

「学級集団と友人関係」をめぐる諸問題への社会心理学的接近

Social psychological perspectives on friendship processes within the classroom

山 中 一 英*
YAMANAKA Kazuhide

本論は、学級集団において形成・維持される児童・生徒の友人関係にかかわって、2つの具体的な問題事象に言及し、それぞれが生起する原因について社会心理学的な研究の知見に基づきながら考察を展開するとともに、「学級集団と友人関係」の問題に研究者ならびに実践家として接近していく際に、有用となるであろういくつかの論点について議論した。さらに、「学級集団と友人関係」の問題を、それと密接不可分の関係にある教師の学級経営と関連させて論考することで、学校現場での実践や教師の力量形成に資する視座を提供することを意図した。

キーワード：友人関係、集団構造、インフォーマル・グループ、いじめ、学級経営

Key words : friendship, group structure, informal group, bullying, classroom management

授業をはじめ、いわゆる「朝の会」・「帰りの会」、係り活動、当番活動、給食や掃除といった、日常的に学級で営まれている学習および具体的な諸活動は、教師と児童・生徒ならびに児童・生徒同士の「相互作用過程」として（やや抽象的に）とらえ直すことが可能である。換言すれば、学級での教育的営為は、教師と児童・生徒ならびに児童・生徒同士という2つの人間関係を基盤として展開されるものであると言えるだろう。本論では、これら2つの人間関係のうち、児童・生徒同士の関係に焦点をあてることにする。その理由は以下の通りである。児童・生徒同士の良好な関係が、彼らの学習活動を支え、学級および学校への適応に重要な役割を果たしているからであり、教師にとっても、児童・生徒同士の良好な関係を促進することが教育実践上の最も切要な課題の1つとなっているからである。さらに、学級集団において展開される児童・生徒の友人関係の様相（たとえば、「いじめ」）が、長年にわたって社会的な問題として議論されているからである。

なお、本論の議論は、基本的に、小学校高学年以降の学年の学級集団で形成・維持される児童・生徒同士の関係を想定して展開されている。

1. 学級集団における児童・生徒の友人関係の展開と特性

まず、学級集団で展開される児童・生徒の友人関係の構造的側面に関する研究を簡単に展望しておきたい⁽¹⁾。

学級集団における児童・生徒の友人関係の形成と維持の過程を先駆的に検討したものに、大橋とその共同研究

者たちによる体系的な研究（大橋・鹿内・吉田・林・津村・平林・坂西・廣岡・中村, 1982）がある。彼らは、名古屋大学教育学部附属中学校の1年生2学級84名を対象に、入学式の翌日から1学期の終業式までの15週間にわたって、個人のセンチメント関係、パーソナリティ認知、個人間の相互作用の量、集団の構造、特徴的な諸事例など、多岐にわたる調査を実施している。彼らの見いだした結果は広範囲に及ぶが、たとえば、集団構造に関して、相互作用がまだほとんど行われていなかったと推定される時点においてすでに構造らしきものが存在しており、それを規定する大きな要因は座席配置であったことを明らかにしている。加えて、時間の経過に伴い、一方選択による弱いネットワーク構造から次第に学級の多くの成員が相互に選択しあうような複雑なネットワーク構造へと発達していくが、この変化は決して直線的なものではなかったことが示されている。

また、楠見（1986）は、公立中学校22学級807名を対象として、約半年の間隔でソシオメトリック・テストを実施し、学級集団の大局的構造の変動を、狩野（1985）のソシオメトリック・コンデンセーション法によって検討している。その結果、男子が、中心と周辺が明確で、集団の多くの成員が何らかのつながりをもったピラミッド型の構造であったのに対し、女子は、いくつかの相互につながりの弱いサブ・グループに分かれた構造であったことを見いだしている。

そして、石田（2002）は、Cairns, Perrin, & Cairns (1985) が提案した面接による集団構造の把握手法を用いて、同学区からの入学者の少ない中学校の1年生2学

級を対象に、学級内の集団構造の推移を検討した。それによると、学級内の集団構造の推移は学級や性別によってかなりの違いが認められたものの、従来の研究で指摘されることの多かった次のような知見が、ここでも見いだされた。男子は複数の仲間集団に所属し仲間集団同士がつながりをもっていたのに対し、女子の仲間集団は相互に独立していた。さらに、（思いつくままに自由に報告するよう求められた）仲間集団の特徴について、男子は、サッカーやカードゲームなどの遊びを指摘することが多かったのに対し、女子は、性格や考え方、嗜好の類似性を指摘することが多かった。加えて、仲間集団の成員に関して、男子は状況に応じて変動するのに対し、女子は、状況にかかわらず、つねに同じであることが報告された。

以上の諸研究を総合すると、学級集団に関する研究を展望した伊藤（2004）も指摘しているように、学級集団においては、児童・生徒は数人からなる小集団を形成し、そこにはわりとはっきりした性差が認められるということである。

2. 学級集団で生起する友人関係にかかる問題事象

前項で展望した諸研究が明らかにしたように、学級集団ではいくつかの小集団が形成され、児童・生徒の友人関係は主にその小集団を通して形成される可能性が高い。本論では、その小集団を、「インフォーマル・グループ」と表記し（通常、児童・生徒はそれを「グループ」と呼ぶ）、「同じ学級の児童・生徒で構成された、休み時間などの時間帯になると、いつも一緒に過ごす児童・生徒の集まりのこと」と定義する。なお、この定義が好意などの感情的要素を含んでいないことに留意されたい（その意図については後述する）。

本論では、実際の学級集団に遍在しているであろう種々の事象のうち、次の2つを取り上げる。

(1) 友だちづくりに焦る児童・生徒

「傷つくのがこわい—『やさしさ』世代の若者たち」と題した、当時の若者の対人関係の様相に関する新聞記事のなかに、入学式のことについて次のように語るある高校1年の女子生徒の言葉が紹介されている。「みんな焦るように仲良くなろうとしていました。一人でお弁当を食べていた私は、友だちがいない欠陥人間と思われないか、そればかり心配した（1996年5月2日付朝日新聞）」。この記事は10年以上も前のものであるが、現在においてもこの状況に大きな変化はないように思われる。また、（1学年2学級の）公立中学校2年生の1つの学級を対象に、観察や面接、質問紙調査などの方法を用いて、学級集団内で生徒が形成・維持する友人関係の展開

過程を追跡的に検討した長谷川（2002）は、始業式の日にはすでに、学級集団内にいくつかのインフォーマル・グループが成立していた（と判断しても差し支えない）ことを把握している。

