

生徒指導に関する心理学的研究の動向と課題(Ⅰ)

たきの 野 よう ぞう
瀧 野 揚 三

大阪教育大学心理学教室

(平成6年8月31日 受付)

生徒指導に関する心理学的研究の中から、本稿では特に、社会心理学的な理論背景をもつ代表的な研究の動向を探り、生徒指導の研究領域について再考しながら、生徒指導実践への寄与と今後の研究課題を検討した。社会心理学的な研究は、生徒と教師を含めた学校社会の様態について記述し説明する点で優れ、さらに開発的な視点からの指導においても有効である点を確認した。研究課題の設定や実践的研究の方向性などの課題について議論した。

キーワード：生徒指導，展望，社会心理学的研究

はじめに

教育職員免許法とその施行規則が改正され、1990年以降に入学した学生を対象に、従来からの教職専門教育科目の内容が全面的に改正され、生徒指導及び教育相談に関する科目(中学校、高等学校教諭の免許には進路指導の内容も含む)が免許取得の必須科目となった。本学では、「生徒指導の心理学」と「生徒指導論」が当該科目として開設され、本年度で3年目に入っている。

1970年代以降の少年非行、校内暴力、1980年代のいじめ、不登校や中退の増加などの行動問題がつつぎに発生し、それらに学校教育の中で対処する役割が生徒指導であると考えられているようであるが、これらは生徒指導の付随的、消極的側面(隠岐、1993)であるとも言われている。本来のめざすところは、教員になりゆく学生が、人間の人格形成や身体発育についての知識をもち、それを生かして生徒とかかわることによって、学校や社会生活への適応、自己実現への援助や指導、つまり、開発的、積極的な指導をすすめていくことにある。

そこで、「生徒指導の心理学」には、発達段階に応じた心身の変化についての知識、さらにその理解の方法としての診断・調査方法、適応促進のための社会的技能訓練やカウンセリングや心理療法などの技術を学び、個人あるいは集団を対象とした生徒指導の専門的技量を高めることが求められる。このような要請に応えるためには、従来からの心理学の枠組みから、臨床心理学、発達心理学(児童心理学・青年心理学)、社会心理学、教育心理学や進路指導などの研究や実践の成果を教育内容に反映していくことが必要となろう。それぞれの研究領域の役割を具体的に考えてみると、教育相談や臨床心理学領域は、現在直面している問題行動を診断、治療、解消、予後の確認という形ですすめられるであろうし、日々の学校生活の中で展開する生徒と教師の人間関係や、生徒集団に関する研究をすすめるのは社会心理学領域になろう。そして進学や就職、将来展望に関する実践的な研究

は進路指導に関する研究領域がその役割を果たすことになる。

ところが、従来の研究の多くは、その研究成果を生徒指導に関する大学教育や職場研修に取り入れることを考慮したり、学校現場の生徒指導の実践に積極的に反映しようと意図して計画されていないという指摘が各方面からなされている。例えば、近藤（1994）は、子どもの対応をめぐる心理臨床家と学校や教師がしばしば対立関係に陥ることがあり、その原因の多くは、両者が子どもと出会う場の構造の相違や両者が拠って立つ原理の相違を軽視して、臨床家の側が、自分たちの論理や原理を一方的に学校や教師に押しつけることにあると述べているように、せっかくの研究成果や実践経験が二者間でかみ合っていない現状がある。社会心理学的な研究においても、例えば、受容的な教師のかかわり合いが生徒の学級適応に効果があったという研究結果をみても、教師側からすれば受容的であるとは実際に教室でどう振る舞えばいいのか、生徒の学級適応の変化をどのように感じて理解すればいいのかよくわからないとか、目の前にいる授業をエスケープする生徒が学級適応するためにどんなにかかわり合いをすることができるのかななどの疑問が生じたりする。その結果、このような研究は不毛であるといった議論が始まったりする。このような局面を打開するために、竹下（1987）、相川（1989）、蘭（1990）、内藤（1991）、古城（1992）などによって教育心理学年報（社会部門）のなかでいろいろな提言がなされてきている。例えば、(1)教育集団現象を「改善する」ことや「促進する」方略に注意を払うこと、(2)現状の説明に留まらずにその後どうするかを提案できるようにすること、(3)教育現場から問題を掘り起こすと、(4)研究者と学校と教師が組織的な共同研究に取り組む（古城，1992）という研究者の姿勢の転換を求めるなど真剣な論議が展開されている。確かに、実際にどのように指導するかという点に着目することは非常に大切であるが、それ以前に、これまでの研究結果から、素朴に、生徒や教師やその相互作用について理解する、つまり、生徒や教師自身、その相互作用について何がどのあたりまでわかってきているのかといった事柄を整理しておく重要性を見過すわけにはいかない。このことは、実践の前提条件になるであろうし、整理をしていくなかで生徒指導が取り扱っていく内容や範囲の確認ができると考える。本稿では、展望の第一段階として、心理学的な研究の中で、特に全般的な生徒像や教師像、相互の人間関係を取り扱った社会心理学的な背景をもつ研究を中心に、その動向を辿り、それらの研究が生徒指導にどのように貢献するのか検討することを目的とする。さらに、今後の展開の可能性について議論することを目的とする。

ここでは、生徒を理解するための研究、教師を理解するための研究（対教師認知・教師による生徒認知）、相互の人間関係に関する研究、開発的な指導に関する研究に分類して概観する。

生徒を理解するために

生徒相互の人間関係 生徒同士がどのような人間関係を構成しているのか、について交友関係の成立のきっかけから、成立、発展、集団の構造化についての研究がある。こういった人間関係は、生徒の社会化や人格形成の様態を理解する手掛りとして重要な研究である。まず、交友関係・仲間関係をとりあげる。誰を友人に選択するかを考える際には、対人魅力の3つの理論（近接理論、類同性理論、相補性理論）が規定因として考えられている。上田（1969）は友人選択の理由を、(a)近接性、(b)功利性、(c)優越性、(d)類同性、(e)情意特性、(f)全体的印象にまとめている。これを発達の的にみると、近接性、功利性、優越性の要

因は年齢とともに減少し、類同性の要因は増加する傾向にあり、友人選択の基準が発達に伴って表面的な事柄から性格などの内面性が重要になることがわかる。仲間関係の展開の視点から、小石(1993)は、小学生を対象にしたソシオメトリーで、人気児、拒否児、無視児、敵味方児、平均児を抽出し、人気児と拒否児は持続的であるに対し、無視児は状況によって社会的行動が変化すること、積極的に協調的であることは仲間の人気に関係あることをみいだしている。

