

児童の自己呈示の発達に関する研究*

吉田 寿夫** 古城 和敬*** 加来 秀俊****

われわれは、日常のさまざまな対人場面において、“私は……のような人間です”、“私は……が得意（苦手）です”など、他者に自己の能力や性格などについて語ることが多い。また、このような直接的な表現ではなく、さらには直接言葉を用いなくても、自己がどのような人間であるかを他者に伝えようとする。このような行動は、意識的にしろ、無意識的にしろ、他者からの承認を得る（または否認を避ける）ように行われる行動であると考えられており（Jones, 1964; Schneider, 1969）、一般に自己呈示（self-presentation）と呼ばれている。すなわち、われわれはさまざまな対人場面の中で状況に応じた自己呈示を行うことにより、自己呈示の対象（target person；以下 TP）との相互作用を円滑なものとし、かつ TP から何らかの承認（高い評価）を得て、安定した自尊心を保持していると考えられる。このように自己呈示は、対人場面における個人の自尊心の保持、ひいては社会的適応状態を規定する重要な社会的技法（social skill）の1つと言えよう。

一般に日本人が、このような他者からの承認、否認に対して敏感であること、すなわち、他律的傾向が強いことは、日本人をテーマにした数多くの著作（たとえば、荒木, 1973）にも述べられているとおりである。また、世間体という言葉が、今日もなお日本社会に根強く残っていることも、日本人の行動の多くが他者の眼に対する意識によって強く規定されていることを示すものであろう。このようなことから、特に本邦において、対人場面における社会的技法である自己呈示の問題を研究することは意義深いことであると思われる。

従来、自己呈示に関しては、成人を研究対象として、主に自己卑下的（self-deprecating）に呈示するか、

* 本論文作成にあたり、ご指導をいただきました広島大学教育学部小川一夫教授に深く感謝致します。また、大分県武蔵町教育委員古城晋先生には、資料収集にあたり多大なご協力をいただきました。記して感謝致します。

** 広島大学教育学部

*** 大分大学教育学部

**** 活水女子短期大学

自己高揚的（self-enhancing）に呈示するか、という観点から多くの研究が行われてきた。しかし、社会性の発達の研究は多いにもかかわらず、自己呈示という社会的技法がどのように発達するかについて検討したものはほとんどみられない。

本研究に先立って筆者らは、仮想場面における自己呈示の発達過程に関する研究を行った。被験者は小学校2年生、4年生、6年生であり、同一の経験（成功または失敗）をした2人の子どもの一方が、他者（先生または仲間）の前で、その経験について自己高揚的態度を示し、他方が自己卑下的態度を示すという内容の話を子どもに読ませ、自分だったらどちらの人と同じようにする（または言う）かを選択させた。そして、選択された自己呈示が発達的に自己卑下的方向に変化すること、および、女兒の方が男児よりも自己卑下的呈示を行うことなどの結果を得た。

しかし、この筆者らの研究は、あくまで仮想場面での自己呈示に関するものである。そのため、自己を否定するような自己呈示を行っても、それが直接子どもの自尊心を傷つけることにはならないため、“どうすることが TP から高い評価を得ることになるか、望ましいか”といった認知的レベルでの反応ばかりが先行していたのではないかと考えられる。したがって、自己呈示の発達過程を研究するためには、仮想場面での自己呈示の検討にとどまらずに、現実の対人場面での自己呈示の検討を進めていくことが必要であろう。

しかし、上述したように、自己呈示とは TP からの承認を得るための行動であり、TP からの何らかの評価を期待して行われるものであると言える。したがって、“さまざまな自己呈示によって、TP が呈示者にどのような評価を抱くか”という認知の発達を明確にしておくことは、自己呈示の発達過程を考察するうえで、やはり重要であると思われる。

さらに、自己呈示が他者からの承認を得るための行動である以上、個人が持つ社会的承認欲求の質および強度も自己呈示のあり方を強く規定しているであろう。

以上のようなことから本研究は、実際の自己の能力についての自己呈示の発達過程を、その基礎にあると考えられる認知（呈示者に対する TP の評価の認知）および社会的承認欲求の発達との関連のもとに検討することを目的として計画された。

