

学童期の防衛的自己呈示に関する研究

—学年, 性別, 自己呈示の対象 (TP) に着目して—

児玉真樹子・安藤 貴子¹⁾
(2012年00月00日受理)

A Study of Defensive Self-Presentation of School Children

Makiko KODAMA and Takako ANDO

This study aimed to clarify the characteristics of defensive self-presentation of school children on the basis of its relation to grade (4th, 5th and 6th grade), sex, and the target person (homeroom teacher, intimate friends, non-intimate friends). We asked 95 elementary school children to evaluate using intention of three types of defensive self-presentation, including “apology”, “account”, and “self-handicapping”. The results of our investigation showed the following: 1) 5th grade children tended to use “self-handicapping” compared to 4th and 6th grade children, 2) girls tended to use “apology” more than boys, and not to use “account”, 3) school children tended to use “apology” and “self-handicapping” and not to use “account”, when the target person was “intimate friends”.

Key words: defensive self-presentation, school children

キーワード：防衛的自己呈示, 学童期

問題と目的

自己呈示 (self-presentation) とは、肯定的な公式イメージ (ないし社会的公認) や、物的報酬などを得るために、自己に関する情報を他者に伝達することを指す (吉田, 1995)。これまで、自己呈示の研究は多くなされているが、その対象は主に大学生等の大人であり、学童期の自己呈示に関する研究は、現時点までほとんど行われておらず、吉田・古城・加来 (1982) および吉富 (2010) のみである。

吉田他 (1982) の研究では、小学2, 3, 5年生を対象に4つの実験を行い、実際の自己の能力についての自己呈示の発達過程を、自己呈示の対象 (Target Person; 以下 TP) による呈示者 (自己呈示をする者) への評価の認知、および、社会的承認欲求の発達との関連とともに検討している。ここで扱っている自己呈示は、自己を肯定的に示す自己高揚的自己呈示か、自己を否定的に示す自己卑下的自己呈示かという呈示された内容の肯定性の観点で区別されている。この研究により、自己呈示を自己高揚的、もしくは自己卑下的

に行うかということについて、学年ごとに特徴があり、発達のな変化があることが明らかにされた。児童は、小学2年生頃から徐々に、自己卑下的呈示者の方が自己高揚的呈示者よりも高い評価を受けるという認知をもち、謙遜した呈示を行うことができることが明らかになった。また、TPがクラスメートの実験と男子大学生の実験を行い、それらの結果より、TPがよく知っている者か否かが、自己呈示行動に影響を与えるということが明らかにされた。具体的には、小学5年生の女子では、既知であるクラスメートに対しては、TPの自己に対する認知に合うように自己呈示を行い、未知である男子大学生に対しては、自己高揚的呈示を行っていた。

また、吉富 (2010) の研究では、小学生 (3~6年生) と中学生と高校生と大学生を対象に、自己紹介場面における自己呈示を自己高揚的もしくは自己卑下的に行った際の、呈示者への印象と、自らが呈示者になる場合の自己呈示内容について、発達のな変化を呈示動機と共に調べている。その結果、小・中・高・大学生の全てで、自己卑下的呈示者に対して好印象を抱く

1) 安芸高田市立吉田小学校

こと、男性よりも女性の方が卑下的呈示をより好む傾向があることが分かった。また、学年が上がると一般的に控えめな呈示が好まれることを意識し、戦略的な行為として自己卑下的呈示を選択していることが明らかになった。

しかし、自己呈示の分類は、吉田他（1982）や吉富（2010）で検討されているような、自己卑下的／自己高揚的という分類のみではない。自己呈示とされる行動については、Tedeschi & Norman（1985）が分類を試みている（安藤，1990による）。これによると、自己呈示は、①戦術的か戦略的か、②防衛的か主張的か、という2つの次元から4つに分類される。安藤（1990）によると、戦術的自己呈示とは、特定の対人場面において一時的に生じるものであり、戦略的自己呈示とは、多くの場面においてこうした戦術を組み合わせ、長期にわたって特定の印象を他者に与えようとするものであり、もう1つの次元にある、防衛的自己呈示とは、他者が自分に対して否定的な印象を抱く可能性があるとき、それを少しでも肯定的なものに変えようとする試みである。この防衛的自己呈示は、社会的苦境場面、すなわち、他者から否定的印象をもたれる可能性があり、それによってアイデンティティ（自我同一性）が脅かされる場面における対応として行われ、社会的苦境場面の程度は、苦境を生じさせた事象が望ましくない程度と、その事象の生起に関して個人が知覚した責任の程度によって決定される（深田，1998）。これに対して、主張的自己呈示とは、他者の行動に対する反応ではなく、特定の印象を観衆に与えることを目的にして、行為者自身が積極的に行うものである（安藤，1990）。

