

自己肯定感の行方

—ほどよさへの緩やかな転回を—

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

Beyond self-esteem:

Toward affirmative consciousness and a gentle turn in educational practice

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

Abstract

This paper critically examines a recent educational trend that promotes the enhancement of self-esteem as a universally desirable goal. Self-help books aimed at boosting self-esteem have gained popularity among the general public, and also in school education, and international comparative surveys have prompted calls to incorporate self-esteem enhancement into educational goals and policy initiatives. In response to this “self-esteem boom,” various pedagogical practices and policy measures have emerged, which this study interrogates—particularly those that advocate uniform improvement for all children. This paper reconsiders conventional frameworks that rely heavily on external evaluation and quantification, arguing that the prevailing assumption—that higher self-esteem is inherently better—requires careful examination. This paper contends that the cultivation of self-esteem should involve metacognitive self-understanding and relational self-regulation, rather than a simplistic increase in self-esteem scores. Rather than assuming that elevated self-esteem is intrinsically beneficial, this study argues for the importance of moderation, relational sensitivity, and accurate self-perception. Educational efforts, it suggests, should be more deliberately directed toward children with notably low self-esteem, and such efforts must include both pedagogical and clinical psychological support. While advocating for nuanced, context-aware support rather than blanket interventions, this paper also notes that such practices have long been part of the attentive and relational work carried out by educators.

Key words

self-esteem, affirmative consciousness, educational practice, moderation in support, relational sensitivity

1. 「自己肯定感の行方」という問いの背景と問題意識

近年、日本において「自己肯定感」という言葉が広く注目されるようになった背景には、国際比較調査において日本の若者の自己肯定感の低さが顕著に示されたことがある。発端となったのは、内閣府（2014）による日本を含めた7カ国の13～29歳の若者を対象とした意識調査の比較結果である。この調査では、「自分自身に満足している」「自分には長所がある」といった自己肯定感（自己に関する肯定的な評価）に関する項目において、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した割合が、前者は45.8%、後者は68.9%と、日本は諸外国に比べて「そう思わない」割合が多いことが報告された。自己に対する肯定的な評価（自己肯定感）に関する項目において、諸外国では60%を超える値が示されたのに対し、日本の若者は約40%にとどまっていた。さらに、文部科学省の教育再生実行会議では「日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について」（教育再生実行会議、2017）が報告され、それを踏まえた第十次提言では、「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」が掲げられた。

また、2023年度にこども家庭庁が実施した、「我が国と諸外国のこども若者の意識に関する調査」において、

「私は自分自身に満足している」と回答した日本の若者は57.4%にとどまり、アメリカ、ドイツ、フランス、スウェーデンのいずれの国よりも低い数値を示した。また、「今の自分が好きだ」と回答した割合も53.4%と、他国の7割以上と比べて明らかに低く、日本の若者の自己肯定感の低さが浮き彫りとなった（こども家庭庁、2023）。

こうした調査結果は、教育政策やメディアにおいて「日本の若者は自己肯定感が低い」という言説を生み出し、自己肯定感を「高めるべきもの」として扱う風潮を加速させた。その影響は出版動向にも現れている。2012年から2021年までの10年間に「自己肯定感」をキーワードに含む著作物の件数をCiNiiにより検索したところ、学術論文は年間80～110件程度で安定的に高い数を示していた。一方、書籍の出版数は2015年以降に急増し、2018年には17冊、2019年には24冊、2020年には32冊、2021年には38冊に達していた。このような出版動向は、自己肯定感が教育・福祉・心理の専門領域を越えて、一般社会においても広く語られるようになったことを示している。特に書籍の増加は、自己肯定感が「育てるべき力」「高めるべき資質」として、啓発的・実用的な文脈で扱われる機会が増えていることを物語っている。

