

教師の影響力に関する理論的研究 I

— 影響プロセスと社会的勢力の観点からの考察 —

鎌田 雅史* ・ 淵上 克義**

本稿は、日常の学校業務において教師が児童・生徒に対して持つ影響力に焦点をあて、教師による影響が児童・生徒によって受け入れられていく際の影響プロセスに関する社会心理学的な理論モデルを概観し、教育実践研究において影響プロセスに注目する意義を考察する。さらに教師の影響力の大きさや内容を決定する重要な要因である社会的勢力資源に関する先行研究を概観する。日常の交流のなかで、教師は各影響場面における目的、状況にそった働きかけを児童・生徒に対し行っていく必要がある。本稿は、社会的勢力に関する研究の視点から、各勢力資源の使用のメリット、デメリットについて検討する。最後に教育場面における社会的勢力研究の方法、将来的に期待できる社会的勢力に関する発展研究についても考察する。

Keywords : 社会的勢力, 影響プロセス, コミットメント, 生徒指導, 学習意欲

人物Aが人物Bの行動や態度に対して（もしAが存在しなければ生じしないような）変化を生じさせた場合、「AはBに対して影響を及ぼした」ということができる（Roach, 1995）。教師は、児童や生徒に対して、学習意欲の向上、問題行動の抑止、道徳性や倫理性の育成、生活習慣の改善などを目的に様々な影響を及ぼしている。また、教師の行動や態度が、児童・生徒の学習意欲の低下や自尊心の低下のような、負の影響を及ぼしてしまう場合もある。教師が児童・生徒に及ぼす影響のプロセスや要因について検討することは、学校教育の改善や児童・生徒理解に関する非常に重要な命題の一つである。

教師が生徒・児童に及ぼす影響を決定する重要な要因として、1)教師の動機や信条、専門性や熱意など教師の資質・能力に関する要因、2)どのような手段・経路を経て影響が及ぼされるのかという指導法やテクニック、プロセスなどに関する要因、3)教師との信頼関係や心理的反発の程度など生徒のレ

ディネスに関する要因が挙げられる。特に生徒のレディネスに関してはその重要性は認識されながらも、他の要因と比較した場合、実証的な検討が十分になされてこなかったと言える。

その原因の一つには「教師の働きかけを児童・生徒が受け入れるのは当然だ」という役割に関する観念や、「一定以上の素養をもつ教師ならどのような児童・生徒でも同じように良い影響を及ぼすことができる」といった教師の力量に関する暗黙の信念があげられるかもしれない。しかし、たとえ多くの経験を積んだ十分な能力をもつ教師であっても、教師を敵視している児童や、教師の指導に対して表面上に取り繕う傾向のある児童に対する指導は容易なものではない。教師がその専門性を遺憾なく発揮していくためには、児童・生徒が目の前にいる教師を『私の先生』として認めていく過程が必要になり、そこには学校の教師と生徒というフォーマルな要因だけではなく、日常的交流における信頼関係など役

*兵庫教育大学連合大学院連合学校教育学研究科博士課程（岡山大学配属）673 - 1493 兵庫県加東市下久米942-1 (700 - 8530 岡山市北区津島中3 - 1 - 1)

**岡山大学大学院教育学研究科 700 - 8530 岡山市北区津島中3 - 1 - 1

Theoretical Study of Teacher's Social Influence on Their pupils I : Consideration by Scope of Influence Process and Social Power Perspective

Masafumi KAMADA* and Katsuyoshi FUCHIGAMI**

*The Joint Graduate School Education (Doctor's Course), Hyogo University of Teacher Education 942-1 Shimokume, Kato-shi, Hyogo, 673-1498 (placed at Okayama Univ.)

** Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

割関係を超えたインフォーマルな要因が強く関連していると言える。

本稿は、教師が児童・生徒に対して有する影響力に焦点をあて、鍵概念となる社会的勢力に関する先行研究を概観する。また、教育場面における社会的勢力研究の方法、将来的に期待できる社会的勢力に関する発展研究についても考察する。

影響過程と社会的勢力

Kelman (1958) は、人物Aによって人物Bの態度や行動が変化していく際には、異なる3つのプロセスが存在すると提唱している。すなわち、1) 予測される罰を避け、賞を得るために表面的に追従する道具的追従、2) 人物Aによるメッセージの内容を精査した結果、納得して人物Aの影響を受け入れる内面化、3) 人物Aへの信頼や尊敬から人物Aの態度や行動の模倣を行うように動機づけられ、人物Bが進んで人物Aの影響を受け入れる同一視という3つのプロセスである。

これらの3つのプロセスは、一つの影響場面において同時に生起することもあるが(例えば生徒が教師の生活指導を受け入れるのは、1) 怒られたくないし、2) 先生の言うことは正しいと思うし、3) 先生のことが好きだからなど)、それぞれのプロセスに含まれる心理的効果は異なり、各場面において主にどのプロセスを経て生徒・児童の態度・行動変容が生じたかについて検討することは非常に重要である。例えば道具的追従は、罰賞がなくなると影響が消えてしまう場合が多く、持続性に欠ける。また、反感(心理的リアクタンス)を生むケースも多く含まれる。しかし、賞・罰を用いて追従を得る方法は、他のプロセスを経るよりも実施が容易である場合が多い。第二に、内面化による影響は、対象者の意思によって納得された影響であるため賞罰や監視がなくても効果は持続する可能性が高い。しかし、このプロセスを経た影響を及ぼすには十分な時間や影響者の熱意が必要な場合も多く、常にこのプロセスを経た影響を及ぼし続けるのは難しいだろう。最後に、同一視による影響プロセスは、内面化による影響と等しく影響の持続性や汎用性に富み、また多くの場合無批判な影響受容と関連する。このため、極端な場合、社会的に好ましくない人物Aの態度や行動に関しても、人物Bは精査なく影響を受けてしまう可能性がある。

Yukl & Tracey (1992) は、人物Aが人物Bに影響を及ぼした際の、Bの変化の結果に注目し、影響の結果を1) コミットメント、2) 追従、3) 反抗の3つに分類している。コミットメントは、心からの

納得を得た状態であり、先に挙げた内面化や同一視のプロセスと強く関連する。影響による効果の持続性や生徒の主体的参加を高めることを望む場合は、コミットメントを得る方法を考えていく必要がある。そこには日常の信頼関係構築や熱意、説得や交渉の方法の工夫、生徒の心情理解などが重要となる。次に、追従は道具的追従プロセスと密接な関連があり、賞罰や社会的役割、権威に基づく追従・服従である。危機介入など即応的な反応を経ることが必要な場面や、単純な課題の依頼などにおいては、道具的追従を得ることを目標とする場合が現実的になることがある。最後の反抗は、教師による影響を児童が受け入れなかった場合である。

教師Aと教師Bが特定の児童に、同じ目的をもって同じような指導を行ったとしても、教師Aによる場合コミットメントに結びつき、教師Bによる場合は追従に結びつくといった場合がある。これは、児童がそれぞれの教師をどのように感じているかに依存する。教師が児童に及ぼす影響力を表す概念として、社会的勢力が挙げられる。上述の場面においては、生徒に対して教師Aは教師Bと異なる社会的勢力を有していると思われる。

社会的勢力は様々な資源によって規定される。例えば、生徒が教師Aにコミットメントした理由が「先生のことが好きだから」「先生の言っていることが正しいから」といったものであるならば、教師はその専門性や準拠性に関する社会的勢力資源を生徒に対し有していると考えられる。また、教師Bへの追従の理由が、「言うことをきかないと怒られるから」「自分は生徒で相手は先生だから一応言うことをきかないといけないから」のようなものであれば、教師は強制力や地位に関する社会的勢力資源を有していると考えられる。これら勢力資源の内容を規定するのは、児童が教師をどのように認知しているかであるため、より厳密には、教師が児童に対し勢力資源を有しているのではなく、児童によって教師に勢力資源が付与されていると表現される。

French & Raven (1959) は、社会的勢力資源として、1) 報償、2) 罰、3) 地位、4) 専門性、5) 準拠性を挙げている。これら勢力資源を児童が教師に多く付与するならば、教師は児童に対して強い影響力を持つようになる。French & Raven (1959) による分類は、彼ら自身が指摘するように網羅的なものではなく、また分類の弁別性に関しても探索的なものであった。この点に関し、現在では、より細分化された社会的勢力資源の分類もなされている(Raven, 1992; Nesler, Aguinis, Quigley, Lee, Tedeschi, 1999)。しかし、多くの研究で一貫して

