

《論文》

教師の指導態度、学級集団構造、学級雰囲気 が児童の向社会的行動に及ぼす影響

塚本 伸一

I 問題

2011年に起きた大津市中2いじめ自殺事件をきっかけとして、「いじめ防止対策推進法」（以下推進法）が2013年6月28日に与野党の議員立法によって国会で可決成立し、同年9月28日に施行された。文部科学省は、推進法第11条の規定に基づき、同年10月に「いじめの防止等のための基本的な方針」（以下基本方針）を策定し、いじめの防止のために、学校の教育活動全体を通じて道徳教育を推進し、「思いやり」の心を育成するとの方針を明らかにしている。また、基本方針では、いじめの未然防止の基本は、授業づくり、集団づくりであり、児童生徒が互いを認め合える人間関係を作ることが必要との認識も示している。推進法は、学校に対しても、上記基本方針等を参酌して当該学校におけるいじめ防止の方針を定め、必要な措置を講ずることを求めており、各学校においても「思いやり」の育成は重要な課題となっている。

「思いやり」とは、日常語としても用いられる曖昧な概念であるが、心理学では向社会的行動の問題として論じられてきている。従来の研究によると、援助行動などの向社会的行動の育成、解発には、援助規範、共感性、社会的スキルの育成が必要だとされる（松井2014）。援助規範とは「困っている人は助けるべきだ」といった援助に関する社会的規範のことであり、このような規範意識の形成が、援助行動の遂行にはまず必要だということである。しかし、援助規範が存在するだけでは、実際の援助は行われにくいことが知られている。具体的な援助行動を導く上で重要なのは、困窮者

やその状況に対する共感性である。相手の気持ちになって考え、相手のために何かしてあげたいとの認知と感情が援助行動を動機づけると考えられる。三番目の社会的スキルとは、援助場面で適切な行動をとることができる知識や能力のことである。「助けるべきだ」と理解し、「なんとかしてあげたい」との感情喚起があっても、具体的にどうすれば良いかという知識や能力がなければ、援助行動は成立しないということである。

基本方針では、「思いやり」の育成を学校の教育活動全体を通じて実践することの重要性を指摘しており、集団づくり、学校風土、人間関係に言及していることから理解されるように、特定の教科学習に限定されない日々の学校生活、体験活動の中で、向社会的行動がいかに育成促進されるのかを明らかにすることが求められている。言うまでもなく、子どもの学校における生活の場、体験の場の中心は学級集団であり、子どもが生活の中でどのような体験をし、どのような認識を持つのかは、所属する学級集団の特徴やこれを形成する教師の指導のあり方に大きく左右されると考えられる。実際、奥野ら(2008)は、小学生を対象に検討を行い、学級愛着の程度が向社会的行動を有意に促進することを明らかにしている。そこで、本研究では、学級集団のあり方が子どもの向社会的行動に与える影響を検討することとする。

向社会的行動の促進については、最近、相川・吉野(2016)が興味深い知見を明らかにしている。相川らは、大学生を対象に互恵的な向社会的行動について検討し、その生起過程に二つのプロセスがあることを明らかにしている。即ち、一つは、援助者の規範意識が互恵的な動機づけを媒介して向社会的行動を導くプロセス、もう一つは、援助者の被援助経験が、その際の感情状態を媒介して向社会的行動を促進するプロセスである。前者は向社会的行動の推進に規範意識の形成が重要であることを示し、後者は自分自身が援助を受ける経験とその際の感情経験の重要性を示唆するものである。

前者は、規範意識を育成することの重要性として、先述の通り多くの論

考の指摘するところであるが、後者は、他人を思いやる優しさを育成、促進するためには、まず自分自身が援助ややさしさを受ける体験をすることが肝要であることを示唆しており、学級集団のあり方に注目する本研究の観点からすると、学級内でその成員がいかにか被援助経験やそれに伴う感情体験をするかが、学級における向社会的行動の促進に重要である可能性を示している。

