

向社会的行動における第三者性と葛藤に関する考察

— 「家族システム論」の視点から分析 —

A Discussion of Third-party Factors and Conflict in Prosocial Behavior
— An Analysis Based on the “Family Systems Theory” —

村井 あかり*
Akari MURAI

要約 他者の利益となる行動は「向社会的行動」と言われ、子どもの向社会的行動を促進することは、教育上の重要な目標の一つである。しかし、ある他者への向社会的行動が社会のルールによって非難されることや、別の他者を傷つける結果となることがある。本研究では、家族システム論の視点から「向社会的行動が向社会的に働かない」要因を明らかにすることを目的とし、小学2年生1クラスの児童と担任教師を対象として参与観察を行った。集めた事例を分類し、葛藤場面において、児童の向社会的行動が見られた事例を中心に考察した。分析により、「向社会的行動が向社会的に働かない」場面の要因について、(1) 第三者システム、(2) システムの差異、(3) パンクチュエーションによる規定の3つの側面からとらえることができた。また、葛藤場面における教師の介入に関するいくつかの示唆を得られた。

キーワード：向社会的行動、葛藤場面、参与観察、家族システム、コミュニケーションレベル

Abstract Behaviors that benefit others are called “prosocial behaviors,” and promoting children's prosocial behaviors is an important educational goal. However, prosocial behavior towards one person can be criticized by social rules and can result in harm to another person. The purpose of this study was to ascertain factors for “prosocial behavior not operating prosocially” from the viewpoint of family systems theory. Collected cases were classified, and cases in which children’s prosocial behavior was observed in conflict situations are discussed. An analysis revealed that the factors for “prosocial behavior not operating prosocially” are (1) third-party systems, (2) system differences, and (3) punctuation rules. Some suggestions for teacher interventions in conflict situations were also obtained.

Key words : Prosocial behavior; Scene of conflict; Participant observation; Family systems; Communication levels

I. 問題と目的

「思いやりのある人に育ってほしい」、「思いやりの心が足りない」といったセリフを耳にすることがある。幼稚園や小学校などの教育現場でも「思いや

り」という言葉はよく聞かれ、クラス目標として「思いやりのある子」といった掲示が教室に貼られていることも少なくない。「思いやり行動」の例として、泣いている友達を慰める、席を譲るといった行動が挙げられるが、日常生活の中では、こうした思いやり行動が相手に良いと感じてもらえないことがある。または相手には良いと感じてもらえたとしても、周囲から悪い行いだと評価されることもあるだろう。

* 日本女子大学大学院 人間生活学研究科 人間発達学専攻
Division of Human Development, Graduate School of Human Life Science, Japan Women’s University

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」¹⁾であると定義される。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り、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」²⁾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。これまで、周辺環境などの状況要因や動機づけなど様々な方向から幅広い対象で向社会的行動に関する研究が行われている³⁾。特に子どもを対象にし、その教育的な働きかけやしつけについての、向社会的な行動を推進する目的をもった研究は数多くみられる³⁾。

しかし、冒頭で述べたように、時として向社会的行動は向社会的に働かないことがあると考えられる。ある他者への向社会的行動が社会のルールによって非難されることや、別の他者を傷つける結果となることもある。例えば、他者のためにつく「思いやりの嘘⁴⁾」(White lie)は対象である他者にとっては嘘をつく行為が思いやりであり、向社会的側面をもつが、別の他者にとっては騙しとなることもあり向社会的行動として機能しないことがある。また、嘘をつくという行為そのものが非道徳的であると評価されることも少なくない。他にも、「授業中に、話しかけてきた友達の話に相槌を打っていたら、教師に叱られた」場面では、相槌を打っていた児童は、仮に友達の話の聞くという「向社会的行動」を行っていたつもりであっても、教師から見たときには話

を聞いていないという集団のルールから逸脱した行動となるだろう。

このように、二者関係の間だけで見たときの向社会的行動は、第三者が加わることで向社会的行動とはいえない意味が与えられることがあり、援助をする対象と第三者の間で葛藤を引き起こす場面が想定される。こういった葛藤場面について、誰もが日常的に経験したことがあると思われるが、第三者を含めた葛藤場面に着目した研究はほとんど見当たらない。

そこで本研究は、向社会的行動が却って問題を発生させてしまうという、いわば逆説的な葛藤場面について実証的に考察することを目的とする。現実社会で種々のトラブルを発生させられると思われる、このような葛藤場面は、人間関係の原型が作られる子ども時代から生じている可能性があることから、小学校の学校生活場面を対象とする。

また、向社会的行動の葛藤場面を考察するにあたり、「一般システム理論」を原点とする「家族システム論」の視点から分析を行う。一般システム理論は、研究の対象となる存在を、それを取り巻く環境(文脈・コンテクスト)との関係を考慮にいれて理解しようとする理論である⁵⁾。このことから、本研究が対象とする、二者関係よりも複雑な、第三者を含めた葛藤場面の分析に用いる理論として適していると判断する。家族システム論の原点である一般システム理論は、人間の行動における問題を理解するために多元的な枠組みを提供する理論であり、家族療法以外の、個人や社会システムにも適用できると考えられている⁵⁾。

本研究では、家族システム論の視点から、小学生児童の学校生活場面を対象とした「向社会的行動が向社会的に働かない」要因を明らかにすることを目的とする。児童の向社会的行動における葛藤について、事例的に考察することを試みる。

本研究で用いる言葉の定義を Table 1 に示す。

Table 1 Definition of terms

用語	定義
行為者	「向社会的行動」を行う人物
第三者	「向社会的行動」が行われる場面において、直接の当事者ではないが、行為者の行為に何らかの影響を与える人物やその人物の考え
援助の対象	援助行動としての向社会的行動を向ける相手
向社会的行動 (prosocial behavior)	その行動の動機は不明であるにしても表面上意図的で自発的な他者の利益となる行動

