

社会的勢力の自己認知が児童の適応感に及ぼす影響

How Does Cognition of Children's Social Power Affect Their School Adaptation

鎌田 雅史* ・ 淵上 克義**

本研究は、小学校高学年の児童699名（男子353名、女子334名、欠損12名）を対象に時系列的な調査を行い、社会的勢力の自己認知と約2カ月間のインターバルを経た勢力の変動が、児童の適応感の諸側面であるスクールエンゲージメント、生活満足度、学級集団効力感認知、および友人に対する影響戦術使用とどのように関連するかについて検討したものである。分析の結果、児童の社会的勢力の自己認知は、児童の情緒・認知・行動の諸側面に関連することが示された。特に、児童の適応にとって、合理性勢力認知や関係勢力認知の重要性が示唆された。

Keyword : Social power, Children, School engagement, Life satisfaction, Group efficacy

学校教育における児童・生徒の社会的勢力認知に関しては、数多くの研究が行われてきており、社会的勢力の認知構造や（田崎，1990）、友人や教師に対する社会的勢力認知が児童・生徒の学校適応や友人関係に及ぼす影響などについて検討されてきた（McCroskey & Richmond, 1992）。特に、教師がどのような社会的勢力を児童・生徒に対し有する事が、児童・生徒の学校適応や社会化にとって重要なのかといった点について多くの関心が寄せられ、研究知見が積み重ねられてきた。例えば、McCroskey & Richmond (1992) は、教師の指導行動が有効に機能するためには、専門性や準拠性に関する教師の社会的勢力を生徒が認知している状態であることが重要であることを示し、また逆に強制的な勢力認知は、認知的学習の低下や逸脱行動の増加と関連する可能性について述べている。また、Turman & Schrodt (2006) は、教師への準拠性や専門性などの社会的勢力認知を促す要因として、教師の確証行動（Confirmation Behavior）に注目し、1）丁寧に質問に応諾し生徒への関心を示す、2）授業を工夫し生徒を満足させる、3）否定的な態度を取らないよ

うに心掛けるといった日常の関わりの重要性を指摘すると同時に、教師に対する社会的勢力認知が児童・生徒の認知的学習を促進させる効果を指摘している。このように、社会的勢力の研究の多くは生徒による、教師に対する社会的勢力認知に注目し、生徒指導や学級運営の在り方に対して多くの有用な知見を見出してきた。しかし、児童・生徒による社会的勢力の教師認知や友人認知が検討されてきた一方で、社会的勢力研究において非常に重要な側面であるといえる（Kipnis, 1976）、児童・生徒の社会的勢力の自己認知に関しては、ほとんど検討されてこなかった。

近年の社会心理学領域において、社会的勢力の自己認知は、勢力保持者の情緒・認知・行動に様々な影響を及ぼし、勢力保持者の適応感や、自己統制、対人関係の在り方等に密接に関連し、その重要性が指摘されている。そこで、本研究では社会的勢力の自己認知に関する先行研究を展望するとともに、学校教育にその知見を適応することの意義と目的について理論的考察をした後、小学校高学児童を対象とした調査を行い、学校教育における社会的勢力研究

*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

How Does Cognition of Children's Social Power Affect Their School Adaptation
Masafumi KAMADA*, and Katsuyoshi FUCHIGAMI**

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

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

の将来的な可能性について考察を行うこととする。

社会的勢力の自己認知に関する研究

Guinote & Vescio (2010) は、社会的勢力の自己認知が、勢力保持者の情緒、認知、行動に及ぼす効果に関する重要な研究テーマとして、1) 変性効果、2) ステレオタイプの情報処理、3) 自己統制を挙げている。これらの先行研究が示唆するのは、社会的勢力の自己認知は非常に身近で重要な概念であり、勢力保持者の情動喚起 (Langner & Keltner, 2006)、社会的認知 (Kelner, Grunefeld & Anderson, 2003)、情報処理 (Fiske, 2001)、脱抑制作行動 (Anderson & Berdahl, 2002)、対人相互作用のあり方 (Kipnis, 1976) など様々な側面に密接に関連しているということである。本稿ではこれらのテーマに関連する研究成果の概要を示すとともに、もしこれらの研究知見が学校教育に適応可能であるならばどのような示唆を得るかについて考察を行う。

1) 変性効果に関する研究

人が地位や権力など報酬力や強制力に基づく社会的勢力を有した時、どのように変わってゆくかについて Kipnis (1972) は、勢力保持者が、対象者に働きかけ、その結果思うに追従が得られ、それを内的要因に帰属した場合、自己の有能性を知覚すると共に他者を軽視するようになっていく危険性について変性効果 (Metamorphic effect) と名付けた。勢力を持ち、対象者をコントロールすることが可能であると知覚した勢力保持者は、強制的な方法で頻繁に影響力を行使するようになり、対象者がもたらした成果が望ましい場合、自己の監督能力にその成果を帰属し、対象者の能力や意欲を過小評価するに至るというものである。ただし、変性効果は、勢力を保持すれば必ず生起するわけではなく (今井, 1993)、いくつかの条件が複雑に絡みあって生起する (Guinote & Vescio, 2010)。また、Kipnisらによる一連の研究は (Kipnis, 1976; Kipnis, 2001)、変性効果を引き起こすプロセスの中で、勢力保持者による原因帰属を重要視しているが、近年、認知的不況和理論からのアプローチも行われており (Klocke, 2009) 生起メカニズムについても今後検討を要する。

