

児童の自己肯定感を育むソーシャル・キャピタルの構築 －養護教諭が推進するライフスキル教育を中核に－

小 川 由香里*・赤 坂 真 二**

(令和3年8月30日受付；令和3年11月13日受理)

要 旨

本研究では、自己肯定感を「自分らしさを大切にできる気持ち」、ソーシャル・キャピタル（以下、S・C）を「協働意識（信頼・協力・絆）のある共同体（学校・家庭・地域）」と定義した上で、児童の自己肯定感を育むS・Cを学校区全体に構築し、それを基盤に、全校児童にショートプログラム化したライフスキル教育を継続して行った結果、児童の自己肯定感が有意に上昇したことが確認された。その変容の要因として、S・Cを基盤に、ライフスキル教育を中核にした一連の手立てによる自己肯定感向上循環サイクル「スキップモデル」を全校児童、学校区全体で意図から共有して推進したことの有効性が示唆された。さらに、児童の自己肯定感の向上により、学級内にも良好なS・Cの構築がなされ、自己肯定感を育む持続的効果の可能性が考えられた。

KEY WORDS

自己肯定感 ソーシャル・キャピタル 養護教諭 ライフスキル

1 問題の所在

WHO（2014）は、「自殺は、予防できる。それにもかかわらず世界のどこかで40秒に1人が自殺で亡くなり、それ以上の人々が自殺企図している。」と問題提起をする⁽¹⁾。自殺予防が可能にもかかわらず、守り切れない多くの命がある現状がうかがわれる。我が国においても、内閣府（2014）による「自殺対策白書」の中で、「日本では、15～19歳の死因は自殺が第1位」であることが報告されている⁽²⁾。また、厚生労働省（2017）の「自殺総合対策大綱」にて、「若年層では自殺死亡率が平成10年以降概ね横ばいであること」や「我が国の自殺死亡率は主要先進7か国の中でも最も高く、年間自殺者数も依然2万人を超えていること」が挙げられ⁽³⁾、「非常事態がまだまだ続いていると言わざるを得ない。」⁽⁴⁾と述べられている。さらに、文部科学省（2017）が実施した「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」の結果、自殺した児童生徒は過去30年間の調査の中で最多となり、児童生徒の自殺者数は微増し高止まりしていることは問題で対策が必要だと報告した⁽⁵⁾。これらのことから、自殺予防に常に危機意識をもち、具体的対応が必要なことは明らかである。加えて、ナズグリ（2016）が「青少年の自殺が生ずる要因は、主に家族環境や学校環境にある」⁽⁶⁾と分析することを加味するならば、学校現場が自殺予防の役割、教育を担う重要性はより一層高まっていると考えられる。

では、自殺を防ぐ上で学校現場はどのようなことを重視していけばよいのだろうか。與古田ら（1999）は、自殺とうつ病の間に深いかかわりがあることを指摘している⁽⁷⁾。学校現場に見られる事例として、Donna（1996）は、「低いセルフエスティームの現れの一つに抑うつ」を挙げている⁽⁸⁾。傳田（2004）は、「精神科を受診した症例410例を分析した結果、子どもはうつ病に陥っても半数以上は頑張って登校を続ける傾向がある」と述べ、心理的に追い詰められた辛さを抱えた状況で登校する現状があることを指摘している⁽⁹⁾。この現状から目を背けず正対するならば、自殺の一要因であるうつ病が自殺を防ぐ上で重要であり、学校教育において子どものセルフエスティームを意図的に育む必要があると言える。

では、セルフエスティームとは一体どのようなものだろうか。山崎（2018）のセルフエスティーム研究の変遷によると、1890年にアメリカの哲学者、心理学者でもあるウィリアム・ジェームスが著書の中で「セルフエスティームはSuccess（成功）をpretensions（要求）で除したもの」と定めたのが始まりである⁽¹⁰⁾。1960年にはローゼンバークらによる定義や測定方法が多数出現し⁽¹¹⁾、1985年からアメリカでセルフエスティームの低い子どもの存在が問題視され、セルフエスティームを高める教育活動が展開されたが結果、自分勝手に自己中心的な子どもが増加した⁽¹²⁾という見解もある。また、1990年代に入ると、アメリカではセルフエスティームを高めることはむしろ弊害が多い⁽¹³⁾と

*新潟県立津南中等教育学校 **学校教育学系

いう指摘があったことにも触れている。日本が遅れてアメリカと同様の道を辿らないために、皆川（2009）の考えに着目する⁽¹⁴⁾。皆川（前掲）は、「セルフエスティームは、自己尊重感、自己信頼感、自己肯定感、肯定的自己概念、自己有能感など、いろいろな訳語があり、解釈も人それぞれ違い、混乱している」と指摘する⁽¹⁵⁾。さらに麻布台学校教育研究所（2005）実施の小中学生の意識調査に言及し、「自分が好きではない」と回答した小学生は男子23%、女子31%、中学生になると男子50%、女子63%と急増することを問題視するとともに、日本においてセルフエスティームと自己肯定感を同義に捉え、自らたくましく生きていく上で礎であり、「自分をよく知り、大切にし、自分を敬う感覚」だと述べる⁽¹⁶⁾。これらのことから本研究における自己肯定感は、皆川（前掲）が定義するセルフエスティームと同義と捉え、本研究では「自分らしさを大切にす気持ち」と定義する。

次に我が国の自己肯定感の現状を捉える。国立青少年教育振興機構（2018）は「高校生の心と体の健康に関する意識調査」で「日本の高校生は、自己肯定的な項目に対し、回答した割合が米や中・韓と比べて低く、しかもその差が顕著」だと述べる⁽¹⁷⁾。前野（2017）は、世界29か国を対象にした調査で日本人が不安遺伝子「セロトニン・トランスポーターSS型」が最も多い国民だと指摘する⁽¹⁸⁾。この点から日本人は世界一不安になりやすい民族だという説もある⁽¹⁹⁾。つまり、自己肯定感の低さには遺伝的要因も懸念されることから、意図的に自己肯定感を育む教育が必要だと考える。

では、学校教育において、自己肯定感を育成するためには具体的にどのようなことが重要なのだろうか。高橋（2002）は、肯定的なメッセージを相互交流する活動や自分自身を見つめ直すような体験等を取り入れた授業を行った結果、「Who am I」16答法における自己肯定的な記述数が増加すると共に、自己否定的な記述数や他者へのかかわりに対する拒否的記述数が減少したことから、「自己を肯定的に受け入れ、否定的な自己意識を減じるのに一定の効果があったと言える」と述べている⁽²⁰⁾。また、梅山・撫尾（2012）は、社会的スキル及び自己肯定感が低い児童を対象に、Johnsonら（1984）による協同学習をベースとしたペア学習を実施した結果、社会的スキル及び自己肯定感尺度が向上したことを指摘している⁽²¹⁾。さらに、自己肯定感に関連する教育実践の分析を行った松井（2017）によれば、自己肯定感を高める実践における多くの共通点に、教師が支援する中で子どもが自分自身のよさに気付いたり、困難を乗り越えたりする力を育むことが分かる。同様に、構成的グループエンカウンター（以下、SGE）をはじめとするカウンセリング的手法も多く取り入れられていることを指摘している⁽²²⁾。つまり、協同学習やSGEといった他者との交流を授業の中で位置づけて、自己のよさ自覚を促し、適切な方法で問題を解決する力を育てていくことが自己肯定感の育成上、重要な視点であることが分かる。それゆえに、自己肯定感を育成するためには、より具体的なスキルを育成する視点が必要であると考えられる。