(1) 一般システム理論と家族システム論

1948年、理論生物学者のバータンランフィ(L. Bertalanffy)が「一般システム理論 (General Systems Theory)」を発表した。日本語では「秩序をつけて組み立てられた全体」と訳される「システム」は、無数に考えることができる。システムの例として、原子核と中性子と電子が一つずつ結びついた微小なシステムである水素や、無数の天体が秩序をもって構成するシステムである宇宙が挙げられる⁵⁾。同様に、人間もシステムであり、家族もまたシステムであるといえる。一般システム理論は、このような多種多様なシステム全般を説明しようとする「物の見方」であり、異性のシステムにも同様に当てはまるという「アイソモρφイズム (Isomorphism)」という特質をもっている⁵⁾。一般システム理論は、研究の対象となる存在を、それを取り巻く環境(文脈・コンテクスト)との関係を考慮に入れて理解しようとする理論である。たとえ対象が微生物システムであっても、複雑だと思われる人間や家族システムであったとしても、一般システム理論を同様に適用することができる。

理論を用いてシステムを理解するということは、「ある事象とそれが起きた基盤との間や生物と環境との間の関係の複雑さ⁶⁾」を理論に従って秩序立てて概念化するという点である。複雑なシステムを理解するために、複雑性を失わず同時に明確な概念化を可能にするという点で、一般システム理論は家族療法、心理療法において重視されていると考えられる⁵⁾。家族システム論は、一般システム理論に基づいて人間システムを理解しようとする家族療法の理論であり、家族を個人の寄せ集めではなく、有機的に結びついたサブシステムから構成される、一つのまとまりをもった生命体とみなす理論である⁷⁾。

(2) システムの階層性

精神科医ミラー(Miller)は、一般システム理論の下位システムであり生物体にのみ当てはまる「一般生物体システム理論」を提唱した。種々の生物体システムが、階層関係を持つことができるという特性に着目し、生物体システムを7段階の階層に分類した⁵⁾。

当該システムよりも小さなシステムは「サブシステム(sub system・下位システム)」と呼ばれる⁵⁾。例えば、人間の「サブシステム」は、脳、心臓、消

化器などの「器官システム」であると考えられることができる。当該システムよりも大きなシステムは「スプラシステム(Supra system・上位システム)」と呼ばれる⁵⁾。「器官システム」に就いてのスプラシステムは人間という「生体システム」である。逆に、家族や会社の係といった「集団システム」を中心に考えれば、「集団システム」のサブシステムは、家族を構成する個人、つまり「生体システム」だと考えることができる。また、心臓が止まれば人間は死ぬ、といったように、各々のレベルでのシステムは、他のレベルでのシステムと相関関係をもつと考えられる。

家族を例にとった場合、父、母、子はそれぞれ家族のサブシステムとなる。そして、父方の家族や母方の家族は「親族システム」となり、家族のスプラシステムとなる。また、家族の存続は家族を構成する個人(父や子など)の存続に依存しており、相互影響関係にあるといえる。

家族システムと同様に、小学校の「学級システム」の階層性を検討する。遊佐(1984)をもとに作成した⁵⁾「学級システムの階層性」をFig 1に示す。「2年1組」という学級システムを想定した場合、システムの階層性は以下のように説明できる。

「2年1組」は、「学校システム」のサブシステムであり、逆に、「5年2組」や「1年3組」などで構成される「学校システム」は、「2年1組」のスプラシステムであるといえる。次に、「2年1組」を構成するサブシステムは「教師システム」と「児童システム」であり、「2年1組」という「学級システム」はこれらのスプラシステムであるといえる。「児童システム」は、「A 友人グループシステム」や「B 友人グループシステム」といった「友人グループシステム」のスプラシステムとなる。「A 友人グループシステム」を構成するサブシステムは「A」や「F」といった「個人システム」であり、「友人グループシステム」は「個人システム」のスプラシステムであるといえる。最後に「A」という個人システムは、「呼吸器系」や「消化器系」などの「器官システム」によって構成されると考えられる。「A」という「個人システム」は「器官システム」のスプラシステムであり、「器官システム」は「個人システム」のサブシステムといえる。

