幼児の自己評価が描画行動と評価規準におよぼす効果

阿 南 文*

THE EFFECTS OF SELF-EVALUATION OF PRESCHOOL CHILDREN ON PAINTING BEHAVIOR AND EVALUATION-STANDARD

Aya ANAN

The present study was designed to examine the effects of self-evaluation of preschool children on painting behavior and the changing of internal evaluation-standard. The subjects were 59 preschool children (M.A.=5). Subjects were submitted to the following conditions: inner-standard self-evaluation (IS-SE), external-standard self-evaluation (ES-SE), external-standard other-evaluation (ES-OE), no-evaluation, (CON). The subjects attended the training trials of painting and evaluation for 5 days and then evaluated their own paintings and others, in order to measure the internal-standard, before and after training trials. Results showed that ES-SE progressively improved their performance better than ES-OE and CON. Moreover their standard for others' performance was improved after training period, while their own showed no improvement. It was suggested that the effects of self-evaluation on children's behavior depended on the showing of the evaluation-standard.

Key words; self-evaluation, other-evaluation, internal-standard, external-standard, painting skill

問 題

近年、学習者の自己コントロールに対する関心が高まってきており、いくつかの自己コントロールモデルが提出されている。Kanfer (1970) の自己コントロールモデルでは、下位過程として自己モニタリング(行動のある側面に注目し、その頻度強さを記録する)、自己評価(期待された反応水準と達成水準とを比較する)、自己強化(評価に従い強化を施行する)が仮定されている。また、Bandura (1986) もこれとほぼ対応する過程として自己観察、判断過程、自己反応という流れを仮定している。

従来の研究では、これらの各下位過程が持つ諸機能が行動変容におよぼす効果が主に検討されてきた。それによって、人は自己強化や自己モニタリングによって行動

を変容させることができるという知見(Bandura & perloff, 1967; Kazdin, 1974; Sagotsky, 1978)や、自己モニタリングは達成を増加させるだけでなく効力感の認知を促進するという知見(Schunk, 1983)が得られており、より精緻な認知過程が明らかにされてきているといえよう。ところがこのような研究の中で、自己がモニターや強化を行う場合と、他者がモニターや強化を行う場合とでは行動におよぼす効果に大きな違いが見られないという知見が得られており、モニター・強化を実行する者による効果の差異が明らかにされていない。(Schunk, 1983; 竹綱, 1982) これらの研究の実験パラダイムにおいては、モニターや強化の方法は固定的なものであり判断の規準は行為者とは無関係に予め外的に定められていた。例えば、Schunk (1983) は、算数の引き算の学習において、問題集の解いたページ数を記録するということをモニターの手続として実験を行った。従って、モニターするのが自

* 九州大学教育学部教育心理学研究科 (Department of Education, Kyushu University)

己であろうと他者であろうと記憶されるページ数は同じであり、被験者はそのページ数に基づいて自分の反応結果を判断することになる。このように行為する内容も、モニターや強化の結果として現われる情報も、両条件において等しかったために、被験者の遂行量に明確な差異が認められなかったと考えられる。つまり、パラダイム上では、被験者自身の内的判断規準を無視することになり、外的なものに影響されない被判断者の判断や、内的な規準と外的な規準とのズレというものが現われる余地がなかったと考えられる。

しかし、上記の自己コントロールモデルの中の自己評価においては、被験者自身が定めた内的評価基準が、ある行為を行おうとする際の目標となり、それによって被験者は動機づけられていると仮定される。従って、評価において、評価者が自己である場合と他者である場合では、評価者の持つ評価規準や、その規準をいかに用いるかという適用法に差異があり、評価者の違いによって行動変容におよぼす効果は大いに異なると予想されるのである。本研究では、このことを検証するために、評価者と同時に評価規準の違いにも注目して実験を行うこととする。評価規準は自己が定めたものと他者が定めたものとは違いがあると考えられる。また、同じ自己の評価規準でも、ある課題に対して内的にもともと持っている規準と、外的な規準を提示されてその影響を受けている規準とでは違いがあると考えられる。そこで、評価者(自己;他者)と、評価規準の位置(内的;外的)との組み合わせで、内的規準自己評価群、外的規準自己評価群、外的規準他者評価群、評価なし(統制)群の4群を設けることとし、次のような操作を行った。(被験者の内的規準に基づいて他者が評価するということは不可能なので、この組み合わせは条件群から除外した。)内的規準自己評価群では、被験者は実験者が定めた外的な規準を提示されずに自己の内的規準に従って評価した。外的規準自己評価群では、被験者は外的な規準を提示されそれを見ながら評価した。外的規準他者評価群では、被験者は外的規準に基づいた他者の評価を受けた。評価なし群では、被験者は評価を行わなかった。

