

# 小学生における自己理解の研究方法と見出された発達的特徴

## —日本における20答法を用いた研究を中心に—

竹内 謙彰<sup>i</sup>

本研究の目的は、小学生を対象者に含む20答法 (Twenty Statements Test: TST) を用いた主として日本における諸研究の文献展望を行うことで、用いられた分析方法、とりわけカテゴリー分類のあり方について検討するとともに、小学生における自己理解の発達的特徴を明らかにすることであった。分析に用いられたカテゴリーの多くは記述の内容面の分類に関するものであったが、自己への評価を取り出す工夫もなされていた。カテゴリー分類後になされた分析では、カテゴリーの出現率を年齢群間で比較する手法がよく用いられたが、多変量解析によってカテゴリー間の関係性を集約する分析がなされた研究もあった。小学生期には外面的・具体的な属性を記述する傾向が強いものの、学年が高くなるほど内面的・抽象的な属性への言及が増加していた。対象の好き嫌いのような嗜好についての表現、あるいは得意不得意のような自己の能力についての言及は小学生から中学生にかけてよく見られるが、研究によってピークとなる時期は異なっていた。また、年齢が高くなるにつれて自己に対する評価が低くなる傾向がみられた。小学生の自己理解に焦点を当てるには、それに適したカテゴリー作成の必要性があることが示唆された。

キーワード：20答法、自己理解、小学生、カテゴリー

### はじめに

人が自己をどのように理解するかという問題への探求は、心理学の重要な研究テーマの一つである。また、自己理解がどのような発達的变化を遂げるか、あるいは時期ごとの特徴はどのようなものかという問いは、発達心理学における重要な問いの一つである。本稿は、そうしたテーマを、小学生に焦点を当てて取り上げようとするものである。

小学生に焦点を当ててもなお、今までに膨大な研究が蓄積されており、本小論の守備範囲をはるかに超えてしまう。ここではさらに限定を行い、Kuhn & McPartland (1954) によって開発された自己理解

研究の技法である20答法 (Twenty Statements Test) ないしそれに類した技法を用いた日本における実証的研究を中心とした文献展望を行いたい。ただし、日本の研究を中心とするといっても、20答法の開発者である Kuhn & McPartland (1954) の研究と、後の児童期・青年期における自己理解についての実証的研究に多くの影響を与えた Montemayer & Eisen (1977) の研究については、本稿でも取り上げしておく意義があると考えられる。

20答法は、自分とは何かという問いに対して、最大20個の文で回答を記すことが求められる課題である。自己理解を明らかにするための方法には、あらかじめ質問項目を多数用意しておきそれにあてはまる程度を問うものや、あるいは、複数の質問項目に対して自由な回答を求めるものなど、様々なものが

i 立命館大学産業社会学部教授

ある。そうした方法の中でも、20答法は、自由度の高い回答法であるので、対象者は自分のことを自分自身の言葉で自由に表現することができるのが特徴である。それゆえ、研究する側の視点にあらかじめ制約を受けることのない反応が得られるというメリットがある。また、1人の対象者から多くの反応を得ることができるので、その人が持つ自己理解を広くとらえうる。さらに、集団実施が可能であるので、多くのデータを一度に収集することにも適している。

こうした様々な利点がある20答法であるが、他方で、その自由な表現可能性ゆえに、分析方法も様々なアプローチがありうるし、実際に多様な分析方法が適用されてきた。多くの研究で、発達的变化や発達の特徴を見出す優れた成果が得られてきたが、研究ごとに用いられる分析方法が異なることは、研究間の比較を困難にする一因にもなっている。

文献展望を行うにあたり本研究では、ひとつには、どのような分析方法が用いられてきたか、その中でも特に本稿では、反応をどのようなカテゴリーを用いて分析しているかを整理することに焦点を当てることとする。

本稿のもうひとつの焦点として、これまでの小学生を対象とした自己理解研究で明らかになった発達的变化や発達の特徴について整理を行うこととする。

これら二つに焦点づけられた探求が本研究の主たる目的である。

## 1. 自己理解に関する実証的研究の展望

### 1-1. 20答法を用いた初期の研究

日本の研究を検討する前に、まずここでは、20答法を用いた自己理解にかかわる諸研究の基礎を形成した2つの研究を取り上げる。2つの研究とは、20答法を最初に開発した Kuhn & McPartland (1954) の研究、ならびに20答法を用いて発達的な検討を行った最初期のものである Montemayer & Eisen (1977) の研究である。

### (1) Kuhn & McPartland (1954) の研究

20答法を開発した Kuhn & McPartland (1954) は、consensual と subconsensual という二つの大カテゴリーを調査対象者の自己記述に適用した (Table 1)。ちなみに、対象となったのは、アイオワ州立大学の学生288人であった。

Table 1 からもうかがえるように、consensual はある程度客観的に定義できる属性であるのに対して、subconsensual は特定が難しいか、あるいは客観的に定義しうる属性にあいまいな修飾が付与されたものと言うことができる。彼らはこの大カテゴリーによって各対象者の叙述文の一つ一つを分類し、それぞれの人の全文章中に占める consensual カテゴリーの割合を重要な分析手がかりとして用いて、宗教グループ間の比較検討を行っている。そのような分析手法を用いた理由は、彼らが consensual カテゴリーを、より直接的に社会に係留された要素であるとしてとらえていたからである。

彼らは特に発達的な分析を行っていないが、発達にかかわる以下のような言及があり、興味深い。すなわち、3, 4歳児に「あなたは誰?」と尋ねると、名まえ、性別、あるいは年齢といった consensual カテゴリーの回答を行うという事実が、consensual カテゴリーは発達初期に社会的に形成されることを示すものと主張しているのである。

Table 1 Kuhn & MacPartland (1954) が用いた大カテゴリーの具体例

	Consensual	Subconsensual
具体例	student, girl, husband, Baptist, from Chicago, pre-med, daughter, oldest child, studying engineering	happy, bored, pretty good student, too heavy, good wife, interesting

注: Kuhn & MacPartland (1954) の記述 (pp.69-67) に基づき筆者が作成

### (2) Montemayer & Eisen (1977) の研究

次に、子どもを対象に20答法を適用した研究論文の中では、おそらく最も初期のものと考えられる

Montemayer & Eisen (1977) の用いたカテゴリーを検討しておきたい。彼らは、日本の学制では小学校、中学校、高等学校の児童生徒に相当する4年生、6年生、8年生、10年生、12年生（それぞれの平均年齢は、9.8歳、11.8歳、14.0歳、15.9歳、17.9歳）、総計262人（男子136人、女子126人）を対象に、20答法を実施している。

彼らは分析のために30のカテゴリーを使用しているが、このカテゴリー群自体は彼らが考案したものではなく、自己概念の内容研究を行ったGordon (1968)が作成したものをを用いている。コーディングは各々の対象者の一つ一つの記述を30のカテゴリーのいずれかに当てはめる形で進められた。ただし、一つの記述が複数のカテゴリーにまたがってコーディングされる場合もあった。発達的变化の分析は、それぞれの対象者における各カテゴリーの出現率を、年齢群間で比較する形で行われた。カイ二乗検定により、15のカテゴリーで年齢群間の有意差が見いだ

された。それら年齢群間の変化は、増加 (*increase*)、減少 (*decrease*)、曲線 (*curvilinear*) に3分類された。Table 2に、これら3分類に含まれるカテゴリーならびに有意な年齢間変動を示さなかったカテゴリーを示す。

年齢群間変化について彼らは以下のように解釈している。増加を示すカテゴリー群の特徴から、青年は児童と比較して、未来志向的、抽象的、対人関係的、そして心理的な言葉で自己に言及する傾向があることがわかる。減少するカテゴリー群は一般的にみて、住所、所有物、および身長や体重などの身体的な特徴といった具体的な叙述であるといえる。曲線的な変化をするカテゴリー群はさらにいくつかに分けて解釈されている。性別や名まえ、親族内での位置などは、自己の具体的で客観的な側面であり、これらはU字型の発達曲線をたどる。人や人間といった自己の抽象的定義は12歳で驚くべきピーク(80%)に至り、14歳で急な減少を見せたのち、それ以降、徐々に増加している。「野球をするのが好きだ」や「自分の部屋を掃除するのは大嫌い」といった活動の評価に関する記述は、「Judgements, tastes, likes」に含まれる。このカテゴリーは具体的な記述と抽象的な記述の両者を包含しており、その使用は14歳まで増加し、それ以降減少に転じる。

なお、自己を叙述するのに、青年の方が児童より、多くのカテゴリーに該当する多様な自己叙述を行う傾向がみられることもまた、指摘されている。

Table 2 Montemayer & Eisen (1977) が用いたカテゴリーの年齢群間変化のタイプごとの分類

年齢群間の変化	カテゴリー
増加 (7カテゴリー)	Occupational role / Existential, individuation / Ideological and belief references / Sense of self-determination / Sense of unity / Interpersonal style / Psychic style
減少 (3カテゴリー)	Territoriality, citizenship / Possessions, resources / Physical self, body image
曲線 (5カテゴリー)	Sex / Name / Kinship role / Membership in an abstract category / Judgements, tastes, likes
有意差なし (15カテゴリー)	Age / Racial or national heritage / Religion / Political affiliation / Social status / Membership in actual interacting group / Intellectual concerns / Artistic activities / Other activities / Sense of competence / Situational references / Uncodable responses