見出されているのは、細分化された勢力資源は、地位・役割に由来するフォーマルな社会的勢力資源と、日常の相互交流や相互信頼などに由来するインフォーマルな社会的勢力資源の2種類におおきく分類されるという点である (Raven, Schwarzwald & Koslowsky, 1998; Peiró & Meliá, 2003)。

どの勢力資源が教師に付与されているのかによって、教師が児童に及ぼす影響は異なる (McCroskey & Richmond, 1992)。頻繁な地位・役割に由来する勢力の行使は、短期的な服従獲得と引き換えに、長期的な学習意欲の低減と関連する可能性が指摘されている。インフォーマルな勢力資源の付与に関しては、児童・生徒の学習意欲を高め、学校を好きにさせ、望ましくない反社会的行動を抑制することが指摘されており (Niehoff, 1998)、教育的場面において教師がインフォーマルな勢力を得ていくことの重要性が指摘されている。しかし、インフォーマルな社会的勢力の有効性が指摘されている一方で、教師がこれら社会的勢力を付与されるようになっていく過程を検討した実証的研究はほとんど行われておらず、今後どのような日常の教師-児童・生徒間の相互関係や、学校のシステムの要因が、教師への社会的勢力付与を促進/抑制するのかについて検討することが望まれる。

勢力資源使用のガイドライン

Yuki (2006) は、産業心理学において、勢力使用の際のガイドラインを French & Raven (1959) に沿って提唱している。彼らが示すガイドラインは、社会的勢力に関する一般理論に基づくため、産業組織を超えた多くの場面に汎化可能であると思われる。各勢力資源について、教育現場を対象に行われてきた研究知見と併せて、Yuki (2006) の提唱する各勢力資源の使用に関するガイドラインを示す。また以下では、便宜上各社会的勢力に関して個別に検討するが、これら勢力資源は、完全に独立したものではなく、相互に関連しあっている点には留意すべきである。

賞罰に由来する社会的勢力 児童生徒がどの程度教師からの罰を避け、賞を得たいと考えているかは、教師が児童・生徒へ指導を行う際の影響の質と大きさを規定する。French & Raven (1959) においては、これら勢力資源は、それぞれ報酬勢力、強制勢力と命名され異なる概念として検討されてきた。しかし、Ravenらによる一連の研究においては (i.e., Raven, Schwarzwald, McKlowsky, 1998; Elias & Mace, 2005) これら社会的勢力資源は両極的な側面が強く、類似した特性を多く持つことが示されて

いる。また、賞罰に由来する勢力資源は、集団における地位や役割に基づく賞罰に関する勢力資源と (成績を下げられたくない、よい成績を貰いたい)、個人に由来する勢力資源 (怖い先生に怒られたくない、先生に褒められた) に分類可能であることが指摘されている (IPIモデル; Raven et., al., 2001)。

教師がこれら勢力認知にもとづく働きかけを行う場合 (例えば叱ることによる逸脱行動修正や、賞与による奨励行動)、教師はその行動の短期的/長期的効果、メリットとデメリットについて留意すべきである。一般に、賞罰に由来する勢力資源に基づく影響は、単なる表面的な追従を得るに終わる場合が多い。つまり、賞罰や監視のない状況においては、態度・行動の変化は持続されない。児童・生徒が、自分の行動を賞罰、とりわけ理不尽な罰によって統制されたと感じることは非常に危険である。児童・生徒たちが、自身の行動の統制を取り戻そうと動機づけられたり、心理的リアクタンスを高めることによって、むしろ監視が無い状況下においては、正反対の態度形成や行動が動機づけられる危険性もある。実際、大学生の認知的学習と、大学教員への社会的勢力付与との関係を検討した Richmond (1990) や、Turman & Schrodt (2006) などにおいては、特に教師による罰・強制に関する認知は一貫して認知的学習と負の相関を示した。教師は役割上多くの場合、賞罰に関する勢力資源を児童によって付与されている。それは、生徒指導や生活指導、学級運営や規範維持においては必要である側面もある。ここで、強調すべきは、教師の行動を評価するのは児童・生徒であり、児童・生徒が教師の行動を公正であると感じ、表面的追従プロセスに留まらず同時に内在化や同一視プロセスが生起することが重要である。つまり、児童・生徒が納得できる形での賞罰の在り方が問われる。然るべき時に然るべき賞罰が与えられないこともまた、不公正と認知されることに対しては、多くの研究が支持している (Niehoff, et., al., 1998)。賞罰に関する勢力の使用に関するガイドラインを Table 1 に示す。

