

社会部門

教育社会心理学

蘭 千 壽

(上越教育大学)

1. ここで取り上げる研究の範囲

わが国で1988年7月から1989年6月までの間に刊行された著書・論文と、1989年度の関連する学会報告の中から教育社会心理学に属する研究の動向と展望について述べるのが年報編集委員会から筆者に与えられた課題である。本年度の日本教育心理学会総会（第31回総会）における「社会」部門および他の部門での社会心理学の領域にはいると判断できる発表と、「教育心理学研究」「心理学研究」「実験社会心理学研究」「社会心理学研究」「Japanese Psychological Research」を調べたところ社会心理学の領域にはいると判断できる研究、さらにはこれ以外に、社会心理学関連諸学会での教育に関する発表や著書を対象とした。

これらの論文のテーマは多岐にわたっており、限られた紙幅の中で、これら全てを展望することは不可能に近い。そこで本稿は、竹下（1987）、相川（1989）にしたがい、教育の原型ともいえるべき「学校」を念頭におき、この視点からみて重要と思われる論文は取り上げることにした。ただし、項目等の設定は、学校の構成員である教師と子どもを中心に項目を設定した。とりわけ、学校教育の質は教師の質といわれるように、教師に関する研究を中心に扱うことにした。

2. 教師研究

1960年代の高度経済成長に伴って生じた学校教育の急速な量的・質的拡大は、80年代初めにかけてほぼそのピークに達した。しかしながら、これらの拡大は家族や地域、産業構造をも含む社会的変動と関わって学校不登校、教育外注化といった“学校教育の危機”という事態を現出させた。

今津（1988）は、21世紀への移行を見通す視点から今日学校だけに限ってみても、その量的・質的な変動にもとづく従来の学校教育秩序の動揺とそのなかで芽生える新しい秩序形成の動きの探究こそがより本質的な問題である、と指摘した。その上で、とくに教員養成と現職教育を統合した「教師教育による教師の質の向上」の重要性を唱えている。

つまり、教師の質を本邦でことさら重視されている教師個人が身につけている態度すなわち人格・教育意欲・教育使命観などの資質・適性に求める代わりに、教師-生徒関係を中心とする教師の役割行動を改善することを通じて授業を核とした学校教育（schooling）そのものの質を向上させるという「学校教育改革モデル」を提唱し、教師の教育実践研究が大切であると述べている。筆者も、教師のすぐれた資質・適性に基づくあるいはそれらを育むような教科指導、生活指導、生徒指導に関する理論的モデルやその諸技術を明らかにしていくことで教師の教育実践能力を高めるという考え方には同感である。すでに菊池（1979）は、①教師の有能さの基準の多様化、②適切な測度の開発、③非言語的コミュニケーション、④介入的研究という4つの教師に関する心理学的研究の方向を示している。

これらの問題意識にたてば、学校問題は教師問題であると言い換えることができ、教育心理学研究においても教育に関する理論的、実証的研究とともに、教師研究、教育実践研究が重視されるといえる。

(1) 教師の実践的指導力を支える教師と生徒の人間関係の研究課題

さて、岸田（1989）は、日教心総会の小講演において、学校教育における実践的指導力は、その力を発揮し得る基盤であるところの教師と生徒の人間関係とりわけ信頼と愛情の感情関係を媒介にして、はじめて教育的影響力として作用するものであると考え、教師と生徒の心の触れ合い、人間的接触、情緒の共有の重要性を指摘した。

これらの問題を明らかにするための研究課題として、

- ①教師と生徒の相互作用、認知レベルの相互作用（授業分析、発問応答分析）、情意レベルの相互作用（人間的接触、情意の共有）
- ②教師のリーダーシップ、社会的勢力、期待される教師像、理想の教師像、
- ③生徒の教師像・教師観、好きな教師・嫌いな教師、教師への感情・態度・行動、生徒が認知する教師・生徒関係、
- ④教師の生徒像・生徒観、生徒理解、生徒への感情・

態度・行動、教師が認知する教師・生徒関係、教師期待、

⑤教師・生徒関係に関わる学級集団、学級雰囲気、学級モラル、学校、地域社会、文化、

⑥教師・生徒関係に関わる学級経営、生徒指導、

⑦教師・生徒関係のための教師教育、
をあげている。

これらの課題は、これまでよく研究されてきたことであるが、教師と生徒の関係が相互作用過程であるから、その研究は dyadic であることが要求される。しかしながら、これまでの多くの研究において少なからず教師あるいは生徒のいずれかのみを扱っている場合に偏っていたといえる。

(2) 教師の自己概念と職能発達

教師の自己概念等を扱った研究は少ない。その中で、小室（1987）は、89名の小、中学校の教師を対象として教師の自尊感情について調べた。それによると、男性、女性教師の自尊感情の構造は、ともに社会的不適切さへの不安、肯定的評価欲求、自己価値の評価不安など、他者評価によって影響されやすいという特色をもっている。また、男性、女性教師ともに、彼らの自尊感情得点が平均的である場合ほど、彼らのリーダーシップ行動が最もすぐれていると認知され、スクール・モラル得点も最も高いことが明らかにされた。

西（1988）は、小学校教師の職能発達につき、小学校教師の自己概念（開放性、努力主義、自信、達成動機）の肯定度と、他者評価による当該教師の職能水準との間に正の相関のあることをみいだした。また、教師の個人生活史に関する面接調査（対象名61）から、自己概念の肯定度が高く、他者評価による職能水準の高い教師は、準拠する明確な教師モデルを身近にもち、実際にも積極的に接触し、指導助言を受ける機会を多くもっていること、自己概念の肯定度が低くなく、他者評価による職能水準が高い教師は、自己のペースで地道で誠実な執務態度を保持しており、職能発達を遂げつつあるとみなされることを明らかにした。

