

教師・保護者・友人のはたらきかけが本来感と自尊感情に及ぼす影響

—心理的well-beingの向上を目指した検討—

The effects of the involvements of teachers, parents, and friends on children's authenticity and self-esteem : Examination aiming at improvement of their psychological well-being

山田 恭子

(岐阜市立長森中学校)

YAMADA Kyoko

(Nagamori Junior High School, Gifu)

吉澤 寛之

(岐阜大学大学院教育学研究科)

YOSHIZAWA Hiroyuki

(Graduate School of Education, Gifu University)

先行研究においては、重要な他者からのはたらきかけが自尊感情や本来感の形成を経て、精神的健康に及ぼす影響は検討されていない。そこで、媒介過程に焦点を当てて、3要因の関連を同時に検討する必要がある。本研究では、中学生にとって重要な他者である教師・保護者・友人のはたらきかけの影響を相対的に比較可能にするため、各立場において等質な尺度を作成する。その尺度を用いて、各はたらきかけが自尊感情や本来感、心理的 well-being(以下 Wb と略する)の精神的健康に及ぼす影響について検討する。698 名の中学生を分析対象にした。分析結果から、友人のはたらきかけが、自尊感情や本来感、Wb に及ぼす影響が大きいことが明らかになった。「受容・配慮」、「肯定的なフィードバック(以下肯定 Fb と略する)」の下位尺度がその影響に有効であることが確認された。

キーワード：本来感，自尊感情，心理的 well-being

問題と目的

自己概念の1つである自尊感情は、人間の精神的健康や社会的適応の強力な予測因であると考えられてきた(Heatherton & Wyland, 2003)。こうした適応上の有効性が確認されている一方、近年、多くの研究では、子どもの自尊感情が低いという指摘がよくされる。小塩・岡田・茂垣・並川・脇田(2014)は、年齢段階に関して、大学生を基準として、調査対象者が中高生であることが自尊感情の平均値を低下させること、中高生や成人においては最近の調査であるほど直線的に自尊感情の平均値が低下していることを明らかにした。東京都教職員研修センター(2009)は、自尊感情は小学校1年生から中学校2年生まで低下し、中学校3年生で上がる傾向が見られることを明らかにしている。内閣府(2007)は、「自分に自信がある」という項目に対して、「あてはまらない」と回答した子どもは、小学生で52.6%、中学生で71.0%であると報告している。これらの知見から、中学

生において、豊かな心をはぐくむ教育の根底にある自尊感情の育成が、今日的な教育課題の1つであるといえる。

遠藤(1999)は、自尊感情をこれまでのような個人内過程の産物としてではなく、関係性の観点からとらえ直すことが必要であるとしている。こうした指摘を契機に、近年、子どもたちの対人環境にとって重要な他者である教師・保護者・友人と子どもの自尊感情との関連について数々の研究がなされてきた。渡邊・平石(2007)は、中学生の母親の養育スキルが高いほど、子どもの自尊感情が高いことを示している。Mead(1934)は、一般的他者(generalized other)からの社会的承認が自己概念の形成に大きく関与するとし、発達につれてこの他者も親から教師、友人へと変遷していくことを示唆している。高石(1992)は、小学4年生から中学2年生の自己概念の形成に関わる他者として、保護者に加え兄弟、教師、一般的な他者、親友の影響について検討した。その結果、小学校高学年から中学にかけての時期に、男子にとって

親友が自己概念に影響を与える重要な他者であることを示した。これは同時に、両親の重要性が相対的に低いことも意味していると考察されている。

教師・保護者・友人は子どもの自尊感情に影響を与えるが、特定の重要な他者の影響を他の重要な他者が補完する可能性も考えられる。自尊感情との関連ではないものの、Criss & Lapp(2002)は、劣悪な家庭環境の子どもでも良好な友人関係をもてば、問題行動を顕現化させないことを見出している。また、吉澤他(2015)は、保護者の機能不全を仲間集団が補完するこの知見を拡張し、包括的資源により適応的社会化が予測される可能性を示唆している。これらの知見から、自尊感情に対して、子どもを取り巻く重要な他者の影響を包括的に検討した研究の有益性が示唆される。

一方、伊藤・小玉(2005)は、近年、高い自尊感情には適応的なものと不適応的なものがあることが理論的にも実証的にも報告され、自尊感情の概念的な見直しが試みられていると述べている。Deci & Ryan(1995)は自己価値の感覚が外的な基準に依存する随伴性自尊感情と、自己価値の感覚が社会的な成功や失敗に依存しない本当の自尊感情を区別し、前者を不適応的な、後者を適応的な自尊感情として論じている。Kernis(2003)は、本来感を適応的側面のみを持つ最良の自尊感情の重要な性質として概念的に位置づけている。伊藤・小玉(2006)は、本来感を本当の自尊感情と極めて近い概念として位置づけた構成概念を考慮することにより、これまで曖昧で全般的なものとして扱われてきた自尊感情(Kernis, 2003)を、より精緻化して理解することに一定の貢献を与えたと述べている。このように本来感の重要性は一貫して確認されている。

