

# 児童の自己概念と Significant Others の態度との関係についての一研究

岩佐 信道

- |                         |                              |
|-------------------------|------------------------------|
| 1 研究の目的                 | (3) 被験者及び手続                  |
| (1) 自己概念の重要性            | 3 結果と考察                      |
| (2) 自己概念と他者の見方や態度       | (1) 自己評価、他者評価及び知覚他者評価の関係     |
| (3) 本研究における目的           | (2) 他者評価及び知覚他者評価と児童の他の側面との関係 |
| 2 実験の用具、被験者及び手続         | 4 結 論                        |
| (1) 反意語対による評定尺度         |                              |
| (2) Normative Other テスト |                              |

## 1 研究の目的

### (1) 「自己概念」の重要性

人間の行動を理解するには、その人のおかれている状況を知ることが大切である。だから、他人の不可解な行動に直面すると、その人の立場に自分を

置いてみて、何が彼をそうさせたかを知ろうとするのである。しかし、同じ状況に置かれた人がすべて同じような行動をするわけではない。それは人によって状況の受けとめ方が違うからである。そこで人間の行動を理解するには、その人のおかれている状況のみならず、その人がその状況をどう知覚しているかということを知ることが重要になってくる。この点に関して、Rogers (文献14) は「行動は有機的あるいは文化的な要素によって直接に影響されたり、決定されたりするのではなく、主として（そしておそらくはもっぱら）これらの要素の知覚 (perception) によるのである。言い換えれば、行動決定における決定的 (crucial) な要素は、個人の知覚の場 (perceptual field) である」という。

そしてその知覚の場の中でとりわけ重要なのは、個人の自分についての見方である。自分は強い子だと思っている幼児は、ころんでもなかなか泣かないものである。また自分は算数が苦手だと思っている生徒は、授業中に活発に手をあげて発言することに大変な努力を必要とする。Combs と Snygg (文献 4) は internal frame of reference に基づいて個人の行動を説明しようとして、その理論を展開しているが、彼らによれば

個人の知覚の場において最も重要な分化の複合体 (complex of differentiations) は彼の現象的な自己 (phenomenal self) である。……我々がある一定の状況においてどう行動するかは、(1)我々が我々自身をどう知覚するか、(2)我々がその中でかかわりをもっている状況をどう知覚するか、によるであろう。自己は個人の現象的な場 (phenomenal field) の最も安定した部分であり、彼が行なうあらゆる事の拠点 (point of reference) である。

ということになる。

そして彼らは個人の知覚の場を3つの同心円に囲まれた部分で図式的に説明している。いちばん外の円に囲まれた部分は現象的な環境であって、自己に関する知覚を含まない。その内側の円に囲まれた部分はその重要性とは関係なく、自己についてのすべての知覚が含まれる。これを現象的な自己と呼

び、個々の自己についての概念 (concepts of self) のゲシュタルトであると考えられる。そしてさらに、最も内側の円に囲まれる部分を重要な、中心的な自己の知覚として、自己概念 (self concept) と呼び、その外側のものと区別している。そして自己概念とは、個人の一般化された自己 (generalized self) であるとも言う。しかし Rogers (文献15) が自己概念という時には、現象的な自己をも含めた広い意味で用いているように思われる。彼にとっては、自己概念は「意識に上ることを許容することのできる自己についての知覚の体制化された形態」であり、「人間の特性や能力についての知覚、他人や環境との関係における自己についての知覚や概念、いろいろの経験や対象にもなっていると知覚される価値の特質、および、積極的もしくは消極的な誘意性をもっていると知覚される目標や理想のような諸要素によって構成される」ものであるからである。また Purkey (文献13) は、自己概念がどのように構成されているか (organized) という点のみならず、その力動性に注目している。すなわち「自己」を維持し、高めるということがあらゆる人間の行動を動機づけているということを強調している。

ところでこの個人の内から見た自己というものが、その人の行動に影響を及ぼすということから、自己概念、特にその個人が理想とする自己と現実の自己のずれや、現実の自己に対する満足の程度というものが、他の行動上、性格上の変数と関連のあることが、Rogers をはじめとして多くの学者によって指摘されている。Rogers (文献15) は成功したセラピーにおいては、クライアントの自己に対する肯定的な態度が増し、自己受容が増大し、また理想と現実の自己との一致が大きくなることなどを明かにしており、また現実の自己と理想との一致と適応との間にも、正の相関関係のあることをも示した。そしてセラピーを受けたことのない被験者に関しても、この一致の程度と適応を示す各種の指標との間の相関が報告されている。たとえば Chase (文献3) はセラピーの経験のない適応した入院患者と不適応の患者とでは、自己と理想との間の相関係数において有意な差があり、適応した人はその相関が高いことを示した。また Turner と Vanderlippe (文献17) は大学生を

被験者として、Q分類による自己と理想の一致の度合いが課外活動への参加、ソシオメトリックの測度及び学業面での適応という3つの行動上の規準との間で、有意な相関関係にあることを示した。そして自己と理想の一致の程度は、Q分類の適応のスコアとも有意な相関関係にあることを示した。さらに Smith (文献16) は大学生について、一定期間における自己概念の不安定性及び自己と理想との間の不一致が大きいくほど、パーソナリティのメジャーにおける適応が低くなり、そのような人は不安で、イライラし、不幸で、不適切だと感じていることを明かにしている。ただし、これらの研究結果の解釈については、Block と Thomas (文献2) や Feder (文献6) のように多少疑問を投げかける研究者もいる。

次に自己概念の教育の場における重要性も指摘されてきている。Purkey (文献13) は児童の自己概念が学業成績をはじめとする行動と深く関係していることを明かにした多くの研究を紹介している。そして自己概念が成績等に影響すると同時に、いろいろな面での成績が自己概念に影響を及ぼすとして、両者の密接な関係を示唆している。また LaBenne と Greene (文献10) も自己概念の教育上の意義を力説し、特に児童に対する教師の態度のあり方を論じている。

このように、自己概念をめぐる問題がパーソナリティを扱う研究者や、教育者の一つの重要な関心事であることは明かであると言えよう。そして個人の自己概念が歪曲や抑圧をまぬがれ、ありのままの自己の反映であって、しかもそれがポジティブなものであるということは、個人にとって大変望ましいことであると思われるのである。

