

児童期における自己概念の発達的研究

松田君彦*・松山知二**

(1988年10月15日 受理)

A Developmental Study of Self-Concept in Childhood

Kimihiko MATSUDA and Tomoji MATSUYAMA

第1章 序論

第1節 自我研究の概観

アメリカの心理学史をみると、自我の問題には James, W. がかなりの関心を払ったものの、1910年代から1930年代にかけては、いわゆる“科学的心理学”の流れから締め出されていた。つまり、科学以前の心理学者は「自我」を操作的に扱うことができなかったのに対して、行動主義心理学者は「自我」のような形而上学的概念を研究対象から意識的に排除しようとしたのである。しかし、1943年の Allport, G. W. の講演を契機として自我は再び見直され、数多くの研究が生み出されるようになってきたという経緯がある。このような自我への関心は、有機体の反応が単に外的刺激によって規定されるのではなく、主体的条件を考慮せねば適切に解釈し得ないことが理解されてきたことによるが、特に Allport, G. W. は、自我関与の有無が人間の行動に決定的ともいうべき差を生み出すことを強調し、今日の自我関与に関する実証的研究の基礎をつくったのである。自己あるいは自我の定義に関してはいまだに混乱がみられるが、現在では Symonds, P. M. (1951) にしたがって自己の2つの面を区別して考える傾向が定着してきている。すなわち、その1つは、知るものとしての自己、つまり、思考し、行動する active process としての自己であり、他の面は、知られる対象としての自己、観察された自己である。Symonds, P. M. は前者を ego、後者を self として区別している。

ここでいう自己概念とは、後者の自己の面を指し、対象としての自己および自己の行動に関する知覚や、それに対する態度・感情・評価などを意味している。自己概念が個人の行動を決定する frame of reference としての機能を持つことへの認識は、これまで多くは社会的規範からの逸脱という外的基準によって判定されたきた個人の適応の問題を、個人の内的な自己概念を規準にして解明しようとする傾向を生み出し、さらには、自己概念と不適応行動の関係を注目するようになってきた。しかし、行動の生起において自己概念のもつ重要性が意図的に追求されるようになってきたのは最近のことで、特に、Rogers, C. R. を中心とする client-centered therapy において、治療が進むのと並行して患者の自己概念の内容にも変化が生じるという事実を発見したことに端を発

* 鹿児島大学教育学部心理学科

** 名瀬市立小宿小学校

している。

このように、自己概念を核とする適応理論は臨床的知見に基づいて提唱されたのであるが、ここでは、自己概念は行動を統合し、パーソナリティの中核に位置するものとして捉えられる。個人は多くの自己——例えば、自分自身がそう思っている自己、そうありたいと思っている自己、そうありたくないと思っている自己、他人から見られていると思っている自己など——をもっているが、これらの自己相互の統合状態に即応しているということになる。しかしながら、現時点での研究者の関心は、単なる臨床的知見をこえて、これらの自己概念の内容を客観的に測定し、操作的にその関係を明らかにすることに向けられている。

第2節 自己概念の形成と発達

上で述べたように、自我に関する実証的研究の発展は自我関与および自己概念と適応の問題について数多くの研究を生み出したものの、自己概念の形成・発達そのものについての研究は、やや遅れが目立っている。

ところで、自己概念は他者との相互作用を通じて形成され変容していくものであるから、人の生活史の最も初期の段階から一貫して相互作用を行ってきた両親の養育態度が、その人の自己概念を形成していくうえで重要な部分を規定しているであろうことは当然考えられるところである。この問題について、Coopersmith, S. (1967; 梶田, 1988より引用)は、子どもの養育に関する両親の態度を

- (1) 両親による受容 (acceptance)
- (2) 両親の許容性と罰 (permissiveness and punishment)
- (3) 家庭内の民主的慣行 (democratic practices)
- (4) 独立性の訓練 (training for independence)

の四次元で捉え、これらと、子どもの自己評価的意識のレベルとの関係を検討している。なお、この研究に参加した80人余りの母親はいずれも中産階級に属し、子どものほうは公立小学校の5、6年生である。

さて、両親からの受容性に関して検討した結果によると、母子の関係が緊密である場合に、また子どもの考え方が家庭内の他の人と一致している場合に、さらに母親が子どもの友人関係をよく知っている場合に、子どもの自己評価が高い傾向がみられ、一般に、親から受容されつつ育つ場合、子どもの自己評価のレベルは高くなるといえる。

