

新入学児童に対する期待形成の要因*

教育心理学研究室 井 上 健 治

The Relations between Teacher Expectations and Pupils' Attributes

Kenji INOUE

To investigate the relations between teacher expectations and the pupils' attributes at a month after the beginning of the school year, forty-one first grade teachers were asked to rate each of his classroom new pupils according to 1) his expectancy for a) scholastic achievement at the end of the first year, b) that of the sixth grade, c) personality development, etc. and 2) his pupils' attributes (nine behavioral characteristics (e.g. activity during school hours,), three kinds of abilities (e.g. reading and writing ability,) and three kinds of his home environmental factors (e.g. socioeconomic status)).

The results are as follows:

- 1) Expectancy score for scholastic achievement (first grade) is highly correlated with ability variables, especially, estimated IQ. Among behavioral characteristics, autonomy, concentration and activity during school hours show relatively high correlation coefficients with expectancy. Home environmental variables are not so closely related to expectancy score as described above.
- 2) Ability and behavioral characteristics, as a whole, show lower correlations with the expectancy score for the sixth grade than those for the first grade. Among those, curiosity is only one trait which increased in the correlation coefficient. It seems that this trait imply the intellectual potentiality.

Home environmental factors also increased in the relation with expectancy for the sixth grade achievement.

- 3) Expectancy for the personality development does not correlate with behavioral characteristics so highly as we expected.

Rather, this expectancy and the expectancy for the scholastic achievement (first and sixth grade) correlate moderately to each other.

1 問 題

2 目的と方法

1) 目 的

2) 調査の内容

3) 評定の方法

4) 調査対象

5) 調査時期

3 結果と考察

1) 1年終了時学業達成の期待

2) 6年終了時学業達成の期待

3) 性格発達の期待

4) 担任希望

5) 知能の予想

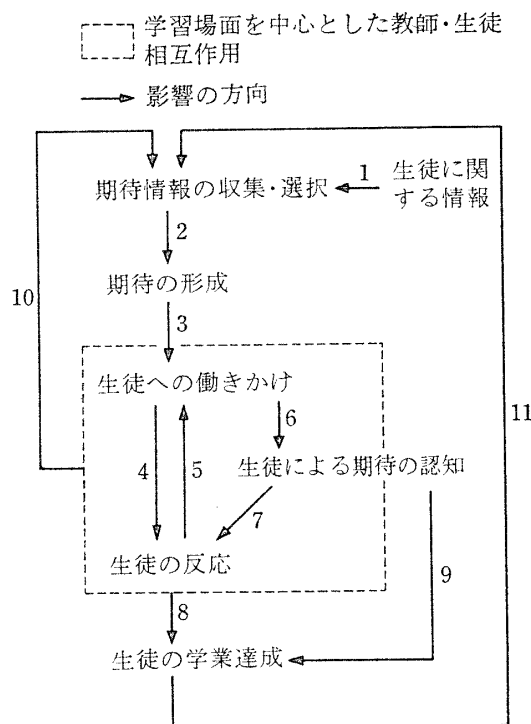
4 結 び

1. 問 題

教師が生徒の発達についてある期待を抱くと、その期待が、教師にその期待が実現するようなやり方で行動させ、結果としてその期待の方向に生徒が変化するであろうという、いわゆる「期待効果」が実現する過程には、いろいろな段階が含まれる。筆者はその過程の主要な部分を図のように整理した(井上 1978)。

これを期待効果研究の立場からまとめると、人工的期待情報の導入または自然な期待情報の存在を前提として

* 本研究は、1977, 78年度文部省科学研究費(代表者 井上健治: 教師が生徒に対して抱く期待の効果に関する教育心理学的研究)にもとづく研究の一部である。



この研究の場合、扱われているのはあくまでも性格特性の組み合わせであり、たとえば硬い・同調的・きちんとした、の3種の性格特性のうちどれが高期待のきめ手になったかははっきりしない。そこで名執(1978)は、同様の意図ながら、単独の性格特性の期待要因としての重要度を比較しようとした。彼は、好奇心、活発、熱中、ガキ大将、奉仕、宿題をきちんとする、根気、熱心、容姿などのことばで概括されるような9個の行動(性格)特性を小学校1年生の具体的な行動の形で記述し、それぞれの特性をもった生徒の、

1. 知能(いわゆる頭の良さ)
2. 小学校1年生としての学業成績
3. 仲間での人気
4. 教師として担任したいか

の4点を、男生徒の場合、女生徒の場合に分けて7段階で推測(評定)させた。また、上記9特性のうち、小学校1年生として良い学業成績をおさめるのにふさわしいと思われる特性を二つ、小学校6年生の場合を二つ挙げさせ、学業達成への期待形成に、これらの行動特性がどのようにかかわっていると思うかを、1年生と6年生の場合で比較している。

結果は評定者(教師と学生、男性と女性)、被評定人物像の性別などによって若干のちがいと交互作用がみられるが、全体として、知能の推測では活発、好奇心、根気など、学業成績の推測では活発、根気、宿題をきちんとするなど、仲間の人気の推測ではガキ大将、奉仕、活発など、そして担仕希望の評定では奉仕、活発、ガキ大将(男子の場合)などがそれぞれ上位を占めた。また、1年と6年のそれぞれの学年での学業成績に関係深い要因の比較では、1年から6年にかけて好奇心、熱中などのウェイトが高まり、活発、宿題が急落している。