研究 I

研究 I では、“さまざまな自己呈示によって、TP が呈示者にどのような評価を抱くか” という認知の発達に関する検討を行った。

方法

被験者 小学校 2 年生（男児 38, 女児 38）, 3 年生（男児 46, 女児 40）, 5 年生（男児 50, 女児 46）, 計 258 名。筆者らは、本研究の前に、小学校の 2, 3, 4, 5, 6 年生を被験者として、上述の仮想場面における自己呈示の発達に関する再検討を行い、自己卑下的呈示を選択する程度が、5, 6 年生になると天井効果をきたし、ほとんど変化しなくなるという結果を得た。このような結果から本研究では、研究の対象とする被験者の学年を下げた方がよいと判断したこと、および、1 年生では、文章理解能力の欠如などの理由から、後述するような方法での研究の実施が困難であると考えられたことなどのため、2 年生, 3 年生, 5 年生を被験者とした。

場面および手続 ポジティブまたはネガティブな経験をして、その場面で仲間に自己卑下的（または高揚的）呈示を行っている子どもが登場する 6 つの話が被験者に読ませた。そしておのおのの登場人物（呈示者）に対して、そこにいる仲間（TP）がどう思うかを、能力評価（どのくらい……がとくいなひとだとおもうか）、性格評価（どのくらいいいひとだと思ふか）の 2 側面について 5 段階で回答を求めた。6 つの場面は、経験が同一で自己呈示のみが異なる 3 対の話で構成されており、すべて運動能力に関するものであった。具体的には次のようなものである。

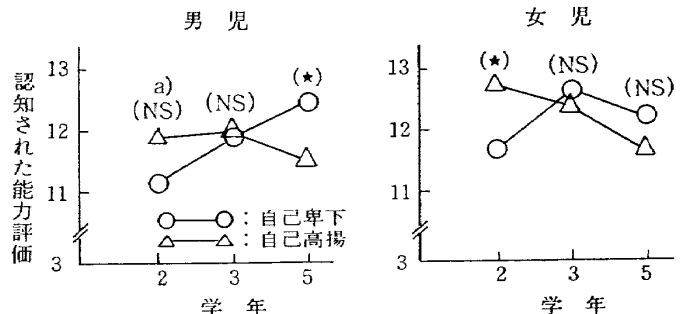
場面例（ポジティブな経験後の自己高揚的呈示）

とくみくんは たいいくのじかに「てつぼうがうまいね」と みんなのまえで ほめられました。とくみくんは「だって ぼく たいいくは なんでも とくいだもん」といいました。みんなは とくみくんのことをどうおもうでしょうか。

結果*

評価側面ごとに、次のような分析を行った。まず、それぞれの場面で、呈示者が最も高い評価を受けると回答した場合を 5、最も低い評価を受けると回答した場合を 1 として得点化した。そして、自己呈示の条件（自己卑

下 vs 自己高揚）ごとに 3 つの場面の回答を合計した得点について、学年×性別に平均値を算出し（FIG. 1, FIG. 2）、山内(1972)の計算手続に従って 3 要因の分散分析を行った（TABLE 1**）。さらに、学年×性別に、自己呈示



a) 学年×性の条件内での自己呈示条件間の検定結果 (FIG. 2 も同様)

FIG. 1 自己呈示に対する TP の能力評価の認知

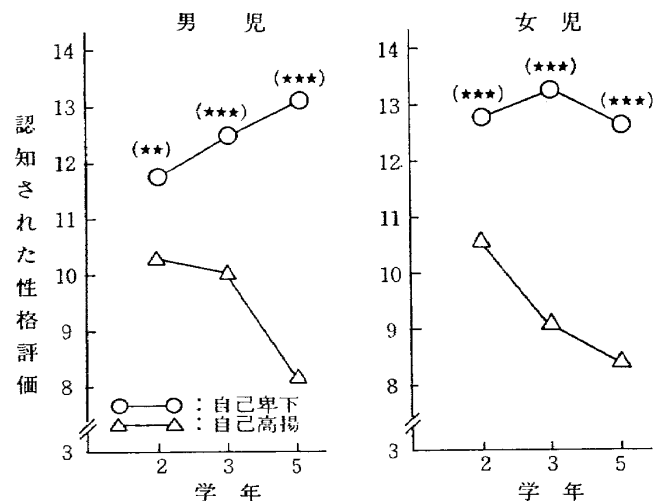


FIG. 2 自己呈示に対する TP の性格評価の認知

TABLE 1 自己呈示に対する TP の評価の認知に関する分散分析結果

測定	変 動 因					
	G	S	SP	G×S	G×SP	S×SP
能力評価	1.77	5.02*	<1	2.29	7.81***	<1
性格評価	6.74**	<1	296.02***	1.86	17.30***	2.47
						3.29*

