

令和元年度 宇都宮大学 卒業論文

安定した居場所が自己肯定感に与える影響

教育学部 学校教育教員養成課程 学校教育分野 4年

161006U

尾坂 泰佳

指導教諭 小原 一馬 先生

目次

はじめに

第1章 自己肯定感とは

- 第1節 先行研究の検討
- 第2節 自己肯定感の定義
- 第3節 国際的な調査からみた日本人の自己肯定感
- 第4節 自己肯定感が大切な理由

第2章 安定した居場所が自己肯定感に与える影響

- 第1節 自己肯定感と関連する能力や性質
- 第2節 身近な子どもたちの状況
- 第3節 安定した居場所の必要性
- 第4節 仮説

第3章 調査

- 第1節 調査の方法
- 第2節 質問紙の作成について
- 第3節 アンケートの分析・考察
- 第4節 生徒の観察・教員へのインタビュー
- 第5節 調査のまとめ

第4章 総括～安定的な居場所が自己肯定感へ与える影響について～

謝辞

参考文献

調査資料

はじめに

現在、日本の子どもがアメリカ、中国、韓国などの諸外国の子どもより自己肯定感が低いことが報告している（2007.中央審議会答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて―青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について―」）。

一般に自己肯定感が高い子どもは、低い子どもに比べて物事に積極的に取り組み、何事にも挑戦し、困難に出会っても立ち向かい、最後までがんばることができると言われている。自己肯定感とは、私たちが心身ともに明るく元気に、健康に、そしてよりよく生きていくために必要な心理的基盤であると言える。

【図1 自己肯定感が生む好循環】



ところが今日、子どもたちを取り巻く環境の変化に伴って、自分に対して自信を持ってない子どもや将来に対して夢や希望が持てない子どもの数が増加していることが指摘されている。以上のような理由から自己肯定感の育成が重要な教育課題となっているのだ。

そして、子どもの心身の成長に大きく関わる「学校」ではその教育問題に真摯に向き合う必要があると考える。小学校から大学までの16年間学校に通うと仮定すると総時間数はおよそ31,360時間にもおよぶのである。そして、学校という場では人生のなかで過ごす時間が多いとともに、学校で出会う人の数はおよそ3,000人もの人々と出会うとも言われている。このような数字からも分かる通り、人生において「学校」という場で過ごす時間や出会いは、その人の人生にとって大きな影響を与えるのである。

そこで、自己肯定感を育むためには、どのような環境・関係性が適当であるのかを検討したい。特に、家庭や学校等に「一緒にいると安心できる」「信頼している」「支えられている」と感じられる“安定した居場所”があるということが大切なのではないかと考える。

本研究では、研究対象を中学校第1学年の生徒約150名とし、アンケート調査や実態の観察を実施し、自己肯定感を形成する要因を明らかにすることで、子どもたちの自己肯定感を育むための具体的かつ実現可能性の高い方策を提案することを目的とする。

第1章 自己肯定感とは

第1節 先行研究の検討

これまで自己肯定感については子どもや大学生を被験者とした様々な研究がなされてきた。自己肯定感の捉え方はさまざまであり、「他者との比較により生じる優越感や劣等感ではなく、自身で自己への尊重や価値を評価する程度のこととするローゼンバーグの考えもあれば、ハーターのような「他者による承認・支援に注目した」考えもある（矢野 2016）。このように自己肯定感は自分自身の〈ウチ〉にあるものと自分自身を取り巻く周りとの関係性による〈ソト〉からのものがある。本研究においても自己肯定感には〈ウチ〉からのものと〈ソト〉からのもの、どちらからも影響を受けているものと捉える。そして、自己肯定感には「絶対的・相対的なもの」「主観的・客観的なもの」があり、そのすべてが影響し合って構成されているものとする。

私は、信頼している友人や自分を認めてくれる親や先生といった周りの大人がいる「安定した居場所」があることによってその人の自己肯定感を高めることができるのではないかと考える。本論では、先行研究で明らかになったものの再検討を含め、アンケート調査の分析を行い、自己肯定感を構成する要因について検討を行い、自己肯定感を高めるための具体的かつ実現可能性の高い方策について言及したい。

第1項 郭らの「京都子ども調査」の分析

自己肯定感についての研究においては、郭ら（2018）が「京都子ども調査」をもとにして分析し、子どもの自己肯定感に及ぼす要因を確認している。京都子ども調査の「子ども票」では、回答者の子どもたちに、家庭内の人間関係、学校生活、困難にあった時の対応などについて聞いている。そのうち、自己肯定感に関する設問は問13である。この問13の5つの質問項目（表1参照）は、これまで心理学分野で頻繁に利用されてきたローゼンバーグ（1979年）の自己肯定感尺度を踏まえて選定したものである。本研究においてもこの5つの問いを用いて自己肯定感に関する項目を作成し、アンケート調査を実施した。ただし、「D. 自分はダメな人間だと思ふことがある」はネガティブな表現であったため、「D. 周りの人は皆、自分より優れていると思いますか。」と表現を改めている。

表1 「京都子ども調査」子どもの自己肯定感をはかる質問項目（子ども票）

問13 あなたは自分についてどう思いますか。

それぞれもっとも近いもの1つに○をつけてください。

	当てはまる	やや 当てはまる	どちらとも いえない	あまり当て はまらない	当て はまらない
A. 今の自分に満足している	1	2	3	4	5
B. 自分には人に負けない得意分野がある	1	2	3	4	5
C. 自分でも人の役に立てることがあると思う	1	2	3	4	5
D. 自分はダメな人間だと思ふことがある	1	2	3	4	5
E. 自分の性格でいやだと思ふことが多い	1	2	3	4	5

そして、郭らは様々な要因が自己肯定感へ与える影響の程度について実証的に研究を行った。広く「人」との関係进行分析するために、調査で用いられた関係的要因の独立変数の概要に関しては以下の表2でまとめる。

表2 独立変数の概要

属性	1. 性別ダミー	男性/女性
	2. 母親の学歴	中学校・高校卒/専門・短大・高専卒/4年制大学・大学院卒
	3. 父親の学歴	
経済的要因	4. 低収入ダミー	年収300万円未満/年収300万円以上
関係的要因	5. 親への信頼	r02d 親を尊敬している
		r02h 親は自分の意見をよく理解してくれている
		r02a 親は自分を大事にしてくれていると思う
		r02b 親とよく話をする
	6. 親との緊密さ	r03e 自分の誕生日は必ず家族が祝ってくれる
		r03h 朝食を家で食べている
		r02c 親と過ごす時間はあまりない
	7. 親の学業干渉	r03c 休日の夕食は家族全員揃って食べる
r02e 成績のことでよく怒られる		
r02g 親が口うるさくて嫌になることがある		
8. 親戚との関係	r02f 親は自分を必ず大学に行かせたいと思っている	
	r04a 近所に住んでいる親戚がいる	
	r04b 盆や正月などの節目には、必ず親戚と会う	
学校での生活	9. 教師との関係	r04c 親戚に相談できる人がいる
		r07j 先生は自分の相談を聞いてくれる
		r07h 困った時に頼れる先生がいる
	10. 学校生活享受感	r07i 尊敬できる先生がいる
		r07f 学校に行きたくないと思うことがある
11. 学業満足感	r07g 自分の居場所が無いと感じることがある	
	r07l 学校は楽しい	
友人の有無	12. 友人の多さ	r07a 成績はいいほうだ
		r07b 授業が難しくついていけないことがある
		r11a 同じ学校の友人
		r11b 違う学校の友人

そして、これらの独立変数と自己肯定感の相関について調べた結果が以下の表3である。

表3 変数間および各変数と子どもの自己肯定感との相関

自己肯定感	自己肯定感	親への信頼	親との緊密さ	親戚との関係	親の学業干渉	教師との関係	学校生活享受感	学業満足感	平均値	標準偏差
自己肯定感	—	.305***	.312***	.163**	-.153***	.209***	.505***	.339***	3.36	1.18
親への信頼		—	.807***	.302***	-.231***	.272***	.316***	.151***	4.21	0.88
親との緊密さ			—	.309***	-.152***	.248***	.310***	.174***	4.18	0.99
親戚との関係				—	.061**	.292***	.216***	.055*	3.49	1.43
親の学業干渉					—	-.070**	.140***	-.206***	3.33	1.28
教師との関係						—	.431***	.169***	3.44	1.27
学校生活享受感							—	.307***	3.55	1.27
学業満足感								—	2.86	1.19

注：*p<.10, **p<.05, ***p<.01

郭らは、階層的重回帰分析の手法を用いて、独立変数群を段階的にモデリングすることを通して、各変数（群）のそれぞれのモデルにおける説明力の変化を明らかにした。その結果が以下の表4である。

表4 階層的重回帰分析の結果

		ステップ1		ステップ2		ステップ3		ステップ4	
		β	有意確率	β	有意確率	β	有意確率	β	有意確率
属性	性別	0.176	0.000***	0.212	0.000***	0.115	0.001***	0.124	0.000***
	母親の学歴	0.056	0.191	0.057	0.156	0.001	0.982	-0.003	0.924
	父親の学歴	-0.020	0.647	-0.008	0.852	-0.048	0.186	-0.041	0.258
経済的要因	低収入	-0.070	0.083*	-0.063	0.093*	-0.058	0.087*	-0.046	0.173
関係的要因	親への信頼			0.231	0.000***	0.155	0.000***	0.162	0.000***
	親との緊密さ			0.091	0.027**	0.021	0.578	0.019	0.615
	親の学業干渉			-0.138	0.000***	-0.064	0.071*	-0.080	0.024**
	親戚との関係			0.087	0.021**	0.048	0.172	0.031	0.371
学校での生活	教師との関係					-0.017	0.628	-0.036	0.317
	学校生活享受感					0.385	0.000***	0.352	0.000***
	学業満足感					0.196	0.000***	0.186	0.000***
友人の有無	友人の多さ							0.127	0.000***
	R ²	0.040		0.165		0.332		0.345	
	ΔR ²			0.126***		0.167***		0.014***	

注：*p<.10, **p<.05, ***p<.01

分析より、京都子ども調査においては「性別」「経済的要因」「関係的要因」が自己肯定感に影響を与えることが結果として表れた。また、経済的要因の自己肯定感への影響はある一方で、「親・親戚との関係」「学校での生活」「友人の有無」という関係的要因のいずれもが自己肯定感に影響を与えていることが明らかになった。その程度については、「親・親戚との関係」のなかでも【親への信頼】、学校生活のなかでも【学校生活享受感】や【学業満足度】、「友人の多さ」などがとりわけ重要であることがわかった。さらに、学校生活や友人との関係は男女とも共通して非常に重要な要因であったが、親との関係については男女で重要となる要因に若干の違いも見られたという結果になった。

第2項 河越・岡田による大学生の自己肯定感に及ぼす影響要因の検討

河越、岡田ら（2015）によると、大学生の自己肯定感に及ぼす影響要因について、表5・6より、男女学生に共通することとして、学校生活の人氣が、最も自己肯定感にプラスの影響を及ぼすことが分かった。このようなことから、学校生活が子どもの自己肯定感に影響を及ぼし、学校のなかで自分の能力を発揮できる機会があること、親しい友人がいること、教師から褒められ、認められることが重要であると主張している。

表5 男子における自己肯定感と他の要因との関係

	平均値	わずらわしさ		他人の評価		充実感		主張		意欲		個性		不安	
		β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数
疎外感	2.35	0.29***	0.42**	0.28***	0.37**	-0.12	-0.17**	0.03	-0.02	-0.01	-0.10	0.03	-0.07	0.12	0.22**
人気	3.58	-0.24***	-0.39**	-0.08	-0.15*	0.34***	0.42**	0.37***	0.44**	0.41***	0.51**	0.31***	0.40**	-0.21**	-0.27**
父と相互理解	3.13	-0.15	-0.25**	-0.17	-0.06	0.28**	0.34**	0.07	0.23**	0.09	0.29**	0.14	0.23**	-0.04	-0.13*
父に不安	1.86	0.16	0.35**	0.12	0.30**	0.07	-0.11	-0.02	-0.09	-0.15	-0.16**	-0.21*	-0.23**	-0.01	0.16**
父の愛情	2.46	0.07	0.02	0.02	0.08	0.04	0.14*	-0.09	0.03	0.02	0.09	0.02	0.05	0.01	-0.02
父に否定的感情	2.22	0.07	0.27**	-0.07	0.16*	0.01	-0.15*	-0.14	-0.06	0.01	-0.09	0.09	-0.02	0.03	0.10
母と親密	3.28	-0.10	-0.22**	0.16	0.05	-0.14	0.21**	0.09	0.25**	0.02	0.28**	0.02	0.21**	0.02	-0.11
母に不安	1.81	-0.02	0.29**	0.06	0.27**	-0.11	-0.15*	-0.07	-0.10	0.07	-0.10	-0.03	-0.19**	0.10	0.17**
母に否定的感情	2.36	0.00	0.22**	0.05	0.16**	-0.04	-0.10	0.17*	0.08	-0.08	-0.10	0.09	0.03	0.03	0.10
円満	3.16	0.04	-0.15*	-0.04	-0.03	0.12	0.26**	0.03	0.18**	0.17*	0.32**	0.16*	0.20**	-0.02	-0.10
不仲	2.39	-0.03	0.20**	-0.06	0.14*	0.10	-0.09	0.13	0.04	0.12	-0.05	0.08	-0.06	-0.04	0.08
コミュニケーション	3.03	0.00	-0.03	0.08	0.12*	-0.06	0.07	0.05	0.19**	0.05	0.21**	-0.15*	0.01	-0.03	-0.06
R2		0.33***		0.19***		0.26***		0.25***		0.31***		0.24***		0.10**	

β = 標準偏回帰係数 *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

【図2 男子における自己肯定感と影響要因との関連性】

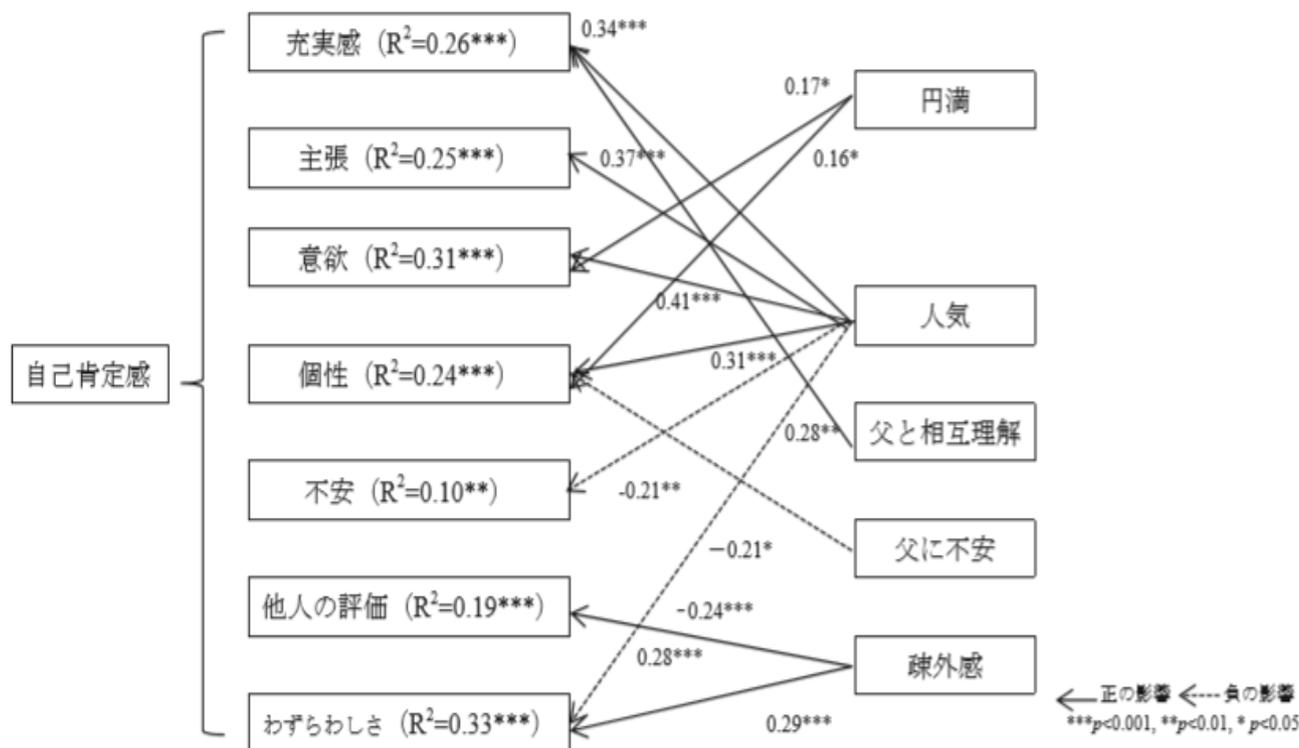
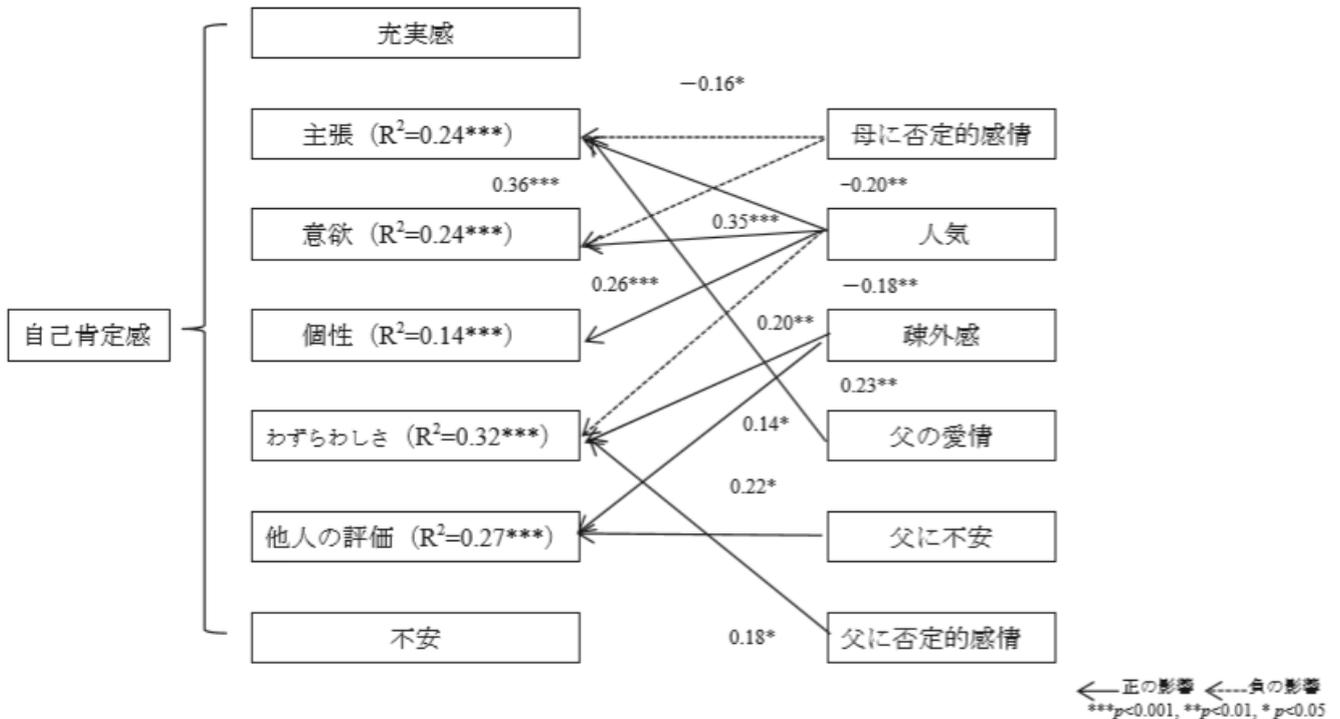


表6 女子における自己肯定感と他の要因との関係

	平均値	わずらわしき		他人の評価		充実感		主張		意欲		個性		不安	
		β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数	β	単相関係数
疎外感	2.19	0.20**	0.38**	0.23**	0.37**	-0.11	-0.17**	0.00	-0.06	-0.03	-0.07	-0.06	-0.14*	-0.06	-0.01
人気	3.65	-0.18**	-0.25**	-0.09	-0.16*	0.12	0.22**	0.36***	0.39**	0.35***	0.41**	0.26***	0.32**	-0.09	-0.14*
父と相互理解	3.24	0.07	-0.16*	0.12	-0.04	0.02	0.23**	0.02	0.24**	0.02	0.18**	0.01	0.13*	0.14	-0.08
父に不安	1.65	0.12	0.32**	0.22*	0.41**	-0.11	-0.12	-0.02	-0.01	-0.03	-0.07	-0.02	-0.14*	0.14	0.08
父の愛情	2.70	-0.10	-0.15*	-0.04	0.01	0.14	0.22**	0.14*	0.26**	0.11	0.20**	0.07	0.13*	-0.10	-0.12
父に否定的感情	2.15	0.18*	0.36**	0.13	0.25**	-0.02	-0.17**	-0.04	-0.15*	0.13	-0.01	0.06	-0.05	0.03	0.07
母と親密	3.69	-0.11	-0.27**	0.01	-0.08	0.15	0.29**	0.05	0.30**	0.09	0.31**	0.02	0.19**	-0.08	-0.23**
母に不安	1.67	0.03	0.31**	-0.10	0.38**	0.07	-0.10	0.11	0.01	-0.01	-0.09	-0.10	-0.18**	-0.10	0.04
母に否定的感情	2.33	0.09	0.33**	-0.06	0.15*	-0.02	-0.16*	-0.16*	-0.18**	-0.20**	-0.18**	-0.09	-0.11	0.06	0.15*
円満	3.23	0.10	-0.11	-0.15	-0.11	0.04	0.17**	0.09	0.18**	0.10	0.15*	0.02	0.10	-0.12	-0.15*
不仲	2.28	0.13	0.27**	-0.01	0.20**	-0.01	-0.11	0.08	-0.03	0.11	0.00	0.05	-0.04	0.01	0.10
コミュニケーション	3.22	-0.00	0.01	0.07	0.06	0.03	0.06	0.06	0.07	-0.06	0.06	0.03	0.09	0.04	-0.02
R2		0.32***		0.27***		0.15***		0.24***		0.24***		0.14***		0.09*	

β = 標準偏回帰係数 *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

【図3 女子における自己肯定感と影響要因との関連性】



つまり、学校生活の中で周りから注目されるような経験や、勉強や運動、特技などで友人から認められるような経験は、毎日の生活の中で伸び伸びと生きていけると感じ、充実感を覚えることに影響を及ぼしていると考えられる。

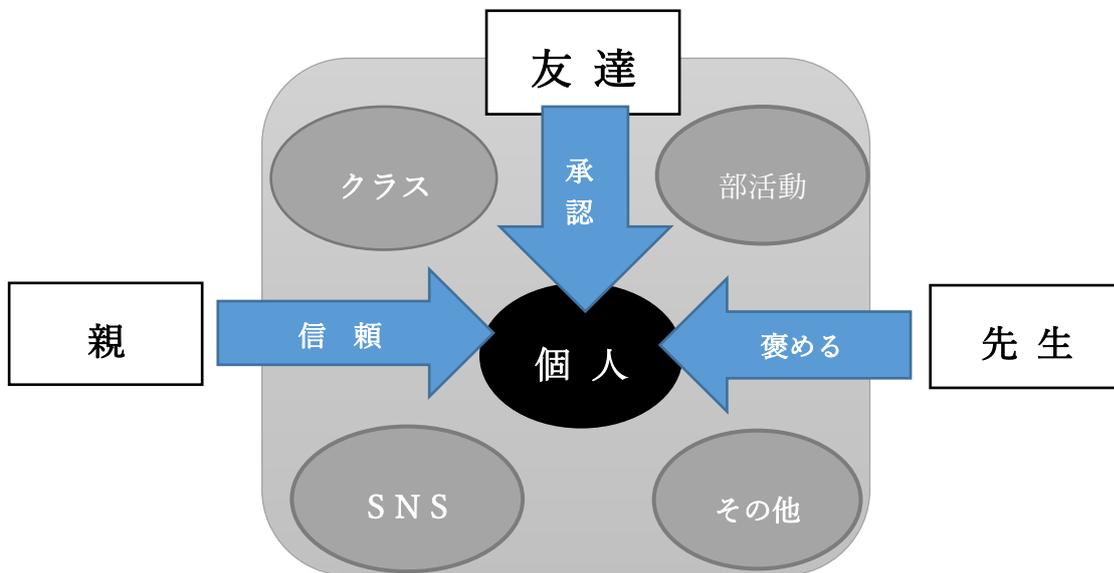
いう。また、友人や教師など、家族以外の人から認められることで社会から認められていると感じることができ、自分の個性を大切に、自分に自信を持つことにもつながっていると思われる。そうすることで、集団生活の中で自分の存在を受け入れ確立することができ、さらにはその中で自分らしく意欲的に生活し、自己主張することができるのではないかと考えられる。

