

小学生における対人葛藤解決方略の特徴 —高学年児童を対象としたインタビュー調査による検討—

鈴木 伸子* 坪井 裕子** 松本 真理子*** 森田 美弥子****

* 愛知教育大学 (心理講座)

** 名古屋市立大学

*** 名古屋大学

**** 中部大学

The Interpersonal Conflict Resolution Strategies Features of Elementary School Students: Based on an Interview Research in the Upper Grades

Nobuko SUZUKI*, Hiroko TSUBOI**, Mariko MATSUMOTO*** and
Miyako MORITA****

*Department of Psychology, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Nagoya City University, Nagoya 467-8501, Japan

***Nagoya University, Nagoya 464-8601, Japan

****Chubu University Kasugai 487-8501, Japan

I. 問題と目的

不登校やいじめ、暴力など、子どもの学校適応にかかわる問題が依然深刻な状況にある現在、学校では問題解決的支援のみならず、すべての子どもを対象とした予防的支援が一層求められる傾向にある。もとより問題行動は、個人にも周囲の環境にもストレスが溜まり、その状態が長期化してしまっただけに現れる。したがって、予防的支援として、ストレスを早期発見・軽減するためには、子どもの日常生活を手がかりにした心的状況の推察、継続的な情報収集、多面的な情報統合、及びそれらの活用が求められる(丸山, 2012)。実際、学校生活では、対人トラブルが多い子どもやコミュニケーションが苦手な子どもなど、対人関係や社会性に関する内容が支援の対象となることは少なくない。とりわけ、深刻な問題に至らないまでも、児童間では些細な欲求の衝突や意見の相違などの対人葛藤は日常的に生じ、そうした場面における子どもの対人葛藤解決方略の個人差と仲間からの評価や社会的適応には関連があることが指摘されている。具体的には、総じて対人葛藤解決を円滑に行える子どもには、仲間からの肯定的な評価を含め、全体的に良好な社会的適応

との関連性が認められる一方で、円滑に行えない子どもには、仲間からの否定的な評価や社会的不適応との関連性が認められている(Richard & Dodge, 1982; 渡部, 1995; 山井・成田, 2003等)。すなわち、子どもの対人葛藤解決の多くが仲間とのかかわりの場で遂行されることを鑑みると、子どもの対人葛藤解決方略と学校生活は密接に関連し、そのあり方は、学校適応や心の健康を脅かす要因にもなり得ることが考えられる。

これまでに、筆者らは小中学生を対象とした複数の研究を通して、授業中の意見相違場面における葛藤解決方略への着目が、心の健康支援の有効な手立ての一つとなり得ることを示唆した(鈴木・松本・坪井・野村・垣内・大矢・畠垣・森田, 2014; 鈴木・五十嵐・坪井・松本・森田, 2017等)。なお、これらの研究において、授業中の意見相違場面を取り上げた理由としては、1) 誰もが経験しやすく、教師による一斉指導の形態を離れた文脈で子ども同士の相互交渉が生じやすいことから、学級内の人間関係のアセスメントが可能である(澤邊・岸・大久保・野嶋, 2008)、2) 授業中の対人葛藤場面は、継続的な観察に基づく教師とスクールカウンセラーとの連携による介入を行いやすい、ことが挙げられる。

ところで、鈴木らのこれらの研究は場面想定法によるものであり、協力児は質問票に提示された複数の解決方略に対して、自分が主人公の立場であった場合、各方略をどの程度用いると思うかを4件法で尋ねられた。この方法により、提示された種々の方略に対する子どもの態度が把握でき、用いると答えた解決方略の組み合わせ特徴から、個々の葛藤解決スタイルを見出すことが可能となった。一方、質問紙を介して小学生の解決方略使用の意図を把握することは難しいことも考慮すべきと考えられた。

そこで、本研究では、質問紙調査だけでは把握しきれない面を考慮し、高学年児童を対象にインタビュー調査を行い、小学生の対人葛藤解決方略の特徴をより詳細に検討することを目的とする。本稿では、「場面の問題の定義」、「一番よく使用するという方略」および「最良と考える方略」の結果を中心に報告する。

II. 方法

1. 調査協力者

X県内の公立小学校3校に在籍する4・5・6年生、合計85名（男子42名、女子43名）の協力を得た。4年生27名（男子14名、女子13名）、5年生31名（男子15名、女子16名）、6年生27名（男子13名、女子14名）、平均年齢10.73歳（ $SD=.82$ ）であった。

