個人的基準と社会的基準が子どもの自己統制における 自己評価基準に及ぼす効果

塚 本 伸 一*

EFFECTS OF INTERACTION OF CHILDREN'S PERSONAL AND SOCIAL STANDARDS ON THEIR SELF-EVALUATION CRITERIA

Shinichi TSUKAMOTO

This study investigated the effects of children's lenient personal standards, stringent social standards and performance levels on their self-reward criteria. Subjects were kindergarteners, first-and third-graders. The personal standards were settled through direct experience of the task (D), and the social standards were settled through modeling. There were two model conditions: a peer model (Mc) and an adult model (Ma). Kindergarteners and first-graders in D-Mc condition used self-reward criteria as being more lenient than the social standards and more stringent than the personal standards. This result suggested that kindergarteners' self-reward criteria were affected by the social standards together with the personal standards. It was difficult to explain the self-reward criteria of third graders in terms of their personal and social standards. This result might indicate that third-graders' criteria were affected by some other factors. These results were discussed in terms of "form of achievement standard" (Crandall et al. 1960) and "standard of available performance range".

Key words: social standard, personal standard, self-reward criteria, peer model, adult model.

問 題

「外的な支持が相対的に欠如している場合や外的な支持の有効性が限られている場合に、一連の目標志向的行動をある個人が意図的に、また一貫して維持する過程」(Karoly, 1982)を自己統制という。こうした行動の獲得は子どもの社会性の発達を考える上で重要な問題である。親や教師の外的な統制がなくとも、不適切な欲求を抑制し、社会的ルールに従った適応的行動がとれるようになることは、子どもの社会化過程において極めて重要な発達課題だと考えられるからである。

Bandura (1977, 1978) はこうした自己統制過程のモデルとして、自己観察過程、判断過程、自己反応という3

つの過程から成る要素過程を提唱している。Banduraによると、行動には通常多くの評価次元が存在するが、自己観察過程では自分の行動のある側面に選択的な注意が向けられる。判断過程では自己観察過程で明らかになった自己の遂行水準と、その行動の社会的基準や個人的基準との比較判断により、遂行結果の自己評価が行われる。この判断結果に基づいて自己反応過程では自己評価反応や自己報酬が生起する。

各要素過程に関する研究のうち、従来最も盛んに行われてきたのは判断過程に関するものであろう。その代表的なものは Bandura らによる一連の研究である。彼らはモデリングが自己評価基準の形成に及ぼす効果を主に検討している。

ところで、塩田 (1979) も指摘する通り、これらの研究は社会的基準が自己報酬反応に及ぼす影響を検討した

* 立教大学 (Rikkyo University)

研究だと見ることもできる。モデリングによる評価基準は最終的には観察者に内在化され、観察者自身の個人的基準を形成する可能性もある。しかしながら、実験場面という極めて短期的な状況においては、観察者はモデルの評価基準を「他者が課題に対して適用した基準」と認知するであろう。このように認知される基準はBanduraの自己統制モデルの社会的基準に相当すると考えられるからである。

Bandura (1977) は遂行行動を自己評価するためには、絶対的な遂行の水準、自分自身の個人的基準、社会的基準という3つの情報の相対的な比較が必要だとしている。従って判断過程を検討するにあたっては、これらが相互に比較される様相を分析する必要がある。社会的基準のみを問題としている従来の研究では、判断過程の機能を十分に明らかにできない可能性がある。各基準や遂行水準を操作可能な方法で設定し、それぞれの条件を組織的に変化させて、その結果を検討することが必要であろう。

ところで、Harter (1983) も指摘する通り、各要素の機能を検討するにあたっては、発達的な変化も考慮すべきである。自己評価行動の発達的な変化については、達成動機や社会的比較に関する研究から示唆が得られる。

Veroff (1969) は達成動機研究に関連して、自己評価の発達段階を3つ設定している。はじめが自律的達成動機の段階で、自分自身の基準により達成行動の評価が行われる。次が社会的比較による達成動機の段階である。この段階では、他者との比較や社会的評価が基準となる。最後は両者の統合された段階で、2種類の基準が状況により使い分けられる。Veroffによると、第1の段階は学齢前の幼児にも明らかに存在する。第2段階は学齢前には明確でないが、就学によって発達し7～9才の時にピークを迎える。第3段階は第2段階をマスターした後には発達すると考えられる。

一方、Ruble ら (1980) は社会的比較情報に基づく自己評価の発達について研究している。彼らは様々な年齢段階にある子どもの自己評価を検討し、子どもは少なくとも7才までは社会的比較情報が利用できないことを見出している。年少の子どもは自分の能力や課題の難しさを、自分が課題をうまくやり遂げたかどうかによって評価する。他の子どもはどの程度の成績であったかという情報によって自己評価が影響を受けるのは7才以上の児童だけであった。

これらの研究によると、個人的基準と社会的基準をとともに利用して自己評価が可能になるのは小学校2年生以降であり、それ以前の子どもは自己評価基準として個人的基準を採用し、この基準により自己評価を行うことが

