

# 教師の期待効果に関する研究\*

教育心理学研究室 井上健治 大沢啓子 亀谷秀樹 佐々木正宏 渡辺孝憲

## Teacher Expectancy Effects on Pupils' Scholastic Achievement

Kenji INOUE, Keiko OSAWA, Hideki KAMETANI,

Masahiro SASAKI and Takaaki WATANABE

I We discussed the implications and limitations of *Pygmalion in the classroom* and other investigations on teacher expectancy effects, and emphasized the importance of naturalistic studies.

II We investigated the influence of prior experiences with an older sibling upon teacher expectations and student achievement by younger siblings.

We identified 124 pairs of siblings who were taught by the same teacher (experimental group) and 488 pairs of siblings who were taught by different teachers (control group).

We compared the grade point average data of each sibling and found that the discrepancies of the grade point average between experimental siblings were smaller than that between control ones.

It is interpreted that teacher expectations formed through prior experiences with an older sibling produced this difference.

## I 期待効果と期待効果研究の問題

### 1 “ピグマリオン” 実験

Rosenthal, R. らは、ネズミの学習実験において、実験者が“優れた学習成績を示す血統のネズミだ”と告げられた場合には、ネズミの取り扱いがいていねいになり、(その結果)ネズミの学習成績も良くなるという実験者効果を見出した。このような事実ヒントを得て、教師の生徒に対する期待の効果を証明しようとしたのがいわゆるピグマリオン実験である (Rosenthal ほか 1968)。

この実験の仮説は、生徒の学業達成について教師がある期待を抱くと、その期待は、教師にその期待が実現するようなやり方で行動させる自己充足予言 (self-fulfilling prophecies) として機能するだろう、というものであった。自己充足予言とは、たとえば銀行破産のうわさが立つと、人びとがその銀行から一斉に預金をおろすことに

よって、ほんとうに破産に向ってしまうというように、あることについての予言とか期待とかが、個人を、あるいは人びとをその実現の方向へむかわせる力が働く傾向をいう。

さて、ローゼンソールらはサンフランシスコの人種混合、下層地域の小学校の各学年3クラスを選び、まず一般知能検査を実施したが、教師にはこのテストが“近い将来に伸びる生徒 (blooming in the next few months) を発見するテスト”だと称した。そして各クラスから数人ずつの生徒を選んで、彼らがこれから伸びる生徒たち (late bloomers) だと教師に告げた。学年の終りに再検査をし、IQの増分やそのほかの測度について他の子どもたちの比較をしたところ、late bloomer だと教師に告げられた生徒たちの知能や読みの成績向上が有意に大きかった。もっとも学年別に見たときIQの増分に有意差のあったのは1年と2年だけである。

ローゼンソールらはこの結果を教師が“late bloomer”たちに対してプラスの期待を抱いたために生じた期待効果だと考え、これをピグマリオン効果 (pygmalion effect) と呼んで結果を報告した。因みに、ピグマリオンとは伝説上のキプロス王で、象牙で女性の像を彫ってこれに恋をし、結婚したいと願ったところ、女神アフロディテ

\* 本研究は1976、77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。

(ヴィーナス)がその彫像に生命を与えたということになっている。したがってピグマリオン効果とは、思いこめば少々無理と思われることでも実現する、というニュアンスを含んでいるといえる。

この実験には不十分な点が数多く指摘される。たとえば、教師に対して“late bloomers”の名を告げたあと実験者と教師との接触はなく、教師がその情報を信じて特定の生徒に late bloomer としての期待を寄せたかどうか明らかでない。また、期待を抱いたとしても、それが教師の生徒に対する働きかけにどのように影響したかもわからない。2回のテストの間に、一般の生徒のIQも顕著に上昇しており、実験の対象となった学校が下層地域にあったという特殊性があるのではないかと、等々。しかし、これらの弱点にもかかわらず(ある面では弱点の故に)、この研究結果は大きな反響をよんだ。この結果は、たとえば知能の発達が周囲の人の子どもへの期待によって影響されるという意味で、知能環境論に力を与える。逆に、知能遺伝論の立場に立てば、“ピグマリオン効果”に批判的にならざるを得ない(Jensen, A. 1968)。知能だけでなく、学業達成については期待効果はいっそう当てはめやすいし、性格の形成についてもそうだろう。そのことから、教師あるいは親の期待が、常に、しかも自動的に自己充足予言として機能して、期待を現実のものにするという誤った解釈も生じるようになった。

その意味からいえば、ローゼンソールらの研究の最大の問題点は、研究計画や結果の処理の方法よりは、ピグマリオン効果などという、一般受けがしやすく、それだけ誤解されやすい誇大な命名をしたことにあるともいえる。

しかし、実験としての長短はともかくとして、ピグマリオン研究はアメリカやイギリスで大きな反響をよび、それにつづいて数多くの研究が報告されている。子どもを伸ばすためには、周囲の大人が子どもの伸びを信じなければならぬ、とか、子どもに「お前はダメだ、ダメだ」といっていればほんとうにダメになってしまう、とかいうように、「期待」の大切さ(それは大人のがわにも、子どもの自己意識についてもいえることである)は教育経験の中でずっと以前から意識されてきたことである。そのような「常識」を研究の対象として具体化したことはローゼンソールらの大きな功績といえるし、教育の現実に関与する意味も大きい。

われわれは、子どもの発達に対する期待あるいは信頼が教育の出発点であると考えている。そのような期待あるいは信頼がなければ教育は成り立たない。発達に対する期

待は、ふつうの親を含めて「教育」に関与するものの共通項だろう。しかし、その期待の中味はさまざまである。期待が高すぎたために子どもの発達を歪めたという事例はよく耳にするところだが、可能な期待をはじめからあきらめて、発達を促す手だてを考えず、働きかけを怠っていることも多いのではあるまいか。子どもたち一般、あるいは個々の子どもたちに対する適切、かつ積極的な期待が、子どもを変える大人のがわの動機づけともなり、それを受けて子どもひとりひとりが最大限の発達をとげるに至る過程の、文字通りの出発点であると考えて、われわれは期待研究を重視するのである。

## 2 期待および期待効果

### 1) 期待の種類

教師の期待とは、生徒の現在あるいは将来の学業成就や学級内での行動などについて教師のなす推論をいう。広く考えれば、将来の職業や社会生活についての推論も含まれるが、この論文では焦点をはっきりさせるために、比較的近い将来(現在から1、2年先)までの、主として能力的な面についての期待を中心に扱うことにする。

期待ということばは、ふつうにはプラスの(ポジティブな)意味で用いられるが、教師の期待効果といった時にはマイナスの(ネガティブな)期待も含めている。期待効果の文脈でのポジティブな期待は、それを抱くことを出発点として、生徒に絶対的あるいは相対的なプラスの変化をもたらすことを想定しており、ネガティブな期待は絶対的、あるいは相対的なマイナスの変化をもたらすことを想定している。この点で注意しなければならないのはポジティブ、ネガティブというのは期待の高さを表すものではなく、必ずしもないということだ。高いレベルの期待の多くはポジティブな期待と考えられるが、低いレベルの期待の中には「低いから」という期待と「低いが」という期待とが含まれる。後者は期待の当面のレベルは低くても(低い期待でも、というそれ自体ですすでにネガティブなニュアンスが含まれてしまう)ポジティブな意味をもっているといえよう。そこには生徒の僅かながらでもの進歩に応じて柔軟な期待の修正がなされるからである。障害をもった生徒に対して積極的に働きかけるのはこのような期待によるものといえよう。

教師の期待を、その一般性・個別性の観点からはつぎの3つのレベルに分けて考えることができる。

#### a. 一般的な期待

生徒一般、子ども一般についての期待である。教師が生徒の発達の可能性をどれだけ信ずるかの問題、といい

かえることができる。発達の可能性について楽観的あるいは悲観的であること、発達の環境規定性あるいは遺伝規定性を重視する傾向とがそれぞれ同一であるとはいえないが、子ども一般についてその発達の可能性を高く見積る（期待する）ということの裏には多くの場合教師（広くは環境）の役割の重要性の認識があるものと考えることができる。逆にいえば「なるようにしかならない」と考える教師は、能力の発達に負うべき教師の責任を認めず、教師の役割をなかば否定したことになる。この意味で、一般的期待とは教育観そのものにかかわっているといっよい。

一般的期待の効果とは、高い期待を抱く教師と低い期待を抱く教師の間で教育効果に差があるか、というような形で検証されることになるが、このようなタイプの研究は今のところ見当らない。常識的な予想としては、期待の低い教師は、自分の役割を小さく評価し、おそらくは生徒に対する働きかけの意欲が低いであろうから教育効果が上りにくいと考えられるが、そうかといって根拠のない過度に高い期待（それは期待の定義としてのべた推論というよりは願望にとどまるだろう）を抱くことが望ましいというわけではない。期待が効果を示すには教師の適切な処遇が必要だからである。

#### b. 集団に対する期待

一般的な期待と個人に対する個別的な期待の中間に集団の属性にもとづく、集団に対する期待を考えることができる。個別的な期待形成の要因の中にも、その個人の属する集団の属性が含まれることが多いから、個別的な期待と集団に対する期待とを峻別することはむずかしいが、個別性のレベルは異っている。集団に対する期待とは、集団（この場合、ある特徴を共通にするという、ゆるやかな意味での集団だが）の属性に注目し、それにもとづいて集団成員（の少くともかなりの部分）について共通の推論をすることであり、個別性は、まったく無視されるのではないにしても一応考慮の外におかれる。

この種の期待の代表的な例としては性にもとづく期待をあげることができる。男子は数理的な分野や機械的分野、女子は言語的分野の教科ががよくてできるであろうという期待をもつ教師や親は少なくない。居住地域による期待、親の職業にもとづく期待、人種別の期待なども集団に対する期待といえる。このことからわかるように集団に対する期待はステロタイプな態度にもとづく場合が多いのである。集団の生徒に対して、教師として接触する前に期待が実質的に形成されていることが特徴といえる。

