

# 自己肯定感を育むための3領域からのアプローチ

## —自己肯定感尺度の検討(1)—

築地 典絵 (関西福祉科学大学 教育学部, tsukiji@tamateyama.ac.jp)

藤原 靖浩 (関西福祉科学大学 教育学部, y-fujiwara@tamateyama.ac.jp)

折口 量祐 (関西福祉科学大学 教育学部, origuchi@tamateyama.ac.jp)

Educational methods for fostering self-affirmatives: Reexamination of self-affirmatives scale

Norie Tsukiji (Department of Education, Kansai University of Welfare Science, Japan)

Yasuhiro Fujiwara (Department of Education, Kansai University of Welfare Science, Japan)

Ryosuke Origuchi (Department of Education, Kansai University of Welfare Science, Japan)

### Abstract

Fostering self-affirmative must take place throughout school education activities, not just in specific areas of education activities. The aim of this study was to develop a cross-disciplinary training program for self-affirmative by approaching self-affirmative from the three areas of educational counseling, extracurricular activities, and moral education. Self-affirmative must be fostered throughout educational activities. Therefore, it makes sense to approach self-affirmative from these three areas. In this paper, as a preliminary step to the development of such a program, we developed a scale for measuring self-affirmative, especially the selection of question items. As a result, a total of 31 items, "self-affirmative," "stable self/self-confidence," and "self-determination/career," were suggested.

### Key words

self-affirmatives, self-affirmatives scale, factor analysis, questionnaire survey, educational method

### 1. はじめに

海外の子どもたちと比べて、日本の子どもたちの自己肯定感が低いとの指摘がなされている。日本を含めた7カ国の13～29歳の若者を対象とした意識調査の結果(内閣府, 2014)では、「自分自身に満足している」「自分には長所がある」といった自己肯定感(自己に関する肯定的な評価)に関する項目において、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した割合が、前者は45.8%、後者は68.9%と、日本は諸外国に比べて「そう思わない」割合が多いことが報告された。また、文部科学省による「日本の子どもたちの自己肯定感が低い現状について」の調査においては、達成感や意欲などが低い子どもほど、自己肯定感が低いという結果が示されている(文部科学省, 2016)。

各種の調査結果から、子どもの自己肯定感を育むことが、日本における重要な教育課題の1つとみなされるようになった。例えば、情報社会に続く新たな社会の姿として内閣府が提唱するSociety5.0において、「個性を尊重し褒めて育てる教育にシフトするなど、自己肯定感の醸成を重視した教育を行うこと」(日本経済団体連合会, 2020)が求められている。また、2021年の中教審答申においても、「急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」の1つとして自己肯定感が挙げられている。むしろ、自己肯定感の育成は、今日になって新たに掲げられたテーマではない。先行き不透明で予測不可能な時代を生きるために、よりいっそうの注目が集まっている(中央教育

審議会, 2021)。

以上のような社会的要請を受けて、教育委員会や学校教育現場では、自己肯定感を高めるための指導法に関心が向けられている。例えば東京都では、幼稚園から高等学校にかけての発達段階に応じた、自己肯定感を高めるための指導モデルが開発されている(東京都, 2012)。神奈川県では2017年に、子ども・若者の自己肯定感を高めるためのプログラムが作成され、教員研修などで活用されている。いじめや不登校などの予防という観点から、自己肯定感を高めることがねらいとされている(神奈川県教育委員会, 2017)。

このように、自己肯定感をいかにして高めるかは、いまや教育関係者の共通の関心事の1つとなっており、様々な領域でその育成法の開発が行われている。例えば岡崎・上蘭(2012)の研究では、自己肯定感の育成を目的として、連想法を用いた小学校道徳科の授業モデルが紹介されている。道徳教育のみならず、生徒指導・教育相談や、自己の生き方と深く関わるキャリア教育など、幅広い領域で自己肯定感に関する研究が蓄積されている。教育学の各領域で、自己肯定感をいかに高めるかが課題となっている。

しかし、自己肯定感の育成は、教育活動の特定の領域でのみ行われるのではなく、学校教育活動全体を通じて行われなければならない。そこで、本研究では、教育相談・特別活動・道徳教育の3領域から自己肯定感に接近し、自己肯定感の領域横断的な育成プログラムの開発を目指す。自己肯定感を人間関係形成の重要な基盤ととらえるならば、他者との関わりに関するこれら3つの領域の複合的な視点から自己肯定感に接近することは有益であると言えよう。

