

# 授業中の私語に関する集団規範の調査研究

—— リターン・ポテンシャル・モデルの適用 ——

ト 部 敬 康<sup>1</sup> 佐々木 薫<sup>2</sup>

本研究の目的は、授業中の私語の発現程度とそこに存在している私語に関するインフォーマルな集団規範の構造との関係を検討することであった。中学校・高校・専門学校の計5校、33クラス、1490名を対象に質問紙調査が実施され、私語に関するクラスの規範、私的見解および生徒によって認知された教師の期待が測定された。私語規範の測定は、リターン・ポテンシャル・モデル (Jackson, 1960, 1965; 佐々木, 1982)を用いた。また、調査対象となった33クラスの授業を担当していた教師によって、各教師の担当するクラスの中で私語の多いクラスと少ないクラスとの判別が行われ、多私語群7クラスと少私語群8クラスとに分けられた。結果は次の3点にまとめられた。①多私語群においては少私語群よりも相対的に、私語に対して許容的な規範が形成されていたが、②生徒に認知された教師の期待は、クラスの規範よりはるかに私語に厳しいものであり、かつ両群間でよく一致していた。また、③クラスの私語の多い少ないに拘わらず、「規範の過寛視」(集団規範が私的見解よりも寛容なこと)がみられた。これらの結果から、私語の発生について2つの解釈が試みられた。すなわち結果の①および②から、教師の期待を甘くみているクラスで私語が発生しやすいのではなく、授業中の私語がクラスの規範と大きく関わっている現象であると考察され、結果の③から、生徒個人は「意外に」やや真面目な私的見解をもちながら、彼らの準拠集団の期待に応じて「偽悪的」に行動する結果として私語をする生徒が発生しやすいと考察された。

キーワード：私語，集団規範，リターン・ポテンシャル・モデル

## 問 題

### 1. 問題の所在

学校教育における多くの活動は、何らかの集団を背景にもっている。生徒の活動に限っても、正課の授業は「学級(クラス)」という集団単位で行われ、遠足や体育大会などの学校行事も同様に、学級単位で行われるのが普通である。課外活動(クラブ)もほとんど何らかの集団によって行われる。さらに、インフォーマルな仲間集団の影響も無視できない。例えば、校則違反となる行動をした生徒に対して教師が個別に指導する場合を考えてみても、その生徒の行動の背景に仲間によるいわば「そそのかし」のようなことがある可能性も少なくない。こうした事情を無視した「個人指導」は指導の効果をあげ得ないだけでなく、当該生徒をいっそう困難な状況に追いやることも考えられる。

このように学校教育の多くの場面が集団と関わって構成されるとすれば、学校教育現場の問題、とりわけ生徒や教師の行動を理解しようとする際、集団の影響

過程からのアプローチが不可欠となる。大村(1989)によれば、特に生徒のいわゆる「問題行動」は、彼ら自身の反道徳的なパーソナリティが原因であるというよりもむしろ、彼らの仲間集団の期待に沿うように、いわば「ウケねらい」の様な形で、引き起こされるという。このように生徒の行動の多くが集団の影響過程から説明できるのであれば、生徒指導の方法もそのことをふまえたものであるべきであろう。

しかし、現実の学校教育現場においてはそれが困難であることを示す研究も少なくない。例えば、Jones & Nisbett (1971) は行為の原因帰属について、行為者は自分の行動の原因を、環境などの外的な要因に帰属しやすいのに対して、観察者はその行為者の能力やパーソナリティなどの内的な要因に帰属しやすいことを見出している。この知見からすれば、教師は生徒の行動の原因を、仲間集団からの圧力などの外的な要因よりも生徒個人の内的な要因に帰属しやすいと考えられる。さらに Medway (1979) は、生徒がいわゆる問題行動を起こした時にこの傾向がより顕著になること、また生徒の問題行動について、生徒の内的な要因がその重要な原因であるとみなしている教師ほど、生徒の不適切な行動を頻繁に叱責することを報告している。このような教

<sup>1</sup> 龍谷大学

<sup>2</sup> 関西学院大学

師の行動傾向はさらに、ラベリング理論 (Becker, 1963, などの示唆するところから従って、ますます生徒の逸脱行動を増加させることになりやすい。すなわち、生徒の「ちょっとしたウケねらい」の逸脱行動を教師が錯誤帰属することによって逸脱主体である生徒のパーソナリティが「定義」され、その後の相互作用の中でそれが自己成就しやすいと考えられる。教師がこの陥穽に陥らないためには、生徒たちの様々な行動について彼らが共有するインフォーマルな規範を知っておく必要がある。教育現場における規範現象を扱った研究の少ない現状においては、最近の教育現場におけるこれらの規範現象を測定することは有意義であると思われる。

ところで「授業中の私語にどう対処するか」という問題は、教育現場で実践にあたっている者にとって共通の関心事であり、そのことで苦慮している教師も少なくないと思われる。にも拘わらず、新堀 (1992) によれば、私語の問題は、教師間の私的な話題ないし嘆きにとどまることが多く、活字になる場合もルポルタージュ風のものであるにすぎず (例えば家本, 1990), これまで研究対象になることがほとんどなかったという。このように私語研究の不在を指摘したうえで、新堀はさらに私語研究の意義を2点挙げている。ひとつは、私語がどんな授業で、どんな教師のもとで、どんな学生の間で、どのくらい起きるのか、その原因は何か、といったような疑問に答えること、すなわち実践的なノウハウを見出すことである。そしていまひとつは、私語は、単に私語する学生個人や私語を抑制できない教師個人を越えた社会的背景において、現代日本の教育現場が抱える問題の象徴として捉えるべき対象であるという。要するに、私語はすぐれて教育社会心理学的な研究対象の1つとなり得るものである<sup>3</sup>。

