

## 中学生の学級集団における同調行動と 適応についての一研究

坂 本 剛<sup>1)</sup>

### 問題と目的

#### 同調について

同調研究の歴史の中には、同調を通状況的な傾向性、すなわちパーソナリティと相関するものとしてとらえる数多くの研究 (Constanzo, 1970, Crutchfield, 1955, McGhee & Teevan, 1967, Raven & French, 1958, Stang, 1972など) があり、同調自体が個人内の安定した特性であるといった認識もみられ、「同調者」という述語が用いられる場合もある (Hogg & Abrams, 1988)。しかし、Vaughan (1964) は、ある事態で同調する人が他の事態でも同調するとは限らないという証拠を示し、Barron (1953) は、パーソナリティと同調との間に必ずしも相関関係が見られるわけではないと述べている。このことは、Mischell (1968) の特性論的研究批判や、人と状況との相互作用 (person-situation interaction) を重視する「相互作用論 (interactionism)」の主張と一致しており、同調も、内的な安定した特性のあらわれというわけではなく、特性と状況との相互作用によるものと考えられる。もちろん、同調研究の中には、状況要因によって同調を説明するアプローチも数多く存在し (Blake, Helson, & Mouton, 1957など)、むしろ最近では、同調は、パーソナリティではなく集団要因や課題によって説明される場合が多い。よって、本研究では、同調を安定した個人の特性としてではなく、個人がある特定の集団で示す行動・態度として扱う。

Hogg & Abrams (1988, Hogg, 1992) は、規範行動としての同調を強調し、同調現象と集団の関係を以下のように考察している。規範は、人が社会的生活を円滑に営む上で互いに共有している規則・基準であり、社会の目標を達成するための社会的に受容される行為のモードを構成するものである。見方を変えると、規範は、特定の集団の態度・信念・行動に関する期待の集合といえ

る。集団内の個人は、集団成員であることにより規範を意識し、同調行動を行うことは自己をその集団の成員たらしめると考えられる。

それでは、集団への同調は現実に個人に何をもたらすのであろうか。戸川 (1956) は、社会学的観点からの理論的考察で、「『ねばならぬ』に従うことが適応なのである」と述べており、集団規範への同調により集団への適応がなされると考察している。また、田崎 (1967, 1971) の同調の効果についての研究では、同調行動は集団の基準との葛藤を回避すると捉えられている。しかし、同調することによるネガティブな効果の存在も考えられる。自己意識研究の分野においては、「自己意識と自己表出 (あるいは対他自己呈示) のずれが、自己の仮面性として意識され、時には両者の間の葛藤が経験されることになる (梶田, 1988)。」と指摘されている。例えば、自我関与の高い状況や、自己意見と集団意見がかけ離れている場合などは、同調によって緊張が低減されるとは考えにくく、新たに葛藤が生じ、ストレスフルな状態をまねくであろう。Kouhara (1993) は、非同調は interpersonal discrepancy の状態を生じさせ、また同調によって内心の自己意見と、集団意見に同調して呈示した自己意見との間に葛藤が生じ、intrapersonal discrepancy の状態におちいると指摘し、いずれでも認知的不協和を引き起こすと考える。

上記のように、同調の効果はポジティブな側面とネガティブな側面の両方が存在することが考えられるが、進化心理学的な考察を交えた所属欲求の近年の知見からは、所属欲求は基本的な欲求であり、集団に所属することでネガティブな効果がみられても、人は関係の解消を望まないという指摘 (Baumeister & Leary, 1995) もみられる。つまり、同調行動をとることによる葛藤を生じるというコストを要しても、人はその集団の成員であろうとすることが考えられる。

これらの指摘が存在する以上、同調による個人への効果は決して一義的に考えるべきではないと考えられる。そこで、本研究は、集団内での同調行動が個人にいかな

1) 名古屋大学大学院教育学研究科博士課程 (後期課程)

る効果を持つのかを、適応という視点から探索することを目的とする。

#### 同調の規定因

ところで、同調の規定因についての研究は、その内容から大きく二つに分けることができる。ひとつは、同調と個人の内的変数についての研究であり、もうひとつは同調課題や集団の質といった外的な要因についての研究である。

前述の、パーソナリティ研究の分野で人が一貫した特性を持つか否かにかかわる論争から、行動の自己調整を重視する考え方がみられるようになり、調整変数への関心が高まったが、その一つとしてセルフモニタリング (self-monitoring, 以下SM) がある。SMとは、自己呈示や表出行動を状況に応じて管理統制する程度の個人差であり (Snyder, 1974), 同調研究においても、状況と特性の相互作用に注目して同調を説明しようとする立場から、SMが個人内の要因として扱われるが、堀毛 (1986) は、SM尺度が二つの因子から成ることを示し、それぞれの基盤にあるものは他者への「関心・依存」と、自己呈示や表出行動を管理統制できる「能力」があるという認識であると考察した。そして、Snyderの提唱するSMの個人差は、「他者への関心」すなわち「他者志向性」によるところが大きく、それぞれの状況での行動はもう一方の要素である対人能力によってかなり異なると堀毛は考えている。SMと同調についての研究のうちには、Snyder (1974) による、SM傾向の高い者は同調しやすいという考察と矛盾する結果を得ているもの (DeBono & Omoto, 1993, 水野・橋本, 1992, 桜井, 1993) があり、この堀毛の主張は非常に意義のあるものと思われる。堀毛の考察を借りると、他者への志向性の高さは同調行動と正の相関関係にあると考えられるが、対人的な能力は必ずしも同調行動と正の相関関係にあるとは考えられない。そこで、同調行動と関係する対人能力、すなわちスキルとして協調・共感的なスキルと主張的なスキルを仮定する。例えば、能力が高いからといって同調しやすいというのではなくて、主張的な能力が高ければ、同調以外の方略を選択できる場合もあるであろう。