つぎに、教師はどのようにして職能発達するのかについて報告されている。原岡（1989）は、教職経験年数10年の小・中学校の教師80名（男性31名、女性49名）を対象に、教師の職能発達の内容や構造について検討した。それによると、教師はつぎの5つの領域において職能発達すると答えた。①研修会、読書、他の教師との接触、教材研究などによって専門的知識が深まり、指導法が向上する。②子どもと共に学び、子どもをありのままに受け入れる柔軟な態度と謙虚さによって、自己理解と自己成長ができる。③目標を設定し、失敗と反省を繰り返しながら実践に努力することが自己成長につながる。④家庭や社会など幅広い分野に目を向けることで問題意識が広まり、自己の生活を見直すこと。⑤教育現場に民主的

雰囲気があり、自由な教育実践の場が保障されていること。つまり、教師の職能発達は、研修機会や教師自らの内省を通して促進されるといえる。

このように、教師研究は重要であるといわれながらも、教師の自己概念（職能発達を含む）等に関する研究はあまり報告されておらず、教育心理学の分野ではまだまだ未開発の研究領域といえる。今後の研究が待たれるところである。

(3) 教師による子どものパーソナリティ認知

教師はどのような要因に注目して子どものパーソナリティを認知しているのだろうか。子どもをどう認知するかは教師の教育指導と直結するだけに大切な問題である。Willis（1972）によると、教師は、児童・生徒の行動特性などに対する推測よりも学力予測の方が優れている。相互作用の初期では、教師は児童・生徒たちの学力、学級内行動、教師に対する態度（礼儀・協力・信頼・注意深さ）、そして仲間関係（明朗さ・指導性・人気）などに注意を向け、それぞれの児童・生徒についての印象を形成し、理解しようとする。このうち、若い教師は児童・生徒の学級内行動に、老練教師は児童・生徒の注意力・自信・成熟さ・自主的学習能力などを基準として学力に関心を向けやすいことが明らかにされている。

蘭（1988）は、170名の小・中学校の教師を対象として児童・生徒のパーソナリティ認知の調査を行い、社会性、活動性、安定性、知的意欲、創造性の5つの因子をみいだした。安定性、知的意欲、創造性はいずれも学業達成に関係する因子である。その結果から、男児は活動性の因子、女児は安定性と知的意欲の因子でそれぞれ高く評価された。しかし、社会性と創造性については男女間に評定のちがいはみられない。男児に対しても女児に対しても、社会性、安定性、知的意欲、創造性に関する評定間にそれぞれ正の相関が多くみられたが、活動性と他の因子との間には相関があまりみられない、などが明らかにされた。このように、教師は、男児については、活動性の因子と他の4つの因子を区別し、多次元的に認知している。他方、女児については安定性と知的意欲の因子を中心として認知していることがわかる。そして、これらの傾向は教職経験年数によって違いがみられなかった。

つぎに、小室・蘭（1989）は、教師による児童のパーソナリティ認知とスクール・モラルの関係について検討し、教師による児童認知は男女とも児童の級友関係やテスト不安よりも学校への関係や学習意欲との関連が高

いという結果を得た。これから、教師は児童・生徒のパーソナリティの認知を学業達成に関する諸要因を中心とした認知を行っていると考えられる。

(4) 教師の教科・生活指導とリーダーシップ行動

最近、教師の学習指導方法の開発が盛んに行われ、それらの国際比較研究も多く行われている。梶田ら(1989)のグループは、日・豪・韓の3国による学習指導構造様式に関する国際比較を行い、第1因子として生活指導の指示に関わること、第2因子として採用する教材や担当学年など、日本では学校側が決定することや指導形態に関わること、そして第3因子としてクラスのきまりや掲示などの決定に関わることをみいだした。つぎに、学級指導信念の比較が行われた。それによると、第1因子として児童の責任や役割に関する因子をみいだした。学級運営や家庭との関係に関わる第2因子では日本と韓国の一致係数は高かったが、オーストラリアとは低かった。教師の権限や学級指導に関わる第3因子では日本とオーストラリアの一致係数が高く、韓国が極めて低かった。このように、児童の責任や役割は3国の間に大きな違いはみられない。また、学級運営や家庭との関係はオーストラリアにおいて異なっている。しかしながら、教師の権限や学級指導は韓国が他の2か国とは大きく異なっていることが示されたのである。

三浦(1989)は、小学5年生を対象に、算数の低学力児童の生起に関する一連の研究を行っている。それによると、低学力児童は高学力児童に比べ、適応感が異なり、違った動機あるいは人格特性を持っており、さらに学級担任の指導の仕方がそれらに大きな影響を持っていることが明らかにされた。しかしながら、授業中における個別活動、教師との相互交渉、仲間との相互交渉カテゴリーによる行動観察の諸結果から、高学力児童は多く学習していることがわかったが、他のカテゴリー間には差がみられなかった。また、課題不関与行動が男子に、そして授業の後半に多くみられた。低学力児童で課題不関与行動の低い場合、彼らは自分たちの低学力の原因を自分の努力不足、注意力や関心のなさに帰していた。さらに、教師指導への信頼の高い学級の方が学級の秩序の高い学級よりも、児童の学力が高く、課題不関与行動も少なかったのである。

このことは、教師の指導が教師と生徒の信頼や愛情関係を媒介として、はじめて教育的影響力として作用するという岸田の考え方を支持するものといえる。

つぎに、小学校教師の指導的態度と問題行動の認知の関連について、嶋野(1989)は、Rogersの受容(acceptance)の概念を参照して、授業・授業外生活指導・休み時間・HR等の7領域の場面を設定することで教師の

指導態度を検討した。その結果、「先生はあなたたちのやりたいことをよく聞いてくれる」「給食の時間にみんなといろいろとお話をする」など10項目の受容的態度と、「先生はきまりを守るようにいいます」「忘れものをしないようにいいます」など10項目の要求的態度の因子がそれぞれみだされている。

