

教育心理学に関わる研究成果の活用(5)

The Utilizing of Research Findings on Educational Psychology (5)

高 賢 一 (人間科学部こども学科教授)

Kenichi TAKA (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Professor)

〈要旨〉

大学の教職課程科目である「教育心理学」を担当しているが、学習理論、動機づけ理論、学級集団理論、発達理論、特別支援教育、学校カウンセリングなど、学校現場の教育活動と関連が深い知見が多い。こうした知見をいかにわかりやすく学生に伝えるか、それをいかに日々の教育活動に活かしてもらうことができるか模索している。今日の学校現場では、とりわけ子どもたちの学習意欲や生活意欲をいかに高めることができるか、いかに子どもたちの発達や自立を促すための効果的な支援を行うことができるか、それが大きな課題となっている。

こうした課題に応えるためにも、教育心理学の知見、例えば、発達理論、学習理論、動機づけ、記憶、知能、パーソナリティ、学級集団、教育評価、心の問題と発達障害、学校カウンセリングなどの知見を活用する意義は大きいと思われる。本稿では、前回の第11巻第2号での投稿に引き続き、学校現場に活用できる教育心理学に関する研究成果の発掘と活用を模索する。

〈キーワード〉

問題行動、自己情動条件、他者情動条件、情動推測能力

I 問題と目的

大学の教職課程において「教育心理学」を担当しているが、教育心理学の知見をいかに学生に分かりやすく伝えるか、またそれをいかに学校の教育活動に活かしてもらえるか模索している。残念ながら、こうした研究成果があまり還元されていないのが実情である。本稿では、日本教育心理学会が発刊している学会誌の『教育心理学研究』を精査し、日々の教育活動に活かせるような研究成果の発掘と活用を試みる。

この学会誌の内容は、概ね原著と実践研究に大別できるが、本稿では主として実践研究の部分を中心に精査し、教師に関する研究も取り上げながら、その知見(研究成果)を教育実践活動に活かすことができるか検討することにした。なお、ここで取り上げた研究の目的や方法、成果や課題については、研究報告の一部を要約・引用している。

これまでの教育心理学は、教育現場での活用・応用に消極的な学問として揶揄されることが少なくなかったが、近年の研究では積極的な姿勢が見られるようになってきた。したがって、本稿においても教育心理学の知見活用を模索する。

II 教育実践活動に結びつく知見(研究成果)

II-1 『「問題行動」をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係』

1. 問題と目的

加藤・大久保⁽¹⁾は、学級の雰囲気構成する諸要因の中でも、特に「問題行動」をする生徒への評価と学校生活への感情に注目し、これらの観点から検討している。そして、荒れが問題となっている学級(困難学級)と落ち着いている学級(通常学級)において、「問題行動」を起こす生徒への認知および学校生活への感情を比較し、荒れと学級がもつ雰囲気の関係について検討することを目的としている。

教師への反抗や授業妨害、生徒間暴力といった、教育上指導を要する生徒の「問題行動」は、教育現場において常に教師を悩ます問題である。近年では、学級崩壊や新たな荒れなど、「問題行動」が特定の生徒に止まらず、他の生徒へと波及し、授業や行事が成立しなくなることが問題視されている。

これまで、こうした「問題行動」については、学校不適

応という観点から、主として「問題行動」を起こす生徒に焦点をあてた研究が行われてきた。しかし、こうした研究から近年問題視されている荒れといった集団的な問題を理解・説明するには、次のような課題がある。

一つは、「問題行動」を起こす生徒に注目した研究は、「なぜその生徒が問題行動を起こすのか?」ということは説明するが、「なぜその学級・学校が荒れるのか?」ということについては、必ずしも説明しない。つまり、個人の現象についての説明がそのまま集団の現象の説明にはならないということである。

例えば、特定の生徒が「問題行動」をおこしても、荒れない学級や学校は少なくない。また、いわゆる問題生徒の多い学級が、必ずしも荒れている学級とは限らないということである。したがって、学校や学級の荒れといった集団的な問題を検討するためには、「問題行動」を起こす生徒個人の特徴を検討するだけでは不十分であり、学級あるいは学校集団の特徴を検討する必要がある。

二つは、「問題行動」を学校不適応として捉えることの妥当性の問題である。つまり、これまでの研究は、生徒の「問題行動」を何らかの要因や原因によって、「集団内でうまくいっていない状態」、つまり不適応と捉えてきた。最近の研究では、教師や大人の側からみると、状況にそぐわない不適応な行動とみえるものも、生徒の側からみると状況に合わせた適応的な行動であるという指摘もある。

