

教育価値観の構造の理論的考察

—— 一般的価値観との関連 ——

加賀美 常美代*

A Theoretical Consideration of Correspondence between the Structure of Educational Values and Basic Human Values

KAGAMI Tomiyo

abstract

The aim of this paper is to examine the correspondence between basic value systems and educational values, encompassing research conducted on values in social psychology. First, in examining differences in the work of Hofstede, Chinese Culture Connection and Schwartz, I ascertain that the research can be summarized by the four common dimensions of *autonomy*, *maintainability*, *controllability* and *equability*. Next, I asserted that there are four main dimensions in the structure of educational values: *traditionalism (authoritarianism)*, *liberalism*, *self-actulization*, and *social contribution*. Finally, I conduct a theoretical examination of interaction between basic human values and educational values, the results of which can be summarized as follows: the *maintainability* and *controllability* of the basic value system is achieved through engagement with *traditionalism (authoritarianism)* to further relationships between members of a social order. Moreover, the *equability* of the basic value system - systematizing equality between people - is conducted through *liberalism*. On this basis it becomes apparent that the two comprehensive value systems possess an element in common. However, the difference between basic values and educational values can be established in relation to the two dimensions of self-actulization and social contribution, indicating that educational values work independently of the basic value system.

Key words : basic human values, scale of educational value, educational values, specific dimensions, comprehensive dimensions

教育価値観の構造の理論的考察：一般的価値観との関連

葛藤解決方略における比較文化研究では、これまでは欧米とアジアにおける同文化内の葛藤解決方略の比較が中心で、異文化間における葛藤解決方略の比較はほとんど行われてこなかった。また、多くの比較研究が葛藤解決方略の違いの理由を集団主義または個人主義という価値観の違いで説明している（高野・櫻坂, 1997）。しかし、日本における異文化間葛藤研究では、マジョリティとマイノリティの行動規範の不一致や社会的地位や役割による勢力差との関連が示唆されている（青木, 1992 など）。また、異文化間の教育場面で起こる葛藤の多くは、日本

キーワード：一般的価値観、教育価値観尺度、教育価値観、個別次元、包括的次元

*国際教育センター

人教師とアジア系留学生を含むものである（加賀美, 2003; 加賀美・大淵, 2004 など）。そのため、教育場面における葛藤解決には、教育価値観を導入し、葛藤方略の背後にあると仮定される価値観について検討することが必要だと考えられる。そこで、本稿では社会心理学における一般的価値観に関する研究動向を概観し、教育価値観の個別次元、包括的次元について述べる。さらに、教育価値観と一般的価値観の関連性について理論的に検討を行うことを目的とする。

1. 社会心理学における一般的価値観

(1) 価値観とは

Kluckhohn (1951) は、価値観を明示的または非明示的で、ある個人の特殊性またはある集団の特徴を示す概念で、行動様式、行動の手段、行動の結末の選択に影響する望ましいものの概念であるとした。また、Rokeach (1973) は、価値観をある行動様式、またはある最終的状態より個人的または社会的に、全く反対の行動様式、または最終的状態のほうが望ましいとする永続的な信条 (belief) であると定義している。Schwartz & Bilsky (1987) は、上記に挙げた先行研究の共通性を踏まえたうえで、価値観は、(a) 概念または信条である、(b) 望ましい結末の状態または行動である、(c) 個々の状況を超越する、(d) 行動や出来事を選択や評価の指標となる、(e) 相対的重要性によって順序付けられるという5つの特徴を要約している。これらの特徴から価値観は人間の中核に位置し (Rokeach, 1973)、優先順位によって人間の行動が影響されることを示している。

(2) 社会心理学の価値研究

社会心理学の価値研究では、Rokeach (1973) がその基礎となっており、Hofstede や Triandis、Schwartz など多くの心理学者に影響を与えてきた。Rokeach は、価値観の概念を明らかにし、人生の原則 (principle) を示す価値を測定するための道具を開発した。Rokeach の価値尺度 (Rokeach Value Survey) は2つの価値リスト (最終的価値と道具的価値) から構成されている。最終的価値は、我々が望ましいと思う最も重要な人生の目標で、道具的価値は、我々が重要だと考える個人的な特性の種類である。2つの価値リストは、それぞれ18個の価値から構成されており、回答者は価値リストを読み、個人の価値の重要性を順位づけるように作られている。彼は、この尺度を用いて異なる文化集団において価値の順位づけを行わせ比較検討した。