## (2) 自己概念と他者の見方や態度

自己についての概念の中には、他の人々から比較的独立して得られるものもある。人に知られずにこっそりとカンニングに成功した生徒は、後になってからそのことにひとり心の痛みを覚えるかも知れない。しかしながら自己についての概念の多くは、周囲の人々との交流の中で、自分に対する彼らの

行動や対応の仕方や直接的な言動によって次第に獲得され、形成されていくと考えられる。特に個人の年齢が若いほどその傾向は大きいのである。早い時期の子供の自己概念の発達に家庭ほど大きな影響を与えるものはない。Purkey (文献13) は、子供の自己概念と親の態度との関係を解明したいいくつかの研究を指摘しながら、「子供にポジティブな自己配慮 (self-regard) をもたせたいと願うなら、両親は、自分の子供に対して示す態度に気を配り、かつその態度が子供にどう知覚されているかをよく知っていなければならない」という。

そしてこの家庭の影響が相当に持続するということも考えられるのである。Jourard と Remy (文献8) は大学生を被験者として、彼らの身体的及び性格的なものに対する両親の態度を彼らが知覚したものと、被験者自身のそれらに対する態度との間に有意な正の相関があり、かつ知覚した親の態度がネガティブである場合には、被験者は不安定性 (insecurity) を示すであろう、という仮説を実験的に検証した。ただし Jourard らは両親の態度を、被験者によって知覚されたかぎりでは取扱っており、実際の親の態度との関係は明かでないことを断わっているのだけでも。

次に友達や先生も児童の自己概念に影響を及ぼす重要な存在であると考えられる。Manis (文献11) は寮で生活している男子大学生を被験者として、6週間の間隔をおいた2回の「自己」、「理想の自己」及び「他の仲間」についての記述を分析し、時間がたつにつれて自己概念は、友達に映った自分との一致を増大させるように変化するであろう、という仮説を支持する結果を得た。これによると、個人の自己概念は自分が考える以上に好ましく見られている友達がいる場合に、その友達の見方の影響を受けるといことなのである。

そして Davidson と Lang (文献5) は小学校の高学年の生徒を被験者にして、彼らが知覚した自分に対する先生の態度の好ましさと、彼ら自身の自己概念の好ましさを、学業成績及び先生の評価による行動の好ましさととの間に密接な関係のあることを明かにした。

このように、個人をとりまく重要な他者 (significant other) たちが、彼

について抱いている見方や態度（あるいはそれが個人によって知覚されたもの）は、その人の自己概念と密接にかかわっていることがいくつかの研究によって明かにされてきているのである。

### (3) 本研究における目的

しかしながら、上にあげたような自己概念と他者の見方あるいは態度との関係についての研究は、多くの場合、個々の重要な他者についてなされているだけである。即ち、ある研究は両親について、ある研究は先生について、また他の研究は友達についてなされる、といったぐあいである。しかも自己概念との関係を調べるべきもう一方の変数が、ある場合には、実際の他者の見方や態度であり、他の場合には、個人によって知覚されたかぎりでの他者の見方や態度である、というようにまちまちである。思うに、自己概念と他者の見方や態度との関係を吟味するには、実際の他者の見方や態度と、それを個人の側で知覚したものとの両方を同時に研究の対象としなければ十分ではありえないのである。なぜなら Combs と Snygg の internal frame of reference の重要性の指摘をまつまでもなく、個人の行動に影響を及ぼすのは、その個人によって知覚されたかぎりでの環境なのであるから、個人の知覚した他者の見方や態度と自己概念との関係を吟味することは重要である。しかしながら、個人の知覚が実際の外界を正しく反映していないとすれば、その人の行動は環境に対して、適応を欠くことになる可能性があるのである。また、かりに自己概念と知覚された他者の見方や態度との間に有意な相関関係があったとしても、それは他者の見方の知覚に、その人の自己概念が投影されたためであるという可能性もあるのである。そこで個人の知覚した他者の見方や態度が、果して実際の他者の見方や態度に即しているかどうかということは、どうしても押えておかなければならないことであるからである。

そして次に、個人についての他者の見方や態度が、その個人の自己概念とかわりがあるとすれば、その影響は個人の他の側面にも及ぶのではないだろうかと考えられる。前節で述べたように、Manis (文献11) が友達について

明かにしたように、友達が自分を好ましく見ている場合には、個人の自己概念は、その友達の見方に一致するように変化するということや、Ausubel (文献1) らが報告している事実、即ち親から拒否されていると感じている児童は同時に、親が彼に本質的な評価 (intrinsic valuation) でなく、外面的な評価 (extrinsic valuation) をもって接すると知覚している、ということなどを考え合わせると、重要な他者の、子供に対するポジティブな見方や態度、あるいは本質的な評価や尊重は、彼らと児童との間により深い親密な人間関係を生ぜしめ、したがって、子供の自己概念にかかわるだけでなく、たとえばその行動や態度の決定にもかかわってくるのではないかと考えられる。

以上のことをまとめれば、本研究の目的は次の3つの仮説を検証することであるということになる。即ち

- 仮説1 児童の自己概念は、彼が知覚した、自分に対する先生、両親、友達などの重要な他者の見方あるいは態度と正の相関関係にあるであろう。
- 仮説2 児童の知覚した、自分に対する重要な他者の見方あるいは態度と、実際の他者の見方あるいは態度との間には正の相関関係があるであろう。
- 仮説3 児童の知覚した、自分に対する重要な他者の見方あるいは態度の好ましきの度合と、その児童が態度や行動の決定にその他者から受けるであろう影響の程度との間には正の相関関係があるであろう。ということである。

## 2 実験の用具、被験者及び手続

### (1) 反意語対による評定尺度

本研究を実施するには、まず児童が自分自身をどう見ているか、重要な他

者（ここでは先生、両親、友達のことを意味する）が児童をどうみているか、そして児童がその他者の見方をどのように知覚しているかについての指標を得なければならない。しかしその説明の前に、用語上の約束をしておこう。児童の自分自身についての見方を「自己評価」ということにする。そして先生の児童に対する見方を「先生評価」とする。同様にして父親、母親、友達の、児童に対する見方をそれぞれ「父親評価」「母親評価」「友達評価」と呼ぶことにする。そして一般にこれら重要な他者の児童に対する見方を総称して、「他者評価」ということにする。また先生、父親、母親、友達らの児童に対する見方や態度を児童の側で知覚したものを、それぞれ「知覚先生評価」、「知覚父親評価」、「知覚母親評価」、「知覚友達評価」と呼び、これらを一般的に総称して「知覚他者評価」ということにする。ただしここで、「知覚」という言葉は英語で“perceived parental attitude”とか“children’s perception of themselves”などという場合の“perceived”や“perception”にあたるものとして使っている。

