

学級の「きまり」の受け入れと拒否

藤原正光

Children's Rule Acceptance and Rejection in their Classroom

Masamitsu Fujihara

今、子どもたちは、一見楽しそうに見えるが、実際には、それぞれの学校で、多くの課題を抱えながら生活しているといえよう。それは、いわば「教育の文明病」といわれている自殺、非行、退学、登校拒否、粗暴行為、などの反社会的な、あるいは非社会的な行動だけにとどまらず、学習、進路、生活、対人関係などの行動上の不適応の問題も含んでおり、近年しだいに社会問題化されるようになってきた。

この章では、これらの不適応行動と、きわめて密接に関連している「きまり」の問題を、学校や学級といった視点からとらえ、教師に望まれる「きまり」の指導を発達社会心理学的な見方から考えることをおもなねらいとした。

第1節 「きまり」のとらえ方、感じ方

1 「きまり」と社会化

どのような集団でも、その集団が集団としての働きを開始すると、メンバーの間に地位や、それに見合った役割がきめられ、同時に「きまり」が作られる。この「きまり」は、その集団に所属している限り遵守することが求められるのが一般的である。

さて、学校や学級は、そのメンバーとなる子どもたちの意図とは関係なく設置され、編成された組織であるが、非常にはっきりとした「きまり」を持った集団の一つであるといえよう。この「きまり」を守ることは、入学の当初から子どもたちに要求されている。次の例話は、小学校に入学した子どもの母親が、学校の「きまり」に疑問を投げかけながら書いたものである。

私の次男は、保育園の頃、小学校に上がるのをとても楽しみにしていた。運動場は百倍も広く見えたし、四階建ての校舎はでっかく、子どもたちはいっぱいいて、それだけでもわくわくしていた。しかし、入学して三週間目の夕食の支度をしている私のそばに、そおと来て、ほそつと言うのだった。

「お母さん、学校ってつまらないところだね」

私は、いずれそう思うだろうと考えてはいたが、しかし、早いなあ、と思いながら、

「どうして？」

ときいた。

「だって、勉強ばっかしてサ、その勉強は、手をこうやって後ろに組んで話しを聞かなきゃいけないの。うっかり、けしごむいじったり、手が離れると、おこられるの。その勉強もつまなくて、

時計みながら、がまんして、やっとチャイムがなるでしょう。ヤッターと思って、いそいでトイレに行き、飛び出して遊ぶと、すぐチャイムがなって、休み時間終わりなんだよ。すると、また手を後ろにくんで、こうやるのが始まる。そのくりかえしが学校なの」

(奥地圭子 1985 児童心理 8)

この子どもにとって、入学前の小学校は、保育園よりもっと自由でたくさんの友だちと遊ぶことができ、勉強もあまりうるさくいわれない楽しい所だったはずである。

この子の母親は、小学校にはたくさんの「きまり」があって、それほど楽しい場所ではないことを知りながら、もう少しわが子の楽しいはずだったという“思い込み”を持続できたらと願っているのだろう。

本来、学級での集団活動を円滑に運ぶための「きまり」がなぜこのように子どもに負担に感じられ、“楽しくない”学校にしまったのだろうか。現在、小学校や中学校に多くある「きまり」について考えてみよう。

2 学校に多くみられる「きまり」

ある中学校には、制服で登校し、作業的な時間には学年別に決められたジャージに着変えるというきまりがあった。登校後、部活動の朝練でジャージに、朝テストで制服、一校時は技術でジャージ、二校時目は数学で制服、三校時は体育でジャージ、四校時は国語で制服、昼掃除でジャージ、五校時目は音楽で制服、放課後部活でジャージ、と、ひどい日には、ほとんどの時間毎に着替えることになってしまっている。

この例では、子どもたちは、「きまり」によってまさに“追いつめられている”ということができる。

深谷和子(1984)は、小学校に多くあるきまりを図-1のようにまとめている。

このように制服、給食、登下校、廊下の歩き方にいたるまでことこまかに「きまり」があり、子どもたちに守ることが要請されてい

る。

カー(Kerr, M., 1983)は現在アメリカの小・中学校で学級を運営して行くときに問題とすべき行動を表-1のようにまとめている。

この表からアメリカの学校における「きまり」の基本は、①他人に迷惑をかけない、②行動は公平であれ、③個人の権利は最大限に尊重すべきである、などが基本になっており、学級内の子どもたちの民主的な対人関係の確立を意図した「きまり」の設定であると考えられる。