さらに、Rokeach はこの価値尺度を用いて価値観の構造や次元に関する研究を進めたところ、個人 (快適な生活など) 対社会 (平等など)、モラル (正直など) 対能力 (論理的など) の2つの次元を見出した。しかし、その後の研究者等による研究ではこれを支持する結果にはなっていない (Feather & Peay, 1975)。Bond (1988) は、Ng, Akhtar-Hossain, Ball, Bond, Hayashi, Lim, O'Driscoll, Sinha, & Yang (1982) が行った9か国の学生によるこの価値尺度の順位付けのデータを再分析した。各文化のばらつきを規準化し因子分析を行った結果、競争対安全、個人的道徳心対成功、社会的信頼性対美、政治的調和对個人的社交性の4次元となった。これらの研究は、その後のSchwartzの価値研究に影響を及ぼした (Smith & Schwartz, 1997)。

(3) Hofstede の価値研究

Hofstede (1980) は、40か国のIBMの社員を対象に価値観に関する調査をもとに因子分析を行った結果、文化に関連する4つの価値次元を見出した。それらの次元は、権力格差、個人主義・集団主義、男性らしさ・女性らしさ、不確実性の回避と名づけられた。権力格差の次元とは、それぞれの国の制度や組織において権力の弱い成員が、権力が不平等に分布している状態を予期し、受容している程度である。権力格差の大きい社会では、人々の間の不平等が予期され望まれている。また、権力の弱いものは強いものに依存すべきだと考える特徴を持つ。一方、権力格差の小さい社会では、人々の間の不平等は最小限にすべきで、権力の弱い者と強い者は相互に依存すべきだと考える特徴を持つ。

個人主義・集団主義の次元における個人主義とは、個人の利害が集団の利害よりも優先される価値である。個人主義を特徴とする社会では、個人と個人との結びつきはゆるやかであり、人はそれぞれ自分自身と肉親の面倒さえ見ればよいと考えている。一方、集団主義とは、集団の利害が個人の利害よりも優先される価値で、集団主

義を特徴とする社会では、人は生まれた時から成員同士の結びつきの強い内集団に統合されている。内集団に忠誠を誓う限り、人はその集団から生涯にわたって保護されるという特徴を持つ。

男性らしさ・女性らしさの次元について、Hofstedeは、これを社会文化的に規定された役割という意味で用い、生物学的差異である男性と女性という言葉と区別している。さらに、この言葉は相対的な区別であり絶対的なものではないと述べている。男性らしさとは、給与と昇進、自己主張と競争を重視する男性的な社会的役割に対応している。したがって、男性らしさが強調される社会では、社会生活上で男女の性別役割が明確に区別されている。男性は自己主張が強く、たくましく物質的な成功を目指すものだと考えられており、女性は男性より謙虚でやさしく、生活の質に関心を払うものだと考えられている。一方、女らしさとは、上司との関係や仕事仲間との関係を重視する、配慮や社会環境志向の強い女性的な社会的役割に対応している。女らしさが強調される社会では、社会生活の上での男女の性別役割が重なり合う。男性も女性も謙虚でやさしく生活の質に関心を払うものだと考えられている。

不確実性の回避の次元について、Hofstedeは、不確実性が高いということは耐えがたい不安に陥ることで、それを和らげるために人間は成文化された規則や慣習的な規則を定めて、予測可能性を高めたいという欲求があるという。それ故、不確実性の回避の次元とは、ある文化の成員が不確実な状況や未知の状況に対して脅威を感じる程度のことである。不確実性の回避の強い社会では不確実性やあいまいな状況は脅威であり、取り除かなくては行けないと考え、ストレスが高く不安感が漂っている。一方、不確実性の回避の弱い社会では確実でないということは自然であり、それを受容している。それ故、ストレスは低く幸福感が漂い不安感が低いという特徴を持つ。

