

子どもの自己概念形成に及ぼす知能の影響

田中 道治*

Effects of Intellectual Abilities on the Self-Perceptual Formation in School-Age Children

Michiharu TANAKA*

Accepted November 5, 2025

抄録：本研究は、5名の事例を対象に S.Harter の開発した SPPC の日本語版を適用して自己概念を測定し、併せて K-ABC 知能検査の結果と関連付けて自己概念の形成に対する知能の影響を分析・検討することが目的である。多次元尺度である自己概念測定尺度は 6 つの下位尺度から構成され、学業能力、社会的受容、運動能力、身体的外見、行動、そして全体的自己価値の領域を含む。前 5 領域は自己理解における認知的側面に関係し、後の全体的自己価値は評価的側面に関係する。自己概念測定尺度における評価得点では、個人間・個人内差が示され、通常学級在籍による集団活動及び特別支援学級での個別指導の要因、あるいは認知処理能力の要因によって考察された。

索引語：自己概念、認知処理過程、ディスクレパンシー、認知処理様式の統一化

Abstract: This case study related the results of the Japanese version of Harter's SPPC to the K-ABC test to examine the effects of intelligence or cognitive processing ability on the formation of a child's self-perception. The SPPC includes six subscales: Social Acceptance (SA), Athletic Competence (AC), Physical Appearance (PA), Behavioral Conduct (BC), and Global Self-Worth (GS-W). The first five subscales relate to the child's cognitive aspects of self-perception, and the last relates to evaluation in the child's self-understanding. In the analysis of the evaluation scores, three children showed discrepancies in sub-scales scores, one child was balanced, and one child scored low across all domains. The evaluated scores were discussed as being influenced by social interactions and cognitive processing ability.

Key Words: self-perception, cognitive processing, social interactions

* 京都教育大学名誉教授

1. 問題及び目的

大学等の高等教育機関での発達障害学生に対する支援に関して、2017年文部科学省は心理検査の結果を活用することを公表した。これは授業参加のための一人ひとりの学生の認知処理特性を評価して、効果的な支援の手がかりを得ることをねらいにしたものである。青木他（2020）は自閉スペクトラム症（ASD）や注意欠陥／多動性障害（ADHD）のある大学生に認知評価システムを適用し、ADHDの学生に注意制御及び企画制御能力に関する方略使用のメタ認知の弱さを見出し、ASDの学生に方略活用の特異性を指摘している。さらに発達障害を有す大学生に対する修学支援プログラムの積極的効果も報告されている（西村，2021）。幼少期から「うまくいくことが少なかった」というネガティブな自己認識が学生支援を通して、「今、確かに自分はできている」と肯定的な自己像の把握へと変化する。生活や学習の主体である自分を客観的にとらえ、学生は「できる」「できない」の両面が理解されてより確かな自己概念が形成されてきた。特別支援教育という新たな教育システムが2007年4月から開始され義務教育段階で通常学級でも一人ひとりの子どもの教育ニーズあるいは発達ニーズに応じた教育・指導が展開されている。しかし大学生になり修学支援を通して、はじめて実感する自己認識に至るケースも多くみられる。とくに児童期における自己概念の形成に向けた教育・指導は重要であろう。学習あるいは対人関係を通して子ども自身の自己に対する適切な態度の獲得を促すことが指導の基本である。上述した大学生の「うまくいくことが少なかった自分」という振り返りにみられるように、就学後、集団活動や学習における自己不適応感あるいは自己概念の形成の難しさが予想される。中でも学習を中心にした知的能力の活用に対する自己認識の困難さは大きく、教育・指導の課題であろう。教育実践的にも障害の有無に関係なく、学習あるいは知能のアンバランスや不適応行動の背景には、子どもの自己（自分）に対する認識が本人はもちろん指導者に十分理解されていないことの問題を指摘できよう。小学生から中学生にかけて、学習障害の診断を受けていた男児は「どうせ俺は勉強してもできないから無駄だ」とできない自分を全面的に否定し、学習能力の活用を諦めていた（小島，2007）。高機能自閉症児の場合、他者との関係での自己理解、つまり協調性や外向性に焦点を当てると小学低学年から高学年にかけて健常児と異なりそれらの反応率の低さと反応率の低下傾向が示されている（別府，2007）。

子どもを取り巻く環境によって自己概念の形成にアンバランスがもたらされ、その結果、自己評価の低下から集団適応の問題へと発展することは十分予想される。ここで何よりも大切なことは、子どもがどう自分自身を理解し評価しているのか、自己概念の形成と学習や知能とのかかわりを養育・教育関係者が把握しておくことであろう。

