男性教師と女性教師の男児・女児 に対する働きかけの比率の違い

根本 橋 夫*

MALE AND FEMALE TEACHERS' INTERACTIONS WITH BOYS AND GIRLS

Kitsuo NEMOTO

The present study investigated male and female teachers' interactions with boys and girls, and the relationship between these interactions and children's attitudes toward their teachers. 487 fifth graders from 14 classes (7 male teachers and 7 female teachers) rated the frequency of their teacher's actions upon them. The results were as follows. Female teachers were inclined to have more interactions to children than male teachers. Boys received more rebukes than girls. Teachers gave more interactions to the children of the same sex as their own than to those of the opposite sex. Girls had a more positive attitude toward female teachers than toward male teachers. Children who were given positive interactions by their teachers showed a more positive attitude toward their teachers. However, individual differences among teachers were pronounced.

Key words: sex of teacher, teacher-student interaction, student attitude toward teacher.

目 的

男性教師と女性教師の男児と女児への働きかけの違いを明らかにする意義は、2つある。1つは、教師の性別と関わったステレオタイプな見方があるが、この見方の適否を判断する客観的資料を提供することである。2つめは、教師自身に客観的な資料を提供することにより、実践上注意すべき点を明らかにすることである。

Brophy & Good (1974) は、教師と子供の相互作用に関する膨大な研究を詳細に検討している。このなかで、彼らは、「一般的な意味で、男性教師が男子生徒にとり有利であり女性教師が女子生徒に有利であるという証拠をほとんど示していない。」と結論している。さらに、彼らは、「一般的にいて、男性教師と女性教師の間の差異は生徒間の差異と比べ、それほど多くもないし強いものでもない。」という結論を導き出している。我国の小学校においては、男性教師の比率が高いこと、ごく少数の教科を除いて教科担任制をとらないこと、クラスの

人数が多いことなど、教師・子供関係を取り巻く状況が米国と異なる。さらに、教師・子供が持つ性役割観も異なると思われる。このために、先の Brophy & Good の結論は、我国の小学校において独自の検討が要求される。

教師と子供の相互作用の研究の多くは、観察により相互作用の量を測定している。しかし、教師に対する子供の態度に影響するのは、こうした日常的に頻繁に生ずる相互作用だけではない。たとえ稀にしか生じなくとも、大きな影響を与える相互作用も存在する。こうした相互作用は観察によってとらえることは困難である。また、子供の態度に作用するのは、客観的な相互作用の量ではなく、むしろ子供自身が認知した相互作用であると考えられる。こうした理由で、本稿は、子供の認知を通して教師と子供との相互作用をとらえることとする。

教師と子供の相互作用の内容は多岐にわたる。本稿では、教師と子供の相互作用のうち、教師から子供への働きかけの側面を取りあげる。こうした働きかけは、子供の教師に対する信頼感や好・嫌などの態度に影響すると

* 千葉大学 (Chiba University)

予測される。このため、教師の働きかけと教師に対する子供の態度との関係をも検討する。具体的には次の3点を明らかにすることをめざす。①子供の認知を通して教師の働きかけをとらえたとき、男性教師と女性教師で、男児・女児への働きかけにいかなる差異があるか。とりわけ、教師と子供の性による交互作用がみられるか否か。②教師の働きかけは、教師に対する子供の態度といかなる関係にあるであろうか。また、こうした態度に教師と子供の性がいかに関わっているであろうか。③教師の働きかけは、教師の個性を反映すると考えられるが、①や②でみられた傾向は、すべての教師に一貫するであろうか。

