

不登校経験者にとっての通信制高等学校 ——ソーシャル・サポートと自尊感情の観点から——

内 海 紅 音

不登校経験者にとっての通信制高等学校

—ソーシャル・サポートと自尊感情の観点から—

内 海 紅 音

目 次

第 I 章 問題	2. 尺度の検討
第 1 節 背景	a) 自尊感情尺度
1. 通信制高等学校	b) ソーシャル・サポート尺度
a) 通信制高等学校とは	3. 各尺度の記述統計量および信頼性係数
b) 生徒の様相	4. 相関分析
2. 自尊感情	5. χ^2 検定
a) 自尊感情とは	6. 分散分析
b) 自尊感情の低下と不登校の関連	a) 過去のサポートの得点の高低と変化
c) 自尊感情と友人関係	差得点による群分け
d) 自尊感情と関連する自己と友人関係	b) 2要因の分散分析
3. ソーシャル・サポート	第 IV 章 結果 II
a) ソーシャル・サポートとは	1. 高校生活でよかったこと
b) サポートの機能	2. 高校生活を通して自分は変わったこと
c) ソーシャル・サポートと友人関係	第 V 章 考察
d) サポートと集団	第 1 節 中学時から現在への変化
第 2 節 本研究の目的	第 2 節 自尊感情とソーシャル・サポートの
第 II 章 方法	関連
1. 調査対象	第 3 節 結論
2. 調査用紙の構成	第 VI 章 問題点と今後の課題
a) フェイスシート	
b) 自尊感情尺度	
c) 中学生用ソーシャル・サポート	
d) 自由記述	
3. 倫理的配慮	
4. 解析方法	
第 III 章 結果 I	
1. 有効回答者	

第 I 章 問題

戦後、通信制高等学校（以下、通信制高校）は勤労青年に対し高等教育を提供するものとして制度化されたが、近年では不登校経験者や中退者などのニーズに応じた学びの場へと変化している。特に通信制でありながら自校通学コースを運営している通信制高校は、公立・私立・学校法人立と合計180校にもものぼる（文部科学省，2017a）。また、自校通学コースの生徒特徴

として、全日制高等学校で学ぶことは難しいができる限り通学したいという希望の元にコース選択がなされていることが示されている。

不登校の児童・生徒の自尊心が低いという自己概念の特徴は多くの先行研究で指摘されている。しかし、小林・霜村（2000）において、不登校であった中学時点での「自己親近感」は低かったが、サポート校に進学した中学卒業後に「自己親近感」の上昇した生徒が示され、要因として「友人との学外での交流」を多くもったことが示されている。撫尾・加藤（2013）においても、不登校経験のある全日コースに通う生徒の学校適応における「友人関係」の得点が高く示されている。また、サポートに関して原・古田（2019）によると、サポート校生徒の親サポートと友人サポートの得点が高いことから、学内の友人、または同級生による相互の影響は大きいのではないかと考え、不登校経験者の受け入れをおこなっている通信制高校の自校通学コースに着目した。

第1節 背景

1. 通信制高等学校

a) 通信制高等学校とは

戦後、通信制高等学校（以下、通信制高校）は勤労青年に対し高等教育を提供するものとして制度化されたが、近年では不登校経験者や中退者などのニーズに応じた学びの場へと変化している。特に通信制でありながら自校通学コースを運営している通信制高校は、公立・私立・学校法人立と合計180校にものぼる（文部科学省、2017a）。

文部科学省（2017b）によると、自校通学コースとは、通信制高校の生徒が定期的に週1日以上通学して学習する「通学コース」のうち、主として高等学校の校舎又は設置者が設置する施設において、高等学校の教職員が中心に指導に当たるものを指す。

自校通学コースの生徒特徴として、文部科学省（2017a）により、全日制高等学校で学ぶことは難しいができる限り通学したいという希望

の元にコース選択がなされていることが示されている。

このことから、現代において通信制高校への進学目的は従来の勤労青年に対する教育の提供という趣旨とは異なり、高卒資格の取得だけではなく、学校に通う・学校生活を送ること自体が進学の目的となっている場合が増えてきていることが考えられる。

b) 生徒の様相

前述のように、通信制高校は中学時に不登校であった者や、中学時に対人関係や学習面でつまずきを感じていた者、全日制高等学校でも同様のつまずきを感じて転校、編入を希望する者などの受け皿としての重要な役割をも担っている。

平部ら（2017）によると、このような生徒らによる通信制高校の進学理由として、入学形態に違いはあるが、「友人関係上の理由」や「学習時間・ペース上の理由」、「心の病気」、「前校での不適応」といった理由が挙げられている。また、小林ら（2015）の通信制高校に通う生徒の学習状況に関する研究として、現在の悩みに「勉強」を挙げる生徒の多さを指摘している。このように、大きく分類すると通信制高校へ進学する生徒は対人関係の問題や、学習面での問題、精神健康面での問題を抱えていることが特徴的であると言えるであろう。

2. 自尊感情

a) 自尊感情とは

自尊感情に関する研究は多く行われているが、自己に関連した用語の曖昧さからその定義ははっきりとは定められない。例えば類義性の高い用語として、自己概念や自己評価、自己肯定感などがある。榎本（1998）によると、一般的に自己概念は認知的、情動的、行動的側面を含んだ包括的な構成概念のことを指し、自尊感情や自己評価は、特に自己概念の中で評価的側面を意味する構成要素であると述べている。また、自尊感情と自己評価の違いについて、自尊

感情は自己への評価にとどまらず、評価によって喚起される感情的側面を指すことを示唆している。また、園部ら（2018）によると、「自尊感情とは、「自分が好き」とか「自分を信じている」などの自分に対する肯定的感情のことであり、この感情がある程度持続的に存在することでもある」と述べられている。

b) 自尊感情の低下と不登校の関連

Rosenbergの指摘する「とてもよい (very good)」と「これでよい (good enough)」という自尊感情の2つの側面について、前者が「優越感」を示すことは東京都（2010）においても自尊感情が関係の中で他者と比較することで自分を肯定的に捉えようとする感情であることが説明されている。つまり、自尊感情の低下には、他者と比較した際に自分が優れているという感覚が感じられず、自分を肯定的に捉えることができない状況にあることが考えられる。特に不安定な中学時代において、不登校を経験した生徒は不登校であることから所属感が得られず疎外感を感じていることや他者よりも劣っているという感覚が存在し、結果として登校群と比較して自尊感情が低下した状態であることが予測できる。

また、不登校経験者においては、不登校時にうつ状態や引きこもり、生活の乱れなど様々な症状を抱えていた状態ほど現在の自尊感情が低くなるという研究結果もある。（伊藤ら，2013）

c) 自尊感情と友人関係

友人関係と自尊感情の関連に関する研究として、岡田（2011）は自分の内面を開示し深い友人関係を持つ群は自尊感情が高く、反対にそうした関係を避ける群では自尊感情の水準が低いことを示している。また、園部ら（2018）は、他者とのコミュニケーションをスムーズに行えるようになることは、自尊感情と大きく結びついていることを示唆している。また、友人関係と自尊感情の形成の因果関係については、友人との肯定的で安定した関係が自尊感情を高める