もとより、すべての児童・生徒がこの新聞記事のような心理過程にあるわけでも、すべてのインフォーマル・グループが始業式当日に形成されるわけでもないだろうが、これらの事例や研究からは、新年度開始早々の教室で、早く友だちをつくらねばならない、と焦る児童・生徒の姿を見通すことができる。もちろん、新たな年度のスタートにあたって早く友だちが欲しいと思うこと自体は、児童・生徒にとって至当な心理過程であろう。しかし、入学式の日に「一人でお弁当を食べていた私」を、周囲の他者が「友だちがいない欠陥人間」と思うのではないかと恐れる心理は、いささか行き過ぎのように思われてならない。

また、長谷川（2002）が把握した事実にしても、研究の対象は2年生であり、生徒は全く未知の間柄ではない。そのため、始業式の時点ではインフォーマル・グループが成立していたとしても、殊更、問題視することではないのかもしれない。しかし、同時に長谷川（2002）は、いったん成立したインフォーマル・グループが、時を経ても、（所属していたインフォーマル・グループから離脱し、別のインフォーマル・グループへ加入するといった事例がいくらか認められたものの、）基本的には継続していくことを把握している。さらに、大学生のある集団を対象に縦断的研究を行った山中（1998）は、入学後間もない時点では形成されたインフォーマル・グループは、時間の経過とともに、たとえ別のインフォーマル・グループに所属する他者により強い好意が抱かれることがあつても、再編されないまま維持されることを把握している。これらの知見は、関係形成初期の様相が後々の時点まで持続的に影響を及ぼすことを意味しており、それを考えあわせるなら、友だちづくりに焦る児童・生徒の姿は十分に議論の対象となり得よう。

(2) インフォーマル・グループにおける嫌がらせ

学級集団内のインフォーマル・グループにおいて、児童・生徒はどのようなかかわり方をしているのだろうか。後述する研究が明らかにしているのは、あるいは「いじめ」と表現できるほどの「嫌がらせ」の実態である。なお、本論では、野田（2005）にならい、そのようなインフォーマル・グループ内で行われる嫌がらせのことを、「インフォーマル・グループにおける嫌がらせ」と表記し、「インフォーマル・グループにおいて、インフォーマル・グループ内の特定の児童・生徒に対して、同じインフォーマル・グループに所属する他の児童・生徒が行う嫌がらせ」と定義する。

野田（2005）は、11名の大学生ならびに大学院生を対象に面接を行い、インフォーマル・グループにおいて自らが過去に嫌がらせをしたあるいは嫌がらせをされた経験を語ってもらうことで、インフォーマル・グループにおける嫌がらせの実態を把握しようとした。その結果、面接参加者のほとんどすべてがこの種の嫌がらせを経験しており、その内容に関して様々な事例が報告された。それらを縮約するなら、インフォーマル・グループのなかで、インフォーマル・グループ内のある児童・生徒が、同じインフォーマル・グループに所属する他の児童・生徒を無視（シカト）したり、当該の児童・生徒を除いてひそひそ話をしたり、といったようなことになるだろう（なお、事例の詳細については野田（2005）を参照のこと）。また、多くの事例に、①嫌がらせの対象となるターゲットが交代していくこと（すなわち、嫌がらせを受けていた者がある時期から嫌がらせをする側にまわったり、その逆もあったりするということ）や、②嫌がらせを先導する者が存在していること、などの特徴が認められた。さらに、嫌がらせを受けて特定の他者がインフォーマル・グループから離脱するケースと嫌がらせを受けても特定の他者がインフォーマル・グループから離脱しないケースの両方があることが報告された。そのうえ、たとえ嫌がらせを受けていても、それを周囲には悟られないように努める心情が語られており、この事象を教師もしくは級友が把握することの難しさが示唆された。ただし、野田（2005）は、研究倫理を考慮して回顧的な手法をとっており、それを方法論的な問題点として指摘することができる。そのため、語られた内容は実際の出来事でない可能性があるし、面接者との相互作用において「過去」が構築されたことも考えられる。しかし、たとえそうであったとしても、野田（2005）が報告した事例は、学級集団における児童・生徒同士の関係の様態について問い合わせを迫るものであることは間違いない。

また、三島（1997）は、インフォーマル・グループ内で、にらむ、ひそひそ話をするといった、攻撃をする者とされる者の関係が親密であるほど攻撃される者のダメージが大きい「関係を利用した攻撃行動」が、親しい友人間で見られることを報告している⁽²⁾。前述の野田（2005）が報告している事例の特徴は、三島（1997）のそれと多分に重なりあうことから、この現象はかなり一般性を有していると言えるだろう。

ところで、そのようなインフォーマル・グループにおける嫌がらせは、男子に比べて、女子のインフォーマル・グループで生起することが多いと言われている（e.g., 三島, 1997）。そこには、既述した楠見（1996）や石田（2002）ならびに後述する吉田・荒田（1997）が明らかにしているように、女子に特徴的な集団構造もしくは対人関係の態様が関連している可能性が推考される。吉田・

荒田（1997）は、小学4年生と5年生の児童を対象に、対人関係の様相（他者へのかかわり方）の性差について検討し、男子に比べて女子に次のような特徴的傾向が認められることを示している。まず、相互交流の少ない排他的な小集団を形成しやすいこと。つぎに、学習または運動と一緒にしたい他者として仲の良い友だちを選択する傾向が強く、課題達成場面で課題の達成よりも対人関係を重視した仲間選択をする傾向にあること。さらに、仲の良い友だちの意見に同調する傾向が強いことである。

3. 学級集団で生起する友人関係にかかわる問題 事象についての社会心理学的考察

前項で言及した2つの問題事象に関して、主に社会心理学的な研究の知見に基づきながら考察を試みる。

（1）友だちづくりに焦る児童・生徒

なぜ、児童・生徒は、学級集団におけるインフォーマル・グループもしくは友人関係の形成を焦るのだろうか。

まず、大学生を対象にした研究ではあるものの、山中（1995）は、面接によって、友人関係の実態、友人関係ならびにインフォーマル・グループの成立・発展の契機などを把握している。友だちづくりに焦る傾向は、児童・生徒だけでなく、大学に入学した学生においても認められ、たとえば、なぜ初対面に近い時点でインフォーマル・グループに分かれのかという質問に対する、「一人じゃイヤっていうのがあるのかな。一人でいると何か『ああ、あの人一人なのね』って見るでしょ、みんな。そう見られるのもイヤっていうのもある」という回答は、ここでの考察の対象となり得よう。おそらく、このような心理過程を児童・生徒の頃からずっと経験してきたという大学生は少なくないと推察される。

また、佐藤（1995）は、高校の女子生徒にインフォーマル・グループに所属している理由を尋ね、その結果を分析したところ、大別して「一人で浮いた存在になりたくないから」と「複数の友人によって支えられていられるから」という2つの理由にまとめられたことを報告している。そして、浮いた存在になりたくないからという理由は、閉鎖的なインフォーマル・グループを志向する傾向と関連しているがあわせて示された。さらに、一人でいることを回避しようとするのには、インフォーマル・グループに入らず一人でいると、周りから、友だちづきあいができない人、魅力のない人、変わった人と見られてしまうという気持ちがかかわっている可能性を面接結果に基づき指摘している。