フェッシュバックや、ことに名執の方法は、教師がどのような生徒に期待を抱きやすいかを直接的にひき出そうとするものであるから、期待形成の条件が単純化され、それだけ結果もはっきりするという特徴がある。しかし、ここで記述されている生徒像は、ある一つの行動特性にのみ焦点をあて他の条件を捨象した、きわめて抽象化された、作られた生徒像である。一方、現実の生徒は、ただ一面の行動特性だけをもつものではなく、それぞれに複雑かつダイナミックな人格構造をもっている。そのような現実の、生きた生徒に対する期待形成について、この方法からひき出された結果がどの程度妥当性をもち得るかには疑問がある。また、かなり直接的なたずね方であるために、いわばタテマエ的な答が入りやすい。

これに対して、第三の方法といえるものは、実在する教師と生徒を対象とする。すなわち、教師の現に担任する生徒たちに関して、一方ではそれぞれの生徒に対して教師の抱く期待をたずね、他方ではそれぞれの生徒の行動(性格)特性やそのほか期待形成に関与しそうないくつかの要因に関する教師の評価を求め、両者の相関を検討しようというものである。その結果は、どのような特性に関してどのような評価を得た生徒がどのような期待をもたれているかを示すものであり、そのことから期待形成の要因を間接的に探ることができる。

本研究は、この第三の方法によって教師の期待形成の要因を見出そうとしたものである。

この方法は前述の直接的方法とはまったく対照的な長短をもつ。すなわち、抽象化され、作られた人物像を扱うのではなく、現実の教師・生徒関係の中で起る期待の形成をそのまま反映している。という長所があり、反面、

1. いろいろな期待形成要因が入り組んでいるので、結果がすっきりした形ではとらえられない。直接的方法ならば、たとえば「授業中の落ついた態度」が教師の期待形成にどう関わっているかがはっきりした形であられるが、この方法ではもし落つき→期待という相関が高くても、それだけでは「落つき」が教師の高い期待をもたらす要因とはいえない。落つき→期待であるかもしれないし、落ついて授業に参加するということにかかわりのある「ねばり」が教師に高い期待を抱かせたより大きな原因かも知れない、等々。
2. 期待形成要因→期待という因果関係を想定しつつも、両者が因果関係で説明されるとは限らない。直接的方法ならば、たとえば活発さ→期待は、授業中活発な生徒(原因)に対して教師が高い期待を抱く(結果)という関係が明白である。しかし、われわれの方法では両者の相関が高くとも、何か別の要因によって高い期待を抱いた生徒を、その目で見ると活発に見えとか、高い期待を抱いて接する結果生徒が活発に授業に参加するようになった、等々、さまざまな可能性を残している。

しかし、このような弱点を認めながらもこの方法をとったのは、一つには、この研究が「期待形成の要因」だけでなく、自然に形成された期待の結果の追跡も含めた研究計画の一環であること、そして当面の問題点に絞って言えば、もともと現実の教師・生徒関係では、教師は生徒の特性をばらばらに切り離して期待を形成するのではなく、多くの要因が混屯とした状態のまま生徒をとらえているのだ、と考えたからである。端的に言えば、教師自身が意識的に、すっきりした形で期待形成をしてい

るのではないのだから、その混沌とした状態を（教師自身に意識化させ整理させた上でひき出すのではなく）そのままとらえてみようとしたのである。直接的方法是、この方法で明らかになった結果を説明する助けとなるであろう。

2. 目的と方法

1) 目的

小学校に入学して間もなくの生徒に対して、担任教師は、生徒のどのような属性を根拠に各種の期待を形成するのかを、現実の生徒を媒介とする間接的方法で探ること。全体計画としては1年後の追跡研究が含まれるが、今回の報告は前半の期待形成の要因の検討に限られる。

2) 調査の内容

a. 期待

担任する学級の生徒全員に対する期待の程度をつぎの5点について評定する。

- ① 1年終了時の学業成績（国語・算数・社会・理科の総合）
- ② 6年終了時の学業成績（同上）
- ③ 行動・性格的な面での発達（6年終了のころ）
- ④ 担任希望（その生徒をどの程度担任したいか）
- ⑤ 知能

①は近い将来の、②は中期的将来の期待として、時間のひろがりや発達段階による差異を比較するものである。学業達成度への期待だけでなく、行動・性格的な面の発達期待をも見るために③を加え、学業と対比させるために⑤を加えた。知能は学業にくらべて行動・性格的要因のウェイトが小さいと思われる。なお、知能はこの場合「予想」にもとづくものなので期待の内容にも含めたが、一方で期待の要因としても扱った。④はいわゆる期待ではないが、教師の考える好ましい生徒のイメージを浮き上らせるためにつけ加えた。

b. 期待形成要因

上記の「期待」の形成に関与する要因として、行動・性格的側面、学力・能力的側面、家庭的背景の3側面を考え、評定する特性数の制限なども考慮してそれぞれ9, 3, 3の計15の項目を選んだ。項目選択は主として学業達成の期待の要因ということを念頭におき、また、家庭的背景よりも生徒自身の特性を中心にした。具体的な項目は名執・井上などの研究を参考にしながら決定した。その内容を、期待の内容とともに、実際に評定してもらった順に以下に記すが、

①～⑨ 行動・性格的側面

⑩～⑫ 学力・能力的側面

⑬～⑯ 期待

⑰～⑲ 家庭的背景

となっている。なお、前述のように「知能」（項目⑫）は期待の内容としても、期待の要因としても扱っている。

c. 評定項目の内容

① 活発（授業中活発に授業に参加しているか否か）

- よく手をあげる、はきはき答える、など、授業中活発である
- × 手をあげない、答えない、ぼんやりしている、など不活発である

② 協調（友だちと仲よくやっつけられるかどうか）

- 人の立場を受け入れる、協調できる、友だちと仲良くできる
- × 自分勝手な行動をとる、わがままである、いさかいを起す

③ 知的好奇心（関心、興味の深さ、広さ）

- 何にでも興味をもつ、珍しいことや知らぬことを先生にたずねてくる、周囲のおもしろそうなものに注意（関心）を向ける
- × 何ごとにも興味をもたぬ、関心の範囲が狭くて浅い