ところで、従来、自己評価について幼児を対象とした研究はあまり行われてこなかった。幼児には自己評価は困難であるとみなされていたし、また、実際に他人に教えられて多くを学習していくということから、あまり自己評価に焦点があてられなかったと考えられる。しかし、幼児期は、他者に依存した学習形態から、自己を自分でコントロールしていけるようになる過渡期であり、年長児のように外的評価規準を内的なものとして取り入れて

しまう可能性が少ないため評価者の違いに対して敏感な時期であると考えられる。従って、幼児において、自己評価や他者評価の影響を検討することは重要な課題であると思われる。このような観点から、本研究では幼児を被験者として採用する。

また、自己評価の対象となる課題も、被験者自身の内的規準が反映されやすいものである必要がある。つまり、誰が評価してもその評価結果が明らかであるような課題では不適切であり、ある程度、出来、不出来にあいまい性を含む課題が必要となる。また同時に、客観的な評価規準が設定できなくてはならない。そこで、本研究では、これらの要件を満たすと思われるぬりえ課題を採用した。この課題では、はみだしの程度を自己の内的な規準で判断することもできるし、同時にそのはみだしを一定の規準で測定し、客観的な回数によって表わすこともできるのである。

さらに、上記の課題手続に従って、被験者は5日間訓練されるのであるが、各被験者は一定の評価様式を繰り返し経験することになる。この経験により変化すると考えられる要素を従属変数として分析する。まず、評価対象となるぬりえのはみ出し回数のスキルを検討する。また、従来の研究では、このような評価対象となる1つのスキルにしか注目していなかった。しかし、本研究ではこのスキルに加えて、評価対象以外のスキルについてもその変化を検討する。なぜならば、評価経験は確かに評価対象となるスキルに影響を与えるが、それと同時にその課題行動全体にも影響を与えていると考えられるからである。また、評価経験によって幼児がもともと持っている内的規準がなんらかの影響を受けることが期待される。よって、その変化についても分析する。自己コントロールができるようになるためには、自分の評価規準を正確にしていくことが必要となってくると考えられるので、評価が幼児の内的な規準の正確さの変化、即ち判断能力の改善に与える影響が検討される必要があるのである。

以上のようなことから、本研究の目的は次のようにまとめられる。

① 幼児が、内的規準に基づいて自己評価する場合、外的規準に基づいて自己評価する場合、また、外的規準に基づいて他者により評価される場合で、パフォーマンスの改善に差異が見られるかどうかを検討する。

② 上記のような評価経験により、幼児の内的な評価規準がいかに変化するかを検討する。

方 法

被験者 本実験に参加した被験者は、保育園の年中組に在籍する59名（男児26名，女児33名）で，平均年齢は5歳0か月であった。

実験材料

課題 本実験で使用したぬりえ課題は河本（1986）を参考にして作成された。この課題ではお手本通りに枠からはみださないようにお手本と同じ図形をクレヨンでぬりつぶすことが被験者に要求された。

材料 本実験では次のような材料が準備された。

①ぬりえ；B5判の大きさの西洋紙で，図形が1つ印刷されたものであった。その図形は上底が3cm下底が5cm高さが2cmで90度の内角を持つ台形を6個組合わせて作られたものであった。図形は8種類であり，面積はすべて48cm²で外周の長さは平均55cmで標準偏差1.69cmであった。（FIG. 1 参照）

FIG. 1 課題の図形例
(×0.25)

②お手本；すべての図形のお手本が用意された。図形がそれぞれ台形2つずつの区切りで3色（赤，青，黄）にぬりわけられており，図形の枠からまったくはみでていないものであった。

③自己評価用はんこ；被験者の自己評価は顔の表情が手掛かりとなるはんこを用いて行われた。評価の内容はよくできた（ニコニコ），ふつう，もうすこし（なきむし）の3段階であった。

④外的規準説明用パネル；外的な規準（はみ出し程度とはんことの対応）を説明するために，3段階のはみ出し程度でぬられた図形の具体例と，その図形のお手本が連なっているパネルを用意した。それぞれの具体例には，そのはみだし程度に対応するはんこが押されてあった。

