

自己肯定感等に関する一考察 ～「折れない、しなやかな心」を巡って～

教育相談部

部長	吉川雅智
主任研究主事兼指導主事	服部康子
研究主事兼指導主事	吉田晴美
研究主事兼指導主事	松浦春海
研究員	安藤佳奈

地域教育支援部

研究主事兼指導主事	由良渉
研究主事兼指導主事	竹原雅子

1 問題と目的

近年、学校教育の諸課題の一つとして、児童生徒の自己肯定感の低さが取り上げられている。

内閣府は、満 13～29 歳の若者を対象に『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』（2013）を実施した。この調査の中で、日本は諸外国に比して若者の自分への満足感が低いこと等が示された。

また、教育再生実行会議でも、「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, 2016）が報告され、「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」（文部科学省, 2017）の分析結果が示された。これらをまとめた第十次提言で「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」（2017）が示された。

このように、文部科学省等では「自己肯定感」の用語で統一されているものの、研究分野では自己肯定感に類する用語について、歴史的な変遷の中で様々に議論されており、用語間の意味の差異も研究者間で一致しておらず、同じ用語であっても研究者によって定義が異なっている現状がある。ただ、元々生来変わらない個人の特性として考えられていた自己肯定感等は、現在の状態を示すものと考えられるようになってきた（遠藤, 1999）とも言われる。

京都府総合教育センター（以下、本センター）では、平成 27～29 年まで、不登校も含めた学校不適応の萌芽の時期を確かめるべく、前思春期（小学校 3・4 年生）に焦点を当て、心理的・発達の課題等を踏まえて、教員がどのように理解し、関わるのが大切であるかを探るプロジェクト研究に取り組んだ。この研究の中で小学校教員対象に行ったインタビュー調査（2017）で、複数の教員が最近の児童生徒の特徴として、「自信のなさ」を挙げ、「自分の存在を認められる体験」が前思春期の子どもに必要だと述べた。また「失敗を怖がる児童が増えていると感じる」という声も見られた。成長・発達の途上にある児童生徒が、人間関係を含めた様々な困難に直面することや、その時に「失敗を怖がる」「心が折れる」などの心性があることは容易に推察される。ただ、この心性が一時的なものであり、児童生徒が自分に適度な自信をもち、失敗を怖れず、または失敗しても立ち直り、その前より成長することを私たちは期待している。つまりこれは、前述した自己肯定感とも関連した課題であると言えるだろう。

以上のことから、本研究では、児童生徒の適切な自己肯定感を育むために、教職員の心持ちや関わりとして何が必要かについて明らかにすることを目的とする。

研究初年度である今年度はまず、自己肯定感の類語に関する文献研究から始め、併せて、本研究の研究目的が、学校現場で勤務する教職員の実感と整合性が認められるか、教職員は児童生徒の自己肯定感を育むことをどう考え、関わろうとしているのかについて、質問紙を使って調査することとした。

本研究を進める中で、適切な自己肯定感を育むことが児童生徒の成長・発達に資するものであることを示し、児童生徒の発達に沿った教職員の有効な関わり方について検討し、成果を学校現場にフィードバックしたい。

2 研究方法

研究Ⅰ

「自己肯定感」とその類語について、改めて文献研究することとした。

研究Ⅱ

この研究の必要性が学校現場の教職員の実感とも合致するかどうかを検証することと、教職員の日常における児童生徒との関わりの中で、心がけていること、取り組んでいることを調査するため、「児童生徒の自己肯定感等に関する教職員の意識調査」として、アンケート調査を実施した。

アンケート調査は、平成 30 年 8 月に全教職員を対象とする研修講座（「今を生きる子どものころ」講座、教職員のメンタルヘルス講座、教育相談＜初級＞講座（北部））に参加した教職員を対象に行った。

回答者は、全校種の教職員合計 254 人を対象とした。校種については、小学校・義務教育学校（前期）111 人（43.7%）、中学校・義務教育学校（後期）67 人（26.4%）、高等学校 51 人（20.0%）、特別支援学校 24 人（9.4%）、適応指導教室支援員 1 人（0.4%）であった。

アンケートの内容は、属性を問うフェイスシートの他に、5 件法で問う 17 の質問項目、「自己肯定感を育むためにあなたが学校で心がけていること、取り組んでいること」などを自由記述で問う 6 項目から構成した。5 件法で問う項目については、量的調査として統計的手法を用いて処理し、自由記述で問う項目については、質的研究法の一つである KJ 法を用いて分析した。

(1) 研究Ⅱa アンケート調査の量的研究

量的研究では、各質問に対して、「1 思う・感じる、2 どちらかといえば思う・感じる、3 どちらともいえない、4 どちらかといえば思わない・感じない、5 思わない・感じない」の 5 件法での回答を求めた。

回答は、全体と学校種別等の属性に分けた結果を統計処理した。その中で特徴が表れた項目、明らかな差が表れた項目について分析し、考察することとした。

(2) 研究Ⅱb アンケート調査の質的研究

質的研究では、自由記述のテーマのもと、相談担当者 6 名でディスカッションを行った。ディスカッションの方法は、KJ 法（川喜田, 1991）に準じて実施した。

第 1 段階の分析として聞き取り調査でのラベルから抽出されたカテゴリー名を 1 つの〈志〉（全体感を背景としたシンボリックな訴えかけ）として記入し、一次カテゴリーとした。第 2 段階の分析として、一次カテゴリーを数回よく読んだ後に、他のどのカテゴリーよりも〈志〉に近いものを分類し、グループを編成した。グループ編成後は表札を付け、二次カテゴリーとした。最後に二次カテゴリー間の関係を示した図解を作成した。

自由記述に関する 6 項目全ての図解を作成したうち、ここでは「自己肯定感を育むためにあなたが学校で心がけていること、取り組んでいること」についての図解とそのストーリーラインを本研究の結果として示し、考察することとした。