2. 方法

神奈川県内の公立中学校8校の1年生から3年生34学級を対象に質問紙調査を実施し、1,131名（男子544名、女子587名）から有効回答を得た。内訳は、1年生11学級（男子194名、女子210名）、2年生10学級（男子147名、女子172名）、3年生13学級（男子203名、女子205名）である。

調査内容は、①学校生活への感情、②「問題行動」の経験、③学級の荒れ、④不良少年のイメージである。現在の中学生においては、「問題行動」をする生徒と不良少年は、近似したイメージとして捉えられていると考え、彼らが一般的に使用する呼称である不良少年についてのイメージを調査することにした。

3. 結果と考察

「通常学級」と「困難学級」で、不良少年のイメージと向学校感情を比較した結果、「困難学級」の生徒の方が不良少年の活動を肯定的に評価し、学校生活に対する肯定感が低かった。このことから、不良少年を「問題行動」をする少年と考えると、「通常学級」に比べ、「困難学級」にはあまり学校生活を楽しんでおらず、「問題行動」を起こす生徒がやっていることを肯定的に捉える生徒が多いと考え

られる。

したがって、「困難学級」における「問題行動」は、「通常学級」におけるそれに比べ、より状況に即した適応的な行動として意味をもつと思われる。つまり、教師の視点でみれば、他の生徒の期待に応えるという意味で、状況に合わせた適応的な行動であると考えられるのである。

また、不良少年に対する否定感情や関係希求に関しても違いが見られ、「通常学級」の生徒に比べ、「困難学級」の生徒の方が不良少年に対する否定感情が低く、関係を求める傾向が高かった。つまり、「通常学級」に比べ、「困難学級」においては、特定の生徒が「問題行動」を起こしても、その生徒に対して負のレッテルが貼られ、関係を回避されたりする傾向が低いことが分かる。

したがって、「通常学級」に比べて、「困難学級」には「問題行動」やそれを起こす生徒を積極的に支持するだけでなく、許容・容認するような雰囲気もあると考えられる。このような、一方で「問題行動」をする生徒を肯定的に評価し、他方でそれを許容・容認するような評価がある。それが、彼らが起こす「問題行動」のエスカレートや、さらには学級全体の荒れを引き起こす一因となっているものと考えられる。

特に注目されるのは、こうした学校生活や不良少年への評価の違いは、問題生徒だけでなく、「問題行動」をしない生徒（一般生徒）においてもみられるということである。すなわち、「通常学級」に比べて、「困難学級」においては、問題生徒だけでなく、一般生徒も「問題行動」をする生徒を否定的に評価せず、関係を回避する傾向が低く、彼らがやっている行動をより肯定的に評価する傾向にあるのである。

また、「困難学級」の生徒も、積極的に不良少年と関わろうとしていないことが理解される。さらに、「通常学級」に比べ、「困難学級」の一般生徒の方が、学校生活に対する肯定感が低いことを考え併せると、学級の荒れには「問題行動」をする生徒だけでなく、「問題行動」をしない生徒の意識や態度も関係していると思われる。つまり、こうした周囲の生徒が「問題行動」をする生徒を許容、あるいは支持し、学校生活を否定的に捉えるような意識が、さらに「困難学級」における「問題行動」を助長すると考えられる。

また、問題生徒に関して検討を加えると、「通常学級」の問題生徒の方が、不良少年に対してより否定的な感情を抱き、関係を回避する傾向にあった。これは、「困難学級」に比べ、「通常学級」の問題生徒は、自分以外の「問題行動」をする生徒（不良少年）に対しては、あまり良い感情を抱いておらず、積極的に関わろうとしないことを示していると思われる。したがって、「通常学級」では、問題生徒が

集団化しにくく、特定の生徒が「問題行動」を起こしたとしても、それが他の生徒まで波及し、深刻化しないものと考えられる。

Ⅱ-2 「幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解」

1. 問題と目的

菊池⁽²⁾は、3歳から5歳までの状況の手がかりからの情動推測能力の発達過程について、自己と他者という2者間の違いに焦点をあてて検討している。子どもは、乳幼児期のかなりの早期から喜びや怒りといった種々の情動に対する理解を萌芽させ、養育者をはじめとした他者とのコミュニケーションを行う中で、徐々に発達させていくことが、これまでの多くの研究により明らかにされてきた。それでは、幼児の情動理解の発達プロセスにおいて、自己と他者という2者の人物の違いは何らかの影響をもたらすのだろうか。