以上から本研究では、通常学級及び特別支援学級に在籍する子どもの自己概念の特徴と知能との関係を事例的に明らかにして指導の手がかりを得ることを目的にする。

2. 方法

(1) 対象児

A.T. 児：公立小学校4年 男児（年齢9歳5か月）

家族構成：父 母 兄＜小学 5 年＞ 本児

教育・支援歴：通常学級に在籍 放課後等デイサービスの利用

Y.Y. 児：公立小学校 4 年 男児（年齢 9 歳 11 か月）

家族構成：祖父 父 母 本児 妹（保育園）

教育・支援歴：特別支援学級に在籍 放課後等デイサービスの利用

H.W. 児：公立小学校 6 年 男児（年齢 11 歳 9 か月）

家族構成：父 母 本児 妹（保育園）

教育・支援歴：通常学級に在籍 放課後等デイサービスの利用

K.N. 児：公立中学校 1 年 男児（年齢 12 歳 6 か月）

家族構成：父 母 本児 弟＜小学 4 年＞ 妹＜小学 2 年＞

教育・支援歴：特別支援学級に在籍

S.T. 児：公立小学校 5 年 男児（年齢 11 歳 2 か月）

家族構成：父 母 本児 弟＜小学 4 年＞

教育・支援歴：特別支援学級に在籍 放課後等デイサービスの利用

(2) 心理検査

自己概念は、学業能力、社会的受容、運動能力、身体的外見、行動、そして全体的自己価値の 6 領域からなる下位尺度を用いて子ども自らの評価によって測定する。Harter, S (1985) 及び前田 (1998) を参考にして 6 下位尺度で各 6 領域全体 36 項目から構成された自己概念測定尺度である。対象児にとり自己評価が容易になるように絵画式の質問形式、すなわち「ぼく（わたし）はどちらに似ていますか」と題した A あるいは B の 2 択による人物絵と、各々の程度の 2 択式である。

知能特性は、K-ABC 知能検査によって分析する。

(3) 手続き

自己概念測定尺度及び知能検査ともに個別に実施する。前者の自己概念測定尺度では、調査者が質問を 1 問ずつ読み上げ、6 つの下位尺度各々 6 項目の全体 36 項目を順に 4 段階評価させ選択肢に印をつけさせる。分析は肯定的な回答を高得点化し、各項目に各々 4 点から 1 点までの得点をつけて下位尺度ごとに得点総和を算出する。

K-ABC 知能検査は、同時処理の 6 下位検査、継次処理の 3 下位検査を対象児に施して年齢を考慮しながら実施手順通りに適用する。

3. 結果及び考察

(1) A. T. 児の自己概念と知能

表 1 は領域別の自己概念総得点及び学年・性別平均を示し、図 1 に事例の総得点を示した。表 1 及び図 1 に示されるように、自己概念における領域総得点（以下、得点と略記する）のアンバランスが顕著であった。最も高い身体的外見得点（19）と低い社会的受容（8）の 2 領域間

表 1 A.T. 児の自己概念総得点及び学年・性別平均得点

領域	総得点	学年・性別平均	SD
学業	13.0	15.32	3.78
社会的受容	8.0	16.21	2.76
運動	12.0	13.49	3.45
身体的外見	19.0	14.52	3.73
行動	16.0	14.37	2.85
自己価値	16.0	16.96	3.29

注) SD ; 標準偏差

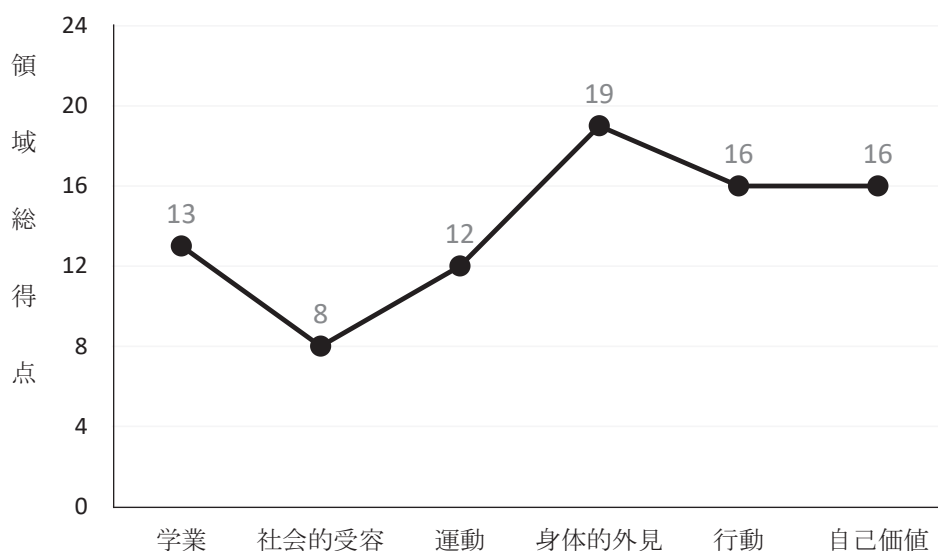


図 1 A.T. 児の自己概念総得点

には 11 得点差が示された。自分にとって重要な仲間からの受容感とは低く、身体に関する理解の意識が高い。学年・性別平均と比べると、この 2 領域の差異が大きく、また学業及び運動の両領域ともに得点は低い傾向であった。自尊心の状態、すなわち自分への好意や価値の意識をみるとほとんど平均と変わらなかった。

子どもが自分自身を理解しようとする時、重要な 5 領域の内、A.T. では仲間からの受け入れの意識が低く、逆に努力とは無関係な自分の容姿に高い意識を持っていた。このような自己理解が知能とどう関係しているのであろう。表 2 に示されるように、K-ABC 知能検査の総合尺度を見ると二つの情報処理の標準得点に有意差はなく、同時に年齢平均であった。しかし下位検査の評価点プロフィールをみると、継次処理及び同時処理ともに有意に弱い下位検査が一つずつ含まれていた。継次処理では、「語の配列」(評価点 6)、同時処理で「視覚類推」(7)である。両処理ともに他の下位検査については平均評価点であった。空間定位や前置詞構文の理解等のように、複数の構成要素を概観可能な一つの全体にまとめる能力、すなわち同時処理能力ある