⑤内的規準測定用図形；被験者の内的規準を測定するために，7段階のはみ出し程度でぬられたぬりえを7枚準備した。

これら以外に，クレヨン，スタンプ台を準備した。

外的評価規準；外的評価規準は，図形の1.5mm外側の線からクレヨンがはみ出している回数によって定められた。ベースラインでの被験者の反応結果のはみ出している回数（平均9回）を基にして，はみ出し回数が0～5回は上（よくできた），6～11回は中（ふつう），12回以上は下（もうすこし）にそれぞれ値するものであるとさ

れた。

手続；実験は8日間の過程で実施された。以下に各段階ごとに手続を説明する。

①ベースライン期；1日目は被験者のベースラインを測定した。被験者は教室において，集団で3枚のぬりえ課題を行った。この成績に基づき，はみ出し回数が等質になるように被験者は4群に分けられた。

②内的規準測定（訓練前）；2日目からは，すべての手続が個別で行われた。実験者は，被験者と隣合わせに着席した。そして，まず，外的規準説明用パネルを用いてはみ出し程度とはんことの対応を例示し，評価方法を次のように説明した。「このおともだちのぬりえは，お手本とおなじように，全然はみだしていないから，ニコニコの顔のはんこをあげよう。こっちのおともだちのぬりえは，たくさんはみだしているから泣き虫の顔のはんこをあげよう。このおともだちのぬりえは，中くらいだから，普通の顔のはんこをあげよう」。この説明を2回繰り返した後に，内的規準の測定として，被験者に，ベースラインでぬった自分のぬりえと実験者が用意した他者のぬりえを評価させた。反応結果1枚とお手本を並べて提示し，「このぬりえは他の保育園のおともだちが（○○ちゃん）の間ぬってくれたものです。これとお手本を比べたらおともだち（○○ちゃん）のはどれくらいじょうずかな。どのはんこを押してあげたらいいと思いますか。」と質問した。この場合，外的規準は提示されておらず，被験者は自分の内的評価規準に従って評価を下した。自分に対する評価と他者に対する評価の実施順序はカウンターバランスされた。

③訓練試行；被験者は1日1枚ずつ5日間ぬりえを行った。5種類の図形の順序はカウンターバランスされた。毎回「お手本と同じように線からはみださないようにぬってください。ぬり終わったらおしえてください。」と教示された。ぬりえは，被験者本人がぬり終わりを告げたところで終了した。ぬりえ後，4つの条件群に分けられた被験者は，各条件の手続に従って自分の遂行結果に対する評価を行った。

内的規準自己評価群では，被験者は外的規準説明用パネルを提示されず，「○○ちゃんのぬりえはこのお手本と比べてどのくらい上手にできたと思いますか？ どのはんこを押したらいいと思いますか？」と質問された。そして，自分の内的規準に従って，自分ではんこを選択して評価を下した。

外的規準自己評価群では，被験者は外的規準説明用パネルを提示され，その使用方法の説明を毎試行受けた。そして，パネルを見ながら自分ではんこを選択して評価

を下した。

外的規準他者評価群では、被験者は外的規準説明用パネルを提示されるが、実験者が被験者のぬりえに対して、外的規準に従いはんこを選択して評価を下した。

これらの3群以外に統制群を設けた。統制群ではぬりえ課題は他の群と同じ方法で実施されたが、その結果について自己評価も他者評価も行われなかった。

④内的規準測定(訓練後)。②と同じ手続で実施された。

結 果

①はみだし回数について

まず、被験者の反応結果の分析にあたり、図形の枠の1.5mm外側の線からはみだしているものをはみだしとみなし、その回数を求めた。

各条件群の各訓練試行でははみだし回数の分散を調べたところ、最大分散と最小分散の差が大きい傾向にあることが示された ($F_{\max}=6.5$)。よって、はみだし回数は、開平変換により、変換値 ($\sqrt{x+0.5}$) になおされた。以下の分析はすべてこの変換値によって実行された。

条件による訓練効果の差異を検討するために、第1試行におけるはみだし回数を基礎とし、各試行でどの程度はみだし回数が増加したか、その変化量を算出し分析を行った。変化量は、各試行でははみだし回数と第1試行でははみだし回数の差で表わされた。この変化量はFIG. 2に示されている。(ベースラインは集団での試行であり、訓練試行とは状況が異なっていた。従って、ベースラインではみ