これらの研究で語られているのは、学級集団において周囲の他者から一人でいると思われたくないために、新年度開始後、できるだけ早期にインフォーマル・グループを形成するという心理であり、その背景にあるのは、

一人でいると周囲の他者からネガティブな評価を受けるという思い（込み）である。これらは、当事者自身による考察であって、素朴で常識的なものではあるが、検討に値するものであろう。ところで、このような心理の根底には、他者から自分がどのように思われているかが気になるという心的過程があると考えられ、これには個人差があるものの、総じて男子に比べて女子の方が発達的に早期に現れることが明らかにされている（e.g., 三島, 1994）。先述した学級集団構造と対人関係の様相の性による違いも、この心的過程の発達的な違いが関連しているのかもしれない。

（2）インフォーマル・グループにおける嫌がらせ

「インフォーマル・グループにおける嫌がらせ」という問題事象は、次のようなエッセンシャルな問い合わせを喚起させる。それは、「なぜ嫌がらせをするのか」と「（嫌がらせを受けても）なぜインフォーマル・グループから離脱しないのか」という問い合わせである。

はじめに、インフォーマル・グループにおける嫌がらせはなぜ生じるのか、という問い合わせについて考察しよう。

野田（2005）において報告された事例の多くで、嫌がらせを受けるターゲットが交代するという特徴が見いだされたが、このことは何を含意しているのだろうか。まず、それは、必ずしも嫌がらせを受けるターゲットにその原因があるわけではないことを意味しているであろう。また、特定の他者をインフォーマル・グループから離脱させることを意図して行われているわけではないことも同時に意味しているように思われる。なぜならば、そもそも嫌がらせが、特定の他者が原因で行われたり、特定の他者をインフォーマル・グループから離脱させることを意図して行われたりするのであれば、嫌がらせはその特定の他者に対してのみ繰り返されるだろうと予想されるからである。

野田（2005）は、嫌がらせがインフォーマル・グループを維持することと関連しているという次の考察を展開している。インフォーマル・グループの成員にとって、それぞれが一緒にいる目的はそれほど明確でないのかもしれない。そのため、同じ物を持ったり、インフォーマル・グループ内で独自の規範を作つてそれに従つたりすることによって、排他性を高め、それがインフォーマル・グループの一員であることを確認しながら、インフォーマル・グループを維持しているのではないかというのである。野田（2005）の考察は素朴なものではあるが、現時点での筆者の考察はこれに近い。一般に、「集団」が成立するためには、人々の間に相互依存関係があり相互作用が可能であること、人々の間に共通目標あるいは規範が共有されていること、という条件が必要とされる（狩野・田崎, 1990）。これをふまえるなら、イン

フォーマル・グループが「集団」であるためには、成員数の多少にかかわらず、相互依存的な関係が求められ、目標もしくは課題が共有されていなければならない。しかし、学級集団に存在するインフォーマル・グループの1つひとつには、集団としてのまとまりをもたらすほどの目的も成員間の相互依存関係を必要とするほどの課題も、明確には存在していないように思われる。しかも、インフォーマル・グループが相互に排他的な性質を備えているとなれば、そのような目的もしくは課題がインフォーマル・グループのなかで用意されなければならないことになる。そこで、児童・生徒は、インフォーマル・グループ内の誰かをターゲットに嫌がらせを繰り返すという（ある意味で）課題（のようなもの）を（多くの場合はリーダー格の児童・生徒が）設定することによって、相互依存関係をつくりだすとともに、それを目標として共有することで、インフォーマル・グループの維持を図っているのではないだろうか。さらに、一般に、集団が自己の存在意義を保証するという機能を有している（植村, 2001）ことを考えあわせるなら、そこに、嫌がらせという課題の遂行を通して、一人ひとりが自らの存在を確認しているという心理過程を想定することも可能であろう。

このような筆者の考察は推論の域に留まるものである。しかし、野田（2005）に記載されている次のような語りは、ここでの考察を間接的に裏付けているように思われる。面接参加者の一人が、「（中学）3年生の途中になると受験勉強をするようになるから嫌がらせが減った。自分が一人になりそうな時でも、受験勉強をしておくことで、周囲から一人だとは見られない」⁽³⁾ という主旨的回答をしている。この語りは、学級集団内で一人でいること（よってもたらされるであろう周囲からのネガティブな評価）を回避したいと強く願っている児童・生徒に対して、一人でいることを可能にする具体的環境を考案するための手がかりになると同時に、（この場合には、インフォーマル・グループを単位とする課題ではないかも知れないが）受験という課題が存在する場合に嫌がらせの発生が抑制されることを意味していると考えられる。さらに、野田（2005）には、研究に協力した現職の小学校教員の「小学校6年生ってけっこう忙しいんですけど、行事のあく時があるんですね。それまでは、運動会やバスケット大会や地区リレーなどがあるけれど、11月ぐらいになると目標のない時期ができる。目標のない時期には必ず何か起ります。それまでは目標があるから、勢いに乗っているけれど、ふっと暇になると、ちまちましたことをしたがる。誰々ちゃんとなんとかって。まさに目標がないんだと思う」という語りが記載されている。これについては、実際のところ嫌がらせは継続的に生じていたものの、教師の意識が学校行事に集中していたために、単にそれに気づくことができなかったという考察

も可能だが、（この場合には、学級を単位としたものになるであろうが）目標もしくは課題が存在することによって問題事象の発生が抑制されたという考察が成り立ち得るのではないだろうか。これらの語りは、ここでの筆者の考察といくらか関連するものであるように思われる。ただし、そこでは、いずれも課題がインフォーマル・グループを単位とするものでないために、課題の存在が（直接的に）問題事象の発生を抑制したのか、それとも、課題が存在したことで成員の意識がインフォーマル・グループから学級全体など別の枠組みへ向けられたことが効果を及ぼしているのかが、判然としない。もとより、推論の域を脱するものではないので、今後のさらなる検討が待たれよう。

つぎに、嫌がらせを受けても、なぜインフォーマル・グループから離脱しないのか、という問い合わせについて考察する。

学級集団で構成される（とりわけ、女子の）インフォーマル・グループは、相互交流の少ない排他的なものである場合が少なくない（吉田・荒田、1997）。かりに、嫌がらせを受けたことでインフォーマル・グループを離脱したとしても、学級集団内のインフォーマル・グループが相互に排他的な性質を有していれば、別のインフォーマル・グループに新たに加入することができずに学級集団内で孤立してしまうことになる。前項で記したように、一人でいることを回避したいという強い欲求があることを考えあわせるなら、学級集団内のインフォーマル・グループが排他的なものである限り、嫌がらせを受けてもなおインフォーマル・グループに留まることは、当該の児童・生徒にとって、そうせざるを得ないこと、あるいは、（もしかすると）きわめて当然のことなのかもしれない。