いは種類の異なる動作を一つの系列として処理する能力、つまり継次処理は総じて年齢相応に獲得していた。しかし両処理ともに一つずつ得点の低い下位検査が示されている。コミュニケーションの手段に着目して分析すると、「語の配列」は聴覚・運動の入・出力形式を有し、「視覚類推」は視覚―運動形式によるものである。学年相応の知的能力を持つ本児は、集団的自己（田中，1987）を誕生させ友だちとの学習や遊び、あるいは運動の中で見たり、聞いたりして運動及び動作に結びつけていくことが十分でないことを強く意識してきたと考えられる。そのことが蓄積し自己概念における「社会的受容」得点の低さにつながっていると推測されよう。「身体的外見」の高得点については、友だち関係を相互に理解し始め、同時処理能力の適用によるクラスメートとの比較から自分の容姿イメージが過度に高く評価されたと考えられる。

表 2 A. T. 児の知能検査の結果

(認知処理過程尺度)	評価点	
	継次処理	同時処理
手の動作	1 1	
絵の統合		1 3
数唱	1 1	
模様の構成		9
語の配列	6	
視覚類推		7
位置さがし	1 1	
(習得度尺度)	標準得点	
算数	8 5	
なぞなぞ	8 7	
ことばの読み	8 4	
文の理解	9 3	
(総合尺度)	標準得点	
継次処理尺度	9 6	
同時処理尺度	1 0 0	
認知処理過程尺度	9 8	
習得度尺度	8 5	

(2) Y. Y. 児の自己概念と知能

自己概念の総得点を示したのが表 3 であり、図示したのが図 2 である。領域間の得点差が大きく、とくに「学業」(7)と「社会的受容」(24)及び「運動」(23)との間に 16～17 点の違いが示された。学年・性別平均と比べると、「社会的受容」と「運動」は高得点であり、他の 3 領域の得点は、いずれも低い傾向を示した。本児は就学後、特別支援学級に在籍し少人数の限られた友だちとの相互交流を繰り返し、学習での班学習あるいはグループ学習等の集団的活動をほとんど経験してきてはいない。個別学習の対応に終わり、発達的に 9、10 歳頃の獲得であ

表 3 Y.Y. 児の自己概念得点及び学年・性別平均得点

領域	総得点	学年・性別平均	SD
学業	7	15.32	3.78
社会的受容	24	16.21	2.96
運動	23	15.49	3.34
身体的外見	15	14.52	3.73
行動	12	14.37	2.55
自己価値	13	16.96	3.29

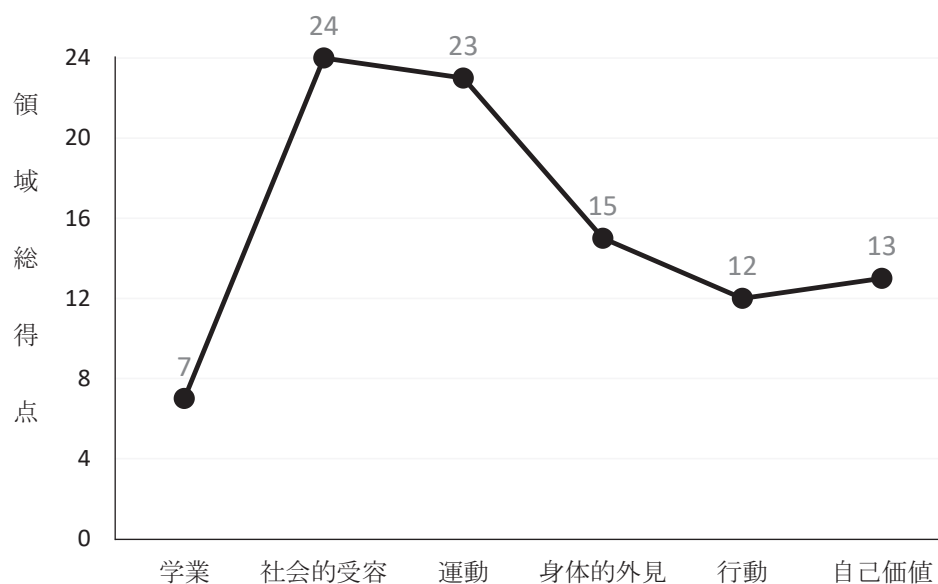


図 2 Y.Y. 児の自己概念総得点

る集団的自己あるいは自己客観視の誕生に課題を持っていると考えられる。学習については持てる知的能力の不活用あるいはバランスを欠いた知的特性により自己理解・評価を低下させていると推察される。友だちを中心とした対人関係及び運動では、特別支援学級という少人数クラスでの生活や学習を通して、過度に高い自己イメージが形成されてきたと考えられる。これらは、知能検査結果の分析からも指摘される。表 4 に示されるように K-ABC の総合尺度をみると、認知処理尺度（標準得点 92）は平均であった。しかし、自己概念理解及び評価に影響を及ぼすと推測される情報処理能力のアンバランスが顕著に示されていた。継次処理（得点 119）は機能水準段階「平均の上」であるのに対して、同時処理（73）は「劣る」であり 2 つの処理能力間に有意な差異が認められた。この処理能力間の違いを本児自身が受け止め「できる」「できない」の統合化に向けた自己概念が十分に形成されてきていないと考えられる。

表 4 Y. Y. 児の知能検査の結果

(認知処理過程尺度)	評価点	
	継次処理	同時処理
手の動作	1 6	
絵の統合		6
数唱	1 0	
模様の構成		4
語の配列	1 3	
視覚類推		8
位置さがし		5
(習得度尺度)	標準得点	
算数	7 0	
なぞなぞ	7 2	
ことばの読み	9 8	
文の理解	9 7	
(総合尺度)	標準得点	
継次処理尺度	1 1 9	
同時処理尺度	7 3	
認知処理過程尺度	9 2	
習得度尺度	8 2	