注：Montemayer & Eisen (1977) の記述 (pp.316-317) に基づき筆者が作成

## 1-2. 20答法を用いた小学生を対象に含めた日本における研究

この項で取り上げる研究は、遠藤 (1981)、山田 (1989)、岩熊・横田 (1991)、浅田 (1997)、および高橋 (2002) である<sup>1)</sup>。

### (1) 遠藤 (1981) の研究

児童後期から青年前期にかけての自己概念の発達の変容について基礎的検討を行うことを目的として、遠藤 (1981) は、小学5年生73人、中学1年生80人

および3年生83人、計236人に対し、20答法を実施するとともに、各記述について、「満足-不満足-普通」ならびに「好き-嫌い-普通」という2種類の評価の3段階評定を求め、あわせて25項目の自己概念評定尺度(現実自己、友人視点からの自己、母親視点からの自己、の3側面についてそれぞれ5段階評定)を実施した。

彼が用いた20答法の記述を分類するためのカテゴリーは、7種類であった(Table 3)。なお、このカテゴリー分類を採用した理由に関する説明はなされていない。これらは、①~③の外面的な特徴と、④~⑦の内的な特徴に分けてとらえることができる。

これらのカテゴリーの出現率を学年間で比較すると(Table 3)、外面的特徴である①身体的特徴、②能力(うまい、とくい/へた、にがて)、③好き嫌いの3カテゴリーは学年が上がるにつれて減少する傾向がみられる。さらに子細に見ると、3カテゴリーすべてで、小学5年生と中学1年生の間の減少幅が大きい。中学1年生と3年生の間では、②能力(うまい、とくい/へた、にがて)と③好き嫌いの2つでは、続けて若干の減少がみられるのに対し、①身体的特徴では逆に若干の増加がみられる。

上記3カテゴリーとは対照的に、内的特徴である④生活態度、⑤対人関係、⑥性格・気質の3カテゴリーは小学5年生と中学1年生の間で比較的大きな出現頻度の増加がみられる。そのうち、⑥性格・気質については、中学1年生と3年生間でも続けて

増加がみられるが、④生活態度と⑤対人関係では逆に減少している。内的特徴の中でも⑦対自己評価は、小学5年生と中学1年生の間での出現頻度にはあまり変化はみられず、むしろ中学1年生と3年生間で増加がみられている。

20答法の各記述に対する「満足-不満足-普通」ならびに「好き-嫌い-普通」の評価の結果は、記述のカテゴリー分類とはかかわりなく集計された。全体の傾向としては、小学5年生では「満足」57.5%および「好き」54.8%と、どちらも肯定的評価が過半数を占めているが、年齢群が高くなるほど肯定的評価が減少し否定的評価が高くなる傾向がみられた。ただし、肯定的評価の減少は、「満足」評価の方でより著しいこと、また、女子の方が、学年の上昇にとまなう肯定的評価の減少の程度が大きかった。

## (2) 山田(1989)の研究

先行研究で扱われてきた自己のあり方の内容面での分析だけでなく、自己のあり方の構造面の分析も合わせて行うことを企図して、山田(1989)は、小学5年生84人、中学2年生88人、高校2年生85人、大学2年生100人の計357人に対して20答法を実施し、内容面と構造面の二つの異なるカテゴリー群を用いて、自己叙述の分析を行っている。それぞれのカテゴリー群がどのようなものかを見ておきたい。

まず、内容面である。自己のあり方の内容面を分析するために20のカテゴリーが設定され、それらは「項目」と称される3つの大カテゴリーに集約されている。なお、20カテゴリーのいずれにも属さないものは「その他」として、項目4に分類されている。Table 4に項目とそれに属するカテゴリーを記す。

次に構造面をみておきたい。構造面におけるカテゴリー分析を行っているところに研究のオリジナリティがあると山田(1989)が主張している点である。この分析カテゴリーとして、自己の特性についての意識(評価と願望)および自己の特性についての願望を実現するための行動、環境内事物・事象に対する意識と行動、他者に対する意識と行動の3項目か

Table 3 遠藤(1981)の用いた分析カテゴリー

カテゴリー名	年齢群間変化の傾向
①身体的特徴	小5 > 中1 < 中3
②能力(うまい、とくい/へた、にがて)	小5 > 中1 > 中3
③好き嫌い	小5 > 中1 > 中3
④生活態度	小5 < 中1 > 中3
⑤対人関係	小5 < 中1 > 中3
⑥性格・気質	小5 < 中1 < 中3
⑦対自己の評価	小5 ≒ 中1 < 中3

注: 遠藤(1981)の記述(pp.420-421)に基づき筆者が作成

らなる36カテゴリーが設定されている。Table 5に項目とそれに属するカテゴリーを記す。

山田 (1989) は、各記述者が各分析カテゴリーに分類される自己記述をいくつ行っているかという情報に基づいて、MAC (Multivariate Analysis of Contingency) という多変量解析により数量化を行い、これによって抽出される各次元で構成される同一空間での各分析カテゴリーと各群の記述者の布置を求めている。煩雑さを避けるため多変量解析にかかわる分析の紹介は割愛するが、そうした分析の結果からは、以下のようなことが明らかになったと述べられている。

自己のあり方の内容面については、小学校から大学にかけて、自己の外面的な特徴について記述する傾向が次第に弱まり、自己の内面的な特徴について記述する傾向が強まることが認められた。一方、自己のあり方の構造面については、小学校から大学にかけて、環境内事物・事象や他者とのかかわりについて記述する傾向が弱まり、自己の特性とのかかわりについて記述する傾向が強まっていくことが認められた。また、小学校から高校では、自己の特性および環境内事物・事象や他者との非中性的なかかわりについて記述する傾向が強まるのに対して、大学では、それらとの中性的なかかわりについて記述す

Table 4 自己の内容面を分析するためのカテゴリー (山田, 1989)

項目	カテゴリー
項目1：自己の特性	(a) 客観的屬性, (b) 性格, (c) 対人的態度, (d) 身体・健康状態, (e) 容姿, (f) 能力・適性, (g) 日常生活・習慣, (h) 生活感情, (i) 信念・価値観
項目2：対環境内事物・事象関係	(a) 職業, (b) 勉学, (c) 学校生活, (d) 食物・衣服, (e) 金銭・所有物
項目3：対人関係	(a) 両親, (b) 家族, (c) 友人, (d) 教員, (e) 異性, (f) 不特定の人
項目4：その他	

注：山田 (1989) の記述 (p.246) に基づき筆者が作成

Table 5 自己の構造面を分析するためのカテゴリー (山田, 1989)

項目	カテゴリー
項目1：	(a) 自己の特性についての中性的評価
自己の特性につ	(b) 自己の特性についての積極的評価
いての意識 (評	(c) 自己の特性についての消極的評価
価と願望) およ	(d) 自己の特性についての積極的評価と消極的評価
び自己の特性に	の葛藤
ついての願望を	(e) 自己の特性についての積極的願望
実現するための	(f) 自己の特性についての消極的願望
行動	(g) 自己の同一特性についての積極的願望と消極的願望の葛藤
	(h) 自己の特性についての積極的願望を実現するための行動
	(i) 自己の特性についての積極的願望を実現するための行動
項目2：	(a) 環境内事物・事象との単純なかかわりの意識
対環境内事物・	(b) 環境内事物・事象への接近意識
事象に対する意	(c) 環境内事物・事象からの回避意識
識と行動	(d) 環境内事物・事象に対する接近意識と回避意識
	の葛藤
	(e) 環境内事物・事象への接近行動
	(f) 環境内事物・事象からの回避行動
	(g) 環境内事物・事象に対する接近行動と回避行動
	の葛藤
	(h) 環境内事物・事象と自己とのかかわりへの接近意識
	(i) 環境内事物・事象と自己とのかかわりからの回避意識
	(j) 環境内事物・事象と自己とのかかわりに対する接近意識と回避意識の葛藤
	(k) 環境内事物・事象と自己とのかかわりへの接近行動
	(l) 環境内事物・事象と自己とのかかわりからの回避行動
	(m) 環境内事物・事象と自己とのかかわりに対する接近行動と回避行動の葛藤
項目3：	(a) 他者との単純なかかわりの意識
他者に対する意	(b) 他者への接近意識
識と行動	(c) 他者からの回避意識
	(d) 他者に対する接近意識と回避意識の葛藤
	(e) 他者への接近行動
	(f) 他者からの回避行動
	(g) 他者に対する接近行動と回避行動の葛藤
	(h) 他者と自己とのかかわりへの接近意識
	(i) 他者と自己とのかかわりからの回避意識
	(j) 他者と自己とのかかわりに対する接近意識と回避意識の葛藤
	(k) 他者と自己とのかかわりへの接近行動
	(l) 他者と自己とのかかわりからの回避行動
	(m) 他者と自己とのかかわりに対する接近行動と回避行動の葛藤