注) 表中の数値は F 値。 G : 学年 S : 性 SP : 自己呈示

* 本研究のデータ解析は、広島大学情報処理センター (HITAC M-180) を利用して行った。

** 本報告では、統計的検定の有意水準を示す記号を次のような規準で用いた。

NS : not significant, * : $p < .05$, ** : $p < .01$, *** : $p < .001$ 。

*** 本来統計学上、2 次の交互作用効果が有意でないときに、このような検定を行うことには問題があると思われる。しかし本研究では、学年×性の各個人変数条件内での自己呈示（研究 III, IV では TP）条件間の差を検定することが主目的であるため、このような分析を行った。

条件間の平均値の差の検定を行った (FIG. 1, FIG. 2)***。

分散分析および自己呈示条件間の平均値の差の検定から得られた主な結果は次のようなものである。

1) 能力評価の認知では、自己呈示条件の効果が3年生頃を境に逆転していた(学年×自己呈示の交互作用効果)。すなわち、2年生ではTPが言葉通りに自己の能力を判断し、自己高揚的呈示の方が自己卑下的呈示者よりも高い評価を受けると認知していたのに対し、5年生では逆に自己卑下的呈示の方が高い評価を受けると認知していた。しかし、

学年×性別の自己呈示条件間の差は、性格評価の場合に比べそれほど明確なものとは言えない。

2) 性格評価の認知では、すでに2年生の段階から自己卑下的呈示の方が自己高揚的呈示者よりも高い評価を受けると認知していた。さらに、自己呈示条件間の差は、高学年であるほど増大していた(学年×自己呈示の交互作用効果)。また、女兒は男児よりも自己呈示条件間の差が早くから明確に生じており、かえって5年生女兒では3年生女兒に比べ、自己卑下的呈示者に対してTPが抱く評価を低く認知していた(学年×性×自己呈示の交互作用効果)。

このように、“自己の能力について他者にどのように呈示するかが、他者の自己に対する評価の中で、直接その能力に関するもの以上に性格面に関する評価をより強く左右する”ということ、子どもは早くから気づいているものと思われる。

研究 II

研究 I における3年生、5年生は、自己呈示の側面が能力(運動能力)に関するものであるにもかかわらず、能力面よりも特に性格面で“自己卑下的呈示の方が自己高揚的呈示者よりも高い評価を受ける”と認知していた。さらに、2年生では、“自己卑下的呈示者が自己高揚的呈示者に比べ、性格面ではより高い評価を受けるが能力面では低い評価を受ける”と認知していた。これらのことから、子どもが能力面で承認されることと性格面で承認されることのいずれをより強く欲しているか、言い換えれば、個人の内、いずれの面での社会的承認欲求が優位になっているかが自己の能力に関する自己呈示のあり方を強く規定するものと考えられる。そこで研究 II

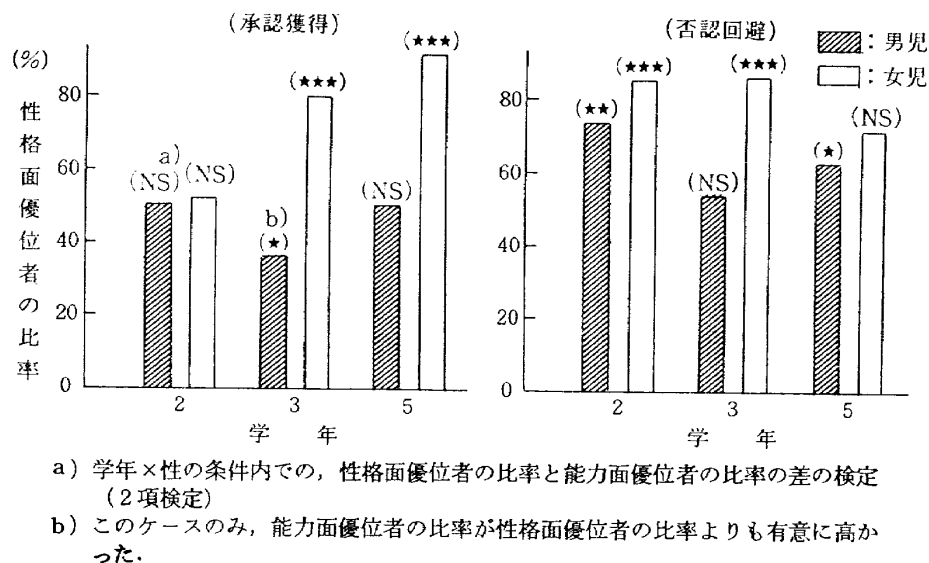


FIG. 3 性格面の社会的承認欲求優位者の比率

では、能力面・性格面のいずれが個人の社会的承認欲求として優位であるかの問題を、年齢、性の観点から検討した。

方法

被験者 小学校2年生(男児49, 女児40), 3年生(男児53, 女児49), 5年生(男児52, 女児46), 計289名。

手続 下記のような他者(友人)からの4つの肯定的評価文(能力面2, 性格面2)を被験者に提示し、“もし友だちが本気でそれらのことを言ったとしたら、どれが最もうれしいか”を選択させた(承認獲得)。さらに、おのおの肯定的評価文に対応した否定的評価文を提示し、どれが最もいやかを選択させた(否認回避)。