そこで本研究では、ここで挙げた4つの分類のうち、戦術的かつ防衛的な自己呈示行動に焦点をあて、学童期の児童を対象に、学年別、性別にみた特徴を明らかにすることを第1の目的とする。なお、防衛的自己呈示には、行動もいくつか含まれるが、本研究では、言語による行為のみに着目する。防衛的自己呈示の言語行為は大きく3つに分類され、不適切な行動について行為者自身が行う言明を指す“釈明（account）”と、自分の行為が非難に値することを認め、その責任を受け入れる言明や表現を指す“謝罪（apology）”と、自分のなんらかの特性が評価の対象になる可能性があり、かつそこで高い評価を受けられるかどうか確信をもてない場合、遂行を妨害するハンディキャップがあることを他者に主張したり、自らハンディキャップを作り出ししたりする行為を指す“セルフ・ハンディキャッピング（self-handicapping）”である（安藤，1990）。

また、吉田他（1982）のよる研究では、TPの呈示者に対する面識の有無が自己呈示に影響を及ぼすと結論付けているが、吉田他（1982）自身も述べているように、この研究で扱っていたTPは既知か未知か以外にも多く異なる点があった。具体的には、成人か子どもか、将来の相互作用の可能性はあるかないか等の点である。そのため、既知か未知か以外でも自己呈示に影響を及ぼす特性が含まれている可能性があるが、それについては十分に検討されていない。中学生の自己呈示について検討した先行研究として、TPごとの自己呈示の違いを検討した大久保・青柳・黒澤・松岡（2000）がある。この研究ではTPとして両親、先生、仲間の3種類を扱い、学業／スポーツの各場面で失敗／成功した場合に、どのような説明をするかについて原因の帰属という観点で捉え、TPおよび場面ごとに、失敗／成功による説明内容（帰属）の程度の違いを検討しているが、TPによる説明内容の違いの分析は行われていない。すなわち、児童を対象にして、TPの特性が自己呈示にどのように影響するかを明らかにした研究はみあたらない。よって本研究では、吉田他（1982）を参考にTPの特性をいずれも既知として、それ以外の特性として人間関係の維持の必要性に着目して、相手との人間関係の維持の必要性が高い「担任の先生」、人間関係の維持の必要性が高く年齢の近い「仲良しの友だち」、人間関係の維持の必要性が低く年齢の近い「仲良しでない友だち」を設定し、TPの違いによる自己呈示行動への影響を検討することを第2の目的とする。

なお、吉田他（1982）では主にTPによる呈示者への評価の認知を測定していたが、実際の言語的行為の内容を測定する方が、より現実的な状況が把握できると考え、本研究では特定場面における言語的行為の実行意思を測定することとする。

方法

1. 調査対象者

H市立T小学校高学年（4～6年生）106名、1学年あたり1学級を調査対象者とした。なお、文章理解能力の習熟などの理由から、低学年では後述する方法での調査の実施が困難であると考えられたため、4年生以上の高学年を調査対象者とした。回答に欠損値があったものに関しては平均値処理を行い、それができない部分に欠損値があるものに関しては分析対象から除いた。その結果、分析対象は95名であった。内訳は、4年生35名（男児17名、女児18名）、5年生32名（男児16名、女児16名）、6年生28名（男児12名、

女児 16 名) であった。

2. 手続き

2010 年 11 月に、各学級の担任教師に依頼して無記名の質問紙法による学級単位の集合調査を実施した。調査の実施に当たっては、個人が特定されないことを明記し、学年と性別のみの記入を求めた。配布、回収ともに担任教師に依頼した。