私語について実証研究を行うときに、まず問題となるのが私語の操作的定義であろう。概念的定義としての私語は、言うまでもなく「授業中に学生どうしで交わされる私的な話」であるが、「教師の話少し聞き逃した学生が、そつととなりの学生に確認する」ものから「授業中終始、教師の話、さらに教師の存在そのものを無視して雑談の花を咲かせる」ものまでその範囲は広い。「私語」が学術用語としての市民権を得ているとは言い難く、どの程度以上を私語とみなすかにつ

いて、研究者間の了解はないように思われる。また島田 (1990, 1991) は、教師と学生とはその基準が異なり、さらに教師間でもその基準は必ずしも同じではないことを、ある大学の学生と大学教員を対象に行った調査で明らかにしている。それによれば、教員の場合、私語を「授業中に生じるすべてのおしゃべり」と最も広範に定義する人が28%で、「授業を妨げるおしゃべり」と限定的に定義する人が35%であり、内容的に「授業に関連のないおしゃべり」とする人が34%であった。これに対して学生は、それぞれ6%, 40%, 53%であった。特に、学生間よりも教師間でその定義が異なることがわかる。実証研究を可能にする適切な操作的定義を確立することは、今後の重要な課題となるであろう。

ところで、喜多村 (1986) はアメリカの大学では日本のように私語をする学生が少ないことを指摘し、その原因の1つに (学生) 仲間からの牽制を挙げている。すなわち、私語をすることは、その講義から何かを得ようとしている学生仲間の利益を妨害することになるからである。つまり、私語は授業を受講している学生仲間にとって否定されるべきものとの考えが共有されているものと考えられる。そうであるなら、日本の学校において私語が横行する原因の1つが、学生仲間からの牽制が欠如していること、すなわち学生集団の間に私語を許容するようなインフォーマルな規範が存在しているものと考えられる。そしてその規範は、私語の多いクラスほど私語を許容するものであろうと思われる。

そこで本研究は、私語の発現程度とそのクラスに存在している私語についてのインフォーマルな集団規範 (以下、私語規範と呼ぶ) の構造特性との関連を、リターン・ポテンシャル・モデル (Jackson, 1960, 1965; 佐々木, 1982) を用いて検討しようとするものである。リターン・ポテンシャル・モデルを用いた集団規範の研究はこれまで、集団規範の形成および変容の過程を実験的に検討したもの (佐々木, 1966a, 1971 など) や産業現場における調査研究 (佐々木, 1966b, 1994a, 1994b など) に限られており、教育現場に適用した研究はほとんどないように思われる。従って、高校生および中学生の集団における私語規範を測定する本研究によって、リターン・ポテンシャル・モデルの外的妥当性の検討もなされることになるであろう。

## 2. リターン・ポテンシャル・モデル

本研究においては私語規範を、授業中に私的な会話をするという特定の行動次元に関して、学生間で形成されたインフォーマルな集団規範と捉える。従って、まずここで集団規範の概念規定とその操作的定義につ

<sup>3</sup> 従来の研究では、こうした社会的背景が実証的な検討の対象となることがなかった。本研究では新堀 (1992) のいう社会的背景のうち、インフォーマルな規範に注目し、これと私語行動との関係を検討する。

いて検討しておく必要がある。集団規範の概念規定については佐々木(1987)に従って、ある行動について成員間に共有された価値づけであるとし、操作的には規範の影響の源泉たる(その存在が成員によって予測される)サンクションをもって集団規範とする。

これらの視点に立って集団規範を定量的に測定し、その構造特性を記述する方法として、Jackson(1960, 1965)のリターン・ポテンシャル・モデルが有用であろう。結果のFIGURE 1に示すように、横軸に行動次元を、縦軸に評価次元をとって、行動次元上の各点に対応する行動型に当該集団が与えるであろう評価を目盛り、それをつないだ曲線をリターン・ポテンシャル曲線とよぶ。この曲線から、成員のある行動次元に対して、集団がもつ、集団規範の構造特性を表わす以下の指標を導くことができる。なお、ここでは以下の分析に必要な限りで述べることにし、リターン・ポテンシャル・モデルに関する原理的な考察は佐々木(1963, 1982)にゆずる。

- (1)最大リターンの点 リターン・ポテンシャル曲線の最大値に対応する横軸上の点であり、これは集団が理想とみなす行動型を示す。
- (2)許容範囲 リターン・ポテンシャル曲線が評価0(無関心)の線上を含んで是認(正)の領域にある横軸上の範囲。すなわち、この範囲内の行動をとった場合、集団からの否認(罰)は免れる。
- (3)規範の強度 各行動型における集団が与える評価点の横軸からの高さの絶対値を合計した値。すなわち、この値が大きいとは、成員のその規範への同調行動を大きく是認(賞賛)し、逸脱行動を大きく否認する(大きな制裁を加える)という意味であるから、それだけ規範への同調を促す集団圧力が大きいことを意味する。
- (4)は一否認差 各行動型における評価点からの横軸からの高さを、正負の符号もあわせて合計した値。すなわち、この値が大きい規範は支持的で、その小さい規範は威嚇的であることを意味する。
- (5)規範の結晶度 各行動型における成員の評価の一致度。これらの一致度が高いほど、規範の結晶度が高いという。指標としては各測定点における平均のまわりの分散の和 $\Sigma V$ が用いられ、その値が小さいほど結晶度は高いことを表わす。