3 研究Ⅰ 「自己肯定感」とその類語に関する文献研究の結果と考察

問題と目的でも述べた通り、昨今日本の教育分野—特に教育再生実行会議や文部科学省等の国政レベルでは、「自己肯定感」という語が使用されることが多い。本センターも公的な教育機関の一部であり、この用語の使用に異議を唱える意味ではなく、学術分野では元来どのような語としてとらえられてきたのかについて概観しておくことで、「自己肯定感」という用語とその類語とされる用語との異同、共通認識が可能な定義の範囲、学術分野での歴史的背景等についての見識を深め、本研究で、どの用語をどのように使用するかについて検討したい。

(1) 自己肯定感の定義

「自分の可能性を信じ、自分はできるんだという自信をもち、肯定的に自己を認識すること」

【「こころの問題事典」平凡社2006】

『自分が自分であって大丈夫』という感覚のことを筆者は『自己肯定感』と呼んできたのである。(中略) 筆者が語り続けてきた「自分が自分であって大丈夫」という規定は、存在レベルの肯定である。機能レベルの肯定ではない。「できる」とか、有能だとか、役立つとか立たないとか、そういうレベルのものではない。むしろ、そういうレベルで評価されることなしには「存在」が許されないかのような状況への批判を込めた自己肯定感なのである。」

【高垣忠一郎(2009). 私の心理臨床実践と『自己肯定感』 立命館産業社会論集】

「ありのままの自分を受け止め、自己の否定的な側面もふくめて、自分が自分であっても大丈夫という感覚である」

【「特別支援教育大事典」旬報社2010】

「自己肯定感の定義（どう捉えるか？）

◇評価よりも、満足・受容？

◇他者との比較ではなく、自己内完結？

◇能力や学力だけでなく、実存的な生き方に関わる？

Very good よりも good enough

人との比較よりも、自分なりの満足

生きる力を下支えする“自分らしさ”の感覚」

【伊藤美奈子(2017). 教育再生実行会議有識者勉強会資料】

上記の文献等から、「自己肯定感」は様々な水準や意味で使用されることがあることがわかったが、文字から連想される通り、「自己を肯定的にとらえる感覚」という点では、共通していると言えるだろう。ただ、伊藤の説明には、「very good よりも good enough」とあるが、「自己肯定感」は高ければいいというものではなく、程よさ、適切などという注釈がつくものとも考えられた。もとより、筆者らは根拠のない自信ばかりが溢れる児童生徒になることを期待しているわけではない。

さらに、少し古くなるが、自己肯定感について以下のような報告もある。

「自己肯定感が高い子どもとは、「自分が価値のある存在である」と感じていたり、自分に自信がある子どもだといえる。その特徴としては、様々な物事に取り組む意欲が高いことがあげられる。

学習や労働といった具体的な対象への意欲の減退だけでなく、成長の糧となる様々な試行錯誤に取り組もうとする意欲そのものが減退している背景には、青少年の自己肯定感の低さなどがみられることが指摘されている。」

【中央教育審議会(2007). 次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)】

「小学校高学年の時期に、重視すべき発達課題の一つとして、自己肯定感の育成があげられている。」

【子どもの徳育に関する懇談会(2009). 子どもの徳育の充実に向けた在り方について(報告)】

これらの報告からは、「自己肯定感」が児童生徒の主体性や、学習等の活動意欲などにも影響があることが示唆されているとも言えよう。教職員の問題意識と併せて考えれば、児童生徒の健全な成長を保障するためにも、「自己肯定感」を育もうとする考え方は、学校教育の現場でも受け入れやすいと思われた。

(2) 「自己肯定感」の類語について

ア 自尊感情

「自分自身に対する肯定的な感情。自分自身を価値ある存在ととらえる感覚。ローゼンバーグ (Rosenberg, M.) は、自分自身のことを「非常によい」とする感情と「これでよい」とする感情を区別し、とくに後者を「自尊感情」と定義している。乳幼児期の母子関係における母親の無償の愛情、全面的受容が子どもの自尊感情の基盤であり、児童期、青年期の所属集団からの承認や他者との比較を通して形成される。高い自尊感情を有する方が適応的であるとする見方が一般的だが、劣等感の補償として防衛的に高い自尊感情を持つ場合があることも指摘されている。」

【「カウンセリング辞典」 ミネルヴァ書房, 1999】

イ 自己効力感

「個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知」

【時任真幸 (2013) . 臨床実習が特性的自己効力感の変容に及ぼす影響「理学療法学 Supplement」Vol. 41 Suppl. No. 2】

「人がある事態に対処する際に、どの程度効果的に処理できると考えているかという認知のこと」

【山西健斗 小倉正義 (2017) . 自己効力感が児童・生徒の精神的健康に与える影響—学習に関する自己効力感に着目して—「鳴門教育大学学校教育研究紀要」第 31 号, 143-152】

ウ 自己有用感

「他者の存在を前提として自分の存在を感じることで、誰かの役に立てたという成就感や誰かから必要とされているという満足感のこと」

【国立教育政策研究所生徒指導研究センター (2011) . 「生徒指導支援資料 3 いじめを減らす」】

「人の役に立った、人から感謝された、人から認められた、という『自己有用感』は、自分と他者（集団や社会）との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」

【国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015) . 「生徒指導リーフ Leaf18『自尊感情』? それとも、『自己有用感』】

エ 自己有能感

「自らの行為が新しい環境を作り出せるという感覚」

【西浦和樹 (2011) . 創造性教育の現状と創造的問題解決力の育成:—教育ツールの活用による人間関係構築の試み—「教育心理学年報」50 巻, 199-207】

オ 自己価値感

「自己価値感、自尊感情、自己肯定感などさまざまな類語があるが、細かい定義は別として、『自分は自分としてこれでよいのだ』とでも言えそうな無条件の価値感情を指すと考えてよいであろう。」

