Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2026-11-25

# 社会化と経済・教育・社会的成果

内田, 浩史
日置, 孝一

(Citation)
経営研究,58:1-22

(Issue Date)
2014-06-02

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81006809

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81006809

KOBE UNIVERSITY

ISSN 1347-5495

# 経営研究

*Business Research*

# No. 58

内田　浩史（神戸大学大学院経営学研究科）

日置　孝一（神戸大学大学院経営学研究科）

## 社会化と経済・教育・社会的成果

2014 年 6 月 2 日

神戸大学大学院経営学研究科

# 社会化と経済・教育・社会的成果

内田浩史[‡]
神戸大学大学院経営学研究科

日置孝一
神戸大学大学院経営学研究科

2014 年 4 月

要旨

本稿の目的は、個人の他者との関わり方を明示的に考慮した新たな経済モデルへの足掛かりとして、心理学の「社会化(socialization)」に関する研究で得られている知見を整理し、紹介することである。本稿ではまず関連するアプローチとしてパーソナリティ心理学に基づく経済学を紹介し、そこでは個人の他者との関わり方の違いが重視されていないことを指摘した上で、心理学における「社会化」研究の知見を取り入れるべきであることを指摘する。そして、「社会化」ならびに「学校における」社会化に関する研究成果を紹介し、こうした成果を経済モデルに組み込む上で注意すべき点について議論する。

Keywords: 社会化、教育、経済学、心理学

JEL classification codes: I21, D03

‡ 神戸大学大学院経営学研究科、657-8510 神戸市灘区六甲台 2-1、Tel.&Fax.: 81-78-803-6949, E-mail: uchida@ b.kobe-u.ac.jp.

## 1. はじめに

学業成績、職業選択、所得、健康、犯罪など、人間の生涯における経済・教育・社会的な成功・失敗に対して教育がどのような影響を与えるのか、という問いは、経済学の分野では教育の経済学・人的資本理論の分野を中心して古くから分析されてきている。その中でも近年、パーソナリティ心理学(personality psychology)の知見を重視するアプローチが盛んになってきている。パーソナリティ心理学は、個人の人格(personality)を規定するものとしてさまざまな特性(trait)に注目するが、こうした特性の違いを経済モデルに組み込み、人的資本の蓄積や教育の効果を説明しようとする試みが数多く行われている(Almlund et al., 2011 を参照)。

ただし、これらの経済モデルは、独立した各個人の性格や行動の違いをもたらす能力や身体的特徴の違いを重視しており、どちらかというと個人内の特性(intrapersonal trait)に注目することが多い。これに対して、個人と他者との関わり方の違い、つまり個人間の特性(interpersonal trait)については、少なくともそれを全面的に取り上げて注目することは行われていない。

人間は常に社会的存在であり、たとえ個人に関する経済・教育・社会的成功・失敗を取り扱う場合であっても、他者との関係が重要な役割を果たすことは容易に想像できる。たとえば他者との協同ができる個人とそうでない個人とでは、経済・教育・社会的な成功・失敗に大きな違いがあるはずである。また社会（経済）全体の成功・失敗を考える場合でも、協調的な個人で形成される社会と非協調的な個人で形成される社会とでは、全体のパフォーマンスが異なるはずである。

心理学において、個人の他者との関わり方の違いや interpersonal trait に直接的な焦点を当てる分析は、人格を扱うパーソナリティ心理学の分野でも行われてはいないことはない。しかし、個人の他者との関わりを直接取り扱う社会心理学(social psychology)など

他の分野においては、interpersonal trait がより直接的に取り扱われている。これまでの経済学のアプローチではあまり注目されていないこうした分野の知見を取り入れ、経済モデルを構築することは、研究の重要な方向性であると考えられるが、少なくとも筆者達が知る限りこのような試みはまだ行われていない。

この小論では、個人の他者との関わり方を明示的に考慮した新たな経済モデルへの足掛かりとして、心理学において個人と他者との関係を明らかにした研究の中でも、特に「社会化(socialization)」に関する研究で得られている知見に関して整理し、紹介する。社会化とは「個人が所属する社会で生活するために必要な事物を身に付ける過程」として定義できる（第３節参照)。この過程はどのような過程なのか、どのような事物が身に付けられるのか、それに対して学校教育はどのような役割を果たしうるのか、といった点について心理学の知見を整理し、そうした知見を取り入れた経済モデルを構築し分析することができれば、これまでの経済モデルには無い重要な示唆が与えられる可能性がある。