三島（2004）は、この問題事象を、親密性と排他性という構成概念を個々人のなかに想定することによって解釈している。青年期および前青年期にある人間にとって友人関係の影響はとても大きなものであり、そうであるからこそ、親密な友人関係を求めるることは同時にその関係に属さない者に対して排他的になる、というのが三島の主張であり、個人特性としての親密性と排他性がこの問題事象と密接にかかわっていると論じている。しかし、三島（2003）も指摘しているように、三島（2004）は、インフォーマル・グループの排他性を個人特性としての排他性に、問題を還元してとらえており、そうすることが妥当かどうかについては疑問が残る。

また、社会的交換理論（e.g., Thibaut & Kelley, 1959）などの強化論に立脚するなら、インフォーマル・グループに留まり続けるのは、嫌がらせを受けることによるコストを上回るだけの報酬が存在しているからだと仮定される。たとえば、自己のアイデンティティが所属する集

団によって規定される（Hogg & Abrams, 1988）と考えられることから、学級集団内でいわゆる社会的地位の比較的高いインフォーマル・グループに所属することで、安定した自尊感情を維持できるという場合が考えられる。このような場合には、たとえインフォーマル・グループ内で嫌がらせを受けても、社会的地位の高いインフォーマル・グループに留まった方が比較的高い水準で自尊感情を維持できるのかもしれないし、そうであるなら、嫌がらせを受けていることを教師や級友には決して知られたくないであろう。また、この考察が妥当であるならば、相対的に地位の低いインフォーマル・グループ内での嫌がらせの場合には、インフォーマル・グループに所属することでもたらされる報酬が嫌がらせを受けることに伴うコストを上回らず、インフォーマル・グループから離脱することも予想されるだろう。ただし、この場合であっても、学級集団内で一人でいることのコストの方が嫌がらせを受けることによってもたらされるコストを上回るなら、（相対的にコストの低い）インフォーマル・グループへの残留が見込まれるだろう。

ところで、児童・生徒の心理過程について考察をめぐらせてきたが、そもそも、児童・生徒のこのような心理過程には、その原因として様々な要因を想定することはできようが（たとえば、産業構造の変化に伴い、円滑な対人関係を築ける能力がこれまで以上に求められるようになったこと、など（相川、1997））、（少なくとも）1年間にわたって、同じ成員と同じ空間で過ごすことを強いる学級集団の構造的要因が寄与している可能性を見落としてはならない（内藤、2004）。すなわち、ここで議論の対象としている問題は、本来的に学級集団自体が構造的に有しているものなのかもしれない。

4. 「学級集団と友人関係」をめぐる問題の論点

ここでは、問題事象に関するこれまでの考察をふまえながら、「学級集団と友人関係」をめぐる問題に存在している論点を提示したい。

（1）関係形成の自発性⁽⁴⁾

「学級集団で生起する友人関係にかかる問題事象」で描かれた児童・生徒の心理過程には、次に示すような論点が含まれているように思われる。

一般に、私たちは、友人関係というものは自らの意思で形成するものであるという素朴な信念をもっている（Berscheid & Reis, 1998）。その結果として、心理学の文献においても、友人関係の特徴として「関係形成の自発性」があげられることが多い。筆者自身も、かつて著書（山中、2001）のなかで、この点に論及したことがある。しかし、本論で言及した児童・生徒の実態は、ここで前提される「関係形成の自発性」に疑問を呈している

ように思われる。学級集団内の児童・生徒は、同じ学級集団に所属する他者と相互作用することを必然的に求められた状況に置かれている。端的に表現するなら、学級集団は、Murstein (1970) のいう “closed field” なのである。そして、そのような状況にあっては、(おそらく、ほとんどの) 児童・生徒が、自らの意思で他者との相互作用を開始した（対人関係の形成を相互作用の開始をもって定義するなら、関係を形成した）との認識をもっているであろうが、実のところ、相互作用せざるを得ない状況に置かれていたから相互作用しただけなのかもしれない。このような考察がいくらか的を射ているなら、学級集団における友人関係の特徴として「関係形成の自発性」を前提することは必ずしも妥当ではないことになる。

また、私たちが友だちをつくる機会を思い起こしてみると、ここでの論考が、なにも学級集団内の児童・生徒に限定されたものではないことに気づく。私たちは、学校であれ職場であれ、なにがしかの集団への所属を通して関係を形成している場合がとても多い。そして、そこは、同じ集団に所属する他者と相互作用することが必然的に要請される場なのである。だからといって、すべての関係形成が自発的でないわけではないものの、私たちが素朴に信じているほど、関係は自発的に形成されるものではないということであろう。

さらに、ここでの考察は、「関係形成の自発性」に再考を迫るだけでなく、関係形成の過程において「近接性」(e.g., Festinger, Schachter, & Back, 1950) の要因を軽視すべきでないことを再認識させるものであると言えるだろう (Berscheid & Regan, 2005)。

(2) 関係の形成・維持と好意

「関係の形成・維持と好意」にかかわる問いは、主に、「他者に対して抱く、好き嫌いの感情」と定義される（ことの多い）「対人魅力」の問題として位置づけられ、対人関係の社会心理学における中心的な問い合わせの1つである。そして、そこでは、好意が相互作用を生起させるに必要にして十分な条件である、と長年にわたって考えられている (Berscheid & Reis, 1998)。「学級集団で生起する友人関係にかかわる問題事象」で描写された児童・生徒の姿は、こうした見方にかかわる次のような議論を導くことになる。

第1に、ここで例示した児童・生徒にとって、(年度当初に) 最優先すべきは、とにかくインフォーマル・グループをつくることであって、そのとき、他者への好意や魅力といった要素が必ずしも基盤になっているようには思われない。すなわち、対人関係の形成を相互作用の開始をもって定義するなら、学級集団における児童・生徒同士の関係の形成と他者への好意や魅力は弁別してと

らえられなければならないことを意味していよう。

ところで、従来、対人魅力の研究領域においては、何らかの側面で他者と類似していること（の認知）とその他者への好意の関連性が繰り返し検討されている。とりわけ、（心理学が定義する意味での）態度が類似していることが他者への好意をもたらすことを、Byrne (1971) をはじめ、数多くの実験的研究に基づくデータが支持している。また、その一方で、むしろ態度が類似していないことが非好意をもたらすのだ (e.g., Rosenbaum, 1986) といった主張も現れている。ただし、いずれにしても、現実場面で、好意に対して類似性ないし非類似性が影響力をもち得るには相互作用が必要であり、(第三者からの伝聞というケースも稀にあるものの,) 基本的にそれがなければ、類似性であろうが非類似性であろうが、認識され難いものである。言葉を換えれば、(非) 類似性は、所与のものではなく、相互作用を通して見いだされる（あるいは、構築される）ものなのである (Duck, 1991)。そうであるなら、相互作用の開始（すなわち、関係の形成）と好意の関連性を現実場面で吟味する研究がもっと求められてよいのかもしれない。