例えば、ある状況におかれた人物の情動を推測する場合、自己と他者という2人の人物の違いは情動推測のパフォーマンスに影響するのだろうか。それとも両者は全く区別されずに情動そのものとして理解されており、両者の間に差は見られないのだろうか。これを検討するためには、情動の発動者として自己と他者という2者を設定し、各々の条件に対する幼児の情動推測パフォーマンスを検討する必要がある。本研究は、幼児に対して状況手がかりからの情動推測課題を実施し、自己と他者という2者を比較検討することを目的としている。

2. 方法

保育園に在籍する3歳児23名（男子12名、女子11名）、4歳児18名（男子9名、女子9名）、5歳児17名（男子8名、女子9名）が対象である。実験にあたっては、保育園を通じて文書によって保護者に内容の説明を行い、実験協力の承諾を得た。なお、実験にあたっては「悲しみ」や「怒り」といったネガティブな情動を用いるが、被験児に対しては十分な配慮を行うことを保護者に予め説明した。

幼児の情動推測能力を笹屋（1997）の刺激文を参考に、主人公が「嬉しい」「悲しい」「怒っている」情動を表す状況文を2状況ずつ作成した。作成した状況文は、それぞれ主人公が被験児自身の場合（自己情動条件）と架空の人物の場合（他者情動条件）に被験者ごとに振り分けられた。条件は被験者内要因であり、それぞれの被験児に対して各条件3試行ずつ計6試行が実施された。教示にあたっては、実験者がゆっくりと口頭で説明することにし、図や映像などの手がかりは用いなかった。

Table1 刺激として用いられた状況

【喜 び】

- I. お誕生日にお父さんがケーキを買ってきてくれる。
- II. お父さんと一緒に遊園地に行く。

【悲しみ】

- I. 楽しみにしていた遠足が雨で中止になる。
- II. 可愛がっていた鳥が急に死んでしまう。

【怒 り】

- I. 遊んでいたおもちゃを友達に無理やりとられる。
- II. 描いていた絵を無理やり友達に引っ張られ破られる。

実験は、実験者と被験児1対1の面接形式で行われた。保育園内の静かな個室にて、実験者が被験児と机を挟んで向かい合わせに座った。実験者が各被験児に対して1状況文ずつ口頭で説明した後、「○○ちゃんはどんな気持ちになるかな?」と教示し、被験児に口頭で回答してもらった。

他者情動条件の場合、文脈に登場する主人公は「ゆかちゃん」という架空の子どもの名前である。「ゆかちゃん」という名前を持つ子どもは被験児の中にも、対象児が在籍する保育園にもいないことを確認して、この名前を用いることにした。一方、自己情動条件では、被験児自身の名前を使って教示を行った。例えば、ススムくんという被験児の場合、「もしススムくんのお父さんが、お誕生日にケーキを買ってきてくれたら、ススムくんはどんな気持ちになるかな?」という教示がされた。

条件の実施順序および状況文の組み合わせとその呈示順序は、被験者ごとに入れ替えてカウンターバランスをとった。実験の所要時間は、一人当たり約5分程度であり、その間、被験児が実験に集中して取り組めるように、実験者が適宜に呼びかけなどを行った。被験児の反応が「分からない」や無反応だった場合、再度刺激文を教示し、回答を促した。それでも回答をしなかった場合は、「無回答」として記録した。

3. 結果と考察

分散分析の結果、年齢が上がるごとに成績が上昇しており、幼児は3歳から5歳にかけて、状況を手がかりにして情動を推測する能力を徐々に発達させていくことが示された。3歳児においては、他者情動条件のパフォーマンスが自己情動条件よりも高いことが示された。さらに、反応プロトコルの分析の結果、自分自身の情動を推測してもらう場合、3歳児は大人の援助なしでは、それまでに経験した特定の情動経験に引きずられてしまうケースが増加することが示唆された。4歳以降、情動推測パフォーマンスについて自他の間に有意差は見られなくなるが、「怒り」と「悲

