対人評価の同調的変容に関する実験的研究*

東京大学

森 正 義 彦**

I 問 題

人が集団の中でどのような評価を受けるかは、その人の人格的特性や能力など、主として被評価者の条件にかかっているが、評価者の条件や評価者と被評価者との人間関係にも依存している (Carl, H. Weaver, 1960; Stockford, L. & Bissel, H. W., 1949)。いわば対人評価は被評価者を中心とする総合的事態の反映であるが、それは単に反映であるに止まらず、被評価者の対人影響力を規制する要因ともなっている (Zander, A., 1953)。

たとえば教師として適格と判断された教師は、常に学級集団を効果的に統率し指導してゆけるであろうか。むしろ、学級集団で教師の人格的特性が占める比重は大きく (岸田元美, 1959)、これが集団風土の基本的性格を色づける面も無視できないが、集団の動的過程はさらに多くの要因の相互作用の結果として決まってくるものであろう。同一対象への評価に個人差の現われる事実は、適性得点の高い教師もなんらかの事情によつて、生徒から不当に低い評価を受ける可能性を示しているが、そのような事態で指導条件がきめんに悪化することは疑いないであろう。

ところで、このような対人評価の態度を意図的に統制または操作することはできないであろうか。学級集団に限らず、一般に集団成員の評価態度の成立ないし変容過程に関する解明は、集団の方向づけ、機能改善の問題にひとつの有力な手がかりとなるであろう。集団成員の同調行動に関する諸研究はこの問題に多くの示唆を提供している (Feldman, M. J. & Goldfried, M. R., 1962; Weiner, M. 1956; Strickland, B. R. & Crowne, D. P., 1962; Kassarijan, W. M. & Kassarijan, H. H., 1962; Vaughan, G. M. & Mangan, G. L., 1963; Har-

nack, R. V., 1963)。対人評価も一種の態度、判断過程だとすれば、やはり集団圧力の影響をこうむり、同調的に変容する可能性を持つていると思われる。本研究はこのような基本的仮定を中心として、いくつかの側面から接近し実験的な検討を試みたものである。

II 方 法

被験者：評定のためのレディネス (readiness) を考慮して、評定者は高校2年の生徒とし、被評定者は、評定者である生徒に対して、ホームルーム担任かつ学科担当の教師とする。評定集団として5クラス用いる。

評定尺度：教師の適性に関する諸研究、および教師、高校生を対象として実施した教師の理想像に関する予備調査の結果を参考として、人格面、能力面の2側面に分けそれぞれ10項目の評定要素を選定した。評点は5段階とし、数値が大きいほど好意的な評定とする。使用した評定用紙の形式は Table 1 に示すとおりである。

手続き：ホームルームの全員が集合する時間を利用し、次のような説明を与えて、上記評定用紙を配布する。

1. 研究を目的とし、評定の結果が研究者以外にもれる心配は全くないこと。
2. 客観性に深くこだわる必要はなく、おおよその感じまたは印象に従つて気楽に記入してよいこと。
3. 評定紙には自分の氏名を書かなくてよいが、研究の便宜上生徒番号は記入すべきこと。

5クラスのうち、1クラスは統制群とし、3か月後、実験操作を加えずに、同じ要領で再評定させる。記憶効果が及ばないよう、初回評定時には再評定のことにふれず、2回にわたる評定の間に、3か月の期間を挿入する。他の4クラスからは適当数の生徒を抽出し、やはり3か月後に、それぞれ異なつた種類の実験操作を施し、続いて個別に再評定させる。初回評定値との比較で、変動の現われ方を検討する。

* Conformity change in interpersonal evaluation.

** by Yoshihiko Morimasa (University of Tokyo)

Table 1 学 校 学 年 組 番 号

先生について、次の各質問に答えてください。

(I) 先生のひとがらを、あなたはどのようなふうに思っていますか。

下記の①から⑩までそれぞれ5項目ずつ答が用意してありますからあてはまるところに○印をつけてください。

① 1 生徒によつて扱いがたまるでちがう。	⑥ 1 ぜんぜんみりよくがない。
2 少しさべつ扱いの傾向がある。	2 あまりみりよく的でない。
3 ほとんどさべつ扱いしない。	3 みりよく的な面をもっている。
4 だいたい公平といつていい。	4 かなりみりよく的だ。
5 どの生徒も公平に扱ってくれる。	5 ひじょうにみりよく的だ。
② 1 ぜんぜん親しめない。	⑦ 1 いんげんな感じがする。
2 ちよつと親しめないところがある。	2 やや暗い感じがする。
3 まあまあ親しめる。	3 どちらかといえば明朗だ。
4 親しみやすい。	4 明朗な人だ。
5 とても親しみやすい。	5 ひじょうに明朗な人だ。
③ 1 おもいやりがない。	⑧ 1 万事なげやりな感じがする。
2 ちよつとおもいやりが不足している。	2 ちよつとなげやりなところがある。
3 どちらかといえばおもいやりのある方だ。	3 どちらかといえば熱心だ。
4 おもいやりがある。	4 熱心な人だ。
5 とてもおもいやりが深い。	5 ひじょうに熱心な人だ。
④ 1 生徒の気持をぜんぜん理解してくれない。	⑨ 1 すぐ感情的になる。
2 生徒の気持をあまり理解してくれない。	2 ときどき感情的になる。
3 生徒の気持をだいたい理解してくれるようだ。	3 感情的になることはあまりない。
4 生徒の気持をかなりよく理解してくれる。	4 感情的になることはほとんどない。
5 生徒の気持を十分に理解してくれる。	5 感情的になることはない。
⑤ 1 ぜんぜん信頼できない。	⑩ 1 先生らしくなく、だらしないみなりをしている。
2 あまり信頼できない。	2 ややだらしないみなりをしている。
3 まあまあ信頼できる。	3 先生としてはずかしくない程度のみなりをしてる。
4 信頼できる。	4 先生らしい、きちんとしたみなりをしている。
5 心から信頼できる。	5 たいへんりつばなみなりをしている。