注：山田 (1989) の記述 (pp.246-247) に基づき筆者が作成

る傾向も強まり、両傾向が拮抗するようになることが認められた (山田, 1989, p.251)。

### (3) 岩熊・槇田 (1991)<sup>2)</sup> の研究

20答法によって個人のセルフ・イメージを収集し、その反応パターンの分析の結果から、セルフ・イメージの個人差や発達についての考察を行うことを企図して、岩熊・槇田 (1991) は、小学生1,191人、中学生1,154人、高校生2,603人の計4,948人に20答法を実施している。用いられた分析カテゴリー(303項目ありそれらが9つの大項目にまとめられている)は、彼らが行ってきた20答法の記述から帰納的にカテゴリーを抽出する作業によって生み出されてきたものであり、帰納的なカテゴリー生成の技法としてKJ法(川喜田, 1967)が用いられている(槇田・岩熊, 1988a; 1988b)。用いられたカテゴリーの概要をTable 6に示す。

カテゴリーに基づくコード化にあたっては、1つ

Table 6 岩熊・槇田 (1991) が用いた分析カテゴリーの概要

No.	大項目名	内 容	小項目数
1	能力	知的能力, 専門的能力, 対人的能力などについての記述	8
2	性格 (気質)	自分の性格についての記述のうち、いわゆる気質特性といわれるようなもの	70
3	性格 (その他)	性格 (気質), 性格 (力動) 以外の自分の性格についての記述	47
4	自己	事項に対する感情・評価などについての記述 欲求, 願望, 希望などについての記述 態度, キャセクションなどについての記述 「私は私」, 「私は誰」, 実存的な記述 上位概念, 隠喩的な表現など	90
5	性格 (力動)	自分の性格についての記述のうち、いわゆる力動的なもの	43
6	身体	容姿, 体格, 健康・体質, 身体機能, 身体的能力についての記述	3
7	Primary Group	血縁的役割, 家族, 家庭についての記述	12
8	Secondary Group	名前, 性別, 年齢, 現住所, 出身地, 生年月日, 職業, 所属団体, 学歴などについての記述 友人関係, 対人関係についての記述	28
9	その他	評価できないもの, WAIに対する批判, 無回答など	2

計 303

注: 岩熊・槇田 (1991) の Table 1 (p.157) を一部改変して転載

の回答を一つの反応とみなして、各反応にもっともよくあてはまる小項目のコードがあてはめられた。ただし、1つの回答が複数の内容を持つ場合には、回答は分割され、それぞれを1つの反応としてコード化がなされた。

結果の分析にあたっては、コード化されたデータに対して林の数量化Ⅲ類が適用され、反応パターンの抽出がなされた。なお、分析対象となったカテゴリーは、303項目のうち全反応で反応頻度が50以上あった172項目であった。分析対象者は、この172項目のうち少なくとも5項目に対する反応のあった4,767人であった。

数量化Ⅲ類で固有値の比較の大きい3つの軸が得られた。I軸は性格-デモグラフィックな属性の軸、2軸は自己に対する意識の軸、Ⅲ軸は欲求・希望・願望の軸と解釈された。数量化Ⅲ類で得られた3つの軸のカテゴリー・ウェイトに基づいて、非階層クラスター分析による172小項目の分類がなされた。非階層クラスター分析では、最も分類効果の高いクラスターを3個とする解が採用された。各クラスターと9つの大項目との対応関係から、クラスターの解釈がなされた。クラスターAは、個人の生物的な基礎と文化的あるいは社会的な基礎を広く包含しているところから、社会・生物的基礎のクラスターと命名された。クラスターBは、性格を記述した項目のほとんどすべてを含んでいるので性格のクラスターとされた。クラスターCは、大項目「自己」に集中しているが、「自己」の中の日常生活に関するものは含まれていない。小項目の内容から判断して、欲求と自己評価のクラスターと考えられた。なお、ほとんどすべての対象者が、クラスターAに含まれる反応を行っているところから、クラスターAが集団の違いを超えた一般的な反応であることを示している。

これらのクラスターと各対象者との関係の分析から、以下のような発達の傾向が見いだされた。第1に、発達の初期段階では、自己叙述はデモグラフィックなものをはじめとした個人の社会・生物的基礎についての属性(自分の名前、家族や社会の中での

自分の地位や役割、自己身体への意識など）が中心であり、その後、自分がある程度客体的にとらえることができるようになってから、性格や欲求・自己評価などをセルフ・イメージの中に取り入れるようになる。こうした発達傾向は、Montemayer & Eisen (1977) の結果とも共通する。第2に、年齢が上がるにしたがって、セルフ・イメージ自体が複雑になる。年齢が高い群ほど、複数のクラスターの反応を含むようになることから見て取れる傾向である。

Table 7 浅田（1997）が分析に用いたカテゴリーと具体例

自己把握の主要様式		具体例
自己の現状の認識と規定	自己の状態	・私は快い。 ・人に比べれば～の方である。
	自己の感情的志向・態度	・私は～がうれしい。 ・私は～が好き（嫌い）。
	自己規定／属性	・私は女の子である。
	自己規定／意識	・私はかわいい。
	自己規定／行動	・私は授業中、手を挙げる。
	自己規定／性格特性	・私は明るい子である。私は短気である。
自己への感情と評価	自己規定・対人特性	・私は人に優しい。
	自己規定／行動傾向	・私は勉強するときはする。
他者から見られている自己	自負・プライド	・～の時自分を誇らしく思う。
	優越感・劣等感	・私は～に優れている（劣っている）。
	自己受容	・私はこのままでよい（よくない）。
過去の自己についてのイメージ	他者からのイメージと規定	・私は～と見られている。
	他者からの感情と評価	・私は～から好かれている。私は人気がある。
	過去の体験	・私は～をした。 ・私は～であった。 ・私は（以前）～だった。
自己の可能性と未来についてのイメージ	過去の自己への感情	・私は～だったことが誇らしい（悲しい）。
	可能性の予測・確信 予定についてのイメージ	・私は～が得意（苦手）である。 ・私は～することになっている。
	意志・意図についてのイメージ 自己についての願望	・私は～するつもりである。 ・私は～したい。 ・私は～になりたい。
自己に関する当為と理想	自己についての当為	・私は～すべきである。
	自己についての理想	・私は（できれば）～したい（なりた）い。
判断不可能		

注：浅田（1997）の Table 1（p.248）を一部改変して転載。

(4) 浅田（1997）の研究

小学4年生と5年生における自己把握のあり方を明らかにすることを目的として、浅田（1997）は、小学4年生38人と5年生36人、計74人の20答法結果を分析している。なお、各記述がそれぞれ自分自身にどの程度あてはまっているかを評定させ、肯定的な回答のあった自己叙述だけが、カテゴリーを用いた分析の対象になった。Table 7に、分析に用いられた梶田（1988）に基づくカテゴリーを示す。

浅田（1997, pp.247-248）は、カテゴリー（自己把握の主要様式）ごとの頻度や出現割合（%）（Table 8）から、対象となった子どもたちの自己把握には、以下に記す3つの特徴が見いだされたと述べている。

第1は、4年生、5年生いずれにおいても、「自己の現状の認識と規定」が全記述の約80%をしめていることである。好き、嫌いというような「感情的志向や態度」、男の子あるいは女の子などの「属性」、あ

Table 8 浅田（1997）の見出した子どもの自己把握様式の出現頻度（%）

自己把握の主要様式		4年生	5年生
自己の現状の認識と規定	自己の状態	17 (2.8%)	20 (3.4%)
	自己の感情的志向・態度	262 (42.7%)	234 (39.5%)
	自己規定／属性	75 (12.2%)	89 (15.0%)
	自己規定／意識	70 (11.4%)	58 (9.8%)
	自己規定／行動	29 (4.7%)	31 (5.2%)
	自己規定／性格特性	25 (4.1%)	31 (5.3%)
自己への感情と評価	自己規定・対人特性	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	自己規定／行動傾向	38 (6.2%)	43 (7.3%)
	自負・プライド	2 (0.3%)	0 (0.0%)
他者から見られている自己	優越感・劣等感	5 (0.8%)	2 (0.3%)
	自己受容	1 (0.2%)	1 (0.2%)
	他者からのイメージと規定	1 (0.2%)	3 (0.5%)
過去の自己についてのイメージ	他者からの感情と評価	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	過去の体験	5 (0.8%)	7 (1.2%)
	過去の自己のイメージと規定	0 (0.0%)	1 (0.2%)
自己の可能性と未来についてのイメージ	過去の自己への感情	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	可能性の予測・確信 予定についてのイメージ	68 (11.1%)	45 (7.6%)
	意志・意図についてのイメージ 自己についての願望	3 (0.5%)	5 (0.8%)
自己に関する当為と理想	自己についての理想	0 (0.0%)	4 (0.7%)
	自己についての理想	7 (1.1%)	11 (1.9%)
	自己についての理想	0 (0.0%)	0 (0.0%)
判断不可能		3 (0.4%)	7 (1.2%)
合計		613 (100.0%)	592 (100.0%)