教師の指導を叱り方から検討したものに竹内・三宮(1989)がある。彼らは、効果的な叱り方を考える上で、子どもが叱られ体験をどう認知しているかに焦点を合わせ、大学生を対象として幼稚園から大学までの叱られ経験のうち印象深いものを記述させ、叱り手、叱られ内容の検討をおこなっている。その結果、印象深い叱られ経験の報告件数は小学校・中学校で圧倒的に多く、この時期に叱られたことがおとなになってからも心理的影響力を持ち続けること、そしてその叱り手は教師である場合が多いことなどが明らかにされた。また、三宮・竹内(1989)はこれまでの叱られ経験の中で嫌悪反応・反省反応を喚起したものについて具体的記述を求め、記述内容を分析整理した。そして、表現(叱りことば)、状況、人物(叱り手)の3つの要因をみだしている。なかでも表現要因の言及がとくに多く、精緻化されており、同じ状況・同じ叱り手であっても、叱り方によっては嫌悪にも反省にも向かわしめるものであることは、浜名ら(1988)の結果の一部とも符合し、興味深い。さらに遠藤ら(1989)は、異なる叱り表現がどのような言語反応を相手から引き出すかを実験的に検討し、叱りことばが人格評価や突き放し型の表現をとった場合には反発反応を誘発しやすく、行為指摘型の表現の場合には反省反応を比較的多く喚起しやすい、としている。

教師のリーダーシップ行動に関して、三隅・矢守(1989)は、2661名の中学生を対象とし、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を行っている。それによると、リーダーシップ行動測定項目として、「生活・学習に対する規律・指導の因子」「授業に対するきびしさの因子」などから12項目が、M行動測定項目としては「配慮の因子」「親近性の因子」から12項目が、それぞれ選定された。つぎに、これらのP、M得点の平均点を基準として分類されたPM、P、M、pm型と4つの「授業満足度・学習意欲」らの外的基準項目との照合によってリーダーシップPM測定尺度の妥当性を検討し、これより、中学校教師のリーダーシップPM測定尺度の妥当性がみだされている。

また、松原(1989)は、中学校の部活動の顧問教師400名を対象とし、彼らのリーダーシップ行動を調べた。教師行動の多くは、指示的行動、課題達成行動(P行

動)などの課題ないしは目標達成に関連した行動である。逆に少ないのが参加促進, 相談, 委任など部活動の運営に生徒を参加させる行動である。この傾向は, 運動系・文化系, 指導年数の長短などによってさらに違いのあることがわかった。

(5) 教師ストレス

わが国の教育界においては, 教師の教育に関する諸技術の能力が高いことよりも, 望ましい人格・教育意欲・教育使命観などといった教師の資質や適性の方が重視されている。そのため, 今日のような変動期においては学校のかかえる問題が急増するとともに, 望ましい教師資質とはなにかが根本的に問われることになり, 教師の感じるストレスはことさらに重篤であることは想像に難くない。そのような中で, 小原・荒木(1989)は, 小・中・高・養護学校の教師180名を対象として教師ストレス検査の開発を行った。教師ストレスとして, 学校と教師の教育理念の懸隔, 職業的同一性の混乱(拡散), 多忙と時間的逼迫, 教師としての役割期待の圧迫, 職場内の葛藤・軋轢の5因子がみいだされた。つまり, この結果はさきの予想と一致しており, 大きな教師ストレスを招くことが懸念される。

このように, 本邦では教師ストレスに関する研究は少ない。欧米では, ストレスや幸福(well-being)に対する社会的支援(social support)の影響に関する研究報告が目立って多くなっている。わが国でも近年になっていくつかの報告(浦ら, 1989)が出はじめた。社会的環境の中の教師という視点に立てば, こうした社会的支援からのアプローチも今後有力となろう。

3. 子どもの研究

(1) 子どもの生活

星ら(1989)は, 小学校5年生を対象に, 就寝時間, 下校後の活動, 遊び, テレビ視聴, 1日の行動量(歩数)および行動範囲など, 多くの観点から子どもの生活実態を面接と質問紙により調べた。この結果の詳細については省くが全般的に現在の社会状況や社会環境をそのまま反映した結果が得られた。つまり, 物質的に非常に豊かである一方, 遊び場所や遊びの時間がうばわれているというように子どもにとって厳しい実態が明らかとなった。都市部と農村部との地域差は小さくむしろ公立と私立の差が大きく, どのような学校を選択するかによって子どもの生活が影響されている。農村の子どもも室内遊びが多いなど, 地域差が少なく情報化社会を反映していると思われる。

働くことの意味(Meaning of Working Life)の国際比較調査報告書によれば, 日本は他国に比べて年齢や職

種に関係なく「働くこと」を中心において生活しているという。篠原(1989)は, このような価値観, 労働意欲等がどのようにして形成されるかを, 家庭での子どもの勉強, 遊び, 家事手伝いに対する態度などの実態や親の関わり方から調査した。対象は仏教色の強いタイ・韓国・日本の子どもたちであった。それによると, 学校での勉強が好きだとする者はタイに多く, 日本では少ない。しかし, 登校時に「学校に行きたくない」と思う事のある子どもは, 日本では他の国に比べて非常に少ない。②下校後の学習時間は日本が長く, 手伝い時間は圧倒的に短い。進学希望別にみると, タイの子どもは進学の希望にかかわらず学習・手伝い時間に差がない。日本の子どもは進学希望者ほど学習時間が長く, 手伝い時間は短い。また, タイの子どもは学習・手伝い時間とも男女に差がないのに, 日本の子どもは女子ほど手伝い時間が長い。暮らし方について進学希望別にみると, 韓国ではほとんど差がない。日本では, 高学歴希望者ほど「～社会のために」「～清く正しく～」と回答する者が多く, 意欲との関連が伺われる。また, 男女差もみられ, 手伝い時間との関係とあわせ, 子どもたちが日本的性役割を獲得していると思われる。

(2) 子どもの自己・自己概念

子どもの自己や自我に対する認知のあり方やその評価については, 発達, 臨床, 人格心理学だけでなく, 社会心理学の分野においてもかなり多くの研究が行われている。蘭(1989)は, Shavelsonら(1979)の学業的, 精神的, 社会的, 身体的自己概念と, 子どもの発達課題としての学業達成, 道徳性, 社会的コンピテンス, 役割取得能力, 性役割行動との対応関係について枠組みを示した。高田ら(1989)は, 小学5年, 中学2年, 高校2年, 大学2年生を対象とし, 彼らの自己概念を調べている。小学5年生では運動, 知的学习, 自己価値・仲間関係, 自己価値, 中学生では容姿・自己価値, 対人関係・親しい関係, 知的能力, 道徳, 高校生では容姿, 対人関係・親しい関係, 運動, 自己価値, 知的能力, 道徳といった要因から構成されていた。