これらのほかに佐々木(1982)は、さらに次の指標を考案している。

- (6)私的見解 集団が与えるであろう評価(集団規範)とは別に、成員個々人が私的な意向として与えたいと思っている評価を考えることができる。これをリター

ン・ポテンシャル曲線と同じ方法で曲線化したものを私的見解とよぶ。これについてもリターン・ポテンシャル曲線と同様に(1)~(4)の指標を考えることができる。(7)私的見解の一致度 規範の結晶度に対応する指標を私的見解について求めたものを私的見解の一致度とよぶ。

(8)規範の虚構性 集団規範と私的見解のくい違いを規範の虚構性とよぶ。虚構性が大きいということは、その規範が成員の内面からの支持を得られていない、不安定な規範であることを示唆している。

(9)過寛視, 過厳視 集団規範と私的見解のズレは2つの方向がある。評価次元で前者が後者の上方(すなわち是認の程度が高い方)にズレている場合は、集団規範が成員たちによって寛大であるとみられている(過寛視)。反対に下方へズレている場合は、厳しすぎるとみられていることになる(過厳視)。

## 方 法

### 1. 調査対象

中学校、高等学校、専門学校など5校33クラスに在籍する計1490名の学生・生徒を対象に質問紙調査を行った。調査当日の欠席者がいたため、合計で1401票回収し、回収率はクラスごとに77.6%から100%、全体では94.0%であった。調査は高等学校3校(すなわち、A校の1年生6クラス、2年生3クラス、3年生4クラス; B校の2年生4クラス; C校の1年生4クラス、2年生4クラス)、専門学校1校(D校の1年生2クラス; 2年生2クラス)および中学校1校(E校の1年生4クラス)の計33クラスで、1994年2月15日から11月14日にかけて行われた(TABLE 1)。A校とE校は兵庫県下の私立中高一貫校、B校は大阪府下の私立中高一貫校、C校は大阪府下の公立高校であり、D校は兵庫県下の、社会福祉の専門職に従事する人材を養成することを目的とした専門学校である。

### 2. 私語規範の測定

私語規範の測定手続きは次の通りであった。「授業中、あなたが次のように授業を受けた時、クラスみんなはどう思うと思いますか」と訊き、「1.おしゃべりも居眠りもせずに授業を聞く」「2.授業に関係あることを、小さい声で隣の人にたずねる」「3.授業に無関係なことを、小さい声で隣の人に話す」「4.授業に無関係なことを、時々、周りに聞こえるような声で話す」「5.授業に無関係なことを、授業中ずっと周りに聞こえるような声で話す」の5段階の私語行動のそれぞれについて、「『良い』と思うだろう(6)」から「『非常にまずい』と思うだろう(1)」までの6段階尺度上に回答させた。

TABLE 1 調査を実施した学校、クラスと私語量に関する教師の判定

学校	学年	クラス	担当教師	私語量に関する教師の判定
A 高 校	1	A	I <sub>a</sub>	少
		B		
		C		
	2	D	M <sub>y</sub>	少 多
		E		
		F		
3	C	M <sub>d</sub>	少 多	
	D			
	E			
B 高 校	2	4	K	少 多
		7		
		9		
		12		
C 高 校	1	1	I <sub>u</sub>	多 少
		2		
		4		
	2	1	S	多 少
		3		
D 専 門 学 校	1	A	H	少 多
		B		
E 中 学 校	1	A	Y	多 少
		B		
		C		
		D		
合計		33	クラス	

また、私語以外に、「居眠りをする」と「マンガを読む」という行動についても、同様に測定した。

私的見解の測定は、「授業中、クラスの誰かが次のように授業を受けた時、あなたはどのように思いますか」と訊き、さらに認知された教師の期待の測定は、「授業中、クラスの誰かが次のように授業を受けた時、担当の先生はどのように思いますか」と訊いたうえで、両者とも私語規範と同様に6段階尺度上に回答させる方法で行った。それぞれの質問項目は付録に示す通りであった。

### 3. 私語量についての教師の判定

今回の調査の対象となった5校、33クラスは9人の教師によって授業担当されていた。まず、この9人の

教師に、それぞれが担当するクラス間で、私語の多いクラスとそれの少ないクラスとを挙げてもらった (TABLE 1)。このうち7人の教師は、われわれの質問に対して、自分の担当するクラス間に私語の多いクラスと少ないクラスとを判別できると答えていた。これら7人の担当教師の判定により「私語が多いクラス」(以下、多私語群と呼ぶ)として7クラス、「私語が少ないクラス」(以下、少私語群と呼ぶ)として8クラスが選び出された。各教師の判定は私語量を測定する客観的基準を設けて行われたものではなく、あくまでも自分の担当しているクラス間の相対評価であるから、A教師の「多い」と判定したクラスの私語量がB教師のいう「少ない」クラスのそれよりも必ず多いという保証はない。しかし全体的に群として私語量を比較すれば、多私語群>少私語群の関係は成り立っているとみてよい。以下の議論はこの前提に立つものである。

### 4. 私語規範のデータ集計法

私語規範のデータは次のように集計された。まず、調査を行った各クラスを単位に、5段階の私語行動のそれぞれについて、6段階評定値のクラス平均(M)と分散(V)を求めた。次に、 $M' = M - 4$ という変換を行って、 $M' > 0$ ならば是認、 $M' < 0$ ならば否認を意味する数値を得た。佐々木(1982)と同様に、このM'およびVを用いて先に述べた規範の構造特性を示すいくつかの指標を算出した。