両親の許容性に関する検討結果によると、自己評価レベルの高い子どもの母親は、その低い子どもの母親にくらべ、「注意深く一貫して子どもに決まりを守らせている」と述べる割合が多く、また、罰に関しては、罰の回数ではなく、そのタイプと程度とが子どもの自己評価と関連しており、自己評価レベルの高い子どもの母親は「罰によって効果がある」と述べ、本人も「罰を受けるのは、それが当然である時のことが多い」と述べる傾向がみられた。これらの結果から、両親が厳

しいしつけを一貫して合理的に与えてきた場合、子どもの自己評価のレベルは高いという傾向が指摘できる。

家庭内での民主的慣行については、自己評価レベルの高い子どもの母親は、「両親の決定は確固たるもの、決定的なものである」と述べながらも「子どもは家族の計画に対し発言権を持つべきである」と考えており、また、子どもに何かをやらせたり、承諾させたりする場合、「子どもと話し合ったり、わけを話してやったりする」という方法を用いる傾向が強いことから、両親は毅然とした態度をとっているが、子どもにも相応の発言権を認めるような場合に、子どもの自己評価のレベルは高くなっている。

独立性の訓練との関連では、中程度のレベルの自己評価をもった子どもの母親は、自己評価レベルの低い子どもの母親、自己評価レベルの高い子どもの母親の双方にくらべて、「家庭外で子どもが泊まることは心配である」と述べる割合が多く、また、「子どものプライバシーは守らなくてもよい」と答える傾向があったことから、独立の訓練と子どもの自己評価のレベルとの関係は曲線的であるという結果が得られている。

このように、自己概念の形成過程について考える場合には、その背後に“反映自我”理論が感じ取れる。つまり、人が自己をどのようなものとして受け止めるかは、周囲の人々のその人に対する態度や取り扱い方に左右されるという考え方である。自己概念の発達は、他の人々が自己に対して示した態度を自分の行動体系に受け入れ、内面化することによって進んでいく。このことは、両親、友人、教師を含む framework の影響を受けて自己概念の発達・形成が進行していくことを意味しているのである。自分の仕事や属性について、他の人から誉められたり高く評価されたりするとうれしくなり、また、自分自身に対して自信がつくが、逆に欠点を指摘されたり、無視されたりすると、いやな気がし、自信もぐらつく。それだけではなく、評価された属性や仕事については、自分自身でも高く評価するようになり、無視されたり、低い評価しか得られなかった属性や仕事については、自分自身でもその評価を下げるといったことは、われわれが日常よく経験することである。

第2章 研究

第1節 研究目的

上にも述べた通り、自己概念の形成・発達そのものを中心テーマとした操作的で実証的な研究は決して多くないが、福島ら(1958)は、自我が評価した自己、他人が客観的に評価した自己、自己が他人からどのように評価されているかの予想、といった3つの面から小学校2, 4, 6学年の児童を対象に自己概念の発達を研究し、次のような結果を得ている。

- (1) 学年が進むにつれて、自己評価は、友人や教師のくだす客観的評価に近づく。しかし、他人を評価する能力は低学年でもかなり高い。

- (2) 予想評価と教師評価の相関には、判然とした傾向はみられないが、6年になるとむしろ低くなっている。
- (3) 低学年ほど、自己を過大に評価する傾向が認められる。
- (4) 現実水準における社会的地位と、非現実的水準における地位との相関は、高学年で低く、そのズレも大きくなる。
- (5) 社会的地位に関する願望水準と予想水準との一致度は、高学年ほど高くなる。

しかし、この研究は30年も前に実施されたものであり、現時点と比較した場合に児童を取り巻く環境的諸条件において相当の差があるものと考えられる。そこで今回は、福島ら(1958)の実験手続きに若干の変更を加えながらも、彼らの研究結果との比較検討を主目的とした研究を実施した。

そこで、本研究では、(1) 自我が評価した自己、(2) 他人が客観的に評価した自己(教師評価、相互評価)、(3) 自己が他人からどのように評価されているかの予想(予想評価)の3つの面から児童を調査し、次のような仮説を検討した。