さて、児童の「自己評価」、「知覚他者評価」及び実際の「他者評価」の指標を得る為の共通の手段として、長島ら（文献12）の Self-Differential Form Mをもとにして、一部を修正して用いることにした。この Self-Differential Form Mは中学生用であるが、被験者は小学校6年生であって、わずか半年たてば中学生になる児童であるから、これを使うことはそれほど無理なことではないと思われる。これは35の反意語対からなる7段階の尺度に、自己を評定するものであり、この35対の自己記述語は5つの因子に分類されている。しかし本研究の目的からして、35の反意語対のうち、好ましさを不明瞭なものと、小学6年生に意味が十分理解できないものを削除した。東京都大田区内の小学校の6年生2クラスに対して、35の反意語対のうち、対のどちらが好ましい人がらを表わす言葉であるかわからない対、及び言葉の意味がよくわからない対を指摘することを求め、46人の児童から回答を得た。その結果から、35の反意語対のうち、意味がよくわからないと答えた人数が4を越えるか、又は社会的好ましさがあいまいであると答えた人数と、意味が

わからないと答えた人数の和が6を越えるものを削除して、結局、20の反意語対が残った。この20の反意語対をもって、児童の「自己評価」、「知覚他者評価」及び「他者評価」の指標を得るための用具とする。（table 1）

table 1 反意語対による評定尺度

|             | と     | か   | や   | どわ  | や   | か   | と       |
|-------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|---------|
|             | て     | な   | り   | ち   | な   | な   | て       |
|             | も     | り   | や   | ら   | か   | な   | も       |
|             |       |     |     | で   | や   |     |         |
|             |       |     |     | ら   | り   |     |         |
|             |       |     |     | も   |     |     |         |
|             |       |     |     | な   |     |     |         |
|             |       |     |     | い   |     |     |         |
|             |       |     |     | い   |     |     |         |
|             | (A)   | (B) | (C) | (D) | (E) | (F) | (G)     |
| 1. 頼りない     | ----- |     |     |     |     |     | 頼もしい    |
| 2. 責任感のある   | ----- |     |     |     |     |     | 無責任な    |
| 3. 話しやすい    | ----- |     |     |     |     |     | 話にくい    |
| 4. 弱々しい     | ----- |     |     |     |     |     | たくましい   |
| 5. 不熱心な     | ----- |     |     |     |     |     | 熱心な     |
| 6. おもしろい    | ----- |     |     |     |     |     | つまらない   |
| 7. やさしい     | ----- |     |     |     |     |     | やさしくない  |
| 8. 陰気な      | ----- |     |     |     |     |     | 陽気な     |
| 9. あたたかい    | ----- |     |     |     |     |     | 冷たい     |
| 10. たのしい    | ----- |     |     |     |     |     | さびしい    |
| 11. 清潔な     | ----- |     |     |     |     |     | 不潔な     |
| 12. ていねいな   | ----- |     |     |     |     |     | 乱暴な     |
| 13. だらしない   | ----- |     |     |     |     |     | きちんとした  |
| 14. 意地っぱりな  | ----- |     |     |     |     |     | すなおな    |
| 15. まじめな    | ----- |     |     |     |     |     | 不まじめな   |
| 16. 心強い     | ----- |     |     |     |     |     | 心ぼそい    |
| 17. おちつきがない | ----- |     |     |     |     |     | おちつきがある |
| 18. ふゆかいな   | ----- |     |     |     |     |     | ゆかいな    |
| 19. 不親切な    | ----- |     |     |     |     |     | 親切な     |
| 20. 暗い      | ----- |     |     |     |     |     | 明るい     |

(2) Normative Other テスト

前にあげた3番目の仮説は、「児童が問題解決や行動決定に影響を受けるのは、その児童に対する見方や態度がポジティブであるか、あるいは児童がそのように知覚している重要な他者であろう」というように言い換えることもできよう。これを検証するには、個々の児童が問題解決や行動決定に際して、先生や両親や友達からどの程度の影響を受けるかについての情報を得なければならない。この児童が影響を受けるであろう人物を、ここでは Normative Other と呼ぶことにする。児童にとっての重要な人物である先生、母親、父親、友達（ここでは友達を各児童の一番親しいひとりの友と限定する）が Normative Other として、個々の児童にどの程度の重みを持っているかを知るために、「Normative Other テスト」なるものを作ることにした。それは、児童に行動や態度の決定を迫る道徳的な問題場面を想定し、そのような想定した問題を解決したり、それに対する態度を決定する際に、重要な他者のうち、誰から大きな影響を受けるであろうかを、4つの選択肢のうちから1つを選んで答えるように求めるものである。

まず、大田区内の小学校の6年生約130名に対して、彼らが直面すれば、その行動決定に多少とも葛藤を経験するような問題場面を、実際の有無に拘らず書いてもらうことを求めた。そして、延べ273の問題場面を得た。この中から

1. 児童にとってある程度の深刻さをもっていること。
2. 一般性があること。

3. 児童によって Normative Other として選択される人物に極端なかたよりが予想されないこと。等の条件を考慮しながら、8つの問題場面をとり出した。そして、さらに想定しうる問題場面を12加えて合計20の問題場面を得た。この20項目をもって暫定的な「Normative Other テスト」を構成し、小学校6年生183名にテストを実施した。先生、父親、母親、友達が、児童によって Normative Other として選ばれた度数を、20の問題場面ごとに示

したものが table 2 である。

table 2 重要な他者が Normative Other として選ばれた度数 (1)

| 項目番号<br>他者 | 1   | 2  | 3  | 4   | 5   | 6  | 7   | 8  | 9   | 10 | 11  | 12  | 13  | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20  |
|------------|-----|----|----|-----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 先生         | 3   | 63 | 26 | 62  | 1   | 19 | 1   | 65 | 3   | 8  | 105 | 15  | 8   | 91 | 68 | 59 | 60 | 33 | 45 | 45  |
| 父親         | 139 | 70 | 8  | 7   | 7   | 38 | 11  | 56 | 122 | 63 | 12  | 9   | 115 | 12 | 32 | 9  | 51 | 57 | 14 | 116 |
| 母親         | 34  | 46 | 88 | 14  | 160 | 94 | 155 | 35 | 49  | 85 | 3   | 24  | 48  | 26 | 47 | 41 | 65 | 69 | 63 | 10  |
| 友達         | 7   | 4  | 61 | 100 | 15  | 32 | 16  | 27 | 9   | 27 | 63  | 135 | 12  | 54 | 36 | 74 | 7  | 24 | 61 | 12  |