M'が最大となる時の私語行動が「最大リターンの点」であり、 $M' \geq 0$ となる私語行動の範囲が「許容範囲」である。「強度」は5個のM'の絶対値を合計したものである。また、M'を絶対値に変換しないでそのまま足し合わせた値が「是—否認差」である。さらに、5個のVを合計したものは私語規範に対する個々の生徒たちの認知のバラツキの度合いを表わしており、この値が小さいほど私語規範の「結晶度」が高いことを示す指標とした。最後に、規範と私的見解のズレ、すなわち  $\sum |M' - m'|$  を求め、これを「規範の虚構性」とした。ただし、m'はM'に対応するものを私的見解について求めたものである。

## 結 果

### 1. 私語の発現程度と私語規範の関係

多私語群と少私語群のそれぞれのクラスの私語規範はTABLE 2に示されている通りであり、同時にそれぞれの群の中央値も示している。FIGURE 1の実線は、この中央値を用いて描いたリターン・ポテンシャル曲線であり、これによって、両群の私語規範の特徴を比較

TABLE 2 多私語群と少私語群のそれぞれのクラスの私語規範

私語行動 →	私語せず <sup>1)</sup>	授業関係 <sup>2)</sup>	無関係 <sup>3)</sup>	無関係 <sup>4)</sup>	無関係 <sup>5)</sup>	
		小声一時	小声一時	公然一時	公然連続	
多私語群	A-1-E	1.31	1.17	0.29	-0.44	-1.08
	A-2-F	1.0	1.16	0.27	-0.42	-0.91
	B-2-7	1.45	0.93	0.10	-0.59	-1.25
	C-1-2	1.05	0.79	-0.42	-1.03	-1.92
	C-2-4	1.63	1.23	0.26	-0.51	-1.37
	D-1-B	1.46	0.91	-0.06	-0.98	-1.85
	D-2-A	1.42	1.15	0.21	-0.73	-1.55
中央値	1.42	1.15	0.21	-0.59	-1.37	
少私語群	A-1-A	0.83	0.81	-0.06	-0.81	-1.51
	A-1-D	1.0	0.94	0.10	-0.69	-1.47
	A-2-E	1.30	1.30	-0.04	-0.96	-1.57
	B-2-4	1.61	1.05	-0.20	-1.0	-1.67
	C-1-4	1.62	1.12	-0.06	-1.15	-2.0
	C-2-5	1.60	1.14	-0.03	-0.91	-1.71
	D-1-A	1.62	1.13	-0.16	-1.07	-1.82
	D-2-B	1.61	0.82	-0.12	-1.33	-2.09
中央値	1.61	1.09	-0.06	-0.98	-1.69	
両群の差(対応あるT検定)	N.S.	N.S.	N.S.	P<.01	P<.05	

注)

- 1) 「おしゃべりも居眠りもせずに授業を聞く」
- 2) 「授業に関係あることを、小さい声で隣の人にたずねる」
- 3) 「授業に無関係なことを、小さい声で隣の人に話す」
- 4) 「授業に無関係なことを、時々、周りに聞こえるような声で話す」
- 5) 「授業に無関係なことを、授業中ずっと、周りに聞こえるような声で話す」

することができる。図に見るように、多私語群においては、少私語群よりも相対的に、私語に対して許容的な規範が形成されているのが読み取れる<sup>4)</sup>。この差は対応のあるT検定の結果、私語行動4 [授業に無関係なことを、時々、周囲に聞こえる声で話す] では1%水準で、私語行動5 [授業に無関係なことを、授業中を通じて、周囲に聞こえる声で話す] では5%水準で、それぞれ有意であった。

次に、規範の構造特性を示す各指標を両群間で比較してみよう。集団から最も高い評価(是認)が得られる行動型、つまり理想的行動型である最大リターンの点は、多私語群の1つのクラスで私語行動2 [授業に関係のあることを小声で隣人に話す] であったのが例外で、その他の全てのクラスでは私語行動1 [私語せず] であり、多私語群と少私語群との間に顕著な差は見られなかった。一方、集団からの否認(罰)を免れる行動型である許容範囲は、少私語群では1クラスを除いて

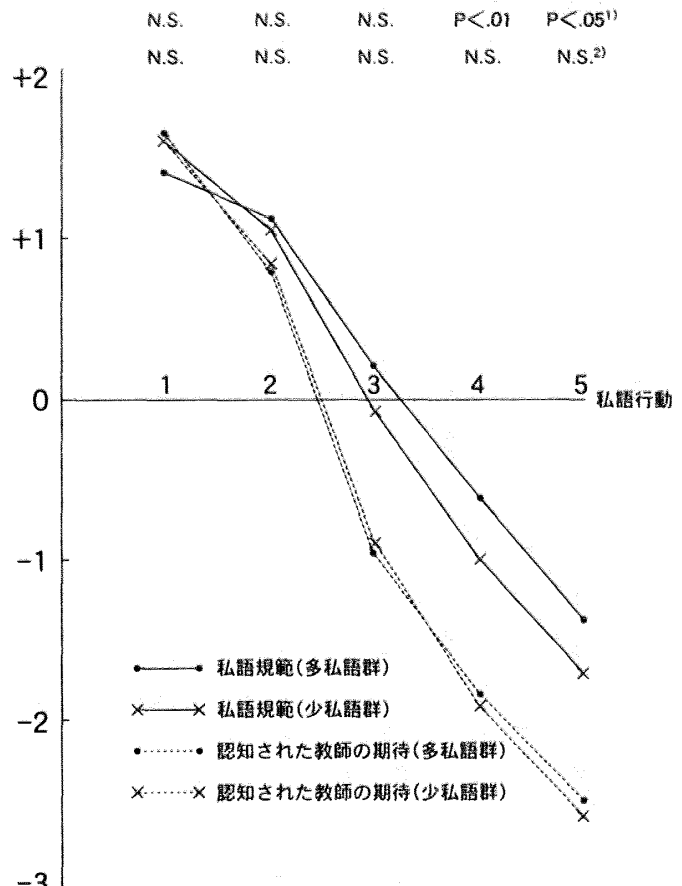


FIGURE 1 私語規範と認知された教師の期待 (両群の中央値)

