

青年期の全体的自己価値に関する発達的研究

山本 ちか

目 次

第1章 研究の背景と本研究の目的	1
第1節 日本の教育政策	4
第2節 青年期の全体的自己価値の変化についての研究	9
第3節 青年期の全体的自己価値に影響を与える要因についての研究	13
第4節 本研究の目的	17
第5節 本論文の構成	21
第2章 中学生の全体的自己価値の発達的变化の様相	23
第1節 全体的自己価値と具体的側面の自己評価の基礎的分析	24
第2節 横断研究による全体的自己価値の検討	32
第3節 縦断研究による全体的自己価値の検討	35
第4節 全体的自己価値と具体的側面の自己評価, 具体的側面の重要度の関連	42
第5節 本章のまとめと考察	46
第3章 家族関係が中学生の全体的自己価値に与える影響	49
第1節 中学生が知覚する親との関係との関連	50
第2節 中学生およびその親が知覚する家庭の雰囲気との関連	54
第3節 中学生が知覚する両親の夫婦関係との関連	59
第4節 家庭の経済状況との関連	62
第5節 家の中での嫌なできごと経験との関連	66
第6節 本章のまとめと考察	70
第4章 友だち関係が中学生の全体的自己価値に与える影響	73
第1節 中学生が知覚する友だちとの関係との関連	74
第2節 友だちとの嫌なできごと経験との関連	78
第3節 ソーシャルサポートとの関連	81
第4節 親との関係の知覚および友だちとの関係の知覚との複合的関連	83
第5節 本章のまとめと考察	92

第5章	中学生の全体的自己価値と適応の双方向的な影響	95
第1節	問題行動との双方向的関連	96
第2節	向社会的行動との双方向的関連	105
第3節	本章のまとめと考察	113
第6章	中学生の全体的自己価値の変化の個人差	115
第1節	全体的自己価値の変化の軌跡パターン	116
第2節	一貫して全体的自己価値が高い中学生の特徴	121
第3節	一貫して全体的自己価値が低い中学生の特徴	129
第4節	本章のまとめと考察	132
第7章	高校生および大学生の全体的自己価値の様相	135
第1節	高校生の全体的自己価値の様相	136
第2節	高校生の全体的自己価値のコホートの影響	144
第3節	大学生の全体的自己価値の様相	147
第4節	本章のまとめと考察	156
第8章	青年期の全体的自己価値の国際比較—台湾と日本の高校生の比較—	159
第1節	台湾と日本の高校生の全体的自己価値及および具体的側面の自己評価の比較	160
第2節	具体的側面の重要度ごとの全体的自己価値, 具体的側面の自己評価の比較	163
第3節	本章のまとめと考察	168
第9章	総合考察	169
第1節	本研究で得られた結果のまとめ	170
第2節	教育政策への提言	178
第3節	課題と展望	180

引用文献	183
付記	190
あとがき	192
資料	194

第 1 章

研究の背景と本研究の目的

第1章 研究の背景と本研究の目的

自我・自己は青年期における主要な課題である。日本の教育政策において、中学校、高等学校の生徒の自己肯定感を向上させるための取り組みが検討されており（文部科学省，2017など）、自尊感情や自己肯定感は重要な課題と考えられている。

本研究は、自己の側面の1つである全体的自己価値について、青年期における発達的变化の様相を捉え、心理学的な視点から青年期の自己肯定感に関する教育政策に提言を行うことが目的である。全体的自己価値は、「global self-worth」の訳である。Harter(1988)は、青年の自己評価を測定する尺度の一つとして「global self-worth（以下、全体的自己価値とする）」を用いている。Harterはこの全体的自己価値を、具体的領域でのコンピテンス（competence）や十分であること（adequacy）よりも、人としての価値の全体的な判断であり、「自分のことが好きであるのかの程度」、「全体的に自分自身に満足しているのかの程度」としている。これは自己に対する肯定感を示しているといえる。本研究ではHarterの考えに基づいて、全体的自己価値を、自分のことが好きであるのか、自分に満足しているのかといった自分自身全体について肯定的に評価しているのか、それとも否定的に評価しているのかの程度を示すものとして捉える。

全体的自己価値とほぼ同様の概念である自尊感情は、これまで非常に多くの研究がなされている。小塩・脇田・岡田・並川・茂垣（2016）は、1870年代から2015年までの新聞記事を対象に、キーワード「自信」および「自尊」で検索した件数を5年ごとで示し、近年になるほどこれらのキーワードを用いた記事が増加している傾向がみられていることを示している。また、英語においても書籍内でself-esteem, self-confidence, self-relianceというキーワードの使用頻度は1970年代以降増加している傾向がみられているとしている。自己に対する肯定感は、近年、日本においても海外においても重要な関心事であることを示しているといえよう。また小塩ら（2016）は自尊感情という用語は以前から用いられているが、特に近年よく用いられる傾向にあることを指摘している。この自尊感情の定義については、例えばRosenberg(1965)は、自尊感情を「自己に対する肯定的または否定的態度」として捉えている。研究者により、自尊感情の定義に若干違いはみられるが、多くの定義に共通するのは、自己に対する肯定的な見方や価値がある存在としての感覚という点であるとされる（岡田・小塩・茂垣・脇田・並川，2015）。Zeigler-Hill(2013)は、人が自分自身を好ましく思ったり、自分を有能だと信じたりする程度を反映した自己の評価的側面が自尊感情であるとしている。これらの定義をみると、自尊感情と全体的自己価値はほぼ同義である

と考えられる。また、教育政策においては、「自己肯定感」という表現が用いられているが、内閣府等の調査において、自己肯定感は「自分自身に満足している」、「今の自分が好きだ」等の項目で測定されており（内閣府，2014, 2019 など）、全体的自己価値とほぼ同義であると考えられる。

そこで本研究では、全体的自己価値と自尊感情、自己肯定感をほぼ同義の概念と考え、自己肯定感に関する日本の教育政策、青年期の全体的自己価値や自尊感情の変化についてのこれまでの研究、青年期の全体的自己価値に影響を与える要因についてのこれまで研究の主な知見をみていく。なお、全体的自己価値(global self-worth)、自己価値(self-worth)、自尊感情(self-esteem)、全体的自尊感情(global self-esteem)、自己肯定感等、異なる用語を用いているが、各著者や教育政策での表現をそのまま使用しているためである。「self-esteem」の訳も、自尊感情、自尊心など複数存在するが、ここでは、著者により日本語での訳がなされている場合を除き、「自尊感情」とする。

また多くの研究では、自己の評価的側面について全体的自己価値や自尊感情など自分自身全体についての評価のみ1次元で捉えられてきた（Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965 など）。しかし自分自身全体についての評価のみ1次元で捉える研究は、青年は生活の領域によって異なった自己評価をすることを見落としているという指摘がなされている。つまり学業面について自己評価は高いが、外見については自己評価が低いといったことが起こりうるからである。そのため、自己評価は自分自身全体に対する評価だけでなく、青年の生活にとって重要であると考えられる具体的な側面の自己評価によって多面的に捉えることも有効であるという指摘がなされている（Harter, 1990; Harter, Waters, Whitesell, 1998 など）。なお、これらの見解においても、具体的な側面の自己評価だけが重要なのではなく、自分自身全体についての評価、つまり全体的自己価値や自尊感情についても重要であることが指摘されている（Harter, 1999; Marsh & Hattie, 1996 など）。Harter (1988)は、初期青年期、青年中期に相当する中学生・高校生を対象として、全体的自己価値に加えて、「学力コンピテンス」、「社会的受容」、「運動コンピテンス」、「身体的外見」、「仕事コンピテンス」、「恋愛関係」、「道徳的行為」、「親友」の8つの具体的な側面の自己評価を捉えている。青年後期に相当する大学生についても、全体的自己価値と「創造性」、「知的能力」、「学力コンピテンス」、「仕事コンピテンス」、「運動能力」、「身体的外見」、「恋愛関係」、「社会的受容」、「親友」、「両親との関係」、「ユーモア」、「道徳性」の具体的な側面の自己評価を捉えている（Neemann & Harter, 1986）。そして青年にとって、全体的自己価値に最も影響している側面は、「身体

的外見についての自己評価」であり、逆に全体的自己価値にあまり影響しないのは、「学力コンピテンス」、「運動コンピテンス」についての自己評価であると述べている (Harter, 1998; Harter, 1999)。DuBois, Felner, Brand, Phillips, & Lease (1996)は、5つの具体的な領域(仲間関係, 学校, 家族, 身体的外見, スポーツ)の自己評価を捉え、すべての側面が全体的自尊感情へ影響することを示した。この研究においても、全体的自尊感情へ最も影響するのは、身体的外見であることが指摘されている。本研究ではこれまでの先行研究での指摘に基づいて、自己に対する全体的な評価である全体的自己価値だけではなく、青年にとって重要であると考えられる具体的側面における自己評価も測定し、それらの関連を検討することで、青年期の自己肯定感をより詳細に検討する。

第1節 日本の教育政策

平成18年に改正された教育基本法(平成18年法律第120号)では、第17条第1項(教育振興基本計画)において、「政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない。」と定められている。これに基づき、教育に関する総合計画である「教育振興基本計画」が策定され、教育の目的や理念を具現化する施策を総合的、体系的に位置づけて取組が進められている。

第1期教育振興基本計画(平成20年度～平成24年度, 平成20年7月1日閣議決定)では、今後10年間を通じて目指すべき教育の姿として、①義務教育修了までに、すべての子どもに、自立して社会で生きていく基礎を育てる、②社会を支え、発展させるとともに、国際社会をリードする人材を育てるという2点が挙げられている。そして施策の基本的な方向性について、①社会全体で教育の向上に取り組む、②個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる、③教養と専門性を備えた知性豊かな人間を養成し、社会の発展を支える、④子どもたちの安全・安心を確保するとともに、質の高い教育環境を整備することを挙げている(文部科学省, 2008)。

第1期の基本計画を踏まえて第2期教育振興基本計画(平成25年度～平成29年度, 平成25年6月14日閣議決定)では、一人一人の「自立」した個人が多様な個性・能力を生かし、他者と「協働」しながら新たな価値を「創造」していくことができる「生涯学習社会」の構築が基本方針とされた。そして教育行政の4つの基本的方向性として、①社会を生き抜く

力の養成，②未来への飛躍を実現する人材の養成，③学びのセーフティネットの構築，④絆づくりと活力のあるコミュニティの形成の4点を挙げている（文部科学省，2013）。第3期教育振興基本計画の策定に向けた基本的な考え方（文部科学省，2017）では，こうした取り組みの成果として，PISA（OECD生徒の学習到達度調査）2015，TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）2015では我が国は引き続き世界トップレベルであることや全国学力・学習状況調査では下位県の成績が全国平均に近づくなど学力の底上げが図られていること，学校と地域との組織的な連携・協働，学習環境整備などにおいて進展がみられることが挙げられている。しかし一方で，目標や自信を持ち，主体的に取り組むこと，他者への理解を促進すること，健康の確保や体力の向上，社会人の学びの継続・学び直しなど生涯を通じて学び続けること，グローバル化への台頭といった点で，さらなる取り組みを進めていくことが課題として挙げられている。

そして第3期教育振興基本計画（平成30年度～令和4年度，平成30年6月15日閣議決定）では，2030年以降の社会を展望した教育政策の重点事項として，①「超スマート社会（Society5.0）」の実現に向けた技術革新が進展するなか「人生100年時代」を豊かに生きていくためには，「人づくり革命」，「生産性革命」の一環として，若年期の教育，生涯にわたる学習や能力向上が必要であること，②教育を通じて生涯にわたり一人一人の可能性とチャンスを最大化することの2点が挙げられている（文部科学省，2018）。そして，今後5年間の教育政策に関する基本的な方針として，①夢と志を持ち，可能性に挑戦するために必要となる力を育成する，②社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成する，③生涯学び，活躍できる環境を整える，④誰もが社会の担い手となるための学びのセーフティネットを構築する，⑤教育政策推進のための基盤を整備することの5点が挙げられている。

1つめの「夢と志を持ち，可能性に挑戦するために必要となる力を育成する」方針では，①確かな学力の育成，②豊かな心の育成，③健やかな体の育成，④問題発見・解決能力の修得，⑤社会的・職業的自立に向けた能力・態度の育成，⑥家庭・地域の教育力の向上，学校との連携・協働の推進の6つの目標が掲げられている。

第3期教育振興基本計画の策定に向けた基本的な考え方（文部科学省，2017）では，「中学校，高等学校の生徒の自己肯定感や社会参画に対する意識に関し，自分の能力に関する評価や学ぶことの楽しさや意義が実感できているかどうか，自分の判断や行動がよりよい社会づくりにつながるという意識を持てているかどうかという点では，肯定的な回答が国際的に見て相対的に低いことなども指摘されている」ことが述べられ，青年期の自己肯定感の

低さが指摘されている。そして、子どもの健やかな成長のためには、「豊かな心を育むことも不可欠である。このため、豊かな情操や規範意識、自他の生命の尊重、自尊感情、他者への思いやり、対面でのコミュニケーションを通じて人間関係を築く力、公共の精神等の育成、日本の伝統や文化を継承・発展させるための教育を推進することが重要である」とされており、自尊感情の育成が重要と考えられている。

この点を踏まえて、第3期教育振興基本計画では、「豊かな心の育成」について、「子供たちの豊かな情操や道徳心を培い、正義感、責任感、規範意識、自他の生命の尊重、自己肯定感・自己有用感、他者への思いやり、人間関係を築く力、社会性、個人の価値を尊重し、男女の平等を重んじる態度、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度、自然を大切に、環境の保全に寄与する態度、前向きに挑戦しやり遂げる力などを養う」ことが目標とされている。この目標を実現させるための施策の1つとして、「自己肯定感・自己有用感」の育成が考えられている(Table1-1-1)。

より具体的施策として、①多世代交流や異年齢交流の活動を重視した学習指導要領の着実な実施を図るとともに、様々な体験を通じて学びに向かう姿勢や態度を育成するよう、幼児期からの教育の質の向上に取り組むこと、②乳幼児期からの自己肯定感・自己有用感の育成に向けた家庭教育支援に取り組むとともに、子供たちが達成感や成功体験を得たり、課題に立ち向かう姿勢を身に付けたりすることができるよう、様々な体験活動の充実を図ること、③様々な課題を抱える子供たちを含めた全ての子供たちが、安全・安心に学ぶことのできる居場所づくりを推進することが挙げられている。

また、21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育改革を推進するために設置された教育再生実行会議では、自己肯定感に関して、「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」についての提言（第十次提言）が出されている（教育再生実行会議，2017）。この提言では、改訂された学習指導要領において改訂の理念を示す前文（Fig. 1-1-1）が新たに設けられたことは、「各学校が学習指導要領の理念を踏まえ子供たちの自己肯定感を育むことを目標として掲げつつ、日頃の教育活動を行っていくことが大切であることを示したものと見える」とし、子供たちが自信をもって成長し、より良い社会の担い手となるよう、子供たちの自己肯定感を育む取組を進めていくことが必要であるとしている。

自己肯定感を育成するために、何事にも積極的に挑戦し、自らを高めていく姿勢を身に付けることと、「自分らしさ」を見失うことなく、リラックスして臨み、自らの力を最大限発

揮できるようになることの両方が重要であること、良いところは積極的に褒め、叱るべきときは叱るなど、大人が愛情を持って関与することが重要であるとしている。そして、学校においては「主体的・対話的で深い学び」を視点として授業改善の取組を行う中で、自己肯定感を高める取組を推進することが求められるとしている。さらに、学校教育だけでなく、国・地方公共団体や関係する NPO 等においても、取組を進めていくことが求められるとしている。

Table1-1-1 「第3期教育振興基本計画」の方針と目標（文部科学省，2018）

<p>方針1 夢と志を持ち、可能性に挑戦するために必要となる力を育成する</p> <p>目標1 確かな学力の育成</p> <p>目標2 豊かな心の育成 <施策群例> ・子供たちの自己肯定感・自己有用感の育成 ・道徳教育の推進</p> <p>目標3 健やかな体の育成</p> <p>目標4 問題発見・解決能力の修得</p> <p>目標5 社会的・職業的自立に向けた能力・態度の育成</p> <p>目標6 家庭・地域の教育力の向上，学校との連携・協働の推進</p>
<p>方針2 社会の持続的な発展を牽引するための多様な力を育成する</p> <p>目標7 グローバルに活躍する人材の育成</p> <p>目標8 大学院教育の改革等を通じたイノベーションを牽引する人材の育成</p> <p>目標9 スポーツ・文化等多様な分野の人材の育成</p>
<p>方針3 生涯学び、活躍できる環境を整える</p> <p>目標10 人生100年時代を見据えた生涯学習の推進</p> <p>目標11 人々の暮らしの向上と社会の持続的な発展のための学びの推進</p> <p>目標12 職業に必要な知識やスキルを生涯を通じて身に付けるための社会人の学び直しの推進</p> <p>目標13 障害者の生涯学習の推進</p>
<p>方針4 誰もが社会の担い手となるための学びのセーフティネットを構築する</p> <p>目標14 家庭の経済状況や地理的条件への対応</p> <p>目標15 多様なニーズに対応した教育機会の提供</p>
<p>方針5 教育政策推進のための基盤を整備する</p> <p>目標16 新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導体制の整備等</p> <p>目標17 ICT利活用のための基盤の整備</p> <p>目標18 安全・安心で質の高い教育研究環境の整備</p> <p>目標19 児童生徒等の安全の確保</p> <p>目標20 教育研究の基盤強化に向けた高等教育のシステム改革</p> <p>目標21 日本型教育の海外展開と我が国の教育の国際化</p>

教育は、教育基本法第1条に定めるとおり、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期すという目的のもと、同法第2条に掲げる次の目標を達成するよう行われなければならない。

- 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めるものである。学習指導要領が果たす役割の一つは、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保することである。また、各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、生徒や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。

生徒が学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくことは、教職員をはじめとする学校関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から生徒や学校に関わる全ての大人に期待される役割である。幼児期の教育及び小学校教育の基礎の上に、高等学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、生徒の学習の在り方を展望していくために広く活用されるものとなることを期待して、ここに中学校学習指導要領を定める。

Fig. 1-1-1 学習指導要領前文（中学校用，平成 29 年 3 月 31 日公示）

このように、日本の教育政策において、自己肯定感の育成、つまり全体的自己価値の育成は、重要な課題と位置づけられているといえる。自己肯定感の育成のための施策を検討する

上で、まず日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討し、どのような要因が全体的自己価値、自己肯定感に影響を与えるのかを検討することが必要であるだろう。

なお、この節では「子ども」と「子供」の表記が混在しているが、原文のままの表記を用いているためである。また教育再生実行会議は、令和3年12月3日廃止となり、新たに教育未来創造会議が設置されている。

第2節 青年期の全体的自己価値の変化についての研究

1. 全体的自己価値の変化の様相

青年期は、疾風怒濤の時期であると表現されるように、緊張と葛藤に満ち、ストレスの多い時期であると考えられてきた。自分自身全体に対する評価である全体的自己価値も例外ではなく、青年期は自己像が大きく変化する時期であり、全体的自己価値や自尊感情が著しく低下するなど、自己が不安定で動揺する時期であると言われてきた。しかし近年の青年期の全体的自己価値（あるいは自尊感情）の変化に関する研究では、青年期の間に自尊感情は向上し、肯定的に評価するようになるという結果を示した研究もみられる（Steinberg, 2016 など）。

1970年代、1980年代に行われた Simmons らの研究では、中学校への移行（7年生への移行）の際、特に女子は自尊感情が低下し（Simmons, Blyth, VanCleave, Buch, 1979; Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983）、そのまま上昇しないことが示されている（Simmons & Blyth, 1987）。2000年代以降の研究をみていると、例えば、Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield (2002)は、1年生から12年生（日本での小学生から高校生）を対象にセルフコンピテンスを縦断的に研究した結果、青年期には全体的自己価値の低下がみられるとしている。Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter (2002)は、9歳から90歳までを対象に自尊感情の年齢による違いを検討し、その結果、子ども時代は自尊感情が高いが、青年の間は低下し、成人期には徐々に高くなり、高齢期には低下することを示している。Robins & Trzesniewski (2005)においても、自尊感情は、青年期の間中、低下し続けることが示されている。日本の研究では、望月・近藤・宮森 (2016)は、小・中・高校生の自尊感情の性差と学年差を検討し、隣接学年同士の自尊感情得点を比較し、男子では中学1年生と比べて小学校6年生が有意に高く、女子は中学2年生と比べて中学1年生の方が有意に低いという結果を示している。相良・宮本・鈴木 (2018)は、中学3年間の自己価値の縦断的变化を検討した結果、中学1年生と2年生の間で、有意に低下することを示している。

一方で、青年期の初め頃、全体的自己価値・自尊感情は低下するが、その後は上昇するという指摘もみられる (Harter, 1990; O' Malley and Bachman, 1983 など)。Wigfield & Eccles (1994) は、縦断データを用いて小学生から中学生の自尊感情を検討した結果、中学校への移行の際に自尊感情は減少したが、7年生の間に自尊感情は上昇したという結果を報告している。Birkeland, Melkevik, Holsen, & Wold (2012) は、13歳から30歳までの17年間の縦断研究を行った結果、14歳の時点で自尊感情は高く安定していることを示している。Orth & Robins (2014) は、縦断データを用いて検討した結果、青年期から成人にかけて自尊感情は向上することを示している。Chung, Robins, Trzesniewski, Nofhle, Roberts, & Widaman (2014) は、大学生の間の4年間の縦断データを用いて、自尊感情は増加するという結果を示している。Cole, Maxwell, Martin, Peeke, Seroczynski, Tram, Hoffman, Ruiz, Jacquez, & Maschman (2001) は、自己概念について、2つの年齢コホートで3年生から11年生まで縦断的に検討した結果、青年期の間に自己概念は上昇がみられることを見出している。48か国の自尊感情を検討した Bleidorn, Arslan, Denissen, Rentfrow, Gebauer, Potter, & Gosling の研究 (2016) では、青年期から中期成人期にかけて自尊感情は増加することを示している。

日本での研究をみると、加藤・太田・松下・三井 (2018) は、思春期において自尊感情の低下が確認できるか検討するために、中学生を対象に1年1学期から3年3学期までの9時点について自尊感情を検討している。その検討の中で、中学校入学時から2年生2学期にかけて自尊感情が低下するがその後上昇に転じることが確認されている。

また、最近では、複数の研究を検討するメタ分析も行われている。Twenge & Campbell (2001) は、多くの研究で用いられている Rosenberg の自尊感情尺度のメタ分析を行い、自尊感情は小学校から中学校になるにつれて低下し、その後大学生になるまで上昇することを示している。小塩・岡田・茂垣・並川・脇田 (2014) は、日本および世界の多くの研究で用いられている Rosenberg の自尊感情尺度の日本語版のメタ分析を行い、自尊感情の平均値に及ぼす年齢の影響を検討している。その結果、大学生に比べて成人や高齢者は平均値が高い傾向にあり、中高生は低い傾向にあることが示されている。

このように、日本の研究、世界の研究、いずれも青年期の間、全体的自己価値・自尊感情は低下するののかという点について、一貫した結果が示されていない。

2. 全体的自己価値の変化の性差

従来、多くの研究において全体的自己価値・自尊感情には性差があることが指摘されてきた (Harter, 1998; Steinberg, 2016)。例えば、日本の研究では、眞榮城・菅原・酒井・菅原 (2007) は、Harter の自己知覚尺度日本語版の作成において、中学生・高校生対象の青年版を検討の際に、全体的自己価値感(眞榮城ら, 2007 の表現をそのまま使用)には、女子より男子の得点が高いという有意な性差がみられることを示している。

近年では、自尊感情に関するメタ分析を行った研究で、自尊感情には性差がみられることが示されている。Feingold(1994)は、1984年から1992年に出版された研究を対象に、自尊感情の性差をメタ分析により検討している。この研究では、若干女性よりも男性の自尊感情が高いことが示されている。Kling, Hyde, Showers, & Buswell (1999)は、1984年から1997年前に出版された研究をもとにメタ分析を行い、女性よりも男性の自尊感情が高いことを示している。また岡田・小塩・茂垣・脇田・並川 (2015) も、自尊感情の性差を報告する50の研究についてメタ分析を行っている。わずかに女性よりも男性の自尊感情が高いこと、年齢段階では、中高生から成人にかけて性差が小さくなり、高齢者において再びやや大きくなることが示されている。これらの研究ではどの研究においても、女性よりも男性の全体的自己価値・自尊感情が高く、男性の方が自分自身に対して肯定的に評価していることが指摘されている。しかし自尊感情の性差を検討している多くの研究では、自尊感情の程度の性差に焦点をあてて研究がなされており、青年期の間の変化の様相についての性差に焦点をあてた研究はほとんどみられない。

3. 全体的自己価値の変化の個人差

縦断データを用いて青年期の全体的自己価値・自尊感情の発達的变化を検討した研究では、変化の仕方には個人差がみられることが示されている。

Hirsh & DuBois(1991)は、初期青年期の自尊感情の変化には4つの軌跡 (trajectory) があることを見出した。調査対象は、12歳から14歳であった。その結果、安定して自尊感情が高い青年が約30%、安定して自尊感情が低い青年が約15%であった。約半数は、2年間で大きな変化を示した。20%は急激に自尊感情が低下し、残り約30%は自尊感情が高くなっていった。

Zimmerman, Copeland, Shope, Dielman(1997)は、12歳から16歳の青年を対象として、自尊感情の変化の軌跡を検討した結果、一貫して高い群、中程度で上昇する群、低下する群、

一貫して低い群の4つの軌跡を見出した。最も人数が多かったのは、一貫して高い群であった。

先述したように、初期青年期には、全体的自己価値・自尊感情が低下する傾向を示している研究が多いが、これらの研究をみると、変化の軌跡は複数パターン存在し、全ての青年の自尊感情が低下するわけではなく、変化の軌跡には個人差がみられると考えられる。加藤・太田・松下・三井（2018）は、中学生を対象に1年1学期から3年3学期までの9時点における自尊感情を検討する中で、成長曲線モデルを用いた分析結果から、変化のパターンには個人差があることを示している。青年期の全体的自己価値を検討する際には、平均値を用いた全体的な変化の傾向を検討するだけでなく、個人差を考慮した変化のパターンを検討することも重要であるだろう。

4. 日本の青年の全体的自己価値

複数の研究で日本の青年は他の国の青年と比べて、全体的自己価値、自尊感情、自己肯定感が低いことが指摘されている。

Schmitt & Allik (2005)は、Rosenbergの自尊感情尺度を用いて、53の国・地域で成人期の自尊感情の国際比較を行っている。その結果、日本は最も得点が低く、次いで香港、バンラディシユの得点が低くなっており、ヨーロッパやアフリカと比較して、東アジアや東南アジアでは自尊感情が低いことが示されている。

内閣府が実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成25年度)」では、日本、アメリカ、韓国、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデンの13歳から29歳の青年を対象に、「私は自分自身に満足している」という項目で自己肯定感が測定されている(内閣府, 2014)。この項目について、「そう思う、どちらかといえばそう思う」の回答は、アメリカの青年86.0%、イギリスの青年83.1%、フランスの青年82.7%、スウェーデンの青年74.5%、韓国の青年71.5%であった。それに対して日本の青年の回答は45.8%（そう思う7.5%、どちらかといえばそう思う38.3%）であり、他の国に比べて自分自身に満足している割合が少なく、自己肯定感が低いといえる。平成30年度にも同様の調査がなされているが、日本の青年は、「そう思う、どちらかといえばそう思う」の回答は45.1%であり(内閣府, 2019)、自己肯定感は低いままであるといえる。

また、独立行政法人国立青少年教育振興機構が2017年に実施した「高校生の心と体の健康に関する意識調査—日本・米国・中国・韓国の比較—」において、日本、アメリカ、中国、

韓国の高等学校1年生から3年生に対して調査を行った結果、日本の高校生は、「私は価値のある人間だと思う」、「私はいまの自分に満足している」などの肯定的な項目に対する評価がアメリカ、中国、韓国に比べて低く、しかもその差が大きいことが報告されている（独立行政法人国立青少年教育振興機構, 2018）。

第3節 青年期の全体的自己価値に影響を与える要因についての研究

1. 全体的自己価値に関わる要因についての包括的モデル

青年期の全体的自己価値の程度や変化の仕方の違いには、どのような要因が影響しているのだろうか。青年期の自尊感情や全体的自己価値に関わる要因として、これまで様々な要因が検討されてきた。

DuBois & Hirsch (2000) は、初期青年期の自尊感情の構造は、複雑で多面的であるとし、初期青年期の自尊感情の全体的な概念モデルを提唱している (Fig. 1-3-1)。

自己のシステム内では、自己システム内の他の要素と、初期青年期の自尊感情との関係を検討することが必要であることを指摘している。こうした自己システムには、発達の地位 (Developmental Status) や主要な文脈 (Primary Context) が影響するとしている。初期青年期の発達の地位として、身体的側面 (Physical)、認知的側面 (Cognitive)、感情的側面 (Affective)、行動的側面 (Behavioral) が考えられている。主な文脈として、仲間 (Peers)、家族 (Family)、学校 (School)、近隣 (Neighborhood) が考えられている。また自尊感情の程度は、青年の適応や精神的健康に影響する可能性が指摘され、自尊感情と適応の影響の仕方は、双方向的あるいは循環的である可能性が指摘されている。適応の側面として、情緒的側面 (Emotional)、行動的側面 (Behavioral)、知的側面 (Academic)、身体的健康面 (Physical Health) が考えられている。さらに、社会文化的背景 (Sociocultural Background) や個人の特徴 (Individual Characteristics) が自尊感情に与える影響も併せて検討する必要があることを指摘している。

また Dusek (2000) も初期青年期の自尊感情の研究へのコメントとして、初期青年期の自尊感情の様相を理解するためには、(a) 全体的自尊感情に対するものとして自己の分化した側面を研究すること、(b) 他の構成概念との1方向の関係だけではなく双方向的な関係を研究すること、(c) 自尊感情と他の発達の要因との関連を詳細に描写すること、(d) 自尊感情と適応との肯定的な関係と否定的関係の両方を明らかにすることが重要であることを指摘している。

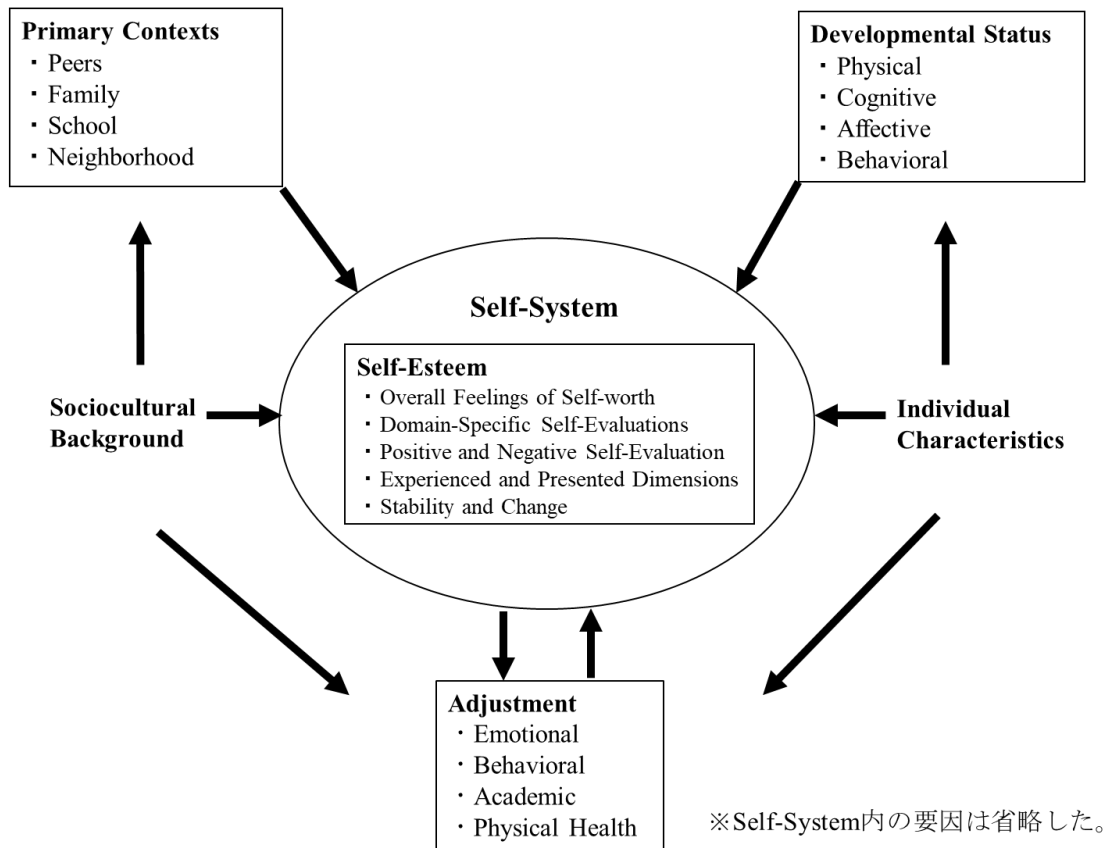


Fig. 1-3-1 初期青年期の自尊感情の全体的な概念モデル(DuBois & Hirsch, 2000)

このように青年期の全体的自己価値・自尊感情の様相を明らかにするためには、全体的自己価値だけでなく、全体的自己価値に影響する要因について検討することも重要である。そこで、DuBois & Hirsch (2000) の自尊感情の概念モデルに基づいて、青年期の全体的自己価値・自尊感情に関わる要因についてのこれまでの研究をみていく。ここでは DuBois & Hirsch (2000) が提案した要因の中から、初期青年期の主要な文脈として家族と仲間を取り上げ、適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げる。

2. 家庭関係との関連

青年期の自尊感情あるいは全体的自己価値といった自分自身全体についての評価が肯定

的であるのかそれとも否定的であるのかは、親や友だちなど重要な他者との関係を青年がどのように知覚しているかが重要な要因であると考えられてきた。特に家族関係と全体的自己価値・自尊感情の関連は、これまで多くの研究で検討がなされてきた。家族関係の要因にも様々あるが、最も多く研究がなされてきたのは、養育態度と全体的自己価値・自尊感情の関連である。

Coopersmith(1967)の研究では、6年生男子で自尊感情が高い子どもは、両親との関係を暖かく、支持的で受容的であると知覚していた。自尊感情が低い子どもは、両親との関係を寛大すぎる、無関心である、あるいはしつけが厳しいと知覚していることを見出した。青年の民族的な背景や性に関わらず、両親が肯定的な養育実践を行なうと、青年は自分自身を価値あると評価している。反対に両親の押し付けがましさと、青年の行動を統制するために罰を与えることは、低い自尊感情と関連することが報告されている(Litovsky & Dusek, 1985)。Maccoby & Martin(1983)は、親の養育態度について、権威あるスタイル、権威主義的スタイル、寛大、無関心の4つのスタイルを取り上げた。権威あるスタイルは、年齢にふさわしい行動の要求性が高く応答性(暖かさ、支持、養護、受容)が高い。権威主義的スタイルは、応答性が低く要求性が高い。寛大なスタイルは、応答性が高く要求性が低い。無関心なスタイルは、応答性と要求性の両方が低い。そして親からの暖かさや受容が、青年の自己価値と関連するということが指摘されている。その他の研究においても、権威あるスタイルの両親によって示された暖かさや受容は、青年の価値があるという感覚と関連し、より肯定的な自尊感情と関連することが示されている。

こうした養育態度と自尊感情の関連の研究は多くあるが、その関連を縦断的に検討した研究は非常に少数であること(Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994)、また多くの研究では両親の養育スタイルについての子ども側(青年側)の知覚のみであり、両親の側の知覚は検討されていないことが、指摘されている(Dusek & McIntyre, 2003)。

多くの研究では、家庭環境が全体的自己価値・自尊感情に与える影響を検討する際に、これまでみてきた養育態度が取り上げられている。しかし家庭環境は親子関係だけではなく、青年の父母以外の家族の関係も含めた家庭の雰囲気や夫婦関係も青年の自己価値に影響している可能性もあるが、こうした点はあまり検討されていない。また、片親家庭、離婚家庭、血の繋がらない親の家庭といった多様な家族の形態、家族の経済的地位や社会的階級といった人口統計学的な家族の特徴も青年の自己観と関連することが指摘されている(Dusek & McIntyre, 2003)。しかし日本の研究では、家族に関する人口統計学的な特徴も含めて、

青年の全体的自己価値・自尊感情と家族関係の検討をした研究はあまりみられない。

3. 仲間関係との関連

子どもの時には、全体的自己価値のあり方に影響を与える要因として両親との関係は重要であるが、年齢とともに両親は青年の自己にとって重要でなくなり、次第に仲間との関係が重要になるということが指摘されている (Harter, 1990)。Coleman & Hendry (1999) も両親と仲間の両方が自尊感情に重要な役割を果たしているが、青年期に家庭外の社会的関係の重要性が増すにつれて、2つの影響のバランスは変化するとしている。

仲間関係として、友だちとの関係を取り上げて検討した研究が多い。友だちとの関係と自尊感情と関連については、肯定的な友だち関係を持つ青年は自尊感情が高いということが指摘されている (Coates, 1985; McGuire & Weisz, 1982 など)。岡田 (2007) は、大学生を対象とした研究で、友人関係から回避し自分にこもる傾向を有する青年は、親密で内面を開示するような内面的友人関係を取る傾向が高い青年と比べて自尊感情が低いことを指摘している。しかし Keefe (1996) は、初期青年期を対象とした縦断データを用いた研究で、肯定的な友だち関係が自尊感情へ影響するという結果はみられなかったことを報告しており一貫した結果がみられていない。

4. 適応との関連

これまで多くの研究の中で、高い自尊感情は、精神的に健康な状態や生活への満足、学業上の達成など肯定的結果と関連していることが示されている。反対に、低い自尊感情は、非行や抑うつ傾向の増加などあまり望ましくない結果と関連するとされている。例えば、Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi (2005) は、青年の自己報告、教師の報告、両親の報告から、青年の全体的自尊感情の低さは、攻撃性、反社会的行動、非行といった外的問題行動と強く関連することを見出している。多くのこうした知見から、高い自尊感情が望ましく、全体的自己価値や自尊感情が高いことがよいことだという観点が支持されており (DuBois & Hirsh, 2000)、適応の指標の1つと考えられることも多い。しかし、一方で、高い自尊感情は、非行の増加、逸脱した行動、アルコールの常用といった不適応状態と関連がみられるとする研究もある (DuBois & Tevendale, 1999; Kaplan & Lin, 2000; Scheier, Botvin, Griffin, & Diaz, 2000)。例えば、Scheier, Botvin, Griffin, & Diaz (2000) は、高校生の縦断データを用いて、自尊感情と問題行動の1つと考えられるアル

コールの使用との双方向的な関係について成長曲線モデルを用いて検討している。その結果、自尊感情の変化とアルコールの使用の変化は関連があること、自尊感情の初期レベルが高い高校生は初期レベルが低い高校生に比べて、アルコールの使用が増加すること、ソーシャルスキルの低さは、自尊感情の低下の割合を加速させることが示唆されている。このように全体的自己価値・自尊感情の高さは適応的であるとする研究もあれば、不適応であるとする研究もあり、その関連には一貫した結果が得られていない。DuBois & Tevendale (1999) が指摘するように、適応に対する全体的自己価値・自尊感情の影響を検討するためには、双方向的なパターンを明らかにすることが重要であるだろう。

適応の行動的側面として、問題行動の対極にあると考えられるのが向社会的行動である。向社会的行動とは、困っている人を助けたり、慰めたり、自分の持っているものを他人に分け与えたり、寄付したりといった、他の人にプラスの結果をもたらすような思いやり行動である(二宮, 2010)。Eisenberg, Fabes, & Spinrad (2006) は、向社会的行動には、①その行動が他人あるいは他の人々についての援助行動であること、②相手からの外的な報酬を得ることを目的としないこと、③こうした行動には何らかの損失がともなうこと、④自発的になされることの4つの特徴があるとし、向社会的行動を「他の人のためになるよう意図された自発的な行動」と定義している。全体的自己価値や自尊感情の関連を検討したわけではないが、大隅・山根(2016)は、大学生を対象に友人や他者に対する過去の利他的行動が現在の主観的幸福感を予測することを示している。二村(2014)は大学院生を対象に、向社会的行動を行うことで多くの実行者がポジティブな感情をもつことを明らかにしている。妹尾・高木(2004)は、高齢者対象の調査ではあるが援助行動後にポジティブな経験を認知している高齢者ほど自尊感情が高いことを示している。こうした結果から向社会的行動は、行動の適応的な側面であると考えられ、青年期の全体的自己価値の程度と関連することが予想される。この関連を検討する際にも DuBois & Tevendale (1999) が指摘する双方向的なパターンを明らかにすることが重要であるだろう。

第4節 本研究の目的

本研究では青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相について検討し、心理学的な視点から青年期の自己肯定感に関する教育政策に提言を行うことを目的とする。

第2節で述べたように青年期の全体的自己価値は低下するのかそれとも向上するのかについて先行研究では一貫した結果が得られていない。そこで、1つめの目的として、青年は

自分自身について肯定的に評価しているのかそれとも否定的に評価しているのか、時間的経過とともにどのような変化を示すのか、青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相について検討する。特に自己の動揺がみられると考えられる初期青年期に相当する中学生に焦点をあてて、横断データのみならず縦断データも用いて、中学生の間の全体的自己価値の程度と発達的变化の様相を検討する。縦断データ (Longitudinal Data) とは、複数の個人に対して複数の時点にわたって収集したデータを指す (宇佐美・荘島, 2015)。縦断データを用いることで、時間的な変化の平均像や個人差について正確に知ることが可能となる。また、自尊感情の性差を検討している多くの研究では、自尊感情の程度の性差に焦点をあてて研究がなされており、青年期の間の変化の様相についての性差に焦点をあてた研究はほとんどみられない。そこで本研究では縦断データを用いることによって全体的自己価値の変化の仕方には性差がみられるのかを明らかにする。

全体的自己価値は自分自身全体に対する評価であるが、先に述べたように自己を評価する指標としては具体的側面の自己評価もある。本研究では、2つめの目的として、具体的側面の自己評価と具体的側面の重要度をとり上げ、全体的自己価値との関連を検討することで自己システム内における特徴を明らかにする。Harter (1988) および DuBois ら (1999) の研究を踏まえ、具体的な側面として中学生にとって重要であると思われる「身体的外見」、「スポーツ能力」、「知的能力」の3つの側面に焦点をあてて検討する。

全体的自己価値の程度および変化にはどのような要因が影響しているのだろうか。第3節で述べたように、DuBois & Hirsch (2000) は、発達的地位、主要な文脈、個人の特徴、社会文化的背景が青年期の自己システムに影響を与えるという複合的なモデルを提案している。本研究では、主要な文脈として家庭と仲間の文脈を取り上げ、初期青年期の全体的自己価値に与える影響を検討することを3つめの目的とする。第3節で述べたように、多くの研究では、家庭環境が全体的自己価値・自尊感情に与える影響を検討する際に、養育態度が取り上げられているが、家庭環境は親子関係だけではない。青年の父母以外の家族の関係も含めた家庭の雰囲気や夫婦関係と全体的自己価値の関連はほとんど検討されていない。そこで本研究では、家庭環境として、養育態度といった中学生が知覚する親との関係だけではなく、中学生およびその親が知覚する家庭の雰囲気、中学生が知覚する両親の夫婦関係との関連、家の中での嫌なできごと経験を取り上げ全体的自己価値との関連を検討する。また、家庭の雰囲気については青年が報告する知覚だけではなく、親側の知覚も取り上げてその関連を同時に検討することで、より包括的な関連を検討する。さらに、日本の研究では、家

族に関する人口統計学的な特徴も含めて、青年の全体的自己価値・自尊感情と家族関係の検討をした研究が少ない。そこで本研究では人口統計学的な指標の1つとして、家庭の経済状況も取り上げて全体的自己価値との関連を検討する。

主要な文脈の1つである仲間関係については、友だちとの関係を取り上げて全体的自己価値との関連を検討する。友だちとの関係と自尊感情の関連については、肯定的な友だち関係を持つ青年は自尊感情が高いことが指摘する研究が多いが、一方で肯定的な友だち関係は自尊感情へ影響しないという研究もあり、一貫した結果が得られていない。本研究では、友だちとの関係として、中学生が知覚する友だちとの関係、ソーシャルサポート、友だちとの嫌なできごと経験を取り上げ、全体的自己価値との関連を検討する。また、友だち関係の知覚と親との関係の知覚を同時に検討することにより、初期青年期には、どちらが全体的自己価値に与える影響が強いのかを明らかにする。

DuBois et al. (2000) のモデルでは、自己システムと適応との間には双方向的な影響があるとされている。本研究では、4つめの目的として、適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方向的な関連について縦断データを用いて検討する。縦断データを用いることで、時間的な変化の個人差が他の変数からどのように予測・説明できるかを知ることができ、縦断的に測定された複数の変数がある場合、それらの時間的な変化の関係性を知ることによって因果関係に迫った推論が可能になる(宇佐美, 2017)。縦断データを用いて変数間の双方向的な関連を解析する手法としては、交差遅延効果モデル、同時効果モデル、成長曲線モデル等がある。交差遅延効果モデルと同時効果モデルは、縦断データを用いて2つの要因が双方向に影響し合う可能性をモデルに取り込んだ上で、因果関係を分析する統計手法である。交差遅延効果モデルは、初回調査時点から追跡調査の間における両変数の変化に影響を及ぼすか否かを検討するモデルである(岡林, 2006)。同時効果モデルは、同時期における2要因の双方向の効果を検討するモデルである。また成長曲線モデルは、「3時点以上でデータを測定した場合において、個人ごとの加齢に伴う変化のパターンを推定し、さらにはある変数の変化の影響や、2つ以上の変数の変化のパターン同志の関係を検討する方法(岡林, 2006)」である。本研究では、これらの分析手法を用いて、問題行動および向社会的行動と全体的自己価値の双方向的な関連を探索的に検討する。

以上のように、青年の全体的自己価値に影響を与える要因について、自己システム内の関連、主要な文脈との関連、適応との双方向的な関連の点から検討する (Fig. 1-4-1)。

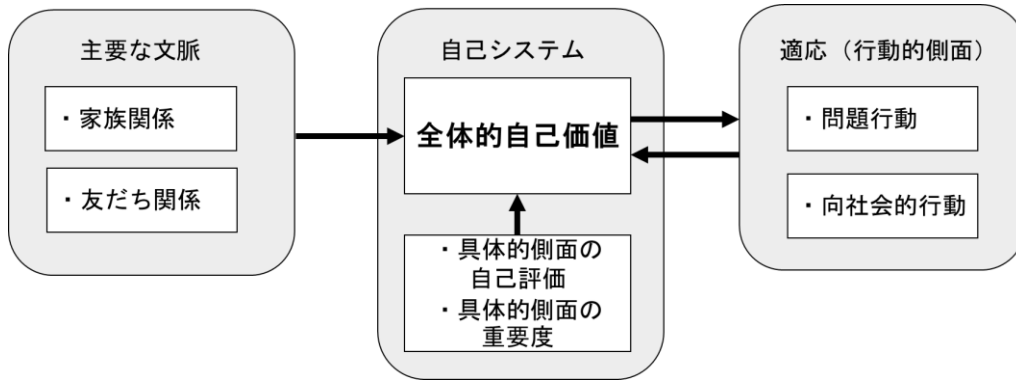


Fig. 1-4-1 青年の全体的自己価値に影響を与える要因の検討モデル

また全体的自己価値の変化には個人差がみられることが指摘されている（加藤・太田・松下・三井, 2018 など）。そこで本研究では5つめの目的として、個人の変化にも焦点をあて、全体的自己価値変化にはどのようなパターンがあるのか、特に一貫して全体的自己価値が低い青年および一貫して低い青年にはどのような特徴があるのかを検討する。

さらに、6つめの目的として、自己が動揺すると考えられる初期青年期に相当する中学生だけではなく、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生について検討することで、青年期を通じた全体的自己価値の様相を検討する。

最後に、7つめの目的として、こうした青年期の全体的自己価値の特徴は、日本特有のものであるのか、日本の高校生と台湾の高校生を比較することにより日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討する。

青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相を捉えるための検討点をまとめると、以下の通りである。

- ①自己の動揺がみられると考えられる初期青年期に相当する中学生に焦点をあて、横断的データのみならず縦断的データも用いて中学生の間の全体的自己価値の発達的变化の様相を検討する。
- ②全体的自己価値に加え、具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度についても捉えることにより、青年の自己システム内の特徴を検討する。
- ③中学生の全体的自己価値の程度および変化に影響を与える要因として家族と友だちの文脈を取り上げ検討する。

- ④適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方向的な関連について検討する。
- ⑤中学生の全体的自己価値の個人の変化に焦点をあて、全体的自己価値の変化の軌跡パターンを検討する。また一貫して全体的自己価値が高い中学生および一貫して低い中学生の特徴を検討する。
- ⑥初期青年期に相当する中学生だけではなく、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生について検討することで、青年期を通した全体的自己価値の様相を検討する。
- ⑦高校生の全体的自己価値について、日本の高校生と台湾の高校生を比較することにより日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討する。

以上の検討により、青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相について明らかにし、心理学的な視点から自己肯定感についての教育政策への提言を行うこととする。

第5節 本論文の構成

本論文の構成は、以下の通りである。

第1章では、全体的自己価値の定義、日本の教育政策、青年期の全体的自己価値のこれまでの研究、青年期の全体的自己価値に影響を与える要因のこれまでの研究、本研究の目的、本論文の構成について概説する。

第2章から第8章は、青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相を検討する実証的研究である (Table1-5-1)。

第2章から第6章では、自己の動揺がみられ全体的自己価値の変化が大きいと考えられる初期青年期にあたる中学生に焦点をあて、中学生の全体的自己価値の様相を明らかにする。中学生を対象とした調査は、「中学生の非行・反社会的問題行動に対する危険要因と防御要因についての縦断的研究」の一環として実施したものである (氏家・二宮・五十嵐・井上・山本, 2006)。調査は、中学1年2学期から中学3年2学期までの2年間に7回縦断調査を実施している (各学期1回)。全体的自己価値はそのうち5時点で調査を実施している (中学1年2学期, 中学2年1学期, 中学2年2学期, 中学3年1学期, 中学3年2学期)。初回調査の際には、中学1年だけでなく、中学2, 3年を対象とした横断調査も実施している。第2章から第6章では、これらの調査データを用いて、分析・検討を行う。

第2章では、横断的データおよび縦断的データを用いて、初期青年期の全体的自己価値の発達的变化の全体的傾向を検討し (目的①)、具体的側面の自己評価と具体的側面の重要度

を取り上げ、全体的自己価値との関連を検討することで自己システム内における特徴を検討する（目的②）。

第3章から第5章では、中学生の全体的自己価値に影響を与える要因について検討する。第3章と第4章では、全体的自己価値の程度や変化に主要な文脈がどのように影響しているのかを検討する。第3章では、家族関係を取り上げ全体的自己価値との関連を検討する（目的③）。第4章では、友だち関係を取り上げ全体的自己価値との関連を検討する（目的③）。第5章では、適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方向的な関連について検討する（目的④）。第6章では、個人の変化に焦点をあて、全体的自己価値の変化の軌跡パターン、特に一貫して全体的自己価値が低い中学生、一貫して低い中学生の特徴を検討する（目的⑤）。

第7章では、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生について検討することで、初期青年期だけではなく青年期を通した全体的自己価値の様相を検討する（目的⑥）。

第8章では、日本の高校生と台湾の高校生を比較することにより日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討する（目的⑦）。

第9章では、本研究で得られた結果をまとめ、その結果に基づいて教育政策についての提言を行い、今後の課題を考察する。

Table1-5-1 青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相を捉える実証的研究の枠組み

青年期の全体的自己価値の発達的变化の検討				
	発達的变化の検討（2章）	目的①		
	自己システム内の要因との関連（2章）	目的②		
初期青年期 中学生の全体的自己価値の検討	全体的自己価値 に影響を与える 要因の検討	主要な文脈が 与える影響	家族関係（3章） 友だち関係（4章）	目的③ 目的③
		適応との双方 向的な影響	問題行動（5章） 向社会的行動（5章）	目的④ 目的④
	変化の個人差の検討（6章）		目的⑤	
	青年中期 青年後期	高校生の全体的自己価値の検討（7章）	目的⑥	
	大学生の全体的自己価値の検討（7章）	目的⑥		
	台湾と日本の高校生の比較検討（8章）	目的⑦		

第2章

中学生の全体的自己価値の発達的変化の様相

第2章 中学生の全体的自己価値の発達的変化の様相

本章では、初期青年期に相当する中学生の全体的自己価値に焦点をあてて、横断データと縦断データの両方を用いて、全体的自己価値の発達的変化の様相を検討する。

第1節では、全体的自己価値および具体的側面の自己評価の構成概念妥当性、信頼性を検討する。第2節では中学生の全体的自己価値の発達的変化の様相について横断データを用いて検討する。第3節では縦断データを用いて、中学生の全体的自己価値の発達的変化の様相を検討する。そして第4節では、全体的自己価値を中心とした自己システム内の関連について、全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度との関連を検討する。

第1節 全体的自己価値と具体的側面の自己評価の基礎的分析

1. 目的

全体的自己価値および具体的側面の自己評価の構成概念妥当性および信頼性を検討することを目的とする。

全体的自己価値については、極端に偏りのある項目がないか確認するため、各項目の平均値および標準偏差を算出し、尖度と歪度を確認する。また主成分分析を行い、全体的自己価値5項目の1次元性を検証する。さらに Cronbach の α 係数を算出し、内的整合性による信頼性を確認する。

具体的側面の自己評価については、全体的自己価値と同様の尖度と歪度、内的整合性の確認に加えて、確証的因子分析を行い、構成概念妥当性を検証する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、2002年9月中旬から下旬に愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に行った。愛知県の中学生4,483名(中学1年1,448名, 中学2年1,514名, 中学3年1,521名), 福島県の中学生4,445名(中学1年1,387名, 中学2年1,522名, 中学3年1,536名)に実施した。調査に回答し、返送があったのは愛知県が2,535名(中学1年857名, 中学2年871名, 中学3年807名), 福島県が2,004名(中学1年684名, 中学2年683名, 中学3年637名)であった。回収率は愛知県57.43%, 福島県45.08%であった。

今回の分析は、全体的自己価値と具体的側面の自己評価と性別のすべての項目に回答の

あった愛知県の中学生 2,151 名（1 年男子 346 名，1 年女子 388 名，2 年男子 343 名，2 年女子 388 名，3 年男子 353 名，3 年女子 333 名），福島県の中学生 1,789 名（1 年男子 272 名，1 年女子 328 名，2 年男子 292 名，2 年女子 317 名，3 年男子 286 名，3 年女子 294 名）について行った。

（2）調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い，自宅に持ち帰って回答するよう依頼した。なお，調査は強制ではないこと，記入したくなければ記入しなくてもよいこと，秘密を厳守すること，学校では中身を点検しないこと，調査内容は研究目的以外に使うことはないこと，個人が特定される形での公表をおこなわないこと等を，依頼文および調査用紙に明記した。

（3）調査内容

分析に使用するのは，「全体的自己価値」と「具体的側面の自己評価」である。

①全体的自己価値（5 項目）：自分に満足しているか，自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを 6 段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，非常にあてはまらない）でたずねた。順に 6 点から 1 点の得点を与えた。各項目は，Harter(1988)の「Manual for the Self-perception Profile for Adolescence」の全体的自己価値についての項目，DuBois(1996)の Self-Esteem Questionnaire と Rosenberg(1965)の自尊感情尺度（日本語訳は山本・松井・山成, 1982 を参考にした）を参考に作成した。「今の自分が好きである」，「今の自分自身に満足している」，「時々自分がだめな人間だと思う」，「時々自分のことがいやになる」，「私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う」の 5 項目である。

「時々自分がだめな人間だと思う」，「時々自分のことがいやになる」，「私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う」の 3 項目は逆転項目である。

②具体的側面の自己評価（13 項目）：身体的外見，スポーツ能力，知的能力についてどのように評価しているのかをたずねた。項目は，全体的自己価値と同様に，Harter(1988)の「Manual for the Self-perception Profile for Adolescence」の項目，DuBois(1996)の Self-Esteem Questionnaire の項目を参考に作成した。

身体的外見は，自分の外見に満足しているかどうか，好きであるかどうかについて 6 段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，非常にあてはまらない）でたずねた。順に 6 点から 1 点の得点を与えた。項目例は「今の自分の見た目に満足している」，「外見がもっと違ったらいいのに