以上アからオまでの自己肯定感に類する代表的な類語の定義を調査したところ、その意味に重なりやずれがあることが確認された。ただ、以下のような説もある。

「自己肯定感とは、自尊感情（Self Esteem）、自己存在感、自己効力感などの言葉とほぼ同じ意味合い」

【国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）. 「生徒指導リーフ Leaf18『自尊感情』？それとも、『自己有用感』】

「自尊感情（Self-esteem）」とは、自分が価値ある人間だと感じること、すなわち自分に対する肯定的な感覚、自己評価を指しており、Rosenberg（1965）をはじめ心理学において長く研究されてきた概念である。これは、学校教育において、昨今用いられることが増えた「自己肯定感（Self-affirmation）」とほぼ同義だといえるだろう。」

【角田豊（2014）. 学校教育とコフートの自己心理学：生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談, 特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために 京都教育大学研究紀要】

以上の文献等から、「自己肯定感」と周辺の用語、つまり「自尊感情」「自己効力感」「自己存在感」等、様々な用語があり、それぞれの用語の定義、用語を使った研究は存在するが、ほぼ同じ意味合いとして捉えることも可能だと考えられた。

よって本研究では、これらの用語の代表として「自己肯定感」を使用することとする。

4 研究Ⅱaの結果と考察

17項目ある5件法の質問のうち、ア「日本の子どもは『自己肯定感』が低いと指摘されていますが、そう思いますか」、イ「失敗を恐れる児童生徒が多いと感じますか」、ウ「自分に自信がないような児童生徒が多いと感じますか」、エ「他者と比べて劣っているか、優れているかを気にしている児童生徒が多いと感じますか」、オ「自分という存在を大切にしている児童生徒が多いと感じますか」、カ「自分の長所をわかっている児童生徒が多いと感じますか」の6項目の結果について以下に示す。

*以下のグラフの構成比は小数点以下第2位を四捨五入しているため、合計しても必ずしも100とはならない。

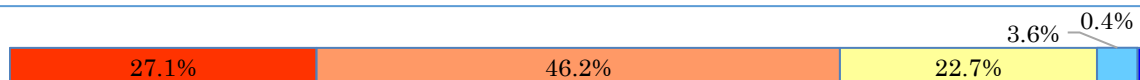
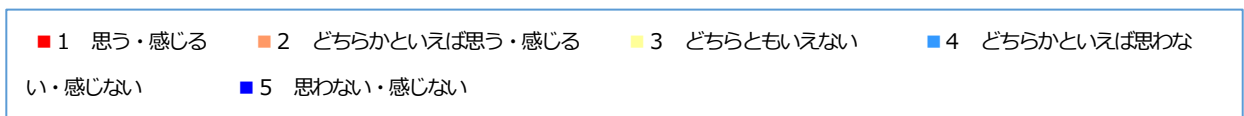


図1 ア 「日本の子どもは『自己肯定感』が低いと指摘されていますが、そう思いますか」の質問に対する回答率



図2 イ 「失敗を恐れる児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率



図3 ウ 「自分に自信がないような児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

ア、イ、ウの質問への回答では、教職員は、ア「日本の子どもの自己肯定感」について約7割が低いと感じており、さらに、イ「失敗を恐れる児童生徒」については約9割が多いと感じていることが示された。また、ウ「自信がない児童生徒」については約6割が多いと感じていることが示された（図1、2、3）。

これらの結果から、本研究の課題意識と学校現場の教職員の実感には整合性があると考えられた。

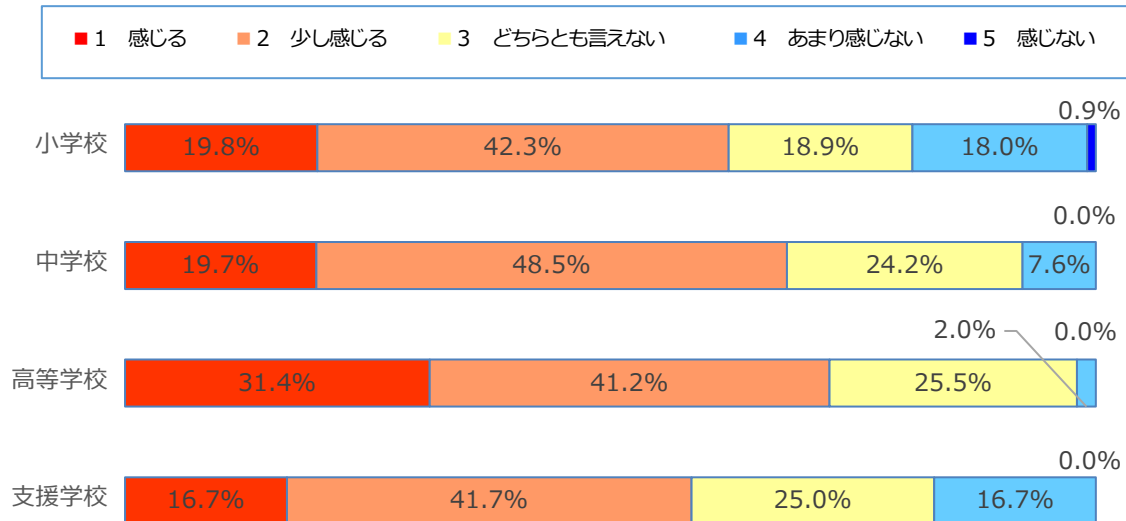


図4 エ「他者と比べて劣っているか、優れているかを気にしている児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

エの質問への回答を学校種別で集計すると、他者との優劣を気にする児童生徒が多いと感じる教職員が、児童生徒の発達段階の順に増える傾向が示された（図4）。

これは、中学校、高等学校の時期を過ごす生徒が思春期、青年期前期にあり、その時期の自然な心性として、他者からどう見られているかを強く気にする時期であると考えられることから、この傾向は自然なものであると考えられた。しかし、小学校の段階においても、そう感じる教員が6割を超えていることに注目したい。

