

教室場面における学業的自己概念

——井の中の蛙効果について——

外 山 美 樹*

近年の自己概念に関する研究では、人が自己評価する際に用いる準拠枠の重要性が指摘されている。能力的には同様の生徒であっても、個人が自分自身を評価する際に使う準拠枠によって、異なった学業的自己概念が形成される。本稿では、社会的比較という準拠枠を用いた学業的自己概念の形成、つまり Marsh (1987) が提唱した“井の中の蛙効果”に関する研究を概観する。Marsh (1987) は、個人の学業水準をコントロールした場合、学業的自己概念は学校やクラスの学業水準とは負の関係にあることを見だし、“井の中の蛙効果”と呼ばれる概念を提唱した。これは、同じ成績の生徒であっても、良くできる生徒ばかりの学校あるいはクラスの中では、優秀な生徒たちとの比較のために否定的な学業的自己概念を形成し、あまりできない生徒ばかりの学校やクラスの中では、レベルの低い生徒たちとの比較のために好ましい学業的自己概念を形成しやすいという現象のことである。本稿では、Marsh が提唱した“井の中の蛙効果”について広く概観した後に、“井の中の蛙効果”研究についての問題点と今後の展望について述べていくことで、“井の中の蛙効果”に関する諸研究を統合的に検討することを目的とした。

キーワード：学業的自己概念、井の中の蛙効果、教室場面、準拠枠

はじめに

この10年間、学業的自己概念¹に関する研究は、教育心理学における最も関心の高いテーマの一つとして、われわれを魅了してきた (Skaalvik & Skaalvik, 2002)。というのは、学業的自己概念は、それ自体が重要な結果変数であるのみならず、他の望ましい心理的、行動的結果を促進する重要な媒介変数であるからである (Marsh & Hau, 2007)。例えば、好ましい学業的自己概念の形成によって学業達成が促進されることが、様々な研究から明らかになっている (e.g., Boggiano, Main, &

Katz, 1988 ; Eccles, Adler, & Meece, 1984 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Guay, Boivin, & Hodges, 1999 ; Pierson & Connell, 1992)。そこで、研究者や教育者は、どうすれば子どもらの学業的自己概念を高揚させることが可能であるのかについて、日々悪戦苦闘しているのである (e.g., Marsh & Craven, 1997)。

それでは、学業的自己概念を形成する要因とは一体何であろうか。まずは、客観的な学業達成 (e.g., 学業成績) が挙げられる。James (1890) の時代より、客観的な達成が自己評価の際に用いられることが幾度となく示されてきた。過去の学業達成が高い生徒は好ましい学業的自己概念を形成し、反対に学業達成の低い生徒は否定的な学業的自己概念を形成しやすいことは、今や周知の事実であろう。

しかしながら、学業的自己概念は、自身の客観的な学業達成においてのみ決定されるわけではない。近年の自己概念に関する研究では、人が自己評価する際に用いる準拠枠 (frames of reference) の重要性が指摘されている (Covington, 2001 ; Marsh & Hau, 2007)。仮に、全く同じ学業達成であったとしても、個人が自分自身を評価する際に使う準拠枠によって、違った学業的自己概念が形成されるのである (Marsh & Carven, 1997 ; Skaalvik & Skaalvik, 2002)。

* 筑波大学人間総合科学研究科
〒305-8572 茨城県つくば市天王台 1-1-1
mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

¹ 学業的自己概念 (academic self-concept) は、学業に対する有能感と定義されている (Marsh, 1990)。Academic self-concept (Marsh, 1990, 1992) 以外にも “academic competence” (Harter, 1985), “perceived academic competence” (Guay, Boivin, & Hodges, 1999), “self-competence belief” (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002), “self-perceptions of academic competence” (Altermat, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002) など研究者によって多様な名称で呼ばれているが、これらは同義の概念と考えられる。また、学業的自己概念の測定には、多くは SDQ-II (Self Description Questionnaire-II ; Marsh, 1990) が使用されている。

例えば、外山 (2004) は、これまで報告されている学業成績と学業的自己概念の間の相関係数(おおむね .30 前後)の低さについて指摘している。そして、自分と親しい友人の学業成績が低い場合よりも高い場合に、学業成績と学業的自己概念の関係が弱くなることを見だし、個人の中に社会的比較過程が根付いていることを示唆している。

また、学業的自己概念の形成に、社会的比較という準拠枠を用いて初めて組織的な研究を行ったのは、Marsh (e.g., Marsh, 1987, 1990, 1991, 1992, 1994; Marsh, Kong, & Hau, 2000; Marsh & Parker, 1984) である。Marsh (1987) は、生徒が、自分が所属する学校やクラスといった参照グループ内の学業達成と自分のそれを比較し、この社会的比較によって得られた他の生徒らの相対的な達成を、自身の学業的自己概念を形成する基盤として使用することを命題とし、“井の中の蛙効果(big-fish-little-pond effect)²” と呼ばれる概念を提唱した。

本稿では、Marsh が提唱した“井の中の蛙効果”について広く概観した後に、“井の中の蛙効果”研究についての問題点と今後の展望について述べていくことで、“井の中の蛙効果”に関する諸研究を統合的に検討することを目的とする。

これまでの研究では、学業的自己概念に与える影響としては、既に述べた学業達成 (e.g., Boggiano et al., 1988; Guay et al., 1999), 関与度 (e.g., Tesser, 1988), 達成目標志向性 (上淵, 1995) あるいは内発的興味 (e.g., Boggiano et al., 1988) など個人内変数のみを扱うことが多かった。しかし、近年、動機づけ研究においては、社会的文脈の中で論じられることの必要性が指摘されている (e.g., Wentzel, 1999)。われわれは他者との様々な関わりの中で生活しており、そうした中で形成される動機づけは優れて社会的なものであり、他者規定的な側面を強くもっている。社会的文脈を考慮に入れた動機づけの性質やメカニズムを解明することは、教育実践へ大きな示唆を与えるものと考えられる。

井の中の蛙効果

“井の中の蛙効果”とは

古くは Davis (1966) が、“井の中の蛙 (frog pond)” という格言を紹介したことに端を発する。Davis (1966) は、なぜ大学のレベルの高さが学生たちの学業や職業に対する向上心にプラスの効果をもたないのかについて疑問をもった。そして、彼は、大学生の職業に対す

る向上心が、大学自体のレベルよりも大学における成績により強く関係していることを見つけたし、“大きな池の小さな蛙 (かえる) になるよりも、小さな池の大きな蛙になるほうがよい (p.31)” という格言を述べたのである。

そして、この現象を実証的かつ組織的に検証したのが Marsh らである (e.g., Marsh, 1987, 1990, 1991, 1992, 1994; Marsh et al., 2000; Marsh & Parker, 1984)。Marsh らは、学業的自己概念は個人の学業水準と正の関係にあるが、学校やクラスの学業水準 (学校・クラスの平均的成績) とは負の関係にあることを見だし (Figure 1 参照)、“井の中の蛙効果 (big-fish-little-pond effect)” と呼ばれる概念を提唱した。これは、同じ成績の生徒であっても、良くなる生徒ばかりの学校あるいはクラスの中では、優秀な生徒たちとの比較のために否定的な学業的自己概念を形成し、あまりできない生徒ばかりの学校やクラスの中では、レベルの低い生徒たちとの比較のために好ましい学業的自己概念を形成しやすいという現象のことである。

