

# 子どもの自己肯定意識の実態とその規定要因に関する研究

岩永定・柏木智子\*<sup>1</sup>・芝山明義\*<sup>2</sup>・藤岡泰子\*<sup>3</sup>・橋本洋治\*<sup>4</sup>

## Research on the Determining Factors of the Present State of Childrens' Self-esteem

Sadamu IWANAGA, Tomoko KASHIWAGI, Akiyoshi SIBAYAMA

Yasuko FUJIOKA, Yoji HASHIMOTO

### 1. はじめに ー研究の目的と使用用語

#### 1) 問題意識

1971年に出された全国教育研究所連盟の報告書<sup>1)</sup>を契機として、「落ちこぼれ」という言葉が新聞で報道され、社会問題化したことに象徴的に現れているように、1970年代以降、わが国においては教育問題が顕在化することになる。その後、少年非行、校内暴力、器物破損、怠学へと問題は拡散し、80年代には金属バットによる両親殺害事件、浮浪者襲撃事件など青少年犯罪の凶悪化が問題視され、家庭内暴力、いじめ問題が、そして90年代にはいと不登校の急増、高校の中途退学問題、連続的に起こった青少年の殺人事件など、教育問題は深刻さを増していく。

これらの問題状況に対して、文部(科学)省をはじめ地方の教育委員会や学校は、そのつど対策を考え沈静化につとめてきた。しかしながら、次々とわきおこる教育問題に振り回されてきたのが実情であり、その対策も一貫性を欠き、成果をあげ得ていない。「第三の教育改革」と銘打たれた臨時教育審議会の打ち出した方針も、制度面の「改革」にとどまり、子どもたちの心(内面)にまで届くことはなかったといつてよい。それは何故なのか。そこには教育政策サイドの現状把握に問題が潜んでいたように思われる。すなわち、次々と生じる問題の現象面に目を奪われて、その背後に潜んでいる本質を見落としていること、かつ問題の所在を学校教育の在り方に求め、その解決策を教員の資質・力量の向上に求めたことにある。この間の多くの施策がこのような傾向性を帯びていたことは否定できない。そこには、教育界において指摘されてきた研究の知見に対する鈍感さが見られる。1970年代に教育問題が顕在化して以降、教育界では子どもの問題行動の表層のみを捉えるのではなく、子ども社会や子どもの内面に何が起きているのかという研究が進められてきた。それらの研究においては、日本の社会構造の変化を背景に、子どもの地域や家庭での生活の変化や子どもの心理的変容が現状の根底にあることが指摘されている。

これらの研究の知見を踏まえると、今日の教育問題に共通した特徴は、①学歴社会の登場に伴う排他的競争の構造化と「学びからの逃走」に見られる学習意欲の希薄化、②地域社会の衰退に伴う子どもの体験活動と集団遊びの減少に由来する達成感や自己受容・他者受容の欠如からくる自己肯定意識の低下、③それらを基盤とした社会規範意識の低下である。もとより、子どもの問題状況は家庭の要因、学校の要因、地域社会の要因、全体社会の要因が複合的に折り重なって発生しており、自己肯定意識にのみ起因するものではないが、本研究では子どもの自己肯定意識に着目して、今日の教育問題解決の方向性を探りたいと考えている。

#### 2) self-esteem をめぐって

本稿は、従来の心理学や社会学の分野で研究が蓄積されてきた self-esteem をテーマに掲げているが、それらの概念の再検討や測定尺度の精緻化を目指しているわけではない。従って、self-esteem に関連する研究論文や文献を精査するという先行研究の検討は他日を期したい。ここでは主としてその分野のレビューを行った論文に依拠して、必要最小限の把握をしておきたい。ただ、self-esteem については「自尊感情」「自己価値意識」という訳

\*<sup>1</sup> 大阪国際大学短期大学部 \*<sup>2</sup> 鳴門教育大学 \*<sup>3</sup> 愛知県立大学大学院生 \*<sup>4</sup> 名古屋短期大学

