

学級における集団内葛藤の生起状況およびその対処方略

黒川光流

富山大学人文学部紀要第63号抜刷

2015年8月

学級における集団内葛藤の生起状況およびその対処方略

黒川光流

問 題

学級には児童・生徒が最大40名所属することが可能であり、集団としてのサイズは比較的大きいことが多い。また、児童・生徒の好みや特性に基づいて学級が編成されることは多くない。このような特徴をもつ学級では、多様な個性をもったメンバーが相互に作用しながら社会生活を送ることになるため、児童・生徒間の意見や考え方の不一致あるいは各々の願望が互いに相容れない状態、すなわち児童・生徒間の葛藤が生起する可能性が常に潜んでいる。

集団のメンバー間で生起する葛藤は、関係葛藤と課題葛藤とに大別することができる (De Dreu & Weingart, 2003)。関係葛藤とは、他のメンバーの人柄や性格など、集団の目標や課題とは直接関係しない事柄に起因する葛藤である。関係葛藤のように、感情的に対立することは、両者の関係を悪化させ、両者が議論を交わしても成果を上げにくいことが示唆されている (Allred, Keith, Mallozzi, Matsui, & Raia, 1997)。一方、課題葛藤とは、集団が所有する資源の使い方、あるいは課題に対する態度や信念などに起因する葛藤である。課題葛藤のように、自他の見解の相違に基づく対立は、それを解決することで、当事者に他者視点の取得や他者理解の深化をもたらす (Doise & Mackie, 1981)、当事者間に相互理解や信頼感を生じさせる (Jehn, 1997) ことなどが示唆されている。すなわち課題葛藤は、それに適切に対処することで、葛藤当事者にポジティブな作用をもたらす。逆に課題葛藤が適切に解消されないと、葛藤当事者間に不信や感情的な対立を生じさせ、関係葛藤へと発展しかねないことが報告されている (De Dreu & Weingart, 2003)。学級集団においても、児童・生徒間の関係葛藤を防止し、課題葛藤に適切に対処することが重要である。

他者との間で生じる葛藤に、当事者双方にポジティブな作用をもたらすように対処するためには、自己の意見や願望を主張するだけでなく、葛藤相手との協同を志向し、葛藤の原因や解決方法を検討する方略が最も有効であることが示されている (Blake & Mouton, 1964)。つまり、Rahim (1983) や Thomas (1976) が提唱した二重関心モデルによる分類で言えば、自分自身の願望と葛藤相手の願望の両者を同時に充足することを重視する協力が、葛藤対処方略として最も効果的であることが、多くの研究で示されている。しかし、学級集団内で葛藤が生起したとき、児童・生徒が必ずしも協力を用いるとは限らない。自己の意見や願望に固執したり、あるいは自己の意見や願望を抑えたりすることによって、葛藤が本質的には解決されず、相手に対

する敵意が生まれたり、他者との関係や学級集団へのコミットメントが減少したりすることもあるだろう。

従来の児童あるいは生徒を対象とした葛藤に関する研究では、ほぼ共通して、研究者が2者間で生起する葛藤場面を記述したシナリオを提示し、その場面に遭遇したとき、どのような行動をとるかを児童・生徒に尋ねる方法が用いられてきた。しかし、シナリオに記述されている葛藤が、具体的にはどのような活動を行っているときに生起しているのか、当事者にとってどのような意味をもつものであるのか、あるいは児童・生徒にとって経験しやすいものであるかどうかは確認されていなかった。学級集団において、学級会あるいは班や係での活動などの際には、そこに参加する各個人が意見や考えを表明することが求められることが多く、他の活動時間と比較して、児童・生徒間に葛藤が生起しやすいと予想される。

また、Coombs & Avrunin (1988) は、他者との間に生起する葛藤のタイプを2つに分類している。1つは、複数の個人が異なる目標を志向しているが、どれか1つに決定しなければならない場合の葛藤である。例えば、ある子どもは野球をして遊びたいが、別の子どもはサッカーをして遊びたいときに、どちらか一方に決めなければならない場合がそれに相当する。もう1つが、複数の個人が同じ目標を志向しているが、各個人が異なる目標を設定し直さなければならない場合である。例えば、あるクラブへ入部できる人数は決まっているが、それ以上の子どもが入部を希望している場合がこれに相当する。人は利益よりも損失に敏感に反応することが示唆されている (Tversky & Kahneman, 1981)。後者のタイプの葛藤では、一方の当事者の利益が他方の損失を意味しており、前者のタイプと比較して、当事者に対するインパクトも強くなるのではないかと考えられる。

