他者比較が「ふつう」認知および感情に及ぼす影響(3)

小学校高学年における個人差要因の検討

○佐野理子¹・生井裕子²・黒石憲洋³

(¹清泉女学院大学・²桐朋学園女子部門・³日本教育大学院大学)

キーワード: 「ふつう」, 他者比較, 相互独立の一相互協調的自己観

Are elementary school students pleased at "normal" academic achievement?

: In the case of the fifth and sixth grades focusing on independent/interdependent self construal

Yoriko SANO¹, Yuko IKUI² and Norihiro KUROISHI³

(¹Seisen Jogakuin College, ²Toho Gakuen Joshi Bunon, ³Japan Professional School of Education)

Key Words: "normal", social comparison, independent/interdependent self construal

目 的

日本人は周囲との良好な関係性を重視するため「ふつう」であることに価値を置く(大橋・針原, 2000)。周囲の他者と比較して遂行水準が同程度であるとき, 最も「ふつう」であると感じ, 否定的感情は低くなり, 安心感を抱くことが一貫して示されている(黒石・佐野, 2009; 佐野・黒石, 2009 など)。こうした傾向は, 大学生のみならず中学生や壮年, 高齢者においても見られる普遍的な傾向であることが示唆されている(佐野・黒石, 2013; 黒石・佐野, 2013a)。そこで本研究は, 小学生を対象とし, 周囲と比較した遂行水準が感情状態や「ふつう」認知に与える影響について特に相互独立の一相互協調的自己観の観点から検討する。

方 法

場面想定法を用いた質問紙調査を行った。回答者自身が主人公となるストーリーを呈示し, その場面においてどのように思うか尋ねた。質問紙 学校でテストを受け, 主人公が得意とする科目の得点がフィードバックされた場面を呈示した。仲の良い友人 4 人と比較したテスト成績によって地位を操作した。友人たちの得点は 70~80 点とし, 主人公の得点は, 高条件 93 点, 中条件 74 点, 低条件 57 点とした。以上のいずれかの場面を呈示し, その場面における感情状態および「ふつう」認知を尋ねた(すべて 4 件法)。感情状態は, 肯定的感情, 否定的感情, 安静状態の 3 因子からなる一般感情尺度 24 項目(小川ほか, 2000)から, 小学生が容易に理解できる項目を選択的に使用した。肯定的感情 4 項目($\alpha=.78$), 否定的感情 4 項目($\alpha=.86$), 安静状態 4 項目($\alpha=.78$)であった。「ふつう」認知は独自に作成した 6 項目($\alpha=.67$)によって測定した。さらに, 個人差として相互独立の一相互協調的自己観尺度 20 項目(高田, 2000)に回答させた。この尺度は「個の認識・主張」「独断性」「他者への親和・順応」「評価懸念」の 4 因子からなる。最後に具体的に場面を思い浮かべられたか回答させた。

結 果

都内公立小学校に通う小学 5 年・6 年生 191 名(男子 104 名, 女子 87 名)を対象に分析を行った。理論的中央値(2.5)との比較の結果, 場面は具体的に想像できていた($d(189)=6.14$, $p<.001$)。相互独立の一相互協調的自己観尺度の得点についてクラスター分析を行い, 2 つのクラスターを作成した(表 1)。クラスター 1 の方がクラスター 2 より 4 因子すべてにおいて得点は高かった($F(8,1188)<12.09$, $ps<.01$)。

表 1. クラスターごとの各因子得点の平均値および標準偏差

		個の認識・主張	独断性	親和・順応	評価懸念
クラスター 1	<i>M</i>	3.15	2.64	2.86	2.60
	<i>rF88 SD</i>	0.58	0.56	0.55	0.68
クラスター 2	<i>M</i>	2.09	1.93	2.60	2.16
	<i>rF101 SD</i>	0.50	0.44	0.50	0.59

「ふつう」認知および各感情状態を従属変数とし, 地位(3) × 自己観(2)の分散分析を行った(図 1)。「ふつう」認知 地位の主効果が見られ($F(2,189)=4.04$, $p<.05$), 中条件は低条件より「ふつう」認知が高かった。自己観の主効果は見られず, 交互作用は有意ではなかった($F(1,189)=.14$, ns ; $F(2,189)=.58$, ns)。肯定的感情 地位の主効果が見られ($F(2,189)=13.63$, $p<.001$), 高条件は中条件および低条件より肯定的感情が高かった。自己観の主効果は見られず, 交互作用は有意ではなかった($F(1,189)=1.47$, ns ; $F(2,189)=.81$, ns)。否定的感情 交互作用が見られた($F(2,189)=3.68$, $p<.01$)。クラスター 1 において低条件は中条件および高条件より否定的感情が高かった。クラスター 2 においては地位による相違は見られなかった。また, 自己観の主効果が見られ($F(1,189)=7.31$, $p<.01$), クラスター 1 はクラスター 2 より否定的感情が高かった。地位の主効果は見られなかった($F(2,189)=3.01$, ns)。安静状態 地位の主効果が見られ($F(2,189)=3.46$, $p<.05$), 高条件は低条件より安静状態が高かった。自己観の主効果は見られず, 交互作用は有意ではなかった($F(1,189)=.14$, ns ; $F(2,189)=.58$, ns)。

図 1. 条件ごとの「ふつう」認知および感情状態

考 察

本研究は小学生, 特に小学 5 年生および 6 年生を対象とし, 周囲と比較した遂行水準が感情状態や「ふつう」認知に与える影響について相互独立の一相互協調的自己観の観点から検討した。相互独立の一相互協調的自己観による相違はほとんど見られず, 他者と比較した遂行成績が感情状態および「ふつう」認知に強く影響していることが示された。こうした結果は, 中学生・大学生・壮年以降を対象として行った先行研究と同様である(黒石・佐野, 2013b など)。ただし, 本研究で設定された場面が, 小学生にとって拘束力の高い場面であったことが想定される。拘束力の高い場面ではほぼ全員が同じ行動をとることが求められるため, 個人差要因による影響が見られなかったと考えられる。そのため, 今後, 多様な行動を取り得る拘束力の低い場面における検討が必要だと言える。