肯定的評価文

- 1) あなたは なんでもよくできるね(能力)。
- 2) あなたは あたたくくて やさしいひとね(性格)。
- 3) あなたは なんでもよくしているね(能力)。
- 4) あなたは いいひとね(性格)。

これらの手続は、性格面での評価を最もうれしい(またはいや)と選択することは、被験者の中で性格面での承認欲求の方が能力面での承認欲求よりも優位であることを表わす、という仮定に基づいて行われたものである。

結果

まず他者からの肯定的評価、否定的評価おのおのについて、学年×性別に性格面の評価文を選択した被験者の比率を算出した。そして、それぞれの条件内で、性格面の選択者率と能力面の選択者率の間に有意な差があるか否かを2項検定により検定した(FIG. 3)。

さらに、それぞれの評価ごとに性格面の選択者率について、学年×性の χ^2 -分散分析を行った。その結果、肯定的評価文では、学年の主効果($\chi^2(2) = 10.981, p <$

.01), 性の主効果 ($\chi^2(1)=30,651, p<.001$), および学年×性の交互作用効果 ($\chi^2(2)=12,234, p<.01$) が有意であり, 特に3年生, 5年生で, 女児の方が男児よりも性格面の選択者率が有意に高かった (いずれも $p<.001$)。また, 女児において, 3年生, 5年生が2年生に比べ, 性格面の選択者率が有意に高かった (それぞれ $p<.01, p<.001$)。さらに否定的評価文では, 性の主効果のみが有意であり ($\chi^2(1)=13.274, p<.001$), 肯定的評価文同様, 女児の方が男児よりも性格面の選択者率が高かった。

以上のような結果を要約すると, 1)女児では全般に性格面の社会的承認欲求優位者が能力面の社会的承認欲求優位者よりも多いこと, 2)相対的に男児よりも女児の方が性格面優位者の比率が高いこと, 3)女児では承認獲得の面で, 性格面優位者の比率が発達的に増大すること, などの結果が見出された。

研究 III

研究 I, 研究 II の結果は, 筆者らの仮想場面における自己呈示に関する結果をほぼ説明するものであると言えよう。すなわち, 筆者らは, 仮想場面における自己呈示の選択が発達的に自己卑下的方向に変化すること, および, 女児の方が男児よりも自己卑下的呈示を行うことを見出した。それに対応して研究 I, 研究 II では, 1) “自己卑下的呈示者の方が, 自己高揚的呈示者よりも TP から高い評価を受ける” という認知が発達的に明確化すること, 2)女児の方が男児よりも, このような認知の発達が早くから生じること, 3)女児の方が男児よりも性格面の社会的承認欲求優位者の比率が高いこと, などの結果を得た。

しかし, “自己卑下的呈示者の方が自己高揚的呈示者よりも TP から高い評価を受ける” という認知が個人の中に潜在的に形成されていたとしても, 現実の対人場面では, それが必ずしも自己呈示に作用するとは限らない。すなわち, おのおのの対人場面において, TP から評価されることを意識し, TP に対する社会的承認欲求が喚起して初めて個人が有している認知が自己呈示に作用するものと考えられる。

したがって, 先にも述べたように, 自己呈示の発達過程を研究するためには, 仮想場面での自己呈示の検討にとどまらずに, 現実の対人場面での自己呈示の検討を進めていく必要がある。

方法

被験者 小学校2年生 (男児48, 女児39), 3年生 (男児60, 女児49), 5年生 (男児52, 女児45), 計293名。

以上のようなことから研究 III では, まず被験者にとって日常の相互作用が最も多いクラスメートを TP として, 実際の自己の能力についての自己呈示の発達過程に関する検討を行った。

実験場面 (TP の条件)

- a) TP・クラスメート条件 (以下 peer 条件)
- b) TP 無し条件 (以下 NTP 条件)

