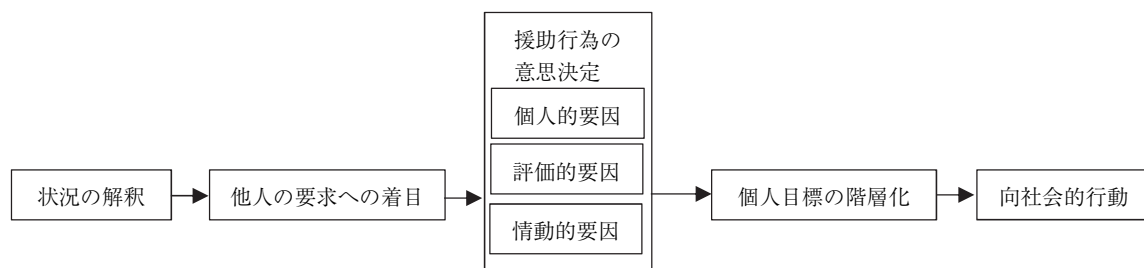


Fig.1 Model of prosocial behavior

## 動機づけ段階の規定要因

社会化歴が影響し、大人の働きかけと密接な関係があると考えられる動機づけ段階の個人内要因であ

る自己知覚と情動的要因である共感性について<sup>3)</sup>発達の観点を踏まえ、概観する。

自己知覚、つまり自己の姿の捉え方は、自己評価や自尊感情という概念が関係している<sup>4)</sup>。向社会的

行動は周囲から評価されやすく、望まれやすいものであることから、行動をすることで自己評価は高まり、自尊感情も高められることになる。Fig 1の向社会的行動のモデルより、そこで得られる自己満足と、自己評価や自尊感情の維持や向上の意思が、その後の向社会的行動を動機づけると考えられる。また自己知覚には、自分の能力や資質に対する自信や責任の評価が含まれる。年齢や経験が増えることによって援助能力は高まると考えられるが、それに伴って周囲の大人から向社会的行動が期待されると、責任感も増大する<sup>3)</sup>。

次に共感性についてだが、相手の情動の状態あるいは条件から生じ、その状態や条件に伴ってこちら側に起きる代理的な感情のあり方として定義される<sup>1)</sup>。相手が困っていることを知り（認知）、その苦しみを共有する（感情の共有）ことは、人に向社会的行動をとらせる動機となる。共感性には3つの側面が区別される<sup>5)</sup>。第1には、相手の情動の状態を弁別しそれに命名する能力であり、相手が今感じているのは「苦しみ」であるとラベルをつけることのできる能力を指す。こうした能力は4、5歳から伸びてくる。第2の側面は、相手の考えや役割を予想する能力である。相手が実際に経験しているのと同じようなやり方でその場面を見ることのできる能力であり、役割取得能力を指す。7歳から12歳までは十分に身に付いているとはいえない。第3には、相手の痛みを自分の痛みとし、喜びを喜びとする、つまり自分の見ている相手の情動を経験することを指す。この面での共感性は、発達初期の条件づけと人間性の中に組み込まれた生得的傾向による<sup>6)</sup>。

共感能力や役割取得能力といったそれぞれの機能が発達し統合されることによって、共感性をベースとするような愛他的な向社会的行動が形成されると考えられている<sup>1)</sup>。そのような行動が実行されるたびに、愛他性が自己の人格的な特性として知覚され、次第に愛他的動機に支えられた向社会的行動が定着する<sup>3)</sup>。

## 目的

向社会的行動には、共感性や役割取得能力など様々なことが関係している。これらの能力との関係の中で、教師の働きかけが有効であったりそうでなかったりするため、働きかけを受け取る子どもの発達段階を考えなければならない。向社会性を促す教

師の働きかけについては、これまでも教師の教育のあり方についての研究が行われている。例えば、他者理解のできない子どもにとっては養育者や教師の働きかけがストレスになるという<sup>7)</sup>。また、米国の小学校で実践される学校教育プログラムの研究において、あらゆる経験を積ませることが、子どもの向社会性の発達を促すことにつながるという<sup>8)</sup>。しかし、その多くは子どもの発達のレベルの違いまでは実証的に示されていない。

本研究では、時として子どもにとって有効ではない教師の働きかけには、子どもの発達準備性とのずれが生じていると考えられることから、教師の働きかけと子どもの準備性にどのような関係があるのかを検討する。