本論に先立って、以下では「自己肯定感」という概念の意味を確認しておきたい。本研究がアプローチする「自己肯定感」(self-affirmatives)とは、長所も短所も含めて、自己を全体として価値ある存在として評価できる肯定的な感情のことを指す。「自己肯定感」と関連する概念に「自尊感情」(self-esteem)があるが、本研究では「自己肯定感」に統一する。東京都(2011)は、自己肯定感を「自分に対する評価を行う際に、自分のよさを肯定的に認める感情」とし、自尊感情を「自分の得意なことできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義している。本研究では対象者が質問紙によって自己を反省的に評価するため、自己肯定感を採用するのがふさわしいと考えた。

自己肯定感という用語の定義は研究によって様々であり、教育学研究においてもその意味が統一されていない。また、自己有用感、自己有能感、自己効力感などといった類似する概念との使い分けについても、共通の見解があるわけではない。しかし、自己有用感、自己有能感、自己効力感といった用語は、字義通りに解釈するならば、能力や効用という自己の側面への肯定的感情を意味するものである。一方で、本研究において追究する「自己肯定感」は、能力や効用のみならず、他者に劣る部分や醜い部分も含めて、自己の全存在をあるがままに認められる肯定的感情である。本研究では、自己肯定感をこのように定義し、研究を進める。

## 2. 3領域における自己肯定感の取り扱い

### 2.1 教職課程における3領域の位置づけ

教職課程において教育相談、特別活動、道徳の3つの領域は生徒指導と関わりが深い。生徒指導提要において生徒指導は、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」とされ、「教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」ものであるとされている。広義の解釈では、学校におけるすべての教育活動が生徒指導であるとも言える。

特別活動と道徳教育が密に連携することで、学習活動と生徒指導という学級経営の両輪の軸となる(図1に示す)。また、生徒指導に内包される教育相談は、2領域と深くつながっている。豊泉(2012)は、特別活動は生徒指導の機能が十分に生かされる場であり、特別活動における生徒指導は、望ましい集団を育成しながら、教育相談の機会を配慮することも必要であると述べている。また、教育相談を中心的課題として心理学的な理論と技法に基づく指導を行う際、人格形成を目指す統合的な役割を担う道徳教育と目指す指導内容が同一であることは言うまでもない。

「カウンセリング」「いじめ」「不登校」といった文言が初めて新学習指導要領上に規定され、このことは生徒指

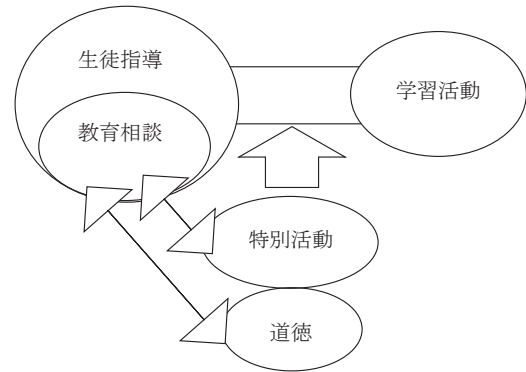


図1：3領域の関係性

導及び教育相談に関わる歴史的な改訂とも言える(中尾, 2019)。3領域がそれぞれの視点で、同じ教育問題に取り組むことに大いに意義を感じる。

### 2.2 教育相談と自己肯定感

教育相談においては、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図ることが求められている。学校では、教師が子ども一人一人を理解し、学習や人間関係などの課題とともに模索する。種々の課題を乗り越える力をつけるよう援助する教育相談のアプローチは、子どもの自己肯定感の育成においても大きな役割を果たすものと言える。

自己肯定感の育成について、120名の教師に調査を行った荻野(2015)は、自尊感情(自己肯定感と同義)の育成には、①傾聴・受容などの語で表現されるカウンセリングの態度が重視されていること、②子どもの発達・人格の成長に寄与する開発的な援助だけでなく、問題行動の予防的・治療的な援助、すなわち教育相談の援助の各側面に通じる概念としてとらえられていること、③援助を行う際には、教師と生徒との個別の関係にとどまらず、学級集団へのグループアプローチにも目を向けるものであること、④保護者との関係作りに向けて、他の教師や多職種連携が有用であることが示唆された。