語のもとに、わが国においても相当の研究蓄積が見られる以上、その訳語とは異なった「自己肯定意識」という訳語を使用する理由について初めに述べておきたい。

遠藤由美は、『実験社会心理学研究』(Vol.39, No.2, 1999)の〔展望〕の要約の中で「自尊感情は心理学における最も重要な概念の一つでありながら、これまで自尊感情とは何かという議論はあまり行われてこなかった」<sup>2)</sup>としている。その意味するところは、心理学においては「自尊感情」が暗黙裏に定訳として使用され続けてきたということであろう。しかしながら、梶田叡一は「自己評価的意識と総称されるものの中に、まず、自己優越的側面と自己受容(満足)的側面を区別することができる」<sup>3)</sup>とし、ローゼンバーグもまた、自尊感情には「とてもよい(very good)」と「これでよい(good enough)」という2つの側面があり区別すべきことを主張している<sup>4)</sup>。前者は他者との比較のうえでの優越性を問うものであり、後者は自己の設定した価値基準に照らして判断するものである。ローゼンバーグはどちらかといえば後者の立場を採用しているが、佐藤は「しかしながら、very good と good enough のいずれかというよりも、現実には人は二つの側面でセルフ・エスティームを捉えている可能性がある。それは人が個性的存在であり、同時に社会的存在であるからである」<sup>5)</sup>と述べ、二者択一的な考えを批判している。本稿においても、同一人の中に二つの側面が混在しており、どちらが重要であるかという立場は取らない。ただし、上記のことを考えれば「自尊感情」という訳語には違和感を感じる。それは「自尊感情」という用語には、自尊心、自負心、優越感など、主として他者との比較をとおして自己を評価するというニュアンスが強く、どちらかといえば very good に近い。また梶田のいう「自己価値意識」については、それ自体が生涯をかけて形成していくという意味合いが大きく、成人への発達途上段階にある学齢児童・生徒を対象と考えた場合、相応しくないと考えた。遠藤が指摘するように、self-esteem には多くの考え方があるものの、「一般に自分をポジティブな存在であると思うことについてはコンセンサスが成立している」<sup>6)</sup>ことを考えれば、「自己肯定意識」が適訳と考えた。以下では、引用等においては自尊感情等をそのまま使用するが、それ以外の場合には自己肯定意識を使用する。

それでは、自己肯定意識は心理学においてどのように捉えられてきたのだろうか。自己概念・自己意識の一部としての自尊感情に注目した遠藤辰雄は、self-esteem の主要な研究者として、W. ジェームズ以下、H.S. サリバン、A. アドラー、M. ローゼンバーグ、S. クーパースミス、A.W. ホープ他、R.C. チラー他などを挙げながら、セルフ・エスティームは多くの学者がとりあげているにもかかわらず、「しかし、なお、多くの点で一致した見解がみられず方法も結果もかなり異なっている」<sup>7)</sup>としている。また、自己意識の概念構成に心血を注いだ梶田叡一は、『自己意識研究の現在』のまえがきにおいて、研究の問題点として4点指摘しているが、その中でも、「最も大きな弱点として、欧米の研究、特にアメリカの研究の追試的なものが多くオリジナルな視点や枠組みの提示がほとんど見られない」<sup>8)</sup>ことを指摘している。心理学におけるこれまでの自尊感情に関する研究をフォローした遠藤は、①個人の自尊感情と適応に関しては知見相互の矛盾が見られ、必ずしも自尊感情研究の安定期的知見は見いだされないこと、②自尊感情の定義づけ自体が、自己による評価として個人内過程として捉えられていたものが、近年、他者との相互作用に注目されるようになってきたこと、③わが国における自尊感情の研究は相関関係を示すものではあっても因果関係を示すものではないことを指摘している<sup>9)</sup>。換言すれば、これまでの自尊感情に関する実証的研究の多くは、自己の能力、遂行の程度、容姿などの属性との関係で自尊感情の高低を測定したり、自尊感情と適応、動機づけ、ストレス、社会的スキル、幸福感などとの関係の解明が主たる内容であった。心理学がそもそも個人に焦点をあてた学問であるという背景はあるものの、社会との関係を重視した社会心理学においても、自尊感情が集団や組織との関係性に注目しながらも最終的には自尊感情を他の個人的要因と並列の一つの要因にとどめて解釈されてきたことなどが影響しているものと思われる。しかしながら遠藤は、近年、自尊感情研究においても「関係性」を重視した議論が展開されはじめていることを紹介するとともに、個人を社会的存在(自己の存在を社会から切り離してとらえることができないもの)としてとらえる必要性を指摘している<sup>10)</sup>。また、自尊感情研究の問題点を指摘した落合は、近年、欧米において自尊感情と原因帰属の関連に関する研究が注目を集めていることを紹介している。それによれば、個人が失敗や成功の原因をどこに求めるかで(自己の能力/自己の努力/社会的状況など)、同じ状況におかれても人によって自尊感情のあり方が違ってくるといふ<sup>11)</sup>。