学級集団は、様々な側面からその成員である子どもの行動に影響を与える可能性があるが、まず考慮すべきは学級雰囲気であろう。三島・橋本(2016)は、学級雰囲気といじめとの関係を検討し、閉鎖的・排他的な学級雰囲気の存在が、学級内の多数が加害者となるいじめを生起させる傾向を明らかにしている。このほかにも、学級雰囲気は子どもの対人認知や対人関係、さらには人格形成に多大な影響を及ぼしていることが指摘されている(古畑 1983、児島 1990)。また、雰囲気に関連する概念であるムードが向社会的行動の増減に関連していることも知られていること(Rosenhan, E., Salovey, P., Karylowski, J., & Hargis, K. 1981)や、上述の相川・吉野(2016)において、被援助の体験が感情状態を媒介して向社会的行動を促進するとされており、このことから、学級に対する感情的評価である学級雰囲気が向社会的行動に影響を与えていることが予想されることも、本研究で学級雰囲気を重視する理由である。

二つ目は学級集団構造である。根本(1983)によると、集団構造とは集団構成要素間の関係であり、学級集団構造とは、学級成員間の関係性のことである。根本は、独自の学級集団構造スケールによって、受容、勢力、親和性、統制、活動性という5つの学級集団構造次元を抽出して学級雰囲気と学級適応の指標であるスクール・モラルとの関係を検討し、学級集団構造がそれらの重要な規定因であることを明らかにしている。また、三島(2013)は、高校生を対象に仲間関係、学級雰囲気、学級適応との関連を検討し、学級における関係性のあり方は、学級適応感に直接影響を与えるのではなく、関係性によって生じる開放的で親和的な学級雰囲気が適応感の

向上を媒介していることを明らかにしている。

これらに加えて、学級集団を規定する要因として検討すべきなのが、教師の学級成員に対する指導態度である。三島・宇野(2004)は、小学校4、5、6年の児童を対象に、教師の指導態度のあり方と学級雰囲気との関係を検討し、教師の受容的、共感的な指導態度や客観的な視点を持ち自信のある指導態度が、学級雰囲気の多くの側面に影響していることを明らかにしている。このほかにも、教師の指導態度が学級集団構造や学級風土、子どもの行動に強い影響を与えることが、従来の複数の研究から明らかにされている(三隅ら 1977、佐藤・篠原 1976)。

以上より、本研究では、児童の学級での体験が向社会的行動の解発に影響すると仮定してモデルを設定し、検証を行う。具体的には、教師の学級に対する指導態度が、学級内の児童の対人関係やそれに基づく体験、即ち学級集団構造に直接影響を与え、この構造は、学級における感情的評価である学級雰囲気を媒介して、実際の児童の向社会的行動に影響を与えるとのモデルを設定する。学級集団構造が直接、向社会的行動の生起に影響するのではなく、学級雰囲気を媒介すると仮定するのは、先述のように、相川・吉野(2016)の知見に基づくものである。

本モデルを図示したのが図1である。

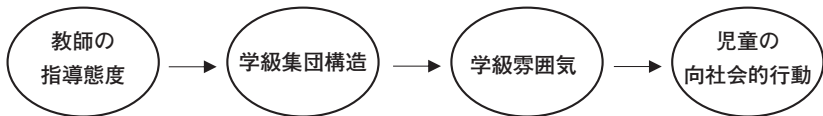


図1 学級における児童の向社会的行動の生起過程モデル

Ⅱ 方法

1. 調査対象・実施方法

愛知県内の公立Y小学校の4年生74名(男子42名、女子32名)、5年生74名(男子38名、女子36名)、6年生84名(男子35名、女子49名)の計232名

である。調査は学級毎に行い、質問紙の配布、回収は各学級担任に依頼した。

2. 測 度

(1) 向社会的行動

横塚(1989)の中・高生用尺度を参考に、「仲間はずれにされている友だちを遊びにさそう」、「欠席した友だちにノートを見せてあげたり、次の日の連絡を教える」、「友だちに勉強を教える」など、小学生の生活場面を想定した14項目から成る向社会的行動尺度を作成し、「たくさんやった～やったことがない」の4件法で評定を求めた。

