



宮崎大学学術情報リポジトリ

University of Miyazaki Academic Repository

“well-being”にかかわる教育言説の妥当性：
日本の子どもの自尊感情と幸福度の低さについて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 助川, 晃洋 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/2780

“well-being”にかかわる教育言説の妥当性

—日本の子どもの自尊感情と幸福度の低さについて—

助 川 晃 洋

I 研究課題の設定

各種教育調査の結果を踏まえて、日本の子どもの問題状況が繰り返し指摘されている。現在進行中の大規模な教育改革は、国家戦略のレベルで、その改善、或いは克服をめざした取り組みであるとみなすことさえ可能である。例えば「日本の子どもの学力が低下している」と言われて、学力の危機が国家の危機として広く認識されたことで、文部科学省による「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」の発表（2002年）、全国一斉学力テスト（「全国学力・学習状況調査」）の導入（2007年）、新小・中学校学習指導要領における教育内容と授業時数の増加（2008年）等、学力向上の政策と実践が具体化されるに至っている。経済協力開発機構OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development）の「生徒の学習到達度調査」PIISA（Programme for International Student Assessment）をはじめとする数々の学力調査で得られた実証的データを総合すれば、日本の子どもの学力水準が低下傾向にあること、それも学力低下の速度が著しいことは確実である。もちろん反証するデータもあるにはあるし、そもそもどの程度の低下であるのか、学力の何が低下しているのかについては、十分な理解・合意が得られているわけではない。また厳密に言えば、ランキングの低下が即学力低下を示しているわけではなく、みかけのランキングの低下ほどに統計的に学力低下が深刻かどうかは検討の余地を残している。しかしそれでもなお、「日本の子どもの学力が低下している」というのは、もはや間違いないことと考えてよいだろう。学力低下問題は、マスメディア、教育評論家、塾や予備校等の受験産業が一方的に貼りつけたラベルでは決してない。日本の子どもの学力水準が低下傾向にあることは、ほぼすべての人々に了解されていると言ってよい。そして日本における学力問題は、学力低下、学力格差、学力の質の三つの次元が複合して構成されていると考えられる⁽¹⁾。

しかし同様の教育言説の中には、それ自体極めて論争的であるものが数多く見受けられるし、それどころか、本当に日本の子どもの学力、生活、意識等の実態を正しく反映したものであるのかについて、かなり疑わしい部分を含んでいると言わざるを得ないものすら含まれている。各種教育調査の結果を踏まえて生み出されたものであっても、単純でわか

りやすい形に変換された際に、厳密な意味での学問的裏づけを失ってしまう場合も少なくない。結局それらは、いわばムードの言葉でしかない。ただしそれらは、社会全域に急速に流布することで、世論形成に大いに寄与する。ときに社会の存立基盤と将来に対する不安を増大させ、国民的な集団ヒステリー、或いは一種のパニックを引き起こすことさえある。そしてこのムードの言葉が、政策文書や教育改革論議の各所で使用・喧伝されるのは、近年の教育界における悪弊の一つであろう。したがってその代表的な事例を抽出し、妥当性を検討することは、仮にそれが、為政者や官僚の側で、すでに公的な「事実」として共通に認識されており、その改善・克服を企図した施策が開始されているにしても、また広く一般大衆において、少なくとも素朴な実感のレベルで共感を得られており、国や地方自治体が嚮導する教育改革の取り組みを支持する声となっているにしても、さらには俗流学問、それどころか、場合によっては疑似学問のレベルで、信念や思い込み、個人的な印象・体験にばかり依拠して、およそ客観的な根拠に欠けるとしか考えられない浅薄な議論が横行しており、ときに教育学研究者でさえ、そこに安易に回収されてしまっている困った状況が見られるにしても、いや、むしろそのような状況だからこそ、必要不可欠な作業であると筆者は考える。本研究は、このような筆者の考えに基づいて遂行されるものである。

本研究の課題は、“well-being”（よりよき生）にかかわる二つの教育言説、すなわち「日本の子どもは自尊感情が低い」と「日本の子どもは幸福度が低い」について、その妥当性を検討することである。そしてこの研究課題は、次の二つに下位区分することができる。第一は、日本の子どもの自尊感情の低さを問題視する関係各方面の動きを追跡し、自尊感情—直接的には自信—の形成を「階層と教育」の文脈においてとらえ直した教育社会学的知見を検討することである。第二は、日本の子どもの幸福度に関するユニセフUNICEF（United Nations Children’s Fund）の調査の結果を振り返り、その問題点を明らかにすることである。これらはそれぞれ、本研究のⅡとⅢにおいて取り扱われることになる。

Ⅱ 日本の子どもの自尊感情をめぐる議論の諸相

子ども達が自分自身をどのようにみなしているか。自分の能力についての自己概念（self-concept）や自尊感情（自己評価、セルフ・エスティーム、self-esteem）、とりわけ後者は、教育研究において重要な関心事の一つとして位置づけられてきた。教育心理学の領域では、実践的な関心から研究が蓄積され、自尊感情を高めることは、自己肯定感

(平たく言えば、自分の能力についての自信)を高め、その結果、子どもの学校での適応や成功につながり、学習への動機づけ(同じくやる気)を向上させたりすると考えられてきた。また学習心理学の成果に基づく内発的動機づけの理論やバンデューラ(Albert Bandura)の自己効力感(self-efficacy)の理論は、主体的な自己を前提として、学習への影響をとらえた理論である。