Marsh (1987) が提唱した“井の中の蛙効果”では、同じ能力の生徒であっても学業水準の高い学校に入学したばかりにネガティブな影響を被るといった、世の中の常識とはいわば逆説的な見解を提出したものであり、提唱されるや否や大きな反響を呼んだ。そして今日まで、それを支持する形での実証的研究が数多く見られている。そこで、次は“井の中の蛙効果”を示す実証的研究について、広く概観していくことにする。

“井の中の蛙効果”の実証的研究

44 校の香港の高校生 7,997 名を対象にした Marsh et al. (2000) の研究では、個人の学業水準³ (3 水準) と高校の学業水準⁴ (3 水準) に基づいて被調査者を 9 (3×3) 群に分け、群別による学業的自己概念の値 (平均が 0, 標準偏差が 1 になるように標準化した値) を検討したところ、Table 1 に示したようになった。Table 1 より、学業

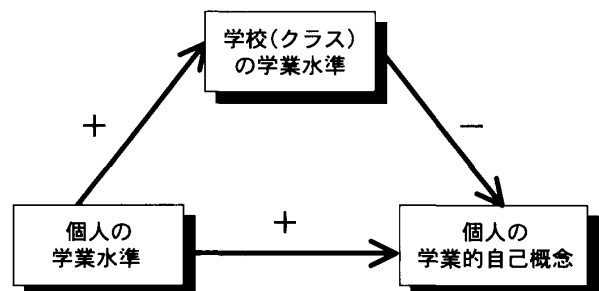


Figure 1 “井の中の蛙効果 (big-fish-little-pond effect)” のモデル (Skaalvik & Skaalvik (2002) より作成)

² 直訳すると、“小さな池の大きな魚効果”となるが、本稿においては“井の中の蛙効果”と命名することにした。

Table 1 個人／高校の学業水準別の学業的自己概念

個人の学業水準	高校の学業水準			
	低	中	高	計
低				
実測値	-0.24	-0.38	-0.45	-0.29
期待値	-1.14	-0.96	-0.87	-1.08
<i>n</i>	1742	709	56	2507
中				
実測値	0.12	-0.06	-0.17	-0.03
期待値	-0.20	-0.09	0.10	-0.08
<i>n</i>	704	1384	514	2602
高				
実測値	0.53	0.38	0.26	0.30
期待値	0.79	0.80	1.22	1.12
<i>n</i>	125	521	1972	2618
計				
実測値	-0.11	-0.06	0.16	0.00
期待値	-0.79	-0.15	0.95	0.00
<i>n</i>	2571	2614	2542	7727

(Marsh, Kong, & Hau (2000) より作成)

注1) 値は、標準化した値である。

的自己概念は、高校の学業水準が高くなるほど低下していることが分かる。例えば、個人の学業水準が「中」群の生徒が、高い高校に入学した場合の学業的自己概念は、理論上 0.10 の期待値（個人の学業水準に基づいて予測された値）を取ることが予測されているが、実測値は -0.17 となっており、両者の間にかかなりの隔たりがあるのがみてとれる（両者の差は -0.27）。一方、同じく個人の学業水準が「中」群の生徒が、低い水準の高校に入学した場合の学業的自己概念は、期待値が -0.20 に対して実測値は 0.12 となっており、両者の差は +0.32 となる。これは、同じ成績の生徒であっても、良くできる生徒ばかりの学校の中では、優秀な生徒たちとの比較のために否定的な学業的自己概念を形成し、あまりできない生徒ばかりの学校やクラスの中では、レベルの低い生徒たちとの比較のために好ましい学業的自己概念を形成しやすいという“井の中の蛙効果”を示すものである。

また、Marsh (1987) は、個人の学業水準をコントロールした場合 (Figure 1 参照)、生徒の学業的自己概念に及ぼす学校の学業水準の標準偏回帰係数 (β 係数) は -0.23 であったことを示しており、レベルの高い学校に所属することによって、否定的な学業的自己概念を形成し

やすくなるという“井の中の蛙効果”を実証している。同様の結果は、様々な国の高校生を対象にした数多くの研究で示されている (e.g., Marsh, 1990, 1991, 1994 ; Marsh et al., 2000 ; Marsh & Parker, 1984)。Table 2 は、Marsh & Hau (2007) が 26 カ国の高校生を対象に“井の中の蛙効果”を検討した結果をまとめたものである。26 カ国中 24 カ国において“井の中の蛙効果”が確認されており、その影響（偏回帰係数の推定値）の平均は -0.20 であった。

また、Schwarzer, Jerusalem, & Lange (1983) は、Marsh らとは異なったアプローチを用いて、“井の中の蛙効果”を確認している。Schwarzer et al. (1983) が小学校から学業水準の違う中学校に進学したドイツの生徒に対して学業的自己概念を測定したところ、中

Table 2 26カ国における“井の中の蛙効果”に関する階層線形モデルの結果

	国名	被調査者数	被調査校数	BFLPE
1.	オーストラリア	4,916	223	-0.23
2.	オーストリア	4,444	163	-0.23
3.	ベルギー	3,715	119	-0.12
4.	ブラジル	4,015	258	-0.26
5.	チェコ	4,785	189	-0.24
6.	デンマーク	3,973	199	-0.17
7.	フィンランド	4,768	153	-0.14
8.	ドイツ	4,815	208	-0.30
9.	ハンガリー	4,526	147	-0.05 ^(a)
10.	アイスランド	2,991	83	-0.18
11.	アイルランド	3,785	136	-0.24
12.	イタリア	4,931	163	-0.36
13.	韓国	4,913	134	-0.02 ^(a)
14.	ラトビア	3,552	128	-0.06
15.	リヒテンシュタイン	297	9	-0.20
16.	ルクセンブルク	3,009	24	-0.17
17.	メキシコ	4,231	158	-0.08
18.	オランダ	2,480	100	-0.26
19.	ニュージーランド	3,473	152	-0.26
20.	ノルウェイ	3,863	162	-0.18
21.	ポルトガル	4,528	147	-0.18
22.	ロシア	6,316	217	-0.21
23.	スウェーデン	4,325	149	-0.33
24.	スイス	5,522	213	-0.17
25.	イギリス	2,264	89	-0.23
26.	アメリカ合衆国	3,121	126	-0.26
	<i>M</i>	3,983	148	-0.20
	<i>SD</i>	1,190	57	0.08

(Marsh & Hau (2007) より作成)

注1) BFLPE (big-fish-little-pond effect) は、個人の学業水準（標準化されたテスト）をコントロールした場合の学業的自己概念に及ぼす高校の学業水準の偏回帰係数の推定値である。

注2) ^(a)においては、有意な影響はみられなかった。

³ 個人の学業水準は、高校入学前に実施した実力テスト (placement test) の結果を使用した。

⁴ 高校の学業水準は、その高校に入学した生徒らの学業水準の平均値を使用した。

学校進学時にはレベルの低い学校に進んだ生徒よりレベルの高い学校に進んだ生徒の方が、好ましい学業的自己概念を形成していたが、中学1年生の終わりにおいては、両者の学業的自己概念には差がなくなっていた。同じく、ドイツの生徒を対象にした研究(Schwarzer, Lange, & Jerusalem, 1982)において、学業水準の高い生徒が学業水準の高い学校に進学すると学業的自己概念が低下する一方、学業水準の低い生徒が学業水準の低い学校に進学することで学業的自己概念が高まることも報告されている。