手続 能力に関する8項目の肯定的または否定的自己叙述文*を被験者に提示し, 以下の教示によって, 自己にあてはまると思う項目 (文) を数の制限なしでチェックさせた。

a) peer 条件では, クラスを男女約半数ずつの10人前後の小集団に分け, 別々の部屋に移動させた。そして, なるべく男女を交互にし, 弧を描くような配置で席に着かせ, 次のような教示のもとに反応を求めた。

教示: 「今日は, ここにいる人達の間でみなさんが自分のことをどう思っているかを発表しあってもらいます。今配った紙は, みなさんが発表するときに読んでもらうものです。まず今配った紙に, みなさんが自分のことをどう思っているかを答えてもらいます。そして, それを後でここにいるみんなの前で読んでもらいます。」

b) NTP 条件はクラス全員での集団実施 (ただし記名式) で行い, 答え方以外の教示は一切しなかった。

上述した8項目の自己叙述文は以下のようなものである。

[肯定的叙述文]

- 1) ぼく (女児の場合はわたし) は えをかくのが とくいです。
- 2) ぼくは スポーツが とくいです。
- 3) ぼくは いろいろなことを よく知っているほうです。
- 4) ぼくは テストで たかいてんをとることが おおいです。

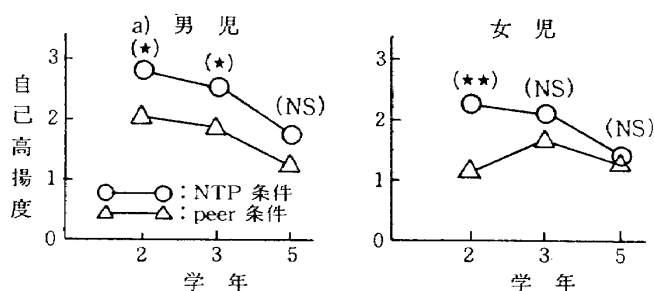
[否定的叙述文]

- 1) ぼくは うたをうたうのが にがてです。
- 2) ぼくは はしるのが にがてです。
- 3) ぼくは ほかのひとにくらべて できないことが たくさんあります。
- 4) ぼくのやることには まちがいが おおいです。

結果

肯定的項目, 否定的項目それぞれについて, 被験者が自己にあてはまると回答した数 (チェック数) を自己高

* 実際には能力以外の面 (主に性格面) についての自己叙述文も同様に提示し回答を求めたが, 本報告では割愛した。



a) 学年×性の条件内での TP 条件間の検定結果 (以下 FIG. 5~FIG. 7 も同様)

FIG. 4 肯定的項目のチェック数

揚度 (または自己卑下度) の指標とした。

おのおののチェック数について、学年×性×TP の各条件別に平均値を算出し (FIG. 4, FIG. 5), 3 要因の分散分析を行った。さらに、学年×性の個人変数条件内で TP 条件間の平均値の差の検定を行った (FIG. 4, FIG. 5)。

1) 肯定的項目: 学年×性×TP の分散分析の結果、すべての要因の主効果が 0.1% 水準で有意であり (それぞれ、 $F(2, 281) = 13.75$, $F(1, 281) = 10.31$, $F(1, 281) = 22.04$), 高学年であるほど、また女児は男児よりも、そして peer 条件は NTP 条件よりもチェック数が少ない (すなわち自己高揚度が低い) ことが示された。また、学年×性別の TP 条件間の検定結果では、男児は 2 年生、3 年生で、女児は 2 年生のみで、peer 条件の方が NTP 条件よりも有意に自己高揚度が低かった。

2) 否定的項目: 分散分析の結果、いずれの要因の主効果も交互作用効果も有意ではなかった。また、学年×性別の TP 条件間の検定でも、全く有意な差は見出されなかった。

考察

“自己の能力を積極的に顯示することを控える (いわゆる謙遜する)” という意味では、クラスメートに対して自己卑下的呈示の行われることが示された。これは、“自己の能力について卑下的に呈示する方が、他者の自己に対する能力面での評価よりも性格面での評価をより高める” と子どもが認知しているという研究 1 の結果を考えるならば、クラスメートに対する主に性格面での社会的承認欲求の喚起により、このような認知が自己呈示に作用したためであると言えよう。また、このようなクラスメートに対する自己卑下的呈示は、すでに 2 年生の段階から行い得ることが明らかにされた。しかし、“あえて否定的な自己をより多く呈示する” という意味でのクラスメートに対する自己卑下的呈示はみられなかった。これは、自己卑下的呈示をしてクラスメートから高い評価を得、自尊心を保持しようとする力以上に、クラスメ