(3) H. W. 児の自己概念と知能

自己概念における総得点を表 5 に示し、それを図示したのが図 3 である。表 5 に示されるように学年・性別平均と比べると「行動」の得点以外は、ほとんど差異がなかった。「行動」の得点は平均よりも傾向として高く、自分の行動やふるまいが道徳や規範により適ったものであるという判断を示していた。これは社会的期待への感受性が同じ学年・男児よりも強いと推察される。

本児の自己概念がどのように知能と関係しているか検討してみよう。表 6 に示されるように

表 5 H. W. 児の自己概念総得点及び学年・性別平均得点

領域	総得点	学年・性別平均得点	SD
学業	1 4	1 5 . 2 1	1 . 0 1
社会的受容	1 6	1 6 . 0 6	3 . 4 0
運動	1 4	1 5 . 4 3	3 . 5 2
身体的外見	1 5	1 4 . 2 7	4 . 0 1
行動	2 0	1 4 . 4 1	3 . 0 0
自己価値	1 6	1 6 . 4 8	3 . 8 0

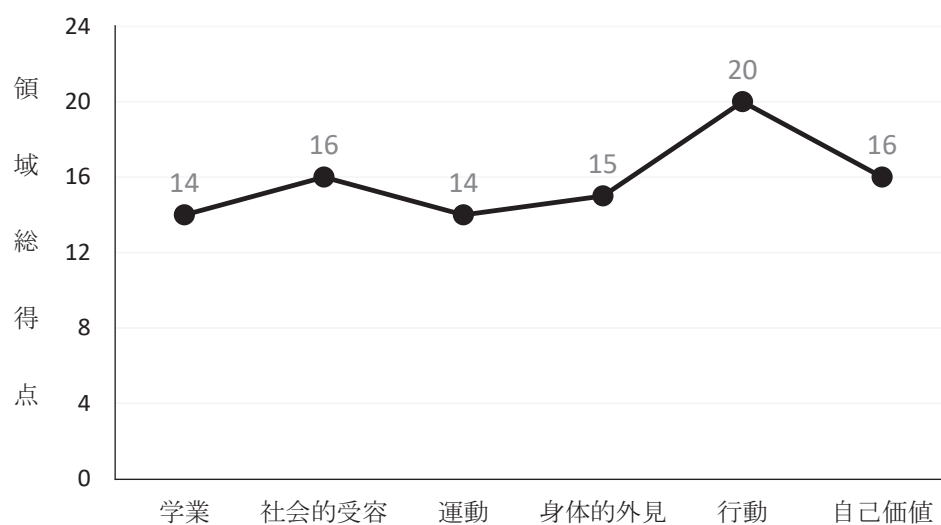


図3 H.W. 児の自己概念総得

表6 H.W. 児の知能検査の結果

(認知処理過程尺度)	評価点	
	継次処理	同時処理
手の動作	13	
絵の統合		2
数唱	9	
模様の構成		10
語の配列	9	
視覚類推		11
位置さがし		6
(習得度尺度)	標準得点	
算数	116	
なぞなぞ	124	
ことばの読み	107	
文の理解	87	
(総合尺度)	標準得点	
継次処理尺度	102	
同時処理尺度	82	
認知処理過程尺度	90	
習得度尺度	111	

総合尺度をみると、継次処理に比べて同時処理尺度の標準得点は、1%水準の有意差で低いことが明らかである。前者が「平均」の知的能力であるのに対して後者の同時処理は「平均の下」を示した。同時処理の機能段階の低さを下位検査の評価点に着目して、入 - 出力形式のコミュニケーション手段と関係づけて考察してみよう。同時処理尺度の内、2つの下位検査「絵の統合」

(2) 及び「位置さがし」(6) が各々「非常に劣っている」「平均の下」であった。前者が視覚・音声によるコミュニケーション手段であり、後者は視覚・運動である。これは本児が視覚による情報入力後に言葉や動作あるいは運動を通して表現することの弱さを示している。とくに視覚からの情報受容を同時処理的に言語により応答することの困難さが大きいと言えよう。日常生活の学習や遊び等の場面で、小学高学年になった本児は獲得した知的能力とともに仲間集団での共同・協力し合う活動を踏まえて、子ども同士の相互的關係理解を強く意識し、自分の行動の道徳性に敏感になっていると考えられる。

(4) K.N. 児の自己概念と知能

自己概念総得点における6領域別の得点を示したのが表7である。それを図示したのが図4である。「学業」が学年・性別平均とほぼ同じ得点であるのに対して、他の5領域は平均よりも高い得点であった。中でも「行動」領域の得点が、他の領域に比べてより高く、自己理解・評価には過度な高さ及びアンバランスの傾向が示された。就学後、特別支援学級に在籍し少人数クラスでの活動を継続してきた本児は、平均的な知能にも影響されて自己概念の形成に全体的な「できる」自分を意識してきたと考えられる。本来の自己概念形成にとって重要な「できない」側面を集団活動を通して意識し「できる」側面との統合化をはかる機会が制限されていたと推察されよう。

この自己理解・評価における特徴が知的能力、特に心理言語学的にコミュニケーション手段とどのような関係を持っているか検討してみよう。K-ABC 知能検査の結果を示したのが表8である。総合尺度では、継次処理（標準得点92）と同時処理（97）との間に有意差は示されず、どちらも平均の機能水準段階であった。そこで認知処理過程尺度における評価点をみると、非常に大きなアンバランスが示されていた。3つの継次処理の内、「数唱」（13）であるのに対して「手の動作」（7）及び「語の配列」（6）でありいずれも「平均の下」の評価点であった。これは、聴覚・音声の入・出力形式に比べ視覚・運動のコミュニケーション手段の適用が困難であることを示唆する。日常生活、学習、あるいは遊び事態で継次的な情報処理後の反応で視覚情報の処理に弱さを持つと考えられる。同時処理についても4つの下位検査の内、「視覚類推」（14）、「絵の統合」（11）及び「模様の構成」（9）が平均あるいは平均以上であるのに対して、「位置さがし」（4）の一つが極端に低い得点を示してディスクレパンシーをもたらせていた。この下位検査は視覚-運動のコミュニケーション手段に該当し、先の継次処理における不得意な入・出力