## 方法

### (1) 調査方法

#### (1-1) 対象

私立小学校の小学2年生1クラスの児童40名（男子児童24名、女子児童16名）とクラスの担任教師1名を対象とした。クラス名・児童の名前・担任教師の名前はすべて仮名である。

#### (1-2) 観察期間及び観察方法

観察期間は2017年9月～2018年3月の6か月にわたり、全27日間クラスに筆者が入り、参与観察を行った。

その場で記録をとり、記憶が鮮明なうちに観察記録をフィールドノートとしてまとめた。

### (2) 分析方法

集められた150事例のうち、教師が児童たちの向社会的行動につながる働きかけをしていると考えられる事例について127事例を同定した。事例について、筆者が繰り返し読み、それらの事例において行われている向社会的行動を促す教師の働きかけの内容を検討した。その中で向社会的行動を促す教師の働きかけに関連があると思われる部分を抽出し、そこでの言語的・非言語的やり取りを分析した<sup>9)</sup>。向社会的行動のモデル<sup>1)</sup>に従って、それぞれの段階でどのような相互作用があったのかを中心に試行錯誤し、これ以上分類できないところまで行った。その結果をTable. 1に示す。働きかけによって促されていると考えられる、向社会的行動につながる力についてカテゴリー化を行った。

## 結果と考察

教師によって促される向社会的行動につながると考えられる力について、向社会的行動のモデルに着目した分析の結果、10のカテゴリーに分類された

(Table.1)。それぞれのカテゴリーの名前は、【 】で示される。また、それを促す教師の働きかけについて右に記載し、該当する事例数を右端に記載する。カテゴリーに表されている例は最も特徴的であるものを表記する。

Table.1 Categories of participant observational data and examples

	教師の働きかけ	事例数
	【子どもに促される力】	22事例
例	T:「さっき I (女子児童) なんて言ったと思う? 『国語のやること終わったから、算数の続きやってもいい?』って。どう思う?」 児童たち:「うなずきながら「いいと思う。」 T:「そうだね。先生すら忘れてた。(算数でも今後やらなくてはいけない教科書の問題があること) 賢いよね。自分のやるべきことちゃんとわかってる。終わってないことわかってる。大好きな絵だけかいていけばいいわけじゃない。そういうことが考えられるってすごいよね。他にもいる?」 T:「自分の今やるべきこと、終わってないことはすきまの時間を大事に使う。学校のことは学校で終わらせよう。周りのことよく見て考えられる。先が読める。いいところは真似してほしい。I ちゃんたち、先生とってもいいと思ったよ。」(事例007)	
	【気づく力】	27事例
例	T:「V!U 泣いてるよ。からかってるってだけじゃないでしょ(ただからかったでは済まない)。言われたらどんな気分になる? これじゃあやなやつだよ。言う必要ないんじゃない。間違えてもいいっていつも言ってるでしょ。人の間違いを指摘する必要はない。ちゃんと謝りなさい。」(事例015)	
	【気持ちを正しく感じる力】	28事例
例	T:「仲直りできたの? BV(A組男子児童)は BUがいつも入ってきて命令するって言ってたよ。」 BU:「命令してない。」 T:「BUは命令してるつもりなくても、命令されてるような感じがしちゃうんじゃない? みんながそう感じてるなら言うときに考えてみたら? BVたちは嫌な気分だったみたいよ。」(事例048)	
	【感情を予想する力】	26事例
例	T:「BT, そうやって取ったら上の子の連絡帳に赤いの(判子のインク)ついちゃうよ。周りのことも考えなさい。自分のだけするするって抜いたら人のがどうなるのか考えて」(事例047)	
	【正しい自己像を保つ力】	8事例
例	T:「AMは笑ったのは○○(男子児童)だって言ってたけど、他に笑った人いないの?」 S:「数人の児童が下を向き言えない。」 AF:「僕も笑いました。」手を挙げる。 教師は、笑うのはいけないことだとクラス児童に指導をしたうえで、隠さずに手を挙げた AFを褒め、手を挙げて笑う。 (事例021)	
	【責任感をもち協力する力】	20事例
例	T:「今回2年生はみんな役割があるよね。楽器や台詞。今は楽器隊が練習している。練習できるように協力する。みんなが力を合わせるときはいつ?」 児童たち:「歌を歌うとき(全員で合唱をするとき)」 T:「うん。歌だね。でも歌を歌ってるときだけじゃないよね。楽器の子が演奏しているときも、一人一人が台詞を言うときも、みんなで力を合わせているんだよ。友達ががんばっているときもみんなで作ってあげて発表が出来上がるんだよ。」(事例045)	
	【自己主張をする力】	12事例
例	T:「CT, ありがとうをちゃんと言いなさい。CS が拾ってくれたんだよ。無言で受け取らないでお礼を言おうね。」(事例085)	
	【我慢する力】	39事例
例	T:「一輪車は数限られてるよね。一人一台じゃない。高学年も使うし、A組(隣のクラス)も使う。お友達泣かしてまで? 自分だけで使いたい? 上手に譲り合って代わりばんこに使って。」(事例033)	
	【他者を認める力】	42事例
例	授業「リレー物語」の目的 「子どもたちが、他の子の意見を聞いて考えてみんなで作ることが楽しい、良いこと、素晴らしいことと実感できる」ことを目指して、協力して校正し物語をつくりあげるという授業をしている。(事例092 教師より)	
	【向社会的に行動する力】	26事例
例	T:「今日の音楽の時間はどうだった? A先生(音楽の教師)、椅子はこんでらしたよね。気がついたらちょっと手伝ってあげるとか。だれか何かやってたら見てるの? 君たちのことのための準備してるんだよ。(中略)教室ではできるよね。細かいところにもみんな気づいて動けるよね。他の場面でもできるはず。生かしてほしいな。もう一歩踏み出して他のところ、ちょっとのところ、ちょっとのことだよ。ちょっと手伝う。ちょっと動く。もう2年生だよ。」(事例032)	