また、中間(2013)は、心理的健康に対して、自尊感情は重要な意味をもつ概念であることを示している。伊藤・小玉(2005)は、本来感と自尊感情が精神的健康の一概念である Wb に促進的な影響を与えることを示している。Wb(Ryff, 1989)とは人生全般にわたるポジティブな心理的機能であり、「人格的成長」、「人生における目的」、「自律性」、「環境制御力」、「自己受容」、「積極的な他者関係」の6因子から構成されている。しかし、

重要な他者からのほたらきかけが自尊感情や本来感の形成を経て、精神的健康に及ぼす影響は検討されていない。精神的健康を高める自尊感情や本来感のあり方を明らかにし、さらに、自尊感情や本来感の形成に寄与する重要な他者からのほたらきかけをも明らかにするためには、媒介過程に焦点を当てて、3要因の関連を同時に検討する必要がある。有効なほたらきかけが明らかになることで、教育や介入方法の開発への示唆につながることも考えられる。

本研究では、重要な他者からのかかわりをはたらきかけと定義し、中学生にとって重要な他者である教師・保護者・友人のほたらきかけの影響を相対的に比較可能にするため、各立場において等質な尺度を作成する。また、その尺度を用いて、各ほたらきかけが、中学生の自尊感情や本来感、Wb に及ぼす影響について検討する。Figure 1 には、本研究での仮説モデルを示した。遠藤(1999)、高石(1992)の知見から、日常生活での対人関係による自尊感情への影響をより詳細に検討する必要があると考えられる。さらに、本来感の規定因として養育者と被養育者関係という対人関係の重要性が指摘されている(Deci & Ryan, 1995)。そこで仮説(1)では、各ほたらきかけは本来感や自尊感情に影響を与えると予測する。仮説(2)は、伊藤・小玉(2005)の知見を踏まえ、各ほたらきかけは本来感と自尊感情を介して間接的に適応へ影響すると予測する。同研究では、Wb に対して、本来感と自尊感情のもつそれぞれの性質を統制した独自の性質は、本来感の方が自尊感情よりも有意傾向ではあるが強い影響を与えていたと述べている。従って、本研究でも本来感の方が強い影響を与えると予測できる。一方、Diener, Oishi, & Lucas(2003)は、友人、家族との満足度と生活

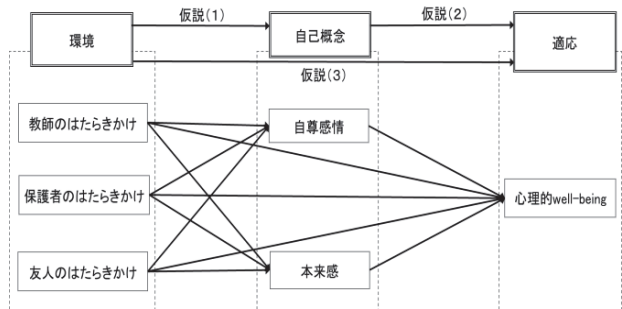


Figure 1 本研究における仮説モデル

満足度とに相互関係性を認めている。本研究において、友人、家族との満足度は各はたらきかけ、生活満足度はWbに相当することから、仮説(3)は各はたらきかけからWbへの直接的影響もあると予測できる。

方 法

調査協力者

岐阜市内の中学校2校(A校およびB校)の中学1年生から3年生に調査を実施し、有効なデータが得られた698名(1年男127名、女107名、2年男114名、女115名、3年男119名、女116名)を分析対象にした。

調査時期および手続き

2015年12月中旬に各尺度からなる無記名の個人記入形式の質問紙を各中学校に配布し、それぞれの学校で学級ごとに時間を設定し、担任が項目を読み上げて実施した。尚、どの時間を利用して実施するかについては、各担任に委ねた。また、回答の判断は自分で行う、自由に回答をやめられる、回答しない場合はそのまま提出することを説明した。

測定内容

教師・保護者・友人のはたらきかけ 最初に、重要な他者が子どもに対して行うはたらきかけに関する要因を検討した先行研究を参考に、教師のリーダーシップ行動測定尺度(三隅・吉崎・篠原, 1977)、学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度(三隅・矢守, 1989)、教師認知(三島・宇野, 2004)、養育スキル(渡邊・平石, 2007)、生徒の教師に対する信頼感尺度(中井・庄司, 2008)、友人関係機能尺度(丹野, 2008)、ほめられ経験尺度(古市・柴田, 2013)を選出した。

教師のリーダーシップ行動測定尺度(三隅他, 1977)は、「教師の児童に対する配慮」、「生活・学習における訓練・しつけ」、「教師の児童への親近性」、「学習場面における緊張緩和」、「社会性・道徳性の訓練・しつけ」の5因子から構成されている。学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度(三隅・矢守, 1989)は、「生活・学習に対する規