Rogers, Smith, & Coleman (1978) は、小学生をクラス内の成績順をもとに成績上位群・中位群・下位群に分けた場合には、学業的自己概念がそれぞれの成績に反映したものとなっていることを見いだした。一方、これら小学生をクラスの枠をとりはらい、学年全体の成績順をもとに成績上位群・中位群・下位群に分けたところ、これら学年順位づけと学業的自己概念の間には有意な関係が見られなかった。さらに、学業水準が高い生徒は、能力別編成クラスよりも普通クラス(mixed-ability class)に在籍する方が肯定的な学業的自己概念を形成しやすいのに対して、学業水準が低い生徒は、普通クラスよりも能力別編成クラスに在籍する方が学業的自己概念が高いことが示される(Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; Marsh & Johnston, 1993; Tracey & Marsh, 2000; Zeidner & Schleyer, 1999) など、“井の中の蛙効果”は、クラス単位においても見られることが確認されている。Marshらのアプローチに基づいて、個人の学業水準をコントロールした場合、クラスの学業水準は個人の学業的自己概念にネガティブな影響を与えること(Figure 1 参照)も同様に確認されている(Skaalvik & Rankin, 1995)。

Tracey, Marsh, & Craven (2003) は、軽度の精神遅滞児(IQ=56-75)を対象に学業的自己概念を検討したところ、精神遅滞サポートクラスという特別なクラスにフルタイム在籍していた精神遅滞児の方が、普通クラスにフルタイム在籍していた精神遅滞児よりも、学業的自己概念に加え、一般的な自己概念(自尊感情)や社会的自己概念(Peer self-concepts)も高いことを見いだした。こうした精神遅滞児や発達障害児を対象にした研究においても“井の中の蛙効果”が広く確認されている(e.g., Crabtree & Meredith, 2000; Marsh & Johnston, 1993; Tracey & Marsh, 2000)。

“井の中の蛙効果”が及ぼす影響

それでは、学業水準の高い学校やクラスに所属したばかりに学業的自己概念が低下するという“井の中の

蛙効果”を被った生徒にはどのような影響が生じるのであろうか。冒頭でも述べたように、学業的自己概念は他の望ましい心理的、行動的結果を促進する重要な媒介変数である(Marsh & Hau, 2007)。特に、学業的自己概念は学業成績の決定要因である⁵ことがこれまで数多くの研究で報告され(e.g., Boggiano et al., 1988; Eccles et al., 1984; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Guay et al., 1999; Pierson & Connell, 1992)、否定的な学業的自己概念を形成することによって学業達成が阻害されやすい傾向にあることが実証されている。

“井の中の蛙効果”の及ぼす影響を多面的に捉えたものとしては、Marsh(1991)の研究がある。Marsh(1991)は、36校の高校生14,825名を対象にして縦断的な研究を行っている。高校入学前に実施した標準化されたテストの成績を個人の学業水準として、それをコントロールした場合の高校の学業水準は、高校2年次と3年次における学業的自己概念、学業に対する努力、学業や職業に対する意欲、一般的な自己価値(自尊感情)、そして標準化されたテストでの成績など、ほとんどすべての変数においてネガティブな影響を与えることが示された。すなわち、入学した高校の学業水準が高くなればなるほど、学業的自己概念にとどまらず、様々な側面においてネガティブな影響が生じることが明らかになったのである。そして、学業水準の高い高校へ入学することによって低い学業達成(ここでは、標準化されたテストの成績)につながるプロセスには、学業的自己概念が媒介することが実証された。また、こうしたレベルの高い高校へ入学することへのネガティブな影響は、高校時代においてのみならず、大学2年次における学業に対する努力や意欲、授業の出席率などにおいても継続的に見られることが明らかになった。

4年間の縦断的追跡を行った Marsh et al. (2000)の研究においても、学業水準の高い高校へ入学することへのネガティブな影響は長期間継続すること、そして、時を経るごとにそのネガティブな影響が強まることが示されている。さらに、高校2年次と3年次における学業成績には、過去の学業成績をコントロールした後にも、学業的自己概念が影響を及ぼすことが確認された。つまり、レベルの高い高校に入学することで否定的な学業的自己概念が形成され、その結果、学業成績

⁵ 学業的自己概念と学業達成との間には、過去の学業達成→学業的自己概念→将来の学業達成といった両方向の相互作用的影響があることが確認されている(e.g., Guay, Boivin, & Marsh, 2003; Marsh, Kong, & Hau, 2000; Skaalvik & Hagtvet, 1990)。

が低下するという一連の因果関係プロセスが認められたのである。

以上概観してきたように、様々な側面に長期にわたって、“井の中の蛙効果”が影響を及ぼすことが確認されている。次は、“井の中の蛙効果”研究についての問題点と今後の展望を述べることにする。

“井の中の蛙効果”研究の問題点と今後の展望

Marsh (1987) が“井の中の蛙効果”を提唱して以来 20 年が過ぎようとしているが、今日まで“井の中の蛙効果”を支持する研究が集積されている。ここでは、そうした中であらわとなった“井の中の蛙効果”研究の問題点を挙げ、今後の課題や展望を描いていく。
レベルの高い集団に属することへのポジティブな影響について

既に述べてきたように、学業水準の高い学校やクラスに所属することには、ネガティブな影響が一貫して確認されているが、こうしたレベルの高い集団に属することへの影響は、何もネガティブな側面のみではないと考えられる。例えば、自己評価の社会的側面について重要な示唆を提供している Tesser, Campbell, & Smith (1984) の自己評価維持モデルでは、他者の成績を自分のそれと比較して自己評価を行う際には、2つのプロセスが作用していることを指摘している。一つは、他者の優れた遂行によって自己評価が脅威に曝される比較過程 (comparison process) であり、もう一つは、他者の成績を自分自身に結びつけ同一視することによって自己評価が上昇する反映過程 (reflection process) である (e.g., “このレベルの高い学校に私がいるということは、私は賢いのだわ!”)。そして、他者の成績が自分よりも高い時には反映過程が優勢になることも示されている (Gibbons, Benbow, & Gerrard, 1994)。

また、社会的アイデンティティ理論 (Taifel, 1982) によると、自尊感情は自身の個人的なアイデンティティによってのみならず、自分が所属する社会的、集団的なアイデンティティにも影響を受けるとされている。例えば、人は内的集団のパフォーマンスが高い時にポジティブな感情を、内的集団のパフォーマンスが低い時にネガティブな感情を抱く傾向にあることが示されている (e.g., Hirt, Zillman, Erickson, & Kennedy, 1992)。

こうした知見から考えるならば、学業水準の高い集団に属することには、肯定的な学業的自己概念が形成される反映過程が (あるいは反映過程も) 働いている可能性が考えられる。同様の現象は、栄光浴 (basking in reflected glory), 同化 (assimilation), 同一視 (identifica-

tion), そしてラベリング効果 (labeling effect) など、研究者によって用語は異なって呼ばれているが、そこでは一貫して、自分よりも優れた他者・集団の存在が自身の自己概念にポジティブな影響を与えることが指摘されている (Cialdini & Richardson, 1980; Snyder, Lassegard, & Ford, 1986; Tesser, 1988)。

