

児童の達成への態度に対する自己評価と他者評価の影響

中山 勘次郎*

(平成5年10月29日受理)

要 旨

本研究では、自らの行動の結果に対する自己評価と他者からの評価のそれぞれが、児童の課題への動機づけに対してどのような影響を及ぼしているかについて、児童の動機づけ志向性との関連から分析された。ここでは、他者評価を代表するものとして母親からの評価を取りあげ、仮想的状況を設定して自己評価と他者評価の高低を操作した。小学5年生138名に対して、これらの状況における動機づけや認知について回答を求め、彼らの反応が分析された。

その結果、全般的に母親からの評価がかなり強い動機づけ効果を持っていることが明らかになった。4群の比較では、社会志向性の高い2群の方が、相対的に母親からの評価の影響を強く受けている傾向が認められた。逆に課題志向性の優位なLH群は、母親の否定的評価に対して強い負の感情を持ち、作業意欲が低減されないなどの特徴が見られ、彼らが母親からの評価に依存せずに課題への興味を維持していることが示唆された。これらは、仮定された各群の特徴とよく一致していた。

KEY WORDS

social and task-orientation 社会志向性・課題志向性

evaluation from others 他者評価

self-evaluation 自己評価

projective method 投影法

問 題 と 目 的

幼児期から児童期にかけて、特にその早い時期においては、児童の行動に対するおとなからの評価は、児童の認知・社会的発達にとって大きな影響力を持っている。それは、児童が行動を始発するための誘因となり、賞賛・叱責を通して児童が自らの行動を評価するための手がかりを提供し、また成功感・失敗感を増幅する。評価を通して、おとなは自らの持つ期待と信念を児童に伝達し、社会の価値観を教え、また児童の有能感や内的達成基準の発達を支援する。当初はあらゆる対象に対して無差別に、広範に向けられていた児童の好奇心は、このプロセスを経て、やがて社会によって価値づけられた行動に対する選択的な好奇心へと、社会化されていくのである。Harter (1978) も、このようなおとなからの評価や強化の影響力の大きさに着目し、その理論において、おとなからの評価や強化の影響を、児童の内発的・外発的動機づけ傾向を開発する機制の中心に位置づけている。

* 教育方法講座

しかし、発達とともに、児童はしだいに自己評価のための基準を内在化するようになり、おとなからの直接的強化に対する依存度は相対的に低下する。逆に、児童自身が高い内発的興味を持ち、自己評価基準を確立している領域でのおとなからの評価は、児童の自律的な自己評価過程を妨害し、外的に設定された目標へと児童を方向づける圧力として、児童に認知される可能性もあることが、内発的動機づけ研究から指摘されている。このように、自律的な評価基準を形成しつつある時期の児童にとって、おとなからの評価は正・負二面性を持ち、複雑な影響を及ぼしているのである。

とりわけ重要なことは、この過程に児童自身が積極的に関わっているということである。Ruble (1980, 1983) が指摘したように、社会的な規則や基準を内在化するため、児童は、自己とその社会的環境に対してアクティブに情報探索活動を展開しているのである。おとなからの評価のような社会的な手がかりへの感受性も、そうした情報探索活動の一種と言えよう。おとなが児童の行動を方向づけるだけではなく、児童自身が、自らの内的基準の確立のために、おとなからの評価情報を積極的に利用しているのである。

しかも、この社会的手がかりへの敏感さには、大きな個人差がある。中山 (1989) でも、教師の指導態度の認知に関して、教師からの指示的な介入を積極的に受け入れようとする児童と、そうした介入に依存せず自律的に問題を解決しようとする児童など、教師の指示的介入に対する児童の態度は個人によって異なることが指摘された。このような個人差は、おとなからの評価に対する態度にも同様に認められるのではないだろうか。特に、内的達成基準を確立しつつある小学校高学年ごろの時期では、おとなからの評価は正・負両方面の影響を持っており、こうした個人差が比較的大きく表れるものと推測される。

本研究では、自らの行動の結果に対する自己評価と他者からの評価のそれぞれが、児童の課題への動機づけに対してどのような影響を及ぼしているかについて、中山 (1983) による児童の動機づけ志向性と関連させながら分析が加えられた。ここでは、他者評価を代表するものとして、特に児童への影響が大きいと考えられる母親からの評価が取りあげられた。