④ 身辺の自立

- 身辺の自立ができていて、自分のことは自分でできる、忘れものなどしない
- × だらしない、忘れものが多い、たよりない

⑤ おちつき（授業中おちついているか）

- おとなしくまじめに先生の話聞き、いっしょけんめい勉強しようとしている
- × よそ見をしたり、動きまわったり、他の子にいたずらしたりする

⑥ 中心的（クラスの仲間の中で中心的存在か周辺の存在か）

- 先頭に立って遊ぶ、友だちを引っばっていく、親分のようなところがある
- × 人のいいなりになる、あとからついていく、友だちの中に入れない

⑦ 集中力、ねばり（授業中に限定しない）

- 一つのことに熱中できる、何かをやり出したら集中する、ねばりがある
- × あきっぽい、散漫である、集中力が不足している

⑧ 明るさ

- いわゆる子どもらしい無邪気な明るさをもつ
- × 暗い感じ、老成した感じなど“子どもらしい明る

さ”に対比される特徴

- ⑨ 先生のいいつけに従う
- 先生のいうことを理解し従う、先生との約束が守れる
 - × 先生のいうことが理解できない、従おうとしない、約束ごとを守らない、忘れてしまう
- ⑩ 読み・書き能力(相対的に進んでいる, おくれている)
- ⑪ 計算・数概念(算数)能力(相対的に進んでいる, おくれている)
- ⑫ 知能(現在あるいは近い将来に知能検査を実施したとして, その結果と解して下さい。)(相対的に高い, 低い)
- ⑬ 1年終了時の学業成績(国語・算数・社会・理科を総合して)の予想(相対的に高い, 低い)
- ⑭ 6年終了時の学業成績の予想
- ⑮ 行動的・性格的な面での発達予想(学業面をぬきにして, 小学校を卒業するころ行動的・性格的にどの程度望ましい発達を(相対的に)とげるだろうかを予想してみてください)
- ⑯ 担任希望(今から学級編成があるとしたらどの程度担任したいと思いますか)(担任したい気持が相対的に強い・弱い)
- ⑰ 家庭の社会・経済的状況(居住環境・経済状態などを総合して)(相対的に恵まれている・恵まれていない)
- ⑱ 両親の良い意味での教育熱心さ・学校への協力の態度(相対的に熱心・協力的, 不熱心・非協力的)
- ⑲ 両親の学歴(あて推量で結構です・書類はあっても見ないで下さい)
- 5 両親とも大学(短大)卒?
 - 4 一方が大卒で一方が高卒?
 - 3 両方とも高卒, または一方が大卒で一方が中卒?
 - 2 一方が高卒で一方が中卒?
 - 1 両方とも中卒?
- ⑳ 略

最後に各項目の評定のしやすさ(3段階)および評定所要時間を記入してもらった。

3) 評定の方法

評定は項目⑩を除いてすべて5段階相対評定である。段階の割りあては

5	◎	10~15%	} 35~40%
4	○	20~25%	
3	△	25~30%	} 35~40%
2	×	20~25%	
1	×	10~15%	

としたが, 評定のしにくさを考慮して, 割りあては厳密なものではなく, 「この数を一応のメドにして評定してほしい」とだけ述べて, あとは各評定者(教師)の判断にまかせてある。段階の割りあてをしたのは, この研究が相関研究であるため, 学級や評定項目によって評定の分散に差があると, いろいろな比較が実質的に不可能になるからである。なお, この意図は教師の評定にほぼ反映したものと考えられる。

実際の評定も, そのしやすさを考慮して, 5~1の数字ではなく○×でもらった。つまり, はじめ5, 4の段階に当るものを割り当て数をメドに適当数選んで○をつけ, つぎにその中からその傾向の顕著なものを適当数選んで◎にする, という手順である。こうして記入されたものを◎…5, ○…4, △(記入不要)…3, ×…2, ××…1と数字に直して計算に用いたのである。

また, 当然のことであるが, 後光効果を防ぐため, 評定は生徒ごとではなく必ず項目ごとに行なうよう依頼した。

4) 調査対象

東京, 千葉, 栃木, 静岡4都県の14小学校の1年生担任教諭41名(男性9, 女性32)。経験年数1~30年(平均約10年)。調査対象の選択はもっぱら依頼の便宜によるが結果的には学校の特徴, 対象教員の教職歴など多岐にわたった。1学級あたりの生徒数は2学級(それぞれ21, 22)を除いて36~45である。

1年生担任の教員を対象としたのはつぎのような理由による。すでに記したように, この研究は期待の形成から効果までの研究計画の一環であるが, 期待の効果があらわれる可能性がより大きいのは低学年と考えられること。また, 期待を, 近い将来と中期的将来の2通りについて識別して見るために, 低学年を近い将来として焦点をあてたいこと。さらに, 入学後1か月程度であるから担任教師が生徒についての雑多な知識をもたないために, ここでいう期待形成要因と期待との関係が比較的とり出し易いこと, など。

5) 調査時期

生徒が入学してはば1か月後の4月末から5月初旬の連休前後をメドとし, 遅くも5月10日までに記入してくれるよう依頼した。

3. 結果と考察

5段階の相対評定としたため, やや評定しにくい項目もあったようである。評定所要時間は30分(1人)から360分(2人)に及び, 平均は約135分であった。相対評

表1 「期待形成要因」と「期待」との相関(中央値)(小数点省略)