という考えと、高く安定した自尊感情が友人との肯定的で安定した関係の形成と維持に寄与しているという2通りの考えができる。（榎本，1998）

また、他者との関わりの中で自尊感情を育む行為として、共有体験が挙げられる。近藤（2010）は共有を物理的共有・時間的共有・空間的共有・知識の共有・感情の共有・意思の共有の6つに分類している。小中学校に通っている場合、この物理的共有・時間的共有・空間的共有・知識の共有は学校内で必然的に行われるものであるが、一方で感情の共有や意思の共有については情緒的な関係がなければ行われにくいものである。このことから他者との関わりの中で重要なことは共有すること、特に情緒的な共有体験なのではないだろうか。自尊感情の獲得についても、友人関係の重要性を示唆している先行研究は多くある。先に記した近藤（2010）は、子ども時代に自尊感情を育むうえで、他者との「体験の共有」と「感情の共有」が必要になってくることを示している。また、荻野（2012）によると、低下した自尊感情に対して、ありのままを受け止め、思いを共有できる大人や友人の存在が重要であることが示唆されている。

d) 自尊感情と関連する自己と友人関係

先に述べたように、自尊感情に関連する用語として、自己概念や自己肯定感などが挙げられる。小林・霜村（2000）の研究では、自己概念を2因子構成であるという結果から、「自己外向感」と「自己親近感」に分類している。また、この研究結果として、友人との接触の多さ、それに伴う情緒的な交流の機会が「自己外向感」の高さとの関連が示唆されており、「自己親近感」には対人的な情緒面での交流や、友人との関わりが重要であることが示されている。同時に、不登校生徒には友人から肯定的なフィードバックの機会を多くもつことが重要であり、これは学外で友人と交流するほど親密な関係を築けるような対人関係に寄与していることが述べられている。

自己概念と共有体験の関係を明らかにすることを目的とした近藤（2010）の研究結果の中でも、自己概念と「誰かと泣いた」という共有体験には有意な相関が認められる結果となっている。「泣く」というのは情動的な行為であり、これを他者と共有することは情緒的にも大きなつながりがあると考えられるであろう。

つまり、自尊感情と類似する自己概念や自己肯定感に関しても、自尊感情と同様に対人関係の中で育まれるものであり、学校が主な社会となる児童期や思春期、青年期前期の10代にとっては自己概念や自己肯定感の高まりには友人関係が大きく影響していると考えられる。

3. ソーシャル・サポート

a) ソーシャル・サポートとは

ソーシャル・サポートとは、人間関係による健全な人生への寄与を示す言葉であり、「特定の集団のなかで所属感や自分の存在価値をもてるようにいろいろな支援を行うこと」である（太田，2005）。

また、ストレスへのコーピングとしての機能が主張されており（Sheldon *et al.*, 2000）、今村・関山（2017）においても、健康的な人ほど多くのサポートを受けており、またそのサポートが多岐に渡って幅広いものであることが示されている。このように、ソーシャル・サポートは支援の観点から心理的、疫学的に考えることができる。

b) サポートの機能

サポートの機能について、Sheldon *et al.*（2000）はソーシャル・サポートを情緒的サポート、道具的サポート、情動的サポート、コンパニオンシップサポートの4つに分類して定義して説明している。

まず、情緒的サポートとは、相談サポートや親密さとも呼ばれ、「個人が問題を抱えているときに共感的に話を聞くことや情緒的な援助と受容を提供してくれること」と定義づけられている。情緒的サポートの利益としては、自尊感情

の上昇や不安や抑うつなどの低減などが挙げられる。

次に道具的サポートとは、具体的かつ、実用的なサポートのことであり、「一緒に動いたり、家事や子どもの世話を手伝ったり、道具を準備してくれたり、金銭を貸してくれたりといった実際的な援助の提供」と定義される。

また、情動的サポートとは問題解決に向けた助言や指導のことを指し、「問題解決に有効な知識を提供すること、地域の資源やサービスについての情報を提供すること、あるいは行動変容に関する助言や指導を行うこと」と定義される。

最後にコンパニオンシップサポートとは、所属や社会化などのことで、「旅行や会合、映画鑑賞や芸術鑑賞などの文化的活動、スポーツイベントやハイキングなどの社会的活動や娯楽と一緒に参加できる人物」と定義されている。

これら4つのサポートの機能は、いずれも社会的関係を背景として得られるものであることが述べられている。

c) ソーシャル・サポートと友人関係

「ソーシャル・サポートは対人的な過程を通じてその効果を発揮するものである」と、浦ら（1989）が述べるように、ソーシャル・サポートと対人関係は切り離せないものである。

青年期後期以降では、親や友人、恋人、配偶者など、これまでの経験を通したさまざまなコミュニティのなかで形成された対人関係が存在する一方、学校に通う中高生の生徒にとっては家族以外の対人関係といえ、学校内における対人関係が大きな割合を占めることは明らかである。川原（1995）においても、サポート研究における子どもの友人関係の重要性について触れられている。また、中学生のソーシャル・サポート源は、「家族サポート」の効果がもっとも高く、次いで「友人」、「先生」によるサポートが効果的であることが今村・関山（2017）によって示唆されている。また、ストレス反応を「不機嫌・怒り感情」、「身体的反応」、「抑うつ・不安感情」、「無力的認知・思考」の4つに分類

し、その中でもっとも初期の段階とされる「不機嫌・怒り感情」の段階においては、友人との情緒的なつながりが重要であることも述べられている。

d) サポートと集団

学校に通う中高生の生徒にとって、学校での友人によるソーシャル・サポートの割合が大きく占めることを鑑みると、彼らにとってのソーシャル・サポートは個人間のやり取りだけでなく、集団と関連することが考えられるのではないだろうか。源氏田（2009）においても、個人にサポート源を与える「場」となるのは集団であり、個人間だけでなく全体的な集団と個人とのサポート関係という枠組みがあることを示唆している。

サポートと集団の関係は言い換えれば「支え合い」と言えるであろう。小学校高学年を対象とした坪田ら（2011）の研究においても、学級集団の中で子ども同士をつなぐのは「支え合い」であるとされている。さらに、子ども同士の関係は学校行事や学級活動といった共同的な活動を通して、自然に作られるものであり、良好な人間関係を育むと述べられている。また、学級集団の中で問題行動を起こした生徒に対して周囲がどのように関わるのかという、個人と集団との関係に注視することの重要性についても指摘されている。

このようなサポート集団に着目したものとして、ピアサポートグループがある。ピアサポートグループとは、一般的に深刻な健康状態を抱えた者から、重大な生活上の変化など、共通したストレスフルな生活上の困難に直面している集団の中で機能するグループを指し、自然発生的なネットワークを補う機能を果たしている（Sheldon *et al.* 2000）。前述の坪田ら（2011）を含み、このピアサポートグループを元に生徒同士のピア・サポートプログラムを組むことで円滑な学級運営につながることを示している文献は多くある。例えば、川畑・池島（2011）によるピア・サポートプログラムを導入し、学級

集団の人間関係形成能力を底上げした結果、学級の居心地の良さや和やかな雰囲気を作り出し、不登校傾向にあった生徒が集団との関わりを通して不登校傾向を克服したことが挙げられる。また、三宅（2018）においても、中学1年生を対象としてピア・サポートトレーニングを取り入れた結果、生徒の社会的スキルを向上させ、自己有用感を高めたとの結果が報告されている。このように、集団からのサポートは個人にとっても支えの1つとして大きく影響していることが示されている。

第2節 本研究の目的

以上のように、自尊感情は対人関係のなかで育まれるものであるため、対人関係の基盤が築きづらい状況にあることによって他者からのサポートを受けることが難しくなり、結果として自尊感情も低下することが考えられる。特に、中高生にとっては学校環境やそれに寄与する対人関係が個人に大きく影響すると考えられる。

不登校経験者に関しては、私塾であるサポート校を対象とした研究は多く行われている一方で、学校機能の役割を持つ通学型通信制高校を対象とした研究はいまだに少ない。そのため、「学校に通う」こと自体へのニーズが高まっている現代において通学型通信制高校に焦点を当て、そこに通う生徒の自尊感情とソーシャル・サポートについて検討する余地は十分にあると思われる。

そこで本研究では、高校入学以前に不登校経験、または学校適応等へのつまずきを感じていた者を積極的に受け入れる通学型通信制高校に焦点を当て、生徒の自尊感情とソーシャル・サポートとの関連について検討することを目的とする。

