

児童期中・後期における自己の評価的側面の発達： コンピテンスとの関連に着目して

佐久間 路子

I．問題と目的

幼児期以降の自己概念の発達については、これまでにDamon & Hart（1988）による自己理解モデルやHarter（1999）による認知社会的構成概念としての自己の発達モデルが示されている。また佐久間（2006）は、幼児期・児童期を対象にしたインタビューおよび青年期を対象とした質問紙調査によって、幼児期から青年期にかけての自己概念の発達モデルを実証的に示している。

自己概念の発達を捉えていく上では、いくつかのポイントがあり、その中で児童期中・後期は、認知能力の発達に伴い、自己概念に大きな変化が生じる時期と考えられる（Harter, 1999）。第一に、特定の行動特徴（例：国語でも社会でも成績がよい）を統合することによって、高次に一般化された特性ラベル（例：賢い）を用いて自己を記述するようになり、より全般的な自己評価を構築することができるため、全般的な自己肯定感（global self worth）についての表象を形成することができるようになる。第二に、肯定的側面と否定的側面を同時に考慮できるようになるという変化が生じる。幼児期や児童期前期においては、認知能力の限界から、肯定的側面と否定的側面という二つの相反する属性を同時に考慮することが難しいために、自己認識においても、否定的側面を考慮できず肯定的側面のみ偏っている傾向がみられるが、児童期中期以降になると、認知能力の発達に伴い、例えば同時に対立する感情を経験することができるようになること（Harter & Buddin, 1987）と同様に、自己概念においても肯定的属性と否定的属性の両面を同時にもつことができるようになる（佐久間・遠藤・無藤, 2000）。第三に、児童期中期はDamon & Hart（1988）の自己理解モデルで「比較による自己査定」のレベルと仮定されているように、自己評価のための社会的比較が可能になり（Frey & Ruble, 1985）、他者との比較を通じて、肯定・否定の両方を含むより現実的で正確な自己認識をするようになる。社会的比較は、自己知覚と他者知覚を関連づける能力を必要とするだけでなく、社会化の環境

(先生や親など)によっても影響を受け (Eccles & Midgley, 1989), さらに視点取得能力の発達によって (Selman, 1980), 他者が自分に対してもつ意見が, 全般的な自己表象や領域固有の自己表象として内化されるようになる。また社会的な規範や基準も取り入れることができるようになるために, 「好き-嫌い」という個人的な基準と, 「いい-悪い」という社会規範を反映した評価基準が分化していく (佐久間ら, 2000)。

このように児童期には自己概念の発達において大きな変化が生じる。社会的比較ができるようになることは, 自己評価が現実即した正確さを持つことを意味し, 比較によって自分のよさやできることが認められれば, 自己効力感や有能感を維持したり, 高めたりすることができる。しかし比較によって「～さんよりも下手, うまくできない」といった自分の否定的側面を認めることになると, 自分の否定的な部分を意識することにつながり, 自己効力感や有能感を低下させる原因となってしまう。実際に小学校高学年になるにつれて全体的な自己評価が低下することが示されている (桜井, 1999)。以上の研究の知見をまとめると, 児童期中・後期の自己概念や自己評価の発達においては, 「否定的な自己評価への気づき」が生じることが発達のポイントの一つといえるだろう。

そこで本研究では, 児童期中・後期における自己の評価的側面に着目し, 肯定的・否定的評価の発達の変化を検討することを目的とする。方法としては, 小学校4～6年生を対象としたアンケート調査を用いる。自己の肯定的・否定的側面についての具体的な理解を捉える質問と, 全般的な自己評価を測定するための児童用コンピテンス尺度(4段階評定)を含めることで, 具体的および全般的な自己理解を捉えることができると考える。