(4) 中国文化コネクションの価値研究

以上のような Hofstede の価値研究に対して、中国文化コネクション (Chinese Culture Connection, 1987) は、それが西洋の価値観に偏っていると批判し、中国人や中国の文化伝統についての基本的な 40 の価値を収集し、中国人価値尺度 (Chinese Value Scale) を作成した。その価値尺度を用いて、22 か国の学生を対象に価値観を測定した。学生対象群の反応に対し因子分析を行った結果、統合 (integration)、儒教的な仕事への原動力 (Confucian work dynamism)、人情 (human-heartedness)、道徳的規律 (moral discipline) の 4 因子が抽出された。統合は、他者への忍耐、他者との調和、連帯、競争の否定、信用、保護的などの価値で、他者との関係維持を示す因子である。儒教的な仕事への原動力は、上下関係、倨約、耐力、羞恥、面子、伝統尊重など儒教的倫理を示す因子である。人情は、親切、忍耐、礼儀、正義感、愛国心など人間の優しさや同情を示す因子である。道徳的規律とは、中庸の徳、高潔、寡欲、環境への適応など道徳的な制限や規律を示す因子である。さらに、中国文化コネクションは、Hofstede の 4 つの価値次元と中国人価値尺度の 4 因子の相関関係を分析した結果、統合と個人主義、統合と権力格差 (小)、人情と男性らしさ、道徳的規律と権力格差 (大)、道徳的規律と集団主義の間に有意な正の相関を見出した。中国文化コネクションの研究は、Hofstede とは異なる尺度と、異なる文化圏内の対象者を用いたものであったにもかかわらず、権力格差、個人主義・集団主義、男性らしさ・女性らしさの次元は共通しており、このことはこれらの価値次元が比較的普遍的であることを表している。

(5) Schwartz 等の価値研究

近年、Schwartz とその共同研究者によってさらに大規模な価値研究が行われている。Schwartz & Bilsky (1987) は、既に述べたように個人の価値タイプを示す研究を行い、人類が直面する普遍的なニーズが明らかにされたときのみ、すべての価値次元が見出されるかどうか判断できると述べている。その普遍的なニーズとは生物学的ニーズ、社会的調整のニーズ、生存・福利のニーズである。これをもとに、Schwartz (1992) は、44 か国の 97 対象群の回答の中から 56 種類の価値を抽出し、これを質問紙によって測定しようとした。これは、対象者に 56 の価値を提示し、それぞれがどれだけ人生の道標として役立っているかを尋ねるものであった。そのデータに対する最小空間解析 (SSA: Guttman-Lingoes Smallest Space Analysis: それぞれの項目の平均値を多面的な空間に位置づけ、2 つの価値の統計的距離によって心理的距離の測定を行う方法) によって、Schwartz は 10 の価値タイプを見出し、これを個人レベルの価値とした。

(6) Schwartz の個人レベルの価値タイプ

Schwartz の個人レベルの価値タイプとは、勢力、達成、快楽主義、刺激、自己志向、普遍主義、思いやり、伝統、同調、安全の 10 個である。これらの個人レベルの価値タイプから、Schwartz 等はさらに価値観の構造や価値次元の探求を試みた。その結果、変化への開放（自己志向、刺激）対保守主義（安全、同調、伝統）、自己高揚（勢力、達成）対自己超越（普遍主義、思いやり）という 2 つの双極次元を見出した。なお、快楽主義は、変化への開放と自己強化の両方の次元に関連していた。

Schwartz (1994) は、Hofstede の価値次元よりも自己の価値次元のほうが有効であると述べている。その理由として、第 1 に、Schwartz の価値次元は社会科学や人文科学の領域で普遍的だと仮定される価値研究のレビューに基づいているので、重要な価値が網羅されていること、第 2 に、Hofstede の研究には社会主義国が含まれていなかったが、Schwartz の研究は中国、ポーランド、エストニア、東ドイツ、ハンガリー、スロバキア、スロベニア、ジンバブエなど社会主義に影響を受けた国も含まれており、より広範な視野に立った分析が可能であることが挙げられる。

価値の比較研究では、個人レベルと文化レベルの分析が必要である。Smith & Schwartz (1997) は、個人レベルの価値とは個人にとって人生の道標ともいべき動機的目標によって決定されるという。個人の中にあるさまざまな価値と価値との関係は、それぞれの価値同士が心理的に相反するものか、共存するものか、その個人がどの価値が重要だと思うかによって決定される。たとえば、個人にとって権力追求と儉約追求を同時に求めることは容易ではないが、権力追求と財力追求は同時にできる。一方、文化レベルの価値は、各文化を特徴づけるものであり、社会または文化集団において、善悪、正誤、望ましさなどその社会で共有された概念である。個人が生活している組織では、どの文化的価値が重要だと思うかによってその社会の目的や運営の仕組みが異なってくる。たとえば、個人の成功が重視される社会では、経済的・法律的システムは競争的になりがちであるが、反対に、集団の福利という文化的価値が重視される社会では、より協力的なシステムになりがちである。

Schwartz & Sagiv (1995) は、価値タイプの文化的特有性と普遍性を検討するために、20 か国において個人レベルでの価値タイプの一貫性を調べた。その結果、56 の価値のうち 45 の価値は国が違っても同じ価値タイプに含まれており、一貫性が確認された。たとえば、社会的勢力、権威、富はどの国の対象者もひとつの価値タイプであることを認めたが、自己の公的イメージの保持や社会的承認は、国によって異なる価値タイプに属していた。文化レベルの分析でも、いくつかの価値には一貫性がみられなかった。たとえば、真の友情という価値は日本では安全という価値タイプに含まれたが、他の国では思いやりの価値タイプに含まれていた。

