

## 児童の自己評価維持機制と学校活動 ——自己評価維持とスクール・モラル——

磯崎 三喜年

本研究は、Tesser (1984) の提唱した自己評価維持 (self-evaluation maintenance: SEM) モデルの視点から、児童の友人関係と教科への関与度、教科のでき具合の認知の相互関連を検討し、あわせて、自己評価維持と学習意欲、学校生活への適応などのスクール・モラルとの関係、さらには自尊心との関係を検討することを目的とする。

Tesser (1984) によるSEMモデルは、人はポジティブな自己評価を維持しようと動機づけられているとの基本的仮定に立っている。この自己評価は、反映過程と比較過程という相反する過程をへて上昇したり下降したりする (磯崎, 1989; 山口, 1990など参照)。反映過程とは、心理的に近い (自己とユニット関係にある) 他者の優れた遂行によって自己評価が引き上げられる場合を指す。逆に比較過程は、心理的に近い他者の優れた遂行によって自己評価が引き下げられる場合をいう。こうした相反する過程のいずれが生起するかは、その活動内容が自己にとってどのぐらい重みをもっているか、すなわち関与度によって規定される。関与度が低いとき、心理的に近い他者の優れた遂行は反映過程を生起させ、自己評価を上昇させる。しかし、関与度が高いとき、心理的に近い他者の優れた遂行は比較過程を生起させ、自己評価を低下させる。自己評価の低下は不快感をもたらすため、人は自己評価を維持すべく、その解消へと動機づけられることになる。

磯崎 (1994)、磯崎・高橋 (1988)、Tesser, Campbell & Smith (1984) などにおいて、小学生段階でこうした自己評価維持機制がみられることが確認

されている。すなわち、自己にとって関与度の高い教科においては、自己の方が心理的に近い他者（友人）より優れており、関与度の低い教科においては、友人が自己よりも優れていた。また、磯崎・高橋（1993）は、時系列的な研究において、子どもが、自己評価を維持するために、友人、自己によって関与度の高い教科、教科のでき具合（認知および実際の成績）を組み合わせることを明らかにしている。

ところで、Tesser & Campbell（1982）は、SEMモデルの学校場面への適用について触れ、自己にとって関与度の高い学習活動において、他者が心理的に近ければ近いほど、自己評価維持のため、子どもは、当該活動で優れた成績をあげようと努力することを指摘している。言い換えれば、自己評価の維持がなされているかどうかは、子どもの学業成績やその認知、友人関係のあり方と相互に関わるだけでなく、学習意欲や学校生活への適応などにも大きな影響を与えていると推察される。学業成績の規定因に関しては、多くの研究がなされているが、ある領域での個人の達成度が、その領域に対する個人の関心を高めたり、友人関係が個人の関心領域に影響を与えたりすることもある（Tesser & Campbell, 1985）。いずれにせよ、自己にとっての当該活動の関与度、他者との心理的な近さ、当該活動のでき具合は、相互に関連しており、SEMモデルは、これらの相互関連を説明する力動的な考え方といえる。

その意味で、自己評価維持の視点から、児童の自己と学校活動の関わりを改めて検討する必要がある。つまり、児童が、こういった教科に関与度の高いあるいは低い教科とし、そのでき具合を自己と友人それぞれについてどう認知するのか、また、それらの相互の関連は、学習意欲や学校への適応とどう関わってくるのだろうか。自己評価維持がなされている児童ほど、学校生活への適応もよく、学習意欲も高いと考えられる。逆に言えば、自己評価維持がなされていない児童は、学校生活への不適応や学習意欲の低下を示す可能性がある。

本研究では、さらに、個人の自尊心レベルと自己評価維持との関わりにつ

いて再検討することにする。この点については、すでに磯崎・高橋 (1988)、Tesser et al. (1984) などにおいて検討がなされている。磯崎・高橋 (1988) は、自尊心の低い被験者よりも自尊心の高い被験者が、認知による自己評価維持を図る傾向のあることを明らかにしている。

一般に、自尊心レベルの高い人は、自分自身を肯定的に認知しており、そのような認知が他者認知においても調和的に作用し、他者を好意的、肯定的に認知する傾向が指摘されている。蘭 (1990) は、こうした他者を好意的、肯定的に認知する傾向をポジティブイティと呼び、この傾向は、他者が友人のときに大であるとしている。では、ポジティブイティ傾向は、自己評価維持とどう関わるだろうか。自尊心の高い児童は、関与度の高低に関係なく、友人を好意的、肯定的に評価するだろうか。それとも、関与度の低い教科についてのみポジティブイティがみられるのだろうか。自尊心の低い児童は、友人をどう認知するのだろうか。この点について検討することが第二の目的である。