一方、同調行動を生じさせやすい課題としては、自我関与の低い課題、つまり自己意見を特に持たないような課題が考えられる。自我関与が高い課題では、集団と意見が異なってもたやすく同調するわけにはいかないということは想像に難くない。このことは、自己と集団の間の緊張状態、すなわち葛藤の高低によると考えられる。前記のように、同調は規範を強く念頭において行うものである。規範は、また、社会において演じられる役

割についての適切で受容されている期待の集合であるといえる。しかし、個人内の欲求や価値観が役割の要請と食い違う場合に、個人-役割間葛藤 (role-person conflict) が生じる。自我関与の高い自己意見をもつ課題の場合、自己と集団との意見が異なると、自己と集団との間の葛藤が大きく、同調をとるか非同調をとるかの意志決定は重大な問題となる。内心に自己意見があり集団と意見が異なる課題を高葛藤課題とし、特に自己意見を持たないような課題を低葛藤課題とする。高葛藤課題よりも低葛藤課題でのほうが、自己意見を選択することについての誘発性が弱く、同調は生じやすいと考えられる。

#### 中学生の適応と同調について

児童・生徒の悩みとして、「対人関係」は小・中・高等学校を通して上位に入っている。しかし同時に、友人は「困ったときに相談する人」として重要である。特に、小学生の間は「母親」が相談相手として一位であるのが、中学生になるとそれが「友人」へと変化するという報告がされている (日本子どもを守る会, 1996)。すなわち、友人をふくむ対人関係は悩みの種にもサポート源にもなり、また学校が生活の中で大きな位置を占めることから、学校・学級における対人関係は中学生にとってインパクトを持つものであることが考えられる。

また、多忙化と管理教育の中で、競争から落ちこぼれたり集団から孤立するのを過度に恐れ、友人関係において同調を繰り返して精神的に疲労しているという指摘がみられる (日本子どもを守る会, 1996)。これは、橋本 (1997) の対人ストレスイベントの分類によれば対人摩擦にあたり、同調による対人摩擦がストレス反応の直接因となっていることを示唆すると考えられる。さらに有倉 (1996) は、子どもにとって上記のような同調行動がストレスの原因になることを指摘した上で、そのような同調行動が社会的スキルの学習不足による社会性と個別性の欠如によるものであると考察している。また桜井 (1993) は、同調的行動をする児童は、社会的存在としての自分に注意が向いているが、社会的スキルが不足して対人行動が不適切であり、劣等感情が高いことを指摘している。これら有倉、桜井の言及は主に小学校の児童について述べられたものであるが、社会的スキルは経験により学習されるものであることと、社会的スキルを子どもが学習する機会が減少している (相川, 1997) ことなどを考えると、中学生に対しても有用な指摘であると考えられる。

以上のことから、本研究は、中学生の対人関係における志向性と社会的スキルがどのように同調行動に影響し、さらにそれらによって学級集団および学校における適応

状況がいかに影響を受けているのか探索することを目的とする。

## 方 法

被験者 N中学校の2年生78名(男子39名・女子39名)  
調査時期 1998年6月

質問紙

### 志向性尺度

伊藤(1993)は、社会志向性・個人志向性という概念を提起し、社会志向性は、他者あるいは社会の基準への志向性であり、個人志向性は自分自身の内的基準への志向性であると定義している。この社会志向性は、本研究が問題としている他者への関心・依存といった志向性とほぼ同じ概念を指すと考えられる。よって、本研究では、伊藤の志向性尺度を用いる。しかし、伊藤の考える社会志向性は全人格的な視野に立ち、より広い意味での社会を念頭においてあり、自分の所属する特定の学級集団あるいは学級集団の成員への志向性を変数とするという本研究の目的にはそのままでは合致しないので、項目文中の「社会」という単語を「クラス」と変え、クラス志向性尺度として用いる。個人志向性については、そのまま用いる。全17項目から、中学生には不適當と思われる2項目を除外して用いる。5段階評定尺度である。

### 社会的スキル尺度

社会的スキル尺度(庄司, 1991, 1994)のうち、共感・援助的かかわり因子と積極的・主張的かかわり因子25項目を用いた。

### 同調行動尺度

同調行動尺度は場面想定法により、4つの具体的場面(文化祭の出し物決定・流行りもの・クラスの代表選出・遠足の行き先決定)において集団の意見に同調するかどうか、4件法でたずねた。この時、高葛藤課題では、内心に自己意見をもっておりかつそれが集団の意見と異なることを、低葛藤課題では自分は特に意見を持っていないことを明記した。

### 学校適応

学校生活に対する意識の尺度(久世・二宮・大野, 1985)を用いる。この尺度は、学校適応を1つの尺度でみるのではなく、学校生活への適応について仲間との連帯の強さについてとの2つの独立した尺度からなっていて、生徒を4類型に分類することが目的となっている。しかし、本研究では両尺度を併せて一つの尺度として用いて、その因子構造を検討しつつ、現実をより反映した学校適応の構造を測定する。

ISSS(社会測定的地位指数, Index of Sociometric Status Score, 以下ISSS)

ところで適応は他者や社会・社会的役割との調和の状況と、個体が心理的安定感や充足感をもち自己受容の状況という2つの側面をもつと考えられる。よって、自己評定による尺度を用いるとともに、他者評定による測定をも試みる。その指標としては、集団の成員に友人を選択してもらったソシオメトリック・テストが適していると考え、ソシオメトリック・テストの結果から導かれる選択排斥の比率である社会測定的地位指数(ISSS)を用いることとする。ISSSとは、田中(1970)により考案されたものであるが、嫌いであるとか一緒にいたくないなどの排斥について尋ねるのは倫理的に問題があると判断し、選択についてのみでISSSを算出することとした。それは以下の式1で表される。

