

社会部門

学校教育における教育社会心理学研究の動向
— 学校・学級・地域における対人関係を中心に —小石 寛文
(神戸学院大学)

はじめに

本稿では、最近1年間(2008年7月~2009年6月)に発表された本邦における教育社会心理学研究の動向を概観する。『教育心理学研究』『心理学研究』『社会心理学研究』『実験社会心理学研究』『発達心理学研究』『青年心理学研究』および『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』に掲載されている発表論文を主な分析の対象とした。

これまでもたびたび指摘されているように、社会部門は扱う範囲が広くなり、他領域との重複が見られる。したがって、社会部門に関連する発表論文数はかなり多い。藤原(2009)も指摘しているように、ある程度絞り込んだ方が、社会部門の動向を見るのに適している。そこで、本稿でも原則として学校社会心理学研究という観点から、取り上げる範囲は、発達、人格、教授・学習、発達障害、臨床心理学など、他の部門で取り上げられることが考えられる領域の発表は避けて、主に学校・学級・地域場面における対人関係を中心にした発表論文を対象とした。基本的には、①教育に関連している、②幼児・児童・生徒および大学生を対象にしている、③対人的文脈である、④主たる関心が治療や援助ではない、などのことを原則とした。

「授業」に関しては対人関係に関わる授業に限定し、「動機づけ」も教科学習に関するものは「教授・学習部門」と重複することから除くことにした。社会性については社会部門にとって重要な領域ではあるが、主に発達の観点から研究されているものは「発達部門」との重複を避けるために原則として除くことにした。

以下では、最初に『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』の発表論文についての動向を概観し、その後、学会誌も含めて対人関係に関わる研究の動向を概観する。

I. 総会発表論文の動向

『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』における社会部門の研究を、上述した観点より分類したものがTable 1である。分類に際しては、複数のカテゴリーにまたがる内容のものも、筆者の判断でどこか1つのカテ

Table 1 『第51回総会発表論文集』における社会部門の発表テーマと件数

カテゴリー	テーマ	発表 件数	小計(%)
学校組織・教師集団	学校組織・協働	0	1(0.4)
	教師集団	1	
	学校	0	
学級	学級経営	4	9(3.9)
	学級集団	5	
教師	教師の行動・態度・認知	7	58(25.0)
	教師の職能発達	24	
	教師のストレス・適応	5	
	教職志望・教育実習	10	
	授業(協同学習を含む)	12	
	学級適応	18	
学級適応	学級・学校適応	18	26(11.2)
	攻撃	5	
	いじめ	3	
子どもの対人関係	対人関係・友人関係	15	30(12.9)
	教師-生徒関係	6	
	対人行動・認知・態度	1	
	ソーシャル・サポート	6	
	対人葛藤	2	
社会的スキル・社会性	社会的スキル	21	51(22.0)
	社会性促進	20	
	社会的行動	7	
	罪悪感	3	
動機づけ・学習(対人文脈)	学習動機づけ	9	11(4.7)
	学習方略・援助要請	2	
進路・キャリア	進路・キャリア	21	21(9.1)
	自己	7	
自己	自己形成・アイデンティティ	5	18(7.8)
	自尊感情	5	
	人権感覚	1	
	その他	1	
	社会的態度	1	
その他	携帯・インターネット	1	7(3.0)
	ジェンダー	4	
	犯罪・防犯	1	
	社会的態度	1	
社会部門該当合計		232	

ゴリーに分類している。全体の発表論文数は232となった。この発表論文数が年によって異なるのは、選ぶ基準にもよるが、いずれにしても社会部門に入る発表論文数はかなり多い。広く対人関係に関わる発表論文を選ぶことになるからであり、当然といえば当然といえる。

今年度は教師に関係するもののうち、学校組織・教師集団に関する発表論文が少なかった。それに対して、教師の職能発達を取り上げた研究が多いほか、教育実習を含む教員養成についての発表が多かった。教員の適性に対する関心がこのところ高まっていることなども反映しているのかもしれない。児童生徒の観点からすると学級・学校適応に関する発表論文が多く、これはこれまでの傾向と同じであった。いじめの問題以外にも、本稿では除外した不登校も場合によってはこのカテゴリーに入るものもあるかもしれない。学校は児童生徒にとってはかなり長い時間を過ごす場所なので、積極的な学校生活を促すためにも重要な課題であり、当然関心が持たれる課題である。

授業に関しては、協同学習が中心的なテーマとなっている。協同学習への関心は、協同することによる学習効果に関心のあるものと、コミュニケーション力など社会的スキルを育てることに関心のあるものとに分かれる。最近、協同学習への関心が高まっているが、孤立した学習ではなく関わることを通した学習による教育的意義が注目されているためであろう。

友人関係や対人関係を対象にした発表論文も多かった。また、社会的スキルや社会性促進に関する発表論文もかなり多かった。社会的スキル訓練については、いろいろな訓練プログラムや実施の仕方についての試みが行われている。ほとんどの発表論文が学級単位で実施しているものであり、教育実践への応用に一步前進しているといえる。これらのテーマは、最近の児童生徒にとっての対人関係の問題、社会性の問題の大きさを反映しているものと思われる。本稿では、社会性の発達に関するものは発達領域で取り上げられるものとして除外したが、この分野のものもかなりあり、対人関係や社会性についての関心が深いと考えられるとともに、この問題の深刻さも反映しているのではないと思われる。

動機づけに関する発表論文も多かった。ただし、動機づけをどこに位置づけるかは見方によっては異なるかもしれない。中谷(2007)は学習の動機づけを社会部門に位置づけているが、本稿は、越(2008)や藤原(2009)に倣い、対人関係に関わる動機づけに限定している。そのことで動機づけカテゴリーの数が少なくなっている。

