

役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすプロセス¹

本間 優子 新潟青陵大学 内山 伊知郎 同志社大学

Analyzing the impacts of children's role-taking ability on the school adjustment

Yuko Honma (Niigata Seiryō University) and Ichiro Uchiyama (Doshisha University)

This study examined the relationships among children's role-taking ability in rule and moral situations and classroom behavior (non-cooperative class behavior, rule compliance behavior, and prosocial behavior), as well as children's emotions toward school (liking/avoidance). Participants were Grade 5 and 6 primary-school students in Japan. We used path analysis to examine the effects of role-taking ability in moral situations influenced prosocial behavior and school liking. The results indicated that role-taking ability in moral situations influences on school liking via prosocial behavior. The results can be helpful in understanding and improving children's adjustment to school.

Key words: role-taking ability, prosocial behavior, school liking.

The Japanese Journal of Psychology

J-STAGE Advanced published date: March 10, 2017

不適応行動には、外在的な不適応行動（例：攻撃行動）および、内在的な不適応行動（例：不安や抑うつ）がある（Bulotsky-Shearer, Fantuzzo, & McDermott, 2008）。学校における外在的な不適応行動は、いじめなど個人に対する不適応行動と授業妨害など集団に対する不適応行動に分類される（酒井他, 2007）。いじめ、学級崩壊など子どもの学校適応に関する様々な問題は長年取り上げられており、学校での不適応行動を抑制し、適応を促進する要因を明らかにすることが必要である。

近年、学校適応についてはその評定について、行動面における適応状態と感情面における適応状態という2つの側面から、学校適応を評価することに注目が集まっている（Way, Reddy, & Rhodes, 2007）。行動面および感情面の適応は、それぞれが区別される概念である（Kwon, Kim, & Sheridan, 2014）。行動面の適応とは、子どもが学校場面で示す行動を示し、攻撃行動などの

不適応行動が少なく援助行動などの向社会的行動が多いほうが適応的であると捉えられる（Bulotsky-Shearer et al., 2008）。感情面の適応とは、子ども自身の学校への主観的な感情を示し、子どもが学校を好きと思うこと（学校肯定感）、または学校をいやだと思うこと（学校回避感）と定義される（Buhs & Ladd, 2001）。学校適応に関して検討するにあたり、クラス内行動に加え、児童自身が感じる主観的な適応状態についても検討する必要があると言える。不適応行動を抑制し、学校適応を促進する要因の1つとして、役割取得能力を挙げることができる。

役割取得能力 (role-taking ability) とは、他者の知覚、感情、思考を自己の立場からだけではなく、他者の立場からも理解する能力である（Selman, 1976）。役割取得能力の発達に伴い、他者理解が進み自己中心性が低減することから、役割取得能力は社会生活において個人が適応するために必要な能力である（Barnes-Holmes, McHugh, & Barnes-Holmes, 2004）。Selman は役割取得能力理論を基に、子供達が自己と他者の違いを認識し、お互いを理解し、共存できることを目的とした心理教育プログラムである Voices of Love and Freedom（以下、VLF とする）を考案し、1996 年より実践しており（Selman, 2003）、現在は Voices Literature

Correspondence concerning this article should be sent to: Yuko Honma, Department of Social Welfare and Psychology, Niigata Seiryō University, Suidocho, Chuoku, Niigata 951-8121, Japan. (E-mail: hyuko@n-seiryō.ac.jp)

¹ 本研究は日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究 B 課題番号 2678050, 16K17457, 研究代表者 本間 優子）の助成を受けた。