WHO（1994）は、「ライフスキルの獲得はセルフエスティームの向上にも影響し、それが心の健康増進にもつながる」と述べ⁽²³⁾、ライフスキルを「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的に効果的に対処するために必要な能力」と定義している⁽²⁴⁾。また、厚生労働省（2017）は「自殺総合対策大綱」の中で、「問題の整理や対処方法を身に付けることができれば、それが“生きることの促進要因（自殺に対する保護要因）”となり、学校で直面する問題に対処する力、ライフスキルにつながる」と述べている⁽²⁵⁾。これらのことから、ライフスキルの獲得は本研究において、自己肯定感の育成に合致し、心の健康を保持増進して生きるために重要であると言える。

そこで、自己肯定感を育むために具体的なライフスキル教育を考える。池田・津島（2017）の1996年から2016年までの20年間のライフスキル教育の文献を網羅した研究⁽²⁶⁾を探る。まず、田邊ら（2010）の研究に言及し、「単発の授業前後では期待した変化は認められない。セルフエスティームは、日常の具体的問題を解決する経験を積み重ねることで高まる」と考察し⁽²⁷⁾、「ライフスキルを高める授業の継続で、変化しにくいセルフエスティームを高められる」ことを指摘している⁽²⁸⁾。また、石井ら（2016）は、「ライフスキル教育プログラムが、セルフエスティームの低い児童にとって効果的」だと述べる⁽²⁹⁾。これらのことから、自己肯定感の育成する継続したライフスキル教育のプログラム化に着目する。ライフスキル教育を推進する際、石川（1999）は、「ライフスキル教育が健康教育であることやプログラム策定・実施に推奨される人数や時間の確保が容易ではない」と指摘する⁽³⁰⁾。これは、ライフスキル教育の有効性が示唆されながらも、学校現場では優先順位が下がり浸透しない懸念がある。それゆえに、ライフスキル教育を学校生活の中で日常的に実施でき、短時間で取り組めて継続できるモジュール学習の体制を整備し、その効果の検証の必要がある。

次に、実際の学校現場におけるライフスキル教育の推進を考える。教育再生実行会議第十次提言（2017）「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた学校、家庭、地域の教育力の向上」において、「子供たちの自己肯定感が低い現状を改善するための環境づくりに取り組む必要がある」と環境づくりの必要性が述べられている⁽³¹⁾。文部科学省（2017）は、「現代的健康課題を抱える子供たちへの支援」において、養護教諭に「児童生徒が生涯にわたって健康な生活を送るために必要な力を育成するため、教職員や家庭・地域と連携しつつ、

日常的に、自己肯定感を育成する」役割を求めている⁽³²⁾。さらに「養護教諭は他の教職員や専門スタッフと連携し、学校において様々な取組を行うとともに、家庭や地域における取組を促す」と明示している⁽³³⁾。周囲との協働で児童の自己肯定感を育成することは、先述の文部科学省が求める養護教諭の役割と合致する。そこで本研究では、学校組織において、児童の自己肯定感を育成するライフスキル教育推進役として養護教諭に着目する。

しかし一方で、これまで述べてきたように自己肯定感の育成は、時間のかかるものであり、一人職である養護教諭だけではその遂行に困難が予測される。その困難を解決するためにはどうしたらよいか。Coleman (1988) は、「ソーシャル・キャピタルが自発的協力を促す」と述べ⁽³⁴⁾、パットナム (河田訳, 1993) は、「自発的な協力が得られやすいのは、ソーシャル・キャピタルを相当に蓄積してきた共同体」であり、「ソーシャル・キャピタルが蓄積され、それがさらに協働を支える基盤になる」と述べる⁽³⁵⁾。これらのことからソーシャル・キャピタルの構築に着目する。我が国では、鹿毛 (2002) によると、「ソーシャル・キャピタルは一般的に社会関係資本と訳されるが、3要素 (信頼・互酬性規範・絆) によって、協調行動に導くものとして世界的に注目を集める」と述べる⁽³⁶⁾。越智 (2016) は、「ソーシャル・キャピタルが協働意識と類似すること」や「日本の伝統的強みを再認識し、負の側面を減らすマネジメントを意図することで、協働をもたらすことが可能」だと述べている⁽³⁷⁾。これらの先行研究を援用し、本研究では、ソーシャル・キャピタル (以下、S・C) を「協働意識 (信頼・協力・絆) のある共同体 (学校・家庭・地域)」と定義する。さらに、Kawachiら (2000) は、S・Cの利点として「①健康に望ましい行動を促す②住民のまとまりのよさが健康によい方向に導く③心理社会的プロセスであり、情緒的サポートが得られれば心理社会的ストレスも少なくなり精神衛生上もよい④健康に良い施策が採られやすくなる」と述べている⁽³⁸⁾。つまり、ライフスキル教育を推進する基盤となるS・Cの構築が、児童の自己肯定感を育成する協働意識を高め、情緒的サポートが得られ、地域に根付き持続する教育効果をもたらす可能性が考えられる。しかしながら、ライフスキル教育を中核にした取組による児童の自己肯定感の育成、その基盤となるS・Cの構築がどのような効果をもたらすのかを明らかにした研究は管見の限り見当たらない。

2 研究の目的

本研究は、協働意識のある共同体、S・Cを構築し、養護教諭がライフスキル教育を中核にした取組を推進することが、児童の自己肯定感にどのような影響があるかを明らかにすることを目的とする。

3 研究の方法

3. 1 調査時期

2018年7月24日～2019年1月

3. 2 調査対象

A県B市公立小学校1～6学年6学級、特別支援2学級、全8学級、全校児童162名

3. 3 手立ての構想

本研究では、自己肯定感を育成するためショートプログラム化したライフスキル教育 (表2) を推進し、S・Cを構築する。その実現にあたり、前野 (前掲) が提唱する「幸せの四つの因子」と「組織の成功循環モデル」との関連図に着目し手立てを構想する⁽³⁹⁾。「幸せの四つの因子」とは日本国内1500人の回答結果を多変量解析によって求め、人々の思考の構造を明確に可視化したものであり、自己肯定を促す幸せに寄与する心的要因を4つに集約したものである (前野, 前掲)⁽⁴⁰⁾。この「幸せの四つの因子」は表1に示すように、「ありがとう! 因子 (つながりと感謝)」、「なんとかなる! 因子 (前向きと楽観)」、「ありのままに! 因子 (独立とあなたらしさ)」、「やってみよう! 因子 (自己実現と成長)」から成る (前野, 前掲)⁽⁴¹⁾。この「幸せの四つの因子」とKim (2001) が、「組織としての“結果の質”を高めるためには、まずは“関係の質”を高めるべきだ⁽⁴²⁾と説いた「組織の成功循環モデル」と関係が深いと述べる (前野, 前掲)⁽⁴³⁾。「組織の成功循環モデル」とは、表1に示すように、「関係の質」「思考の質」「行動の質」「結果の質」という順に好循環を生むものである (Kim, 前掲)⁽⁴⁴⁾。