この表からもわかるように、Normative Other としての選択が、問題場面によって、特定人物に偏る傾向が著しい。各項目につき、下位の2つの度数の和を求めてみると、その和が50を越えるものはわずか8項目しかなく、他はすべて40未満であることがわかった。そこで比較的に偏りが少なく、一般性と、ある程度の重要性をもっていると考えられる3つの問題場面だけを残すことにした。そして慶応大学文学部の教育学専攻の学生の卒論で、数年間にわたり研究されてきている、実験倫理学の試みにおける道徳的な判断を求める問題場面(文献9)から14のテーマを採用し、東西の古典の中から1つづつとりあげ、さらに研究者自身の想定で3つの問題場面を加えて、合計22項目を得た。この22の問題場面によって「Normative Other テスト」を構成し、小学生135名を対象としてテストを実施した。問題場面ごとに、重要な他者が Normative Other として選ばれた度数を求めた。その結果は次のとおりである。(table 3)

table 3 重要な他者が Normative Other として選ばれた度数 (2)

| 項目番号<br>他者 | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 先生         | 26 | 31 | 19 | 21 | 34 | 22 | 23 | 18 | 17 | 15 | 20 | 30 | 29 | 18 | 37 | 30 | 24 | 21 | 15 | 33 | 19 | 27 |
| 父親         | 23 | 23 | 33 | 45 | 38 | 35 | 51 | 29 | 24 | 42 | 62 | 29 | 31 | 15 | 22 | 35 | 20 | 55 | 24 | 49 | 41 | 26 |
| 母親         | 38 | 32 | 43 | 38 | 27 | 43 | 30 | 48 | 48 | 38 | 22 | 16 | 29 | 67 | 21 | 32 | 42 | 23 | 53 | 18 | 35 | 22 |
| 友達         | 37 | 36 | 26 | 20 | 23 | 25 | 21 | 29 | 35 | 26 | 22 | 48 | 35 | 21 | 43 | 24 | 38 | 22 | 28 | 19 | 22 | 31 |
| 無選択        | 8  | 13 | 15 | 17 | 10 | 10 | 8  | 11 | 15 | 16 | 11 | 16 | 6  | 12 | 16 | 25 | 8  | 12 | 14 | 31 | 34 | 19 |

またこの予備テストにおいては、被験者のテストへのかかわりを深め、同時にそれぞれの問題場面の難易の程度や性質を知る為に、個々の問題場面に対する児童の考え方や態度の記入を求め、さらに自分の見解にどの程度の自信をもっているかを記入させた。その自信の程度を、問題場面ごとに度数で示したのが table 4 である。

table 4 問題に対する考え方の自信の程度

| 番明<br>自信のていど | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| とてもある        | 20 | 25 | 32 | 21 | 56 | 27 | 25 | 38 | 25 | 26 | 28 | 45 | 31 | 42 | 24 | 44 | 26 | 27 | 18 | 23 | 34 |    |
| かなりある        | 36 | 36 | 35 | 28 | 34 | 35 | 36 | 30 | 38 | 46 | 36 | 29 | 35 | 28 | 32 | 32 | 37 | 39 | 30 | 26 | 31 | 33 |
| すこしある        | 48 | 40 | 36 | 37 | 24 | 40 | 36 | 39 | 34 | 29 | 46 | 25 | 34 | 35 | 31 | 33 | 25 | 29 | 41 | 33 | 34 | 25 |
| ほとんどない       | 17 | 16 | 15 | 26 | 8  | 17 | 25 | 15 | 19 | 14 | 12 | 32 | 11 | 24 | 12 | 17 | 17 | 26 | 21 | 25 | 20 | 19 |
| わからない        | 9  | 13 | 12 | 18 | 8  | 11 | 8  | 8  | 14 | 16 | 10 | 16 | 5  | 12 | 13 | 24 | 7  | 10 | 11 | 28 | 22 | 19 |

(最下行の“わからない”は問題場面につき、どう考  
えればよいかわからないと回答した児童の数である)

この22の問題場面の中には、相当難しい重要な問題が含まれているわけであるが、この表の結果からすると、それらが児童にとって全く歯のたたない問題ではなく、自信の程度はまちまちであるけれども、少なくとも、自分なりの見解をもてるような性質の問題であることがわかる。また table 3 から、Normative Other の選択が、ある人物に極端に偏るということも是正され、適当な問題場面であると考えてもよいのではないかと思われた。そこでこの22項目に若干の表現の修正を加え、質問の表現も若干修正して、一応「Normative Other テスト」を構成することにした。

### (3) 被験者及び手続

大田区立雪ヶ谷小学校6年生4クラス全員と、同小池小学校6年生4クラスから10名づつ、計213名を被験者とした。その内訳は次のとおりである。(table 5)

table 5 被験者の構成

| ク ラ ス    | 先生の性別 | 男 生 徒 | 女 生 徒 | 計  |
|----------|-------|-------|-------|----|
| 雪ヶ谷小 6-1 | 女     | 27    | 16    | 43 |
| ” 6-2    | 男     | 25    | 18    | 43 |
| ” 6-3    | 男     | 27    | 17    | 44 |
| ” 6-4    | 男     | 25    | 18    | 43 |
| 小池小 6-1  | 女     | 5     | 5     | 10 |
| ” 6-2    | 男     | 5     | 5     | 10 |
| ” 6-3    | 女     | 5     | 5     | 10 |
| ” 6-4    | 男     | 5     | 5     | 10 |

ただしこれから述べるような実施上の理由から、最終的に分析の対象とすることのできたのは213名のうちの173名であった。

雪ヶ谷小学校と小池小学校とは、実施の要領が異なるので、まずそのことから述べる。雪ヶ谷小学校においては、各クラスで、児童をA、B、C、Dと4つのグループに分けた。分け方は男女共に、出席番号が1, 5, 9, 13, ……の児童をAに、2, 6, 10, 14……をBに、3, 7, 11, 15……をCに、4, 8, 12, 16……をDに割り当てた。Aのグループは「先生グループ」とでも呼ぶことができ、児童の「自己評価」と「知覚先生評価」及び「先生評価」の関係を分析するためのグループである。Bのグループは「友達グループ」であり、児童の「自己評価」と「友達評価」及び「知覚友達評価」等のメジャーを得るためのグループである。同様に、Cは「父親グループ」、Dは「母親グループ」である。そして小池小学校の4クラスから各10名づつ、計40名の児童は上のA、つまり「先生グループ」にあたり、全員に同じ事柄についての記入を求めた。以上のことを表示すると次のようになる。