### (1) 気づく力

22事例において見られた、周囲の状況を把握させ、先の見通しをもたせる働きかけによって促される力を【気づく力】とした。向社会的行動のモデルより、向社会的行動はまず他人の要求への注目、つまり状況への気づきから始まる。【気づく力】が働きかけられているものとして、自分と同じ班の児童が片付けをしている状況に対し、「1班さんいいの？まだ終わってない子いるけど。」(事例082)などと直接状況を子どもに指し示す、「状況の提示」による働きかけが多く見られた。他にも授業が始まる時間になっても着席できない児童たちに対し、「正しい状況か正しくない状況か判断できるよね？CZは気づいてたよ。他の人が大声で話してるから話していいの？気づいたらどうする？自分が今何をすればいいか言われなくてもわかんない？」(事例090)と、気づくことの大切さ、気づいた後の判断についても指導する働きかけが見られた。教師が働きかけを行う場面としては、他者が困っている状況がある時や周囲の状況を見渡す必要がある時だけでなく、自己の問題として先を見通し考えた行動の結果を褒める「承認」の働きかけも見られた。また褒められた本人だけでなく、その場面にいた他児童も共有していることから「他児童へのモデリング」の働きかけであるとも考えられる。「状況の提示」によって【気づく力】を促し、また周囲を見渡し先を考えて行動した結果を評価する「承認」によっても、【気づく力】が促されていると考えられる。

### (2) 気持ちを正しく感じる力

27事例において見られた、相手の気持ちを正しく理解し共有させる働きかけによって促される力を【気持ちを正しく感じる力】とした。向社会的行動のモデルより、動機づけの規定要因の一つ、共感性にあたる考えられる。共感性には3つの側面があるが<sup>4)</sup>、この力は相手の情動の状態を弁別しそれに命名する能力、自分の見ている相手の情動を経験することができる力を含む。【気持ちを正しく感じる力】が働きかけられている場面として、自分の行動によって相手を傷つけた時に、「自分勝手に遊んでてもみんな楽しくないよ。ルールをちゃんと守りなさい。ルール違反して、そ

れで楽しいの？当てられたら出る。外野がいやならまた当てて中に入りなさい。」(事例066)などと、禁止の理由として他者の感情を意識させる「禁止の理由付け」の働きかけが多く見られた。また国語の授業においても登場人物の気持ちを考えさせる場面においても、自分ではない他者の感情を考え共有するという点で、「授業実践」としての働きかけが見られた(資料1参照)。共感性には、他者の感情を考えそれを自分の感情として共有する力のほかにも、相手の考えや役割を予想する能力という側面がある。これについては次に説明する。

