

学校保健研究

Japanese Journal of School Health

2018 Vol.60 No.1

目次

故 安藤 格 先生のご逝去を偲ぶ..... 3

巻頭言

◆新学習指導要領と今後のビジョン..... 4
野津 有司

原 著

◆ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心(自信)の育成」プログラムの効果
—児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた教育効果の
検討—..... 5
横嶋 敬行, 賀屋 育子, 内田香奈子, 山崎 勝之

研究報告

◆小学校3, 4年生を対象としたセルフエスティーム育成プログラムの
評価..... 18
坂田 敦子, 鬼頭 英明, 西岡 伸紀
◆養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の継続支援プロセスの初期段階
—中学校・高等学校の養護教諭インタビュー調査から(1)—..... 26
菊池美奈子, 池川 典子

資 料

◆16~18歳の妊娠・出産・人工妊娠中絶の検討
—統計資料を用いた都道府県の比較—..... 41
瀧澤 透, 浜中のり子, 宮澤 君子

連 載

◆国際交流委員会企画—学校保健の新知見を学ぶ: 易しい英文論文読解
第4回「子どもの睡眠問題は生徒-教師関係の質低下と関連する
(Holdaway & Becker 2018, 印刷中)」の紹介..... 48
佐々木 司, 西田明日香

学校保健研究

第60巻 第1号

目 次

故 安藤 格 先生のご逝去を偲ぶ	3
巻頭言	
野津 有司 新学習指導要領と今後のビジョン	4
原 著	
横嶋 敬行, 賀屋 育子, 内田香奈子, 山崎 勝之 ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果 —児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを用いた教育効果の検討—	5
研究報告	
坂田 敦子, 鬼頭 英明, 西岡 伸紀 小学校3, 4年生を対象としたセルフエスティーム育成プログラムの評価	18
菊池美奈子, 池川 典子 養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の継続支援プロセスの初期段階 —中学校・高等学校の養護教諭インタビュー調査から(1)—	26
資 料	
瀧澤 透, 浜中のり子, 宮澤 君子 16~18歳の妊娠・出産・人工妊娠中絶の検討—統計資料を用いた都道府県の比較—	41
連 載	
佐々木 司, 西田明日香 国際交流委員会企画—学校保健の新知見を学ぶ：易しい英文論文読解 第4回「子どもの睡眠問題は生徒-教師関係の質低下と関連する (Holdaway & Becker 2018, 印刷中)」の紹介	48
会 報	
一般社団法人日本学校保健学会 第22回理事会（平成29年11月3日開催）議事録	51
一般社団法人日本学校保健学会 第5回定時総会（代議員会）議事録	53
一般社団法人日本学校保健学会 第6回臨時理事会議事録（平成29年11月3日開催）	56
事務局からのお願い（所属先等の確認と変更について）	56
一般社団法人日本学校保健学会 平成28年度決算報告 貸借対照表	57
正味財産増減計算書	58
予算対比正味財産増減計算書	59
財産目録	60
H29年度予算案—正味財産増減ベース	61
一般社団法人日本学校保健学会 第65回学術大会のご案内（第2報）	62
機関誌「学校保健研究」投稿規程	64
関連学会の活動	
第27回日本健康教育学会学術大会（姫路）のご案内	69
日本養護実践学会 第1回学術集会開催のご案内	70

お知らせ

第27回JKYBライフスキル教育・健康教育ワークショップ 開催要項	71
編集後記	72



故 安藤 格 先生 略歴

大正 9 年12月14日 大分県福岡市に出生

昭和15年 福岡高等学校卒業
昭和18年 九州帝国大学医学部卒業
昭和23年 九州大学医学部小児科教室に入局
昭和24年 大分共済病院小児科部長に就任
昭和31年 大阪市立大学医学部小児科助教授に就任
昭和44年 大阪教育大学養護教諭養成所教授に就任
昭和52年～55年 大阪教育大学学長に就任

故 安藤 格 先生のご逝去を偲ぶ

日本学校保健学会名誉会員，近畿学校保健学会名誉会員，勲 4 等叙勲

ご逝去 平成29年 4 月21日 享年96歳

任期満了による退職後は医誠会東舞鶴病院副院長として平成23年 3 月まで勤務され，第 1 線で老人医療に活躍されました。

九州帝国大学ご在任中は故円城寺教授のご指導による「医は教育なり，教育は医なり」の信念に基づき実践研究に従事されました。大阪市立大学時代は故高井教授のご指導で大阪大学心理学教室との共同研究を行い，戦後のわが国児童生徒の“発達加速現象”の先駆的研究やパリ国際小児センターで開催された“社会小児科学・結核の予防と治療”に参加され，その成果を日本学校保健学会，日本小児科学会などに発表され，多くの論文は同時代の研究者を刺激するところとなりました。

また，アレルギーの分野ではぜん息児の野外キャンプや水泳教室による鍛錬治療の指導など，時代に先駆ける集団入院治療の実践に貢献され，児童生徒の健全な発育発達のための研究と学校教育の向上に尽力されました。これらの成果は「大阪地区における環境破壊と学校教育改善に関する研究」にまとめて，発表されました。先生の歩みは臨床医としての実践的治療と教育者として児童生徒の健康的な発育発達の社会環境の醸成のために真摯に取り組まれた一生であったと心からの尊敬の念を抱きつつお別れの言葉にさせていただきます。先生，長い間ごろうさまでした。

合掌

(元大阪教育大学教授 堀内康生)

巻頭言

新学習指導要領と今後のビジョン

野 津 有 司

New Course of Study and Future Vision

Yuji Nozu

小学校および中学校の新しい学習指導要領が2017年3月に告示され、これに続いて各教科等の解説も示された。高等学校の新学習指導要領も、間もなく示されると思われる。これからの学校教育においては、生きて働く知識・技能の習得、論理的思考力や表現力、学んだことを人生や社会に生かそうとする資質・能力の育成が求められるようになった。そしてそのために、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・対話的に探究し、学びの成果等を表現し、さらに実践に生かしていけるような学習プロセスの充実が求められる（中央教育審議会答申2016年12月）。

具体的には、子どもたちが身に付けるべき資質・能力として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの観点から整理された。また、今改訂の新たな視点として、各教科等の「見方・考え方」を働かせて、これらの資質・能力の育成が目指されることとなった。このことは、すべての教科等に共通するものであり、資質・能力を育成する学びの過程を重視するものである。「保健の見方・考え方」については、「個人及び社会生活における課題や情報を、健康や安全に関する原則や概念に着目して捉え、疾病等のリスクの軽減や生活の質の向上、健康を支える環境づくりと関連付けること」と示された。

（一社）日本学校保健学会では、第60回大会（2013年）および第61回大会（2014年）において、「保健学習の改善・充実のための鍵は何か～学習指導要領の次期改訂を視野に入れて～」と題したシンポジウムを重ねてきた。また、そこでの成果を基に、「次期教育課程に関する要望」を中央教育審議会に提出し（2015年6月）、教科「体育」、「保健体育」における保健学習と、学校教育全体における健康・安全に関する教育の一層の充実が図られることを具体的に要望した（学校保健研究57巻4号205-206頁）。

学習指導要領が改訂された今後は、まず、そうした要望の内容等がどう反映されたかなどを評価することが望まれる。それを早急にかつ組織的に行うことが本学会としての責務と思われる。

また、今改訂を受けて、教育現場において新学習指導要領をどのように実践していくかについての実証的な研究が不可欠となる。すなわち「これからの10年における保健教育の推進、充実のための研究」である。例えば、次の5つが挙げられよう。

- ① 保健教育における教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの実現に向けて、教科等の相互の連携を図ることに寄与する研究が必要である。
- ② 教科等横断的なカリキュラムによる成果をどう評価

するかも重要な研究課題である。食育、学校安全、性に関する指導などについては、既に教科等横断的に学校教育全体で取り組んでいくことが求められてきており、今後はこれらによって児童生徒が身に付けた資質・能力を評価することが重要であると思われる。

- ③ アクティブ・ラーニングの視点を重視した保健授業の実践とその普及に向けて、主体的・対話的で深い学びの学習展開の授業研究が必要であり、さらに先導的な授業実践の普及を図るための研究も求められる。
- ④ 保健の学力の育成に関わって、身に付けるべき資質・能力の評価方法の開発に関する研究も急務である。
- ⑤ 教員養成（教職科目、教育実習等）や現職研修（保健体育科教員等）に関わっては、保健教育の教育環境等の整備・改善に向けた研究も進められるべきであろう。

さらに強調しておきたいことは、この10年の「さらに10年先」における保健教育の在り方、充実に関わる研究を、今の段階から蓄積していく必要がある、ということである。例えば、今後の懸念の一つとしてある教科再編も視野に入れるならば、「保健」の本質や独自性とは何かについて論究するような研究が求められよう。「教科」としての保健を充実、発展させていくためには、他の教科等との比較に耐えうる研究成果を地道に積み重ねていくことが不可欠である。2045年には、人工知能（Artificial Intelligence：AI）が人間の知能を超える転換点（技術的特異点）であるシンギュラリティが到来するとの予言が聞かれるほど、これからの社会の変化は驚異的に進むと考えられる。そこで求められる人間像（力）をどのように想定し、その育成にどう貢献できるか、の観点で保健教育を研究する必要があると言えるであろう。そのためにはまず、授業の形態や教材、また学校自体の在り方も大きく変化していくことが想像される中で、今改訂で示された「身に付けるべき資質・能力」の三つの柱についてどのような効果があったのか、もっと改善する必要があるのか等について検証することが求められる。また、エイズなどのように、未知であった健康課題が突然人々の健康を脅かすことも予測される。そうした状況にも対応できるような資質・能力に着目した研究も必要と思われる。

最後に、学術成果の発信が、学習指導要領の改訂に示唆を与えるものとならなければならない。本学会がその役割の一翼を担っていることは間違いなく、保健教育の一層の充実、発展に向けて努力していきたいものである。

（筑波大学教授・筑波大学附属中学校長）

原 著

ユニバーサル学校予防教育
「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果
—児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テストを
用いた教育効果の検討—

横 嶋 敬 行^{*1}, 賀 屋 育 子^{*1}, 内 田 香 奈 子^{*2}, 山 崎 勝 之^{*2}

^{*1}兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

^{*2}鳴門教育大学大学院学校教育研究科

Effects of a School-Based Universal Prevention Program “Development of Self-Confidence”:
Examining the Effectiveness of the Program Utilizing the Paper
and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children

Takayuki Yokoshima^{*1} Ikuko Kaya^{*1} Kanako Uchida^{*2} Katsuyuki Yamasaki^{*2}

^{*1}Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

^{*2}Department of Human Development, Graduate School of Education, Naruto University of Education

Background: In recent years, educations which cultivate children's self-esteem have been actively practiced due to the claim of its importance. On the other hand, there is an argument that enhancement of self-esteem leads to individual's unhealthy and maladaptive conditions. In such circumstance, there have been studies which divide self-esteem into adaptive self-esteem and maladaptive one.

Objectives: The authors have recently proposed the conceptualization of “autonomous self-esteem” as an adaptive side and “heteronomous self-esteem” as a maladaptive side. Moreover, a prevention school education program to enhance autonomous self-esteem has been developed by the authors. The purpose of this study was to examine the educational effects of the program on both autonomous and heteronomous self-esteem.

Methods: The effectiveness of the educational program was examined through comparing the Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children (SE-IAT-C) and Rosenberg's Self-Esteem Scale for Children (RSES-C). The SE-IAT-C assesses autonomous self-esteem, whereas the RSES-C is an intermixed measurement of autonomous and heteronomous self-esteem. The educational effects on prosociality that is one of the core characteristics of autonomous self-esteem were examined utilizing a prosociality scale by vignettes. Participants were 195 4th-grade children in two public elementary schools. Each child completed the battery of the three scales twice, one week before and one week after the implementation.

Results: The results revealed significant improvement in the scores of the SE-IAT-C and awareness of the situation in the prosociality scale. In contrast, the scores of the RSES-C did not significantly change. Based on the mean scores of the SE-IAT-C score and RSES-C in the pre-implementation period, the children were divided into the high and low groups. The results showed that the SE-IAT-C scores significantly increased in the low group of SE-IAT-C. Moreover, there were no significant changes in the RSES-C scores in either of the high and low groups of RSES-C. In addition, both high and low groups of SE-IAT-C and RSES-C showed significant improvement on awareness of the situation in the prosociality scale. Verbal assistance in the prosociality scale significantly increased in both groups of SE-IAT-C.

Conclusion: These findings suggested that this program has positive influences on autonomous self-esteem and some factors of prosociality. However, regarding Rosenberg's scale, since the scores from its maladaptive aspects decreased by the program, the total scores did not change, which suggests that the program is able to enhance the adaptive autonomous aspects of self-esteem and reduce the maladaptive heteronomous ones.

Key words : self-esteem, universal prevention program, educational effectiveness, 4th-grade children, health/adaptation

セルフ・エスティーム, ユニバーサル予防教育, 教育効果, 小学校4年生, 健康・適応

I. 序 論

日本の学校教育では、セルフ・エスティームは人の健康や適応にとって重要な心的特性として考えられており、これを高める試みが盛んに行われている。しかし、心理学の研究領域では、セルフ・エスティームの効用を否定的にとらえる知見や¹⁾、健康や適応への負の影響も指摘されてきた²⁾³⁾。こうした潮流のなかで、セルフ・エスティームを適応的側面と不適応的側面に弁別する研究も展開されている⁴⁾⁵⁾。

両者を弁別した概念では、例えば、Deciら⁶⁾の随伴性セルフ・エスティームと本当のセルフ・エスティームの概念がある。随伴性セルフ・エスティームは、外的基準への達成や成功、あるいは他者との比較に依存して形成されると定義され⁶⁾、それを基盤にした高いセルフ・エスティーム⁷⁾は脆弱なものであり、攻撃性や不安を高めると考えられている⁸⁻¹⁰⁾。一方、本当のセルフ・エスティームは、外的基準の達成や成功、他者との比較に依存することなく⁶⁾、内発的動機づけを左右する基本的欲求である有能さ、関係性、自律性が満たされることで生起すると論じられており¹¹⁾、適応的側面であると考えられている。

また、近年では、山崎ら¹²⁾による他律的 (heteronomous) セルフ・エスティームと自律的 (autonomous) セルフ・エスティームの概念も提唱されている。他律的セルフ・エスティームは随伴性セルフ・エスティームとほぼ同義の概念と位置づけられている。一方で、自律的セルフ・エスティームは、自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが相互に関連をしながら一体となって形成されると考えられており、これらの要素がすべて高まることで高い自律性が形成されると述べている。また、山崎ら¹²⁾とDeciら⁶⁾の概念は同一のものではなく、その類似性は高いが、両セルフ・エスティームは測定における非意識性の観点から弁別される。

セルフ・エスティームの測定には、Rosenbergのセルフ・エスティーム尺度 (Rosenberg Self-Esteem Scale : RSES)¹³⁾が世界的に広く使用されてきた¹⁴⁾。当初、RSESはセルフ・エスティームの適応的側面を測定することを意図して作成されたが、その高群には適応的側面が高い者と不適応的側面が高い者が混在しており²⁾³⁾、両側面を包括的に測定していることが指摘されている¹⁵⁾¹⁶⁾。他にも、回答者が自分を社会的に望ましい姿に見せたいと反応してしまう社会的望ましさと関連も指摘される¹⁷⁾¹⁸⁾。こうした測定法に含まれる歪曲要因について、山崎ら¹²⁾は意識を介した測定法の課題に言及している。そこでは、現代の競争や相対的な成否の位置づけに鋭敏にならざるを得ない社会の特徴から、質問紙などの意識を介したセルフ・エスティームの測定には、自己評価の基準となりがちな具体的な成果の記憶が参照されやすく、他者との比較への鋭敏性が反映されると述べられている。そのた

め、他律的セルフ・エスティームは質問紙によって比較的測定可能であるが、自律的セルフ・エスティームは非意識で測定されなければならないと論じている。こうした主張を受け、横嶋ら¹⁹⁾は、学校教育の場で使用することを見据えて、自律的セルフ・エスティームを測定するための児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト (Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children : SE-IAT-C) を開発している。

上記の指摘によると、RSESなどの質問紙を中心とした効果評価によって、教育効果が認められていたこれまでのセルフ・エスティームの教育は再考を迫られることになる。そこで、佐々木・山崎²⁰⁾は、自律的セルフ・エスティームの発達過程を考慮し、その育成を目指す学校予防教育プログラム「自己信頼心 (自信) の育成」の開発と実践を行っている。この教育は、「いのちと友情の学校予防教育」 (Trial Of Prevention School Education for Life and Friendship : TOP SELF) と総称されるユニバーサル予防教育プログラムの1つである。TOP SELFは、意識変容を促すだけでは問題行動の予防にはいたらないという近年の教育課題を受け²¹⁻²³⁾、意識変容だけでなく、非意識を効果的に利用する方法論を導入している。非意識への教育的アプローチの重要性は、近年注目される人の活動に対する非意識の影響力の強さからもうかがえる²⁴⁾²⁵⁾。本論文では、教育効果評価を主眼とするため、TOP SELFや自己信頼心 (自信) の育成の理論的背景は他の論文に譲るが²⁰⁾²⁶⁾、例えば、意識に先行して起こる身体反応である情動が、人の意思決定を効率的に動かしているというソマティック・マーカー仮説²⁷⁾²⁸⁾などはその中心的理論の1つとなっている。そのため、このプログラムでは十分に情動を喚起した上で、目標となる適応的な行動や認知 (思考) を学習させるという教育方法が用いられている。また、こうしたアプローチは、子どもの授業への参加度も高めることができる²⁹⁾。

自己信頼心 (自信) の育成プログラムは、小学3年生から中学1年生までのプログラムが用意されている。その目標は、近年のセルフ・エスティームに関連する研究知見に基づき³⁰⁾、①自己と他者の価値を認めることができる、②自己の心理的欲求を認識することができる、③自己の心理的欲求に従って行動することができる、④心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる、この4つから構成されている。また、教育の効果については、これらの主要目的の達成について質問紙を用いて検討され、その教育効果の高さが報告されている³⁰⁻³⁴⁾。しかし、セルフ・エスティーム自体を測定した教育効果評価は行われておらず、特に非意識の測定法を用いた自律的セルフ・エスティームの測定を行うことがプログラムの教育効果を検討する上で重要な課題とされていた。

以上の観点から、本研究は次の3つの目的をもって実

施された。第1に、横嶋ら¹⁹⁾によって開発されたSE-IAT-Cを用いて自律的セルフ・エスティームの教育方法としての自己信頼心（自信）の育成プログラムの教育効果を検討する。第2に、適応的側面と不適応的側面が混在すると言われるRSESでは、教育の効果は相殺され、変化がみられないということも補助的な教育効果として検討を行う。また、自己信頼心および内発的動機づけは自律的セルフ・エスティームと共通点の多い概念である一方で、他者信頼心は概念上異なる質を有している。しかし、自律的セルフ・エスティームの形成には他者信頼心の要素が不可欠であると考えられていることから、この点についても直接的な効果評価を行うことが重要である。他者信頼心は向社会性全般に波及することが考えられるため²⁶⁾、第3の目的として、他者の困窮への気づき、エンパシー、シンパシー、援助行動の測定を通して、プログラムの向社会性への教育効果を検討する。なお、向社会性の測定法には、社会的望ましさなどの意識上のバイアスを低減するために半投映法を取り入れたピニエット法を用いて実施する。

II. 研究方法

1. 研究対象

本研究では、A県の2つの公立小学校の4年生（全6クラス、男児110名、女児85名）を対象に予防教育「自己信頼心（自信）の育成」プログラム（短縮版：全4回）を実施し、調査を行った。欠席および欠損のあるものを除き、有効回答は男児93名、女児74名であった。

2. 教育内容および実施時期

TOP SELFでは、教育プログラムごとに全8回版（通常版）と全4回版（短縮版）の2種類が用意されている。どちらも、教育目標は上位目標、中位目標、下位目標、操作目標（授業時の目標）と階層的に構成され、最下層の操作目標に直結して教育方法が設定される。また、これらの目標の設定が自律的セルフ・エスティームの育成につながることは、エビデンスに基づいている²⁰⁾。表1は短縮版の上位目標下の目標構成である。通常版の授業では、短縮版2回目の操作目標b, c, dおよび3回目の操作目標e, f, gが分けて実施される。これらの操作目標は相互に親和性が高く、1つの授業で複合的に達成することが可能であるという観点から、短縮版の作成時に統合されている。短縮版は通常版と比較して時間数が少ないことから若干の教育効果の減少が予想されるが、近年の教育現場の負担増加を考慮すると、より少ない時間で効果的なプログラムを開発する意義は大きい。そこで、本研究では短縮版を採用し、効果評価を行った。

授業は2016年9月から10月にかけて週に1回の間隔で計4回（45分/回）実施され、担任教師および予防教育担当教員のチームティーチング形式で行われた。予防教育担当教員とは、予防教育の実施について、授業の準備および補助、大学との連携窓口など、予防教育を行う上

でのコーディネーターの役割を担う学校内の教員である。授業は学校長の管轄の下、クラス担任および予防教育担当教員が総合的な学習の時間の一環として実施した。

1回の授業の進行は「TOP SELFの授業の型」に基づき、9ステップから構成される²⁰⁾。(1)「授業時の注意」では、グループワークの取り組み方や注意事項（授業中にふざけた態度をとらない、先生の説明をよく聞く）を伝えられる。(2)「授業の目的」では、本時の授業の目的が提示され、授業全体の概要が簡潔に説明される。(3)「導入アニメ・ストーリー」では、2～3分のアニメの視聴の後、授業目標にそった課題がアニメのキャラクターから提示される。(4)「活動助走」では、例えば自分の良いところを付箋に書くなど、クライマックスのための準備作業が行われる。(5)「活動クライマックス」はクラス全体の活動が行われる。(6)「シェアリング」では、授業の感想などを発表させる。(7)「終結アニメ・ストーリーの視聴」では、導入と同様に2～3分のアニメを視聴する。(8)「授業プロセスの確認」では、本時の授業の簡潔なふりかえりが行われる。(9)「授業で学んだことの意義」では、授業を通して学んだことを授業者からのメッセージとして伝えられる。

また、TOP SELFでは非意識に対する効果的な教育的アプローチを行うために、情動や感情を十分に喚起した上で、行動、認知、思考を情動や感情の砂地に埋め込むという理論を基に実施される²³⁾。特に活動クライマックスでは、多様なBGM、効果音、ミニゲームを用いて児童の情動や感情を喚起しつつ、クラス内の全児童の授業への参加度を高める教育方法が重点的に取り入れられている²⁰⁾。自己信頼心（自信）の育成の授業では、ポジティブな情動や感情の喚起を中心としながら、自分の良いところや友だちの良いところ、将来の夢などを伝え合う活動が行われる²⁰⁾。授業における理論および内容の詳細は引用の論文を参照されたい²⁰⁾²³⁾²⁶⁾²⁹⁾。

3. 調査内容

調査内容は以下の通りである。

1) 児童用セルフ・エスティーム尺度

横嶋ら¹⁶⁾で信頼性と妥当性が確認されている児童用 Rosenbergセルフ・エスティーム尺度（Rosenberg Self-Esteem Scale for Children：RSES-C）を使用した。質問項目は、「わたし（ぼく）は、だいたい自分に満足している」「わたし（ぼく）は、ときどき役に立っていないと感じてしまう」など10項目から構成され、「強くそう思う」4点から「強くそう思わない」1点まで4件法で回答を求めている。得点化は横嶋ら¹⁶⁾に基づき、項目2と項目8を除外した8項目で得点化を行った。また、合計得点の算出時には得点が高いほどセルフ・エスティームが高いことを示すように逆転項目に対して逆の配点処理を行った。尺度の α 係数は全体および男女ともに.78～.79を示し、許容範囲の内的整合性が確認された。

2) 児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト

表1 自己信頼心(自信)の育成プログラム(短縮版)の教育目標および内容

授業回	中 位 目 標	下 位 目 標	操 作 目 標	教 育 内 容
1	I. 自己と他者の価値を認めることができる	1. 自己の価値を探し、受容することができる	a. 正(楽しい、嬉しいなど)の出来事を想起し、正感情を高めることができる	(活動助走) ①身の回りの良かったことを想起し、付箋に記入する ②グループの中から紹介したい付箋を決める(活動クライマックス) ①「にっこりさんは誰だゲーム」をしながら、グループの代表が付箋を発表する ②ハッピーな気持ちをクラス全体で共有する
2	I. 自己と他者の価値を認めることができる	1. 自己の価値を探し、受容することができる	b. 自己の特徴について認識することができる c. 自己の長所を探することができる d. 自己価値を受容することができる	(活動助走) ①自分の特徴について、好きなところを付箋に記入する ②特に好きな特徴を1つ選ぶ(活動クライマックス) ①「じゃんけんゲーム」をしながら、グループごとに発表する ②自分の良さ、友だちの良さについて、理解を深める
3	I. 自己と他者の価値を認めることができる	2. 他者の価値を探し、肯定することができる	e. 他者の長所を探することができる f. 他者の価値を肯定することができる g. 自分が気づいた他者の価値について、実際に相手に伝えることができる	(活動助走) ①グループメンバーの良いところを付箋に書いて、お互いにプレゼントする ②プレゼントしてもらった付箋の中から、特に嬉しかったもの、自分では気づかなかった自分の良さなどを1枚選ぶ ③選んだ付箋を、ハートボードに張って黒板に並べる(活動クライマックス) ①「クイズ! わたしは誰でしょう? ゲーム」をしながら、付箋の内容を共有する ②友だちの良さや、それを見つけることの大切さについて理解を深める
4	II. 自己の心理的欲求を認識することができる *「心理的欲求」とは、子どもの内から生じる物事に対する意欲を指す(生理的欲求や、罰の回避のための消極的な欲求は除く)	3. 心理的欲求に従って行動することの重要性を理解する 4. 自己の心理的欲求を抽出し、その充足・達成の是非を自分で考えることができる	h. 自己の心理的欲求を満たすことの重要性を理解することができる i. 自己と同様に、他者の心理的欲求を尊重することの重要性を理解することができる j. 自己の心理的欲求を抽出することができる k. 抽出した心理的欲求を満たす是非を考えることができる	(活動助走) ①小学校6年生になった時、どんな自分になっていたいか、「最高の自分」をイメージして付箋に記入する ②隣の席の児童の記入内容に対して、励ましの言葉を書く ③各自の付箋をシートに張り、シートを黒板に張る(活動クライマックス) ①「すごろくのゲーム」をしながら、付箋をクラス全体で発表し合う ②発表への質問・励ましの言葉を通じて、お互いの夢や願いを共有・肯定し合う

横嶋ら¹⁹⁾で信頼性と妥当性が確認されている児童用紙筆版セルフ・エスティーム潜在連合テスト(SE-IAT-C)を使用した(図1)。潜在連合テスト(Implicit Association Test: IAT)はPC版と紙筆版があるが、どちらも提示された刺激(写真や絵、言語など)の分類課題を行

い、その反応速度や課題の遂行量の計測を通して測定刺激の潜在連合の強度を測定する方法である³⁵⁾。刺激は測定対象(カテゴリー語: 2種)と感情価(属性語: ポジティブとネガティブ)から構成される(表2)。

SE-IAT-Cは紙面上に並ぶ刺激語を制限時間(20秒)

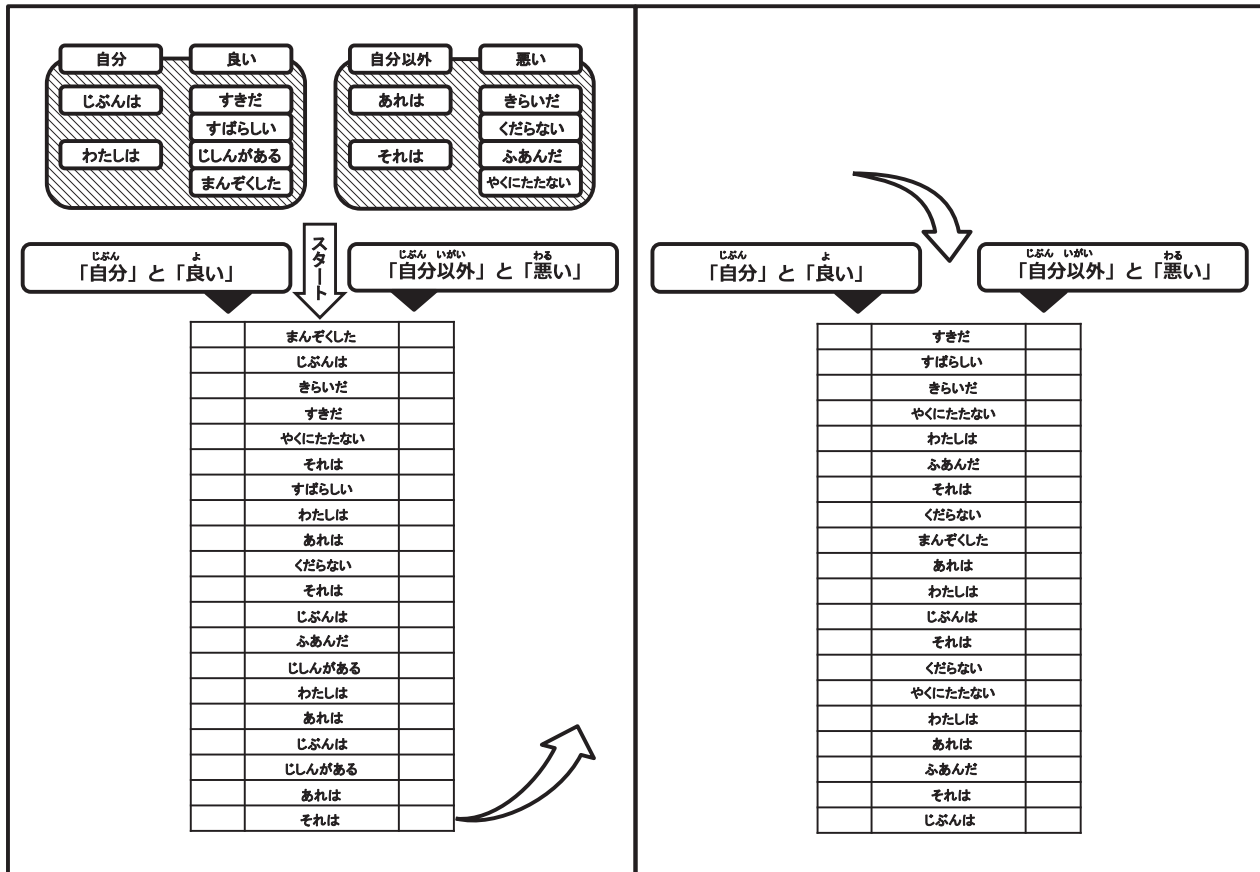


図1 SE-IAT-Cの紙面の一部

表2 SE-IAT-Cの刺激語

カテゴリー語		属性語	
自分	自分以外	快語	不快語
じぶんは	あれは	すきだ	きらいだ
わたしは	それは	すばらしい	くだらない
		じしんがある	ふあんだ
		まんぞくした	やくにたたない

以内に左右の指定されたマスに分類する課題を全7回実施する(表3)。課題1と2は属性語ならびにカテゴリー語のみを使った練習課題を行う。課題3と4は「自分」と「ポジティブ」および「自分以外」と「ネガティブ」を組み合わせた本番課題を行う。課題5は課題6と7で行われる組み合わせを変えた本番課題の練習として、カテゴリー語の分配を左右逆にして練習課題を行う。課題6と7は「自分」と「ネガティブ」および「自分以外」と「ポジティブ」を組み合わせた本番課題を行う。本番課題の実施順序は調査者ごとにカウンターバランスを取った。得点化は「自分」と「ポジティブ」の本番課題の正答数から「自分以外」と「ネガティブ」の本番課題の正答数を引くことで算出した。

3) 向社会性ビニエツト尺度

向社会性の測定には、本研究のために開発した尺度を使用した。尺度は、物語を読んで登場人物に関する質問

表3 SE-IAT-Cの手続き

課題	内容	(左側への分類)vs(右側への分類)
1	属性語	(快語)vs(不快語)
2	カテゴリー語	(自分)vs(自分以外)
3	組み合わせ1	(自分+快語)vs(自分以外+不快語)
4	組み合わせ1	(自分+快語)vs(自分以外+不快語)
5	カテゴリー語	(自分以外)vs(自分)
6	組み合わせ2	(自分以外+快語)vs(自分+不快語)
7	組み合わせ2	(自分以外+快語)vs(自分+不快語)

に回答していくビニエツト方式を採用した。ここでは、攻撃反応の測定法であるP-F (Picture Frustration) スタディ³⁶⁾と同様に、登場人物の気持ちや行動を推測させる半投影法を取り入れることで、社会的望ましさの影響を低減することに努めた。また、下記に基づき、物語場面は全4場面、質問項目は全6項目から設定した。

まず、物語場面は対象と場面を限定した。近年の研究では、援助対象の違いによって向社会的行動の先行要因や決定要因が異なることが指摘される³⁷⁾³⁸⁾。同時に、学校を社会生活の中心とする小学生の発達段階を考慮すると、自律的セルフ・エスティームにおける他者信頼心は友だちに対する向社会的行動として現れる可能性が推測される。そこで、対象はクラスの友だち、場面は学校の日常場面に限定した。物語1は仲の良かった友人が転校

して落ち込んでいる友だちが出てくる場面、物語2は足を骨折してしまった友だちが出てくる場面、物語3は大切にしていた物をなくして落ち込んでいる友だちが出てくる場面、物語4は緊張をして人前で発表ができずに困っている友だちが出てくる場面を設定した。