2. 調査時期および手続き

2013年10月～2014年2月に、第1・2筆者が小学校において個別のインタビュー調査を実施した。実施にあたっては、事前に小学校長に調査の趣旨を文書および口頭で説明し、同意が得られた3校で調査を実施した。また、児童に対しては、学級担任の協力を得て、調査目的、学校の成績とは無関係であること、調査結果は統計的に処理され個人が特定されることはないこと、および回答を拒否する権利があることを集団の場で説明した。加えて、調査時に、調査者から個別に調査目的や調査概要を説明し、「今から〇〇（児童の名字）さんに、少しお話を聞かせてもらいたいのですが協力してもらえますか。」と尋ね、同意が得られた児童に対して調査を開始した。なお、本研究の実施手続きについては、愛知教育大学研究倫理審査委員会の承認を得ている。

3. 調査内容

(1) デモグラフィックデータ

調査のはじめに、学年、性別、年齢を尋ねた。

(2) 対人葛藤解決方略に関する質問

提示した対人葛藤場面は、授業における調べ学習の内容選択に関する意見相違場面で、葛藤相手はペアになったクラスメイトであった。場面は対人交渉方略モデ

ル（Interpersonal negotiation strategies:INS）（Yeates & Selman,1989）を測定する質問紙を作成した山岸（1998）を参考に作成したもので、場面の妥当性については、既に山岸（1998）で確認されている。さらに今回、小学校教諭5名からチェックを受け、高学年児童が授業中に経験する場面であることを確認した。場面は、場面を説明する文章（表1）と4コマ漫画により構成し、登場人物の性別に男子用と女子用を作成した。

(3) 教示

調査者は児童と対面し、次の内容を教示した。「あなたと同じ小学生の子どもが登場するお話を紹介します。今からお話を読みます。後で質問するので、よく聞いていてくださいね」と注意喚起した後に、場面を示す文書と4コマ漫画を提示しながら、調査者が文書を読み上げた。場面の提示後、児童に場面中のAの立場で質問に答えてもらった。(a) 場面の問題の定義：「この場面のなかで何か困ったことが起きています。それはどんなことですか。なぜ困ったことなのですか」、(b) 使用する解決方略：「こんなとき、もしもあなたがAくん（Aさん）ならどうすると思いますか？自分なら“する”と思う方法を教えてください。他に“する”と思う方法はありますか。あったら教えてください」、(c) 使用する解決方略の順位づけとその理由：「あなたが一番使うと思う方法を教えてください。次に使うと思う方法はどれですか。…理由を教えてください」、(d) 最良と考える方略とその理由：「この中で、あなたが一番良いと思う方法はどれですか。理由を教えてください」と尋ねた。すべての質問終了後、必要に応じて補足質問を行った。

なお、これらの教示が、児童にとって理解可能であるか、事前に小学校教諭5名と協議したうえで内容を確定した。調査の所要時間は一人15分前後であった。

表1 授業中の意見相違場面（男子用）

Aくんのクラスでは、社会の時間に、ふたりで日本の地方の暮らしについて調べて発表することになりました。Aくんは、Bくんと一緒に調べて発表します。
Aくんは、おばあちゃんが北海道にいますので、北海道について調べたいと思っていますが、Bくんは、去年、家族で旅行した九州地方について調べたいと思っています。
注. 女子用では「Aくん」を「Aさん」、「Bくん」を「Bさん」とした。

4. インタビュー内容の分析方法

評定は、渡部（1993；1995）や大対・松見（2002）などを参考に第1・2筆者が行い、評定が一致しなかった場合は、協議をしたうえで確定させた。

場面の問題の定義の分類にあたっては、自分と相手の欲求の考慮の程度から、場面の「何が」困ったことで、それは「なぜ」困るのかの両回答をもとに評定した。無言や「分かりません」といった反応、「遠いから困る」など誤った理解（水準0）、自分か相手のいず

れか一方の欲求の視点からの定義（水準1）、自分と相手の欲求の食い違いに気づいているが、どちらかの欲求に偏った定義（水準1.5）、自分と相手の双方の欲求を考慮した定義（水準2）の4段階で評定した。なお、水準2を満たし、加えて、場の目標および相手との関係性に言及した反応についても水準2に含めた。

使用する解決方略は、児童が一度は使用すると答えた方略であっても、使用する方略の順位づけを尋ねた際に児童が言及しなかった方略は数に含めなかった。

使用する解決方略を対人交渉方略モデル（Interpersonal negotiation strategies：INS）（Yeates & Selman,1989）とINSの発達を測定する質問紙を作成した山岸（1998）を参考に、表2の9方略（方略1～方略9）に分類した。また、この分類に該当しない方略を便宜的に方略99とした。