(7) Schwartz の文化レベルの価値タイプ

Schwartz (1994) は、超文化的価値構造を追及するために、1988 年から 1992 年の期間に 38 か国の 41 の文化集団から抽出した 30 種類の言語、12 の宗教をもつ多様な 86 対象群のデータを分析し、文化レベルにおいて 7 個の価値タイプを見出した。それは保守主義（寛容、伝統の尊重、両親への敬い、社会的秩序など）、感情的自律（人生の享受、活気ある人生など）、知的自律（創造性、好奇心など）、支配（有能、成功、野心など）、階層制（社会的勢力、権威、富など）平等主義（平等、社会的正義、自由など）、調和（美的世界、自然との調和、環境保護）である。ここには 45 個の価値が含まれているが、個人レベルにおける 11 個の価値（真の友情、成熟した愛、人生の意味、超然、精神生活、帰属感、健康、内的調和、自己尊重、社会的承認、知性）は、文化レベルの価値タイプには含まれなかった。文化レベルの価値次元は個人レベルとほぼ同様で、保守主義対自律、支配と階層制対平等主義の 2 次元であった。

さらに、Schwartz (1994) は、文化レベルの 7 価値タイプと Hofstede の 4 価値次元を比較した。彼は、Hofstede と Schwartz の重複する 23 か国の教師対象群と 22 か国の学生対象群の反応の文化レベルの価値次元の相関関係を分析した結果、教師対象群、学生対象群ともに、個人主義は感情的自律、知的自律、平等主義とそれぞれ正の相関があり、保守主義とは負の相関があった。権力格差も、教師対象群の反応では保守主義と正の相関があり、感情的自律とは負の相関があった。一方、学生対象群の反応では、権力格差は保守主義との間に正の相関があり、感情的自律、知的自律、平等主義とはそれぞれ負の相関があった。さらに、教師対象群では、不確実性の回避と調和、男性性と支配の間に正の相関があった。このように、Schwartz の価値次元と Hofstede の価値

次元を照らし合わせると、個人主義と自律（感情的自律と知的自律）、平等主義、権力格差（大）と保守主義、権力格差（小）と自律性に関連が見られ、HofstedeとSchwartzの価値次元では多くの重なりが見られた。以上のように、Schwartzの価値次元は、Hofstede（1980）の研究と矛盾せず、価値研究をより洗練したものと考えられる（Smith&Bond, 1998）。

(8) 主要な価値研究のまとめ

表1はこれまでの主要な価値研究をまとめたものである。これらの間には共通する価値次元を見出すことができる。

表1 主要な価値研究における価値次元・価値タイプとの関連性

	Hofstede (1980)	Chinese Culture Connection (1987)	Schwartz 個人レベル (1992)	Schwartz 文化レベル (1994)	共通次元 (加賀美,2005)
価値次元・ 価値タイプ	個人主義・	統合	変化への開放 (刺激、自己志向)	自律（感情的自律、知的自律） 平等主義	自律性
	集団主義	道徳的規律	保守（安全、同調、 伝統）	保守主義	保守性
	権力格差（大）	道徳的規律	保守（安全、同調、 伝統）自己強化 (勢力、達成)	保守主義 支配、階層性	支配性
	権力格差（小）	統合	自己超越（普遍 主義、思いやり）	平等主義	平等性
	男性らしさ	人情			
	女らしさ				
	不確実性の回避 (大)				
	不確実性の回避 (小)				
		儒教的な仕事へ の原動力			
			快樂主義		
			調和		

第1に、Hofstedeの個人主義は、中国文化コネクションの統合、Schwartzの自律性、平等主義と密接に関連しており、これらはいずれも個人の自律性、自由、達成を強調するもので、自律的で先進的な価値を表す。第2に、Hofstedeの集団主義、中国文化コネクションの道徳的規律、Schwartzの保守主義の間にも共通性があり、これらはいずれも、社会的調和と秩序の維持を重視する保守的で伝統的な価値である。第3に、Hofstedeの権力格差（大）は、中国文化コネクションの道徳的規律、Schwartzの保守主義と支配に密接な関連があり、序列の人間関係、支配・服従という勢力関係を容認する価値を表す。最後に、Hofstedeの権力格差（小）は、中国文化コネクションの統合、Schwartzの平等主義と関連があり、平等な人間関係を強調する価値を表すものである。これ以外の価値次元で