and Writing (以下、VLW とする) に改訂されている (渡辺, 2013)²。

役割取得能力の発達段階の特徴は、ジレンマを含む対人葛藤場面の物語を子どもに提示し、物語の登場人物の立場における、その事態および他の登場人物の感情や考えなどを推論する質問を行い、子どもたちの回答内容を吟味することで明らかにされた (Selman, 1976)。日本においては、Selman & Byrne (1974) の Holly のジレンマ課題に準拠する木のぼり課題を荒木 (1988) が作成し、Selman (1976) を参考に発達段階の特徴を明らかにしている。荒木 (1988) によると、幼児期から児童期にかけての役割取得能力の発達段階の特徴は以下のように示されている。(a) 段階 0A 自己中心的な視点 (自他の感情を混同することが多い, 4—6 歳), (b) 段階 0B 自己中心的な視点 (泣くなどははっきりとした手がかりがあると, 相手の気持ちを判断することができるが, 本当の気持ちまでは考えが及ばない, 5—9 歳), (c) 段階 1 主観的役割取得 (与えられた情報や状況が違うとそれぞれ違った感情を持ち, 異なる考え方を持つことは分かる, 7—12 歳), (d) 段階 2 自己内省的役割取得 (自己の考えや感情を内省でき, 他の人が自分の思考や感情をどう思っているかを予測できる, 10—15 歳), (e) 段階 3 相互的役割取得 (第三者の視点を想定できる, 12 歳—成人)。

役割取得能力は発達段階が上昇するほど, 他者の立場に立ち, 物事を理解することが可能になることを意味する。役割取得能力の発達により, 自己と他者の持つ感情, 思考の相違を理解し, 他者の立場に立って理解できるようになることは, 他者との社会的関係を維持するために重要である (Crawford & Power, 2008)。本間・内山 (2002a) は, 木のぼり課題 (荒木, 1988) で測定した役割取得能力がクラス内での他者配慮行動に正に相関することを示した。

しかしながら, 木のぼり課題 (荒木, 1988) は, 4 歳以下からの測定を目的とし, 内容が平易であることから, 幼児よりも認知能力が発達した小学生では課題の

意図とは異なる回答が得られ, 役割取得能力が測定できないケースもある。ゆえに, 本間・内山 (2002b) は児童用課題 (規則場面として図書係, 対人場面としてけんか) を作成し, 信頼性および妥当性の確認を行った。その課題を用い, 本間・内山 (2005) は規則場面の役割取得能力がクラス内の授業不参加行動に負の相関, 規則遵守行動に正の相関を示すことを明らかにした。また, Honma & Uchiyama (2016) は, 規則および対人場面の役割取得能力と学校肯定感および回避感得点について検討を行い, 規則および対人, 両場面の役割取得能力の発達段階間で学校肯定感および回避感得点に有意差が出現することを示した。

これまで本間・内山 (2002a, 2005), Honma & Uchiyama (2016) は, 役割取得能力が学校適応における行動面および感情面とそれぞれ関連することを示した。しかしながら, 役割取得能力がどのようなプロセスを経て行動面および感情面における学校適応に影響を及ぼすかについては, 未検討である。先行研究では, クラス内での援助行動の頻度が学校肯定感に正に影響することが示されているが (Boulton, Don, & Boulton, 2011), 逆の方向性として, 学校肯定感がクラス内での協力的行動に正の影響を示すことも示されている (Ladd, Buhs, & Seid, 2000)。役割取得能力からクラス内行動へのパス, それを経由して学校肯定感につながるパス (モデル 0), ならびに, 役割取得能力から学校肯定感へのパス, それを経由してクラス内行動につながるパス (モデル 1) の両方が想定できる。

役割取得能力が, 行動面ならびに感情面における学校適応に影響を及ぼすプロセスを明らかにすることは, 授業などで役割取得能力を高めるトレーニングを行った際に予想される効果を予測するために重要である。これは, これまでの予防教育にはなかった視点であり, 意義のある知見をもたらすと考えられる。そこで, 本研究では両モデルについて検討を行い, 役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすプロセスを明らかにすることを目的とした。対象者については, 小学校において学年進行と共に学校における暴力や不登校など, 不適応行動が増加することが示されているが (文部科学省, 2015b), 特に 5 年生以降が増加傾向にある。そのため 5, 6 年生を対象とした。

方 法

調査時期および対象者

公立小学校に在籍する 5, 6 年生に, 2014 年 11 月に調査を実施した。欠損値を含むデータを省いた 82 名のデータを分析対象とした。内訳は 5 年生 45 名 (男子 23 名, 女子 22 名), 6 年生 37 名 (男子 12 名, 女子 25 名) であった。

