

中学生の所属集団に基づくアイデンティティに及ぼす 集団内評価の影響*

越 良 子**

(平成18年10月3日受付；平成18年11月10日受理)

要 旨

本研究は、学級集団と部活動集団における自己に対する評価が、中学生の所属集団に基づくアイデンティティに及ぼす影響を検討した。分析対象は公立中学校3年生70名であった。結果より、学級集団における評価が低い生徒は、学級アイデンティティが低く、部活アイデンティティが高いことが示された。また、部活動における評価が低い生徒は、部活アイデンティティが低く、しかし学級アイデンティティが高いわけではなかった。中学生が、自己定義における学級の重要度を下げ、部活動にアイデンティティ・シフトすることで、学級での低い評価から自己防衛していることが示唆された。

KEY WORDS

社会的アイデンティティ、アイデンティティ・シフト、自己評価の維持・高揚、学級集団、部活動

目 的

学級への不適応は一般に、学級集団あるいはその成員である級友や教師との関係において、親近感、満足感、帰属感をもつことができない状態として捉えられている。学級に帰属感をもてず、学級が自身の所属集団だという認識をもてないことは、自らをその集団成員として自己定義することができないことともいえる。つまり、自己定義として、「私は〇年〇組の生徒だ」といった学級集団に基づく社会的アイデンティティ (social identity : Tajfel,1982) をもてないことといえるだろう。本研究は、中学生の学級不適応を社会的アイデンティティの観点から検討する。

所属集団あるいは所属カテゴリーに基づく自己定義すなわち社会的アイデンティティを規定する要因として、接近可能性 (accessibility) と適合度 (fit) があるとされる。接近可能性とは、ある特性をもった入力刺激がカテゴリーとして符号化される、あるいは、それとして認められるその準備状態と定義され (Bruner,1957)、一般的には自己定義にとって中心的で重要な特性ほど接近可能性は高くなる。適合度とは、カテゴリーを定義する基準と現実が実際に合致する程度である。つまり、その集団成員としての特性が自己定義において中心的で重要であり、その集団成員としての基準に適っていると思うことができれば、その集団に基づいて自己の社会的アイデンティティが保持される。これらに加えて、その集団成員として得られる自己評価の

* 本研究の一部は、日本社会心理学会第47回大会において発表された。

** 心理臨床講座

高さも、自己定義に影響をもつと考えられる（蘭・越，2003；磯部・浦，2002）。すなわち、その集団成員であることで自己評価の維持・高揚の動機づけが満たされるような社会的カテゴリーが、自己定義として採用される。ある集団においてその成員として肯定的自己評価をもてる場合に、その社会的カテゴリーが自己定義にとって重要になり、自分の所属する集団だと思え、その集団に基づいた社会的アイデンティティをもつのである。この典型的な例は、優越集団に所属することで、自身に肯定的自己評価をもつ場合である（Blanton, Christie, & Dye, 2002）。一方、所属集団が価値的にニュートラルな場合でも、その集団内での相対的位置によって肯定的自己評価をもてるかどうか、社会的アイデンティティに影響をもつこともある。これについて実証したものとして、Mussweiler, Gabriel, & Bodenhausen (2000) が挙げられる。

Mussweiler et al. (2000) は、実験協力者の女性が、同性で異民族の人より課題遂行成績が低かったとき、女性としてのアイデンティティを軽視し、民族アイデンティティを重視したことを見出した。あるカテゴリーあるいは集団内において評価が低いとき、比較対象の他者と非共通のカテゴリーに自己の社会的アイデンティティを焦点づけすることで、低評価の自己への脅威を低下させたものと考えられる。これはすなわち、人が肯定的自己評価に動機づけられて、物理的あるいは心理的に所属カテゴリーをシフトさせることを示唆している。同様の機制は、磯部・浦（2002）によっても報告されている。

一方、近年“心の居場所”という表現で、場所、集団、人間関係への適応感がとりあげられているが、その研究において、自己肯定感を感じさせてくれるところが居場所になるという指摘がなされている（住田，2001a）。たとえば、住田（2001b）は、親との関係と居場所感の関連の検討において、親から肯定的評価を受けている中学生は、家族といっしょにいる居間を居場所と感じることを明らかにしている。肯定的評価を得られる関係が居場所になる、つまりまさにその関係に所属感を持ち、その関係性に基づくアイデンティティが保持されるといえる。

