

研究論文

中学生の図書館に関する社会的規範が感情に及ぼす影響

黒石 憲洋¹、佐野 予理子²

Cialdini ら (1991) によれば、社会的規範は命令的規範と記述的規範の2つに分類される。命令的規範は人々がどのような行動をよいあるいは悪いと考えるかという道徳的規則を反映する。一方、記述的規範は実際に多くの他者がどのような行動をとっているかという知覚された典型性により規定される。本研究では、社会的規範が感情状態に及ぼす影響の発達的变化を検討するため、私立中学校1校の全生徒を対象として仮想場面を用いた質問紙実験をおこなった。図書館場面において、自己と周囲の他者が命令的規範に従うかどうかを操作し、自己と他者がそれぞれ静かにしている／おしゃべりしているシナリオを提示した。その結果、命令的規範および記述的規範に従う行動をとった場合には否定的感情が低く、安静状態が高くなった。一方、命令的規範に従わない他者の記述的規範に沿った行動をとった場合に肯定的感情が高くなる傾向が示された。以上を踏まえて、命令的規範および記述的規範が感情状態に及ぼす影響について2つの異なるプロセスが存在する可能性を論じた。

キーワード：命令的／記述的規範、感情状態、中学生

1 日本教育大学院大学 学校教育研究科

2 関東学院大学 人間環境学部 現代コミュニケーション学科

問題

日本の道徳教育における規範概念

教育再生実行会議の第一次提言「いじめ問題等への対応について」（2013年2月）を受けて設置された道徳教育の充実に関する懇談会は2013年12月に「今後の道徳教育の改善・充実報告について（報告）」をまとめた。さらに、中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」（2014年11月）をもとに、2015年3月に学習指導要領が一部改訂された。従来は教科外活動であった小学校・中学校の「道徳」が「特別の教科 道徳」として教科へ「格上げ」された。授業時数は現行「道徳」の35単位時間（小学校第1学年のみ34単位時間）と変わらないものの、内容についてはいじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものへと改善がおこなわれる。移行措置を経て、小学校では2018年度から、中学校では2019年度から完全実施される。

2015年に一部改正された学習指導要領 道徳編（文部科学省，2015a, 2015b）では、道徳教育の目標を達成するために指導すべき内容を以下の4つの視点に分けて示している。

- A 主として自分自身に関すること
- B 主として人との関わりに関すること
- C 主として集団や社会との関わりに関すること
- D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

このうち、規範に関わる内容は、主にCで扱われる。小学校では「規則の尊重」として以下の内容項目が挙げられている。

〔第1学年及び第2学年〕

約束やきまりを守り、みんなが使う物を大切にすること。

〔第3学年及び第4学年〕

約束や社会のきまりの意義を理解し、それらを守ること。

〔第5学年及び第6学年〕

法やきまりの意義を理解した上で進んでそれらを守り、自他の権利を大切にし、義務を果たすこと。

また、中学校では「遵法精神、公德心」として、以下の内容項目が挙げられている。

法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。

規範意識を育成することが、初等・中等教育における道徳教育の重要な要素として捉えられていることが読み取れる。このような目標を達成するための取り組みについては、以前より多くの提案や実践方向がおこなわれてきた（福田・吉田，2013；広岡，2009；諸富，2005；中戸・岡部，2005など）。

心理学における道徳研究

上記のような道徳教育研究は、道徳的価値の内面化の促進、道徳的価値の明確化、認知的発達理論に基づくアプローチの3つに大別できるとされる(森川, 2010)。心理学、特に発達心理学は3つ目の認知発達理論の発展に寄与してきた。中でもPiaget (1932) や Kohlberg (1969) の功績は大きい。これらの理論については、文化差の存在を指摘する研究など批判もある(Turiel, 2002; Eisenberg, 2000; Gilligan, 1977 など)ものの、それらも含めて多くの研究がおこなわれており、その影響力は極めて大きい。例えば、Kohlberg (1969) はハイイツの例話¹⁾などのモラル・ジレンマ課題を用いた研究から、道徳性の発達について前習慣的(罰と服従への志向/手段的相対主義への志向)・習慣的(対人的同調への志向/法と秩序への志向)・脱習慣的(社会的契約・遵奉への志向/普遍的道徳原理への志向)の3水準・6段階を提唱した。権威をもつ大人の言うことに従う(他律的道徳性)という意味では、既に就学前児においてさえ社会的規範の影響を受けた判断がなされることが明らかにされている。日本においても、就学の前後から子どもたちの間で社会的規範が意識されていることが示されている(首藤・二宮, 2003 参照)。このような子どもが規範を獲得する過程に関する研究は極めて重要であるが、これと並行して子どもたちの実際の行動に影響を与えるような、具体的な状況における社会的規範を取り上げた社会心理学的研究から得られる示唆も重要であろう。

社会心理学における社会的規範の分類

社会心理学における社会的規範の概念は、必ずしもすべてが徳目的な内容を示す訳ではない。社会的規範を含む社会的影響は複雑であり、そこには複数の異なるプロセスが存在することが、最初期の研究から既に指摘されていた(Deutsch & Gerard, 1955)。

その中で、社会的規範を分類するという、より重要な試みは近年になってなされた。Cialdini, Kallgren, & Reno (1991) によれば、社会規範は命令的規範と記述的規範の2つに分類できるとされる。命令的規範とは人々が賞賛するような望ましい行動あるいは非難するようなしてはならない行動である。社会における決まりやルール、習慣などがこれにあたる。一方、記述的規範は多くの人々が実際におこなっている行動である。行動の典型性により規定される。