仮説Ⅰ：学年が進むにつれて、自己評価が教師や友人からの評価に近づくようになる、つまり、客観的な自己評価能力が増大するであろう。

仮説Ⅱ：低学年ほど、自己評価と他者からの客観的評価とのズレは大きく、また、そのズレの方向は、自己を過大に評価する方向になるであろう。

仮説Ⅲ：学年が進むにつれて、他者が自分のことをどのように思っているかという意識を反映した自己評価が顕著になってくるであろう。

第2節 研究方法

1. 調査対象：鹿児島市内のK小学校2, 4, 6年生。各学年1学級ずつで、計117名である(2年生は男子20名、女子20名；4年生は男子19名、女子19名；6年生は男子19名、女子20名)。
2. 調査期日：昭和58年9月10日～10月28日
3. 調査場所：K小学校の各教室
4. 調査材料および手続き：実験は以下に述べるA, B, C, Dの4領域にわたり質問紙法によりなされた。

A：社会的価値的行動領域

ここでは、社会的行動領域の評価を種々の角度より検討する。評価の対象項目は、指導要領を中心として、価値的な面を含むと考えられる次の9項目の行動特性が選ばれた。

- (1) 自主性(友達からどんなに誘われても、また、弱虫といわれても、自分が悪いと思うことは決してしない)
- (2) 正義感(友達が悪いことをした時、注意してやめさせることができる)
- (3) 責任感(友達と約束をしたり、クラスのことを引き受けたらこれを守り、必ずやり遂げる)
- (4) 根気(簡単にはできないような仕事や勉強を最後まで根気強くできる)

- (5) 健康・安全の習慣 (体に注意し, 手や爪などを清潔にし, 他人を傷つけるような行為をしない)
- (6) 礼儀 (先生や友達に挨拶やおじぎがはきはきとできる)
- (7) 協調性 (自分勝手なことをせずに, 仲良く勉強したり遊んだりできる)
- (8) 指導力 (委員になってみんなをまとめることができる)
- (9) 公共心 (公共物を大切にできる)

以上の9項目について, 次の4つの面より調査した。

A₁: 自己評価

各項目について「あなたは……ができますか?」と問い, 4段階で自己評定させた。

A₂: 教師評定

学級全員について担任教師に各項目を4段階に評定してもらった。

A₃: 相互評価

ゲス・フウ・テストの形式で「この組で……なのは誰でしょう?」というポジティブな問いと, 「この組で……でないのは誰でしょう」というネガティブな問いの両面から質問した。

A₄: 予想評価

これは, 自分が他の児童からどのように評価されているかを予想させるもので, 「あなたはクラスのみみなから……する方の人だと思われていますか?」という問いで, 各項目につき4段階評定させた。

B: 社会的地位領域

この領域においては, 学級内における人間関係およびその認知の仕方を種々の角度から検討するために以下のような調査を実施した。

B₁: 願望評価

学級全員の氏名と4段階評定欄を印刷した用紙を全員に配布し, 「休み時間に運動場で遊ぶ時, あなたはこの組の中では誰と遊びたいですか?。組の一人ひとりの友達について考えて, 一番あてはまると思うところに○印をつけて下さい」という質問のもとに次の基準で答えさせた。

- (1) とても一緒に遊びたい
- (2) まあまあ一緒に遊びたい
- (3) どちらかといえば, あまり一緒に遊びたくない
- (4) あまり一緒に遊びたくない

B₂: 教師評価

担任教師に学級一人ひとりの児童について人気の程度を4段階評定してもらった。評定尺度は, (1) とても人気がある (2) だいたい人気がある (3) どちらかといえばあまり人気がない (4) あまり人気がない の4つとした。

B₃:相互評価

学級内における人気、不人気をゲス・フウ・テストによりテストした。

B₄:予想評価

B₁と同様の手続きによって実施したが、質問はB₁の基準を“相手が自分をどのように思っているか”という形に変えて4段階評定させた。

C:知的領域

ここでは、主として学力評価を4つの角度から検討した。本研究においてとりあげた科目は、国語、算数、理科、社会、音楽、図工、体育の7教科である。

C₁:自己評価

自己の学力の評価で、「あなたは、次の科目で自分がよくできる方だと思いますか?」と質問し、7教科について各々4段階評定させた。

C₂:教師評価

学級全員について担任教師に各教科を4段階評定してもらった。

C₃:相互評価

各々の教科について、得意な者と不得意な者をゲス・フウ・テストによりテストした。

C₄:予想評価

自己の学力について、他児童からどのように思われているかを、各々の教科について4段階評定させた。

D:人格特性領域

人格特性について検討するため、Y-G性格検査より次の10項目を選び調査した。

- (1) 社会的内向(友達とあまり話をしない)
- (2) 思考的内向(何をするにも用心深い)
- (3) 抑うつ性(時々、ぼんやり考える)
- (4) 回帰性(すぐ機嫌を悪くしてふくれやすい)
- (5) のんきさ(友達と一緒ににはしゃいで騒ぐ)
- (6) 一般的活動性(何でも片付けるのが速い)
- (7) 服従性(人中でいつも後ろの方に引き込む)
- (8) 劣等感(失敗しないかといつも心配する)
- (9) 神経質(小さな事でもすぐ気にする)
- (10) 客観性(とてもありそうもないことを空想する)