ただし、心理学の特定分野の知見を整理し、それを経済モデルに組み込み、そのモデルを分析したうえで、重要な示唆を得る、というプロセスは壮大なプロセスであり、そのプロセスの一つ一つの段階でさえ容易に達成できるものではない。そこで、こうした全体像を念頭に置きつつも、この小論では心理学の知見を整理し、経済モデル構築への示唆を得る、という段階までをその射程とする。このため、実際の経済モデル構築は次の段階の作業として稿を改めるものとする。

本稿の構成は以下のとおりである。まず次節では、最初にパーソナリティ心理学を取り入れる形で経済・教育・社会面での成功・失敗を説明しようとしてきた経済学のアプローチについて説明する。こうしたアプローチでは個人と社会との関わり方の違いがあまり重視されていないことを指摘したうえで、次の第 3 節ではそうした違いを扱った心

理学の知見として、「社会化」の概念に関して説明する。第４節は、本稿が注目する「学校における」社会化を議論する。最終節では、「社会化」研究の知見を経済モデルに組み込む上で注意すべき点について議論を行い、今後の研究の方向性を示して稿を閉じる。

## 2. パーソナリティ心理学と経済学

### 2.1. パーソナリティ心理学に基づく経済モデル

IQ テスト等で測られる認知能力(cognitive ability)が人々の社会的・経済的成果(social and economic outcome)に影響することは良く知られている。しかし、認知能力に比べてあまり注目されてはいないものの、それ以外の能力、つまり非認知能力(non-cognitive ability)についても、社会的・経済的成功を良く説明することが分かってきている。こうした能力に関し、心理学と経済学の間で得られた知見を互いに用いてより良い理解を得よう、という試みがなされてきている。その中で、パーソナリティ心理学(personality psychology)で注目されるパーソナリティ特性(personality traits)の個人間の違いがもたらす影響に注目し、それを経済モデルに取り入れ、数式で表現したうえで分析しようとするのが、パーソナリティ心理学に基づく経済学である（Almlund et al., 2011 参照)。

こうしたアプローチではパーソナリティ（人格）を、人々が生活上の状況にどのように対応するかを表す戦略関数(strategy function)として表現する。この関数は、選好、期待、制約を表す経済モデルを使って定義されるもので、その中に非認知能力を表す trait としての personality traits が組み込まれる。Personality traits は、個人の効用関数の選好パラメータ、生産性や生産コストに影響するパラメータ、行動の結果に影響するパラメータ、など様々な形を取り得るが、他の要因と合わせて戦略関数の output としての「観察されたパーソナリティ指標(measured personality)」を生み出す原因となる。そして、複数のこうした関数で表現される一連の関係が全体として人々のパーソナリティ（人

格）を表す、と考えるのが、パーソナリティ心理学に基づく経済学の考え方である。

パーソナリティ心理学に基づく経済学では、人々の人格（パーソナリティ）は特定の「変数」ではなく、変数間の「関係」として表されるものと考える。そして、その重要な変数の一つが personality traits なのである。ただし、personality traits は所与で不変のパラメータではない。こうしたアプローチではパーソナリティ心理学の知見に基づき、たとえ同一人物であってもその personality traits が状況(situation)によって変化しうること、あるいは生涯を通じて変化していく（発達する）ことを許容し、関数を柔軟な（一般的な）形で定式化している。

Almlund et al. (2011)は、元となったパーソナリティ心理学と比較して、それを取り込んだこの新しい経済学のアプローチには大きな利点があるとしている。それは、因果関係を明らかにできることである。パーソナリティ心理学では、パーソナリティ特性と生活上の様々な（経済的・社会的）成果との関係を明らかにする際に、因子分析の手法を用いて分析を行う。このアプローチに対してパーソナリティ心理学に基づく経済学は計量経済学の知見に依拠し、因子分析は実証上の相関関係を明らかにしているにすぎない、と批判する。より具体的には、このように個人のタスクや行動の成果を観察するだけで personality traits や認知的な特性を明らかにしようとするアプローチでは、研究者には観察できない他のパラメータと personality trait を識別(identify)することができていないことを示すことができる。この問題を念頭に置き、心理学の知見を経済理論に応用することで定式化し、また適切な計量経済学的手法を用いることで、因果関係を明らかにしたうえで分析しようとするのが、パーソナリティ心理学に基づく経済学の立場である。こうした立場に立つ研究者は、教育政策に対するインプリケーションを得る場合など、政策に役に立つ知見を得るためには因果関係を明らかにすることが不可欠で、その上で自分たちのアプローチは優れている、と考えている。