第Ⅱ章 方法

1. 調査対象

首都圏の不登校受け入れを積極的に行っている通学型通信制高校に在学中の高校生1年生・

2年生・3年生の男女約300名を対象とし、該当ホームルームに出席した生徒のみ回答を求めた。

調査時期は2020年9月であり、クラスごとの一斉ホームルームの際に、担任教員により調査用紙を直接配布・回収を行った。

尚、この通信制高校では在籍している約5割の生徒が中学時に不登校経験をしており、残りの生徒においても継続的な不登校経験はないものの、中学時に学校を休みがちであった者や登校していても学力面や対人面などにおいてつまづきがあったために通信制高校を選択した者である。

2. 調査用紙の構成

a) フェイスシート

性別、学年、不登校経験の有無についての回答を求めた。

b) 自尊心尺度

Rosenbergが作成し、山本ら（1982）が邦訳した10項目からなる自己全体への感情的評価の測定尺度である。質問項目への回答は5件法（「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」）によって実施した。この得点が高いほど、自己全体を肯定的に捉え、自己を高く評価している、つまり自尊心が高いと解釈される。また、本研究では本尺度について「中学時」を回想し回答するものと、「現在」についての回答を求めた。

c) 中学生用ソーシャル・サポート尺度

岡安ら（1993）によって作成された中学生用ソーシャル・サポート尺度を用いた。本尺度は16項目1因子構造であることを示している。一方で、ソーシャル・サポートの機能について、情緒的サポート、実体的サポート、情動的サポートの3つに分類していることに着目し、本尺度においても、実体的サポートに3項目、情動的サポートに1項目、情緒的サポートに12項目が対応するのではないかと述べられている。

この機能の分類にならない、本研究においては16項目のうち、他者との親密性や信頼関係に関連していると考えられる情緒的サポート機能についての12項目のみを使用した。また、本尺度はサポート源を、父親、母親、年上きょうだい、年下きょうだい、先生、友だちのそれぞれについて尋ねているが、本研究においてはサポート源を高等学校内の友だちに限定し、友だちからどの程度援助を覚えているかを4件法（「絶対にそうだ」「たぶんそうだ」「たぶんちがう」「絶対ちがう」）で回答を求めた。この得点が高いほど、友だちからのサポートを受けていると解釈される。また、本尺度においても自尊心尺度と同様に、「中学時」を回想し回答するものと、「現在」についての回答を求めた。

d) 自由記述

「高校生活でよかったこと」「高校生活を通して自分が変わったこと」についての自由回答を求めた。

3. 倫理的配慮

調査用紙に学業とは関係がないこと、調査用紙は本研究以外には使用しないこと、個人の回答が公表されることはないこと、協力は任意であり対象者の意思により回答拒否または中断できることをフェイスシート上に記載し、調査時にも教員により口頭で読み上げを行なった。また、不登校経験の有無について回答を求める項目には有無だけでなく、「回答しない」という項目を選択できるよう選択肢を用意した。調査の目的については、調査時に教員により口頭で説明を行った。

尚、本調査は2020年6月に東京国際大学倫理審査委員会で承認を受けた。

4. 解析方法

回答結果の集計・解析には、SPSS（Version 22）、KH Coder3を使用した。

第Ⅲ章 結果Ⅰ

1. 有効回答者

不登校経験のある生徒を積極的に受け入れている通信制高等学校に通う高校生約300名に回答を求めた。このうち調査を行ったホームルームに出席していない生徒や各質問項目の回答に不備のあった回答者は分析から除外した。その結果、有効回答者は170名となった。回答者の割合は男子生徒が104名、女子生徒が64名、その他が2名であった。また、学年割合は、1年生52名、2年生59名、3年生59名であった。

尚、調査依頼を行なった高等学校は通信制ではあるが、生徒の年齢は15～18歳であり、過年度生の割合はほとんどみられない。

2. 尺度の検討

a) 自尊感情尺度

自尊感情尺度については山本ら（1982）の主成分分析によって2因子が得られているが、第2因子の寄与率が低いために単純因子構造を成していると判断され、第1因子に負荷の高い9項目のみを自己評価得点に算出したことが示されている。ここでは除外した1項目については言及されていないが、「もっと自分自身を尊敬できるようになりたい（I wish I could have more respect for myself）」という項目は因子負荷量が負の値、または絶対値が小さい傾向にあることを福留ら（2017）や岡田（2011）によって指摘されている。そこで、現在と過去それぞれに対し最尤法による確認的因子分析を行なったところ、Table 1, 2に示すように、該当項目

Table 1 過去の自尊感情尺度の確認的因子分析

項目	因子負荷量
1. 少なくとも人並みには、価値のある人間であった。	.650
2. 色々な良い素質を持っていた。	.659
3. 敗北者だと思えることがよくあった。	.646
4. 物事を人並みには、うまくやれた。	.569
5. 自分には、自慢できるところがあまりなかった。	.634
6. 自分に対して肯定的であった。	.532
7. だいたいにおいて、自分に満足していた。	.672
8. もっと自分自身を尊敬できるようになりたかった。	.385
9. 自分は全くだめな人間だと思えることがあった。	.899
10. 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思っていた。	.845

Table 2 現在の自尊感情尺度の確認的因子分析

項目	因子負荷量
1. 少なくとも人並みには、価値のある人間である。	.710
2. 色々な良い素質を持っている。	.860
3. 敗北者だと思えることがよくある。	.645
4. 物事を人並みには、うまくやれる。	.701
5. 自分には、自慢できるところがあまりない、	.601
6. 自分にたいして肯定的である。	.425
7. だいたいにおいて、自分に満足している。	.672
8. もっと自分自身を尊敬できるようになりたい。	.129
9. 自分は全くだめな人間だと思えることがよくある。	.834
10. 何かにつけて、自分は役に立たない人間だと思える。	.826

の過去の負荷量が.385, 現在の負荷量が.129と絶対値が低く, 先行研究と同様の結果となった。この結果により, 以後の解析においては, 過去・現在ともにこの項目を除外して1因子とみなし, 解析を行った。

b) ソーシャル・サポート尺度

中学生用ソーシャル・サポート尺度について, 岡安ら(1993)による主因子法, バリマックス回転による因子分析を行った結果, 中学生用ソーシャル・サポート尺度16項目は1因子構造であることが示されている。本研究では16項目のうち, 情緒的サポートを示す12項目のみを使用するため, 過去, 現在それぞれに対し最尤法による確認的因子分析を行った。その結果(Table 3, 4), 岡安らと同様にすべての項目に

おいて.7以上の高い負荷量が認められたため, 本研究でも以後の解析においては, 過去・現在ともに1因子とみなし, 解析を行った。

3. 各尺度の記述統計量および信頼性係数

本研究で使用した自尊感情尺度, 中学生用ソーシャル・サポート尺度の対象者全体の得点を算出し, 平均値, 標準偏差, Cronbachの α 係数を算出したところ(Table 5), 過去の自尊感情尺度($\alpha = .891$), 現在の自尊感情尺度($\alpha = .893$), 過去のソーシャル・サポート尺度($\alpha = .945$), 現在のソーシャル・サポート尺度($\alpha = .959$)とすべての尺度において高い整合性が確認できた。

また, 各尺度の総和得点分布をFigure 1, 2, 3, 4に示す。

Table 3 過去のソーシャル・サポート尺度の確認的因子分析

項目	因子負荷量
1. あなたが落ち込んでいると元気づけてくれた	.758
2. あなたがだれかにいやなことを言われた時に、なぐさめてくれた	.749
3. あなたが何かうれしいことがあった時に、それを自分のことのように喜んでくれた	.750
4. あなたがする話を、いつもよく聞いてくれた	.774
5. あなたがテストで失敗したと知ったら、一生けんめいなぐさめてくれた	.740
6. あなたに元気がないと、すぐに気づいて、はげましてくれた	.811
7. あなたがなやみや不満をぶちまけても、いやな顔をしないで聞いてくれた	.765
8. あなたが良い成績をとったり、試合に勝ったりした時、心からおめでとうと言ってくれた	.745
9. ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれた	.812
10. いつでもあなたのことを信じてくれていた	.815
11. あなたの良いところも、悪いところもわかってくれていた	.757
12. あなたのことをとても大切にしてくれた	.749

