

異学年交流活動における下学年児童の向社会的判断の実態

若松 美沙*・若松 昭彦**

Characteristics of Lower Grade Children's Prosocial Judgment in Exchange Activities Between Different Grades

Misa WAKAMATSU* and Akihiko WAKAMATSU**

1 問題と目的

子どもに関する向社会的行動研究は、1970年代以降に着目され始め、論文数は年々増加している (Davidov, Vaish, Knafo-Noam, & Hastings, 2016)。論文数増加の要因の1つとして、向社会的行動の生起は、複雑な構造で文脈や状況に応じて異なるため (Hawley, 2014; Mayseless, 2016; Padilla-Walker & Carlo, 2014; Thompson & Newton, 2013)、研究者の関心を集めているのではないかと考えられる。向社会的行動は、研究者によって定義が異なるが (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; 菊池, 1983, 1988, 1998, 2014, 2018; 村上・西村・櫻井, 2016; Mussen & Eisenberg-Berg, 1977)、本研究では、向社会的行動研究の先駆者である Mussen & Eisenberg-Berg (1977) を踏まえて、「他者や集団のためになることをしようとする行動」と定義する。また、向社会的行動の生起には、先述した文脈や状況の環境要因に加えて、個人内要因が関連するとされ、文脈や状況を認知する「気づき」から始まり、①向社会的判断、②共感性、③役割取得の個人内要因から成る媒介過程

を経て「意思決定」、「行動」につながるモデルが提案されている (菊池, 1983)。

我が国の子どもに関する向社会的行動研究の動向を概観すると、概ね小学4年生を示す児童期中期から中・高等学校を示す青年期までを対象にした研究 (例えば、村上ら, 2016; 西村・村上・櫻井, 2018)、乳幼児期を対象にした研究 (例えば、伊藤, 2006; 伊藤・丸山・山崎, 1999; 鹿子木, 2014; 溝川, 2011) の他、児童期前期と中期を対象にした研究もある (伊藤, 2004)。これらの研究では、共通して、他者との関係性を踏まえた関係性アプローチや他者と直接的な相互作用のある経験が重視されている。また、伊藤 (2004) によると、個人内要因の1つであり、ある状況下での行動判断の動機づけの質を示す向社会的判断は、児童期前期から中期にかけて、自己利益を追求する利己的判断から他者利益を追求する利他的判断に移行すると考えられている。向社会的判断の認知的枠組みは、次の水準で構成されている (Eisenberg-Berg, 1979; 菊池, 1983; 宗方・二宮, 1985; 山村, 2013)。具体的には、利己的・実結果的な結果に関心をもって、自己焦点的志向 (水準Ⅰ)、他者の身体的・物質的・心理的要求に関心をよせることが判断の基準となる段階を示す「他者の要求に目を向けた志向」 (水準Ⅱ)、他者から受

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生
(初等教育学第23期生)

** 広島大学大学院人間社会科学研究科

け入れられたり認められたりすることが基準であったり、よいことか悪いことかといった紋切り型のイメージが基準であったりする段階を示す「承認および対人的、あるいは紋切り型の志向」（水準Ⅲ）、自己の言動を振り返り反省したり、他者を同情的・共感的に受け止めたり、自分や他者の立場として当てはめて考えたりすることが判断の基準で、友達への配慮を含有する段階を示す「自己反省的な共感的志向」（水準Ⅳ a）と認知的枠組みが変化する。その後、「移行段階」（水準Ⅳ b）を経て、内面化された価値や規範、義務、責任、自尊心などについての明確な言及がみられる段階を示す「強く内在化された段階」（水準Ⅴ）と変化する。