² 役割取得理論に加え, 社会的視点調整理論を背景として, VLF および VLW は開発されている (渡辺, 2013)。Selman (2003) は役割取得理論を基盤とした社会的視点調整 (social perspective coordination) 理論を提唱し, 社会的視点調整能力が発達していくにつれ, 対人間の葛藤を解決する具体的な行動や手段である対人交渉方略 (interpersonal negotiation strategy: Selman & Demorest, 1984) が変化していく過程を明らかにしている。対人交渉方略には, 他者を変えて葛藤を解決しようとする他者変容志向と, 自己を変えて葛藤を解決しようとする自己変容志向の 2 つがあるが (Selman & Demorest, 1984), 社会的視点調整能力の発達段階の上昇に伴い, 双方の対人交渉方略の発達段階も変化していくことが示されている (Selman, 2003)。本研究では, 対人交渉方略について検討を行うことを目的としていないため, 社会的視点調整能力ではなく, 役割取得能力について検討を行うこととした。

調査内容の構成

役割取得能力測定課題 本間・内山(2002b)で作成された規則場面課題(図書係)、対人場面課題(けんか)を用いた。課題の内容は規則および対人場面に応じたモラルジレンマに関する物語課題と役割取得能力の発達段階を評定するための5つの質問項目で構成されていた。

教師評定によるクラス内行動測定尺度 クラス内行動評定尺度(本間・内山, 2002a)より、授業不参加行動(全3項目、「授業中用もないのに立ち上がることがある」、「落ち着きがなく騒いで授業に参加しないことがある」、「授業中に授業内容と関係ないことをすることがある」)、規則遵守行動(全3項目、「学校の規則を守ることができる」、「クラスでの決めたことを守ることができる」、「先生との約束ごとを守ることができる」)を用いた。さらに、Interpersonal Competence Scale-Teacher(Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995)より、向社会的行動尺度(全4項目、「他の子どもを励ますことがある」、「他の子どもを助けることがある」、「他の子どもに親切である」、「他の子どもに友好的である」)を原著者に許可を得たのち日本語に翻訳し、バックトランスレーションを行い原版の項目と日本語の項目が同義であることを確認し、使用した。回答方法は全ての尺度において5件法(1:全くあてはまらない-5:とてもあてはまる)であった。

児童評定による学校肯定感・回避感測定尺度 Ladd & Price(1987)のSchool Liking and Avoidance Questionnaireを翻訳した日本版学校肯定感尺度(大対・堀田・竹島・松見・Ladd, 2006)より、下位尺度である学校肯定感(全9項目、例「学校は楽しいですか?」)と学校回避感(全5項目、例「学校はきらいですか?」)を用いた。回答方法は5件法(1:全くあてはまらない-5:とてもあてはまる)であった。

手続き

倫理的配慮 本研究は新潟青陵大学の倫理委員会の承認を得たのち、調査全体について校長の了承を得た上で行われた。児童および教師に対しては、回答は無記名、任意であり回答を拒否したり中断することができること、回答を拒否したり中断しても不利益は生じないことが書面および口頭で伝えられた。さらに、回答は本研究の研究者以外は見ることにはないことも書面および口頭で伝えられた。これらの倫理的配慮について、児童に対しては教師が伝えた。回答用紙は回答後すぐに封筒に入れてもらい、封筒に入れられた状態で回収した。

役割取得能力の実施と評定 集団法で行った。性別の影響を防ぐため、課題は対象児と主人公の性別が一致したものを配布した。合計4クラスに調査を行った

Table 1
役割取得能力の発達段階 (n = 82)

発達段階	規則場面	対人場面
段階1	44 (53.7)	39 (47.6)
段階2	38 (46.3)	43 (52.4)
	82 (100)	82 (100)

