

児童用自尊感情尺度の検討

中山 勘次郎*・西山 康 春**・柳 澤 登**

(平成22年9月30日受付；平成22年10月26日受理)

要 旨

本研究では、Popeによる「子ども用5領域自尊心尺度」をもとに、日本の小学生に適用可能な領域別の自尊感情尺度の作成が試みられた。その際、定期的実施するため、できるだけ少ない項目数で測定できるようにする一方で、多くの学年で安定性・信頼性の得られる測定尺度にするよう配慮された。学年・実施時期によって測定データを細かく分け、分析を繰り返した結果、因子分析では全学年にわたって比較的安定した因子構造が得られ、想定された「学習」「社会」「運動」「家族」各領域における自尊感情を、小学生がよく弁別できていることが確認された。なかでも「社会」領域に関しては、高学年において肯定的・否定的な認知が分化していることが見いだされた。

各領域における自尊感情得点の信頼性は、1年生を除いておおむね許容できるレベルに達していた。その一方、「総合」領域に関しては、測定の信頼性においても他の領域との相関においても、今後さらなる検討が必要とされた。これらの分析を踏まえて、最終的に「総合」領域を含む6領域計24項目よりなる児童用自尊感情測定尺度が作成された。

KEY WORDS

self-esteem	自尊感情	self-esteem scale for children	児童用自尊感情尺度
elementary-school children	小学生	reliability	信頼性

問題と目的

新潟県上越市立南本町小学校では、校内でのアンケート調査において、「自分を好きですか」という質問に対して否定的な回答を示す児童が多かったことをきっかけに、「自尊感情の育成」を重点目標に掲げ、全校をあげて研究と実践に取り組んできた。現状分析を進める中で、筆者らは、幼少期の愛着形成の弱さや社会的スキル獲得の不十分さによって、子どもたちが自分への自信を持ちにくい現状にあること、また学校でも、社会的スキルの未熟さによって周囲と感情的軋轢を生じやすく、そのことが自己否定的な経験となっている可能性があることなどが自尊感情の低さの背景要因となっていると分析し、さらには、そうした環境の中で児童が自分の居場所を求め、自分を守ってもらおうとサインを送り続けていることが、時には問題行動や不適応行動となってあらわれているのではないかと推測している。そこで、児童の「認めてもらいたい」という思いを受けとめ、「自分でもできそうだ」「友だちと相談すればできそうかな」という向上意欲や自信を育てることが、自尊感情の育成につながるとの仮説を設定し、全教科・道徳・総合学習・学級活動・学校行事等の特別活動・外国語活動を関連させた統合的なカリキュラムのもとで、児童の自尊感情の育成に取り組んでいる。

ところで、自尊感情の変化をとらえるためには適切で正確な評価が必要である。自尊感情を測定する尺度に関しては、海保・山下(1968)以来、日本でも数多くの尺度が作成あるいは翻訳され、統計的な検討も盛んに行われて各尺度の統計的性質が明らかにされている。その中でおそらく最も多く利用されているのは、Rosenberg(1965)による尺度であろう。日本でも、星野(1970)、山本・松井・山成(1982)、桜井(2000)など多数の邦訳版が作成されている。Rosenbergは自尊感情を、自分を「非常によい(very good)」ととらえる場合だけでなく、「これでよい(good enough)」と認める場合を含んだ概念として定義している点に大きな特色がある。測定尺度でも、ありのままの自分を受け入れているかどうかという基準によって自尊感情を測定しようとしており、この考え方はその後の自尊感情尺度にさまざまな影響を与えてきた。またこの邦訳版尺度の妥当性は、主に大学生において検討されているが(桜井, 2000, 清水・吉田, 2008, 内田・上埜, 2010など)、実践的には小中学生にも幅広く適用されており、とくに小学生を対象とした構成的グループエンカウンター(大関, 1996)や認知行動療法(下山・屋嘉比・西村・平林・林, 2009)など、心理教育的なはたらきかけの効果指標として用いられているケースが多いことから、この尺度の実践的な有用性、とくに心理教育との親和性が認められる。

一方、Rosenbergは自尊感情を自己に対する全般的な肯定的／否定的態度ととらえており、したがって尺度も単一因子構造で質問項目も10項目と少ない。そのため、自尊感情の諸側面を分析的・構造的にとらえたり、部分的な変化を検討するといった用途には不向きである。また、項目内容に対してもいくつかの批判がある。たとえば、「私はすべての点で自分に満足している」に対して否定的に回答した者の回答理由を調べてみると、自己を否定的に見ている者だけでなく、現状を否定的にとらえつつも、それをバネにして今後の成長や改善をめざす、いわば向上心の強い者が含まれていることが指摘されている（田中，2000）。実際に自己嫌悪群と向上心群とでは、自尊感情全体の得点に有意な差が認められた（田中，2006）。