	1年学業期待			6年学業期待			性格発達期待			担任希望			知能		
	男	女	全	男	女	全	男	女	全	男	女	全	男	女	全
活発	61	66	58	62	55	51	39	41	38	32	38	32	58	52	60
協調	43	45	41	40	45	41	61	53	55	43	55	48	36	32	35
好奇心	59	59	56	63	57	51	28	41	32	28	30	28	56	56	54
自立	68	62	65	64	60	62	53	46	50	37	49	33	58	51	56
落ち着き	51	56	54	46	52	47	54	49	49	38	40	35	37	47	44
中心的	49	53	48	51	45	42	38	39	37	26	22	30	51	44	42
集中力	63	62	59	55	57	55	54	52	51	39	47	34	47	56	52
明るさ	02	08	06	11	12	12	27	25	27	31	40	28	09	15	13
指示	51	59	54	50	52	47	56	55	53	46	40	42	43	45	40
「国語」	80	83	79	71	73	72	37	50	41	25	40	25	72	75	73
「算数」	81	76	79	74	75	74	41	50	43	32	38	31	77	77	77
「知能」	85	81	82	81	78	79	44	51	45	26	48	32			
社会経済	34	38	34	40	32	35	31	21	28	16	21	17	37	29	34
教育熱心	37	40	37	47	41	43	38	24	32	32	19	25	40	32	38
学歴	41	44	40	47	46	42	29	30	27	20	23	21	38	38	36
1年期待				86	83	83	51	52	50	34	46	39	85	81	82
6年期待							51	53	52	37	46	39	81	78	79
性格発達										62	59	57	44	51	45

定の原則は比較的良好に守られたと思われる。

結果はつぎのように処理した。

各学級の男子、女子、および男女計を単位としてすべての項目相互間の相関を算出し $3 \times 41 = 123$ 通りの相関行列を得、その中から必要な項目間の相関係数を選び出した。ある二つの項目の間の相関係数が男子、女子、学級全体で各41こ得られるわけだが、それぞれの代表値としては中央値のみを用いた。男女間の比較(たとえば、1年後の学業期待×活発さ、の相関係数の性差)や項目間相関係数の比較(たとえば、男子における1年後の学業期待×活発さ、と、同じく男子における6年後の学業期待×活発さ、との比較)の検定にはサイン検定を用いた。

1) 1年終了時学業達成の期待

行動・性格・特性、現時点での学力・知能、家庭的背景の3領域に分けてみた場合、全般に能力評価が最も相関が高く、行動・性格の諸特性がこれに次ぎ、家庭的背景との相関が低くなっている。

a. 能力的要因

1年終了時の学業達成度が現在の学業状況の、近い将来の延長上にあると考えれば、現時点における読み書き(以下簡略化のため「国語」と称す)、計算や数概念

(以下「算数」)が、1年後の学業達成度予想(以下「1年学業期待」と高い相関を示すのは当然と思われるが、少し細かく検討を加えてみよう。

この3種の能力・学力のうち相関の中央値が最も高いのは知能であり、国語と算数はほぼ等しい。しかし、この3者のうち2者を組み合わせて比べてみると、表2にみられるように、国語と算数では国語との相関がより高い学級が28、算数優位が13学級で、国語優位の学級が有意多いことがわかる。同様に知能は国語・算数のいずれと比べても優位な学級が多いが有意の差ではない。つまり、1年学業期待は、知能と最も相関が高く、国語、算数の順になっている。なお、男女差をみると、国語は女子で、算数は男子で相関がより高い。これは一般にいわゆる期待の性差(女子は国語、男子は算数が得手であるという)に一致しており、男子では算数が、女子では国語が(より重視されて)1年学業期待のより大きな要因になっているという推測が可能である。

1年学業期待が国語・算数を含むものであるにもかかわらず、国語・算数の現状との相関が知能とのそれより低いのはなぜだろうか。この場合、「知能」自体が推測された結果であり、「期待」を含んでいる。国語や算数の評価はその大きな手がかりになっているのであろう

表2 期待要因間の相関の比較（学級数）

		1年学業期待			6年学業期待			性格発達期待			担任希望		
		男	女	全	男	女	全	男	女	全	男	女	全
能力的要因	国語優位	19	22	28*	15	18	17	20	19	21	21	24	22
	算数優位	22	15	13	26	20	23	20	18	20	19	14	19
	同 じ	0	4	0	0	3	1	1	4	0	1	3	0
	国語優位	17	21	17	9	13	10	19	17	23	18	21	15
	知能優位	24	20	23	32**	28*	31**	21	24	18	23	19	24
	同 じ	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	算数優位	17	15	16	16	12	12	18	17	19	19	15	16
	知能優位	24	25	24	23	28*	28*	22	23	21	22	24	25
	同 じ	0	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1	0
家庭的要因	社会経済優位	16	16	15	19	18	12	16	16	15	13	18	12
	教育熱心優位	23	23	25	19	21	29**	23	23	26	26*	19	28*
	同 じ	2	2	1	3	2	0	2	2	0	2	4	1
	社会経済優位	16	13	12	18	12	14	22	18	24	21	17	20
	学歴優位	23	26*	29**	20	27*	27*	17	20	17	18	21	21
	同 じ	2	2	0	3	2	0	2	3	0	2	3	0
	教育熱心優位	20	22	22	19	15	22	27*	23	27*	28**	22	25
	学歴優位	19	18	19	19	25	19	12	17	14	11	17	16
	同 じ	2	1	0	3	1	0	2	1	0	2	2	0

* P<.05 ** P<.01 (以下の表でも同様)