では、この向社会的判断が変化する児童期前期から中期には、どのような他者と関係性を育んだり、直接的な相互作用のある経験をしたりすることが求められているのだろうか。このことに関連して、武田・明石（1989）や小石（1999）、笠井・松村（2007）は、異学年交流活動を挙げている。異学年交流活動とは、意図的に異学年の仲間集団を組織し、上学年と下学年の交流を図ろうとする活動であり、家庭や地域において異年齢による交流が減少し、他者との関係性が希薄化するなかで注目される活動である（毛利、2013；毛利・北村・高田、2014）。小石（1999）は、年間を通して異学年交流活動に取り組んでいる小学校の全校児童を対象にして、学年に応じた異学年交流活動の発達の意義を検討している。また、笠井・松村（2007）も年間を通じた継続的な活動の中で、異学年の仲間集団との関係性が促進されると述べている。

他方、近年では、向社会的判断の認知的枠組みを用いて、異学年交流活動における上学年児童（4年生から6年生）の実態を捉えた研究がある（橋本・若松・若松、2021）。橋本ら

（2021）は、小石（1999）や笠井・松村（2007）と同様に、年間を通して異学年交流活動に取り組む小学校（以降、A市立B小学校）の上学年児童を対象にして、異学年交流活動の1つ「なかよしウォークラリー（以降、NW）」における向社会的判断の実態を検討している。B小学校では、意図的に異学年の仲間集団を組織するために、年度当初から縦割りの「N班」を構成している。N班の仲間集団とともに休憩時間や帯タイム等を活用して交流する活動を設定し、活動後に振り返るという経験を継続している。そして、1年間のN班での活動の集大成として3学期に実施されるNWは、上学年児童が企画・運営する出店をN班で回る活動である。橋本ら（2021）の研究では、NW後の振り返りの記述内容を分析した結果、上学年児童の下学年児童（1年生から3年生）に対する向社会的判断の実態が示され、学年が上がるにつれて、より高次な利他的判断に移行することが伺われた。この知見から、縦割り班の仲間集団で交流し、振り返るという経験の継続は、上学年児童にとって、実践的意味があったと考えられる。また、小石（1999）や笠井・松村（2007）の研究成果への支持という観点からも、橋本ら（2021）の研究は学術的意義が認められる。しかしながら、この研究では、下学年児童の上学年児童に対する向社会的判断の実態は見出されておらず、今後の課題として残されている。河野（2006）は、言語発達を促すためには、下学年児童（特に、1年生）が上学年児童との交流を言語化することが重要であると述べている。そして、河野（2006）は岡本（1984）を引用し、話し言葉である「一次的言葉」から書き言葉である「二次的言葉」へ移行するために異学年交流活動に着目している。この研究から、異学年交流活動における下学年児童の向社会的判断の実態を捉える

ことは、言語発達を促すという観点からも意義が認められるのではないだろうか。

そこで、本研究では、異学年交流活動として、B小学校におけるNWに着目して、下学年児童のNW後の振り返りの記述内容を分析することを通して、向社会的判断の実態を捉えることを目的とする。

仮説 児童期前期から中期にかけて向社会的判断の水準Ⅰが減少し、水準ⅡやⅢが増加する傾向があるとされる（伊藤、2004；菊池、2018）。そのため、本研究においても、学年が上がるにつれて、水準が変化する可能性が考えられる。

2 方 法

(1) 対 象

A市立B小学校の1年生154名（その内、有効回答140名）、2年生136名（同、120名）、3年生152名（同、129名）、計442名（同、計389名）を対象とする。

(2) NWの実施時期

2019年2月13日

(3) 手続き

対象児童には、NW後に、NWの経験を振り

返るとともに自由記述を求めた。記述内容の分類に際しては、向社会的判断の水準（宗方・二宮、1985；伊藤、2004）を用いて、自己焦点的志向（水準Ⅰ）、他者の要求に目を向けた志向（水準Ⅱ）、承認および対人的、あるいは紋切り型の志向（水準Ⅲ）、自己反省的な共感的志向（水準Ⅳa）、内在化に向けた移行段階（水準Ⅳb）、強く内在化された段階（水準Ⅴ）に分類した。第一著者と第二著者でのκ係数は.93であった。評定が一致しなかった分類については、評定者間で協議を行って分類を決定した。