こうしたことから、筆者らが着目したのは、Popeによって作成された「子ども用5領域自尊心尺度」（Pope, McHale, & Craighead, 1988）である。この尺度は、「全般的」「学業」「身体」「家族」「社会」の5領域を区別し、それぞれの領域における自尊感情を独立に測定できるよう工夫されている。Popeはこの尺度を、児童を対象とした認知行動療法に活用することを目的に作成している。児童の抱えている自尊感情の問題が領域によってさまざまに異なっていることから、とくに自尊感情の低い領域に焦点を当てて、それに応じた治療計画を用いることを想定したのである。この考え方は、筆者らの問題関心にも添っており、児童の抱える自尊感情の問題を分析的にとらえる有効な視点を提供してくれるものと期待される。実際、福岡県教育センター（2004）では、小中学生の「自尊感情を高める少人数授業の展開」をテーマとする調査研究においてこの尺度を活用している。そのほかにも、この尺度は学校現場での実践研究の中で、少しずつ活用されるようになってきている。また、自尊感情に比較的近い概念にコンピテンセンス（perceived competence）があるが、児童のコンピテンセンス感を測定する尺度として代表的なHarter尺度（Harter, 1982；邦訳版は桜井，1983によって作成されている）では、「学習領域」「運動領域」「社会（仲間関係）領域」「全般的自己価値」の4領域が区別されている。Popeの領域区分はHarterの領域区分とも類似しており、これらの領域は児童の自己認知を知る上で主要な、また児童が弁別可能な領域であると推測されよう。

しかし、Pope尺度にも大きな問題がある。Pope自身が「このテストに関しては心理測定法としてのデータが十分でないので、標準テストとして用いることはできない」（Pope et al., 高山監訳，1992, p.47）と認めているように、統計的な妥当化が行われていないため、各質問項目の妥当性・有効性が確認できないのである。Pope尺度は「子ども用」として開発されているが、尺度を構成する項目は、社会的望ましさへの反応を測定する虚構尺度を含めて合計60項目と多く、小学生が回答するにはかなり負担の重い尺度である。このことだけをとっていても、Pope尺度の信頼性・妥当性に関する検討が必要であることが理解できよう。林（2004）は、6～15歳の145名を対象としてPope尺度の邦訳版の統計的性質を検討した。虚構尺度を除く50項目で因子分析を行い、3因子を抽出したが、残った項目は計17項目に過ぎない。また松本・山崎（2007）は、小学3年生と5年生1162名のデータをもとに因子分析を行っているが、予備調査の結果をもとにあらかじめ30項目に絞ったうえで本調査を実施するといった工夫を行っている。ここでは、全般的自尊感情は各領域の自尊感情の総体であり、独立な領域ではないことから、全般的自尊感情8項目を除いて因子分析を行い、5因子20項目を採用している。これらの研究からも、Pope尺度の60項目すべてをそのまま採用するわけにはいかないことが推察され、各項目の統計的性質を慎重に検討していく必要があるだろう。

さらに、筆者らの問題関心にもなう制約についても、考慮しておかなければならない。第一に筆者らは、さまざまな学校活動と自尊感情の変容との関連性を詳細に検討するため、この自尊感情尺度を各学期に1回程度定期的に実施している。同一の尺度を繰り返し実施することから、項目数が多すぎたり、内容が複雑すぎるような場合、児童がこの調査自体に否定的態度を形成し、その結果、回答が不正確になってしまうおそれがある。こうした事態を回避するためには、測定自体ができるだけ簡便に済むよう配慮する必要があるだろう。また、調査は自尊感情尺度だけではない。他の必要な測定も併せて実施することを考えれば、尺度の項目数をできるだけ少なく抑える必要がある。それはまた、尺度実施後のデータ処理を行う教員の負担を減らすことにもつながる。以上のことから、本研究では各領域ごとの自尊感情の差異に敏感な尺度であることを前提としつつも、可能なかぎり少ない項目数で測定できるよう項目の精選が試みられた。その際、先行研究を参考に、全体で20～25項目程度に抑えることが目標とされた。

第二に、筆者らは、小学校生活における自尊感情の変化を、学年を超え長期にわたって追跡するため、尺度は基本的に1年生から6年生まで同一の項目内容によって行うこととした。このため項目の精選にあたっては、どの年齢段階でもできるだけ安定した測定が行えることが大きな目標となった。一般に質問紙による心理測定は、回答者の言語能力に大きく依存

表1 対象者の学年別内訳

	X年度			翌年度
	1学期	2学期	3学期	1学期
6年	66	66	64	61
5年	65	64	64	59
4年	61	59	58	70
3年	72	70	68	68
2年	44	44	44	57
1年	59	60	58	56
計	367	363	356	371

する。とくにPope尺度のような複数の下位尺度を持つ測定尺度では、児童がそれぞれの下位尺度をきちんと弁別して反応することを前提としているが、低学年児童では、言語能力の制限やハロー効果が生じやすいなどの問題から、信頼性の高い測定はむずかしいことが指摘されてきた。そこで本研究では、できるだけ低学年児童に不利にならないよう配慮しながら、項目の精選が行われた。

以上のように、本研究では、Popeの「子ども用5領域自尊心尺度」をもとにした日本語版尺度を作成し、その統計的性質について分析するとともに、①できるだけ少ない項目数で、②低学年から高学年まで、できるだけ安定した測定ができるよう、項目を精選することが目的とされた。

研究 1

目 的

Popeの「子ども用5領域自尊心尺度」をもとに、筆者らの問題意識を加味しながら作成した日本語版尺度を小学校児童に対して実施し、その下位尺度構造を確認するとともに、有効な項目を精選することが目的とされた。

方 法

(1) 分析対象 新潟県上越市立南本町小学校において平成X年度に実施された自尊感情尺度の全データ、すなわち1年生から6年生までのすべての学年について、1学期(7月)、2学期(12月)、3学期(2月)の3回にわたって収集されたデータと、その翌年度1学期(7月)に実施された全学年のデータの提供を受け、分析対象とした。延べ人数は1,457人であり、各実施回ごとの学年別人数は表1の通りである。