方 法

被調査者 調査の対象となったのは、東京都・千葉県・神奈川県都市圏の公立小学校5学年14学級487名の児童である。教師の児童への働きかけは、児童の発達段階によって異なる可能性があるため、対象を5年生に絞った。内訳は、男性教師の担任する男児121名、女児114名、女性教師の担任する男児127名、女児125名である。担任教師は男女7名ずつである。質問項目は、児童が担任教師の働きかけを評価する形式なので、教師の協力を得ることに困難が伴うことが、予備調査の実施体験から予測された。このために、調査対象となる教師は、筆者の所属する国立大学の卒業生から選ばれた。調査対象となった14名の教師は、いずれも研究の目的を理解したうえで調査に協力したものである。教師の子供への働きかけは、教師の年齢や教職経験により異なる可能性がある。このために、本研究では、経験年数2年目から11年目までの比較的若い教師のみを対象とした。内訳は、男性教師が、教職経験2年目1名、4年目1名、5年目2名、7年目1名、8年目1名、11年目1名であり、女性教師が、3年目2名、5年目1名、7年目2名、8年目1名、10年目1名である。また、男性教師の経験年数の平均は、6.0年、女性教師の平均は6.1年である。(以下、男性教師をMT、女性教師をFT、男児をMC、女児をFCと略記する。)

調査時期 1985年7月上旬から中旬に、各学級担任教師により実施された。

用いられた質問紙 (1) 教師の働きかけの頻度をとらえる質問項目 本研究のための適切な尺度がないので、予備的調査の実施により作成することとした。①暫定項目の作成 大学生212名に対し「先生との出来事で印象深かった出来事」を自由記述させた結果や、Flandersの教師・生徒の相互作用分析カテゴリー等を参考にして、

教師が児童に対して行う働きかけを測定する60項目を作成した。②暫定項目の児童への予備的实施 作成した60項目を、国立大学付属小学校5学年4学級(157名)に実施した。実施時期は1985年4月である。「書かれていることが、去年の担任の先生と何回ぐらいありましたか」という教示のもとに、「なかった」「1～2回あった」「3～4回あった」「5回以上あった」の4件法で回答させた。③最終項目の選択 上で得られた選択肢への回答を1～4と数値化し、因子分析を施した。因子の抽出は主因子解により、バリマックス回転した。その結果、解釈可能な上位8因子が得られた。できるだけ単純構造をなすこと(他の因子での負荷量が.350未満であること)および生起頻度を考慮して、項目を選出することとした。先に述べたように、教師の協力を得る困難が予測されるため、項目数は最小限に限定せざるを得なかった。このために各因子につき2ないし3項目とした。こうして最終的に選ばれた因子と項目は以下の通りである(括弧内の数値は因子負荷量を示す)。第Ⅰ因子<期待>『あなたに期待しているよ』と、先生があなたに言いました。(.753)。『あなたならできる』と先生があなたに言いました。(.678)。『クラスのことや友達のことなどで、『こうしてほしい』などと、先生があなたに頼みました。(.616)。第Ⅱ因子<叱責>「みんなの前で、先生があなたをしかったです」(.706)。『態度が悪い』と、あなたは先生にしかったです」(.663)。第Ⅲ因子<激励>「授業中、あなたがなかなかできない時、先生がはげましてくれました」(.646)「あなたがなにか失敗した時、『今度はがんばろう』などと、先生がはげましてくれました」(.614)。「あなたが元気がない時、先生は心配して理由を聞いてくれました」(.570)。第Ⅳ因子<賞賛>「先生があなたに『もっとがんばれ』と言いました」(.649)。「あなたがしたことを、先生はほめてくれました」(.607)。本因子の第1項目には、激励の意味も含まれている。しかし、<激励>の因子は、児童が窮状にある時の働きかけである。これに対し、この項目は、窮状でなく、なにか達成したときにさらに「もっとがんばれ」ということであり、本因子で負荷量の高い他の項目内容を勘案し、児童にとっては賞賛として受け取られているものと解釈した。第Ⅴ因子<遊び>「あなたは先生と、ふざけっこやすもうなどをしました」(.621)。「先生があなたのなかに入って、いっしょに遊びました」(.602)。第Ⅵ因子<手伝い>「放課後や休み時間、あなたは先生のお手伝いを頼まれました」(.656)。「あなたは放課後や休み時間、先生といっしょに仕事をしました」(.598)。第Ⅶ因子<擁護>「あなたが人から悪く言われた時、先生がかばってくれました」