また、角谷・無藤（2001）は、学級での自律欲求満足度が低い中学生は、部活動へのコミットメントが高まる場合に学校生活満足度が高まることを明らかにした。そこでは、学級での自律欲求満足度が高いと、部活動へのコミットメントが低くなる傾向が弱いながら見られた。ここでの自律欲求とは、例えば自己選択・決定が可能であるといった項目の他に、自分の意見が活かされる、自信をもって行動できる、自分らしさを発揮しているなどの項目によって測定される。つまり自律とは、自身の考え方や行動に対する肯定ともいえるだろう。すなわち、学級集団において自分らしさを発揮し肯定的価値のある存在として他者に認められ、自身でもそう認識できるか否か、すなわち肯定的評価の程度が、自己にとっての部活動集団の重要度に影響しうるといえよう。またこの結果は、学級での自己肯定感の低さを部活動が補償しうることを示唆している。

以上より、学級集団において肯定的自己評価が得られない生徒は、学級アイデンティティをもてず、自己定義において、肯定的自己評価が得られるような他集団の重要度を高め、その集団に基づいたアイデンティティをもつようになることが推測される。そこで本研究では、学級と部活動の2つの集団を取り上げ、そこでの自己に対する評価が中学生の所属集団に基づくアイデンティティに及ぼす影響を検討した。

中学生にとって、学級の補償集団になりうる集団はいくつかあると考えられるが、本研究では部活動を取り上げた。部活動集団は、そこでの達成経験が生徒の自尊感情に影響をもち（佐藤・杉原・藤生，2000）、部活動での人間関係が生徒のストレスの一因にもなりうる（吉村，

1997) など、中学生にとって重要な活動集団といえる。また、部活動は異年齢集団であり、自治的運営がなされる集団である(有村, 2003)。そのため、成員同士が相互に指導しあったり協力しあったりしやすく、相互の違いを尊重しながらの集団維持がなされる傾向があり、学級内とは異なる能力や特性を求められる場所といえる。中学生が自己の社会的アイデンティティを焦点づける対象として、学級集団と同等の重要度をもちうると考えられる。

ところで、自己に肯定的価値があると感じられる、あるいはそのように評価されていると感じられることは、自己の全体としての肯定的価値が評価されることと考えられる。これは、たとえ個別の能力・特性において劣っている部分があったとしても、その人に良さや優秀さがあると認められることである。対人魅力研究において、当面している個別領域での他者からの評価が高いことは必ずしもその評価者への好意を高めないが、当面以外の領域に関しては、高い評価を受けた場合に相手への好意が高まることが明らかにされている(Regan, 1976)。人は、個々の評価はともかく、全体としては肯定的に評価されたいものであることが示唆される。無論、人は自己評価の維持・高揚への動機づけをもつと考えられ、個別領域に関しても否定的評価よりも肯定的評価を得られる方が自己評価の維持・高揚には好ましいであろう。しかし、個別領域では評価が低いが全人的には肯定的に評価される場合や、個別領域では高く評価されるが全体評価が低い場合などもあり、個別領域と全体の評価の影響は異なるかもしれない。本研究では、全体評価と個別領域評価を取り上げて検討を加える。なお、個別領域のうち、自己評価に対して影響をもつのは、その集団において重要とされている能力・特性領域であると考えられることから、特に重要領域評価の影響について検討する。

方 法

調査対象 公立中学校3年生3学級の108名であった。このうち、部活動に入っていない人、回答の不備のある人を除き、70名(女子34名、男子36名)を分析対象とした。