本研究で検討する問題は, 以下の三点である。第一に, 自己評価およびコンピテンスの学年による差を明らかにする。先行研究 (佐久間ら, 2000; 桜井, 1999他)と同様に, 学年が上がるにつれて, 否定的な自己評価への気づきが高まり, また全般的な自己評価も低下することが予想される。第二に, 自己評価およびコンピテンスの性別による差を明らかにする。性差については, 青年期以降を対象とした研究で, 男性の方が女性よりもやや自尊感情が高いことが示されているが (Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999), 児童期中・後期においても同様の傾向が見られるかどうかを検討する。第三に, 肯定的・否定的評価の各側面とコンピテンスとの関連を明らかにする。まず自己の肯定的側面への気づきは, 全般的な自己評価 (コンピテンス) と関連があることが予想される。自己の否定的側面については, 自分の否定的な部分を意識することにつながり, 有能感や自己評価を低下させる要因となることが予想されるが, 一方で, 肯定的側面と否定的側面の両面を同時に捉えることができることは, 多面的で正確な自己理解が可能になったことを意味し, 肯定・否定の両面から自己を捉えている場合は, 全般的な自己評価の低さと関連はないことが予想される。

Ⅱ．方 法

1. 対象児

A小学校159名（4年生68名，5年生42名，6年生49名）およびB小学校310名（4年生116名，5年生101名，6年生93名）の合計469名。

2. 調査方法

各小学校において，担任教諭を通じて，児童にアンケートを配布した。アンケートには縦断調査のために学年，クラス，出席番号を記入してもらった。回答後は，各自でアンケートを封筒に入れ，その封筒を担任に回収してもらった。実施時期は2010年3月である。本研究は縦断的研究の一部（3年計画の3年目）である。

3. 質問項目（本研究の分析で使用するもののみ記載）

①自分のことがすきか（「すき」・「どちらかといえばすき」・「どちらかといえばきらい」・「きらい」の4段階から1つ選択），②すきなところはあるかないか（ある場合は具体的な内容を記入），③きらいなところはあるかないか（ある場合は具体的な内容を記入），④児童用コンピテンス測定尺度（桜井，1999）の自己価値に関する9項目（4段階評価）。

Ⅲ．結果と考察

1. 各尺度の構成

① 自分のことがどの程度すきか

すきであるほど得点が高くなるように（「きらい」1点～「すき」4点），1～4点に得点化した。以下ではこの得点を自己肯定度得点と表記する。

② すきなところ・③きらいなところについて

すきな・きらいなところはあるか否かの質問に対して，あるを選択した場合をあり群，ないを選択した場合をなし群とした。またそれぞれの側面の「ある」と「なし」の組み合わせで4群（すきのみ（＋－），両面あり（＋＋），きらいのみ（－＋），両面なし（－－））に分けた。「ある」と答えた場合の具体的な記述については，複数の内容が記述されていたため，個人ごとに記述数を算出した。内容については，本研究では分析の対象とはしなかった。

④ 児童用コンピテンス測定尺度

9項目について主成分分析を行ったところ，固有値1.0以上を基準として2因子解が得られた。しかしこの2因子の相関は高く（.47），また先行研究では1因子が想定されているため，因子数を1として再度主成分分析を行った。その結果，9項目の負荷量は.48～.72であり，Cronbachの α 係数は.79であった。概ね十分な信頼性が認められたため，9項目の合計得点（範囲9～36点）をコンピテンス得点とした。

2. 学年差と性差について (Table 1 および2参照)

① 尺度得点の学年差について

まず、自己肯定度得点およびコンピテンス得点に、学年と性別による差が見られるかどうかを検討するために、学年と性別を独立変数とした2要因分散分析を行った。その結果、いずれも有意な主効果および交互作用は見られなかった。平均値及び標準偏差をTable 1に示す。