さて、自己評価は内潜在的な過程であるうえに個人差が大きく、実験的操作が困難である。また、自己評価過程に関する直接的な質問への回答は、社会的望ましきによる影響を受けやすいという問題も持っている。そこで福島 (1974; 福島・宗内, 1975) は、仮想的な状況と登場人物を設定して自己評価と他者評価の高低を体系的に操作し、その中で主人公の動機づけの高さを推測させるという、一種の投影法的手法を用いた測定方法を考案している。そこでは、たとえば、被験児と同学年のA君が国語のテストを返してもらった、という状況が設定される。これに対して、まず得点に関する自己評価が行われる (「思ったよりよい点でうれしかった」 or 「悪い点で悲しかった」)。さらに親からの他者評価が与えられる (「よくがんばったわね」 or 「そんな点数ではほめられません」)。このような状況において、その活動に対してA君がどのように動機づけられるかを、感情や達成意欲などさまざまな側面から推測するよう求められる。

この方法に対して竹綱・横村 (1988) は、①点数などのような、遂行レベルについての明確な情報が記述されていない、②遂行レベルの評価基準あるいは要求水準についての記述も曖昧である、③自己評価と他者評価との評価の次元にズレがある、すなわち「思ったよりよい点だった」という評価と「よくがんばった」という評価は、異なる側面に対して向けられている、という問題点を指摘し、目標レベルと遂行レベルを明確に示した状況の作成を試みている。しか

し、彼らは、③の問題点への対処として、自己評価・他者評価とも共通に「〇個できてよかった」と「〇個しかできなくてだめだった」という表現を用いているが、この表現では簡潔過ぎて、成功・失敗にともなう強い感情をイメージさせるににくいと思われる。また設定された目標・達成レベルは、20問中16個あるいは12個正解というもので、必ずしも被験児自身が直感的に評価しやすいレベルではなく、やはり日常接している100点中何点という点数による設定の方が、イメージしやすいのではないだろうか。本研究では、被験児が小学5年生であることも考慮し、評価状況や自己評価・他者評価レベルがなるべく明瞭に想像できるよう、評価場面の設定が工夫された。

ところで、自己評価と他者評価の影響の差が顕著に表れるのは、双方の評価に矛盾が生じた時であると予想される。自分では成功と思ったのに母親は低い評価しかしてくれない場合、逆に自分では失敗と思ったのに母親からほめられた場合。こうした場合に、成績への満足感や次の試行への意欲がどのように変化するか、また、児童の動機づけ志向性の違いによって、その影響性にどのような個人差が見られるか。本研究では、これらの点を中心として検討が進められた。

方 法

被 験 児

埼玉県内の1小学校における小学5年生138名（男子69名、女子69名）。

動機づけ志向性の測定と児童の分類

中山（1986）による社会志向性・課題志向性測定尺度（改訂版）が実施され、2つの志向性の相対的な高低により、各児童が、両志向性とも高い群（HH群）、社会志向性の優位な群（HL群）、課題志向性の優位な群（LH群）、両志向性とも低い群（LL群）の4つの類型に分類された。分類の具体的な手続は中山（1989）に従った。これによって各群に分類された人数は、HH群22名（男子9名・女子13名）、HL群27名（男子15名・女子12名）、LH群23名（男子13名・女子10名）、LL群25名（男子13名・女子12名）であった。4群の男女構成比には有意差は見られていない（ $\chi^2=1.400$, $df=3$, $p>.10$ ）。

自己評価・他者評価レベルの操作

福島（1974）や竹綱・横村（1988）を参考に、成績に対する自己評価基準とそれに対する主人公の反応をできるだけ明確に提示し、児童がその仮想的状況を鮮明にイメージできるよう状況が設定された。そしてその中で、自己評価レベルと母親からの評価レベルとを体系的に変化させ、それらの相対的影響力が比較された。

具体的には、学校でのテストの成績に対する自分自身の評価レベル（高・低）×母親からの評価レベル（高・低）の組み合わせにより、4種類の場面が設定された。すなわち、テスト成績に対して、