なあと思う」である。

スポーツ能力は、自分のスポーツ能力をどのように評価しているかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。項目例は「いろいろなスポーツがうまくでき、満足している」、「初めてするスポーツでもうまくなる自信がある」である。

知的能力は、頭のよさや勉強の能力をどのように評価しているかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。項目例は「頭がよい方だと思う」、「勉強がとてもよくできると思う」である。

（4）分析

全体的自己価値5項目の1次元性を検証するために、主成分分析を用いた。内的整合性による信頼性の分析には、Cronbachの α 係数を用いた。

具体的側面の自己評価については、全体的自己価値と同様の内的整合性の確認に加え、構成概念妥当性の検証のため、確証的因子分析を行った。確証的因子分析では、モデル検証の際にモデルのあてはまりが良いかどうか適合度をみるが、その指標として、Comparative Fit Index (CFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。CFI, AGFIは、1に近いほどモデルのあてはまりが良いと考えられる。RMSEAは、0.05以下であればモデルの当てはまりが良く0.1以上であればあてはまりが悪いと考えられる。

分析には、統計解析ソフトSPSS Statistics 24.0およびAmos24.0を用いた。本章の分析にはこれらの統計ソフトを用いており、以下記載を省略する。

3. 結果

（1）全体的自己価値の構造の分析

①天井効果とフロア効果、尖度と歪度

横断データについて、愛知サンプル、福島サンプルそれぞれについて全体的自己価値の項目ごとに平均値および標準偏差を算出した（Table2-1-1）。「私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う」はやや得点が高い傾向にあったが、いずれの項目も平均値+標準偏差は取り得る値以下であり、天井効果はみられなかった。

Table2-1-1 全体的自己価値の各項目の平均値, 標準偏差, 尖度, 歪度

		男子				女子				
		平均値	(SD)	歪度	尖度	平均値	(SD)	歪度	尖度	
愛知	中学1年	今の自分が好きである	3.98	(1.39)	-0.19	-0.53	3.35	(1.55)	0.06	-0.90
		今の自分自身に満足している	3.51	(1.44)	0.07	-0.59	2.88	(1.43)	0.45	-0.48
		時々自分がだめな人間だと思う	3.50	(1.48)	-0.10	-0.79	3.90	(1.47)	-0.24	-0.71
		時々自分のことがいやになる	3.05	(1.39)	0.14	-0.57	3.84	(1.59)	-0.22	-0.96
		もっと自分に自信が持てたらいなあとと思う	4.13	(1.49)	-0.53	-0.51	4.36	(1.51)	-0.68	-0.39
	中学2年	今の自分が好きである	3.96	(1.27)	-0.29	-0.04	3.38	(1.45)	0.00	-0.73
		今の自分自身に満足している	3.38	(1.28)	0.04	-0.23	2.80	(1.36)	0.52	-0.19
		時々自分がだめな人間だと思う	3.44	(1.35)	-0.02	-0.51	3.88	(1.34)	-0.25	-0.38
		時々自分のことがいやになる	3.21	(1.34)	0.14	-0.37	3.90	(1.51)	-0.33	-0.72
		もっと自分に自信が持てたらいなあとと思う	4.09	(1.45)	-0.42	-0.56	4.41	(1.44)	-0.71	-0.25
	中学3年	今の自分が好きである	3.76	(1.38)	-0.24	-0.33	3.29	(1.36)	-0.04	-0.50
		今の自分自身に満足している	3.21	(1.31)	0.09	-0.28	2.63	(1.27)	0.46	-0.20
時々自分がだめな人間だと思う		3.58	(1.45)	-0.15	-0.74	4.01	(1.35)	-0.26	-0.46	
時々自分のことがいやになる		3.37	(1.48)	0.05	-0.77	3.91	(1.46)	-0.21	-0.78	
もっと自分に自信が持てたらいなあとと思う		4.35	(1.49)	-0.64	-0.47	4.65	(1.33)	-0.89	0.14	
福島	中学1年	今の自分が好きである	3.96	(1.41)	-0.17	-0.60	3.60	(1.41)	-0.11	-0.63
		今の自分自身に満足している	3.51	(1.45)	0.07	-0.63	2.98	(1.35)	0.31	-0.42
		時々自分がだめな人間だと思う	3.65	(1.48)	-0.10	-0.78	4.05	(1.39)	-0.32	-0.51
		時々自分のことがいやになる	3.28	(1.50)	0.02	-0.93	3.84	(1.50)	-0.28	-0.76
		もっと自分に自信が持てたらいなあとと思う	4.25	(1.55)	-0.58	-0.64	4.32	(1.50)	-0.76	-0.20
	中学2年	今の自分が好きである	3.85	(1.34)	-0.18	-0.22	3.75	(1.37)	-0.23	-0.37
		今の自分自身に満足している	3.23	(1.22)	0.15	-0.01	3.07	(1.30)	0.13	-0.50
		時々自分がだめな人間だと思う	3.91	(1.38)	-0.32	-0.40	3.95	(1.44)	-0.35	-0.57
		時々自分のことがいやになる	3.49	(1.41)	-0.05	-0.56	3.59	(1.45)	0.03	-0.66
		もっと自分に自信が持てたらいなあとと思う	4.30	(1.48)	-0.60	-0.41	4.46	(1.39)	-0.72	-0.09
	中学3年	今の自分が好きである	3.22	(1.43)	0.12	-0.64	3.06	(1.43)	0.15	-0.80
		今の自分自身に満足している	2.58	(1.27)	0.65	0.15	2.34	(1.30)	0.80	0.01
時々自分がだめな人間だと思う		4.29	(1.33)	-0.48	-0.27	4.40	(1.36)	-0.77	0.00	
時々自分のことがいやになる		4.12	(1.54)	-0.54	-0.61	4.34	(1.55)	-0.72	-0.45	
もっと自分に自信が持てたらいなあとと思う		4.57	(1.38)	-0.89	0.16	4.83	(1.34)	-1.10	0.52	

平均値－標準偏差は、取り得る値以上であり、フロア効果もみられなかった。尖度、歪度ともにすべての項目がいずれも 0 に近い値であった。

②1 次元性の確認と内的整合性

全体的自己価値 5 項目の 1 次元性の確認のために、主成分分析を行った。初めに愛知、福島それぞれのサンプルで分析を行った結果、同様の結果であったため、両サンプルを合わせて再度分析を行った。両サンプル合わせた結果を示した (Table2-1-2)。その結果、全体的自己価値 5 項目の 1 次元性が確認された。また全体的自己価値の内的整合性について、Cronbach の α 係数によって検討した。愛知サンプル、福島サンプルそれぞれの Cronbach の α 係数は、愛知サンプル $\alpha = .75$ 、福島サンプル： $\alpha = .71$ であった。全体の Cronbach の α 係数は $\alpha = .74$ であった。

Table2-1-2 主成分分析による全体的自己価値の 1 次元性の検討

項目	第1主成分への負荷量
今の自分が好きである	-.740
今の自分自身に満足している	-.762
時々自分がだめな人間だと思う	.705
時々自分のことがいやになる	.723
もっと自分に自信が持てたらいいなあと思う	.589
説明率	49.90%

(2) 具体的側面の自己評価の構造の分析

①天井効果とフロア効果、尖度と歪度

全体的自己価値と同様、横断データについて、愛知サンプル、福島サンプルそれぞれについて項目ごとに平均値および標準偏差を算出し (Table2-1-3)、天井効果、フロア効果を確認した。表中の濃いグレーの塗りつぶしは天井効果がみられた項目、薄いグレーの塗りつぶしはフロア効果がみられた項目である。

「スポーツがもっとうまくできたらいいのになあと思う」は、どの群においても平均値＋標準偏差が取り得る値以上であり天井効果がみられた。その他はいずれの項目も平均値＋標準偏差は取り得る値以下であり、天井効果はみられなかった。「自分の身長は今のままで十分である」のみ、平均値－標準偏差が取り得る値以下であった群もみられたが、そ

の他の項目の平均値－標準偏差は取り得る値以上であり，フロア効果はみられなかった。

「スポーツがもっとうまくできたらいいのになあと思う」は，尖度の値がやや高かった。「スポーツ大会では選手に選ばれる方である」，「自分の体重は今のままで十分である」は，歪度がやや高い群もみられたが，その他の項目は尖度，歪度ともにいずれも 0 に近い値であった。

Table2-1-3 天井効果，フロア効果，尖度，歪度がみられた各項目の平均値，標準偏差

		男子				女子				
		平均値	(SD)	歪度	尖度	平均値	(SD)	歪度	尖度	
愛知	中学 1年	体重は今のままで十分である	3.85	(1.73)	-0.20	-1.20	3.54	(1.75)	-0.05	-1.24
		自分の身長は今のままで十分である	2.63	(1.68)	0.74	-0.63	3.09	(1.79)	0.39	-1.12
		スポーツ大会では選手に選ばれる方である	3.11	(1.69)	0.27	-1.13	2.72	(1.67)	0.58	-0.89
		スポーツがもっとできたらいいのになあと思う	4.75	(1.44)	-1.13	0.48	4.67	(1.45)	-1.03	0.25
	中学 2年	体重は今のままで十分である	4.01	(1.65)	-0.34	-1.03	3.24	(1.78)	0.25	-1.27
		自分の身長は今のままで十分である	2.49	(1.53)	0.82	-0.32	3.05	(1.72)	0.43	-1.01
		スポーツ大会では選手に選ばれる方である	3.43	(1.52)	0.11	-0.90	2.80	(1.48)	0.54	-0.56
		スポーツがもっとできたらいいのになあと思う	3.32	(1.70)	0.13	-1.20	2.89	(1.68)	0.39	-1.08
	中学 3年	体重は今のままで十分である	3.89	(1.77)	-0.22	-1.30	2.97	(1.63)	0.39	-0.94
		自分の身長は今のままで十分である	2.64	(1.61)	0.71	-0.57	3.29	(1.72)	0.25	-1.16
		スポーツ大会では選手に選ばれる方である	3.09	(1.75)	0.35	-1.17	2.71	(1.71)	0.57	-1.04
		スポーツがもっとできたらいいのになあと思う	4.72	(1.36)	-1.00	0.38	4.75	(1.28)	-1.08	0.85
中学 1年	体重は今のままで十分である	3.90	(1.80)	-0.28	-1.25	3.44	(1.83)	0.05	-1.37	
	自分の身長は今のままで十分である	2.36	(1.64)	0.93	-0.38	3.10	(1.74)	0.36	-1.13	
	スポーツ大会では選手に選ばれる方である	3.40	(1.72)	0.14	-1.23	2.81	(1.70)	0.53	-0.95	
	スポーツがもっとできたらいいのになあと思う	4.76	(1.52)	-1.17	0.38	4.75	(1.40)	-1.09	0.37	
福島	中学 2年	体重は今のままで十分である	3.89	(1.76)	-0.30	-1.18	3.12	(1.72)	0.36	-1.07
		自分の身長は今のままで十分である	2.37	(1.52)	0.99	0.02	3.21	(1.81)	0.34	-1.26
		スポーツ大会では選手に選ばれる方である	3.57	(1.69)	-0.08	-1.17	2.98	(1.76)	0.35	-1.22
		スポーツがもっとできたらいいのになあと思う	4.85	(1.41)	-1.31	1.00	4.97	(1.27)	-1.29	1.14
中学 3年	体重は今のままで十分である	4.04	(1.76)	-0.39	-1.15	2.68	(1.69)	0.71	-0.63	
	自分の身長は今のままで十分である	2.50	(1.60)	0.83	-0.39	3.11	(1.81)	0.37	-1.20	
	スポーツ大会では選手に選ばれる方である	3.57	(1.74)	-0.05	-1.30	2.85	(1.80)	0.46	-1.18	
	スポーツがもっとできたらいいのになあと思う	4.71	(1.45)	-0.98	0.03	4.87	(1.33)	-1.22	0.89	

②構造の検討

具体的側面の自己評価についての13項目が、事前に想定していた身体的外見（5項目）、スポーツ能力（4項目）、知的能力（4項目）の3因子で妥当であるかどうかを確認するため、確証的因子分析を行った。分析は愛知、福島それぞれのサンプルで行った。

愛知サンプルでは、モデルの適合度はCFI=.996；AGFI=.912；RMSEA=.082

（90%CI=.077～.088）であった。3つの因子の共分散はすべて有意であった（ $p<.001$ ）。

福島サンプルでは、モデルの適合度は、CFI=.937；AGFI=.924；RMSEA=.077

（90%CI=.071～.084）であった。3つの因子の共分散はすべて有意であった（ $p<.001$ ）。

愛知サンプルと福島サンプルではほぼ同じ因子構造をもつと考えられる。

両サンプルで標準化係数が低かった「自分の身長は今のままで十分だと思っている」、「スポーツがもっとうまくできたらいいのになあと思う」の2項目（.30以下）を除いて、両サンプル合わせて再度分析を行った。Table2-1-4に最終的なモデルの分析結果および因子間相関を示した。モデルの適合度はCFI=.933；AGFI=.922；RMSEA=.080

（90%CI=.075～.083）で、十分な値であり、事前に想定していた3因子構造が妥当であると考えられる。3つの因子の共分散はすべて有意であった（ $p<.001$ ）。

Table2-1-4 具体的側面の自己評価の確証的因子分析結果（標準化係数、因子間相関）

	身体的外見	スポーツ能力	知的能力
今の自分の見た目に満足している	.942		
自分の体重は今のままで十分だと思っている	.348		
外見がもっと違ったらいいのになあと思う	-.484		
自分の顔が気に入っている	.595		
スポーツの大会では選手に選ばれる方である		.718	
いろいろなスポーツがうまくでき、満足している		.879	
初めてするスポーツでもうまくなる自信がある		.808	
勉強がとてよくできると思う			.921
わからないことが多くて、宿題をなかなか終わらせられない			-.417
頭がよい方だと思う			.849
授業中に学んだことをすぐ忘れる			-.461
因子間相関	身体的外見	.384	.382
	スポーツ能力		.172
	知的能力		

具体的側面の自己評価について、各側面の内的整合性について、Cronbachの α 係数によって検討した。身体的外見は、愛知サンプル $\alpha=.63$ 、福島サンプル： $\alpha=.66$ でやや低かった。スポーツ能力は、愛知サンプル $\alpha=.84$ 、福島サンプル： $\alpha=.84$ であった。知的能力は、愛知サンプル $\alpha=.77$ 、福島サンプル： $\alpha=.76$ であった。

4. 考察

全体的自己価値の各項目について、平均値および標準偏差を算出した。尖度と歪度ともに全体的自己価値のすべての項目がいずれも0に近い値であり、正規性が認められた。全項目、天井効果、フロア効果ともにみられなかった。主成分分析の結果、全体的自己価値の1次元性が確認された。またCronbachの α 係数は横断調査と縦断調査のいずれも十分な値が得られており、内的整合性があると考えられる。これらの結果から、「全体的自己価値」は5項目で構成することとした。得点が高いほど自己を肯定的に評価しているよう合計点を算出し、項目数で除したものを尺度得点とする。

具体的側面の自己評価については、確証的因子分析の結果、事前に想定していた3因子が確認され、構成概念妥当性が確認された。身体的外見は α 係数がやや低かったが、項目を削除した場合に α 係数が向上する項目はなかった。平均値の検討、因子分析、信頼性の分析の結果を総合的に判断し、具体的側面の自己評価は、「身体的外見」4項目、「スポーツ能力」3項目、「知的能力」4項目で構成することとした。得点が高いほど自己を肯定的に評価しているよう合計点を算出し、項目数で除したものを各側面の尺度得点とする。

Table2-1-5 具体的側面の自己評価の最終的な項目

側面	項目
身体的外見 (4項目)	今の自分の見た目に満足している
	自分の体重は今のままで十分だと思っている
	外見がもっと違ったらいいのになあと思う※
	自分の顔が気に入っている
スポーツ能力 (3項目)	スポーツの大会では選手に選ばれる方である
	いろいろなスポーツがうまくでき、満足している
	初めてするスポーツでもうまくなる自信がある
知的能力 (4項目)	勉強がとてよくできると思う
	わからないことが多くて、宿題をなかなか終わらせられない※
	頭がよい方だと思う
	授業中に学んだことをすぐ忘れる※

※は逆転項目である

第2節 横断研究による全体的自己価値の検討

1. 目的

初期青年期に相当する中学生の全体自己価値に発達的变化はあるのかどうかについて横断データを用いて検討することを目的とする。中学1年から中学3年を対象として、全体的自己価値および具体的な側面の自己評価に学年差、性差がみられるのかどうか、分散分析を用いて検討する。具体的な側面の自己評価については、身体的外見、スポーツ能力、知的能力の3側面について検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期と調査協力者

調査は、2002年9月中旬から下旬に愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に対して行った。

今回の分析は、全体的自己価値と具体的側面の自己評価と性別のすべての項目に回答のあった愛知県の中学生2,151名（1年男子346名、1年女子388名、2年男子343名、2年女子388名、3年男子353名、3年女子333名）、福島県の中学生1,789名（1年男子272名、1年女子328名、2年男子292名、2年女子317名、3年男子286名、3年女子294名）について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

分析に使用するのは「全体的自己価値」と「具体的側面の自己評価」である。

①全体的自己価値（5項目）：具体的調査内容は、第1節と同様である。

②具体的側面の自己評価（11項目）：具体的調査内容は、第1節と同様である。

「全体的自己価値」、「具体的側面の自己評価」それぞれ得点が高いほど自分自身を肯定的に評価しているよう合計点を算出し、項目数で除したものを各側面の尺度得点とした。

(4) 分析

「全体的自己価値」と「具体的側面の自己評価」の尺度得点について平均値、標準偏差を算出した。全体的自己価値および具体的側面の自己評価には、学年差、性差がみられるのかどうかを確認するために、学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。分析は愛知サンプル、福島サンプルそれぞれについて行った。

3. 結果

(1) 全体的自己価値および具体的側面の自己評価の分散分析の結果

愛知サンプルの平均値，標準偏差および分散分析の結果を Table2-2-1 に示した。全体的自己価値の得点はいずれも 3.5 点以下と低く，自分自身に否定的に評価しているといえる。全体的自己価値は中学 3 年より中学 1 年の得点が高いという学年差がみられた ($F(2, 2145)=7.31, p<.01$)。また女子より男子の得点が高いという性差もみられた ($F(1, 2145)=139.18, p<.001$)。

外見の自己評価については，中学 3 年よりも中学 2 年，中学 2 年よりも中学 1 年の得点が高いという学年差がみられた ($F(2, 2145)=18.27, p<.001$)。全体的自己価値と同様に性差もみられた ($F(1, 2145)=244.97, p<.001$)。スポーツ能力の自己評価では学年差はみられなかった。女子より男子の得点が高いという性差はみられた ($F(1, 2145)=96.08, p<.001$)。知的能力の自己評価については中学 3 年よりも中学 1 年の得点が高いという学年差がみられた ($F(2, 2145)=4.51, p<.05$)。男子の得点が高いという性差もみられた ($F(1, 2145)=44.71, p<.001$)。

Table2-2-1 全体的自己価値と具体的側面の自己評価の平均値，標準偏差，および分散分析の結果（横断データ：愛知）

		中学1年		中学2年		中学3年		主効果		交互作用
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	学年差:F値	性差:F値	
全体的自己価値	男子	3.56	(0.98)	3.52	(0.89)	3.34	(0.98)	7.31 **	139.18 ***	n.s.
	女子	3.03	(1.05)	3.00	(1.04)	2.87	(0.99)			
身体的外見	男子	3.52	(0.89)	3.52	(0.85)	3.32	(0.92)	18.27 ***	244.97 ***	n.s.
	女子	3.01	(1.04)	2.79	(1.02)	2.61	(0.99)			
自己評価 スポーツ能力	男子	3.48	(1.32)	3.47	(1.31)	3.39	(1.40)	n.s.	96.08 ***	n.s.
	女子	2.84	(1.33)	2.93	(1.34)	2.85	(1.38)			
知的能力	男子	3.36	(1.08)	3.32	(1.06)	3.18	(1.08)	4.51 *	44.71 ***	n.s.
	女子	3.07	(1.01)	2.97	(1.02)	2.91	(1.05)			

***: $p<.001$, **: $p<.01$, *: $p<.05$

Table2-2-2 全体的自己価値と具体的側面の自己評価の平均値, 標準偏差, および分散分析の結果 (横断データ: 福島)

		中学1年		中学2年		中学3年		主効果		交互作用
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	学年差:F値	性差:F値	
全体的自己価値	男子	3.46	(1.01)	3.28	(0.87)	3.16	(0.97)	26.25 ***	120.30 ***	n.s.
	女子	3.07	(0.97)	2.76	(0.94)	2.57	(0.97)			
身体的外見	男子	3.54	(1.01)	3.34	(0.87)	3.37	(0.94)	24.38 ***	228.56 ***	6.66 **
	女子	3.03	(1.08)	2.66	(1.00)	2.43	(1.03)			
自己評価 スポーツ能力	男子	3.62	(1.36)	3.58	(1.25)	3.62	(1.38)	n.s.	110.04 ***	n.s.
	女子	2.90	(1.35)	3.00	(1.35)	2.89	(1.44)			
知的能力	男子	3.34	(1.02)	3.24	(0.98)	3.27	(1.16)	5.24 **	23.42 ***	n.s.
	女子	3.21	(1.09)	2.95	(1.01)	2.97	(1.00)			

***: $p < .001$, **: $p < .01$

福島サンプルの平均値, 標準偏差および分散分析の結果を Table2-2-2 に示した。福島サンプルでも愛知サンプルとほぼ同様の結果が得られた。全体的自己価値では, 中学3年よりも中学2年, 中学2年よりも中学1年の得点が高いという学年差 ($F(2, 1783)=26.25$, $p < .001$), 女子よりも男子の得点が高いという性差 ($F(1, 1783)=120.30$, $p < .001$) がみられた。

身体的外見については, 交互作用がみられたため単純主効果の検定を行った。その結果, 学年の主効果は, 女子で有意であった ($F(2, 1783)=6.34$, $p < .01$)。性別の主効果は中学2年 ($F(1, 1783)=12.43$, $p < .001$) と中学3年 ($F(1, 1783)=11.43$, $p < .01$) で有意であった。スポーツ能力では学年差はみられず, 男子の得点が高いという性差のみみられた ($F(1, 1783)=110.04$, $p < .001$)。知的能力では, 2, 3年よりも中学1年の得点が高いという学年差 ($F(2, 1783)=5.24$, $p < .01$), 女子よりも男子の得点が高いという性差 ($F(1, 1783)=23.42$, $p < .01$) がみられた。

4. 考察

横断的に中学生の間に全体的自己価値および具体的側面の自己評価が変化するののかどうかについて学年差を検討することにより検討した。その結果, 全体的自己価値の得点はいずれも3.5点以下と低く, 自分自身に否定的に評価しているといえる。女子は男子よりも

自分自身を否定的に評価していた。また、中学1年より中学3年の得点が低く、中学生の2年間に全体的自己価値は低下する可能性が示唆された。また具体的な側面の自己評価については、「身体的外見」、「知的能力」の自己評価は、全体的自己価値と同様の傾向がみられ、中学生の間に否定的に評価するようになる可能性が示唆された。

第3節 縦断研究による全体的自己価値の検討

1. 目的

初期青年期には、全体的自己価値がどのように変化するかを検討することを目的とする。初期青年期に相当する中学生の全体的自己価値が中学1年から中学3年までの2年間にどのように変化するかを、分散分析および成長曲線モデルを用いて縦断的に検討する。成長曲線モデルでは、線形的（直線的）な変化を仮定し、時間的な変化の様相を検証する。また性別が全体的自己価値の変化に性別が影響しているのかについても検討する。身体的外見、スポーツ能力、知的能力の3側面の具体的側面の自己評価についても、全体的自己価値と同様に変化の様相を検討する。

2. 方法

(1) 調査時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に対して、5回行った。第1回（Time1）は中学1年2学期（2002年9月）、第2回（Time2）は中学2年1学期（2003年5月）、第3回（Time3）は中学2年2学期（2003年9月）、第4回（Time4）は中学3年1学期（2004年5月）、第5回（Time5）は中学3年2学期（2004年9月）であった。

分析は、5回の調査すべてに回答のあった愛知県の中学生183名（男子85名、女子98名）、福島県の中学生99名（男子35名、女子64名）について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

分析に使用したのは、「全体的自己価値」と「具体的側面の自己評価」である。

①全体的自己価値（5項目）：具体的調査内容は、第1節と同様である。

②具体的側面の自己評価（11項目）：具体的調査内容は、第1節と同様である。

(4) 分析

全体的自己価値と具体的側面の自己評価に変化がみられるのかどうかを検討するために、全体的自己価値と自己評価の各側面について、時点(5)×性別(2)の反復測度の分散分析を行った。また、全体的自己価値と具体的側面の自己評価の縦断的变化の検討のために成長曲線モデルを用いた。成長曲線モデルでは、個人ごとに全体的自己価値（および自己評価の各側面、以下略）の得点を時間によって回帰させた回帰直線が推定される。個人の得点は、初回調査時点（Time1）での全体的自己価値の値（切片：intercept）と全体的自己価値の変化率（傾き：slope）によって推定される。成長曲線モデルでは、この切片と傾きを潜在変数で表す。モデルの適合については、 χ^2 検定により確認した。 χ^2 値は「構成されたモデルは正しい」という帰無仮説の検定のために用いられ、 χ^2 値が有意であれば採択されない。また適合度指標として、Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。CFIは、1に近いほどモデルの当てはまりが良いといえる。RMSEAは、0.05以下であればモデルの当てはまりが良く0.1以上であれば当てはまりが悪いといえる。

3. 結果

(1) 平均値と標準偏差

愛知、福島、各サンプルの平均値の推移を、Fig. 2-3-1 から Fig. 2-3-8 に示した。横断データと同様、全体的自己価値および具体的側面の自己評価の得点はいずれも 3.5 点以下であった。福島のサンプルは男子が 35 名で少数であることから、平均値のプロットだけに留め、以下の分析は行わなかった。

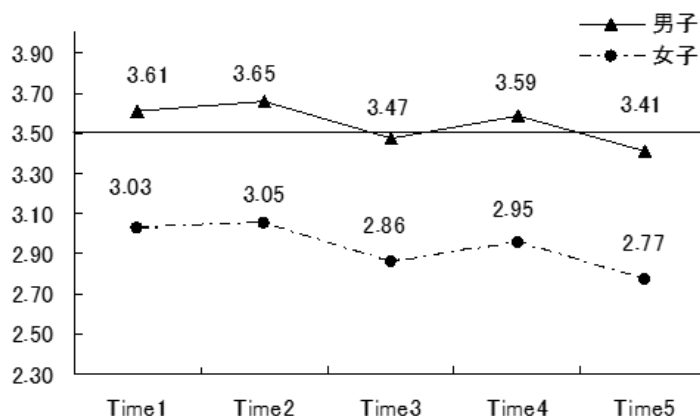


Fig. 2-3-1 性別ごとの「全体的自己価値」の平均値の変化（愛知）

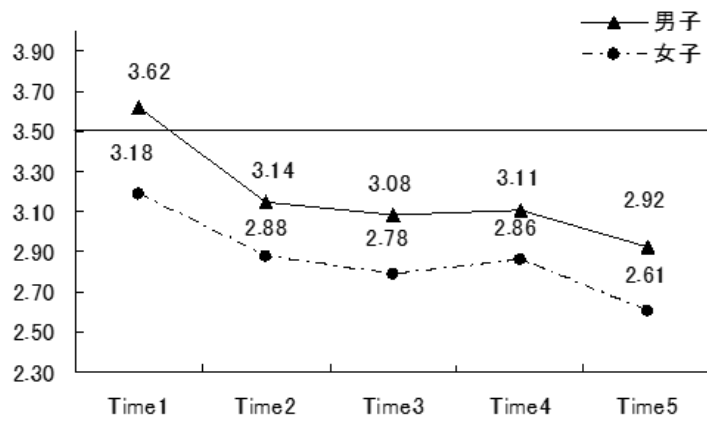


Fig. 2-3-2 性別ごとの「全体的自己価値」の平均値の変化（福島）

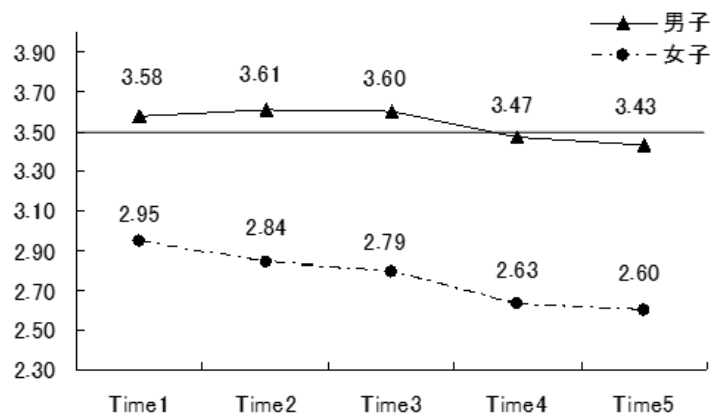


Fig. 2-3-3 性別ごとの「身体的外見」の自己評価の平均値の変化（愛知）

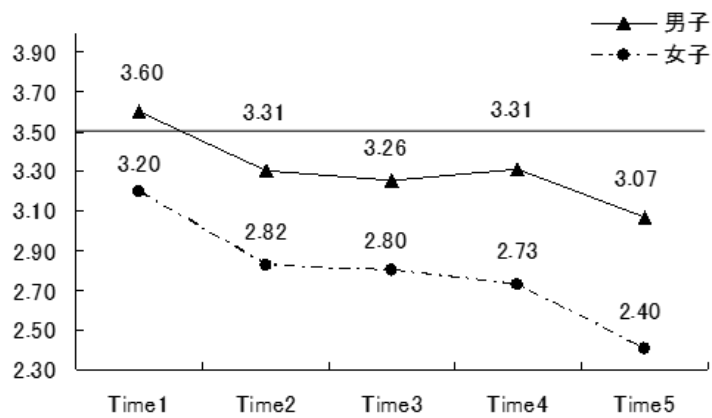


Fig. 2-3-4 性別ごとの「身体的外見」の自己評価の平均値の変化（福島）

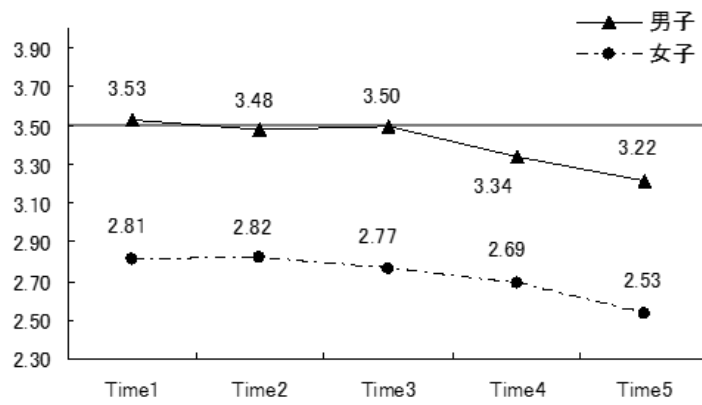


Fig. 2-3-5 性別ごとの「スポーツ能力」の自己評価の平均値の変化（愛知）

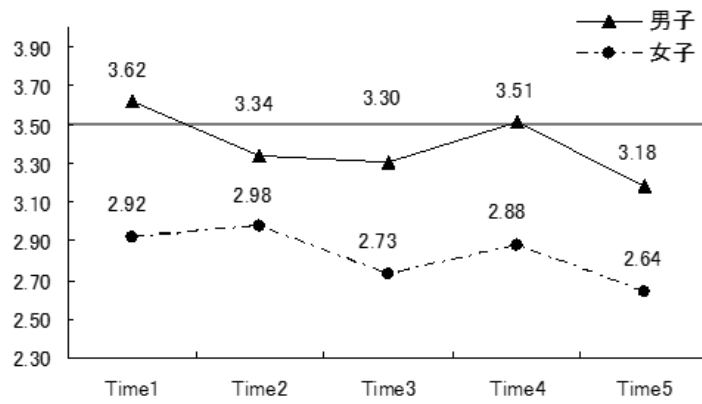


Fig. 2-3-6 性別ごとの「スポーツ能力」の自己評価の平均値の変化（福島）

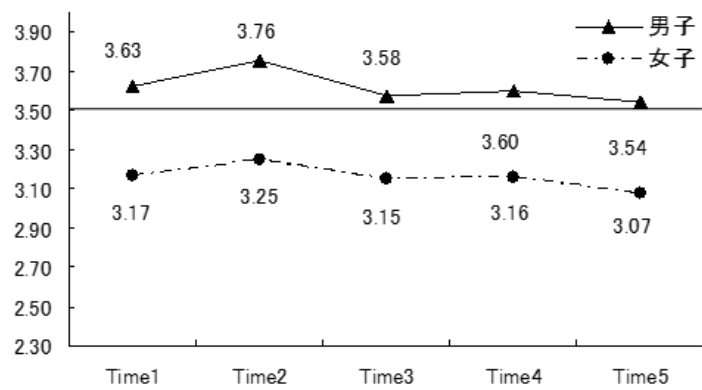


Fig. 2-3-7 性別ごとの「知的能力」の自己評価の平均値の変化（愛知）

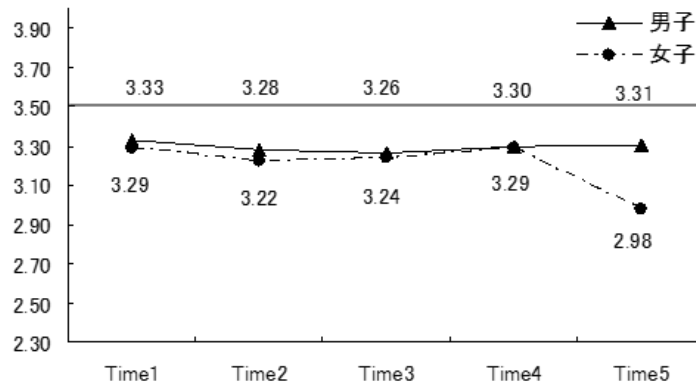


Fig. 2-3-8 性別ごとの「知的能力」の自己評価の平均値の変化（福島）

(2) 全体的自己価値および具体的側面の分散分析

愛知データのみ、時点(5)×性別(2)の反復測度の分散分析を行った。

全体的自己価値については、時点間差がみられ、Time2よりTime3の得点が有意に低く ($F(1, 181)=11.91, p<.001$)、Time4よりTime5の得点が有意に低かった ($F(1, 181)=5.85, p<.001$)。また女子より男子の得点が有意に高かった ($F(1, 181)=25.91, p<.001$)。

自己評価については、「身体的外見」は時点間差がみられ、Time3よりTime4の得点が有意に低かった ($F(1, 181)=8.34, p<.004$)。有意な性差がみられ、女子より男子の得点が高かった ($F(1, 181)=40.54, p<.001$)。「スポーツ能力」も時点間差がみられ、Time4よりTime5の得点が有意に低かった ($F(1, 181)=6.26, p=.013$)。有意な性差がみられ、女子より男子の得点が高かった ($F(1, 181)=15.21, p<.001$)。同様に「知的能力」も時点間差がみられ、Time1よりTime2の得点が有意に低く ($F(1, 181)=4.84, p=.036$)、Time2よりTime3の有意に低かった ($F(1, 181)=6.39, p=.012$)。また有意な性差もみられ、女子より男子の得点が高かった ($F(1, 181)=11.49, p<.001$)。

(3) 全体的自己価値の変化について成長曲線モデルの検証

中学1年から中学3年までの2年間に全体的自己価値は変化するかを検討するために、成長曲線モデルを用いて分析を行った。初期モデルでは、全体的自己価値の変化を検討した(モデル1: Fig. 2-3-9)。次に、全体的自己価値の変化についての性差を検討するため、全体的自己価値の切片と傾きに対する性別の影響を考慮したモデルを検討した(モデル2: Fig. 2-3-10)。

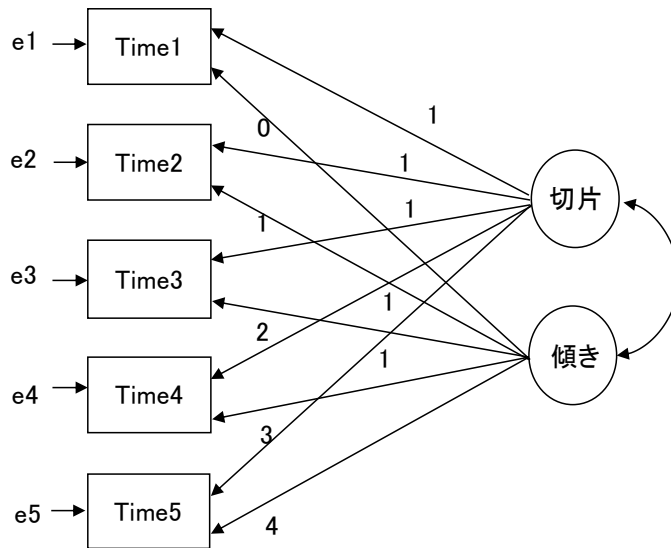


Fig. 2-3-9 初期モデル (モデル 1)

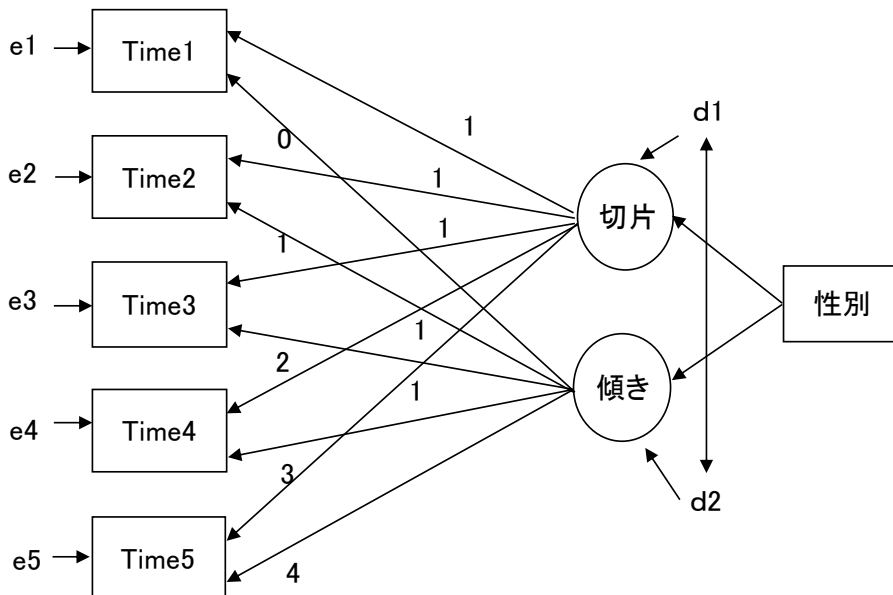


Fig. 2-3-10 切片、傾きへの性別の影響を考慮したモデル (モデル 2)

①全体的自己価値

【モデル 1】

$\chi^2=17.878$ ($df=10$, $p=.057$)であった。適合度は、CFI=.986; RMSEA=.066

(90% C. I. = .000~.114)であり、モデルのあてはまりはある程度よいと考えられる。

全体的自己価値の切片の推定値は、3.340 ($p < .001$, $SE = .073$)であった。傾きの推定値は、-.059 ($p = .002$, $SE = .019$)であった。この結果は、中学1年2学期 (Time1) から中学3年2学期 (Time5) にかけて全体的自己価値が低下していることを意味している。

また、切片と傾きの共分散が負の値で有意であった ($-.054$, $r = .337$, $p = .012$, $SE = .021$)。この結果は、Time1の全体的自己価値の得点が高いほど、全体的自己価値が低下することを意味している。

切片の分散はTime1の個人差を示しており、この値が有意であったことから (.781, $p < .001$, $SE = .104$)、Time1の全体的自己価値には個人差がみられるといえる。傾きの分散は変化の個人差を示しており、この値が有意であったことから (.033, $p < .001$, $SE = .007$)、全体的自己価値の変化にも個人差があるといえる。

【モデル2】

モデルの適合度は、 $\chi^2 = 18.227$ ($df = 13$, $p = .149$); CFI = .991; RMSEA = .047 (90% C.I. = .000 ~ .093)であった。性別から切片へのパスは-.589, ($p < .001$, $SE = .140$)であり、性別はTimeの全体的自己価値に影響していた。しかし性別は傾きには影響しておらず ($\beta = -.013$, $p = .735$, $SE = .037$)、全体的自己価値の変化の仕方に性差がみられないと考えられる。

4. 考察

中学1年から3年までの2年間に全体的自己価値および具体的側面の自己評価が変化するかどうかを縦断的に検討した。横断データと同様、全体的自己価値および具体的側面の自己評価の得点はいずれも3.5点以下と低く、自分自身に否定的に評価しているといえる。成長曲線モデルの検証の結果、学年が上がるにつれて全体的自己価値は低下し、否定的に評価するようになるという変化がみられた。モデル2において性別から切片へのパスが有意であったことから、全体的自己価値の程度には、男子の得点が高く、自分自身を肯定的に評価しているという性差がみられる。しかし性別から傾きへのパスは有意でなかったことから、その変化には性差はみられないことが示された。切片および傾きの分散が有意であったことから、全体的自己価値の程度および全体的自己価値の変化の仕方には個人差がみられることが示唆された。初期青年期の全体的自己価値の変化を検討するためには、変化の全体的傾向だけではなく、個人差を考慮した分析を行う必要があると考えられた。

第4節 全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度の関連

1. 目的

全体的自己価値の他に、「外見」、「スポーツ能力」、「知的能力」の各側面をどれだけ肯定的に評価しているのかという具体的側面の自己評価、「外見」、「スポーツ能力」、「知的能力」が自分にとってどれだけ重要であるかという具体的側面の重要度についても捉える。そして中学生の全体的自己価値に影響を与えているのは、具体的側面の自己評価であるのか、具体的側面の重要度であるのかを共分散構造分析を用いて検証し、自己システム内の関連を検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期と調査協力者

調査は、2002年5月下旬に下旬に愛知県の9校の中学生に行った。中学3年1学期である。分析は、すべての項目に回答のあった愛知県の中学生670名（男子339名、女子331名）について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

分析に使用するものは「全体的自己価値」、「具体的側面の自己評価」、および「具体的側面の重要度」である。

①全体的自己価値（5項目）：具体的調査内容は、第1節と同様である。

②具体的側面の自己評価（11項目）：具体的調査内容は、第1節と同様である。

③具体的側面の重要度（3項目）：「外見がどうか」、「スポーツができるかどうか」、「頭がよいかどうか」が自分にとって重要であるのかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。

(4) 分析

全体的自己価値、具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度について、平均値および標準偏差を算出し、性別の t 検定を行った。そして全体的自己価値と自己評価、重要度の関連の検討のために共分散構造分析を用いた。モデルの適合については、 χ^2 検定により確認した。また適合度指標として、Comparative Fit Index (CFI), Adjusted Goodness of

Fit (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。CFI および AGFI は、1 に近いほどモデルの当てはまりが良いといえる。RMSEA は、0.05 以下であればモデルの当てはまりが良く 0.1 以上であれば当てはまりが悪いといえる。

3. 結果

(1) 全体的自己価値, 具体的側面の自己評価, 具体的側面の重要度の平均値, 標準偏差, および t 検定の結果

全体的自己価値, 具体的側面の自己評価, 具体的側面の重要度について, 平均値および標準偏差を算出し, 性別の t 検定を行った (Table2-4-1)。その結果, 全体的自己価値については, 有意な性差がみられ, 男子よりも女子の方が自分自身を否定的に評価していた。この結果は, 第2節で検討した結果と同様であった。具体的側面の自己評価についても, t 検定の結果, 身体的外見, スポーツ能力, 知的能力のすべての側面に有意差がみられた。全体的自己価値と同様に, 男子よりも女子の方が自分自身を否定的に評価している。この結果も第2節で検討した結果と同様であった。具体的側面の重要度について, 外見のみ, 男子よりも女子の得点が高いという有意差がみられた。女子は男子よりも外見を重要だと考えているようである。その他の側面には性差はみられなかった。

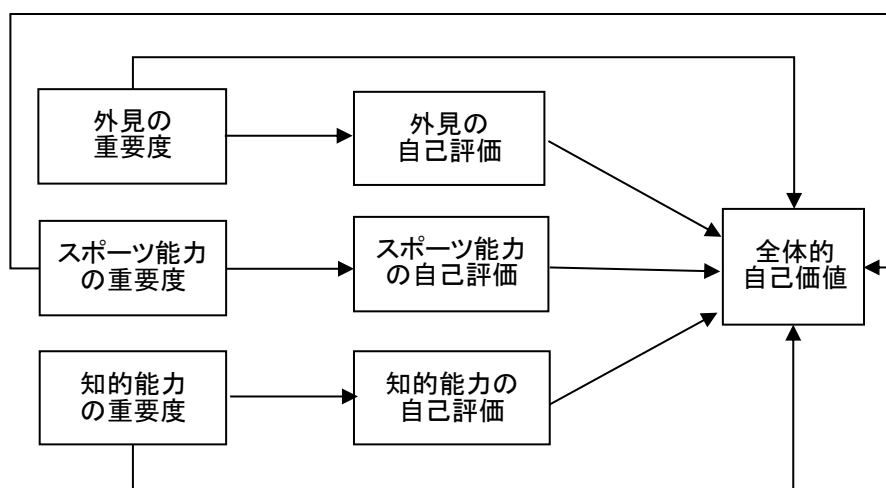
Table2-4-1 全体的自己価値, 具体的側面の自己評価, 具体的側面の重要度の平均値, 標準偏差, および t 検定の結果

	男子		女子		t 値
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	
全体的自己価値	3.56	(0.98)	3.52	(0.89)	9.67 ***
自己評価					
身体的外見	3.52	(0.89)	3.52	(0.85)	12.40 ***
スポーツ能力	3.01	(1.04)	2.79	(1.02)	5.30 ***
知的能力	3.48	(1.32)	3.47	(1.31)	5.77 ***
重要度					
身体的外見	2.84	(1.33)	2.93	(1.34)	-5.29 ***
スポーツ能力	3.36	(1.08)	3.32	(1.06)	1.81
知的能力	3.07	(1.01)	2.97	(1.02)	-0.54

***: $p < .001$

(2) 全体的自己価値と具体的側面の自己評価, および具体的側面の重要度の関連

身体的外見, スポーツ能力, 知的能力の自己評価と, 身体的外見, スポーツ能力, 知的能力についての重要度から全体的自己価値へのパス, 各具体的側面の重要度から各側面の自己評価へのパスを仮定し, 自己評価の側面間, 重要度の側面間に共分散を仮定したモデルを検討した (Fig. 2-4-1)。そしてパスや共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。



※側面間の共分散は省略した。

Fig. 2-4-1 初期モデル

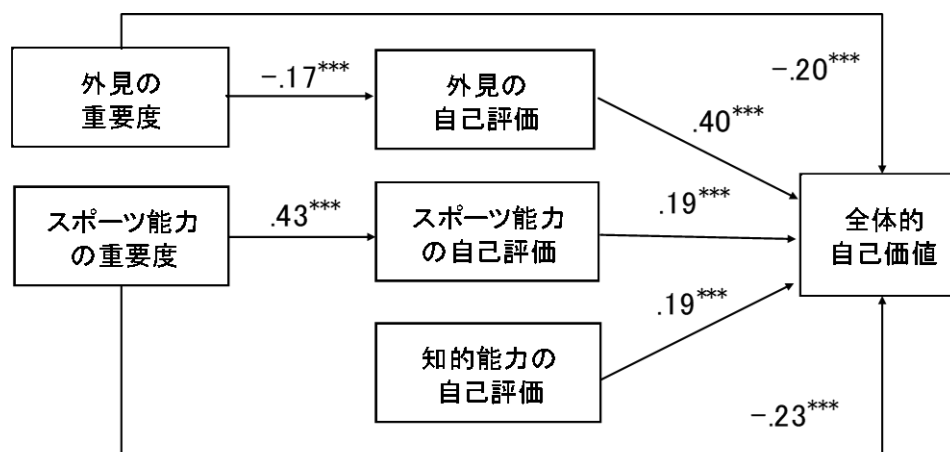
①男子の結果

モデルの適合度は, $\chi^2=8.47$ ($p=.076$), CFI=.991, AGFI=.959, RMSEA=.058 (90% C. I. = .000 ~ .112)であった。モデルのあてはまりは良いと考えられる。最終的なモデルの推定結果を Fig. 2-4-2 に示した。図中の値は標準化係数 (β) である。誤差変数および共分散は省略した。

身体的外見については, 自己評価から全体的自己価値へのパスは, $\beta=.402$ ($p<.001$, $SE=.048$)であった。重要度から自己評価へのパスは, $\beta=-.167$ ($p<.001$, $SE=.032$)であった。重要度から全体的自己価値へのパスは, $\beta=-.197$ ($p<.001$, $SE=.034$)であった。

スポーツ能力については, 自己評価から全体的自己価値へのパスは, $\beta=.186$ ($p<.001$, $SE=.034$)であった。重要度から自己評価へのパスは, $\beta=.431$ ($p<.001$, $SE=.041$)であった。重要度から全体的自己価値へのパスは, $\beta=-.229$ ($p<.001$, $SE=.033$)であった。

知的能力については、自己評価から全体的自己価値へのパスは、 $\beta = .194$ ($p < .001$, $SE = .038$)であった。重要度から自己評価へのパス、重要度から全体的自己価値へのパスは、いずれもみられなかった。



***: $p < .001$

Fig. 2-4-2 最終的なモデルの推定結果 (男子)

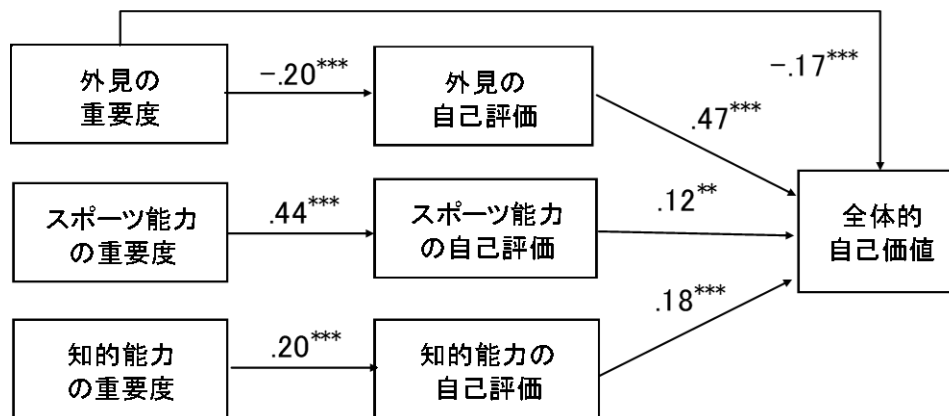
②女子の結果

モデルの適合度は、 $\chi^2 = 47.261$ ($p < .001$), CFI = .942, AGFI = .868, RMSEA = .122 (90% C. I. = .090 ~ .122)であった。モデルのあてはまりは、あまり良くなかった。参考までに最終的なモデルの推定結果を Fig. 2-4-3 に示した。図中の値は標準化係数 (β) である。誤差変数および共分散は省略した。

身体的外見については、自己評価から全体的自己価値へのパスは、 $\beta = .469$ ($p < .001$, $SE = .050$)であった。重要度から自己評価へのパスは、 $\beta = -.195$ ($p < .001$, $SE = .034$)であった。重要度から全体的自己価値へのパスは、 $\beta = -.167$ ($p < .001$, $SE = .032$)であった。

スポーツ能力については、自己評価から全体的自己価値へのパスは、 $\beta = .116$ ($p = .009$, $SE = .034$)であった。重要度から自己評価へのパスは、 $\beta = .436$ ($p < .001$, $SE = .043$)であった。重要度から全体的自己価値へのパスは、みられなかった。

知的能力については、自己評価から全体的自己価値へのパスは、 $\beta = .183$ ($p < .001$, $SE = .047$)であった。重要度から自己評価へのパスは、 $\beta = .436$ ($p < .001$, $SE = .043$)であった。重要度から全体的自己価値へのパスはみられなかった。



***: $p < .001$, **: $p < .01$

Fig. 2-4-3 最終的なモデルの推定結果 (女子)

4. 考察

男女とも、全体的自己価値に最も関連していたのは、外見の自己評価であった。また男女とも外見を重要だと感じていることが、外見の自己評価や全体的自己価値に否定的に関連しており、外見を重視しているほど否定的な自己評価を持っているといえる。スポーツ能力は、女子は重要だと感じていることは全体的自己価値に直接には関連していないが、男子は重要であると感じていることが否定的な全体的自己価値と関連していた。知的能力は、女子は知的能力を重要視していることが肯定的な自己評価と関連し、肯定的な全体的自己価値と関連していた。一方男子は重要であると感じていることは、自己評価にも全体的自己価値にも関連しておらず、自己評価が全体的自己価値と関連していた。ただし、女子の結果は適合度が低いため、今後さらにモデル検証を行う必要がある。

第5節 本章のまとめと考察

本章の目的は、初期青年期に相当する中学生の全体的自己価値に焦点をあてて、横断データと縦断データの両方を用いて、全体的自己価値の発達的变化の様相を検討することであった。

第1節では、全体的自己価値および具体的側面の構造について検討した。全体的自己価値の1次元性が確認され、内的整合性のある信頼性が認められた。具体的側面の自己評価についても、事前に想定していた3因子が確認された。

第2節では、横断的に中学生の間に全体的自己価値および具体的側面の自己評価が変化

するのかどうかを検討した。その結果、女子は男子よりも自分自身を否定的に評価しているということ、中学1年より中学3年の得点が低く、中学生の2年間に全体的自己価値は低下し、具体的な側面への自己評価もスポーツ能力を除いて否定的に評価するようになる可能性があることが示された。

第3節では、中学1年から3年までの2年間に全体的自己価値が変化するのかどうかについて、成長曲線モデルを用いて縦断的に検討した。その結果、否定的に評価するようになるという変化がみられ、その変化には性差はみられないことが示された。

第4節では、中学生の全体的自己価値と関連しているのは、具体的側面の自己評価なのか、具体的側面の重要度であるのかを男女ごとにその関連を検討した。その結果、自己の側面により、また性別により自己評価や重要度の全体的自己価値との関連の仕方は異なることが示唆された。特に身体的外見の自己評価は全体的自己価値に最も関連することが明らかとなった。

横断研究と縦断研究の両方で、また愛知のサンプルと福島のサンプルの両方でのサンプルで、中学生の全体的自己価値は低く自分自身を否定的に評価しており、また一貫して女子は男子よりもネガティブに評価しているということが示された。この結果は、これまで多くの研究で指摘されてきた結果と同様であった。また全体的自己価値の変化については、中学生は学年が上がるにつれて全体的自己価値が低下することが、横断的研究と縦断的研究の両方で示された。これらの結果は、Jacobs et al. (2002)が示す青年期には全体的自己価値（あるいは自尊感情）の低下がみられるという見解、Robins et al. (2002)が示す自尊感情は低下するという見解と一致している。初期青年期には自分自身にネガティブに評価するようになる傾向があること、全体的自己価値の程度に男女の違いはあるが、変化の仕方には性差がみられないことが示唆された。

具体的側面の自己評価の変化については、否定的に評価するようになる傾向があること、自己評価の程度に性差がみられるなど全体的自己価値とほぼ同様に傾向を示している。しかし福島サンプルでの「知的能力」は、横断データでは学年差がみられ性差もみられていたが、縦断的検討ではFig. 2-3-8を見るかぎり福島での知的能力には変化はみられない、時点によっては性差がみられないなど一貫した結果は得られなかった。特に男子では5回すべての調査への協力を得られた数が少なく、中学生全体の結果を反映できていない可能性が考えられる。あるいは知的能力については、学校環境の地域差が存在する可能性も考えられる。

また成長曲線モデルで検証の結果、切片および傾きの分散が有意であったことから、全体的自己価値の程度および全体的自己価値の変化の仕方には個人差がみられることが示唆された。初期青年期の全体的自己価値の変化を検討するためには、変化の全体的傾向のみならず、個人差を考慮した分析を行う必要があると考えられた。

