

学級における集団内葛藤への対処方略と
スクール・モラルとの関連

黒 川 光 流

富山大学人文学部紀要第 64 号抜刷

2016年2月

学級における集団内葛藤への対処方略と スクール・モラルとの関連

黒川光流

問 題

学級集団は、比較的大きな規模で構成されることが多く、その中で多様な個性を持ったメンバーが相互に作用しあいながら社会生活を送っている。そのため、児童・生徒間の意見や考えの不一致、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。学級集団において児童は、特に能動的、主体的に活動を行うクラス全体での話し合い、班や係での活動、および休憩時間の活動場面において、他者との間に葛藤を経験することが多いことが示されている（黒川, 2015）。

集団の目標や課題とは直接関係しない、メンバー間の感情的な対立である関係葛藤（De Dreu & Weingart, 2003）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）。一方で、課題に対する見解の相異に基づく対立である課題葛藤（De Dreu & Weingart, 2003）は、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。したがって、学級集団においても、児童・生徒間の関係葛藤は速やかに解消し、課題葛藤にはそのポジティブな効果をもたらさうる手段で対処する必要がある。

児童・生徒が他者との間の葛藤を速やかに解消するか否か、あるいは当事者双方にポジティブな作用がもたらされるか否かは、当事者が他者との間の葛藤にどのように対処するか、すなわち児童・生徒が用いる葛藤対処方略によって左右されると考えられる。Rahim（1983）やThomas（1976）が提唱した二重関心モデルにおいて葛藤対処方略は、自他両者の願望充足を志向する協力、自己の願望充足を主に志向する主張、他者の願望充足を主に志向する譲歩、自他どちらの願望充足も志向しない回避に分類される。その中で最も有効な方略は協力であることが、多くの研究で示されている（例えば Blake & Mouton, 1964 等）。

自他の意見や願望を同時に充足させ、双方が満足できるような解決策を探る方略を用いるためには、一定の年齢に達し、必要なスキルを習得する必要があると考えられる。小学2年生、4年生、および6年生を対象とした研究でも、そのような方略の使用パターンは加齢に伴い増加することが見出されている（Ohbuchi & Yamamoto, 1990）。しかし、他者との間の葛藤に効果

的に対処するためのスキルを身に付けていたとしても、学級集団においては、児童・生徒が必ずしも協力を用いるとは限らない。学級集団で生じた他者との間の葛藤に対して、児童は譲歩を用いることが多く、また、状況の公式性や関わる人数が多くなるほど、協力を用いる児童は少なくなることが示されている（黒川, 2015）。児童・生徒の葛藤対処方略を検討する際には、年齢や学年だけでなく、葛藤が生起している状況も考慮する必要がある。

他者との間の葛藤に対して協力を用いて対処することで、双方が利益を得るような選択肢が創造され（Pruitt & Carnevale, 1993; Rubin, Pruitt, & Kim, 1994）、葛藤そのものが解消されやすくなると考えられる。さらに、学級集団で生起する葛藤に対して、児童・生徒がいかに対処するかは、学級集団内の友人関係、クラス全体への肯定的関心、および学習意欲といったスクール・モラルにも影響を及ぼすと考えられる。

先述した他者視点の取得や他者理解の深化（Doise & Mackie, 1981）、あるいは当事者間の相互理解や信頼感（Jehn, 1997）は、協力を用いることでもたらされることが推測される。一方、主張を用いて対処すると、他者との間に競争が生まれ、他者に対するネガティブな認知や攻撃行動が生起することが示されている（Sherif, Harvey, White, Hood, and Sherif, 1961; Sherif & Sherif, 1953; Sherif, White, & Harvey, 1955）。また、他者との間の葛藤の表面化を避ける譲歩や回避を用いることで、メンバーは閉鎖的になり、完全な共同作業が阻害され、葛藤を生じそうな問題は回避されることが多くなることが示されている（Blake & Mouton, 1964 上野監訳, 1965）。したがって、他者との間の葛藤に対して主張、譲歩、あるいは回避を用いるよりも、協力を用いることで、学級集団内の友人関係が良好であると認知されるであろう。