しかしもともとの理論の精緻さに比べると、こうした心理学の知見が教育改革論議の中に取り入れられ、さらに後述する荻谷剛彦の議論に代表される階層的視点、カテゴリカルな問題把握を欠落させたまま教育の実践場面に降ろされるとき、それらの理論は、どの子どもにも当てはまる普遍的・一般的な知識として応用されがちであり、個人を取り巻く社会的な環境やコンテキスト等の様々な諸条件は、ほとんど考慮されない。その一例は、1998年6月30日に出された中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機」に端的に示されている。そこでは、次のように述べられている。

今日の子どもたちの積極性の乏しさ、自尊感情や自己有用感などの欠如といった状況を踏まえると、子どもたちのよさを評価し、その能力・適性、興味・関心に即して個性を伸ばす教育を展開し、子どもたちが成就感や達成感を感じられるようにすることが大切である。

ここでは、子ども達に「自尊感情や自己有用感」を回復させ、「子どもたちのよさ」を評価することが、子ども達の「心」の問題を解決する上で重視されている。「子どもたちのよさを評価し、その能力・適性、興味・関心に即して個性を伸ばす教育を展開し、子どもたちが成就感や達成感を感じられるようにする」個性尊重の教育に異論を唱えることは、確かにかなり難しい。しかし自己責任や自己選択の原則が強く求められる現代の日本において、教育の世界でナイーブに、少なくとも「生きる力」の育成と個性の尊重を標榜する20世紀末以降から今日に至るまでの教育改革が前提とするような、意欲や興味・関心といった内なる声を聞き、「自ら学び、自ら考えるなど、(中略)主体的・自律的に行動する」(1997年6月26日に出された中教審第二次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」より)強い個人像としての自己のあり方、新学習指導要領第1章「総則」の第1「教育課程編成の一般方針」にある言葉を借りて、より今日的に換言すれば、「主体的に学習に取り組む」自律的な学習者としての子どもの姿の称揚を勧めることは、政治的な意味合い、或いはイデオロギー性さえ持たざるを得なくなるのではないか。

上で見た中教審答申と学習指導要領の盲点は、子ども一人ひとりを真空状態に置いて、授業の工夫次第では誰の学習意欲でも高められるはずだという、一見理想的とも思える学習理論を前提としていることであって、意欲の不平等問題を視野に入れていない点に認められる。そのため、子どもの意欲を高めることができなければ、それは教師の力量が足りないからだという結論になりかねない。このように、いわば社会（学）的視点を欠落させたままで、子どもの自尊感情の高揚運動—それは、かつてのアメリカにおける「自分自身にいい感じを持つ」（feeling good about oneself）運動（“feel-good” movement）を髣髴とさせる—が、いささか安易に提唱・展開されている感がある日本の現状には、警戒の目を向ける必要があると筆者は考える。

しかし現実には、子どもの自尊感情を高めることをめざした教育実践は、全国各地で数多く行われている。2000年度から、全国に先駆けて広島県呉市で始まった公立学校3校（後述）による連携型小中一貫教育でも、小学校5年生に対して「自分が周りの人から認められている（大切にされている）と思いますか」、「自分が好きですか」、「自分のよいところがわかりますか」というアンケートを行ったところ、「思春期に落ち込む自尊感情」の実態が明らかとなり、それを高めることが課題となった⁽²⁾。次の通りである⁽³⁾。

自尊感情の低下というのは、個人差があり人間誰もが一度は通るものと思われるが、極端な低下は、生活する上で意欲を欠くものとなり、マイナスイメージが強い。今の子どもたちの置かれている環境などを考えるとき、この自尊感情の低下は、ぜひ学校現場で把握し、何らかの手だてをしなくてはならないと考えるようになった。

そして呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校では、アンケートの結果を踏まえ、さらに「成長の過程で一時的に自尊感情が低下することは自然なことである。しかし著しく自尊感情が失われた場合は教育的に配慮し取り組む必要がある」という心理学研究者の指導助言と「自尊感情が低いと社会への関心や個性追究の意欲が低下する」、「自尊感情が著しく失われた児童生徒は、社会奉仕への気持ちや自分の個性を追究しようという意欲が持ちにくいのではないかと考えられる」との仮説に基づいて、義務教育9年間を一貫する「生き方学習」、すなわち「全学年で自尊感情を含めた自己認知と人間関係を重視し、人とかわりながら将来への夢や目標を持ち、自己の生き方を考えることのできる児童生徒の育成を目指した学習」が構想・実践されたのである⁽⁴⁾。なお3校の取り組みでは、自尊感情が低下した状態とそれが著しく失われた状態の違いと両者を区別する基準のいずれもが、全く示されていない。

また2009年3月11日の産経新聞には、「自分嫌いをなくそう！都が小学生に『自尊教育』導入へ」という記事が掲載されている。その全文は、次の通りである。

日本の子供たちは自分が嫌い。東京都教育委員会が公立の小中学生、都立高校生を対象に「自尊感情」について調査したところ、中高生の5～6割が「自分」を好意的にとらえていないことが10日、分かった。