#### c. 個別的な期待

個々の生徒についての期待を意味する。ふつうに期待といった場合、個別的な期待を意味することが多い。期待研究の多くも個別的な期待を扱っている。この論文でも、とくにことわらない限り個別的な期待を扱うものとする。したがって、ここでは詳細に触れない。

#### 2) 教師の期待の意味

教師の生徒に対する期待とは、対人認知のひとつの特殊な例にすぎない。教師が生徒の能力や学力を進歩させることや、生徒の人格形成に関心をもち、そして生徒間にはさまざまな個人差がある以上、教師が生徒についてのいろいろな情報をもとにして分化した期待を抱くようになるのは不思議なことではない（もちろん、ある特定の生徒に対して抱く期待の内容には教師により個人差がある）。その期待は、われわれが初対面の人に、わずかの接触でその人のパーソナリティの第一印象を形づくるのと同じように、教師が学級に臨んでごくわずかのうちに形成されてしまうことがある。それどころでなく、教師の中には、学級を担任するに当って、「生徒を理解するために」生徒についてのいろいろな情報を収集し、初対面のときにはすでにある種の先入観的な期待を形づけていることすらある（井上ほか 1977）。

Brophy ら（1974）によれば、教師が生徒に対して何らかの期待を抱くこと自体は良くも悪くもないのであって、問題はその期待がどれだけ正確（生徒の実情にあっている）か、どれだけ柔軟にそれを用いるかにあるという。

一般に、教師の生徒に対する期待は、教師の蓄積された経験や、生徒についての知識をもとにしているから、それらがよほど偏ったものでない限り正確に近い場合が多い。しかし、仮りに期待が正確でなくても、それだけで決定的にまちがったことにはならない。期待がまちがっていれば、まちがっていることに気づいたときにそれを修正すればある程度のカバーはできる。期待の修正もごく通常に行なわれていることである。

さきの Brophy らは、不正確な期待がそのまま続くのは、期待を変えるべき証拠に出合わぬか、気づかないか、気づいたとしても、その証拠を自分のすでもっている期待に照らして都合のよいように解釈するかなどの場合であり、このうちの後のふたつのケースは、自分の態度を変えることへの抵抗があるためだろうとのべている。たしかに、低い期待しかもっていなかった生徒が「意外にも」試験で好成绩をおさめ、宿題を立派にやってきたりすると、中には、その生徒がカンニングをしたのではないかとか、家の人に宿題を手伝ってもらったのではないかと勘ぐるような教師もいるだろう。また逆

に、期待の高かった生徒が「意外にも」悪い答案を書き、宿題を忘れていたりすると、何か身体の調子が悪いのではないかと案じたりする。

もちろん、それらの勘ぐりや心配が的を得ている場合もあるだろうが、そうでないとすると、このようなケースは期待が必ずしも正しくなかった上に、生徒の実績に応じて期待を修正する柔軟性がないことを示し、生徒の行動に対して、いつまでも適切な行動をとることができないという結果をもたらす。

一方、期待が正確ならばそれでよいかといえそうとは限らない。能力の低い生徒に対して正確に低いレベルの期待を抱いたとしたとき、もしその能力にあわせた適切な処遇をとることができれば低いレベルの期待でもよい効果をあげうる。これはさきにのべた、レベルは低いがポジティブな期待ということができ、ひいてはもう一步上の期待へと導くだろう。ところが、レベルの低い期待に固執して適切な処置を怠れば、生徒はそのネガティブな期待を修正させる証拠をつくる機会さえ与えられずにすんでしまう。この場合、低い期待はネガティブな結果を生み、「期待効果」は証明されて、教師の確信は強まることになる。このような「期待効果」を生ぜしめるのは教師にとってまったくくらくらなことである。

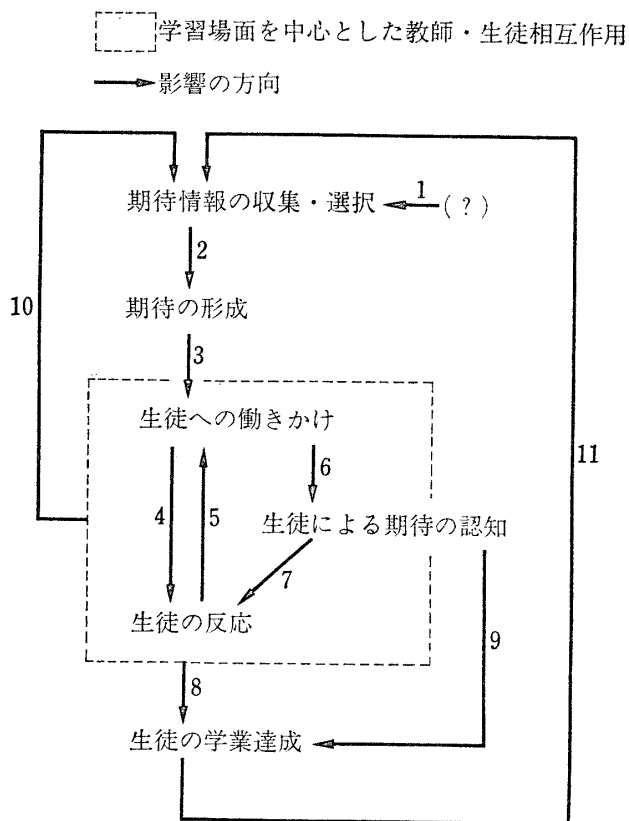
はじめに述べたように、期待のもちかたや内容には教師による個人差があっても、教師が生徒にいろいろな期待をもつこと自体は通例のことである。しかし、これがどのように機能するか、つまり生徒への働きかけに、あるいは生徒の学業達成にどう影響するかは、教師によって異なるものと考えられる。ある教師はポジティブな期待をもちやすく、他の教師はネガティブな期待をもちやすい。また、ある教師は期待とは無関係にふるまい、ある教師は期待が積極的な成果をあげるようなやり方で行動し、ある教師はネガティブな結果を生じてしまうようなやり方で生徒に対するだろう。

このような教師の個人差は、子どもの発達の可塑性に対する教師の信念や、教師がそれにどれだけ関与できるか、あるいはどれだけの役割を果すべきであるかについての信念、つまりは教師の人間観や教育観に深くかかわっていることが予想される。

### 3) 期待効果の生起

期待効果は、教師がある生徒の（この場合）能力的な面での発達可能性について、ある種の推論をなすことに始まり、さまざまなプロセスを経た後に、生徒が教師の推論どおりの進歩をとげた（あるいは推論どおり進歩をとげなかった）こと、つまり教師の期待が実現したときに完結する。

期待効果が起るものと仮定して、効果生起までの流れのごく大筋を示すとほぼ下図のようになる。この図にそって簡単に流れを追ってみよう。それぞれの段階での詳細はつぎの章を参照されたい。



1. まず、ある生徒についての何らかの情報（図では？）が教師の期待に関する情報として教師の手許に集められる。あるいはいろいろな情報から教師が期待に関する情報を選び出す。情報は教師が集める場合もあり、向うから入ってくる場合もある。
2. それらの情報にもとづいて、教師はある生徒に対するある種の期待を形成する。
3. その期待にもとづいて、生徒に対して期待に応じた働きかけをする。たとえば、むずかしい問題に答えさせる、無視する、など。
4. 生徒は教師の働きかけに反応する。たとえば誤った答をいう、教室でさわぐ、など。
5. 教師は生徒の反応に対してさらに何らかの行動をとる。たとえば、答を批判する・正答へのヒントを与える、叱る・無視する、など。

教師の働きかけ→生徒の反応→教師の反応、の連鎖、つまり相互作用は循環的に続くわけである。特別に何も働きかけないことも相互作用の一環であ

り、重要な意味をもっている。

6. 生徒は教師の働きかけから、教師の期待を直接、間接に認知する。たとえば、「先生はぼくのことをダメな奴だといった」、「先生はぼくが答えられないでいたら、ヒントを与えてくれた」など。
7. 生徒は自分の認知した教師の期待に応じて反応する。たとえば、「どうせぼくはダメだよ」と思ってふてくされる、元気が出てはりきって答える、など。

6と7も相互作用の一環である。

8. 3～7に含まれる相互作用の結果、生徒の学業達成度が影響を受ける。
9. 生徒が教師の期待を認知することにより教師・生徒相互作用以外の場でも生徒の学業達成に影響を与える。たとえば、ほめられたために意欲をもって勉強にはげむようになる、など。

8と9で期待効果は一応実現した。なおつぎのような循環作用がある。

10. 教師・生徒相互作用の過程が、教師の生徒に対する当初の期待を強化し、あるいは修正するような情報となる。そのくり返し。
11. (期待効果が実現すれば) 生徒の学業達成状況が、教師の生徒に対する期待を強化する。もし、以上の流れがどこかで遮断されて期待どおりの結果を生徒が示さなかったならば、そのことが教師の生徒に対する期待を修正する情報となる。

10, 11の修正情報も、教師の期待が柔軟性を欠くものであれば、期待修正は実現しないことがある。

### 3 期待効果生起の過程と期待研究の諸問題

この章では、前記の期待効果生起の流れをたどりながら、期待効果と期待効果研究の問題点を検討していくことにしよう。

#### 1) 期待の形成 (流れ図 1, 2, 10, 11)

期待効果が起るための第1段階はいうまでもなく期待の形成である。期待形成に失敗すれば、あるいは教師が生徒に何らかの期待を抱くことがなければその段階で研究は挫折することになる。

従来の研究で扱われている期待は、研究の手つづきの上から2つに分けることができる。すなわち、教師に対して期待に関する人工的な情報を与えて、実験的に期待を形成するよう試みる方法と、教師の中に自然に形成される期待を扱う方法とである。

#### a. 実験的に期待を導入する方法

ローゼンソールらの研究が代表的な例だが、導入の方

法としては彼らのように、“late bloomers 発見テスト”で見出された“late bloomers”の生徒の名を伝えるもの、知能テストを実施してランダムに選ばれた生徒のIQを水ましして教師に伝えるもの (Fleming ら 1970)、能力別学級編成のときに、特定の生徒を実力より1段上のランクのクラスに編入すること (Tuckman ら 1971) あるいは単に才能がある、ないなどと教師に伝えるものなどの方法がある。