律・指導」、「授業に対するきびしさ」、「学級活動促進」、「熱心な学習指導」、「配慮」、「親近性」の6因子から構成されている。教師認知(三島・宇野, 2004)は、「受容・親近」、「自身・客観」、「怖さ」、「罰」、「たくましさ」の5因子から構成されている。養育スキル(渡邊・平石, 2007)は、「道徳性スキル」、「自尊心スキル」、「理解・関心スキル」の3因子から構成されている。生徒の教師に対する信頼感尺度(中井・庄司, 2008)は、「安心感」、「不信」、「役割遂行評価」の3因子から構成されている。友人関係機能尺度(丹野, 2008)は、「安心・気楽さ」、「娯楽性」、「関係継続展望」、「情緒的結びつき」、「相談・自己開示」、「支援性」、「肯定・受容」、「学習・自己向上」、「人生の重要な意味」の9因子から構成されている。ほめられ経験尺度(古市・柴田, 2013)は、「学習ほめられ経験」、「生活ほめられ経験」の2因子から構成されている。これらの尺度に基づき、中学生における教師・保護者・友人のはたらきかけ尺度を構成した。

項目の作成においては、各はたらきかけに共通してみられる下位概念を抽出し、各立場で等質な尺度になるように作成した。学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度から5項目、養育スキルから1項目、教師認知から1項目を抽出し、生徒との相互関係において、受け入れたり、配慮を示したりとする「受容・配慮」7項目とした。教師のリーダーシップ行動測定尺度から1項目、友人関係機能尺度から2項目、養育スキルから3項目、ほめられ経験尺度から2項目を抽出し、生徒へ肯定的評価する「肯定Fb」8項目とした。学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度から8項目を抽出し、学校の教育目標達成を志向とする「統制指導」8項目とした。学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度から2項目、生徒の教師に対する信頼感尺度から3項目を抽出し、生徒の信頼感のネガティブな側面とする不信感を「不公正」5項目とした。友人関係機能尺度から4項目を抽出し、他者との関わりにより自己を向上させる「他者向上」4項目とした。「帰属」については、成功した原因を内的に帰属する「成功内的帰属」、失敗した原因を内的に帰属する「失敗内的帰属」、成功した原因を外的に帰属する「成功外的帰属」、失敗した原因を外的に帰属する「失敗外的帰属」

の計4項目を作成した。これらの項目は、中学生対象の尺度であることから、分かりにくい表現について検討したり、「子どもが」、「あなたが」などの主語をつけたりする修正を加えた。また、実際に教師・保護者・友人が行うはたらきかけかどうかを検討し、不適切と判断された項目は削除した。これらの手続きによって作成された教師のはたらきかけ尺度35項目、保護者のはたらきかけ尺度32項目、友人のはたらきかけ尺度27項目、全94項目が用いられた。これらの項目について、心理学を専門とする大学教員1名とともに数回の協議を通して、表面的妥当性と論理的妥当性を確認した。

作成された中学生における教師・保護者・友人のはたらきかけ尺度の「受容・配慮」、「肯定Fb」、「統制指導」、「不公正」、「帰属」、「他者向上」の6下位尺度を測定した。94項目に対して、5件法(1. あてはまらない, 2. あまりあてはまらない, 3. どちらでもない, 4. まあまああてはまる, 5. あてはまる)で評定を求めた。

Rosenbergの自尊感情 山本・松井・山成(1982)で邦訳されたRosenberg(1965)の自尊感情尺度を用いた。10項目に対して、5件法(1. あてはまらない, 2. あまりあてはまらない, 3. どちらでもない, 4. まあまああてはまる, 5. あてはまる)で評定を求めた。

本来感 伊藤・小玉(2005)の本来感尺度を用いた。7項目に対して、5件法(1. あてはまらない, 2. あまりあてはまらない, 3. どちらでもない, 4. まあまああてはまる, 5. あてはまる)で評定を求めた。

Wb Ryff(1989)のPsychological Well-being Scaleを基にして作成されたWb尺度(西田, 2000)の6下位尺度からなるが、「自己受容」の項目は、自己概念の項目と重複する部分がある。そのため、5下位尺度「人格的成長」8項目、「人生における目的」8項目、「自律性」8項目、「積極的な他者関係」6項目、「環境制御力」6項目を用いた。36項目に対して、6件法(1. 全くあてはまらない, 2. 当てはまらない, 3. やや当てはまらない, 4. やや当てはまる, 5. 当てはまる, 6. 非常に当てはまる)で評定を求めた。