3. 質問紙の構成

以下に示す調査内容を含む質問紙を作成した。表紙には、回答例を示し、困ったときのことについての調査であることを明記した。

まず、社会的苦境場面を想像させた。この社会的苦境場面は、児童にとって想像が容易で身近な出来事であると考えられる運動会におけるものを採用した。具体的には次の場面例に示した。

「今日は、運動会です。ここまでの種目を終え、赤組とあなたのクラスのいる白組は同点です。そして、さいごの種目は長なわとび。クラス全員で長なわとびを何回とべるかで、今年の運動会の勝ち負けが決まります。たんになの先生もすぐ応援してくれています。しかし、あなたは、最近、調子が悪かったことに加えて、きのう塾があって、練習ができていませんでした。また、当日の朝、はきなれたくつが見つからず、ちがうくつで行きました。クラスのみんなで、『ぜったい勝とう!』と言って長なわとびをとび始めましたが、あなたは疲れてしまって、となりの人とぶつかってしまい、ひっかかって失敗してしまいました。その時、まわりを見ると、他の人もひっかかっていたのを見つけました。ひっかかったのは、あなただけではありませんでした。けっきょく、今年の運動会は負けてしまいました。」(質問紙ではルビをふり、挿し絵を添えた。)

次に、この社会的苦境場面において、どの程度責任を感じるかについて、回答を求めた。なお、「まったく責任を感じない」(1 点)～「とても責任を感じる」(4 点)までの 4 段階評定にした。

その後、この社会的苦境場面において、自らが呈示者となり、異なる関係にある 3 種類の TP (担任の先生、仲良しの友だち、仲良しでない友だち) に対して、3 タイプの防衛的自己呈示に関する言語行為をどの程度行うか (呈示意思) を 4 段階で回答を求めた。なお、言語行為の質問項目は、釈明に関するもの 3 項目、謝罪に関するもの 3 項目、セルフ・ハンディキャッピングに関するもの 3 項目の計 9 項目であり、いずれも筆者が作成した。なお、「ぜったい言わない」(1 点)～「ぜったい言う」(4 点)までの 4 段階評定にした。具

体的な質問内容は、Table 1-1 および Table 1-2 に示した。

さらに、それぞれの TP に対して、Table 1-1、1-2 の言語行為のうち、1 つだけするならばどれを行うかについて、選択式で回答を求めた。

結果

1. 場面における責任の認知

この場面において、調査対象者はどの程度責任を感じたのかを検討するため、記述統計を算出したところ、

Table 1-1 TP が担任の先生の場合の言語行為

呈示タイプ	言語行為
謝罪	運動会が終わった後、「長なわとびでひっかかってしまって、とても悪いことをしたと思っています。」と言う。
	運動会が終わった後、「もっと集中してとぶべきでした。ごめんなさい。」と言う。
釈明	運動会が終わった後、「あんな大切な時にひっかかるなんて、自分がいやになります。」と言う。
	運動会が終わった後、「他の人もひっかかっていた。わたしだけではないんです。」と言う。
	運動会が終わった後、「となりの人とぶつかってしまって、ひっかかってしまったんです。」と言う。
セルフ・ハンディキャッピング	運動会が終わった後、「疲れてしまって、ひっかかってしまったんです。」と言う。
	運動会が始まる前に、「最近調子が悪いので、うまくとべない気がします。」と言う。
	運動会が始まる前に、「きのう塾があって、練習できてないので、うまくとべないかもしれません。」と言う。
	運動会が始まる前に、「くつがいつもとちがうので、ひっかかってしまうかもしれません。」と言う。