注：浅田（1997）の Table 2（p.249）を一部改変して転載。

るいは授業中に手をあげるなどの「行動」や友達とよく話をするなどの「行動傾向」が多い。私は人に優しいなどという「対人特性」はみられない。その中で、「自己の感情的志向・態度」(「～が好き(嫌い)など」)に関する記述が全記述の約40%をしめていることが特徴である。第2に、「自己の可能性と未来についてのイメージ」という自己の側面において「私は～が得意」という「可能性の予測・確信」に関する記述がかなりみられる。第3として、他の自己把握の様式「自己への感情と評価」、「他者からみられている自己」、「過去の自己についてのイメージ」、「自己に関する当為と理想」についての記述は極めて少ないことが指摘されている。

#### (5) 高橋 (2002) の研究

自己肯定感を向上させる実験授業が自己意識に及ぼす変化を検討することを企図して高橋 (2002) は、20答法を少しばかり改変した「Who am I?」16答法(自分について記述する文の数の上限を16としたもの)を、6学級の小学5年生に実施し、193人の結果を分析している。なお、自己に関する記述のそれぞれについて、感情面の評価(好き～嫌い)と重要度の評価(絶対に変えたい～絶対に変えたくない)の2つの側面について、それぞれ5段階評定が求められた。

自己叙述の分析のために用いられたカテゴリーは、山田 (1981) が用いたものを応用的に適用したものである。なお、山田 (1981) は、先に紹介した山田 (1989) と同一人物であり、用いられているカテゴリーの構成は若干異なるものの基本的に近似したものである。山田 (1981; 1989) の構造面におけるカテゴリーを高橋 (2002) は、Table 9 に示すように、自己意識が肯定的であるか否定的であるかを判断するための指標として用いたのである。

ごく簡単に結果を概説すれば、自己肯定感を高めるための授業を受けた群は受けなかった群と比較して、肯定的な記述が増え、否定的な記述が減る傾向がみられたのである。

Table 9 高橋 (2002) が分析に用いたカテゴリーの種類と例

カテゴリー	例
自己の特性に対する態度的評価 a. 肯定 b. 中立 c. 否定	私は頭がいい 私は5年 私はかっこ悪い
環境的事物・事象への評価的態度 a. 接近 b. 形式的 c. 拒否・回避	私は猫が好き 私は塾へ行っている 私は野菜が嫌い
自己と他者とのかかわりへの態度 a. 接近 b. 形式的 c. 拒否・回避	私は友達と仲がいい 私は家族がいる 私は嫌いな先生がいる

注：高橋 (2002) の Table 2 (p.106) を一部改変して転載

#### 1-3. 20答法以外の方法で児童の自己理解に迫った日本における二つの研究

ここでは、20答法以外の方法で小学生期の子どもの自己理解にアプローチした研究として佐久間 (保崎)・遠藤・無藤 (2000) ならびに服部 (1997) を取り上げておきたい。佐久間ら (2000) を取り上げる理由は、ひとつには対象としているのが保育園5歳児クラス、小学校2年生、4年生の子どもでもあり、本稿が扱っている発達時期と重なるからであり、もうひとつは、インタビューで得られた言語的自己叙述の分析のために用いているカテゴリーが、20答法の分析にも応用可能性があると考えられるからである。また服部 (1997) を取り上げる理由は、ひとつには用いられている自己叙述を得る技法が20答法によく似ていることであり、もうひとつには、対象児が小学1年生から6年生までの全学年であり、本稿が扱うとしている発達時期に一致しているからである。

##### (1) 佐久間 (保崎)・遠藤・無藤 (2000) の研究

幼児期・児童期における自己理解の発達の变化を自己描出の内容的側面ならびに評価的側面に着目して検討することを目的として、佐久間ら (2000) は、保育園5歳児クラス32人、小学校2年生37人、4年生35人に、自己理解を問うインタビューを実施した。



Table 10 に用いられた自己理解インタビューの質問項目を示す。

インタビューで得られた各質問項目の回答に対し、Table 11 に示したカテゴリーに該当するか分類作業がなされた。まずどの上位カテゴリーに該当するかを確認の後、下位カテゴリーへの該当がチェックされた。質問項目一つの回答に対し、複数の上位カテゴリーあるいは下位カテゴリーに該当する場合もあった。なお、この研究で用いられた分析カテゴリーは、Damon & Hart (1988) による自己理解の発達モデル (Figure 1 参照) の批判的検討に基づき作成されたものであった。

客体的自己を、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己という4つのカテゴリーに分けてとらえるところがDamon & Hart (1988) の発達モデルの重要な特徴のひとつである。また彼らは、これら4つの側面が発達のかなり初期から存在しており、自己理解の発達は、カテゴリーの分化や移動としてではなく、カテゴリー内のレベルの向上としてとらえている。

佐久間ら (2000) は、発達の比較的早い段階から、客体的な自己理解をいくつかの側面に分けてとらえるモデルを提示している点の先駆性を認めつつ、カテゴリー定義に曖昧な点があることや、レベル設定における妥当性の問題などを指摘して、Table 11 に示した独自の分析カテゴリーを考案したのである。

Table 10 自己理解インタビューの質問項目 (佐久間 (保崎)・遠藤・無藤, 2000)

<自己評価> ①～ちゃんは自分のどんなところが好き？ どうして？ ②自分のどんなところが嫌い？ どうして？ ③自分のいいところはどこかな？ どうして？ ④自分の悪いところはどこかな？ どうして？ <自己定義> ⑤～ちゃんはどんな子かな？ どうして？ <自己の関心> ⑥～ちゃんはどんな子になりたい？ どうして？
---

注1：～には対象児の名前が入る。

注2：佐久間 (保崎)・遠藤・無藤 (2000) の Table 2 (p.180) を一部改変して転載

Table 11 自己描出内容分類カテゴリー一覧 (佐久間 (保崎)・遠藤・無藤, 2000)

カテゴリー	下位カテゴリー	具体例
1) 身体的・外的属性	1. 具体的特徴	顔, 心臓, 洋服, 名前
	2. 抽象的特徴	かわいい, カッコいい, 男らしい
2) 行動	1. 活動	サッカーをする, ピアノを弾く
	2. 外向的行動	よくしゃべる, 思ったことが言えない
	3. 協調的行動	助ける, 仲良くする
	4. 勤勉的行動	けんかする, いうことを聞かない 最後までやらない, 忘れ物をする
	5. 能力評価を含む行動	勉強ができる, テストで100点を取る 走るのが速い, スポーツが苦手
3) 人格特性	1. 外向性	明るい, 元気, おもしろい, おしゃべり
	2. 協調性	やさしい, 親切, 素直 わがまま, 暴力的
	3. 勤勉性	真面目, 不真面目
	4. 全般的評価語	いい子, ふつうの子, 悪い子 おりこう, 頭がいい

注：佐久間 (保崎)・遠藤・無藤 (2000) の Table 1 (p.178) を一部改変して転載

さて、佐久間ら (2000) のカテゴリーを用いた分析によって、自己理解について以下のような発達の变化や特徴が見いだされた。第1は、カテゴリーにかかわる3つの年齢群間の変化についてである。すなわち、身体的・外的属性カテゴリーに関する言及は減少し、行動および人格特性カテゴリーに関する言及は増加する傾向が認められた。これは、Montemayer & Eisen (1977) にみられた、年齢の上昇にともなって外面的な特徴への言及が減り、内面的な特徴への言及が増加するという発達傾向と同様の方向での変化だといっていよう。しかも、そうした傾向が、より低い年齢でもみられることが示されたのである。なお、佐久間ら (2000) は、幼児では人格特性への言及は少ないものの、人格特性語を用いた自己描出を行っている場合があることを指摘し、幼児ですでに人格特性という観点から自己をとらえる枠組みを持っているのだと主張している。

第2の点は、下位カテゴリーの発達の变化についてである。すなわち、勤勉性や能力に関する描出が年齢に伴って増加することがみだされており、こ

発達レベル					
青年期後期	体系的信念と計画	意志による選択あるいは人格的・道徳的基準を反映した身体的属性	選択、あるいは人格的・道徳的基準を反映した活動的属性	社会的関係や社会-人格的特徴に関する道徳的・人格的選択	信念の体系、個人の哲学、自分自身の思考プロセス
青年期前期	対人的意味づけ	社会的アピールや社会的相互関係に影響を及ぼす身体的属性	社会的アピールや社会的相互作用に影響を及ぼす活動的属性	社会-人格的特徴	社会的感受性、コミュニケーション能力、その他心理関連の社会的技能
児童期中・後期	比較による自己査定	素質能力と関連する身体的属性	他者や自己あるいは規範的基準に関連した能力	他者の反応の観点を考慮した能力や行為	知識、認知能力あるいは能力に関連した情動
幼児期後期～児童期前期	範疇的自己規定	身体的特性あるいは物の所有	典型的行動	特定の社会的関係や集団の成員であるという事実	一次的な気分、感情、好み、および嫌悪
	共通の組織化の原理	身体的自己	行動的自己	社会的自己	心理的自己
客体としての自己					