(式1)

$$ISSS = 1/2 \{ \text{被選択数} / (\text{集団成員数} - 1) + \text{相互選択数} / \text{選択制限数} \}$$

よって、本研究では最高点は+1、最低点が0となる。

遊ぶときと勉強するときそれぞれにおいて、一緒に行動する人を同性から選択させた。選択制限数は4名までであった。各個人が他者からの選択を受けた数を被選択数、自分が選択した相手からの選択を受けた数を相互選択数とし、それらをもとに算出された。

## 結 果

### 尺度の分析

各尺度について、因子分析を行った結果を以下に記す。  
志向性

因子分析(主成分法)を行った。固有値の減衰状況と内容の解釈可能性から、ヴァリマックス回転により2因子を抽出した。第1因子から、負荷量の低い1項目(項目6)を除外した。第2因子からは、第1因子への負荷も大きい1項目(項目9)を削除した。第1因子は、構成内容から、クラス志向性と名付ける(6項目,  $\alpha = .76$ )。第2因子は、その構成から個人志向性と名付ける(5項目,  $\alpha = .70$ )。削除・除外した項目を除いて、因子構成は伊藤(1993)とほぼ同一であった。各因子ごとの項目の平均点を尺度得点とする。

### スキル

因子分析(主成分法)の結果、9.11, 2.24, 1.46, 1.37...という固有値の減衰状況がみられた。このことから、1因子構造の可能性も考えられたが、内容の検討を行った結果、2因子を抽出することとし、ヴァリマックス回転を施した。両方の因子に負荷の大きい8項目(項目1, 2, 5, 6, 8, 11, 13, 25)と単一因子への負荷の低い1

項目(項目20)を削除した。

第1因子のうち、項目21のみが、庄司(1994)の先行研究で、積極的・主張的かかわり因子の項目であった。ここでは、因子の解釈可能性を優先して、項目21を削除することとする。残る第1因子の項目数は10である。項目内容から、共感性スキルと名付ける( $\alpha = .84$ )。第2因子は、項目の内容から、主張性スキルと名付けられた(5項目,  $\alpha = .74$ )。結果を表1に示す。各因子ごとの項目の平均得点を尺度得点とする。

#### 同調行動

同調行動について因子分析(主成分法)を行ったところ、2.52, 1.84, 1.19, .88…といった固有値の減衰状況がみられた。このことから、2因子構造を仮定し、2因子を抽出するためヴァリマックス回転を行った。

因子の項目の構成をみると、自己意見と集団意見が食い違っている状況(高葛藤)か、それとも自己意見が特

にない状況(低葛藤)かで分かれている。このことから、第1因子を低葛藤同調行動と名付ける。このうち、第2因子への負荷量の大きい1項目を除外して、3項目とした( $\alpha = .76$ )。第2因子は高葛藤同調行動と命名された(4項目,  $\alpha = .65$ )。結果は表2に示す。各因子ごとの項目の平均点を算出し、尺度得点とする。

#### 学校適応の尺度

因子分析(主成分分析)の結果、8.36, 3.09, 2.56, 1.62…といった固有値の減衰状況が示され、1因子構造による解釈の可能性も考えられた。しかし、内容の検討を行った結果、2因子構造で検討をすすめることとしてヴァリマックス回転を行った。

両因子に負荷の高い6項目(項目1, 4, 13, 15, 19, 21)を削除することとした。第1因子は、項目内容から、友人関係や教師との対人的適応を表すと考え、対人適応と名付ける(14項目,  $\alpha = .89$ )。第2因子は、学校が生

表1 スキルの因子分析結果

	1	2
第1因子 共感性スキル		
3. 友だちが何かをうまくしたときは「じょうずだね」などとほめる	.765	.170
7. 友だちに「ありがとう」と感謝の気持ちを言う	.732	.222
12. 話したい事があっても、友だちの話を終わりまで聞いてから話す	.725	.093
19. こんな事を言ったら相手に悪いと思うことは、言わないようにする	.705	-.063
4. 友だちが失敗すると、励ましたり慰めたりする	.688	.182
17. 自分にも悪い所があると思ったら「ごめんね」などと謝る	.638	.256
10. 友だちの話しには「うんうん」とあいづちをうってよく聞く	.610	.224
23. 自分が友だちからしてもらいたいことを、友だちにしてあげる	.499	.287
18. 自分の意見が違ってもみんなで決めた事には従う	.475	-.304
14. あまり親しくない友だちと話しをするときには相手に話しを合わせる	.401	.078
第2因子 主張性スキル		
22. 相手と意見が違ってても、自分の意見を言う	.121	.683
24. 困っているときは友だちに「手伝ってほしい」とお願いする	.194	.681
9. 自分から友だちを遊びにさそう	.161	.669
15. 話しの途中で黙ってしまったら自分の方から話す	.241	.657
16. 初めて会った人にも気楽に話しかける	-.110	.644
削除項目		
8. 友だちに何かを頼まれるとそれに応じる	.682	.381
1. 友だちが困っていたら助ける	.630	.380
13. 友だちと話しをしたいとき、自分から声をかける	.591	.467
5. 友だちに会ったら、自分からあいさつをする	.497	.391
2. 友だちが一人でさびしそうな時は声をかける	.475	.460
25. 友だちに何かをしてもらったらお返しに何かしてあげる	.432	.309
11. 友だちと話すときは、話したい事がたくさんある	.467	.685
6. 友だちと話しをしているときには、冗談を言って話しがはずむようにする	.361	.577
20. 友だちがよくない事をしていたら注意する	.377	.262
21. 友だちが迷惑な事をしたとき、やめるように言う	.528	.203
二 乗 和	6.822	4.523