### (3) 感情を予想する力

28事例において見られた、自分の行動によって起こる他者の感情を予想させる働きかけによって促される力を【感情を予想する力】とした。共感性の側面の一つに、相手の考えや役割を予想する能力である役割取得能力と呼ばれるものがある<sup>4)</sup>。【気持ちを正しく感じる力】は、他者の感情を共有することだけではなく、他者の感情を予想することが含まれる。自分の行動によって生じると思われる他者のポジティブ感情の予期は、期待感として行動の決定に関わる<sup>2)</sup>。【感情を予想する力】が働きかけられている場面として、他者を傷つける言動をとった児童に対し、「今は逆上がりが大事じゃない？体育のテストあったんだよね。BP、それなのに『どけ』って言ったんだよね。どうなの？一生懸命練習してるのに。BOこんなに泣くまで傷ついてるよ。どけて言うあなたの気持ちはどう？」(事例042)といった「状況の提示」の働きかけや、「言われたらどんな気分になる？」(事例015)といった「解釈」の働きかけが見られた。相手が泣いている、傷ついているという明らかな状況の時に、自分の行動によって生じる他者のネガティブな感情を予想させているといえる。逆に、他者のポジティブな感情を予想して行動することへの働きかけについては、T:「おうちの人と妹にも作ってあげたんだね。一人で食べるだけじゃなくて家族にも食べさせてあげたいという気持ちが大事だね。」R:「妹が喜んでくれて嬉しかった。」T:「喜んでくれたんだ！よかったね。(事例013)\*」といった「承認」「他児童へのモデリング」の働きかけが見られた。「他児童へのモデリング」の働きかけとは、他の

\* T:教師、英大文字:児童

児童の前で行うことで、褒められた子ども本人だけでなく、他クラス児童にも働きかけが行われているとみなすことを指す。教師が良しとする方向性を他児童にも示されることで、促進されているといえる。他にも「BUは命令してるつもりなくても、命令されてるような感じがしちゃうんじゃない？みんながそう感じてるなら言うときに考えてみたら？BVたちは嫌な気分だったみたいよ。」

(事例048)などの、自分が考えていることとは異なる感情を相手もつかかもしれないことを示す「解釈」の働きかけも見られた。他にも物語を作る国語の授業において、登場人物の気持ちを行動から作っていく学習でも「授業実践」として促されていると考えられる(資料2参照)。また、役割取得能力には、自分がどの程度の行動を行うことができるのかの予測をする力も関係しているといえる。これについては次に説明する。

#### (4) 行動の結果を予想する力

26事例において見られた、自分がどの程度行動できるのかという可能性を知り、自分の行動によって起こる結果を予想させる働きかけによって促される力を【行動の結果を予想する力】とする。共感性の3つの側面の一つである役割取得能力には、行動によって生じる相手の感情の予想だけでなく、自分の行動による結果を予想することや自分がどの程度行動できるのかという可能性を知る力も必要になる。【行動の結果を予想する力】が働きかけられている場面として、その時間にどのような行動をとるべきなのか、その行動をとることによって結果はどうなるのかを示す「なんで支度を始めて先生来なくても帰りの会するとかできないの。先生いないとできないの？早く教室に戻ってきて遊んでるの、あまりにも判断力なさすぎるよね。もう少し先を考えたら？日直(帰りの会を進行する係)もぱっと立ってやるべきなんじゃないの？考えてください。」(事例050)といった「行動の提示」の働きかけが多くみられた。他にも、「真面目にコツコツやった人はすごいよね。サボってる人との差が開いちゃうよね。」(事例061)といった学習面において、今現在の行動が結果としてどうなるのか考えさせるために「他児童へのモデリング」「承認」の働きかけが見られている。【行動の結果を予想する力】は、他のカテゴリーに比べ、学習面において働きかけられて

いることが多かった。

#### (5) 正しい自己像を保つ力

8事例において見られた、自分なりの正しい自己像をもたせる働きかけによって促される力を【正しい自己像を保つ力】とする。正しい自己とは、向社会的行動の動機づけの個人的要因の一つである自尊感情にあたると考えられる。【正しい自己像を保つ力】が働きかけられている場面として、自分も悪いことを行ったと教師に申告できない児童がいる中で、正直に手を挙げた児童への働きかけを挙げる。T:「AMは笑ったのは〇〇(男子児童)だって言ってたけど、他に笑った人いないの？」S:数人の児童が下を向き言えない。AF:「僕も笑いました。」手を挙げる。教師は、笑うのはいけないことだとクラス児童に指導をしたうえで、隠さずに手を挙げたAFを潔いねと言って褒める。(事例021)教師は手を挙げた児童の嘘をつかない正直さをクラス全員の前で褒めることで、その児童のみならずクラス児童全体へも正直であるように促されたといえ、「他児童へのモデリング」「承認」の働きかけといえる。この事例では正直さが自尊感情として捉えられるが、次の事例では、学習場面において努力することの大切さを自分自身の価値観、信念として、【正しい自己像を保つ力】が働きかけられている。次に示す。T:「みんなの前期の反省はどうか？毎日コツコツやってる？できた人？ちょっとさぼっちゃった？できなかった？じゃあどうすればいいか考えて。2年の後期も同じこと続けるの？先生に言われてやるの？小さなことだけど、毎日積み重ねるの本当に大事。コツコツやったこと。興味のあることにコツコツ取り組むのすごいね。今自分にできること。もちろん外で遊ぶことも大事。でも決めたことは毎日ちゃんとやりなさい。ちょっとのことでもいいんだよ。」(事例037)この事例では「毎日決めたことをきちんとやる」という自己像が示されており、それを保つよう「行動の提示」の働きかけが行われている。