一般的には、命令的規範と記述的規範は一致する場合が多い。多くの人は法律で規制された行為をおこなうことはない(たとえば、窃盗は法律で禁止されているし、多くの人が窃盗に手を染めることはない)。しかし、命令的規範と記述的規範は必ずしも一致する訳ではない。そのような場合、人はどのように振る舞うのだろうか。

公共の場所でのゴミのポイ捨てを例にとると、社会では当然ゴミのポイ捨てはすべきでないこととみなされている(命令的規範)。それに対して、実際には駅前広場には多くのゴミが捨てられている(記述的規範)。これは、命令的規範と記述的規範が異なる行動を示した例である。このような場合には、多くの人々により実際におこなわれている行動である記述的規範の方が、行動への影響力が強いことが示されている(Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990)。記述的規範が駐輪行動の規定因と

なっている可能性を指摘する研究（北折・吉田，2000）や、授業中の私語が自分自身の信念よりもむしろ周囲の他者の態度に応じておこなわれている可能性を示唆する研究（卜部・佐々木，1999）など、生態学的妥当性の観点からも記述的規範の重要性が認められつつある。

命令的規範／記述的規範の感情状態への影響

人間の社会的行動を規定するプロセスにおいては、感情が重要な働きをもっていると考えられるが、社会的規範への同調／逸脱が感情状態に及ぼす影響を検討した研究は多くなかった。例外として、黒石・佐野らにより一連の研究がおこなわれている。例えば、黒石・佐野（2009）の就職面接の場面を扱った研究（研究2）では、質問紙実験によって周囲の他者の行動と自己の行動を独立に操作して仮想場面を構成し、検討がおこなわれた。その結果、命令的規範および記述的規範に従う行動をおこなった場合に、自己を「ふつう」とであると認識し、記述的規範に従う行動をとった場合に否定的感情が低く、安静状態が高くなるという結果が示された。この傾向については、葬儀に参列するという場面を扱った研究（研究3）においても、同様のパターンが得られており、特に状況の拘束力（外山，2004）について比較をおこなった研究1の結果から、拘束力が高い状況において顕著であることが示されている。

また、発達の視点を考慮しておこなわれた研究（佐野・生井・黒石，2015）では、先行研究の手続きを対象である小学生向けに若干の修正を加えた上で質問紙実験をおこなった。この研究では、小学生を低学年・中学年・高学年の3つの学年段階に分けて、廊下を走ってはいけないという命令的規範についての検討がおこなわれた。学年段階ごとに微細な差異はみられたものの、主要な結果のパターンは一貫しており、命令的規範と記述的規範の両方に合致した行動をおこなった場合に、自己を「ふつう」とであると認識し、否定的感情が低く、安静状態が高くなるという結果が示された。

ただし、小学生の特徴として、命令的規範から逸脱した他者と同じ行動をとることにより肯定的感情が高くなるという結果が示された。子どもの類似性や相違性に基づく自他認知は3～4歳頃から発達し始め（佐野・黒石・生井，2014；野田，2013）、行動の類似性に関する判断は小学生以降に発達していくと考えられる（黒石・生井・佐野，2015）。児童期から青年期に至る発達変化を明らかにするためには、中学生や高校生を対象とした、より詳細な検討が望まれる。

本研究の目的

以上より、本研究は中学生を対象として、社会的規範に同調／逸脱することが感情状態に及ぼす影響を検討することを目的とした。社会的規範における命令的規範および記述的規範という2つの分類（Cialdini, Kallgren, & Reno, 1991）を考慮し、図書館では静かにするべきという命令的規範が存在する状況の中で、周囲の他者の多くがおこなっている行動としての記述的規範に従うかどうか、感情状態に及ぼす影響について検討をおこなった。

方法

図書館を題材とした仮想場面を用いた場面想定法による質問紙実験をおこなった。回答者自身をシナリオの主人公として想定させた上で、その場面での認知や感情について推測させ回答を求めた。

回答者

関東地方の私立 A 中学校に通う全校生徒を対象として質問用紙を配布した。調査を実施した当日に欠席した生徒を除くすべての生徒が質問紙に回答し、有効回答は 142 名であった。学年の内訳は、1 年生：49 名、2 年生：54 名、3 年生：39 名であった。また、性別の内訳は、男性：73 名、女性：64 名、不明 5 名であった。

場面設定

仮想場面としては図書館場面を使用した。図書館場面を採用したのは、「静かにすべき」という拘束力が強い状況であると判断したためである。周囲の他者および自己の行動について社会的規範に従うか否かを独立に操作し、静かにしている（向規範）／おしゃべりしている（反規範）の各 2 条件、計 4 条件を設定した。実際に使用したシナリオは以下の通りであった。

あなたは、勉強するために学校の図書館に行きました。図書館にはあなたと同じように勉強に来ている人が 5～6 人いました。まわりの人が静かにしている／おしゃべりしている中で、あなたは（も）静かにしていました／おしゃべりしていました。

※ スラッシュ前後の下線部が実験条件。シナリオには他者の行動 2×自己の行動 2 の 4 種類があった。各回答者にはいずれか 1 つのシナリオが提示され、回答が求められた。