表2 同調行動の因子分析結果

	1	2
第1因子 低葛藤同調行動		
低葛藤3 (クラスの代表選出)	.756	.202
低葛藤4 (遠足の行き先決定)	.754	.100
低葛藤1 (文化祭の出し物決定)	.737	.180
第2因子 高葛藤同調行動		
高葛藤1 (文化祭の出し物決定)	.338	.780
高葛藤4 (遠足の行き先決定)	.165	.681
高葛藤2 (流行りもの)	-.394	.677
高葛藤3 (クラスの代表選出)	.072	.590
削除項目		
低葛藤2 (流行りもの)	-.540	.350
二 乗 和	2.277	2.084

表3 学校適応の因子分析結果

	1	2
第1因子		
20. 友だちとできるだけ交わるようにしている	.766	-.059
5. 友だちと一緒にいると楽しい	.764	.011
12. 親しい友だちがいる	.762	-.015
17. 仲の良い友人グループをもっていない(*)	.758	-.034
22. 友だちと一緒にいるより、一人でいる方が気が楽だ(*)	.681	.170
26. 友だちと一緒にになって勉強や遊びのグループを作るのはいやだ(*)	.654	.075
25. この学校に対して親しみを感ずる	.631	.157
7. 勉強以外のことを友だちとよく話す	.579	-.044
18. 学校の先生に対して親しみを感ずる	.576	.206
9. この学校の生徒であることを誇りに思う	.528	.225
10. 友だちから相手にされなくてもかまわない(*)	.528	.109
24. 友だちとのつきあいよりも、自分のことを大切にす(*)	.515	.243
14. 先生には安心して何でも相談できる	.503	.194
2. 友だちにはあまり大事なことは話さない(*)	.502	-.005
第2因子		
23. 授業を受けているのが苦痛である(*)	.109	.765
8. 授業中でも、面白くなければ別のことをしていてもかまわないと思う(*)	.107	.746
6. 学校の授業は時間の無駄だと思ふことがある(*)	-.167	.723
11. 学校での勉強は、将来の生活や職業に役立つと思ふ	.159	.599
16. 学校で受けている授業はよく理解できる	.200	.571
3. 学校の規則はよく守る方だ	-.259	.495
削除項目		
13. 私にとって学校はいごちが悪い(*)	.633	.352
1. 今の学校生活に満足している	.610	.32
15. 友だちとのつきあいがうとうしいと思ふときがある(*)	.570	.303
21. 学校に対して反発を感ずる(*)	.319	.625
19. 学校に行きたくないと思ふことがある(*)	.484	.498
4. 学校を休みたいという気持ちになる(*)	.415	.489
二 乗 和	4.400	4.061

note. (\*)は逆転項目

表4 各尺度の平均値・SD・最小値・最大値・人数

Variable	Mean	Std Dev	Min	Max	N
クラス志向性	3.56	.67	1.00	5.00	76
個人志向性	3.48	.71	1.00	5.00	78
共感性スキル	3.87	.61	1.00	5.00	77
主張性スキル	3.59	.76	1.00	5.00	78
高葛藤同調(4件法)	1.97	.53	1.00	3.25	78
低葛藤同調(4件法)	3.24	.45	1.67	4.00	78
対人適応	3.88	.60	1.00	5.00	77
フォーマル適応	3.44	.69	1.50	4.83	78

表5 各尺度, ISSS間の相関

	個人志向性	共感性スキル	主張性スキル	低葛藤同調	高葛藤同調	対人適応	フォーマル適応	遊びのISSS	勉強のISSS
クラス志向性	.37**	.51***	.37***	.25*	-.13	.55***	.46***	.06	.01
個人志向性		.31**	.52***	.06	-.37**	.41***	.08	.01	.06
共感性スキル			.36**	.39**	-.16	.49***	.23*	.08	.01
主張性スキル				.12	-.21*	.54***	.05	.17	-.01
低葛藤同調					.19	.27*	.34**	.01	-.07
高葛藤同調						-.15	.02	.02	.18
対人適応							.21*	.29*	.19*
フォーマル適応								-.11	-.09
遊びのISSS									.25*

note. \*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$  + $p < .10$

徒に求める規則や勉強への態度への適応を表すと考え、フォーマル適応と名付ける(6項目,  $\alpha = .79$ )。結果を表3に示す。各因子ごとの項目の平均得点を各尺度得点とする。

### 基礎統計量

表4に各尺度の平均値, SD, 最小値, 最大値, 人数を記す。

### 各尺度, ISSS間の相関

各尺度, ISSS間の相関を表5に示す。まず, ISSSを性別とクラスごとに標準化して性差とクラス差を統制した。以降も, ISSSはすべて標準化得点を用いる。

高葛藤同調は, 個人志向性と負の相関(-.37)を示した。また, 主張性スキルと有意ではないが, 負の相関(-.21)の傾向にあることが示された。自分と集団の意見の相違という葛藤が生じている状況では, その解消のために集団への同調を選択するという行動は, 集団への志向性によるというよりはむしろ個人志向性の低さと強く関係していると解釈される。つまり, 高葛藤同調は, 個人が集団をどのようにとらえているかに関わりがない。また, そうした行動は, 主張性スキルの不足, 自己主張

の仕方が下手であるということにもよると考えられる。高葛藤同調は, 比較的に受動的な行動であることが予想される。

また, 低葛藤課題での同調は, クラス志向性と正(.25)の, 共感性スキルと正(.39)の相関を示しており, クラスの成員の規範や基準への志向性と, 周囲に共感的に振る舞う能力があわせられることにはあわせるという行動と関わっていた。また, 対人適応と正(.27)の, フォーマル適応とも正(.34)の相関を示し, 友人や先生との関係を円滑にできることや学校からの期待に応えることとの関係が示唆された。これらのことから, 低葛藤同調が適応と直接の関わりをもち, なおかつ能動的な行動であることが考えられる。