- (a) 自己評価が高かった時、母親からの評価も高かった（〔++〕場面）

- (b) 自己評価が高かった時、母親からの評価は低かった（〔+-〕場面）
- (c) 自己評価が低かった時、母親からの評価は高かった（〔-+〕場面）
- (d) 自己評価が低かった時、母親からの評価も低かった（〔--〕場面）

の4種類である。自己評価レベルを明確にするために、ここでは実際の点数の高さ（80点または60点）と、目標としていた点数（70点）からの高低（±10点）の2点によってレベルが設定され、さらにその際の児童の感情を簡潔に描写した文章（「とてもよかった」または「とてもがっかりした」）を加えて、自己評価状況のイメージを高めるよう考慮された。自己評価レベルの高い場面・低い場面はそれぞれ、

- 「テストで70点とるのを目標としていたところ、80点だった。思ったよりいい点数だったのでもよかった。」
- 「テストで70点とるのを目標としていたところ、60点だった。思ったより悪い点数だったのでもがっかりした。」

という内容であった。また母親からの評価の高低については、それぞれ、

- 「80点（または60点）もとれて、よくできたわね」
- 「80点（または60点）しかとれなくてダメじゃないの！」

という母親からのコメントによって操作された。

実際に提示された仮想的状況の文章は、たとえば次のようなものである。

「ある日、Bさんのクラスでテストがありました。Bさんは『70点以上の点数をとろう』と、目標を立てました。テストがかえってきました。見てみると80点でした。思ったよりいい点かとれたので、Bさんはとてもよろこびました。家に帰ってお母さんにそのテストを見せました。お母さんは『80点しかとれなくてダメじゃないの！』と言いました。」

（〔+-〕場面）

これら4種類の場面は、児童のイメージ化を補助するよう、文章と略画によって4コマ漫画ふう仕立て、児童に提示された。図1に、その一例が示されている。この際、主人公の性別は被験児の性別に合わせて提示できるよう、男女2種類の文章と略画が用意された。

測定尺度の作成

仮想的状況の提示の後、それぞれの場面に對して、次の4つの質問が行われた。

- (a) お母さんに言われたとき、○さんはどんな気持ちでしたでしょうか？ 〈感情〉
- (b) お母さんに言われたあと、○さんはテストの成績についてどれくらいよくできたと思ったでしょうか？ 〈自己評価〉
- (c) ○さんは、このあと勉強がすきになるでしょうか、きらいになるでしょうか？ 〈勉強の好嫌〉
- (d) もう一度同じようなテストがあったら、○さんはどれくらいがんばろうと思うでしょうか？ 〈達成意欲〉

〈感情〉については「とてもいやな気持ち」～「とてもうれしい気持ち」、〈自己評価〉については「ぜんぜんダメだった」～「とてもよくできた」、〈勉強の好嫌〉については「とてもきらい

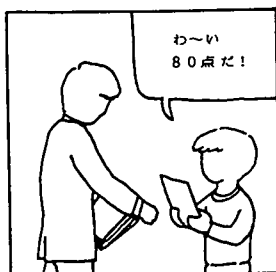
になる」～「とてもすきになる」, <達成意欲>については「もうぜったいやりたくない」～「もっともっとがんばりたい」の, それぞれ7段階で評定が定められた。各被験児の反応には, 肯定的な反応から順に7～1点が与えられ, 得点化された。

手 続

測定は, 担任教師のもとで, 各クラスごとに集団で実施された。質問紙は, 「友だちのことや友だちの行動を, どのくらい生き生きと想像できるかを調べる」調査として児童に提示され, それぞれの場面に対する評定が, 各児童のペースで行われた。この時, 場面の提示順序は, 各場面のイメージをある程度一定にするため, すべての被験児に対して, 最も想起が容易である



ある日, B君のクラスでテストがありました。B君は「70点以上の点数をとろう」と, 目標を立てました。



テストがかえってきました。見てみると80点でした。思ったよりいい点がとれたので, B君はとてもよろこびました。



家に帰ってお母さんにそのテストを見せました。お母さんは「80点しかとれなくてダメじゃないの！」と言いました。

図1 仮想的状況とその略画の例

と思われる〔++〕場面が最初に提示された。残る3場面については、3種類の提示順序を持つ質問紙が作成され、ランダムに配布された。

結 果

最初に提示した〔++〕場面は、最も肯定的な反応が得られると予想される場面である。この場面に否定的な反応を示している児童は、本節での実験的操作が適切に効いていないと推測され、またその後の各場面への反応も、最初の場面への否定的反応のバイアスを受けていると考えられる。このため、最初の場面に関する評定尺度のうち1つでも、中間点である4に達しない反応を示した者は、あらかじめ分析から除外された。