以上のような、児童・生徒間に葛藤が生起しやすい具体的な場面、あるいは葛藤のタイプとその経験のしやすさを明確にすることは、葛藤を経験したときの児童・生徒の対処方略の規定要因を検討する上では必要であろう。またこれまで、他者との間の葛藤に対していかに対処するかを規定する要因として、性別 (Falbo & Peplau, 1980)、勢力 (Dant & Schul, 1992)、あるいは年齢 (Kinoshita, Saito, & Matsunaga, 1993) など、葛藤当事者自身の要因が多く取り上げられてきた。しかし、個人対個人の状況とは異なり、学級には集団特有の特徴がある。そのため、学級集団で生起する児童・生徒間の葛藤について検討する上では、集団状況も考慮する必要がある。

例えば、学級集団で生起する児童・生徒間の葛藤には、個人対個人の葛藤だけでなく、複数名対複数名での葛藤もあるだろう。他者との間の対立は、当事者の数が大きくなるほど激しくなりやすいことが示唆されている (Mikolic, Parker, & Pruitt, 1977)。参加する人数が多い活動を行っている際の児童・生徒間の葛藤は、そこに含まれる当事者の数も大きくなると考えられる。そのため、どのような活動を行っている場面で生起した葛藤であるかによって、当事者の数も

異なり、それに対処する児童・生徒の方略は異なることが予想される。

青年期になると、他者との間の葛藤に対してある個人が用いる対処方略は、かなり安定してくることが示唆されている (Sternberg & Soriano, 1984)。そこで本研究では、青年への移行期にある小学校高学年児童を対象に、まず具体的にどのような場面で他者との間に葛藤を経験することが多いのか、また、どのようなタイプの葛藤を経験しているのかについて検討する。その上で、児童間で生起している葛藤に関わる状況要因が、児童が用いる葛藤への対処方略に及ぼす影響を検討する。

研究 1

目的

小学校では、国語や算数のような教科に関わる活動だけでなく、学級会あるいは班や係での活動などの特別活動、さらには休憩時間における自由な活動など、多様な活動が営まれている。先述したように、学級会あるいは班や係での活動などの際には、そこに参加する各個人が意見や考えを表明することを求められることが多く、教科に関する活動時間と比較して、児童間に葛藤が生起しやすいと予想される。また、児童の意思で自由に活動できる休憩時間にも同様に、児童は葛藤を経験しやすいのではないかと考えられる。しかし、どのような活動を行っている場面で、児童は他者との間に葛藤を経験しやすいのかについては明らかにされていない。

また Coombs & Avrunin (1988) は、他者との間の葛藤のタイプを2つに分類しているが、学級集団で生起する葛藤にも、その分類が適用できるのか、さらには葛藤のタイプを分類した場合、いずれのタイプの葛藤を経験しやすいのかについても明らかにされていない。

そこで研究 1 では、具体的にどのような活動場面で、児童は他者との間に葛藤を経験することが多いのかについて検討する。また、児童が経験する葛藤のタイプを分類し、いずれのタイプの葛藤を経験することが多いのかについても検討する。

方法

調査対象 小学校4年生82名(男53名,女29名),5年生72名(男29名,女43名),および6年生92名(男38名,女54名),合計246名を対象として質問調査票を用いた調査を実施した。

質問調査票の構成 他者との間に葛藤を経験する具体的な活動場面:国語,算数,理科,社会,体育,図工,音楽,道徳,学級会,班や係での活動,および休憩時間を設定した。それぞれの場面で、どの程度、クラスメイトとの間に意見や考え方が相容れず、対立したことがあるかを「1:全くない」から「4:よくある」の4件法で評定を求めた。