FIG. 2 第1試行を基礎とした各試行ではみだし回数の変化量

注：縦軸の数値ははみだし回数の開平変換による変換値である。

出しの回数を基礎とするのではなくて、第1試行ではのみ出し回数を基礎とした。) 評価の影響を受ける最初と最後である第2試行と第5試行に注目し、4 (条件; 内的規準自己評価群・外的規準自己評価群・外的規準他者評価群・評価なし群) × 2 (試行; 2・5) の2要因分散分析を行った結果、条件の主効果が有意であった ($F(3, 55)=2.85, p<.05$)。下位検定 (Tukey 法による) の結果、外的規準自己評価群は統制群よりも有意にはみだし回数の変化量が大きいことが示された。 ($q=0.845, p<.01$) つまり、外的規準自己評価群は、統制群よりも有意にぬりえ行動を改善させたことが認められた。

②訓練前のスキルの高低による条件の効果の差異

ベースラインの測定結果から、被験者の中には、訓練する以前からぬりえ行動にすぐれている者 (スキル高者) と、そうでない者 (スキル低者) とがいることが認められた。そこで、訓練前のスキルの高低により条件の効果に差異が現われるかどうかを検討する。全被験者の第1試行の平均はみだし回数は7回であった。よって、第1試行のはみだし回数が7回未満の者をスキル高者、7回以上の者をスキル低者とし、第5試行で第1試行よりもはみだし回数が減少した者 (行動の改善がみられた者) の割合を FIG. 3 に示した。各群を高低に分けたことにより

FIG. 3 スキルの高低別のスキル改善者の割合

各セルの被験者数が少ない傾向にあるが、このデータに基づき、3要因の対数一線形モデルのあてはめによる分析を試みた。その結果、条件にかかわらず、スキル高者はスキルを改善しなかった者が有意に多く ($u=0.44 SE=$

0.16, $p < .05$), また, スキル低者は改善した者が有意に多い ($u = 0.44$, $SE = 0.16$, $p < .05$) ということが示された。

また, 内的規準自己評価群におけるスキル高者は, スキルを改善させた者が有意に多かった ($u = 0.16$, $SE = 0.26$, $p < .05$)。同様に, 内的規準自己評価群におけるスキル低者は, スキルを改善させなかった者が有意に多かった ($u = 0.16$, $SE = 0.26$, $p < .05$)。従って, 訓練試行以前にスキルが高かった者は, 内的規準自己評価条件においてスキルを改善させる。一方, スキルが低かった者は, 内的規準自己評価条件ではスキルを改善できないことが明らかになった。

③評価対象以外のスキルに関する分析

予備調査において, 幼児のぬりえの特徴として, はみ出し以外に色と色との境界線をお手本どおりに描くことが困難であるということがみだされている。その困難さの内容には, 境界線の位置が不正確であるということと, 境界線自体が不明瞭であるということがあった。このようなことから, 直接的な評価対象であるはみ出し回数以外の課題の側面への条件の影響を検討するために, 色と色との境界線がお手本どおりに描かれているかどうかを得点化して, 条件群を比較した。

すべての幾何学図形は2箇所の境界線を含んでいた。よって2箇所とも境界線の位置を誤って描いているものを2点, 1箇所のみ誤っているものを1点, 誤っていないものを0点とした。また, 境界の位置は正しいが, 境界線が不明瞭に描かれているものをその半分の得点, すなわち, 2箇所不明瞭ならば1点, 1箇所不明瞭ならば

0.5点として得点化した。訓練試行の1, 2回を前半, 3, 4, 5回を後半として区別し, 得点を合計して平均点を算出した。それをFIG. 4に示している。前半から後半への変化を検討するために, このデータを基に, 前半と後半の差を算出し, 1要因の分散分析を行った。その結果有意な差がみられた。($F(2, 58) = 3.37$, $p < .05$) 下位検定の結果, 外的規準自己評価群と外的規準他者評価群の間に有意な差がみられた ($t = 2.57$, $p < .05$)。つまり, 外的規準自己評価群は, 外的規準他者評価群よりも, 訓練試行を経験するにつれて, 有意に境界線描写の誤りが少なくなることが示された。