しかし、このような一方向的な「自己肯定感を高める」という言説の広がりは、教育・臨床の現場においては必ずしも歓迎すべきものではない。自己肯定感は本来、関係性の中で育まれるものであり、その高さだけを評価軸とすることは、個人の内的なプロセスや文化的背景を見

落とす危険性を孕んでいる。本研究では、このような社会的風潮に対して批判的視点を提示し、「自己肯定感を高めることは、常に望ましいのか?」という問い合わせを中心に、自己肯定感の質的なあり方と育成の意義を再考する。

こうした問題意識のもと、筆者はこれまでに自己肯定感を教育的・臨床的な視点から検討してきた。第1報では、教育相談・特別活動・道徳教育の3領域に着目し、自己肯定感を「自己肯定」「安定した自己／自信」「自己決定／キャリア」の3因子から構成される力として捉え、尺度化の予備的検討を行った(築地・藤原・折口, 2021)。続く第2報では、自己肯定感の高低とジェネリックスキル(汎用的能力)との関連性を分析し、自己肯定感が対人関係能力や課題解決力といった実践的スキルと結びついていることを示した(築地・藤原・折口, 2023)。本研究では、これまでの知見を踏まえつつ、自己肯定感を高めることそのものに疑問を投げかけ、教育・臨床の営みにおける自己肯定感の意味と限界を再考することで、その「行方」を問い合わせることを目的とする。

2. 自己肯定感という教育課題

文部科学省は、教育再生実行会議第十次提言(2017)において、「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」を掲げた。これを受けて、全国の自治体では自己肯定感の育成を目的とした教育施策が展開されている。この流れの中で、全国学力・学習状況調査は、学力の実態把握のみならず、児童生徒の心理的側面を把握するための重要なツールとして位置づけられている。調査項目には、「自分には良いところがあると思いますか」「人の役に立つ人間になりたいと思いますか」「自分のことが好きですか」といった質問が含まれており、都道府県別の結果も公表されている。これらの数値は、教育委員会や学校現場において施策の評価や改善の材料として活用され、自己肯定感への関心を高める契機となっている。

大阪府では、自己肯定感の育成が教育振興基本計画の中で重要な課題として位置づけられている。とくに令和初期の調査では、「自分には良いところがあると思う」「自分のことが好きだ」といった項目において、肯定的回答の割合が全国平均を下回る傾向が見られた。大阪市も同様に、全国学力・学習状況調査において自己肯定感に関する項目の肯定率が全国平均を下回る傾向が続いている。とくに「自分にはよいところがある」「将来の夢や希望を持っている」といった質問に対する肯定的回答が低く、教育委員会は「生きていく力の源泉が弱まっている」との課題認識を示している。この状況を受けて、大阪府・大阪市とともに、キャリア教育の推進や自然体験・読書活動の充実を通じて、児童生徒が自らの価値を実感する機会を増やすことを目指した。また、人権教育や道徳教育の推進により、自他の尊厳や文化的違いを尊重する心を育てることが図られており、スクールカウンセラーやソーシャルワーカーの配置、外部機関との連携も進められている。ここ数年では、これらの指標の多くが目標値を達

成しており、教育施策として一定の成果を上げていると言える。

他にも自治体をあげて、自己肯定感の育成に取り組む都道府県もある。たとえば北海道では「自己肯定感を育てる教育の推進」が重点施策とされ、児童生徒が自らの成長を実感できる教育活動の充実が図られている(北海道社会教育委員会, 2014)。東京都では、「自分を大切にする」「他者を尊重する」といった理念のもと、自己肯定感の育成につながる教育目標が設定され、研究が行われてきた(東京都教職員研修センター, 2013)。東京都教育委員会が発行した実践事例集(2011)では、国語科での「自分の成長を語る」活動や、道徳科での「自分のよさを見つける」授業などが紹介されている。これらの活動は、児童が自分の努力や変化を認識し、他者からの肯定的な言葉を受け取ることで、自己肯定感を育むことを目的としている(東京都教職員研修センター, 2011)。