Table 4 現在のソーシャル・サポートの確認的因子分析

項目	因子負荷量
1. あなたが落ち込んでいると元気付けてくれる	.844
2. あなたがだれかにいやなことを言われた時に、なぐさめてくれる	.852
3. あなたが何かうれしいことがあった時に、それを自分のことのように喜んでくれる	.812
4. あなたがする話を、いつもよく聞いてくれる	.780
5. あなたがテストで失敗したと知ったら、一生けんめいなぐさめてくれる	.707
6. あなたに元気がないと、すぐに気づいて、はげましてくれる	.823
7. あなたがなやみや不満をぶちまけても、いやな顔をしなくて聞いてくれる	.832
8. あなたが良い成績をとったり、試合に勝ったりした時、心からおめでとと言ってくれる	.760
9. ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる	.826
10. いつでもあなたのことを信じてくれている	.859
11. あなたの良いところも、悪いところもわかってくれている	.815
12. あなたのことをとても大切にしてくれる	.829

Table 5 各尺度得点の平均と標準偏差および信頼性係数

尺度	最小値	最大値	平均値	標準偏差	α 係数
過去の自尊感情	9	45	23.5	8.5	.891
現在の自尊感情	9	45	28.1	7.9	.893
過去のソーシャル・サポート	12	48	28.7	9.7	.945
現在のソーシャル・サポート	12	48	31.0	9.9	.959

4. 相関分析

過去の自尊感情と現在の自尊感情、また過去のソーシャル・サポートと現在のソーシャル・サポートについて Pearson の相関係数を求めたところ、.653, .528 といずれも中程度の相関があることがわかった。

また、現在の自尊感情と現在のソーシャル・

サポート、現在の自尊感情と過去のソーシャル・サポートとの相関係数を求めた結果、.300, .309 といずれも低い相関係数にとどまった。

一方で、ヒストグラムを確認すると過去と現在の自尊感情については正規分布を示している (Figure 1, 2) が、過去と現在いずれのソーシャル・サポート得点のヒストグラム (Figure