結果と考察

尺度分析

教師・保護者・友人のはたらきかけ 教師, 保護者, 友人ごとに, 最尤法, Varimax回転による因子分析を実施した。教師のはたらきかけについては, 因子への負荷が極端に低い項目「携帯電話, パソコンの使用について注意する」を除き, 当該の因子負荷量が.35以上の項目を抽出したが, 「受容・配慮」と「肯定Fb」, 「不公正」と「帰属」が1つの因子にまとまって抽出されたため, 当初予定した因子構造にならなかった。そのため, 「受容・配慮」, 「統制指導」, 「不公正」, 「他者向上」については, 当初仮定した相互に独立した構造とみなして確認的因子分析(最尤法)を実施した(Table 1)。この4因子の各 α 係数の値から各下位尺度の内的整合性は高い値を示した。以上の結果から, 本研究で仮定された中学生におけるはたらきかけ4下位尺度の因子的妥当性はほぼ支持された。

「受容・配慮」と「肯定Fb」は, 1つの因子にまとまって抽出されたが, 「肯定Fb」は「受容・配慮」と概念的に独立しており, 本研究におけるはたらきかけの概念構成において重要な位置づけであると考えられるため, 1因子とみなすことが適切と判断し, 確認的因子分析(最尤法)を実施した(Table 2)。「肯定Fb」の α 係数の値から内的整合性の高さが確認された。以上の結果から, 本研究で仮定された「肯定Fb」の因子的妥当性は支持された。内容的妥当性も先述と同様の方法で確認された。「帰属」の4項目については, 内的帰属と外的帰属のはたらきかけの内容がそれぞれ違うため, 1因子にまとめることが不適切と判断し, 各項目の得点をそのまま各尺度得点とした。Table 3は, 各モデルの適合度の値を示している。4因子構造, 1因子構造でのモデル適合は高い値を示し, 因子的妥当性が確認されたため, 各因子を構成する項目の平均点を下位尺度得点とした。これらの項目の内容的妥当性については, 事前に心理学を専門とする大学教員1名とともに確認した。

自尊感情 自尊感情尺度10項目に対して確認的因子分析を実施した結果を踏まえ, 因子への負

Table 1 教師・保護者・友人における確認的因子分析結果

	教師		保護者		友人	
	因子 負荷量	共通性	因子 負荷量	共通性	因子 負荷量	共通性
受容・配慮 (教師 $\alpha = .880$, 保護者 $\alpha = .857$, 友人 $\alpha = .805$)						
1-7 : 子どもの気持ちをわかっている	.740	.547	.752	.566	.750	.563
1-19 : 子どもの悩みごとなどの相談にのっている	.730	.533	.723	.523	.699	.488
1-26 : 先生が間違っているとわかったとき、子どもにあやまっている	.663	.440	.702	.493	.560	.314
1-30 : 子どもが内容を理解しているかどうかを考えながら授業をしている	.685	.469	—	—	—	—
1-31 : 子どもに話しかけ、意見や感想を聞いている	.727	.528	.632	.399	.659	.434
1-32 : うれしいとき、一緒に喜んでくれる	.794	.631	.744	.554	.724	.524
1-34 : 子どもの健康に気を配っている	.690	.476	.715	.512	—	—
統制指導 (教師 $\alpha = .790$, 保護者 $\alpha = .754$, 友人 $\alpha = .749$)						
1-10 : 校則を守るように注意する	.566	.321	.694	.481	.643	.414
1-16 : 提出物の期限を守るように言う	.553	.305	—	—	—	—
1-23 : 遊びと勉強の区別をつけるように言う	.569	.323	.587	.345	—	—
1-27 : 授業中、授業に集中していない子どもを注意する	.601	.361	—	—	—	—
1-29 : 決められた仕事(係活動、掃除等)をきちんとするように言う	.707	.499	.554	.307	.776	.602
1-33 : クラスのみんなと協力するように言う	.727	.528	.606	.368	.700	.490
2-6 : 携帯電話、パソコンの使用について注意する	—	—	.441	.194	—	—
2-13 : ノート、教科書などの忘れ物を注意する	—	—	.607	.368	—	—
不公正 (教師 $\alpha = .804$, 保護者 $\alpha = .791$, 友人 $\alpha = .697$)						
1-1 : 誰に対しても公平に接している	-.661	.437	—	—	-.506	.256
1-5 : 自分の考えを押し付けてくる	.696	.485	.741	.549	.639	.408
1-11 : 自分の機嫌で態度が変わる	.688	.473	.651	.423	.615	.378
1-13 : 成績や行いを他の子どもと比べている	.589	.347	.623	.388	—	—
1-17 : 言っていることと、やっていることに矛盾がある	.728	.530	.785	.616	.679	.461
他者向上 (教師 $\alpha = .833$, 保護者 $\alpha = .832$, 友人 $\alpha = .804$)						
1-6 : 先生との関係で新しい考え方に気がつくことがある	.710	.505	.686	.470	.731	.534
1-12 : 先生は自分自身の成長にとって重要である	.773	.597	.704	.496	.724	.524
1-18 : 先生から学ぶことが多い	.852	.726	.847	.718	.724	.524
1-24 : 先生から影響を受けることが多い	.647	.418	.759	.576	.657	.432
因子間相関						
		Factor1	Factor2	Factor3		
教師	Factor2	.731				
	Factor3	-.700	-.353			
	Factor4	.857	.615	-.549		
保護者	Factor2	.579				
	Factor3	-.563	-.132			
	Factor4	.813	.519	-.411		
友人	Factor2	.492				
	Factor3	-.439	-.114			
	Factor4	.864	.427	-.253		