表7 K.N. 児の自己概念総得点及び学年・性別平均得点

領域	総得点	学年・性別平均得点	SD
学業	15	14.44	3.83
社会的受容	18	15.65	3.20
運動	19	14.80	3.43
身体的外見	18	13.26	3.61
行動	22	13.84	2.57
自己価値	18	15.35	3.59

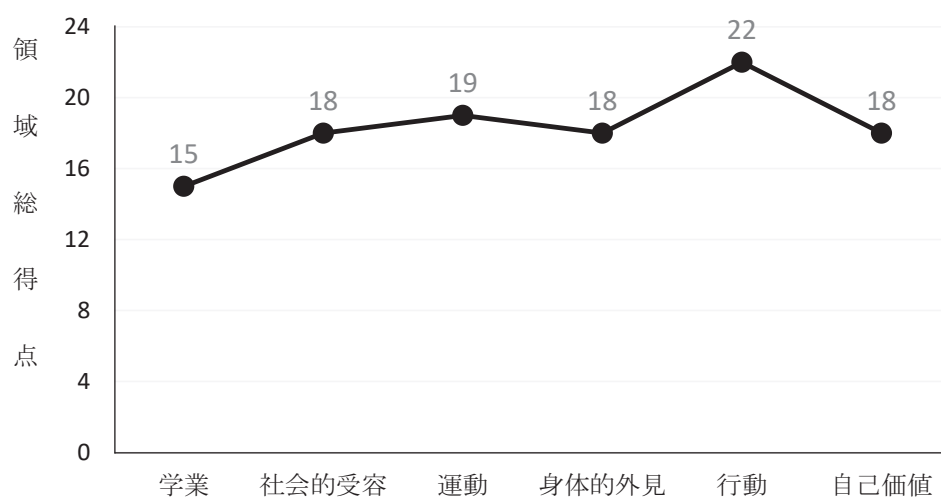


図 4 K.N. 児の自己概念総得点

表 8 K.N. 児の知能検査の結果

(認知処理過程尺度)	評価点	
	継次処理	同時処理
手の動作	7	
絵の統合		11
数唱	13	
模様の構成		9
語の配列	6	
視覚類推		14
位置さがし		4
(習得度尺度)	標準得点	
算数	93	
なぞなぞ	119	
ことばの読み	109	
文の理解	72	
(総合尺度)	標準得点	
継次処理尺度	92	
同時処理尺度	97	
認知処理過程尺度	94	
習得度尺度	97	

形式と重なるものである。日常生活を通して、知的能力の活用に弱さを持ちつつも少人数の教育環境を基本にした特別支援教室での学習を続けて来て自己評価の高さを維持してきたと考えられる。

(5) S.T. 児の自己概念と知能

表 9 は S.T. 児の自己概念総得点及び学年・性別平均得点を示したものである。そして本児の

総得点を図 5 に示す。S.T 児における自己概念の領域別総得点を学年・性別平均と比べると、「身体的外見」(19) の高得点と「運動」(11) の得点の低さが顕著であり、同時に個人内アンバランスを伴っていることがわかる。「自己価値」(13) の若干の低得点の他は他の 3 領域とも高得点の傾向が示された。本事例は自己概念の理解・評価におけるディスクレパンシーを示すケースの一つと考えられよう。「身体的外見」領域は、一般的に小学高学年から男子が高得点化し本児もその傾向に沿うが、過度に得点が高かった。これは身体的外見や容姿の美しさに敏感であると同時に、軽度知的障害に起因する非現実的な自己理解・評価という発達の課題も示している。さらに「運動」領域の低得点とも関係し、男子の平均得点(15 点以上) に比べて 4 点程低く適度な自己理解には至っていない。知的障害による言語の運動・動作の調整に弱さを示し、その自己理解および評価の困難さが推察される。このような自己概念に知能がどのように影響しているのか考えてみよう。表 10 は K-ABC 知能検査の結果を示したものである。まず総合尺度では、継次処理(64) と同時処理(61) の間に差異は示されず、どちらも「非常に劣っている」の機能水準段階であった。さらに詳しく認知処理過程の分析のために評価点プロフィールを見てみよう。継次処理では「語の配列」(2) 及び「数唱」(4) の低得点が注目される。日常生活、学習、そして遊び場面で継次処理的に情報を処理するのに入出力形式を聴覚・運動並びに聴覚・音声コミュニケーション手段に限定されると極めて困難な状態に陥ってしまう。これは本児自身に理解されており、聴覚情報を運動や言語により表現・表出することに対する苦手意識につながっていると考えられる。もう一つの同時処理では、「絵の統合」(1)、「位置さがし」(3)、そして「模様の構成」(4) では低得点が示されていた。これらは視覚・音声及び視覚・運動のコミュニケーション手段に関係した知的能力である。視覚を通して入力される情報を処理して問題を解いたり、事態への適応をはかったりするのに用いられる同時的統合化にかかわる能力であるが、S.T 児の場合、言葉や運動による処理後の表出が大きな困難さを持っていると考えられる。このことが自己概念における「身体的外見」領域の過度の高得点、「運動」の低得点に関係していると推察されよう。前者に関して、一般的に女子に比べて男子の方が高得点を示す傾向にあるが、本児では極めて高い得点を示し知的障害による自己の容姿の比較的判断の難しさが想像される。そして後者の運動については、自己の運動能力を他者と比べて客観的に評価しようとする態度が身についてきていると考えられる。