(II) 先生の能力をあなたはどのように思っていますか。

下記の⑪から⑳まで、それぞれ5項目ずつ用意してありますから、あてはまるところに○印をつけてください。

⑪ 1 話へただ。	⑯ 1 わかりにくい教え方だ。
2 話じようずとはいえない。	2 ややわかりにくい教え方だ。
3 ひととおりの話し方は心得ている。	3 どちらかといえばわかりやすい教え方だ。
4 かなり話し方がうまい。	4 わかりやすい教え方だ。
5 ひじょうに話し方がうまい。	5 ひじょうにわかりやすい教え方だ。
⑫ 1 知識の不足がめだつ。	⑰ 1 頭がよくない。
2 知識不十分と思われる。	2 頭がよいとはいえない。
3 教えるのに十分でないどの知識はそなえている。	3 どちらかといえば頭がよい。
4 豊富な知識をそなえている。	4 頭がよい。
5 ひじょうに豊富な知識をそなえている。	5 ひじょうに頭がよい。
⑬ 1 授業の進め方がまずい。	⑱ 1 生徒をひつばつてゆく力がない。
2 授業の進め方にもう少しくふうがほしい。	2 生徒をひつばつてゆく力に不足している。
3 ひととおりととのつた授業をする。	3 生徒をかなりの程度ひつばつてゆくことができる。
4 授業の進め方がうまい。	4 生徒をひつばつてゆく力が大きい。
5 授業の進め方が大変うまい。	5 生徒を自由に思う方向にひつばつてゆくことができる。
⑭ 1 先生に教わるとますます授業がいやになる。	⑲ 1 生徒の能力というものをほとんど考えずに指導しているようだ。
2 先生に教わつてもたいくつするのがおちだ。	2 生徒の能力ということを十分考えているとはいえないようだ。
3 先生に教わるとあるていど興味がわく。	3 生徒の能力に応じた指導を心がけているようだ。
4 先生に教わると向学心がしげきされる。	4 生徒の能力に応じた指導ということをかなりよく実現している。
5 先生に教わると「よいしつしようけんめいやろう」という気持になる。	5 生徒の能力に応じた指導を申し分なく実現してる。
⑮ 1 教え方が中途はんばに終ることが多い。	⑳ 1 生徒をおさえる力がない。
2 わかるまで教えてくれないことがある。	2 生徒をおさえる力に不足している。
3 だいたいわかるまで教えてくれる。	3 生徒をある程度おさえることができる。
4 なつとくするまで教えてくれる。	4 生徒をかなりよくおさえることができる。
5 少しの疑問も残らないほど解るまで教えてくれる。	5 生徒をおさえる力が十分にある。

Ⅲ 統制群の変動

目的：実験的操作による効果の程度を知るため、無作為の場合に評定値がどの程度自然変動するかをみておく。

被験者、手続き：K校（仮称）Aクラスの生徒44名。上述の手続きにより、3か月の期間において2回評定を求める。

結果および考察：Table 2 および Table 3 は、2回にわたる評定の評点の開き、いわば自然に変動した値の分布を示したもので、それぞれ、各評定要素ごとおよび各側面（人格面、能力面）平均値の変動状態を表わしている。

まず要素についてみると、一般に無変動のものが約半数またはそれ以上を占め、変動範囲を絶対値1だけとれば、クラスの9割以上が含まれてしまう。絶対値2以上変動する例は珍しく、絶対値3以上変動することはほとんどないといつてよい。

次に、各側面の平均および総合平均（全20要素の平均）についてみると、2回の評定値間の開きはさらに小さなものとなつている。変動の範囲を絶対値0.6までとればすでにクラスの約90パーセントの者が含まれる。特に総合平均では、変動範囲0.45で90パーセントをこえる。多くの要素を平均した値ほど、時間的変化に強い抵抗を示すことがわかる。しかし、無変動の例の割合は、要素

Table 3 各側面平均値の自然変動

変動の絶対値	人格面		能力面		総合	
	頻数	%	頻数	%	頻数	%
0	2	4.5	7	15.9	3	6.8
0.05					10	29.5
0.1	14	36.3	11	40.9	4	38.6
0.15					4	47.7
0.2	9	56.8	7	56.8	4	56.8
0.25					4	65.9
0.3	6	70.4	7	72.7	3	72.7
0.35					1	75.0
0.4	4	79.5	4	81.8	4	84.1
0.45					3	90.9
0.5	3	86.3	3	88.6	0	90.9
0.55					0	90.9
0.6	1	88.6	3	95.4	0	90.9
0.65					1	93.2
0.7以上	5	100	2	100	3	100

別の場合よりもはるかに少ない。

ひとりの一般的な生徒について2回の評定を比較すると、半数以上の要素は不変であるが、残余の要素は絶対値1程度の変動をし、その変動は上下両方向へのそれを含んでいることが多い。全要素を通じて不変であつた生徒は1人もなく、10要素（1側面）を通じて不変であつた生徒は、能力面で2名みられたにすぎない。したがつて、たとえば総合平均値の変動で0の者が3名とあるのは変動した要素の、変動の値と方向が上下相殺した結果に他ならない。なお、全般の変動の向きについて頻数を整理したものが Table 4 で、変動は上下にほぼ平均して現われることがわかる。