なお分析のためのデータは、個人情報保護に配慮して、実施回・学年および各児童の回答データのみが提供されている。出席番号や並び順で各個人の複数回の測定データを対応づけられるようにもなっていない。したがってここでは、性別に関連する分析や、時間経過に伴う個人内の変化の分析は行われない。全体的な傾向のみにもとづいて分析を進めていくことになる。

(2) 自尊感情尺度 Popeの作成した「子ども用5領域自尊心尺度」(Pope et al., 1988)から、南本町小学校で特に重視している内容に焦点化するため適宜項目を追加・削除し、虚偽尺度を含む40項目よりなる尺度が作成された。とくに原尺度と大きく変更したのは、家族や学級の人たち(級友・教師)が「自分を温かく包み込んでくれている」、あるいは受容されているという感覚(被受容感)を一つの柱として大きくとりあげたことである。

この被受容感に関する項目をまとめたのが、「学級および家庭」領域10項目(「私は、クラスの人にやさしくされています」など学級について5項目、「私は、お家の人と一緒にいることが好きです」など家族について5項目)である。他に、「社会」領域10項目(「私は、他の人からどう思われているか気になります」「私には、友だちがたくさんいます」など)、「学習・運動」領域10項目(「自分の成績は、よいと思います」など学習について5項目、「私は、運動するのが好きです」など運動について5項目)、「総合」領域5項目(「私は、今の自分が好きです」「私は、得意なことや自慢できることがあります」など)、および社会的望ましさへの反応をチェックする虚偽尺度5項目である。回答は「はい」～「いいえ」の4段階で行われた。

(3) 手続き 調査は各学級ごとに集団で実施された。1・2年生においては、読解力による質問項目の理解に差異が生じないように、担任教師が項目文を読みあげながら1項目ずつ児童に回答が求められた。3年生以上では、各児童の自己ペースで回答が行われた。

なおこの尺度は、教師が各担任児童に対する理解の一助として用いるのが主目的であるため、記名式で実施されているが、前述のようにデータ分析の際は、児童名や出席番号を削除したデータが用いられている。

結果と考察

(1) 自尊感情尺度の因子構造の検討 児童の各項目に対する反応には、自尊感情が高い方が高得点となるよう1～4点を与えて数値化した。

尺度の分析にあたっては、さまざまな学年に対して安定的に適用可能な測定尺度を作成するため、学年と測定時期にもとづいて測定データを細かく分割し、各サブセットごとに同一手続きによる統計分析を繰り返し実施して、サブセット間の結果を比較する手法が用いられた。1つのサブセットあたり100名以上の人数を確保するため、測定データの分割は次のように行われた。まず1学期の測定に関しては、各学年2クラス×2年分のデータがあるため、各学

年ごと計6個のサブセットを作成した。また2, 3学期については高学年・中学年・低学年の2学年ずつにまとめ、3(学年)×2(実施時期)計6個のサブセットを作成した。こうして計12個のサブセットに対する統計分析結果を比較しながら、分析が進められた。

はじめに、本研究で作成された領域別の自尊感情尺度に対して、児童がどの程度弁別的に回答しているかを確認するため、因子分析による検討が行われた。松本・山崎(2007)と同様、本研究でも「総合」領域の自尊感情は、他の領域と独立に存在するというよりは、各領域での自尊感情を総合した認知であり、それぞれの領域とある程度の相関をもつと予測された。したがって、ここでは「総合」領域および虚構尺度の項目計10項目を除いた30項目によって因子分析が行われた。サブセットごとに、SMCを共通性の初期値とする主因子法Promax回転による因子分析を実施し、固有値1以上の基準で因子が抽出された。

表2 5年生1学期の測定データに関する因子分析結果

No.	項目内容	I	II	III	IV	V
30	私は、いろいろな人と協力して活動できます。	.76	.04	.06	-.19	-.09
01	私は、クラスの人にやさしくされています。	.70	.03	.03	.03	.28
12	友だちは、私の意見をしっかりと聞いてくれます。	.64	-.05	.00	.10	.31
17	私には、友だちがたくさんいます。	.60	.14	-.05	-.32	.07
36	私は、困っている友だちがいたら進んで助けます。	.58	.13	-.02	-.00	-.14
39	私は、いろいろな人と話をしたり遊んだりするのが好きです。	.57	-.01	.08	-.23	.06
06	私は、クラスの人と一緒にいるのが嫌いです。(R)	.53	.13	.00	-.16	.11
22	自分から進んで友だちを作ることができます。	.53	-.06	.01	-.38	.16
28	私は、運動のめあてに向かって努力しています。	.48	.09	.10	-.48	-.08
23	私は、学習に進んで取り組んでいます。	.47	.34	-.10	-.13	-.26
11	先生は、私の話をよく聞いてくれます。	.45	-.12	.29	.04	-.06
21	先生は、私のことをほめてくれます。	.40	-.06	.26	-.06	.04
13	私は、勉強があまり得意ではありません。(R)	-.03	.75	.07	-.18	.07
03	自分の成績は、よいと思います。	.28	.65	-.15	.05	.03
18	私は、勉強をするときに時間がかかります。(R)	-.07	.65	.09	-.24	-.09
08	私は、学習のやり方がよく分かりません。(R)	.14	.56	.05	-.15	-.03
35	私は、お家の人に迷惑をかけていると思います。(R)	-.16	.41	.23	-.09	.39
32	お家の方は、私の話をよく聞いてくれません。(R)	-.03	.04	.74	-.09	.06
29	私は、お家の人と一緒にいることが好きです。	-.10	.08	.72	-.11	-.07
38	お家の方は私のことをほめてくれます。	.16	.00	.66	.05	.08
26	私は、お家の人に大事にされています。	.14	.07	.65	-.01	.03
31	私は、運動するのが好きです。	.16	-.03	-.04	-.82	-.08
37	私は、運動があまり得意ではありません。(R)	-.01	-.00	-.01	-.77	.15
40	私は、運動ができるまでに時間がかかります。(R)	-.03	.19	-.02	-.72	-.04
34	運動のやり方がよく分かりません。(R)	.02	.17	.21	-.70	.20
02	私は、他の人からどう思われているか気になります。(R)	-.03	-.14	-.02	-.22	.70
07	私の話すことを、他の人はつまらないと思っています。(R)	.27	.12	-.07	.08	.61
16	私は、クラスの人に迷惑をかけていると思います。(R)	.06	.34	.03	-.06	.57
27	友だちをつくるのがもっと上手だったらいいと思います。(R)	-.01	-.06	.15	-.09	.42
33	私は、友だちに自分の考えをしっかりと伝えることができません。(R)	.18	.25	.10	-.30	.34
固有値		7.40	2.92	2.11	1.49	1.31

