

児童における他者と相違する自己の諸特徴の受容

濱田直美

(瀬戸町立大久小学校)

渡辺弘純

(教育心理学研究室)

(平成10年9月30日受理)

Developmental study on the acceptance of the characteristics of the self who differs with the other person

Naomi HAMADA and Hirozumi WATANABE

問 題

人間の異質性への寛容は、民族や人種間の対立と和解など巨視的な水準においても、日常の対人関係といった微視的な水準においても、今日、多くの人々にとって、解決を迫られている問題となっており、一般世上においても盛んに論じられている。

人間の異質性への寛容は、自己と異なる他者の諸特徴の受容の側面と同時に、他者と異なる自己の諸特徴の受容の側面がある。この問題の解決に際して、他者を変えて自己と同一にする方向、あるいは自己を変えて他者に合わせる方向が採用されたりする。昨年「こどもの日」、朝日新聞の社説(1997)は、後者に焦点を当て、「『普通』って、いいこと?」と疑問を投げかけていた。『アンネの日記〈完全版〉』の訳者深町(1994)は、その「訳者あとがき」において、「〈異質=悪〉と見て敵視するのではなく、また、異質なものを同化させようと強制するのではなく」、「たがいに異質であることを認め、尊重しあってこそ、はじめてそこに、真の平等への差別撤廃への道がひらける」と語っている。この指摘は、昭和初期に26歳の若さで世を去った童謡詩人金子みすゞ(1984)が「みんなちがって、みんないい」とうたった世界と重なっている。

さらに、宮台(1996)は、「他者による否定」を前提にした「異質な他者あるいは小さな共同体同士が『共生』するための透明なルール」が求められているのではないかと問題を提起する。近年において、「いじめ」が問題にされる一方で、子どもたちの「やさしさ」が注目されている。「やさしさ」は、他者の視線を気にし、他者とぶつかることを避けて、表面的には

受け入れる心性をさす場合がある。他者を傷つけることを恐れる以上に、自己が傷つくのを恐れる気持ちから、他者に配慮し、自己主張を抑制して、他者とのダイナミックな関わりを断つのである。子どもたちが、お互いに生との関係を持つことなしに、お互いを表面的に受け入れる状況、すなわち他者の視線を意識して他者に同調する状況を脱して、子どもたちが互いに自己を表現し、否定を含む出会いと交流の中で、自己と他者の相違を認識し、その上でお互いの新たな関係＝共生を探究する方向を提示することが、求められているともいえる。

人間の異質性への寛容に関わる心理学的研究は、このような問題にどのように接近してきたであろうか。これに接近してきた一つの研究領域は、偏見 (prejudice) 研究であり、Allport (1954) による多数の研究の要約の出版をはじめ、最近でも、Zanna と Olson (1994) によるシンポジウムの報告が出されたりしている。また、Festinger (1954) は、社会的比較過程理論を提唱し、社会的適応へ向けて、人間は自分を知るあるいは自分の置かれた状況を知る、すなわち自己評価する傾向があり、社会的比較はその重要な手段となることなどを論じている。さらには、Rogers (1951, 1959) は、自己概念の柔軟性が損なわれず、体験に対して開かれた状況にあること、すなわち自己受容の持つ意味について語っている。このような偏見や社会的比較、あるいは自己受容の研究は、人間の異質性への寛容に関わる研究としても位置づけることができる。ここでは詳細に立ち入らないが、本研究の背景には、これらの理論的枠組みのもとでの多数の研究が存在している。

他者と相違する自己の諸特徴の受容という場合、まず、自己と他者を比較して、両者の諸特徴の相違を認知することが必要である。

高田 (1992) は、社会的比較について、一連の研究を継続している。大学生と成人 (幼稚園児の両親) を対象とする研究 (1994) において、どのような内容を、誰と比較しているか、その理由と機能はどのようなものかなど、を報告している。比較する内容では、大学生においては、①容姿・外見、②能力、③態度・意見、④性格、⑤行動の順に、成人においては、①態度・意見、②行動、③才能・能力、④性格、⑤生き方の順に、それぞれ、多数示された。比較の相手では、大学生においては、①友人、②周囲の他者、③非類似他者、④類似他者の順に、成人においては、①同年齢の他者、②同性の他者、③友人、④周囲の他者の順に、多かった。また、比較の理由・機能では、大学生においては、①自己評価、②自己高揚、③関係への配慮、④不確実性の低減の順に、成人では、①自己評価、②不確実性の低減、③他者評価、④他者の眼の意識の順に、多かった。彼の研究結果の一端を具体的に取り上げたのは、Festinger の流れを汲む研究が継続されている欧米と異なり、わが国において、この分野の研究が少ないことに加えて、われわれの研究との接点があったからである。彼は、欧米の結果との比較検討へも歩を進めている。

ただし、彼の研究は、何を自己と他者の相違として取り上げるかという「基準」を問う、われわれの視点とは若干ニュアンスを異にしている。また、彼が得たのは、大学生と成人の資料であり、児童についての同種の資料は、欧米においても、わが国においても、われわれが最近行った研究を除いては、ほとんど見られない。Crystal, Watanabe, Weinfurt, & Wu (1998) は、日本・米国・中国の小学校5学年と高校2学年の児童生徒を対象に、人間の相違の概念を検討した。自己と異なる他者の諸特徴の認知に関する結果は、わが国の小学生においては、①身体的特徴、②性格、③行動、④認知的能力、⑤所属等の順に、高校生においては、①性格、②身体的特徴、③認知的能力、④行動、⑤所属等の順に、多数指摘されることを示していた。

もちろん、児童を対象にした社会的比較に関する研究は、多数報告されている。しかし、そのほとんどは、社会的比較の持つ自己評価や自己概念形成などに果たす役割に焦点が合わせられている（高田，1991）。そのため、社会的比較の機能ではなく、内容を取り扱う研究は、非常に少ないのである。児童を対象とした研究の中で、多様な論文に引用されているのは、Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel (1980) であり、彼らは、社会的比較にもとづいた自己評価は、幼児や小学校2学年の児童では難しく、小学校4学年の児童において初めて可能になると実験結果をもとに結論づけている。また、Ruble (1983) は、幼児期や小学校低学年においても社会的比較が行われるが、その機能は自己評価ではなくて、規範習得や他者との関係維持に向いていることを指摘している。さらに、Suls, & Mullen (1982) は、比較の生涯発達モデルを提唱し、4歳から8歳頃までの幼児や児童においても社会的比較は行われるが、8歳以上になって、類似他者との社会的比較が優勢になり、青年期にその頂点に達することなどを示している。

一方、本研究に関わる発達的研究としては、児童期における自己認知や自己概念に関するものがあげられる。そこでは、内容について取り上げている研究が少なくない。高取・福田(1985)は、面接法による結果から、6・7歳頃は、自己や他者の身体的特徴、服装、行動などの外面的特徴によって自己や他者を認識する段階から、能力や性格のような自己や他者の内面的特徴へ目を向け始める段階への移行期であることを指摘している。田中(1964)も、ソシオメトリーによる研究結果にもとづいて、この時期に、外面的なものからより内面的なものへ目を向けるようになることを示している。また、日下(1990)は、自己の変化への期待について、小学校1学年から6学年を対象に調査し、小学校3学年頃から急激に増加すること、その内容としては、性格や行動・態度が学年の進行に伴って増加することを明らかにしている。小学校6学年時における自己の変化への期待の内容は、①性格、②行動・態度、③勉強・学習、④身体・形態の順に多かった。