さらに、集団内で生じた葛藤へ効果的な対処がなされれば、集団活動へのコミットメントも強まることが示されている（Jehn, 1997）。したがって、児童・生徒が葛藤に対して協力を用いて対処することで、学級集団全体に肯定的な関心を寄せるようになると考えられる。

学級集団における対人関係の良否は学習意欲にも直ちにつながる（狩野・田崎, 1990）と考えられる。また主張のように、他者の立場よりも自己の立場を上位に立たせようとする競争的行動は、学級集団において児童・生徒の学習意欲を高く保つためには効果的ではない（古籟, 1968）とされてきた。したがって、他者との間の葛藤にいかに対処するかは、児童・生徒の学習意欲をも左右すると考えられる。

以上のことから、本研究ではまず、学級集団において児童が他者との間の葛藤を経験することが多いことが示されている（黒川, 2015）、クラス全体での話し合い、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・生徒が用いている葛藤対処方略について、学級集団に所属してからの経過時間も考慮して検討する。その上で、児童・生徒が他者との間の葛藤に対して用いている対処方略が、スクール・モラルを構成する友人関係の良否、クラスへの肯定的関心、および学習意欲に及ぼす影響を検討する。

方 法

調査対象者および調査の手続き

調査対象者は、小学4年生82名(男53名,女29名),5年生323名(男158名,女165名),6年生329名(男152名,女177名),中学1年生194名(男95名,女99名),2年生123名(男59名,女64名),3年生215名(男112名,女103名),合計1,266名であった。

クラスごとに集団で質問調査票を用いた調査を実施した。調査は、学級集団に所属して間もない5月に実施した。また、小学4年生,5年生,および6年生には、学級集団に所属してから半年以上が経過した11月にも、5月と同様の調査を実施した。

質問調査票の構成

葛藤対処方略 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つの葛藤対処方略を設定した。クラス全体での話し合い、班や係での活動、および休憩時間の3場面それぞれで「クラスの友だちと自分の考えや意見が対立したとき、あなたは実際にどうしていますか」と尋ね、4つの葛藤対処方略の中から1つ選択させた。

スクール・モラル 狩野・田崎(1990)を参考に、友人関係に対する満足感の測定には「クラスの友だちと仲良くしていますか」、「クラスの友だちと一緒にいて楽しいと思いますか」、および「クラスの友だちを尊敬していますか」の3項目を用いた。クラスへの肯定的関心の測定には、「自分のクラスにいて楽しいですか」、「今のクラスになって良かったと思いますか」、および「学校へ行きたくないと思うことがありますか(逆転項目)」の3項目を用いた。学習意欲の測定には、「学校での勉強で、知らないことがわかるようになるのは楽しいと思いますか」、「勉強がわからなくて、やる気がなくなることがありますか(逆転項目)」、および「一生懸命勉強していますか」の3項目を用いた。

いずれの項目も、「全くあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」の5件法で回答を求めた。友人関係に対する満足感、クラスへの肯定的関心、および学習意欲の指標として、各3項目に対する評定の平均値を用いた。

結 果

各場面で児童・生徒が用いる葛藤対処方略

クラス全体での話し合い、班や係での活動、および休憩時間の活動の各場面で、学年別に各

葛藤対処方略を用いていた児童・生徒の割合を示したのが図1から図3である。

各葛藤対処方略を用いていた児童・生徒の割合に学年による差異が見られるか検討するため、場面ごとに χ^2 分析を行った。その結果、すべての場面において学年による有意な差異が認められた($\chi^2=95.65, df=15, p<.01$; $\chi^2=113.17, df=15, p<.01$; $\chi^2=128.45, df=15, p<.01$)。