Table 1-2 TP が仲良しの友だち／仲良しでない友だちの場合の質問項目

呈示タイプ	質問項目
謝罪	運動会が終わった後、「長なわとびでひっかかってしまって、とても悪いことをしたと思っているんだ。」と言う。
	運動会が終わった後、「もっと集中してとぶべきだったんだ。ごめんね。」と言う。
釈明	運動会が終わった後、「あんな大切な時にひっかかるなんて、自分がいやになる。」と言う。
	運動会が終わった後、「他の人もひっかかっていた。わたしだけではないよ。」と言う。
	運動会が終わった後、「となりの人とぶつかってしまって、ひっかかってしまったんだ。」と言う。
セルフ・ハンディキャッピング	運動会が終わった後、「疲れてしまって、ひっかかってしまったんだ。」と言う。
	運動会が始まる前に、「くつがいつもとちがうから、ひっかかってしまうかもしれない。」と言う。
	運動会が始まる前に、「きのう塾があって、練習できてないから、うまくとべないかもしれないんだ。」と言う。
	運動会が始まる前に、「最近調子が悪くて、うまくとべない気がするんだ。」と言う。

平均値は3.43 (SD=.73) となった (1～4点中)。調査対象者はかなり責任を感じていることが確認され、この場が調査対象者にとって社会的苦境場面になっていると判断した。

なお、学年ごとに平均値を求めたところ、4年生では3.40 (SD=.69)、5年生では3.50 (SD=.67)、6年生では3.32 (SD=.86) であり、分散分析の結果、学年の主効果はみられなかった。また、性別で平均値を求めたところ、男児で3.13 (SD=.84)、女児で3.66 (SD=.52) であり、*t*検定の結果、有意差がみられ女児が男児より高かった (*t*(93)=-3.71, *p*<.001)。

2. 各防衛的自己呈示タイプの呈示意思の信頼性の検討

防衛的自己呈示の各タイプ (以下、呈示タイプと呼ぶ) の呈示意思は3項目で測定しているため、TPごとに各タイプの α 係数を算出したところ、謝罪においてはその値が.60未満のものがみられた (3項目を用いたとき、TPが担任の先生の場合で α は.57、TPが仲良しの友だちの場合で α は.59、TPが仲良しでない友だちの場合で α は.66)。そのため、謝罪に含まれる3項目間の相関係数を算出したところ、TPが先生である場合の「運動会が終わった後、『あんな大切な時にひっかかるなんて、自分がいやになります。』と言う。」とTPが友だちである場合の「運動会が終わった後、『あんな大切な時にひっかかるなんて、自分がいやになる。』と言う。」の項目が他の項目と関連が低いことが確認された ($r = .18 \sim .29$)。そのため、この項目を除外し、2項目で捉えることとした。その際の信頼性係数を求めた結果、 α 係数はいずれも.64以上となった (Table 2)。十分高い値ではないが、項目数が少ないことを考慮し、一応の内的整合性が確認されたと解釈した。

3. 各呈示タイプの呈示意思と責任認知との相関

各呈示タイプの呈示意思得点と責任を感じた程度の得点の相関係数を求めた結果、Table 3 のようになった。これによると、責任の認知の程度は謝罪との関係においてのみ有意な相関が見られた。また、釈明とセルフ・ハンディキャッピング間には比較的高い相関が見られたが、謝罪は釈明やセルフ・ハンディキャッピングとの間に有意な相関があまりみられなかった。

4. 学年と性別とTPと呈示タイプを独立変数とし、従属変数を呈示意思とした4要因分散分析の結果

学年と性別とTPと呈示タイプ別に、呈示意思得点に関する平均と標準偏差を計算した (Table 4)。学年と性別とTPと呈示タイプを独立変数とした4要因分散分析を行った。

その結果、性別 ($F(1,89)=4.41, p<.05$)、呈示タイプ ($F(2,178)=41.59, p<.001$)、TP ($F(2,178)=25.46, p<.001$) の主効果もみられた。性別については女児が男児より得点が高かった。呈示タイプについては、多重比較 (Ryan 法、有意水準5%、以下同様) の結果、全タイプ間に有意差がみられ、得点が高い方から謝罪、セルフ・ハンディキャッピング、釈明となった。TP