これらの方法の弱点は、教師が実験者のもくろみ通りに期待を形成するとは限らないこと、そして、特定の生徒に対する実験的な期待を導入することの倫理的問題の2つである。

これらの点に関しては、実験対象の性質にも関連するので、まずその点について述べておこう。

期待が人工的か否かを別にして、期待研究で用いられる集団にはいくつかのタイプがある。

- A 長期間継続する現実の学習集団 (たとえば学級集団)
- B 実験以外の目的のために一時的に編成された集団 (たとえばサマーキャンプや水泳講習会)
- C 期待効果研究そのものを目的として一時的に編成される実験集団

期待を実験的に導入する研究には、以上A～Cのいずれのタイプも含まれる。Aの継続的現実集団を対象とする場合には、ことに上記の2つの問題がかかわってくる。

まず、教師が実験者のもくろみどおりに期待を形成するかどうかについて。Aタイプの集団では、教師はあらかじめ生徒について知識をもっていたり、生徒との継続的な相互作用によって知識を得たりするから、与えられた情報と教師の自ら得た知識との間に矛盾が生じることがある。これは、この種の実験が人工的に期待をつくり出そうとしている以上、当然のことである。矛盾が生じたときに、教師は両方の知識を調整しようと試みることもあるが、教師が自分の獲得した知識に対する確信が強ければ、与えられた情報に疑問をもつか、不信を抱く。与えられた情報の一部に疑問を抱くことによって、情報全体に不信を抱くこともあり得る。ローゼンソールらの最初の実験で、1, 2年生のみに「期待効果」がみられたのは、生徒についての (教師の獲得した) 安定的な情報が比較的少なかったのが一つの原因と考えられる。そのほか情報の根拠となっているテスト (late bloomers 発見テストや知能テスト) に対する信頼感も期待形成に影響する。さきのフレミングらのIQ水まし実験では、多くの教師は16も水ましされたIQに不審を抱き、それ

を割引きしてとらえたために該当者への期待をもたなかったとされるが、さらに、知能テストに対する信頼の個人差も結果に関係すると思われる。

Bタイプの集団を対象にした実験とは、たとえば水泳教師に対して、水泳講習会に集った生徒の水泳上達可能性に関する、人工的な、分化した期待情報を与え、それが生徒の水泳上達にどう影響するかを調べる (Burnham 1968) といったものである。このタイプの集団では、教師は生徒に対する予備知識がないのがふつうだが、講習会などの期間の中に、生徒の真の“能力”に気づく機会も少なくない。したがって、与えられた情報が教師の中で修正される可能性も、Aタイプの集団ほどではないにしても十分にあり得るのである。

Cタイプは完全な実験集団である。教師 (たとえば学生アルバイト) は未知の集団 (4~5人程度がふつう) を与えられ、その集団メンバーの学習可能性について人工的情報を与えられる。生徒について未知の上に、通常は学習期間 (実験期間) がごく短いから、教師はAタイプの集団にくらべて情報を信じやすく、与えられた情報にもとづく知識を自分の直接的な相互作用にもとづく知識によって修正することが必要になる以前に実験が終了してしまう場合が多い。

したがって、期待形成という面だけからいえば、Cタイプの実験集団による実験が最も成功する可能性が高いが、それだけ実験結果を現実集団にあてはめにくいというジレンマがある。

つぎに、期待を実験的に導入することの倫理的問題について考えてみよう。

ローゼンソールらの実験では、各学級の2、3の子どもに対して late bloomer のレッテルをはって教師に伝えた。これは教師に対してポジティブな期待を与えるためであり、その限りでは別に問題はないかのように見える。しかし、レッテルをはられなかった他の生徒に対しては、相対的にはネガティブな期待をもつようしむけられたともいえるのである。教師がその情報を信頼し、期待効果をもたらすような方向で行動すればするほど、このマイナスの効果も大きくなる。教師に対してある生徒へのネガティブな期待を直接的にうえつけることが許されないのはいうまでもあるまい。社会心理学の実験などでは、偽りの情報を提示することによって独立変数をコントロールする場合が非常に多い。そのことの社会的正当性はさておくとしても、教育の現実の中での実験、さきの集団の類型でいえばAタイプの集団 (Bタイプの集団の多くにもあてはまるであろう) に対する実験の変数操作には慎重な配慮が必要であろう。

#### b. 自然に形成された期待を扱う方法

前述のように、実験的に期待を形成する働きかけにはいろいろな難点がある。しかも、期待変数を比較的操作简单しやすく、倫理的問題も相対的には少ない実験集団では、実験としては成功しても、それを現実の日常的、継続的な学級集団に、ひいては教師-生徒関係の現実にあてはめることがむずかしいという弱点をもっている。

このようなことから、われわれは人工的な期待を導入する実験の価値を全面的には否定しないまでも、自然に形成される期待を扱うことが期待研究の本筋ではないかと考える。

さて、すでに述べたように、教師が生徒に分化した期待を抱くことは自然のことである。期待を導く情報としては、生徒自身に関する情報、家庭環境や家族など本人をとりまく周辺の情報、本人の属する集団の特徴などがある。

これらの情報がどのように生徒への期待をもたらすかについては数多くの研究がある。本人自身についての情報としては、知能や学力や性格さらには顔つきなどが手がかりになることがある。2、3の例をあげるならば、能力別学級編成では、低い学力のクラスを教える教師は、しばしば意欲を失なうことが指摘されているし、性格要因では、教師はいわゆる女性性役割と考えられている特性をもつ生徒の学業成績をより高く予想し (Feshbach ほか1968)、他の要因が同じならば、魅力的な顔の子どもはIQをより高く予想する (Clifford ほか1971) などの報告がある。これらの研究の多くは実験的に行なわれてはいるが、期待の形成そのものには実験者の介入はない。

本人をとりまく周辺の情報としては、親の社会・経済的地位、特殊なものとして兄や姉の学業成績などがある。親の社会・経済的地位は人種とならんで、アメリカ社会では子どもの発達に重要な社会的背景と考えられており、これが教師の期待形成に関係していることを示した研究は非常に多いようである。兄や姉の学業成績が弟への期待に影響するのではないかという、本論文の後半に示される研究は Seaver ほか (1971) の研究にヒントを得たものである。

本人の属する集団の特徴についての情報は個別的な期待の材料となることもあるし、また、先に挙げた「集団に対する期待」として教師の先入観に含まれていることもある。この種の情報の例としては人種や性などがあげられる。Palardy (1969) は読解力の学習の可能性の性差について教師の意見を求め、女子の可能性がより大きいと考える教師と、性差はないと考える教師のクラスの1

学期後の読解力の差を比較し、教師の信念（期待）と生徒の性差の間に対応関係のあることを見出している。

期待形成の情報源としては直接観察にもとづくもののほか、生徒の前の担任などを媒介とする間接的なもの、生徒についての各種資料などが主要なものである。間接的な情報や各種資料にもとづく期待が、教師と生徒本人との相互作用の過程で強化され、あるいは修正されるのは実験的な期待導入の場合と同様だが、もちろん人工的情報と異って多くは生徒の実情に合致するから、外からの情報と自分の目で確かめた情報とは相互に強化される場合が多いと思われる。

自然に形成された期待を扱う研究は、人工的に期待を導入しようとする実験にくらべて、すでに述べたような種々の長所をもっているが、解決すべき問題点も多く残されている。とくに、期待変数を外から導入するのでないために、教師が何を手がかりに期待を形成したのかを明確にし難いという点がある。

期待を形成する要因そのものを研究することを目的とする研究、つまり教師の期待形成を従属変数とするような研究と異って、教師の期待を独立変数とし、その期待にもとづく取り扱いの差や、生徒の学習成果を従属変数とする研究では、独立変数そのものが従属変数の函数としての性質をもつことがある。

具体的に説明しよう。教師が期待を形成するとき、生徒の学習場面での行動も含めて学業成績の実績そのものを手がかりにすることが多い。したがって、期待効果の研究で、まず教師にプラスあるいはマイナスの期待を抱く生徒の名を挙げてもらったり、期待による順位づけをしてもらうときに（期待にもとづく取り扱いの差を研究するときには、期待をたずねること自体の影響を排除するために、観察後にたずねることもある）、教師の挙げる生徒は、学業成績の高い、あるいは低い生徒と一致することが多い。

つまり、自然的な期待形成の場合には、期待形成の要因から学力を除外することは事実上できないので、期待と学業成績は分離されず、期待効果の研究のはずが学業成績差の研究にすぎなくなるおそれもある。期待の差は学業成績の差をもたらす原因というより、むしろ逆に学業成績の差から来る結果ではないかという批判（Westほか1976）の出る所以である。こういった問題を解決するためには、教師が生徒の現実にもっている能力（学力も含めて）について十分に知るより前に形成される期待をとらえるのが一つの方法だろう。兄や姉の学業成績にもとづく期待を手がかりとしたわれわれの研究はこのような点で意味あるものと考えている。

もっとも、もともとは学業成績にもとづく期待であっても、それが教師の生徒へのどのような取扱いの差を生み、生徒がそれにどう応え、結果として生徒の学業達成にさらにどう反映していくかという「期待効果」生起の循環する流れ（p.62の図）を研究することの意義はそこなわれるものではない。

2) 期待にもとづく生徒への働きかけと、教師・生徒間の相互作用（流れ図 3, 4, 5）

期待効果の生起にいたるつぎの段階は、教師が個々の生徒への期待に応じてどのように応差的な働きかけをし、教師・生徒間にどのような相互作用が生じるかである。生徒の立場からの教師の期待の認知については（相互作用の中からそれを完全に切り離すことはむずかしいが）別個に考えることにする。また、現実の教室場面における教師および生徒間の交渉のみをとりあげる。