クラス全体での話し合い場面において、中学2年生および3年生は、小学4年生および5年生と比較して、「協力」を用いていた割合が有意に高かった($p<.01$)。また、中学1年生、2年生、および3年生は、小学4年生、5年生、および6年生と比較して、「譲歩」を用いていた割合が有意に低かった($p<.01$)。さらに、小学5年生、中学1年生、2年生、および3年生は、小学4年生および6年生と比較して、「回避」を用いていた割合が有意に高かった($p<.01$)。すなわち、クラス全体での話し合い場面では、学年が進むにつれ、「協力」を用いる児童・生徒が増加し、「譲歩」を用いる児童・生徒が減少していた。また相対的に、児童と比較して生徒の方が「回避」を用いる傾向にあった。

班や係での活動場面において、小学4年生は、他の学年と比較して、「協力」を用いていた割合が有意に低かった($p<.01$)。また、中学1年生、2年生、および3年生は、小学4年生、5年生、6年生と比較して、「譲歩」を用いていた割合が有意に低かった($p<.01$)。さらに、小学4年生、中学校2年生、および3年生は、小学5年生、および6年生と比較して、「回避」を用いていた割合が有意に高かった($p<.01$)。すなわち、班や係での活動場面では、学年が進むにつれ、「譲歩」を

□協力 ■主張 ▨譲歩 ■回避

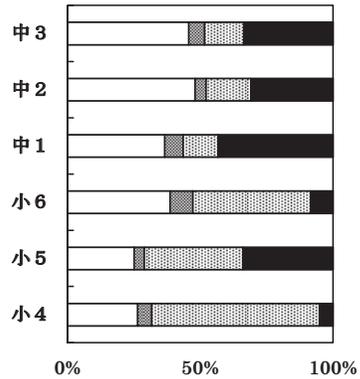


図1 クラス全体での話し合い場面での葛藤対処方略

□協力 ■主張 ▨譲歩 ■回避

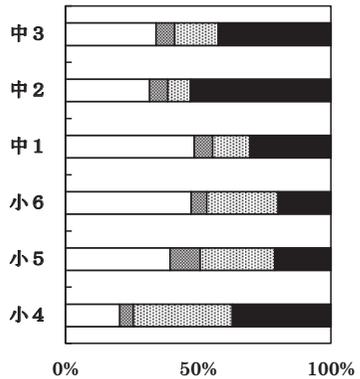


図2 班や係での活動場面での葛藤対処方略

□協力 ■主張 ▨譲歩 ■回避

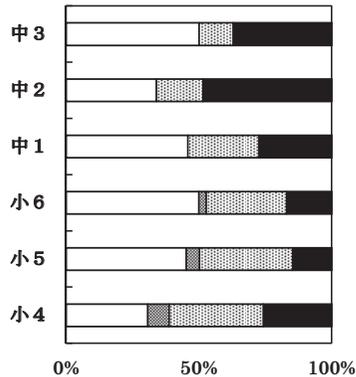


図3 休憩時間場面での葛藤対処方略

用いる児童・生徒が減少し、「回避」を用いる児童・生徒が増加していた。

休憩時間の活動場面において、小学4年生は、他の学年と比較して、「協力」を用いていた割合が有意に低かった ($p<.01$)。また、中学1年生および2年生は、小学5年生および6年生と比較して、「回避」を用いていた割合が有意に高かった ($p<.01$)。すなわち、休憩時間の活動場面では、学年が進むにつれ、「回避」を用いる児童・生徒が増加していた。

児童が用いる葛藤処理方略の集団所属経過時間に伴う変化

各場面で、5月時点で小学4年生から6年生が用いていた葛藤対処方略ごとに、11月に用いていた各葛藤対処方略の割合を示したのが図4である。

いずれの場面でも、5月に「協力」を用いていた児童は、11月にも「協力」を用いていた割合が高かった。また、11月には「譲歩」を用いていた児童が、「主張」あるいは「回避」を用いていた児童と比較して多かった。

5月に「主張」を用いていた児童は、11月には各葛藤対処方略を用いていた割合に差がなくなる傾向にあった。

5月に「譲歩」を用いていた児童は、11月にも「譲歩」を用いていた割合が高かった。また、11月には「協力」あるいは「回避」を用いていた児童が、「主張」を用いていた児童と比較して多かった。