葛藤のタイプ:3年間,週1,2回程度,ある小学校でのフィールドワークを継続的に行った。

そこでの観察および児童へのインタビューに基づいて、具体的な児童間の葛藤場面を記述した。心理学を専攻する大学院生2名が独立して、内容の類似度を基準にして、それらの記述を分類した。2名の間で一致しなかったものに関しては、筆者を含めた3名で協議し、分類を行った。その結果、3つのカテゴリーに分類された。1つ目は、「友だちがしたい遊びと自分がしたい遊びがちがうとき」、「クラスのためなど、クラスで何か1つを決めるとき」などが含まれており、「みんなで何か1つのことを決めるとき、自分がこうしたいと思っていることと、友だちがこうしたいと思っていることが違って、友だちと対立すること」(タイプ1)とした。2つ目は、「クラスで係を決めるとき」、「行事の役割を決めるとき」などが含まれており、「少人数しか出来ない役割を決めるとき、自分がしたいと思っているのに、他にも大勢の友だちがしたいと思っていて、友だちと対立すること」(タイプ2)とした。そして3つ目は、「誰がゴミ捨てに行くか決めるとき」、「誰もしたがることを誰かがしなければいけないとき」などが含まれており、「自分も友だちもしたくないと思っている役割を誰かがしなくてはいけないとき、誰がするかで対立すること」(タイプ3)とした。児童が他者との間に葛藤を経験することが多いと予想される、教科に関わる活動以外の時間、すなわち学級会、班や係での活動、および休憩時間それぞれの場面で、各タイプの葛藤を経験した程度について、「1:全くない」から「4:よくある」の4件法で評定を求めた。

結果

他者との間に葛藤を経験する具体的な活動場面 具体的な活動場面別に、他者との間に葛藤を経験した程度の平均値を示したのが図1である。

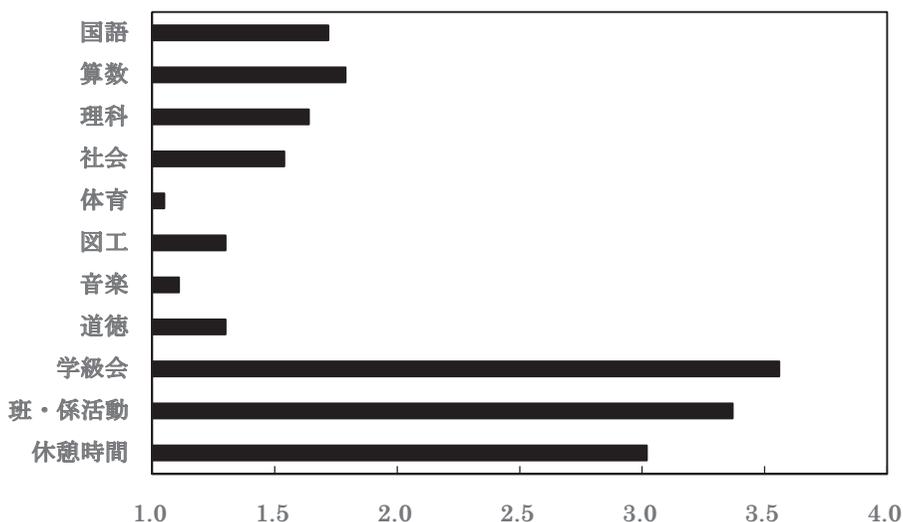


図1 具体的な活動場面別他者との間に葛藤を経験した程度

これらについて、学年、性別、および具体的な活動場面を独立変数として分散分析を行った。その結果、具体的な活動場面の有意な主効果が認められた ($F_{(10,1650)}=29.51, p<.01$)。多重比較の結果、学級会および班や係での活動場面では、国語、算数、理科、社会、体育、図工、音楽、および道徳の時間よりも、葛藤を有意に多く経験していた (すべて $p<.01$)。また、学級会および班や係での活動場面では、休憩時間よりも、葛藤を多く経験する傾向にあった (いずれも $p<.10$)。さらに、休憩時間には、国語、算数、理科、社会、体育、図工、音楽、および道徳の時間よりも、葛藤を有意に多く経験していた (すべて $p<.01$)。その他の有意な主効果および交互作用は認められなかった ($F_s<1, n.s.$)。