(table 6)

table 6 児童のグループ分けと記入内容

| グループ分け         |      |                 | 記 入 内 容 |        |      |           |
|----------------|------|-----------------|---------|--------|------|-----------|
| 学 校            | グループ | 出席番号            | 自己評価    | 知覚他者評価 | 他者評価 | N. O. テスト |
| 雪ヶ谷小<br>(各組共通) | A    | 1, 5, 9, 13...  | 共       | 知覚先生評価 | 先生評価 | 共         |
|                | B    | 2, 6, 10, 14... |         | 〃 友達 〃 | 友達 〃 |           |
|                | C    | 3, 7, 11, 15... |         | 〃 父親 〃 | 父親 〃 |           |
|                | D    | 4, 8, 12, 16... |         | 〃 母親 〃 | 母親 〃 |           |
| 小 池 小          | A    | 1, 5, 9, 13...  | 通       | 〃 先生 〃 | 先生 〃 | 通         |

雪ヶ谷小学校においては児童のグループ指定を終わってから、テスト用紙を配り、必要なインストラクションの後、まず「自己評価」の記入を求めた。次に、自分のことを、他者がどう見ているであろうかについて、即ち「知覚他者評価」について、グループによって「他者」が異なることを繰り返し強調し、自分が先生、友達、父親、母親のうち誰の見方を推測して記入するのであるかを十分に確認させてから記入を求めた。

次に「他者評価」は、児童が記入するのではなく、児童の重要な他者（たとえばAグループの児童については先生、Bグループの場合にはその友達）に、児童についての見方の記入を求めるのである。父親グループと母親グループの場合は、児童に、用紙を家庭に持ち帰らせ、それぞれ父親、母親に記入してもらうように説明した。友達グループについては、予め各自のいちばん親しい友人ひとりの名前を書いて提出させた。そして数日後にその指名された4クラスの「親友」全員に一ヶ所に集まってもらい、彼らを友人として選んだその児童のことをどう見ているか記入させた。先生グループについては、その児童について担任の先生の評価を記入してもらった。

Normative Other テストは、記入に相当な時間を要するため、すべてを教室で終了することができず、記入の仕方を説明し、初めの1、2の項目につき記入するだけで、残りは自宅で仕上げるように求めた。そして翌日または翌々日まで持参するように言った。このテストにおいても「友達」とは各

自にとって最も親しい一人の友であることを念頭に記入するよう教示した。

小池小学校における40名の児童については、彼らに一つの教室に集まってもらい、雪ヶ谷小学校における先生グループと同じ手続で実施した。

当初は213名の児童に記入を求め、先生グループについては80名、他の3グループについて、それぞれ40名程度のデータを得ることを期待したのであるが、「自己評価」、「他者評価」、「知覚他者評価」及び Normative Other テストのすべてについて、完全なデータを得ることが出来たのは、173名だけであった。このように数が減ったのは、父親グループ及び母親グループに用紙の回収の困難さがあり、また回収されても父親が記入すべき児童について、母親が代って記入するようなことがあったためである。そして、最終的に分析の対象とすることの出来た児童の数をグループ別に示すと次のようである。(table 7)

table 7 グループ別の児童数

| グループ     | A (先生)      | B (友達)      | C (父親)      | D (母親)      |
|----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 人数(男, 女) | 79 (42, 37) | 37 (18, 19) | 28 (17, 11) | 29 (16, 13) |

### 3 結果と考察

#### (1) 自己評価、他者評価及び知覚他者評価の関係

児童の「自己評価」、「知覚他者評価」及び「他者評価」のスコアは、共通の評定尺度を用いて得たわけであるが、その採点の仕方は次のとおりである。

反意語対の間の7段階の目盛りは「とても」、「かなり」、「やや」、「どちらでもない・わからない」、「やや」、「かなり」、「とても」である。既に述べたように、ここで用いている反意語対は、そのどちらが好ましい人柄を表



わす語であるかがはっきりしているものばかりである。そこで中央の「どちらでもない・わからない」を0点とし、好ましい方向へ「やや」、「かなり」、「とても」と進むにつれ1、2、3の点を、好ましくない方向へ「やや」、「かなり」、「とても」と進むにつれて-1、-2、-3の点を与えることとした。そして20の反意語対の点を合計して、「自己評価」、「知覚他者評価」及び「他者評価」の指標とした。ゆえにこれらの数値は-60から+60の範囲内にちらばり、プラスの値はポジティブな見方、マイナスの値はネガティブな見方と一応いうことができよう。グループ別の児童の「自己評価」、「他者評価」、「知覚他者評価」のスコアの平均値及び標準偏差は次のとおりである。(table 8)

table 8 グループ別の各変数の平均値及び標準偏差

| グループ   | 変数   | 自己評価 |       | 知覚他者評価 |       | 他者評価 |       | 知覚他者評価<br>- 自己評価 |       |
|--------|------|------|-------|--------|-------|------|-------|------------------|-------|
|        |      | M    | S. D. | M      | S. D. | M    | S. D. | M                | S. D. |
| 先生グループ | 全 79 | 15.4 | 13.6  | 10.9   | 13.8  | 18.5 | 17.2  | -4.5             | 9.2   |
|        | 男 42 | 11.7 | 11.9  | 6.8    | 11.3  | 13.8 | 18.9  | -4.9             | 8.6   |
|        | 女 37 | 19.6 | 14.1  | 15.5   | 15.0  | 24.0 | 13.1  | -4.1             | 11.8  |
| 友達グループ | 全 37 | 18.8 | 14.8  | 18.2   | 14.7  | 26.5 | 14.8  | -0.6             | 11.4  |
|        | 男 18 | 20.1 | 16.8  | 18.8   | 15.4  | 19.7 | 11.7  | -1.3             | 12.4  |
|        | 女 19 | 17.6 | 12.6  | 17.7   | 14.0  | 32.4 | 15.3  | 0.1              | 10.2  |
| 父親グループ | 全 28 | 19.3 | 13.1  | 18.4   | 14.7  | 23.1 | 16.8  | -0.9             | 9.7   |
|        | 男 17 | 16.4 | 12.2  | 15.9   | 14.5  | 23.4 | 12.1  | -0.5             | 9.4   |
|        | 女 11 | 23.9 | 13.1  | 22.2   | 14.2  | 22.7 | 15.4  | -1.7             | 10.1  |
| 母親グループ | 全 29 | 20.1 | 13.6  | 17.4   | 15.7  | 23.8 | 18.0  | -2.7             | 10.4  |
|        | 男 16 | 19.7 | 13.9  | 17.2   | 14.8  | 24.9 | 18.1  | -2.5             | 11.1  |
|        | 女 13 | 20.5 | 13.6  | 17.7   | 16.7  | 22.4 | 17.8  | -2.8             | 9.5   |