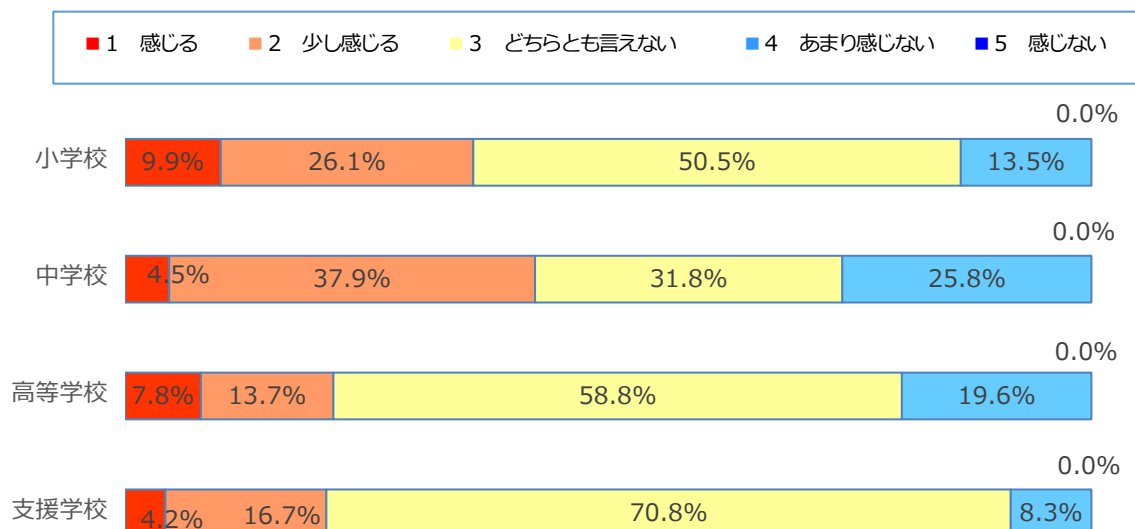


図5 オ「自分という存在を大切にしている児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

オの質問に対する回答を学校種別で集計すると、他校種に比べて、中学校の教職員は、「どちらでもない」以

外の回答が多いことが示された（図5）。

このことから、中学校の教職員は、生徒自身が「自分という存在を大切にしている」かどうかについて関心が高いのではないかと考えられた。中学生は発達段階で見ると、思春期にあたり、他の時期と比べて、より自我意識が強くなるという特徴があることも関連すると推察された。

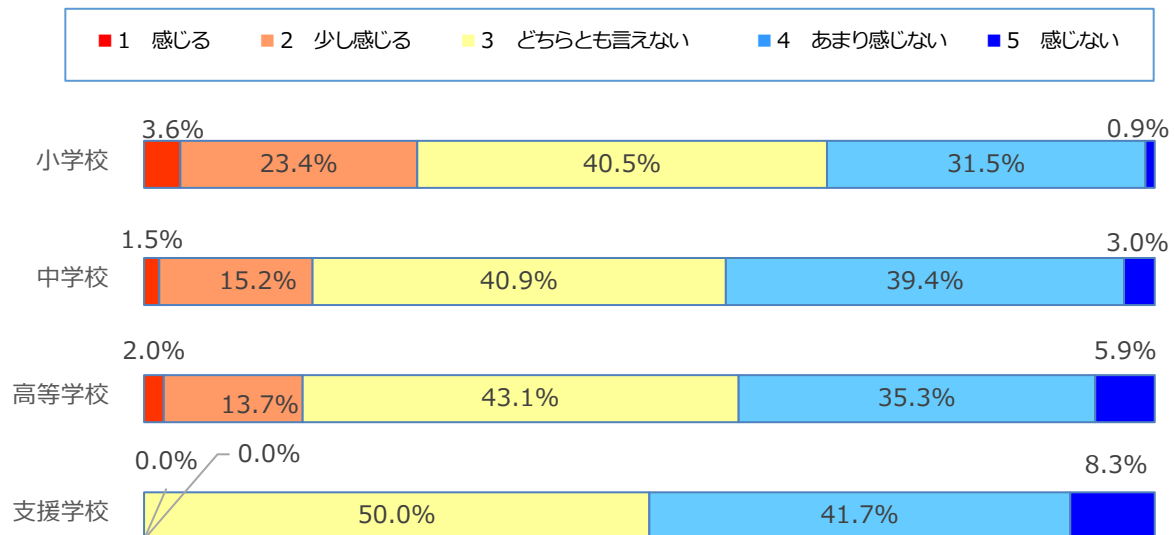


図6 カ「自分の長所をわかっている児童生徒が多いと感じますか」の質問に対する回答率

カの質問への回答を学校種別で集計すると、「自分の長所がわかっている児童生徒が多い」と感じる教職員は、「どちらかといえば感じない」も含めると、小学校で3割強、中学校では4割弱、高等学校では4割を超え、支援学校では5割の教職員が感じないと回答が示された。小学校では、「感じる」「どちらかといえば感じる」を併せると3割弱であり、感じない方向とほぼ同数だが、その他の学校では「感じる」「どちらかといえば感じる」を併せても、「感じない」、「どちらかといえば感じない」を併せた数の半数以下であることが示された（図6）。

5 研究Ⅱの結果 <ストーリーライン>

自己肯定感を育むために教職員が心がけていること、取り組んでいること

KJ法により作成した図解を図7に示す。切片化した受講者の回答を分析すると、「ほめる」ことに関する切片が圧倒的に他を上回った。これを整理すると、ほめる「量」を重視する場合と、「児童生徒に効果的である」と考えるほめ方のポイント」を重視する場合に分けられた（図8）。「こまめに」ほめるという「量」「ポイント」両方に通じるほめ方もあった。ポイントも、「できたことを」ほめると「過程を」ほめる場合に分けられ、「意味がある時だけ」、「できた時に」、「タイミングよく」ほめるという時間的な経過を意識したほめ方もあれば、「みんなの前で」などのように場を意識したほめ方もあった。また、ほめる内容でも「がんばったことを」「少しの成長を」「小さいことでも」のように行為や活動に着目するほめ方もあれば、「いいところを」ほめるように児童生徒の資質に着目したほめ方もあった。ほめ方の工夫として、「保護者に伝えて」ほめてもらう、教職員みんなが児童生徒の良さを共有して「組織的に」ほめるなど、間接的な賞賛を使う場合もあった。ほめ方としては「具体的に」ほめるという回答も多かった。「ほめる」ことを叱ることと対比させ、