なお、ここでは、Rosenberg (1965) の自尊心尺度 (Self-Esteem Scale) を用いて、自己評価維持との関連を検討することにした。この自尊心尺度は、質問項目が10項目と少なく、小学生段階でも比較的答えやすいと判断したためである。また、自己評価維持と学校への適応との関係を検討するため、スクール・モラル・テスト (SMT) を用いた。スクール・モラルは、“児童・生徒の学校や学級集団への帰属感、安定感、などを基礎とした、学校や学級での諸活動に対する積極的で意欲的な心理状態”を意味している (学校モラル研究会, 1984)。つまり、学校生活への適応の程度を示す指標として適切なものと判断される。自己評価維持がなされている児童は、学校への適応もよく、学習への意欲が高く、級友との関係も安定していると考えられる。

したがって、本研究の仮説は以下のとおりである。

仮説：スクール・モラルの高い児童は、自己評価維持がなされているであろう。特に、学習意欲の高い児童、友人との関係の安定している児童は、

自己評価の維持がなされているであろう。

自尊心の高い児童は自己評価の維持がなされているであろう。

## 方 法

調査対象者：公立の2つの小学校5年生計4クラス、6年生計5クラスの計287名を調査の対象とした。このうち、基本的な分析に必要な回答を満たした有効回答者は、256名（男140名、女116名）であった。

### 手続き

質問紙調査による。調査の実施は、筆者と大学院生と学部生が、2ないし3名で1つのチームを組み、各クラスごと一斉に行った。調査は、2学期に行われた。

調査は、まず、“この調査は、皆さんが日頃感じていることや思っていることをおたずねしようとするものです。皆さんの答に良い悪いはありませんので、思ったままありのままを答えてください”と説明して行った。そして、簡単なフェイス・シートに答えさせた後、以下のような質問項目から調査内容は構成されていた。

### 教科の関与度、他者との心理的近さおよび遂行

教科の関与度をみるため、小学校の各教科名（国語、算数、理科、社会、音楽、家庭、図工、体育）を列挙し、このうち、誰にも負けたくないと思う教科を2つ（“一番負けたくないと思う”教科、“二番目に負けたくないと思う”教科）を順に挙げさせた。この2教科を高関与教科とした。そして、その教科が、自分でどのぐらい良くできると思うかをそれぞれ5段階（1：まったくできない～5：よくできる）で評定させた。これが、でき具合の認知（遂行の測定）にあたる。同様に、“負けてもあまり気にならない”教科を順

に2つ挙げさせ（低関与教科）、その教科のでき具合を5段階で評定させた。次に、心理的に近い他者（友人）として、“あなたは、学校にいるとき、クラスの中で、誰と一番いっしょにいたいと思いますか”と尋ね、その人の名前を挙げてもらった。これが、心理的近さの測定にあたる。そして、自分が上で挙げた、負けたくないと思う教科2つ、および負けても気にならないと思う教科2つのそれぞれについて、友人がどのくらいよくできると思うかを、上と同様に5段階で評定させた。

このあと、Rosenberg (1965) の自尊心尺度（5件法10項目）およびスクール・モラルを測定する質問項目に回答させた。自尊心尺度は、小学生でも回答できるよう平易な日本語の形で提示した。スクール・モラルは、小学校用スクール・モラル・テスト（学級適応診断検査：SMT、日本文化科学社）を用いた。これは、学校への関心、級友との関係、学習への意欲、教師への態度、家族関係の認知の5つのカテゴリー（それぞれ15項目）から成っている。今回の調査では、教師への態度に関する質問項目を除外した残る4つのカテゴリー計60項目を用いた。各項目に対して、いずれも3件法（“はい”、“どちらでもない”、“いいえ”）で回答を求めた。各カテゴリーごとの可能得点範囲は、-15から+15であり、SMT合計の可能得点範囲は、-60から+60であった。

これらの項目について、記入漏れがないかどうかを児童に尋ね、調査を終了した。

## 結 果

データの分析は、以下の基準によって行われた。

**関与度** “一番負けたくないと思う”2教科を高関与教科、“負けてもあまり気にならない”2教科を低関与教科とした。

**心理的近さ** “一番いっしょにいたい”クラスメートを友人（心理的に近

い他者)とした。

遂行 高関与教科2教科、低関与教科2教科それぞれの平均評定値を遂行の測度(認知的測度)とした。

## 1. 認知による自己評価維持についての全体の結果

高関与教科、低関与教科それぞれについての自己および友人に対する平均評定値を図1に示した。図1について、性(男、女)×関与度(高、低)×評定対象(自己、友人)の分散分析(性は被験者間変数、関与度と評定対象は被験者内変数)の結果、関与度と評定対象の交互作用が有意となった( $F(1, 254)=75.40, p<.001$ )。関与度の高低別にみると、自己にとって関与度の高い教科では、自己と友人の評定値に有意な差はみられない( $F(1, 254)<1$ )。これに対し、自己にとって関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた( $F(1, 254)=110.90, p<.001$ )。