また、それぞれのシステムは、家族システムと同様に相互に影響関係にあると考えられる。例えば、

「学校システム」の方針が「学級システム」のクラス目標に影響する。クラス児童の行動が授業や指導に影響を与えるといったように、「児童システム」

は「教師システム」に影響を与える。「学級システム」も家族システムと同様に、システムの階層化が可能であるといえる。

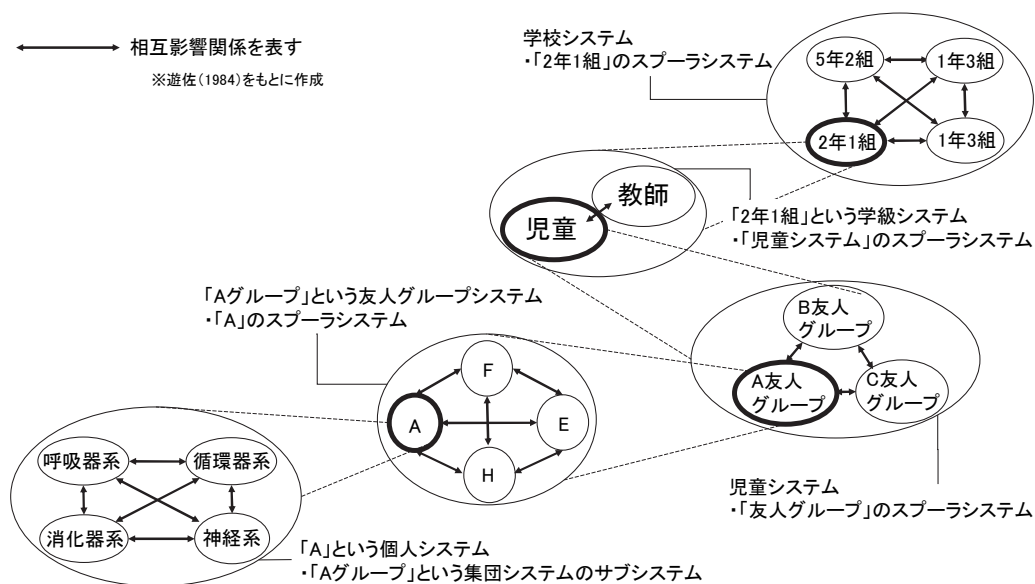


Fig.1 Hierarchy of the class system

(3) コミュニケーションのレベル

文化人類学者ベイトソン (Gregory Bateson) らによって開始された精神分裂病とその家族の研究を目的とするMRI (Mental Research Institute) のアプローチは、「コミュニケーション・アプローチ (Communication Approach)」であり、システムの機能に焦点を当てる。家族構成員間の交流から見られる相互のコミュニケーションの機能に焦点をあて、家族構成員の行動を理解しようとするアプローチである⁵⁾。

Paul Watzlawick はコミュニケーションの特質を、5つの暫定公理に集約している。第一・第二・第四公理はコミュニケーションの多元性に関する公理、第三・第五公理はコミュニケーションと人間に相互関係に関する公理である。これらは、コミュニケーションの多元性を重視しており、つまり、言語外のコミュニケーションに着目したものである⁶⁾。コミュニケーションは、次の①～④の4つのレベルで同時に行われる。①聴覚的—言語的レベル (言葉のレベルでの情報)、②聴覚的—言語外レベル (音声の言語外の情報であり、声色、音量、声の抑揚などに反映される情報)、③非聴覚的—言語外レベル

(音声、言語以外のレベルでの情報であり、手振り、身振り、表情)、④コンテクストレベル (同じコミュニケーションでも、それが行われるコンテクストによって異なる意味を含む) である⁶⁾。本研究では、「学級システム」を構成するクラス児童と教師の観察調査をすることから、児童たちのコミュニケーションに着目し、「学級システム」内での行動の理解を試みることにする。

II. 方法

1. 調査対象

都内私立小学校の小学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。

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。

3. 分析の手続き

集められた 127 事例のうち、児童が向社会的行動を行っていると考えられる事例や、教師が向社会的行動を働きかけていると推測される事例について、100 事例を同定した。事例を繰り返し読み、(1) 葛藤場面、(2) 教師の介入、(3) 向社会的行動、(4) 第三者性を分析の視点として、同定した 100 事例を分類した。その結果を Table 1 に示す。さらに、本研究では「向社会的行動が向社会的に働かない」要因を明らかにすることが目的であることから、分類した 100 事例のうち、「葛藤場面」において児童による「向社会的行動」が見られた事例を取り上げ、言語的・非言語的やり取りを分析した。家族システム論の視点から、事例を考察することを試みた。

4. 分析の視点

(1) 葛藤場面

子どもの「対人葛藤」について、これまでの研究では「トラブル」、「いざこざ」、「けんか」など様々な用語が用いられている⁸⁾。藤森(1989)は、対人葛藤を「個人の欲求・目標・期待が、他者によって妨害されていると個人が知覚するときに生じる対人的過程であり、感情・認知・行為を含むもの」と定義している⁹⁾。また、中川・山崎(2003)は対人葛藤について、「一方の子ども A が他方の子ども B に言語的、行動的に影響を与えるとき、B が抵抗を、A がその行動の維持を示すという、二者間の明らかな対立状態」と定義している¹⁰⁾。研究者によりそれぞれ定義は異なっているが、本研究では、対人葛藤が見られる「葛藤場面」について、「ある子どもが他の子どもによって自己の欲求・要求・行動は阻害されていても、行動的に明らかな抵抗をせず、対立にまでは至っていない場面¹¹⁾」も含むものとし、「対立」に限定しないこととする。以上より、「ある児童の目標が他の児童に阻止される、あるいは他の児童の妨害に対して自身の目標に固執する状況」を葛藤場面と定義する。

分析では、同定した 100 事例を、「葛藤場面」が見られなかった事例と「葛藤場面」が見られた事例について分類した。

(2) 教師の介入

小学校の教師は、授業や行事などあらゆる学校生活の場面で、児童に対し指導を行っている。指導は

学習面にとどまらず、児童の生活面にも働きかけられる。村井・岡本(2019)は、小学校教師の向社会的行動を促す働きかけと、それを受け取る子どもの発達準備性との関係について検討している¹²⁾。例えば、困っている人がいるなどの「状況の提示」の働きかけによって児童の「他者への気づく力」に影響を与えることや、児童の向社会的行動を褒める「他児童へのモデリング」と「行動の強化」によって児童の「行動する力」に影響を与えるなどの関係を示唆している¹²⁾。これを参考に、本研究では、教師による児童の向社会的行動を促す働きかけを「教師の介入」とし、同定した 100 事例を、「教師の介入」が見られなかった事例と「教師の介入」が見られた事例について分類した。

(3) 向社会的行動

前述のとおり、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」¹⁾であると定義される。つまり、行為の内容によって規定され、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。分析では、同定した 100 事例を、児童による向社会的行動が見られた事例と、児童による向社会的行動は見られず教師による向社会的行動の促しのみが見られた事例について分類した。