次に、質問項目は向社会的行動に至るまでの意思決定モデルにおける内的プロセス³⁹⁾から3項目、実際の援助行動から3項目を設定した。前者は、他者の困窮への気づき(状況への気づき)、並行的感情反応である共感(エンパシー)と他者志向的反応である同情(シンパシー)の3項目を設定した。後者は村上らの尺度⁴⁰⁾などを参考に、担任教師の力を借りて援助行動を行う「間接的援助」、言葉による励ましを行う「言語的援助」、一緒に問題解決を試みる「直接的援助」の3項目を設定した。評定は「まったくそう思わない」1点から「とてもそう思う」5点まで、5件法で回答を求めた。得点は項目ごとに4つの場面の得点を合計して算出した。尺度の α 係数は、男子の状況への気づき(.57)、言語的援助(.60)、直接的援助(.60)にやや低い数値が見られたものの、それ以外の全体および男女の各変数においては.70～.81の許容範囲の数値が確認された。

4. 調査期間および手続き

教育前の調査は第1回目の授業の前1週間以内に、教育後の調査は第4回(最終回)の授業の後1週間以内に行われた。なお、調査では他の研究で使用した児童用インプリシット正負感情尺度による測定も同時に実施された。調査は児童が所属する教室で行われた。調査者はSE-IAT-Cの調査研修を受けた大学院生3名によって行われ、同日中に回収された。調査手順および教示は、教示台本によって統一し、児童は調査者の指示に従いながらすべての調査に対して回答を行った。分析の際は、教育前後の調査のいずれかに欠席した者、欠損があった者を分析から除外した。分析には統計パッケージIBM SPSS Statistics 23を使用した。

Ⅲ. 倫理的配慮

学校長、クラス担任ならびに予防教育担当教員に研究

目的、方法、授業内容等を説明した。調査日は学校長およびクラス担任と打ち合わせを行い、負担の少ない日時を選択してもらった。データ処理については、個人および学校が特定されないように匿名で管理を行うことを説明した。以上の内容について事前に承諾を得て、研究実施の同意を得た。

調査時の児童への配慮は、回答したくない質問には答えなくてよいこと、成績等に影響をすることはしないこと、気分が悪くなった場合は途中退出が可能であること、質問があればいつでも聞くことができることを説明した。

Ⅳ. 結 果

1. 各変数の相関係数

SE-IAT-C, RSES-Cならびに向社会性尺度の各変数の関連をみるために、教育前の調査データについて男女別にピアソンの相関係数を算出した(表4)。その結果、SE-IAT-Cは男女ともにRSES-Cおよび向社会性の各変数と無相関であった。また、RSES-Cは男女ともに向社会性の各変数と無相関であった。向社会性の変数同士は、男子の状況への気づきと間接的援助、言語的援助、直接的援助の変数を除き、それぞれの変数間で有意な正の相関がみられた。

2. 教育前後の得点の変化

教育効果の検討を行うため、SE-IAT-C, RSES-Cならびに向社会性尺度の各変数に対して時期(教育前・教育後)と性の2要因の分散分析を行った(表5)。その結果、時期の主効果については、SE-IAT-C($F(1, 165) = 7.52, p < .01$)および状況への気づき($F(1, 165) = 5.69, p < .05$)が有意となり、教育前から教育後にかけて得点が上昇していた(図2および図3)。RSES-Cを含めて、他の尺度における時期の主効果は有意ではなかった。また、性の主効果および時期×性の交互作用については、いずれの尺度も有意ではなかった。

3. SE-IAT-CおよびRSES-Cにおける群ごとの教育前後の得点の変化

教育実施前のセルフ・エスティームの水準別に教育効果を検討するために、SE-IAT-CおよびRSES-Cの教育前

表4 SE-IAT-C, RSES-Cならびに向社会性の各変数における男女別の相関係数

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. SE-IAT-C	—	-.07	.06	.09	.03	.20	.04	.10
II. RSES-C	.04	—	.15	.00	-.07	.04	.14	.02
III. 状況への気づき	-.05	.10	—	.27*	.42**	.19	.15	.14
IV. エンパシー	.04	.05	.29*	—	.49**	.48**	.43**	.42**
V. シンパシー	.07	.02	.59**	.61**	—	.53**	.59**	.63**
VI. 間接的援助	.08	.00	.34**	.41**	.60**	—	.51**	.49**
VII. 言語的援助	.16	-.08	.43**	.50**	.69**	.52**	—	.64**
VIII. 直接的援助	.12	.03	.36**	.69**	.71**	.50**	.67**	—

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

右上段が男子、左下段が女子

表5 SE-IAT-C, RSES-C, ならびに向社会性の各変数における教育前後の男女別の平均値 (SD) と分散分析の結果

	教 育 前				教 育 後				時期 <i>F</i> 値 (<i>df</i> = 1, 165)	性 <i>F</i> 値 (<i>df</i> = 1, 165)	交互作用 <i>F</i> 値 (<i>df</i> = 1, 165)
	男 子		女 子		男 子		女 子				
	平均	(<i>SD</i>)	平均	(<i>SD</i>)	平均	(<i>SD</i>)	平均	(<i>SD</i>)			
SE-IAT-C	11. 65	(7. 65)	11. 23	(7. 01)	12. 57	(9. 16)	14. 28	(6. 92)	7. 52**	. 44	2. 16
RSES-C	21. 82	(3. 84)	22. 50	(4. 03)	21. 59	(4. 66)	22. 22	(4. 73)	. 84	1. 13	. 01
状況への気づき	18. 99	(1. 48)	19. 34	(1. 48)	19. 32	(1. 15)	19. 51	(1. 26)	5. 69*	2. 21	. 55
エンパシー	13. 62	(3. 94)	14. 04	(3. 14)	13. 25	(3. 93)	13. 78	(4. 03)	1. 43	. 81	. 05
シンパシー	17. 43	(2. 32)	17. 62	(2. 54)	17. 16	(2. 95)	18. 00	(2. 17)	. 08	2. 22	2. 94
間接的援助	12. 85	(3. 47)	12. 77	(4. 15)	12. 65	(3. 90)	13. 14	(4. 50)	. 09	. 13	1. 15
言語的援助	16. 88	(2. 48)	17. 19	(2. 96)	16. 88	(2. 98)	17. 46	(2. 93)	. 34	1. 39	. 34
直接的援助	17. 13	(2. 70)	17. 26	(2. 62)	17. 08	(3. 13)	17. 45	(3. 11)	. 13	. 37	. 42

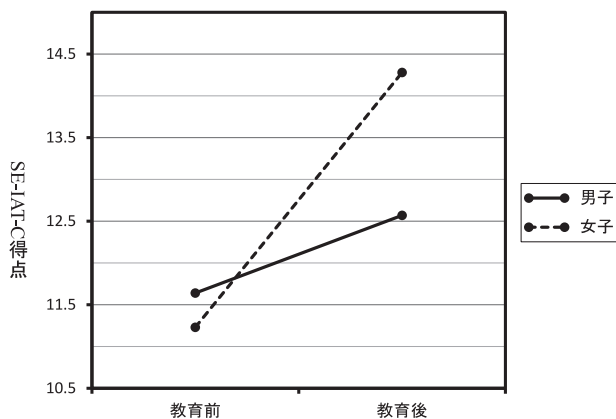
** $p < .01$, * $p < .05$, SD: 標準偏差

図2 SE-IAT-Cにおける教育前後の得点の変化

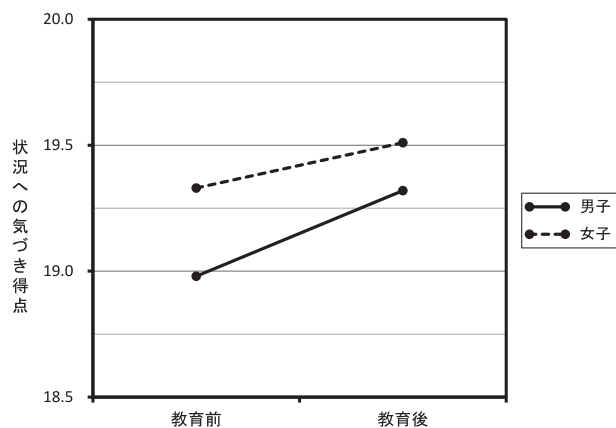


図3 状況への気づきにおける教育前後の得点の変化

の得点で高群と低群に分けて分析を行った。群分けは両群の特徴を比較的顕著に持つ集団を抽出するために、平均値に対して +1SD (標準偏差) 以上を高群, -1SD 以下を低群とした。まず, $\pm 1SD$ 基準の群分けの前提として, SE-IAT-CおよびRSES-Cの得点分布の正規分布の確認を行った。Shapiro-Wilkの正規性の検定の結果, SE-IAT-Cは有意ではなく ($p > .05$, 歪度.18, 尖度-.34, 最大値30, 最小値-5), RSES-Cも有意ではなかった ($p > .05$, 歪度-.02, 尖度-.20, 最大値31, 最小値11).

検定において帰無仮説 (正規分布である) が棄却されなかったことから, 両得点はほぼ正規分布に従っていると考えられた。よって, 上記の基準による群分けは適用できると判断した。

群分けについて, SE-IAT-Cの男子は, 平均値 (11.65) とSD (7.65) から19.30点以上の17名 (20点~30点) を高群とし, 4.00以下の16名 (-4点~4点) を低群とした。同様に, 女子は平均値 (11.23) とSD (7.01) から18.24点以上の11名 (19点~29点) を高群とし, 4.22以下の11名 (-5点~4点) を低群とした。RSES-Cの男子は, 平均値 (21.82) とSD (3.84) から25.66点以上の16名 (26点~31点) を高群とし, 17.98点以下の13名 (11点~17点) を低群とした。同様に, 女子は平均値 (22.50) とSD (4.03) から26.53点以上の17名 (27点~30点) を高群とし, 18.47点以下の9名 (13点~18点) を低群とした。

次に, 群分けをしたSE-IAT-CおよびRSES-Cに対して, 時期と性と群の3要因の分散分析を行った (表6)。その結果, SE-IAT-Cにおいては, まずSE-IAT-Cの時期の主効果が有意となった ($F(1, 51) = 18.54$, $p < .01$)。また, SE-IAT-Cは時期×群の交互作用も有意となったため ($F(1, 51) = 33.67$, $p < .01$)。単純交互作用の検定を行った。その結果, SE-IAT-C高群の時期の主効果は有意ではなく ($F(1, 51) = .83$, $p > .05$)。SE-IAT-C低群が有意となり ($F(1, 51) = 49.38$, $p < .01$)。教育後の得点が上昇していた (図4)。また, 状況への気づきの時期の主効果が有意となり ($F(1, 51) = 6.58$, $p < .05$)。教育後で得点が上昇していた。さらに, 言語的援助の時期の主効果が有意となり ($F(1, 51) = 4.59$, $p < .05$)。教育前後で得点が上昇していた。加えて, 言語的援助は群の主効果も有意となり ($F(1, 51) = 6.01$, $p < .05$)。SE-IAT-Cの低群よりも高群の得点が高かった。RSES-Cおよび向社会性の他の変数における時期の主効果は有意ではなかった。言語的援助以外の他の変数の群の主効果は有意ではなかった。SE-IAT-C以外の他の変

表6 SE-IAT-CおよびRSESC-Cの高低群における教育前後の男女別の平均値 (SD) と分散分析の結果

群分け対象測定法	尺度	高 群				低 群				主 効 果				交 互 作 用			
		男 子		女 子		男 子		女 子		時期 F 値 (df= 1, 51)	性 F 値 (df= 1, 51)	群 F 値 (df= 1, 51)	時期×群 F 値 (df= 1, 51)	時期×群×性 F 値 (df= 1, 51)			
		教育前	教育後	教育前	教育後	教育前	教育後	教育前	教育後								
[SE-IAT-C]	RSESC	20.94 (3.60)	20.88 (5.18)	23.09 (4.95)	21.55 (5.37)	21.50 (3.63)	21.06 (3.92)	24.00 (3.46)	23.91 (4.13)	1.71	3.40	.81	.44	1.27			
	SE-IAT-C	22.18 (3.73)	21.82 (8.21)	22.73 (3.26)	20.18 (4.98)	.50 (2.99)	8.81 (7.72)	2.00 (2.83)	13.27 (4.36)	18.54**	1.18	—	33.67**	1.77			
	状況への気づき	18.76 (1.09)	19.35 (1.06)	19.45 (.93)	19.73 (.65)	18.56 (2.31)	19.38 (1.15)	19.55 (.93)	19.64 (.67)	6.58*	3.65	.02	.00	.35			
	エンパシー	13.29 (4.03)	13.35 (3.70)	14.27 (4.08)	15.27 (3.88)	12.50 (4.89)	12.94 (3.70)	14.64 (3.59)	14.73 (3.32)	.82	3.11	.13	.09	.54			
	シンパシー	17.47 (2.32)	17.18 (3.20)	18.73 (1.56)	18.91 (1.38)	17.19 (2.64)	17.75 (1.65)	18.18 (2.04)	18.36 (1.57)	.36	4.35	.13	.65	.65			
	間接的援助	13.82 (3.05)	13.12 (4.65)	15.27 (2.01)	15.82 (3.92)	11.50 (3.48)	12.87 (3.90)	12.91 (3.64)	13.64 (3.91)	1.26	2.97	3.76	1.71	1.20			
	言語的援助	17.00 (2.00)	17.71 (2.31)	19.00 (1.67)	19.18 (1.08)	16.63 (2.82)	17.19 (2.48)	16.36 (2.58)	17.27 (2.20)	4.59*	2.21	6.01*	.28	.63			
	直接的援助	17.18 (2.81)	17.76 (2.77)	18.36 (1.69)	19.27 (.79)	16.31 (3.22)	16.25 (3.82)	17.36 (2.11)	17.82 (2.56)	2.52	3.66	3.03	.86	.03			
	RSESC	27.50 (1.75)	26.88 (2.73)	27.41 (1.37)	26.53 (2.74)	16.69 (2.50)	17.08 (3.63)	15.78 (1.72)	14.78 (3.56)	1.85	2.36	—	.33	.52			
	SE-IAT-C	10.81 (8.58)	13.38 (7.10)	9.88 (6.95)	14.18 (6.65)	9.92 (8.96)	12.62 (8.17)	13.56 (6.78)	11.67 (8.56)	1.90	.15	.00	1.19	1.29			
[RSESC-C]	状況への気づき	19.31 (1.08)	19.56 (.89)	19.41 (.99)	19.71 (.85)	19.00 (1.73)	19.69 (.48)	19.67 (.50)	19.89 (.33)	4.13*	1.86	.10	.27	.51			
	エンパシー	13.88 (4.10)	13.81 (4.51)	14.12 (3.22)	12.88 (4.39)	13.62 (3.84)	13.46 (3.67)	13.67 (1.80)	12.56 (4.45)	2.05	.15	.12	.00	.01			
	シンパシー	17.25 (4.10)	16.69 (4.51)	17.82 (3.22)	18.06 (4.39)	17.46 (3.84)	17.38 (3.37)	18.89 (1.89)	18.11 (4.45)	.79	2.63	.64	.16	1.26			
	間接的援助	12.38 (4.10)	13.38 (3.74)	12.94 (4.50)	13.53 (4.47)	12.46 (3.10)	12.15 (3.34)	13.33 (3.46)	11.56 (4.67)	.07	.06	.46	3.58	.30			
	言語的援助	17.25 (3.19)	16.81 (3.94)	17.24 (2.97)	17.47 (3.30)	15.92 (3.12)	17.00 (2.08)	18.56 (1.51)	17.89 (2.42)	.02	2.01	.04	.14	2.16			
	直接的援助	16.44 (3.88)	16.31 (4.54)	17.00 (2.60)	17.18 (3.23)	16.38 (2.50)	16.38 (3.80)	17.44 (1.88)	17.78 (1.72)	.08	1.31	.10	.04	.00			

** $p<.01$, * $p<.05$ SE-IAT-C高低群人数：男子高群 ($n=17$), 男子低群 ($n=16$), 女子高群 ($n=11$), 女子低群 ($n=11$).RSESC-C高低群人数：男子高群 ($n=16$), 男子低群 ($n=13$), 女子高群 ($n=17$), 女子低群 ($n=9$).

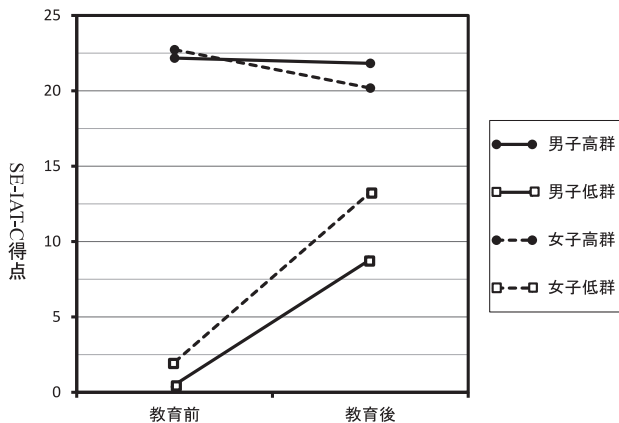


図4 SE-IAT-C高低群におけるSE-IAT-Cの教育前後の得点の変化

数の時期×群の交互作用は有意ではなかった。性の主効果および時期×群×性の交互作用は、いずれの尺度においても有意ではなかった。

一方、RSES-Cにおいては、状況への気づき ($F(1, 51) = 4.13, p < .05$) のみ時期の主効果が有意となり、RSES-C高低群ともに教育前後で得点が上昇した。また、RSES-CおよびSE-IAT-Cを始めとするその他の尺度における時期の主効果は有意ではなかった。性および群の主効果、時期×群および時期×群×性の交互作用は、いずれの尺度も有意ではなかった。

V. 考 察

本研究では、第1に自律的セルフ・エスティームの教育方法としての自己信頼心（自信）の育成プログラムの教育効果を検討すること、第2に適応的側面と不適応的側面が混在すると言われるRSES-Cを用いて補助的な教育効果を検討すること、第3にプログラムによる他者信頼心の形成を確認するための向社会性への教育効果を検討することを目的としていた。分析の結果をふまえて、各目的および本研究の課題と展望を次のように考察する。

1. プログラムの自律的セルフ・エスティームへの影響

本研究の結果から、プログラムは自律的セルフ・エスティームを高め、その効果はプログラム開始前において自律的セルフ・エスティームが低かった者ほど顕著であることが分かった。教育前のSE-IAT-C高群においてプログラムの効果が確認されなかった理由としては、次のことが考えられる。平均値+1SD以上で抽出されるSE-IAT-C高群は、正規分布では母集団に対して上位15.9%の高得点群にあたり、1学級（約35人）あたり約3人の該当者が想定される。つまり、この群はすでに教育が目指す自律的セルフ・エスティームの水準に達していたため、大きな変化が現れなかった可能性が考えられる。

一方で、全体で確認された自律的セルフ・エスティームの高まりは、次のような教育の特徴が要因となっていると考えられる。自律的セルフ・エスティームは自己信頼心、他者信頼心、内発的動機づけが相互に関連しながら

ら一体となって形成されると考えられており¹²⁾、自己信頼心（自信）の育成プログラムは各要素を育成する教育目標と内容となっている²⁰⁾。本研究で用いた短縮4回版では、第2回目と第3回目の授業で自分や友だちの良いところを付箋に書き、クラス全体で伝え合う取り組みが行われる。自己の肯定のみならず、他者からの肯定やそれをクラス全体で共有していく活動は、自己信頼心と他者信頼心を相互作用的に高めていると考えられる。

また、授業の環境設定においても、授業目標を効果的に達成する工夫が取り入れられている。TOP SELFの授業は小グループ構成（4～6人）を基本として展開される。児童期の発達段階は自己の成長に対する意欲を強く持つため、望ましい態度を取る児童とともに活動することで、それ以外の児童も好影響を受けると考えられている⁴¹⁾。そのため、グループは男女比、児童の能力面、人間関係の相性などを十分に配慮したグループ設定が行われる。こうしたグループ単位での良好な相互作用はグループ活動後に行われるクラス全体での活動に対しても良好な影響をもたらす、授業目標の達成を促進する要素になっていると考えられる。

さらに、児童の授業に対する高い内発的動機づけも授業目標の達成には欠かせない。導入のアニメ・ストーリーやミニゲーム、多彩な教材やBGM・効果音などは、児童の授業への参加度を効果的に高めていると推測される。過去の自己信頼心（自信）の育成プログラムの印象評価では、すべての児童（100%）が「とても楽しかった」と回答し、88.4%の児童が「よく理解できた」と回答している³³⁾。授業のシェアリング時の児童の発言のなかでも、アニメ・ストーリーやミニゲーム、活動自体が楽しかったという声が多くみられたと授業実施者から報告を受けた。こうしたことから、児童の授業への関心や参加度の高さが見受けられる。そして、これらの教育方法は、情動や感情の喚起にも効果的に作用すると考えられる。例えば、音楽の効果に着目すると、リラックスする曲は不安感情を減少させたり⁴²⁾、高揚的な曲は心拍数や収縮期血圧を増加させたり、逆に憂鬱な曲は心拍数や収縮期血圧を減少させる効果が明らかにされている⁴³⁾。実際の授業では、活動助走、シェアリングならびに教師から授業の意義を伝える際に、静かなBGMを流すことで落ち着いて集中した活動をうながしている。また、情動や感情を強く喚起させたい活動クライマックスではポップな音楽や効果音が多用される。同様に、児童が好むアニメ・ストーリーや多彩な教材、ミニゲームなども、情動や感情を喚起する効果が高いと推測される。こうした方法による児童の授業への興味・関心の高さや情動や感情への教育的アプローチも、序論で紹介したTOP SELFの教育を成立させるための理論に基づき、自律的セルフ・エスティームの高まりに効果的に作用していると考えられる。

2. RSES-Cの無変化と意識および非意識のセルフ・エスティームの関連

RSES-Cを用いた補足的な教育効果の検討では、得点の変化がみられなかった。本研究では、RSESはセルフ・エスティームの適応と不適応の両側面が混在する測定法であり¹⁵⁾¹⁶⁾、適応的側面が高い者と不適応的側面が高い者が混在して抽出されているという知見に依拠してきた²⁻⁵⁾¹²⁾。両側面に対する本プログラムの影響はSE-IAT-Cの結果から推測できる。横嶋ら¹⁹⁾では、担任教師による児童評定を用いて、SE-IAT-C得点と児童の行動特徴との関連を検討している。そこでは、SE-IAT-C得点が高い児童ほど、自律性の高さを表す行動特徴が多く、攻撃性や不安の高さを表す行動特徴が少ないことが明らかにされている。このことから、プログラムによるSE-IAT-C得点の上昇は、適応的側面の高まりと不適応的側面の低減を示唆する。また、全体における向社会性の状況への気づきや、教育前のSE-IAT-C高低両群における言語的援助の上昇も、これを支持する結果と考えられる。プログラムによってセルフ・エスティームの適応的側面が上昇し、不適応的側面が減少することで、両側面が混在するRSES-Cは統計上無変化となったと推測される。加えて、こうした非意識にあるセルフ・エスティームの適応的性質は、次に紹介する先行の研究においても指摘されている。

近年、人の行動への影響を意識と非意識の二つのシステムからとらえる二重過程理論が提唱されている⁴⁴⁾。セルフ・エスティームでは意識領域を顕在的 (explicit) セルフ・エスティーム、非意識領域を潜在的 (implicit) セルフ・エスティームと呼び、前者は質問紙、後者はIATなどの非意識の測定法を用いて研究されている。しかし、潜在的セルフ・エスティームを測定するIATは研究者によって設定される刺激語が異なり、この構成によって測定される潜在的セルフ・エスティームの質が異なる可能性が指摘されている⁴⁵⁾¹⁹⁾。本研究のSE-IAT-Cは非意識にある適応的な自律的セルフ・エスティームをとらえることに主軸を置いて作成され、妥当性の研究が行われている点で他の潜在的セルフ・エスティームのIATとは弁別される。しかし、類似する設定理論を持つという点で、Jordanら⁴⁶⁾やZeigler-Hill⁴⁷⁾の研究との親和性は高い。彼らの研究からは、潜在的セルフ・エスティームが低い場合、外的事象 (学業成績や外見など) への随伴が起りやすく⁴⁶⁾、顕在的セルフ・エスティームが不安定になることが指摘されている⁴⁷⁾。そして、両セルフ・エスティームは必ずしも一致せず (無相関を示す)¹⁹⁾⁴⁷⁾⁴⁸⁾、高い顕在的セルフ・エスティームを持ちながらも潜在的セルフ・エスティームが低い場合は自己愛傾向や内集団バイアスが高まることが報告されている⁴⁸⁾。このため、潜在的セルフ・エスティームの高さはセルフ・エスティームの適応的側面を示す1つの指標として考えられている¹⁹⁾⁴⁷⁾⁴⁸⁾。

また、これらの知見は、質問紙 (RSES) で測定されるセルフ・エスティームの高さが必ずしも適応的傾向を予測するものではないことを意味している。本研究においても、SE-IAT-C低群よりも高群の方が向社会性の言語的援助得点が有意に高い結果となり、非意識のセルフ・エスティームの適応的傾向を示唆していたが、RSES-Cにおいては向社会性との関連はみられなかった。RSESは世界的に広く使用され、研究知見も豊富であるが、こうした点に留意した結果の解釈を行わなければならない。

3. プログラムの向社会性への影響

教育前後の向社会性の状況への気づきの上昇や、教育前のSE-IAT-C高低両群における言語的援助の上昇から、向社会性の一部の変数に対する教育効果が確認された。向社会性に関連する過去の自己信頼心 (自信) の育成プログラム (8回版) の教育評価をみると、「楽しい学校生活を送るためのアンケート (Questionnaire-Utilities : Q-U)」における学校生活意欲 (友人関係、学習意欲、学級の雰囲気) や学級生活満足度の「承認」の変数の上昇が報告されている³⁴⁾。Q-Uの学級生活満足度の「承認」は、「友だち」「家族」「見知らぬ他人」を扱う対象別向社会的行動尺度の「友だちに対する向社会的行動」の因子と正の相関を示す⁴⁰⁾。「承認」は「クラスの中に、あなたのきもちをわかってくれる人がいますか」などの項目から構成されており、児童同士の信頼関係を反映する変数でもある。これらの知見から、本研究における向社会性の一部の変数にみられた上昇は、プログラムによる他者信頼心の高まりを示唆する結果と考えられる。

また、向社会性における状況への気づきおよび言語的援助の役割に着目すると、状況への気づきは向社会的行動を生起させる意思決定モデルの内的プロセスにおいて、行動を生起させる第1次的要因に位置づけられており³⁹⁾、言語的援助は比較的に行動に移しやすい向社会的行動と考えられている⁴⁹⁾。つまり、教育前後における状況への気づきと言語的援助の上昇は、プログラムが向社会性の心的特性および行動の両側面に対して、初期段階のプロセスまでを高めたと推測できる。一方、他の変数に変化がみられなかった理由は、プログラムが短縮版であったことに起因すると考えられる。

自己信頼心 (自信) の育成プログラムの8回版では、短縮版では扱われなかった「Ⅲ. 自己の心理的欲求に従って行動する」「Ⅳ. 心理的欲求に基づく自己と他者の行動を前向きに評価することができる」に関する内容の授業が含まれている。心理的欲求とは、内から生じる物事に対する意欲を指し、生理的欲求や罰の回避のための消極的な欲求は扱われない。具体的な活動では、心理的欲求は「自分の夢」や「やりたいこと」として授業内で扱われ、それを叶えるための行動や他者からのサポートの活用について試行錯誤する。また、他者の心理的欲求の肯定や行動のサポートについても同様に扱われる。

心理的欲求に基づくお互いの行動を肯定することや援助を考えることは、児童同士の気もちや状態への気づきをうながし、向社会性を高める要素となる。短縮版ではこれらの内容が扱われなかったことにより、向社会性の他の変数への効果が確認されなかったと予想される。先述のプログラムがQ-Uの得点を上昇させている結果も踏まえると³⁴⁾、通常の8回版での実施を行うことで向社会性の他の変数においても上昇が見込めると考えられる。

また、全体ではみられなかった言語的援助の上昇が教育前の水準で群分けされたSE-IAT-C高低両群で確認された理由について、SE-IAT-C低群においてはプログラム開始前の言語的援助の低さからプログラムの効果によって高められたことが考えられる。しかし、高群の上昇や全体得点で変化がみられなかったことへの詳細な検討は、今後の自律的セルフ・エスティームと向社会的行動に関する研究知見の蓄積を待つ必要がある。

4. 本研究の課題と今後の展望

本研究では、自己信頼心（自信）の育成プログラムを実施する2校を対象に教育前後で調査を行ってきた。本研究はRSES-CとSE-IAT-Cの変化の対比からプログラムの効果を検討するという点で意義を持つと考えられるが、より科学性の高い教育評価を実施するためには、同一期間内で測定された多数の教育介入群と統制群の比較を行う無作為化比較試験（randomized controlled trial）を用いる必要がある。また、自己信頼心（自信）の育成プログラムは小学校3年生から中学1年生までが用意されているため、他の学年の教育プログラムにおいても教育効果を検討する必要がある。加えて、教育効果の持続性を検討するためのフォローアップ調査も重要な意味を持つ。

非意識に関する初期の研究では、潜在的態度は特性的性質が強いと考えられていた³⁵⁾。しかし、近年の知見では文脈依存的であり影響を受けやすいという見解もある⁵⁰⁾⁵¹⁾。セルフ・エスティームに関しては、例えば、笑顔の写真と自己関連刺激を繰り返しペアリングするコンピューターゲームによって、短期的な高まりをみせることが報告されている⁵²⁾。一方、この短期的変化の持続性については不明な点も多いが、一般的には日常のイベントの中で起こる自己とポジティブ（ネガティブ）な刺激の繰り返しによって潜在的セルフ・エスティームは変容すると考えられている⁵³⁾。フォローアップ調査を行うことで教育による自律的セルフ・エスティームの高まりの持続性を検討できると同時に、効果的な教育期間やブースターセッションの必要性が明らかになると考えられる。

最後に、本研究の展望について述べる。現在、TOP SELFは多くの多府県で実施されている。自己信頼心（自信）の育成プログラムにおいては、非意識にある適応的な自律的セルフ・エスティームの育成という教育目標を持つことから、これまで、測定法の開発や核となる目標に対する教育効果の検証が待たれている状態であった。しかし、本研究によって教育目標に対するプログラ

ムの有効性が確認されたことで、今後も更なる教育の展開が期待される。

また、こうした教育方法および教育効果評価の在り方は、セルフ・エスティームの適応的側面に焦点化した教育および研究の可能性を示すものでもある。セルフ・エスティームの育成教育が全国的に広く展開される今日ではあるが、その教育効果の検討は、必ずしも適応的側面に焦点化したものではない。特に、質問紙などの意識領域のセルフ・エスティームの測定だけでは適応的側面を抽出することができない可能性や、人の認知・思考・行動に対する強い影響力を持つ非意識のセルフ・エスティームの役割に留意しつつ、児童の健康や適応にとって最良のセルフ・エスティームの教育方法を検討していく意義は大きい。今後は、本研究で得た成果と課題を踏まえ、自律的セルフ・エスティームを育む更なる教育実践および研究を期待したい。

VI. 結 論

本研究ではA県の公立小学校2校の4年生を対象に、自律的セルフ・エスティームを育てる教育としての自己信頼心（自信）の育成プログラムの教育効果の検証を目的とし、非意識にある適応的な自律的セルフ・エスティームを測定するSE-IAT-C、セルフ・エスティームの適応的側面と不適応的側面が混在すると考えられるRSES-Cならびに向社会性を測定するビニエツト尺度（状況への気づき、エンパシー、シンパシー、間接的援助、言語的援助、直接的援助を測定する）を用いてプログラムの教育効果の検討を行った。

その結果、教育効果の検討では、SE-IAT-Cと向社会性の状況への気づきの得点が教育前後で有意に上昇していた。また、教育前の水準におけるSE-IAT-CおよびRSES-Cの高低両群への教育効果の検討では、SE-IAT-C低群のみSE-IAT-C得点が教育前後で有意に上昇していた。SE-IAT-Cの高低群のいずれにおいても向社会性の状況への気づきと向社会的行動の言語的援助の得点が教育前後で有意に上昇していた。言語的援助の得点はSE-IAT-Cの低群よりも高群の方が有意に高かった。RSES-Cはいずれの分析においても変化がみられなかった。以上の結果から、自律的セルフ・エスティームを育てる教育としてのプログラムの効果が確認された。今後の研究の課題としては、無作為化比較試験の実施やフォローアップの検証などが課題として挙げられた。

文 献

- 1) Baumeister RF, Campbell JD, Krueger JI et al. : Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* 4 : 1-44, 2003
- 2) Kernis MH, Grannemann BD, Barclay LC : Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal

- and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology* 56 : 1013-1023, 1989
- 3) Kernis MH, Grannemann BD, Mathis LC : Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology* 61 : 80-84, 1991
 - 4) Kernis MH, Goldman BM : Assessing stability of self-esteem and contingent self-esteem. In : Kernis MH ed. *Self-Esteem issues and answers*. Vol 1, 77-85, Psychology Press, New York, 2006
 - 5) Jordan CH, Zeigler-Hill V : Fragile self-esteem : The perils and pitfalls of (some) high self-esteem. In : Zeigler-Hill V ed. *Self-esteem*. Vol 1, 80-98, Psychology Press, London and New York, 2013
 - 6) Deci EL, Ryan RM : Human autonomy : The basis for true self-esteem. In Kernis MH ed : *Efficacy, agency, and self-esteem*. Vol 1, 31-46, New York, 1995
 - 7) Kernis MH : Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry* 14 : 1-26, 2003
 - 8) Croker J, Karpinski A, Quinn DM et al : When grades determine self-worth : Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 : 507-516, 2003
 - 9) Crocker J, Sommers SR, Luhtanen RK : Hopes dashed and dreams fulfilled : Contingencies of self-worth and admissions to graduate school. *Personality and Social Psychology Bulletin* 28 : 1275-1286, 2002
 - 10) Kernis MH, Kakey CE, Heppner WL : Secure versus fragile high self-esteem as a predictor of verbal defensiveness : Converging findings across three different markers. *Journal of Personality* 76 : 477-512, 2008
 - 11) Moller AC, Friedman R, Deci EL : A self-determination theory perspective on the interpersonal and intrapersonal aspects of self-esteem. In : Kernis MH ed. *Self-esteem issues and answers*. Vol 1, 77-85, New York and Hove, Psychology Press, 2006
 - 12) 山崎勝之, 横嶋敬行, 内田香奈子 : 「セルフ・エスティーム」の概念と測定法の再構築—セルフ・エスティーム研究刷新への黎明—. *鳴門教育大学研究紀要* 32 : 1-19, 2017
 - 13) Rosenberg M : *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. 30-31, 1965
 - 14) Schmitt DP, Allik J : 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, 2005
 - 15) 伊藤正弘, 川崎直樹, 小玉正博 : 自尊感情の3様態—自尊の随伴性と充足感からの整理—. *教育心理学研究* 81 : 560-568, 2011
 - 16) 横嶋敬行, 内山有美, 内田香奈子ほか : 児童用のRosenberg自尊感情尺度の再作成—項目の修正と教師による児童評定を用いた妥当性の検討—. *教育心理学会第58回大会論文集* : 650, 2016
 - 17) Raskin R, Novacek J, Hogan R : Narcissism, self-esteem, and defensive self-enhancement. *Journal of Personality* 59 : 19-38, 1991
 - 18) 谷伊織 : バランス型社会的望ましき反応尺度日本語版 (BIDR-J) の作成と信頼性・妥当性の検討. *パーソナリティ研究* 17 : 18-28, 2008
 - 19) 横嶋敬行, 内山有美, 内田香奈子ほか : 児童用の紙筆版自尊感情潜在連合テストの開発—信頼性ならびにRosenberg自尊感情尺度と教師による児童評定を用いた妥当性の検討—. *教育実践学論集* 18 : 1-13, 2017
 - 20) 佐々木恵, 山崎勝之 : 学校において自己信頼心 (自信) を育成するユニバーサル予防教育—教育目標の構成とそのエビデンス—. *鳴門教育大学研究紀要* 27 : 141-153, 2012
 - 21) 勝間理沙, 山崎勝之 : 児童における3タイプの攻撃性が共感に及ぼす影響. *心理学研究* 79 : 325-332, 2008
 - 22) 坂井明子, 山崎勝之 : 小学生における3タイプの攻撃性が攻撃反応の評価および結果予期に及ぼす影響. *心理学研究* 52 : 298-309, 2004
 - 23) 山崎勝之, 佐々木恵, 内田香奈子ほか : 学校予防教育の革新—なぜ、これまでの教育が通用しないのか—. *鳴門教育大学学校教育研究紀要* 26 : 1-8, 2012
 - 24) Kahneman D : *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York, 2011
 - 25) Mlodinow L : *Subliminal : How your unconscious mind rules your behavior*. Pantheon Books, New York, 2012
 - 26) 山崎勝之, 佐々木恵, 内田香奈子ほか : 予防教育科学におけるベース総合教育とオプション教育. *鳴門教育大学研究紀要* 26 : 1-19, 2011
 - 27) ダマシオ AR : デカルトの誤り—情動, 理性, 人間の脳— (田中三彦訳), *ちくま学芸文庫 (新訳文庫版)*, 東京, 2010 (Damasio AR : *Descartes' error : Emotion, reason, and the human brain*. Putnam, New York, 1994)
 - 28) ダマシオ AR : *感じる脳* (田中三彦訳), *ダイヤモンド社*, 東京, 2005 (Damasio AR : *Looking for Spinoza : Joy, sorrow and the feeling brain*. Harcourt, New York, 2003)
 - 29) 山崎勝之, 佐々木恵, 内田香奈子 : トップ・セルフ「いのちと友情」の学校予防教育—教育方法の特徴—. *鳴門教育大学学校教育研究紀要* 27 : 23-30, 2013
 - 30) 安藤有美, 山崎勝之 : 学校予防教育プログラムTOP SELF「自己信頼心 (自信) の育成」—中学1年生での実施と効果—. *鳴門教育大学学校教育研究紀要* 28 : 87-96, 2014
 - 31) 村上祐介, 山崎勝之 : 学校予防教育プログラムTOP SELF「自己信頼心 (自信) の育成」—小学校6年生での

- 実施と効果の検討. 鳴門教育大学研究紀要 29 : 169-183, 2014
- 32) Yamasaki K, Murakami Y, Yokoshima T et al : Effectiveness of a school-based universal prevention program for enhancing self-confidence : Considering the extended effects associated with achievement of the direct purposes of the program. *International Journal of Applied Psychology* 5 : 152-159, 2015
- 33) 安田小響, 佐々木恵, 山崎勝之 : 学校予防教育プログラムTOP SELF「自己信頼心（自信）の育成」—小学4年生での実施と効果—. 鳴門教育大学学校教育研究紀要 27 : 59-68, 2013
- 34) 横嶋敬行, 村上祐介, 内田香奈子ほか : ユニバーサル学校予防教育「自己信頼心（自信）の育成」プログラムの効果—小学校3年生を対象にし, 教育目標達成後の波及効果を考慮して—. *教育実践学論集* 17 : 11-23, 2016
- 35) Greenwald AG, Banaji MR : Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review* 102 : 4-27, 1995
- 36) 林勝造 : P-Fスタディ解説, 三京房, 京都, 1987.
- 37) Padilla-Walker LM, Christensen KJ : Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence* 21 : 545-551, 2011
- 38) Fraser AM, Padilla-Walker LM, Coyne SM et al : Associations between violent video gaming, empathic concern, and prosocial behavior toward strangers, friends, and family members. *Journal of Youth and Adolescence* 41 : 636-649, 2012
- 39) Eisenberg N : Altruistic emotion, cognition and behavior. Erlbaum, Hillsdale, HJ, 1986
- 40) 村上達也, 西村多久磨, 櫻井茂男 : 家族, 友だち, 見知らぬ人に対する向社会的行動—対象別向社会的行動尺度の作成—. *教育心理学研究* 64 : 156-169, 2016
- 41) 山崎勝之, 倉掛正弘, 内田香奈子ほか : うつ病予防教育—小学校から始めるメンタルヘルス・プログラム—. 54, 東山書房, 京都, 2007
- 42) Davis WB, Thaut MH : The influence of preferred relaxing music on measures of state anxiety, relaxation, and physiological responses. *Journal of Music Therapy* 26 : 168-187, 1989
- 43) Pignatiello M, Camp CJ, Elder ST et al : A psychophysiological comparison of the Velten and musical mood induction techniques. *Journal of Music Therapy* 26 : 140-154, 1989
- 44) Epstein S : Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American Psychologist* 49 : 709-724, 1994
- 45) Karpinski A : Measuring self-esteem using the implicit association test : The role of the other. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30 : 22-34, 2004
- 46) Jordan CH, Spencer SJ, Zanna MP : "I love me . . . I love me not" : Implicit self-esteem explicit self-esteem, and defensiveness. In : Spencer SJ, Fein S, Zanna MP, Olson JM, eds. *Motivated social cognition : The Ontario symposium*. Vol 9, 117-145, Erlbaum, Mahwah, NJ, 2003.
- 47) Zeigler-Hill V : Discrepancies between implicit and explicit self-esteem : Implications for narcissism and self-esteem instability ? *Journal of Personality* 74 : 119-143, 2006
- 48) Jordan CH, Spencer SJ, Zanna MP et al : Secure and defensive high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology* 85 : 969-978, 2003
- 49) 菊池章夫 : さらに／思いやりを科学する. 川島書店, 東京, 2014
- 50) Gawronski B, Bodenhausen GV : Associative and propositional processes in evaluation : An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin* 132 : 692-731, 2006
- 51) Rydell RJ, Gawronski B : I like you, I like you not; Understanding the formation of context dependent automatic attitudes. *Cognition and Emotion* 23 : 1118-1152, 2009
- 52) Baccus JR, Baldwin MW, Packer DJ : Increasing implicit self-esteem through classical conditioning. *Psychological Science* 15 : 498-502, 2004
- 53) Zeigler-Hill V, Jordan CH : Two faces of self-esteem : Implicit and explicit forms of self-esteem. In Gawronski B and Payne BK eds. *Handbook of implicit social cognition : Measurement, theory, and applications*. 392-407, Guilford Press, New York, 2010
- (受付 2017年4月19日 受理 2017年12月5日)
- 代表者連絡先 : 〒772-8502 徳島県鳴門市鳴門町高島字中島748番地
国立大学法人鳴門教育大学学校教育研究科山崎研究室 (横嶋)

研究報告

小学校3, 4年生を対象とした セルフエスティーム育成プログラムの評価

坂田 敦子^{*1}, 鬼頭 英明^{*2}, 西岡 伸紀^{*3}

^{*1}高砂市立米田小学校

^{*2}法政大学スポーツ健康学部

^{*3}兵庫教育大学大学院学校教育研究科

Evaluation of a Program Designed to Enhance Self-Esteem in Third- and Fourth-Grade Public Elementary School Students

Atsuko Sakata^{*1} Hideaki Kito^{*2} Nobuki Nishioka^{*3}

^{*1}Yoneda Elementary School of Takasago City

^{*2}Faculty of Sports & Health Studies, Hosei University

^{*3}Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education

Background: Studies evaluating the self-esteem of students in the middle years of elementary school are rare in Japan, probably because their self-awareness is not fully developed at that stage. However, a student's meritorious points can be found with the assistance of his or her peers, and the student's self-esteem can thus be enhanced.

Objective: The purpose of this study was to evaluate a program for enhancing the self-esteem of third- and fourth-grade students at a public elementary school in Japan.

Methods: The study was conducted using a quasi-experimental design. An education group of 26 third-graders and 27 fourth-graders received the program in four sessions in 2014. The education group received a pre-test a week before the first session and a post-test a week after the fourth session. A comparison group of 27 third-graders and 27 fourth-graders received the same tests at the same time as the education group, and received the same program 2 months after the post-test. The tests included a self-esteem scale and a social skill scale. Moreover, pretest-posttest changes in self-esteem and social skills were compared between the lower score group and the higher score group within the education group. Reflection and reports were written for each class as a process evaluation to check the effect of the lesson for the education group.

Results:

- 1) Prosocial skills of social skills in the education group significantly improved compared with the comparison group among third-grade students.
- 2) The self-esteem of third-grade children with higher self-esteem at the pre-test significantly improved compared with children with lower self-esteem. Prosocial skills of third-grade children with lower prosocial skills at the pre-test significantly improved compared with children with higher prosocial skills.
- 3) The results of reflection and reports for the process evaluation were largely affirmative.

Conclusion: The program was effective in improving the prosocial skills in third-grade children. Moreover, consideration of children's self-esteem and prosocial skills before the class was necessary because the status of these variables partly influenced program effectiveness.

Key words : middle years of elementary school, self-esteem, prosocial skills, evaluation, quasi-experimental design

小学校中学年, セルフエスティーム, 向社会的スキル, 評価, 準実験デザイン

I. 序 論

困難なことにも立ち向かう力, 高いストレス耐性度, 自分を大切にする気持ちがあれば, セルフエスティームが高いと一般的に言われている。遠藤¹⁾によればセルフエスティームとは, 人が有する自尊心, 自己受容を含め

自分自身についての感じ方と定義されている。井上²⁾は, ローゼンバーグのセルフエスティームの捉え方を紹介し, セルフエスティームは特別な対象である自己に対する肯定的または否定的な態度であること, セルフエスティームには“very good”(非常によい)と“good enough”(これでよい)の2つの意味があること, セルフエス

ティームが高いとは「good enough（これでよい）」と感ずることであるとしている。また井上²⁾は、セルフエスティームを、人が自分自身を尊敬し価値ある人間であると思ふ程度であり、自分が究極的に完全であると思ふてゐるのではなく、むしろ成長や改善の期待と限界を知つてゐることだとしている。以上から、“very good”は限定的で狭義の良さ、すなわち「こうでなくてはならない」「このよさしか認めない」というニュアンスであるのに対し、“good enough”は「まあまあよい」「これくらいでもよい」といった含意と捉へることが出来る。また、セルフエスティームとは肯定的、否定的な自分を見つめ、全ての自分を認めることと考えられる。

日本の青少年は、セルフエスティームが低い傾向にあると思はれる。内閣府³⁾による日本と諸外国の若者(13歳から29歳)の自己認識等に関する意識調査によれば、「自分自身に満足している」に「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答へた割合は、韓国71.5%、米国86.0%、英国83.1%、ドイツ80.9%、フランス82.7%、スウェーデン74.4%であつたのに対し、日本は45.8%であつた。これは、河地⁴⁾が中国、アメリカ、スウェーデン、日本の10代の子どもたちを対象に調べた「自分に対する自己評価」の結果と類似してゐた。すなわち、自分に対しての「満足度」「積極的評価」「能力」「自信」「誇れるもの」「役に立つ」の全項目において、スウェーデン、アメリカの子どもたちは高い自信を示す一方、中国では項目によりばらつき、日本では全項目で低い値を示した。

セルフエスティームが低いことは問題行動と関連する。川畑⁵⁾は、家族もしくは家庭に関して低いセルフエスティームの青少年は、喫煙や飲酒行動を引き起こす可能性がより高いこと、女子の中高生では、家族関係に関するセルフエスティームが低いほど性交経験のリスクが高いことを報告してゐる⁶⁾。また、近森⁷⁾は、思春期のセルフエスティームと運動習慣との関連について、運動を実施するとセルフエスティームの運動領域の得点が上昇するなど、健康とセルフエスティームの関連性を指摘してゐる。

セルフエスティームは他者のセルフエスティームにも関はることが報告されてゐる。石隈⁸⁾は、自尊感情と他尊感情のバランスが崩れてゐると、攻撃的な表現を行うタイプでは、不適応行動が表出されることもあるとしている。上村⁹⁾は、大学生において、自分を受け入れる自己受容と他者を受け入れる他者受容の関連について、自己受容と他者受容がバランスよく共存してゐる場合、自己実現的特性と社会適応的特性がともに強いとしている。また高井¹⁰⁾は、18歳から88歳を対象とした調査において、他者を受容する姿勢を有する人は、自己の存在価値の意識をもつ傾向にあり、他者受容の姿勢と自己受容の意識には正の関連があるとしている。さらに小林¹¹⁾は、自己・他者評価におけるポジティブ・ネガティブ視と社

会適応について、「日本においてはポジティブな自己認知ではなくポジティブな対人関係性の認知が、主観的幸福感のような一般的な社会的適応の程度を高める重要な要因であることを示唆する」としてゐる。日本人のセルフエスティームのあり方には、他者との関係性の考慮が必要と思はれる。

そこで本研究では、他者との関係性を考慮してセルフエスティームを育成することを目指し、対人関係スキルの育成と、セルフエスティームの育成を関連づけて行うプログラムを作成し、その効果を調べることを目的とした。

プログラム作成には、まずデニス・ローレンス¹²⁾の「現実的な自己像や理想自己の受容を図ることが重要」という指摘を踏まえ、ほめることの特化や単なる行為の称賛ではなく、自分自身を「よし」とする実感の育成を目指した。これは、ローゼンバーグの“good enough”の考えを反映してゐる。また、ドナ・クロス¹³⁾によるセルフエスティーム育成プログラムを構成する3要素を考慮した。3要素とは、①自分が独自の存在であると思はせること、②自分の能力を把握させること(自分の長所と短所を客観的に評価すること)、③他者との結びつきや関係を感じさせることである。各要素に対応させてプログラムの具体化を図り、①自分が誰にも代はることのない存在であるというセルフエスティームの基本的な感覚を育てること、②自己を受け入れるということ、③他者との関わりがコミュニケーションを生み、社会性を身につけることで、自らのセルフエスティームを振り返るということとした。

さらに、対人関係スキルの育成とセルフエスティームの育成を関連づけることについては、井上¹⁴⁾の自己評定と他者評定の関係性、及び上村⁹⁾の自己受容と他者受容のバランスに留意した。具体的には、他者に気持ちのよい言葉がけをしたり相手を元気づけたりするコミュニケーションは、社会的スキルを向上させ、自己受容を促すと思はれた。そのため、プログラムは、自己に向き合うだけでなく、他者への関わり方や言葉がけについても取り上げた。

本研究は対象を小学校中学年とした。川井¹⁵⁾、北見¹⁶⁾、平林¹⁷⁾らのように、多くの先行研究は小学校高学年以上を対象にしてゐる。しかしながら、小学校中学年でも指導の可能性はある。例えば、佐久間¹⁸⁾は、児童期における自己理解の研究では、4年生において事象、行為などの「好き—嫌い」「いい—悪い」という2つの視点が分離して存在する可能性を示唆してゐる。また、小野瀬¹⁹⁾は、近年では小学校3年生～4年生頃から思春期が始まるようになり、この頃から、自分自身を客観的に見たり、自分自身で考えてゐることを自覚的に理解したりするメタ認知能力ができるようになるとしている。すなわち、他者との関係が密になり始める小学校中学年では、自分を客観視することもできつつあると思はれる。

そこで、本研究は小学校3、4年生を対象として、対

人関係を形成したり改善したりしながらセルフエスティームを育むプログラムの介入を行い、介入がセルフエスティームや対人関係スキルに及ぼす効果について分析した。

Ⅱ. 研究方法

1. 対象者、評価方法

プログラムの評価は準実験デザインで実施した(図1)。具体的には、X県のA市立B小学校の3、4年生を対象として、授業群(3年生:男子15名、女子11名、計26名、4年生:男子17名、女子10名、計27名)と比較群(3年生:男子15名、女子12名、計27名、4年生:男子16名、女子11名、計27名)を設けた。両群に対し、2014年5月に質問紙による事前調査1を行い、1週間後、授業群にはプログラムとして4回の授業(1回につき45分)を実施した。さらに、プログラム終了1週間後に、両群に対して事後調査1を行った。また、授業群には、プログラム終了3ヶ月に追跡調査1、追跡調査2を行った。比較群に対しては、事後調査終了3か月後に、同様の授業、及び授業評価のための事前調査2、事後調査2を行った。

評価のために、荒木²⁰⁾の自尊感情尺度、嶋田²¹⁾らの小学生用社会的スキル尺度を用いた。小学生用社会的スキル尺度は、「向社会的スキル」、「攻撃」、「引っ込み思案」の下位尺度から成る。嶋田²¹⁾らは社会的スキルを「ある特定の社会的場面に受け入れられるための行動であり、不適切な行動を遂行しないことも含む」と定義し、児童の社会的スキルを円滑な人間関係を営むために必要な行動と人間関係を阻害する行動の2側面からとらえている。円滑な人間関係を営むために必要な行動が向社会的スキルであり、これは、外的な報酬を期待することなく他者を助け、役立ちたいことと考えられる。自他のセルフエスティーム向上や社会性を旨とする本プログラムからすれば、下位尺度のうち、向社会的スキルはプログラムの目標に直接関わる指標と考えられる。一方、攻撃や引っ込み思案は、プログラムにより緩和されることが期待されるものの、目標に直接関わるものではなく間接的な評価指標と言える。選択肢は、自尊感情尺度では「はい・いいえ」の2件法、小学生用社会的スキル尺度では「よくあてはまる～全然あてはまらない」の4件法であった。

尺度、下位尺度の得点範囲は、自尊感情尺度0～29点、下位尺度の向社会的スキル7～28点、攻撃4～16点、引っ込み思案4～16点である。

プロセス評価については、毎時の振り返りのために、授業の目標の達成、感想、今後の意欲について4件法で尋ねた。具体的には、例えば1回目の授業の場合、「自分のことを考えることができたか」(授業目標の達成)、「自分のよい所を見つけることができてうれしかったか」(感想)、「自分のよい所をもっと見つけようと思ったか」(今後の意欲)の各項目について、「1. とてもできた」～「4. 全然できなかった」で質問した。さらに、児童の授業に対する受けとめ方を調べるため、授業後に、授業を受けて「わかったこと」「思ったこと」「気づいたこと」について自由記述を求めた。

分析では、尺度とプロセス評価のデータを対応させるため、各調査において出席番号を記入させた。

倫理的配慮については、調査内容、介入プログラムの内容、評価方法について当該校の管理職、職員に了解を得た。また、調査実施の際、児童に対し、調査票は、研究以外のデータとして扱わないこと、個人情報を守れること、記入は全て強制されないこと、テストではないこと、学校の成績とは関係のないことを説明した。また、以上の説明は調査票の表紙に明示した。

2. プログラム内容

プログラムでは、自分のよい点を他者のよい点からも考えること、他者のセルフエスティームを高めたり元気づけたりする言葉がけを自分にも行うことなど、相手だけでなく自分もよい気持ちになることを図った。また自分はどう感じるかを考えさせるだけでなく、他者との関係から自己を見つめることに重点を置いた。各回の学習課題は、①「自分ってどんな人か知ろう」、②「ふわふわ言葉・ちくちく言葉でどんな気持ちができるだろう」、③「友だちや自分を元気づける言葉を考えよう」、④「友だちも自分もよい気持ちになるにはどうすればいいのか考えよう」とした(表1)。

3. 分析方法

セルフエスティームと社会的スキルの育成を関連づけて行う指導では、セルフエスティームと社会的スキルの間に正の関連があることが前提となる。そのため、学年

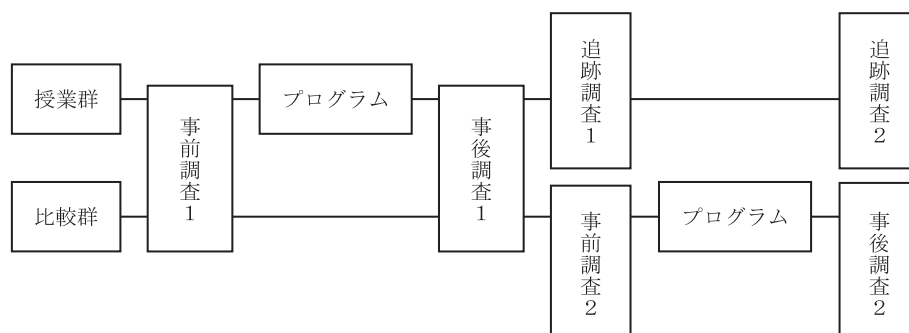


図1 介入及び評価の計画

表1 プログラムの学習課題、目標

	学 習 課 題	目 標
1回目	自分ってどんな人か知ろう	自分らしさ（個性）に気づき、セルフエスティームの大切さを知ることができる。
2回目	ふわふわ言葉・ちくちく言葉でどんな気持ちがするだろう	どんな言葉をかけることがよい対人関係をつくりあげていくのかを考え、頑張っている自分にも優しい言葉がけをすることができる。
3回目	友だちや自分を元気づける言葉を考えよう	友だちを元気づける言葉から、自分にも落ち込んだ時や元気がない時にどんな元気づける言葉をかけるか考えることができる。
4回目	友だちも自分もいい気持ちになるにはどうしたらいいのかな	相手の気持ちを考えながら、自分の思いを伝え、よりよいかかわり方を考えることができる。

ごとに両尺度の相関を分析した。次に、事前調査における各尺度の授業群と比較群の間の差の有無を確認するために、セルフエスティーム、向社会的スキル、攻撃の各尺度について、両群間で対応のないt検定を行った。さらに効果を調べるために、各尺度の事前・事後の変化（すなわち「事後—事前」）について、授業群と比較群の間で対応のないt検定を行った。加えて、事前調査結果における高低による介入効果の差を調べるため、セルフエスティーム、向社会的スキルについて、授業を行った群における事前の尺度得点の中央値により高群と低群に分け、事前・事後の変化について、高群と低群の間で対応のないt検定を行った。その際、高群と低群の間の比較については、授業群の結果に、比較群に対して9月に行われた授業評価の結果（事前調査2と事後調査2の結果）も加えて分析した。

自由記述の分類では、客観性を高めるため、毎時のデータについて、筆者を含む心理学を専攻する大学院生3人が独立に分類を行い、不一致の事項については、協議して整合させた。自由記述についても、授業群の結果に比較群の授業評価の結果（事前調査2と事後調査2の結果）を加えて分析した。

Ⅲ. 結 果

1. 各尺度の信頼性

各尺度の信頼性について、Cronbachの α 係数は、セルフエスティーム、向社会的スキル、攻撃、引っ込み思案の順に、3年生では0.769, 0.697, 0.685, 0.321で、4年生では0.796, 0.825, 0.730, 0.612であった。そのうち、3年生の引っ込み思案の α 係数が0.321と低く内的整合性が認められなかったため、同尺度は分析から除外した。

2. 各尺度の関連

尺度間の相関係数を調べた結果、SEと向社会的スキルの間には、3年生0.59 ($p < 0.05$)、4年生0.61 ($p < 0.05$)と有意な正の相関が見られ、SEが高いほど向社会的スキルも高かった。また、攻撃とSEとの間の相関係数は、3年生-0.42 ($p < 0.05$)、4年生-0.36 ($p < 0.05$)であり、有意な負の相関が認められた。

3. 介入の効果

1) 事前調査における授業群と比較群の比較

事前調査の各尺度を授業群と比較群の間で比較した結果、3年生、4年生とも、セルフエスティーム、向社会的スキル、攻撃のいずれにおいても有意な差は認められなかった。

2) 介入の効果

プログラムの効果に関わり、セルフエスティーム、向社会的スキル、攻撃について、事前、事後、及び変化（事後—事前）、追跡調査の値を示した（表2：3年生、表3：4年生）。

3年生では、セルフエスティームの変化の平均（標準偏差）については、授業群2.7 (3.5)、比較群1.2 (4.4)であり、変化について群間に有意差はなかった。向社会的スキルの変化については、授業群1.8 (3.6)、比較群-0.2 (3.2)であり、群間に有意差があり、授業群の方がより大きく上昇した（ $t = 2.13$ $df = 46$, $p < .05$ ）（表2）。一方4年生では、セルフエスティームの変化の平均（標準偏差）については、授業群0.6 (3.1)、比較群0.9 (3.6)であり、向社会的スキルの変化については、授業群0.6 (1.7)、比較群1.0 (2.1)であり、両項目とも、変化について群間に有意差はなかった（表3）。

攻撃の変化については、両学年とも両群間で有意な差は認められなかった。なお、攻撃は、前述の通り授業目標との関連が弱いので、以後の分析からは除外する。

3) 授業群における事前・事後の変化の高群・低群間の比較

事前調査1及び事前調査2の得点から高群・低群に分けて、変化を両群間で比較した（表4、表5）。セルフエスティームについては、変化の平均（標準偏差）は、3年生：高群3.4 (3.5)、低群0.8 (3.0)、4年生：高群1.5 (1.9)、低群1.3 (3.3)であり、3年生では高群の方が有意により大きく上昇した（ $t = 2.80$, $df = 46$, $p < .01$ ）（表4）。向社会的スキルについては、同様に、3年生：高群0.2 (2.8)、低群2.8 (3.9)、4年生：高群0.8 (2.6)、低群0.7 (1.7)であり、3年生では低群の方が有意により大きく上昇した（ $t = 2.61$ $df = 39.5$, $p < .05$ ）（表5）。

表2 各尺度の事前、事後、及び変化（事後—事前）、追跡調査等の値：3年生

尺 度	群	事前 1	事後 1	変 化	追跡 1 事前 2	追跡 2 事後 2
セルフエス ティーム	授業	14.7 (5.1)	■17.2 (6.1)	2.7 (3.5)	15.5 (5.2)	15.9 (6.4)
	比較	13.4 (5.2)	14.7 (5.8)	1.2 (4.4)	13.8 (5.3)	■15.4 (7.1)
向 社 会 的 ス キ ル	授業	20.5 (4.5)	■21.9 (4.3)	1.8 (3.6)	21.5 (3.7)	20.4 (4.8)
	比較	21.0 (3.3)	21.0 (3.3)	-0.2 (3.2)	19.8 (3.3)	■20.8 (4.4)
攻 撃	授業	6.0 (2.3)	■5.7 (2.0)	-0.3 (0.7)	5.5 (1.9)	5.5 (1.8)
	比較	7.2 (2.4)	7.6 (2.8)	0.2 (2.0)	6.3 (1.9)	■6.3 (2.2)

*p<.05 ■事前・事後間にプログラム実施

数値は平均（標準偏差）

授業群、比較群の各時期の回答数：23～27

授業群：追跡1、追跡2；比較群：事前2、事後2

表3 各尺度の事前、事後、及び変化（事後—事前）、追跡調査等の値：4年生

尺 度	群	事前 1	事後 1	変 化	追跡 1 事前 2	追跡 2 事後 2
セルフエス ティーム	授業	15.7 (5.3)	■16.4 (6.0)	0.6 (3.1)	16.4 (6.5)	17.2 (6.3)
	比較	16.1 (5.3)	17.0 (4.8)	0.9 (3.6)	16.4 (5.9)	■18.6 (6.2)
向 社 会 的 ス キ ル	授業	21.5 (4.5)	■22.3 (4.5)	0.6 (1.7)	21.5 (4.8)	20.6 (5.6)
	比較	22.7 (3.9)	23.7 (4.2)	1.0 (2.1)	22.0 (4.5)	■23.2 (4.9)
攻 撃	授業	6.5 (2.2)	■7.0 (2.7)	0.3 (1.7)	6.6 (2.6)	6.2 (2.1)
	比較	5.8 (1.8)	5.8 (1.4)	0.0 (1.8)	5.7 (1.8)	■5.9 (1.7)

■事前・事後間にプログラム実施

数値は平均（標準偏差）

授業群、比較群の各時期の回答数：23～27

授業群：追跡1、追跡2；比較群：事前2、事後2

表4 セルフエスティーム高低別のプログラム前後のSEの変化

		3 年生 (n=48)	4 年生 (n=52)
高	群	3.4 (3.5)	1.5 (1.9)
低	群	0.8 (3.0)	1.3 (3.3)

※数値は（事後—事前）の平均値（標準偏差）

**p<.01

表5 向社会的スキル高低別のプログラム前後の向社会的スキルの変化

		3 年生 (n=48)	4 年生 (n=52)
高	群	0.2 (2.8)	0.7 (1.7)
低	群	2.8 (3.9)	0.8 (2.6)

※数値は（事後—事前）の平均値（標準偏差）

*p<.05

4. プロセス評価

1) 授業の振り返り（項目別）

授業後に、授業の目標の達成、感想、今後の意欲の3項目について4件法で尋ねた結果、どの項目においても「とてもできた」の割合が半数近くあり、「まあまあで

きた」の割合も含めると多くの項目が75%以上を占め、概ね肯定的であった（表6）。

2) 授業の振り返り（自由記述）

自由記述を分類し、全項目数を母数として割合を比較した。

1時間目「自分はどんな人か」では、「自分のことがわかった」「自分のよい所を見つけられてよかった」「自分のことを考えることは難しかった」等の自己についての感想が全体の60%～70%を占めていた。その中でも「自分のよい所を見つけられてよかった」という自己受容と判断される感想が3年生では33.9%、4年生では52.8%であった。「自分について考えることは難しかった」という自己理解困難は、3年生では16.1%、4年生では3.7%であった。

2時間目「ふわふわ・ちくちく言葉による気持ち」では、「ちくちく言葉もふわふわ言葉も印象的」が3年生24.0%、4年生6.7%であったのに対し、「ちくちく言葉が多い」は3年生1.8%、4年生23.7%であった。また、両学年とも「このような学習ができたことがよかった」が20%以上を占めていた。

3時間目「友達を元気づける言葉」では、「ふわふわ

表6 授業の振り返りの肯定的割合（％）

授業	項 目	3年生 (n=48)			4年生 (n=52)		
		とても	まあまあ	合計	とても	まあまあ	合計
1	① 自分のことを考えることができた	50.9	37.7	88.6	48.1	42.6	90.7
	② 自分のよい所を見つけることができてうれしかった	54.7	35.8	90.5	57.4	22.2	79.6
	③ 自分のよい所をもっと見つけようと思った	52.8	28.8	81.6	55.6	18.5	74.1
2	① ふわふわ言葉やちくちく言葉を考えることができた	66.0	28.8	94.8	75.9	16.7	92.6
	② ふわふわ言葉を言ってもらとうれしい気持ちになったと思った	81.1	9.4	90.5	66.7	16.7	83.4
	③ 友だちや家族に、ふわふわ言葉を言おうと思った	45.3	37.7	83.0	70.4	13.0	83.4
3	① 友だちや自分を、元気づける言葉を考えることができた	66.0	22.6	88.6	63.0	27.8	90.8
	② ふわふわ言葉を使うと、うれしい気持ちになれた	71.7	20.8	92.5	70.4	14.8	85.2
	③ ふわふわ言葉をもっと使おうと思った	62.3	30.2	92.5	70.4	14.8	85.2
4	① 相手がよい気持ちになる、ふわふわ言葉を考えることができた	69.8	24.5	94.3	63.0	24.1	87.1
	② ふわふわ言葉を言ってあげたあなたもうれしい気持ちになれた	67.9	26.4	94.3	63.0	24.1	87.1
	③ 友だちや家族、自分にもふわふわ言葉をもっと言おうと思った	54.7	24.5	79.2	74.1	16.7	90.8

言葉を言うことで自分もいい気持ちになれる」という「肯定的に自己に返す」感想が、3年生35.0％、4年生28.8％、「ふわふわ言葉は人を元気づける」は3年生28.3％、4年生15.2％であった。また、「自分でも使っていこう」という意欲が見られたのは3年生36.7％、4年生で33.3％であった。

4時間目「友だちも自分もいい気持ちになるには？」では、「言葉を変えるだけで気持ちが変わることがわかった」は3年生43.6％、4年生42.8％であった。また「同じような場面があれば使ってみよう」は、3年生32.7％、4年生は38.5％であった。

Ⅳ. 考 察

尺度間の関連を調べた結果、両学年においてセルフエスティームと向社会的スキルとの間には有意な正の強い相関が、セルフエスティームと攻撃との間には有意な負の相関が認められた。吉橋ら²²⁾も、自己意識の高低にかかわらず、向社会的スキルが高いほどセルフエスティームが高いことを報告している。したがって、セルフエスティーム形成と対人関係スキル形成を関連づけて行うことは、合理的で意義あることと判断された。

介入の効果は、授業1週間後において、3年生では向社会的スキルの向上に有効であった。松林ら²³⁾は、高校生のセルフエスティーム、コミュニケーション能力の向上のために3回実施したライフスキルトレーニングの効果について、社会的スキルには効果が見られたが、セルフエスティーム得点の向上はわずかであったとしている。小学生対象の本研究においても、向社会的スキルの効果は表れやすいという結果であった。向社会的スキルはセルフエスティームに比べて変動しやすく、その育成には継続的な教育が必要であることを示唆するものとする。

