

# 小学生における「ふつう」(1) — 相対的遂行と感情状態の関連から — What is “Normality” among Elementary School Students? Affective Reactions to Relative Performance

黒石 憲洋 KUROISHI, Norihiro

● 日本教育大学院大学学校教育研究科

Japan Professional School of Education, Professional Program of School Education

生井 裕子 IKUI, Yuko

● 桐朋学園女子部門

Toho Gakuen Joshi Bumon

佐野 予理子 SANO, Yoriko

● 清泉女学院大学人間学部

Seisen Jogakuin Collage, Faculty of Human Studies



命令的／記述的規範, 「ふつう」認知, 感情状態, 小学生

injunctive/descriptive norm, normality cognition, affective reactions, elementary school students

## ABSTRACT

Cialdiniら(1991)によれば, 社会的規範は命令的規範と記述的規範の2つに分類される。命令的規範は人々がどのような行動をよいあるいは悪いと考えるかという道徳的規則を反映する。一方, 記述的規範は実際に多くの他者がどのような行動をとっているかという知覚された典型性により規定される。本研究では, 社会的規範が感情状態におよぼす影響の発達的变化を検討するため, 公立小学校1校の全生徒を対象として質問紙実験をおこなった。学力テストにおいて周囲の他者と比較して高い／同等／低い

成績をとった場面を提示し、感情状態の測定をおこなった。その結果は低学年・中学年・高学年で一貫した傾向を示し、高い成績をとった場合に肯定的感情が高く、他者と同等の成績をとった場合に否定的感情がもっとも低くなった。これらの傾向は中学生以降の結果と基本的に一致するものであったが、「ふつう」認知のあり方に関しては小学生に特徴的な傾向が示唆された。

This study explored how social norms influence emotions of elementary school students. Cialdini et al. (1991) divided social norms into two types. The injunctive norm is defined by moral rules, which reflects what people approve/disapprove. On the other hand, the descriptive norm is decided by what most people do in a particular situation, which may bring about perceived typicality. In the experimental questionnaire, all students from a public elementary school responded to one of the three scenarios, in which the main character showed high/middle/low performance relative to his/her school friends in an academic achievement test. In these scenarios, higher performance was regarded as conforming to the injunctive norm, and equivalence to others reflected the descriptive norm. Three studies indicated that upper/middle/lower grades showed a convergent pattern of affective reactions. Students feel normality and positive affect when they perform at a high level, whereas they feel the least negative affect when they perform equivalent to the others. These results show that affective reactions toward the normality develop in the lower grades, and some features of elementary school students are discussed.

## 1. 問題

### 1.1 文化論における日本人論

文化論や比較文化的言説における日本人論は枚挙に暇がないが、それらは共通して欧米文化とは異なる「日本人」的とされる特質があることを指摘してきた。そして、それらの多くは日本人の特徴として、対人関係における相互依存性を挙げている (Kitayama, & Markus, 1994 など)。そこでは、日本人は他者との関係性や調和を重視するため、周囲の人々の様子や反応を常に気にし、個性的で独自の存在であるよりも他者と変わらず同じであることを志向するとされる (阿部, 2002; 濱口, 1982; 荒木, 1973; 土居, 1971 など、レビューとして南, 2006 など)。すなわち、日本人には「ふつう」志向性とも呼べるような心性があることが示唆されてきた。

### 1.2 「ふつう」志向性に関する実証的研究

比較文化的言説の度重なる指摘にも関わらず、日本人が「ふつう」であることを好むという傾向については長らく実証されてこなかった。近年になってようやく、「ふつう」であることが日本人

にとってポジティブな心理状態をもたらすものであることが実証的研究によって示されるようになってきた。

その端緒となった高田による研究 (高田, 2000, 実験1) では、認知課題に関する相対的成績のフィードバックをおこない、優位条件・同等条件・劣位条件で満足度や感情状態の比較をおこなった。その結果として、他者と同等以上である場合に成績や自分自身への満足度が高く、また「愉快」といった肯定的感情が高まり、「沈鬱」や「焦燥」などの否定的感情が弱まることを示している。同様に、佐野・黒石 (2009a) の実験研究では認知課題における「ふつう」あるいは優れているというフィードバックが肯定的感情や状態自尊心の高さに繋がり、否定的感情の低さをもたらすことが示されている。

一方、社会的比較場面を想定させた質問紙実験では、周囲の他者と比較して高い課題遂行を示すことが肯定的感情をもたらすのに対して、周囲の他者と同等であること (すなわち「ふつう」であろうこと) が否定的感情の低さや安静状態の高さに関連するという結果が示されている (佐野・黒石, 2006 など)。この傾向は、社会的比較が示される