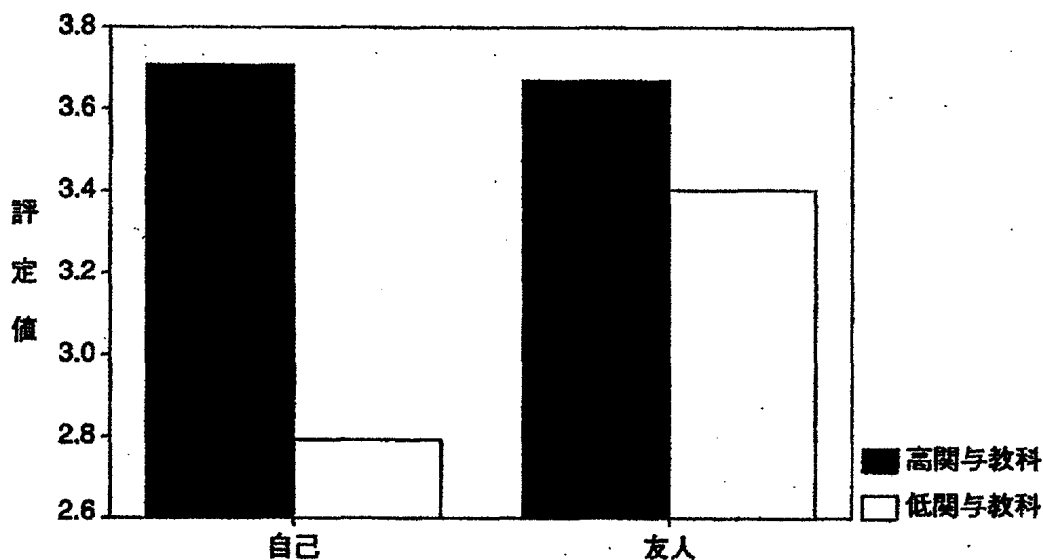


図1 関与度別の平均評定値

## 2. 男女別にみた自己評価維持

次に、関与度別の自己および友人に対する平均評定値を男女別に示したのが、図2および図3である。男子では、関与度（高、低）×評定対象（自己、友人）の分散分析（いずれも被験者内変数）の結果、関与度と評定対象の交互作用が有意となった（ $F(1, 139)=42.33, p<.001$ ）。高関与教科で、自己を友人よりも高く評定する傾向があり（ $F(1, 139)=3.08, p<.10$ ）、低関与教科で、友人を自己よりも高く評定していた（ $F(1, 139)=41.58, p<.001$ ）。つまり、男子は、SEMモデルの予測にほぼ当てはまる結果となった。女子は、同様な分析の結果、関与度と評定対象の交互作用が有意となった（ $F(1, 115)=34.42, p<.001$ ）。ただし、高関与教科で、自己と友人との間に差はみられず（ $F(1, 115)<1$ ）、低関与教科で、友人を自己よりも高く評定していた（ $F(1, 115)=75.24, p<.001$ ）。



図2 男子の関与度別平均評定値

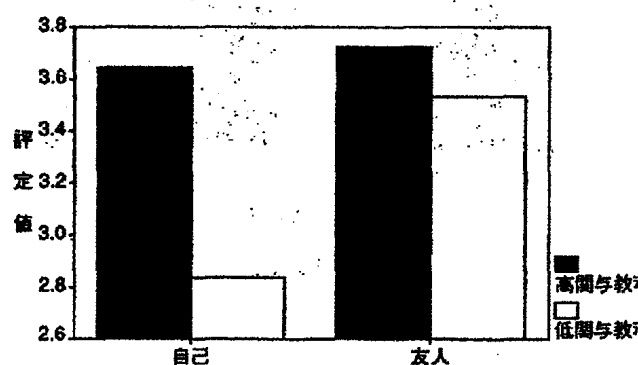


図3 女子の関与度別平均評定値

## 3. 自尊心の高低と自己評価維持の関連について

自尊心尺度10項目の合計得点の平均は、男子25.97 ( $SD=3.75$ )、女子24.59 ( $SD=4.52$ )であった。男女の自尊心得点の差が有意であったため（ $t=2.67, df=253, p<.01$ ）、男子26点以上、女子25点以上を自尊心高群とし、男子25点以

下、女子24点以下を自尊心低群とした。

自尊心高群、低群別の関与度別の自己および友人に対する平均評定値を図4および図5に示した。自尊心高群 ( $N=142$ ) は、先と同様の分散分析の結果、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 141)=28.98, p<.001$ )、関与度の高い教科では、有意ではないが、自己を友人より高く評定しがちな方向にあり ( $F(1, 141)=2.65, p<.11$ )、関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 141)=33.53, p<.001$ )。自尊心低群 ( $N=113$ ) は、関与度と評定対象の交互作用は有意であったが ( $F(1, 112)=53.59, p<.001$ )、関与度の高い教科で自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 112)<1$ )、関与度の低い教科で友人を自己より高く評定していた ( $F(1, 112)=88.22, p<.001$ )。