次に、事前調査でのセルフエスティーム、社会的スキルの低群・高群間での介入効果の差については、3年生に有意差が認められ、セルフエスティームについては高群に、向社会的スキルでは低群により効果が認められた。

効果については、学年別に全体で見ると、セルフエスティームでは両学年とも認められず、向社会的スキルでは3年生のみ認められたこと、プログラムを実施した群では、3年生においては、セルフエスティームでは高群で、向社会的スキルでは低群で認められた。しかしながら、以上の結果について論理的に一貫した説明を行うことは困難であり、関連する結果や先行研究から、本結果について、推察する。

まず、3年生のセルフエスティームの高群の方がより向上したことについては、結果の傾向は異なるものの、類似の先行研究が認められる。すなわち、石井²⁴⁾らによれば、小学校5年生のセルフエスティーム育成プログラムの評価を行い、授業群ではセルフエスティーム低群の方がより大きく向上した。本研究とは対象、プログラムが異なるため断定はできないが、事前のセルフエスティームの状態が効果に影響することは共通に認められた。次に、3年生の高群においてより大きく向上したことについては、自己理解の個人差が関係する可能性がある。なぜならば、自由記述の「自分について考えることは難しかった」との回答が、4年生では3.7％であったが、3年生では16.1％に認められたためである。セルフエスティーム低群には自己理解の困難な子どもたちがより多く含まれ、高群に効果が表れた可能性がある。

3年生の全体及び低群において向社会的スキルに効果が認められたことについては、同様の結果が先行研究に認められる。例えば、阿部ら²⁵⁾は、児童の対人関係能力向上について検討することを目的に、学級担任から見

「社会的スキルが気になる」児童に着目してCSST(Class-wide Social Skills Training) プログラムを小学校1～6年生に年間11回実施し、教師評定の結果から、社会的スキルが十分でない児童にとって有効である可能性が示唆されたとしている。また、多賀谷ら²⁶⁾は、児童の対人関係の未熟さの改善のため、小学校4年生に機会利用型社会的スキル訓練を11セッション実施した。その結果、仲間関係の社会的スキルの下位項目である配慮的スキルについて、低群および中群の得点に有意な増加が認められた。以上は、向社会的スキルについて、3年生全体及び同低群において効果が認められた本研究と同様の結果を示しており、本結果が例外的ではないと言える。

プロセス評価については、4件法による肯定的評価の割合は毎時75%以上であり、概ね肯定的回答を得られた。自由記述では、1時間目の「自分のことを考えるのは難しかった」とする者は4年生では極めて少数であり、4年生では自分について考える学習は可能と判断された。一方3年生では16%程度見られ、授業時での支援の必要が示唆された。また3時間目では「肯定的に自己に返す」感想が多かった。本時は対人関係に重点を置いた内容であったが、他者に言葉をかけるだけでなく、それが自分に肯定的影響をもたらすことが認められ、対人関係の学習が自己受容につながる可能性が示された。

本研究では、3年生において、向社会的スキルとセルフエスティーム高群、向社会的スキル低群について、授業1週間後に効果が認められた。また、プロセス評価の結果は概ね良好であった。しかしながら、3年生、4年生のセルフエスティーム、4年生の向社会的スキルの向上は認められず、プログラムとしての効果は小さいものであった。したがって、効果を高めるためにはプログラムの改訂が必要である。例えば、先行研究のプログラム実施回数が10回以上であることからすれば、4時間構成を拡大したり、授業後の継続的な強化を図ったりすることが考えられる。また、セルフエスティームや向社会的スキルのレベル差が効果に影響することすれば、個人差を踏まえた指導方策について検討する必要がある。今後、協力校、協力者数や学年を拡大し、改訂プログラムの実施、評価を行う予定である。

最後に本研究の限界について述べる。本研究は、公立小学校1校の中学年児童を対象としたもので、協力者数が少なく、結果には協力校の特性が反映されていると考えられる。結果の一般化には慎重であるべきである。

謝 辞

本研究に快くご協力くださったB小学校の児童の皆さん、教職員の方々に心より感謝申し上げます。

文 献

1) 遠藤辰雄：セルフ・エスティーム研究の視座。(遠藤辰雄、井上祥治、蘭千壽編)。セルフ・エスティームの心理

- 学。19-25, ナカニシヤ出版, 京都, 1992
- 2) 井上祥治：セルフ・エスティームの測定法とその応用。セルフ・エスティームの心理学。26-27, ナカニシヤ出版, 京都, 1992
- 3) 内閣府：我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成25年度)。Available at: http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html Accessed August 1, 2017
- 4) 河地和子：自信力はどう育つか。朝日新聞社, 70-72, 80-141, 2003
- 5) 川畑徹朗, 西岡伸紀, 石川哲也ほか：青少年のセルフエスティームと喫煙, 飲酒, 薬物乱用行動との関係。学校保健研究 46: 612-627, 2005
- 6) 川畑徹朗, 石川哲也, 勝野真吾ほか：中・高校生の性行動の実態とその関連要因—セルフエスティームを含む心理社会的変数に焦点を当てて—。学校保健研究 49: 335-347, 2007
- 7) 近森けいこ, 川畑徹朗, 西岡伸紀ほか：思春期のセルフエスティーム, ストレス対処スキルと運動習慣との関係。学校保健研究 45: 289-303, 2003
- 8) 石隈利紀, 濱口佳和：他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響。筑波大学心理学研究 29: 89-97, 2005
- 9) 上村有平：青年期後期における自己受容と他者受容の関連：個人志向・社会志向性を指標として。発達心理学研究 18: 132-138, 2007
- 10) 高井範子：対人関係性の視点による生き方態度の発達の研究。教育心理学研究 47: 317-327, 1999
- 11) 小林知博：自己・他者評価におけるポジティブ・ネガティブ視と社会的適応。対人社会心理学 2: 35-43, 2002
- 12) デニス・ローレンス：教室で自尊感情を高める 人格の成長と学力の向上をめざして。26-30, 田研出版株式会社, 東京, 2008
- 13) 川畑徹朗, ドナ・クロス：「学校健康教育におけるライフスキルの形成：確かなものか, 不確かなものか」の座長報告。学校保健研究 37: 503-508, 1996
- 14) 井上信子：児童の自尊心と失敗課題の対処との関連。教育心理学研究 34: 10-19, 1986
- 15) 川井英治, 吉田寿夫, 宮元博章ほか：セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究—ネガティブな事象に対する自己否定的な認知への反駁の促進—。教育心理学研究 54: 112-123, 2006
- 16) 北見由奈, 阿部道代, 神庭直子ほか：児童を対象としたハッピークラスプログラム(対人関係能力促進支援)の検討—プログラム実施前後の比較—。心理学研究：健康心理学専攻・臨床心理学専攻 1: 10-19, 2011
- 17) 平林直子, 中谷泰之：ストレスマネジメント実験授業が児童の自尊感情・自己効力感および学級満足度に及ぼす影響。カウンセリング研究 40: 42-53, 2007
- 18) 佐久間(保崎)路子, 遠藤利彦, 無藤隆：幼児期・児童

- 期における自己理解の発達—内面的側面と評価的側面に着目して，発達心理学研究 11：176-187，2000
- 19) 小野瀬雅人：子どものよさを生かす教育とは～個人差を生かす学習指導の理論（ATI）の考え方に学ぶ～，児童心理 975：28-35，2013
- 20) 荒木紀幸：不安やストレスを下げ，自尊感情を高める心理学 学校生活を充実させるために，12-21，あいり出版，京都，2011
- 21) 嶋田洋徳，戸ヶ崎泰子，岡安孝弘ほか：児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果，行動療法研究 22：9-20，1996
- 22) 吉橋由香，田倉さやか，吉澤寛之ほか：児童の自己意識と社会的スキル及びストレスコーピングが自尊感情に及ぼす影響，岐阜聖徳学園大学紀要〈教育学部編〉 52：87-103，2013
- 23) 松林愛子，梅崎みどり，富岡美佳：高校生の自尊感情，コミュニケーション能力の向上に関する試み—ライフスキルトレーニングを用いて—，学校保健研究 54 Suppl. 204，2012
- 24) 石井有美子，笠原清次，鬼頭英明ほか：小学校5年生を対象としたセルフエスティーム育成プログラムの評価，学校保健研究 58：283-292，2016
- 25) 阿部道代，北見由奈，神庭直子ほか：児童を対象としたハッピークラスプログラム（対人関係能力促進支援）の検討—担任教諭による効果評定—，心理学研究：健康心理学専攻・臨床心理学専攻1：1-9，2010
- 26) 多賀谷智子，佐々木和義：小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練，教育心理学研究 56：426-439，2008
- （受付 2016年10月27日 受理 2018年1月5日）
代表者連絡先：〒676-0082 兵庫県高砂市曾根町359-6
高砂市立米田小学校（坂田）

研究報告

養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の
継続支援プロセスの初期段階
—中学校・高等学校の養護教諭インタビュー調査から(1)—

菊 池 美奈子^{*1}, 池 川 典 子^{*2}

^{*1}梅花女子大学

^{*2}大阪府立泉北高等支援学校

The Initial Stage of the Continuous Support Process of “Health Consultation and Counseling”
conducted by Yogo Teachers

— From the Interview for Yogo Teacher of Junior High School and High School (1) —

Minako Kikuchi^{*1} Noriko Ikegawa^{*2}

^{*1}Baika Women's University

^{*2}Osaka Prefecture Senboku High School for Special Support Education

Background: The provision of health consultation and counseling by Yogo teachers has become increasingly important in dealing with serious health problems related to emotional issues in junior high and high school students.

Objective: This study was carried out to clarify the approaches employed by Yogo teachers to build trust with students at the initial stage of health consultation and counseling.

Methods: We conducted semi-structured interviews with 11 Yogo teachers working at junior high and high schools. The results were analyzed using the modified grounded theory approach (M-GTA).

Results: M-GTA analysis extracted 21 concepts, nine categories, and seven core categories. The seven core categories were “Approaches to motivating students to visit school nurse's office”, “Consideration of physical factors in students, Building a trusting relationship with students utilizing the student's positive reactions as an indication of progress”, “Continuation of relationships while maintaining distance”, “Approaches that failed to build a trusting relationship”, “Trial and error in building a trusting relationship”, and “Approaches to understanding physical factors in student health”.

Conclusion: The results clarified the importance of attempts to build a trusting relationship with students utilizing the student's positive reactions as indications of progress at the initial stage of health consultation and counseling provided by yogo teachers.

Key words : Yogo teacher, health consultation and counseling, initial stage, trusting relationship, M-GTA

養護教諭, 健康相談・健康相談活動, 初期段階, 信頼関係, M-GTA

I. 諸 言

現在の児童生徒が抱えている多様化・複雑化する現代的な健康課題については、専門的な視点での対応が必要であり、養護教諭が専門性を生かしつつ中心的な役割を果たすことが期待されている¹⁻⁴⁾。

保健室の実態として、平成23年度の保健室利用状況に関する調査⁵⁾では、養護教諭が健康相談等で継続支援した事例「有」の学校の割合は、小学校62.2%、中学校82.9%、高等学校91.2%、全体で71.0%であり、1校あたりの1日平均保健室利用人数は約25~27人であった。養護教諭が健康相談の必要があると判断し、継続支援した児童生徒の割合は中学校・高等学校と学校段階が上が

るにつれて増加する傾向にある。また、平成24年度に日本学校保健会による養護教諭の職務に関する調査⁶⁾では、「健康相談」に取り組んでいると回答した養護教諭の割合は、小学校87%、中学校96%、高等学校100%で、「心身の健康問題の早期発見、早期対応」では、小学校94%、中学校96%、高等学校98%であり、「いじめ、虐待、事件事故、災害時等における心のケア」に関しては、小学校74%、中学校80%、高等学校80%と、ほとんどの養護教諭が健康相談や心のケアに従事していた。このように、日々多くの養護教諭は、心的要因を背景とした健康問題を抱えている生徒、いじめや虐待等の危機事案に対応している様子が示されている。その中でも、中学校・高等学校は小学校に比べ高い割合を示している。

さらに、児童生徒による自記式の健康調査⁷⁾において、「(月1度以上の頻度で)死にたいと思うことがある」にあてはまると記入した中学生以上の生徒は、男子の約6%, 女子の約10%を占めており、「生きづらさ」を感じている思春期の生徒の増加が指摘されている。

これらの調査により、中学校・高等学校における、生徒の心的要因を背景とする深刻な健康問題に対する、養護教諭が行う健康相談の必要性が示されている。また、中学・高校生は思春期の発達段階の観点から、思春期危機⁸⁾と言われ、心理的危機に陥りやすい時期であり、心的要因による健康問題を抱える生徒に対する養護教諭が行う健康相談・健康相談活動による継続支援の重要性が示唆される。

養護教諭が行う健康相談・健康相談活動による継続支援を、心的要因を把握した健康問題の解決に向けた支援としていくためには、その支援初期において、生徒が心の内を話すことができるような養護教諭と生徒の信頼関係⁹⁾¹⁰⁾を築くことの必要性が言われている。

しかし、思春期における中学・高校生は反抗期⁸⁾にあり、大人への不信感を抱きやすく関係性を築きにくい側面を持つため、養護教諭の専門性を活かした個々の生徒との相互作用による柔軟な対応が求められる。

このため、中学校・高等学校の生徒への養護教諭が行う健康相談・健康相談活動による継続支援の初期においては、養護教諭の対応による生徒との信頼関係の構築を図ることが重要な課題となる。

これまで健康相談・健康相談活動の支援に関する研究として、健康相談活動の基本的なプロセス⁹⁾¹¹⁾は周知され、高校生の意思決定を促す継続的な健康相談の支援プロセスについて述べられたもの¹²⁾がある。健康相談を必要とすることを見立てるための、心に健康問題を抱える子どもに対する養護教諭の視点やアセスメントに関するもの¹³⁻¹⁵⁾は多く、養護教諭がフィジカルアセスメント、ヘルスアセスメントにより心的要因が背景にあると推測する視点等は明らかにされてきている。さらに子どもの不定愁訴等個々の訴えへの養護教諭の対応に関するもの、養護教諭の対応における実践知を示す視点¹⁶⁻¹⁹⁾等がみられる。

しかし、健康相談・健康相談活動の支援の初期において、養護教諭が保健室に来室する生徒との信頼関係をどのように築き、継続支援につなげているのか、養護教諭と生徒の相互の関係性における養護教諭の対応に注目した研究は少ない。

健康相談活動の基本的プロセスは、心的要因を把握するまでを初期過程⁹⁾と位置づけられており、心的要因を把握するためには、子どもが心の内を打ち明けることができる養護教諭と生徒の信頼関係を築くこと、ラポールの形成が必要であるとしている。また、対人関係は、初期の関係性の相互作用が、関係性の発展を決める²⁰⁾とその重要性が述べられている。

このような生徒との信頼関係を築く養護教諭の対応が、共有され実践されていくためには、健康相談・健康相談活動の初期段階における、生徒との信頼関係の構築に向けた養護教諭の対応について、その実態を明らかにすることが必要である。

上述より、本研究は心的要因を把握するまでの過程を、健康相談・健康相談活動の継続支援のプロセスの初期段階として、継続支援の経験がある中学校・高等学校の養護教諭を対象としたインタビューデータを、養護教諭の対応に焦点をあて分析し、特に継続支援に発展させるうえで重要な局面である初期段階における生徒との信頼関係を築いていく養護教諭の対応過程を明らかにすることを目的とする。

II. 方 法

1. 対 象

対象者は、10年以上の実務経験を有する養護教諭11名であり、いずれも健康相談・健康相談活動を重視した生徒への継続支援を実践している。機縁法にて、事例検討会や学習会等で自己研鑽を重ねており、臨床心理士や精神科医等の他職種との連携実績がある者として、他の養護教諭や学校管理職等から推薦された養護教諭を募集し、対象者を選定した。対象者の属性については表1に示した。

2. 調査期間

対象者11名にインタビュー調査した期間は、2015年3月～2016年10月であった。

3. 方 法

半構造化インタビュー法を実施した。「養護教諭として今まで関わってきたなかで、継続支援した生徒が保健室に来た時に、どのような気づきがあり、どのように思ったのか、そしてどのように対応して支援につなげたのかを自由にお話してください」という教示のあと、対象者の自由な発話を得た。発話内容は、対象者の許可を得たうえで録音し、逐語録を作成した。調査場所は、対象者の勤務先など個人情報を守られる個室とした。調査時間は、約60分～100分(平均時間79分)であった。

データ分析は、養護教諭と生徒の相互作用からなる養護教諭の実践の語りを養護教諭の感性や思考を基になされる対応を文脈として理解することを重視し、人間と人間が直接的にやり取りする社会的相互作用に関わる研究に適しているとされる修正版グラウンデッド・セオリー(M-GTA)²¹⁾²²⁾を用いた。その研究結果は、養護教諭の実践に活用できる可能性がある。分析テーマは「生徒との信頼関係を築いていく養護教諭の対応過程」とし、分析対象者は「健康相談・健康相談活動における継続支援の経験のある、10年以上の実務経験をもつ中学校・高等学校の養護教諭」に設定した。分析を下記の手続きで行った。

1) データを逐語録に起こし、初期段階であるデータ内

表1 対象者の属性 (n = 11)

養護教諭	年代	経験年数	調査時の勤務校種・年数	他中学校・高等学校経験年数
A	40代	10～19年	高等学校19年	
B	50代	20～29年	高等学校28年	
C	40代	10～19年	高等学校18年	
D	40代	10～19年	高等学校19年	
E	40代	20～29年	高等学校9年	
F	40代	20～29年	中学校8年	高等学校4年
G	30代	10～19年	高等学校7年	
H	50代	20～29年	中学校24年	高等学校1年
I	30代	10～19年	高等学校13年	
J	50代	30～39年	中学校13年	
K	40代	20～29年	高等学校23年	

表2 《生徒に合わせた対応の検索と選択》の分析シートの理論的メモにおける解釈案・対極例の具体例

理論的メモ	解釈案	・来室してくる生徒の様子を見ながら、生徒にあった対応であるのかに焦点をあてて対応している ・生徒の反応からフィットする対応は何か今までの経験から検索している ・生徒が心地よいと感じることをベースに対応している ・生徒が出してきている状態に焦点を合わせ、今、求めていることに合うような対応を検索している
	対極例	共感しないとイケない、寄り添ってあげないとイケない、傾聴してあげないとイケないって思ってたけど、それやるんですけど空回りで、全然寄り添ってないやん、この子寄り添って欲しいって思ってるやん。
データに関連した疑問		

容とするため、文脈から生徒の心的要因の把握に至るまでと判断するデータ部分について分析を行った。

- 2) 対象者1人の逐語データを概観し、分析テーマに沿った養護教諭の対応について着目し、文脈を重視しながら、その箇所についてワークシートのヴァリエーション欄に記入して検討した。
- 3) 分析ワークシートに書き出したデータについて、多角的な観点から意味の検討を行い、その解釈について論理的メモ欄に記載し、その中で最も妥当と思われるものを定義欄に記載した。概念と対立する対極例は、理論的メモに記載した。具体例を表2に示す。
- 4) 定義を凝縮表現した言葉を概念名として生成した。
- 5) 概念と定義による解釈可能なデータ箇所を類似例として、理論的メモも含めて検討を行いワークシートのヴァリエーション欄に付け加えていった。類似例を付け加える際には概念と定義、データの再検討を行い、修正をすることで精度を高めていった。
- 6) 複数の対極例が見られた場合、別の概念を生成することが必要であるのか内容の意味について検討し、概念が生成されたならばワークシートを新たに作成していった。

- 7) 1)～6)の手順で11人の記録分析を行っていった。
- 8) 逐語データ全体を通して、ヴァリエーション欄に追加される類似例がないことを確認して概念を完成した。
- 9) 生成した概念と他の概念との関係を個々の概念毎に検討して関係図にしていき、複数の概念の関係から成るカテゴリーを生成して、さらにカテゴリーの相互の関係からコアカテゴリーを生成した。
- 10) コアカテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化して、結果図(図1)を作成した。
- 11) この研究の問いを立てた研究者1名が、一貫性を保つためデータ収集から分析ワークシートの作成、分析・検討、論文執筆まで主として行い、信頼性・妥当性の観点から研究者1名、さらに、学校教育における健康課題に関わる研究の経験がある大学院教員1名による分析・検討を行った。

4. 倫理的配慮

インタビュー調査は、必要に応じて対象者の管理職の了承を得た。また、倫理的配慮として以下のことを行い実施した。

- 1) 研究協力を依頼する場合の配慮

研究協力を得る養護教諭に、本研究の趣旨、研究計画及び倫理的配慮の概要を口頭及び書面で説明し、同意を得た。

2) インタビュー調査実施に関する配慮

- (1) 研究協力者の秘密保持の厳守と匿名性を守る。
- (2) 記録のため、ICレコーダーの使用について了解を得たうえで録音する。

この場合、他の目的での使用や外部に漏れることのないよう十分管理に配慮する。

- (3) インタビュー調査の際に、答えたくない質問があれば無理に答えなくてもよい。
- (4) 研究の協力に際しては、協力が任意であることを保障し、いつでも参加の取り消しができることを説明しておく。その場合、速やかにデータを破棄する。
- (5) 研究期間中、協力者から希望があればその個人の情報を開示し、使用されたくない場合、使用しないこと。
- (6) 収集した内容については、すべてのプロセスが完了したあとで、破棄処分する。

対象者からのインタビュー調査の中止、参加の取り消しの申し出はなかった。

Ⅲ. 結 果

対象者の属性については表1に示した。M-GTA分析を行った結果、21個の概念が生成され、9個のカテゴリ、7個のコアカテゴリ【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】【生徒が抱える心的要因の推測】【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】【距離感

がある関係の継続】【関係を築くことができなかった対応】【関係を構築するための試行錯誤】【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】を生成した。各コアカテゴリにおけるカテゴリ、概念、定義、ヴァリエーション例について、表3～9に表示した。コアカテゴリ相互の関係から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化して作成した結果図を図1に示した。結果の説明において、コアカテゴリ【】、カテゴリ【】、概念《》、ヴァリエーション「」太字、ヴァリエーション中（）内は補足として示した。

1. 結果図（図1参照）

結果図について説明する。養護教諭は、生徒が来室する以前から、【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】を行っていた。生徒が保健室に来室してきた際に、養護教諭は生徒の言動や雰囲気を精緻に観察し、何かあると直感が働くことによって、【生徒が抱える心的要因の推測】をしていた。そのような推測による対応をしながら養護教諭は、生徒の【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】を図っていた。しかし、養護教諭の対応による生徒との関係には【距離感がある関係の継続】や【関係を築くことができなかった対応】のような信頼関係を築く方向に向かない場合も示された。そのような関係からも【関係を構築するための試行錯誤】を経ることによって、生徒の【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】に支援が向いていることが示されていた。そのような過程をたどり構築した生徒との信頼関係を基にしながら、【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】を行い、次の段階に移行していた。

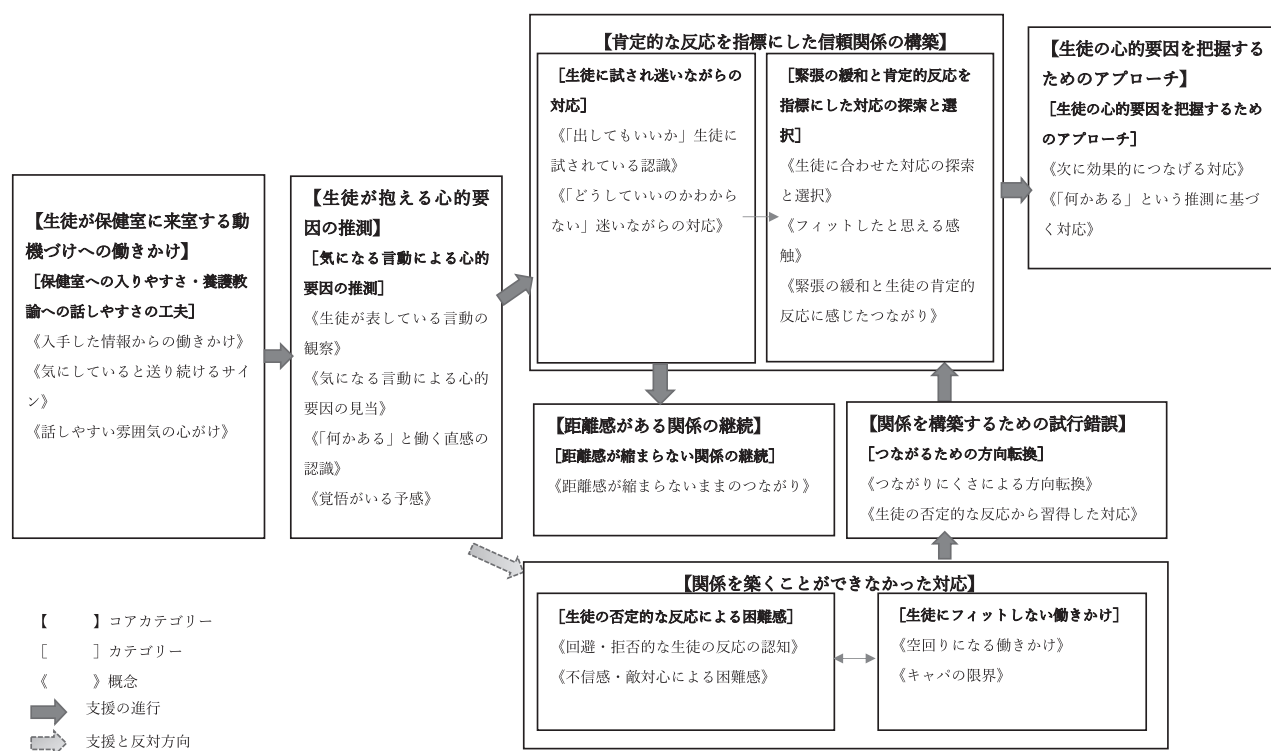


図1 健康相談・健康相談活動における継続支援プロセスの初期段階における生徒との信頼関係を構築する養護教諭の対応過程

2. 各コアカテゴリーについての説明

1) 【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】

表3に示すように、養護教諭は支援につなげるために「保健室への入りやすさ・養護教諭への話しやすさの工夫」をして生徒の来室に向けて積極的・意図的に働きかけている。

概念は、生徒が保健室を訪れやすいように《入手した情報からの働きかけ》、《気にしていると送り続けるサイン》、《話しやすい雰囲気心がけ》の3つの概念から成っていた。

概念について説明すると《入手した情報からの働きかけ》は、養護教諭は、生徒が来室する以前より生徒の情報の把握に努め、気に留め日々のかかわりを通して、積極的に働きかけている。「複数配置なので情報を共有していつでも対応できるように体制を整えているとか、保健室以外の場所でみかけても声をかけたりはしています。」というように、養護教諭が生徒とつながりを持つ以前から、生徒とのかかわる切っ掛けを逸することがないように、また生徒がいつ来室しても適切な対応ができるように、準備を行っていることを示していた。

《気にしていると送り続けるサイン》とは、「あなたのことを気にしているよという気持ちを態度に出す。さり気なくというか雰囲気を出す。〈中略〉待つ合図をしながら（生徒の来室を）待つ。」のように気にしているサ

インを意識して送りながら、生徒が来室することを待っていたり、あるいは廊下で会った時に声をかけたり、よく居る場所に行くようにする等、養護教諭は生徒とつながることを意図し、生徒のことを気にしているというメッセージを、折に触れて言語的・非言語的なコミュニケーションによって伝えている概念である。

《話しやすい雰囲気心がけ》は「保健室が独特の、担任とも違うし、話を聴いてくれる場所と生徒たちは認識を持っているから、話し相手の中には、保健室も選ばれているのかなと思うんですけど、それは心がけて『暇なふりしていますから』、話を聴いてくれる時間とか、余裕を持って対応できるような感じにはしておかないと、なかなか言えないかなと思って。」のように、心的要因を抱えている生徒が、話しを切り出すには勇気がいるのではないかと捉え、養護教諭の対応に工夫する必要性を感じている。そのために、生徒が来室してから対応をはじめのではなく、日頃から話を聴くというメッセージを生徒に発しており、話を聴くことを重視した保健室の体制の整備を図っている。また、生徒がいつ来ても話しやすいように、余裕のある受容的な態度を示してスタンバイしている概念である。

2) 【生徒が抱える心的要因の推測】

表4に示すように、生徒が来室した様子から「気になる言動による心的要因の推測」を行っていた。まず、《生

表3 【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】のカテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション例

カテゴリー	概 念	定 義	ヴァリエーション例
保健室への入りやすさ・養護教諭への話しやすさの工夫	入手した情報からの働きかけ	聞き取りや担任からの情報を入手し、普段から積極的に働きかけている	まず、小学校からあがってくる時に聞き取りをするので、この子、気をつけたほうがいいなという子をあらかじめこちらで、ひかえておくじゃないですか。最初の時にどういう形で、その子とかかわっていくようになったか記憶がないんですけども、たぶん、小学校の情報を照らし合わせたかな。よくかわるようになったのは中2の時からはなんですけども、声かけはしていたかな。ちょっと気になる子はそういう形で誰に対してでもしているのしてるかなと思います。
	気にしていると送り続けるサイン	生徒が保健室に来室できるように、気にしているというサインを送り続けている	あ、気にしているというサインは送り続けているかなあ。1回来て次回の約束、『またおいでね』とそんなに強くは言わないようにしていて、あなたのことは気にしているよという気持ちは言葉にしなくても態度に出すようにしていますね。全体集会の時とかでも、全校集会で全体で集まっている時でも、さりげなく横を通るとか、気配だけは出そうと、こっちは思っていて、あなたのことは思っているよとか、がーと言うと絶対来なくなるので、さりげなくというか雰囲気を出すというか、〈中略〉でもそうやっているとなんか戻ってくるんですね。
	話しやすい雰囲気心がけ	日頃から話しやすい雰囲気心がけ、いつでも話を聴く、受け入れる体制を整えている	保健室が独特の、担任とも違うし、話を聴いてくれる場所と生徒たちは認識を持っているから、話し相手の中には、保健室も選ばれているのかなと思うんですけど、それは心がけて『暇なふりしていますから』、話を聴いてくれる時間とか、余裕を持って対応できるような感じにはしておかないと、なかなか言えないかなと思って。

徒が表している言動の観察》は、「すぐに『帰る帰る』となって、落ち着きがないというか、お腹が痛いと訴えている割には、帰りたいというのがあって……」。「あんまり目が合わなかった。目が合わない感じで、ちらちら見るけど肝心なところで目が合わない感じがあって、〈中略〉という表情が目まぐるしかった。感情が変わるというより激高したりするのではなくて、眉間に皺を寄せたり、口をすぼめてみたりという表情が変わる。」という来室してきた生徒の身体症状だけに焦点を当てて観察しているのではなく、行動や目まぐるしく変化する表情、視線、雰囲気等の生徒が表している様々な言動に対して、養護教諭は普段から意識して精緻に観察している概念である。

《気になる言動による心的要因の見当》は、「あんまり来ない子が来る。何回も来ている子は気になる。保健室の様子を伺っているのかなというような、この人話せるかなと見ているのかな。様子を見ているのかなと声をかけたりしている。」のように、養護教諭が心的要因からくるものではないかと見当をつけていることから、生徒の様子を伺いながら働きかけをしている養護教諭の対応を示す概念である。

《「何かある」と働く直感の認識》は、「まず、保健室に駆け込んで来た時のその様子、まあ、ちょっと今までにたくさん来た中で特徴的だった。〈中略〉駆け込んで来て、蹲り、ちらっと見て、にやっとしながら…「胃が痛い」と言った。確かにその時点で『何か…違う』と思った。」という生徒が表している言動や雰囲気からの察知、養護教諭の経験にない特徴的な来室の様子等に対する疑問や違和感から、直感が生じていることを認識している。このように養護教諭はその専門性や経験から、心的要因の存在を確信させるような直感が働くことを示している。

《覚悟がいる予感》のヴァリエーションは少ないが、「こう重かったし、なんで（そこを）、私はそう思ったのか、（そこに）なんでひっかかったんやろうかなと今でも思います。〈中略〉この子の存在レベルのことで、何かありそうと覚悟を決めないと、存在にかかわるようなことを覚悟したのはなんでか。」のように、心的要因の存在に対する直感の中に、生徒の抱える問題の深刻さを読み取る感性が働き、養護教諭の支援への覚悟が生じている概念である。

3) 【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】

表5のように、養護教諭は、信頼関係に至るまでに

表4 【生徒が抱える心的要因の推測】のカテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション例

カテゴリー	概 念	定 義	ヴァリエーション例
気になる言動による心的要因の推測	生徒が表している言動の観察	来室してきた生徒が表している言動や表情・雰囲気等を詳細に観察している	まず、保健室に駆け込んで来た時のその様子。まあ、ちょっと今までにたくさん来たなかで特徴的だった。駆け込んで来た。駆け込んで来たその後も、駆け込んで来た割には訴えてこない。駆け込んで来たけど、ダイレクトにこちらのほうにお腹が痛いとか、頭が痛いとか、助けてとかではなくって、言わずに、その子の場合は、駆け込んで来たけども体重計に乗ったんですね。体重計の方に踵を返すように、入口の壁沿いに体重計があったんですが、体重計にバーと行ってくるんと乗って、ちょこんと座った。で、こっちをちらっと見てにこっと笑って。
	気になる言動による心的要因の見当	生徒の気になる言動等より心的要因からくるものではないかと見当をつけている	お腹が痛いと訴えている割には、帰りたいというのがあって、すぐ落ち着きがなくって、ゆっくりこう話を聴きたいと思っても、それができないような子で、〈中略〉1学期はなんなんだろうと思って見ていました。
	「何かある」と働く直感の認識	情報も含めて、言動や雰囲気から気になり、「何かある」と働いている直感を認識している	あの子熱をよく測りに来てるけど、いよいよ来たかって感じ、何かあるという気配があって、独特の雰囲気を醸し出しやるていうか。なんなんですよ。直感で仕事したらあかんってよく言われますけど、直感はあるんやなって、なんか違う感じがするかな。自分が用事で来たわけではないけど、この子の付き添いでおるんだけど、ただの付き添いではなさそう。
	覚悟がいる予感	生徒の抱えている問題が深刻であり、覚悟を決めてかわらないといけなことを感じ取っている	私が覚悟を決めないと支えれない。自分が覚悟を決めないとだめかもというくらい、その時思ったんですよ。なんでやろうなと思って、短時間で30分位のことなんですけど、しんどさも私の引き出しになかった。私の中では今までなかった“におう”というか気づいて、しかもやっかいやなと思った。なんでやろうな。なんででしょうね。付き合うことになるやろうね。しかもやっかいやろうな。