第2に、一般に、私たちは、「友だち」という言葉にポジティブな意味を与えており、それゆえに友人関係はポジティブな感情的な絆によって結びつき、ポジティブな出来事に彩られていると思い込んでいるところがある (Berscheid, Snyder, & Omoto, 1989)。たしかに、友人関係にそのような側面があることは否定されるものではないが、本論で取り上げた「インフォーマル・グループにおける嫌がらせ」のような事例は、（児童・生徒が形成しているのが友人関係であると前提すれば、）この素朴な思い込みに再考を迫るものである。

もちろん、これまでにもいくつかの研究が、友人関係を形成している者であっても、好意などのポジティブな感情をつねにもっているわけではないことを示してきた。たとえば、大学生の友人関係の親密化過程を事例分析的に検討した山中 (1998) は、同じインフォーマル・グループに所属し、いつも一緒に行動している他者であっても、必ずしも好意を抱いているわけではないこと（つまり、行動と感情は乖離していること）を把握し、それを「友人関係の二重化」と表現した。また、大学生を対象に友人に対する感情傾向を分析した和田・廣岡・林 (1986) は、友人関係には、一緒にいたいなどの「好感・親和」や頼りになるなどの「尊敬」に加えて、負けたくないなどの「反発」という側面が包有されていること、そして、男性に比べて女性の友人関係は、情動的色彩が強く、ポジティブな感情だけでなくネガティブな感情をあわせもっていることを示す結果を得ている。あるいは、「ヤマアラシのジレンマ」という事態に例えられるように、親密な対人関係にあっては、衝突や対立といったネガティブ

な出来事を不可避的に経験することが繰り返し示されている。

友人関係において、このような両面価値的な感情状態が経験されることは、自らの日常を冷静に思い返してみれば、十分に知覚できるであろう。しかしながら、すでに記したように、一般に、私たちは「友だち」という言葉にポジティブな意味を付与しており、それに沿った思い込みを抱いていることも少なくない。したがって、そこに併存するネガティブな側面に意識を向けることが、容易でない場合もあるだろう。とりわけ、教室という環境のなかでは、「みんな仲良く」といった学級目標の存在や教師の働きかけによって、ネガティブな感情が望ましくないものとみなされ、その喚起が抑制されたり、ネガティブな出来事の発生が回避されたりといった場合が多く、ネガティブな側面への意識がなおいっそう及びにくくないように思われる。いささか冗長に説述しているが、筆者は、友人関係にはポジティブな感情とネガティブな感情が共在しているのだから、インフォーマル・グループで起こっているネガティブな出来事を問題視する必要はないということを言いたいのではない。筆者の主張の要点は、友人関係にある者同士ならば、ポジティブな感情を抱くとか、ネガティブな出来事や感情を経験しないといったようなことを前提にすべきではない、ということである。なお、ここに、本論でインフォーマル・グループの定義に感情的要素を含めなかった理由がある。

その意味において、 Kelley, Berscheid, Christensen, Harvey, Huston, Levinger, McClintock, Peplau, & Peterson (1983) が提唱した “closeness⁽⁵⁾” という概念は、学級集団で形成・維持している児童・生徒同士の関係を的確に説明する構成概念の 1 つであるように思われる。 Kelley et al. (1983) によれば、close な関係とは高い相互依存性 (high interdependence) によって特徴づけられるという。そして、その相互依存性の高さは、frequency, strength, diversity, duration という 4 つの行動特性の程度によって規定される。ただし、この概念はあくまでも二者関係への適用を意図したものであることに留意が必要である。この概念のポイントは、その定義に感情的な色彩が含まれていないことにある。たとえば、職場の同僚との関係を思い浮かべるとわかりやすい。職場の同僚は、頻繁にしかも多様な相互作用を長期にわたって継続させ、相互に影響を及ぼしあっているため、相互依存性の高い close な関係と言えるのである。学級集団において展開される児童・生徒同士の関係にあっても、この概念は十分に妥当するよう思われる。

つまりところ、「学級集団で生起する友人関係にかかる問題事象」で描写された児童・生徒の実態は、次のような帰結を導くと言えるだろう。まず、よりもなおさず、対人関係の形成・維持と好意の関連性（とりわけ、

対人関係の形成・維持における好意の働き）について、従来の社会心理学が蓄積してきた知見やそこで前提された考え方には、より精緻な吟味を迫るものであるということ。そして、Berscheid & Regan (2005) が “affiliation⁽⁶⁾” と “attraction” を区別したように、「誰と相互作用するか（すなわち、誰と対人関係を構築するか）」と「誰に好意をもつか（あるいは、誰に魅力を感じるか）」は別ものだということである。

(3) 学級集団への接近において求められる視座

ここまで考察においては、いずれの事象についても、それを主に関係の問題として議論してきた。冒頭でも記したように、学級集団での教育的営為は 2 つの人間関係を基盤としていることから、このレベルで議論することは的外れなことではないし、それによって有益な示唆を得ることができるように思われる。

しかしながら、忘れてならないのは、学級集団内のインフォーマル・グループにかかる問題事象は、基本的に集団レベルの問題でもあり、そのレベルでの議論が求められるということである。別言するなら、それを関係（つまり、個人的な結びつきを基礎とした二者関係）のレベルに（ましてや個人のレベルに）還元して解することには慎重であるべきではないかということである (Hogg, 1992)。社会的アイデンティティ理論では、対人過程と集団過程が基本的に区別され（すなわち、集団過程は対人過程からでは説明できないとされ）、たとえば、広く知られた集団凝集性の概念は個人的な魅力から分離してとらえられている (Hogg, 1992; Hogg & Abrams, 1988)。学校行事のあるときに問題事象の発生が抑制され（ているように見え）ることを先に述べたが、これについては次のような考察も可能であろう。社会的アイデンティティ理論が仮定しているように、他の学級が意識されることで（すなわち、外集団が顕現化されることで）、自らの所属する学級全体が内集団として意識され、（対人的な関係性に基づく「個人的魅力」ではない）集団成員性に基づく非個人化された「社会的魅力」が学級集団内の成員間の態度をポジティブなものにしているという解釈である。この解釈が妥当か否かやそもそも学級集団へ社会的アイデンティティ理論を適用することの適切性などについては議論されるべきところであるが、研究を遂行していくうえで、こうした還元主義に陥らない視座は求められるところであろう。

また、この視座は、学級集団を構成する教師と児童・生徒にとっても有益なものになる可能性を秘める。教室において、児童・生徒に、学級目標という形で、どのような友人関係が望ましいかという観点が提示されることは珍しいことではない。おそらく、そこで求められているのは、個と個のポジティブな情緒的な結びつきを基礎