(2) 教師の指導態度

三隅ら(1977)、三隅・矢守(1989)、佐藤・篠原(1976)の尺度を参考に、「友だちの気持ちを考えて行動するように言う」、「なにか困ったことがあるとき、相談にのってくれる」、「授業中、おもしろいことを言って笑わせる」など、18項目から成る教師の指導態度尺度を作成し、「よくある～ぜんぜんない」の4件法で評定を求めた。

(3) 学級雰囲気

根本(1983)や佐藤・篠原(1976)を参考に、「たのしい～つまらない」、「あたたかい～つめたい」など7つの形容詞対からなるSD法形式の学級雰囲気尺度を作成した。評定は4件法で実施した。

(4) 学級集団構造

根本(1983)、松山・倉智(1969)を参考に、「あなたの学級はチームワークがとれていますか」、「あなたの学級は協力的ですか」、「あなたが困っていると、学級のみんなは、あなたを助けてくれますか」、「あなたの学級では、弱いものいじめや仲間はずれがありますか」など、15項目から成る学級集団構造尺度を作成した。評定は、「あてはまる～あてはまらない」の

4 件法で実施した。

Ⅲ 結 果

1. 尺度項目及び因子構造の検討

(1) 向社会的行動

向社会的行動尺度の 14 項目について項目-全体相関による項目分析を行い、13 項目を最終的な向社会的行動尺度項目とした。

この 13 項目について、主因子法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から 2 因子解を最適とした。第 1 因子は、「仲間はずれにされている友だちを遊びにさそう」、「悪口を言われている人や、いじめられている人をかばう」など、集団行動や対人関係上のトラブルに対する援助行動を表す項目で構成されていることから「対人トラブルの援助」、第 2 因子は、「友だちに勉強を教える」、「欠席した友だちにノートを見せてあげたり、次の日の連絡を教えてあげたりする」等、学習活動や日常生活における援助行動を表す項目で構成されていることから「学習・日常生活の援助」と命名した(表 1)。内的整合性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出したところ、第 1 因子が

表 1 向社会的行動の探索的因子分析結果

項 目	I	II
仲間はずれにされている友だちを遊びにさそう	.82	-.19
ふだん遊ばない人でも、困っていると助けてあげる	.64	.12
悪口を言われている人や、いじめられている人をかばう	.63	.03
他の人の失敗を笑ったりしないではげます	.56	.11
悲しそうな友だちや困っている友だちの力になる	.54	.08
係や日直の仕事を忘れて帰ってしまった友だちのかわりにする	.45	.14
ころんだ子ども(下級生、幼児)をおこしてあげる	.42	.24
友達のを荷物をもってやったり、雨の時かさにいれる	-.07	.69
友達に勉強を教える	-.04	.60
欠席した友だちにノートを見せてあげたり、次の日の連絡を教える	.04	.59
図工や家庭科の時間に自分よりおそい友だちを手伝う	.12	.49
気分の悪い友だちを保健室までついて行く	.22	.38
進んで係や日直の仕事を手伝う	.29	.37
	因子間相関 I	.76

$\alpha = .83$ 、第2因子が $\alpha = .76$ であった。

(2) 教師の指導態度

教師の指導態度尺度の18項目について項目-全体相関による項目分析を行い、16項目を教師の指導態度尺度とした。

この16項目について、主因子法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から3因子解を最適とした。なお、因子負荷量が.35に満たない1項目は削除した。

第1因子は、「友だちの気持ちを考えて行動するように言う」、「学級のだれとでも仲よくするように言う」等の項目から構成され、明確な行動規範を示し遵守を求める指導の側面を表しており、「指示的態度」と命名した。第2因子は、「いつも親身になって話を聞いてくれる」、「あなたの気持ちをわかってくれない(逆転)」等の項目から構成され、児童の話聞く、気持ちを理解する、といった相手に共感し、受け入れ、支援する受容的な指導の側面を表すことから、「受容的態度」と命名した。第3因子は、「授