教育相談の理論的支柱を担う臨床心理学、教育心理学の学問領域においても、いじめ、不登校、家庭環境、学力などの教育課題と自己肯定感との関連性を扱った研究は数多い。例えば、いじめの被害者は自尊感情(自己肯定感と同義)が低く、情緒不安定な特徴を有することは多くの研究で明らかになっているが、伊藤(2017)は、それに加害経験が加わると、自尊感情(とくに人間関係における自己肯定感)がより一層低くなることを明らかにした。さらに、発達の視点も加味し、この傾向は小学生において顕著であることも明らかにしている。

いじめの例を挙げたが、その他にも不登校、児童虐待の件数も増加の一途をたどり、これらの課題を乗り越える手段として教育相談の充実はより一層求められる。さらに、小塩ら(2002)、田中・兒玉(2010)は、ストレス

フルな状況において、精神的健康や適応的行動を維持する、あるいは回復する特性としてのレジリエンスと、自己肯定感との間に有意な正の相関を見出しており、自己肯定感が教育相談におけるこれからの取り組みの重要なトピックスであると考えられる。

### 2.3 特別活動と自己肯定感

新学習指導要領において、特別活動は、これまで果たしてきた役割や特質をふまえて「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの視点を指導上の重要な事項であるとしている。そして、特別活動の指導に当たっては、その目標に示されているように様々な集団活動に自主的、実践的に取り組むことを重視するという点を理解しておかなければならない（文部科学省、2018）。その上で、特別活動では、自己肯定感を高める場や機会を設定し、自己理解や自己受容を進めると共に、体験活動を通して達成感や満足感を味わい、他者から認められるといった経験を積むことで自分自身への肯定的な気づきを促すことが求められる。

杉田・稲垣（2020）は、特に初等教育における特別活動において子どもの自己肯定感を高めるためには、「特別なリーダーを育てるという考えではなく、どの子どもにもリーダーシップを発揮できる場面を設定することが求められる」ことを指摘し、朝の会や給食、清掃活動、帰りの会など、様々な場面でリーダーを置き、それらを交代しながら学級の全員がリーダーシップを発揮できる場面が準備されることの必要性を述べている。つまり、特別活動では、子どもが集団の中で自分の存在を認め、自己を肯定することができる、誰かの役に立っていると実感できる必要があるということである。こうした特別活動の指導の工夫については、中園ら（2020）も自主的、実践的な活動を設定し、それらの活動を振り返り、認め合うという「積み重ねが自信につながり、自己肯定感を体得できる」としている。

特別活動は、その特質として他の教科には見られない集団活動が含まれている。子どもたちが自己肯定感を高めるためには、様々な集団に所属し、他者と協働して自主的、実践的な活動を経験していくことが不可欠である。さらに、こうした特質をふまえて、新しい学習指導要領では特別活動がキャリア教育の要の役割を果たすことが示された。その背景には、キャリア教育が目指す基礎的・汎用的能力と特別活動が育成を目指す資質・能力に重なる部分が多かったこと、小学校の特別活動の学級活動に「一人一人のキャリア形成と自己実現」が新設され、学校教育における特別活動の位置づけが明確にされたことの2つの理由が挙げられる。そして、実社会で生きて働く能力の育成を目指すキャリア教育では、子ども自身が自らの価値を認める自己肯定感の育成は重要な要因の1つになる。

### 2.4 道徳教育と自己肯定感

我が国における道徳教育の目標は、「道徳的判断力」「道

徳的心情」「道徳的实践意欲と態度」を構成要素とする「道徳性」を育てることにある。このような道徳性を養うために、「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」を行うべきことが新学習指導要領において明示された（文部科学省、2017a）。また、道徳科で扱われる内容項目のうち、とりわけ「個性の伸長」に関わる内容項目の指導に当たっては、児童が「積極的に自分の長所を伸ばし、短所を改める」ことができるような場の設定が求められている（文部科学省、2017b）。つまり、道徳教育における自己の育成には、長所を伸ばし短所を改善するという、いわば治療・改善的なアプローチが求められていると言えよう。