(Rを付した項目は逆転項目を示す)

その結果、12セット中6セットで5因子、5セットで4因子が得られ、1セットのみ3因子が得られた。とくに注意が必要なのは、低学年児童が各領域を弁別可能かどうかであるが、1年生1学期のデータに関して3因子だった以外は、2年生1学期、低学年2学期、低学年3学期のいずれにおいても、4因子が抽出された。

5因子構造が認められた典型的な例として、5年生1学期のデータに関する因子分析結果を表2に示す。第1因子に高く負荷している項目は、「いろいろな人と協力して活動できる」「クラスの人にやさしくされている」「友だちは私の意見をしっかりと聞いてくれる」「友だちがたくさんいる」など、「社会」領域と、「学級および家庭」領域のうち学級に関する項目から構成されており、全体としては学校における対人関係、すなわち「社会」領域に関する自尊感情に対応する因子といえよう。負荷量の比較的低い項目には、「運動のめあてに向かって努力している」「学習に進んで取り組んでいる」なども含まれていることを考慮すると、とくに本人から積極的、能動的に対人関係を作っているという態度を測定しているようである。

次に第2因子に関しては、「お家の人に迷惑をかけている」以外はすべて学習に関する項目であり、「学習」領域での自尊感情に対応すると考えられる。また第3因子はすべて家族との関係に関するものであり、同じく第4因子も運動に関する項目のみで構成されている。したがってこれらの因子は、それぞれ「家族」領域・「運動」領域の自尊感情に対応しているといえよう。ここまでの4つの因子は全体として、Popeの設定した領域とおおむね対応しているとまとめられるであろう。

最後に第5因子であるが、ここに高く負荷している項目は、領域的には第1因子と同様「社会」領域であるが、いずれも逆転項目、すなわち否定的な自己評価に関わる項目によって構成されているのが大きな特徴である。第1因子が対人関係における能動的・積極的なかわり方への自己評価を測定しているとするれば、第5因子の方は対照的に、対人関係への否定的態度や不安の強さを測定するものと考えられる。このように、「社会」領域に関して肯定的・否定的2つの因子が抽出されたことは、従来のPope尺度研究には見られない本研究独自の結果である。

次に、表3はすべてのサブセットに関する因子分析結果を簡潔にまとめたものである。表中の○印は、各因子に.4以上の負荷量を持つ項目を示しており、サブセット間の因子の対応関係をわかりやすく示すため、同一項目は同一行に並べて配置してある。また、サブセット間でおおむね対応していると考えられる因子どうしを、長方形の枠で囲んで示した。ただし斜線を引いた枠は、そのサブセットに対応する因子がないことを意味している。なお、一部の項目は複数の因子に高く負荷していたが、それらは両方の因子の中に記載した。

ここに見られるように、低学年3学期のデータに多少異質な傾向が見られたり、社会領域の否定的自尊感情に対応する因子が低学年では抽出されていないなどの問題点はあるものの、全体として見れば、抽出された因子はどのサブセットでもきわめて類似しており、因子を構成している項目には高い共通性が認められた。しかも、多くのサブセットに共通する項目どうしは、学級に関する項目を「社会」領域に含めて考えるなら、あらかじめ想定された領域ともよく一致している。なお、抽出因子数が少なかったサブセットを見ると、前述のように社会領域の否定的自尊感情が分離されないか、あるいは学習領域と運動領域とが分化していない場合がほとんどであり、想定された領域と大きく異なる独自の因子は、どのサブセットでも見いだされなかった。

これらの結果からは、Popeが設定した各領域の区分が、日本の小学生にとっても妥当なものであり、児童は学習・運動・社会・家族といった領域ごとに自尊感情の高さを弁別的に認知していることが確認された。とくに、場面ごとの認知がまだ十分に分化していないとされる低学年においても、これらが比較的よく弁別されていたことを考えれば、小学生の自尊感情をこれらの領域ごとに測定することの有効性を支持するものといえよう。

さらに注目されるのは、中・高学年において社会領域が肯定的認知の因子と否定的認知の因子に分かれて抽出されたことである。このように、同一の特性に関して肯定的側面と否定的側面がそれぞれ独立に抽出されることは、パーソナリティ研究では以前から指摘されており、森(1983, 桑原, 1986)もこれを「人格の二面性」と名付けて質問紙による測定を試みている。しかしこうした見方が、さまざまな領域の中で社会領域にのみ認められたことは、児童がとくに学校での人間関係に敏感であり、この場面においてより分化し成熟した認知を示していることを推測させるものである。一方で、筆者らが当初想定したような被受容感、まとまった形では抽出することができなかった。家族や学級、教師から全体として受容されているというよりは、相手によってさまざまな認知がなされているということであろう。