注) () は % を示す。学年差について検討した結果、差は有意ではなかった。

が、順序効果を相殺するため、各々の課題の配布順序はカウンターバランスを取った。児童は物語課題を自分で読んだ後、質問項目への回答を回答用紙に記載した。児童の理解を促すため、物語課題の用紙には挿絵を3枚挿入した。さらに、教師が児童の物語理解を促すため、わからないところがあったら手をあげて聞くよう、声かけを行った。発達段階の評定については、著者の他に1名の評定者が、荒木(1988)の発達段階の評定基準に従い、回答内容から発達段階を評定した。各々の評定者がすべての児童についてそれぞれ独立して評定を行い、全員分評定が終わってから双方の評定の一致を確認した。その一致率は規則場面課題が96.3%、対人場面課題が93.9%であった。なお、一致がみられなかったものについては、第三者の評定に従った。

各々の発達段階については、荒木(1988)を参考に順序尺度として得点化を行い、段階1を1点、段階2を2点とした。

教師評定によるクラス内行動 担任が評定を行った。特記事項のある児童(発達障害やそのグレーゾーンや情緒障害)については出席番号を記載するように求めた。

児童評定による学校肯定感および回避感尺度 役割取得能力課題実施後、集団法で実施した。

結果

記述統計 役割取得能力について、発達段階の分布を示す(Table 1)。段階0A、0B、3については出現はみられなかった。クラス内行動の平均値(SD)と α 係数については、授業不参加行動は1.29(0.58)、 $\alpha = .93$ 、規則遵守行動は3.81(0.65)、 $\alpha = .87$ 、向社会的行動は4.21(0.58)、 $\alpha = .83$ であった。学校肯定感および回避感の平均値(SD)と α 係数については、学校肯定感は3.85(0.72)、 $\alpha = .87$ 、学校回避感は2.19(0.76)、 $\alpha = .74$ であった。

相関分析 次に、相関分析を行った(Table 2)。役割取得能力とクラス内行動および学校肯定感、回避感の関係については、役割取得能力は順序尺度として得点化を行っているため、スピアマンの順位相関係数を算出した。クラス内行動および学校肯定感、回避感については、間隔尺度として得点化を行っているため、

Table 2
変数間の相関係数および偏相関係数

	規則場面	対人場面	授業不参加行動	規則遵守行動	向社会的行動	学校肯定感	学校回避感
規則場面	-						
対人場面	.25 *	-					
授業不参加行動	.01	-.04	-				
規則遵守行動	-.14	.01	-.39 **	-			
向社会的行動	.05	.37 **	-.31 **	.42 **	-		
学校肯定感	-.07 [-.06]	.09 [.14]	-.17 [-.03]	.35 ** [.21 †]	.34 ** [.26 *]	-	
学校回避感	-.01 [-.03]	.05 [.10]	.33 ** [.21 †]	-.33 ** [-.17]	-.23 * [-.05]	-.55 **	-

注) [] 内の数字は偏相関係数を示す。

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

ピアソンの積率相関係数を算出した。ただし、授業不参加行動と規則遵守行動および向社会的行動、学校肯定感、回避感の関連については、授業不参加行動の得点分布に偏りがあるため、スピアマンの順位相関係数を算出した。役割取得能力とクラス内行動の関連では、対人場面の役割取得能力と向社会的行動に正の相関が認められた。そして、学校肯定感と学校回避感間に、中程度の負の相関が認められたため、確認のため以降の分析では偏相関分析を行った。まず、学校回避感を制御したところ、規則遵守行動と学校肯定感に正の相関傾向、向社会的行動と学校肯定感に正の相関が認められた。次に、学校肯定感を制御したところ、各変数と学校回避感には有意な相関は認められなかった。学校回避感得点については、擬似相関が生じている可能性がある。規則場面の役割取得能力についてはいずれの変数とも関連を示さなかったため、有意な相関関係が認められた対人場面の役割取得能力と向社会的行動、学校肯定感を用いてモデルの検討を行うこととした。