表2 教師の指導態度尺度の探索的因子分析結果

項 目	I	II	III
友だちの気持ちを考えて、行動するように言う	.77	.07	-.16
試合やゲーム負けた時、一人に責任をなすりつけるのはいけないと言う	.71	-.26	.09
学級のだれとでも仲よくするように言う	.62	.17	-.08
人を差別しないように言う	.61	-.12	.16
友だちどうし助け合って勉強や運動をするように言う	.53	.19	.04
失敗してもばかにしないで、親切に教えてくれる	.47	.24	.06
まちがったことをしたとき、すぐしからないでなぜしたかを聞く	.45	.04	.06
人がまちがったことを言っても、わらわないように言う	.43	.03	.04
うけもちの先生は、いつも親身になって話しを聞いてくれる	-.03	.67	.13
なにか困ったことがあるとき、相談にのってくれる	.01	.64	.05
さびしそうにしている子がいると声をかける	.15	.58	-.08
あなたの気持ちをわかってくれない (R)	-.14	.43	.22
授業中、おもしろいことを言って笑わせる	.11	-.07	.72
いっしょに遊んだり、話しかけてくれる	-.13	.26	.58
よくレクリエーションやゲームをやってくれる	.30	.06	.38
因子間相関 I		.58	.45
II			.53

業中、おもしろいことを言って笑わせる」、「いっしょに遊んだり、話しかけたりしてくれる」等から構成され、教師が積極的に児童に働きかけ、教師や学級に対する親しみを創出するといった側面を表しており「親和的態度」と命名した(表2)。内的整合性を検討するために、クローンバックの α 係数を算出したところ、第1因子が $\alpha = .82$ 、第2因子が $\alpha = .76$ 、第3因子が $\alpha = .70$ であった。

(3) 学級雰囲気

学級雰囲気に関する7項目について、項目-全体相関を求め項目分析を行い、「のびのびできる-きゆうくつな」、「たのしい-つまらない」、「おちつきのある-そわそわした」、「あたたかい-つめたい」、「やる気のある-しらけている」の4項目を学級雰囲気尺度とした。項目数が4項目と少ないことから、因子分析は行わず、分析は項目別に行うこととした。

(4) 学級集団構造

学級集団構造の15項目について項目-全体相関を求め、項目分析を行ったところ、全ての項目について妥当な結果が見出されたため、全15項目を学級集団構造尺度とした。

この15項目について、主因子法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から3因子解を最適とした。第1因子は、「あなたの学級はチームワークがとれていますか」、「あなたの学級は、男女の仲がよいですか」といった項目で構成され、学級のまとまりや仲の良さといった、学級集団における協和的な関係性の側面を表しており「協和性」、第2因子は、「あなたが困っていると、学級のみんなは、あなたを助けてくれますか」、「学級の友だちは、あなたの気持ちをよくわかってくれますか」といった項目から構成され、学級において自己が受け入れられ、支えられているという被受容感、被援助経験の側面を表しており「被援助性」、第3因子は、「あなたの学級は、自分勝手な人が多

いですか」、「あなたの学級では、弱いものいじめや仲間はずれがありますか」等の項目から構成され、特定の学級成員を排除するといった、排他的な関係性を表しており「排他性」と命名した(表3)。内的整合性を検討するために、クローンバックの α 係数を算出したところ、第1因子が $\alpha = .80$ 、第2因子が $\alpha = .78$ であったが、第3因子は $\alpha = .62$ と値が低く、下位尺度の信頼性が確認できないことから、第3因子は以降の分析では用いないこととする。