にした関係である。学校教育にあって、そのような関係の構築が目指されることは発達課題として適切かつ望ましいことであろうし、否定されるべきものではない。しかし、これまで論じてきたように、学級集団内でインフォーマル・グループが形成されることはきわめて一般的な現象であり、それが児童・生徒の学級での生活の基本単位となっている。しかも、インフォーマル・グループと友人関係は分かち難く結びついており、すでに繰り返し述べているように、現実の学級集団におけるインフォーマル・グループ内でのかかわり方の様相は、必ずしもポジティブなものばかりとは言えない。この現状をふまえるなら、教室のなかで価値限定的にポジティブな感情に彩られた関係ばかりが求められるのではなく、社会的アイデンティティ理論が仮定する「社会的魅力」のような（「個人的魅力」に基づかない）別の関係性が模索あるいは許容されてもよいのではないだろうか（前出の、「closeness」もその一例になり得るだろう）。なお、ここでの議論は、前項で論じた「関係の形成・維持と好意」をめぐる問題と密接にかかわってくるだろう。

5. 学級集団と学級経営⁽⁷⁾

本論が考察の対象としている学級集団では、担任教師による学級経営⁽⁸⁾が行われており、両者を分離して考えることはできない。そこで、まずは学級経営について言及し、その後、（ここまでに論考してきたような）学級集団における問題事象の生起と学級経営の関連性について論じる。

（1）教室における教育的営為の基盤としての学級経営

学級経営は、学級を担任する教師ならば誰もが行う学校教育の種々の営みの基礎である。そのうえ、学級経営は、それぞれの教師が自分なりのやり方をもつ個別性の高い活動であること、1年間にわたる教室での（授業を含む）あらゆる活動が相互に影響を及ぼしあっていること、唯一の正解が存在しないという意味において不確実性の高いものであること、といった諸点によって特徴づけられる（e.g., 秋田, 2006）。

（2）学級経営の定義

学級経営の定義は数多く存在している。たとえば、「教育の目標を実現するために欠かすことのできない学級担任教師の意図的な教育的配慮（小川, 1979）」、「学級の組織的な諸条件を学校教育目標を具現化する立場から、企画・整備・調整する活動（学級経営研究会, 2000）」、「教授・学習の効果を十分に上げるように教室の物的・心理的条件を整え、その秩序を確立し、維持すること（辰野, 2002）」、「学級を基本単位として教育活動の計画・実施・成果の評価およびこれらの過程を円滑に運営する

学級担任の職務活動（弓削, 2004）」、「担任教師が、学級集団に、（自らのもつ何らかの価値の実現に向けた）規範・ルールを構築し、浸透させていく取り組み（川越・山中, 2007）」などである。ただし、それぞれの定義の間に、際立った違いは認められないようと思われる。また、河村（1998）は、「学級経営の原則」として、「教師が子どもたちの信頼のなかでクラスの中心にドンといて、そのなかで子どもたちが和気あいあいと生活している集団」を教育力のある学級集団としたうえで、そのような学級集団を育てるためには、次の2つを確立することが必要であると記している。1つは、「ふれあいのある人間関係（リレーション）」であり、もう1つは、「学級内のルール」である。

以上の定義のいくつかを参考にしながら、また社会心理学の知見に基づきながら、本論での学級経営の定義を述べたい。

まず、学級は「集団」でなければならない。すでに言及したように、一般に、「集団」が成立するためには、人々の間に相互依存関係があり相互作用が可能であること、人々の間に共通目標あるいは規範が共有されていること、という条件が必要とされる（狩野・田崎, 1990）。これをふまえるなら、学級においても、それが集団であるためには、相互依存関係が成立し、目標ならびにそれを実現するための規範・ルールが共有されていなければならない。そして、繰り返し述べているように、教室での教育的な営為は、教師と児童・生徒、児童・生徒同士の相互作用過程として、やや抽象的にとらえ直され得る。すなわち、学級の基盤は、教師と児童・生徒、児童・生徒同士という2つの人間関係にあると言える。

したがって、本論では、学級経営を、「学級を構成する、教師と子ども、子ども同士という2つの人間関係を基盤にしながら、担任教師が子どもとともに、学級のなかで、目標ならびにそれを実現するための規範・ルールを構築し共有していく過程」と定義する。換言するなら、河村（1998）と同様に、学級経営の要諦は、「集団としての目標・ルールづくり」と「人間関係づくり」ということになるだろう。

（3）「学級集団と友人関係」をめぐる諸問題と学級経営

言うまでもないことであるが、すべての学級集団で「インフォーマル・グループにおける嫌がらせ」が発生しているわけではない。また、「インフォーマル・グループにおける嫌がらせ」に限らず、様々な問題事象がわりと発生する学級もあれば、そうでない学級もある。学級によって児童・生徒の諸特性に顕著な違いがあるわけではないことを考えあわせれば、問題事象の発生が担任教師の学級経営に依存している（すなわち、問題事象の一因が教師の学級経営の諸側面に求められる）と考えるこ

とはそれほど外れることではない。言い換えるなら、日々の教室での教育的な営為のなかに、事象の発生を促す（あるいは、事象の発生を抑制する）原因が存在することを意味している。畢竟するに、「インフォーマル・グループにおける嫌がらせ」などのような集団や友人関係にかかる問題事象は、学級経営の問題の1つとして位置づけられる、あるいは学級経営上の問題として吟味されなければならない、ことを意味している。

ところが、これまでに紹介したような学級集団内の友人関係の様相に関する先行研究では、検討に際して担任教師の学級経営（にかかる諸要因）が十分に考慮されているとは言い難い。たとえば、大橋ら（1982）では、学級の集団構造の変容過程について、「(共通点にもかかわらず,) どのクラスもきわめて個性的であり、それらの間の変異はかなり大きいと言わざるを得ない (p.96)」とか、「集団構造は、被験者の年齢と集団のサイズをパラメータとして、編成後経過した時間のみの関数として記述されるにはあまりにも複雑であった (p.96)」といった記述を見ることができる。学級集団間で一貫した結果が得られないことは、学級集団間の分散の大きさを意味しているが、こうした結果がもたらされる原因の1つに、それぞれの学級の担任教師の学級経営（にかかる諸側面）の違いを想定することができるだろう。要するに、学級集団を研究の対象とするとき、担任教師の学級経営にかかる要因は看過できないものである。

それでは、種々の問題事象の発生と関連するであろう学級経営上の要因として、どのようなものが考えられるだろうか。

既述したように、教室でのあらゆる活動が相互に影響を及ぼしあっていることを前提すれば、（無自覚なものを含む）ほとんどの教師行動が児童・生徒同士の関係の様相と関連している可能性が考えられなければならないだろう。なかでも、以下に示す2つの要因は検討されるべき中心的なものと言えよう。