(4) 第三者性

本研究では、「第三者性」について、「向社会的行動が行われる場面において行為者に何らかの影響を与える人物やその人物の考え」と定義する。分析では、同定した 100 事例について、児童 A が児童 B を助けるといった二者間の向社会的行動が見られた場合は「二者」の事例として、児童 A と児童 B の二者間の向社会的行動に影響を与える児童 C や教師、ルールが存在した場合は「三者」の事例として分類した。また、児童による向社会的行動は見られず教師による向社会的行動の促しのみが見られた場合には「促しのみ」の事例として分類した。

III. 結果と考察

1. 結果

分類の結果を Table 2 に示す。同定した 100 事例のうち、葛藤場面が見られなかった事例は 55 事例、葛藤場面が見られた事例は 45 事例だった。

Table 2 Classification of participant observational data and examples

葛藤場面	教師介入	第三者性	事例数	事例：例
葛藤なし	介入なし	二者	6事例	「台数が限られている一輪車を友人*1に譲る」(事例001), 「友人の椅子を片付ける」(事例030), 「友人が書いた日記の面白いところを褒める」(事例062), 「児童が『*2これ机で(机の脚)踏むと床が黒くなっちゃうんだよ』と言いながら、鉛筆の芯を拾い、ごみ箱に捨てに行く。」(事例063) など
		三者	0事例	なし
介入あり	介入あり	促しのみ	24事例	「体育で逆上りのテストがある。教師はクラス児童に、逆上りの上手な子は誰かと尋ね、名前の挙がった児童に『一緒に見てあげてくれる? こういうところに気をつけたほうがいいよとか、直したほうがいいところとか。』と言う。」(事例044), 「国語の授業で「かさこじぞう」を扱う。教師はクラス児童に、登場人物の心情を尋ねる。児童は「思いやりの気持ち」や「自分のことを見捨ててる」などと答え、教師は『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。』などと答える。」(事例081) など
		二者	24事例	「給食の時間が終わり、児童たちが片づけのため動き出すが、給食の途中でトイレに行った児童Dの、給食の容器が机の上に出したままになっている。教師が、『誰かDの給食片づけてあげて。トイレ行ってるから。気づいて。』と声を掛ける。Dの席の近くにいた児童がDの給食の容器を片づける。」(事例055), 「児童Eは階段に落ちていた防災頭巾を拾い、防災頭巾にかかれた名前を見て児童Fに渡す。Fは『あっ』という表情をつくり、無言で防災頭巾を受け取り、そのまま行こうとする。それを見ていた教師が、Fに、『ありがとうをちゃんと言いなさい。E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。』と言う。」(事例085) など
		三者	1事例	「児童Gたち4人が、朝休みのときに校庭で見つけたカメシの死骸を教室に持ってくる。4人で教師のもとへ行き、『お兄ちゃんのクラスが飼ってるカマキリのえさにするから、持っていてあげたい。今持っていていい?』と言う。教師は『(兄の)クラスの邪魔にならないように、今持っていていいよ。』と言う。」(事例025)
葛藤あり	介入なし	二者	0事例	なし
		三者	2事例	「中休みが始まり、児童H, I, Jが一か所に固まって話している。Hは鬼ごっこで遊びたいが、Iは鬼ごっこはしたくないと言い、遊べずにいる。Jは鬼ごっこがいいと話す。」(事例023), 「台数が限られている一輪車を児童Aが使っている。児童Bは一輪車を使いたいが、一輪車が残っていないため、Aに『貸してほしいな。』言う。Bは『前貸したもん。』と答え、一輪車に乗り続ける。AとBのそばで一輪車に乗っていたCが、『じゃあみんな順番に使おうよ。ここまで行ったら交代するね。』と言い、『Aも貸してあげて』と続ける。交代する位置を決め、A, B, Cの3人で順番に使い始める。」(事例010)
		促しのみ	29事例	「国語の授業において班ごとに話し合いをするが、それぞれの意見がぶつかり、言い合いになってしまったり、なかなか決まらない班がある。教師は『ただやみくもに反対するんじゃないで、ああこの意見もいいね、これをちょっとこうしたらどう? という風に話し合ってみよう。』と声をかける。」(事例064) など
介入あり	介入あり	二者	5事例	「授業開始のチャイムが鳴るが、席についていない児童や大きな声で話す児童がいる。児童Kは『静かにしよう』と言う。教師が立ち上がり、『聞いて。』と言う。『今Kが『静かにしよう』って言った声も聞こえなかった。正しい状況か正しくない状況か判断できるよね。K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?』と話す。(事例090) など
		三者	9事例	「児童Lが立ち上がり、個別に児童の丸付けを行っている教師のもとへ行き声をかける。『児童M(Lの前の席)が宿題をやっていないかった』と先生に伝え、すぐに自分の席に戻ろうとする。教師は、まずMに対し『漢字やってなかったの?』と聞く。Lは宿題をする手を止め、うなずく。次に教師はLに対し、『Mは自分で判断して今やってる。だから認めてあげよう。』と言う。」(事例005) など

*1 クラスメイトは「友人」と表記する

*2 人物の発言には二重鉤括弧『 』を用いる

葛藤場面が見られなかった 55 事例のうち、教師の介入が見られなかった事例は 6 事例、教師の介入が見られた事例は 49 事例だった。葛藤場面がなく、教師の介入が見られた事例のうち、24 事例は「感謝の気持ちを表そう」といった、児童の向社会的行動を促す指導のみの事例であった。また、同じく教師の介入が見られた事例のうち、児童による二者間の向社会的行動を「褒める」などの指導が見られた事例は 24 事例だった。第三者性を伴った向社会的行動の事例は 1 事例のみであり、これは、向社会的行動を行う際に第三者についても気遣うよう教師が促した事例であることから分類された。