しみ」の混同が年長になるにつれて多くなり、より社会的経験が積み重なることで、社会的表出規則の理解や複雑な情動に対する気づきが萌芽している可能性が指摘された。

本研究では、言語による教示および回答を採用したため、被験児の言語能力の発達との関連が指摘される。特に3歳児においては無回答が多く、言語能力の稚拙さがパフォーマンスの低さに影響を与えているものと考えられる。本研究において絵カードやVTR刺激などを用いての教示や反応方法を採用しなかったのは、自己と他者という2者間を検討するため、視覚的刺激に登場する主人公によってバイアスがかからないように配慮したためである。したがって、教示法や反応方法によっては3歳児でもかなり高い情動推測能力を示す可能性がある。

条件間の差について検討した結果、自己情動条件と他者情動条件の差に有意な違いがみられたのは3歳児のみであり、3歳児の時点では他者情動の方が推測しやすいことが示された。しかしながら、4歳や5歳頃になると自己と他者のどちらの情動も同程度に推測できるようになり、パフォーマンスも急激に上昇することから、この時期に情動についての表象的性質がはっきり捉えられるものと考えられる。

よって、表面的には他者情動の方が自己情動よりも早く理解されているように見えるが、実際には3歳の時点では情動に対する表象的性質が明確に捉えられていないため、自他の違いによってパフォーマンスに違いが生じるものと考えられる。つまり、4歳以降では、ある状況が教示された時に、その状況や情動についての性質や知識が適切に把握され適用するという意味において、難易度の上で自他の間には差がないといえる。今後は、種々の情動理解の側面において多様な方法論を用いながら、本研究と同様に自己と他者という2者間の関係を分析の単位とした検討を行っていく必要がある。

Ⅲ 総合考察

Ⅱ-1では、『「問題行動」をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係』から得られた知見を取り上げた。本研究は、学級の荒れと学級の雰囲気との関係を検討することを目的として行われている。「困難学級」と「通常学級」を比較することで、問題生徒だけでなく、一般生徒、つまり問題行動をしない生徒の違いを明らかにした本研究の結果は、以下の通りである。

全体として、「通常学級」に比べ「困難学級」の生徒の方が、不良少年がやっていることをより肯定的に評価し、彼らに対する否定感情および関係を回避する傾向が低く、学校生活にもより否定的な感情を抱いていた。この結果から、学級が荒れることには、問題生徒だけでなく、一般生

徒の不良少年や学校生活に対する意識の違いが関係していると考えられる。したがって、問題行動の防止・解決には、問題行動をする生徒だけでなく、問題行動をしない一般生徒に対しても関わる必要性があることが示唆された。

教育現場で「問題行動」や荒れが生じた場合、問題を起こした生徒に対してどのように関わるかという視点から、教師やスクールカウンセラーの実践に期待されがちである。しかし、本研究の結果を踏まえると、学級や学校の荒れを防止・解決していくためには、それだけでは不十分であり、「問題行動」をしない一般生徒に対してどのように関わるかが重要な課題であるといえよう。

「困難学級」と「通常学級」を比較することで、問題生徒だけでなく、一般生徒を含めた生徒集団の意識の違いを明らかにした本研究の結果は、教師の立場から指摘されてきた周囲へ働きかける実践の有効性を、生徒の側から根拠づけるものである。

Ⅱ-2では、「幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解」から得られた知見を取り上げた。ここでは、3歳から5歳までの情動推測能力の発達過程について、自己と他者という2者間の違いに焦点をあてて検討している。課題は、「喜び」「悲しみ」「怒り」の3情動が発動される状況文について適切な情動を答える課題からなっており、主人公が被験児自身の場合である自己情動条件と、架空の人物の場合である他者情動条件が設定された。

その結果、3歳児と4・5歳児の違いが明らかになった。3歳児の回答においては、自らの特定の経験に基づいた回答が多く、それにより自己情動条件のパフォーマンスが引き下げられていることが示唆された。また、どの年齢群でも「悲しみ」と「怒り」を混同することが多く、情動を引き起こす社会的な表出規則についての理解が未獲得であることが推測された。

情動推測能力が発達していくプロセスにおいては、3歳の時点では、自己—他者という2者の違いが情動推測パフォーマンスに影響するが、4歳以降にはパフォーマンスそのものには影響しないことが示された。しかしながら、3歳児の自己情動条件におけるパフォーマンスの低下は、自身の過去の情動経験に対する操作の低さに起因しており、周りの大人が援助することで条件間の差異が見られなくなる可能性がある。このような知見を保育現場等において参考にする意義は大きいと思われる。

【註】

- (1) 日本教育心理学会編『教育心理学研究第54巻第1号』, 2006, pp.34-44。
- (2) 日本教育心理学会編『教育心理学研究第54巻第1号』, 2006, pp.90-99。