以上の項目について4つの角度から調査した。

D₁:自己評価

各項目について「あなたは…… する方ですか?」と問い、4段階評定させた。

D₂: 教師評価

学級全員について、担任教師に各項目を4段階評定してもらった。

D₃: 相互評価

ゲス・フウ・テストを実施した。

D₄: 予想評価

自己が各項目特性について他児童からどう思われているのかを4段階評定させた。

5. 処理

自己評価 (A₁, B₁, C₁, D₁), 教師評価 (A₂, B₂, C₂, D₂), 予想評価 (A₄, B₄, C₄, D₄) は各項目への応答に基づいて3, 2, 1, 0の4段階得点を与え, それを総計したものを個人の得点とした。相互評価 (A₃, B₃, C₃, D₃) については, ポジティブな面の指名数とネガティブな面の指名数の差をもって個人得点とした。

次に, 自己評価と教師評価, 自己評価と予想評価とのズレ (Dスコア) を椎野 (1966) に従って次の公式を用い算出した。

$$D = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n di^2}{n}}$$

ここで, n: 尺度数, di: 各尺度についての2つの概念間の評定差

また, 自己評価と相互評価との差, および教師評価と相互評価との差については次のような処理をおこなった。まず相互評価において, (ポジティブな方向での指名数) - (ネガティブな方向での指名数) で全員が正值となるように数値を変換する。次いで, 自己評価, 教師評価, 相互評価における各個人得点をZ変換し, 両者の差の絶対値をDスコアとした。

第3節 結果

まず, A領域における自己評価と教師評価のズレを算出し, 各学年毎の平均値および標準偏差を求めた (Table I-1)。

Table I-1 各学年のA領域における自己評価と教師評価のズレの平均および標準偏差

学年	2	4	6
\bar{X}	1.05	0.836	0.776
S D	0.283	0.29	0.228

Table I-1 の結果について分散分析をおこなったところ、1%水準で有意差がみられた ($F=5.221$, $df=2, 72$ $P<0.01$)。ライヤン法で各学年間の有意差を検定したところ、2年生と4年生、2年生と6年生の間にそれぞれ1%水準で有意差が認められた。

Table I-2 にC領域における自己評価と教師評価のズレの平均と標準偏差を、また、Table I-3 にD領域における自己評価と教師評価の差を示すが、両方とも有意差は認められなかった (Table I-2 では、 $F=1.493$, $df=2, 72$, ns.; Table I-3 では、 $F=0.592$, $df=2, 72$, ns.)。

Table I-2 各学年のC領域における自己評価と教師評価のズレの平均および標準偏差

学年	2	4	6
\bar{X}	0.922	0.957	0.878
SD	0.242	0.338	0.417

Table I-3 各学年のD領域における自己評価と教師評価のズレの平均および標準偏差

学年	2	4	6
\bar{X}	1.081	1.071	0.969
SD	0.282	0.318	0.229

以上、A、C、Dの各領域における自己評価と教師評価の差の検定結果を示したが、次に、これら3領域における自己評価と教師評価のズレの方向を調べるため、福島ら (1958) にならい、次の公式で自己過大評価指数 (SOQ) を算出した。

$$SOQ = \frac{c - a}{b - 1}$$

ここで、aは過小評価の数、bは評価が一致した数、cは過大評価の数を表している。

A、C、D領域における教師評価 (A_2 , C_2 , D_2) と自己評価 (A_1 , C_1 , D_1) のSOQを個人別に求めたが、Table II-1にはA領域におけるSOQの正負分布の学年差を示した。 χ^2 検定の結果1%水準で有意差が見られた ($\chi^2=17.16$, $df=2$, $P<0.01$)。そこで、ライヤン法によって各学年間の有意差を調べたところ、4年生と6年生、2年生と6年生との間にそれぞれ1%水準で有意差が認められた。

Table II-1 A領域におけるSOQの学年別度数

学年	2	4	6	計
過大評価群	30	25	15	70
過小評価群	5	8	21	34
計	35	33	36	104