学力の平均値が低下すれば、それを改善すべく教育機関が取り組むのは当然である。しかし、それと同様に「自分のことが好きだ」という項目の平均値が低いからといって、ただちにその数値を引き上げようとする動きには慎重な検討が必要である。自己肯定感は、単純な数値で測定されるべきものではなく、個人の内面に深く関わる質的な経験である。とりわけ、「自己肯定感を高めること」そのものが目的化される傾向には注意が必要である。

3. 自己肯定感の概念とその教育的・社会的な扱われ方

本研究において扱う自己肯定感という概念は、先行研究において多様に定義されており、教育領域と心理学領域の間でもその捉え方に違いが見られる。吉森(2023)は、教育領域では自己肯定感が「自分にはよいところがある」「自分のことが好きだ」といった肯定的な自己評価として実践的に用いられていると指摘する。教育現場では、教師の承認的な働きかけや体験活動を通じて、子どもが自分の存在価値を実感することが重視されており、文部科学省や東京都教育委員会の定義にもその傾向が見られる。

一方、心理学領域では、自己肯定感は自尊感情や自己受容、自己効力感などの関連概念と区別されつつ、自己に対する前向きな態度や感情として理論的に位置づけられていると分析されている。吉森(2023)は、こうした領域間の定義の乖離や接続の不十分さを課題として挙げ、今後の理論的整理の必要性を提起している。

こうした議論を踏まえた上で、本研究においては、自己肯定感を「自己の長所のみならず短所や劣った部分も含めて、自己全体を価値ある存在として受け止める肯定的な感情」(築地他, 2021)と定義したい。これは、自己の一側面に対する評価ではなく、自己の全存在をあるがままに認める感情であり、自己有用感や自己効力感といった能力面に限定された概念とは一線を画す。

近年の教育政策においては、自己肯定感が量的指標として扱われる傾向が強まりつつあるが、このような「高さを求める」教育的動向にはいくつかの懸念がある。第1に、自己肯定感が一律に高いことが望ましいとされる

ことで、自己に対する複雑な感情や揺らぎが見過ごされる危険がある。第2に、過度な肯定感の追求が誇大自己評価や自己愛的傾向と混同される可能性がある。健全な自己肯定感とは、自己の長所と短所を受け入れ、他者との関係性の中で自己の価値を実感することで形成されるものであり、現実との乖離や共感の欠如を伴う自己愛的傾向とは区別されるべきである。第3に、数値化された自己肯定感を教育成果として扱うことは、教育の本質的な目的を逸脱するリスクがある。自己肯定感は本来、個人の内面的な成熟や関係性の中で、上がったり下がったりする性質を持ち、向上のみを目指すべきものではない。むしろ、揺らぎや葛藤を含むプロセスこそが、教育的・臨床的に重要である。

また、近年の教育政策やメディア言説において、「自己肯定感を高めれば幸福になれる」「成功するには自己肯定感が必要だ」といった図式が広く波及しているが、このような単純化された因果関係にも問題がある。これはあくまで統計的傾向であり、自己肯定感が高ければ必ず幸福になるという因果関係を保証するものではない。むしろ、幸福感が高まることで自己肯定感が育まれるという逆方向の可能性もあり、両者は相互作用的に影響し合う複雑な関係にある。

笹川（2015）の研究は、自尊感情が主観的幸福感に与える影響を「自己価値の随伴性」という視点から検討したものである。自尊感情がどのような価値基準に依存しているかによって、幸福感への影響の質が異なることが示された。具体的には、優越感や他者評価といった外的基準に依存した自尊感情は、短期的には幸福感を高めるが、賞賛欲求を媒介することで、長期的には不安定で脆弱な幸福感につながる可能性がある。一方で、独自性に基づく自尊感情は、直接的な影響は弱いものの、内面的で安定した自己受容につながる傾向がある。