測定尺度

シナリオ提示後、まず「ふつう」認知の測定をおこなった。「ふつう」認知とは、特定の状況に置かれた場合の環境に対する自己の在り方に関する認知である。特に社会的にみて自己が「ふつう」であると認知する程度について回答を求めた。「ふつう」認知の測定には、青年期以降の研究（佐野・黒石，2009 など）で使用した「ふつう」認知尺度 9 項目（「なじんでいる」、「非常識だ」、「違和感を感じる」、「他の人と比べておかしい」、「まわりの人から浮いている」、「まともだ」、「まわりの人と調和している」、「他の人とくらべて適切だ」、「ふつうだと感じる」）を 5 件法により使用した。

感情状態の測定には、一般感情尺度（小川・門地・菊谷・鈴木，2000）を使用し、5 件法により測定をおこなった。肯定的感情、否定的感情、安静状態の 3 つの異なる感情状態を測定する下位尺度からなる。

さらに、個人差要因として文化的自己観（Kitayama & Markus, 1994; Markus & Kitayama, 1991）を

測定する相互独立的一相互協調的自己観尺度（高田・大本・清家，1996）の児童・生徒用（高田，1999）5件法20項目について回答を求めた。この尺度は、個の認識・主張、独断性、他者への親和・順応、評価懸念の4つの下位尺度からなる。

最後にチェック項目として、提示された仮想場面を具体的に思い浮かべられたかどうか、および図書館で静かにすることの望ましさについて、それぞれ5件法により回答を求めた。

手続き

「さまざまな場面での気持ちについてのアンケート」と題する質問用紙を集合実施した。総合的な学習の時間に相当する授業内で質問紙を配布し、その場で回答の記入を求め、回収をおこなった。各回答者は他者の行動2（向規範／反規範）×自己の行動2（向規範／反規範）の4条件のうち、無作為に1条件に割り当てられ、そのシナリオについての回答が求められた。なお、質問紙の記述のうち、中学生にとって難しいと判断された漢字には括弧書きでふりがなを付した。

結果²⁾

結果の処理

まず、チェック項目について理論的中央値（ $Me=3$ ）との比較をおこなったところ、仮想場面は具体的に思い浮かべられており（ $M=3.95, SD=1.29; t_{(138)}=8.70, p<.001$ ）、図書館では静かにするべきだという命令的規範も高く認識されていた（ $M=4.56, SD=0.85; t_{(138)}=21.60, p<.001$ ）。このため、設定した仮想場面は対象者にとって十分に意味のある状況として機能したものと判断した。

使用した各尺度の信頼性については、「ふつう」認知 $\alpha=.86$ 、一般感情尺度の下位尺度である肯定的感情 $\alpha=.88$ 、否定的感情 $\alpha=.88$ 、安静状態 $\alpha=.88$ であった。また、相互独立的一相互協調的自己観尺度については、個の認識・主張 $\alpha=.80$ 、独断性 $\alpha=.78$ 、他者への親和・順応 $\alpha=.76$ 、評価懸念 $\alpha=.70$ であった。「ふつう」認知尺度、一般感情尺度および相互独立的一相互協調的自己観尺度のすべての下位尺度で $\alpha s \geq .70$ であったことから、一定の信頼性が得られたものと判断して、すべての尺度について個人の項目あたりの平均値を指標として以下の分析をおこなった。

次に、個人差要因により回答者を群分けすることを目的として、相互独立的一相互協調的自己観尺度の得点についてクラスタ分析をおこない、2つのクラスタを作成した（表1参照）。クラスタ中心を比較した結果、クラスタ1は評価懸念が相対的に高く（ $F_{(1,135)}=4.87, p<.05$ ）、クラスタ2は個の認識・主張および独断性が相対的に高かった（ $F_{S(1,135)}>79.60, ps<.001$ ）。

表 0. 相互独立的一相互協調的自己観の各クラスターの中心（標準偏差）および中心間の比較*

	個の認識・主張	独断性	他者への親和・順応	評価懸念
クラスター 1 ($n=50$)	2.16 (0.71)	2.15 (0.67)	3.38 (0.92)	3.27 (0.98)
クラスター 2 ($n=87$)	3.70 (0.60)	3.30 (0.76)	3.32 (0.76)	2.91 (0.90)
分散分析 F	183.52 ***	79.60 ***	0.21	4.87 *

* 帰無仮説の前提が成立しないため、分散分析は参考までの結果である。

予備的分析

分析に際して、性別や学年の効果を検討するため、「ふつう」認知および感情状態（肯定的感情、否定的感情、安静状態）を従属変数、性別（男性／女性）、学年（第 1 学年／第 2 学年／第 3 学年）、自己の行動（向規範／反規範）、周囲の行動（向規範／反規範）を独立変数とする 4 要因の分散分析をおこなった。その結果、性別の主効果 ($F_{S(1,112)} < 3.73, ns$)、学年の主効果 ($F_{S(2,112)} < 3.10, ns$)、性別を含むすべての交互作用 ($F_{S(1,112)} < 3.53, ns$)、学年を含むすべての交互作用 ($F_{S(2,112)} < 1.74, ns$) は有意ではなかった。このことから、以降は性別および学年については分析から除外し、「ふつう」認知および感情状態（肯定的感情、否定的感情、安静状態）を従属変数、周囲の行動（向規範／反規範）、自己の行動（向規範／反規範）、文化的自己観（クラスター 1／クラスター 2）を独立変数とする、すべて被験者間の 3 要因分散分析をおこなった。