葛藤場面が見られた 45 事例のうち、教師の介入が見られなかった事例は 2 事例、教師の介入が見られた事例は 43 事例だった。葛藤場面において、教師の介入が見られなかった事例は 2 事例とも、第三者が存在する事例であり、また遊びの場面であった。また、教師の介入が見られた事例のうち 29 事例は、発生した葛藤場面の当事者である児童に対し、教師が向社会的行動を促す指導のみが見られた事例であった。教師の介入が見られた事例のうち、二者間の向社会的行動は 5 事例、三者間の向社会的行動が見られた事例は 9 事例だった。

2. 考察

分類の結果より、葛藤場面において、教師の介入の有無にかかわらず、児童の向社会的行動が見られた 16 事例のうちの 4 事例を中心に考察する。考察により、「向社会的行動が向社会的に働かない」場面の要因については、(1) 第三者システム、(2) システムの差異、(3) パンクチュエーションによる規定、の 3 つの側面からとらえることができた。事例中の下線は中心となる向社会的行動、ゴシック体表記の部分は、事例に登場する人物の発言を示す。また、文脈上省略されている語の補足を () で挿入し、場面の状況や発言中の人物の動作などを (()) 内に記述する。説明が必要な語彙等については、二重ブラケット[[]]で挿入する¹³⁾。

(1) 第三者システム

「向社会的行動が向社会的に働かない」場面の要因として、「第三者システム」を挙げる。【事例 023】を取り上げ、以下に考察する。

【事例 023：遊びたいものを選ぶ】

時間：休み時間

場所：校庭

人物：女子児童 (N, O, P)

分類：教師介入なし、三者

中休みが始まり、校庭で N, O, P が一か所に固まって話す。N は「おにごっこで遊びたい」と言うが、O は「おにごっこをしたくない」と言い、遊びを始めることができない。N と O が言い合っている間、P は黙っている。N が「P はどっちがいいの?」と聞くと、P は「おにごっこがいい」と話す。

N: 「P もおにごっこがいいって。じゃあいいよ、二人[[N 自身と P]]でしょ。」

N は P と走りだそうとする。

O: 「いつも (P は) N と一緒に (遊び) にするじゃん。私が遊びたいもので遊べない。」

言いながら O は泣き出す。それを見て N も「だって…」と言いながら、一緒に泣き出す。

少しすると、N と O は泣き止み、O は「おにごっこでいいよ。3 人でやろう。」と言う。N は「うん。」と言ってから黙る。3 人でじゃんけんを始め、おにごっこをする。

【事例 023】で取り上げる向社会的行動は、「P が N と同じ遊びを選択する」である。P が「おにごっこがいい」と発言することは、結果として N のためになっていることから向社会的行動と判断され、向社会的行動を行う行為者は P、援助の対象は N となる。

他に、N と P の遊び仲間である O が登場する。O は「おにごっこをしたくない」と言っており、N と対立する立場にある。P が N と同じ遊びを選択することにより、O は「遊びたいもので遊べない」という状況に置かれる。P の行為は、P と援助の対象である N の二者間では「向社会的行動」といえるが、N と対立する第三者の O にとって「向社会的に働かない」場面である。向社会的行動は、行為者と援助の対象の二者だけでなく第三者が存在するとき、第三者にとって向社会的に働かない場合があるといえる。

このように、ある対象にとって利益となる行為が、ある一方の第三者にとって不利益となる場面は、日常的に起こり得ると考えられ、【事例 023】の場合は時間を区切って遊びを変えるなどの方法によって

解決できる。しかし、【事例 023】では、それぞれの意見が対立した後、すぐには解決に至っていない。N と O は泣き出し、葛藤状態が続く。P が自分 (N) と同意見であることを知った N は、「じゃあいいよ、二人[[N 自身と P]]でしよ。」と発言している。この発言は、N と同じ遊びを選んだ P の行為によって、O が遊び仲間の「グループシステム」から除外され、「第三者システム」となってしまったことを指す。O はそれに対し、「いつも (P は) N と一緒に (遊び) にするじゃん。私が遊びたいもので遊べない。」と答える。P は自分が遊びたいものを答えているのではなく N に同調しているのではないかと、つまり、P は O を意図的に「第三者システム」として排除しているのではないかという点に、O は傷つきを感じている可能性がある。P は N と同意見を選択する行為を日常的に行っている。O は、P の行為は自分 (O) を「第三者システム」に排除しようとするものだとして解釈したために、泣き出したと考えられる。O は初めから「第三者」の立場にあったのではなく、「第三者システム」として区別されたのではないかと、そしてそれを O 自身も感じたことが、「向社会的行動が向社会的に働かない」場面となった要因であると考察する。

結局、O が妥協する形で解決するが、O が泣き出した際、N も「だって…」と言いながら泣き出している。N が何を言いかけたのかは不明だが、発達の言語レベルで伝えることができなかった可能性がある。

(2) システムの差異

「向社会的行動が向社会的に働かない」場面の要因として、「システムの差異」を挙げる。【事例 097】と【事例 086】を取り上げ、以下に考察する。

【事例 097：掃除を手伝う】

時間：掃除の時間

場所：ベランダ、廊下

人物：女子児童 (Q)、男子児童 (R, S)、教師、クラス児童

分類：教師介入あり、三者

掃除は班で行い、一週間ごとに場所を変える当番制である。教室掃除は、ほうきや雑巾、机運びなどを行い、廊下掃除、ベランダと分かれている。掃除の時間、廊下掃除とベランダ掃除の児童