モデルの検討 モデル0, 1に基づきそれぞれに変数を投入し、検討を行った。説明変数である対人場面の役割取得能力は順序尺度であり、段階1, 2の2値変数であるが、Muthén (1984) は、順序尺度である項目が説明変数か従属変数であるかで扱いが異なると指摘し、説明変数の場合は連続変数とみなしても大きな損失はないと述べ、朝野・鈴木・小島 (2005) も説明変数に2値変数を使うことは重回帰分析で説明変数にダミー変数を利用することに相当すると述べている。そのため本研究でも使用することは問題ないと判断した。

それぞれのモデルについて適合度を検討した結果、モデル0は $\chi^2(1) = .07$ (ns) であり、真のモデルであることが示された。GFI = .99, CFI = 1.0, AGFI = .99, RMSEA = .00, AIC = 10.07 であり、良好な適合度指標

を示した。他方、モデル1については $\chi^2(1) = 11.59$, $p < .001$ であり、 χ^2 検定が有意であることが示された。本研究は対象者82名という小標本であり、標本100名未満の場合は、 χ^2 検定で棄却されないことが真のモデルであることを証明する上で必要である (朝野・鈴木・小島, 2005)。適合度指標についても GFI = .91, CFI = .45, AGFI = .51, RMSEA = .36, AIC = 21.59 であり、モデル0より低かった。そこで、本研究ではモデル0を採用することとした。

次にモデル0について、各々の変数間の影響について示した (Figure 1)。対人場面の役割取得能力から向社会的行動に正の有意なパスが示された ($R^2 = .14$, $\beta = .38$, $p < .001$)。そしてそれを經由して、向社会的行動から学校肯定感へ有意な正のパスが得られた ($R^2 = .12$, $\beta = .35$, $p < .001$)。対人場面の役割取得能力から学校肯定感への直接的に有意なパスは示されなかった。なお、特記事項のある児童は1人もいなかった。

考 察

本研究の目的は、役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすプロセスを検討することであった。相関分析の

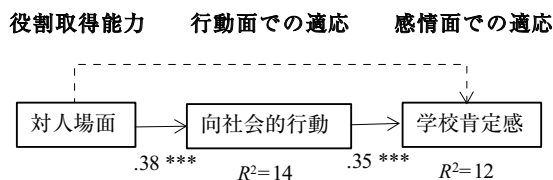


Figure 1. モデル0の分析結果。単方向の実線矢印は標準化係数、点線は有意でなかったパスを示す。

*** $p < .001$

結果を参考に、対人場面の役割取得能力がどのようなプロセスを経て行動面ならびに感情面における学校適応に影響を及ぼすか、モデル0、1という2つのモデルについて検討を行った。その結果、モデル1では χ^2 検定が有意となりモデルが棄却されたが、モデル0は棄却されず真のモデルであることが確認され、適合度指標もモデル0は良好な値を示し、十分な妥当性があることが示された。

モデル0において対人場面の役割取得能力は、直接的に学校肯定感に影響を示さないが、向社会的行動を介して間接的に学校肯定感に影響を与えるというプロセスを示した。役割取得能力を高めるトレーニングを行うことで不適応行動が改善し、向社会的行動が増加することが明らかとなっているが (Chandler, 1973; Chalmers & Townsend, 1990)、行動が改善されることでどのような効果もたらされるかは、これまで明らかにされていなかった。本研究で得られた知見は、役割取得能力が高まることで得られる、学校適応のプロセスを示したと言え、対人場面の役割取得能力を高めるトレーニングを行うことで、クラス内での向社会的行動が増加し、その結果、学校肯定感が高まることを示唆する。これは予防教育を行い、学校不適応を未然に予防するという目的にあたり、役割取得能力課題を用いることの意義を示す知見である。