Figure 1 Damon &amp; Hart (1988) における自己理解モデルの客体的自己の側面

注：Damon & Hart (1988) の Fig.3.1 (p.56) における客体的自己の部分の描写に基づき筆者が作成

の点は、Damon & Hart (1988) と類似した傾向であった。他方、Damon & Hart (1988) とは異なる点として、協調的行動および協調性への言及が、対象となった3学年のいずれでも多くみられたことがあげられている。この点について佐久間ら (2000) は、日本の文化的背景の関与から考察している。

そして第3の点は、評価的側面の理解の発達の変化についてである。幼児は自己の肯定的側面のみを描出する傾向があるが、年齢の上昇にともなって、否定的側面も描出できるようになることが明らかになった。なお、4年生においては、「好き-嫌い」質問と比較して、「いい-悪い」質問に対する反応の方がより否定的であるという結果が得られている。この点について佐久間ら (2000) は、同じく自己に対する評価といっても小学4年生になれば、「好き-嫌い」と「いい-悪い」という2つの視点を分離してとらえることができるようになってきている可能性を示唆している。

## (2) 服部 (1997) の研究

青年期との連続性を展望しつつ学童期中期の質的転換に着目して学童期の自己概念の発達を明らかにし、教育指導上の留意点について検討することを企図して、服部 (1997) は、小学1年生136人、2年生144人、3年生134人、4年生146人、5年生137人、6年生145人の計850人に対し、自分のことを書くこと

を求める課題を実施した。実施にあたっては、A4判の用紙が用いられ、「わたし」について思い浮かぶことは何であれ記述することが求められた。教示は口頭および板書によってなされた。

分析に際しては、記述を意味の最小のまとまりである最小意味ユニットに分ける作業がなされたうえで、カテゴリー分類が実施された。用いられた基本となるカテゴリーを Table 12 に記す。

ここで適用されているカテゴリーは、Gordon (1968) によって整理されたカテゴリー・システムの4つの観点である①内容、②時制、③評価、④重要性のうち、①内容と③評価に対応したものである。服部 (1997) の表1 (p.34) では、学年・性別ごとの総ユニット数に占める各カテゴリーの出現率が示されている。評価のカテゴリーを含む「日常行為/慣習/習癖」、「感情的志向」、「能力 (自慢/誇り)」、「性格/心理的特徴」を見ると学年が上がるにつれて、肯定的な記述よりも否定的な記述の出現率が高くなるなど、出現率の発達の変化の中には興味深い点が認められる。

同研究の中で多くのスペースを割いた記述があるのは、学童期中期における自己概念の質的变化についての分析である。そのうちの時間的な回顧・展望に関する記述を分類し、それらカテゴリーの自己に関して言及したユニット数に対する割合がまとめられている。これらのカテゴリーは Gordon (1968) の

Table 12 服部（1997）が用いた内容と評価にかかわる主要な分析カテゴリー

内容のカテゴリー	評価のカテゴリー
性別／名前／誕生日など	
所有物／飼育動物	
家族／友だちの有無	
身体的特徴／体質など	
日常行為／慣習／習癖	肯定的 中性的 否定的
感情的志向	好き ふつう きらい
能力（自慢／誇り）	得意 ふつう 苦手
性格／心理的特徴	肯定的 中性的 否定的
将来の夢／職業	
自分についての疑問・考察	
その他	

注：服部（1997）の表1（p.34）の記載に基づき筆者が作成

観点の②時制に対応するものと考えられる。未来展望における願望や意志の出現率は中学年ころに高くなる傾向が見られる。願望は女子では2年生で8.9%、男子では4年生で5.7%が最大の割合であり、意志は女子では3年生で2.9%、男子では4年生で2.9%が最大の割合であった。ただ、全般的にみて時制にかかわる言及は自己記述数全体から見るとあまり多いとは言えない。たとえば、対象者個人ごとにカテゴリー発現の有無を確認し、当該カテゴリーがあった人の割合を示す分析を行えば、もう少し異なる傾向がみられたかもしれない。

## 2. 分析カテゴリーの検討

本研究で紹介した、小学生の自己理解にかかわる研究が、どのような分析カテゴリーを用い、カテゴリー分類後、さらにどのような分析を行ったかを簡潔に集約したものがTable 13である。この表を参照しつつ、ここまで本稿において紹介した諸研究にお

いて用いられた分析のためのカテゴリーの起源はいかなるものであり、どのように適用されたのかについて整理・検討しておきたい。

用いられたカテゴリーの起源は、大きく分けて帰納的アプローチと演繹的アプローチに大別できる。帰納的アプローチとは、収集された多様な自己叙述を集約して、その意味するところが共通であるものをまとめる作業を通じてカテゴリーを生成する方法をとるものであり、Table 15では岩熊・横田（1991）の研究がそれにあたる。それに対して演繹的アプローチは、岩熊・横田（1991）以外のものがすべて該当するといってよい。

ここでいう演繹的とは、自己叙述を分類するためのカテゴリーをあらかじめ何らかの理論やモデルなどに沿って作成しておく方法である。

### 2-1. 帰納的アプローチ：岩熊・横田（1991）が用いたカテゴリー

岩熊・横田（1991）はKJ法を用いて自己叙述から生成したカテゴリーを分析に用いている。では、彼らは具体的にはどのようなプロセスでカテゴリー生成を行ったのだろうか。ここでは、彼らのカテゴリー生成のプロセスを詳述している横田・岩熊（1988a; 1988b）をもとに、その要点を記しておきたい。

彼らは1978年から、高校生、大学生、会社員、主婦などを対象として20答法によるデータ収集を行い、1983年度に最初の分類カテゴリーである「1983年度版基準書」を作成している。カテゴリーの生成にあたっては、以下のような作業を行っている。

まず、1983年度までに収集された1123人分のデータから年齢、性別が偏らないように300人分のデータが抽出され、各データの20個の回答がそれぞれカードに書き写された（ただし、回答が重文の場合は分割して2枚のカードに書かれ、各々のカードが短文になるようにされた）。300人分のカードが100人分ずつ3つのグループにランダムに分けられ、グループごとにKJ法による内容分析が行われた。次いで、3つのグループの分析結果が比較検討され、3者には

Table 13 本研究で紹介した自己理解研究で用いられたカテゴリー分析の特徴

研究	使用されたカテゴリー	対象者	カテゴリー分類後の分析
Kuhn & McPartland(1954)	ConsensualとSubconsensualの2大カテゴリーを使用	大学生	Consensual カテゴリーの出現率を宗教グループ間で比較
Montemayer & Eisen (1977)	Gordon (1968) の作成した30のカテゴリーを使用	4, 6, 8, 10, 12年生	年齢群間での出現率の増減を比較
遠藤 (1981)	①身体的特徴, ②能力 (うまい, とくい/へた, にかて), ③好き嫌い, ④生活態度, ⑤対人関係, ⑥性格・気質, ⑦對自己評価の7カテゴリーを使用	小学5年生, 中学1年生, 同3年生	年齢群間での出現率の比較
山田 (1989)	内容面3項目 (自己の特性, 対環境内事物・事象, 対人関係) 20カテゴリー, 構造面3項目 (自己の特性についての意識 [評価と願望] および自己の特性についての願望を実現するための行動, 対環境内事物・事象に対する意識と行動, 他者に対する意識と行動) 36カテゴリーを使用	小学5年生, 中学2年生, 高校2年生, 大学2年生	内容面, 構造面それぞれにおいて多変量解析 Multivariate Analysis of Contingency を実施し, それぞれ解釈可能な3つの次元を抽出
岩熊・横田 (1991)	9項目 (能力, 性格 [気質], 性格 [その他], 自己, 性格 [力動], 身体, Primary Group, Secondary Group, その他) 303カテゴリーを使用	小学3～6年生, 中学1～3年生, 高校1～3年生	数量化Ⅲ類を適用し, 得られた3つの軸ごとのカテゴリー・ウェイトに基づいて非階層クラスター分析を行い3つのクラスターを抽出
浅田 (1997)	梶田 (1988) による6項目 (自己の現状の認識と規定, 自己への感情と評価, 他者から見られている自己, 過去の自己についてのイメージ, 自己の可能性と未来についてのイメージ, 自己に関する当為と理想) 22カテゴリーを使用	小学4年生, 5年生	カテゴリー間および学年間での出現率の比較
高橋 (2002)	山田 (1981:1989) が用いた構造面におけるカテゴリーを応用的に適用して, 自己意識が肯定的であるか否定的であるかを評定するために使用	小学5年生	評定された自己意識の肯定-否定の程度を実験授業の条件群間で比較
佐久間 (保崎)・遠藤・無藤 (2000)	Damon & Hart (1988) の4大カテゴリーモデルを応用した3大カテゴリー (身体的・外的属性, 行動, 人格特性) 11下位カテゴリーを使用	保育園5歳児クラス, 小学2年生, 4年生	出現頻度の大カテゴリー間, 下位カテゴリー間ならびに年齢群間での比較
服部 (1997)	Gordon (1968) によるカテゴリー・システムの考え方を応用した内容, 評価, 時制にかかわるカテゴリーを使用	小学1～6年生	学年・男女間での出現率の比較