それぞれの場面に対する各群の反応の平均値は、図2～図5に示されている。図は縦軸に各群の反応(得点の高い方が肯定的な反応を示す)、横軸に母親からの評価の高低をとり、○●で自己評価の高低を区別している。母親からの評価の影響を受けやすいとすれば、〔+-〕場面では否定的反応が見られ、〔-+〕場面では肯定的反応が増加すると考えられるので、図は全体的に勾配が大きく、つぶれた平行四辺形を描くはずであり、逆に勾配が緩やかで、面積の広い長方形に近くなるほど、自己評価が大きなウェイトを占めていることを示す。

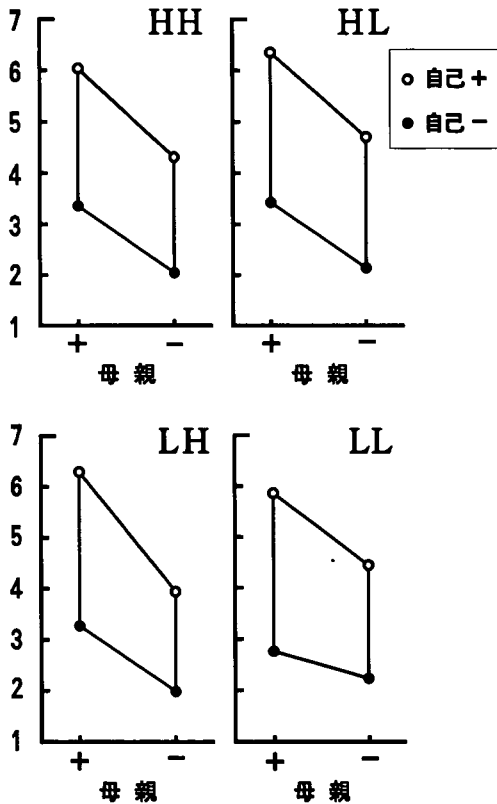


図2 4つの場面における各群の〈感情〉

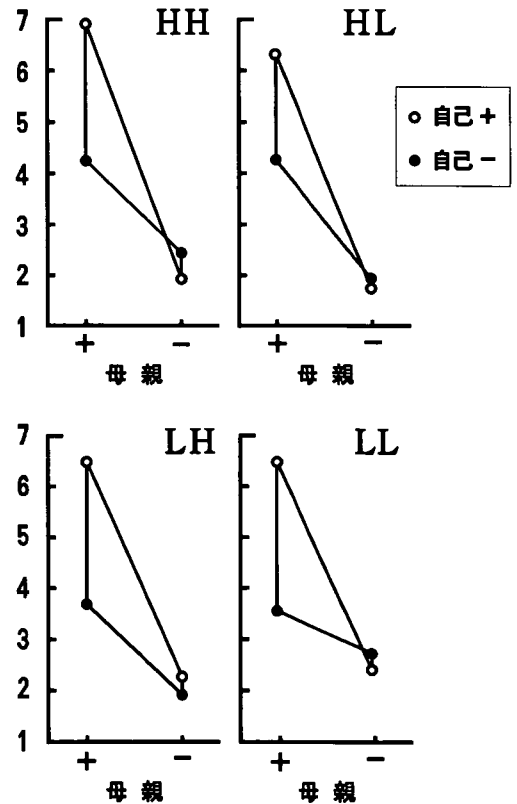


図3 4つの場面における各群の〈自己評価〉

全般的な傾向を見ると〈感情〉、〈自己評価〉、〈勉強の好嫌〉、〈達成意欲〉のいずれも、左上から右下への勾配を持つグラフが多く、母親からの評価は、全般にかなり強い影響力を持っていることが明らかになった。4つの場面では、自己と母親とが一致して正の評価をしている場合に最も肯定的な反応が見られたが、逆に自己・母親とも負の評価を与えている場面は、必ずしも最も否定的とは言えず、[+-]場面でもそれと同程度、あるいはもっと否定的な反応を示す場合が多く見られた。一方、[-+]場面では、[- -]場面と比較して否定的反応に改善が認められたが、[++]場面には及ばなかった。