他方、教育社会学においては、1960年代以降に問題視されはじめた学業達成におけるマイノリティ問題を端緒として、それらの不平等を生み出している要因の一つとして自己概念や自尊感情が注目されている。たとえば、動機づけ研究の第一人者であるマエラは、達成動機に関する研究における社会文化的背景の重要性を指摘し、達成動機の内容や状況は個が属する社会文化的文脈に関係して理解されなければならないとしている<sup>12)</sup>。また、社会学において自己概念と他者との関係に注目した代表的研究としてミードの象徴的相互作用論がある。この中

で、ミードは自己をI（自我）とme（客我）という二つの要素によって成り立っていることを提起している<sup>13)</sup>。日本においては、池田寛が被差別部落の子どもたちに焦点をあてながら、学業成績と自己概念、自尊感情との関係に注目して、実証的研究を展開している。池田は、1988年に実施された大阪府箕面市の「学力・生活実態調査」を踏まえながら、自尊感情は「自分の能力や価値を評価した結果として生まれてくるものであるが、それは、他者との相互作用を通じて形成されてくると環境と自分自身を解釈する枠組みそのものとなる。自尊感情が、行動や意欲や責任感を生み出す（あるいは逆に抑え込む）原動力となるのは、このようにそれが世界解釈の枠組みそのものとなるからである」<sup>14)</sup>と指摘している。そして、自尊感情を構成する柱として以下の4点を示している<sup>15)</sup>。第1は、「包み込まれ感覚」である。これは自分の身近にいる人が自分を温かく包み込んでくれているとか、自分を愛してくれているなど、だれかが自分の気持ちをわかってくれているという気持ちのことである（他者受容）。第2は、「社会的感覚」である。これは、友達が言ったことは自分はよく分かる、自分の言ったことは友だちがよく分かってくれる、という友だちとの心の通じ合いができていくという気持ちのことである（自己表現）。第3は、「勤勉性感覚」と名づけられるものである。自分はコツコツ努力する人間だという気持ち、何かやりはじめたら最後までやり通すのだという気持ちである（勤勉性）。第4は、「自己受容感覚」というものである。今の自分が好きだとか、自分の性格が好きという気持ちのことである。この反対は自己嫌悪感である（自己受容）。池田はその後、勤勉性感覚を「自己効力感」と表現している。

以上概観してきたように、心理学や教育社会学における自尊感情の研究にはさまざまな蓄積が見られるものの、そこに共通に見られる知見は、子どもの自己肯定意識が家族や仲間という集団や学校など周囲の影響を大きく受けるということである。すなわち自己肯定意識の向上に、子どもにとって身近な家族、地域、学校、それらを支える行政がいかにかわるかということであろう。しかしながら、心理学はそもそも個人に焦点をあてた学問であり、自己概念に関しても個を単位としてその形成が論じられる傾向が強かった。教育社会学においても、個が属する民族や集団の問題を重視するようになったものの、今もって現実の社会や集団を背景にして個を捉える側面が弱い。特に、現実の社会や集団を前にして、子どもの自己肯定意識をいかにはぐくむかという実践性に富んだ研究は数少ないと言わざるを得ない。