たとえば、どの項目をとつてみても、上下いずれかへの変動が、他の2倍以上の率で現われている項目は見あたらない。

Ⅳ 仮設集団標準の暗示による操作

Table 2 各要素での自然変動（頻数）

変動の絶対値	要素番号										人格面合計	累積百分率
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
0	23	21	26	20	25	24	24	27	32	24	246	55.9
1	16	19	15	21	16	16	19	16	10	19	167	93.8
2	5	2	3	3	3	4	1	1	2	1	25	99.5
3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	99.7
4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100

変動の絶対値	要素番号										能力面合計	累積百分率
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
0	19	26	23	31	28	19	27	28	22	20	243	55.2
1	19	18	19	11	15	21	16	9	16	22	166	92.9
2	5	0	2	2	1	4	1	7	6	2	30	99.8
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	99.8
4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100

Table 4 変動の向き（頻数）

変動の向き	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	人格	能力	総合
↑	9	13	8	13	9	11	7	7	6	11	12	11	13	7	7	13	10	6	10	11	19	20	20
↓	12	10	10	11	10	9	13	10	6	9	12	7	8	6	9	12	7	10	8	13	23	17	21

（※ ↑はより高い値への変動，↓はより低い値への変動を示す）

目的：定型化された面接過程の途中で、教師に対する学級集団成員の標準的な態度について、一定の言語的暗示を与え、暗示効果の現われ方をみる。暗示内容は、「一般に高く評価している」または「一般に低く評価している」といった、事実とは無関係な情報で、実験者が仮に設定した集団標準である。これらの暗示は、明瞭な評定値を示していないが、それぞれ上向きまたは下向きの集団圧力を形成するものと仮定している。

被験者：K校Bクラスより、全般的な評定の水準が高、中、低を含むようにして抽出した8名。

手続き：教師の人気、教師と生徒との人間関係などについて簡単に感想を述べさせ、一段落したところで、「あなたは、他の生徒が先生をどのように評定したか、ということを知りたいと思いますか」とたずねる。たいがい「知りたい」「関心はある」その他これに類する答が予想される。(実験の結果予想とおりとなつた。)そこでたとえば、その被験者に対する操作を上向きに予定している場合には、「詳しいことはお教えできませんが、クラスの生徒は一般に好意的に評価しているようです」と暗示を与え、ただちに話題を転換して評定法についての感想や、前回の自分の評定値について記憶の有無をたずねる。(実際には初回評定値を記憶している者は1人もいなかった。)最後に「いまの気持でもう1度先生を評定してみてください」と指示し、評定用紙を手渡す。

各被験者への暗示は、評価全般に対するそれと、特定項目に対するそれとの2種類を与える。項目に対する操作では、初回の評定値が2または4の項目について行なう。これは、同一の暗示が初回評定値の高低によつて異なつた効果を持つ可能性が考慮されたことによる。変動の余地が1方向しかない、1または5を採らなかつたのは説明を要しないであろう。

操作の向きは、初回評定の高、中、低、いずれについても上下両方向を含むことを原則としてきめたが、教育的配慮からできるだけ上向きを多くするように努め、全般に低い評点を与えた者については上向きのみとした。また、実験終了後、全被験者に実験の趣意を説明し、悪影響の防止に努めた。

結果および考察：

(1) 全被験者について、実験の操作と結果を一括表示すると Table 5 のとおりである。ここで矢印↑は、操作の向きについては、上向きの操作を与えたこと、すなわち「クラスの生徒が

一般に高い評価を与えた」と暗示した場合を示し、変動の向きについては、上向きの変動が現われたこと、つまり第2回の評定が第1回よりも高くなつたことを示している。矢印↓はそれぞれ、その逆の場合である。

(2) まず特定要素に対する操作と変動の関係をみると操作と逆の向きに変動したものは1例もなく、無変動のものが4例、操作の向きに一致した変動が4例ある。この比の分れ方は明らかに一方的であつて、自然変動の結果とは思われない (Table 4 参照)。すなわち、全体として、なんらかの程度に実験操作の効果が及んでいるとみてよいであろう。ただ変動数値についてみると、変動したもののうち3例は絶対値1の変動であつて、これは個別的には自然変動と区別しがたい。他の1例 P₃ は絶対値2の変動を示しており、これは危険率を約7%にとるとき、操作の影響をこうむつているといえる (Table 2 参照)。

このように、操作の効果は一般に個々の要素での変動からは確認しがたく、全般の変動趨勢から推測される程度のものであるが、これを初回評定値と操作の向きとの関連でながめると、もう少しはつきりした傾向がよみとれる。すなわち変動した例というのは、例外なく初回評定値の高低とは逆向きの操作を加えている。具体的にいうと、初回評定値が2の者には上向き、4の者には下向

Table 5 面接中の暗示による変動

被験者	操作の 対 象	操作の 方 向	第1回 評定値	第2回 評定値	変動の値	変動の 方 向
P ₁	全 般 要 素	↓ ↓	4.75 2	4.35 2	-0.30 0	↓
P ₂	全 般 要 素	↑ ↓	4.45 4	4.40 3	-0.05 -1	↓ ↓
P ₃	全 般 要 素	↓ ↓	3.45 4	3.35 2	-0.10 -2	↓ ↓
P ₄	全 般 要 素	↑ ↑	2.20 2	2.90 3	+0.70 +1	↑ ↑
P ₅	全 般 要 素	↑ ↑	2.40 4	3.20 4	+0.80 0	↑
P ₆	全 般 要 素	↑ ↑	4.10 4	4.35 4	+0.25 0	↑
P ₇	全 般 要 素	↑ ↓	4.30 4	3.70 4	-0.60 0	↓
P ₈	全 般 要 素	↑ ↑	3.15 2	3.30 3	+0.15 +1	↑ ↑