④訓練前後の内的評価規準の変化

訓練試行の前後に, 被験者自身の反応結果と, 他者の反応結果を評価させることにより, 被験者の内的規準を測定した。その評価が外的評価と一致しているものを正確, それよりもあまいものを寛大, 厳しいものを厳格として分類した。統計的処理を行うために, 被験者が評価した1枚につき, それが正確ならば1点, 不正確ならば0点とし, 自分に対する評価は3枚の, 他者に対する評価は7枚の平均点を各被験者の個人得点として算出した。各群の平均得点をFIG. 5に示している。このデータに基

FIG. 4 境界線描写の誤り得点の推移
注：得点が高いほど誤りが多いことを示す

FIG. 5 各条件群の評価対象別の正確さ
(訓練後の変化)

● 他者に対する評価 ○ 自己に対する評価
注：得点が高いほど正確であることを示す

づき4 (条件群；内的規準自己評価群・外的規準自己評価群・外的規準他者評価群・評価なし群) × 2 (段階；訓練前・訓練

後)×2(評価対象; 自分・他人)の3要因分散分析を行った。その結果、条件群の主効果 ($F(3, 55)=3.10, p<.05$) 訓練前後の主効果 ($F(3, 55)=4.20, p<.05$)、評価対象の主効果 ($F(1, 55)=32.6, p<.001$) がそれぞれ有意であった。従って、条件群ごとに規準の正確さが異なっていたことが示された。また、訓練後は訓練前と比較して、より正確な評価規準を持っていたことが示された。そして、他人に対する評価の方法が、自分に対する評価よりも正確な評価規準を用いることが明らかとなった。

また、訓練前後と訓練対象の交互作用に有意な傾向が見出された ($F(1, 55)=3.30, p<.10$)。このことは、他者に対する評価は自己に対する評価と比較して、訓練後に規準が正確になる傾向を示していることになる。この結果を詳しく検討するために、更に、自分に対する評価と他者に対する評価を区別して、別々に4(条件群; 内的規準自己評価群・外的規準自己評価群・外的規準他者評価群・評価なし群)×2(段階; 訓練前・訓練後)の2要因分散分析を試みた。その結果、他者に対する評価において、前後の主効果が有意であった ($F(1, 55)=12.5, p<.01$)。この結果より自分に対する評価規準は変化しないが、他者に対する評価規準は訓練後に正確になることが示された。しかし、いずれの場合も条件による差異は見られなかった。

考 察

①評価対象となるぬりえのスキルについて

本実験の目的は、評価の行為者と評価規準を考慮することによって、評価者による描画行動への効果の差異を明らかにすることであった。従って、まず評価の対象となったのはみ出し回数についての条件の差について考察する。

はみ出し回数という測度に関しては、外的規準自己評価群が評価なし群と比較して有意にはみ出し回数を減少させるという結果が得られた。このことから、幼児のぬりえという活動においては、外的な評価規準を明確に提示することと同時に、自分自身が評価するということが、行動の改善にとって必要であるといえよう。言い換えると、幼児は自己評価をする際に、外的規準を提示されれば、その規準を利用し、自分の反応結果をそれに照らし合わせて評価することができる。そして、その評価したスキルを改善へと導くことができると考えられよう。

ところが本実験においては、外的規準自己評価群と外的規準他者評価群の間にはみだし回数の改善の有意差がみられなかった。従って、直接の評価対象となるはみ出し回数というスキルについては、自己評価と他者評価の

違いは明確にされなかったのである。なぜ、この違いが見出されなかったのであろうか。第1の原因として、訓練試行の期間が短かったことが考えられる。外的規準自己評価群では提示された外的規準と自分の反応結果を照らし合わせて、自分の反応結果をその中に位置づけようと判断する過程が生じる。これに対して、外的規準他者評価群ではこのような外的規準を利用して判断する過程が欠如しているといえよう。この判断過程の有無が2つの条件間の差異であるが、このような判断過程において、提示された外的規準を利用できるようになるのに時間がかかるのではないだろうか。つまり、幼児では最初はいくく外的規準を利用することができないが、次第にできるようになり、そうなるからはじめて自己評価と他者評価の差異が明確になるのではないかと考えられるのである。このことは、訓練試行での自己評価で、最初は外的規準自己評価も内的規準自己評価と同様に寛大な評価をしていたが、試行を重ねるにつれて正確な評価をするようになる傾向がみられるということからも推察できよう。従って本実験では、訓練期間が短かったため、自己評価と他者評価の差異が現れるまでにはいたらなかったのであろう。このように、評価の条件の差異を明らかにするためには、更に長期の訓練期間を設けた研究が必要であると考えられる。