## 2. 研究の方法

前述のような自己肯定意識の研究状況を踏まえて、本稿では、池田の「自尊感情」の4要素とローゼンバークの項目を参考にしながら独自に8項目からなる自己肯定意識尺度を作成した。その結果、池田とは異なる下位のカテゴリとなった（表2参照）。また、児童・生徒と地域住民の関係性及び児童・生徒のこれまでの生活体験の豊かさが自己肯定意識に影響を及ぼしているのではないかと仮説のもと、地域住民との関係性尺度（6項目）、生活体験尺度（7項目）を作成した。

調査対象は、児童・生徒と地域住民との関係性を重視して学校運営協議会を設置している小・中学校および学校運営協議会未設置の小・中学校それぞれ8校、計16校の児童・生徒とした。なお、質問紙の回収数は、小学校1,016、中学校、1,705、計2,721で、有効回答数は、小学校1,014、中学校1,701、計2,715となった（表1参照：性別不明なデータについては、表に含めていない）。調査は、各学校に質問紙を郵送し、実施を依頼する形で行った。回答票は児童・生徒それぞれがその場で封筒に入れて封をし、担当教師に手渡す方式をとった。調査時期は、2011年2月～3月である。質問内容は、児童・生徒の所属や学校外活動に関するもの、自己肯定意識、学習意欲、規範意識、規範の行動的側面、ソーシャルスキル、保護者や住民との触れ合い、学校外での体験活動についてで、全項目数は65である。ただし、学習意欲、規範意識、規範の行動的側面、ソーシャルスキルについては他稿で論じることとし、本稿では分析しない。

表1 回答者の属性

	男子	女子	合計
小学5年	250	253	503
小学6年	251	258	509
中学1年	418	419	837
中学2年	445	402	847
合計	1,364	1,332	2,696

※ 不明が19あり、データ全体は2,715。

## 3. 調査結果の分析

## 1) 自己肯定意識の全般的傾向

日本の子どもの自己肯定意識は全般的にみて低く、また諸外国と較べても低いといわれる。さらに、発達段階が進行するにつれて、本来上昇すべきものが学年進行に従い低下するということが指摘されている<sup>16)</sup>。しかしながら、こうした言説の根拠をなっている調査は質問項目数が少なく、調査対象者数もそれほど多くない。ほんとうに日本の学齢児童・生徒の自己肯定意識は低いのか、まずは全般的傾向から検討していきたい。調査対象には小学生と中学生が含まれているので、はじめに自己肯定意識尺度の8項目について校種別のt検定を行った。その結果、8項目すべてにおいて0.1%レベルで有意さ(小学校>中学校)が見られたので、以下の分析はすべて校種別に進めていくことにした。また、自己肯定意識は自己受容、他者受容、勤勉性、自信という4つの下位のカテゴリから構成されているので、カテゴリ毎の平均点(合計得点を項目数で除算)で分析を行う。なお、表には各カテゴリに属する質問項目を掲載している。質問紙では基本的属性として、学年、性別を尋ねているので、学年・性別の二元配置分散分析を行った。その結果が表2、表3である。

表2 自己肯定意識の学年別・性別の二元配置分散分析結果(小学校)

測定項目		Mean	SD	N	F 検定結果		
自己受容	5年男子	2.77	.85	247	学年(主効果)	p=.029	
	3)今の自分を気に入っている	5年女子	2.66	.84	251	性別(主効果)	p=.056
	7)ありのままの自分が好きだ	6年男子	2.87	.79	249	交互作用	p=.865
	6年女子	2.78	.80	256			
他者受容	5年男子	3.17	.70	247	学年(主効果)	p=.083	
	2)他の人は私のことをわかってくれている	5年女子	3.31	.64	251	性別(主効果)	p=.004
	6)何でも話せる友だちがいる	6年男子	3.26	.66	249	交互作用	p=.664
	6年女子	3.36	.66	256			
勤勉性	5年男子	2.90	.71	247	学年(主効果)	p=.016	
	1)やると決めたことは最後までやり通す	5年女子	2.95	.67	251	性別(主効果)	p=.018
	5)むずかしいことにもくじけずがんばれる	6年男子	2.95	.64	249	交互作用	p=.215
	6年女子	3.10	.65	256			
自信	5年男子	3.00	.87	247	学年(主効果)	p=.207	
	4)私はやればできる人間だと思う	5年女子	2.98	.73	251	性別(主効果)	p=.995
	8)他の人に自慢できることがある	6年男子	3.04	.77	249	交互作用	p=.714
	6年女子	3.06	.76	256			