本研究において、前野 (前掲) 作成の「幸せの四つの因子」と「組織の成功循環モデル」の関連図に基づき、以下

の仮説を立て、児童の自己肯定化を促す具体的な手立てを構想する(表1)。まず、①「関係の質」と「ありがとう! 因子(つながりと感謝)」が、周りと安定した関係を築く要素であるため「他者承認」を可能にする。②「思考の質」と「なんとかなる! 因子(前向きと楽観)」によって建設的な考えができるため、安定して「自己肯定」できる。③「行動の質」・「ありのままに! 因子(独立とあなたらしさ)」が、優劣や勝ち負けをつける比較思考ではなく、自己理解を深め「自信」が生まれる。さらに「行動の質」・「やってみよう! 因子(自己実現と成長)」によってコンピタンス、社会の要請、個人的成長と関連が深く、「貢献行動」につながる。④「結果の質」と「ありがとう! 因子(つながりと感謝)」により、人を喜ばせ、親切にすることで、他者と心の通う関係が可能になり、「S・C構築」ができる。さらに、それによって①の「関係の質」「ありがとう! 因子」「他者承認」をより高め、より好循環に入る。つまり、本研究では、表1のように具体的な手立てによって「他者承認」し合う関係性を育成し、「自己受容・自己肯定」を促し、「自信」がもてることで「貢献行動」につながり、「S・C構築」となる。それによりさらに「他者承認」されることで好循環が生まれることを想定した。

なお、表1に示した一連の手立てに対し、全校児童、保護者、地域住民、教職員の共通理解と協力が得られ、親しみがもてるように「スキップモデル」と名付け、地域共有のビジョンとして図示した(図1)。本研究では、図1を用いて学校・家庭・地域に研究構想を説明し、理解を促す。全校児童にも分かりやすく伝え、具体的な手立てを何のために行うという意図から理解させ、自分のために行う意識付けをする。

表1 「組織の成功循環モデル」「幸せの四つの因子」関連図(前野作成)に基づく手立て

| 組織の成功循環モデル | 幸せの四つの因子 | スキップモデル | 具体的な手立て |
|------------|--------------------------|-----------|---|
| ① 関係の質 | ありがとう! 因子(つながりと感謝の因子) | 他者承認 | 取組名: 全校認め合い活動「スキップリレー」 時 間: 毎週火曜、全校放送で開始する朝学習の15分間 場 所: 各教室(特別支援学級在籍児は実態に応じて自教室か交流学級) 指導者: 学級担任、特別支援学級担任・支援員、養護教諭 対象者: 全校児童 内 容: 毎週木曜TV放送で「いいとこ探し」の観点を学び、対象児を1週間観察。発見したよさを火曜朝、全校が各教室でリレーバトン代わりにマイクを回し、友のよさを発表しカード贈呈 評 価: 1ヶ月毎に自分のよさが書かれた複数枚のカードを見て、自分を振り返った自由記述 |
| | | | 取組名: 学校区に発信する研究通信「すきつぶ」 時 間: 毎週月曜日に発行 場 所: 教室配付、地域の回覧板、地域関係機関、近隣校へ文書便など 指導者: 養護教諭作成、管理職点検、学級担任指導配付、管理員地域関係配付 対象者: 児童(162)、保護者(124)、地域住民(配付用80、回覧板用120)、地域関係機関(10)、校内教職員(16)、近隣校(5)、市教委(1) 内 容: 自己肯定感育成に特化した内容、取組紹介、児童のよさ等を掲載 評 価: 質問紙調査で取組の理解・協力度、認識・行動変容の見取り |
| ② 思考の質 | なんとかなる! 因子(前向きと楽観の因子) | 自己受容・自己肯定 | 取組名: ライフスキル学習「スキップタイム」(表4参照) 時 間: 毎週1回、朝学習や5限開始前など学級の実態に最適な10分間 場 所: 各教室(特別支援学級在籍児は実態に応じて自教室か交流学級) 指導者: 養護教諭 対象者: 全校児童 内 容: 10のライフスキルを似た要素で5つに統合し、10分間で取り組めるようにショートプログラム化。それに基づき作成したワークシートで全校実施。学習の振り返り記述と教師の肯定的フィードバックによって自己受容と自己肯定を強化 評 価: 個別ポートフォリオ、質問紙調査、教職員による行動観察 |
| ③ 行動の質 | ありのままに! 因子(独立とあなたらしさの因子) | 自信 | 取組名: 肯定的感情の交換「スキップ会議」 時 間: 学級活動45分間 場 所: 各教室(特別支援学級在籍児は自学級と交流学級の両方で実施) 指導者: 学級担任、養護教諭(チーム・ティーチング) 対象者: 全校児童 内 容: ライフスキルの実践の場。学級で肯定的感情の交換。集団による他者承認で自己受容・自己肯定を促進。自信をもち主体的に考えを発信する支援に一人1枚ミニホワイトボード用意 評 価: 個別ポートフォリオ、振り返りの記述、教職員による行動観察 |
| | やってみよう! 因子(自己実現と成長の因子) | 貢献行動 | 取組名: 全校児童のよい姿の掲示「スキップな子」 時 間: 研究介入期間における教育活動が展開される全時間 場 所: 各教室の廊下側入り口、全校や来校者が通る校長室前の廊下の壁 作成者: 養護教諭 対象者: 全校児童 内 容: 自分のよさを発揮している瞬間やがんばる姿を写真・コメント入りで162人分を紹介。可視化した掲示で日常的に意識して認め合ったり、貢献行動をしたりすることを促進 評 価: 個別ポートフォリオ、質問紙調査、教職員による行動観察 |

| | | | |
|--------|------------------------------|-------|---|
| ④ 結果の質 | ありがとう！因子 (つながりと感謝の 因子) | S・C構築 | 取組名：①校内職員研修会 ②4校合同学校保健委員会主催の講演会 時期：①8・9・11・2月 ②10月 場所：①職員室, 多目的室 ②多目的室 指導者：①養護教諭 ②スクールカウンセラー 対象者：①研究協力校教職員 ②4校区保護者, 保育園関係者, 教職員 内容：①取組・進捗状況の理解 ②4校区で自己肯定感育成について検討 評価：①②質問紙調査で取組の理解・協力度, 認識・行動変容の見取り |
| | | | 取組名：自己肯定感に関する意識調査「リフレクションシート」 時期：8～9月, 12月 場所：各教室, 職員室, 家庭, 学校区関係機関 作成者：養護教諭 対象者：全校児童, 教職員, 校区保護者, 地域住民, 校区関係機関 内容：取組前後で実施。調査のための調査とせず, 認識や行動の変容に気付くように工夫し, 自己肯定感を育成する際の指針や意識付けのためにも実施 評価：意識調査結果の変容 |