変性効果の生起に関連する要因については、勢力保持者のパーソナリティなどの個人特性、対象者と影響者との役割関係、対人相互作用が行われる組織や集団の構造、文化的な規範や特質などが挙げられる (Guinote & Vescio, 2010; Klocke, 2009; Oberbeck, & Park, 2001)。産業組織における上司の変性効果をメタ分析的手法によって検討した展望

研究においては (Georges & Harris, 1998)、上司の勢力認知と自己評価の効果量の値は $r=.45$ 、部下に対する否定的評価に関する効果量の値は $r=.29$ であり、勢力の変性効果が身近におこり得る現象であることが指摘されている。また、男女のカップルや夫婦、母子関係に関しても強制力に関する勢力自己認知とパートナー評価や関係満足度との間に、負の関連が報告されており、勢力の変性効果はフォーマルな地位構造が存在する組織集団のみに生起するわけではない (Kipnis, 1990)。

学校教育において、児童・生徒の社会的勢力の自己認知と勢力の変性効果を直接的に検討した研究はほとんど行われていない。しかし、変性効果は、児童・生徒の友人関係やいじめ、もしくは部活動などの階層的構造における行き過ぎた後輩指導や、支配一服従関係などに強く関連する可能性を含んでいる。友人や後輩などに対し、強制的な手段で影響を及ぼし、それによって対人目標が達成された場合に、影響者は自己を過大視し、対象者をコントロールの対象と認識し、軽視し、より支配的な態度を形成していく可能性がある。また、自己の過大評価や、対象者の軽視に至らないまでも、児童の勢力の自己認知は時に強制的な影響手段の使用に関連したり (Raven, 1992)、特定の友人に対する支配的な対人行動スタイル (Kipnis, 1990) の形成に関連したり、児童・生徒の友人関係の形成や認知に関して関連する可能性が示唆される。以上より、①学校教育における児童・生徒の対人関係のなかに変性効果は存在するのか、②変性効果が存在するのであれば、それが生起するプロセスはどのようなものか、③変性効果を抑制する環境づくりや教育的働きかけにはどのようなものがあるのか、などについて将来的に研究を積み上げていく必要があると言える。

2) 情報処理に関する研究

近年、社会的勢力の自己認知が、私たちの様々な情報処理プロセスに影響を及ぼすことが明らかにされてきた (Fiske, 2001; Keltner et. al., 2003)。勢力が社会的注意に及ぼす影響について、Henley & LaFrance (1984) は、“服従仮説 (Subordination hypnosis)” を提唱しており、低勢力者はより他者に対して警戒し、他者のノンバーバルな行動や、特質に気を配るという仮説を提唱している。初期の研究においては、低勢力者は、より脅威となる社会的イベントを通過するために、他者に注意を払おうとする一方で、高勢力保持者は他者によってより注意を払われることを示している。また Fiske & Depret (1996) による非対称成果依存理論 (Asymmetrical

Outcome Dependency Theory) においては、人は勢力を持つと、ステレオタイプの判断をする傾向が強くなることが指摘されている。Fiskeは、社会的勢力について、職務の遂行や利益、昇進や昇給に関する評価など、個人・集団の得られる成果に関し、他者に依存する程度が相対的に小さい場合、その人や集団は、他者に対して社会的勢力を保有していると定義している。この理論は、人は統制感を得ること (control) に関する基本的な欲求をもっていることが前提とされ、高勢力者や、高勢力集団の成員は快適な地位にいるとみなされる。結果として、自分が統制している他者の特質などに関し、注意深く関心を払うことはせず、ヒューリスティックな判断を行いやすくなる。また、場合によっては、高勢力者や、高勢力集団の成員は自分の統制感を維持するように動機づけられ、ステレオタイプの情報(自分が優位であることを正当化するステレオタイプの情報など)に関心を示す。低勢力者や、低勢力集団の成員は、統制を獲得するように動機づけられ、ステレオタイプ的でなく診断的な情報処理が促進されるように高勢力者に働きかけるが、彼ら自身ができることもできない、耐えられないと判断した場合、そのような方略を行わなくなる。この点に関し Georgesén & Harris (2000) は、2者関係において、社会的勢力の自己認知は、相手に対する対人期待の自己成就を調節することを指摘した。2人一組で問題解決課題を行った際に、社会的勢力の自己認知が高い被験者は、相互作用以前に相手が有能であるという期待を抱いている場合、相手を好意的に評価することを示している。

以上のように、社会的勢力の自己認知は自動的にステレオタイプの情報処理を促すことが指摘されているが、この点は学校における児童・生徒に関しても重要な示唆を与える。勢力保持者によるステレオタイプの判断や行動は、対象者への無配慮につながる。影響者は、ステレオタイプの判断によって、本人の自覚なく、対象者を振り回したり、傷つけたりするようなことがあったり、あまり深く考えることなく非行などを含む逸脱行動を行ったりする可能性がある。このように勢力構造における、友人関係の在り方、逸脱行動などの生起などには社会的勢力の自己認知が強く関連する。また、近年、集団間における社会的勢力の差が、他集団に対する偏見や差別の助長に関連するといった指摘も多くなされており (Brauer, & Bourhis, 2006)、社会的勢力の自己認知が社会認知や勢力保持者の情報処理にどのように関連するのかについてより検討していく必要があると言える。

