

「発達臨床心理学のニューフロンティア」

1. 教育領域
2. キャリア発達領域
3. 感情領域
4. 対人関係領域

1. 教育領域

教室の中で育まれる学業コンピテンス

筑波大学大学院人間総合科学研究科：外山 美樹

Academic competence in the classroom setting

Miki Toyama

はじめに

学業コンピテンス (academic competence) とは、“学習に対する認知された有能さ”と定義される (Harter, 1985)。学業コンピテンスに関する研究は、教育心理学における最も関心の高いテーマの1つとして、今もなお精力的に研究が行なわれている。というのは、学業コンピテンスは、それ自体が重要な結果変数であるのみならず、他の望ましい心理的、行動的結果を促進する重要な媒介変数であるからである。例えば、好ましい学業コンピテンスの形成によって学業達成が促進されることが、様々な研究から明らかになっている (e.g., Guay, Boivin, & Hodges, 1999)。そこで、どうすれば子どもらの学業コンピテンスを高揚させることが可能であるのかについて、活発に研究がされているのである。

学業コンピテンスを形成する要因

学業コンピテンスを形成する要因とは一体何であろうか。まずは、客観的な学業達成 (e.g., 学業成績) が挙げられる。学業達成が高い生徒は高い学業コンピテンスを形成し、反対に学業達成の低い生徒は低い学業コンピテンスを形成しやすいことは、いわば当然のことであろう。

しかしながら、学業コンピテンスは、自身の客観的な学業達成においてのみ決定されるわけではない。例えば、学業成績と学業コンピテ

ンスの間に報告されている相関係数は、おおむね.30程度 (e.g., 桜井, 1985) であり、その関係は概して高くはない。このことは、学業コンピテンスを形成する要因として、自分の学業成績のほかにも別の要因が影響していることを示唆するものである。例えば、社会的比較過程、つまり、周りの人たちの学業成績もまた、個人の学業コンピテンスに影響を及ぼすことが考えられる (e.g., 外山, 2007)。

このことに対して外山 (2004) は、学業成績と学業コンピテンスの関連性は、自分と仲の良い友人がどのくらい上手く学業的に遂行しているのかに依存することを見いだした。つまり、自分と親しい友人の学業成績が低い場合よりも高い場合に、学業成績と学業コンピテンスの関係が弱くなることを見いだし、個人の中に社会的比較過程が根付いていることを示唆している。

また、学業コンピテンスの形成に、周りの他者による影響、すなわち社会的比較が関係していることを示す研究として、Marshら (e.g., Marsh, 1987, 1991, 1994; Marsh, Kong, Hau., 2000) の研究がある。Marsh (1987) は、子どもが、自分が所属する学校やクラスといった参照グループ内の学業達成と自分のそれを比較し、この社会的比較によって得られた他の生徒らの相対的な達成を、自身の学業コンピテンスを形成する基盤として使用することを命題とし、“井の中の蛙効果 (big-fish-little-pond effect)” と呼ばれる概念を提唱したのである。

“井の中の蛙効果”とは

Marshらは、学業コンピテンスは個人の学業水準と正の関係にあるが、学校やクラスの学業水準（学校・クラスの平均的成績）とは負の関係にあることを見だし、こうした現象を“井の中の蛙効果”と呼んだ。これは、同じ成績の生徒であっても、良くできる生徒ばかりの学校あるいはクラスの中では、優秀な生徒たちとの比較のために否定的な学業コンピテンスを形成し、あまりできない生徒ばかりの学校やクラスの中では、レベルの低い生徒たちとの比較のために好ましい学業コンピテンスを形成しやすいという現象のことである。少しわかりにくいので、具体的な例を示す。

ここにAさんとBさんがいると仮定する。AさんとBさんは、高校入学直前まではほとんど同じ学業成績であったのにも関わらず、Aさんは学業レベルの高い進学校に入学したのに対して、Bさんはたまたま高校受験で失敗してしまい、Aさんとは違った、学業レベルがそれほど高くはない高校に入学することになった。数ヵ月後（あるいは数年後）の2人の様子はというと、Aさんが、優秀な友だちとの比較のために学業コンピテンスを低下させてしまい、学業に対する意欲が失われ、最終的には悪い成績しか修めることができなかったのに対して、Bさんは、自分よりも学業レベルの低い生徒たちとの比較のために学業コンピテンスが高まり、それによって学業に対する意欲が向上し、最終的にはAさんよりも高い成績（標準テストにおける成績）を修めることになったのである。

“井の中の蛙効果”は、同じ能力の生徒であっても学業水準の高い学校に入学したばかりにネガティブな影響を被るといった、世の中の常識とはいわば逆説的な見解を提出したものであり、提唱されるや否や大きな反響を呼んだ。そして今日まで、それを支持する形での実証的研究が数多く見られている（外山, 2008）。