(4) 倫理的配慮

本研究実施に当たっては、B小学校の校長に対しては文書および口頭で、保護者に対しては文書で研究内容の説明を行い、了解を得た。

3 結 果

Table 1は、NW後に行った自由記述による振り返りを、向社会的判断の発達水準別に分類し、それぞれの学年ごとの人数と、 χ^2 乗検定の結果を示したものである。

各学年で向社会的判断の水準の分布に差があるかを検討するために χ^2 乗検定を行ったところ、1年生から3年生のすべてで有意差が認め

Table 1 異学年交流活動「NW」後の向社会的判断の発達水準別人数（割合）と検定結果

学年	向社会的判断の発達水準						χ^2 値
	I	II	III	IV a	IV b	V	
1 年生	127 (90.71)	0 (0.00)	12 (8.57)	1 (0.71)	0 (0.00)	0 (0.00)	208.75**
2 年生	84 (70.00)	1 (0.83)	21 (17.50)	14 (11.67)	0 (0.00)	0 (0.00)	136.47**
3 年生	64 (49.61)	4 (3.10)	22 (17.05)	35 (27.13)	2 (1.55)	2 (1.55)	142.09**

** $p < .01$

注) χ^2 値が斜体の場合は自由度 2、下線の場合は自由度 3、標準体の場合は自由度 5 とする。

られた。多重比較の結果、1年生は、Ⅰの割合が90%以上と他よりも多く、Ⅲの割合がⅣaの割合よりも多かった。2年生は、Ⅰの割合が他よりも多く、Ⅲ・Ⅳaの割合がⅡの割合よりも多かった。3年生は、Ⅰの割合が他よりも多く、Ⅳa・Ⅲの割合がⅡ・Ⅳb・Ⅴの割合よりも多かった。このことから、1年生から3年生では水準Ⅰが他の水準よりも多いが、学年が上がるにつれてⅢやⅣaの割合が増加し、3年生ではⅡ以上の割合が約5割に達していた。

以下に、学年ごとに有意に多い結果となった発達水準に着目して、具体的な記述内容を整理する。1年生は、水準Ⅰでは、【自己焦点型】として、「いろんな遊びができたので、よかった／楽しかった／面白かった」、「また来年もやりたい」、「また今日みたいな日があったらいいと思う」、「〇〇の遊びのルールが勉強になった」、「〇〇という遊びは初めてで嬉しかった」、「わたし（ぼく）も上級生のようにになりたい」、「自分が上級生になったら分かりやすく遊び方を教えてあげたい」、「自分が迷子にならずに回れたのでよかった」等の記述内容が多くみられた。また、水準Ⅲでは、【承認・受容型】として、「知らない人となかよくなったので嬉しかった」、「新しく上級生の人（お姉さん・お兄さん）と友達になれたのでよかった」、「縦割り班のみんながとてもなかよくなったのでよかった」、「なかよしじゃない人となかよくなれた」等の記述内容や、【紋切型】として、「みんなでルールを守って遊ぶことができたのでよかった」の記述内容が散見された。

続いて2年生は、水準Ⅰでは、【自己焦点型】として、「たくさん遊びができたので、うれしかった／楽しかった／飽きなかった」、「自分が行きたかったお店に行けなかったけど、どのお店も楽しいところばかりだった」、「自分も班