地位や規範に由来する勢力 学校の制度上、教師の指導に対し生徒が従うのは、ある意味で所与のルールである。このような規範意識を生徒がどの程度持っているのかは、教師が児童・生徒へ指導を行った際の影響力の質と大きさを規定する。French & Raven (1959) では、このような役割や規範に由来する社会的勢力を正当勢力とよんだ。近年、正当勢力には 1) 地位による正当性、2) 互惠性、3) 平等性、4) 依存性の4つの異なる側面があると指摘されている (Ravenら, 1998)。1) は役割や地位

Table 1 賞罰に由来する勢力使用のガイドライン

強制勢力に由来する勢力使用のガイドライン

1. ルールや要求事項を説明し、違反した場合どのような問題が生じるのかについて納得を得る。
2. 違反に対してはその場で対処し、ひいきの無いよう一貫しておこなう。
3. 叱責や懲戒以前に事実関係を調査し、早合点や軽率な罰は避ける。
4. 想定される多くの逸脱行動については事前に予測し、罰に頼る前に口頭や文書で十分警告しておく。
5. 口頭での叱責や警告は個人として行い、軽率な脅しは避ける。
6. 冷静に努め、敵意や個人的拒絶の表出を避ける。
7. 対象が役割期待に応じ、罰を受けることがなくなるように手助けを行いたいと誠実に願っていることを示す。
8. 問題を修正していくための方法を共に提案しあい、具体的な計画への同意を求める。
9. 警告や叱責後に問題行動が生じるのであれば、実際に罰を行使することにより脅しではないことを示す。
10. 罰は、公正、公平に深刻な違反に即応する形で実施する。

報酬勢力に基づく働きかけのガイドライン

1. 対象が欲している賞を申し出る。
2. 公正で倫理的な賞を申し出る。
3. 実際に与えてあげることができる賞を申し出る。
4. 賞を与える基準を説明し、その基準はシンプルにする。
5. 約束された基準が満たされたなら賞を提供する。
6. 賞はシンボルとして用い、操作的な意味や方法では用いないようにする。

に関する勢力であり、例えば『役割上教師の指導を生徒が受けるのは当然だ』といった意識を含む。互惠性による正当性とは、『日頃先生は私たちのためにいろいろなことをしてくれているので指示を守ろうと思う』といった関係の互惠性規範に基づく意識を含み、平等性に関する正当性とは、『日頃先生にいろいろと迷惑をかけたり、苦勞させたりしているから指示は守らなければならない』といった補償や平等感に関する意識を含み、非常に類似した概念である (Elias & Mace, 2005)。依存性に関する正当性とは、例えば『私たちが先生の言うことを聞かなければ先生は困るだろう』という役割に関する勢力を含む。Ravenら (1998) は、この依存に関する正当性と、従来社会的勢力研究で指摘されてきた弱者の勢力は類似のものであるとしている。先行研究においては、正当勢力として、特に地位に関する正当性に焦点化されてきた。互惠性・平等性・依存性に関する社会的勢力に関してはそれほど多くの研究知見は蓄積されておらず、教育実践において、これらの勢力資源の使用がどのような意味を持つのかについては今後より検討していく必要があるだろう。

地位に由来する社会的勢力は賞罰に関連する社会的勢力と同様に、道具的な追従プロセスや表面的追従との関連が強く、影響の持続性や汎用性に関して疑問視される。また、より憂慮すべき点は、賞罰に関連する社会的勢力や、地位に関連する社会的勢力に基づく働きかけが成功した場合に、影響者の意識