学級集団 次に、学級集団に着目すると、ソシオメトリック構造、勢力構造、学級雰囲気、集団凝集性、モラル、集団規範、学級規範からその特徴をとらえることが可能である。

①**ソシオメトリー** 吉田(1989)は小学5年生33名を対象にして2年間の対人関係の変化についてソシオメトリック・テストを用いて調査した。その結果、グループ編成を替えることで新しい友人関係を形成できることを実証している。中学生を対象にした調査では、津村他(1981)が、中学1年の1学期に14回のソシオメトリック・テストを継続的に実施し、構造的変化を調査した。その結果、学級編成直後の孤立者が多い低水準のネットワーク構造が、後期には孤立者の減少と高水準のネットワーク構造へ発展したことをみいだしている。

②**勢力構造** また、集団成員の相互作用のなかでは、支配関係や依存関係が生じる勢力構造が出来上がる。田崎(1976)は児童のもつ勢力資源を因子分析によって親和性、明朗・類似、指導性、優越性、業績、外見性、畏怖の7因子を抽出した。集中と分散の学級構造の差は、勢力の高地位者の指導性と業績に見られた(田崎, 1980)。

③**学級雰囲気, 集団凝集性, モラル** さらに、生徒集団や学級の雰囲気をとらえるときには、まとまりや集団への魅力の程度を知るためにソシオメトリック・テストの結果を利用して集団凝集性を、集団として何かの目標に向かう意欲的、積極的態度の測定には、モラルという概念を援用する。蘭(1981)は、ソシオメトリック地位の低い生徒に学級内の重要な役割を与え、教師が適宜必要な指導・助言を与える学級と役割は与えるが教師の指導・助言がない学級を設定し、集団凝集性の変化を追跡したところ、教師の指導・助言のあった学級の凝集性の高揚が確認された。凝集性を高めるためには、教師が生徒にソシオメトリック地位を上げる機会を与えるだけでなく、それをサポートする関わりの重要性があきらかにされた。大西他(1967)作成のスクール・モラル・テスト(SMT)は、学校への関心、級友との関係、学習への意欲、教師への態度、家族関係の認知を測定する。このテストの得点が高いものは、自己評価が高く(井上, 1977)、学業成績が優秀で、達成動機が高く、情緒が安定しており、外向的、両親との関係も良好であった。(西山他, 1977)。学級の代表の役割を得たいか否かとの関係を小学4・5・6年生を対象に調べた友近・内藤(1991)は代表意欲が学年とともに低くなり、男子より女子の方が高く、SMTの学習への意欲要因と強い関係があることをみいだした。モラルを規定する要因については、塚田(1983)の研究で、生徒と教師間の言語的行動の割合の高さがモラルの高さとが関連していることをみいだしている。

④**集団規範, 学級規範** 学級の中にはその構成員の間で共有する評価や行動の枠組みが存在するが、それを学級規範と呼んでいる。学級集団の圧力が、規範に合致するような行動を奨励し、反する行動を抑制するように働いている。そういった圧力に沿った形で行動できると、集団から受容され、仲間意識や帰属意識が高まってくる。阿久根(1984)は中学1年生の掃除活動をどう評価するかを学級規範強度と集団の結晶性(成員間の合意の程度)の異なる学級間での構造的特徴を調べた。規範強度が高く結晶性のある学級では、掃除を

まじめにすれば成員から承認され、不真面目であると否認される傾向が鮮明に表れていた。このような規範を生徒間で共有することは社会化に重要な側面(天根, 1985)になる。

いじめ いじめの問題は多種多様の要因が関わっていると思われるが、学級雰囲気、集団規範や道徳性や道徳判断が深く関係することは当然予測されることである。しかし、実証的な研究となると余り多くなく、非行少年の非行の初発との関連を見た研究(小島, 1988)や学校や家庭生活や対人関係との関連を調査研究で検討したもの(菊地ら, 1988; 杉田ら, 1988)などになる。竹村・高木(1988)は、「多数派に同調し、逸脱者に否定的」という社会心理学の理論的枠組みを援用したアプローチで「いじめ」を説明している。加害者は仲裁者に対して反社会的な同調を行いやすい一方で向社会的な同調を行いにくく、仲裁者は同調傾性が加害者と対立するが逸脱者には加害者との親近性を示した。仲裁者の「いじめ」への加担の状況が浮かんでくる。ケーススタディでとらえたものには、松村・高柳(1991)による「いじめ」事件とその後におきた暴力事件に対して学級担任がどうかかわっていったかを記述した研究がある。具体的な関わりは、社会的地位指数の高い「いじめ」の中心児(人気児童)に対して、暴力を否定でき、対抗できる勢力を学級内に育成し、学級雰囲気、規範意識、集団構造を変化させていった。つまり、上述した社会心理学的な概念を用いた実践の成果である。

以上のように、集団の中での生徒の状況をとらえる方法と生徒が作り上げる集団の特色をとらえていくことができるのである。

教師はどのように見られているか

教師像研究 生徒の教師認知は、生徒と教師の人間関係を規定する重要な変数で、あらゆる教育活動のなかでその適否が学習活動や人格形成の援助を効果的に展開する際に大きな影響を及ぼすものと考えられている。生徒がどのように教師をみているのかを知ることは、生徒側の要求を理解するという点で重要であるだけでなく、教師側のあり方を振り返ってみるという面からも重要である。

①**認知的教師像** これまでの教師認知の研究は、教師に対して抱く印象や評価という観点から研究されてきた。石(1947)、大竹(1949)、上武(1959)、村瀬(1956)、本多他(1968)、田中教育研究所(1970)、今井(1971)などの「好きな教師・嫌いな教師」についての報告を総括すると、小学生ではやさしくてユーモアがあり一緒に遊んでくれる親和的な教師が好まれ、中学生になると、これに加えて指導が熱心でうまい等の指導的側面が強調されてくる。NHK 世論調査部(1984)の資料では、「ユーモア」、「公平」、「きびしいが根はあたたかい」の順で、中学生の好きな教師の特性を報告している。このような研究結果から、生徒の教師への願いあるいは欲求が明らかにされる。しかし、これらの欲求は、生徒の性格特性や評価能力といった個人的要因の関与を抜きにして考えられないので、他の変数との関係性の追加分析の視点が必要となってくる。ところが、これらの研究の多くは、生徒に質問したり、作文・回想文等の分析から基礎的な集計に留まることが多く、単なる生徒の欲求や希望の記述でしかない。これに対し岸田(1969)は、因子分析の手法で教師認知の構造を「身体的・容貌的」、「教育技術」、「教育指導態度」、「感情的態度」に集約している。このようなかたちの分析によって、因子を特性的に取り扱うことで他の変数との関連の検討も容易になり、さらに特性を組み合わせることで類型として集約して議論することも可能となる。つまり、生徒の教師認知をとらえるためには、多様な教師像