状況の拘束力（佐野・黒石, 2006）や課題に対する自我関与（佐野・黒石, 2012）、周囲の他者との関係性（佐野・黒石, 2009b など）<sup>1)</sup> など越えて一貫していることが認められている。また個人差要因に関しても、独自性欲求（佐野・黒石, 2008 など）、文化的自己観（黒石・佐野, 2013b）、集団主義的傾向（黒石・佐野, 2012b）、成功回避動機（黒石・佐野, 2012a）などについて検討がなされているが、そのほとんどにおいて個人差要因の主効果およびその相対的遂行との交互作用はみられていない。すなわち、状況や個人差といった要因を越えた、極めて頑健な傾向であることが示されている。

このように、日本人が「ふつう」を好むという予測に関しては感情状態への影響が確認されており、特に他者と同じかそれ以上である場合に否定的感情は低く、安静状態は高くなるという一貫した傾向が示されている。

### 1.3 「ふつう」志向性の発達の变化

質問紙実験を用いた研究（佐野・黒石, 2009b など）の多くは、大学生を対象としたものであった。これに対し、黒石・佐野（2013a）ではWeb上のパネル調査を利用し、25歳以上の男女600名分のデータを得て分析をおこなった。この研究では回答者を、25歳以上45歳未満（平均年齢35.4歳）、45歳以上65歳未満（平均年齢53.5歳）、65歳以上（平均年齢69.2歳）の3つに年齢層に分けて世代間比較をおこなった。その結果、「ふつう」志向性は青年期から高齢期に至るまで性別に関わらず安定して認められる傾向であることが示された。また、中学生を対象とした研究においても統計的に有意ではないものの、ほぼ同様の傾向が認められており（黒石・佐野, 2013b）、「ふつう」であることに対する感情反応は、少なくともライフ・サイクルの中盤以降においては一貫した傾向であることが示唆されている。

それでは、このような日本人の「ふつう」志向性は、発達の的にはどの時期からみられるようになるのであろうか。自己が「ふつう」であるかないかを認識し、それに対する感情反応が生じるため

には、自他意識の発達が前提となる。自他の類似性に関する知覚はかなり早い段階からみられるという指摘もある（実藤, 2009 など）が、幼児が自然場面において社会的比較を通じた自己と他者の類似性や差異性について自発的に言及するようになるのは4歳前後であると考えられる（Mosatche & Bragonier, 1981）。自然場面では、4～5歳でごっこ遊びや仲間との交渉の中で自他の行動の類似性への言及（類似確認）が多くみられることが指摘されている（高田, 2010）。また、インタビュー調査においても、4歳から6歳にかけて自他についての発話内容が、類似性から差異性に言及する割合が多くなっていくという発達的变化が示唆されている（野田2013, 2008）。

一方、佐野・黒石・生井（2014）では、ぬり絵を題材とした実験研究がおこなわれた。描かれた5人の子どものうち、周囲の4人はすでに同系色でぬられている中で、参加児には色がぬられていない中央の1人に同一視させた上で、好きな色でぬることを求めた。その結果、4歳児と比較して5歳児では周囲と同系色をぬる割合が多く、配色の理由としては、少ないながらも周囲との比較を挙げる回答がみられるようになることが示されている。

これらの研究から、自他意識は4～6歳頃にかけて発達しはじめると考えられる。したがって、「ふつう」であることが感情状態に影響を与えるようになるのも、この時期以降であることが予測される。そこで、「ふつう」志向性の発達の起源を検討する上では、小学校段階に注目することが妥当であると考えられる。

### 1.4 本研究の目的

以上より、本研究は小学生を3つの学年段階に分け、社会的比較状況において自己が「ふつう」であるかどうかということが感情状態におよぼす影響を検討することを目的とした。「ふつう」であるかどうかを規定する要因として、社会的規範における命令的規範および記述的規範という2つの分類（Cialdini, Kallgren, & Reno, 1991）に着目し、一定の命令的規範が存在する中で記述的規範に従

うかどうかにより社会的比較場面を構成し、そのような場面における相対的遂行が感情状態におよぼす影響について検討をおこなった。

## 2. 研究1<sup>2)</sup>

### 2.1 目的

小学校高学年において、「ふつう」であるかどうかということが感情状態におよぼす影響を検討した。また、個人差要因として文化的自己観の影響についても検討をおこなった。

### 2.2 方法

仮想場面を用いた場面想定法による質問紙実験をおこなった。回答者自身をシナリオの主人公として想定させた上で、その場面での認知や感情の推測について回答を求めた。

回答者 首都圏の公立A小学校に通う5年生および6年生の全児童を対象として質問用紙を配布した。有効回答は、調査実施当日の欠席者を除く全児童191名(男子:104名,女子:87名)であった。手続き 「さまざまな場面での気持ちについてのアンケート」と題する質問用紙を集合実施した。学級担任を通じて配布し、その場で回答の記入を求め、回収をおこなった。なお、質問用紙における記述の漢字部分には、すべてふりがなを付した。場面設定 学校で実力テストを受けて採点結果が返却されたという場面を設定した。得意な科目の得点を仲のよい同性の友人と比較した状況における得点により、相対的遂行を操作した。友人たちの得点が70~80点だったのに対し、主人公の得点を高条件:93点,中条件:74点,低条件:57点とした。

測定尺度 「ふつう」認知の測定には、青年期以降の研究(佐野・黒石,2009bなど)で使用した「ふつう」認知尺度9項目から小学生にも理解できると思われる項目を選定し、さらに言語表現を改めた6項目:「みんなと合っていてよい」、「他の人とからべておかしい」、「まわりの人から浮いている」、「とけこんでいる」、「まわりの人からずれている」、「ふつうだと感じる」を使用した。感情状

態の測定には、一般感情尺度(小川・門地・菊谷・鈴木,2000)から、3つの下位尺度に相当する項目を4項目ずつ抜粋して4件法により使用した。肯定的感情:「元氣な」、「たのしい」、「愉快な」、「やる気に満ちた」、否定的感情:「びくびくした」、「おどろいた」、「緊張した」、「おそろしい」、安静状態:「穏やかな」、「のどかな」、「ゆったりした」、「くつろいだ」とした。さらに、個人差要因として相互独立的-相互協調的自己観尺度(高田・大本・清家,1996)の児童・生徒用(高田,1999)20項目について回答を求めた。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つの下位尺度からなる。他の尺度との整合性から4件法に改めて実施した。最後にチェック項目として、提示された仮想場面を具体的に思い浮かべられたかどうか、およびテストでよい点を取ることに望ましさについて、4件法により回答を求めた。

### 2.3 結果

まず、チェック項目について理論的中央値(2.5)との比較をおこなったところ、仮想場面は具体的に想像されており( $M=2.93, SD=0.96; t_{(189)}=6.14, p<.001$ ), テストでは高い点をとる方がよいという社会的規範も高く認識されていた( $M=3.47, SD=0.75; t_{(189)}=17.81, p<.001$ )。

使用した各尺度の信頼性については、「ふつう」認知  $\alpha=.67$ , 肯定的感情  $\alpha=.74$ , 否定的感情  $\alpha=.67$ , 安静状態  $\alpha=.78$ であった。また、相互独立的-相互協調的自己観尺度については、個の認識・主張  $\alpha=.77$ , 独断性  $\alpha=.70$ , 他者への親和・順応  $\alpha=.59$ , 評価懸念  $\alpha=.62$ であった。信頼性係数としてはやや低い数値もみられたが、ある程度の信頼性が得られたものと判断して、すべての尺度について個人の項目あたりの平均値を指標として以降の分析をおこなった。

次に、相互独立的-相互協調的自己観尺度の4つの下位尺度得点に基づいてクラスタ分析をおこない、2つのクラスタを作成した(表1参照)。クラスタ中心を比較した結果、クラスタ1はすべての下位尺度得点においてクラスタ2よりも高かった( $F_{(1,187)}>12.08, ps<.01$ )。

表1 各クラスターの中心（標準偏差）および中心間の比較※

	個の認識・主張	独断性	他者への親和・順応	評価懸念
クラスター1 (N=88)	3.15 (0.58)	2.64 (0.56)	2.86 (0.55)	2.60 (0.68)
クラスター2 (N=101)	2.09 (0.50)	1.93 (0.44)	2.60 (0.50)	2.16 (0.59)
分散分析F	180.76**	96.88**	12.09**	23.09**

※ 帰無仮説が成立しないため、分散分析は参考までの結果である。

以下、「ふつう」認知と感情状態を従属変数とし、相対的遂行3×文化的自己観2を独立変数とするすべて被験者間の2要因分散分析をおこなった(図1参照)。

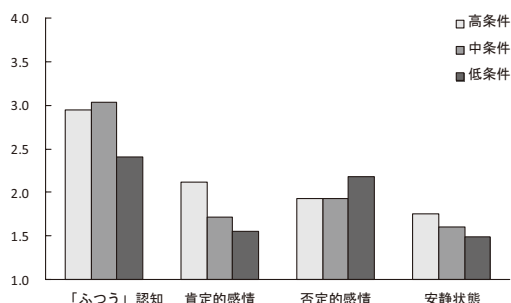


図1 小学校高学年における「ふつう」認知と感情状態

**「ふつう」認知** 相対的遂行の主効果が0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,183)} = 29.27, p < .001$ )。多重比較の結果、中条件および高条件で低条件よりも「ふつう」認知が高かった。文化的自己観の主効果および、相対的遂行×文化的自己観の交互作用は有意でなかった ( $F_{(1,183)} = 3.45, ns; F_{(2,183)} = 1.44, ns$ )。

**肯定的感情** 相対的遂行の主効果が0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,183)} = 13.63, p < .001$ )。多重比較の結果、高条件で中条件および低条件よりも肯定的感情が高かった。文化的自己観の主効果および、相対的遂行×文化的自己観の交互作用は有意でなかった ( $F_{(1,183)} = 1.47, ns; F_{(2,183)} = 0.81, ns$ )。

**否定的感情** 相対的遂行×文化的自己観の交互作用が5%水準で有意であった ( $F_{(2,183)} = 3.68, p < .05$ )。相対的遂行の低条件における単純主効果が

有意であり、クラスター1でクラスター2よりも否定的感情が高かった。また、クラスター1における単純主効果が有意であり、低条件で中条件および高条件よりも否定的感情が高かった(図2参照)。また、文化的自己観の主効果が1%水準で有意であり ( $F_{(1,183)} = 7.31, p < .01$ )、クラスター1でクラスター2よりも否定的感情が高かった。相対的遂行の主効果は有意でなかった ( $F_{(2,183)} = 3.01, ns$ )。

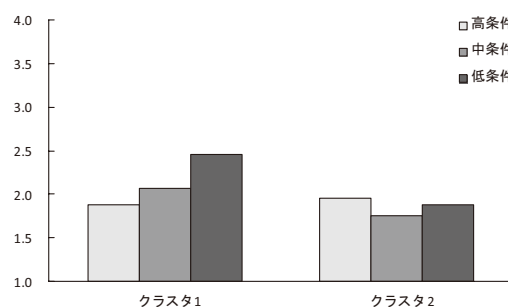


図2 クラスター1およびクラスター2における否定的感情

**安静状態** 相対的遂行の主効果が5%水準で有意であった ( $F_{(2,183)} = 3.46, p < .05$ )。多重比較の結果、高条件および中条件で低条件よりも安静状態が高かった。文化的自己観の主効果および、相対的遂行×文化的自己観の交互作用は有意でなかった ( $F_{(1,183)} = 0.23, ns; F_{(2,183)} = 1.33, ns$ )。

## 2.4 考察

研究1では小学校5年生および6年生を対象とし、相対的遂行が「ふつう」認知や感情状態におよぼす影響について検討した。

成績が周囲の他者と比較して同等以上である場

合に「ふつう」認知が高く、安静状態が高かった。これらの結果は、中学生以降を扱った先行研究(佐野・黒石, 2013; 黒石・佐野, 2013a)と一致するものである。また、相対的遂行が他者と同等以上である場合に、否定的感情が低くなる傾向についても先行研究と一貫する結果である。

ただし、否定的感情に関しては文化的自己観の影響も認められた。本研究におけるクラスタ1はすべての下位尺度において得点が高かったが、特に相互独立的自己観に対応する下位尺度(個の認識・主張・独断性)において得点の差が大きかった(表1参照)。このような回答者にとって、状況の拘束力が強いと思われるテスト場面では命令的規範が強く意識され、命令的規範から逸脱することが強い否定的感情を引き起こすのかもしれない。ただし、このような傾向が頑健なものであるかどうかも含めて今後も検討が必要である。

一方、相対的遂行が高い場合に特に肯定的感情が高くなるという結果は、相対的遂行に伴って肯定的感情が高くなることを示してきたこれまでの先行研究とはやや異なるものであった。このような結果は、小学生の認知および感情反応の特徴を反映するものである可能性もあるものの、本研究のみから結論を求めることはできない。さらに他の学年段階との比較をおこなうことによって検討する必要があると思われる。

### 3. 研究2<sup>2)</sup>

#### 3.1 目的

小学校中学年において、「ふつう」であるかどうかということが感情状態におよぼす影響を検討した。

#### 3.2 方法

研究1と同様の仮想場面を用いた場面想定法による質問紙実験をおこなった。

**回答者** 研究1と同じA小学校に通う3年生および4年生の全児童を対象として質問用紙を配布した。有効回答は、調査実施当日の欠席者を除く全児童199名(男子:103名,女子:96名)であった。

**手続き** 研究1と同様、「さまざまな場面での気持ちについてのアンケート」と題する質問用紙を集合実施した。

**場面設定** 研究1と同様のテスト場面を設定した。ただし、研究1と異なり、男子用と女子用の質問用紙をそれぞれ用意し、児童の理解を補助する目的から、相対的遂行の各条件を表現したイラスト<sup>3)</sup>を提示した(付録参照)。

**測定尺度** 研究1と同様の尺度を使用した。ただし、児童・生徒用相互独立的-相互協調的的自己観尺度については、小学校高学年以上での適用が推奨されている(高田, 1999)ことから、小学校中学年では質問紙から除外した。

### 3.3 結果

まず、チェック項目について理論的中央値(2.5)との比較をおこなったところ、仮想場面は具体的に想像されており( $M = 3.07, SD = 0.98, t_{(195)} = 8.12, p < .001$ ), テストでは高い点をとる方がよいという社会的規範も高く認識されていた( $M = 3.58, SD = 0.76, t_{(196)} = 19.85, p < .001$ )。

使用した各尺度の信頼性については、「ふつう」認知  $\alpha = .62$ , 肯定的感情  $\alpha = .69$ , 否定的感情  $\alpha = .64$ , 安静状態  $\alpha = .74$ であった。これらの結果から、一定の信頼性が得られたものと判断して、すべての下位尺度について個人の項目あたりの平均値を指標として以降の分析をおこなった。

以下、「ふつう」認知および感情状態を従属変数とし、相対的遂行3を独立変数とする被験者間分散分析をおこなった(図3参照)。

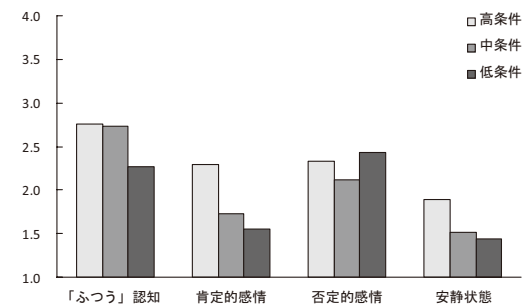


図3 小学校中学年における「ふつう」認知と感情状態

「ふつう」認知 相対的遂行の効果が0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,195)} = 12.96, p < .001$ )。多重比較の結果、高条件および中条件で低条件よりも「ふつう」認知が高かった。

肯定的感情 相対的遂行の効果が0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,196)} = 22.53, p < .001$ )。多重比較の結果、高条件で中条件および低条件よりも肯定的感情が高かった。

否定的感情 相対的遂行の効果が5%水準で有意であった ( $F_{(2,196)} = 3.34, p < .05$ )。多重比較の結果、低条件で中条件よりも否定的感情が高かった。

安静状態 相対的遂行の効果が0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,196)} = 9.85, p < .001$ )。多重比較の結果、高条件で中条件および低条件よりも安静状態が高かった。

### 3.4 考察

研究2では小学校3年生および4年生を対象とし、相対的遂行が「ふつう」認知や感情状態におよぼす影響について検討した。

成績が周囲の他者と比較して同等以上である場合に「ふつう」認知が高く、また同等である場合に他者よりも劣る場合よりも否定的感情が低かった。これらの結果は、小学校高学年の結果(研究1)および中学生以降を扱った先行研究(佐野・黒石, 2013; 黒石・佐野, 2013a)の結果とほぼ一致するものであった。

一方、相対的遂行が高い場合にのみ肯定的感情が高くなるという結果は、中学生以降の結果とは異なるものの、小学校高学年の結果とは一致するものであった。このような傾向は小学生では一貫している可能性がある。また、小学校中学年では、肯定的感情と同様、相対的遂行が高い場合にのみ安静状態が高くなるという結果が得られた。これは中学生以降とも小学生高学年とも異なる結果である。一般感情尺度(小川ら, 2000)における安静状態は、非活性的快感情に相当するものである。小学校中学年ではまだ活性的快感情(肯定的感情)と非活性的快感情(安静状態)が十分に分化していないという可能性も考えられる。そこで、さらに低学年との比較をおこなうことで、この点を明

らかにしたい。

## 4. 研究3<sup>2)</sup>

### 4.1 目的

小学校低学年において、「ふつう」であるかどうかということが感情状態におよぼす影響を検討した。

### 4.2 方法

研究1および研究2と同様の仮想場面を用いた場面想定法による質問紙実験をおこなった。

回答者 研究1および研究2と同じA小学校に通う1年生および2年生の全児童を対象として質問用紙を配布した。有効回答は、調査実施当日の欠席者を除く全児童193名(男子:92名, 女子:101名)であった。

手続き 研究1および研究2と同様、「さまざまな場面での気持ちについてのアンケート」と題する質問用紙を集合実施した。低学年では質問用紙における記述は、小学2年生までで学習する範囲のもののみ漢字で表記し、そのすべてにふりがなを付した。また実施に際しては、児童に読み飛ばしや誤読を避けるよう、学年担任からの教示を依頼した。

場面設定 研究1および研究2と同様のテスト場面を設定した。研究2と同様、男子用と女子用の質問用紙を用意し、さらに想定場面を表現したイラスト<sup>3)</sup>を提示することで理解の補助を図った。

測定尺度 研究2と同様の尺度を使用した。なお、感情状態については、児童の理解を補助するため、それぞれの感情を表す表情のイラストを感情語に付随させて提示した。クリエイションアカデミーの許可を得て、『表情カード』(本田・鈴木, 2010)の中からそれぞれの項目にもっとも相応しいと考えられる表情を研究者3名により判断・協議し、一致した表情のイラストを採用した<sup>4)</sup>。

### 4.3 結果

まず、チェック項目について理論的中央値(2.5)との比較をおこなったところ、仮想場面は具体的

に想像されており ( $M = 3.19, SD = 0.93, t_{(182)} = 9.98, p < .001$ ), テストでは高い点をとる方がよいという社会的規範も高く認識されていた ( $M = 3.65, SD = 0.76, t_{(179)} = 20.62, p < .001$ )。

使用した各尺度の信頼性については、「ふつう」認知  $\alpha = .28$ , 肯定的感情  $\alpha = .83$ , 否定的感情  $\alpha = .58$ , 安静状態  $\alpha = .84$ であった。信頼性係数としてはかなり低い数値のものもみられたが、すべての下位尺度について個人の項目あたりの平均値を指標として以降の分析をおこなった<sup>5)</sup>。

以下、「ふつう」認知と感情状態を従属変数とし、相対的遂行 3 を独立変数とする被験者間分散分析をおこなった (図 4 参照)。

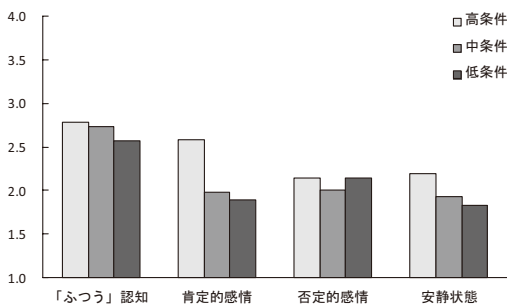


図4 小学校低学年における「ふつう」認知と感情状態

**「ふつう」認知** 相対的遂行の効果は有意でなかった ( $F_{(2,187)} = 2.85, ns$ )。

**肯定的感情** 相対的遂行の効果が0.1%水準で有意であった ( $F_{(2,187)} = 11.19, p < .001$ )。多重比較の結果、高条件で中条件および低条件よりも有意に得点が高かった。

**否定的感情** 相対的遂行の効果は有意でなかった ( $F_{(2,189)} = 0.73, ns$ )。

**安静状態** 相対的遂行の効果が5%水準で有意であった ( $F_{(2,187)} = 3.14, p < .05$ )。多重比較の結果、高条件で低条件よりも有意に得点が高かった。

#### 4.4 考察

研究3では小学校1年生および2年生を対象とし、相対的遂行が「ふつう」認知や感情状態におよぼす影響について検討した。

相対的遂行が高い場合にのみ肯定的感情が高く

なるという結果、および相対的遂行が高い場合に低い場合よりも安静状態が低いという結果は、中学生以降の結果とは異なるものの、小学校中学年の結果 (研究2) とはほぼ一致するものであった。やはり低学年では活性的快感情と非活性的快感情は未分化である可能性が高いと考えられる。

一方、「ふつう」認知および否定的感情に関しては、数値のパターンはほぼ中学年の結果と同じであったが、統計的に有意な差はみられなかった。「ふつう」認知については信頼性係数が低かったことから、項目の意味が十分理解されていなかった可能性もあるが、否定的感情の反応の弱さを考え合わせれば、他者と比較して同等であるという意味での「ふつう」に対する志向性が弱いことが推測できる。高学年や中学年と比較して「ふつう」認知や否定的感情の分散がやや大きかったことから、個人差があることがうかがわれる。「ふつう」志向性は小学校低学年前後から生じてくる可能性が示唆されたといえよう。

## 5. 総合的考察

本研究では小学生を3つの学年段階に分け、自己が「ふつう」であるかどうかということが感情状態におよぼす影響について検討をおこなった。

小学校の低・中・高学年の結果はほぼ一貫しており、相対的遂行が高い (すなわち命令的規範に従う) ことが肯定的感情および安静状態に影響し、他者と比較して同等の成績を収める (すなわち記述的規範に従う) ことが否定的感情に影響する、というものであった。また、肯定的感情および安静状態への影響は学年が低いほど顕著であり、否定的感情への影響は学年が高いほど増加した。特に安静状態に関しては、中学生以降の結果とは異なるものであったが、これは活性的快感情と非活性的快感情が未分化であることによるものであると考えられる。否定的感情については、低学年では影響が認められなかったことから、「ふつう」志向性は小学校低学年前後から発達しはじめることが示唆される。

一方、「ふつう」認知については、統計的には



有意でないものの、低・中学年では相対的遂行が高いときにもっとも「ふつう」認知が高いという結果であった。このような傾向は中学生以降にはみられない結果であるが、これには小学生にとってのテストが高い点数を取って当たり前であるという意味での「ふつう」が反映しているものかもしれない。より拘束力の低く、社会的望ましさの影響が弱いような場面における検討が必要だと思われる。また、大学生を対象とした研究では、「ふつう」認知と否定的感情、安静状態のパターンは対応しており、「ふつう」認知が否定的感情や安静状態に影響をおよぼしているという関連が認められていた（黒石・佐野, 2012aなど）。しかし、小学生を対象とした今回の研究では、否定的感情のパターンは（少なくとも数値的には）学年を通じて中学生以降の結果と一致していたのに対して、「ふつう」認知のパターンは特に低・中学年では異なっていた。このことより、「ふつう」認知と否定的感情は必ずしも対応していない可能性も示唆される。本研究の結果からは、周囲の他者から外れることに対する否定的感情の反応はより早い段階から発達し、状況に対する認知はそれよりも遅れて発達するため、少なくとも小学生の低学年においては否定的感情の反応は「ふつう」認知を媒介せずに生起しうる可能性があることが示唆される。

本研究のデータはあくまで横断的なものに過ぎないが、ここから「ふつう」志向性の発達の变化について推測することは可能である。すなわち、小学校の低学年では、記述的規範としての「ふつう」は否定的感情に対して潜在的な影響はあるものの、大きな影響をもたない。むしろ命令的規範に従うことの、肯定的感情や安静状態に対する影響が大きい。中学年では、命令的規範に従うことが肯定的感情や安静状態に影響しつつ、他者比較における「ふつう」が顕在的に否定的感情に影響をもち始める。ただし、これらの影響は必ずしも「ふつう」認知を媒介とするものではない。高学年では、命令的規範に従うことの肯定的感情や安静状態への影響は弱まりつつ、一方で他者と同じであるという意味での「ふつう」がもつ否定的

感情への影響の顕現性が高まってくる。また、この時期から「ふつう」認知と否定的感情の関連が生じてくると推測される。さらに中学校以降に、肯定的感情と安静状態が分化していくのに伴い、否定的感情と安静状態が他者比較における「ふつう」に反応するようになっていき、命令的規範に従うことが肯定的感情に影響をおよぼすようになっていくと推測される。

今後、「ふつう」志向性の発達の起源を詳細に検討していくにあたって、より低年齢も含めた検討が必要となってくる。本研究では中学生以降における研究結果との比較を目指したため、先行研究と同様の仮想場面を用いた場面想定法による質問紙実験を実施した。しかし、小学校低学年以前での質問紙実験の実施にはやはり制限があるため、適用可能性も考慮した上で、さらなる方法論の検討が必要である。

## 引用文献

- 阿部謹也 (2002). 世間学への招待 青弓社  
荒木博之 (1973). 日本人の行動様式—他律と集団の論理— 講談社
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct. *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234.
- 土居健郎 (1971). 「甘え」の構造 弘文堂  
濱口恵俊 (1982). 間人主義の社会日本 東洋経済新報社
- 本田恵子・鈴木眞理 (2010). 表情カード クリエーションアカデミー
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (1994). *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influences*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- 黒石憲洋・佐野予理子 (2012a). 「ふつう」認知と感情状態の関連における個人差要因の影響：成功回避動機の観点から 日本心理学会第76回大会発表論文集, 142.
- 黒石憲洋・佐野予理子 (2012b). 「ふつう」認知と感情状態の関連における集団主義傾向の影響 日本グループ・ダイナミクス学会第59回大会発表論文集, 210.
- 黒石憲洋・佐野予理子 (2013a). 「ふつう」であることの安心感 (12)：世代間比較研究 日本心理学会第77回大会発表論文集, 220.
- 黒石憲洋・佐野予理子 (2013b). 「ふつう」であることの安心感 (14) —文化的自己観からの検討— 日本パーソナリティ心理学会第22回大会発表論