この問題についての回答は、当然、教室場面を直接観察することを通して得られる。観察される内容は、教師が生徒に与える称讃や批判や指名の頻度が生徒によってどう異なるか、教科内容に関する働きかけと、それ以外の働きかけ（生徒を静めるための働きかけなど）との割合がどうちがうかなどの追究からはじまる。しかし、こういった教師のがわからの働きかけは、期待に関係しているかもしれないが、他方、生徒の行動に依存する面も多い（Good, T. 1970）。正答が多い生徒のほめられる回数が多くなるのは当然であり、よく手をあげる生徒はそれだけ指名されやすくなる。そこで必要なのは、教師あるいは生徒の行動の類型別度数だけではなく、両者の相互作用の連鎖を分析することである。

Brophy ら（1970, 1974, Good, T. ほか1970）はこの問題に精力的にとり組んでいる。彼らはこの目的のため観察システム（Dyadic Interaction Observation System）を作り、各種行動の生起度数や相互作用の連鎖について数次にわたり研究した。最初の研究では、教師の指名や称讃やフィードバックの頻度の差だけでなく、たとえば生徒が正答したときに教師が称讃する割合や、生徒の誤答に対して手がかりを与えて正答に導こうとする割合など相互作用における差が、生徒への期待に応じて異なることを見出した。つまり、教師は高期待の生徒に対してより適切な働きかけを行ない、生徒の行動により適切な反応を示すことによって、生徒の能力差をますます助長していく。生徒が正答を出すことは教師に対する報酬であり、誤答は罰としての意味をもつから、教師は高期待の生徒に対して、より好意的になるのだと考えた。

ところがその後の彼らの研究ではそのような期待差がみられなかった。その結果から彼らの導いた結論はつぎ

のようなものである。

教師の立場からみた場合、教師が高い期待の生徒に対して、低い期待の生徒に対するより好意的に働きかけるかどうかは教師によって異なる。すなわち、彼らの第2回目の研究の対象となった9人の教師のうち、3人は高期待生徒により好意的で、3人はまったく無差別、そして残り3人は低期待の生徒に対してより多くの関心を払い、その指導に努力していたのである。そこで、教師の個人差を無視して一般的に期待による差を論ずることはできない。一方、生徒のがわからいえば、一般に、高い期待をもたれている生徒（すでにのべたようにこの多くは高い学業達成を示す生徒である）は学業達成度の低い生徒にくらべ教師に対してより多く接触を求め、教師は低い期待の生徒に対しては自分の方から働きかけることによって接触の機会を調整している。つまり、自分の期待とはうらはらに、低い生徒に対して教師としての努力をより多く払うという、いわば補償的な働きかけをする教師が少くない。

教師の個人差についてのべたこの結論はむしろ期待研究の積極的な意義を示すものとわれわれは考えている。教師に個人差があることは当然であり、その個人差を追究することによって、より適切な教師の行動が明らかになるだろうからだ。

つぎに教師・生徒相互交渉の期待差を示す、非常に単純だがすぐれた着想の研究について触れておく。Rowe (1972) は教師が生徒を指名した後、生徒が答えるまで待つ時間を指標とした。その結果、高い期待をもつ生徒には、低い期待しかもたない生徒にくらべて、教師は2倍以上の時間を費したというのである。このような指標は、ほめる、叱る、ヒントを与えるなどの積極的な、目に見える行動とちがって、教師の期待感が無意識的にあらわれるものであり、しかも生徒の学習機会やモチベーションに大きな影響を与える。

教師にこのようなことを気づかせるだけでも、期待差という観点からの指導法改善に資するものと思う。Row はこのことを教師に指摘して、低期待生徒への待ち時間をふやさせ、効果をあげたといっている。

最後に、期待にもとづく教師の働きかけの影響は、今までに述べてきたような比較的短い時間、たとえばある授業時間内の教師・生徒相互作用連鎖の特質としてあらわれるだけではないことに注意しなければならない。教師の態度を生徒が学習することによって、生徒の授業場面での行動様式が規定されることもある。たとえば教師が生徒の解答のちょっとしたことにも長所を認めて励ますことを習慣的に行なえば（それを生徒が自分へ

の期待と意識すれば、つぎの項でとりあげる“期待の認知”の効果となる）、生徒は積極的に解答することを快とするようになり、学習の機会が増すことになるだろう。

### 3) 生徒による教師の期待の認知 (流れ図 6, 7)

図に見られるように、期待効果をもたらす道すじは2本ある。そのひとつは教師・生徒間の相互作用、つまり学習場面を通してであり、これは教師の生徒に対する扱いの差の直接的な影響を示す。より多く指名され、問題解決のヒントを与えられ、フィードバックを与えられるなどした生徒はそれだけ多くの学習の機会を得るものと考えられる。

これに対して、第2の道すじは生徒による期待の認知を経るもので、生徒の学習の動機づけなどを通しての間接的な影響である。教師の期待の生徒による認知には（あるいは教師による生徒への期待の伝達は）図の説明でもあげたように、直接と間接の2つの方法がある。つまり、教師が直接に生徒に期待を伝え（君はがんばれば伸びるぞ、とか、君にはこの問題は無理だろう、とかいうように）、生徒が当然そのように教師の期待を認知するのが直接の伝達・認知である。これに対して、教師がわからざる形では期待を提示しないが暗黙のうちに期待を示す行動をとることがある。指名して答えられないときに、いろいろなヒントを与えるなどして何とか答えを導きこうしたり、生徒がぼんやりしていても無視する、などである。

対人認知における congruency (相手の自分に対する態度の認知と、相手に対する自分の態度が一致する) の傾向をもち出すまでもなく、期待されているとわかればそれに応えようとするのはごく自然である。それがどのような結果をもたらすかは別の問題にしても、期待されていないと知ってかえって発奮する場合もあるが、多くは好ましい行動をひき出さない。

教師の自分に対する態度に関心をもたない生徒は多くあるまい。むしろ生徒は教師の態度に敏感である。したがって、その認知が正しければ正しいほど、期待の方向への影響は大きくなることが予想される。それは授業場面の行動に反映するだけでなく、家庭学習のような別の型の学習を通して結果があらわれるであろう。

生徒に期待を認知させることの効果については実験的にのみ行なわれている。この場合、教師は実験者の意を受けて、直接にあるいは間接に、しかし実験の意図からしてかなりあからさまに期待を生徒に伝えるのである。実験はそれなりに成果をあげている (Brophy ら, 1974: p. 65—73による) が、ここでも、教師に対する期待導入



実験と同じような問題がある。生徒への期待導入（自己への期待を認知させること）が成功するという保証はない。直接的に期待を示しても、教師との相互作用の中で「期待」に反する行動を教師がとれば、生徒はそれを信頼しなくなる。もちろん、ネガティブな期待を導入することはできない。現実場面への適用（一般化）の困難、等々。

現実の教室の中で、生徒が教師の期待をどのように認知しているか、そしてそれが生徒の行動をどう規定しているかの生態的な研究はない。本来ならば教師のアウトプット（期待の表明）、生徒のインプット（期待の認知）、そして生徒のアウトプット（期待認知にもとづく反応）の3つの段階をすべて対応させることが望ましいわけだが現実には困難である。

当面は教師のアウトプットとの直接的な対応はさておき、生徒の認知とそれに規定される態度あるいは行動に問題を絞る（その場合も、生徒の認知のレベルでの教師の期待行動は当然含まれるが）のも止むを得ない。しかも、それだけでも期待効果生起の流れの解明には必要なことである。

#### 4) 生徒の学業達成への効果（流れ図 8, 9）

生徒への期待の如何が教師・生徒相互関係や生徒の期待認知にもとづく行動にいかに関与しても、それだけで生徒の学業達成に効果を及ぼすとはいえない。

期待効果の評価にはビグマリオン研究のようにIQを主たる測度とする研究もあるが、通常は学業達成度が用いられる。期待が学習に関するものであり、教師の生徒への働きかけがカリキュラムの目標にしたがったものである以上、効果があるとすれば、学業達成にもっとも反映されやすいのは当然である。もちろん、そのカリキュラム（あるいはそれに類するもの）が水泳訓練であったり、工場作業員の技能訓練であったりすれば、水泳の上達度、技能上達度が測度になるのはいうまでもない。

教師による期待の学業達成への効果の有無についてはさまざまな結論が出されている（Clairborn, W. 1969; Fleming, E. ほか 1971; Rubovits, P. ほか 1973; Tuckman, B. ほか 1971 など、なお Brophy, J. ほか 1974 にくわしい review がある）。その原因と考えられる点については、研究方法上の問題点や教師の個人差など、すでに述べてきたことなのでここでくり返すことはしない。

教師の期待は、常に自己充足予言的に機能するわけでもなく、自動的にそうなるわけでもない、ということを経験としておこう。

## 4 われわれの研究の位置づけ

すでに述べてきたように、われわれは、期待効果研究は、教育上・倫理上からいっても、現実への適用（一般化）の可能性の点からも、現実の学級集団にあって、教師が日常的な教育経験の中で自然発生的に形成する期待を扱うことが望ましいと考えている。

以下に報告する研究はこのような視点から計画された。

この研究のもうひとつの特徴は、教師の期待形成の要因の中に、少なくとも当初は、生徒本人の学業達成についての情報が含まれていないことである。つまり、われわれの意図した期待情報（兄弟の学業成績）は、教師と本人との相互作用の中で得られる本人の学業達成についての情報よりは時間的に明らかに前である。本人の学習状況を教師が知るにつれて期待が修正されることはもちろんあるだろうが、当初の期待情報（兄弟の学業成績）そのものの信頼性はまったく影響を受けない。

この研究は「期待に関する情報」と「生徒の学業達成」の2変数しか扱っていない。そこで、結果に見るように、この2変数の因果関係を示すと思われるいわば「状況証拠」は数多くあるが、決定的な結論を出しにくいという弱点をもつ。