「叱るとほめるのバランス」が必要だと感じている教職員もあった。

「一人一人をよく見る」こと、他、「一人一人の存在を尊重する態度」、「聴く」こと、「対話」することという4つの要素はまとめて「児童生徒理解」と命名され、図解では最もベースラインに配された。児童生徒の情報について「教職員間での共有」が図られることや、「保護者との協力」も「児童生徒理解」と相互作用が予想されることから、ベースラインに配された。

「失敗を責めない」、他の児童生徒と「比較しない」、「子どもの良さに目を向け伝える」、「否定しない」の4つの要素をまとめて、「集団に向けての教師の姿勢」と命名された。次に、「励ます・勇気づける」、「肯定的な声かけ」の他、あなたのことを「気にかけているよ」というメッセージを伝えること、児童生徒の努力を労い「お礼を言う」の4つの要素をまとめて、「個への直接的な関わり」と命名された。

日常的に「互いを認め合う取組」が様々にあり、多くの教職員が行っている「よいところみつけ」の取組や、「人権学習」等の授業の要素はまとめて、「互いを尊重し合う取組」と命名された。

「必要とされる、役立てる感」という要素は単独で、児童生徒が「有用感」を感じられる取組と命名された。

学校・学級が、児童生徒にとって「安心・安全」な場であることを実感させること、「間違ってもよい雰囲気づくり」を心掛けること、「所属意識が持てる取組」の3つの要素をまとめて、学校に児童生徒の「居場所を作る」関わりと命名された。

以上「互いを尊重し合う取組」、「有用感」、「居場所を作る」をさらにまとめて、「児童生徒間をつなぐ」関わりと命名された。

上記「集団に向けての教師の姿勢」、「個への直接的な関わり」、「児童生徒間をつなぐ」関わりの3つをまとめて「安心できる人間関係と雰囲気づくり」と命名され、図解の中段に配された。

「目標」と「自己決定」は関連が深いと考えられ、次に「見通しをもたせる」と「スモールステップ」の手法もまとめることができると考えられた。課題に「挑戦させる」こと、課題を「やり切らせる」こともつながりがあると考えられた。「できたことを認める」、「評価」する、また時には教職員が児童生徒と「共に喜ぶ」という3つも一つにまとめられた。児童生徒にとって「成功体験」は「達成感」につながることも想定された。以上、「目標」から「達成感」までを順に並べ、「達成感」が次の「目標」を「自己決定」と見れば、一つのサイクルになるようにも見えることから、このサイクルは「目標達成によって『自己肯定感』を育もうとする試み」と命名された。

『わかる・できる』が実感できる授業、「発表の場の設定」、「グループワーク」の3つの要素はまとめて、「授業づくり」と命名された。

「活躍の場を与える」、「責任をもたせる」の2つの要素はまとめて「特別活動」での工夫と命名された。

上記のサイクルと「授業づくりの工夫」や「特別活動」は何らかの関連があることが推測されたことから、「目標達成によって『自己肯定感』を育もうとする試み」と並べて図の上部に配された。

6 研究Ⅱbの考察

教職員が児童生徒の「自己肯定感」を育むために、心がけていること・取り組んでいること、についてKJ法を用いて分析した結果、教職員は「児童生徒が安心してありのままの自分を受け入れることができる教職員の働きかけや態度」と「児童生徒が充実感や達成感を得ることができる教職員の働きかけや態度」の2つの軸で関わっていることが考えられた。前者を、児童生徒が自身の存在そのものを認める関わりとして、「Being」の関わりとした。一方後者は、児童生徒がしたこと、できたことを認める関わりとして、「Doing」の関わりとした。