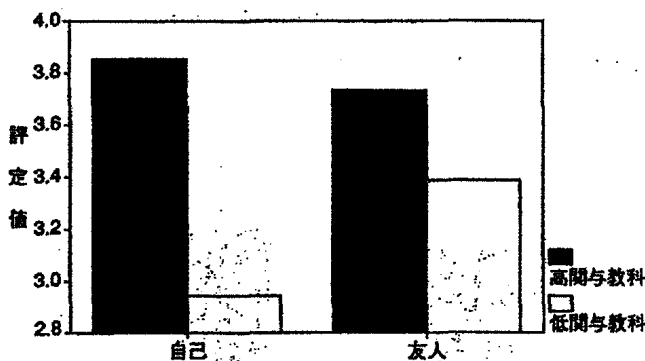


図4 自尊心高群の関与度別平均評定値

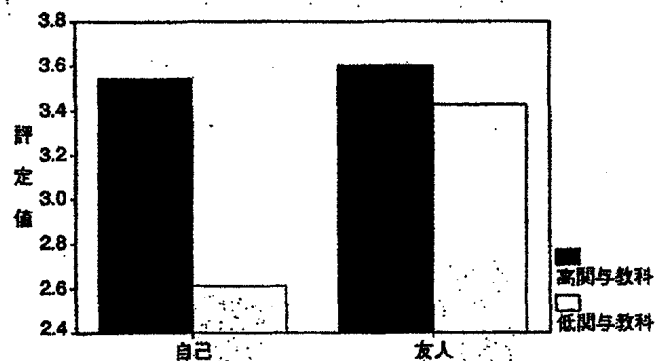


図5 自尊心低群の関与度別平均評定値

また、男女と自尊心の高低を組み合わせてみると、男子の自尊心高群 ( $N=82$ ) の場合、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 81)=22.57, p<.001$ )、高関与教科で、自己 ( $M=3.90, SD=.79$ ) を友人 ( $M=3.65, SD=.80$ ) より高く評定し ( $F(1, 81)=6.23, p<.05$ )、低関与教科で、友人 ( $M=3.26, SD=.81$ ) を自己 ( $M=2.82, SD=.68$ ) より高く評定していた ( $F(1, 81)=14.67, p<.001$ )。つまり、モデルの予測どおりの結果となった。その他の群 (女子の自尊心高群など) は、いずれも高関与教科で、自己と友人との間で有意差はみられなかった。



#### 4. スクール・モラルと自己評価維持の関連について

スクール・モラル（4カテゴリー）の合計得点の平均は、男子21.62（ $SD=16.20$ ）、女子21.75（ $SD=16.08$ ）であり、この間に有意差はみられない。そこで、スクール・モラル合計得点22点以上をスクール・モラル高群、21点以下をスクール・モラル低群とした。

スクール・モラルの高群、低群別の自己および友人に対する関与度別の平均評定値を図6および図7に示した。スクール・モラル高群（ $N=133$ ）は、関与度と評定対象の交互作用が有意で（ $F(1, 132)=35.27, p<.001$ ）、関与度の高い教科では、自己と友人の評定に差がみられず（ $F(1, 132)=1.29, ns$ ）、関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた（ $F(1, 132)=49.76, p<.001$ ）。スクール・モラル低群（ $N=112$ ）は、関与度と評定対象の交互作用が有意で（ $F(1, 111)=42.81, p<.001$ ）、関与度の高い教科で自己と友人の評定に差がみられず（ $F(1, 111)<1$ ）、関与度の低い教科で友人を自己より高く評定していた（ $F(1, 111)=56.61, p<.001$ ）。

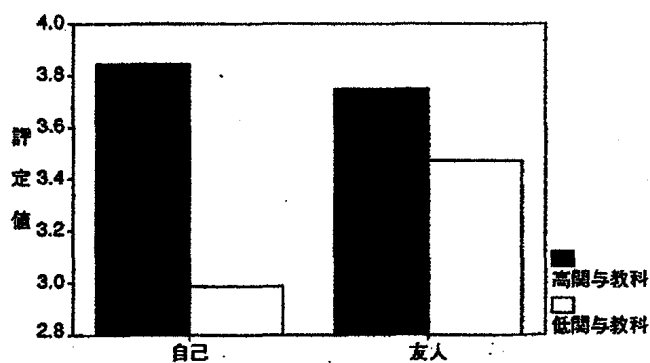


図6 スクール・モラル高群の関与度別平均評定値

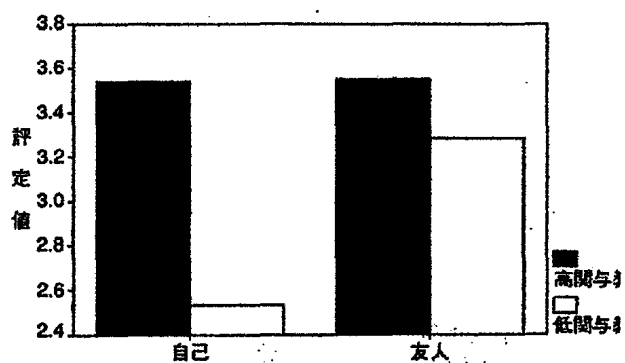


図7 スクール・モラル低群の関与度別平均評定値

なお、性とスクール・モラルを組み合わせると、男子のスクール・モラル高群（ $N=72$ ）において、関与度と評定対象が有意で（ $F(1, 71)=26.95, p<.001$ ）、高関与教科で自己（ $M=3.93, SD=.70$ ）を友人（ $M=3.69, SD=.70$ ）