葛藤のタイプ 学級会、班や係での活動、および休憩時間それぞれの場面で、他者との間に各タイプの葛藤を経験した程度の平均値を示したのが図2である。

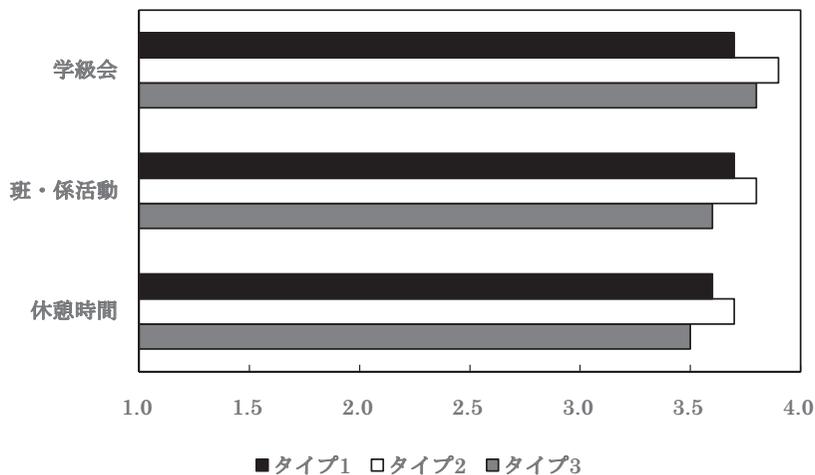


図2 活動場面およびタイプ別他者との間に葛藤を経験した程度

これらについて、場面および葛藤のタイプを独立変数として分散分析を行った。その結果、場面の有意な主効果が認められた ($F_{(2,490)}=8.78, p<.01$)。多重比較の結果、学級会では、班や係での活動および休憩時間よりも、葛藤を有意に多く経験していた ($p<.01, p<.05$)。

また、葛藤のタイプの有意な主効果が認められた ($F_{(2,490)}=3.40, p<.05$)。多重比較の結果、タイプ1およびタイプ3よりも、タイプ2の葛藤を有意に多く経験していた ($p<.05, p<.05$)。

さらに、場面と葛藤のタイプとの有意な交互作用が認められた ($F_{(4,980)}=4.21, p<.05$)。下位検定の結果、タイプ2およびタイプ3の葛藤において、場面による有意な単純主効果が認められた ($F_{(2,1470)}=7.42, p<.05, F_{(2,147)}=15.18, p<.05$)。タイプ2およびタイプ3の葛藤はいずれも、班や係での活動および休憩時間よりも、学級会で有意に多く経験し ($p<.05, p<.05, p<.05, p<.05$)、休憩時間よりも班や係の活動で有意に多く経験していた ($p<.05, p<.05$)。

また、すべての場面で、葛藤のタイプの有意な単純主効果が認められた ($F_{(2,1470)}=4.35, p<.05, F_{(2,1470)}=3.86, p<.05, F_{(2,1470)}=3.37, p<.05$)。学級会では、タイプ1の葛藤よりも、タイプ2の葛藤を有意に多く経験していた ($p<.05$)。班や係での活動場面では、タイプ1およびタイプ3の葛藤よりも、タイプ2の葛藤を有意に多く経験していた ($p<.05, p<.05$)。休憩時間では、タイプ3の葛藤よりも、タイプ1およびタイプ2の葛藤を有意に多く経験していた ($p<.05, p<.05$)。

場面ごとに、各タイプの葛藤を経験する程度の相関を表1に示した。強くはないものの、いずれの場面でも各タイプの葛藤を経験した程度に有意な正の相関が認められた。

表1 場面別各タイプの葛藤を経験した程度の相関

	タイプ2	タイプ3
学級会		
タイプ1	.33**	.23**
タイプ2		.29**
班や係での活動		
タイプ1	.34**	.25**
タイプ2		.35**
休憩時間		
タイプ1	.35**	.27**
タイプ2		.41**

**: $p<.01$

考察

他者との間に葛藤を経験する具体的な活動場面 国語や算数などの教科に関わる活動場面よりも、学級会、班や係での活動、および休憩時間に、児童は他者との間に葛藤を経験することが多かった。教科に関わる活動場面では、教師が児童に対して働きかけ、児童はそれに対して応えるという活動をする人が多い。それと比較して、児童が他者との間に葛藤を経験することが多かった3つの活動場面では、児童が主体となって、能動的に考え、発言し、行動しなければならない。そのような能動的、主体的な活動では、児童の間に葛藤が生じやすいと考えられる。