また、Montemayor, & Eisen (1977) は、20答法による調査から、自己概念の記述において、能力のように10歳から18歳まで一定の比率を維持するものがある一方で、10歳と12歳を比較してすら、年齢の増加とともに、名前や国籍・市民権や持ち物や身体的特徴のように減少するカテゴリーと対人関係の持ち方や道徳的価値観のように増加するカテゴリーのあることを示している。すなわち、自己概念が、知覚的・外面的なものから、内面的な特徴の把握へと変化するのである。遠藤(1981)も、20答法によって、日本の小・中学生を調査し、小学校5学年における「私についての記述内容」は、男子では、①性格・気質、②能力、③生活態度、④対人関係、⑤好き嫌いの順に、女子では、①性格・気質、②好き嫌い、③生活態度、④対人関係、⑤能力の順に多いことを示している。さらに、中学生になると、性格・気質が増加し、能力は急減することも明らかにしている。

自己の他者と相違する諸特徴を知った上で、次には、これを受容するか拒否するかが問題になる。自己受容に関する研究は、青年期を中心にして、長年にわたって多数蓄積されてきた。最近においても、継続的に研究報告（伊藤，1992；上田，1996など）がなされている。そして、自己を確立していない児童期に自己受容を取り扱うことへの疑問も出される。しかし、ここで取り扱うのは、他者と相違していると認知された個々の側面の受容であり、人格総体の受容を問題にしていると想定される自己受容とは区別される。また、従来も、児童期をも対象として、自己評価の枠組みの中ではあるが、自己受容や自己拒否を取り扱う研究（Coopersmith, 1959；

Kokens, 1979) が報告されてもいる。梶田 (1980) は、自信と自己受容を取り上げ、小学校 5 学年から中学校 2 学年間で、急減していることを示している。加えて、Erikson (1963) の基本的信頼感の概念などとも関連して、発達のごく初期から、重要な他者との出会いを通じて、自己受容の感覚を得ていくことの重要性を指摘する論調の高まりもあり、発達の初期から「自己受容」を問題にすることが求められているともいえる (柏木, 1983)。

次には、個々の諸側面における他者との相違の受容を、発達途上の子どもたちにおいて取り扱うとき、否定的諸側面を受容することに比重をかけるべきか、その変容をこそ要請すべきであるか、が絶えず問題となる。すなわち、個人差と発達差をめぐる問題である。たとえば、「走るのが遅い」が、相違の内容となる場合、そのまま受容することをよしとするのか、練習をしてその弱点の克服を求めるべきかという問題が提起される。今日の視点からは、まず受容し、その上で、挑戦を促すか否かの判断が求められるといえるであろうか。必ずしも明確な一般的な回答のない問題である。

以上の諸研究を受けて、この研究は、日常の生活の場において、児童が自己のどの側面を他者との相違として認知しているのか、その認知された相違をどのように受容しているかについて、自由記述調査によって、具体的にその実態を明らかにし、今後の研究方向を探究することを目的として、企図された。具体的には、次の事柄が検討される。(1)児童が自己のどの側面を他者との相違として認知しているか。(2)他者と相違していると認知した諸側面のうち、どの側面の受容が容易であり、また、困難であるか。(3)他者と相違していると認知した諸側面のうち、どの側面の変容可能性を高く認知し、どの側面の変容可能性を低く認知しているか。(4)相違の諸側面の受容の難易と変容可能性の高低とは関連しているか。

方 法

1. 調査への参加者

地方都市の小学校 4 学年と 6 学年各 5 クラス、計 337 名 (4 学年 175 名; 男子 86 名, 女子 89 名; 6 学年 162 名; 男子 84 名, 女子 78 名) を調査対象とした。調査実施日に欠席した児童 21 名を除く 316 名 (4 学年 164 名; 男子 79 名, 女子 85 名; 6 学年 152 名; 男子 79 名, 女子 73 名) から回答が得られた。このうち、記入漏れ等を除いた有効回答者は、306 名 (4 学年 154 名; 男子 72 名, 女子 82 名; 6 学年 152 名; 男子 79 名, 女子 73 名) となった。

2. 調査内容の構成

調査用紙は、以下の 3 つの質問を 3 回繰り返した内容から成っている。

- ① 友だちと違うと思うことはどんなことか、自由記述で回答する。
- ② ①で回答した友だちと違っていることについて、気に入っているかどうかを、1. とても気に入っている、2. 少し気に入っている、3. どちらでもない、4. 少しいや、5. とてもいや、の 5 件法で回答する。
- ③ ①で回答した友だちと違っていることについて、将来変わらと思うかどうかを、1. 変わる、2. 少し変わる、3. あまり変わらない、4. 変わらない、の 4 件法で回答する。

児童における他者と相違する自己の諸特徴の受容

表1 分類カテゴリーとその内容及び事例

分類カテゴリー	内 容 と 事 例
1 運動能力	<p>〈能力の中で、運動に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> スポーツがとくいではない <input type="radio"/> 友だちと比べて走るのが速い <input type="radio"/> なわとびができない
2 知的能力	<p>〈能力の中で、知性に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 頭がいい <input type="radio"/> 算数の勉強が苦手 <input type="radio"/> 友だちとちがって勉強があまりできない
3 芸術的能力	<p>〈能力の中で、芸術性に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 絵がへた <input type="radio"/> 音楽がみんなとちがってへたなところ <input type="radio"/> 自分は人より工作（絵）がうまい
4 能力一般	<p>〈運動・知的・芸術的能力に含まれない一般的な能力など〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 得意なことがある <input type="radio"/> 力・能力 <input type="radio"/> 友だちづきあい
5 身体的特徴	<p>〈身長・体重・体型・髪等、容姿や身体的特徴に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 少し背が低い <input type="radio"/> 体にアトピーができています <input type="radio"/> 天然パーマ
6 好み	<p>〈好みや趣味に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 友達と比べて自分より年下の子と遊ぶのが好き <input type="radio"/> 絵（図工）が大好きで家でもする <input type="radio"/> おしゃれすぎなところ
7 性格A	<p>〈性格に関する事の中で、抽象度が高いもの〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 性格が明るい <input type="radio"/> 神経質だ <input type="radio"/> 人なつっこい
8 性格B	<p>〈性格に関する事の中で、具体的な行動に裏付けられたもの〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 自分の意見が言えない <input type="radio"/> おっちょこちょいで、すぐこけたりけがしたりする <input type="radio"/> 緊張すると顔が赤くなったり、声が出なくなったりする
9 行動的特徴	<p>〈行動傾向に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 字がきたない <input type="radio"/> 食べる量 <input type="radio"/> くせ
10 考え方	<p>〈考え方や気持ちに関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 道徳のときなど、意見（考え）がちがう <input type="radio"/> 考え方がちがう（ぼくがあることをしたいのに、友だちはそのことを気にかけてない。） <input type="radio"/> 考え方がちがって、思っていることもちがう
11 所属・処遇	<p>〈氏名・性別・住所等の戸籍及び家庭に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 名前がちがう <input type="radio"/> 自分の家で禁じられていることを、友だちは禁じられていない <input type="radio"/> 家の環境のようなもの（門限とか兄弟のこととか…）
12 物質的基盤	<p>〈持ち物や金銭に関すること〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 物 <input type="radio"/> こづかいの量 <input type="radio"/> くつや服