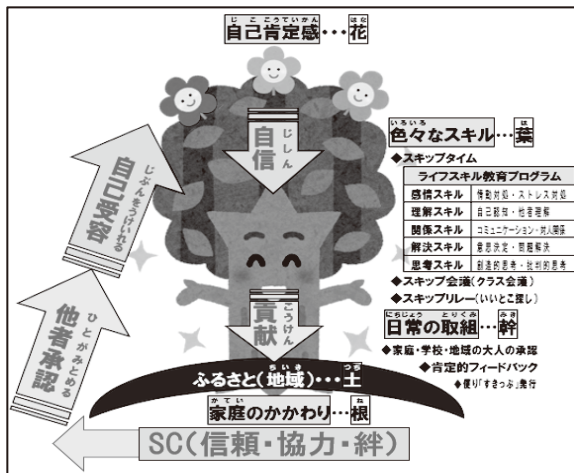


図1 自己肯定感向上循環「スキップモデル」
地域共有のビジョン (筆者作成)

表2 ライフスキル教育の内容

| ライフスキル | ライフスキル教育プログラム「スキップタイム」 | |
|---------------|------------------------|----------------------------------|
| ・情動対処スキル | 感情 | 感情をコントロールし, ストレスを解消し, 適切に対処するスキル |
| ・ストレス対処スキル | スキル | |
| ・自己認知スキル | 理解 | 自分を知り, 理解を深め, 自分と違う |
| ・他者理解スキル | スキル | 他者の気持ちも感じ, 理解するスキル |
| ・コミュニケーションスキル | 関係 | 相手の話をよく聞き, 自分の考えを上 |
| ・対人関係スキル | スキル | 手に伝え, 人と仲良くなるスキル |
| ・意志決定スキル | 解決 | 自分の力で選択, 決定し, 問題を解決 |
| ・問題解決スキル | スキル | するスキル |
| ・創造的思考スキル | 思考 | 豊かな発想で, 客観的に物事の真偽を |
| ・批判的思考スキル | スキル | 考えるスキル |

4 調査の材料と分析方法

4.1 質問紙調査について

本研究では, 以下のようにして作成した質問紙によって9月と12月に児童の自己肯定感の変容を測定する。皆川(前掲)が自己肯定感の定義に基づいて表した6つの感覚を調査項目に用いる⁽⁴⁵⁾。また, 全国的にも比較できるように全国学力・学習状況調査にある自己肯定感に関連する調査項目も含める。加えて, 全教職員が主体的に教育活動を展開することが, 研究のための研究に留まらないS・C構築になると考え, 研究協力校の児童の実態に合わせて目指すゴール像, その評価も取り入れた調査項目を作成する。さらに全校児童の発達段階を考慮して, 負担なく理解できる正確な調査にするため, 低学年の学級担任と調査項目の文言を検討し, 最終的に管理職と調査項目を倫理的にも協議して決定する。「はい」か「いいえ」の二項選択法とし, 質問10項目と自由記述1項目とする。量的分析のため, 中野ら(2012)が開発した「js-STAR」の直接確率計算2×2表の片側検定で分析する⁽⁴⁶⁾。

自由記述では, 自分のよさについて「内面的な強み」の記述の有無に着目する。足立ら(2017)は「自分の強みを自覚し, 積極的に生かしていくことで, 自信や自尊心, 生きようとする意志, 幸福感, 充足感などが高まり, 目標を達成しやすくなり, ストレスを感じにくくなるなどの効果がある」と述べる⁽⁴⁷⁾。この点から, 児童が「内面的な強み」を自覚することは, 「スキップモデル」の自己肯定化の好循環の持続に重要な要素だと捉える。そこで, 重度の抑うつで自殺願望のあった患者にも回復効果のあるセリグマン(宇野記, 2014)提唱の6つの徳性カテゴリー(分類)からなる24の強み⁽⁴⁸⁾を参照し, 児童の「内面的な強み」の記述の有無を分析する。

4.2 観察等調査について

質問紙調査結果の数値上の自己肯定感の変容だけで判断せず, 「スキップモデル」の手立て後に見せた, 実際の児童の姿から因果関係, 有効性についても分析するため, 手立ての実施時におけるエピソードを分析する。

手立ての実施前に「意図」を伝え、児童が学習後、毎回「意図」に基づいて自分の内面と向き合って振り返る機会を設ける。その中で、自分に対する認知、気付きを言語化した記述を検証する。児童の振り返り記述は、個別に作成した活動記録「スキップファイル」にポートフォリオ式に積み上げていき、自己肯定感の変容を児童と共に発見していく。また、学校生活全般を参与観察した見取りから、手立てと自己肯定感の変容の因果関係を分析する。

さらに、多様な複数の視点から偏りなく分析するため、本研究校の教職員が日常的に自己肯定感の変容を見取った語りを集約して分析する。ただし、あえて教職員に聞き出したり、話し合う場を設定したりはしない。手立て後に脚色したよい場面を無理に述べることを防ぐためである。職員室や廊下などの校内における日常の自然な会話の中で「本当に伝えたい」という思いから表出された児童の見取った語りを記録して分析する。

5 結果と考察

5.1 質問紙調査について

介入直後9月上旬と介入終了時の12月後半に行った質問紙調査の全校児童の結果を表3に示す。皆川（前掲）の定義する自己肯定感に基づく調査項目①②③⑤⑥⑦において⑤以外は有意に上昇した。全国学力・学習状況調査にある自己肯定感に関連する調査項目④⑩は有意に上昇した。研究協力校の教職員と共に描く自己肯定感が高まった児童の姿、目指すゴール像、その評価項目⑧⑨⑪では、⑧以外は有意に上昇した。これらの結果から、ライススキル教育を中核にした「スキップモデル」の一連の手立てが児童の自己肯定感の育成に何らかの影響があったと考えられる。

一方で、⑤意欲を大切にすること、⑧の貢献行動の項目には有意な変容が見られない。この点から自己肯定感「自分らしさを大切にしたい気持ち」において調査期間や手立ての内容的に十分に育成できなかったのではないかと考える。ゆえに、表1「行動の質（やってみよう！因子）」、貢献行動につながる意欲の面で十分ではない様子が⑧に表れた可能性がある。

⑪の自由記述、言語化の項目には有意な上昇が見られた。だが、その記述内容をさらに分析し、セリグマン（前掲）提唱の6つの徳性カテゴリー（分類）からなる24の強みの言語化の結果は図2に示したように9月は69%、12月は71%の児童に留まった。この点から、自分の強みを自分らしさとして捉え、大切にできるアプローチが不足していたと考えられる⁽⁴⁹⁾。