これらの構成要因は, さきの Shavelsonら(1979)の学業的自己概念, 精神的, 社会的, 身体的自己概念に対応するものと考えられる。高校生の自己概念を例にあげると, 知的能力が学業的自己概念に, 自己価値・道徳が精神的自己概念に, 対人関係・親しい関係が社会的自己概念に, そして容姿・運動が身体的自己概念にそれぞれ対応するものといえる。このような密接な対応関係がみられることから, Shavelsonら(1979)の自己概念モデルの重要性が示唆される。

さらに, 高田ら(1989)は部活動が, 下斗米(1988)

は社会的フィードバックが自己概念の変容に及ぼす効果をそれぞれ報告している。また、網野ら(1989)、吉川ら(1989)はそれぞれ施設入所児童のパーソナリティの発達を、小川(1989)はRasumussenの自我同一性尺度の高校生用の短縮版の作成を、それぞれ検討している。

宮沢(1988)は、女子中学生の自己受容の変容について調べている。3年間の変化をみると、自己理解は次第に深まる傾向にある。彼女らは、自分の性格や容姿などのネガティブな面にはよく目をむけ、不満をもっている。しかしながら、ポジティブな面についてはよくわからないとしている。自己価値についての認知は高い。自己信頼感は、中2で低くなるが中3になると回復する傾向にある。舩田(1989)は高校生の家庭内の性役割の認知について検討している。このような宮沢の結果は、この時期が、青年期になって主体的に形成されつつある理想自己と現実自己の差が大きいことからすれば、予想されることであろう。彼女らが自己の性格、容姿、価値、信頼などについてどのような理想をもっているのか、そしてそれらがどの程度実現されれば満足するものであるのかを明らかにしていく方向での検討が望まれる。

子どもの友人選択において自己評価の影響がみられることを、磯崎・高橋(1988)は自己評価維持モデル(self-evaluation maintenance model)の観点から検討している。彼らは小学5年生と中学生を対象に、教科への関与度、親友かどうか、自尊感情をそれぞれ測定し、さらに高低の関与教科ごとに被験者自身の学業成績と親友たちのそれとの比較を行わせた。それによると、被験者は、高関与教科において自分自身の成績が親友のそれよりすぐれており、他方、低関与教科においては自分自身の成績よりも親友のそれがすぐれていると認知していることが明らかとなった。この傾向は、男子で顕著であったが、実際の友人選択においては、もっと多くの要因の関与が予想されるし、友人関係の種類(例えば、ソシオ規準かサイキ規準か)によってもその要因が変わることが考えられる。この点については、認知者の学習志向性(いろんなことを学びたいのか、成績のみをあげたいのか)のあり方などの問題と関連して今後検討していく必要がある。

(3) 子どもの動機づけ

子どもの学習等への動機づけ研究は多く行われているが、ここでは子ども自身が自ら進んで学習しようとする内発的動機づけの報告についてみる。桜井(1989)は、deCharms, Deciらの考え方にしたがって、内発的動機づけとは有能さと自己決定への欲求によって動機づけられた行動であると定義し、自己評価の動機づけモデルを提唱した。そしてこのモデルに基づき、内発的動機づけに

及ぼす外的評価の予告と報酬予期の効果についてそれぞれ検討し、有能感や自己決定感が内発的動機づけを高めることを明らかにした。

山際(1989)も、外的報酬が内発的動機づけに及ぼす効果を自己知覚理論の観点から検討した。それによると、好まないものでも、報酬を期待すると弱い過剰正当化効果が生じ、内発的動機づけは低下することが明らかにされた。小倉・松田(1988)は、内発的動機づけに及ぼす自己評価の効果を調べた。それより、自己評価の方が外的評価よりも内発的動機づけを高めることをみだした。また、小学生を対象として学業成績への原因帰属と期待・感情、さらに学習行動、成績などとの関連を検討した研究が報告されている(例えば、奈須, 1988; 丹羽, 1989)。

(4) 子どものルール

最近、子どもの対人関係のあり方の研究がはじめ現象などの出現により新たに注目されている。対人関係におけるルールはどのような目的で作られているのだろうか。

Argyle & Henderson (1985)によれば、ルールには大きく2つの機能があり、人間関係を維持しながら個人の目標を達成するために互いの関係を壊すような言動(相手のプライバシーや秘密などを守らない)を最小限にする行動の規定に関わるルールと、個人がその関係(夫婦、親友など)を続けようとする動機を高めるためによい知らせを共有したり、精神的な支えるなるような報酬の規定に関わるルールである。当然、医者と患者の関係、夫婦関係といった人間関係によって目標の範囲が異なるようにそこに適用されるルールも1つの場合もあれば、複数のルールが同時に作用する場合もある。植田(1989)は、6才児42名を対象に、自由遊び時間における遊具と場所を巡るいざこざの場面でのルールを調べた。それによると、彼らの間には、遊具や場所を共有して仲良く遊ぶルールと、先取りしたものが占有権をもつルールのあることを明らかにしている。

つぎに、規範の問題を大きくルールに含めた場合の研究についてみてみよう。安香(1989)らのグループは、児童の学校生活における規範(ルール)意識の構造につき、日米比較研究の一貫として精力的に研究を行っている。彼らは、ルール・システムを道徳性の現象形態の1つと捉え、最上限の基準が示され、それに接近すれば賞が与えられるという志望規範(志望M)と、最下限の基準が示され、それに違反すれば罰が与えられるという義務規範(義務M)の2つを設定した。そして、それぞれの規範につき、表面的な意識の次元での志望と義務をどれだけ重要と考えているかという規範認識における尊重度と非難度、これらの規範がどれだけ身につけているか