予想される。しかしながら、これとは異なる報告もある。Masters (1968) や Mostatche ら (1981) は3才で既に社会的比較が可能だとしている。検討を要する問題であろう。

以上の点を考慮して、本研究では Bandura の自己統制モデルの判断過程における個人的基準、社会的基準、遂行水準の相互作用の様相を発達的に検討することを目的とする。

実験 I

目的

個人的基準、社会的基準、遂行水準が子どもの達成行動の自己評価に及ぼす効果を検討する。

本実験では、社会的基準はモデリングにより提示される。社会的基準の提示はモデリング以外の方法でも可能であるが、ここでは問題にしない。

個人的基準はモデルと同じ達成課題を被験者が事前に遂行するという先行経験手続により形成する。Bandura も指摘する通り、個人的基準は外的強化やモデリングによっても形成されるであろう。しかしながら、短時間の実験場面においては、課題の直接経験によって最も確実に個人的基準が形成されるものと予想される。被験者は課題を事前に遂行することで自分がどの程度の得点を取れるのかという情報を得、個人的基準を形成すると考えられる。

一方、遂行水準は従来の多くの研究と同様に、先行経験やモデルの課題と同じ課題の得点とする。

ところで、本実験ではこうした3つの情報の比較により判断過程で行われる自己評価が問題になるのだが、この比較判断や自己評価は内潜在的なものと考えられる。従って、判断過程における自己評価の様相や結果は、自己反応過程における外顕的な自己評価反応や自己報酬によってしか知ることはいできない。そこで本実験では、一連の課題得点のうち自己報酬が行われた最低得点、すなわち最低自己報酬得点(MSP)を従属変数とする。この得点は各評価基準上、すなわち遂行水準を評価する尺度上で肯定的評価と否定的評価を分けるポイントを反映し、Crandall ら (1960) の「達成基準の高さ」に相当するものと考えられる。

自己評価行動の発達については、先述の通り Veroff (1969) や Ruble ら (1980) の結果と Masters (1968) や Mostatche ら (1981) の結果には違いがみられる。そこで、本実験では被験者を小学校1年生と3年生とし、発達的な変化を検討する。

方法

被験者 被験者は横浜市内の小学校1年生75名、3年生69名の計144名である。各学年はそれぞれ先行経験のみを経験する群(P群)、モデリングのみを経験する群(M群)、先行経験に続いてモデリングをする群(P-M群)の3群に分けられる*。

課題 本実験の課題は立方体のパズルゲームである。パズルの各面には異なる3種の幾何学図形の穴があり、それぞれの穴からその穴の形に合ったブロックを中に入れるというものである。本実験では、ある1面に2個のブロックを入れることを1試行とする。被験者は課題の遂行にあたって「速く」「上手に」行うよう教示を受ける。実験者は課題が1試行終了するごとに、その試行の得点を被験者に伝える。得点は1重丸、2重丸、3重丸、花丸の4段階であらかじめ決められており、課題遂行の遅速、巧拙にかかわらずランダムな順に伝えられる。実験者は口頭で得点を伝えるのと同時に、得点カードを被験者に提示した。得点カードは一辺10cmの正方形の厚紙に赤いマジックペンで各丸を描いたものである。

手続 実験は先行経験期、モデリング期、自己報酬期の3期から成る。

(1)先行経験期：P群及びP-M群の被験者は課題に関する教示を受け、女子大学生の実験者と1対1で課題を11試行遂行する。被験者の前の机にはパズルだけが置かれている。被験者の獲得する得点は1重丸2回、2重丸、3重丸、花丸それぞれ3回である。M群は先行経験は行わない。(2)モデリング期：P-M群及びM群は課題を遂行するモデルをビデオで観察する。モデルの前の机には、パズルと漫画のシールを盛った皿が置かれている。モデル、実験者はともに女子大学生である。モデルは実験者

から課題の教示のほか、課題の得点を良い点だと思ったらシールを取るようという自己報酬に関する教示を受け、課題を7試行行う。得点は1重丸1回、2重丸、3重丸、花丸それぞれ2回である。モデルは得点の花丸の時には「やった花丸、この点ならシールを3枚もらってもいいわね。」と言語による肯定的な自己評価をし、パズルの横にある皿からシールを3枚取って自己報酬を行う。得点が1重丸、2重丸、3重丸の時には「あれ、1(2、3)重丸か。これじゃシールはもらえないわね。」と言語による否定的な自己評価をし、シールは取らない。P群はモデリングは行わない。(3)自己報酬期：被験者はモデルと同じ教示を受け、実験者と1対1で7試行遂行する。得点は1重丸1回、2重丸、3重丸、花丸各2回である。場面のセッティングはビデオと同一である。

結果と考察

1重丸から花丸のうち、ある被験者が自己報酬を行った最低得点を最低自己報酬得点(MSP)と呼ぶことは既に述べた。MSPを1重丸とした者に1点、2重丸とした者に2点、3重丸とした者に3点、花丸とした者に4点を与え、3(実験条件)×2(学年)の分散分析を行った。その結果、実験条件の主効果($F(2, 138)=8.34, p<.01$)、学年の主効果($F(1, 138)=14.35, p<.01$)、実験条件と学年の交互作用($F(2, 138)=6.09, p<.01$)に有意差が認められた。