は、Hofstedeの男らしさと中国コネクションの人情に関連が見られるものの、Hofstedeの不確実性の回避（大小）、女らしさ、中国文化コネクションの儒教的な仕事への原動力、Schwartz個人レベルの快樂主義、Schwartzの文化レベルの調和については、価値次元・タイプ間の関連は見られない。

以上のように、いくつかの価値研究においてみられる共通点を抽出すると、それらは、自律性、保守性、支配性、平等性の4次元に集約できると思われる。つまり、個人の自主と自由を強調する自律性、社会秩序と調和的人間関係を重視する保守性、序列的人間関係を容認する支配性、それに人々の間の平等を重視する平等性の次元である。次に、こうした一般的価値次元を念頭に、本研究の主眼である教育価値観に関する理論的研究と実証的研究をレビューし、その位置づけを試みる。

2. 教育価値観

(1) 理論的研究

価値観の主要部分は家庭や学校における社会的発達過程で形成されると考えられている（東, 1994; 塘, 1995; 恒吉・ブーコック, 1997）。箕浦（1997）は学校や家庭を文化的実践が行われている共同体だとし、11才から15才までに対人関係領域での文化的意味が自らの内面的世界に組み込まれると述べている。それ故、ある文化圏で社会化され、その価値を内在化した教師と、異なる文化圏で社会化され、異なる価値を内在化した学生とでは教育に対する考え方や期待が異なると考えられる。また、Hofstede（1980）は、家庭における親子関係は、教育における教師と生徒間の勢力関係に類似すると述べているが、こうした上下の勢力関係の文化的意味の内在化は、幼少時から家庭、学校、社会において学習され強化されている。したがって、教育に関する価値観は、社会化や自文化化と関連し、教育・学習場面で人々が経験する感情や認知、行動様式に影響を及ぼすことが考えられる。

価値観については、これまで教育学、社会学、心理学などの分野で教育意識（加藤・加瀬・大野・石井, 1987）、価値意識（見田, 1966; 須田, 1999）という用語で論じられてきた。教育に関するさまざまな価値を扱ったそれらの研究は、大きく分けて3つの教育価値観の領域があることを示している。それは、①教師自身、学生、父母から見た望ましい教師観、②教師から見た望ましい学生観、③教育目標や教育方法など教育そのもののあり方を反映する望ましい教育観である。

まず、教育価値観の第1の領域は、教師、学生、父母から見た好ましい教師観である。伊藤（1995）は、教師の理想を6タイプ（友達のように親近感がある、やさしくて寛容、悩み相談をする、授業指導を重視する、学級運営がうまい、公平な先生）に分けている。また、教師に求められる資質として、教科指導や能力、適応性の習得を目的とする訓育的側面と、生徒自身の自己成長性を引き出すことを主眼とする予防的側面があるという。前者は専門技術の伝達などの教育技術であり、後者は人間の成熟を促進し子供を見守るカウンセラー的機能であり、教師には相反する役割が期待されていることを強調している。

Moskowitz（1976）は、傑出した（outstanding）外国語教師の特徴を31項目挙げている。彼は外国語教師の教室内の相互作用を検討し、優れた教師は当該言語を習得し、学習者をほめる、身近な活動を多く取り入れる、辛抱強い、批判しないなど、非言語的メッセージを活用していたことを見出した。また、高見澤（1996）は、日本語教師志望者に対し、教師に求められる条件を次のように言及している。その条件とは、モデルたりうる日本語能力、教授法、学習者の意欲や不安などの情意面への配慮、日本の知識、異文化を受け入れ尊敬する態度、明るく、親切、根気強い、創造性があるなどである。

坂野（1999）は、学習者から見た良い教師像について19項目を用いて日米学習者の比較を行った。有意差が生じた項目を見ると、アメリカ人学習者は教え方がよい、忍耐強い、創造的、学生をばかにしないなどを挙げ、一方、日本人学生は、楽しませてくれる、ユーモアがある、心が広い、公平、信頼できることを挙げた。このように日米によって教師像が異なることを示した。

久富（1990）は、父母と教師に、期待される教師として、15項目（授業や生徒指導に熱心だ、教え方のうまい、親しみやすい、受験に通じている、専門知識の豊富だ、一般知識の豊富だ、親切で公平に扱う、子供の気持ちが良くわかる、勉強を良くする、ユーモアのある、人格の円満な、個性のある、組合活動に熱心だ、いわゆるサラリーマン的だ、地域とのつながりを大事にする）のうち3つを選択させ、教師と父母を比較した。その結果、子供の気持ちがわかる先生、授業、生活指導に熱心な先生が共に上位を占めた。