表 9 S.T 児の自己概念総得点及び学年・性別平均得点

領域	総得点	学年・性別平均得点	SD
学業	16	14.44	3.83
社会的受容	16	15.65	3.20
運動	11	14.80	3.43
身体的外見	19	13.26	3.61
行動	16	13.84	2.57
自己価値	13	15.35	3.59

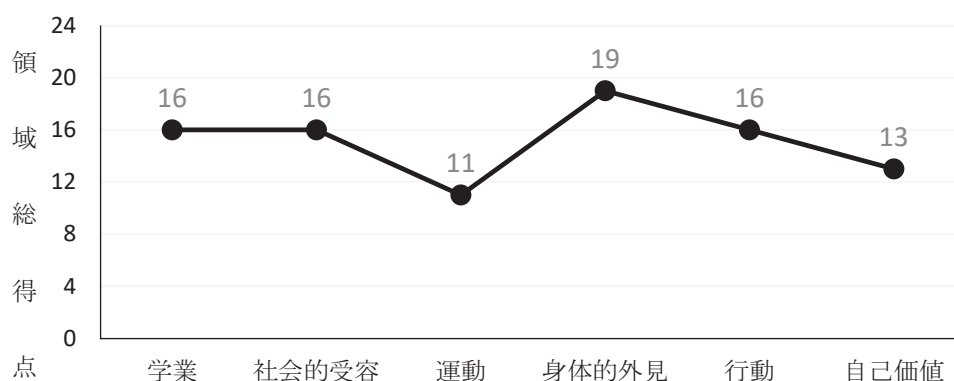


図5 S.T. 児の自己概念総得点

表10 S.T. 児の知能検査の結果

(認知処理過程尺度)	評価点	
	継次処理	同時処理
手の動作	6	
絵の統合		1
数唱	4	
模様の構成		4
語の配列	2	
視覚類推		8
位置さがし		3
(習得度尺度)	標準得点	
算数	6	6
なぞなぞ	7	1
ことばの読み	6	4
文の理解	6	1
(総合尺度)	標準得点	
継次処理尺度	6	4
同時処理尺度	6	1
認知処理過程尺度	6	4
習得度尺度	6	3

4. 総合考察

(1) 自己概念の特徴

自己概念として、本研究では6つの領域、すなわち「学業」「社会的受容」「運動」「身体的外見」「行動」そして「自己価値」が区分された。前5領域は自己の認知的側面に関係し、子どもの自分自身への気づきや自ら描く自己像を表している。最後の「自己価値」領域は、自分についての評価的側面を扱ったものであり、全般的な自己の評価、すなわち自尊心、コンピテンスある

いは効力感を意味し測定しようとするものである (Harter&Zigler, 1974; Harter, 1982; 桜井, 1983)。したがって、本研究では「客体としての自己」を認知的側面と評価的側面の 2 つの区分によって把握し、子どもの自己概念及び自尊心の特徴、そして知能との関係を検討して教育指導の手がかりを得ることがねらいとされた。

教育指導の場において、2007 年 4 月から導入された新たな教育システムである特別支援教育では、場にとらわれずに一人ひとりの子どもの教育ニーズや発達のニーズに合う指導が課題となり、通常クラスでも個に応じた支援教育が追及されるように変化した。しかしながら実際の指導場面では、例えば発達障害の子どもに見られる全般的な発達あるいは知能発達におけるアンバランスさを理解し指導にまで高めることの難しさに直面している。何よりも子どもが自分自身を理解したり、評価することに弱さを持ったり困難な状態にもかかわらず、教師の側に十分に子どもの自己理解及び対応策が備わっていないことが多い。この点、個に応じた指導といった場合、何よりも子どもの自己理解や評価が重要な教育指導課題となろう。

本研究では、通常学級並びに特別支援学級に在籍する子ども 5 名を対象にして、彼らの自己概念形成及び自己概念と知能との関係を事例的に分析検討した。Y.Y. 児、A.T. 児、そして S.T. 児の 3 名はいずれも自己概念領域における個人内差を顕著に示していた。自己概念を形成する 6 領域の内、平均からの大きなズレが肯定的あるいは否定的の両面で示され自己理解・評価の統一性を欠いていた。自己概念の形成プロセスを考えると、幼児期に始まり展開する「自我の誕生」「自我の拡大」「自我の充実」そして幼児期中期から後期の「自制心・自尊心」の発達へと変化する。その後、幼児期から児童期への移行は「多面的な自己の理解」及び「他者から見た自己」へと進む。ここで十分に理解すべきことは、このような自己の発達を支え促すのは、養育、保育、そして教育の働きであるということである。自己概念領域間に大きな差異を示した 3 名の内、2 名は通常学級に在籍して 1 名が特別支援学級であった。教師や友だちとの相互作用、集団活動の内容、あるいは学習・知能の活用などの影響を受けつつ彼らのアンバランスな自己概念が形成されてきたと考えられる。直接的には児童期になって獲得する「他者から見た自己」の意識につながる「自制心・自尊心」の獲得が十分でないため自己概念における認知的側面に統一性が欠けていると推察される。3 名ともに図 2、図 1、そして図 5 に示されるように「全体的自己価値」領域の得点が学年・性別平均と比べて低かった。これは学習、運動そして友人関係などの自己概念に統一性を欠いているため自尊心や自制心を持ち自ら育てることの難しさを現すと考えられる。