手続き 授業時間中に、学級毎に教科担当教師により質問紙が配布され実施された。回答後、質問紙は各自によって封筒に封入され、回収された。

質問紙の構成

①自己に対する評価の推測 集団内他者に自らがどのように評価されていると思うかを、学級、部活動ごとに回答を求めた。

a. 学級内評価：全体評価は、特定の有能さや特性の有無でなく、全体としての自己を級友が認め、評価してくれていると思うかどうかを反映しうる項目として、吉田・澤野・服部(1992)の他者受容尺度を参考に作成した“私の意見を尊重して大事にしてくれる”、“私を非難したりばかにしたりしない”、“長所や得意なことをわかってくれている”の3項目によって測定した。各項目において、あてはまる程度について5段階(5:とてもあてはまる~1:全然あてはまらない)で評定を求めた。個別領域評価は、Shavelson, Hubner, & Stanton(1976)の自己概念の下位領域および学校の教科や諸活動を考慮し、能力については、“成績”、“スポーツ”、“芸術的センス”、“もの作りの器用さ”、“リーダーシップ”に関する5項目を用いた。性格については、林(1978)、林・大橋・廣岡(1983)のクラスター分析および個別尺度法による個人データの因子分析結果を参考に、基本3次元における中学生にとって意味があると思われる項目を採用し、“やさしい”、“おもしろい”(個人的親しみやすさ次元)、“まじめ”、“がんばりや”(社

会的望ましさ次元)，“積極的”，“活発”(力本性次元)の6項目とした。これら11項目に関して、それぞれの能力・特性をもっていると認められていると思う程度について、5段階で評定を求めた。

b. 部活内評価：全体評価は、上記と同様の項目において5段階で評定を求めた。個別領域評価は、部活動の特徴を考慮して、パフォーマンスへの貢献に関する項目として“部活での技能が高い”，集団維持への貢献に関する項目として“部員全体のことを考える”，吉村(1997)の部活内での具体的な行動因子として抽出された積極性に関する項目として“努力している”，人間関係面での評価と指導性の面での評価に関する項目として“協力して部活に取り組む”，“部活でのいろいろな技術ややりかたなどを教えるのがうまい”の5項目において、それらの能力・特性をもっていると認められていると思う程度について5段階で評定を求めた。

②重要領域の選択 個別領域のうち、集団内で重視されていると思う3領域の選択を学級、部活動ともに求めた。

③所属集団に基づくアイデンティティの測定 学級アイデンティティおよび部活アイデンティティとして、Mussweiler et al. (2000)の社会的アイデンティティ測定項目を参考に，“このクラス(部活)の一員だと感じる”，“私の中でこのクラス(部活)の一員であることは大事なことだ”，“よその人に自己紹介するとき、このクラス(部活)の生徒だと言う”の3項目において、学級、部活動ごとに、それぞれあてはまる程度について5段階で評定を求めた。

④相対的アイデンティティの測定 Mussweiler et al. (2000)を参考に，“自分をどちらの人間だとより強く感じるか”，“自分自身のイメージとしてどちらがより重要な部分か”，“自分を説明するときどちらが重要か”，“全体として自分をどう感じるか”の4項目において、学級と部活動のいずれかの二者択一を求めた。

実施時期 2006年6月前半

結 果

各得点の算出 各分析対象者において、学級内評価、部活内評価について、全体評価を問う項目群、重要とされた3個別領域に関する評価を問う項目群の各平均評定値を算出し、各評価得点とした。また、学級アイデンティティ、部活アイデンティティを問う項目群の平均評定値をそれぞれ算出した。相対的アイデンティティを問う項目については、部活動を選択した場合は2点、学級を選択した場合は1点を与え、項目間の平均値を算出した。なお、学級内全体評価得点とその下位3項目とのI-T相関は平均.77であり、部活内全体評価得点においては平均で.73であった。学級アイデンティティ得点、部活アイデンティティ得点におけるI-T相関は、平均でそれぞれ.85、.86であり、相対的アイデンティティ得点では、平均で.86であった。これらより、各得点の信頼性は概ね確認された。

集団内評価がアイデンティティに及ぼす影響の検討 まず、各評価得点の全分析対象者の平均を算出し(学級内評価：全体3.0、重要領域2.9；部活内評価：全体3.5、重要領域3.2)、それに基づき各評価の高群、低群を設定した。次に、学級内評価の高さ(2：高群・低群)×部活内評価の高さ(2：高群・低群)×アイデンティティの対象となる集団(2：学級・部活)を独立変数とし、集団に基づくアイデンティティ得点を従属変数とする3要因分散分析を、全体評価、重要領域評価ごとに実施した(表1)。評価の高さ要因は被験者間変数、アイデンティ