日本の子供たちの自尊感情の低さはこれまでも指摘されてきたが、自治体レベルで大規模な調査が行われたのは初めて。都教委は現状を深刻に受け止め、「自分の存在や価値を積極的に肯定できる子供を育てる」とし、4月から試験的に“自尊教育”を実施する。

都教委は昨年11～12月、都内の小学生4030人、中学生2855人、高校生5855人を対象に、自尊感情や自己肯定感をテーマにしたアンケートを行った。

調査結果によると、中学生では「自分のことが好きだ」との問いに、「そう思わない」「どちらかというと思わない」と否定的に回答した割合が、中1＝57%、中2＝61%、中3＝52%に上り、全学年で「そう思う」「どちらかというと思おう」と肯定的に答えた割合を上回った。高校生でも否定的な考えが目立ち、高1＝56%、高2＝53%、高3＝47%だった。

小学生では、小1の845が肯定的な回答をしたが、学年が上がるにつれてその割合は低下し、小6では59%となっている。

このほか、国内外の青少年の意識などを調査・研究している財団法人「日本青少年研究所」の国際調査（平成14年）でも「私は他の人々に劣らず価値のある人間である」との問いに「よくあてはまる」と回答した中学生が、アメリカ51.8%、中国49.3%だったのに比べ、日本は8.8%と極端に低かった。

自尊感情が低いことについて、同研究所の千石保理事長は「謙虚さ、控えめをよしとする日本の文化がまだ根強いのが一因」と指摘。「子供が成績を他人と比較して、すぐに『自分はダメだ』となる傾向も見られる。これは日本だけの特徴で、諸外国に比べて自己評価が低い。もっと自分に自信を持たせるような教育を進める必要がある」と話している。

都教委も「自分のことが嫌いでは、学習意欲もわいてこない」と自尊感情の大切さを認識。試案ながら、「自分への気づき」「自分の可能性」などの観点で教員が子供の自主性や個性を積極的に評価し、失敗や間違いが大切な経験であることを強調する

指導モデルも作成した。都教委は今後、具体的な指導方法について国内の大学と連携して研究を進め、4月からは小学校1校で試験的に“自尊教育”を実施する予定だ。

実際に東京都では、2009年度から2012年度までの予定で、「幼児・児童・生徒の自尊感情を高める教育内容や指導方法等の在り方に関する研究」と「学校の教育活動や指導の充実に資する指導資料の開発」を「ねらい」とした「『子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育』の研究」が開始されている。2009年度は慶應義塾大学と大田区立小池小学校の共同研究であり、以後連携協力校が公立学校4校（各校種1校）にまで拡大する予定となっている（東京都教育庁報道発表資料「『子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育』の研究について」及び同名の別紙参照、2009年7月9日）。

ところで、このような教育実践が広まり、それを我々の社会が広く受け入れるようになった背景的要因の一つには、やはり世俗に流通した心理学的知見の影響があると考えべきだろう。もともとの精緻な心理学理論と教育実践及び一般社会の間隙は、俗流心理学によって埋められたのである。例えば古荘純一の『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』である。まず第2章「子どもの精神面の健康度を測る－QOL尺度の開発」において古荘は、ドイツで開発された子ども用QOL（生活の質、クオリティ・オブ・ライフ、quality of life）尺度（Kid-KINDL）を翻訳・改良して、8～16歳の日本の子ども用にQOL尺度を作成している。QOL尺度は、次の六つの下位領域で構成されており、各領域ごとに四つの質問項目が作成されている（「自尊感情」についてのみ記載）⁽⁵⁾。

- (1) 身体的健康度 (physical health)
- (2) 情緒的ウェルビーイング (emotional well-being)
- (3) 自尊感情 (self-esteem)
 - 自分に自信があった
 - いろいろなことができるような感じがした
 - 自分に満足していた
 - いいたいことをたくさん思いついた
- (4) 家族との関係 (family)
- (5) 友だちとの関係 (friends)
- (6) 学校生活 (school)

次に第3章「自尊感情が低い日本の子どもたち」において古荘は、日本の小・中学生と高校1年生を対象とした調査を行い、その結果をドイツとオランダでのそれと比較した上

で、日本の子どものQOL、とりわけ自尊感情は、国際的に見て非常に低いと結論している。例えば日独比較の結果の要点は、次のように整理されている⁽⁶⁾。

日本の小学生と中学生の結果と比較してみました。ほとんどすべての項目において、ドイツの子どもたちのほうがわが国の子どもたちよりも高い得点でした。ドイツの子どもたちも6領域の中では、「自尊感情」ついで「学校」の得点が低い傾向にあります。小学校においてすでに、わが国の子どもたちとドイツの子どもたちの「自尊感情」の得点の差が大きいことに加え、中学生との差も著明なことは、注目に値すると思います。

また、家族の項目も、ドイツと比較すると、明らかに低い結果でした。

さらに第4章「なぜ子どもたちの自尊感情が低いのか」において古荘は、自身の臨床経験に基づきながら、その理由を私見を交えて考察している。例えば親の自尊感情の低さが投影している、学校でストレスを受けている、人づきあいの中で「空気を読む」ことが過剰に求められているといった点が挙げている⁽⁷⁾。