中学生の全体的自己価値と具体的側面、具体的側面の重要度の関連では、外見の自己評価が全体的自己価値と最も関連しており、この結果は Harter (1998, 1999) の見解と一致しているものであった。また Harter (1998, 1999) は学力コンピデンスと運動コンピデンスは全体的自己価値にあまり影響しないことを指摘している。本研究の結果では、知的能力、スポーツ能力いずれも有意ではあったが、標準偏回帰係数の値は低く、Harter の見解と一致していると考えられる。2次性徴などの思春期的変化が起こる中学生では、運動能力や知的能力がどうであるかよりも、外見がどうであるかという外見の自己評価が非常に重要な要素となっているといえる。

第3章

家族関係が中学生の全体的自己価値に与える影響

第3章 家族関係が中学生の全体的自己価値に与える影響

本章では家族の文脈を取り上げ、家族環境が全体的自己価値にどのように影響を与えているのかを検討する。本研究では、家族環境として、養育態度といった中学生が知覚する親との関係だけではなく、家庭の雰囲気、両親の夫婦関係、家の中での嫌なできごと経験を取り上げる。また、人口統計学的指標の1つとして家庭の経済状況を取り上げる。そしてこれらの家庭環境が中学生の全体的自己価値にどのように影響するのか、その関連について検討する。第1節では、暖かさ、愛着や信頼関係、自律促進傾向、規制の強さ、虐待傾向といった親との関係について中学生がどのように知覚しているのかを取り上げ、全体的自己価値との関連を検討する。第2節では、中学生が知覚する家庭の雰囲気と、中学生の両親が知覚する家庭の雰囲気を取り上げ、全体的自己価値との関連を検討する。第3節では、両親の夫婦関係を取り上げ、中学生の知覚した両親の夫婦関係と全体的自己価値との関連を検討する。第4節では、家庭の経済状況を取り上げ、全体的自己価値との関連を検討する。第5節では、家の中での嫌なできごとの経験を取り上げ、全体的自己価値とどのように関連するのかを検討する。

第1節 中学生が知覚する親との関係との関連

1. 目的

中学1年2学期から中学3年2学期までの2年間に全体的自己価値はどのように変化するのか、全体的自己価値の変化に、親との関係がどのように影響を与えているのかを成長曲線モデルを用いて検討することを目的とする。親との関係については、暖かさ、愛着や信頼関係、自律促進傾向、規制の強さ、虐待傾向といった養育態度について、中学生がどのように知覚しているのかを取り上げる。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生に対して、3回行った。第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月)、第2回 (Time2) は中学2年2学期 (2003年9月)、第3回 (Time3) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

分析は、3回の調査すべてに回答のあった愛知県の中学生292名 (男子134名、女子158名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、自宅に持ち帰って回答するよう依頼した。なお、調査は強制ではないこと、記入したくなければ記入しなくてもよいこと、秘密を厳守すること、学校では中身を点検しないこと、調査内容は研究目的以外に使うことはないこと、個人が特定される形での公表をおこなわないこと等を、依頼文および調査用紙に明記した。

(3) 調査項目

①全体的自己価値 (5項目) : 自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを6段階評定 (非常にあてはまる, かなりあてはまる, ややあてはまる, ややあてはまらない, かなりあてはまらない, 非常にあてはまらない) でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。項目の詳細は第2章 : 第1節を参照。肯定的に評価しているほど高得点になるよう合計点を算出し、項目数で除し、尺度得点を算出した。

②親との関係の知覚 : 青年が親との関係をどのように知覚しているかについて、規制の強さ、暖かさ、愛着や信頼、自律促進傾向、虐待傾向といった養育態度の点から6段階評定 (非常にあてはまる, かなりあてはまる, ややあてはまる, ややあてはまらない, かなりあてはまらない, 非常にあてはまらない) でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。最尤法、プロマックス回転の結果、2因子が妥当であると考えられた。2つの因子に因子負荷量が高かった項目を除き、再度最尤法、プロマックス回転を行った。第1因子は、「親を信頼している」、「親は困っているときに親身になって心配してくれる」など親との愛着関係や暖かさについての13項目からなり「愛着因子」とした。第2因子は、「自分が悪いことをすると、親は大きな声で怒る」、「親は自分の行動についてうるさくいう」など厳しさや冷たさなどを示す6項目からなり「厳しさ因子」とした。なお時点ごとに因子分析を行なったが、因子負荷はほぼ同様であった。「愛着」尺度の13項目のCronbachの α 係数は.89であり、「厳しさ」尺度の6項目のCronbachの α 係数は.72であった。

(4) 分析

各変数についての平均値、標準偏差、相関係数を算出した。成長曲線モデルの検討のため、算出は男女込みで行った。親との関係の知覚が全体的自己価値の変化に与える影響を検討するために成長曲線モデルを用いた。モデルの適合度は、 χ^2 検定、Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を確認した。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 および Amos24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値と親との関係の知覚の平均値, 標準偏差

各変数について平均値, 標準偏差を算出した (Table3-1-1)。男女込のデータを示した。

Table3-1-1 全体的自己価値および親との関係の知覚の平均値, 標準偏差

		Time1		Time2		Time3	
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値		3.28	(1.07)	3.14	(1.04)	3.10	(1.08)
親との関係の知覚	愛着	4.03	(0.98)	3.78	(1.01)	3.94	(1.06)
	厳しさ	3.67	(1.06)	3.83	(1.07)	3.58	(1.05)

(2) 相関

全体的自己価値3時点と「親との関係の知覚」の2尺度の3時点間の相関係数をTable3-1-2に示した。男女込のデータを示した。

「愛着」については, 3時点全てにおいて全体的自己価値と正の相関がみられた。「厳しさ」については, 全体的自己価値と負の相関がみられたが, 相関係数は非常に低かった。これは, 対象者の人数が多いため相関係数が低くても有意になったと考えられる。

Table3-1-2 全体的自己価値と親との関係の知覚の相関

		全体的自己価値			
		Time1	Time2	Time3	
親との関係の知覚	愛着	Time1	.34 ***	.24 ***	.18 **
		Time2	.29 ***	.31 ***	.23 ***
		Time3	.29 ***	.22 ***	.21 ***
	厳しさ	Time1	-.21 ***	-.19 **	-.15 *
		Time2	-.18 **	-.22 ***	-.20 **
		Time3	-.13 *	-.20 **	-.20 **

*** : $p < .001$, ** : $p < .01$, * : $p < .05$

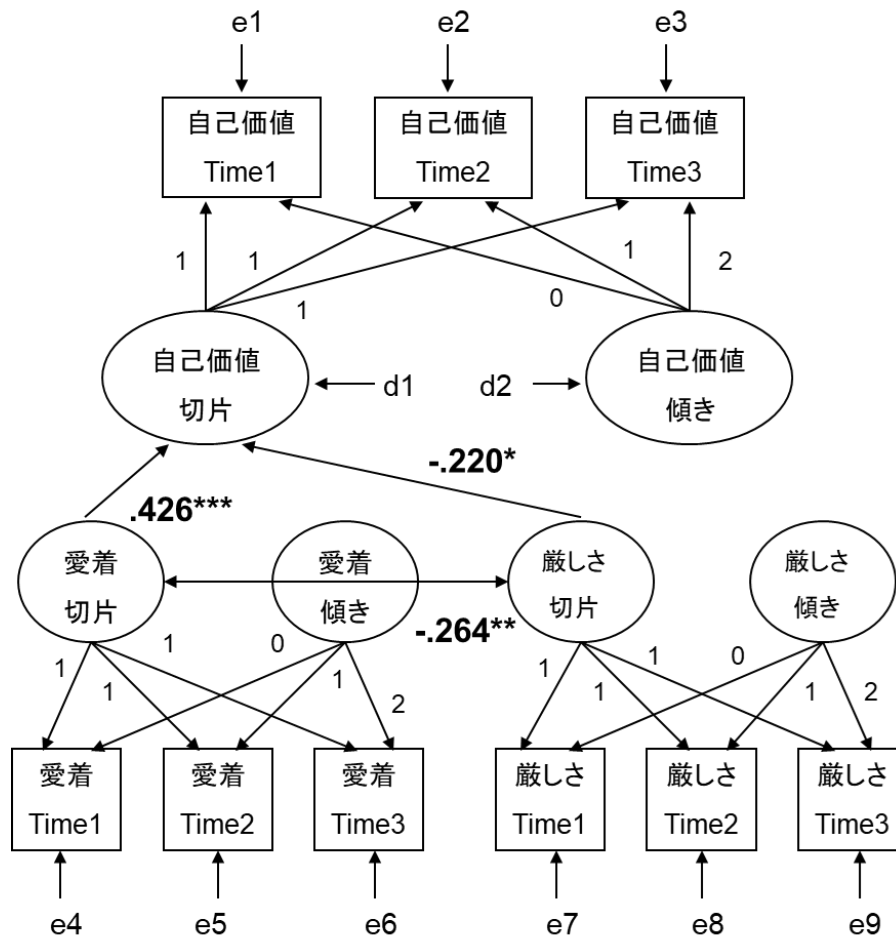
(3) 成長曲線モデルの検証

親との関係の知覚の「愛着」と「厳しさ」の切片と傾きが全体的自己価値の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 3-1-1)。図中の切片から切片への値は標準化係数である。愛着の切片と厳しさの切片の値は相関係数である。最も適合が良かった男女込のデータを示した。モデルの適合度は、 $\chi^2=20.661$ ($p=.297$), CFI=.999, RMSEA=0.023 (90% C.I. は0.00~0.059) であった。モデルの適合はよいと考えられる。

「愛着」の切片から「全体的自己価値」の切片への標準化係数は $\beta=.426$ で有意であった ($p<.001$, $SE=0.093$)。Time1 の「愛着」の知覚は全体的自己価値に正の影響を与えており、愛着が1高いと全体的自己価値が0.426高いといえる。また「厳しさ」の切片から「全体的自己価値」の切片への標準化係数は $\beta=-.220$ で有意であった ($p=.010$, $SE=0.090$)。「厳しさ」の知覚は全体的自己価値に負の影響を与えており、厳しさが1高いと全体的自己価値は0.220低いといえる。全体的自己価値の傾きには、愛着、厳しさいずれも有意な値は得られなかった。なお、愛着の切片と厳しさの切片の共分散には有意な負の値が得られた ($b=-.177$, $r=.264$, $p=.002$)。

4. 考察

成長曲線モデルの検証の結果、「愛着」の切片から「全体的自己価値」の切片へ正のパス、「厳しさ」の切片から「全体的自己価値」の切片へ負のパスが確認された。このことから、青年が知覚した両親との関係は、愛着の程度は全体的自己価値の程度にポジティブに影響し、青年が親との関係に愛着を感じているほど、全体的自己価値は高いといえる。厳しさの程度は全体的自己価値の程度にネガティブに影響し、青年が親との関係に厳しさを感じているほど、全体的自己価値が低いといえる。しかし、両親との関係の知覚は、愛着、厳しさのいずれも全体的自己価値の変化には影響しておらず、変化の仕方とは関連がみられないことが示唆された。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$, * : $p < .05$

Fig. 3-1-1 成長曲線モデルの検証の結果

第2節 中学生およびその親が知覚する家庭の雰囲気との関連

1. 目的

「家庭の雰囲気」を取り上げ、全体的自己価値との関連について検討する。ここでは、青年が報告する知覚だけではなく、親側の知覚も取り上げてその関連を同時に検討する。まず中学生の知覚した家庭の雰囲気および父母の知覚した家庭の雰囲気は、中学2年と中学3年で、変化がみられるのかどうかを検討する。そして中学生が知覚した家庭の雰囲気および父母が知覚した家庭の雰囲気と、中学生の全体的自己価値にはどのような関連がみられるのかを相関を用いて検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査実施時期は、第1回 (Time1) は中学2年2学期 (2003年9月)、第2回 (Time2) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。縦断データを用いて2時点で、中学生と父母すべての回答があった215組 (男子105組、女子110組) を対象として分析を行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査項目

①全体的自己価値 (5項目) : 具体的項目内容は、第1節と同様である。

②中学生が知覚した家庭の雰囲気 (9項目) : 中学生に対して、自分の家庭の雰囲気をどのように感じているのかを4段階評定 (あてはまる, 少しあてはまる, 少しあてはまらない, あてはまらない) でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。具体的項目は、Table3-2-1に示した。

③親が知覚した家庭の雰囲気 (9項目) : 中学生の父親と母親に対して、自分の家庭の雰囲気をどのように感じているのかを4段階評定 (あてはまる, 少しあてはまる, 少しあてはまらない, あてはまらない) で父母それぞれにたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。項目内容は中学生を対象とした項目と、同一である。

(4) 分析

各変数の平均値、標準偏差を算出し、時点(2)×性別(2)の反復測度の分散分析を行った。また全体的自己価値と家庭の雰囲気の各項目の相関係数を算出した。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値の変化と中学生が知覚した家庭の雰囲気の変化

全体的自己価値は平均値および標準偏差を算出し、時点(2)×性別(2)の反復測度の分散分析を行った (Table3-2-1)。その結果、これまでの検討と同様に、男子より女子の得点が高いという性差がみられ ($F(1, 213)=17.56, p<.001$)、中学2年時 (Time1) より中学3年時 (Time2) で得点が低くなるという時点間差がみられた ($F(1, 213)=6.29, p=.013$)。

中学生が知覚した家庭の雰囲気の変化は、項目ごとに平均値および標準偏差を算出し、時点(2)×性別(2)反復測度の分散分析を行った (Table3-2-1)。その結果、あたたかい

($F(1, 213)=5.50$, $p=.020$), 楽しい ($F(1, 213)=15.06$, $p<.001$), のびのびできる ($F(1, 213)=9.12$, $p=.003$), ほっとする ($F(1, 213)=8.51$, $p=.004$), さわやか ($F(1, 213)=8.90$, $p=.003$) の 5 項目で, 中学 2 年時 (Time1) の得点が高かった。冷たい感じ ($F(1, 213)=3.91$, $p=.040$), からっぽな感じ ($F(1, 213)=610.85$, $p=.001$) の 2 項目については, 中学 3 年時の得点が高かった。

性差については, 男子の得点が高かったのは, 冷たい感じ ($F(1, 213)=10.86$, $p=.001$), さわやかな感じ ($F(1, 213)=6.06$, $p=.015$), たいくつな感じ ($F(1, 213)=7.31$, $p=.007$), からっぽの感じ ($F(1, 213)=7.31$, $p=.007$) であった。反対に女子の得点が高かったのは, 楽しい ($F(1, 213)=4.09$, $p=.044$), にぎやかだ ($F(1, 213)=8.94$, $p=.003$) の 2 項目であった。

なお, 「あたたかい感じ」は交互作用がみられ ($F(1, 213)=5.50$, $p=.020$), 単純主効果の検定の結果, 男子では中学 2 年時 (Time1) の得点が高かった ($F(1, 213)=15.19$, $p<.001$)。また中学 3 年時 (Time2) では女子の得点が高かった ($F(1, 213)=6.62$, $p=.001$)。

(2) 親が知覚した家庭の雰囲気の変化

青年と同様に, 父親, 母親, それぞれ項目ごとに平均値および標準偏差を算出し, 時点 (2) × 子どもの性別 (2) 反復測度の分散分析を行った (Table3-2-1)。

父親については, 楽しい ($F(1, 213)=5.33$, $p=.022$), のびのびできる ($F(1, 213)=4.61$, $p=.033$), ほっとする ($F(1, 213)=8.15$, $p=.005$), さわやか ($F(1, 213)=7.68$, $p=.006$), にぎやか ($F(1, 213)=6.22$, $p=.013$) の 5 項目で, 中学 2 年時 (Time1) の得点が高かった。冷たい感じについては, 中学 3 年時 (Time2) の得点が高かった ($F(1, 213)=6.44$, $p=.012$)。いずれの項目も子どもの性別により差はみられなかった。なお, 「冷たい感じ」は交互作用がみられ ($F(1, 213)=4.62$, $p=.033$), 単純主効果の検定の結果, 男子では中学 2 年時 (Time1) の得点が高かった ($F(1, 213)=10.74$, $p=.001$)。「さわやかな感じ」についても交互作用がみられ ($F(1, 213)=7.68$, $p=.006$), 中学 3 年時 (Time2) で男子より女子の得点が高かった ($F(1, 213)=5.53$, $p=.020$)。

母親については, どの項目についても時点間差はみられなかった。「楽しい」のみ子どもが男子の場合より女子の得点が高かった。

Table3-2-1 「全体的自己価値」の尺度得点と「家庭の雰囲気」の各項目の平均値、標準偏差、および分散分析の結果

	男 子				女 子				
	Time1		Time2		Time1		Time2		
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	
全体的自己価値	3.37	(0.95)	3.25	(1.05)	2.86	(0.98)	2.71	(0.99)	
家庭の 雰囲気 (中学生)	1. あたたかい感じがする	3.17	(0.74)	2.89	(0.89)	3.16	(0.80)	3.21	(0.95)
	2. 楽しい	3.24	(0.75)	2.91	(0.89)	3.35	(0.85)	3.23	(0.96)
	3. のびのびできる	3.43	(0.82)	3.13	(0.91)	3.45	(0.85)	3.36	(0.93)
	4. ほっとする	3.36	(0.83)	3.04	(0.95)	3.37	(0.92)	3.29	(0.98)
	5. 冷たい感じがする	1.64	(0.83)	1.81	(0.83)	1.41	(0.68)	1.48	(0.71)
	6. さわやかな感じがする	2.73	(0.82)	2.40	(0.86)	2.36	(0.98)	2.28	(0.87)
	7. たいくつな感じがする	2.10	(0.89)	2.27	(1.03)	1.84	(0.85)	1.95	(0.99)
	8. にぎやかだ	2.97	(0.90)	2.86	(0.88)	3.23	(0.87)	3.24	(0.92)
	9. からっぽな感じがする	1.48	(0.69)	1.72	(0.87)	1.32	(0.62)	1.42	(0.75)
家庭の 雰囲気 (父親)	1. あたたかい感じがする	3.46	(0.67)	3.28	(0.73)	3.49	(0.63)	3.49	(0.69)
	2. 楽しい	3.38	(0.71)	3.21	(0.69)	3.45	(0.62)	3.42	(0.65)
	3. のびのびできる	3.47	(0.65)	3.28	(0.74)	3.42	(0.70)	3.40	(0.68)
	4. ほっとする	3.52	(0.67)	3.31	(0.72)	3.59	(0.68)	3.47	(0.66)
	5. 冷たい感じがする	1.33	(0.55)	1.55	(0.75)	1.42	(0.68)	1.44	(0.70)
	6. さわやかな感じがする	2.94	(0.72)	2.65	(0.73)	2.88	(0.69)	2.88	(0.73)
	7. たいくつな感じがする	1.82	(0.83)	1.90	(0.89)	1.68	(0.75)	1.76	(0.78)
	8. にぎやかだ	3.30	(0.81)	3.12	(0.82)	3.37	(0.70)	3.33	(0.78)
	9. からっぽな感じがする	1.35	(0.64)	1.49	(0.75)	1.32	(0.60)	1.34	(0.61)
家庭の 雰囲気 (母親)	1. あたたかい感じがする	3.34	(0.73)	3.30	(0.75)	3.42	(0.76)	3.51	(0.63)
	2. 楽しい	3.31	(0.78)	3.27	(0.80)	3.41	(0.73)	3.53	(0.62)
	3. のびのびできる	3.33	(0.76)	3.30	(0.78)	3.40	(0.80)	3.52	(0.66)
	4. ほっとする	3.46	(0.76)	3.41	(0.76)	3.42	(0.85)	3.48	(0.71)
	5. 冷たい感じがする	1.44	(0.75)	1.45	(0.77)	1.35	(0.66)	1.45	(0.79)
	6. さわやかな感じがする	2.80	(0.78)	2.70	(0.83)	2.74	(0.82)	2.78	(0.86)
	7. たいくつな感じがする	1.80	(0.92)	1.77	(0.86)	1.69	(0.83)	1.81	(0.85)
	8. にぎやかだ	3.28	(0.85)	3.30	(0.80)	3.47	(0.71)	3.37	(0.76)
	9. からっぽな感じがする	1.29	(0.63)	1.31	(0.61)	1.29	(0.58)	1.23	(0.55)

(3) 全体的自己価値と家庭の雰囲気との関連

全体的自己価値と家庭の雰囲気の各項目の相関係数を算出した。

① 中学2年時点

男子の場合、中学生の知覚した家庭の雰囲気との関連では、にぎやかだ ($r=.35$, $p<.001$), ほっとする ($r=.24$, $p<.05$), 楽しい ($r=.22$, $p<.05$) などと正の相関がみられた。たいくつ ($r=-.31$, $p<.01$), からっぽ ($r=-.22$, $p<.05$) と負の相関がみられた。父親の知覚した家庭の雰囲気との関連では、にぎやか ($r=.21$, $p<.05$) のみ正の相関がみられた。母親の知覚した家庭の雰囲気とは関連がまったくみられなかった。

女子の場合、中学生の知覚した家庭の雰囲気との関連では、あたたかい ($r=.31$, $p<.01$), 楽しい ($r=.29$, $p<.01$), にぎやか ($r=.26$, $p<.01$) と正の相関がみられた。冷たい ($r=-.23$, $p<.05$), たいくつ ($r=-.19$, $p<.05$) と負の相関がみられた。父親の知覚した家庭の雰囲気との関連では、楽しい ($r=.24$, $p<.05$), のびのびできる ($r=.24$, $p<.05$) と正の相関がみられた。母親の知覚した家庭の雰囲気とは、男子同様関連がまったくみられなかった。

② 中学3年時点

男子の場合、中学生の知覚した家庭の雰囲気との関連では、楽しい ($r=.33$, $p<.01$), あたたかい ($r=.29$, $p<.01$), にぎやか ($r=.26$, $p<.01$) などと正の相関がみられた。からっぽ ($r=-.25$, $p<.05$), たいくつ ($r=-.22$, $p<.05$) と負の相関がみられた。父親の知覚した家庭の雰囲気との関連では、にぎやか ($r=.23$, $p<.05$) のみ正の相関がみられた。母親の知覚した家庭の雰囲気との関連では、あたたかい ($r=.22$, $p<.05$), にぎやか ($r=.20$, $p<.05$) で正の相関が、たいくつ ($r=-.29$, $p<.01$) で負の相関がみられた。

女子の場合、中学生の知覚した家庭の雰囲気との関連では、さわやか ($r=.28$, $p<.01$), 楽しい ($r=.28$, $p<.01$), のびのび ($r=.25$, $p<.01$) と正の相関がみられた。たいくつ ($r=-.28$, $p<.01$), からっぽ ($r=-.19$, $p<.05$) と負の相関がみられた。父親の知覚した家庭の雰囲気との関連では、さわやか ($r=.22$, $p<.05$) と正の相関がみられた。母親の知覚した家庭の雰囲気とは、関連がまったくみられなかった。まず男子については、中学2年時には、にぎやかだ ($r=.35$, $p<.001$), ほっとする ($r=.24$, $p<.05$), 楽しい ($r=.22$, $p<.05$) と正の相関がみられた。

4. 考察

中学2年から中3年の間に、中学生は家庭の雰囲気次第に「あたたか、楽しい、さわやか」であると捉えなくなるという変化がみられた。その傾向は父親も同じであり、楽しい、のびのびできる、ほっとすると捉えなくなっている。それに対して母親は中学2時点と中学3年時点でまったく変化がなく、母親の家庭の雰囲気の捉え方が、中学生や父親とは異なっていた。全体的自己価値との関連では、青年が自身の家庭にあたたかくポジティブな雰囲気を感じているほど自分自身に肯定的であるといえる。また父親が家庭を「にぎやかな」などポジティブに感じているほど全体的自己価値が高いこと、母親が家庭の雰囲気をどう感じているかと子どもの全体的自己価値は関連しないことが示唆された。

第3節 中学生が知覚する両親の夫婦関係との関連

1. 目的

中学生の全体的自己価値に影響を与える要因として「両親の夫婦関係」を取り上げる。中学生の知覚した両親の夫婦関係に、性差、学年差がみられるのかを検討する。また、中学生の知覚した両親の夫婦関係が、中学生の全体的自己価値にどのように影響しているのかを検討し、その影響の仕方に、学年、性別に違いがみられるのかを検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査実施時期は、2002年9月であった。

分析は、横断データを用いて、分析に必要な全項目に回答のあった愛知県の中学生1228名（1年男子198名、女子229名、2年男子200名、女子209名、3年男子200名、女子192名）について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

第1節と同様の手続きと倫理的配慮であった。

(3) 調査項目

①全体的自己価値（5項目）：第1節と同様である。

②中学生の知覚した夫婦関係（8項目）：中学生に対して、仲がよい、悪口を言うなど両親の夫婦関係をどのように知覚しているのかを4段階評定（いつもある、時々ある、いくらかある、めったにない）でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。「仲の良さ（4項

目)」と「葛藤（4項目）」からなる。具体的項目は、Table3-3-1に示した。

(4) 分析

中学生が知覚した夫婦関係の項目ごとに平均値および標準偏差を算出し、学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。全体的自己価値も同様に平均値および標準偏差を算出し、学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。中学生の知覚した夫婦関係と中学生の全体的自己価値の関連の検討のために、夫婦関係の各項目と全体的自己価値の相関を算出した。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 中学生の知覚した夫婦関係の項目ごとの分散分析

項目ごとの平均値および標準偏差を Table3-3-1 に示した。学年(3)×性別(2)の分散分析を行った結果、「お父さんとお母さんは楽しそうに話し合いをしている ($F(1, 1222)=5.25, p<.05$)」、「お父さんとお母さんは助け合っている ($F(1, 1222)=8.85, p<.01$)」、「お母さんはお父さんの悪口をいう ($F(1, 1222)=9.89, p<.01$)」、「お父さんとお母さんは大きな声でけんかをする ($F(1, 1222)=7.28, p<.01$)」であり、いずれの項目も性差がみられ、いずれも女子の得点が高かった。どの項目も学年差はみられなかった。

Table3-3-1 中学生が知覚した夫婦関係の各項目と全体的自己価値の平均値、標準偏差

	中学1年		中学2年		中学3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)
お父さんとお母さんは楽しそうに話し合いをしている	2.93 (1.05)	3.15 (1.03)	2.93 (1.03)	3.07 (1.02)	3.03 (1.04)	3.07 (1.01)
お父さんとお母さんは一緒に出かけをする	2.61 (1.11)	2.73 (1.12)	2.72 (1.01)	2.70 (1.06)	2.64 (1.05)	2.59 (1.08)
お父さんとお母さんは助け合っている	2.74 (1.03)	2.85 (1.08)	2.71 (0.98)	2.89 (1.01)	2.71 (1.02)	2.93 (1.06)
お父さんとお母さんは仲がよい	3.06 (1.02)	3.13 (1.05)	2.99 (1.00)	3.09 (1.02)	3.05 (1.05)	3.13 (1.00)
お父さんはお母さんの悪口をいう	1.54 (0.83)	1.60 (0.94)	1.57 (0.87)	1.67 (0.91)	1.62 (0.90)	1.63 (0.90)
お母さんはお父さんの悪口をいう	1.61 (0.86)	1.82 (0.99)	1.70 (0.94)	1.88 (1.02)	1.77 (0.97)	1.89 (1.00)
お父さんとお母さんは大きな声でけんかをする	1.39 (0.70)	1.51 (0.84)	1.36 (0.71)	1.54 (0.88)	1.41 (0.74)	1.48 (0.81)
お父さんとお母さんはものを投げたり殴ったりのけんかをする	1.10 (0.42)	1.08 (0.35)	1.04 (0.23)	1.08 (0.36)	1.04 (0.22)	1.06 (0.33)
全体的自己価値	3.57 (0.97)	3.09 (1.04)	3.51 (0.91)	3.06 (1.03)	3.40 (0.98)	2.87 (0.98)

(2) 全体的自己価値の分散分析

平均値および標準偏差を Table3-3-1 に示した。学年(3)×性別(2)の分散分析を行った結果、これまでの検討と同様に、男子の得点が高いという性差がみられ ($F(1, 1222)=74.79, p<.001$)、中学1年と比較して中学3年の得点が高いという学年差がみられた ($F(1, 1222)=4.44, p<.05$)。

(3) 中学生の知覚した夫婦関係と中学生の全体的自己価値の関連

中学1年男子では、「お父さんとお母さんは助け合っている ($r=.16, p<.05$)」、「お父さんとお母さんは仲がよい ($r=.14, p<.05$)」について、全体的自己価値と正の相関がみられた。「お父さんとお母さんは大きな声でけんかをする ($r=-.17, p<.05$)」については、全体的自己価値と負の相関がみられた。中学1年女子では、「お父さんとお母さんは一緒にお出かけする ($r=.22, p<.01$)」、「お父さんとお母さんは助け合っている ($r=.17, p<.05$)」、「お父さんとお母さんは仲がよい ($r=.15, p<.05$)」については、全体的自己価値と正の相関がみられた。「お父さんはお母さんの悪口をいう ($r=-.13, p<.05$)」、「お母さんはお父さんの悪口を言う ($r=-.15, p<.05$)」については、全体的自己価値と負の相関がみられた。

中学2年男子では、「お父さんとお母さんは楽しそうに話し合いをしている ($r=.17, p<.01$)」、「お父さんとお母さんは助け合っている ($r=.24, p<.01$)」、「お父さんとお母さんは仲がよい ($r=.24, p<.01$)」の3項目に全体的自己価値と正の相関がみられた。負の相関はみられなかった。中学2年女子では、「お父さんとお母さんは楽しそうに話し合いをしている ($r=.15, p<.05$)」、「お父さんとお母さんは助け合っている ($r=.24, p<.05$)」の2項目で、全体的自己価値と正の相関がみられた。「お父さんはお母さんの悪口をいう ($r=-.17, p<.05$)」、「お父さんとお母さんは大きな声でけんかをする ($r=-.14, p<.05$)」の2項目では、全体的自己価値と負の相関がみられた。

中学3年では、男女とも夫婦関係は中学生の全体的自己価値にまったく影響していなかった。

4. 考察

中学生の知覚した両親の夫婦関係が、中学生の全体的自己価値にどのように影響しているのか検討することが目的であった。その結果、夫婦関係の知覚の仕方に学年差はみられ

なかったが、全体的自己価値との関連の仕方は、学年によって異なっていた。中学2年までは両親の夫婦関係が全体的自己価値にわずかではあるが影響するが、学年の上昇とともに、夫婦関係は影響しなくなることが示唆された。

第4節 家庭の経済状況との関連

1. 目的

家庭に関する人口統計学的な指標の1つとして、家庭の経済状況を取り上げて、全体的自己価値との関連を検討する。家庭の経済として、年収、実際の小遣いの額について、全体的自己価値との関連を検討する。さらに、中学生が自分の家庭は裕福であると思っているかという青年自身の家庭の経済状況の知覚が全体的自己価値に関連しているのかを学年別、性別に検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査実施時期は、2002年9月であった。

分析は、すべての項目に回答のあった2,708名（1年男子440名、1年女子463名、2年男子443名、2年女子486名、3年男子458名、3年女子418名）について行った。なお、総年収は中学生の母親に対して調査を実施した。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

第1節と同様の手続きと倫理的配慮であった。

(3) 調査項目

①全体的自己価値（5項目）：具体的内容は第1節と同様である。

②裕福さの知覚（1項目）：自分の家庭が裕福だと思っているかを4段階評定（裕福である、どちらかというと裕福である、どちらかというと裕福ではない、貧しい）でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。

③小遣いの額：小遣いをひと月にどれだけもらっているかをたずねた。

④年収：母親に対して、家庭の総年収をたずねた。「100万円未満」、「100万円～300万円未満」、「300万円～500万円未満」、「500万円～700万円未満」、「700万円～1000万円未満」、「1000万円～1500万円未満」、「1500万円～」の選択肢でたずねた。

(4) 分析

裕福さの知覚は、「裕福である」および「どちらかと裕福である」と回答した場合を「裕福である群」、「どちらかというと裕福ではない」および「裕福でない」と回答した場合を「裕福でない群」とした。小遣いの額は、1000円単位で、小遣いの額ごとの人数を算出した。経済状況ごとに全体的自己価値が異なるのかどうかを検討するため、裕福さの知覚、小遣いの額、家庭の総年収について、それぞれ分散分析をおこなった。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値の分散分析結果

学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。その結果、これまでの検討と同様、女子より男子の得点が高いという性差がみられた($F(1, 2702)=192.66, p<.001$)。また1, 2年生と比較して3年生の得点が高いという学年差がみられた($F(1, 2702)=16.05, p<.001$)。

(2) 裕福さの知覚

裕福である群、裕福でない群、それぞれの人数を算出した。いずれの学年、性でも、自分の家庭は裕福であると思っている中学生の方が裕福であると思っていない青年よりも多かった。各群の人数は、Table3-4-1に示した。

Table3-4-1 裕福さの知覚ごとの人数 (%)

	中学1年		中学2年				中学3年					
	男子		女子		男子		女子		男子		女子	
	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
裕福である	313	(71.1)	320	(69.1)	310	(70.0)	329	(67.7)	298	(65.1)	271	(64.8)
裕福でない	127	(28.9)	143	(30.9)	133	(30.0)	157	(32.3)	160	(34.9)	147	(35.2)
合計	440	(100.0)	463	(100.0)	443	(100.0)	486	(100.0)	458	(100.0)	418	(100.0)

(3) 小遣いの額：

1000円単位で、小遣いの額ごとの人数をTable3-4-2に示した。1ヶ月にもらっている金額の範囲は、100円から15000円であった。中学1年では「1000円以下」、「1001円から2000円」が多く、中学3年では「2001円から3000円」が最も多かった。どの群も10%～

16%は、まったくもらっていなかった。

Table3-4-2 小遣いの額ごとの人数(%)

	中学1年		中学2年		中学3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
なし	71 (16.1)	62 (13.4)	58 (13.1)	49 (10.1)	48 (10.5)	64 (15.3)
1000円まで	158 (35.9)	156 (33.7)	79 (17.8)	103 (21.2)	55 (12.0)	48 (11.5)
1001円～2000円	135 (30.7)	159 (34.3)	188 (42.4)	198 (40.7)	134 (29.3)	111 (26.6)
2001円～3000円	66 (15.0)	70 (15.1)	99 (22.3)	104 (21.4)	175 (38.2)	137 (32.8)
3000円以上	10 (2.3)	16 (3.5)	19 (4.3)	32 (6.6)	46 (10.0)	58 (13.9)
	440 (100.0)	463 (100.0)	443 (100.0)	486 (100.0)	458 (100.0)	418 (100.0)

(4) 年収：

家庭の総年収が「100万未満」という回答はほとんどなかったため、「100万円未満」と「100万円～300万円未満」を合わせて「300万未満」とした。「1500万円以上」も少数であったため、「1000万円～1500万円未満」と「1500万円～」を合わせて、「1000万以上」とした。家庭の総年収ごと人数(%)をTable3-4-3に示した。いずれの学年・性別でも、人数が多かったのは年収「500万～700万」と「700万～1000万」であった。

Table3-4-3 総年収ごとの人数(%)

	中学1年		中学2年		中学3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
300万未満	55 (12.5)	62 (13.4)	43 (9.7)	57 (11.7)	58 (12.7)	43 (10.3)
300万～500万未満	92 (20.9)	85 (18.4)	84 (19.0)	83 (17.1)	80 (17.5)	87 (20.8)
500万～700万未満	128 (29.1)	133 (28.7)	136 (30.7)	146 (30.0)	124 (27.1)	111 (26.6)
700万～1000万未満	114 (25.9)	129 (27.9)	128 (28.9)	137 (28.2)	131 (28.6)	125 (29.9)
1000万以上	51 (11.6)	54 (11.7)	52 (11.7)	63 (13.0)	65 (14.2)	52 (12.4)
合計	440 (100.0)	463 (100.0)	443 (100.0)	486 (100.0)	458 (100.0)	418 (100.0)

(5) 全体的自己価値と経済状況の関連

裕福さの知覚と全体的自己価値の関連について、裕福さの知覚による差を検討するために全体的自己価値の得点について、学年(3)×性別(2)×裕福さの知覚(2)の三要因の分散分析を行った。裕福さの知覚ごとの全体的自己価値の平均値と標準偏差を Table3-4-4 に示した。その結果、裕福であると知覚している方が、全体的自己価値の得点が高かった ($F(1, 2696)=46.10, p<.001$)。また女子より男子の得点が高いという性差がみられ、 ($F(1, 2696)=180.20, p<.001$)。学年差 ($F(1, 2696)=13.78, p<.001$) もみられた。交互作用はみられなかった。

Table3-4-4 裕福さの知覚ごとの全体的自己価値の平均値と標準偏差

	中学1年		中学2年		中学3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)
裕福である	3.61 (0.96)	3.11 (1.07)	3.54 (0.86)	3.05 (1.05)	3.36 (1.00)	2.91 (0.97)
裕福でない	3.36 (1.01)	2.84 (1.01)	3.32 (0.94)	2.76 (0.89)	3.19 (0.95)	2.47 (0.92)

次に、小遣いの額と全体的自己価値の関連について、小遣いの額で全体的自己価値が異なるのかを検討するために、小遣いをもらっていない人を除いて、学年(3)×性別(2)×小遣いの額(4)の三要因の分散分析を行った。Table3-4-5 に小遣いの額ごとの全体的自己価値の平均値と標準偏差を示した。その結果、小遣いの額で有意差はみられなかった ($F(3, 2332)=0.957, p=.412$)。性差 ($F(1, 2332)=85.03, p<.001$) および学年差 ($F(2, 2332)=5.01, p=.007$) はみられたが、交互作用はみられなかった。

Table3-4-5 小遣いの額ごとの全体的自己価値の平均値と標準偏差

	中学1年		中学2年		中学3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)
1000円まで	3.47 (0.96)	3.08 (1.04)	3.74 (0.99)	2.91 (1.05)	3.36 (1.05)	2.82 (1.16)
1001円～2000円	3.51 (0.94)	3.05 (1.03)	3.39 (0.88)	3.05 (0.98)	3.28 (0.95)	2.78 (0.87)
2001円～3000円	3.60 (0.98)	2.97 (0.92)	3.45 (0.81)	2.67 (0.96)	3.30 (1.01)	2.81 (0.96)
3000円以上	3.38 (1.22)	3.09 (1.48)	3.25 (0.66)	3.05 (1.06)	3.40 (0.89)	2.74 (1.02)

家庭の総年収と全体的自己価値の関連について、学年(3)×性別(2)×年収(5)の三要因の分散分析を行った。Table3-4-6に総年収ごとの全体的自己価値の平均値と標準偏差を示した。その結果、年収の主効果がみられたため($F(4, 2678)=2.83$, $p=.023$)、多重比較をおこなったが、有意差はみられなかった。性差($F(1, 2678)=172.79$, $p<.001$)および学年差($F(2, 2678)=13.99$, $p<.001$)はみられたが、交互作用はみられなかった。

Table3-4-6 年収ごとの全体的自己価値の平均値と標準偏差

	中学1年				中学2年				中学3年			
	男子		女子		男子		女子		男子		女子	
	平均値	(SD)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)	人数	(%)
300万未満	3.73	(1.08)	3.06	(0.92)	3.34	(0.83)	2.82	(0.98)	3.18	(0.82)	2.60	(0.99)
300万～500万未満	3.40	(1.03)	2.96	(1.07)	3.47	(0.92)	2.95	(1.13)	3.25	(0.90)	2.64	(1.05)
500万～700万未満	3.50	(0.89)	3.03	(1.13)	3.48	(0.90)	2.95	(1.04)	3.27	(1.02)	2.74	(0.86)
700万～1000万未満	3.65	(0.97)	3.18	(0.99)	3.52	(0.91)	3.02	(0.96)	3.43	(1.07)	2.85	(0.97)
1000万以上	3.45	(0.97)	2.73	(1.10)	3.48	(0.84)	2.94	(0.93)	3.28	(0.96)	2.87	(1.10)

4. 考察

裕福さの知覚では、いずれの学年、性でも、自分の家庭は裕福であると思っている中学生の方が裕福であると思っていない青年よりも多かった。家庭の経済状況と全体的自己価値の関連では、実際の小遣いの額や実際の年収よりも、中学生が裕福であると感じているかどうかは全体的自己価値に影響していた。先行研究では、経済的に貧しい青年は否定的な自己観を持つことが示されていたが、本研究の結果、たとえ経済状況が良くない場合であっても、中学生自身が自分の家庭を裕福だと感じていれば肯定的な自己像をもてる可能性が示唆された。

第5節 家の中での嫌なできごと経験との関連

1. 目的

両親との関係だけではなく家庭全体を取り上げ、家の中での嫌なできごとの経験が全体的自己価値に影響するのかを検討することを目的とする。中学1年から中学3年までの「家の中で嫌なできごとがあったか」という嫌なできごと経験が全体的自己価値の変化にどのように影響を与えているかについて、成長曲線モデルを用いて検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生に対して、3回行った。第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月), 第2回 (Time2) は中学2年2学期 (2003年9月), 第3回 (Time3) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

今回の分析は、3回の調査すべてに回答のあった愛知県の中学生292名 (男子134名, 女子158名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様であった。

(3) 調査項目

分析には、「全体的自己価値」と「家の中での嫌なできごと経験」を用いた。

①全体的自己価値 (5項目): 項目の詳細は第1節と同様である。

②家の中での嫌なできごと (1項目): 家の中で3ヶ月間にどれだけ嫌なできごとがあったかを4段階評定 (いやなことはなかった, 少しだけいやなことがあった, かなりいやなことがあった, 非常にいやなことがあった) でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。高得点ほど嫌なできごとがあったことを示している。

(4) 分析

各変数について、平均値、標準偏差、相関係数を算出した。家の中での嫌なできごと経験が全体的自己価値の変化に与える影響を検討するために成長曲線モデルを用いた。モデルの適合度は、 χ^2 検定により確認した。また適合度指標として、Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。成長曲線モデルの分析のため、結果は全て男女込のデータについて示した。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 および Amos24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値と嫌なできごと経験の平均値、標準偏差

全体的自己価値と家の中での嫌なできごと経験について平均値、標準偏差を算出し Table3-5-1 に示した。

Table3-5-1 全体的自己価値と嫌なできごと経験の平均値と標準偏差

	Time1		Time2		Time3	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値	3.28	(1.07)	3.14	(1.04)	3.10	(1.08)
家の中でいやなこと	4.03	(0.98)	3.78	(1.01)	3.94	(1.06)

(2) 相関

全体的自己価値3時点と嫌なできごと3時点間の相関係数を Table3-5-2 に示した。すべての時点間で負の相関がみられた。

Table3-5-2 相関係数

		全体的自己価値		
		Time1	Time2	Time3
嫌なできごと	Time1	-.32 ***	-.26 ***	-.19 **
	Time2	-.23 ***	-.34 ***	-.31 ***
	Time3	-.24 ***	-.24 ***	-.34 ***

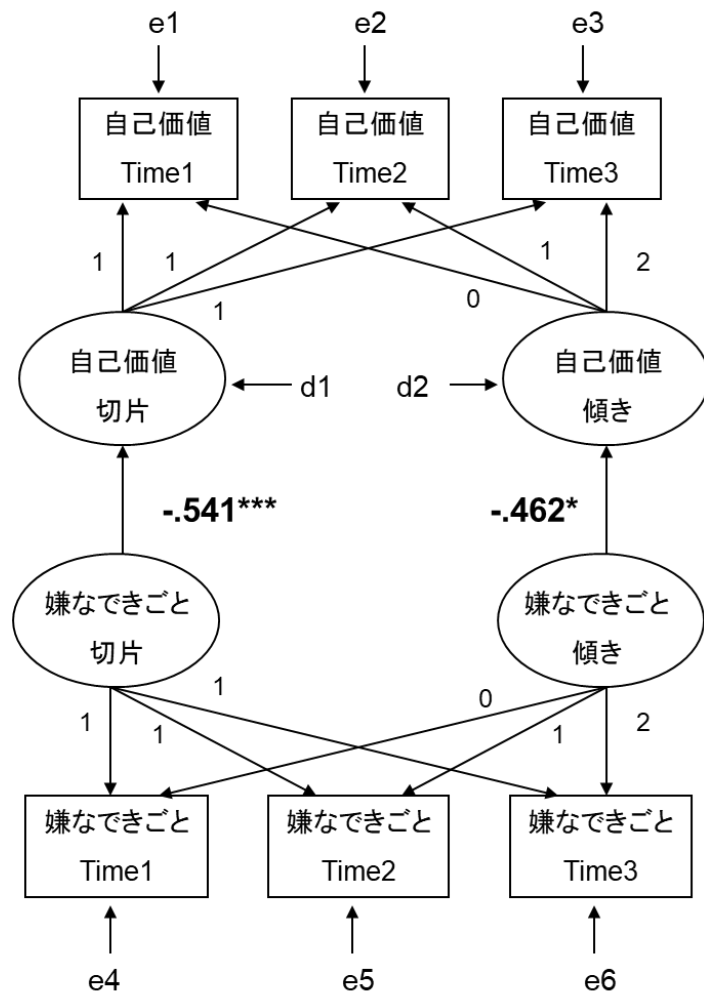
*** : $p < .001$, ** : $p < .01$

(3) 成長曲線モデルの検証結果

「家の中での嫌なできごと」の切片と傾きが全体的自己価値の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 3-5-1)。モデルの適合度は、 $\chi^2=11.402$ ($p=.122$), CFI=0.991, RMSEA=0.046 (90% C. I. は 0.000~0.093) であった。モデルのあてはまりは良いといえる。

「嫌なできごと」の切片から「全体的自己価値」の切片への標準化係数は $\beta=-.541$ で有意であった ($p<.001$, $SE=.151$)。また「嫌なできごと」の傾きから「全体的自己価値」の傾きへの標準化係数は $\beta=-.462$ で有意であった ($p=.035$, $SE=.272$)。また全体的自己価値の切片と傾きの共分散 ($b=-.042$, $SE=.052$, $p=.419$), 嫌なできごとの切片と傾き

($b=-.074$, $SE=.057$, $p=.196$) の共分散はいずれも有意ではなかった。この結果は、Time1 の全体的自己価値の程度と全体的自己価値の変化には関連がないこと、Time1 の嫌なできごとの程度と嫌なできごとの変化には関連がないことを示している。



切片から切片，傾きから傾きへの値は標準化係数である。

*** : $p < .001$, ** : $p < .01$, * : $p < .05$

Fig. 3-5-1 成長曲線モデルの推定結果

4. 考察

成長曲線モデルの検証の結果、「嫌なできごと」の切片から「全体的自己価値」の切片へ負のパスが確認された。このことから、青年が家の中で嫌なことを経験しているほど全体的自己価値が低いといえる。また「嫌なできごと」の傾きから「全体的自己価値」の傾きへ負のパスが確認された。このことから、家庭での嫌なできごとの経験が増加するほど全体的自己価値が低下する傾向があることが示唆された。

第6節 本章のまとめと考察

本章の目的は、家庭環境として、養育態度といった中学生が知覚する親との関係だけではなく、中学生およびその親が知覚する家庭の雰囲気、中学生が知覚する両親の夫婦関係、家庭の経済状況、家の中での嫌なできごと経験を取り上げ、家庭環境が中学生の全体的自己価値にどのように影響するのか、その関連を検討することであった。

第1節では、全体的自己価値の変化に家庭や親がどのように影響を与えているのかを成長曲線モデルを用いて検討し、青年が知覚した両親との関係は、青年が親との関係に愛着を感じているほど全体的自己価値は高く、青年が親との関係に厳しさを感じているほど全体的自己価値が低いことが示唆された。しかし、青年が知覚した両親との関係は、全体的自己価値の変化には影響していないことが示唆された。

第2節では、「家庭の雰囲気」を取り上げ、全体的自己価値との関連について検討した。その結果、中学生は家庭にあたたかくポジティブな雰囲気を感じているほど全体的自己価値が高く自分自身を肯定的に評価していた。特に父親が家庭をにぎやかなどポジティブに感じているほど全体的自己価値が高いといえる。

第3節では、中学生の知覚した両親の夫婦関係が、全体的自己価値にどのように影響しているのかを検討し、その影響の仕方に、学年、性別に違いがみられるのかを横断データを用いて検討した。その結果、中学2年生までは両親の夫婦関係が全体的自己価値にわずかではあるが影響するが、学年の上昇とともに、夫婦関係は影響しなくなることが示唆された。

第4節では、家庭の年収、実際の小遣いの額、中学生が自分の家庭は裕福であると思っているかどうかといった経済状況が、全体的自己価値に関連しているのかを横断データを用いて、学年別、性別に検討した。その結果、実際の小遣いの額や実際の家庭の年収がどうであるかよりも、中学生が裕福であると感じているかどうか全体的自己価値に影響していた。たとえ経済状況がよくない場合であっても、中学生自身が自分の家庭を裕福だと感じていれば肯定的な自己像をもてる可能性が示唆された。

第5節では、中学1年から中学3年までの「家の中で嫌なできごとがあったか」を説明変数として、全体的自己価値の変化にどのように影響を与えているのかについて成長曲線モデルを用いて検討した。その結果、「嫌なできごと」の傾きから「全体的自己価値」の傾きへの標準化係数が有意であり、家での嫌なできごとが増加するほど全体的自己価値が低下する傾向があることが示唆された。

第1節で検討した青年が知覚した両親との関係において、青年が親との関係に愛着を感じているほど全体的自己価値は高いという関連が見出されたこと、第2節で検討した中学生は家庭にあたたかくポジティブな雰囲気を感じているほど全体的自己価値が高いことが見出されたこと、第3節で検討した中学2年生までは両親の夫婦関係が全体的自己価値にわずかではあるが影響すること、第5節で検討した家の中での嫌なできごとと全体的自己価値は関連することから、従来の研究で示されていたように、初期青年期の間は両親との関係や家庭の状態がどのようなものであるかは、青年の全体的自己価値の形成にとって重要な要因であると考えられる。また、初期青年期の青年にとって、家庭環境は、養育態度のような親と青年の関係だけではなく、家庭全体の雰囲気や夫婦関係など様々な家庭の要因が全体的自己価値に影響を与えていることが示唆された。

また人口統計学的な指標の1つである経済状況については、海外での先行研究では (Dusek & McIntyre, 2003)、貧しい家庭ほど否定的な自己像を持つこと示されていたが、本研究の結果ではこうした指標は全体的自己価値に影響しておらず、それよりも「その状況を青年がどう知覚するか」という青年の認知（捉え方）が全体的自己価値に影響することが示唆された。

第4章

友だち関係が中学生の全体的自己価値に与える影響

第4章 友だち関係が中学生の全体的自己価値に与える影響

本章では、主要な文脈の1つである仲間関係について、その中でも友だちとの関係を取り上げて全体的自己価値との関連を検討する。友だちとの関係として、中学生が知覚する友だちとの関係、ソーシャルサポート、友だちとの嫌なできごと経験を取り上げる。

第1節では、中学生が知覚する友だちとの関係を取り上げ、全体的自己価値との関連を検討する。第2節では、友だちとの嫌なできごと経験を取り上げ、全体的自己価値とどのような関連があるのかを検討する。第3節では、友だちからのソーシャルサポートを取り上げ、ソーシャルサポートがあることで、友だちとの嫌なできごと経験と全体的自己価値の関連に違いがみられるのかどうかを検討する、また第4節では、本章の第1節で検討する「友だち関係の知覚」と、第2章：第1節で検討した「親との関係の知覚」を同時に検討することにより、初期青年期には、どちらが全体的自己価値に与える影響が強いのかを明らかにする。

第1節 中学生が知覚する友だちとの関係との関連

1. 目的

安心感、暖かさ、関係を心配する傾向、気にする傾向といった友だちとの関係について中学生がどのように知覚しているのかを取り上げ、中学生が知覚した友だちとの関係は、全体的自己価値にどのように影響を与えているのかを成長曲線モデルを用いて検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、愛知県9校と福島県5校の中学生に対して、3回行った。第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月)、第2回 (Time2) は中学2年2学期 (2003年9月)、第3回 (Time3) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

分析は3時点すべての時点ですべての項目に回答のあった愛知県の中学生431名 (男子188名、女子243名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、自宅に持ち帰って回答するよう依頼した。なお、調査は強制ではないこと、記入したくなければ記入しなくてもよいこと、秘密を厳守するこ

と、学校では中身を点検しないこと、調査内容は研究目的以外に使うことはないこと、個人が特定される形での公表をおこなわないこと等を、依頼文および調査用紙に明記した。

(3) 調査項目

①全体的自己価値 (5 項目) : 自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを 6 段階評定 (非常にあてはまる, かなりあてはまる, ややあてはまる, ややあてはまらない, かなりあてはまらない, 非常にあてはまらない) でたずねた。順に 6 点から 1 点の得点を与えた。項目の詳細は第 2 章 : 第 1 節を参照。肯定的に評価しているほど高得点になるよう合計点を算出し, 項目数で除し, 尺度得点を算出した。

②友だち関係の知覚 : 友だちとの関係での安心感, 暖かさ, 心配する傾向, 気にする傾向をどのように知覚しているかを 6 段階評定 (非常にあてはまる, かなりあてはまる, ややあてはまる, ややあてはまらない, かなりあてはまらない, 非常にあてはまらない) でたずねた。順に 6 点から 1 点の得点を与えた。最尤法, プロマックス回転の結果, 2 因子が妥当であると考えられた。第 1 因子は, 「友だちといろいろなことを一緒にしたり, 話したりすると安心する」, 「友だちと一緒にいると楽しい」など友だちとの関係の楽しさ, 安心感, 暖かさに関する 4 項目からなり「愛着因子」とした。第 2 因子は, 「友だちから誤解されているのではないかと心配になる」, 「友だちから嫌われたくない」といった友だちとの関係を心配したり気にしたりする傾向を示す 5 項目からなり「関係への不安感因子」とした。因子間相関は, $r = .37$ であった。なお時点ごとに因子分析を行なったが, ほぼ同様の結果であった。「愛着」尺度の 4 項目の Cronbach の α 係数は.83 であり, 「関係への不安感」尺度の 5 項目の α 係数は.72 であった。

(4) 分析

各変数について平均値, 標準偏差, 相関係数を算出した。成長曲線モデルの分析のため男女込で算出した。友だちとの関係の知覚が全体的自己価値の変化に与える影響を検討するために成長曲線モデルを用いた。モデルの適合度については, χ^2 検定により確認した。また適合度指標として, Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) を用いた。分析は, 統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 および Amos24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 各変数の平均値および標準偏差

各変数について平均値，標準偏差を算出し，Table4-1-1 に示した。

Table4-1-1 全体的自己価値，友だちとの関係の知覚の平均値と標準偏差

		Time1		Time2		Time3	
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値		3.26	(1.00)	3.07	(0.98)	3.00	(1.04)
友だちとの関係の知覚	愛着	5.13	(0.79)	4.98	(0.81)	4.93	(0.90)
	関係の不安感	3.89	(0.93)	3.91	(0.86)	3.88	(0.93)

(2) 相関

全体的自己価値 3 時点と友だちとの関係の知覚の 3 時点間の相関係数を Table4-1-2 に示した。Time1 の全体的自己価値と愛着には有意な相関がみられたが，Time2 と Time3 ではみられなかった。全体的自己価値と関係の不安感には，すべての時点で有意な負の相関がみられた。

Table4-1-2 全体的自己価値と友だち関係の知覚の相関

		全体的自己価値			
		Time1	Time2	Time3	
友だちとの関係の知覚	愛着	Time1	.13 **	-.02	.00
		Time2	.12 *	.02	.03
		Time3	.10 *	.00	.02
友だちとの関係の知覚	関係の不安感	Time1	-.28 ***	-.25 ***	-.17 ***
		Time2	-.11 *	-.27 ***	-.15 **
		Time3	-.14 **	-.24 ***	-.27 ***