3) 自己統制に関する研究

Keltnerら (2003) は、社会的勢力の自己認知に関して、Higgins (1993) の提唱する、“接近—抑制理論 (Approach Inhibition Theory of Power)” に基づいて検討を行っている。彼らによると、社会的勢力の自己認知は、勢力保持者の promotion な自己統制を導き、勢力の欠如は prevention な自己統制を導くことを提唱している。Promotion な自己統制は、利益獲得への注意、ポジティブな情動喚起、自動的な情報処理、積極的な行動、コストの軽視などに関連し、Prevention な自己統制は逆に、コストへの注意、診断的な情報処理、ネガティブな情動喚起、義務の遂行と抑制された行動などによって特徴づけられる。

社会的勢力の保持や獲得は、ポジティブな情動を喚起させ、成功や獲得に意識づけ、困難な課題に対しても挑戦する意欲を生み出す糧となり、他者に働きかけたり、資源を動員するなど、目標達成のための方略を主体的に積極的に行うことを促進する一方で、自らの行動に伴うコストや他者への配慮、失敗した場合の危機管理などに対して注意が向きづらくなる傾向があると指摘している。また、勢力の枯渇は、ネガティブな情動を喚起し、行動にともなうコストに注意を向け、コストや失敗した際に受ける不利益を回避する形で自己統制するために、求められる最低限の課題を行う半面、新しい物事に挑戦したり、求められる以上に活動することなどに関する活動性は抑制され、危機を回避するように動機づけられ、社会的文脈に対して診断的で慎重な情報処理が促進される。これら、Keltnerら (2003) の理論は、多くの研究で実証され、社会的勢力が人の情緒や社会認知、自己統制に及ぼす影響が確認されている。(Galinsky & Gruenfeld & Magee, 2003; Overbeck & Park, 2006; Overbeck, Tiedens & Brion, 2006)。

社会的勢力認知が勢力保持者の自己統制に及ぼす影響には肯定的な側面と、留意すべき側面の双方を含んでいる。Galinskyら (2003) は、高勢力者は、自らの設定した目標達成のためには、社会的に望ましい行動も望ましくない行動もどちらの使用も促されることを示している。

以上から、学校における児童や生徒において、自信をもって積極的、主体的に楽しく学校活動に励むための、特にインフォーマルな社会的勢力の自己認知が重要性が示唆されるが、この点に関しては十分に検討されてきていない。また、社会的勢力認知と、自動的情報処理に伴う不注意や、周囲の人や環境に対する無配慮、生徒自身の目標達成のための逸脱行

動などとの関連についても検討していく必要がある。社会的勢力認知が、児童・生徒の情動や自己統制に及ぼす影響に関しては、勢力認知の肯定的効果高め、否定的効果を抑制するような要因（メタ認知的方略など）について、検討をしていく必要があると思われる。

先行研究の問題点と今後の課題

本稿で述べてきたように社会的勢力の自己認知は、学校教育においても非常に重要な示唆を与える可能性を秘めている。しかし、社会的勢力の自己認知に関する先行研究の多くは、主に強制力や報酬力、地位や役割に関する勢力認知に特化して理論化してきた傾向がある。異なる勢力資源から派生する勢力認知や、その増加や減少に関する認知は、勢力保持者に異なる影響を及ぼす可能性を秘めている。例えば、Kipnis (2001) は、主に強制勢力に基づく勢力認知が引き起こす変性効果について警鐘を鳴らす一方で、臨床家を対象にした調査研究において、専門勢力の自己認知は、自己の有能感や職務満足度に正の相関があることを見出すなど、社会的勢力の自己認知の肯定的側面についても言及している。

また、Guinote & Vescio (2010) は、勢力という概念を考える際に、パーソナルな勢力 (power to) とソーシャルな勢力 (power over) を区別すべきであると指摘している。パーソナルな勢力は他者や環境によって干渉されずに、行動を行うための潜在性をあらわし自己効力感やコンピテンシーと密接に関連する一方で、ソーシャルな勢力は他者をコントロールする潜在性を表している。Van Dijke & Poppe (2006) は、人はパーソナルな勢力を求めように動機づけられることを示しており、特にパーソナルな社会的勢力の自己認知は勢力保持者の適応や精神衛生に密接に関連している可能性がある。

このように、児童・生徒の勢力認知に関しても、専門勢力や準拠勢力のような勢力認知は児童の学校適応に肯定的な影響を及ぼす可能性があり、勢力資源ごとの注意すべき側面と望ましい側面について検討していくことが望まれる。以上の点を踏まえ、本研究では、小学校高学年児童を対象に、児童の様々な勢力資源が児童の適応感の諸側面であるスクールエンゲージメント、生活満足度、学級集団効力感認知とどのように関連するかについて検討する。

調査研究の目的

これまで、学校の児童・生徒を対象にして、多くの社会的勢力に関する研究がなされてきたが、そのほとんどは児童・生徒が教師や友人の勢力をどのように知覚しているのか (田崎, 1990), また社会的勢力の他者認知が児童・生徒の学校適応にどのように関連するのかに関するものであった (McCroskey & Richmond, 1992)。近年、社会的勢力の自己認知が勢力保持者の情緒、認知、行動に及ぼす効果の重要性が指摘されており、児童・生徒の人間関係や社会認知に密接に関連する可能性が指摘されているにも関わらず、また社会的勢力の自己認知に関しては、今日に至るまでほとんど検討されてこなかった。