5.2 観察等調査について

5.2.1 全校認め合い活動「スキップリレー」の分析（「関係の質」を高め「ありがとう！因子」によって「他者承認」はできたのか）

「スキップリレー」では、週毎に変わる特定の児童を一週間観察して見つけた「よさ」を記入した。毎週火曜の朝に各教室で、マイクをバトン代わりにして、順に全員のよさを次々に発表した。自分のよさが記入されたカードを台紙に貼って集め、自分に寄せられた「よさ」を見て自分を振り返った。その振り返り記述のうち、9月の質問紙調査で自己肯定感の低かった児童の中から、発達段階の偏りがないように全学年（特別支援学級含む）から抜粋して表4に示し、分析した。

⑦1～4のように全体の傾向として、普段、休憩中に仲良く遊ぶ関係性にかかわらず、教室の座席が近いという偶

表3 自己肯定感に関する質問紙調査結果

| N=162 | | 児童の肯定的回答 | | 9月 | 12月 | |
|-------|--------------------------|----------|-----|-----|-----|---------|
| ① | ありのままの自分でよい | 個性 | 134 | 154 | ** | (p<.01) |
| ② | 自分のことが好きである | 受容 | 108 | 152 | ** | (p<.01) |
| ③ | 自分のことが大切である | 存在 | 152 | 161 | ** | (p<.01) |
| ④ | 先生はよいところを認めてくれる | 承認 | 150 | 161 | ** | (p<.01) |
| ⑤ | 自分がしたいことを大切にできる | 意欲 | 150 | 154 | ns | (.10<p) |
| ⑥ | 自分の得意なことを大切にできる | 得意 | 156 | 159 | ** | (p<.01) |
| ⑦ | 自分は幸せになりたい | 幸福 | 150 | 161 | ** | (p<.01) |
| ⑧ | 地域をよくするために何をしたらよいかを考えられる | 貢献 | 129 | 131 | ns | (.10<p) |
| ⑨ | 友だちの話を聞いて考えられる | 友人 | 124 | 156 | ** | (p<.01) |
| ⑩ | 自分にはよいところがある | 長所 | 121 | 161 | ** | (p<.01) |
| ⑪ | 自分のよさを言語化できた（自由記述） | 自信 | 96 | 160 | ** | (p<.01) |

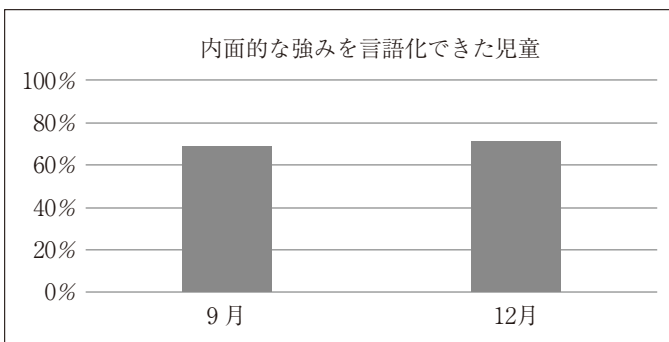


図2 自分の強みを言語化できた割合

表4 全校認め合い活動「スキップリレー」後の振り返り記述

| |
|--|
| <p>【1学年A児】 ㊦1.みんなが自分のいいところを見つけてくれたから㊦1.自分でも自信がもてるようになりました。友だちにいいところを言われて嬉しかったです。</p> |
| <p>【2学年B児】 ㊦2.普通の生活をしていただけなのに、みんながこんなにいいところを探してくれてとても嬉しかったです。これからは㊦1.努力してやっていきます。㊦2.ほくが努力したらもっと色んないいところが出せると思いました。</p> |
| <p>【3学年C児】 ㊦1.今まで友だちのいいところを言ったことがなかったから、スキップリレーが始まってきて本当に嬉しかったです。スキップリレーがなくなっても㊦2.ずっと友だちのいいところを見つけていきたいです。</p> |
| <p>【特別支援学級在籍D児】 ㊦3.たくさんの人にいいところを言われて嬉しかったので、言われたところを㊦3.もっと努力したいです。</p> |
| <p>【4学年E児】 ㊦2.男子からいいところを言ってもらえて嬉しかったです。最初は、男子のいいところなんてないと思っていたけど、よく考えてみるとたくさんあってびっくりしました。スキップリレーは今回しかなかったけど、これから㊦4.違う人のいいところも見つけていきたいです。</p> |
| <p>【5学年F児】 ㊦4.みんながほくのいいところをこんなに知っていて嬉しかったし、おかげで自分のいいところに気付いてよかったです。ほくも、㊦5.一人ひとりのいいところをこれからも気付いていきたいです。</p> |
| <p>【6学年G児】 ㊦3.最初、いいところを見つけるのに大変でした。でも、1個いいところを見つけたら、5、6、7個とたくさん出てきて、どれを書こうか選ぶのに大変だけどがんばったし、きれいな字で相手に伝わるようにできました。㊦3.がんばっていることを応援してもらって勇気がたくさん出ました。㊦6.ありがとう。もっとがんばろうと思いました。</p> |

然性の高い関係の人たちが、自分のよさを見つけてくれたことに対する「嬉しさ」が率直に記載されていた。㊦2では、自分では気付かなかったよさを自覚できた「嬉しさ」があった。㊦3では、特別支援学級在籍D児が自学年の交流学級の児童と互いによさを見付け認め合える関係を築くことは容易ではなかったかもしれない。だが、ときに支援員の協力も得ながら他者承認できた「嬉しさ」があった。㊦4は継続する中で、みんなのおかげで「感謝」と考えられる記載があった。つまり、㊦1～4からは、関係性を高める手立てによって、自分のよさが明文化・可視化でき、価値づけられたことで「嬉しさ」を感じる「感謝」があり、承認し合えた。それによって、自分一人では気付かなかったよさを受容でき、肯定につながると考えられる。

㊦1～3ではこの手立てによって他者承認され、自分も試みることができた「変容」があった。㊦2の女子児童は、以前から男子とよく衝突し敵対していた。だが、その男子からもよさを認められたことで見方が変わり、男子のよさを考え、承認できた自分に驚いた記載があった。㊦3では、最初は人のよさを見付ける困難さを感じていたが、手立てを通してヒントを得ながら毎週実行することで、案外簡単に人のよさを見付けられたなど貴重な気付きを得ていた。この点から、㊦1～3は学級の関係性の中で他者承認されることで、自分も感化された自分の「変容」に気付き、その自分を肯定できるのではないだろうか。

㊦1～3では、他者承認されたことで、次の手立て「思考の質」を高め、「なんとかなる！因子」から「自己受容・肯定」につながる様子があった。㊦1では、自分に対する前向きな捉えができていた。㊦2では、普通にしたこと了他者承認されたことで、努力の価値、自分の可能性を感じた記載があった。㊦3は、自覚する頑張り了他者から認め応援されたと感じたことで、次への頑張りにつながる勇気になったのではないか。㊦1～3は、学級全体で他者承認に取り組むことで、次の手立てへの関連性が見られ始めることがわかった。