対人適応は, 低葛藤同調以外には, クラス志向性と正(.55)の, 個人志向性と正(.41)の, 共感性スキルと正(.49)の, 主張性スキルと正(.54)の相関関係にあった。さらに対人適応は遊びのISSSと正の相関関係にある(.29)。フォーマル適応は低葛藤同調以外に, クラス志向性と正(.46)の, 共感性スキルと正(.23)の相関を示した。これらのことから, 対人適応がフォーマル適応よりもより主体的な性格を持ち, 実際の対人的な関係の良さとも関わるのがうかがえた。

また、遊びと勉強のISSSが正の相関(.25)を示し、仲間関係内の社会的地位の高さがある程度状況を越えたものであることが示唆された。

課題による同調行動の差

課題の質の違いにより同調行動に差がみられるかを検討するため、項目得点の高さを同調行動の生起しやすさと考え、1元配置の分散分析を行った。

その結果、低葛藤課題で同調行動が生起しやすい(F(1,77)=322.62, p<.001)ことが示された。低葛藤課題の場合、自己意見を選択することの誘発性が低いので、同調しないという選択がもたらすであろう集団との葛藤状態の高まりを回避するためにも、同調が選択されやすいという考えが支持されると考えられた。

パスモデルによる検討

各状況下での同調行動が志向性とスキルにどのように影響され、また適応およびISSSとどの程度関係するかを検討するために、クラス志向性・個人志向性・共感スキル・主張スキルから同調行動を経て適応に至る図式で重回帰分析を試みた。まず、同調行動を従属変数として、志向性とスキルを独立変数とした。そして、適応とISSSを従属変数として、志向性・スキル・同調行動を独立変数とした。

結果を図1に示す。行動では、低葛藤課題での同調行動がフォーマル適応を規定した。同調により得られる適応は、積極的なものではなく、集団の明らかなルールなどの表面的なものへの適応である可能性が考えられた。また、対人的な適応を直接、規定するのは同調行動ではなく、クラスへの志向性と、主張的なスキルであった。

また、ISSSを従属変数とするパスモデルは、いずれも予測に役立たないことが示された。

適応とISSSを規定する同調行動と各変数の交互作用

相関と重回帰分析の結果から、低葛藤課題での同調行動と適応との間にある程度関係があるということが示唆される。しかし、高葛藤課題での同調行動と適応には直接的な関係がみられず、また、ISSSと同調行動との有意な関係も示されなかった。そこで、志向性とスキルの4つの変数との関連で、同調行動が適応およびISSSに与える影響について検討を行った。具体的には、クラス志向性・個人志向性・協調性スキル・主張性スキルと高葛藤同調・低葛藤同調を、平均点により高群・低群に分け、そして、従属変数を対人適応・フォーマル適応・遊びのISSS・勉強のISSSとして、それぞれに分散分析を行い、交互作用がみられる条件を探索した。

まず、高葛藤同調と主張性スキルの対人適応への影響

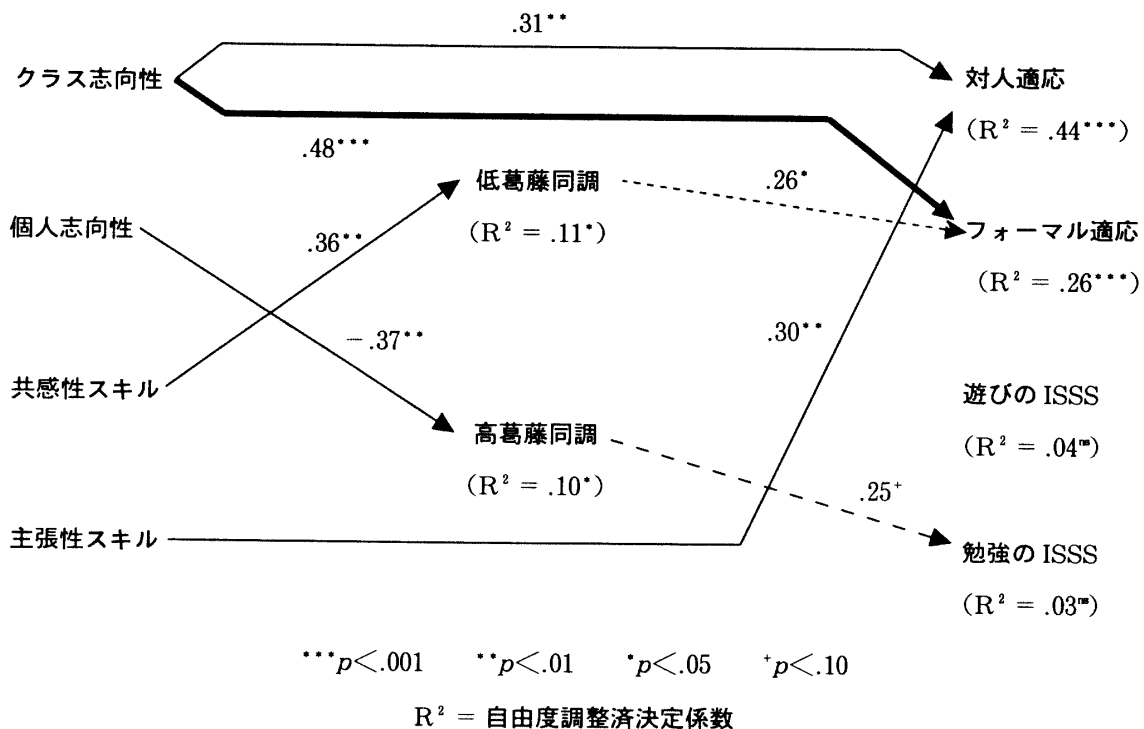


図1 志向性・スキルから同調行動、適応およびISSSへの影響過程

が有意な交互作用を示した ( $F(1,73)=4.71, p<.05$ )。主張性スキルの高い者は高葛藤同調をすると対人適応が低下するが、主張性スキルの低い者は高葛藤同調をした方が対人適応が高いことが示された (図2)。