*** : $p < .001$, ** : $p < .01$, * : $p < .05$

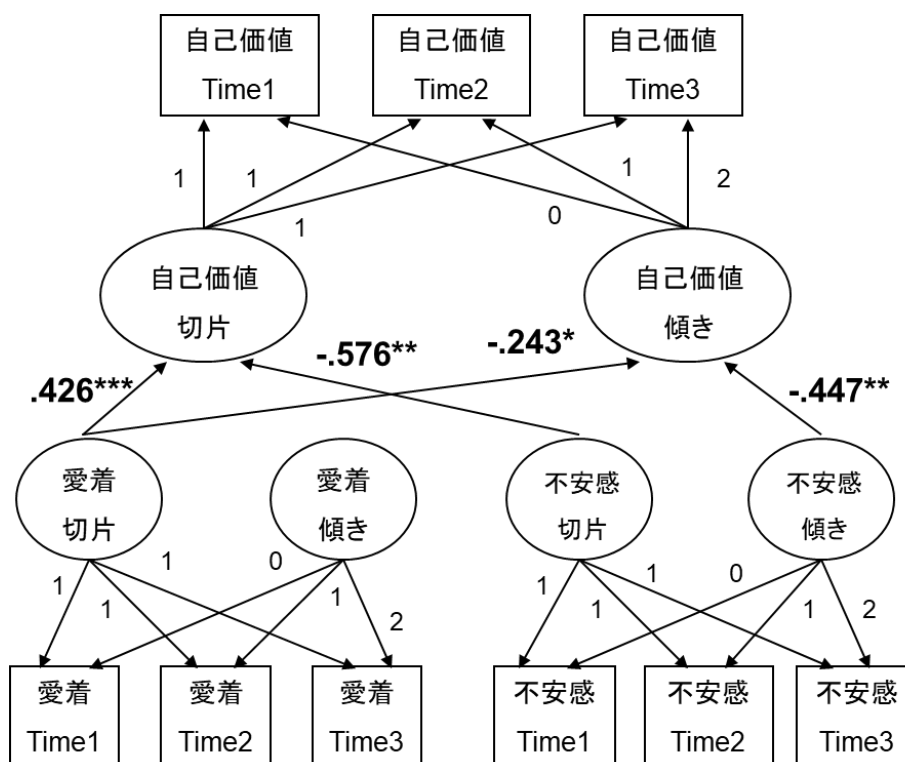
(3) 成長曲線モデルの検証

友だちとの関係の知覚の「愛着」と「関係の不安感」の切片と傾きが全体的自己価値の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 4-1-1)。

モデルの適合度は、 $\chi^2=84.727$ ($p<.001$), CFI=0.951, RMSEA=0.075 (90% C. I. =0.057~0.092) であり、あてはまりはあまり良くなかった。

「愛着」の切片から「全体的自己価値」の切片への標準化係数は $\beta=.426$ で有意であった ($p<.001$, $SE=.125$)。「愛着」の切片から「全体的自己価値」の傾きへの標準化係数は $\beta=-.576$ で有意であった ($p=.020$, $SE=.061$)。「関係の不安感」の切片から「全体的自己価値」の切片への標準化係数は $\beta=-.243$ で有意であった ($p<.001$, $SE=.061$)。

「関係の不安感」の傾きから「全体的自己価値」の傾きへの標準化係数は $\beta=-.447$ で有意であった ($p<.001$, $SE=.087$)。



切片から切片への値は標準化係数である。

*** : $p<.001$, ** : $p<.01$, * : $p<.05$

Fig. 4-1-1 成長曲線モデルの検証の結果

4. 考察

「愛着」の切片から全体的自己価値の切片へ正のパスが確認され、友だちとの関係に愛着を持っているほど全体的自己価値が高いといえる。「愛着」の切片から「全体的自己価値」の傾きへ負のパスが確認され、Time1で友だちへの愛着を知覚しているほど全体的自己価値が低下する可能性が示された。また「愛着」の傾きは全体的自己価値の傾きに影響しておらず、「関係の不安感」の傾きが全体的自己価値の傾きに影響しており、友だちに対する愛着が高まっても全体的自己価値は向上せず、友だちとの関係の不安感が高まると全体的自己価値が低下する可能性が示唆された。

第2節 友だちとの嫌なできごと経験との関連

1. 目的

友だちとの嫌なできごとの経験が全体的自己価値に影響するのかを検討することを目的とする。友だちについて嫌なできごとがあったかを説明変数として全体的自己価値の変化に影響を与えているかについて成長曲線モデルを用いて検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、愛知県9校と福島県5校の中学生に対して、3回行った。第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月)、第2回 (Time2) は中学2年2学期 (2003年9月)、第3回 (Time3) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

分析は3時点すべての時点ですべての項目に回答のあった愛知県の中学生431名 (男子188名、女子243名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査項目

①全体的自己価値 (5項目) : 項目内容は、第1節と同様である。

②友だちについての嫌なできごと (1項目) : 友だちについて3ヶ月間にどれだけ嫌なできごとがあったかを4段階評定 (非常に嫌なことがあった、かなり嫌なことがあった、少しだけ嫌なことがあった、嫌なことはなかった) でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。

(4) 分析

各変数について平均値、標準偏差、相関係数を算出した。成長曲線モデルの分析のため男女込で算出した。友だちとの嫌なできごと経験が全体的自己価値の変化に与える影響を検討するために成長曲線モデルを用いた。モデルの適合度については、 χ^2 検定により確認した。また適合度指標として、Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 および Amos24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 各変数の平均値および標準偏差

各変数について平均値、標準偏差を算出し、Table4-3-1 に示した。

Table4-3-1 全体的自己価値、友だちとの嫌なできごとの平均値と標準偏差

	Time1		Time2		Time3	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値	3.26	(1.00)	3.07	(0.98)	3.00	(1.04)
家の中でいやなこと	1.76	(0.90)	1.84	(0.99)	1.84	(0.99)

(2) 相関

全体的自己価値 3 時点と嫌なできごとの 3 時点間の相関係数を Table4-3-2 に示した。すべての時点間で有意な負の相関がみられた。

Table4-3-2 全体的自己価値と嫌なできごとの相関

		全体的自己価値		
		Time1	Time2	Time3
嫌なできごと	Time1	-.29 ***	-.24 ***	-.17 ***
	Time2	-.17 ***	-.33 ***	-.21 ***
	Time3	-.19 ***	-.26 ***	-.34 ***

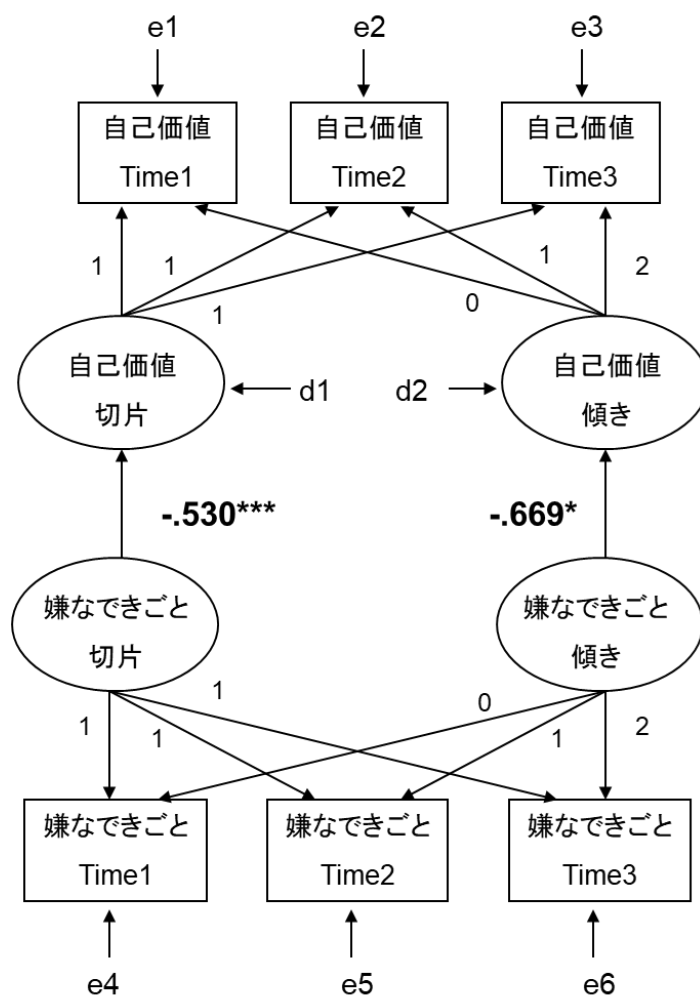
*** : $p < .001$

(3) 成長曲線モデルの検証

「友だちについて嫌なできごと」の切片と傾きが全体的自己価値の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 4-3-1)。

モデルの適合度は、 $\chi^2=30.00$ ($p=.002$), CFI=0.970, RMSEA=0.062 (90% C. I. は 0.037~0.091) であった。モデルの適合はやや良くない。

「嫌なできごと」の切片から「全体的自己価値」の切片への標準化係数は $\beta=-.530$ で有意であった ($p<.001$, $SE=.110$)。また、「嫌なできごと」の傾きから「全体的自己価値」の傾きへの標準化係数は $\beta=-.669$ で有意であった ($p=.013$, $SE=.315$)。



・ 切片から切片への値は標準化係数である。 *** : $p<.001$, * : $p<.05$

Fig. 4-3-1 成長曲線モデルの推定結果

4. 考察

成長曲線モデルの検証の結果、「嫌なできごと」の切片から「全体的自己価値」の切片へ負のパスが確認された。このことから、友だちとの嫌なできごと経験を知覚しているほど全体的自己価値が低いといえる。また「嫌なできごと」の傾きから「全体的自己価値」の傾きへ負のパスが確認された。このことから、嫌なできごとを多く経験するほど全体的自己価値が低下することが示唆された。

第3節 ソーシャルサポートとの関連

1. 目的

本節では、友だちの文脈として、ソーシャルサポートを取り上げる。そして、友だち関係での嫌なできごとの経験と全体的自己価値の関連の仕方が、友だちからのソーシャルサポートの程度によって異なるのかどうかを検討することが本節の目的である。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、2004年5月（中学3年1学期）に実施した。分析はすべての項目に回答のあった愛知県の中학생633名（男子323名，女子310名）について分析を行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査項目

①全体的自己価値（5項目）：項目内容は、第1節と同様である。

②友だちについての嫌なできごと：項目内容は、第2節と同様である。

③ソーシャルサポート(10項目)：久田(1989)の学生用ソーシャルサポート尺度を一部変更し、項目を絞って使用した。一番仲のよい友だちについて各項目がどれくらいあてはまるかを6段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。「私が落ち込んでいると，友だちは元気づけてくれる」，「私に何かうれしいことが起きたとき，友だちは自分のことのように喜んでくれる」，「友だちは，私が悲しんでいたなら，なぐさめてくれる」といった項目で構成されている。

(4) 分析

全体的自己価値およびソーシャルサポートについて、男女別に平均値、標準偏差を算出し、 t 検定を行った。ソーシャルサポートと全体的自己価値の関連を検討するため、ソーシャルサポートの男女それぞれ平均値を基準にして高群と低群に分け、群ごとの全体的自己価値の平均値を算出した。またソーシャルサポートごとの全体的自己価値と嫌なできごとの相関を算出した。嫌なできごとについては、「嫌なことはなかった」を1点、「少しだけ嫌なことがあった～非常に嫌なことがあった」を2点と変換して分析を行った。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 平均値と標準偏差および t 検定の結果

男女別に平均値、標準偏差を算出し、 t 検定を行った。(Table4-2-1)。その結果、全体的自己価値は男子の得点が高く ($t=9.16$, $p<.001$)、ソーシャルサポートの得点は女子の得点が高かった。

Table4-2-1 男女別の平均値、標準偏差、および t 検定の結果

	男子		女子		t 検定	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	t 値	有意差
全体的自己価値	3.62	(0.87)	2.93	(0.87)	9.16	男子>女子***
ソーシャルサポート	3.81	(1.24)	4.65	(1.24)	-9.20	男子<女子***

*** : $p<.001$

(2) 友だちについての嫌なできごとの経験の有無

「嫌なできごとはなかった」のは、男子は196名(60.7%)、女子は115名(37.1%)であった。少しでも「嫌なできごとがあった」のは、男子は127名(39.3%)、女子は195名(62.9%)であった。

(3) ソーシャルサポートごとの全体的自己価値の平均値、標準偏差および t 検定

(1) で算出した平均値を基準に、平均値以上をソーシャルサポート高群、平均値以下をソーシャルサポート低群とした。そしてソーシャルサポートの群ごとに全体的自己価値

の平均値を算出した(Table4-2-2)。男子はサポート高群の方が全体的自己価値の得点は高く ($t=3.09$, $p=.002$), 女子については, 有意差はみられなかった ($t=-.230$, $p=.818$)。

Table4-2-2 ソーシャルサポートの程度ごとの全体的自己価値の平均値, 標準偏差, および t 検定の結果

	ソーシャルサポート 低群		ソーシャルサポート 高群		t 検定	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	t 値	有意差
男子	3.45	(0.82)	3.75	(0.89)	-3.09	低群<高群**
女子	2.91	(0.93)	2.94	(1.10)	-0.23	n.s.

** : $p<.01$

(4) ソーシャルサポートごとの全体的自己価値と嫌なできごとの相関

男子はソーシャルサポート高群については相関がみられたが ($r=-.28$, $p=.001$), 低群については相関がみられなかった ($r=-.11$, $p=.150$)。女子はソーシャルサポート低群 ($r=-.21$, $p=.009$), 高群 ($r=-.25$, $p<.001$) とともに相関がみられた。

4. 考察

ソーシャルサポートが全体的自己価値に与える影響の仕方は, 男女で異なることが示された。女子は, ソーシャルサポートの有無に関わらず, 友だち関係での嫌なできごとが全体的自己価値と関連すると考えられる。一方男子は, ソーシャルサポートを知覚しているほど全体的自己価値が高く, 全体的自己価値の高さと嫌なできごとの少なさが関連していた。しかし, ソーシャルサポートを知覚していない場合は, 全体的自己価値と嫌なできごととは関連せず, 全体的自己価値が低い傾向が示された。

第4節 親との関係の知覚および友だちとの関係の知覚との複合的関連

1. 目的

第3章の第1節, 本章の第3節では, 「親との関係の知覚」, 「友だちとの関係の知覚」について, 全体的自己価値との関連をそれぞれ検討した。本節では, 「親との関係の知

覚」および「友だちとの関係の知覚」が中学生の全体的自己価値とどのように関連しているのか、その関連の仕方が性別、学年別によってどのように異なるのかを横断データによる共分散構造分析を用いて総合的に検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、2002年9月中旬から下旬に実施した横断データを用いた。

分析は、すべての項目に回答のあった2033名（1年男子330名、1年女子357名、2年男子317名、2年女子370名、3年男子339名、3年女子311名）に行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

①全体的自己価値：項目内容は、第1節と同様である。

②親との関係の知覚：青年が親との関係をどのように知覚しているかについて6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。第3章の第1節で示した因子分析の結果得られた「愛着」、「厳しさ」の2側面を今回の分析に用いた。

③友だち関係の知覚：友だちとの関係をどのように知覚しているかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。本章の第1節で示した因子分析の結果得られた「愛着」、「関係への不安感」の2側面を今回の分析に用いた。

(4) 分析

親との関係および友だちとの関係と全体的自己価値の関連を検討するために共分散構造分析を用いた。モデルの適合度については、 χ^2 検定により確認した。また適合度指標として、Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。分析は、統計解析ソフトSPSS Statistics 24.0およびAmos24.0を用いた。

3. 結果

(1) 平均値, 標準偏差

全体的自己価値，親との関係の知覚の2尺度，友だちとの関係の知覚の2尺度について，平均値および標準偏差を算出し，学年(3)×性別(2)の2要因の分散分析を行なった(Table4-4-1)。

「全体的自己価値」については，中学3年よりも中学1年の得点が高いという学年差がみられた ($F(2, 2018)=6.11, p<.01$)。また女子の得点が低いという性差がみられた ($F(1, 2018)=140.23, p<.001$)。交互作用はみられなかった。

「親との関係の知覚：愛着」は，中学2，3年よりも中学1年の得点が高いという学年差がみられた ($F(2, 2018)=6.02, p<.01$)。交互作用がみられたため，単純主効果の検定を行った。その結果，学年ごとの単純主効果は男子において有意であった ($F(1, 2018)=9.22, p<.01$)。女子は有意ではなかった。また性別の単純主効果は，3年生においてのみ有意であった ($F(2, 2018)=9.75, p<.01$)。「親との関係の知覚：厳しさ」については，学年差，性差ともにみられなかった。

「友だちとの関係の知覚：愛着」は，どの群も比較的得点が高かったが，中学1年2，3年よりも得点が高いという学年差がみられた ($F(2, 2018)=4.40, p<.05$)。性差もみられた ($F(1, 2018)=20.83, p<.001$)。交互作用はみられなかった。「友だちとの関係の知覚：不安感」については，学年差，性差ともにみられなかった。

Table4-4-1 全体的自己価値，および親との関係の知覚と友だちとの関係の知覚の平均値，標準偏差

		中学1年		中学2年		中学3年		
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	
全体的自己価値	男子	3.58	(0.98)	3.56	(0.90)	3.33	(1.00)	
	女子	3.00	(1.05)	2.98	(1.05)	2.90	(0.97)	
親との関係の知覚	愛着	男子	4.03	(0.90)	3.80	(0.92)	3.71	(0.90)
		女子	3.96	(1.03)	3.87	(1.07)	3.95	(0.97)
	厳しさ	男子	3.75	(0.93)	3.79	(0.95)	3.74	(0.99)
		女子	3.68	(1.11)	3.70	(0.99)	3.73	(1.00)
友だちとの関係の知覚	愛着	男子	5.07	(0.81)	4.98	(0.90)	4.88	(0.94)
		女子	5.21	(0.78)	5.11	(0.77)	5.14	(0.86)
	関係の不安感	男子	3.73	(0.96)	3.83	(0.93)	3.79	(1.01)
		女子	3.85	(1.00)	3.87	(0.93)	3.86	(0.93)

(2) 「全体的自己価値」と「親との関係の知覚」と「友だちとの関係の知覚」の関連

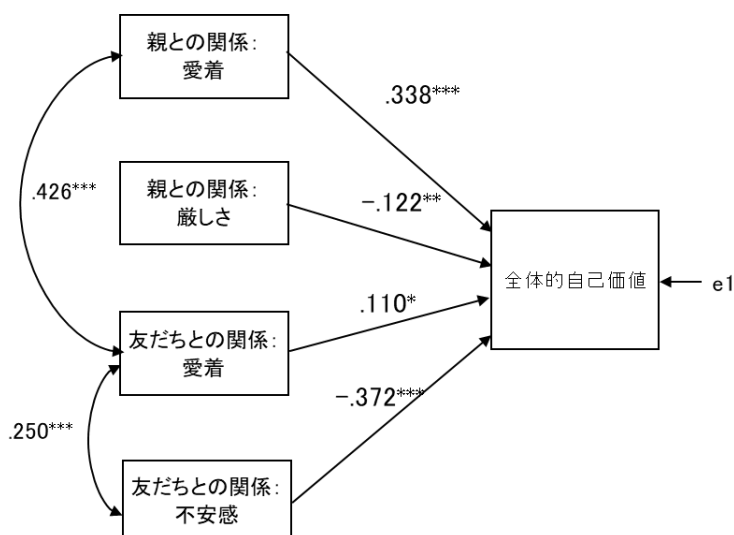
全体的自己価値を従属変数とし、親との関係の知覚2尺度と友だちとの関係の知覚2尺度を説明変数とする共分散構造分析を行った。まず4つの説明変数間のすべてに共分散を仮定したモデルを検討し、共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。分析は、1年男子、1年女子、2年男子、2年女子、3年男子、3年女子それぞれについて行った。

①1年男子

まず説明変数間のすべてに共分散を仮定した分析を行った。その結果、共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。結果をFig. 4-4-1に示した。モデルの適合度は、 $\chi^2=9.818$ ($p=.044$), AGFI=.958, CFI=.972, RMSEA=.066 (90% C. I. =.000~.058)であった。また R^2 は.291であった。

「友だちとの関係：不安感」が全体的自己価値に負のパスを示しており、「親との関係：愛着」が全体的自己価値に正のパスを示していた。「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：愛着」も低い値ではあるが、全体的自己価値に関連することを示していた。

また説明変数間では、「親との関係：愛着」と「友だちとの関係：愛着」、「友だちとの関係：愛着」と「不安感」の間にそれぞれ正の相関がみられた。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$, * : $p < .05$

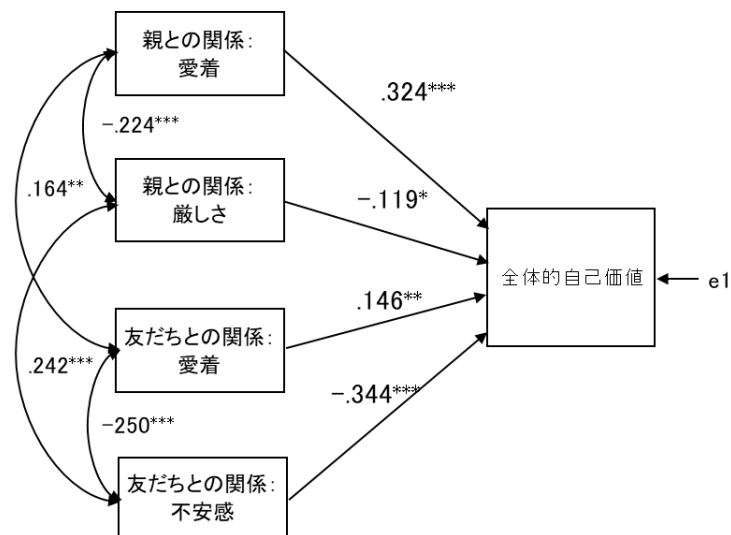
説明変数から全体的自己価値へのパスは標準化係数、説明変数間の値は相関係数である。

Fig. 4-4-1 1年男子のモデルの推定結果

②1年女子

説明変数間のすべてに共分散を仮定した分析を行った。その結果、共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。結果を Fig. 4-4-2 に示した。モデルの適合度は $\chi^2 = 1.73$ であり、有意ではなかった ($p = .420$)。AGFI = .985, CFI = 1.000, RMSEA = .000 (90% C. I. = .000 ~ .101) であった。また R^2 は .286 であった。

全体的自己価値への影響の仕方は1年男子とほぼ同様であった。「友だちとの関係：不安感」が全体的自己価値に負のパスを示しており、「親との関係：愛着」が全体的自己価値に正のパスを示していた。「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：愛着」も低い値ではあるが、全体的自己価値に関連することを示していた。また説明変数間については、「親との関係：愛着」と「友だちとの関係：愛着」、「友だちとの関係：愛着」と「不安感」の間にそれぞれ正の相関がみられたのは1年男子と同様であったが、その他に「親との関係：愛着」と「厳しさ」は負の相関がみられ、「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：不安感」の間には正の相関がみられた。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$, * : $p < .05$

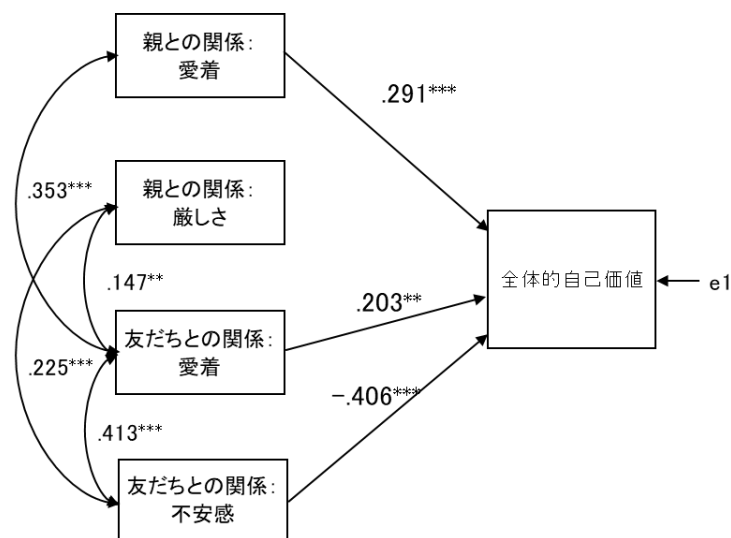
説明変数から全体的自己価値へのパスは標準化係数、説明変数間の値は相関係数である。

Fig. 4-4-2 1年女子のモデルの推定結果

③ 2年男子

説明変数間のすべてに共分散を仮定した分析を行った。その結果、共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。結果をFig. 4-4-3に示した。モデルの適合度は、 $\chi^2=2.214$ であり、有意ではなかった($p=.331$)。AGFI=.979, CFI=.999, RMSEA=.018(90% C. I. は.000~.115)であった。また R^2 は.264であった。

「友だちとの関係：不安感」が全体的自己価値に負のパスを示しており、「親との関係：愛着」が正のパスを示していた。この結果は中学1年と同様である。また「友だちとの関係：愛着」も全体的自己価値にプラスに関連していた。「親との関係：厳しさ」については関連がみられなかった。「親との関係：愛着」と「友だちとの関係：愛着」, 「友だちとの関係：愛着」と「不安感」, 「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：不安感」に正の相関がみられた。また「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：愛着」にも低い値ではあるが正の相関がみられた。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$

説明変数から全体的自己価値へのパスは標準化係数, 説明変数間の値は相関係数である。

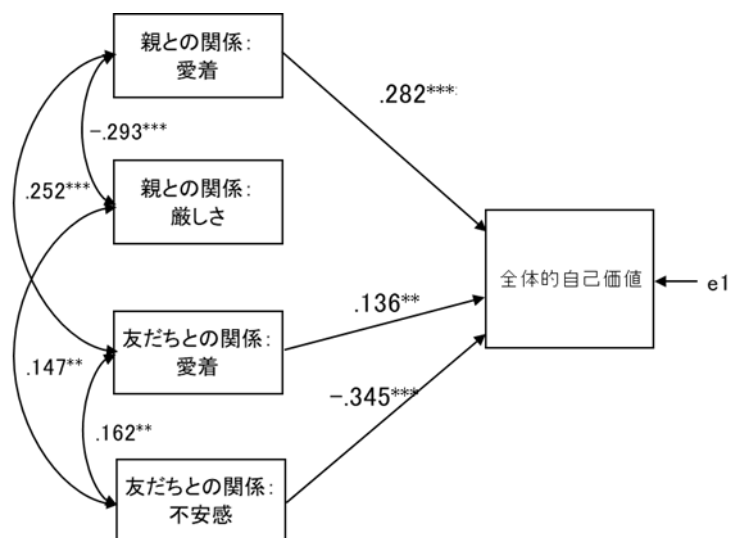
Fig. 4-4-3 2年男子のモデルの推定結果

② 2年女子

説明変数間のすべてに共分散を仮定した分析を行った。その結果、共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。結果をFig. 4-4-4に示した。モデルの適合度は、

$\chi^2=2.112$ であり,有意ではなかった ($p=.348$)。AGFI=.983, CFI=.999, RMSEA=.012(90%C. I. は.000～.105)であった。また R^2 は.253 であった。

「友だちとの関係：不安感」が全体的自己価値に負のパスを示しており,「親との関係：愛着」が全体的自己価値に正のパスを示していた。また「友だちとの関係：愛着」も低い値ではあるが,全体的自己価値にプラスに関連していた。「親との関係：厳しさ」については関連がみられなかった。この結果は2年男子と同様であった。また説明変数間については,「親との関係：愛着」と「友だちとの関係：愛着」,「友だちとの関係：愛着」と「不安感」,「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：不安感」の間には正の相関がみられた。「親との関係：愛着」と「厳しさ」は負の相関がみられた。これは1年女子と同様であった。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$

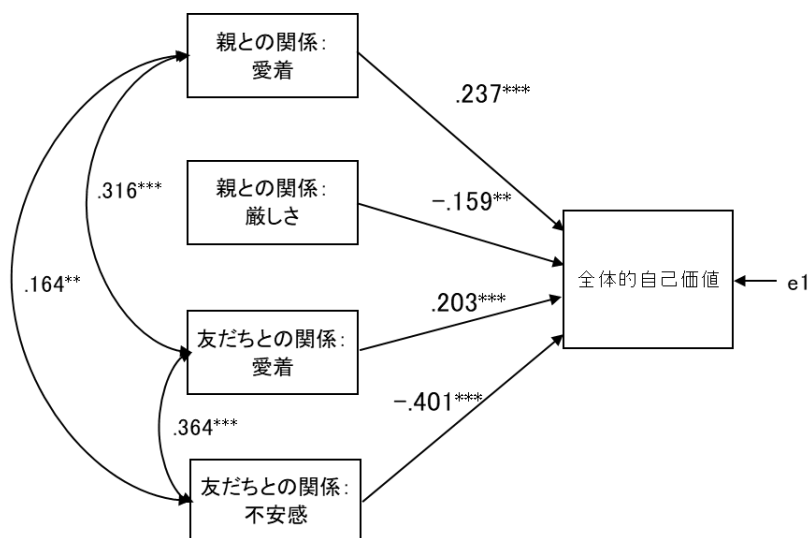
説明変数から全体的自己価値へのパスは標準化係数,説明変数間の値は相関係数である。

Fig. 4-4-4 2年女子のモデルの推定結果

⑤3年男子

説明変数間のすべてに共分散を仮定した分析を行った。その結果,共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。結果をFig. 4-4-5に示した。モデルの適合度は, $\chi^2=6.848$ であり,有意ではなかった ($p=.077$)。AGFI=.960, CFI=.977, RMSEA=.062(90%C. I. は.000～.124)であった。また R^2 は.223 であった。

他の群と同様「友だちとの関係：不安感」が全体的自己価値に負のパスを示していた。次いで「親との関係：愛着」が全体的自己価値に正のパスを示しており、「友だちとの関係：愛着」、「親との関係の知覚：厳しさ」も全体的自己価値に関連していた。すべての変数が全体的自己価値に影響しており、これは中学1年と同様であった。また説明変数間では、「親との関係：愛着」と「友だちとの関係：愛着」、「友だちとの関係：愛着」と「不安感」の間にそれぞれ正の相関がみられた。低い値ではあるが「親との関係：愛着」と「友だちとの関係：不安感」の間にも正の相関がみられた。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$

説明変数から全体的自己価値へのパスは標準化係数，説明変数間の値は相関係数である。

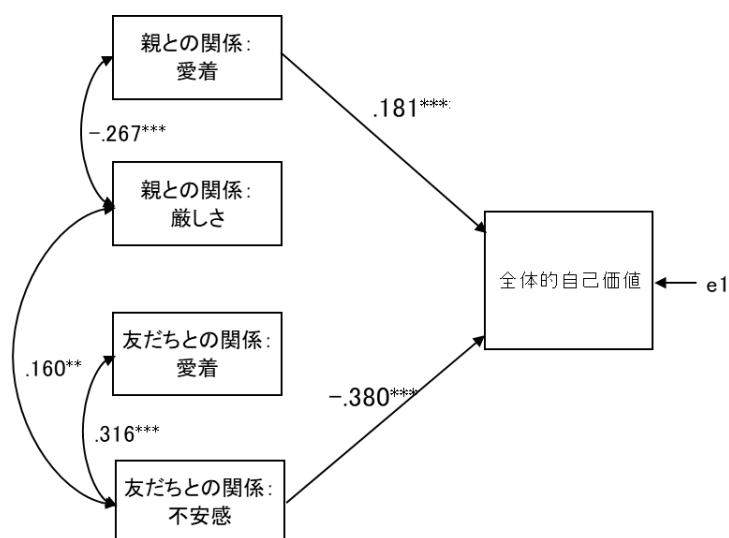
Fig. 4-4-5 3年男子のモデルの推定結果

⑥ 3年女子

説明変数間のすべてに共分散を仮定した分析を行った。その結果，共分散が有意でなかったものを削除して再度分析を行った。結果をFig. 4-4-6に示した。モデルの適合度は， $\chi^2=3.05$ であり，有意ではなかった($p=.384$)。AGFI=.981，CFI=1.000，RMSEA=.007(90% C. I. は.000～.096)であった。また R^2 は.172であり低い値であった。

「友だちとの関係：不安感」が全体的自己価値に負のパスを示していた。また「親との関係：愛着」は低い値ではあるが全体的自己価値に正のパスを示していた。しかし「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：愛着」は全体的自己価値への関連はみられなかつ

た。また説明変数間については、「友だちとの関係：愛着」と「不安感」には正の相関がみられ、「親との関係：愛着」と「厳しさ」には負の相関がみられた。「親との関係：厳しさ」と「友だちとの関係：不安感」に低い値ではあるが正の相関がみられた。



*** : $p < .001$, ** : $p < .01$

説明変数から全体的自己価値へのパスは標準化係数，説明変数間の値は相関係数である。

Fig. 4-4-6 3年女子のモデルの推定結果

4. 考察

研究の目的は、「親との関係の知覚」「友だちとの関係の知覚」が中学生の全体的自己価値とどのように関連しているのか、その関連の仕方が性別、学年別によってどのように異なるのかを検討することであった。

その結果、中学生の間、親との関係を暖かく、信頼感があると知覚することは、全体的自己価値にポジティブに関連することが示された。この結果は従来指摘されていたほかの多くの研究の結果と一致している。しかし3年女子は、「親と関係：愛着」から全体的自己価値へのパスの係数の値は低く、年齢の上昇とともに両親との愛着を知覚していることの全体的自己価値への重要性が減少する可能性も示唆される。その一方で、親との関係で権威主義的な厳しさがあると知覚することは中学1年と中学3年男子にとっては、全体的自己価値に少し否定的に関連するが、中学2年と中学3年女子にとっては関連をしていな

いということが見出された。友だちとの関係を見てみると、友だちとの関係の不安感を知覚することは、中学1年から3年まですべての群において最も全体的自己価値にネガティブに関連していることが示された。

また親との関係の愛着と友だちとの関係の愛着についてみてみると、中学生の間は、友だちとの関係で愛着を知覚するよりも、親との関係で愛着を知覚することが、青年の全体的自己価値により影響を持っていることが示唆された。

第5節 本章のまとめと考察

本章の目的は、友だち関係が全体的自己価値にどのように影響を与えているのかを検討することであった。友だちとの関係として、中学生が知覚する友だちとの関係、友だちとの嫌なできごと経験、ソーシャルサポートを取り上げ、全体的自己価値との関連に検討した。

第1節では、友だちとの関係について中学生がどのように知覚しているのかを取り上げ、中学生が知覚した友だちとの関係は、全体的自己価値にどのように影響を与えているのかを成長曲線モデルを用いて検討した。その結果、中学1年時点での友だちへの愛着は、同時点の全体的自己価値に影響しており、中学1年時点で友だちへの愛着を知覚しているほど全体的自己価値が低下していた。また友だちとの関係の不安感の変化が全体的自己価値の変化に影響していた。つまり関係への不安感が大きくなるほど、全体的自己価値が低下していた。友だちとの愛着は、一時的には自己価値の高さと関連するが、長期的にみると、愛着を感じているからこそ、友だちの関係で不安や嫌なできごとがあると全体的自己価値が低下するという可能性が考えられる。

第2節では、「友だちについて嫌なできごとがあったか」を説明変数として全体的自己価値の変化に影響を与えているかについて、成長曲線モデルを用いて検討した。その結果、友だちについての「嫌なできごとの変化」も全体的自己価値の変化に影響している可能性が示唆された。

第3節では、友だち関係での嫌なできごとの経験と全体的自己価値の関連の仕方が、ソーシャルサポートの違いによって異なるのかどうかを検討した。その結果、女子は、ソーシャルサポートは全体的自己価値とほとんど関連しておらず、ソーシャルサポートの有無に関わらず、友だち関係での嫌なできごとが全体的自己価値と関連する。一方男子は、ソーシャルサポートが全体的自己価値と関連しており、ソーシャルサポートを知覚している

ほど、全体的自己価値が高く、全体的自己価値が高いと嫌なできごとが少ないという傾向が示唆された。

第4節では、「親との関係の知覚」および「友だちとの関係の知覚」が中学生の全体的自己価値とどのように関連しているのか、その関連の仕方が性別、学年別によってどのように異なるのかを検討し、全体的自己価値に与える文脈の影響を総合的に検討した。その結果、友だちとの関係では、友だちとの関係の不安感を知覚することは、中学1年から中学3年まですべての群において最も全体的自己価値にネガティブに影響していること、親との関係を暖かく、信頼感があると知覚することが全体的自己価値にポジティブに関連することが示された。

先行研究では、子どもの時には、全体的自己価値のあり方に影響を与える要因として両親との関係は重要であるが、年齢とともに両親は青年の自己にとって重要でなくなり、次第に仲間との関係が重要になるということが指摘されてきた (Harter, 1990)。本研究の結果をみると、初期青年期には、友だちとの関係で愛着を知覚するよりも、親との関係で愛着を知覚することが、青年の全体的自己価値により影響を持っている可能性が示唆された。また、友だちとの関係で、嫌なできごとの経験を知覚したり、関係の不安感を感じたりすると、全体的自己価値を下げる可能性が示唆された。

第 5 章

中学生の全体的自己価値と適応の双方向的な影響

第5章 中学生の全体的自己価値と適応の双方向的な影響

DuBois (2000) らのモデルでは、自己システムと適応との間には双方向的な影響があるとされている。本章では、適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方向的な関連について縦断データを用いて検討する。縦断データを用いて変数間の双方向的な関連を解析する手法として、初回調査時点の2変数の値が初回調査から追跡調査の間における両変数の変化に影響を及ぼすか否かを検討する交差遅延効果モデル、同時期における2要因の双方向の効果を検討する同時効果モデル、2つ以上の変数の変化のパターンどうしの関係を検討する成長曲線モデルがある。これらの手法を用いて、問題行動および向社会的行動と全体的自己価値の双方向的な関連を探索的に検討する。第1節では、縦断データを用いて、問題行動と全体的自己価値の双方向的関連を検討する。第2節では、縦断データを用いて、問題行動の対極にあると考えられる向社会的行動と全体的自己価値の双方向的関連を検討する。

第1節 問題行動との双方向的関連

1. 目的

適応の行動的側面として、問題行動を取り上げ、全体的自己価値が問題行動に影響するのか、問題行動が全体的自己価値に影響するのか、問題行動と全体的自己価値の双方向的な関連を検討するため、縦断データを用いて、交差遅延効果モデル、同時効果モデル、成長曲線モデルの検証を行うことが本節の目的である。

2. 方法

(1) 調査時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に対して、3回行った。第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月)、第2回 (Time2) は中学2年2学期 (2003年9月)、第3回 (Time3) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

今回の分析は、3回の調査すべてに回答のあった愛知県の中学生435名 (男子195名、女子240名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、自宅に持ち帰って回答するよう依頼した。なお、調査は強制ではないこと、記入したくなければ記入しなくてもよいこと、秘密を厳守すること、学

校では中身を点検しないこと、調査内容は研究目的以外に使うことはないこと、個人が特定される形での公表をおこなわないこと等を、依頼文および調査用紙に明記した。

(3) 調査内容

①全体的自己価値 (5 項目) : 自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを 6 段階評定 (非常にあてはまる, かなりあてはまる, ややあてはまる, ややあてはまらない, かなりあてはまらない, 非常にあてはまらない) でたずねた。順に 6 点から 1 点の得点を与えた。項目の詳細は第 2 章 : 第 1 節を参照。肯定的に評価しているほど高得点になるよう合計点を算出し, 項目数で除し, 尺度得点を算出した。

②問題行動 (29 項目) : 虚言 (1 項目), 規則違反 (7 項目), 盗み (5 項目), 攻撃行動 (7 項目), 破壊行動 (1 項目), 喫煙・飲酒・薬物 (3 項目), 性的行動 (5 項目) といった問題行動をこの 3 ヶ月間にどのくらいしたかを 4 段階評定 (何度もあった, 数回あった, 一度だけあった, 一度もなかった) でたずねた。このうち警察庁生活安全局から 1999 年 10 月に出された「不良行為少年の歩道について (警察庁安全局長, 1999)」に示された不良行為項目と初発型非行と呼ばれる行為に関する 22 項目を使用した (西野・氏家・二宮・五十嵐・井上・山本, 2009)。順に 4 点から 1 点の得点を与えた。問題行動を行っているほど高得点になるよう合計点を算出し, 項目数で除し, 尺度得点を算出した。

(4) 分析

各変数について, 平均値, 標準偏差, 相関係数を算出した。交差遅延効果モデル, 同時効果モデル, 成長曲線モデルの分析は, Amos24.0 を用いた。交差遅延効果モデルおよび同時効果モデルの適合度は, Comparative Fit Index (CFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) を用いた。成長曲線モデルの適合度の指標として, Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値と問題行動の平均値, 標準偏差および分散分析の結果

全体的自己価値と問題行動について, 平均値および標準偏差を算出し, 時点(3)×性別(2)の反復測度の分散分析を行った (Table5-1-1)。その結果, 全体的自己価値については, 中学 1 年時より中学 2 年時の得点が低く, 中学 2 年時より中学 3 年時の得点が低いと

いう時点間差がみられた。女子より男子の得点が高いという性差がみられた。交互作用はみられなかった。問題行動については、中学1年時より中学2年時の得点が高いという時点間差がみられた。性差および交互作用はみられなかった。

Table5-1-1 全体的自己価値と問題行動の平均値，標準偏差および分散分析の結果

		Time1		Time2		Time3		主効果		
								時点間差：F値 (df)	性差：F値 (df)	交互作用
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)			
全体的自己価値	男子	3.54	(1.00)	3.41	(0.93)	3.27	(1.03)	23.61 *** (2, 432)	57.28 *** (1, 433)	n. s.
	女子	3.02	(0.96)	2.74	(0.96)	2.68	(0.97)			
問題行動	男子	1.22	(0.17)	1.28	(0.32)	1.27	(0.35)	8.15 ** (2, 432)	0.22 (1, 433)	n. s.
	女子	1.23	(0.19)	1.27	(0.23)	1.25	(0.27)			

*** $p < .001$, ** $p < .01$

(2) 全体的自己価値と問題行動の相関

男女それぞれ，中学1年，中学2年，中学3年時の全体的自己価値と問題行動の相関係数を算出した(Table5-1-2)。右上が男子の結果，左下が女子の結果である。

男子では，問題行動の3時点間，全体的自己価値の3時点間ともに，関連がみられた。またTime2（中学2年時点）の問題行動は，同時点の全体的自己価値と負の関連がみられた。女子についても，問題行動の3時点間，全体的自己価値の3時点間ともに，関連がみられた。Time1（中学1年時点）の問題行動は，同時点とTime2（中学2年時点）の全体的自己価値と負の関連がみられた。Time2（中学2年時点）の問題行動は，同時点とTime1（中学1年時点）の全体的自己価値と負の関連がみられた。

Table5-2-2 全体的自己価値と問題行動の相関

		男子	全体的自己価値			向社会的行動		
			Time1	Time2	Time3	Time1	Time2	Time3
女子	全体的自己価値	Time1		.53 ***	.37 ***	.13	.13	.13
		Time2	.57 ***		.64 ***	.04	.21 **	.01
		Time3	.51 ***	.63 ***		.09	.27 **	.15
向社会的行動	Time1	.05	.03	-.03		.59 ***	.52 ***	
	Time2	.03	.03	.01	.51 ***		.65 ***	
	Time3	.09	.07	.07	.43 ***	.56 ***		

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

(3) 交差遅延効果モデルの検証

問題行動と全体的自己価値の因果関係を検討するために、交差遅延効果モデルを検証した (Fig. 5-1-1)。このモデルでは、Time1(中学1年2学期)の問題行動からTime2(中学2年2学期)の全体的自己価値へのパスを仮定し、このパスが有意な正のパス係数であれば、問題行動が多いほど全体的自己価値が高まるという因果関係が推測される。このパスが有意な負のパス係数であれば、問題行動が多いほど全体的自己価値が低下するという因果関係が推測される。Time2(中学2年2学期)の問題行動からTime3(中学3年2学期)の全体的自己価値へのパスへも同様である。

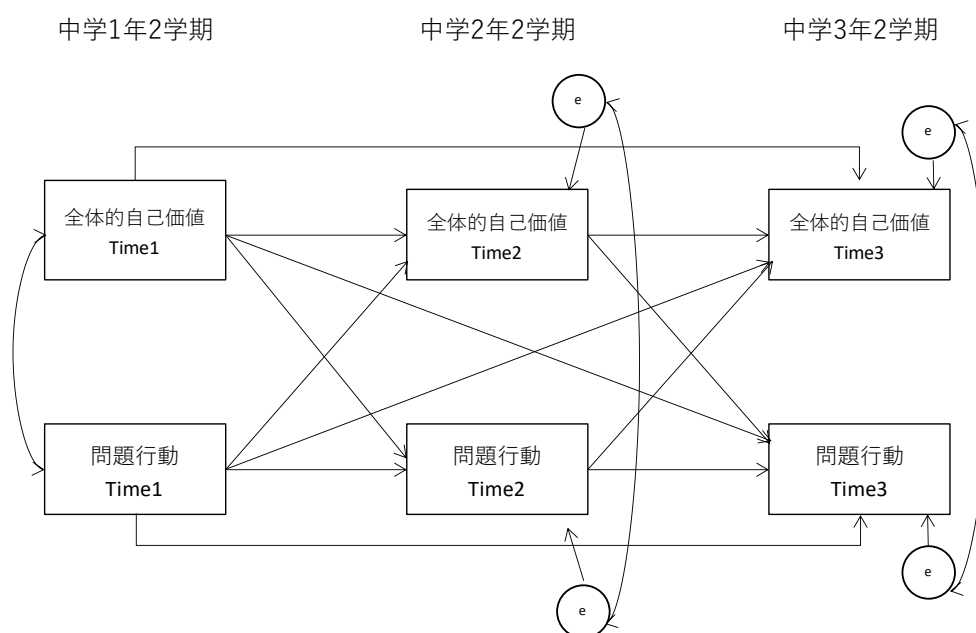


Fig. 5-1-1 交差遅延効果モデルの分析モデル (全体的自己価値と問題行動)

①男子

当初のモデルではうまく適合しなかったため、Time1の全体的自己価値からTime3の問題行動、Time1の問題行動からTime3の全体的自己価値へのパスを削除して再分析を行った。 $\chi^2=3.592$ ($df=3$, $p=.309$)であった。適合度の指標は、CFI=.998, AGFI=.957, RMSEA=.032 (90% C. I. = .000~.054)であった。しかし、Time1の全体的自己価値からTime2の問題行動へのパス ($\beta=-.039$, $SE=.318$, $p=.772$)も、Time2の全体的自己価値からTime3の問題行動へのパス ($\beta=-.032$, $SE=.022$, $p=.564$)も有意ではなかった。また、Time1の問題行動からTime2の全体的自己価値へのパス ($\beta=-.017$, $SE=.179$, $p=.081$)

も、Time2の問題行動からTime3の全体的自己価値へのパス ($\beta=.018$, $SE=.020$, $p=.540$) のいずれも有意ではなく、交差遅延効果はみられなかった。

②女子

男子と同様、当初のモデルではうまく適合しなかったため、Time1の全体的自己価値からTime3の問題行動、Time1の問題行動からTime3の全体的自己価値へのパスを削除して再分析を行った。 $\chi^2=12.860$ ($df=3$, $p=.005$)であった。適合度の指標は、CFI=.979, AGFI=.880, RMSEA=.117 (90% C. I. = .057~.186)であり、このモデルもあまり適合は良くなった。遅延効果をみても、Time1の全体的自己価値からTime2の問題行動へのパス ($\beta=.029$, $SE=.013$, $p=.585$) も、Time2の全体的自己価値からTime3の問題行動へのパス ($\beta=-.028$, $SE=.014$, $p=.580$) も有意ではなかった。また、Time1の問題行動からTime2の全体的自己価値へのパス ($\beta=-.086$, $SE=.289$, $p=.133$) も、Time2の問題行動からTime3の全体的自己価値へのパス ($\beta=.006$, $SE=.216$, $p=.913$) のいずれも有意ではなかった。交差遅延効果はみられないと考えられる。

(4) 同時効果モデルの検証

次に、問題行動と全体的自己価値の因果関係を検討するために、同時期における2要因の双方向の効果を検討する同時効果モデルを検証した (Fig. 5-1-2)。このモデルでは同一時点における全体的自己価値と問題行動の関連を検討するが、縦断データを用いることによって、2つの変数の双方の効果を同時に推定できる。分析は男女別に行った。

①男子

$\chi^2=4.987$ ($df=5$, $p=.418$)であった。適合度の指標は、CFI=1.000, AGFI=.966, RMSEA=.000 (90% C. I. = .000~1.000)であった。Time2時点では、問題行動から全体的自己価値へのパス ($\beta=-.058$, $SE=.273$, $p=.535$) も、全体的自己価値から問題行動へのパス ($\beta=-.070$, $SE=.037$, $p=.518$) も、どちらの方向も有意ではなかった。また、Time3時点においても、問題行動から全体的自己価値へのパス ($\beta=.090$, $SE=.204$, $p=.194$) も、全体的自己価値から問題行動へのパス ($\beta=-.115$, $SE=.121$, $p=.066$) のいずれも有意ではなく、同時効果はみられなかった。

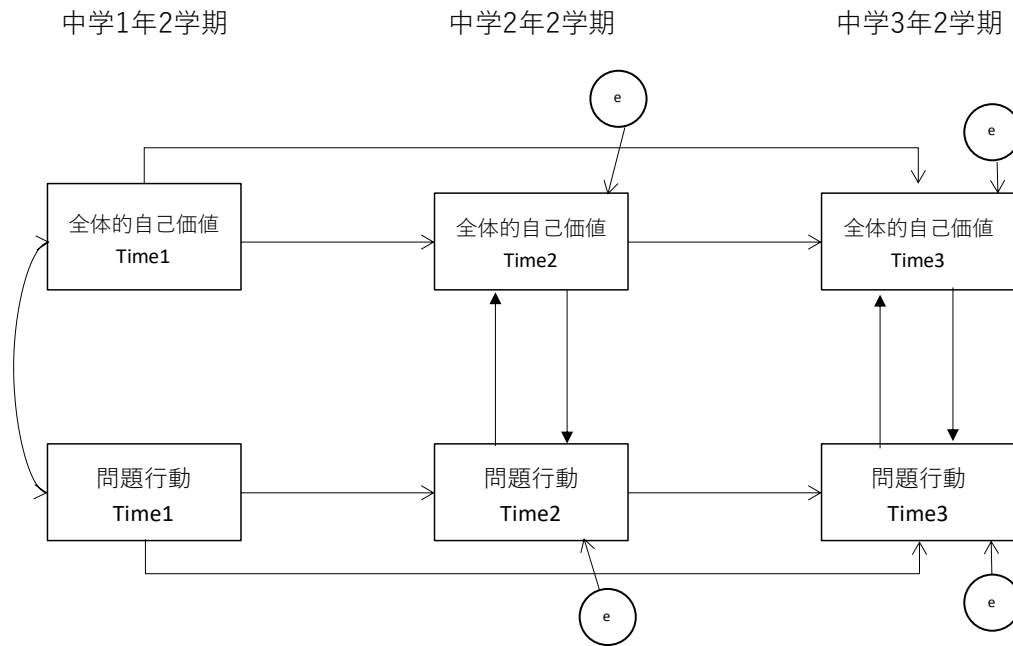


Fig. 5-1-2 同時効果モデルの分析モデル（全体的自己価値と問題行動）

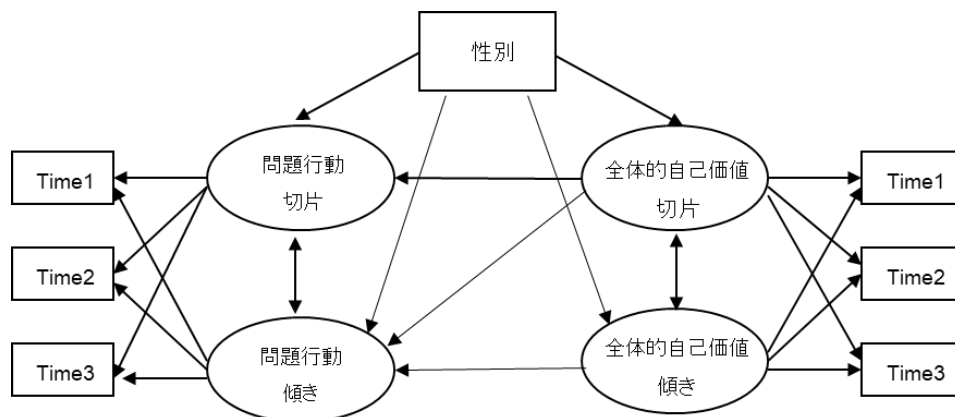
②女子

$\chi^2=12.900$ ($df=3$, $p=.024$)であった。適合度の指標は、CFI=1.000, AGFI=.928, RMSEA=.081 (90% C. I. = .027~.137)であった。女子についても男子と同様、Time2時点では、問題行動から全体的自己価値へのパス ($\beta=-.137$, $SE=.319$, $p=.072$) も、全体的自己価値から問題行動へのパス ($\beta=.057$, $SE=.017$, $p=.434$) も、どちらの方向も有意ではなかった。また、Time3時点においても、問題行動から全体的自己価値へのパス ($\beta=.028$, $SE=.232$, $p=.666$) も、全体的自己価値から問題行動へのパス ($\beta=-.059$, $SE=.018$, $p=.354$) のいずれも有意ではなかった。同時効果はみられないといえる。

(5) 成長曲線モデルによる検証

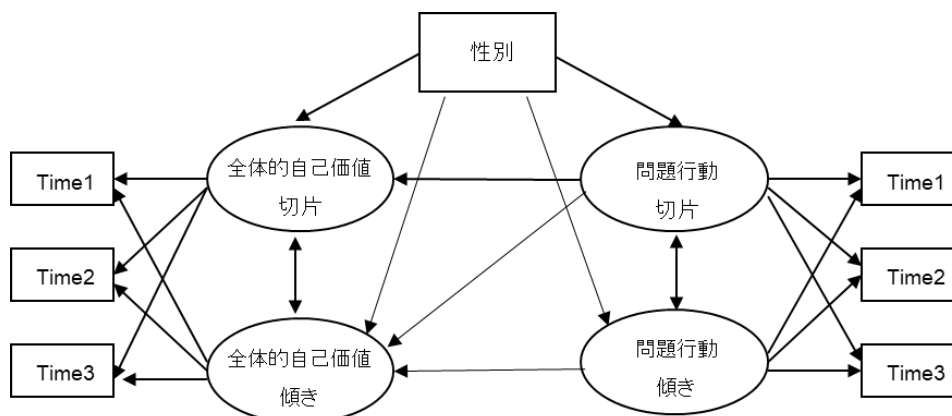
交差遅延効果モデルにおいても同時効果モデルにおいても、効果がみられていなかったことから、成長曲線モデルを用いて、全体的自己価値と問題行動の変化のパターンどうしの関連を検討した。成長曲線モデルでは、切片 (intercept: 初回調査の得点) と傾き (slope: 変化率) を潜在変数で表し、潜在変数として推定された切片と傾きを従属変数あるいは独立変数とするモデルが構築できる。モデル1では、全体的自己価値の切片と傾きが、問題行動の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 5-1-3)。モデル2では、

問題行動の切片と傾きが全体的自己価値の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 5-1-4)。



誤差変数は省略した。

Fig. 5-1-3 全体的自己価値の問題行動への影響を仮定するモデル (モデル1)



誤差変数は省略した。

Fig. 5-1-4 問題行動の全体的自己価値への影響を仮定するモデル(モデル2)

【モデル1】

モデル1の推定結果を Fig. 5-1-5 に示した。図中には有意であったパスのみ示した。モデルの適合度については、 $\chi^2=12.090$ ($df=8$, $p=.147$)であった。また適合度の指標は、 $CFI=.995$, $RMSEA=.034$ ($90\%CI=.000\sim.071$)であり、十分な値であった。

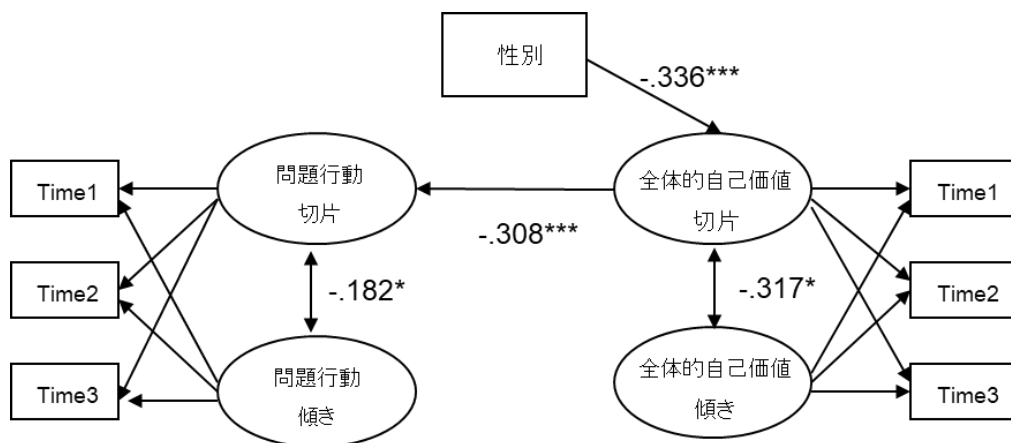
全体的自己価値の切片から問題行動の切片への影響をみると、 $\beta=-.308$ ($SE=.013$, $p<.001$)で有意であった。Time1において全体的自己価値は問題行動に負の影響を与えてお