長さん／上級生のようにになりたい」、「6年生を見習いたい」、「来年はどんなお店になるか、楽しみで待ちきれない」、「上級生に会えてうれしかった」、「自分のためになるウォークラリーだった」、「お店の工夫が学べてよかった」等の記述内容が多くみられた。また、水準Ⅲでは、【承認・受容型】として、「縦割り班の人ときずなが深まった」、「上級生となかよくなれた」、「前よりも友達が増えた」、「今まで関係なかった人とも友達になれた」等の記述内容が散見された。そして、水準Ⅳaでは、【他者への配慮型】として、「みんなが迷子にならないように面倒をみたのがよかった」、「1年生のお世話ができたのが楽しかった」等の記述内容や、【共感型】として、「みんなで力を合わせることができたので、みんなが楽しそう／嬉しそうにしていた」、「みんなの楽しさが伝わってきて、本当に素晴らしいウォークラリーになった」等の記述内容が散見された。

さらに3年生は、水準Ⅰでは、【自己焦点型】として、「どの遊びも笑えて楽しかった」、「班の人が笑わせてくれたので楽しくできた」、「なぜやクイズがいろいろあって、楽しかった／ワクワクした」、「毎年、新しい遊びが登場するので嬉しい」、「来年は、お店をやる学年なので役に立った」、「お店の出し物を見て、参考になった」、「お店の人が分かりやすく説明していたのが、勉強になった」、「来年は、みんなを楽しませるように頑張りたい」等の記述内容が多くみられた。また、水準Ⅲでは、【承認・受容型】として、「縦割り班の人と、友情を深められた／仲が深まった／きずなが深まった」、「あんまり話したことがない人と、なかよくできるようになった」、「下級生となかよくなれた」、「友達関係がもっとよくなった」、「違う学年となかよくなれるきっかけとなった」、「縦割り班の人

と会話が弾んで、みんなと笑いながら行動したからさらに仲良くなった」等の記述内容が散見された。そして、水準Ⅳaでは、【他者への配慮型】として、「下級生を迷子にしないために、面倒を見ていた／班について来てねと教えてあげた」、「お店を回るときに、下級生を優先した／下級生に譲った」、「1年生にお先にどうぞと言った」、「みんなが助け合ったから、下級生が1人も迷子にならなくて済んだ」、「1年生の手をつないで歩いた」、「1年生のお世話をした」、「下級生の好きなお店に行くことができるように工夫したら、下級生が楽しんでくれた」等の記述内容や、【共感型】として、「1年生が満足して楽しそうだった」、「縦割り班の人とけんかすることなく、みんなも楽しそうに活動していたのでよかった」、「店番をしていた人も、お店で遊んだ人も楽しそうな顔で、みんながにこにこしていたのでよかった」、「友達と触れ合うことで、友達の気持ちがよくわかるようになっていった」等の記述内容が散見された。

上記のことから、NWにおける記述内容は、学年が上がるにつれて向社会的判断の発達水準が上昇し、【自己焦点型】の記述を示す利己的判断から、【承認・受容型】、【紋切型】、【他者への配慮型】、【共感型】の記述を示す利他的判断へと移行する傾向が示された。

4 考 察

本研究の目的は、異学年交流活動として、B小学校におけるNWに着目して、下学年児童のNW後の振り返りの記述内容を分析することを通して、向社会的判断の実態を捉えることであった。向社会的判断の実態を検討した結果、1年生では、大半の児童が利己的判断の段階であったが、2年生、3年生と学年が上がるにつれて、関わりがなかった人と仲良くなれたこと

や縦割り班の仲が深まったこと等の承認・受容型の記述、縦割り班のみんなでルールを守って遊ぶことができたことを評価する紋切型の記述、下級生のためを考えた行動ができたことを振り返る他者への配慮型の記述、縦割り班のみんなと楽しさを共有する共感型の記述が増加し、下級生や縦割り班のみんなの利益を追求する利他的判断の段階に移行することが明らかにされた。これらの結果から、学年が上がるにつれて、水準が利他的判断に変化するという仮説は支持された。