## II 同一教師のきょうだい担任を手がかりとした期待効果の研究

### 1 目的

現実の学級の中で、教師が自然発生的に形成する（と思われる）期待が、生徒の学業達成に及ぼす影響、つまり期待効果の可能性を検証することを目的とする。

きょうだいのうち兄あるいは姉（以下兄と称する）をかって担任したことがある教師が、のちにその弟あるいは妹（以下弟と称する）を担当したときに

- ① 教師は兄の学業成就の実績に対応する期待を弟に対してもち、
- ② その結果、現在担任している生徒（弟）に対してその期待に見合った働きかけをおこなない、
- ③ 生徒（弟）もまた教師の働きかけに相応する反応をなし、
- ④ 教師の期待が生徒（弟）の、兄に近い学業成就の実績となってあらわれるであろう。

というのが本研究の基本的な仮説である。ただし、本研究の位置づけの項でのべたように、上記の②と③は本研究では扱っていないので、兄成績と弟成績の因果関係を

直接に説明することはできない。

## 2 研究方法

### 1) 研究計画の骨子

小学校1年生（一部に2,3年生を含む。ただし,2年生の場合もすべて1年生当時の担任教師,1年生当時の学業成績を問題にしているのので,以下,とくに断らない限り,本人はすべて1年生と考えてよい)から兄をもつ生徒を選び,そのうち,

① 本人(弟)の現在の担任教師に兄もかつて担任されたことがある場合の兄弟の組を実験群

② 兄がその教師に担任されたことのない場合の兄弟の組を対照群

として,両群における本人と兄の学業成績のズレを比較するのである。なお,①の群の生徒に対してもわれわれは何ら実験的操作を加えているわけではないが,便宜上実験群とよんでおく。

対象として1年生を選んだのは,期待効果存在の可能性を検証するという目的からして,もし期待効果があるとすれば,学力や学業成績評価が流動的な低学年に表われるであろうと考えたからである。

### 2) 調査対象

東京都および千葉県内の公立小学校12校,61学級。ただし,各学級とも実験群に該当する生徒が必ず1名以上いることを条件とし,対照群の生徒は資料収集の時間的制約や1学級内の実験群生徒数(1~4名)の多少に応じて,学業成績参照前に適宜抽出した。

なお,各学級内で実験群,対照群に該当する生徒を選び出す作業は兄担任の記憶や学級資料,たとえば在学中の兄姉一覧表など,にもとづいて1年生担任教師によってなされた。

調査対象数は表1の通りである。兄の成績によって上,中,下の3群に分けてあるが,その理由および分類の方法は後述する。

表1 対象兄弟組数

兄成績	Exp.	Cont.
上	63	246
中	25	66
下	36	176
計	124	488

Exp: 実験群 } 以下同じ  
Cont: 対照群 }

### 3) 調査資料

期待効果の測度のもとになる学業成績は指導要録に記

入された5段階評価成績である。

① 生徒本人(弟)については,実験群,対照群とも1学年学年末成績。

② 兄については,

実験群:当該教師に担任された年度(2年以上に及ぶ場合はその中の最終学年)の学年末成績。

対照群:弟の入学直前の年度の年度末成績を用いた。

その理由はつぎの通りである。兄担任による期待効果存在の可能性を認めるためには,対照群の兄の知識を最大限に見積っておく必要がある。担任したことのない兄についての知識が対照群にも期待効果として影響するとすれば,それは弟を担当する直前の知識であると考えられるからである。

調査した教科は,国語・社会・算数・理科・音楽・図工・体育の7教科である。このうち,音楽・図工・体育の3教科については調査対象のほぼ半数については資料を得ていない(はじめ4教科で出発し,途中から3教科についても追加して調べることになったため)。

#### 4) 調査時期

1975および1976年度年度末。

#### 5) そのほかの調査

担任教師に対して,兄担任経験ある場合(実験群)にはその兄の,担任時の学業成績の(記憶にもとづく)評定を,担任したことのない兄(対照群)については,その兄の学業成績についての知識の有無をたずね,知識がある場合には兄の成績の評定(知識にもとづく)を求めた。これらの資料の意味は必要に応じてのべる。

#### 6) 結果の分析法

##### a. 主要な測度

主として実験群と対照群における兄弟の学業成績のズレを比較する。われわれの仮説では,兄担任経験による弟への期待効果があるとすれば,実験群における兄弟の成績のズレは,対照群におけるズレよりも小さい(実験群の弟の成績は兄の成績に似る)ことが予想される。

兄弟間の学業成績のズレを示すものとしてつぎのような測度が考えられる。まず,兄弟間のズレ(discrepancy)を2つの種類に分ける。すなわち,教科ごとのズレ(dで表わす)と教科の総合成績(ここでは国語・社会・算数・理科の4教科の総合)のズレ(Dで表わす)である。

総合成績のズレ(D)を比較するとき,ズレの方向を考慮する必要があるときと,ズレの大きさのみを考慮するときとがある。前者はDであり,後者は|D|で表わされる。

教科ごとのズレも同様にdと|d|とが考えられる(d,

|d|とも厳密に言えば教科名を示す添字をつけるべきだが煩瑣になるので省略する)。さらに、教科ごとのズレの絶対値の和 ( $\sum|d|$ ) が指標として用いられることもある。結局、D, |D|, d (教科ごと), |d| (教科ごと),  $\sum|d|$  の5種を必要に応じて用いることになる。

なお、以下において兄弟間のズレとは、すべて、弟の立場から兄との比較をする、つまり弟の得点マイナス兄の得点を意味するものとする。

#### b. 兄の成績にもとづく群分け

兄弟の成績のズレの比較は原則として兄の成績による群ごとに行なう。というのは、ひとくちに兄の成績にもとづく弟への期待といっても、それにはプラスの期待とマイナスの期待、さらには中性的な期待があり得るからである。すなわち、兄の成績にそったような期待を弟に対して抱くとするならば、兄が好成績の場合には弟に高い(ポジティブな)期待を、兄の成績が悪ければ弟に低い(ネガティブな)期待を抱くことになる。この両者は対照的な期待であり、その機能はまったく逆の意味もっている。

このような観点から兄の成績を上, 中, 下の3段階に分けた。兄の国語・社会・算数・理科の4教科総合成績が13点以上のものを上位群, 12点のものを中位群, 11点以下を下位群とした。兄の成績分布を実験群, 対照群別に示すと表2の通りである。なお, 兄弟のうちいずれかの成績が極端に悪い場合は原則として上位した。

全体に実験群の方が対照群より得点除外のもの比率

表2 兄成績(4教科総合)別人数分布

兄成績	Exp.		Cont.	
20・19	4.8%	} 50.8	4.7%	} 49.4
18・17	8.1		7.4	
16・15	20.2		16.6	
14・13	17.7		20.7	
12	20.1	20.1	13.5	13.5
11・10	16.1	} 29.0	17.0	} 36.1
9・8	7.3		11.5	
7・6	4.0		4.9	
5・4	1.6		2.7	
N	124		488	
M	12.94		12.51	
SD	3.25		3.40	
12からの偏差平均(上)	+3.47		+3.25	
"(下)	-2.86		-3.10	

がやや多くなっている。新入学生徒の担任決定の際に、兄を担任したことのある教師が、兄の成績によって弟の担任を選択できる余地を示すものかもしれない。

実験群の成績が、上位群, 下位群ともやや上に偏る傾向があるので、回帰効果を考慮すると、上位群では実験群の兄弟の成績差が出やすく、下位群では逆ににくいことが考えられる。つまり、上位群では“期待効果”が出やすく、下位群ではにくい。

### 3 結果と考察

#### 1) 総合成績に関する検討

##### a. 兄弟の総合成績の相関

まず大まかに兄弟の成績の類似性を見るために、実験群, 対照群の兄弟の4教科総合学業成績の相関係数を求めたところ、

実験群:  $r=0.65$

対照群:  $r=0.46$

を得た。これは5%水準で有意な差がある。すなわち、同一教師に担任された兄弟は、別の教師に担任された兄弟よりも学業成績が類似するという傾向が見られた。以下、これを詳しく見ていこう。

##### b. 兄弟の総合成績の差

総合成績に関して、兄を担任した経験が弟の成績にプラスに影響しているか、マイナスに作用しているかを見る。もし、兄を担任したことによって、教師がその弟に目をかけやすくなる、あるいは弟のかわで教師に親近感を覚えるなどして学習がスムーズに行く、というようなことでもあれば、このときDの値は兄成績の如何を問わずプラスとなるであろうし、逆に兄を担任したことが弟の成績にネガティブに働くとするれば $D<0$ となることが予想される。

しかし、表3の計の欄に見られるように、全体としてみた場合には、実験群・対照群とも兄弟差は0に近く、両群間には差がない。つまり兄担任の経験が弟の学業成績に一定の方向で影響することはないと考えられる。

明白な傾向はむしろ兄の成績ごとに比較したときに出

表3 総合成績のズレ平均と標準偏差(カッコ内)

兄成績	Exp.	Cont.	差
上	-0.68 (2.54)	-1.56 (3.07)	*
中	+0.20 (2.60)	+0.38 (3.37)	n.s.
下	+1.14 (3.02)	+1.61 (3.30)	n.s.
計	+0.02 (2.79)	-0.16 (3.51)	n.s.