きの操作を加えているのである。これに対して、変動しなかつた例では、 P_7 の例外を除くと、初めから高く評定した者に、上向きの操作を加えるような形になつていく。同じ向きの操作であつても、初回評定値の高低によつて、暗示の持つ意味、集団圧力の強さが異なつていたわけであろう。つまり、すでに高い評点を与えた被験者にとつて、「クラス一般が高く評価している」という情報は、なんら自分の予想に反せず、集団圧力としての意味が薄かつたと思われる。

(3) 次に、評定全般（全要素の平均）に対する操作と変動の関係をみると、8例のうち、操作の向きと一致して変動しているものが6例、逆に変動しているものが2例である。この比の分かれ方には、やはりある程度実験操作の効果が現われていると思われる（Table 4 参照）。変動数値については、一般に自然変動と明瞭に区別できるものは少ないが、 P_4 、 P_5 の2例については、危険率を約7%にとるとき、実験操作の効果が及んでいるといえる（Table 3 参照）。

P_7 はかなりの中で操作とは逆の方向に変動しているが、この被験者は面接の前半において、「教師に対する見方が最近になつて著しく変つた」ことを報告している。それは教師のある発言をめぐる態度変容で、「そのでき事以来、教師への信頼感が急速に低下した」というのであつた。したがつて P_7 については実験操作以前に教師への評価を低める強力な要因が働いていたとみられる。また、以下に述べるような理由から、面接過程での暗示が、集団圧力としての意味を持ちえなかつた場合に該当している。

変動状態を、初回評定値と操作の向きとの関連でみると、効果の及び方がもう少し明瞭になる。すなわち、操作の向きとは逆に変動した2例、 P_2 及び P_7 についてみると、操作はいずれも上向きであるが、これらはすでに初回評定で高い値を与えている。効果が最も明瞭に現われたとみられる P_4 、 P_5 の2例では、いずれも初回評定値が低く、これに対して上向きの操作が加えられている。操作の向きに変動した他の例でも、初回評定値は操作の向きに変動の余地を残したものが多く、これは要素に対する操作の場合と一致した傾向である。

(4) 要するに、この実験では表現上、一様な暗示が与えられたが、被験者の初回評定値の高低によつて、集団圧力としての意味ないし程度は異なつていた。そして暗示が集団圧力としての意味を持ちえなかつたかぎりでは、ほとんどの場合ある程度の効果を現わしたと解してよいであろう。ただ、暗示の影響をこうむる程度には個人差があり、他の偶然的要因がより強力に働くこともある。した

がつて、この実験で用いた程度の軽度の暗示では、常に明瞭な形で効果が現われることを期待するわけにはゆかない。暗示を反復して与えたり、別な表現を用いたりする場合の変動の現われ方を追跡的に吟味する必要がある。

V 仮設標準値の明示による操作

目的：仮に設定した集団標準を言語的に暗示した前実験に対し、ここでは仮設標準の値を具体的な評点で明示した場合の効果を検討する。この場合、前実験での欠点（すなわち、標準値暗示による圧力が、被験者の初回評定値の高低によつて異なるということ）をとり除くため被験者の初回評定値に対して常に一定の間隔を持つ数値を標準値として提示することにする。

V. 1. 要素についての操作

操作の対象とする値：ここでは、特定の要素についての評定値の変動を扱う。各被験者に対して、人格面で2要素、能力面で2要素、計4要素について操作を加えるが、これらの要素は、クラスでの評定値のばらつきが、各側面で最大のもの（要素②、要素⑩）および最小のもの（要素⑩、要素⑮）である。

被験者：T校Eクラスからランダムに抽出した6名。

手続き：前実験と同様、定型的な面接の途上で、他生徒の評定についての関心の有無をたずねる。「全部の項目については教えられませんが、一部の項目についてならさしつかえないでしょう」と言いながら、評定用紙を手渡す。用紙の上述4項目の左横に、あらかじめ各人に対して設定した集団標準値を記入しておき、それをクラスの平均値だと説明する。ここに提示する値は、被験者の初回評定値と1.5の差をもつ値で、操作の向きはTable 6に示すとおりである。初回評定値が3の場合は、操作の向きを上下両方にとりうるが、教育的配慮から上向きとした。話題を転換して、評定法についての感想や、前回評定の記憶の有無などをたずねた後、「いまの気持でもう一度評定してみてくださいませんか」といつて再評定させる。終了後、実験の趣旨を解説しておく。

結果および考察：

(1) 結果はTable 6に示すとおりである。被験者欄の○印は実験後の内観報告で仮設標準値に影響されたかもしれないことを認めた者、△印は影響されなかつたと思つている者に付してある。無印は、よくわからないと答えた生徒である。

(2) 操作と変動の向きの一致関係をみると、操作の向きに変動したもの11、変動しなかつたもの10、逆向きに変動したもの3、となつており、この比の分かれ方に

Table 6 要素に対する操作と変動

被験者	ばらつきの小さい要素				ばらつきの大きい要素			
	要素⑩		要素⑮		要素②		要素⑯	
	操作	初 再 変動	操作	初 再 変動	操作	初 再 変動	操作	初 再 変動
P ₁ ○	↑	3 4 ↑	↑	3 3	↓	4 4	↑	2 3 ↑
P ₂ △	↓	4 4	↑	2 2	↑	3 2 ↓	↑	2 3 ↑
P ₃	↑	3 4 ↑	↑	3 4 ↑	↑	2 4 ↑	↓	4 3 ↓
P ₄ △	↑	3 4 ↑	↓	4 4	↓	4 3 ↓	↓	5 5
P ₅ △	↓	4 3 ↓	↑	3 4 ↑	↑	2 2	↓	4 5 ↑
P ₆ ○	↑	3 3	↑	2 2	↑	1 2 ↑	↑	2 1 ↓