以上のことから、学校生活が子どもの自己肯定感に及ぼす影響を考えると、学校の中で、自分の能力を発揮できる機会があること、親しい友人がいること、教師から褒められ、認められることが重要であり、そうしたクラス作りが必要であると考えられる。

私は、「一緒にいると安心」できて、「信頼している」人がいて、「支えられている」と実感できる「安定的な居場所」のような関係性のなかで自己肯定感を高めていくことができるのではないかと考えている。そして、わたしは自らの経験から自己肯定感は「周りに自分自身のことが認められる」ことで高まっていくと感じたため、自己肯定感は自己有用感と密接な関係性があると考えられる。そして、「認められる」ためには自分に合った「役割」を与えられたり、自分の得意な分野や力を入れていることについて「褒められ」たりすることが必要である。しかしこれは1対1の関係では成り立たない。周りで見守る「傍観者」の存在も大きく関わってくる。その傍観者が支えたり見守ったりすることで「認められた」「自分は必要とされる存在なのだ」と感じることができると考える。

このように自己肯定感は、親や友達、先生やSNS上の関係などの傍観者を含めた〈ソト〉からの関係性と、個人の人間関係の捉え方や自己評価など〈ウチ〉からの性格が自己肯定感・自己有用感に大きく関わってくると考えられる。自己有用感など、自己肯定感と関連すると考えられる能力・性質は様々あるが、それらについては2章で述べることにする。

【図4 個人を取り巻く関係性】



個人を取り巻く関係性のなかで、個人がまわりの人から信頼されたり、褒められたり、承認されたりすることで「自分」という存在を受容していくのだと考えられる。そして他者や集団の中で自分の存在を価値あるものとして受け止める感覚である自己有用感が芽生える。このように、自己肯定感に大きく影響すると考えられている

第2節 自己肯定感の定義

ここまで先行研究の検討を通して、自己肯定感が様々な要因に影響を受けていることや、個人を取り巻く関係性に着目し、「居場所」があることが自己肯定感を高めることにつながるのではないかという仮説を展開してきた。ここで、自己肯定感ということばに着目しようと思う。実は、自己肯定感ということばは明確な定義が存在しない。そこで、同義の言葉である「自尊感情」ということばに着目して自己肯定感の定義について検討することを本節の目的とする。

本研究では自尊感情を自己肯定感とは区別せず同類語として取り扱うこととする。James(1892)以来、自尊感情(self-esteem)は莫大な研究が積み重ねられ、抑うつ、学業成績、対人関係など様々な精神的健康や社会での適応と関連していることが明らかにされてきた。そして、自尊感情の先行研究では、自尊感情の高い者は低い者と比べて抑うつが低く(Tennen&Herzberger.1987)、学業成績がすぐれ(Hattie、1992)、対人関係のあり方もよい(Griffin&Bartholomew.1994)ことが示されており、自尊感情の高さは健康や適応の指標と考えられてきた。

そして、自尊感情の先行研究では、自尊感情の高い者は低い者と比べて抑うつが低く(Tennen&Herzberger.1987)、学業成績がすぐれ(Hattie、1992)、対人関係のあり方もよい(Griffin&Bartholomew.1994)ことが示されており、自尊感情の高さは健康や適応の指標と考えられてきた。

自尊感情とは、「自分に対する肯定的感情」であり、「自分の短所や欠点も含めて、自分で自分を価値あるものとする感覚」のことである。子どもの感覚に即していうと、「僕は、自分のことが好き」「私っていい感じ」「自分ってなかなか素敵な人」などのように、自分はそれなりの能力とよい面をもった大切な存在であると、自分で自分を認められる感覚のことである。自尊感情の特徴の一つは、この感覚が一時的なものではなく、個人の中にある程度、安定して存在しているということにある。何かに成功して、その時だけ自己評価が上がっても、自尊感情が高まったとはいえない。そして、自尊感情の根底には、個人が自分をどういう人間とみなしているかという自己概念、あるいは自己イメージがある。

平石は「自己肯定意識とは、自己の態度が好ましい、あるいは望ましいと評価することであると定義している。その場合、個人の中で認識し、評価する領域と、他者や集団から自己がどのように映っているのかを理解し、判断する領域の2つが存在する」と考えている。これは第1節で述べた、自己肯定感は自分自身の〈ウチ〉にあるものと自分自身を取り巻く周りとの関係性による〈ソト〉からのものがあるということにつながっていて、平石の言う「個人の中で認識し、評価する領域」は〈ウチ〉にあるもので、「他者や集団から自己がどのように映っているのかを理解し、判断する領域」は〈ソト〉にあるものであると整理することができる。

そこで本研究では自己肯定感を「**自らの在り方が好ましい、あるいは望ましいと積極的に評価すること**」と捉える。

第3節 国際的な調査からみた日本人の自己肯定感

第2節において、自己肯定感の定義を「自尊感情」に関する研究から検討したなかで明らかになっているように、「自尊感情」や「自己肯定感」に関する研究は国際的に行われており、注目されている。

その上で現在、自己肯定感の低い子どもが増えていると言われている（2007.中央審議会答申 次代を担う自立した青少年の育成に向けて―青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について―）ことについて検討したいと思う。そのために、まず第3節では、国際的な視点で見たときの日本人の自己肯定感について検討する。

青少年に関する調査研究等（平成25年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査）によると、自分自身に対する満足度は、「学校生活満足度」「充実感（家族といるとき）」「学校の種別」「自分についてのイメージ（自分の親から大切にされている/愛されていると思う）」に大きく影響していることが分かった。

第1項「高校生の生活と意識に関する調査」における国際比較

以下の表7～10は、自己肯定感と関連が高いと考えられる「私には人並みの能力がある」と「自分はダメな人間だと思うことがある」という2つの質問項目における日本・米国・中国・韓国の4カ国の比較である。また、その4カ国の国際比較を2008年・2014年と年別にも比較を行っている。

日本の高校生の自己肯定感に国際的な視点で見た際に、どのような特徴があるのか数字で確認することとする。

表7 「私には人並みの能力がある」国際比較

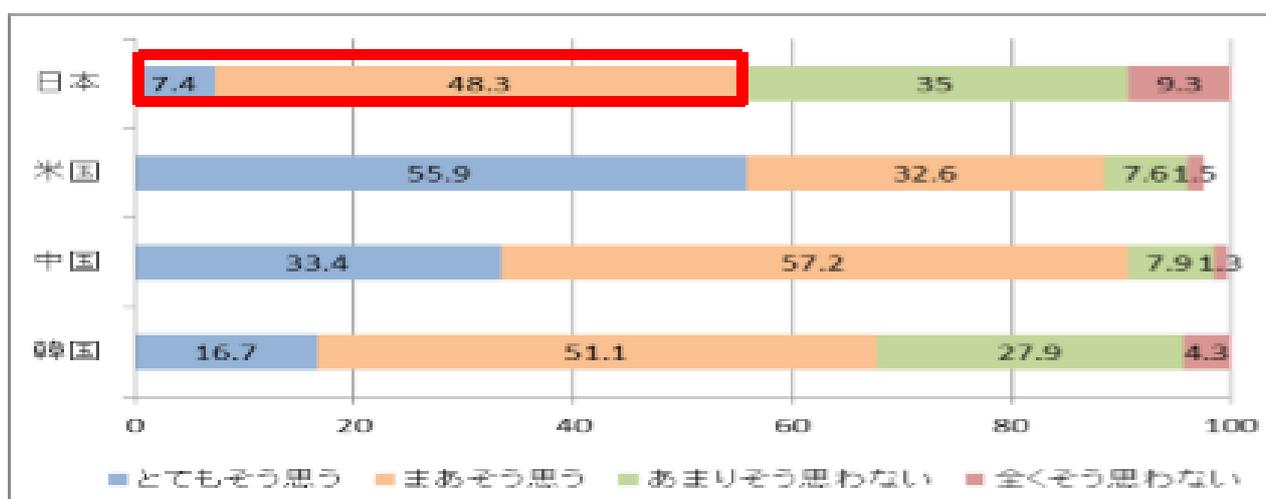


表8 「私は人並みの能力がある」国際比較（年別）

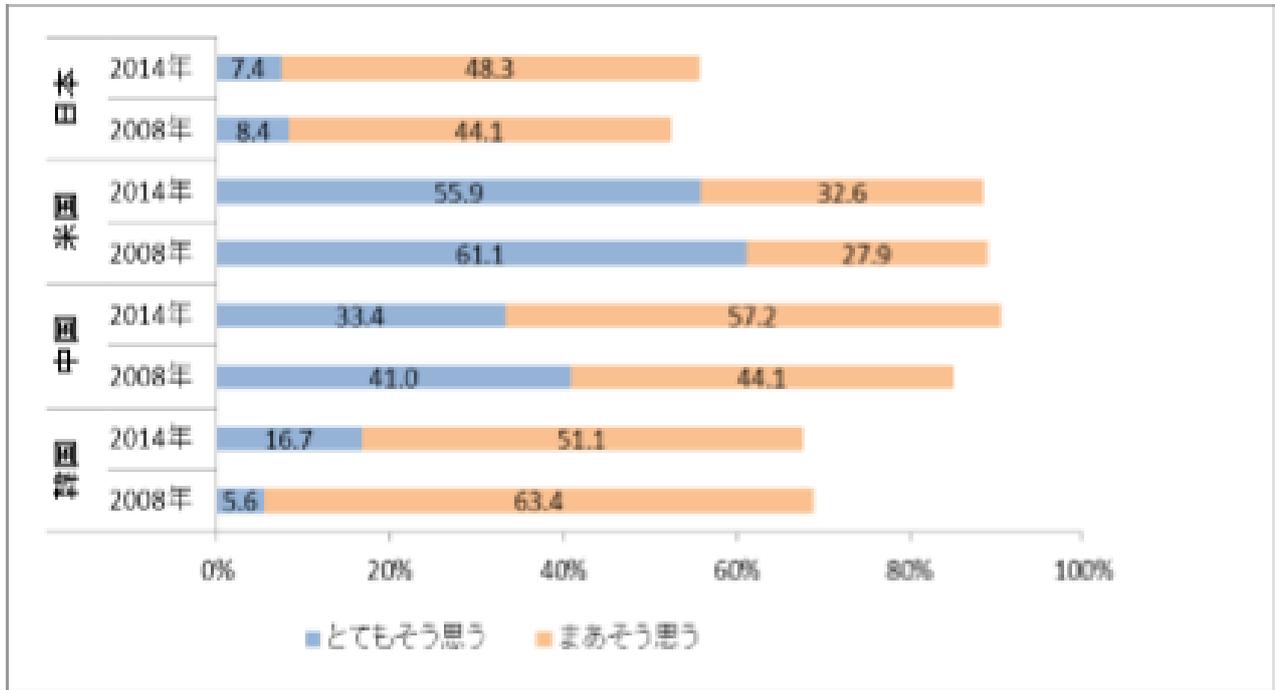


表9 「自分はダメな人間だと思うことがある」国際比較

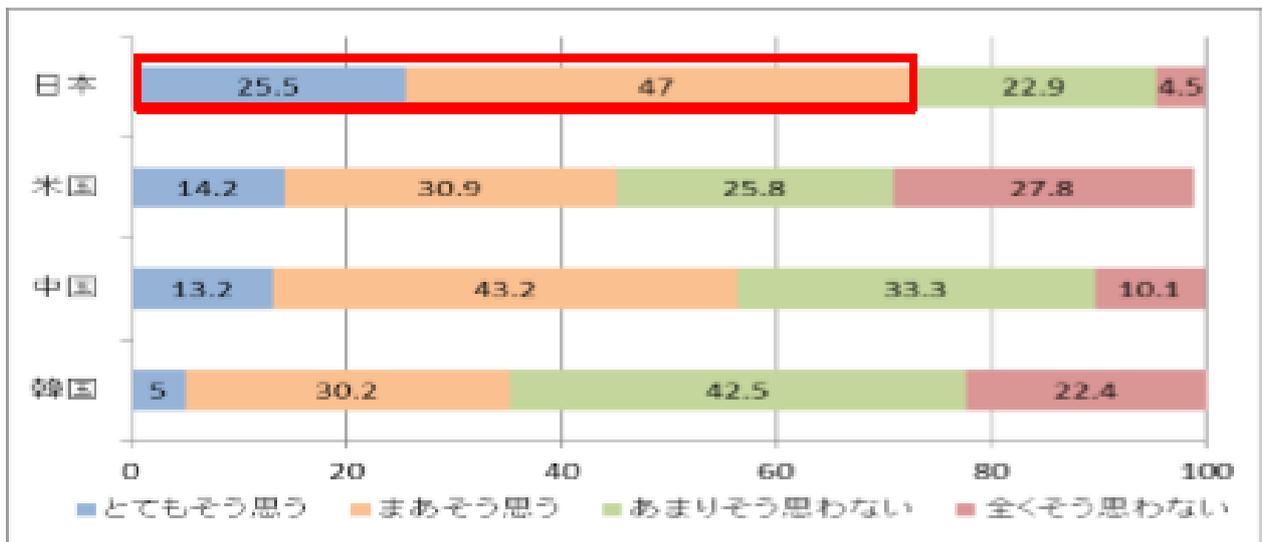
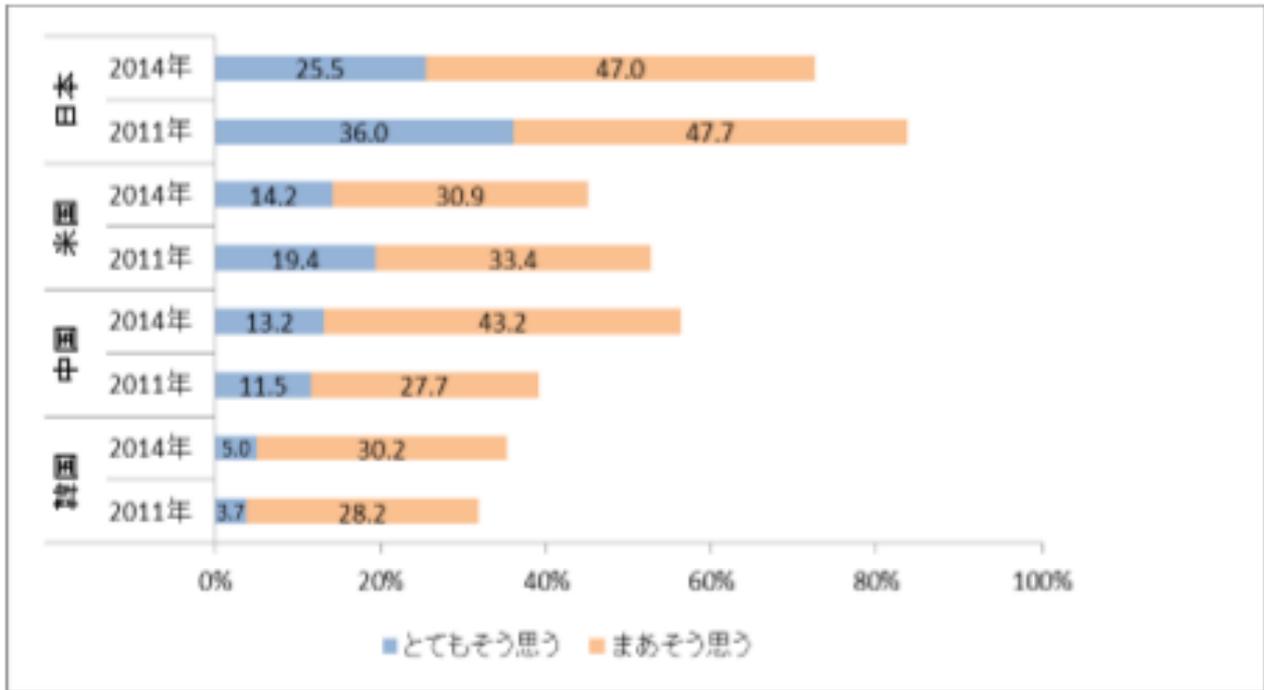


表10 「自分はダメな人間だと思うことがある」国際比較（年別）



以上の「高校生の生活と意識に関する調査」における国際比較の結果である表7～10より、日本の子供たちの自己肯定感（自分に対する肯定的な意識）は諸外国に比べ低い状況であるが、前回調査に比べると肯定的な回答が増加し、否定的な回答が減少していることが読み取れる。

第2項 「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」における国際比較並びに年別比較

表11 「私は自分自身に満足している」国際比較

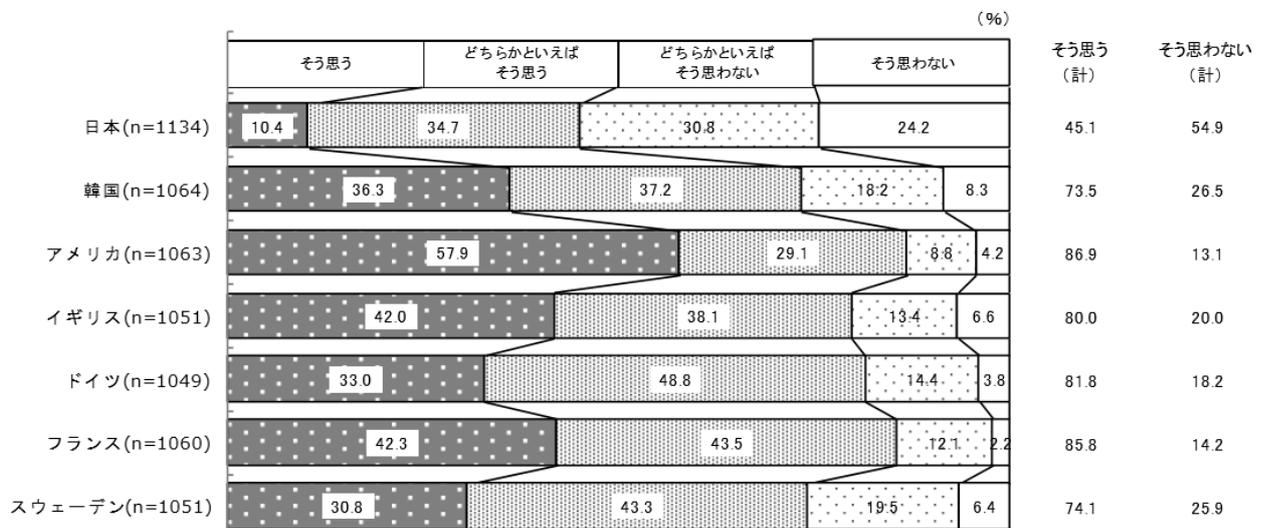


表11 より日本が7か国のなかで最も自分自身への満足度が低いという結果になった。特に「そう思う」という最も肯定的な回答は10%しかなく、他の国の3分の1～6分の1程度である。日本人の控えめな国民性を割り引いて考える必要はあるだろうが、それでも同様の調査のほとんどが「日本の若者の自己肯定感の低さ」を指摘している現状は見逃せないと感じる。

同じ質問の5年前との比較したデータを表12に示した。

表12 「私は自分自身に満足している」国際比較 (H25年度とH30年度 比較)

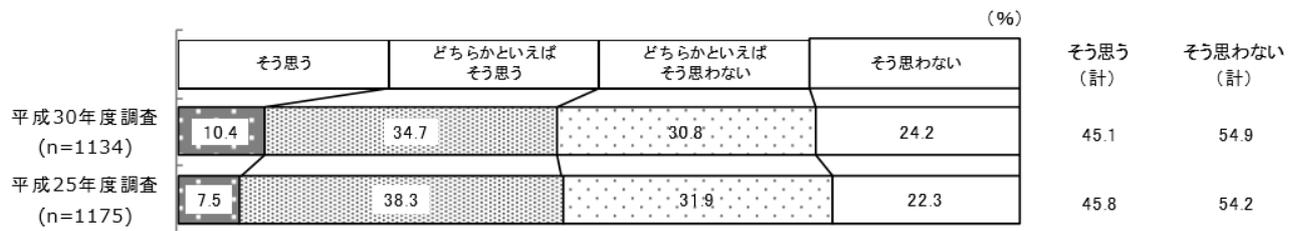
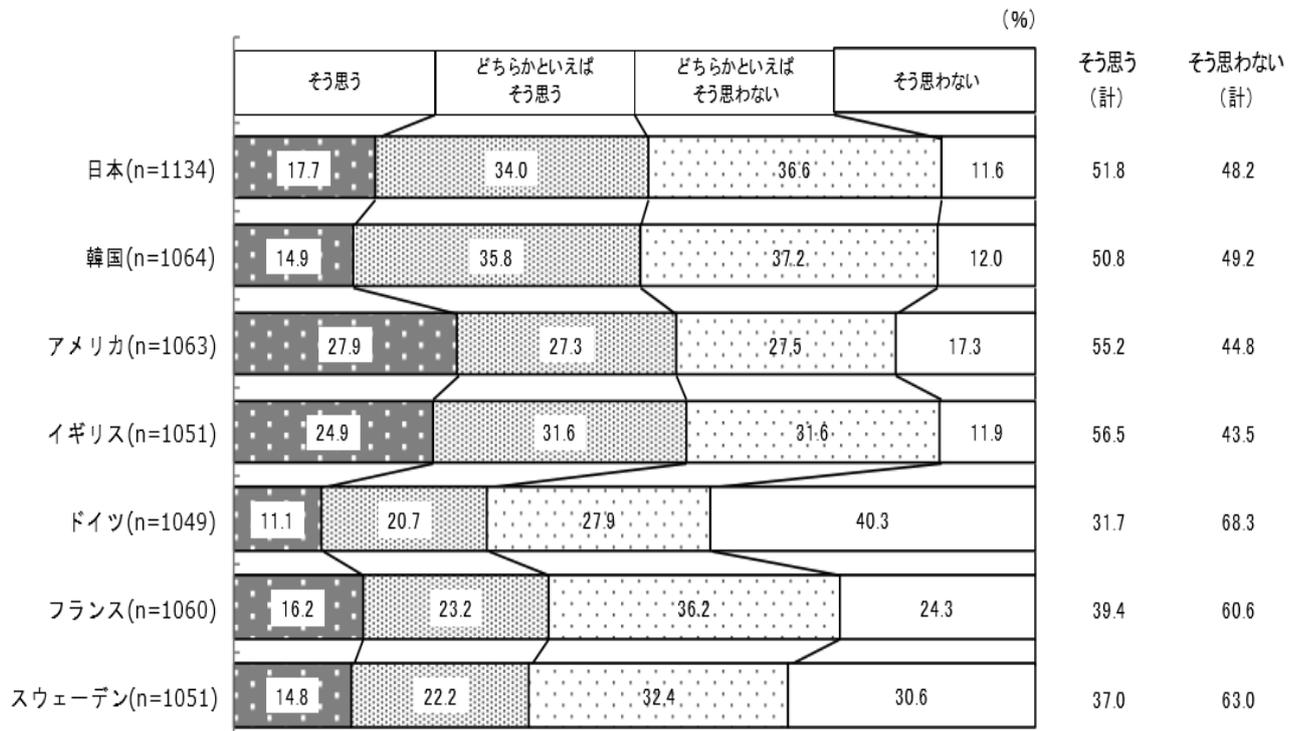


表12 から「そう思う」・「どちらかといえばそう思う」の合計は、前回5年前 (46%) から今回 (45%) と少々後退している。日本の若者の自己肯定感の低さは、改善していないか、むしろ後退気味であることにさらに危機感を感じる。