表2 解決方略の分類

方略1	何も言わず一人で決める
方略2	命令する
方略3	自分の考えを伝える
方略4	何も言わず相手の言う通りにする
方略5	あきらめる（相手に合わせる）
方略6	相手の考えを聞く
方略7	第三者の介入を求める
方略8	じゃんけんで決める
方略9	話し合う
方略99	上記に該当しない方略

Ⅲ. 結果

結果の分析においては、データサイズを考慮し、統計的手法による分析は性を込みにして行った。その際、有意確率はすべて5%未満を有意とみなした。また、参考までに性差についても、表中に性別の人数、性別に占める割合（性別の%）、主な理由を示した。

1. 場面の問題の定義

表3に水準別の人数を示した。表3に基づき、全体の水準別の人数に偏りがあるか χ^2 検定を行ったところ、有意差が認められた（ $\chi^2(2) = 101.12, p < .01$ ）。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、水準2 > 水準0・水準1.5（ $p < .01$ ）であった。なお、定義の水準が0と評定された児童8名の5名（62.5%）は、問題が生じていることは理解しているが、困る理由を「北海道と九州は離れているから」と説明し、視点にずれが認められた。また、残りの3名（37.5%）は、無言や「分からない」と回答した。

表3 場面の問題の定義における水準別人数（%）

水準	全体(85名)	男子(42名)	女子(43名)
	n (%)	n (%)	n (%)
0	8 (9.4)	6 (14.3)	2 (4.7)
1.5	5 (5.9)	2 (4.8)	3 (7.0)
2	72 (84.7)	34 (81.0)	38 (88.4)

2. 使用する解決方略の数

児童が使用すると答えた解決方略は、1～3個の範囲で、1個の方略を答えた児童は26名（30.6%）、2個は49名（57.6%）、3個は10名（11.8%）であった。総計154個、平均1.81個の解決方略が得られた。この方略数別の人数に基づき、 χ^2 検定を行ったところ、有意な人数の偏りが認められた（ $\chi^2(2) = 27.13, p < .01$ ）。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、2つの方略、1つの方略、3つの方略の順に多かった（ $p < .01$ ）。

3. 一番よく使用するという方略とその理由

使用する解決方略の順位づけにおいて、児童が一番よく使用するというと答えた方略（以下、1位の方略）について報告する。方略別人数およびその理由を表4に示した。表4に基づき、全体の人数に偏りがあるか χ^2 検定を行ったところ、有意差が認められた（ $\chi^2(6) = 49.39, p < .01$ ）。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、方略3・方略5・方略9 > 方略2, 方略3・方略5 > 方略7, 方略9 > 方略7・方略8（すべて $p < .01$ ）であった。すなわち、全体的に、「自分のことばかり考えるのは良くないから」、「お互いに納得できる」、「ちゃんと話し合わないと嫌な気持ちになる」といった理由で「話し合う」方略を、「採めたくないから」、「相手の子が喜ぶから」などの理由で「あきらめる（相手に合わせる）」方略を、「自分の考えを言うことが大切だから」、「説得したい」などの理由で「自分の考えを話す」方略を挙げる児童が多かった。

なお、方略99に分類された4名の方略は、「2つの地方の違いを調べようと言う」（2名）、「2人が納得できる別の場所を提案する」（1名）、「半々にして調べる」（1名）で、いずれも「ケンカ（採めごと）にならないから」という理由であった。

4. 最良と考える方略とその理由

最良と考える方略（以下、最良の方略）別人数を表5に示した。表5に基づき、全体の人数に偏りがあるか χ^2 検定を行ったところ、有意差が認められた（ $\chi^2(6) = 78.35, p < .01$ ）。ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果、方略5 > 方略2・方略7, 方略9 > 方略2・方略3・方略6・方略7・方略8, 方略9 > 方略5（すべて $p < .01$ ）であった。全体では、「話し合う」（方略9）と答える児童の割合がもっとも高く、次いで、「あき