が、教師は国語や算数の現状をもとに、それにプラスした「何か」、いわば可能性のようなものを感じとって知能を推測するのであるまいか。一方、1年学業期待もまた国語や算数の現状に何かプラスしたものと考えられる。この両方のプラスの部分に共通点が大きければ、知能が国語や算数よりも1年学業期待と大きな相関を示すことになる。

b. 行動・性格的要因

相関の中央値はいずれも正の値を示している。男女の合計についての相関を数値の大きい順に並べると①自立、②集中力、③活発、④知的好奇心、⑤落つき、指示に従う、⑦中心的、⑧協調、⑨明るさとなっており（表1）、明るさを除く8特性については1年学業期待との相関が負になっている学級はほとんどない。各特性間の相関の大小に有意な差があるかどうかを示したものが表3である。

これによると、相関の大きさは、自立、集中力・活発、好奇心・落つき・指示、中心的・協調、明るさの5群に分けられる。それぞれの項目の記述にも依存するし、また、すでに述べたように、直接にこれらの行動・

性格特性の重要さをたずねたわけではないから、これらのことばで表現される行動傾向が期待形成の手がかりとしてこの順序で重要であるとは断定できないが、教師の期待形成要因の一つの特徴と考えることができる。

最も相関の高い自立は、直接授業に関する行動をその内容としていない。しかし、1年生の場合、この面での発達は教師の立場からは最も目につきやすいものであり、また発達の個人差の大きいものであろう。そのことがとくに高い相関をもたらしたものと考えられる。

集中力は、その積極的な面が期待形成にプラスするということもあろうが、集中力の欠如、つまり、あきっぽいとか散漫であるなどが負の期待につながる面が強いのではないかと想像される。活発は授業中の態度を直接的、具体的にたずねており、評価もしやすい項目である。期待と高い相関をもつのは納得できる。集中力と活発はさきに紹介した名執の研究でも期待と高い相関を示しており（集中力は名執の研究では「根気」に近い。なお、名執の研究では自立に当る項目はない）、二つの方法による結果はこの点で類似している。

表3 1年学業期待との相関の差の有意性

	集中力	活発	好奇心	落つき	指示	中心的	協調	明るさ
自立	*		**	**	**	**	**	**
集中力				*		*	**	**
活発				*	*	**	**	**
好奇心							*	**
落つき							*	**
指示に従う							*	**
中心的								**
協調								**

一方、中心的と協調は授業場面というよりは自由な遊びの場面での行動特徴であり、対人関係のあり方が主として評価の対象になるものだから、9項目中で相関の順位が低いのも当然だろう。しかし、それでも相関の中央値は、4以上になっており、間接的にもせよ1年学業期待と無関係ではない。明るさがとび抜けて相関が低く、負の相関を示す学級もかなりあるのは、授業場面にあまり関係ない特性だということのほか、項目作成上のミスも原因になっていると思われる。つまり、明るさ、とはその説明によれば「無邪気な明るさ」であり「子どもらしさ」が含まれている。それが、いわば「幼稚な」というネガティブな意味あいをもたらしたのではないかと考えられるのである。

なお、有意ではないが、活発では女子が男子より、自立では男子が女子より相関の高い学級が多い。

c. 家庭的要因

家庭的背景としてとりあげた3要因は、生徒本人の能力的側面はもとより、明るさを除く行動・性格の各特性よりも低い相関を示している。教師が期待形成に周辺的情報よりも本人自身についての知識を重視していることをうかがわせるものである。

3要因の中では両親の学歴が最も高い相関（中央値）を示している。ところが、学級ごとに3者間の相関の大小を比較すると、学歴は社会経済的地位よりは相関の高い学級が有意に多いが、教育熱心さとの比較では、むしろ相関の低い学級の方が多くなっている（表2）。したがって、ここでは、社会経済的地位の相関が最も低いという結論だけを出しておくのが無難であろう。もっとも、他の項目が相対評価であるのに対し、両親の学歴は絶対評価になっている。そのためこの変数の分散は他の項目より小さく（同一地域の住人である人びとの学歴は比較的似ていることが多い。事実、全体の半数以上の学級で学歴の分散は19項目中最小になっている）。このことが

学歴との相関を低めている可能性が大きいので、他の項目との比較をする際にはもっと高く見積るのが妥当かもしれない。

ところで、両親の学歴の評価は教師の憶測にもとづく部分が多いと思われる。最近では両親の学歴まで調査することは少ないし、仮りにその資料があっても、評価の際にはあえて「書類は見ないで」回答してもらっている。このことから、中には、子どもの学力から逆に両親の学歴を推測したために、相関が高くなった、という面もあるかもしれない。もっとも、そうだとすれば、それだけ両親の学歴と子どもの学力の因果関係を教師が意識していることにはほかならないわけである。

なお、さきに筆者らが、直接的に、1年生の学業達成予測にさまざまな情報がどれほど有効かをたずねた調査（井上ほか1977）では、この3者間では親の熱心さが他の二つに比べて有効度が大きいとされ、学歴は経済状態よりわずかに上という程度であった。この二つの結果のちがいは、直接的な質問では、親の学歴のような生徒本人に直接かわりのない静的な要因を高く評価するのは好ましくないというタテマエ的な応答態度が影響したためではないかとも思われる。つまり、直接的方法と、今回のような間接的方法の長短があらわれたのだとも考えられるが、今はこの結果以上の資料がない。

2) 6年終了時学業達成の期待

1年学業期待の結果と比較しながら検討する。入学して1か月の時点で、1年後ばかりでなく6年後の学業達成度の予想までするのはかなりむずかしい作業ではないかと思う。もちろん両者は独立であり得るわけもなく、結果をみると、両者の相関の中央値は.83という高い値を示している（表1）。このことから推測されるように、各要因との相関の大小も、1年後の場合と6年後の場合でよく似ているが、そのほかにもいくつか目につく特徴がある。

a. 能力的要因

相関は全般に低下しており、男子は3要因ともに、女子は国語で、男女こみでは国語と算数で有意な低下傾向を示す（表4）。入学後1か月の学力あるいは推測された知能の予測できる範囲が、時間のひろがりとともに狭められるのは当然だが、それでもなお、.7以上の高さがあり、他の手がかりをひき離して有力な期待要因であることを失っていない。