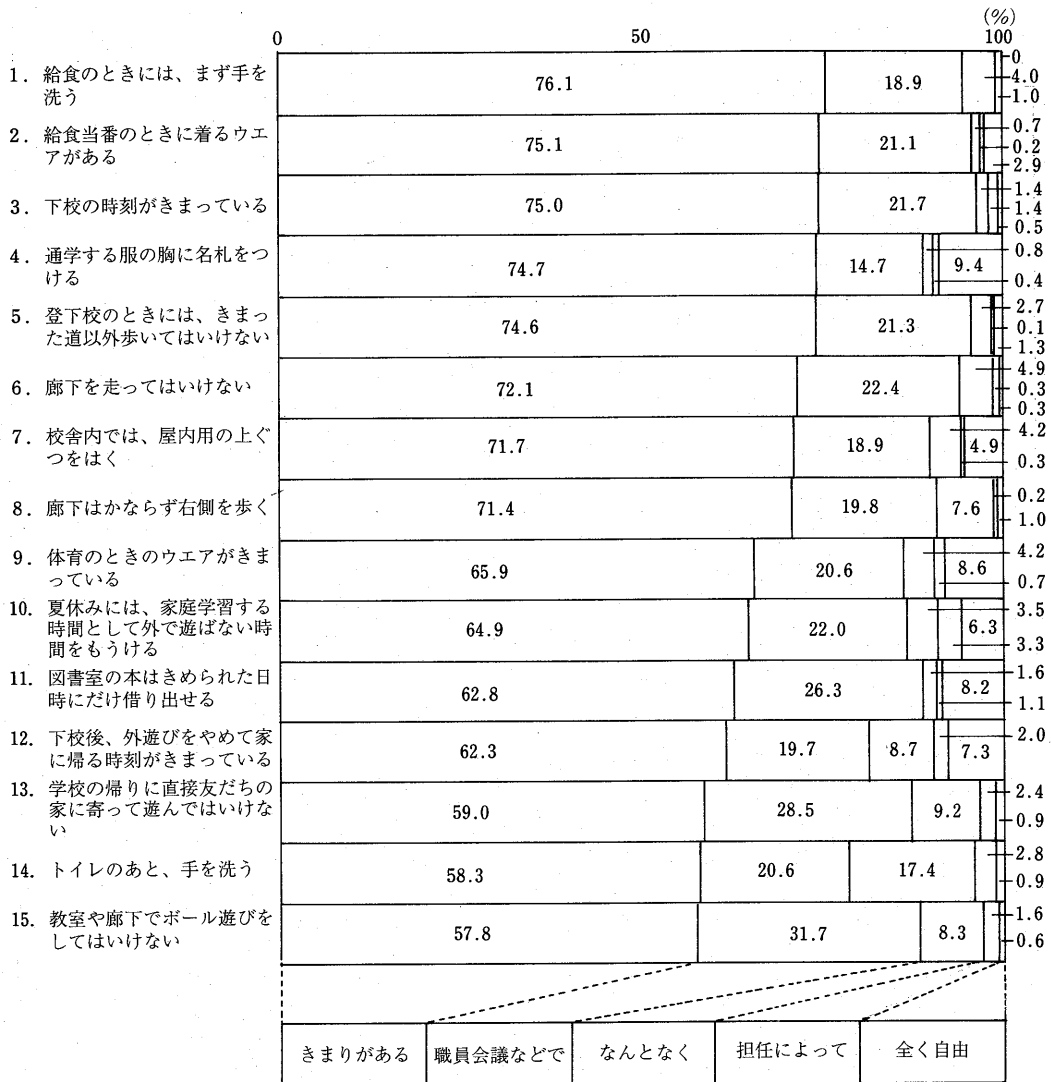
これに比べ、図-1の深谷らの結果から判断すると日本の学校に多くみられる「きまり」は、教師が学級を運営して行くときに円滑に進むことを意図した、いわば、教師中心の「きまり」が多くみられ、子どもたちを管理しやすくするための方法の一つとして「きまり」の設定がなされているように思えてならない。

リーバー(Reber, A.S., 1985)は、子どもの社会化を次のように定義している。

子どもの社会化とは、子どもが社会に統合されたり適応できるように、言語や社会的技能や社会への感受性を磨くことによって、知識や価値や社会の特性などを獲得していく過程である。

社会化の過程の見方は、①文化の伝達・・・社会の側の働きかけを重視する立場、②個人の学習・・・個人の社会への働きかけを重視する立場、とに分けて捉えることができる。

上で述べた日本の学校に多くみられる「きまり」は、社会化の過程の見方からすると、“文化の伝統”の機能を重視したものであるために、管理教育的な色彩があまりにも強くなり、子どもたちにとって“窮屈”で“息の詰まる”ものとなってしまっていると考えられることもできる。



図一 小学校に多くある「きまり」（深谷和子，1985）

表一 学級内での問題行動（Kerr, M. et. al. 1983より引用）

- 1 悪口を言ったり、弱いものいじめをする
- 2 自分の間違いを他人のせいにする
- 3 殴ったり、口で虐めたりすることでクラスの仲間を悩ませる
- 4 遊びのルールを破る
- 5 友だちのじゃまをする
- 6 先生や友だちの言うことに従わない
- 7 不公平だ、差別されている、などといっていつも不平を述べる
- 8 友だちを信用しない
- 9 すぐ絶交だという
- 10 叱られるまで悪さをやめない
- 11 すぐ暴れたり喧嘩好き
- 12 グループ活動に非協力的