そこで、本研究では、小学校高学年児童を対象に時系列的な調査を行い、社会的勢力の自己認知が、児童生徒の友人に対する影響戦術の選択使用と様々な適応指数 (情緒的エンゲージメント、認知的エンゲージメント、生活満足度、生活変化欲求、学級集団効力感) とどのように関連するのかについて、探索的に検討を行うことを目的とする。

方法

調査計画

予備調査を含め三回の質問紙調査を実施した。7月下旬から8月上旬にかけ岡山県下の小学4年生児童4学級149名 (男子79名, 女子70名) に対し予備調査を行い、9月上旬から下旬にかけ岡山県の三つの小学校に通う小学5・6年生児童19学級699名 (男子353名, 女子334名, 欠損12名) に、社会的勢力認知 (wave1), 及び集団効力感 (wave1) を測定する第一調査を行った。また、二カ月のインターバル後、11月下旬-12月中旬に第二調査を実施した。二回の調査で協力が得られた児童は16学級543名 (男子274名, 女子269名) であった。第二調査ではインターバル間に友人に対して使用した影響戦術、社会的勢力認知 (wave2), 集団効力感 (wave2), スクールエンゲージメント、生活満足度について尋ねた。児童を調査対象としたのは、児童は小学校において多くの時間を学級で過ごし友人と相互交流し、学級集団と社会的勢力認知、影響戦術使用との関連を検討するのに適すと判断したからである。また質問紙調査の実施にあたり高学年児童を対象とするのが妥当であると考えた。

調査項目

影響戦術測定項目 予備調査において淵上・鎌田

Table 1 影響戦術の因子分析

		N = 511	
		I	II
協働的影響戦術 ($\alpha = .82$)			
友達に自分の意見をきちんと分かって受け入れてもらえるように、理由をきちんと説明する。		.81	-.11
友達が嫌な思いをしないように気をつかいながら自分の意見を話す。		.73	-.16
友達に意見がきちんと伝わるように、自分が何をしたいかについて丁寧に説明する。		.70	-.10
友達と意見を話しあうことで、もっとよい意見はないかと考えあう。		.58	.07
話しあうことで、友達に自分の意見を気づいてもらう。		.57	.14
友達がどうやったら自分の意見を受け入れてくれるかを、その友達と話しあひながら一緒に考える。		.55	.14
友達がすすんで自分の意見をうけいれてくれるように笑顔で明るく話す。		.48	.22
強制的影響戦術 ($\alpha = .80$)			
友達のためにいろいろなことをしてあげているのだから、友達が自分の意見を聞かないのはおかしいと話す。		-.19	.83
友達が断れないような強い言いかたで自分の意見を話す。		-.20	.68
自分が友達のために何かしてあげるから、後で友達も私の意見を聞いてほしいという。		.13	.53
できるだけ友達の機嫌のいい時に自分の意見を話すようにする。		.06	.53
他の友達と一緒にあって友達にみんなで意見を伝える。		.18	.52
もし友達が自分の意見を聞いてくれるなら、私も友達のお願いを聞いてあげると言う。		.15	.50
友達が自分の意見を受け入れることで、友達にとってどんないいことがあるかを説明する。		.25	.46
	因子間相関	I	-.58
		II	-

Table 2 児童による自己認知

児童の勢力の自己認知 (N=508)		I	II	III
合理性勢力 ($\alpha = .83$)				
私は、人に説明するのが得意である。		.79	-.07	-.01
私は、本やニュースなどによって正しい情報を探すのが得意である。		.71	-.05	.02
私は、どちらかという勉強の得意なほうだ。		.70	-.15	-.05
私は、同い年の友達の中ではしっかりしている性格だと思う。		.67	.09	.03
私は、自分の考えをきちんと相手が分かるように話すことができる。		.64	.17	-.06
私は、自分の話すことに責任をもって間違ったことは言わないように心がけている。		.50	.11	-.11
私は、友達と遊ぶ時など、リーダー役をすることがおおい。		.41	.10	.31
関係勢力 ($\alpha = .84$)				
私は、友達を喜ばすのが得意だ。		-.06	.87	.01
私は友達を楽しませてあげることができる。		.05	.83	-.03
私は、友達を笑わすのが得意だ。		-.06	.80	.08
私にはとても仲のよい友達がたくさんいる。		-.07	.60	-.04
私は、友達からとても好かれている。		.13	.58	-.07
強制勢力 ($\alpha = .55$)				
私は、時には友達に命令をすることがある。		-.05	-.09	.80
友達とケンカをした時は、ひどいことを言ってしまったり、してしまうこともある。		-.08	.00	.49
私が怒ったら友達はきっと恐がると思う。		.07	.17	.37
	因子相関行列	I	-.64	.33
		II	-	.36
		III	-	-

(2006)をもとに、児童版影響戦術測定項目を作成した。本調査では、第一調査と第二調査の間の約二カ月の間に、項目に表される影響戦術に関し使用頻度を五件法(1全くしない-5よくする)で尋ねた。回収したデータについて因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った結果、固有値の値や変化量から二因子構造での解釈が妥当であると判断した。第一因子は、説明や相談など非強制的な方法で対象者の立場を尊重する戦術が含まれ、協働的影響戦

術と名づけた。第二因子は、規範や賞罰に基づく対象者の行動をコントロールしようという意図がみられる行動が含まれ、強制的影響戦術と名づけた(Table 1)。

社会的勢力認知測定項目 勢力測定尺度は対象者の立場から影響者の社会的勢力を測定するものが主流である(田崎, 1990)。しかし本研究では、影響者の主観的な勢力認知を測定するため、新たに社会的勢力認知測定項目をRaven(2001)、田崎(1990)