しかしながら、“井の中の蛙効果”に関する研究においては、学業水準の高い集団に所属することによって学業的自己概念にポジティブな影響を与える効果 (ここでは“栄光浴効果”と呼ぶことにする) について照準を当てた研究はほとんどない。Marsh (1991) はポジティブな栄光浴効果の可能性について認めつつ、これまでに観察された“井の中の蛙効果”は、学業水準の高い集団に所属することによるネガティブな効果 (以後“比較効果”と言及) とポジティブな栄光浴効果が相殺された最終的な効果であることを言及している。すなわち、ポジティブな栄光浴効果が見られるのだとしても、ネガティブな比較効果が非常に強いために、個人の学業的自己概念に及ぼすレベルの高い集団の影響は最終的にネガティブになったことを示唆しているのである。

これに対して McFarland & Buehler (1995) は、これまでの“井の中の蛙効果”研究が、学業水準の高い集団に所属することへのネガティブな比較効果とポジティブな栄光浴効果を区別して言及していないことを問題視している。彼らは、人が内的集団のパフォーマンスが高い時にポジティブな感情を抱く傾向が、内的集団への結びつきが強い時に限られること (e.g., Hirt et al., 1992) に注目し、これまでの“井の中の蛙効果”に関する研究が、自身の所属集団に対する認知を考慮して検討していない点を指摘した。彼らは、学業水準の高い集団に身を置くことによって生じるネガティブな比較効果は、自分が所属している集団への結びつきの程度によって変化するのではないかと考えたのである。そこで、McFarland & Buehler (1995, Study 2) は、大学生を対象に実験室実験の手続きを用いて、個人と内的集団のパフォーマンスについてのフィードバックに操作を加え、その際に抱く感情を検討した。その結果、グループの一員であることに価値を置いていない個人は、内的集団の優れたパフォーマンスに対しての自身の劣ったパフォーマンスというフィードバックに関してネガティブな感情を抱く傾向にあるが、グループの一員であることに価値を置いている個人には、そうした現象が見られないことを見いだした。McFarland & Buehler (1995, Study 2) の研究は、内的集団と比較しての個人のパフォーマンス水準が実験者によって操作さ

れた実験室実験によるものであり、また、個人の学業的自己概念に及ぼす影響を調べたものではないが、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を低減させる可能性について示唆を与えた意義深い研究であると言える。

こうした流れの中で、Marsh et al. (2000) は、学業水準の高い集団に所属することへのネガティブな比較効果とポジティブな栄光浴効果を区別して、両者の詳細な検討を行った。その結果、学業水準の高い集団に属することには、ポジティブな栄光浴効果が存在することも確認されたが、ネガティブな比較効果とポジティブな栄光浴効果を比較すると、圧倒的にネガティブな比較効果が強いことを実証した。すなわち、学業的自己概念に及ぼすポジティブな栄光浴効果をコントロールすると、コントロールしない場合に比べて、“井の中の蛙効果”が大きくなることが分かった（コントロールしない場合の生徒の学業的自己概念に及ぼす学校の学業水準の偏回帰係数の推定値は $-.20 \sim -.24$ であったのに対して、コントロールした場合は $-.33 \sim -.34$ であった）。

この結果より、学業水準の高い集団に所属することには、栄光浴といったポジティブな影響も確かに作用するが、それ以上にネガティブな影響が大きく、学校のレベルという枠組み自体の好ましきよりも、その枠組みの中での比較の結果の好ましきの方が、生徒の学業的自己概念の形成にとって重要な意味をもつことが示されたと言える。しかしながら、ポジティブな栄光浴効果が確認されたことで、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を低減・消失させるためには、自身が所属している集団への同一視を高めることが有効であるといったような提言が可能になったとも言えるであろう。今後は、こうした視点を考慮した介入研究も待たれる。

一方、Ludtke, Koller, Marsh, & Trautwein (2005) も、ネガティブな比較効果とポジティブな栄光浴効果を区別して、学業水準の高い集団に所属することへの影響を検討したが、彼らの研究においてはポジティブな栄光浴効果が確認されておらず、この点についてはまだまだ検討の余地がありそうである。学業水準の高い学校やクラスに所属することに対する生徒自身の認知を考慮した研究はその数が少なく、今後は、そうした視点を加味し、ポジティブな栄光浴効果とネガティブな比較効果を区別して検討、考察していくことが望まれる。

“井の中の蛙効果”の文化差について

“井の中の蛙効果”には果たして文化差が見られるの

であろうか。“井の中の蛙効果”の文化差について広く検討した大規模な研究に、Marsh & Hau (2007) がある。Marsh & Hau (2007) は、26 カ国の高校生を対象に“井の中の蛙効果”を検討した。その結果、26 カ国中 24 カ国で“井の中の蛙効果”が確認されたことより（Table 2 参照）、Marsh & Hau (2007) は“井の中の蛙効果”は文化を越えて普遍的に見られる現象であると結論づけている。しかしこの研究では、階層線形モデルを用いて“井の中の蛙効果”が 26 カ国の国間で変動するのかどうかを検討したところ、値は小さいものの偏回帰係数の推定値（.007）が有意となったことよりも、“井の中の蛙効果”は文化を越えて普遍的に見られる現象であると結論づけるのは、やや早急であるように考えられる。事実、韓国とハンガリーの 2 カ国においては“井の中の蛙効果”が見られていない。なぜ、韓国とハンガリーの国においては“井の中の蛙効果”が見られなかったのかについて考察するとともに、“井の中の蛙効果”の文化差についての詳細な検討が必要となろう。

また、先に紹介した Marsh & Hau (2007) のように様々な文化を扱ったものではないが、“井の中の蛙効果”の文化差に関する研究として、McFarland & Buehler (1995, Study3) と Marsh, Koller, & Baumert (2001) があるので、この 2 つの研究を紹介しよう。

さて、文化差を説明づけようとする試みはいくつかあるが（e.g., Fry & Ghosh, 1980 ; Kashima & Triandis, 1986）、このうち Markus & Kitayama (1991) は、「相互独立的自己観（independent construal of self）」と「相互協調的自己観（interdependent construal of self）」の概念を用いて、異なった文化における自己の様態を同一の枠組みで捉える理論的試みを提唱している。McFarland & Buehler (1995, Study3) は、こうした自己の文化差に注目し、文化的自己観の違いによって、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が異なるのではないかと推察した。彼らが実験室実験によって検討した結果、他者から分離した独自の存在として自己を捉える相互独立的自己観を備えもつ個人主義の国の生徒は、内的集団の優れたパフォーマンスに対しての自身の劣ったパフォーマンスというフィードバックに関してネガティブな感情を抱く傾向にあるが、他者と互いに結びついた人間関係の一部として自己を捉える相互強調的自己観を備えもつ集団主義の国の生徒には、そうした現象が見られないことを見いだした。McFarland & Buehler (1995, Study3) の研究は、個人の学業的自己概念に及ぼす集団の影響を調べたものではないが、自己

の文化差によって“井の中の蛙効果”に違いが生じる可能性について示唆を与えた研究であると言える。

また、“井の中の蛙効果”の文化差に関するもう一つの研究に、旧西ドイツと旧東ドイツが統合されたばかりのドイツの生徒を対象にした Marsh et al. (2001) の研究がある。旧東ドイツは、競争原理に全く力を置かない教育システムが主流であったのに対して、旧西ドイツは、競争やそれに伴う社会的比較を強調する教育システムであった。東西ドイツの統合後、教育システムの大部分は旧西ドイツのそれに移行することになった。Marsh et al. (2001) が東西ドイツ統合後における“井の中の蛙効果”を検討したところ、統合直後においては、旧西ドイツよりも旧東ドイツのクラスにおいて“井の中の蛙効果”が小さかったことを見いだしている。ところがその影響の差異は次第に小さくなり(つまり、旧東ドイツの“井の中の蛙効果”の影響が大きくなり)、統合1年後においては、両者に全く差がなくなっていたことも併せて報告している。