さらに、 χ^2 検定により1重丸、2重丸、3重丸、花丸のMSP設定率の差を学年ごとに条件別に分析した。この結果とMSP設定率及び設定者数を示したのがTABLE 1である。

1. 1年生

P条件 1重丸のMSP設定率が55%で最も高い。二項検定によると、1重丸の設定率は2重丸($p<.05$)、花丸($p<.05$)より有意に高く、3重丸より高い傾向($p<.10$)にある。従って、1年生はP条件ではMSPを1重丸とする傾向があると言えよう。これは、課題の先行経験に

*本研究では、被験者には実験課題の経験がなく先行経験、モデリングを通じて必要な評価基準が形成され、その結果、はじめて適切な自己評価が可能になると仮定されている。従って、先行経験もモデリングもなしに自己評価を求められる群は設けられなかった。

TABLE 1 MSP設定率及び設定者数

条件	1年生					3年生				
	1重丸	2重丸	3重丸	花丸	χ^2	1重丸	2重丸	3重丸	花丸	χ^2
P 条件	55	10	20	15	10.00	0	22	22	56	11.34
	11	2	4	3	*	0	4	4	10	*
M 条件	11	11	19	59	17.29	0	9	39	52	16.84
	3	3	5	16	**	0	2	9	12	**
P-M条件	7	14	32	47	10.57	4	11	25	60	21.72
	2	4	9	13	*	1	3	7	17	**

得点欄上段：%，下段：人 * $p<.05$ ** $p<.01$

よって、1年生が1重丸以上の得点を肯定的に評価する個人的基準を設定した結果と解釈できる。

M条件 花丸のMS P設定率が59%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p<.01$)、2重丸 ($p<.01$)、3重丸 ($p<.05$) より有意に高い。従って、1年生はM条件ではMS Pを花丸とする傾向がある。これは、1年生が花丸のみを肯定的に評価するモデルの基準、すなわち社会的基準を採用し、評価を行ったことを示唆するものである。この結果は1年生で既に社会的基準の利用が可能なことを示しており、Rubleら(1980)とは異なり、Masters(1961)やMostatcheら(1981)の結果を支持するものである。

P-M条件 花丸のMS P設定率が47%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p<.01$) や2重丸 ($p<.05$) より有意に高いが、3重丸とは有意差が認められなかった。従って、1年生はP-M条件ではMS Pを3重丸か花丸とする傾向があると言えよう。つまり、1年生は1重丸以上を肯定的に評価する個人的基準と花丸のみを肯定的に評価する社会的基準に接すると、3重丸以上を肯定的に評価する自己評価基準を設定する傾向があるということである。

ところで、P条件とP-M条件を比較すると、両者の間に有意差 ($t=3.98$, $df=46$, $p<.01$) が認められたが、M条件とP-M条件の間には認められなかった。この結果は、P-M条件の被験者が主に社会的基準に依存して自己評価基準を設定したことを示唆するものである。VeroffやRubleらによれば、1年生は主に個人的基準に依存すると予想されるが、この結果はこれに反するものである。

2. 3年生

P条件 花丸のMS P設定率が56%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸より有意 ($p<.01$) に高く、2重丸 ($p<.10$)、3重丸 ($p<.10$) より高い傾向にある。従って、3年生はP条件ではMS Pを花丸にする傾向があると言えよう。つまり、3年生は課題の先行経験によって花丸のみを肯定的に評価する個人的基準を設定し、評価したものと考えられる。

M条件 花丸のMS P設定率が52%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p<.01$)、2重丸 ($p<.01$) より有意に高い。3重丸との間には差が認められなかった。従って、3年生はM条件では、MS Pを3重丸か花丸とする傾向があると言えよう。つまり、3年生はモデルの花丸のみを肯定的に評価する社会的基準を示範されると、3重丸以上を肯定的に評価する基準を設定する傾向とモデルの基準をそのまま採用する傾向があ

るものと考えられる。3年生はモデルの社会的基準を観察しても4割の者がモデルより寛大な独自の評価基準を設定するということである。

ところで、本実験のモデルは成人の女性である。小学校3年生の被験者は、大人であるモデルと自分に大きな能力差があると考えていた可能性がある。Festinger(1954)の社会的比較理論によれば、こうした事態では被験者がモデルと自分を比較する傾向は小さい。そのため、被験者にはモデルの基準を採用せず独自の基準により自己評価を行う者が多く存在したのかもしれない。こうした問題を回避するためには、被験者が自分の能力と同等の能力を持つと認知するであろう同年齢のモデルを使う必要がある。

P-M条件 花丸のMS P設定率が60%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p<.01$)、2重丸 ($p<.01$)、3重丸 ($p<.05$) より有意に高い。この条件でも3年生はMS Pを花丸とする傾向があると言えよう。つまり、3年生はP-M条件で花丸のみを肯定的に評価する自己評価基準を設定したということである。