他者の行動および自己の行動感情状態における

「ふつう」認知

分散分析の結果、周囲の行動×自己の行動の交互作用が有意であり ($F_{(1,129)} = 28.29, p < .001$)、周囲の行動の向規範条件における自己の行動の単純主効果が有意であった。また、自己の行動の主効果が有意であり ($F_{(1,129)} = 53.74, p < .001$)、向規範条件の方が反規範条件よりも「ふつう」認知が高かった。周囲の行動の主効果は有意ではなかった ($F_{(1,129)} = 0.02, ns$) (図 1-1 参照)。個人差要因に関しては、周囲の行動×相互独立的一相互協調的自己観の交互作用が有意であり ($F_{(1,129)} = 5.95, p < .05$)、周囲の行動の反規範条件における文化的自己観の単純主効果、および文化的自己観のクラスター 2 における周囲の行動の単純主効果に傾向がみられた。その他の文化的自己観を含む交互作用、および文化的自己観の主効果はすべて有意ではなかった ($F_{S(1,129)} < 0.21, ns$) (図 1-2 参照)。

表 1-1. 周囲の行動×自己の行動における「ふつう」認知

		自己		計
		向規範	反規範	
他者	向規範	3.70 (0.80)	1.90 (0.75)	2.79 (1.19)
	反規範	2.97 (0.82)	2.78 (0.76)	2.87 (0.79)
計		3.35 (0.88)	2.32 (0.87)	2.83 (1.01)

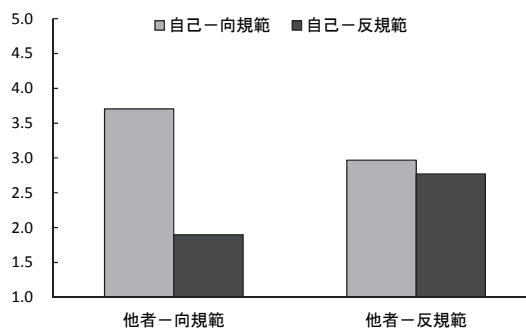


図 1-1. 周囲の行動×自己の行動における「ふつう」認知

表 1-2. 周囲の行動×文化的自己観における「ふつう」認知

		文化的自己観		計
		クラスタ1	クラスタ2	
他者	向規範	2.97 (1.21)	2.67 (1.17)	2.79 (1.19)
	反規範	2.65 (0.70)	2.98 (0.81)	2.87 (0.79)
計		2.83 (1.02)	2.82 (1.01)	2.83 (1.01)

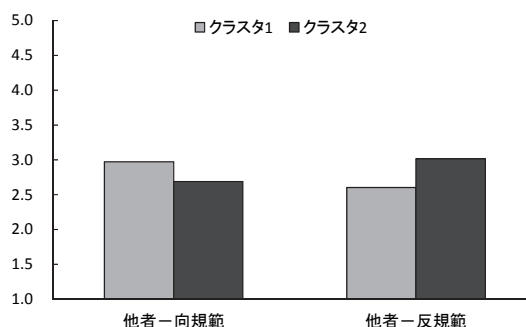


図 1-2. 周囲の行動×文化的自己観における「ふつう」認知

肯定的感情

周囲の行動×自己の行動の交互作用が有意であり ($F_{(1,128)}=3.94, p<.05$)、周囲の行動の反規範条件における自己の行動の単純主効果が有意であった。周囲の行動の主効果および自己の行動の主効果は有意ではなかった ($F_{(1,128)}=0.00, ns$; $F_{(1,128)}=1.93, ns$) (図 2 参照)。個人差要因に関しては、文化的自己観の主効果が有意であり ($F_{(1,128)}=4.64, p<.05$)、クラスタ 2 の方がクラスタ 1 よりも肯定的感情が高かった ($M_{cl1}=1.84, SD_{cl1}=0.68$; $M_{cl2}=2.29, SD_{cl2}=1.08$)。しかし、文化的自己観を含むすべての交互作用は有意でなかった ($F_{S(1,128)}<0.98, ns$)。

表 2. 周囲の行動×自己の行動における肯定的感情

		自己		計
		向規範	反規範	
他者	向規範	2.12 (0.71)	2.08 (1.02)	2.10 (0.87)
	反規範	1.80 (0.88)	2.49 (1.17)	2.16 (1.09)
計		1.97 (0.80)	2.28 (1.11)	2.13 (0.98)

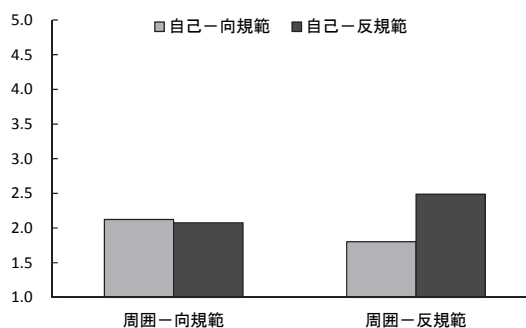


図 2. 周囲の行動×自己の行動における肯定的感情

否定的感情

周囲の行動×自己の行動の交互作用に傾向がみられ ($F_{(1,128)}=3.60, p<.10$)、周囲の行動の向規範条件における自己の行動の単純主効果に傾向がみられた。周囲の行動の主効果および自己の行動の主効果は有意ではなかった ($F_{(1,128)}=0.68, ns; F_{(1,128)}=1.49, ns$) (図3参照)。個人差要因に関しては、文化的自己観を含む交互作用、および文化的自己観の主効果はすべて有意ではなかった ($F_{S(1,128)}<2.14, ns$)。

表 3. 周囲の行動×自己の行動における否定的感情

		自己		計
		向規範	反規範	
他者	向規範	1.90 (0.92)	2.42 (0.95)	2.16 (0.96)
	反規範	2.07 (0.94)	2.10 (0.97)	2.08 (0.95)
	計	1.98 (0.93)	2.26 (0.97)	2.12 (0.96)