よりも高く評定し ( $F(1, 71)=4.68, p<.05$ )、低関与教科で友人 ( $M=3.37, SD=.64$ ) を自己 ( $M=2.94, SD=.51$ ) より高く評定していた ( $F(1, 71)=19.68, p<.001$ )。つまり、モデルの予測どおりの結果となった。

## 5. スクール・モラル各下位尺度と自己評価維持の関連について

### (1) 級友との関係と自己評価維持

SMTの級友との関係尺度得点の平均は、男子4.64 ( $SD=4.55$ )、女子5.14 ( $SD=4.26$ ) であり、この間に差はみられない。したがって、級友との関係尺度得点の5点以上を級友との関係高群 (安定群)、4点以下を級友との関係低群 (不安定群) とした。

級友との関係高群、低群別の自己および友人に対する平均評定値を図8および図9に示した。級友との関係高群 ( $N=140$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 139)=42.41, p<.001$ )、関与度の高い教科では、自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 139)=1.33, ns$ )、関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 139)=54.79, p<.001$ )。低群 ( $N=111$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 110)=30.82, p<.001$ )、関与度の高い教科で自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 110)<1$ )、関与度の低い教科で友人を自己より高く評定していた ( $F(1, 110)=50.23, p<.001$ )。

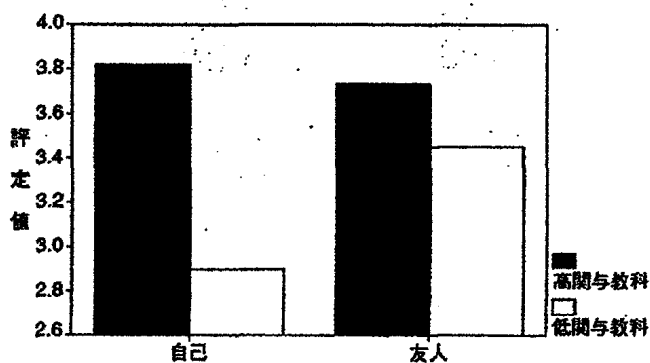


図8 級友との関係高群の関与度別平均評定値

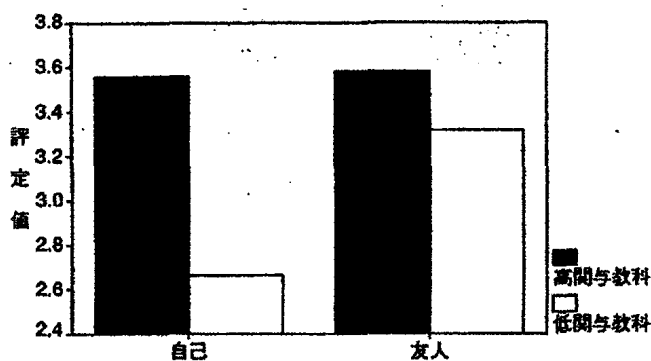


図9 級友との関係低群の関与度別平均評定値

## (2) 学習への意欲と自己評価維持

SMTの学習への意欲尺度得点の平均は、男子5.31 ( $SD=5.42$ )、女子3.32 ( $SD=5.11$ ) であり、この間に有意差がみられた ( $t=2.96$ ,  $df=248$ ,  $p<.01$ )。したがって、男子は学習への意欲得点6点以上、女子は4点以上を学習への意欲高群、男子の学習への意欲得点5点以下、女子3点以下を学習への意欲低群とした。

学習への意欲高群、低群別の自己および友人に対する平均評定値を図10および図11に示した。学習への意欲高群 ( $N=132$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 131)=51.82$ ,  $p<.001$ )、関与度の高い教科では、自己を友人より高く評定し ( $F(1, 131)=10.89$ ,  $p<.01$ )、関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 131)=36.69$ ,  $p<.001$ )。低群 ( $N=118$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 117)=23.35$ ,  $p<.001$ ) であったが、関与度の高い教科、低い教科のいずれにおいても、友人を自己よりも高く評定していた (高関与教科:  $F(1, 117)=7.06$ ,  $p<.01$ 、低関与教科:  $F(1, 117)=72.14$ ,  $p<.001$ )。