フォーマル適応への低葛藤同調とクラス志向性の交互作用が有意傾向 ( $F(1,72)=3.36, p<.10$ ) であった。クラス志向性が低い者は、あわせられることにはあわせるといふ行動をとるかたらないかは学校の期待や規則への適応とほとんど関わらないが、クラス志向性が高い者は低葛藤同調をすることによってそうしたフォーマルな適応を向上させる傾向があることが示された。

また、フォーマル適応への低葛藤同調と主張性スキル

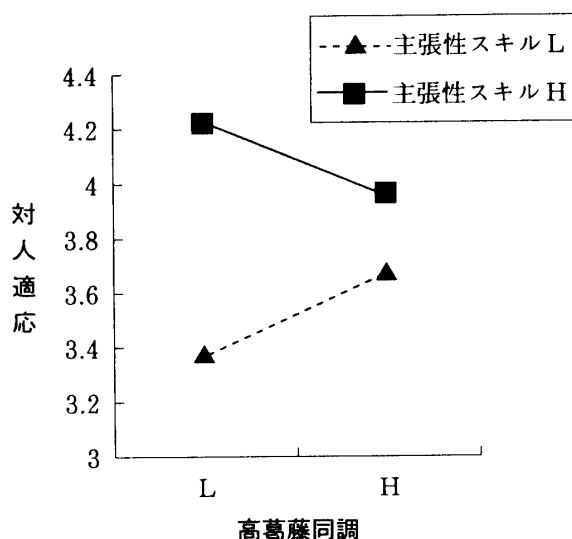


図2 高葛藤同調と主張性スキルが対人適応に及ぼす影響

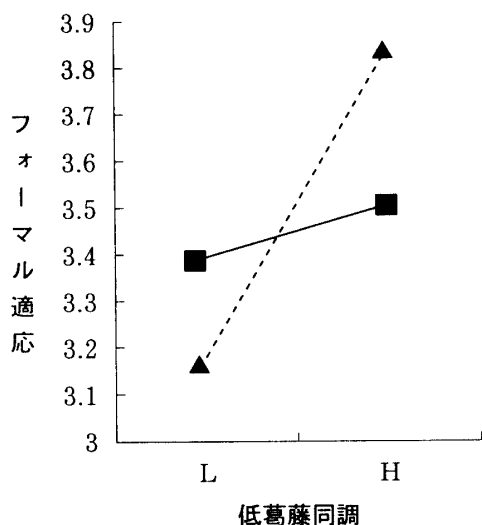


図3 低葛藤同調と主張性スキルがフォーマル適応に及ぼす効果

の交互作用が有意傾向 ( $F(1,74)=3.10, p<.10$ ) であった。主張性スキルのある者は低葛藤同調をするかどうかではフォーマル適応に影響はないが、主張性スキルのない者は低葛藤同調をした方がフォーマル適応は良好であると考えられた (図3)。

さらに、低葛藤同調と主張性スキルの遊びのISSSへの影響の交互作用が有意 ( $F(1,74)=8.57, p<.01$ ) であった。主張性スキルのある者は低葛藤同調をする方が遊びのISSSは高いが、主張性スキルのない者は低葛藤同調をしないほうがISSSが高かった (図4)。

## 考察

本研究の目的は、中学生の対人関係における志向性と社会的スキルがどのように同調行動に影響し、さらによりそれらによって学級集団および学校における適応状況がいかに影響を受けているのか探索することであった。

まず、個人内の要因と同調課題の質という同調の規定因と同調行動の関係について考察する。高葛藤同調は個人志向性と負の関係にあり、主張性スキルとは有意ではないが負の相関傾向がみられた。一方の低葛藤同調には、クラス志向性と共感性スキルのみが関わっていた。自己意見が集団意見と特に離れていないような場面では、クラス志向性の高さと周囲と共感的に振る舞うことのできる能力が同調と関係していた。また、重回帰分析からは、高葛藤同調は個人志向性の低さのみから、また低葛藤同調は共感性スキルから規定されることが示された。このことから低葛藤同調が示す集団への能動性に対し、高葛藤同調が個人の内的基準への志向性の低さや主張的な能力の不足と関連した消極的な方略行動であると考えられ

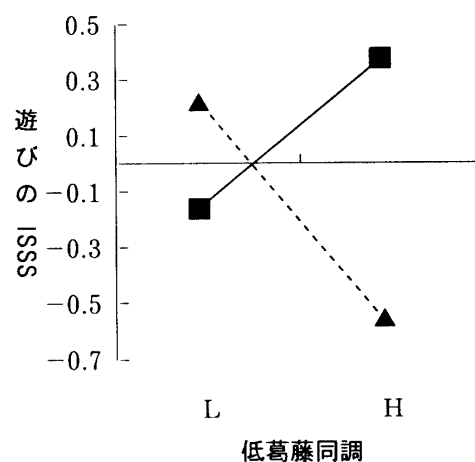


図4 低葛藤同調と主張性スキルが遊びのISSSに及ぼす効果



る。

さらに、高葛藤課題と比較して低葛藤課題では同調が生じやすいことが示された。低葛藤状態とは、集団意見に同調することにより集団との間の葛藤をたやすく低減することができ、しかも個人内不一致を生じない状態である。高葛藤状態とは、自己意見を選択することの誘発性が大きく、葛藤状態にあり、どちらを選択してもまた葛藤を生じる状態である。両者にはそれぞれこうした背景があるため、同調の生起に差がみられると思われる。このことから、低葛藤同調は、集団成員である以上当然行うであろう日常的な行動であることが考えられる。