表1 集団内評価高群・低群におけるアイデンティティ得点

		集団に基づくアイデンティティ			相対的アイデンティティ	
		学級		部活動		
		N	M (SD)	M (SD)	N	M (SD)
全体評価						
学級内評価	部活内評価					
高群	高群	18	4.2 (0.3)	4.7 (0.4)	17	1.8 (0.4)
	低群	14	4.1 (0.7)	3.9 (1.1)	13	1.5 (0.4)
低群	高群	12	3.0 (1.0)	4.7 (0.5)	12	2.0 (0.1)
	低群	25	2.9 (0.8)	3.6 (0.8)	25	1.8 (0.3)
重要領域評価						
学級内評価	部活内評価					
高群	高群	20	3.9 (1.0)	4.7 (0.5)	21	1.8 (0.4)
	低群	8	3.5 (0.8)	3.2 (1.0)	8	1.6 (0.5)
低群	高群	7	3.5 (0.8)	4.4 (0.4)	6	1.8 (0.4)
	低群	23	3.0 (1.0)	3.8 (1.0)	22	1.8 (0.3)

表2 全体評価と重要領域評価の高群・低群におけるアイデンティティ得点

		集団に基づくアイデンティティ				相対的アイデンティティ	
		学級		部活動			
		N	M (SD)	N	M (SD)	N	M (SD)
学級内評価							
全体評価	重要領域評価						
高群	高群	16	4.2 (0.5)	---	---	16	1.6 (0.5)
	低群	8	4.2 (0.5)	---	---	6	1.7 (0.3)
低群	高群	12	3.2 (1.0)	---	---	13	1.9 (0.3)
	低群	22	2.8 (0.8)	---	---	22	1.8 (0.3)
部活内評価							
全体評価	重要領域評価						
高群	高群	---	---	23	4.8 (0.4)	22	1.8 (0.3)
	低群	---	---	7	4.5 (0.6)	7	1.9 (0.1)
低群	高群	---	---	12	4.5 (0.6)	12	1.7 (0.4)
	低群	---	---	28	3.4 (0.9)	26	1.7 (0.4)

ティ対象要因は被験者内変数であった。

その結果、全体評価に関しては、学級内評価要因、部活内評価要因、アイデンティティ対象要因の有意な主効果 ($F(1,65) = 18.73, p < .01$; $F(1,65) = 11.94, p < .01$; $F(1,65) = 39.80, p < .01$) と、学級内評価要因とアイデンティティ対象要因の交互作用、部活内評価とアイデンティティ対象要因の交互作用 ($F(1,65) = 24.02, p < .01$; $F(1,65) = 13.38, p < .01$) が見出された。学級内評価高群の方が低群よりもアイデンティティ得点が高く、部活内評価高群の方が低群よりもアイデンティティ得点が高く、また全体として部活動アイデンティティの方が学

級アイデンティティよりも高いことが示された。さらにライアン法による下位検定の結果、学級アイデンティティは学級内評価高群の方が学級内評価低群よりも高く ($F(1,130) = 40.37, p < .01$)、学級内評価低群において部活アイデンティティの方が学級アイデンティティよりも高いことが示された ($F(1,65) = 62.83, p < .01$)。また、部活アイデンティティは部活内評価高群の方が部活内評価低群よりも高く ($F(1,130) = 24.27, p < .01$)、部活内評価高群において部活アイデンティティの方が学級アイデンティティよりも高いことが示された ($F(1,65) = 49.67, p < .01$)。このように、全体評価に関しては、二次の交互作用が見られず、学級内評価と部活内評価の組み合わせによって学級アイデンティティと部活アイデンティティが逆転することは示されなかった。しかし、学級内評価低群において、学級アイデンティティが低く、部活アイデンティティは高群との間に差はないものの学級アイデンティティより相対的に高いこと、部活内評価低群においては高群より部活アイデンティティは低い、かといって学級アイデンティティが高いわけではないことが明らかにされた。