㊦1～6では、促すような支援をしたわけでもないが、児童自らよりよい自分を求める記載があった。㊦1.3.5からは、集団の中で努力することに前向きな意欲を示す様子がうかがわれた。㊦2.4.6は学級の関係性の中で、人をよさで見ている前向きな感情表出があった。これら㊦1～6は良好な関係性の中、1週間交替で様々な人が、自分に関心を寄せて観察し、よさを承認する能動的な姿が見られた。

以上のことから、全校児童の質問紙調査結果の自己肯定感が向上した背景には、上表4の全校認め合い活動「スキップリレー」にて、「関係の質」を高める「ありがとう！因子（つながりと感謝の因子）」により、全校児童が「他者承認」できるようになったことがあるのではないだろうか。良好な関係性の中で、自分が認めてもらえる実感が自己受容を促し、自己肯定できるきっかけになると推察された。

5. 2. 2 ライフスキル学習「スキップタイム」の分析（「思考の質」を高め「なんとかなる！因子」によって「自己受容・肯定」はできたのか）

全校体制で朝学習の時間帯に週1回、表2の中から毎週1つずつライフスキルを学習する「スキップタイム」を設定した。学習後には、全校児童が振り返りを記入した。その中で、9月の質問紙調査で自己肯定感の低かった児童のうち、発達段階の偏りがないように全学年から抜粋して表5に示し、分析した。

表5 ライフスキル学習「スキップタイム」の振り返り記述

| |
|--|
| <p>【1学年H児】 9月17日「すぐ決めゲーム」 ※解決スキル（意思決定スキル・問題解決スキル） ④私はすぐに決めたり、理由を考えたりするのが得意じゃなかったけど、このゲームをやったとき、<u>すぐにできたから嬉しかった</u>です。</p> |
| <p>【2学年I児】 10月2日「プラスに変え変えゲーム」 ※思考スキル（創造的思考スキル・批判的思考スキル） このゲームをして、②前向きに考えれば、世界が変わって気持ちを楽にできました。全部できてよかったです。</p> |
| <p>【3学年J児】 10月11日「なかよしのヒミツさがし」 ※関係スキル（コミュニケーションスキル・対人関係スキル） 今日のスキップタイムをやって、友だちと仲良くするって、④“ああ、こういうことを書けばいいのなあ！”ってわかりました。</p> |
| <p>【4学年E児】 10月24日「よいとこビンゴ」 ※理解スキル（自己認知スキル・他者理解スキル） 今日、自分のいいところを絶対9つ見つけようとしたけど、5つでした。②自分のいいところ探しをもっとやりたい。先生からこのゲームのねらいを聞いたら、なるほどって思いました。（この学習後、児童たちから休憩時間を潰して続きをやりたいと言われる）</p> |
| <p>【5学年K児】 11月6日「スキップモデル全体像の再度説明」 ⑦自己肯定感は大切だ。（話を聞いて感じ取ったらしく、本人のメモ書きでスキップファイル欄外に丁寧な漢字で書かれてあった）</p> |
| <p>【6学年L児】 11月26日「Iメッセージ」 ※感情スキル（情動対処スキル・ストレス対処スキル） 先生、おれ、③Iメッセージが全然できない。だからケンカばかりになっちゃう。こういうときは、<u>“返しをしたい”</u>って気持ちから離れられない。</p> |

④は、瞬時に決断するゲームによる「解決スキル」学習後に記載された。H児は、普段の自分の優柔不断さを振り返り、得意ではないこともこの学習を通してできた実感が記載された。H児のように、内向的で自分の意見を言うことや人とかかわるのが苦手な傾向にある児童たちがこの時間、スムーズに話す様子も観察された。自ら考えて自己決定し、解決できる実感が自己評価の「思考の質」を高め、前向きな「自己受容・肯定」につながるのではないだろうか。

⑦の記述では、考え方を変える「思考スキル」の学習によって、I児は世界が変わるように感じられていたことがわかった。女子の人間関係の中で自分が出せず、いつも前向きになれないI児が、自分の思考に柔軟性や多様性で幅をもたせるゲームの中で、「なんとかなる！因子」楽観性によって気持ちを楽にする実感を得て「自己受容・肯定」に影響した。

④は、異学年交流行事直前だったので、全校で「関係スキル」の学習した際の記述である。自学級から離れ、異学年で交流できる貴重な機会であるため、具体的な気付きを得て実践できるヒントを得るワークを行った。J児は、事前の質問紙調査で自己肯定感が低いことが把握できた上に、他者に対しても否定的で攻撃的な面が観察される児童だった。J児の記述には、10分間の学習の中では具体的な言語化までは見られなかった。だが、学習することで掴みかけたものがあって感じ、別の時間に個別対応を行った。徹底して関係スキルの具体化を促し、J児が実行できると認めることを繰り返した。これまで怒りの感情のコントロールが苦手で対人関係のトラブルが頻繁だったが、行事中も、本研究期間に渡ってもトラブルは見られなかった。このJ児に限らず、自己肯定感の低い児童は、関係スキルのワークでつまづき、苦心していた傾向があった。そのため、児童の実態に応じて強化して繰り返したり、別の時間に個別対応をしたりする必要もあった。その分、見方・考え方を変えると「なんとかなる！」と感じ、他者と良好な関係を築ける自己好感から自己肯定感に寄与していくのではないかと考えられた。

②の記述でE児は、自他のよさを見付ける「理解スキル」の学習に意欲を見せた。この学習はとくに発達段階や学年にかかわらず意欲的な様子があった。10分間では満足せず、休憩時間を潰して続きをやりたいと他の児童からも望まれた学習であった。スキル学習単独に寄せる意欲ではなく、表4のスキップリレーの振り返りでE児が記述したように、他の手立ての効果、意欲の持続性があった。承認欲求には個人差があるものの、誰にでもあり、それが満たされると他律的ではあるが、自己受容、自己肯定に影響するのではないだろうか。

⑦は、研究期間の後半に再度、「スキップモデル」の全体像の理解を深めるため、手立ての目的を確認するスキップタイムを行った後の記述である。K児のように主体的にメモを取ったり、前回の「〇〇をもっとやりたい！」等と言ったりする姿が見られた。欠席児童は休み明け、自ら友だちに聞いて取り組み、プリントを提出して来る姿もあった。これらは、自己肯定感の大切さの理解はもちろん、初回の楽しい演出や集中できる10分間、ゲームやクイズ感

覚、教師からの肯定的フィードバック等が児童の学習意欲を維持させたのではないだろうか。こういった意欲を持続させる支援が、スキップタイムを前向きに捉えさせ、効果をより高めた可能性がある。