Marsh et al. (2001) の“井の中の蛙効果”の文化差に関する研究は、教育文脈における競争や社会的比較といった教育システムの違いによる文化差を取りあげたものであると言えよう。世界の中でも、競争原理を導入した能力別編成に基づく教育システムが非常に強い国の1つである香港 (Tsang, 1998) は、強い“井の中の蛙効果”が見られることを示した報告もある (Marsh et al., 2000)。こうした社会的比較を促進させる競争的な教室環境といった要因が、“井の中の蛙効果”の有無やその影響の大きさに関係することは十分に考えられるが、現在のところ、そういった調整変数の存在は確認されておらず(次の「井の中の蛙効果」の調整変数について)のところで述べる)、今後詳細に検討していかなければならないであろう。

“井の中の蛙効果”の文化差についての研究は、その数が非常に少なく、今後丁寧に検討していかなければならない問題である。残念ながら、わが国を対象とした“井の中の蛙効果”の研究は皆無である。一般に他者による自己規定が顕著である日本人においては、社会的比較が多く生じ、また比較した結果が大きな意味をもつことが示唆されている (高田, 1992)。そうであるならば、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が強固に見られることが考えられるであろう。一方、相互協調的自己観が優勢であるとされる (Markus & Kitayama, 1991) 日本文化を考慮すると、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が緩和される可能性も考えられる (既述した McFarland & Buehler (1995) を参照)。わが国を対象

にした“井の中の蛙効果”研究が待たれるところである。

さらに“井の中の蛙効果”の文化差に関する研究について今後の展望を述べておこなうならば、既に述べた通り、“井の中の蛙効果”のポジティブな栄光浴効果とネガティブな比較効果を区別して検討していく必要があるという点である。McFarland & Buehler (1995, Study3) における文化的自己観による“井の中の蛙効果”の影響の違いは、おそらくポジティブな栄光浴効果によるもの、つまり相互協調的自己観を備えもつ集団主義文化の人たちが、内的集団の優れたパフォーマンスに比して自身の劣ったパフォーマンスに対してネガティブな感情を抱かないのは、結びつきの強い優れた集団の存在によるポジティブな影響によるものであると考えられるし、一方、Marsh et al. (2001) の教育システムの違いによる“井の中の蛙効果”の影響の文化差は、ネガティブな比較効果によるものだと推察される。今後は両者を区別した比較文化研究が必須となってくるであろう。

“井の中の蛙効果”の調整変数について

“井の中の蛙効果”を緩和・低減する調整 (moderate) 変数を考える際には、今や2つの視点からのアプローチが可能であろう。一つは、ネガティブな比較効果を低減させる要因を探るアプローチと、もう一つは、ポジティブな栄光浴効果を高める要因を探るアプローチである。

このうち、ポジティブな栄光浴効果によって、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が低減することは、先に紹介した McFarland & Buehler (1995) の実験室実験によって明らかになっている。McFarland & Buehler (1995) の研究では、集団主義の文化に属している大学生や集合的自尊感情 (collective self-esteem) の高い大学生は、そうでない大学生に比べて、“井の中の蛙効果”の影響が小さいことを報告している。

また、Marsh et al. (2000) の日常場面の教室環境を対象にした研究においても、ネガティブな比較効果に比べるとポジティブな栄光浴効果は小さいが、ポジティブな栄光浴効果によって“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が緩和されることを見いだしている。

一方、ネガティブな比較効果を低減させる調整変数の存在は、現在のところ確認されていない。“井の中の蛙効果”の基礎となる社会的比較を促進させる競争的な教室環境を避けることによって、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が低減・消失される可能性は先に述べたが、今のところ実証はされていない。

例えば Ludtke et al. (2005) は、教師が子どもらへのフィードバックの際に採用する準拠枠 (teacher's frame of reference) を、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を緩和・低減する調整変数と位置づけて検討を行った。つまり、子どもらに周りの他者との比較に基づいたフィードバックをする教師のクラスにおいては、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が強く、個々人の子どもの継時的比較、すなわち過去の遂行との比較に基づいたフィードバックをする教師のクラスにおいては、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が緩和されると仮説を立てた。しかし、こうした教師が採用する準拠枠とクラスの学業水準との交互作用は見られず、仮説は支持されなかった。ただし、Ludtke et al. (2005) の結果は、教師が用いる準拠枠の重要性を否定するものではない。子どもらの学業的自己概念において教師が採用する準拠枠の主効果が確認され、継時的比較に基づいたフィードバックをする教師のクラスにおいては、そうでないクラスに比べて、生徒の学業的自己概念が高かったことが示されている。

また、Ludtke et al. (2005) の研究では、個人の生徒の学業水準によって、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響が変化するか、すなわち、個人の学業水準が調整変数となるのか、についても検討が加えられたが、Marsh et al. (2000) と同様に、生徒の学業水準の高さによって“井の中の蛙効果”のネガティブな影響の大きさに違いはないことが分かった。つまり学業水準の低い生徒に限らず、高い生徒においても“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を被っていることが示された。こうした結果を受けて、Ludtke et al. (2005) は Marsh & Craven (2002) と同様に、“井の中の蛙効果”は生徒、教師、教室の様々な特質には依存することなく広範囲に見られる極めて頑健で自然な現象であることを認めた。同じく、Marsh & Craven (2002) や Marsh, Hau, & Craven (2004) も“井の中の蛙効果”の調整変数を見つけ出すことを試みたが、いずれも失敗に終わっている。

以上述べてきたように、“井の中の蛙効果”の比較効果によるネガティブな影響を緩和・低減する調整変数は今のところ確認されていない。しかし、“井の中の蛙効果”の調整変数についての検討は、これまで十分に行われてきたとは言い難く、“井の中の蛙効果”が文脈に拘らず一般的に見られる現象であると結論づけるのは早急であろう。事実、Table 2 において、“井の中の蛙効果”のサイズ (偏回帰係数の推定値) に差が見られたことは、ポジティブな栄光浴効果による影響以外に何

らかの調整変数が存在することを物語っている。調整変数を特定することは、“井の中の蛙効果”の理論的位置づけを明白にすることにもつながり、今後は、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を低減・緩和する調整変数を見つけ出すことが急務な課題になるであろう。
様々な準拠枠と発達段階について

人が自己評価する際に用いる準拠枠 (frames of reference) には様々なものがある。Skaalvik & Skaalvik (2002) は、準拠枠を内的な準拠枠 (internal frames of reference) と外的な準拠枠 (external frames of reference) に大別している。内的な準拠枠とは、例えば、自身の数学の成績を、他の教科の成績と比較して判断したり、前回の数学の成績と比較して判断したりすることである。

一方の外的な準拠枠は、本稿で取りあげてきた“井の中の蛙効果”の現象のように、学校やクラスといった集団が比較の準拠枠となる集団比較 (group comparisons) と自分と特定の他者を比較する個人比較 (individual comparisons) に二分される (Skaalvik & Skaalvik, 2002)。両者の比較の大きな違いは、個人比較が様々な目標に応じて、比較のターゲットを選択することができる選択比較であるのに対して、集団比較は本人の意図にはよらない強制的な比較 (situationally imposed or forced comparison; Diener & Fujita, 1997) であるという点であろう。