\*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$  (以下同じ)

てくる。上位群は対照群の値が-1.56となっている。つまり、弟の成績は兄より悪い。兄の成績がよいものばかりを集めた上位群であるから、弟の成績がそれより低くなるのは回帰効果で説明できる。これに対して、実験群ではこの差が-0.68と対照群より低く、回帰効果による弟成績の低下をいく分か抑える力が働いている。われわれはこれをポジティブな期待の効果ではないかと推測するのである。一方、下位群で、有意ではないが実験群の上昇が対照群の上昇より小であるのは、ネガティブな期待効果の存在を推測させる。

つぎに、表4はプラス、マイナスの方向を考慮せずに、兄弟の総合成績の差の大きさ(|D|)を見たものである。この結果は主として、回帰効果を考慮する必要のない中位群について見るべきものだが、有意な差ではないものの対照群のズレがかなり大きい。簡単にいえば、実験群は対照群にくらべて弟の成績が兄の成績に似る傾向があることを示しており、兄担任の影響があらわれているといえる。

表4 総合成績のズレの絶対値(|D|)

兄成績	Exp.	Cont.	差
上	2.02 (1.65)	2.66 (2.18)	×
中	1.88 (1.73)	2.50 (2.29)	n. s.
下	2.42 (1.93)	2.85 (2.50)	n. s.
計	2.10 (1.82)	2.71 (2.23)	*

× : p < 0.10

なお、|D|の分布には偏りがあるので、検定は表5のように|D|の大きさを3段階に分けて $\chi^2$ を求めたものである。

表5 |D|の大きさ(上中下計)

D	Exp.	Cont.
4以上	20.2%	29.1%
2.3	36.3	36.7
0.1	43.5	34.2
	100.0	100.0

p < 0.05 ( $\chi^2$ )

c. 教科別成績のズレの和

bでは、4教科の総合成績におけるズレを検討した。4教科についての全体的な印象が成績評価に影響する可能性があるとするれば、この総合成績によるズレは複数教科のプラス、マイナスによって相殺されることがありうる。これに対して、各教科ごとのズレの和は、教師のより分化した期待の結果が反映すると考えられる。そこで

念のため、ここでは各教科ごとのズレの和( $\sum|d|$ )を指標としてみることにした。表6を見ると、実験群と対照群の差は総合成績のズレの絶対値よりもいっそう顕著になっている。1教科あたりになおすと、実験群の兄弟の成績差が約0.6であるのに対し、対照群では約0.8である。

表6 教科別成績のズレの和( $\sum|d|$ )

兄成績	Exp.	Cont.	差
上	2.56 (1.59)	3.30 (1.92)	**
中	1.96 (1.72)	2.80 (2.23)	**
下	2.75 (1.98)	3.30 (2.06)	n. s.
計	2.49 (1.75)	3.23 (2.02)	**

2) 教科別の検討

1)では、各教科の特質は考慮せずに、兄担任の経験が弟の全体としての学業成績に影響しているかどうかを検討してきた。その結果、ほぼわれわれの仮説にそった結果を得たので、つぎに教科別に見ていくことにする。兄担任の経験は、各教科において同じように弟成績の兄成績への類似となって表われるのであろうか、あるいは教科によってそれが異なるのであろうか。ごく常識的に考えるならば、教師が兄の成績にもついでに弟にポジティブな、あるいはネガティブな期待を抱くとすれば、それは“より中心的な”あるいは“より一般的な”能力にかかわる教科の場合が多いのではないかと予想される。

a. 4教科における差

国語・社会・算数・理科の4教科について、成績群ご

表7 教科別兄弟成績異同(%)

		国 語		社 会		算 数		理 科	
		Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.
上	+	19	21	26	21	19	15	17	24
	0	54	33	41	35	44	33	40	35
	-	27	46	33	44	37	51	43	41
	差	**		n. s.		*		n. s.	
下	+	31	45	47	43	33	50	47	48
	0	56	36	36	41	50	31	36	32
	-	14	19	17	16	17	19	17	20
	差	n. s.		n. s.		*		n. s.	

とに各教科の弟成績が兄成績より上昇(+)しているか、不変(0)か、下降(-)しているかを調べた。結果は表7のとおりである。この場合の成績群とは4教科

の総合成績によるものだから、この群別は各教科成績の上(5, 4), 下(2, 1)とは必ずしも対応しないが、総合成績の中には各教科成績が4分の1のウェイトで含まれており、しかも各教科間の相関も高いので、総合成績の群別と各教科成績の群別とはそれほど大きな差はない(教科ごとの成績をもとにした結果は表8にある)。

さて、すでにわれわれは、成績上位者の弟の成績は下降する傾向があることを再三述べてきたが、その意味からすると、成績上位者の弟の成績が兄と同じか、あるいは兄よりさらに上である比率、また同様に、成績下位者の弟成績が兄と同じか、あるいは兄よりさらに下である比率が、それぞれ実験群の方で多ければ、そこに期待効果の働いている可能性を推測することができるのである。

結果をみると、上位群では国語と算数の2教科で、下位群では算数で有意の差があり、4教科総合の兄成績に関連したポジティブあるいはネガティブな効果がかがえる。なお、この場合、その差をもたらしたものが、上位群における上昇傾向(+), 下位群における下降傾向(-)ではなく、いずれも兄弟成績が同じであるケースが多いか少ないかによるものであることは注目してよいだろう。すなわち、兄の成績を越えて高い成績をとる(上位群)あるいは低い成績をとる(下位群)のは、対照群でも実験群と同じ程度には起っているのである。これは、本人が非常に高い(低い)学力を示すような場合は「期待」とは無関係に起り得ることを示している。

なお、上昇、下降を問わず兄弟間の学業成績のズレ(d)で実験群、対照群間に有意な差のみられるのはやはり国語(実験群:0.53, 対照群:0.82  $p < 0.1$ )と算数(実験群:0.59, 対照群:0.87  $p < 0.1$ )の2教科であった。

#### b. 音楽・図工・体育の3教科と「期待」効果

方法の項で記したように、この3教科についての資料は、資料収集作業のほぼ中間から始めたので、前記4教科とは別個に扱うことになった。これは「期待」という観点から見た場合も、この3教科にはそれぞれの教科としての特殊性があり、他の4教科との間でも、教科相互の間でも独立性が強いと考えられるからでもある。

そこで、ここでは各教科をそれぞれ独立に扱って、教科ごとの兄の成績と弟の成績との関係を検討した。4教科については、すでに記した4教科総合成績との関係と同様な結果が予想されるが、3教科との比較の意味もあって、これらと同じ分析を行なった。

まず、兄の成績を教科ごとに上(5と4), 中(3), 下(2と1)の3群に分け、前述の総合成績によるもの

表8 教科別・成績別「期待」方向への成績一致率

	5.4		3		2.1		相 関	
	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.
国	64 **	41	54	47	61 *	36	.60 *	.43
社	59 *	38	50	48	29	44	.47	.42
算	49	36	59 *	43	53 *	31	.54 *	.35
理	46	34	54	41	26	34	.45 *	.33
音	36 *	40	45	53	38	32	.23	.33
美	48 *	22	62	46	84	72	.29	.19
体	48	47	41	58	90	72	.03 *	.29

と同じような意味から、上位群では弟が兄と同じかそれ以上、中位群では兄と同じ、下位群では兄と同じかそれ以下のものの比率をそれぞれ求めた(表8)。また、教科ごとの兄弟の成績の相関係数を求めた結果が右欄である。なお、たとえば上位群でも5と4のれぞれが占める割合が実験群と対照群で異なれば、上にのべた比率が異なってくる(兄の成績が5ならば弟が兄より良い成績をとることはあり得ないし、兄と同じにもなりにくい)が、教科ごとに見た場合、兄の成績分布にはそれほどの差はなかった。

さて、国語以下の4教科については、総合成績別の場合と同じような結果が得られ、それは兄弟成績間の相関係数によっても確認されたが、音楽・図工・体育の3教科についてはどうだろうか。

「期待」方向への成績の一致率を見ても、相関係数によっても、音楽と体育の2教科については、われわれのいう「期待」効果らしいものはまったく見られなかった。むしろ逆の傾向すらある。それに対して、図工では上位群について有意の差があるほか、中位群、下位群でも一応「期待」方向への差がみられた。

#### c. 教科間の比較

以上のように、教科ごとに見た場合、国語と算数の2教科で、われわれの仮説にはほぼ合致する結果が得られ、図工でもややそれに近く、上位群では有意であった。このような教科差はなぜ生じたのであろうか。これを直接に説明する手がかりはないが、いくつかの原因について考察してみよう。

まず、国語・算数を社会・理科と比較する。国語と算数に「期待効果」の生ずる原因としては、

- (1) この2教科の学力が安定していること。
- (2) この2教科は理科や社会よりもつみ重ねによる学習

が行なわれ、教師の期待が形成されやすく、またその累積的な効果が表われやすいこと。

- (3) この2教科はとくに中心的な教科だから、その成績についての印象が強く、教師の、弟への期待が形成されやすいこと。
- (4) この2教科の授業時間が多く、それにしたがって教師との相互作用も多いので期待の効果が出やすいこと。
- (5) 社会や理科には音楽や体育にみられるような性による得手、不得手の差があって、結果を混乱させていること。

などがとりあえず考えられる。

このうち、とくに(2)は重要な要因になっていると思われるが、(2)と(4)については当面検討すべき材料をもたないので、(1)(3)(5)について考えてみる。

まず、(1)の教科による学力の安定性について。

表9は後に述べる必要から、同一生徒の1年生の学年末成績と2年生の学年末成績の変動状況を、担任が持ち上がった場合と交代した場合のそれぞれについて調べたものである。いまここでは担任交代の有無は直接には関係ないので、国語・算数と社会・理科を比較してみる。変動の大きさ(たとえば、持上りの国語で、変動の絶対値の平均は0.45である)を見ても、変動率(成績が動いた生徒の比率)を見ても、明らかに国語と算数の成績変化は少ない。逆にいえば社会や理科は変動が大きく、いわば成績の信頼性が低い。このことから、学力の安定度に教科差があるといえよう。そしてそのことが「期待効果」の教科差の原因の一部をなしているものと考えられる。

つぎに、(3)の「期待形成」の容易さに関する教科差について。

この点を検討するために、教師に、実験群の兄の担任当時の学業成績を記憶にもとづいて記入してもらい、それを当時の実際の成績と対照してみた。両者が一致した(つまり、教師の記憶が正確だった)比率は、国語と算数がともに69%、社会は65%、理科は58%だった。兄の成績について印象が強い(記憶が正確である)というこ

とは、そうでない場合にくらべて兄の成績にもとづく期待を形成しやすい、あるいは記憶にもとづいて弟への期待を形成したときに弟の成績が兄の成績に似るようになる可能性、を示すものであろうけれども、この程度の差では、それほど大きな要因と考えるわけにはいかないだろう。

(5)の性差について。

社会や理科の学業成績が性によって異なる傾向があるとすれば、きょうだいの性の組み合わせによって成績のズレの大小に差が生じ、そのために結果を混乱させているという可能性もある。しかし、きょうだいの性の組み合わせごとに成績のズレの大きさや方向を調べたところ、そのような差は国語・算数も含めてまったくなかった。