という規範感情における満足感と嫌悪感、賞罰意識の3つの次元から捉えることにした。これらの規範と学校適応感、学業成績の関連が小学校5年生791名を対象として検討された。それによると、①教師による行動評定は全般に規範意識との関連がうすく、向社会的行動が義務Mと正に相関している。②学校適応感・学習関連人格特性は、規範感情の義務M・志望Mとかなり強い正の関連を示し（特に男子において）、しかも義務Mのほうがやや優位である。③学習意欲や教師信頼感と規範意識との関連が強い、ことをみだしている。

関ら（1989）は、小学校5年生を対象とし、教室内での児童の行動と、規範意識・適応感等との関連を検討した。中村ら（1989）は、親がどの領域（学業あるいは行為）を重視し、どの程度はめたり、叱ったりするのかという家庭のしつけと児童の規範意識・行動の関連を検討している。また、田中・安香（1989）は、小学校5年生394名を対象とし、児童の学校生活での規範意識育成にとって、どのような教師の特性や働きかけが有効であるかを明らかにするために、道徳性の指標と児童が認知する教師の勢力資源との関連を検討した。それによると、①「親和性」は、男女ともに最も多くの規範意識の指標と正の関係がある。②教師の「外面性」（例えば、「若い」「服装がきちんとしている」等）も関係があった。③「罰」は、関連が低い。児童への罰の行使には細心の注意が必要であろう。

このように、「親和性」「正当性」は、とくに男子において、規範意識の伸長に効果的な要因であることが示唆される。また、学業（テスト）がすべての勢力資源と正に関連することから、小学生にとっても、その影響の大きさがうかがわれる。

(5) 子どもの社会的スキル

ルールがある特定の行動を選択させる機能をもっているのに対して、スキルはそれを遂行するための能力までを含んでいる。菊池（1989）は、若者たちにとっての大きく6つのスキルをあげている。①会話をつづけるなどの初歩的スキル、②他人を助けるなどの高度なスキル、③他人の怒りを処理するなどの感情処理のスキル、④人と問題があっても上手に和解するといった攻撃に代わるスキル、⑤集団の圧力などのストレスを処理するスキル、⑥目標設定などの計画のスキルである。そして、この社会的スキルと向社会的行動の間に正の関係のあることを明らかにしている。

中澤（1989）は、幼児の社会的スキルの発達を、前田（1989）は、幼児の仲間内地位と社会的スキルの関係につき教師評定によって調べている。前田によると、拒否児は否定的発言で攻撃的反応が多く、仲間との会話で消

極的反応の少ないことが仲間はずれされやすい原因ではないかと報告している。

これに対して、子どもの勢力行使も社会的スキルの1つに含めて考えることができる。田崎（1989）は、児童が他の子どもに勢力を行使する際にどの種類の勢力を用いるのかを、小学校5、6年生264名を対象として漫画完成法によって調べた。給食・遊び時間など4つの場面において人に何かを依頼し、それを断われた場合における勢力行使を調べた。それによると、子どもたちは、おおよそ専門、情報、参照、報酬勢力を多く用い、正当性、強制勢力は少なかった。地位の高い子どもたちは、日頃ほかの子たちに対して強い影響を及ぼしており信頼もあるので、直接的な利害関係がはっきりするような勢力を用いなくて、情報、参照、専門勢力などを多く用いていた。他方、地位の低い子どもたちは、情報、参照勢力などの行使が少なく、逆に報酬、強制勢力などの行使が多かった。それというのも、彼らは、日頃ほかの子にいろんな影響を及ぼすことがなく、どのような勢力を行使することが効果的であるのかについての知識に乏しいため、直接的に相手に利害をもたらすような報酬勢力や強制勢力を用い、影響を及ぼそうとする傾向が強くなったものと考えられる。

近年、子どもと遊ばない子どもたち、子ども時代を失った子どもたち、といったコピーをよく目にするようになった。これらのコピーが示唆するように、子どもたちが子ども時代に群れあう中で自然と身につけていた社会的スキルの中身は、子ども同士が遊ばなくなり、彼らのあいだの対人関係がうまく取れなくなってきたりやと緊急の課題として研究の狙上にのぼってきた。この領域の研究が多く報告されることを期待したい。この問題に時代と研究の皮肉な組み合わせの一面をみる思いがする。

(6) 子どもの対人関係

子どもの発達にもなって友人関係は重要な心理的意味をもつようになる。吉田（1989）は、小学5年生33名を対象として2年間の対人関係の変化について検討している。彼は、学級内の友人関係が5年生の初期に固まってしまうので、新しい友人関係を形成させるためには6年生の初めにグループ編成替えを行うことが有効な手段であろうとしている。

千葉ら（1989）は、青年期においては家族との絆とともに友人関係の確立が青年の自己形成に大きな役割を果たすことに注目し、友人関係の親密度と孤独感・疎外感の調査を行った。それによると、中学生は、親密度が低いほど、孤独感・疎外感が高かった。したがって、友人関係の要因によって孤独感・疎外感が規定されることを明らかにしている。

楠見(1989)は、中学1年生を対象とし、対人選択において相互選択の関係にある者と一方選択の関係にある者との相互理解の内容について検討している。その結果、親密な2者は、一方選択の2者よりも相手をよく理解し、とくに肯定的側面の理解が勝ること、また相手からみられた自己のイメージを的確にとらえていること、さらに互いに、肯定的側面はもちろん、否定的側面の共有意識も高かった。2者関係の変化に関しては、親密な関係を維持した2者では、とくに相手からみられた自己像のモニタリングが正確で、しかも肯定的なものであった。一方、親密な関係が崩壊した2者では、たんに相互理解の量が減少しただけでなく、相手からみられた自己像をよりネガティブに認知する方向での変化がみられた。

(7) 子どものストレス

子ども理解および効果的な学級経営の観点から、長根(1989)は小学校4、5、6年生239名を対象とし、子どものストレスの要因について分析を行った。子どものストレス要因は、友人関係、授業中の発表、学業成績、教師の要因がその主なものであった。子どもの評定によると、友人関係や教師要因の方がその他の要因よりストレス度は高かった。他方、担任評定においては4要因の間に差がなかった。