教育価値観の第2の領域は、教師から見た好ましい学生観である。Brophy & Good (1974) は、教師が、熱心に勉強し応答的で信頼できる学力の高い学生に好意的に反応することを挙げている。その理由を学力の高い生徒のほうが教師との接触量が多く、教師にとって刺激的で報酬的だからと説明している。また、著者等は、注意深く自主的に勉強をし、教師の示す規則に従順な生徒が教師から高い肯定的期待や好意的態度をもたれやすいとも述べている。

加藤・加瀬・大野・石井 (1987) は、日米の教師を対象に、将来、中学生や高校生がどのような人間になってほしいかという質問をした。日本の教師は、思想・信条、自律性重視、徳性涵養、責任感尊重などのように、人間的、抽象的、情緒的な人格完成型を理想として挙げたのに対し、アメリカの教師は、有用な技術を習得し社会に貢献すること、国際的視野にたつて人類に有用な仕事をするなど、より社会的、実践的な面が強く、社会貢献型の人物像を期待していた。

教育価値観の第3の領域は、教育方法と教育目標を示す教育そのもののあり方を反映する教育観、指導観である。星野 (1989) は、坂田 (1978) のコミュニケーションという観点に基づいて、教育の特徴を述べている。その特徴は、①人間のコミュニケーション能力は教育によって与えられる、②目的性、意図的になされるコミュニケーションとして、社会に望ましい行動を助長し、そうでないものを抑制する、③教育は文化の総体を人間に伝達する意図を持ち、世代から世代への文化の伝承という機能を持つ、④教えるものと教えられるものという関係を前提としており、主として縦の関係にある、⑤集団化、社会化を促すものであり、親子、生徒の関係や、役割認知、家庭や学校という集団への帰属や同調行動を促す目的を持ってなされる、というものである。

東・柏木 (1989) は、日米の授業の比較を複数の視点から行っている。たとえば、授業中の教師の働きかけについて、日本では学級全体に働きかけているのに対し、アメリカでは個人に対し働きかけをしている。また、アメリカの授業は、発散的な好奇心・探索心をばねにして子供たちが学習していくというやり方であるのに対し、日本の授業は受容的ながんばり、つまり、教師と生徒が課題意識を一つにして辛抱強くやることを前提としている。

さらに、教育には、子供の独立性を養い、自発性、内発的動機づけを高めようとする学習方法と、教師との相互依存性を強めていき、同一化、モデリングを促そうとする学習方法の2つがあるが、日本の教育文化は後者の相互依存的な包み込み型であり、アメリカは前者の対決型ということができると、東・柏木は述べている。

佐藤 (1990) は、日米の教師の学習指導の特質の違いを分析している。日本の教員は教科書中心の講義形式の授業をし、勉強の遅れている子を多く指名するというような成績の下位の生徒を中心に行っており、試験を意識させないような努力をしている。しかし、アメリカの教員は業績主義を反映し、成績優秀者を中心に授業を進めていくやり方をしていると述べている。また、生徒指導観については、学校全体の規律を守ることが第一だと回答する教員が日米ともに8割以上占めた。

さらに、佐藤は日本の教員の指導観を数量化 III 類によって類型化を試みた。その結果、履修主義と管理主義の2軸が見いだされ、これらの組み合わせによって、教師の指導観は、規格型 (履修主義、管理主義共に強)、割り切り型 (履修主義強、管理主義弱)、専心型 (履修主義弱、管理主義強)、援助型 (履修主義弱、管理主義弱) の4タイプに分けられることを示した。

以上のように、教育に関する価値観を望ましい教師観、望ましい学生観、望ましい教育観に分けて先行研究を概観した。これらの理論的研究から、教育価値観とは、望ましい教育のあり方について人々が抱いている信念の集合体であり、一般的には、よい教師とはどのような人か (理想的教師観)、よい学生とはどのような人か (理想的学生観)、よい教え方とはどのようなものか (理想的教育観) などに関する信念であると定義した。

(2) 教育価値観の実証研究

教育価値観は、理想的教師観、理想的学生観、理想的教育観の3領域から構成されることを示したが、次に教育価値観の尺度作成に関する実証研究について述べる。

まず、教育価値観の理論的カテゴリーと項目の収集を行うために、教育価値観の3領域の次元について、理論的分析を元に関連文献から項目を選抜した。また、対象者である日本人日本語教師36名、10か国の留学生25名、日本人学生15名の自由記述から、教育価値観の中の理想的教育観、理想的学生観、理想的教育観の3領域の項