FIG. 1 教師と子供の性別にみた働きかけを受けた者の比率

(.674)。「あなたがいじめられた時、いじめた子を先生がしかってくれました」(.523)。第Ⅷ因子<身体接触>「先生があなたの頭をなでました」(.654)。「あなたは先生の腕にぶらさがりました」(.429)。教示は、「書かれていることが、今年の担任の先生と何回ぐらいありましたか」というものであり、回答は実施時期を配慮し「そういうことはなかった」「1~2回あった」「3回以上あった」の3件法とした。

(2) 態度を測定する項目 教師に対する児童の態度は、次の2項目で測定した。「来年も担任の先生がかわらないでほしい」「自分が先生になったら、いまの先生のようにになりたい」。教示は、「担任の先生に対するあなたの気持ちを答えて下さい」というものであり、回答は「とてもそう思う」「すこしそう思う」「どちらでもない」「そう思わない」の4件法である。教師の働きかけをとらえる項目と態度をとらえる項目は、一冊の質問紙に印刷された。なお、質問紙には本稿では用いられない他の項目(ソシオメトリック・テストやクラスでの係を調べる項目など)も含まれていた。

結 果

教師の働きかけにおける性差 児童に対する教師の働きかけは、擁護や身体接触などの因子で「無し」という回答が多くを占めるので、働きかけの有無を1つの測定

とすることとした。すなわち、同一因子のいずれの項目に対しても「そういうことはなかった」と回答した場合をその因子で働きかけ無群とし、同一因子のいずれかの項目で「あった」と回答した者を働きかけ有群とした。この測定は、たとえごく稀なできごとでも子供の心理に影響する事象をもとらえたいという研究の目的にそうものと判断される。FIG. 1は、教師と児童両者の性を要因として、働きかけ有群の比率を示したものである。比率を角変換し、因子別に教師の性と子供の性を要因とする2要因分散分析を施行した。多くの領域でMTよりもFTの方が働きかけの比率が高いが、期待($\chi^2=12.20, df=1, p<.001$), 叱責($\chi^2=17.49, df=1, p<.001$), 激励($\chi^2=4.41, df=1, p<.05$), 賞賛($\chi^2=31.42, df=1, p<.001$), 手伝いの因子($\chi^2=33.48, df=1, p<.001$)で有意に高かった。遊びの因子では、MTの方が働きかけの比率が有意に高かった($\chi^2=4.08, df=1, p<.05$)。児童の性の要因が有意であったのは、わずかに叱責の因子($\chi^2=43.96, df=1, p<.001$)のみであった。また、叱責を除く因子で、MTはMCに、FTはFCに多く働きかける傾向がみられるが、このうち交互作用が有意であったのは、賞賛($\chi^2=4.57, df=1, p<.05$), 遊び($\chi^2=7.26, df=1, p<.05$), 手伝い($\chi^2=8.27, df=1, p<.01$), 擁護($\chi^2=5.09, df=1, p<.05$)の各因子であった。次に、各因子で担任教師の性別にMCとFC間の働きかけの比率の差を χ^2 -検定した。その結

果、MTにおいても、FTにおいてもMCの方が叱責される比率が有意に高かった(MT: $\chi^2=10.84, df=1, p<.001$, FT: $\chi^2=29.75, df=1, p<.001$)。FTでは、遊び($\chi^2=6.51, df=1, p<.01$)と手伝い($\chi^2=5.31, df=1, p<.05$)においても有意差がみられた。

教師に対する児童の態度と働きかけとの関係 教師に対する態度を測定する項目への回答は、態度が肯定的なほど数値が高くなるよう各項目0～3と数値化し、2項目の平均値を各被調査者の態度得点とした。教師の性と児童の性別に態度得点の平均値を示したものがFig.