そしてこれをはじめとして、教師や保護者を主たる読者対象に想定して作られた啓蒙書や商業誌の社会的影響力は、その購入方法と内容の手軽さも手伝って、おそらくは研究者以外の誰の目にも触れないはずの高度に学術的な専門書（誌）をはるかに凌駕するものであると容易に推測される。なお上述した以上に詳しい内容紹介は、ここでは差し控えることとするが、誤解を避けるために言えば、古荘の『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』は、類書に比べてより良質であり、そこでの議論には、十分に客観的で、説得力に満ちている部分が少なくない。

しかしいずれにせよ、我々教育学研究者としては、「日本の子どもは自尊感情が低い」という、ただその程度の通俗的な現状認識を無条件に受け入れることに甘んじ、それを悪しきものとみなす見方にとらわれていてはならないだろう。自尊感情にかかわる日本の子どもの実態を見誤らないためには、それを支持するかどうかは別にして、『階層化日本と教育危機』、とりわけその7章「＜自信＞の構造—セルフ・エスティームと教育における不平等」に示された苧谷の見解こそが、改めて想起されるべきであると筆者は考える。そこで苧谷は、学習意欲の階層間格差の拡大という6章「＜自己責任＞社会の陥穽—機会平等か」の知見を受けて、自信の形成メカニズムに目を向ける。「自分には人よりすぐれたところがある」という質問への回答によって、子ども（対象となっているのは高校2年生であり、16～17歳の若者が、果たして「子ども」に属するかどうかには異論もある

う)の自己能力感、或いは自己有能感をとらえ、それがどのようにして高められるかを、出身階層ごとに、しかも1979年と1997年の二時点間の比較を交えて分析し、注目すべき議論を展開している。ではその行論を追跡してみよう。

まず荻谷は、親の学歴別に、子どもの自己能力観の分布を調べている⁽⁸⁾。

父、母いずれの学歴についても、1979年の時点では、親の学歴が高いほど、「自分には人よりすぐれたところがある」に肯定的な回答をする生徒の割合（とくに「非常に感じる」と答えた者の比率）が高かったことがわかる。（中略）79年では親の学歴と自己の能力観とのあいだに有意な関連があったことが確認できる（中略）。ところが、97年の結果をみると、親の学歴による差が縮小している。しかも（中略）親の学歴と自己能力観とのあいだには統計的に有意な相関関係はみられなくなっている（中略）。かつては存在した親の学歴による差が、18年後には消滅したのである。

この結果は、出身階層による自己能力観の格差がなくなったことを示している。

次に荻谷は、自己能力観が、学校外での学習時間、どの段階まで教育を受けたいかを示す教育アスピレーションのそれぞれに及ぼす独自の影響を重回帰分析によって明らかにしている⁽⁹⁾。

79年時点では、学校ランクや高校での成績、出身階層といった要因を統制した後でも、自己能力観の高い生徒ほど、統計的に有意（5%水準）に学校外での学習時間が長くなることがわかる。つまり、79年時点では、他の要因の影響を統計的に一定とした場合でも＜自信＞をもつことが、それ独自の効果として勉強時間を長くさせることへと向かっていたのである。簡単にいえば、79年の時点では、どの高校に在学しているか、高校や中学の成績はどうか、出身階層はどうか、ということと無関係に、人よりすぐれていると思う人ほどよく勉強していたということである。

ところが、それに対し、97年の結果は、他の要因をコントロールした場合、自己の能力観の影響は、統計的に有意ではなく、しかもマイナスの符号を示す。つまり、79年とは逆に、＜自信＞をもつことが、勉強時間にほとんど影響を及ぼさなくなったのである。

同じような傾向が、高校卒業後にどの段階まで教育を受けたいのかという、教育アスピレーションを従属変数とした分析でも確認できる（中略）。ここでも、79年の場合には、他の要因の影響にかかわらず、自己能力観が高いと、より高い学歴を求め

るという正の、しかも統計的に有意な影響がみられる。それに対し、97年では、自己能力観の影響は統計的に有意ではなく、しかもマイナスになる。言い換えれば、79年時点では、自分の能力に対して<自信>をもつことがより長く教育を受けたいと思う期待と結びついていたのに対し、97年の結果は、<自信>をもつことが教育への期待とほとんど関係がない、というように変化したのである。

このような影響の変化を背景に置いたとき、先に見た社会階層間の自己能力観の平等化傾向については、どのような説明が可能であろうか。この問題を考える上で、荻谷は、一つの補助線を用意する。それが、「業績主義的な価値観からの離脱を示す意識への着目」である。具体的には、次の二つの質問項目への回答を用いている。一つは、「将来のことを考えるよりも今の生活を楽しみたい」という質問への回答である。これは、いわば「現在の享楽志向」の意識である。もう一つは、「あくせく勉強してよい学校や会社に入っても、将来の生活にたいした変わりはない」という質問への回答である。これは、いわば「学校を通じた成功物語」の否定意識である⁽¹⁰⁾。そして荻谷は、社会階層グループごとに、現在志向と成功物語の否定意識が、自己能力観の分布とどのように関係しているのかを調べている⁽¹¹⁾。