り、全体的自己価値が1高ければ、問題行動は0.308低いといえる。

全体的自己価値の切片から問題行動の傾きへのパス ($\beta = -.024$, $SE = .029$, $p = .735$), 全体的自己価値の傾きから問題行動の傾きへのパス ($\beta = .066$, $SE = .014$, $p = .285$) は、いずれも有意ではなかった。

全体的自己価値の切片と傾きの共分散 ($b = -.087$, $r = -.317$, $SE = .037$, $p = .020$), 問題行動の切片と傾きの共分散 ($b = -.004$, $r = -.182$, $SE = .002$, $p = .043$) は有意であった。図中では相関係数で記載している。

また、性別は全体的自己価値の切片のみに影響していた ($\beta = -.336$, $SE = .091$, $p < .001$)。Time1の全体的自己価値には性差があり、男子の得点が高いといえる。



図中の数値は標準化係数 (β) および相関係数 (r) である。誤差変数は省略した。

***: $p < .001$, *: $p < .05$

Fig. 5-1-5 モデル1の推定結果

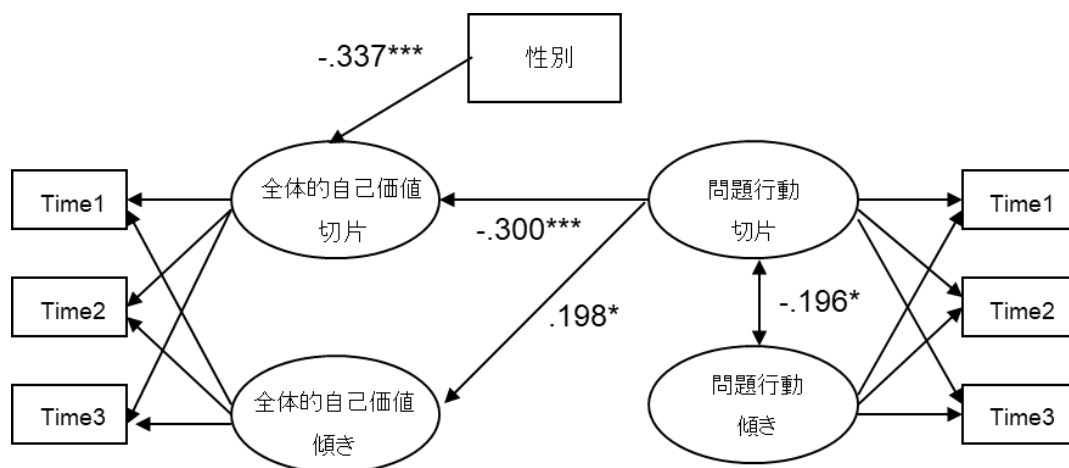
【モデル2】

モデル2の推定結果を Fig. 5-1-6 に示した。図中には有意であったパスのみ示した。モデルの適合度については、 $\chi^2 = 9.953$ ($df = 8$, $p = .268$)であった。また適合度は、 $CFI = .998$, $RMSEA = .034$ ($90\%CI = .000 \sim .064$)であった。モデルのあてはまりは良いといえる。

問題行動の切片から全体的自己価値の切片への影響をみると、 $\beta = -.300$ ($SE = .329$, $p < .001$)で有意であった。Time1の問題行動は全体的自己価値の切片に負の影響を与えており、問題行動が1高ければ、全体的自己価値は0.300と低いといえる。また問題行動の切

片から全体的自己価値の傾きへの影響をみると、 $\beta = .198$ ($SE = .169$, $p = .020$)で有意であった。Time1の問題行動の切片は全体的自己価値の変化に正の影響を与えており、Time1の問題行動の高さが全体的自己価値を高めると考えられる。問題行動の傾きから全体的自己価値の傾きへのパスはみられず($\beta = -.026$, $SE = .152$, $p = .698$)、問題行動の変化は全体的自己価値の変化に影響していないといえる。問題行動の切片と傾きの共分散は有意であった($b = -.006$, $r = .196$, $SE = .002$, $p = .020$)。図中では相関係数で記載している。

また、性別は全体的自己価値の切片のみに影響していた ($\beta = -.337$, $SE = .088$, $p < .001$)。



図中の数値は標準化係数 (β) および相関係数 (r) である。誤差変数は省略した。

***: $p < .001$, *: $p < .05$

Fig. 5-1-6 モデル2の推定結果

4. 考察

中学生の間、問題行動はそれほど多くなかった。問題行動は、中学1年時より中学2年時の得点が高く、問題行動がやや増加していた。相関をみると、全体的自己価値と問題行動の関連は負の相関であり、問題行動が多いほど全体的自己価値が低いといえる。また成長曲線モデルで検証の結果、モデル1では全体的自己価値の切片が問題行動の切片に影響しており、モデル2では問題行動の切片が全体的自己価値の切片に影響していた。全体的自己価値が高いほど問題行動は少なく、問題行動が少ないほど全体的自己価値は高いという双方向の関連があると考えられる。しかし交差遅延効果や同時効果はみられておらず、

(2)で算出した相関係数と合わせると、この関連はTime1（中学1年時）だけの可能性も考えられる。また問題行動の切片は全体的自己価値の傾きに影響していたが、全体的自己価値の切片は問題行動の傾きには影響していなかった。このことから、全体的自己価値が問題行動の変化を予測するのではなく、問題行動が全体的自己価値の変化を予測し、問題行動を行うことで全体的自己価値が向上している可能性が考えられた。

第2節 向社会的行動との双方向的関連

1. 目的

適応の行動的側面として、問題行動の対極にあると考えられるのが向社会的行動である。向社会的行動を行うことで、人から賞賛されたり、承認されたりすることにより、全体的自己価値や自尊感情が高められるということが考えられる。また、全体的自己価値が高くなることで、自分の行動に自信をもち、向社会的行動をさらに行うことができる可能性も考えられる。ここでは、縦断データを用いて、交差遅延効果モデル、同時効果モデル、成長曲線モデルの検証を行い、中学生の向社会的行動と全体的自己価値の双方向的な影響について検討する。

2. 方法

(1) 調査時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に対して、3回行った。第1回（Time1）は中学1年2学期（2002年9月）、第2回（Time2）は中学2年2学期（2003年9月）、第3回（Time3）は中学3年2学期（2004年9月）であった。

今回の分析は、3回の調査すべてに回答のあった愛知県の中学生347名（男子157名、女子190名）について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

分析に使用するのは、「全体的自己価値」と「向社会的行動」である。

①全体的自己価値（5項目）：項目の詳細は第1節と同様である。

②向社会的行動（6項目）：中学生が日常生活場面で行う向社会的行動をこの3ヶ月にどれくらい行ったかを4段階評定（何度もあった、数回あった、一度だけあった、一度もなか

った)でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。「困っている人を助けたこと」,
「忘れ物をした人に自分のものを貸してあげたこと」,「友だちが傷ついたときになぐさめ
てあげたこと」,「友だちの相談にのったこと」,「落とし物を拾ってあげたこと」,「友だちが
よくないことをしようとしてやめさせようとしたこと」の6項目である。向社会的行動を
多く行っているほど高得点になるよう合計点を算出し,項目数で除し,尺度得点とした。

(4) 分析

各変数について,平均値,標準偏差,相関係数を算出した。交差遅延効果モデル,同時
効果モデル,成長曲線モデルの検証は,Amos24.0を用いた。交差遅延効果モデルおよび同
時効果モデルの適合度は,Comparative Fit Index (CFI), Adjusted Goodness of Fit
Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。成長曲線
モデルの適合度の指標として,Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error
of Approximation (RMSEA)を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値と向社会的行動の平均値,標準偏差および分散分析の結果

全体的自己価値と向社会的行動について,平均値および標準偏差を算出し,時点(3)×
性別(2)の反復測度の分散分析を行った(Table5-2-1)。その結果,全体的自己価値につい
ては,これまでの検討と同様,中学1年時より中学3年時の得点が低くなっているという
時点間差がみられた。また性差がみられた。向社会的行動については,中学1年時点より
中学2年時点の得点が低く,中学2年時点より中学3年時点の得点が低いという時点間差
がみられた。また男子より女子の得点が高いという性差がみられた。

(2) 全体的自己価値と向社会的行動の相関

男女それぞれ,Time1(中学1年),Time2(中学2年),Time3(中学3年時)の「向社
会的行動」と「全体的自己価値」の相関係数を算出した(Table5-2-2)。

男子では,向社会的行動の3時点間,全体的自己価値の3時点間ともに,関連がみられ
た。またTime1(中学2年時)の向社会的行動は,Time1(中学1年)からTime3(中学3
年)まで,すべての時点の全体的自己価値と関連がみられた。女子についても,向社会的
行動の3時点間,全体的自己価値の3時点間ともに,関連がみられた。しかし向社会的行
動と全体的自己価値の間には,どの時点についても関連がみられなかった。

Table5-2-1 全体的自己価値と向社会的行動の平均値, 標準偏差および分散分析の結果

		Time1		Time2		Time3		主効果		交互作用
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	時点間差: F値	性差: F値	
								(df)	(df)	
全体的自己価値	男子	3.50	(1.03)	3.50	(0.98)	3.38	(1.08)	4.91 **	37.88 ***	n. s.
	女子	3.05	(1.04)	2.82	(1.01)	2.81	(1.03)			
向社会的行動	男子	2.06	(0.73)	1.89	(0.69)	1.87	(0.73)	9.39 ***	12.91 ***	n. s.
	女子	2.22	(0.70)	2.19	(0.69)	2.07	(0.62)			

***: $p < .001$, **: $p < .01$

Table5-2-2 全体的自己価値と向社会的行動の相関

	男子	全体的自己価値			向社会的行動		
		Time1	Time2	Time3	Time1	Time2	Time3
女子	Time1						
	Time2		.53 ***	.37 ***	.13	.13	.13
	Time3		.57 ***	.64 ***	.04	.21 **	.01
全体的自己価値	Time1						
	Time2	.51 ***	.63 ***		.09	.27 **	.15
	Time3						
向社会的行動	Time1	.05	.03	-.03		.59 ***	.52 ***
	Time2	.03	.03	.01	.51 ***		.65 ***
	Time3	.09	.07	.07	.43 ***	.56 ***	

***: $p < .001$, **: $p < .01$

(3) 交差遅延効果モデルの検証

向社会的行動と全体的自己価値の因果関係を検討するために、交差遅延効果モデルを用いて検証を行った (Fig. 5-2-1)。分析は男女別に行った。このモデルでは、Time1(中学1年2学期)の向社会的行動からTime2(中学2年2学期)の全体的自己価値へのパスが有意な正のパス係数であれば、向社会的行動が多いほど全体的自己価値が高まるという因果関係が推測される。反対にこのパスが有意な負のパス係数であれば、向社会的行動が多いほど全体的自己価値が低下するという因果関係が推測される。

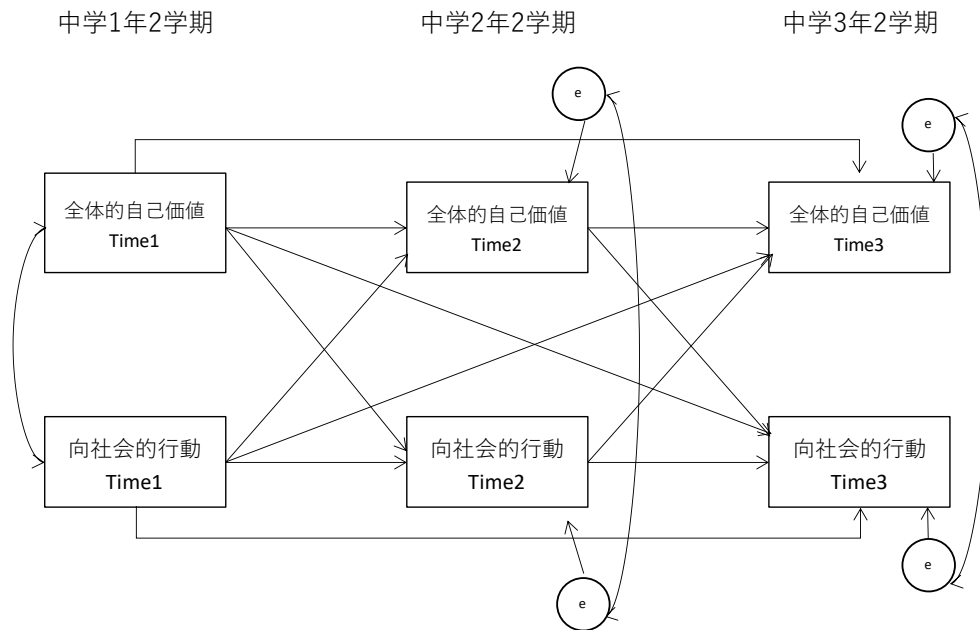


Fig. 5-2-1 交差遅延効果モデルの分析モデル（全体的自己価値と向社会的行動）

①男子

当初のモデルはうまく適合しなかったため、Time1の全体的自己価値からTime3の向社会的行動、Time1の向社会的行動からTime3の全体的自己価値へのパスを削除して再分析を行った。モデルの推定結果をFig. 5-2-2に示した。図中には有意であったパスのみ示した。 $\chi^2=1.867$ ($df=2$, $p=.393$)であった。適合度の指標は、CFI=1.000, AGFI=.958, RMSEA=.000 (90% C. I. = .000~.155)であり、十分な値であった。まず、全体的自己価値の経年変化については、Time1がTime2に影響し ($\beta=.536$, $SE=.065$, $p<.001$)、Time2がTime3に影響していた ($\beta=.599$, $SE=.080$, $p<.001$)。しかしTime1からTime3には影響していなかった ($\beta=.021$, $SE=.074$, $p=.768$)。向社会的行動の経年変化については、Time1がTime2に影響し ($\beta=.573$, $SE=.061$, $p<.001$)、Time2がTime3に影響していた ($\beta=.558$, $SE=.079$, $p<.001$)。さらにTime3がTime3にも影響していた ($\beta=.195$, $SE=.073$, $p=.007$)。

全体的自己価値が向社会的行動へ及ぼす影響については、有意なパスはみられなかった。向社会的行動が全体的自己価値へ及ぼす影響については、Time2 (中学2年時点)での向社会的行動がTime3 (中学3年時点)の全体的自己価値に影響しており ($\beta=.536$, $SE=.065$, $p<.001$)、交差遅延効果がみられた。またTime2の全体的自己価値と向社会的行

動の共分散（誤差の共分散）は有意であり、関連がみられた ($b=.092$, $r=.202$, $SE=.037$, $p=.013$)。

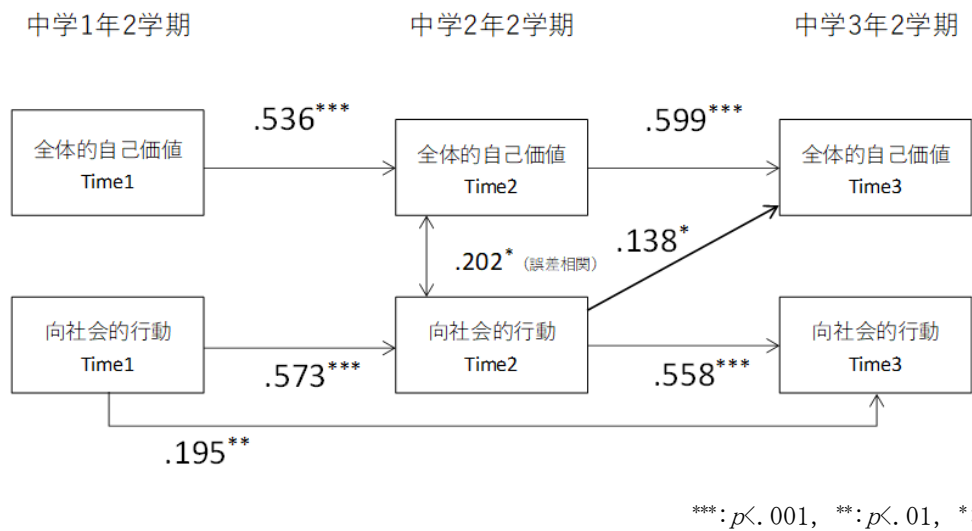


Fig. 5-2-2 交差効果モデルの推定結果（男子）

②女子

男子と同様、当初のモデルではうまく適合しなかったため、Time1の全体的自己価値からTime3の向社会的行動、Time1の向社会的行動からTime3の全体的自己価値へのパスを削除して再分析を行った。 $\chi^2=1.821$ ($df=2$, $p=.402$)であった。適合度の指標は、CFI=1.000, AGFI=.966, RMSEA=.000 (90% C.I. = .000~.140)であり、十分な値であった。しかし、全体的自己価値から向社会的行動への影響も、向社会的行動から全体的自己価値への影響も、いずれも有意なパスはみられなかった。

なお、全体的自己価値の経年変化については、Time1がTime2に影響し ($\beta=.570$, $SE=.058$, $p<.001$)、Time2がTime3に影響していた ($\beta=.509$, $SE=.068$, $p<.001$)。男子とは異なり、Time1はTime3にも影響していた ($\beta=.220$, $SE=.066$, $p<.001$)。向社会的行動も、全体的自己価値と同様に、Time1がTime2に影響し ($\beta=.505$, $SE=.061$, $p<.001$)、Time2がTime3に影響していた ($\beta=.455$, $SE=.061$, $p<.001$)。さらにTime1がTime3にも影響していた ($\beta=.203$, $SE=.060$, $p=.003$)。

(4) 同時効果モデルの検証

全体的自己価値と向社会的行動の因果関係について、共時的な因果関係がみられるのか、双方向の影響について、同時効果モデルを用いて検討した (Fig. 5-2-3)。分析は男女

別に行った。

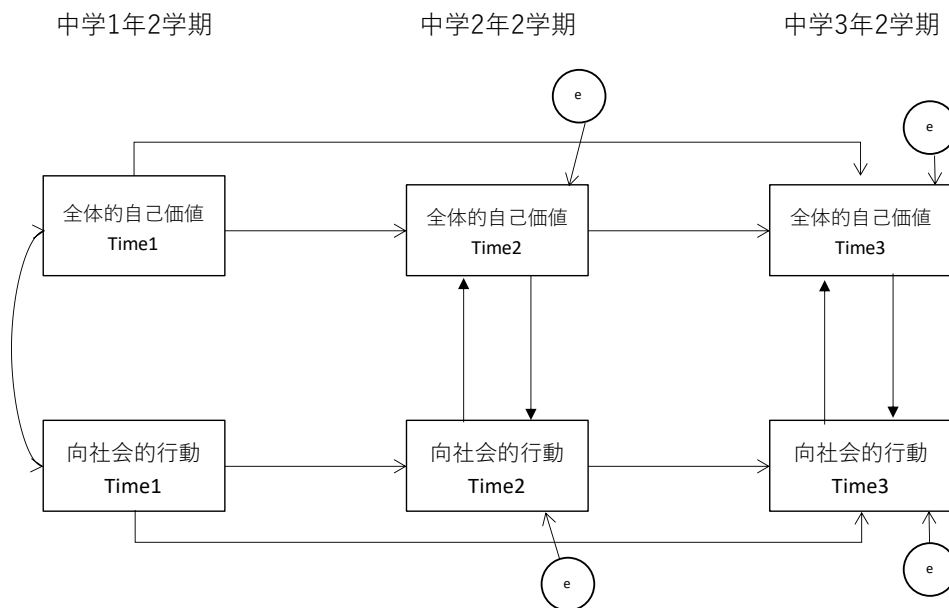


Fig. 5-2-3 同時効果モデルの分析モデル

①男子

モデルの推定結果を Fig. 5-2-4 に示した。図中には有意であったパスのみ示した。

$\chi^2=9.160$ ($df=2$, $p=.329$)であった。適合度の指標は、CFI=1.000, AGFI=.965, RMSEA=.060 (90% C. I. = .000~.109)であり、十分な値であった。全体的自己価値と向社会的行動の経年変化は、交差遅延モデルの結果と同様であった。全体的自己価値と向社会的行動の関連については、Time2 (中学2年) の全体的自己価値が同時点の向社会的行動に影響していた ($\beta=.212$, $SE=.061$, $p=.014$)。その逆の影響はみられなかった ($\beta=-.035$, $SE=.138$, $p=.717$)。しかし Time3 (中学3年) では、向社会的行動が同時点の全体的自己価値へ影響しており ($\beta=.222$, $SE=.111$, $p=.003$)、その逆の影響はみられなかった ($\beta=-.140$, $SE=.052$, $p=.072$)。

②女子

$\chi^2=1.238$ ($df=2$, $p=.872$)であり、適合度の指標は、CFI=1.000, AGFI=.989, RMSEA=.000 (90% C. I. = .000~.055)であり、十分な値であった。しかし、交差遅延モデルと同様、全体的自己価値の経年変化と向社会的行動の経年変化はみられたものの、全体的自己価値から向社会的行動への影響も、向社会的行動から全体的自己価値への影響も、いずれも有意なパスはみられなかった。

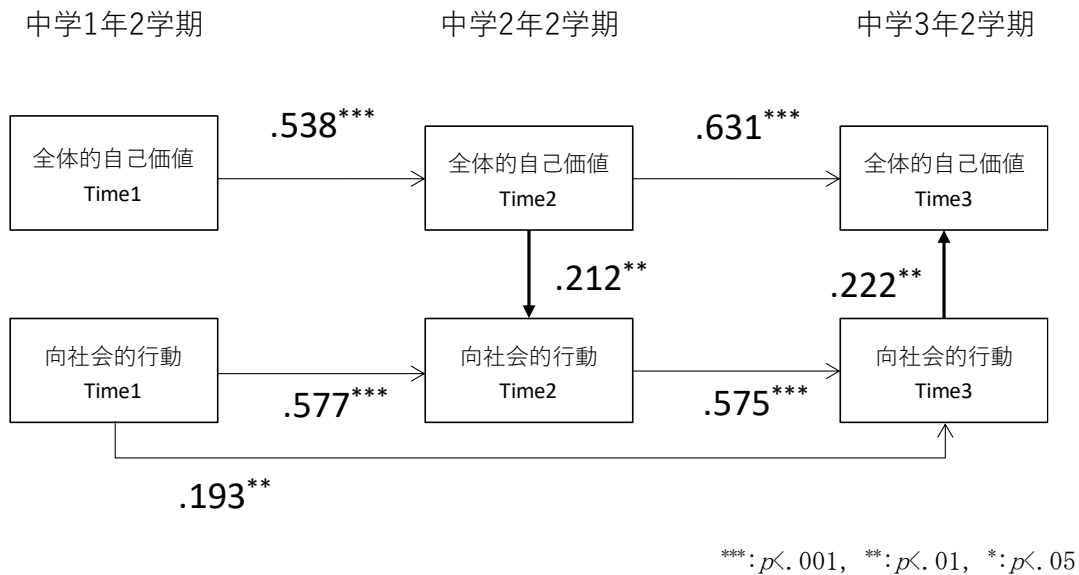
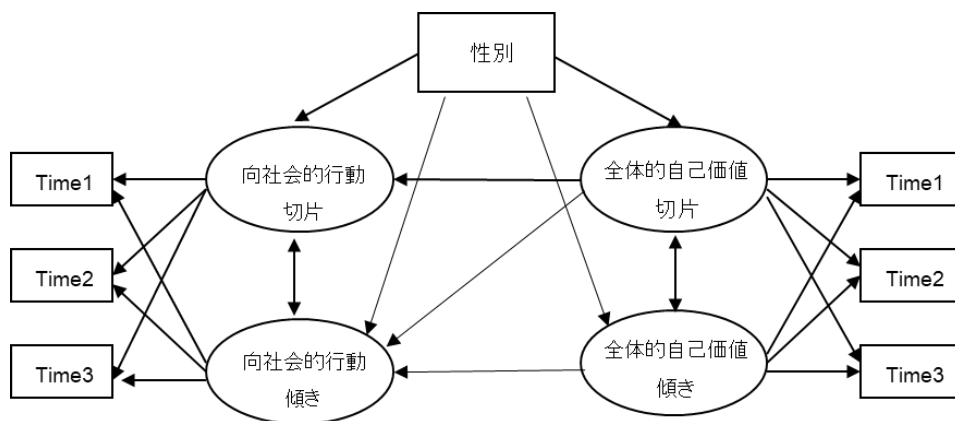


Fig. 5-2-4 同時効果モデルの推定結果 (男子)

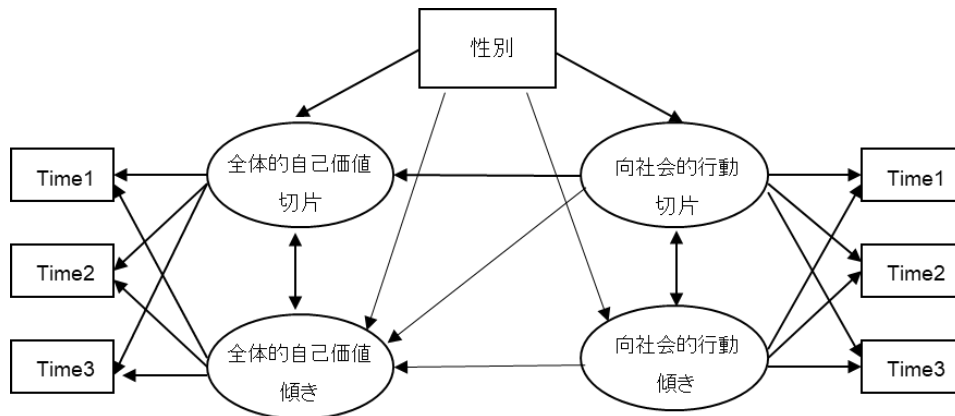
(5) 成長曲線モデルの検証

成長曲線モデルを用いて、全体的自己価値と問題行動の変化のパターンどうしの関連を検討した。問題行動の分析と同様に、モデル1では、全体的自己価値の切片と傾きが、向社会的行動の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 5-2-5)。モデル2では、向社会的行動の切片と傾きが全体的自己価値の切片と傾きに影響するモデルを検証した (Fig. 5-2-6)。



誤差変数は省略した。

Fig. 5-2-5 全体的自己価値の向社会的行動への影響を仮定するモデル (モデル1)



誤差変数は省略した。

Fig. 5-2-6 向社会的行動の全体的自己価値への影響を仮定するモデル (モデル2)

モデル1については、 $\chi^2=16.857$ ($df=10$, $p=.010$)であり、適合度の指標は、CFI=.990, RMSEA=.045 (90% C. I. = .000~.080)であった。全体的自己価値の切片と傾きから向社会的行動の切片と傾きへのパスは、いずれも有意なパスはみられなかった。なお、性別は全体的自己価値に影響しており ($\beta=-.304$, $SE=.107$, $p<.001$)、向社会的行動にも影響していた ($\beta=.227$, $SE=.079$, $p=.001$)。モデル2については、このモデルでは解が求まらなかった。

今回のデータでは、成長曲線モデルよりも、先に示した交差遅延効果モデルや同時効果モデルの方が、全体的自己価値と向社会的行動の変化とその関連をより説明していると考えられる。

4. 考察

向社会的行動は、学年が上がるにつれて向社会的行動が少なくなっていた。そしていずれの学年でも男子よりも女子の方が向社会的行動を多く行っていた。交差遅延効果モデルを検証した結果では、全体的自己価値、向社会的行動いずれも、男女とも中学1年時点が中学2年に時点に影響し、中学2年時点が中学3年時点に影響するという経年変化がみられた。全体的自己価値と向社会的行動の因果関係では、女子では交差遅延効果モデルにおいても同時効果モデルにおいても関連がまったくみられなかった。女子については、全体的自己価値と向社会的行動には関連がなく、全体的自己価値の高さがどうであれ向社会的行動を行っており、向社会的行動を行ったからといって全体的自己価値は高くはならない

と考えられる。男子では、交差遅延効果モデルでは中学2年時点での向社会的行動が中学3年時点の全体的自己価値に影響していた。同時効果モデルの検証結果においても、中学2年時点では全体的自己価値が向社会的行動へ影響し、中学3年時点では、向社会的行動が全体的自己価値へ影響していた。男子については、全体的自己価値と向社会的行動には双方向的な関連があり、全体的自己価値が高いと向社会的行動を行うことによって自分自身に自信を持ち、全体的自己価値が高くなり、全体的自己価値が高くなったことで向社会的行動より多く行うようになる可能性が示唆された。

第3節 本章のまとめと考察

本章の目的は、適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方向的な関連について縦断データを用いて検討することであった。

第1節では、縦断データを用いて、問題行動と全体的自己価値の双方向的関連を検討した。成長曲線モデルで検証の結果、全体的自己価値の切片が問題行動の切片に影響し（モデル1）、問題行動の切片も全体的自己価値の切片に影響していた（モデル2）ことから、全体的自己価値が高いほど問題行動は少なく、問題行動が少ないほど全体的自己価値は高いという双方向的な関連があると考えられた。この結果は、青年の全体的自尊感情の低さは、攻撃性、反社会的行動、非行といった問題行動と強く関連することを示している Donnellans et al. (2005) の結果と一致している。しかし交差遅延効果モデルや同時効果モデルでは全体的自己価値との双方向的関連はみられておらず、この関連はTime1（中学1年時）のみで一時的なものである可能性も考えられる。

また成長曲線モデルにおいて、問題行動の切片が全体的自己価値の変化に正の影響を与えていた。この結果は、一部の研究で報告されていた全体的自己価値・自尊感情の高さは非行行動等の不適応状態と関連するという結果を支持するものといえる。本研究の結果から、全体的自己価値と問題行動の関連は、単純なものではなく、一時的にみれば、全体的自己価値が高いほど問題行動は少なく、問題行動が少ないほど全体的自己価値は高いが、問題行動を行うことで全体的自己価値が向上する可能性もあることが示唆された。

第2節では、問題行動の対極にあると考えられる向社会的行動と全体的自己価値の双方向的関連を検討した。女子については、交差遅延効果モデルの結果をみても、同時効果モデルの結果をみても、全体的自己価値と向社会的行動には関連がみられなかった。全体的自己価値の高さがどうであれ向社会的行動を行っており、向社会的行動を行ったからとい

って全体的自己価値は高くはないと考えられる。しかし男子については、交差遅延効果モデルや同時効果モデルで検討の結果、全体的自己価値が高いと向社会的行動をより行うことができ、向社会的行動を行うことによって自分自身に自信を持ち、全体的自己価値が高くなるという双方向的な関連がある可能性が示唆された。

本研究では、適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げたが、今回のデータでは問題行動はそれほど多くはなかった。また女子は向社会的な行動を多く行っていた。今回分析したデータは、3回すべての調査に全項目回答のあった中学生だけを対象としており、これらの中学生はもともと適応的な中学生である可能性がある。今後は、一部の時点の回答がないケースなど欠損がみられたデータを含めて検討していくことも必要であろう。

第 6 章

中学生の全体的自己価値の変化の個人差

第6章 中学生の全体的自己価値の変化の個人差

第2章で検討した結果では、中学1年2学期から中学3年2学期までの2年間で、全体的自己価値は低下しており、男子よりも女子の方が否定的に評価していることが明らかとなった。しかし成長曲線モデルで検証した結果では、傾きの分散が有意であり、全体的自己価値の変化には「個人差」もみられている。変化には個人差がみられるという傾向は、中学生の間の自尊感情の縦断的变化を検討した加藤・太田・松下・三井（2018）においても指摘されている。

本章では、こうした全体的自己価値の変化の個人差に焦点をあてる。第1節では中学1年2学期から中学3年2学期までの2年間の全体的自己価値の変化の軌跡パターンについて検討する。分析には、混合軌跡モデル(Group-based trajectory model)を用いる。

また、中学生の全体的自己価値の全体的傾向は低下し、自分自身をより否定的に評価する中で、全体的自己価値を高く保ち続けている中学生にはどのような特徴があるのだろうか、反対に全体的自己価値が中学1年当初から低いままの中学生にはどのような特徴があるのだろうか。第2節では2年間「一貫して全体的自己価値が高かった中学生」について、第3節では2年間「一貫して全体的自己価値が低かった中学生」について取り上げ、こうした中学生の問題行動、向社会的行動、親や友だちとの共行動といった行動的側面の特徴を記述する。

第1節 全体的自己価値の変化の軌跡パターン

1. 目的

中学1年2学期、中学2年2学期、中学3年2学期の3時点の全体的自己価値を低群、中群、高群に分け、その組み合わせにより27パターンに分類し、中学1年から中学3年の2年間の全体的自己価値の変化のパターンを検討する。また全体的自己価値の主要な変化のパターンはどれだけあるのかを検討するため、クラスを仮定して、適合度比較を行うことによって変化の軌跡パターン数を検討する混合軌跡モデル(Nagin, 1999)を用いて、全体的自己価値の軌跡パターンを検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生に対して、3回行った。第1回(Time1)は中学1年2学

期（2002年9月）、第2回（Time2）は中学2年2学期（2003年9月）、第3回（Time3）は中学3年2学期（2004年9月）であった。

分析は、3回の調査すべてに回答のあった愛知県の中学生374名（男子173名、女子201名）について行った。

（2）調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、自宅に持ち帰って回答するよう依頼した。なお、調査は強制ではないこと、記入したくなければ記入しなくてもよいこと、秘密を厳守すること、学校では中身を点検しないこと、調査内容は研究目的以外に使うことはないこと、個人が特定される形での公表をおこなわないこと等を、依頼文および調査用紙に明記した。

（3）調査項目

分析は、「全体的自己価値」について行った。

①全体的自己価値（5項目）：自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。項目の詳細は第2章：第1節を参照。肯定的に評価しているほど高得点になるよう合計点を算出し、項目数で除し、尺度得点を算出した。

（4）分析

変化の軌跡のパターンを検証するため、混合軌跡モデルを用いた。混合軌跡モデル（Group-based trajectory model）は、潜在的なクラスを仮定して、適合度比較を行うことによって変化の軌跡パターン数を検討する分析法である。潜在クラスの数未知であるため、各指標を参照して、潜在クラス数を統計的に推定し、その数を分析者自身が決定する。そして各指標を基に決定されたグループごとの軌跡の関数形を決定する。結果を解釈する際に重要なのは、切片や傾きからの軌跡の形状、各集団に属する標本のサイズや割合、個人の集団に対する所属確率とされている（玉井・藤田，2017）。この分析には、解析ソフトStata SE15の「Traj」プラグイン（Jones & Nagin, 2013）を用いた。各モデルの適合度の比較には、Bayesian Information Criterion（BIC）とAkaike's Information Criterion（AIC）を用い、切片や傾きからの軌跡の形状、各集団に属する標本のサイズや割合、個人の集団に対する所属確率を確認した。分析は、統計解析ソフトSPSS Statistics 24.0およびStata SE15を用いて行った。

3. 結果

(1) 平均値を基準にした変化のパターン

変化のパターンを分類するため、この分析のみ、肯定的に評価しているほど高得点になるように合計点を算出したものを尺度得点とした。全体的自己価値の得点の変化はFig. 6-1-1に示した。

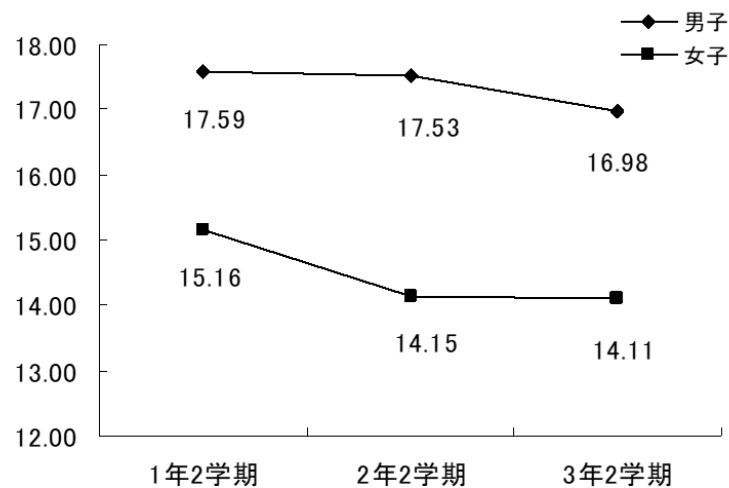


Fig. 6-1-1 全体的自己価値の得点の変化

中学1年2学期の全体的自己価値の平均値 $\pm 1/2\sigma$ を基準として、3時点それぞれ低群、中群、高群の3群に分けた。低群は男子15点以下、女子12点以下、中群は男子16～19点、女子13～17点、高群は男子20点以上、女子18点以上であった。3時点の得点の組み合わせにより27パターンに分類した(Table6-1-1)。

その結果、男子は38.2%が2年間に群の変化はみられなかった。低群→中群→高群と肯定的になる変化が生じていたのは1名であった。反対に、高群→中群→低群と否定的になる変化が生じていたのは3名であった。

女子については、35.3%が2年間に群の変化はみられなかった。低群→中群→高群と肯定的になる変化が生じていたのは2名であった。反対に、高群→中群→低群と否定的になる変化が生じていたのは5名であった。

Table6-1-1 全体的自己価値の変化のパターン(平均値を基準にした分類)

変化の パターン	男子		女子	
	人数	(%)	人数	(%)
低-低-低	25	(14.5)	28	(13.9)
低-低-中	9	(5.2)	10	(5.0)
低-低-高	1	(0.6)	2	(1.0)
低-中-低	10	(5.8)	8	(4.0)
低-中-中	6	(3.5)	6	(3.0)
低-中-高	1	(0.6)	2	(1.0)
低-高-低	0	(0.0)	1	(0.5)
低-高-中	1	(0.6)	1	(0.5)
低-高-高	4	(2.3)	0	(0.0)
中-低-低	12	(6.9)	14	(7.0)
中-低-中	4	(2.3)	13	(6.5)
中-低-高	1	(0.6)	2	(1.0)
中-中-低	14	(8.1)	10	(5.0)
中-中-中	27	(15.6)	24	(11.9)
中-中-高	2	(1.2)	7	(3.5)
中-高-低	2	(1.2)	1	(0.5)
中-高-中	4	(2.3)	8	(4.0)
中-高-高	10	(5.8)	10	(5.0)
高-低-低	3	(1.7)	5	(2.5)
高-低-中	1	(0.6)	3	(1.5)
高-低-高	1	(0.6)	1	(0.5)
高-中-低	3	(1.7)	5	(2.5)
高-中-中	7	(4.0)	7	(3.5)
高-中-高	5	(2.9)	5	(2.5)
高-高-低	1	(0.6)	2	(1.0)
高-高-中	5	(2.9)	7	(3.5)
高-高-高	14	(8.1)	19	(9.5)
	173	(100.0)	201	(100.0)

(2) 混合軌跡モデル

変化の軌跡のパターンを検証するため、混合軌跡モデルを用いた。分析には、統計解析ソフト Stata SE15 の「Traj」プラグイン (Jones & Nagin, 2013) を用いた。

2 グループに分類する軌跡から 7 グループに分類する軌跡まで、1 次関数、2 次関数のモデルについて、それぞれのモデルでの BIC と AIC を比較し、切片や傾きからの軌跡の形状、各集団に属する標本のサイズや割合、個人の集団に対する所属確率を検討した。その

結果、5 グループに分類する1次関数の軌跡が最適であると判断した(BIC=-1901.98, AIC=-1866.15)。各グループの軌跡をFig. 6-1-2 に示し、グループごとの切片と傾きの推定値をTable6-1-2 に示した。

グループ1は、切片の推定値は2.51 ($p < .001$)で、傾きの推定値は-0.21 で有意であった($p < .001$)。中学1年時に全体的自己価値の得点が低く、その後さらに低下する群といえる。この群は13.3%であった。グループ2は、切片の推定値は3.50 ($p < .001$)で、傾きの推定値は-0.06 で有意であった($p = .002$)。中学1年時の全体的自己価値の得点が中間で、その後わずかに低下する群といえる。この群は21.8%であった。グループ3は、切片の推定値は4.44 ($p < .001$)で、傾きの推定値は-0.16 で有意であった($p < .001$)。中学1年時の全体的自己価値の得点は高く、その後低下する群といえる。この群は19.3%であった。グループ4は、切片の推定値は2.80 ($p < .001$)で、傾きの推定値は-0.04 で有意であった($p = .030$)。中学1年時の全体的自己価値の得点がやや低く、その後わずかに低下する群といえる。この群が最も多く、37.2%であった。グループ5は、切片の推定値は4.36 ($p < .001$)で、傾きの推定値は0.12 で有意ではなかった($p = .250$)。中学1年時の全体的自己価値の得点は高く、そのまま維持している群といえる。この群は8.4%であった。

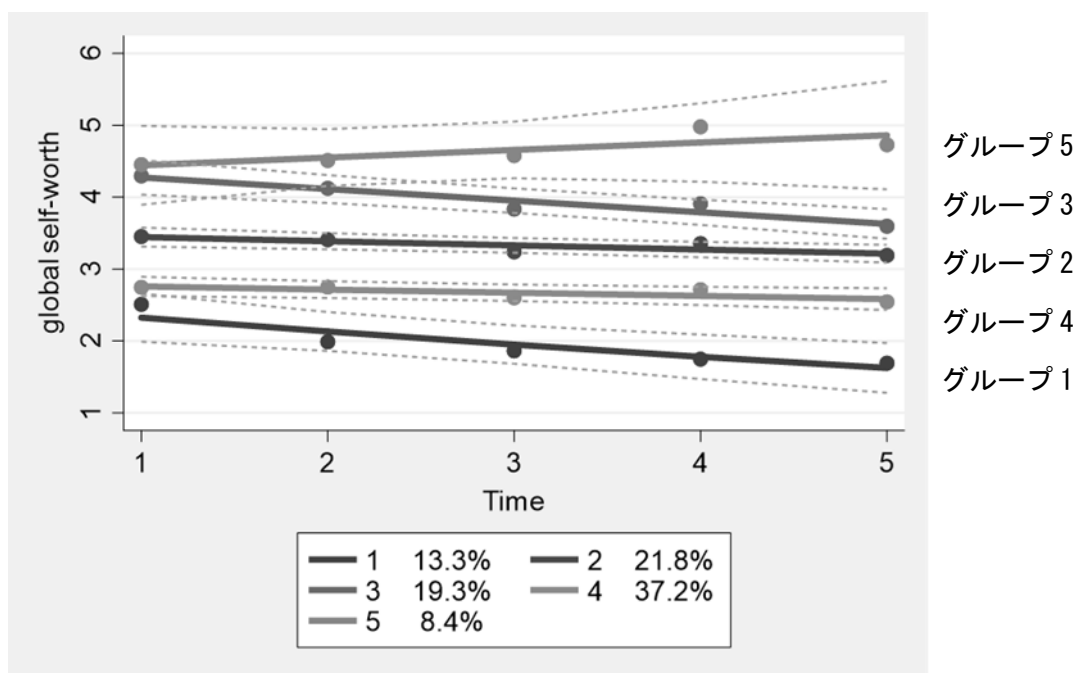


Fig. 6-1-2 混合軌跡モデリングの検証による各グループの全体的自己価値の軌跡

Table6-1-2 グループごとの切片と傾きの推定値

	切片			傾き		
	推定値	誤差	p値	推定値	誤差	p値
グループ1	2.51	.17	***	-0.21	.06	***
グループ2	3.50	.08	***	-0.06	.02	**
グループ3	4.44	.14	***	-0.16	.03	***
グループ4	2.80	.08	***	-0.04	.02	*
グループ5	4.36	.29	***	0.12	.10	n. s.

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

4. 考察

混合軌跡モデルの検証結果から、全体的自己価値の推移は、5パターンに分類されることがわかった。中学1年時に全体的自己価値の得点が低くその後さらに低下する群（グループ1）と中学1年時の全体的自己価値の得点がやや低くその後わずかに低下する群（グループ4）を合わせると50.5%であり、多くの青年は、中学生の時点では自己を否定的に評価し、さらに低下する軌跡であった。またグループ1, 2, 3, 4の4つのグループで全体的自己価値が低下しており合計すると91.6%の青年は低下しているといえる。

しかし一方で、人数は少ないが中学1年の時点から全体的自己価値は高くそのまま維持し続けている中学生もいることが明らかとなった。多くの青年が青年期の間全体的自己価値が低下する一方で、高いまま維持し続けている青年もいる。こうした青年の特徴は何であるのかを今後明らかにしていくことが必要である。

第2節 一貫して全体的自己価値が高い中学生の特徴

1. 目的

第1節の検討の結果、多くの青年が青年期の間全体的自己価値が低下する一方で、高いまま維持し続けている青年もいることが明らかとなった。本節では、中学1年2学期から中学3年2学期までの5時点で「一貫して全体的自己価値が高かった中学生」を取り上げる。一貫して全体的自己価値が高かった中学生にはどのような特徴がみられるのか、問題行動や規則違反、向社会的行動、親や友だちとの共行動といった行動上の特徴を記述することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に対して、5回行った。第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月)、第2回 (Time2) は中学2年1学期 (2003年5月)、第3回 (Time3) は中学2年2学期 (2003年9月)、第4回 (Time4) は中学3年1学期 (2004年5月)、第5回 (Time5) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

分析は、5回の調査の全体的自己価値のすべての項目に回答のあった愛知県と福島県の中学生321名 (男子134名、女子187名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

分析には、「全体的自己価値」と、行動的側面の特徴として、「問題行動」、「問題行動の予兆となりうる規則違反」、「向社会的行動」、「親との共行動」、「友だちとの共行動」を用いた。

①全体的自己価値 (5項目) : 項目内容は、第1節と同様である。

②問題行動 (22項目) : 盗み、攻撃行動、破壊行動、飲酒・喫煙、薬物、違反等の問題行動を、この3カ月間にどのくらいしたかを4段階評定 (何度もあった、数回あった、一度だけあった、一度もなかった) でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。問題行動が多いほど高得点となるよう合計点を算出し、項目数で除したものを尺度得点とした。

③問題行動の予兆となりうる規則違反 (7項目) : 学校に禁じられているものを持っていく、制服の形を崩して着ているなど、問題行動の予兆となりうる学校での規則違反が、この3カ月間にどのくらいあったかを4段階評定 (いつもある、時々ある、いくらかある、めったにない) でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。予兆行動となる規則違反が多いほど高得点となるよう合計点を算出し、項目数で除したものを尺度得点とした。

④向社会的行動 (7項目) : 困っている人を助けたこと、友だちの相談に乗ったことなどの思いやり行動 (向社会的行動) を、この3カ月間にどのくらいしたかを4段階評定 (何度もあった、数回あった、一度だけあった、一度もなかった) でたずねた。質問項目は、資料1-11の項目6, 8, 26, 36, 46, 50, 56の7項目である。順に4点から1点の得点を与えた。向社会的行動が多いほど高得点となるよう合計点を算出し、項目数で除したものを

尺度得点とした。

⑤親との共行動（5項目）：親と一緒に遊んだこと、親と話したことなど、「親との共行動」を、この3カ月間にどのくらいしたかを4段階評定（何度もあった、数回あった、一度だけあった、一度もなかった）でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。共行動が多いほど高得点となるよう合計点を算出し、項目数で除したものを尺度得点とした。

⑥友だちとの共行動（6項目）：友だちと一緒に遊んだこと、友だちに勉強のわからないところを教えてあげたことなど、友だちとの共行動を、この3カ月間にどのくらいしたかを4段階評定（何度もあった、数回あった、一度だけあった、一度もなかった）でたずねた。順に4点から1点の得点を与えた。共行動が多いほど高得点となるよう合計点を算出し、項目数で除したものを尺度得点とした。

（4）分析

一貫して全体的自己価値が高かった中学生を検討するために男女込で平均値および標準偏差を算出した。高得点の判断の基準には「平均値＋標準偏差」を用いた。「平均値および標準偏差の算出は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24 を用いて行った。

3. 結果

（1）一貫して全体的自己価値が高かった中学生

各回の全体的自己価値の得点の平均値、標準偏差および高得点者の得点を Table6-2-1, Table6-2-2 に示した。平均値＋標準偏差の値は、3.97～4.33 であり、ここでは4.0 点以上を高得点とした。

中学1年の2学期に全体的自己価値が高かった中学生は、男子45名（33.6%）、女子34名（18.2%）であった。そのうち5時点すべてで「一貫して全体的自己価値が高かった中学生」は、男子は12名（男子全体の9.0%）、女子5名（女子全体の2.7%）であった。

（2）行動上の特徴（男子）

一貫して全体的自己価値が高かった男子中学生12名をAさん～Lさんとし、問題行動、規則違反、向社会的行動、親との共行動、友だちとの共行動の中学1年から3年までの変化を検討した（Table6-2-3）。Table6-2-3の太字は、男子の平均値以上、太字＋グレーの塗りつぶしは平均値＋標準偏差以上を示している。空欄は、未回答項目があり尺度得点を算出できなかったためである。

Table6-2-1 全体的自己価値の平均値，標準偏差，および高得点者（男子）

学 年	学 期	平均値	(SD)	男子高得点12名											
				Aさん	Bさん	Cさん	Dさん	Eさん	Fさん	Gさん	Hさん	Iさん	Jさん	Kさん	Lさん
中1	2	3.31	(1.01)	4.00	4.60	4.20	5.20	5.40	5.00	4.40	4.00	4.60	4.40	6.00	5.00
中2	1	3.21	(0.99)	4.20	5.20	4.40	5.40	4.80	4.80	4.20	4.80	4.60	4.20	5.40	5.00
中2	2	3.05	(0.97)	4.80	4.80	4.00	5.20	4.00	5.60	5.60	4.20	5.80	5.40	4.80	6.00
中3	1	3.15	(1.04)	4.20	4.60	4.40	4.80	4.40	4.80	6.00	4.80	4.80	4.20	6.00	6.00
中3	2	2.96	(1.01)	4.00	4.00	4.20	4.20	4.40	4.60	4.80	5.20	5.20	5.40	6.00	6.00

Table6-2-2 全体的自己価値の平均値，標準偏差，および高得点者（女子）

学 年	学 期	平均値	(SD)	女子高得点5名				
				Mさん	Nさん	Oさん	Pさん	Qさん
中1	2	3.31	(1.01)	4.40	4.60	5.20	4.60	4.80
中2	1	3.21	(0.99)	4.20	4.60	4.60	4.80	5.40
中2	2	3.05	(0.97)	4.80	4.40	4.80	5.00	6.00
中3	1	3.15	(1.04)	4.00	4.60	5.80	4.80	6.00
中3	2	2.96	(1.01)	4.20	4.20	4.20	4.40	6.00

a. 問題行動および規則違反

中学1年から3年までの2年間に，次第に問題行動がなくなっていったのは2名であった。Kさんは，中学2年の2学期まで問題行動をわずかではあるが行っていた。Hさんは，中学1年の2学期には問題行動を行っていたが，それ以降なくなっていた。

反対に問題行動や規則違反が増えていったのは2名であった。Lさんは，問題行動はずっとなかったが，中学3年の2学期になって初めて行われていた。またJさんは，問題行動は一貫してなかったが，予兆となりうる規則違反を中学2年の2学期以降行っていた。

Fさんは，中2の時にやや問題行動や規則違反を行っていた。それ以外の7名（Aさん，Bさん，Cさん，Dさん，Eさん，Gさん，Iさん）は，問題行動も規則違反も一貫してほとんどみられなかった。

Table6-2-3 一貫して全体的自己価値が高得点の男子12名の行動上の特徴

変数	学年	学期	男子		高得点12名											
			平均値	(SD)	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん	Eさん	Fさん	Gさん	Hさん	Iさん	Jさん	Kさん	Lさん
問題行動	中1	2	1.07	(0.10)	1.05	1.00	1.00	1.05	1.00	1.09	1.09	1.23	1.00	1.00	1.45	1.00
	中1	3	1.06	(0.09)	1.00		1.00	1.00	1.09	1.00	1.00	1.00	1.00	1.05		1.00
	中2	1	1.07	(0.18)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.27	1.00	1.05	1.00	1.00	1.27	1.00
	中2	2	1.10	(0.28)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.09		1.00	1.00	1.05	1.36	1.14
	中2	3	1.07	(0.15)	1.00	1.00	1.00	1.05		1.14			1.00	1.00		1.00
	中3	1	1.10	(0.30)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.05	1.00		1.00	1.00	1.18	1.09	1.09
	中3	2	1.09	(0.27)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.05	1.00	1.00	1.00	1.00	1.09	1.09	1.27
規則違反	中1	2	1.07	(0.17)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	中1	3	1.06	(0.15)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.14	1.00	1.29	1.00
	中2	1	1.11	(0.26)	1.00	1.00	1.00	1.00		1.14	1.00	1.00	1.00	1.29	1.14	1.00
	中2	2	1.14	(0.34)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00		1.00	1.00		2.00	1.00
	中2	3	1.17	(0.28)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00			1.00	1.57		1.00
	中3	1	1.15	(0.40)	1.00	1.00	1.00	1.00		1.00		1.00	1.00	1.29	1.00	1.00
	中3	2	1.16	(0.37)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.14	1.00	1.00	1.00	1.00	1.86	1.00	1.00
向社会的行動	中1	2	2.15	(0.68)	2.86	2.71	1.57	2.14	2.71	2.29	2.14	3.14	2.43	1.29	4.00	4.00
	中1	3	1.96	(0.66)	1.29	2.14	1.57	1.86	2.57	2.57	2.57	1.43	1.29	1.14	2.43	4.00
	中2	1	1.93	(0.66)	2.57	2.29	1.71	1.86	2.29	2.57	2.14	1.57	2.00	1.29	2.71	4.00
	中2	2	1.96	(0.69)	2.00	2.86	2.00	2.00	2.57	2.14		1.71	3.14	1.57	3.57	3.57
	中2	3	1.76	(0.60)	1.43	2.71	1.43	2.00	3.14				1.29	1.29		3.57
	中3	1	1.94	(0.60)	1.57	2.71	1.57	2.57	2.43	2.29	2.14	1.57	2.29	1.71	2.57	3.57
	中3	2	2.00	(0.66)	2.71	2.86	1.71	2.43	3.14	1.71	2.29	1.86	1.86	1.71	3.29	4.00
親との共行動	中1	2	2.46	(0.71)	2.80	3.60	2.20	2.60	2.60	2.40	1.60	3.00	2.80	2.40	2.60	3.80
	中1	3	2.32	(0.64)	2.40	3.00	2.00	2.20	2.40	2.80	2.00	2.20	1.80	3.00	2.60	4.00
	中2	1	2.06	(0.76)	1.00	3.20	1.80	1.00	2.20	2.20	2.20	2.60	2.80	3.00	1.40	4.00
	中2	2	2.33	(0.75)	2.60	3.40	1.80	2.40	2.60	1.60		1.80	3.60	3.00	3.20	4.00
	中2	3	2.10	(0.75)	2.20	2.60	2.00	2.20	2.80	1.00			2.60	2.40		3.40
	中3	1	2.25	(0.78)	2.80	3.20	3.00	2.60	2.20	1.20	2.00	2.00	3.40	2.00	3.80	2.80
	中3	2	2.45	(0.82)	3.00	3.40	3.40	2.80	3.20	2.40	2.00	2.00	2.40	3.20	4.00	4.00
友だちとの共行動	中1	2	2.07	(0.66)	1.67	1.50	1.50	2.33	2.50	2.50	2.67	2.33	1.83	1.67	4.00	3.50
	中1	3	1.89	(0.63)	1.50	1.33	2.00	2.00	1.83	2.33		2.33	1.17	1.83	2.67	4.00
	中2	1	2.01	(0.69)	1.33	1.33	1.50	2.17	2.50	2.83	2.00	2.00	1.00	2.33	3.50	4.00
	中2	2	2.04	(0.72)	1.33	1.50	1.50	2.67	3.17	2.50		2.33	1.67	1.17	3.50	4.00
	中2	3	1.97	(0.70)	1.33	1.17	1.50	2.67	3.33	3.33			1.00	2.83		4.00
	中3	1	2.09	(0.68)	1.50	1.00	1.33	3.00	2.00	2.83	2.33	2.50	1.00	2.83	2.83	4.00
	中3	2	2.04	(0.65)	1.50	1.33	1.67	2.83	3.33	3.00	1.67	2.50	1.00	3.00	3.50	4.00

b. 向社会的行動

ほぼ一貫して、向社会的行動を多く行っていたのは、5名（Bさん、Eさん、Gさん、Kさん、Lさん）であった。特にLさんは、7時点全てにおいて、平均値+標準偏差以上の得点であり、非常に向社会的行動を多く行っていた。