さきに紹介した社会的支援(social support)の研究では、社会的支援がストレスの低減や緩和に直接的、間接的な効果をもたらすことが明らかにされている。高ストレスにある子どもに対する教師の支援のあり方に示唆を与える基礎的、実践的な研究が今後必要となるであろう。

4. 教師と子どもの相互作用研究

教師と子どもの相互作用に関する研究は、これまで多く報告されている。なかでも、教師期待に関する研究がその多くを占めている。

(1) 子どもによる教師態度の認知

瀧野(1989)は、教師と生徒の人間関係の特質を捉える試みとして、生徒が教師の指導態度をどのように認知し反応しているかについて、遅刻・宿題の確認・いじめなど9場面における教師の指導態度の認知とそれへの反応の変化を、中学2年生165名を対象として実施した。それによると、教師が攻撃的な反応をすると予測される割合は約40%近くを占め、援助的であるとされる割合は約20%であり、多くの生徒は教師の指導を攻撃的であると認知している。つぎに、教師の指導態度に対する生徒の反応の変化に関して、「支配的・拒否的指導態度」の図版における生徒の反応は、性差はなく、服従的な反応が全体の45%を占め、攻撃的、拒否的の反応がともに約30

%であった。これより、彼らは、率直に教師の指示を聞き入れるよりも、むしろ対抗的態度をとっていることがわかる。また、「受容的・援助的指導態度」の図版における反応は、60%以上が服従的の反応であった。教師が受容的・援助的指導を行った場合には、ほとんどの生徒が教師の指導を受け入れていることが明らかにされたといえる。

富田(1989)は、小学校2年生担任の男教師とその児童を対象として、教師の児童に対する好悪感情と、児童による教師感情認知および教師-児童相互作用との関連を検討した。その結果、①好意児童は自分に対する教師の好意的感情を、非好意児童は非好意的感情を認知していた。また、好意児童・非好意児童に対する教師の好意感情は、他の児童たちによっても認知されていた。②教師は、好意児童に対して自ら頻繁に働きかけ、好意的・中性的な反応が多かった。一方、非好意児童に対しては自ら働きかけることはあまりなく、児童からの働きかけに対して無視したり非好意的な反応を示すことが多かった。

このように、子どもの認知に関する結果からしても、教師の子どもに対する認知のあり方が子どもの反応を規定するといえる。それが好意的なものであるのか非好意的なものであるのかによって、互いの反応がまったく異なるのである。

(2) 教師期待

教師期待効果の研究は、教師と生徒の相互作用の効果を端的に表わした現象であろう。この教師期待効果に関する諸研究をまとめた浜名(編著、1988)の「教師が変われば子どもも変わる」が出版された。

本書は7章から構成され、Rosenthal & Jacobson(1968)の「教室のピグマリオン」研究に端を発した「教師期待研究」が中心に取り上げられ、その中で現実には自己成就的予言効果よりも期待による現状維持効果の方が生じやすいこと、また教師期待の形成・維持・強化のメカニズム、教師期待の伝達行動、教師期待が児童・生徒に及ぼす影響について実に多くの研究例が紹介されている。さらには教師期待研究が学級介入研究として教師行動改善のための実践的な試みとして応用され、1人ひとりの子どもたちを生かすための教育指導のあり方が提言されている。

ここでは、相川(1989)の報告と重複するため、今年度の教師期待効果の研究についてのみ報告する。藤森・貴志(1989)は、井上(1979)の生徒への教師の働きかけ→生徒の反応→生徒による教師期待の認知→生徒の反応の教師期待効果のモデルについての質問紙を用い、確率的因子分析により検討を加えた。その結果、教師期待

効果のモデルとして、生徒の働きかけ→教師の生徒への働きかけ→期待の認知・情緒反応→学習意欲→学業成績というプロセスの存在の可能性を明らかにした。しかしながら、教師期待効果の生起メカニズムについては、そのすべてが明確に解明されたというわけではなく、生徒の側の内的過程や学業達成に関する教師期待の影響過程についてはまだ残された問題も多い。そうした問題にアプローチするには古城（1988）が指摘しているように、1つの研究の中で全過程を体系的に検討する息の長い研究が求められる。

一方、教師の期待だけでなく、生徒の教師に対する期待効果もある。しかしながら、この点については、本邦では佐藤（1989）の報告があるだけで、今後の展開が待たれる。とくに、そのとき、吉田（1989）も指摘するように、教師がどのように行動したら、教師に対する生徒の期待や感情が望ましいものになるかといった視点からの検討もほしいところである。

(3) 教師のフィードバック

浜名ら（1989）のグループは、教師と生徒の相互作用過程における児童の反応に対する教師のフィードバックに関する基礎的研究を行っている。まず、中村ら（1989）は、小学校教師30名を対象に、教師がフィードバック時に児童のどのような特性に注目し、さらにはどういう児童にどのようなフィードバックをしているか、について自由記述させた。

それによると、正答のフィードバック時に、教師は児童の否定的特性に注目している。これは正答することの少ない児童に対する教師の配慮を示すものである。また誤答の場合、教師は児童の学力に注目する。とくに教師は、正答の場合に比べて誤答、無答の場合、学力の高い児童に注意している。つぎに、児童の特性によるフィードバックの違いとして、正答の場合、高学力の児童やよく発表する児童に比べ、低学力の児童や発表の少ない児童にはよく賞賛し、それには好意的な表情や身振り、口調などを伴って強調される。誤答や無答の場合、学力の低い児童や発表の少ない児童、気の弱い児童には発表したことをほめ、励ます傾向がみられる。他方、高学力の児童には補助発問をしたり、待ったりして回答を継続させる傾向がある。これは教師期待である。また、授業態度の悪い児童、気に入らない児童には叱責や注意をする傾向が強い。