Table 1 尺度得点の平均値および標準偏差

	(人)	肯定度		コンピテンス		すき記述数		きらい記述数	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
4年生	男子(98)	3.03	0.72	23.94	4.94	0.45	0.56	0.38	0.57
	女子(86)	2.95	0.77	23.71	5.12	0.63	0.63	0.78	0.68
	合計(184)	2.99	0.75	23.83	5.01	0.53	0.60	0.57	0.65
5年生	男子(72)	2.88	0.78	23.65	5.31	0.42	0.55	0.43	0.58
	女子(71)	2.90	0.82	23.17	5.38	0.69	0.65	1.15	0.73
	合計(143)	2.89	0.80	23.41	5.33	0.55	0.61	0.79	0.75
6年生	男子(72)	2.96	0.78	24.14	5.47	0.57	0.58	0.49	0.56
	女子(70)	2.90	0.90	23.58	5.75	0.86	0.67	1.09	0.61
	合計(142)	2.93	0.84	23.87	5.59	0.71	0.64	0.78	0.65
合計	男子(242)	2.97	0.76	23.92	5.20	0.48	0.56	0.43	0.57
	女子(227)	2.92	0.83	23.50	5.38	0.72	0.65	0.99	0.69
	合計(469)	2.94	0.79	23.72	5.29	0.59	0.62	0.70	0.69

Table 2 すきおよびきらいの選択率

	すきあり選択率	きらいあり選択率
4年生	49.46 (-1.48)	51.37 (-3.01*)
5年生	49.32 (-1.28)	62.33 (-0.72)
6年生	63.64 (2.85*)	68.28 (-2.47*)
男児	45.19	41.42
女児	63.27	79.74

注. 学年の下段 () 内は調整済みの残差

* $p < .05$

次に、学年および性別とすき・きらいをそれぞれの「あり」群と「なし」群とのクロス集計表を作成し、 χ^2 検定および学年については残差分析を行った。Table 2にあり群の選択率および調整済みの残差を示す。学年については、すき ($\chi^2_{(2)}=8.14, p<.05$)、きらい ($\chi^2_{(2)}=10.14, p<.01$) 共に有意な偏りが認められ、6年生のあり群が多いことが明らかになった。4年生では半数程度しかあるとの回答が見られなかったが、6年生ではすきは64%、きらいは68%があると回答していた。性別についても、すき ($\chi^2_{(1)}=15.30, p<.001$)、きらい ($\chi^2_{(1)}=71.29, p<.001$) 共に有意な偏りが認められ、男児より女児の方があり群が多かった。

さらに具体的内容の記述数についても、同様に学年と性別を独立変数とした2要因分散分析を行ったところ、学年(すき記述数: $F(2, 463)=3.86, p<.05$, きらい記述数: $F(2, 463)=6.45, p<.01$) および性別(すき記述数: $F(1, 463)=19.22, p<.001$, きらい記述数: $F(1, 463)=99.17, p<.001$) の主効果が有意であり、交互作用は有意ではなかった。平均値及び標準偏差をTable 1に示す。学年差については、多重比較の結果、すきは4年生よりも6年生の方が多く、きらいは4年生よりも5、6年生の方が記述数が多かった。性差については、すき・きらいの両方とも、男子よりも女子の方が記述数が多かった。

② すき・きらい4群における学年差および性差 (Figure 1-1および1-2参照)

すき・きらいのありなしによる4群の分類に、学年および性別による偏りがみられるかを調べるために、4群×学年のクロス表を作成し、 χ^2 検定及び残差分析を行った(学年別および性別ごとの各群の人数をFigure 1-1および1-2に示す)。学年による有意な偏りが見られ ($\chi^2_{(6)}=15.79, p<.05$)、4年生に比べて6年生の方が「両面あり」群が多く、「両面なし」群が少ないことが明らかになった。性別についても有意な偏りが見られ ($\chi^2_{(3)}=73.96, p<.001$)、「すきのみ」と「両面なし」は男子が多く、「両面あり」と「きらいのみ」は女子が多いことが明らかになった。