なお、経済学に心理学の知見を取り入れる試みとしては、行動経済学(behavioral economics)の分野における研究が有名である（たとえば大垣・田中 2014 参照)。そこでは、現実の経済主体の選択が旧来の経済学で想定されるような合理的な選択としては説明できない場合でも、心理学において明らかにされているバイアスを考慮すれば説明可能であることが示される（たとえば DellaVigna (2009)等を参照)。こうした行動経済学のアプローチに対し、パーソナリティ心理学に基づく経済学の研究者は、行動経済学者は経済的な選好 preference や trait よりも、状況の制約、インセンティブによって行動が決まる、と考える傾向にある、そしてそのように状況を重視する考え方は心理学では一般的に受け入れられていない、と批判している(Almlund et al. 2011, p.5)。

## 2.2. Personality 心理学に基づく経済学で見落とされていること

以上のようなパーソナリティ心理学に基づく経済学は、構成概念としてのパーソナリティを関数関係として表現し、そのモデルの中で、それまでの研究では重視されてこなかった非認知能力の重要性を明示的に扱っている点で、十分な意義がある。その重要性は十分認めたうえで、本稿ではそれだけでは捉えきれていない重要な側面があることを強調したい。

まず、こうしたモデルでは、認知能力以外の特性が経済・社会的成果に与える影響に注目しているが、こうした特性が形成されるメカニズムにはあまり注意が払われていない。つまり特定の personality traits が経済・社会的成果に与える影響については明らかになっているが、では教育によってその personality traits はどのような影響を受けるか、教育の効果は何か、という問いに直接答えることができるものにはなっていない。

もちろん上記の通り、パーソナリティ心理学に基づく経済学の、より一般的なモデルの中には、personality traits が状況によって変化しうるような構造、あるいは発達してい

くメカニズムを組み込んだものもある。しかし、こうしたモデルは personality traits の変化・発達の可能性を許す一般的な定式化をしているだけであり、それらがなぜ、どのように変化・発達するのか、そこに教育がどのような影響を与えるのか、といった点までは議論されていない。

もう一つ重要な問題点として挙げられるのは、こうしたアプローチは人々のパーソナリティ（人格）の違いに注目するパーソナリティ心理学に依拠しているため、どちらかというと個々の独立した個人の性格や能力の違いを重視しがちであり、個人の間の関係性はあまり重視されない、という点である。こうしたアプローチでは、人々の人格の差による outcome の違いが重視され、個人内の独立した特徴、つまり intrapersonal traits に重きが置かれる傾向がある。[1]

しかし、教育学においても心理学においてもしばしば強調されるように、教育の目的は個人個人の（認知的あるいは非認知的）能力を高めることだけではない。それに加えて、社会の成員として子どもに対して共通の社会性を持たせる、社会的な行動様式を獲得させる、といった点も、教育の重要な役割の一つとして重視されている。このことは、無力・白紙の状態（e.g., tabula rasa）で生まれ、他者の助けを受けなければ生きていけない子どもを考えれば明白である。他者と関わる能力、たとえば社会様式、社会的スキル、道徳性などが習得されると、個々の能力が高まるだけでなく、他者との協調関係を築くことが可能になり、その個人にとっても社会全体としても、好ましい成果につながると考えられる。このメカニズムを明示的に考えることは重要だと考えられる。そのためには、個人個人の独立した性格の違いとしての intrapersonal traits に注目するよりも（だけでなく）、人々の、他者との関わり方の違いやその能力の巧拙、つまり interpersonal

[1] なお、教育の経済学において教育の効果を考える場合にも、教育が個々人の人的資本蓄積を促進するメカニズムは分析されるが、個人間の関係はあまり重視されないように思われる。

traits に注目する必要がある。

本稿では、教育の効果を分析する上で、他者との関わり方の違いやその能力の違いを明示的に取り入れることは不可欠であると考える。そのためには intrapersonal traits よりもむしろ、個人間の関わりに関して見られる特性(interpersonal traits)、あるいは個々人の社会的能力(social competence)を含めたモデルの構築が必要であると考える。こうした特性、能力は、それが個人の成果を独立に高めるという効果だけではなく、他者の成果も高め社会全体として相乗効果を生み出すという効果、つまり経済学でいう外部性を持つと考えられる。こうした点を明示的に考慮し、分析することは、少なくとも筆者らの知る限りにおいてはパーソナリティ心理学に基づく経済学では行われていない。

なお、パーソナリティ心理学においても、interpersonal traits が全く扱われないというわけではない。たとえば昔から良く注目される trait で、いわゆる Big Five traits と呼ばれるものは、次の五つの trait から成る（Almlund et al., 2011 等）:

I. Openess（開放性：新しい美的、文化的、知的経験に対して開放的である）、

II. Conscientiousness（誠実性：几帳面で責任があり勤勉である）、

III. Extraversion（外向性：関心やエネルギーが内部の主観的経験ではなく外界の人や物に向いている）

IV. Agreeableness（調和性：協調的で非利己的に行動できる）

V. Neuroticism（神経質さ：慢性的に感情が不安定で心理的苦痛を感じる傾向を持つ）

この中で、例えば Agreeableness は、ここで考えている interpersonal traits の一つだと考えることができる。しかし、これまでの経済学においては Agreeableness という概念であっても、それはどちらかといえば各個人それぞれの所与の特性として扱われており、個人間の関わり、相乗効果、といった側面は明示的に考慮されていない。

## 3. 社会化とは

本稿で注目するのは「社会化」という概念である。社会化に関する近年の研究動向をまとめた Handbook of Socialization の序章（Grusec and Hastings, 2007）によると、「社会化」の広い意味での定義は、「個人が助けを得ながら一つやそれ以上の社会グループのメンバーになる過程」である。もちろん、この定義は非常に包括的で多面的であるため、この概念をカバーする幅広い学術分野（領域）（主として心理学、社会学、文化人類学）ごとに、注目する側面が大きく異なる。

ただし、個別具体的な「社会化」を考える上でも有益で一般的な整理として、大江(2010)はさまざまな分野で用いられる多様な定義の「共通の順拠点」を挙げている。それによると、社会化を考える上では「過程」、「主体」、「内容」、「変化」、「社会と文化」という要素に注目することが有用である。つまり、社会化は特定の「主体」にとって、何らかの「内容」を身に着ける「過程」であり、その獲得によってその「主体」は「変化」することになる。そして、この変化の過程には「社会と文化」における維持メカニズムが含意されている。

多くの研究において、「主体」とは（動物ではなく人間の）「個人」であり、「内容」はその個人が所属する特定の社会で生活するのに必要な事物を指す。この「内容」を獲得する結果、個人には社会的パーソナリティの形成という「変化」がもたらされる。そのような個人が生み出されることで、その「社会と文化」の成員が生み出され、次の世代に文化が伝授される。

以上より、「社会化」という言葉が意味するものは多くの場合、「個人という主体が、所属する特定の社会で生活するために必要な事物を身に付ける過程」だと考えることができる。個人が親、友人、教師など他者が及ぼす作用の下に、家族、学校、地域社会等

の場において、これまで持っていなかった「知識、技能、行動傾向、生活様式、行動パターン、価値、動機づけ、パーソナリティ特徴、態度、意見、行動の標準、信念など」（大江 2010, p.8）といった「内容」を身に付けていくことが社会化である。

これに対して Wentzel and Looney (2007)では、社会化とは社会的発達(social development)の分野でいう社会的能力(social competence)を身に付け、また自己を社会に適応させる過程だとされており、社会的能力に注目する形で社会化が論じられている。ただし、この社会的能力は様々な側面からとらえることができるものとされており、個人のスキル（効果的な行動のレパートリー、社会的な問題解決能力、自己に対する肯定的な信念、社会的目標の達成など）から、もっと広く適応能力一般（さまざまな状況における社会的肯定・受容によって表されるもの）を指すと考えられている（Wentzel and Looney, 2007, section 1）。

社会的能力の発達を考えるうえでは、その発達に貢献し、発達を形作るようなコンテキスト(context)、つまり社会的状況(social context)が重要である（Wentzel and Looney, 2007, section 1）。社会的能力の発達は、状況が何を許容するか（contextual affordances）、そこにどのような制約があるか、によって影響を受ける。つまり、人との間で「うまくやる」ことのできる能力の発達においては、その機会を与える社会的状況が非常に重要な役割を果たす。また社会が要請するもの自体が、考える文脈、コンテキストにより全く異なる。社会的能力はあくまでコンテキストごとに定義されるものであり、個人の属性と、それがその状況における要求・需要に貢献するやりかたとの相乗効果によって決まるからである。

発達心理学や教育心理学においては、子どもが成熟した人間になるためにはどのようなスキルが必要で、それを獲得するための過程がどのようなものか、という問いがなされる。たとえばピアジェの認知発達理論では、子どもが「物理的運動・模倣・量の保存・

法則の一般化」と現象の理解を進める過程について議論しており、またエリクソンの発達課題では、成長過程において対人関係の基礎を築く過程とその課題が議論され、さらにコールバーグは道徳性の獲得について議論している。これらはまさに、特定のコンテキストにおける特定の「内容」に関して、社会化の過程を議論しているものだと考えることができよう。[2]