なお、学級雰囲気尺度以外の尺度に関する以降の分析では、各因子に属する項目の評定値をそれぞれ単純加算したものを各下位尺度得点とする。

表3 学級集団構造の探索的因子分析結果

	I	II	III
あなたの学級はチームワークがとれているいますか	.71	.00	.15
あなたの学級は、明るく楽しいですか	.64	.05	-.18
あなたの学級は、男女の仲がよいですか	.60	-.03	-.02
新しい遊びや面白い遊びをみつけたら、学級のみなどとやりたいですか	.59	.14	-.31
あなたの学級は、協力的ですか	.57	.02	.25
あなたの学級は、学級会や授業中にみんなが意見を出しやすいですか	.49	-.07	-.02
あなたの学級では、成績の悪い子やからだの弱い子をみんなで助け合っていますか	.42	.19	.16
あなたの学級での話し合いで決られたことは、みんなが守っていますか	.40	-.04	.19
あなたが困っていると、学級のみん中は、あなたを助けてくれますか	-.10	.82	.11
学級の友達は、あなたの気持ちをよくわかってくれますか。	-.05	.77	-.09
あなたの学級の人たちはみんなあなたに親切にしてくれますか	.10	.61	.12
あなたの学級の友達が困っているときあなたは助けてあげますか	.14	.54	-.12
あなたの学級は、自分勝手な人が多いですか。	-.03	-.01	.72
あなたの学級には、まちがったことをいうと笑う人がいると思いますか	-.19	.03	.60
あなたの学級では、弱いものいじめや仲間はずれがありますか	.13	-.06	.52
因子間相関	I	.68	.50
	II		.35

2. 向社会的行動の学年差、性差

向社会的行動尺度の各下位尺度得点、全体得点の平均値を学年別、性別に示したのが表4～6である。この値について、3(学年)×2(性別)の分散分析を行ったところ、対人トラブルの援助($F(1,226)=18.07$ $p<.01$)、学習・日常生活の援助($F(1,226)=12.61$ $p<.01$)、全体($F(1,226)=18.51$ $p<.01$)のい

ずれにおいても、性別の主効果が有意であり、いずれの尺度においても女子の方が男子よりも有意に多くの向社会的行動を行っていることが明らかになった。この結果は、小学校1、2年生を対象とした場合、向社会的行動に性差が見られるとする塚本(2001)には一致するが、学年の主効果、交互作用がともに有意ではなかったことから、4年生から6年生にかけて向社会的行動が発達的に増大するという川島(1991)とは異なるものである。

表4 向社会行動全体平均値 (SD)

	4年	5年	6年
男子	25.45 (7.34)	25.29 (6.77)	26.40 (6.14)
女子	31.28 (7.82)	28.86 (6.56)	28.82 (6.76)

表5 対人トラブルの援助平均値 (SD)

	4年	5年	6年
男子	13.43 (4.23)	13.37 (3.77)	13.57 (3.43)
女子	16.91 (4.77)	15.14 (3.66)	15.22 (4.41)

表6 学習・日常生活の援助平均値 (SD)

	4年	5年	6年
男子	12.02 (3.75)	11.92 (3.54)	12.83 (3.47)
女子	14.38 (3.92)	13.72 (3.48)	13.59 (2.85)

3. 変数間の相関

各下位尺度間の関係を検討するためにピアソンの積率相関係数を算出した(表7)。あたたかい学級雰囲気と学習・日常生活の援助以外の全ての変数間に有意な正の相関が認められた。尺度の内部相関を除くと、指示的態度($r=.58$)、受容的態度($r=.52$)、親和的態度($r=.50$)と学級集団構造の協和性の間、指示的態度と学級集団構造の被援助性の間($r=.46$)、受容的態度とたのしい学級雰囲気($r=.44$)、学級集団構造の協和性とたのしい学級雰囲気($r=.56$)、あたたかい学級雰囲気($r=.43$)、やる気のある学級雰囲気($r=.40$)との間、さらに、学級集団構造の被援助性とたのしい学級雰囲気($r=.40$)、あたたかい学級雰囲気($r=.41$)の間に、相対的に大きな値の正の相関が認められた。これらは、指導態度と学級集団構造、学級集団構造と学級雰囲気に、それぞれ強い関連が存在することを示唆している。