ところで、本稿でレビューしてきた通り、集団比較に関する研究は幅広い側面にわたって展開されている一方、日常の教室場面における児童・生徒の個人比較について扱った研究は、意外にもあまり見られない (Huguet, Dumas, Monteil, & Genestoux, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2002)。数少ない研究の中で、児童・生徒が自分よりも優れた他者の成績と自分のそれを比較する上方比較を行いやすいこと (Blanton, Buunk, Gibbons, & Kuyper, 1999; Huguet et al., 2001; 外山, 2006a, 2006b)、生徒の学業成績の向上において、個人比較 (上方比較) と学業的自己概念の交互作用の影響が見られること (外山, 2006b, 2007) が明らかになっている。

外山 (2006b) の結果は、比較する友人の優れた遂行によって、多少なりとも自己の相対的劣位の知覚が生じやすいのであろうが (Tesser et al., 1984)、そのような時にも自分に自信をもって取り組んでいる場合には、優れた友人をしのごうとする向上性の圧力 (Festinger, 1954) が作用し、学業成績の向上が見られるのに対して、自分に自信がない人においては、自分の学業成績を向上させようとする動機づけは高まらず、その結果、

学業成績の向上が見られないことを示しており、ここでも学業的自己概念の高揚の重要性が示される結果となっている。

外山(2006b)の研究結果より、自分より優れた他者との個人比較が学業達成に及ぼす影響は必ずしも一様ではなく、そこには様々な要因が媒介あるいは調整するものと考えられる。Brickman & Bulman (1977) が指摘しているように、比較は、適応的な結果と不適応的な結果の両方を備えもち、複雑な恩恵をもっていると言えよう。しかしながら、児童・生徒の日常生活の学業場面において、個人比較について検討した研究は、既述した通り国内外を問わずに少ない。今後は、個人比較がどういった文脈では適応的な結果を導き、逆にどういった文脈では不適応的な結果に結びつくのかを詳細に検討していくことが望まれる。

さらに、個人比較と集団比較の両者のプロセスを検討した研究に及ぶと、皆無である。学校という文脈における社会的比較は、個人比較と集団比較の両者が存在するため (Skaalvik & Skaalvik, 2002), 社会的比較のプロセス、およびそれに伴う影響は非常に複雑な形態を示すことが考えられる。例えば、能力別編成クラスにおいて学業水準が高くはないクラスに在籍している生徒が、自分よりも成績の良いクラスメイトと個人比較している場合には、学業的自己概念に与える影響はどうか。さらに複雑に言うならば、学業水準が低い学校に所属しているが、能力別編成クラスにおいては学業水準が高いクラスに在籍している生徒が、自分よりも成績の良いクラスメイトと個人比較している場合には、どういう影響が考えられるのだろうか。これに内的な準拠枠が加わると、その影響はさらに複雑化するであろう。人が自己評価する際には、おそらく様々な準拠枠を使用し、また、使用している準拠枠の数は、年齢が上がるにつれ増えてくることが考えられるため、教室場面における学業的自己概念を検討するにあたっては、今後、様々な準拠枠を考慮した検討が必要になってくるであろう。

さらに、Marsh を中心に進められてきた“井の中の蛙効果”に関する研究は、その対象がほとんど高校生である。これはひとえに、学校間で学業水準の格差がそれほどみられない小・中学校と比べて、高校 (あるいは大学) では学校間による学業水準に大きな開きが見られるからであろう。井戸の中という狭い空間 (小・中学校) で、それなりに高い有能感をほこってきた蛙が、いざ大海 (高校) に飛び込んでみると、自分よりもよくできる生徒がたくさんいる現実を知り、これまでの有能

感が打ち碎かれる一まさに“井の中の蛙、大海を知らず”である。しかし、標準化されたテストによって全国レベルのような広い枠組みでの位置づけをフィードバックされやすい高校生とは違って、小・中学生はクラスメイトとの比較といった身近な枠組みでの準拠枠しか持たないことから考えると、“井の中の蛙効果”は小・中学校レベルにおいて起こりやすいとも言えるのではないだろうか。

子どもは、小学校に入学する頃 (6~7 歳) から“能力”を“個人の内的で安定的な特性であり、努力とは独立的に成績に影響を与えるもの”と認知するようになることが指摘されている (Ruble, Eisenberg, & Higgins, 1994)。こうした認知の発達に伴い、あるいは同年齢の仲間との集団生活を経験することにより、年齢とともに様々な社会的比較が増加するものと考えられる。また、先にも述べたが、準拠枠の選択数も、年齢が上がるにつれて増えてくるであろう。Monteil & Michinov (1996) も指摘している通り、社会的比較の影響は年齢によって異なり、社会的比較は時間とともに絶えず展開するダイナミックな過程一少なくとも学校環境においては一である。“井の中の蛙効果”に関する発達について検討したものは見当たらず、今後は様々な発達段階において“井の中の蛙効果”の有無やその影響についての検討も必要になってくるであろう。

“井の中の蛙効果”のポジティブな側面について

繰り返しになるが、“井の中の蛙効果”とは、同じ成績の生徒であっても、良くできる生徒ばかりの学校あるいはクラスの中では、優秀な生徒たちとの比較のために否定的な学業的自己概念を形成し、あまりできない生徒ばかりの学校やクラスの中では、レベルの低い生徒たちとの比較のために好ましい学業的自己概念を形成しやすいという現象のことである。ところがこれまでの“井の中の蛙効果”に関する研究や論考においては、“井の中の蛙効果”のネガティブな側面一つまり、学業水準の高い学校やクラスに所属することによって、否定的な学業的自己概念を形成しやすいという側面一に焦点が置かれ、“井の中の蛙効果”のポジティブな側面一学業水準の低い学校やクラスに所属することによって、好ましい学業的自己概念を形成しやすいという側面一には焦点が当てられてこなかったように思える。後に Marsh et al. (2000) が、自身が述べた現象を“‘big-fish-little-pond effect’ではなく‘little-fish-in-a-big-pond effect’とすべきだった (p.337)”と述べているほどである。

これはひとえに、冒頭の部分でも述べたが、研究者

や現場の教育実践者の目が、どうすれば子どもらの否定的な学業的自己概念を高揚させることができるのであろうかといった点に向けられているためであろう。確かに、客観的には能力の高い生徒が、学業水準の高い学校やクラスに入ったばかりに否定的な学業的自己概念を形成しやすいという現象には、対処すべき重大な問題を含んでいる。しかしながら、同時に“井の中の蛙効果”のポジティブな側面にも劣らず焦点が当てられるべきであろう。そうすることで、学業水準の低い生徒や何らかのハンディキャップを背負った生徒の動機づけを考える際に、非常に重要な示唆を与えることができるかもしれない。というのは、こうした生徒においては、学業的自己概念を高揚させるといった動機づけの側面に直接働きかけ、そこから学習を促進させることは容易なことではないからである。