- 文集, 121.
- Mosatche, H., & Bragonier, H. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, 52, 376-378.
- 南博 (2006). 日本人論— 明治から今日まで 岩波書店
- 野田淳子 (2008). 集団活動場面における自己と他者の認識 (4): 自他の類似性・差異性に関するインタビューから 日本発達心理学会第19回大会発表論文集, 780.
- 野田淳子 (2013). 幼児は自他の異同をどうとらえるか: 自他の身体的側面への言及のしかたに焦点を当てた検討の試み 東京経済大学人文自然科学論叢, 134, 97-106.
- 小川時洋・門地理絵・菊谷麻美・鈴木直人 (2000). 一般感情尺度の作成 心理学研究, 71, 241-246.
- 実藤和佳子 (2009). 他者の中に自己をみる: 自他の類似性理解が拓く初期発達の可能性 心理学評論, 52, 99-110.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2006). 「ふつう」であることの安心感 (1) 日本心理学会第70回大会発表論文集, 215.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2008). 「ふつう」であることの安心感 (9) 日本心理学会第72回大会発表論文集, 88.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2009a). 日本における「ふつう」の意味— 自己改善動機の見点から— 対人社会心理学研究, 9, 63-71.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2009b). 「ふつう」であることの安心感 (1): 集団内における関係性の観点から 国際基督教大学学報I-A教育研究, 51, 35-42.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2012). 「ふつう」であることの安心感 (11): 自我関与の観点から 日本グループ・ダイナミクス学会第59回大会発表論文集, 188.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2013). 「ふつう」であることの安心感 (15): 中学生の場合 日本社会心理学会第54回大会発表論文集, 361.
- 佐野予理子・黒石憲洋・生井裕子 (2014). ぬり絵にみる幼児の自他類似性および差異性の認識 清泉女学院大学人間学部研究紀要, 11, 3-11.
- 高田利武 (1999). 日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程— 比較文化的・横断的資料による実証的検討— 教育心理学研究, 47, 480-489.
- 高田利武 (2000). 日本人の「非自己高揚・自己批判傾向」再考— その規定条件と感情体験の実験的検討— 日本心理学会第64回大会発表論文集, 162.
- 高田利武 (2010). 日本人幼児の社会的比較: 行動観察による検討 発達心理学研究, 21, 36-45.
- 高田利武・大本美千恵・清家美紀 (1996). 相互独立的— 相互協調的自己観尺度 (改訂版) の作成 奈良大学紀要, 24, 157-173.

## 注

- 1) 周囲の他者との関係性については、非常に近い関係性の場合のみ結果は異なる。
- 2) 本論文を構成している研究1~3のデータは、それぞれ日本心理学会第78回大会 (於、同志社大学) において発表されたものである。
- 3) 本研究で使用したイラストについては、すべて付録として掲載した。研究目的利用に限っては自由に使用してかまわない。
- 4) 『表情カード』の出版社であるクリエイションアカデミーには、本研究での使用に関して快く許諾をいただいたことに心より感謝致します。
- 5) 小学校低学年における「ふつう」認知尺度については、項目分析の結果から「とけこんでいる」が他の項目とは異なる意味として捉えられている可能性が示唆された (修正済みIT相関  $r = -.26$ , 除外した場合の信頼性係数  $\alpha = .51$ )。本来であれば当該項目を除外するなどの対応が必要であるが、この項目を含めた場合と除外した場合で結果の傾向に大きな変化がみられなかったこと、および研究1・2との比較可能性を勘案して、この項目を含めた場合の結果を示した。

(付録)



付録 1 女子用質問用紙の高条件で使用されたイラスト



付録 4 男子用質問用紙の高条件で使用されたイラスト



付録 2 女子用質問用紙の中条件で使用されたイラスト



付録 5 男子用質問用紙の中条件で使用されたイラスト



付録 3 女子用質問用紙の低条件で使用されたイラスト



付録 6 男子用質問用紙の低条件で使用されたイラスト