の様態を網羅的に提示してデータを収集し、因子分析的等の手法で調査項目を集約していく手続きを取る必要がある。また、瀧野(1995)は、生徒の教師認知に対立的な内容が存在する事を指摘し、森(1980)のTSPS法(Two-Sided Personality Scale)を生徒の教師認知の質問紙に導入し、質問項目の一部に意味的に対極概念、あるいは疑似対極概念を反映する項目を混入し、従来の調査方法ではとらえきれなかった側面を測定することを試みている。

②教師イメージ 加藤他(1981)の研究では、対人イメージの因子分析によって、生徒のもつ教師のイメージを、父母や同性の友人のイメージ、自己イメージと比較しながら、あきらかにしている。発達段階からみて、小学生男子・女子、中学・高校の女子は教師に対して「誠実」なイメージを抱くのに対して、中学男子では「権威的」なイメージ、高校男子では「明るくない」イメージを抱いていると報告されている。

③理想の教師像 古屋(1966)、菊地(1972)、寺田・片岡(1982)の研究がある。いずれも、理想と現実の差異に着目し、比較検討を行っている。寺田・片岡は、理想とはせず期待次元としているが、生徒の回答結果として、生徒の気持ちがよくわかり、思いやりのある「理想的教師像」を強く求める傾向があり、学年が上がるほど、その傾向は漸減していくことを報告している。現実次元では、教え方が下手な、思いやりのない「否定的教師像」に関して、小学生ではそのような教師は少ないとみているが、中学高校と学校段階が上がるにつれ、そのような教師が多いと回答する傾向にあった。このことは、第二反抗期の特徴である、生徒の自己意識の発達や自己独立の構えの発生に伴う、教師への批判的、反抗的態度の状況を呈しているものと推測できよう。

④教師の指導行動 先の岸田(1969)と同様に、認知的な側面から教師の指導行動をとらえる研究は、さまざまな教師の行動特性を多様なまま記述するのではなく、多様さの中から潜在的な基本的要素や次元、あるいは類型を抽出しようとする方向性が見られる。Veltman(1963)は、指導行動の基本的因子として、「友好性、快活、崇拝」「知識の豊富さ、知的安定さ」「興味をもたれ好かれる因子」「厳格な統制の因子」「民主的取り扱いの因子」の5因子を、Issacson 他(1964)は、「一般的教授技能」「生徒に多量の課題をだす(overload)」「学級の組織化」「フィードバック(賞賛と批判)」「生徒との交流」「レポート」をあげている。このように指導行動はまとめられるが、今後の研究のなかで、教師の指導行動が生徒にとってどのような意味をもつのか、生徒はどのように受けとめ、それに反応していくのかといったところまであきらかにしていかなければならない。

教師による生徒の認知

子ども像研究 生徒が教師に対して抱く印象・評価についての研究は多くあるのに対し、逆は極めて少ない。この理由として菊地(1971)は、教師が全ての子どもに公平で、個人的感情をもつことが望ましくないと思われるからであろうと考察している。菊地(1963)は、SD法を用いて「子ども像」の測定を試み、基準変数としてMATI(ミネソタ教師自己診断目録; 評点が高いと生徒との調和的関係が保たれるという内容のもの)を用いた。MATIで高得点の教師ほど“きもちよい”“すてきな”“たのしい”等の肯定的、積極的な子ども像をもつ傾向にあったと報告している。また、佐藤(1991)は、教師の児童に対する感情的態度と児童相互の対人関係を小学校4・5年生とその担任を被験者に調査した。その結果、教師が好意を持つ児童の社会測定的地位が高いことがわかっている。

問題行動観 次に、生徒の問題行動ということ限定してとらえる場合、ウィックマン研究によって教師と精神衛生家の見方にずれがあることが指摘されてきている。その日本での追試は、品川（1949）、田中（1955）、小川（1955）などであり、品川と田中の結果は、ウィックマン研究と類似していた。小川の研究でも類似した結果が得られ、教師と臨床の専門家はかなり違う見方をし、特に、教師が「乱暴」「不従順」を問題とするのに対し、専門家は、「内気」「敏感性」「臆病」を問題とする点が異なっていた。さらに、小川（1956）は、進攻（反社会）性重視の教師群と内攻（非社会）性重視の教師群について、教師の児童理解の面と児童の教師に対する態度を比較した。ソシオメトリック・テストの選択状況から非社会性重視の教師の学級の方が親和的・協力的な学級雰囲気であった。児童理解の面では、非社会性重視の教師はとりわけ孤立児童理解において優れていた。過誤の内容分析から、反社会性重視の教師において排斥児と孤立児の指導に対する理解が十分に分化していないことがあきらかになった。さらに、非社会的行動を重視する教師の担任学級では、教師に対する態度が親和的、尊敬的で不満が低い傾向がみられた。また、江川他（1974）は、教研式・問題行動早期発見テスト（PPC）－Ⅱ型と教師用のチェック・リストで問題行動における教師評定と生徒評定のずれを調べている。反社会的行動の評定には一致がみられたが、非社会的な内容については“ずれ”が認められ、客観的心理テストの利用が情緒不安定や非社会的問題行動の発見や理解に有効であることを示した。最近の研究では、松田他（1991）が小学校5・6年生の問題行動に対する評価態度を教師及び精神科医の評価態度と比較検討している。児童対教師と精神科医で評価態度の因子分析結果は一部異なり、児童が反社会的行動を問題行動として高く評価したのに対し、教師は反社会的規範の行動、反校内規範の行動、非社会性の行動の順で、精神科医は反社会規範の行動、非社会性の行動、反校内規範の順に問題行動とみなし、3者間に問題行動に対するとらえ方が異なることがあきらかになった。先に近藤（1994）の引用の中でも示したように、教師と臨床家は異なる見方をしている傾向は依然残っており、お互いの立場の違いを仲介する役割や視点のずれを理解する取り組みが必要であろう。

諸外国の場合はどうであろうか。WheldallとMerrett（1988）及びHoughtonとWheldallとMerrett（1988）は、イギリスの初等学校と中等学校の3500名以上の教師を対象に生徒の教室内の問題行動を調べたところ、予想された教師に対する暴力や暴言、器物破損、生徒間暴力などの問題性は余り回答されず、授業中に勝手に話をしたり、他の生徒のじゃまをするといった軽微な内容が日々、頻繁に起こり、それによって生じるストレスに困っていると回答された。そして、教室内の生徒指導の焦点はシリアスな内容の問題行動にあるのではなく、むしろ軽微ではあるが多くの教師が取り扱いに困っている勝手な発言や他の生徒の妨害に焦点をあてた指導の必要性を指摘した。日本では同様の調査が見あたらないが、筆者の教師との面接経験からすると、軽微な問題行動は取り扱う必要性を感じないとか、重大な問題行動の方にかかりきりで取り扱う余裕がない、といった声を聞く。生徒をとらえる視点を、軽微な問題行動の方にも向けることによって、長期的な視野に立った指導の効果が期待できるのではないかと考える。