の中で、対象者に対する支配・コントロール感が高まる (影響者の追従を影響者自身の要因に帰属する) ことで、将来的な対象者軽視に繋がったり、パワーハラスメントに発展したりする可能性が指摘されていることである (Kipnis, 1972)。また、対象者の心理的反発を煽り、関係性の維持・発展の障害となる可能性もある (淵上 2002)。一方で Yukl (2006) は、緊急時の介入や、集団内の一定の規範維持が必要な場合における地位に由来する社会的勢力の使用の有効性を指摘している。

教師は役割上地位に関する社会的勢力を児童に一定付与されている場合が多い。「先生の言うことは聞かなければいけない」といった社会的勢力は、むしろ影響者への信頼とともに付与されている側面がある (ie., Elias & Mace, 2005; Raven et., al, 1998)。この点に関し、学校での生活に満足している生徒や、学校への所属意識の強い生徒は、教師へ地位に由来する社会的勢力を付与する傾向がある (Yukl, 2006)。しかし、これら勢力の安易な使用 (権威的な影響) が、教師にとっても知らず知らずの間に児童の人格軽視や、信頼関係の構築の妨げになる可能性を意識する必要があるだろう。地位に基づく勢力に関しては、その使用に秘められる危険性と状況や目的に応じた有効性・必要性を意識して使用することが望まれるだろう。Yukl (2006) における、地位に由来する社会的勢力認知使用のガイドラインを Table 2 に示す。権威的ではなく、礼節をもった接し方が

Table 2 地位・役割に由来する社会的勢力使用のガイドライン

地位・役割に由来する勢力使用のガイドライン

1. 礼節をわきまえ、明瞭な要求をおこなう。
2. 要求の理由を説明する。
3. 自分の権限を超えないように注意する。
4. 必要であれば、自分の権限(立場)を再確認する。
5. 適切な手段を用いる。
6. 追従が得られたかどうか確かめる。
7. 主張内容が適切なものであるなら、きちんと従うように主張する。

重要視される一方、へりくだったり卑屈になりすぎたりすると、将来的な対象者との関係や、対象者からの評価に否定的な効果をもたらす可能性もあり、簡潔・明瞭な指示、指導の重要性が指摘されている。

専門性に由来する勢力 児童が、教師の知識や経験、技術などの専門性に関して、どの程度信頼しているかは、教師の社会的勢力の質と大きさを規定する重要な要因である。淵上(2000)は、学校教育において特に重要な社会的勢力として、教師の親近・受容性とならんで教師の専門性に由来する勢力を挙げ、児童の学習意欲向上や学級運営に関してその重要性を指摘し、教師が児童たちにとってわかりやすい授業、工夫された授業を行うことの重要性を提唱している。

専門性に由来する勢力の使用による影響は、対象者の納得や合意の上に成り立ち、影響の内面化プロセスや同一視プロセスを経たコミットメントとの関連が強い。この点で、賞罰や地位・規範に由来する勢力と比較して、影響の効果が長期的持続され、状況を超えて汎化される傾向が強い。学級運営や生徒指導等において、教師が専門勢力をいかに獲得し、有効に活用していくのかは、教師にとって重要な課題の一つとなるだろう。

Yuki(2006)が指摘するように、影響者に専門性に由来する勢力が付与されるか否かは、影響者の持つ知識や技術を対象者がどの程度必要としているかに依存する。つまり、児童・生徒が抱く個別の課題や問題を解決するにあたって、児童・生徒が教師をどの程度必要としているのかが、教師による指導の効果を定める重要な要因である。ここで重要なのは、教師が実際にどの程度の専門的技量や知識を持ち合わせているのかと同じように、児童たちにどのように思われているのかが重要であるという点である。

近年、保護者の高学歴化や学習塾・通信講座等によって学校に頼らない学習も可能となり、また情報

化に伴い進路選択等の情報も教師に頼らなくても得られる環境が整いつつある。さらに、生活上の諸問題についても、学外機関からのサポートを得ることが可能になった。つまり、かつての社会では児童・生徒が教師や学校の知識・専門性に大部分頼っていた学習、進路、生活に関するサポートに関して、現在では教師・学校にどの程度頼るのかは児童・生徒・家庭の選択にゆだねられるようになってきている。このような社会で、教師が専門性に由来する勢力を児童から得るためには、教師自身がその専門性を高めていくのと同時に、児童が教師を頼れる存在として認識していくプロセスが必要となる。