は、やはり実験操作の効果が及んでいるとみられる。変動の絶対値はほとんどが1をこえず、変動量が絶対値2に及んだのはP₃—②の1例にすぎない。ここでも、効果の現われ方は、個別的には明瞭さを欠いている。

(3) 初回評定値と変動の現われ方との間には一定の傾向はみられない。すなわち、操作の向きへの変動の余地を考えると、たとえば3からは4、5の2つの値しかなく、1からは2、3、4、5の4つあるが、このような条件差は変動の出現率に特に響いていない。これは初回評定と提示する標準値とに常に一定の開きを保たせたことによると思われ、前実験での考察の妥当性を裏づけている。

(4) 変動の現われ方は、要素の性質によっても異なってくるようである。生徒間の一致度の低い、つまりばらつきの大きい要素では、操作とは逆向きの変動が含まれているのに対して、一致度の高い、ばらつきの小さい要素では、操作の向きへ変動するか、変動しないかのどちらかである。これは評定要素の判断の容易さ、または安定性に関係しているのではないと思われる。判断の容易な要素は生徒間の一致度も高く個人の判断も時間的に安定しているが、判断のむずかしい要素は生徒間の一致度が低く、個人の判断でも不安定だといえるのではないだろうか。統制群の自然変動を要素別にみると、ある程度この傾向が現われている (Table 2 の要素2, 10, 15, 16. 参照)。服装のよしあしや指導の徹底加減は、それ自体安定性を持っていると同時に生徒の立場による判断の相違は生じにくいと思われ、親和性、指導の明快さなどは、教師の気分的変化や教材の種類によっても変化する可能性があるとともに、生徒側

の条件によっても、さまざまに解釈され変化しやすい要素だと思われる。不安定な要素では、判断を変化させる要因が多だけに、操作とは無関係に変動する可能性も大きいのであろう。

(5) 影響の受け方にはやはり個人差がみられる。「影響を受けなかつた」と思っている者でP₄のように操作の向きに変動している者、「影響されたかもしれない」と認めた者で、P₆のように逆変動を含む者もあり、内観と実際の動きとは

必ずしも一致しないことがわかる。

V. 2. 側面についての操作

操作の対象とする値：人格面および能力面各10要素の平均値

被験者：T校Fクラスの生徒男女6名ずつ、計12名、初回の平均評定値が高低各層にちらばるようになるため、次のような選び方をした。男子の場合を例にとると、総合平均値（全20要素の平均値）の最高、最低の者P₁、P₆を選び出し、P₁とP₆との中央ぐらいの値を示す者2名P₃、P₄、さらにP₁とP₃の中央に位する者P₂、P₄とP₆の中央に位する者P₅を選ぶ。女子 (P₇~P₁₂) についても同様とする。

手続き：5. 1. と同じ要領で導入し、「ひとつひとつの項目についてはお教えできませんが、人格面と能力面の平均値だけお知らせしましょう」と言いながら評定用紙を手渡す。用紙の上部に、あらかじめ各人に対して設定した各側面についての集団標準値を記入しておき、それをクラスの平均値だと説明する。以下はV. 1. と同じで

Table 7 側面に対する操作と変動

被験者	操作	人 格 面			能 力 面			総 合		
		初	再	変動	初	再	変動	初	再	変動
♂ P ₁	↓	4.5	4.2	↓	3.8	3.6	↓	4.15	3.90	↓
P ₂	↓	3.7	3.2	↓	3.4	3.2	↓	3.55	2.90	↓
P ₃	↓	3.2	3.2		3.1	3.2	↓	3.15	2.70	↓
P ₄	↑	3.1	3.3	↑	3.2	3.1	↓	3.15	3.20	↑
P ₅	↑	2.5	2.8	↑	2.9	3.0	↑	2.70	2.90	↑
P ₆	↑	2.0	2.7	↑	2.4	2.4		2.20	2.55	↑
♀ P ₇	↓	4.0	3.5	↓	4.0	2.9	↓	4.00	3.20	↓
P ₈	↓	3.7	4.0	↑	3.4	3.1	↓	3.55	3.55	
P ₉	↓	3.0	3.0		3.2	3.1	↓	3.10	3.05	↓
P ₁₀	↑	3.3	3.2	↓	2.9	3.4	↑	3.10	3.30	↑
P ₁₁	↑	3.0	3.0		2.6	2.6		2.80	2.80	
P ₁₂	↑	2.4	2.5	↑	1.9	2.5	↑	2.15	2.50	↑

ある。提示する値は、 P_1 , P_2 , P_3 , P_7 , P_8 , P_9 に対しては初回評定値よりも1.3低い値、 P_4 , P_5 , P_6 , P_{10} , P_{11} , P_{12} に対しては初回評定値よりも1.3高い値とする。これは、 P_1 , P_2 などに対して、さらに1.3高い値、 P_5 , P_8 などに対してさらに1.3低い値をクラスの標準値として提示することが不自然なことによる。