次に、各場面に対する4群の反応を比較するため分散分析が行われたが、有意差はまったく認められなかった。そこでさらに、各群ごとに4つの場面間の回答を比較するため、自己評価(高・低)×母親からの評価(高・低)×性別の分散分析(自己評価・母親からの評価の2要因は被験者内要因)が行われ、4群における有意差の傾向が比較された。

〈感情〉に関しては、自己評価と母親からの評価とは、単純に加算的な効果を及ぼしているように見える。分散分析によれば、4群とも、自己評価および母親評価の主効果に有意差が認められた($F=9.272\sim118.442$)。このほかLH群では、自己評価×母親評価の交互作用が有意であった($F(1, 19)=4.906, p<.05$)。単純効果検定によれば、自己評価が負の時、他の群と比較して母親からの評価の影響を受けにくい傾向が見られたが、この場面でも母親評価の効果は有意であり、全般的な傾向は他の3群と変わらない。

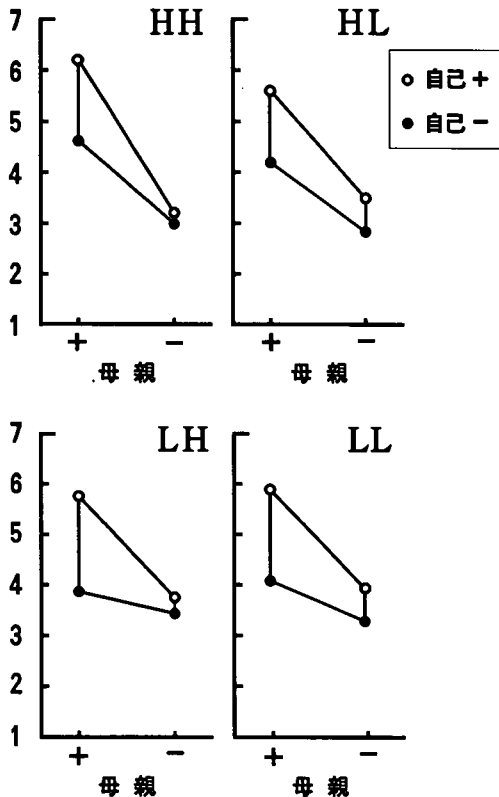


図4 4つの場面における各群の〈勉強の好嫌〉

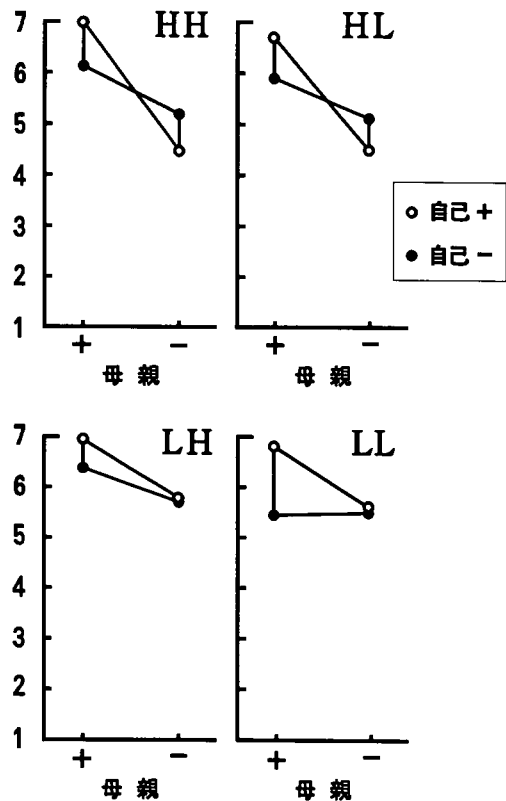


図5 4つの場面における各群の〈達成意欲〉

表1 各群ごとの分散分析にもとづく
自己評価と母親からの評価の分散比

変 動 因	HH	HL	LH	LL
〈感 情〉				
自己評価	.356	.437	.398	.454
母親評価	.136	.125	.214	.061
交互作用	—	—	.019	—
〈自己評価〉				
自己評価	.053	.041	.124	.086
母親評価	.525	.576	.447	.303
交互作用	.115	.062	.075	.133
〈勉強への好嫌〉				
自己評価	.052	.076	.129	.141
母親評価	.351	.216	.160	.175
交互作用	.031	—	.066	.031
〈達成意欲〉				
自己評価	—	—	—	.045
母親評価	.173	.109	.077	.028
交互作用	.036	.024	—	.032