をもとに作成した。調査にあたっては、項目内容について児童自身がどの程度あてはまると感じるかに関し、1 全くそうではない—5 とてもそうである、から回答を求めた。予備調査データについて因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行ったところ固有値の値と変化量から三因子構造が妥当であると判断した。因子負荷量.40を基準に、どの因子にも負荷しなかった項目、複数の因子に負荷した項目を取り除き測定項目とした。抽出された因子には、それぞれの項目内容を基に“合理性勢力 ($\alpha = .75$)”“関係勢力 ($\alpha = .86$)”“強制勢力 ($\alpha = .56$)”と命名した。合理性勢力は、友人に影響を与えるための知識や能力についての自己認知に関する項目を含む。関係勢力は、友人との良好で気兼ねない友人関係認知に関する項目を含む。強制勢力は、支配や強制力に関する認知である (Table 2)。

学級集団効力感測定項目 淵上・今井・西山・鎌田 (2006) の項目について、“1 全くそうではない—5 非常にそうである”の5件法で答えるように求

めた。収集したデータに関して因子分析（主因子法）を行った結果、固有値1以上を基準とした場合2因子構造が妥当であると考えられたが、第一因子と第二因子の相関が $r = .71$ と非情に高かった点、第一因子の複数の項目が第二因子に中程度の負荷を示したこと、また固有値の変化量から一因子構造が妥当であると判断した。本調査の2回の測定においても、集団効力感の一因子構造が確かめられ、さらに全ての質問項目が一つの因子に.40以上強く負荷していた。集団効力感が一因子構造であることは、Goddard (2001) など先行知見とも一致しており妥当であると考えられる。

エンゲージメント測定項目 学校に対するエンゲージメントに関しては、Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2005) より、学校への同一視である情緒的エンゲージメント3項目 ($\alpha = .72$)、学校活動への心理的投資である認知的エンゲージメント5項目 ($\alpha = .78$) を用い簡易版測定項目とした。

Fredricksら (2005) によると、情緒的エンゲ

Table 3 集団効力感

		$N_1=629, N_2=523$	
($\alpha_1=.91, \alpha_2=.91$)		共通性	
私たちのクラスは一人一人がクラスのみみんなのために責任をもって行動することができる。	.74	.55	
私たちのクラスはみんなお互いの良さを認めあいながら、仲良く助け合うことができる。	.73	.54	
私たちのクラスはみんなであつたクラスの目標を達成するために一人一人が頑張ることができる。	.73	.54	
私たちのクラスはみんなであつた学級の目標を守ることができる。	.73	.53	
私たちのクラスはお互いを信頼し、隠し事をせず何でも話し合えることができる。	.69	.47	
私たちのクラスでは問題が起こった時みんなで話し合つて解決することができる。	.68	.46	
私たちのクラスは授業を真面目にうけ、友達どうして教えあいながら勉強できる。	.64	.41	
私たちのクラスは係活動をみんなが責任をもってすることができる。	.63	.39	
私たちのクラスは話し合い活動では誰でも進んで意見を発表することができる。	.62	.39	
私たちのクラスはボランティア活動などにも積極的に取り組むことができる。	.62	.38	
私たちのクラスはみんなであつた真面目に掃除に取り組むことができる。	.60	.36	
私たちのクラスは遠足などの行事に、みんなであつても仲良くとりくむことができる。	.58	.33	
私たちのクラスは先生がいない時であつても自分たちで朝の会や自習ができる。	.57	.33	
私たちのクラスは運動会などで他のクラスに負けないように一人一人がやる気をだしあつて頑張れる。	.54	.29	
	因子寄与	5.98	
	寄与率	42.69%	

Table 4 簡易版エンゲージメント測定

簡易版エンゲージメント測定項目 (N=522)		I	II
認知的エンゲージメント ($\alpha = .72$)			
5) 私は、学校で習ったことをもっと理解するために参考書をよく読む。	.72	-.05	
7) 私は、テストが無い時でも家で勉強している。	.65	-.06	
6) 私は、学校で分からないところがあると本やテレビなどをみたり人に聞いたりして調べる。	.63	.04	
4) 私は、忘れ物をしないように次の日の時間割をチェックしている。	.49	.02	
8) 私は、学校のでのできごとを学校以外の人によく話す。	.43	.11	
情緒的エンゲージメント ($\alpha = .78$)			
1) 私は、学校にいるのが好きだ。	-.05	.84	
3) 私は、私のクラスでいるのが楽しい。	-.05	.76	
2) 私は、学校の活動にわくわくさせられる。	.19	.59	
	因子間相関	I	-.49
		II	-

ジメントは学校に対するポジティブな情動反応を含み、学校への同一視として定義している。また、認知的エンゲージメントに関しては、主に学習を含む学校の活動に対する心理的投資として定義している。これらの認知は、教師や仲間への肯定的認知や学習に対する意欲と正の関連が指摘されている。本研究においては、エンゲージメントの各項目について、「1全くそうではない—5とてもそうである」の5件法リッカート尺度によって回答を求めた。

生活満足度測定項目 児童の生活満足度に関しては、Huebner, Suldo & Valois (2005) の生活満足度尺度の7項目を邦訳して用いた。Huebnerらによると、生活満足度は児童の肯定的な心のWell-being指標となる重要な概念である。本研究では、「1全くそうではない—5とてもそうである」の5件法リッカート尺度によって回答を求めた。因子分析の結果、固有値の値や変化量から2因子構造が妥当であると判断した。因子負荷の強い項目内容を参考に第一因子は生活満足度、第二因子は変化欲求とした。Huebnerら (2005) の生活満足度尺度のうち7項目を用い簡易版測定項目とした。(α=.84)