Turman & Schrodt(2006)は、教師による確証行動(Confirmation Behavior)が、教師への専門性に由来する勢力の付与を高める可能性を指摘している。確証行動とは、教師が児童・生徒に対し「この子は私の生徒なんだ」と再確認できる関わりを意味する。具体的には、1)丁寧な質問に承諾し生徒への関心を示すこと、2)授業を工夫し生徒を満足させること、3)否定的な態度を取らないように心掛けることを含む(Ellis, 2000)。教師個人の経歴や集団規範ではなく、日常的な教師-生徒の相互交流の中にこそ、教師が生徒に認められていくプロセスが存在し、児童が教師の専門性に関する信頼が生み出されていく可能性がある点に関しては非常に重要であり、時系列的研究も含めて今後も更に検討が必要であると思われる。Yuki(2006)が指摘する、専門性に由来する勢力使用のガイドラインをTable 3に示す。専門性に由来する勢力資源の使用は、非常に有効であると考えられるが、準備が必要であったり、納得を得るまでの説明に時間をかける必要があったり、説明の方法を工夫したりする必要があり、多忙な教師にとってどの程度この勢力を使用していくべきかは、実際の状況と目的に応じて柔軟に考慮する必要があるだろう。

準拠性に由来する勢力 児童が教師に持つ好意や親近感、尊敬は、教師の児童に及ぼす影響を規定し、

Table 3 専門性に由来する社会的勢力資源の使用のガイドライン

専門性に由来する勢力使用のガイドライン

1. 要求や提案の理由とその重要性について説明する。
2. 提案が良い結果に結びつくことの根拠を示す。
3. 事を急いだり、不注意であったり、一貫しない発言は慎む。
4. 嘘、誇張、不正確な事実は避ける。
5. 対象の心配事や提案に真剣に傾聴する。
6. 緊急時には、自信と決断力をもって行動する。

Table 4 準拠性に由来する勢力の使用のガイドライン

準拠性に由来する勢力使用のガイドライン

1. 受容的に接し、肯定的な敬意を示す。
2. 支援的かつ、助けになるように接する。
3. 誠実な方法で相手をたてる。
4. 適切な時には、保護・支援を行う。
5. 頼まれていないことでも配慮する。
6. 関心を示すために自己犠牲を払う。
7. 約束を守る。

児童による教師の同一視と深く関連する。準拠性に関する勢力を教師に強く付与している児童は、教師の態度や行動を模倣し、進んで影響を受けようとする傾向が強い。また、準拠している教師を喜ばそうとしたり、認めてもらおうとすることに動機づけられる傾向が強い。教師への勢力付与と児童の認知的学習を検討した一連の先行研究においては（ie., McCoslowky & Richmond, 1992）一貫して、教師の準拠勢力と生徒の認知的学習との間に正の相関が見出されている。また、教師への勢力付与とスクールモラルに関しても正の相関が見出され、児童の学校への意欲的な参加との関連も指摘されている（田崎, 1990）。

準拠性に由来する勢力は、教師の意図的な影響の効果を高めるに限らず、児童によるモデリングを通して意図しない態度や行動も児童に影響を及ぼしている可能性は非常に重要である。準拠性に関する勢力を教師に強く付与している児童は、教師による指導や助言を、むしろ喜んで自らの価値体系に取り組む。それだけにとどまらず、教師の特定の嗜好や思想、信条など必ずしも個々の生徒にとって教育的に望ましくない意図しない側面も、児童の価値や態度に取り込まれる可能性がある。極端な準拠性の付与による弊害は、カルト集団の反社会行動などに認められる。この点に関しては、児童によって準拠性に由来する勢力を付与されている教師は自らの行動により責任を持って注意していくことが求められる。また、準拠性に由来するもう一つの危険性は、勢力を得ることそのものが教師の目的になってしまう可