これら3つの場面には、児童の主体的な活動という共通点はあるが、異なる点も存在する。班や係での活動は比較的少人数で行われることが多いが、学級会には学級の全員が参加しており、その活動に関わっている児童の数は多い。休憩時間の活動は、そのどちらの場合もあり得るだろう。特に後者の場合、児童が経験する他者との間の葛藤には、個人対個人のものだけでなく、一名対複数名あるいは複数名対複数名のものも含まれていると考えられる。先述したように、当事者の数が多くなれば、葛藤は激化しやすい (Mikolic, Parker, & Pruitt, 1977) ことから、他者との間の葛藤に対して、児童がどのように対処するかを検討する際には、そこに含まれる当事者の数を考慮する必要がある。

また、学級会ならびに班や係での活動は、教育課程内の活動であり、休憩時間における児童の自由意志による活動と比較して、公式性の高い活動であると考えられる。児童が授業の中で

積極的に発言できるようになるためには、教師による適切な働きかけなど、一定の条件が必要であることが示唆されている（尾之上・丸野，2012）。公式性の高い学級会あるいは班や係での活動の際に児童間に葛藤が生起した場合にも同様に、公式性の低い休憩時間の活動と比較して、それに対処するための積極的発言は容易ではないと考えられる。つまり、他者との間の葛藤に対して児童が用いる対処方略は、活動場面の公式性によっても左右されると考えられる。

葛藤のタイプ 児童が経験する他者との間の葛藤のタイプは、Coombs & Avrunin（1988）が示したように、複数の個人が異なる目標を志向しているが、どれか1つに決定しなければならない場合と、複数の個人が同じ目標を志向しているが、各個人が異なる目標を設定し直さなければならない場合とに分類された。さらに、複数の個人の誰もが志向していない目標を、そのうちの誰かが設定しなければならない場合の葛藤があることが示唆された。

複数の個人が同じ目標を志向しているが、各個人が異なる目標を設定し直さなければならない場合の葛藤は、学級会、班や係での活動、および休憩時間の活動、いずれの場面でも児童は経験することが多かった。つまり、学級集団では、限られた資源を、その資源の量以上の児童が求めるときに、児童間に葛藤が生起しやすいと考えられる。他者との間に葛藤が生起している際に資源が限られていると認知することは、当事者間に対立しているとの認識を増加させることが示唆されている（Thompson & Hastie, 1990）。そのため、複数の個人が同じ目標を志向しているが、各個人が異なる目標を設定し直さなければならない場合の葛藤が、児童に認識されやすかったのではないかと考えられる。

また、強くはないものの、各タイプの葛藤を経験する程度には、有意な正の相関関係が認められた。つまり、児童は3つのタイプのうちいずれかの葛藤のみを経験するのではなく、どのタイプの葛藤も経験していた。学級集団で行われる活動のうち、学級会、班や係での活動、および休憩時間の活動には、いずれのタイプの葛藤であっても、それらを生起させる契機が含まれていることが示唆された。

研究2

目的

研究1では、学級会、班や係での活動、ならびに休憩時間など、児童に能動的、主体的な活動が求められる活動場面で、児童は他者との間に葛藤を経験しやすいことが示された。しかし、これらの場面において生起する他者との間の葛藤への児童の対処方略を検討する際には、2つの側面で区別する必要があると考えられる。

1つは、その場面での活動に参加している人数である。活動に参加している人数が多い活動場面において生起する葛藤は、個人対個人だけではなく、複数名対複数名の間に生起する場合

もあると考えられる。個人対個人の葛藤と比較して、複数名対複数名での葛藤の方が、対立が激しくなりやすく、非協力的に対処する割合が高いことが示唆されている (Wildschut, Pinter, Vevea, Insko, & Schopler, 2003)。したがって、活動に参加している人数が少ない場合と比較して、多い場合の方が、児童は協力以外の方略を用いて、他者との間の葛藤に対処する傾向が強くなることが予想される。

2つ目は、他者との間に葛藤が生起している場面の公式性である。授業などの公式性の高い場面では、質問などの発言行動が抑制されやすいことが示唆されている (生田・丸野, 2004)。したがって、休憩時間の活動と比較して、学級会あるいは班や係での活動場面では、他者との間に葛藤が生起した場合にも、児童は自己の意見や考えの表明を抑制するような方略を用いる傾向が強くなることが予想される。