伊藤ら（1989）は、小学校5、6年生253名を対象とし、教師から指名されて答えられないで黙っている状況において、児童が教師からどのようなフィードバックを受けることを望んでいるかや、実際に教師からどのようなフィードバックを受けているか、について自由記述さ

せた。それによると、指名されて答えられずに黙っている場合、教師の肯定的なフィードバックとしては、手掛かりを与えたり、緊張をやわらげる冗談をいったりして積極的に回答の継続を促す援助・励ましなどを望んでいる。他方、否定的なフィードバックは、叱責や“早く答えなさい”というような回答の促しを望んでいた。つぎに、教師の実際のフィードバックは、叱責や回答の促しといった否定的なものが多いとしている。その叱責の主なものには、無答・誤答への叱責、努力不足や授業態度への叱責、罰・脅し、能力不足への非難がある。否定の回数では能力不足への非難と罰・脅しが多い。

この浜名らの研究は、教室で教師と生徒の相互作用がいかになされているかを知る上で貴重なデータである。それとともに、これらの研究は、教師期待の生起過程の中の残された問題にも示唆を与え、教育実践にも役立つデータを提供するものと考えられる。したがって、この意味から、この基礎的データが積み上げられることが望まれる。

5. 教育社会心理学の充実と発展のために

今年度の研究を展望して、それぞれの研究領域で基礎的研究の多さが目立ったのが特色であろう。しかしながら、これらの考察からつぎのような問題があげられる。

(1) 教師の社会心理学的研究が少ない

いつも指摘されていることであるが、学校教育研究において教師研究が大事であるといわれながら積極的にこの問題に取り組んだ研究は少ない。著書としては、さきに教師の心理（1、2）があるのみである。その中で、今回の西、原岡の報告は貴重な研究である。しかしながら、これらの研究は教師の立場にたって研究が行われている。教育を教師と子どもの相互作用過程として捉えるとき、子どもの立場からの教師研究もあってしかるべきであろう。それというのも、教師にとって自分自身が子どもにどうみられているかを知ることが、教師自らを客観的に内省することに通じ、自己変革を容易にすることが可能となるからである。このことは、さきの岸田の指摘や原岡の知見からもうかがえるのである。

(2) 教育実践研究が少ない

今年度は、さきに述べたように、基礎的研究の報告が多く、教育実践研究が少ない。その中で、教師期待効果の研究は積極的にに行われており、その成果を踏まえて、教育現場にその知見を適用しようとする応用教師期待研究が浜名ら（1988）によって報告されている。しかしながら、教育実践研究にはいくつかの問題がある。その1つとして、教育指導上の有効な方法論が開発されたとしても、それを教育現場に適用する際に慎重でなければな

らない。学級は教師と生徒の相互行為で成立しており、教室秩序が保たれている。そのため、適用に際しては教師にとっての意味、生徒にとっての意味が十分に検討される必要がある。この点については、最近のエスノメソドロジーの立場からの生徒コード研究（稲垣，1989）が参考になる。

最後に、教育の問題が奥行き深いものであるにもかかわらず、この展望において筆者の手際の悪さから何がどこまで明らかになったのかについてまとまった知見を示すことができなかった。この点については読者諸氏の御賢察を願うしだいである。

引用文献

- 安香 宏 1989 児童における規範意識の構造 日教心第31回総会論文集, L33.
- 相川 充 1989 学校教育の社会心理学 —その発展の兆しと今後の課題— 教育心理学年報, 第28集〔1988年度〕92—103.
- 網野武博・山本清恵・吉川政夫・石井哲夫 1989 施設入所児童のパーソナリティの発達 I —Maternal Deprivation の視点から— 日教心第31回総会論文集, 275.
- 蘭 千壽 1988 教師の目と児童・生徒の目 浜名外喜男（編著）『教師が変われば子どもも変わる』北大路書房, pp. 119—151.
- 蘭 千壽 1988 子どもの自己概念と自尊感情に関する研究 上越教育大学研究紀要, 第8巻, 17—35.
- Argyle, M. & Henderson, M. 1985 *The anatomy of relationships*. Penguin books.
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子 1989 親の叱りことばに対する受け手の言語反応 日教心第31回総会論文集, 283.
- 浜名外喜男（編著）1988 『教師が変われば子どもも変わる』北大路書房, pp. 113—115.
- 原岡一馬 1989 教師の自己成長に関する研究 日教心第31回総会論文集, 368.
- 飛田 操・狩谷佳子 1989 両親の「仲の良さ」の認知と親子関係の関連について 日教心第31回総会論文集, 284.
- 星美智子・湯川礼子・須永 進・高橋種昭・萩原英敏 1989 現代児童の生活実態に関する研究 その1 日教心第31回総会論文集, 278.
- 藤森 進・貴志 成 1989 教師の期待効果の確率的因子分析による一考察 日教心第31回総会論文集, 369.
- 今津孝一郎 1988 教師の現在と教師研究の今日的課題 教育社会学研究 第43集, 5—17.
- 稲垣恭子 1989 教師・生徒の相互行為と教室秩序の構成 —「生徒コード」をてがかりとして— 教育社会学研究 第45集, 123—135.
- 磯崎三喜年・高橋 超 1988 友人選択と学業成績における自己評価維持機制 心理学研究 59, 113—119.
- 伊藤晴朗・浜名外喜男・吉田寿夫・村中明彦・藤本明彦 1989 児童の回答に対する教師のフィードバックに関する研究 日教心第31回総会論文集, 381.
- 菊池章夫 1989 社会的スキルの問題 日教心第31回総会論文集, L7.
- 菊池章夫 1979 教師行動研究の動向(2) 児童心理, 33(2), 367—385.
- 岸田元美 1989 教師・生徒の再検討 日教心第31回総会論文集, L21.
- 小島賢一 1989 非行少年に見られる「いじめ」について V 日教心第31回総会論文集, 287.
- 小室哲範 1987 教師の職能発達についての一考察 上越教育大学修士論文（未発表）.
- 小室哲範・蘭 千壽 1989 教師による児童のパーソナリティ認知とスクールモラルの関係 日教心第31回総会論文集, 256.
- 楠見幸子 1989 二者関係における選択パターンおよびその変化と心理的特性の相互理解との関連 心理学研究 60, 9—16.
- 前田健一 1989 幼児の仲間内地位と社会的スキルの教師評定 日教心第31回総会論文集, 152.
- 舩田弘子 1989 高校生における家庭内の性役割の認識 I 日教心第31回総会論文集, 285.
- 松原敏浩 1989 部活動の指導方法についての研究 日教心第31回総会論文集, 124.
- 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.
- 三浦香苗 1989 授業中の行動と学力および児童の認知 日教心第31回総会論文集, L31.
- 宮沢秀次 1988 女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究 教育心理学研究 36, 258—263.
- 水野りか・杉村伸一郎・梶田正己・石田勢津子・伊藤篤・中野靖彦・石田裕久 1989 学習指導様式の日・豪・韓国比較 —その4: 指導行動の構造比較— 日教心第31回総会論文集, 372.
- 村中明彦・浜名外喜男・吉田寿夫・伊藤晴朗・藤本明彦 1988 児童に対する教師のフィードバックに関する研究—児童の特性による処遇差の観点から— 日教心第31回総会論文集, 258.
- 長根光男 1989 学校生活における児童の心理的ストレ