table 8 において、児童の「自己評価」については、グループ間で平均値に有意な差のないことがF検定の結果わかった。ただし先生グループの男子(11.7)と女子(19.6)とでは0.001レベルで有意差があった。さらにこのグループでは「知覚先生評価」及び「先生評価」の平均値にも性差が見られる。

「知覚他者評価」については、分散分析によるFの値3.45は0.05レベルで有意であり、t検定の結果、先生グループの平均値10.9は他の3グループの平均値よりも0.05レベルで有意に小さいことがわかった。

「他者評価」についてのグループ別の平均値の分散分析は、それらの間に有意な差を示さなかった。ただし、先生グループと友達グループの間には有意な差があり、友達の見方に比して、先生の児童に対する見方は厳しいということがわかる。

右端の「知覚他者評価」-「自己評価」の列は児童が知覚しているかぎりにおいて、他者の見方が自分自身の見方よりもどの程度好意的であるかを示す指標である。分散分析の結果は有意でないが、「他者評価」と同様に友達グループと先生グループとで有意な差があり、児童の知覚したかぎりでは、友達の見方は先生の見方よりも好意的なようである。

このように「自己評価」を除く3つの列において、先生グループの平均値が、友達グループの平均値よりも有意に低いということは、先生グループの男子の平均値の低さによるところが大きいと考えられる。そして、児童にとって親友同志は互に相手に対して好ましい見方や態度をもっていることが多く、また相手に対するネガティブな態度や評価を表明することは少ないのに対して、先生は児童の学習成果や行動を、教育目標に照らして絶えず評価すべき立場にあって、彼らの好ましくない行動については、まずそれを注意して改めさせなければならないということの現われと考えることが出来よう。

さて次に、本節の主たる目的である児童の「自己評価」、「他者評価」及び「知覚他者評価」の相関係数をグループ別に求めたものが table 9 に示してある。

table 9 自己評価、知覚他者評価及び他者評価の間の相関係数

| 変数<br>グループ  | 自己評価と知覚<br>他者評価の相関 | 知覚他者評価と<br>他者評価の相関 | 自己評価と<br>他者評価の相関 |
|-------------|--------------------|--------------------|------------------|
| 先生グループ (79) | .73 ※※※            | .52 ※※※            | .39 ※※           |
| 友達グループ (37) | .71 ※※※            | .08                | .24              |
| 父親グループ (28) | .76 ※※※            | .47 ※              | .37              |
| 母親グループ (29) | .76 ※※※            | .56 ※※             | .62 ※※※          |

※※※ 0.1%水準で有意 ※※ 1%水準で有意 ※ 5%水準で有意

まず「自己評価」と「知覚他者評価」との関係については、すべてのグループにおいて 0.7 以上の相関係数が得られた。これはすべて 0.001 レベルで有意である。既にあげた Jourard と Remy や Davidson と Lang らが親や先生について別々に得た結果を、ここで同一の用具を用いて、同時に検証することができたわけである。児童の自分に対する見方は、彼が知覚した、自分に対する先生や友達や両親などの見方と密接な関連があるということが明かにされたわけである。児童の好ましい自己知覚や成績及び行動が、児童の知覚した自分に対する先生の評価あるいは態度と関係のあることを明かにした。Davidson と Lang は、このような結果が因果関係を意味するものではないことを断りながらも、その考察において次のように述べている。

先生の受容と是認の気持 (feelings of acceptance and approval) は子供に伝えられ、積極的な評価 (positive appraisals) として彼に知覚される。この評価が子供を励まして、より一層勉強し、先生に受け容れられるような行動をして、さらに先生に認めてもらおうと努力させるのである。(中略) 重要なことは、先生が子供達に積極的な気持 (positive feelings) を伝え、それによって彼らの積極的な自己評価を強めるだけでなく、学業面でも、対人的な面でも彼らの成長を促すということである。(文献5) と述べているのである。確かに先生の児童に対する積極的な評価あるいは態度が子供の成長に重要な意味をもっていると考えられるし、本研究において

も、重要な他者の、子供に対する積極的な評価や本質的な尊重の態度の重要性を念頭においているのである。しかしながら、児童の知覚した、自分に対する他者の見方 (知覚他者評価) が児童の「自己評価」と正の相関関係があるということは、必ずしもそのような実際の関係をうかがわせる十分な根拠とはならない。他者が子供のことを、実際にどう見ているかに関係なく、児童が「自己評価」を「他者評価」の知覚に投影させたにすぎないという可能性が考えられるからである。そこで、ここに得られた有意な相関係数が「知覚他者評価」への「自己評価」の単なる投影によるものでないことを示すには「知覚他者評価」が、実際の「他者評価」とも密接に結びついていることを明らかにしなければならない。これが本研究の第2の仮説に関連する問題である。

そこで、その右の列の「知覚他者評価」と「他者評価」の相関係数を見よう。友達グループを除く3つのグループの相関係数は有意である。これによって、重要な他者のうち、両親や先生の、児童に対する見方や態度は、児童によってある程度正確に知覚されているということがわかる。そして知覚されたこれら他者の見方が、児童自身の見方と相関しているのであるから、それらは自己評価の投影によるものではないと言えよう。そして児童の、「自己評価」と「他者評価」との相関係数も、先生と母親のグループについては有意に達し、父親のグループもその傾向は見られる。このように子供をとりまく重要な他者としての両親と先生が、その子供をどう見、どのような態度で接するかということは、子供の側でもある程度の正確さで知覚され、子供の自己概念に深くかかわっているということが明かになった。

ただし、友達の見方は、児童によって必ずしも正確に知覚されておらず、子供の「自己評価」と実際の友達の評価との間にも、ほとんど相関はない。このことから「自己評価」と「知覚友達評価」との間の有意な相関関係は自己評価の投影によるところが大きいと考えられる。また先生や両親の評価に比べて、友達による評価はやはり正確さに欠けるということでもあろう。