表3 自己肯定意識の学年別・性別の二元配置分散分析結果(中学校)

測定項目		Mean	SD	N	F 検定結果		
自己受容	1年男子	2.74	.78	413	学年(主効果)	p=.009	
	3)今の自分を気に入っている	1年女子	2.30	.76	409	性別(主効果)	p=.000
	7)ありのままの自分が好きだ	2年男子	2.59	.78	440	交互作用	p=.207
	2年女子	2.24	.81	400			
他者受容	1年男子	3.09	.71	413	学年(主効果)	p=.010	
	2)他の人は私のことをわかってくれている	1年女子	3.03	.72	409	性別(主効果)	p=.178
	6)何でも話せる友だちがいる	2年男子	2.99	.72	440	交互作用	p=.923
	2年女子	2.95	.76	400			
勤勉性	1年男子	2.84	.71	413	学年(主効果)	p=.737	
	1)やると決めたことは最後までやり通す	1年女子	2.73	.64	409	性別(主効果)	p=.001
	5)むずかしいことにもくじけずがんばれる	2年男子	2.83	.65	440	交互作用	p=.974
	2年女子	2.72	.62	400			
自信	1年男子	3.01	.78	413	学年(主効果)	p=.207	
	4)私はやればできる人間だと思う	1年女子	2.68	.79	409	性別(主効果)	p=.000
	8)他の人に自慢できることがある	2年男子	2.79	.80	440	交互作用	p=.013
	2年女子	2.66	.80	400			

表2, 表3からは, 以下のようなことを読み取ることができる。第1に, 児童・生徒の自己肯定意識は一般的に流布している言説とは異なり, さほど低くないということである。この調査では自己肯定意識尺度の選択肢は4件法であるので, 論理的中間値は2.5ということになる。しかしながら, この中間値を下回ったのは<自己受容>の中学生女子のみである。他の指標ではすべて上回っている。第2に, 校種を独立変数としたt検定を行った結果, 自己肯定意識の下位の4つのカテゴリーすべてにおいて, 0.1%レベルで小学生の得点が高かった。本来, 自己肯定意識は年齢とともに高くなっていくものと考えられていたが, 他の調査と同様に本稿の調査でも同じ結果となった。第3に, 性別では男子に比べて女子の得点が有意に低いことである。唯一, <他者受容>で有意差は出ていないものの, 平均点は男子よりも低い。これらの結果から, 日本の子どもの自己肯定意識は低いという言説は鵜呑みにできないものの, 年齢や性別における日本特有の傾向性は先行の調査結果と同様であり, その要因については検討を要する問題である。

2) 自己肯定意識の内部構造の探索—従属変数の確定過程

自己肯定意識の内的構造を探るために, 項目数は少ないが因子分析を試みた。方法は主因子法でプロマックス回転を採用した。小学校・中学校を合わせて因子分析にかけたところ2因子(固有値=1で設定)を抽出し, 校種別で実施したところ小学校は1因子, 中学校は2因子となった。ただ, 小・中合わせた分析と中学校の分析では異なる項目が第2因子として析出されたため小・中を分けて処理することとした。なお, 本来であればすべての因子パターンを記載すべきであるが, 以下の因子分析では, 見やすさを優先して.2以上を表記することとした。

表4 自己肯定意識に関する因子分析結果 (小学校)

	F 1 ( $\alpha = .825$ )
7) ありのままの自分が好きだ.	.750
3) 今の自分を気に入っている.	.697
4) 私はやればできる人間だと思う.	.693
5) むずかしいことにもくじけずがんばれる.	.628
8) 他の人に自慢できるところがある.	.591
2) 他の人は私のことをわかってくれている.	.575
1) やると決めたことは最後までやり通す.	.477
6) 何でも話せる友だちがいる.	.453