記述統計

測定した変数の記述統計量について示す。協働戦

術と強制戦術の間にはやや強い正の相関が認められた (r=.55)。また、関係勢力と合理性勢力は、全ての変数と有意な正の相関が認められた。以上から、社会的勢力の自己認知が児童・生徒の様々な適応指数に密接に関連している可能性が示された。

重回帰分析の結果

社会的勢力の自己認知が、友人に対する影響戦術の選択、スクールエンゲージメント、生活満足度、学級集団効力感に及ぼす影響について検討するために、階層的重回帰分析を行った。Step 1においては、第一回目の調査においた社会的勢力を説明変数に投入し、およそ2カ月先の基準変数をどの程度予測するのかについて検討した。また、Step 2においては、初回測定時から2回目測定時における勢力の変化量をモデルに投入し、社会的勢力の維持および増加に関する自己認知が、基準変数をどの程度説明するかについて検討した。

影響戦術使用について 協働的な影響戦術の使用に関しては関係勢力および合理性勢力の初期の値 (関係勢力 β=.22; 合理性勢力 β=.32) および変動 (関係勢力変化量 β=.18; 合理性勢力変化量 β=.25) が、強制的影響戦術の使用には関係勢力および強制勢力の初期の値 (関係勢力 β=.11; 強制勢力 β=.22)

Table 5 生活満足度

	I	II
生活満足 (α=.84)		
私は幸せな生活をおくっている。	.82	-.05
私の生活はうまくいっている。	.76	.07
私の生活はどちらかというと思われていると思う。	.72	.04
私の生活はとても満たされている。	.65	-.12
私は私にふさわしい生活をおくっている。	.64	.03
変化欲求 (α=.70)		
できるなら今の生活の大部分を変えてしまいたい。	.03	.82
今と違う生活ができたらいいなと思う。	.00	.67
因子間相関	I	-.56
	II	-

Table 6 記述統計

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	M	SD	N
I 協働戦術	-	.55***	.42***	.53***	.25***	.01	.41***	.43***	.15**	.10*	.14**	.01	2.99 (.84)	534	
II 強制戦術		-	.19***	.27***	.12**	.17***	.23***	.18***	.26***	.08	.07	.03	2.39 (.81)	529	
III 情緒的エンゲージメント			-	.40***	.43***	-.20***	.35***	.29***	.12***	.25***	.22***	.07	3.52 (1.01)	535	
IV 認知的エンゲージメント				-	.20***	.01	.31***	.53***	.07	.17***	.18***	.02	3.12 (.87)	532	
V 生活満足度					-	-.43***	.29***	.19***	.03	.16***	.14**	.05	3.86 (.83)	543	
VI 生活変化欲求						-	-.02	-.03	.14**	-.05	-.04	.03	2.52 (1.17)	545	
VII 関係勢力							-	.51***	.26***	-.40***	-.11*	-.04	3.38 (.84)	649	
VIII 合理性勢力								-	.18***	-.19***	-.41***	-.04	2.71 (.82)	641	
IX 強制勢力									-	-.04	.04	-.46***	2.94 (.91)	661	
X 関係勢力変化量										-	.46***	.12**	.09 (.69)	507	
XI 合理性勢力変化量											-	.10*	.14 (.64)	497	
XII 強制勢力変化量												-	.15 (.76)	513	

Table 7 記述統計

	協働戦術	強制戦術	情緒的 エンゲージメント	認知的 エンゲージメント	生活満足度	生活変化欲求	集団効力感
Step1	R ² =.236***	R ² =.236***	R ² =.135***	R ² =.278***	R ² =.082***	R ² =.022*	R ² =.063***
関係勢力	.22***	.11*	.27***	.08	.26***	-.04	.24***
合理性勢力	.32***	.09	.14**	.48***	.06	-.05	.04
強制勢力	.06***	.22***	.04	-.01	-.05	.15**	-.06
Step2	ΔR ² =.116***	ΔR ² =.116***	ΔR ² =.199***	ΔR ² =.191***	ΔR ² =.101***	ΔR ² =.026***	ΔR ² =.057***
関係勢力	.27***	.16*	.40***	.11*	.34***	-.08	.27***
合理性勢力	.44***	.10	.23***	.68***	.14*	-.09	.14*
強制勢力	.01***	.28***	.02	-.08*	-.08	.24***	-.13*
関係勢力変化量	.18***	.13*	.38***	.16***	.24***	-.08	.11
合理性勢力変化量	.25***	.02	.16**	.40***	.16**	-.07	.19**
強制勢力変化量	-.02	.15**	.05	-.03	.01	.15**	-.10*

および変動（関係勢力認知 $\beta = .13$ ；強制勢力変化量 $\beta = .15$ ）の標準編回帰係数が有意であった。関係勢力の認知は、協働的な影響戦術の使用のみならず、協働的な影響戦術の使用とも関連していることが示された（この点に関しては鎌田・淵上（2010）においても、同じデータに基づいて報告している）。