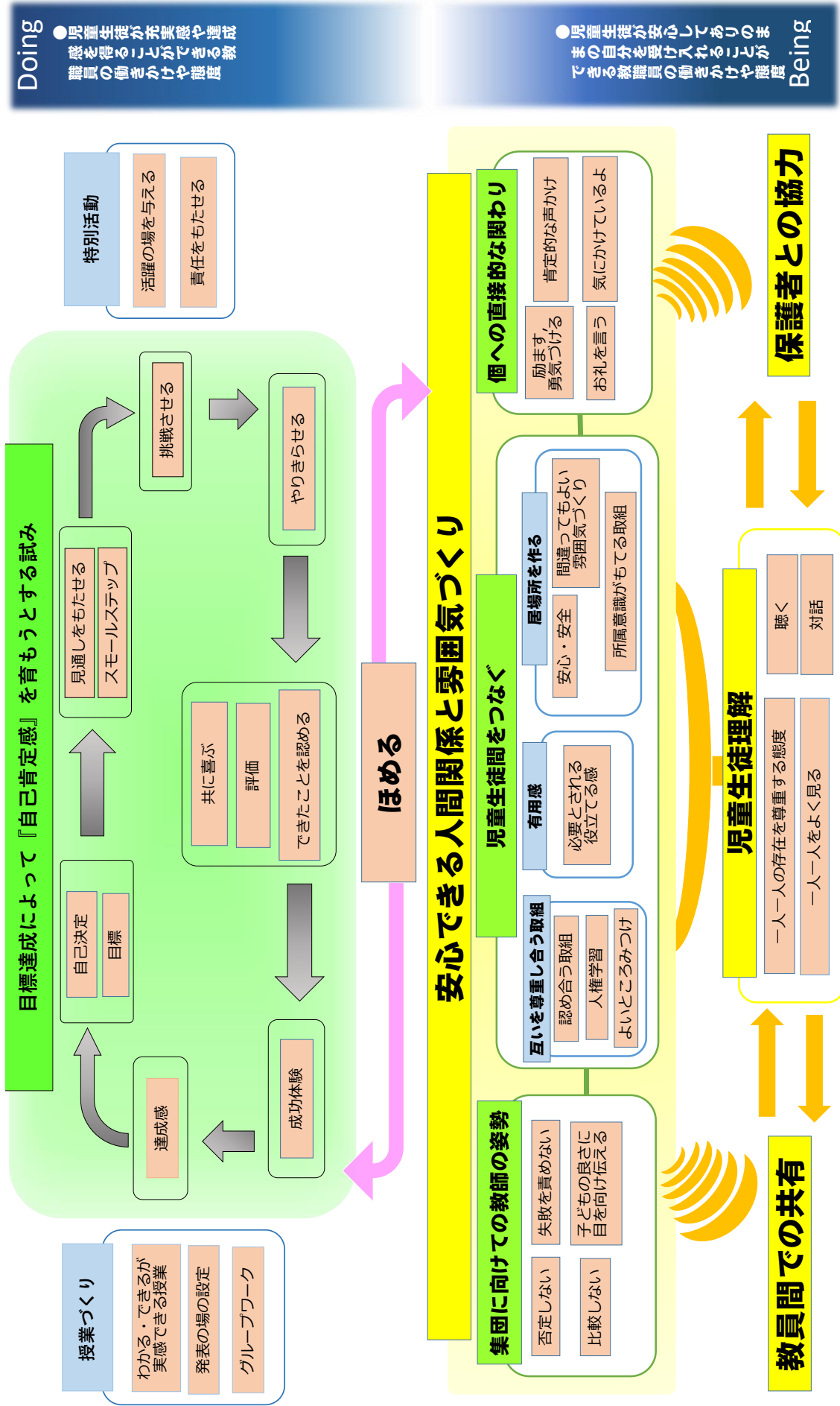


図7 教職員が児童生徒の自己肯定感を育むために心がけていること・取り組んでいること

ほめる

量

ほめる量

とにかくほめる。

大人だけでなく、子どもたちで自己肯定感を育むために、1日の最後によいところ見つけをしたりしほめ言葉シャワーをしたりしている。

ほめる。

こまめに

こまめにほめる。

児童生徒に効果的であると考えるほめ方のポイント

できたことを

できたことをほめる。

小さい約束を決めて実行させる→○だったらほめる。

その出来がよかったと感じたら素直にはっきりほめる。

できた時に

できた時に認め、ほめることを積極的に取り組んでいる。

どんな小さなことでも、できた時にほめること。

みんなの前で

みんなの前でほめる。

発表の場で、みんなのいるところでほめたり、時には厳しい言葉をかけるようにしている。

いいところを

いいところをほめる。

がんばりや良さを認める声かけ

過程を

結果だけをほめるのではなく、努力した過程をほめる（できる子、できない子で評価しない）。

意味がある時だけ

本当に意味があるときだけ、本当にがんばったときだけほめる。

タイミングよく

その場その場でほめる。

良いところを発見したらタイミングよくほめる。

叱る⇔ほめるバランス

授業中、休み時間など、生徒の良い行動など、ほめるときにはほめる。そのついでに、直した方がよいところも付け加える。

叱った後も、最後にはほめる。

がんばったことを

チャレンジしたことに対してほめる。

自ら行動したことや、小さな成功（できたこと）でもほめるようにしています。

ほめて伸ばす。

がんばったことをほめる。

少しの成長を

少しの成長をほめる。

頑張っていること、前に比べて良くなったことなど、小さなことでもそのつどほめる。

小さいことでも

小さいことでもほめる。

当たり前のことでもほめる。

小さいことでも成功させる経験をさせ、できたことをしっかりほめる。

保護者に伝えて

できたとき、そのときを逃さずほめる。

組織的に

保健室に相談をしにきた子どもに対して、必ずほめるようにしている。

その後、担任にも伝え、担任からほめてもらう。

職种的に生徒と関わることは少ないのですが、なるべくほめるよう心がけている。

具体的に

具体的にほめる。

小テストを返却するときに「すばらしい！」「合格」のはんこを押す高校生でも励みにする生徒がいるので。

本校の取り組み「Goodカード」をできるだけ出す。

図8 「ほめる」の内容

「Being」の関わりとして、まず児童生徒を理解し、他の教職員や保護者と連携を取って関わっていく、ということがあげられ、これらの関わりは児童生徒に関わる上で基本的な関わりであると言える。その上で、集団と個、それぞれに関わりながら、関係をつないでいく関わりを行っていると考えられた。一方、「Doing」の関わりとして、「Being」の関わりを基盤に、授業や活動の中で児童生徒自身が達成感や成功体験を得られるように、援助する関わりを行っていると考えられた。

近藤（2007）によると、本研究において自己肯定感とほぼ同義としている自尊感情は、他者との比較で勝っていると感じられたときに高められる「社会的自尊感情」と、他者との比較によって形成されるものではなく、無条件に自らの存在を認める「基本的自尊感情」から成り立っており、「基本的自尊感情」を育むためには体験や感情を他者と共有することが重要であると述べている。また、教育再生実行会議による第十次提言においても、自己肯定感は、「努力することで得られる達成感や他者からの評価等を通じて育まれる自己肯定感」と「自分らしさや個性を冷静に受け止めることで身に付けられる自己肯定感」の2つの側面から捉えることもでき、自己肯定感とは人との関わりを通じて形成されることが示されている。