(注)

- 1) 各私語行動における規範の両群間の差の有意性
- 2) 各私語行動における認知された教師の期待の両群間の差の有意性

私語行動1および2であったのに対し、多私語群では7クラス中5クラスで私語行動1~3 [授業に無関係なことを、小声で隣人に話す] であり、両群間で許容される私語に若干の差があるといえよう。また、強度、是—否認差、結晶度、虚構性のいずれの指標にも、両群間に有意な差は見られなかった。

FIGURE 1にはさらに、両群における教師の期待に対する生徒の認知が破線で描かれている。これは付録のQ3に対する回答を規範の場合と同様に処理して得たものである。教師の期待は生徒たちによってクラスの規範よりはるかに厳しいものとして認知されており、しかもこの点については多私語群と少私語群とでよく一致していた。

<sup>4)</sup> 担当教師が私語の少ないクラスとして2クラスを挙げたA高校1年生については、私語規範の多私語群と少私語群との差の検定の際、両者の平均値を少私語群のデータとした。すなわち、TABLE 2の「A-1-A」と「A-1-D」との平均をとった値が多私語群の「A-1-E」と対をなす。

2. 規範の過寛視

調査を行った33クラス全体について私語規範と私的見解を比較したところ、規範の過寛視が見られた(TABLE 3)。すなわち私的見解よりも寛大な規範が存在していたのである。FIGURE 2は調査を行った33クラスの私語規範と、その私的見解のそれぞれの中央値をプロットしたリターン・ポテンシャル曲線である。対応のあるT検定の結果、私語行動1〔私語せず〕および私語行動2〔授業に関係のあることを小声で隣人に話す〕に関しては1%水準で有意に規範よりも私的見解が許容的であり、また私語行動3〔授業に無関係なことを小声で隣人に話す〕、4〔授業に無関係なことを、時々、周囲に聞こえる声で話す〕および5〔授業に無関係なことを、授業中を通じて、周囲に聞こえる声で話す〕ではその反対に、1%水準で有意に私的見解よりも規範が許容的であった。すなわち、顕著な私語になるほど、自分のもつ否定的見解ほどにはクラス集団からの負のサンクションは受けないであろうとの意識を生徒がもっているといえる。

TABLE 3 私語規範とその私的見解の中央値

私語行動→	私語せず <sup>1)</sup>	授業関係 <sup>2)</sup> 小声一時	無関係 <sup>3)</sup> 小声一時	無関係 <sup>4)</sup> 公然一時	無関係 <sup>5)</sup> 公然連続
規範	1.40	1.03	-0.06	-0.82	-1.60
私的見解	1.50	1.20	-0.20	-1.06	-1.94
対応あるT検定	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01	P<.01

注)

- 1)「おしゃべりも居眠りもせずに授業を聞く」
- 2)「授業に関係あることを、小さい声で隣の人にたずねる」
- 3)「授業に無関係なことを、小さい声で隣の人に話す」
- 4)「授業に無関係なことを、時々、周りに聞こえるような声で話す」
- 5)「授業に無関係なことを、授業中ずっと、周りに聞こえるような声で話す」

3. 私語以外の逸脱行動についての私的見解

授業中、私語をすること以外に生徒が行う逸脱行動の主なものとして、「居眠りをする」および「漫画を読む」の2つの行動をとりあげ、それらについても私語規範とその私的見解、教師の期待の認知とを同様の方法で測定した(付録を参照)。

TABLE 4は「居眠りをする」と「漫画を読む」という行動についての私的見解の、各学校の各学年毎の平均値を示したものである。これによれば、中学校(E)・高校(A, B, C)・専門学校(D)と生徒の年齢が上がるにつれて、これらの行動に対して許容的になることが読みとれる。生徒の年齢段階を中学・高校・専門学校の3水準に分類して1要因分散分析を行ったところ、