このところ多くの発表論文があるのが、進路・キャリアについてである。特に大学生を対象にした進路の問題やキャリアに関するものが多い。大学でも、学生に対する教育目標として重要な位置づけがなされていることによるものであろう。

II. 社会的スキルと社会的スキル訓練

1. 社会的スキル

大内・櫻井(2008)は、2年保育の年少児(4歳児)を対象に非社会的遊びに注目して、入園直後(Time 1)、半年後(Time 2)、卒園直前(Time 3)の3時点で非社会的遊びの変化、社会的スキル・問題行動との関連を見ている。非社会的遊びとは、沈黙行動(何もしていない行動と傍観者の行動)、ひとり静的行動(ひとり構成的遊びとひとり探索的遊び)、ひとり動的行動(ひとり機能的遊びとひとり劇遊び)からなる。男児は女児と比べてひとり動的行動が多い傾向にあった。男児においては、Time 1からTime 2にかけて沈黙行動は減少した。Time 1の3つの非社会的遊びは、Time 2の主張スキルと負のパスが、ひとり動的行動からTime 2、Time 3の主張スキルにそれぞれ負のパスが見られた。男児ではTime 2のひとり静的行動からTime 3の主張スキルに負のパスが見られ、女児ではひとり動的行動からTime 3の不注意・多動と攻撃にそれぞれ正のパスが見られた。

大内・長尾・櫻井(2008)は、幼児の自己制御機能尺度を作成し、自己制御機能と社会的スキル・問題行動との関連を検討している。自己制御機能については、自己主張と自己抑制の他に注意の焦点化、注意の移行を加えた4つの側面について考えることを提唱し、それらのバランスが社会的スキルと関係があるとしている。そこで自己制御機能、注意の問題、不安/抑うつ、社会的スキル・問題行動などの質問紙への回答を保護者と保育園の担任保育者に依頼した。自己制御機能に関しては因子分析結果から、期待した4つの因子が抽出された。その結果、4つの因子のすべてに得点が低い幼児は、主張スキル、自己統制スキルが低く、引っ込み思案であるというような内在化した問題行動が多かった。自己抑制・注意の低い幼児は、協調スキルが低く、不注意・多動・攻撃というような外在化した問題行動が高かった。このように、4つの側面のバランスが重要であることがわかった。

谷村・渡辺(2008)は大学生を対象にして、自己認知と初対面場面での対人行動との関係について検討している。社会的スキル尺度の自己評定得点から、社会的スキル高群と低群に分け、上位と下位それぞれ10名ずつ(男女各5名)を選び、初対面の実験協力者と1対1での課題を進めていくという実験を行った。実験中のビデオから、研究対象者の社会的スキルが、「非言語的行動」「自己表現に関わるスキル」「会話維持に関わるスキル」の各下位項目について2名の観察者によって評定された。社会的スキルに対する自己評定と他者評定とはかなり一貫していた。また、社会的スキルの高い群では「質問」の頻度が高く、質問することで会話の展開や維持をする傾向が見

られた。

岡田・本田(2009)は、学級での社会的スキル訓練を実施するにはどのような社会的スキルの要素が必要かを小学校教員に調査をして分析し、尺度の作成を試みている。調査によるデータを因子分析し、「学校でのルールや道徳性」では「教室でのルール」「課題への取り組み」「学校の中の他の先生との関係」の3因子を、「友だちとの関わり方」では「友だちと一緒に作業」「友だち作り」「友だちの維持」「関係の発展」の4因子を、「基盤となる社会的スキル」では「自己表現」「他者理解」「状況理解」「セルフエスティーム」「ストレス耐性」の5因子を抽出している。

2. 攻撃性

攻撃性も社会的スキルのカテゴリーに属するテーマである。攻撃性に関しては、勝間・山崎(2008a, 2008b)は関係性攻撃に着目し、その特徴を明らかにしようとしている。

勝間・山崎(2008a)は、関係性攻撃を、「自分の目的を達成するために、他者の人間関係や集団における受容感情にダメージを与えることで危害を加える行動」と定義している。自己評定と仲間評定によって関係性攻撃を測定する質問紙を開発し、小学校4年生から6年生までの児童に対して実施している。自己評定と仲間評定との間には必ずしも期待された相関は得られなかった。関係性攻撃はいじめなどと関連する可能性があるため、対処する方略を模索する上でも、測定法の問題は重要であると指摘している。

勝間・山崎(2008b)では、攻撃性についてはこれまでの反動的攻撃と道具的攻撃に分類されていたものを、関係性攻撃は「道具的攻撃の範疇にあり、反動的要素を除いた種類の攻撃性」として考える。また、反動的攻撃も、表出性攻撃(身体的、言語的攻撃)と不表出性攻撃(敵や恨みなど)に分け、それらの攻撃と関係性攻撃との比較をしている。小学校4年生から6年生を対象にP-R攻撃性質問紙調査により、高表出性攻撃児、高不表出性攻撃児、高関係性攻撃児、低攻撃児に分けて、共感(感情認知、役割取得、情動の共有・援助行動)との関連を比較している。その結果、関係性攻撃児は、他者が攻撃を受けていることに対して共感する可能性が低かった。その共感の低さは、認知的能力よりもむしろ感情的な能力が欠けていることによるのではないかと指摘している。

関根・濱口・藤原・西澤・桑原・三鈺(2009)は、大学生に関して作成された能動的・反動的攻撃性尺度より抽出された因子(「易怒性」「怒り持続性」「報復意図」「外責的認知」「他者支配性」「攻撃有能感」「欲求固執」と)、身体的攻撃、言語的攻撃、関係性攻撃との関連を検討している。その結果、

身体的攻撃には報復意図、欲求固執、易怒性が、言語的攻撃には欲求固執、攻撃有能感が、関係性攻撃には報復意図、他者支配性、怒り持続性が関連していた。また、能動的・反動的攻撃性の観点から大学生を類型化している。