第1に、「児童・生徒同士の人間関係づくりを促す教師の働きかけ」である。学級経営の定義に表現したように、児童・生徒同士の関係は学級を構成する基盤の1つであることから、教師は児童・生徒同士の関係形成に向けた働きかけやそのための規範・ルールづくりを日常的に行っているものと思われる。そして、そうであるなら、そのような（規範・ルールづくりを含めた）教師の働きかけが問題事象の発生と抑制に関連していくであろうことは理の当然である。

ただし、日々の教室のなかでの働きかけの具体とその影響過程を特定するとなると、それはそれほど簡単なことではない。なぜなら、繰り返し言及しているように、学級集団では授業を含むすべての教育的営為が有機的に結びついているからである。たとえ、ソーシャル・スキ

ル教育 (e.g., 藤枝・相川, 2001) やアサーション・トレーニング (e.g., 園田・中釜, 2007) といった、児童・生徒同士の良好な人間関係づくりの促進を直接の目的とした働きかけであったとしても、その効果が及ぶ過程はきっと単純なものではないだろう。したがって、人間関係づくりを促す教師の働きかけのなかから、問題事象の発生（あるいは、抑制）と共に変する要因を厳密に同定するといった、これまでの心理学が一般に重きを置いてきたやり方は、現実的ではないし有用ではない。むしろ、担任教師と研究者が協働的な関係を構築し、両者が一緒になって学級集団に向き合い、学級経営の過程を丁寧にかつ詳細に把握することを通して、多様な問題に接近していくことが求められていると言えよう。

第2に、「日常の学習活動」である⁽⁹⁾。教室が学習活動の場であることは言うまでもない。したがって、教室で児童・生徒が関係を形成・維持する過程を日常の学習活動と切り離して考えることはできず、両者は密接不可分の関係にあると言える。しかしながら、両者の関連性は、これまであまり考慮されているようには思われない。学級での一日をやや大雑把にとらえれば、（教師からの意図的な）課題の提示（および不可測の課題の出現）とそれへの反応というパターンの連続であるように思われる。そして、そのような多彩な課題は、必然的に、児童・生徒の一人ひとりがもっている、能力、知識、意欲などの資源の違いを浮き彫りにすることになる（永田, 2003）。このような課題の遂行に伴う個人差の顕現化は、一般に、自己理解と同時に他者理解をもたらすと考えられ（弓削, 1996），そうであるならば、日常の学習活動のあり方が児童・生徒同士の関係の様態と密接に関連していると考えることはきわめて妥当なことであろう。したがって、教師からの意図的な営為に限定して論じるなら、教師が日々の学習活動において、自己理解と他者理解をもたらす、どのような課題を（その内容的側面においても方法的側面においても）用意しているかが、学級集団にあって児童・生徒の間に、どのような関係が構築されるかを規定してくる可能性があるということである⁽¹⁰⁾。さらに、「集団」として機能する学級という視点に立脚するなら、課題は、児童・生徒の一人ひとりが相互に協力しあわなければ解決できないような（すなわち、相互依存関係をもたらすような）ものであることが求められようが、教師の提示する課題がそのような性質を備えたものであるかどうかといった要因も考慮されなければならないだろう。

従来、友人選択に際して、男子は遊びや活動が重視されるのに対し、女子は「何をするか」よりも、むしろ「誰とするか」といった情緒的なつながりが重視されるという知見が得られている (e.g., 石田, 2002)。このことと友人関係にかかる問題事象が女子により多く発生

しているという事実を関連させるなら、教師によって児童・生徒にどのような課題が提供されるかが重大な意味をもってくるようと思われる所以である。

註

- (1) 学級集団で展開される友人関係に限らず、友人関係の特徴的な性質一般にかかわる心理学的な研究はこれまでに数多く行われており、すでにそれらを展望するいくつかの論文が現れている。そのような展望論文を参照することによって、この領域にかかる全体を把握することは可能である。たとえば、遠矢(1996)は、幅広い年代にわたる友人関係に関する研究をレビューし、友人関係の特性や展開について包括的に論じている。また、岡(1999)は、幼児期・児童期・青年期の発達段階ごとに、友人関係に関する研究の比較的詳細なレビューを行っている。
- (2) 三島(1997)は、このような事象を「集団内いじめ」と表現している。
- (3) 野田(2005)では、面接参加者の語りが話し言葉のまま記されているが、前後の文脈のない本論ではいささか理解が難しい。したがって、発言の意味を変えない程度に表現を変更している。
- (4) 論考にあたって、Berscheid & Regan(2005)から示唆を受けた。
- (5) “closeness”にどのような日本語をあてるかは難しい。「親しさ」とか「親密さ」といった訳語があてられることが多いが、それでは“intimacy”などとの区別がつきにくい。したがって、本論では、“closeness”という原語のまま表記した。なお、このことは単なる表記上の問題に留まるものではなく、構成概念の不明瞭さの問題として議論されるべきである。
- (6) 社会心理学では、“affiliation”に「親和性」という訳語があてられる場合がある(e.g., 長田, 1977)。
- (7) ここでの議論は前項で論じられるべき内容を含んでいるが、ここに教育実践における切必要な論点があることから、項をあらためて論じることにした。
- (8) 学校現場では、「学級づくり」という表現が使われることも多い。本論では、「学級経営」と「学級づくり」同じ意味を表すタームとして用いている。
- (9) ここでの論考は、永田(2003)の論究が背景にある。永田(2003)は、人の社会性に関して、様々な資料に基づく精緻な議論を展開しており、きわめて示唆に富む。「教育組織あるいは学級における問題」にも言及し、「学級の構成員の関係が強い友情あるいは友好関係、すなわち自己完結的関係にあることが必要かどうかは議論の余地のないこととは言い切れない(p.132)」という指摘をしている。これは、本

論の考察にも大きく関連するものであり、熟考に値する指摘であるように思われる。

- (10) 学校現場で広く知られる築地久子の実践(e.g., 落合・築地, 1994)は、ここでの筆者の主張に通ずる具体的1つであろうと思われる。

引用文献

- 相川 充 1997 対人関係能力の向上への手立て 誌上 シンポジウム「対人関係能力の低下と現代社会」(提案論文3) 名古屋大学教育学部紀要(心理学), 44, 17-24.
- 秋田喜代美 2006 教師の日常世界へ 秋田喜代美・佐藤 学(編著) 新しい時代の教職入門 有斐閣 Pp.1-18.
- Berscheid, E. & Regan, P. 2005 *The psychology of interpersonal relationships*. Pearson education.
- Berscheid, E. & Reis, H.T. 1998 Attraction and close relationships. In D.T.Gilbert, S.T.Fiske, & G.Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed.) Volume II. McGraw-Hill. Pp.193-281.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A.M. 1989 Issues in studying close relationships: conceptualizing and measuring closeness. In C.Hendrick (Ed.), *Close relationships*. Sage. Pp.63-91.
- Byrne, D. 1971 *The attraction paradigm*. Academic Press.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E., & Cairns, B.D. 1985 Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Duck, S. 1991 *Friends, for life: The psychology of personal relationships*. (2nd ed.) Harvester Wheatsheaf. (ダック, S. 仁平義明(監訳) 1995 フレンズースキル社会の人間関係学—福村出版)
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. 1950 *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Harper & Row.
- 藤枝静暁・相川 充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 学級経営研究会 2000 学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり— 文部省委嘱研究(平成10・11年度)『学級経営の充実に関する調査研究』(最終報告書)
- 長谷川光巨 2002 中学生の友人関係の展開過程に関する研究—クラス替え後の友だちづくりを中心にして— 兵庫教育大学大学院学校教育研究科平成14年度修士論文(未公刊)
- Hogg, M.A. 1992 *The social psychology of group*