3. 調査手続き及び調査時期

調査内容については、事前に学級担任に説明された。その後、各学級ごとの集団場面で、各学級担任によって、授業時間中に、1997年3月上旬に実施された。

結 果

1. 自由記述の分類カテゴリーの設定

自由記述の全ての回答を対象として、これらを分類するためのカテゴリーについて検討し、〈運動能力〉・〈知的能力〉・〈芸術的能力〉・〈能力一般〉・〈身体的特徴〉・〈好み〉・〈性格A〉・〈性格B〉・〈行動的特徴〉・〈考え方〉・〈所属・処遇〉・〈物質的基盤〉の12の分類カテゴリーを設定することにした。

カテゴリー1〈運動能力〉は、能力の中で運動に関するもの、カテゴリー2〈知的能力〉は、能力の中で知性に関するもの、カテゴリー3〈芸術的能力〉は、能力の中で芸術に関するもの、カテゴリー4〈能力一般〉は、一般的に能力を指すもの及び運動能力・知的能力・芸術的能力以外の能力、カテゴリー5〈身体的特徴〉は、身長・体重・体型・髪などや容姿に関するもの、カテゴリー6〈好み〉は、好みや趣味に関するもの、カテゴリー7〈性格A〉は、性格に関するもので、より抽象度の高いもの、カテゴリー8〈性格B〉は、性格に関するもので、具体的な行動などに裏づけられたもの、カテゴリー9〈行動的特徴〉は、具体的な行動に関するもの、カテゴリー10〈考え方〉は、考え方や気持ちに関するもの、カテゴリー11〈所属・処遇〉は、氏名・性別・住所など戸籍や家庭での処遇に関するもの、カテゴリー12〈物質的基盤〉は、持ち物や金銭に関するものである。表1は、12の分類カテゴリーと内容及び事例を示したものである。

調査対象者から得られた全回答868の約30%にあたる256(4学年と6学年各44名、計88名分)をランダムに抽出して、3名(教育心理学の研究者と大学院生)によって、それぞれ別に、12の分類カテゴリーへ分類し、分類の一致率を求めて、この分類の信頼性を検討した。その結果、3者間の一致率は、85.6%(219/256)、2者間の一致率は、それぞれ、90.2%(231/256)、88.3%(226/256)、90.2%(231/256)であった。比較的高い信頼性が認められたので、この分類基準を採用して、調査対象者から得られた全回答868について分類を行った。

2. 各分類カテゴリーを記述した人数の学年差と性差

表2, 表3, 表4は、第1回目, 第2回目, 第3回目の回答別に、各分類カテゴリーを記述した人数を、学年別, 性別に示したものである。記述した人数が非常に少ない分類カテゴリーが多数存在していることを考慮し、第1回目, 第2回目, 第3回目の3回の回答を通じて1回以上当該分類カテゴリーの内容を記述した者の人数を算出して、学年別, 性別に示したのが、表5である。最も記述した人数が多かったのは、〈性格A〉(139)であった。次いで、〈行動的特徴〉(116), 〈身体的特徴〉(100), 〈運動能力〉(79), 〈知的能力〉(68), 〈性格B〉(60)の順に多かった。

表5には、各分類カテゴリーを記述した者の人数と各分類カテゴリーを記述していない者の人数について、各分類カテゴリーごとに、学年差と性差をカイ自乗検定によって検討した結果も併せて示されている。学年差が認められ、4学年の方が6学年よりも記述した人数が多かっ

児童における他者と相違する自己の諸特徴の受容

表2 第1回目の回答における各分類カテゴリーを記述した人数

分類基準	4年生			6年生			全体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 運動能力	10	14	24	6	1	7	16	15	31
2 知的能力	10	6	16	6	3	9	16	9	25
3 芸術的能力	2	5	7	1	2	3	3	8	10
4 能力一般	4	1	5	1	1	2	5	2	7
5 身体的特徴	15	13	28	9	8	17	24	21	45
6 好み	0	1	1	5	7	12	5	8	13
7 性格A	10	16	26	28	21	49	38	37	75
8 性格B	4	10	14	3	9	12	7	19	26
9 行動的特徴	13	13	26	10	9	19	23	22	45
10 考え方	1	2	3	6	10	16	7	12	19
11 所属・処遇	2	0	2	3	1	4	5	1	6
12 物質的基盤	1	1	2	1	1	2	2	2	4
計	72	82	154	79	73	152	151	155	306

表3 第2回目の回答における各分類カテゴリーを記述した人数

分類基準	4年生			6年生			全体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 運動能力	10	8	18	7	3	10	17	11	28
2 知的能力	11	11	22	3	5	8	14	16	30
3 芸術的能力	3	2	5	1	0	1	4	2	6
4 能力一般	4	1	5	3	0	3	7	1	8
5 身体的特徴	6	15	21	16	7	23	22	22	44
6 好み	3	7	10	5	8	13	8	15	23
7 性格A	9	11	20	20	17	37	29	28	57
8 性格B	4	11	15	3	11	14	7	22	29
9 行動的特徴	12	9	21	15	14	29	27	23	50
10 考え方	2	2	4	2	6	8	4	8	12
11 所属・処遇	1	0	1	2	1	3	3	1	4
12 物質的基盤	2	1	3	1	1	2	3	2	5
計	67	78	145	78	73	151	145	151	296

表4 第3回目の回答における各分類カテゴリーを記述した人数

分類基準	4年生			6年生			全体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 運動能力	10	8	18	6	4	10	16	12	28
2 知的能力	7	5	12	2	3	5	9	8	17
3 芸術的能力	2	4	6	1	0	1	3	4	7
4 能力一般	2	2	4	6	2	8	8	4	12
5 身体的特徴	6	4	10	14	5	19	20	9	29
6 好み	3	4	7	5	12	17	8	16	24
7 性格A	4	11	15	14	15	29	18	26	34
8 性格B	3	7	10	2	10	12	5	17	22
9 行動的特徴	13	10	23	16	15	31	29	25	54
10 考え方	0	5	5	6	2	8	6	7	13
11 所属・処遇	1	4	5	5	3	8	6	7	13
12 物質的基盤	0	1	1	0	2	2	0	3	3
計	51	65	116	77	73	150	128	138	266

表5 第1回目・第2回目・第3回目の回答を通じて1回以上当該分類カテゴリーの内容を記述した者の人数

分類基準	学 年		有意差	性		有意差
	4年	6年		男	女	
1 運動能力	54	25	$\chi^2=13.84$ P<.001	43	36	$\chi^2=1.10$ —
2 知的能力	47	21	$\chi^2=12.35$ P<.001	38	30	$\chi^2=1.49$ —
3 芸術的能力	17	5	$\chi^2=6.88$ P<.01	10	12	$\chi^2=.14$ —
4 能力一般	13	13	$\chi^2=.00$ —	19	7	$\chi^2=6.40$ P<.05
5 身体的特徴	52	48	$\chi^2=.17$ —	54	46	$\chi^2=1.29$ —
6 好み	16	36	$\chi^2=9.59$ P<.01	19	33	$\chi^2=4.11$ P<.05
7 性格A	51	88	$\chi^2=18.94$ P<.001	68	71	$\chi^2=.02$ —
8 性格B	31	29	$\chi^2=.05$ —	16	44	$\chi^2=15.36$ P<.001
9 行動的特徴	55	61	$\chi^2=.63$ —	62	54	$\chi^2=1.26$ —
10 考え方	9	29	$\chi^2=12.32$ P<.001	14	24	$\chi^2=2.71$ —
11 所属・処遇	8	13	$\chi^2=1.35$ —	12	9	$\chi^2=.55$ —
12 物質的基盤	6	6	$\chi^2=.00$ —	5	7	$\chi^2=.29$ —