エンゲージメントについて 情緒的なエンゲージメントに関しては、関係勢力および合理性勢力の初期の値（関係勢力 $\beta = .27$ ；合理性勢力 $\beta = .14$ ）および変動（関係勢力 $\beta = .38$ ；合理性勢力 $\beta = .16$ ）が、認知的なエンゲージメントに関しては合理性勢力の初期の値（関係勢力 $\beta = .48$ ）および、関係勢力と合理性勢力と変動（関係勢力 $\beta = .16$ ；合理性勢力 $\beta = .40$ ）に関する認知が関連していた。生徒が学校を好きになって学校活動に自主的に参加していくためには、学校における友人関係や自分の能力に関する勢力認知を持つ事が重要であることが示された。特に、学習活動に関する主体的参加を表す、認知的エンゲージメントに関して合理性勢力の維持または向上が比較的強い関連を示している点は、重要であると思われる。

生活満足度に関して 生活満足度に関しては、児童の関係勢力の初期の値（関係勢力 $\beta = .26$ ）および、関係勢力と合理性勢力の変動（関係勢力 $\beta = .24$ ；合理性勢力 $\beta = .16$ ）が関連していた。また、生活変化欲求に関しては、強制勢力の初期の値（強制勢力 $\beta = .15$ ）および変動（強制勢力 $\beta = .15$ ）が関連していた。児童の生活満足度について、友人関係や自己の能力について勢力認知を持つ事が重要であることが示された。また、強制勢力と児童の変化欲求との関連が示された。

集団効力感について 集団効力感については、初期における関係勢力の値（関係勢力 $\beta = .24$ ）および、合理性勢力の変動（合理性勢力 $\beta = .19$ ）によって説明された。良好な友人関係に基づく勢力認知と、

自己の能力に関する勢力認知を維持または増加させていくことが学級集団全体を肯定的に捉えることにつながることを示された。

考察

本研究では、児童の社会的勢力の自己認知が、児童の情緒・認知・行動の諸側面に密接に関連することが示唆された。まず児童の情緒的な側面に関しては、関係勢力や準拠勢力を有すると認知する児童は、学校活動や生活をポジティブにとらえる傾向が示された。これは、勢力を所持している状態は心地よい状態であると指摘する Fiske (2001) や、社会系勢力の保持・獲得がポジティブな情動喚起と関連するという Keltner (2003) と一致している。また、生活変化欲求に関しては、強制勢力の値や変動と正の関連が認められた。この点に関しては、強制的な社会的勢力の保持は快でありそれを維持するように動機づけられるという Kipnisらの変性効果とは異なる結果であり、むしろ強制的な勢力認知をもつ児童の多くが現状を変化させたいと感じていることを示している。Guinote & Vescio (2010) は、変性効果は、社会的勢力保持者が不協和を感じ、それを合理化するために対象者と自己の関係を再定義することから始まると提唱している。強制勢力の自己認知が勢力保持者の児童の関係認知を歪め、不協和を感じなくなってしまうまで進行してしまった特殊なケースが、いじめなどを含む様々な生徒指導上の問題と密接に関連する可能性もあるため、今後より検討していく必要があると思われる。

認知的な側面に関しては、関係勢力や準拠勢力の自己認知やその変動が主体的な学校参加に関連することが示された。この点に関しては、Keltnerら (2003) が指摘する接近—抑制理論と一致しており、勢力の認知がより積極的で活発な学校参加と関連す

ることが示された。また、学級集団認知に関しては、初回測定時における関係勢力認知と、合理性勢力の変動が正の関連を示している。つまり、児童が学級をまとまりある集団として認識するには、初期において友人関係における勢力を感じていることや、学級の形成過程において自己のコンピテンシーなどに関する勢力認知を維持または増加させていることが重要であることが示唆される。この点に関しては、集団成員が共通する目標にむかって互いに協働していく中で、集団成員は社会的勢力を獲得してゆき、その結果集団がより形成されていくというTurnerら(2008)の社会的アイデンティティ理論から派生する社会的勢力のThree – Process Modelから解釈可能であるかもしれない。つまり、関係勢力や合理性勢力の変動は学級児童が互いに協働していくことと密接に関連し、その結果児童は学級集団に関する社会的アイデンティティを形成し、より肯定的に学級集団を評価する可能性がある。

行動的な側面に関しては、社会的勢力の中でも、とくに関係勢力の認知や変動は、児童の協働的な影響戦術の使用も、強制的な影響戦術の使用もどちらも促すことが示された。この点に関しては、Galinsky & Gruenfeld & Magee (2003)と一致し、社会的勢力の自己認知は勢力保持者の活動性を高め、状況によっては友人に対し行動選択の余地を与えずコントロールしようとするような強制的な対人行動も促進させることが示された。また、合理性勢力の認知に関しては協働的な戦術使用、強制勢力の認知に関しては強制的な戦術使用との関連が認められ勢力資源認知によって用いられる影響手段が異なることが示された。この点は、Raven (1992)が提唱する、影響者は、対象者に対して働きかける際、自己の勢力資源や過去の経験を元に、最もコストパフォーマンスが良いと思われる影響戦術を合理的に選択するというIPI Modelによって説明可能である。IPI Modelからは、児童が自発的に協働的な影響戦術を選択使用しやすいような文脈を作るには、児童が協働的な戦術を用いることの有効性を知覚することが重要であることが示唆される。そのためには、児童の対人スキル高める工夫や、友人とうまく協働する体験を促すこと、日常的にお互いが自由に意見を交換し、協力し合えるような学級集団の形成が重要になると言える。