能性である。教師の児童・生徒に好かれたい、嫌われたくないといった意識が先行してしまい、学級の規範形成や個々の生徒指導が十分に行えなくなるケースもある。

準拠性に由来する勢力に基づいた働きかけは、児童の同一化プロセスを経たコミットメントと密接に関連する。影響が十分な精査がないまま児童の価値や態度に取り込まれる側面が強く、教師と生徒間の関係がしっかりとある場合には、単純な働きかけであっても十分な効果が期待できる。教師は、準拠性に由来する勢力資源の潜在的に有する危険性と、望ましさ双方を意識した上で、児童との関係性作りを行っていくことが大切であると思われる。Yuki (2006) の指摘する、準拠性に由来する勢力を使用する際のガイドラインをTable 4に示す。配慮や関心、信頼を示すこと、平等に接することなどが準拠性を高めるのに有用である一方で、むしろ日常的な気兼ねないやりとりや、頼みごと、魅力などが準拠性を高める要素が大きい点についても留意すべきである。どのような教師を児童・生徒が魅力的であると感じるのかについて検討することや、特別な相談活動や生徒指導の場面ではなく、何気ない会話などの日常の学級生活における教師とのやり取りの重要性が示唆される。

社会的勢力に関する測定と研究

これまで教師への社会的勢力付与に関する調査研究がおこなわれてきたが、その多くはFrench & Raven (1959) を基礎として、研究者ごとに発展

させてきたものである。例えば、大学生を対象とした Roach (1995) の勢力資源測定項目は (The Power Based Measure; PBM), 5つの勢力資源を基に、4項目ずつの20項目から構成されており、それぞれの項目に対してどの程度当てはまるかを5件法で尋ねている。(1)罰;生徒は先生の要求にこたえなければ罰せられるだろう、2)報酬;生徒は先生の要求に従えば、有形・無形の報酬が得られるだろう、3)地位;先生に要求されたのだから、生徒はそれに従わなければならない、4)専門性;先生は幅広い知識や見識を基に生徒に要求しているのだから従うべきだ、5)準拠性;先生とよい友好関係があるので従うべきだ)また、Schrodt, Witt, & Turman (2007) はPBMを再検討し、教師による勢力使用尺度 (Teacher Power Use Scale; TPUS) を提唱している。また、大学生を対象にした先行研究においては、Ravenら (1998) によって提唱されたIPIモデルを用いた教師の勢力測定もなされている (Elias & Mace, 2005)。

もう一つの測定法として、回答者に「先生の指示に従うのはなぜですか?」と尋ね、各勢力資源に相当する項目による理由がどの程度当てはまるかどうか尋ねる方法(例えば、罰勢力に関連して「後がうるさいから」について5件法で回答するなど)がよく用いられる(例えば、田崎, 1990; 今井, 1987)。

このように先行研究では、研究者によってア prioriにその測定方法や質問項目内容が設定されてきた。また、French & Raven (1959) に基礎を置きながらも、研究者によって設定する勢力資源に差異がみられ、研究知見の統合、構成概念や測定法の妥当性・信頼性に関しては今後さらなる健闘が必要となるだろう。

また、ほとんどの調査研究が、被験者間変動に注目した横断的研究である点にも留意が必要である。多くの研究で一貫して教師の社会的勢力と児童の認知的学習の間に正の関連が示されているとはいえ、厳密には、教師に社会的勢力を付与することによって児童の学習動機が高まるといった因果関係には言及できない。また同様に、どのような教師-生徒関係の在り方が、教師への社会的勢力付与を維持・促進、または抑制していくかについても十分に検討することができない。この点に関しては、単一の調査研究ではなく、1)実験研究による因果の検討2)観察法や介入研究による生理的妥当性の検討、3)もしくは個人内変動に焦点化した時系列的な調査研究による勢力のダイナミズムの検討などが望まれる。特に、時系列的な調査研究においては、近年の統計技術の発展にともない階層線形モデル (HLM) を

はじめとする様々な手法が開発されている。しかし、より信頼性における勢力の測定が必須となり、今後より測定法の精練が望まれる。

学校教育と社会的勢力

本稿では、教師が生徒に及ぼす影響のみに焦点化し、先行研究の小展望を行った。しかし、教師が社会的勢力を付与される意味は、単に児童への影響力が増加するということ以上に意味がある。児童に認められることで、教師自身の職務満足や学校への帰属意識が高まるような効果も期待できる。