## 4. 学校教育と社会化

### 4.1. 学校での社会化

本稿で注目するのは、学校教育を通じた社会化である。学校教育における社会化では「個人という主体が、所属する特定の社会で生活するために必要な事物を身に付ける過程」（上記の「社会化」の定義）に関して、特に学校という場における過程に焦点を当て、個々の子どもの社会化に対してその友人や教師が及ぼす作用に注目することになる。

学校における社会的な経験は、家庭や地域社会等における経験と類似する部分もあるが、学校という社会は特殊な社会であり、そこでは特別なスキルが必要とされる。学校教育の主たる目的は学習であるが、学校は単に知識を伝授するための場所ではなく、学校を出た後の社会で求められる資質・能力を身に付ける場でもある（河野 2010）。たとえば学校は、子どもに社会的な経験を提供する場として、家庭と並んで重要な場である。学校において子どもは、大人数の中で、個人個人の目的や能力を互いに調整しなければならないような活動に従事する。そこでは向社会的な関わりを持ち、他者の行動を補い、個人的な満足を先送りする、といった能力が必要である。また子どもにとって教師は、親に比べれば全面的に依存できる存在ではなく、教師に対して子どもはある程度自立す

[2] ただし、発達心理学や教育心理学においては社会化だけではなく認知能力、コミュニケーション能力の獲得等も取り扱われる。

ることが求められ、むしろ他の子どもに対して依存することが求められる。また、学校教育は継続的であるため、目的志向で計画的で、また自己観察能力を持つことが必要となる。学校では将来市民や職業人としての役割を果たすうえで必要となる特徴や能力が特に重視される（Wentzel and Looney, 2007）。

### 4.2. 学校で獲得される内容

他人との関わり方に関して学校で獲得される社会化の「内容」はどのようなものであろうか。学校教育の目的に関して、学校で学ぶことは何か、と問うた場合、一般的に得られるであろう回答としては、第一に学力、知識、あるいは勉強の楽しさ、といった学習・勉強に関するものが挙げられよう。しかしそれ以外にも、集団生活のルール、生きる力、といった回答も挙げられるのではないだろうか。また、教育現場でよく用いられる言葉として、人格形成、生活指導、といったものがあるが、これらも何らかの形で社会化と密接な関係があると思われる。

Wentzel and Looney (2007)は、学校で獲得する「内容」に関連する議論として、学校における生徒の目標を整理している。それによると、学校において生徒が達成すべき目標とされてきたのは、道徳的な性格(moral character)を身に付け、社会のルールや規範を順守し、協調し、社会と肯定的に関わるような行動ができることである(Wentzel and Looney, 2007)。社会のルールや社会から期待される役割を守ることは「社会的責任(social responsibility)」と呼ばれるが、socially responsible な行動を取ることが、学業と並んで学校教育の目標だとされてきたのである（Wentzel, 1991）。

この包含的な目標の下で Wentzel and Looney (2007)はさらに、学校においては特にどのような具体的な目標が重視されるのか、という問いを発している。この問いの答えについて Wentzel and Looney (2007)は、生徒に関する学校教育目標として、その生徒自身

が持つ目標、先生が持つ（期待する）目標、友人が持つ（期待する）目標、の三つに分けて議論している。

まず教師から見た目標については、研究者が特定の目標は何かと問うことは少ないが、代わりに「環境に適応し成功している生徒像」は明らかにされてきた、と述べている。それによると、小学校の教師は「協調的である、ルールを守る、注意深い、責任感がある」生徒を、中学校の教師は「分かち合い人の役に立ちルールに反応する、粘り強くて何にでも興味を持つ、成績が良い」生徒を望ましい生徒像と考えている。また、生徒が社会において評価されること、期待されていることとして、要求に適切にこたえること、様々な行動に適切な意味を与えられること、衝動をコントロールできること、成熟した問題解決能力を持つこと、クラスの活動に関わること、を挙げている。さらに、生徒同士の関わり方に関して期待することとして、分かち合うという規範を持つこと、他者とうまく共働すること、攻撃性、マナー、盗み、忠誠心に関するルールに従うこと、が挙げられている。

他の生徒から見た目標に関しては、こちらも具体的な目標が取り上げられることは少ないが、「友人にどのような行動を期待するか」に関しては議論されている、としている。それによると、協調性、人の役に立つこと、が学業と共に挙げられる。また、「学校において仲間から認められ受け入れられるような友達の社会的な特徴」として、協調的である、役に立つ、社交的である、自己肯定的である、が挙げられ、逆に「拒否される友達」としては従順でない、自信が無い、非社交的、攻撃的、破壊的、引っ込み思案、が挙げられている。また、友達がいる子どもは社交的で協調的で、向社会的で、感情的に支えになれる、ことを示した研究も紹介されている。