4. 仮説モデルの検証

図1に示す仮説モデルを検証するにあたって、まず、観測変数を対象に共分散構造分析によるパス解析を行った。表7の結果より、外生変数である指示的態度、受容的態度、親和的態度の間に相関関係を仮定した。同様に、学級集団構造の協和性と被援助性の誤差間、各学級雰囲気の誤差間、向社会行動の対人トラブルの援助と学習・日常生活の援助の誤差間に、それぞれ共分散を仮定した。分析にあたっては、モデル内の変数間に、想定しうる全てのパスを仮定し、5%水準で有意とならなかったパスは削除しながら分析を繰り返した。最終的なモデル全体の適合度は、 $\chi^2=62.92$ $df=33$ $p=.001$ 、 $GFI=.954$ 、 $AGFI=.909$ 、 $RMSEA=.063$ であり、ほぼ満足できる水準であった。図2にパス係数を示す。

表7 下位尺度間の相関係数

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 指示的態度	.56**	.49**	.58**	.46**	.26**	.35**	.34**	.30**	.27**	.27**
2 受容的態度		.54**	.52**	.38**	.26**	.44**	.31**	.30**	.20**	.22**
3 親和的態度			.50**	.30**	.28**	.35**	.31**	.23**	.22**	.22**
4 協和性				.59**	.31**	.56**	.43**	.40**	.31**	.29**
5 被援助性					.36**	.40**	.41**	.28**	.37**	.30**
6 のびのび						.38**	.33**	.34**	.17*	.12*
7 たのしい							.42**	.37**	.19**	.13*
8 あたたかい								.29**	.18**	.10
9 やる気のある									.24**	.17*
10 対人トラブルの援助										.69**
11 学習・日常生活の援助										

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

教師の指示的態度は学級集団構造の協和性と被援助性双方の育成促進に、受容的態度は協和性の、また親和的態度も協和性の育成促進に有意な影響を与えていた。学級集団構造の協和性は、楽しい学級雰囲気、あたたかい学級雰囲気、やる気のある学級雰囲気の形成に影響し、学級集団構造の被援助性はのびのびした学級雰囲気、あたたかい学級雰囲気の形成に影響を与えていた。さらに、やる気のある学級雰囲気は、対人トラブルの援

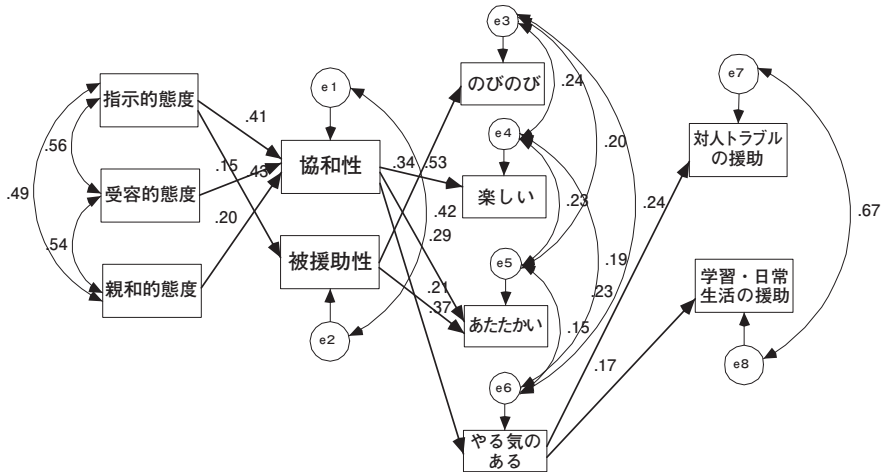


図2 学級における児童の向社会的行動生起過程モデルの分析結果(1)
(パス上の数値は、標準化係数を示す)

助、学習・日常生活の援助双方の促進に影響を与えていた。

次に、潜在変数として「教師の指導態度」、「学級集団構造」、「学級雰囲気」、「児童の向社会的行動」を仮定し、共分散構造分析によるパス解析を行った。潜在変数「教師の指導態度」の観測変数として3因子得点を、潜在変数「学級集団構造」の観測変数として第1因子と第2因子の因子得点を、さらに、潜在変数「学級雰囲気」の観測変数として、「のびのび」、「たのしい」、「おちつきのある」、「あたたかい」、「やる気のある」の項目得点を、また、潜在変数「児童の向社会的行動」の観測変数としては、第1因子、第2因子の因子得点を用いた。その結果、モデル全体の適合度は、 $\chi^2=53.23$ $df=41$ $p=.10$, $GFI=.961$, $AGFI=.938$, $RMSEA=.036$ であり満足できる水準であった。図3にパス係数を示す。