3. 社会的スキル訓練

佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤(2009)は、抑うつ症状を低減するための認知行動療法プログラムを小学校5年生と6年生に実施することによって効果を検討している。プログラムは学級活動と道徳の時間を利用して、1回のセッションは45分間、1カ月に2回のペースで9回行われた。プログラムの構成は「オリエンテーションと心理教育」「社会的スキル訓練①(「あたたかい言葉かけ」)」「社会的スキル訓練②(「上手な頼み方」)」「社会的訓練③(「上手な断り方」)」「認知再構成法①(きもちには大きさがあることを学ぶ)」「認知的再構成法②(いやなきもちになる考えをつかまえる)」「認知的再構成法③(いやなきもちになる考えをやっつける)」「応用学習(これまで学んだ「スキル」と「認知」を使って、問題解決の具体的な方法を考える)」「応用学習②+学習のまとめ」の9セッションであった。抑うつ症状の査定にはCDI(Children's Depression Inventory)とDSRS(Depression Self-Rating Scale for Children)が用いられた。その他「社会的スキル」「ネガティブな認知」「学校不適応感」との関連も検討した。介入プログラムの結果として、抑うつ症状には改善が見られ、社会的スキルや、ネガティブな認知、学校不適応感なども改善される傾向が見られた。

多賀谷・佐々木(2008)は、「機会利用型SST」と名づけた社会的スキル訓練を実施している。これは、通常の授業時間内に生じた標的行動を題材にして社会的スキル訓練を行うものである。したがって、社会的スキル訓練のための授業を持つのではなく、通常の授業の中で行うものであるという点でより実践的な試みであるといえる。ここでは標的スキルとして、「働きかけスキル」から「あたたかい言葉かけ」、「応答スキル」からは「積極的な聞き方」、「規律的スキル」からは「自己コントロール」を選定した。授業は訓練された担任教師とのチーム・ティーチング形式で進められた。授業時間の45分間の中で、おおよそ10分程度を1セッションとして11セッションを行った。その結果、仲間関係への社会的スキルの中の、誰とでも関わる「開放的スキル」「仲間との関わりが増加」「友だちを肯定的にみている」などの得点が上昇した。この訓練の特徴は、担任教師がその方法を理解すれば、通常の授業の中での自然な児童との関わりによって社会的スキルを伸ばすことができるという点である。

紙幅の関係で紹介できないが、認知的行動療法の手法

を用いた社会的スキル訓練による実践的研究は51回総会では数多く報告されている。教師がそれを行えるようにするための工夫を取り入れようとしている研究も見られた(太田・小林・永山・望月・宮本・鳥山・佐藤・後藤・渡辺, 2009; 多賀谷・佐々木, 2008)。社会的スキル訓練だけの授業を組むことも教育現場では困難なこともあるだろうから、日常の教育活動の中で実践できるような方法を検討していくことが期待される。

III. 友人関係・対人関係

1. 友人関係・仲間関係

黒川・三島・吉田(2008)は、小学校高学年児童の異性に対する寛容性について検討している。異性との活動が少ない状態がネガティブなステレオタイプを導くことや、いじめにおける周辺的な役割の決定要因となる可能性があるため、異性に対しても同性と同じように振る舞うことができることが望ましいという考えから、異性に対しても同性と同様な態度がとれることを異性への寛容性と定義して、異性への寛容性尺度の作成を試みている。仲間の人数(休み時間や昼休みをよく一緒に過ごしている人数を性別に尋ねたもの)、異性への寛容性(異性に対しても同性と同様な態度で接することができる程度)、級友適応(「自分のクラスは、明るくて楽しいクラスだと思う」など)の調査を実施した。その結果、同性の仲間の人数を1人以上回答し、さらに異性の仲間の人数を1人以上回答した児童と、同性の仲間の人数を1人以上回答したものの異性の仲間の人数を0人と回答した児童とに分けると、前者の方が異性への寛容性尺度得点が高く、級友適応得点が高かった。今後は異性への寛容性の規定因を明らかにする研究が必要と指摘している。

石本・久川・齊藤・上長・則定・日瀧・森口(2009)は、青年期の女子(中学生と高校生)の友人関係スタイルを同調性の高さや心理的距離の2次元から4群に分け、それぞれのタイプと心理的適応および学校適応との関連を検討している。4群とは、心理的距離得点、同調性得点のそれぞれの平均値によって、密着群(心理的距離近く、同調性高い)、表面群(心理的距離遠く、同調性高い)、孤立群(心理的距離遠く、同調性低い)、尊重群(心理的距離近く、同調性低い)に分けたものである。孤立群は、尊重群や密着群よりも学校適応が悪く、心理的適応の指標である自己実現的態度や充実感が低かった。表面群は、自己実現的態度や充実感で尊重群や密着群よりも低かった。中学生と高校生とを比較すると、中学生では同調性の高い密着した友人関係をとる者は概して適応的であるのに対して、高校生では心理的適応はよくない傾向が見られた。これは友人関係のあり方が変化しているということであり、

chum-group から peer-group への発達を示しているのではないかと考察している。

小平・青木・松岡・速水(2008)は、仮想的有能感や自尊感情が、学業における会話(進路, 試験勉強一般, 教科に関する会話をどれくらいするか)、学業的援助要請(回避的援助要請, 依存的援助要請, 適応的援助要請)、学業的援助授与(学業的援助要請に対する授与)とどのような関連があるかを高校生を対象に検討している。仮想的有能感の高低と自尊感情の高低から、萎縮型(他者軽視と自尊感情がともに低い)、仮想型(他者軽視傾向が強く自尊感情が低い)、自尊型(他者軽視傾向が弱く自尊感情が高い)、全能型(他者軽視傾向が強く自尊感情が高い)の4つの類型に分けた場合、学業に関する会話では、ポジティブな結果得点は全能型が萎縮型よりも高く、批評得点は萎縮型と自尊型よりも仮想型と全能型で高かった。学業的援助要請では、教師への回避的援助要請得点で仮想型が全能型よりも高かった。学業的援助授与に関しては、回避的援助授与得点で萎縮型よりも仮想型が高かった。