③は、「感情スキル」学習後の記述だが、L児は自分の感情を自己客観視した様子があった。これは研究期間の後半L児の「思考の質」に変化があったと考えた。「なんとかなる！因子」前向きさや楽観性までは感じられなかったが、「なんとかなりたい」という感情が予測された。そのため、L児には個別対応をした。L児が自分の攻撃的言動に気付き、書きにくいことを書くことができたことと認め、「仕返しをしたい」感情に触れた。その背景には、兄弟の中で兄として認められていない不満、劣等感が根深くあるようだった。そのため、小手先で認知を無理に変えようとせず、筆者と互いに頑張る目標を決め、日々の現状報告をするようなかかわりを継続しながら認め続けた。その面からL児が自分を受容できるよう継続支援を行った。集団での学習だけで変容するのではなく、変容のきっかけになる児童もいた。

これらのことから、全校体制で朝学習の時間帯に週1回、毎週1つずつライフスキルを学習するスキップタイムを繰り返した中で、児童の「思考の質」にそれぞれ何らかの変化があり、「なんとかなる！因子」前向きさや楽観性が新たに実感された。このことが自己評価を変え、「自己受容・肯定」できた可能性が考えられた。

一方で、10分間では解決できない自己課題に当たった児童、一斉の手立てだけでは不十分な児童も表出され、別の時間に個別対応する必要もあった。さらに、各学級全体の意欲的な雰囲気、良好な関係性、目的の理解なども効果をより高めるには重要な基盤であることがわかった。一つの手立てだけでは万能ではなかった。

5. 2. 3 肯定的感情の交換「スキップ会議」の分析（「行動の質」を高め「ありのままに！因子」によって「自信」をもてたのか）

ライフスキルを一通り学んだ後に、実践の場として児童に委ねる機会を設けた。肯定的感情の交換をし、スキップ会議を行った。毎回会議を振り返って記述された中から各学年、男女偏りなく抜粋し、表6に示して分析する。

表6 肯定的感情の交換「スキップ会議」の振り返り記述

| |
|--|
| <p>【1年生/10月23日】 M児：今日のスキップ会議で、私が意見を言うときに④1. <u>みんなが静かに聞いてくれたことが嬉しかったです。</u>④1. <u>また、スキップ会議をしたいです。</u> N児：自分の考えを②1. <u>大きな声で言えたので嬉しかったです。</u>あと②1. <u>〇〇さんと◇◇さんの考えがよかったです</u>と思いました。</p> |
| <p>【2年生/10月23日】 O児：最初とても恥ずかしかったけど、〇〇ちゃんが私のほめ言葉を書いて伝えてくれてすごく嬉しかったです。②1. <u>それで恥ずかしかったのがぶっ飛びました。</u>②2. <u>〇〇ちゃんは恩人です。</u>②3. <u>男子のいいことも言えてよかった。</u> P児：自分の考えを②2. <u>最後まではっきり言えました。</u>④2. <u>友だちの考えもしゃべらないできちんと聞いていました。</u>私のいいところも言ってもらえて嬉しかったです。</p> |
| <p>【3年生/10月18日】 Q児：友だちの考えを②3. <u>いっぱい</u>④3. <u>聞きました。</u>自分の考えを②4. <u>いっぱい話せて嬉しかったです。</u> R児：自分の意見を自分の口で②5. <u>いっぱい言えました。</u>もし、④2. <u>またスキップ会議があったら次は</u>④4. <u>うなずきながら友だちの話聞きたいです。</u>発表は大きな声を出したいし、意見も②6. <u>いっぱい出したいです。</u></p> |
| <p>【4年生/10月25日】 S児：②4. <u>左隣の友だちのよさを言えてよかった</u>と思いました。友だちが自分のことをどう思っているのかも聞けたのでよかったです。④3. <u>またスキップ会議をやりたいです。</u> T児：私は自分が②7. <u>言いたいことをしっかり伝えられたし、</u>④5. <u>友だちの話をしっかり相手を見て聞きました。</u>②8. <u>大きな声ではっきりと話したりできてよかった</u>です。</p> |
| <p>【5年生/10月29日】 U児：②2. <u>今日、ぼくは積極的に</u>②9. <u>いっぱい案を書いて言えた</u>と思います。②10. <u>ふわふわ言葉で話すこともできてよかった</u>です。④4. <u>今度またスキップ会議をしたい</u>と思うし、何より今日は楽しかったです。 V児：私は、②3. <u>いつも授業では手を挙げて発表することができなかつたけど、スキップ会議をやって自分の考えを言え</u>たし、それを④6. <u>聞いていた人も“変だ”とか言ったりしなかつたから、</u>②4. <u>発表することに少し自信がもて</u>ました。</p> |
| <p>【6年生/10月25日】 W児：私はみんなの前で②5. <u>発表するのが苦手</u>だけど、はきはきしゃべれてよかったです。それは私が話している時に④7. <u>みんなが静かに聞いてくれて嬉しかった</u>からです。あと②5. <u>隣の〇〇さんが私のいいところを見つけてくれたのも嬉しかった</u>です。 X児：普段、②6. <u>自分の考えをあまり言えないので今日は緊張</u>したけど、<u>しっかり自分の考えを言えてよかった</u>です。会議での話し方や④8. <u>聞き方もちゃんと守れてよかった</u>です。これからも考えをしっかりと伝えたいです。</p> |
| <p>【特別支援2学級/10月29日】（※在籍児童たちが自学年の交流学級で先に各自行った上で実施） Y児：④5. <u>スキップ会議をまたやりたい</u>です。②7. <u>今度も自分で考えて言えるようにがんばりたい</u>です。 Z児：②8. <u>みんなの前で発表をがんばり</u>ました。②6. <u>〇〇さんのいいところも見つけられました。</u></p> |

㊥1～8には、各学年、発達段階に関係なく、聞く意識・姿勢・態度があった。㊥1.7には、自学級で自分の話を聞いてもらえることに喜びがある。聞いてもらえる喜びの実感によって、他者の話も聞こうとする姿があった。繰り返し返す中で、㊥2.3.4.5.6のようにさらによく聞こうとする行動まで垣間見られた。㊥8のように、聞く行動ができたことを肯定的に自己評価もできた。つまり、他者から聞いてもらうことで、自分の聞く「行動の質」を高め、独立心や自分らしさ「ありのままに！因子」によってよりよく行動する「自信」がもてたのではないだろうか。

㊤1～6では、肯定的感情の交換ができていたことが、具体的な名前を添えて記述された点から推察された。㊤1では、自分の考えを言えた上で、友だちの考えのよさにまで言及できていた。また、O児は、内向的な女子で人前での発表や男子とのかかわりが苦手であった。それが肯定的感情の交換によって㊤2.3では、人前で発表する羞恥心を緩和してくれた友人を恩人と捉え、隣の男子のよさも発表できていた。㊤4のS児は普段仲の良い児童の右隣にいたが、人前で自分のよさを認められ、自分が普段どう思われていたかが分かって安心した様子がある。㊤5のような嬉しかった気持ちだが、自分の考えを大きな声で発表できる「自信」になったと考えられる。