相対的には国語との相関の減少が大きく、表2にみられるように、1年学業期待では国語が算数より優位であったのに、6年後の期待ではこの関係が逆転している。また、知能の相対的優位が明確になり、国語、算数のい

表4 各予測要因との相関の変化(1年期待→6年期待)

	男 子			女 子			全 体		
	増	不変	減	増	不変	減	増	不変	減
活 発	15	4	22	5	2	34**	8	2	31**
協 調	14	3	24	20	1	20	14	2	25
好 奇 心	24	1	16	14	1	26	18	3	20
自 立	11	3	27*	15	2	24	12	2	27*
落 着 き	15	3	23	19	3	19	17	1	23
中 心 的	19	2	20	12	3	26*	13	1	27*
集 中 力	11	2	28*	14	2	25	11	1	29**
明 る さ	20	1	20	18	1	22	17	1	23
指 示	16	2	23	16	3	22	16	4	21
「国 語」	9	1	31**	13	1	27*	9	1	31**
「算 数」	13	1	27*	16	2	23	11	2	28**
「知 能」	10	1	30**	16	1	24	15	1	25
社会経済	20	5	16	23	2	16	23	2	16
教育熱心	24	1	16	19	2	20	25*	4	12
学 歴	23	2	16	20	3	18	24	1	16

表5 6年学業期待との相関の差の有意性

	集 中 力	活 発	好 奇 心	指 示	落 着 き	中 心 的	協 調	明 る さ
自 立			**	**	**	**	**	**
集 中 力			*	*	**	**	**	**
活 発				**	**	**	**	**
好 奇 心			*	*	**	**	**	**
指示に従う							**	**
落 着 き							**	**
中 心 的								**
協 調								**

ずれよりも相関の高いケースが多い。国語にせよ、算数にせよ、知能にせよ、1年入学直後の現状にもとづく評価ではあるものの、国語や算数には現状を超える時間的な展望を含まないのに対して、知能には前に述べたようなプラス・アルファが含まれるためであろう。また、教師が知能の恒常性ということに対して肯定的なためかも知れない。

b. 行動・性格的要因

全般に1年学業期待の場合よりも相関が低くなっているのは能力的側面の場合と同様である。その中で、有意ではないが相関が高くなる傾向を示すのが男子における

好奇心である。これは相関が高くなった学級の方が多い(41学級中24学級)ただひとつの例外である(表4)。前述した名執による直接的方法においても、好奇心は6年時の学業成績への比重が顕著に増した(もっとも、名執の方法は、行動・性格の9要因中での相対的な重要さを調べたものなので、直接的な比較はできない)という結果があり、これとも軌を一にしている。好奇心は男子においてはとくに(女子の場合も相関係数そのものは低下する傾向があるが、要因内での相対的位置はやや上っている)知的発達の重要な要因であり、“発達可能性”を秘めた特性であると受けとられているのではあるまいか。ただし、学業期待と好奇心との相関の大きさは学級差が顕著(9項目中で最大)であり、好奇心に対する教師の意味づけには個人差の大きいことが示唆されている。

一方、相関が低下する傾向が有意であるものは活発(女子および全体)、自立(男子および全体)、中心的(女子および全体)集中力(男子および全体)などである。もともと1年学業期待と相関の高いものが多く、これらの態度が1年生の学習活動には有効であっても、学年が上るにつれて効果をもたなくなる、あるいは、これらの行動・性格特性自体が永続性を持たない、と考えられるのであろう。ただ、名執の方法でも、活発の相対的な重要性は6年に向けて急低下し、根気(ここでの集中力に近い)が男子の場合やはり低下していることと考え合わせれば、これらの項目については第一の解釈の方が有力だと考えてよいのではあるまいか。

c. 家庭的要因

この項目群の特徴といえることは、すでにのべた能力、行動・性格の諸要因では大部分が相関の低下を示したのに対して、わずかながら上昇しているという点である。つまり、家庭の社会・経済的地位、教育熱心さ、両親の学歴などは1年学業期待よりも6年学業期待との相関が高いのである。評定時点(1年入学直後)における生徒本人の諸特性は変動する可能性が大きいものに対して、家庭的背景はそれにくらべて安定しており(学歴などはおそらくまったく変化しない)、これから先、かなり長期間にわたって子どもに現在と同じような環境を用意すると考えられる。6年が1年より低下しないという原因はおそらくここに求められるだろう。しかし、これは1年よりも6年の期待に家庭環境が強い力をもつことの説明にはならない。この結果だけから判断すれば、近い将来よりも少し先の将来になって両親や家庭の状態の影響が顕在化する(とはいっても、生徒本人の特性との相関の方が依然として高いことに注意しなければならない)と考える傾向があるのではあるまいか。

3) 性格発達の期待

a. 行動・性格的要因

性格発達の期待は、現在の行動・性格特性にかなり依存するであろうから、両者の相関は当然高いものと予想していたが、実際には、1年および6年の学業成績期待との相関よりも低い項目が多かった。1年学業期待と比較して中央値が高いのは、協調と明るさの2特性のみである。性格発達の期待は小学校卒業時という時間的展望の上に立つものなので、その時間範囲のちがいがあらわれたと考えることもできる。しかし、6年学業期待とは時間範囲が同じであるにもかかわらず、なお活発、好奇心、自立、中心的、集中力などの項目では性格発達期待との相関の方が低くなっている(表1、表6)。

表6 行動・性格特性と「性格発達」「6年学業」
との相関の比較(学級数)