学業水準が低い生徒にとっては、普通クラスよりも能力別編成クラスに在籍する方が、精神遅滞や発達障害の子どもにとっては、普通クラスよりも特別クラスに在籍する方が自身の学業的自己概念にプラスの影響を与えることが示されている (e.g., Crabtree & Meredith, 2000; Schwarzer et al., 1982)。また、自分の能力に見あった集団に所属することは、学業的自己概念のみならず一般的な自己概念 (自尊感情) や社会的自己概念においてもポジティブな影響が見られることが確認されている (Tracey et al., 2003)⁶。こうした視点から何らかの教育的示唆を与えることはできないだろうか。今後は、“井の中の蛙効果”のポジティブな側面に焦点を当てた研究が望まれる。

おわりに

世の教師や親は、子どもらを学業水準の高い学校に入れようと躍起になっている。それは1つには、レベ

ルの高い学校に行かせることには、何らかの学業的な利益が働くと考えからであろう。本稿で紹介してきた“井の中の蛙効果”は、こうした上昇志向あるいは学歴偏重とも言えるべき社会に警鐘を鳴らしているのかもしれない。Marsh (1991) は、“子どもが小さい頃に抱く否定的な学業的自己概念は、学業水準の高い学校に行くことで得られる利益以上に有害となる (p.471)”ことを指摘している。学業水準の高い学校に行くことには、利益と同様に (あるいは利益以上に) 様々な弊害があることに考慮しなければならない。

同時に、われわれ研究者は、こうした“井の中の蛙効果”がネガティブに働かないようにするためにはどうすべきであるのか、一刻も早く解明しなければならないであろう。客観的に見れば能力の高い生徒が、学業水準の高い学校やクラスに入ったばかりに、能力に見あった学業的自己概念を形成することができず、その結果、有形無形な不利益を被ることはあってはならない。既に述べた通り、どのような教室環境では“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を低減・緩和することができるのか、その調整変数を見つけ出すことが今後の急務な課題となる。

“井の中の蛙効果”がネガティブに働かないようにするためには、1つには、レベルの高い集団に属することへのポジティブな効果、すなわち栄光浴効果が重要なkey概念となるであろう。本稿で示した通り、学業水準の高い集団に属することには、ネガティブな影響に比べると弱いながらもポジティブな栄光浴効果が存在することが確認されている。子どもらに自身が優れた集団の一員であることを強調することによって、自分が所属している集団への同一視を高めることが、“井の中の蛙効果”を弱めることにつながると考えられる。

2つ目には、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を低減させる要因としては実証的には確認されていないが、社会的比較を促進させないような教室環境を作ること、すなわち、周りの生徒の学業達成に基づいた相対的評価ではなく、絶対的基準に基づく評価や生徒自身の個人内の継時的な向上に基づいた評価を行うことが重要となるであろう。Ludtke et al. (2005) の研究では、個人内比較に基づいたフィードバックをする教師のクラスにおいては、社会的比較に基づいたフィードバックを行う教師のクラスよりも、生徒の学業的自己概念が高かったことを示している。同じく、社会的比較に基づいたフィードバックの条件では、フィードバックの前後でパフォーマンスの向上が見られたにも

⁶ ただし、能力別編成クラスが子どもの自己概念 (自尊感情) に及ぼす影響についての議論は、慎重になるべきである。例えば、Kulik & Kulik (1992) は、能力別編成クラスの有効性について検討した13の研究を対象にメタ分析を行った結果、13のうち11の研究では、“井の中の蛙効果”つまり、能力別編成クラス編成は、学業水準の低い生徒の自尊感情を高め、学業水準の高い生徒の自尊感情を低める傾向があることが確認されているが、全体的に見ると、能力別編成クラスは子どもの自己概念 (自尊感情) に影響しないと結論づけている。能力別編成クラスの有効性については、生徒の能力水準に合わせたカリキュラムが組まれているかどうか、教師の態度 (例えば、教師が社会的比較を強調するか否か) などの多くの要因が関わっており、慎重に議論する必要がある (詳しくは、Ireson & Hallarn, 2001 杉江・石田・関田・安永訳 2006 の『個に応じた学級集団の編成』を参照にされたい)。

拘らず、自己概念が低下することが示されている (Marsh & Peart, 1988)。社会的比較を強調する競争社会においては、少数の勝者と多数の敗者を生み出す。多くの生徒にとって有害となるであろう教室環境は、言うまでもなく避けられるべきである。

ところで、近年、達成目標 (Dweck & Leggett, 1988) に関する研究が活発であるが、“教室では、良い成績を取ったり、他人よりも抜き出すことが重視されている”という認知をすることで、子どもらの遂行目標志向を促す一方、“教室では、成績の良し悪しに拘らず、各自の努力や進歩が重視されている”と認知することで、個人の熟達目標志向を促すことが示されている (Anderman & Anderman, 1999; 三木・山内, 2005)。学習や理解を通じて能力を高めることを学習の目標とする熟達目標志向の高い生徒は、他人との社会的比較によって高い能力や評価の獲得を目指す遂行目標志向の高い生徒よりも、“井の中の蛙効果”のネガティブな影響を被りにくいのではないだろうか。こうした生徒が学習に対してもつ目標の視点から教室環境を捉え、“井の中の蛙効果”を検討していくことも重要であるかもしれない。

そして、3つ目には、客観的に見れば能力の高い生徒が、自身の所属する学業水準の高い学校やクラスという準拠枠を用いることによって否定的な学業的自己概念を形成しやすい場合には、学校やクラス内による位置づけではなく、標準化されたテスト(全国統一テストなど)に基づいた位置づけを強調して行うことで、子どもらに幅広い対象を準拠枠として用いさせることが有効であるように考えられる。

引用文献

- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, **38**, 903-917.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 21-37.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X., & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 420-430.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 134-141.
- Brickman, P., & Bulman, R. J. (1977). Pleasure and pain in social comparison. In J. M. Suls & R. L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 149-186). Washington, DC: Hemisphere.
- Cialdini, R. B., & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management: Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**, 406-415.
- Covington, M. V. (2001). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, **51**, 171-200.
- Crabtree, J. W., & Meredith, C. (2000). *Self-concept and social comparisons in learning disabled students attending mainstream and special schools: Does integration have an impact?* Paper presented at the Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Center's Inaugural International Conference, Sydney, Australia. (Skaalvik & Skaalvik, 2002 による)
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, **72**, 17-31.
- Diener, E., & Fujita, F. (1997). Social comparison and subjective well-being. In B. P. Buunk & F. X. Gibbons (Eds.), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* (pp. 329-358). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**, 26-43.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, **7**, 117-140.
- Fry, P. S., & Ghosh, R. (1980). Attributions of

- success and failure : Comparison of cultural differences between Asian and Caucasian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **11**, 343-363.
- Gibbons, F. X., Benbow, C. P., & Gerrard, M. (1994). From top dog to bottom half : Social comparison strategies in response to poor performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, **67**, 638-652.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, **65**, 237-252.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Social comparison processes and academic achievement : The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 564-568.
- Guay, F., Boivin, M., & Marsh, H. W. (2003). Academic self-concept and academic achievement : Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 124-136.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO : University of Denver.
- Hirt, E. R., Zillman, D., Erickson, G. A., & Kennedy, C. (1992). Costs and benefits of allegiance : Changes in fans' self-ascribed competencies after team victory versus defeat. *Journal of Personality and Social Psychology*, **63**, 724-738.
- Huguet, P., Dumas, J. F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choice in the classroom : Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, **31**, 557-578.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. London, UK : Sage Publications Ltd. (アイルソン, J.・ハラム, S. 杉江修治・石田裕久・関田一彦・安永 悟 (訳) (2006). 個に応じた学習集団の編成 ナカニシヤ出版)
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values : Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, **73**, 509-527.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Vol. 2. New York : Henry Holt.
- Kashima, Y., & Triandis, H. C. (1986). The self-serving bias in attributions as a coping strategy : A cross-cultural study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **17**, 83-97.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, **36**, 73-77.
- Ludtke, O., Koller, O., Marsh, H. W., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, **30**, 263-285.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self : Implications for cognition and motivation. *Psychological Review*, **98**, 224-253.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, **79**, 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). The influence of internal and external frames of reference on the formation of English and math self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 107-116.
- Marsh, H. W. (1991). The failure of high-ability high schools to deliver academic benefits : The importance of academic self-concept and educational aspirations. *American Educational Research Journal*, **28**, 445-480.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 35-42.
- Marsh, H. W. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept : The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, **56**, 439-456.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept : The big fish strikes again. *American Educational Research*