第2節 「きまり」の発達社会心理学的な見方

1 子どもの対人関係の発達と「きまり」

子どもの社会化と密接に関係している対人関係の発達は、子どもにとって重要な社会的エイジェント(agent)・・・家族、仲間、地域社会の人々、マスコミなど・・・とのダイナミック相互作用を通してなされている。

社会心理学の領域では、子どもの社会化の発達に関係しているこの社会的エイジェントを準拠集団と考えてさまざまな角度から研究してきた。

準拠集団(reference group)とは、集団に関係しているメンバーが、実際に所属しているか、受け入れられているかとかは別にして、その集団の規範(きまり)に従ったり、その集団と強い一体感を感じている集団のことである。

したがって、自分一人では解決することが困難であるような問題にぶつかった時には、この社会的エイジェントに手助けを頼んだり、それが不可能な場合は、彼らだったらどのようにするだろうなどと考えて、判断しながら、問題解決の糸口を捜していくだろう。

集団規範とは、その集団の成員(メンバー)が作った「きまり」のことであり、したがって、集団規範と「きまり」とは、ほぼ同義に使われている。

a 社会心理学の領域での「きまり」の研究

シェリフ(Sherif, M. 1936)は、暗室では動かない小さな点はずうっと見ているとあたかも動いているように知覚される現象(自動運動)をもちいて「共有される準拠棒」について興味深い研究を行った。準拠棒とは、判断の際に手がかりとなる基準のことである。

実験状況は、被験者は、定点である小さな光が動きだしたと感じたらすぐにその光を消して、動きの量を報告してもらう、というも

のであった。

実験結果は、被験者の回答は、一緒に行った他のメンバーの判断に著しく影響され、報告された光の動きの量は試行回数を重ねる毎に他のメンバーの値に近くなった。また、その後、一人で回答する実験状況でも前に行ったメンバーの影響が強く残っていた。

この実験結果は、一度ははっきりと作られた判断基準は、容易には消えないことを示唆しており、子どもの社会の「きまり」や遊びのルールが長い世代にわたって伝わる現象を説明できそうである。

ジェイコブスとキャンベル(Jacobs & Cambell, 1961)は、シェリフ(1936)と同様な自動運動の実験状況で、10代にわたる規範の伝達過程について検討した。(図-2)

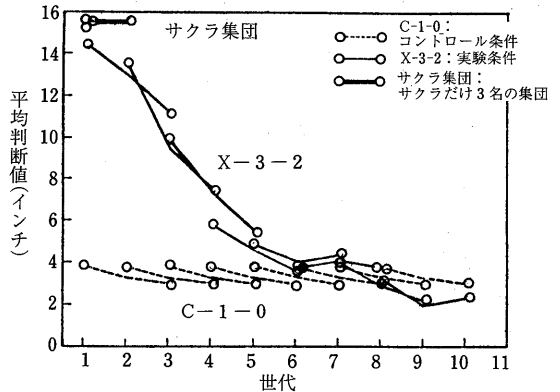


図-2 規範の伝達過程(3人の場合)
(Jacobs & Campbell, 1961)

図10-2の説明

3つの実験状況のいずれにおいても、3人のメンバーは各試行毎一人づつ交代した。

C-1-0: コントロール条件, 一人で回答し、サクラはいない

X-3-2: 実験条件, 真の被験者1名とサクラ2名の集団, 真の被験者は最後に回答

サクラ集団: サクラだけ3名の集団, 他の集団と比較のために設定

この実験から得られた結果は、①真の被験

者は、一人の実験状況（コントロール条件）では平均3.8インチの光点の動きを、サクラと一緒の状況（実験条件）では平均15.5インチの動きを報告、②世代が進むにつれて、真の被験者の報告する光の動きの量は次第に減少、③サクラの居たときの効果は、4～5世代後まで残っていた。

以上社会心理学での研究結果から考えると、「きまり」について次のように要約できる。

- (1) ある学校や学級で任意に作られた「きまり」も、メンバーが変わらない限りかなりの拘束力を持っている。
- (2) 「きまり」を作ったメンバーの中に強い勢力を持つ者（親、教師、クラブのコーチ、信頼できる友だちなど）がいると、その拘束力はさらに強いものとなる。
- (3) しかし、その「きまり」もメンバーの弱い合意のもとで作られた場合は長続きせず、比較的早い機会に崩壊の運命にさらされる。
- (4) その崩壊は、集団からの「逸脱者（反発者）」の出現によりさらに速まり、決定的な段階へと進んでいく。

b 道徳性の発達研究からみた「きまり」
「きまり」を守ることと道徳性の発達は、非常に密接な関係にある。「きまり」の遵守は、社会に適応するために文化的な遺産である「きまり」を子どもたちが受け入れる、いわば“伝達の過程”から考えられているのに対して、道徳性の発達は、社会に適応するために行う子どもの積極的な学習の過程であると見なすこともできる。