この知見は、あくまでもNWという1つの実践での結果に過ぎないが、鹿子木（2014）や村上ら（2016）が重視する他者との関係性や直接的経験を考慮した意図的実践の結果という観点からは、この実践は向社会的判断を醸成する上で意義があったのではないかと推察される。また、河野（2006）が重視する下学年児童の言語発達を促すという観点からも、この実践は教育的な意義が認められるのではないだろうか。このような実践は、日々学校教育で多彩に繰り広げられており、1つ1つの実践が児童らの資質・能力にいかに関与するのかについて、今後とも検討を重ねていく必要があると考えられる。

NWを通して、各学年で培われた向社会的判断の実態について述べる。1年生は、自分自身が満足するような他者との直接的経験であったことを記述する児童や、自分自身が「もてなされて嬉しかったこと」を次につなげることを記述する児童が多く見受けられた。また、1年生の中には、NWを通して、上級生や縦割り班との関係性が変化したことを評価する記述も一定数みられた。以上から、1年生は利他に目を向ける基盤として、利己的判断を培ったことが示唆された。

2年生は、1年生と同様、他者との直接的経

験を肯定的に評価する記述が多くみられた。その一方で、2年生の記述の中には、自分が行きたいお店ではなかったが、結果として自分が満足できたという記述もみられた。この記述から、必ずしも自分の主張と合致しない場合においても、結果として自己利益に通じることもあると判断したことが伺われた。そして、2年生になると、上級生から「もてなされる立場」から、自分自身も1年生に対して「もてなす立場」となり、他者との関係性が変化する。他者との関係性が変化することで、下級生をもてなしている上級生のようにになりたいという記述も見受けられた。また、少数ではあったが、「縦割り班のみんな」という集団に対して共感的な反応を示す記述が見受けられるようになった。以上から、2年生は利己的判断とともに、1年生や縦割り班の集団への利他的判断に移行しつつあることが示唆された。

3年生では、利己に目を向けた記述の割合と利他に目を向けた記述の割合が半数ずつという結果となった。これは、3年生になると、下級生をまとめる場面も出てきたり、来年を見据えてお店を企画する側としての上学年の立場を想起したりすることが要因として考えられる。そして、3年生に特徴的な記述として、「友達と触れ合うことで、友達の気持ちがよくわかるようになっていった」が挙げられる。この記述から、他者との直接的経験を通して、他者に対して共感的な判断が養われたことが推察された。また、3年生になると、下級生の世話の具体的内容が挙げられていたことも特徴的な点である。例えば、下級生に対して「班について来てね」や「お先にどうぞ」という声かけや、下級生と手をつないで歩いた等の記述がみられた。2年生、3年生と学年が上がるにつれて、「もてなす関係性」がより具体的に示されていることから、3

年生は利他を追求するための手立てを志向している段階であることが伺われた。

以上のように、児童期前期から中期にかけての向社会的判断には段階があることが示唆された。この段階的な移行は、NWを継続的に実践していることが要因の一つとして考えられる。そもそも、利他的判断は、「向社会的にふるまった方がよい」といった自らの価値観・基準を持ち、さらに、「向社会的にふるまうことができる」と自らが認識・判断できることによって促される(伊藤、2004)。本研究の児童は、これまでの自分が満足した縦割り班のみんなとの経験や、上級生からもてなされた関係性を想起しながら、徐々に自分が培ってきたこれまでの経験や関係性を基準に、自分も同じようにふるまうことができると認識・判断したことが伺われた。このことから、本研究により、児童期前期から中期にかけての向社会的判断を培うためにも、他者との関係性や直接的経験を考慮した継続的な実践が重要であることが示唆された。

【引用・参考文献】

- Davidov, M., Vaish, A., Knafo-Noam, A., & Hastings, P.D. (2016). The Motivational Foundations of Prosocial Behavior from a Developmental Perspective: Evolutionary Roots and Key Psychological Mechanisms: Introduction to the Special Section. *Child Development*, 87, 1655–1667.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128–137.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 646–718). New York, NY: Wiley.
- Hawley, P. H. (2014). Evolution, prosocial behavior, and altruism: A roadmap for understanding where the proximate meets the ultimate. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 43–69). Oxford University Press.