#### (6) 責任感もち協力する力

20事例において見られた、役割意識や責任感をもたせ協力させる働きかけによって促される力を【責任感もち協力する力】とする。自尊感情の中には、自分の能力への評価や責任感も含まれている<sup>3)</sup>ことから、責任感に向社会的行動の動機

づけ要因の一つであるといえる。責任感をもつことは、当番や係などの児童に役割が与えられた場面において多く促されていることから、役割意識をもつことも含む。また、個々の役割意識はクラス全体のために、という目的で促されており、協力するという意味が含まれる。【責任感をもち協力する力】が働きかけられている場面を以下に示す。T：「今回2年生はみんな役割があるよね。楽器や台詞。今は楽器隊が練習している。練習できるように協力する。」T：「みんなが力を合わせるときはいつ？」児童たち：「歌を歌うとき」（全員で合唱をする）T：「うん。歌だよ。でも歌を歌っているときだけじゃないよね。楽器の子が演奏しているときも、一人一人が台詞を言っているときも、みんなで力を合わせているんだよ。友達ががんばっているときもみんなで作ってあげて発表が出来る。」（事例045）この事例では音楽発表会というクラス児童の力を合わせる行事の場面において、それぞれの責任感を促す、「行動の理由付け」の働きかけが行われている。また、当番制で行っている掃除の場面において、「DG、決められた場所をちゃんと掃除しなさい。自分のやりたいところをやるのは違う。それはあなたが無責任。DHの言う通りわがままだよ。」（事例097）という働きかけが見られる。それぞれの役割が決まっている場面で責任感をもって行動するよう促す「行動の提示」と「禁止」の働きかけが多く見られた。

### (7) 自己主張する力

12事例において見られた、自分の意思を表現し、主張させる働きかけによって促される力を【自己主張をする力】とする。自分の行動を調節する自己制御機能には、「自分の意志や欲求を明確にもち、これを他人や集団の前で表現し主張する」自己主張的側面と、「集団場面で自分の意志や欲求を抑制・制止しなければならない時、これを抑制する」自己抑制的側面の二つの側面が含まれる<sup>10)</sup>。自己制御機能の自己主張と自己抑制の両側面が、向社会的行動と関連している<sup>11)</sup>。

【自己主張をする力】が働きかけられている場面として、言葉が足りなかった児童に対し、「でもそれ伝わってないよ？伝わらなかったら何度も言っておいて。伝えるように言うことが足りなかったんじゃない？次どうすればいいかわかったよ

ね。」（事例043）といった「行動の提示」「行動の理由付け」の働きかけが挙げられる。他にも、T：「CT、ありがとうをちゃんと言いなさい。CSが拾ってくれたんだよ。無言で受け取らないでお礼を言おうね。」（事例085）といった感謝の気持ちを相手に伝えるべき場面で、教師の「行動の提示」の働きかけが見られた。

### (8) 我慢する力

39事例において見られた、自分の欲求を抑えなくてはいけない時に自己を我慢させる働きかけによって促される力を【我慢する力】とする。

【我慢する力】は【自己主張をする力】の自己主張的側面ではなく、自己制御機能の自己抑制的側面にあたると考えられる。【我慢する力】が働きかけられている場面として、「CY、今最後のまとめしてる。なんでがさがさしてるの？今片づける時間じゃないよ。」（事例089）といった決められた場面、ルールといった状況を考え、自分のやりたいことを我慢しなくてはならない場面において多く見られ、「状況の提示」の働きかけが見られた。他にも、「自分だけで使いたい？上手に譲り合って代わりばんこに使って。」（事例033）といった休み時間の中で譲るという行動を促す際にも、「禁止」「行動の提示」の働きかけが行われていると考えられる。