ほとんど差がないことが確認され, 分類カテゴリーとして使用できるように, 内容分析の結果の整理が行われた。

こうした手続きを経て, 1983年度基準書は, 大項目, 中項目, 小項目の3レベルの階層構造を持つカテゴリー群となった。大項目の数は10, 中項目の数は334, 小項目の数は1786であった。以後, 1984年度, 1985年度, 1986年度, 1987年度に基準書の改訂が行われた。1987年度基準書は, 本稿で紹介した岩熊・

横田 (1991) が自己叙述のカテゴリー分類に用いたものである。1987年度版では大項目の数は9, 小項目の数は303となっている。

基準書の改定は, 以下のような方針によって進められた。ひとつは, 小項目の精選であり, 反応頻度が非常に少なかったものは他のカテゴリーに併合され, また分類評価の際に区別しにくいカテゴリーも併合された。もうひとつは, 中項目・大項目の整理についてであり, 見やすく無理のないようにという

視点から作業が進められた。具体的には、類似したカテゴリー同士が集まるように便宜的に配置し、評価結果をもとにして各カテゴリーの改廃が行えるように、極力何らかの理論、仮説、予見が入らないように留意された。こうした点にも、彼らのカテゴリー作成の基本的な視点が帰納的であることが見て取れる。なお1985年度版からは中項目はなくなっている。

このようにして作成された大カテゴリーは、幅広い年齢群間の比較には、有効な手掛かりになりうるようだ。たとえば、横田・岩熊（1988a）がおこなった、「プライマリー・グループ」と「セカンダリー・グループ」の平均反応数について、10歳代、20歳代、30歳代、40歳代の4年齢群間比較の結果を見てみよう。10歳代と20歳代では「セカンダリー・グループ」の平均反応数は「プライマリー・グループ」の4～5倍程度高いが、30歳代から40歳代にかけては、「セカンダリー・グループ」は減少し「プライマリー・グループ」は増加することで、両者の差は縮まる。これは、30歳代以上で自分の家庭を持つようになった世代とそれ以前の未婚で友人関係などの方を重視する世代との違いではないかと解釈されている。ほかにも横田・岩熊（1988a）は、「自己」大カテゴリーについても同様の年齢群間・男女間の比較検討をおこなっている。

こうした分析検討の結果から、彼らが精緻化したカテゴリー群は、児童期後期から青年期、さらに成人期まで含む幅広い年齢範囲における発達のな差異あるいは変化をとらえるための有効性を有するものと考えられる。

## 2-2. 演繹的アプローチ

2. の冒頭において、Table 13 で取り上げた諸研究のうち、岩熊・横田（1991）以外はすべて演繹的アプローチに包含されると述べたが、ここではそのうち4つの研究（山田，1989；佐久間ら，2000；Montemayer & Eisen, 1977；浅田，1988）を検討すべきものとして取り上げる。それ以外の研究をこ

での検討対象として取り上げない理由は下記のとおりである。

Kuhn & McPartland（1954）については、2つの大カテゴリーですべての自己叙述を切り分けようとする大胆ともいえる手法を採用しており、演繹的アプローチの代表例ともいえるが、残念ながら対象者に小学生を含んでいないため、ここでの検討対象からは外すこととした。遠藤（1981）についても、7つの大カテゴリーをあらかじめ決めておいて分析を進める手法は演繹的アプローチと言えるが、残念ながらどのようにしてそうしたカテゴリーを採用したのかについては述べられていないため、ここでは検討できない。高橋（2002）が採用しているのは、ここでとりあげる山田（1989）が作成したカテゴリー群の一部と重なる（より正確には、高橋が引用しているのは同一著者である山田（1981）の研究であるが）ため、ここでの検討は不要と判断した。服部（1997）については、さまざまなカテゴリーを用いた分類、分析を行っているものの、なぜそのカテゴリーを使うのかに関する説明が十分にはなされていないため、ここで検討するには材料に欠けると判断した。

### 2-2-1. 山田（1989）が用いたカテゴリー

山田（1989）が用いたカテゴリーは、山田自身によって作成されたものと考えられる。内容面だけでなく構造面をとらえようとしたことがこの研究のオリジナリティであるというのが山田（1989）の主張である。ただし、従来から検討されてきた内容面を分析するためのカテゴリー（Table 4）をどのように作成したかについては残念ながら述べられていない。とはいえ、大カテゴリーに相当する Table 4 の3つの項目は、「自己の特性」、「対環境内事物・事象」、「対人関係」となっているところから、対自己、対事物、対他者という3つの要素で自己をとらえようとしているものと推察される。

構造面のカテゴリー（Table 5）についても、なぜそのようなカテゴリーを設定したのかについてはあ

まり説明がない。それゆえ、構造面という言葉で表されるものが何か必ずしも自明ではない。しかしながら、やはり大カテゴリーに相当する3つの項目を見ると、「自己の特性についての意識（評価と願望）および自己の特性についての願望を実現するための行動」、「環境内事物・事象に対する意識と行動」、「他者に対する意識と行動」となっているところから、いずれの大カテゴリーにおいても「意識（評価と願望）と行動」ととらえようとしていることがわかる。また、構造面の3つの大カテゴリーは内容面の3つの大カテゴリーにそれぞれ対応するものとして設定されている。ともあれ、構造面のカテゴリーは、自己の要素における意識（評価と願望）と行動にかかわる側面、いいかえれば自己の動的な側面をとらえようとしたものではないかと考えられるのである。

20答法のような自己叙述をカテゴリーに分類して分析しようとするれば、それぞれの叙述を並列されたカテゴリーにあてはめることが通常の手順となる。しかしそのような作業からは、評価や願望、さらには願望を実現するための行動といった自己の動的な側面には迫りにくい。そうしたことから、山田(1989)は内容面と構造面を別個のカテゴリー群で分類するという手順で分析することとしたのだと推察される。

構造面のカテゴリー群を設定するという事は、アイデアとして斬新であり、2つのカテゴリー群を用いた分類作業によって、自己叙述の異なる面にアプローチしている点が独創的であるといっていよう。さらに山田(1989)は、MAC (Multivariate Analysis of Contingency) と呼ばれる多変量解析の手法を用いて、抽出される各次元で構成される同一空間での各分析カテゴリーと各群の記述者の布置を求めることで、自己記述を規定する基本次元の意味を解釈するとともに、小学生から大学生にかけての自己記述傾向の変化の様相を捉えようとした。それらの解釈の一端は、すでに山田(1989)の研究を概観した際に触れたのでここでは繰り返さないが、興味深い知見が得られているといえるだろう。とはいえ、従来の研究とは質的に異なる新たな知見が得ら

れたとは必ずしも言えないようにも思われる。20答法による自己叙述から内容と構造の2側面を見出すアプローチは確かに興味深いものではあるものの、研究にかける労力や時間と得られる成果との関係で見ると、効率が必ずしも良いとはいえないかもしれない。

## 2-2-2. 佐久間ら(2000)が用いたカテゴリー

佐久間ら(2000)の研究は20答法を用いたものではないので、若干場違いではあるものの、子どもの自己叙述を分析するためのカテゴリーとしては、示唆に富む要素を含んでいると考えられるので、ここにあえて取り上げておきたい。

佐久間ら(2000)が用いた分析カテゴリー(Table 11)の起源は、Damon & Hart (1988)の自己理解モデル(Figure 1)である。Figure 1における「共通の組織化の原理」である「身体的自己」、「行動的自己」、「社会的自己」、「心理的自己」は、佐久間ら(2000)が用いたカテゴリーのいわば原型であるものの、彼女らは、それをそのまま分析に適用するのではなく、それらを改作して、「身体的・外的属性」、「行動」、「人格特性」の3つの上位カテゴリーを設けたのである。これらの上位カテゴリーは、Damon & Hart (1988)の「身体的自己」、「行動的自己」、「心理的自己」にそれぞれ対応するものである。分類基準に曖昧なところがあると判断された「社会的自己」カテゴリーについては、そのうち社会的所属に関するものは「身体的・外的属性」に、対人的行動に関するものは「行動」に、社会的特性に関するものは「人格特性」にそれぞれ分類され、「社会的自己」に相当する上位カテゴリーは設けられなかったのである。

また、佐久間ら(2000)はDamon & Hart (1988)の提案した発達レベルには矛盾があることを指摘している。ひとつは、人格特性の叙述に関する点である。Damon & Hart (1988)によれば人格特性による叙述は心理カテゴリーや社会カテゴリーの高いレベルに相当し、青年期以降に特徴的であると仮定さ

れているが、より単純な形で的人格特性語の使用は幼児でも可能だと言われているため、彼らの発達レベルには矛盾が生じると指摘されている。もうひとつの点は、Damon & Hart (1988) のモデルにおける第3レベル（青年期前期）の特徴づけに関わっている。第3レベルにおいては「対人的意味づけ」が自己描出の中心となることが仮定されている。その点について佐久間ら（2000）は、共感性の発達研究の知見をふまえて、幼児でも他者を考慮した描出を行う可能性を指摘している。