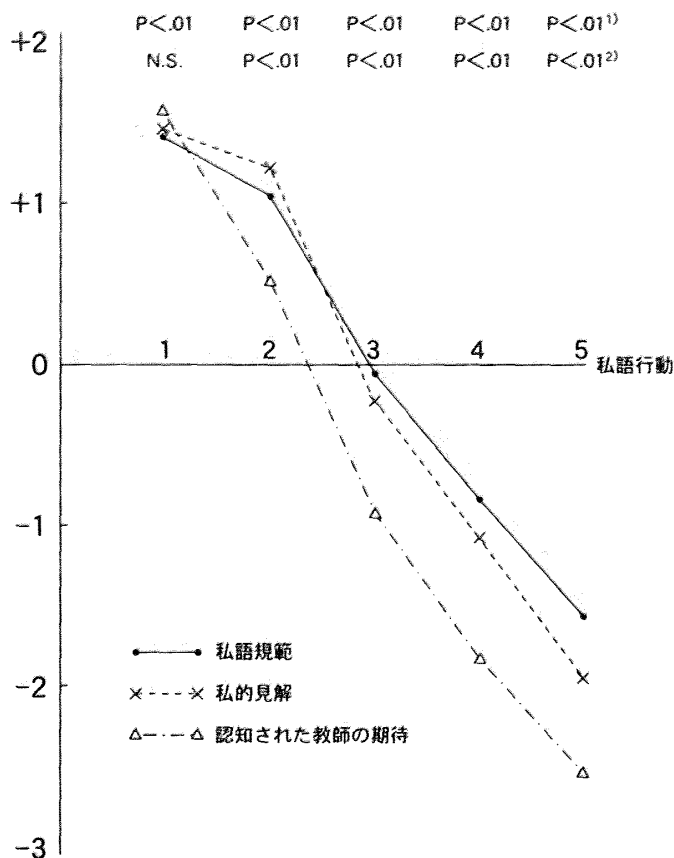


FIGURE 2 私語規範、私的見解および認知された教師の期待 (全クラスの中央値)

(注)

- 1)各私語行動における規範と私的見解の差の有意性
- 2)各私語行動における私的見解と認知された教師の期待の差の有意性

「居眠りをする」「漫画を読む」のいずれにも主効果がみられ(共にp<.01)、多重比較の結果、すべての組合せでその差が有意(いずれもp<.01)であった。

この差は年齢の上昇のみによってもたらされたので

TABLE 4 「居眠りをする」および「漫画を読む」についての私的見解

学校	学年	回答 票数	居眠り をする	漫画を 読む	平均値	平均値
高	A	1	290	-0.10	0.68	-0.30
		2	136	0.07	0.32	
		3	177	0.47	0.0	
校	B	2	154	-0.10	-1.03	-1.89
	C	1	150	-0.98	-1.89	
専 門 学 校	D	2	137	-0.80	-1.80	0.04
		1	99	0.58	-0.24	
中 学	E	2	66	0.59	-0.26	-2.21
	1	187	-1.13	-1.13		

あろうか。この疑問に答えるために、さらに高校2年生についてA, B, Cの3校の比較を行った。その結果、「居眠りをする」「漫画を読む」の両方の行動において、許容的な方から、A校, B校, C校の順であった。1要因分散分析を行ったところ、いずれの行動も学校間で主効果 ( $p < .01$ ) が見られた。多重比較の結果、「居眠りをする」についてはA校とB校の間にのみ有意差がなく、その他の組合せはすべて1%水準で有意差が見られた。すなわち、C校の生徒のみ、他の2校より居眠りをするをネガティブに考えていた。「漫画を読む」については、すべての学校間で有意差 ( $p < .01$ ) が見られた。

## 考 察

リターン・ポテンシャル・モデルを用いて私語規範を測定した結果、「私語の多いクラスではその少ないクラスにおけるよりも、私語に対する、より許容的な規範が見出されるであろう」という仮説が検証された。「授業に無関係な私語」「授業中ずっと」の私語、さらに「周りに聞こえるような声で」の私語に関しては、少私語群での否認の程度に比べて、多私語群でのそれは比較的緩やかなものであった。ところが私語をしないことや、小声で授業に関連する私語をすることについては両群間に差は見られず、さらにほとんどのクラス(33クラス中32クラス)における私語規範の最大リターンの点は「私語せず」の行動であった。すなわち、私語の少ない状態はどのクラスでも歓迎されるもの、と生徒によって認知され、「私語が多くなるにつれてみんなが非難する」と生徒によって認知されているクラスでは、教師の判定による限り、私語は少ない。これに対して、「私語が多くなっても大して非難されない」と生徒が考えているクラスでは、担当教師が比較的「やかましい」と思う程度に私語がなされているといえよう。教師の判定した私語量と生徒集団の私語規範の内容に相関関係が見られた本研究の結果は、「授業中の私語」という現象が、集団の規範と深く関わったものであることを示している。

一方、教師の期待に対する生徒たちの認知は、多私語群と少私語群との間で差が見出されなかった。すなわち、私語の多い少ないとは関わりなく、教師は授業中私語のない状態を是認し、私語が増えるにつれてその状態をますます強く否認するであろうと生徒たちは認知していたのである。このことは、当該クラスにおける私語の多少に関係なく、生徒たちはあくまでも「教師は私語を好ましくない」と認知していることを示し

ている。

これらのことから、多私語群と少私語群との間では、私語に対する教師の期待についての生徒たちの認知が異なっているのではなく、私語に関するクラスの規範が異なっていることが示されたと言えよう。すなわち、教師の期待を甘くみているクラスで私語が発生しやすいのではなく、むしろクラスの仲間の期待を甘くみているクラスで私語が発生しているのである。このことから、教師にとって重要なことは、生徒の私語を「生徒個人の心がけ」の問題としてではなく、「生徒集団のインフォーマルな規範」の問題として捉えたいという指導を行うことなのである。

また本研究においては、集団規範が私的見解よりも寛容なことをさす「規範の過寛視」がみられた。すなわち、生徒たちは「個人的にはもっと厳しくあってよいと考える(私語するのは望ましくない)が、クラスみんなは私語に寛容なようだから私語してもよかろう」と考えているのである。この「規範の過寛視」がみられたという結果は、私語に関するクラスの規範が授業中の私語の発生ないしその拡大を説明する重要な要因であることを示唆している。このことから、ある特定の生徒が自らは私語を始めなかったとしても、規範の過寛視の傾向が顕著であればあるほど、話しかけられた時(すなわち仲間によって応答が期待された時)にそれに私語という形で応答することが多いと予想される。