	性格優位	学業優位
協調	33**	8
指示に従う	25	16
集中力	14	27*
自立	11	30**
落つき	21	20
活発	9	32**
中心的	13	28*
好奇心	6	35**
明るさ	30**	11

性格発達期待の順に配列

表7 性格発達期待との相関の差の有意性

	指示	集中力	自立	落つき	活発	中心的	好奇心	明るさ
協調					**	**	**	**
指示に従う					**	**	**	**
集中力					**	**	**	**
自立				**	**	**	**	**
落つき					**	**	**	**
活発								**
中心的								*
好奇心								*

「性格発達の期待」のもとになっている「望ましい性格発達」の像は評定者たる教師によって異なり、また、すべての行動・性格特性が「望ましい性格発達」に照らして同じウエイトをもつわけでもない。しかも、この研究でとりあげられた行動・性格特性は、活発、好奇心、集中力などに代表されるように、もともと学業達成への

期待の要因ということを第一義的に考えて選ばれたものが多い。こういったことが、上記のような結果を生じた原因だろう。

さて、表1に見られるように、性格発達期待との相関が高い行動・性格特性は、協調、指示に従う、集中力、自立、落つきなどであり、これら相互の間には有意な差はない。活発、中心的、好奇心の3特性はつぎの一群をなし、明るさ、は依然として低い(表7)。学業期待との相関が比較的lowかつた協調、指示に従う、が上位にきている一方、相関の比較的高かつた活発、好奇心がやや下位に下がっているのが目立つ。前者は対人的特性(協調は主に仲間との、指示に従うは主に教師との)であり、後者が個人的特性だという特徴がある。性格の発達といったとき、教師が個人的な特性よりも対人行動の円滑さを重視していることを示すものだろう。

b. 能力的要因

性格発達の期待は、能力的要因とは予想以上に高い相関(.41～.45)を示した。これは行動・性格の諸要因のほぼ中間のあたりに位置している。具体的には、上述の第一のグループに入る協調、指示に従う、集中力、自立、落つきに比べれば低い、他の4特性よりは高くなっている。能力と性格は必ずしも矛盾するものではないから、このような結果が出て不思議とはいえないが、能力評価そのものが性格発達の期待に後光効果のような影響を与えたかもしれない。1年および6年の学業期待と性格発達期待との相関がさらに高い(.50以上)ことは、期待レベルでは両者の相互影響がいっそう強いことを示唆している。

なお、能力の3領域いづれについても、有意ではないが女子が男子より高い相関を示している。

c. 家庭的要因

性格発達期待と家庭的背景との相関は、学業期待の場合よりいづれも低くなっている。しかし、社会経済的地位および両親の学歴ではその差が有意だが、教育熱心さに関しては学業期待と性格発達期待の差は小さい。

4) 担任希望

担任希望というのはもちろん発達の期待ではない。しかし教師の考える好ましい生徒のイメージが浮び上ることを期待してあえて項目として選んだものである。もちろん、担任希望といえば学業や知能の予想以上にさまざまな要因が影響するであろう。可愛らしさや身なりのような生徒の外見に影響するかもしれないし、“親がうるさいから”と敬遠することもあるだろう。中には、いろいろの条件に最も恵まれない生徒、問題のありそうな生徒をこそ担任したいのだ、という教師もいるだろう。したが

って、この項はおそらく最も拡散した結果になるだろうことが予想される。

a. 行動・性格的要因

まず、性格発達期待との相関が.57となっており、他の諸項目に比べて最も高くなっている。教師が、能力や学力の発達期待もさることながら、それよりも性格的に望ましい発達をとげるだろうと期待する生徒を担当したいと考える傾向を示している。

行動・性格特性の中では協調との相関がとび抜けており、他のすべての行動・性格特性よりも有意に高い。つぎは指示に従うで、これもそれ以下のすべてと有意な差がある。この2特性以外は相互に有意な差はない。上記2特性は性格発達期待でもそれぞれ1、2位にきた特性であり、担任希望が性格発達期待と高い相関を示すことからこの結果は容易に理解できる。そのことのほかに、これらの特性は、さきにも指摘したように、協調は主として仲間との、指示に従うは教師との関係の円滑さをその内容としている。この両者、とくに協調は、一般的にも極めて好ましい特性であるが、その上に、間接的には教師の学級コントロールのしやすさをもたらすものであり、教師が協調性に欠けたり、指示に従わない生徒に悩まされることを考えるならば、学級コントロールのしやすさという面からこの結果を説明することもできる。この見方については、教師は女性性役割とみなされる特性（自己主張的というよりは従順、非同調的というよりは同調的、など）をもつ生徒を好む、というフェッシュバックの指摘がある。

b. 能力的要因

担任希望と能力評価との相関はあまり高くないが、能力の3領域間の比較では知能が優位の場合が相対的に多い。また、男子より女子が能力的側面との相関が高く、知能および1年学業期待では有意である。性格発達期待の場合もそうだったが、女子の場合は教師の考える「望ましさ」が能力と結びついている傾向があり、男子は能力的側面以外に「望ましさ」を見出しやすいということがあるようである。

c. 家庭的要因

全体に相関が低く、特記すべきこともないが、教育熱心が他の2つに比べて高い場合が多い(表2)。この教育熱心は「良い意味での」という前提つきだから、担任希望の「条件」の一部と考えても納得がいくところである。