- 橋本久美・若松美沙・若松昭彦（2021）. 異学年交流活動における上学年児童の向社会的判断の特徴に関する研究 学級経営心理学研究, 10, 53-63.
- 伊藤順子（2004）. 向社会性についての認知はいかに行動に影響を与えるか：価値観・効力感の観点から発達心理学研究, 15, 162-171.
- 伊藤順子（2006）. 幼児の向社会性についての認知と向社会的行動との関連：遊び場面の観察を通して発達心理学研究, 17, 241-251.
- 伊藤順子・丸山愛子・山崎 晃（1999）. 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.
- 笠井達夫・松村昌弘（2007）. 学童期における異年齢集団活動と社会的スキルの習得 徳島文理大学研究紀要, 74, 43-53.
- 鹿子木康弘（2014）. 発達早期における向社会性：その性質と変容 発達心理学研究, 25, 443-452.
- 菊池章夫（1983）. 向社会的行動の発達 教育心理学年報, 23, 118-127.
- 菊池章夫（1988）. 思いやりを科学する：向社会的行動の心理とスキル 川島書店
- 菊池章夫（1998）. また 思いやりを科学する：向社会的行動の心理とスキル 川島書店
- 菊池章夫（2014）. さらに／思いやりを科学する：向社会的行動と社会的スキル 川島書店
- 菊池章夫（2018）. もっと／思いやりを科学する：向社会的行動研究の半世紀 川島書店
- 小石寛文（1999）. 小学生の同年齢集団内と異年齢集団内における仲間関係の取り方や自己効力感の違い 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 439.
- 河野順子（2006）. 入門期における言語発達に関する臨床的研究（その1）：単元「6年生にありがとうのお手紙を書こう！」における異学年交流に着目して 熊本大学教育実践研究, 23, 101-112.
- Mayseless, O. (2016). *The Caring Motivation: An Integrated Theory*. Oxford University Press.
- 溝川 藍（2011）. 4、5歳児における嘔泣きの向社会的行動を引き出す機能の認識 発達心理学研究, 22, 33-43.
- 毛利 猛（2013）. 小学校における「異年齢集団による交流」に関する研究：香川県下の取り組みの調査を手がかりに 香川大学教育実践総合研究, 26, 15-26.
- 毛利 猛・北村正巳・高田信也（2014）. 小学校における「異年齢集団による交流」の現状：兵庫県・中西播地域での調査を手がかりに 香川大学教育実践総合研究, 28, 129-136.
- 宗方比佐子・二宮克美（1985）. プロソーシャルな道徳的判断の発達 教育心理学研究, 33, 157-164.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男（2016）. 家族、友だち、見知らぬ人に対する向社会的行動：対象別向社会的行動尺度の作成 教育心理学研究, 64, 156-169.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. Freeman.
- 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男（2018）. 向社会性のバウンズバック：児童期中期から青年期前期を対象として 心理学研究, 89, 345-355.
- 岡本夏木（1984）. ことばと発達 岩波書店
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). *The study of prosocial behavior: Past, present, and future*. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 3-16). Oxford University Press.
- 武田愛雄・明石要一（1989）. 異年令学習における向社会的行動に関する研究：対人的相互交渉の分析を通して 千葉大学教育学部研究紀要, 37, 73-89.
- Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). *Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children*. *Infancy*, 18, 120-133.
- 山村麻予（2013）. 葛藤場面における「困窮者を援助しない」理由分類の試み：道徳判断水準からの検討 大阪大学教育学年報, 18, 21-36.

謝辞

本研究に協力いただいたA市立B小学校の児童の皆様や先生方に、心から御礼申し上げます。また、広島文教教育への執筆機会をくださった教育学部岡利道教授には、この場をお借りして深く感謝申し上げます。貴重な経験をさせていただきました。本当にありがとうございました。