「生徒に試され迷いながらの対応」をしていることが示されていた。

《「出してもいいか」生徒に試されている認識》は、「そうですね。向こうも様子を見ているんだと思います。こっちがどんな反応をするのか。向こうがちょっとずつ出せるんかなって（話せるんかなって）見ていて、見てちょっとずつ出して（話して）来る。」のように、生徒が、養護教諭に話してもいいのか試していることを養護教諭が認識しており、その試しに応じた養護教諭の対応

によって、生徒の言語表出を漸増させていることがこの概念で示されている。

《「どうしていいのかわからない」迷いながらの対応》は、「ほんとにこれでいいのかなと、どっかにいつもあるので、私らってカウンセラーでもないし、そんなにちゃんと訓練を受けたこともないので、どう受けたいのかいつも迷いますよね。自分をどう冷静さを保ちながら聴いたらいいのか、ほんまにそれでいいのかなって思う感じですね。」のように、この生徒との関係が築か

表5 【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】のカテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション例

カテゴリー	概 念	定 義	ヴァリエーション例
生徒に試され迷いながらの対応	「出してもいいか」生徒に試されている認識	生徒が「出してもいいか」(話してもいいか)と、保健室にいる養護教諭の反応を見ていたり、試したりしているということを感じ取り反応している様子	要するに試されてる。さあ、どうするみたい。私をどうとらえるみたい。感じのところがあって、ゆくゆくその子とずっと接することになるんだけど、あの時そう思ったのはまんざら間違ってたなかったというか、あー試していたんやな。この人は出してもいいか、その子は重たいものを持っていたので、〈中略〉入ってすぐだった。入ってすぐだった。『どうしたん』って(声をかけて)胃が痛くて蹲っていたので、そこから離してベッドへ誘導して。
	「どうしていいのかわからない」迷いながらの対応	どうしていいのかわからない状況に対して、迷いながらも継続して対応しようとしている様子	どう動いていいのか答えがでないこともあります。動いていいのかわからない子ほど、できるだけ継続していきたいと思います。話をしている場合もあります。
緊張の緩和と肯定的反応を指標にした対応の探索と選択	生徒に合わせた対応の探索と選択	その生徒が出している状態に焦点をあわせ、今、求めていることに合うような対応を瞬時に検索して応じている	できるだけ、向こうに喋ってもらおうと思っていて、そのために、一通りのバイタルをとって、この子は脈とらんでいいやろうと思っても、脈もとってみたりして、とったデータを見せながら、『今、あなたこういう状態じゃない』と話をして、『しんどい理由思い当たるの?』みたいな話を向けてみて、そこで話をしてくれたら『よっしゃ』みたいな。それでも無理やったら、なんか、その子ともうちょっと話したいなと思う時は、いろんな話題をとりあえずふってみて、例えば、季節でやっている行事であったりとか、祭りやったり…、そういう話を出してみても、何とか、会話しようと試みるかなと思います。
	フィットしたと思える感触	生徒に合ったと思えるような対応をしたことを、生徒の反応から読み取り、生徒にフィットしたと感じている様子	ちょっとずつ喋ってくれるようになったら、お家のこととかを聴く中で、こんなふうな気持ちで思っているのと聴くと、やっぱり向こう(生徒)も(気持ちが)合えば、わかってもらっているというか、話そうと思ってくれる。
	緊張の緩和と生徒の肯定的反応に感じたつながり	生徒の緊張した表情が和らぎ安心した様子、生徒から話しかけてくる反応を把握できたことによって、生徒とつながった感じを受けている	なんか、向こうの緊張度とこっちの緊張度がさがってくるというか、なんか顔見てほっとするというお互い、向こうは思っているかどうかはわかりませんが、なんかこう話ができると思ってくるというか。感覚的なんですけども、あれもこれもと思わず、あー今日も来てたんやなって思うのがつながっているって思うのは、緊張具合ですかね。

れるまでの養護教諭の生徒への対応は、常に迷いが生じており、迷いながら対応していることが語られている。

〔緊張の緩和と肯定的反応を指標にした対応の探索と選択〕は、『生徒に合わせた対応の探索と選択』、『フィットしたと思える感触』、『緊張の緩和と生徒の肯定的反応に感じたつながり』の概念で成り立つ。

《生徒に合わせた対応の探索と選択》は、『**摂食障害の疑いがあるから家族関係に何かあって、なんかトラブル、もめごとがあって、その間にたったりするんやったら家で気を使って、学校でしんどいよねと思って、一番休息させるのがいいかなと判断して1時間寝かせたらいいいかなと思ってたら、爆睡して、だからもう1時間寝るように変えたんです。**』や『**プチ暴言を吐かれた時なんかは、どんとおる（動じない）**』のように、生徒が表している状態や様子、その状況を把握して今の生徒のニーズに応じた対応を、瞬時に養護教諭の専門的知識と経験を検索し選択している概念である。

《フィットしたと思える感触》は、『**ちょっとずつ喋ってくれるようになったら、お家のこととかを聴く中で、こんなふうな気持ちで思っているのと聴くと、やっぱり向こう（生徒）も（気持ち）が合えば、わかってもらっているというか、話そうと思ってくれる。**』という生徒の気持ちを予測しながら、それに合う言葉をかけることで、生徒の主体的な反応につながることを認識していたり、『**泣きわめき、鼻水たらし、涙を流し、抱きしめた時に暴れてたのがふっとおさまったんですよ。**』のように、生徒の興奮が鎮まった感触を得ることによって、養護教諭の対応が生徒にフィットしたことを認識している概念である。

《緊張の緩和と生徒の肯定的反応に感じたつながり》は、『**何回かやりとりしていて信頼関係ができた。どこで思っただろう。あ～わかんないです。なんだろうその子の態度、話している時に、安心して話してくれている表情だったり雰囲気だったりがあると、安心して話している時、信頼されているんだろうなと思います。**』また『**表情が柔らかくなってきてくれたんですよ。保健室にはじめ来た時はすごく表情陰しくて、すごい力も入っていて、もう無理って黙っていて、ほんとうに陰しくて、『おはようっ』て犬の話をしている時に、たわいもない話をしている時に、笑ってくれるようになったんですね。**〈中略〉思わずその子をあだ名で呼んだんです

ね。その時、すごい笑ってくれたんですよ。あ～笑ってくれたわ。はじめて笑顔見せてくれたわ。もしかして、この場所（保健室）に居てもいいとか、私（＝養護教諭）でも受け入れてくれたんかなって思ったんですよ。』のように、生徒の笑顔を見ることによって、生徒が快な感情になっていることを感じている。あるいは生徒の安心している様子や雰囲気を感じることで、養護教諭は生徒から信頼されていることを実感していた。『（生徒が）『**やっぱりわかる？**』『**なんでわかる？**』という言い方をしたので、この子、また来そうだと思った。』のように、生徒の肯定的な反応によって、つながりを感じている概念である。このように、養護教諭は、相互の緊張の緩和を感じたり、生徒の肯定的な反応を受け取ることを生徒との信頼関係が築かれた指標としていることが示されている。さらに、養護教諭が生徒との信頼関係を感じるによって、自身の対応についても肯定的な評価に至っていることを示す概念である。

4) 【距離感がある関係の継続】

表6のように、[距離感が縮まらない関係の継続]は、『**距離感が縮まらないままのつながり**』の1つの概念で成る。《距離感が縮まらないままのつながり》は、『**なかなか進んでいかない子は、自分で解決しようという子で、はたして、大丈夫なんかなと思う。今大丈夫かなと心配はあるんですけど、大丈夫っていう子は大丈夫じゃないんだけどな。**』のように、心的要因の問題を抱えていることから関係の深まりの必要性を意識しているが、生徒との深まらない関係性を認識しながら、養護教諭は距離感を保ち対応している概念である。

5) 【関係を築くことができなかった対応】

表7のように、[生徒の否定的な反応による困難感]は、『**回避・拒否的な生徒の反応の認知**』、『**不信感・敵対心による困難感**』の2つの概念によって成り、生徒の回避・拒否的な反応や不信感・敵対心を向けられていることを養護教諭が認知することによって、生徒との関係を築くことが困難であると捉えていることを示す概念である。

〔生徒にフィットしない働きかけ〕は、『**空回りになる働きかけ**』、『**キャパの限界**』の2つの概念で成る。《空回りになる働きかけ》は、『**共感しないといけない、寄り添ってあげないといけない、傾聴してあげないといけないって思ってたけど、それやるんですけど空回りで、**

表6 【距離感がある関係の継続】のカテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション例

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション例
距離感が縮まらない関係の継続	距離感が縮まらないままのつながり	つながっていないわけではないが、距離が縮まらないままこれだけいいのかと思いつつも対応をしている	人間とはなんぞやをえんえんと喋ろうとした子がいたので、そういう話がしたい子なので、いいけどそれがエンドレスになっても、人間は進化していた。進化している。進化の先は絶滅だとか、それが、その子の本質とは、違う。それを喋ってもその子が、その考え方が影響しているとは思うけど、それを聴いていて、その子が楽になるとか解決するということとは違うかな。

表7 【関係を築くことができなかった対応】のカテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション例

カテゴリー	概 念	定 義	ヴァリエーション例
生徒の否定的な反応による困難感	回避・拒否的な生徒の反応の認知	養護教諭の対応に対して、生徒の反応が返ってこなかったり、拒否的な反応が返ってくることを感じている様子	とにかく初対面の私と一日一緒に過ごさないといけなくなったところで、彼女もものすごくしんどかったと思うんですけど、私もものすごくしんどくて、この中でぜんぜん喋ってくれなかったんですけど.
	不信感・敵対心による困難感	生徒に不信感・敵対心等を表す行動があり、養護教諭はつながりにくさを感じている	不信感丸出しでくる子とかですかね。入学した時から『先生なんか嫌いだ』というスタンスで来る子もいるので、つながるまで難しいし、つながるまで難しい子もいます。丸出し、敵対心丸出しとか、それが崩せたらいいんですけど、なかなか難しい.
生徒にフィットしない働きかけ	空回りになる働きかけ	受容・共感的に働きかけても、生徒が示す反応から空回りしていると感じている	共感しないといけない、寄り添ってあげないといけない、傾聴してあげないといけないって思ってたけど、それやるんですけど空回りで、全然寄り添ってないやん、この子寄り添ってほしいって思ってたやん.
	キャパの限界	生徒との関係がとれないしんどさから、生徒への対応の限界を感じている状況	しんどくなった、というのがあるのかな。きっと自分が限界って思ったのかなと思います。限界やし、自分が一方的に喋り続けていても、この子と距離が縮まる感覚が全くなかったの、これはやっても無駄なんかなと、すごく単純だったんです。お母さんもいろんな相談とか電話で相談してきたり、『試験も受けなきゃいけないんだけど、子どもが嫌がっている。でも保健室なら子どもは受けれるって言っているの、今から保健室に連れて行ってもいいですか』って電話がかかってきたんですけども、全然私、だんだんしんどくてキャパがなかったと思うんですけど.

全然寄り添ってないやん、この子寄り添って欲しいって思ってたやん。」のように、養護教諭が関係性を築くことを意図しながら、カウンセリング的な対応によって懸命に働きかけているが、全くつながりを感じることができない生徒の反応を観ると、生徒の気持ちに添ったものではなかったことを認識していることが示されている。

《キャパの限界》は、「私、だんだんしんどくてキャパがなかったと思うんですけど、」や「しんどくなったというのがあるのかな。きっと自分が限界って思ったのかなと思います。限界やし…」という養護教諭は、生徒との関係を築くことができない働きかけによって精神的な余裕を失くしている状態が語られていた。

6) 【関係を構築するための試行錯誤】

表8に示すように、[つながるための方向転換]は、《つながりにくさによる方向転換》《生徒の否定的な反応から習得した対応》の2つの概念から成り立っていた。《つながりにくさによる方向転換》は、「喋ってくれない時いっぱいありますし、それでもいろいろやってみます。あんまり押ししたら二度と話してくれないかなと思ったら、あんまり押しすぎないようにします。なかなか出ない（喋ってくれない）ようなら次のきっかけでもいいかなと、一回目で押しすぎて、次がない（来ない）よう

なら、押しすぎないようにする。」ように、養護教諭はつながりにくさから苦慮している様子を語っていたり、「じゃーやり方変えようと思ったら、何ができたかっていったら、喋らんとこうって、しんどいし喋るのやめようと思った。『おはよう』『さようなら』とか『課題できたん』とかいうぐらいで、その子との心の距離を近づけようというのは、もうやめようって思った。」と、それまでの養護教諭の対応を振り返り、この生徒には適切な対応ではないと判断したことによって、発想の転換をしている。

《生徒の否定的な反応から習得した対応》は、ヴァリエーションは少ないが、「関係性って自分で一生懸命作ろうと思っても作れるものではないということを、そこで教えてもらいました。それをすればするほど、相手はそう思ってたなければどんどん閉じこもっていくんだなって、逆に相手が喋りたくなったら、喋ってくれるんやなっていうのは〈中略〉話をしてくれたら聴くしという、待つ姿勢を教えてもらいました。」というように、生徒との関係を築くためには、養護教諭の一方的な働きかけではなく、その生徒の今の状況に合った対応であるのかを観ながらのやり取りの中での働きかけが必要であり、養護教諭はそのような相互関係の重要性を認識し、新た

表8 【関係を構築するための試行錯誤】の 카테고리, 概念, 定義, ヴァリエーション例

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション例
つながるための方向転換	つながりにくさによる方向転換	生徒とつながらないと感じる対応を一旦やめるまたはつながるためにやり方を変えている	返ってこないところに、あ～もう二人で一回無口でおろうかなと思って、ほんとに一日中ずっと二人で無口で過ごしてたんですよ。『おはよう』とか、必要最小限以外は、喋らんとこうと思って、思ってやってたら、逆に彼女のほうから話しかけてくれるようになったというか『あ、待つことも大事なんやな』っていう。
	生徒の否定的な反応から習得した対応	効果が見られない対応への振り返りにより、生徒に合った対応を習得している	関係性って自分で一生懸命作ろうと思ってても作れるものではないということを、そこで教えてもらいました。それをすればするほど、相手はそう思ってなければどんどん閉じこもっていくんだなって、逆に相手が喋りたくなったら、喋ってくれるんやなっていうのは〈中略〉話をしてくれたら聴くしという、待つ姿勢を教えてもらいました。

表9 【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】の 카테고리, 概念, 定義, ヴァリエーション例

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション例
生徒の心的要因を把握するためのアプローチ	次に効果的につなげる対応	つながりを継続させていくために生徒の反応から適切な対応を導き出している	『話してくれてありがとう』（と生徒に伝えて）できるだけ話して良かったとなるべく思えるような状況にして、『次にまた聴かせてもらってもいいかな』と次に活かせるように言うとか、今聴かせてもらったことを担任に話していいとか、できるだけ次につながるような声をかけて、一回で終わらないよう次に継続できるような、声かけをする。最初にする。
	「何かある」という推測に基づく対応	生徒の背景に心的要因として何かあると、推測して働きかけている	よく熱を測りに来ている子だと、『なんかしんどいの、頭いたくないの?』身体症状を聴きながら、困っていることがないか探るとい、声かけをして探っている。

な対応を習得していることを示す概念である。

7) 【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】

表9に示すように、[生徒の心的要因を把握するためのアプローチ]は、『次に効果的につなげる対応』、『「何かある」という推測に基づく対応』の2つの概念がある。『次に効果的につなげる対応』は、『この子また来そうだなということがあったので、今日はあんまり（話を聴かず）に、この状態で返して、その間、担任に聞いたほうがいいと思った。そこは（話を聴くことを）深くせずに30分くらい横になって寝かせた。』と養護教諭は、生徒とつながった感触を得たことによって、次の心的要因に焦点を合わせる対応とするために、意図して担任の情報を先に得ることを選択している。また『話してくれてありがとう』（と生徒に伝えて）できるだけ話して良かったとなるべく思えるような状況にして、『次にまた聴かせてもらってもいいかな』と次に活かせるように言うとか、今聴かせてもらったことを担任に話していいとか、できるだけ次につながるような声をかけて、一回で終わらないよう次に継続できるような、声かけをする。最初にする。』のように、支援を継続させるために、養護教諭は生徒との構築された肯定的な関係の維持を図り

ながら、担任へと情報を広げることを確認し、次の心的要因の把握につながることを意図した対応をしていることを示している。

『「何かある」という推測に基づく対応』は、『胃が痛いかもしれないけど、胃が痛いだけで来てはいないなというのが、ありありだったので、『しんどいね』という、どう言ったかな？ 胃が痛いだけでなく、何かを言った。直球で『いろいろ抱えているね?』という確信まではいかなかったけれども、何か重なり軽いなり彼女は心のしんどさがあるて来ているのかなとたぶん思ったので、『心のしんどさをかかえているね』と声をかけた。』ように、心的要因を推測して、次の段階となる心的要因の把握をする布石になるような対応を示す概念である。

IV. 考 察

本研究は、11名の養護教諭のインタビュー調査を分析した結果、継続支援の初期段階における生徒との信頼関係の構築に向けた養護教諭の対応過程について明らかにした。

養護教諭は、生徒が来室するまでに、【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】をしていた。養護教

論は、来室時の生徒の言動や雰囲気を経験的に観察し、何かあると直感が働くことによって【生徒が抱える心的要因の推測】をし、養護教諭は心的要因を把握するために、生徒の【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】を図っていた。しかし、養護教諭の対応による生徒との関係には【距離感がある関係の継続】や【関係を築くことができなかった対応】のような信頼関係を築く支援の方向に進まない場合も示された。そのような関係からも【関係を構築するための試行錯誤】を経ることによって、生徒の支援に進むことも示されていた。さらに、生徒との信頼関係を基にしながら、【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】へと、次の段階に移行していたことが明らかになった。

この結果より、初期段階における養護教諭の対応について生徒との相互作用に焦点をおいて検証する。

1. 生徒が保健室に来室するまでの【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】

先行研究¹¹⁾¹²⁾では、生徒の来室時における、心身の健康観察、生徒の健康状態を把握することから健康相談・健康相談活動のプロセスははじまる。鹿野らは、養護教諭は出会った子どもたちといつでもどこでもだれとでもかかわるという関係性から、ケアの対象者である子どもが発した訴えについて、養護教諭が感知し応えていくということから相互関係が開始されている²³⁾ことを示している。

本研究においては、養護教諭は生徒が来室する以前から、入手した情報を基に心的要因を抱えている可能性のある生徒に、保健室以外の場所でさりげなく声をかける、たびたび顔を合わせるようにする等、相手に対する不安や恐れが減少して、親しみを覚えて²⁰⁾くれるように意図しながら、積極的な働きかけをしており、そこから相互関係を開始している。さらに、生徒へ承認や好意を示す言語的・非言語的なコミュニケーション²⁴⁾を《気にしていると送り続けるサイン》として心がけ、それを生徒がキャッチするという相互作用が生じるように働きかけている。

また、養護教諭は、心的要因を抱える生徒と早期にかかわりをもつために、《話しやすい雰囲気の心がけ》に努めている。養護教諭は「話を聴いてくれる人」として生徒に印象づけるよう、普段から受容・傾聴する姿勢を見せ、話を聴く時間を確保することを最優先し、生徒に向けて積極的にアピールしている。このことは養護教諭が、生徒から話してくれるようになることが心的要因の把握⁹⁾に重要であることを知っているだけでなく、生徒から話しをしてもらえることが心的要因の把握につながり、そのことが継続支援を可能にし、そのかわりの中で生徒が成長していくことを経験しているからであると考えられる。しかも生徒にとってそれは容易ではないことを理解し、生徒が来室する際に、かわる機会を逸しないように準備をしておくことが必要であると捉えている。

このように、生徒が来室するまでに、養護教諭は日々【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】を意識しながら、いつでも生徒を受け入れることができるようにスタンバイをしていることが示唆された。これは、養護教諭の今までの経験を活かして、より早く心的要因を抱える生徒を察知すること、生徒から話をしてくれる関係性に導くにはどのようにしたらいいのか、日々思い巡らしていることから進展している対応であると考えられる。

2. 保健室に生徒が来室しはじめたことによる【生徒が抱える心的要因の推測】

鎌塚らは、心的要因を抱えている可能性のある中学校・高等学校の生徒への養護教諭の視点¹³⁾、石崎らは来室する生徒への情報収集する時、サインを掬いあげることやサインを見逃さない、見落とさないこと²⁵⁾、高等学校における健康相談事例には、身体の不調を訴えながらその背景にはメンタルな問題を抱えている²⁶⁾ことが示されている。本研究においても、養護教諭が、生徒の心の問題が、顔の表情や行動に現れたり、身体症状となって現れたり²⁷⁾²⁸⁾することを意識して、保健室に来室しはじめた《生徒が表している言動の観察》をしていることが示されている。

大谷らは、子どものいつもと違う様子に気づくことから健康相談活動・健康相談がはじまる¹⁰⁾¹¹⁾としている。本研究においては、身体症状や違いへの注目、生徒の保健室への入り方や服装、醸し出す雰囲気、予期しない生徒の反応等、幅広く生徒の姿や行動について、養護教諭は専門知識や経験知から気になる言動として捉えており、そのときに心的要因の存在の見当をつけていることが示されている。

続けて養護教諭は、心的要因の存在の確信にせまる、《「何かある」と働く直感の認識》をしている。直感について、石崎らは、来室した子どもを直感で『表情から読み取る』²⁵⁾、岡らは、養護教諭が行う救急処置における直感とは、経験や知識を利用して、状況や類似の相違から変化を感じることであり、状況変化を示すパターンを認識することである²⁹⁾としている。いずれも養護教諭の対応に、直感が重要な働きをしていることが示されている。本研究における直感は、養護教諭が、気になる生徒の言動から心的要因の存在に見当をつけることにより、その生徒のことを気にかける、より丁寧にかかわることで疑問や違和感を認識し、「何かある」と心的要因の存在を確信するものである。この直感は、養護教諭が心的要因の存在を常に意識し、生徒の表している言動に対して専門的観点から総合的に捉えることを無意識に展開していることから生じているものであり、養護教諭の専門性³⁰⁾³¹⁾に基づく洗練されたスキルとして捉えることができる。そのため、初めて来室した生徒に深刻な問題の潜在を感じ、支援の覚悟を予測するまでに至っていることを示している。

3. 生徒の【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】とそれを基にした【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】

先行研究には、養護教諭の養護診断の段階で、子どもとの自然な関係作りをしながら話を聴き、子どもに寄り添い子どもに安心感を与えることによって、子どもとの信頼関係を築くことについて示されている²⁵⁾。

しかし、思春期にある生徒が心的要因について話し出すことは容易ではなく、生徒がなかなか話し出せないことを生徒から聴くためには、話してくれる関係をいかに構築していくかが問われる。本研究では、そのような関係を築くために、どのようにしたら生徒に寄り添い、生徒に安心感を与えることになるのか養護教諭が個々の生徒に合わせながら苦心して対応している過程が示されている。

保健室に来室するようになった生徒の表情や視線、身振り等非言語的行動やチャネル²⁸⁾から、養護教諭は、『「出してもいいか」生徒に試されている認識』をしており、これを養護教諭は、話してもいい人であるのか試されていると解釈して、それに応じるように努めている。その生徒の試しに対して、『「どうしていいかわからない」迷いながらの対応』を強いられることもあるが、お互いの意思や感情、態度など、非言語的コミュニケーション³²⁾等を通して相互に探り合いながら、養護教諭が「生徒に試され迷いながらの対応」を続けることで、生徒が少しずつ話し出すようになることや、保健室に「あんまり来ない子（生徒）が来る。（生徒が）何回も来ている」ことを認識しており、徐々に関係が取れるようになっていくことが示されている。この一連の過程は、鹿野らが示す養護教諭と子どものケアリングプロセスの認識のポジションにおける『シグナルの応答』『双方向の感じ合い』²³⁾に類似し、本研究においても、生徒が養護教諭から気に留めてもらえていることを感じ取っている。養護教諭が生徒から話してもいい人として認めてもらえることを相互に感じることにによって、徐々に話せる関係が築かれていることを示している。

対人関係において初期の対人認知を確認する形で相互作用を展開して、関係性を段階的に深めてゆく²⁰⁾、思春期にある心的要因を抱える生徒との関係を築くためには、まず生徒が試していることを汲み取ることに努め、生徒の様子を観ながら合わせていく養護教諭の柔軟な対応が求められると考える。

このような生徒との探り合う関係性から、養護教諭は生徒が表して来る様々な言動に呼応する《生徒に合わせた対応の探索と選択》として、身体の疲労を表している生徒には身体を楽にさせるようにベッドに促し、泣いて興奮している生徒には、気持ちを落ち着かせるように声をかけながらの身体への対応、生徒が攻撃的な感情を露わにしている時には、敢えて反応せず動じない態度でいることをしている。このように、養護教諭は生徒が心身

ともに安楽になるように、その状況に応じた対応を探り選択をしており、その後生徒からかえってくる反応に、『フィットしたと思える感触』を得ている。具体的には、生徒の気持ちに合うような言葉をかけることで生徒が話してくれるようになること、あるいは泣いて疲弊していた生徒が、ベッドに促した後爆睡している様子を観ること、興奮し暴れる生徒を、心理的に安心感を与え、心身の苦痛を緩和するタッチング³³⁾³⁴⁾として抱きしめた後、ふっと生徒の力が緩んで興奮が治まる瞬間を肌で感じたこと等があげられる。これらについても、養護教諭が一方的に感じるものではなく、生徒が養護教諭に自分の気持ちをわかってもらえたと感じる、あるいは生徒が安心して眠ることができる、生徒が興奮した状態を落ち着かせることができるということから生じるものであり、相互にフィットしたことを感じとっていることから得られるものである。

次に、養護教諭は、生徒が自分から安心して話してくれること、快な気持ちを表す笑顔や穏やかな雰囲気を表して保健室に居る時に、それらを養護教諭に向けた肯定的なサインとして受け取り、お互いの《緊張の緩和と生徒の肯定的反応に感じたつながり》を認識していることを示している。このように、本研究における養護教諭の対応は、相互に安心してかわりあうことができる【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】に向けていることが示唆された。

養護教諭と子どもの相互関係を構築するにあたっては、養護教諭のケア実践が関与し、生徒への心と体のケアの重要性が示され、さらに、養護教諭は子どもに「ケア」を行う中で、養護教諭と相互関係が構築され、そして両者の関係性は次第に深化し、最終的には互恵的な関係が構築されている²³⁾という、さらにこの【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】を基に、養護教諭と生徒が相互に肯定的な反応による関係を深化させていくことによって、お互いを尊重することができ、生徒と深いレベルで生き生きと交流できる³²⁾ようになり、より深い信頼関係と発展させることができると考える。

ここから、養護教諭と生徒との信頼関係を基盤にし、養護教諭は、次のステップに向けた【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】として、『次に効果的につなげる対応』に努め、『「何かある」という推測に基づく対応』に進めている。

4. 生徒との【距離感がある関係の継続】の選択と働きかけ

養護教諭は、生徒と《距離感が縮まらないままのつながり》を認識しながらも対応することがある。これは、生徒にとってこの距離感が意味のあることであると、養護教諭が理解し、距離感を縮めるためには時間をかけることも必要であると捉えており、心配をして気にかけ続ける等【距離感がある関係の継続】を選択している。

心的要因を抱える生徒には、家庭において親との間に

安定したアタッチメントが持てず、自分自身に対しても一般的な他者に対しても不安定な内的ワーキングモデルを形成し、対人関係の初期段階で他者との接触に消極的になり、その結果望ましいサポート関係を築きにくい³⁵⁾等から、養護教諭とのかかわりを開始することに必要以上に不安を抱いていたり、恐れていることや緊張していることが推測される。しかし、人は不安や不快な生理的、心理的緊張のない状態である適応的な状態を意識的、無意識的に求めている²⁸⁾という。養護教諭は、生徒が否定的な言動等を表している場合においても、生徒との関係を築くために、不安や不快な生理的、心理的緊張のない心身への安楽に向けた対応を選択すること、時間をかけて生徒への承認や好意を示しながら、根気強く働きかけ続けることが求められる。

5. 生徒との【関係を築くことができなかった対応】への養護教諭の理解

養護教諭は、養護を活かしたかかわり方として“子どもとのコミュニケーションを円滑に図る”“子どもを尊重する”“子どもを安心させる”養護の視点¹⁹⁾をもって、かかわっていても《回避・拒否的な生徒の反応の認知》や、《不信心・敵対心による困難感》といったことから、生徒との関係を築くことに苦難を強いられることも少なくない。鎌塚らは、中学校のみにみられた心理発達の特徴の養護教諭の着眼点として、〈拒否的・攻撃的な反応〉が表れていたことを示し、攻撃性は精神病の前駆症状もしくは、虐待による情緒的影響、発達障害の二次的な障害に関連する可能性もあるとしている¹³⁾。また、人との関係は、養育者による子どもへのアタッチメント行動が大きく影響を与える³⁶⁾³⁷⁾といわれており、生徒が表す否定的な反応には、発達の過程において養育者との間に必ずしも快適でサポートティブな関係が形成できておらず、その結果、サポートティブな関係を築くことにためらいや葛藤を抱きがち³⁵⁾となっていることが推測される。あるいは、これまでの拒絶・排斥経験からある種の心的機能を低下させ、他者とのつながりに対して扉を閉ざし、関係性から離脱するような方向性を示している³⁸⁾等、何らかの深刻な心的要因によることが考えられる。

養護教諭は心的要因を抱える生徒との関係を築くために、[生徒の否定的な反応による困難感]を認識し、相手との関係を進めるか否かの選択に影響する、社会的動機、自己概念、性格、情動知能、持続的な心理特性、一般的な心理状態といった²⁰⁾様々な個人の要因や環境的要因からくる、その生徒の対人関係の築きにくさについて理解する必要がある。そして、なぜその生徒が否定的な反応として表すのかを問い続ける姿勢、生徒の人との関係の築きにくさの要因を理解するように努めることが求められる。

6. 養護教諭の【関係を構築するための試行錯誤】

鹿野らが、ケアを通して自分が見えなくなる時は、ケアも適切に提供できていなかったり行き詰っている場合

が多いと示している²³⁾ように、養護教諭が、《空回りになる働きかけ》や、《キャパの限界》を感じることもある。養護教諭は、生徒から肯定的な反応を受け取ることができない[生徒にフィットしない働きかけ]は、生徒との【関係を築くことができなかった対応】であると認識している。誰でも、人と出会ったあとに、その相手と知り合いになるかが選択され、出会っても関係を中断するという選択が行われることもある²⁰⁾。

しかし、養護教諭が、自分の対応がその生徒にとって合っていない空回りになっている働きかけであると認識することによって、《つながりにくさによる方向転換》を図るため、これまでの生徒への対応を振り返り、《生徒の否定的な反応から習得した対応》に変えて働きかけている場合がみられる。そのように生徒との【関係を構築するための試行錯誤】を繰り返すことによって、[肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築]の過程に至っていくことも示されている。人との関係性を深めるには、相手の言動を解釈して意図や動機を推測し、その相手との関係を継続するかどうかの意思決定を行い、継続するには自分がどのような言動をすればよいのか決定する必要がある²⁰⁾と、援助を受ける側が提供される援助をどのように受け取ったか、感じ取ったかという受け手の認知が、サポートの授受や送り手と受け手との関係において重要な意味を持つ²⁸⁾と言われている。このように、生徒がどのように養護教諭の対応を認知しているのかが、養護教諭と生徒の関係を築くうえで、いかに重要であるかが示されていると考える。

V. 結 論

養護教諭の健康相談・健康相談活動による継続支援プロセスの初期段階における、生徒との信頼関係の構築に向けた養護教諭の対応は、【生徒が保健室に来室する動機づけへの働きかけ】【生徒が抱える心的要因の推測】【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】【距離感がある関係の継続】【関係を築くことができなかった対応】【関係を構築するための試行錯誤】【生徒の心的要因を把握するためのアプローチ】で成り立っていた。

本研究では、健康相談・健康相談活動の継続支援プロセスの初期段階において、次のステップである心的要因を把握して問題の解決に向かう支援とするためには、生徒に対する養護教諭の理解だけでなく、養護教諭に対する生徒の肯定的な反応といった相互作用による、生徒の【肯定的な反応を指標にした信頼関係の構築】を図る養護教諭の対応が重要であることがわかった。このような養護教諭の対応を、今後さらに実践に活かしていくことによって、実践知が一般化されていくことになると考える。

VI. 本研究の限界と課題

本研究で用いた養護教諭のインタビューデータは、対象者の人数が少なく、その経験にも偏りがあるため、養

護教諭を代表するものではない。また、人との関係は相互関係で成り立つが、養護教諭の視点からみた主観的な体験を聴いたものであり、生徒との認識や実際の行動と異なる部分もあるだろう。語られない現象があることについても、今後、さらに検討していく必要がある。しかし、養護教諭が自身の行う対応について示し、一定の手続きで図示化したことで、暗黙知や経験則で取り扱われがちな養護教諭の初期段階における対応について具体的に示すことができ、養護教諭にとっての指針の一つになることが期待される。課題として、さらなる検証が必要であり、継続支援における初期段階以降の養護教諭の対応について明らかにしていく必要性がある。