“井の中の蛙効果”の実証的研究

44校の香港の高校生7,997名を対象にしたMarsh et al. (2000)の研究では、個人の学業水準（3水準）と高校の学業水準（3水準）に基づいて被調査者を9（3×3）群に分け、群別による学業コンピテンスの値（平均が0、標準偏差が1になるように標準化した値）を検討したところ、Table 1に示したようになった。Table 1より、学業コンピテンスは、高校の学業水準が高くなるほど低下していることが分かる。これは、同じ成績の生徒であっても、良くできる生徒ばかりの学校の中では、優秀な生徒たちとの比較のために否定的な学業コンピテンスを形成し、あまりできない生徒ばかりの学校やクラスの中では、レベルの低い生徒たちとの比較のために好ましい学業コンピテンスを形成しやすいという“井の中の蛙効果”を示すものである。

また、Marsh (1987) は、個人の学業水準を

Table 1 個人／高校の学業水準別の学業的自己概念

個人の学業水準	高校の学業水準			
	低	中	高	計
低				
実測値	-0.24	-0.38	-0.45	-0.29
期待値	-1.14	-0.96	-0.87	-1.08
<i>n</i>	1742	709	56	2507
中				
実測値	0.12	-0.06	-0.17	-0.03
期待値	-0.20	-0.09	0.10	-0.08
<i>n</i>	704	1384	514	2602
高				
実測値	0.53	0.38	0.26	0.30
期待値	0.79	0.80	1.22	1.12
<i>n</i>	125	521	1972	2618
計				
実測値	-0.11	-0.06	0.16	0.00
期待値	-0.79	-0.15	0.95	0.00
<i>n</i>	2571	2614	2542	7727

(Marsh, Kong, & Hau (2000) より作成)

注1) 値は、標準化した値である。

コントロールした場合 (Figure 1 参照), 生徒の学業コンピテンスに及ぼす学校の学業水準の標準偏回帰係数 (β 係数) は -0.23 であったことを示しており, レベルの高い学校に所属することによって, 否定的な学業コンピテンスを形成しやすくなるという“井の中の蛙効果”を実証している。同様の結果は, 様々な国の高校生を対象にした数多くの研究で示されている (e.g., Marsh, 1991, 1994; Marsh et al., 2000)。

Schwarzer, Jerusalem, & Lange (1983) は, Marsh らとは異なったアプローチを用いて, “井の中の蛙効果”を確認している。Schwarzer et al. (1983) が小学校から学業水準の違う中学校に進学したドイツの生徒に対して学業コンピテンスを測定したところ, 中学校進学時にはレベルの低い学校に進んだ生徒よりレベルの高い学校に進んだ生徒の方が, 好ましい学業コンピテンスを形成していたが, 中学1年生の終わりにおいては, 両者の学業コンピテンスには差がなくなっていた。同じく, ドイツの生徒を対象にした研究 (Schwarzer, Lange, & Jerusalem, 1982) において, 学業水準の高い生徒が学業水準の高い学校に進学すると学業コンピテンスが低下する一方, 学業水準の低い生徒が学業水準の低い学校に進学することで学業コンピテンスが高まることも報告されている。

さらに, 学業水準が高い生徒は, 能力別編成クラスよりも普通クラス (mixed-ability class) に在籍の方が肯定的な学業コンピテンスを形成しやすいのに対して, 学業水準が低い生徒は, 普通クラスよりも能力別編成クラスに在籍の方が学業コンピテンスが高いことが示され

る (Tracey & Marsh, 2000) など, “井の中の蛙効果”は, クラス単位においても見られることが確認されている。個人の学業水準をコントロールした場合, クラスの学業水準は個人の学業コンピテンスにネガティブな影響を与えること (Figure 1 参照) も同様に確認されている (Skaalvik & Rankin, 1995)。

Tracey, Marsh, & Craven (2003) は, 軽度の精神遅滞児 (IQ=56-75) を対象に学業コンピテンスを検討したところ, 精神遅滞サポートクラスという特別なクラスにフルタイム在籍していた精神遅滞児の方が, 普通クラスにフルタイム在籍していた精神遅滞児よりも, 学業コンピテンスに加え, 自尊感情や社会的コンピテンスも高いことを見いだした。こうした障害児を対象にした研究においても “井の中の蛙効果” が広く確認されている (e.g., Tracey & Marsh, 2000)。

“井の中の蛙効果”が及ぼす影響

学業水準の高い学校やクラスに所属したばかりに学業コンピテンスが低下するという “井の中の蛙効果” を被った子どもにはどのような影響が生じるのであろうか。冒頭でも述べたように, 学業コンピテンスは他の望ましい心理的, 行動的結果を促進する重要な媒介変数である。特に, 学業コンピテンスは学業成績の決定要因であることがこれまで数多くの研究で報告され (e.g., Guay et al., 1999), 否定的な学業コンピテンスを形成することによって学業達成が阻害されやすい傾向にあることが実証されている。

“井の中の蛙効果”の及ぼす影響を多面的に捉えたものとしては, Marsh (1991) の研究がある。Marsh (1991) は, 36校の高校生14,825名を対象にして縦断的な研究を行っている。その結果, 入学した高校の学業水準が高くなればなるほど, 学業コンピテンスにとどまらず, 様々な側面においてネガティブな影響が生じることが明らかになったのである。そして, 学業水準の高い高校へ入学することによって低い学業達成につながるプロセスには, 学業コンピテ