注) 因子からの項目への標準化パス係数を示した。1の項目は教師、2の項目は保護者固有の項目である。一部の項目は、教師・保護者・友人において表現が違ったり、削除されたりしている。

荷が極端に低い項目「もっと自分自身を尊敬できるようにになりたい」を除いた計9項目の平均点を尺度得点とした($\alpha = .842$)。

本来感 本来感尺度7項目に対して確認的因子分析を実施した結果を踏まえ、因子への負荷が極端に低い項目「他人と自分を比べて落ち込むことが多い」を除いた計6項目の平均点を尺度得点とした($\alpha = .862$)。

Wb Wbの各尺度についてそれぞれ確認的因子分析を実施した結果、すべての尺度において先行研究とほぼ同様の下位因子構造が確認された。因子への負荷が極端に低い項目「何かを判断するときに、社会的な評価よりも自分の価値観を優先する」、「習慣にとらわれず、自分自身の考えに基づいて行動している」、「自分の行動を決定するとき、社会的に認められるかどうかまず考える」を除いてから、各因子を構成する項目の平均点を下位尺度得点とした。「人格的成長」($\alpha = .868$)、「人生における目的」($\alpha = .892$)、「自律性」($\alpha = .731$)、「積極的な他者関係」($\alpha = .799$)、「環境制御力」($\alpha = .833$)のそれぞれに、比較的高

い内的整合性が示された。

各尺度の学年差の分析

各下位尺度得点の平均値と標準偏差を算出した。各はたらきかけ・自尊感情・本来感・Wbの各下位尺度における発達段階差を検討するため、学年を独立変数、各下位尺度を従属変数とする1要因の分散分析を実施した。

教師の受容・配慮、肯定Fbでは、それぞれ有意差が認められたため($F(2, 672) = 14.40, p < .01$), ($F(2, 673) = 12.53, p < .01$), Holms法による多重比較を行った。その結果、3年($M = 4.064, SD = 0.720$), ($M = 4.151, SD = 0.630$)よりも1年($M = 3.686, SD = 0.967$), ($M = 3.806, SD = 0.872$)・2年($M = 3.686, SD = 0.863$), ($M = 3.892, SD = 0.756$)が低いことが示された($p < .01$)。教師の不公正では、有意差が認められたため($F(2, 679) = 15.40, p < .01$), Holms法による多重比較を行った。その結果、1年($M = 2.757, SD = 1.058$)・2年($M = 2.858, SD = 0.933$)よりも3年($M = 2.378, SD = 0.914$)が低いことが

Table 2 教師・保護者・友人における「肯定Fb」の確認的因子分析結果

	教師		保護者		友人	
	Factor1	共通性	Factor1	共通性	Factor1	共通性
肯定Fb						
1-2 : 子どもが手伝いをした後は「ありがとう」などと感謝の気持ちを伝えている	.647	.419	.725	.526	.682	.466
1-8 : 子どもが間違っことをしたとき、すぐしからないでなぜしたのかその理由を聞いている	.533	.284	.546	.299	—	—
1-14 : 子どもが努力していることを理解している	.720	.519	.756	.572	.668	.446
1-20 : 子どもが新しいことに挑戦することをほめてくれる	.816	.666	.736	.542	.708	.502
1-21 : 子どもに何か目標をもたせ、それに向かってがんばるように言っている	.736	.542	.603	.363	.530	.281
1-25 : 子どもができないことができるようになったとき、ほめてくれる	.742	.551	.825	.681	.774	.600
1-28 : 子どもを好意的に評価してくれている	.586	.344	.777	.603	.738	.545
1-35 : 子どもの良い部分を認めてくれている	.787	.619	.819	.671	.806	.649
α 係数	.879		.894		.867	

注) 因子からの項目への標準化パス係数を示した。上記の項目は教師固有の項目である。一部の項目は、教師・保護者・友人において表現が違ったり、削除されたりしている。

Table 3 各モデルの適合度

モデル	χ^2 値	df	p 値	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	AIC	BIC	CAIC
教師	688.400	203	0	0.925	0.060	0.059	0.913	0.892	788.400	1013.390	1013.465
教師(肯定Fb)	58.706	20	0	0.983	0.053	0.024	0.978	0.960	90.706	162.965	162.989
保護者	535.318	164	0	0.930	0.058	0.054	0.920	0.897	627.318	835.062	835.130
保護者(肯定Fb)	93.493	20	0	0.973	0.074	0.029	0.967	0.941	125.493	197.799	197.822
友人	451.974	98	0	0.906	0.073	0.073	0.925	0.895	527.974	700.092	700.148
友人(肯定Fb)	95.042	14	0	0.960	0.092	0.038	0.960	0.921	123.042	186.434	186.454