FIG. 2 教師に対する児童の態度

2である。教師の性と児童の性を要因とする2要因分散分析の結果、教師の性の要因が0.1%水準($F=12.60, df=1/483$)で、児童の性の要因が5%水準($F=5.80, df=1/483$)で、交互作用が0.1%水準($F=15.19, df=1/483$)で、それぞれ有意であった。さらに、FTの担任するMCとFCの間($t=4.75, df=250$)と、FCにおける教師の性差($t=5.52, df=237$)がいずれも0.1%水準で有意であった。

各条件ごとに、働きかけ有群と無群とで態度得点を比較したところ、叱責以外、働きかけ有群が無群よりも態度得点が高かった。 t -検定の結果、差が有意であったのは、次の通りである。まずMTの担任するMCでは、激励(有群: 1.92, 無群: 1.26, $t=3.89, df=119, p<.001$)と身体接触(有群: 1.83, 無群: 1.45, $t=2.17, df=119, p<.05$)、おなじくFCでは期待(有群: 1.74, 無群: 1.28, $t=2.37, df=112, p<.05$)、激励(有群: 1.88, 無群: 1.11, $t=4.24, df=112, p<.001$)、賞賛(有群: 1.66, 無群: 0.97, $t=3.33, df=112, p<.01$)、遊び(有群: 1.69, 無群: 1.17, $t=2.67, df=112, p<.01$)、手伝い(有群: 1.70, 無群: 1.07, $t=3.33, df=112, p<.01$)、身体接触(有群: 2.08, 無群: 1.18, $t=4.71, df=112, p<.001$)の各因子である。FTの担任するMCでは、賞賛(有群: 1.64, 無群: 0.92, $t=2.34, df=125, p<.05$)、手伝い(有群: 1.67, 無群: 1.11, $t=2.32, df=125, p<.05$)、身体

接触(有群: 1.84, 無群: 1.39, $t=2.37, df=125, p<.05$)であり、FCでは激励(有群: 2.30, 無群: 1.91, $t=2.34, df=123, p<.05$)、擁護(有群: 2.39, 無群: 2.05, $t=2.02, df=123, p<.05$)、身体接触(有群: 2.47, 無群: 1.96, $t=3.20, df=123, p<.01$)であった。叱責においては、MCの場合無群が高く(MTにおいては、有群1.48, 無群1.96, FTにおいては有群1.53, 無群1.92)、FCでは有群が高い傾向があった(MTにおける有群1.55, 無群1.38, FTにおける有群2.20, 無群2.10)。このうち、差が有意であったのは、MTが担任するMCのみであった($t=2.49, df=119, p<.05$)。

次に、働きかけ8因子の態度への相対的な関連の程度を検討するために、態度得点を従属変数とし、働きかけを独立変数とする数量化理論第1類を行った。働きかけは、「そういうことはなかった」を0、「1～2回あった」を1、「3回以上あった」を2と数値化し、各被調査者の因子別の働きかけ得点を算出し、「働きかけ無し」「働きかけ中位」「働きかけ多数」の3カテゴリーを設定した。「働きかけ多数」は、各条件各因子ごとに上位25%を一応のめやすとした。ただし、働きかけられた者の比率が低い擁護と身体接触の因子では、15%とした。したがって、「働きかけ中位」と「働きかけ無し」の2つのカテゴリーの頻度は、それぞれの条件、因子ごとに異なる。数量化理論第1類により得られた重相関係数と偏相関係数およびレンジを示したものがTABLE 1である。偏相関係数により相対的な寄与の程度をみると、MCでは教師の性に関わりなく叱責が最も大きな要因である。FCでは高い偏相関係数を得る因子がなく分散する傾向があるが、担任がMTの場合には遊びや擁護が、担任がFTの場合には身体接触や賞賛などが比較的大きな要因である。