以上の分析をもとに、ここでは「学習」「運動」「家族」に「社会」の肯定的側面(以下、「社会+」と呼ぶ)と否定的側面(以下、「社会-」と呼ぶ)を加えた5領域構造を基本とし、これに「総合」領域を加えて自尊感情尺度を構成することとした。

表3 各データセットに関する因子分析結果のまとめ

項目	6A	5A	HB	HC	4A	3A	MB	MC	2A	1A	LB	LC	項目	6A	5A	HB	HC	4A	3A	MB	MC	2A	1A	LB	LC
級01	○	○	○		○		○	○	○	○			級01												
学03												○	学03												
級06	○	○	○	○	○	○	○	○					級11												
社07			○	○			○		○	○	○		社12	○											
級11		○	○	○			○						級21							○	○	○			
社12		○	○	○	○		○	○	○	○	○		社22							○					
級16							○		○	○			学23				○	○	○						
社17	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○		家26	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○
級21		○									○	○	運28							○					
社22	○	○		○			○	○			○	○	家29	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学23		○							○		○	○	社30												○
家26											○	○	家32	○	○	○	○	○		○	○	○			○
運28	○	○											運34									○			
家29													社36												○
社30		○		○			○	○	○				家38	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○
学31	○												社39									○			
家32													学03												○
家35													級06	○	○					○	○				○
社36	○	○					○	○					級07												○
家38													学08	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○
社39	○	○	○	○	○		○				○	○	社12												○
級01													学13	○	○	○				○	○				○
社02	○	○			○	○	○						級16				○								○
級06													学18	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
社07		○											運34												○
級11													家35												○
社12													運40												○
学13	○												学13												○
級16	○	○	○	○	○	○	○						社17				○								○
級21													社22			○	○	○		○					○
社22			○										学23									○			○
社27		○											運28			○	○	○	○	○	○	○	○		○
社30	○			○	○								社30										○		○
家32													学31	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○
社33	○												運34	○	○	○	○			○	○				○
家35	○	○	○	○			○	○					家35												○
社36													運37	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
													運40	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
因子数	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	4	因子数	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	4	4

(各データセットの略号は、1～6は学年、M・H・Lはそれぞれ高学年・中学年・低学年、A・B・Cはそれぞれ1学期・2学期・3学期を示している。すなわち、6Aは6年生1学期、HBは高学年2学期のデータである。また尺度の項目番号には、筆者らがあらかじめ想定していた因子所属を付してある。それぞれ、社：社会、級：学級、家：家庭、学：学業、運：運動の略である。)

(2) 項目の精選 次に、小学生の回答意欲を維持できる程度に測定尺度をコンパクトなサイズに抑えるため、前節での分析にもとづく5領域と「総合」領域に関して、項目の精選を行った。本研究では、全体で20項目強に収めることを目標としたため、6下位尺度構造を基本とすれば、下位尺度あたり4項目程度に精選する必要がある。一方、4項目というのは、尺度の信頼性を考えるとかなり少ない項目数であることから、項目の取捨選択は慎重に進める必要がある。そこでここでは、Cronbachのα係数の変動をもとに項目の精選を進めた。すなわち、各因子ごとに、多くの

サブセットに共通している項目を選んでその合計得点を求め、そこから各項目1項目ずつを除外した場合の α 係数を算出する。この α 係数の変動を比較することで除外できる項目を決定する。

なお、各サブセットによって除外可能な項目が異なる場合があることから、他のサブセットにおける α 係数の変動の様子も参考にしつつ、除外する項目をいくつか変えて α 係数を算出した。最終的に、一部の学年で非常に高い値が得られるパターンよりも、なるべく多くの学年で比較的高い値が得られるパターンを重視して、除外する項目を決定した。

その結果、各下位尺度ごとに精選された4項目は次の通りとなった。なお、各サブセットごとに、この4項目を用いた合計得点の α 係数を、表4にまとめて示してある。

まず「社会+」領域に関しては、

- ・社17 私には、友だちがたくさんいます。
- ・社22 自分から進んで友だちを作ることができます。
- ・社30 私は、いろいろな人と協力して活動できます。
- ・社39 私は、いろいろな人と話をしたり遊んだりするのが好きです。

の4項目が選ばれた。 α 係数は、1年生1学期を除いておおむね満足できる値が得られている。これに対して、「社会-」領域に関しては、学年によって項目のまとまりが大きく異なっていた。高学年での α 係数が比較的高い組み合わせは、

- ・級16 私は、クラスの人に迷惑をかけていると思います。(R)
- ・家35 私は、お家の人に迷惑をかけていると思います。(R)
- ・社02 私は、他の人からどう思われているか気になります。(R)
- ・社33 私は、友だちに自分の考えをしっかりと伝えることができません。(R)

の4項目であったが、低学年での信頼性を重視した場合は、社02・社33の2項目の代わりに、

- ・社07 私の話すことを、他の人はつまらないと思っています。(R)
- ・社12 友だちは、私の意見をしっかりと聞いてくれます。

の2項目が入る組み合わせとなった。また、この得点には家35という異質な項目が大きく寄与しており、除外することができなかった。いずれにしても、全体としての信頼性は低く、この下位尺度に関しては改めて検討が必要である。