5) 知能の予想

期待形成の要因を検討するにあたって、「調査時点あるいは近い将来における知能検査結果」を「知能」として、期待形成の要因の一つとして扱ってきた。しかし、

行動・性格特性や、国語、算数とちがって「知能」はそれを裏づける直接的証拠をもたないのだから、純然たる評定ではなく推測にもとづくものであり、その意味ではこれも一種の期待と考えることができる。そこで、ここでは「知能」自体を期待として、他の要因との関係を見ていくことにする。

a. 行動・性格的要因

結果は表1につけ加えてある。1年学業期待、6年学業期待との比較を中心に検討する。全般的には1年学業期待の場合よりも相関が低くなっている。つまり、ここで扱われているような行動・性格特性と知能との関係は1年の学業との関係よりも薄い(と考えられている)。とくに男子の協調、指示に従う、集中力、落つき、女子の指示に従う、落つき、協調、好奇心などはかなり顕著な差がある(表8)。これらのうち、指示に従う、落つき、集中力などは授業中の学習態度に直接関係した特性であるから学業期待が知能予想よりも優位になっているのも理解しやすいが、協調が男女とも知能予想より学業期待に有意に高い相関を示すのはなぜだろうか。

すでに検討した性格発達期待と相関の高い行動・性格的要因は協調、指示に従う、集中力、自立、落つきなどであり、一方、性格発達期待は知能予想よりも学業期待との相関が高かった。このようなことから、知能とくらべて学業は性格的要因との関連がより強く、その中には協調性ということも望ましい要因として含まれている、といえる。

行動・性格的特性は6年学業期待との相関が低くなるので、その分だけ相対的には知能予想との相関の方が高い項目がふえてくる。最も顕著なのは活発で、1年と6年では関係が逆転している。この特性が女子の場合に学業期待との相関が1年から6年へかけて急減することはすでに述べた。一方、協調、落つき、指示に従う、集中力などは依然として知能予想より学業期待との関係がより強いことを変えていない。また、好奇心、中心的は1年女子を除いて知能優位型の特性である。

以上のような結果を総合して知能予想と学業期待それぞれの、行動・性格的要因との関連を対比させてみると、前者(知能予想)がより発散的、行動的な性格特性と結びつけて考えられやすいのに対して、学業期待は、いわばじっくり型の行動・性格特性と結びついており、さらに、学業期待の方が広く人格発達の一環としてとらえられる傾向がある、といえよう。

b. 能力的要因

国語および算数との相関の中央値はそれぞれ.73、.77とかなり高い。これは1年学業期待と6年学業期待

表8 行動・性格的要因との相関の比較

	男 子				女 子				全 体			
	1 年		6 年		1 年		6 年		1 年		6 年	
	知能	学業	知能	学業	知能	学業	知能	学業	知能	学業	知能	学業
活 発	20	21	21	20	13	27*	21	18	14	22	23	16
協 調	8	33**	11	29**	11	30**	12	28**	8	33**	8	30**
好 奇 心	23	17	21	16	11	28**	22	18	21	17	24	15
自 立	13	27*	15	24	12	27*	15	23	9	32**	14	24
落 つ き	10	31**	14	27*	10	31**	13	27*	6	32**	10	30**
中 心 的	22	19	23	17	15	24	24	16	17	22	23	13
集 中 力	9	30**	13	28**	13	25	18	23	8	31**	13	28*
明 る さ	23	18	19	20	19	21	18	22	20	19	17	21
指 示 に 従 う	8	33**	9	31**	9	29**	12	27*	5	36**	9	29**
国 語	13	27*	24	15	11	28**	24	17	8	29**	25	16
算 数	13	27*	23	16	13	25	22	17	15	25	22	19

知能、学業とあるのはそれぞれ知能予想、学業期待との相関が優位な学級数を示す。合計が41に満たない分は両者が等しい場合である。

の中間にあたる。つまり知能予想、学業期待の要因としての国語、算数は1年学業期待で最も大きく、ついで知能予想、6年学業期待の順になっている。

c. 家庭的要因

中央値は1年学業期待の場合とほぼ等しいが、学級数からみると、教育熱心さと学歴は知能予想よりも学業期待との相関が高い場合が多くなっている(一部で有意)。

一方、社会経済的地位については1年の学業期待に関しては同様だが、6年学業期待と知能予想では関連の強さにまったく差がない。

4. 結 び

小学校1学年担任教師の、新入学児童に対する期待形成の要因を間接的方法によって調べ、検討してきた。本文中でも述べたように、現実の学級生徒を媒介とするこの方法は、直接に期待形成の要因をたずねる方法にくらべて、表面にあらわれない数多くの要因が絡み合って明快な結果が得難いが、現実の教師・生徒関係を通して得られたという事実の重みがある。なお、期待形成要因の選択と叙述に不用意な点があったのは遺憾であった。以下は追跡研究の結果に譲る。

本研究を進めるに当たり、貴重な時間を割いて丹念に評定をして下さった41人の先生方と、その先生方を紹介し

て下さった方々に、ひとりひとりのお名前を記すことはできないが、心からの感謝の意を表したい。また、資料の整理および計算にあたって、大学院学生峯作二郎君および教育心理学研究室阿部恵子さんのご協力を得たことを記し、謝意に代えたい。

Reference

- Brophy, J. & Good, T. (1970) Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance. *J. Educ. Psychol.* 61, 365-374.
- Brophy, J., & Good, T. (1974) Teacher-student relationships. Holt.
- Feshbach, N. (1969) Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *J. Educ. Psychol.* 60 126-132.
- Good, T. & Brophy, J. (1970) Teacher-child dyadic interactions: A new method of classroom observation. *J. School Psychol.* 8, 131-138.
- 井上健治ほか(1977) 教師の期待効果に関する研究 (第2報) 日本教育心理学会第19回総会論文集 658-667.
- 井上健治ほか(1978) 教師の期待効果に関する研究 東京大学教育学部紀要 第17巻 59-76.
- 名執宗彦(1978) 教師の生徒に対する期待形成の要因 東京大学教育学部 1978年度卒業論文(未公刊)
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom. Holt.