結果および考察：

(1) 結果は Table 7 に示すとおりである。変動の状態を操作の向きとの関係でみると、人格面では、操作の向きに変動したもの 7, 変動しなかつたもの 3, 逆向きに変動したもの 2, 能力面では、操作の向きに変動したもの 9, 変動しなかつたもの 2, 逆向きに変動したもの 1, となっており、いずれも要素に対する操作の場合よりも効果の現われ方が明瞭である。この各側面に対する操作の結果を総合平均値の動きでみると、操作の向きに変動したもの 10, 無変動のもの 2, に対して、逆向きの変動は 1 例もなく、操作の効果は全般的な評価態度に、よりはつきりと反映している。この実験で用いたような操作は、多くの場合、全体としてなんらかの程度に効果を及ぼすとみてよいであろう。

(2) 変動量の点で、個別的に影響の有無を確認できる例はやはり少ないが、自然変動の程度と比較して操作の向きに変動する程度は、これまでの実験よりも相対的に大きくなっていると思われる。自然変動の範囲をこえて操作の向きに変動したとみられる例は、危険率を約10%にとるとき、人格面では P_6 , 能力面では P_7 の各 1 例であるが、総合平均値では P_2 , P_7 の 2 例がある (Table 3 参照)。

(3) 逆変動の絶対値はいずれも小さく、自然変動の範囲をこえないと思われる。総合平均値では逆変動は皆無であり、無変動も 2 例あるにすぎない。このように、側面に対する操作では、要素に対する操作よりも効果の現われ方が著しいが、その理由としては次のような事情が考えられる。

① 要素の場合は、偶然的要因が操作の向きに一致していれば、明らかな効果が現われるが、逆向きに働いていると、相殺されたり、逆変動となつて現われたりする。10要素平均の場合は、偶然的要因は項目相互で相殺し合い、わずかなものとなるので、全体として操作の効果が発現しやすくなる。

② 評定要素によつて判断の難易、操作への抵抗の強弱があるとする、特定要素に対する操作が無効な場合はかなりあつても、全般に対する操作では、抵抗の弱い要素でこむつた影響が平均値に現われ易いであろう。

③ 特定の要素について集団標準とかけ離れた判断を

しても、他の多くの要素で一致する可能性がある、遊離感はその程強く感じられないが、10要素の平均について、つまりほぼ全面的に集団標準とかけ離れた判断をしたという気持は、無視しがたい不安感を生み、効果的な集団圧力を形成するのではないと思われる。

(4) 影響の受け方にはやはり個人差があり、 P_{11} のようにきわめて安定した評価態度を持つている者が一方、 P_7 のように全面的に操作の影響をこむつてしているとみられる者もある。これは自然変動における安定性とも無関係ではないと思われる。今後パースナリティとの関連でこのような個人差を吟味する価値があろう。また、このデータに関するかぎり、個人差の現われ方に性差が認められ、女子の場合、変動の現われ方に個人差が著しいが、この点については、なお別にデータを求める必要がある。

VI 小集団での話し合いによる変動

目的：これまで、実験者の方で、あらかじめ操作の向きおよび圧力を設定したのであるが、ここでは、教師に対する評価態度の異なる 3 人の生徒によつて、ある程度自然発生的に成立する集団標準が、この 3 人の再評定にどのような影響を及ぼすかをみようとする。

被験者：K校Cクラスの生徒、男子 3 名 (P_1 , P_2 , P_3) 女子 3 名 (P_4 , P_5 , P_6)。これらの 3 名はそれぞれ教師を非常に高く評価した者 (P_1 , P_4) 非常に低く評価した者 (P_3 , P_6) クラスでの平均値に近く評価した者 (P_2 , P_5) を代表している。

手続き：男女それぞれに 3 人集団をつくり、次のような順序で話し合いを進める。話し合いに先だつて、お互いが秘密を守ることと約束させ、発言内容が防衛的とならないよう、遠慮のいらぬ雑談のふんい気をつくる。

① 最初、特に注文を出さずに、担任の教師について話し合つてもらふ。

② 人格面、能力面に分けてほしいの感じを発表させる。

③ 各評定要素について、ざつと印象をきいてゆく。

④ クラス一般がその教師に対して好意的かどうか話させる。

⑤ クラス一般がその教師の能力を高く評価しているかどうかたずねる。

最後に各人を離し、「いまの気持でもう一度評定してみてください」という。評定結果については秘密が厳守されることを再び強調する。終了後、各人の評価態度が判明しないように注意して、実験の意図を解説しておく。

結果および考察：

(1) Table 8 は、2 回にわたる評定での集団の平均値（3 人の側面平均値の平均）および平均偏差値、Table 9 は各成員の評定値の変動を示したものである。

Table 8 集団標準とばらつきの変化

被 験 者		人 格 面		能 力 面	
		$\bar{x}$	M. D.	$\bar{x}$	M. D.
男子の 集 団	初	3.07	0.82	3.63	0.82
	再	1.87	0.09	3.00	0.62
女子の 集 団	初	3.43	0.36	3.63	0.53
	再	3.13	0.11	3.80	0.13

Table 9 各成員の評定値の変動

被 験 者		人 格 面	変 動	能 力 面	変 動
P ₁	初	4.3		4.6	
	再	2.0	-2.3	3.5	-1.1
P ₂	初	2.9		3.9	
	再	1.8	-1.1	3.4	-0.5
P ₃	初	2.0		2.4	
	再	1.8	-0.2	2.1	-0.3
P ₄	初	3.8		4.5	
	再	3.1	-0.7	3.9	-0.6
P ₅	初	3.6		3.6	
	再	3.3	-0.3	3.9	+0.3
P ₆	初	2.9		2.8	
	再	3.0	+0.1	3.6	+0.8