教師の個人差の検討 教師と児童の性を要因としたときみられた働きかけや態度での傾向は、教師に共通する傾向であろうか、それとも少数の教師の極端な傾向の反映であろうか。この点を検討するために、教師別に叱責での働きかけ得点、他の7因子での働きかけ得点の和、および態度得点のMC・FCの平均値を示したものがTABLE 2である。なお、叱責と他の7因子とに分けたのは、先に述べたように叱責のみが態度得点との関連において他の因子と異なるからである。まず叱責の因子をみると、MT・A以外の教師はFCよりもMCを多く叱責している。叱責の働きかけ得点は統計的検定の条件を満足しないので、働きかけの有・無の比率を教師別に検定した。叱責の比率においても、Aを除くすべての教師でFCよりもMCの方が高い。検定の結果、叱責される者の比率がMC・FC間で有意に異なっていたのは、MT

TABLE 1 態度に対する働きかけの相対的關係

担任教師	児童	期待	叱責	激励	賞賛	遊び	手伝い	擁護	身体接触	重相関係数
男性教師	男児	.059 (.124)	.319 (.778)	.283 (.564)	.010 (.025)	.182 (.328)	.103 (.273)	.184 (.562)	.129 (.393)	.519
	女児	.081 (.210)	.127 (.459)	.178 (.472)	.186 (.607)	.285 (.773)	.045 (.088)	.226 (.815)	.085 (.215)	.593
女性教師	男児	.074 (.178)	.501 (1.211)	.159 (.435)	.299 (.718)	.191 (.852)	.292 (.782)	.117 (.341)	.118 (.206)	.641
	女児	.121 (.342)	.148 (.808)	.160 (.373)	.197 (.610)	.087 (.164)	.164 (.571)	.155 (.415)	.237 (.477)	.453

(上段の数値は数量化理論第Ⅰ類による偏相関係数であり、下段はレンジである。)

TABLE 2 教師の個人別比較

		男 性 教 師								女 性 教 師							
		児童の性	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	
叱	責	男児	0.29	0.90	0.82	0.55	0.60	0.52	0.39	0.46	1.11	1.02	0.54	1.44	0.62	0.65	
		女児	0.39	0.56	0.62	0.35	0.12	0.20	0.08	0.35	0.35	0.57	0.19	0.37	0.15	0.38	
叱責以外の働きかけ	男児	4.22	4.07	3.67	3.23	2.49	2.25	2.18	3.76	3.14	4.82	4.25	3.45	2.58	1.79		
	女児	4.73	5.50	1.29	2.17	1.48	2.66	2.21	6.31	5.21	4.65	4.44	3.44	2.69	1.80		
態	度	男児	2.47	1.22	1.55	2.18	1.15	1.80	0.87	1.94	0.65	2.02	2.53	0.94	1.53		
		女児	2.21	1.77	0.53	1.81	0.81	1.41	1.59	2.13	2.34	2.35	2.66	1.75	1.97	1.83	

(†p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001)

ではD ($\chi^2=3.88, df=1, p<.05$), E ($\chi^2=3.17, df=1, p<.10$), G ($\chi^2=4.69, df=1, p<.05$) であり, F TではI ($\chi^2=5.47, df=1, p<.05$), K ($\chi^2=14.14, df=1, p<.001$), M ($\chi^2=5.23, df=1, p<.05$), L ($\chi^2=6.54, df=1, p<.01$) であった。これらの結果から, 女児よりも男児を多く叱責する傾向は, 教師にはほぼ一貫する傾向と言えそうである。7 因子での働きかけについては, MT・C ($t=4.54, df=33, p<.001$) やE ($t=1.74, df=31, p<.10$), FT・H ($t=3.27, df=33, p<.01$) やI ($t=4.26, df=41, p<.001$) など, MCとFCで働きかけに大きな差がある教師がいる。しかし, それ以外の教師では, MC・FC間での働きかけの差は大きいとはいえない。逆に, MT・B ($t=2.16, df=29, p<.05$) に代表されるようにむしろ異性の児童に多く働きかける教師さえいる。このことから, 同性の児童に多く働きかけるといふ傾向は, すべての教師に一貫するものではないことがわかる。態度については, 特にFTにおいてFCがMCよりも肯定的である傾向が一貫しているのが注目される。このうち, I ($t=7.18, df=41, p<.001$)とL($t=2.20, df=32, p<.05$)において児童の性差が有意であった。MTでは, C ($t=3.59, df=33, p<.01$)とG ($t=1.99, df=$