### (9) 他者を認める力

42事例において見られた、他者の良いところを知り認めさせる働きかけによって促される力を【他者を認める力】とする。他者を認めるということは、まず他者を知ろうとすることや他者に興味を持つという点で、向社会的行動の気づきの段階に関わっていると考えられる。「今日音楽の練習が終わった後、AZが僕の台詞この最後のだよ。先生、とってもいいなと思いました。」（事例031）など、児童の良いところをクラス児童全体に向けて褒めるという「他児童へのモデリング」「承認」の働きかけによって促されていると考えられる。他に【他者を認める力】が働きかけられている場面として、「D（名前を呼ぶ）、Eは自分で判断して今やってる。だから認めてあげてよ。」（事例005）や「そういうのはいい。GはGなりに頑張っているよ。」（事例006）といった「状況の提示」「状況の理由付け」の働きかけが考えられ

る。これらの働きかけは、他者の行動、感情を理解するといった点で、共感性を育てているとも推測される。

### (10) 向社会的に行動する力

26 事例において見られた、愛他的動機によって向社会的に行動させる働きかけによって促される力を【向社会的に行動する力】とする。これまでの働きかけは、向社会的行動に至るまでに必要な力を働きかけているものに着目していたが、ここでは向社会的に行動することそのものを促す事例を取り上げる。Table. 1 に示した【向社会的に行動する力】の例は、音楽の練習のために椅子を動かす音楽の教師を手伝うことを「行動の提示」「状況の理由付け」の働きかけによって促した事例である。この働きかけのあと、数日後の練習の時間に手伝いを行った児童4名を、クラス児童の前で教師が、「A先生(音楽の教師)は授業のあと、一人でやらないといけない。ちょっと手伝ってくれるといいよね。ありがとう。」(事例 035) と児童の名前を出して褒める。褒められるという「承認」「他児童へのモデリング」の働きかけによって、児童たちの有能感や自尊感情が高められ、今後の行動も強化されると考えられる。

### 結論

小学校における教師の向社会的行動を促す働きかけは、日常生活、授業、授業時間内、行事等の様々な場面で行われているといえる。促される働きかけは、個人を対象にしたものであっても、その多くがクラス児童全員の前で強化されている。直接的、または他の児童を通じた教師による働きかけと子どもの向社会的行動との関係について、次のことが明らかになった。他者の気持ちを考えさせる言葉かけから共感性、責任感を意識させる指導から役割取得能力が促されていると考えられるなど、教師の働きかけと子どもの向社会的行動のプロセスには関連があると示唆された。教師の働きかけは、それぞれの段階に特定した向社会的行動への動機づけと、相互に関連性があり、それが有効に作用していることが明らかになった。教師による働きかけと子どもの向社会的行動との関係のモデル試案 (Fig. 2) を以下に示す。