ところで、3年生では個人的基準がモデルの社会的基準と同じ花丸のみを肯定的に評価する基準であったため、P-M条件で設定された自己評価基準が両者の相互作用によるものか、一方にのみ依存して設定されたものかは明らかでない。P-M条件の自己評価基準が設定される際の個人的基準と社会的基準との相互作用の様相を検証するためには、両基準が明らかに異なる値に設定されることが必要である。そのためには、個人的基準の実験的な操作が必要かもしれない。本実験の手続では、先行経験から被験者が得る情報は「全得点をほぼ均等にとることができる」ということだけの可能性がある。この手続では、先行経験によってどのような個人的基準が被験者に設定されるかは事前に明らかにならない。明確な一定の個人的基準を被験者に形成するためには、先行経験における得点を操作して、ある特定の点数を多数回経験させるという方法が考えられる。

3. 学年間の比較

条件ごとに学年間の差を検討すると、P条件にのみ有意差 ($t=4.08$, $df=36$, $p<.01$) が認められた。1年生は1重丸以上の得点を、3年生は花丸のみを肯定的に評価する傾向が認められたことから、同じ先行経験をしてもその結果設定される個人的基準には学年差が存在し、1年生の方が寛大な基準を設定することが示唆される。

ところで、1年生のP-M条件における自己評価基準はモデルの社会的基準に依存して設定されたものと考えられる。3年生のP-M条件の自己評価基準がどの基準

に基づいているかは明らかでないが、3年生の自己評価基準と1年生の自己評価基準との間に有意差がないことから、3年生の自己評価基準がモデルの社会的基準に依存して設定された可能性は否定できないであろう。仮に、1年生においても3年生においても、P-M条件の自己評価基準が社会的基準に由来するとすれば、その原因として本実験の手続上の問題が考えられるかもしれない。すなわち、先行経験とモデリングの順序の効果である。モデリングは自己報酬期と時間的に近接するため効果が相対的に大きく、これにより提示される社会的基準が自己評価基準として採用され易いものかもしれない。この可能性を回避するためには、提示順序を入れかえた手続を本実験に加え、順序の効果を相殺することが考えられよう。

実験 II

目的

次の点を変更し、子どもの自己評価を再度検討する。

- 1) 成人モデル条件と同輩モデル条件を設け、効果を比較する。
- 2) 外的な操作によって、一定の明確な個人的基準を形成する。このため、課題の直接経験によって特定の得点を多数回獲得させる。本実験では、この得点を2重丸とする。
- 3) 先行経験とモデリングの提示順序の効果を相殺するため、被験者の半数には両者の順序を逆にした手続を行う。
- 4) 被験者に保育園年長組園児を加え、さらに広い年齢範囲の発達の変化を検討する。

方法

被験者 被験者は横浜市内の保育園年長組園児66名、小学校1年生106名、3年生144名である。実験はそれぞれの教室で個別に行われた。各学年はそれぞれ、課題の直接経験のみを行う群(D群)、成人モデルの観察だけを行う群(Ma群)、同輩モデルの観察だけを行う群(Mc群)、直接経験と成人モデルの観察を行う群(D-Ma群)、直接経験と同輩モデルの観察を行う群(D-Mc群)の5群に分けられる。

課題 実験Iと同じ。

手続 (1)直接経験期：D群、D-Mc群、D-Ma群の被験者は実験者と個別に課題を9試行を行う。被験者の獲得する得点は2重丸が6回、1重丸、3重丸、花丸は各1回である。被験者の前の机にはパズルとスコアボードが置かれている。スコアボードはL字型をしたスチール板で、おもてに1重丸、2重丸、3重丸、花丸を示す4つ

の欄がある。実験者は被験者に得点を伝えた後、その得点に該当するスコアボードの欄にその得点を描いた2cm四方のマグネット板を貼りつける。ある被験者の全試行が終了した時点では、その被験者の獲得した各得点の回数に対応した数のマグネット板が、棒グラフ状に並ぶことになる。これは、被験者に自分の獲得した得点を視覚的に強調する目的で使用された。スコアボードは直接経験期のみ使用された。直接経験期に報酬の操作は行われない。(2)モデリング期：Mc群、D-Mc群は同輩モデル、Ma群、D-Ma群は成人モデルを観察する。保育園児、1年生が観察する同輩モデルは小学校1年生の女子**、3年生が観察するのは小学校3年生の女子である。成人モデルは大学生女子で、各学年とも同じものを観察する。ビデオの内容は実験Iと同じである。D群は統制ビデオを観察する。これは子どもが遊んでいる場面を撮ったもので、本実験の課題や手続とは全く関連のないものである。(3)自己報酬期：実験Iと同じ。

D-Mc群、D-Ma群のそれぞれ半数は直接経験期、モデリング期、自己報酬期の順に実験を行い、残りの半数はモデリング期、直接経験期、自己報酬期の順に実験を行う。その他の手続は実験Iと同じである。

結果と考察

MSPを1重丸、2重丸、3重丸、花丸とした者にそれぞれ1点、2点、3点、4点を与え、5(実験条件)×3(学年)の分散分析を行った。その結果、保育園児と1年生の間には全条件で有意差が認められなかったため、両群を込みにして年少群と呼ぶこととし、5(実験条件)×2(学年)の分散分析を行った。その結果、実験条件の主効果($F(4,306)=14.48, p<.01$)、実験条件と学年の交互作用($F(4,306)=2.71, p<.05$)に有意差が認められた。