た分類カテゴリーは、〈運動能力〉、〈知的能力〉、〈芸術的能力〉であり、6学年の方が4学年よりも記述した人数が多かった分類カテゴリーは、〈好み〉、〈性格A〉、〈考え方〉であった。学年差が認められ、4学年の方が6学年より人数の多いカテゴリーが、いずれも優劣基準にもとづく『能力』カテゴリーであり、6学年の方が4学年より人数の多いカテゴリーが、いずれも、必ずしも優劣基準にもとづかない質の相違である『性格』や『志向』カテゴリーであったことは特筆される。

性差が認められ、男子の方が女子よりも記述した人数が多かった分類カテゴリーは、〈能力一般〉であり、女子の方が男子よりも記述した人数が多かった分類カテゴリーは、〈好み〉と〈性格B〉であった。性差が認められ、男子の方が女子より人数の多いカテゴリーが、優劣基準にもとづく『能力』カテゴリーであり、女子の方が男子より人数の多いカテゴリーが、質の相違にもとづく『志向』や『性格』カテゴリーであったことも注目される。

12の分類カテゴリーを採用すると、各分類カテゴリーを回答した人数には、非常に大きなばらつきが見られ、きわめて少数の記述しかないカテゴリーも多数存在した。そこで、類似した分類カテゴリーを統合して、5つの分類カテゴリーを設定して、さらなる検討を進めることにした。すなわち、〈運動能力〉、〈知的能力〉、〈芸術的能力〉、〈能力一般〉をまとめて、①〈能力〉カテゴリー、〈身体的特徴〉はそのまま、②〈身体〉カテゴリー、〈性格A〉と〈性格B〉をまとめて、③〈性格〉カテゴリー、〈行動的特徴〉はそのまま、④〈行動〉カテゴリー、〈好み〉と〈考え方〉をまとめて、⑤〈志向〉カテゴリー、とした。なお、〈所属・処遇〉カテゴ

リーと〈物質的基盤〉カテゴリーについては、非常に回答数が少なく、統合するのが適当であると判断される類似したカテゴリーも認められなかったため、ここでは、一応、検討から除外することとした。

5つの分類カテゴリーについて、第1回目、第2回目、第3回目の回答別に、各分類基準を記述した人数を学年別、性別に示したのが、表6である。第1回目、第2回目、第3回目の回答の記述数、それぞれについて、学年(2)×性(2)×分類カテゴリー(5)の3要因のカイ自乗検定を行ったところ、表7のような結果が得られた。

第1回目の回答に関して、①4学年では、男子において、〈能力〉が多く、〈性格〉と〈志向〉が少なく、女子において、〈能力〉が多く、〈志向〉が少ないこと、②6学年では、男子において、〈性格〉が多い傾向があり、女子において、〈能力〉が少なく、〈志向〉が多いこと、が示された。第2回目の回答に関して、①4学年では、男子において、〈能力〉が多く、〈性格〉が少なく、〈身体〉も少ない傾向があること、②6学年では、男子において、〈身体〉が多い傾向があり、女子において、〈能力〉が少なく、〈志向〉が多い傾向のあること、が示された。また、第3回目の回答に関して、①4学年では、男子において、〈能力〉が多く、〈性格〉と〈志向〉

表6 各分類カテゴリーを記述した人数
(1) 1回目の回答

分類基準	4 年 生			6 年 生			全 体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 能力	26	26	52	14	7	21	40	33	73
2 身体	15	13	28	9	8	17	24	21	45
3 性格	14	26	40	31	30	61	45	56	101
4 行動	13	13	26	10	9	19	23	22	45
5 志向	1	3	4	11	17	28	12	20	32
計	69	81	150	75	71	146	144	152	296

(2) 2回目の回答

分類基準	4 年 生			6 年 生			全 体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 能力	28	22	50	14	8	22	36	28	64
2 身体	6	15	21	16	7	23	20	9	29
3 性格	13	22	35	23	28	51	23	43	66
4 行動	12	9	21	15	14	29	29	25	54
5 志向	5	9	14	7	14	21	12	23	37
計	64	77	141	75	71	146	139	148	287

(3) 3回目の回答

分類基準	4 年 生			6 年 生			全 体		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 能力	21	19	40	15	9	24	36	28	64
2 身体	6	4	10	14	5	19	20	9	29
3 性格	7	18	25	16	25	41	23	43	66
4 行動	13	10	23	16	15	31	29	25	54
5 志向	3	9	12	11	14	25	14	23	37
計	50	60	110	72	68	140	122	128	250

が少ないこと、②6学年では、男子において、〈身体〉が多いこと、女子において、〈能力〉が少なく、〈性格〉が多い傾向のあることが示された。

全体を通じて、最も記述数の多いカテゴリーは、『性格』カテゴリーであり、『能力』カテゴリーが、これに続いていた。表8は、この両カテゴリーについて、第1回目、第2回目、第3回目の3回の回答を通じて、1回以上当該分類カテゴリーを記述した者の人数を、学年別、性別に示したものである。それぞれの分類カテゴリーごとに、1回以上当該分類カテゴリーを記述した者と1回も記述していない者の人数について、学年差と性差をカイ自乗検定によって検討した結果も併記さ

れている。これによると、『能力』カテゴリーには、学年差（4学年＞6学年）と性差（男子＞女子）があり、『性格』カテゴリーにも、学年差（4学年＜6学年）と性差の傾向（男子＜女子）があり、両者の有意差や傾向の方向が全く対照的であることが明らかにされた。ここでも、『能力』カテゴリー、すなわち、優劣基準にもとづく相違の認知が4学年と男子に特徴的であり、『性格』カテゴリー、すなわち、質の基準にもとづく相違の認知が6学年と女子に特徴的であることが示された。

表7 各分類カテゴリーを記述した人数についての学年×性×分類基準の3要因のカイ自乗検定における調整後の残差

(1) 1回目の回答

分類基準	4 年 生		6 年 生	
	男	女	男	女
1 能力	2.38*	2.05*	-1.05	-3.38**
2 身体	1.42	0.46	-0.66	-1.23
3 性格	-2.86**	-0.07	1.79 ⁺	1.15
4 行動	0.70	0.46	-0.29	-0.87
5 志向	-2.93**	-2.23*	1.43	3.75**

(2) 2回目の回答

分類基準	4 年 生		6 年 生	
	男	女	男	女
1 能力	3.29**	1.12	-1.12	-3.20**
2 身体	-1.67 ⁺	1.41	1.90 ⁺	-1.64
3 性格	-2.11*	0.06	0.51	1.49
4 行動	0.04	-1.27	0.94	0.30
5 志向	-1.38	0.05	-0.66	1.93 ⁺

(3) 3回目の回答

分類基準	4 年 生		6 年 生	
	男	女	男	女
1 能力	2.41*	1.50	-0.77	-2.85**
2 身体	-0.11	-1.17	2.64**	-1.42
3 性格	-2.36*	1.01	-0.62	1.83**
4 行動	0.50	-0.76	0.41	-0.16
5 志向	-2.08*	0.28	0.35	1.30

+ P < .1 * P < .05 ** P < .01

表8 3回の回答を通じて1回以上当該分類カテゴリーを記述した人数

分類基準	学 年		有意差	性		有意差
	4年	6年		男	女	
1 能力	100	52	$\chi^2=28.89$ P < .001	87	65	$\chi^2=7.52$ P < .01
2 性格	73	102	$\chi^2=12.13$ P < .001	78	97	$\chi^2=3.73$ P < .1