この知見は、自己肯定感を育む教育や支援において、「何に基づいて自己を肯定しているのか」という基盤の吟味が不可欠であることを示唆している。他者との比較や外的評価に依存した自己肯定は、教育的介入がかえって逆効果となる危険性も孕んでいる。こうした視点は、築地他（2021）が提唱する自己肯定感の定義と接続する。「長所も短所も含めて、自己を全体として価値ある存在として評価できる肯定的な感情」という定義は、外的評価に依存するのではなく、自己の全体性をあるがままに受け入れる姿勢を重視するものである。笹川（2015）の研究が示すように、賞賛欲求に基づく自己価値は不安定であるが、築地他（2021）の定義に基づく自己肯定感は、他者との比較を超えた内在的な価値認識に立脚しており、より持続的で安定した幸福感の基盤となりうる。したがって、自己肯定感を教育や臨床の場で扱う際には、単に高めることを目的化するのではなく、その質や根拠に目を向ける必要がある。自己の短所や弱さも含めて受け入れができる自己肯定感こそが、育まれるべき自己認識ではないかと考える。

4. 自己肯定感の質的転回へ

築地他（2023）は、大学生を対象に、自己肯定感とジェネリックスキル（汎用的能力）の関連を検討した。その結果、自己肯定感の得点が高い群よりも、低い群の方がジェネリックスキル、特に自信創出力の得点が高い傾向が見られた。この逆相関は、被検査者数や母集団の偏りといった制約はあるものの、自己肯定感が高いことが必ずしも教育的・社会的適応の指標とはならない可能性を示唆するものである。自己肯定感が高い学生は、自己を肯定的に捉えすぎるあまり、自己評価が甘くなり、他者との関係や協働の中で自己を相対化する力が弱まる傾向があるのかもしれない。一方、自己肯定感が低い学生は、自己に対する批判的視点や努力志向を持ち、結果的に汎用的能力の得点が高くなる場合があることも考察の中で述べられている。この知見は、自己肯定感を高めることが教育的に望ましいという単純な図式に対して、警鐘を鳴らすものである。自己肯定感の育成は、メタ認知的な自己理解と関係的な自己調整力を伴うものでなければならない。自己肯定感は、高ければ高いほど良いというものではなく、むしろ自己を客観的に捉え、状況に応じて柔軟に自己評価を調整できる力、すなわちメタ認知的能力こそが健全な自己肯定感の土台となる。

自己肯定感は、教育や臨床の現場でしばしば「育てるべきもの」として語られる。指導要領や政策文書では、「自己肯定感を高める」「育成する」といった表現が多用され、あたかも教師や支援者が能動的に働きかけることで形成される能力のように扱われている。しかし、この「育てる」という語りには、介入的・操作的なニュアンスが含まれており、子どもの内面に対する過剰な期待や管理の視線も加味されている。これに対して、筆者は「見守る」という姿勢を推奨する。自己肯定感を子ども自身の経験や関係性の中で自然に育まれるものとして捉える立場に依拠する。支援者は直接的に高めることを目指すのではなく、子どもが自己を肯定できるような環境や関係性を整え、揺らぎや葛藤を含めたプロセスを尊重する姿勢が大切である。この姿勢は、カウンセリングやプレイセラピーなどのや関係性の中での成長を重んじる姿勢であり、自己肯定感を「育てる」のではなく、「育まれるもの」として見守る立場である。自己肯定感を単なる指導目標や数値的成果として扱うのではなく、関係性の中で揺らぎながら育まれる自己に対する感情として捉え直す。そのためには、「育てる」ことに偏るのではなく、「見守り」「支える」姿勢を通じて、子ども自身が自己を見つめて、喜怒哀楽を感じ、再構築するプロセスに伴走する教育的実践が求められる。重要なのは「ほどよさ」である。