ホフマン（Hoffman, M.L., 1977）は、道徳性の発達を「個人の欲求と社会的義務との間の葛藤を処理していく方法の発達過程である。」と定義している。

ここでは、ピアジェ（Piaget, J., 1932）とコールバーク（Kohlberg, L., 1973）の理論を中心に「きまり」について検討してみよう。

- (1) ピアジェの道徳判断の発達理論

子どものマープル・ゲームの遊びを観察しながらピアジェは、「すべての道徳は規則の体系から成立する」と考え、子どもたちの規則（ルール）に対する意識の発達過程と規則の守り方に関する発達過程について次のようにまとめている。

*規則に対する意識の発達過程

第一期：義務を伴わない、感覚運動的規則の段階

第二期：規則は絶対であると考え、強制的規則の段階

第三期：相互の合意に基づくものであると考える、合理的規則の段階

ここでは、子どもたちが規則をどのように捉えているかを認知発達の段階から検討しており、規則を規則として認知できることが道徳発達の前提である、との考え方に基づいている。

*規則の守り方に関する発達過程

第一期：単純な、運動的・個人的規則の段階

第二期：規則を模倣する段階

第三期：ルールが同じ条件では仲間と勝とうとする、初期協同・競争の段階

第四期：規則は絶対的なものではなく、仲間の合意によって作られるものであり、その規則を制度化して守る段階

このように、子どもたちの道徳性は、規則は人が人のために作ったものであるということが理解できない“道徳的実念論”にもとづく、いわば“他律的”な段階から、規則は自分の外の世界に存在しているのではなく、仲間の相互の合意に基づいて自主的に決めることのできる“自律的”なものとして認知され、自ら守る段階へと発達して行く。

またピアジェは、規範に対する意識と道徳的な判断が葛藤する場面を“例話”を用いて作り出し、過失や嘘についての道徳判断の発

達過程を検討している。その例話は、

A君は、ドアを開けるときに誤ってコップ15個を割ってしまいました。B君は、お母さんの留守に盗み喰いをしようとしてコップ1個を割ってしまいました。A君とB君とではどちらが悪いと思いますか。

といった類のものであった。

6歳以下の子どもでは、15個割ったA君の方が悪いとする者が圧倒的に多かったが、年長になるにしたがってB君の方が悪いとする者が多くなってきた。

この結果についてピアジェは、「善悪についての道徳判断の発達、行為の結果からおもに判断する“結果論的”道徳判断から、行為の動機を重要視する“動機論的”道徳判断へと移行する。」と述べている。

ピアジェらの一連の研究について、最近、おもに次の2つの立場から批判が述べられている。

① 観察の対象とした子どもの選び方（サンプリング）についての批判

ピアジェは、同年令の子どもたちがゲームで遊んでいるのを観察することにより道徳性の発達段階理論を提唱しているが、年長の子どもや大人と多く遊んでいる子どもの発達はさらに早いはずである。

「人間性の伝達は、歳上の世代の積極的な参加なしには不可能である。」（ブロンフェンブレナー 1971, Bronfenbrenner, V.）といった意見や、「仲間の影響がどのように現れてくるのかは、背後にいる大人の役割にかかっている」（ホフマン, 1977, Hoffman, M.）ので、力の行使によるしつけ（power assertive discipline）が多くみられる社会階層の子どもたちの観察研究も必要であるとの批判もあがっている。確かに、ピアジェの観察対象とした子どもたちは、理由付けのある、誘導的なしつけ（inductive discipline）がなされやすい中流階層の子どもたちが大部分であった。

② 善悪判断の実験についての批判

ピアジェの例話をを用いた善悪判断の実験は、上で述べたように、A君・・・意図（動機）は良いが、損害（結果）が大きい、B君・・・意図は悪いが、損害は小さい、状況にいる二人の子どもの行動の比較に関するものであった。しかし、理論的には、意図（2）×損害（2）の実験デザインから得られた4個の変数から2個の変数を選ぶ組合せ、計6組について検討しなければならない。

この点を指摘しながら、「例話の提示方法をかえれば、6歳以下の子どもでも動機論的判断が可能である。」といった意見もある。

このような批判にもかかわらず、ピアジェが子どもたちの道徳判断の発達の研究に残した足跡は計り知れないほど大きい。コールバークは、ピアジェの理論を念頭に置きながら彼独自の道徳性の発達理論を展開した。

(2) コールバークの道徳性発達の理論

コールバークの道徳性理論の特徴は、道徳性の発達を「自己の道徳的な価値体系がディレンマに陥りそうな問題解決場面において、なぜそのような行動をするのか（あるいは、しないのか）といった行動の理由や、判断の根拠や、人間性についての考え方を発達させること」においていることにあるといえよう。