5月に「回避」を用いていた児童は、11月にも「回避」を用いていた割合が高かった。また、11月には「協力」あるいは「譲歩」を用いていた児童が、「主張」を用いていた児童と比較して多かった。

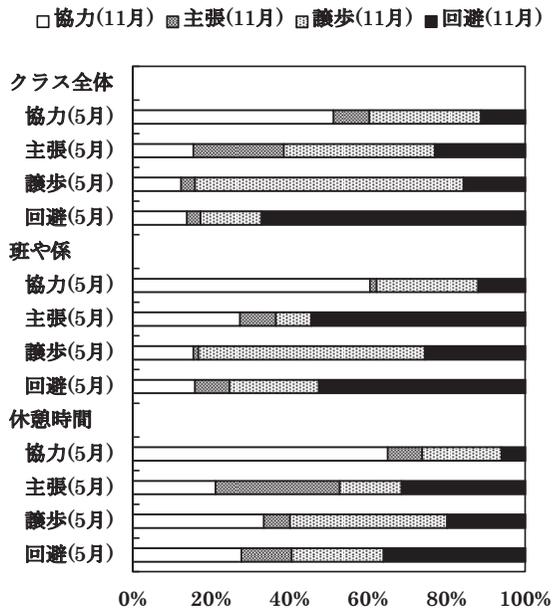


図4 児童が用いていた各葛藤対処方略の5月から11月の変化

葛藤対処方略とスクール・モラルとの関連

児童・生徒が他者との間の葛藤に対して用いていた対処方略とスクール・モラルとの関連を検討するため、それぞれの場面で児童・生徒が用いていた葛藤対処方略を独立変数、友人関係に対する満足感、クラスへの肯定的関心、および学習意欲のそれぞれを従属変数として1要

因分散分析を行った。

また、2回調査を行った小学4年生から6年生に関しては、5月および11月ともに同じ葛藤対処方略を用いていた児童のみを分析対象として、場面ごとに、調査時期および児童が用いていた葛藤対処方略を独立変数、友人関係に対する満足感、クラスへの肯定的関心、および学習意欲のそれぞれを従属変数として2要因分散分析を行った。

友人関係に対する満足感 場面ごとに、児童が用いていた葛藤対処方略別に友人関係に対する満足感の平均値を示したのが図5である。班や係での活動場で「協力」を用いていた児童・生徒は、「回避」を用いていた児童・生徒と比較して、友人関係に対する満足感が有意に高かった ($F_{(3,161)}=22.89, p<.01$)。また、休憩時間の活動場で「協力」を用いていた児童・生徒は、その他の方略を用いていた児童・生徒と比較して、友人関係に対する満足感が有意に高かった ($F_{(3,1092)}=16.15, p<.01$)。

調査時期を含めた分析では、調査時期と休憩時間の活動場で用いていた葛藤対処方略との有意な交互作用が認められた ($F_{(3,117)}=3.34, p<.05$)。下位検定の結果、図6に示すように、「協力」を用いていた児童は、5月と比較して、11月の友人関係に対する満足感が有意に高かった ($p<.05$)。

すなわち、班や係での活動、あるいは休憩時間の活動場で他者との間に葛藤を経験しても、「協力」を用いていた児童は友人関係に満足していた。また、休憩時間の活動場で「協力」を用い続けることで、