30, $p<.10$)で児童の性差が有意であったが, GではFCの方が肯定的態度をもっていた。なお, 教職経験による差があるか否かを, 教師の性別に, 教職経験年数5年以下と7年以上の教師に分け, 働きかけ得点と態度得点につき分散分析により検定したが, 経験の主効果はいずれも有意ではなかった。

考 察

働きかけにおいて, 児童の性の要因よりも教師の性の要因において, 多くの有意な検定値が得られた。これは, 先に述べられた Brophy & Good の結論と合致しない傾向である。この違いは, 研究方法の違いによる部分もあるであろう。しかし, すでに述べたように一人の教師が長時間子供達を指導するという我国の学級のあり方を反映している可能性もあり, 我国において子供と教師の相互作用を独自に研究する必要性を示唆するものといえる。

叱責は, 教師の性にかかわらずMCが多かったが, これは先行研究でもほぼ一貫している (Lippi & Gold, 1959; Datta, Schaefer & Davis, 1968; Yarrow, Waxler &

Scott, 1971; Dweck & Bush, 1976 など)。児童の自己報告による本研究でもこれが確認されたことは、この傾向が強固であることを物語る。また、F Tの方が多く叱責するという事実は、F Tの許容性の低さを示すものと解釈される。しかし、MTが担任する場合とF Tが担任する場合とで、児童の行動が異なる (Brophy & Good, 1974) ことの反映である可能性もあり、本研究のみからは結論できない。

働きかけにおける教師と児童の性による交互作用は、叱責を除きほぼ確認された。就学前児とその教師を対象として、教師が同性の幼児に多く身体接触するという結果を得た研究 (Perdue & Conner, 1978) もあるが、多くの研究はMCがF Cよりも教師との相互作用が頻繁であるという結果を得ている (Brophy & Good, 1970; Martin, 1972; Simpson & Erickson, 1983; Irvine, 1985 など)。この違いは、本稿が稀にしか生じない相互作用をとらえていることに一因があると考えられ、観察により測定される働きかけと本稿でとらえられた働きかけとの関連を検討し、両者の児童への影響を明らかにする必要がある。

一般に教師は同性の児童により多く働きかけるという傾向があるとすれば、同性の教師に担任された児童の方が異性の教師に担任された児童よりも、教師からより多く肯定的働きかけを受け、教師に対し肯定的態度を持つという意味で有利であると言えるだろうか。まず、MCにおいて検討すると、MTに担任された場合、F Tに担任された場合よりも働きかけが多い因子も少ない因子もあった。また、態度得点に教師の性による有意差がみられなかった。このようにMCにおいては、同性教師の方が有利であるという結論を支持する知見は得られなかった。これに対しF Cでは、F Tに担任された方が多くの働きかけを受け、教師に対する態度もはるかに肯定的であった。この事実は、F Cの場合には、MTよりもF Tに担任された方が有利である可能性を示唆している。先にあげた Brophy & Good の結論が、主に児童の学習を基準として教師の有利・不利を問題にしている違いがあるにしても、この知見は彼らの結論に反するものといわざるをえない。

本稿で取り上げた働きかけが、教師に対する態度とある程度関係することが示された。教師と児童の性が異なる条件では、数量化理論第I類による8因子での説明率 (R^2) が比較的高い (MT・F C条件, 35.2%; F T・MC条件, 41.1%) のに対し、教師と児童が同性の場合には説明率が低かった (MT・MC条件, 26.9%; F T・F C条件, 20.5%)。このことは、教師と児童の性が異なる場合には、教師が児童にいかに関わりかけかが児童の態度を規定す