分散分析の結果、有意差の得られた要因についてのみ、相関比が求められた。なお3要因交互作用はすべて n. s。

また〈自己評価〉に関しては、どの群でも自己評価・母親評価および自己評価×母親評価の交互作用に有意差が認められた ($F=14.893\sim178.959$)。交互作用については、母親からの負の評価の影響が特に強く、最初の自己評価の高低にかかわらず、自己評価が大きく低下する傾向が見出された。そのほか LL 群の交互作用では、母親からの正の評価によっても負の自己評価に改善が見られなかった。

〈勉強の好嫌〉に関しては、HL 群では自己評価・母親評価の主効果のみに有意差が認められた (それぞれ ($F(1, 22)=10.746, 25.506$))。それ以外の3群では、自己評価・母親評価およびこれらの間の交互作用に、有意差または有意傾向が認められた ($F=4.068\sim31.111$)。交互作用に関しては、3群とも、母親からの評価が負の時には、自己評価にかかわらず学習活動に

否定的な態度をとっており、また LH 群では、このほか自己評価が低い時には、正の母親評価を与えられても学習活動に否定的な態度を維持していた。

さらに〈達成意欲〉に関しては、HH 群・HL 群において、母親評価の主効果および自己評価×母親評価の交互作用が有意または有意な傾向であった ($F=3.623\sim15.602$)。これらの群では、自己評価が高い場合には、母親からの評価の正負によって達成意欲が大きく変化するのに対し、自己評価が低い場合には母親評価による影響をあまり受けていないことが認められた。また LH 群では、母親評価の主効果のみに有意差が見出された ($F(1, 19)=6.854, p<.05$)。LL 群では、自己評価・母親からの評価およびこれらの間の交互作用に、いずれも有意な傾向が見出された (自己評価: $F(1, 21)=3.913$; 母親評価: $F=3.324$; 交互作用: $F=4.030$)。単純効果検定によれば、[++]場面のみが他と比較して高い意欲を喚起しており、他の3場面間では差が見られなかった。

また、これらの分散分析の結果をもとにして、自己評価および母親評価のそれぞれの効果の大きさを比較するために、各要因の分散比 (η^2) が算出された。その結果は、表1に一括して示してある。ただし、性別要因の主効果および性別要因を含む交互作用については有意差が見られなかったため、これらの要因についての分散比は示されていない。

それによれば、〈感情〉を除くすべての指標において、母親評価の方が自己評価よりも相関比が高かった。特に〈達成意欲〉に関しては、HH・HL・LHの3群で、母親からの評価のみが有意な効果を及ぼしていた。各群の特徴を比較してみると、社会志向性の高い2群の方が、社会志向性の低い2群より母親評価の相関比が高い傾向にあり、逆に自己評価の相関比は、社会志向性の低い2群の方が多少高い傾向が見られる。唯一〈感情〉については、LH群における母親からの評価の効果が大きかったが、これは、この群が母親からの否定的評価によって大きな負の感情を経験していることを反映したものと考えられる。[+-]場面における各群の〈感情〉の平均値は、HH群4.81、HL群5.21、LL群4.96に対して、LH群は4.44と、有意な差ではないが4群の中で最も否定的な感情を表明していた。

考 察

以上の結果から、全般的に、母親からの評価がかなり強い動機づけ効果を持っていることが明らかになった。特に、自己評価が高いのに母親から否定的な評価を受けた場合の動機づけの低下が、場合によっては、自己・母親ともに否定的評価を行っている場面以上に負の動機づけ効果を持っていることは、この時期の児童が、まだ母親による評価からの影響を強く受けていることを示すものであろう。