最後に生徒自身が見た目標としては、これも目標自体を直接明らかにした研究は少ない、とされている。ただし、生徒はクラスメートや教師と好ましい関係を持ちたいと思

っていることを示す研究結果が紹介されている。

教師から見た教育の目標については、日本において小学校教師にインタビューを行った柳原(2011)も参考になる。その中では、学校・教室において生徒が学ぶ内容は、社会の中で自分はいかにふるまうべきか、人間として身に付けるべき態度は何か、だと教師が考えていることが報告されている。また、こうした学びは生徒同士の教え合いといった形で教科学習を通じて行われることもあること、教師自身も自分が教えた生徒が将来的に社会に貢献することを喜びと感じること、などが示されている。

このように、生徒は学校において、クラス（あるいはより大きな社会）のルールや規範を守り、クラスメートと協調する、クラスメートに思いやりを示す、といった社会的な目標を、学業成績、そして自分自身の個人的な欲求と合わせて持っていると言える。こうした目標の達成のために、学校は達成すべきであり社会的に評価される結果を示し、生徒と教師は日々関わりながらこうした結果を促進している。

ただし、こうした目標を追求することは容易ではない。学校において獲得される社会化の内容、つまり social competence at school を定義する際に、Wentzel and Looney(2007）は「子どもが自分にとって好ましい結果を達成することと、学校において期待されている行動に執着することとのバランス[を取れること]が social competence at school である」、という定義を用いている。つまり、単に社会的に望ましい行動を取ることのできる能力を獲得するのではなく、その社会的な要請と子どもの個人的な目標とのバランスを取ることのできる能力を身に付けることを、学校における社会化だ、としているのである。学校において「社会的能力を持った子ども」は、自分が個人的に価値を置く目標だけでなく、他者から罰せられるような目標も考慮に入れることができる。そして、そうした目標はその社会的なグループの機能を円滑にするような結果も、自身の望ましい発達も、ともにもたらすものである。学校で獲得する社会的能力は、個人の自己満足と心理的な

幸福、そして社会的な承認と受容をもたらす。そして、こうした好ましい個人・社会的結果の達成には、個人的な努力だけでなく仲間や教師との間での妥協や摩擦の解消が必要なのである。自身の欲求と社会からの要請は必ずしも両立するものではないため、このバランスを取ることは簡単なことではない。

### 4.3. 学校での社会化のメカニズム

社会化研究において中心的な問いの一つは、どのような要因によって個人は他者が重視するような目標を自ら進んで追求するようになるのか、というものである（Wentzel and Looney, 2007）。親などが向社会的(prosocial)な行動を教えたとしても、子どもがそれを知覚し(perception)、自分のものにする（内部化する：internalization）ことがなければ真に社会的能力が身に付いたとは言えない（Grusec and Goodnow, 1994）。学校が社会化の場であるというからには、学校にはこの内部化を促進するメカニズムがあるはずである。

こうしたメカニズムのモデル化はあまり進んでいないとしながらも、Wentzel and Looney(2007, section 3)は「家族における」社会化のモデル（Grusec and Goodnow, 1994）で示されている三つの社会化の一般的なメカニズムを援用して、学校における社会化のメカニズムを議論している。第一は social context に注目するもので、social context の構造や特徴によって、社会的能力の発達を直接支えたり妨げたりする機会・資源が与えられる、というメカニズムである。第二は個人同士の双方向的な関わりに注目するもので、他者との継続的なかかわりによって、子どもは自身について、そして他者から受け入れられ社会的能力を持つためには何をすべきかについて学ぶ、あるいは価値観や行動基準、追求すべき目標を確立していく、というメカニズムである。第三は他者との社会的関係の質に注目するもので、他者との関係が良好であるかどうかに応じて子どもは他者が期

待することや重視する目標を受け入れる、というメカニズムである。

第二と第三のメカニズムはよく似ているが、異なるメカニズムである。前者は他者との関係の中で、他者が子どもに対して子ども自身が追求すべき社会的な目標を伝達し、それを子どもが学習する、という「学習」のメカニズムを指したものである。これに対して後者は、他者が好ましく反応し感情的にサポートしてくれるような状況においては、子ども自身が社会的な目標を受け入れやすくなる、という、「動機づけ」のメカニズムを意味している。