「教師の指導態度」から「学級集団構造」へのパス係数は.83であり、教師の指導のあり方が学級集団構造の形成に大きく影響すること、また「学級集団構造」から「学級雰囲気」へのパス係数は.89であることから、学級集団構造が児童の認知する学級の雰囲気の極めて重要な規定因であるこ

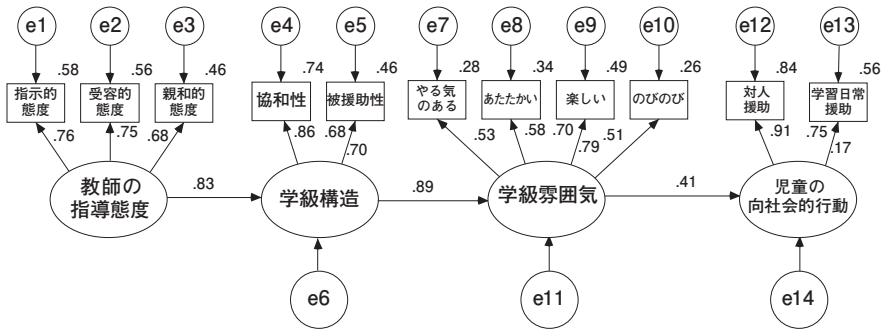


図3 学級における児童の向社会的行動生起過程モデルの分析結果 (2)
(パス上の数値は、標準化係数を示す)

と、さらに、「学級雰囲気」から「児童の向社会的行動」へのパス係数が.41であることから、児童の場合、学級内で他者を援助する行動が解発されるか否かは、学級の雰囲気のあり方によって左右されることが明らかになった。

IV 考察

本研究では、学級における向社会的行動の生起過程を明らかにするために、教師の指導態度が学級集団構造と学級雰囲気を媒介して児童の向社会的行動の促進に影響するとの因果モデルを設定し、共分散構造分析による検討を行った。その結果、本研究で取り上げた教師の指導態度、即ち「友だちの気持ちを考えて行動するように言う」といった、児童のとるべき行動を直接指示要請する「指示的態度」、親身になって話を聞くといった「受容的態度」、面白いことを言って笑わせるといった「親和的態度」の全てが、チームワークがとれ、仲が良く、協力的な学級成員間の関係性である学級集団構造の「協和性」を促進し、この「協和性」が「やる気のある」学級雰囲気の昂進を媒介して、仲間はずれの児童を遊びに誘い、いじめられている児童をかばうといった「対人トラブルの援助」行動、雨の日に傘に入れてあげ、欠席した児童に連絡をし、勉強を教えろといった「学習・日常生活の援助」行動を、ともに促進することが明らかになった。しかしなが

ら、困っているときに学級の児童が自分を助けてくれる、親切にしてくれるといった被援助経験は、のびのびした学級雰囲気やあたたかい学級雰囲気を高めることは明らかになったが、向社会的行動に対する顕著な影響は認められず、相川・吉野(2016)の第二プロセスの存在を支持するものではなかった。本研究の結果は、他者から直接援助を受けるという限定的な体験ではなく、良好な仲間関係の中で自由に意見交換し、協力しながら相互援助を含めた日々の活動を行うことが、向社会的行動の促進には重要であることを示している。