現在の享楽を志向し、学校を通じた成功物語を否定する一すなわち、業績主義的価値から離脱することが社会階層の相対的に低い生徒たちにとっては<自信>を高めることにつながるのである。しかし、このような関連は、社会階層の上位グループには全くみられず、中位グループの場合にも、下位グループほど明確で一貫したものではない。

荻谷は、1997年では、比較的低い階層の出身者にとって、「学校を通じた成功物語」から自ら降りてしまうことが、自信の形成につながることを、そしてそのようにして形作られる自己能力感が、翻って、彼らをますます勉強や学習から遠ざけてしまうメカニズムが作動し始めていることを実証的に提示している。出身社会階層が上位の生徒にとっては、過去においても現在においても、業績主義からの離脱によって、自信が高まることはない。しかし低い階層の出身者にとっては、肯定的な自己イメージの形成は、教育から降りることによって促される。現在の享楽によって満たせる居心地のよい自己という自分との向き合い方が、特定の階層の子どもに広まりつつあるのである。これは、追い詰められた者の心理的・社会的防衛機制だと考えることもできよう。1979年と1997年との間で、一見、自己能力観の階層間格差が消滅したかに見えたが、その陰で実際に生じてい

たのは、社会階層による、自己能力観の形成メカニズムの質的な差異だったのである。

その要点が、以上のように整理され得る苅谷の議論を踏まえるならば、子どもの自尊感情の形成に及ぼす階層の影響を解明することが、教育学研究者には求められることになるはずである。仮にそうした手続きを経ることなしに、「日本の子どもは自尊感情が低い」と悲嘆し、その上下動に一喜一憂するばかりでは、軽率との謗りを免れることができないであろう。

Ⅲ 日本の子どもの幸福度に関するユニセフの調査の結果と問題点

ブータンの先代国王ジグメ・シンゲ・ワンチュク (Jigme Singye Wangchuck) は、国家開発計画の中核概念として、「国民総幸福」GNH (Gross National Happiness) の概念を提唱し、既存の物質的繁栄や経済的成長を中心とした開発を否定し、仏教に根ざし、ブータン独自の文化に立脚した持続的発展と近代化の方向を提示した。1976年のことである。GNHという文言は、2008年7月18日に制定されたブータン王国憲法第9条「国家政策原理」(Principles of State Policy)の第2項「国家はGNHの追求を可能にするような環境整備に努める」(The State shall strive to promote those conditions that will enable the pursuit of Gross National Happiness.)にも盛り込まれている。またGNH概念のさらなる精緻化のために、ブータン学研究所が1998年に設立されている。そこを中心として、評価指標の作成をめざしたGNHサーベイが行われ、2008年11月に政府は、新国王ジグメ・ケサル・ナムゲル・ワンチュク (Jigme Khesar Namgyel Wangchuck) の戴冠式に合わせて、GNHインデックス／インディケータを採択している。インデックスは、ブータンにおける幸福を構成する次の九つの次元であり、インディケータは、その幸福達成度を計測する指標である⁽¹²⁾。

- (1) 心理的幸福感 (psychological well-being)
- (2) 時間の活用 (time-use)
- (3) 地域活力 (community vitality)
- (4) 文化 (culture)
- (5) 健康 (health)
- (6) 教育 (education)
- (7) 環境的多様性 (environmental diversity)
- (8) 生活水準 (living standard)
- (9) 統治 (governance)

こうしたブータンの取り組みをはじめとして、欧米諸国の大学や民間シンクタンク—例えばイギリスであれば、ホワイト（Adrian White）のレスター大学や新経済財団NEF（New Economics Foundation）が有名—を中心に、各種幸福度調査がいくつも行われており、国際比較の際には日本が調査対象の一つとして取り上げられることも少なくない。そこでの日本の順位は、総じて低い位置にとどまっている。2006年に発表されたNEFの「ハッピー・プラネット・インデックス」HPI（Happy Planet Index）では、世界178カ国中で、1位はバヌアツ、以下コロンビア、コスタリカ、ドミニカ、パナマと続き、ブータンは13位、日本は95位、ちなみにイギリスは108位、アメリカは150位、最下位はジンバブエであった。

そして『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』において古荘は、日本の子どもは、自尊感情と同様に、「幸福度が最低レベル」⁽¹³⁾であると述べている。その根拠となっているのが、次に取り上げるユニセフの調査である。この調査の結果として作り出された「日本の子どもは幸福度が低い」という言説については、新聞等において大々的に報じられたことに加えて、例えばNHK教育テレビで2009年10月31日に放送されたETV50「子どもサポートネット『世界の“子ども支援”～日本はどうする？～』」等を通して広く知られており、マスメディアと我々の日常的な言説空間の両方にまたがって、すでに「定説」としての地位を与えられているものと推測される。学術的な文献を典型とする専門的教育研究者の言説空間の中でも、これと視点を共有する例は、枚挙に暇がないほどである。しかしこの言説の取り扱いについても、ある種の慎重さ、或いは相当の警戒が必要であると筆者は考える。

2007年2月にユニセフのイノチェンティ研究所は、先進国の子どもの幸福度（well-being）に関する調査の結果を発表した。過去には、子どもの幸福度の代理尺度として、主に所得、或いはその裏返しとしての貧困が用いられてきた。これに対してユニセフの調査では、子どもの幸福度について、次の六つの次元を設定し⁽¹⁴⁾、既存の調査の中から合計40の指標を抽出して、そのデータを合成し、総合的に評価している。