表13 「自分は役に立たないと強く感じる」国際比較



同じ質問で5年前との比較したデータを表14に示した。

表14 「自分は役に立たないと強く感じる」 H25年度とH30年度 比較

	（％）				そう思う （計）	そう思わない （計）
	そう思う	どちらかといえば そう思う	どちらかといえば そう思わない	そう思わない		
平成30年度調査 (n=1134)	17.7	34.0	36.6	11.6	51.8	48.2
平成25年度調査 (n=1175)	14.0	33.1	39.4	13.4	47.1	52.9

表14 から「そう思う」・「どちらかといえばそう思う」の合計は、前回5年前（47％）から今回（52％）と上昇している。

続いて自己肯定感にとって重要な「自分には長所がある」という質問に関する結果を下記の表15 に表わした。

表15 「自分には長所があると感じている」 国際比較

	（％）				そう思う （計）	そう思わない （計）
	そう思う	どちらかといえば そう思う	どちらかといえば そう思わない	そう思わない		
日本(n=1134)	16.3	45.9	26.5	11.2	62.3	37.7
韓国(n=1064)	32.4	41.8	18.7	7.0	74.2	25.8
アメリカ(n=1063)	59.1	32.1	7.0	1.9	91.2	8.8
イギリス(n=1051)	41.7	46.2	10.0	2.1	87.9	12.1
ドイツ(n=1049)	42.8	48.6	7.1	1.4	91.4	8.6
フランス(n=1060)	39.5	51.1	8.7	0.7	90.7	9.3
スウェーデン(n=1051)	28.8	43.9	21.8	5.5	72.7	27.3

日本はこの7か国では肯定的な返答が最低の結果になっている。アメリカ・フランスと比べると肯定的な返答は30%ほど低い水準だった。日本の若者だけ長所がないわけではないでしょうから、自分で感じられていない状況があります。この質問の前回5年前との比較データは下記の表16 になる。

表16 「自分には長所があると感じている」国際比較（H25年度とH30年度 比較）

	（％）				そう思う （計）	そう思わない （計）
	そう思う	どちらかといえば そう思う	どちらかといえば そう思わない	そう思わない		
平成30年度調査 (n=1134)	16.3	45.9	26.5	11.2	62.3	37.7
平成25年度調査 (n=1175)	15.2	53.7	20.4	10.6	68.9	31.1

※平成30年度 内閣府委託調査 調査対象13歳～29歳の青少年

こちらも「そう思う」・「どちらかといえばそう思う」の合計は前回5年前（69％から今回（62％）と後退していた。

以上の「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」における国際比較より、**日本の子供たちの自身への満足度は諸外国に比べて低い**ことが読み取れる。一方で、「自分は役に立たないと強く感じる」子どもたちの割合は5年前に比べて上昇しているように、日本の子どもの年別の結果の比較では、自己肯定感が必ずしも低下したとは言えないという結果であった。

第3項 「日本の青年は自尊感情が低いのか？」加藤の分析

ここで「自己有用感という視点から自尊感情をとらえるなら、必ずしも日本の青年は、自尊感情が低いとはいえない。」という加藤（2013）の主張を検討する。日本の青年においては、「自分への満足度」が高いほど、「自分は役に立たないと感じる」程度が低くなる（言い換えるなら、自己有用感が高い）ということが言える。しかしこれは、「日本の青年は『自分への満足度』は低い、それは自己有用感との関連で考えられた上での結果である。それに対してアメリカ・イギリスの青年の「自分への満足度」は非常に高いが、それは自分が役に立つ存在であるといった自己有用感とは別次元で考えられた結果である」と。つまり、日本の青年の満足度の低さは、自己の有用性に関する判断と関連した上での自己評価であり、他国の青年とは異なる基準でとらえられた結果である可能性が考えられるのである。アメリカやイギリス、フランスといった国の青年の「自分への満足度」の高さは「自分はどうであるか？」といった対自的な自己認識の要因によるものであるのに対し、日本の青年の「自分への満足度」の低さは、対自的な要因のみならず、「自分は他者にとってどうであるか？」「自分にとって他者はどうであるか？」といった対他的な自己認識の要因によっても影響を受けているということが考えられる。

「自分への満足度」と関連性の高い要因：長所、主張性、挑戦心【米・英・仏】
長所、自己有用感【日本】

日本の青年では、統計的に有意な相関がみられるものの、いずれの要因も他国の青年に比べると、それほど高い値ではなく、「自分への満足感」と友人、恋人との関係への満足感、安心感とのあいだに強い関連性はみられなかった。その一方で、「自分への満足感」が高いアメリカ、イギリス、ドイツの青年においては、友人関係への満足感とのあいだに比較的強い相関がみられた。

表17 「自分への満足感」と社会的居場所への満足感との相関

	家庭	学校	職場	地域	社会
日本	.36**	.33**	.23**	.10**	.22**
韓国	.34**	.39**	.30**	.20**	.28**
アメリカ	.51**	.42**	.35**	.32**	.36**
イギリス	.43**	.37**	.29**	.28**	.31**
ドイツ	.47**	.37**	.17**	.18**	.21**
フランス	.33**	.30**	.21**	.14**	.18**
スウェーデン	.40**	.36**	.22**	.21**	.23**

** p<.01

以上のことより、日本の青年は、家庭と学校への満足感とのあいだで比較的高い相関がみられ、地域や社会、職場への満足感とのあいだでは、それほど高い相関はみられなかったつまり、日本の青年の「自分への満足感」については、家庭生活と学校生活は比較的強い関連性があるが、職場や社会、特に地域についてはそれほど関連性がないということである。

また、友人関係への満足感、家庭、学校生活への満足感が、各国の青年の「自分への満足感」と相対的に強く関連していた。しかし日本の青年に注目するなら、他国と比較して、これらの人間関係や社会的居場所の要因は比較的弱い関連性であるといえる。また、アメリカやイギリスといった「自分への満足感」が高い国の青年に比べ、日本の青年は、そこでの満足感が「自分への満足感」へとつながる人間関係や社会的な居場所がそれほど多くないと考えられる。つまり、日本の青年が「自分への満足感」につながる人間関係や社会的な居場所があれば自尊感情は高くなるというわけではないと言える。

以上のことをまとめると、日本の青年が、自分に対する満足感が非常に低い。一方で、同様に自尊感情を測定している自己有用感では、ほぼ中間に位置し、他国の青年に比べ、特段低い値ではなかった。日本の青年においては「自分への満足感」には「自分は役立つ存在であるか否か」といった自己認識が関係していると考えられる。このことから、日本の青年の「自分への満足感」の低さは「自分への満足感」と自己有用感への不安を関連づけているがゆえに生じているのかもしれないと考えられる。

日本の青年の「自分への満足感」には、各国の青年と共通して、長所の存在や自分の考えをうまく伝えられること、難易度の高い課題にチャレンジしてみるなどが強く関連している一方で、「今が楽しければ良い」といった利他的な要因の関連性はそれほどでもなく、また弱いながらも他者への不信感が関連している。

○ 日本の青年の自尊感情の特徴

長所や主張性といった個人の特性と関連しながらも、他者にとって自分は役に立つ存在であるかという有用性と分かち難く結びついたものである。つまり日本人の自己肯定感は客観性高いということが言える。

第4節 自己肯定感が大切な理由

第3節で述べたとおり、国際的な視点で見ると、日本の子どもはアメリカ、中国、韓国などの子どもより自己肯定感が低いことが明らかである。その要因として考えられることは、加藤（2013）が主張する日本の青年の自尊感情は客観性が高い、言い換えると、自己肯定感の〈ソト〉の領域をより重視している特徴が挙げられる。

一般に自己肯定感が高い子どもは、低い子どもに比べて物事に積極的に取り組み、何事にも挑戦し、困難に出会っても立ち向かい、最後までがんばることができると言われている。自己肯定感とは、私たちが心身ともに明るく元気に、健康に、そしてよりよく生きていくために必要な心理的基盤であると言える。

以上のことより、自己肯定感により良く生きるために大切な視点であるということが言える。しかし、自己肯定感とは個人ひとりの努力では高めることが難しいものである。なぜなら自己肯定感とは、個人を取り巻く環境と人間関係を通して自分の中で自分のことを評価することで生まれていくものだからである。そのため、「一緒にいると安心できる」「信頼している」「支えられている」と感じられる個々人に合った“居場所”があるということが大切なのではないかと考える。

では、「個々人に合った居場所」とはどういったものなのか。それは、「一緒にいると安心」できて、「信頼している」人がいて、「支えられている」と実感できる「安定的な居場所」のような関係性のなかで生まれるものであると考える。

2019年8月に教員免許更新講習にTAで参加させてもらった時に、実際に小・中・高校で教員をしている先生方にお話を聞くことができた。平山・小原（2018）の調査では、スクールカーストという言葉聞いたことがある層（全体の84%）のうち、中学女子ではほぼ半数、男子では4割、高校女子では3割、男子では2割がスクールカーストを経験したという結果を示しているが、現役の先生方は、現場ではほとんどスクールカーストはないと言う。ほとんどの学校・クラスでグループはできるがカーストまでは発展しないそうだ。さらに、スクールカースト=いじめと考える人も多く、もし自分の担任をしているクラスでスクールカーストが起こっていたら、すぐさまクラスの問題として取り上げ、なくすよう努めると言う先生もいた。“カースト”というワードがネガティブな印象を与えているためであると考えられる。このような話から、学校現場で働く先生方は「スクールカーストなど起こるはずがない」と考えている方も多くいるような印象を受けた。また、先生方は子どもたちに多くの人と関わり合うように、班編成を工夫したり、より多くの子どもにリーダーを任せたり、その子どもの得意なことを活かせる場面で重要な仕事を任せたりするなど、様々な工夫を行っていた。このような教師の支援により子どもたちは自分の得意な

ことを見つけていき、他人にも負けない自分の強みを獲得していくのだと考える。そしてそれを活かせる場面で抜擢することで自信をつけたり、他の人の役に立っていることを自覚したりすることができるのである。

また、「自分自身を肯定的に捉える意識や自信」をもつことは、心身ともに明るく健康に、よりよく生きていくための心理的な基盤となるものである。そして、学習への主体的な取り組みや向社会的な行動は、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」にも通ずるものであると言われて

いる。

以上のことより、自己肯定感が重要であると考ええる。

第2章 安定した居場所が自己肯定感へ与える影響

第1節 自己肯定感と関連する能力・性質

自己肯定感を高めるための方策として以下の3点が栃木県教育センターの研究や、甲村・飯田による研究より提唱されている。本研究においても、自己肯定感を高めることにつながるのかどうか検証することとする。

- ①**自己有用感**を高めることで自己肯定感も高めることができる。
- ②**自己効力感**を感じることで自己肯定感を高めることができる。
- ③**居場所感**「相応しいところに、自分らしくいられるという実感」が高められることで自己肯定感を高めることができる。

以下、3つの能力・性質とはどんなものかについて説明する。

第1項 自己有用感について

自己肯定感に関連するものとして第一に挙げられるのは「自己有用感」である。自己有用感については第1章 第1節でも触れた自己肯定感が自分は価値があると思う感覚で〈自己評価〉であるのに対して、自己有用感は誰かの役に立っていると思う感覚で〈他者評価〉である。

この「自己有用感」については、生徒指導提要の「教科における生徒指導の意義」においては、以下の下線部のように「自己存在感」と並べて示されている。

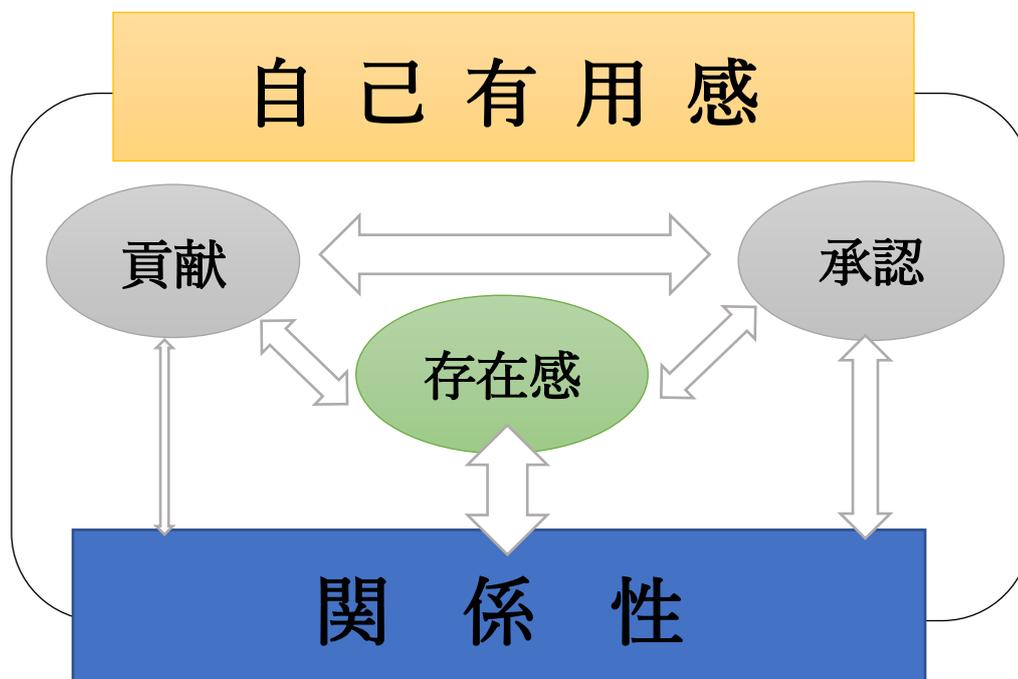
(生徒指導提要 第2章 第1節 1「教科における生徒指導の意義」より抜粋)

毎日の教科指導において生徒指導の機能を発揮させることは、児童生徒一人一人が生き生きと学習に取り組み、学校や学級・ホームルームの中で居場所をつくることにほかなりません。このことは、児童生徒一人一人に自己存在感や自己有用感を味わわせるとともに、自尊感情を育て、自己実現を図るという重要な意義があります。

「自己有用感」や「自己存在感」を味わわせることと「自尊感情を育て、自己実現を図る」ことは、生徒指導において重要な意義があることが分かる。

「自己有用感」は、「個人内での感覚であること。かつ、自分自身を肯定的にとらえる感覚であること。」という点においては、前掲の生徒指導提要にある「自己存在感」や「自尊感情」と重なる部分がある。しかし、「自己有用感」はあくまでも他者の存在や他者とのかかわりを前提にして生まれるのである。だからこそ、「社会性の基礎」となって、他者に対する配慮や集団に対する責任感、きまりを守って行動しようとする自覚等にも結び付いていく。(『異学年交流』『地域交流』こそ育成の要諦一徹したい教師の『学習支援』一) (『CS研レポート』vol.58 2006年) より抜粋

【図5 自己有用感を構成する3つの要因と「関係性」】



自己有用感を構成する要素は3つあり、1つ目に「存在感」が挙げられる。これは、他者や集団の中で、自分は価値ある存在であるという自分の〈ウチ〉で生まれる実感である。2つ目に「承認」が挙げられる。これは、他者や集団〈ソト〉から、自分の行動や存在が〈ウチ〉で認められているという状況で、〈ウチ〉と〈ソト〉の相互作用である。3つ目に「貢献」が挙げられる。これは、他者や集団〈ソト〉に対して、自分が役に立つ行動をしていると〈ウチ〉で実感するという状況である。

また、他者や集団に対して「〇〇と一緒にいると安心する」「〇〇を信頼している」「〇〇に支えられている」といった「関係性」を構成する質問項目については、「自己有用感」の定義として示した「他者や集団との関係の中で」までに示される他者や集団〈ソト〉との関係の状況を示すものであり、「自分の存在を価値あるものとして受け止める〈ウチ〉の感覚」ではないと判断された。しかし、「自己有用感」の獲得のために前提条件となるなどの重要なものであると考える。

自己有用感を育むためには、集団での活動を通して仲間との共通体験を深めていくことで、仲間からの「承認」を得たり「貢献」をしたりすることを通して、自らの集団のなかの「存在感」を実感することが大切である。そのためには、互いに認め合う雰囲気のあるクラスのなかで良好な人間関係を築いていくことが大切である。また、教師は、一人一人に活躍の場を与えたり、その行動がどのように集団に役に立ったかを価値付けして褒めたりすることが有効である。

第2項 自己効力感について

自己肯定感と関連して「自己効力感」という言葉がある。自己効力感（self-efficacy）とは、自分がある状況において必要な行動をうまく遂行できると自分の可能性を認知することである。自己効力感を生み出す基礎となるのは、以下であるとされる。

1. **達成経験**（最も重要な要因で、自分自身が何かを達成したり、成功したりした経験）
2. **代理経験**（自分以外の他人が何かを達成したり成功したりすることを観察すること）
3. **言語的説得**（自分に能力があることを言語的に説明されること、言語的な励まし）
4. **生理的情緒的高揚**（酒などの薬物やその他の要因について気分が高揚すること）
5. **想像的体験**（自己や他者の成功経験を想像すること）－O.マダックスによる
6. **承認**（他人から認められること）

自己効力感は自己肯定感の自らの在り方が好ましい、あるいは望ましいと積極的に評価することや、自尊心の自分を信じることは異なり、自分にある目標を達成する能力があると認知することである。「認知」することができれば、様々なことに積極的に挑戦することができたり、自信にもつながったりすると考えられる。つまり、認知する「きっかけ」をつくることと、価値づけをすることが教師を含む周りの大人の役割であると考えられる。

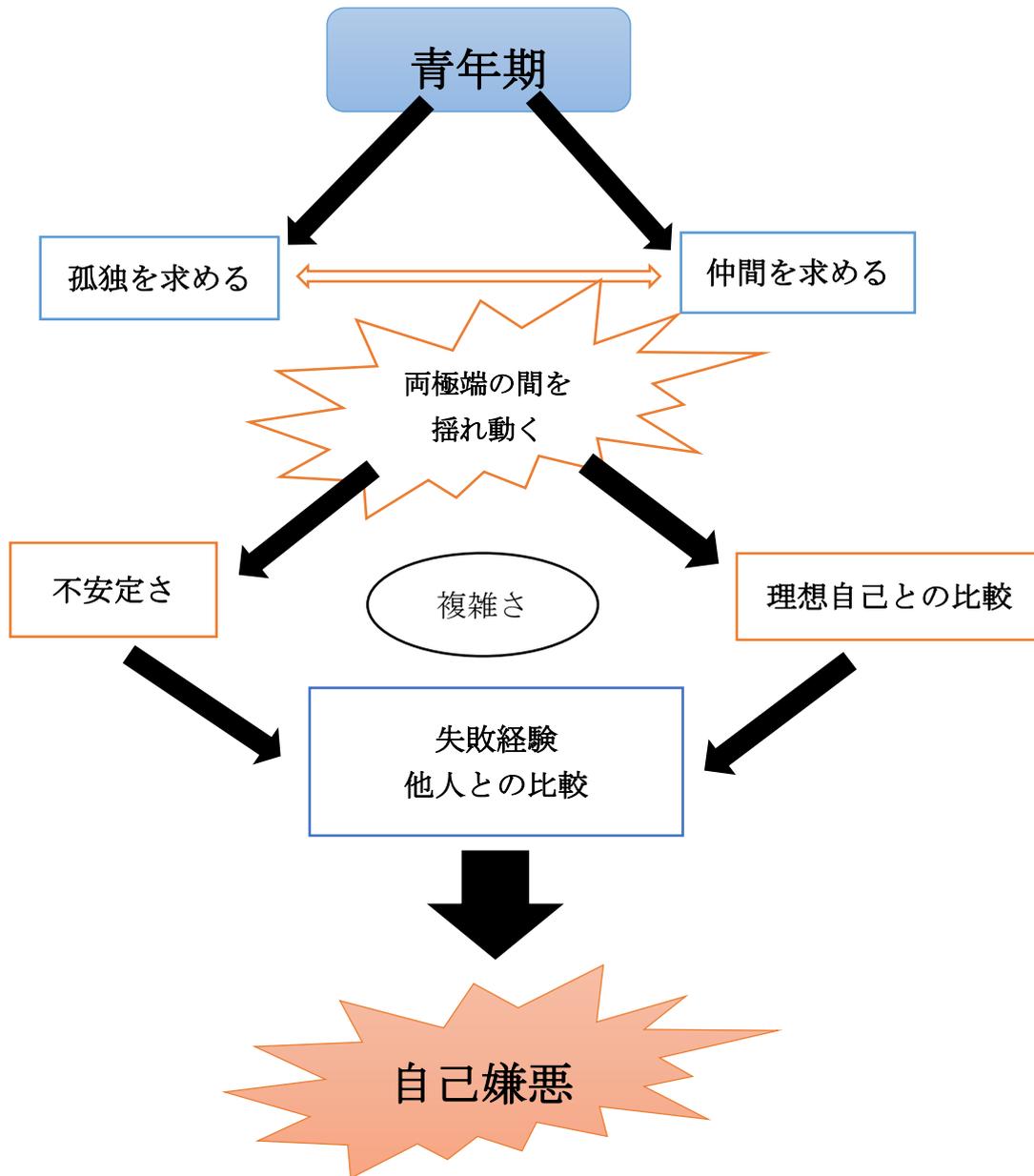
第3項 居場所感について

「居場所」は人のいる空間的な意味での場所で自分の周りや〈ソト〉的な意味合いである。それを心の拠り所、あるいは占有感の感じられる場所、存在を感じられる場所、といった自分の心のなかで感じる〈ウチ〉のような心理的意味で、「相応しいところに、自分らしくいられるという実感」を甲村・飯田は「居場所感」と称している。そこで、本研究においては〈ウチ〉的な意味合いで居場所感を使うこととする。同じ目標を持つ仲間とともに頑張る体験や、集団で何かを成し遂げる体験を通して、心を開くことができたり、基本的信頼を高め、自分をかけがえない存在であると感じられるようになっていくのではないかと考える。

甲村・飯田の研究では大学生のキャンパスライフにおける適応の問題を大学生の自己評価（肯定感情）の視点で検討するべく、居場所感のなさや自己肯定感情との関係を直接的に検討している。この結果、居場所感のなさや自己肯定感情との間には居場所感のなさが高いほど自己肯定感情が低くなるという負の関係があることが示された。また両者の関係を考える上で特に自己肯定感情のうち、劣位感情が重要な役割を示していることが示唆された。青年期に劣等感が強まる背景としては、安塚 5) が青年期における、一方では孤独を求め他方では仲間を求めるという両極端の間を微妙に揺れ動く複雑さからくる不安定さや、自我の目覚めにより高い理想自己を掲げることによって繰り返される失敗経験、他人を意識し比較することによる自己嫌悪をあげ、青年期は劣等感の悪循環に陥りやすい特徴があることを示唆している。甲村・飯田の研究においては、大学生における居場所感のなさや自己肯定感情の関係を考える上で劣位感情が中心的な役割を果たしたことが示された。大学生にとって大学という新しい環境に適応し、人間関係を再編していく過程は劣位感情と如何に上手く付き合っていくか、しいてはこれまでの失敗経験をどのように乗り越え、自己実現を果たしていくかという課題にも同時に取り組んでいることを示唆している。

第1章 第2節 第3項 で述べた甲村と飯田による居場所感のなさや自己肯定感の関係についての研究によると、以下のようなことが示された。

【図6 青年期における劣等感の悪循環】



第4項 発達段階と自己肯定感

エリクソン（1999）によると、人間が健全で幸福な発達をとげるために各段階で達成しておかなければならない以下の課題があり、家族によりよい影響が受けられないと成長が阻害されてしまうという。