第2の原因として、訓練試行前の描画スキルの高低があげられよう。群間のスキルのレベルは等しくなるように操作されたが、群内では、もともとはみ出し回数が多い者と少ない者とでスキルのレベルにかなりの差がみられた。よって、各群をスキルの高者・低者に分類して分析を試みた。その結果、内的規準自己評価群のスキル高者が他に比べて有意にスキルをのぼし、内的規準自己評価群のスキル低者が有意にスキルをのぼさなかったことが明らかになった。このことから、もともとはみ出し回数の少ない者は、たとえ外的規準を示されなくても、自分の内的規準に基づく自己評価によってスキルを改善できるといえよう。また、スキル低者は、自分の内的規準に基づく自己評価によってはスキルを改善することができないといえよう。つまり、スキル高者にとっては外的規準の必要性は低い、スキル低者にとってはその必要性は高いのである。このように、もともと幼児がその課題においてどのようなスキルのレベルにあるのかによって、評価の与える影響が微妙に変わってくると考えられよう。従って、本実験では、同じ条件群の中に、スキル高者低者が両方含まれており、評価手続からうける影響が異なっていたために、他の条件群の間に明確な差が現れなかったと考えられよう。

②評価対象以外のぬりえのスキルについて

ぬりえのスキルのうち、直接の評価対象（はみ出し回数（減少））以外の側面として、色と色との境界線の描写を取り出して分析した。その結果、外的規準自己評価群は、外的規準他者評価群よりも有意に、境界線描写スキルを改善させることができることが示された。はみ出し回数では明確な差を示さなかった外的規準自己評価群と外的規準他者評価群が、この側面において有意な差を示したということは注目に値することである。

課題における教示は、「お手本と同じように、線からはみださないようにぬってください。」というもので、確にお手本どおりに境界線を描くということは課題に含まれてはいるが、評価の対象となるのはあくまではみ出し回数であった。外的規準他者評価群では、外的規準は示されるが、他者からの評価結果を示されるだけであり、自分で自分の反応結果をお手本と見比べることが少なかったといえよう。よって、評価対象であるはみ出し回数については、要求を理解し、それに合わせてある程度は行動を改善することができたが、実験者が評価する対象以外には自分の注意を向けることができなかったといえよう。これに対して、外的規準自己評価群では外的規準は毎回示され、それに基づいてお手本と自分の反応結果を比較し、自分で評価した。それで、お手本と見比べる機会が多かったといえる。しかし、お手本と見比べる機会が多いというだけならば、外的規準自己評価群も、内的規準自己評価群も同じだけ機会を持つので、同じだけ進歩すると考えられるが、結果は外的規準自己評価群の方が進歩している。これより、外的規準自己評価群は、評価対象であるはみ出し回数だけでなく、お手本そのものに対する注意の度合いを高め、全体的な課題への自我関与度を高めていたと考えられるだろう。従来の研究では、評価の実行者が自己である場合と他者である場合では、その行動におよぼす効果に大きな違いはないという結果しか示されていなかった。しかし本実験の結果より、課題全体を考えると、評価においては自己評価と他者評価は行動におよぼす影響が異なり、自己評価の方が幼児の課題への注意度や自我関与度を高めることができ、行動を改善に導きやすいということが示されたといえよう。

③内的評価規準の変化について

本実験では、評価経験による幼児の内的な評価規準の変化を検討することも目的であった。そこで、訓練試行の前後に、外的評価規準を提示せずに、自分自身の反応結果と、他者の反応結果を幼児に評価させて、内的評価規準を測定しその変化を調べた。分析の結果、条件によ

る有意な差はみられなかった。従って、本実験の評価条件による、幼児の内的な規準への影響の差異は確認されなかったといえよう。そこで、この分析により明らかとなった幼児の内的規準の様相を考察していくこととする。まず、FIG.5に示されているように、評価対象の主効果が有意であった。このことから、他者の反応結果に対する評価が自己の反応結果に対する評価よりも正確であることが明らかになった。訓練前から既にこのことがいえるので、幼児は、自分に対する評価と他者に対する評価では異なる評価規準を用いていると考えられる。