この三つのメカニズムを学校における社会化に援用し、Wentzel and Looney(2007)は、学校の構造的な特徴、子どもの他者（教師、仲間）との関わり(social interactions)、他者との関係(interpersonal relationships)、の三つに注目しながら学校における社会化のメカニズムを示している。まず最初の学校の構造的な特徴に関しては、二種類の研究が紹介されている。その第一は、学校の構造的な特徴に関して、学校の物理的な特徴、すなわち学校の規模、資金量、広さ、クラス規模、教員生徒比率、カリキュラム等が生徒に関わる結果(student outcome)に与える影響を調べる研究である。それによると、学校のこうした特徴の違いは、学校以外の要因（たとえば家族や地理的な要因）よりも説明力は小さいものの、学校規模についてはそれが小さいことが学業、定着率に正の影響を与えていることを示す研究がある、としている。[3] 第二の研究は、学校の雰囲気、つまり子どもが学校社会をどう感じているか、あるいは帰属意識などに注目するもので、これらは社会的行動に正の相関がある、という研究が紹介されている。[4]

---

[3] なお同様の研究は、教育の経済学の分野でも行われており、これらの研究と共通点が多い。ただし経済学では、投入する資源によって教育の成果が異なるかどうかという資源配分の効率性の観点を重視しがちであり、また outcome として学業成績（認知能力）に注目しがちである、といった違いがあるように思われる。

[4] 学校の構造が生徒の outcome に与える影響については、上級レベルの学校への移行、たと

次に、二つ目の、個人同士の双方向的な関わりからの学習については、まず教師との関わりに関しては、教師の仕事の中心は勉強・教科を教えることであるが、同時に社会的能力の発達促進も行っていること、教師は生徒の能力（や成績）に対してどれくらい期待しているかを伝え、それがしばしば実際に実現しがちであること、が説明されている。また、仲間との関わりに関しては、そうした関わりが社会的能力の獲得を助ける資源あるいは情報を生み出すこと、仲間同士の期待が重要であることが説明されている。

最後に社会的な関係の質と目標の受容に関しては、教師との間で愛着(attachment)を持ち、安定し(secure)、密接で支えになってくれる関係があるほど、向社会的になる、社会的能力が高まる、という研究が多数紹介されている。また、同じような結果は仲間との関係が良好である、支えになってくれる、受容的である、好ましい、といった場合にもみられる、とされている。

### 4.4. 学校での社会化研究の課題

Wentzel and Looney (2007)は、こうした学校における社会化研究の今後の課題として、大きく 3 つのことを挙げている。まず第一は、子どもが社会的な目標をどのように、なぜ自分のものとして学ぶのか、というメカニズムに関して理解を増すことである。そのために明らかにすべき点として、他者から伝えられる、自分が追求すべき社会的目標を子どもが自分のものにする際に、教師はどのような伝え方をすべきか、どのような特徴を持つ子どもが自分のものにしやすいのか、その特徴は発達段階に応じて子どもが獲得していく能力、スキルの違いに関係しているのか、年齢により必要とされるスキルに違いはあるのか、支えになってくれる教師・仲間がいると何が変わるのか、といった課題

---

えば小学校から中学校への移行、に注目した研究も紹介されている。こうした研究が示している結果には、子ども発達段階の違いによる効果も含まれているはずである。

が挙げられている。

第二に挙げられているのは、学校という独特の社会的状況に関する理解を増すことである。その例として挙げられているのは、学校での社会化と家庭での社会化との関係、つまり学校での経験が、家庭で学習したスキルや価値を試し、修正し、強化するかどうか、である。また、仲間との関係が社会化の過程でどのような役割を果たすのか、その関係に教師の行動がどのように影響しているのか、も重要な研究課題だとされている。

最後に方法論上の課題として、多くの研究が非実験的状況における相関関係を分析しているにすぎないことを挙げている。具体的には、記述的な分析でなく、多面的な要因を考慮し、因果関係を明らかにすることの必要性が指摘されている。また実験的な研究については、行われてはいるもののそれらは学業、テストの成績しか見ておらず、社会的能力に関する分析が必要だ、とされている。[5] また、白人の中流家庭の子どもに注目した研究がほとんどであることから、人種や階層の違いを見る必要があることも指摘されている。

## 5. おわりに

以上、本稿では教育が経済・社会的成果に与える効果を分析する上で、パーソナリティ心理学に基づく経済学とは違ったアプローチが必要であり、その一つの有望なアプローチとして子どもの「社会化」を考慮することが考えられることを指摘した。その上で、実際にそれを取り入れた経済モデルを構築するための準備として、社会化研究において得られている知見の整理を行った。