向社会的行動を促す教師の働きかけと子どもの向社会的行動との関係について特徴を以下に述べる。

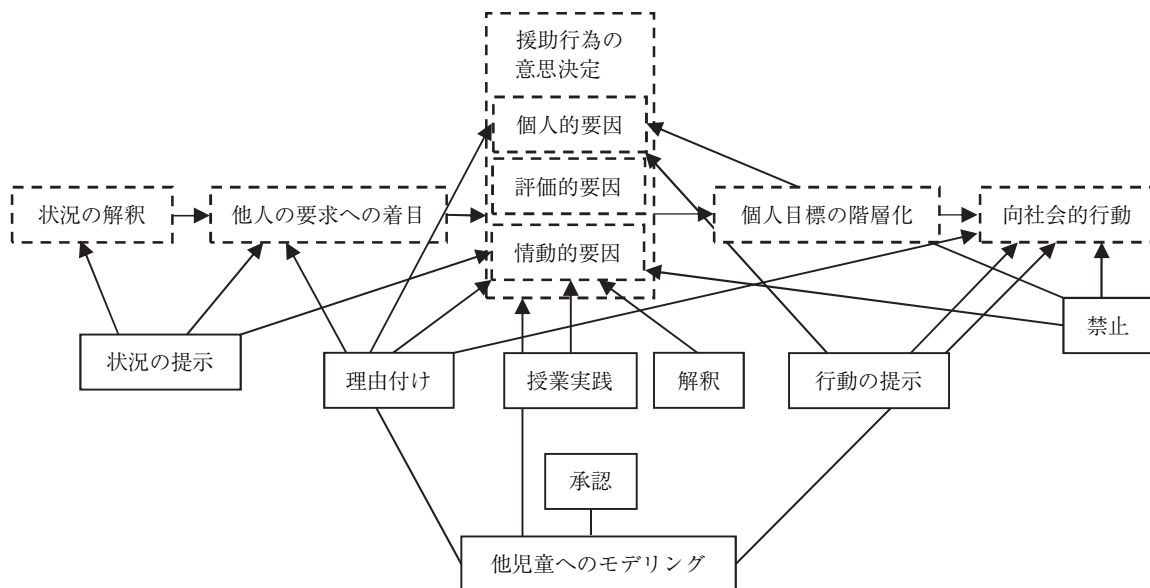


Fig.2 Model of involvement by a teacher



まず初めに、どの段階への働きかけであっても、「承認」「他児童へのモデリング」の働きかけが見られている。この働きかけは、ある児童へ褒めるといふ「承認」の働きかけを行う際に、その児童だけへ働きかけるのではなく、必ず他児童へそれを共有し、褒めた児童をモデルとする、というものである。教師が育てていきたい方向性に児童たちを向かせていくためには、一方的な指導だけではなく、児童をモデルとして「承認」していくことでそれを認識させていると考えられる。また小学校の学級における教師の持つ児童への影響は大変大きく、教師に認めてもらいたいと児童が欲求をもっている時期として、この働きかけは有効ではないかと考えられる。

第二に、状況の認知や行動の段階への働きかけにおいては、実際に「状況の提示」「行動の提示」が行われている。何が適切かを自分で考えられるようになるには時期が早いと判断し、具体的にどう行動することが適切であるかなどを教師が示していると考えられる。また「提示」と同時に「理由付け」の働きかけを行っていることから、「提示」されたものの「理由」をきちんと伝えることにより、今後自ら考えて行動していくことができるよう考慮していると考えられる。

第三に、情動的要因、つまり共感性や役割取得能力の段階へは、様々な方法によって働きかけが行われている。「友達はどんな気持ちになるのか」を考えられる力は、すぐに身に付いていくものではない。「気持ちを正しく感じる力」や「感情を予想する力」とカテゴリー化を行ったように、様々な能力が必要となる段階である。そのため教師は、「承認」や「状況の提示」だけではなく、「解釈」や「禁止」、「授業実践」など多角的に働きかけ、児童たちに促しているといえる。

本研究では、向社会的行動を促す教師の働きかけと子どもの準備性のモデル試案を作成したが、まだ十分に検討できていないところがある。今後は、本研究のデータをもう一度洗い直し、また他の教員による指導の場面など更なる事例を集め、研究を行うことを課題とする。

### 謝辞

本研究を行うにあたり、全面的にご協力、応援していただいた小学校の校長先生をはじめ先生方

皆様ならびに対象者の皆様に厚く御礼申し上げます。

### 引用文献

- 1) Eisenberg, N., Mussen, P. H. : *The Roots of Prosocial Behavior in Children*, Cambridge University Press. (1989) (菊池章夫・二宮克美 (共訳) : 思いやり行動の発達心理, 金子書房 (1991))
- 2) 首藤敏元 : 幼児・児童の愛他行動を規定する共感と感情予期の役割 風間書房 (1996)
- 3) 松崎学, 浜崎隆司 : 向社会的行動研究の動向, 心理学研究, 61, 193-210 (1990)
- 4) 中村陽吉 : 社会心理学における「自己過程」の問題, 社会心理学研究, 6, 131-137 (1991)
- 5) 菊池章夫 : 向社会的行動の発達, 教育心理学年報, 23, 118-127 (1984)
- 6) Hoffman, M. L. : *Empathy and Moral Development : Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press. (2000) (菊池章夫・二宮克美 (共訳) : 共感と道徳性の発達心理学 : 思いやりと正義とのかかわりで, 川島書店 (2001))
- 7) 大久保千恵 : 小学校低学年における「心の理論」の発達と教育場面における支援の必要性との関係, 次世代教員養成センター研究紀要, 57-63 (2015)
- 8) 山岸明子 : 向社会性の発達を促す経験と教育 : Child Development Projectの理論と実践, 順天堂医療短期大学紀要, 4, 70-79 (1993)
- 9) 磯村陸子 : 教室談話を介した学習の変容過程の記述分析 (秋田喜代美・藤江康彦 (編著) : はじめての質的研究法), 東京図書 (2007)
- 10) 山崎晃・白石敏行 : 幼児の自己実現を自己主張と自己抑制からとらえる, 保育学研究, 31, 104-112 (1993)
- 11) 伊藤順子・丸山愛子・山崎晃 : 幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連, 教育心理学研究, 47, 160-169 (1999)