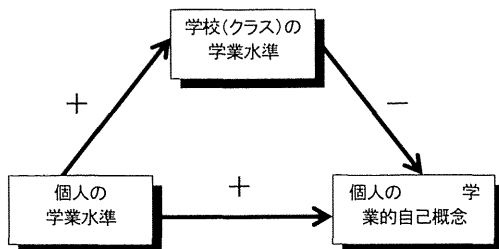


Figure 1 “井の中の蛙効果 (big-fish-little-pond effect)” のモデル

ンスが媒介することが実証された。また、こうしたレベルの高い高校へ入学することへのネガティブな影響は、高校時代においてのみならず、大学2年時における学業に対する努力や意欲、授業の出席率などにおいても継続的に見られることが明らかになった。

4年間の縦断的追跡を行った Marsh et al. (2000) の研究においても、学業水準の高い高校へ入学することへのネガティブな影響は長期間継続すること、そして、時を経るごとにそのネガティブな影響が強まることが示されている。さらに、高校2年時と3年時における学業成績には、過去の学業成績をコントロールした後も、学業コンピテンスが影響を及ぼすことが確認された。つまり、レベルの高い高校に入学することで否定的な学業コンピテンスが形成され、その結果、学業成績が低下するという一連の因果関係プロセスが認められたのである。

おわりに

Marsh (1987) が“井の中の蛙効果”を提唱して以来20年が過ぎようとしているが、今日まで“井の中の蛙効果”を支持する研究が集積されている。“井の中の蛙効果”は文化を越えて普遍的に見られる頑健な現象であることも明らかになっている (Marsh & Hau, 2007)。

近年、動機づけ研究においては、社会的文脈の中で論じられることの必要性が指摘されている。我々は他者とのさまざまな関わりの中で生活しており、そうした中で形成される動機づけはすぐれて社会的なものであり、他者規定的な側面を強くもっている。今後は、“井の中の蛙効果”のような社会的文脈を考慮に入れた動機づけの性質やメカニズムを解明することが、教育実践へ大きな示唆を与えるものと考えられる。

引用文献

Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E.V.E. (1999). Social comparison processes and academic

achievement: The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 564-568.

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver.

Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 280-295.

Marsh, H.W. (1991). The failure of high-ability high schools to deliver academic benefits: The importance of academic self-concept and educational aspirations. *American Educational Research Journal*, *28*, 445-480.

Marsh, H.W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, *56*, 439-456.

Marsh, H.W. & Hau, K.T. (2007). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural [26-country] test of the negative effects of academically selective schools. In D.A. Stapel & H. Blanton (Eds.), *Social comparison theories*. (pp.299-316). Psychology Press.

Marsh, H.W., Kong, C.K., & Hau, K.T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 337-349.

桜井茂男 (1985). 児童のコンピテンスと学業成績について 相談学研究, *18*, 17-23.

Schwarzer, R., Jerusalem, J., & Lange, B. (1983). *The change of self-concept with respect to reference group in school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

(Marsh, 1987による)

Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem

- Bezugsgruppenwechsel [Self-concept development after a reference-group change]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 14, 125-140.
(Ludtke, Koller, & Marsh, 2005による)
- Skaalvik, E.M., & Rankin, R.J. (1995). Dimensions of math and verbal self-concept and the Internal/External Frame of Reference model. In A. Oosterwegel & R.A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. Pp.219-237.
- 外山美樹 (2004). 中学生の学業成績と学業コンピテンスの関係に及ぼす友人の影響 心理学研究, 75, 246-253.
- 外山美樹 (2007). 中学生の学業成績の向上における社会的比較と学業コンピテンスの影響 - 遂行比較と学習比較 - 教育心理学研究, 55, 72-81.
- 外山美樹 (2008). 教室場面における学業的自己概念 - 井の中の蛙効果について - 教育心理学研究, 56, 560-574.
- Trancy, D., & Marsh, H.W. (2000). Self-concepts of primary students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placement. In *Conference proceedings of the 2000 SELF Research Centre conference*. Sydney, Australia: University of Western Sydney, SELF Centre.
(Marsh & Hau, 2007による)
- Trancy, D.K., Marsh, H.W., & Craven, R.G. (2003). Self-concepts of preadolescent students with mild intellectual disabilities: Issues of measurement and educational placement. In H.W. Marsh, R.G. Craven, & D.M. McInerney (Eds.), *International advances in self research (Vol.1)*. Greenwich, CT: Information Age. pp.203-230.

青年期における援助要請研究の動向

立 正 大 学 心 理 学 部：永井 智
日本学術振興会特別研究員・筑波大学大学院人間総合科学研究科：本田 真大

An overview of studies on help-seeking among adolescents

Satoru Nagai and Masahiro Honda

援助要請に関する研究は、大きく2つに分類することができる。1つは、援助要請の規定因を明らかにするもの、もう1つは援助要請が適応に及ぼす影響を明らかにするものである。本稿では、近年の思春期・青年期における援助要請の研究動向について、この2つの分類を基に概観する。

援助要請の規定因に関する研究

水野・石隈 (1999) は、援助要請の規定因を「ネットワーク変数」「パーソナリティ変数」「個人の問題の深刻さ、症状」「デモグラフィック要因」という4つの領域に分類している。以降、この分類に基づき、小学校高学年 (永井, 印刷中 a), 中学生 (水野・石隈・田村, 2006; 永