丹野(2008)は、接触度と親密度の観点から、友人に求めているものについて検討している。大学生に、接触度が高く親密度が高い同性の友人(HI)と接触度が低く親密度が高い同性の友人(LI)を1名ずつ想定してもらい、友人関係の満足度や友人関係機能との関係を見た。その結果、HI 友人機能として、男子大学生では「安心・気楽さ」「支援性」「関係継続展望」が関係満足度を促進しているのに対して、女子学生では「相談・自己開示」が関係満足度を促進していた。また、LI 友人機能としては男女ともに「関係継続展望」が関係満足度に関連し、女子学生では「相談・自己開示」も関連していた。このような観点は、友人関係を見ていく上での視点として興味深い。

最近の友人関係や対人関係を考える上では、PCメールや携帯メールなどを利用したコミュニケーションの問題がある。小林・池田(2008)は、PCメール利用について、異質な他者とのコミュニケーションに対してポジティブな効果を持つこと、社会的寛容性に対して正の効果を持つこと、またこの効果は異質な他者とのコミュニケーションに媒介されていることを明らかにしている。

また、花井・小口(2008)は、大学生で実験への協力を申し出た11名について、知らない人(実験協力者)とEメールを2週間、1日に1往復を目安に交換してもらい、感情表現がどのように変化していくかについて検討している。その結果、対面型のコミュニケーションと同様に、自己開示の現象が見られることが確認できたとしている。また、コミュニケーション手段として無用な衝突を避けるために顔文字や感情文字が使われるのではないかと指摘している。一方、見知らぬ他者とのEメールのやり取

りが対人不安感の低減に役立つのではないかということと同時に、急激な関係の進展が問題を引き起こす場合もあるとしている。その点に関しては、PCメールや携帯メールによるいじめの問題もあり、現在の子どものための対人関係を見ていく上では重要な課題となっている。

2. ソーシャル・サポート

野田・川島・平石・小倉・谷中・江口(2009)は中学生から高校生までを対象にして、「学習面」「進路面」「心理面」「社会面」「健康面」で、教師か友人のどちらにサポートを求める傾向があるかについて調べている。その結果、学習面や進路面では中学生より高校生の方が援助を求める傾向があり、心理面、社会面、健康面の問題について教師に相談する傾向は高校生より中学生の方が、女子よりも男子の方が高かった。しかし、友人に相談する傾向は中学生よりも高校生に高く、男子よりも女子に多かった。

山田・渡辺(2009)は、レジリエンシーにソーシャル・サポートが影響しているのではないかという観点から高校生を対象にして研究している。その結果、サポート量を多く認知しているほどレジリエンシーは高かった。

岡野・森田(2009)は、自己充實的達成動機が高く自己期待も高い場合には被援助志向性は低くなるだろうということ、社会志向性が高く自己期待も高い場合は被援助志向性も高くなるだろうということを実験を大学生を対象にして検討している。結果は、自己充實的達成動機、社会志向性、自己期待それぞれが単独で、被援助志向性に影響していた。

IV. 学校・学級の対人関係

1. 協同学習

鈴木・邑本(2009)は、協同問題解決を行うことによって、成員に満足感が得られる要因について検討している。大学生や専門学校生を対象にして、4人1グループで答えが1つに集約される良定義課題と、答えが1つとは限らない拡散的思考が要求される不良定義課題を解決させた。課題終了後に個別に半構造化インタビューを行い、協同問題解決に関する満足度、満足または不満だった場合の要因についての説明を求めたところ、良定義課題では課題達成要因が満足感を満たすために必要で、不良定義課題では満足感を損なわないために信頼感の維持が必要という結果を得た。この知見は、協同学習場面での課題の設定の仕方への問題提起となる。

長濱・安永・関田・甲原(2009)は、協同作業認識尺度の作成を試みている。このような尺度はまだ作成されていないことから、この協同作業認識尺度を作成することで、協同作業に対する学生の認識を捉え、協同学習の導

入法や指導法の工夫・改善ができるのではないかということ、また、協同作業についての基準があることで、協同学習の効果を見ることが可能になるなどの目的で行われたものである。協同作業の認識を測定する項目を作成して大学生に調査を実施したところ、「協同効用」「個人志向」「互恵懸念」の3因子を抽出した。さらに、大学生に対して13回のグループによる授業を行い、効果について検討した。具体的には、第1講から第6講まではペアか4名のグループで、「教員が授業内容を解説する」「教員が話し合いの課題を明示する」「話し合いの課題について、まず個人で考える」「ペアないし4人で話し合う」「話し合った内容を、クラス全体で共有する」「教員がまとめ、次の学習内容を展開する」という6ステップからなる授業を繰り返した。第7講から第13講では、PB学習(プロジェクト・ベース学習)を実施した。その内容としては、3～5名のグループで、グループごとにプロジェクトのテーマを決めて、実行計画書を作成し、最後のプレゼンテーションに向けてのプロジェクトを遂行した。このような授業の結果、「協同効用」は上昇し、「個人志向」は減少した。これにより協同作業認知尺度を用いて協同学習による態度的変化の一側面が測定できるようになったと評価している。

須藤・安永(2009)は、LTD法(Learning Through Discussion)を用いて、小学5年生の国語で12時間の授業を行っている。LTD法という指導方法の特徴の一つは、授業の「導入」「展開」「終末」のそれぞれの過程にグループ活動を取り入れることである。それにより、話し合うことで多様な考えを知ることができたり、従来は聞くだけだった子どもたちが、友だちに支えられたり、認められたりして発表できたり、自分の成長を実感することなどができた。