Table 2 TP別に見た各呈示タイプの α 係数

	TP	防衛的自己呈示のタイプ	α 係数
先生		謝罪 ^{注)}	.65
		釈明	.66
		セルフ・ハンディキャッピング	.72
仲良しの友だち		謝罪 ^{注)}	.68
		釈明	.64
		セルフ・ハンディキャッピング	.73
仲良しでない友だち		謝罪 ^{注)}	.70
		釈明	.64
		セルフ・ハンディキャッピング	.72

注) 謝罪のみ2項目、他は3項目

Table 3 責任の認知と各呈示タイプの呈示意思との相関係数

	1	2①	2②	2③	3①	3②	3③	4①	4②
1.責任									
	①先生	.29 **							
2.謝罪	②仲良しの友だち	.41 ***	.62 ***						
	③仲良しでない友だち	.20 †	.52 ***	.49 ***					
3.釈明	①先生	.02	.17	.10	.20 †				
	②仲良しの友だち	-.04	.10	.03	.02	.67 ***			
	③仲良しでない友だち	-.12	.12	.03	.19 †	.74 ***	.63 ***		
4.セルフ・ハンディキャッピング	①先生	.14	.18 †	.15	.18 †	.48 ***	.33 **	.42 ***	
	②仲良しの友だち	.10	.08	.24 *	.15	.51 ***	.53 ***	.50 ***	.73 ***
	③仲良しでない友だち	-.01	.27 **	.14	.32 **	.56 ***	.45 ***	.66 ***	.63 ***

注) *** *p*<.001, ** *p*<.01, * *p*<.05, † *p*<.10

については多重比較の結果、3者間全てに有意差がみられ、得点が高い方から仲良しの友だち、先生、仲良しでない友だちとなった。

交互作用は、学年と呈示タイプ ($F(4,178)=3.32, p<.05$)、性別と呈示タイプ ($F(2,178)=6.48, p<.01$)、呈示タイプと TP ($F(4,356)=6.43, p<.001$) でみられた。学年と呈示タイプの交互作用に関する単純主効果の検定の結果、各学年で有意な呈示タイプの単純主効果が確認され、多重比較の結果、4年生と6年生では謝罪が釈明とセルフ・ハンディキャッピングより有意に高かった。また、5年生では謝罪が釈明より有意に高かった。性別と呈示タイプの交互作用に関する単純主効果の検定の結果、謝罪で性別の単純主効果がみられ、女兒が男児より得点が高かった。また、それぞれの性別で呈示タイプの単純主効果がみられ、多重比較の結果、男児では謝罪が他2タイプより有意に高かったが、女兒では全タイプ間に有意差がみられ、得点が高い順に謝罪、セルフ・ハンディキャッピング、釈明となった。呈示タイプと TP の交互作用に関する単純主効果の検定の結果、TP の3者全てで呈示タイプの単純主効果がみられ、多重比較の結果、先生と仲良しでない友だちでは謝罪が他2タイプより有意に高かったが、仲良しの友だちでは全タイプ間に有意差がみられ、得点が高い順に謝罪、セルフ・ハンディキャッピング、釈明となった。また、謝罪とセルフ・ハンディキャッピング

で TP の単純主効果がみられ、多重比較の結果、いずれにおいても TP の3者間全てに有意差がみられ、得点の高い順に仲良しの友だち、先生、仲良しでない友だちとなった。

5. 最も行うと選択した言語行為に関する χ^2 検定の結果

TP ごとに、最も行う可能性が高い防衛的自己呈示の言語行為を1つだけ選択させた回答結果を呈示タイプごとに分け、人数と割合を学年別に算出した (Table 5)。どの TP においても、謝罪を選択する割合が高かった。そして、各 TP 別に呈示タイプ×学年の χ^2 検定を行った結果、TP が仲良しの友だちの場合でのみ有意となった ($\chi^2(4) = 10.21, p<.05$)。TP が仲良しの友だちのケースに関して、各呈示タイプの学年差を検討するため、多重比較 (Ryan 法、有意水準5%) を行った結果、謝罪の選択者の割合は4年生と6年生が5年生より有意に高く、セルフ・ハンディキャッピングの選択者の割合は5年生が4年生と6年生より有意に高かった。

また、TP ごとに最も行う呈示タイプの人数と割合を性別で算出し (Table 5)、各 TP 別に呈示タイプ×性別の χ^2 検定を行ったが、いずれも有意な結果は得られなかった。