井・新井, 2007, 2008; 水野・石隈, 2004), 大学生(木村・水野, 2004, 2008; 永井, 印刷中b)など, 様々な発達段階を対象とした実証的研究が蓄積されている。また, 海外でもこれに類似した要因の整理が見られる(e.g., Rothi, & Leavey, 2006)ように, 上記の分類は援助要請研究において重要な知見であるといえる。しかしながら研究の蓄積に伴い, 援助要請の規定因に関する研究では, いくつかの課題点も明らかになっている。

第1の課題は, 先行研究の多さにもかかわらず, 各要因と援助要請との関連には一貫しない結果も多いという点である。そのため, 実際に援助要請を規定する要因は, 十分に明らかになっているとはいえない。

例えば「パーソナリティ変数」である自尊感情は, 多くの研究で扱われるものの, 援助要請との間に一貫した結果は示されていない(e.g., 木村・水野, 2004; 水野・石隈・田村, 2006)。また, 「個人の問題の深刻さ, 症状」の一つである抑うつとの関連についても, 一貫しない結果がしばしば報告される(e.g., Deane, Wilson, & Ciarrochi, 2001; Kelly & Achter, 1995)。

こうした点について永井(印刷中b)は, 4つの領域間の関連を考慮することの必要性を論じている。「ネットワーク変数」「パーソナリティ変数」「個人の問題の深刻さ, 症状」「デモグラフィック要因」といった変数は, 相互にも影響を与える関係にある。そのため, 各変数が援助要請に対して与える影響を検討するためには, 単に各変数と援助要請との関連を個別に検討するのではなく, 変数間の関連も考慮した上で分析を行う必要がある。永井(印刷中b)は, 共分散構造分析を用いて, 従来の主要な変数が援助要請に与える影響を検討している。その結果, 各変数と援助要請との関連を個別に検討した場合とは異なる影響関係が示されたことを報告している。今後, 知見を整理してゆくためには, こうした方法による研究の蓄積が必要であると考えられる。

第2の課題は, 先に挙げた4領域の要因で

は, 少なくともわが国における学生相談などの専門家への援助要請に対する説明率が十分でないという点である。

例えば, 木村・水野(2004)の研究では, 性別, 年齢, 悩みの深刻度, 自尊感情, 自己隠蔽, 援助不安, 学生相談の認知度という多くの独立変数を用いて学生相談への被援助志向性に対する影響を検討した。その結果, R^2 は悩みの種類によっても異なるが, 高いもので.12であった。また, 永井(印刷中b)の研究では性別, ソーシャルサポート, 自尊感情, 自尊感情の脆弱性, 抑うつ, 悩みの経験による大学生における専門家への援助要請意図への R^2 はわずか.06であった。このように, 従来の分類では, わが国における専門家への援助要請を説明するには十分ではなく, また別の異なる視点が必要となると考えられる。

例えば木村・水野(2008)は, Theory of Planned Behavior (Ajzen, & Fishbein, 1980)に基づき, 行動に対する態度, 知覚された行動統制感, 主観的規範という3要因による, 大学生における学生相談への被援助志向性への影響を検討している。その結果, 悩みの種類などによって多少の差はあるものの, R^2 は.13~.36と, 従来と比べて比較的高い値が得られている。そのため, 専門家に対する援助要請の規定因を明らかにする場合, このように別の視点を取り入れた検討を行う必要があると考えられる。

課題点の第3は, 変容可能な援助要請の規定因を同定する必要があるという点である。すなわち多くの研究が, 援助要請の促進の必要性を論じているにもかかわらず, 援助要請の規定因を明らかにする研究は余りなされていない。

この点については, 木村・水野(2004)による援助不安, 永井・新井(2007)による利益・コストの予期といった心理的な要因が利用できる可能性がある。こうした変数は理論上, 援助要請に影響するだけでなく, 経験によって変容すると考えられるからである。しかしながら, こうした変数を用いた研究はまだ報告が少なく, 更なる検討が必要である。

援助要請が適応に及ぼす影響に関する研究

援助要請と適応に関する研究は、①適応状態が援助要請の促進・抑制に与える影響の検討、②援助要請がその後の適応に与える影響の検討、の2つに整理される（本田・新井・石隈、2009）。①の立場の研究は適応状態を援助要請の規定因としてとらえていると言えよう。ここでは②の立場である、援助要請がその後の適応に与える影響に関する研究を概観する。そのため、援助要請の中でも援助要請行動（help-seeking behavior）を扱った研究を取り上げ、青年期を対象とした研究を概観する。

援助要請行動が適応に与える影響を検討する際に、大きく2つのアプローチがなされている。1つは、援助を求めた経験の有無や頻度といった援助要請行動の実行量に注目した研究である。もう1つは、援助要請行動後の過程に焦点を当てた研究である。

まず、援助要請行動の実行量に注目した研究を学校心理学における5領域（石隈、1999）の枠組みを参考に概観する。援助要請行動と学習・進路面の適応との関連について、Trusty & Harris（1999）の研究では中学2年生を対象とし、カウンセラーと教師に高校や進路の悩みの援助要請行動を行うことは、高校卒業後2年後の自分に対する学業面での期待と関連しなかった。水野・石隈・田村（2003）は中学生が過去半年間に行った援助要請行動は学業面での適応感と関連せず、進路面での適応感と正の関連があることを示している。