さらに、 χ^2 検定により1重丸、2重丸、3重丸、花丸のMSP設定率の差を学年ごとに条件別に分析した。この結果とMSP設定率及び設定者数を示したのがTABLE 2である。

1. 年少群

D条件 2重丸のMSP設定率が41%で最も高い。二項検定によると、2重丸の設定率は3重丸より高い傾向($p<.10$)にあり、花丸より有意($p<.01$)に高い。1重丸とは有意差が認められなかった。従って、D条件では年少群は1重丸か2重丸をMSPとする傾向があると言えよう。被験者は、直接経験によって2重丸を多数回獲得

** 小柄な女の子であり、ビデオの撮影も6月に行われたため、モデルが保育園児であるか1年生であるかはビデオでは区別できない。

TABLE 2 MSP設定率及び設定者数

条件	年少群					3年生				
	1重丸	2重丸	3重丸	花丸	χ^2	1重丸	2重丸	3重丸	花丸	χ^2
D 条件	28	41	21	10	7.89	15	38	38	9	7.88
	11	16	8	4	*	4	10	10	2	*
Mc 条件	8	13	23	56	22.45	4	19	58	19	16.49
	3	5	9	22	**	1	5	15	5	**
Ma 条件	10	13	6	71	35.21	3	17	40	40	17.83
	3	4	2	22	**	2	8	19	19	**
D-Mc 条件	3	28	44	25	10.75	0	0	52	48	23.11
	1	9	14	8	*	0	0	12	11	**
D-Ma 条件	3	23	23	51	14.82	5	10	33	52	12.36
	1	7	7	16	**	1	2	7	11	**

得点欄上段：%，下段：人 * $p < .05$ ** $p < .01$

した結果、1重丸か2重丸に個人的基準を設定したものと考えられる。1重丸を個人的基準とした者が28%存在したのは、年少群に個人的基準を寛大に設定する傾向があるためかもしれない。

Mc 条件 花丸のMSP設定率が56%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p < .01$)、2重丸 ($p < .01$)、3重丸 ($p < .05$) より有意に高い。従って、Mc 条件では年少群は花丸にMSPを設定したと考えられる。これは、年少群が同輩モデルの示範した花丸のみ肯定的に評価する基準をそのまま採用した結果であろう。

Mc 条件とD条件の間には有意差 ($t = 5.28$, $df = 76$, $p < .01$) が認められた。これは、個人的基準と社会的基準を明らかに異なる値に設定させるといふ本実験手続の目的が達せられたことを示すものである。

Ma 条件 花丸のMSP設定率が71%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p < .01$)、2重丸 ($p < .01$)、3重丸 ($p < .01$) より有意に高い。このことから、年少群はMa 条件でも花丸にMSPを設定する傾向があると言えよう。つまり、年少群は成人モデルの評価基準も社会的基準としてそのまま採用したものと考えられる。

Ma 条件とD条件の間にも有意差 ($t = 5.18$, $df = 68$, $p < .01$) が認められ、実験手続の目的は達せられた。

Mc 条件、Ma 条件の結果は自己報酬手続を用いた場合に、保育園児や1年生で社会的比較情報の利用が可能なことを示しており、実験Iの結果に一致するものである。

D-Mc 条件 3重丸のMSP設定率が44%で最も高い。二項検定によると、3重丸の設定率は1重丸より有意 ($p < .01$) に高く、花丸より高い傾向 ($p < .10$) にある。2重丸とは差が認められなかった。D-Mc 条件では、2重

丸や3重丸にMSPが設定されるということである。この結果は、1重丸や2重丸の個人的基準と花丸という同輩による社会的基準が共に利用できる状況では、保育園児や1年生は2重丸や3重丸という自己評価基準を設定することを示すものである。また、D-Mc 条件とD条件 ($t = 3.66$, $df = 69$, $p < .01$)、D-Mc 条件とMc 条件 ($t = 2.00$, $df = 69$, $p < .05$) の間にはそれぞれ有意差が認められることから、自己評価基準は個人的基準や社会的基準のどちらか一方に強く依存するのではなく、両基準の相互作用の結果、両者の中間的な値に設定されたものと考えられる。

ところで、自己評価基準が2重丸と3重丸に設定されているのは、個人的基準が1重丸と2重丸に設定されたことと関連があろう。個人的基準を1重丸に設定した者は社会的基準との相互作用により自己評価基準を2重丸に設定し、同様に2重丸に設定した者は3重丸に設定したものと考えられる。

以上の結果は、5～6才で既に個人的基準と社会的基準を利用した自己評価が可能なことを示しており、こうした評価は7～9才以降に可能になるという Veroff の見解とは異なる。