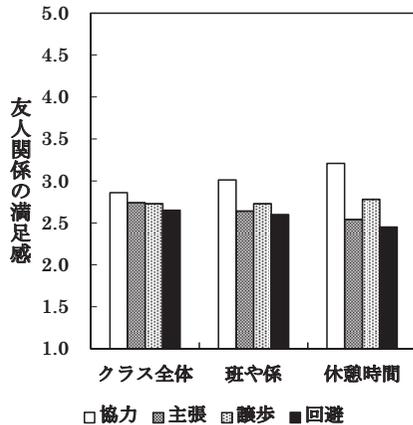


図5 場面及び葛藤対処方略別友人関係の満足感

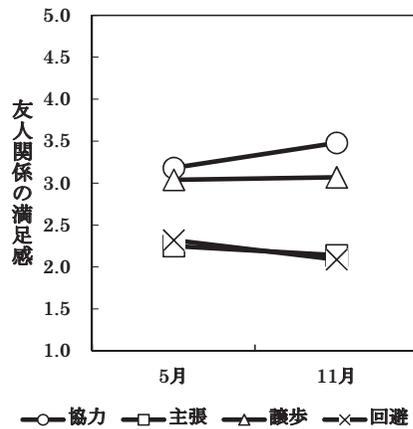


図6 調査時期および葛藤対処方略別友人関係の満足感

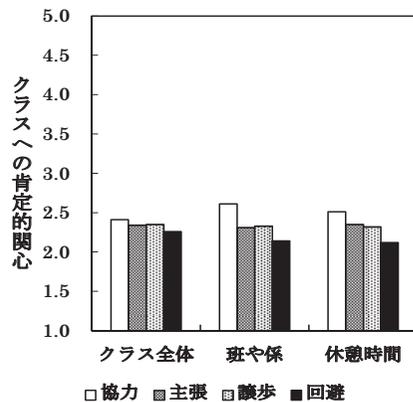


図7 場面及び葛藤対処方略別クラスへの肯定的関心

友人関係に対する満足感は向上していた。

クラスへの肯定的関心 場面ごとに、児童・生徒が用いていた葛藤対処方略別にクラスへの肯定的関心の平均値を示したのが図7である。班や係での活動場面で「協力」を用いていた児童・生徒は、その他の方略を用いていた児童・生徒と比較して、クラスへの肯定的関心の程度が有意に高かった ($F_{(3, 1055)} = 11.60, p < .01$)。また、休憩時間の活動場面で「協力」を用いていた児童・生徒は、「回避」を用いていた児童・生徒と比較して、クラスへの肯定的関心の程度が有意に高かった ($F_{(3, 1085)} = 5.09, p < .01$)。

調査時期を含めた分析では、調査時期と班や係での活動場面で用いていた葛藤対処方略との有意な交互作用が認められた ($F_{(3, 117)} = 3.34, p < .05$)。下位検定の結果、図8に示すように、「協力」用いていた児童は、5月と比較して、11月のクラスへの肯定的関心の程度が有意に高かった ($F_{(3, 87)} = 3.65, p < .05$)。

すなわち、班や係での活動場面で他者との間に葛藤を経験しても、「協力」を用いていた児童・生徒はクラスに肯定的な関心を抱いていた。また、班や係での活動場面で「協力」を用い続けることで、クラスへの肯定的関心の程度は向上していた。

学習意欲 場面ごとに、児童・生徒が用いていた葛藤対処方略別に学習意欲の平均値を示したのが図9である。クラス全体での話し合い場面で「協力」を用いていた児童・生徒は、「主張」および「回避」を用いていた児童・生徒と比較して、学習意欲が有意に高かった ($F_{(3, 1160)} = 11.95, p < .01$)。