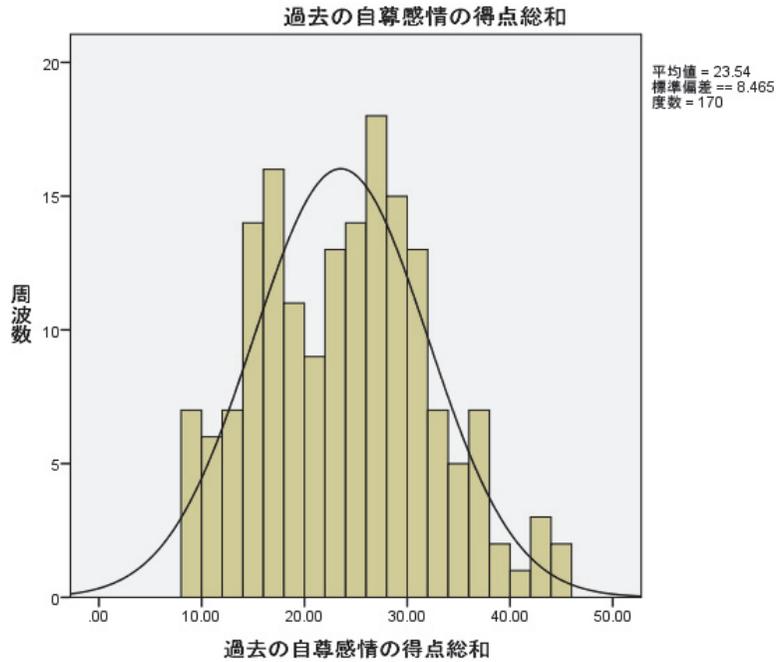


Figure 1 過去の自尊感情尺度の総和得点分布

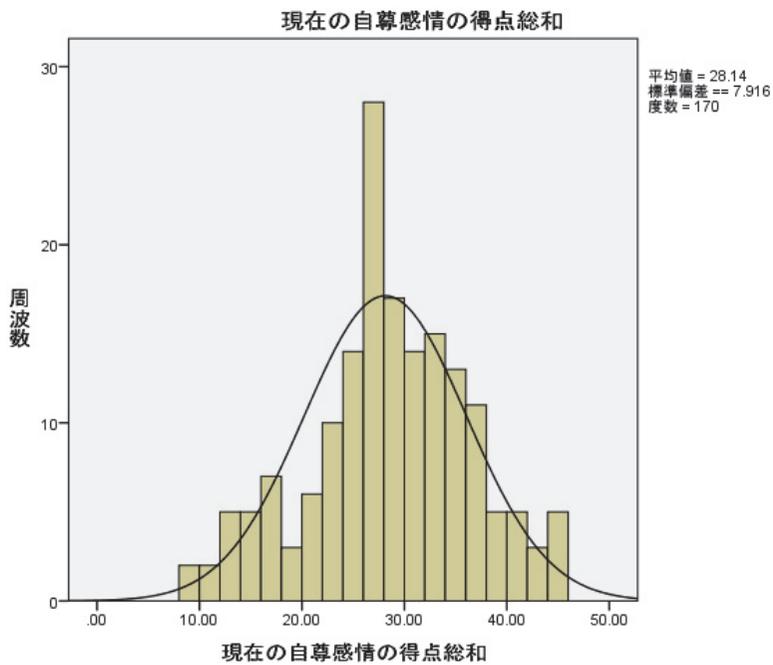


Figure 2 現在の自尊感情尺度の総和得点分布

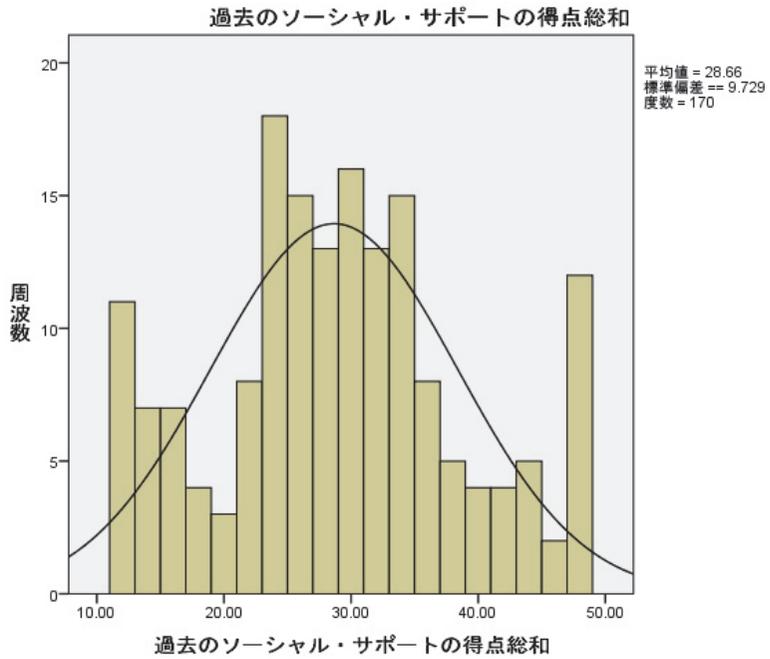


Figure 3 過去のソーシャル・サポート尺度の得点分布

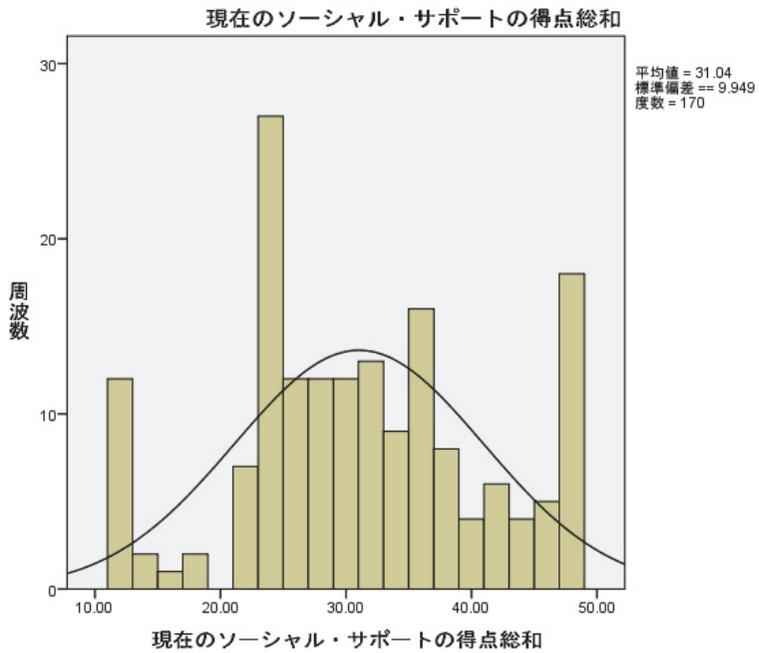


Figure 4 現在のソーシャル・サポート尺度の得点分布

3, 4)を確認すると、ともにWのような形をしている。このことから、自尊感情とソーシャル・サポートは低い相関が示されているが、ソーシャル・サポートの高さと自尊感情は単純な相関係数だけでは測れないと考えられる。

5. χ^2 検定

そこで、現在の自尊感情尺度の得点を高低の2群に分類し、現在のソーシャル・サポートの得点の四分位を参考にし、第1四分位以下と第3四分位以上、その中間の3つに分類し、 χ^2 検定を行ったところ、有意であった [$\chi^2 = 14.964$, $df = 2$, $p < 0.01$]。

次に χ^2 検定が1%水準で有意であったことから、残差分析を行った。その結果 (Table 6)、現在の自尊感情得点とソーシャル・サポート得点のいずれも高い群の残差は3.6、低い群は2.2と5%水準で有意であることがわかった。このことから、現在の自尊感情得点が高い群は現在のソーシャル・サポート得点が高いといえる。

6. 分散分析

a) 過去のサポートの得点の高低と変化差得点による群分け

小林・霜村 (2000) の先行研究を参考にして、中学時の学内友人からのサポートの高低と、現在への変化によって生徒を群分けし、各群間にある他の変数の差異を検討することにした。

まず、中学時のサポート得点の中央値を基準として高低2群に分類した。さらに、中学時から現在にかけてのサポート得点の差を基準に前述の2群をさらに分割し4群に分類した。この基準についてはTable 7に示す。これらの基準に従い、ソーシャル・サポート得点について生徒を4群に分類したところ、LD群34名、LU群52名、HD群54名、HU群30名であった。

b) 2要因の分散分析

Table 7に示した4群において、現在の自尊感情尺度を従属変数とした分散分析を行ったところ (Table 8)、中学時のソーシャル・サポー

Table 6 残差分析

		現在のソーシャル・サポート		
		高い群	中程度群	低い群
現在の自尊感情が高い群	%	37.8%	53.7%	8.5%
	調整済み残差	3.6*	-1.6	-2.2*
現在の自尊感情が低い群	%	13.6%	65.9%	20.5%
	調整済み残差	-3.6*	1.6	2.2*

*= $p < .05$

Table 7 ソーシャル・サポートに関する群分けの基準

	中学時のソーシャル・サポートの得点	ソーシャル・サポートの得点の差 (現在) - (過去)
LD群 (低・下降不変群)	平均値未満	差が0以下
LU群 (低・上昇群)	平均値未満	差が+
HD群 (高・下降不変群)	平均値以上	差が0以下
HU群 (高・上昇群)	平均値以上	差が+

Table 8 2要因の分散分析表

変動因 (要因名)	平方和 SS	自由度 df	平均平方 MS	分散比 F
中学時のソーシャル・サポートの高低	708.821	1	708.821	12.035**
ソーシャル・サポート得点差の上下	12.501	1	12.501	.212
中学時のソーシャル・サポートの高低と 中学時から現在の得点差の上下	117.899	1	117.899	2.002
エラー(誤差)	9776.623	166	58.895	
全体	145161.000	170		

**=p<0.01

Table 9 偏イータ二乗

変動因 (要因名)	偏イータ二乗
中学時のソーシャル・サポートの高低	.068
ソーシャル・サポート得点差の上下	.001
中学時のソーシャル・サポートの高低と 中学時から現在の得点差の上下	.012

トの高低に主効果が認められた [F(1,166) = 12.04. p < 0.01]。一方で、中学時から現在のソーシャル・サポート得点の上下では、主効果が認められず [F(1,166) = 2.0. n.s.]、また交互作用も認められなかった [F(1,166) = 2.002. n.s.]。

Table 9に示した通り、偏イータ二乗においては、中学時のソーシャル・サポートの高低では.068と効果が大きいことが認められた。

Figure 5にも示される通り、過去から現在のソーシャル・サポート得点差に関わらず得点が高くなること、また、過去のサポートが高い方が現在の自尊感情も高いことがわかった。

第四章 結果Ⅱ

自由記述で「高校生活でよかったこと」「高校生活を通して自分が変わったこと」について

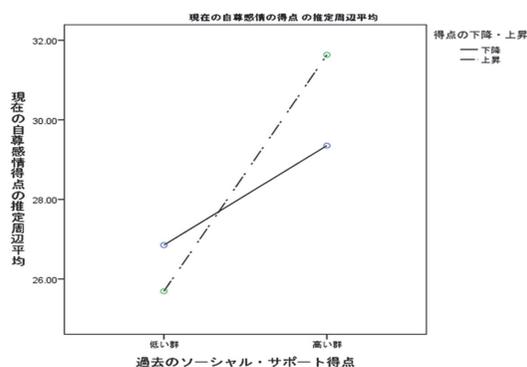


Figure 5 プロファイルプロット

の自由回答を求めた結果をKH Coder3を使用して解析を行った。

1. 高校生活でよかったこと
まず、「高校生活でよかったこと」について

回答された語の一覧はTable 10に示す。最も多かった語は「友人」で、26頻度であった。次いで多かった語は「自分」16語など、自分や周囲の人に対する反応であった。

また、語の繋がりについてはFigure 6に示す。高校では周囲の人間関係に恵まれたことや、毎日登校できていることなど、学校生活に関する肯定的な回答であった。また、中学時と現在を比較する記述も多く見受けられた。どれも現在を肯定的に捉えた記述であり、「中学時代は普通の学校生活を送れなかったけど、高校では普通の学校生活を送れている」、「中学の時より高校の方が楽しい」、「不登校から立ち直って学校に毎日来れるようになった」など、目立ったのは学校に通うことができるようになったという変化であった。

2. 高校生活を通して自分が変わったこと

次に、「高校生活を通して自分が変わったこと」について回答された語の一覧はTable 11に示す。最も多かった語は「自分」22語、「明るい」10語。

一方で、「高校生活でよかったこと」と異なる点については、Figure 7に示した通り、肯定的に物事を捉えられるようになったことや、積極的に行動できるようになったこと、人前で話せるようになったことなど、考え方や行動の変容に関する反応が多く見受けられた。