以上のことから、研究2では、児童間に生起した葛藤を取り巻く状況要因のうち、活動に参加している人数および場面の公式性に着目し、それらが児童の葛藤への対処方略に及ぼす影響を検討する。

方法

調査対象 小学校4年生68名 (男39名, 女29名), 5年生72名 (男29名, 女43名), 6年生91名 (男37名, 女54名), 計231名を対象として質問調査票を用いた調査を実施した。

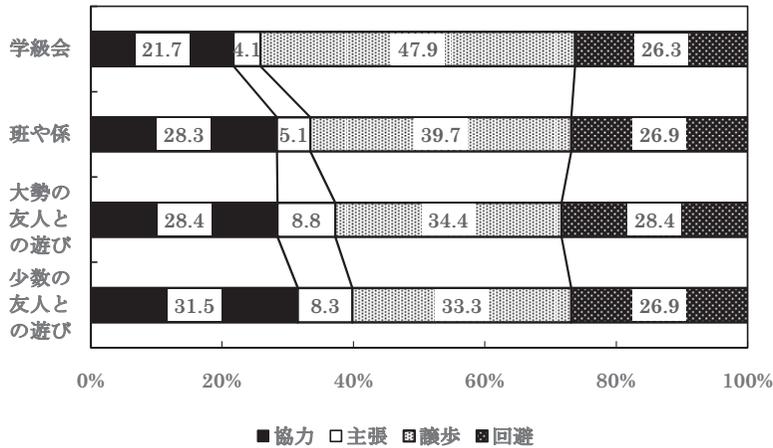
質問調査票の構成 場面の公式性2 (高 vs 低) ×活動に参加している人数2 (多 vs 少) の4つの状況を設定した。すなわち、場面の公式性が高く、活動に参加している人数が多い「学級会」、場面の公式性が高く、活動に参加している人数が少ない「班や係での活動」、場面の公式性が低く、活動に参加している人数が多い「休憩時間に大勢の友人と遊んでいるとき」、場面の公式性が低く、活動に参加している人数が少ない「休憩時間に少数の友人と遊んでいるとき」である。

他者との間の葛藤への対処方略は、加藤 (2003) を参考に、協力 (お互いが満足するよう解決策を見つけ出そうとした)、主張 (自分の意見や考えを押し通そうとした)、譲歩 (相手の望み通りにした)、および回避 (友人との対立を避けようとした) の4つを設定した。それぞれの状況において、他者との間に葛藤が生起したときに、実際に用いている対処方略をこれら4つのうちから1つ選択させた。

結果

4つの状況それぞれで、各対処方略を用いている児童の割合を示したのが図3である。これらの値について、逆正弦変換を施し、場面の公式性および活動に参加している人数を独立変数として、 χ^2 分布を用いた分散分析を行った。

学級における集団内葛藤の生起状況およびその対処方略



図中の数値は%

図3 状況別各対処方略を用いている児童の割合

協力については、場面の公式性の主効果に有意傾向が認められ ($\chi^2=2.92, p<.10$)、公式性が高い状況と比較して、公式性が低い状況で用いている児童の割合が高い傾向にあった。また、活動に参加している人数の主効果に有意傾向が認められ ($\chi^2=2.80, p<.10$)、人数が多い状況と比較して、人数が少ない状況で用いている児童の割合が高い傾向にあった。

主張については、場面の公式性の有意な主効果が認められ ($\chi^2=6.04, p<.05$)、公式性が高い状況と比較して、公式性が低い状況で用いている児童の割合が有意に高かった。

譲歩については、場面の公式性の有意な主効果が認められ ($\chi^2=9.63, p<.01$)、公式性が低い状況と比較して、公式性が高い状況で用いている児童の割合が有意に高かった。

考察

いずれの状況でも、他者との間に葛藤が生起した際に、譲歩を用いている児童の割合が最も高かった。また、場面の公式性が低い状況では、公式性が高い状況と比較して、協力および主張を用いている児童の割合は高く、譲歩を用いている児童の割合が低かった。