道徳教育における自己肯定感の育成についてはこれまでも数多くの研究が行われてきた。例えば荒木（2016）は、学校教育において自己肯定感が語られるとき、しばしば自己の肯定的な側面ばかりが強調されることを指摘した上で、「あるがままの他者とあるがままの自分を受け入れること」、すなわち「全存在の肯定」に基づいた傾聴的な対話が重要であると主張している。また、諸富（2015）は、自己肯定感をその類似概念（自尊感情、自己有用感、自己効力感など）との関係において説明し、自己を善悪の観点から離れてあるがままに認めること、すなわち「深い自己肯定感（実存的自己肯定感）」の育成が不可欠であると主張している。両者の主張は、学習指導要領の解説に示されるような治療・改善的なアプローチとは異なる仕方での子どもの自己肯定感を把握しようとするものである。

道徳科は、「道徳的価値に関わる感じ方や考え方を交流し合うことで自己を見つめ、自己の生き方について考えを深める学習」を通じて道徳性を養う時間である（文部科学省、2017c）。そのような学習には、児童一人一人が安心して自分の感じ方や考え方を表現し合えることが不可欠である。ここに児童の自己肯定感を育成する必要が生じる。「考え、議論する道徳」は、児童同士が互いの全存在をあるがままに認め合えるような、温かな雰囲気の中で行われなければならない。

## 3. 自己肯定感尺度に関する問題

自己肯定感を測定する尺度について先行研究を概観し、表1にまとめた。自己肯定感が教育問題として取り上げられ、自己肯定感を高めることを目的とした教育実践も数多くみられる現状で、それを測定する質問紙の種類は意外に少ない。確固とした質問紙の確立に至らない原因として、吉森（2015）が指摘しているように、研究者によって自己肯定感の定義が異なり、また質問紙の下位概念が異なっている点が背景にあると思われる。自己肯定感を測定する質問紙はまだ改良の余地があると言わざるを得ない。

## 4. 本研究の目的

これまで述べてきたように、自己肯定感の育成は教育における重要な課題となっている。そこで、筆者らは学



表1：自己肯定感尺度の種類

		下位概念
Rosenberg (1965) 山本・松井・山城 (1982) 翻訳	自尊感情尺度 10項目	
田中道弘 (2005)	自己肯定感尺度 8項目 (うち4項目が逆転項目)	・自己に対して肯定的で好ましく思うような態度や感情 ・自己に対して前向きで好ましく思うような態度や感情
樋口義之・松浦賢長 (2002)	自己肯定感尺度 20項目 (うち5項目が逆転項目)	・自律・自信・信頼・過去
伊藤美奈子・岩本純子 (2010) 東京都 (2012)	自尊感情測定尺度 22項目 (うち3項目が逆転項目)	・自己評価、受容・関係の中での自己・自己主張、決定
吉森丹衣子 (2015)	大学生版自己肯定感尺度 9項目	・無条件の自己肯定・安定した自己

校教育の中で自己肯定感をどのように育成するのかを問い、自己肯定感の育成プログラムを開発することを目指す。自己肯定感をめぐっては実に多様な問いを提起しうる。例えば、どのような要因によって自己肯定感が高まるのかという問いや、そもそも学校教育によって高めうることが可能なのかという問い、単に高ければよいのかという問いが挙げられる。

以上のような問いは今後の展開のテーマとするが、本稿では、プログラム開発の第一段階として、自己肯定感を測定する尺度の開発に着手したい。自己肯定感への関心が高まる一方で、その尺度の開発が十分であるとは言いがたい。道徳教育や特別活動の視点を含めた自己肯定感尺度の開発を試みることを本研究の目的とする。

## 5. 方法

### 5.1 調査対象

筆者らの勤務する大学の教育学部の1年生から4年生を対象に調査を実施した。回答を得たのは1年生64名、2年生67名、3年生55名、4年生29名の計215名であった。

### 5.2 調査時期と方法

2021年7月から8月に調査を行った。本調査はインターネット上に質問紙を公開し、任意で回答を求めた。質問紙には「回答は自由意志で行われること」「個人の情報は守られること」が明記された。

### 5.3 質問紙の構成

まず、自己肯定感尺度に欠くことのできない2つの観点を取り上げる。1つ目は、自己肯定感とは「関係性の中」において育ちうるものだという観点である。自己中心性やうぬぼれとは異なる望ましい自己観をとらえる必要がある。そこで、東京都と慶應義塾大学との研究プロジェクトから考案された「自尊感情・自己肯定感尺度」を取り入れる。2つ目は、「自分の短所や不満足な点を受容した上で全体的自己像を肯定的なものとしてとらえる」という観点である(吉森, 2015)。