4群の比較では、社会志向性の高い2群の方が、相対的に母親からの評価の影響を強く受けている傾向が認められた。最初の自己評価が高くても、母親からの否定的評価が与えられると、自己評価や達成意欲が極端に低下してしまうのである。これに対して、LH群・LL群では、母親からの評価の影響は比較的少ない。図を見ても、〈達成意欲〉では[+-]場面での意欲の低下が、また〈自己評価〉に関しては、[-+]場面での自己評価の上昇が、いずれもHH・HL群に比べて少ないのである(ただし、有意差は得られていない)。特にLH群で、母親からの否定的評価に対して強い負の感情を表明しているのに、その場面での達成意欲は4群中最も高い

レベルを維持していたことは（平均値は HH 群4.49, HL 群4.50, LH 群5.83, LL 群5.67）、彼らが母親からの評価に依存せずに課題への興味を維持していることを推測させる結果である。これらの結果は、必ずしも明確ではないが、中山（1983）の社会志向性・課題志向性概念から予測される各群の特徴とよく一致すると言えよう。

ところで、本研究において明らかになった、母親からの評価による影響の強さの背後には、あるいは測定方法上の問題も考えられるかも知れない。他者評価のレベルは、母親の言語内容として明確に提示されているのに対して、自己評価に関しては、達成レベルの評価や、目標レベルと達成レベルとの差の評価に関する情報が提示され、それをもとに被験児自身が自己評価過程を推測するという段階を必要とする。自己評価にともなう感情に関する表現も加え、できるだけ明瞭にイメージできるよう意図したものではあったが、母親からの評価と比較すれば、多少とも不明確であったかも知れない。

また目標レベルや達成レベルの評価には、被験児自身の日常の達成レベルにもとづく得点のイメージが大きく作用しているであろう。たとえば同じ80点でも、それをめったにない成功と見なすかありきたりの成功と見なすかは、各被験児によってかなりの差があると考えられる。このような点から見て、本研究での自己評価に関する操作が、他者評価の明確さに比べて曖昧なものになっていた可能性は否定できない。この点に関しては、さらに改良を加えていく必要があらう。

引用文献

- 福島脩美 1974 自己評価と他者評価の動機づけ効果 日本教育心理学会第16回総会発表論文集, 366-367.
- 福島脩美・宗内敦 1975 テストの出来ばえに関する評価の動機づけ機能 日本教育心理学会第17回総会発表論文集, 572-573.
- Harter, S. 1978 Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- 中山勘次郎 1983 児童における社会志向性と課題志向性について 教育心理学研究, 31, 120-128.
- 中山勘次郎 1986 児童の課題志向性・社会志向性の測定 —測定尺度および分類方法の再検討— 上越教育大学研究紀要（第1分冊）, 5, 1-16.
- 中山勘次郎 1989 児童の動機づけ志向性と教師の指導態度の認知 教育心理学研究, 37, 276-282.
- Ruble, D. N. 1980 A developmental perspective on theories of achievement motivation. In L. J. Fyans, Jr. (Ed.) *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. New York: Plenum Press.
- Ruble, D. N. 1983 The development of social-comparison processes and their role in achievement related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.) *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 竹綱誠一郎・横村昭 1988 明確な自己評価と明確な他者評価が児童の動機づけに及ぼす効果

教育論究（新潟大学教育学部附属幼稚園・附属長岡小・中学校），2，9-15.

Influences of Self- and Mother's Evaluation on Children's Attitudes toward Achievement

Kanjiro NAKAYAMA*

ABSTRACT

Evaluations from others, especially those from adults, have important and complicated influences on children's attitudes toward achievement. In this study, it was aimed to clarify how children's self-evaluation and their mother's evaluation influence their achievement attitudes, as a function of children's motivational orientations. Fifth graders answered a set of question concerning the hypothetical situations, in which self- and mother's evaluations were systematically changed.

Results revealed that mother's evaluations had considerable motivating effect. Among the four motivational-orientation-group, socially motivated groups received more influence of mother's evaluation. LH group (task-orientation being dominant) reported negative feeling to mother's low evaluation, while they maintained motivation to the task. They seemed to be relatively independent of mother's evaluation.

* Division of Method and Evaluation