表4 一番良く使うと思う方略（1位の方略）別人数（%）および理由

方略		全体(81名)		理由	n
		n (全体の%)	n (性別の%)		
方略2	命令する	3 (3.7)	2 (5.1)	「俺のにして」と土下座して、頼む	1
			1 (2.4)	北海道の方が広いから「北海道にしよう」と言う	1
			1 (2.4)	北海道がやりたいから「北海道がやりたい」と言う	1
方略3	自分の考えを話す	16 (19.8)	3	まずは相手に自分の考えを言うことが大切(2名「説得はしないけど」)	3
			3	自分の考えを説明することで相手を説得できる(納得してくれる)	3
			10 (25.6)	相手が北海道も良いと思ってくれるかも知れない	1
			1	このままだと、自分が納得いかずに決まってしまう	1
			1	自分の意見を言わないと自分の勉強にならない	1
			1	自分の方が詳しく調べられる	1
			3	自分考えを言って説得したい	3
			6 (14.3)	自分の考えも聞いて欲しい	2
			1	はじめに自分の考えを言うと、相手も話してくれる	1
			方略5	あきらめる(相手に合わせる)	19 (23.5)
1	合わせると早く決まる	1			
1	ケンカになるのが嫌	1			
4	揉めたくない、ケンカになりそうだから	4			
3	自分の考えを優先すると気まずくなる(相手の意見に合わせると気持ちよくできる)	3			
2	(言い争いとかになると)時間がかかる	2			
15 (35.7)	もめたくない、時間もかからずスムーズにできる	1			
1	相手がどうしてもなら、そっちの方が良い(自信がない)	1			
1	相手の子が喜ぶ	1			
1	友だちの方が九州のことをよく知っていると思う	1			
1	仲良くしてもらったり一緒に遊んだりできる	1			
方略6	相手の考えを聞く	12 (14.8)	3	相手の意見に納得できれば良いから	3
			8 (20.5)	相手の考えを聞いて、譲ったらケンカにならない	3
			1	相手の考えを聞いた方が良い	1
			1	相手の子の方が詳しいと思うから	1
			1	相手にも考えがあるはずだから	1
			4 (9.5)	時間のこともあるし、相手の考えを知ることが大切だから	1
			1	ゆずると友だちも喜んでくれたりする	1
			1	相手が嫌な気持ちにならない	1
方略7	第三者介入を求める	1 (1.2)	0 (0.0)		
			1 (2.4)	他の子の意見も聞いてみる。ケンカにしないようにしたいから(決まらなければ友だちも入れて多数決する)	1
方略8	じゃんけんで決める	3 (3.7)	1 (2.6)	早く決まるから	1
			2 (4.8)	じゃんけんだとケンカにならないし、すぐに決められる	1
1		じゃんけんする。話し合いはあまり決まらない	1		
方略9	話し合う	27 (33.3)	3	互いの意見が言い合える	3
			3	お互いの考え(気持ち)が分かるから	3
			2	自分が北海道を調べたいから話し合う	2
			14 (35.9)	お互いに納得するとよいから	2
			1	話し合えるし、情報交換ができて楽しくやれる	1
			1	自分の事ばかり考えるのは良くないから	1
			1	ちゃんと話し合わない嫌な気持ちになるから	1
			1	ケンカにならない	1
			5	話し合えば納得できる(納得いくまで話し合わないとうまくいかない)	5
			3	自分の意見も大切だけど、相手の意見も聞かないと友達同士でよくなるから	3
			13 (31.0)	話し合うと2つの地方の良いところが分かるから	2
			1	話し合って決めたら何が良いか考えられるから	1
			1	自分の考えだけを押し付けいたら一緒に調べることにならない	1
1	初めから譲ると、意見の言えない人だと思われる	1			
方略99	目標を変える		3	「2つの地方の違いを調べよう」という	2
			1	第3の場所を提案する	1
			1	半々にして調べる。半々ならケンカにならない	1

注. 上段には男子(n=39名)、下段には女子(n=42名)の方略別人数と性別に占める割合を示した。

注. 方略1、方略4に該当する方略を答えた児童はいなかった。

注. 方略99を答えた5名の児童の結果は含まれていない(N=81)。

らめる（相手に合わせる）」（方略5）、「相手の考えを聞く」（方略6）が高かった。なお、67名（78.8%）の児童の最良の方略は1位の方略と同一（表4）であり、その理由も共通していた。

一方、18名（21.2%）の児童では、両者に齟齬が認められたため、表6に齟齬の組み合わせのパターン別人数と齟齬を生じた主な理由を示した。この他、5名の児童は表2の9つ方略に該当に分類されない方略として、「2つの地方の違いを調べよう」（2名）、「2人が納得できる別の場所を提案する」（1名）、「半々にして調べる」（2名）と回答した。いずれも「両者が納得できるから」、「こうした方が協力した感じが強まるから」といった理由を挙げた。