- cohesiveness: From attraction to social identity.* Harvester Wheatsheaf. (ホッグ, M.A. 廣田君美・藤澤等(監訳) 1994 集団凝集性の社会心理学 北大路書房)
- Hogg, M.A. & Abrams, D. 1988 *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes.* Routledge. (ホッグ, M.A.・アブラムス, D. 吉森 譲・野村泰代(訳) 1995 社会的アイデンティティ理論 北大路書房)
- 石田靖彦 2002 面接法を用いた集団構造の把握－ソシオメトリック・データとの比較による信頼性・妥当性の検討－ 愛知教育大学研究報告(教育科学編), **51**, 93-100.
- 伊藤亜矢子 2004 学級集団 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩－2004年版－ 金子書房 Pp.179-204.
- 狩野素朗 1985 コンデンセーション法による大局的集団構造特性の集約 実験社会心理学研究, **24**, 111-119.
- 狩野素朗・田崎敏昭 1990 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 川越智子・山中一英 2007 学級づくりの過程に関する事例分析的研究－小学校の2つの学級を対象とした追跡の検討－ 日本教育心理学会第49回総会発表論文集, 557.
- 河村茂雄 1998 集団づくりの二原則 國分康孝・河村茂雄・品田笑子・朝日朋子(編) 育てるカウンセリングが学級を変える[小学校編] 図書文化社 Pp.13-17.
- Kelley, H.H., Berscheid, E., Christensen, A., Harvey, J.H., Huston, T.L., Levinger, G., McClintock, E., Peplau, L.A., & Peterson, D.R. 1983 Analyzing close relationships. H.H.Kelley, E.Berscheid, A.Christensen, J.H.Harvey, T.L.Huston, G.Levinger, E.McClintock, L.A.Peplau, & D.R.Peterson, *Close relationships.* W.H. Freeman. Pp.20-67.
- 楠見幸子 1986 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動、学級雰囲気、学校モラールに関する研究 教育心理学研究, **34**, 104-110.
- 三島浩路 1994 友達・親友の人数を規定する要因についての報告 日本グループ・ダイナミックス学会第42回発表論文集, 150-151.
- 三島浩路 1997 対人関係能力の低下といじめ 誌上シンポジウム「対人関係能力の低下と現代社会」(提案論文1) 名古屋大学教育学部紀要(心理学), **44**, 3-9.
- 三島浩路 2003 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, **19**, 41-50.
- 三島浩路 2004 友人関係における親密性と排他性－排他性に関連する問題を中心にして－ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), **51**, 223-231.
- Murstein, B. I. 1970 Stimulus-value-role: A theory of marital choice. *Journal of Marriage and the Family*, **32**, 465-481.
- 永田良昭 2003 人の社会性とは何か ミネルヴァ書房
- 内藤朝雄 2004 「友だち」の地獄－学校制度がもたらす閉鎖的小世界におけるいじめをめぐって 世界(第734号) 岩波書店 Pp.42-51.
- 野田治子 2005 児童・生徒が学級内で形成するインフォーマル集団における対人関係上の問題事象に関する研究 兵庫教育大学大学院学校教育研究科平成17年度修士論文(未公刊)
- 落合幸子・築地久子 1994 築地久子の授業と学級づくり 明治図書
- 小川一夫 1979 まえがき 小川一夫(編) 学級経営の心理学 北大路書房
- 大橋正夫・鹿内啓子・吉田俊和・林 文俊・津村俊充・平林 進・坂西友秀・廣岡秀一・中村雅彦 1982 中学生の対人関係に関する追跡的研究－センチメント関係と学級集団構造－ 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), **29**, 1-100.
- 岡 隆 1999 友人関係 日本児童研究所(編) 児童心理学の進歩－1999年版－ 金子書房 Pp.159-186.
- 長田雅喜 1977 親和性と好意性 水原泰介(編) 講座社会心理学1 個人の社会行動 東京大学出版会 Pp.91-129.
- Rosenbaum, M.E. 1986 The repulsion hypothesis: On the nondevelopment of relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 1156-1166.
- 佐藤有耕 1995 高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析 神戸大学発達科学部研究紀要, **3**, 11-20.
- 園田雅代・中釜洋子 2007 子どものためのアサーション(自己表現) グループワーク－自分も相手も大切にする学級づくり－ 日本・精神技術研究所
- 辰野千壽 2002 教室経営の方略－望ましい教室のしつけ 図書文化社
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. 1959 *The social psychology of groups.* John Wiley.
- 遠矢幸子 1996 友人関係の特性と展開 大坊郁夫・奥田秀宇(編) 親密な対人関係の科学 誠信書房 Pp.89-116.
- 植村善太郎 2001 学級の規範形成と集団構造 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児(編) 生きる力をつける教育心理学 ナカニシヤ出版 Pp.207-218.

山 中 一 英

- 和田 実・廣岡秀一・林 文俊 1986 大学生の交友関係の進展に関する研究（1） 日本社会心理学会第27回・日本グループ・ダイナミックス学会第34回合同大会発表論文集, 73-74.
- 山中一英 1995 対人関係の親密化過程に関する質的データに基づく一考察 名古屋大学教育学部紀要（教育心理学科), 42, 127-134.
- 山中一英 1998 大学生の友人関係の親密化過程に関する事例分析的研究 社会心理学研究, 13, 93-102.
- 山中一英 2001 児童・生徒の友人関係 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児（編）生きる力をつける教育心理学 ナカニシヤ出版 Pp.155-168.
- 吉田寿夫・荒田則子 1997 とかく女の子は群れたがる？－児童期における対人関係の性差に関する研究－ 日本教育心理学会第39回総会発表論文集, 298.
- 弓削洋子 1996 自他関係の相互依存性が自他認知の相互規定性に及ぼす効果 心理学研究, 67, 177-185.
- 弓削洋子 2004 学年経営と学級経営 学校教育研究所（編）学級経営の現代的課題 学校図書 Pp.18-21.