上記の2点をふまえ、東京都と慶應義塾大学が開発した尺度(22項目)と吉森(2015)の作成した尺度(9項目)を取り入れ、再検討する。また、特別活動と道徳教育の

視点から、8項目を追加し、計39項目の質問紙を作成した。

## 6. 結果

質問紙を作成する過程で39項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化と因子の解釈の可能性を考慮すると、3因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度3因子構造を仮定して、主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を表2に示す。なお、全体の $\alpha$ 係数は.900と高い値を示していた。

第1因子は、13項目で構成されており、自分という存在を大切に思える、自分には良いところがある、自分のことを理解してくれる人がいるなどの因子負荷量が高いことから「自己肯定」と名づけられた。第2因子は、10項目で構成されており、あまり他者の意見に左右されない、あまり他人の評価を気にしないなどの項目で構成されていることから、「安定した自己・自信」と名づけられた。第3因子は、5項目で、自分のことは自分で決めたいと思う、自分の将来に希望をもっているなどの項目で構成されていることから「自己決定・キャリア」と名づけられた。

自己肯定感尺度の3つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出したところ、「自己肯定」下位尺度得点( $M=2.76, SD=0.82$ )、「安定した自己・自信」下位尺度得点( $M=2.54, SD=0.87$ )、「自己決定・キャリア」下位尺度得点( $M=2.91, SD=0.76$ )であった。

## 7. 考察

### 7.1 結果から得られた知見と課題

本研究では、従来の自己肯定感の尺度に新たに道徳や特別活動に関わる内容を取り入れ、その定義に基づいて自己肯定感尺度を再検討した。その結果、「自己肯定」「安定した自己・自信」「自己決定・キャリア」という3因子が構造化されたが、これまでの自己肯定感の質問紙には見られなかった「キャリア」に関する質問項目や道徳に関わる質問項目が自己肯定感に関わっていることが示唆された。例えば、道徳に関わる「時や場に応じて、礼儀正しい言葉使いや態度を取ることができる」という質問項目は一見、自己肯定感とは無縁にも思える。しかし、東京都(2012)の研究結果では、自己肯定感と規範意識

表 2：自己肯定感尺度における因子分析の結果

	因子		
	1	2	3
私は、自分という存在を大切に思える。	.69	.26	.11
自分には良いところがある。	.65	.36	.14
私には自分のことを理解してくれる人がいる。	.62	.09	.21
私は、自分のことが好きである。	.59	.44	-.01
私は、今の自分が「理想とする自分」と違って認めることができる。	.59	.29	.06
私は自分の長所も短所もよく分かっている。	.58	.13	.36
私は特別何かしなくても存在価値がある。	.57	.49	.04
私は、今の自分に満足している。	.54	.38	-.04
私は、人と同じくらい価値のある人間である。	.54	.46	.12
私は、将来幸せになることができると思う。	.52	.37	.28
自分の中には様々な可能性がある。	.52	.43	.32
私には自分のことを必要としてくれている人がいる。	.52	.28	.34
私は親しい人という時、自分はその場においても良いといつも感じる。	.50	.31	.23
私は、あまり他者の意見に左右されない。	-.03	.79	.02
私は、あまり他人の評価を気にしない	.23	.73	-.11
私は、いつも自分の短所をあまり気にしない。	.02	.71	-.08
他者に否定的な評価をされても、最後には「まあいいか」と思える。	.17	.57	-.03
私は、特に理由がなくても自分に自信が持てることがある。	.5	.57	-.02
人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる。	.24	.54	.25
私は自分の判断や行動を信じていることができる。	.33	.53	.22
私にはだれにも負けないもの（こと）がある。	.35	.48	.23
私は自分の個性を大事にしたい。	.29	.44	.41
私は、不安なことがあっても、最後には「何とかなる」と思える。	.26	.42	.10
時や場に応じて、礼儀正しい言葉遣いや態度を取ることができている。	.29	.08	.57
自分で考え自分で決めたことに対して、責任ある行動をとっている。	.14	.29	.50
私は自分のことは自分で決めたいと思う。	-.03	.46	.46
私は、自分が社会に参加することで、少しでも社会を変えられると思う。	.36	.33	.46
私は、自分の将来に希望をもっている。	.27	.37	.42
	11.0	3.1	1.7