コールバーク（1973）は、ピアジェと同じように道徳性の発達を段階的に説明し、次のように特徴付けている。

水準Ⅰ：前習慣的水準・・・道徳的行動の基準は、周りの人々からの命令などの圧力によって成り立っており、行動を起こす動機は、快—不快の原理に基づいている。

段階Ⅰ：罰を回避し、権威に服従の志向・・・正しい行動理由は、罰を避けるためであり、周りの人々の気持ちはまったく考えていない。

段階Ⅱ：素朴な快樂主義志向・・・直接自分の利益になる規則だけに従う。

それは、自分の欲求を満足させてくれるからである。

水準Ⅱ：習慣的水準・・・社会の習慣や、規則や、期待されている事柄などを理解しており、特に自分より強い勢力をもつ者の期待に応えようとする。

段階3：良い子への志向・・・人から“良い子”と思われたい願望が優先する段階。したがって、時には他人にはほんろうされてしまうこともある。

段階4：規則を守り社会秩序の維持志向・・・規則や法律が社会や自分の所属している集団の維持のためには、絶対必要だと考える。

水準Ⅲ：脱習慣を志向し、人間としての原則を探求する水準・・・人間性の探求を基本としており、社会の慣習や規則を“人類”という枠組みの中で捉えようとする。

段階5：社会的契約の中で個人の権利を志向・・・社会の中でそれぞれ個人は多様な価値を持ちそれぞれの生活を営んでいることを十分に理解しながら、周りの人と同じように社会の流れの中で自分の生き方を守りながら生活しようとする。

段階6：普遍的な人間としての倫理探求への志向・・・基本的人権、自由、平等、といった人間としての尊厳に基づいて行動しようとする。ここでは、法律や、「きまり」は、自分の考える“人間としての尊厳”の下位に位置づけられる。

このように、コールバークは、心理学者としては多少哲学的であり、理解することが困難であると思われる道德観を、次のような認知的ディレンマを引き起こす例話を使いながら、実験的に検証している。

Aさんの奥さんが、ガンで死にかかっています。

お医者さんは、「ある薬を飲めば助かるかも知れないが、それ以外に助かる方法はない」と言いました。その薬は、最近ある薬屋が発見したもので、10万円かけて作って、100万円で売っています。

Aさんはできる限りお金を借りてまわったのですが、50万円しか集まりませんでした。Aさんは、薬屋さんにわけを話し、薬を安く売るか、または、不足分は後で払うから50万円で売ってくれるように頼みました。でも薬屋さんは「私とその薬を発見しました。私はそれを売ってお金をもうけようと思っているのです」と言って、頼みをききませんでした。

Aさんはとても困って、その夜、奥さんを助けるために、薬屋さんの倉庫に泥棒に入り、薬を盗みました。

(コールバーク、山岸 1976より)

この例話についての質問事項は、「A君はその薬を盗んでも良かったのか、あるいは盗むべきではなかったのか。その理由についても述べなさい。」という類のものであった。

コールバークのねらいは、“盗むか、盗まないか”といった行動レベルの道德判断を問題にしているのではなく、選択の際に示す理由や葛藤状態から道德性の発達を検討しようとしたところにある。

山岸明子(1976)は、コールバークの道德発達の理論を日本の子どもたちにあてはめ図-3に示すような結果を報告している。

コールバークがシカゴ郊外の少年たち72名に対して行った研究(1968)と比較しながら、山岸は道德性の発達について次のような日米比較を行っている。

- ① 日本では、児童期ですでに段階3の子どもたちが多く、10歳でアメリカの13歳の型に近い。
- ② 日本の高校生では、まだ段階5がほとんど見られず、段階3、4が多く、アメリカの16歳の型に似てくるのは大学生になってからである。
- ③ 日本の子どもたちには、段階3が非常に

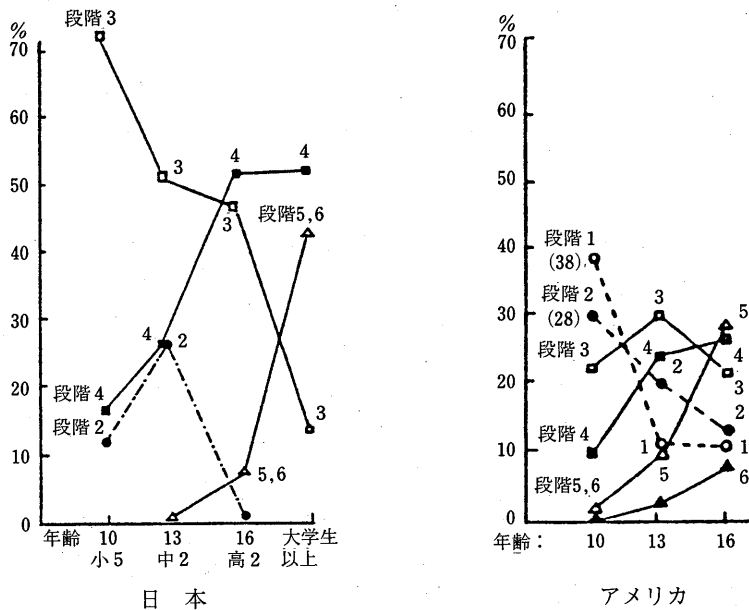


図-3 道徳判断の発達と日米比較 (山岸明子, 1976 より作成)