ところで規範の過寛視という現象は、大学のゼミ集団における遅刻規範においても見られている(ト部, 1994)が、これらは職場集団における欠勤と遅刻に関する規範を調べた佐々木(1996b, 1994a, 1994b)の結果と異なるものであった。佐々木によれば、職場集団における欠勤および遅刻の規範においては規範の過厳視が見られ、遅刻と欠勤に関して厳しい方から順に、会社側の期待・集団規範・私的見解であったという。ところが学生・生徒の私語の規範を扱った本研究および学生集団の遅刻の規範を扱ったト部(1994)の結果では、職場における規範とは反対に、私語や遅刻に関して厳しい方から順に、教師の期待・私的見解・集団規範であった。この結果は、現代の学生集団の規範においては「規範の過寛視」という特徴が、私語のみならず他の様々な行動に関して、広汎に存在する可能性を示唆するのである。欠勤や遅刻と私語では問題にする行動は異なるが、「その行動によって集団の目標達成に支障をきたす恐れがある」という点では共通している。この点に着目して両者の規範を比較してみるならば、職場集団の欠勤や遅刻の規範を扱った佐々木の一連の研究で

は、「会社側の期待についての認知と、個人の欲求を反映させた私的見解の間の葛藤を処理する形で集団規範が形成される」と解釈できる結果となっている(佐々木, 1987)のに対して、私語および遅刻に関する学生集団の規範はむしろ、教師の期待は厳しく認知しながらも「緩やかなインフォーマル規範に対して個人的にはネガティブな評価を与えている」ものである。

この結果は、現代の学生気質をどう捉えるかという問いに答える手がかりを示唆しているように思われる。すなわち、最近の学生・生徒が授業中に公然と私語することを全く悪いと思わなくなっているというのではなく、むしろ、私的見解のレベルでは「意外に」やや真面目な学生たちが、周囲の期待、すなわち彼らの準拠集団の規範に応じて「偽悪的」にふるまっているという解釈ができる。そして現代日本の教育現場における私語の問題もその例外ではなく、生徒ひとりひとは「私語しないことが望ましい」ことを承知していながらも、他者(=クラスの仲間)の期待に応じて偽悪的に行動する結果として、私語する生徒が発生してくるという解釈ができよう。

授業中の私語以外の逸脱行動(「居眠りをする」と「漫画を読む」)にみられる、上級学校(または高学年)になるほどこれらの行動を是認しているという結果は、規範意識の発達の側面を表わしているように思われる。すなわち、低学年時には「居眠りなどは望ましくないこと」と(教師の教え通りに)考えているのに対し、高校や専門学校課程になるにつれて「居眠りなどは(私語と違って)人に迷惑はかけないのでまだマシだ」と考えているのであろう。しかし、この発達は個人の内部でいわば自動的に進行するものというよりは、むしろ学校文化によって大きく促進されたり阻害されたりするものと考えられる。TABLE 4 に示したA, B, C, 3校の高校2年生の平均値には、3校間で大きな差がある。この3校は、校風やスクール・モットーないし校則に見られるいわゆる学校文化が顕著に異なっている。A校とB校は大学を併設する私立高校であるのに対して、C校は進学率のさほど高くはない公立高校である。今回のデータをさらに学校文化の指標となるべき別の資料との関連で分析することが残された課題となる。

#### 引用文献

- Becker, H.S. 1963 *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- 家本芳郎 1990 私語・おしゃべりの教育学 学事出版
- Jackson, J.M. 1960 Structural characteristics of norms. In G.E.Jensen(Ed.), *Dynamics of Instructional Groups*. Univ. of Chicago Press. (末吉悌次・片岡徳雄・森しげる訳 1967 学習集団の力学 黎明書房)
- Jackson, J.M. 1965 Structural characteristics of norms. In I.D.Steiner & M.Fishbein(Eds.) *Current Studies in Social Psychology*. Holt, Rinehart & Winston. Pp. 301-309. (香山健一訳 1970 規範の構造的特性 田中靖政 [編訳] 現代アメリカ社会心理学 日本評論社 Pp.48-61.)
- Jones & Nisbett 1971 The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In E.E.Jones, D.E.Kanouse, H.H.Kelley, R.E.Nisbett, S.Valins & B.Weiner(Eds.), *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press. Pp.79-94.
- 喜多村和之 1986 学生消費者の時代—アメリカの大学「生き残り」戦略— リクルート出版部
- Medway, F.J. 1979 Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology*, 71, 809-818.
- 大村英昭 1989 新版・非行の社会学 世界思想社
- 佐々木薫 1963 集団規範の研究: 概念の展開と方法的吟味 教育・社会心理学研究, 4, 21-41.
- 佐々木薫 1966a 集団規範の研究(III): 生産水準規範に及ぼす課題遂行方式の効果に関する実験的研究 教育・社会心理学研究, 5, 189-199.
- 佐々木薫 1966b 欠勤に関する集団規範の研究 日本心理学会第30回大会発表論文集, 372.
- 佐々木薫 1971 集団規範の研究(IV): 集団のサイズとリーダーが規範変容におよぼす効果の実験的研究 実験社会心理学研究, 11, 45-55.
- 佐々木薫 1982 集団規範の変化に関する研究 三隅二不二・木下富雄編 現代社会心理学の発展 I ナカニシヤ出版 Pp.151-178.
- 佐々木薫 1987 集団規範と同調行動 三隅二不二監修 現代社会心理学 有斐閣 Pp.205-226.
- 佐々木薫 1994a 欠勤に関する職場規範の調査研究 関西学院大学社会学部紀要, 70, 71-88.
- 佐々木薫 1994b 欠勤および遅刻に関する職場規範の研究—都市消防の事例研究 関西学院大学社会学部紀要, 71, 45-68.