つぎに、音楽・図工・体育の3教科について検討する。

音楽と体育には「期待」効果を示すような結果が得られなかったが、これは「期待」あるいは「期待効果」がこれら2教科に関しては存在しないと考えるのが妥当であろう。しかし、図工の結果と比較したときに、音楽・体育の2教科の成績に顕著な性差のあることが結果を混乱させている(性の効果が大きすぎて期待効果が顕在化しにくい)という可能性をまったく捨て去ることはできない。きょうだいの性の組み合わせごとに実験群のきょうだい成績のズレを調べたところ、音楽では兄妹の組み合わせ16組中、妹の成績が兄より良いもの11組に対して、その逆はわずか2組であり(姉弟間では差がない)、体育では姉弟の組み合わせ21組中、弟の成績が姉より良いものがこれも11組に対して、その逆が2組(兄弟間では差がない)というように、男女と学年の交互作用の存在が推測されるのである。

図工については上位群で有意差があったことは前述のとおりで、いわゆる「知的教科」以外でも兄弟担任の効果が見られることは一応注目される場所である。しかし、これが兄担任による「期待」効果と見るには疑問がのこる。その点についてはつぎの項で述べる。

表9 担任持ち上りと担任交代の場合の成績の変動

	国語		社会		算数		理科		4教科合計		図工	
	持上り	交代	持上り	交代	持上り	交代	持上り	交代	持上り	交代	持上り	交代
変動平均	-0.01	+0.09	+0.08	+0.02	+0.02	0.00	-0.01	0.00	+0.07	+0.08	+0.03	+0.11
変動 平均	0.45	0.43	0.54	0.58	0.43	0.45	0.54	0.53	1.96	1.99	0.41	0.56
変動率	43.0	41.1	50.5	52.4	40.0	41.1	48.0	49.2			40.6	49.7
n	323	124	323	124	323	124	323	124	323	124	160	124

### 3) 教師の成績評価の独自性に関する検討

国語・算数・図工にみられる、実験群・対照群間の兄弟成績のズレの差は、「期待」以外の要因で説明される可能性がある。それは、教師の成績評価の独自性あるいは主観性である。すなわち、ある教科の成績評価に、個々の教師に独特な観点や方法があって、教師間でその方法が顕著に異なっているとすれば、もし2人の教師から成績評価をうけるとすれば、同じ生徒でも異った成績がつく可能性が大きくなる。

そうだとすれば、同一教師に担任され、成績評価を受けた実験群の兄弟の成績のズレは、別個の教師に担任され、成績評価を受けた対照群の兄弟の成績のズレよりも小さくなるのは当然だということになる。もちろん、この場合、兄弟間では学習状況や学力が似やすいだろうという前提がある（事実、対照群でも兄弟の成績相関はかなり高かった）。

教師の評価の独自性が外見上の「期待効果」の真の原因だとすれば、国語・算数・図工の3成績でそのような傾向が顕著に見られる筈である。そこで、教師の評価の独自性（くせ）の有無を見積る一つの方法として、学年進行時における担任教師の持ち上りの場合と交代の場合の条件のちがいに注目した。つまり、もし教師によって評価の観点到頭な独自性があれば、担任教師が交代すれば、評価の観点が異なる可能性があるため、同一生徒の成績の変動が、同じ観点が持続しやすい担任持ち上りの場合よりも大きくなるだろうと考えられる。一方、もし、成績評価法に教師間の差が少ないのならば、交代の場合も持ち上りの場合も同じような変動を示すであろう。

ここでは1年生と2年生の間の成績変動の資料を示した(表9)。結果を見ると、国語・社会・算数・理科の4教科については、変動の大きさ、方向、そして1、2年の間で成績が動いた生徒のパーセンテージなど、いずれの指標をとっても、持ち上り、交代の差はない。いわんや国語と算数にだけそれが見られるということもないのである。つまり、同一生徒でさえも、担任教師が持ち上ったことによって、担任が交代したときよりも学業成績が変動しにくい、という傾向は認められない。しかも、同一生徒のある教師に対する「相性」は1年の間隔を考慮に入れても、同一教師に対する兄弟の「相性」の類似性より大きいであろう（同一教師に対する兄弟の「相性」にも1年以上の間隔がある）から、ここに見られる担任交代、持ち上りの差異がほとんどないという事実は、われわれの結果が教師の成績評価の独自性にもとづくものだという見方を間接的にはあるがほぼ否定したものと

考える。

つぎに、図工の結果を見る。図工の場合は1～2年間の成績変動が、担任が持ち上ったときと交代したときとでかなり異っている。持ち上りの場合に比べて、担任交代の場合にはその成績はかなり変動しやすい。図工の成績評価、たとえば作品評価などにかなり主観が入る余地があることを示すものと考えられる。したがって、持ち上りの場合に国語や算数とはほぼ同じ程度の安定性を示すのも、国語や算数が教師がだれであるかとは独立に成績が安定しやすいのに対して、図工の場合には教師との相対関係において安定した成績を示す、というように安定性の意味に差があると解することができる。

### 4) 教師による兄の成績の推測

#### a. 対照群の分類

これまでの検討では、対照群を、兄が弟の担任された教師に担任されたことがない、という点でひとまとめに取り扱ってきた。ところで、対照群の中でも、教師がその兄についてよく知っている場合と知らない場合がある。もし教師が、弟の担任に先立って兄について、とくに兄の学業成就の状況について十分な知識をもっていたとするならば、その兄はこの研究のねらいからすれば実験群の兄に近い性質をもつことになるだろう。そこでわれわれは、調査方法の中ですでにのべられたように、担任した経験のない対照群の兄についても、その兄の学業成績についての知識の有無、および、知識がある場合には、国語・社会・算数・理科の4教科総合の成績をA～Eの5段階に（推測）評定してもらった。

まず、「知識あり」とされた群を対照群1、「知識なし」を対照群2、この点について無答のものを対照群3とする。われわれは当初、実験群1は兄成績について知識があるのだから、さきに述べたように実験群と対照群2との中間に性格づけられ、実験群ほどではないにしても、兄弟のズレが小さい傾向が見られるであろうと考えたのである。しかし、結果をみると、対照群1は対照群2よりも兄弟の成績のズレがむしろ大きい、という一見矛盾するような傾向が見られた。その原因と考えられるものが2つある。そ1は、教師が兄の成績について誤った知識をもっていたこと、その2は兄の成績の分布が、対照群の1と2でひどく異っていること、である。

このことについて検討するために、つぎのような手続きによって兄の成績推測評定の「正確さ」を求めてみた。

まず、実験群の兄についての教師の総合評定は、多少の記憶ちがいはあるにしても、自分の担任した生徒のことであるから、大筋において正しいものと考え。これ

を前提として、その総合評定（A～E）と、担任当時の兄の4教科総合成績との対照を行なった。すると、この両者にはほぼつぎのような対応が見られることがわかった。

すなわち、評定A……総合成績17点以上  
 評定B…… " 14点～16点  
 評定C…… " 11点～13点  
 評定D…… " 8点～10点  
 評定E…… " 7点以下

そこでこの対応関係を一応の基準として、対照群1についての教師の推測評定と兄の実際の成績を対照して、両者の関係から対照群1をつぎの3群に分類し、それぞれの群の兄弟間の成績のズレを調べたのである。

正確群(A)……推測評定と成績が上記の意味で一致した場合

過大評価群(O)……推測評定の方が高い場合

過小評価群(U)……推測評定の方が低い場合

この分類からいえば、正確群がわれわれが当初予想した対照群1の特質に近いことが期待される。

#### b. 対照群内の比較

ここで注意しなければならないのは、各群に属する兄の成績には偏りがあるという点である。その偏りを示すために、仮りに、各群ごとに上位群、下位群のみを選出して、総合成績12点からの偏差の平均をとってみると表10のようになる。

表 10 対照群内各群の兄成績分布の偏り

	Cont. 1				Cont. 2
	A	O	U	T	
上位	4.03	1.80	3.90	3.59	2.93
下位	-4.46	-3.70	-1.83	-3.66	-2.91

対照群1全体では、対照群2にくらべて上下両群とも両極に偏っている傾向がみられる。教師が担任以外の生徒について知る機会、その生徒が良くも悪くも目立つ存在である場合が多いためであろう。弟が目立つ存在であるときに兄についての報情を求める、という逆の場合も含まれるかも知れない。対照群1の中でも正確群ではこの傾向がとくに顕著である。一方、過大評価群では兄の成績はやや下に偏り、過小評価群ではやや上に偏っている。これは、ここでいう過大評価、過小評価の意味にさかのぼって考えれば当然のことともいえる。さて、これらを考慮しながら、兄弟成績のズレの指標のうち、総合成績のズレ(D)のデータをもとに各群の特徴を比較してみよう(表11)。

表 11 対照群内の比較(D)

	Exp.	Cont. 1			2
		A	O	U	
上位	-0.68	-1.15	0.20	-2.10	-1.42
下位	1.14	1.73	3.08	-1.58	1.39
上中下計	0.02	0.08	1.77	-1.96	-0.17

まず、正確群では、上位群のズレ平均-1.15は実験群と対照群2の中間にある。しかし兄成績の分布が上に偏っているために回帰効果が出やすい(ズレが負の方向に大きくなりやすい)ことを考慮するならば、実質的には実験群により近い傾向だといってよい。下位群のズレは対照群2よりも大きくなっているが、これも回帰効果を考慮すれば実質的には実験群により近いものと考えられる。

つぎに、過大評価群について見る。上位群では、上位群だからズレがマイナスになるのが自然であるにもかかわらずプラスの方向であり、下位群では分布の偏りの程度にくらべて、ズレは-3.08と非常に大きい。つまり、過大評価群では上位、下位とも弟の成績が兄より高い傾向、いかえれば、兄成績の推測評定が、実際の兄の成績よりも弟の成績に近づけてなされるという傾向がみられるのである。