3. 各分類カテゴリーの記述と相違の受容

「友だちと違っていることについて、あなたは気に入っていますか、いやですか」との質問に対して、「気に入っている」と回答した場合には、この相違を受容している程度が高く、「いや」と回答した場合には、この相違を受容している程度が低いと解することにした。「とても気に入っている」との回答に1点、「少し気に入っている」との回答に2点、「どちらでもない」との回答に3点、「少しいや」との回答に4点、「いや」との回答に5点を与えた。すなわち、受容の程度が高いほど低い得点になるように得点化した。この得点について、第1回目、第2回目、第3回目の回答それぞれについて、学年別、性別、分類カテゴリー別に、その平均得点を示したのが、表9である。なお、12の分類カテゴリー別の平均得点も算出したが、回答のない分類カテゴリーや少数の回答しかない分類カテゴリーが多数存在したため、ここでは、5つの分類カテゴリー別の平均得点が示されている。

この得点をもとにして、第1回目、第2回目、第3回目、それぞれの記述に対する受容の程度について、学年(2)×性(2)×分類基準(5)の3要因の分散分析を行った。第1回目の記述については、性差 ($F(1,276)=15.884, P<.001$) と分類基準間 ($F(4,276)=4.695, P<.01$) に有意差が認められた。性差については、女子の方が男子より受容の程度が低いことを示していた。また、分類基準間の差については、下位検定では有意差が認められなかったが、相対的に、〈身体〉や〈能力〉

カテゴリーの受容度が低く、〈志向〉や〈性格〉カテゴリーの受容度が高い様子が観察された。第2回目の記述についても、第1回目の記述と全く同様な結果が示された。すなわち、性差 ($F(1,267)=7.169, P<.01$) と分類基準間 ($F(4,267)=2.808, P<.05$) に有意差が認められた。性差については、女子の方が男子より受容の程度が低いことを示していた。また、分類基準間の差については、下位検定では有意差が認められなかったが、相対的に、〈身体〉や〈能力〉カテゴリーの受容度が低く、〈志向〉や〈性格〉カテゴリーの受容度が高い様

表9 学年別、性別、分類基準別にみた相違の受容 (平均得点)
(1) 1回目の回答

分類基準	4年			6年			全体
	男	女	計	男	女	計	
1 能力	2.92	3.46	3.19	2.79	3.86	3.14	3.18
2 身体	2.93	3.54	3.21	2.78	3.63	3.18	3.20
3 性格	2.21	2.77	2.58	2.81	3.07	2.93	2.79
4 行動	2.38	3.31	2.85	2.70	3.89	3.26	3.02
5 志向	1.00	1.67	1.50	2.27	2.94	2.68	2.53

(2) 2回目の回答

分類基準	4年			6年			全体
	男	女	計	男	女	計	
1 能力	3.07	2.91	3.00	2.93	3.88	3.27	3.08
2 身体	2.50	3.53	3.24	2.63	4.57	3.22	3.23
3 性格	2.46	3.23	2.94	2.61	2.61	2.61	2.74
4 行動	2.67	3.44	3.00	2.73	3.14	2.93	2.96
5 志向	2.20	2.44	2.36	2.71	2.79	2.76	2.60

(3) 3回目の回答

分類基準	4年			6年			全体
	男	女	計	男	女	計	
1 能力	2.95	3.37	3.15	2.60	3.44	2.92	3.06
2 身体	3.17	3.50	3.30	3.21	3.20	3.21	3.24
3 性格	2.57	3.17	3.00	2.94	3.28	3.15	3.09
4 行動	3.23	3.50	3.35	2.88	3.07	2.97	3.13
5 志向	3.00	2.56	2.67	2.55	2.71	2.64	2.65

表10 能力・性格カテゴリーの記述と相違の受容

		4 年			6 年		
		男	女	計	男	女	計
1 能力	記述有り	8.33	8.94	8.62	8.54	11.06	9.37
	記述無し	4.85	8.24	6.98	7.95	9.00	8.54
2 性格	記述有り	6.61	7.84	7.78	8.51	8.81	8.28
	記述無し	8.22	8.21	8.64	9.04	10.57	9.20

子が観察された。第3回目の記述については、全てについて有意差は認められなかった。表9からは、ここでも女子の受容度が低く、また、〈身体〉カテゴリーの受容度が低く、〈志向〉カテゴリーの受容度が高い様子が観察された。

第1回目、第2回目、第3回目の3回の回答を通じて1回以上〈能力〉カテゴリー及び〈性格〉カテゴリーを記述した者と1回も当該カテゴリーを記述していない者（記述の有無）別、学年別、性別に、相違の受容の総得点（第1回目の得点+第2回目の得点+第3回目の得点）を示したのが、表10である。これにもとづいて、第1回目、第2回目、第3回目の3回の回答を通じて1回以上〈能力〉カテゴリー及び〈性格〉カテゴリーを記述した者と1回も当該カテゴリーを記述していない者（記述の有無）（2）×学年（2）×性（2）の3要因の分散分析を行った。〈能力〉カテゴリーについては、学年差（ $F(1, 298)=15.437$, $P<.001$ ）、性差（ $F(1, 298)=22.371$, $P<.001$ ）、記述の有無間（ $F(1, 298)=20.174$, $P<.001$ ）、学年×性×記述の有無の交互作用（ $F(1, 298)=9.313$, $P<.01$ ）に有意差が認められた。すなわち、6学年の方が4学年より、女子の方が男子より、記述している者の方が記述していない者より、それぞれ受容の程度が低かった。しかし、交互作用の存在は、これを一義的に述べることはできず、一般に、〈能力〉を記述していない者の方が受容の程度は高いが、記述している者と記述していない者の間の受容の程度の相違は、学年や性によって影響されるなどと説明する必要がある。ここでは、4学年で、とりわけ男子において、記述していない者の受容の程度が高いことを反映していた。〈性格〉カテゴリーについては、学年差（ $F(1, 298)=8.426$, $P<.01$ ）、性差（ $F(1, 298)=16.449$, $P<.001$ ）、記述の有無間（ $F(1, 298)=4.158$, $P<.05$ ）の相違がいずれも有意であった。すなわち、6学年の方が4学年より、女子の方が男子より、記述していない者の方が記述している者より、それぞれ受容の程度が低かった。記述の有無と受容の程度の関係は、〈能力〉カテゴリーと全く逆になっていた。また、学年×性×記述の有無の交互作用（ $F(1, 298)=3.184$, $P<.1$ ）には傾向が認められ、記述の有無間の相違が、4学年女子や6学年男子では小さいのに対して、4学年男子や6学年女子で大きいことを反映していた。

4. 各分類カテゴリーの記述と変容可能性

「あなたが友だちと違っていると思うことは、大きくなると変わっていくと思いますか」との質問に対して、「変わらない」と回答した場合には、変容可能性が低いと考えていると解することにした。「変わる」との回答に1点、「少し変わる」との回答に2点、「あまり変わらない」との回答に3点、「変わらない」との回答に4点、をそれぞれ与えた。すなわち、変容可能性が高いと考えるほど低い得点になるように得点化した。この得点について、第1回目、第2回目、第3回目の回答それぞれについて、学年別、性別、分類カテゴリー別に、その平均得点を示したのが、表11である。なお、ここでも、5つの分類カテゴリー別の平均得点が示され