第V章 考察

第1節 中学時から現在への変化

自尊感情、ソーシャル・サポートのいずれにおいても過去の得点平均値と比較して現在の得点平均値が上昇していることがわかった。また、現在の自尊感情の得点平均値は普通科高等学校に通う生徒を対象とした柴田・吉戒（2014）の先行研究と比較しても差異はほとんどなかった。現在のソーシャル・サポートの得点に関しても、最大値48に対して平均値31.0と比較的高い得点であった。

このことから、さまざまな理由で学校へ通えていない、またはつまづきを抱えていた中学時に比べ、通信制高校に通う現在の方が高い自尊感情を有し、また友人からのサポートを受けられる環境にあるといえるのではないだろうか。

自由記述においても中学時と現在を比較する記述が多く見られた。目立ったのは学校に通うことができるようになったという変化であった。これは通信制高校という場が、現代の「学校に通う」こと自体を進学の目的とした生徒のニーズに答えることができる環境であることを示しているといえる。

また、自由記述で回答を求めた自身の変化について、「明るくなった」「前向きになれた」などの回答も見受けられ、通信制高校への進学によって内的にも肯定的な変化が生じていることが考えられる。

第2節 自尊感情とソーシャル・サポートの関連

生徒の自尊感情とソーシャル・サポートに関連があるかを調べるために、相関分析を行ったところ、現在の自尊感情と現在のソーシャル・サポート、現在の自尊感情と過去のソーシャル・サポートの相関係数は低い値にとどまった。一方で、ヒストグラムを確認したところ、ソーシャル・サポートのヒストグラムは過去と現在のいずれもWのような形をしていたためにソーシャル・サポートと自尊感情は単純な相関だけでは測れないと考え、現在の自尊感情を高低の2群、現在のソーシャル・サポートを高中低の3群に分類し残差分析を行ったところ、有意差があった。したがって、現在のソーシャル・サポートが高い者は現在の自尊感情も高く、現在のソーシャル・サポートが低い者は現在の自尊感情も低いことが明らかとなった。このことから、友人からのソーシャル・サポートを多く受けているほど、高い自尊感情状態であるといえる。高い自尊感情状態にあることは、精神的に安定した状態であるといえ、このことは今村・関山（2017）による、精神的に健康的な人

Table 10

名詞	サ変名詞	形容動詞	副詞可能	動詞	形容詞	副詞							
友達	26	生活	13	普通	6	たくさん	10	増える	7	楽しい	13	少し	4
自分	16	登校	6	苦手	3	毎日	6	話せる	7	良い	8	仲良く	2
先生	12	入学	3	色々	3	今	4	感じる	6	優しい	6	実際	1
学校	10	関係	2	いろいろ	1	時間	3	思う	6	新しい	2	初めて	1
部活	9	経験	2	おだやか	1	全て	2	話す	6	怖い	2		
高校	7	勉強	2	楽	1	きょう	1	出会える	5	暗い	1		
中学	7	チャレンジ	1	好き	1	以前	1	違う	4	嬉しい	1		
友人	6	テスト	1	自由	1	一生懸命	1	送れる	3	近い	1		
ベース	5	マヒ	1	対等	1	過去	1	変わる	3	手厚い	1		
中学校	5	安心	1	不自由	1	最近	1	過ごせる	2	少ない	1		
バイト	4	移動	1	変	1	時期	1	学べる	2	早い	1		
時代	3	援助	1	無駄	1	日々	1	恵まれる	2	多い	1		
自身	3	会話	1	明確	1			見つける	2	大きい	1		
クラス	2	学習	1					行ける	2	恥ずかしい	1		
考え方	2	活動	1					合う	2				
高校生	2	共通	1					思える	2				
自信	2	手術	1					持てる	2				
社会	2	授業	1					出来る	2				
趣味	2	信頼	1					送る	2				
周り	2	成長	1					知る	2				
人間	2	存在	1					知れる	2				
性格	2	理解	1					通える	2				
先輩	2							入る	2				
中学生	2							分かる	2				
仲間	2							遊ぶ	2				
目標	2							やり直せる	1				
野球	2							会える	1				
いじり事	1							頑張る	1				
お金	1							決める	1				
チーム	1							言う	1				
マイペース	1							行える	1				
リズム	1							高める	1				
委員	1							合える	1				
雲泥の差	1							合わせる	1				
音楽	1							似る	1				
何もかも	1							取り組む	1				
価値	1							取り戻せる	1				
家庭	1							受ける	1				
科目	1							受け入れる	1				
確固	1							出会う	1				
学園	1							巡り合う	1				
環境	1							助ける	1				
気持ち	1							乗れる	1				
技術	1							生きる	1				
休み	1							選ぶ	1				
教室	1							遅れる	1				
現実	1							着る	1				
行事	1							喋る	1				
最後	1							動く	1				
最高	1							入れる	1				
最低限	1							悩む	1				
四股	1							縛る	1				
歯車	1							比べる	1				
実技	1							聞く	1				
小・中学校	1							裏切る	1				
場所	1							立ち直る	1				
進路	1							話しかける	1				
人生	1												
人達	1												
制服	1												
生徒	1												
他人	1												
体育	1												
男子	1												
程度	1												
電車	1												
脳性	1												
文章	1												
弁当	1												
放課後	1												
未来	1												
余裕	1												

Table 11

名詞	サ変名詞	形容動詞	副詞可能	動詞	形容詞	副詞	
自分	22 行動	5 色々	3 毎日	5 思う	13 明るい	10 少し	14
気持ち	9 勉強	5 前向き	3 今	3 考える	6 楽しい	5 本当に	1
中学	8 挑戦	4 いや	2 前	3 増える	5 悪い	2	
考え方	7 登校	4 ポジティブ	2 朝	2 話せる	5 暗い	2	
学校	5 発言	3 静か	2 きょう	1 頑張る	3 広い	2	
友達	4 意見	2 いろいろ	1 たくさん	1 言う	3 新しい	2	
自信	3 意味	2 さまざま	1 一生懸命	1 言える	3 多い	2	
人前	3 客観	2 メンタル	1 時間	1 行く	3 強い	1	
性格	3 信頼	2 嫌	1 絶対	1 信じる	3 軽い	1	
積極	3 生活	2 元気	1	1 比べる	3 激しい	1	
相手	3 あいさつ	1 上手	1	1 話す	3 上手い	1	
中学生	3 アルバイト	1 新た	1	1 感じる	2 情けない	1	
コミュニケーション	2 イメージ	1 馬鹿	1	1 休む	2 大きい	1	
関わり	2 チャレンジ	1 変	1	1 見る	2 怖い	1	
機会	2 演技	1 無理	1	1 思える	2 優しい	1	
考え	2 加減	1 明らか	1	1 持てる	2 良い	1	
才能	2 会話	1 明確	1	1 出せる	2		
時代	2 開花	1 様々	1	1 出る	2		
自身	2 感謝	1		1 変わる	2		
趣味	2 経験	1		1 違う	1		
周り	2 欠席	1		1 過ごせる	1		
笑顔	2 向上	1		1 関わる	1		
人見知り	2 肯定	1		1 気がつく	1		
他人	2 参加	1		1 起きる	1		
友人	2 刺激	1		1 疑う	1		
アニメ	1 信用	1		1 恐れる	1		
クラス	1 成長	1		1 恵まれる	1		
バイト	1 努力	1		1 見つかる	1		
ペース	1 発表	1		1 見つける	1		
ボランティア	1 評価	1		1 行ける	1		
リズム	1 浮き沈み	1		1 合う	1		
悪口	1 理解	1		1 始める	1		
一言	1			1 持つ	1		
音楽	1			1 取りくむ	1		
何事	1			1 取り組む	1		
価値	1			1 取る	1		
家族	1			1 受ける	1		
外部	1			1 受け流せる	1		
学力	1			1 出会う	1		
気分	1			1 書く	1		
興味	1			1 笑う	1		
見た目	1			1 上がる	1		
見栄	1			1 進める	1		
言葉	1			1 生きる	1		
向上心	1			1 生まれる	1		
高校	1			1 接す	1		
自己	1			1 喋る	1		
女子	1			1 得る	1		
焦り	1			1 表す	1		
親友	1			1 負ける	1		
数学	1			1 頼る	1		
精神	1			1 絡む	1		
先生	1			1 落ちつく	1		
体調	1			1 立つ	1		
中学校	1			1 流す	1		
中心	1						
能力	1						
範囲	1						
物事	1						
方向	1						
未来	1						
明るみ	1						
目標	1						
余裕	1						
劣等	1						