次に H.W. 児及び N.K. 児の 2 名は、自己概念領域得点間にほとんど差異を示さなかった。前者は学年・性別平均と比べてもどの領域でもほぼ同じ得点であった。そして、後者の N.K. 児では全体的に高得点の傾向を示し、自己の肯定的な理解・評価が特徴的である。H.W. 児の場合、通常学級に在籍し、小学高学年クラスの一員として集団的活動を基本にした学校生活である。自己概念を構成する学習、運動、そして行動などの認知的側面で、友だちとの相互交流を中心にした「他者から見た自己」あるいは「多面的な自己」の理解を教師の指導のもとで年齢相応に育ててきているように考えられる。このことは、平均値としての知的能力が学習や対人交流のなかで十分発揮されていると推察される。自己概念の形成と知能とのかかわりについては次節で考察してみよう。自己の肯定的な判断を全体的に示した N.K. 児では、就学後、特別支援学級に在籍して通常学級での集団活動をほとんど経験することなく個別対応の指導が中心であっ

た。そこでは自己の発達にとって重要な否定的な自己理解・評価の機会が極めて制限された学習環境であったと考えられる。すなわち N.K. 児の場合、学年レベルで自己概念の形成にとり重要な「他者から見た自己」の育ちの環境が不十分なままであり、併せて自己意識の発達に対する知的能力の役割を逸することになっていたと考えられる。

(2) 自己概念形成に及ぼす知能の影響

幼児期から児童期にかけて自己概念は「自制心・自尊心」、「多面的な自己理解」、そして「他者から見た自己」へと発達変化する。「自分は〇〇が長所だが、××は不得意であり短所である」という自分自身を統一的に把握するようになる。それだけに対人コミュニケーションや学習事態における自己意識への知的能力の影響は極めて強いものと予想される。自己の理解・評価に大きな個人内差を示した Y.Y. 児、A.T. 児、そして S.T. 児の 3 名は、自己の肯定的判断と否定的判断との違いが大きく、自己の統一的理解・評価に困難性を示していた。この統一性をもつ自己理解に対して、知能はどのような影響を有しているのであろう。全体として知能は、3 名の内、2 名は平均知能であり、1 名は軽度知的障害であった。ところが本研究で取り上げた K-ABC 知能検査で 3 名ともに下位検査の評価点プロフィールを見ると、大きなアンバランスが示されていた。友だちとの交流や学習活動の展開で情報の認知処理に問題が生じており、自己概念形成への自己の統一的把握に重大な影響を及ぼしていることが明らかである。とくに Y.Y. 児では視覚・運動のコミュニケーション手段を継次処理するのに平均以上の能力が活用できているにもかかわらず、全般的な同時処理能力の低下に囚われてしまい否定的な自己概念や自尊心の低下に至っていると考えられる。友だちとの交流や運動に対して、持てる継次処理能力を専ら活用し、その結果、一面的な高い肯定的評価に陥っているのであろう。しかし、学習や日常生活での行動事態において、上手く認知処理様式を使い分けたり周囲の期待に沿った応答が難しく否定的な自己評価状態が続いてきたと考えられる。A.T. 児では、Y.Y. 児と違って知能における継次処理の聴覚・運動及び同時処理の視覚・運動のコミュニケーション手段の問題が指摘される。すなわち見たり聞いたりすることを継次的にあるいは同時的に処理して、次に動作あるいは運動で表現することに弱さが示されている。例えばラジオ体操の場面で身体動作を順番に遂行することが難しかったり、教師の板書を見て自分のノートに書き写すことの弱さである。これらが否定的な自己評価に結びついていると考えられる。S.T. 児の場合、軽度知的障害を有し全体的に知的能力の低下によって自己概念の形成が影響されていると考えられる。中でも入・出力形式からコミュニケーション手段のようすをみると、継次処理で聴覚・運動及び聴覚・音声の感覚モダリティにおける未発達さが、同時処理で視覚・音声及び視覚・運動の難しさが見出された。これらは学習を含む生活事態で最も頻繁に活用するコミュニケーション手段である。本児ではとくに運動に関して、先行研究（大谷・小川, 1996）と同様に自己を否定的に評価する傾向が強かった。通常学級に在籍し個別指導のもとで認知領域での自己評価に関して肯定的・否定的両面の意識を育てる傾向が示されているが、運動面で健常児たちとの比較により継次的動作及び友だちとの同時処理的な協同的運動などで自己理解・評価の低下がもたらされていると考えられる。また、指導者側の運動に対する意欲付けやステップを踏んだ指導の工夫も十分では無かった推察されよう。

K.N. 児では、自己概念の下位領域について否定的な評価は示されず、全般的な傾向として高

い肯定的評価を示していた。これは、知的能力のバランスを欠いているものの全体的に平均知能を有す本児が、就学後、特別支援学級に在籍し、学習、運動あるいは友だちとの相互交流などで健常な友だちと比較し否定的な自己判断に陥ることが少なかったためと考えられる。自己概念の形成では、発達的に「多面的な自己」及び「他者から見た自己」を育てることが課題となり、友だちとの比較や失敗経験を乗り越えることが求められる。本児の場合、継次処理で聴覚・運動及び視覚・運動のコミュニケーション手段が機能的に平均以下であり、同時処理で視覚・運動手段は劣レベルであった。このような知的能力の特性を有す本児は、健常児と自己を比較する機会を逸して児童期に入り自己概念の肯定・否定の統一的把握が十分でなかったと考えられる。