Figure 1-1 学年別のすききらい4群の人数

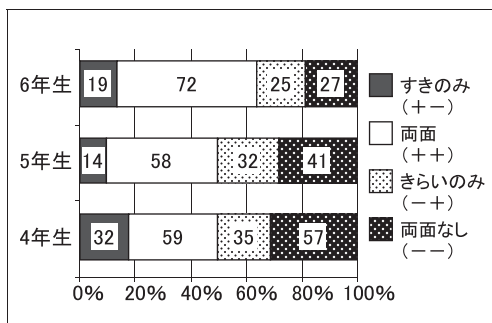
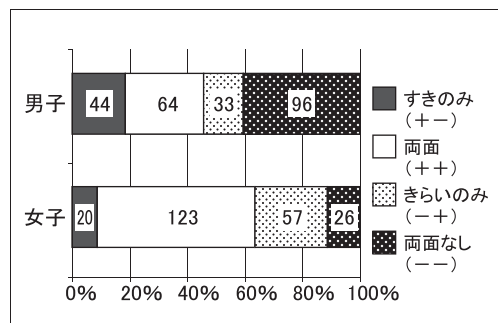


Figure 1-2 性別ごとのすききらい4群の人数



3. コンピテンス得点との関連 (Figure 2-1および2-2参照)

コンピテンス得点との関連を検討するために、自己肯定度得点とコンピテンス得点のピアソンの単相関係数を算出したところ、有意な関連が認められた ($r=.55, p<.001$)。記述数との相関については、すきは有意な関連が見られたが ($r=.37, p<.001$)、きらいでは有意な関連が認められなかった ($r=-.09$)。

次にすき・きらいの「あり」「なし」によって、コンピテンス得点に差が見られるかどうかを検討するために、一要因の分散分析を行ったところ、すきではコンピテンス得点に有意な差が認められたが ($F(1, 435)=68.76, p<.001$)、きらいでは有意な差が見られなかった ($F(1, 436)=3.49$) (Figure 2-1参照)。

最後にすき・きらい4群で、コンピテンス得点に差が見られるかどうかを検討するために一要因の分散分析を行った。その結果、4群の主効果が有意であり ($F(3, 431)=32.59, p<.001$)、多重比較の結果、すきのみ、両面あり、両面なし、きらいのみの順番でコンピテンス得点が高いことが明らかになった。それぞれの群の平均値をFigure 2-2に示す。

Figure 2-1 あり・なし群別のコンピテンス得点

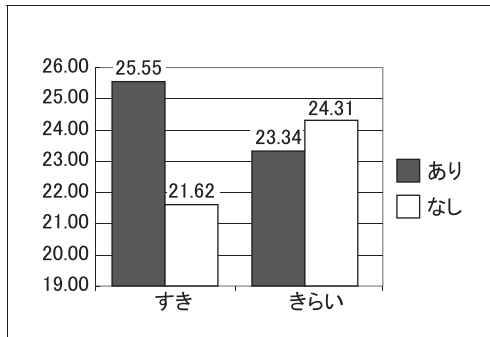
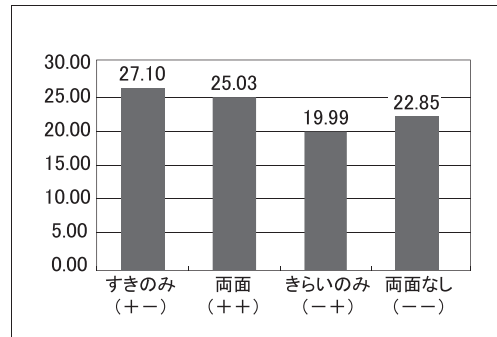


Figure 2-2 すききらい4群別のコンピテンス得点



IV. 総合的考察

本研究は、児童期中・後期における自己の評価的側面に着目し、肯定的・否定的評価の発達の变化について、以下の三点を検討した。

第一に、学年による差については、自己肯定度得点およびコンピテンス得点には差が見られなかった。先行研究では、5年生と6年生の比較において、コンピテンス得点が低下することが示されており (桜井, 1999)、学年が高いほど自己を否定的に捉えていることが予想されたが、そのような結果は見られなかった。一方、学年が高いほど、自分のすき・きらいのそれぞれの側面が「ある」という回答や具体的な内容の記述数が多いこと、また両面あり群が多いという結果から、自己の肯定的側面だけでなく、否定的側面を含め