生徒と教師の人間関係の理解

教師の指導態度 教師が指導にのぞむ際にとる態度によって、生徒にどのような影響が生じるかを検討した研究である。特に、指導態度をいくつかの類型に分け、その類型が指導

過程で示す効果を検討した。また、PM式指導類型も取り扱う。

①**指導態度の類型** 竹下(1972)と小川(1979)に従って指導態度を類型化してみると、教師の全行動を単一次元でとらえようとしたものに、民主的-専制的(Lewin 他, 1939)、支配的-融合的(Anderson & Brewer, 1945)、学習者中心-教師中心(Withall, 1949)、間接的影響-直接的影響(Flanders, 1960)、児童中心-教師中心(小室, 1954)がある。これらの類型を総括すると、賞賛、激励、感情の受容、同情、指示、理解、集団参加への奨励などの行動次元を含んだ児童中心と、それに対置して、指示、命令、抗議、批判、決定、権威、叱責などの次元を含んだ教師中心に分けることができる。いずれの方が効果的であるかは、これら典型的な指導態度をとりながら、学習指導の際にどのような効果があったかを検討した研究(たとえば、小室, 1954など)があるが、指導法の効果性は児童・生徒の性格や能力、課題の性質などと複雑に関係するようで、一概にどの指導法がよいとはいえないようである(塩田・阿部, 1962; 三隅, 1966)。また、これらの研究には生徒指導に関する内容を取り扱った研究は見られなかった。

次に、多面的に指導態度をとらえようとした例として、Ryans(1960)は教授効果に関係する26の次元について、観察し、「X: 暖かさ・理解・友好性」「Y: 責任感・事務的处理能力・組織性」「Z: 刺激的であること・想像力・熱心さ」の3種類の教師行動を提起した。さらに彼は、この評定と生徒行動の相関を求め、小学校においては教師の理解ある有効性、組織化された事務処理能力、刺激的で独創的な行動と生徒の機敏さ、参加、自信、責任感、自己統制、自発性などの望ましい行動との間に正の相関がみられたが、中学校ではあまりみられなかったと報告している(Ryans, 1961a; Ryans, 1961b)。

②**リーダーシップ** 三隅(1966, 1984)は、目的達成機能(P機能)と集団維持機能(M機能)の2つの集団機能にもとづいてリーダーシップを類型化した。この理論を教師のリーダーシップの測定に適用して尺度を作成し(三隅他, 1977)、モラルとの関連を見たところ、PM型の教師のもとで児童のモラルが高く、ついでM型、P型の順になった。佐藤・篠原(1976)は学級雰囲気との関係を調べ、M機能の学級雰囲気の規定性を確認した。これに関連して吉崎(1978)は、児童によるリーダーシップ評定と教師の自己評定に差異があり、児童はM機能を、教師はP機能を重視する傾向をあきらかにした。最近の研究では、新たに学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度(三隅・矢守, 1989)が作成され、中学校の部活の教師のリーダーシップ行動の調査で教師の行動の多くはP機能である指示的行動、課題達成行動などの課題や目標達成に関連した行動であった(松原, 1989)と報告されている。

③**受容的態度の有効性** 教師の指導態度と生徒の学級適応との関係を取り扱った研究、とりわけ教師の受容的態度の有効性に関する研究の蓄積が進んでいる。岡山県教育センター(1981)は、教師の受容的・共感的態度が生徒の学級適応とどのように関係するかを調査した。その結果、受容的・共感的であると認知される教師のもとでは、生徒の学級意識や教師との関係、さらには生徒同士の人間関係などが好ましい状態にあることが明らかにされた。中学2年生を対象にした瀧野(1991)の調査や小学生に調査した嶋野(1991)も調査の手法は異なるが、同様の傾向の結果を得ている。浜名・北山(1988)は、このことをさらにすすめた実験的介入法によって確認している。学級担任に2ヶ月間、受容的・共感的態度をとるように意識的に実践させたところ、教師との関係や学級適応状態が肯定的方向へ変化した。さらに、浜名・松本(1993)では、前研究の方法を教師に対する明確な指示、操作児童の限定、指導行動の評価方法の改善、学級適応指標にソシオメトリック・テ

ストの客観的な指標を用いた実験を行った。その結果、教師の指導行動が肯定的な方向に変化したことで、学級適応感（「教師との関係」「級友との関係」「学習への意欲」）が肯定的な方向に変化することが確認された。

受容的であることと他の変数との関連をみた研究には、つぎのような研究がある。藤村・勝倉（1990）は、小学校4、5、6年生329名を対象に調査を実施し、教師の態度が受容的と認知する程度とSMTによる学級適応に関係があり、受容的と認知している学級ほど「教師への態度」「級友との関係」「学校への関心」が高い結果を得た。また、嶋野・河野・勝倉（1992）は、教師の指導態度と児童の自尊感情の関係を調べ、受容的に指導されていると思っている生徒は自尊感情が高いことが確かめられた。これらの研究は、教師の受容的態度的重要性を示す結果である。さらに渋谷・勝倉（1992）は、子供が認知した教師の受容的態度と困った場面における子どもの教師への自己開示との関係を検討している。教師を受容的だと見ている子どもほど教師に対する自己開示度は高いという結果を得ている。

因子的妥当性の観点からは、山口・米田・原野（1992）は子どもが認知した教師の指導態度と子どもの教師に対する心理的距離との関係を調査し、因子分析の結果、「民主的・情熱的・受容的態度」因子と「権威的・拒否的態度」因子を抽出している。これらの研究を総合すると、受容的態度という概念的な枠組みが安定したものであることを確認することができる。