次元1：物質的な幸福（material well-being）

次元2：健康と安全（health and safety）

次元3：教育的な幸福（educational well-being）

次元4：家族と友人関係（family and peer relationships）

次元5：行動とリスク（behaviours and risks）

次元6：主観的な幸福 (subjective well-being)

この調査で言う幸福の概念は、「児童の権利に関する条約」(子どもの権利条約)に依拠しながら作成された包括的なもので、例えば所得は、次元1の「物質的な幸福」の一つの指標に過ぎない。実際に、この調査の「主要な発見」の一つは、「子どもの幸福度 (well-being) と国民一人当たりのGDPとの間には、明確な関係はない」⁽¹⁵⁾ という点が明らかになったことにある。また幸福と幸福感が区別されていることも注目される。幸福感に相当するのは、次元6の「主観的な幸福」であり、幸福は、それよりもずっと包括的な概念である。

さて、この調査では、OECD加盟国(全30カ国、2009年現在)の21カ国中、幸福度1位にランクされたのはオランダであり、次いでスウェーデン、デンマーク、フィンランド、スペイン、スイス、ノルウェー…となっている。ちなみに最下位はイギリス、アメリカは20位であった⁽¹⁶⁾。

では日本の子どもの幸福度は、どう評価されたのか。実は日本を含む9カ国(日本の他には、オーストラリア、アイスランド、ルクセンブルク、メキシコ、ニュージーランド、スロバキア、韓国、トルコ)については、参加していない調査項目が含まれていたために、総合評価の対象から除外されている。しかしいくつかの指標については、日本の結果も示されている。そのうちで最も目を引くのは、次元6の「主観的な幸福」に関する結果である。次元6は、六つの指標から成り、そのうち日本の結果が示されているのは、次の三つである⁽¹⁷⁾。

(1) 学校ではよそ者だ(またはのけ者にされている)と感じている (I feel like an outsider or left out of things)

(2) 学校は気おくれがして居心地が悪い (I feel awkward and out of place)

(3) 孤独だと感じる (I feel lonely)

そして「孤独だと感じる」と答えた子どもの割合は29.8%にものぼるとされ、OECD平均の7.4%と比べて、突出して高い結果となっている⁽¹⁸⁾。もちろん1位であり、2位はアイスランドの10.3%、以下ポーランド8.4%、カナダ7.6%、ハンガリー7.3%、オーストリア7.2%と続き、最も低いのはオランダの2.9%であった。この結果が、衝撃的なものとして受けとめられ、日本の子どもの幸福度の低さを象徴する数値として、新聞報道や関連する文献等で盛んに紹介・引用されてきたことは、すでに述べた通りである。しかしこのような解釈が妥当であるかどうかについては、大いに疑問が

あると筆者は考える。

「孤独だと感じる」と答えた子どもの割合に関するデータは、PISA 2003の「生徒質問紙」のセクションD「あなたが通う学校」（問22から問25まで）にある問24から採られたものである。PISA 2003の日本語版報告書によれば、問24は、「あなたは学校生活の中で、どのように感じていますか。それぞれについて、あてはまる番号に一つ○をつけてください」というもので、次の（1）から（6）までについて、「とてもそうだと感じている」は1、「そうだと感じている」は2、「そうは感じていない」は3、「全然そうは感じていない」は4に○をつけることになる⁽¹⁹⁾。

- (1) 学校ではよそ者だ（またはのけ者にされている）と感じている
- (2) 学校ではすぐに友達ができる
- (3) 学校の一員だと感じている
- (4) 学校は気おくれがして居心地が悪い
- (5) 他の生徒たちは私をよく思ってくれている
- (6) 学校はいつも退屈だ

ここで、次の意外な事実が判明する。すなわち“I feel lonely”という質問項目は、日本語の質問紙では、「孤独だと感じる」ではなく、どういうわけか「学校はいつも退屈だ」となっている。また（1）から（5）までが、「学校への帰属意識」を表す指標として共通しており、結果の分析も行われているにもかかわらず、（6）については、「問24（6）の項目は分析から除いた」と述べられているだけで、除外される理由すら不明である⁽²⁰⁾。29.8%という数字は、「孤独だと感じる」ではなく、「学校はいつも退屈だ」と回答した子どもの割合なのである。国際比較調査には常に翻訳の問題がつきまとうとしても、“I feel lonely”と「学校はいつも退屈だ」のニュアンスの違いは決定的であり、「質問項目は、国際比較が可能な範囲で、各国の教育文化や生活の実態に配慮して国際標準の表現に必要な変更を加えたものである」⁽²¹⁾という、その許容「範囲」を、明らかに逸脱していると言わざるを得ない。したがってこの項目について国際比較を行うことは、全く無理な話であると筆者は考える。

とはいうものの、では日本の子どもが幸福か、或いは幸福と感じているかと問われれば、それは、そうとは言えないだろう。「学校は気おくれがして居心地が悪い」と答えた子どもの割合は18.1%で、OECD平均の9.8%に比べて目立って高い。これには翻訳の問題は関係していない。そして「学校ではよそ者だ（またはのけ者にされている）と感