多くみられる。

これらの結果は、日本の子どもたちは、早い年齢段階で、段階3に到達するが、その段階にとどまることが長いことを示している。このことに関して山岸は、日本の文化の特徴とされる、世間の目を気にする「恥の文化」、個人的な対人関係を重視する「タテ社会」、
「義理と人情の文化」などが、段階3の道徳性と密接に関連していると思われると述べている。

ここで、ピアジェとコールバークの研究から得られた知見に基づいて道徳的な思考を発達させるための教育についてまとめてみよう。

- ① 道徳性は、社会化の発達と密接に関連しており、さまざまな「きまり」を持った遊びの中で育まれる。
- ② 道徳性の発達には、同年輩の子どもとの相互作用ばかりでなく、周りにいる歳上の世代の積極的な働きかけが必要となってくる。
- ③ 道徳教育は、「きまり」を単に教え込む

ことではなく、子どもの認知構造（見方、考え方）に変化をおこすことである。したがって、努力すれば克服できる程度の道徳的ディレンマを引き起こす課題をときどき与える必要がある。

- ④ 道徳性の発達は、役割取得能力と密接に関連している。それ故、他人の立場から感じたり、考えたりする共感的態度を形成するための教育が大切である。
- ⑤ 道徳的思考を養うためには、理由を話す“誘導的なしつけ”が望ましい。力の行使によるしつけは、逆効果となる。

第3節 「きまり」に対する子どもたちの反応

子どもたちは、日常の学校生活の中でさまざまな「きまり」にさらされているわけだが、それらの「きまり」に対する対応の仕方は、「きまり」の種類や、拘束される状況などの要因によって変わる。この対応の仕方、つまり、「きまり」に対する子どもたちの反応は、

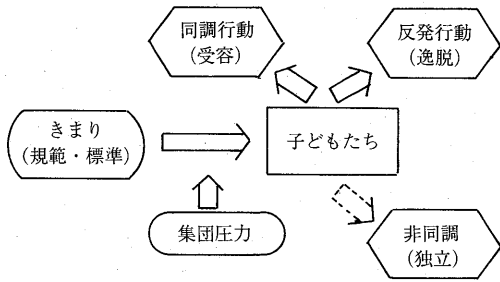


図-4 「きまり」に対する3種類の反応型

図-4に示すように、同調行動 (conformity)、非同調 (non-conformity)、反発行動 (rebellion) の3種類の反応の型に分類できよう。

つまり、子どもたちは、自分の周りの重要だと思っていた人たち (社会的エイジェント) から「きまり」を守るように外から圧力が加えられたならば、①その圧力にしたがって「きまり」を守るか (同調行動)、②その圧力を無視するか (非同調)、③その圧力に反発する (反発行動) か、いずれかの行動をとると予想される。

次に、これらの行動について「きまり」との関連から多少詳しく説明しよう。

1 同調行動 (受容) と「きまり」

同調行動は、社会や、所属している集団の側で多数意見 (きまりなどを含む) に従うように求められたとき、それに従おうと試みる、目に見える (overt) 行動や態度の変化である、と定義することができる。

これまで、シェリフ (1936) やアッシュ (Asch, S., 1951) の研究以来、数多くの研究が社会心理学の領域でなされてきた。発達社会心理学と関連するいくつかの研究を紹介しよう。

イスコー (Iscoe, I. et. al. 1963) は、メトロノームの音のピッチを当てさせるという課題を用いて、また、コスタンゾとショウ (Costanzo, P & Shaw, M. 1966) はアッシュ (1951) が用いた3本の長さの異なる線分

(比較線分) の中から標準となる線分と同じ長さの線分を選び出す課題を用いて、発達段階的に同調行動との関係を調べたところ、児童期後期から青年期前期にかけて最も高い同調行動がみられた。

藤原正光 (1976) は、課題の難しさが増すように多少修正したアッシュ・タイプの線分判断課題を用いて、社会的エイジェント (仲間、教師、母親) からの影響を発達段階的に検討した。(図-5) 結果は、仲間への同調についてみると、12歳頃 (青年期前期) が最も高く、年齢と仲間への同調との関係は2次曲線的関係にあることを見出した。