D-Ma 条件 花丸のMSP設定率が51%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p < .01$)、2重丸 ($p < .05$)、3重丸 ($p < .05$) より有意に高い。従って、D-Ma 条件では花丸にMSPが設定される傾向がある。つまり、保育園児や1年生は1重丸や2重丸の個人的基準と成人が示範する花丸の社会的基準が利用できる状況では、花丸に自己評価基準を設定するというものである。D-Ma 条件とD条件には有意差 ($t = 4.86$, $df = 68$, $p < .01$) がみられるが、D-Ma 条件とMa 条件には差が認められないことから、D-Ma 条件の自己評価基準は成人モデルの社会的基準に依存して設定されたものと考えられる。

D-Mc 条件と D-Ma 条件の結果の違いは、個人的基準と社会的基準が利用できる状況で、保育園児や1年生が同輩モデルによる社会的基準より成人モデルによる社会的基準に依存する傾向が強いためだと解釈できる。つまり、同じ社会的基準であっても誰が示すかによって相対的な効果が異なり、成人モデルの方が効果が大きいということであろう。

この結果から、実験 I の P-M 条件で1年生が社会的基準に依存して自己評価基準を設定したのは、個人的基準と社会的基準の提示順序の効果ではなく、成人モデルが社会的基準を示範したからである可能性が示唆される。これは、どのように解釈できるであろうか。本研究の被験者が通う保育園や小学校で行われている一斉保育や一斉授業では、通常教師や保育士の行動に従うことが賞賛され、指示から逸脱する行動には罰が与えられる。このような教室内で学習された行動が成人モデルを用いた実験状況にも及び、上記のような結果が認められたのかもしれない。本実験は、保育園においても小学校においてもクラス単位で教室を使って実施されたこと、本実験の成人モデルは若い女性であり、保育士や大半の小学校教師との類似度が高いことなどから、教室内で学習されている行動傾向が実験場面に影響したことは十分に考えられる。これが正しいとすれば、自己評価基準の設定にあたって、子どもは個人的基準よりも教師的存在である成人モデルの社会的基準へ強く依存することが予想され、実験結果に一致するものとなる。同輩モデルの場合には、モデルが被験者と同年齢の子どもであるため、個人的基準と社会的基準との対等な相互作用が可能であったものと考えられる。

2. 3年生

D条件 2重丸と3重丸のMS P設定率が共に38%で最も高い。二項検定によると、2重丸や3重丸の設定率は1重丸より高い傾向 ($p<.10$) にあり、花丸より有意 ($p<.05$) に高い。従って、3年生はD条件で2重丸か3重丸にMS Pを設定する傾向があると言えよう。この結果は、3年生が事前に2重丸を多数回獲得したことにより、この得点かこの得点より一段階高い3重丸以上の得点を肯定的に評価する個人的基準を設定したものと解釈できる。

Mc 条件 3重丸のMS P設定率が58%で最も高い。二項検定によると、3重丸の設定率は1重丸 ($p<.01$)、2重丸 ($p<.05$)、花丸 ($p<.05$) より有意に高い。Mc 条件のMS Pは3重丸と考えられる。つまり、3年生は同輩モデルが花丸のみを肯定的に評価する基準を示範すると、これをそのまま採用するのではなく、これより寛大

な3重丸以上を肯定的に評価する基準を設定するということである。この結果は、実験 I で3年生がモデルの基準に忠実でなかったのが成人モデルのためという解釈に反する。

Ma 条件 3重丸と花丸のMS P設定率が共に40%で最も高い。二項検定によると、3重丸や花丸の設定率は1重丸 ($p<.01$)、2重丸 ($p<.05$) より有意に高い。3年生はMa条件でMS Pを3重丸か花丸にする傾向があると言えよう。この結果から、3年生は成人モデルが社会的基準を示範しても、同輩モデルの場合と同様にその基準をそのまま採用せず、より寛大な基準を設定するものと考えられる。つまり、3年生はモデルの年齢にかかわらず、示範基準に忠実でないということである。年少群がモデルの基準に忠実な評価基準を設定したのとは対照的である。

D-Mc 条件 3重丸のMS P設定率が52%で最も高い。二項検定によると、3重丸の設定率は1重丸 ($p<.01$) や2重丸 ($p<.01$) より有意に高いが、花丸とは差が認められない。D-Mc 条件では3重丸や花丸にMS Pが設定される傾向があると考えられる。つまり、3年生は3重丸以上を肯定的に評価する自己評価基準や花丸のみを肯定的に評価する自己評価基準を設定したと考えられる。

D-Mc 条件の花丸のMS P設定率はMc条件より有意 ($\chi^2=4.54$, $df=1$, $p<.05$) に高いことから、D-Mc 条件の自己評価基準はMc条件よりもモデルの示範基準に強く依存していることが示唆される。すなわち、3年生は社会的基準を寛大な個人的基準と共に提示されると、単独で提示された場合より、社会的基準に近い厳しい自己評価基準を設定するということである。解釈の難しい結果である。モデルの示範基準が評価のための唯一の情報源であるはずのMc条件、Ma条件でも、3年生がこの情報だけでは説明できない寛大な基準を設定していることを考えると、こうした結果を個人的基準と社会的基準だけの単純な相互作用から説明するのは難しいかもしれない。3年生の自己評価には、これら以外の要因が関係しているのかもしれない。