(2) まず、各成員間の評定値のばらつきを平均偏差値でみると、男女とも人格、能力の両側面で、初回評定よりも再評定の方が小さくなっている。各人の教師に対する評価態度が相互に接近したということであろう。話し合いによつて集団標準が生成し、程度の差はあるが、各人の評価態度に、あるいは少なくとも評定行動に同調的変容が生じたと考えられる。

(3) 集団平均値は初回評定と再評定とで近接した値をとることもあるが、かけ離れた値となることもある。この実験では、女子集団で集団平均値の変動が少なく、男子集団では、人格面で集団値が著しく低下し、能力面でもかなり低下している。集団標準は、異なつた態度の単なる平均化として生成するものではなく、成員間の総合的な力動関係（パースナリティ、人間関係、話し合いの現実の進行ぐあい等）から定まつてくるものであろう。たとえば、男子の話し合いでは、P₃が常に能動的な発言

をし、P₂がこれに同調、P₁は同調しないこともあるが、強く否定することもないという著しい傾向が認められた。この場合はP₃の恒常的な率先性が集団標準を引き下げる強力な要因になつたと思われる。

(4) 各成員の評定値の変動をみると、初回評定値が再評定での集団平均値に近い者（人格面ではP₃、P₆、能力面ではP₃、P₅）ほど変動量は小さく、遠い者（人格面ではP₁、P₄、能力面ではP₁、P₆）ほど変動量は大きい。また最も近い者は、変動量が自然変動と区別できないばかりでなく、変動の向きも、新しい平均値に向つていとはかぎらない（P₃の能力面）。これに対して、最も遠い者はいずれも約10%以下の危険率で同調的に変動したといえる（Table 3 参照）。おそらく、話し合いによつて生成した集団標準は、再評定における集団平均値に近い水準にあると思われ、この標準から離れていた者ほど大きな集団圧力を受けたと考えられる。このことは初回評定値と暗示された集団標準とのへだたりによつて集団圧力の強さが異なると解釈した第1実験での考察とも一致している。

(5) 再評定での集団平均値は、そのまま生成した集団標準に一致するものではないとしても、これに近似した値であることは疑いなく、ひとつの指標として用いることは可能であろう。ところで、この値からむしろ遠ざかるように変動したP₃の能力面での変動量は、自然変動と明瞭に区別しがたいとはいえ、確率的にはやはり無視できない程度のものであり、一見集団標準からの拘束を免れているかのように思われる。しかし、次のような考え方によれば、このような動きも、他の変動と本質的に変わらない性質のものとして理解できよう。すなわち、各成員は集団標準からある限度まで不安なく一定のへだたりdを保つことができるが、このdの限界は人によつて異なり、同調行動に個人差を与える要因となつている。P₃の場合は、このdの値が比較的大きく、しかもマイナスの値をとつていた場合と考えられる。初回の評定では各成員によつて集団標準は不明瞭であるが、漠然と意識されており、P₃の評定もやはり主観的に認知された標準から一定限度内の水準に定まつたであろう。そして、話し合いによつて生成した集団標準が、予想より低いものとして感じとられたことによつて、P₃のとり得る下限値はさらに低下したと思われる。

Ⅶ 要 約

高校2年の学級集団を用い、評価者を生徒、被評価者をホームルーム担任かつ学科担当の教師として、対人評価の同調的変容に関する実験的研究を行なつた。主な結

果は次のとおりである。

1. 対人評価は集団圧力を受けると、その圧力の大きさに従つて影響をこうむり、その効果が他の偶然的要因にうちかつとき、評定値の同調的変動となつて現われる。対人評価も集団圧力の影響をこうむるという基本的仮定は全体として検証された。
2. 仮設標準の暗示または明示による方法は、ともに提示する標準が、被験者の初回評定値とある程度以上の開きを持つかぎり、その開きが集団圧力を形成し、対人評価に影響を及ぼす。一般に、この開きが大きいほど、同調的変容の程度（または出現率）も大きい。
3. 特定の評定要素について評価を変えさせることよりも、全般的な評価態度を変容させることの方が容易である。
4. 特定人物に対する評価をテーマとして小集団に話し合いをさせると、そこに一定の集団標準が生成し、各人の評定にこの標準を中心とした同調的変動が生じる。話し合い前の評定値がこの標準から遠かつた者ほど同調的変動は著しい。また生成する標準は各成員の初回評定値の単なる平均値ではなく、諸要因の相互作用が行なわれる話し合いの進行にかかっている。
5. 同調的性向には個人差があり、対人評価に集団圧力の影響をこうむる程度にも個人差が現われる。人はある限度まで集団標準から不安なく離れていることができると思われ、生成する集団標準が予想より高低どちらかにずれていると評定値のうえではかえつて標準から遠ざかるような動きを示すこともある。

以上の結果は、対人評価に関連ある諸種の問題になにほどこかの資料を提供すると思われるが、考察を集団圧力の短期間の効果に限定してあることを断つておかなければならない。

文 献

Carl. H. Weaver 1960 Instructor rating by college students. J. educ. Psychol., 51. 21~25

Feldman, M. J. & Goldfried, M. R. Validity [of group judgement as a factor affecting independent conformity behavior. J. soc. Psychol, 58, 289~294

Harnack, R. V. 1963, A study of the effect of an organized minority upon a discussion group. J. Comm., 13, 12~24

Kassarijan, W. M. & Kassarijan, H. H. 1962, Conformity of judgement in a group situation. Psychol. Rev., 10(2), 491~494

岸田元美, 1959, 児童の態度に影響する教師の条件, 教育心理学研究第7巻, 67~78

沢田慶輔, 1955, 教師の適性評価, 東京大学教育心理研究会編, 教育評価事典, 国土社, 297~305.