④ほめ・叱り行動 教師の児童・生徒に対するフィードバック・コミュニケーションの様態についての研究は、生徒指導の実践と密着した研究領域である。しかし、「叱るよりほめろ」や、「2つ叱って8つほめる」などといったスローガンを心理学や教育学のテキストのなかにみかけたりするが、そのように単純に考えてよいのだろうか。ほめたり叱ったりする主体、ほめられたり叱られたりする対象や状況（文脈）、緊急性の有無、ほめ叱りの効果が発生する時期はいつがいいのか、というように実際の場面には吟味すべき変数が多数存在する。叱りということについての基礎的な段階からの研究が必要であろう。竹内・三宮（1989）は、子どもが叱られ体験をどう認知しているか、大学生を対象に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行っている。印象深い叱られ経験は、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大人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があきらかになった。さらに、三宮・竹内（1989）は、叱られることが嫌悪反応・反省反応を喚起するのに関係する要因として、表現（叱りことば）、状況、人物（叱り手）の要因をみだし、叱り叱られについての内的プロセスのモデルを提起した。同じ状況で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むかわしめるものである。竹内・三宮・遠藤（1990）では、教師に対する児童の好悪感情が叱り言葉の認知に及ぼす効果を検討している。授業中のおしゃべりに対して、5つの水準の叱り方（直接的、セルフコントロール要求、権威的脅し、人格評価、つきはなし）を設定し、それぞれの叱り方ごとに対教師感情を考慮して叱りことば認知（印象やイメージ）を測定した。人格評価の叱りとつきはなしで対教師感情との関連がみられた。直接的表現、セルフコントロール要求、権威的脅しは対教師感情との関連はみられなかった。瀧野（1993）は叱り手によるこれらの要因のコントロール方法について提案している。

賞賛の場合は中西（1991）によると、廊下のごみを拾うなどの自発的な行動が賞賛によって「またやろう」という気になるかを調べたところ、対教師感情（親近感）の効果、賞賛

の種類(貢献を賞賛する, 行為の認定をする, 人格評価的に賞賛する, 他者比較によって賞賛する)による効果もみられた。賞賛する場合でも, 叱責の場合(三宮・竹内, 1989)と同様, 表現や人物などの要因が存在する。つまり, 単純にほめるのがよいと考えるのではなく, 諸要因を理解し, 適切な要因を選択する「意志決定」のプロセス, また, 叱り方やほめ方のレパートリーの拡大をはかる努力も必要な事柄であり, 今後この分野ですすめる必要のある研究内容である。

⑤説得 生徒と教師のコミュニケーションにはさまざまな性質があるが, 特に, 生徒の態度や行動を望ましい方向に変容させたり, 望ましい態度や行動を形成させるため言語的な働きかけによって受け手を納得させるのが説得である。先に取り扱ったほめたり叱ったりすることによって一時的・表面的に行動を変化させることは, 性質の異なったものである。上野(1990)は, 教師の説得的コミュニケーションが児童・生徒の態度や意見に及ぼす影響を検討した。その結果, 教師の魅力が説得効果を左右する要因になった事が認められた。これまでのコミュニケーション研究の成果を援用して, 教師が行う説得の実際についての分析やその分析を通して方略の検討, 説得を成功する要因の検討をすすめていく必要がある。

教師期待効果 教師期待効果は, RosenthalとJacobson(1968)の教室のビッグマリオン効果から始まった。教師から児童・生徒への期待が教師の何らかの行動にあらわれ, それが児童・生徒側に伝わって主に学業成績などに変化がみられるものである。しかし, その過程のなかで, 教師からの期待的な話しかけや区別的活動などのかかわり方の変化によって, 児童たちの行動も肯定的な方向に転じている(Good & Brophy, 1972)。この変化は, 個々の児童・生徒の情緒状態や学級全体の集団過程に少なからず影響を及ぼす(浜名他, 1988)ため, 具体的には学級雰囲気などを調べてみると変化を確認することができるはずである。古城の報告によると(古城, 1988), 学級雰囲気の属性と考えられる「学校への関心」「級友関係」「学習への意欲」「教師への態度」「テスト適応」で構成されたスクールモラルを期待認知の異なる2群で比較してみると, 高期待認知群の方がいずれも高いことをみだしており, 学級雰囲気への影響を認めることができる。つまり, 教師期待は, 学級風土の構成要素である学級雰囲気への生徒指導的かかわりとみなすことができる。

ところで, 教師期待の概念や教師のとるべき望ましい行動は何かということがあきらかにされてきているが, 吉田(1990)も指摘するように, 具体的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のかといった視点からの研究が必要になる。伊藤・浜名・吉田(1990)は児童の無答への教師の反応によってどの程度教師から期待されていると判断されるかについてあきらかにしている。このような研究を積み重ね, 指導者が具体的にどう振る舞えばいいのかという研修までを含めた取り組みが急務である。

開発的な指導の可能性

開発的な指導の代表的なものとして, 社会的技能訓練(SST)やエンカウンターグループの学校現場での実践(鳥取大学教育学部附属中学校, 1986; 山口県大和町立大和中学校, 1987; 河内山勉男・西谷英昭他, 1989; 竹内彩明他, 1989)がある。エンカウンターグループについては臨床心理学からのレビューの際に取り扱い, 今回はふれない。

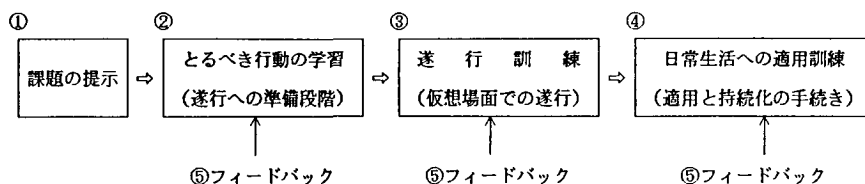


図1. 社会的技能教授の一般的プロセス（根本, 1981）

社会的技能訓練 社会的技能訓練（SST）は、米国では盛んに行われているようであるが、わが国での学校場面における実践報告を見つけることができなかった。しかし、教育現場で実施されるものとは内容的に若干異なるが、精神科のクリニックでは本年度より治療報酬が支払われるようになったこともあって、SSTによって個人のよりよい適応をはかる（西山, 1994）という考え方が徐々に広まりつつある。根本（1981）によると、社会的技能の内容は、他者の感情判断能力、コミュニケーション能力、社会的葛藤の解決能力、対人交渉能力であり、獲得する訓練を具体的、組織的にすすめることによって有効な社会行動がとれるようにするものである。何か問題が生じたのでそれを契機に指導するという形式ではなく、年齢段階に応じたプログラムを設定して集団的に教授し、最終的には日常生活の中で自然に課題内容が使えるようにしていく。この点が、開発的、予防的というゆえんである。例えば Sterhens（1978）の小学生向けのプログラムでは、社会的技能を対人行動（あいさつ、組織遊び、葛藤の解決など）、自己関連行動（結果を受け容れること、感情を表出すること、自己への関心など）、対環境行動（環境に対する関心、危急事態の処理など）、課題関連行動（たずねること及び質問に答えること、クラス討論すること、集団で活動すること、独立的作業など）の4領域30下位カテゴリーに細かく分類することによって、訓練の内容を明確化、具体化している。また、教授のプロセスは、図1のように、(1)物語や絵や写真などの教材や、モデルによる実演で課題を提示し、(2)講義や質疑応答、小集団討議などで特定の状況下で望ましい行動は何かを学習する。そして、次の段階では、(3)ロール・プレイングなどで仮想場面の遂行訓練を行い、最終的に(4)日常生活の中に持続化、習慣化していく。適切な行動がとれているかどうかはそれぞれの段階で(5)フィードバックによって強化される（根本, 1981）。