たち[[Q, R, S を含む 5 人]]の間で言い合いとなったことから、教師が掃除の時間の後に時間をとる。

掃除が終わり、クラス児童全員が着席する。教師は、授業を始める前に班長をその場に立たせ、掃除の様子を報告するよう促す。I 班の班長である R は、Q が廊下掃除の担当であったにもかかわらず、途中で廊下からいなくなり、ベランダで掃除をしていた、と言う。Q は「ベランダが大変そうだったから (手伝った) …」と小さな声で言う。この日、ベランダ掃除は通常と異なり、集める落ち葉が多かった。教師が Q に向けて話をする。

教師：「Q、決められた場所をちゃんと掃除しなさい。」

I 班の児童・S：「わがままだよ。」

教師：「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。S の言う通りわがままだよ。」

Q：うなづく

教師：「何のためのお当番？ いろんなところのお掃除を経験してもらうため。3 年生からは学校のいろんなところを掃除しなきゃいけない。いつも同じところしかやってなかったら、掃除できないところが出てしまうよ。」

Q：うなづく

教師：「反省したらもういいよ。R も S も、もう責めないで。反省してるからね。」

【事例 097】で取り上げる向社会的行動は、「Q がベランダ掃除を手伝う」である。Q の掃除当番は廊下掃除であり、ベランダ掃除を行うことは「手伝い」に当たるとする。Q がベランダ掃除を手伝うことは、結果としてベランダ掃除を行う児童のためになっていることから向社会的行動と判断される。向社会的行動を行う行為者は Q、援助の対象はベランダ掃除を行う児童たちとなる。

他に、Q と同じ廊下を担当掃除場所とする I 班の R, S らと、教師が登場する。I 班の R と S は、Q が廊下掃除の当番であるにもかかわらず、ベランダ掃除をしていたことを「わがまま」だと思い、教師に報告する。教師は、R らの報告を受け、Q のベランダ掃除を手伝う行為を「無責任」と言う。Q の行為は、援助の対象であるベランダ掃除を行う児童との二者間では「向社会的行動」と考えられるが、Q と同じ廊下掃除の R らと教師は向社会的行動と判

断せず、「向社会的に働かない」場面である。向社会的行動は、行為者と援助の対象の二者以外の、第三者によって向社会的だと判断されない場合があるといえる。

Q はなぜベランダ掃除を手伝ったのか。Q はその理由を「ベランダが大変そうだったから（手伝った...）」と説明している。Q は、落ち葉がたくさん落ちていたベランダの掃除を大変そうだったから手伝ったという。本当のところ、Q が落ち葉を拾う行為をやりたいと思っていたのかは分からない。しかし、Q の気持ちに関わらず、廊下掃除の R や S、教師はその行為を「Q のわがまま」と解釈する。Q は自身の行為を「わがままではなく、向社会低行動だ」と反論することもできたはずだが、それをしない。

教師は、Q に「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。」と話す。ここから、決まった当番をこなすことを児童たちに指導しようとする「教師システム」があると考えられる。掃除経験のない場所があつてはいけない、当番をこなさせることでクラスの秩序を保つといった「教師システム」によって、Q の行為は「わがまま」と判断される。同じく、Q の行為を「わがまま」と判断した R らは、教師の指導を守っている。つまり、「学級システム」を構成する「教師システム」に、R らは準じているといえる。Q が、教師や R らに「向社会的行動」として自身の「システム」を反論できないのは、真の動機が何であれ、「教師システム」を破ることができないからだと考えられる。「システムの階層性」より、「学級システム」、そしてそれを構成する「教師システム」は、「個人システム」より上位のシステムである。反論をしてもしなくても、Q は「教師システム」に罰せられる立場だといえる。「個人システム」の考えが、「個人システム」よりも上位の「教師システム」と異なっていたことにより、向社会的行動は向社会的だと判断されず、結果として「向社会的行動が向社会的に働かない」場面となった要因であると考察する。

【事例 086：ずるだと指摘する】

時間：授業時間内

場所：教室

人物：男子児童（U、V）、女子児童（W）、教師、クラス児童

分類：教師介入あり、三者

算数の授業時間内に、5 人ずつの班ごとにかけ算のゲームを行う。机を向かい合わせになるように移動させて行う。I 班は U、V、W、他男子児童と女子児童 1 名ずつの 5 人である。

ゲームが終わり、児童たちが机を移動させている間に、V は泣きながら教師のもとへ行き、話をする[[聞き取り不明]]。教師は V の話を聞く。児童たちは机を元の形に戻し終えると、着席する。V も自分の席に戻り、着席する。クラス児童たちの前で、教師が U に向けて話し始める。

教師：「V が泣いている。(U が) いつまでも責めてきたって。しつこく言ったんじゃない？ 思いが通らないからって何度も言ったんじゃないの？」

U：（首を振りながら）「言っていない。」

教師：「文句言ったんじゃないの？ II 班はいつも仲良くできてないけど。」

W：「またずるしてるとって（V が U に）言われた。」

V：（泣きながら）「でもずるしてないのに。」

教師：「ずるしてないのに言われたらいやでしょ。ゲーム楽しくできないの？」

U：「そんなんじゃない全然楽しくない。」

教師：「それは心の持ちようじゃない？ 譲り合って楽しくできるんじゃないの？」

U：「譲り合ったら楽しくない。」

教師：「じゃあもうやらなくていいよ。」

U：泣き出す。

教師は授業を再開し、ゲームについて児童たちに話をする。

授業終了 10 分前に、教師が、V や U の様子を見て「切り替えられそう、V？」と聞く。P はうなずく。教師は続けて「じゃあ U も切り替えて少しずつ。」と U に言う。U は下を向いている。教師は児童たちに向けて「みんな[[クラス児童]]少し（U のこと）ほっといてあげてね。」と言う。

【事例 086】で取り上げる向社会的行動は、「不正をしないというルールを V に守らせようとする」である。「ルールを守らせる」ことは「ルールを守ろうとする」行為であるとし、向社会的行動と判断される。向社会的行動を行う行為者は U、援助の対象は「ルール」となる。