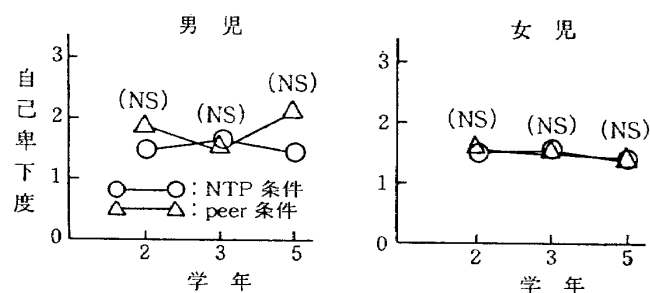


FIG. 5 否定的項目のチェック数

ートの前で自己の能力を否定することによる自尊心の低下を回避しようとする力の方がより強く作用したためと考えられる。

また、肯定的項目では、女児の方が男児よりも自己卑下度が高かった。これは、筆者らの仮想場面における自己呈示に関する結果と一致するものであり、“自己卑下的に呈示する方が自己に対する他者からの性格評価をより高める” という認知が、女児の方が男児よりも早くから明確に生じていること、および、能力面でよりも性格面で承認されたいと思う者が、男児に比べ女児の方に多いこと、などの性差に基づいた結果であろう。

さらに、学年×性別の TP 条件間の検定結果をみると、女児では肯定的項目において高学年になるほど TP 条件間の差が減少していた。しかし、研究 1 では、いずれの学年、性の被験者も、“自己卑下的呈示の方が自己高揚的呈示者よりも高い性格評価を受ける” と認知していた。しかも、3 年生、5 年生女児では、他の条件の被験者に比べ性格面の社会的承認欲求が優位である者の比率が高く、このような性格面の社会的承認欲求は、研究 1 の呈示者に対する TP の能力評価の認知と性格評価の認知の違いを考えるならば、自己呈示をより自己卑下的の方向に向けるはずである。なぜ女児において、このような TP 条件の効果の減少という発達的变化がみられたのであろうか。

第 1 に、NTP 条件が記名式で行われたことに原因があるのではないかと考えられる。すなわち、高学年であるほど他者からの評価を受ける場面を数多く経験し、それにより他者からの評価に敏感になると思われる。そのため、日常の相互作用がないような他者 (本研究の NTP 条件では実験者) に対しても被評価意識を感じるようになり、それが NTP 条件での反応を自己卑下的の方向に変化させ、その結果 peer 条件との差が減少したのではないかと考えられる。実際、もし NTP 条件が自己認知のままに反応されているならば、高学年になるほど肯定的項目のチェック数が減少しているのに対応して、否定的項目のチェック数の増加が見られるはずである。

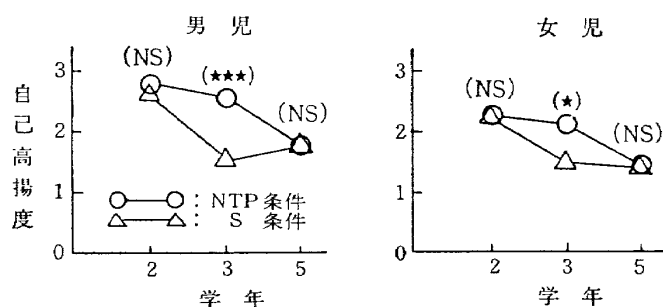


FIG. 6 肯定的項目のチェック数

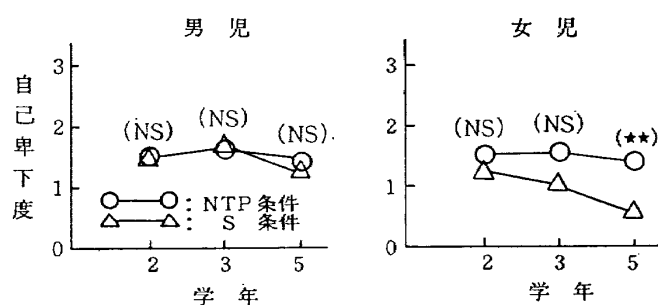


FIG. 7 否定的項目のチェック数

しかし、このような原因のみであるならば、男児でもNTP条件の肯定的項目のチェック数は高学年になるほど減少しており、十分な説明であるとは言えないと思われる。もう1つの解釈として、本研究のTPが呈示者の能力についてよく知っているクラスメートであったことに原因があるのではないかとと思われる。すなわち、発達的に自己認知が明確化するのに伴い、他者が自己に対して抱いているであろう自己像についての認知も、自己認知とほぼ同様の形で子どもの中に形成されてくると考えられる。それにより、TPが自分のことをよく知っている者である場合には、“TPが認知しているであろう自己像に合わない自己呈示をすることがTPからの否認につながる”といった新たな認知が女児の中に生じてくるため、NTP条件とpeer条件の差が減少したのではないかと考えられる。