ところで、教師の指導態度に関しては、従来から、受容、激励といった「子ども主体」の指導態度と指示、命令、批判といった「教師主体」の指導態度のどちらが相対的に効果的であるかが検討されてきた。しかし、その結果は、どちらが効果的と一概に言えるものではなく、子どもの性格、能力、課題の性質などと複雑に関連することが指摘されている(小川 1979)。しかし、本研究においては、指示的態度は、受容的態度とともに学級集団構造の協和性、やる気のある学級雰囲気を媒介して向社会的行動を促進する一方、向社会的行動の促進には至らないものの、学級集団構造の被援助性の促進を媒介して、のびのびした、あたたかい学級雰囲気の昂進をもたらしており、学級組織の諸側面により大きな影響を与えていた。説得への抵抗に関する発達の研究から、小学生では高圧的、断定的説得の場合に肯定的な反応が見られること(上野 1990)や、小学生は教師の勢力資源として、教師の権威をそのまま受け入れる「正当性」を強く付与する傾向があること(田崎 1979)などを勘案すると、小学生においては、教師の指示的態度が受容的態度よりも効果的な指導法である可能性が推測される。

本研究では、日々の学校生活、体験活動の中で、児童の向社会的行動を育成促進する一般的な方途を明らかにするために、全対象者のデータを用いて仮説モデルを設定し検証を行ったが、向社会的行動に性差が認められたことから、学級における向社会的行動のより詳細な生起過程を明らかにするためには、性別にモデルを構成し検討する必要がある。今後の課題である。

引用・参考文献

- 相川充・吉野優香 2016 「被援助者による第三者への向社会的行動の生起過程に関する検討」『筑波大学心理学研究』 51号 9-22.
- 古畑和孝 1983 『よりよい学級をめざして』 学芸図書
- 川島一夫 1991 『愛他行動における認知機能の役割：その状況要因と個人内要因の検討』 風間書房
- 児島邦宏 1990 『シリーズ・教育の間 第8巻 学校と学級の間』 ぎょうせい
- 松井豊 2014 「第6章 思いやり行動を取る心の動き」高木修・竹村和久（編）『思いやりはどこから来るの？－利他性の心理と行動』 誠信書房
- 松山安雄・倉智佐一 1969 「学級におけるスクール・モラルに関する研究」『大阪教育大学紀要』 18号 19-36.
- 三島浩路 2013 「高校生の仲間集団と学級適応－仲間集団の排他性と学級雰囲気との関連－」『現代教育学部紀要』 5号 19-27.
- 三島浩路・橋本秀美 2016 「仲間集団に対する指向性や学級雰囲気といじめの関連－中学1年生を対象とした調査の結果から－」『現代教育学部紀要』 8号 9-17.
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 「学級雰囲気に及ぼす教師の影響力」『教育心理学研究』 52 414-425.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 「教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究」『教育心理学研究』 25 157-166.
- 三隅二不二・矢守克也 1989 「中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究」『教育心理学研究』 37 46-54.
- 根本橋夫 1983 「学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係」『教育心理学研究』 31 211-219.
- 小川一夫 1979 「第3章 教師の指導性」小川一夫（編著）『学級経営の

心理学』北大路書房

奥野誠一・藤本昌樹・鎌倉利光・糸井尚子 2008 「小学生の向社会的行動と学校愛着および学級愛着との関連」『小児保健研究』 67 巻 3 号 518-524.

Rosenhan, D. L., Salovey, P., Karylowski, J., & Hargis, K. 1981 “Emotion and altruism.” In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates: pp. 233-248.

佐藤静一・篠原弘章 1976 「学級担任教師の PM 式指導類型が学級意識及び学級雰囲気に及ぼす効果」『教育心理学研究』 24 235-246.

田崎敏昭 1979 「児童・生徒による教師の勢力資源の認知」『実験社会心理学研究』 18 129-138.

塚本伸一 2001 「児童の自己統制と役割取得が向社会的行動に及ぼす影響」『応用心理学研究』 27 巻 2 号 31-37.

上野徳美 1990 「教育場面における説得への抵抗に関する発達の研究」『教育心理学研究』 38 251-259.

横塚怜子 1989 「向社会的行動尺度(中高生版)作成の試み」『教育心理学研究』 37 158-162.

(立教大学現代心理学部教授・JICE 所員)