社会面の適応では、援助要請行動は中学生の対人関係および社会面の適応感と関連することが明らかにされた（e.g., 本田他、2009；水野他、2003）。これらの知見は、青年期の援助要請行動には情報探索と対人関係の発展の2つの機能があるというSullivan, Marshall, & Schonert-Reichl（2002）の指摘と一致する。

心理・健康面の適応との関連では、Rickwood（1995）は高校生の援助要請行動と12週間後のGHQ12の間にほとんど関連がないことが報告されている。さらに、本田・新井・石隈（2006）

の研究では中学生の援助要請行動は1ヶ月後のストレス反応と関連しなかった。水野他（2003）では援助要請行動と心理面、健康面の適応感との間に負の関連が得られた。

これらの研究知見は必ずしも一貫しているとは言えないものの、対人関係や社会面の適応に対しては援助要請行動が適応を促進する可能性が示唆される。一方で、心理・社会面の適応感に関しては、水野他（2003）やRickwood（1995）の研究の一部において援助要請行動が適応感と負の関連があることが確認されている。このことは援助を求めるほど適応状態が悪化することを意味する。このように、援助要請行動の実行量と適応との関連は、適応の側面ごとに異なっている可能性が指摘できる。そのため、援助要請行動が適応に与える影響を明らかにするには適応の側面ごとに検討する必要がある。

次に、援助要請行動後の過程に注目した研究を概観する。援助要請行動の後には相手から援助を受けると考えられるため、相手からの援助そのものが適応に及ぼす影響を検討する必要がある。この点については、これまで多くなされてきたソーシャルサポート研究、とりわけ実行されたサポート（e.g. Barrera, 1986）に関する研究知見が有益であろう。その他に、「援助要請行動を実行した後」という文脈を考慮すると、援助要請行動後には自分が受けた援助を評価する過程があると考えられる（高木、1997）。そこで本田・石隈（2008）は高木（1997）を参考に、「援助評価」という概念を提唱している。「援助評価」は「援助を提供されたときやその後に行われる、他者から提供された援助が自分自身に与えた影響に対する認知的評価」と定義され、信頼性と妥当性が確認されている（Honda, Arai, & Ishikuma, 2006；本田・石隈、2008）。そして、1ヶ月前の適応状態を統制すると、援助要請行動の実行量はストレス反応や学校生活享受感と関連しなかったが、援助評価は援助要請行動後のストレス反応、学校生活享受感と関連し、援助評価によって適応状態が向上も悪化もし得ることが明らかにされた（本田・

新井, 2008)。さらに, 援助評価が学習・進路面や心理・社会・身体面の適応感に与える影響は援助要請時に実行されたサポートよりも強い可能性が示唆された (本田・新井・石隈, 2008)。

このように, 援助要請行動後の適応に与える影響において, 援助要請行動の実行量や援助要請時に実行されたサポートと比べて, 援助評価の方がその影響力が強い可能性がある。しかし, 援助要請行動後の過程に関する研究は少なく, 今後も研究知見を蓄積していくことが望まれる。

引用文献

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Deane, F.P., Wilson, C.J., & Ciarrochi, J. (2001). Suicidal ideation and help-negation: Not just hopelessness or prior help. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 901-914.
- Honda, M., Arai, K., & Ishikuma, T. (2006). The investigation of the factor structure model for a Japanese version of the Scale for Evaluations of Help for junior high school students. *International Congress of Psychotherapy in Japan and The Third International Conference of Asian Federation for Psychotherapy*, 102.
- 本田真大・新井邦二郎 (2008). 中学生の悩みの経験, 援助要請行動, 援助に対する評価 (援助評価) が学校適応に与える影響 学校心理学研究, 8, 49-58.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2006). 中学生の悩みの経験, 援助要請行動が学校適応に与える影響 日本教育心理学会第48回大会発表論文集, 722.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2008). 中学生の悩みの深刻さ, 援助要請時に受けた援助, 受けた援助の期待との一致, 援助評価と学校適応の関連の検討 筑波大学心理学研究, 36, 57-66.
- 本田真大・石隈利紀 (2008). 中学生の援助に対する評価尺度 (援助評価尺度) の作成 学校心理学研究, 8, 29-40.
- 本田真大・石隈利紀・新井邦二郎 (2009). 中学生の悩みの経験, 援助要請行動が対人関係適応感に与える影響 カウンセリング研究, 42, 176-184.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- Kelly, A.E., & Achter, J.A. (1995). Self-concealment and attitudes toward counseling in university students. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 40-46.
- 水村真人・水野治久 (2004). 大学生の被援助志向性と心理的変数との関連について - 学生相談・友達・家族に焦点を当てて カウンセリング研究, 37, 260-269.
- 水村真人・水野治久 (2008). 大学生の学生相談に対する被援助志向性の予測 - 周囲からの利用期待に着目して - カウンセリング研究, 41, 235-244.
- 水野治久・石隈利紀 (1999). 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, 47, 530-539.
- 水野治久・石隈利紀・田村修一 (2003). 中学生を取り巻くヘルパーからのソーシャルサポートと適応に関する研究 コミュニティ心理学研究, 7, 35-46.
- 水野治久・石隈利紀・田村修一 (2006). 中学生を取り巻くヘルパーに対する被援助志向性に関する研究 - 学校心理学の視点から - カウンセリング研究, 39, 17-27.
- 永井 智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207.
- 永井 智・新井邦二郎 (2008). 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動 - 予期される利益・コストとの関連 - 学校心理学研究, 8, 41-48.