ている。

これをもとに、第1回目、第2回目、第3回目、それぞれの記述に対する変容可能性の程度について、学年(2)×性(2)×分類基準(5)の3要因の分散分析を行った。第1回目の記述については、分類基準間 ($F(4, 276) = 2.617, P < .05$) と学年×性の交互作用 ($F(1, 276) = 5.477, P < .05$) に有意差が認められた。分類基準間の差は、下位検定では有意差が認められなかったが、相対的に、〈志向〉や〈性格〉カテゴリーの変容可能性が低く、〈行動〉や〈身体〉カテゴリーの変容可能性が高いと認知していることを反映していた。学年×性の交互作用は、

4学年では、男子と女子の間の変容可能性があまり変わらないのに対して、6学年では、女子よりも男子の方が変容可能性を低いと認知していることを反映していた。また、性×分類基準の交互作用 ($F(4, 276) = 2.015, P < .1$) に傾向が示された。これは、男子では、〈身体〉や〈能力〉カテゴリーの変容可能性を低いと認知していたのに対して、女子では、〈志向〉カテゴリーの変容可能性を低いと認知していたことなどを反映していた。第2回目の記述については、学年差 ($F(1, 267) = 7.868, P < .01$) と分類基準間 ($F(4, 267) = 2.815, P < .05$) に有意差が認められた。学年差は、6学年の方が4学年よりも変容可能性が低いと認知していたことを示していた。分類基準間の差は、〈志向〉や〈性格〉カテゴリーの変容可能性が低く、相対的には、〈身体〉カテゴリーの変容可能性が高いと認知していたことを示していた。また、性差 ($F(1, 267) = 2.899, P < .1$) に傾向が示された。これは、特に6学年において、女子の方が男子より変容可能性が低いと認知している傾向を表している。第3回目の記述については、学年差 ($F(1, 230) = 4.279, P < .05$) に有意差が認められた。学年差は、4学年の方が6学年よりも変容可能性が高いと認知していることを示していた。

第1回目、第2回目、第3回目の3回の回答を通じて1回以上〈能力〉カテゴリー及び〈性格〉カテゴリーを記述したものと、1回も当該カテゴリーを記述していない者(記述の有無)別、学年別、性別に、変容可能性の総得点(第1回目の得点+第2回目の得点+第3回目の得

表11 学年別、性別、分類基準別にみた変容可能性(平均得点)
(1) 1回目の回答

分類基準	4年			6年			全体
	男	女	計	男	女	計	
1 能力	2.15	2.08	2.12	2.26	2.14	2.29	2.16
2 身体	2.00	1.77	1.89	3.00	2.00	2.53	2.13
3 性格	2.29	2.73	2.58	2.48	2.10	2.30	2.41
4 行動	2.00	1.92	1.96	2.00	1.89	1.95	1.96
5 志向	1.00	3.00	2.50	2.36	2.65	2.54	2.53

(2) 2回目の回答

分類基準	4年			6年			全体
	男	女	計	男	女	計	
1 能力	2.21	2.32	2.26	2.14	2.50	2.27	2.26
2 身体	2.33	1.87	2.00	2.06	1.86	2.00	2.00
3 性格	2.54	2.27	2.37	2.57	2.71	2.65	2.53
4 行動	1.67	2.33	1.95	2.13	2.86	2.48	2.26
5 志向	2.40	2.00	2.14	2.86	3.21	3.10	2.71

(3) 3回目の回答

分類基準	4年			6年			全体
	男	女	計	男	女	計	
1 能力	2.14	2.37	2.25	2.60	2.44	2.54	2.36
2 身体	1.33	2.25	1.70	2.36	2.40	2.37	2.14
3 性格	1.71	2.33	2.16	2.44	2.56	2.51	2.38
4 行動	2.77	2.00	2.43	2.44	2.20	2.32	2.37
5 志向	2.00	2.33	2.25	2.36	2.93	2.68	2.54

表12 能力・性格カテゴリーの記述と相違の変容可能性

		4 年			6 年		
		男	女	計	男	女	計
1 能力	記述有り	6.04	6.27	6.15	7.26	7.24	7.25
	記述無し	4.95	6.09	5.67	6.91	7.50	7.24
2 性格	記述有り	5.57	6.84	6.36	7.16	7.37	7.26
	記述無し	5.84	5.41	5.64	6.90	7.62	7.20

点)を示したのが、表12である。これにもとづいて、第1回目、第2回目、第3回目の3回の回答を通じて1回以上〈能力〉カテゴリー及び〈性格〉カテゴリーを記述した者と1回も当該カテゴリーを記述していない者(記述の有無)(2)×学年(2)×性(2)の3要因の分散分析を行った。〈能力〉カテゴリーについては、学年差($F(1, 298)=25.291, P<.001$)に有意差が認められた。学年差は、4学年の方が6学年より変容可能性が高いと認知していたことを示している。また、性差($F(1, 298)=3.187, P<.1$)に傾向が見られた。これは、男子の方が女子よりも変容可能性が高いと認知する傾向があることを示している。〈性格〉カテゴリーについては、学年差($F(1, 298)=20.718, P<.001$)と学年×性×記述の有無の交互作用($F(1, 298)=4.185, P<.05$)に有意差が認められた。学年差は、4学年の方が6学年よりも変容可能性が高いと認知していたことを示していたが、交互作用と併せて解する必要がある。学年×性×記述の有無の交互作用は、記述有りでは、4学年、特に男子において変容可能性が高いが、記述無しでは、4学年、特に女子において、変容可能性が高いと認知していたことなどを反映している。

5. 相違の受容と変容可能性

第1回目、第2回目、第3回目の回答ごとに、相違の受容得点と変容可能性得点の相関を求めたところ、それぞれ、 $-.059, .361, .361$ の相関が得られた。また、第1回目、第2回目、第3回目の回答を加算して、相違の受容の総得点と変容可能性の総得点を算出して相関を求めたところ、 $.258$ となった。これらの結果から、両者の間の一定の相関の存在が想定された。

次に、変容可能性が高いと認知した場合には、相違の受容が容易になると仮説したので、第1回目、第2回目、第3回目の回答ごとに、学年別、性別、変容可能性の高低別に、相違の受容得点を算出して、検討を進めた(表13)。なお、変容可能性の高低は、「あなたが友だちと違っていると思うことは、大きくなると変わっていくと思いますか」の質問に対して、「1. 変わる」と「2. 少し変わる」と回答した者を変容可能性が高い群とし、「3. あまり変わらない」と「4. 変わらない」と回答した者を変容可能性が低い群として、区分した。

第1回目、第2回目、第3回目、それぞれの記述に対する受容の程度について、学年(2)×性(2)×変容可能性の高低(2)の3要因の分散分析を行った。第1回目の回答については、性差($F(1, 298)=12.923, P<.001$)、性×変容可能性の高低の交互作用($F(1, 298)=4.361, P<.05$)、及び学年×性×変容可能性の高低の交互作用($F(1, 298)=4.106, P<.05$)が有意であった。これらは、全体としては、女子の方が男子より相違の受容が困難であるが、4学年において、男子では、変容可能性の高い方が相違の受容が容易であるのに対して、女子では、変容可能性の低い方が相違の受容が容易であることなどを反映している。第2回目の回答につ

児童における他者と相違する自己の諸特徴の受容

表13 学年別, 性別, 変容可能性の高低別の相違の受容 (平均得点)

(1) 1回目の回答

		4 年			6 年		
		男	女	計	男	女	計
1	変容可能性 高群	2.50	3.31	2.93	2.71	3.27	3.02
2	変容可能性 低群	3.17	2.78	2.96	2.71	3.27	2.92

(2) 2回目の回答

		4 年			6 年		
		男	女	計	男	女	計
1	変容可能性 高群	2.67	3.13	2.93	2.65	3.27	2.90
2	変容可能性 低群	2.75	3.08	2.92	2.77	2.93	2.86