じている」と答えた子どもの割合が5.9%で、OECD平均の6.7%にほぼ近い、それどころか平均を下回っていることを考えれば、ネガティビティ・バイアスの影響だと判断することも一概にはできないからである⁽²²⁾。

日本の子どもが幸福感を感じていないことを示す研究は、他にもある。例えば曾根美恵の「日本とオランダの子どものQOL比較」である。曾根は、オランダの子どもと日本の子どものQOLの比較を、オランダの学校（現地校）、オランダの日本人学校、日本の学校を対象にして行っている。オランダの日本人学校を加えたのは、回答における文化的背景や国民性の影響をできるだけ小さくするための配慮である。その結果、オランダの日本人学校の得点は、オランダの現地校の得点に近く、自尊感情や学校生活をはじめ、すべての項目で日本の学校の得点を有意に上回っていた。この結果は、文化的背景や国民性の影響を考慮に入れたとしても、日本の環境で育つ子どものQOL、そして幸福感が相対的に低いことを示唆している⁽²³⁾。

さらに付言するならば、子どもの幸福度と同様に、大人のそれについてもまた、日本は決して高くないものと推測される。産業化による経済成長を中核とした物質的な意味での豊かさ、すなわち繁栄を幸福の指標と考えてきた従来の発展指標は、現代に生きる日本国民の幸福感を正確に反映していないばかりか、場合によっては、相反する指標であるかのような印象さえ与える。日本では、開発や経済成長の客観的評価と主観的な幸福感や充足感の間で、大きな乖離が見られるのである。

かつて日本では、幸福であることが豊かであることと同義であった時代が、確かに存在していた。その後、幸福であることの定義も大きく変化し、複雑化した。そもそも幸福が、測定・比較可能な概念であるかどうかについての議論も、いまだ結論に至っていない状況である。しかし幸福が、極めて不確実な概念であるにしても、一方で、「幸せそうな人」や「社会的に不幸な状況」は、ある程度客観的に存在しており、多くの人々は、それらに対する相対的な位置づけにおいて、自分の幸福度、或いは幸福感を実感しているものと考えられる。絶対的な幸福感の存在を否定するつもりはないが、個人の幸福感のかなりの部分は、自分と比較可能な同世代や同所属の人々との相対評価によって左右されるのではなかろうか。子どもの学校生活についても、これと同様なことが言えるだろう。したがって学校と教師は、子どもを幸福にし、その学校生活の満足度を向上させることに無関心ではいけないし、またこれが無意味になることもあり得ないはずである。

では特定の学校（種）、或いは教科に着目したときに、子どもは、どのようなことで幸

福や満足を得ているのか。そのために学校と教師は、一体どうすればよいのか。これらの問題に対する理論的な、或いは実証的なアプローチは、管見の限りでは、まだ試みられていないように思われる。

IV 研究のまとめと今後の課題

以上本研究において筆者は、“well-being”にかかわる二つの教育言説、すなわち「日本の子どもは自尊感情が低い」と「日本の子どもは幸福度が低い」について、その妥当性を検討してきた。ここで本研究を通して得られた知見を整理するならば、それは、次の二点である。

(1) 政策文書や教育実践の現場、また俗流心理学の議論においては、子どもの自尊感情を高めることが声高に推奨されている。しかし教育社会学の分野では、子どもの自尊感情の形成メカニズムは、各自の出身階層によって質的に異なることが解明されており、その高低について単純に受けとめることは、厳に慎まねばならない。

(2) ユニセフの調査において「孤独だと感じる」を答えた子どもの割合の高さが、日本の子どもの幸福度の低さを象徴していると考えられている。しかしその割合は、PISA 2003において「学校はいつも退屈だ」と答えた子どものそれであり、国際比較に使用するデータとしては信頼性に欠けると言わざるを得ない。

そして以上の二点を結論とする本研究によって、上述した二つの言説にかかわって、いくつかの誤解を正すことができ、それらはいずれも、「ある面ではそう言えるが、もう一面ではそうではない」程度のグレーなものであるとの了解を得られたのであれば、筆者が本研究にこめた目的の大半は満足されることになる。今後の“well-being”研究の課題は、通俗的な議論ばかりに惑わされることなく、むしろそれを入念に、かつ批判的に吟味しながら、関連諸分野で生産された研究成果をしっかりと踏まえて設定されるべきであろう。

最後に、今後の研究課題に言及するならば、それは、本研究では取り上げることができなかった教育言説の妥当性を検討することである。例えば「日本の子どもは多忙である」と言われる。しかし「ゆとり」の強調は、子どもに「ゆるみ」を与える可能性が高い。実際に、いわゆる「ゆとり教育」を志向してきた教育改革の陰で進行していたのは、子どもの急速な学習離れと家庭学習時間の減少、テレビ、ゲーム、パソコン、携帯電話の時間のその分（以上）の増加という改革論者の意図とは全く逆の、何とも皮肉な、深刻な、事実誤認とも言える事態ではなかったか。したがって子どもが多忙であるかどうかについては、

放課後や家庭での自由時間がどのくらいあるのか、その時間をどのように過ごしているのかという生活実態調査の結果を踏まえるのはもちろん、多忙感の形成という子どもの意識メカニズムを解明した上で、改めて検討されるべきであると筆者は考える。