以上のように、SSTは社会との関わり、特に社会心理学のコミュニケーション研究で取り扱われる内容について、積極的に計画的に技能を習得するチャンスを生徒に与えるということ、さらに訓練の対象はすべての生徒集団である点からも積極的な開発的な生徒指導の実践としてこの手法の有効性を見いだすことができる。

従来の研究のまとめと今後の課題

ここまで社会心理学領域からの生徒指導に関する研究を展望してきた。そのなかで、生徒指導に関する研究領域がかなり広範であること、生徒指導に採用できる可能性をもつ社会心理学的な研究成果が蓄積されてきていることがあきらかになった。

研究の概要をまとめてみると、(1)生徒を仲間から、友好関係から、学級集団の構成、学級集団のモラルや規範などの観点から理解するための研究、(2)教師はどうみられているのか、教師が生徒をとらえるときに何か傾向があるのかといった内容の研究から、教師自身を理解するもの、(3)生徒と教師の人間関係を指導態度の類型から理解しようとするもの、

教師の関わり方（リーダーシップのタイプ、受容的態度、ほめ方と叱り方、説得、教師の期待）と生徒の反応の関係を理解しようとするもの、(4)開発的な指導についての研究などから構成されている。生徒の学校での様子を理解するのに有効な研究は(1)であり、生徒の教師に対する希望や要求を知り、教師がどうあればいいのかという目標を設定したり、教師自身が振りかえり、今後の研鑽の方向を探るのは(2)の研究群である。また、教師の指導態度をとりあげて、類型的に理解したり、指導態度が生徒の反応にどのように影響してくるのかをあきらかにすることで、教師が目標とすべき態度を理解するのが(3)の研究に該当する。(4)は、生徒指導の積極的な側面である、開発的な指導のあり方を示したもので、換言すれば、問題行動に至らないように社会性を養うための訓練や生徒自身のおこなう自己開発的な援助が具体的な内容になる。以上のように、基礎的なデータを提供している(1)、(2)の研究、教師の態度の実証的なデータを提出する(3)の研究、積極的な側面からの(4)の実践研究に分類して社会心理学的な研究の傾向をとらえることができる。

生徒指導の前提となる基礎的な知識と開発的な指導の重要性 まず、生徒指導の研究・教育領域について考えてみたい。ここまで展望した研究は、現在発生している問題行動を具体的に改善するといった方向のものもあるが、むしろ、主要な研究の動向は、問題行動が目に見えるかたちに顕在化して問題となる以前の日常的な学級や学校の事象を取り扱っている。例えば、いじめの問題や生徒間の人間関係の問題の背景には、生徒の仲間関係や交友関係を理解することが必要であろうし、生徒の道徳的な価値観の形成やその様態の理解も必須である。このように、社会心理学の理論的な枠組み、つまり、対人認知、帰属、対人コミュニケーション、説得、集団過程、リーダーシップ、社会化などの理論的な背景からの社会心理学的な研究は、学校社会における人間関係全般の状況を記述し説明するのに適していると考えることができる。しかも、これらの研究成果は、教師や保護者といった指導者側が指導に入る前に知識として獲得しておくべきことがらでもある。現場の教師の問題行動の認識や重要視する傾向が反社会的な問題行動に向けられがちな実態に対し、より日常的な生徒の行動の理解を基礎におくものに拡張していく必要がある。さらに、後半で取り扱った、社会化を促進するための指導は、問題行動を回避したり対処するための開発的な視点からの取り組みであり、生徒指導の領域として重要な側面になっている。これは前半の生徒の行動を“記述し説明する”機能に対し、“コントロール”する機能になる。このように、生徒指導の研究・教育領域は、現在起きている問題への対処にとどまらず、その前段階にあるべき、生徒や教師や学校に関する「知識」に関したものの、社会化をすすめる開発的な指導に関したもののまで含めていくべきである。

今後の研究・教育にむけて 研究の動向を概観するなかで、社会心理学的な研究がすすめられるべき領域が広範囲であり、生徒指導への大きな貢献の可能性を感じる一方で、現況を見渡すと、研究成果を教育現場にフィードバックしてそこで導いた結果を活用する視点、個々の学校現場でかかえる問題に対して対応できるポテンシャルの不足を感じる。

そこで、今後の研究の方向性として重要である点について言及しておきたい。

①**学校現場に密接に対応する** それぞれの学校における生徒指導上の問題は何かということについてである。現在、学校現場で起きている問題は、不登校であるとか、校内暴力であると理解しているような気がしていながら、実際にそれぞれの学校でどのような事柄が進行していて、それに対して教師はどのような考え方でどう対応しているのかといった実態についての情報はかなり不足している状況にあると思われる。また、ある学校で得られた研究上の知見が、別の学校では通用しないといった、つまり、特定の学校の特定のシス

テムの中で起こっている問題の解決には一般的な原理が通用しない場合にもよく出会う。それに対して大学にいる研究者はどのように関われるのかを考えたとき、単に来談者中心療法のカウンセリングを行っているだけでは、解決への見通しを立てる想像力もわいてこなかったりする。そのような場面で研究者や指導者がどのように関われるのかというと、やはり個別的に、継続的、長期的に訪問して話をうかがいながら、解決方法を見いだしていくほかないのではないだろうか。研究の視点からは、ケース・スタディとアクション・リサーチの取り組みをすすめていくことになる。またエスノグラフィー的な研究手法も有効であるかもしれない。このような研究手法を実践することによって、資料を提供するに留まった研究から、これまでの研究結果を生かしたり、その生かし方の評価を伴いながらの実践的研究になっていくものと考えている。例えば、このような関わりとして、筆者が継続的に訪問している中学校では、生徒の問題行動の解決が主目的であるが、その解決のために教師間の意見のくい違いを教師間でどのように折り合いをつけるかという問題を解決していかなければならないことがわかり、目下、その問題に取り組んでいる。大学にいる研究者はどのように関われるのか、これまで現場の教師がどう関わってきて、いまだのような取り組みをしていて、このあとどのように対応していくのかといった事柄について、個別に事情を聞きながら対応していく視点がこれまでほとんどなかったように思われる。このような実践の積み重ねから、特殊な事態から一般化への方向性を時間をかけながらすすめていくべきであろう。