D-Ma 条件 花丸のMS P設定率が52%で最も高い。二項検定によると、花丸の設定率は1重丸 ($p<.01$)、2重丸 ($p<.05$) より有意に高いが、3重丸とは差がみられない。従って、D-Ma 条件では3重丸や花丸にMS Pが設定される傾向があると言えよう。D-Ma 条件でも D-Mc 条件と類似した結果が認められた。また、個人的基準には違いがあるが、実験 I の3年生の結果とも基本的に類似したものである。

3. 学年間の比較

D条件で年少群は1重丸か2重丸を個人的基準としているが、3年生は同じ経験をしてこれより厳しい2重丸か3重丸を個人的基準としている。これは実験Ⅰと同様な傾向を示すものである。

Mc条件、Ma条件で年少群はモデルの基準に忠実な評価基準を設定したが、3年生はモデルより寛大な評価基準を設定した。評価基準のモデリングにこのような年齢による差異が生じた原因については、次のような解釈も可能かもしれない。

ひとつは、3年生がモデリングにより提示された社会的基準以外に、何らかの評価基準を既に持っていたということである。3年生にとって本実験課題は初めての経験であるが、別の課題や状況では様々な評価の経験をしていると考えられる。これらの経験によって、特定の状況に限定されず、課題の可能な得点範囲から判断してある得点以上は良い点だと評価できるような、「得点範囲による基準」とでも言うべき評価基準が形成されていたのではなかろうか。Mc条件、Ma条件で3年生が設定した基準は、この「得点範囲による基準」と社会的基準の相互作用の結果かもしれない。

石田(1981)は、短大生の被験者に「しん」と発音する漢字を25個書くという課題を与えて結果を自己評価させ、その自己評価基準がどのようなものであるかを調べている。自己評価基準として、満点である25個と比較していくつできたかを利用した者が全体の62.1%で最も多く、自分の漢字の知識量によるとした者は37.1%で、他の人との比較によるとした者は26.5%であった。すなわち、短大生では大半の者が満点と比較して何点とれたかという基準に基づいて自分の成績を自己評価しており、自己の知識量や他者との比較により自己評価した者は、これよりずっと少ないことがわかる。

この満点との比較という基準が「得点範囲による基準」に相当すると考えられる。自分の漢字の知識量は個人的基準に、他の人との比較は社会的基準に対応するものであろう。短大生では「得点範囲による基準」が最も重要な評価基準になっていると言えよう。

短大生と保育園児や小学生では、様々な側面で発達の程度が大きく異なり、短大生の結果をそのまま適用することには無理がある。しかし、ある年齢で「得点範囲による基準」が形成され、年齢とともに個人的基準や社会的基準よりも「得点範囲による基準」への依存度が相対的に増すと仮定すれば、保育園児や1年生は社会的基準に忠実で「得点範囲による基準」の効果は明確でないのに対し、3年生では「得点範囲による基準」の影響が想定されることが説明できるかもしれない。また、3年生

のD条件の個人的基準、D-Mc条件やD-Ma条件の自己評価基準を検討する際にも、この第4の情報源ともいえるべき「得点範囲による基準」を考慮する必要があるかもしれない。

モデリングの学年差については、さらに別の要因がかわっている可能性もある。Crandallら(1960)によると、子どもの評価基準の形は2分法的な基準から順序的な基準、さらに基数的な基準へと発達の的に変化する。本実験でモデルが示範する基準は、Crandallらの言い方をすれば2分法的な基準である。

ところで、モデルは花丸に自己報酬をする際、報酬のシールを3枚取る。従って、この枚数を変化させれば、肯定的な評価の程度を変化させることも可能である。たとえば、「非常に良い」花丸にはシール3枚取り、「良い」3重丸には2枚、「やや良い」2重丸には1枚という評価も可能である。このような評価基準はCrandallらの言う順序的な基準と考えられる。

3年生はこの順序的な基準を既に獲得しているため、モデルの基準からの逸脱が促進されたが、2分法的な基準に依存する年少群はモデルの基準を忠実に採用したとは考えられないだろうか。この解釈の妥当性については、さらに検討が必要である。

実験Ⅲ

目的

評価基準のモデリングにおける学年差が基準の形(Crandallら1960)によるという実験Ⅱの解釈を検討する。

3年生は順序的な基準により行動結果を評価すると考えられる。従って、花丸のみで3枚シールを取る極めて厳しいモデルを観察すると、低い得点に対してはシールの枚数を順に減らして肯定の程度を減じ、多段階的な評価を行うであろう。一方保育園児は2分法的な基準に依存するため、同じモデルを観察しても、モデルに従い花丸と3重丸の間を境とする2段階的な評価を行うと予想される。