富岡(2009)は大学の演習の13回の授業において、LTD法を中心にした討議を行ったところ、ディスカッション・スキルに対する自己認知や「協同に対する期待」が上昇し、「協同に対する懸念」が減少するという結果を得た。すなわち、協同作業を行うことで、協同作業に対する認識が好意的な方向に変化していた。

益谷(2009)は、短期大学生に対する15回の授業において、3～4名のグループを編成し、グループでテキストの内容を確認したり、テキストを見ないでテキストの内容を説明する問題を提示し、さらに座長を交替で行うやり方の授業を行った。その結果、グループ学習で高い成績の者は協同への効力感が高くなり、グループによる学習を単なる弱者救済的に捉えるのではなく、積極的に受け止めていた。

飛田(2009)は、大学生を対象に5名ずつの成員による

等質性の高い集団と異質性の高い集団をつくり、実験課題に対して集団討議によって解答を求める実験を行った。その結果、討議による効果は両集団ともに見られたが、特に異質集団において効果が高かった。

町 (2009) は、小学校の教師からの聞き取りにより、協同学習に抵抗感を示す児童に対する支援という観点からの検討を行っている。そこでは、集団の異質度が高すぎる場合には、「学び合いで埋めるには学力差が大きすぎる」と感じている児童がいて、集団の編成に配慮すべきことへの示唆を得ている。

奈田・丸野 (2009) は、他者とのやり取りによって知識獲得が促進されることを検証するために、小学校3年生を実験参加者とした協同による問題解決課題の実験を行っている。ただし、この場合の協同は実験参加者と実験者とのやり取りという意味での協同である。それは地図上にある店で条件に合う買い物を効率的に行うためのルートを選ぶ課題であるが、そこでの実験参加者に対する関わりの違いによって、「統制条件」「自己省察条件(実験参加者が考えたルートについて再考させる)」「異なる考えの提示条件(実験参加者の考えとは異なる考えを提示する)」「異なる考えの提示・自己省察条件」の4条件のもとに課題を考えさせ、それによりポストテストにどのような効果が見られるかを比較検討した。その結果、異なる考えの提示と自己省察の2側面を兼ね備えている条件では、課題解決にとっての最適な方略の内面化が促されることを確認した。

2. 学校・学級適応

田中 (2009) は、学級適応のアセスメントにおけるKSD(動的学校画)の妥当性について検討している。動的学校画は学校をテーマとした投影描画法で、動的家族画を補充する意味で開発されたものである。そこでは小学校3年生から中学校3年生までの児童生徒に対して、KSD、「友だちへの親密性」尺度、「教室での安心」尺度、「学校適応」尺度を実施した。KSDの教示では、調査対象者自身が学校で何かしていることを描くこと、その絵の中に自分と先生と2人以上の友だちを描くことを求めた。さらに、描いた場面の後、学校で何が起きるかについて書かせた。KSDのスコアリングは動的家族画の客観的スコア基準の一部項目と、KSDのための評価項目を参考にして作成した基準の一部を用いて評定した。その結果、3人以上友だちを描いている児童生徒は2人までの群よりも、「教室でのリラックス」「学校適応」の得点が高かった。また、自己像の顔の部分を省略せずに描いているほど、学級内での安らぎや楽しさを感じていて、友だちと相互により親密になりたいという意識が強いことが推測された。自己像を横向きに描く児童生徒は、後

ろ向きに描く者よりも友だちと相互に親密になりたいと思っていることや、学級適応している傾向が見られた。その後の物語については、明るく希望ある未来を語ることをイメージすることは、学校適応と関係があると考えられた。

粟谷・本間 (2009) は、小学校5、6年生、中学校1、2、3年生を対象にして、学校適応感が自己肯定感のどの要因に影響しているかを検討した。ここでの学校適応感とは、「友人関係」「進路意識」「規則への態度」「部活・行事」「教師関係」「学習意欲」であった。その結果、「自己充実感」へは「友人関係」が最も強く影響していたが、そのほか「部活・行事」「教師関係」「学習意欲」も影響していた。「自己実現」には「進路意識」が、「自己受容」には「友人関係」「進路意識」「規則への態度」が影響していた。

三島・橋本 (2009) は、友人関係の排他性と学級適応感との関係について、中学校2年生と3年生を対象に適応感に関する尺度と排他性に関連する尺度とを用いて検討している。男女ともに「独占的な親密関係指向」が強い生徒は、心身の健康状態が良好でないことが示唆された。また、「固定的な集団指向」は男女ともに「友人関係」と正の相関が見られた。これによれば、中学生にとって決まった友人がいることが学級適応には有効であるということになる。

藤江・藤生 (2009) は、高校生を対象にして自己効力感と適応感(ドロップアウト)との関連を調べている。5月の時点での自己効力感と年度末の不応傾向との関連では、「対人関係に関わる自己効力感」と「セルフコントロールに関わる自己効力感」が不応傾向をある程度予測した。

学校や学級への適応がどのような要因に影響されているかについて、本田・新井・石隈 (2009) は、中学生の被援助志向性が学校適応と関係しているかどうかを検討し、被援助志向性を高めることが援助要請スキルの遂行を促進する可能性と、学校適応を向上させる可能性が示唆される結果を得ている。

脇山・中谷 (2009) は、友人グループ内外でのサポートが学校適応感に影響しているのではないかという観点から、中学生と高校生を対象にして検討している。グループ内とグループ外の観点からの検討は興味深い。

最近話題になっている朝食の摂取と学校適応感との関連について、植村・河内 (2009) が中学校1、2、3年生を対象に調査を行い、朝食の摂取が直接に学校適応感を高めるのではなく、学力が高まることなどを媒介として関係していることが中学2年生では示されたが、その他の学年では明らかにならなかった。