このような、青年期前期まで高くなる同調行動と年齢との関係について、ホール (Hall, E. et. al. 1986) は、これまでの同調行動の発達の研究を評論しながら、次のように述べている。

人為的に作られた実験状況での子供たちの同調行動は、正確に仲間からの影響の度合を反映しているとはいえないかもしれないが、同調性のあるなしは、社会のルールを理解する能力、同調しようとする動機、仲間の性質などに依っていると見える。児童期後期から青年期前期にかけての高い同調性は、この時期、子供たちは仲間からの影響に非常に敏感になることを反映している。しかし、年齢が上がるにつれて、仲間へ積極的に同調しようとする気持ちは低くなるが、解決の困難な課題

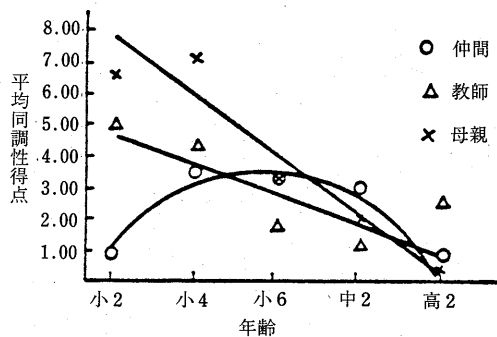


図-5 同調行動の発達の变化：仲間・教師・母親からの集団圧力の効果 (藤原, 1976より作成)

では、依然として仲間の示唆や判断に頼り続けているようである。

同調行動は、見た目には多数意見と一致している行動であっても、同調の強さの度合によって、表面的同調と内在的同調に、「きまり」や規範の種類によって、情報を得るための (informational) 同調と規範に基づく (normative) 同調に、また、回答を発表する状況を考慮したときには、私的 (private) 同調と公的 (public) 同調に、といったようにさまざまに分けて考えられている。これらの分類については、紙面の都合上、他の機会に譲ろう。

いずれにしても、同調行動の発達の研究は、「きまり」などの集団規範に対する子供たちの感じ方や、社会的エイジェントからの影響の受け方を研究していく上で非常に有効な手段のひとつであるといえよう。

非同調 (独立) と「きまり」

非同調は、多数意見への同調を求める集団からの圧力のもとで、同調行動は示さないが、かといって反発でもない、いわば目に見えない (covert) 行動や態度の変化である。したがって、社会心理学の領域でもそれほど多くの研究結果は得られていない。

しかし、現象的にみると、多くの学校で児童や生徒たちは、学校やクラスの「きまり」をよく理解しているにもかかわらず、無視したり、時には、目に見える (overt) な反発行動を示したりする。

三井宏隆 (1977) は、研究室の図書室の貸出図書返却期間のルール違反について興味深い研究を行った。ルール違反の率は、大学2年 (36.9%)、3年 (54.3%)、4年 (66.5%)、大学院生 (69.8%) であった。この結果について三井は、大学2年生は、ルール違反には一定期間貸出禁止などのペナルティーがかけられるのではないかと不安に感じていたことに依る、と説明している。

このようなルール違反を、非同調と考える

か、反発行動と考えるかは難しい問題であるが、故意にはなく、やむおえず違反を犯したと考えるならば非同調とみることもできる。

3. 反発行動 (逸脱) と「きまり」

最近、いくらか鎮静化の方向をたどってきているとはいえ、校内暴力や家庭内暴力といった反発行動は、思春期の子供を抱える親や教師にとって大きな問題である。

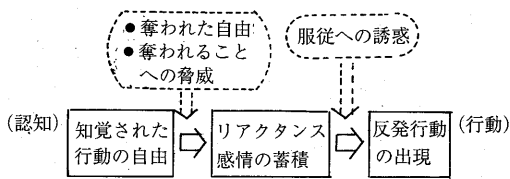
反発行動は、多数意見に一致したり、「きまり」などの規範を守るように求めている状況で、そのような意向とは反対の態度や行動をとることである。

反発行動が起こるメカニズムの理論では、欲求不満—攻撃仮説 (frustration-aggression hypothesis) が最も一般的であるが、あまりにも短絡的すぎて、説明概念としては不十分である、といった指摘もある。(リーバー、1985) ここでは、ブレイム (Brehm, J. W. 1966) のリアクタンス理論から考えてみよう。

リアクタンス (reactance) とは、心理的反発感情の意味であり、社会心理学の態度変容に関する研究の中から生まれてきた言葉である。ホブランド (Hovland, C. I. 1953) は、説得の効果についての研究を進める中で、説得とは逆の効果、つまり、説得とは反対の方向に態度が形成されていく現象を、リアクタンスという用語を使って説明している。

この理論で最も重要な概念は、「知覚された行動の自由」という概念である。つまり、当然できるはずだと思っていた行動が突然禁止されたり、食べられるはずだと思っていたケーキがなくなっていた時などに、強い心理的反発感情を抱くことは、日常生活の中で私たちがよく経験することである。この際の反発感情は、当然可能であると知覚されていた行動の自由が奪われてしまったことに依るものである、と考えるのがこの理論の特徴である。