これらの2つの自己肯定感とは、KJ法の結果から得られた「Being」「Doing」の軸での関わりに対応するものと考えられ、教職員は個々の達成感の獲得を目指すだけではなく、教職員と個、集団と個の関係性の中で自己肯定感を育むことを意識し、2つの自己肯定感につながる関わりを行っていると考えられた。

また、近藤（2007）は「『社会的自尊感情』は向上心の下支えとなる感情であるが、この自尊感情を満たすには際限なく、他者との比較で勝ち続けなければならない。『社会的自尊感情』がつぶれてしまったときに児童生徒を支えるのが『基本的自尊感情』であり、『基本的自尊感情』の上に『社会的自尊感情』が乗っているのが自尊感情の構造である」、と述べている。また、近藤は、「自尊感情を育てることを念頭において教育したら、自己中心的で自分勝手な子どもになってしまうのでは、逆に自分はこのままで良いのだと、努力や勉強をしない子どもになってしまうのではないか、という声が聞かれるのは、自尊感情のふたつの領域のどちらか一方だけに注目したことから生じているのであり、『基本的自尊感情』と『社会的自尊感情』のバランスが取れていることが大切である」、とも述べている。このことから「Being」、「Doing」、2つの関わりをバランスをとって行っていくことが大切であるといえるだろう。ただし、学校という場合は、児童生徒のできることを増やす、できる部分を伸ばす、という目的・役割を本来的に担っていることから、

「Being」のような児童生徒のありのままを受け入れるということは、児童生徒の成長・発達を目指すことを諦めた現状肯定のようにとらえられる危険性なども考えられ、実際の指導場面では難しい面もある。すなわち学校現場で「Being」の関わりを行っていくには、意識して行うことが必要であると考えられた。

また、自己肯定感を育むための取組として、「ほめる」という回答が圧倒的に多くみられた。ほめることはできた部分、優れた部分についてフィードバックを行う行為であり、達成感を支える行為である意味から「Doing」の関わりでもあり、ほめることで互いを認め合う集団を作っていく意味からも「Being」の関わりであるとも言える。多くの教職員が「ほめる」という行為を意識している背景には、図6の結果にあるように、自分の長所をわかっている児童生徒が少ないと教職員は感じているということがある、このことから「ほめる」といったことや長所を伝え返していく、といったことを強く心がけているのだと考えられる。

「ほめる」の内容として、「とにかくほめる」といったほめる量を意識する声と、「できたことを」、「タイミングよく」、「頑張ったことを」、「意味がある時だけ」、「具体的に」等というように、単に「ほめる」のではなく、ほめ方を意識している声とがみられた。松尾（2007）は、本研究においてほぼ同義と捉えている自尊心について、「ただほめれば子どもの自尊心が育つわけではなく、不適切なほめ方はかえって自尊心を低下させてしまうことすらある」ことを述べている。また、「子どもが自尊心を高めるためには、自分にとって大切な人から自分の存在が受け容れられている、愛されていると感じることができる経験

が大切である」としており「ほめる、叱るいずれの行為にしてもその行為自体よりも、子どもをきちんと見て、理解し、向き合うといったことが重要であり、そういった基本を大切にする心構えが、子どもの自尊心を高める上では重要ではないか」と述べている。また国立教育政策研究所（2015）でも、大人は大人の基準でなく、子どもの求める基準や水準で「ほめられたい」「認められたい」ため、その子どもをきちんと見て、子どもがほめられたいポイントをほめることが大切であることについて触れている。

今回の調査結果において、教職員はほめる量やほめ方等を意識しながら、ほめる関わりを心がけていることがうかがえたが、ほめるという行為について、単にほめる、または方法のみにとらわれるのではなく、児童生徒と向き合い、信頼関係があつてこそ成り立つ行為であるという視点は、再度振り返っておく必要があると考えられる。

また、教職員から得られた回答は全体として、ポジティブなことを伝えていく、という意見が大半であった。学校においては児童生徒を指導する上で、必然的に叱ったり、他者と比べたりするような場面が生じるため、教職員はポジティブなことを伝え返そうとあえて意識しているということも考えられる。一方で、少数ではあるが、「ほめると叱るのバランスをもって行う」といった、ほめることだけではなく、叱る等良くない面についてもちゃんと伝えていくことに触れている声もあった。誰しも良い面も悪い面も両方あり、どちらの面についても共に共有し認めていくことが、あるがままの自分を受けとめ、自己肯定感を育むことにつながっていくとも考えられる。しかし伊藤（2017）は、現代社会においては、「叱られる＝傷つく」と受け止める風潮が強くなり、集団の中での叱り方が難しくなっていることを指摘している。叱る等といった行為には、児童生徒のネガティブな部分にも注目することにもなり、ほめるといったポジティブなことを伝えていく行為よりも、よりしっかりとした関係性が背景にあることが重要となる。教職員が多忙な業務の中で、効率を求められ、保護者や社会の期待も背負いながら児童生徒に関わっていることは想像に難くない。関係性を築く、ということは時間も手間も必要とし、効率を求められる姿勢とは相反するものであると考えられる上に、築き上げたという感覚をもちにくい終りもない作業だと言えよう。そういった状況の中、教職員がほめる、良いところを伝えていくという行為に終始せざるを得なくなっている状況にあるのではないか、また、ほめる所を探すあまり、子どものネガティブな部分を見ないことになっていないか、教室がネガティブなことを出せない場になっていないか、ということについても今一度立ち止まって考えてみる必要があるのではないだろうか。

今回は自己肯定感について調査を行ったが、自己肯定感という測りがたいもの、どう育むのかわからない、また育めたのかどうか確かめられないものだけに、意識して関わっていくことには難しさもあると考えられる。“自己肯定感を育む”といった意識をもった関わりの他に、教職員が児童生徒と向き合う姿勢の中に、結果的に自己肯定感が育まれることもあるのかもしれない。そういった関わりについても検討をしていく必要がある。