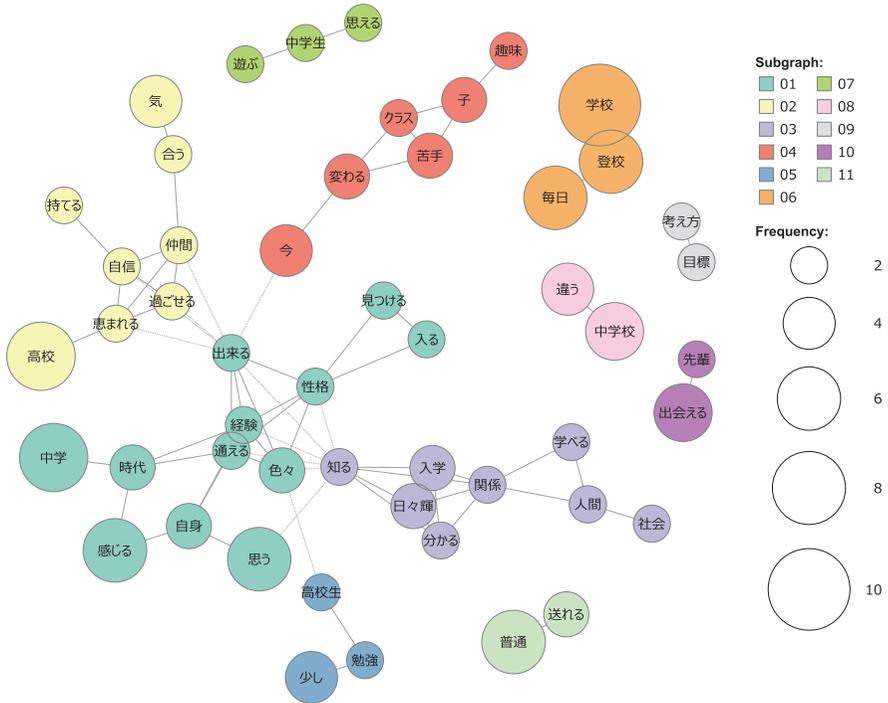


Figure 6

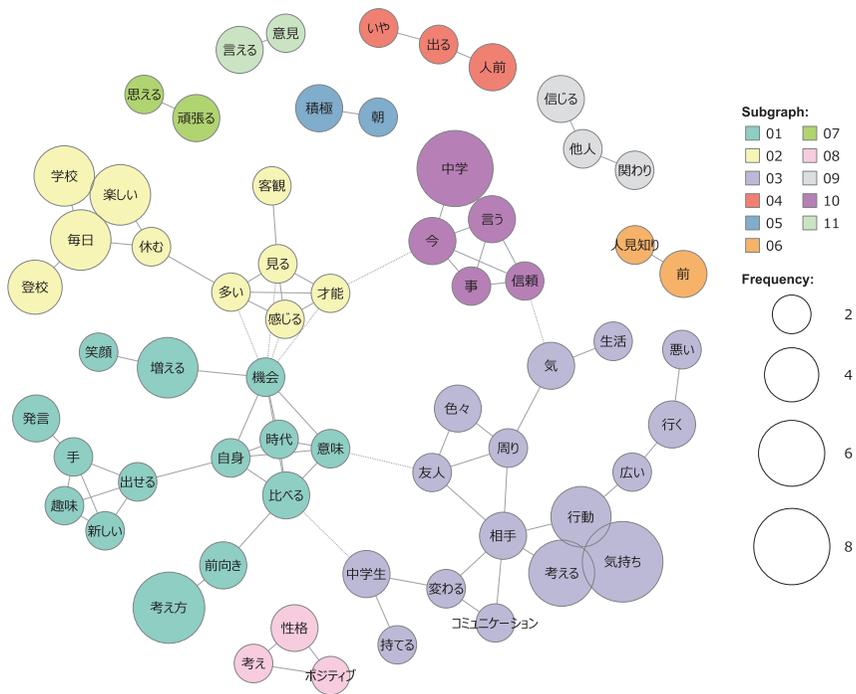


Figure 7

ほど多くのサポートを受けているという結果とも一致している。

さらに、中学時のサポート得点と中学時から現在にかけてのサポート得点の差を基準にソーシャル・サポート得点について生徒を4群に分類した。このクラスターに対し、現在の自尊感情尺度を従属変数として分散分析を行ったところ、中学時のソーシャル・サポート得点の高低に主効果が認められたが、中学時から現在への得点の上下には、主効果が認められなかった。したがって、中学時から現在にかけてのソーシャル・サポートが上昇するか下降するのかわからず、中学時のソーシャル・サポートが高いことが現在の自尊感情の高さに影響しているといえる。つまり、中学時の時点で対人関係基盤がある場合、その後も高い自尊感情を維持、または上昇させる力があることが考えられる。このことは、友人からのソーシャル・サポートを受けるためにはまず友人との関係基盤が重要であることは川原（1995）の先行研究からも明らかであり、中学時の時点でコミュニケーションのとり方や他者との関係の築き方を内在化できている者は進学後もこれを継続でき、この他者関係を作れるということが現在の自尊感情の高さに影響しているとも考えられる。

また、この他者関係の有無に関連して、自由記述において「友人」に関する記述が多く、そのほとんどが「友人が増えたこと」、「理解し合える友人に出会えたこと」であった。このことから、中学時ソーシャル・サポートが低かった者においては、進学後に他者と関係を結べ、友人ができることによってソーシャル・サポートが増えたと考えることができる。実際に友人間でサポートに匹敵するようやり取りがどのように行われているのかについて詳細な記載はされていないが、「理解しあえる友達」、「信頼できる友達」、「受け入れてくれる友達」などの表現から、ありのままの自分で接することができ、それを受け入れてくれるといった情緒的な交流があるのではないかと推測できる。これは不登校経験者が社会適応の過程で受け入れられ

る経験によって自己肯定感が上昇するという、成重・武内（2012）の結果とも一致する。また、近藤（2010）が自尊感情を育む上で重要であると指摘する感情の共有もこれにあてはまると考えられる。

第3節 結論

本研究の目的は、高校入学以前に不登校経験、または学校適応等へのつまずきを感じていた者を積極的に受け入れる通学型通信制高校に焦点を当て、生徒の中学時の自尊感情とソーシャル・サポートがどのように変化するのか、また、この自尊感情とソーシャル・サポートの関連について検討することであった。

中学時から通信制高校進学後の現在の変化として、自尊感情、ソーシャル・サポートはいずれも上昇したことがわかった。このことは、中学時に不登校などの不適応感を抱いていた状態から、現在は学校に通うことができているという現状の変化による影響でもあり、登校や適応の問題から離れた結果であることも考えられる。自由記述において、「学校に通えるようになった」という回答は複数見受けられたが、中学とは異なり高校ではなぜ学校に通えるようになったのかというきっかけは明らかにされていない。しかし、直接的な繋がりはなくとも別の自由記述から鑑みると、友人ができたことの重要性や周囲から受け入れられる感覚や経験を通じた影響が大きいことが考えられる。