小学校の場合, 因子分析を通して1つの因子が抽出された。このことから, 自己肯定意識の質問項目が妥当性をもち, 全項目を総合して処理できることがわかった。因子は<自己肯定>と命名した。

次に因子の得点については, 因子を構成している項目の素点の合計を算出した。得点が高いほど自己肯定意識が高くなるように得点を逆転させた。信頼性係数( $\alpha$ )は高い値を示している。因子の合計得点は8点から32点まで分布し, 平均値は24.06点であった。これは論理的中間値の20点を上回っていた。

表5 自己肯定意識に関する因子分析結果 (中学校)

	F 1 ( $\alpha = .796$ )	F 2 ( $\alpha = .637$ )
4) 私はやればできる人間だと思う.	.766	
3) 今の自分を気に入っている.	.642	
8) 他の人に自慢できるところがある.	.632	
7) ありのままの自分が好きだ.	.625	
5) むずかしいことにもくじけずがんばれる.	.617	
1) やると決めたことは最後までやり通す.	.428	
6) 何でも話せる友だちがいる.		.697
2) 他の人は私のことをわかってくれている.		.679

表5から, 第1因子に高い因子パターンを示した項目は, 4)と8)の自信に関するもの, 3)と7)自己受容に関するもの, 1)と5)の勤勉性に関するものであった。これらは全て自己をどのように認識するのかに関するものであるため, <自己認識>の因子と命名した。第2因子に高い因子パターンを示した項目は2)と6)で, 他者から受け入れられている感覚の項目であるため, <他者受容>の因子と命名した。

因子相関行列 :.606

次に因子得点については, 小学校と同様に, 得点が高いほど自己肯定意識が高くなるようにして因子を構成している項目の素点の合計を算出した。信頼性係数( $\alpha$ )は第2因子で若干低いが, 分析に支障はないと判断した。第1因子の合計得点は6点から24点まで分布し, 平均点は16.08点, 第2因子の合計得点は2点から8点まで分布し, 平均点は6.03点であった。両因子ともに論理的中間値を若干上回っていた。

### 3) 自己肯定意識に影響を及ぼしている独立変数の設定と重回帰分析結果

自己肯定意識に影響を及ぼしている要因を探索するために重回帰分析を行うが、ここでは内生変数を確定した過程を説明する。地域住民との触れ合い（6項目）、各種の体験度（7項目）を因子分析（主因子法、プロマックス回転）にかけたところ、前者で2因子（表6）、後者で1因子（表7）が抽出された。

表6 住民との触れ合いに関する因子分析結果

項目	F 1 ( $\alpha = .796$ )	F 2 ( $\alpha = .737$ )
4) 学校で地域の人に手助けしてもらったことがある.	.807	
3) 学校で地域の人に勉強を教えてもらったことがある.	.691	
6) 地域の人と一緒に行事に取り組んだことがある.	.657	
5) 学校で地域の人と一緒に遊んだことがある.	.653	
1) 学校の中で親や地域の人を見かけたことがある.		.763
2) 学校の中で知っている大人を見かけたことがある.		.762

表6の項目構成から、第1因子を〈直接接触〉、第2因子を〈間接接触〉と命名した。

因子相関行列：.507

表7 体験活動に関する因子分析結果

	F 1 ( $\alpha = .803$ )
2) 海、山、川、野原などで友だちと遊んだことがある.	.662
7) 野外で火をおこしたことがある.	.648
6) 野外でのこぎりを使ったことがある.	.646
3) 友だちとスリルのある遊びをしたことがある.	.638
1) 家族や近所の友だちとキャンプに行ったことがある.	.577
4) 家族や近所の友だちと高い山に登ったことがある.	.545
5) ボートやカヌーに乗ったことがある.	.538