表5 最良と考える方略別人数（%）

方略	全体(80名)	男子(40名)	女子(40名)
	n (%)	n (%)	n (%)
2	2 (2.5)	2 (5.0)	0 (0.0)
3	10 (12.5)	7 (17.5)	3 (7.5)
5	16 (20.0)	5 (12.5)	11 (27.5)
6	12 (15.0)	9 (22.5)	3 (7.5)
7	1 (1.3)	0 (0.0)	1 (2.5)
8	3 (3.8)	1 (2.5)	2 (5.0)
9	36 (45.0)	16 (40.0)	20 (50.0)

注. 方略1、方略4に該当する方略を答えた児童はいなかった。

注. 方略99を答えた5名の児童の結果は含まれていない (N=80)。

IV. 考察

本研究では、小学生の対人葛藤解決方略の特徴について、質問紙調査だけでは把握しきれない面を考慮し、高学年児童を対象としたインタビュー調査による検討を行った。

1. 場面の問題の定義

社会的問題の性質を適切に定義できるかは、対人葛藤解決の前提となる。場面の「何が」困ったことで、それは「なぜ」困るのかについて、本研究では男女ともに8割を超える児童が、場面の問題を適切に定義していた。

すなわち、人物Aと人物Bは、ともに調べたい地方があり、両者の欲求が対立していることを理解したうえで、「意見が揃わないと、調べたり、発表したりできない」、「このままではケンカになる」から困るなどと回答した。

一方、場面の問題を適切に捉えられていない児童も全体の1割弱程度存在することが示された。「水準0」と評定された8名中5名（62.5%）は、両者の欲求の

対立は理解していたが、困る理由については、「北海道と九州は離れている」と説明し、視点にずれが認められた。また、残りの3名（37.5%）は、「何が」困ったことかに対して、無言であったり、「分からない」と回答したりしたため、問題状況を正しく理解できていない可能性がうかがえた。渡辺（2009）は、対人関係がうまくいかない原因の一つとして、状況モニターの困難をあげ、その支援として、状況への介入と行動の結果をモニターできるように導くことを提案している。本研究においても、そうした支援介入を要する児童の存在が示唆された。

2. 使用する解決方略の数

児童が使用すると答えた解決方略について、約7割の児童が複数の方略を挙げた。対人葛藤解決方略は場面の文脈により異なるとされているが（金城・梅本, 1991；渡部, 1993）、学校生活で誰もが経験しやすい授業中の意見相違場面において、高学年児童は何らかの解決方略を有していることが示唆された。

3. 一番よく使用するという方略とその理由

1位の方略には、「話し合う」（方略9）、「自分の意見を話す」（方略3）、「あきらめる（相手に合わせる）」（方略5）を挙げる児童が多かった。とりわけ、「話し合う」方略と「自分の意見を話す」方略を合わせると全体の5割を超える児童が一番よく使うと答えている。これらの方略はともに言語的な方略であり、自分と相手の双方の欲求を考慮したうえで、自分の気持ちを相手に伝えたり、相手と協力したりしながらより良い結論を見出そうとする方略（Yeates & Selman, 1989）である。山岸（1998）は、こうした方略が、既に小学4年生で解決法のレパートリーに入っていることを示した。本研究においても同様の結果が確認されたと考えられる。また、対話によって葛藤を解決しようとする児童の割合が高率である点において、本研究の結果は、筆者らの先行研究（鈴木・坪井・野村・丸山・蒔田・畠垣・松本・森田, 2011；鈴木ら, 2014等）の結果を支持した。質問紙調査による鈴木らの先行研究とインタビューによる本研究の両結果から、高学年児童の多くが向社会的な手続きで相手との関係性の維持につながるような解決方略を積極的に選択しようとしていることがうかがえた。

方略の使用理由について、「話し合う」方略では、意見を伝え合い、自分も相手も納得できる結果を得ることの大切さを強調する児童が多く、その傾向は男女に共通して認められた。

「自分の考えを話す」方略では、女子が、「説得したい」、「自分の考えも聞いて欲しい」、「自分が話すことで、相手も話してくれる」と目的を明確に説明する一方で、男子は、「まずは伝えることが大切。でも説得

表6 1位の方略と最良の方略における齟齬の組み合わせパターン別人数(%)