の関連を調査し、規範を肯定的にとらえている児童・生徒ほど自己肯定感が高いという結果が得られた。本研究の結果もそれを裏づけている。

今後の課題として、新たに得られた尺度の標準化作業のため、自己肯定感に関する追加の調査を実施することが必要である。尺度の妥当性を確立するため、大学生の学校満足度や適応に関するデータを用い、それらの値の高群・低群と自己肯定感との関連性を明らかにしたい。これらは、引き続き「自己肯定感尺度の研究 (2)」で行いたい。さらに、同種の自己肯定感尺度を用いた比較研究も行い、信頼性の確立に努めたい。

## 7.2 尺度に関する留意点

今回、「自己肯定」「安定した自己・自信」「自己決定・キャリア」の3因子、31項目の質問項目がピックアップされた。先にも述べたが、今後は先行研究に倣い、他の尺度との

関連研究を行うなどの信頼性・妥当性についての検討が必要である。

そこでふまえておかなければならないのが、自己肯定感尺度によって測定された数値の扱いである。つまり、数値が高ければ高いほど、自己肯定であることは間違いないのだが、それが学校という場において適応的であるとは限らない。東京都 (2012) の調査では、教師が自己肯定感の高い子どもと低い子どもに対して持つイメージを調査している。それによると、教師は自己肯定感の高い子どもに対するイメージとして、「自信」「目標」「意欲」「積極的」などのプラスのイメージを抱く一方、「自己中心的」「人を見下す」「うぬぼれ」などのマイナスのイメージも抱いている。

これは、家族関係を査定する尺度にも類似点があり、家族同士の親密さは、健康な家族関係に必要なが、親密度と家族の健康度とは相関関係にない。親密すぎる

家族関係も時として問題となるため、中程度から高程度の親密さが健康な家族関係の基準となる。自己肯定感の数値に関しても、おそらく同様の問題を抱えると推測されるため、今後の検討が必要である。

### 7.3 尺度の活用と実践プログラム

東京都では教育委員会が中心となり、尺度を活用し教師が子どもの自己肯定感を把握し、発達段階やその傾向に応じて、対応を検討している。その取り組みは、生徒指導や教育相談の枠を超え、各教科の授業の中にも、自己肯定感を高めるための工夫が盛り込まれていることが特徴である。小学4年生の道徳「温かい言葉」の単元では、「思いやりのある判断や行為に自信をもって取り組ませる指導」を視座に据え、授業が展開される。また、小学4、5、6年生の特別活動「高学年たて割り集会をしよう」の単元では、「自分の役割や存在感を味わわせる指導」に留意し、授業が進む。さらに小学5年生の体育（跳び箱）では「失敗を恐れず、自信を持って取り組ませる指導」を目標とし、指導に留意するといった内容が紹介されている。

徳島県藍住町と鳴門教育大学との実践プログラム「本当の自己肯定感を育成する学校予防教育の実践—徳島県藍住町での実践—」（影山他，2019a）も興味深い。影山らは自己肯定感を安易に高めようとすると、ナルシズムなどの不適応的な心理特性を促進しかねないと述べている。そこで、自己肯定感の適応的側面と不適応的側面を分別し、定量化できる測定方法を開発している（影山他，2019b）。小学校にて自律的セルフ・エスティームの育成プログラムを実施し（横嶋他，2020）、新しい測定法によってその効果を実証している。

筆者らも今後、精査を重ね、作成した尺度を用いて、3領域からの知見をもとに自己肯定感の適応的側面の育成に着手したい。

### 7.4 おわりに

日本の子どもの自己肯定感の低さが指摘されて以降、学校教育のみならず育児や自己啓発に至るまで、自己肯定感というトピックスは一大ブームとなった。自己肯定感を持ちえたほうが良いと思う一方で、そのブームの過熱ぶりに懐疑的な気持ちにもなった。自己肯定感尺度の先行研究を手繰る中で、「私は自分の事が好きである」という質問項目が目にとまった。個人的な見解になるが、「自分の事が好きだ」と公言している人に遭遇する機会は、そうでない人に比べて圧倒的に少ないように思う。「自分の事はそんなに好きではない。自分に価値も見いだせない。それでもなんとか楽しく日々を過ごしている」といった心の持ちようでも、それはそれでよいのではないかと感じる部分もある。

しかし、相談業務に関わっていると、他者から高い評価を受けながらも、本人の自己肯定感が低すぎて、自己充足感に欠け、不適応に陥る学生を目にする。そういった学生に共通するのが、小さい頃からの自己肯定感の低さである。学校教育の過程で自己肯定感を育むことの一