筆者が提唱する「ほどよい自己肯定感」とは、自己に対する評価や感情が極端に偏ることなく、内的に調整されている状態を指す。それは、自己を過度に肯定することなく、過小評価することもなく、状況や経験に応じて柔軟に自己を見つめ直す力である。このような自己への肯定感は、他者の評価によって規定されるものではなく、自己の内側における認知的・感情的な均衡として捉えら

れるべきである。「ほどよい自己肯定感」という文言は、筆者が本研究を通じて提示したいものであり、教育や臨床の場においても、自己肯定感を一方的に「育てる」よりも「見守る」姿勢へ、そして子どもが「見つめ直す」ことを支える姿勢が求められる。

5. おわりに：「ほどよさ」を尊ぶために

もし、ある学級の児童生徒全員が自己肯定感が高かったとしたら、それは果たして理想的な学級なのだろうか。誰もが自分に自信を持ち、自己を肯定し、前向きに振る舞う。さぞかし、もめごとも起こらず、協力的で、明るい空間が広がるように思える。しかし、筆者はそこにどこか居心地の悪さを感じる。居心地の悪さの正体は、個性の消失であり、均質化された理想像の押しつけでもあるように思える。文部科学省は、不登校やいじめの増加に対応して「行きたくなる学校・学級づくり」を掲げている。その理念の意義は認めつつも、すべての児童生徒が行きたくなる学校とは、どのような空間なのか。そこには、「行きたくない」と感じる自由や、「学校に違和感を抱くこと」の正当性が排除されていないだろうか。誰もが行きたくなる学校・学級とは、誰もが同じ方向を向いている学校であり、そこに批判的思考や内面の揺らぎが許容される余地があるのか、疑問である。

すべての児童生徒の自己肯定感が上がる必要はない。自己肯定感は、高めるべきものではなく、ほどよく育まれるべきものである。筆者が提唱する「ほどよい自己肯定感」という言葉には、揺らぎを許し、違和感を抱く自由を保障する教育的まなざしが込められている。それは、誰もが「自分を好き」と言えることではなく、「好きかどうか、まだわからない」「自分が嫌いだけれど、それでもいいですか」と言える空間を守ることである。自己肯定感が高い子ども、自分が好きで自信を持っている子どもは、それはそれで良い状態であり、教育的に無理に介入する必要はない。「まあまあ好き」といった中間層も、すでに自分との折り合いをある程度つけており、これ以上高める必要性は感じられない。むしろ筆者が目を向いたいのは、自己肯定感が非常に低い子どもたちである。「自分なんか存在意義がない」「私なんか生きる意味もない」と語る子どもたちの言葉には、単なる一時的な落ち込みではなく、深い孤立感や自己否定の根が潜んでいる場合がある。そこには、愛着の問題や生育歴、家庭環境、経験してきた人間関係の質など、複雑な背景が絡んでいる可能性がある。筆者は、こうした子どもたちにこそ、教育と臨床心理学の知見をもって、丁寧に手を差し伸べる必要があると考える。それは、自己肯定感を高めることを目的とするのではなく、まずは「自分には居場所がある」「自分にも意味があるかもしれない」と感じられるような、小さな実感を積み重ねる支援である。そのためには、画一的な指導や数値化された評価ではなく、個々の子どもが置かれている状況に応じた、柔軟で誠実なまなざしが求められる。教師が子どもに語りかける言葉、「あなたはそう考えたのね」「あなたらしくていいね」「困ったら一