謝 辞

本研究において、ご協力いただきました中学校・高等学校の養護教諭の先生方、大学院の先生に深く感謝いたします。

文 献

- 1) 文部科学省：現代的健康課題を抱える子供たちへの支援—養護教諭の役割を中心として—。Available at : http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/1384974.htm Accessed May 9, 2017
- 2) 文部科学省：平成9年保健体育審議会答申—生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について—。Available at : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_hoken_index/toushin/1314691.htm Accessed January 14, 2017
- 3) 文部科学省：中央教育審議会答申—子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について—。6-10, 2008. Available at : http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/08012506/001.pdf Accessed January 18, 2017
- 4) 文部科学省：教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引。6, 2011
- 5) 公益財団法人日本学校保健会：平成23年度調査結果 保健室利用状況に関する調査報告書。6, 15, 東京, 2013
- 6) 公益財団法人日本学校保健会：学校保健の課題とその対応—養護教諭の職務等に関する調査結果から—。109-111, 東京, 2012
- 7) 公益財団法人日本学校保健会：平成24年度児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告書。107, 東京, 2014
- 8) 服部祥子：生涯人間発達論 人間への深い理解と愛情を育むために。69-96, 医学書院, 東京, 2000
- 9) 三木とみ子, 徳山美智子：養護教諭が行う健康相談・健康相談活動の理論と実際。69-70, ぎょうせい, 東京, 2013
- 10) 大谷尚子, 鈴木美智子, 森田光子：新版 養護教諭の行う健康相談。41-42, 110-114, 東山書房, 京都, 2016
- 11) 市木美知子, 里見嘉代子, 杉浦守邦：健康相談活動のプロセスの明確化—実践事例の分析を通して—。日本健康相談活動学会誌 1 : 13-23, 2006
- 12) 久保田かおる, 中下富子, 上原美子：高校生の意思決定を促す継続的な健康相談の支援プロセス—養護教諭の支援記録の質的帰納的分析—。学校保健研究 58 : 5-14, 2016
- 13) 鎌塚優子, 岡田加奈子：子どもに心の問題が存在する可能性があると判断するときの養護教諭の視点—フォーカス・グループ・インタビューによる小学校, 中学校, 高等学校の視点の抽出—。日本健康相談活動学会誌 5 : 40-65, 2010
- 14) 力丸真智子, 三木とみ子, 大沼久美子ほか：養護教諭のフィジカルアセスメント及びヘルスアセスメントの実態に関する研究—健康相談活動に焦点をあてて—。日本養護教諭教育学会誌 17 : 41-53, 2014
- 15) 池川典子, 徳山美智子, 西能代ほか：健康相談活動における心理・社会的アセスメントとその支援の有効性に関する研究—言語によるコミュニケーションが可能な知的障がいや発達障がいのある生徒への支援を通して—。日本養護教諭教育学会誌 15 : 3-12, 2012
- 16) 桑野千春, 松永恵, 亀崎路子：子どもの思いを察し、勇気づける養護教諭の対応の課題と意義—事例検討会後の振り返りから—。学校健康相談研究 13 : 56-64, 2016
- 17) 松永恵, 斉藤ふくみ：養護教諭はどのように児童生徒の不定愁訴に対応し帰室を促していくのか—1回の来室対応と対応時の思考についての仮説生成研究—。学校健康相談研究 11 : 54-64, 2014
- 18) 菅原優子, 鈴木真澄, 上野美弥子：「気持ち悪い」と訴え保健室に来室する高校生に対する養護教諭の対応。学校健康相談研究 9 : 93-103, 2013
- 19) 黒子彩子：児童への対応場面における熟練養護教諭の実践知を示す視点の抽出—保健室実践DVDの開発を通して—。学校健康相談研究 12 : 145-161, 2016
- 20) 相川充, 高井次郎：コミュニケーションと対人関係。98-102, 106, 誠信書房, 東京, 2012
- 21) 木下康仁：ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて。239-294, 弘文堂, 東京, 2013
- 22) 木下康仁：グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い。89, 159-229, 弘文堂, 東京, 2013
- 23) 鹿野裕美, 岡田加奈子, 武田淳子ほか：養護教諭と子どものケアリングプロセス—ケアシケアされる互恵的関係の諸相とケアの内実—。学校保健研究 51 : 102-111, 2009
- 24) 諏訪茂樹：対人援助とコミュニケーション 第2版—主体的に学び、感性を磨く—。32-33, 中央法規出版, 東京, 2010
- 25) 石崎トモイ, 中村恵子, 伊豆麻子ほか：心の健康問題を持つ子どもの養護診断及び対応についての研究—中堅養護教諭の対応の技術—。日本養護教諭教育学会誌 17 : 57-

- 66, 2013
- 26) 海老澤恭子：高等学校における健康相談事例のICD-10分類. 学校保健研究 53 : 419-428, 2011
- 27) 文部科学省：教職員のための子どもの健康観察の方法と問題への対応. 11, 16-19, 2009
- 28) 上野徳美, 岡本祐子, 相川充：人間関係を支える心理学—心の理解と援助—. 19-20, 83, 90, 95, 北大路書房, 京都, 2015
- 29) 岡美穂子, 松枝陸美, 三村由香里ほか：養護教諭の行う救急処置—実践における「判断」と「対応」の実際—. 学校保健研究 53 : 399-410, 2011
- 30) 三木とみ子：四訂 養護概説. 95, ぎょうせい, 東京, 2009
- 31) 采女智津江：新養護概説（第8版）. 65-66, 少年写真新聞社, 東京, 2015
- 32) 諏訪茂樹：援助者のためのコミュニケーションと人間関係 [第2版]. 85, 106-111, 建帛社, 東京, 2013
- 33) 澤村文香, 三木とみ子, 大沼久美子ほか：養護教諭によるタッチングの実態と実感している効果の検討—質問紙調査の結果から—. 学校保健研究 55 : 3-12, 2013
- 34) 土田昭司, 竹村和久：感情と行動・認知・生理. 141, 誠信書房, 東京, 2000
- 35) 松井豊, 浦光博：人を支える心の科学. 203-204, 誠信書房, 東京, 1998
- 36) 久保田まり：アタッチメント研究の発展. (庄司順一, 奥山眞紀子, 久保田まり編). アタッチメント. 65-90, 明石書店, 東京, 2008
- 37) ボウルビィ J, 母子関係の理論 I 愛着行動. (黒田実郎, 大羽葵, 岡田洋子ほか翻訳). 287-288, 岩崎学術出版社, 東京, 2012
- 38) 遠藤由美：関係性と適応. (村田光二編). 社会と感情, 231, 北大路書房, 京都, 2012
- (受付 2017年6月14日 受理 2018年2月20日)
- 代表者連絡先：〒567-8578 大阪府茨木市宿久2-19-5
梅花女子大学 (菊池)

資料

16～18歳の妊娠・出産・人工妊娠中絶の検討 —統計資料を用いた都道府県の比較—

瀧澤 透, 浜中 のり子, 宮澤 君子

八戸学院大学健康医療学部

A Study of Pregnancy, Birth, and Induced Abortion in Women Aged Between 16 and 18 Years Old —Comparison of The Statistical Data by Prefecture—

Tohru Takizawa Noriko Hamanaka Kimiko Miyazawa

Faculty of Health and Medical Care, Hachinohe Gakuin University

Key words : 16-18 year olds, induced abortion rate, birth rate, unwanted pregnancies, z score
16～18歳, 中絶率, 出生率, 望まない妊娠, z 得点

I. はじめに

10歳代の女性が妊娠した場合, 約6割が人工妊娠中絶を行い, その割合は若年ほど高い¹⁾²⁾. また, 出産を選択しても早産や低出生体重児の割合が高く³⁾, 生まれた児も育てきれない場合は特別養子縁組の制度を利用する⁴⁾. このほか, 高校中退に伴う経済的困窮と生活保護受給⁵⁾, 高い非嫡子率²⁾, さらにシングルマザーとなる場合も少なくない⁶⁾.

思春期の性の指標に「十代人工妊娠中絶率」があるが, これは健やか親子21をはじめ多くの都道府県や市町村で用いられている⁷⁻⁹⁾. この指標は衛生行政報告例のものをを用いており, その算出方法は「分母に15～19歳の女子人口を用い, 分子に15歳未満を含めた人工妊娠中絶件数を用いて計算」となっている¹⁾.

しかし, 同じ10歳代でも16, 17, 18歳と19歳もしくは15歳とでは, その置かれている状況が異なる. 15～19歳の女子人口を用いた十代人工妊娠中絶率の指標では, 地域の健康教育の必要性を判断する指標としては年齢幅が広いと考えられる.

19歳を含めることについて次の問題がある. まず, 出生数は18歳と19歳では大きく異なり, 平成27年では19歳の母親は18歳よりも1.9倍も出生数が多い²⁾. 逆に中絶率は18歳に比べ低く, したがって19歳の妊娠と出産は他の10歳代に比べ, 問題が少ないと言える. また, 19歳では結婚が可能であることから非嫡子率も18歳の30.7%から18.1% (平成27年) に低下する²⁾. 高校卒業後の出産の場合, 高校中退者と比較して高卒としての求人があることから⁵⁾, 将来的な経済的不利益もより少ない.

同様に15歳以下についても, いくつかの問題がある. まず, 13～15歳は学校教育法上では中学校で学ぶ学齢生徒である. また, 民法上も婚姻ができないため, 15歳の非嫡子率は98.1% (平成27年) と高い²⁾. さらに竹村ら

によると, 15歳以下は産科異常が多く社会医学的背景の問題も多いので, 15歳と16歳では大きな差異があると指摘している¹⁰⁾.

若年女性の望まない妊娠を防ぐには, それぞれの地域・学校に合わせた健康教育を行う必要がある. 特に高校生への性教育を考えた場合, 公立高校を対象とした全都道府県の予防活動が実践されることも少なくない¹¹⁾. したがって, 都道府県の状況を知ることが重要となる. そこで, 本研究は16～18歳を対象に, 妊娠と出生もしくは人工妊娠中絶について, 公表されている統計資料を用いて都道府県の比較検討をすることを目的とする.

II. 方法

1. 資料

本研究は「16～18歳での出生 (子どもを産んだ) 割合 (以下, 16～18歳出生率とする)」と「16～18歳での人工妊娠中絶率 (以下, 16～18歳中絶率とする)」について, 国勢調査の人口を用いることから平成22 (2010) 年および平成27 (2015) 年のそれぞれの年について分析を行う.

16～18歳の出生数については, 人口動態統計の「保管統計表 都道府県編 出生第4表-1 出生数, 2,500g未満の出生数 (再掲), 性・母の年齢 (各歳)・出生順位・都道府県 (21大都市再掲) 別)」および「出生数, 性・母の年齢 (各歳)・出生順位・嫡出子—嫡出でない子別 都道府県 (20大都市再掲) 別」を²⁾¹²⁾, 人工妊娠中絶数については, 衛生行政報告例の「人工妊娠中絶件数, 年齢階級・都道府県別」の¹⁾¹³⁾, それぞれ平成22年と平成27年のものをを用いた. なお, 人口動態統計は年中, 衛生行政報告例は年度での集計であるが, 便宜上, 同一年のデータとする.

16～18歳の女子人口については, 平成22年および平成27年の国勢調査の都道府県別男女別1歳階級別人口 (日

本人)を利用した¹⁴⁾¹⁵⁾。

2. 方 法

1) 出生率と中絶率

16～18歳出生率および16～18歳中絶率の計算方法は次のとおりである。都道府県別に、母の年齢が16歳、17歳、18歳の出生数の合計（第2子、第3子などを含む）を、国勢調査の16歳、17歳、18歳の都道府県別の女子人口の合計で除して16～18歳出生率（人口千対）を求めた。人工妊娠中絶率についても16歳、17歳、18歳の中絶数の合計を、同様に国勢調査の16～18歳女子人口で除して16～18歳中絶率（人口千対）を求めた。平成22年と平成27年のそれぞれについて算出し、正規分布であることを確認した。また、平成22年と27年の両年の比較では率の増加・減少を検討した。

平成27年については、算出された都道府県別の16～18歳出生率と16～18歳中絶率より、これら2つを足し合わせた妊娠総数の率の概算値（概算妊娠率）を地図化した¹⁶⁾。なお、地図作成には青木によるMap of Japan ver. 1.3を用いた¹⁷⁾。

2) z 得点とユークリッド距離

都道府県の比較では、16～18歳出生率と16～18歳中絶率の標準得点（平均値 = 0, 標準偏差 = 1 のz 得点）を求め、出生率をX軸、中絶率をY軸とした散布図を平成22年と平成27年のそれぞれで作成した。

さらに、この2つの年の散布図の間で平方ユークリッド距離を求め、16～18歳出生率と16～18歳中絶率を同時に検討した。各都道府県ごとに平成22年と平成27年の両年のz 得点を比較し、出生や人工妊娠中絶の状況の改善や悪化について検討した。その際、平方ユークリッド距離はスカラー量であるから、ベクトルを成分で表した。この時、成分が（負、負）の場合は出生と中絶のz 得点が改善、（正、正）の場合は出生と中絶のz 得点が悪化となる。（負、正）および（正、負）の場合は、ベクトルの

傾きを求め-1より大きい小さいかの違いで、出生の改善、中絶の悪化、および中絶の改善、中絶の悪化となる。なお、z 得点の検討で悪化となっても、中絶率（人口千対）では悪くなっていない場合がある。また、平方距離は0.5以上のものについて検討した。

3. 統計的分析

平成22年と平成27年の都道府県別16～18歳出生率、および16～18歳中絶率については、Kolmogorov-Smirnov検定で正規性の検定を行ったのち、平成22年と平成27年の間でそれぞれ対応のあるt検定を用いて比較した。それぞれの年の中絶率と出生率の関連については、散布図のz 得点の間のピアソンの積率相関係数を算出した。

Ⅲ. 結 果

1. 平成22年の全国状況

平成22年の16～18歳出生率は、全国平均が3.5（人/千対、以下省略）であった。都道府県別では沖縄県が9.5、山口県5.5、広島県5.1、大阪府5.0の順に高かった。逆に低いのは、秋田県1.0、富山県1.4、山形県2.0、岩手県2.1、山梨県2.1であった（同値は少数第2位を比較した。以下同じ）。

次に平成22年の16～18歳中絶率は、全国平均は6.6（件/千対、以下省略）であった。都道府県別では福岡県が10.4、愛媛県10.1、高知県9.9、広島県9.5、佐賀県8.8の順に高かった。逆に低いのは、山梨県2.5、秋田県3.9、福井県4.3、茨城県4.3、岐阜県4.8であった。

2. 平成27年の全国状況

平成27年の16～18歳出生率は、全国平均が3.3（人/千対、以下省略）であった。都道府県別では沖縄県が9.3、福岡県5.2、佐賀県4.9、香川県4.5の順に高かった。逆に低いのは、秋田県1.2、岩手県1.5、富山県1.6、新潟県1.8、山形県1.8であった。

次に平成27年の16～18歳中絶率は、全国平均は5.2（件/

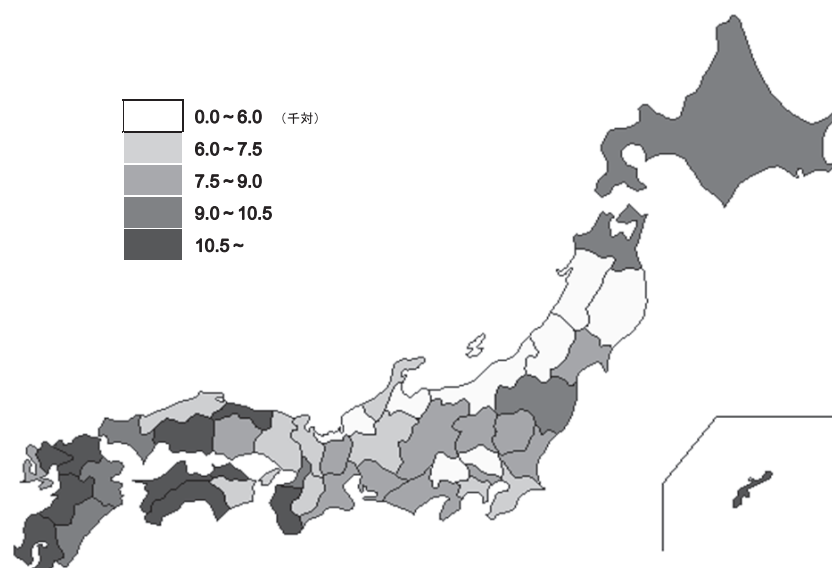


図1 都道府県別に見た16～18歳概算妊娠率（平成27年）

千対、以下省略)であった。都道府県別では福岡県が8.2、高知県8.1、和歌山県7.4、熊本県7.1、鳥取県7.0の順に高かった。逆に低いのは、秋田県3.2、山形県3.2、山梨県3.2、徳島県3.4、奈良県3.4であった。これら平成27年の16～18歳出生率と16～18歳中絶率を合わせた都道府県別の16～18歳概算妊娠率を地図で表すと図1となった。

3. 平成22年と平成27年の比較

1) 16～18歳出生率および16～18歳中絶率の平均の比較

平成22年と平成27年の16～18歳出生率を比較すると、平均値±標準偏差は平成22年が 3.4 ± 1.3 に対し平成27年は 3.3 ± 1.3 で統計的な差がなかった。この前後5年間で16～18歳出生率が増加したのは佐賀県や大分県など合計20県であり、一方で減少したのは山口県、京都府、広島県など27都道府県であった。

平成22年と平成27年の16～18歳中絶率を比較すると、平均値±標準偏差は平成22年が 6.6 ± 1.6 に対し平成27年は 5.2 ± 1.4 であり、統計的に有意な差があった($p < 0.001$)。この前後5年間で16～18歳中絶率が増加したのは和歌山県、山梨県、沖縄県、茨城県の4県であった。一方で減少したのは、三重県、徳島県、愛媛県、広島県など43都道府県であった。

2) 標準得点による散布図

平成22年と平成27年の16～18歳出生率と中絶率を標準化し、 z 得点による散布図を作成した(図2、図3)。出生率と中絶率の相関は平成22年は $r = 0.395$ ($p < 0.01$)、平成27年は $r = 0.630$ ($p < 0.001$)であった。

平成22年と27年の都道府県の z 得点の平方ユークリッド距離およびベクトル成分を求めたところ、出生と中絶が悪化したのは、和歌山県1.71、山梨県1.19、鳥取県1.13、大分県1.07の順であった(数字は平方距離、以下同じ)。また出生の悪化は佐賀県1.76、中絶の悪化は沖縄県1.36、茨城県1.01であった。逆に出生と中絶の双方が改善したのは、三重県1.71、徳島県1.51、広島県1.22、京都府1.14、山口県1.10であり、愛媛県1.06、長崎県1.02では中絶の改善があった(表1)。

IV. 考 察

1. 10歳代の性の指標

1) 各歳のデータを生かした分析

本研究は、都道府県における高校生に近い年齢層の性の実態を把握するため、16～18歳出生率と16～18歳人工妊娠中絶率を算出し検討を行った。

衛生行政報告例において10歳代の各年齢の人工妊娠中絶数は、平成14(2002)年までは公表されておらず20歳未満としてのデータしかなかった¹⁸⁾。そのため、経年変化を検討する上で、20歳未満(15～19歳)人工妊娠中絶率の指標が今日まで使用されていると思われる。しかし、平成15(2003)年度から16～19歳の各歳と15歳未満の都道府県別の中絶数が公表され、さらに平成25(2013)年度からは、13歳未満、14歳、15歳の中絶数のデータも公

表されている。健康教育のために都道府県単位で10歳代の性の実態把握を検討する場合、15歳から19歳までについては各歳の中絶数がある以上、今後は「十代人工妊娠中絶率」だけでなく、これら詳細なデータを生かした現状分析があってもよいと考えられる。なお、本研究では年齢間隔は16～18歳としたが、1歳階級別に検討が可能であることから、この間隔は自由に設定することができる。

そして、高校生など10歳代の性を考える場合、中絶数(率)だけでなく出生数(率)についても着目をしたほうが良い。本研究では全国で見ると、中絶率が有意に低下している中、都道府県単位では平成22年から27年の5年間で出生率が上昇したのは、微増も含め20県もあった。仮に、中絶数の減少が出生数の増加をもたらしていると考えた場合、中絶率の指標だけでは10歳代の性の実態は把握しきれないと言えない。

10歳代の妊娠の多くは、望まない妊娠である¹⁹⁾。それゆえ、健康教育を検討するためにも正しく現状分析をする必要があるが、10歳代の妊娠をとらえる際、中絶率だけでなく出産率も合わせて考えるべきだろう。

2) 各歳のデータを生かす際の課題

より年齢層の狭い中絶率や出生率を算出する場合、それら年齢層に合わせた女性人口のデータが必要となる。国勢調査の年以外の年の年齢階級別人口(各歳)は推計人口を用いることになる。しかし、この各歳の推計人口については、整備してない都道府県や、ホームページなどで公表していない都道府県がある²⁰⁾。つまり、現在は全ての都道府県で16～18歳といった、5歳階級別の人口以外の年齢層の中絶率や出生率が算出できる状況にない。

ただ、総務省は今後、人口推計において「都道府県別年齢別日本人人口」を新たに公表するとしている²¹⁾。これにより、地域の実情に応じた年齢層の分析が可能となることは間違いなく、思春期・青年期の詳細な検討がなされていくと思われる。

2. 平成27年の出生率と中絶率

1) 概算妊娠率の低い地域とその取り組み

図1より16～18歳出産率と人工妊娠中絶率を合わせた概算妊娠率の高い地域は、およそ中国・四国、九州地方であり、一方で低い地域は東北地方や北陸地方、そして山梨県や埼玉県であることがわかった。

東北地方は1950～70年代では、国内でも10歳代の出生率や中絶率が高かった²²⁾。しかし今日では、全国的にはおおむね低い地域となっており、とりわけ秋田県や山形県の取り組みとその成果は注目される^{11, 23-25)}。16～18歳出生率や中絶率の高い都道府県に対して、今後、秋田県や山形県の取り組みが性教育のモデルとして参考となるかもしれない。

2) 散布図でみた避妊行動

10歳代の女性が妊娠した場合、出産か中絶の選択となり、中絶が多ければ出産は少なくなるといった関係が両者にある。この中絶と出産を同時に検討しようとする場

表1 z得点の平方距離による平成22年と平成27年の比較

都道府県	出生率・中絶率（千対）				z得点				成 分	平方距離	
	H22年（度）		H27年（度）		H22年（度）		H27年（度）				
	出生率	中絶率	出生率	中絶率	出生	中絶	出生	中絶			
出生と中絶が改善											
三 重 県	3.88	8.30	3.25	4.39	0.39	1.09	-0.04	-0.56	(-0.43,	-1.66)	1.71
徳 島 県	3.65	6.82	3.07	3.37	0.21	0.16	-0.18	-1.30	(-0.39,	-1.46)	1.51
広 島 県	5.12	9.53	4.23	6.31	1.36	1.87	0.74	0.82	(-0.62,	-1.05)	1.22
京 都 府	3.70	6.09	2.78	3.46	0.25	-0.30	-0.41	-1.23	(-0.66,	-0.93)	1.14
山 口 県	5.54	7.49	4.04	5.89	1.69	0.58	0.59	0.52	(-1.10,	-1.49)	1.10
埼 玉 県	3.03	6.02	2.47	3.50	-0.27	-0.34	-0.65	-1.20	(-0.38,	-0.86)	0.94
兵 庫 県	3.92	5.85	3.33	3.68	0.42	-0.45	0.03	-1.07	(-0.40,	-0.63)	0.74
千 葉 県	3.71	5.65	3.03	3.58	0.26	-0.57	-0.21	-1.15	(-0.47,	-0.57)	0.74
岩 手 県	2.09	5.65	1.53	3.62	-1.00	-0.57	-1.40	-1.12	(-0.39,	-0.54)	0.67
愛 知 県	3.98	6.48	3.35	4.59	0.47	-0.05	0.04	-0.42	(-0.43,	-0.37)	0.56
山 形 県	2.02	5.18	1.83	3.20	-1.06	-0.87	-1.16	-1.42	(-0.10,	-0.55)	0.56
中絶が改善											
愛 媛 県	4.20	10.13	4.41	6.85	0.64	2.24	0.88	1.21	(0.24,	-1.04)	1.06
長 崎 県	2.53	7.49	3.15	4.78	-0.66	0.58	-0.12	-0.28	(0.55,	-0.87)	1.02
出生が改善											
静 岡 県	3.82	6.56	3.02	5.34	0.35	0.00	-0.22	0.12	(-0.56,	0.12)	0.58
出生と中絶が悪化											
和歌山県	3.86	6.44	4.01	7.43	0.38	-0.08	0.57	1.62	(0.19,	1.70)	1.71
山 梨 県	2.14	2.52	2.48	3.23	-0.97	-2.54	-0.65	-1.40	(0.32,	1.15)	1.19
鳥 取 県	2.83	7.19	3.62	6.98	-0.43	0.40	0.26	1.30	(0.68,	0.91)	1.13
大 分 県	2.43	7.58	3.48	6.89	-0.74	0.64	0.15	1.24	(0.89,	0.60)	1.07
滋 賀 県	2.72	5.00	3.37	4.13	-0.51	-0.98	0.06	-0.75	(0.57,	0.23)	0.62
鹿児島県	3.81	7.20	4.36	6.20	0.34	0.40	0.84	0.74	(0.51,	0.34)	0.61
熊 本 県	3.42	8.32	3.94	7.12	0.03	1.11	0.51	1.40	(0.48,	0.30)	0.56
青 森 県	3.04	6.86	3.03	6.18	-0.26	0.19	-0.21	0.73	(0.05,	0.54)	0.54
宮 崎 県	3.87	6.68	4.19	5.82	0.38	0.07	0.71	0.47	(0.32,	0.39)	0.51
出生が悪化											
佐 賀 県	2.74	8.75	4.85	6.65	-0.50	1.38	1.23	1.06	(1.73,	-0.31)	1.76
福 岡 県	4.55	10.35	5.18	8.23	0.91	2.38	1.49	2.20	(0.58,	-0.18)	0.61
中絶が悪化											
沖 縄 県	9.46	6.39	9.26	6.91	4.74	-0.11	4.72	1.25	(-0.02,	1.36)	1.36
茨 城 県	3.88	4.29	3.19	4.42	0.39	-1.43	-0.08	-0.54	(-0.47,	0.89)	1.01
東 京 都	2.49	6.28	2.06	6.21	-0.69	-0.18	-0.98	0.75	(-0.29,	0.92)	0.97

平方距離が0.5以上の都道府県

このほか第二象限にある北海道や東京は、出産が少なく中絶の多い群と考えられる。なお、第四象限の出産が多く中絶が少ない群は、平成22年ではみられたが平成27年ではほとんどなかった。

3. 平方距離を用いた平成22年と平成27年の比較

全国的に10歳代の人工妊娠中絶率が低下している中、性の問題が顕在している都道府県を明らかにするために、出生率や中絶率を標準化した得点を用いて平方距離を求めた。これにより、中絶率が低下をしても全国的に見て相対的な位置づけがわかり、また中絶と出生を合わせた検討となることから、より性の問題を明らかにす

ることが可能となる。また、平成22年と27年の比較では、改善／悪化の方向を示すことが可能であることから、より詳細に検討するためにベクトル成分も算出した。

改善された三重県や徳島県は、平成22年ではz得点が出生と中絶の両方でプラスであり第一象限にあったが、平成27年ではz得点がマイナスとなり第三象限で見られるようになった。また広島県、山口県は平成27年も第一象限のままであるが、かなり出生や中絶は減っている。これらの改善は、なんらかの取り組みの成果とも考えられ今後の分析が必要となった。

逆に、状況が悪化したと判断できる都道府県もある。

全国的に中絶率が低下する中、和歌山県は中絶率が15.4%、山梨県は28.2%と顕著に悪化し、出生率も上昇している。佐賀県は中絶率が下がったものの、出生率が平成22年に比べ平成27年は77%も増加しており、平方距離は最も長かった。また、沖縄県も平成27年では第一象限にあり中絶と出生のそれぞれが多い県となった。「命どう宝」で知られる沖縄県は出産が多く中絶が少ない県として認識できていたが、平成22年と平成27年の比較ではそうとは言えない結果を示した。

4. 本研究の限界

平成22年と平成27年の数値による分析であるが、わずか2年分のデータであるため率が高い／低いといった検討に限界がある。また、用いたデータについては、出生数は年中、中絶数は年度であった。出生率と中絶率による散布図等による分析は厳密なものとはなっていない。

本研究では都道府県の違いについて言及しているが、都道府県別の人工妊娠中絶件数は住居地のものでなく医療機関のものとなっている。匿名性を保つために隣県や遠方で人工妊娠中絶を受ける可能性もあることを踏まえて、人工妊娠中絶率の都道府県比較の結果を見なければならぬ。

16～18歳の年齢の分析となっているが、例えば早生まれの生徒は、高校卒業後の18歳の間に出産や中絶をすることもあるため、この年齢での分析で高校生の実態を示しているとは言えない。

V. おわりに

女性の結婚可能な年齢が16歳から18歳に引き上げられた場合、非嫡子やシングルマザーの増加が予想される。一方で10歳代でも妊娠や出産、育児を肯定的に捉える場合もあることから²⁶⁾、支援の体制整備²⁷⁾を考えていくことも必要である。

性の実態把握はますます重要となってくるが、従来の15～19歳の十代人工妊娠中絶率だけでは十分といえない。本研究では性の実態把握について、1歳階級別の中絶数を用いること、そして中絶と出産を合わせて性の指標とすることを試みた。

都道府県別では、中絶率と出生率も合わせての検討を、z得点を用いることで相対的に行った。また、改善／悪化についてはベクトル成分で、その程度については平方距離で検討を行った。三重県が顕著に改善しており、和歌山県が悪化していたが、本研究ではこれらを散布図上で視覚的に確認することができる。

秋田県や山形県のような顕著な改善を見せた都道府県の取り組みが、多くの地域に普及されるためにも、統計を用いた都道府県別の詳細な現状の把握は今後必要と思われる。

謝 辞

資料提供をしていただいた日本赤十字秋田看護大学の

志賀くに子先生に心より感謝申し上げます。本研究の一部は第64回東北学校保健学会（平成28年9月3日、於：山形大学）で発表した。

文 献

- 1) 厚生労働省：平成27年度衛生行政報告例（第9章母体保護 第6表人工妊娠中絶件数、年齢階級・都道府県別）。Available at : http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001162868&disp=Other&requestSender=dsearch Accessed September 18, 2017
- 2) 厚生労働省：平成27年人口動態統計（中巻第7表出生数、性・母の年齢（各歳）・出生順位・嫡子—嫡出でない子別）。Available at : <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001157965> Accessed September 18, 2017
- 3) 瀧本秀美：10代出産と出生時体重。思春期学 26 : 150-153, 2008
- 4) 長池博子：特別養子制度からみた10代出産。思春期学 26 : 140-145, 2008
- 5) 駒村康平，道中隆，丸山桂：被母子世帯における貧困の世代間連鎖と生活上の問題。三田学会雑誌 103 : 51-77, 2011
- 6) 平岡友良：当院における若年妊娠・分娩について。思春期学 22 : 143-148, 2004
- 7) 健やか親子21（第2次）ホームページ。基盤課題B「学童期・思春期から成人期に向けた保健対策」。Available at : http://sukoyaka21.jp/expert/targetvalue/task_b Accessed September 18, 2017
- 8) 沖縄県保健医療部：健やか親子21おきなわ（第2次計画）第2章，平成27年3月。Available at : <http://www.pref.okinawa.jp/site/hoken/kenkotyoku/boshi/sukoyakadai2ji.html> Accessed September 18, 2017
- 9) 千葉市保健福祉局健康部健康企画課：健やか未来都市ちばプラン。第2章3(2)次世代の健康。Available at : https://www.city.chiba.jp/hokenfukushi/kenkou/kikaku/documents/sukoyaka_miraitoshi_chiba_plan.pdf Accessed September 18, 2017
- 10) 竹村喬，早田憲司，末原則幸ほか：10代の妊娠・出産とその問題点。産婦人科治療 84 : 174-178, 2002
- 11) 志賀くに子：秋田県内の中学生・高校生を対象とした性教育講座の実践。日本赤十字秋田看護大学日本赤十字秋田短期大学紀要 20 : 77-80, 2015
- 12) 厚生労働省：平成22年人口動態統計（保管統計表 都道府県編 出生 第4表-1 出生数，2,500g未満の出生数（再掲），性・母の年齢（各歳）・出生順位・都道府県（21大都市再掲）別）。Available at : https://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001157973&disp=Other&requestSender=dsearch Accessed September 18, 2017
- 13) 厚生労働省：平成22年度衛生行政報告例（第64表 人工