次に、「家族」領域に関しては、

- ・家26 私は、お家の人に大事にされています。
- ・家29 私は、お家の人と一緒にいることが好きです。
- ・家32 お家の人には、私の話をよく聞いてくれません。(R)
- ・家38 お家の人には私のことをほめてくれます。

が選ばれ、「社会+」領域と同様、 α 係数は1年生1学期を除いて満足できる値である。また「学習」領域においては、

- ・学03 自分の成績は、よいと思います。
- ・学08 私は、学習のやり方がよく分かりません。(R)
- ・学13 私は、勉強があまり得意ではありません。(R)
- ・学18 私は、勉強をするときに時間がかかります。(R)

表4 各サブセットにおける各下位尺度得点の α 係数

下位尺度	6A	5A	HB	HC	4A	3A	MB	MC	2A	1A	LB	LC
社会+	.751	.827	.730	.781	.800	.732	.736	.770	.739	.580	.745	.781
社会-(1)	.650	.719	.627	.641	.706	.589	.715	.708	.635	.547	.244	.629
(2)	.630	.667	.566	.620	.618	.672	.733	.723	.705	.548	.450	.731
家族	.822	.803	.842	.826	.799	.625	.784	.815	.789	.525	.745	.779
学習	.703	.783	.730	.665	.765	.648	.712	.764	.661	.428	.503	.513
運動	.827	.860	.867	.840	.865	.748	.883	.846	.709	.463	.555	.691
総合	.738	.798	.754	.655	.752	.564	.640	.655	.626	.478	.508	.501

(「社会-(1)は、級16、級35、社02、社33の4項目、(2)は級16、級35、社07、社12の4項目により算出)

が選ばれた。 α 係数はそれほど高い値ではなく、とくに低学年の測定に関しては、注意が必要なレベルであった。

「運動」領域に関して選ばれたのは、

- ・運31 私は、運動するのが好きです。
- ・運34 運動のやり方がよく分かりません。(R)
- ・運37 私は、運動があまり得意ではありません。(R)
- ・運40 私は、運動ができるまでに時間がかかります。(R)

の4項目であり、 α 係数は、中・高学年では一貫して高い値が得られているが、低学年では低い値にとどまった。最後に、「総合」領域に関しては、次の4項目が選ばれた。

- ・総04 私は、今の自分が好きです。
- ・総09 私は、得意なことや自慢できることがあります。
- ・総19 私は、自分のことを大切な人だと思えます。
- ・総24 私は、自慢できることが一つもありません。(R)

しかし α 係数は低く、かろうじて高学年では測定可能であるが、中学年・低学年では信頼できる測定は難しいという、厳しい結果となった。

以上のように、6つの下位尺度のうち「社会+」、「家族」、「学習」、「運動」の4領域に関しては、おおむね満足できる尺度が作成されたといえよう。しかし、「社会-」に関しては、低学年の因子分析でこの領域が因子として分離されなかったこともあり、一貫した尺度とは言い難い。この領域に関しては、事前には想定されていなかったこともあり、概念的な検討が必ずしも十分ではなかった。したがって、項目作成の段階から否定的な側面での自尊感情を測定することを視野に入れながら、再度有効な項目を作成する必要があるだろう。また「総合」領域に関しても、小学生にとっては自己評価が難しいことが示唆された。この領域の項目は、「今の自分が好き」「自分のことを大切な人だと思えう」など、他の領域と比べて抽象的な表現が目立つ。そのため、まだ形式的操作が十分発達していない小学校段階では、このレベルでの自己認知がむずかしいのであろう。また、抽象的な質問ほど回答に社会的望ましさなどのバイアスが混入しやすいことも知られており、そうしたノイズが結果を混乱させていることも考えられる。したがって「総合」領域に関しては、再度項目を作成するというよりは、小学生段階でこのような抽象度の高い回答を求めるのが妥当かどうか自体、慎重に検討していく必要があるだろう。

研究 2

目 的

研究1において信頼性が十分確認されなかった「社会-」領域に関して項目内容を再検討し、再度尺度の作成を試みる。また、「総合」領域の自尊感情に関しては、さまざまな領域における自尊感情の総体として形成される全般的な自己認知として位置づけられるため、他の具体的領域との相関の傾向をもとに、小学生段階でこのような抽象度の高い自己認知を問うことが妥当かどうか検討を行う。

方 法

(1) 分析対象 新潟県上越市立南本町小学校において実施された改訂版自尊感情尺度の全データを分析対象とした。欠席者を除く対象者数は、計370名（6年生60名、5年生59名、4年生70名、3年生68名、2年生57名、1年生56名）であった。

(2) 改訂版自尊感情尺度 「社会-」領域に関しては、「社会領域における否定的側面に関する自己認知」を測定する下位尺度を作成することを前提に、質問項目の文章表現を再検討し、変更と項目の追加を行った。具体的には、「話を聞いているか聞いてもらえているか」「協力できるか自分勝手をしていないか」「なかよくできているか孤立していないか」という視点から項目が再構成された。これにより新たに3項目が作成され、これに研究1での候補6項目の文章表現を修正したものを加えて原尺度とした。他の領域（「社会+」「家族」「学習」「運動」「総合」）に関しては、研究1で精選された各4項目ずつを用い、計29項目よりなる測定尺度が作成された。回答は、研究1と同様、「はい」～「いいえ」の4段階で行われた。

(3) 手続き 調査は通常の定期的な測定（40項目版による）とは別に実施された。手続きは研究1と同様であり、各学級ごとに集団で実施された。1・2年生では担任教師が1項目ずつ内容を読み上げながら児童に回答を求め、3年