目を収集した結果、192項目が得られた。次に、それらを分類し整理して、理想的教師観は6次元16項目、理想的学生観は4次元10項目、理想的教育観は6次元19項目の合計45項目にまで選抜した(加賀美・大淵,2002)。

上記の45項目の教育価値観尺度に対する日本人学生193名の反応を因子分析した結果、理想的教育観では4因子(熱意、専門性、学生尊重、教師主導)、理想的学生観では3因子(学習意欲、規則遵守、従順)、理想的教育観では5因子(文化的視野、人材教育、自主独立、社会化、創造性)の合計12因子が抽出された。この因子分析結果を元に、因子負荷量と内容的妥当性を検討して、さらに、項目の選抜を行い、教育価値観尺度を作成した。その結果、理想的教師観(熱意、専門性、学生尊重、教師主導)の4下位尺度、理想的学生観(学習意欲、規則遵守、従順)の3下位尺度、理想的教育観(文化的視野、人材教育、自主独立、社会化、創造性)の5下位尺度を測定する45項目を教育価値観尺度として作成した(加賀美,2004)。

簡便さと利便さの観点から短縮版教育価値観尺度の作成を試みた(加賀美・大淵,2006)。日本人学生193名の反応に対する因子分析結果から、因子負荷量と内容的妥当性を吟味しながら、45項目から3分の2程度までの31項目に減らした。45項目の教育価値観尺度と31項目の短縮版の12下位尺度は、それぞれ高い相関が示された。さらに、領域横断的に12下位尺度の上位因子分析を行った。その結果、自己実現的価値(専門性、自主独立、学習意欲、熱意)、自由主義的価値(学生尊重、創造性)、伝統(権威)主義的価値(教師主導、規則遵守、従順)、社会貢献的価値(人材育成、文化的視野、社会化)の上位因子が抽出され、教育価値観の4つの包括的次元が認められた(加賀美・大淵,2006)。

3. 一般的価値観と教育価値観との関連

最後に、Schwartz等の一般的価値観次元と教育価値観の包括的次元との関連について検討を行った(表2)。

表2 一般的価値観次元と教育価値観次元との関連

一般的価値観次元	教育価値観次元	
	個別次元	包括的次元
保守性	教師主導	伝統(権威)主義的価値観
支配性	従順 規則遵守	
平等性	学生尊重 創造性	自由主義的価値観
自律性	自主独立 学習意欲	自己実現的価値観
	専門性 熱意	
	人材育成 社会化 文化的視野	社会貢献的価値観

一般的価値観次元の保守性、支配性は、社会規範や秩序、序列的な人間関係の重視を表すが、伝統(権威)主義的価値も、教師の権限と学生の従順への信条を表すため、教師主導、規則遵守、従順の価値次元に対応する。また、一般的価値観次元の平等性は、人々の平等の重視を表すが、自由主義的価値観も教師と学生の自由で平等な関係の重視を表すため、学生尊重と創造性の次元に対応する。このように、伝統(権威)主義的価値観と自由主義的価値観は、一般的価値観次元との共通性が見出された。一般的価値観次元の自律性の次元は、個人の自主の重視を表すため、自己実現的価値観のうち、自主独立、学習意欲の次元に対応すると考えられるが、自己実現

的価値観の別の一面である専門性、熱意の次元は、教師の専門的知識や熱意の重視も示すため、一般的価値観次元と対応しないことが示された。また、社会貢献的価値観次元は、人材育成、社会化、文化的視野の次元から構成され、人材育成や国際交流重視を示しているため、一般的価値観次元とは対応しない。したがって、これらの価値次元は、一般的価値観の研究がこれまで取り上げなかった価値観次元と言える。このように、教育価値観次元における一部の自己実現的価値観次元、社会貢献的価値観次元は、一般的価値観次元との相違が見出され、これらの2次元は教育価値観次元の独自性といえることが示された。

今後の課題は、教育価値観尺度の精緻化と共に、Shwartzの一般的価値観と教育価値観の個別次元、包括的次元との関連について、比較文化的研究を通して実証研究を行いたいと考えている。