るが、同性の場合には働きかけ以外の要因が関係するものと解釈される。

教師の性別に検討したとき、幾つかの傾向が認められたが、教師を個別的にみたとき、こうした傾向はすべての教師に一貫してみられるものではなかった。むしろ教師の顕著な個人差が目をついた。こうした個人差を生みだす教師の要因を明らかにすることは、意義あることである。多くの教師が同性の児童に関わりかけがちであるのに、むしろ異性の児童に多く働きかける傾向のある教師が存在した。これらの結果を考慮するとき、教師の生物学的な性のみでなく、Harris (1975) や Bernard, Keefauver, Elsworth, & Naylor (1981) などがとりあげた教師の masculinity・femininity の概念を適用することにより分析を深めることが可能であるかもしれない。最後に、本研究の標本数は男性教師・女性教師とも7名であり、十分であるとは言いがたい。教師の個人的要因を考慮しつつ、さらに対象教師を広げた大規模な研究が今後望まれる。

結 論

①MTよりもF Tの方が、期待、叱責、激励、賞賛、手伝いで多くの児童に関わりかける。②教師の性に関わらず、MCはF Cよりも多く叱責される。③叱責を除き、MTもF Tも同性の児童により多く働きかける傾向がある。④MTにおいてはMCの態度とF Cの態度に差が無いが、F Tの場合にはMCに比しF Cから有意に高い肯定的態度を持たれる。⑤MCでは、教師の性により態度に差がないが、F CではMTに対するよりもF Tに対する態度が肯定的である。⑥叱責を除き、一般に関わりかけを受けた者の方が肯定的態度を有する。⑦教師に対する態度の相対的に優勢な規定因子は、MCでは叱責である。⑧教師の個人差は大きく、以上の傾向はすべての教師に一貫するものではない。

引用文献

- Bernard, M.E., Keefauver, L.W., Elthworth, G., & Naylor, F.D. 1981 Sex-role behavior and gender in teacher-student evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 73, 681-696.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. 1970 Teachers communications of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 356-374.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. 1974 Teacher-Student

- Relationships: Causes and Consequences. New York: Holt, Rinehart & Winston. 浜名外喜男・蘭干壽・天根哲治(共訳) 1985 教師と生徒の人間関係—新しい教育指導の原点— 北大路書房
- Datta, L., Schaefer, E., & Davis, M. 1968 Sex and scholastic aptitude as variables in teacher' ratings of the adjustment and classroom behavior of Negro and other seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, **59**, 94-101.
- Dweck, C.S., & Bush, E.S. 1976 Sex differences in learned helplessness: Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, **12**, 147-156.
- Harris, M.B. 1975 Sex role stereotypes and teacher evaluations. *Journal of Educational Psychology*, **67**, 751-756.
- Irvine, J.J. 1985 Teacher communication patterns as related to the race and sex of the student. *Journal of Educational Research*, **78**, 338-345.
- Lippit, R., & Gold, M. 1959 Classroom social structure as a mental health problem. *Journal of Social Issues*, **15**, 40-49.
- Martin, R. 1972 Student sex and behavior as determinants of the type and frequency of teacher-student contacts. *Journal of School Psychology*, **10**, 339-347.
- Perdue, V.P., & Connor, J.M. 1978 Patterns of touching between preschool children and male and female teachers. *Child Development*, **49**, 1258-1262.
- Simpson, A.W., & Erickson, M.T. 1983 Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, **20**, 183-198.
- Yarrow, M., Waxler, C., & Scott, P. 1971 Child effects on adult behavior. *Developmental Psychology*, **5**, 300-311.

付 記

資料収集にあたりお世話になった島崎和美・山口由美両氏をはじめ、調査にご協力いただいた方々に謝意を表します。なお、本稿の一部は、日本教育心理学会第30回総会において報告された。

(1988年12月19日受稿)