示された ($p < .01$)。教師の失敗内的帰属では、有意差が認められたため ($F(2, 681) = 3.43, p < .05$)、Holms 法による多重比較を行った。その結果、2年 ($M = 2.748, SD = 1.262$) よりも 3年 ($M = 2.429, SD = 1.274$) が低いことが示された ($p < .05$)。教師の他者向上では、有意差が認められたため ($F(2, 679) = 7.77, p < .01$)、Holms 法による多重比較を行った。その結果、3年 ($M = 3.619, SD = 0.915$) よりも 1年 ($M = 3.403, SD = 0.991$) ($p < .05$)、2年 ($M = 3.261, SD = 1.010$) ($p < .01$) が低いことが示された。教師の受容・配慮、肯定 Fb、他者向上については、望ましいはたらきかけが学年が上がるにつれて増えており、高く認知されるようになるといえる。また、不公正のような望ましくないはたらきかけは学年が上がるにつれて低く認知されるようになるといえる。望ましいはたらきかけと不公正は、反対の意味のはたらきかけであることから、学年が上がるにつれて、中学校の教師との信頼関係が築かれることで教師のはたらきかけを望ましいと認知するようになり、それに伴うかたちで不公正の認知が減少したと考えられる。

保護者の統制指導では、有意差が認められたため ($F(2, 680) = 6.50, p < .01$)、Holms 法による多重比較を行った。その結果、1年 ($M = 3.732, SD = 0.899$) よりも 2年 ($M = 3.535, SD = 0.838$) ($p < .05$)、3年 ($M = 3.442, SD = 0.898$) ($p < .01$) が低いことが示された。保護者の他者向上では、有意差が認められたため ($F(2, 680) = 5.43, p < .01$)、Holms 法による多重比較を行った。その結果、1年 ($M = 3.787, SD = 0.974$) よりも 2年 ($M = 3.556, SD = 0.991$) ($p < .05$)、3年 ($M = 3.507, SD = 0.954$) ($p < .01$) が低いことが示された。友人の失敗内的帰属では、有意差が認められたため ($F(2, 685) = 5.01, p < .01$)、Holms 法による多重比較を行った。その結果、3年 ($M = 2.632, SD = 1.208$) よりも 2年 ($M = 2.276, SD = 1.201$) が低いことが示された ($p < .01$)。友人の失敗外的帰属では、有意差が認められたため ($F(2, 683) = 3.22, p < .05$)、Holms 法による多重比較を行った。その結果、3年 ($M = 2.509, SD = 1.113$) よりも 1年 ($M = 2.246, SD = 1.141$) が低いことが示された (p

$< .05$)。保護者の統制指導や他者向上の得点が学年が上がるにつれて低下したこと、友人の帰属における得点が学年が上がるにつれて上昇した理由として、対人関係の中心が親子関係から友人関係へと移行する(長沼・落合, 1998)ことから、保護者からのはたらきかけの認知が減少し、友人からのはたらきかけにおける影響が大きくなったことが考えられる。

各尺度の関連の検討

各はたらきかけと自尊感情、本来感、Wb との間の関連性、自尊感情、本来感と Wb との関連性を確認するために、相関分析を実施した。すべてのはたらきかけにおける受容・配慮、肯定 Fb、統制指導、保護者と友人の他者向上、友人の成功内的帰属と自尊感情、本来感、Wb 人格的成長、Wb 人生における目的、Wb 積極的な他者関係、Wb 環境制御力との間に有意な正の相関関係がみられた。また、保護者の不公正と本来感、Wb 人格的成長、Wb 積極的な他者関係、Wb 環境制御力との間には有意な負の相関関係がみられた。不公正は、自分と同じ立場の友人からのはたらきかけよりも、自分より権威のある人からのはたらきかけにおいて認知されやすいと考えられる。中学生の時期においては、進路選択に関して、保護者が成績などを兄弟や他の子どもと比較する機会が多いことから、こうした不公正なはたらきかけが子どもの自己概念に負の影響を与えた可能性が考えられる。自尊感情、本来感と Wb との間には、有意な正の相関関係がみられたことは、伊藤・小玉(2005)の知見に整合している。

仮説モデルの検討

はたらきかけの各下位尺度と、自尊感情、本来感、Wb の相互関係を検討するため、各はたらきかけを独立変数とし、自尊感情と本来感を仲介変数、Wb を従属変数とした分析モデルを構成し、構造方程式モデルによる分析を実施した (Figure 2)。Wb の 5 つの下位尺度には上位概念として潜在変数を仮定した。各はたらきかけから自尊感情、本来感、Wb の潜在変数へのパスと、自尊感情と本来感から Wb の潜在変数へのパスを仮定したモデルを初期モデルとし、有意でないパスを削除して分析をく