②教師への教育・指導の方法論の確立 生徒指導に関係する多くの研究がなされているが、その研究成果を教師の日々の生徒指導にどのように反映していくべきなのか。今回の展望の中で取り上げた研究には、大学院に在籍する現場の教師による研究がかなり含まれており、それらの研究のテーマはかなり実践的な内容でとても斬新な感じを受けるが、学校で起きる特定の現象をとらえる点に留まり、介入してその現象を解決、改善、さらに発展させる方向への取り組みは十分になされてきていない。この理由として考えられることは、問題状況どのような方向に解決、発展させていけばいいのかという目標が、生徒指導では明確に提示できない場合が多いということにあるのかもしれない。例えば、ある特定の教科の単元の学習の際に教師が最も効率の良い指導法はどれかを特定するためには、生徒の事後テスト等を指標にして最も得点の高い（あるいは得点の上昇率の高い）のはどの指導法か確認すればよい。しかし、生徒指導の場合、指導の目標とするところが文脈によって変化したり、指導の結果を評価する時点をどのように設定すればいいのか（指導の直後か、1週間後か、1年後か、成人してからかなど）という問題もあって、明確な方向性をもたせた介入や調査の計画が立たない場合がある。また、別な理由として、得られた結果をどのように学級で担当の先生が実践していけばいいのかについての情報が不十分なため、実際にその結果を反映した実践に結びついていないケースが多い。教科の指導法においてはその指導の仕方が比較的具体的に示されるのに対し、生徒指導については抽象的すぎるきらいがある。このような困難を克服しながら、具体的には研修のプログラムをその研修の効果測定まで含めた形で立案していく必要があると考える。

引用文献

- 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 社会部門 教育心理学年報, 28, 92-103.
- 阿久根 求 1984 学級規範に関する研究 日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 524-525.
- 天根哲治 1985 校風と級風 小川一夫(編) 学校教育の社会心理学 北大路書房 Pp.114-125.
- Anderson, H.H., & Brewer, H.M. 1945 Studies of teacher's classroom personalities, I. Dominative and socially integrative behaviors of kindergarten teachers. *Applied Psychological Monograph*, 6.
- 蘭 千壽 1981 学級集団におけるソシオメトリック選択, 行動特性, 集団凝集性の変容に及ぼす役割行動の効果 教育心理学研究, 29, 51-55.
- 蘭 千壽 1990 教育社会心理学 社会部門 教育心理学年報, 29, 72-81.
- 江川玖成・上田真生・原野広太郎 1974 問題行動における教師評定と生徒評定のずれに関する一研究 —生徒指導への客観的検査適用の検討— 教育相談研究, 14, 75-79.
- Flanders, N.A. 1960 Teacher influence, pupil attitudes, and achievement. *Minneapolis University Office of Educational Cooperative Research Project No. 397*.
- 藤村 哲・勝倉孝治 1990 児童の認知する教師の受容的態度に関して 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 305.
- 古屋健治 1966 理想的教師像の研究 —その1— 山梨大学学芸学部研究報告, 16, 178-193.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. 1972 Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. *Technical Report No.58*, Center for Research in Social Behavior, University of Missouri at Columbia.
- 浜名外喜男・蘭 千壽・古城和敬 1988 教師が変われば子どもも変わる 北大路書房
- 浜名外喜男・北川鎮道 1988 教師行動の実験的変容が児童の学級適応に及ぼす影響 兵庫教育大学研究紀要, 8, 63-73.
- 浜名外喜男・松本昌弘 1993 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響 実験社会心理学研究, 33, 101-110.
- 本多克巳・高木嘉一・小川義幸 1968 子どもの望む教師 教育心理, 16(4), 16-21.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. 1988 Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 295-310.
- 井上正明 1977 中学生のスクール・モラルに関する実証的研究(Ⅰ) 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, 528-529.
- 石 三次郎 1947 教師論 児童心理, 1(10), 25-30.
- Issacson, R.L., McKeachie, W.J., Milholland, J.B., Lin Yi G., Hofeller, M. & Zinn, K.L. 1964 Demensions of student evaluations of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 50, 344-351.
- 伊藤晴朗・浜名外喜男・吉田寿夫 1990 児童の無答に対する教師の言語的フィードバックに関する研究 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 295.
- 片岡 彰・寺田 晃 1982 現代教師の人格特性に関する調査研究Ⅱ 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 704-705.
- 上武正二 1950 児童・生徒の教師観の変動 児童心理, 4(12), 56-63.
- 加藤隆勝・堀 啓造・高木秀明 1982 青少年の対人イメージの因子的特質 筑波大学心理学研究, 4, 77-91.
- 河内山勉男・西谷英昭他 1989 教師と生徒の人間づくり・第3集 瀝々社
- 菊地章夫 1971 教師に好かれる子どものタイプ 教育心理, 19(4), 7-21.
- 菊地章夫 1972 理想的教師像についての一資料 —Q-typingによる検討— 教育心理学研究, 20(3), 48-53.

- 菊地則行・寺田 晃・菊地武烈・片岡 彰・杉山弘子・杉田明宏・岩松養亮 1998 小・中学生の生活意識と「いじめ」に対する態度(1) 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 364-365.
- 岸田元美 1969 教師認知・態度の因子構造 徳島大学学芸学部紀要(教育科学), 17, 85-146.
- 小石寛文 1993 学級集団における仲間関係の発達(2) 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 190.
- 小島賢一 1988 非行少年に見られる「いじめ」について(IV) 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 544-545.
- 古城和敬 1988 教師の期待による影響 浜名外喜男(編) 教師が変われば子どもも変わる 北大路書房 Pp.37-90.
- 古城和敬 1992 教育社会心理学の研究動向 社会部門 教育心理学年報, 31, 77-88.
- 小室庄八 1954 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について——社会科学習指導法の実験的比較研究—— 教育心理学研究, 2, 217-223.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. 1939 Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climate". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- 松原敏浩 1989 部活動の指導方法についての研究 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 124.
- 松田伯彦・橋本 巖・行本美香・片山美智子・佐藤裕子 1991 問題行動に対する児童の態度——教師・精神科医との比較を中心に—— 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 532-532.
- 三隅二不二 1966 新しいリーダーシップ ダイアモンド社
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠崎しのぶ 1977 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の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 三隅二不二 1984 リーダーシップ行動の科学(改定版) 有斐閣
- 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.
- 森 知子 1980 人格の二面性測定の試み 京都大学教育学部紀要, 54, 182-188.
- 村瀬隆二 1956 生徒の教師に対する好意 細谷恒夫(編) 教師の社会的地位 有斐閣 Pp. 299-329.
- 内藤哲雄 1991 教育社会心理学の展望 社会部門 教育心理学年報, 30, 73-82.
- 中西佐智子 1991 教師のほめことばが児童に及ぼす影響と受け手による受けとめ方の違い 大阪教育大学卒業論文(未刊)
- 根本橋夫 1981 学級における生活指導の心理学的研究の現状と問題——生活技能教授としての生活指導—— 千葉大学教育学部研究紀要, 30, 1-14.
- NHK世論調査部 1984 中学生・高校生の意識 日本放送出版協会
- 西山 薫 1994 入院患者への SST プログラムの構成 年報トロイカ, 11, 59-61.
- 西山 鴻・倉智佐一・松山安雄・中津達雄 1977 スクール・モラルに関する研究(IV) 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, 530-531.
- 小川一夫 1955 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究(第一報告) 島根大学論集(教育学関係), 5, 1-9.
- 小川一夫 1956 児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究(第二報告) 島根大学論集(教育学関係), 6, 1-14.
- 小川一夫 1955 教師の指導性 小川一夫(編) 学校経営の心理学 北大路書房 Pp.67-84.
- 岡山県教育センター 1981 人間関係を促進するための関係要因に関する研究 岡山県教育センター研究紀要, 68, 1-32.
- 隠岐忠彦・佐藤修策 1993 生徒指導概論 川島書店
- 大竹 誠 1949 良い教師の条件について 児童心理, 3(10), 51-59.
- 大西佐一・松山安雄 1967 SMT 学級適応診断検査手引き 日本文化科学社
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968 *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ryans, D.G. 1960 *Characteristics of teachers*. American Council of Education.