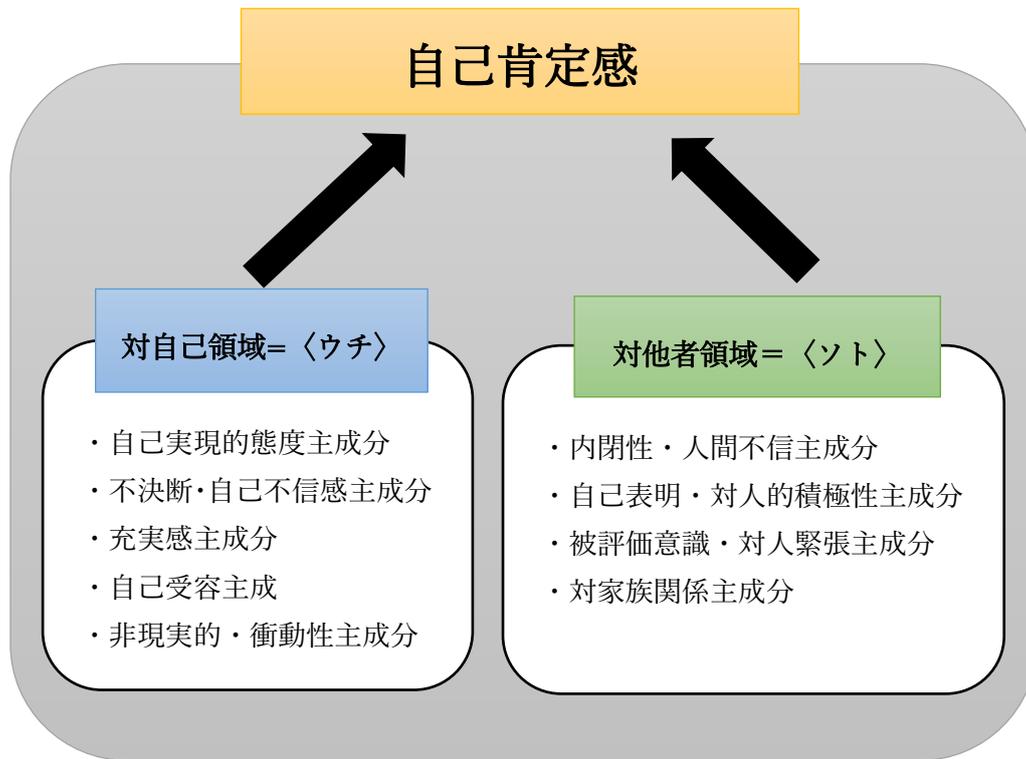
乳児期	0～2 歳	基本的信頼	母親
幼児前期	2～4 歳	自律性	両親
幼児後期	4～5 歳	積極性	家族
児童期	5～12 歳	勤勉性	地域、学校
青年期	13～19 歳	同一性	仲間
初期成年期	20～39 歳	親密性	友達、パートナー
成年期	40～64 歳	生殖	家族、同僚
成熟期	65 歳～	自己統合	人類

中学生は青年期に当たり、しばしば自我の発見 (Spranger.1955) や自我同一性の確立 (Erikson.1959; Erikson, 1963)、人格の再構築 (Ausubel.1954) といったアイデンティティに課題である「自分は何者であるか」という自分への問いが深まり、自己が揺さぶられ、自己肯定感が低下する時期にある。このような自尊感情の揺れは、自己形成にとって重要な意味を持っていることから、自尊感情が揺れた際は、自己をしっかりと見つめ、自己概念について十分な見直しと再編を行うことが必要になる。このような作業を成し遂げるためには自分を理解してくれる大人や友人の存在が鍵を握ると考えている。

平石は研究において、Rosenberg(1986)が自己概念に関する2つの領域を大別して整理した研究での分類に従っている。その領域の大別の1番目は、自己概念の内容 (the content of the self-concept) であり、「人は自分自身について何を見るか」といった問題を指している。2番目は、自己概念の次元(dimensions) であり、自己への態度の望ましさ(self-esteem)や安定性(stability)、顕著さ(self-consciousness)などの問題を指している。平石はとりわけ自己への態度の望ましさ (自己肯定性次元) と自己の安定性 (自己安定性次元) に焦点を当てている。

平石は自己肯定意識尺度を作成するために、調査データをもとに尺度項目全体を対自己領域、対他者領域の2つの領域に区別している。これは本研究における自己肯定感の〈ウチ〉と〈ソト〉の領域に対応する者である。その結果、対自己領域においては自己実現的態度主成分、不決断・自己不信感主成分、充実感主成分、自己受容主成分、非現実的・衝動性主成分と命名された5つの主成分が抽出された。また、対他者領域においては、内閉性・人間不信主成分、自己表明・対人的積極性主成分、被評価意識・対人緊張主成分、対家族関係主成分と命名された4つの主成分が抽出された。

【図7 平石の自己肯定感意識尺度】

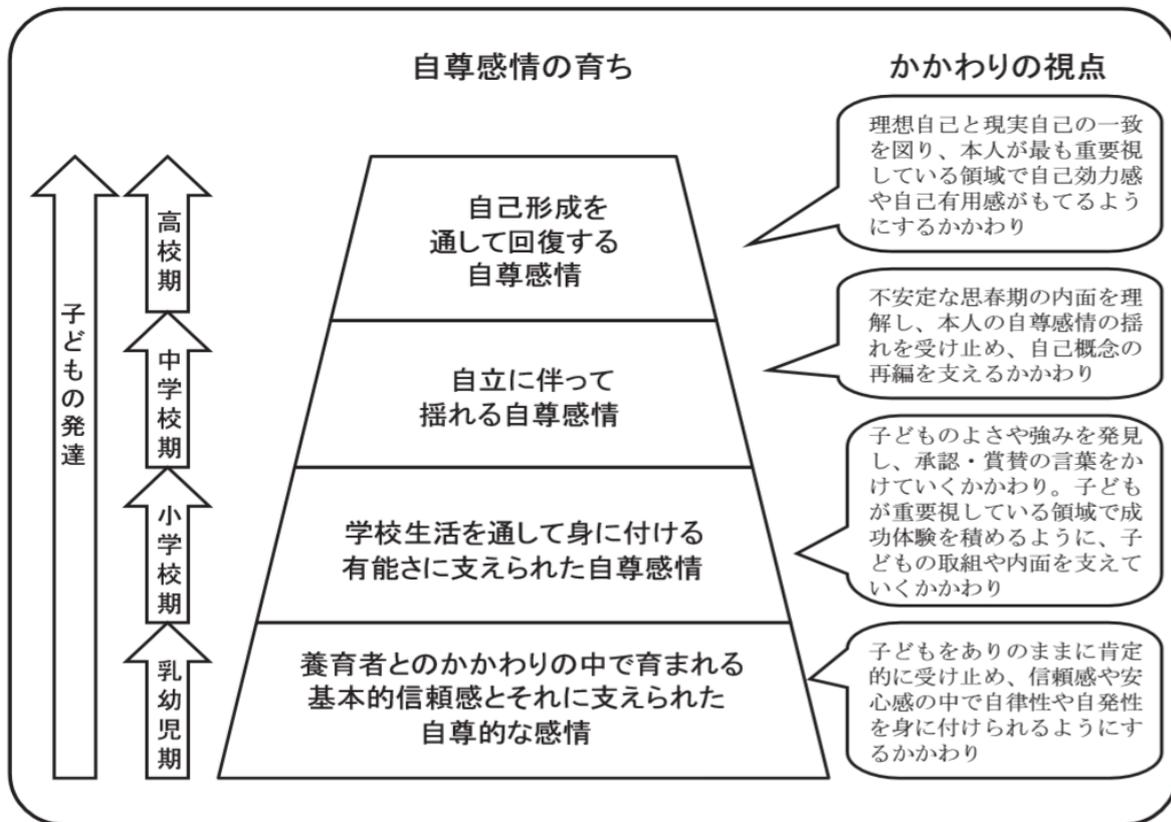


平石の自己肯定的意識に関する分析結果は、「中学生と大学生は、高校生に比べ、肯定的な自己意識を持っている」と言えるということであった。このU字形の発達曲線は、宮沢（1978）が、自己受容性の年齢的変容について、「中学生と大学生の間では変容はほとんど見られないか、あるいは中学生の方が大学生よりも自己受容的であると思える」と述べている。さらに、加藤（1962）が中学1年生から高校1年生にかけて自己受容性の増大を指摘したことに一致した結果となった。

以上のことより平石は「自己肯定意識とは、自己の態度が好ましい、あるいは望ましいと評価することであると定義している。その場合、個人の中で認識し、評価する領域と、他者や集団から自己がどのように映っているのかを理解し、判断する領域の2つが存在する」と考えている。つまり、平石によると、自己を他者から切り離して、個人の中で認識し、評価することで、自己意識を発達させる領域と、学校の友人や家族など特定の他者や集団から自己がどのように移っているのかを理解し、判断することで、自己意識を発達させる領域の2つが存在し、それらが自己肯定感に影響を及ぼしていると考えている。

このようなことから、自己肯定感とは、基本的信頼感を土台として、自らに根ざした評価基準で自らを良しとする自己評価のメカニズムや、その人にとって最も重要視される自己概念の領域に対する自他の肯定的な評価、さらには自分を肯定的に受け止めてくれる人々の存在に支えられて成り立っていると考えられる。

図8 発達段階ごとの自尊感情の育ちと関わりの視点「乳幼児期～高校期」



特に中学校段階では、思春期を迎える小学校高学年から中学校期にかけては、「自分は何者であるか」という自分への問いが深まる一方、他者からの評価と自己への厳しいまなざしの相互作用により、自己概念が指さぶられ、自尊感情の揺れを経験する。この時期は、一時的に自尊感情の低下が起き、不適応状態を示すことがあるため、不安定な思春期の内面を理解し、心の安定を図るとともに、自分が重要視する自己概念の領域が何であるかを子ども自身に見い出させるような指導・援助が必要だ。具体的には、子どもをありのままに認めること、プラスとマイナスが入り混じった感情を受け止めていくこと、子どもが自分のよさや強みを再確認できるように指導・援助すること、子どもが自己形成の糸口を見つけ、自己概念の再編を行うのを見守ることなどが大切であると考えられる。また、先生や友人との信頼に満ちた人間関係の中で、感情を共有する体験をさせることも必要である。その体験を通して、自分の感じ方はこれでいいんだという確認を繰り返すことによって、自尊感情の土台にある基本的信頼感が高まり、自分の存在に対する確信がもてるようになる。これらは、自己肯定感を「低下させない」働きかけである。もう一つ、中学校期の自己肯定感の育成において付け加えたい視点がある。それは、集団での活動を充実させ、仲間との共有体験を通して子どもたち一人一人の自己肯定感の育成を図るという視点である。この時期の子どもたちは、その在り方としてまだ依存的であり、自分よりも仲間や集団を重んじ、しかも仲

間や集団との関係を通して自己の形成を図るといった傾向がある。このような傾向を踏まえ、仲間とがんばる体験や集団で何かを成し遂げる体験を充実させることが、子どもたち一人一人の自己形成に役立ち、そのことを通して自己肯定感も育つのではないかと考えられる。

仲間とがんばる体験や集団で何かを成し遂げる体験を充実させるためには、教師も指導・援助が重要になる。具体的には、活動に取り組む際に、集団全体の目標を子どもたち自らが設定するのを支えること、子どもたちが共通の信念をもって活動に取り組むのを見守ること、活動の中で出会う子ども一人一人の課題に対し適切な指導・援助を行うこと、子どもたちの人間関係を支えること、などである。集団の目標や課題を共有し、共通の信念をもって取り組む体験は、子どもの自信を育てると家あれている。このような体験を学校行事や部活動はもちろん、日常の教育活動の中に用意することは、自己肯定感の育成にとって大きな意味をもっていると考えられる。

第2節 身近な子どもたちの状況

第1項 生活状況調査について

最近、子どもたちからは「だるい」「めんどい」「ムリ」といった言葉が教室内でもよく聞かれる。これは抑うつを示唆する言葉である。抑うつが明らかになるのは小学校高学年ごろで、抑うつ状態になると自責の念をもつようになり、自己肯定感が下がった状態が長く続く。この影響として挙げられるのは自分を認めることができず、自己価値を高められないことで、他者との関係においても問題を抱えやすくなっている。そのため、自分を認めてくれる存在が欠如してしまい、閉塞感があり、生きにくさを感じてしまうのだと考えられる。

表18 「今の自分が好きだ」平成18年度～26年度

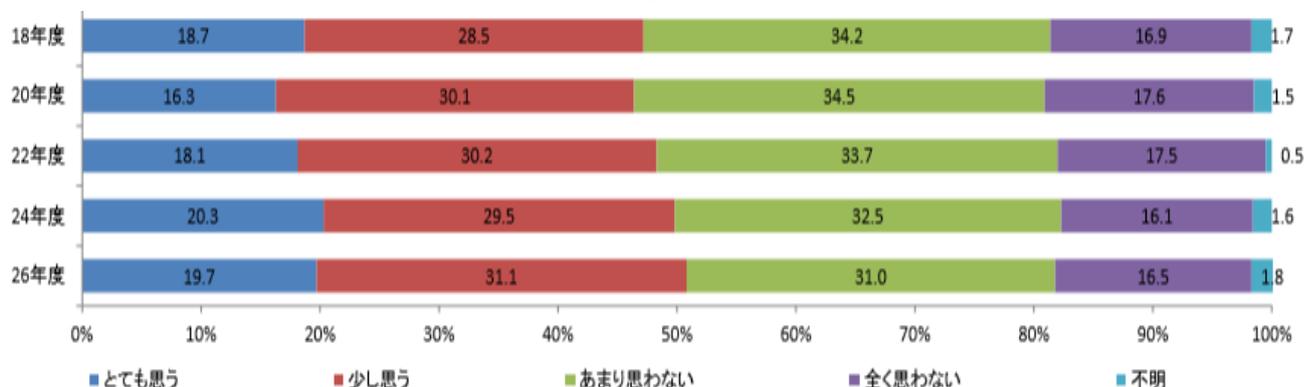
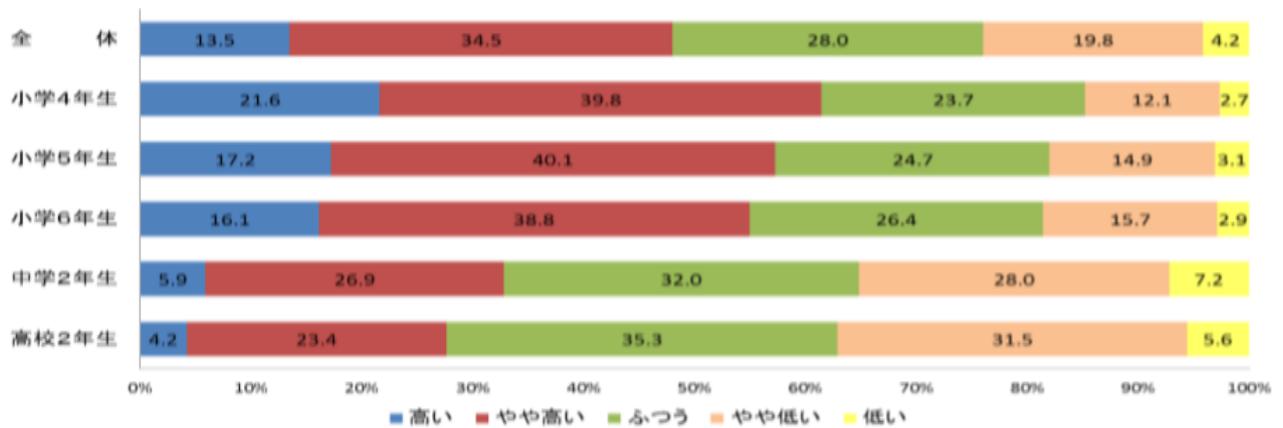
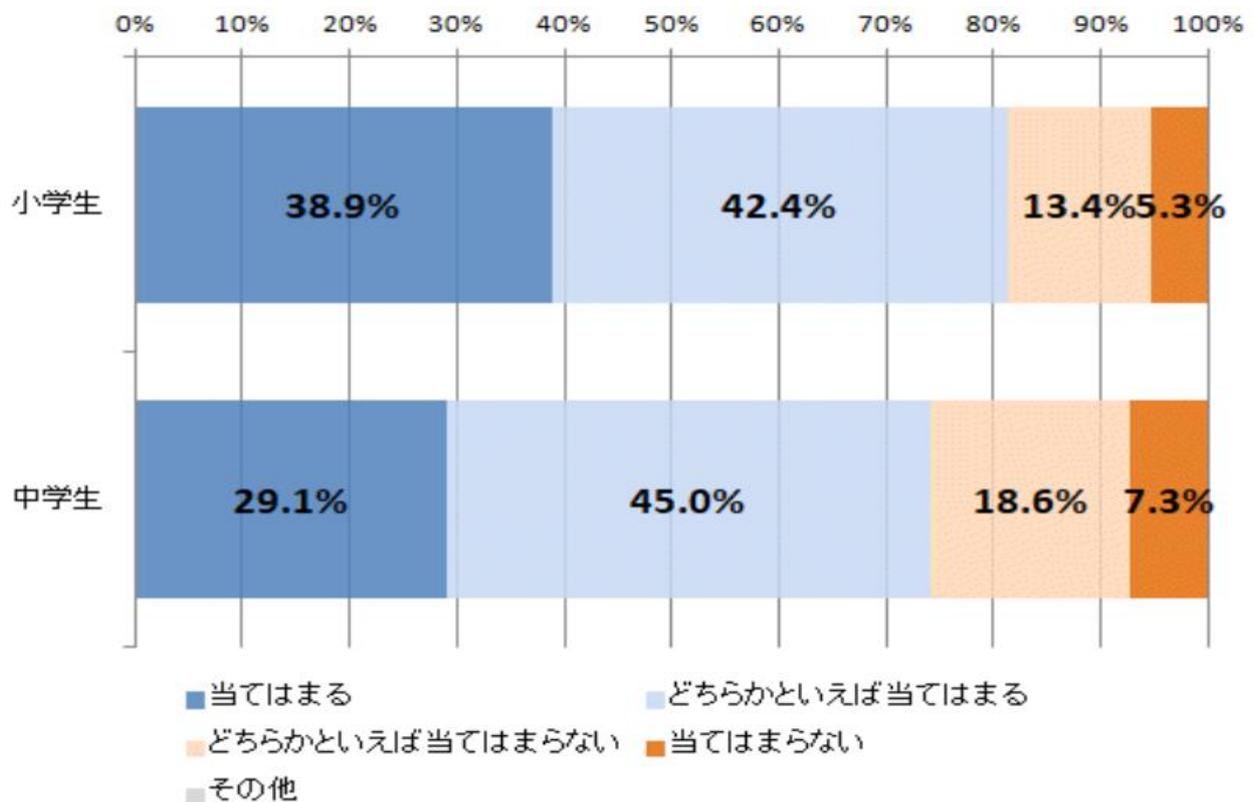


表 19 「学年別の自己肯定感」 小学4年生～高校2年生



以上の結果は「青少年の体験活動に関する実態調査」における自己肯定感の経年比較である。内調査の結果においては、自己肯定感に関する項目について、肯定的な回答が微増しているが、学年があがるほど、肯定的な回答が減少していることを示している。

表20 小・中学生の自己肯定感 学校種別 2019年度



以上の結果は「全国学力・学習状況調査」(2019)における自己肯定感の学校種別の比較である。小・中学生に対して自分自身によいところがあると思うかと尋ねた結果であり、具体的に何がどのようによいのかまでは尋ねていないので、概念的によいところがある、肯定できるものがあると考えているかどうかを答えてもらっていることになる。小学生では8割強、中学生でも7割強が「自分にはよいところがあると思う」と回答している。強い認識は小学生で4割近く、中学生で3割近くに及ぶという結果になった。

年別に比較するために、文部科学省が全国学力・学習状況調査において児童・生徒の自己肯定感を調査した結果である以下のデータを提示する。

表21 小・中学生の自己肯定感 学校種別 2009年度～2019年度
「自分には、よいところがあると思うか」(「当てはまる」・「どちらかといえば当てはまる」)の回答

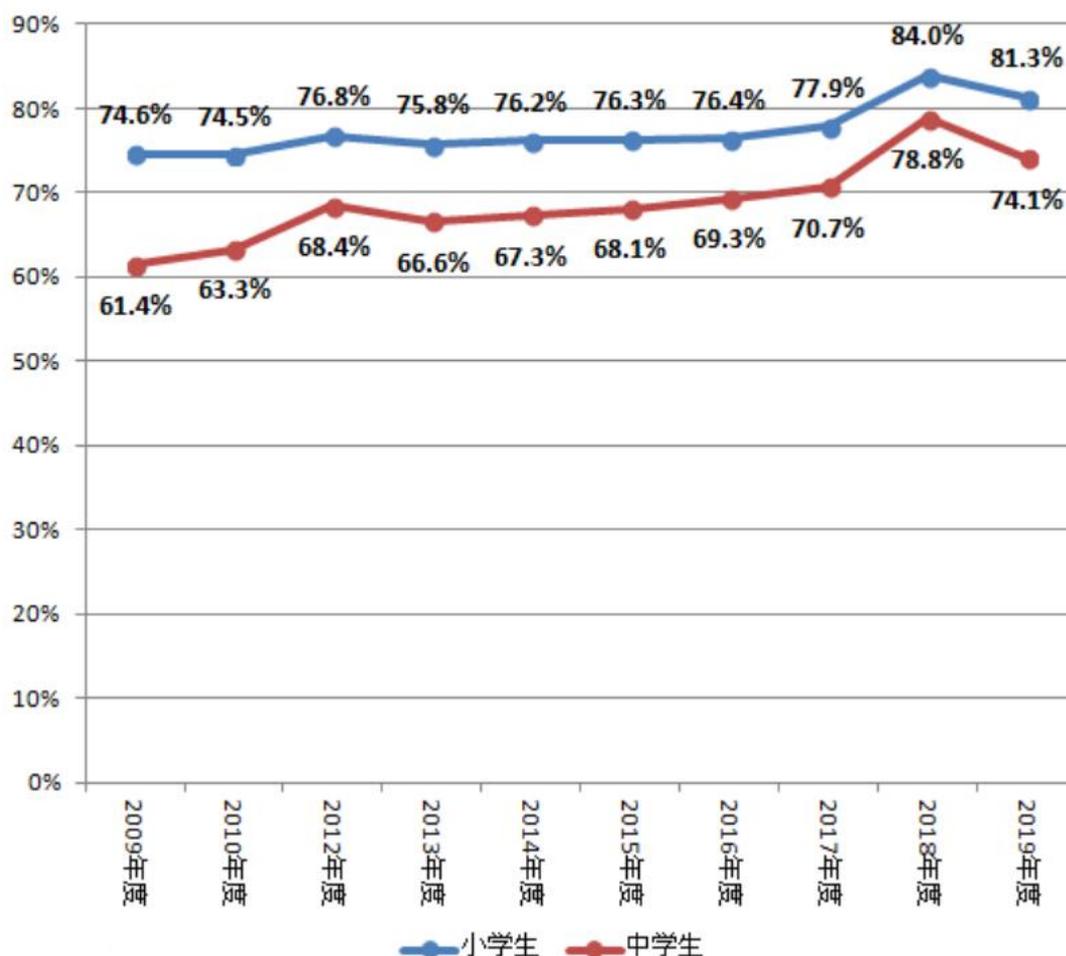


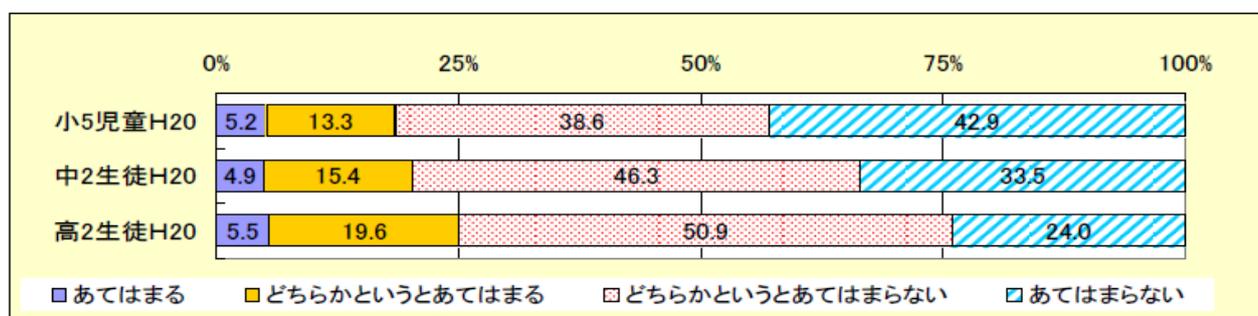
表 20・21 に提示した結果より、2018 年度から 2019 年度の結果を除いて、近年の小・中学生の自己肯定感は上昇している傾向にあると言える。これは幸福度が上昇した理由と近いものであると考える。それは、先生との関係が良くなったり、授業の理解度が上がったこと、さらには親に自分のことを理解してもらっていると感じる子どもが増えているとことである。しかし、表 12・16 のように 平成 25 年