ここでは最後に、社会化に関して得られている知見を経済モデルに取り入れる上での

[5] こうした点は、パーソナリティ心理学に基づく経済学がパーソナリティ心理学に対して指摘する批判（第２節参照）と共通している。

注意点を挙げることで、本稿の結びとしたい。その注意点とは、教育の目的に関するものである。経済学では、合理的な経済主体がそれぞれの目的（個人の場合は効用）を最大化しているとして考え、効用関数の最大化問題の解として得られる関係を数学的に導出する。そこで得られた方程式は各経済主体の行動を表し、現実のデータがその式と整合的かどうかによって当初の理論が反証される。このアプローチは非常に柔軟である。一般的には効用は消費のみに依存する形で定式化されることが多いものの、研究者の関心に合わせ、他の様々な要因が効用に影響するものとして定式化を行うことが可能である。

このアプローチの下で教育と社会化を考えるために必要なこととして、まず社会化を行うこと、社会的能力を身に付けることが、何らかの形で誰かの効用（あるいは何らかの目的関数）に影響を与えると考える必要がある。では現実には誰の、どのような目的のために社会化が行われているのか、と考えてみると、その答えは必ずしも明確ではない。子ども自身が自ら望んで社会的能力を身に付けるとは考えにくいため、親、あるいは教師、さらには社会全体の目的関数といったものを考える必要があるかもしれない。教育の経済学においても、教育を行う主体を子ども自身とする場合と、親とする場合とがあるが、同様の問題がここにも存在する。

また、誰の、だけでなく、どのような形で効用（あるいは目的関数）に対して社会化が影響すると考えるのか、つまり社会化（を通じた教育の）の成果を何で測るか、も決定する必要がある。教育の経済学では、実証上その他のデータの利用が難しいこともその理由ではあるものの、その主な関心からして学業成績、選択した職業、所得、GDPといった経済的な指標、あるいは犯罪率など社会的な指標が教育の成果として用いられることが多い。

もちろんこうした指標で成果を測る場合であっても、学校において身に付ける社会的

能力の影響を考慮することには十分意味があると考えられる。たとえば、他の要因をすべて取り除いた（コントロールした）上でも、ある学校の生徒と別の学校の生徒との間で、結果としての経済的指標に無視できないほど大きな差がある場合、その差がそれぞれの学校における社会的能力の教授能力の違いによって説明できる、といった可能性は十分考えられる。

ただし、たとえ研究者の最終的な関心が経済的指標にあったとしても、それを現実の各経済主体の目的関数としてよいとはいえないかもしれない。４．２節で指摘したとおり、そもそも教育現場では社会的能力を身に付けること自体が教育の目的となっている可能性がある。そうだとすると、たとえ経済学者が経済的指標に注目したいという場合でも、教師の行動を定式化する際には生徒の社会的能力最大化問題を考え、その結果として経済的指標が決定される、と考えたほうが良いかもしれない。

また、教育段階の違いも重要である。教科の学習と社会化は、共に学校教育の目的であるといえるが、両者の相対的な重要性は教育段階ごとに異なると考えられる。初等教育段階の学校では後者の相対的な重要性が高いが、高等教育に移るにしたがってその相対的重要性は低まっていくであろう。この違いの多くは、人の発達段階の違いからくるものであろう。発達心理学における知見に基づき、どの段階でどのような社会化が行われるのか、そのメカニズムを考慮したモデルを構築することで、様々な教育段階における社会化の効果の違いを考慮する必要があるだろう。

## 参考文献

大江篤志「社会化概念再考」『社会化の心理学ハンドブック』第 1 章, 川島書店, 2010.

大垣昌夫・田中沙織『行動経済学 -- 伝統的経済学との統合による新しい経済学を目指して』有斐閣, 2014.

河野義章「学校の直面している課題」『社会化の心理学ハンドブック』第 13 章, 川島書店, 2010.

柳原光芳「教師の思いと児童の人的資本蓄積 : 教師へのインタビューから得られる政策的含意」『経済科学』（名古屋大学経済学研究科）58, 39-51, 2011.

Almlund, Mathilde, Angela Lee Duckworth, James Heckman, and Tim Kautz, 2011, Chapter 1 - personality psychology and economics, in Stephen Machin Eric A. Hanushek, and Woessmann Ludger, eds.: *Handbook of the Economics of Education* (Elsevier).

DellaVigna, Stefano, 2009, Psychology and economics: Evidence from the field, *Journal of Economic Literature* 47, 315-72.

Grusec, Joan E. and Paul D. Hastings, 2007、Introduction, in J.E. Grusec and P.D. Hastings eds., *Handbook of Socialization: Theory and Research*, (Guilford Press).

Wentzel, K.R. 1991, Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement, *Review of Educational Research* 61, 1-24.

Wentzel, K.R. and L. Looney, 2007, Socialization in school settings, in J.E. Grusec and P.D. Hastings eds., *Handbook of Socialization: Theory and Research*, (Guilford Press).

（2014.6.2）