他に、U と同じく II 班の W、不正だと U に指摘をされる V、教師が登場する。V は、U に「ずるしてると」と言われたことを泣きながら教師に報告する。

教師は、Vの報告を受けUに対し、不正をしていないのにしつこく責めたことを非難する。Uの行為は援助の対象であるルールとの二者間では「向社会的行動」と考えられるが、Vはそれによって泣いており、また教師は向社会的行動と判断せず、「向社会的に働かない」場面である。向社会的行動は、行為者と援助の対象の二者以外の、第三者によって向社会的だと判断されない場合があるといえる。

Uは、Vの何らかの行為を「ずる」だと認識し、それをVに指摘する。Vは自身の行為を「ずる」だと思っておらず、Uに何度も指摘されたことを「責められた」と認識し、泣き出す。UとVの間には、「ずる」に関して誤解が生じている可能性がある。ルールの認識の違いなどによってUとVの間に誤解が生じていた場合、誤解を解こうとすれば解決することは可能である。しかし、「何度も責められた」と感じたVが泣き出し、教師が介入する。教師は、ずるに関する誤解、という言語レベルのコミュニケーションではなく、「しつこく何度も責めた言い方」という非言語レベルのコミュニケーションに関して、Uを非難する。これにより、「ずる」に関する誤解は解かれず、Uの非言語レベルのコミュニケーションに焦点が当てられることとなる。Vが泣いているという状況にあるためか、Uは教師によって「加害者」のラベルを貼られることとなった。

教師は、「譲り合って楽しく」ゲームをするようUに指導する。それに対しUは、「譲り合ったら楽しくない」と反論する。「教師システム」は、譲り合ってゲームをすることが向社会的であり「楽しい」と考えるが、Uの「個人システム」は、不正をせず競争的にゲームをすることが向社会的であり「楽しい」と考える。【事例097】と同じく、「教師システム」と「個人システム」の考えが異なっている。「個人システム」であるUは「教師システム」に反論すると、それならばゲームへの参加をする必要がないと教師に言われる。つまり、「学級システム」に反論すると、「個人システム」は「学級システム」から居場所を失うこととなる。「個人システム」の考えが、「個人システム」よりも上位の「教師システム」と異なっていたことにより、向社会的行動は向社会的だと判断されず、結果として「向社会的行動が向社会的に働かない」場面となった要因

であると考察する。

(3) パンクチュエーションによる規定

「向社会的行動が向社会的に働かない」場面の要因として、「パンクチュエーションによる規定」を挙げる。【事例041】を取り上げ、以下に考察する。

【事例041：トイレに付き合う】

時間：5分休み

場所：教室

人物：女子児童(X, Y), Z先生*³ (体育教師), 教師(担任教師)

分類：教師介入あり、三者

教師が、XとYを近くへ呼ぶ。
 教師：「Yが、Xのトイレに付き合っってて体育(の授業)に遅れてZ先生[[体育教師]]に叱られたって言ってるよ。」
 X：うなづく
 教師：「Xに付き合っってトイレ行っっててYが叱られるってどうなの？」
 X：「悪い…」
 教師：「悪いと思うよね。」
 Xはトイレに行く際、Yに付き添ってもらい様子が多く見られる。
 教師：((Yに向けて))「Z先生には言ったの？Xに付き合っっててっていうのは(授業に遅れた)。」
 Y：首を振る [[Z先生に遅れた理由を伝えられなかった]]
 教師：((Xに向けて))「友達を巻き込んでトイレに行くのはやめなさい。一人で行けるようになりなさい。Yも付き合っってちゃだめ。」

【事例041】で取り上げる向社会的行動は、「Yが、Xのトイレに付き添う」である。Xは一人でトイレに行くことを「怖い」と思っており、Yが、トイレに行くXに付き合ひXが出てくるのを待つ行為は、トイレに行くことに対するXの恐怖感を軽減させる。結果として、Yがトイレに付き添うことはXのためになっていることから向社会的行動と判断される。向社会的行動を行う行為者はY、援助の対象は付き添われるXとなる。

他に、Xらの体育教師であるZ先生と、Xらの担任教師が登場する。体育教師のZ先生はYが授業に遅れたことを叱り、教師はYに対しトイレに付き

*³ 担任教師と混合するのを防ぐため、体育を担当する教師を「S先生」と表記する

添ってはいけなと指導する。Yの行為は、援助の対象であるXとの二者間では「向社会的行動」と考えられるが、Z先生はYを叱り、向社会的行動と判断せず、「向社会的行動が向社会的に働かない」場面である。向社会的行動は、行為者と援助の対象の二者以外の、第三者によって向社会的だと判断されない場合があるといえる。

Paul Watzlawickはコミュニケーションの特質を、5つの暫定公理に集約しており、その第三公理は「関係という性質はコミュニケーションの当事者間のコミュニケーション的連鎖の分節化に伴伴する」というものである⁶⁾。この定理は、MRIにおいて「人間関係は、人間間のコミュニケーションの連鎖のパンクチュエーション(Punctuation)によって規定される」と解釈される⁴⁾。例えば、夫婦葛藤において、「妻は、夫が夫婦の対話を避けるのでそれに対して文句を言う。夫は妻が文句だらけでうるさいので話を避けるのだと釈明する。」というものがある⁵⁾。情報交換の連鎖である相互作用のどこに「句読点」を打つか、パンクチュエーションの仕方によって、同じ人間関係でも、誰が主導権をもつか、誰が先導者かなどの規定が異なるという理論である。この視点から考察を試みる。