- Ryans, D.G. 1961a Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 52, 82-90.
- Ryans, D.G. 1961b Inventory estimated teacher characteristics as covariants of observer assessed pupil behavior. *Journal of Educational Psychology*, 52, 91-97.
- 三宮真智子・竹内史宗 1989 「叱られ」経験の認知について(1) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 281.
- 佐藤公文 1991 教師と「気が合う」児童に関する研究 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 371-372.
- 渋谷章二・勝倉孝治 1992 中学生の教師に対する自己開示(1) 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 262.
- 嶋野重行 1991 児童における教師のAD指導態度認知と教師の児童認知の関連性に関する研究 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 475-476.
- 嶋野重行・河野鈴恵・勝倉孝治 1992 教師のAD指導態度と児童のSelf-esteemの関係 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 219.
- 品川不二郎 1949 児童の問題性と教師 児童心理, 3(6), 31-35.
- 塩田芳久・阿部 隆 1962 パズ学習方式 黎明書房
- Sterhens, T.M. 1978 *Social Skills in the Classroom*. Columbus, Ohio: Ceddars Press.
- 杉田明宏・寺田 章・菊地武烈・片岡 彰・杉山弘子・菊地則行・若松養亮 1988 小・中学生の生活意識と「いじめ」に対する態度(2) 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 366-367.
- 竹村和久・高木 修 1988 “いじめ”現象に関わる心理的要因——逸脱者に対する否定的態度と多数派に対する同調傾向—— 教育心理研究, 36, 57-62.
- 竹下由起子 1972 教師と生徒関係 沢田慶輔(編) 学校教育心理学 東京大学出版会 Pp.281-302.
- 竹下由起子 1987 社会部門 教育心理学年報, 26, 87-96.
- 竹内彩明他 1989 教師と生徒の人間づくり・第4集 瀝々社
- 竹内史宗・三宮真智子 1989 「叱られ」経験の認知について(2) 日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 280.
- 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は認知 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 306.
- 瀧野揚三 1991 中学生の対教師態度についての研究(2) 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 361-362.
- 瀧野揚三 1993 ほめ上手・叱り上手のマインド・コントロール 児童心理, 47(3), 43-50.
- 瀧野揚三 1995 中学生の教師認知に関する研究 大阪教育大学紀要(第V部門), 43(2), 203-211.
- 田中 賢 1955 児童生徒の問題性行について 児童心理, 9(9), 74-82.
- 田中教育研究所 1970 今の子どもは、教師をどう見ているか——その実態—— 教育心理研究, 13, 5-36.
- 田崎敏昭 1976 学級集団における勢力の源泉 心理研究, 53, 165-168.
- 田崎敏昭 1980 学級集団における勢力地位と勢力資源(Ⅰ) 佐賀大学教育学部研究論文集, 24(Ⅱ), 105-118.
- 寺田 晃・片岡 彰 1982 現代教師の人格特性に関する調査研究Ⅰ 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 702-703.
- 友近 保・内藤勇次 1991 小学校における代表意欲に関する研究——SMTと代表意欲との関連について—— 日本教育心理学会第33回総会発表論文集, 365-366.
- 鳥取大学教育学部附属中学校 1986 教師と生徒の人間づくり 瀝々社
- 津村俊充・大橋正夫・鹿内啓子・林 文俊・吉田俊和・小川 浩・平林 進 1980 中学生の対人関係に関する追跡的研究(3) 日本心理学会第44回大会発表論文集, 705.
- 上田敏見 1969 学級における社会的受容に関する発達心理学的研究(Ⅳ)——対人結合要因に関する発達の分析 奈良教育大学紀要, 17, 227-242.
- Veldman, D.J., & Peck, R.F. 1963 Student-teacher characteristics from the pupils'

- viewpoint. *Journal of Educational Psychology*, 31, 195-203.
- Wheldall, K., & Merrett, F. 1988 Which classroom behaviour problems do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Reviews*, 40, 13-27.
- Withall, J. 1952 Assessment of the social emotional climates experienced by a group seventh graders as they moved from class to class. *Educational Psychological Measurement*, 12, 440-451.
- 山口県大和町立大和中学校 1987 教師と生徒の人間づくり・第2集 瀝々社
- 山口正二・米田光利・原野広太郎 1992 教師の指導態度と心理的距離に関する研究 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 260.
- 吉田明弘 1990 グループ編成における友人関係の変化について(IV) 日本教育心理学会第32回総会発表論文集, 218.
- 吉田寿夫 1990 学校の人間関係 大坊・安藤・池田(編) 社会心理学パースペクティブ2 誠信書房 Pp.221-252.
- 吉崎静夫 1978 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評価と児童評価の関連に関する研究 教育心理学研究, 26, 32-40.

A Review of Psychological Research on Guidance and Counselling (I) — From a Social Psychological Perspective —

YOZO TAKINO

Department of Psychology, Osaka Kyoiku University, Kashiwara, Osaka 582, Japan

The purpose of the present study was to review social psychological researches and to examine their contribution to guidance and counselling. The results of previous studies show the social psychological approach to the school are quite effective to understand students, teachers as well as interaction between two. They also contribute to the training method of social skill. Directions how to develop the research methods were discussed.

Key Words : guidance and counselling, review, social psychological research