これまで取り上げたケースと違って、H.W. 児では期待通りの自己概念像を示している。学年・性別平均の得点と比べて彼はどの領域においてもほぼ同じ得点を示し、自己の肯定的・否定的評価に統一性が認められた。すなわち自己意識は「多面的評価」の段階から「他者から見た自己」へと発達変化している。この自己の発達に対して知能がどのように影響しているのであろう。継次処理能力は「平均」の機能水準であるが、同時処理が「平均の下」であり、併せて下位能力にバランスを欠く傾向が示された。とくに「絵の統合」（評価点 2）で示される視覚・音声系のコミュニケーション手段に弱さが指摘される。これは知覚及び思考の柔軟性の低下から部分と全体との関係把握の困難さをもたらすと考えられる。しかしながら同じ同時処理能力でも視覚・運動系のコミュニケーション手段の活用には強さをもち、学習を含めて日常生活の中で上手く対処してきたと考えられる。通常学級での友だちとの交流を通して、自分自身の長所あるいは短所に気づき使い分けて、自己概念の形成に対する知能の影響を適切なものにしてきたと考えられよう。本児の場合、放課後の個別活動と集団活動が保障されており、自己充実感の育ちが大きいと考えられる。

（3）教育指導の手がかり

本研究では、まず 5 名の児童に焦点を当てて自己概念形成の特徴と、自己概念に対する各々の子どもの知能がどのように関係している分析・検討してきた。ここでは自己概念における肯定的あるいは否定的評価の統合化を促す指導のあり方について総合的に考察してみよう。

自己の発達では、児童期前後に子ども達は「多面的な自己」意識を獲得し自分自身の長所及び短所を自覚したり両者をつなぎ客観的な自己の評価を可能なものにしていく。その後に「他者から見た自己」へと発達変化する。この「多面的な自己」意識の発達の前段には「自制心・自尊心」の育ちが対人的交流を通して身につけている。このような自己理解・評価の発達では、とくに子ども自身によって、自分を肯定的並びに否定的な両面から評価し統一化への努力が重要になってくる。児童期において、その統一化に困難を有す場合、「多面的な自己」の意識を持ちつつも「他者から見た自己」理解に弱さがあると考えられよう。本研究で取り上げた自己理解・評価に大きな個人内差を示した 3 名では、いずれも自己の肯定的・否定的評価及びそれらの統一化に対する教育指導が必要であると考えられる。とくに集団活動あるいは班活動での友だち同士の教え合いを工夫することが大切であろう。併せて自己理解に大きな個人内差を示した事例に関して、「自己価値」の評価点が低く、自己概念を統一化させる方向で自己の有能感あるいは適切さを含む「自尊心」を育て高める指導が求められる。

自己概念の6領域全てに肯定的な評価を示した事例については、友だちが自分をどう見てどんな気持ちを持っているか、あるいは周囲の者がどう期待しているか実感できる教育・指導の工夫や努力を必要としている。本研究で取り上げた事例、K.N.児の場合、全体的に平均知能を有しながら就学後一貫して特別支援学級に在籍し個別的に、また数人での活動が継続していた。通常学級における集団活動や班学習を通した「他者から見た自己」の発達を促して、自己概念形成での肯定的・否定的な両面の統一化を育てる指導が求められよう。これに対して、学年・性別平均と比べほぼ同じ評価点を示した事例では、肯定的・否定的両面の自己概念の統一化が進み、全体としての平均知能を上手く活用していることが予想される。本児は通常学級の一員として学級活動あるいは学習を展開し担任からの工夫された指導のもとで学校生活を展開しているように考えられる。細かく知能の発達状態を見てみると、知能の個人内差を示し、同時処理能力のディスクレパンシィが明らかにされたが、学級活動や学習でバランスのとれた継次処理能力の活用を中心にした統合化の努力を積み重ねてきていると考えられる。その結果、自己概念の形成において「多面的な自己」及び「他者から見た自己」の育ちが豊かなものになっているのであろう。

参考文献

- 青木真純・佐々木銀河・中島範子・岡崎慎治・竹田一則（2020）「ADHD や ASD のある大学生の認知特性とこれに関連する方略評価についての検討—DN-CAS 認知評価システムの年齢外適用を通して—」『特殊教育学研究』, 58 巻, 3 号, 165-175.
- 別府 哲（2007）「高機能自閉症児の自己の理解と教育・支援」田中道治・都築 学・別府 哲・小島道生（編）『発達障害のある子どもの自己を育てる—内面世界の成長を支える教育・支援—』. ナカニシヤ出版, 68-81.
- Harter, S., & Zigler, E. (1974) The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.
- Harter, S. (1982) “The Perceived Competence Scale for Children”. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985) “Manual for the Self-Perception Profile for Children”. *Denver, University of Denver*. 1985.
- 小島道生（2007）「知的障害児の自己の発達と教育・支援」田中道治・都築 学・別府 哲・小島道生（編）『発達障害のある子どもの自己を育てる—内面世界の成長を支える教育・支援—』. ナカニシヤ出版. 12-27.
- 前田和子（1998）「小学生の自己概念測定に関する研究—自己評価得点にみられる性差—」『茨城県立医療大学紀要』, 第 2 巻, 113-122.
- 西村多久磨（2021）「児童の自己意識と学級満足度との関係」『学級経営心理学研究』, 10 巻, 1 号, 9-18.
- 大谷博俊・小川 巖（1996）精神遅滞児の自己概念に関する研究—自己能力評価・社会的受容感と生活年齢・精神年齢との関連性の検討—特殊教育学研究, 34 (2), 11-19.

桜井茂男（1983）「認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成」『教育心理学研究』，
31 卷，3 号，245・249.

田中昌人（1987）『人間発達の理論』青木書店.