Yは授業に遅れた理由をZ先生に説明していない。Z先生は授業の時間を守れなかった点を叱るが、実際には、YはXの付き添いをしていて遅れたという「原因」がある。この場合、Z先生の「パンクチュエーション」は「Yが授業に遅れてきた」という場面にのみ打たれる。それに対し、Yの「パンクチュエーション」の仕方は「Xの付き添いをしていた」ことを起点とし、「そのため、間に合わずに授業に遅れた」ことを終点とするものである。仮に、トイレを怖いと感じているXが、「一人で先生に叱られたくないため、Yに付き添いを頼んだ」場合、Xのパンクチュエーションの仕方は「先生に叱られる」ことを起点とし、「そのため、付き添ってもらう」ことを終点とするものになる。Xのパンクチュエーションの仕方は不明だが、このように、パンクチュエーションの仕方によって、規定される状況は異なるといえる。Z先生とYのパンクチュエーションが異なっていたことにより、向社会的行動は向社会的だと判断されず、結果として「向社会的行動が向社会的に働かない」場面となった要因の一つであると考察する。

IV. まとめと今後の課題

分析により、「向社会的行動が向社会的に働かない」場面がある事例を同定した。結果より、小学生児童による「向社会的行動が向社会的に働かない」場面の要因については、(1) 第三者システム、(2) システムの差異、(3) パンクチュエーションによる規定、の3つの側面からとらえられた。それぞれ、

(1) 行為者と援助の対象以外の第三者が存在し、第三者に不利益が生じる場合、(2) 行為者と援助の対象以外の第三者が向社会的だと判断しない場合、(3) 行為者と援助の対象以外の第三者と、当事者の「パンクチュエーションの仕方が異なる場合」と説明することができる。これらの要因により、向社会的行動が向社会的に働かないことがあるといえる。

また、本研究から、葛藤場面における教師の介入に対するいくつかの示唆が与えられた。結果より、第三者の判断が当事者と異なることによって向社会的行動が向社会的に働かない場面があると考察された。教師が児童の行為を「向社会的でない」と判断するとき、当事者である児童は反論できない状況に置かれると考えられた。これは、「児童システム」よりも「教師システム」が上位にあるという立場の階層性の違いにより、児童が「学級システム」から逃れられないことを指す。そして、教師が「児童の考える向社会的行動」に気が付かない場合、教師は葛藤への介入によって、「児童の学びの機会」や「児童の信頼」を失う可能性がある。「反論を阻止」されることで、児童の、人間関係の葛藤をおさめる力すなわち問題解決能力が失われる場合や、児童が罰を避けるために反論をせず教師が求める「向社会的行動」を行ってしまう場合、そして、児童が教師に不条理な仕打ちを受けたと感じ、教師に対する信頼を失う場合などが考えられる。

これらの結果は、家族システム論の視点から分析し得ることができた。家族システム論は、「人間の行動の問題を理解するために多元的な枠組みを提供する理論」である一般システム論を原点とする理論であり、これは、家族のみならず、あらゆる人間システムに適用できると考えられている。本研究は小学校の学校生活場面を対象としたが、「システム論」を理論的枠組みとしたことで、年齢や所属する集団を超えた「社会の原則」の仮説生成に近づくことができたのではないかと考える。

ただし、本研究の結果には、発達的特徴が含まれている可能性がある。例えば、【事例 023】や【事例 086】において登場する児童の「泣く」行為についてである。【事例 086】では、児童が、不正をしていないと言ったにもかかわらず、何度も「責められた」ために泣いているが、「しつこく何度も責めた言い方」という非言語レベルのコミュニケーションに対する傷つきを言語レベルにすることが、発達の困難であった可能性がある。または、「泣けば教師が助けてくれる」といったように、「教師システム」が「泣く」行為に着目しやすいシステムであった場合、「教師システム」に属する「児童システム」として特徴的な行為だったとも考えられる。異年齢の、異なる集団の事例を集め、発達的特徴なども含めて研究を行うことを今後の課題とする。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました方々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, 63, 193-210 (1990)
- 4) 近藤綾・浅田英恵・水口啓吾・杉村伸一郎 : 幼児の思いやりの嘘と実行機能との関連, 幼年教育研究年報, 33, 41-48 (2011)
- 5) 遊佐安一郎 : 家族療法入門 システムズ・アプローチの理論と実践, 星和書店 (1984)
- 6) Paul Watzlavage, Janet Beavin Bavelas, Don D. Jackson : *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes* : W.W.Norton. (1967)
(山本和郎・尾川丈一訳 : 「人間コミュニケーションの語用論 : 相互作用パターン, 病理とパラドックスの研究」二弊社, 1998)
- 7) 亀口憲治 : 家族システムの心理学 〈境界膜〉の視点からの家族を理解する, 北大路書房 (1992)
- 8) 郭穎 : 子どもの対人葛藤場面における問題解決方略と社会目標に関する研究の展望, 広島大学院教育研究科紀要, 55, 331-337 (2006)
- 9) 森立男 : 日常生活におけるストレスとしての対人葛藤の解決課程に関する研究, 社会心理学研究, 4, 108-116 (1989)
- 10) 中川美和・山崎晃 : 対人葛藤場面における幼児の介入行動の変化 問題解決方略との関連, 幼年教育研究年報, 25, 27-34
- 11) 松原未季・本山方子 : 幼稚園3歳児の対人葛藤場面における教師の援助, 次世代教員養成センター研究紀要, 5, 165-174 (2019)
- 12) 村井あかり・岡本吉生 : 向社会的行動を促す教師の働きかけと子どもの準備性, 日本女子大学大学院紀要, 家政学研究科・人間生活学研究科, 25, 43-52
- 13) 桜井厚 : インタビューの社会学, ライフストーリーの聞き方, せりか書房 (2002)

(指導教員 : 家政学研究科児童学専攻
岡本吉生教授)