りかえした。

最終的に、Figure 2 に示す最適モデルが導出された。Table 4 は、各モデルの適合度の値を示している。

分析結果より、教師や保護者より友人の影響が大きいことが明らかになった。この結果は、高石(1992)の知見と一致する。仮説(1)に関して、自尊感情に対しては、教師の統制指導、保護者の受容・配慮、友人の肯定Fb、成功内的帰属が有効なはたらきかけであることが明らかになった。また、保護者と友人の失敗内的帰属が負の影響を与えていた。

以上のことから、自尊感情に対して受容・配慮、肯定Fb、成功内的帰属が有効なはたらきかけであるという結果は、褒められる頻度と自尊感情との正の相関を報告した Felson & Zielinski(1989)の

知見に一致する。本来感に対しては、各はたらきかけの受容・配慮、教師と保護者の統制指導、友人の肯定Fb が有効なはたらきであることが明らかになった。三島・宇野(2004)は、規律を醸成させることは、教師が「怖さ」や「たくましさ」を発揮することとは関連がなく、「受容・親近」、「自信・客観」を示すことと関連すると示している。つまり、規律とは本研究における統制指導であり、それは教師や保護者の正当性を示すことで、子どもに安心感、さらには受容・親近を感じさせることにつながると考えられる。先述の Felson & Zielinski(1989)の知見より、受容・配慮、肯定Fb は自尊感情に直接的に影響を与えるとされていることから、統制指導は、自尊感情に間接的に影響を与える有効なはたらきかけであることが推察される。仮説(2)に関して、Wb に対して自尊