度と平成 30 年度の比較では、日本の子どもの自己肯定感が後退しているのではないかと考えられる調査結果もある。このように調査によって、日本の子どもの自己肯定感が上昇しているのか、あるいは後退しているのか結果が異なるため、本研究においても断言することは控える。しかし、諸外国と比較した際に、日本の子どもの自己肯定感が低いことは明らかであり、その影響として、意欲の低下や自信のなさなどが行動に現れていることは明らかであるので、その点に論点をおいて本研究に取り組むこととする。

そして本調査では、実際に中学生にアンケート調査や観察、インタビュー調査を行うことを通して、現状を理解することで、自己肯定感を高めるための手立てを考察することができるのではないかと考える。

そこで次は、現在の子どもたちの自己肯定感が年齢とともにどのような変化が生じるのか調べるために、本研究の研究対象校も含まれている平成 20・21 年度に栃木県内の小・中・高校で実施された子どもの生活状況調査の結果を提示する。「みんな私を嫌っていると思う」というという質問に対する回答の比較が次のグラフである。

表 22 平成 20・21 年度に栃木県内の小・中・高校で実施された子どもの生活状況調査
「みんな私を嫌っていると思う」についての回答



・『あてはまる』と回答した割合は、小5が19%、中2が20%、高2が26%である。

平成 20 年度の小 5・中 2・高 2 の児童・生徒の回答を比較したところ、「あてはまる」「どちらかというにあてはまる」の 2 項目を回答した人の割合が小 5：18.5%、中 2：20.3%、高 2：25.1%と年齢を重ねるほど割合が高くなっていることが分かる。それと同時に周りの目を気にする態度も年齢とともに強くなっている。

このことから、年齢を重ねるごとに「周りからの自分の評価」を重視する傾向にあるということが考えられる。これは 第 2 章 第 3 節 で触れる平石の自己肯定意識尺度を作成する際に尺度項目全体を対自己領域、対他者領域の 2 つの領域に区別したうちの対他者領域に当たるものである。そこで、本研究では個人を取り巻く環境と人間関係から生まれる「居場所」が自己肯定感に与える影響に注目することとする。

第2項 子どもたちを取り巻く環境

近年のデータをみる限り、子ども達の自己肯定感は大きく低下しているということはない。おそらくその背景には、学校の先生との関係や親との関係がより良くなったということがある。しかし、第1

章 第3節 国際的な調査からみた日本人の自己肯定感 で確認したように、日本の青年の自己肯定感は、まだまだ他の先進国と比べれば相対的には低いままである。経済的に豊かなはずなのに、今の子どもたちは、心の居場所が少なく、自分を支える基盤が弱体化している。また、自分を認め自分の存在に自信を持って生きていくことが難しくなっている。そのような結果に影響を及ぼしていると考えられる新たな要因として、SNS が挙げられる。

今の社会ではインターネットの急速な発展に伴い、便利で豊かな社会になった。今や小学生でも自分のスマホを持っているのが当たり前になりつつある。学校が終わってからも LINE を使って友達と話したり、Twitter や Instagram で友達の投稿をチェックしたりして、24 時間どこにいても友達とつながることができる。しかし、その一方でリアルな人と人とのつながりが稀薄化し、お互いに支えあったり、助け合ったりすることが難しくなっている。さらに、何事においても自己責任とって切り捨てられてしまうことが多くなった。そんな社会の雰囲気をもっと弱い立場にいる子どもたちが、察して、影響を受けているのである。その結果、子どもらしさや元気を失い、疲れていってしまうのだと考えられる。

このような社会の状況のなかで、子どもたちとどのように接していけば良いのか、考える必要があると思う。その答えは明白で、「子どもの存在をあるがままに受け止めて、肯定すること、認めること」である。個々人に合った「心の居場所を提供して育むこと」である。子どもたちは自分の欠点はある程度自分で分かっているので、自分を肯定的に捉えて、欠点や足りないところは仲間と補い合っていけば良いと考え、みんなと協調していくことができるようにすることが大切であると考え。子どもの心の居場所があるかどうか、子どもの心の基盤は育っているかどうかを確認する観点の一つに「自己肯定感」があるのだ。

第3節 安定した居場所の必要性

前節 で述べた通り、今の子どもたちは心の居場所がなく、自分を支える心の基盤が脆弱化している。特に今回の調査対象とした中学生は、「自分は何者であるか」という自分への問いが深まり、自己が揺さぶられ、自己肯定感が低下する時期にある。そのことから、子供をありのままに認めること、プラスとマイナスが入り混じった感情を受け止めていくこと、子供が自分の良さや強みを再確認できるように指導・援助すること、子どもが自己形成の糸口を見つけるのを見守ることが大切であると考え。そのようなことを理解した親や先生が近くにいれば、特別に何かをするということではなくとも、子どもは自己肯定感を低下させることなく、自分と向き合い、成長していくことができるのではないかと考える。

また、自己肯定感の根底には自己評価により自分はどんな人間であるかという内容やイメージである

自己概念がある。自己概念は個人が生来もっている不変的なものではなく、成長とともに出会う他者の評価も取り込んで形成されていく。そして、その人にとって最も重要視される自己概念の領域に対して、自他ともに肯定的な評価がなされると自己肯定感が高まり、反対に自己または他者から否定的な評価がなされると自己肯定感は低下するのではないかと考えられている。つまり、その人にとって最も重要視される自己概念の領域に対してなされる自他評価が、その人の自己肯定感に影響するのである。そして、

自己肯定感を育むためには、最も基本的な土台としての基本的信頼感（自分や他者に対する信頼感や安心感）を育成することが必要である。なぜなら、その人にとって重要視される自己概念の領域に対する自他の評価が否定的であっても、あるいは短所や欠点といった否定的な自己概念の領域をもっている、なお自分を大切な存在として受け入れることができるのは、基本的信頼感があるからである。特に、自分は何者であるかというアイデンティティの課題に直面する思春期（青年期）においては、自尊感情の揺れを経験し、自己肯定感の低下が起こる。これは、他者の目や評価に敏感になり、自信を相対化して自己批判的に捉えるという思春期の心理的特徴によるものである。自己をしっかりと見つめ、自己概念について十分な見直しと再編を行うことが必要になる。この際に、不安定な思春期の内面を理解し、ありのままの自分を肯定的に受け止めてくれる大人の存在や、自分の悩みを共有できる友だちの存在が大切なのである。

以上のことから、“安定した居場所”といえるには、以下の2つの条件があると考えられる。

1つ目は、「ありのままの自分を受け止め、悩みを共有できる存在がいる」ということである。青年期は特に劣等感の悪循環に陥りやすい傾向にあると安塚(1982)は言う。その背景としては、青年期における一方では孤独をもとめ他方では仲間を求めるといった両極端の間を微妙に揺れ動く複雑さからくる不安定さや、自我の目覚めにより高い理想自己を掲げることによって繰り返される失敗経験、他人を意識し比較することによる自己嫌悪をあげている。このような青年期においては、完璧な人間を目指そうとはせず、人にはそれぞれ得意・不得意、好き・嫌いがあふ。そして何より長所・短所があることを互いに認め合い、補完合えるような人間関係が大切であり、そのなかでこそ、安定的な居場所は生まれると考える。

その上で、それぞれの子供について、何が得意で何が苦手であるかなどということについて、潜在的な部分も含めて見つけ出し、理解できる教師や親が必要である。そして、その子自身が最も価値を置いている分野や領域において成功体験が持てるように働きかけることが大切である。不安定な思春期の内面を理解し、心の安定を図ることが重要である。普段から積極的に関わり、その子が最も重視していることは何か、自分はどうしたいのかを本人に気付かせるような指導・援助が必要である。また、他者との比較ではなく、自己をしっかりと見つめさせ、自分の良さや強み、個性や持ち味を再確認できるように手助けをすることが大切である一貫して暖かいまなざしで見守り、よりどころとなれるようにかかわることが肝心である。ありのままに認めた上で、客観的に頑張りを評価したり、課題を伝えたりすることが重要であると考えられる。

2 つ目は、「他者にとって自分は役に立つ存在であるという有用性を感じられる集団である」ということである。不安定な思春期の時期は、仲間や集団との関係を通して自己形成を図る傾向がある。自分は仲間からどう見られているか、自分の存在価値はあるのかということの答えを仲間や集団との関係を通して見つけていくのである。また、この時期の子どもたちは親からの自立に伴う不安を打ち消すために、仲間や集団を重視する傾向にある。

そのため、集団での活動を通して仲間との共通体験を深めていくことは、子供の自己肯定感を高めることにつながるのである。仲間とともに頑張る体験や、集団で何かを成し遂げる体験が自己肯定感の支えになるのである。そのため、担任や周りの大人たちの役割は、集団の目標や課題を子供たち自身に設定させ、子どもたちが共通の信念をもって取り組んでいくことを見守りつつ、壁にぶつかったときには適切に指導・援助することが大切である。また、クラスが一丸となって取り組めるようにしたり、子どもたちがお互いを信頼し合える関係になれるようにしたりするために生徒一人一人を見守り、支えることが重要である。このような体験は、子どもの自信を高めることにつながり、さらには子どもの自主性を育てることになる。このような体験から基本的信頼を高め、自分をかけがえない存在であると感じられるようになると考える。

第4節 仮説

私は、学校生活や人間関係により、自己肯定感は以下の能力や個人の性質と大きく関わっていると考える。

- ①自己有用感を感じている人ほど自己肯定感が高い傾向にある。
- ②親との関係が良いと自己肯定感が高い傾向にある。
- ③学校生活が充実している人ほど自己肯定感が高い傾向にある。
- ④クラスの雰囲気が良いとそのクラスにいる人は自己肯定感が高い傾向にある。
- ⑤友達との関係が良い人ほど自己肯定感が高い傾向にある。
- ⑥部活動が充実している人ほど自己肯定感が高い傾向にある。
- ⑦学力が高い生徒ほど自己肯定感が高い傾向にある。
- ⑧先生との関係がよい人ほど自己肯定感が高い傾向にある。
- ⑨SNSへの依存傾向があるほど自己肯定感が低い傾向にある。

また、先行研究で明らかになった以下の事柄についても併せて検討を行う。

安定した居場所を獲得することで以下の能力が向上し、自己肯定感に良い影響を与えるのではないかと考える。

⑩自己効力感を感じることで自己肯定感を高めることができる。

⑪居場所感「相応しいところに、自分らしくいられるという実感」が高められることで自己肯定感を高めることができる。

仮説1…自己有用感を感じている人ほど自己肯定感が高い傾向にある。

自己有用感については **第2章 第1節 第1項** に詳しく記述している。自己有用感を高めることで自分自身に価値を見いだせるようになり、自己肯定感が高まるのではないかと考える。また、第1章で述べたように、自己有用感と自己肯定感は密接な関係にあると言える。「個人内での感覚であること。かつ、自分自身を肯定的にとらえる感覚であること」という感覚である自己有用感を感じることができている人は、自己肯定感が高いのではないかと考える。

仮説2…親との関係が良いと自己肯定感が高い傾向にある。

思春期に当たる中学生は他人からのちょっとした言葉や態度に傷ついたり、苛立ちを感じたりしやすく、反発もしやすくなる。この思春期特有の不安定な心理に直面している子どもの身近にいる親が、その心情を察して、適切な距離を取り、そっと見守るような親と子の関係性があると、子どもの自己肯定感が高まるのではないかと考える。

仮説3…学校生活が充実している人ほど自己肯定感が高い傾向にある。

「学校に行くのが楽しい」「学校には自分の居場所がある」と感じている人ほど自分の存在価値を実感していたり、「自分は一人じゃない」と感じることできたりするため、自己肯定感が高いのではないかと考える。

仮説4…クラスの雰囲気が良いとそのクラスにいる人は自己肯定感が高い傾向にある。

仮説3 の **学校** をより詳細化した「クラス」は、自分の所属集団の自覚するものであり、学校で過ごす時間の大半を共に過ごす仲間である。また、クラスという単位で行事などに取り組んだり、みんなで同じ目標に向かって団結したりすることが自己肯定感を高めることにつながると考えられる。

仮説5…友達との関係が良い人ほど自己肯定感が高い傾向にある。

「友達」という存在は一緒に行動したり、悩みや苦しみを打ち明けたりすることができる存在である。このようなことができるのは、友達がいて、信頼関係を築くことができているからであると考え。以上のことが相互にできる「友達」との良好な関係性が「自分は自分で良いんだ」と感じることもつながると考えられるため、自己肯定感を高めることにつながると考える。

仮説6…部活動が充実している人ほど自己肯定感が高い傾向にある。

中学生になると部活動に入部する生徒が多くなり、同じ目標に向かって活動することで「絆」が生まれ、「仲間」ができたりする。このようなことを通して自分の役割を見出したり、喜怒哀楽を共に分かち合うことで居場所を見いだしたりすることで、自己肯定感が高まるのではないかと考える。

仮説7…成績がよい生徒ほど自己肯定感が高い傾向にある。

成績のよさは、大きく2種類の要因があると考え。1つはテストの点数や通知表など他者と比較しやすい形で評価されるものである。2つ目は、現在も注目されている授業中やグループ活動での積極的発言など自分の意見や考えをアウトプットする力である。特に中学校では、定期テストで順位が出るようになったり、高校受験のために成績を重視したりするため、成績がよいと自分の自信を持つことができるのではないかと考える。以上のことから、成績のよさが自己肯定感につながるのではと考える。

仮説8…先生との関係がよい人ほど自己肯定感が高い傾向にある。

先生は生徒の近くにいる大人としてとても大きな影響を与える存在である。生徒と教師が互いに信頼し合うことで、教師は生徒の悩みや苦しみを理解してあげる存在となる。このような存在が近くにいることで、生徒は自分自身のことを受け入れることができるのではないかと考える。以上のことより、先生との関係が良好で信頼関係を築くことができている生徒ほど自己肯定感が高いのではないかと考える。

仮説9…SNSへの依存傾向があるほど自己肯定感が低い傾向にある。

SNSでは面と向かってではなく、携帯やスマートフォンを通して自分のことばを伝えるため、相手のことをあまり考えずに発言する傾向があるとされている。このことから、SNSへの依

存傾向がある人ほど、現実での人間関係が稀薄になる傾向があるのではないかと考える。そのため、SNS への依存傾向があるほど自己肯定感が低い傾向にあるのではないかと考える。

以上の仮説 1～9 について次章から調査並びに分析、考察を行う。

第 3 章 調査

第 1 節 研究の方法

「自分や他者に対して日ごろどのように考え、感じているかについてのアンケート」（以下「質問紙」と記す）を作成し、ある公立中学校の 1 年生の生徒約 150 名を対象に、質問紙へ回答いただき、分析後、インタビューを含む観察を実施した。

○調査対象	公立中学校 第 1 学年 4 クラス 約 150 名
○調査期間	・質問紙調査 令和元年 9 月 10 日 ・観察 令和元年 10 月 18～11 月 1 日 約 2 週間

調査対象である中学校は、小中学校の一貫校であり、入学者選抜試験を受験した合格者が入学する学校であるため、比較的成績が良い生徒が集まっている。一貫校ではあるが、中学校からの入学者もあり、大都市圏ではない地方の学校である。

表 23 自己肯定感と所属グループの相関関係

			相関		
			自己肯定感	4所属グループ あり	4中心
Kendall のタウ b	自己肯定感	相関係数	1.000	.275**	.275**
		有意確率 (両側)	.	.000	.000
		度数	144	144	144
	クラスに所属グループ	相関係数	.275**	1.000	.503**

プがある。	有意確率（両側）	.000	.	.000
	度数	144	144	144
クラスの中心的なグループである。	相関係数	.275**	.503**	1.000
	有意確率（両側）	.000	.000	.
	度数	144	144	144

**、相関係数は 1% 水準で有意（両側）です。

表 24 性別・出身学校と自己肯定感の相関関係

		相関			
		自己肯定感	性別	出身学校	
Kendall のタウ b	自己肯定感	相関係数	1.000	-.123	.103
		有意確率（両側）	.	.089	.143
		度数	144	144	144
	性別	相関係数	-.123	1.000	.024
		有意確率（両側）	.089	.	.766
		度数	144	144	144
	出身学校	相関係数	.103	.024	1.000
		有意確率（両側）	.143	.766	.
		度数	144	144	144

以上の結果より、本研究においては同小学校から同中学校へ持ち上がりで入学した生徒と、他の小学校から同中学校した生徒の間では自己肯定感の差は見られなかった。また、性別による自己肯定感への影響は確認されなかった。

分析の結果、グループの中心性との間には相関は見られるが、他の変数とともに重回帰分析を行うと、有意の影響は見られなかった。以上のことから、この調査校では所属グループが自己肯定感に影響がないことが明らかになった。以上のことから、スクールカーストの存在は確認されなかった。

第 2 節 質問紙の作成について

本研究における質問紙の項目は、京都子ども調査の子ども票における質問項目や、平石の「自己肯定的意識尺度」を参考にした。また、子どもと学級集団を理解し、必要な支援のための校内連携を検討して、実際に支援する体制を構築するために取り入れられた心理テストである Q-U テストを活用し、アンケートを作成した。京都子ども調査における自己肯定感の関する質問項目は、これまで心理学分野で頻繁に

利用されてきたローセンバーク(197年)の自己肯定感尺度を踏まえて選定したものである。ただし、「D. 自分はダメな人間だと思ふことがある」はネガティブな表現であったため、「D. 周りの人は皆、自分より優れていると思いますか。」と表現を改めている。

また、本研究の質問紙については全9項目で構成した。各項目の内容並びに質問数に関しては以下の表1-1の通りである。なお、各項目において基本的には、肯定4←→1否定の4件法である。

表 25 質問紙の構成

項目	質問数
1.あなたについて	5問
2.親との関係について	4問
3.学校生活について	3問
4.クラスについて	7問
5.友達について	9問
6.部活動について	6問
7.授業について	3問
8.担任の先生について	3問
9.SNSについて	4問

本調査における倫理的配慮については以下の通りである。

(1) 対象者等の人権への配慮

アンケート用紙の冒頭にアンケート調査の趣旨を説明した文章を明記し、アンケート調査への協力を要請する。しかし、協力を強要するものではなく、アンケートを無回答・記入しないというかたちで対象者の意思により調査協力要請を拒否することができる。

(2) 対象者等に不利益及び危険が生じないための配慮

アンケート回収に際しては、調査実施者が直接受け取り、回答内容の漏えいなど、プライバシーの保護に十分注意する。

また、回収したアンケート用紙は、保存箱を用意し、施錠可能な研究室に保管し、整理保管に留意する。アンケート結果公表の際は、個々人の回答については公表せず、全体の結果のみを公表する。

(3) 対象者等に理解を求め、同意を得る方法

アンケート用紙の冒頭にアンケート調査の趣旨を説明した文章を明記することで、理解を求め、同意を得る。観察に関しては、協力校の了解を得る。個々の生徒に関しては、中学校への入学の際に学術的研究への協力の了解は得てある。

(4) 倫理委員会の承認

本調査の実施に当たり、「ヒトを対象とした研究に関する倫理審査」を申請し、宇都宮大学倫理審査委員会の承認を得た。

申請者：小原一馬、尾坂泰佳
申請番号：H19-0039
承認日：令和元年 8月 5日

本調査研究では、質問紙調査における結果の分析を通して、以下のことについて明らかにする。

- 本調査で明らかにすること
- 1.子どもたちの自己肯定感の状況
 - 2.自己肯定感を構成する要素
 - 3.自己肯定感を高めることにつながる手立て

第3節 アンケートの分析・考察

第3章・第2節で示した「本調査で明らかにすること」について、以下の順序で検証していきたい。

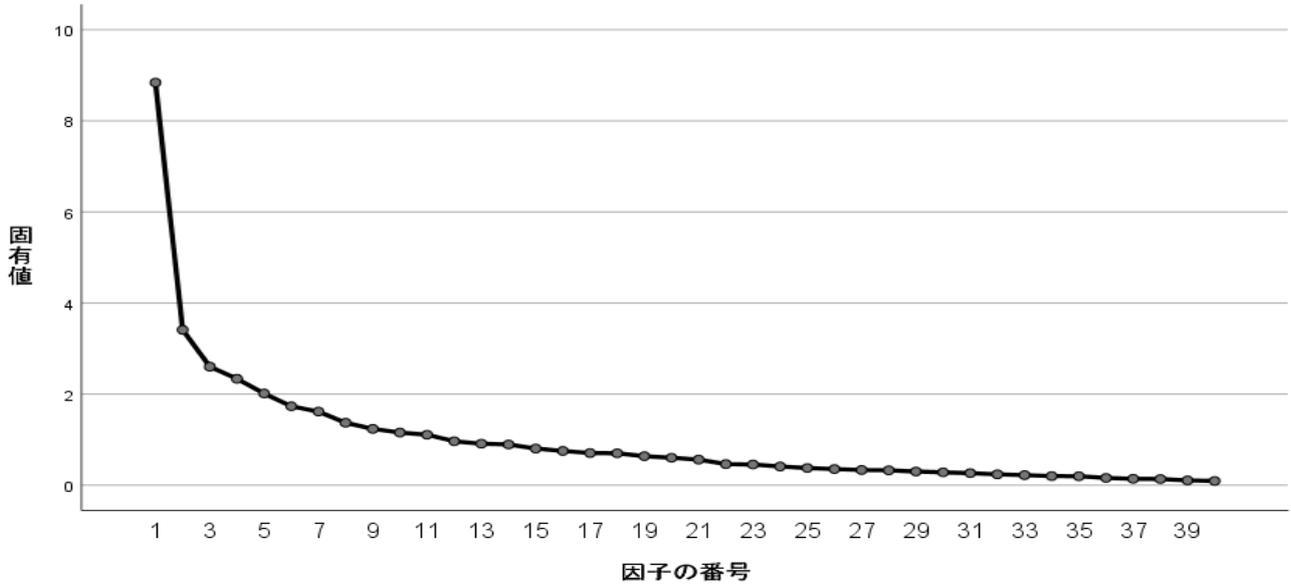
第1項 子どもの自己肯定感の状況・・・実施したアンケートで因子分析を行い、因子を抽出し、その因子について考察を行う。

第2項 自己肯定感を構成する要因・・・「自己肯定感」の変数を合成し、重回帰分析によって自己肯定感に影響を与える要因を検討する。

第1項 子どもの自己肯定感の状況～因子分析～

アンケート調査の結果で因子分析を行った。回転の方法はプロマックス回転を用いた。因子抽出法は主因子法で、因子のスクリープロットより5個の因子が抽出された。

因子のスクリープロット



パターン行列 ^a					
	因子				
	1	2	3	4	5
友達 助けてくれる	0.745	-0.168	0.188	0.078	0.112
クラス ルール守る	0.740	0.017	-0.187	0.020	-0.018
クラス 誰とでも話やすい雰囲気	0.692	0.151	-0.102	-0.093	0.036
クラス 問題解決	0.673	0.090	-0.195	0.029	0.018
友達 何でも話せる	0.671	-0.155	0.253	-0.039	-0.110
仲間多い	0.529	0.067	0.134	0.050	0.073
学校・家庭以外の居場所	-0.517	0.083	-0.198	-0.215	0.155
学校へ行きたくない	-0.407	-0.037	-0.075	-0.113	0.112
自分の居場所がないと感じる	0.191	0.026	-0.053	-0.092	0.070
授業中 先生に相談	0.126	0.784	-0.174	-0.232	-0.056
自分 役に立つ	0.062	0.609	-0.039	0.130	0.038
成績はいい方だ	-0.398	0.604	0.064	0.156	-0.063
担任の先生 相談できる	0.313	0.589	-0.186	-0.204	-0.121
担任の先生に信頼されている	0.091	0.553	0.131	-0.104	-0.125
クラスに頼りにされる	0.208	0.490	0.133	0.079	0.067
自分には得意分野がある	0.071	0.466	0.072	0.082	0.153