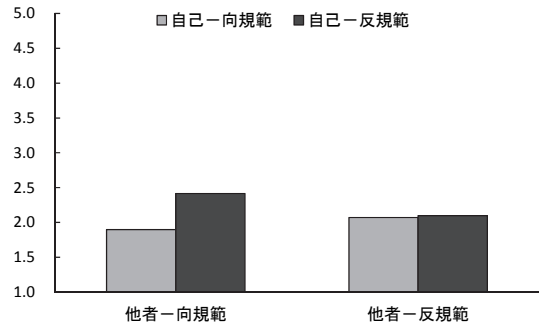


図 3. 周囲の行動×自己の行動における否定的感情

安静状態

周囲の行動×自己の行動の交互作用が有意であり ($F_{(1,128)}=7.11, p<.01$)、周囲の行動の向規範条件における自己の行動の単純主効果、および自己の行動の向規範条件における周囲の行動の単純主効果が有意であった。また、周囲の行動の主効果および自己の行動の主効果が有意であり ($F_{(1,128)}=7.55, p<.01; F_{(1,128)}=5.27, p<.05$)、いずれも向規範条件の方が反規範条件よりも安静状態が高かった (図4参照)。個人差要因に関しては、文化的自己観を含む交互作用、および文化的自己観の主効果はすべて有意ではなかった ($F_{S(1,128)}<2.51, ns$)。

表 4. 周囲の行動×自己の行動における安静状態

		自己		計
		向規範	反規範	
他者	向規範	2.90 (0.95)	2.07 (1.06)	2.48 (1.09)
	反規範	1.96 (1.00)	2.07 (0.92)	2.02 (0.95)
	計	2.46 (1.07)	2.07 (0.99)	2.26 (1.05)

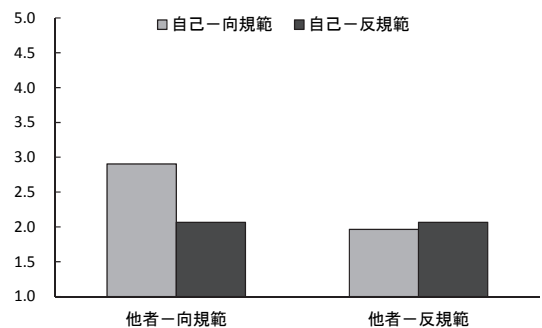


図 4. 周囲の行動×自己の行動における安静状態

「ふつう」認知の媒介効果に関する検討

社会的規範への同調／逸脱が、「ふつう」認知を媒介として感情状態に影響を与える可能性を検討するため、感情状態を基準変数とした階層的重回帰分析おこなった。そのため、まず投入する変数間の0次相関を算出した（表5参照）。

表5. 命令的／記述的規範、「ふつう」認知、感情状態の0次相関

	命令的規範	記述的規範	「ふつう」 認知	肯定的感情	否定的感情	安静状態
命令的規範	—	.042	.507 ***	-.146 +	-.129	.183 *
記述的規範		—	.399 ***	.183 *	-.130	.247 **
「ふつう」認知			—	.127	-.290 **	.363 ***
肯定的感情				—	.414 ***	.618 ***
否定的感情					—	.379 ***
安静状態						—

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

分析の手順は、まず他の感情状態の影響を統制するため、モデル1において当該の感情状態以外の感情状態（たとえば、肯定的感情であれば否定的感情と安静状態）を説明変数として投入した。次に、モデル2ではそれらに加えて4つの実験条件を自己の行動が命令的規範に従っているか、および自己の行動が記述的規範に従っているかという観点から再コード化し、ダミー変数として投入した（表6-1および6-2参照）。モデル3では、さらに「ふつう」認知を投入した（すべて強制投入法による）。

表6-1. 命令的規範における再コード化

		自己	
		向規範	反規範
他者	向規範	1	0
	反規範	1	0

表6-2. 記述的規範における再コード化

		自己	
		向規範	反規範
他者	向規範	1	0
	反規範	0	1

肯定的感情

階層的重回帰分析を実施するにあたり、多重共線性について検討をおこなったが、3つのモデルのすべてにおいて顕著な多重共線性は認められなかった（モデル1: $VIF=1.185$ 、モデル2: $VIFs < 1.425$ 、モデル3: $VIFs < 2.126$ ）。分析の結果、モデル1で投入した他の感情状態が有意な統制変数となった（ $R^2=.419, p < .001$ ）。モデル2では、説明変数のうち命令的規範が有意となり（ $\beta = -.231, p < .01$ ）、記

述的規範は有意とならなかった ($\beta=.075, ns$)。さらに「ふつう」認知を投入したモデル3では、分散説明力が有意とならず ($\Delta R^2=.008, ns$)、命令的規範は依然として有意な説明変数として残った ($\beta=-.279, p<.001$) (表 7-1 参照)。

表 7-1. 肯定的感情を基準変数とした階層的重回帰分析

	モデル 1	モデル 2	モデル 3
ステップ 1 否定的感情	.217 **	.177 *	.222 **
安静状態	.529 ***	.572 ***	.525 ***
ステップ 2 命令的規範		-.231 **	-.279 ***
記述的規範		.075	.045
ステップ 3 「ふつう」認知			.172
最終ステップ ΔR^2	.419 ***	.055 **	.008
モデル全体 R^2	.419 ***	.473 ***	.481 ***