重要領域評価に関しては、部活内評価要因の主効果とアイデンティティ対象要因の主効果 ($F(1,54) = 13.38, p < .01$; $F(1,54) = 12.03, p < .01$) と両要因の交互作用 ($F(1,54) = 4.19, p < .05$) が見出された。下位検定より、部活アイデンティティにおいて部活内評価高群の方が低群よりも高く ($F(1,108) = 17.19, p < .01$)、部活内評価高群において部活アイデンティティの方が学級アイデンティティよりも高い ($F(1,54) = 15.21, p < .01$) ことが示された。つまり、学級内の重要領域評価はアイデンティティに影響をもち、部活内の重要領域評価は、それが高い場合に部活アイデンティティが高いことが示された。

次に、相対的アイデンティティ得点に関して、学級内評価×部活内評価の2要因分散分析を実施した(表1)。その結果、全体評価に関しては、学級内評価要因の主効果 ($F(1,63) = 8.73, p < .01$) と部活内評価要因の主効果 ($F(1,63) = 5.64, p < .05$) が見出された。すなわち、学級内評価低群の方が高群よりも得点が高く、部活内評価高群の方が低群よりも得点が高かった。学級内評価の低い場合および部活内評価の高い場合に、部活アイデンティティの方がより強いことが示された。重要領域評価に関しては、学級内評価、部活内評価要因の有意な主効果、交互作用とも見出されなかった。

評価領域がアイデンティティに及ぼす影響の比較 全体評価、重要領域評価のアイデンティティに及ぼす影響を比較するために、学級アイデンティティを従属変数とした学級内全体評価(2:高群・低群)×学級内重要領域評価(2:高群・低群)の2要因分散分析と、部活アイデンティティを従属変数とした部活内全体評価×部活内重要領域評価の分散分析を実施した。その結果(表2)、学級アイデンティティに関しては、全体評価要因の主効果が有意であり ($F(1,54) = 32.35, p < .01$)、全体評価要因のみが学級アイデンティティに影響をもちことが示された。部活アイデンティティに関しては、全体評価要因の主効果 ($F(1,66) = 12.76, p < .01$) と重要領域評価要因の主効果 ($F(1,66) = 10.93, p < .01$) が有意であり、両評価とも部活アイデンティティに影響をもちことが示された。相対的アイデンティティ得点を従属変数として同様の分析をおこなった結果、学級内評価および部活内評価に関して、有意な結果は得られなかった。

考 察

本研究は、学級集団と部活動集団における自己に対する評価が、中学生の所属集団に基づくアイデンティティに及ぼす影響を検討した

結果から、全体評価において、学級内評価の低い生徒は、学級アイデンティティが低く、部活アイデンティティが高いことが示された。自分はこの学級の人間ではない、どちらかといえば部活動の人間だ、と思うことで、自己にとっての学級集団の重要性を下げ、低い評価から自己を防衛していることが示唆された。但し、学級内評価低群において、部活内評価高群は低群よりも、部活アイデンティティが数値的には高いものの有意ではなく、このことから、学級での肯定的評価の欠如の補償として部活動にアイデンティティを求めることの明確な支持は得られなかった。しかしながら本結果から、学級集団内において自己に対する評価の低いことが、学級からの心理的逃走につながりうるということが示唆される。学級集団において肯定的評価が得られないならば、本研究が仮説したような部活動へのアイデンティティ・シフトだけでなく、学校内のその他の集団や学校外の友人関係にアイデンティティ・シフトし、心理的にのみならず、現実に脱出を試みる可能性も推測される。

一方、部活内全体評価の低いことが、学級アイデンティティを高めることは示されなかった。肯定的自己評価に動機づけられたアイデンティティ・シフトは、学級内評価の低さによってのみ引き起こされうるということであり、中学生の自己評価の維持・高揚にとって学級内評価が重要であることが示唆される。

評価領域に関する検討の結果からは、全体評価と重要領域評価の交互作用はみられず、両者それぞれに関する高評価がアイデンティティを高めることが示された。評価領域にかかわらず、肯定的自己評価への動機が全般に強く作用することが示された。対人魅力研究の知見に倣い、集団内他者からの評価と自己評価の一致度がアイデンティティに及ぼす影響の検討が引き続いたの課題である。また、学級内評価に関しては全体評価のみがアイデンティティに影響をもつが、部活内評価に関しては、全体評価と重要領域評価のいずれもが影響をもつことも明らかにされた。学級内においては、個別の能力・特性がどう評価されているかよりも、全体として自身が認められ、高く評価され、受け入れられているという認識が、自己評価の維持・高揚にとって意味があるのかもしれない。一方、部活動においては、求められる能力・特性が明確であるため、重要領域評価の影響力が強かったと考えられる。