端を担い、手を差し伸べることができればと思う。

### 引用文献

- 荒木寿友（2016）. シティズンシップの育成における対話と自己肯定感. 国際理解教育, 22, 68-69. 明石書店.
- 中央教育審議会（2021）. 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現—（答申）. 3.
- 樋口善之・松浦賢長（2002）. 新たに作成した自己肯定感尺度の妥当性と信頼性に関する研究. 母性衛生, 43, 505-512.
- 伊藤美奈子（2017）. いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究—自尊感情に着目して—. 教育心理学研究, 65, 26-35.
- 伊藤美奈子・岩本純子（2010）. 学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み. 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 639.
- 影山明日香・横嶋敬行・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之（2019a）. 本当の自己肯定感を育成する学校予防教育の実践—徳島県藍住町での実践—. 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 655.
- 影山明日香・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之（2019b）. 児童用の簡易版セルフ・エスティーム（SE）潜在連合テストの開発の構想—自律的ならびに他律的SEを同時に測定する、紙筆版とタブレットPC版の測定法開発に関する理論—. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 33, 141-148.
- 神奈川県教育委員会（2017）. 自己肯定感を高めるための支援プログラム.
- 文部科学省（2016）. 日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について. 文部科学省提出資料, 4. <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/chousakai/dai1/siryou4.pdf>.（閲覧日：2021年11月11日）
- 文部科学省（2017a）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）, 165. [https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf).（閲覧日：2021年7月29日）
- 文部科学省（2017b）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編. 廣済堂あかつき.
- 文部科学省（2017c）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別の教科 道徳編. 廣済堂あかつき.
- 文部科学省（2018）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編. 東洋館出版社.
- 諸富祥彦（2015）. 「問題解決学習」と心理学的「体験学習」による新しい道徳授業. 図書文化社.
- 内閣府（2014）. 「平成26年版 子供・若者白書（概要版）」特集 今を生きる若者の意識—国際比較からみえてくるもの—.
- 中尾正彦（2019）. 生徒指導と教育相談の今日的意義と関係性—学習指導要領を中心に—. 東海学院大学紀要, 13, 145-154.
- 中園大三郎・松田修・中尾豊喜（2020）. 特別活動と総合的学習・探究の理論と指導. 学術研究出版.

- 日本経済団体連合会 (2020). Society5.0 に向けて求められる初等中等教育改革 第一次提言—with コロナ時代の教育に求められる取組み—. 2-3.
- 荻野佳代子 (2015). 自尊感情の育成と教育相談. 神奈川大学心理・教育研究論集, 37, 37-43.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—. カウンセリング研究, 35, 57-65.
- 岡崎耕・上藺恒太郎 (2012). 成長の力を心に宿す道徳科授業—自己肯定感を育てる学級経営を基盤にして—. 長崎総合科学大学紀要, 61, 1-17.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent child*. Princeton: Princeton University Press.
- 杉田洋・稲垣孝章 (2020). 特別活動で、日本の教育が変わる!—特活力で、自己肯定感を高める—. 小学館.
- 田中千晶・兒玉憲一 (2010). レジリエンスと自尊感情、抑うつ症状、コーピング方略との関連. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 9, 67-79.
- 田中道弘 (2005). 自己肯定感尺度の作成と項目の検討. 人間科学論究, 13, 15-27.
- 東京都 (2011). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (3年次). 東京都教職員研修センター紀要, 10, 3-28.
- 東京都 (2012). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (4年次). 東京都教職員研修センター紀要, 11, 2-38.
- 豊泉清浩 (2012). 生徒指導と道徳教育の関連性に関する一考察. 群馬大学教育実践研究, 29, 131-139.
- 山本真理子・松井豊・山城由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造. 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 横嶋敬行・影山明日香・賀屋育子・内田香奈子・山崎勝之 (2020). ユニバーサル予防教育「自律的セルフ・エスティームの育成」プログラムの効果—小学校5年生を対象とした教育効果の検証—. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 34, 77-84.
- 吉森丹衣子 (2015). 大学生版自己肯定感尺度の作成—カウンセリングの立場を重視して—. 国際経営・文化研究, 19, 105-115.

(受稿: 2021年11月1日 受理: 2021年12月16日)