また、自尊感情とソーシャル・サポートの関連については現在の自尊感情が高い群は現在のソーシャル・サポートが高く、また現在の自尊感情が低い群は現在のソーシャル・サポートも低かった。このことから、通信制高校に通う現在においては、自尊感情とソーシャル・サポートに関連があることが示唆された。中学時から現在における変化として挙げた、友人の存在や受け入れられる感覚や経験を学内友人から提供されるソーシャル・サポートの一部として捉えたときに、これらを通じて個人の自尊感情に影響していることが考えられる。

本研究において、ソーシャル・サポート源は学内の友人に限定して回答を得ているため、サポートをどの程度受けられるかは友人関係をどの程度築くことができるかということとの影響も強いことが考えられる。自由記述から友人からどのようなサポートを受けているかという直接的な記載は見受けられなかったが、「友人と出会えたこと」、「その友人と情緒的な関係を築けていること」が高校でよかったこととして多く挙げられていることから、友人関係とその中で生じる情緒的な交流が生徒個人にとって良い影響を与えていることは明らかである。

第Ⅵ章 問題点と今後の課題

本研究の問題点および今後の課題は以下3点である。

第1に、ソーシャル・サポート尺度の回答欄の不備である。

本尺度は「絶対にそうだ」に4、「たぶんそうだ」に3、「たぶんちがう」に2、「絶対ちがう」に1を、それぞれ数字に丸を付けてもらう回答方法を取ったが、このうちソーシャル・サポートに関するQ3とQ4において、「たぶんそうだ」と「たぶんちがう」の順序が筆者の入力ミスにより教示とは逆になっていた。

被験者の多くはこの上部の逆転した箇所より

も各項目に記された数字の並びをもとに回答していた可能性が高いと考えられることから、このデータを生かして解析を行なったが、この誤記がデータの正確性に影響を与えている可能性は否定しきれない。

第2に、不登校の定義についてである。本研究では、不登校経験の有無についての回答を得たが、解答欄は有、無、その他のみだったため、回答者によって不登校の定義が異なっていたことが考えられる。これは自由記述を照らし合わせた際にも、不登校経験の有無については「無」に丸が付いていても、記述内容では「中学校はあまり通っていなかった」という趣旨の記述がなされていた。このことから、具体的な不登校の定義を提示する必要があったと考えられる。

第3に、本研究のデータは調査依頼を行った際に出席している者のみのデータという点である。特に自由記述においては、学校、または学校での対人関係についてポジティブな内容を多く記されていたが、これは出席している生徒のみのデータであり、全体の生徒数を鑑みても回収率は低く、出席していない生徒を含めた様相は明らかになっていない。今後はこのような生徒にも焦点を当て検討することが肝要と考えられる。

引用文献

- 榎本博明 (1998). 「自己」の心理学——自分探しへの誘い——. サイエンス社.
- 福留広大・藤田尚文・戸谷彰宏・小林 渚・古川善也・森永康子 (2017). 中学生におけるローゼンバーグ自尊感情尺度の2側面——「肯定的自己像の受容」と「否定的自己像の拒否」——. 教育心理学研究 65 (2), 183-196, 2017.
- 源氏田憲一 (2009). 「集団レベルでの知覚されたサポートに関する一研究」—橋社会科学 (7), 275-293 [含 英語文要旨], 2009-08.
- 原 郁水・古田真司 (2019). 通信制高等学校のサポート校に通う高校生のレジリエンスに関する一考察. 弘前大学教育学部紀要 (122), 117-122, 2019-10-21
- 平部正樹・小林寛子・藤後悦子・藤本昌樹・藤城有美子・北島正人 (2017). 入学状況から見た通信制高等学校生徒の精神健康. 東京未来大学研究紀要 10, 135-144, 2017-03.
- 今村慎吾・関山 徹 (2017). 中学生におけるストレス反応の検討——レジリエンスおよびソーシャルサポートとの関連から——. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 26, 163-172, 2017.
- 伊藤美奈子・小澤昌之・安田崇子・星野千恵子・福智真美・近兼路子・原 聡・鶴岡 舞 (2013). 不登校経験者の不登校をめぐる意識とその予後との関連: 通信制高校に通う生徒を対象とした調査から. 慶應義塾大学大学院社会学研

- 究科紀要：社会学・心理学・教育学：人間と社会の探究 (75), 15-30, 2013.
- 川原誠司 (1995). 子どもを対象としたソーシャル・サポート研究の動向. 東京大学教育学部紀要 (34), 245-253, 1995-02-28
- 川畑恵子・池島徳大 (2011). 個別支援を必要とする生徒への支援——ピア・サポートトレーニングプログラムと導入して——. 教育実践総合センター研究紀要 (20), 267-271, 2011-03.
- 小林寛子・平部正樹・藤後悦子・藤本昌樹 (2015). 通信制高等学校生徒の学習状況. 日本心理学会大会発表論文集 79 (0), 2AM-134-2AM-134, 2015.
- 小林正幸・霜村 麦 (2000). 不登校経験者の自己概念の変容に関する研究——回復期に必要なソーシャル・サポートを中心に——. 東京学芸大学紀要. 第1部門, 教育科学 52, 287-299, 2001-03.
- 近藤 卓 (2010). 自尊心と共有体験の心理学理論・測定・実践. 金子書房.
- 三宅幹子 (2018). 中学1年生を対象としたピア・サポートプログラムの効果の検討——小学校6年生への以降支援をピア・サポート活動に位置付けて——. 岡山大学教師教育開発センター紀要 (8), 123-133, 2018-03-20.
- 文部科学省 (2017a). 高等学校通信教育の質の確保・向上方策について (審議のまとめ). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/08/07/1388794_1.pdf (2020年7月15日取得)
- 文部科学省 (2017b). 高等学校通信教育に関する調査結果について (概要) 【速報値】. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/125/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/08/15/1388000_2.pdf (2020年7月16日取得)
- 成重魅穂・武内珠美 (2012). 中学時不登校経験者の社会適応の過程に関する研究：対人関係と自己肯定感に焦点を当てて. 教育実践総合センター紀要 (30), 15-30, 2012.
- 荻野佳代子 (2012). 小・中・高校生における自己概念の発達Ⅱ——自尊心育成における他者との関係に焦点をあてて——. 神奈川大学心理・教育研究論集 (32), 37-42, 2012.
- 岡田 努 (2011). 現代青年の友人関係と自尊心の関連について. パーソナリティ研究 20 (1), 11-20, 2011.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果. 教育心理学研究 41 (3), pp. 302-312, 1993-09.
- 太田 仁 (2005). たすけを求める心と行動. 金子書房
- Sheldon Cohen, Lynn G. Underwood, Benjamin H. Gottlieb (2000). Social Support Measurement and Intervention: Oxford University Press. 小杉正太郎・島津美由紀・大塚泰正・鈴木綾子 (監訳) (2005). ソーシャルサポートの測定と介入. 川島書店.
- 柴田雄企・吉戒聡美 (2014). 高校生の自尊心と自己意識. 大分県立芸術文化短期大学研究紀要 52, 23-29, 2014.
- 園部博範・井坂真紀子 (2018). 高校生の自尊心を育む取り組み. 崇城大学紀要 43, 149-157, 2018.
- 東京都教職員研修センター (2010). 自尊心や自己肯定感に関する研究. p. 7.
- 坪田吉巨・赤木和重・松浦 均 (2011). 小学校高学年における学級集団の形成過程——他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」——. 三重大学教育学部研究紀要 62, 235-256, 2011.
- 浦 光博・南 隆男・稲葉昭英 (1989). ソーシャル・サポート研究——研究の新しい流れと将来の展望——. 社会心理学研究 4 (2), 78-90, 1989.
- 撫尾知信・加藤雅世子 (2013). 不登校経験生徒が通学する高等専修学校「佐賀星生学園」における生徒の変容に関する心理学的研究. 佐賀大学教育実践研究 (29), 1-12, 2013-03.
- 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 (1), 64-68, 1982.