また、訓練前後での評価規準の正確さの変化に関しては、他者の反応結果に対するもののみが訓練後により正確になることが示された。FIG.5からもわかるように、他者の反応結果に対する評価は、どの条件群においても等しく10%正確さを増している。従って、他者に対する評価は、評価経験にかかわらず、ぬりえ課題を繰り返すという経験によって、正確になっていくものであるといえよう。これに対して自己の反応結果に対する評価は、他者に対するものよりも変化改善されにくいと考えられる。以上のような自分に対する評価と他者に対する評価の差異から、幼児の自分に対する評価の不正確さは、外的な規準を理解していないことから生じるのではないということがわかる。つまり、他者に対してはかなり正確に評価するので、幼児は正確な外的な評価規準というものの一応は理解していると考えられる。しかし、その規準を他者に対しては利用することができるにもかかわらず、自分に対する評価の時には利用しない、もしくは利用することができないのである。このことは、評価規準を内的外的と分類するだけでなく、評価規準を適用する場合の使い方を詳しく検討する必要性を示唆している。

また、上記のような現象は幼児の成功予期においてみられる現象と関係しているように思われる。成功予期の研究において、幼児は高い成功予期を示すことが報告されている。そして、幼児の成功予期が高くなるのは、課題の困難度を把握できないのではなく、自己の願望を述べてしまうからだと報告されている（田中、1986）。従って、評価についても、他者に対する評価の場合はそれを評価対象として客観視することができるが、自分に対する評価は、評価対象として客観視することができずに、自分の願望を表わしてしまった可能性も考えられるだろう。

④まとめ

幼児は、外的な評価規準を示されたうえで、自己評価することにより、描画スキルを改善させた。しかし、訓練前からすでに描画スキルの優れている者にとっては、

自己の内的な規準に基づき自己評価を行うことがスキルの改善にとって有効であった。つまり、幼児は自発的な自己評価活動を行わないため、評価の際、評価活動を顕型化させることは必要であるが、その際、外的規準を提示するかどうかは、幼児の内的規準の適切性に依存するといえよう。また、従来の研究においては評価者の違いによる行動への影響の差異は明らかにされていなかった。しかし、本研究では、はみだし回数については自己評価と他者評価に大きな差異はみられなかったが、全体的な課題への注意度において外的規準に基づく自己評価のほうが他者評価よりも有効であることが示された。

内的規準に関しては、幼児は自己に対する場合と他者に対する場合とでは異なる評価規準を用いていることが明らかになった。そして、他者に対する規準は課題を経験することでより正確になるが、自分に対する規準は改善されにくいことがわかった。

以上のことより、幼児にとって、外的規準を示されるということが必要であり、そのもとで自己評価を実際に行うという経験が重要であることが示唆されよう。

引用文献

- Bandura, A. & Perloff, B. 1967 Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 111—116.
- Bandura, A. 1986 Social foundation of thought and action: a social cognitive theory. Chapter 8 Self-regulatory mechanisms. *Prentice-Hall, Inc.* pp. 335—389.
- Kanfer, F.H. 1970 Self-regulation: Research, issues and speculations. In C. Neuringer & J.L. Michael (Eds.) *Behavior modification in clinical psychology. Appleton-Century-Criffs*. 178—220.
- Kazdin, A. 1974 Reactive self-monitoring: the effects of response desirability, goal setting and feedback. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, No 5, 704—716.
- 河本 肇 1986 自己評価と行動規準の組み合わせが幼児の図形めりつぼし行動におよぼす効果 教育心理学研究, 34, 130—138.
- Sagotsky, G., Patterson, C.J., & Lepper, M.R. 1978 Training children's and goal-setting in the classroom. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 242—253.
- Shunk, D.H. 1983 Progress, self-monitoring: effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 89—93.
- 竹綱誠一郎 1982 採点者のちがいが漢字学習におよぼす効果—課題として漢字書き取りを用いた場合の自己強化効果の検討— 日本教育心理学会第24回大会発表論文集, 613.
- 田中幸代 1986 幼児の成功予期と課題解決 日本教育心理学会第28回大会発表論文集, 622.

付 記

本稿を作成するにあたり、御指導賜りました九州大学山内光哉教授、久留米大学安永悟助教授に深く感謝いたします。

実験に際し御協力頂きました。名島保育園、つぼみ保育園の皆様にも深く感謝いたします。

(1987年9月7日受稿)