生以上では児童の自己ペースで回答が行われた。

結果と考察

(1) 「社会-」領域の項目の精選 得られたデータを高学年・中学年・低学年の3つのサブセットに分け、サブセットごとに同一の手続きにより分析を行った。はじめに、研究1と同様に因子分析(主因子法・Promax回転)によって「社会-」領域が単一の因子としてまとまるかどうかを検討した。その結果、高学年では5因子、中・低学年では4因子が抽出され、このうち「社会-」領域は、どの学年でも単独の因子として抽出されていることが確認された。なお、中学年で抽出されなかったのは「家族」領域、低学年では「学習」領域であり、他の領域に関しては、因子の分離はおおむね良好であった。

次に、「社会-」領域の全項目を合計して仮の得点とし、研究1と同様、各項目を除外した場合のα係数の変動をもとに1項目ずつ除外していき、項目の精選を行った。その結果、最終的に次の4項目が選出された。

- ・友だちは、私の意見や気持ちをよく聞いてくれません。(R)
- ・私は、友だちと仲よくできません。(R)
- ・友だちは、私に話しかけたり、誘ったりしてくれません。(R)
- ・私の話すことを、他の人はつまらないと思っています。(R)

この4項目によって求めた得点のα係数は、高学年で.726、中学年で.745、低学年で.704であり、けっして高くはないが許容できる範囲であった。とくに、研究1では全般に低い値にとどまっていた低学年においても.7に届いていることは、全学年に使用する尺度として有効であることを推測させるものである。

(2) 「総合」領域と他の領域との関連 先に述べたように、「総合」領域は一種の総体としての自尊感情であり、他の具体的な領域での自尊感情とある程度の相関関係にあると推測される。そこでここでは、「総合」領域の自尊感情を基準変数、「社会+」「社会-」「学習」「運動」の各領域での自尊感情を説明変数とする重回帰分析を実施した。一括投入法による重回帰分析の結果を表5に示す。これによれば、高学年では5領域中3領域の自尊感情が「総合」領域の自尊感情を有意に予測しており、重決定係数も.64と比較的高いものであったが、中学年・低学年では有意な領域は少なく、「総合」領域と他の具体的な領域との関連性は、高いものとはいえなかった。このことは、抽象的な文章表現の多い「総合」領域の項目が、小学生段階での自尊感情を適切に反映していない可能性を示唆しているかも知れない。

表5 「総合」領域に対する各領域の自尊感情の重回帰分析

	高学年	中学年	低学年
社会+	0.350 ***	0.130	0.110
社会-	0.071	0.105	0.000
家族	0.284 ***	0.170	0.225 *
学習	0.220 **	0.240 **	0.029
運動	-0.007	0.121	0.271 **
R ²	0.643	0.536	0.447

全体的考察

本研究では、Popeによる「子ども用5領域自尊心尺度」をもとに、日本の小学生に適用可能な領域別の自尊感情尺度の作成が試みられた。その際、定期的実施することを前提として、児童の負担を減らすため、できるだけ少ない項目数で測定できるようにする一方で、学年を越えて自尊感情の変動が分析できるよう、さまざまな学年で安定性・信頼性の得られる測定尺度にする、という2つの要請に配慮し、分析手法が工夫された。

その結果、「総合」領域を除く項目の因子分析では、高学年を中心に半数のサブセットで5因子が、低学年でもほとんどで4因子が抽出され、それらはほぼPopeが設定した領域に添うものであった。このことは、小学生段階の児童が「学習」「社会」「運動」「家族」それぞれの領域における自尊感情を、よく弁別して認知していることを示すものである。とくに、分化した多様な自己像を受け入れることが難しいとされる低学年児童においても、これらの領域がある程度弁別されていたことは、小学生に対して領域別の自尊感情を測定することが可能であることを示すものであろう。

なかでも注目されるのは、「社会」領域である。この領域に関しては、とくに高学年を中心に、肯定的な方向と否定的な方向の自己認知が、それぞれ独立の因子として抽出されたのである。肯定的・否定的の二側面が別個の因子として抽出されること自体は、それほど珍しいものではない。「友人の前では積極的に振る舞っているが、内心では不安も感じている」とか「とくに自分が他者より優れているとは思わないが、かといって大きな欠点があるわけでもな

い」といった認知は、日常的にもよく見られるものである。ここで重要なのは、小学校高学年児童でこうした分化した認知ができてきていること、そしてさまざまな領域の中で「社会」領域において、こうした分化した見方が認められたことであろう。「社会」領域は、小学生にとってとくに自尊感情の高低を意識させるような出来事に満ちている、重要な領域であるといえるかも知れない。

筆者らは当初、周囲の人たちからの全般的な被受容感といったまとまりを想定していたが、それを支持するような因子は抽出されず、児童にとっては、場面ごと対象ごとに被受容感が異なり、全般的な感覚とはなっていないと推定された。しかし上記の結果は、各領域が児童にとってまったく等価というわけではなく、やはり「社会」領域が他と比べて大きなウェイトを占めていることを示唆している。また研究2において精選された項目を見ると、友だちが「話を聞いてくれる」「話しかけてくれる」といった内容を否定する項目が並んでおり、結果的には友人からの被受容感に近いものを測定しているといえよう。この点からいえば、やはり周囲の人たち、とくに友人からの被受容感が児童の自尊感情に及ぼす影響は大きいと考えられる。多様な領域の中で、社会的領域での自尊感情の持つ意義に関しては、今後さらに検討を進める必要がある。