(2) 他者評価及び知覚他者評価と児童の他の側面との関係

前節において、児童の自己概念は彼の知覚した自分に対する先生、両親、友達などの見方や態度と密接な関係にあり、さらに先生と両親の見方の知覚は、実際のそれら他者の見方をある程度正しく反映しているものであることが明かになった。このことは、重要な他者から受容と是認の気持で接しられているか、あるいは少なくともそのように知覚している子供の自己概念はポジティブであるということである。そして Davidson と Lang も、先生について「重要なことは、先生が子供達に積極的な気持を伝え、それによって彼らの積極的な自己評価を強めるだけでなく、学業面でも対人的な面でも彼らの成長を促すということである」といっているが、これが先生だけでなく、親や友達の場合にも妥当するということである。そして重要な他者の受容と是認の気持あるいは本質的な尊重の態度は、自己概念だけでなく、子供の他の側面にも関係していると思われる。即ち、他者のそのような気持や態度は、子供の中にその人に対する親しみや尊敬と信頼の気持を育てるのではあるまいか。もしそうだとすれば、子供の自己概念だけでなく、もっと広く価値観や問題解決、あるいは態度や行動の決定にもかかわりがあることが考えられる。

そこで、本研究の第3の仮説は「児童が問題解決や態度あるいは行動決定に影響を受けるのは、彼に対する見方や態度が positive であるか、あるいは児童がそう知覚している重要な他者であろう」ということである。児童に対する先生、友達、両親の見方（他者評価）及びそれらの児童の側における知覚（知覚他者評価）と Normative Other テストによる得点との間の相関係数は table 10 に示すとおりである。

table 10 知覚他者評価及び他者評価と Normative Other (N.O.) との間の相関係数

| グループ        | 変数 | 知覚他者評価と N.O. との相関 | 他者評価と N.O. との相関 | 修正した知覚他者評価と N.O. との相関 |
|-------------|----|-------------------|-----------------|-----------------------|
| 先生グループ (79) |    | .15               | .10             | .18                   |
| 友達グループ (37) |    | .10               | .32             | .45 *                 |
| 父親グループ (28) |    | .25               | .06             | .29                   |
| 母親グループ (29) |    | -.38              | -.18            | -.30                  |

※ 1%水準で有意

右端の一方の変数は「知覚他者評価」と「自己評価」との差である。即ち児童の「自己評価」を基準に修正した「知覚他者評価」であって、児童の知覚した「他者評価」が「自己評価」以上に、あるいは以下にどの程度ポジティブであるかを示すものである。この表によって「他者評価」も「知覚他者評価」も Normative Other の指標と有意な相関を示すグループはないことがわかった。ただ修正された「知覚他者評価」のうち、「知覚友達評価」のみが Normative Other の数値と 0.01 水準以下の有意な相関に至った。即ち先生や両親の場合には、自分に対する彼らの見方がポジティブであると知覚しているとしても、そのゆえに問題解決や態度や行動の決定に彼らから大きい影響を受けるということはないが、友達からポジティブに見られていると知覚している場合には、その友達から影響を受けることが多いことを示しているのである。友達グループだけについて言えば、他の2つの相関係数 (.10 と .32) が有意に達せず、修正された「知覚友達評価」のみが有意であったことは、個人をとりまく周囲の状況は、彼の自己概念との関連で、個人に知覚されたかぎりでその行動に影響を及ぼすという Combs と Snygg らの考えにも一致する結果であると言うことができよう。

しかしながら先生及び両親については、有意な相関係数が得られなかったことはどう考えればよいのであろう。すでにふれたように、児童の知覚した

他者の見方は、実際の他者の見方がある程度正確に反映している場合もあるであろうし、あるいはまた他者の見方の知覚に、自分の見方を投影させているにすぎない場合もあるであろう。そこで後の場合には、実際の他者の見方との結びつきは薄くなるから、相関は0に近くなるのではないかと考えられる。このような可能性を確かめる為に、4つのグループについて、「他者評価」と「知覚他者評価」とのくいちがいの少ない半数の児童について、修正した「知覚他者評価」と Normative Other の数値との相関係数を求めてみた。ただし、くいちがいの少ない半数の児童とは「他者評価」の値から「知覚他者評価」の数値を差引いた数値がプラスになる児童の、下から半数、マイナスになる児童の、上から半数を意味している。結果は table 11 に示されている。

table 11 他者の見方の知覚が正確である半数の児童における相関係数

| グループ | 先生グループ | 友達グループ | 父親グループ | 母親グループ |
|------|--------|--------|--------|--------|
| 相関係数 | .13    | .54 *  | .61 *  | -.11   |
| N    | 40     | 18     | 14     | 14     |

※ 5%水準で有意

友達グループの場合には、友達の見方や態度についての知覚が比較的正確な18名の児童についても、やはり有意な相関が見出された。そして、28名全体では有意に達しなかった父親グループについても、父親の見方を正しく知覚している14名の児童に限ってみると、彼らの知覚した父親の見方あるいは態度がポジティブである度合と、自己の態度や行動の決定に際して、父親から受ける影響の程度との間には、有意な相関関係があることが明かとなった。これによって、第3の仮説は部分的ながら、友達グループと父親グループについては検証されたと言うことができよう。

しかし、先生と母親グループに関しては、依然として有意な相関は得られ

なかった。先生グループの無相関の一つの原因としては、Normative Other の選択に依然として偏りがあったことが考えられる。Normative Other として先生が選ばれる頻度が全体的に少なく、しかも先生の個人差の要因も作用してか、半数以上の生徒が一度も先生を選んではないようなクラスがいくつかあるのである。そこで今後 Normative Other テストを改良して、先生の選択される頻度をもっと高くして、しかも先生の個人差の影響を小さくするために、もっと多くのクラスについてデータを得るならば、相関はもっと高まるという可能性はあると言えるであろう。

次に、母親グループの相関係数が0に近い負の傾向であることは、解釈の非常に難しい問題であって、実験の用具や手続上の不備によるものか、実際に、仮説したような関係はないものであるのかははっきりしたことはわからない。母親の場合には Normative Other として選択される度数が、先生のように少ないということはなく、人数も全体で29名、半数の場合でも14名である。同じく家庭における重要な存在であるのに、父親の場合には有意な相関を示し、母親の場合には相関はない。この違いをもたらしているものは一体何なのであろうか。今後解明を要する問題である。