次に、適応と同調をふくむ他の変数との関係について考察する。学校適応は対人適応とフォーマル適応に分けて解釈することが可能であると考えられた。久世ら(1985)は、この尺度を学校生活への適応度の高さと仲間との連帯の強さの二側面にあらかじめ分けて考えていたが、因子分析により、大まかに学校生活への適応に含まれていた教師との関係についての項目が仲間との連帯のほうに含まれる形となった。そして、残る前者は、構成する学校の規則や勉強への取り組み方などからフォーマルな適応と考えられ、後者は、友人や教師との関係の良さということで対人適応と考えられた。中学生にとり、教師との関係は学校というシステムの一部や学業との強い関連をもつものであるよりはむしろ、友人をふくむ対人関係の中にふくまれるものととらえられている。フォーマルな適応は規範への適応であり、対人適応は対人関係への適応である。このことから、規範に従うことと、対人関係の円滑さはそれぞれ社会的適応の構成要素であるが、互いに異なる機能をしていることが考えられる。重回帰の結果をみると、フォーマル適応は個人内の要因からはクラス志向性のみが影響し、対人適応はクラス志向性と主張性スキルが影響している。フォーマル適応に比べ、対人適応がより能動的な状態を示すこと、また、フォーマル適応は対人適応と比べて集団との関係が浅いことが考えられる。そして、低葛藤課題での同調行動はいずれの適応とも相関関係を持つが、直接影響すると考えられるのはフォーマル適応のみであった。以上から、同調行動のうち、比較的日常性を持ち、集団への能動性が影響すると考えられるのは低葛藤課題での同調行動であるが、それが規定する適応は、フォーマルな規範的な適応であり、同調は対人関係に関する適応を直接規定するわけではないといえる。このことは、戸川(1956)が述べたような同調が導く集団への適応は、あくまで集団成員として最低限の適応であり、Hogg(1992)やHogg & Abrams(1988)の同調により自己を集団成員たらしめるという主張を文字通りに裏付けるものである。

ここで、同調とその他の変数との交互作用による、適応への間接的な影響について考察する。主張スキルがある者で高葛藤同調をしない者は対人適応が高いが、主張スキルがない者は高葛藤同調をした方が対人適応が高かった。主張スキルが不足する者は、集団との意見の食い違いが生じた場合、自己意見を主張するなどの方略を行うよりは集団への同調という方略をとることで友人や教師との関係を良好にしている。専門学校などのクラス集団の青年を対象とした調査(坂本, 1999)でも同じ効果が確認されており、同調とスキルについての比較的安定した知見だと考えられる。このことは、高葛藤同調が積極的に選択されて対人的な適応を高めているのではなく、同調するほかに有効な方略を持たないという消極的な動機づけから生じる行動であることが示唆される。また、主張スキルのある者は低葛藤同調をするしないでフォーマル適応と関わりを持たないが、主張スキルのない者は低葛藤同調することで顕著にフォーマル適応がのびた。規範へのフォーマルな適応の状態も、主張的な能力が低い者にとっては、あわせられることであわせておくという同調をするかしないかで大きな影響を受ける。さらに、低葛藤同調と主張スキルの交互作用は遊び場面でのISSSにも影響を与えていた。低葛藤同調行動をとるほど、主張する能力のある者は仲間からの選択を受け社会的地位指数が向上するが、主張する能力の低いものは同調することで仲間からの選択による社会的地位指数を低下させていた。この遊びのISSSが最も低い生徒は、フォーマル適応が最も高い者と同一の生徒たちである。また、低葛藤同調を示して、主張能力のある者は、ISSSが高く、フォーマル適応も高い。つまり集団成員として最低限の適応は低葛藤同調により得られるが、遊び場面で友人から選択されるかどうかといった対人関係の問題は、そこに主張的な社会的能力が伴うかどうかにかきわめて影響される。

以上のことから、あわせられることにはあわせるといった日常的な同調行動により、その集団の成員であるという適応状態は得られるが、そうした同調行動をとるものほど、対人関係能力によって友人をふくむ対人関係の良さは顕著に変化し、また、対人関係能力が不足している者にとって、自分と考えが異なっても集団に同調することは、対人的な適応を向上させるのには有効な方略であるということが言える。これらの考察は、前述した近年の児童・生徒についての指摘(有倉, 1996, 日本子どもを守る会, 1996, 桜井, 1993)に対して、課題により同調行動の効果が異なり、また社会的スキルとの交互作用が存在することを明らかにした点で補足的で実証的な示唆に富むと考えられる。が、しかし、これらの指

摘はいずれも個人のストレスや内的な適応について言及されている。適応は生体が環境からの要請に応じると同時に、自分自身の欲求をも充足しながら、環境との調和した関係を保つことであると定義できるが、吉田(1991)は、個人の社会的適応状況と内的な適応感はずしも一致しているとは限らないと述べている。また、「社会の円滑な機能という目標と、個人の完全な発達という目標との間には、分裂がある。」とFromm(1941)の記述するように、適応は二つの側面を持つ上に、両者のバランスを保つことは容易ではない。これらの点から、今後は学級集団の成員の適応について、内的な適応感についても検討を加え、同調行動との関係を明らかにしていくことが課題であると考えられる。