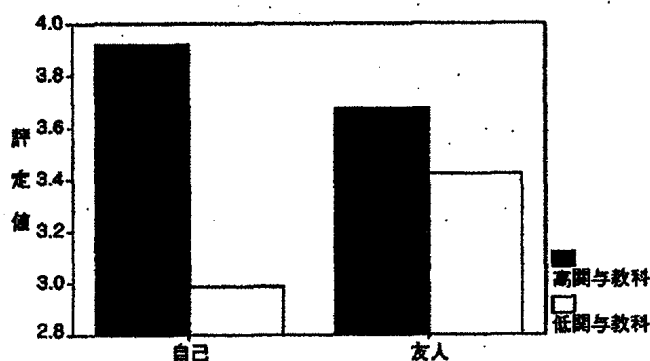


図10 学習への意欲高群の関与度別平均評定値

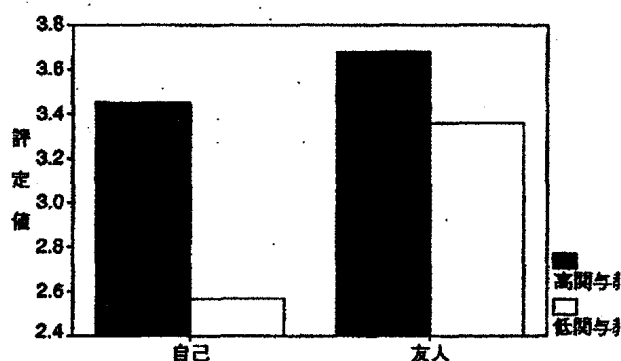


図11 学習への意欲低群の関与度別平均評定値

学習意欲と自己評価維持の関連は、特に男子で顕著であり、男子の学習意欲の高い群 ( $N=78$ ) は、高関与教科で自己 ( $M=3.99$ ,  $SD=.67$ ) を友人 ( $M=3.58$ ,  $SD=.67$ ) より高く評定し ( $F(1, 77)=18.72$ ,  $p<.001$ )、低関与教科で友人 ( $M=3.32$ ,  $SD=.72$ ) を自己 ( $M=2.89$ ,  $SD=.57$ ) より高く評定していた

( $F(1, 77)=16.33, p<.001$ )。また、男子の学習意欲の低い群は、高関与教科 (自己:  $M=3.46, SD=.79$ 、友人:  $M=3.71, SD=.93$ )、低関与教科 (自己:  $M=2.57, SD=.68$ 、友人:  $M=3.23, SD=.87$ ) いずれにおいても友人を自己より高く評定していた (高関与教科:  $F(1, 59)=4.85, p<.05$ 、低関与教科:  $F(1, 59)=24.07, p<.001$ )。女子の場合、学習への意欲の高い群、低い群いずれも高関与教科における自己と友人の評定に有意差はみられない。

### (3) 学校への関心と自己評価維持

SMTの学校への関心尺度得点の平均は、男子5.80 ( $SD=5.57$ )、女子7.85 ( $SD=5.57$ ) であり、この間に有意差がみられた ( $t=2.89, df=249, p<.01$ )。したがって、男子は尺度得点6点以上、女子は8点以上を学校への関心高群とし、男子の5点以下、女子7点以下を学校への関心低群とした。

学校への関心高群、低群別の自己および友人に対する平均評定値を図12および図13に示した。学校への関心高群 ( $N=148$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 147)=46.85, p<.001$ )、関与度の高い教科では、自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 147)<1$ )、関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 147)=78.75, p<.001$ )。低群 ( $N=103$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 102)=31.13, p<.001$ )、関与度の高い教科で自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 102)<1$ )、関与度の低い教科において、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 102)=34.87, p<.001$ )。

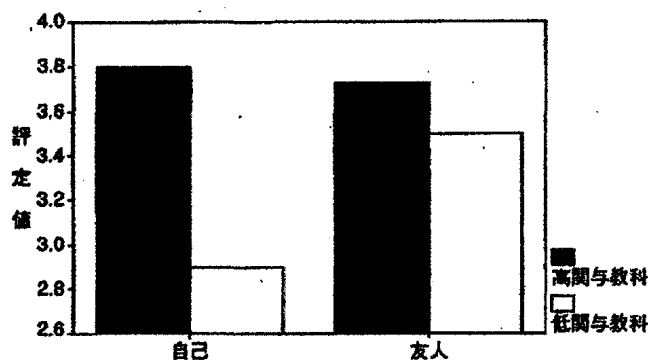


図12 学校への関心高群の  
関与度別平均評定値

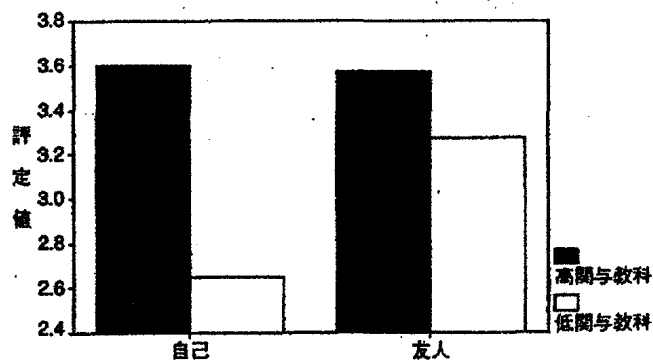


図13 学校への関心低群の  
関与度別平均評定値

#### (4) 家族関係の認知と自己評価維持

SMTの家族関係の認知尺度得点の平均は、男子5.81 ( $SD=5.07$ )、女子5.38 ( $SD=4.91$ ) であり、この間に有意差はみられない。そこで、尺度得点6点以上を家族関係の認知高群、5点以下を家族関係の認知低群とした。