2年間で向社会的行動が減少する傾向にあったのは2名であった。Hさんは、1年2学期

には向社会的行動を多く行っていたが、それ以降は平均あるいはそれ以下の得点であり、向社会的行動が少なくなっていた。Fさんは、中学3年1学期までは比較的多くの向社会的行動を行っていたが、中学3年2学期には少なくなっていた。一方Dさんは、特に3年時に向社会的行動が増加していた。一貫して向社会的行動が少なかったのは、2名のみ（CさんとJさん）であった。

c. 親との共行動と友だちとの共行動

親との共行動について一貫して共行動を多く行っていたのは、Bさん、Eさん、Jさん、Lさんの4名であった。Aさん、Dさん、Iさん、Kさんの4名は、1時点のみ得点が低かったが、それ以外の時点では、共行動を多く行っていた。一貫して共行動が少ないのはGさんのみであった。友だちとの共行動について一貫して共行動を多く行っていたのは、Dさん、Fさん、Hさん、Kさん、Lさんの5名であった。1時点のみ得点が低かったが、それ以外の時点では、共行動を多く行っていた。一方でAさん、Bさん、Iさんの3名は、一貫して友だちとの共行動があまりみられなかった。

親との共行動と友だちとの共行動を合わせて検討すると、12名全員が、親か友だち、いずれかあるいは、両方との共行動を行っており、どちらも共行動を行っていない人はみられなかった。

(3) 行動上の特徴（女子）

一貫して全体的自己価値が高かった女子中学生5名をMさん～Qさんとし、問題行動、規則違反、向社会的行動、親との共行動、友だちとの共行動の中学1年から3年までの変化を検討した（Table6-2-4）。Table6-2-4の太字は、女子の平均値以上、太字+グレーの塗りつぶしは平均値+標準偏差以上を示している。空欄は、未回答項目があり尺度得点を算出できなかったためである。

①問題行動および規則違反

一貫して問題行動も問題行動の予兆となりうる規則違反も行っていたのは、1名（Qさん）のみであった。またNさんは中学1年と中学2年のそれぞれ3学期のみ規則違反を行っていた。その他の3名（Mさん、Oさん、Pさん）は問題行動も規則違反もほぼ一貫して行っていなかった。

②向社会的行動

向社会的行動も一貫して多く行っていたのは1名（Qさん）であった。Mさんは中学1

年の2学期から中学2年の2学期までは平均より多く行っていたが、その後減少していた。向社会的行動が、平均と比べて一貫して向社会的行動が少なかったのは2名（OさんとPさん）であった。

③親との共行動と友だちとの共行動

親との共行動をほぼ一貫して共行動を行っていたのは、2名（PさんとQさん）であった。共行動が次第に増加していたのは、2名であり、Nさんは中学2年の2学期から、Oさんは中学2年の3学期から増加していた。Mさんは、中学1年3学期から中学3年1学期まで共行動が少なかった。友だちとの共行動は、一貫して共行動が多かったのは、1名のみ（Qさん）であった。一方、一貫して共行動が少なかったのも1名（Pさん）のみであった。Oさんは、中学1年3学期では共行動が多かったが、それ以外の時点ではあまり共行動を行っていなかった。親との共行動と友だちとの共行動を合わせて検討すると、男子と同様、親か友だち、いずれかあるいは、両方との共行動をおこなっていた。Mさんは中学1年2学期には、友だちとの共行動少なかったが、親との共行動を行っていた。

4. 考察

本節では、全体的自己価値の変化の個人差に焦点をあて、「一貫して全体的自己価値が高かった中学生」をとりあげ、行動上の特徴を記述し、検討した。その結果、一貫して全体的自己価値が高かった中学生は、男子は12名（男子全体の9.0%）、女子5名（女子全体の2.7%）で男子に比較的多くみられた。これらの中学生の行動上の特徴をしてみると、親か友だちのいずれかとの共行動、あるいは両方との共行動をより多く行っていること、特に男子は向社会的行動をより多く行っている傾向が示唆された。

Table6-2-4 一貫して全体的自己価値が高得点の女子5名の行動上の特徴

変数	学年	学期	女子		高得点5名				
			平均値	(SD)	Mさん	Nさん	Oさん	Pさん	Qさん
問題行動	中1	2	1.06	(0.10)		1.14	1.00	1.00	1.18
	中1	3	1.05	(0.12)	1.00	1.05	1.00	1.00	1.32
	中2	1	1.08	(0.19)		1.00	1.00	1.00	1.27
	中2	2	1.06	(0.13)	1.00	1.05	1.00	1.00	1.18
	中2	3	1.10	(0.21)	1.00	1.00	1.00	1.00	
	中3	1	1.07	(0.16)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.23
	中3	2	1.09	(0.26)	1.00	1.00	1.00	1.00	1.41
規則違反	中1	2	1.17	(0.30)	1.00	1.14	1.00	1.00	1.43
	中1	3	1.25	(0.39)	1.00	1.29	1.00	1.00	1.86
	中2	1	1.34	(0.43)	1.00	1.14	1.00	1.00	1.43
	中2	2	1.36	(0.51)	1.14	1.00	1.00	1.00	1.86
	中2	3	1.41	(0.54)	1.00	1.43	1.00	1.00	
	中3	1	1.33	(0.52)	1.00	1.00	1.00	1.00	3.14
	中3	2	1.37	(0.57)	1.00	1.00	1.00	1.00	3.57
向社会的行動	中1	2	2.41	(0.61)	2.57	2.57	2.29	1.71	3.86
	中1	3	2.28	(0.57)	2.86	1.29	1.86	2.14	3.86
	中2	1	2.27	(0.61)		1.71	1.29	2.00	3.29
	中2	2	2.27	(0.61)	2.43	3.14	1.43	1.71	3.57
	中2	3	2.07	(0.62)	1.71	1.43	1.14	2.00	
	中3	1	2.19	(0.60)	1.43	1.71	1.29	2.14	3.00
	中3	2	2.18	(0.59)	1.86	1.71	1.43	2.29	3.14
親との共行動	中1	2	2.68	(0.58)	2.60	2.40	2.40	3.40	3.60
	中1	3	2.58	(0.65)	1.60		2.60	1.80	4.00
	中2	1	2.46	(0.72)		1.60	2.00	3.40	4.00
	中2	2	2.67	(0.65)	1.60	3.20	2.40	3.20	4.00
	中2	3	2.51	(0.72)	1.80	3.20	3.00	3.20	
	中3	1	2.66	(0.69)	1.80	2.40	2.80	3.20	4.00
	中3	2	2.80	(0.75)	2.40	3.20	3.00	3.40	4.00
友だちとの共行動	中1	2	2.44	(0.84)	2.17	2.83	2.17	1.00	3.50
	中1	3	2.43	(0.74)	2.50	2.00	2.67	1.00	3.83
	中2	1	2.43	(0.81)		2.33	1.50	1.00	3.83
	中2	2	2.46	(0.76)	2.67	3.17	1.50	1.17	3.00
	中2	3	2.49	(0.70)	2.83	2.83	1.83	1.33	3.50
	中3	1	2.44	(0.73)	2.33	3.00	1.67	1.00	3.67
	中3	2	2.40	(0.72)	2.50	2.67	2.17	1.00	3.50

第3節 一貫して全体的自己価値が低い中学生の特徴

1. 目的

第1節の検討の結果、大多数の中学生は中学生の間、全体的自己価値は低下することが明らかとなった。本節では、その中でも特に中学1年2学期から中学3年2学期までの5時点で「一貫して全体的自己価値が低かった中学生」を取り上げる。一貫して全体的自己価値が低かった中学生にはどのような特徴がみられるのか、問題行動や規則違反、向社会的行動、親や友だちとの共行動といった行動上の特徴を記述することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査時期および調査協力者

調査は、愛知県の9校の中学生と福島県の5校の中学生に対して、5回行った。調査時期は、第2節と同様に、第1回 (Time1) は中学1年2学期 (2002年9月)、第2回 (Time2) は中学2年1学期 (2003年5月)、第3回 (Time3) は中学2年2学期 (2003年9月)、第4回 (Time4) は中学3年1学期 (2004年5月)、第5回 (Time5) は中学3年2学期 (2004年9月) であった。

分析は、5回の調査の全体的自己価値のすべての項目に回答のあった愛知県と福島県の中学生321名 (男子134名、女子187名) について行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査手続きと倫理的配慮は、第2節と同様である。

(3) 調査内容

分析には、「全体的自己価値」と、行動的側面の特徴として、「問題行動」、「問題行動の予兆行動となりうる規則違反」、「向社会的行動」、「親との共行動」、「友だちとの共行動」を用いた。項目内容は、第2節と同様である。

(4) 分析

一貫して全体的自己価値が低かった中学生を検討するために男女込で平均値および標準偏差を算出した。低得点の判断の基準には「平均値－標準偏差」を用いた。平均値および標準偏差の算出は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24 を用いて行った。

3. 結果

(1) 一貫して全体的自己価値が低い中学生

各回の全体的自己価値の得点の平均値、標準偏差および低得点者の得点を Table6-3-1 に示した。なお、男女込で平均値および標準偏差を算出している。平均値－標準偏差の値は、1.95～2.30 であり、ここでは 2.0 点以下を低得点とした。

中学 1 年の 2 学期に全体的自己価値が低かった中学生は、男子 11 名（男子全体の 8.2%）、女子 30 名（女子全体の 16.0%）であった。そのうち 5 時点すべてにおいて一貫して全体的自己価値が低かった男子は一人もいなかった。女子は、6 名（女子全体の 3.2%）が一貫して全体的自己価値が低かった。

Table6-3-1 全体的自己価値の平均値、標準偏差、および高得点者（女子）

学 年	学 期	平均値	(SD)	女子高得点6名					
				Rさん	Sさん	Tさん	Uさん	Vさん	Wさん
中1	2	3.10	(0.99)	1.20	1.00	2.00	1.80	1.20	1.00
中2	1	2.98	(0.99)	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00
中2	2	2.82	(0.93)	1.00	1.00	1.00	2.00	1.40	2.00
中3	1	2.90	(1.03)	1.00	2.00	1.20	1.20	1.00	1.20
中3	2	2.73	(0.94)	1.00	1.00	1.60	1.60	2.00	2.00

(2) 行動上の特徴（女子）

男子については、全体的自己価値が一貫して特に低かった中学生がみられなかったため、女子の結果のみ示した。一貫して全体的自己価値が低かった女子中学生 6 名を R さん～W さんとし、問題行動、規則違反、向社会的行動、親との共行動、友だちとの共行動の中学 1 年から 3 年までの変化を検討した (Table6-3-2)。Table6-3-2 の太字は、女子の平均値以上、太字+グレーの塗りつぶしは平均値+標準偏差以上を示している。空欄は、未回答項目があり尺度得点を算出できなかったためである。

①問題行動および規則違反

R さん、S さん、W さんの 3 名はほぼ一貫して問題行動を行っていた。T さんと V さんはほぼ一貫して問題行動を行っていなかったが、問題行動の予兆となりうる規則違反を一貫して行っていた。U さんのみ、問題行動も規則違反も一貫してほとんどみられなかった。

Table6-2-3 一貫して全体的自己価値が高得点の女子5名の行動上の特徴

	学年	学期	全体		低得点6名					
			平均値	(SD)	Rさん	Sさん	Tさん	Uさん	Vさん	Wさん
問題行動	中1	2	1.06	(0.10)	1.36	1.14	1.00	1.00	1.00	1.27
	中1	3	1.05	(0.12)	1.00	1.09		1.00	1.09	
	中2	1	1.08	(0.19)	1.45	1.45	1.00	1.00	1.09	1.27
	中2	2	1.06	(0.13)	1.14	1.50	1.00	1.00	1.00	1.09
	中2	3	1.10	(0.21)	1.14	1.55	1.05		1.00	1.14
	中3	1	1.07	(0.16)	1.00	1.68	1.05	1.00		1.05
	中3	2	1.09	(0.26)	1.27	1.77	1.14	1.00	1.00	1.14
規則違反	中1	2	1.17	(0.30)	1.00	2.00		1.29	1.86	1.29
	中1	3	1.25	(0.39)	1.00	1.43	1.71	1.00	2.29	2.57
	中2	1	1.34	(0.43)	1.00	1.86	1.71	1.14	1.86	2.29
	中2	2	1.36	(0.51)	1.43	3.00	1.86	1.29		2.14
	中2	3	1.41	(0.54)	1.29	2.57	1.71		1.71	2.00
	中3	1	1.33	(0.52)	1.14	2.57	1.43	1.00	1.86	2.57
	中3	2	1.37	(0.57)	1.29	3.14	1.57	1.29	1.00	2.00
向社会的行動	中1	2	2.41	(0.61)	1.86	1.43	2.14	3.29	2.57	1.43
	中1	3	2.28	(0.57)	1.14	1.14	2.57	2.43	2.00	2.00
	中2	1	2.27	(0.61)	2.00	2.29	1.71	2.00	1.86	1.71
	中2	2	2.27	(0.61)	1.71	2.43	2.29	1.29	1.71	2.14
	中2	3	2.07	(0.62)	1.00	2.00	2.57		2.43	2.14
	中3	1	2.19	(0.60)	1.00	2.29	1.71	2.14	2.29	2.14
	中3	2	2.18	(0.59)	1.00	1.43	2.14	1.57	2.14	1.57
親との共行動	中1	2	2.68	(0.58)	3.00	1.60	2.00	3.40	3.80	2.00
	中1	3	2.58	(0.65)	2.20	1.80		3.40	3.20	1.40
	中2	1	2.46	(0.72)	2.60	1.60	2.00	3.00	1.60	1.00
	中2	2	2.67	(0.65)	1.60	1.60	1.80	2.00	2.60	1.80
	中2	3	2.51	(0.72)	1.80	1.80	2.60		2.60	1.60
	中3	1	2.66	(0.69)	2.00	2.80	2.00	3.00	3.20	2.00
	中3	2	2.80	(0.75)	1.60	2.00	2.80	2.40	2.60	2.00
友だちとの共行動	中1	2	2.44	(0.84)	3.67	2.33	1.50	3.50	3.50	2.33
	中1	3	2.43	(0.74)	2.50	2.50		2.83	3.33	2.50
	中2	1	2.43	(0.81)	3.67	2.50	1.17	3.00	3.00	1.83
	中2	2	2.46	(0.76)		1.83	2.50	2.83	3.50	2.17
	中2	3	2.49	(0.70)	3.50	3.50	2.67		3.67	2.17
	中3	1	2.44	(0.73)	2.83	2.50	1.83	2.50	4.00	2.17
	中3	2	2.40	(0.72)	2.50	3.17	1.67	2.17	2.33	1.83

②向社会的行動

Rさん、Wさんの2名は、ほぼ一貫して平均より向社会的行動が少なかった。特にRさんは中学2年以降ほとんど行っていなかった。Uさんは中学2年になってから向社会的行動が少なくなっていた。Sさん、Tさん、Vさんは、向社会的行動が多い時期もあれば少ない時期もあり一貫していなかった。特に多く向社会的行動を行っている人はいなかった。

③親との共行動と友だちとの共行動

親との共行動については、Sさん、Tさん、Wさんの3名はほぼ一貫して共行動が平均よりも少なかった。特にSさん、Wさんは、非常に少なかった。Rさんは中学2年2学期以降、親との共行動が少なくなっていた。友だちとの共行動については、Rさん、Uさん、Vさんの3名がほぼ一貫して共行動をより多く行っていた。一方Wさんは、ほぼ一貫して友だちとの共行動があまりみられなかった。

4. 考察

本節では、全体的自己価値の変化の個人差に焦点をあて、「一貫して全体的自己価値が高かった中学生」を取り上げ、行動上の特徴を記述し、検討した。その結果、全体的自己価値が低かった中学生については、男子は、中学1年時点の得点が低かった場合でも、その後は得点が低くない時期があり、一貫して得点が低かった者はいなかった。女子については、一貫して全体的自己価値が低かった中学生が6名おり、その多くは、問題行動あるいはその予兆となりうる規則違反をより多く行っていることが示唆された。

第4節 本章のまとめと考察

本章の目的は、「個人差」に焦点をあて、全体的自己価値の変化の様相を検討することが目的であった。第1節の目的は、中学1年2学期から中学3年2学期までの全体的自己価値の変化のパターンについて検討することであった。第2節および第3節の目的は、全体的自己価値の変化が特徴的な個人に焦点をあてて、「一貫して全体的自己価値が高かった中学生」および「一貫して全体的自己価値が低かった中学生」を取り上げ、行動上の特徴を記述することであった。

全体的自己価値のパターンの分析から、約半数の青年は、中学生の時点では自己を否定的に評価しており、その後さらに否定的に評価するようになる軌跡であった。初期青年期に全体的自己価値は低下するのかどうかという視点でみると、5グループ中4つのグルー

プで大部分の青年（91.6%）の全体的自己価値は低下しており、初期青年期の間全体的自己価値は低下するのは主要なトレンドと考えられる。しかし一方で、少数ではあるが、中学1年の時点から全体的自己価値は高く、中学生の間自己を肯定的に評価し続けている中学生もいることが明らかとなった。

こうした中学生の間自己を肯定的に評価し続けている青年の特徴は何であるのかを検討した結果、一貫して全体的自己価値が高かった中学生の行動上の特徴は、親か友だちのいずれかとの共行動、あるいは両方との共行動をより多く行っていること、特に男子は向社会的行動をより多く行っていることが示された。高い全体的自己価値を保ち続けている青年は、対人関係での様々な行動を行っていることがうかがわれる。高い全体的自己価値があるから対人関係上の行動を取れるのか、対人関係上での行動の結果、本人にとってポジティブな経験をすることにより全体的自己価値が高まるのかは本研究では明らかにできていない。今後はこの点について検討する必要がある。

一方、全体的自己価値が低かった中学生については、男子は、中学1年時点の得点が低かった場合でも、その後は得点が低くない時期があり、一貫して得点が低かった者はいなかった。全体的自己価値のパターンの分析では、多くの青年は、中学生の時点では自己を否定的に評価しておりさらに否定的に評価する軌跡ではあったが、一貫して得点が低かった者はいないという結果であった。第3節の検討では、一貫して全体的自己価値が低い基準を男女共通の基準とし、2.0と非常に低い得点を設定しているためであると考えられる。あるいは中学生の間、全体的自己価値は低下するという軌跡の中にも、全体的自己価値が一時期の全体的自己価値は上がるなどの変動もみられる可能性も考えられる。この点も今後検討していく必要がある。

また、女子については、一貫して全体的自己価値が低かった中学生が6名おり、その多くは、ポジティブな行動であると考えられる共行動が少なく、問題行動あるいはその予兆となりうる規則違反をより多く行っていることがうかがわれた。低すぎる全体的自己価値は、適応上の問題となる可能性が考えられた。

第7章

高校生および大学生の全体的自己価値の様相

第7章 高校生および大学生の全体的自己価値の様相

第2章で初期青年期に相当する中学生について検討した結果では、学年が上がるにつれて全体的自己価値は低下し、自分自身を否定的に評価するようになる傾向がみられた。では、それ以降の青年中期には全体的自己価値はどのようになるのであろうか。青年中期には低下が続くのだろうか。それとも低下は初期青年期のみで青年中期以降は全体的自己価値の向上がみられるのだろうか。海外の研究をみると、初期青年期には自尊感情・全体的自己価値の動揺が起こるが、その動揺は青年期の間中続くものではなく、それ以降は安定しており、青年中期、後期には高まるとする指摘がみられる (Harter, 1990 など)。しかし日本では、青年期を通して検討した研究は少ない。

本章では、初期青年期に相当する中学生だけではなく、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生について検討することで、青年期を通じた全体的自己価値の様相を検討する。第1節では、高校生の全体的自己価値の様相について検討する。第2節では、2017年度調査と2018年度調査を比較し、高校生の全体的自己価値のコホートによる相違を検討する。第3節では、大学生の全体的自己価値の様相について検討する。

第1節 高校生の全体的自己価値の様相

1. 目的

本節では、青年中期に相当する高校生は自分自身を肯定的に評価しているのか、それとも否定的に評価しているのか、高校生の全体的自己価値の様相を検討する。分散分析を用いて、性別・学年別に相違がみられるかどうかを検討し、その様相を明らかにする。また自己の側面として、具体的側面の自己評価および具体的側面の重要度についても捉え、全体的自己価値との関連を検討する。具体的側面についての自己評価が全体的自己価値に影響しているのか、それとも具体的側面を重要だと思っていることがより全体的自己価値に影響を与えているのか、重要度が自己評価に影響し全体的自己価値に影響するという間接効果がみられるのか、側面によって自己評価と重要度の関連の仕方が異なるのかを共分散構造分析を用いて検討する。

2. 方法

- (1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、2005年3月に三重県の私立高校の1,2年生に依頼した。調査用紙の配付数は880名（1年男子234名、1年女子231名、2年男子208名、2年女子207名）であった。分析は、全体的自己価値のすべての項目に回答のあった627名（1年男子185名、1年女子202名、2年男子106名、2年女子134名）について行った。なお、分析により若干人数が異なっている。

（2）調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、学内で配付し実施してもらった。回答内容について秘密を厳守すること、データは統計的に処理されること、調査は協力をお願いするものであること等を、調査用紙に明記した。

（3）調査内容

①全体的自己価値（5項目）：自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。第2章から第6章までの中学生を対象とした調査と同じ項目である（項目の詳細は、第2章：第1節を参照）。高得点ほど肯定的に評価しているように合計得点を算出し、項目数で除し、尺度得点とした。

②具体的側面の自己評価（24項目）：身体的外見、スポーツ能力、知的能力、家族との関係、友だちとの関係について、どのように評価しているのか6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。「身体的外見」、「スポーツ能力」、「知的能力」は、中学生を対象とした調査と同じ項目である（項目の詳細は、第2章：第1節を参照）。その他に「家族との関係」と「友だちとの関係」の側面についてたずねた。「家族との関係」の自己評価は、家族との関係に満足している、家族と仲良くできていないと思うなど、家族との関係をどのように評価しているかである。「友だちとの関係」は、友だちとの関係に満足している、友だちとうまくやっていく自信があるなど友だちとの関係をどのように評価しているのかである。それぞれの側面について、高得点ほど肯定的に評価しているように合計得点を算出し、項目数で除し、各尺度得点とした。

③具体的側面の重要度（6項目）：「外見がどうか」、「スポーツができるかどうか」、「頭がよいかどうか」、「家族との関係がよいかどうか」、「友だちとの関係がよいかどうか」

か」が自分にとってどれくらい重要であるのかを6段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。

(4) 分析

各変数について，平均値および標準偏差を算出し，学年(2)×性別(2)の分散分析を行った。全体的自己価値と具体的側面の自己評価，重要度の関連の検討のために共分散構造分析を用いた。モデルの適合度については， χ^2 検定により確認した。また適合度指標として，Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)，Comparative Fit Index (CFI)，Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。分析は，統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 および Amos24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値および具体的側面の自己評価についての平均値，標準偏差および分散分析の結果

①全体的自己価値

全体的自己価値の項目ごとに学年(2)×性別(2)の分散分析を行った(Table7-1-1)。その結果，「今の自分が好きである」では，男子の得点が高く($F=6.19$, $p=.013$)，「時々自分のことがいやになる ($F(1, 623)=13.51$, $p<.001$)」と「私はもっと自分に自信がもてたらいいなあと思う ($F(1, 623)=5.97$, $p=.015$)」は男子より女子の得点が高かった。また「時々自分がだめな人間だと思う」では高校1年より高校2年の得点が高かった($F(1, 623)=4.17$, $p=.042$)。いずれの項目も交互作用はみられなかった。

Table7-1-1 全体的自己価値の各項目の平均値，標準偏差

	高校1年				高校2年			
	男子		女子		男子		女子	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
今の自分自身に満足している	3.09	(1.10)	3.09	(1.07)	3.07	(1.17)	2.97	(1.12)
今の自分が好きである	3.11	(1.15)	2.89	(1.19)	3.13	(1.25)	2.87	(1.14)
時々自分がだめな人間だと思う	4.13	(1.44)	4.29	(1.33)	4.30	(1.32)	4.57	(1.22)
時々自分のことがいやになる	4.05	(1.39)	4.40	(1.19)	4.08	(1.37)	4.52	(1.25)
私はもっと自分に自信がもてたらいいなあと思う	4.49	(1.11)	4.71	(1.08)	4.52	(1.08)	4.75	(1.17)

また、全体的自己価値の尺度得点について性別、学年別に、平均値および標準偏差を算出し、学年(2)×性別(2)の分散分析を行った(Table7-1-2)。その結果、性差がみられた($F(1, 623)=11.29, p<.001$)。しかし、学年差および交互作用はみられなかった。

②具体的側面の自己評価

各側面について性別、学年別に、平均値および標準偏差を算出し、学年(2)×性別(2)の分散分析を行った(Table7-1-2)。「身体的外見」も全体的自己価値と同様に、性差がみられた($F(1, 623)=82.17, p<.001$)、学年差や交互作用はみられなかった。

「スポーツ能力」は傾向が異なり、性差がみられ($F(1, 623)=14.06, p<.001$)、学年差もみられた($F(1, 623)=4.70, p<.05$)。また交互作用もみられた($F(1, 623)=5.70, p<.05$)。単純主効果の検定の結果、男子は高校1年より2年の得点が高いという学年差がみられたが($F(1, 623)=9.52, p=.047$)、女子はみられなかった($F(1, 623)=0.03, p=.871$)。また高校1年では性差はみられなかったが($F(1, 623)=1.22, p=.269$)、高校2年では男子の得点が高いという性差がみられた($F(1, 623)=15.84, p<.001$)。

「知的能力」については、全体的自己価値や外見と同様の傾向があり、性差がみられ($F(1, 623)=7.96, p<.01$)、学年差はみられなかった。また「家族との関係」と「友だちとの関係」については、性差も学年差もみられなかった。

Table7-1-2 全体的自己価値と具体的側面の自己評価の平均値，標準偏差

	高校1年				高校2年			
	男子		女子		男子		女子	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値	2.90	(0.77)	2.72	(0.76)	2.86	(0.86)	2.60	(0.87)
身体的外見	2.94	(0.80)	2.34	(0.74)	2.99	(0.90)	2.38	(0.83)
スポーツ能力	2.99	(1.00)	2.86	(1.10)	3.40	(1.09)	2.84	(1.24)
自己評価 知的能力	2.48	(0.76)	2.39	(0.68)	2.66	(0.87)	2.40	(0.80)
家族との関係	4.11	(0.96)	4.18	(1.03)	4.20	(0.96)	4.40	(1.00)
友だちとの関係	3.91	(0.87)	4.10	(0.88)	4.12	(0.75)	4.16	(1.03)

③ 具体的側面の重要度

各側面について性別、学年別に、平均値および標準偏差を算出し、学年(2)×性別(2)の分散分析を行った(Table7-1-3)。なお、項目により分析対象者数が異なっている。その結果、「外見($F(1, 622)=4.44, p=.035$)」、「家族($F(1, 619)=4.60, p=.032$)」、「友だち($F(1, 623)=8.623, p=.024$)」については、有意な性差がみられ、いずれも女子の方が重要であると考えていた。「スポーツ」の重要度については、男子の方が重要視していた($F(1, 621)=5.27, p=.022$)。またいずれの側面も学年差および交互作用はみられなかった。

Table7-1-3 具体的側面の重要度の平均値, 標準偏差

	高校1年				高校2年			
	男子		女子		男子		女子	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
外見がどうであるか	4.10	(1.18)	4.31	(1.02)	4.08	(1.08)	4.24	(1.07)
スポーツがうまくできるかどうか	4.52	(1.21)	4.26	(1.12)	4.55	(1.13)	4.37	(1.20)
頭がよいかどうか	4.43	(1.24)	4.45	(1.09)	4.29	(1.27)	4.48	(1.07)
家族との関係がよいかどうか	4.45	(1.22)	4.58	(1.08)	4.49	(1.00)	4.76	(1.12)
友だちとの関係がよいか	4.91	(1.08)	5.06	(0.89)	4.75	(1.11)	5.07	(0.94)

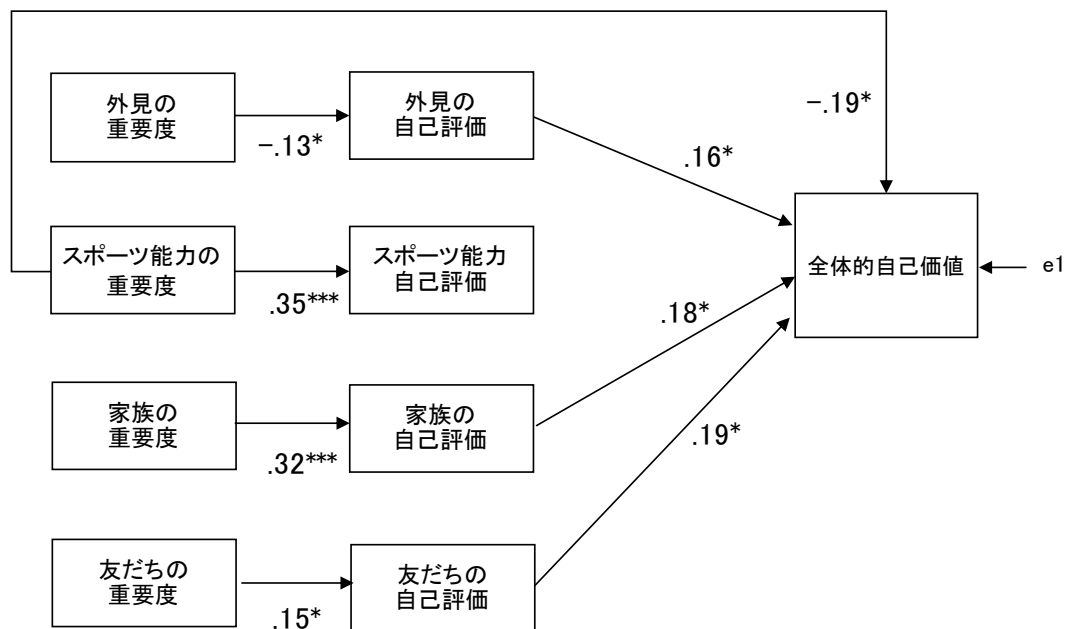
(2) 全体的自己価値と具体的側面の自己評価, および具体的側面の重要度の関連

全体的自己価値により影響を与えているのは、具体的側面の自己評価であるのか、具体的側面の重要度であるのかを検討するため、共分散構造分析を行った。外見、スポーツ能力、知的能力、家族との関係、友だちとの関係の自己評価と、外見、スポーツ能力、知的能力、家族、友だちについての重要度から全体的自己価値へのパス、各具体的側面の重要度から各側面の自己評価へのパスを仮定し、自己評価の側面間、重要度の側面間に共分散を仮定したモデルを検討した。分析は、多母集団(1年男子、1年女子、2年男子、2年女子)の同時分析で行った。モデルの適合度は、 $\chi^2=202.48$, AGFI=.83, CFI=.90, RMSEA=.05であった。

① 1年男子

モデルの推定結果を Fig. 7-1-1 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。

「スポーツ能力」は自己評価ではなく、重要度が全体的自己価値に否定的に関連していた。「知的能力」は自己評価も重要度も両方とも関連していなかった。「外見」と「家族との関係」と「友だちとの関係」は、重要度が自己評価に関連し、自己評価が全体的自己価値に関連していた。



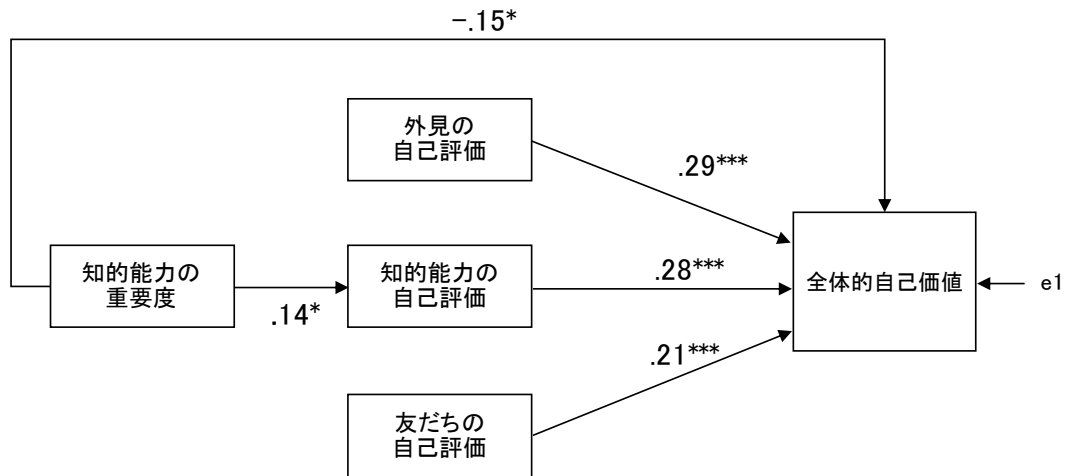
***: $p < .001$, *: $p < .05$

Fig. 7-1-1 最終的なモデルの推定結果 (1年男子)

②1年女子：

モデルの推定結果を Fig. 7-1-2 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。

「外見」と「友だちとの関係」は自己評価が全体的自己価値に関連しており、重要度は関連していなかった。「知的能力」は重要度が自己評価に関連し、自己評価が全体的自己価値に関連していた。



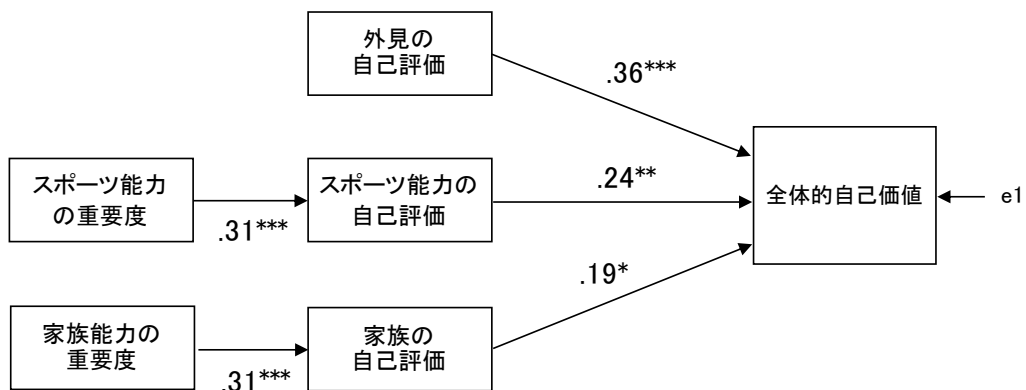
***: $p < .001$, *: $p < .05$

Fig. 7-1-2 最終的なモデルの推定結果 (1年女子)

③2年男子

モデルの推定結果を Fig. 7-1-3 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。

「外見」は自己評価が全体的自己価値と関連していた。「知的能力」と「友だちとの関係」は、自己評価も重要度もいずれも関連していなかった。「スポーツ能力」と家族との関係は、重要度が自己評価に関連し、自己評価が全体的自己価値に関連していた。



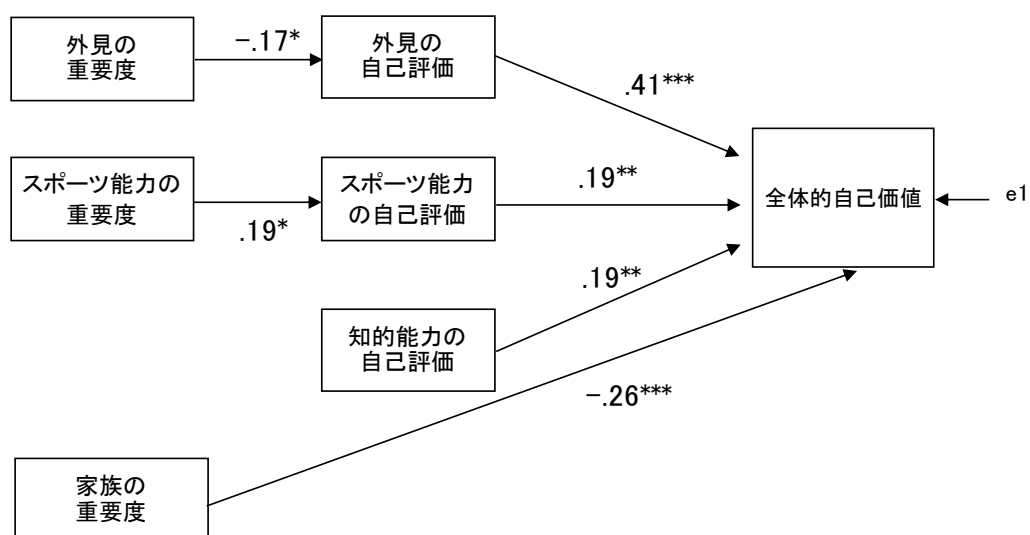
***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Fig. 7-1-3 最終的なモデルの推定結果 (2年男子)

④2年女子

モデルの推定結果を Fig. 7-1-4 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。

「外見」と「スポーツ」については、重要度が自己評価に関連し、自己評価が全体的自己価値に関連していた。「スポーツ」は重要視しているほど肯定的に評価しているのに対し、「外見」は重要視しているほど否定的に評価していた。「家族との関係」については、自己評価ではなく重要度が全体的自己価値に否定的に関連していた。「知的能力」は、自己評価が関連していた。



***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Fig. 7-1-4 最終的なモデルの推定結果 (2年女子)

4. 考察

本節の目的は、全体的自己価値、具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度から高校生の自己の様相を捉えることであった。

全体的自己価値については、女子はかなり否定的に評価していた。具体的側面の自己評価は、身体的外見、スポーツ能力、知的能力の自己評価では女子の方が否定的に評価しているが、家族関係や友だちとの関係については、男女ともあまり否定的に評価しておらず比較的満足しているといえる。また全体的自己価値に学年差はみられず自分自身の評価の仕方に学年による違いはないと考えられる。具体的側面の自己評価は側面により傾向がやや

異なるが、スポーツ能力以外の側面で学年差はみられなかった。重要度については、男女ともいずれの学年もすべての側面が自分にとって重要であると評価していた。

全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度の関連については、「身体的外見の自己評価」は、男女ともいずれの学年においても、全体的自己価値に最も関連していると考えられる。

1年男子では「スポーツ能力」、1年女子では「知的能力」、2年女子では「家族との関係」の「重要度」が全体的自己価値に直接関連していた。いずれも負のパスが有意であり、それぞれの側面を重要であると感じているほど全体的自己価値が低いといえる。各側面を重視している生徒がその側面での失敗経験やうまくいかない経験などネガティブな経験をすることにより、全体的自己価値が低下してしまう可能性が考えられる。

男女差をみてみると、男子は「知的能力」の側面が、自己評価も重要度もいずれも全体的自己価値には関連していなかった。勉強ができるかどうかは自己にあまり影響を及ぼしていないといえる。女子は、高校1年、2年共に「知的能力の自己評価」が全体的自己価値に関連しており、勉強ができるかどうか肯定的自己評価に関連していた。男子は「家族との関係」を重要視しているかどうか自己評価に関連し、全体的自己価値に関連していた。男子にとっては家族との関係を重視していることが肯定的な自己評価につながると考えられる。

学年での違いをみてみると、高校2年では「スポーツ能力」を重要視しているかどうか自己評価に関連し、その自己評価が全体的自己価値に関連していた。すべて正のパスであり、スポーツ能力を重視しているとスポーツ能力を肯定的に評価するようになり、自分自身全体への肯定的評価につながると考えられる。また男女共に高校1年の時は全体的自己価値に関連していた「友だちとの関係」が高校2年では関連しなくなっていた。友だちとの関係が次第に自己の肯定感には影響しなくなると考えられる。

第2節 高校生の全体的自己価値のコホートの影響

1. 目的

同じ年齢であっても集団によって全体的自己価値の程度に違いがあるのだろうか。本節では、全体的自己価値について2017年度に実施した調査と2018年度に実施した調査の結果を比較し、高校生の全体的自己価値のコホートによる相違を検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

公立高校・私立高校を含めた4校の高校生を対象として、高校・大学・地域の保健センターが連携した食育事業を行っており、その一環として高校生の生活習慣および心理的特徴についての大規模調査を行った。調査は、2017年6月と2018年6月の2時点で実施した。分析は、全体的自己価値のすべての項目に回答のあった3校の高校生、2017年度1,877名（1年男子121名、1年女子406名、2年男子131名、2年女子535名、3年男子151名、3年女子533名）、2018年度1,727名（1年男子119名、1年女子414名、2年男子120名、2年女子454名、3年男子128名、3年女子492名）、に対して行った。なお、2017年度調査1年生と2018年度調査2年生、2017年度調査2年生と2018年度調査3年生は同一集団であるが(Fig. 7-1-1)、調査対象者の同定は行っていないため、縦断データとはなっていない。

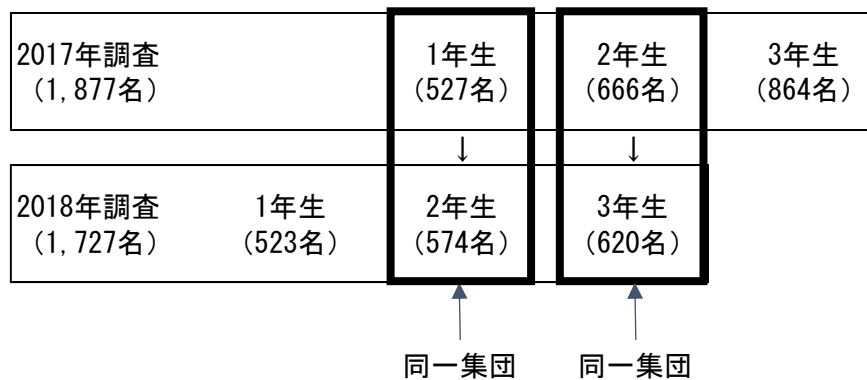


Fig. 7-1-1 データの構成

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、学内で配付し実施してもらった。調査の主旨、方法、成果の公表、個人が特定される形で情報を使用しないことを説明した書面を配布し、記入しなくてはならぬことを記入しなくてもよいこと、秘密を厳守すること等を調査用紙に明記した。

(3) 調査内容

全体的自己価値（5項目）についてたずねた。自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、全く

あてはまらない) でたずねた。順に 6 点から 1 点の得点を与えた。第 2 章から第 6 章までの中学生を対象とした調査と同じ項目である (項目の詳細は、第 2 章: 第 1 節を参照)。高得点ほど肯定的に評価しているように合計得点を算出し、項目数で除し、尺度得点とした。

(4) 分析

2017 年度調査と 2018 年度調査を比較するため、調査年度(2)×学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。また 2017 年度調査の高校 1 年と 2018 年度調査の 2 年 (同一集団)、2017 年度調査の高校 2 年と 2018 年度調査の 3 年 (同一集団) の全体的自己価値の得点の比較を分散分析 (年度(2)×性別(2)) によって行った。調査対象者の同定は行ってないため、ここではそれぞれを独立した集団として扱った。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 2017 年度調査と 2018 年度調査の比較

平均値および標準偏差は Table7-2-1 に示した。その結果、調査年度の主効果 ($F(1, 3592)=0.85$, $p=.356$) はみられなかった。学年の主効果 ($F(1, 3592)=3.70$, $p=.025$) がみられ、高校 1 年より 2 年、3 年の得点が低かった。性差もみられ、女子より男子の得点が高かった ($F(1, 3592)=141.67$, $p<.001$)。交互作用はみられなかった。

(2) 同一集団の 2017 年度と 2018 年度調査の比較

平均値および標準偏差は Table7-2-1 に示した。2017 年度調査の高校 1 年と 2018 年度調査の高校 2 年の間に有意差がみられた ($F(1, 1042)=4.68$, $p=.031$)。性差もみられ、女子より男子の得点が高かった ($F(1, 1042)=72.07$, $p<.001$)。交互作用はみられなかった。

一方、2017 年度調査の高校 2 年と 2018 年度調査の高校 3 年の間には、有意差はみられなかった ($F(1, 1282)=.000$, $p=.986$)。性差はみられたが ($F(1, 1282)=44.69$, $p<.001$)、交互作用はみられなかった。

Table7-2-1 調査年度ごとの平均値および標準偏差

		平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)	平均 (SD)
男子	2017年度	— —	1年生 3.31 (0.81)	2年生 3.06 (0.77)	3年生 3.08 (0.97)
	2018年度	1年生 3.05 (1.06)	2年生 3.17 (0.88)	3年生 3.06 (0.81)	— — — —
女子	2017年度	— —	1年生 2.76 (0.93)	2年生 2.66 (0.84)	3年生 2.66 (0.87)
	2018年度	1年生 2.78 (0.91)	2年生 2.61 (0.89)	3年生 2.66 (0.89)	— — — —

4. 考察

本節では2017年度調査と2018年度調査を比較して、高校生の全体的自己価値について検討した。2017年度調査と2018年度調査の比較と、同一集団の2017年度と2018年度調査の比較を行ったが、いずれも女子より男子の得点が高いという性差がみられていた。また学年差については、2017年度調査と2018年度調査の学年差の比較では、高校1年より2年、3年の得点が低かった。また同一集団の2017年度調査の高校1年と2018年度調査の高校2年の間に有意差がみられた。これらの結果から、本節のデータでは高校生の全体的自己価値は、高校1年より2年で低下すると考えられる。しかし、第1節の高校生を対象とした横断データは有意な学年差はみられておらず、今後検討が必要である。

また2017年度調査と2018年度調査では調査年度による有意差はみられず、この2年のコホートによる相違はみられないと考えられる。

第3節 大学生の全体的自己価値の様相

1. 目的

本節では、青年期後期にあたる大学生が、中学生・高校生と同様に自分自身について否定的に評価しているのか、それとも青年後期になると比較的肯定的に評価しているのか、全体的自己価値の様相を検討する。また自己の側面として、具体的側面の自己評価および具体的側面の重要度についても捉え、全体的自己価値との関連を検討する。具体的側面についての自己評価が全体的自己価値に影響しているのか、それとも具体的側面を重要だと思っていることがより全体的自己価値に影響を与えているのか、重要度が自己評価に影響

し全体的自己価値に影響するという間接効果がみられるのか、側面によって自己評価と重要度の関連の仕方が異なるのかを共分散構造分析によって検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期および調査協力者

調査は、愛知県の4校の私立大学の学生に依頼した。大学4年生は少数であったため分析対象から除いた。大学1～3年生の中で、すべての項目に回答のあった887名（1年男子329名、1年女子195名、2年男子82名、2年女子54名、3年男子91名、3年女子126名）について分析を行った。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査は2006年12月に授業担当教員より講義中に配付し実施した。調査は強制ではないこと、回答内容について秘密を厳守すること、データは統計的に処理されること、記入しなくてもよいこと等を調査用紙に明記した。

(3) 調査内容

①全体的自己価値（5項目）：項目内容は第1節と同様である。

②具体的側面の自己評価（11項目）：身体的外見，スポーツ能力，知的能力について，どのように評価しているのか6段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，非常にあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。中学生を対象とした調査と同じ項目である。それぞれの側面について，高得点ほど肯定的に評価しているように合計得点を算出し，項目数で除し，尺度得点とした。

③具体的側面の重要度（3項目）：「容姿がどうであるか」，「スポーツがうまくできるかどうか」，「頭がよいかどうか」が自分にとってどれくらい重要であるのかを6段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，非常にあてはまらない）でたずねた。

(4) 分析

各変数について，平均値および標準偏差を算出し，学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。全体的自己価値と具体的側面の自己評価，重要度の関連の検討のために共分散構造分析を用いた。モデルの適合度については， χ^2 検定により確認した。また適合度指標として，Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)，Comparative Fit Index (CFI)，Root

Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を用いた。分析は、統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 および Amos24.0 を用いた。

3. 結果

(1) 全体的自己価値および具体的側面の自己評価についての平均値、標準偏差および分散分析の結果

①全体的自己価値

全体的自己価値の各項目について学年別性別に、平均値および標準偏差を算出し、学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。全体的自己価値の各項目の平均値および標準偏差をTable7-3-1に示した。その結果、「今の自分自身に満足している」では、男子の得点が高く($F(1, 881)=4.11, p=.043$), 「時々自分のことがいやになる($F(1, 881)=16.06, p<.001$)」と「私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う($F(1, 881)=10.95, p=.001$)」の3項目は、男子より女子の得点が高かった。

また「今の自分自身に満足している」、「今の自分が好きである」については、学年差と交互作用がみられた。いずれも単純主効果の検定を行った結果、「今の自分自身に満足している」は、男子では大学1, 3年と2年の間に差がみられたが($F(1, 881)=5.50, p=.004$), 女子では学年差はみられなかった。大学2年のみ男女差がみられた($F(1, 881)=8.41, p=.004$)。

「今の自分が好きである」は、男子では大学1年と2年の間に差がみられ($F(2, 881)=3.79, p=.023$), 女子では大学1年と3年の間に差がみられた($F(2, 881)=4.88, p=.019$)。また大学1, 2年生は男女差がみられたが($F(1, 881)=4.07, p=.044, F(1, 881)=5.54, p=.019$), 大学3年ではみられなかった。

Table7-3-1 全体的自己価値の各項目の平均値および標準偏差

	大学1年		大学2年		大学3年	
	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)
今の自分自身に満足している	2.85 (1.24)	2.70 (1.15)	3.34 (1.29)	2.75 (1.21)	2.87 (1.25)	3.02 (1.23)
今の自分が好きである	3.18 (1.25)	2.95 (1.22)	3.57 (1.22)	3.09 (1.22)	3.14 (1.06)	3.39 (1.25)
時々自分がだめな人間だと思う	4.14 (1.34)	4.34 (1.21)	3.70 (1.33)	4.34 (1.13)	3.90 (1.44)	4.25 (1.17)
時々自分のことがいやになる	4.13 (1.26)	4.15 (1.18)	4.20 (1.18)	4.03 (1.23)	3.92 (1.39)	4.04 (1.29)
私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う	4.55 (1.22)	4.87 (0.99)	4.29 (1.51)	4.70 (1.15)	4.49 (1.28)	4.70 (1.18)

次に、全体的自己価値の尺度得点について、学年別性別に平均値および標準偏差を算出し、学年(3)×性別(2)の分散分析を行なった。平均値および標準偏差を Table7-3-2 に示した。分散分析の結果、性差がみられた($F=8.43$, $p=.004$)。学年差がみられたため($F(2, 881)=3.27$, $p=.022$)、多重比較を行ったが、どの学年の間にも差はみられなかった。交互作用もみられなかった。

②具体的側面の自己評価

外見とスポーツ能力、知的能力の3つの具体的側面の自己評価について、得点が高いほど肯定的に評価しているよう合計点を算出した。そして学年別性別に、平均値および標準偏差を算出し、学年(3)×性別(2)の分散分析を行なった。各側面の平均値および標準偏差を Table7-3-2 に示した。

その結果、「外見」については、性差がみられ($F=36.98$, $p<.001$)、学年差($F(2, 881)=13.60$, $p<.001$)、交互作用($F(2, 881)=4.10$, $p=.017$)もみられた。単純主効果の検定の結果、大学1年($F(2, 881)=54.13$, $p<.001$)と2年($F=11.50$, $p=.001$)では男女差がみられたが、3年ではみられなかった。男子では学年差はみられず、女子では大学1年と2年、3年の間に有意な差がみられた($F(2, 881)=15.18$, $p<.001$)。

「スポーツ能力」は傾向が異なり、性差がみられたが($F(1, 881)=58.54$, $p<.001$)、学年差や交互作用はみられなかった。

「知的能力」については、学年差がみられたため($F(2, 881)=3.31$, $p=.037$)、多重比較を行ったが、どの学年の間にも差はみられなかった。性差や交互作用はみられなかった。

Table7-3-2 全体的自己価値と具体的側面の自己評価の平均値, 標準偏差

	大学1年		大学2年		大学3年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)
全体的自己価値	2.84 (0.95)	2.66 (0.87)	3.15 (0.93)	2.75 (0.88)	2.94 (0.93)	2.88 (0.95)
自己評価						
外見	2.97 (0.90)	2.39 (0.85)	3.21 (0.79)	2.72 (0.86)	3.10 (0.85)	2.93 (0.88)
スポーツ能力	3.48 (1.20)	2.80 (1.27)	3.54 (1.11)	2.78 (1.22)	3.59 (1.09)	2.88 (1.18)
知的能力	2.75 (0.91)	2.59 (0.89)	2.80 (1.01)	2.70 (0.80)	2.88 (0.95)	2.84 (0.80)

③ 具体的側面の重要度の平均値，標準偏差

各側面について性別学年別に，平均値および標準偏差を算出し，学年(3)×性別(2)の分散分析を行った。各側面の平均値および標準偏差を Table7-3-3 に示した。男女ともどの側面についても平均値がかなり高く，重要視している様子がうかがえる。

外見の側面(容姿)については，学年差，性差，交互作用，いずれもみられなかった。スポーツについては，性差がみられ，男子の方が重要であると考えていた($F(1, 881)=29.40, p<.001$)。学年差や交互作用はみられなかった。また知的能力の重要度については，学年差がみられ($F(2, 881)=5.01, p=.006$)，大学1年よりも3年の方が重要であると考えていた。性差や交互作用はみられなかった。

Table7-3-3 具体的側面の重要度の平均値，標準偏差

	大学1年		大学2年		大学3年	
	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)	男子 平均値 (SD)	女子 平均値 (SD)
容姿がどうであるか	4.44 (1.03)	4.54 (0.94)	4.24 (1.10)	4.45 (1.08)	4.48 (1.00)	4.42 (0.97)
スポーツがうまくできるかどうか	4.16 (1.18)	3.65 (1.12)	3.93 (1.21)	3.48 (1.08)	4.03 (1.09)	3.53 (1.06)
頭がよいかどうか	4.19 (1.25)	4.03 (1.06)	4.23 (1.23)	4.14 (1.13)	4.38 (1.25)	4.44 (0.93)

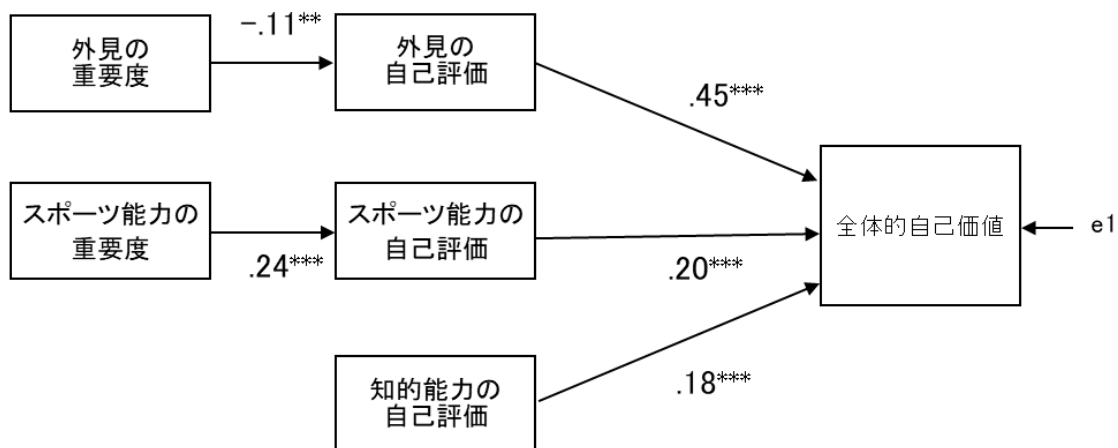
(5) 全体的自己価値と具体的側面の自己評価，および具体的側面の重要度の関連

全体的自己価値に影響を与えているのは，具体的側面の自己評価であるのか，具体的側面の重要度であるのかを検討するため，共分散構造分析を行った。外見，スポーツ能力，知的能力の自己評価と，外見，スポーツ能力，知的能力についての重要度から全体的自己価値へのパス，各具体的側面の重要度から各側面の自己評価へのパスを仮定し，自己評価の側面間，重要度の側面間に共分散を仮定したモデルを検討した。分析は，多母集団(1年男子，1年女子，2年男子，2年女子，3年男子，3年女子)の同時分析で行った。モデルの適合度は， $\chi^2=43.44$ ，AGFI=.94，CFI=.99，RMSEA=.02であった。

① 1年男子

最終的なモデルの推定結果を Fig. 7-3-1 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数，全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。「外見」と「スポーツ能力」は，重要度が自己評価に関連し，それぞれの自己評価が全体的自己価値に関連していた。「外見」の側面については，重要度から自己評価へのパスはマイナスであり，外見を

重要であると考えているほど外見の自己評価が低い傾向がみられた。しかし「スポーツ能力」については、重要度から自己評価へのパスはプラスであり、スポーツ能力を重要と考えているほどスポーツ能力の自己評価が低い傾向がみられた。いずれも重要度から全体的自己価値への直接的なパスはみられなかった。「知的能力」は自己評価のみが全体的自己価値に関連していた。