パターン		全体(18名)	男子(6名)	女子(12名)	理由の例
1位の方略	最良の方略	n(%)	n(%)	n(%)	
2	8	1(5.6)	0(0.0)	1(8.3)	(北海道にして欲しいけど)じゃんけんは平等だから、負けても仕方がない
3	5	1(5.6)	1(16.7)	0(0.0)	相手が納得してくれなかったらケンカになるから、合わせるのが良い
3	6	2(11.1)	1(16.7)	1(8.3)	自分の気持ちがコントロールできれば、相手の考えを聞く方が良い
3	8	1(5.6)	1(16.7)	0(0.0)	じゃんけんは運だから
3	9	2(11.1)	0(0.0)	2(16.7)	自分も相手も調べたい地方があるから、話しあった方が良い
3	99	1(5.6)	0(0.0)	1(8.3)	説得してばかりでは相手が嫌になる。「半々なら平等だから」
5	9	3(16.7)	0(0.0)	3(25.0)	仕方なくあきらめるのでは、自分から何も言わなくなってしまうから、話し合った方が良い
5	99	1(5.6)	0(0.0)	1(8.3)	あまり揉めたくないと思ったけど、2つの違いを発表する方が協力した感がある
6	3	1(5.6)	0(0.0)	1(8.3)	譲ったりしたら、自分の考えが無くなってしまうから
6	9	2(11.1)	1(16.7)	1(8.3)	話し合っ、両方が納得するようにした方が良い
8	9	2(11.1)	1(16.7)	1(8.3)	話し合っって考えが変わることもある。じゃんけんだけだとケンカになる
9	6	1(5.6)	1(16.7)	0(0.0)	先に相手の考えを聞く方が良い

注. 方略99の例:「(それぞれの地方について)半々にして調べる」,「2つの地方の違いを調べる」

はしない。一応言ってみる」と自ら理由に説得が目的ではないことを付加したり(2名)、「相手が北海道も良いと思ってくれるかもしれない」と答えたりするなど、説得して相手を変えさせようとする意図よりも、意思表示のニュアンスが強く感じられた。本方略を選択する男子は女子よりも多かったが(男子の25.6%、女子の14.3%)、理由説明において、男子にこのような特徴が認められたことは、対人葛藤解決方略の性差を考えるうえで興味深い。2004年と2009年に、小学4年生から高校2年生までを対象に調査実施されたベネッセの第2回子ども生活実態基本調査によれば、友だちとのかかわりの経年比較によって、話を合わせる男子が大きく増加していることが指摘されている。この調査結果を踏まえ、宮本(2010)は、男子が友だち関係により気を遣うようになり、男子にとっての友だちのあり方が変質してきていることや、友だちに気づかう傾向に性別による差が小さくなったと述べている。本研究においても、男子の理由説明は、自分の希望を通したい思いを持ちつつも、押し付けるのは良くないと考える配慮をうかがわせるものと思われた。

「あきらめる(相手に合わせる)」方略を挙げる児童は、女子に高率(35.7%)であった。この方略は、自分の意思を持ちつつも一方向的に相手の希望に従う方略(Yeates & Selman,1989)である。従来、男子より女子がより多く使用する方略(山岸,1998)とされ、その背景として、他者との関係を重視し、自分の考えを主張するよりも、自分を変えて相手に合わせようとする自己変化の志向性が指摘されている。本研究においても、使用の理由に相手との葛藤回避を答える児童が大半を占め、先行研究を支持する結果が示された。また、葛藤回避以外の理由として、「相手の子が喜ぶ(嬉しい)と思うから」と答えた児童が3名(3.7%)みられた(男子2名、女子1名)。渡部(1995)は、こうした方略を愛他的スタイルと定義し、自分と相手の関係や相手の気持ちを考慮した成熟した方略として位置付けている。この他の理由として、「自信がないから相

手に合わせる」、「仲良くしてもらったり、一緒に遊んだりできる」と答える児童もおり、本方略を使用する際には、葛藤解決に場面以外の要素が持ち込まれやすいことがうかがえた。

「第三者の介入を求める」(方略7)、「命令する」(方略2)、「じゃんけんで決める」(方略8)を1位の方略に挙げる児童は少数であった。なかでも、「命令する」方略は、一方向的に他者を自分に従わせようとする方略(Yeates & Selman,1989)である。この方略を1位に挙げた児童は、「北海道の方が広いから、北海道にしよう」と言う(男子1名)、「北海道がやりたいから、北海道がやりたい」と言う(女子1名)と答えており、言語的な対処を取りつつも、相手の欲求を考慮する視点を持っていないことがうかがえる。また、「(自分の意見をを通して欲しいと)土下座して、頼む」と答えた男子は、補足質問に対して、言葉よりも行動の方が伝わりと答えた。行為により相手をコントロールしようとする意図はうかがえるが、相手の欲求に対して目を向けることはなかった。この男子が本方略以外の方略を持ち合わせなかった点も気がかりである。さらに、この3名は場面の問題の定義が適切に行えていなかった(水準0)点においても共通していた。先述のように、こうした児童には状況そのものへの介入が求められるであろう。その際、解決方略のレパートリーをどの程度持っているか、方略使用後の相手の気持ちや自分との関係なども含めた結果を適切に評価できているか、といった点についても詳細に把握したうえで、当該児童の状態に応じた支援が必要である(渡部,1993)。