Stockford, L. & Bissel, H. W. 1949, Factors involved in establishing merit rating scale. Personnel 26, 94~116

Strickland, B. R. & Crowne, D. P. 1962, Conformity under conditions of simulated group pressure as a function of the need for social approval. J. soc. Psychol., 58 171~181

Vaughan, G. M. & Mangan, G. L. 1963, Conformity to group pressure in relation to the value of the task material. J. abnorm. soc. Psychol., 66, 179~183

Weiner, M. 1956. Uncertainty of judgement as a determinant of conformity behavior. Amer. Psychol. 11, 407

Zander, A. 1953, The effects of prestige on the behavior of group member : an audience demonstration. Amer. Mgmt. Ass., Personnel Ser., No. 155, 22~25.
(1964年2月4日 原稿受付)

or among the series, make direct comparisons among the series difficult.

- 2) In comparison with Speech Reading Sign Reading, Speech Reading is more variable individually, and in Sign Reading, Sex difference is larger (female is superior), and scores of each sentence delivered deviate greatly. As for Sign Reading, these inclinations do not appear so clearly that everyone can comprehend the sentences similarly to some degree.
- 3) Correlations among these 8 tests' scores, and mental and physical conditions of superior or infe-

rior subjects, show that Speech Reading tests of 4 series and Sign Reading of A-1 and A-2 are highly correlated each other to some degree, and these 6 series are largely effected by subjects' language ability, to be seen.

- 4) In Reproduction in Writing series, existence of cue makes a significant difference on its scores. And the concrete, monovocal cue produces better results than the abstract, multivocal cue does. The shorter and the simpler the sentence the easier and the more correctly it is comprehended by subjects.

CONFORMITY CHANGE IN INTERPERSONAL EVALUATION

by

Yoshihiko Morimasa

Tokyo University

The purpose of this study was to examine the process of conformity change in interpersonal evaluation. It was assumed that perceiving one's own rating as deviating from the group standard brings a sort of group pressure that tends to make one's re-rating conform to the perceived standard.

5 classes of 11th graders were asked to rate their teachers who took charge of their homeroom and taught them one or more subjects. Three months after ;

- (1) One of the classes, the control group was asked to rate their teacher again so that the natural changes in rating scores between the two sets of rating may be examined.
- (2) Four small groups, each selected out of the rest of the classes, were respectively exposed to 4 kinds of experimental situations and then asked to rate again.

The rating scale comprised two parts, the one of personality and the one of efficiency, each consisting of 10 items, which were selected from some of the classical researches on teachers' competence and the preliminary research on ideal teacher-image entertained by teachers and pupils.

The experimental situation was set by ;

- (1) Suggesting to each subject the simulated group standard of rating.
- (2) Demonstrating to each subject the simulated group mean score of rating as to some of the 20 items.
- (3) Demonstrating to each subject the simulated group mean score of rating as to the two parts of the scale.
- (4) Making 3 pupils who represent favorable, neutral and unfavorable attitudes in rating talk about the personality and the efficiency of their teacher.

Main results were as follows :

- (1) Interpersonal evaluation is amenable to group pressure and inclined to toward change conformity when perceived as deviating from the group standard.
- (2) Both suggesting and demonstrating the simulated group standard may bring about conformity changes in rating scores, as far as the gaps between the subject's rating and the simulated standard are maintained to some degree. The larger the gaps, the more effective is process.

- (3) It is easier to manipulate interperson l evaluation as a whole than partially.
- (4) A small group of 3 members different in evaluation to a specific person produces a group standard of its own as a natural effect of talking

about the personal and efficient value of the person. Difference among members decreases in rating scores quite remarkably at the second rating.

ANALYSIS OF THE BEHAVIOR PATTERNS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN AND THE APPLICATION OF ITS RESULTS TO TEACHING METHOD

by

Kaoru Yamauchi Natsuki Okamoto

Kyoto Gakugei University

The purpose of the present study was to analyze the behavior patterns of mentally retarded children in a special class and to discuss the application of results to the teaching method for them. A special class consisting of 15 male moronic children, who did not have gross neuro-motor symptoms, was used. We classified them into the three main types according to observations of their behavior-tendencies in daily life :

A) the basic type without emotional disturbance, B) the excitable type characterized by hyperactivities and, C) the inhibited type characterized by hypoactivities.

We recorded particularly each response to each stimulus given by the teacher during lesson-hours. Each response could be analyzed according to its nature into either as a goal-directed response (+) or a non-directed response (-). A-type children presented significantly much more (+) responses than the other types of children. Frequency of (+) response by each child was related more closely to his type than to his intellectual level.

Each stimulus by the teacher was sorted into either the one presented to all class members simultaneously (SA) or the one presented to each individual child by means of designating him (SB). While

A-type children could respond goal-directedly under (SA) situation, B-and C-type children still presented many (-) responses even under (SB) situation where their own names were designated. The most of the (-) responses by B-type children were to disturb other memhrs, but the ones by C-type children were autistic and dream. To lead B-type children into the learning process, more stimuli must be added which control to canalize their hyperactivities into the goal of learning. For C-type children, more stimuli which motivate them to learning must be added.

A Sociometric test was given to this special class. The central part of the class was occupied by A-type children, C-type children were located on the peripheral zone, and B-type children were located on the intermediate zone.

To apply these findings to the teaching method, the class was divided in to the three groups. In each group, its members were made homogeneous in regard to their type and their intellectual achievement level. Each group has been taught by each one of three teachers. This method has become effective on increasing the(+)responses and improving the achivement level of the children involved.