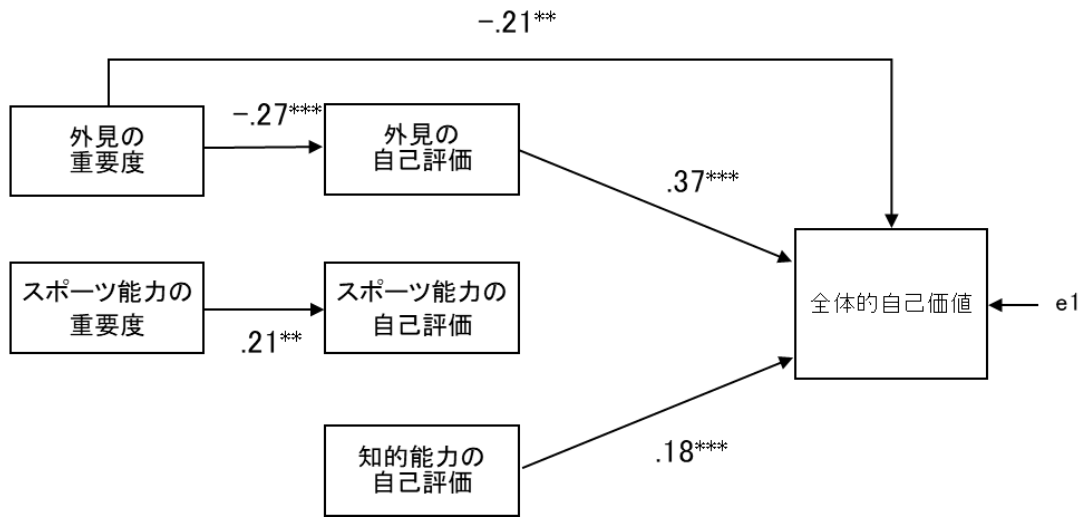


***: $p < .001$, **: $p < .01$

Fig. 7-3-1 最終的なモデルの推定結果 (1年男子)

②1年女子

最終的なモデルの推定結果を Fig. 7-3-2 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。「外見」は、重要度が自己評価に関連し、自己評価が全体的自己価値に関連していた。また重要度から全体的自己価値への直接的な関連もみられた。重要度から自己評価へのパス、重要度から全体的自己価値へのパスはいずれもマイナスであり、外見を重視しているほど自分自身への評価が否定的である傾向がみられた。「スポーツ能力」は自己評価も重要度も全体的自己価値には関連していなかった。「知的能力」は自己評価が全体的自己価値に関連していた。

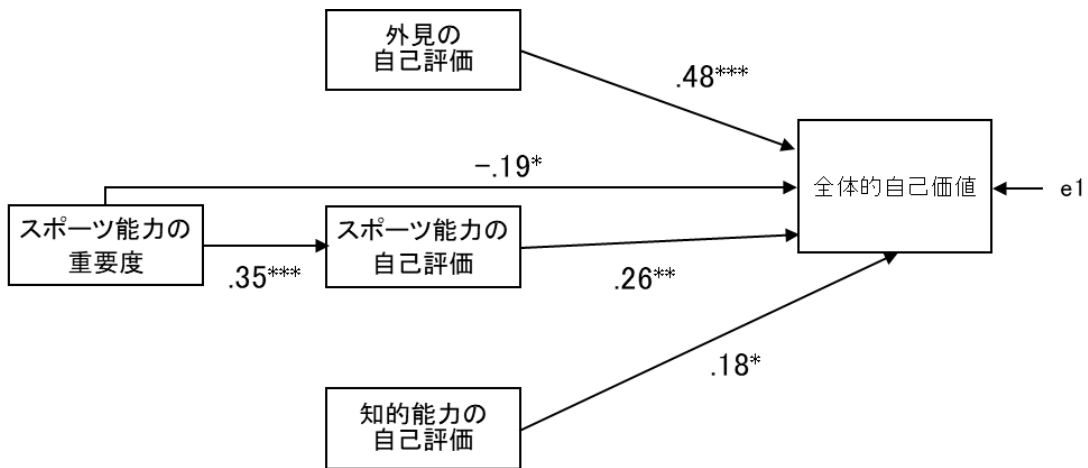


***: $p < .001$, **: $p < .01$

Fig. 7-3-2 最終的なモデルの推定結果 (1年女子)

③2年男子

最終的なモデルの推定結果を Fig. 7-3-3 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己評価へのパスがみられない変数は省略した。「外見」と「知的能力」は、自己評価のみ全体的自己評価への関連がみられた。「スポーツ能力」については、重要度が自己評価に関連し、自己評価が全体的自己評価に関連していた。また重要度から全体的自己評価への直接的な関連もみられた。スポーツ能力を重要視しているほどスポーツ能力を肯定的に評価するが、全体的自己評価は否定的に評価しているといえる。

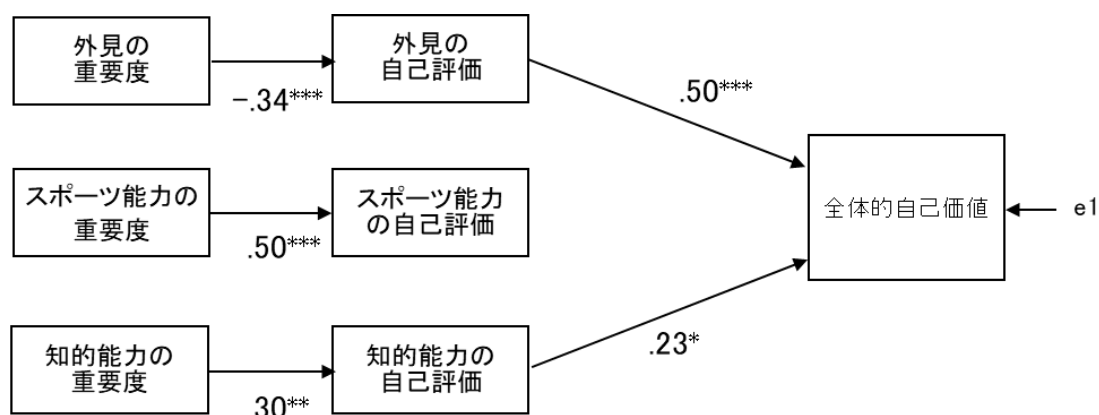


***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Fig. 7-3-3 最終的なモデルの推定結果 (2年男子)

④2年女子

最終的なモデルの推定結果を Fig. 7-3-4 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。「外見」と「知的能力」は、重要度が自己評価に関連し、それぞれの自己評価が全体的自己価値に関連していた。「外見」は重要度から自己評価へのパスはマイナスであり、外見を重要であると考えているほど外見の自己評価が低い傾向がみられた。一方で「知的能力」は重要度から自己評価へのパスがプラスであり、知的能力を重要であると考えているほど、自身の知的能力を肯定的に捉えている傾向がみられた。「スポーツ能力」については、全体的自己価値に関連していなかった。

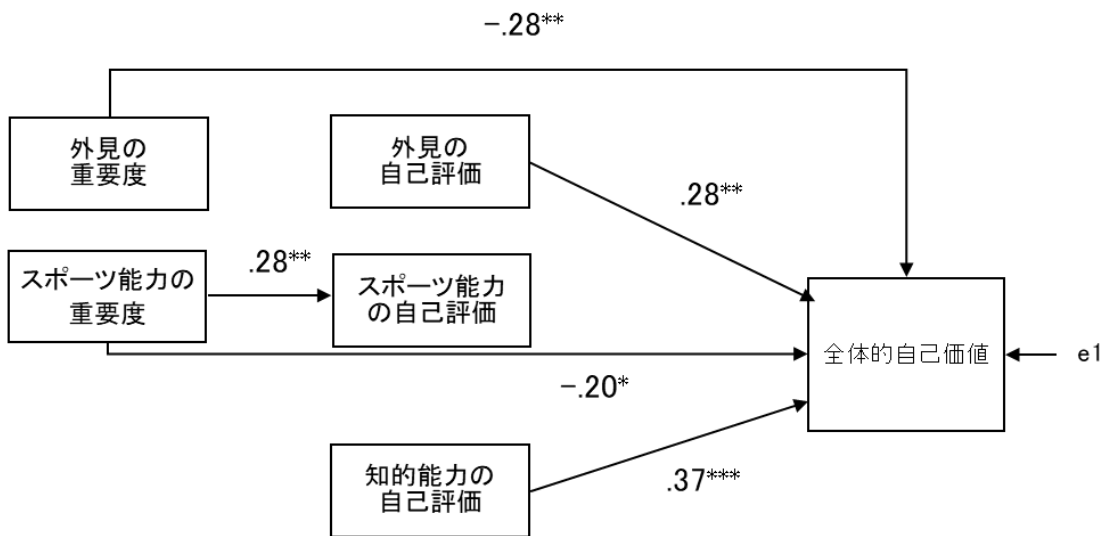


***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Fig. 7-3-4 最終的なモデルの推定結果 (2年女子)

⑤3年男子

最終的なモデルの推定結果を Fig. 7-3-5 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。「外見」は、自己評価と重要度が全体的自己価値に関連していた。重要度から全体的自己価値へのパスはマイナスであり、重要であると考えているほど自分自身を否定的に評価していた。「スポーツ能力」については、重要度が自己評価に肯定的に関連しており、重要と考えているほど肯定的な自己評価を持っていた。自己評価は全体的自己価値に関連していなかった。「知的能力」は自己評価が全体的自己価値に関連していた。

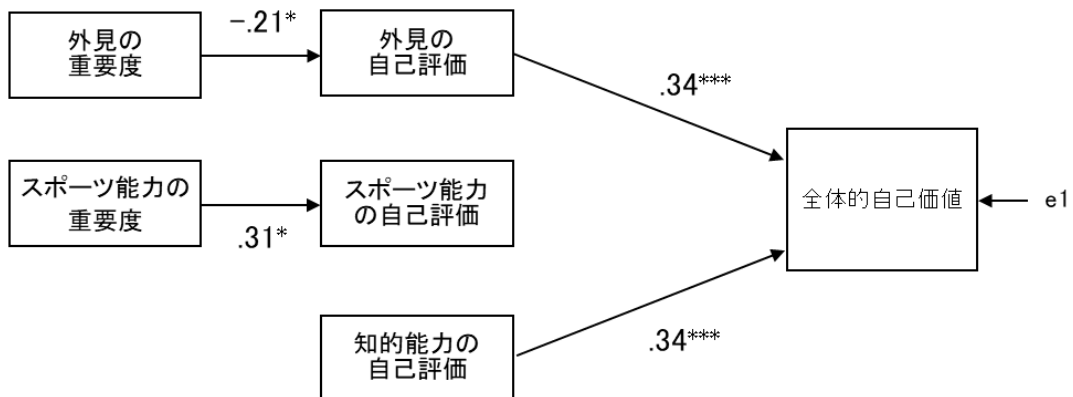


***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Fig. 7-3-5 最終的なモデルの推定結果 (3年男子)

⑥3年女子

最終的なモデルの推定結果を Fig. 7-3-6 に示した。図中の値は標準化係数である。誤差変数、全体的自己価値へのパスがみられない変数は省略した。「外見」は、重要度が自己評価に関連し、それぞれの自己評価が全体的自己価値に関連していた。重要度から自己評価へのパスはマイナスであり、外見を重要であると考えているほど外見の自己評価が低い傾向がみられた。「知的能力」は、自己評価が全体的自己価値に関連していた。



***: $p < .001$, *: $p < .05$

Fig. 7-3-6 最終的なモデルの推定結果 (3年女子)

4. 考察

全体的自己価値については、男子と比較して女子は否定的に評価していた。この傾向は、中学生や高校生と同様である。具体的側面の自己評価は、外見の自己評価では、大学1, 2年ではみられた性差が大学3年ではみられなくなっていた。スポーツ能力の自己評価では女子の方が否定的に評価しているが、知的能力については男女ともが否定的に評価しているといえる。

全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度の関連については、「身体的外見の自己評価」と「知的能力の自己評価」は、男女ともいずれの学年においても、全体的自己価値に最も関連していた。外見の自己評価が関連している点では、中学生・高校生と同様であった。1年男子と全学年の女子で、外見の重要度が外見の自己評価にネガティブに関連しており、外見を重要視しているほど否定的な自己評価をもち、外見を重視していることは自己の肯定さにはつながらないと考えられる。一方で、スポーツ能力では、重要度が自己評価にポジティブに関連しており、スポーツ能力を重視している学生はスポーツ能力に自信をもっている。スポーツ能力に自信をもっていない学生は次第にスポーツ能力を重視しなくなり、他のより自信をもった側面を重視し、自己を支える基盤としていくことが考えられる。

男女での相違をみると、男子は「スポーツ能力の自己評価」が全体的自己価値に関連するのに対して、女子は関連していなかった。男子にとってスポーツ能力を肯定的に評価することが、自分自身全体への肯定感につながると考えられる。学年での違いをみると、男子では大学1, 2年の時は全体的自己価値に関連していた「スポーツ能力の自己評価」が3年生では影響しなくなる。一方で学年の上昇とともに、男女とも「知的能力」の自己評価が全体的自己価値に関連する割合が高くなることが示唆された。

第4節 本章のまとめと考察

本章の目的は、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生について検討することで、青年期を通した全体的自己価値の様相を検討することであった。

第1節では、青年中期に相当する高校生は、自分自身を肯定的に評価しているのか、それとも否定的に評価しているのか、全体的自己価値の様相を検討した。また自己の側面として、具体的側面の自己評価および具体的側面の重要度についても捉え、全体的自己価値との関連を検討した。その結果、全体的自己価値については、女子はかなり否定的に評価

していた。全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度の関連については、男女とも外見の自己評価が全体的自己価値に最も関連していた。また男女共に高校2年では「スポーツ能力」を重要視しているかどうかが自己評価に関連し、全体的自己価値に関連していると考えられた。

第2節では、全体的自己価値について2017年度に実施した調査と2018年度に実施した調査の結果を比較し、高校生の全体的自己価値のコホートによる相違を検討した。その結果、いずれの年度も女子より男子の得点が高いという性差がみられた。また高校生の全体的自己価値は、高校1年より2年で低下すると考えられた。さらに、2017年度調査と2018年度調査では、調査年度による有意差はみられず、この2年のコホートによる相違はみられないと考えられる。

第3節では、青年後期に相当する大学生は、自分自身を肯定的に評価しているのか、それとも否定的に評価しているのか、全体的自己価値の様相を検討した。また自己の側面として、具体的側面の自己評価および具体的側面の重要度についても捉え、全体的自己価値との関連を検討した。全体的自己価値は、男子と比較して女子は否定的に評価していた。この傾向は中学生や高校生と同様であった。全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度の関連は、青年後期にあたる大学生では、知的能力を肯定的に評価することが自己の肯定感を支える1つの要素となっていることが考えられる。

これらの結果から総合的に考察すると、初期青年期に相当する中学生、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生いずれも、女子よりも男子で全体的自己価値の得点が高く、青年期を通して、女子は男子よりも自分自身を肯定的に評価していると考えられる。青年中期、青年後期の全体的自己価値の得点をみると、第1節での2005年の高校1、2年と対象とした調査では学年差はみられていなかったが、第2節の2017年調査と2018年度調査では高校1年より高校2年の得点が低いという集団による違いがみられた。これらの違いがコホートの違いによるものなのか、高校の特徴の違いによるものなのかは今後検討が必要な点である。

全体的自己価値と具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度の関連について、身体的外見の自己評価が全体的自己価値に最も関連することは、高校生、大学生に共通していえることであった。これは先行研究と一致する結果である。高校生は家族関係と友だち関係まで合わせて検討しているため一概にはいえないが、青年中期にあたる高校生では、知的能力の自己評価についてそれほど関連が強くみられていないが、青年後期にあたる大学生

では、知的能力を肯定的に評価することが自己の肯定感を支える1つの要素となっている可能性が示唆された。

また、高校1年男子と大学3年男子では、スポーツ能力の重要度が全体的自己価値とスポーツ能力の自己評価に影響するが、スポーツ能力の自己評価は全体的自己価値に影響していなかった。今回の分析では、重要度が自己評価に影響するモデルを検証したが、自己評価が重要度に影響を与え、そして全体的自己価値に影響する可能性も考えられ、今後検討が必要であろう。

第 8 章

青年期の全体的自己価値の国際比較

—台湾と日本の高校生の比較—

第8章 青年期の全体的自己価値の国際比較—台湾と日本の高校生の比較—

これまでの章で検討してきた青年期の全体的自己価値の特徴は、日本特有のものであろうか。複数の研究で日本の青年は、自尊感情が低いことが指摘されている。Schmitt & Allik (2005)は、Rosenbergの自尊感情尺度を用いて、53の国・地域で成人期の自尊感情の国際比較を行っている。その結果、日本は最も得点が低く、次いで香港、バングラディシュの得点が低くなっており、ヨーロッパやアフリカと比較して、東アジアや東南アジアでは自尊感情が低いことが示されている。内閣府が実施した調査においても、他の国の青年と比較して日本の青年の自己肯定感は低いことが報告されている(内閣府, 2014, 2019)。

ここではアジアの国・地域の一つである台湾の高校生を取り上げる。台湾の学校制度は6年・3年・3年・4年制で日本と同様であるが、義務教育期間は12年間(6歳～18歳)である。日本の高等学校に相当する高級中学校は、2014年度より義務教育となっており、この点で日本と異なっている。国民中学から高級中学および高級職業中学への進学率(日本での中学から高校への進学率に相当)は、約99.6%と非常に高く、また高級中学から大学への進学率は約89%、専科学校への進学率は約6%と進学率は非常に高い。

本章では、高校生の全体的自己価値について日本の高校生と台湾の高校生を比較することにより日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討する。第1節では、全体的自己価値、具体的側面の自己評価の点から、日本と台湾の高校生の自己のあり方の相違について検討する。第2節では、外見、スポーツ能力、知的能力の具体的側面が自分にとって重要であるかどうか「具体的側面の重要度」によって、「全体的自己価値」や「具体的側面の自己評価」の程度が異なるのか、その関連の仕方には国・地域差がみられるのかを検討する。

第1節 台湾と日本の高校生の全体的自己価値および具体的側面の自己評価の比較

1. 目的

全体的自己価値、具体的側面の自己評価の点から、日本と台湾の高校生の自己のあり方の相違について検討することにより、日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討することを目的とした。

2. 方法

(1) 調査実施時期と調査協力者

調査は、2016年1月～2月に実施した。日本は愛知県の私立高校、台湾は高雄市の公立高級中学と台中市の私立高級中学の生徒に依頼した。分析は、日本データは愛知県の私立高校生221名（1年男子62名、1年女子50名、2年男子66名、2年女子43名）について、台湾データは高雄市の公立高級中学と台中市の私立高級中学の508名（1年男子87名、1年女子100名、2年男子64名、2年女子89名、3年男子89名、3年女子79名）について行った。

（2）調査の手続きと倫理的配慮

調査の依頼は学校を通して行い、学内で配付し実施してもらった。回答内容について秘密を厳守すること、データは統計的に処理されること、調査は協力をお願いするものであること等を、調査用紙に明記した。なお、台湾での調査項目は、3名の台湾国籍の研究者によるバックトランスレーションなどの手続きを経て、翻訳作成し、実施した。

（3）調査内容

①全体的自己価値（5項目）：自分に満足しているか、自分が好きであるかなど自分自身全体をどのように評価しているのかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、全くあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。項目の詳細は第2章：第1節を参照。肯定的に評価しているほど高得点になるよう合計点を算出し、項目数で除し、尺度得点を算出した。

②具体的側面の自己評価（11項目）：身体的外見、スポーツ能力、知的能力についてどのように評価しているのかを6段階評定（非常にあてはまる、かなりあてはまる、ややあてはまる、ややあてはまらない、かなりあてはまらない、全くあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。項目の詳細は、第2章：第1節を参照。肯定的に評価しているほど高得点になるよう合計点を算出し、項目数で除し、尺度得点を算出した。

（4）分析

各変数について、平均値および標準偏差を算出し、国・地域(2)×性別(2)の分散分析を行った。分析は、統計解析ソフトSPSS Statistics 24.0を用いた。

3. 結果

（1）全体的自己価値の比較

全体的自己価値の尺度得点について、平均値および標準偏差を算出し、国・地域(2)×性別(2)の分散分析を行った (Table8-1-1)。その結果、日本より台湾の高校生の得点が高かった ($F(1, 698)=180.75, p<.001$)。また女子より男子の得点が高いという性差がみられた ($F(1, 698)=5.23, p=.023$)。交互作用はみられなかった。

Table8-1-1 全体的自己価値の平均値および標準偏差

	日本				台湾			
	男子		女子		男子		女子	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値	2.89	(0.89)	2.75	(0.89)	3.80	(0.81)	3.64	(0.74)

(2) 具体的側面の自己評価の比較

自己評価の各側面について平均値および標準偏差を算出し、国・地域(2)×性別(2)の分散分析を行った (Table8-1-2)。

身体的外見の側面については、日本より台湾の高校生の得点が高かった ($F(1, 698)=155.44, p<.001$)。また女子より男子の得点が高いという性差がみられた ($F(1, 698)=28.35, p<.001$)。交互作用はみられなかった。

スポーツ能力の側面についても、日本より台湾の高校生の得点が高かった ($F(1, 698)=37.76, p<.001$)。また女子より男子の得点が高いという性差がみられた ($F(1, 698)=24.26, p<.001$)。交互作用はみられなかった。

知的能力の側面についても、外見やスポーツ能力と同様であり、日本より台湾の高校生の得点が高かった ($F(1, 698)=63.02, p<.001$)。また女子より男子の得点が高いという性差がみられた ($F(1, 698)=5.88, p=.016$)。交互作用はみられなかった。

4. 考察

全体的自己価値について、日本の高校生よりも台湾の高校生の得点が高かった。自己評価の各側面も全体的自己価値と同様、すべての側面において、日本より台湾の高校生の得点が高かった。他の国際比較調査の結果に示された「日本の高校生の自尊感情や自己評価は低い」という見解を支持する結果であった。日本の青年の自己価値や自己評価は低く、

自分自身を非常に否定的に評価しているといえる。

Table8-1-2 具体的側面の自己評価の平均値および標準偏差

	日本				台湾			
	男子		女子		男子		女子	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
身体的外見	3.16	(0.75)	2.73	(0.92)	3.95	(0.87)	3.65	(0.80)
スポーツ	3.21	(1.24)	2.76	(1.28)	3.78	(1.07)	3.32	(1.02)
知的能力	2.97	(0.94)	2.79	(0.67)	3.43	(0.76)	3.31	(0.67)

第2節 具体的側面の重要度ごとの全体的自己価値、具体的側面の自己評価の比較

1. 目的

第1節での検討の結果、全体的自己価値、自己評価の各側面、いずれも日本より台湾の高校生の得点が高く、肯定的に評価しており、自己評価のあり方には文化差がみられることが示唆された。本節では、身体的外見、スポーツ能力、知的能力の各側面が自分にとって重要であるかどうか（具体的側面の重要度）によって、「全体的自己価値」や「具体的側面の自己評価」の程度が異なるのかどうかを検討する。

2. 方法

(1) 調査実施時期と調査協力者

調査実施時期と調査協力者は、第1節と同様である。

(2) 調査の手続きと倫理的配慮

調査手続きと倫理的配慮は、第1節と同様である。

(3) 調査内容

分析は、「全体的自己価値」と「具体的側面の自己評価」、「具体的側面の重要度」について行った。

①全体的自己価値（5項目）：項目内容は、第1節と同様である。

②具体的側面の自己評価（11項目）：項目内容は、第1節と同様である。

③具体的側面の重要度（6項目）：「外見がどうであるか」、「スポーツができるかどうか」、「頭がよいかどうか」が自分にとってどれくらい重要であるのかを6段階評定（非常にあてはまる，かなりあてはまる，ややあてはまる，ややあてはまらない，かなりあてはまらない，全くあてはまらない）でたずねた。順に6点から1点の得点を与えた。

（4）分析

各側面について，国・地域(2)×性別(2)の分散分析を行った。具体的側面の重要度の分布に偏りがみられたため，各側面について重要と回答した者（ややあてはまる～非常にあてはまる）を重要群，重要でないと回答した者（全くあてはまらない～ややあてはまらない）を非重要群とし，全体的自己価値と自己評価の各側面について，*t*検定（重要群と非重要群）を行った。分析は，統計解析ソフト SPSS Statistics 24.0 を用いた。

3. 結果

（1）具体的側面の重要度の比較

具体的側面の重要度について平均値および標準偏差を算出し，国・地域(2)×性別(2)の分散分析を行った（Table8-2-1）。

身体的外見の側面については，国・地域差がみられ（ $F(1, 698)=4.12, p=.043$ ），性差はみられなかった。交互作用がみられた（ $F(1, 698)=9.00, p=.003$ ）。単純主効果の検定の結果，女子については台湾より日本の高校生の得点が高く（ $F(1, 698)=11.66, p=.001$ ），男子については国・地域差はみられなかった。日本では男子より女子の得点が高く（ $F(1, 698)=7.27, p=.007$ ），台湾では性差はみられなかった。

スポーツ能力の側面については，日本と台湾の高校生に得点の差はみられなかった（ $F(1, 698)=3.25, p=.072$ ）。また女子より男子の得点が高いという性差がみられた（ $F(1, 698)=21.54, p<.001$ ）。

知的能力の側面については，台湾より日本の高校生の得点が高かった（ $F(1, 698)=12.99, p<.001$ ）。性差はみられず，交互作用もみられなかった。

Table8-2-1 具体的側面の重要度の平均値および標準偏差

	日本		台湾	
	男子	女子	男子	女子
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)
身体的外見	3.73 (1.20)	4.16 (1.18)	3.82 (1.18)	3.67 (1.17)
スポーツ	4.17 (1.41)	3.71 (1.41)	4.02 (1.40)	3.45 (1.24)
知的能力	4.65 (1.28)	4.65 (1.09)	4.20 (1.26)	4.39 (1.13)

(2) 具体的側面の重要度による「全体的自己価値」や「具体的側面の自己評価」の程度の検討

各側面について重要と回答した者を重要群、重要でないと回答した者を非重要群とした。重要群と非重要群の人数を Table8-2-2 に示した。

Table8-2-2 重要群と非重要群の人数

		日本		台湾	
		男子	女子	男子	女子
身体的外見	非重要群	46	22	89	122
	重要群	78	70	139	136
スポーツ	非重要群	35	39	78	134
	重要群	89	53	150	124
知的能力	非重要群	17	8	63	60
	重要群	107	84	165	198

①外見の重要さ

平均値、標準偏差を Table8-2-3 に示した。日本の男子では、重要群は非重要群と比較して「スポーツ能力」の得点が高かった ($t=-3.31, p=.001$)。日本の女子では、全体的自己価値についても自己評価の各側面についても有意差はみられなかった。

台湾の男子では、非重要群は重要群と比較して「全体的自己価値」の得点が高かった ($t=2.63, p=.009$)。台湾の女子では、非重要群は重要群と比較して「全体的自己価値 ($t=2.93, p=.004$)」と「知的能力 ($t=3.57, p<.001$)」の得点が高かった。

Table8-2-3 外見の重要さごとの平均値および標準偏差

		日本				台湾				
		男子		女子		男子		女子		
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	
全体的自己価値	非重要	2.93	(0.97)	2.90	(0.97)	3.98	(0.75)	3.78	(0.69)	
	重要	2.87	(0.84)	2.70	(0.87)	3.69	(0.82)	3.51	(0.77)	
自己評価	外見	非重要	3.26	(0.78)	2.93	(1.15)	3.94	(0.85)	3.71	(0.68)
		重要	3.09	(0.74)	2.66	(0.84)	3.95	(0.88)	3.59	(0.89)
	スポーツ	非重要	2.74	(1.19)	2.69	(1.28)	3.66	(1.03)	3.19	(0.94)
		重要	3.48	(1.19)	2.79	(1.29)	3.86	(1.10)	3.43	(1.08)
	知的能力	非重要	2.95	(0.92)	2.69	(0.88)	3.48	(0.71)	3.46	(0.61)
		重要	2.98	(0.95)	2.82	(0.59)	3.40	(0.79)	3.17	(0.70)

②スポーツ能力の重要さ

平均値、標準偏差を Table8-2-4 に示した。日本の男子では、重要群は非重要群と比較して「スポーツ能力」の得点が高かった ($t=4.24$, $p<.001$)。日本の女子も、重要群は非重要群と比較して「スポーツ能力」の得点が高かった ($t=3.64$, $p<.001$)。

台湾の男子についても同様に、重要群は非重要群と比較して「スポーツ能力」の得点が高かった ($t=7.54$, $p<.001$)。台湾の女子では、「スポーツ能力」は重要群の得点が非重要群より高かったが ($t=6.59$, $p<.001$)、「知的能力」はスポーツ能力非重要群の得点がスポーツ能力重要群より高かった ($t=2.99$, $p=.003$)。

Table8-2-4 スポーツ能力の重要さごとの平均値および標準偏差

		日本				台湾				
		男子		女子		男子		女子		
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	
全体的自己価値	非重要	2.99	(0.96)	2.82	(1.10)	3.81	(0.80)	3.72	(0.73)	
	重要	2.85	(0.86)	2.70	(0.71)	3.80	(0.81)	3.55	(0.75)	
自己評価	外見	非重要	3.23	(0.82)	2.73	(1.09)	3.92	(0.91)	3.68	(0.79)
		重要	3.13	(0.73)	2.72	(0.79)	3.96	(0.85)	3.61	(0.81)
	スポーツ	非重要	2.50	(1.10)	2.23	(1.14)	3.12	(0.93)	2.94	(0.89)
		重要	3.48	(1.18)	3.16	(1.25)	4.13	(0.98)	3.72	(1.00)
	知的能力	非重要	3.12	(0.89)	2.83	(0.77)	3.41	(0.72)	3.43	(0.65)
		重要	2.91	(0.95)	2.76	(0.59)	3.44	(0.78)	3.18	(0.67)

③知的能力の重要さ

平均値、標準偏差を Table8-2-5 に示した。日本では、男女ともに非重要群は少数であった（男子：17名、女子8名）。そのため台湾データのみ t 検定を行った。台湾の男子は、非重要群は重要群「全体的自己価値 ($t=2.66, p=.008$)」と「外見 ($t=2.26, p=.025$)」の得点が高かった。台湾の女子についても、非重要群は重要群より「全体的自己価値」の得点が高かった ($t=2.10, p=.037$)。

Table8-2-5 知的能力の重要さごとの平均値および標準偏差

		日本				台湾			
		男子		女子		男子		女子	
		平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)
全体的自己価値	非重要	3.15	(0.78)	3.55	(1.34)	4.03	(0.74)	3.81	(0.68)
	重要	2.85	(0.90)	2.67	(0.81)	3.72	(0.82)	3.58	(0.75)
外見	非重要	2.88	(0.74)	3.25	(1.37)	4.15	(0.87)	3.64	(0.65)
	重要	3.20	(0.75)	2.68	(0.87)	3.87	(0.86)	3.65	(0.84)
自己評価 スポーツ	非重要	2.87	(1.35)	3.22	(1.64)	3.72	(0.99)	3.12	(0.90)
	重要	3.26	(1.22)	2.72	(1.25)	3.80	(1.10)	3.38	(1.05)
知的能力	非重要	2.96	(0.88)	3.03	(0.94)	3.42	(0.72)	3.35	(0.51)
	重要	2.97	(0.95)	2.76	(0.64)	3.43	(0.77)	3.30	(0.71)

4. 考察

身体的外見については、日本と台湾共通して、外見を重要であると思っているかどうかで、外見の自己評価の程度に違いはみられなかった。知的能力についても、台湾のみではあるが知的能力の自己評価の程度に違いはみられなかった。しかしスポーツ能力については、日本と台湾共通して重要であると思っているほどスポーツ能力の自己評価が高い傾向がみられた。

日本と台湾の違いを検討すると、日本の女子はスポーツ能力を除いて各側面の重要度によって自己評価に相違がみられないが、台湾では男女とも外見や知的能力を重要であると思っているほど全体的自己価値が低いなど、相違には文化差および性差がみられることが示唆された。

第3節 本章のまとめと考察

本研究の目的は、全体的自己価値、自己評価、重要度の点から、日本と台湾の高校生を比較することで、日本の高校生の全体的自己価値の特徴を検討することであった。

第1節では、全体的自己評価と具体的側面の自己評価について、日本と台湾の高校生を比較して検討した。その結果、全体的自己価値、自己評価の各側面、いずれも日本より台湾の高校生の得点が高かった。従来の研究で示されてきた日本の高校生の全体的自己価値や自己評価が低いことが確認された。Schmitt & Allik(2005)では、Rosenbergの自尊感情尺度を用いて、成人期の自尊感情の国際比較を行った結果、ヨーロッパやアフリカと比較して、東アジアや東南アジアでは自尊感情が低いことが示されている。本研究では、東アジア圏内の台湾の高校生と日本の高校生を比較したが日本の得点が有意に低く、東アジアの中でも日本の青年の全体的自己価値は特に低いといえる。先述したSchmitt & Allik(2005)の研究において、日本の成人は他のアジアの国・地域と比べても自尊感情の得点が最も低い結果となっており、独立行政法人国立青少年教育振興機構が2017年に実施した調査についても肯定的な項目に対する評価がアメリカ、中国、韓国に比べて低く、研究と一致しているといえる。

第2節では、外見、スポーツ能力、知的能力の具体的側面が自分にとって重要であるかどうか「具体的側面の重要度」によって、「全体的自己価値」や「具体的側面の自己評価」の程度が異なるのか、その関連の仕方には国・地域差がみられるのかを検討した。その結果、日本の女子は各側面の重要度によって全体的自己価値や自己評価に相違はあまりみられないが、台湾の高校生は男女とも外見や知的能力を重要であると思っているほど全体的自己価値が低いなど、文化差がみられることが示唆された。全体的自己価値の程度だけでなく、本研究で明らかとなったような具体的側面と重要度と全体的自己価値の関連の仕方の違いなど自己の在り方には同じ東アジア圏内であっても文化差がみられることが示唆された。こうした文化差には、どのような要因が影響しているのかを検討することが今後の課題である。

第9章

総合考察

第9章 総合考察

第1節では本研究で得られた結果をまとめ、第2節では本研究から明らかになった点を踏まえて、心理学的な視点から教育政策についての提言を行う。第3節では、今後の課題と展望について述べる。

第1節 本研究で得られた結果のまとめ

本研究では、青年期の全体的自己価値の発達的变化の様相を捉えることを目的として、以下の点について検討を行った。

- ①自己の動揺がみられると考えられる初期青年期に相当する中学生に焦点をあて、横断データのみならず縦断データも用いて全体的自己価値の発達的变化の様相を検討した。
- ②全体的自己価値に加え、具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度についても捉え、その関連を検討することにより、青年の自己システム内の特徴を検討した。
- ③初期青年期の全体的自己価値の程度および変化に与える影響を与える要因として家族と友だちの文脈を取り上げ検討した。
- ④適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方向的な関連について検討した。
- ⑤全体的自己価値の個人の変化に焦点をあて、全体的自己価値の変化の軌跡パターンを検討した。また一貫して全体的自己価値が高い中学生および一貫して低い中学生の特徴を検討した。
- ⑥初期青年期に相当する中学生だけではなく、青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生について検討することで、青年期を通した全体的自己価値の様相を検討した。
- ⑦最後に日本の高校生と台湾の高校生を比較することにより日本の青年の全体的自己価値の特徴を検討した。

これらの検討によって明らかとなった青年期の全体的自己価値の様相について、全体的自己価値の発達的变化と全体的自己価値に影響を与える要因の点からその特徴を考察する。

1. 青年期の全体的自己価値の発達的变化

まず、青年期の全体的自己価値の発達的变化について、全体的自己価値の程度と変化の様相、性差、個人差の点から考察する。

(1) 全体的自己価値の程度と変化の様相

第2章では、自己の動揺がみられると考えられる初期青年期に相当する中学生に焦点をあて、横断的データのみならず縦断的データも用いて全体的自己価値の変化の様相を検討した。横断データでは、全体的自己価値の平均値はいずれも3.5点以下と低く、自分自身を否定的に評価しているといえる。分散分析の結果、中学1年より中学3年の得点が低く、中学生の2年間に全体的自己価値は低下する可能性が示唆された。縦断データについても、横断データと同様に、全体的自己価値の平均値はいずれも3.5点以下と低く、自分自身を否定的に評価しているといえる。全体的自己価値の変化については、分散分析および成長曲線モデルの検証の結果、全体的自己価値はやや低下していた。中学生は学年が上がるにつれて全体的自己価値が低下することが、横断研究と縦断研究の両方で示された。日本の初期青年期の全体的自己価値は低く、自分自身を否定的に評価しており、年齢が上がるに従って若干ではあるが低下し、自分自身をさらに否定的に評価するようになることが明らかとなった。

また、第7章では、青年中期と青年後期に相当する高校生、大学生について全体的自己価値の検討を行った。第7章：第1節では、高校1年と高校2年を対象とした分散分析の結果、性差がみられたが、学年差および交互作用はみられなかった。第7章：第2節では、高校1年から高校3年までを対象とした分散分析の結果、男子については学年差がみられなかった。女子は学年の主効果がみられ、高校1年より2、3年の得点が低かった。第7章：第3節では、大学1年から大学3年までを対象とした分散分析の結果、大学生は全体的自己価値に性差はみられたが、学年差や交互作用はみられなかった。

参考までに中学生の横断データ(2002年度調査、第2章：第2節)、高校生の横断データ(2017年度調査、第7章：第2節)、大学生の横断データ(2006年度調査、第7章：第3節)の全体的自己価値得点の平均値をプロットした(Fig. 9-1-1)。各データの調査協力者数に大きな違いがみられるため統計的な検定は行っていない。

これらの結果を総合的にみると、初期青年期には全体的自己価値は低下し、青年中期にかけてさらに低下し、青年中期から後期にはあまり変化せず、青年期の間全体的自己価値は低いままであることが示唆された。

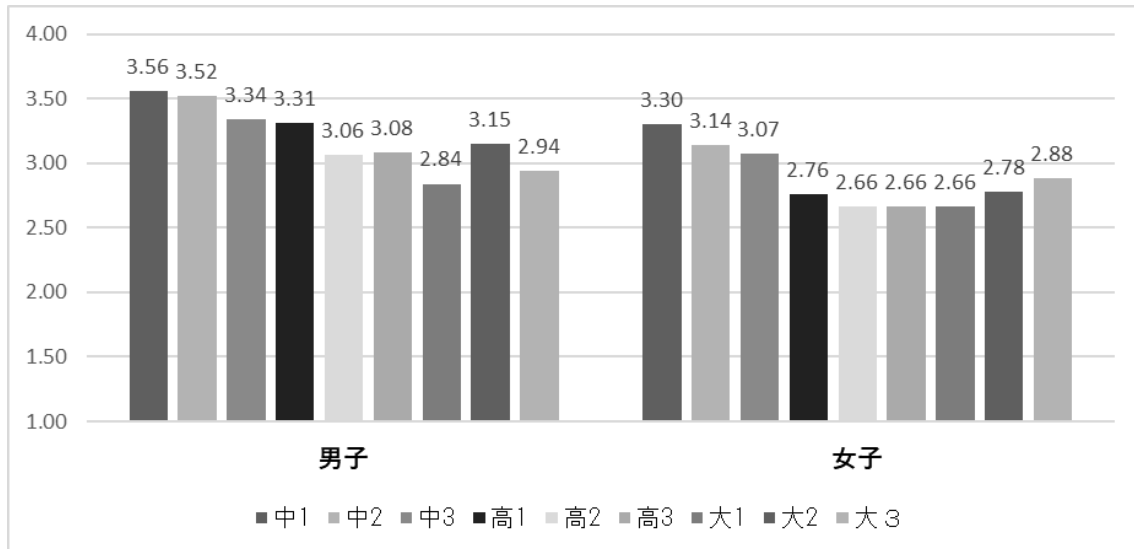


Fig. 9-1-1 中学1年から大学3年までの全体的自己価値の平均値

本研究で得られた結果は、中学校への移行の際に自尊感情が低下しそのまま上昇しないとする Simmons ら (Simmons et al., 1979; Simmons & Blyth, 1987 など) の見解と一致している。また小塩他(2014)のメタ分析では、大学生に比べて成人や高齢者は平均値が高い傾向にあり、中高生は低い傾向にあることが示されている。日本では初期青年期には全体的自己価値・自尊感情が低下し、青年期の間、全体的自己価値は低いままである可能性があるだろう。

(2) 青年期の全体的自己価値の変化の性差

第2章では、初期青年期に相当する中学生に焦点をあて、横断的データのみならず縦断的データも用いて全体的自己価値の性差を検討した。その結果、横断的研究と縦断的研究の両方で、また愛知のサンプルと福島のサンプルの両方でのサンプルで、一貫して女子は男子よりも否定的に評価しているということが示された。第7章では青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生の全体自己価値の性差を検討した。分散分析の結果、高校生、大学生、いずれも中学生と同様に、女子は男子と比較して全体的自己価値の得点が低く、女子は男子よりも否定的に評価しているということが示された。この結果は、これまで多くの研究で指摘されてきた結果と同様であった。青年期の全体的自己価値には性差があり、青年期の間中、女子は男子よりも否定的に評価しているといえよう。

第2章：第3節では中学生の縦断データについて成長曲線モデルを用いて検討した。全体的自己価値の切片と傾きに性別が影響を与えているかどうかを検証した結果、モデルの

適合度はあまり良くなかったものの、性別は全体的自己価値の初期値に影響していたが、性別は傾きには影響していなかった。全体的自己価値の程度には男女で差がみられるが、変化の仕方に性差がみられず、同じ傾きで低下する可能性が示唆された。これまでの研究では、青年期の全体的自己価値・自尊感情について性別による程度の違いが指摘されていたが、全体的自己価値の変化の仕方に性差はみられないという結果は、新しい知見であると考えられる。

Zeigler-Hill (2013) は、女性の自尊感情の低さや青年期の女性の自尊感情の低下の原因として、教室場面でわずかに男女性差別的な扱いが存在している可能性がある点、自分の外見に対する肯定的な態度が女性では低下する点等を挙げている。第 2 章の中学生のデータをみると、中学 1 年生の時点ですでに全体的自己価値の得点に性差がみられている。女性の自尊感情の低さが生じている原因を検討するためには、青年期以前の児童期に、いつの時点から性差がみられるのか、そこに影響を与えている要因は何であるのか、児童期の全体的自己価値の形成過程を明らかにすることが必要であろう。

(3) 青年期の全体的自己価値の変化の個人差

第 6 章では、全体的自己価値の個人の変化に焦点をあて、初期青年期の全体的自己価値の変化のパターンを検討した。混合軌跡モデリングの検証結果から、全体的自己価値の推移は、5 パターンに分類されることが明らかとなった。「中学 1 年時の全体的自己価値の得点がやや低くその後わずかに低下する群 (37.2%)」と「中学 1 年時の全体的自己価値の得点が低くその後さらに低下する群 (13.3%)」を合わせると約 50%であり、約半数の青年は、中学生の時点では自己を否定的に評価し続ける軌跡となっていた。また、大部分の青年 (5 グループ中 4 グループ, 91.6%) は、低下の程度は異なるが、全体的自己価値は低下していた。Hirsh & DuBois (1991) の研究では、自尊感情が安定して高い青年が約 15%、自尊感情が上昇する青年が約 30%、自尊感情が安定して低い青年が約 15%、自尊感情が低下する青年が約 20%であった。中学生から高校生を対象とした Zimmerman et al. (1997) の研究では、最も人数が多かったのは、自尊感情が一貫して高い群であったことが示されている。これらの先行研究と比較すると、日本の中学生は、全体的自己価値・自尊感情が低い群が多い。初期青年期に全体的自己価値が低くさらに低下する傾向は、日本でより顕著なトレンドであるということが示唆される。

2. 青年の全体的自己価値に影響を与える要因

青年の全体的自己価値に影響を与える要因について、自己システム内の関連、主要な文脈との関連、適応との双方向的な関連の点から考察する。

(1) 自己のシステム内の関連

本研究では、全体的自己価値だけではなく、具体的側面の自己評価、具体的側面の重要度についても取り上げ、その関連を検討することで、青年期の自己システム内の特徴を明らかにした。青年にとって重要と考えられる側面をどれだけ肯定的に評価しているのかという具体的側面の自己評価、各側面が自分にとってどれだけ重要であるかという具体的側面の重要度と全体的自己価値の関連について共分散構造分析を用いて検討した。第2章：第4節では中学生、第7章：第1節では高校生、第7章：第3節では大学生を対象として検討した。

いずれの年齢段階でも、「身体的外見」の自己評価が全体的自己価値に最も影響していた。また、女子だけでなく男子もこの傾向は共通であった。青年期を通して、身体的外見をどのように評価しているのかは青年の全体的自己価値の維持にとって重要であると考えられる。なお、中学生の親を対象に成人期の全体的自己価値と具体的側面の自己評価を検討した山本(2014)の研究では、父母ともに、外見の側面の自己評価が全体的自己価値に最も関連していた。身体的外見をどのように評価するかは、青年期だけではなく生涯にわたって全体的自己価値にとって重要である可能性がある。

また、「身体的外見の重要度から身体的外見の自己評価へ」は負のパスがみられるのに対して、「スポーツ能力の重要度からスポーツ能力の自己評価」や「知的能力の重要度から知的能力の重要度へ」は、正のパスがみられていた。この傾向は、各側面の重要度から各側面の自己評価へのパスがみられた場合は、中学生も高校生も大学生も同じであった。スポーツ能力や知的能力は、その側面を重視しているほど自己評価が高いのに対し、身体的外見は重視しているほど自己評価が低いといえる。青年期の全体的自己価値が低い原因として、思春期の身体的変化や認知的変化の結果、外見を重視するようになり、外見の自己評価に影響を与え、さらに全体的自己価値に影響を与えている可能性が考えられる。

(2) 主要な文脈との関連

初期青年期の全体的自己価値の程度および変化に影響を与える要因として家庭と仲間の文脈を取り上げ検討した。

第3章では、家族の文脈を取り上げ、中学生の全体的自己価値との関連について検討し

た。青年が親との関係に愛着を感じているほど全体的自己価値は高いという関連があること、中学生は家庭にあたたかくポジティブな雰囲気を感じているほど全体的自己価値が高いこと、中学 2 年までは両親の夫婦関係が全体的自己価値にわずかではあるが影響すること、家の中での嫌なできごとと全体的自己価値は関連すること等が明らかになった。これらの結果から、従来の研究で示されていたように、初期青年期の間は両親との関係や家庭の状態がどのようなかは、初期青年期の全体的自己価値にとって重要な要因であり続けていると考えられる。また従来の研究では、家庭環境は、養育態度といった親との関係のみが検討されることが多かったが、本研究の結果により、親との関係のみならず、家庭全体の雰囲気や夫婦関係も全体的自己価値に影響を与えており、家庭の様々な要因が複合的に青年の全体的自己価値に影響を与えている可能性が示唆された。

第 4 章では、主要な文脈の 1 つである仲間関係について友だちとの関係に焦点をあて、全体的自己価値との関連を検討した。中学 1 年時点の友だちとの愛着は同時点の全体的自己価値に影響し、中学 1 年時点で友だちへの愛着を知覚しているほど全体的自己価値が低下し、友だちとの関係の不安感が増加すると全体的自己価値が低下することが示された。友だちとの愛着は、一時的には自己価値の高さと関連するが、長期的にみると、愛着を感じているからこそ、友だちの関係で不安や嫌なできごとがあると全体的自己価値が低下すると可能性が考えられる。本研究では、全体的自己価値を従属変数として、友だちとの関係や嫌なできごととの関連をみてきたが、友だちとの愛着が、関係の不安感や嫌なできごと経験に与える影響についても検討し、複合的なモデルを検証する必要があるだろう。

先行研究では、子どもの時には全体的自己価値のあり方に影響を与える要因として両親との関係は重要であるが、年齢とともに両親は青年の自己にとって重要でなくなり、次第に仲間との関係が重要になるということが指摘されてきた (Harter, 1990)。本研究の結果によれば、初期青年期には家庭の文脈と仲間関係の文脈、どちらも全体的自己価値に影響を与えているといえよう。しかし、家庭の文脈では、親との関係に愛着を感じているほど全体的自己価値は高いが、厳しさを感じても全体的自己価値は低下しない。一方で仲間の文脈では、友だちとの関係で嫌なできごとの経験を知覚したり、関係の不安感を感じたりすると、全体的自己価値が低下する。このように家庭の文脈と仲間関係の文脈では、全体的自己価値への影響の仕方が異なっていると考えられる。

(3) 全体的自己価値と適応との双方向的な関連

適応の行動的側面として問題行動と向社会的行動を取り上げ、全体的自己価値との双方

向的な関連について検討した。

第5章：第1節では、縦断データを用いて、問題行動と全体的自己価値の双方向的関連を検討した。成長曲線モデルで検証の結果、全体的自己価値が高いほど問題行動は少なく、問題行動が少ないほど全体的自己価値は高いという双方向的な関連があると考えられた。しかしこの関連はTime1（中学1年時）だけで一時的である可能性が示唆された。5章：第2節では、問題行動の対極にあると考えられる向社会的行動と全体的自己価値の双方向的関連を検討した。男子については、向社会的行動を行うことによって自分自身に自信を持ち、全体的自己価値が高くなるという双方向の関連がある可能性が示唆された。

全体的自己価値と問題行動の間には負の関連がみられ、男子のみではあるが向社会的行動と全体的自己価値の間には正の関連がみられた。全体的自己価値と適応の行動的側面の関連性が部分的ではあるが示された。また、第6章：第2節では、一貫して全体的自己価値が高い中学生の特徴、第6章：第3節では一貫して全体的自己価値が低い中学生の特徴を検討した。その結果、一貫して全体的自己価値が高かった中学生は、親や友だちとの共行動をより多く行っていること、特に男子は向社会的行動をより多く行っていることが示された。反対に一貫して全体的自己価値が低かった中学生の女子は、共行動が少なく、問題行動あるいはその予兆となりうる規則違反をより多く行っていた。これらの結果から、全体的自己価値の低さは適応していない状態であり、特に一貫して低すぎる全体的自己価値は適応上の問題となる可能性が考えられた。

一方で、問題行動についての成長曲線モデルの分析では、問題行動が全体的自己価値の変化に正の影響を与えていた。問題行動が多い青年は、問題行動を行うことで後の全体的自己価値が向上している可能性が考えられる。向社会的行動では、交差遅延効果モデルと同時効果モデルの分析において、向社会的行動が全体的自己価値に影響していた。向社会的行動を行うことによって自分自身に自信を持ち、全体的自己価値が高くなる可能性が考えられる。これらの結果は、一見すると矛盾しているが、問題行動にせよ向社会行動にせよ「実際に行動する」ことで、自分はできるという自己効力感が高まり、それが全体的自己価値の向上につながっている可能性が考えられる。ただし、問題行動では、交差遅延効果モデルや同時効果モデルでは全体的自己価値との関連はみられておらず、また向社会的行動では男子でしか全体的自己価値との関連がみられておらず、これらの結果は限定的である。さらに継続して検証していく必要があるだろう。

3. まとめ

以上の実証研究から得られた結果をまとめると、青年期における全体的自己価値の様相には以下の特徴があるといえる。

青年期の全体的自己価値の発達的变化の全体的傾向は以下の通りである。①初期青年期に相当する中学生の全体的自己価値は低く、自分自身を否定的に評価しており、年齢が上がるに従って若干ではあるが低下し、自分自身をさらに否定的に評価するようになるという変化を示す。②青年中期に相当する高校生、青年後期に相当する大学生調査の結果も総合して考察すると、初期青年期には全体的自己価値は低下し、青年中期にかけてさらに低下し、青年中期から後期にはあまり変化せず、青年期の間全体的自己価値は低いままである。③青年期の全体的自己価値には性差があり、青年期の間中、女子は男子よりも否定的に評価している。④初期青年期には、全体的自己価値の程度には男女で差がみられるが、変化の仕方に性差がみられず、同じ傾きで低下する可能性がある。

また、青年期の全体的自己価値の変化の個人差については、以下の特徴があるといえる。①約半数の青年は、中学1年時点で全体的自己価値の得点が低く、自分自身を否定的に評価し続けたままである。②大部分の青年(91.6%)は、低下の程度は異なるが、全体的自己価値は低下している。③少数ではあるが、中学生の間、全体的自己価値が高いままの青年もみられる。

青年の全体的自己価値に影響を与える要因については、主に以下の特徴があるといえる。主要な文脈との関連では、①初期青年期には家庭の文脈と仲間関係の文脈のどちらも全体的自己価値に影響を与えている。②家庭の文脈と仲間関係の文脈では、全体的自己価値への影響の仕方が異なっている。③家庭の文脈は、親と青年の関係だけではなく、家庭全体の雰囲気や夫婦関係など様々な家庭の要因が全体的自己価値に影響を与えている。

適応との関連では、主に以下の特徴があるといえる。①全体的自己価値と問題行動の関連は、一時的にみれば、全体的自己価値が高いほど問題行動は少なく、問題行動が少ないほど全体的自己価値は高いが、問題行動を行うことで全体的自己価値が向上する可能性もある。②男子では、全体的自己価値が高いと向社会的行動をより行うことができ、向社会的行動を行うことによって自分自身に自信を持ち、全体的自己価値が高くなるという双方向的な関連がある。③一貫して低すぎる全体的自己価値は適応上の問題となる可能性がある。

第2節 教育政策への提言

第1章で記載したように、現在の日本の教育政策では、自己肯定感を高めることが重要な課題の1つと考えられている。現在行われている第3期教育振興基本計画（平成30年度～令和4年度）では、「豊かな心の育成」を実現させるために必要となる施策の1つとして、自己肯定感の育成が挙げられている。自己の肯定感を示す全体的自己価値に関する本研究から明らかになった点を踏まえて、心理学的な観点から教育政策についての提言を行う。

1. 青年期の全体的自己価値の低下は問題であるのか

本研究の結果、青年期の全体的自己価値は特に初期青年期の間に低下すること、全体的自己価値は青年期の間、低いままであることが明らかとなった。台湾の高校生と比較した結果、日本の高校生の全体的自己価値は特に低いことも明らかとなった。また、適応の行動的側面と考えられる問題行動と全体的自己価値にはある程度関連があることが示唆された。では、全体的自己価値が低いことや全体的自己価値が低下することは、青年にとって問題なのだろうか。日本では、青少年の自尊感情の低さが問題とされることがある（古荘, 2009 など）。第1章：第1節で記したように、日本の教育政策においても自己肯定感の向上は課題として検討され、施策の1つとして挙げられている（文部科学省, 2018）。

本研究の結果をみると、第2章で検討したように、初期青年期の全体的自己価値は、全体的な傾向として低下する。また第6章：第1節で検討したように、全体的自己価値の変化のパターンをみても、約半数の青年は、中学生の間、全体的自己価値は低くさらに低下している。初期青年期に全体的自己価値は「低下するのか」という視点でみると、大部分の青年（5グループ中4グループ, 91.6%）の全体的自己価値は低下していた。これらの結果をみると、日本の文化では青年の全体的自己価値が低下することは特別な問題ではなく青年期の通常の発達の変化であり、この時期に全体的自己価値が低いことや低下することが一概に悪いこととは言えないと考えられるのではないだろうか。この点は、中学生の批判的思考態度と自尊感情の関連を検討した加藤他(2018)の研究においても指摘されている。加藤他(2018)は、自尊感情の低下は批判的思考態度の高まりの反映であり、必ずしも悪いことではないという視点を持つ必要性を指摘している。

青年期の全体的自己価値の低下は特に問題ではなく、通常の発達であるならば、自尊感情の低下の予防を目的とした教育プログラムを検討するよりも、全体的自己価値・自尊感情の青年の現状について、中学生や高校生に情報提供する機会を教育の中に組み入れることが

必要ではないだろうか。青年期には自分の経験は特別でユニークであるという自己中心的な思考をもつことが指摘されている (Elkind, 1967, 1978)。青年は全体的自己価値についても、自分のことが嫌いである、自分のことが好きになれないといった自分が経験していることは、自分だけに生じていることであり、他の誰にも理解されないと思うことが考えられる。特に全体的自己価値の低下が始まる中学 2 年生頃から、青年期に全体的自己価値が低下することは通常の発達であるという全体的自己価値に関する情報提供をすることで、青年が他の青年たちの現状を知り、青年期は全体的自己価値が低下すること、つまり、自分を好きになれないこと、自分を嫌いだと思うこと、自分に満足できないこと、自分に自信をもてないことは、自分だけの特徴ではなく、他の青年も同じであるのだという安心感につながると考える。