「第三者の介入を求める」方略を挙げた児童は、1名(1.2%)のみであった。山岸(1998)は、解決方略のレパートリーの一つに教師の介入を設け、権威に頼る方略として位置づけている。本研究では、クラスメイトの介入を求め、「(相手の子と)ケンカしないようにしたいから、他の子の意見も聞いてみる」と答え、「それでも決まらなかった場合、どうするか」という補足質問に対して、「他の友だち(クラスメイト)も

入れて多数決で決める」と答えている。葛藤解決に対して積極的な行動と評価できるが、背景にはクラスメイトとの間に生じた葛藤解決への不安や、自分の欲求に対するこだわりの強さがうかがえた。

「じゃんけんで決める」方略は、先行研究においてじゃんけん志向と命名されている（金城・梅本, 1991；渡部, 1993）。方略の使用理由について、渡部（1993）は、公平さに言及する児童が多いとしているが、本研究では、短時間で決まることや葛藤を回避できるメリットと考える回答が得られた（3名, 全体の3.7%）。一方、「じゃんけんだとケンカになる」と答える児童もあり、じゃんけんの結果は児童に必ずしも受け入れられるばかりではないことが伺えた。じゃんけんによる解決は場面の文脈の影響を受けやすいものと考えられる。

「何も言わず一人で決める」（方略1）や「何も言わず相手の言う通りにする」（方略4）といった衝動的レベルと位置づけられる発達水準の方略（Yeates & Selman, 1989）を挙げる児童はいなかった。質問紙調査（鈴木ら, 2014等）では、児童の「何も言わず相手の言う通りにする」（方略4）と「あきらめる（相手に合わせる）」（方略5）の判別に疑問が残ったが、今回の調査を通して、自己変化を志向する児童においても、ただ引き下がるだけの方略（方略4）の使用は少ないことが示唆された。また、この結果は山岸（1998）と同様であった。

4. 最良と考える方略とその理由

最良の方略については、「話し合う」（方略9）がもっとも多く、男子では4割の児童が、女子では5割の児童が本方略を挙げている。次いで多かったのは、「あきらめる（相手に合わせる）」（方略5）、「相手の考えを聞く」（方略6）であった。どのような方略を最良と考えるかは、葛藤相手、葛藤内容や場面の文脈によって異なるが、今回取り上げた授業中の意見相違場面は、日常的で反復的に経験する場面だけに、本結果の背景には、学級における子ども同士の関係性だけではなく、伝え合う力を重視し、自分と異なる意見や立場を大切にしようとする日頃の指導が大きく影響しているものと考えられる。また、葛藤解決にあたり、自分が最良と考える方略と一番よく使用するという方略が一致している状態では、児童の葛藤解決方略に対する満足感が高まるものと思われる。この点について、今回、全体の約8割の児童が一致していた。

一方、約2割の児童のそれらには齟齬がみられた（表6）。結果から、主張と葛藤回避の間で揺れる児童と、譲歩と意思表示の間で揺れる児童が、ほぼ同程度いることが示された。また、そうした傾向は女子により多くみられ、特に、一番よく使用するという方略として、「あきらめる（相手に合わせる）」や「相手の考えを聞

く」と答えた自己変化志向の女子児童19名（表4）のうち、約3割にあたる6名（齟齬のあった女子12名の半数）は、譲歩と意思表示の間で葛藤しているものと思われた。こうした葛藤が、自分らしくありたいとの思いから生じるのか、社会的に望ましくありたいとの思いから生じるのかは必ずしも明確ではないが、「仕方なくあきらめるのでは、自分から何も言わなくなってしまうから、話し合った方が良い」、「譲ったりしたら、自分の考えが無くなってしまうから」と答える児童には、他者を準拠点として自分の行動を決めることが多い日本の子どもの学校生活や友人関係を巡る悩みがうかがえる。しかしながら、先述の通り、愛他的スタイル（渡部, 1995）を含め、自己変化的な方略の背景は多様である。児童の自己変化的な方略が持つ意味について、さらに検討を深める必要があると考える。