大久保・石川・加藤 (2009) は、中学校3校と高校4校

の校長と生徒を対象にして、学校の方針と生徒の学校への適応感とを比較している。その結果、協動的独自型経営の学校では、「学級活動の促進」から「居心地の良さの感覚」へ、「配慮」から「被信頼感・受容感」へパスが見られた。一方、権威同調型経営の学校では、「熱心な学習指導」から「居心地の良さ」へ、「配慮」から「課題・目的の存在」へパスが見られ、学校の方針によって質の異なった適応感が確認されている。

学級適応感に関連する要因に介入することによって、学級適応感を高めようとする試みも見られた。間正・宮下(2009)は、学級適応感に影響する児童のストレス状態をスクリーニングし、その児童に対して「認め」「誉め」「励ます」ほか、ストレス耐性を育む取組みなどの介入を行った。その結果、そのような介入を行わなかった児童よりも承認得点は向上し、被侵害得点は低下した。

3. 学級経営と学級集団

学級崩壊が問題にされるようになって以降、学級集団の問題に関心が払われている。

加藤・大久保(2009)は、小学校5年生12学級を対象にして、学級の荒れ尺度により、「一般学級」「中間学級」「困難学級」に分け、いくつかの変数との関係を調べた。その結果、一般学級に比べ困難学級の児童は、学校享受感が低く、問題行動の経験が多かった。また、教師や親との関係が悪く、問題を持つ児童への肯定的な評価が高かった。これらの要因が集団的な荒れの発生を規定しているのではないかと考察している。

矢野(2009)は、小学校3年生3学級から発達的に「気になる」児童を5名ずつ選び、その15名(実験群)とその他の児童(統制群)との間で学校満足度や学校生活意欲などを比較している。その結果、実験群の児童は友だちや教師から認められていないと感じていたり、学習意欲得点や友だち関係得点も低かった。担任教師にとっては、これらのことに配慮する関わりが求められると指摘している。

蘭・高橋(2009)は、大学生に学級経験を「開かれた-閉じられた」というキーワードによって想起させ、当該学級に起こった出来事や感じたことを自由記述させる方法で266事例を集め、それらを「活動性(活動的か消極的か)」と「主導性(生徒主導か教師主導か)」の2次元で分類し、その組合せから4つのタイプ、すなわち「創発型(活動的・生徒主導)」「生徒階層型(消極的・生徒主導)」「教師専制型(消極的・教師主導)」「リーダーシップ型(活動的・教師主導)」に学級集団を分類している。そこでは発達段階によって想起される学級のタイプに違いがあるほか、中学校の記述では生徒階層型の硬直した学級集団、いじめのあるクラスについての記述が増えていた。

坪田・赤木(2009)は、学級集団づくりには他者受容感の形成が重要ではないかという観点から、小学校5年生の1学級の授業を1年間にわたり週1回参観した。その結果、教師が「気付く」と「伝える」ことを常に働きかけることによって、子どもたちの他者受容感が形成されていくことを明らかにしている。

4. 教師と生徒の関係

中井・庄司(2009a)は、中学生の教師に対する信頼感が、過去の教師との関わり経験とどのように関連しているかについて検討している。生徒にとって「特定の他者」である過去の教師との関わり経験が教師のステレオタイプ的な見方や役割スキーマとして機能し、その後の生徒の教師に対する信頼感の重要な規定要因となりうると彼らは考える。それを検証するために、中学校1年生から3年生までの生徒について、予備調査で教師との経験についての自由記述から「教師との関わり経験尺度」を作成した。この尺度からは、「教師からの受容経験」「教師との傷つき経験」「教師との親密な関わり経験」「教師からの承認経験」の4因子を抽出している。また、中井・庄司によって作成されたSTT尺度(「安心感」「不信」「正当性」から構成)との関連を見ている。その結果、「安心感」「正当性」は「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」と正の相関をし、逆に、「不信」と「教師との傷つき経験」が正の相関を、「教師からの受容経験」が負の相関を示した。中井・庄司(2009b)は、この調査を中学校1年生から高校3年生までの生徒に実施して、生徒の教師に対する信頼感は学年が進むにつれて変化していくことを明らかにしている。

V. 逸脱行動

1. 授業での逸脱行動

遊間(2008)は、大学生の教室内の逸脱行動について、ストレインおよび不良交友との関連を検討している。ストレインとは、成功願望があるにもかかわらず、その実現可能性が低いことで、大学生にとっては、希望する仕事に就けないということをストレインとしている。教室内逸脱行動としては、講義中携帯電話をいじる、講義中おしゃべりをするなど8つを挙げている。その結果、教室内の逸脱行動はストレインおよび不良交友(友人の逸脱行動への許容度)の双方に関連が見られた。ストレインがある場合、不良交友の程度が強い方に逸脱行動が多くなるが、ストレインがない状態では不良交友の程度が弱い方に逸脱行動が多くなった。男子の場合は、ストレインの有無は逸脱行動にはほとんど影響を与えなかったが、女子の場合は、ストレインにさらされると逸脱行動が顕著に増加し、男子よりも多くなった。さらに予想に反し

て、自己効力感が強いと逸脱行動が増える傾向が見られた。

2. 逸脱行動と地域

西野・氏家・二宮・五十嵐・井上・山本 (2009) は、中学校3年間における逸脱行為経験についての縦断的検討を行っている。調査内容として、「逸脱行為」については不良行為項目と初発型非行と呼ばれる行為からなる22項目を対象とした。その行動が過去3カ月間にどのくらいあったか、「逸脱行為をする友人の存在」、さらに「親への愛着」「学業能力」「自己価値の低さ」を尋ねた。中学生の中で何らかの逸脱行動をしている者は1割程度で、それもほとんどが一度だけで終わっていた。中学校3年生のときに重篤な逸脱行為を経験している生徒(13名)のうち7名が軽微な逸脱行為からの深化であり、他は1年生からの重篤な逸脱行為経験を報告していた。結果として、逸脱行為をする友人の存在が非行の深化と関係のあることが示された。また、子どもの認知する親への愛着が、逸脱行為の予防や介入に重要である可能性も示唆された。さらに、学業のつまづきが非行へ向かわせる可能性も示唆された。