Table 4 学年別、性別、TP 別の各呈示タイプの呈示意思得点の平均 (標準偏差)

TP	呈示タイプ	4年生(n=35)		5年生(n=32)		6年生(n=28)	
		男児(n=17)	女児(n=18)	男児(n=16)	女児(n=16)	男児(n=12)	女児(n=16)
先生	謝罪	2.38 (0.74)	2.92 (0.85)	2.13 (0.42)	2.56 (0.68)	2.33 (0.66)	2.67 (0.58)
	釈明	1.97 (0.81)	2.06 (0.57)	2.05 (0.64)	1.98 (0.59)	1.53 (0.42)	1.65 (0.64)
	セルフ・ハンディキャッピング	1.65 (0.70)	2.35 (0.71)	2.23 (0.63)	2.29 (0.60)	1.69 (0.37)	1.92 (0.63)
仲良しの友だち	謝罪	2.74 (0.94)	3.14 (0.80)	2.11 (0.65)	2.90 (0.51)	2.46 (0.97)	2.97 (0.57)
	釈明	1.82 (0.86)	1.79 (0.62)	2.14 (0.72)	2.06 (0.44)	1.81 (0.62)	1.67 (0.60)
	セルフ・ハンディキャッピング	2.02 (0.75)	2.38 (0.86)	2.23 (0.74)	2.48 (0.66)	2.06 (0.51)	2.19 (0.70)
仲良しでない友だち	謝罪	2.03 (1.05)	2.51 (1.03)	1.96 (0.72)	2.38 (0.74)	2.13 (0.79)	2.44 (0.73)
	釈明	1.84 (0.83)	1.81 (0.62)	1.98 (0.69)	1.85 (0.56)	1.75 (0.53)	1.58 (0.58)
	セルフ・ハンディキャッピング	1.67 (0.78)	1.92 (0.65)	2.09 (0.56)	1.88 (0.68)	1.72 (0.49)	1.60 (0.60)

Table 5 学年別、性別、TP 別の各呈示タイプの言語行為の選択者数 (割合)

TP	呈示タイプ	学年			性別	
		4年生(n=35)	5年生(n=32)	6年生(n=28)	男児(n=45)	女児(n=50)
先生	謝罪	23 (65.7%)	14 (43.8%)	21 (75.0%)	27 (60.0%)	31 (62.0%)
	釈明	5 (14.3%)	9 (28.1%)	4 (14.3%)	10 (22.2%)	8 (16.0%)
	セルフ・ハンディキャッピング	7 (20.0%)	9 (28.1%)	3 (10.7%)	8 (17.8%)	11 (22.0%)
仲良しの友だち	謝罪	24 (68.6%)	12 (37.5%)	19 (67.9%)	23 (51.1%)	32 (64.0%)
	釈明	5 (14.3%)	5 (15.6%)	4 (14.3%)	10 (22.2%)	4 (8.0%)
	セルフ・ハンディキャッピング	6 (17.1%)	15 (46.9%)	5 (17.9%)	12 (26.7%)	14 (28.0%)
仲良しでない友だち	謝罪	21 (60.0%)	15 (46.9%)	21 (75.0%)	23 (51.1%)	34 (68.0%)
	釈明	7 (20.0%)	7 (21.9%)	4 (14.3%)	10 (22.2%)	8 (16.0%)
	セルフ・ハンディキャッピング	7 (20.0%)	10 (31.3%)	3 (10.7%)	12 (26.7%)	8 (16.0%)

注)割合は、学年別の場合は各学年のnを分母に、性別の場合は男児/女児のnを分母にして算出

考察

本研究は、学童期の児童の防衛的自己呈示行動の特徴を、学年と性別との関連から捉えること(目的1)と、TPによる違いを明らかにすること(目的2)であった。

まず学年、性別、TP問わず全体的に、防衛的自己呈示のうち、謝罪を行う傾向がみられた。本研究で設定した社会的苦境場面に関して、調査対象者は「自分がこのような状況にあったらかなり責任を感じる」と認知しており、さらに責任を感じるほど謝罪を行う傾向がみられた。謝罪はその定義より責任の所在が自分自身にあることを認めるのに対し、釈明やセルフ・ハンディキャッピングは自分自身以外にも原因があるとするものであり、この結果は妥当と言える。