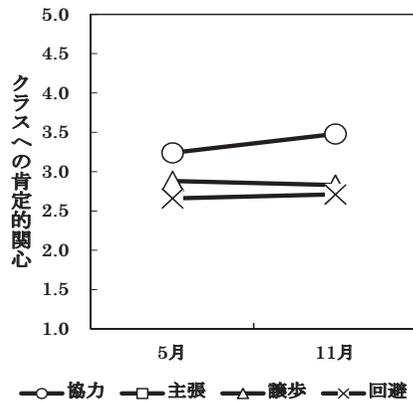


図8 調査時期および葛藤対処方略別クラスへの肯定的関心

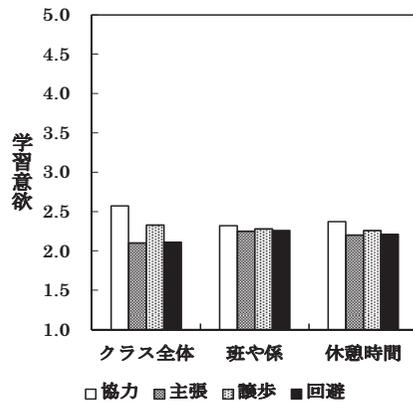


図9 場面及び葛藤対処方略別学習意欲

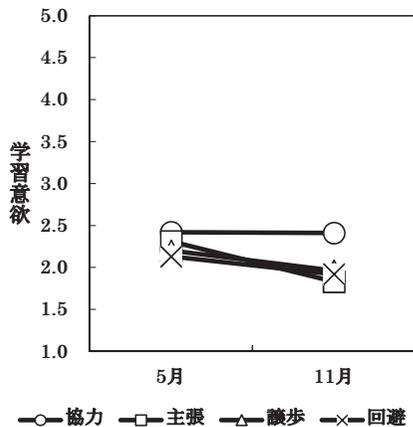


図10 調査時期および葛藤対処方略別学習意欲

調査時期を含めた分析では、調査時期とクラス全体での話し合い場面で用いていた葛藤対処方略との有意な交互作用が認められた ($F_{(3,117)}=3.34, p<.05$)。下位検定の結果、図 10 に示すように、「主張」、「譲歩」、および「回避」を用いていた児童は、5月と比較して、11月の学習意欲が有意に低かった ($F_{(3,137)}=3.57, p<.05$)。

すなわち、クラス全体での話し合い場面で他者との間に葛藤を経験しても、「協力」を用いていた児童・生徒は学習意欲が高かった。また、クラス全体での話し合い場面で「協力」を用い続けることで、学習意欲は維持されるが、その他の方略を用い続けると学習意欲は低下していた。

考 察

本研究ではまず、児童・生徒が学級集団で生じた他者との間の葛藤に際し、どのような対処方略を用いているかについて、葛藤が生起している場面、学年、および学級集団に所属してからの経過時間という観点から検討した。

公式性が高く、活動に関与している人数が多いクラス全体での話し合い場面では、Ohbuchi & Yamamoto (1990) の知見と同様に、学年が進むにつれ、協力をを用いる児童・生徒が増加していた。協力は、自己および他者の願望充足を同時に考慮しなければならない最もスキルを必要とする方略だと考えられる。その方略を公式性が高く、しかも活動に関与している人数が多い状況で用いるには、発達的に獲得されるスキルが必要なのであろう。

しかし、公式性は高いが活動に関与している人数が少ない班や係での活動、および公式性が低い休憩時間の活動場面では、協力をを用いる児童・生徒の割合と学年とは直線的な関係になかった。また、いずれの場面でも、学年が上がるにつれ、回避を用いる児童・生徒は増加する傾向にあった。さらに、5月に協力以外の方略を用いていても、11月には協力をを用いるようになる児童がいる一方で、5月には協力をを用いていたのに11月にはそれ以外の方略を用いるようになる児童も35%から49%存在した。社会的インパクト理論 (Latane, 1981) によれば、他者からの影響は、被影響者の数が減少するほど強くなる。つまり、班や係あるいは休憩時間の活動では、活動に関与している人数が少なかったため、他者の振る舞いが強く影響し、他者との間の葛藤への対処行動を左右したのかも知れない。

本研究ではまた、児童・生徒が用いる葛藤対処方略と、スクール・モラルを構成する友人関係の満足感、クラスへの肯定的関心、および学習意欲との関連を検討した。

班や係および休憩時間の活動場面で他者との間に葛藤を経験しても、それに協力をを用いて対処していた児童・生徒は、友人との関係に満足していた。また、休憩時間の活動場面での葛藤に、協力をを用い続けていた児童の友人関係に対する満足感は向上していた。つまり、活動に関与し