- 妊娠中絶件数，年齢階級・都道府県別）。Available at : <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001083541> Accessed September 18, 2017
- 14) 総務省統計局：平成22年国勢調査人口等基本集計（第3-1表 年齢(各歳)，男女別人口，年齢別割合，平均年齢及び年齢中位数(総数及び日本人)）。Available at : <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001034991> Accessed September 18, 2017
- 15) 総務省統計局：平成27年国勢調査人口等基本集計（第3-1表 年齢(各歳)，男女別人口，年齢別割合，平均年齢及び年齢中位数(総数及び日本人)）。Available at : <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001077438> Accessed September 18, 2017
- 16) 厚生労働省：健やか親子21最終評価報告書，参考資料7，p77，平成25年11月。Available at : <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000030389.html> Accessed September 18, 2017
- 17) 青木繁伸：地図を描く！。Available at : <http://aoki2.sigmama-u.ac.jp/map/map.html> Accessed September 18, 2017
- 18) 厚生労働省：平成27年度衛生行政報告例，付表7 人工妊娠中絶実施率（女子人口千対），年齢階級・年次別。Available at : https://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001162868&disp=Other&requestSender=dsearch Accessed September 18, 2017
- 19) 西村正子，鈴木康江，佐々木くみこほか：十代の妊婦・産婦・褥婦に対するサポート体制の強化。母性衛生 46：179-184，2005
- 20) 瀧澤透，宮澤君子，浜中のり子：統計を用いた16～18歳の妊娠・出産の検討：都道府県の比較および東北地方の経年推移。東北学校保健学会誌 64：28-29，2016
- 21) 総務省統計局：人口・社会統計部会会議記録，第71回人口・社会統計部会議事概要（平成28年7月25日）。Available at : http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/singi/toukei/jinkou/kaigi.html Accessed September 18, 2017
- 22) 林謙治，桜山豊夫，西山茂樹ほか：10代妊娠の地域格差および経年の推移に関する一考察。民族衛生 50：131-140，1984
- 23) 莊田智彦，渡會睦子：生きるための心を学ぶ，性（いのちの）教育を目指して。（連載 PHNに会いたい・4）。公衆衛生 71：1025-1030，2007
- 24) 渡會睦子：山形県における中学・高校生を対象に「生きるための心の教育（性教育）」教材を用いて行った教育介入と人工妊娠中絶率および性感染症発生率の低下との関連に係る生態学的研究。首都大学東京博士論文要約。2016 Available at : <http://hdl.handle.net/10748/7740> Accessed September 18, 2017
- 25) 高山みつる，井上聡子：山形県の性と生を豊かに！教育・医療・地域の協同（性教育実践2010）。セクシュアリティ 45：164-173，2010
- 26) 村越友紀，望月善子，渡辺博ほか：10代出産女性の現状と課題—10代出産女性のアンケート調査からの検討。Dokkyo journal of medical sciences 38：87-94，2011
- 27) 赤井由紀子，松嶋紀子：十代妊婦の支援体制への課題。川崎医療福祉学会誌 20：243-247，2010
- （受付 2017年4月14日 受理 2017年12月26日）
代表者連絡先：〒031-8588 青森県八戸市美保野13-98
八戸学院大学健康医療学部（瀧澤）

■連載 国際交流委員会企画—学校保健の新知見を学ぶ：易しい英文論文読解

Learning New Findings of School Health by Reading English Papers

第4回 「子どもの睡眠問題は生徒-教師関係の質低下と関連する (Holdaway & Becker 2018, 印刷中)」の紹介

佐々木 司, 西 田 明日香

東京大学大学院教育学研究科健康教育学分野

Introducing “Children’s Sleep Problems are Associated with Poorer Student-Teacher Relationship Quality (Holdaway & Becker 2018, in press)”

Tsukasa Sasaki, Asuka Nishida

Laboratory of Health Education, The University of Tokyo

今回は、子供の睡眠と教員-子ども関係にどのような関連がみられるか、という興味深いテーマを扱った論文 “Children’s sleep problems are associated with poorer student functioning in the school (Holdaway and Becker in press)” を紹介します。ただし今回はお手本となる論文として紹介する訳ではありません。実はこの論文、小学校1～6年生を対象に調査を行っていますが、6学年全体での対象数が175人ととても少ない。また、研究デザインや解析方法等にも弱点があります。当たり前のことですが、この研究一つから得られた結論が正しいものと鵜呑みにしてはいけません。また文章やフレーズの問題もあります。標題も抄録も、こなれておらず、ダラダラと長い。内容的に別の場所を書くべきことが出てくることもあります。要は書き方に問題が多く、その結果、読みにくい文章になっています。今回はこのような問題点に注目し、本当はどのように書いたら良いのかを解説します。国際誌に載っている英文論文の中にも、英語の下手なものもあるので要注意ということです（日本人が書いた日本語の論文の文章が、必ずしも上手とは限らないのと同じです）。なお本論文は、Sleep Medicineという雑誌（Impact Factor: 3.34）に掲載予定です。

まず標題Children’s sleep problems are associated with poorer student-teacher relationship qualityから見ましょう。下線部分は、お定まりの“A are associated with B”で「AはBとassociate（関連）する」です（Aが単数なら、areではなくisになってA is associated with Bとなります。なおmayを用いて、A may be associated with Bという文型も論文では良く使われます）。この標題の、Aに当たる部分はChildren’s sleep problems「子供の睡眠の問題」、Bにあたる部分はpoorer student-teacher relationship qualityです。このBが長くて分かりにくいので、分解しますと、真ん中のstudent-

teacherはstudent児童（注）とteacher教師がハイフン（“-”）でつながっていますのでstudent-teacher「児童-教師」としておきましょう。そうするとstudent-teacher relationshipは「児童-教師関係」と察しがつきます（relationshipは「関係」）。その前のpoorerは、poorの比較級なので「より貧しい」「より乏しい」「より貧弱な」といったところ（そのどれかに決める必要はありません）。これに最後のquality「質」がつきますので、B全体はpoorer student-teacher relationship quality「より貧しい（乏しい、貧弱な）、生徒-教師関係（の）質」となります。標題全体 “Children’s sleep problems are associated with poorer student-teacher relationship quality” では、“「子供の睡眠の問題」は「より貧しい（乏しい、貧弱な）」「児童-教師関係（の）質」と「関連する」”，となります。

なおpoorer student-teacher relationship qualityをもう少し分かり易く書くには、poorer/student-teacher relationship/qualityと分けて、poorer quality (of) student-teacher relationshipと順番を組み替えると良いでしょう。

*注：この論文の対象は小学生なので「生徒」studentではなく「児童」pupilではないかと思う人がいるかも

本特集記事の役立て方

英語に自信のある人は、研究方法の解説などを主に見て頂ければ良いでしょう。また、記事の最後にある囲い（用語のまとめ）を見て、もしも知らない単語などがあれば覚えておくことも役に立つかもしれません。英語に余り自信のない人は、是非通読してください。またこれは読者の一人からお聞きしたことです。記事全体を音読して頂くと、より英語に親しみやすくなるかもしれません。また黙読より音読の方が、覚える助けになると思います。また、英語の得意でない学生のゼミなどで、皆と一緒に読む、というのも活用法の1つと思います。

しませんが、児童も生徒も学生も、英語では“student”で一緒。少なくとも保健関連の学術論文で、pupilという単語の使用を見かけることは余りありません(student以外では、childの使用はよく見かけます)。

文章は長くても3行まで

次に目的を見ましょう。Abstract抄録のobjective目的には、次の文章が書かれています。“The objective of this study was to examine whether child-rated total sleep problems or specific sleep problem domains (bedtime problems, nighttime problems, or daytime sleepiness) were associated with teacher-rated student-teacher closeness and conflict after controlling for student mental health symptoms known to be associated with both greater sleep problems and poorer student-teacher relationship quality.”これで一つの文章なのですが、長すぎます。一つの文章は2～3行まで、長くても4行には収めるべきです。長すぎる文章は理解しにくいからです。なぜこんなに長いのかと言うと、一つは、“The objective of this study was to examine whether child-rated total sleep problems or specific sleep problem domains (bedtime problems, nighttime problems, or daytime sleepiness) were associated with teacher-rated student-teacher closeness and conflict.”と“after controlling for student mental health symptoms known to be associated with both greater sleep problems and poorer student-teacher relationship quality”という、内容的に2つに分けられるものを合わせているからです。なお後ろの部分は、目的Objectiveではなく、方法Methodsの説明ですので、本来ここに書くべきことではありません。

方法と目的：ごちゃ混ぜにしない

この「ごちゃ混ぜ」問題は前半部分“The objective of this study was to examine whether child-rated total sleep problems or specific sleep problem domains (bedtime problems, nighttime problems, or daytime sleepiness) were associated with teacher-rated student-teacher closeness and conflict.”にも見られます。下線部はmethodsの細かい説明なので、Objectiveは、それを除いた“The objective of this study was to examine whether children’s sleep problems were associated with student-teacher closeness and conflict.”で十分です。なおここでは分かり易くするため、children’s「子ども達の」という言葉を足しておきました。

この部分を見ましょう。まずThe objective of this study was「この研究の目的は」to examine whether…「(whether以下のことを) 調べること」、というのは分かると思います。“whether…”は「…かどうかを」と

いう意味で、論文では良く使われます。“whether”以下は、“children’s sleep problems were associated with student-teacher closeness and conflict”で、標題とほぼ同じです。標題では最後は“relationship関係”あるいは“relationship quality関係の質”でしたが、これがこの文章では、“closeness近さ”and “conflict (相反, 争い, と言った意味)”に置き換わっているだけです。ですから、“to examine whether children’s sleep problems were associated with student-teacher closeness and conflict.”は、「whether (……かどうかを)」 「children’s sleep problemsがstudent-teacher (児童-教師の) closeness and conflictとassociatedしている (かどうかを)」examineすること、ということです。

最後に、文章を2つに分けた後ろの方、“after controlling for student mental health symptoms known to be associated with both greater sleep problems and poorer student-teacher relationship quality”について説明しておきましょう。文章の形にした方が説明しやすいのでafterは除いて、“Student mental health symptoms known to be associated with both greater sleep problems and poorer student-teacher relationship quality were controlled for.”とします。ただそれでも、無くてもほぼ意味の通ずる部分(下線部)が長々とあるため読みにくいので、そこを除いた残り部分、“Student mental health symptoms were controlled for.”で考えます。これに訳をつけると“Student (児童の) mental health symptoms (精神保健の症状, 「精神症状」と同義) were controlled for (をコントロールした, 調整した)”です。なお先に述べた通り、この部分は本来methodsに書くべき内容です。

交絡のcontrol for/adjust for

この意味が分かるか否かは英語力でなく、研究の基礎知識の問題です。簡単に説明すると、この“control for”とは、検討したい説明変数(この論文ではchildren’s sleep problems)そのものの目的変数(この論文ではstudent-teacher relationship, あるいはstudent-teacher closeness and conflict)への影響を明らかにするため、説明変数以外の要因(交絡confounderと呼びます)の影響confoundingを除くこと(調整すること)で、重回帰分析multiple regressionなどの多変量解析multiple variable analysisでは必ず行われます。なお言葉としては“control for”の代わりに“adjust for”も良く使われます(どちらもforが必要)。多変量解析を使った論文では、表でadjustedとかunadjustedとかよく書いてありますが、unadjustedは交絡confoundingを全くadjust forしないで解析した結果で、adjustedの方は、何らかのconfounderをadjust forして解析した結果です。

このようなcontrol for/adjust forすべき要因は、潜在的には数限りなくありますが、実際にcontrol for/adjust

forできるのは、重要と思われ、かつデータをとってある変数に限られてきます。また、調べたい説明変数のpureな影響を明らかにするためにcontrol for/adjust forすることが目的ですから、交絡confounderは目的変数だけでなく説明変数とも関連associateすることが知られているもの（known to be associated with 説明変数and 目的変数）に限られます。この説明が省略した下線部known to be associated with both greater sleep problems and poorer student-teacher relationship qualityに相当します。ただこれは統計学の常識ですから、わざわざ書く必要はないように思われます。

紙幅の都合で、今回はここまでにします。この論文の結果に興味のある人は、次のURLでabstractないし本文を見て下さい。 [http://www.sleep-journal.com/article/S1389-9457\(17\)31588-5/fulltext](http://www.sleep-journal.com/article/S1389-9457(17)31588-5/fulltext)

今回の頻出単語・フレーズ

“A” is/are/may be associated with “B” AはBと

associate（関連）する
 sleep problems 睡眠の問題（children's sleep problems 子供の睡眠の問題）
 student-teacher relationship 児童-教師関係，生徒-教師関係
 whether… …かどうかを
 examine whether… …かどうかを調べる（examineの代わりにstudy, investigateなどもよく使われる）
 closeness 近さ，親近さ conflict 相反，争い
 symptom 症状
 control for, adjust for （交絡などを）調整する（forをつけ忘れないこと）
 adjusted （交絡などを）調整した unadjusted （交絡などを）調整していない
 confounding, confounder 交絡
 multiple regression 重回帰分析

会 報

**一般社団法人日本学校保健学会
第22回理事会（平成29年11月3日開催）議事録**

日 時：平成29年11月3日（金） 15：20～16：00

場 所：仙台市青葉区荒巻字青葉149番地 国立大学法人宮城教育大学 2号館3階230教室

出席者：衛藤 隆（理事長）・植田誠治・大澤 功・佐々木司・野津有司・森岡郁晴・面澤和子（常任理事）・羽賀将衛・土井 豊・朝倉隆司・高橋浩之・瀧澤利行・渡邊正樹・岩田英樹・鈴江 毅・宮井信行・宮下和久・池添志乃・郷木義子・棟方百熊・住田 実・照屋博行（理事）・数見隆生・三木とみ子（監事）・七木田文彦（事務局長）・内山有子・物部博文（幹事）玉江和義（第65回学術大会事務局長）

理事長挨拶

1. 審議事項**1) 選挙管理委員会規程の改正について**

植田常任理事より資料1および資料2に基づき選挙管理委員会規程の改正についての説明があった。選挙管理委員会からの課題提示と第21回理事会の審議を経て、ウェブサイト等を利用する選挙を可能にするために選挙管理委員会の改正原案が提出された。審議の結果、原案が承認された。

2. 報告事項**1) 第21回理事会（10月9日開催）議事録の確認**

衛藤理事長より資料2に基づき第21回理事会（10月9日開催）の議事録についての報告があった。

2) 入退会者の確認

衛藤理事長より資料3に基づき入退会者の報告があった。

3) 第65回学術大会の進捗状況について

住田学術大会長より別資料に基づき第65回学術大会の進捗状況の報告があった。

4) 編集委員会報告

大澤常任理事より総会資料9に基づき論文種類等の見直しについて本格的に進めるという報告があった。

5) 学術委員会報告

森岡常任理事より資料4に基づき第64回学術大会における学術委員会主催シンポジウム、平成28年度企画研究の報告書、平成29年度企画研究の採択結果の通知、平成30年度企画研究テーマについての報告があった。

6) 法・制度委員会報告

植田常任理事より資料5に基づき選挙管理委員会規程の改正、会計年度の変更、教職免許の「学校安全」に関する事項の取扱い、科学研究費の小区分についての報告があった。

7) 渉外委員会報告

野津常任理事より総会資料13に基づき説明があった。資料について一部文言の訂正と2020年開催のICSEMSに関連した本学会の対応の必要性等についての報告があった。

8) 国際交流委員会報告

佐々木常任理事より総会資料14に基づき第64回学術大会における国際交流委員会企画講演の準備、学校保健研究誌への連載企画の準備と開始についての報告があった。

9) 学会あり方検討委員会報告

面澤常任理事より総会資料10に基づき委員会の結成や基本問題検討委員会の提言を基にした今後の方向についての話し合われていることの報告があった。

10) 時限委員会報告

佐々木常任理事より内山委員を研究代表者として本年度の科研費申請（基盤研究C）を行ったことが報告された。

11) 次回理事会の日時について

次回理事会の日程はついてメールにより調整することとした。

12) その他

七木田事務局長より別資料に基づき予算状況を鑑み、第64回学術大会での座長等への謝礼は行わないことについての説明があった。

議長 理事長	衛 藤 隆	㊟
出席監事	数 見 隆 生	㊟
出席監事	三 木 とみ子	㊟

会 報

一般社団法人日本学校保健学会
第5回定時総会（代議員会）議事録

日 時：平成29年11月3日（金） 16：00～17：50

場 所：仙台市青葉区荒巻字青葉149番地 国立大学法人宮城教育大学 2号館3階230教室

出席者：衛藤 隆（理事長）・植田誠治・大澤 功・佐々木司・野津有司・森岡郁晴・面澤和子（常任理事）・羽賀將衛・土井 豊・朝倉隆司・高橋浩之・瀧澤利行・渡邊正樹・岩田英樹・鈴江 毅・宮井信行・宮下和久・池添志乃・郷木義子・棟方百熊・住田 実・照屋博行（理事）・数見隆生・三木とみ子（監事）
渡部 基，小林央美，立身正信，西沢義子，今関豊一，采女智津江，大沼久美子，笠井直美，鎌田尚子，鬼頭英明，穴戸洲美，田嶋八千代，戸部秀之，中下富子，野井真吾，中川秀昭，家田重晴，下村淳子，谷 健二，林 典子，森田一三，山田浩平，五十嵐裕子，川畑徹朗，北口和美，上村弘子，友定保博，松江睦美，山梨八重子（代議員）七木田文彦（事務局長・代議員）・内山有子・物部博文（幹事・代議員）

1. 開会の辞

衛藤理事長より学会の成立に関して、代議員総数85名のうち出席者54名で、委任状18名の提出を含めて過半数を超えており、成立していることが報告された。

2. 第64回学術大会長挨拶

面澤学術大会長による挨拶と事前申込者数等についての報告があった。

3. 理事長挨拶

衛藤理事長より定時総会にあたり開会の挨拶があった。

4. 議事録署名人の指名

議事録署名人として野井代議員，上村代議員が指名された。

5. 議案

1) 審議事項

(1) 平成28年度事業報告承認の件

七木田事務局長より資料1に基づき一般社団法人日本学校保健学会平成28年度事業報告について、会員数、役員数、学術大会、総会、理事会・各種委員会、機関誌発行、英文学術雑誌発行等についての説明があった。審議の結果、原案が承認された。

(2) 平成28年度決算報告承認の件

七木田事務局長より資料2の正味財産増減計算書に基づき賛助会員の振込、受取寄付金、年次学会事業費、企画研究補助金、機関誌関係費、管理費、事務費、理事交通費、法人化経費、当期一般正味財産増減額等についての説明があった。本学会の現在のところの純資産は約850万円（前年度550万円）であるが、安定した学会運営のためには、他一般社団法人対比で考えると、年度予算（2500万円）程度の純資産が必要であるという報告があった。続けて、財産目録（流動資産、流動負債）についての説明があった。数見監事より9月27日に三木監事他（事務局長、国際文献社事務局員3名による説明の上）で厳正な会計監査を行った結果、適切に処理されていることが報告された。審議の結果、一部数字を訂正の後、原案が承認された。

(3) 平成29年度事業計画承認の件

七木田事務局長より資料3に基づき平成29年度事業計画として、学術大会、総会、理事会・各委員会、機関誌発行、英文学術雑誌発行、学会企画研究の選考、学校保健学会賞・学会奨励賞の選考についての報告があった。審議の結果、原案が承認された。

(4) 平成29年度収支予算承認の件

七木田事務局長より資料4および別資料に基づき説明があった。純資産の明確化のため、平成30年度会期から会計方法の変更を見込んでいることから、平成29年度予算案については、平成29年9月1日から平成30年3月31日までに納入された学会年会費を収入とする。さらに、平成30年4月から8月末日までに振り込まれた会費については次年度予算の前受け金として取り扱い、平成30年9月1日以降（平成30年度会期）に会計の執行

を行えるようにすると定款を変更せずに純資産額を正確に把握できるという説明があった。この作業に伴って平成29年度は、1000万円強の見かけ上の赤字になることが説明された。続いて、事業費として年次学会事業費、企画研究補助金、査読郵送料、PDF化費用、各委員会活動、特別委員会活動費、管理費、事務費等の説明があった。また今年度の学術大会座長への謝礼を出さない運営とするとの説明があった。衛藤理事長より一時的には見かけ上の赤字になるものの次年度より正常に戻るという補足説明があった。審議の結果、原案が承認された。

(5) 理事選任の件

植田常任理事より資料5に基づき一般社団法人日本学校保健学会理事選任についての提案があった。審議の結果、原案が承認された。

(6) 名誉会員の推挙について

衛藤理事長より資料6に基づき石川哲也会員、市村國夫会員の名誉会員推戴についての説明があった。審議の結果、原案が承認された。

2. 報告事項

(1) 第4回総会議事録の確認

衛藤理事長より資料7に基づき第4回総会議事録についての報告があった。

(2) 名誉会員のご逝去について

衛藤理事長より資料8に基づき安藤格名誉会員、飯田澄美子名誉会員、青山英康名誉会員のご逝去について報告があった。

(3) 編集委員会報告

大澤常任理事より資料9に基づき委員会の開催状況、論文の投稿および査読状況、学校保健研究およびSchool Healthの発行と論文掲載状況、構造化抄録の見出しの統一、論文の種類の見直し、シンポジウムの実施、School HealthのJ-STAGEへの掲載開始についての報告があった。

(4) 学会のあり方検討委員会報告

面澤常任理事より資料10に基づき説明があった。委員会を結成したこと、基本問題検討委員会の提言を受け話し合いを実施したこと等の報告があった。

(5) 学術委員会報告

森岡常任理事より資料11に基づき第3回委員会；平成29年度の企画研究のテーマ選択や次回への課題、第4回委員会；採択方法の確認・シンポジウム、平成29年度1回委員会；平成28年度企画研究の報告、平成29年度平成29年度企画研究の採択、平成29年度第2回委員会；第64回学術委員会主催シンポジウム、平成28年度企画研究の報告書、平成29年度企画研究の連絡通知、平成30年度企画研究テーマ等、学実委員会の活動についての報告があった。

(6) 法・制度委員会報告

植田常任理事より資料12および別紙資料に基づき委員構成、第15期法・制度委員会の申し送り事項、文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案について」へのパブリック・コメントの提出、事業年度および会計年度の検討、教職免許「教育の基礎的理解に関する科目」に「学校安全に関する事項を含む」という事項が示されている件についての対応、科学研究費の小区分の取扱いについての対応、前回の選挙課題を受けてのウェブ等による選挙に対応するための選挙管理委員会規程の改正について報告があった。

(7) 渉外委員会報告

野津常任理事より資料13に基づき委員会開催、学校保健研究における渉外委員会からのお知らせの掲載、健やか親子21推進協議会関係、全国公衆衛生関連学協会連絡協議会（全公連）関係、教育関連学会連絡協議会関係、日本スポーツ体育健康科学学術連合（体育系学術連合）関係、学習指導要領へのパブリック・コメントへの反映状況の検証等の活動状況について説明があった。

(8) 国際交流委員会報告

佐々木常任理事より資料14に基づき第64回学術大会時の国際交流委員会企画講演の準備、学校保健研究誌における連載企画の準備と開始についての報告があった。

(9) 学会賞選考委員会報告

友定保博学会賞選考委員会委員長より資料15に基づき学会賞・学会奨励賞の選考についての課題について報告があった。

(10) 時限委員会について

佐々木常任理事より健康診断での幼稚園実施や養護教諭の配置に関する調査研究を目的とし、内山委員を研究代表として科学研究費に申請していることが報告された。

(11) 次期選挙について

植田常任理事より理事会にて決定した選挙管理委員会規程の改正案により、次期の選挙についてはウェブ等による選挙を行う方向で検討を進める旨の報告があった。

(12) 第65回学術大会について

住田学術大会長より資料16に基づき第65回学術大会の説明があった。

(13) 第66回学術大会の開催候補地について

衛藤理事長より第66回学術大会大会長として朝倉隆司理事に決定したことが報告された。朝倉理事より東京学芸大学で実施する予定であることについて報告があった。

議長 理事長	<u>衛 藤 隆</u>	㊟
議事録署名人	<u>野 井 真 吾</u>	㊟
議事録署名人	<u>上 村 弘 子</u>	㊟

会 報

一般社団法人日本学校保健学会 第6回臨時理事会議事録（平成29年11月3日開催）

日 時 平成29年11月3日 17時40分～17時50分

場 所 国立大学法人宮城教育大学 2号館3階230教室

出席者 衛藤 隆・面澤和子・植田誠治・佐々木司・野津有司・大澤 功・森岡郁晴・羽賀將衛・土井 豊・朝倉隆
司・瀧澤利行・渡邊正樹・岩田英樹・鈴江 毅・宮尾 克・村松常司・白石龍生・宮井信行・宮下和久・池
添志乃・郷木義子・棟方百熊・住田 実・照屋博行（理事）・数見隆生・三木とみ子（監事）七木田文彦（事
務局長）・内山有子・物部博文（幹事）

1. 審議事項

1) 理事長および常任理事再任の件

植田常任理事より資料1に基づき理事長および常任理事再任についての説明があった。審議の結果、原案が満
場一致で承認された。

議長 理事長	衛 藤 隆	㊟
出席監事	数 見 隆 生	㊟
出席監事	三 木 とみ子	㊟

会 報

事務局からのお願い （所属先等の確認と変更について）

新年度を迎えまして、所属先の変更、ご自宅住所、連絡先等の変更がございましたら、学会ホームページ上の「マ
イページ」から変更をお願いいたします。事務の関係上、4月中の変更をよろしくお願いいたします。

変更に使用いたします会員番号は「学校保健研究」誌の郵送封筒に記載のある10桁の番号になります。

一般社団法人日本学校保健学会 平成28年度決算報告

貸借対照表

平成29年8月31日現在

(単位：円)

科 目	当年度	前年度	増 減
I 資産の部			
1. 流動資産			
現金預金	21,077,998	18,958,041	2,119,957
未収金	180,360	0	180,360
前払費用	922,680	1,800,000	△ 877,320
流動資産合計	22,181,038	20,758,041	1,422,997
資産合計	22,181,038	20,758,041	1,422,997
II 負債の部			
1. 流動負債			
未払金	2,122,325	3,181,313	△ 1,058,988
前受金	200,000	200,000	0
預り金	8,568	6,605	1,963
流動負債合計	2,330,893	3,387,918	△ 1,057,025
負債合計	2,330,893	3,387,918	△ 1,057,025
III 正味財産の部			
1. 一般正味財産	19,850,145	17,370,123	2,480,022
正味財産合計	19,850,145	17,370,123	2,480,022
負債及び正味財産合計	22,181,038	20,758,041	1,422,997

正味財産増減計算書

平成28年9月1日から平成29年8月31日まで

(単位：円)

科 目	当年度	前年度	増 減
I 一般正味財産増減の部			
1. 経常増減の部			
(1) 経常収益			
受取入会金	231,000	207,000	24,000
受取会費	15,658,000	15,069,500	588,500
正会員	12,728,000	12,599,500	128,500
団体会員	2,530,000	2,470,000	60,000
賛助会員	400,000	0	400,000
事業収益	10,656,090	10,226,053	430,037
年次学会事業収益	9,170,010	9,040,403	129,607
機関誌刊行事業収益	1,486,080	1,185,650	300,430
受取寄付金	0	24,000	△ 24,000
雑収益	73,372	141,436	△ 68,064
経常収益計	26,618,462	25,667,989	950,473
(2) 経常費用			
事業費	17,768,688	18,142,939	△ 374,251
年次学会事業費	8,760,623	9,740,403	△ 979,780
企画研究補助金	350,000	0	350,000
機関誌関係費	8,287,880	8,107,166	180,714
法・制度委員会活動費	60,850	0	60,850
渉外委員会活動費	99,335	85,370	13,965
学会賞	150,000	150,000	0
学術連合体等関係費	60,000	60,000	0
管理費	6,299,752	7,071,592	△ 771,840
委託費	3,678,470	3,592,009	86,461
事務費	0	48,000	△ 48,000
会議費	65,600	45,830	19,770
旅費・交通費	1,710,495	1,701,594	8,901
通信費	170,454	153,567	16,887
印刷費	251,924	190,522	61,402
消耗品費	238,121	290,594	△ 52,473
法人化経費	33,404	29,710	3,694
雑費	108,346	175,934	△ 67,588
代議員等選挙費用	42,938	843,832	△ 800,894
経常費用計	24,068,440	25,214,531	△ 1,146,091
評価損益等調整前当期経常増減額	2,550,022	453,458	2,096,564
評価損益等計	0	0	0
当期経常増減額	2,550,022	453,458	2,096,564
2. 経常外増減の部			
(1) 経常外収益			
経常外収益計	0	0	0
(2) 経常外費用			
経常外費用計	0	0	0
当期経常外増減額	0	0	0
税引前当期一般正味財産増減額	2,550,022	453,458	2,096,564
法人税、住民税及び事業税	70,000	70,000	0
当期一般正味財産増減額	2,480,022	383,458	2,096,564
一般正味財産期首残高	17,370,123	16,986,665	383,458
一般正味財産期末残高	19,850,145	17,370,123	2,480,022
II 正味財産期末残高	19,850,145	17,370,123	2,480,022

予算対比正味財産増減計算書

平成28年9月1日から平成29年8月31日まで

(単位：円)

科 目	予算額	決算額	差 異
I 一般正味財産増減の部			
1. 経常増減の部			
(1) 経常収益			
受取入金	190,000	231,000	△ 41,000
受取会費	15,800,000	15,658,000	142,000
正会員	13,400,000	12,728,000	672,000
団体会員	2,200,000	2,530,000	△ 330,000
賛助会員	200,000	400,000	△ 200,000
事業収益	8,450,000	10,656,090	△ 2,206,090
年次学会事業収益	7,300,000	9,170,010	△ 1,870,010
機関誌刊行事業収益	1,150,000	1,486,080	△ 336,080
受取寄付金	20,000	0	20,000
雑収益	100,000	73,372	26,628
預金利息	0	21	△ 21
その他	0	0	0
著作権料	100,000	73,351	26,649
経常収益計	24,560,000	26,618,462	△ 2,058,462
(2) 経常費用			
事業費	17,536,000	17,768,688	△ 232,688
年次学会事業費	7,700,000	8,760,623	△ 1,060,623
企画研究補助金	800,000	350,000	450,000
機関誌関係費	8,576,000	8,287,880	288,120
法・制度委員会活動費	50,000	60,850	△ 10,850
国際交流委員会活動費	50,000	0	50,000
学術委員会活動費	50,000	0	50,000
渉外委員会活動費	50,000	99,335	△ 49,335
学会賞	200,000	150,000	50,000
学術連合体等関係費	60,000	60,000	0
管理費	6,087,710	6,299,752	△ 212,042
委託費	3,600,000	3,678,470	△ 78,470
事務費	48,000	0	48,000
会議費	50,000	65,600	△ 15,600
旅費・交通費	1,500,000	1,710,495	△ 210,495
通信費	180,000	170,454	9,546
印刷費	200,000	251,924	△ 51,924
消耗品費	300,000	238,121	61,879
法人化経費	29,710	33,404	△ 3,694
雑費	180,000	108,346	71,654
代議員等選挙費用	0	42,938	△ 42,938
経常費用計	23,623,710	24,068,440	△ 444,730
評価損益等調整前当期経常増減額	936,290	2,550,022	△ 1,613,732
評価損益等計	0	0	0
当期経常増減額	936,290	2,550,022	△ 1,613,732
2. 経常外増減の部			
(1) 経常外収益			
経常外収益計	0	0	0
(2) 経常外費用			
経常外費用計	0	0	0
当期経常外増減額	0	0	0
税引前当期一般正味財産増減額	936,290	2,550,022	△ 1,613,732
法人税、住民税及び事業税	70,000	70,000	0
当期一般正味財産増減額	866,290	2,480,022	△ 1,613,732
一般正味財産期首残高	17,370,123	17,370,123	0
一般正味財産期末残高	18,236,413	19,850,145	△ 1,613,732
II 正味財産期末残高	18,236,413	19,850,145	△ 1,613,732

財産目録

平成29年 8 月31日現在

(単位：円)

貸借対照表科目		場所・物量等	使用目的等	金 額
(流動資産)	現金預金	普通預金	運転資金として	2,543,581
		三菱東京UFJ銀行		2,543,581
	未収金	郵便振替	運転資金として	18,534,417
		郵便振替口座		18,534,417
	前払費用			180,360
			国際文献社	60,480
			〈59-3〉別刷・超過頁代 3件	119,880
				922,680
	第64回大会への交付金	900,000		
	翌期開催理事会の会議室料	22,680		
流動資産合計				22,181,038
資産合計				22,181,038
(流動負債)	未払金 前受金 預り金		勝美印刷, 国際文献社委託費等	2,122,325
			シューズ助成金	200,000
			源泉税等	8,568
流動負債合計				2,330,893
負債合計				2,330,893
正味財産				19,850,145

財務諸表に対する注記

1. 重要な会計方針

- (1) 消費税等の会計処理は税込方式を採用している。

2. 補助金等の内訳並びに交付者, 当期の増減額及び残高

補助金等の内訳並びに交付者, 当期の増減額及び残高は次の通りである。

(単位：円)

補助金等の名称	交付者	前期末残高	当期増加額	当期減少額	当期末残高	貸借対照表上の記載区分
補助金						
助成金	日本シューズ学校体育振興基金	0	200,000	200,000	0	—
助成金	一般社団法人つくば観光コンベンション協会	0	631,000	631,000	0	—
合 計		0	300,000	300,000	0	

附属明細書

1. 該当事項なし

H29年度予算案—正味財産増減ベース

平成29年9月1日から平成30年8月31日まで

(単位：円)

科 目	H29年度予算	H28年度予算	増 減
I 一般正味財産増減の部			
1. 経常増減の部			
(1) 経常収益			
受取入会金	38,000	190,000	△ 152,000
受取会費	4,100,000	15,800,000	△ 11,700,000
正会員	4,100,000	13,400,000	△ 9,300,000
団体会員	0	2,200,000	△ 2,200,000
賛助会員	0	200,000	△ 200,000
事業収益	10,400,000	8,450,000	1,950,000
年次学会事業収益	9,000,000	7,300,000	1,700,000
機関誌刊行事業収益	1,400,000	1,150,000	250,000
受取寄付金	0	20,000	△ 20,000
雑収益	80,000	100,000	△ 20,000
経常収益計	14,618,000	24,560,000	△ 9,942,000
(2) 経常費用			
事業費	18,141,000	17,536,000	605,000
年次学会事業費	8,500,000	7,700,000	800,000
企画研究補助金	450,000	800,000	△ 350,000
機関誌関係費	8,606,000	8,576,000	30,000
印刷費	4,000,000	4,200,000	△ 200,000
機関誌郵送料	1,500,000	1,300,000	200,000
編集委員旅費	850,000	700,000	150,000
会議費	20,000	22,000	△ 2,000
査読郵送料	50,000	200,000	△ 150,000
編集事務委託費	700,000	740,000	△ 40,000
執筆者謝礼	200,000	200,000	0
消耗品費	1,000	1,000	0
査読者謝礼	270,000	200,000	70,000
英文ページ編集費	100,000	114,000	△ 14,000
機関誌関係雑費	10,000	15,000	△ 5,000
SHオンライン費用	860,000	864,000	△ 4,000
PDF化費用	45,000	20,000	25,000
渉外委員会活動費	50,000	50,000	0
学会賞選考委員会	50,000	0	50,000
法・制度委員会活動費	50,000	50,000	0
国際交流委員会活動費	50,000	50,000	0
学術委員会活動費	50,000	50,000	0
学会のあり方検討委員会活動費	50,000	0	50,000
特別委員会活動費	25,000	0	25,000
学会賞	200,000	200,000	0
学術連合体等関係費	60,000	60,000	0
管理費	5,988,404	6,087,710	△ 99,306
委託費	3,600,000	3,600,000	0
国際文献社	3,600,000	3,600,000	0
事務費	30,000	48,000	△ 18,000
会議費	65,000	50,000	15,000
旅費・交通費	1,500,000	1,500,000	0
通信費	160,000	180,000	△ 20,000
印刷費	200,000	200,000	0
消耗品費	250,000	300,000	△ 50,000
法人化経費	33,404	29,710	3,694
雑費	150,000	180,000	△ 30,000
代議員等選挙費用	0	0	0
経常費用計	24,129,404	23,623,710	505,694
評価損益等調整前当期経常増減額	△ 9,511,404	936,290	△ 10,447,694
評価損益等計	0	0	0
当期経常増減額	△ 9,511,404	936,290	△ 10,447,694
2. 経常外増減の部			
(1) 経常外収益			
経常外収益計	0	0	0
(2) 経常外費用			
経常外費用計	0	0	0
当期経常外増減額	0	0	0
税引前当期一般正味財産増減額	△ 9,511,404	936,290	△ 10,447,694
法人税、住民税及び事業税	70,000	70,000	0
当期一般正味財産増減額	△ 9,581,404	866,290	△ 10,447,694
一般正味財産期首残高	19,850,145	17,370,123	2,480,022
一般正味財産期末残高	10,268,741	18,236,413	△ 7,967,672
II 正味財産期末残高	10,268,741	18,236,413	△ 7,967,672