V. まとめと今後の課題

葛藤解決の前提となる「場面の問題の定義」について、大半の児童は問題を適切に定義していたものの、一部の児童には状況への介入の必要性が示唆された。その際、周囲の大人が望ましい方略を押し付けることは有効ではなく、対話をベースとしながら、解決方略のレパートリーの範囲、方略使用後の結果の予測などについても詳細に把握したうえで、当該児童の状態および個性に応じた支援が求められるであろう。

「一番よく使用するという方略」の結果は、これまでの筆者らの質問紙調査による研究結果を支持し、質問紙調査による鈴木らの先行研究とインタビューによる本研究の両結果から、高学年児童の多くが向社会的な手続きで相手との関係性の維持につながるような解決方略を積極的に選択しようとしていることがうかがえた。また、その理由から、「自分の考えを伝える」児童の中に、意思表示を目的とする児童と説得までも目的とする児童がいること、「あきらめる（相手に合わせる）」児童の中に、葛藤回避ばかりではなく、愛他的な理由から同方略を用いようとする児童が男女ともに一定程度いることなどが確認された。

「最良と考える方略」の結果の背景には、学級における子ども同士の関係性だけではなく、相互協調性を重視する教育の影響が大きいと考えられた。また、全体の2割の児童の「一番よく使用するという方略」と「最良と考える方略」には齟齬が認められた。その理由から、学校生活において日常的で反復的に経験する可能性が高い場面であっても、自分を出すか引っ込めるか葛藤する児童の姿がうかがえた。今後は、児童の自己変化的な方略が持つ意味について検討を深めること、学校生活における他の対人葛藤場面についても検討することが課題である。

付記：本研究はJSPS科研費24530865の助成を受けて実施された。調査にご協力いただきました児童の皆様、先生方に心より御礼申し上げます。

文献

- 金城洋子・梅本 堯夫 (1991). 児童における対人交渉能力の発達, 発達研究, 7, 115-134.
- 丸山広人 (2012). 巡回相談としてのスクールカウンセリングの試み—小学校におけるシステムズ・コンサルテーションによって効果を高めるために, 心理臨床学研究, 30, 298-308.
- 宮本幸子 (2010). 子どもをとりまく人間関係. 第2回子ども生活実態基本調査報告書, ベネッセ教育研究開発センター 2010年5月<https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/kodomoseikatu_data/2009/hon1_2_01a.html> (2020年3月)
- 大対香奈子・松見淳子 (2002). 幼児の社会的スキルと対人葛藤場面における問題解決方略. 人文論究, 52, 70-91.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- 澤邊 潤・岸 俊行・大久保智生・野嶋栄一郎 (2008). 教室における児童間対立の形成過程に関する事例研究—授業の学習外文脈における相互交渉に注目して, パーソナリティ研究, 17, 1-17.
- 鈴木伸子・坪井裕子・野村あすか・丸山圭子・蒔田玲子・畠垣智恵・松本真理子・森田美弥子 (2011). 小・中学生における対人交渉方略の発達—対人葛藤の文脈が異なる場面における学年・性による発達の検討. 日本心理臨床学会第30回大会論文集, 409.
- 鈴木伸子・松本真理子・坪井裕子・野村あすか・垣内圭子・大矢優花・畠垣智恵・森田美弥子 (2014). 小学生の対人葛藤解決方略とQOL—授業中の意見相違場面に焦点をあてて. 学校メンタルヘルス, 17, 152-161.
- 鈴木伸子・五十嵐哲也・坪井裕子・松本真理子・森田美弥子 (2017). 小学生における学級内の対人葛藤解決方略と承認・被侵害感のとの関連. 心理臨床学研究, 35, 290-296.
- 渡部玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達—社会的情報処理と対人交渉方略の関連性. 教育心理学研究, 41, 452-461.
- 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.
- 渡辺弥生 (2009). ソーシャルスキル教育とは. 渡辺弥生・小林朋子 (編) 10代を育てるソーシャルスキル教育—すぐに使えるワークつき, 北樹書房, 10-32.
- 山井絵里奈・成田健一 (2003). 葛藤の表現からみた子どもの信頼感—児童期の対人葛藤場面における葛藤解決方略と信頼感・攻撃性の関連. 東京学芸大学紀要1部門, 54, 137-147.
- 山岸明子 (1998). 小・中学生における対人交渉方略の発達及び適応感との関連—性差を中心に. 教育心理学研究, 46, 163-172.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

(2020年9月24日受理)