ている人数が少ない状況では、他者との間で葛藤を経験しても、自己および他者双方の願望充足に志向してそれに対処することで、友人関係はさらに良好なものになっていた。協力をを用いて他者との間の葛藤に対処したことで、当事者双方に他者視点の取得や他者理解の深化 (Doise & Mackie, 1981), あるいは相互理解や信頼感 (Jehn, 1997) をもたらし、両者の関係が良好だと認知されるようになったのだと考えられる。

また、班や係および休憩時間の活動場面で他者との間に葛藤を経験しても、それに協力をを用いて対処していた児童・生徒はクラスに対して肯定的な関心を抱いていた。また、班や係での活動場面での葛藤に、協力をを用い続けていた児童のクラスへの関心はより肯定的なものになっていた。つまり、活動に関与する人数は少ないものの、公式性の高い状況での他者との間の葛藤に、自己および他者双方の願望充足に志向して対処することで、クラス全体に対する関心はより肯定的なものになっていた。集団内で生じた葛藤に効果的な対処がなされ、集団活動へのコミットメントが強まった結果 (Jehn, 1997), クラス全体に肯定的な関心が寄せられたのだと考えられる。

クラス全体での話し合い場面で他者との間に葛藤を経験しても、それに協力をを用いて対処していた児童・生徒は、学習に対する意欲をもっていた。また、同様の場面で協力をを用い続けていた児童は学習意欲を維持していたが、それ以外の方略を用いていた児童の学習意欲は低下していた。つまり、公式性が高く、活動に関与している人数が多い状況では、他者との間に葛藤を経験しても、自己および他者双方の願望充足を志向してそれに対処すれば、学習意欲は維持されるが、そうでないと学習意欲は低下していた。学級集団における対人関係の良否は学習意欲にも直ちにつながる (狩野・田崎, 1990)。協力をを用いて他者との間の葛藤に対処していた児童・生徒は友人関係に満足し、それが学習意欲にもつながったのだと考えられる。

他者との間の葛藤が生起している状況によって、スクール・モラルのどの側面に効果をもたらすかは異なっていたものの、学級集団で生起している葛藤には協力をを用いて対処することが、児童・生徒のスクール・モラルにポジティブな影響を及ぼしていた。

本研究では、児童・生徒が用いる葛藤対処方略に着目したが、各方略を用いることで、どのような解決策が見出され、実際に葛藤がどの程度解消されたかは検討していない。また、葛藤対処方略の用い方からスクール・モラルへの影響を想定したが、スクール・モラルのあり方が児童・生徒の葛藤対処方略の用い方に影響することもあるだろう。さらに本研究では、児童・生徒が主に用いている葛藤対処方略について検討したが、児童・生徒が用いる葛藤対処方略は1つだけでなく、いくつかの方略を組み合わせ用いていると考えられる。以上のように、今後検討すべき課題はあるものの、学級集団で生起している葛藤に児童・生徒がいかに対処するかは、その葛藤が解消されるか否かだけではなく、クラスの友人との関係、クラス全体への関心、および学習意欲とも関連することが示唆された。

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)
- 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.
- 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.
- 古籾安好(1968). 集団参加の心理学 明治図書
- 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・田崎敏昭(1990). 学級集団理解の社会心理学 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.
- 黒川光流(2015). 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 富山大学人文学部紀要, **63**, 21-32.
- Latane, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, **36**, 343-356.
- Ohbuchi, K. & Yamamoto, I. (1990). The power strategies of Japanese children in interpersonal conflict: Effects of age, gender, and target. *The Journal of Genetic Psychology*, **151**, 349-360.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Rahim, M. A. (1983). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, **44**, 1323-1344.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement. 2nd ed.* New York, NY: McGraw-Hill.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robber's Cave Experiment*. Norman: University of Oklahoma.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1953). *Groups in Harmony and Tension: An Integration of Studies on Intergroup Relations*. New York: Octagon Books.
- Sherif, M., White, B. J., & Harvey, O. J. (1955). Status in experimentally produced groups. *American Journal of Sociology*, **60**, 370-379.
- Thomas, K. (1976). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette(Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally.