

同調しやすい生徒のコミュニケーション傾向の検証

—アサーション行動の視点から—

伊藤 友美子 後藤 美由紀 中條 和光 森田 愛子

1. はじめに

アサーションとは「自分も相手（他者）も大切に自己表現」（平木，2012）である。自己表現には様々な方法がある。例えば，文章，からだの動き，演奏，絵画や彫刻などの芸術作品といったように，私たちは自己の内面を様々な形で表現することができるが，他者との関係において最もよく使う自己表現は，おそらく会話による言葉のやりとりであろう。相手に自分の考えや意見を伝える，何かを依頼する，提案する，断るなど，自己表現の場は多様である。その際に，①自分の考えや気持ちを捉え，それを正直に伝えてみようとする，②伝えたら，相手の反応を受け止めようとする（平木，2012），これらが「アサーション」や「アサーティブな自己表現」とされるコミュニケーションである。社会において他者とのコミュニケーションは必要不可欠であり，他者とよい関係を築いていくためには，このようなスキルを学校教育の中で子どものうちから身につけることが望まれる。

ところで，本校では「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を「さまざまな文化や価値観を理解し認め合いながら自分の考えを明確にして問題を解決する力」と定義し，これらを育むため，協働的問題解決を生起させる授業づくりに取り組んでいる（広島大学附属東雲小学校・中学校，2015）。協働すること，つまりそれぞれが得意とする活動領域や役割・立場・考え方などの個性を尊重しながら，互いに折り合う地点を探し求めて関係を持ち続けていくことはアサーションの実践にほかならず（園田ほか，2009），本校の研究とアサーションには密接な関連があると考えられる。また，「協働的問題解決」に類似した概念には「協調的問題解決」や「協同

学習」がある。「協調的問題解決」は，①グループ内のほかの人の考え方を理解できる力，②メンバーの1人として，建設的な方法でメンバーの知識・経験・技能を豊かにすることに貢献できるように参加できる力，③貢献の必要性やどのように貢献すればよいかを認識できる力，④問題解決のために問題の構造や解決の手続きを見いだす力，⑤協調的なグループのメンバーとして，新しい知識や理解を積み上げ，作り出す力という5つの要素から成り立っていると考えられている（グリフィン，2014）。また，互いに協力して学び合い，他者と協力する技能を磨き価値観を内面化することを意図する協同学習におけるグループ活動の効果を妨げる要因としてグループの未熟さ，批判精神に欠ける反応，無為な行動，集団浅慮，チームワーク技能の不足等が挙げられる（ジョンソン，D. W. ほか，2014）。これらのことから，協働的問題解決ができる生徒を育てるためには，他者の考えや意見を受け止めたり，他者との話し合いの中で解決の糸口を見つけたりできる「他者と関わる力」と，メンバーの一員として活動にすすんで「参加」し，自らの知識や技能をもとに判断し，考えや意見を述べたり，ときには異議を唱えたり批判したりすることができる「自己を集団に関わらせる力」の双方が必要であると考えられる。本校の生徒の様子を見てみると，物事を考える際に，相手の考えや意見を聞き，自分の考えと比較することができている生徒が多く，この点は協調性の高さとして評価できるだろう。その反面，自分に自信がなかったり，仲間との衝突を避けたいという思いが強かったりする生徒の中には，自らの考えや意見を抑え，他者の考えや意見に表面的に従ってしまうことが少なからず

Yumiko ITO, Miyuki GOTO, Kazumitsu CHUJO, and Aiko MORITA

Relationship between Conformity Behavior and Communication Style: Analysis of Assertive Behavior in Junior High School Students

あるように感じる。後者のような行動は、心理学においては「同調 (conformity)」と呼ばれている。同調とは、「自分自身の意見や信念を曲げて、多数派に従ってしまうこと」である (池田ほか, 2013)。同調には、内心から他者の意見や行動を受け入れる「内面的同調」と表面的には同調しているように見えるが、内面では異なっている「表面的同調」という2つの側面がある (藤原, 2006)。このような同調行動は、情報的影響と規範的影響の2つによって引き起こされると考えられており (池田ほか, 2013)、中学生は規範的影響の方が情報的影響に比べて同調により強く反映されることが示唆されている (宮島・内藤, 2008) [注1]。

そこで、本研究では同調のしやすさと日常的なコミュニケーション傾向との関連について着目する。一対一の場面において相手の考えや意見に不本意ながら合わせてしまっている、つまりアサーティブな自己表現ができていない生徒は、集団において同調しやすいのではないかと考えた。生徒一人ひとりのコミュニケーション傾向について改めて捉えなおし、思うようなコミュニケーションをとれていない生徒へのアプローチ方法を考えることにより、生徒の自己表現への意欲を高めるとともに、本校が行う協働的問題解決がより有意義な取り組みとなるよう検討する。

2. 研究の目的・方法

本研究の目的は、同調のしやすさと、一対一でのコミュニケーション傾向にどのような関連がみられるかを検証することである。

3. 研究方法

(1) 対象生徒

本研究の対象は、広島大学附属東雲中学校第1・2学年生徒 (特別支援学級を除く) 159名であった。

(2) 調査内容及び検証方法

平成27年9月～10月に以下の質問紙及びアンケートを実施した (資料1)。

① 質問紙「同調行動尺度」

本研究では、「内面的同調」との関連が深い「仲間への同調」因子と12項目と「表面的同調」との関連が深い「自己犠牲・追従」因子10項目から構成されている葛西・松本 (2010) の「同調行動尺度」を使用した。

② アンケート「学校生活でのコミュニケーション」

中学生の学校生活でのコミュニケーション傾向を把握するため、清掃時間に遊んでいる友だちなど、学校生活で起こりやすい場면을提示し、「いつもの声かけ」や「そのときの気持ち」、「理想の声かけ」について記述させた。作成にあたっては、広島大学附属東雲小学校養護教諭と検討した。

③ 生徒の分類

アンケートに記述された「いつもの声かけ」について、アサーティブ型、非主張型、攻撃型の3つに分類した [注2]。分類は、「質問紙調査と心理測定尺度」(宮本他編, 2015) を参考にし、2名の養護教諭により以下の手順で行った。

[1] 分類基準を協議する。

[2] 各々で生徒全員の記入内容を分類する。

[3] 一致しなかったものについて、改めて協議し分類する。

4. 結果

以下は、対象生徒159名のうち、欠席者3名を除く156名の結果である。

(1) 同調行動

同調行動尺度の妥当性を確認するため、最尤法による確認的因子分析を行い、「仲間への同調 (以降、内面的同調)」と「自己犠牲・追従 (以降、表面的同調)」の2因子モデルを確認した。ただし、葛西・松本 (2010) で除外された1項目、内面的同調因子の4項目、表面的同調因子の3項目は、共通性が低かったため除外した。その結果、適合度、信頼性とも、高くはないが一定の値を示したと考え、葛西・松本 (2010) と同様の2因子構造が示されたと判断した [注3]。したがって、内面的同調因子8項目、表面的同調因子7項目の2因子15項目を採用した。

内面的同調、表面的同調それぞれについて含まれる項目の評定値を平均し、各生徒の2つの同調行動得点とした。学年ごとおよび全体の得点の平均値、標準偏差、最大値、最小値は表1のようになった。

表1 同調行動における因子ごとの尺度得点

	1年		2年		全体	
	内面	表面	内面	表面	内面	表面
平均値	2.63	3.18	2.75	3.30	2.69	3.24
標準偏差	0.70	0.67	0.75	0.66	0.73	0.67
最大値	4.25	5.00	4.75	4.86	4.75	5.00
最小値	1.00	1.57	1.13	1.57	1.00	1.57

(2) コミュニケーション傾向

各生徒のコミュニケーション傾向を把握するため、アンケートの「いつもの言い方」を表2の分類基準をもとにアサーション型、非主張型、攻撃型に分類した。その際、「そのときの気持ち」を本音と見立て、「いつもの言い方」と比較し、本音では相手への主張が述べられているのに対し、「いつもの言い方」ではそれを抑えていると判断されたものを非主張型とした。ただし、明らかに記述する内容を誤っている場合、一つの問いに2つ以上の記述をしている場合、上の3つの型に分類することが困難な場合は分類不能にした。それぞれの問いに対する各型の典型的な記述例を表2に示す。

表2 アンケート結果の分類基準と記述例

	アサーション型	非主張型	攻撃型
基準	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちを相手に配慮した上で伝えているもの 呼びかけや提案をしているもの 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちを主張できていない、あるいは主張しきれていないもの 	<ul style="list-style-type: none"> 相手に配慮した自己主張ができていないもの
問1	<ul style="list-style-type: none"> (掃除を)しようよ、しようね、手伝って 遊んではいけないよ 〇〇さん、ほうき(雑巾)してくれる? 	<ul style="list-style-type: none"> 掃除の時間だよ 何も言わない、放置 そうじしないと怒られるよ 	<ul style="list-style-type: none"> (掃除を)して、しろ、サボるな、しなさい 何してるの 邪魔 遊ばんとして
問2	<ul style="list-style-type: none"> (昨日は)何してたの?、どうしたの?、大丈夫だった?、忙しかった? 	<ul style="list-style-type: none"> 昨日のことなんだけど... 全然大丈夫だよ! おはよう、やつほー(話題に触れない) 何も言わない 	<ul style="list-style-type: none"> (なんで)来なかったの?、約束をすっぽかしたの? ひどい、サイテー ドタキャンすんなよ
問3	<ul style="list-style-type: none"> 自分でやった方がいいよ しょうがないな 次からは見せんから 写すのはだめだけ教えてあげよっか 	<ul style="list-style-type: none"> (本音:いや) いいよ、うん、いいけど...、え...わかった 自分でした方がいいよ、でも別に貸してもいいよ 	<ul style="list-style-type: none"> はあ? いやだね、無理 やってないのが悪いんだろ 自分でしたら?

2名の養護教諭が各々で分類したところ、一致率は89.7%であった。一致しなかった回答は、

再度協議し分類し、最終的には表3のように分類した。

表3 アンケート分類結果

		アサーション型	非主張型	攻撃型	分類不能	計
問1	人数(名)	40	53	59	4	156
	割合(%)	25.6	34.0	37.8	2.6	100.0
問2	人数(名)	54	37	64	1	156
	割合(%)	34.6	23.7	41.0	0.6	100.0
問3	人数(名)	27	99	17	13	156
	割合(%)	17.3	63.5	10.9	8.3	100.0

次に、3つの問いに対する回答を総合して各生徒をアサーション型、非主張型、攻撃型の3タイプに再度分類した。3つの問いのうち、すべての問い、または2つの問いについて同じコミュニケーション傾向に該当する回答をしている生徒を抽出し、それ以外の生徒については「その他」とした。分類結果を表4、表5に示す。

表4 分類結果(全体)

分類	全体	
	人数	割合
アサーション型	27	17.3
非主張型	53	34.0
攻撃型	38	24.4
その他	38	24.4
計	156	100.0

表5 分類結果(性別、学年別)

分類	性別				学年別			
	男子		女子		1年		2年	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
アサーション型	13	18.6	14	16.3	10	12.8	17	21.8
非主張型	18	25.7	35	40.7	30	38.5	23	29.5
攻撃型	23	32.9	15	17.4	19	24.4	19	24.4
その他	16	22.9	22	25.6	19	24.4	19	24.4
計	70	100.0	86	100.0	78	100.0	78	100.0

(3) 同調行動とコミュニケーションの関連

同調行動の高さにより、コミュニケーション傾向にちがいがあのかを検討した。コミュニケーション傾向の群ごとに、各同調行動得点の平均値を算出すると、表6のようになった。

表6 コミュニケーション傾向の群別にみた同調行動得点

	内面的同調		表面的同調	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
アサーション型	2.68	0.61	3.15	0.57
非主張型	2.90	0.74	3.48	0.63
攻撃型	2.43	0.69	3.00	0.73

まず、内面的同調得点、表面的同調得点のそれぞれについて、コミュニケーション傾向を要因とした3水準の分散分析を行ったところ、どちらもコミュニケーション傾向の効果が有意であった（内面的同調： $F(2, 115)=4.87$, 偏 $\eta^2=.08$, $p<.05$ 表面的同調： $F(2, 115)=6.20$, 偏 $\eta^2=.10$, $p<.05$ ）。ホルム法による多重比較を行ったところ、内面的同調得点、表面的同調得点どちらについても非主張型と攻撃型の間にのみ有意な差がみられ、非主張型の方が攻撃型よりも得点が高かった。

さらに、属性（性別、学年）とコミュニケーション傾向の組み合わせによって、同調行動得点が異なるかを検討した。まず、内面的同調得点について、2（性別：男女）×3（コミュニケーション傾向：アサーション、非主張、攻撃）の2要因分散分析を行った。その結果、性別の主効果が有意であり（ $F(1, 112)=5.58$, 偏 $\eta^2=.05$, $p<.05$ ）、男子の方が女子よりも得点が高かった。交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 112)=0.26$, 偏 $\eta^2=.01$, $p=.77$ ）。学年についても同様の2要因分散分析を行ったが、学年の主効果（ $F(1, 112)=2.23$, 偏 $\eta^2=.02$, $p=.14$ ）、交互作用（ $F(2, 112)=1.83$, 偏 $\eta^2=.03$, $p=.17$ ）ともに有意ではなかった。次に、表面的同調得点について、2（性別：男女）×3（コミュニケーション傾向：アサーション、非主張、攻撃）の2要因分散分析を行った。その結果、性別の主効果は有意ではなかったが（ $F(1, 112)=0.00$, 偏 $\eta^2=.00$, $p=1.00$ ）、交互作用は有意傾向であり（ $F(2, 112)=2.42$, 偏 $\eta^2=.04$, $p<.10$ ）、男子はコミュニケーション傾向によって表面的同調得点に差がないのに対して、女子は非主張型がアサーション型や攻撃型よりも得点が高い傾向にあった。学年についても同様の2要因分散分析を行った。その結果、学年の主効果が有意であり（ $F(1, 112)=4.49$, 偏 $\eta^2=.04$, $p<.05$ ）、2年生の方が1年生よりも得点が高かった。交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 112)=0.02$, 偏 $\eta^2=.00$, $p=.98$ ）。

5. 考察

本研究の目的は、一対一でのコミュニケーション傾向によって同調のしやすさに差があるかどうかを検証することである。

（1）コミュニケーション傾向による比較

①同調のしやすさと非主張型、同調のしにくさと攻撃型は関連がある

分析の結果、内面的同調得点、表面的同調得点どちらも非主張型の方が攻撃型よりも高く、非主張型の生徒は攻撃型の生徒よりも同調しやすいことが示された。内面的同調については、積極的に友人と同じ行動を取りたいという思いからきているものであり、表面的同調は、自分を犠牲にしてもまわりに合わせようとするものである（葛西・内藤, 2010）。非主張型の生徒は、自身に代わって主張してくれる「誰か」の存在が必要であり、そのような他者とはよい関係を築きたいと考えるのは自然なことである。また、そのためには自身の考えや意見を抑えて相手に合わせることを、むしろ優先することが多いのではないだろうか。中学生の女子は、高校生や大学生、あるいは男子と比較しても、特に拒否不安が強いことが知られている（杉浦, 2000）。このようなことから、非主張型のコミュニケーション傾向と同調のしやすさが関連しているのではないかと考えられる。一方で、攻撃型のコミュニケーション傾向は、他者よりも自分の考えや意見を重視し、通そうとする傾向であり、何かを考えたり行動したりする際、まわりから受ける影響やまわりへの意識が低いのではないか。そのようなコミュニケーション傾向は、同調行動の少なさと関連していると考えられる。

②アサーティブなコミュニケーションをとるには、ほどよい同調も必要である

表6を見ると、アサーション型は内面的同調、表面的同調ともに非主張型、攻撃型の中間くらいの得点になっている。このような結果から、まわりに同調することは必ずしも悪いことではなく、場合によってはまわりと同じ行動を選択したり、自身の考えや意見を抑えて相手に合わせたりすることができる柔軟性も、アサーティブなコミュニケーションをとるために必要なスキルである可能性がある。また、アサーション型は「自分を犠牲にする」のではなく、「相手を大切にする」から同調するという点において、内面的には非主張型と異なっているとも考えら

れる。

(2) 属性による特徴

①男子の方が女子よりも内面的同調はしやすいが、表面的同調には差がない

分析の結果、コミュニケーション傾向にかかわらず、男子の方が女子よりも内面的同調得点が高く、内面的同調しやすいことがわかった。この結果は、高校生を対象に行った葛西・松本(2010)とは異なっている。行動を共にする友人であっても、趣味や嗜好、価値観は全く同じということではなく、多少なりとも個人差がある。生徒の様子を見ていると、女子生徒は小集団グループをつくり、決まったメンバーで行動していることが多いが、男子生徒は女子のグループよりも多人数の集団をつくっていたり、行動を共にするメンバーが不特定であったりする。そのため、集団凝集性が高いほど同調が増大する(池田ほか, 2013) ことに加え、男子は質問項目の「友だち」「仲間」という言葉から、女子よりも多くの生徒を連想しやすくなり、同調得点が高くなったのではないかと考える。また、表面的同調については、生徒自身の自己主張への態度を問われているため、集団凝集性との関連は低く、性差がなかったのではないかと推測する。

②非主張型の女子は特に表面的同調しやすい傾向にある

先述のとおり、非主張型の生徒は攻撃型の生徒よりも同調しやすいことが示されている。女子の場合は、女子は攻撃型だけでなく、アサーション型と非主張型の間にも有意傾向が認められた。女子生徒の中には、休憩時間だけでなく、例えば更衣をする、トイレに行く、職員室を訪れるといった短時間の行動についても仲間と一緒にであることを望む者が、男子よりも多いように見受けられる。また、先述したように、女子の方が男子よりも拒否不安が高い(杉浦, 2000)。そのため、特に表面的な同調が生じやすいのではないだろうか。

③2年生の方が1年生よりも表面的同調しやすい

分析の結果、2年生の方が1年生よりも表面的同調得点が高く、表面的同調しやすいことがわかった。学年差についても、葛西・松本(2010)

の研究とは異なる結果となった。同調を増大する要因の一つに、集団内での地位の低さがある(池田ほか, 2013)。2年生は1年生よりも本校での集団生活を長く送っており、友人同士での位置づけが定まっておき、また、固定化されていることが予想される。そのため、1年生よりも2年生の方が同調の起こりやすい集団である可能性がある。また、本校の通常学級は各学年2クラスであるため、学年が上がるごとにクラス替えをしても、集団に大きな変化は生じにくい。葛西・松本(2010)が研究対象にした高等学校は、各学年4クラスであり、本校とはクラス数や対象人数において差がある。その点が本研究との結果の違いの一因と考えられる。

6. 成果と課題

本研究の成果は、一対一でのコミュニケーション傾向や性別、学年といった属性によって同調のしやすさに差があることを明らかにしたことである。

一方で、生徒のコミュニケーション傾向の捉え方には課題が残った。コミュニケーションには言語的なコミュニケーションと非言語的なコミュニケーションがある。それと同様に、アサーションにも非言語的なものがあり、例として、視線、表情、動作等の視覚的なものと声の大きさ、話し方の流暢さ、速度等の聴覚的なものが挙げられる(平木, 2015)。コミュニケーション傾向を把握するために行ったアンケートは、具体的な声かけを記述させるものであり、非言語的なコミュニケーションまでは尋ねていないため、ほとんどの生徒が言語的な回答しかしていない。コミュニケーション傾向を言語的、非言語的の両側面から捉えるため、今後検討が必要である。また、「無視する」「相手を見る」などの非言語的な記述をしている者について、本研究では、実際に言葉で伝えることがためられる、またはそれが困難な状況であるため、の代替手段であると捉え、「非主張型」と判断した。このような分類についても適切であるかどうか再考の余地がある。

7. おわりに

本研究を通じて、生徒のコミュニケーションは個人をとりまく環境、集団との関係性等により多種多様であることを改めて感じた。そのような多種多様な存在である生徒が一丸となって

仲間と協働するために、養護教諭として、保健室来室をアサーション・トレーニングの機会と捉え、①友人とのトラブル等で悩んでいたたり困っていたりする生徒に対しては、自身の言動を振り返らせたり、相手の心の動きを想像させたりし、どのような伝え方がアサーティブであるのかを直面している問題場面から考えさせる、②生徒が保健室来室の理由や自分の心身の不調、思い等を自分の言葉や表現方法で伝えられるようにする、などのことに取り組んでいきたいと考えている。

引用（参考）文献

- 1) 平木典子 (2012) 『アサーション入門 自分も相手も大切に自己表現法』 講談社
- 2) 広島大学附属東雲小学校・中学校 (2015) 「「グローバル時代をきりひらく資質・能力」を培う教育の創造—協働的問題解決ができる子どもの育成をめざして—」 『東雲教育研究会実施要項』
- 3) 園田雅代, 中釜洋子, 沢崎俊之 (2009) 『教師のためのアサーション』 金子書房
- 4) グリフィン, P., マクゴー, B., ケア, E. (2014) 『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』 北大路書房
- 5) ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E. J. (2012) 『【改訂新版】学習の輪—学び合いの協同教育入門—』 二瓶社
- 6) 池田謙一, 唐沢穰, 工藤恵理子, 村本由紀子 (2013) 『社会心理学』 有斐閣
- 7) 宮島裕嗣, 内藤美加 (2008) 「間接圧力による中学生の同調：規範的および情報的影響と課題重要性の効果」 『発達心理学研究』 第19巻第4号, pp. 364-374.
- 8) 藤原正光 (2006) 「同調行動志向尺度・個人行動志向尺度作成の試み(1)—大学生による小5時代の回想から—」 『文教大学教育学部教育学部紀要』 第40集, pp. 1-9.
- 9) 葛西真記子, 松本麻里 (2010) 「青年期の友人関係における同調行動—同調行動尺度の作成—」 『鳴門教育大学研究紀要』 第25巻, pp. 189-203.
- 10) 宮本聡介・宇井美代子編 (2015) 『質問紙調査と心理測定尺度』 サイエンス社
- 11) 杉浦健 (2000) 「2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達的变化—」 『教育心理学研究』 第48巻第3号, pp. 352-360.

12) 平木典子 (2015) 『改訂版アサーション・トレーニング—さわやかに自己表現—のために—』 日本・精神技術研究所

[注1]

情報的影響とは、多くの人の判断や行動は、「正解」に近いという信念に基づいており、規範的影響は、他者と異なる行動をとることにより、周囲から拒絶されたり、集団の和を乱したりするのを避けて、承認や賞賛、集団の一致を得ようとする動機づけからくるものである（池田ほか, 2013）。宮島・内藤（2008）は、中学生を対象に2つの実験を行い、中学生は特に規範的影響下において、重要度の高低にかかわらず同調を示し、その際に受容した内容が長期間にわたり保持されること、女子の方が男子に比べてそのような同調が起こりやすいことを検証している。

[注2]

本研究では、コミュニケーション傾向をアサーションの考え方を参考に3つに分類している。平木（2012）は、「アサーション」とは英和辞書にある「assertion=主張, 断言」といった一方的な主張とは異なるものであり、その本質は「自分も相手も大切にコミュニケーションである」とした。自己表現の具体的な分類は、Wolpe, J. の人間関係における自己表現の分類が元になっており、自分よりも他者を優先し、自分は後回しにする「非主張的 (non-assertive) 自己表現」、自分のことだけをまず考えて行動し、時には他者をふみにじることにもなる「攻撃的 (aggressive) 自己表現」、自分のことをまず考えるが他者のことにも配慮する自己表現の3タイプであると考えられている。

[注3]

内面的同調因子に含まれる項目のうち、共通性の低かった4項目「話題になっているTVや漫画・小説などは、見たり読んだりする」「何かを決めるときには誰かに相談する」「何かをするとき、みんなと一緒にだと安心する」「友だちとは趣味や好みが一致してほしい」を除外した。表面的同調因子に含まれる項目のうち「多くの場合、人と議論するより、相手に従う」「友だちに嫌な思いをさせてまで、自分の意見を通したくない」「嫌だと思ってもその意見に従うことが

ある」を除外した。また、葛西・松本（2010）においても除外された「当たりさわりのないような、人との付き合い方をする」を除外し、再度確認的因子分析を行った結果、23項目での結果に比べ、モデルの適合度に改善がみられ、GFI = .84, AGFI = .77, CFI = .86, RMSEA = .09

となった。十分に高い適合度とは言えないが、一定の値と判断された。また、各因子の ω 係数は、内面的同調因子が.84, 表面的同調因子も.84であった。