吉澤・吉田・原田・海上・朴・中島・尾関 (2009) は、社会的環境を集合的有能感という観点から捉えて、反社会的行動との関連を見ている。集合的有能感は、共同体近隣の住人が居住者の共通の価値観を認識し、効果的な社会的コントロールを維持するための弁別的能力と定義されている。大学生を対象に、小・中学校時代に最も長く住んでいた地域についての集合的有能感を測るために、「非公式社会的統制」と「社会的凝集性」からなる尺度を作成している。さらに、共同体暴力経験、社会的ルールの適切性、規範的攻撃信念、認知的歪曲、社会的自己制御、日常活動、反社会的行動などについて調査した。集合的有能感と共同体暴力経験を説明変数として、他の指標との関連を見たところ、集合的有能感は反社会的行動を抑制するだけでなく、望ましい社会化を反映する各指標に肯定的な影響を及ぼしていた。集合的有能感が直接にはなく、社会化指標に媒介されて間接的に反社会的行動に影響することが示された。

おわりに

総じて、社会部門の発表論文には大学生を対象としている研究が多いことがわかる。これは研究対象が求めやすいということによるものではないかと考えられる。学校教育の問題を考える上では、小学校から高校までの児童生徒を対象とした研究が望まれるのであるが、児童生徒を対象にすることが大変困難になってきている現状を反映しているのであろう。「研究のための研究」と理解さ

れないように、現場との共同研究という形で、ときにはアクションリサーチという視点からの研究も必要であるかもしれない。

教育現場における研究となると、条件を統制することも難しく、粘り強い観察などが必要になってくる。結果についても因果関係を明確に示すことも困難となってくる。現在の子どもの問題を解決するためには、いろいろな場所で取られたデータを積み重ねることによって問題を明らかにしていくことが必要である。

社会的スキルの獲得については、ここでも詳しく取り上げたが、社会的スキルの獲得が日常生活の中では難しくなっているのではないかと考えられる。そのため、学校の授業を通してでも訓練しなければならなくなってきているということであろう。逆にいうなら、子どもたちが日常の生活場面で自然に社会的スキルを獲得できるような環境をどう整えるかということも今後の課題となる。

本稿では、学校・学級以外に地域についても範囲に入れた。ただ、地域における対人関係の研究は、上に紹介したような逸脱行動に関する研究以外にそれほど多くあるわけではない。しかし、子どもの社会性や社会的スキルを考えた場合、社会的スキル訓練に頼るのみではなく、子どもの発達環境を見直すことは今後の大きな課題である。吉澤他 (2009) も「現代日本の地域社会において、子どもの社会化への影響を考慮した地域共同体の見直しはあまりなされていない」と指摘している。

文部科学省が進めている「放課後子どもプラン」に関して、第51回総会発表論文集において研究発表されたものがいくつか見られた。また自主シンポジウムとして、北原 (2009) によって「『地域での子どもを育む』ために、心理学は何ができるか—放課後子ども教室の取り組みをめぐって—」が企画されている。この施策は、児童の放課後のあるべき姿として、異年齢児童も含めて子ども同士が関わる場であったり、地域の大人との関わりのある場であったりすることを期待しているものである。地域での活動が子どもの社会性の発達や社会的スキルの獲得にどのように関わっているかについての研究はまだ少ない。今後このようなテーマの研究も期待される。

引用文献

- 蘭 千壽・高橋知己 (2009). 「活動性—主導性」次元からみる学級集団の特性 教心 51, 356.
 粟谷初子・本間友巳 (2009). 思春期の自己肯定感のあり方に影響を及ぼす要因について—学校適応感と攻撃性および生活習慣との関係を中心に— 教心 51, 287.
 藤江玲子・藤生英行 (2009). 高校生のドロップアウト