他方、規則場面の役割取得能力は、本研究では各々の変数とは関連が示されなかった。同様に規則場面の役割取得能力課題を用い、5、6年生を対象とした検討では、授業不参加行動、規則遵守行動 (本間・内山, 2005) および学校肯定感、回避感得点と関連を示したが (Honma & Uchiyama, 2016)、これらの検討では段階1、2に加え段階0Bが出現していた。Honma & Uchiyama (2016) で学校肯定感、回避感得点に有意差が示されたのは段階0Bと段階1、2の間のみであり、段階1、段階2の間には有意差は認められなかった。段階0Bは5歳から9歳相当の発達段階であり (荒木, 1988)、5、6年生での出現は年齢相当の発達段階を獲得していないと言える。年齢相応の発達段階を獲得していないことは、様々な立場の視点を理解することが難しく、自己中心的な行動特性が強いことを意味する (荒木, 1993)。そのため段階0Bが出現した先行研究では、各々の変数と関連が示されたが、本研究では示されなかったものと考えられる。そして段階1、2のみの出現で、教室内での不適応行動である授業不参加行動について関連が示されなかったことは、年齢に応じた役割取得能力を獲得することの大切さを示す、意義のある知見であると言える。

本研究の限界点および今後の課題として、今回明らかとなった対人場面の役割取得能力が学校適応に影響を及ぼすモデルは、5、6年生において発達段階が段階1、2である場合のみ立証されており、段階0Bが

含まれる場合にも同様のモデルが示されるかを確認する必要がある。しかしながら、5、6年生において段階0Bは通常は出現しないため (荒木, 1988)、通常の発達を示す児童の学校適応に関するプロセスは示すことができたのではないと思われる。今後は下位学年についても同様のモデルが当てはまるか確認が必要である。さらに、複数校で調査を行うことも視野に入れ、検討を行っていききたい。

また、有意なモデルは得られたものの、各々の決定係数は弱かった。その理由として、向社会的行動の促進には役割取得能力以外の要因として、友人関係、教師関係、家族関係も影響する (Eisenberg, 1992)。さらに、行動面での適応から感情面への適応のパスも決定係数は高くなかった。児童がクラスの雰囲気や暖かく受容的だと感じるほど、学校肯定感に正の影響を示す (Ravens-Sieberer, Freeman, Kokonyei, Thomas, & Erhart, 2009; Waters, Cross, & Runions, 2009; Way et al., 2007)。実際には様々な要因が関連して、児童は学校に適応すると考えられ、今後はさらに変数を加えた検討も必要である。

本研究には限界点はあるが、役割取得能力課題は物語を読みそれに回答するという形式であり、道徳授業で違和感なく行うことができる。文部科学省は、いじめ問題などへの対応策をまとめた政府の教育再生実行会議の提言において道徳教科化を打ち出し (文部科学省, 2013)、道徳を特別の教科に格上げし、小学校では2018年度より正式な教科となる (文部科学省, 2015a)。道徳教科化の流れからは、正規の教科として道徳教育を行い、子どもの道徳性を高めることで、いじめなど学校場面における不適応行動を減少させ、学校適応を改善することを主な目的として教科化が導入されたと考えられる。本研究では向社会的行動を、「他の子どもを励ますことがある」、「他の子どもを助けることがある」、「他の子どもに親切である」、「他の子どもに友好的である」の4項目で測定したが、対人場面の役割取得能力を高めることで教室内での向社会的行動が増加すれば、いじめという不適応行動は減少し、その結果、学校肯定感が高まることが予想される。本研究で得られた知見はいじめ防止にも役立つと考えられ、教育的意義が大きい。また、道徳教科化という時流にもマッチしており、社会的意義も大きい。今後は実際の教育場面への介入研究が望まれる。

引用文献

- 荒木 紀幸 (1988). 役割取得検査マニュアル トーヨーフィジカル
- 荒木 紀幸 (1993). 道徳性の発達と教育 荒木 紀幸 (編) ——道徳性の測定と評価を生かした新道徳教育—— (pp. 7-21) 明治図書

