

# 小学生における自己能力・他者能力の認知と感情喚起

渡辺大介

(2012年10月2日受理)

Perception of One's Own and Others' Ability and Affective Arousal  
among Elementary School Children

Daisuke Watanabe

**Abstract:** The purpose of the present study was to examine the perception of one's own and others' ability, and to find developmental changes in the affect aroused by the perception in childhood. Elementary school children (1st, 2nd, 3rd, 5th and 6th graders,  $N = 237$ ) completed a questionnaire. In the questionnaire, children were asked to assess the ability of self and a close friend (a psychologically close other) and guess their affect when making comparisons of their own ability with that of a close friend and an imaginary new student (a psychologically distant other) in their most and least favorite subjects. The major findings were as follows: (a) First and 2nd graders perceived their own and a close friend's abilities in a similar way to 3rd graders and above (e.g., Isozaki, 1994). However, the dynamic processes of the ability perception in 1st graders seemed to be different from those in 2nd-3rd graders and 5th-6th graders. (b) There were developmental changes in the affect aroused by the comparisons of the ability. The ability perception and the affective arousal by such perceptions changed about between the 2nd and 3rd grade (around the age of 8 to 9 years).

Key words: perception of ability, social comparison, self-evaluation maintenance model, affect, elementary school children

キーワード：能力認知, 社会的比較, 自己評価維持モデル, 感情, 小学生

## 問題と目的

「自分はかけっこが得意」といった自己能力の認知や「A君はお絵描きが苦手」といった他者能力の認知は、一般に、子どもが自分自身の特性を理解し、自己概念を形成する児童期後期以降に社会的比較を通じて行われる (Harter, 2006; Tesser, 2003)。自己能力は自己と類似した他者、特に友人との比較で認知されることが多く、能力認知によって正確な自己概念が獲得

されるようになる (e.g., Wood, 1989)。そして、他者と能力を比較することにより、優越感や劣等感を抱いたり、優れた友人を自己の誇りに思ったりと、自己評価の変動が生じる。こうした自己評価の変動過程を、自己と他者の活動の遂行レベルの認知の観点から説明した理論に、自己評価維持 (Self-Evaluation Maintenance: SEM) モデル (e.g., Tesser, 2003) がある。

SEM モデルは、人が肯定的な自己評価を維持しようとする動機付けを持つこと、および自己評価が他者との関係や他者の活動の遂行レベルに影響を受けることを前提としている。Tesser (1984) によれば、自己評価とは、個人が自分自身に対して抱く、あるいは他者が自己に対して抱いているとその個人が考える相

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：湯澤正通 (主任指導教員), 中條和光,  
前田健一

対的な良さを指す。このモデルは比較過程と反映過程の2つの心理過程を想定している。比較過程では、自己関与度の高い活動（個人にとって重要な活動）で自己の遂行が友人（心理的距離の近い他者）より優れている場合に自己評価が高揚、もしくは自己の遂行が友人より劣る場合に自己評価が低下する。反映過程では、自己関与度の低い活動（個人にとって重要でない活動）で友人の遂行が自己より優れている場合に自己評価が高揚する。反映過程は、他者の栄光を自己に反映させ、自己評価を高揚させる栄光浴 (Cialdini et al., 1976) に似た特徴を持つ。このように両心理過程は、活動に対する自己関与度、他者との心理的距離、自他の遂行レベルの3変数により生起が規定される。SEMモデルは、児童期後期以降の自己能力・他者能力の認知と自己評価の関係を的確に説明することが示されている。例えば、児童は関与度の高い教科では自己の成績を友人より高く認知し、関与度の低い教科では友人の成績を自己より高く認知する傾向にある(磯崎, 1994; Tesser, 2003; Tesser, Campbell, & Smith, 1984)。

上述の比較過程や反映過程といった自己評価維持過程は仮説的プロセスであり、直接測定したり観察したりすることはできない(Tesser & Campbell, 1983)。しかし、Tesser (1988) は、自己評価の高揚が肯定的感情を喚起し、自己評価の低下が否定的感情を喚起するといったように、比較過程や反映過程の生起には感情が付随して起こると説明しており、SEMモデルにおいて自己評価の変動を捉える際には、併せて喚起される感情に注目する必要があると述べている。

このような観点から、Tesser, Millar, & Moore (1988) は、3つの研究を通じて、SEMモデルが想定する自己評価維持状況において喚起される感情について大学生を対象に検討した。研究1では、感情反応(肯定的感情と否定的感情)が単純な課題の遂行を促進し、複雑な課題の遂行を抑制するという知見(e.g., Zajonc, 1965)に基づき、自己関与度(高い、低い)、心理的距離(友人、見知らぬ他者)、自他の遂行レベル(自己が他者より優れている、他者が自己より優れている)を操作して、単純な課題と複雑な課題の遂行における感情反応を測定した。その結果、友人の優れた遂行は見知らぬ他者の遂行より大きな感情反応が喚起することが示された。続いて、研究2では、反映過程に注目し、関与度の低い領域で友人あるいは見知らぬ他者の遂行が優れている場合と劣る場合に喚起される感情について、SD法による単語評定をもとに検討した。その結果、関与度の低い領域に関しては、見知らぬ他者の遂行が優れている場合や友人の遂行が優れていない場合よりも、友人の遂行が優れている場合に、より肯

定的な単語評定を行うことが示され、反映過程と肯定的感情の関連が明らかになった。そして、研究3では、研究1と同様に3変数を操作し、課題遂行後の成績のフィードバック(他者より上か下か)中の顔の表情について検討した。その結果、関与度の高い領域で自己が友人より優れている場合(比較過程)、および関与度の低い領域で友人が自己より優れている場合(反映過程)に快表情が見られた。以上の結果は、SEMモデルの予測を概ね支持するものであり、SEMモデルと感情反応の関連性が確認された。

また、Tesser & Collins (1988) は、自己評価維持状況で喚起される感情の質について大学生を対象に検討した。参加者は、自己関与度、心理的距離、自他の遂行レベルの3変数を組み合わせた8種類の自己評価維持状況を想起し、各状況で喚起された感情について18個の感情語を用いて評定した。その結果、比較過程が生起する状況、すなわち関与度の高い活動で他者が自己より優れているときには「嫉妬」や「妬み」の喚起が多く、自己が他者より優れているときには「誇り」の喚起が多かった。一方、反映過程が生起する状況、すなわち関与度の低い活動で他者が自己より優れているときには「他者に対する誇り」の喚起が多く、その傾向は比較対象が見知らぬ他者の場合よりも友人の場合により顕著であった。以上の結果から、自己評価が低下する状況では否定的な感情が喚起され、自己評価が高揚する状況では肯定的な感情が喚起されることが示された。

さらに、類似した研究として、能力認知に伴う感情の発達の変化に焦点を当てた外山(2006)がある。外山(2006)は、小学4、6年生、中学2年生を対象に、自己と同程度の能力かそれ以上に優れた友人と社会的比較を行った際に喚起される感情について検討した。その結果、自己高揚(例、うれしくなった)、自己向上(例、もっと頑張ろうと思った)、自己卑下(例、落ち込んだ)といった感情は6年生が最も抱きやすく、特に自己卑下の感情の喚起は4年生から6年生にかけて急増することが明らかになった。

SEMモデルに代表される能力認知と自己評価の関連について検討した研究の多くは、児童期後期以降を対象としたものであり、それ以前の時期については注意が向けられてこなかった。これは、従来、7-8歳以前の子どもの自己評価は社会的比較の影響をほとんど受けず(Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980)、他者より自己が優れていても劣っていても自己評価が変動しないと考えられてきたためと推測される。しかしながら、幼児の遊び場を観察した研究では、幼児が自己と他者の能力を比較し(e.g., Butler,

1989a, b; Mosatche & Bragonier, 1981; 高田, 2010), 自己の遂行に応じて羞恥心や誇りなどを伴う自己評価を行うことが報告されている (Alessandri & Lewis, 1993)。これらの研究から、幼児期や児童期前期でも社会的比較によって何らかの自己評価の変動が生じている可能性が考えられる。

これに関連して、渡辺・湯澤 (2012) は、2つの研究を通じて、5-6歳児における社会的比較と自己評価の変動の関係、ならびに自己評価の変動にかかわる要因を検討した。研究1では、5-6歳児の社会的比較の特徴、つまり自己能力認知と友人能力認知がどのように関連するのかを検討するために、運動、芸術、知的、社会的の4領域における自己能力 (どの程度得意か) と実際の友人の能力 (自己と友人のどちらが得意か: 自己より友人のほうが得意, 自己と同程度, 自己より友人のほうが苦手) について尋ねた。また、実際の友人の能力認知が単なる願望や社会的好ましさの反映でないことを確認するために、理想の友人の能力 (どんな友人と遊びたいか: 自己より得意な友人, 自己と同程度の友人, 自己より苦手な友人) についても質問した。その結果、実際の友人の能力を高く認知した幼児は自己能力を低く認知し、実際の友人の能力を低く認知した幼児は自己能力を高く認知していた。これにより、5-6歳児でも、自己と実際の友人の能力を関連付けて認知することが示唆された。一方、5-6歳児は、自己能力に関係なく、自己と同じか自己より優れた子どもを理想の友人とみなす傾向にあった。この結果は実際の友人の結果と異なり、実際の友人の能力が願望や社会的好ましさに基づいて認知されているわけではないことが確認された。

続いて、研究2では、幼児期の社会的比較と自己評価の変動の関係、およびその関連要因について検討した。自己評価の変動については、感情反応を指標とした (e. g., Tesser, 1988)。運動領域と芸術領域の好きな活動と嫌いな活動に関する自己と実際の友人の能力、および友人の能力を認知する際に喚起される感情 (嬉しい—悲しい) を尋ねた。また、他者の能力を認知することで喚起される一般的な感情 (他者より劣っていると悲しく、優れていると嬉しい) に関する幼児の理解を探るために、架空の見知らぬ他児 (心理的距離の遠い他者) との能力比較場面で喚起される感情についても質問した。その結果、5-6歳児は、活動や友人の能力に関係なく、肯定的感情 (嬉しい) の選択が多く、否定的感情 (悲しい) は少なかった。一方、見知らぬ他児に関しては、どの活動でも、自己が劣る場合には否定的感情を選択し、自己が優れている場合には肯定的感情を選択した。以上の結果から、5-6

歳児は、他者より劣る場合には否定的感情が喚起されることを理解しているが、比較対象が友人だと、自己の能力が劣っていても否定的感情を喚起させにくいことが明らかになった。

渡辺・湯澤 (2012) は、たとえ幼児であっても、ある特定の領域では自己能力認知と友人能力認知に関連が見られることや、能力認知の対象によって喚起される感情が変化することを示唆したという点で意義深い。しかしながら、幼児期から児童期にかけての能力認知と自己評価の変動 (感情喚起) の関連については依然として不明瞭なままである。幼児期では、自己より友人のほうが優れている場合でも肯定的感情が概ね喚起されたが (渡辺・湯澤, 2012)、児童期後期になると否定的感情が急増した (外山, 2006)。これにより、能力認知に伴って喚起される感情や自己評価の変動には発達的な違いがあると推測されるが、その間にどのような変化が生じているのであろうか。この疑問について検討することは、児童期に著しく発達する子どもの社会的認知能力や自己概念を理解するうえで非常に重要である。

そこで本研究では、SEMモデルを参考に、小学生における自己能力認知と他者能力認知の関連、および他者の能力を認知することで生じる自己評価の変動について発達的に検討する。先行研究 (e. g., 磯崎, 1994; Tesser et al., 1984) では、自分自身や友人が学校の教科・活動をどの程度よくできるかを評定させた。本研究もそれを踏襲し、教科の成績の評定を自己能力認知と他者能力認知として扱う。また、先行研究では、活動に対する自己関与度を測定するために、自分にとって重要な教科・活動 (Tesser et al., 1984) や誰にも負けたくないと思う教科・活動 (e. g., 磯崎, 1994) を取り上げたが、本研究では渡辺・湯澤 (2012) に倣い、教科の好き嫌いの程度を尋ねる。そして、自己評価の変動に関しては、渡辺・湯澤 (2012) と同様、感情反応を測定の指標として用いる。

具体的には、まず、高関与活動 (好きな教科) と低関与活動 (嫌いな教科) に関する自己と親友の能力について質問する。その後、活動に対する自己関与度 (高: 好きな教科, 低: 嫌いな教科)、他者との心理的距離 (近: 親友, 遠: 架空の転校生)、自他の遂行レベル (自己が他者より劣る, 自己と他者の能力が同程度, 自己が他者より優れている) の3変数を各々組み合わせることで構成された12の仮想能力比較場面を提示し、各場面でどのような気持ちになるか (嬉しい—どちらでもない—悲しい) を尋ねる。以下の2点が予測される<sup>1)</sup>。

予測1: 児童期前期においても、児童期後期と同様

の能力認知の特徴 (e.g., 磯崎, 1994; Tesser et al., 1984) を示すのであれば、関与度の高い領域 (好きな教科) では自己の能力を親友 (心理的距離の近い他者) より高く認知し、関与度の低い領域 (嫌いな教科) では親友の能力を自己より高く認知するだろう。

予測 2: SEM モデルが想定する心理過程が生起するのであれば、好きな教科で自己が親友より優れている場合、肯定的感情が喚起され、自己が親友より劣る場合、否定的感情が喚起されるだろう (比較過程)。また、嫌いな教科で自己が親友より劣る (つまり親友が自己より優れている) 場合、肯定的感情が喚起されるだろう (反映過程)。一方、転校生 (心理的距離の遠い他者) の遂行は、親友の遂行ほど自己評価に影響を及ぼさないため、自己が転校生より劣っていても優れていても肯定的感情や否定的感情は喚起されないだろう。なお、SEM モデルでは自己と他者の能力が同程度の場合についての検討は行われていないため、ここでは明確な予測を行わない。

## 方法

### 調査対象児

公立小学校の 1 年生 48 名 (平均年齢 7 歳 8 か月)、2 年生 26 名 (平均年齢 8 歳 6 か月)、3 年生 51 名 (平均年齢 9 歳 7 か月)、5 年生 43 名 (平均年齢 11 歳 5 か月)、6 年生 69 名 (平均年齢 12 歳 5 か月) の計 237 名を調査対象とした。このうち、いずれの回答にも不備のなかった 1 年生 46 名、2 年生 26 名、3 年生 46 名、5 年生 38 名、6 年生 67 名の計 223 名を分析対象とした。

### 手続き

質問紙調査をクラス単位で実施した。実施時期は 3 学期 (3 月) であった。調査対象児に質問紙を配布し、クラスの担当教師が調査項目を読み上げて回答を求めた。質問紙のフェイスシートには、調査の目的や記入に関する教示のほかに、プライバシーを保護すること、ならびに成績評価に影響しないことが明記され、口頭による説明も行われた。その他、小学生に調査を実施することを考慮し、全ての漢字に振り仮名を添えるとともに、調査の実施前に小学校校長に調査項目を確認してもらった。

### 質問紙の構成

1) フェイスシート 学年、クラス、性別、誕生日について尋ねた。

2) 教科の好き嫌いの程度 小学校で学ぶ教科の中から一番好きな教科 (好きな教科) と一番好きではない教科 (嫌いな教科) を 1 つずつ選択させた。教科の種類は学年によって異なっていた (Table 1)。

Table 1 選択肢として用いられた教科

1, 2 年生	国語, 算数, 生活 音楽, 図画工作, 体育
3 年生	国語, 算数, 社会, 理科 音楽, 図画工作, 体育
5, 6 年生	国語, 算数, 社会, 理科, 音楽 図画工作, 体育, 家庭科, 外国語活動

3) 自己能力・親友能力の認知 2) で選択した好きな教科と嫌いな教科に関して、自分自身がどの程度よくできるかを 5 段階 (5. よくできる, 4. まあまあできる, 3. どちらでもない, 2. あまりできない, 1. できない) で回答するよう求めた。また、クラスで一番仲の良い友人 (親友) を 1 人思い浮かべるよう教示し、自己の好きな教科と嫌いな教科を親友がどの程度よくできるかを、同様に 5 段階で回答するよう求めた。その際、どの教科について回答するのかを忘れないように、調査項目内に空欄を設け、その中に好きな教科と嫌いな教科を記入させた。

4) 感情判断 好きな教科と嫌いな教科に関して、友人および友人ではない児童との仮想能力比較場面を設定し、各場面でどのような気持ちになるかを 5 段階 (5. とても嬉しい, 4. 嬉しい, 3. どちらでもない, 2. 悲しい, 1. とても悲しい) で回答するよう求めた。友人については、3) で思い浮かべた親友を再度思い浮かべるよう教示し、その親友との能力比較場面を想像させた。また、友人ではない児童については、クラスに新たに加入した架空の転校生を思い浮かべるよう教示し、その転校生との能力比較場面を想像させた。用いられた仮想能力比較場面は「自己が親友 (転校生) より劣る場合」「自己と親友 (転校生) の能力が同程度の場合」「自己が親友 (転校生) より優れている場合」の 3 種類であった。能力認知のときと同様に、調査項目内の空欄に好きな教科と嫌いな教科を記入させた。

## 結果

### 自己能力認知と親友能力認知の関連

Figure 1 は、好きな教科と嫌いな教科に関する自己能力認知得点と親友能力認知得点の平均値を示したものである。能力認知得点について 5 (学年: 1 年生, 2 年生, 3 年生, 5 年生, 6 年生) × 2 (教科の好み: 好き, 嫌い) × 2 (認知対象: 自己, 親友) の 3 要因分散分析を行った。その結果、教科の好みの主効果 ( $F(1, 218) = 408.57, p < .01$ ), 認知対象の主効果 ( $F(1, 218) = 27.57, p < .01$ ), および教科の好み × 認知対象の交互作用 ( $F(1, 218) = 72.39, p < .01$ ) が有意

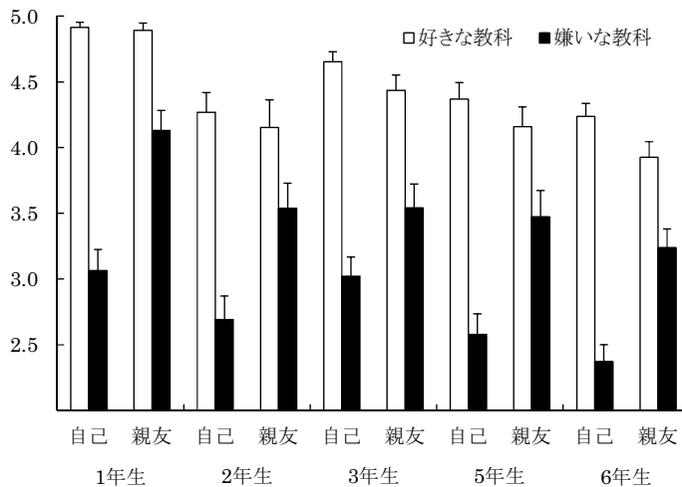


Figure 1. 好きな教科と嫌いな教科に関する自己と親友の能力認知得点  
注. エラーバーは標準誤差を示す。

であった。交互作用が有意であったことから単純主効果の検定 ( $p < .05$ ) を行ったところ、好きな教科、嫌いな教科のいずれについても認知対象の単純主効果が有意であり、好きな教科では自己の能力 ( $M = 4.49$ ) を親友 ( $M = 4.31$ ) より高く認知し、嫌いな教科では親友の能力 ( $M = 3.59$ ) を自己 ( $M = 2.75$ ) より高く認知することが示された。また、学年の主効果が有意であり ( $F(4, 218) = 12.06, p < .01$ )、ライアン法による多重比較 ( $p < .05$ ) の結果、1年生は他の学年よりも能力を高く認知し、3年生は6年生よりも能力を高く認知することが示された (1年生  $M = 4.25$ , 2年生  $M = 3.66$ , 3年生  $M = 3.91$ , 5年生  $M = 3.65$ , 6年生  $M = 3.44$ )。

#### 各能力比較場面における感情判断

1年生が他の学年とは異なる認知傾向を示した点、および社会的比較に基づく自己評価が行われるようになるのが8-9歳頃と考えられている点 (Ruble et al., 1980) を踏まえ、以降は1年生、2・3年生、5・6年生の3学年に分類した。また、感情判断結果は「肯定的感情 (とても嬉しい, 嬉しい)」「中立的感情 (どちらでもない)」「否定的感情 (悲しい, とても悲しい)」の3つに集約した。

**自己が他者より劣る場合** Table 2は、自己が他者より劣る場合に喚起される感情の割合を示したものである。比較対象および教科ごとに3 (学年: 1年生, 2・3年生, 5・6年生) × 3 (感情: 肯定的, 中立的, 否定的) の対数線形モデル分析を行った。その結果、いずれの場合においても交互作用項を含む飽和

モデルの適合が良好であった。

好きな教科で親友より劣る場合、他の学年に比べて、1年生では肯定的感情を選択した児童が多く ( $z = 4.38, p < .01$ )、否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.17, p < .05$ )。2・3年生では肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.03, p < .05$ )。5・6年生では否定的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.27, p < .05$ )、肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -4.05, p < .01$ )。嫌いな教科で親友より劣る場合、他の学年に比べて、1年生では肯定的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.55, p < .05$ )、2・3年生では否定的感情を選択した児童が多かった ( $z = 2.67, p < .01$ )。

好きな教科で転校生より劣る場合、他の学年に比べて、1年生では肯定的感情を選択した児童が多く ( $z = 5.33, p < .01$ )、否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -4.53, p < .01$ )。5・6年生では中立的感情、否定的感情を選択した児童が多く (中立的  $z = 2.87$ , 否定的  $z = 3.91$ , それぞれ  $p < .01$ )、肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -4.01, p < .01$ )。嫌いな教科で転校生より劣る場合、他の学年に比べて、1年生では肯定的感情を選択した児童が多く ( $z = 3.28, p < .01$ )、否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.78, p < .01$ )。2・3年生では否定的感情を選択した児童が多かった ( $z = 2.35, p < .05$ )。5・6年生では中立的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.45, p < .05$ )、肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.67, p < .01$ )。

**自己と他者が同程度の場合** Table 3は、自己と他者の能力が同程度の場合に喚起される感情の割合を示したものである。比較対象および教科ごとに3(学年)×3(感情)の対数線形モデル分析を行った。その結果、いずれの場合においても飽和モデルの適合が良好であった。

好きな教科で親友と同程度の場合、他の学年に比べて、1年生では肯定的感情を選択した児童が多く( $z = 1.96, p < .05$ )、5・6年生では少なかった( $z = -2.93, p < .01$ )。嫌いな教科で親友と同程度の場合、他の学年に比べて、1年生では肯定的感情を選択した児童が多かった( $z = 2.72, p < .01$ )。5・6年生では

Table 2 自己が他者より劣る場合に喚起される感情 (%)

	親友			転校生		
	1年生 ( <i>N</i> = 46)	2・3年生 ( <i>N</i> = 72)	5・6年生 ( <i>N</i> = 105)	1年生 ( <i>N</i> = 46)	2・3年生 ( <i>N</i> = 72)	5・6年生 ( <i>N</i> = 105)
<u>好きな教科</u>						
肯定的	78.3	41.7	32.4	45.7	15.3	1.9
中立的	17.4	37.5	41.9	30.4	30.6	38.1
否定的	4.3	20.8	25.7	23.9	54.2	60.0
<u>嫌いな教科</u>						
肯定的	43.5	23.6	24.8	34.8	16.7	10.5
中立的	39.1	38.9	53.3	41.3	33.3	52.4
否定的	17.4	37.5	21.9	23.9	50.0	37.1

Table 3 自己と他者の能力が同程度の場合に喚起される感情 (%)

	親友			転校生		
	1年生 ( <i>N</i> = 46)	2・3年生 ( <i>N</i> = 72)	5・6年生 ( <i>N</i> = 105)	1年生 ( <i>N</i> = 46)	2・3年生 ( <i>N</i> = 72)	5・6年生 ( <i>N</i> = 105)
<u>好きな教科</u>						
肯定的	87.0	70.8	55.2	63.0	44.4	17.1
中立的	13.0	26.4	37.1	28.3	44.4	57.1
否定的	0.0	2.8	7.6	8.7	11.1	25.7
<u>嫌いな教科</u>						
肯定的	82.6	58.3	44.8	54.3	43.1	23.8
中立的	15.2	30.6	49.5	41.3	43.1	63.8
否定的	2.2	11.1	5.7	4.3	13.9	12.4

Table 4 自己が他者より優れている場合に喚起される感情 (%)

	親友			転校生		
	1年生 ( <i>N</i> = 46)	2・3年生 ( <i>N</i> = 72)	5・6年生 ( <i>N</i> = 105)	1年生 ( <i>N</i> = 46)	2・3年生 ( <i>N</i> = 72)	5・6年生 ( <i>N</i> = 105)
<u>好きな教科</u>						
肯定的	28.3	22.2	31.4	41.3	48.6	53.3
中立的	28.3	37.5	49.5	30.4	37.5	41.0
否定的	43.5	40.3	19.0	28.3	13.9	5.7
<u>嫌いな教科</u>						
肯定的	21.7	23.6	29.5	32.6	41.7	56.2
中立的	34.8	44.4	56.2	45.7	33.3	40.0
否定的	43.5	31.9	14.3	21.7	25.0	3.8

中立的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.26, p < .05$ ), 肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.31, p < .05$ )。

好きな教科で転校生と同程度の場合, 他の学年に比べて, 1年生では肯定的感情を選択した児童が多かった ( $z = 3.73, p < .01$ )。5・6年生では否定的感情を選択した児童が多く ( $z = 3.22, p < .01$ ), 肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -5.43, p < .01$ )。嫌いな教科で転校生と同程度の場合, 他の学年に比べて, 1年生では肯定的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.54, p < .05$ ), 5・6年生では少なかった ( $z = -3.27, p < .01$ )。

**自己が他者より優れている場合** Table 4は, 自己が他者より優れている場合に喚起される感情の割合を示したものである。比較対象および教科ごとに3(学年)×3(感情)の対数線形モデル分析を行った。その結果, いずれの場合においても飽和モデルの適合が良好であった。

好きな教科で親友より優れている場合, 他の学年に比べて, 5・6年生では中立的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.45, p < .05$ ), 否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -3.52, p < .01$ )。嫌いな教科で親友より優れている場合, 他の学年に比べて, 1年生では否定的感情を選択した児童が多かった ( $z = 2.78, p < .01$ )。5・6年生では中立的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.48, p < .05$ ), 否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -3.70, p < .01$ )。

好きな教科で転校生より優れている場合, 他の学年に比べて, 1年生では否定的感情を選択した児童が多かった ( $z = 3.26, p < .01$ )。5・6年生では肯定的感情, 中立的感情を選択した児童が多く (肯定的  $z = 2.17$ , 中立的  $z = 2.17$ , それぞれ  $p < .05$ ), 否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.96, p < .01$ )。嫌いな教科で転校生より優れている場合, 他の学年に比べて, 1年生では肯定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.43, p < .05$ )。2・3年生では否定的感情を選択した児童が多く ( $z = 2.77, p < .01$ ), 中立的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -2.24, p < .05$ )。5・6年生では肯定的感情, 中立的感情を選択した児童が多く (肯定的  $z = 3.71, p < .01$ , 中立的  $z = 2.01, p < .05$ ), 否定的感情を選択した児童が少なかった ( $z = -3.65, p < .01$ )。

**他者との心理的距離と感情喚起の関連** 他者との心理的距離による感情判断の相違を検討するため, 学年および場面ごとに, 比較対象が親友の場合と転校生の場合に喚起された感情の比率の違いについてマクニマーの検定(両側検定)を行った。ここでは, 予測に

従い, 好きな教科で自己が他者より劣る場合は否定的感情とその他の感情(肯定的, 中立的)の比率の相違について検討し, それ以外の場合に関しては肯定的感情とその他の感情(中立的, 否定的)の比率の相違について検討した。その結果, 好きな教科で自己が他者より劣る場合は, どの学年でも, 転校生との比較では否定的感情を選択し, 親友との比較ではその他の感情を選択した児童がその逆の児童より有意に多かった(いずれも  $p < .01$ )。一方, 嫌いな教科で自己が他者より劣る場合は, 5・6年生において, 親友との比較では肯定的感情を選択し, 転校生との比較ではその他の感情を選択した児童がその逆の児童より有意に多かった ( $p < .01$ )。

自己と他者の能力が同程度の場合, 教科の好みや学年に関係なく, 親友との比較では肯定的感情を選択し, 転校生との比較ではその他の感情を選択した児童がその逆の児童より有意に多かった(嫌いな教科・2・3年生  $p = .052$ , それ以外  $p < .01$ )。また, 自己が他者より優れている場合は, 好きな教科と嫌いな教科ともに, 2・3年生と5・6年生において, 転校生との比較では肯定的感情を選択し, 親友との比較ではその他の感情を選択した児童がその逆の児童より有意に多かった(嫌いな教科・2・3年生  $p < .05$ , それ以外  $p < .01$ )。

## 考 察

本研究の目的は, SEMモデルを参考に, 小学生における自己能力認知と他者能力認知の関係を明らかにすること, および能力認知によって生じる自己評価の変動について, 感情反応を指標に検討することであった。

まず, 予測1について考察する。小学生は, どの学年でも, 好きな教科に関しては自己の能力を親友より高く認知し, 嫌いな教科に関しては親友の能力を自己より高く認知していた。これは, SEMモデルによる予測と一致する。よって, 児童期前期の子どもでも児童期後期の子どもと同様の能力認知を行っており, 自己と親友の能力の認知は児童期を通して一貫していることが示された。

また, 学年間の差異に関しては, 1年生は他の学年に比べ, 自己の能力も親友の能力も全体的に高く認知していた。これは, 社会的比較を正確に行うことができないため, 能力を過大に評価しがちな年少児の特徴(Harter, 2006)を反映していると考えられる。そして, 学年が上がるにつれて能力認知得点が減少していることから, 社会的比較の成熟によって自己や他者の能力

を客観的に把握できるようになり、能力認知が現実的なものに落ち着くといった発達的な変化を読み取ることができる。

次に、予測2について考察する。好きな教科で自己が親友より劣る場合、すなわちSEMモデルにおいて比較過程が生起して自己評価が低下する場合、1年生では肯定的感情が多く喚起されたが、学年が上がるにつれて減少し、代わりに否定的感情が増加した。このことから、比較過程のような心理過程は1年生の段階では生起せず、2・3年生（8-9歳）頃から生起始めると考えられる。そしてこれは、自己と同程度の能力かそれ以上に優れた友人との社会的比較において、自己卑下の感情が増加するのが4年生から6年生にかけてであることを示した外山（2006）と一致している。

また、嫌いな教科で親友が自己より優れている（自己が親友より劣る）場合、すなわちSEMモデルで反映過程が生起して自己評価が高揚する場合、1年生以外では肯定的感情の喚起が少なかった。1年生については、好きな教科に関する結果と併せて考えると、教科の好み（自己関与度の高低）にかかわらず、自己の能力が親友より劣っていても否定的感情が喚起されないといった特徴が伺える。これは反映過程の生起というよりもむしろ、親友との能力比較で否定的感情が喚起されない5-6歳児と同様の傾向を示していると言える（渡辺・湯澤, 2012）。5・6年生では、2・3年生よりも否定的感情の喚起が減少し、中立的感情の喚起が増加したが（ $z = 1.86, p = .063$ ）、肯定的感情については顕著な特徴は見られなかった。従って、反映過程は、比較過程とは異なり、5・6年生の段階でも生起されにくいことが推測される。

自己が転校生より劣る場合、好きな教科に関しては、1年生では肯定的感情の喚起が多く、5・6年生では中立的感情や否定的感情の喚起が多かった。親友の場合とほぼ同じ結果が得られたように見えるが、比較対象が親友の場合と転校生の場合では、喚起されやすい感情は大きく異なっていた。すなわち、どの学年でも転校生との比較では否定的感情が喚起されたのに対し、親友との比較ではそれ以外の感情が喚起される傾向にあった。また、嫌いな教科に関しても親友の場合と類似した結果が得られたが、喚起されやすい感情は異なっており、親友との比較では肯定的感情が喚起され、転校生との比較ではそれ以外の感情が喚起された。これらのことから、心理的距離の近い他者（親友）の優れた遂行は、心理的距離の遠い他者（転校生）の遂行よりも否定的感情を喚起させにくく、肯定的感情を喚起させやすいことが示唆される。磯崎ら（磯崎、

1994; 磯崎・高橋, 1988, 1993）によると、日本人は欧米人（Tesser et al., 1984）と比べて、能力の認知において友人を過大評価する傾向があり、その傾向は友人との親密な関係（結びつきや一体感）から友人をより好意的に捉えようとする日本人の友人関係の特徴に起因すると述べている。自己が親友より劣っていても否定的な感情が喚起されにくいといった本研究の結果も、友人を好意的に捉えていることの表れであると考えられる。

続いて、能力が同程度の場合には、心理的距離や教科の好みにかかわらず、否定的感情はほとんど喚起されなかった。一方で、転校生が比較対象の場合は親友のときほど肯定的感情が喚起されず、心理的距離の影響が伺えた。この傾向は5・6年生でより顕著に表れた。この点に関連して、外山（2006）は、自己と同じかそれ以上に優れた友人と能力を比較することで自己高揚や自己向上、自己卑下といった感情が喚起され、各感情の喚起は発達段階によって異なることを報告している。また、自己卑下の感情は自己高揚や自己向上ほど喚起されないことが提示されたデータから読み取れる。外山（2006）では、比較領域に対する自己関与度や社会的比較の結果（友人より劣る、友人と同じ）が考慮されていないため、本研究の結果と直接比較することはできないが、友人との能力比較で否定的感情が喚起されにくいという点については少なくとも一致している。

最後に、好きな教科で自己が親友より優れている場合、すなわちSEMモデルで比較過程が生起して自己評価が高揚する場合、5・6年生では中立的感情が多く喚起され、否定的感情の喚起が少なかった。この結果はSEMモデルの予想と異なっているが、これは友人より優れていることに対して肯定的感情を示すのに抵抗が生じたことが原因と推測される。嫌いな教科でも同様の傾向を示していることがその推測の裏付けとなる。一方、転校生より優れている場合には、2年生以上では肯定的感情が多く喚起され、特に5・6年生では否定的感情はほとんど喚起されなかった。よって、本研究の結果からは、心理的距離の近い他者ではなく、心理的距離の遠い他者より優れている場合に、自己評価の維持や高揚が促されることが示唆された。それに対して、低学年では、心理的距離にかかわらず否定的感情が多く喚起されたが、これは自己より劣っている他者に自己を投影することで、悲しいというよりもむしろ可哀想といった他者を気遣った否定的感情が喚起された可能性が考えられる。

以上より本研究では、児童期前期の子どもにおいても、児童期後期以降の子どもと同様の能力認知を行う

が、その際に生起する心理過程はSEMモデルが想定する心理過程とは異なることが示唆された。また、能力認知で生起する心理過程は発達段階に応じて異なることが示され、中でも比較過程は学年が上がることで生起するようになるのに対し、反映過程は高学年になっても生起しない可能性が示唆された。感情判断の結果にさらに注目すると、1年生と5・6年生にはそれぞれ明確な特徴が見られたが、2・3年生に関しては特徴的な結果はほとんど得られず、1年生あるいは5・6年生のどちらかに類似したものが多かった。2・3年生の時期（8-9歳頃）が、能力認知と心理過程の変容の転換点なのかもしれない。

最後に今後の課題を述べる。本研究で得られた結果は、SEMモデルの予測とは大きく異なるものであった。SEMモデル研究では、心理的距離に関する実験室研究とフィールド研究の結果のずれがしばしば問題視され、実験室研究の結果についてはモデルが良く適合するものの（e.g., Tesser & Campbell, 1982）、フィールド研究に関してはほとんど適合しないことが指摘されている（e.g., 磯崎, 1994; Tesser et al., 1984）。これには、現実場面における他者との実際の関係性が影響していると推測され、本研究もその影響を受けている可能性を否定できない。異なるアプローチによるさらなる検討が望まれる。また、本研究は、能力認知がもたらす感情反応のみを扱っており、感情の質には焦点を当てていない。しかし、能力認知で生じる感情の質については状況によって変化することが指摘されている（Tesser & Collins, 1988）。よって、今後は、能力認知に伴って生起する心理過程に関して、感情の質の観点から発達的な検討を行う必要があるだろう。

## 【注】

1) 従来のSEMモデル研究は、自己評価維持過程に影響を及ぼす要因を探る研究と自己評価維持過程における自己評価の高揚や低下を捉える研究の2つに大別される。前者の研究（e.g., 磯崎, 1994; 磯崎・高橋, 1988; Tesser et al., 1984）では、自己評価維持過程に影響を及ぼす3変数（活動に対する自己関与度、他者との心理的距離、自他の遂行レベル）のうち2つを操作し、残りの1変数への影響を検討するという方法が採られ、後者の研究（e.g., Tesser & Collins, 1988; Tesser et al., 1988）では、3変数を統制した自己評価維持状況（自己関与度の高低、心理的距離の遠近、自他の遂行レベルの優劣の各変数を組み合わせる）を設定し、各状況において喚起される感情を測定する。このように、SEMモデル

研究では、研究の観点によって変数の位置付けが異なり、前者は2変数を独立変数、1変数を従属変数として扱うのに対し、後者は3変数全てを独立変数として扱う。本研究における予測1は前者に、予測2は後者に類するものであり、自他の遂行レベル（能力認知）の位置付けは2種類のSEMモデル研究にそれぞれ対応しているため、予測1では自他の遂行レベルを従属変数として扱い、予測2では独立変数として扱うといった研究計画になっている。

## 【引用文献】

- Alessandri, S. M., & Lewis, M. (1993). Parental evaluation and its relation to shame and pride in young children. *Sex Roles*, *29*, 335-343.
- Butler, R. (1989a). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and noncompetitive conditions: A developmental study. *Child Development*, *60*, 562-570.
- Butler, R. (1989b). Mastery and ability appraisal: A developmental study of children's observations of peer's work. *Child Development*, *60*, 1350-1361.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *34*, 366-375.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R. M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ: Wiley.
- 磯崎三喜年 (1994). 児童・生徒の自己評価維持機制的発達的变化と抑うつとの関連について 心理学研究, *65*, 130-137.
- 磯崎三喜年・高橋 超 (1988). 友人選択と学業成績における自己評価維持機制 心理学研究, *59*, 113-119.
- 磯崎三喜年・高橋 超 (1993). 友人選択と学業成績の関連の時系列的変化にみられる自己評価維持機能 心理学研究, *63*, 371-378.
- Mosatche, H., & Bragonier, H. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, *52*, 376-378.
- Ruble, D. N., Boggiano, A. K., Feldman, N. S., & Loebl, J. H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation.

- Developmental Psychology*, **16**, 105-115.
- 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.
- Tesser, A. (1984). Self-evaluation maintenance processes: Implications for relationships and for development. In J. C. Masters & K. Yarkin-Levin (Eds.), *Boundary areas in social and developmental psychology* (pp. 271-299). New York: Academic Press.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 21. (pp. 181-227). New York: Academic Press.
- Tesser, A. (2003). Self-evaluation. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 275-290). New York: Guilford Press.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1982). Self-evaluation maintenance and the perception of friends and strangers. *Journal of Personality*, **50**, 261-279.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Vol.2. (pp. 1-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**, 561-574.
- Tesser, A., & Collins, J. E. (1988). Emotion in social reflection and comparison situations: Intuitive, systematic, and exploratory approaches. *Journal of Personality and Social Psychology*, **55**, 695-709.
- Tesser, A., Millar, M., & Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and reflection processes: The pain and pleasure of being close. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 49-61.
- 外山美樹 (2006). 社会的比較によって生じる感情や行動の発達的变化—パーソナリティ特性との関連性に焦点を当てて— パーソナリティ研究, **15**, 1-12.
- 渡辺大介・湯澤正通 (2012). 5, 6 歳児における社会的比較と自己評価 教育心理学研究, **60**, 117-126.
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, **106**, 231-248.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, **149**, 269-274.