一般的に言えば、Figure 1 に示したような客体としての自己の発達レベルのモデル（Damon & Hart, 1988）は、それほど見当違いのものとは思われない。しかしながら、子どもの自己叙述をカテゴリー化するための基準としてみた時には、あいまいさや矛盾を含んだものであるという佐久間ら（2000）の指摘は、当を得たものと言えるだろう。また、5歳児クラス、小学校2年生、4年生を対象とした佐久間ら（2000）が、実際に研究を遂行する観点から見ても、青年期後期までの発達レベルの設定は、あまり意味がないと考えられる。

ともあれ、佐久間ら（2000）は、分析カテゴリーから発達レベルの設定を取り除き、新たに下位カテゴリーを設定することで、対象とする子どもの実情に即した詳細な分析を行うことが目指されたのである（Table 11 参照）。

なお、佐久間ら（2000）の分析カテゴリーは、Table 10 に示した6つの質問項目への回答すべてに対して適用された。自分とはどのような人かを問う20答法に該当する質問項目は「～ちゃんはどんな子かな？」という自己定義のみであり、自己評価や自己の関心（質問項目は「～ちゃんはどんな子になりたい」であるので、願望についての質問ともとらえられる）を問う質問が加えられているところが、20答法を用いた研究とは異なっている。上述の山田（1989）のように、20答法のような自己定義にかかわる記述から評価や願望の側面を抽出するアプローチがありうるが、佐久間ら（2000）のように、それに

対応した質問を行うことで、積極的に評価や願望など、自己の中の動きがある側面を引き出すアプローチもありうる。20答法は、研究を行う側ができるだけ自己の捉え方についての限定を行わないようにして、対象者の自己理解を引き出す方法ではあるものの、多角的に自己理解をとらえるためには、評価や願望などについての別の質問を設定する方法も、場合によっては有効であるかもしれない。

### 2-2-3. Montemayer & Eisen (1977) が用いたカテゴリー

Montemayer & Eisen (1977) が用いた分析カテゴリー（Table 2 参照）は、Gordon (1968) が開発したものに基いている。しかしかれらは、なぜGordon (1968) のカテゴリーを分析に使用するかについて、残念ながら説明しておらず、研究方法の記述の中で突然引用されるのみである。実はGordon (1968) のカテゴリーは、一時期、米国における自己理解研究では多く使われたようである（横田・岩熊, 1988, p.62-63の記述による）。では、Gordon (1968) のカテゴリーとはどのようなものであろうか。Gordon (1968, pp.123-131) は、それまでの自己叙述にかかわる諸研究をふまえて、以下に示すように、8つに概括される30のカテゴリーを提案している。

- A. Ascribed Characteristics (帰属特性): 1. Sex, 2. Age, 3. Name, 4. Racial or National Heritage, 5. Religious Categorization
- B. Roles and Membership (役割と所属): 6. Kinship Role, 7. Occupational Role, 8. Student Role, 9. Political Affiliation, 10. Social Status, 11. Territoriality, Citizenship, 12. Membership in Actual Interacting Group
- C. Abstract Identification (抽象的な自己特定): 13. Existential, Individuating, 14. Membership in an Abstract Category, 15. Ideological and Belief References
- D. Interests and Activities (興味と活動): 16.

- Judgements, Tastes, Likes, 17. Intellectual Concerns, 18. Artistic Activities, 19. Other Activities
- E. Material References (身体・物への言及): 20. Possessions, Resources, 21. Physical Self
- F. Four Systemic Senses of Self (自己についての4つの系統的な感覚): 22. The Sense of Moral Worth, 23. The Sense of Self-Determination, 24. The Sense of Unity, 25. The Sense of Competence
- G. Personal Characteristics (個人的な特性): 26. Interpersonal Style (how I typically act), 27. Psychic Style (how I typically think and feel)
- H. External Meaning(外的な意味): 28. Judgements Imputed to Others, 29. Situational References, 30. Uncodable Responses

これら30のカテゴリーは8つに概括され、各概括に命名がなされているものの、Gordon (1968) は、それらを分析のための大カテゴリーとして用いているわけではない。また、Montemayer & Eisen (1977) で用いられているのも30のカテゴリーであって、それらを概括する名称には言及されていない。おそらく、30カテゴリーという数は、少なすぎるわけでも多すぎるわけでもなく、ある程度幅広く自己の諸側面をとらえることができ好都合であるので、一時期よく用いられたのではないかと推測される。

なお、Gordon (1968) は、20答法の自己叙述をその内容に従ってカテゴリーに分類する (category designation) だけではなく、時制 (tense)、評価 (evaluation)、重要性 (importance) についてもコード化して分析すると述べている。ただし、具体例が示されて対象者の分析がなされているのは主としてカテゴリー分類の結果であり、時制や評価、重要性については、必ずしも明瞭な分析手順は示されていない。また、Gordon (1968) の30カテゴリーを分析に適用した Montemayer & Eisen (1977) も、分析に活用しているのは主としてカテゴリー分類によ

り見出された出現頻度であった。自己叙述を複数の異なる基準でカテゴリー分類あるいはコード化することは、自己の多様な側面にアプローチする可能性を予感させるものの、現実には困難な課題であるのかもしれない。

#### 2-2-4. 浅田 (1997) が用いたカテゴリー

浅田 (1997) が用いた分析カテゴリー (Table 7 および8参照) は、梶田 (1988) が開発したものに基いている。浅田 (1997) は、自己概念を過去・現在・未来という時間軸と自己-他者という軸とが組み合わされたカテゴリー群により、多面体 (multifaceted structure) としての自己概念をとらえることを企図して、梶田 (1988) のカテゴリーを適用したと説明している。

Table 7からもわかるように、梶田 (1988) のカテゴリー群は6つの基本カテゴリーによって構成されるが、それらの相互関係は以下のように想定されている。

まずわれわれの心的世界の最も中核にあるのが、「自己の現状の認識と規定」に関わる概念群と「自己への感情と評価」に関わる概念群とが互いに絡まりあったものであり、それを支える形で、「他者から見られている自己」、「過去の自己」、「自己の可能性と未来」にそれぞれ関わる概念群が位置し、それらの全体を大きく規定する形で価値づけの方向を示す「自己に関する当為と理想」についての概念群がある、と考えられるのである (梶田, 1988, pp.83-86)。

上記引用からもわかるように、基本カテゴリーに時間軸が組み込まれるとともに、価値づけの方向も組み込まれるなど、多面的な自己の把握を目指している点に、梶田 (1988) のカテゴリー群の特徴がある。

このように、梶田 (1988) による基本カテゴリー間の関連づけあるいは構造的な把握は明解である。



しかしながら、小学生への適用においては、その特徴が活かされているとはいえない結果であった。浅田（1997）が実際に小学4年生と5年生の20答法における自己叙述に適用したところでは、出現頻度のかかなりの部分が「自己の現状の認識と規定」に含まれるカテゴリーによって占められ、それ以外では、「自己の可能性と未来についてのイメージ」に含まれる「可能性の予測」がある程度の出現率を示していただけであり、その他の基本カテゴリーに含まれるカテゴリーの出現率は多くても1%台であった。このことは、小学生期の子どもの自己叙述を詳細に分析するためには、その発達の時期に見合ったカテゴリーを開発する必要性を示唆しているように思われるのである。

### 3. 自己叙述の分析から明らかになった 小学生期の発達の特徴

今まで紹介した研究のうちのいくつかは、小学生とそれ以降の比較を行っている。それらの研究は、概括的に言えば、小学生期とそれ以降との対比がなされているととらえることができる。

20答法を用いた Montemayer & Eisen (1977)、遠藤 (1981)、山田 (1989)、および岩熊・横田 (1991)の研究において見いだされた発達のな変化の共通点をまとめると、以下のように言えるだろう。

小学生期には、自分の名まえや家族・社会の中の自分の位置・役割、所有物、自己身体の特徴などの、外面的で客観的な属性を記述する傾向が強い。そうした属性の多くは、Kuhn & McPartland (1954)の consensual カテゴリーに包含されうるものと考えられる。しかし、そうした比較的単純で外面的・客観的な属性の表現は、中学生以降に減少する。他方、性格や欲求、自己評価などの内面的で抽象的なものは、年齢が高くなるほど出現率も上昇する傾向が認められるのである。

次に、研究によって発達の変化の傾向性あるいは変化の時期が若干異なる諸点を見ておこう。ひとつ

は、好き嫌いに代表されるような感情的志向性や得意不得意に代表されるような自己の能力に対する評価である。

「好き嫌い」の分析カテゴリーを用いた遠藤(1981)によれば、その出現率は、小学5年生で男子13.5%、女子14.4%、中学1年生で各5.8%、4.0%、中学3年生で各5.2%、2.7%であり、小学生から中学生にかけて出現率が下がることと、中学生でも1年生から3年生にかけて出現率が低下することから、発達にともなって出現率が低下する傾向があるといえる。他方で、Montemayer & Eisen (1977) が用いた “Judgements, tastes, likes” カテゴリーは、「好き」や「嫌い」といった表現を含むものであるが、その出現率は14歳まで増加し、それ以降に減少に転じることが報告されている（10歳：69%、12歳：65%、14歳：80%、16歳45%、18歳：31%）。