7 本研究の成果と課題

アンケート調査から教職員も児童生徒の自己肯定感の低さや失敗を恐れる児童生徒の多さを実感していることが明らかになり、本研究の問題意識は、学校現場の教職員の実感とも合致しているといえ、本研究を進める意義を確認できた。また、質的調査（KJ法）の結果から、教職員は様々な自己肯定感を育む取組を心がけているにも関わらず、量的調査の結果からは児童生徒の自己肯定感が育まれていないと感じている実態がみられた。

教職員対象に行った調査の中の、「児童生徒の自己肯定感について日頃から感じていること」を自由に記述してもらう項目の回答の中で、失敗経験が少ない子が多いと感じられることや、自己肯定感を育むには人

に認められる、成功体験といった経験の他に失敗する体験も必要ではないか、という声があった。榎本（2010）は、近年ほめて育てることが言われるにもかかわらず、自己肯定感の高い子が増えてきたとも思えない現状について触れている。また、ほめることは自己肯定感を高める機能をもつと考えられるが、一方で、失敗や挫折等ストレスのかかる状況を経験し、打たれ強さを持ち、逆境にめげずに強く前向きにものごとに取り組むことができたとき、真の意味での自己肯定感を獲得していくのではないかと述べている。この「打たれ強さ、逆境等にめげずに物事に取り組んで行ける力」として、近年、心理学の分野では「レジリエンス」という概念が注目されており、小塩（2011）はレジリエンスとは「悲惨な状況に置かれて落ち込んだとしても、そこからしなやかに回復する過程のことを指す概念」としている。

筆者らは、このレジリエンスがあり、ほどよい自己肯定感をもった心、失敗を恐れる時があったり、他者と比べて落ち込むことがあっても、自分のことを受け入れられ、かつ思うとおりにいかないことがあってもまた前を向ける力を育てていければと考える。本研究においては、そういった育みたい心を「折れない、しなやかな心」とし、これを育むための教職員のかかわり方について検討を重ねていきたい。

今後の課題としては、調査結果からも教職員は関係性の中で自己肯定感を育もうとしていることがうかがえたことや、近藤（2007）においても自己肯定感の関係性の中から育まれるということが言われていることから関係性という視点を重視しながら、質問紙の結果において未だ詳細に分析できていない項目についても分析を行い、「折れない、しなやかな心」を育むための教職員の関わり方について検討し、学校現場に提案していきたいと考える。

8 参考・引用文献

- 内閣府(2013)．「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」
- 文部科学省(2016)．「日本の子どもたちの自己肯定感が低い現状について」（第38回教育再生実行会議参考資料）
- 文部科学省（2017）．文部科学省「我が国の子供の意識に関するタスクフォース」における分析結果（教育再生実行会議 有識者勉強会資料）
- 教育再生実行会議（2017）．自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上（第十次提言）
- 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 第39巻 第2巻 150-167
- 山本雅哉 他（2016, 2017, 2018）．学校不適応の未然防止ためにⅠ・Ⅱ・Ⅲ ～ 小学校3・4年生（前思春期）という時期とは～ 京都府教育委員会
- 藤永保 他（2006）．「こころの問題事典」平凡社
- 高垣忠一郎（2009）．私の心理臨床実践と『自己肯定感』 立命館産業社会論集
- 茂木俊彦 他（2010）．「特別支援教育大事典」 旬報社
- 伊藤美奈子（2017）．教育再生実行会議有識者勉強会資料
- 中央教育審議会（2007）．次代を担う自立した青少年の育成に向けて（答申）
- 子どもの徳育に関する懇談会（2009）．子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）
- 氏原寛 他（1999）．「カウンセリング辞典」 ミネルヴァ書房
- 時任真幸（2013）．臨床実習が特性的自己効力感の変容に及ぼす影響「理学療法学 Supplement」 Vol. 41 Suppl. No. 2
- 山西健斗 小倉正義（2017）．自己効力感が児童・生徒の精神的健康に与える影響—学習に関する自己効力感に着目して—「鳴門教育大学学校教育研究紀要」第31号, 143-152

- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2011）．「生徒指導支援資料3 いじめを減らす」
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）．「生徒指導リーフ Leaf18『自尊感情』？それとも、『自己有用感』」
- 西浦和樹（2011）．創造性教育の現状と創造的問題解決力の育成：教育ツールの活用による人間関係構築の試みー「教育心理学年報」50 巻, 199-207
- 菅佐和子（2018）．折れそうな心を支える自己価値感「児童心理」4 月号, 410-416
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2015）．「生徒指導リーフ Leaf18『自尊感情』？それとも、『自己有用感』」
- 角田豊（2014）．学校教育とコフートの自己心理学：生徒指導, キャリア教育・進路指導, 教育相談, 特別支援教育において児童生徒との関わりと理解を深めるために 京都教育大学研究紀要
- 近藤卓（2007）．「生きる力」を支える自尊感情 『児童心理』第 61 巻第 10 号, 金子書房, 43-47
- 松尾直博（2007）．自尊心を育てるほめ方・叱り方 『児童心理』第 61 巻第 4 号, 金子書房, 12-17
- 伊藤美奈子（2017）．「もっと叱ってほしい、もっとほめてほしい」ー先生に「かわい」を求める子どもたち 『児童心理』第 71 巻第 11 号, 金子書房, 1-10
- 榎本博明（2010）．子どもの「自己肯定感」のもつ意味ー自己肯定感の基盤の揺らぎを乗り越えるために 『児童心理』第 64 巻第 4 号, 金子書房, 1-10
- 小塩真司（2011）．レジリエンス研究からみる「折れない心」 『児童心理』第 65 巻第 1 号, 金子書房, 62-68

謝辞

本研究を行うにあたり、インタビュー調査に協力をいただいた協力者の皆様に感謝いたします。

そして、本研究に御指導や御助言をいただいた京都橘大学教授 菅佐和子先生、京都教育大学教授 小松貴弘先生に心より深く感謝申し上げます。