リアクタンス感情の蓄積と反発行動の出現のメカニズムは、図-6から説明できよう。



図一六 リアクタンス感情の蓄積と反発行動の出現

どのような人が、反発行動を引き起こし易いのだろうか。集団内での社会的地位との関連から、本間道子（1966）は、ホルランダー（Hollander, 1958）が、用いた“特異性のクレジット（idiosyncrasy credit）”という概念を用いて逸脱者の行動を説明している。

それによると、集団内で高い地位にいるものは、「きまり」を作ったり、その「きまり」に同調したりして、十分集団に貢献してきたので高い信用を得ており、この信用をクレジットとして預金してあると考え、したがって、預金がまったくなくなるまで逸脱行動は許されるだろう、と無意識のうちに考えているのかも知れない。

反発行動は、一般に、社会にとって困った、ネガティブな行動として捉えられているが、発達社会心理学的な視点からすると必ずしもそうではない。特に、思春期では、子供たちが社会の「きまり」を再検討して、内在化する過程で生ずる必要不可欠な行動様式であると考えられる。したがって、社会的に認められる範囲内の反発行動は、むしろ健全であるといえよう。

極端な反発行動を避けるための教育として、次のような行動や態度が親や教師に望まれる。

- (1) 子供たちが納得できる「きまり」を設定する・・・納得できない「きまり」の押し付けは、リアクタンスな感情を高めるだけである。
- (2) 賞や罰ではなく、守らなければならない理由を説明する・・・納得できる理由付けは、道徳的思考や共感性を高める。

(3) 納得できる「きまり」を守らせる指導は、一貫した態度で臨む・・・禁止の理由説明の失敗や一貫しない態度は、無制限に行動の自由を奪われるのではないかといった脅威を抱かせることになり、リアクタンスな感情を高める。

(4) 反発行動が起こったときには、「きまり」のどんな点が子どもたちの行動の自由を奪ったのか、あるいは、奪うのではないかという脅威を与えたのかを、先ず検討しなければならない。

引用文献

- Asch, V. I. (1951) Effect of group pressure upon the modification and distortion of judgement. In H. Guitzkow (Ed.), Group, leadership, and man. Pittsburgh: Carnegie Press. 177-190.
- Brehm, J. W. (1966) A theory of psychological reactance. Academic Press. Bronfenbrenner, V., プロンフェンブレンナー, (1971) 長島貞夫 (訳) 「二つの世界の子どもたち」金子書房.
- Costanzo, P. R. & Shaw, M. E. (1966) Conformity as a function of age level. Child Development, 37, 967-975.
- 深谷和子 (1984) モノグラフ 小学生ナウ 児童規則. 福武書店, Vol. 4-9.
- 藤原正光 (1976) 同調行動の発達の变化に関する実験的研究一同調性におよぼす仲間・教師・母親からの集団圧力の効果—心理学研究, 47, 4, 193-201.
- Hall, E & Lamb, M. & Perlmutter, M. (1986) Child Psychology Today. New York: Random House, 459.
- Hollander, E. P. (1958) Conformity, status, and idiosyncrasy credit. Psychological Review, 65, 117-127.
- Hoffman, M. L. (1977) Moral internalization: Current theory and Research. In L. Berkowitz (Ed.) Advance in Experimental Social Psychology. Vol. 10, Academic Press.
- 本間道子 (1966) 同調行動に及ぼす集団内地位関係. 日本心理学会第30回大会発表論文集, 328.
- Hovland, C. I. & Janis, I. L. & Kelley, H. H. (1953) Communication and Persuasion. Yale Univ. Press.
- Iscoe, I. & William, M. & Havey, J. (1963) Modifica-

- tion of Children's judgment by simulated group technique : A normative developmental study. *Child Development*, 34, 963-978.
- Jacobs, R. C. & Campbell, D. T. (1961) The perpetuation of an arbitrary tradition through several generations of a laboratory microculture. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 649-658.
- Keer, M. m. & Nelson, C. M. (1983) Strategies for managing behavior problems into the classroom. Columbus Ohio : Bell and Howell, 110.
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization : The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior*. Holt.
- 三井宏隆 (1977) 実験社会心理学における相互作用について. *東京都立大学人文学報*, 119, 59-84.
- 奥地圭子 (1985) 窒息しそうな子どもたち. *児童心理*, 8, 金子書房, 69.
- Piaget, J. (1932) *The moral judgment of the Child*. New York : Free Press (1965).
- Reber, A. S. (1985) *Dictionary of Psychology*. New York : Penguin Books
- Sherif, M. (1963) *The psychology of social norm*. New York : Harper.
- 山岸明子 (1976) 道徳判断の発達. *教育心理学研究*, 24, 97-106.