- 朝野 熙彦・鈴木 督久・小島 隆矢 (2005). 入門 共分
散構造分析の実際 講談社
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and theory of mind: A relational frame account. *Behavior Analyst Today, 5*, 1–25.
- Boulton, M. J., Don, J., & Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education, 14*, 489–501.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550–560.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fantuzzo, J. W., & McDermott, P. A. (2008). An investigation of classroom situational dimensions of emotional and behavioral adjustment and cognitive and social outcomes for Head Start children. *Developmental Psychology, 44*, 139–154.
- Cairns, R. B., Leung, M. C., Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: Structure, reliability, stability, and developmental validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behaviour Research and Therapy, 33*, 725–736.
- Chalmers, J. B., & Townsend, M. A. (1990). The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development, 61*, 178–190.
- Chandler, M. (1973). Egocentrism an antisocial behavior: The assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology, 9*, 326–332.
- Crawford, B., & Power, F. C. (2008). Role Taking. In F. C. Power, J. R. Nuzzi, D. Naevaez, D. K. Lapsley, & T. C. Hunt (Eds.), *Moral education: A handbook* (Vol. 2 M-Z, pp. 391–393). London: Praeger Publishers.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 本間 優子・内山 伊知郎 (2002a). 児童期におけるクラス内行動と役割取得能力および罪悪感の関連 同志社心理, *49*, 60–64.
- 本間 優子・内山 伊知郎 (2002b). 役割取得能力測定課題の作成——規則・対人場面について—— 道徳性の発達に関する研究年報, *14*, 129–130.
- 本間 優子・内山 伊知郎 (2005). 児童期における規則場面の役割取得能力とクラス内行動の関係 行動科学, *44*, 1–6.
- Honma, Y., & Uchiyama, I. (2016). The relationships between role-taking ability and school liking or avoidance: Rule and moral situations. *Comprehensive Psychology, 5*, 1–11.
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2014). The role of beliefs about the importance of social skills in elementary children's social behaviors and school attitudes. *Child Youth Care Forum, 43*, 455–467.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 255–279.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*, 1168–1189.
- 文部科学省 (2013). いじめ問題等への対応について (第一次提言概要) 教育再生実行会議 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/gijiroku/_icsFiles/afiedfile/2013/03/01/1331348_7_2.pdf (2016年5月18日)
- 文部科学省 (2015a). 平成26年度小学校学習指導要領第3章 特別の教科道徳 Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afiedfile/2015/03/26/1356250_1.pdf (2016年5月18日)
- 文部科学省 (2015b). 平成26年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査結果について 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/10/_icsFiles/afiedfile/2015/11/06/1363297_01_1.pdf (2016年7月22日)
- Muthén, B. O. (1984). A general structural equation model with dichotomous, ordered categorical, and continuous latent variable indicators. *Psychometrika, 49*, 115–132.
- 大対 香奈子・堀田 美佐緒・竹島 克典・松見 淳子・Ladd, G. W. (2006). 日本版学校肯定感質問紙 (SLAQ) の作成 日本社会心理学会第47回大会発表論文集, 796–797.
- Ravens-Sieberer, U., Freeman, J., Kokonyei, G., Thomas, C, A., & Erhart, M. (2009). School as a determinant for health outcomes: A structural equation model analysis. *Health Education, 109*, 342–356.
- 酒井 厚・菅原 ますみ・木島 信彦・菅原 健介・眞榮城 和美・詫摩 武俊・天羽 幸子 (2007). 児童期・青年期前期における学校での反社会的行動と自己志向性——短期縦断データを用いた相互影響分析—— パーソナリティ研究, *16*, 66–79.
- Selman, R. L. (1976). Social cognitive understanding. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 299–316). New York: Holt.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A structural developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development, 45*, 803–806.
- Selman, R. L., & Demorest, A. P. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model. *Child Development, 55*, 288–304.
- 渡辺 弥生 (2013). Voices Literature & Writing (VLW) 山崎 勝之・戸田 有一・渡辺 弥生 (編) 世界の学校予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み—— (pp. 114–115) 金子書房
- Waters, S. K., Cross, D. S., & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connected to school: A theoretical model. *Journal of School Health, 79*, 516–524.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' percep-