## 4 結 論

本研究においては、個人が自分自身をどう知覚し、その周囲の世界をどう知覚しているかということが、彼の行動を決定する重要な要素であり、かつ、子供の自己概念が重要な他者との相互作用の中で形成されるということにかんがみて、児童の知覚した、自分に対する先生、両親、友人の見方や態度と次の三つの変数との相関関係の検証を試みた。一つは、児童自身の自己概念であり、一つは、それら他者の実際の見方であり、もう一つは、児童が態度や行動の決定に際して、彼らから受ける影響の度合である。

前章の第1節では児童の「自己評価」がすべての「知覚他者評価」と有意な相関関係にあり、友達グループを除く他のグループについて「知覚他者評

価」は、実際の「他者評価」とも有意な相関を示し、児童の「他者評価」の知覚が、ある程度正確なものであることもわかった。そして第2節においては、他者の見方を比較的正確に知覚している児童の場合には、自分をポジティブに見てくれていると知覚している他者（友達と父親に限られる）からは、態度や行動に係わる領域で、影響を受けることが多いことが示されたわけである。これは第1の仮説を全面的に、そして第2、第3の仮説を部分的ながら検証する結果である。このことから重要な他者が子供に対して抱く見方や態度は、それが児童によって正しく知覚されることによって、児童の自己概念や、さらには、その態度や行動の領域にまでかかわってくるということが、部分的ながら明かにされたわけである。

ただ第3の仮説について、先生グループと母親グループでは有意な相関に至らなかったことは、今後の問題点である。Normative Other テストの信頼性と妥当性を吟味して、それを高めることにより、有意な相関が示されるかも知れない。

勿論、ここに示された相関関係は、因果関係の存在を保証するものではないけれども、その存在を予想させる結果であると思う。若者をとりまく重要な他者が、彼についてポジティブな見方と態度をもち、本質的な評価をもって彼に接することの重要性を強調しても、論が飛躍しすぎることはないであろう。

少年期や青年期にある人間はすばらしいことを考えるし、また実際に立派な行ないをするものである。しかしながら時として周囲の迷惑になったり、人を心配させるようなこともする。また前後を見きわめない衝動的な行動に走ることもある。そして好ましくない行動や態度の方が、どちらかといえば常態であるような場合もあるであろう。彼らには長所もあれば短所もある。向上しつつあることもあれば、下降しつつあることもある。そこで彼らの長所や向上を、周囲の人々が認めて、評価し、励ましてやるのが大切である。それによって、彼らのポジティブな自己概念は強められ、さらに向上しようと努力するであろう。そしてその他者に対する親しみと信頼や尊敬の気

持も大きくなるであろう。

しかしながら、若者が停滞しているか下降している時に、もしも重要な他者が、それにこだわり、外面的に評価を下して、それをその人の姿と固定的に考えてしまうならどうであろうか。彼は拒絶されたと感じ、ネガティブな自己概念を強め、さらに下降の線をたどるかも知れない。そしてその他者に対する信頼や尊敬あるいは親しみなどは消え失せるのではなからうか。そうになってしまえば、その人間に対して好ましい影響を与えることなど不可能になる。もしも、子供が停滞あるいは下降しつつある時に、重要な他者が、その下降した点でその子を評価することなく、責めたり叱ることをひかえて、その子の長所や向上しつつあった時の姿を指摘して、本質的な尊重の態度で子供に接するならば、その子供のネガティブな自己概念が修正される可能性は大きい。また、そのような態度で接する他者に対して、子供の信頼と尊敬は深まり、その期待に応えようと努力するようになることが考えられる。平塚(文献7)は「このような下降しかけた青少年に対する他者の態度について、このときがお前のほんとうの姿ではないか、と言って、波の高いところを指摘してやることのできるお父さん、お母さんを持った青年は非常に幸福です」と言っている。これは親に限らず、先生にもあてはまることである。また、青少年期においては、先生や両親とは幾分異なった性格の重要な他者としての親友のもつ意義も大きいのである。

## 参 考 文 献

1. Ausubel, D. P., Balthazar, E. E., Rosenthal, I., Blackman, L. S., Schpoont, S. H., and Welkowitz, J. 1954 Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure. *Child Development*, 25, 173-183.
2. Block, J. and Thomas, H. 1955 Is satisfaction with self a measure of adjustment? *J. abn. soc. Psychol.*, 51, 254-259.
3. Chase, P. H. 1957 Self concepts in adjusted and maladjusted hospital patients. *J. consult. Psychol.*, 21, 495-497.

4. Combs, A. W. and Snygg, D. 1959 *Individual behavior*. New York: Harper & Row.
5. Davidson, H. H. and Lang, G. 1960 Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement, and behavior. *J. experimental education*, 29, 107-118.
6. Feder, C. Z. 1968 Relationship between self-acceptance and adjustment, repression-sensitization and social competence. *J. abn. Psychol.*, 73, 317-322.
7. 平塚益徳 1967 民主主義社会の青年 広池学園事業部
8. Jourard, S. M. and Remy, R. M. 1955 Perceived parental attitudes, the self, and security. *J. consult. Psychol.*, 19, 364-366.
9. 神戸敬子 1970 倫理的な場面における判断の研究——方法論的吟味 (慶応大学文学部卒業論文)
10. LaBenne, W. D. and Greene, B. I. 1969 Educational implications of self-concept theory. Goodyear.
11. Manis, M. 1955 Social interaction and the self concept. *J. abn. soc. Psychol.*, 51, 362-370.
12. 長島貞夫、藤原喜悦、原野広太郎、齊藤耕二、堀洋道 1967 自我と適応の関係についての研究 (2) 東京教育大学教育学部紀要 13, 59-83
13. Purkey, W. W. 1970 *Self concept and school achievement*. Prentice-Hall.
14. Rogers, C. R., 1947 Some observations on the organization of personality. *Amer. Psychol.*, 2, 358-368.
15. Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy*. (友田不二夫編訳 1966 ロジャース全集Ⅲ サイコセラピー 岩崎学術出版社)
16. Smith, G. M. 1958 Six measures of self-concept discrepancy and instability: their interrelations, reliability, and relations to other personality measures. *J. consult. Psychol.*, 22, 101-112.
17. Turner, R. H. and Vanderlippe, R. H. 1958 Self-ideal congruence as an index of adjustment. *J. abn. soc. Psychol.*, 57, 202-206.