このように、“自己卑下することがTPから高い評価を受ける”という認知以外の過程が5年生女児で生じてくることは、研究Iで5年生女児が3年生女児に比べ、自己卑下の呈示者がTPから受ける評価を低く認知していたことから推測されるところである。

研究IV

研究IIIでは、女児において、高学年になるにつれクラスメートに対する自己呈示とTPが明確でない場面での自己呈示の間に差がなくなるという発達的变化がみられ、その原因はTPが呈示者のことをよく知っている者であったことにあるのではないかと解釈した。研究IVでは、このような推論の妥当性を高めるために、被験者について未知である者をTPとして自己呈示の発達過程に関する検討を行った。

方法

被験者 小学校2年生(男児14, 女児23), 3年生(男児20, 女児25), 5年生(男児24, 女児20), 計126名。

場面および手続 TPは7名の男子大学生であり、被験者との1対1の個人面接態で行われた(TP・Stranger条件, 以下S条件)。まず、被験者の名前を聞き、

質問紙に記入させた後、被評価意識を高めるために次のような教示を行った。

教示:「今日は先生は、○○ちゃんがどんな子かな、ということ調べるために来ました。いいですか、先生は○○ちゃんがどんな子かなということを教えてほしいんです。」

そして、研究IIIと同一の自己叙述文を提示して、「回答しているのをじっと見ているから自分でひとつひとつの文をよく読んで回答するように」と教示し、自己にあてはまると思う項目を数の制限なしでチェックさせた。

結果

分析は、研究IIIのNTP条件を比較群として、学年×性×TP(S条件 vs NTP条件)の要因計画で平均値の算出(FIG. 6, FIG. 7)、分散分析を行った。そして研究III同様、学年×性の個人変数条件ごとに、S条件とNTP条件間の差の検定を行った(FIG. 6, FIG. 7)。

1) 肯定的項目:分散分析の結果、すべての要因の主効果が有意であり($F(2, 314) = 17.84, p < .001$; $F(1, 314) = 10.82, p < .001$; $F(1, 314) = 7.08, p < .01$)、高学年であるほど、また女児は男児よりも、そしてS条件はNTP条件よりも自己高揚度が低かった。さらに、学年×TPの交互作用効果が有意であり($F(2, 314) = 4.14, p < .05$)、学年×性別のTP条件間の検定の結果、両条件間に有意な差がみられたのは、3年生の男児、女児のみであった。

2) 否定的項目:分散分析の結果、TP条件の主効果($F(1, 314) = 6.34, p < .05$)、および性×TPの交互作用効果($F(1, 314) = 3.94, p < .05$)が見出され、特に女児において、S条件の方がNTP条件よりも自己卑下度が低かった。さらに、学年×性別のTP条件間の検定では、5年生女児のみで両条件間に有意な差がみられた。

考察

肯定的項目においては、男女とも3年生で面接者に対する自己卑下の呈示がみられた。また、否定的項目においては、5年生女児で3年生とは逆に面接者に対する自己高揚的呈示がみられた。

これらの結果を総合すると、2年生では面接者に対して承認欲求がほとんど喚起されないため、“自己卑下的呈示の方がより高い評価を受ける”という認知が自己呈示に作用せず、両条件間に差が生じなかったと考えられる。また3年生では、面接者に対して被評価意識を強く感じ、高い評価（特に性格評価）を得たいという欲求が喚起されて、クラスメートの場合と同様の認知が自己呈示に作用したものと思われる（被評価意識の増大に伴うTPとして機能する対象の拡大）。

さらに5年生（特に女兒）では、面接者が自己について未知であるという認知が自己呈示に強く作用したため、あえて否定的な自己を呈示することが減少したと考えられる（自己呈示に作用する認知のTPの特性による分化）。

Schlenker (1975) は、成人を被験者として、TPが個人の成績を知る可能性の有無により、成功・失敗経験後の自己呈示がどのように異なるかを検討した。そして、TPが被験者の成績を知る可能性がある場合には成績に沿った自己呈示がなされ、可能性がない場合には成績のいかんにかかわらず自己高揚的呈示が行われるという結果を報告している。本研究の5年生女兒も、自己について既知であるクラスメートに対してはNTP条件とほぼ同程度の自己呈示を行い、自己について未知である面接者に対しては自己高揚的呈示を行った。このような5年生女兒のTPによる自己呈示の方略の使い分けは、Schlenker (1975) の成人の自己呈示と同様の認知に沿って行われたものと考えられる。