- 永井 智 (印刷中 a). 小学生における援助要請意図－学校生活満足度、悩みの経験、抑うつとの関連－ 学校心理学研究.
- 永井 智 (印刷中 b). 大学生における援助要請意図－主要な要因間の関連から見た援助要請意図の規定因－ 教育心理学研究.
- Rickwood, D.J. (1995). The effectiveness of seeking help for coping with personal problems in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 685-703.
- Rothi, D.M., & Leavey, G. (2006). Mental health help-seeking and young people: A review. *Pastoral Care in Education*, 24 (3), 4-13.
- Sullivan, K., Marshall, S.K., & Schonert-Reichl, K.A. (2002). Do expectancies influence choice of helper?: Adolescent's criteria for selecting an informal helper. *Journal of Adolescent Research*, 17, 509-531.
- 高木 修 (1997). 援助行動の生起過程に関するモデルの提案 関西大学社会学部紀要, 29, 1-21.
- Trusty, J., & Harris, M.B.C. (1999). Lost talent: Predictors of the stability of educational expectations across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14, 359-382.
- 山口豊一・水野治久・石隈利紀 (2004). 中学生の悩みの経験・深刻度と被援助志向性の関連－学校心理学の視点を生かした実践のために カウンセリング研究, 37, 241-24.

教師の「叱り」に関する研究の概観

筑波大学大学院人間総合科学研究科：佐藤 純

A review of study about the teacher's scolding to students

Jun Sato

問題と目的

南本 (2005) によると、多くの学校教師は学校教育の諸場面で児童生徒に働きかける際に、多くの困難性を感じている。特に中学校教師は、生徒の規範意識の低下への対応に困難を感じており、問題を抱えた子どもへの指導に際して「しかり方に関する」ことを最も注意しているという結果も示されている (南本, 2005)。また、中学校教師は子どもの問題行動や子どもとの関係にストレスを感じている割合が高く、そうしたストレスの結果、43%の中学校教師が必要以上に子どもを叱ってしまうという結果も

ある (秦, 1991)。そして、学級規範を逸脱して怠慢な活動をとっている児童に、そうした活動を止めるような直接的な指示や忠告をする場合、教師は負担を強く感じていることも示されている (西口, 1999)。教師が子どもへの対応に苦慮するという現象は、どの時代でも見られることであろう。しかし、近年のように「優しい関係」 (土井, 2008) が重視される社会では、生徒との対立の可能性をはらむ「叱り」という行為は、それが教育的に意義あるものとしても、実行に困難を感じる教師は少なくないのかもしれない。

「叱り」については、遠藤・吉川・三宮

(1987)の学会発表以来、親や教師によって発せられる叱りことばのパターンや、その言葉が子どもによってどのように認知され、その後の行動に影響を与えるかといった、「叱り」のプロセスに関する研究が、一時期集中的になされた。1995年発行の『教育心理学年報』においては、竹内によって「子どもは『叱り』をどのように感じているか」というタイトルで、子どもへの「叱り」に関する自身の研究を中心にその知見がまとめられている。その後は、研究紀要レベルでの実証的研究は蓄積されてきているものの、研究が大きく進展している様子は見受けられない。「叱り」は教育活動において避けられない行為であり、教育心理学や発達臨床心理学において、より注目すべき研究テーマであると考えられる。そこで本研究では、竹内(1995)のレビュー以降の教師の「叱り」に関連する研究を中心に概観し、「叱り」研究に関する問題点と展望について述べることを目的とする。

教師の「叱り」を構成する要素

先行研究を概観する前に、教師の「叱り」を構成すると考えられる要素 (Table 1) について簡単に説明する。

まず、教師の信念が考えられる。これは、教師がどのような教育信念や指導態度を持っているかを意味し、教師の個人的要因と考えられる。

次に挙げるのは、叱られる対象となる行為が発生した状況や場面の要因である。つまり、教師の側から考えれば、叱られて当然の状況であるのか、情状酌量の余地があるのかによって、その叱り方にも違いが出てくるであろうし、叱られる子どもの側からみれば、同じ叱り方で

Table 1 教師の「叱り」の構成要素

教師の信念
状況・場面
「叱り」の表現
児童生徒の認知・感情
児童生徒の行動的反応

あっても状況や場面によって、その受け止め方は変わってくるであろう。

次は、「叱り」の表現に関するものである。先にも示したように、遠藤他によって叱りことばに関する研究は多くなされ、特定の叱りことばは状況や場面に関係なく、共通したメッセージを伝えることが明らかにされている。

児童・生徒の認知・感情とは、児童・生徒が自らが受けた「叱り」について、叱り手の意図や要求をどのように捉え、叱られた行為についてどのように評価するか、または感じるかを示すものである。