## 引用文献

- 相川 充 1997 対人関係能力の向上への手だて 名古屋大学教育学部紀要(心理学), 44, 17-24.
- Barron, F. 1953 Some personality correlates of interdependence of judgement. *Journal of Personality*, 21, 287-297.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995 The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Blake, R. R., Helson, H. & Mouton, J. S. 1957 The generality of conformity behavior as a function of factual anchorage, difficulty of task, and amount of social pressure. *Journal of personality*, 25, 294-305.
- Constanzo, P. R. 1970 Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 366-374.
- DeBono, K. G., & Omoto, A. M. 1993 Individual differences in predicting behavioral intentions from attitude and subjective norm. *Journal of Social Psychology*, 133, 825-831.
- Fromm, E. 1941 *Escape from freedom*. (日高六郎(訳) 1965 自由からの逃走 東京創元社)
- 橋本 剛 1997 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究, 13, 64-75.
- Hogg, M. A. 1992 *The Social Psychology of Group Cohesiveness-from attraction to social identity* London: Harvester wheatsheat (廣田君美・藤澤 等(監訳) 1994 集団凝集性の社会心理学-魅力から社会的アイデンティティへ北大路書房)
- Hogg, M. A. & Abrams, D. 1988 *Social Identity-fications-a social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes* Routledge (吉森 護・野村泰代(訳) 1995 社会的アイデンティティ理論-新しい社会心理学体系化のための一般理論 北大路書房)
- 堀毛一也 1986 自己モニタリングの概念および尺度に関する検討 東北福祉大学紀要, 11, 185-199.
- 伊藤美奈子 1993 個人志向性・社会志向性尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 64, 115-122.
- 梶田毅一 1988 自己意識の心理学 東京大学出版会
- Kouhara, S. 1993 Changes Following Conformity, Deviation and Concession. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 32, 205-213.
- 久世敏夫・二宮克美・大野久 1985 中学生・高校生の学校生活への適応に関する一研究 日本教育心理学会第27回大会発表論文集, 404-405.
- McGhee, P. E. & Teevan, R. C. 1967 Conformity behavior and need for affiliation. *Journal of Social Psychology*, 72, 117-121.
- Mischel, W. 1968 *Personality and assessment*. Wiley & Sons. (詫摩武俊(監訳) 1992 パーソナリティの理論-状況主義的アプローチ 誠信書房)
- 水野邦夫・橋本幸 1992 屈從的同調行動の規定要因としてのセルフ・モニタリングの検討 心理学研究, 63, 341-345.
- 日本子どもを守る会 1996 子ども白書 草土文化
- Raven, B. H. & French, J. R. P. 1958 Legitimate power, coercive power, and observability in social influence. *Sociometry*, 21, 83-97.
- 坂本 剛 1999 クラス集団における同調行動と適応 日本グループダイナミクス学会第47回大会発表論文集 116-117.
- 桜井茂男 1993 児童用セルフ・モニタリング尺度の作成 実験社会心理学研究, 33, 78-84.
- Snyder, M. 1974 Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- 庄司一子 1991 社会的スキルの尺度の検討-信頼性・妥当性について- 教育相談研究(筑波大学学校教育部), 29, 18-25.
- 庄司一子 1994 子供の社会的スキル 菊池章夫・堀毛

- 一也(編) 社会的スキルの心理学 川島書店  
 田中熊次郎 1970 ソシオメトリの理論と方法(増訂版) 明治図書出版  
 田崎敏昭 1967 同調・非同調行動とその課題想起に関する実験的研究 教育・社会心理学研究, 6, 185-194.  
 田崎敏昭 1971 標準への同調・非同調行動と課題想起に関する実験的研究 教育・社会心理学研究, 10, 73-78.  
 戸川行男 1956 適応と欲求 金子書房  
 Vaughan, G. M. 1964 The transsituational aspect of conformity behavior. *Journal of Personality*, 32, 335-354.  
 吉田美穂 1991 社会的適応状況と内的適応感のズレに関する一考察 広島大学教育学部紀要 第1部, 40, 191-195.  
 有倉己幸 1996 好かれない心理・嫌われない心理—

同調行動はなぜ起こるか 児童心理, 50, 1481-1482.

### 注・謝辞

1. 本論文は、1999年度名古屋大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。また、日本グループダイナミックス学会第46回大会において、一部発表された。
2. 本研究を進めるにあたり、名古屋大学教育学部吉田俊和先生には貴重なご指導を賜りました。ここに記して感謝を申し上げます。
3. また、本研究のデータの収集の一部で、吉田先生と石田靖彦先生(愛知教育大学)のご協力をいただきました。両先生と、調査にご協力下さいましたN中学校の先生・生徒の皆様には心からお礼申し上げます。

(平成11年9月16日 受稿)

## ABSTRACT

### A Study of the Relationship between Conformity Behavior and Adjustment on Junior High School Students

Gou SAKAMOTO

The purpose of this study was to investigate the effects of conformity behavior on adjustment of a group of junior high school students. Seventy-eight students participated in a the questionnaire survey. The questionnaire was composed of individual/social orientedness scale, social skills scale, conformity scale, adjustment scale, and sociometric test. Based upon results of a factor analysis on the conformity scale, two factors were extracted, labeled "conformity on low dilemma task" and "conformity on high dilemma task". A factor analysis of adjustment revealed two significant factors labeled "interpersonal adjustment" and "formal adjustment".

The main results of this study were: Conformity on low dilemma task was positively associated with formal adjustment, but such conformity behavior without assertive skills had the effect of reducing sociometric status. And, for those who lacked assertive skills, conformity on high dilemma was a significant strategy toward gaining interpersonal adjustment.

Key words : Conformity behavior, Adjustment, Social skills, Orientedness, Junior highschool students