注

- (1) 佐藤学 「学力問題の構図と基礎学力の概念」 東京大学学校教育高度化センター編 『基礎学力を問う 21世紀日本の教育への展望』 東京大学出版会 2009 (平成21)年 pp.1-32.
- (2) 天笠茂監修 広島県呉市立五番町小学校・二河小学校・二河中学校編著 『公立小中で創る一貫教育 4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び』 ぎょうせい 2005 (平成17)年 pp.4-5.
- (3) 同上 p.5.
- (4) 同上 pp.85-87.
- (5) 古荘純一 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 児童精神科医の現場報告』 光文社 2009 (平成21)年 pp.60-66.
- (6) 同上 p.85.
- (7) 同上 pp.111-127.
- (8) 荻谷剛彦著 『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会へ』 有信堂 2001 (平成13)年 p.192.
- (9) 同上 pp.194-196.
- (10) 同上 pp.196-197.
- (11) 同上 p.199.
- (12) 杉本均 「ブータンに学ぶ幸福感と教育—伝統と近代の衝突と共生」 子安増生編 『心が活きる教育に向かって 幸福感を紡ぐ心理学・教育学』 ナカニシヤ出版 2009 (平成21)年 pp.82-102.
- (13) (5)と同じ p.10.
- (14) UNICEF Innocenti Research Centre. (2007). Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, p. 2.
- (15) Ibid., p. 3.
- (16) Ibid., p. 2.

- (17) Ibid., p. 45.
- (18) Ibid.
- (19) 国立教育政策研究所編 『生きるための知識と技能2 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003年調査国際結果報告書』 ぎょうせい 2004 (平成16)年 p. 369.
- (20) 同上 p. 278.
- (21) 同上 p. 261.
- (22) UNICEF Innocenti Research Centre, op cit., p. 45.
- (23) 曾根美恵 「日本とオランダの子どものQOL比較」 『教育と医学』第56巻第11号 (通巻第665号) 慶應義塾大学出版会 2008 (平成20) 年11月 pp. 88-97.

付記

本田靖春の『誘拐』という有名な本がある。そこでは、1963年3月31日に、東京都台東区入谷で起きた「吉展ちゃん事件」が取り上げられている。かわいい盛りの幼児を誘拐して絞殺し、借金返済と遊興費捻出のため、わずか50万円の身代金を奪う。鬼畜にも劣る所業であり、犯行の無慈悲さには戦慄を覚える。しかし本田は、それを残忍な事件として描く安易な方法を選ばない。「落としの八兵衛」と呼ばれた昭和の名刑事、平塚八兵衛によって自白に追い込まれ、事件発生から約2年後に逮捕され、獄中で「真人間」(p. 346.) となるも、当然死刑を免れなかった犯人に対する本田のまなざしは、むしろ限りなくやさしく、驚くほどのあたたかさに満ちている。佐野真一の巻末解説「東北人の悲しき血」が指摘するように、本田が鮮やかにあぶり出しているのは、「高度成長の恩恵に浴することなく、故郷を追い立てられ、都会の片隅に吹き溜まって生きてきた」犯人の「内面」なのである (p. 360.) 。

高度経済成長という未曾有の時代の真っ直中、オリンピック開催を間近に控えて高速道路や地下鉄の建設が急ピッチで進み、短期間で大金が稼げる工事現場には事欠かなかったはずの東京においてさえ、隅田川沿いのくすんだ下町のドヤ街ともなれば、それとは無縁の都市最底辺労働者が、仕事にあぶれ、昼間から酒を飲んで顔を赤らめ、その街区と同様に、うずくまるようにたむろしていたことだろう。いつの時代であっても、バラ色の夢の裏側には、光が全く差さない陰画世界というのが必ず付着している。そこには、その日暮らしの下積み生活をする人々が棲息している。そうした人間に手を差し伸べてこなかった、この国の政治の無策さを批判することは簡単である。しかし、こうした世間からは

完全に置いてけ堀にされた陰の部分に目をこらし、ベテラン刑事の足取りにも似た地道な取材というノンフィクションの王道を行い、そこから上がってきた事実をもって、すべてを語らしめるという執筆態度を堅持して、そのもの悲しく、さらに暗い彩りとそこに生きる人々の「内面」を描き出すことは、想像以上に難しい作業だろう。

本研究にしても、“well-being” どうこう以前に、単なる“being”（生きること、生存、存在）すら危うい人々のことは、全く視野に入っていない。「一億総中流」という国民意識の崩壊が話題となり始めたのは1990年代後半、山田昌弘の「格差社会」がユーキャン新語・流行語大賞で上位にランキングされたのは2006年（ちなみに年間大賞は荒川静香の「イナバウアー」と藤原正彦の「品格」）。所得格差の拡大と貧困層の増加が社会問題となって久しく、また派遣切り、失業、ワーキングプア、ホームレス、ネットカフェ難民、（年越し）派遣村等の暗澹とした言葉が日々の新聞紙面を賑わせている情勢であるにもかかわらず、果たしてそのような「対岸の火事」的取り扱いでよいのかどうか。このことを深く自問し、今後の“well-being”研究のあり方を思案しながら、以上をもって擱筆することにしたい。

引用文献：本田靖春 『誘拐』 筑摩書房 2005（平成17）年