家族関係の認知高群、低群別の自己および友人に対する平均評定値を図14および図15に示した。家族関係の認知高群 ( $N=133$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 132)=32.27, p<.001$ )、関与度の高い教科では、自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 132)<1$ )、関与度の低い教科では、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 132)=64.39, p<.001$ )。低群 ( $N=118$ ) は、関与度と評定対象の交互作用が有意で ( $F(1, 117)=49.66, p<.001$ )、関与度の高い教科で自己と友人の評定に差がみられず ( $F(1, 117)=1.45, ns$ )、関与度の低い教科において、友人を自己よりも高く評定していた ( $F(1, 117)=50.07, p<.001$ )。

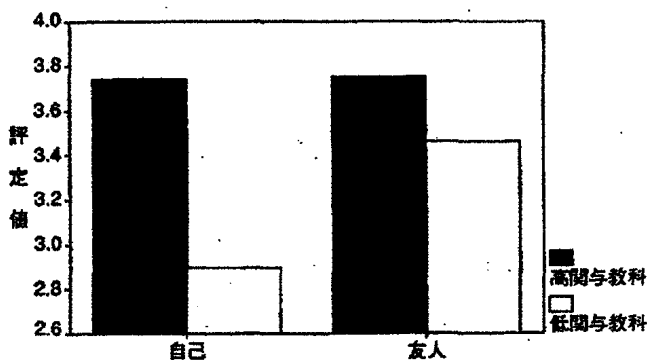


図14 家族関係の認知高群の関与度別平均評定値

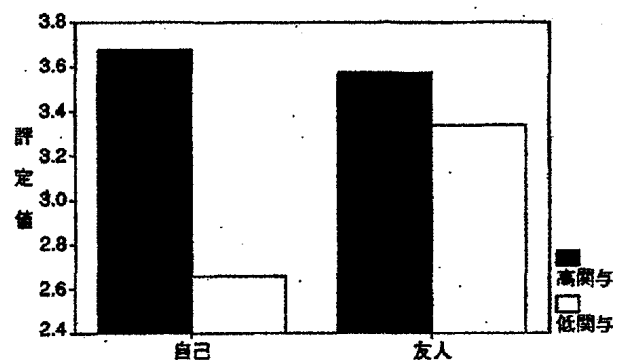


図15 家族関係の認知低群の関与度別平均評定値

## 考 察

1. 自己評価維持の男女差について 自己評価維持の男女差は、これまでの研究結果（例えば、磯崎, 1994、磯崎・高橋, 1993など）にほぼ沿ったものと

なった。つまり、男子児童において認知による自己評価維持の傾向がみられることがここでも確認された。それに対し、女子は、関与度の高い教科においても、自己と友人の評定に違いをあまり差をつけない結果となった。これは、すでに指摘されているように、女子の親和性の高さ、謙遜などの自己呈示傾向の高さなどに関連していると思われる。

**2. 自尊心と自己評価維持との関連** 自尊心との関連でみると、どちらかといえば、自尊心の高い児童において認知による自己評価維持の傾向が示唆された。特に、自尊心の高い男児においては、明確な自己評価維持がみられた。したがって、仮説は不十分ながら、支持される方向にあった。本研究の結果は、自尊心の高い児童が、友人に対しポジティヴィティを示しながらも、自己評価維持を図ろうとしている可能性を示唆している。ただし、本研究の結果からは、自尊心の低い子どもが、他者へのポジティヴィティを示さないと断定できない。自尊心の低い子どもは、低関与の教科だけでなく、高関与の教科でさえ、友人を比較的高く評定しがちな傾向を示している。その意味で、ポジティヴィティを示しており、結果として、自己評価維持につながっていない可能性がある。自尊心の高い男児において自己評価維持がみられるのは、ポジティヴィティだけでなく、関与度の高低によって、自己と友人の評定を自己評価の維持が可能ないように峻別しようとしたためであると推測される。これらの問題を明らかにするには、今後、実際の成績との関連を改めて検討する必要がある。