しかし、研究ⅣのTP（面接者）は、研究ⅢのTP（クラスメート）と呈示者について既知か未知かという以外にも多くの点で異なっていた。すなわち、一方は成人であり、他方は呈示者と同じ子どもであることや、将来の相互作用の可能性があるかないかなどの点においても両者は異なると言えよう。そして、このような差異が、認知面だけでなく、おのおののTPに対して喚起される社会的承認欲求の質（どんな面で高い評価を得たいと思うか）にも影響し、それが自己呈示のあり方を規定したのではないかと考えられる。今後このような観点からの検討も必要であろう。

概 括

研究Ⅰ～Ⅳの結果から、児童の自己呈示に関して次のような発達過程が推論された。

1) “自己卑下的呈示の方が、自己高揚的呈示者よりも高い性格評価を受ける”という認知に基づき、すでに2年生の段階からクラスメートに対して自己卑下的

（謙遜した）呈示を行うことができる。

2) 3年生ではTPとして意識する対象が拡大し、新たなTPに対してもクラスメートの場合と同様の認知に基づいて自己卑下的呈示が行われるようになる。

3) さらに5年生女兒では、TPが自己について既知である場合にはTPの自己に対する認知に合うように自己呈示を行い、未知である場合にはあえて否定的な自己を呈示しないという意味で自己高揚的呈示を行うようになる。すなわち、自己呈示に作用する認知がTPの特性によって分化する。

しかし、上述したように、これらの発達過程、特に5年生女兒で自己呈示に作用する認知を分化させるTPの特性が、TPの呈示者に対する面識の有無であるという点などについてはあくまで推論の段階にとどまっている。したがって、今後これらの推論の妥当性をより高めるために、おのおののTPに対して子どもがどんな面で承認されることをより強く欲しているか、TPの認知に沿って自己呈示をしている呈示者とそうでない呈示者に対してTPがどんな評価を抱くと子どもが認知しているか、などの点についても検討を行っていく必要があると思われる。

さらに本研究は、あくまで自己呈示の発達的変化の過程を追ったものであり、どのような環境条件（経験）によって本研究で得られたような発達的変化が生じるのかといった獲得のメカニズムについても今後検討を行っていくことが重要であると言えよう。

引用文献

- 荒木博之 1973 日本人の行動様式 講談社
 Jones, E. E. 1964 *Ingratiation A social psychological analysis*. New York. Appleton-Century-Crofts. Division of Meredith Publishing Company.
 Schlenker, B. R. 1975 Self-presentation: Managing the impression of consistency when reality interferes with self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1030-1037.
 Schneider, D. J. 1969 Tactical self-presentation after success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 262-268.
 山内光哉 1972 3要因混合計画における重みづけられない平均値分析法について——1要因が繰り返しの測定値である場合——九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）, 16, 53-58.

(1982年1月29日受稿)

ABSTRACT

A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF SELF-PRESENTATION
IN CHILDREN

by

Toshio Yoshida, Kazunori Kojo, Hidetoshi Kaku

The purpose of the present study was to investigate the developmental process of self-presentation in children on the basis of its relation to the development of cognition of evaluation (which the target person of the self-presentation (TP) held toward the presenter) and to the development of social approval need.

Ss were second, third, and fifth grade elementary school children. In order to investigate the above problem, the following four studies were conducted.

In study I, we investigated the development of cognition concerning the way in which the TP evaluated the presenters with different kinds of self-presentation.

In study II, from the standpoint of age and sex, the dominance of ability aspects and personality aspects in social approval need were investigated.

In study III and IV, we investigated the developmental process of self-presentation on one's actual ability. In study III, TPs were classmates who most frequently made contact with the Ss, and in study IV, TPs were university students who did not know

the Ss at all.

According to the results from study I-IV, we inferred the following developmental process concerning self-presentation in children.

1) Because even second grade children recognized that a self-deprecating presenter's personality was evaluated more highly than a self-enhancing presenter's personality, they could present themselves deprecatingly (modestly).

2) With an increase in the number of TPs whom third grade children were conscious of, they would learn to present themselves deprecatingly, not only to known TPs, but also to newly met TPs as well.

3) Moreover in the case of fifth grade girls, condition which influenced self-presentation differentiated depending on the TP. That is, in case the TP knew them well they based their self-presentation on the TP's cognition about them, and in case the TP did not know them at all they presented themselves enhancingly in a way they could conceal their negative points.