ただし注意すべきことは、最初の40項目版の尺度において、他の領域が5項目ずつであったのに対して、「社会」領域に関する項目は、「学級」領域を含めるとアンバランスに多く、肯定的・否定的両方向の項目がそろっていたことである。このことが、「社会」領域において独立の因子を抽出しやすくしていた可能性は否定できない。この点については、他の領域の項目数を増やし、肯定的・否定的両方の項目を均等に配置したうえで、再度領域間での差異が確認されるかを検討する必要があるだろう。

各領域における自尊感情得点の α 係数に関しては、けっして高い値ではないが、低学年でもおおむね許容できるレベルに達しており、測定の安定性がひとまず確認された。1年生での α 係数の低さは今後十分留意が必要であり、測定結果は慎重に取り扱わなければならないが、懸念されたような学年間での因子数の大きな差異もなく、児童の自尊感情を5領域構造と固定的にとらえても問題はないと推測される。筆者らは最終的に、最も分化した見方をしている高学年に合わせて、「総合」を含め6領域構造で測定することを選択した。「社会」領域が分化するのは中学年以降であるが、そこに至るプロセスを知るためには、低学年段階からこの領域を独立に扱う意義はあると考えられる。

その一方、「総合」領域に関しては、項目内容が抽象的で小学生には必ずしもわかりやすいものではなかった。これに関しては、項目内容をより具体的なものに改善する、といった方向性もあるが、それとは別に、具体的な5領域の得点の合成得点として求める、という方法も考えられる。どのような手法が、小学生にとっての総合的な自尊感情をより適切に測定できるかの検討は、今後の課題である。

最後に、本研究で検討したのは主に測定尺度の信頼性・安定性の部分であり、妥当性については未だ検討されていない。他の関連指標との相関分析をもとにした基準関連妥当性や弁別的妥当性の検証が必要である。また信頼性に関しても、ほかに再検査信頼性は最低限確認しておく必要があるだろう。今後、測定尺度として継続的に使用するためには、これらは欠かすことのでないものであり、早急な検討が求められる。

引用文献

- 福岡県教育センター (2004). 自尊感情を高める少人数授業の展開 ―コミュニケーション活動を取り入れた授業の工夫改善を通して― 福岡県教育センター研究紀要, 149.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- 林みどり (2004). 子どもの自尊感情: 「子ども用5領域自尊心尺度」邦訳版の検討 石川看護雑誌, 1, 25-29.
- 星野 命 (1970). 感情の心理と教育 児童心理, 24, 1445-1477.
- 海保博之・山下恒男 (1968). 自尊心尺度 (SEI) 作成の試み (I) 日本心理学会第32回大会発表論文集, 338.
- 桑原知子 (1986). 人格の二面性測定の試み: NEGATIVE語を加えて 教育心理学研究, 34, 31-38.
- 松本陽子・山崎由可里 (2007). 小学生におけるADHD傾向と自尊感情 和歌山大学教育学部紀要 (教育科学), 57, 43-52.
- 森 知子 (1983). 質問紙法による人格の二面性測定の試み 心理学研究, 54, 182-188.
- 大関健道 (1996). 構成的グループ・エンカウンターが、中学生の自尊感情、学級適応感、社会的スキル、学級雰囲気に関与する効果: 中学校における予防的・開発的教育相談の実践をめざして 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, 520.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. NY: Pergamon Press. (高山巖監訳 (1992). 自尊心の発達と認知行動療法 ―子どもの自信・自立・自主性をたかめる― 岩崎学術出版)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, Princeton University Press.
- 桜井茂男 (1983). 認知されたコンピテンス測定尺度 (日本語版) の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.
- 桜井茂男 (2000). ローゼンバーク自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, 12, 65-71.

- 清水和秋・吉田昂平 (2008). Rosenberg自尊感情尺度のモデル化 ―wordingと項目配置の影響の検討― 関西大学社会学部紀要, 39, 69-97.
- 下山晴彦・屋嘉比光子・西村詩織・平林恵美・林潤一郎 (2009). 子どものための認知行動療法プログラムの開発研究 東京大学大学院教育学研究科紀要, 48, 163-184,
- 田中道弘 (2000). 自己の評価的態度に見られる向上心 ―Self-esteem尺度を援用した基礎研究― 人間科学論究 (常磐大学大学院人間科学研究科), 8, 71-78.
- 田中道弘 (2006). Rosenbergの自尊心尺度の再検討 埼玉学園大学紀要 (人間学部篇), 6, 135-139.
- 内田知宏・上埜高志 (2010). Rosenberg自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討 ―Mimura & Griffiths訳の日本語版を用いて― 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58, 257-266.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

Statistical Examination of the Self-Esteem Scale For Children.

Kanjiro NAKAYAMA* · Yasuharu NISHIYAMA** · Noboru YANAGISAWA**

ABSTRACT

In this study, a self-esteem scale for elementary-school children was developed based on Pope's five-domain self-esteem scale (Pope et al., 1988). Assessment data were distributed into small subsets by years at school and statistically analyzed each subsets.

Result of factor analyses showed that the factor structures were relatively stable for all school years, indicating the elementary-school children could properly discriminate their self-esteem in each assumed "academic", "social", "physical", and "family" domains. Above all, in the "social" domain, positive and negative self-esteem was found to be independent from each other.

The reliability of the self-esteem score in each domain reached an almost allowable level except first graders. On the basis of these analyses, a 24-item self-esteem scale was made.

* School Education ** Minami-Honcho Elementary School