授業中 できた	0.227	0.425	-0.082	0.027	0.012
担任の先生に認められる	0.205	0.418	0.058	-0.057	-0.072
友達を注意できる	-0.130	0.400	0.074	-0.209	-0.074
自分 優れている	0.341	-0.387	-0.040	-0.172	-0.049
自分に満足	-0.019	0.378	0.088	0.163	0.035
クラスの重要な一員	0.284	0.375	0.107	0.182	0.088
友達に頼られる	0.138	0.356	0.192	0.131	0.108
友達に傷つけられる	-0.018	-0.201	-0.138	0.031	0.086
部活動仲間 励まされる	0.005	0.068	0.789	-0.064	-0.050
部活動で頼られる	-0.017	0.154	0.765	-0.009	0.079
部活動で活躍する	-0.193	0.147	0.758	-0.081	0.051
部活動に入って良かった	-0.087	-0.090	0.672	-0.025	-0.096
部活動仲間と遊ぶ	0.279	-0.147	0.405	-0.224	0.083
自分の性格 嫌	-0.075	-0.001	-0.212	-0.110	0.159
親 大事にしてくれる	-0.047	-0.053	-0.107	0.840	-0.005
親 理解してくれる	0.026	0.005	-0.095	0.819	-0.110
親のことを尊敬	0.003	0.044	-0.024	0.740	0.037
グループの友達のみ話す	-0.299	-0.077	0.112	-0.343	-0.079
グループの友達とのみ遊ぶ	-0.182	0.117	0.024	-0.311	0.082
親 口うるさい	0.125	0.083	-0.119	-0.231	0.213
SNS 関係（広範囲ほど大きい数）	0.045	-0.050	-0.030	0.056	0.831
SNS 利用 よくする	0.057	-0.087	-0.026	-0.103	0.780
SNS 友人数多い	0.062	-0.044	0.045	-0.015	0.734
SNS でつながっていないと不安になる	-0.172	0.043	-0.012	-0.060	0.683

以上の因子分析の結果から抽出された因子の特徴から以下のように名付けることとする。

因子1：友人関係
因子2：先生との関係、成績
因子3：部活動
因子4：SNS
因子5：親との関係

第2項 自己肯定感を構成する要因～重回帰分析～

まず信頼性分析を行い、その結果から独立変数となる変数「自己肯定感」を合成した。

表26 変数「自己肯定感」の合成

信頼性統計量		
Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ	
	項目の数	
.635	.634	5

項目間の相関行列					
	自分に満足	得意分野あり	自分は役に立つ存在だ	自分は優れていると思う (逆転)	自分の性格を嫌と思う (逆転)
自分に満足	1.000	.373	.415	.223	.313
得意分野あり	.373	1.000	.446	.211	.129
自分は役に立つ存在だ	.415	.446	1.000	.143	.204
自分は優れていると思う (逆転)	.223	.211	.143	1.000	.120
自分の性格を嫌と思う (逆転)	.313	.129	.204	.120	1.000

以上の結果を受けて再度分析を行った。

信頼性統計量		
Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ	
	項目の数	
.640	.646	4

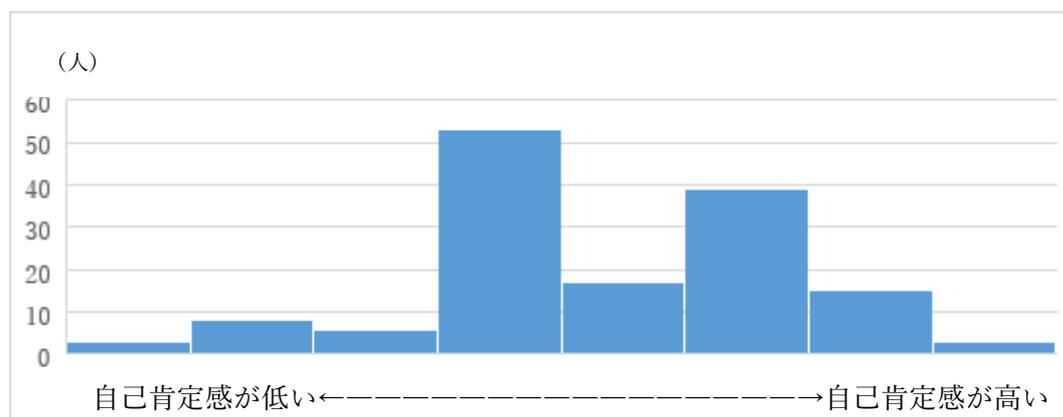
項目間の相関行列				
	自分に満足	得意分野あり	自分は役に立つ存在だ	自分の性格を嫌と思う (逆転)
自分に満足	1.000	.373	.415	.313

得意分野あり	.373	1.000	.446	.129
自分は役に立つ存在だ	.415	.446	1.000	.204
自分の性格を嫌と思う (逆転)	.313	.129	.204	1.000

以上の結果より変数「自己肯定感」を「自分に満足している」 + 「得意分野がある」 + 「役に立つ存在である」 - 「性格を嫌と思う」のように合成した。

このことより、「周りの人は皆、自分より優れていると思う」という項目が削除されたため、「京都子ども調査」と本研究における自己肯定感の意味合いでは異なる点が生まれた。それは、自己を〈絶対的・主観的〉、〈絶対的・客観的〉、〈相対的・主観的〉に捉える観点は変わらずに存在するが、〈相対的・客観的〉に捉える観点がないという部分で「自己肯定感」の意味合いが変わっている。

表27 回答者全体の自己肯定感の分布



因子分析により算出した因子得点と信頼性分析を行って合成した変数である「自己肯定感」を独立変数とし、第1項で名付けた因子1～5より ①友人関係、②先生との関係・成績、③部活動、④SNS、⑤親との関係を従属変数として重回帰分析を行う。

ステップワイズ法で、5%有意を投入し、10%有意は除外した。

モデルの要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
1	.501 ^a	.251	.245	1.96360
2	.556 ^b	.309	.298	1.89347

3	.577 ^c	.333	.317	1.86754
---	-------------------	------	------	---------

- a. 予測値：(定数)、先生との関係 成績。
- b. 予測値：(定数)、先生との関係 成績、友人関係。
- c. 予測値：(定数)、先生との関係 成績、友人関係、親との関係。

係数^a

モデル		非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	11.695	.172		68.166	.000
	先生との関係・成績	1.223	.186	.501	6.569	.000
2	(定数)	11.695	.165		70.691	.000
	先生との関係・成績	.839	.214	.343	3.912	.000
	友人関係	.682	.208	.288	3.276	.001
3	(定数)	11.695	.163		71.673	.000
	先生との関係・成績	.751	.215	.307	3.484	.001
	友人関係	.563	.213	.237	2.642	.009
	親との関係	.415	.194	.173	2.140	.034

a. 従属変数 自己肯定感

その結果、「先生との関係・成績」「友人関係」「親との関係」の順で自己肯定感に影響を与えていることが分かった。しかし、因子分析の結果からも分かるように、「先生との関係」と「成績」は区別すべきものであったり、「友人関係」にはクラス内でのものと、クラス外の友人関係が混在していたりする。さらに、「友達関係」には「自己有用感」に関する質問項目が含まれている。そのため、今後は因子分析の結果抽出された5つの因子をもとに合成した変数をより細分化して分析を進めるとともに、従属変数として自己有用感を採用し、検討を進めていきたいと思う。

第1項で名付けた因子1～5をもとにして信頼性分析を行い、従属変数となり得る変数を合成する。

まず、因子1に相当する「友人関係」を「クラスでの友人関係」、「クラス外での(一般的な)友人関係」、「SNS上の友人関係」の3つに区分し、変数を合成する。

表28 変数「クラスでの友人関係」の合成

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ		項目の数
.816	.820		5

項目間の相関行列

	クラス 話しやすい雰囲気	クラスのみんなルールを守る	クラスのみんなで問題解決	クラスで頼りにされている	自分はクラスにとって重要な一員
クラス話しやすい雰囲気	1.000	.565	.492	.359	.370
クラスのみんなルールを守る	.565	1.000	.616	.364	.438
クラスのみんなで問題解決	.492	.616	1.000	.401	.464
クラスで頼りにされている	.359	.364	.401	1.000	.699
自分はクラスにとって重要な一員	.370	.438	.464	.699	1.000

以上の結果より変数「クラス内の友人」を「誰とでも話やすい」 + 「みんなルールを守る」 + 「みんなの問題を解決しようとする」 + 「クラスのみんなに頼りにされる」 + 「クラスにとって重要な一員」で合成される。

表29 変数「クラス外での（一般的的な）友人関係」の合成

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ		項目の数
.304	.355		9

分析の結果を受けて、信頼性分析を行った。

項目間の相関行列

	友達多い	何でも話せる友達がいる	困っている友達に助けてくれる友達がいる	同じグループ	友達に傷つけられ他経験がある	友達に注意できる	グループの友達のみ	同じグループの友達と一緒に遊ぶ	友達に頼られている
友達多い	1.000	.468	.687	-.050	-.102	.063	-.363	-.224	.372

何でも話せる 友達がいる	.468	1.000	.698	.114	-.140	.038	-.174	-.121	.386
困っていると き助けてくれ る友達がいる	.687	.698	1.000	-.061	-.139	-.029	-.288	-.132	.399
同じグループ	-.050	.114	-.061	1.000	.026	.037	.130	.180	-.016
友達に傷つけ られた経験が ある	-.102	-.140	-.139	.026	1.000	-.002	-.029	-.051	-.124
友達に注意で きる	.063	.038	-.029	.037	-.002	1.000	-.053	.121	.165
グループの友 達のみ	-.363	-.174	-.288	.130	-.029	-.053	1.000	.505	-.202
同じグループ の友達と一緒 に遊ぶ	-.224	-.121	-.132	.180	-.051	.121	.505	1.000	-.009
友達に頼られ ている	.372	.386	.399	-.016	-.124	.165	-.202	-.009	1.000

以上の結果を受けて、再度分析を行った。

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた	
	Cronbach のアルファ	項目の数
.696	.706	5

項目間の相関行列

	友達が多い	何でも話せる友達 がいる	困っているとき助 けてくれる友達が いる	友達に注意でき る	友達に頼られてい る
友達が多い	1.000	.468	.687	.063	.372
何でも話せる友達が いる	.468	1.000	.698	.038	.386

困っているとき助け てくれる友達がいる	.687	.698	1.000	-.029	.399
友達に注意できる	.063	.038	-.029	1.000	.165
友達に頼られている	.372	.386	.399	.165	1.000

以上の結果から変数「クラス外での（一般的な）友達関係」を「仲間が多い」 + 「何でも話せる友達がいる」 + 「困っているときに助けてくれる友達がいる」 + 「友達にきちんと注意ができる」 + 「友達に頼られる」と合成した。

表30 変数「SNS上の友人関係」の合成

信頼性統計量		
Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ	項目の数
.834	.847	4

項目間の相関行列				
	SNS上の友人数 多い	SNS上の友人関係の 範囲	SNSで繋がっていないと不安になる	SNSを頻繁に利用 する
SNS上の友人数多い	1.000	.643	.511	.593
SNS上の友人関係の範囲	.643	1.000	.533	.647
SNSで繋がっていないと不安になる	.511	.533	1.000	.559
SNSを頻繁に利用する	.593	.647	.559	1.000

以上の結果より変数「SNS上の友人」を「友人数が多い」 + 「広範囲の友人関係」 + 「SNSを頻繁に利用する」 + 「SNSでつながっていないと不安になる」と合成した。

次いで、「先生との関係・成績」を「先生との関係」と「成績」に区別し、信頼性分析を行ってそれぞれの変数を合成する。

表 31 変数「先生との関係」の合成

信頼性統計量		
	標準化された項目に基づいた	
Cronbach のアルファ	Cronbach のアルファ	項目の数
.800	.801	4

項目間の相関行列

	先生に相談できる	先生に認められている	先生に相談できる	先生に信頼されている
先生に相談できる	1.000	.336	.759	.374
先生に認められている	.336	1.000	.466	.611
先生に相談できる	.759	.466	1.000	.462
先生に信頼されている	.374	.611	.462	1.000

以上の結果より変数「先生との関係」を「先生に認めれる」 + 「先生に相談できる」 + 「先生に信頼されている」 + 「先生に相談できる」というように合成した。

表32 変数「成績」の合成

信頼性統計量		
	標準化された項目に基づいた	
Cronbach のアルファ	Cronbach のアルファ	項目の数
.506	.509	6

項目間の相関行列

	自分 役に立つ	成績がよい	得意分野がある	授業が理解で きる	自分は優れて いると思う	自分に満足
自分 役に立つ	1.000	.347	.446	.411	-.143	.415
成績がよい	.347	1.000	.185	.257	-.318	.357
得意分野がある	.446	.185	1.000	.345	-.211	.373

授業が理解できる	.411	.257	.345	1.000	-.149	.119
自分は優れていると思う	-.143	-.318	-.211	-.149	1.000	-.223
自分に満足	.415	.357	.373	.119	-.223	1.000

以上の結果から再考し、再度分析を行った。

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた	
	Cronbach のアルファ	項目の数
.636	.651	4

項目間の相関行列

	自分 役に立つ	授業が理解できる	成績がよい	自分に満足
自分 役に立つ	1.000	.411	.347	.415
授業が理解できる	.411	1.000	.257	.119
成績がよい	.347	.257	1.000	.357
自分に満足	.415	.119	.357	1.000

以上の結果より変数「成績」を「自分は役に立つ存在だ」 + 「自分に満足している」 + 「授業中できたと思う」 + 「成績配意法だと思う」と合成した。

続いて、因子5の「親との関係」に相当する変数の合成を行う。

表33 変数「親との関係」の合成

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた	
	Cronbach のアルファ	項目の数
.360	.557	4

項目間の相関行列

親を尊敬	親は自分を理解し		親が口うるさい
	てくれる	親は自分を大事にしてくれる	

親を尊敬	1.000	.696	.647	-.262
親は自分を理解してくれる	.696	1.000	.737	-.222
親は自分を大事にしてくれる	.647	.737	1.000	-.159
親が口うるさい	-.262	-.222	-.159	1.000

以上の結果より再度分析を行った。

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた	
	Cronbach のアルファ	項目の数
.867	.872	3

項目間の相関行列

	親を尊敬	親は自分を理解してくれる	親は自分を大事にしてくれる
親を尊敬	1.000	.696	.647
親は自分を理解してくれる	.696	1.000	.737
親は自分を大事にしてくれる	.647	.737	1.000

以上の結果より変数「親との関係」を「親を尊敬している」 + 「親は自分を理解してくれる」 + 「親に大事にされていると思う」というように合成した。

続いて、質問項目 4.クラスについて を「クラス内の友人関係」とは区別した「クラスの雰囲気」の変数を合成する。

表34 変数「クラスの雰囲気」の合成

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた	
	Cronbach のアルファ	項目の数
.618	.758	7

項目間の相関行列

	話しやすい雰囲気	クラス ルールを守る	クラス 問題解決	クラスで頼りに される	クラスの 重要な一員	クラスで所属 グループあり	クラスで中 心グループ
話しやすい雰囲気	1.000	.565	.492	.359	.370	.253	.043
クラス ルールを守る	.565	1.000	.616	.364	.438	.130	.064
クラス 問題解決	.492	.616	1.000	.401	.464	.187	-.026
クラスで頼りにされる	.359	.364	.401	1.000	.699	.272	.116
クラスの重要な一員	.370	.438	.464	.699	1.000	.238	.185
クラスで所属グループあり	.253	.130	.187	.272	.238	1.000	.265
クラスで中心グループ	.043	.064	-.026	.116	.185	.265	1.000

以上の分析の結果を踏まえ、再度分析を行い検討する。

信頼性統計量

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ	項目の数
.786	.791	3

項目間の相関行列

	クラス話しやすい雰囲気	クラスのもんなでルールを守る	クラスのもんなで問題解決
クラス話しやすい雰囲気	1.000	.565	.492
クラスのもんなでルールを守る	.565	1.000	.616
クラスのもんなで問題解決	.492	.616	1.000

以上の信頼性分析の結果より、変数「クラスの雰囲気」を「クラス話しやすい雰囲気」+「クラスのもんなでルールを守る」+「クラスのもんなで問題解決」と合成した。

最後に、先行研究からも自己肯定感とのつながりが指摘されていた「自己有用感」の変数を合成する。

表35 変数「自己有用感」の合成

Cronbach のアルファ	標準化された項目に基づいた Cronbach のアルファ	項目の数
.818	.817	6

項目間の相関行列

	自分 役に立つ	クラスで 重要な一員	クラスで 頼りにされる	部活で 頼られる	友達に 頼られる	先生に 認められる
自分 役に立つ	1.000	.435	.474	.280	.463	.324
クラスで 重要な一員	.435	1.000	.719	.446	.695	.321
クラスで 頼りにされる	.474	.719	1.000	.401	.686	.273
部活で頼られる	.280	.446	.401	1.000	.399	.246
友達に頼られる	.463	.695	.686	.399	1.000	.244
先生に認められる	.324	.321	.273	.246	.244	1.000

以上の結果より自己有用感の変数を「自分は人の役に立つ存在だ」 + 「自分はクラスの重要な一員だ」 + 「クラスで頼りにされる」 + 友達に頼られる」 + 「部活で頼られる」 + 「先生に認めてもらっている」と合成した。

信頼性分析を行って合成した変数である「自己有用感」を独立変数とし、①クラスでの友人関係、②一般的な（クラス外での）友人関係、③SNS上の友人関係、④先生との関係、⑤成績、⑥親との関係を従属変数として重回帰分析を行う。強制投入法で、5%有意を投入し、10%有意は除外した。

投入済み変数または除去された変数^a

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	「クラスの雰囲気」、「SNS上の友人」、「成績」、「親との関係」、「先生との関係」、「友人関係」、「クラス内の友達」	.	強制投入法

- a. 従属変数 変数 **自己有用感**
 b. 要求された変数がすべて投入されました。

モデルの要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
1	.909 ^a	.826	.816	1.37338

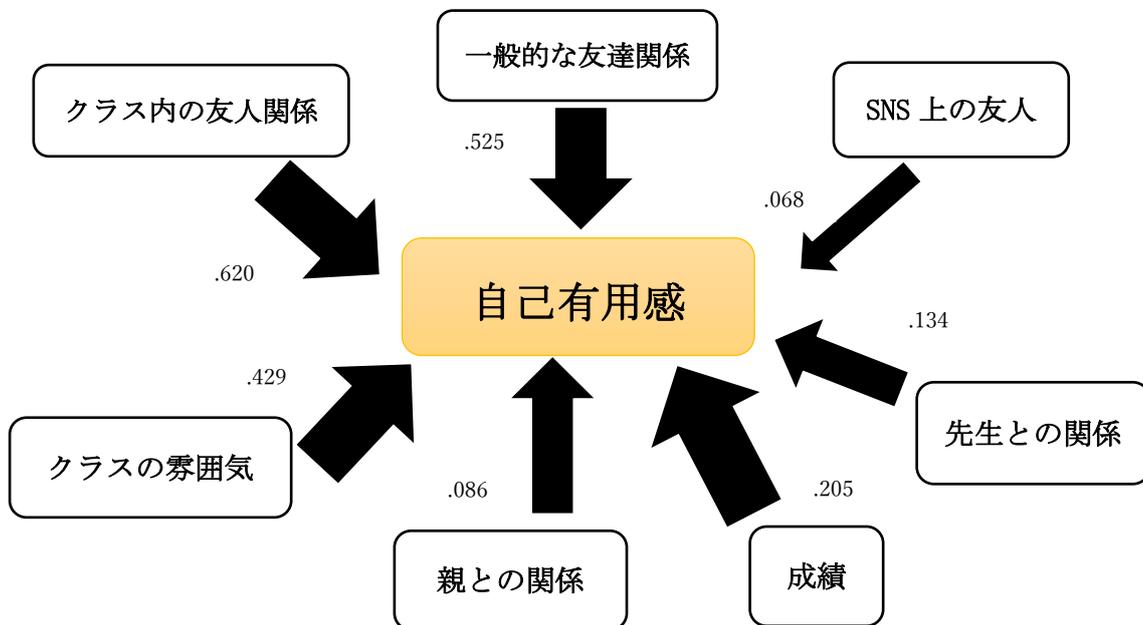
- a. 予測値: (定数)、「クラスの雰囲気」、「SNS上の友人」、「成績」、「親との関係」、「先生との関係」、「一般的な友人関係」、「クラス内の友達」

係数^a

モデル		非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	-14.318	2.276		-6.289	.000
	「クラス内の友達」	.743	.084	.620	8.797	.000
	「一般的な友人関係」	.766	.097	.525	7.919	.000
	「SNS上の友人」	.064	.037	.068	1.759	.081
	「先生との関係」	.165	.056	.134	2.934	.004
	「成績」	.306	.071	.205	4.283	.000
	「親との関係」	.178	.085	.086	2.090	.039
	「クラスの雰囲気」 (逆転)	-1.450	.300	-.429	-4.828	.000

- a. 従属変数 変数 **自己有用感**

【図9 自己有用感を構成する要因】



続いて、信頼性分析を行って合成した変数である「自己肯定感」を独立変数とし、①クラスの雰囲気、②成績、③一般的な友達関係、④親との関係を従属変数として重回帰分析を行う。ステップワイズ法で、5%有意を投入し、10%有意は除外した。

投入済み変数または除去された変数^a

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	「クラスの雰囲気」		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
2	「成績」		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
3	「一般的な友達関係」		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。
4	「親との関係」		ステップワイズ法 (基準: 投入する F の確率 $\leq .050$ 、除去する F の確率 $\geq .100$)。

a. 従属変数 変数 自己肯定感

モデルの要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差	変化の統計量				
					R2 乗変化量	F 変化量	自由度 1	自由度 2	有意確率 F 変化量
1	.471 ^a	.222	.216	2.00510	.222	40.442	1	142	.000
2	.527 ^b	.278	.268	1.93817	.056	10.976	1	141	.001
3	.566 ^c	.321	.306	1.88624	.043	8.870	1	140	.003
4	.585 ^d	.342	.323	1.86364	.021	4.417	1	139	.037

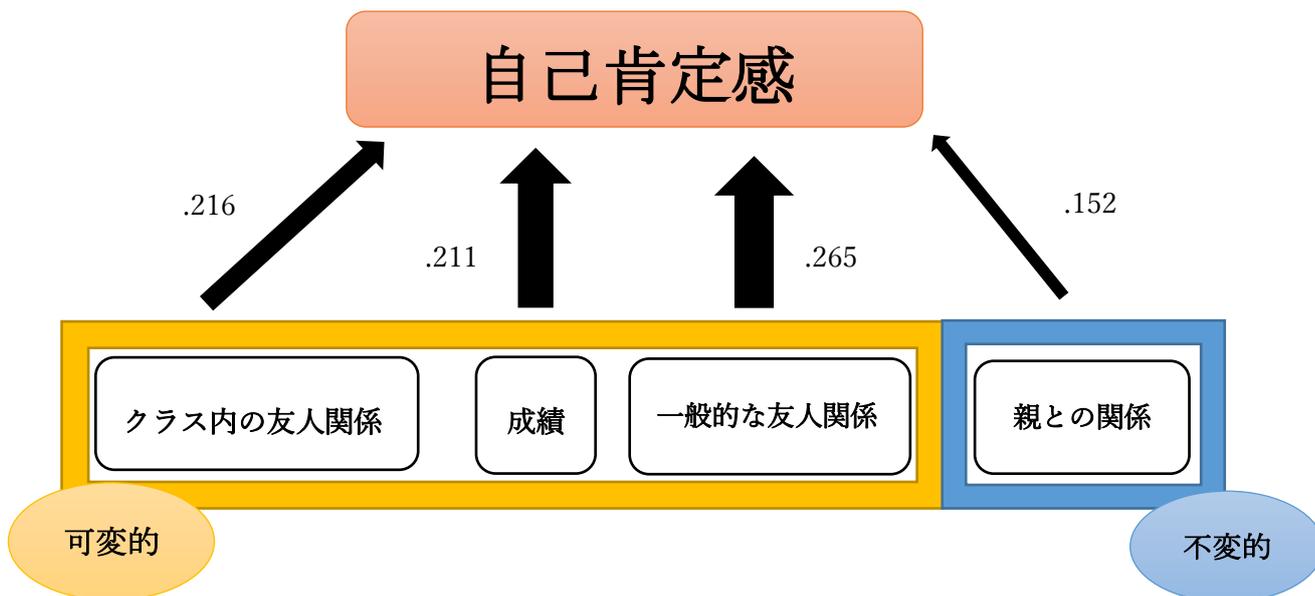
- a. 予測値: (定数)、 「クラスの雰囲気」。
- b. 予測値: (定数)、 「クラスの雰囲気」、 「成績」。
- c. 予測値: (定数)、 「クラスの雰囲気」、 「成績」、 「一般的な友人関係」。
- d. 予測値: (定数)、 「クラスの雰囲気」、 「成績」、 「一般的な友人関係」、 「親との関係」。