- スの分析 日教心第31回総会論文集, L20.
- 中村奈緒子・関真理子・安香 宏 1989 児童における規範意識・行動とその関連要因(2) 家庭のしつけと児童の規範意識・行動 日教心第31回総会論文集, 116.
- 中澤 潤 1989 児童の社会的スキルと社会的情報処理の横断的発達 日教心第31回総会論文集, 148.
- 奈須正裕 1988 Weiner の達成動機づけに関する帰属理論についての研究 教育心理学研究, 37, 84-95.
- 西 穰司 1988 小学校教師の職業的能力の発達に関する研究 昭和63年度科学研究(一般C)報告書
- 丹羽洋子 1989 児童の達成における原因帰属-感情反応について 教育心理学研究, 37, 11-19.
- 小原政秀・荒木紀幸 1989 教師ストレス検査の開発 日教心第31回総会論文集, 205.
- 小倉泰夫・松田文子 1988 生徒の内発的動機づけに及ぼす評価の効果 教育心理学研究, 36, 144-151.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968 *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- 桜井茂男 1989 内発的動機づけに及ぼす外的評価の予告と報酬予期の効果 教育心理学研究, 37, 29-35.
- 三宮真智子・竹内史宗 1989 「叱られ」経験の認知について(2) 日教心第31回総会論文集, 281.
- 佐藤公文 1989 児童の教師への期待に関する一研究 日教心第31回総会論文集, 255.
- 嶋野重行 1989 小学校教師の指導的態度と「問題行動」認知の関連(1) 日教心第31回総会論文集, 257.
- 関真理子・中村奈緒子・安香 宏 1989 児童における規範意識・行動とその関連要因(1) -児童のスクールモラル・規範意識と行動- 日教心第31回総会論文集, 115.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. 1976 Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- 下斗米淳 1988 社会的フィードバックが受け手の自己概念変容に及ぼす効果 -送り手についての受け手の認知が果たす割合- 心理学研究, 59, 164-171.
- 篠原しのぶ 1989 青少年の価値観の形成に関する研究Ⅲ -タイ・韓国・日本の小学生生活の比較を中心に- 日教心第31回総会論文集, 277.
- 杉村伸一郎・水野りか・梶田正己・石田勢津子・伊藤篤・中野靖彦・石田裕久 1989 学習指導様式の日・豪・韓国比較 -その5: 指導信念の構造比較- 日教心第31回総会論文集, 373.
- 高田知恵子・田村 宏・藤永 隆・下村定利・黒梅恭芳・高田利武 1989 中学生の部活動と自己概念との関連 日教心第31回総会論文集, 248.
- 高田利武・藤崎真知代・馬場謙一 1989 青年期の自己再構成における対人的側面と「人まえ」への恐怖 日教心第31回総会論文集, 117.
- 竹下由起子 1987 社会部門 教育心理学年報, 第26集〔1986年度〕87-96.
- 竹内史宗・三宮真智子 1989 「叱られ」経験の認知について(1) 日教心第31回総会論文集, 280.
- 田中純夫・安香 宏 1989 児童の規範意識と児童が認知する教師の勢力資源 日教心第31回総会論文集, 118.
- 瀧野揚三 1989 中学生の対教師態度についての研究(1) 日教心第31回総会論文集, 260.
- 田崎敏昭 1989 学級集団における児童の勢力行使に関する研究(Ⅰ) 日教心第31回総会論文集, 251.
- 千葉雄志・古屋陽子・古屋 健 1989 青年期における孤独感・疎外感と友人関係 -中学生の場合- 日教心第31回総会論文集, 282.
- 富田庸子 1989 児童による教師の対児童感情認知について 日教心第31回総会論文集, 259.
- 植田清美 1989 幼稚園におけるルール -物と場所を巡るいざこざから- 日教心第31回総会論文集, 153.
- 内山絢子 1989 性非行少女の規範感覚 日教心第31回総会論文集, 269.
- 浦光博・南隆男・稲葉昭英 1989 ソーシャル・サポート研究-研究の新しい流れと将来の展望- 社会心理学研究, 4, 78-90.
- Willis, S. 1972 *Formation of teachers' expectations of students' academic performance*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- 山際勇一郎 1989 外的報酬が内発的動機づけにおよぼす影響 日教心第31回総会論文集, 265.
- 吉田明弘 1989 グループ編成における友人関係の変化について(Ⅲ) 日教心第31回総会論文集, 246.
- 吉田寿夫 1989 学校の人間関係 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一(編)『社会心理学パースペクティブ2』pp. 221-252.
- 吉川政夫・網野武博・山本清恵・石井哲夫 1989 施設入所児童のパーソナリティの発達Ⅱ -パーソナリティの健康度の施設別及び問題行動別の視点から- 日教心第31回総会論文集, 276.