表7の項目構成から、〈体験度〉の因子と命名した。

以上から、児童・生徒の自己肯定意識に影響を及ぼしている内生変数として、地域住民との〈直接接触〉、〈間接接触〉及び〈体験度〉の3変数を確定した。

これらに学年、性別、部活動、通塾、習い事、学校運営協議会の設置の有無（いずれも0, 1のダミー変数）の6つの外生変数を加えて9変数を独立変数として使用することとした。

表8によれば、小学生においては9個の独立変数の〈自己肯定〉に対する説明力は9.4% ( $R^2$ )である。標準化係数 ( $\beta$ ) によると小学生の自己肯定意識の高さに最も大きな影響を及ぼしているのは、〈直接接触〉〈間接接触〉〈体験度〉である。つまり、子どもが地域の大人と学校や地域社会で触れ合う度合いや家族や友だちとのさまざまな体験をすることが自己肯定意識に正の影響をもつことがわかった。学校と地域の連携活動や子どもの豊富な生活体験が小学生の自己肯定意識を高めるということである。属性としては、性別で5%の有意差が、学年で有意な傾向が見られた。男子よりも女子の方が、5年生よりも6年生の方が自己肯定意識への影響力は強くなる傾向にある。部活動、通塾、習い事の有無はほとんど影響を及ぼしていないことも判明した。

表9によれば、中学生の〈自己認識〉に対する独立変数の説明力は12.6%である。中学生の〈自己認識〉に最も影響力の大きな変数は、小学生と同様に〈体験度〉〈間接接触〉〈直接接触〉の3要因であった。ただ、小学生ではほとんど見られなかった属性において、性別、部活動や習い事の有無が5%レベルで有意であり、学年で有意な傾向が見られた。中学生になると、女子の自己認識が急激に低下している。また、部活動をしたり習い事をしている生徒の方が、そうでない生徒に比べて自己肯定意識が高いという結果であった。

表10は、中学生の〈他者受容〉の結果であるが、それによれば9変数の説明力は6.1%である。これも同様に、最も影響力が大きな変数は、〈体験度〉〈間接接触〉〈直接接触〉の3要因であった。部活動や習い事の有無で5%レベルの有意差が、学年で有意な傾向が見られた。逆に、自己認識で大きな影響を及ぼしていた性別では有意差は見られなかった。

表8 <自己肯定>に対する重回帰分析の結果（小学生）

R =.307	R <sup>2</sup> =.094	F =10.927	p=.000
標準化係数 (β)		t 値	有意確率
(定数)		13.977	.000
学年	.057	1.830	.068
性別	.069	2.127	.034
部活動	-.015	-.456	.648
通塾	.024	.763	.446
習い事	-.019	-.590	.556
協議会	.042	1.343	.180
直接接触	.136	4.017	.000
間接接触	.121	3.654	.000
体験度	.144	4.235	.000

表9 <自己認識>に対する重回帰分析の結果（中学生）

R =.356	R <sup>2</sup> =.126	F =25.755	p=.000
標準化係数 (β)		t 値	有意確率
(定数)		26.549	.000
学年	-.040	-1.676	.094
性別	-.174	-7.107	.000
部活動	-.077	-3.219	.001
通塾	.018	.740	.459
習い事	-.078	-3.210	.001
協議会	-.014	-.589	.556
直接接触	.121	4.725	.000
間接接触	.124	4.918	.000
体験度	.102	4.051	.000

表10 <他者受容>に対する重回帰分析の結果（中学生）

R =.248	R <sup>2</sup> =.061	F =11.695	p=.000
標準化係数 (β)		t 値	有意確率
(定数)		26.664	.000
学年	-.047	-1.880	.060
性別	.010	-.392	.695
部活動	-.071	-2.849	.004
通塾	-.014	-.579	.563
習い事	-.059	-2.360	.018
協議会	.030	1.224	.221
直接接触	.080	3.018	.003
間接接触	.079	3.029	.002
体験度	.125	4.791	.000

#### 4. 研究の知見と課題

以上の結果を総合的にまとめると、以下の3点を指摘することができよう。第1に、児童・生徒の自己肯定意識は一般的に低くはないということである。少なくとも、本稿の結果を見る限りでは流布している言説を鵜呑みにすることの危険性を示しているといえる。本稿のデータは、全国無作為の抽出調査ではないものの、大阪府、京都府、鳥根県、山口県、香川県、徳島県にわたっており、さほど大きな偏りを生