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

否定的感情

多重共線性について検討をおこなったが、3つのモデルのすべてにおいて顕著な多重共線性は認められなかった (モデル 1: $VIF=1.609$ 、モデル 2: $VIFs<1.890$ 、モデル 3: $VIFs<1.949$)。分析の結果、モデル1で投入した他の感情状態が有意な統制変数となった ($R^2=.210, p<.001$)。モデル2では、命令的規範および記述的規範の両方が有意な説明変数となった ($\beta=-.158, p<.05$; $\beta=-.235, p<.01$)。さらに「ふつう」認知を投入したモデル3では、「ふつう」認知が有意な説明変数となり ($\beta=-.474, p<.001$)、命令的規範および記述的規範はいずれも有意な説明変数とならなかった ($\beta=.063, ns$; $\beta=-.083, ns$) (表 7-2 参照)。

表 7-2. 否定的感情を基準変数とした階層的重回帰分析

	モデル 1	モデル 2	モデル 3
ステップ 1 肯定的感情	.295 **	.240 *	.251 **
安静状態	.214 *	.334 **	.421 ***
ステップ 2 命令的規範		-.158 *	.063
記述的規範		-.235 **	-.083
ステップ 3 「ふつう」認知			-.474 ***
最終ステップ ΔR^2	.210 ***	.075 **	.127 ***
モデル全体 R^2	.210 ***	.285 ***	.412 ***

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

安静状態

多重共線性について検討をおこなったが、3つのモデルのすべてにおいて顕著な多重共線性は認められなかった（モデル1： $VIF=1.222$ 、モデル2： $VIFs<1.323$ 、モデル3： $VIFs<1.962$ ）。分析の結果、モデル1で投入した他の感情状態が有意な統制変数となった（ $R^2=.400, p<.001$ ）。モデル2では、命令的規範および記述的規範の両方が有意な説明変数となった（ $\beta=.291, p<.001$; $\beta=.157, p<.05$ ）。さらに「ふつう」認知を投入したモデル3では、「ふつう」認知が有意な説明変数となり（ $\beta=-.295, p<.001$ ）、命令的規範は有意な説明変数として残ったものの、その回帰係数は減少し（ $\beta=.145, p<.05$ ）、記述的規範は有意な説明変数とならなかった（ $\beta=.074, ns$ ）（表7-3参照）。

表7-3. 安静状態を基準変数とした階層的重回帰分析

	モデル1	モデル2	モデル3
ステップ1 肯定的感情	.546 ***	.531 ***	.450 ***
否定的感情	.162 *	.229 **	.318 ***
ステップ2 命令的規範		.291 ***	.145 *
記述的規範		.157 *	.074
ステップ3 「ふつう」認知			.295 ***
最終ステップ ΔR^2	.400 ***	.111 ***	.044 ***
モデル全体 R^2	.400 ***	.511 ***	.555 ***

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

考察

本研究では、中学生を対象として命令的／記述的規範に同調／逸脱することが「ふつう」認知や感情状態に及ぼす影響について検討をおこなった。予備的な分析から、性別や学年は主効果および交互作用を含めて結果に対して重要な効果を及ぼしておらず、少なくとも本研究で扱った対象者の範囲では、性別が男性であるか女性であるかによる結果の差異や、中学校1年生から3年生にかけての発達的变化については、考慮する必要がないと判断された。したがって、以降の分析では、主として周囲の行動と自己の行動が向規範的であるか反規範的であるかによる「ふつう」認知および感情状態への影響について検討をおこなった。

「ふつう」認知については、周囲の行動×自己の行動の交互作用が認められ、特に周囲が向規範的な行動をとっている場合に自己がどのような行動をおこなうかが「ふつう」認知に影響を及ぼしていた。すなわち、周囲が図書館における命令的規範に従って静かにしている状況で、自分が静かにしていれば自己を「ふつう」と認識し、逆に自分だけがおしゃべりしていれば自己を「ふつう」でないと認識していた。周囲が図書館における命令的規範に従わず、おしゃべりしている状

況では、自己がどのような行動をおこなうかによる「ふつう」認知の差異はみられなかった。したがって、周囲が命令的規範に従っていることを前提として記述的規範に従うことが「ふつう」認知を規定していると考えられる。

各感情状態に関する検討の結果からは、肯定的感情については周囲の行動×自己の行動の交互作用が認められ、特に周囲が反規範的な行動をとっている場合に自己がどのような行動をおこなうかが肯定的感情に影響を及ぼしていた。すなわち、周囲が図書館における命令的規範に従っておらず、おしゃべりしている状況で、自分だけが静かにしている場合に肯定的感情は低く、周囲の他者と同様に自分もおしゃべりしている場合に肯定的感情は高かった。このことには、今回取り上げた場面が図書館であることが関わっているかもしれない。すなわち、図書館で友人たちとおしゃべりをするという場面が想起されたために、周囲も自己も命令的規範から逸脱した状況での肯定的感情が高く評定された可能性がある。しかし、たとえ命令的規範から逸脱する行動であったとしても、周囲の他者と同じ行動をとる（記述的規範に従う）ことが肯定的感情をもたらすという結果は重要であり、逸脱行動を導く可能性がある要因であることが示唆される。

否定的感情については、周囲の行動×自己の行動の交互作用が認められ、特に周囲が向規範的な行動をとっている場合に自己がどのような行動をおこなうかが否定的感情に影響を及ぼしていた。すなわち、周囲が図書館における命令的規範に従って静かにしている状況で、自分が静かにしていれば否定的感情は低く、逆に自分だけがおしゃべりしていれば否定的感情は高かった。