緒に考えよう」、そうした何気ないやり取りの中に、すでに自己肯定感の芽は息づいている。

本稿は、自己肯定感という言葉が教育現場でどのように扱われてきたかを問う試みであった。筆者は、自己肯定感の育成そのものを無意味だと不要だと主張しているわけではない。むしろ、自己肯定感が低く、日々の生活や学びに困難を抱えている子どもたちに対しては、教育や臨床の立場から丁寧に手を差し伸べる必要があると考えている。本論で批判の対象としているのは、自己肯定感を一律に高めるべきものとして扱い、その高さを教育成果や指導の目標として数値化・目的化する風潮である。ちなみに、こうした数値化への批判を展開している筆者自身が、以前の研究において自己肯定感尺度を開発しているという矛盾は、自らの研究経過として、ここで率直に認めておきたい。当時は、教育現場での支援や評価の一助となることを願って尺度を構成したが、後年の実践を通じて、「測ること」と「育てる」との間に深い溝と、測定値が子どもの全体像を捉えきれないもどかしさに気づかされた。本稿は、そうした気づきの延長線上にある、いわば「尺度開発者による尺度批判」でもある。

筆者が目指す「ほどよい自己肯定感」という言葉には、教育の営みの中に自然に息づく自己認知のあり方を尊重したいという願いが込められている。それは、特別な指導や介入によって高めるものではなく、教師が日々行っている「褒める」「認める」「育てる」「支える」といった普通のやり取りの中に、すでに存在しているものである。そして何より、これまで多くの教師たちが、当たり前のように行ってきた子どもへの関わり、その一つひとつが、実は自己肯定感を育む営みであることを、改めて取り上げたい。そうした日々の実践こそが、子どもたちの内側に静かに根を張る「ほどよい自己肯定感」を育ててきたのである。その営みを、過度な目標化や流行の言説に収斂することなく、子ども一人ひとりの現実に根ざした形で支えていくことが重要である。自己肯定感を高めることを至上命題とするブームが過ぎ去り、「ほどよい自己肯定感」への緩やかなシフトが起こることを願っている。

引用文献

- 北海道社会教育委員会 (2014). 子どもたちの自己肯定感を育み夢や希望を持つことができる地域づくりを推進するための方策について (提言). https://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/fs/1/0/4/9/2/9/2/1/_H26.6syakyoteigengaiyou.pdf. (閲覧日: 2025年8月29日)
- こども家庭庁 (2023). 我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査 (令和5年度). https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/01dd209f-ae76-4fcc-bebe-50f23bb0e59c/c8274924/20240626_councils_shingikai_iken_senmon_01dd209f_09.pdf. (閲覧日: 2025年8月22日)
- 教育再生実行会議 (2017). 教育再生実行会議 第十次提言—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—. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afield-file/2017/06/27/1387211_07_1.pdf. (閲覧日: 2025年8月22日)

内閣府 (2014). 平成26年版 子供・若者白書 (概要版)、特集 今を生きる若者の意識—国際比較からみえてくるもの—. <https://www.aiina.jp/uploaded/attachment/2382.pdf>. (閲覧日: 2025年8月22日)

笹川果央理 (2015). 自尊感情が主観的幸福感へ及ぼす影響の検討—自己価値の随伴性からの整理—. *パーソナリティ研究*, 24 (2), pp. 112-123.

東京都教職員研修センター (2011). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (3年次). 東京都教職員研修センター紀要, 10, pp. 3-28.

東京都教職員研修センター (2013). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第5年次). 東京都教職員研修センター紀要, 12, pp. 3-48.

築地典絵・藤原靖浩・折口量祐 (2021). 自己肯定感を育むための3領域からのアプローチ—自己肯定感尺度の検討 (1) —. *人間環境学研究*, 19 (2), pp. 141-147.

築地典絵・藤原靖浩・折口量祐 (2023). 自己肯定感尺度の検討 (2) —ジェネリックスキルと自己肯定感の高低の関係に着目して—. *関西福祉科学大学紀要*, 27, pp. 39-46.

吉森丹衣子 (2023). 教育領域と心理領域における自己肯定感の概念に関する検討. *人文学部研究論集*, 8, pp. 141-149.

受稿日: 2025年8月23日

受理日: 2025年9月22日

発行日: 2025年12月25日

Copyright © 2025 Society for Human Environmental Studies



This article is licensed under a Creative Commons [Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 International] license.

<https://doi.org/10.4189/shes.23.171>