他者との葛藤場面において、第三者によって協調的スキルを評価されていると知覚した場合には協調的方略が、主張的スキルを評価されると知覚した場合には競争的方略が多く用いられることが示唆されている(福島・大淵・小嶋, 2006)。学級集団で葛藤が生起した場合、葛藤の当事者の他にも第三者としての児童が存在する。当事者以外の児童は一般的に、譲歩的であることを肯定的に評価していると知覚していたために、児童は譲歩を用いる傾向が強かったのではないかと考えられる。

また、授業など公式性が高い状況では、一定の公的な規則に従って行動しなければならず、児童の発言は抑制されやすく（生田・丸野, 2004）、一定の条件がなければ積極的な発言は促進されにくい（尾之上・丸野, 2012）。そのため、公式性の低い状況と比較して、自己の意見や考えを表明することなく、相手の考えに従う形で他者との間の葛藤に対処する児童が多かったのではないかと考えられる。

それに対し、休憩時間の活動の際には、比較的親しい友人との相互作用が多いと考えられる。自己開示は親しみを感じている他者に対して行われやすい傾向にあることが示唆されている（Worthy, Gary, & Kahn, 1969）。つまり、休憩時間の活動の際には、共に活動している他者に対して自己の意見や考えを表明しやすかったのだと考えられる。そのため、公式性の低い状況では、他者に配慮するだけではなく、自己の意見や考えも表明する協力をを用いる児童が多くなったのだと考えられる。

活動に参加している人数が多い状況で他者との間に葛藤が生じた際には、その人数が少ない状況と比較して、協力を用いている児童の割合が低い傾向にあった。学級の全員が参加している学級会では、よく発言する児童は比較的少なく、そうでない児童が多数存在し、よく発言する児童を中心に議論が進められる傾向が強いことが示唆されている（江島・丸野, 1998）。学級会に限らず、活動に参加している人数が多い状況でも、同様の傾向があったために、他者との間の葛藤を経験しても、協力を用いている児童が少なかったのではないかと考えられる。

ただし、他者との間の葛藤に対して児童が用いる対処方略に、活動に参加している人数が及ぼす影響は限定的なものであった。活動に参加している人数が多くなるほど、児童間に葛藤が生じた場合には、葛藤当事者の数も多くなると想定していたのだが、必ずしもそうではなかった可能性がある。葛藤当事者の人数そのものを取り上げ、児童が用いている対処方略との関連を検討する必要がある。

総合考察

本研究の目的は、学級集団において児童が、具体的にどのような活動場面で、どのようなタイプの葛藤を経験することが多いのかを検討することであった。さらに、児童間に葛藤が生じた際の状況要因のうち、場面の公式性および活動に参加している人数が、児童が用いる葛藤への対処方略に及ぼす影響を検討した。

学級集団では、教科に関わる活動場面よりも、児童が能動的、主体的に活動を行う学級会、班や係での活動、および休憩時間の活動場面において、児童は他者との間に葛藤を経験することが多かった。また、それらの場面で生起する葛藤は、複数の児童の間で意見や考えを統一させなければならない場合に生起するもの、複数の児童の間で意見や考えを分散させなければなら

らない場合に生起するもの、および複数の児童の誰もが志向しない行動を誰かがしなければならない場合に生起するものの3つのタイプに分類された。

学級集団において児童間に葛藤が生起しやすい3つの場面いずれにおいても、3つのタイプのうち、複数の児童が同じ意見や考えをもっているが、各児童が異なる意見や考えに分散させなければならない場合の葛藤を経験することが多かった。つまり、限られた資源を、その資源の量以上の児童が求めるときに、児童は他者との間に葛藤を経験しやすかった。資源の分配方法は、集団メンバーの満足感や課題遂行意欲に影響を及ぼすことが示唆されている(狩野, 1985)。そのため、このタイプの葛藤が生起したときには、それに適切に対処することがより必要であろう。限られた資源の配分をめぐる葛藤が生起した際には、当事者間に対立しているとの認識を増加させ(Thompson & Hastie, 1990)、児童は自己の意見や考えに固執した方略を用いる傾向を強めることが予想される。また、複数の児童の誰もが志向しない行動を誰かがしなければならない場合の葛藤において、誰かがしなければならない行動は当事者にとって不利益を意味する。人は不利益に対しては、それを回避するように反応するため(Tversky & Kahneman, 1981)、このようなタイプの葛藤を経験した際にも、児童は自己の意見や考えに固執した方略を用いる傾向を強めることが予想される。本研究では検討していないが、葛藤のタイプと児童が用いている葛藤への対処方略との関連を検討する必要がある。