しかし一方で、学年や性別やTPによって採用する呈示タイプが異なる傾向もみられた。

1. 学年別にみた防衛的自己呈示の特徴

まず学年別にみると、4要因分散分析の結果と χ^2 検定の結果より、5年生が他の学年と異なる傾向がみられ、5年生は他の学年より、謝罪が少なく、セルフ・ハンディキャッピングをとる傾向がみられた。

深田(1998)によると、セルフ・ハンディキャッピングでは、失敗した場合は、行為者の特性(能力、努力など)が失敗の原因である可能性を、ハンディキャップの存在で割り引いて解釈し、成功した場合は、行為者の特性が成功の原因である可能性を、ハンディキャップの存在で割り増して解釈するといった、複雑な推論が必要となる。伊藤(2011)は、努力不足というハンディキャップで自らの能力に対する評価の低下を防ぐ、もしくは能力に対する評価の向上を図る場面におけるセルフ・ハンディキャッピングの事例を挙げ、このタイプのセルフ・ハンディキャッピングが行われるには「努力」と「能力」の関係について逆補償シエマを使って推測できておく必要があると述べており、これらの関係が理解できるのは11歳くらい(小学5、6年生くらい)からである(速水・松田, 1982; Nicholls, 1978)。本研究の設定場面は、ハンディキャップを努力不足(前日に塾があり練習ができていない)以外の要因(いつもの靴ではないことや、調子がよくないこと)も含めているが、4年生から5年生にかけてセルフ・ハンディキャッピングを選択する者の割合が有意に増加するのは、伊藤(2011)の主張を支持している結果とも解釈できる。

同時に、伊藤(2011)は、自己呈示ができるようになることは、自己呈示を受けたときにその意図も理解できることも意味すると述べている。つまり、5年生

以上になると、セルフ・ハンディキャッピングの意図が相手にも伝わると認知していることになる。6年生が5年生よりセルフ・ハンディキャッピングを選択した者の割合が有意に少ないのは、特に6年生は日常生活で最高学年としての手本となる行動が求められており、セルフ・ハンディキャッピングを呈示すると、その意図を相手にも理解されてしまうため、最高学年として恥ずかしいと感じ、回避した可能性もあろう。

2. 性別でみた防衛的自己呈示の特徴

χ^2 検定の結果では、性別によって採用する防衛的自己呈示の言語行為に差はみられなかったが、4要因分散分析の結果より、女兒が男児より謝罪を多く行う傾向がみられた。女兒が男児より、本研究で設定した場面で責任を感じており、妥当な結果と言える。また、男児ではセルフ・ハンディキャッピングと釈明の呈示意思得点に有意差は見られなかったが、女兒では有意差がみられ、セルフ・ハンディキャッピングの方が釈明より高かった。釈明は、責任は自分以外にもあることを失敗後に示す言語行為であるため、責任を放棄しようとしているとTPから評価される可能性が最も高いであろう。特に女兒は、それが人間関係の悪化につながると考え、この場面においては不適切であると判断して選択しなかったのであろう。

3. TP別にみた防衛的自己呈示の特徴

4要因分散分析の結果より、全TPの場面で謝罪は他の呈示タイプより呈示意思が高かった。さらに、TPが仲良しの友だちの場合のみ、セルフ・ハンディキャッピングが釈明より呈示意思の程度が高かった。また、謝罪とセルフ・ハンディキャッピングの呈示意思は、TPが仲良しの友だち、先生、仲良しでない友だちの順で、より高くなることが分かった。つまり、人間関係の維持の必要性が高いTPに対して、謝罪やセルフ・ハンディキャッピングをより行うという結果になった。特に仲良しの友だちに対しては、釈明をせず謝罪やセルフ・ハンディキャッピングを行う傾向が顕著にみられた。仲良しの友だちとは、人間関係の維持が重要な相手であるが、年齢が同じで対等な関係であるため、様々なきっかけにより関係が揺るぎかねないことから、その関係の維持には、常に力を注ぐ必要があり不安が伴う。そのため、人間関係の悪化につながりやすいと考えられる釈明は避け、謝罪を選択するのであろう。