係数^a

モデル		非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	(定数)	.041	1.067		.039	.969
	「クラスの雰囲気」	.407	.064	.471	6.359	.000
2	(定数)	-.648	1.052		-.616	.539
	「クラスの雰囲気」	.365	.063	.423	5.786	.000
3	「成績」	.580	.175	.242	3.313	.001
	(定数)	-2.768	1.247		-2.220	.028
	「クラスの雰囲気」	.215	.079	.249	2.716	.007
4	「成績」	.556	.171	.232	3.259	.001
	「一般的な友人関係」	.278	.094	.272	2.978	.003
	(定数)	-4.583	1.505		-3.046	.003
4	「クラスの雰囲気」	.186	.080	.216	2.342	.021
	「成績」	.505	.170	.211	2.968	.004
	「一般的な友人関係」	.272	.092	.265	2.943	.004
	「親との関係」	.229	.109	.152	2.102	.037

- a. 従属変数 変数 **自己肯定感**

【図 10 自己肯定感を構成する要因②】



クラスの雰囲気自身が自己肯定感へ与える影響について個人の捉え方との違いについて分析を行うために、クラスごとに平均を取り、個人の回答と比較して分析を実施した。

		相関			
		クラスの雰囲気 (個人)	クラスの雰囲気 (クラス平均)	自己肯定感	
Kendallのタウb	クラスの雰 囲気 (個人)	相関係数	1.000	.054	.223**
		有意確率 (両側)	.	.430	.001
		度数	144	144	144
	クラスの雰 囲気 (クラ ス平均)	相関係数	.054	1.000	-.051
		有意確率 (両側)	.430	.	.436
		度数	144	144	144
自己肯定感		相関係数	.223**	-.051	1.000
		有意確率 (両側)	.001	.436	.
		度数	144	144	144

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

その結果、個人でのクラスの雰囲気の捉え方が自己肯定感と有意な相関関係があることが明らかになった。

次いで、クラスの雰囲気が自己有用感へ与える影響のクラス平均と個人の主観の違いを確かめるために重回帰分析を実施した。

投入済み変数または除去された変数^a

モデル	投入済み変数	除去された変数	方法
1	クラスの雰囲気（クラス平均）、 クラスの雰囲気（個人） ^b	.	強制投入法

a. 従属変数 「自己有用感」

b. 要求された変数がすべて投入されました。

モデルの要約

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	推定値の標準誤差
1	.516 ^a	.266	.255	2.77001

a. 予測値：（定数）、クラスの雰囲気（個人）、クラスの雰囲気（クラス平均）。

b. 従属変数 「自己有用感」

係数^a

モデル		非標準化係数		標準化係数	t 値	有意確率
		B	標準誤差	ベータ		
1	（定数）	26.746	12.572		2.127	.035
	クラスの雰囲気（クラス平均）	-1.765	1.220	-.110	-1.447	.150
	クラスの雰囲気（個人）	1.021	.150	.520	6.825	.000

a. 従属変数 「自己有用感」

以上の重回帰分析より、クラスの雰囲気については、クラスの平均では影響がなく、個人の結果では影響があった。つまりクラスの雰囲気についての個人の捉え方が自己有用感に影響し、また、クラスの雰囲気についての個人の捉え方が自己肯定感に影響することが明らかになった。

このように同じクラス内であってもクラス内の友人関係の個人での捉え方にはズレが生じており、そのズレが自己肯定感の高低に影響しているのではないかと考えられる。そのため、クラス全員が、そして一人一人が良いと思えるクラス内での人間関係作りが大切であると考えられる。

【図 11 自己有用感を構成する要因②】

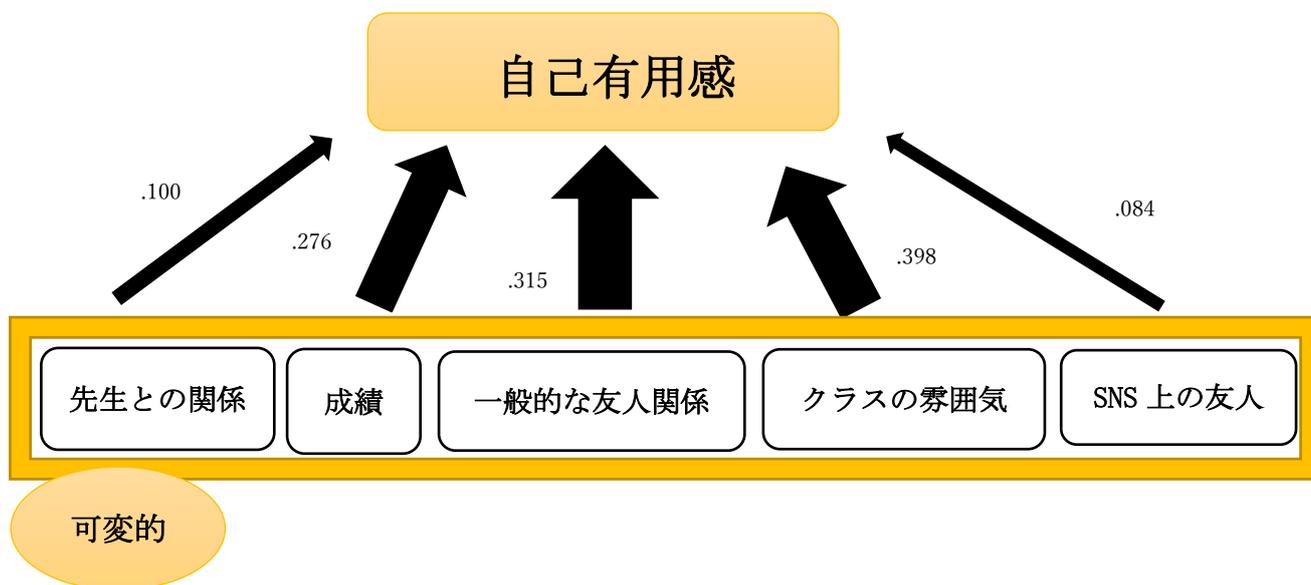


図 10・11 より自己肯定感・自己有用感に影響を与えるものには可変的なものと不変的なものがあるということが明らかになった。そのなかでも特に、「クラスの雰囲気」は友人関係や先生との関係を見直したり、教員が生徒を適材適所に采配するという役割を果たしたりすることでより良くなるのではないかと考える。

第 4 節 生徒の観察・教員へのインタビュー

第 1 項 生徒の観察

今回調査にご協力いただいた中学校は、大学附属校であり小学校から附属小学校に所属していた生徒と公立の小学校から附属中学校へ入学してきた生徒がいる。特に 1 年生では小学校からの交友関係が継続している傾向にあった。そんな中学 1 年生のある学級に所属し 2 週間程度、生徒の観察調査を行った。そしてある 3 人の生徒に着目した。

【A さん】

A さんはクラスのなかで重要な役職についての経験がある。授業でも積極的に発言したり、授業でのワークシートなども欄をすべて埋めるほど熱心に記入したりする様子が見られた。しかし今回の研究で実施したアンケート調査の結果では自己肯定感が低いという結果になった。私自身の経験から学級活動を務

める人はみんなに信頼され、自分の意見をしっかりとと言えるような自己肯定感が高そうな人が多いと考えていたので、アンケート調査の結果と A さんの実際の様子にギャップを感じた。そこで、A さんの普段の言動や人間関係に影響などに着目して観察を行った。

まずは A さんのアンケート調査の結果である。

- ①自己肯定感…自分自身を役に立つ存在だと感じているようだが、**自分自身には満足しておらずやや低い傾向**にある。
- ②親との関係…**親との関係はあまり良好ではない**と言える。
- ③学校享受感…とても高く、学校を楽しんでいる。学校に自分の居場所があると感じている。
- ④クラスの雰囲気…**クラスの雰囲気をとても良く思っている**。また自分はクラスの中で重要な一員であると感じ、クラス内での自己有用感まあまあ高い。
- ⑤友達関係…友達に傷つけられた経験はあるが、信頼できる友達がいて**良好な傾向**にある。友達に対してはしっかりと自分の意見が言えたり、悩みを相談できたりするようだ。
- ⑥部活動…**部活動がとても充実している**。しかし1年生であるということもあって「頼られている」や「活躍できる」とは感じていないようだ。
- ⑦授業について…授業には積極的であるが、**成績が悪い**と自己評価している。
- ⑧先生との関係…**先生との関係は良好**で、悩みを先生に相談でき、先生に認められたり信頼されたりしていると感じている。
- ⑨SNS 利用…**SNS はほとんど利用していない**。

以上のアンケート調査の結果から、A さんは学校享受感や部活動満足度は高く、友達や先生との関係も良好でクラスの中での自己有用感を感じている。しかし自己肯定感が低い傾向にあるのは、親との関係や成績が関連していることが考えられる。

アンケート調査の結果では、成績の自己評価の低さが自己肯定感の低さにつながっていると考えられる。しかし、A さんを観察した実際の様子では、性格的部分が影響しているからか、その場での積極的な行動で、クラスのなかで承認され、自己有用感を得ることができているのではないかと感じた。

【B さん】

A さんと比較するために同じくクラスのなかで重要な役職についての経験がある B さんのアンケート調査の結果も詳しく分析を行う。B さんはクラスでも常に成績がトップクラスで、勉強が得意である。

- ①自己肯定感…自分には得意分野があると感じており、**自己肯定感が高い**傾向にある。
- ②親との関係…親を尊敬し、自分のことを理解してくれると感じており、**親との関係は良好**であると言える。
- ③学校享受感…学校が楽しいと感じており、**学校享受感が高い**。学校と家庭以外には自分の居場所だと思える居場所はないと感じている。
- ④クラスの雰囲気…クラスの雰囲気をとても良く思っている。また自分はクラスの中で重要な一員であると感じ、**クラス内での自己有用感が高い**。
- ⑤友達関係…友達に傷つけられたような経験もなく、信頼できる友達がいる良好な傾向にある。友達に自分の悩みを相談することはできるが、**自分の意見はあまり言えない**ようだ。
- ⑥部活動…**部活動には所属しているが、あまり充実はしておらず**、部活動の仲間との関係はあまり重視していない。
- ⑦授業について…授業に積極的に参加し、**成績も良い方だ**と自己評価している。
- ⑧先生との関係…先生に認められていると実感し、**信頼関係も築けている**ようだ。
- ⑨SNS利用…**SNSはほとんど利用していない**。

以上のアンケート調査の結果から、Bさんは学校享受感や成績の自己評価が高く、友達や先生との関係も良好でクラスの中での自己有用感を感じている。部活動満足度が低い傾向にあるが自己肯定感が高い傾向にある。

【Cさん】

Cさんは静かで、いつも決まった3人で休み時間を過ごすなど、行動を共にしている様子であった。授業中でのグループ活動においても自分の意見を伝えることが不得意としているような印象を受けた。CさんはAさん、Bさんと同じクラスに所属しているが、そのクラスにおいて自己肯定感が低い傾向にあるという結果であった。

- ①自己肯定感…周りと比べて自分自身が劣っていると感じ、**自己肯定感は低い傾向にある**。
- ②親との関係…自分のことを理解してくれたり、大事にしてくれたりしていると感じており、**親との関係は良好**である。
- ③学校享受感…**学校に行きたくない**と思うことは多々あるが、**学校に自分の居場所がある**と感じている。
- ④クラスの雰囲気…**クラスの雰囲気を良く**思っている。しかし自分はクラスの中で頼りにされておらず、重要な一員であるとは感じておらず、**クラス内での自己有用感は低い**。

- ⑤友達関係…心を開き、信頼している友達は数人いるが、その数人で構成されているグループに交友関係が固執している傾向にある。
- ⑥部活動…部活動に所属しているが、充実感を感じてられていない。また部活動の友達とはあまり良好な関係を築けていない。
- ⑦授業について…自分の考えを表現するのが苦手であり、成績が悪いと自己評価している。
- ⑧先生との関係…先生との関係は良好で、悩みを先生に相談でき、先生に認められたり信頼されたりしていると感じている。
- ⑨SNS利用…ほとんどSNSを利用していない。

以上のアンケート調査の結果から、Cさんは親や先生との関係は良好であるが、クラスでの自己有用感は低い傾向にある。そして、成績の自己評価は悪く、自己肯定感は低い傾向にある。一方で本人は、自分のことを分かってくれる、一緒にいて楽しいと思える友達がいると感じていることで、学校へ行くことが楽しいと感じたり、自分のことを理解してくれると思えたりすることができているため、周りとは比べた自己評価が低くても楽しく生活できているのだと考えられる。しかし、クラスに「居場所」は感じられているのだが、そこでの自己有用感を感じる事ができていない。また、成績が悪いと自己評価したり、周りとは比べて自分は劣っていると感じたりしており、自己肯定感が低い傾向にあると考えられる。

また、Aさんの成績について着目してみると、Aさん自身の自己評価は「成績は悪いんです。テストの点数も模試の点数も悪くて。」と言っていた。しかし、教師の評価は異なるものであった。「Aさんはクラスの中でも成績が良い方だ」と担任教員は言っていた。「授業でもしっかりと自分の考えを持ち、自学(自主学習)も自分の苦手なところを中心に工夫しながら取り組んでいる。」と話していた。私自身も、実習で授業を実践した際にはまた、Aさんに話を聞くとテストや模試の点数が低いことを気にしていて、周りとも比較していた。これは、学校の中での成績は実際には悪くないが、比較する基準が高いため、「主観的には」悪いと感じてしまっているからではないかと考える。これはAさんの性格的部分による例外の結果であるという可能性は残るが、それと同時に自己肯定感は他者からの「客観的な」評価に大きく影響されるのではないかとことも考えられる。そのため、周りの大人がしっかりと頑張りを認め、生徒が自分の良さや強みを発見したり再認識できたりするような他者の視点で評価してあげることも大切であると考えられる。

そして、Aさんについてももう1点着目すべきことがある。それは、Aさん自身の自己肯定感の低さと、クラスの中での活動の様子が一致していないということである。アンケート調査の結果においてAさんの自己肯定感は低い傾向にあった。一般に自己肯定感が低い傾向にある人は、消極的な行動をとる傾向にあると言われている(子ども・若者白書.2014)が、観察するなかでAさんは、クラスのなかで中心的な存在で、授業中やグループ活動において積極的に発言したり、リーダーシップを発揮したりする場面が多々みられた。

なぜ A さんは自己肯定感の低さと、クラスの中での活動の様子が一致していないのだろうか。考えられる理由は 2 つある。

1 つ目は、A さん自らの自己評価の基準が高いのではないかということである。A さんは将来、弁護士になることを目指していて、県内でトップの女子高校に進学することを目指していた。そのようなことから、A さん自身の目標が高く、現状に満足せずさらに高みを目指して努力し続けようとしているのではないかということが考えられる。

2 つ目は、A さんを支える周りの存在である。A さんの自己肯定感が低くても、周りが協力的であったり、A さんの頑張りを「承認」したりしてくれる親や先生、クラスの仲間がいることで、A さんはクラスの中で重要な役職に就き、リーダーシップを発揮することができるのではないかと考える。このことは、A さんが役職を全うしたときや結果につながったときなどに、自己肯定感を高めることができるのではないかという可能性を示唆すると考える。

A さんのように主観的な評価に基づく自己肯定感は低くても、先生や友達といったクラスの内からの反応がプラスに影響すると、行動面では積極的な行動をとるなどというように違いが生まれる場合もあることが分かった。しかしこれは例外に過ぎないかもしれない。

一般に自己肯定感が低い人は、自分に自信がなく消極的になってしまったり、他人との比較から劣等感を感じやすくなってしまい、自分で決断することができなくなり他人に依存したりするという悪循環に陥りやすくなってしまう。それを回避するために、周りの存在が大切であると考えられる。その人のことを理解し、寄り添いながら、「自分は自分でいいんだ」「自分はここにいていいんだ」と思える居場所をつくるのが大切なのではないかと考える。

第 2 項 教員へのインタビュー

令和元年 8 月に教員免許更新講習会の T A をした際に、栃木県内の幼・小・中・高校に勤めている教員、約 30 名にクラス内の交友関係の現状について話を聞いた。クラス内でスクールカーストのような階級はないようだが、小学校中学年から高等学校においては、ほとんどのクラスにおいて休み時間や移動教室などを共に行動するような親しい友達で構成された 4 人くらいの「グループ」はできているようだ。しかし、そのグループ間で衝突があったり、上下関係があったりはしないようだ。教員側も、グループが固定的にならないように、様々な人と交流するようなきっかけ作りを積極的に行っているという。

アンケート調査を実施した学校においても、担任の先生は、交友関係がグループに固執しないように、「クラスみんなで」休み時間を過ごすためのレクリエーションを企画したり、座席や班分けを工夫したりして「クラスみんなで」交流できるように心がけているようだ。また、クラスの一人一人が様々な場面

で自分の得意なことを活かしたり、リーダーを任されて自信を付けられたりするように、生徒一人一人と向き合い、その人自身の特性を理解し、適材適所に導くことが教師の役目であると話していた。

第5節 調査のまとめ

中学1年生約150名のアンケート調査の結果から、「友人関係」「成績」「クラスの雰囲気」「親との関係」の順で自己肯定感に影響を与えていることが明らかになった。そのなかでも特に「成績」については客観的な評価である「テストの点数」などが重視されていると考えられる。

以上のことから、仮説1 自己有用感、仮説2 親との関係、仮説5 友人関係、仮説7 成績が自己肯定感と関わりがあることが明らかになった。

また、自己肯定感と相関が強い自己有用感に関係している要因としては、「クラス内の友人関係」「一般的な（クラス外での）友人関係」「SNS上の友人」「先生との関係」「成績」「親との関係」「クラスの雰囲気」が挙げられることが分かった。これは仮説2 親との関係、仮説4 クラスの雰囲気、仮説5 友人関係、仮説7 成績、仮説8 先生との関係が自己有用感と関わりがあることが明らかになった。

そして、「ありのままの自分を受け止め、悩みを共有できる存在」がいて、「他者にとって自分は役に立つ存在であるという有用性を感じられる集団」である“安定した居場所”があることで自己有用感に良い影響を与え、自己肯定感も高まるのではないかと考える。

また、Aさん・Bさん・Cさんのアンケート調査の結果に着目し、詳細な分析や比較を行った。しかし、アンケート調査だけでは、対象者の性格やその人を取り巻く人間関係がはっきりとは分からなかったために、インタビュー調査から考察することを目的とし、観察とインタビュー調査を行った。

アンケート調査の結果を個別に、より詳細に分析した結果と観察を実施した結果を複合的にみると、親との関係や成績が自己肯定感に与える影響が大きいのではないかと考えられる。AさんもBさんも私自身が授業を行った際には、学習事項をしっかりと理解し、それを表現できていると感じた。しかし、AさんとBさんとの間には自己肯定感に大きな違いが見られた。

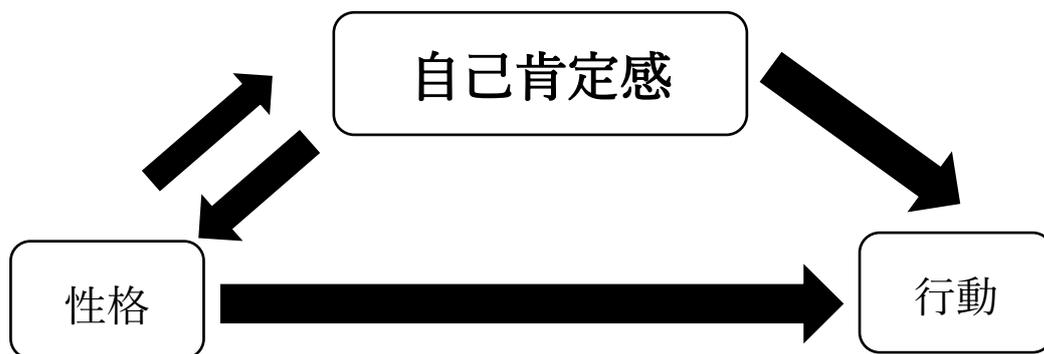
そこで、Aさん・Bさん・Cさんの表面上は現れず、内面に抱えるものを明らかにするために個別にインタビュー調査を行った。また、Aさん・Bさん・Cさんを日頃から関わっている担任の先生にもお話を聞いた。教員へのインタビュー調査から、教師の評価と生徒の自己評価が大きく異なることがあったり、教師には一人一人の子どもたちが自分自身のなかで「何を大切にしているか」、「どのようなことが得意で、力を発揮できるのか」ということを適切に見極めたりすることが大切だということが分かった。

また、Aさん・Bさん・Cさんの個別のインタビュー調査の結果からも、自己肯定感は周りとの関係性だけではなく、自己評価の基準の違いや、個人で重視する分野が異なることが大きく影響していることが明らかになった。

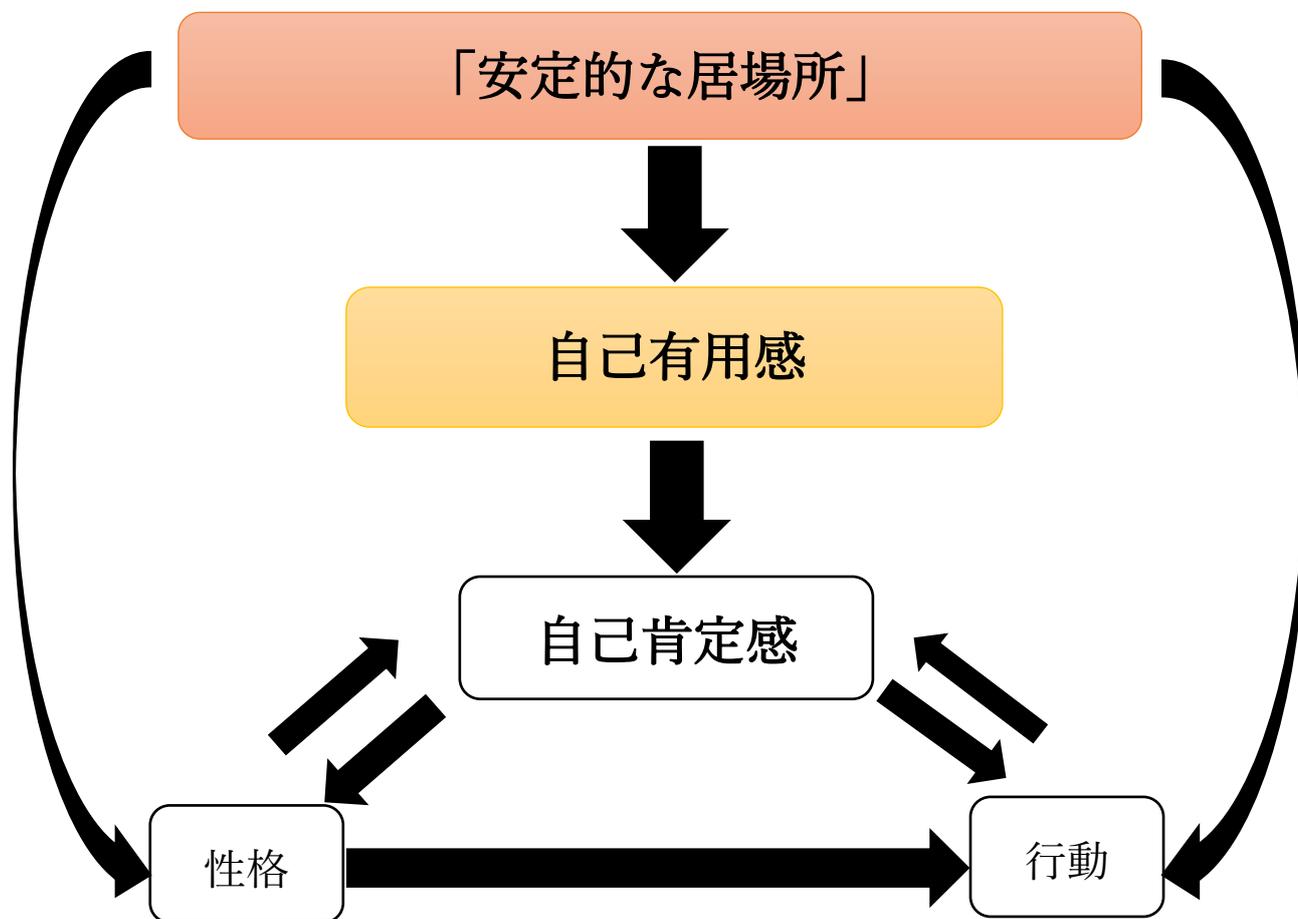
特に、自己肯定感が低い傾向にある生徒ほど「他者の評価」や「周りからの視点」を重視する傾向にあるのではないかと考えられる。これは、自己肯定感のなかでも「相対的・主観的」と「相対的・客観的」な視点で、〈ウチ〉よりも〈ソト〉を重視する日本の青年の自己肯定感の特徴とも一致する。