【脚注】

本研究は平成15年～17年度科学研究費補助金（基盤研究(C)(2)研究代表者：加賀美常美代 課題番号15520326）による成果報告の一部である。

引用文献

- 東洋 (1994). 日本人のしつけと教育 東京大学出版会.
- 東洋・柏木恵子 (1989). 第三章 子供の発達と文化・社会 教育の心理学 有斐閣.
- Bond, M. H. (1988). Finding Universal Dimensions of Individual Variation in Multi-Cultural Studies of Values: The Rokeach and Chinese Value Surveys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 1009-1115.
- Brophy, J. E., & Good, T. H. (1974). Teacher-Student Relationship CAUSE and CONSEQUENCES by Holt, Rinehart and Winston.
- Chinese Culture Connection (1987). Chinese Value and the Search for Culture-free Dimensions of Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol.18 No.2, 143-164.
- Feather, N. T., & Peay, E. R. (1975). The Structure of Terminal and Instrumental Values: Dimensions and Clusters. *Australian Journal of Psychology*, 27, 151-164.
- 久富善之 (1990). 第1章 教員文化の社会学・序説 久富善之編 教員文化の社会学的研究（普及版）(pp. 3-84) 多賀出版.
- Hofstede, D. (1980). *Culture's Consequence International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- 星野命 (1989). 異文化間教育とコミュニケーション 異文化間教育 3, 4-16.
- 伊藤美奈子 (1995). 教師の生徒観・教師観に関する一考察—理想の教師像による六タイプ間比較— 神戸国際大学紀要, 49, 26-34.
- 加藤十八・加瀬豊司・大野達郎・石井政一 (1997). 日本とアメリカにおける教師の教育意識 異文化間教育 198-112.
- 加賀美常美代 (2003). 多文化社会における教師と外国人学生の葛藤事例と解決行動の内容分析—コミュニティ心理学的援助へ向けて— コミュニティ心理学研究, 7 (1), 1-14.
- 加賀美常美代 (2004). 教育価値観の異文化間比較—日本人教師, 中国人学生, 韓国人学生, 日本人学生との違い—異文化間教育 19, 67-84.
- 加賀美常美代・大淵憲一 (2002). 教育価値観尺度の開発—異文化間葛藤の研究に向けて— 文化, 66 (12), 131-146.
- 加賀美常美代・大淵憲一 (2004). 日本語教育場面における日本人教師と中国人及び韓国人学生の葛藤の原因帰属と解決方略 心理学研究, 74 (6), 531-539.
- 加賀美常美代・大淵憲一 (2006 印刷中). 教育価値観に関する異文化間比較: 短縮版尺度開発と包括次元の探索 文化 69 (34).
- 見田宗介 (1966). 価値意識の理論—欲望と道徳の社会学— 弘文堂.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons & E. Shils, *Toward a General Theory of Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annuals*, 9, 135-157.
- 箕浦康子 (1997). 第三章 文化心理学における意味 柏木恵子・北山忍・東洋編 文化心理学—理論と実証— (pp.44-55) 東京大学出版会.
- Ng, S. H., Akhtar-Hossain, A. B. M., Ball, P., Bond, M. H., Hayashi, K., Lim, S. P., O'Driscoll, M. P., Sinha, D., & Yang, K. S. (1982). Human Values in Nine Countries. In R. Rath, J. B. P. Sinha, & H. S. Asthana. *Diversity and Unity in Cross-Cultural Psychology* (pp.196-205). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- 坂野永理 (1999). 学習者から見たいい教師像—日米学習者の比較. 関西外国語大学留学生別科日本語教育論集, 9, 75-83.

加賀美 教育価値観の構造の理論的考察：一般的価値観との関連

- 坂田稔 (1978). 教育のコミュニケーション 石川弘義編 日常コミュニケーションの社会心理学 (pp. 196-213) ブレーン社.
- 佐藤郡衛 (1990). 第2章 教員の指導観の実証分析 - 日米中学校教員比較調査を通して - 久富善之編 教員文化の社会学的研究 (普及版) (pp. 85-145) 多賀出版.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Test in 20 Countries. In M. Zanna, *Advances in Experimental Social Psychology*, (25, pp.1-65.) N.Y.: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond Individualism and Collectivism: New Cultural Dimensions Value. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. C. Choi, & G. Yoon *Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Application*. (pp.85-119) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartz, S. H. & Sagiv, L. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (1), 92-116.
- Smith, P. B. & Schwartz, S. H. (1997). Values. In Berry, J. W., Segall, M. H. & Kagitcibasi, S. C. *Handbook of Cross-Cultural Psychology Vol.3 Social Behavior and Applications (2nd Edition)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, P. B. & Bond, M. H. (1998). *Social Psychology Across Cultures (2nd edition)*. (笹尾敏明・磯崎三喜年 (訳) グローバル化時代の社会心理学 (2003). 北大路書房)
- 高野陽太郎・櫻坂英子 (1997). “日本人の集団主義” と “アメリカ人の個人主義” —通説の再検討— 心理学研究 68, 4, 312-327.

(2005年12月1日受理)