方法

被験者 横浜市内の保育園年長組園児27名、小学校3年生74名が実験に参加した。

手続 実験ⅡのMc条件、Ma条件を実施し、自己報酬期に被験者が各得点で取ったシールの枚数を記録する。

実験計画 2(モデル条件)×2(学年)×4(得点)の要因配置が用いられた。モデル条件、学年は被験者間要因、得点は被験者内要因である。

結果と考察

各得点で被験者が取ったシールの枚数を Freeman-

Tukey の開平変換で変換した値について、2 (モデル条件) $\times$ 2 (学年) $\times$ 4 (得点) の分散分析が行われた。得点の主効果 ($F(3, 291)=217.97, p<.001$)、モデル条件 $\times$ 学年の交互作用 ($F(1, 97)=7.30, p<.01$)、モデル条件 $\times$ 得点の交互作用 ($F(3, 291)=2.80, p<.05$)、学年 $\times$ 得点の交互作用 ($F(3, 291)=8.19, p<.01$) に有意差が認められた。モデル条件別、学年別に各得点の平均自己報酬量 (変換値)

FIG. 1 同輩モデル条件の平均自己報酬量

FIG. 2 成人モデル条件の平均自己報酬量

を図示したのがFIG. 1, 2である。Tukey 法によりモデル条件別、学年別に得点間の差が検討された。

1. 保育園児

同輩モデル条件では、3重丸と花丸の間に有意な ($p<.01$) 平均自己報酬量の増大が認められたが、1重丸、2重丸、3重丸の間に有意差はみられなかった。成人モデル条件でも、3重丸と花丸の間にのみ有意差 ($p<.05$) が認められた。この結果は、保育園児が1重丸、2重丸、3重丸では同程度の自己評価をし、花丸ではこの3得点よりも肯定的な自己評価をしたことを示しており、2段階の評価を行ったものと考えられる。2段階の評価は、子どもが2分法的な基準を採用したことを示しており、予想を支持するものである。

2. 3年生

同輩モデル条件では、2重丸と3重丸 ($p<.01$)、3重丸と花丸 ($p<.01$) の間に有意な平均自己報酬量の増大が認められた。成人モデル条件でも同様に、2重丸と3重丸 ($p<.01$)、3重丸と花丸 ($p<.01$) の間に有意差が認められた。この結果は、3年生が1重丸と2重丸では同様な自己評価をし、3重丸ではこの2得点よりも肯定的な自己評価を行い、花丸ではさらに肯定的な自己評価をするという3段階の評価を行っていることを示すものである。3段階の評価は子どもが順序的な基準を採用したことを示している。この結果も仮説を支持するものである。

全体的考察

本研究から、保育園児や1年生は個人的基準と同輩モデルによる社会的基準が利用できる場合には、両基準の中間的な値に自己評価基準を設定し、個人的基準と成人モデルによる社会的基準が利用できる場合には、社会的基準に依存して自己評価基準を設定することが明らかになった。従って、年少児の自己評価基準は Bandura の指摘どおり、個人的基準、社会的基準、絶対的な遂行水準によって規定されている可能性が示唆された。

一方、3年生においては、第4の情報源とも言えるべき「得点範囲による基準」を考慮する必要性が指摘された。また、評価基準のモデリングは被験者の基準の形の発達に関係していることも明らかになった。

今後は、こうした要因を従来の自己統制過程のモデルに加えて検討することが必要かもしれない。これによって、3年生またはそれ以上の年齢の子どもにおける判断過程の機構が、さらに明らかになると考えられる。

また、本研究から、保育園児で既に社会的基準、個人的基準を利用した自己評価の可能なことが明らかになった。この事実は Veroff の説とは異なり検討を要する。

引用文献

- Bandura, A. 1977 Social learning theory. Englewood cliffs, N.J.: Prentice-hall.
- Bandura, A. 1978 The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, **33**, 344—358.
- Crandall, V.J., Katkovsky, W. & Preston, A. 1960 A conceptual formulation for some research on children's achievement development, *Child Development*, **31**, 787—797.
- Festinger, L. 1954 A theory of social comparison processes. *Human Relations*, **7**, 117—140.
- Harter, S. 1983 Developmental perspective on the self-system. P.H. Mussen (Ed.) Handbook of child psychology, Vol. IV John Wiley & Sons.
- 石田勢津子 1981 自己調整システムにおける自己評価の役割 I——自己評価基準の設定に関して——名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—, **28**, 1—8.
- Karoly, P. 1982 Self-management problems in children. In E.J. Mash & L. Terdal (Eds.) Behavioral assessment of childhood disorders. New York: Guilford Press.
- Masters, J.C. 1968 Effects of social comparison upon subsequent self-reinforcement behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **10**, 391—401.
- Mostatche, H.S. & Bragonier, P. 1981 An observational study of social comparison in preschoolers. *Child Development*, **52**, 376—378.
- Ruble, D.N., Boggiano, A.K., Feldman, N.S. & Loebel, J.H. 1980 A developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, **16**, 105—115.
- 塩田勢津子 1979 自己強化に関する研究の動向 名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科—, **26**, 103—116.
- Veroff, J. 1969 Social comparison and the development of achievement motivation. In C.P. Smith (Ed) Achievement related motives in children. New York: Russell sage.

謝 辞

本論文を作成するにあたり、御指導頂きました立教大学文学部教授中島力先生に深く感謝致します。また、実験の実施にあたって御協力頂きました横浜市立山元小学校の先生方に厚く御礼申し上げます。

(1988年7月8日受稿)