逆に言えば、周りにより良い関係性を築くことができるのであれば、自己肯定感が低下することを防ぐことができるのではないかと考えられる。これは今回の調査で注目したAさんのアンケート調査や観察、インタビュー調査の結果から考察されたことである。一般に自己肯定感が低い傾向にある人は、消極的な行動をとる傾向にあると言われている（子ども・若者白書.2014）が、客観的な評価に基づく自己肯定感は低くても、先生や友達といったクラスの内からの反応がプラスに影響すると、行動面では積極的な行動をとるなどというように違ってくるといえるのではないかと考えられる。このことから、自己肯定感その人の性格や行動に影響を与えるのではないかと考えられていた（図12）が、自己肯定感が低い状態であっても、生徒の周りに信頼できる親や先生といった大人や、同世代で悩みを共有したり、共感したりすることを通して信頼関係を築くことができる友達がいる「安定的な居場所」があることによって、その人の性格や行動に良い影響を与え、自己肯定感にも良い影響があるのではないかと考えられる（図13）。

【図12 自己肯定感を与える影響（仮説）】



【図 13 自己肯定感を与える影響（結果）】



第4章 総括～安定した居場所が自己肯定感へ与える影響について～

第1項 全体のまとめ

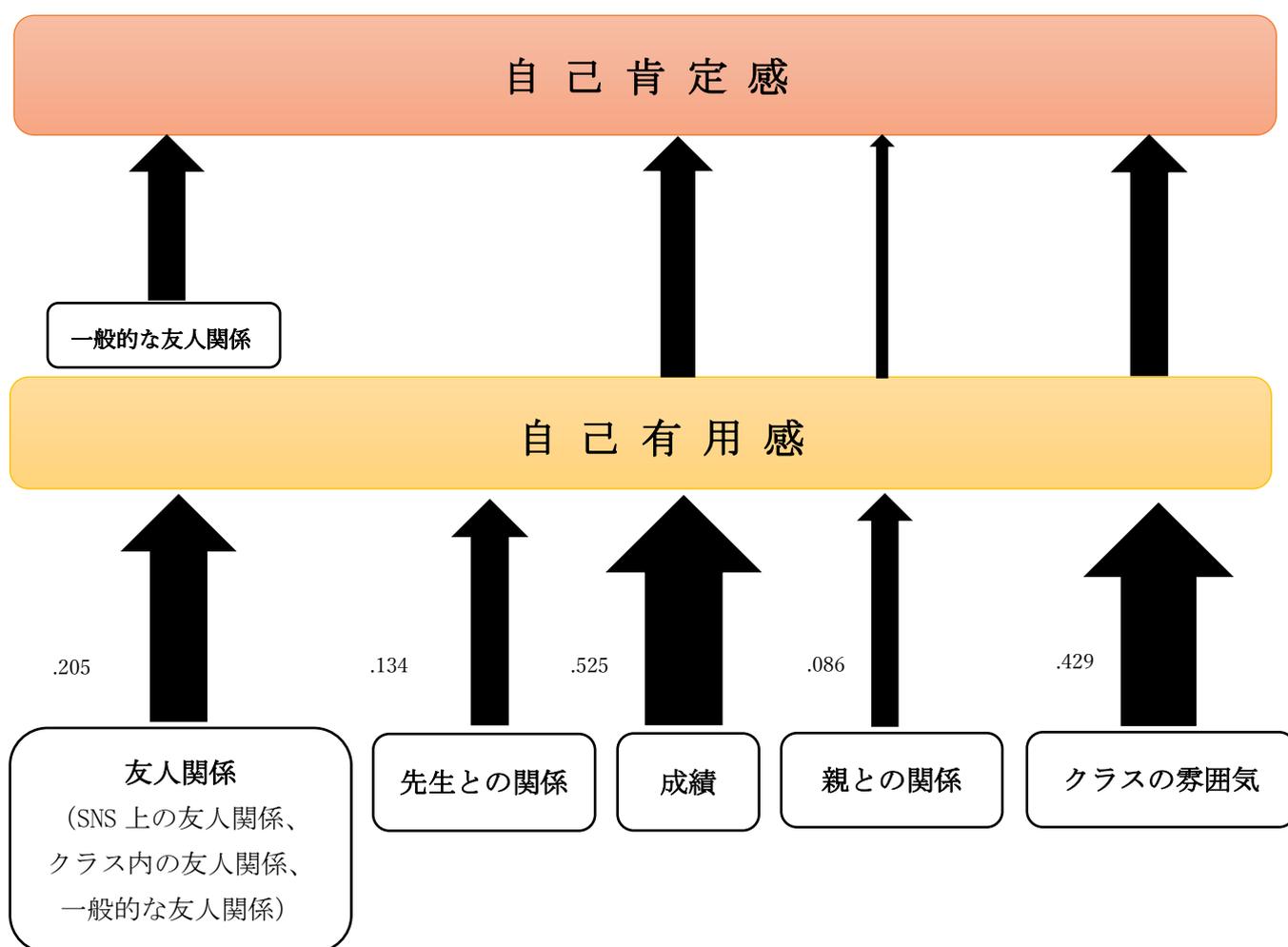
私は、子どもの周りに信頼できる親や先生といった大人や、同世代で悩みを共有したり、共感したりすることを通して信頼関係を築くことができる友達がいる「安定的な居場所」があることによって、自己肯定感に良い影響を与えるのではないかと考えた。

自己肯定感に影響を与える要因として様々なものが挙げられてきたが、本研究では、それは大きく2つの領域に区別している。それは、「絶対的・主観的」「相対的・主観的」を含む〈ウチ〉の領域と、「絶

対的・客観的」「相対的・客観的」を含む〈ソト〉の領域である。本研究で実施したアンケート調査とインタビュー調査の結果から、特に A さんに着目した考察では、自己肯定感が低い傾向にある人ほど、模試の点数などの「絶対的・客観的」「相対的・客観的」を含む〈ソト〉の領域を重視する傾向にあるのではないかということが考察される。

先行研究や自らの経験から立てた仮説では、自己肯定感に直接影響を与えると考えられた要因が、アンケート調査を分析した結果から、自己有用感を構成する要因であることが明らかになった。

【図14 自己肯定感と自己有用感を構成する要因】



また、自己肯定感は「友人関係」「成績」「クラスの雰囲気」「親との関係」の順で影響されることが分かった。また、自己肯定感と相関が強い自己有用感に関係している要因としては、「クラス」「一般的な

(クラス外での) 友人関係」「SNS上の友人」「先生との関係」「成績」「親との関係」「クラスの雰囲気」が挙げられることが分かった。自己肯定感と自己有用感の両方に大きく影響を及ぼしている「成績」はテストや模試の点数が、相対的に(平均と比べて)高いか低いか自己評価に大きく影響している。これは本研究の調査対象である中学校が、小中学校の一貫校であり、入学者選抜試験を受験した合格者が入学する学校であるため、比較的成績が良い生徒が集まっているという特徴を持っていることが少なからず影響しているのではないかと考察される。

実際に調査対象である中学校で、約2週間生徒と学校生活を共に過ごしたり、授業を実践したりする経験をすることで、子どもたちが置かれている現状についてより深く知ることができた。また、皆が「周り自分」「自分と周り」の〈ウチ〉と〈ソト〉の視点を持ち合わせているが、その使い分け方は十人十色であることも実感した。

アンケート調査や観察の結果より、自己肯定感に影響を与える要因が明らかになり、そのなかでも可変的なものに注目することで、自己肯定感を高めていくための手立てとして実現可能性のあるものが見えてきた。それは、生徒に信頼できる親や先生といった自分を客観的に評価したり、見守ってくれたりする存在である大人、そして悩みを分かち合い、同じ目標に向かって共に努力できる信頼関係を築いた友人がいる、生徒にとっての「安定的な居場所」を確保するということである。自己肯定感を高めるためには、そのなかで自分という存在が受け入れられたり、認められたりすることが重要であると考えられる。

特に中学生の時期は、仲間や集団との関係を通して自己形成を図るという傾向があり、自分は仲間からどう見られているか、自分の存在価値はあるのかという問いに対する答えを仲間や集団との関係から見つけていくものである。

【自分の良さに気づかせるためのかかわりの例】

Dさんは何事にもまじめで、最後まであきらめずがんばる生徒であった。特に自主学習には熱心に取り組んでおり、毎週月曜日に自主学習の計画を立て、それに従い毎日、ノート2ページ分の学習を行っていた。しかし、なかなか成績に結びつかず、授業中の発言が消極的で、グループ活動においても周囲の状況に合わせるようなところがあった。担任は、自信のなさそうなDさんに対して、毎日欠かさず自主学習に取り組むひたむきな姿勢を認めるとともに、努力したことは必ず結果として現れること、そして焦らずに継続していくことが大切であることなどを伝えていった。また、自分の苦手なところを克服するための学習が多かったため、Dさんとのノートのやり取りを通して、自主学習の内容を自分の得意な分野や興味のあることなどに広げていくことや、自分にとって見やすく、分かりやすいノートを作ってみることを提案した。すると次第にDさんは、その提案を受け入れ、熱心に取り組むようになっていった。また絵や図を載せる等、ノートの使い方にも工夫が見られるようになった。担任は、Dさんの努力を賞賛する他に、ノートの使い方や自主学習の内容などを学級全体に紹介した。また家庭にも本人の努力を伝えていった。このような地道な取り組みが実り、学年の後半になると、徐々にDさんの成績は上がっていった。担任は「自主学習でがんばってきたことが実力になって出て

きたね」と伝えるとともに、家庭にもその旨を伝えた。保護者からも家庭で本人をほめたことや、家庭での努力の様子等が伝えられたため、担任からちそのことを本人に伝えていった。Dさん自身も学習に対して手応えを感じているらしく、徐々に授業中の態度が意欲的になり、グループ活動の時には自分の意見を積極的に発表し、みんなをまとめる姿が見られるようになった。

このような例からも分かるように、“長所や主張性といった個人の特性と関連しながらも、他者にとって自分は役に立つ存在であるかという有用性と分かち難く結びついたものである”という青年期の自己肯定感の特徴である“客観性を重視”するということから、「絶対的」で「客観的」な、「相対的」で「客観的」な他者評価を適切なタイミングで、個に応じた適切な表現・方法ですること、自信や自己有用感につながると考察する。

以上より、子どもたちの自己肯定感の状況を国際的な視点や年別での比較を通して多角的に理解し、アンケート調査や観察、インタビュー調査の分析の結果から自己肯定感を構成する要素を明らかにすることができた。また、それらの結果の考察から自己肯定感を高めることにつながる手立てについてデータをもとに考察するという本論の目的はおおむね果たすことができたと言える。

本研究の調査対象である中学校は小中学校の一貫校であり、入学者選抜試験を受験した合格者が入学する学校であるため、比較的成績が良い生徒が集まっているというこの学校特有の性格が存在しており、今回の調査で、成績が自己肯定感に大きく影響を与えていることが顕著に現れるという結果を明らかにすることができた。これはすべての学校に共通する結果になるとは言い切れないが、学校の特徴が子どもの自己肯定感に影響を与えるという可能性を示唆することができる結果になったのではないかと考える。さらに、実証的な研究には至っていないため、これから本研究で考察した事項に基づいた取り組みを実行し、さらに考察を繰り返すことで自己肯定感を高めるための手立てが確立するものとする。

第2項 おわりに

以上の調査結果より、親との関係よりも友人関係やクラスの雰囲気といった学校での関係性が自己肯定感に大きく影響を与えていることが明らかになった。そのため、まず前提として学校が家庭以外での居場所となることが大切なのではないかと考える。そして、自己肯定感を高めていくためには、生徒に信頼できる親や先生、そして信頼関係を築いた友人がいる「安定的な居場所」が必要であり、そのなかで自分という存在が受け入れられたり、認められたりすることが重要であるとする。学校生活においては特に「自分は役立つ存在であるか」ということや「自分は周りから認められる存在か」という自己認識に関わる出来事が頻繁に発生している。生徒一人ひとりに役割を与えたり活躍の場を設けたりするだけでなく、仲間を信じて温かく見守ることができるような信頼関係、お互いの存在や良さを認め合えるような環境や人間関係を築くことが重要であるとする。

教員へのインタビュー調査から、自己肯定感を高めるための手立てについて大きなヒントを得た。それは、教師には一人ひとりの子どもたちが自分自身のなかで「何を大切にしているか」、「どのようなことが得意で、力を発揮できるのか」ということを客観的な視点で、適切に見極める役割があるということである。このことから、自己肯定感を高めるためにできる手立て、さらには教師の大切な役割として、「適材適所に采配する」ということが挙げられると考える。

謝辞

本論の作成に当たり、指導して下さった小原一馬先生と、アンケート調査や観察、インタビュー調査にご協力いただいた中学校の生徒・先生方、そして学校の現状や生徒の様子などをお答えいただきました栃木県内の幼・小・中・高校の先生方に感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 文部科学省.“中央審議会答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて－青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について」2007.”
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115/023.htm
- 2) 平石賢二. 青年期における自己意識の発達に関する研究 (1) －自己肯定性次元と自己安定性次元の検討－名古屋大学紀要 (教育心理) .1990、37、217-234
- 3) 河越麻佑、岡田みゆき. 大学生の自己肯定感に及ぼす影響要因. 日本家政学会誌 vol.66 No.55 222~233.2015.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jhej/66/5/66_222/_pdf/-char/ja
- 4) 郭 芳、田中弘美、任 セア、史 遇. 子どもの自己肯定感に及ぼす影響要因に関する実証研究－京都子ども調査をもとに－.2018.
<https://doors.doshisha.ac.jp/duar/repository/ir/26316/031001260003.pdf>
- 5) UNICEF イノチェンティ研究所 『Report Card 7』 研究報告書.2007.先進国における子どもの幸せ生活と福祉の総合評価 国立教育政策研究所・国際研究・協力部 (翻訳) 2010 年 3 月
https://www.unicef.or.jp/library/pdf/lab0_rc7.pdf
- 6) 貴島侑哉、中島俊哉、笹山郁生. 2017. 「スクールカースト特性尺度の作成と学級内地位との関連の検討」.福岡教育大学紀要.第4分冊、教職科編 (66) : 27-37
- 7) 川崎詩織. 2018. 「幅広い人間関係や所属集団を持つことの必要性について－幼児期の仲間集団・高校までの学校外の居場所・大学の環境と課外活動の観点から－」宇都宮大学教育学部卒業論文
<http://www.edu.utsunomiya.ac.jp/sociology/2018kawasaki.pdf>

- 8) 青少年に関する調査研究等.平成 25 年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査
第3部 有識者の分析. 自尊感情とその関連要因の比較：日本の青年は自尊感情が低いのか？
北海道大学大学院 教育研究院 准教授 加藤弘通 <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu.htm>
- 9) 栃木県総合教育センター. 高めよう！自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方平成 24 年
調査研究事業.
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/
- 10) 栃木県教育センター. 学級・ホームルーム担任のための教育相談. 第 19 集 自尊感情を育むため
に一伸ばす・低下させない・回復させる－
<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/sassi/soudan19.htm>
- 11) 青少年に関する調査研究等.平成 25 年度我が国と諸外国の若者の意識に関する調査
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu.htm>
第 3 部 有識者の分析 自尊感情とその関連要因の比較：日本の青年は自尊感情が低いのか？ 北海
道大学大学院 教育研究院 准教授 加藤弘通. ユニセフ(2007). OECD 加盟 25 カ国における 15 歳の孤
独度調査、先進国に住む子どもたちの「幸福度」に関する調査報告
- 12) 内閣府(2007).低年齢少年の生活と意識に関する調査報告書
- 13) 内閣府(2004).第 7 回世界青年意識調査結果概要速報
- 14) 原田宗忠(2008).青年期における自尊感情の揺れと自己概念との関係 教育心理学研究
56、 330-340.
- 15) 土井隆義.2009.「キャラ化する/される子どもたち－排除型社会における新たな人間像」.岩波書房.
- 16) 太田肇. 2019.「承認欲求」の呪縛. 新潮社.
- 17) 文部科学省. 生徒指導提要 [.http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm)
- 18) 居場所感のなさど自己肯定感情の関係
<http://repository.aitech.ac.jp/dspace/bitstream/11133/2740/1/紀要49号%28p79-p82%29.pdf>
- 19) 日本の子どもの自己肯定感が低い現状について (文部科学省提出資料)
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/chousakai/dai1/siryou4.pdf>
- 20) 宮沢秀次. 1978. 青年期における自己受容性の－研究 名古屋大学教育学部紀要－教育心理学科－、
25、 105-117.
- 21) 加藤隆勝. 1962. 青年期における自己受容と自己批判の年齢的変容について 岐阜大学学芸学部研究
報告 (人文科学)、11、 83-89.
- 22) 加藤隆勝. 1978. 自己意識の発達に関する研究の現状と課題 東京教育大学教育学部紀要(第 1 部)、
24、 117-124.
- 23) 甲村和三・飯田沙依亜. 2012. 大学生活において居心地の良さを感じる要因－大学生を対象とした自
由記述法を用いて－ 愛知工業大学研究報告、47、 133-137.
- 24) 甲村和三・飯田沙依亜. 2013. 家庭生活において居心地の良さを感じる要因－大学生を対象とした自
由記述法を用いて－ 愛知工業大学研究報告、48、 85-91.
- 25) 江角周子・庄司一子. 2012. 中学生の自己肯定感とピア・サポートとの関連の検討. 日本教育心理学
会総会発表論文集(54)、 765.

- 26) 樋口善之・松浦賢長. 2002. 自己肯定感の構成概念および自己肯定感尺度の作成に関する研究. 「母性衛生」 43-3:500-504.
- 27) 高垣忠一郎. 生きることと自己肯定感. 新日本出版. 2006
- 28) 阿部彩. 2015. 「子どもの自己肯定感の規定要因」 埋橋孝文・矢野裕俊 編著 『子どもの貧困／不利／困難を考える－理論的アプローチと各国の取り組み』. ミネルヴァ書房.
- 29) 佐賀県教育センター プロジェクト研究 人間関係づくり研究委員会. 2006. 状況把握シート（がばいシート）.
- 30) 平山愛理・小原一馬. 2018. スクールカーストが現在の大学生に与える影響について <http://www.edu.utsunomiya-u.ac.jp/sociology/2017hirayama.pdf>

調査資料

私は、大学で「自己肯定感」に関する総合的な研究を進めております。

今回は、〇〇附属中学校の皆さんを対象とし、自分や他者に対して日ごろどのように考え、感じているのかということについて、お聞きしたいと考えております。

調査した個々人の回答につきましてはコンピュータによって分析し、学術的な目的以外では使用いたしません。皆さんの個々人の結果につきましても決して誰にもお伝えすることはせず、その個人情報は適切かつ厳正に管理いたします。また回答は強制ではございません。ご了承いただけましたら、お手数とは思いますがご回答をお願い致します。

2019年9月

宇都宮大学 教育学部 学校教育分野 4年 尾坂 泰住
(指導教員) 宇都宮大学 教育学部 准教授 小原 一馬

連絡先：社会学研究室 koharak@cc.utsunomiya-u.ac.jp

説明を受けた日：2019年__月__日 /説明を受けた場所：_____ (〇〇中学校、教室など)

学年：_____ クラス：_____ 出席番号：_____ 名前：

性別： 男 ・ 女 ・ その他 出身学校： 附属小 ・ 公立小 (宇都宮市内) ・ その他

1. あなたについて		4	3	2	1
A	今の自分に満足していますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
B	自分には人には負けない得意分野がありますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
C	自分でも人の役に立てることがあると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
D	周りの人は皆、自分より優れていると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
E	自分の性格で嫌と思うところが多いですか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない

2. 親との関係について		4	3	2	1
A	親を尊敬していますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
B	親は自分のことを理解してくれていると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
C	親は自分を大事にしてくれていると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
D	親が口うるさくて嫌になることがありますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない

3. 学校生活について

		4	3	2	1
A	学校に行きたくないと思うことがありますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
B	自分の居場所がないと感じることがありますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
C	学校や家庭以外に自分の居場所と思えるところがありますか。	ある	どちらかといえ ばある	どちらかといえ ばない	ない

4. クラスについて

A	あなたのクラスは、誰とでも話しやすい雰囲気だと思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
B	あなたのクラスは、ルールが守られ、みんなが気持ちよく過ごしていると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
C	あなたのクラスでは、問題があったとき、みんな で解決しようとしていますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
D	あなたはクラスの中で頼りにされたり、役に立 ったりしていますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
E	あなたはクラスの重要な一員だと思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
F	クラス内で所属しているグループがありますか。	ある	どちらかといえ ばある	どちらかといえ ばない	ない
G	あなたが所属しているグループは、クラス内で中 心的な位置にあると思いますか。	思う	少し思う	あまり 思わない	思わない

5. 友達について

A	あなたは、仲間に入れてくれる友達がどのくらい いますか。	たくさん いる	まあまあいる	あまりいない	ほとんど いない
B	何でも話せて、分かってくれる友達はどのくらい いますか。	たくさん いる	まあまあいる	あまりいない	ほとんど いない
C	困っているときに助けてくれる友達はどのくらい いますか。	たくさん いる	まあまあいる	あまりいない	ほとんど いない
D	Cで答えた友達とは、同じグループですか。	同じグループ である	同じグループ ではない	グループ内にも 外にもいる	
E	友達から傷つけられたこと（悪口・約束を破る・無 視など）がありますか。	よくある	時々ある	あまりない	ほとんどない
F	あなたは、友達の間違いを注意できますか。	できる	まあできる	あまりできない	できない
G	いつも同じグループの友達としか話をしませんか。	はい	どちらかといえ ば当てはまる	どちらかといえ ば当てはまらない	いいえ
H	いつも一緒に遊ぶのは、同じグループの友達ですか。	はい	どちらかといえ ば当てはまる	どちらかといえ ば当てはまらない	いいえ
I	友達から頼りにされたり、役に立ったりしていると 思いますか。	思う	少し思う	あまり 思わない	思わない

6. 部活動について

		4	3	2	1
A	部活動に所属していますか。	している	していない	以前はしていた	
B	部活動に所属してよかったと思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
C	部活動の友達と活動時間外にどのくらい遊んでいますか。	よくしている	まあまあしている	あまりしていない	ほとんどしていない
D	部活動の友達に褒められたり、励まされたりしていますか。	よくある	まあまあある	あまりない	ほとんどない
E	部活動の友達から頼りにされたり、部活動の役に立ったりしていると思いますか。	とてもそう思う	そう思う	あまり思わない	思わない
F	部活動のなかで活躍していると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない

7. 授業について

A	授業中「できた」「わかった」と感じることはありませんか。	ある	時々ある	あまりない	ない
B	困っているときに、先生に相談できますか。	できる	まあまあできる	あまりできない	できない
C	成績はいい方だと思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない

8. 担任の先生について

A	先生から、良さや頑張りを認めてもらっていると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
B	困っているときに、先生に相談できますか。	できる	どちらかといえばできる	どちらかといえばできない	できない
C	先生に、信頼されていると思いますか。	思う	少し思う	あまり思わない	思わない

9. SNS について

A	普段どのくらい SNS を利用していますか。	とてもよくしている	よくしている	あまりしていない	していない
B	SNS 上でどのくらい友人がいますか。	100人以上	51~100人	20~50人	ほとんどいない
C	Bで答えた友人とはどのような関係ですか。 (当てはまるもの <u>すべて</u> を回答して下さい。)	同じ学校	小学校が同じ	塾や習い事が同じ	その他
D	SNS で常につながっていないと不安になりますか。	なる	時々なる	あまりならない	ならない