安静状態についても、周囲の行動×自己の行動の交互作用が認められ、特に周囲が向規範的な行動をとっている場合に自己がどのような行動をおこなうかが安静状態に影響を及ぼしていた。すなわち、周囲が図書館における命令的規範に従って静かにしている状況で、自分も静かにしている時に肯定的感情が高かった。

これらの否定的感情および安静状態に関する結果は、ほぼ「ふつう」認知と対応したパターンを示したといえる。したがって、他者が命令的規範に従っているような状況において、自己も同様に命令的規範に従うことが「ふつう」認知を媒介として安静状態を高め、逆に自己だけが命令的規範を逸脱する行動をとることが「ふつう」認知を媒介として否定的感情を高めるようなプロセスが想定される。

これらは、「ふつう」認知の媒介効果を検討するべくおこなわれた階層的重回帰分析の結果により、さらに明確となった。肯定的感情は、自己の行動が命令的規範に沿っているかに反応しており、少なくとも本研究で対象とした中学生では、命令的規範から逸脱する行動をとることが肯定的感情をもたらすことが示唆された。また、この傾向には記述的規範は関与しておらず、「ふつう」認知を媒介するものでもなかった。このような傾向は、小学生において見出された傾向とも一致しており（佐野・生井・黒石, 2015）、興味深い。今後、発達の視点も含めて検討すべき課題である。

一方、否定的感情や安静状態における「ふつう」認知の媒介効果は顕著であり、特に階層的重回帰分析におけるステップ2で有意であった記述的規範の効果がステップ3で「ふつう」認知を説明

変数として投入することにより、その効果が有意でなくなったことから、記述的規範の効果は「ふつう」認知により媒介されていることが示唆された。

これらの結果から、社会的規範と感情状態の関連には2つのプロセスが想定できる。1つは、記述的規範に一致した行動をおこなうことで「ふつう」認知が高まり、これを媒介として否定的感情が低下し、安静状態が高まるというプロセスである。もう1つは、命令的規範から逸脱した行動をとることが「ふつう」認知を媒介とせず、直接的に肯定的感情を高めるプロセスである。前者は命令的規範に従う行動を促進するプロセスとなりうるのに対して、後者は命令的規範を逸脱する行動を促進するプロセスとなりうる。Cialdini, Kallgren, & Reno (1991) は、命令的規範よりも記述的規範の方が、人間行動を規定する要因として影響力が大きいことを指摘しているが、記述的規範の影響は他者から逸脱していることに対する否定的感情がないことや他者と調和しているという安心感に基づくものである可能性が示唆された。また、命令的規範に対する肯定的感情の反応は、小学生では比較的明確にみられる(佐野・黒石, 2015)のに対して、青年期では比較的効果が弱い(黒石・佐野, 2009)ことが示されている。したがって、このような傾向は発達的变化に伴うものかもしれない。同一行動を前提とした一体感を求めてルール破りをおこなうギャング・グループ的な心性と関連する可能性も検討されるべきである。

これらの結果から、特に初等・中等における規範教育においては、命令的規範としての徳目の教授のみでなく、記述的規範を考慮した方法を検討する必要があることが示唆される。特にこの時期に特有と思われる、集団でルールを破ることから高揚感を得るといったプロセスを如何に扱うかが鍵になるとと思われる(いじめにおける集団極性化などを含む)。発達的变化を検討することにより、このようなプロセスにアプローチすることが可能となり、結果として逸脱行為の低減に貢献しうると考えられる。

なお、本研究では個人差要因として文化的自己観(Kitayama & Markus, 1994; Markus & Kitayama, 1991)を取り上げて検討をおこなった。一部、「ふつう」認知における周囲の行動×相互独立的-相互協調的自己観の交互作用、および肯定的感情における文化的自己観の主効果がみられたが、主要な結果に影響を及ぼすものではなく、その影響力は大きいものではなかった。個人差要因の影響が小さいという点は、独自性欲求を扱った先行研究(黒石・佐野, 2008など)と一致するものである。社会的規範への同調/逸脱が感情に及ぼす影響については、文化差や個人差の影響は小さく、むしろ通文化的な普遍性を考慮する必要があるかもしれない(国際比較については、Sano & Kuroishi, 2011; 佐野・Erlandsson・黒石, 2010などを参照のこと)。

本研究の限界と今後の展望

本研究は、あくまでも特定の私立中学校を対象としたものであり、その一般化可能性は制限される。しかし、他の年齢集団との比較において文脈的に了解することが可能な部分も多く、今後それらの点を詳細に検討していく必要がある。国際比較研究をおこなうことで、社会的規範が感情状態

に影響を与えるプロセスが、文化を超えた普遍的な傾向である可能性を検討するとともに、より詳細な世代間比較をおこなうことで、社会的規範が感情状態に影響を及ぼす2つのプロセスとその発達の变化を明らかにする研究がおこなわれることが望まれる。

引用文献

- 中央教育審議会 (2014). 道徳に係る教育課程の改善等について (答申) (中教審第176号) 2014年10月21日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234. New York: Academic Press.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C.A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1015-1026.
- Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- 道徳教育の充実に関する懇談会 (2013). 今後の道徳教育の改善・充実方策について (報告) ~新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために~ 2013年12月26日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2013/12/27/1343013_01.pdf
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- 福田弘・吉田武男 (編) (2013). 道徳教育の理論と実践—道徳教育を基軸に据えて— 協同出版.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- 広岡義之 (2009). 新しい道徳教育—理論と実践— ミネルヴァ書房.
- 北折光隆・吉田俊和 (2000). 違反抑止メッセージが社会規範からの逸脱行動に及ぼす影響: 大学構内の駐輪違反に関するフィールド実験 *実験社会心理学研究*, 40, 28-37.
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (1994). *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influences*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Kohlberg, L. 1969 Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In Goslin, D. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand Mc Nally.
- 黒石憲洋・生井裕子・佐野予理子 (2015). 小学生における「ふつう」(1) —相対的遂行と感情状態の関連から— *国際基督教大学学報 I-A 教育研究*, 57, 57-67.
- 黒石憲洋・佐野予理子 (2008). 「ふつう」であることの安心感 (10) *日本心理学会第72回大会発表論文集*, 89.