(3) 3回目の回答

		4 年			6 年		
		男	女	計	男	女	計
1	変容可能性 高群	3.03	3.42	3.24	3.00	3.09	3.04
2	変容可能性 低群	2.94	2.93	2.93	2.81	3.18	3.00

表14 変容可能性の4つの区分別にみた相違の受容得点

		第1回目			第2回目			第3回目		
		人数	平均	標準偏差	人数	平均	標準偏差	人数	平均	標準偏差
1	変わる	71	3.03	1.16	70	3.03	1.33	69	3.12	1.29
2	少し変わる	124	2.94	1.13	98	2.84	1.15	77	3.16	1.15
3	あまり変わらない	70	3.11	1.32	77	3.03	1.16	75	3.19	1.29
4	変わらない	41	2.63	1.32	51	2.67	1.32	45	2.62	1.34
	計	306	2.96	1.21	296	2.90	1.23	266	3.06	1.27

いては, 性差 ($F(1, 288) = 7.486, P < .01$) のみが有意であった。性差は, 男子の方が女子よりも相違の受容が容易であることを示している。第3回目の回答については, いずれについても有意な相違は認められなかった。

さらに, 変容可能性の質問に対して, 「1. 変わる」, 「2. 少し変わる」, 「3. あまり変わらない」, 「4. 変わらない」と回答した者に区分して, この4つの区分間で, 相違の受容得点に相違が見られるかどうかを検討した。第1回目, 第2回目, 第3回目の回答別に, 4つの区分別の相違の受容得点を示したのが, 表14である。

これをもとに, 1要因の分散分析を行ったところ, 第1回目, 第2回目, 第3回目の回答のいずれについても, 有意差は見られなかった。第3回目の回答については, 変容可能性間に傾向 ($F(3, 262) = 2.260, P < .1$) が認められた。下位検定において, 「4. 変わらない」とそれ以外の回答間に有意差 ($P < .05$) が認められ, 「4. 変わらない」の相違の受容が他と比較して容易であることが示された。平均得点についていえば, 第1回目と第2回目の回答においても, 同様な結果が観察される。これらは, 変容可能性が高ければ相違の受容が容易であるという一般的推測とは逆の結果である。

要約的討論

本研究は、児童が自己のどの側面を他者との相違として認知しているか、認知された相違をどのように受容しているかについて、日常生活の場における具体的実態を明らかにし、今後の研究展開のための基礎的資料を得ることを目的として実施された。

この目的のために、小学校4学年と6学年の児童、計337名を対象として、自由記述を中心とする調査が実施された。調査においては、(1)自己が他者と相違していると認知している内容、(2)その内容の受容の難易、(3)その内容の変容可能性、が問われた。

調査から得られた主要な結果は、次のようなものであった。

- (1) 自己が他者と相違していると認知している内容は、①能力、②身体、③性格、④行動、⑤志向、に大別される。とりわけ、①性格と②能力を自己と他者との相違として認知している。
- (2) 能力に代表される優劣基準にもとづく相違の認知が、4学年と男子に特徴的であり、性格や志向などの質の相違の認知が、6学年と女子に特徴的である。6学年の男子において、身体が相対的に多くなることも注目される。
- (3) 相違の受容は、男子よりも女子において困難である。また、相対的に、身体や能力の受容度が低く、志向や性格の受容度が高い。
- (4) 変容可能性については、相対的に、行動や身体の変容可能性が高いと認知し、志向や性格の変容可能性が低いと認知している。また、4学年の方が6学年よりも変容可能性が高いと認知している。
- (5) 一般には、相違の受容と変容可能性の間には、変容可能性が大きくなれば相違の受容も容易になるという関係があるといえる。しかし、変容可能性の程度を問題にするのではなく、全く変容可能性がないと認知した場合には、相違の受容の程度はむしろより高くなることが示唆される。

〈自己と他者の相違のカテゴリー区分〉

相違の内容の認知は、研究目的がそれぞれに多少異なっているにもかかわらず、先行研究とほぼ同様なものであった。高田の研究やCrystalらの研究とは、全く一致するといってもよいくらいであった。日下の研究とは、勉強・学習のカテゴリーに相違が見られるが、これを能力と解すれば、全く同様なカテゴリー構成となる。また、Montemayorらや遠藤の研究とは、対人関係というカテゴリーの有無によって異なっているが、その是非は別として、この内容の詳細を検討して、行動や性格に区分すれば、同様なものとなる。あるいは、対人関係というカテゴリーを別に設定する必要があるかもしれない。自由記述の分類が、多くの研究と一致していることは、この研究のカテゴリー分けが妥当であることを示している。

〈相違の内容の認知の学年差と性差〉

学年の上昇とともに、性格が増加し、能力が減少するという結果は、高取・福田の研究の発展として位置づけることができる。彼らは、6、7歳頃に内面的特徴としての能力や性格に目を向け始めると指摘しているのであるが、思春期を前にして、内面的特徴の中でも、目で確かめることの困難なより内面的な特性である性格が増加し、能力が減少していくという発達的な方向を示しているともいえる。小学生から中学生にかけて性格・気質が多くなるという遠藤らの結果とも一致している。

男子には能力の認知が多く、女子には性格や志向の認知が多いという結果は、心理的成熟の遅速から説明することができるかもしれない。あるいは、日米比較研究 (Crystal et al., 1995) や米国における性差研究 (Gilligan, 1982) において、日本人や女性が、個人自体の特質よりも対人関係的な側面をより重視するという結果が出されていることなどを踏まえて、文化の相違の視点から検討を進める必要があるかもしれない。さらに、男子において、6 学年で身体認知が増加するという結果は、青年期において、外見や容姿が増加するという Crystal らの米国の生徒についての資料と一致している。これは、思春期的特徴の現れとして解することができる。

〈相違の内容とその受容〉

相違の受容が女子の方が困難であるという結果は、一般に、女子の方が、調和を重視し、「人のことを気にする」特徴を持つように育てられているという観点から説明することができるかもしれない。一方で、たとえば、対人恐怖的心性は男子により顕著である (木村, 1983) といわれていることと矛盾しているようにも見えるが、人のことを気にして人に合わせることと対人恐怖的心性とは異なった性質のものと位置づければ、両立する。

相対的に、身体や能力の相違の受容が困難であり、志向や性格の相違の受容が容易であるとの結果はどのように説明されるであろうか。前者、とくに能力は、優劣基準にもとづいており、また、より客観的な手段でそれを確認することが可能であることから、もし劣っていると認知しているとすれば、その側面の受容が困難になると考えられる。後者については、質の相違にもとづいており、それぞれの相違を個性の相違として受け入れることが容易であると考えられる。さらに、相違の受容は、その変容可能性と併せて検討する必要もある。たとえば、性格や志向の相違の受容の相対的な容易さは、変容可能性が低いと認知しているところから導かれるのかもしれない。

〈相違の内容とその変容可能性〉

4 年生の方が 6 年生より変容可能性が高いと認知していることは、常識的理解と符合している。いわゆる能力観に関する結果においても、年少児ほど、楽天的で、自己の可能性をより大きいと考えている事実とも一致している。そのような立場からばかりでなく、身体面や運動面が変化するという実際の日常的経験をも反映していると考えられる。

行動や身体の変容可能性を高く認知し、志向や性格の変容可能性を低く認知していることは、前者については、回答者が思春期前の児童であるため、経験的事実としてその期待を持っているなどとの立場から説明できるが、後者については、ここで明確な説明を与えることはできない。後者は、あるいは、目で見えて確かめることができない性質であることから、変化を実感できないところに、その一因があるかもしれない。