最後に、学校における社会的勢力研究の今後の課題に関して述べる。これまでの議論は、勢力の自己認知が高い勢力保持者が強制力行使する傾向に焦点づけて検討してきた。しかし、勢力認知の低い児童に於いても同じように強制的な行動をとる傾向が

指摘されている。勢力認知の自己認知が低い影響者が、地位や権力を与えられた場合に懲罰的な行動や強制的な行動が多く行われるといった現象は、Power Paradoxと呼ばれる(2001)。Power Paradoxに関しては、主に親子関係や、上司部下関係においてこれまで検討が重ねられてきた(Kipnis, 1976)。学校教育に於いても、勢力の自己認知の低い児童が、例えば部活動において下級生に対してなど一定の権限を持った時どのような行動が促されるのかについても、検討してゆく必要があるだろう。

また、本研究は児童の社会的勢力認知を検討する探索的な研究に位置づけられる。本研究で示唆された点を踏まえて今後、社会心理学の領域で提唱されている各理論が、児童・生徒にどのように応用可能であるか、またそれがどのような意義があるのかについては繰り返し問い直していく必要があると思われる。また、研究法や測定尺度等に関しても、今後より精緻化してゆく必要があるだろう。

引用文献

- Anderson, C., & Berdahl, J. L. (2002). The experience of power: Examining the effects of power on approach and inhibition tendencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1362-1377.
- Brauer, M., & Bourhis, R. Y. (2006). Social power. *European Journal of Social Psychology*, 36, 601-616.
- Bugental, D. B., & Lin, E. K. (2001) The many faces of power: The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde. In A. Y. Lee-Chai, & J. A. Bargh (Eds.), *The use and abuse of power: Multiple perspectives on the causes of corruption*, pp.3-18. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Fiske, S. T. & Depret, E. (1996). Control, interdependence and power : Understanding social cognition in its social context. *European Review of Social Psychology*, 7, 31-61.
- Fiske, S. T. (2001). Effects of power on bias: Power explains individual, group, and social disparities. In A. Y. Lee-Chai, & J. A. Bargh (Eds.), *The use and abuse of power: Multiple perspectives on the causes of corruption*, pp.181-193. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. &

- Paris, A. (2005). School engagement. Moore, K. A. & Lippman, L. H., (Ed). What do children need to flourish? : Conceptualizing and measuring indicators of positive development. New York: Springer, pp.305-319
- 淵上 克義・今井 奈緒・西山 久子・鎌田 雅史 (2006). 集団効力感に関する理論的・実証的研究 岡山大学研究集録, 131, 141-153.
- Galinsky, A. D., Gruenfeld, D. H., & Magee, J. C. (2003). From power to action. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85, 453-466.
- Georgesens, J. C. & Harris, M. J. (2000). The balance of power: Interpersonal consequences of differential power and expectancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1239-1257.
- Georgesens, J. C., & Harris, M. J. (1998). Why's my boss always holding me down? : A meta-analysis of power effects on performance evaluation. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 184-195.
- Guinote A. & Vescio T. K. (2010). The Social Psychology of Power. New York: NY, The Guilford Press a Division of Guilford Publications, Inc.
- Henley & LaFrance (1984) Gender as culture: Difference and dominance in nonverbal behavior. In A. Wolfgang (Ed.) Nonverbal behavior: Perspectives, applications, intercultural insights (pp. 351-371). Lewiston, NY: C. J. Hogrefe.
- Higgins, E. T. (2001). Promotion and prevention experiences: Relating emotions to nonemotional motivational states. J. P. Forgas (Ed.) Handbook of Affect and Social Cognition (pp.95-120), LEA: Mahwah, NJ.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2005) Children's life satisfaction. In K. A. Anderson & L. H. Lippman (Eds.), What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development. New York: Springer, 41 - 59.
- 今井, 1993 社会的勢力に関連する研究の流れ : 尺度化, 影響手段, 勢力動機, 勢力変性効果, そして, 社会的影響行動モデル, 流通経済大学社会学部, 3, 39-66.
- Kelner, Grunefeld & Anderson (2003). Power, Approach, and Inhibition, *Psychological Review*. 110, 265-284.
- Kipnis, D. (1976). The powerholders. Chicago: University of Chicago Press.
- Kipnis, D. (1990) Technology and power. New York, NY: Springer-Verlag Publishing.
- Kipnis, D. (2001) Using power: Newton's second law, In A. Y. Lee-Chai, & J. A. Bargh (Eds.), The use and abuse of power: Multiple perspectives on the causes of corruption, pp.3-18. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Klocke, U. (2009). 'I am the best': Effects of influence tactics and power bases on powerholders' self evaluation and target evaluation, *Group Processes & Intergroup Relations*, 12, 619-637.
- Langner, C. A., & Keltner, D. (2008). Social power and emotional experience: Actor and partner effects within dyadic interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 848-856.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1992). Power in the classroom: communication, control, and concern, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Oberbeck, J. R., & Park, B. (2001). When power does not corrupt: Superior individuation processes among powerful perceivers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 549-565
- Overbeck, J. R. & Park, B. (2006). Powerful perceivers, powerless objects: Flexibility of Powerholders' social attention. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99, 227-243.
- Overbeck, J. R., & Tiedens, L. Z., & Brion, S. (2006). The powerful want to, the powerless have to: Perceived constraints causal attributions. *European Journal of Social Psychology*, 36, 479-496.
- 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.
- 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

Van Dijke, M. & Poppe, M. (2006). Striving for
personal power as a basis for social power
dynamics, *European Journal of Social
Psychology*, 36, 537-556.