島田博司 1990 大学教師からみた私語の問題 武庫川学院教育研究所研究レポート, 4, 39-162.  
 島田博司 1991 学生からみた私語の問題 武庫川学院教育研究所研究レポート, 6, 1-240.  
 新堀通也 1992 私語研究序説 玉川大学出版部  
 ト部敬康 1994 遅刻規範の形成と変容に関する調査研究 日本グループ・ダイナミックス学会第42回

大会発表論文集, 86-87.

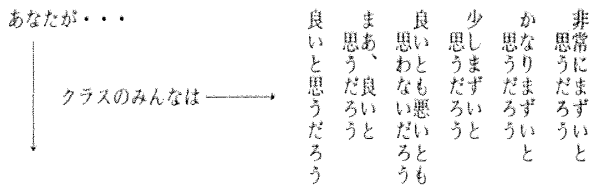
謝 辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただきました専門学校、高等学校、中学校の先生方、ならびに学生、生徒の皆様へ深く感謝いたします。

(1997.6.30 受稿, '99.2.9.受理)

付 録：私語規範(Q1), 私的見解(Q2), 認知された教師の期待(Q3)の測定に用いた質問

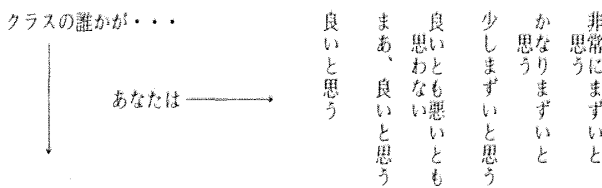
Q1. 授業中、あなたが次のように授業を受けた時、クラスのみなはどう思うと思えますか。



(注)

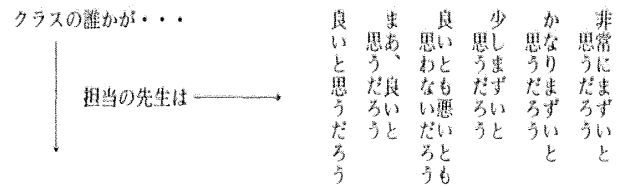
- |  |                       |
|--|-----------------------|
| a. 授業に関係あることを、小さい声で<br>となりの人にたずねる。       | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| b. 授業に無関係なことを、小さい声で<br>となりの人に話す。         | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| c. 授業に無関係なことを、時々、周り<br>に聞こえるような声で話す。     | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| d. 授業に無関係なことを、授業中ずつ<br>と、周りに聞こえるような声で話す。 | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| e. 居眠りをする。                               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| f. マンガを読む。                               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| g. おしゃべりも居眠りもせずに授業を<br>聞く。               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |

Q2. 授業中、クラスの誰かが次のように授業を受けた時、あなたはどう思えますか。



- |  |                       |
|--|-----------------------|
| a. 授業に関係あることを、小さい声で<br>となりの人にたずねる。       | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| b. 授業に無関係なことを、小さい声で<br>となりの人に話す。         | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| c. 授業に無関係なことを、時々、周り<br>に聞こえるような声で話す。     | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| d. 授業に無関係なことを、授業中ずつ<br>と、周りに聞こえるような声で話す。 | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| e. 居眠りをする。                               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| f. マンガを読む。                               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| g. おしゃべりも居眠りもせずに授業を<br>聞く。               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |

Q3. それでは授業中、クラスの誰かが次のように授業を受けた時、担当の先生はどう思うと思えますか。



- |  |                       |
|--|-----------------------|
| a. 授業に関係あることを、小さい声で<br>となりの人にたずねる。       | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| b. 授業に無関係なことを、小さい声で<br>となりの人に話す。         | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| c. 授業に無関係なことを、時々、周り<br>に聞こえるような声で話す。     | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| d. 授業に無関係なことを、授業中ずつ<br>と、周りに聞こえるような声で話す。 | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| e. 居眠りをする。                               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| f. マンガを読む。                               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |
| g. おしゃべりも居眠りもせずに授業を<br>聞く。               | 6 — 5 — 4 — 3 — 2 — 1 |

(注)

各質問における g, a, b, c, d がそれぞれ、私語行動 1, 2, 3, 4, 5 に該当する。

## *Students' Whispering in Class : A Field Study*

HIROMICHI URABE (RYUKOKU UNIVERSITY) & KAORU SASAKI (KWANSEI GAKUIN UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 1999, 47, 283-292

The purpose of the present study was to investigate the relation between amount of whispering in class and the class's norm for whispering. Participants were 1,490 students from 33 classes in 3 senior high schools, 1 junior high school, and 1 business school. The students completed a questionnaire that asked about whispering—the classroom norm, their own position, and their perception of their teacher's expectations—in terms of a revised return potential model. Of the 33 classes, 7 were characterized as noisy classrooms, and 8 as quiet ones, according to the judgment of the teachers in charge. The results indicated that : (a) norms for whispering in noisy classrooms were more generous than those in quiet classrooms ; (b) norms for whispering were more generous than individuals' own positions, regardless of the amount of noise in the classroom ; and (c) students' perceptions of their teacher's expectations regarding whispering in noisy classrooms and quiet ones were not significantly different.

Key Words : whispering in class, group norm, return potential model, junior high school students, senior high school students, business school students