以上より、本結果から、所属集団における評価がアイデンティティに影響をもち、特に、学級アイデンティティから部活アイデンティティへの相対的アイデンティティ・シフトによって、中学生の自己評価の維持・高揚が図られている可能性が示唆されたと考えられる。このことは、社会的アイデンティティの観点から学級不適応を捉えることが可能であることを示すといえよう。つまり学級から脱出し、学級外の集団に身を置く生徒を、彼らのアイデンティティの観点から理解できる可能性である。

なお、本結果では、全体に部活アイデンティティが高かった。部活動を途中でやめずに継続した生徒たちが調査対象であり、また、調査が中学3年生の部活動引退の直前に行われた影響があったと思われる。

引用文献

- 蘭千壽・越良子 2003 社会的アイデンティティ理論 白樫三四郎・外山みどり (編著) 社会心理学 八千代出版 Pp.91-113.
- 有村久春 2003 キーワードで学ぶ特別活動 生徒指導・教育相談 金子書房
- Blanton, H., Christie, C., & Dye, M. 2002 Social identity versus reference frame comparisons : The moderating role of stereotype endorsement. *Journal of Experimental Social Psychology*, **38**, 253-267.
- Bruner, J. S. 1957 On perceptual readiness. *Psychological Review*, **64**, 123-151.
- 林文俊 1978 対人認知構造の基本次元についての一考察 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **25**, 233-247.
- 林文俊・大橋正夫・廣岡秀一 1983 暗黙理の性格観に関する研究 (I) - 個別尺度法によるパーソナリティ認知次元の抽出 - 実験社会心理学研究, **23**, 9-25.
- 磯部智加衣・浦光博 2002 内集団成員との上方比較後の感情・状態自尊心に, 集団間上方比較と特性自尊心が及ぼす影響 実験社会心理学研究, **41**, 98-110.
- Mussweiler, T., Gabriel, S., & Bodenhausen, G. V. 2000 Shifting social identities as a strategy for deflecting threatening social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, **79**, 398-409.
- Regan, J. W. 1976 Liking for evaluators. *Journal of Experimental Social Psychology*, **12**, 159-169.
- 佐藤逸子・杉原一昭・藤生英行 2000 女子中学生の自尊感情と自己評価意識についての短期縦断的研究 カウンセリング研究, **33**, 57-68.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. 1976 Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**, 407-441.
- 住田正樹 2001a 子どもたちの「居場所」と対人的世界 住田正樹・南博文 (編) 子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在 九州大学出版会 Pp.3-17.
- 住田正樹 2001b 子どもの「居場所」と対人関係 住田正樹・南博文 (編) 子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在 九州大学出版会 Pp.101-168.
- 角谷詩織・無藤隆 2001 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義 - 充実感・学校生活への満足感とのかかわりにおいて - 心理学研究, **72**, 79-86.
- Tajfel, H. (Ed.) 1982 *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- 吉田昭久・澤野由香・服部智 1992 自己受容の規定因IV - Berger's scale の再検討 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), **41**, 289-308.
- 吉村斉 1997 学校適応における部活動とその人間関係のあり方 - 自己表現・主張の重要性 - 教育心理学研究, **45**, 337-345.

Students' social identities affected by the self evaluation belonging to a particular in-group experiences

Ryoko KOSHI*

ABSTRACT

This paper examined effects of in-group self evaluation on students' own identities based on their classroom and extracurricular activities. Subjects were 70 junior high school students. Results were as follows : a) Students who had received low evaluation in their classrooms focused their identities on their extracurricular activities but not their classes. b) Students who had received low evaluation in their extracurricular activities didn't focus their identities on the activities and also their classes. These suggest that students might reduce the subjective relevance of their classrooms in self-definition and shift their identities to their extracurricular activities, and protect self from threatening negative evaluation in their classrooms.

KEY WORDS

social identity, shifting social identity, maintenance or enhancement of self-evaluation, classroom, extracurricular activities

* Division of School Psychology and Counseling