また、本来、社会的勢力は双方向的な関係概念である。つまり、生徒が教師に勢力を付与しているのと同様に、教師もまた生徒に勢力を付与している。教師による生徒への勢力付与が、生徒の成長発達に及ぼす効果についても検討する意義があるだろう。また、児童・生徒は、教師のみならず他児童や保護者達など様々な人達からも勢力を付与されている。学校や学級集団のなかで生徒が自分自身の勢力をどのように認識しているのかは、生徒の学習や交友関係、価値形成などに大きな影響を及ぼす可能性がある。

Keltner, Gruenfeld, Anderson (2003) は、人間は勢力を獲得することで、1)ポジティブな感情を生起させ、2)行動の結果得られるだろう獲得物に焦点化するよう動機づけられ、3)自動的情報処理が促進され、4)自らの嗜好性に一致する、規範や状況に抑制されない行動をとる可能性を指摘している。勢力の獲得は、学校状況において、生徒が生き生きと学習を行い、新たな課題に物おせずチャレンジしていく状態と密接な関係がある可能性がある一方、他者への無配慮や自分勝手な行動もまた勢力獲得と密接に関連している可能性がある。その他、社会的勢力の概念は、児童・生徒へのエンパワーメント、児童・生徒自身の主体性開発や人間関係の形成の支援などに関しても強く関連している可能性がある。社会的勢力が持つ、肯定的側面と否定的側面双方に留意し、社会的勢力の概念が教育実践にどのような意味をもつのかは今後より一層検討していく必要があるだろう。

引用参考文献

- Elias, S. M. & Mace, B. L. (2005). Social power in the classroom: Student attribution for compliance. *Journal of Applied Social Psychology*, **35**, 1738-1754
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of instrument

- and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, **26**, 264-291
- French, J., & Raven B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies of social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, pp150-167.
- 淵上 克義 (2000). 教師のパワー 児童・生徒理解の科学 ナカニシヤ出版
- 淵上 克義 (2002). リーダーシップの社会心理学 ナカニシヤ出版
- 今井芳昭 (1987). 影響者が保持する社会的勢力認知と被影響者の認知・影響者に対する満足度との関係 実験社会心理学研究, **26**, 163-173.
- Kelman, H. C., (1958). Compliance, identification, and internalization: The processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, **2**, 51-56
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. (2003). Power, approach, Inhibition. *Psychological review*, **110**, 265-284
- Kipnis, D. (1972). Does power corrupt? *Journal of Personality and Social Psychology*, **24**, 33-41
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1992). *Power in the classroom: communication, control, and concern*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nesler, M. S., Aguinis, H., Quigley, B. M., Lee, S-J. & Tedeschi, J. T. (1999) The development and validation of a scale measuring global social power based on French and Raven's power taxonomy. *Journal of Applied Social Psychology*, **29**, 750-771
- Niehoff, B. P., Paul, R. J. & Bunch, J. F. S. (1998). The social effects of punishment events: the influence of violator past performance record and severity of the punishment on observers' justice perceptions and attitudes, *Journal of Organizational Behavior*, **19**, 589-602
- Paul, P. S., Witt, P. L. & Turman, P. D., (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom, *Communication Education*, **56**, 308-332
- Peiró, J. & Meliá, Jose. (2003). Formal and informal interpersonal power in organizations: Testing a bifactorial model of power in role-sets. *Applied Psychology: An International Review*. **52**, 14-35.
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior & Personality*, **7**, 217-244.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J. & Koslowsky, M. (1998) Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of Applied Social Psychology*, **28**, 307-332.
- Richmond, V. P. (1977). Communication in the classroom: Power and motivation, *Communication Education*, **39**, 179-195
- Roach, K. D (1995) Teaching assistant argumentativeness: Effects on affective learning and student perceptions of power use. *Communication Education*, **44**, 15-29
- 田崎敏昭 (1990). 学級集団における児童・生徒の影響関係 田崎敏昭・狩野素朗 (著) 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版 pp.89-114.
- Turman, P. D. & Schrodt, P. (2006). Student perception of teacher power as a function of perceived teacher confirmation, *Communication Education*, **55**, 265-279
- Yukl, G (2006) *Leadership in organizations* 6th ed. Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Prentice Hall
- Yukl, G & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, **77**, 525-535.