釈明は全TPで呈示意思が低く、TPの種類による呈示意思の程度の違いもみられなかった。前述のとおり、人間関係の悪化につながりやすい呈示タイプであるた

め、この場面においてはどの TP に対しても不適切であると判断したのではないかと考えられる。

4. 本研究の意義

以上のように、学童期（高学年）の児童の防衛的自己呈示の特徴について検討した結果、以下のような見を得られた。①学年による差異の分析結果より、セルフ・ハンディキャッピングが小学5年生のころから多くみられるようになるが、同時にセルフ・ハンディキャッピングを呈示する意図を相手にも理解されることを恐れ、小学6年生になるとセルフ・ハンディキャッピングを避ける、といった発達の側面について示唆が得られた。②性別によっても差異がみられ、女兒が男児より謝罪を行い、女兒は特に釈明を行わない傾向を示した。③TPによる差異を検討した結果、特に仲良しの友だちに対しては、釈明をせず謝罪やセルフ・ハンディキャッピングを行う傾向が顕著にみられた。

5. 本研究の問題と今後の課題

本研究では“人間関係の維持の必要性”に着目して TP を担任の先生、仲良しの友だち、仲良しでない友だちとした。しかし、本研究で扱ったような責任が生じる場面では、相手との間に失敗を許してもらえようという関係性にあると呈示者が認知しているか否かが、どのような防衛的自己呈示の言語行為を示すかに大きく影響をするであろう。特に本研究では1学年1クラスで調査を行っており、そのクラスの雰囲気（失敗に対して寛容か否か等）が大きく影響していたと考えられる。今後、相手との関係性をさらに考慮した研究が望まれる。

また、本研究では対象を4年生以上に限定したため、段階的な発達の様子を明らかにするには至らなかった。加えて、各学年が1クラスのみであったため、クラスの影響が考慮されておらず、本研究でみられた学年差の結果は一般化できるかどうか疑問が残る。そのため、調査対象とする学年とクラスを増やし、検討する必要がある。

さらに、深田（1998）が述べているように、心から過ちを詫びて許しを求める場合の謝罪は、防衛的自己呈示に含まれない。本研究では言語内容のみを扱って

おり、本心として、言語内容と同じ程度の詫びる気持ちがあったか否かは把握できていないため、この謝罪が防衛的自己呈示か否かは判断できない。これについても、再検討が必要であろう。

引用文献

- 安藤清志（1990）. 「自己の姿の表出」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.143-198.
- 深田博己（1998）. インターパーソナルコミュニケーション 対人コミュニケーションの心理学 北大路出版
- 速水敏彦・松田敦子（1982）. 原因シエマの発達—学業成績の能力および努力帰属に関して— 教育心理学研究, **38**, 165-174.
- 伊藤忠弘（2011）. セルフ・ハンディキャッピング 伊藤亜矢子（編）シリーズ生涯発達心理学③エピソードでつかむ児童心理学 ミネルヴァ書房 pp.132-135.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, **49**, 800-814.
- 大久保智生・青柳肇・黒澤雄介・松岡陽子（2000）. 中学生における自己呈示の技法（2）—成功や失敗の経験を様々な人に対してどのように伝えるか— 日本性格心理学会大会発表論文集, **9**, 84-85.
- 吉田寿夫（1995）. 自己呈示 小川一夫（監修）改訂新版社会心理学用語辞典 北大路書房 pp.111-112.
- 吉田寿夫・古城和敬・加来秀俊（1982）. 児童の自己呈示の発達に関する研究 教育心理学研究, **30**, 120-127.
- 吉富千恵（2010）. 学童期・青年期における自己呈示の発達の研究 龍谷大學論集, **474/475**, 377-388.

謝辞

調査にご協力くださった、H 市立 T 小学校の教員ならびに児童の皆様、誠にありがとうございました。