最後に、児童・生徒の行動的反応とは、叱られた後にどのように反応するか、または行動変化するかを示すもので、「叱り」の効果を表すものである。

本研究では、以上の5つの要素に分けて、先行研究を概観する。

(1) 教師の信念

「叱り」と教師の信念について直接的に扱った研究は多くない。例えば、西口(2000)は、小学校の学級で見られる6つの問題場面を提示し、指導に対する教師の信念と言葉かけの関連を検討している。その結果、「叱るべきだ」という信念の強い教師は、「叱る」ことで児童の逸脱した振舞を統制する必要を強く感じていると考えられ、婉曲的に指示したり子どもの行動を静観したりするよりも、むしろ「～しなさい」といった直接的な指示を与える傾向を見出している。

しかし、生徒への関わり方について困難を感じている教師が多い(南本, 2005; 都丸・庄司, 2005)という状況からも、教師自身が「叱り」について、その意義、方法、効果をどのように考えているのかについて検討することも重要なテーマとなると考えられる。

(2) 状況・場面

心理的リアクタンスに関する研究の知見によると、説得においては初期態度が重要な要因であると言われる(今城, 1995)。つまり、教師が

らの「叱り」を受ける前に、叱られる対象となった問題について叱られ手である子どもがどのような態度を持っていたかが「叱り」の効果に影響を及ぼすと考えられる。一方、「叱り」について検討した研究においては、初期態度を操作した研究は見受けられないものの、その問題が発生した状況について検討した研究はいくつか散見される。

松田・林（2005）は、どのような経緯（責任の有無）で叱られたかについて検討し、自分に責任がないと感じている時の方が母親からの叱りことばに対して反発や主張が多いという結果を得ている。西野（2005）は、これも母親からの「叱り」についてはあるが、叱責理由の異なる場面での叱りことばが子どもの認知に与える効果について検討している。その結果、思春期に近い時期の子どもでは、母親の叱りことばの脅威が強い方が言語的反発を強め、脅威が弱い方が受諾されやすいことが示された。また、叱責される問題行動に至る状況が叱りことばの認知に大きく関与していることが明らかとなっている。

たしかに実際の叱責場面を考えた場合、特定の有効な叱り方があるというよりは、当該の問題行動に対する責任の大小や、本人の意図（過失）、問題行動自体の重要性などによって、本人が受け入れやすい叱り方は異なってくるであろう。上記の研究のように場面や状況を詳細な検討することが、今後の「叱り」研究においては重要となるものと考えられる。

(3) 「叱り」の表現

叱りことばについては、竹内（1995）をはじめとして多くの研究で検討されている。それらの研究においては、遠藤他（1987）や遠藤・吉川・三宮（1988）によって示された叱りことばのパターンを参考にしているものが多く、追試データが蓄積されていると言える。それらの結果を概観したところ、いくつかの共通した結果が見出された。

まず、最も基本的で重要な結果として、特定の叱りことばによって、その後の反応が変わる

可能性があるということが挙げられる。これは、多くの研究によって示されている（例えば、松田・児嶋，2003；永田・三崎・森，2005；永山・金光，1999；西野，2005など）。また、「人格評価」や「突き放し」といった叱りことばが反発を生じさせることも、複数の研究で認められている（松田・児嶋，2003；永山・金光，1999）。叱りことばだけではなく、叱る際の態度も叱りの認知に影響することも示されている（向居・佐藤・堀下，2005）。さらに、叱り手（親や教師）と叱られ手（子ども）の関係性によって、叱りことばの受け止め方が違うことも明らかにされている（松田・児嶋，2003；永山・金光，1999）。これらの知見を基礎としながら、他の要素との関連について検討していくことが求められる。

(4) 児童・生徒の認知・感情

叱られ手である子どもが「叱り」をどのように認知するか、または感じるかを表す指標として、これまでに以下のようなものが取り上げられている。叱りことばに対する印象（遠藤他，1988）、叱られることへの嫌悪感（竹内・澤田・三宮，1993）、納得度（永田他，2005；竹内・三宮・遠藤，1991）、反省感情（竹内他，1991；竹内他，1993）、反発感情（松田・児嶋，2003）、対教師感情（竹内・三宮・遠藤，1990）、教師の統制表出に対する評価（西口，1997）、教師行動に対する評価（西口，2001）などである。これらを見ると、「叱り」そのものに対する認知や感情、叱られたことによって生じる認知や感情、叱り手である教師に対する認知や感情に大別することができる。

(5) 児童・生徒の行動的反応

竹内（1995）は、「教師から厳しい叱り言葉で叱られたグループの子はその教師に対して悪い感情を抱き、その教師から再び叱られたときに『叱った相手が先生だから、言うことは聞かぬが、反省しない』という反応を示した子が全体の30%を占めた」とことを明らかにしている。つまり、児童・生徒の内部で生じている認知や感

情と、実際に行動として示す反応は異なる可能性があるということである。したがって、両者を区別して扱うことが重要である。その点に関して、遠藤他（1991）は子どもの反応を内言と外言に区別して分析を行うなどの方法を採用している。また、西野（2005）は叱責された後の行動と叱責された際の気持ちを区別して扱い、佐藤・向居・西井（2005）および向居他（2005）も叱られた時の感情と、叱られた直後の反応およびその後の行動変化とを区別して扱っている。