学級集団において他者との間に葛藤が生起した際、基本的には譲歩を用いている児童が多かった。また、休憩時間の友人との遊び場面のような公式性が低い状況と比較して、公式性が高い状況では協力を用いている児童が少なかった。学級会あるいは班や係の活動など、公式性の高い状況で児童間に葛藤が生起したとしても、担任教師などの介入によって、児童に社会的に望ましい方法で対処させることが可能であろう。そのような、教師の児童への働きかけ方についても検討する必要がある。

ただし、児童が他者との間の葛藤に対して用いる方略は1つだけではないと考えられる。本研究では、主に用いている対処方略について検討したが、各対処方略が用いられる程度あるいは対処方略の組み合わせられ方、さらには各対処方略の効果性についても検討する必要がある。

引用文献

- Allred, K. G., Mallozzi, J. S., Matsui, F., & Raia, C. P. (1997). The influence of anger and compassion on negotiation performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *70*, 175-187.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1964). *Managerial grid*. Houston, TE: Gulf.
- (上野一郎(訳)(1965). 期待される管理者像 産業能率大学出版部)
- Coombs, C. H. & Avrunin, G. S. (1988). *The structure of conflict*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Dant, R. P. & Schul, P. L. (1992). Conflict resolution processes in contractual channels of distribution.

- Journal of Marketing*, **56**, 38-54.
- Doise, W. & Mackie, D. (1981). On the social nature of cognition. In J. P. Forgas(Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*. Academic Press. Pp.53-83.
- De Dreu, C. K. W. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, **88**, 741-749.
- 江島かおる・丸野俊一 (1998). 教室の話し合い活動：中心的に発言する児童・あまり発言しない児童の観点からの検討 認知・体験過程研究, **7**, 1-14.
- Falbo, T. & Peplau, L. A. (1980). Power strategies in intimate relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, **38**, 618-628.
- 福島治・大湖憲一・小嶋かおり (2006). 対人葛藤における他目標：個人資源への関心、評価的観衆、及び丁寧さが解決方略の言語反応に及ぼす効果 社会心理学研究, **22**, 103-115.
- 生田淳一・丸野俊一 (2004). 小学生は授業中に質問を思いついているのか—疑い知ろうとする気持ちの生起と教師に対する質問生成・表出との関連—九州大学心理学研究, **5**, 9-18.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, **42**, 530-557.
- 狩野素朗 (1985). 個と集団の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 加藤司 (2003). 大学生の対人葛藤方略スタイルとパーソナリティ、精神的健康との関連性について 社会心理学研究, **18**, 78-88.
- Kinoshita, Y., Saito, K., & Matsunaga, A. (1993). Developmental changes in antecedents and outcomes of peer conflict among preschool children: A longitudinal study. *Japanese Psychological Research*, **35**, 57-69.
- Mikolic, J. M., Parker, J. C., & Pruitt, D. G. (1997). Escalation in response to persistent annoyance: Groups versus individuals and gender effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, **72**, 151-163.
- 尾之上高哉・丸野俊一 (2012). 如何にしたら、児童達は、学び合う授業の中で「自分の考え」を積極的に発言できるようになるのか 教授学習心理学研究, **8**, 26-41.
- Rahim, M. A. (1983). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, **44**, 1323-1344.
- Sternberg, R. J., & Soriano, J. L. (1984). Styles of conflict resolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, **47**, 115-126.
- Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette(Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Thompson, L. L. & Hastie, R. (1990). Social perception in negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **47**, 98-123.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1981). The framing of decision and psychology of choice. *Science*, **211**, 453-458.
- Wildschut, T., Pinter, B., Vevea, J. L., Insko, C. A., & Schopler, J. (2003). Beyond the group mind: A quantitative review of the interindividual-intergroup discontinuity effect. *Psychological Bulletin*, **129**, 698-722.
- Worthy, M., Gary, A. L., & Kahn, G. M. (1969). Self-disclosure as an exchange process. *Journal of Personality and Social Psychology*, **13**, 59-63.