むとは考えづらい。むしろ先行研究や全国学習状況調査等で使用されている自己肯定意識の測定尺度がその項目数や内容においてばらばらであり、未だ統一した尺度が未開発なままで、各自がその結果を主張していることの方が問題であるかもしれない。測定尺度の精緻化が一つの大きな課題である。

第2に、児童・生徒の自己肯定意識は、各人の個人的属性よりも、その子どもがどのような生活体験をしており、また地域社会の大人とどのような関係性にあるのかにより重要な影響を受けることが明らかになったことである。一定程度の冒険的要素を含んだ体験を多くしている子どもの方が、また地域の人との触れあいが強いほど高い自己肯定意識を保持している。このことは、単に現在の状況を把握することにとどまらず、より高めていくという志向性を持った時に意味を持つと考える。たとえば、学社連携の諸事業で子どもたちにどのような体験を提供できるのか、地域社会において大人と子どもの触れあいをいかにして作り上げるのか、学校と地域社会の連携をどのように構築していくのか、その指標となりうるであろう。

第3に、本稿で詳細に分析したように、児童・生徒の自己肯定意識は小学生から中学生になるにつれて低下していること、また中学校において学年が進行するにつれて若干低下する傾向にあること、男子に較べると女子の方が低くなることなど、従来指摘されている結果も見られた。これをどのように解釈すればよいのか、男子に較べ女子の方が若干早く思春期を迎えることにより、学年進行とともに女子の値が低下していくと考察すべきなのか、それとも現在の学校が学年進行とともに自己肯定意識を低下させてしまう何らかの圧力を有していると思われるのか、これについてはもっと精緻な測定尺度のもとで縦断的に研究していく必要性を示しているように思われる。

## 注

- 1) 全国教育研究所連盟 1971『義務教育改善に関する意見調査』
- 2) 遠藤由美 1999『「自尊感情」を関係性からとらえ直す』『実験社会心理学研究』Vol.39, No.2, p.150.
- 3) 梶田叡一『自己意識の心理学』（東京大学出版会）、1980、p.119.
- 4) 遠藤由美 1992「自己認知と自己評価の関係－重みづけをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討－」『教育心理学研究』第40巻、第2号、pp.37-38から引用.
- 5) 佐藤淑子 2009『日本の子どもと自尊心』（中公新書）、9-11.
- 6) 遠藤由美 1992 前掲論文、p.37.
- 7) 遠藤辰雄 1992「セルフ・エスティーム研究の視座」遠藤辰雄他編『セルフ・エスティームの心理学－自己価値の探究』（ナカニシヤ出版）、p.18.
- 8) 梶田叡一 2002「はじめに」梶田叡一編『自己意識研究の現在』（ナカニシヤ出版）、p.iv.
- 9) 遠藤由美 1999 前掲論文、pp.150-167.
- 10) 同上、pp.154-159. 遠藤はその中では、ソシオメーター（Sociometer）説と存在脅威管理論に触れながら、自尊感情と文化の関わりの中で両者の共通性について述べている.
- 11) 落合良行 1994「青年期を中心とした生活感情の研究」『児童心理学の進歩 1994 年度版』（金子書房）、pp.195-226.
- 12) Maehr, M. L. 1974 Culture and Achievement Motivation, American Psychologist, pp.887-896.
- 13) ミード、G.H. 1973『精神・自我・社会』（青木書店）
- 14) 池田寛 1991「日本の教育に自尊感情をどう位置づけるか」『解放教育』No.279、p.9.
- 15) 池田寛 2000『学力と自己概念－人権教育・解放教育の新たなパラダイム』（解放出版社）pp.31-36.
- 16) 古荘純一 2009『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』（光文社新書）、pp.67-110.

付記 本調査にご協力いただきました学校の校長、諸先生方、子どもたちにお礼申し上げます。本稿は、科学研究費補助金（課題番号：19500703）の研究成果の一部である。