2. 全体的自己価値が特に低い青年への支援

一方で、本研究の結果、全体的自己価値の変化の軌跡には、個人差がみられることが明らかになった。一貫して全体的自己価値が非常に低い青年がみられた。また一貫して全体的自己価値が低い青年は、問題行動が多く共行動が少ないという不適応状態と考えられる結果がみられている。こうした全体的自己価値が著しく低い青年、一貫してずっと低い青年、他の青年は全体的自己価値が向上していく時期に低いままである青年には、何らかの支援が必要であると考えられる。

第 3 期教育振興基本計画では、自己肯定感の育成の具体的施策として、①多世代交流や異年齢交流の活動を重視した学習指導要領の着実な実施を図るとともに、様々な体験を通じて学びに向かう姿勢や態度を育成するよう、幼児期からの教育の質の向上に取り組むこと、②乳幼児期からの自己肯定感・自己有用感の育成に向けた家庭教育支援に取り組むとともに、子供たちが達成感や成功体験を得たり、課題に立ち向かう姿勢を身に付けたりすることができるよう、様々な体験活動の充実を図ること、③様々な課題を抱える子供たちを含めた全ての子供たちが、安全・安心に学ぶことのできる居場所づくりを推進することが挙げられている。これらの施策は幼児期からの自己肯定感の育成が主であるが、本研究の結果から青年期に自己肯定感が著しく低い青年に対して有用な支援を考察する。

まず「体験活動」についてである。本研究の結果、問題行動と向社会的行動の検討の中で、問題行動や向社会的行動が全体的自己価値を高める可能性が示唆された。「実際に行動すること、自分はできるという自己効力感が高まり、それが全体的自己価値の向上につながっ

ている可能性が考えられる。こうした体験活動の際には、単に体験を行うだけではなく、体験の中でよい行動を行った際には、親や教師など周囲が青年に対して肯定的なフィードバックを行うことが自己肯定感の向上のためには重要だろう。

次に「家庭教育支援」についてである。本研究の結果、両親の養育態度だけではなく、家庭の雰囲気や夫婦関係も青年期の全体的自己価値と関連していることが明らかとなった。保護者に対して、このような養育が重要であるという保護者の養育態度についての情報を提供するだけでなく、家庭の雰囲気や夫婦関係も青年に影響を与えているという情報を提供することも必要であるだろう。

友だちとの関係についての分析の中で、男子はソーシャルサポートの有無が全体的自己価値に影響していた。第3期教育振興基本計画では、「安全・安心に学ぶことのできる居場所づくり」が自己肯定感の向上のための施策の1つとして推進されている。居場所として「場」を提供するだけでなく、その「場」において青年がソーシャルサポート源を知覚できるような支援が自己肯定感の向上には必要であるだろう。

また自己肯定感の向上の施策の中心となるのは、初等教育、中等教育である。青年期は自己価値が低いままであるが、青年後期から成人期にかけて向上していく可能性が考えられる。こうした多くの青年は自己肯定感が向上していく時期に向上しないままの青年には何らかの支援を考えていく必要があるだろう。第7章において大学生を対象とした検討結果では、全体的自己価値と自己評価の関連において、学年の上昇とともに、男女とも「知的能力」の自己評価が関連する割合が高くなることが示された。短期大学生の精神的健康と学校適応の関連を検討した研究（山本、2022）では、学校適応の「知識・技能の習得」の側面が精神的健康と関連していた。学業面での知識や技術の修得の実感のなさが学生生活での精神的な不健康状態につながっていく可能性を指摘している。大学生では学業上の達成感をもつことが自分自身全体への自信につながる可能性が考えられる。高等教育においても、学生自身の成長度といった個人内評価を行うことで学習成果を可視化するなど、学生が自ら習得できたことを実感できるような働きかけを行うことが重要であるだろう。

第3節 課題と展望

1つめは、全体的自己価値の低下傾向についての課題である。本研究の結果、青年期の全体的自己価値は特に初期青年期の間に低下すること、全体的自己価値は青年期の間、低いままであることが明らかとなった。初期青年期の全体的自己価値が低下することは、多くの先

行研究でも指摘されていたことである。しかしその後、全体的自己価値が低い状態がいつまでも続くのかについては一貫していない。本研究で得られた青年期の間ずっと低下したままであるという結果が、日本の青年だけの特徴なのか、コホートによる世代的影響なのか、このデータだけの特徴なのかは、本研究の結果では明らかにすることができていない。この点についてはさらなる検討が必要であろう。

2つめは、生涯発達の視点での研究の必要性である。本研究では、青年期に相当する中学生、高校生、大学生についてのみ検討を行った。しかし、全体的自己価値の性差のところでも述べたが、初期青年期である中学1年ではすでに性差がみられている。こうした性差の原因を明らかにするためには、青年期以前の児童期の全体的自己価値の形成過程を検討していく必要があるだろう。また、成人期、高齢期の全体的自己価値・自尊感情は、青年期よりも高いことが複数の研究で指摘されている。例えば、青年期と同じ項目を用いて、中学生の親を対象に成人期の全体的自己価値を検討した山本（2014）の研究では、父親（平均年齢44.68歳）の平均点は3.56点、母親（平均年齢41.49歳）の平均点は3.51点であり、（得点は尺度得点を中学生と同じ項目平均に換算）、青年期の得点よりも高い。小塩他（2014）のメタ分析においても、大学生に比べて成人や高齢者は平均値が高い傾向にあり、中高生は低い傾向にあることが示されている。青年期の前の児童期、さらに青年期以降の成人期、高齢期の特徴も検討し、青年期のデータと比較し、生涯発達の視点でのデータを積み重ねることによって、より青年期の全体的自己価値の特徴が明らかにすることができるだろう。

3つめは、身体的要因の検討の必要性である。本研究では、全体的自己価値と具体的側面の自己評価を検討した際、全体的自己価値に最も影響していたのは、身体的外見の側面であった。この点はこれまでの先行研究でも複数の研究で指摘されている（Harter, 1999 など）。また第8章で台湾の高校生と比較した結果、日本の高校生は外見を重視する傾向が強く、第2章および第7章で検討した結果では、外見を重視しているほど、自己評価が低くなるということも明らかとなった。日本の青年の全体的自己価値が低下する1つのきっかけとして、身体的な外見の要素が重要であると考えられる。初期青年期には、2次性徴が生じ、外見に変化がもたらされる。山本（2012）では、思春期的変化（2次性徴）のタイミングが青年にどのように影響を与えているのかを検討しており、男子で思春期的変化が早期に起こる早熟者は、「一日になんども鏡を見る」など日常的に容姿を気にする行動をより多く行っていた。2次性徴にともなって、外見を意識するようになり、容姿を気にする行動が増加することが示唆されている。これらの変化が結果として、全体的自己価値に影響を与えている可能

性がある。今後は身体的変化の要因と全体的自己価値の関連を詳細に検討する必要がある。

4つめは、多くの青年は全体的自己価値が低下するが、中には一貫して自己価値が高い青年が存在する点である。全体的自己価値の個人差の検討の結果、人数は多くないが、中学1年の時点から全体的自己価値は高く、中学生の間自己を肯定的に評価し続けている中学生もいることが明らかとなった。多くの青年が青年期の間全体的自己価値が低下する一方で、高いまま維持し続けている青年もいる。こうした青年の特徴は何であるのかを検討することで、全体的自己価値が高まる要因を明らかにしていくことができるのではないかと考える。

5つめは、高校生の3種類のデータでの若干の結果の違いである。第7章と第8章では、複数の高校生のデータについて検討した。データにより全体的自己価値の平均値や学年差について、若干の結果の相違がみられた。加藤(2019)は、中学生を対象とした自尊感情の研究の中で、公立学校で統計的に有意な自尊感情の上昇がみられているが、国立学校ではみられず、置かれた文脈の違いによって自己への評価が異なっていく可能性を指摘している。特に高校については、進学に向けて学習を強化する高校もあれば、部活動重視の高校もあり、同じ高校生でもかなり生活が異なっている可能性がある。その違いが全体的自己価値の違いに影響している可能性も考えられる。特に高校生では多様な集団属性を検討する必要があるだろう。

6つめは、欠損データの問題である。中学生の発達的变化を明らかにするために縦断データを用いたが、本研究では、各分析で、すべての時点ですべての調査項目に回答のあった中学生を分析対象とした。欠損がみられたデータをどのように扱うかが今後の課題である。

最後に、本研究では、DuBois(2000)のモデルに含まれていたが、先ほど述べた身体的要因をはじめとして、検討できていない要因が複数あった。こうした要因を含めてより統合的なモデルを検証することにより、青年期の全体的自己価値の実態を描くことができるだろう。久世(2014)は、新・青年心理学ハンドブックの刊行によせて、「何よりも当の青年が納得すること」が必要であるとの考えを述べている。これまで挙げた課題を検討し、継続してデータを積み重ね、青年自身が「自分は今まさにその状態にある、これは自分のことだ」と実感できるような青年の実態を捉えた知見を見出すことが重要であると考えている。

【引用文献】

- Birkeland, S., Melkevik, O., Holsen, L., & Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, **35**, 43-54.
- Bleidorn, W., Arslan, R.C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., & Potter, J., Gosling, S.D. (2016). Age and gender differences in self-esteem: A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, **111**, 396-410.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions, *Journal of Early Adolescence*, **3**, 105-120.
- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Nofle, E. E., Roberts, B. W., & Widaman, K. F. (2014). Continuity and change in self-esteem during emerging adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, **106**, 469-483.
- Coates, D. L. (1985). Relationships between self-concept measures and social network characteristics for black adolescents. *Journal of early Adolescence*, **5**, 319-338.
- Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., Tram, J., Hoffman, K., Ruiz, M., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, **72**, 1723-1746.
- Coleman, J. & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence* (3rd Ed). London: Routledge.
- (コールマン, J. & ヘンドリー, L. 白井 利明他訳 (2003). 青年期の本質 ミネルヴァ書房)
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構 (2018). 高校生の心と体の健康に関する意識調査——日本・米国・中国・韓国の比較——
https://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/126/ (最終閲覧日:2022年5月10日)
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, **16**, 328-335.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Phillips, R. S. C., & Lease, A. M. (1996). Early adolescent self-esteem: A developmental-ecological framework and assessment strategy. *Journal of*

- Research on Adolescence*, **6**, 543-579.
- DuBois, D. L. & Hirsch, B. J. (2000). Self-esteem in early adolescence: From stock character to marquee attraction. *Journal of Early Adolescence*, **20**, 5-11.
- DuBois, D. L. & Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied and Preventive Psychology*, **8**, 103-117.
- Dusek, J. B. (2000). Commentary on the special issue: The maturing of self-esteem research with early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, **20**, 231-240.
- Dusek, J. B. & McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. In Adams, G. R. & Berzonsky, M. D. (Ed.), *Blackwell Handbook of Adolescence*. (pp. 290-309). UK: Blackwell Publishing.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In Damon, W. & Lerner, R. M. (Series eds.) & N. Eisenberg (Vol. ed.), *Handbook of child psychology, 6th ed. Vol.3: Social, emotional, and personality development*. (pp.646-718). New York: Wiley.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, **38**, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence*, **13**, 127-134.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **116**, 429-56.
- 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
- 二村 郁美 (2014). 向社会的行動の結果に関する質的検討 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学, **61**, 165-172.
- Harter, S. (1988). *Manual of the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver. (Unpublished manual).
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In Feldman, S. S. & Elliott, G. R. (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*. (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S., Waters, P. L., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, **69**, 756-766.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Publications.
- 久田 満 (1989). 学生用ソーシャル・サポート尺度作成の試み(1) 日本社会心理学会第 64 回大会発表論文集, 143-144.
- Hirsh, B. & Dubois, D. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, **20**, 53-72.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, **73**, 509-527.
- Jones. B. L., & Nagin, D. S. (2013). A Note on a stata plugin for estimating group-based trajectory models, *Sociological Methods & Research*, **42**, 608-613.
- Kaplan, H. B., & Lin, C. (2000). Deviant identity as a moderator of the relation between negative self-feelings and deviant behavior. *Journal of Early adolescence*, **20**, 150-177.
- 加藤 弘通・太田 正義・松下 真実子・三井 由里 (2018). 思春期になぜ自尊感情が下がるのか?——批判的思考態度との関係から—— 青年心理学研究, **30**, 25-40.
- 加藤 弘道 (2019). 思春期における自尊感情研究の課題——山本氏・伊田氏のコメントへのリプライ—— 青年心理学研究, **31**, 78-81.
- Keefe, K. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early adolescence*, **16**, 110-129.
- 警察庁生活安全局長 (1999). 不良行為少年の補導について (平成 11 年丙少発第 19 号) 警察庁
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, **125**, 470-500.
- 久世 敏雄 (2014). 刊行によせて 日本青年心理学会企画/後藤 宗理・二宮 克美・高木 秀明・大野 久・白井 利明・平石 賢二・佐藤 有耕・若松 養亮 (編) 新・青年心理学ハンドブック (pp. i) 福村出版
- 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ひら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)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387211_07_1.pdf (最終閲覧日: 2022 年 5 月 7 日)
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child-rearing and self-concept development

- during early adolescent years. *Journal of Youth and Adolescence*, **14**, 372-387.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. (pp.1-102). New York: Wiley.
- 眞榮城 和美・菅原 ますみ・酒井 厚・菅原 健介 (2007). 改訂・自己知覚尺度日本語版の作成——児童版・青年版・大学生版を対象として—— *心理学研究*, **78**, 182-188.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. (pp. 38-90). New York: Wiley.
- McGuire, K. D. & Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behavior correlates of preadolescent chumship. *Child development*, **53**, 1483-1484.
- 望月 美紗子・近藤 卓・宮森 孝史 (2016). 日本における小・中・高校生の自尊感情実態 学校メンタルヘルス, **19**, 173-181.
- 文部科学省 (2008). 教育振興基本計画について——「教育立国」の実現に向けて——(答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08042205/001.pdf (最終閲覧日：2022年5月6日)
- 文部科学省 (2013). 第2期教育振興基本計画について (答申)
https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1334381_02_2.pdf (最終閲覧日：2022年5月6日)
- 文部科学省 (2017). 第3期教育振興基本計画の策定に向けた基本的な考え方
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/02/06/1381849_01_1.pdf (最終閲覧日：2022年5月3日)
- 文部科学省 (2018). 第3期教育振興基本計画について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf (最終閲覧日：2022年5月6日)
- Nagin, D. S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semiparametric, group-based approach. *Psychological Methods*, **4**, 139-157.
- 内閣府 (2014). 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (平成25年度)
https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html (最終閲覧日：2022年5月10日)

- 内閣府 (2019). 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (平成 30 年度)
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html> (最終閲覧日: 2022 年 5 月 10 日)
- Neemann, J. & Harter, S. (1986). *Manual for the self-perception profile for college students*. Denver, CO: University of Denver. (Unpublished manual).
- 二宮 克美 (2010). 向社会的行動の判断 菊池 章夫・二宮 克美・堀毛 和也・斉藤耕二 (編著) 社会化の心理学ハンドブック——人間形成への多様な視点—— (pp.277-290). 川島書店
- 西野 泰代・氏家 達夫・二宮 克美・五十嵐 敦・井上 裕光・山本 ちか (2009). 中学生の逸脱行為の深化に関する縦断的研究 心理学研究, **80**, 17-24.
- 岡林 秀樹 (2006). 発達研究における問題点と縦断データの解析方法, パーソナリティ研究, **15**, 76-86.
- 岡田 涼・小塩 真司・茂垣 まどか・脇田 貴文・並川 努 (2015). 日本人における自尊感情の性差に関するメタ分析 パーソナリティ研究, **24**, 40-60.
- 岡田 努 (2007). 大学生における友人関係の類型と, 適応及び自己の諸側面の発達の関連について パーソナリティ研究, **15**, 135-148.
- O'Malley, P.M. & Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23, *Developmental Psychology*, **19**, 257-268.
- Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, **23**, 381-387.
- 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.
- 小塩 真司・脇田 貴文・岡田 涼・並川 努・茂垣 まどか (2016). 日本における自尊感情の時間横断的メタ分析——得られた知見とそこから示唆されること—— 発達心理学研究, **27**, 299-311.
- 大隅 尚広・山根 嵩史 (2016). 利他行動が行為者の主観的幸福感に与える影響——利他行動の対象による違い—— 人間環境学研究, **14**, 149-154.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, **17**, 423-434.

- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, **14**, 158-162.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ: Princeton University Press.
- 相良 順子・宮本 友弘・鈴木 悦子 (2018). 中学・高校生女子のコンピテンスと抑うつ——2 コホートの縦断研究から—— 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集, 639.
- 妹尾 香織・高木 修 (2004). 高齢者の援助行動経験と心理・社会的幸福・安寧感との関連 心理学研究, **75**, 428-484.
- Simmons, R. G., Blyth, D. A., VanCleave, E. F., Buch, D. M. (1979). Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem. *American Sociological Review*, **44**, 948-967.
- Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Steinberg, L. (2016). *Adolescence, 11th edition*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, **65**, 754-770.
- Scheier, L. M., Botvin, G. J., Griffin, K. W., & Diaz, T. (2000). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, **20**, 178-209.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem, *Journal of personality and social psychology*, **89**, 623-642.
- 玉井 航太・藤田 英典 (2017). エビデンスに基づく教育のための縦断データの解析方法——エビデンスに基づく教育実践と教育政策：国内外の視点から—— 教育研究, **59**, 5-16.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychological Review*, **5**, 321-344.
- 氏家 達夫・二宮 克美・五十嵐 敦・井上 裕光・山本 ちか (2006). 中学生の非行・反社会的問題行動に対する危険要因と防御要因についての縦断的検討 平成 14 年度～平成 17 年度科学研究費補助金基盤研究 B (課題番号 14310055) 研究成果報告書 (未公開)
- 宇佐美 慧・荘島 宏二郎 (2015). 発達心理学のための統計学——縦断データの分析—— 誠信書房

- 宇佐美 慧 (2017). 縦断データ分析の基礎 荘島 宏二郎 (企画) 研究委員会企画チュートリアルセミナー：縦断データ分析のはじめの一步と二歩 教育心理学年報, **56**, 291-294.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, **14**, 107-138.
- 山本 ちか (2012). 思春期のタイミングと早熟・晩熟の影響 名古屋文理大学紀要, **12**, 1-9.
- 山本 ちか (2014). 中学生の親の全体的自己価値と具体的側面の自己評価の特徴 名古屋文理大学紀要, **14**, 1-8.
- 山本 ちか (2022). 短大生の精神的健康の様相——縦断的变化と学校適応との関連—— 名古屋文理大学紀要, **21**, 103-111.
- 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**, 64-69.
- Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.) *Self-esteem* (pp.1-20). New York: Psychology Press.
- Zimmerman, M, A., Copeland, L, A, Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, **26**, 117-141.

【付記】

第2章から第6章までの中学生に関するデータは、「中学生の非行・反社会的問題行動に対する危険要因と防御要因についての縦断的研究」の一環として中学生に実施した調査によるものである。科学研究費補助金 基盤研究 (B) (1) 課題番号 14310055 (研究代表者：氏家達夫) の助成を受けた研究である。本研究に関連し、開示すべき COI 関係にある企業等はない。

第7章の第1節の高校生に関するデータは、独自に行った調査によるものである。本研究に関連し、開示すべき COI 関係にある企業等はない。

第7章の第2節の高校生に関するデータは、高大官連携事業「食の大使プロジェクト (研究代表者：加藤恵子)」の一環として高校生に実施した調査によるものである。本研究に関連し、開示すべき COI 関係にある企業等はない。

第7章の第3節の大学生に関するデータは、「大学生の大学授業観についての研究 (研究代表者：二宮克美)」の中で実施した調査によるものである。本研究に関連し、開示すべき COI 関係にある企業等はない。

第8章の日本と台湾の高校生に関するデータは、「日本と台湾の高校生の意識調査 (研究代表者：二宮克美)」の中で実施した調査によるものである。本研究に関連し、開示すべき COI 関係にある企業等はない。

また、本論文で示した研究は、各学会における大会や論文で発表した内容を再分析し加筆修正を行っている。発表した学会、論文は以下の通りである。

第2章

- ・名古屋文理大学紀要, 第13号, 2013年 (p. 1-10) 【第1節, 第2節, 第3節】
- ・The 2006 Society for Research on Adolescence Biennial Meeting, 2006年 【第3節】
- ・日本心理学会第71回大会, 2007年 (論文集 p. 1101) 【第4節】

第3章

- ・日本心理学会第70回大会, 2006年 (論文集, p. 1129) 【第1節, 第5節】
- ・日本教育心理学会第52回総会, 2010年 (論文集 p. 640) 【第2節】
- ・日本教育心理学会第54回総会, 2012年 (論文集, p. 137) 【第3節】
- ・日本発達心理学会第22回大会, 2011年 (論文集, p. 465) 【第4節】

第4章

- ・日本発達心理学会第18回大会，2007年（論文集，p.518） 【第1節，第2節】
- ・日本教育心理学会第50回総会，2008年（論文集，p.710） 【第3節】
- ・中学生の非行・反社会的問題行動に対する危険要因と防御要因についての縦断的検討 平成14年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究B（課題番号14310055）研究成果報告書，2006年（p.97-109）【第4節】

第5章

- ・14th European Conference on Developmental Psychology，2009年 【第1節】
- ・日本発達心理学会第25回大会，2014年（論文集，p.643） 【第2節】
- ・日本心理学会第78回大会，2014年（論文集，p.1070） 【第2節】
- ・日本教育心理学会第56回総会，2014年（論文集，p.738） 【第2節】
- ・日本発達心理学会第26回大会，2015年（論文集，P4-040） 【第2節】
- ・名古屋文理大学紀要，第17号，2017年（p.81-85） 【第2節】

第6章

- ・日本教育心理学会第48回総会，2007年（論文集，p.227） 【第1節】
- ・19th European Conference on Developmental Psychology，2019年 【第1節】
- ・日本発達心理学会第29回大会，2018年（論文集，p.477） 【第2節】
- ・日本教育心理学会第60回総会，2018年（論文集，p.564） 【第3節】
- ・愛知学院大学総合政策研究，第21巻，2019年（p.31-40） 【第2節，第3節】

第7章

- ・日本パーソナリティ心理学会第16回大会，2007年（論文集，p.174-175） 【第1節】
- ・名古屋文理大学紀要，第9号，2009年（p.29-36） 【第1節】
- ・日本発達心理学会第31回大会，2020年（論文集，p.281） 【第2節】
- ・名古屋文理大学紀要，第10号，2010年（p.15-22） 【第3節】

第8章

- ・日本パーソナリティ心理学会第25回大会，2016年（論文集，p.124） 【第1節】
- ・愛知学院大学政策科学研究所「政策科学」，第8号，2017年（p.9-16） 【第1節】
- ・日本パーソナリティ心理学会第26回大会，2017年（論文集，p.50） 【第2節】

あとがき

大学生時代、発達心理学の授業において「青年心理学」を学び、青年期は心の変化に富みなんと面白い時期なのだろうと青年期研究に興味をもちました。そして「どうして中学生になると自分自身にネガティブになっていくのだろうか？」という素朴な疑問から本研究を始めました。本論文は、大学院時代から約20年にわたって、青年期の全体的自己価値の様相について検討してきた内容をまとめたものです。本研究は中でも特に青年期には全体的自己価値がどのように変化していくのかという変化の様相に焦点をあてています。

本研究では、トータルで約18,000名という大変多くの中学生とそこご両親、高校生、大学生の皆さんに調査にご協力いただきました。皆様が調査に協力くださったからこそ、研究を進めていくことができました。調査にご協力いただいた皆様、並びに調査実施にご協力いただきました各中学校、高校の先生方や関係者の皆様に心より御礼申し上げます。

また多くの方々のご協力や支えにより、ここまで長期間の研究および本論文の作成を進めることができました。

愛知学院大学大学院総合政策研究科の二宮克美先生には、研究のきっかけを与えていただき、数えきれないほど多くのご指導やお力添えをいただきました。心より感謝申し上げます。

森正先生、森下英治先生をはじめ、愛知学院大学大学院総合政策研究科の先生方には、先生方の専門分野の視点から有益なご助言をいただきましたこと、感謝申し上げます。

中学生データについて、共同研究に加えていただき、2002年の調査開始前から長年にわたり、暖かく見守りかつ適切な助言をいただいた研究代表者の氏家達夫先生、共同研究者の五十嵐敦先生、井上裕光先生に感謝申し上げます。

その他、食の大使プロジェクトでの高校生調査では、加藤恵子先生をはじめ名古屋文理大学短期大学部の先生方、名古屋市保健所西保健センターの皆様にお世話になりました。大学生調査では、宮沢秀次先生、愛知学院大学大学院総合政策研究科の当時の二宮ゼミの大学院生の皆様にお世話になりました。日本と台湾の比較調査では、太幡直也先生、盧錦姫先生、王福順先生、董怡汝さん、杉山佳菜子さんにお世話になりました。各研究で関わっていただいた皆様に感謝申し上げます。

最後に、青年期の研究を行うきっかけをくださり、大学、大学院博士課程前期・後期と学生時代にご指導いただいた故久世敏雄先生に感謝申し上げます。

久世敏雄先生は、青年期の研究は、青年自身がよくぞ自分のことを表現したと思うものであることが重要であることを述べられておりました。大学生に「青年心理学」の授業で、青年期に関する研究を紹介し、青年期の様々な特徴を話す中で、学生からは「自分にもその経験がある」、「あの時のあの経験はそうだったのか」、「自分だけが経験したと思っていたけれどみんなそうだったのか」という自分の経験と結びついたコメントがみられます。本研究が、研究者の方々の研究はもちろんのこと、教育現場で活躍されている皆様にとって青年の理解に、そして何より青年自身の自己理解に少しでも役立つものであることを願っております。

2022年10月

資料

資料1 中学生対象の調査で使用了項目 (第2章, 第3章, 第4章, 第5章, 第6章)

- 資料1-1 全体的自己価値
- 資料1-2 具体的側面の自己評価
- 資料1-3 具体的側面の重要度
- 資料1-4 親との関係の知覚
- 資料1-5 中学生およびその親が知覚する家庭の雰囲気
- 資料1-6 中学生が知覚する両親の夫婦関係
- 資料1-7 家庭の経済状況 (①裕福さの知覚, ②小遣いの額, ③家庭の総年収)
- 資料1-8 嫌なできごと経験
- 資料1-9 友だちとの関係の知覚
- 資料1-10 ソーシャルサポート
- 資料1-11 問題行動, 向社会的行動, 親との共行動, 友だちとの共行動
- 資料1-12 問題行動の予兆となりうる規則違反

資料2 高校生対象の調査で使用了項目 (第7章: 第1節)

- 資料2-1 全体的自己価値および具体的側面の自己評価
- 資料2-2 具体的側面の重要度

資料3 高校生対象のコホート比較調査で使用了項目 (第7章: 第2節)

- 資料3-1 全体的自己価値

資料4 大学生対象の調査で使用了項目 (第7章: 第3節)

- 資料4-1 全体的自己価値および具体的側面の自己評価
- 資料4-2 具体的側面の重要度

資料5 日本と台湾の国際比較調査で使用了項目 (第8章)

- 資料5-1 全体的自己価値, 具体的側面の自己評価, 具体的側面の重要度
(①日本調査, ②台湾調査)

資料1 中学生対象の調査で使用了項目(第2章, 第3章, 第4章, 第5章, 第6章)

<資料1-1 全体的自己価値>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

	非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
2. 時々自分のことがいやになる。※	(2) 6	5	4	3	2	1
4. 私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う。※	(4) 6	5	4	3	2	1
5. 今の自分自身に満足している。	(5) 6	5	4	3	2	1
15. 今の自分が好きである。	(15) 6	5	4	3	2	1
25. 時々自分がだめな人間だと思う。※	(25) 6	5	4	3	2	1

※は逆転項目である。なお、調査は、具体的側面の自己評価と同時に実施している。

<資料 1-2 具体的側面の自己評価>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 自分の体重は今のままで十分だと思っている。	(1)	6	5	4	3	2	1
7. 勉強がとてもよくできると思う。	(7)	6	5	4	3	2	1
10. 授業中に学んだことをすぐ忘れる。※	(10)	6	5	4	3	2	1
11. 自分の顔が気に入っている。	(11)	6	5	4	3	2	1
12. 外見がもっと違ったらいいのになあと思う。※	(12)	6	5	4	3	2	1
14. 今の自分の見た目に満足している。	(14)	6	5	4	3	2	1
16. 頭がよい方だと思う。	(16)	6	5	4	3	2	1
17. わからないことが多くて、 ^{しゅくだい} 宿題をなかなか終わらせられない。※	(17)	6	5	4	3	2	1
18. スポーツの大会では選手に選ばれる方である。	(18)	6	5	4	3	2	1
22. いろいろなスポーツがうまくでき、満足している。	(22)	6	5	4	3	2	1
23. 初めてするスポーツでもうまくなる自信がある。	(23)	6	5	4	3	2	1
24. スポーツがもっとうまくできたらいいのになあと思う。※	(24)	6	5	4	3	2	1
26. 自分の身長は今のままで十分だと思っている。	(26)	6	5	4	3	2	1

※は逆転項目である。調査は全体的自己価値と同時に実施している。本分析で使用した項目のみ掲載した。「身体的外見」は項目 1, 11, 12, 14, 26 の 5 項目、「スポーツ能力」は項目 18, 22, 23, 24 の 4 項目、「知的能力」は項目 7, 10, 16, 17 の 4 項目である。

<資料 1-3 具体的側面の重要度>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 外見がどうであるかは自分にとって重要なことである。	(1)	6	5	4	3	2	1
2. スポーツがうまくできるかどうかは自分にとって重要なことである。	(2)	6	5	4	3	2	1
3. 頭がよいかどうかは自分にとって重要なことである。	(3)	6	5	4	3	2	1

本分析で使用した項目のみ掲載した。

<資料 1-4 親との関係の知覚>

あなたの親（保護者）との関係についてお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

	非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 家の中には自分がしなければならない仕事がある。	(1) 6	5	4	3	2	1
2. 親は、怒るとご飯を食べさせてくれないことがある。	(2) 6	5	4	3	2	1
3. 親は私が自分の意見をいうことを許してくれる。	(3) 6	5	4	3	2	1
4. 親は自分が悪いことをしたら悲しんだり泣いたりしてくれる。	(4) 6	5	4	3	2	1
5. 遊びに行くときに親の許可を得なければならない。	(5) 6	5	4	3	2	1
6. 自分が悪いことをすると、親は大きな声で怒る。	(6) 6	5	4	3	2	1
7. 親は自分に規則を守るようにいう。	(7) 6	5	4	3	2	1
8. 親と一緒にいろいろなことをするのが楽しい。	(8) 6	5	4	3	2	1
9. 親のいうことには逆らえない。	(9) 6	5	4	3	2	1
10. 親は自分をかばってくれる。	(10) 6	5	4	3	2	1
11. 親は自分の行動についてうるさくいう。	(11) 6	5	4	3	2	1
12. 親は自分の悩みをわかってくれる。	(12) 6	5	4	3	2	1
13. 親には気軽になんでも話せる。	(13) 6	5	4	3	2	1
14. 親は自分が悪いことをしたときに納得するように叱ってくれる。	(14) 6	5	4	3	2	1
15. 自分が悪いことをすると、親は自分をたたく。	(15) 6	5	4	3	2	1
16. 親は、機嫌が悪いとこわい。	(16) 6	5	4	3	2	1
17. 親は困っているときに親身になって心配してくれる。	(17) 6	5	4	3	2	1
18. 親は自分のことをほめてくれる。	(18) 6	5	4	3	2	1
19. 親をうとうしい（うざったい）と思う。※	(19) 6	5	4	3	2	1
20. 親はいろいろなことをよく考えて行動するようにという。	(20) 6	5	4	3	2	1
21. 私は、親を悲しませるようなことをしたくない。	(21) 6	5	4	3	2	1
22. 親を信頼している。	(22) 6	5	4	3	2	1
23. 家の中には自分が守らなければならない決まりがある。	(23) 6	5	4	3	2	1
24. 親は親の考えを押しつけてくる。	(24) 6	5	4	3	2	1
25. 親は自分の考えや感じ方をほめてくれる。	(25) 6	5	4	3	2	1

※は反転項目である。「愛着」は、項目 3, 4, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 25 の 13 項目である。「厳しさ」は、項目 1, 2, 5, 6, 7, 9, 11, 15, 16, 20, 23, 24 の 12 項目である。なお、因子分析の結果、項目 1, 2, 5, 9, 20, 23 は分析に用いなかった。

<資料 1-5 中学生およびその親が知覚する家庭の雰囲気>

あなたの家庭の^{ふんいき}雰囲気・^{いごこち}居心地のよさについてお聞きます。各質問について、あなた自身あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		あてはまる	少しあてはまる	少しあてはまらない	あてはまらない
1. あたたかい感じがする。	(1)	4	3	2	1
2. 楽しい。	(2)	4	3	2	1
3. のびのびできる。	(3)	4	3	2	1
4. ほっとする。	(4)	4	3	2	1
5. 冷たい感じがする。	(5)	4	3	2	1
6. さわやかな感じがする。	(6)	4	3	2	1
7. たいくつな感じがする。	(7)	4	3	2	1
8. にぎやかだ。	(8)	4	3	2	1
9. からっぽな感じがする。	(9)	4	3	2	1

<資料 1-6 中学生が知覚する両親の夫婦関係>

あなたのお父さんとお母さんの仲のよさについてお聞きます。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		いつもある	時々ある	いくらかある	めったにない
1. お父さんとお母さんは楽しそうに話し合いをしている。	(1)	4	3	2	1
2. お父さんとお母さんは ^{いっしょ} 一緒にお出かけをする。	(2)	4	3	2	1
3. お父さんとお母さんは助け合っている。	(3)	4	3	2	1
4. お父さんとお母さんは仲がよい。	(4)	4	3	2	1
5. お父さんはお母さんの悪口をいう。	(5)	4	3	2	1
6. お母さんはお父さんの悪口をいう。	(6)	4	3	2	1
7. お父さんとお母さんは大きな声でけんかをする。	(7)	4	3	2	1
8. お父さんとお母さんはものを投げたり ^{なぐ} 殴ったりのけんかをする。	(8)	4	3	2	1

「仲の良さ」は、項目 1, 2, 3, 4 の 4 項目である。「葛藤」は、項目 6, 7, 8, 9 の 4 項目である。

<資料 1-7 家庭の経済状況（①裕福さの知覚，②小遣いの額，③家庭の総年収）>

①裕福さの知覚

あなたは、あなたの家庭が裕福だと思いますか。あてはまる数字に1つ○をつけてください。

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. 裕福である | 2. どちらかというと裕福である |
| 3. どちらかというと裕福ではない | 4. 貧しい |

②小遣いの額

あなたは、おこづかいをひと月にどれだけもらっていますか。

_____円

③家庭の総年収

あなたの家庭の総年収についてあてはまる数字に1つ○をつけてください。

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. 100万円未満 | 2. 100万円～300万円未満 |
| 3. 300万円～500万円未満 | 4. 500万円～700万円未満 |
| 5. 700万円～1000万円未満 | 6. 1000万円～1500万円未満 |
| 7. 1500万円～ | |

<資料 1-8 嫌なできごと経験>

ふだんの出来事に関してお聞きします。この3ヶ月間に次のようなことがどのくらいありましたか。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		非常にいやなことがあった	かなりいやなことがあった	少しだけいやなことがあった	いやなことはなかった
1. 勉強に関していやなことがあった。	(1)	4	3	2	1
2. 成績に関していやなことがあった。	(2)	4	3	2	1
3. 部活についていやなことがあった。	(3)	4	3	2	1
4. 先生についていやなことがあった。	(4)	4	3	2	1
5. 友だちについていやなことがあった。	(5)	4	3	2	1
6. 家の中でいやなことがあった。	(6)	4	3	2	1

<資料 1-9 友だちとの関係の知覚>

あなたと友だちとの関係についてお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 友だちと一緒にいてくれるととても心強い。	(1)	6	5	4	3	2	1
2. 友だちが自分をどのような人間だと思っているか気になる。	(2)	6	5	4	3	2	1
3. 友だちにはなんでも気がねなく話ができる。	(3)	6	5	4	3	2	1
4. 友だちといろいろなことを一緒にしたり、話したりすると安心する。	(4)	6	5	4	3	2	1
5. 友だちから注目されたい。	(5)	6	5	4	3	2	1
6. 友だちと一緒にいると楽しい。	(6)	6	5	4	3	2	1
7. 友だちと同じことをするように気をつけている。	(7)	6	5	4	3	2	1
8. 友だちから嫌われたくない。	(8)	6	5	4	3	2	1
9. 困った時には親より友だちに相談する。	(9)	6	5	4	3	2	1
10. 友だちから誤解されているのではないかと心配になる。	(10)	6	5	4	3	2	1

「愛着」は、項目 1, 3, 4, 6, 9 の 5 項目である。「関係への不安感因子」は、項目 4, 5, 7, 8, 10 の 5 項目である。因子分析の結果、項目 9 は分析に用いなかった。

<資料 1-10 ソーシャルサポート>

あなたと一番仲のよい友だちについてお聞きします。各質問について、
あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 私が落ち込んでいると、友だちは元気づけてくれる。	(1)	6	5	4	3	2	1
2. 友だちは、日ごろから私の実力を評価し、認めてくれる。	(2)	6	5	4	3	2	1
3. 友だちは、普段から私の気持ちを理解してくれる。	(3)	6	5	4	3	2	1
4. 友だちは、私の話にはいつも興味をもって耳を傾けてくれる。	(4)	6	5	4	3	2	1
5. 私に何かうれしいことが起きたとき、友だちは自分のことのように喜んでくれる。	(5)	6	5	4	3	2	1
6. 友だちは、私が悲しんでいたら、なぐさめてくれる。	(6)	6	5	4	3	2	1
7. 友だちは、私が元気がないとすぐ気づいて気づかってくれる。	(7)	6	5	4	3	2	1
8. 友だちは、不満をぶちまけたときは、文句を聞いてくれる。	(8)	6	5	4	3	2	1
9. 友だちは、私の良いところも悪いところもすべて含めて認めてくれる。	(9)	6	5	4	3	2	1
10. 友だちは、私が何かを成し遂げたとき、おめでとうと言ってくれる。	(10)	6	5	4	3	2	1

＜資料 1-11 問題行動，向社会的行動，親との共行動，友だちとの共行動＞

ふだんの行動についてお聞きします。この3ヶ月間に、次のような行動をどのくらいしましたか。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

	何 度 も あ っ た	数 回 あ っ た	一 度 だ け あ っ た	一 度 も な か っ た
1. 親と一緒に買い物に行ったこと。	(1) 4	3	2	1
2. 親と一緒にドライブに行ったこと。	(2) 4	3	2	1
3. 学校を無断で休んだこと。	(3) 4	3	2	1
4. 友だちとメールのやりとりをしたこと。	(4) 4	3	2	1
5. 異性とキスをしたこと。	(5) 4	3	2	1
6. 友だちが傷ついたときなぐさめたこと。	(6) 4	3	2	1
7. タバコを吸ったこと。	(7) 4	3	2	1
8. 忘れ物をした人に自分のものを貸してあげたこと。	(8) 4	3	2	1
9. 親や教師にうそをついたこと。	(9) 4	3	2	1
10. いじめをうけたこと。	(10) 4	3	2	1
11. スーパーやコンビニなどで万引きしたこと。	(11) 4	3	2	1
12. ホームルームの時に自分の意見をいったこと。	(12) 4	3	2	1
13. 家の中のお金を無断で持ち出したこと。	(13) 4	3	2	1
14. 学校の行事で率先して働いたこと。	(14) 4	3	2	1
15. 他の人からお金やものをまきあげたこと。	(15) 4	3	2	1
16. 友だちと一緒にプリクラをとったこと。	(16) 4	3	2	1
17. 親に無断で外泊したこと。	(17) 4	3	2	1
18. 悪いことをしそうだったが思いとどまったこと。	(18) 4	3	2	1
19. 夜遅く遊びで外出したこと。	(19) 4	3	2	1
20. 親と一緒に遊んだこと。	(20) 4	3	2	1
21. 親のいいつけに反抗したり拒否したりしたこと。	(21) 4	3	2	1
22. 試験の前にきちんと勉強したこと。	(22) 4	3	2	1
23. 授業の妨害をしたこと。	(23) 4	3	2	1
24. 友だちと買い物に行ったこと。	(24) 4	3	2	1
25. シンナーや薬物などを吸引したこと。	(25) 4	3	2	1
26. 友だちに勉強のわからないところを教えてあげたこと。	(26) 4	3	2	1
27. 学校から無断で抜け出したこと。	(27) 4	3	2	1
28. 進路について親と話し合ったこと。	(28) 4	3	2	1
29. 親と口論したこと。	(29) 4	3	2	1
30. 友だちと一緒に遊んだこと。	(30) 4	3	2	1
31. 出会い系サイトを利用したこと。	(31) 4	3	2	1
32. 友だちのことを親と話したこと。	(32) 4	3	2	1

		何 度 も あ っ た	数 回 あ っ た	一 度 だ け あ っ た	一 度 も な か っ た
33. いじめをしたこと。	(33)	4	3	2	1
34. 友だちと映画を見に行ったこと。	(34)	4	3	2	1
35. バイクや車を無免許で運転したこと。	(35)	4	3	2	1
36. 困っている人を助けたこと。	(36)	4	3	2	1
37. 公共物や他人のものをわざと壊したこと。	(37)	4	3	2	1
38. 学校でのできごとを親と話したこと。	(38)	4	3	2	1
39. 自転車やバイクを盗んだこと。	(39)	4	3	2	1
40. 友だちがよくないことをしようとしていたのでやめさせようとしたこと。	(40)	4	3	2	1
41. 援助交際をしたこと。	(41)	4	3	2	1
42. 家の仕事を手伝ったこと。	(42)	4	3	2	1
43. テレクラを利用したこと。	(43)	4	3	2	1
44. 友だちと自分の家で遊んだこと。	(44)	4	3	2	1
45. 教師に暴力をふるったこと。	(45)	4	3	2	1
46. 友だちの相談に乗ったこと。	(46)	4	3	2	1
47. 家の外でお金を盗んだこと。	(47)	4	3	2	1
48. 友だちに勉強のわからないところを教えてもらったこと。	(48)	4	3	2	1
49. 酒を飲んだこと。	(49)	4	3	2	1
50. 落とし物を拾ってあげたこと。	(50)	4	3	2	1
51. 親に暴力をふるったこと。	(51)	4	3	2	1
52. 友だちの家に遊びに行ったこと。	(52)	4	3	2	1
53. 自分と同じ年ごろの人と口げんかをしたこと。	(53)	4	3	2	1
54. 異性と性交渉したこと。	(54)	4	3	2	1
55. 自分と同じ年ごろの人に暴力をふるったこと。	(55)	4	3	2	1
56. ボランティア活動に参加したこと。	(56)	4	3	2	1
57. 気分や感情が突然変わった（キレた）こと。	(57)	4	3	2	1
58. 自分の将来のことについて真剣に考えたこと。	(58)	4	3	2	1

「問題行動」は、項目 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 54, 55, 57 の 29 項目である。分析は項目 5, 9, 21, 23, 29, 53, 57 の 7 項目を除いた 22 項目で行った。「向社会的行動」は、6, 8, 26, 36, 40, 46, 50, 56 の 8 項目である。使用項目は分析により異なっている。「親との共行動」は、項目 1, 2, 20, 28, 32 の 5 項目、「友だちとの共行動」は、項目 4, 16, 24, 34, 44, 52 の 6 項目である。

<資料 1-12 問題行動の予兆となりうる規則違反>

ふだんの生活や気分についてお聞きます。この3ヶ月間に次のようなことがどのくらいありましたか。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

	いつもある	時々ある	いくらかある	めったにない
10. 学校に禁じられているもの（携帯電話、マンガなど）を持っていく。	(10) 4	3	2	1
23. 学校が終わってもまっすぐ家に帰らず遊びに行く。	(23) 4	3	2	1
26. お化粧をしている。	(26) 4	3	2	1
30. 持っていくべきものを持たずに登校する（手ぶら登校）。	(30) 4	3	2	1
35. 髪の毛を染めたり、パーマをかけている。	(35) 4	3	2	1
38. 制服の形を崩（くず）して着ている。	(38) 4	3	2	1
43. 学校に着替えのための私服（しふく）を持っていくことがある。	(43) 4	3	2	1

調査は、抑うつ気分や生活リズムの変調と同時に行っている。

資料2 高校生対象の調査で使用した項目（第7章：第1節）

<資料2-1 全体的自己価値および具体的側面の自己評価>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

		非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 今の自分自身に満足している。	(1)	6	5	4	3	2	1
2. 勉強がとてよくできると思う。	(2)	6	5	4	3	2	1
3. 友だちともっと仲がよかったらいいのになあと思う。※	(3)	6	5	4	3	2	1
4. 今の自分が好きである。	(4)	6	5	4	3	2	1
5. 友だちと仲良くできていないと思う。※	(5)	6	5	4	3	2	1
6. 初めてするスポーツでもうまくなる自信がある。	(6)	6	5	4	3	2	1
7. 自分の顔が気に入っている。	(7)	6	5	4	3	2	1
8. 時々自分がだめな人間だと思う。※	(8)	6	5	4	3	2	1
9. 家族との関係に満足している。	(9)	6	5	4	3	2	1
10. 自分の体重は今のままで十分だと思っている。	(10)	6	5	4	3	2	1
11. わからないことが多くて、宿題をなかなか終わらせられない。※	(11)	6	5	4	3	2	1
12. 家族とうまくやっていく自信がある。	(12)	6	5	4	3	2	1
13. スポーツがもっとうまくできたらいいのになあと思う。※	(13)	6	5	4	3	2	1
14. いろいろなスポーツがうまくでき、満足している。	(14)	6	5	4	3	2	1
15. 自分の身長は今のままで十分だと思っている。	(15)	6	5	4	3	2	1
16. 外見がもっと違ったらいいのになあと思う。※	(16)	6	5	4	3	2	1
17. 頭がよい方だと思う。	(17)	6	5	4	3	2	1
18. 今の自分の見た目に満足している。	(18)	6	5	4	3	2	1
19. 家族と仲良くできていないと思う。※	(19)	6	5	4	3	2	1
20. 時々自分のことがいやになる。 ※	(20)	6	5	4	3	2	1
21. 友だちとの関係に満足している。	(21)	6	5	4	3	2	1
22. 授業中に学んだことをすぐ忘れる。※	(22)	6	5	4	3	2	1
23. 成績がもっとよければいいのになあと思う。※	(23)	6	5	4	3	2	1
24. 友だちとうまくやっていく自信がある。	(24)	6	5	4	3	2	1
25. 家族との関係がもっとよかったらいいのになあと思う。※	(25)	6	5	4	3	2	1
26. 私はもっと自分に自信がもてたらいいなあと思う。※	(26)	6	5	4	3	2	1
27. 自分のスポーツ能力に満足している。	(27)	6	5	4	3	2	1
28. 自分の勉強能力に満足している。	(28)	6	5	4	3	2	1
29. スポーツの大会では選手に選ばれる方である。	(29)	6	5	4	3	2	1

※は逆転項目である。

全体的自己価値は、項目 1, 4, 8, 20, 26 の 5 項目である。

具体的側面の自己評価については、「身体的外見」は項目 7, 10, 15, 16, 18 の 5 項目、「スポーツ能力」は項目 6, 14, 15, 27, 29 の 5 項目、「知的能力」は 2, 11, 17, 22, 23, 28 の 6 項目、家族関係は項目 9, 12, 19, 25 の 4 項目、「友だち関係」は、3, 4, 21, 24 の 4 項目である。

<資料 2-2 具体的側面の重要度>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。各質問について、あてはまる数字に 1 つ〇をつけてください。

非常にあてはまる
かなりあてはまる
ややあてはまる
ややあてはまらない
かなりあてはまらない
非常にあてはまらない

- | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. 外見がどうであるかは自分にとって重要なことである。 | (1) | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 友だちとの関係がよいかどうかは自分にとって重要なことである。 | (2) | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 頭がよいかどうかは自分にとって重要なことである。 | (3) | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 学校の成績がよいかどうかは自分にとって重要なことである。 | (4) | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 家族との関係がよいかどうかは自分にとって重要なことである。 | (5) | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. スポーツがうまくできるかどうかは自分にとって重要なことである。 | (6) | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

資料3 高校生対象のコホート比較調査で使用了項目 (第7章: 第2節)

<資料3-1 全体的自己価値>

以下の各質問は、右の6つの選択肢のうちどれにもっともあてはまりますか?あてはまる数字に1つ〇をつけてください。

	非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない
2. 今の自分自身に満足している。	(2) 6	5	4	3	2	1
3. 私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う。※	(3) 6	5	4	3	2	1
4. 今の自分が好きである。	(4) 6	5	4	3	2	1
5. 時々自分のことがいやになる。※	(5) 6	5	4	3	2	1
7. 時々自分がだめな人間だと思う。※	(7) 6	5	4	3	2	1

※は逆転項目である。なお、調査は生活充実感と同時に実施している

資料4 大学生対象の調査で使用した項目（第7章：第3節）

<資料4-1 全体的自己価値および具体的側面の自己評価>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。
各項目について、あてはまる数字1つに、○印をつけてください。

		非常 にあて はまる	かなり あて はまる	やや あて はまる	やや あて はまらない	かなり あて はまらない	非常 にあて はまらない
1. 自分の体重は今ままで十分だと思っている	(1)	6	5	4	3	2	1
2. 時々自分のことがいやになる ※	(2)	6	5	4	3	2	1
3. 私はもっと自分に自信がもてたらいいなと思う ※	(3)	6	5	4	3	2	1
4. 今の自分自身に満足している	(4)	6	5	4	3	2	1
5. いろいろなスポーツがうまくでき、満足している	(5)	6	5	4	3	2	1
6. 授業中に学んだことをすぐ忘れる ※	(6)	6	5	4	3	2	1
7. 自分の顔が気に入っている	(7)	6	5	4	3	2	1
8. 初めてするスポーツでもうまくなる自信がある	(8)	6	5	4	3	2	1
9. 今の自分の見た目に満足している	(9)	6	5	4	3	2	1
10. 今の自分が好きである	(10)	6	5	4	3	2	1
11. 頭がよい方だと思う	(11)	6	5	4	3	2	1
12. わからないことが多くて、課題をなかなか終わらせられない ※	(12)	6	5	4	3	2	1
13. スポーツの大会では選手に選ばれる方である	(13)	6	5	4	3	2	1
14. 勉強がとともよくできると思う	(14)	6	5	4	3	2	1
15. 外見がもっと違ったらいいのになと思う ※	(15)	6	5	4	3	2	1
16. スポーツがもっとうまくできたらいいのになと思う ※	(16)	6	5	4	3	2	1
17. 時々自分がだめな人間だと思う ※	(17)	6	5	4	3	2	1
18. 自分の身長は今ままで十分だと思っている	(18)	6	5	4	3	2	1

※は逆転項目である。

全体的自己価値は、項目2, 3, 4, 10, 17の5項目である。

具体的側面の自己評価については、「身体的外見」は項目1, 7, 9, 15, 18の5項目、「スポーツ能力」は項目5, 8, 13, 16の4項目、「知的能力」は6, 11, 12, 14の4項目である。

<資料 4-2 具体的側面の重要度>

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きします。各質問について、あてはまる数字に1つ○をつけてください。

	非常にあてはまる	かなりあてはまる	ややあてはまる	ややあてはまらない	かなりあてはまらない	非常にあてはまらない
1. 容姿がどうであるかは自分にとって重要なことである。	(1) 6	5	4	3	2	1
4. スポーツがうまくできるかどうかは自分にとって重要なことである。	(4) 6	5	4	3	2	1
6. 頭がよいかどうかは自分にとって重要なことである。	(6) 6	5	4	3	2	1

本分析で使用した項目のみ掲載した。

資料5 日本と台湾の国際比較調査で使⽤した項目 (第8章)

<資料5-1 全体的自己価値, 具体的側面の自己評価, 具体的側面の重要度

(①日本調査, ②台湾調査) >

①日本調査

あなたが自分自身についてどのように感じているかをお聞きます。各質問について、あてはまる数字に1つ〇をつけてください。

	全 く あ て は ま ら な い	か な り あ て は ま ら な い	や や あ て は ま ら な い	や あ て は ま ら な い	か な り あ て は ま ら な い	非 常 に あ て は ま ら な い
1. 今の自分自身に満足している	1	2	3	4	5	6
2. 勉強がとてよくできると思う	1	2	3	4	5	6
3. 今の自分が好きである	1	2	3	4	5	6
4. 初めてするスポーツでもうまくなる自信がある	1	2	3	4	5	6
5. 自分の顔が気に入っている	1	2	3	4	5	6
6. 時々自分がだめな人間だと思う ※	1	2	3	4	5	6
7. 自分の体重は今のままで十分だと思っている	1	2	3	4	5	6
8. わからないことが多くて、宿題をなかなか終わらせられない ※	1	2	3	4	5	6
9. いろいろなスポーツがうまくでき、満足している	1	2	3	4	5	6
10. 外見がもっと違ったらいいのになあと思う ※	1	2	3	4	5	6
11. 頭がよい方だと思う	1	2	3	4	5	6
12. 今の自分の見た目に満足している	1	2	3	4	5	6
13. 時々自分のことがいやになる ※	1	2	3	4	5	6
14. 授業中に学んだことをすぐ忘れる ※	1	2	3	4	5	6
15. 成績がもっとよければいいのになあと思う ※	1	2	3	4	5	6
16. 私はもっと自分に自信がもてたらいいなあと思う ※	1	2	3	4	5	6
17. 自分のスポーツ能力に満足している	1	2	3	4	5	6
18. スポーツの大会では選手に選ばれる方である	1	2	3	4	5	6
19. 外見がどうであるかは自分にとって重要なことである	1	2	3	4	5	6
20. 勉強ができるかどうかは自分にとって重要なことである	1	2	3	4	5	6
21. スポーツがうまくできるかどうかは自分にとって重要なことである	1	2	3	4	5	6

②台湾調査

我們想請問您對自己的感想。針對每個問題，請圈選最合適的數字。

	完 全 符 合	相 當 符 合	有 點 符 合	稍 微 符 合	相 當 符 合	非 常 符 合
1. 我很滿意現在的自己	1	2	3	4	5	6
2. 我覺得自己讀書表現得很好	1	2	3	4	5	6
3. 我喜歡現在的自己	1	2	3	4	5	6
4. 即使是第一次從事的運動，我也有自信可以做得好	1	2	3	4	5	6
5. 我喜歡自己的長相	1	2	3	4	5	6
6. 我常常覺得自己是一個很糟糕的人	1	2	3	4	5	6
7. 我覺得自己現在的體重剛好	1	2	3	4	5	6
8. 不懂的東西太多，我感覺作業總是做不完	1	2	3	4	5	6
9. 我會很多項運動，覺得很滿意	1	2	3	4	5	6
10. 我覺得自己的外表如果能夠不一樣的話就好了	1	2	3	4	5	6
11. 我覺得自己頭腦好	1	2	3	4	5	6
12. 我很滿意自己現在的外表	1	2	3	4	5	6
13. 我經常對自己感到厭惡	1	2	3	4	5	6
14. 上課學到的東西，我馬上就忘了	1	2	3	4	5	6
15. 如果我的成績能夠再好一點就好了	1	2	3	4	5	6
16. 我如果能夠對自己再更有自信就好了	1	2	3	4	5	6
17. 我很滿意自己的運動能力	1	2	3	4	5	6
18. 我通常會被推選成運動會選手	1	2	3	4	5	6
19. 外表長得如何，對我而言很重要	1	2	3	4	5	6
20. 書讀得好不好，對我而言很重要	1	2	3	4	5	6
21. 運動能力好不好，對我而言很重要	1	2	3	4	5	6

※は逆転項目である。

全体的自己価値は、項目 1, 3, 6, 13, 16 の 5 項目である。

具体的側面の自己評価については、「身体的外見」は項目 5, 7, 10, 12 の 4 項目、「スポーツ能力」は項目 4, 9, 17, 18 の 4 項目、「知的能力」は 2, 8, 11, 14, 15 の 5 項目である。

具体的側面の重要度は、項目 19, 20, 21 の 3 項目である。