- 黒石憲洋・佐野予理子 (2009). 「ふつう」であることの安心感 (2): 集団規範からの逸脱という観点から 国際基督教大学学報 I-A 教育研究, 51, 43-54.
- 教育再生実行会議 (2013). いじめ問題等への対応について (第一次提言) 2013年2月26日
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai1_1.pdf
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224-253.
- 文部科学省 (2015a). 中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/08/19/1282846_3_1.pdf
- 文部科学省 (2015b). 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/29/1356257_2_1.pdf
- 森川敦子 (2010). 子どもの規範意識の育成と道徳教育—「社会的慣習」概念の発達に焦点づけて 溪水社.
- 諸富祥彦 (2005). 道徳授業の新しいアプローチ 10 明治図書.
- 中戸義雄・岡部美香 (2005). 道徳教育の可能性—その理論と実践 ナカニシヤ出版.
- 野田淳子 (2013). 幼児は自他の異同をどうとらえるか: 自他の身体的側面への言及のしかたに焦点を当てた検討の試み 東京経済大学人文自然科学論叢, 134, 97-106.
- 小川時洋・門地理絵・菊谷麻美・鈴木直人 (2000). 一般感情尺度の作成 心理学研究, 71, 241-246.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York. Free Press.
- 佐野予理子・Erlandsson, A.・黒石憲洋 (2010). 図書館場面におけるスウェーデン人の状況的規範と「ふつう」認知 日本グループ・ダイナミックス学会第57回大会発表論文集, 148-149.
- 佐野予理子・黒石憲洋 (2009). 「ふつう」であることの安心感 (1): 集団内における関係性の観点から 国際基督教大学学報 I-A 教育研究 第51号, 35-42.
- Sano, Y & Kuroishi, N (2011). How do you feel when you are normal at a library? : Cross-cultural study between China and Japan. Poster presentation at the 9th Biennial Conference of Asian Association of Social Psychology, at Yunnan Convention Center, in Kunming, China.
- 佐野予理子・黒石憲洋・生井裕子 (2014). むり絵にみる幼児の自他類似性および差異性の認識 清泉女学院大学人間学部研究紀要, 11, 3-11.
- 佐野予理子・生井裕子・黒石憲洋 (2015). 小学生における「ふつう」(2) —集団規範への同調/逸脱の観点から— 国際基督教大学学報 I-A 教育研究, 57, 69-80.
- 首藤敏元・二宮克美 (2003). 子どもの道徳的自律の発達 風間書房.
- 高田利武 (1999). 日本文化における宗吾独立性・相互協調性の発達過程—比較文化的・横断的資料による実証的検討— 教育心理学研究, 47, 480-489.
- 高田利武・大本美千恵・清家美紀 (1996). 相互独立的—相互協調的自己観尺度 (改訂版) の作成 奈良大学紀要, 24, 157-173.

外山みどり (2004). 心理学的状況の分類に関する探索的研究 学習院大学文学部研究年報, 51, 175-191.

ト部敬康・佐々木薫 (1999). 授業中の私語に関する集団規範の調査研究—リターン・ポテンシャル・モデルの適用— 教育心理学研究, 47, 283-292.

Turiel, E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge: Cambridge University Press.

註

- 1) ハインツの例話とは、以下のようなモラル・ジレンマ課題である。ある男性が特殊な癌で瀕死の妻のために治療薬を買おうとするが、製造費用の10倍という高額のため買うことができない。金策してようやく半額を集めて薬屋に値引きを交渉するが断られ、絶望した彼は薬屋に盗みに入ってしまう。彼は盗みに入るべきだったかどうかと、その理由が尋ねられる。
- 2) 本論文を構成している結果の一部は、法政大学においておこなわれた日本教育心理学会第55回大会(2013年8月17日～19日)において発表されたものである。

(受稿日 平成27年10月10日)

(受理日 平成27年11月30日)

Research Paper

Affective Reactions to Injunctive/Descriptive Norms at Junior High School Library

Kuroishi, Norihiro; Sano, Yoriko

This study explored how social norms influence on affects among junior high school students. Cialdini et al. (1991) distinguished social norms into two types. Injunctive norm is defined by moral rules, which reflects what people approve/disapprove. On the other hand, descriptive norm is decided by what most people do in a particular situation, which may bring about perceived typicality. In the experimental questionnaire, all students from a private junior high school responded to questions about one of the four scenarios, in which the target student and the surrounding other students keep quiet/chatting in the library. In these scenarios, keeping quiet means obeying the injunctive norm, and behaving the same as others is regarded as conforming the descriptive norm. As a result, the respondents showed less negative affect and more calmness when their behavior met both injunctive and descriptive norms, whereas they felt more positive affect when they behave the same as others deviant from the injunctive norm. Based on these findings, a dual processes hypothesis in which social norms influence the emotional states were suggested.

Key words: Descriptive and injunctive norms, affective states, junior high school students