〈相違の受容と変容可能性〉

相違の変容可能性が高ければ相違の受容が容易になることは、将来変化するという期待が持てることから、認知した相違についても深刻にならずに受け止めることができるという常識的理解と合致する。

しかし、相違の変容可能性が程度の高低の水準ではなく、全く変容可能性がないと認知した場合には、必ずしも、相違の受容が非常に困難になるとは限らないという結果も得られた。変容可能性が全くない場合、その相違を避けて通ることができないため、否応なく何度もこの事実を直視した結果として、変化しない相違を積極的に受け止めることが可能になったという立

場から説明することできるし、「あきらめ」として受容していると説明することもできる。ここでは、相違の受容と変容可能性の関連を直接検討することにとどまったが、今後、分類カテゴリーを考慮に入れて、すなわち、分類カテゴリーと相違の受容と変容可能性の三者間の関連を、個々の具体的事例に即して検討することができれば、相違の受容のメカニズムへより接近することができると考えられる。

〈一般論としての表層的な相違の受容を超えて〉

相違の受容を調査し、相違の受容が容易であれば、積極的意味を付与して、それでよしとし、困難であれば、問題があると安易に結論づけることは適切であろうか。他者と相違する自己の諸側面の受容を肯定的に評価することに異論を唱えるわけではない。しかし、他者との相違に直面し、矛盾的な場で自己が佇む時間が必要ではないであろうか。宮台のいう「他者による否定」をくぐった上での自己の諸特徴の受容が求められるのではないであろうか。他者の諸特徴の受容についても同様なことがいえる。今日の子どもの「やさしさ」に問題があるとすれば、他者の諸特徴の受容が、他者の諸特徴を意識化して、吟味するという過程を抜きに、直接受容へと向かうところにあると考えられる。媒介過程を経ないという点では、拒否としての「いじめ」と同じ水準にあるといえる。

自我同一性に関して、Erikson (1959) の考え方を受けて、Marcia (1966) は、その段階設定を行い、早期完了 (Foreclosure) の段階を設けている。全く異なる内容についてはあるが、相違の受容においても、このような段階を想定し、矛盾的な場を経験しない受容＝「すなおな」受容を、相違の受容そのものと区別して取り扱うことが求められるのではないであろうか。今後の研究課題として、このような相違の受容の質を検討していくことが挙げられる。一般に、自己と相違する他者の諸特徴の受容は、米国人より日本人の方が容易であるといわれている (Crystal, Watanabe, & Wu, 1997) が、他者と相違する自己の諸特徴の受容は、日本文化の中で育つ人々にとって、より困難であろうか。相違の受容の質の検討は、このような従来の常識的理解を超えた事実を明らかにし、日本における人間形成の特質を明らかにする比較文化的研究にも、積極的な貢献をするものと期待される。この枠組みにおいて相違の受容を問題にすること自体が、西欧の価値観の下での研究に、われわれ自身が組み込まれていることを示している証左であろうか。

〔附記〕本研究の実施に際しては、松山市立味酒小学校の松友正雄校長先生をはじめとする諸先生方、とりわけ調査に参加していただきました児童の皆様に大変お世話になりました。心から感謝いたします。

文 献

- Allport, G. W. 1954 *The nature of prejudice*. Addison-Wesley. (原谷達夫・野村昭訳 1961 偏見の心理 上・下 東京：培風館)
- 朝日新聞 1997 普通って、いいこと 5月5日付社説
- Coopersmith, S. 1959 A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.
- Crystal, D. S., Kato, K., Olson, S., & Watanabe, H. 1995 Attitudes towards self-change: A comparison of Japanese and American university students. *International Journal of Behavioral Development*, 18,

- 577-593.
- Crystal, D. S., Watanabe, H., & Wu, C. 1997 Intolerance of human differences: A cross-cultural and developmental study of American, Japanese, and Chinese children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 149-167.
- Crystal, D. S., Watanabe, H., Weinfurt, K., & Wu, C. 1998 Concepts of human differences: A comparison of American, Japanese, and Chinese children and adolescents. *Developmental Psychology*, 34, 714-722.
- 遠藤毅 1981 自己概念に関する研究 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 420-421.
- Erikson, E. H. 1959 Identity and the life cycle. International University Press. (小此木啓吾編訳 1973 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル— 誠信書房)
- Erikson, E. H. 1963 *Childhood and society*, 2nd ed. Norton. (仁科弥生訳 1977・1979 幼児期と社会 1・2 みすず書房)
- Festinger, L. 1954 A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- 深町眞理子 1994 訳者あとがき フランク, A. (深町眞理子訳) アンネの日記〈完全版〉 文芸春秋, 581-587.
- Gilligan, C. 1982 *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. (岩男寿美子監訳 生田久美子・並木美智子共訳 1986 もうひとつの声 川島書店)
- 伊藤美奈子 1992 自己受容と性格特性との関連についての一考察 心理学研究, 63, 205-208.
- 梶田叡一 1980 自己意識の心理学 東京大学出版会
- 金子みすゞ 1984 金子みすゞ童謡集〈わたしと小鳥とすずと〉 JULA出版局
- 柏木恵子 1983 子どもの「自己」の発達 東京大学出版会
- 木村法子 1983 青年期における対人恐怖の心性について—自己像との関連から— 心理臨床学研究, 1, 7-17.
- Kokenes, B. 1974 Grade level differences in factors of self-esteem. *Developmental Psychology*, 10, 954-958.
- 日下正一 1990 児童期における自己の変化についての認識と予測および期待に関する研究 長野県短期大学紀要, 109-120.
- Marcia, J. E. 1966 Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 宮台真司 1996 共同性から共生へ 9月26日付朝日新聞
- Montemayor, R., & Eisen, M. 1977 The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin. (友田不二男訳 1965 ロージャズ選書2 精神療法(9版) 岩崎書店)
- Rogers, C. R. 1959 A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In Koch, S.(ed.) *Psychology: A study of science*. Vol. 3. McGraw-Hill. (伊東博編訳 畠瀬稔他訳 1967 ロージャズ全集4 セラピィ・パーソナリティ・対人関係の理論 サイコセラピィの過程 岩崎学術出版社)
- Ruble, D., Boggiano, A., Feldman, N., & Loebel, J. 1980 Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ruble, D. 1983 The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In Higgins, E., Ruble, D., & Hartup, W. (eds.) *Social cognition and Social development*. Cambridge University Press, 134-157.
- 田中熊次郎 1964 児童集団心理学 明治図書
- 高田利武 1991 社会的比較: その発達過程 三隅二不二・木下富雄編 現代社会心理学の発展Ⅱ ナカニシヤ出版, 96-119.
- 高田利武 1992 他者と比べる自分 サイエンス社
- 高田利武 1994 日常事態における社会的比較の様態 奈良大学紀要, 22, 201-210.

- 高取憲一郎・福田真由美 1985 鳥取大学研究報告 教育科学, 27, 277-286.
- Suls, J., & Mullen, B. 1982 From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation across life-span.
In Suls, J. (ed.) *Psychological perspectives on the self. Vol. 1.* Lawrence Erlbaum Associates, 97-125.
- 上田琢也 1996 自己受容概念の再検討—自己評価の低い人の“上手なあきらめ”として— 心理学研究, 67, 327-332.
- Zanna, M. P., & Olson, J. M. (eds.) 1994 *The psychology of prejudice: The Ontario symposium, Vol. 7.* Lawrence Erlbaum Associates.