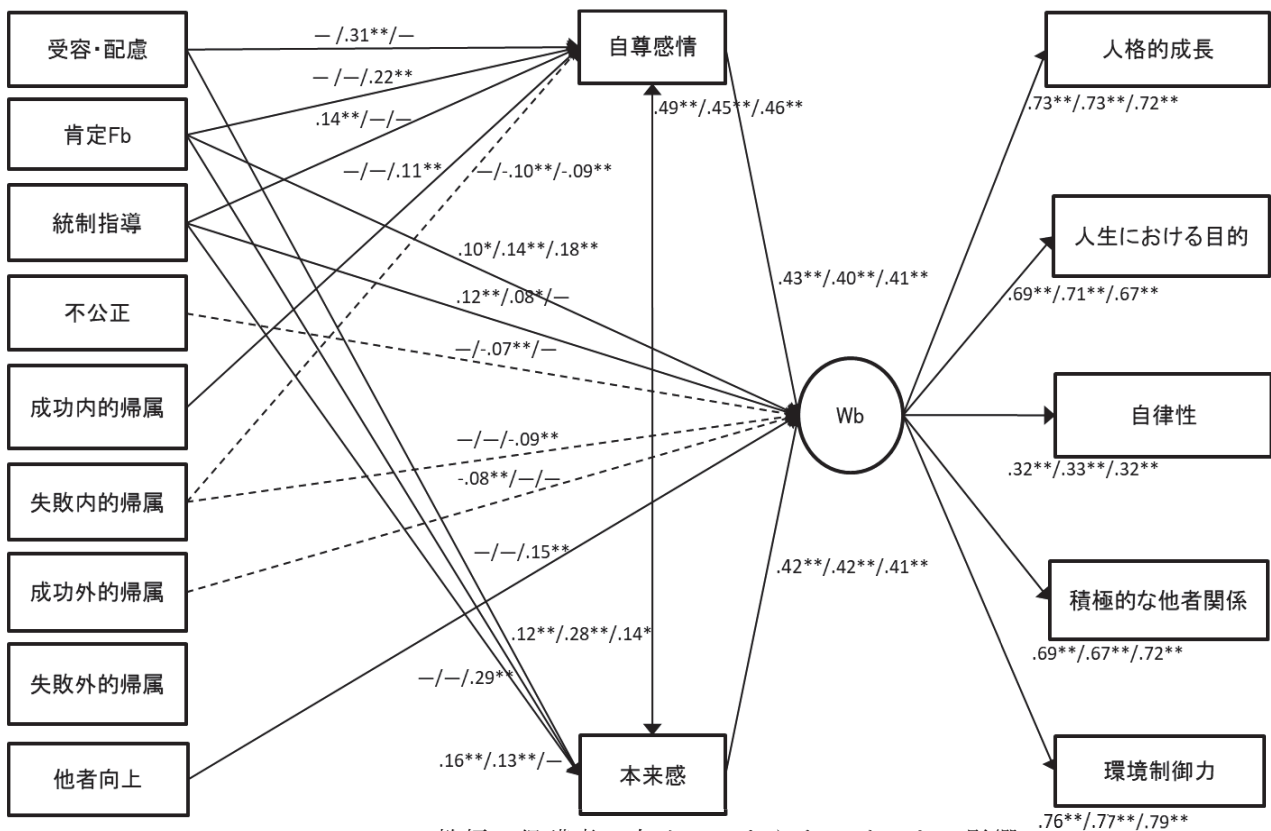


Figure 2 教師・保護者・友人のはたらきかけによる影響

注) 表記のパスは標準化係数。左から教師, 保護者, 友人の順で記載。

Table 4 各モデルの適合度

モデル	χ^2 値	df	p 値	CFI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	AIC	BIC	CAIC
教師	292.885	70	0	0.950	0.071	0.050	0.945	0.894	424.885	717.670	717.776
保護者	330.454	69	0	0.938	0.077	0.048	0.940	0.881	464.454	762.530	762.636
友人	375.964	68	0	0.927	0.084	0.057	0.931	0.862	511.964	815.768	815.873

感情と本来感は有意な正の影響がみられた結果は、伊藤・小玉(2005)の知見に一致する。仮説(3)に関して、各はたらきかけの肯定Fb、教師と保護者の統制指導、友人の他者向上がWbに直接的に正の影響を及ぼすことが認められた。また、教師の成功外的帰属、保護者の不公正、友人の失敗内的帰属は負の影響を与えていた。

以上の結果から、各はたらきかけにおける受容・配慮、肯定Fb、教師と保護者の統制指導、友人の他者向上、成功内的帰属が有効なはたらきであることが明らかになった。受容・配慮、肯定Fbは、自分の行動や自分という存在が認められたという肯定的な影響を与えることができ、統制指導は、規範・規律により安心した生活を送ることができることにより、自尊感情、本来感、Wbを高められると考えられる。こうした知見を踏まえた心理教育的介入を中学校などの教育現場で実施することには意義があるといえる。

最後に、本研究の問題点および今後の課題について議論する。本研究の因子分析では、受容・配慮と肯定Fbがまとまって抽出されたため、肯定Fbのみ個別に確認的因子分析を実施した。また、帰属の4項目については、内的帰属と外的帰属のはたらきかけの内容がそれぞれ違うため、1因子にまとめることが不適切であったため、各項目の得点をそのまま各尺度得点として用いた。これらの下位尺度は必要であるが、質問項目の内容の再検討は必要である。さらに、パネル調査などを用いて、Wbが自尊感情や本来感に影響するといった逆の因果についての分析を行い、自己概念との因果関係を明確にする必要があると考えられる。高等学校においても同様の調査を実施することで、各発達段階において、各はたらきかけが本来感と自尊感情の自己概念に及ぼす影響の差異についての検討もできると考えられる。

引用文献

Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child*

Development, 73, 1220-1237.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum. pp. 31-46.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.

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, 39, 150-167.

Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and Family*, 51, 727-735.

古市裕一・柴田雄介(2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.

Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In L. J. Shane & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D. C.: American Psychological Association. pp. 219-233.

伊藤正哉・小玉正博 (2005). 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情が well-being に及ぼす影響 教育心理学研究, 53, 74-85.

伊藤正哉・小玉正博 (2006). 大学生の主体的な自己形成を支える自己感情の検討—本来感、自尊感情ならびにその随伴性に注目して 教育心理学研究, 54, 222-232.

Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.

Mead, G. U. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.

三隅二不二・矢守克也 (1989). 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.

- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 13-22.
- 内閣府 (2007). 低年齢少年の生活と意識に関する調査 Retrieved From <http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/2-1-8.html#2-1-8-3>(2016年8月10日)
- 長沼恭子・落合良行 (1998). 同性の友達とのつきあい方からみた青年期の友人関係 青年心理学研究, 10, 35-47.
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 19, 57-68.
- 中間玲子 (2013). 自尊感情と心理的健康との関連再考—「恩恵享受的自己感」の概念提起 教育心理学研究, 61, 374-386.
- 西田裕紀子 (2000). 成人女性の多様なライフスタイルと心理的 well-being に関する研究 教育心理学研究, 48, 433-443.
- 小塩真司・岡田涼・茂垣まどか・並川努・脇田貴文 (2014). 自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響—Rosenberg の自尊感情尺度日本語版のメタ分析 教育心理学研究, 62, 273-282.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- 高石浩一 (1992). 自己概念の形成に関わる他者心理学研究, 63, 1-7.
- 丹野宏昭 (2008). 大学生の内的適応に果たす友人関係機能 青年心理学研究, 20, 55-69.
- 東京都教職員研修センター (2009). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 東京都教職員研修センター紀要, 8, 3-26.
- 渡邊賢二・平石賢二 (2007). 中学生の母親の養育スキル尺度の作成—学年別による自尊感情との関連 家族心理学研究, 21, 106-117.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (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.
- 吉澤寛之・吉田琢哉・原田知佳・浅野良輔・玉井颯一・吉田俊和 (2015). 社会化エージェントの多層的影響に関する研究(13)—中学生を対象としたエージェント潜在クラス間の向社会性の比較 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 301.