発達の視点の必要性

これまでになされてきた「叱り」に関する研究の多くは児童を対象になされているが、それらの研究の知見から、「叱り」に対する子どもの反応は発達の視点に変化することが明らかにされている（藤田・丸野，1992）。

西口（2001）は、教師の統制に対して児童は概して否定的な評価を示すが、小学6年生においては統制の実現性が高い問題場面では、実際に教師から受ける統制に対して否定的な評価は示されなかったという結果を得ている。また、西野（2005）は、思春期に近い時期の子どもでは、母親の叱りことばの脅威が強い方が言語的反発を強化させ、脅威が弱い方が受諾傾向が高いことを明らかにしている。中学生を対象とした向居他（2005）の研究においても、冷静な態度で叱る方が、怒り感情が低く、教師の意図に対して肯定的に理解することが示されている。中学校は他の学校段階よりも教師が生徒との関係とりにくい時期である（都丸・庄司，2005）と言われるように、思春期を迎え自立への欲求と感受性が高まりつつある生徒に対する「叱り」には、より配慮が求められると考えられる。このように、「叱り」に関する研究において発達の視点を持つことは重要であると考えられ、そうした視点を備えた研究の展開が望まれる。

まとめ

学校教育あるいは家庭教育において「叱り」は日常的に生じる重要な問題である。そして基礎的な研究も学会発表または紀要レベルでは蓄積されてきてはいるものの、状況に関する検討、認知と行動の区別の問題、発達の視点を持った研究の必要性など、未検討の問題が多く残されていることも明らかとなった。「叱り」は、児童虐待やハラスメントなど社会的に大きな問題となっている現象とも無関係ではなく、重要な問題である。今後の研究の発展が強く望まれる。

引用文献

- 土井隆義（2008）. 友達地獄－「空気を読む」時代のサバイバル ちくま新書.
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子（1987）. 親の叱りことばのパターンと受け手に与える印象 日本教育心理学会第29回総会発表論文集, 628.
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子（1988）. 教師の叱りことばのパターンと受け手に与える印象 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 578-579.
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子（1991）. 親の叱りことばの表現に関する研究 教育心理学研究, 39, 85-91.
- 藤田 敦・丸野俊一（1992）. 親の叱りことばの受容過程における子どもの状況認知の役割 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, 37, 133-142.
- 秦 政春（1991）. 教師のストレス－「教育ストレス」に関する調査研究（I）－ 福岡教育大学紀要, 40, 79-416.
- 今城周造（1995）. 禁止された立場の受容にリアクタンスが及ぼす効果：自由への脅威が態度と一致する場合に通常生じる効果は何か 社会心理学研究, 11, 75-83.
- 松田君彦・林 紋子（2005）. 親の叱りことばの表現と子どもの受容過程に関する研究（II）

- 原因の所在に関する認知が受容過程に及ぼす影響を中心に- 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, 149-156.
- 松田君彦・児嶋晃代 (2003). 親の叱りことばの表現と子どもの受容過程に関する研究 (1) 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編, 54, 187-203.
- 南本長穂 (2005). 学級における教師の統制-児童生徒への対処行動- 人文論究, 55, 118-135.
- 向居 暁・佐藤 純・堀下智子 (2005). 教師の叱りに対する中学生の認知 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 114.
- 永田良太・三崎千尋・森 敏昭 (2005). 子どもへの言葉かけに関する研究-「ほめ」と「叱り」に着目して- 学校教育実践学研究, 11, 37-44.
- 西口利文 (1997). 児童の教師行動評価に影響する心理的要因は何か-統制表出への評価に焦点を当てて- 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 249.
- 西口利文 (1999). 教師の心理面は児童への言葉かけにどう影響するか-具体的場面に基に探索- 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 534.
- 西口利文 (2000). 指導に対する教師の信念は児童への言葉かけに影響するか 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 383.
- 西口利文 (2001). 問題場面に対処する教師行動についての研究-児童の行動評価からの分析- カウンセリング研究, 34, 115-126.
- 西野美佐子 (2005). 母親の叱りことばに対する子どもの認知に関する研究 東北福祉大学大学院研究論文集総合福祉学研究, 3, 1-17.
- 佐藤 純・向居 暁・西井宏美 (2005). 中学生における「教師の叱り」経験の収集 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 113.
- 竹内史宗 (1995). 子どもは「叱り」をどのように感じているか 教育心理学年報, 34, 143-149.
- 竹内史宗・三宮真智子・遠藤由美 (1990). 小学生の教師に対する好悪感情と叱りことば認知 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 306.
- 竹内史宗・三宮真智子・遠藤由美 (1991). 小学生の「叱りことば」認知-叱りことばが形成する教師の印象- 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 337-338.
- 竹内史宗・澤田 仁・三宮真智子 (1993). 小学生の「叱りことば」認知-反省感情, 嫌悪感に及ぼす叱りことばの「きつさ」, 「長さ」の影響について- 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 131.
- 都丸けい子・庄司一子 (2005). 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究 教育心理学研究, 53, 467-478.