- と不適応傾向に関連する要因の研究(1) 教心 51, 286.
- 藤原正光 (2009). 学級集団形成に及ぼす諸要因の効果と社会心理学の動向 教育心理学年報, 48, 105-114.
- 花井友美・小口孝司 (2008). Eメールの交換過程における感情表現の出現パターン—テキスト・マイニングを用いた分析— 社会心理学研究, 24, 131-139.
- 飛田 操 (2009). 等質性の高い集団と異質性の高い集団での討議の経験が個人の課題遂行に及ぼす効果について 教心 51, 138.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2009). 中学生の被援助志向性と自尊感情, 学校生活享受感, 援助要請スキルの関連の検討 教心 51, 89.
- 石本雄真・久川真帆・齊藤誠一・上長 然・則定百合子・日瀉淳子・森口竜平 (2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連 発達心理学研究, 20, 125-133.
- 加藤弘通・大久保智生 (2009). 小学校高学年における集団的な問題行動の規定要因—困難学級と通信学級の比較から— 教心 51, 179.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2008a). 児童の関係性攻撃における自己評定と仲間評定の比較 心理学研究, 79, 263-268.
- 勝間理沙・山崎勝之 (2008b). 児童における3タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響 心理学研究, 79, 325-332.
- 北原靖子・蓮見元子・柴田恵江・川嶋健太郎・町田健一・高橋尚也 (2009). 「地球で子どもを育てる」ために、心理学は何かできるか—放課後子ども教室の取り組みをめぐって 教心 51, S100.
- 小林哲郎・池田謙一 (2008). PCによるメール利用が社会的寛容性に及ぼす効果—異質な他者とのコミュニケーションの媒介効果に注目— 社会心理学研究, 24, 120-130.
- 小平英士・青木直子・松岡弥玲・速水敏彦 (2008). 高校生における仮想的有能感と学業に関するコミュニケーション 心理学研究, 79, 257-262.
- 越 良子 (2008). 学級集団過程に関わる社会心理学の動向 教育心理学年報, 47, 90-97.
- 黒川雅幸・三島浩路・吉田俊和 (2008). 小学校高学年児童を対象とした異性への寛容性尺度の作成 実験社会心理学研究, 48, 32-39.
- 町 岳 (2009). 協同学習に抵抗感を示す児童をどう支援するかII—担任がとらえた、協同学習に抵抗感を示す児童の理由— 教心 51, 244.
- 間正美恵・宮下敏恵 (2009). 小学校高学年におけるストレス軽減効果の検討—チェックリストを活用した不適傾向児童への二次的援助— 教心 51, 595.
- 益谷 真 (2009). 高等教育における協同学習の実践的検討(III)—テキストを用いた授業での建設的な話し合いの導入
- 三島浩路・橋本秀美 (2009). 友人関係の排他性と学級適応感—中学生を対象とした調査結果から— 教心 51, 47.
- 奈田哲也・丸野俊一 (2009). 他者との協同構成過程での知的方法の内面化はいかにしたら促進されるか 発達心理学研究, 20, 165-176.
- 長濱文与・安永 悟・岡田一彦・甲原定房 (2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57, 24-37.
- 中井大介・庄司一子 (2009a). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, 57, 49-61.
- 中井大介・庄司一子 (2009b). 中学校から高校にわたる生徒の教師に対する信頼感の横断的検討 教心 51, 228.
- 中谷素之 (2007). 学校教育における社会心理学的視点—動機づけ・対人関係・適応— 教育心理学年報, 46, 81-91.
- 西野泰代・氏家達夫・二宮克美・五十嵐 敦・井上裕光・山本ちか (2009). 中学生の逸脱行為の深化に関する縦断的検討 心理学研究, 80, 17-24.
- 野田有美・川島一晃・平石賢二・小倉正義・谷中祐香・江口佳織 (2009). 中学生・高校生の教師や友人への被援助志向性—校内相談室への援助不安にも注目して— 教心 51, 398.
- 岡田佳子・本田恵子 (2009). 小学生のソーシャルスキルトレーニングに関する研究(1)—アセスメント用ソーシャルスキル尺度作成の試み— 教心 51, 552.
- 岡野史子・森田美弥子 (2009). 大学生の被援助志向性に関する研究—自己充實的達成動機・社会志向性・自己期待に着目して— 教心 51, 181.
- 大久保智生・石川奈津美・加藤弘通 (2009). 学校の経営方針が教師の行動及び生徒の適応に及ぼす影響 教心 51, 545.
- 太田賀子・小林朋子・永山隆博・望月香緒莉・宮本みずき・鳥山舞衣・佐藤拓弥・後藤舞子・渡辺弥生 (2009). 感情に焦点を当てたソーシャルスキル・トレーニング(S.S. GRIN)に関する研究(2)—ティーチング・アシスタントによる授業とビデオ教材による授業比較について— 教心 51, 283.
- 大内晶子・長尾仁美・櫻井茂男 (2008). 幼児の自己制御機能尺度の検討—社会的スキル・問題行動との関係を中心に— 教育心理学研究, 56, 414-425.

- 大内晶子・櫻井茂男 (2008). 幼児の非社会的遊びと社会的スキル・問題行動に関する縦断的検討 教育心理学研究, **56**, 376-388.
- 佐藤 寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, **57**, 111-123.
- 関根千恵・濱口佳和・藤原健志・西澤千枝美・桑原千明・三鈷泰代 (2009). 大学生の能動的・反応的攻撃性と心理社会的不適応との関連Ⅲ—能動的・反応的攻撃性と攻撃的行動傾向との関連の検討— 教心 **51**, 449.
- 須藤 文・安永 悟 (2009). 話し合いを意図した「予習」が道徳学習に及ぼす効果—LTD話し合い学習法に基づく授業実践— 教心 **51**, 696.
- 鈴木俊太郎・邑本俊亮 (2009). 協同問題解決を行う成員の満足感を構成する要因の検討 心理学研究, **80**, 105-113.
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008). 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, **56**, 426-439.
- 田中志帆 (2009). どのような動的学校画の特徴が学校適応状態のアセスメントに有効なのか? 教育心理学研究, **57**, 143-157.
- 谷村圭介・渡辺弥生 (2008). 大学生におけるソーシャルスキルの自己認知と初対面場面での対人行動との関係 教育心理学研究, **56**, 364-375.
- 丹野宏昭 (2008). 大学生の内的適応に果たす友人関係機能 青年心理学研究, **20**, 55-69.
- 富岡比呂子 (2009). 大学生における協同学習の効果について—自尊感情との関連に着目して 教心 **51**, 67.
- 坪田吉巨・赤木和重 (2009). 学級集団づくりにおける他者受容感の形成過程 教心 **51**, 350.
- 植村善太郎・河内祥子 (2009). 中学生における朝食の摂取が学力および学校適応感に及ぼす影響 教心 **51**, 553.
- 脇山晴菜・中谷素之 (2009). 友人グループ内外でのサポート差が学校適応感に与える影響 教心 **51**, 217.
- 山田汐莉・渡辺弥生 (2009). 高校生の知覚するソーシャルサポートと満足度, およびサポート源がレジリエンシーに及ぼす影響 教心 **51**, 417.
- 矢野 正 (2009). 教師の気づきと学級アセスメントの関連性の検討 教心 **51**, 75.
- 吉澤寛之・吉田俊和・原田知佳・海上智昭・朴 賢晶・中島 誠・尾関美喜 (2009). 社会環境が反社会的行動に及ぼす影響—社会化と日常活動による媒介モデル— 心理学研究, **80**, 33-41.
- 遊間義一 (2008). 大学生の教室内逸脱行動に対するストレインと不良交友の交互作用 心理学研究, **79**, 224-231.