一方、過小評価群はどうか。上位群では、正確群より分布の偏りが小さいのに兄弟のズレが大きく、下位群では、下位群であるにもかかわらずズレがマイナスを示している。つまり、いずれも弟の成績が兄より低い傾向があり、過大評価群と同様に、兄成績の推測評定が弟の成績に近づけてなされていることを示している。

過大評価、過小評価の両群を通じて見られたこのような結果は何を示しているであろうか。解釈としては2つありうる。第1は、兄の学業成績についての誤った(過大または過小の)推測(評定)にもとづいて弟への期待を形成し、弟への期待にもとづく働きかけが弟の成績を兄の推測評定に近づけた(期待効果)という考えかたである。第2は、兄の成績を推測するとき、現在担任している弟の成績が影響して、兄の実際よりも弟の成績に近づけて推測する結果となる、という考え方である。この場合、第1の解釈は期待効果をそれこそ過大に期待した考え方かもしれない。しかし、第2の考え方が正しいとしても、それは兄の成績にもとづく弟への期待(効果の点はしばらくおくとしても)の存在を逆の方向から示唆していると考えられる。つまり兄→弟にしても弟→兄にしても、兄弟の成績は似るものという一般的な先入観



があることを示すからである。

ところで、兄の成績の推測が弟の成績に影響されるといふ以上のような傾向は、兄を担任したことの無い対照群についてだけでなく、実験群においてすら見られたのである。すなわち、実験群の兄の一部について教師に、その兄を担任した当時の成績を教科ごとに思い出してもらい、4教科の総合成績をとって、

- A 記憶にもとづく兄の成績
- B 担任当時の実際の兄の成績
- C 弟の成績

の3者の関係を調べたところ、つぎのような分布を示した。

B = C = A	3
B = C ≠ A	5
B ≠ C = A	17
B ≠ C (AをCから遠ざける)	8
B ≠ C (AをCに近づける)	22

すなわち兄と弟の成績が一致しない47例中、22例までが兄の成績の記憶を弟の成績に近づけているのである。自分がかつて担任した生徒の成績すらも、現在担任している弟の実績に影響され変容する可能性のあることがうかがわれる。もちろんこのことは、弟の成績が兄にもとづく期待によって兄の成績に近づいた結果を含むと考えることに矛盾するものではない。

#### 5) 「期待効果」の持続

われわれは兄にもとづく期待効果の存在可能性を検証するために、その可能性の最も大きいと思われる1年生を対象に検討した結果、その可能性が認められる結果を得た。しかし、この傾向がもし1年生だけで消えるものであれば、「期待効果」の研究の意味は半減するといつてよい。そこで、実験群のズレが、2年生に進んだときにどのように変化するかを調べることにした。

2年生についても資料のあるもののうち、1、2年の担任持上りのケース(実験群50組、対照群172組)のみを用いた。さきの検討で、国語・算数では1、2年間の成績変動が担任の持上りの如何に関係がないという結果は一応出ているが、ここで担任交代の資料を用いなかったのはその数が少なかったためである。また、持上りのケースも数が十分でないので、成績の上下を分けることなく、したがってズレの指標も成績の上下とは無関係の、4教科総合得点のズレの絶対値(|D|)と、各教科のズレの絶対値の和(Σ|d|)の2指標を用いた。

結果は表12のとおりで、対照群で差がないのは当然として実験群でもほとんど変化が見られなかった。一応「期待効果」は持続すると考えられる。しかし、実験群

表12 「期待効果」の持続

	Exp.		Cont.	
	1年	2年	1年	2年
D	2.02	2.16	2.63	2.62
Σ d	2.62	2.62	3.51	3.47

で、兄の成績のズレが増す者と減る者の度数を比較してみると、ズレがす者の方がやや多い傾向がみられる。

表13 兄弟のズレの増減(1年→2年)

兄弟のズレの増減	D	Σ d
増加	44%	36
不変	34	38
減少	22	26

この点からすると、「期待効果」が薄れる傾向がないとはいえない。なお、今後の課題として残される。

## 4 要約と今後の問題

教師の生徒に対する自然発生的な期待の、学業成就に及ぼす効果を検討するために、小学校1年生およびその兄弟を対象に学業成績に関する調査をおこなった。仮説は、教師が現在担任している生徒の兄あるいは姉をかつて担任したことがある場合に、(兄弟の学業成績にもとづく期待を弟妹に対して抱き、結果として)弟妹の成績は兄弟の成績に似るであろうというものである。

その結果、つぎのようなことが明らかになった。

- ① 現在の担任教師に兄もかつて担任されたことがある場合、第一兄間の学業成績のズレは、そうでない場合にくらべて小さい。
- ② 上記の傾向は、教科別に見た場合、国語・算数において顕著であり、理科・社会では見られない。その差に関連すると考えられる資料として、社会や理科は国語や算数より成績が不安定な傾向が見られた。
- ③ 上記①②の結果は兄の成績が上位の場合にも下位の場合にも認められた。
- ④ 上記①②の結果は、教師の成績評定の独自性によるものとは考えにくい。
- ⑤ 教師が、担任したことの無い兄弟の成績を推測評定する際には、現在担任中の弟妹の成績に影響される傾向がある。
- ⑥ 2年生に進学したとき、上記①の傾向はやや弱まる徴候が認められる。

本研究では期待効果の測度として第一兄間の学業成績のズレを用い、ズレが小さいのは期待効果のあらわれて

あるということを仮定し、また結果もその効果の存在を示唆するものであった。種々の「状況証拠」もそれにそうものである。しかし、これが弟の眞の学業成就への影響を示すものであるのか、学業成績評価の段階で教師が兄の学業成績の記憶に影響されたにすぎないのかという問題が残る。この解明のためには、標準化されたテスト等の教師の主観にたよらない客観的評価を測度として用いたり、教師の成績評定のプロセスについて検討することが必要であろう。しかし、教師との面接によって得た印象では評価の段階よりも相互作用の段階での差とみる方が妥当なように思われた。一方、効果生起の要因として、生徒（弟）の側の、兄が担任された教師に自分も担任されることによるプラスあるいはマイナスの動機づけが影響していることも考えられる。

結局、根本的には、教師が抱いた期待が授業の場や日常の教師生徒相互作用にいかん反映しているか、また、生徒が教師の期待をどう認知しているかなど、効果発生へのプロセスを分析せねばならない。

ところで、ここで示された結果が仮に学業成績評価の段階での効果にすぎないとしても、本研究の結果の重要性を減ずるものではない。何故なら学業成績の如何が生徒の学業への動機づけその他に及ぼす影響を否定することはできないからである。その意味で本研究は、期待効果研究の一端としてと同時に、学級担任決定に際しての配慮という具体的な教育的措置に対して示唆を与えるものである。

本研究は自然に形成される期待の効果の存在と今後の研究発展の可能性を示唆するものとする。今後は上記の過程・関連の究明と、効果をもたらす教師の個人差、特に教師の人間観・教育観とのかかわりの問題を主要なテーマとしたい。

### References

- Brophy, J., & Good, T., (1970) Teachers communication of differential expectations for children's classroom performance. *J. Educ. Psychol.* 61 365--374.
- Brophy, J., & Good, T. (1974) *Teacher-student relationships*. Holt.
- Burnham, J. (1968) Brophy, J. & Good, T. (1974) による.
- Claiborn, W. (1969) Expectancy effect in the classroom: A failure to replicate. *J. Educ. Psychol.* 60 377--383.
- Feshbach, N. (1969) Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *J. Educ. Psychol.* 60 126--132.
- Fleming, E. & Anttonen, R. (1971) Teacher expectancy or My Fair Lady. *Amer. Educ. Res. J.* 8 241--252.
- Good, T. (1970) Which pupils do teachers call on? *Elem. Sch. J.* 70 190--198.
- Good, T. & Brophy, J. (1970) Teacher-child dyadic interactions: A new method of classroom observation. *J. School Psychol.* 8 131--138.
- Good, T. & Brophy, J. (1972) Behavioral expression of teacher attitudes. *J. Educ. Psychol.* 63 617--624.
- 井上健治ほか (1976) 教師の期待効果に関する研究 日本教育心理学会第18回総会論文集 430--435.
- 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.
- Jensen, A. (1969) How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educ. Rev.* 39 1--123.
- Klein, S. (1971) Student influence on teacher behavior. *Amer. Educ. Res. J.* 8 403--421.
- Meichenbaum, D. et al. (1969) A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *J. Pers. & Soc. Psychol.* 13 306--316.
- Nash, R. (1976) *Teacher expectations and pupil learning*. Routledge & Kagan Paul.
- O'Connell, E. J. et al. (1974) A follow-up study of teacher expectancy effects. *J. Educ. Psychol.* 66 325--328.
- Palardy, J. (1969) What teachers believe--what children achieve. *Elem. Sch. J.* 69 370--374.
- Rist, R. (1970) Student social class and teacher expectations. *Harvard Educ. Rev.* 40 411--451.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*. Holt.
- Rothbart, M. et al. Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *J. Educ. Psychol.* 62 49--54.
- Rowe, M. (1972) Wait-time and rewards as instructional variables. Brophy, J. & Good, T. (1974) による.
- Rubovits, P. & Maehr, M. (1971) Pygmalion analyzed: Toward an explanation of Rosenthal-Jacobson findings. *J. Pers. & Soc. Psychol.* 19 197--203.
- Rubovits, P. & Maehr, M. (1973) Pygmalion black and white. *J. Pers. & Soc. Psychol.* 25 210--218.
- Seaver, W. (1971) Effects of naturally induced expectancies on the academic performances of pupils in primary grade. Brophy, J. & Good, T. (1974) による.
- Thorndike, R. (1968) Review of Pygmalion in the classroom. *Amer. Educ. Res. T.* 5 708--711.
- Tuckman, B. & Bierman, M. (1971) Beyond Pygmalion: Galatea in the schools. Brophy, J. & Good, T. (1974) による.
- West, C. & Anderson, T. (1976) The question of preponderant causation in teacher expectancy effect. *Rev. Educ. Res.* 46 613--630.