## 資料1

【気持ちを正しく感じる力】授業
「かさこじぞう」は、日本のおとぎ話の一つである。貧しいが心の清い老夫婦が、道端の地蔵に笠をかぶせてやり、その恩返しを受けるという昔ばなしである。授業で扱うのは岩崎恭子による「かさこじぞう」である。
第五場面の音読から始める。第五場面は、「おじいさん」が「じぞうさま」に笠をかぶせて去っていったところで終わる。教師がこのときの「じぞうさまの気持ち」としてどのようなものが考えられるか、黒板に板書をしながら児童たちにたずねる。
児童：「お礼をしなくちゃいけない。」
児童：「恩返しをしたい。」
T：「(恩返しに対して)素敵な言葉が出てきたね」
児童：「売り物の笠なのに被せてくれたから、感謝の気持ち」
児童：「貧しさを忘れさせてあげたい」
児童：「少しでも楽しいお正月にしてほしい」
T：「うんうん、いいね！」
T：「今みんなおじいさんのことばかりだったけど・・・？」
児童：「かさこ作ったおばあさんも。」
児童：「優しいばあさまにも感謝の気持ち。」
T：「うん、そうだね。そういうところ出てくるのすばらしいね。さすがだね。」
＜教師は黒板に「やさしさ 思いやり」と板書する。＞
T：「どんな色で表せるだろう？」
児童：「申し訳ない気持ち少しあるからうすむらさき。」
児童：「赤。ばさまじさまの思いやりの気持ち。」
T：「どれもいいね。色の感覚はそれぞれ違うからね。」
T：教師、英大文字：児童
児童：「ゴールド。自分のことは見捨ててるから。」
T：「なるほど。自分のことは省みないすばらしい気持ちだから、ゴールドにしたいってということ？」
児童：うなづく
T：「自分も貧しいのにあげてるんだもんね。」
＜教師は児童から出た「うすむらさき」などの色を板書する。＞
T：自分を犠牲にしてもいいという気持ちとそれでも相手を思いやる気持ちがおじいさんとおばあさんにあったんだね。」
T：教師、英大文字：児童

## 資料2

【感情を予想する力】授業
前回の授業より、物語を作ってみようという単元の学習を行う。
この日の授業では、まず教師が黒板に「ころろ(気持ち)」と板書し、児童たちに「どんなのがある？」と投げかける。
児童：「うれしい」「たのしい」
T：赤チョークで黒板に「うれしい」「たのしい」を板書する。
児童：「かなしい」
T：青チョークで黒板に「かなしい」と板書する。
児童：「いかり」
T：「これは赤かな？青かな？」
児童たち：「青」
T：「青だね」と言い、青チョークで「いかり」と板書する。
児童：「くやしい」
T：「おお、くやしい。これは青？」
児童たち：「青」(「いかり」の時よりも声が小さくなる)
T：「青にしようか」と言い、青チョークで「くやしい」と板書する。
同じように、「やさしい・ゆかい・あたたかい・はずむ・かんどう」を赤チョークで、「にくしみ・おそれ(こわい)・さみしい」を青チョークで書き出す。板書する際、赤と青で書く位置を分ける。
T：「これくらいにしておこう。これって(青チョークで書かれたものを指し)、悪いものなの？」
児童たち：首を振る。(否定の意)
T：「うん。だれにでも絶対あるよね。でも、ずっとその気持ちではないよね。どこかでちゃんと切り替えてピンク(赤チョークで書かれたもの)になってる。ピンクになっていくような気持ちを作っていくことが大事。」
児童たち：うなづく
T：「読み手が赤い気持ちになっていくようなお話を作っていこうと思う。その前に、先週CL(女子児童)が作ったお話を声に出して読むね。」CLが作った「うさぎとかめの話 その後」を声に出して読む。
T：「どんな気持ち入ってた？」
児童：「たのしい」「うれしい」「くやしい」
T：「うん。くやしいまんまにした？」
児童たち：「してない」首を振る。
T：「してなかったよね。最後は赤の気持ちになってたね。」
T：「こうやって、お話を作るとき、ころろや気持ちを考えることがとても大事だよ。」
T：教師、英大文字：児童

指導教員：家政学研究所児童学専攻 岡本吉生教授