- Journal*, **32**, 285-319.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept : Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment : Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando, FL : Academic Press.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation : The "big fish-little pond" effect. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education*. Vol. II. (pp. 83-123). Greenwich, CT : Information Age.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2007). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept : A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. In D. A. Stapel & H. Blanton (Eds.), *Social comparison theories : Key readings* (pp. 299-316). Hove, UK : Psychology Press.
- Marsh, H. W., Hau, K., & Craven, R. (2004). The big-fish-little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, **59**, 269-271.
- Marsh, H. W., & Johnston, C. F. (1993). Multidimensional self-concepts and frames of reference : Relevance to the exceptional learner. In F. E. Obiakor & S. W. Stile (Eds.), *Self-concept of exceptional learners : Current perspectives for educators* (rev. ed.) (pp. 72-112). Dubuque, IA : Kendall/Hunt.
- Marsh, H. W., Koller, O., & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems : Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, **38**, 321-350.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept : Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**, 337-349.
- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept : Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well ? *Journal of Personality and Social Psychology*, **47**, 213-231.
- Marsh, H. W., & Peart, N. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls : Effects on physical fitness and on multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **10**, 390-407.
- McFarland, C., & Buehler, R. (1995). Collective self-esteem as a moderator of the frog-pond effect in reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, **68**, 1055-1070.
- 三木かおり・山内弘継 (2005). 教室の目標構造の知覚, 個人の達成目標志向, 学習方略の関連性 心理学研究, **76**, 260-268. (Miki, K., & Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Japanese Journal of Psychology*, **76**, 260-268.)
- Monteil, J. M., & Michinov, N. (1996). Study of some determinants of social comparison strategies using a new methodological tool : Towards a dynamic approach. *European Journal of Social Psychology*, **26**, 981-999.
- Pierson, L. H., & Connell, J. P. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement, and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 300-307.
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom : The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, **70**, 50-57.
- Ruble, D. N., Eisenberg, R., & Higgins, E. T. (1994). Developmental changes in achievement evaluation : Motivational implications of self-other differences. *Child Development*, **65**, 1095-1110.
- Schwarzer, R., Jerusalem, J., & Lange, B. (1983). *The change of self-concept with respect to reference groups in school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. (Marsh, 1987 による)
- Schwarzer, R., Lange, B., & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel [Self-concept development

- after a reference-group change]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, **14**, 125-140. (Ludtke, Koller, & Marsh, 2005 による)
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept : An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, **58**, 292-307.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1995). Dimensions of math and verbal self-concept and the Internal/External Frame of Reference model. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture : Development and processes* (pp. 219-237). Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, **37**, 233-244.
- Snyder, C. R., Lassegard, M., & Ford, C. E. (1986). Distancing after group success and failure : Basking in reflected glory and cutting off reflected failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**, 382-388.
- Taifel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, **33**, 1-39.
- 高田利武 (1992). 他者と比べる自分 サイエンス社 (Takata, T.)
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, **21**, 181-227.
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance : Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **46**, 561-574.
- 外山美樹 (2004). 中学生の学業成績と学業コンピテンスの関係に及ぼす友人の影響 心理学研究, **75**, 246-253. (Toyama, M. (2004). Comparison with friends, closeness of friendship, and academic achievement and perceived academic competence of junior high school students. *Japanese Journal of Psychology*, **75**, 246-253.)
- 外山美樹 (2006a). 中学生の学業成績の向上に影響を及ぼす社会的比較 東京成徳大学臨床心理学研究, **6**, 10-22. (Toyama, M. (2006a). Social comparison in improved academic performance with a sample of junior high school students. *Bulletin of Clinical Psychology*, **6**, 10-22.)
- 外山美樹 (2006b). 中学生の学業成績の向上に関する研究—比較他者の遂行と学業コンピテンスの影響— 教育心理学研究, **54**, 55-62. (Toyama, M. (2006b). Improved academic performance in junior high school students : Comparison targets' academic performance and perceived academic competence. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 55-62.)
- 外山美樹 (2007). 中学生の学業成績の向上における社会的比較と学業コンピテンスの影響—遂行比較と学習比較— 教育心理学研究, **55**, 72-81. (Toyama, M. (2007). Social comparison and perceived academic competence in improved academic performance : Performance comparison and learning comparison in junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **55**, 72-81.)
- Tracey, D., & Marsh, H. W. (2000). Self-concepts of primary students with mild intellectual disabilities : Issues of measurement and educational placement. In *Conference proceedings of the 2000 SELF Research Centre conference*. Sydney, Australia : University of Western Sydney, SELF Centre. (Marsh & Hau, 2007 による)
- Tracey, D. K., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2003). Self-concepts of preadolescent students with mild intellectual disabilities : Issues of measurement and educational placement. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research*. Vol. 1. (pp. 203-230). Greenwich, CT : Information Age.
- Tsang, W. K. (1998). *School segregation and school effectiveness : Reconstructing the conceptual base of school research in Hong Kong*. Hong Kong : Chinese University of Hong Kong. (Marsh, Kong, & Hau, 2000 による)
- 上淵 寿 (1995). 達成目標志向性が教室場面での

- 問題解決に及ぼす影響 教育心理学研究, **43**, 392-401. (Uebuchi, H. (1995). Effects of achievement goal orientations on problem solvings in classroom settings. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **43**, 392-401.)
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships : Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 76-97.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, **24**, 305-329.

(2007.8.22 受稿, '08.6.25 受理)

Academic Self-Concept in the Classroom Setting : Big-Fish-Little-Pond Effect

MIKI TOYAMA (UNIVERSITY OF TSUKUBA) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2008, 56, 560—574

Recently, researchers studying self-concepts have emphasized the significance of frames of reference. The same academic achievement can lead to disparate academic self-concepts, depending on the frame of reference or standard of comparison that the individuals involved use to evaluate themselves. The present article reviews research done in classroom settings on self-concepts about academics, specifically the “big-fish-little-pond” effect. Marsh (1987) proposed the big-fish-little-pond effect (BFLPE) in an educational context, in an attempt to encapsulate frame-of-reference effects posited in social comparison theory. Marsh (1987) reported that when the effect of individual achievement was controlled for, the direct effect of school-average ability on academic self-concept was negative. The big-fish-little-pond effect posits that students in academically selective schools or classrooms experience lower academic self-concepts than equally able students in less academically selective schools or classrooms. Based on the present integrative literature review, implications for research on the big-fish-little-pond effect were discussed.

Key Words : academic self-concept, big-fish-little-pond effect, classroom setting, frame of reference