ちなみに、発達の变化を扱っているわけではないが、浅田（1997）が設定した「自己の感情的志向・態度」カテゴリーの小学4、5年生における出現頻度の結果も興味深いものである。浅田（1997）によれば、「好き」や「嫌い」などの表現を含めた「自己の感情的志向・態度」カテゴリーの出現率が小学4年生で42.7%、5年生で39.5%であり、用いられた22の分析カテゴリーの中で最も出現率が高くなっている。浅田（1997）は小学4、5年生以外のデータを収集しておらず、小学校の他学年あるいは中学生以降との比較検討はできないが、少なくとも感情的志向表現が小学校高学年に多く出現する傾向を読み取ることはできるだろう。

自己の能力に対する評価についても、研究間で若干の違いがみられる。すなわち、遠藤（1981）が用いた「能力（うまい、とくい／へた、にがて）」カテゴリーが、小5、中1、中3と学年が上がるにつれて出現率が下降する（小5男子：13.5%、女子：14.4%、中1男子：5.8%、女子4.0%、中3男子：5.2%、女子：2.7%）のに対して、Montemayer & Eisen (1977) が用いた “Sense of competence” カテゴリーでは、10歳から16歳まで出現率が上昇し続けたのちに、減

少に転じている (10歳 : 36%, 12歳 : 37%, 14歳 : 44%, 16歳 : 48%, 18歳 : 36%)。

遠藤 (1981) と Montemayer & Eisen (1977) の研究結果における発達傾向の若干の違いの要因には、両者が用いたカテゴリーが包含する範囲の違いや、日米の文化の違いなどをあげることができるだろう。

なお、発達の傾向として、指摘しておくべき重要な点の一つとして、発達にともない、自己理解が全体として複雑になっていくこともあげておかななくてはならないだろう。その点について岩熊・横田 (1991) は、年齢が高くなるほど、1人で複数の大カテゴリーにまたがった自己記述を行うことを指摘し、セルフ・イメージが複雑で多様な内容を含むようになると考察している。

最後に、自己に対する評価の側面についても触れて、この考察を締めくくりたい。大まかな発達の傾向としては、発達の早期においては自己に対する評価は肯定的であり、年齢が高くなるにつれて自己への評価も低下する傾向が認められる。これは、小学生とそれ以降の比較においてもそうであるし、小学生内の学年間比較でも、あるいは幼児と小学生の比較においても同様の傾向は見取れる。ただし、自己に対する評価が発達的に低下するといっても、どのような側面を見るかでその程度は異なる。すなわち「好き-嫌い」といった感情的評価よりも、「いい-悪い」といった客観的な評価や「満足-不満足」といった重要度の評価の方が低下の程度が著しいのである。前者と比べ、後者の方が、他者の評価の影響が大きいのかもしれない。なお、感情的な評価とそれ以外の評価を分けてとらえられるようになること自体、発達の变化ととらえることができるだろう。

#### 4. 結 論

本研究の文献展望から以下の諸点が導出されると考えられる。

(1) 小学生を対象者に含む20答法ならびに関連した技法に基づいて収集された自己叙述の分析に用いら

れたカテゴリーの起源は、自己叙述そのものから帰納的に生成されたものと、何らかの理論やモデルを背景として演繹的に作成されたものに大別できた。その多くは、記述の内容面の分類に関するものであったが、自己への評価を取り出す工夫もなされていた。

(2) 本稿で検討したカテゴリー作成を行った諸研究では、当該研究が対象とした幅広い年齢範囲 (児童期から青年期まで、さらには成人期まで) においては一定の妥当性を持っているものの、小学生期における発達の特徴の抽出や発達の变化の検討を行うためには良く適合しているとはいいがたいことも明らかになった。

(3) カテゴリー分類後になされた発達にかかわる分析では、カテゴリーの出現頻度や出現率を年齢群間で比較する手法が最も一般的な手法であった。それに加え、多変量解析によってカテゴリー間の関係性を集約する分析がなされた研究があった。

(4) 小学生期には、外面的で客観的な属性を記述する傾向が強いが、学年が高くなるほど、内面的・抽象的な属性への言及が増加する。対象の好き嫌いのような嗜好についての表現、あるいは得意不得意のような自己の能力についての言及は小学生から中学生にかけてよく見られるが、研究によってピークとなる時期は異なっている。自己に対する評価は、年齢が高くなるにつれて低くなる傾向がみられるが、「好き-嫌い」といった感情的評価よりも、「いい-悪い」といった客観的な評価や「満足-不満足」といった重要度の評価の方が低下の程度が著しい。

(5) 小学校の6年間における自己理解の発達の变化を子どもの自己叙述をもとに詳細に明らかにしようとした研究は、意外なことにそれほど多くない。特に20答法を用いてそれを行った研究は見出せなかった。それゆえ、20答法を用いて小学生期の6年間における自己理解の発達の变化を明らかにすること、その際、小学生に適したカテゴリー・システムを開発することは、今後の課題として位置づけうるだろう。

## 注

- 1) これらの文献は、「20答法」や「自己概念」、「自己像」をキーワードとしてCiNii ArticlesやGoogle Scholarを用いて検索して見出されたもののうち、実際に小学生を対象として20答法を実施している1980年以降の日本における研究から選択した。
- 2) 岩熊・横田(1991)は、本稿で20答法と呼んでいる自己理解のあり方をとらえる手法のことを「WAI技法」と呼んでいる(WAI: Who Am I?)。WAI技法は20答法と同じものなので、本稿では一貫して20答法の名称を用いることとした。

## 付記

本研究の一部は、科学研究費補助金(基盤研究(C)(一般)19K03246, 研究代表者:竹内謙彰)の助成を受けて実施された。

## 文献

- 浅田匡(1997)「子どもの『自己』把握様式と教師評価との関係」『神戸大学発達科学部紀要』5(1), 245-261.
- Damon, W., & Hart, D. (1988) *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- 遠藤毅(1981)「自己概念に関する研究」『日本教育心理学会第23回総会発表論文集』424-425.
- Gordon, C. (1968) Self-conceptions: Configurations of content. C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.) *The self in social interaction: I. Classic & contemporary perspectives*. John Wiley & Sons. Pp.115-136.
- Harter, S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. Hetherington, E. M. (Ed.) *Handbook of child psychology: IV. Socialization, personality, and social development*. John Wiley & Sons.
- 服部敬子(1997)「学童期における自己概念の質的变化と教育上の留意点」『教育方法の探究』1, 30-50.
- 岩熊史朗・横田仁(1991)「セルフ・イメージの発達の变化—WAI技法に対する反応パターンの分析—」『社会心理学研究』6(3), 155-164.
- 梶田毅一(1988)『自己意識の心理学 第2版』東京大学出版会
- 川喜田二郎(1967)『発想法』中央公論社
- 小島道生・池田由紀江(2004)「知的障害者の自己理解に関する研究—自己叙述に基づく測定の試み—」『特殊教育学研究』42(3), 215-224.
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. (1954) An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68-76.
- 横田仁・岩熊史朗(1988a)「WAI技法を用いた Self-Imageの研究(1)—内容分析(KJ法)による基準書の作成」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』28, 61-71.
- 横田仁・岩熊史朗(1988b)「WAI技法を用いた Self-Imageの研究(2)—WAI反応の発達の变化—」『哲学(慶應義塾大学三田哲学会)』87, 305-327.
- Montemayer, R., & Eisen, M. (1977) The development of self-conception from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent selfimage*. Princeton University Press.
- 佐久間(保崎)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(3), 176-187.
- 高橋あつ子(2002)「自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果」『教育心理学研究』50(1), 103-112.
- 山田ゆかり(1981)「青年期における自己概念(I)」『日本教育心理学会第23回総会発表論文集』422-423.
- 山田ゆかり(1989)「青年期における自己概念の形成過程に関する研究—20答法での自己記述を手がかりとして—」『心理学研究』60(4), 245-252.

## Research Methods on Elementary Schoolchildren's Self-Understanding and Features of Their Development: Focusing on Japanese Researches Using Twenty Statements Test

TAKEUCHI Yoshiaki<sup>i</sup>

**Abstract** : The aim of this paper was to examine research methods, especially categorization, used on elementary schoolchildren's self-understanding and to clarify features of their development by reviewing mainly Japanese researches which applied the Twenty Statements Test (TST). Although most of the categories used for analyzing TST descriptions were based on their contents, some categories were related to their self-evaluation. Concerning the analysis after categorization, frequencies of each category were usually compared among age groups, but some researchers applied multivariate analysis to integrate categories. While elementary schoolchildren generally tend to describe their external and concrete attributes, references to internal and abstract attributes increase with age. Many elementary and junior-high school students refer to their tastes such as "like" or "dislike" and to self-efficacy such as "strong point" or "weak point," but the age at which the peaks of the referring frequencies were located differed among researches. It was found in some researches that the level of self-evaluations decreases with age. When focusing on elementary schoolchildren's self-understanding, this paper suggests that it is necessary to develop a new category system for elementary schoolchildren.

**Keywords** : Twenty Statements Test, Self-Understanding, Elementary Schoolchildren, Category

---

<sup>i</sup> Professor, College of Social Sciences, Ritsumeikan University