た両側面から自己を捉えることが可能になり、高学年の方が評価的側面から多面的に自己を記述する力が増加していることが示唆された。小学校の高学年は、思春期が始まり、自分とは何者であるのかという、自己のアイデンティティについて自問自答する機会も増えていく時期であると考えられる。児童期中・後期に生じる認知発達の変化と、自己への関心の高まりによって、自己の肯定・否定的側面を意識的に言語化することが可能になるのではないだろうか。

第二に、性別による差については、学年差と同様に、自己肯定度得点およびコンピテンス得点には、有意な差が見られなかった。一方で、女子の方がすき・きらいの両面ともに記述が多く、自己の評価的側面への気づきが高いことが明らかになった。また「きらいのみ」群に男女差が見られたことから、女兒の方が否定的側面のみから自己を捉えているものが多いことが明らかになった。すき・きらい4群の中では、「きらいのみ」群は、他群に比べて、コンピテンスが低いという結果が明らかになっていることから、自己の否定的側面のみ注目してしまっているという状況は、全般的な自己評価の低さを意味し、またこの状況にとどまっていることは、さらなる自己評価の低下をもたらすことが予想される。「きらいのみ」群の子どもたちの自己評価を変化させることは簡単なことではないかもしれないが、自己を多面的に捉え、肯定的側面への気づきをもたらすような教育的支援が必要と考えられるだろう。

第三に、自己の評価的側面と各側面とコンピテンスとの関連については、自己肯定度との有意な相関およびすきなところへの回答や記述数との関連が認められた。これらの関連は、予想通りの結果といえる。一方、きらいなところについては、コンピテンスとの関連が認められなかった。すなわち、否定的側面への気づきは、全般的な自己評価にマイナスの影響を持たないことが明らかになった。否定的側面について記述すること自体は、自己評価が低いことを意味せず、自己を多面的に捉える能力として理解すべきであろう。ただし上述したように、「きらいのみ」群は、他群に比べて、コンピテンスが低いという結果が明らかになっていることから、自己評価を捉える上では、肯定と否定の両側面を考慮に入れることが必要だろう。

最後に今後の課題を述べる。本研究では、自己のすき・きらいなところがあるか否かに注目し、自己のどんなところがすき・きらいなのかといった具体的記述内容は分析していない。本研究で明らかになった学年差や性差を考察する上では、さらなる分析が不可欠と考えられる。女子で「きらいのみ」群が多かったとの結果が明らかになったが、きらいのみ群の女子がどのような観点から自己を否定的に記述しているかについては検討する必要があるだろう。例えば青年期を対象とした研究では、外見や運動能力については、男性よりも女性の方が自己評価が低いことが示されており (Harter, 1999)、今後は否定的記述の内容の性差を検討することが必要と考えられる。またコンピテンスとの関連においても、具体的な内容との関連を検討することで、自己の評価的側面の発達をより詳細に明らかに

することができるだろう。

V. 引用文献

- Damon, W., & Hart, D. (1988) *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989) Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 3 (pp. 139-181). San Diego: Academic Press.
- Frey, K. S. & Ruble, D. N. (1985) What children say when the teacher is not around: Conflicting goals in social comparison and performance assessment in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 550-562.
- Harter, S. (1999) *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. & Buddin, B. J. (1987) Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23 : 388-399.
- 佐久間路子・遠藤利彦・無藤隆 (2000) 幼児期・児童期における自己理解の発達: 内容的側面と評価的側面に着目して *発達心理学研究*, 11 : 176-187.
- 佐久間路子 (2006) 幼児期から青年期にかけての關係的自己の発達 風間書房.
- 桜井茂男 (1999) 子どものやる気と社会性 風間書房.
- Selman, R. L. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic Press.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999) Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, pp. 470-500.

付記

本研究は科学研究費補助金若手研究 (B) 19730419の補助を受けた。

本研究の一部は、2011年3月の日本発達心理学会第22回大会で発表済みである。

さくま みちこ (子ども学部発達臨床学科)