会 報

一般社団法人日本学校保健学会 第65回学術大会のご案内（第2報）

年次学術大会長 **住田 実**（大分大学教授）

1. メインテーマ：「子どもの生活認識に寄り添う保健教育と学校保健」

2. 開催期日 平成30年11月30日（金）～12月2日（日）

3. 会 場

●11月30日（金）～12月2日（日） J：COMホルトホール大分（JR大分駅より徒歩3分）

●〒870-0839 大分市金池南一丁目5番1号，TEL 097-576-7555，<http://www.horutohall-oita.jp/>

■ J：COMホルトホール大分へのアクセス

■ 大分空港……空港バス約60分……JR大分駅前から徒歩5分

■ JR小倉駅……日豊本線約80分……JR大分駅から徒歩3分

■ JR博多駅……日豊本線約120分……JR大分駅から徒歩3分

■ 福岡・天神バスセンター……高速バス約120分……大分（トキハ前）から徒歩10分



大分空港	空港バス約60分	JR大分駅前	徒歩5分
JR小倉駅	日豊本線約80分	JR大分駅	徒歩3分
JR博多駅	日豊本線約120分	JR大分駅	徒歩3分
福岡・天神バスセンター	高速バス約120分	大分（トキハ前）	徒歩10分



○JR大分駅より徒歩3分 TEL:097-576-7555

4. 主 催 一般社団法人日本学校保健学会

5. 共 催 日本創傷外科学会

6. 後援（予定）

文部科学省，公益財団法人日本学校保健会，国立大学法人大分大学，大分県，大分県教育委員会，大分県医師会，大分県小児科医会，大分県学校薬剤師会，大分県学校歯科医会，大分県看護協会，大分県栄養士会，大分市，大分市教育委員会，大分合同新聞社，NHK大分放送，OBS大分放送，TOSテレビ大分，OAB大分朝日放送，他（九州各県教育委員会等）

7. 学会の概要（予定）

●11月30日（金） 常任理事会，理事会，総会（代議員会），学会関連行事，自由集会等

●12月1日（土） 学会長講演，特別講演，教育講演，学会賞・学会奨励賞受賞講演，学会企画・年次学会企画シ

ンポジウム, 課題別セッション, 一般発表 (口演・ポスターセッション), 企業展示, 情報交換会等

- 12月2日(日) 特別講演, 教育講演, 学会企画・年次学会企画シンポジウム, 大会長指定: 課題別セッション, 一般発表 (口演・ポスターセッション), 企業展示等

(一部紹介)

学会企画シンポジウム(1) 編集委員会企画「学校保健の研究力を高める—学校保健領域における研究倫理」(仮)

学会企画シンポジウム(2) 渉外委員会企画「新学習指導要領について考える」(仮)

学会企画シンポジウム(3) 学術委員会「健康・保健教育の改善とその評価結果」

学会企画シンポジウム(4) 養護教諭の実践・研究 (仮)

特別講演(1) 北折 一 (元NHK科学・環境番組部専任ディレクター, 「NHKためしてガッテン」演出担当デスク)

特別講演(2) 岡崎好秀 (国立モンゴル医学科学大学・歯学部)

教育講演(1) 市川 衛 (NHK科学・環境番組部チーフ・ディレクター)

教育講演(2) 佐藤 弘 (西日本新聞・編集委員)

教育講演(3) 永井成美 (兵庫県立大学環境人間学部)

教育講演(4) 近藤真庸 (岐阜大学地域科学部)

教育講演(5) 山本万喜雄 (聖カタリナ大学人間健康福祉学部)

教育講演(6) 日本創傷外科学会 (連携企画)

大会長指定: 課題別セッション

- 8. 情報交換会 平成30年12月1日(土)19時より大分市内にて開催予定です。

4月開設予定の第65回学術大会ホームページでご案内します。多くの皆様のご参加をお待ちしております。

- 9. 一般発表 (口演・ポスターセッション) の演題登録及び参加申し込み

4月開設予定の第65回学術大会のホームページの演題登録及び参加申し込み (UMINオンライン演題登録・参加申し込みシステム) によっておこなってください。演題登録及び講演集原稿提出の期間は平成30年5月~7月を予定しています。詳細は大会ホームページに掲載します。

- 10. 大会当日の昼食について

ランチョンセミナーについては検討中です。なお、会場内のレストランのほか、隣接のJR大分駅には大型のショッピング施設内に飲食店街等があり、食事の不便はありません。

- 11. 学会関連行事及び自由集会の申し込み

4月開設予定の第65回学術大会ホームページでご案内します。

- 12. 宿泊・交通

4月開設予定の第65回学術大会ホームページでご案内します。

- 13. 大会事務局

〒870-1192 大分市大字旦の原700, 大分大学教育学部

事務局長 玉江和義

問い合わせ (住田 実) sumita@oita-u.ac.jp

- 14. 運営事務局

株式会社日本旅行九州法人支店Global MICEセンター (香田正範)

〒812-0011 福岡市博多区博多駅前3-2-1 日本生命博多駅前ビル5階

【E-mail】 masanori_koda@nta.co.jp 電話 092-451-0633 FAX 092-451-0550

機関誌「学校保健研究」投稿規程

1. 投稿者の資格

本誌への投稿者は共著者を含めて、一般社団法人日本学校保健学会会員に限る。

2. 本誌の領域は、学校保健及びその関連領域とする。

3. 投稿者の責任

- ・掲載された論文の内容に関しては、投稿者全員が責任を負うこととする。
- ・投稿論文内容は未発表のもので、他の学術雑誌に投稿中でないものに限る（学会発表などのアブストラクトの形式を除く）。
- ・投稿に際して、所定のチェックリストを用いて投稿原稿に関するチェックを行い、**投稿者全員が署名の上**、原稿とともに送付する。

4. 著作権

本誌に掲載された論文等の著作権は、一般社団法人日本学校保健学会に帰属する。

5. 倫理

投稿者は、一般社団法人日本学校保健学会倫理綱領を遵守する。

6. 投稿原稿の種類

本誌に掲載する原稿は、内容により次のように区分する。

原稿の種類	内 容
1. 総説 Review	学校保健に関する研究の総括、解説、提言等
2. 原著 Original Article	学校保健に関する独創性に富む研究論文
3. 研究報告 Research Report	学校保健に関する研究論文
4. 実践報告 Practical Report	学校保健の実践活動をまとめた研究論文
5. 資料 Research Note	学校保健に関する貴重な資料
6. 会員の声 Letter to the Editor	学会誌、論文に対する意見など（800字以内）
7. その他 Others	学会が会員に知らせるべき記事、学校保健に関する書評、論文の紹介等

「総説」、「原著」、「研究報告」、「実践報告」、「資料」、「会員の声」以外の原稿は、原則として編集委員会の企画により執筆依頼した原稿とする。

7. 投稿された原稿は、査読の後、編集委員会において、掲載の可否、掲載順位、種類の区分を決定する。

8. 原稿は、「原稿の様式」にしたがって書くものとする。

9. 随時投稿を受け付ける。

10. 原稿は、正（オリジナル）1部のほかに副（コピー）2部を添付して投稿する。

11. 投稿料

投稿の際には、査読のための費用として5,000円を郵便振替口座00180-2-71929（日本学校保健学会）に納入し、郵便局の受領証のコピーを原稿とともに送付する。

12. 原稿送付先

〒113-0001 東京都文京区白山1-13-7

アクア白山ビル5F

勝美印刷株式会社 内「学校保健研究」編集事務局

TEL : 03-3812-5223 FAX : 03-3816-1561

その際、投稿者の住所、氏名を書いた返信用封筒（角2）を3枚同封すること。

13. 同一著者、同一テーマでの投稿は、先行する原稿が受理されるまでは受け付けない。

14. 掲載料

刷り上り8頁以内は学会負担、超過頁分は著者負担（1頁当たり13,000円）とする。

15. 「至急掲載」希望の場合は、投稿時にその旨を記すこと。「至急掲載」原稿は、査読終了までは通常原稿と同一に扱うが、査読終了後、至急掲載料(50,000円)を振り込みの後、原則として4ヶ月以内に掲載する。

「至急掲載」の場合、掲載料は、全額著者負担となる。

16. 著者校正は1回とする。

17. 審査過程で返却された原稿が、特別な事情なくして学会発送日より3ヶ月以上返却されないときは、投稿を取り下げたものとして処理する。

18. 原稿受理日は編集委員会が審査の終了を確認した年月日をもってする。

原稿の様式

1. 投稿様式

原稿は和文または英文とする。和文原稿は原則としてMSワードを用い、A4用紙40字×35行（1,400字）横書きとし、本文には頁番号を入れる。査読の便宜のために、MSワードの「行番号」設定を用いて、原稿全体の左余白に行番号を付す。査読を終了した最終原稿は、CD等をつけて提出する。

2. 文章は新仮名づかい、ひらがな使用とし、句読点、カッコ（「、」、（、[など）は1字分とする。

3. 英文は、1字分に半角2文字を収める。

4. 数字は、すべて算用数字とし、1字分に半角2文字を収める。

5. 図表及び写真

図表、写真などは、直ちに印刷できるかたちで別紙に作成し（図表、写真などは1頁に一つとする）、挿入箇所を原稿中に指定する。なお、印刷、製版に不相当と認められる図表は、書替えまたは削除を求めることがある。（専門業者に製作を依頼したものの必要経費は、著者負担とする）

6. 投稿原稿の内容

- ・和文原稿には, [Background], [Objective], [Methods], [Results], [Conclusion] などの見出しを付けた400語程度の構造化した英文抄録とその日本語訳をつける。ただし原著, 研究報告以外の論文については, これを省略することができる。英文原稿には, 1,500字以内の構造化した和文抄録をつける。
- ・すべての原稿には, 五つ以内のキーワード(和文と英文)を添える。
- ・英文抄録及び英文原稿については, 英語に関して十分な知識を持つ専門家の校正を受けてから投稿する。
- ・正(オリジナル)原稿の表紙には, 表題, 著者名, 所属機関名, 代表者の連絡先(以上和英両文), 原稿枚数, 表及び図の数, 希望する原稿の種類, 別刷必要部数を記す(別刷に関する費用は, すべて著者負担とする)。副(コピー)原稿の表紙には, 表題, キーワード(以上和英両文)のみとする。

7. 研究の内容が倫理的配慮を必要とする場合は, 研究方法の項目の中に倫理的配慮をどのように行ったかを記載する。

8. 文献は引用順に番号をつけて最後に一括し, 下記の形式で記す。本文中にも, 「…知られている¹⁾。」または, 「…²⁾⁴⁾, …¹⁻⁵⁾」のように文献番号をつける。著者もしくは編集・監修者が4名以上の場合は, 最初の3名を記し, あとは「ほか」(英文ではet al.)とする。

[定期刊行物] 著者名: 表題. 雑誌名 巻: 頁-頁, 発行年

[単行本] 著者名(分担執筆者名): 論文名. (編集・監修者名). 書名, 引用頁-頁, 発行所, 発行地, 発行年

—記載例—

[定期刊行物]

- 1) 高石昌弘: 日本学校保健学会50年の歩みと将来への期待—運営組織と活動の視点から—. 学校保健研究 46: 5-9, 2004
- 2) 川畑徹朗, 西岡伸紀, 石川哲也ほか: 青少年のセルフエスティームと喫煙, 飲酒, 薬物乱用行動との関係. 学校保健研究 46: 612-627, 2005
- 3) Hahn EJ, Rayens MK, Rasnake R et al.: School tobacco policies in a tobacco-growing state. Journal of School Health 75: 219-225, 2005

[単行本]

4) 鎌田尚子: 学校保健を推進するしくみ. (高石昌弘, 出井美智子編). 学校保健マニュアル(改訂7版), 141-153, 南山堂, 東京, 2008

5) Hedin D, Conrad D: The impact of experiential education on youth development. In: Kendall JC and Associates, eds. Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service. Vol 1, 119-129, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC, USA, 1990

〈日本語訳〉

6) フレッチャーRH, フレッチャーSW: 治療. 臨床疫学 EBM実践のための必須知識(第2版. 福井次矢監訳), 129-150, メディカル・サイエンス・インターナショナル, 東京, 2006 (Fletcher RH, Fletcher SW: Clinical Epidemiology. The Essentials. Fourth Edition, Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia, PA, USA, 2005)

[報告書]

7) 和田清, 嶋根卓也, 立森久照: 薬物使用に関する全国住民調査(2009年). 平成21年度厚生労働科学研究費補助金(医薬品・医療機器等レギュラトリーサイエンス総合研究事業)「薬物乱用・依存の実態把握と再乱用防止のための社会資源等の現状と課題に関する研究(研究代表者: 和田清)」総括・分担研究報告書, 2010

[インターネット]

8) 厚生労働省: 平成23年(2011)人口動態統計(確定数)の概況. Available at: http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei11/dl/01_tyousa.pdf Accessed January 6, 2013

9) American Heart Association: Response to cardiac arrest and selected life-threatening medical emergencies: The medical emergency response plan for schools. A statement for healthcare providers, policy-makers, school administrators, and community leaders. Available at: <http://circ.ahajournals.org/cgi/reprint/01.CIR.0000109486.45545.ADV1.pdf> Accessed April 6, 2004

附則:

本投稿規程の施行は平成29年(2017年)10月9日とする。

投稿時チェックリスト (平成27年4月1日改定)

以下の項目についてチェックし、記名・捺印の上、原稿とともに送付してください。

- ☐ 著者（共著者を含む）は全て日本学校保健学会会員か。
- ☐ 投稿に当たって、共著者全員が署名したか。
- ☐ 本論文は、他の雑誌に掲載されたり、印刷中もしくは投稿中の論文であったりしないか。
- ☐ 同一著者、同一テーマでの論文を「学校保健研究」に投稿中ではないか。

- ☐ 原著もしくは研究報告として投稿する和文原稿には400語程度の構造化した英文抄録とその日本語訳を、英文原稿には1,500字以内の構造化した和文抄録をつけたか。
- ☐ 英文抄録及び英文原稿について、英語に関して十分な知識を持つ専門家の校正を受けたか。
- ☐ キーワード（和文と英文、それぞれ五つ以内）を添えたか。
- ☐ 研究の内容が倫理的配慮を必要とする場合は、研究方法の項目の中に倫理的配慮をどのように行ったのかを記載したか。
- ☐ 文献の引用の仕方は正しいか（投稿規程の「原稿の様式」に沿っているか）
- ☐ 本文には頁番号を入れたか、原稿全体の左余白に行番号を付したか。
- ☐ 図表、写真などは、直ちに印刷できるかたちで別紙に作成したか。
- ☐ 図表、写真などの挿入箇所を原稿中に指定したか。
- ☐ 本文、表及び図の枚数を確認したか。

- ☐ 原稿は、正（オリジナル）1部と副（コピー）2部があるか。
- ☐ 正（オリジナル）原稿の表紙には、次の項目が記載されているか。
 - ☐ 表題（和文と英文）
 - ☐ 著者名（和文と英文）
 - ☐ 所属機関名（和文と英文）
 - ☐ 代表者の連絡先（和文と英文）
 - ☐ 原稿枚数
 - ☐ 表及び図の数
 - ☐ 希望する原稿の種類
 - ☐ 別刷必要部数
- ☐ 副（コピー）原稿2部のそれぞれの表紙には、表題、キーワード（以上和英両文）のみが記載されているか（その他の項目等は記載しない）。
 - ☐ 表題（和文と英文）
 - ☐ キーワード（和文と英文）

- ☐ 5,000円を納入し、郵便局の受領証のコピーを同封したか。
- ☐ 投稿者の住所、氏名を書いた返信用封筒（角2）を3枚同封したか。

上記の点につきまして、すべて確認しました。

年 月 日

氏名： _____ 印

著作権委譲承諾書

一般社団法人日本学校保健学会 御中

論文名

著者名（筆頭著者から順に全員の氏名を記載してください）

上記論文が学校保健研究に採用された場合、当該論文の著作権を一般社団法人日本学校保健学会に委譲することを承諾いたします。また、著者全員が論文の内容に関して責任を負い、論文内容は未発表のものであり、他の学術雑誌に掲載されたり、投稿中ではありません。さらに、本論文の採否が決定されるまで、他誌に投稿いたしません。以上、誓約いたします。

下記に自署してください。

筆頭著者：

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

共著者：

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

氏名_____ 会員番号（_____） 日付_____年____月____日

* 1 用紙が足りない場合は、用紙をコピーしてください。

* 2 本誌への投稿は、共著者も含めて一般社団法人日本学校保健学会会員に限ります（投稿規程1項）。会員でない著者は投稿までに入会手続きをとってください。

日本学校保健学会倫理綱領

一般社団法人日本学校保健学会は、本倫理綱領を定める。

前 文

一般社団法人日本学校保健学会会員は、教育、研究及び地域活動によって得られた成果を、人々の心身の健康及び社会の健全化のために用いるよう努め、社会的責任を自覚し、以下の綱領を遵守する。

(責任)

第1条 会員は、学校保健に関する教育、研究及び地域活動に責任を持つ。

(同意)

第2条 会員は、学校保健に関する教育、研究及び地域活動に際して、対象者又は関係者の同意を得たうえで行う。

(守秘義務)

第3条 会員は、学校保健に関する教育、研究及び地域活動において、知り得た個人及び団体のプライバシーを守秘する。

(倫理の遵守)

第4条 会員は、本倫理綱領を遵守する。

2 会員は、原則としてヒトを対象とする医学研究の、倫理的原則（ヘルシンキ宣言）を遵守する。

3 会員は、原則として「人を対象とする医学系研究に関する倫理指針」（平成26年制定・平成29年一部改正、文部科学省・厚生労働省）を遵守する。

4 会員は、原則として児童の権利に関する条約を遵守する。

5 会員は、その他、人権にかかわる宣言を遵守する。

(改廃手続)

第5条 本綱領の改廃は、理事会が行う。

附 則 本規程は、平成25年10月14日理事会にて決議、平成25年10月14日より施行する。平成29年7月9日一部改正。

学会員必読の書！

内山源（茨城大学名誉教授）著

ヘルスプロモーション・

健康教育

A5判四二〇頁 定価三九九六円

前著『ヘルスプロモーション・学校保健』に続く書である。学校現場の健康教育は、長年にわたる低調、不振に衰退が続いている

著者は、外国の研究や、外国の友人から最新のものを学び、何十年も前から日本の学会で発表したり、講演したり、原稿を書いたりしてきたが、ほとんど日本の先生方には受け入れられてもらえないでいる。

健康教育の専門家・研究者と言っても、学校教育、学校保健、保健科教育に殆ど関係のない者や全く関係ない者もいる現状も問題である。

低調、低落した事態、状況を乗り越えるために、著者は現在も学会発表、書物等で繰り返し繰り返し、根気強く活動が続けているが、日本の健康教育の改善はなかなかされないでいる。低調な健康教育の改善に取り組む若い優れた研究者が増えることが切に望まれる。

ウィットイ著 **ギフテッド・チャイルド** 定価四九六八円

S・コウチ著 **スキルズ・フォア・ライフ** 定価四一〇四円

A・ゲゼル著 **乳幼児の発達と指導** 定価三七八〇円

〒112-0015 東京都文京区目白台3-21-4
http://www1.tcn-catv.ne.jp/kaseikyoikusha/

家政教育社

電話 03-3945-6265
FAX 03-3945-6265

関連学会の活動

第27回日本健康教育学会学術大会（姫路） のご案内

第27回日本健康教育学会学術大会
学術大会学会長 **西岡 伸紀**（兵庫教育大学大学院）

1. 会 期 2018（平成30）年7月7日（土）～8日（日）
2. 会 場 姫路市市民会館（姫路市総社本町112番地）
・徒歩：JR姫路駅・山陽電車姫路駅から北東へ15分
・バス・タクシー：姫路駅西口乗場から各8分、5分程度
3. テーマ 「健康教育，ヘルスプロモーションを“見える化”する社会的意義—プロセスはいかにして結果に至るのか？—」
4. 学術大会ウェブサイト <http://www.knt.co.jp/ec/2018/27nkkg/>
5. プログラム



学術大会ウェブサイト

第1日目（7月7日）

- 学会長講演 「ヘルスプロモーションにおける学校健康教育の可能性」
兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授 西岡伸紀
- 特別講演 「健康格差対策の進め方：社会疫学から健康教育学への提案」
東京大学大学院医学系研究科准教授 近藤尚己
- シンポジウムⅠ 「健康教育，ヘルスプロモーションの評価から得られること」
女子栄養大学講師 中西明美
慶應義塾大学特任講師 齋藤義信
岐阜医療科学大学講師 道林千賀子
- 学会奨励賞講演，一般演題発表，若手の会企画（予定）
総会，理事会
懇親会 会場：姫路モノリス（姫路市市民会館に隣接）

第2日目（7月8日）

- 教育講演 「より良い意思決定の実現に向けて：脳とこころの傾向と対策」
京都大学こころの未来研究センター特定准教授 阿部修士
- シンポジウムⅡ 「がん患者サバイバーシップへの支援」
順天堂大学准教授 遠藤源樹
慶應義塾大学准教授 小熊祐子
神戸大学医学部附属病院理学療法士 井上順一郎
東京医療保健大学助教・保健師 崎山紀子

一般演題発表

各種委員会（編集，国際交流，学術），日本健康教育士養成機構理事会・総会

6. 第27回日本健康教育学会学術大会事務局
兵庫教育大学大学院 学校健康教育学研究室内（〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1）
Tel/Fax：0795-44-2178
7. 第27回日本健康教育学会学術大会運営準備室（演題申込・事前登録）
（株）近畿日本ツーリスト北海道 北海道DM支店MICEセンター
〒060-0003 札幌市中央区北3条西2丁目 日通札幌ビル6階
担当者 山下恵二（営業時間：月～金 9：00～17：45 土日・祝祭日は休業）
Tel：011-280-8855 Fax：011-251-2288 E-mail：s-convention-1@or.knt-h.co.jp
8. 学会本部事務局（学会入会・年会費）
日本健康教育学会事務局
〒350-0288 埼玉県坂戸市千代田3-9-21 女子栄養大学食生態学研究室内
E-mail：nkkkg@eiyo.ac.jp（担当：土屋文）
日本健康教育学会ウェブサイト：<http://nkkkg.eiyo.ac.jp/>
学会への入会手続きについては，日本健康教育学会ウェブサイトでご確認下さい。

関連学会の活動

日本養護実践学会 第1回学術集会開催のご案内

1. 開催趣旨

本学会は、「養護教諭の行う教育実践すなわち『養護実践』を研究の中心に据え、養護教諭の実践（知）や経験（知）を言語化・体系化することで、我が国における「養護学」の確立に寄与すること」を目的に2017年8月に設立されました。

そこで、本学術集会では、本学会設立初年を記念するとともに、どのように養護教諭が行っている日々の実践を論文につなげるかについてシンポジウム、鼎談（ていだん）、研究発表を通して研究協議することを目的に開催いたします。会員でなくても参加できます。養護教諭及び養護教諭養成教育の関係者、その他関心のある方々のご参加をお待ちしています。

※鼎談（ていだん）とは三人が向かい合って話をする事

2. メインテーマ 「養護教諭の実践力を論文に！」

3. 学会長 村松 常司（日本養護実践学会理事長・東海学園大学教授）

4. 期 日 2018年7月1日（日）

5. 主 催 日本養護実践学会

6. 会 場 愛知学院大学名城公園キャンパス 〒462-8739 愛知県名古屋市北区名城3-1-1

7. 内 容

- (1) 学会長挨拶 学会長 村松 常司（東海学園大学）
- (2) シンポジウム 「養護教諭の実践力を論文にするヒント」
コーディネーター 上村 弘子（岡山大学）
棟方 百熊（岡山大学）
シンポジスト 3名（発表者未定）
- (3) 鼎談 テーマ「子供に活かせる実践研究の進め方」
演者 古田 真司（愛知教育大学）
田嶋八千代（元岡山大学）
林 典子（元東海学園大学）
- (4) 研究発表（口頭発表）
- (5) 総会

8. 参加申し込みや参加費等については、下記の学会ホームページをご覧ください。 URL：<http://www.yjissen.jp>（日本養護実践学会）

9. ご質問等につきましては、下記の学会事務局へメールでお問い合わせ下さい。 〈学術集会事務局〉 〒470-0195 愛知県日進市岩崎町阿良池12 愛知学院大学心身科学部健康科学科 下村研究室内 E-mail：office@yjissen.jp

お知らせ

第27回JKYBライフスキル教育・健康教育
ワークショップ 開催要項

主催 JKYBライフスキル教育研究会

共催 伊丹市教育委員会

後援 姫路市教育委員会

1. 日 時：2018年7月26日(木) 9:30～17:00, 27日(金) 9:15～16:30 (2日間)
2. 会 場：兵庫県伊丹市立文化会館「いたみホール」
(伊丹市宮ノ前1-1-3 最寄り駅 阪急伊丹駅, JR伊丹駅)
3. 内 容：レジリエンシー(精神的回復力), ライフスキル, セルフエスティーム, 喫煙・飲酒・薬物乱用防止, いじめ防止, 食, ボディイメージ, 性などに関する教育の具体的進め方
4. 講 師：
(予定) 川畑 徹朗(神戸大学名誉教授)
西岡 伸紀(兵庫教育大学大学院教授)
春木 敏(大阪市立大学大学院特任教授)ほか
5. 参加費：

	一般	JKYB会員及び学生
両日参加	8,000円	6,000円
一日参加	5,000円	4,000円

(参加費用に含まれるもの：テキスト, 事後報告書費)

6. 申し込み方法：メールのみの受付となります
下記の必要事項をご記入の上, 申込先アドレスに送信してお申し込みください。(申込締切7/17(火))
【申込先メールアドレス】jkybitamiws@yahoo.co.jp
【件名の欄】「伊丹WS申込2018〈氏名〉」とご記入ください。(例)伊丹WS申込2018川畑徹朗
【参加申込メール必要事項】
①氏名 ②ふりがな ③所属(勤務先等) ④職種 ⑤連絡先電話番号
⑥連絡先メールアドレス (パソコンのメールアドレスのみ, 携帯のメールアドレス不可)
⑦希望コース(初参加者コース, 経験者コース のいずれか)
⑧JKYB主催のワークショップ参加経験の有無(ある, ない のいずれか)
⑨会員番号(JKYB会員のみ)
⑩報告書送付先住所(後日11月下旬から12月下旬に送付いたします)
⑪一日のみの参加者は参加予定日
⑫懇親会参加の有無(参加, 不参加 のいずれか)
(会費5千円は当日に受付でお支払いください)
⑬テキスト(第26回JKYBライフスキル教育・健康教育ワークショップ報告書)の有無
(ある, ない のいずれか)
テキストをお持ちの方は, 当日ご持参ください。受付で1,000円を返却致します。

*⑥のアドレスにプログラム等を配信します。そのため、携帯電話のメールアドレスではなく、パソコンのメールアドレスをお知らせください。

*申し受けた個人情報本ワークショップ以外には使用しません。

「連絡先メールアドレス」はご案内の送付のみに使用いたします。お差し支えなければご自宅のメールアドレスをお知らせください。

問い合わせ先：JKYBライフスキル教育研究会事務局

〒664-0836 伊丹市北本町2-55-1 クレール北本町102 川畑徹朗 方

TEL & FAX 072-744-3665 *電話はお問い合わせのみで受付はいたしません。

e-mail: jkybls@kfy.biglobe.ne.jp

編 集 後 記

私が編集委員になって4回目の「編集後記」と相成りました。振り返ってみるに、私が編集委員になったのは第13期編集委員会（佐藤祐造委員長）からであり、「編集後記」のデビューは第51巻の第5号（2009年12月）でした。以来、第14～15期（共に川畑徹朗委員長）と経験を積み、現在の第16期（大澤功委員長）へと繋がっておりますので、目下「編集委員11年生」ということになります。

さて本号が会員の皆様のお手元に届くのは、全国のどの教育機関でも平成30（2018）年の新年度が開始し約3週間が過ぎようとしている頃だと思います。会員の皆様はじめ他の多くの学校関係者（教師や保護者、園児・児童・生徒・学生など）ともども、“心機一転”の気持ちでスタートを切った頃であるに違いありません。勿論、編集委員の私たちも同様であります。

しかし今回は、いつもとはまた違った緊張感がいたします。と申しますのも、本誌『学校保健研究』は本号か

らいよいよ「第60巻」になるからであります。人間の年齢で言えば「60歳」という所謂「還暦」を迎えようとしている訳ですから、実に目出度いことでもあります。そもそも「還暦」とは、「暦」（干支）が一巡するまで長生きしたことを祝う1つの通過儀礼だった訳ですが、もはや超高齢社会に突入した現代の日本にあっては「60歳など、まだまだ元気な状態」であります。ならば『本誌』としても、今後益々あらゆる子どもたちのため、ひいては国民全体の健康かつ幸福実現のために、有益な保健情報を発信していくという役割を果たしていくことこそが重要であります。

ともあれ、本誌の「第60巻目への突入」をとともどもに祝いつつ、またこの節目を「生まれ変わったつもりで生きていくこと（＝心新たに自身の役割・使命を果たしゆくこと）」と捉えつつ努力していくことが重要であると思っております。今後共にどうぞ宜しくお願いいたします。

（土井 豊）

「学校保健研究」編集委員会	EDITORIAL BOARD
編集委員長 大澤 功（愛知学院大学）	<i>Editor-in-Chief</i> Isao OHSAWA
編集委員 鈴江 毅（静岡大学）（副委員長）	<i>Associate Editors</i> Takeshi SUZUE（Vice）
池添 志乃（高知県立大学）	Shino IKEZOE
北垣 邦彦（東京薬科大学）	Kunihiko KITAGAKI
佐々木 司（東京大学）	Tsukasa SASAKI
住田 実（大分大学）	Minoru SUMITA
高橋 浩之（千葉大学）	Hiroyuki TAKAHASHI
竹鼻ゆかり（東京学芸大学）	Yukari TAKEHANA
土井 豊（東北生活文化大学）	Yutaka DOI
宮井 信行（和歌山県立医科大学）	Nobuyuki MIYAI
森田 一三（日本赤十字豊田看護大学）	Ichizo MORITA
編集事務担当 竹内 留美	<i>Editorial Staff</i> Rumi TAKEUCHI

【原稿投稿先】「学校保健研究」事務局 〒113-0001 東京都文京区白山1-13-7
 アクア白山ビル5F
 勝美印刷株式会社 内
 電話 03-3812-5223

学校保健研究 第60巻 第1号	2018年4月20日発行
Japanese Journal of School Health Vol. 60 No. 1	（会員頒布 非売品）
編集兼発行人 衛 藤 隆	
発行所 一般社団法人日本学校保健学会	
事務局 〒162-0801 東京都新宿区山吹町358-5	
アカデミーセンター	
TEL. 03-5389-6237 FAX. 03-3368-2822	
印刷所 勝美印刷株式会社 〒113-0001 東京都文京区白山1-13-7	
アクア白山ビル5F	
TEL. 03-3812-5201 FAX. 03-3816-1561	

JAPANESE JOURNAL OF SCHOOL HEALTH

CONTENTS

Preface :

- New Course of Study and Future VisionYuji Nozu 4

Original Article :

- Effects of a School-Based Universal Prevention Program “Development of
Self-Confidence”: Examining the Effectiveness of the Program Utilizing the
Paper and Pencil Version of Self-Esteem Implicit Association Test for Children
...Takayuki Yokoshima, Ikuko Kaya, Kanako Uchida, Katsuyuki Yamasaki 5

Research Report :

- Evaluation of a Program Designed to Enhance Self-Esteem in Third- and
Fourth-Grade Public Elementary School Students
.....Atsuko Sakata, Hideaki Kito, Nobuki Nishioka 18
- The Initial Stage of the Continuous Support Process of “Health Consultation and
Counseling” conducted by *Yogo* Teachers—From the Interview for
Yogo Teacher of Junior High School and High School(1)—
.....Minako Kikuchi, Noriko Ikegawa 26

Research Note :

- A Study of Pregnancy, Birth, and Induced Abortion in Women
Aged Between 16 and 18 Years Old—Comparison of The Statistical Data
by Prefecture—.....Tohru Takizawa, Noriko Hamanaka, Kimiko Miyazawa 41

Serial Articles : Learning New Findings of School Health by Reading English Papers

4. Introducing “Children’s Sleep Problems are Associated with Poorer
Student-Teacher Relationship Quality (Holdaway & Becker 2018, in press)”
.....Tsukasa Sasaki, Asuka Nishida 48

Japanese Association of School Health