付録 役割取得能力課題

規則場面（図書係—男児用） ようすけくんは、図書係をしています。図書係の仕事は、本のかしだしです。本は一人につき3冊しかかきだすことはできません。ところが、この間、ようすけくんはたのまれて、ついでに4冊かしてしまいました。そのことが先生に見つかったら、ようすけくんは先生に、「ようすけくん、本は一人3冊までときめられてるでしょ。一人だけ多くかしたら、みんながかりられなくなるでしょ。もう二度と、3冊以上かきだしてはいけませんよ。」ときびしく注意されました。ようすけくんは、「もう、これからはきそくをやぶりません。」と先生と約束しました。それからしばらくたちました。今日は、一学期最後の日です。同じクラスの仲良しのみきこさんが、本をかりに図書室にやってきました。みきこさんは、「おねがい！夏休みの自由研究で、どうしてもこの4冊が必要なんだ。先生にひみつでかしてくれないかな。」と、本をもってきて、ようすけくんにたのみました。明日から夏休みなので、本は今日しかかりられません。ようすけくんは、先生との約束を思い出してこまっしまいました。

質問項目 質問 (a) ようすけくんは、なぜこまっているのかな？ **質問 (b)** ようすけくんは、どうするのか？ 1冊多くかすかな？ かさないかな？ なぜ、かす（かさない）と思うの？ **質問 (c)** ようすけくんが、1冊多くかしたとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるかな？ なぜ、そう思うの？ **質問 (d)** ようすけくんが、本を1冊多くかしたとしましょう。ようすけくんは、本をかす時、先生のことを考えました。ようすけくんは、1冊多くかしたことを先生が聞いたら、先生にどう思われると考えていますか？ なぜ、そう思うの？ **質問 (e)** ようすけくんが、本を1冊多くかしたとしましょう。本をかす前に、ようすけくんと先生でどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？ ようすけくんの気持ちと先生の気持ちの両方を考えて、答えて下さい。

役割取得能力課題 対人場面（けんか—男児用） たかひろくんは、せいぎ感の強い男の子です。たかひろくんにはひろのぶくんという仲良しがいます。ひろ

のぶくんは体が小さく運動が苦手なので、よくいじめっこにからかわれていました。そしてこの間、学校の休み時間にひろのぶくんがしつこくからかわれているのを見たたかひろくんは、つい、いじめっこをやっつけてしまいました。そのことが問題になって、たかひろくんは、「たかひろ、ひろのぶを助けようとしたのはわかるけど、けんかをするのはよくない。けがをしたら大変だ。もう二度とけんかしてはいけませんよ。」と先生にきびしく注意されました。たかひろくんは、しょんぼりして、「もう、これからけんかはしません。」と先生と約束しました。それから、数日後のことです。たかひろくんが運動場へ行こうと歩いていると、ボール置き場から泣き声が聞こえてきます。おどろいて行ってみると、またひろのぶくんがいじめられていました。しかも、今度はボールをぶつけられています。たかひろくんが、「やめるんだ！ひろのぶくんがかわいそうじゃないか！」と何回もいいました。でも、いじめっこはいっこうにやめようとしません。まわりには、だれもいません。ひろのぶくんを助けてあげられるのはたかひろくんだけです。早くしないと、ひろのぶくんはけがをしてしまうかもしれません。たかひろくんは、けんかはしないという先生との約束を思い出して困ってしまいました。 **質問項目 質問 (a)** たかひろくんは、なぜこまっているのかな？ **質問 (b)** たかひろくんは、どうするのか？ けんかするのか？ しないのかな？ なぜ、する（しない）と思うの？ **質問 (c)** たかひろくんが、けんかしたとしましょう。もし、先生がそれを知ったら、どんな気持ちになるかな？ なぜ、そう思うの？ **質問 (d)** たかひろくんが、けんかをしたとしましょう。たかひろくんは、けんかをする時、先生のことを考えました。たかひろくんは、けんかをするところを先生が見つけたら、先生にどう思われると考えていますか？ なぜ、そう思うの？ **質問 (e)** たかひろくんが、けんかをしたとしましょう。けんかをする前に、たかひろくんと先生でどうすればよいか話し合っていたら、どうなっていたと思いますか？ たかひろくんの気持ちと先生の気持ちの両方を考えて、答えて下さい。