**3. スクール・モラルと自己評価維持** スクール・モラルとの関連では、特に、学習意欲の高さと自己評価維持との関連が強くみられ、学習意欲の高い児童（特に男児）ほど、自己評価維持がなされているとの仮説が支持された。逆に、学習意欲の低い児童は、関与度の高低にかかわらず、友人を自己よりも高く評定し、自己評価維持とはある意味で逆の結果となっている。つまり、この関係においては、一方的に友人のよさだけを感じており、自己のよさを感じとれずにいる。これは特に、学習意欲の低い男子児童で強くみられ、これらの児童が、学習場面における友人との関係、学習への興味や動機

づけなどの点で自己を萎縮させている可能性を示している。その意味で、学習意欲の低い特に男子児童に対して、教科の関与度を変えたり、関与度の高い教科での自己のでき具合の認知を変えるなど、自己を肯定的にとらえることができるような働きかけが必要であると思われる。もちろん、友人選択のあり方、接触の仕方も十分考慮の対象になる。そして、それらを適度に組み合わせて変化させることによって、自己評価の維持を図り、学習意欲を高めていくことが必要であろう。

スクール・モラルの全体得点の高低による自己評価維持については、仮説は支持されなかった。その意味で、教科とそのでき具合の認知による自己評価維持が、学校への適応を直接的に規定しているとはいえない。児童が学校で、自分にとって関与度の高い活動が教科以外にあり、そこで自己のよさを感じ取っている可能性もある。その意味で、すでに触れたように、学習への意欲という限定された側面に自己評価維持が強く関わっていると考えた方が妥当であろう。ただし、スクール・モラルの高い男子児童は、自己評価維持の傾向が強くみられ、男子に限っていえば仮説が支持されている。スクール・モラルの高い男児は、自己と友人の関係と教科への関与度が相互にうまく結びついており、自己をより好ましくとらえることができている。そのことが、学校生活への適応をもたらし、より生き生きと生活している可能性がある。

この他、SMTの他の下位尺度である級友との関係、家族関係の認知、学校への関心の高低いずれの場合も、全体としては、反映過程がみられただけで、仮説は支持されなかった。関与度の測度として、教科ではなく、別な活動領域を取り上げると、また違った結果が得られるかもしれない。この点については、今後の課題である。

## 引用文献

- 蘭 千寿 1990 パーソン・ポジティヴィティの社会心理学 北大路書房  
 学校モラル研究会（編） 1984 小学校用SMT手引：結果の見方と利用  
 1984年改訂版 日本文化科学社
- 磯崎三喜年 1989 社会的比較と公平 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一（編）  
 社会心理学パースペクティブ1 誠信書房 pp.184-206.
- 磯崎三喜年 1994 児童・生徒の自己評価維持機制的発達的变化と抑うつ  
 との関連について 心理学研究, **65**, 130-137.
- 磯崎三喜年・高橋 超 1988 友人選択と学業成績における自己評価維持  
 機制 心理学研究, **59**, 113-119.
- 磯崎三喜年・高橋 超 1993 友人選択と学業成績の関連の時系列的変化  
 にみられる自己評価維持機制 心理学研究, **63**, 371-378.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton:  
 Princeton University Press.
- Tesser, A. 1984 Self-evaluation maintenance processes: Implications for rela-  
 tionships and for development. In J. C. Masters & K. Yarkin-Levin(Eds.),  
*Boundary areas in social and developmental psychology*.  
 New York: Academic Press. pp.271-299.
- Tesser, A., & Campbell, J. 1982 A self-evaluation maintenance approach to  
 school behavior. *Educational Psychologist*, **17**, 1-12.
- Tesser, A., & Campbell, J. 1985 A self-evaluation maintenance model of stu-  
 dent motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in  
 education*. vol.2 The classroom milieu. New York: Academic Press. pp.  
 217-247.
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. 1984 Friendship choice and perform-  
 ance: Self-evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and  
 Social Psychology*, **46**, 561-574.



山口 勸 1990 「自己の姿への評価」の段階 中村陽吉(編) 「自己過程」の社会心理学 東京大学出版会 pp.111-142.

**Self-evaluation maintenance processes and school behavior  
in elementary school children: Self-evaluation maintenance  
and school morale  
(English Résumé)**

**Mikitoshi Isozaki**

The purpose of this study was to investigate the relationship between self-evaluation maintenance processes and adaptation to school life of elementary school children. In particular, this study examined the relationship between self-evaluation maintenance and children's motivation to learn. Two questionnaires were administered to two hundred and fifty-six (256) elementary school children. They were asked to rate their own performance on school subjects and those of close classmates, as well as the degree of relevance to themselves of each school subject. They were also asked to answer Rosenberg's Self-Esteem Scale and School Morale Test (SMT). It was found that male students perceived themselves as performing better than a friend on highly relevant subjects and as performing worse on less relevant subjects. The children with higher motivation to learn showed self-evaluation maintenance mechanisms. On the other hand, the children with lower motivation to learn perceived themselves as performing worse than a friend on both highly relevant subjects and less relevant subjects. It was also found that the children with high self-esteem showed a tendency of self-evaluation maintenance.

Implications of the findings for learning motivation of children and self-evaluation maintenance processes are discussed.