㊤1～10では、「大きな声で」「最後まで」「ふわふわ言葉で」「いっぱい」話せたと認め、自分が話す姿に対してよい自己評価をした。さらに、参観授業に保護者も巻き込んで独自に「スキップリレー」をした3年生は、学年全体で88%の児童が「いっぱい」話せたと満足感を記述した。一人数回ずつしか発言していないが、担任と養護教諭が見取る以上に児童は「いっぱい」話せたと満足感を記述した。どの児童も平等な発言権があった対等性によって、「いっぱい」話せたと感じる自己評価の高さが、「自信」につながったのではないだろうか。

㊤1～5のように、「スキップ会議をまたやりたい」という記述が発達段階にかかわらず目立った。加えて、㊤1～8のように人前での発表に苦手意識をもつ児童が、「発言できた」成功体験の喜びをより強く感じて満足した様子があった。

以上のことから、学級全体で聞く「行動の質」を高めることで、集団の中でも独立心や自分らしさ「ありのままに！因子」によって発言できる「自信」になったと考えられる。

5. 2. 4 教職員による見取った「スキップな子」の分析

(児童の「行動の質」は高まり、「やってみよう！因子」によって「貢献行動」は見られたのか)

(自学級の「結果の質」は高まり、「ありがとう！因子」によって「S・C構築」はできたのか)

研究協力校の教職員と執務の中で交わした会話の中で、全学級の児童の自己肯定感の向上による変容やそれが学級全体に与えたと考えられる影響が語られた代表的な場面を抽出して表7に示して分析した。

表7 自己肯定感の向上による変容や貢献行動「スキップな子」エピソード

| I 教諭 | | (T：学級担任， Y：養護教諭である筆者) |
|--------|--|-----------------------|
| E児 | 【11月4日 スキップタイム後の昼休み】 T：㊤1.Eさんよくなった。穏やかで優しい。Eさんの振り返り、すごくいいよ、ほら。やっぱり認められたいんだ。こういうの、Eさんにいい。㊤1.子どもにとって生きた活動になっていたよ。 | |
| 自学級 | 【10月25日 放課後】 T：最近、㊤2.ケンカがなくなったし、スキップタイムのスキルやきまりとか、㊤2.養護教諭の先生の言うことを子どもたちはよく聞いているよ。今、㊤3.全体的に何か優しいんだよ、雰囲気。 | |
| II 教諭 | | |
| a児 | 【10月2日 放課後】 Y：今日、aさんが“マラソンタイム、まだ35周なんだ…”と㊤3.打ち明けてくれて嬉しかったのですが、もっとしっかり関われたんじゃないかって反省しました。 T：あれね、決してaさんの周数が少ないわけじゃないんです。他の子がバーツと塗っちゃう子がいるから。 Y：そうなんですか！aさんに明日、aさんのよいところとして伝えます。 | |
| 自学級 | 【10月23日 放課後】 T：㊤4.スキップ会議後も“ハッピー・サンキュー・ナイス”の部分を続けています。学級での取り組み始めは上手く言えず泣いてしまった子も㊤5.養護教諭の先生と約束することで㊤1.みんなの前でも大丈夫になりましたよ。 Y：それはよかったです。私は大したことはしてなくて。どうなりたいかを一緒に考えて、紙に書いて、応援するイッパンちゃんの絵を書き添えたくらい。逆に、貴重な時間を割いて続けてもらえて嬉しいですし。続けるからこそ見えるものがII先生にはありますよね。また続きを教えてください。 | |
| III 教諭 | | |
| b児 | 【10月2日 体育授業後】 Y：今日、bさんが㊤6.「オレの名前の由来知っている？」って話しかけてきてくれて、自分の名前の由来を教えてくださいましたよ。 T：え？そうなんですか！養護教諭の先生に㊤7.自己開示してますね。 | |

| | |
|-----|---|
| c 児 | <p>【11月6日 スキップリレー後】 Y：今、cさんが、スキップリレーで②8.笑顔になれたよって思いつきの笑顔を見せてくれたんですよ。 それで、その笑顔を写真にとっていいよって、写真を撮るまで笑顔をキープしてくれたんですよ。 T：何かいいですね。④4.確かに最近、調子いいです。ケンカがない。</p> |
| d 児 | <p>【11月19日 スキップファイルの確認後】 T：④2.これ系だと固まる dさんが結果、「はい」に丸を付けましたもんね。よしよし！と言う感じです。 Y：でしたよね。④3.迷わずパッと書ける感じ、ちょっと嬉しかったです。 T：スキップタイムだからなのか…。④9.これからも子どもたちの支えになってほしい。</p> |
| 自学級 | <p>【12月17日 質問紙調査後】 T：ありがとうございます。スキップタイムの間、みんなよく頑張る、頑張り屋さんな24人でした。 Y：本当ですよね。さっき私にも④4.「自分のよいところは一つじゃなくてもいいですか？」と質問をして長所をいくつも 答えたり、迷わず自信をもって自分のよさを答えたりする感じ、いいですね！ T：スキップタイムでは、養護教諭の先生や担任の私がいっても、④5.子ども同士で解決しようと頑張っていた感じがいいで すよね。 Y：分かります！私も感じました！今までだったらすぐ「せんせえ〜」って聞いてきましたよね。</p> |

IV教諭

| | |
|-----|---|
| e 児 | <p>【11月19日 20分休み】 T：eさんのノート見ますか。④6.自分の内面に迫る感じ。こういう部分にも（自己肯定感の成果が）表れてきているん じゃないかな。 Y：人前で発表するのが苦手なeさんがこんな風を書くなんて嬉しいですね。先生の指導の成果だと思いますが、嬉しいので コピーさせてください！ (eさんの国語ノートより) 司会の人の方が分かりやすく話してくれたことが嬉しかったし、一人ひとり話すとなったときも、自 分もだけど他の人もはきはきしててすごいと思いました。④7.私は意見を言うのが恥ずかしいけれど、自分の班で しゃべるときに話すことができたので、自分でもいけるんじゃないのかなと思いました。ほぼほぼみんなの意見が同じ だったけど、それぞれ話せてよかったです。他の班の人も一人ずつ発言した言葉がはきはきしてとてもいいと思います。</p> |
|-----|---|

V教諭

| | |
|-----|---|
| f 児 | <p>【10月9日 放課後】 T：④8.fさんの積極的な姿、普段だと見られない姿です。お便りにも載せたいですね。 Y：ぜひ！fさん、④9.自分からグループに入れていましたよね。しかも、④10.具体的な指示がなくても周りを見て移動で きていたのもよかった。次のステップにつなげたいですね。 T：授業ではかわりが不足しがちで…。だから、fさんの④10.適切なかかわり方につながってよかったです。 Y：10分しかないのでも一人ひとり、十分な対応もできないですが…。fさん、④11.めあてに自分の言葉で書いていたのもよ かったし、あと、この前、④5.冷水器を人に譲れるようになったのも嬉しかったなって。 T：④12.本人も一生懸命、前進しようとしていると感じます、最近。後押しできるよ、私も頑張ります。</p> |
| g 児 | <p>【10月18日 放課後】 T：gさん、ありがとうございます。今日はすごかった！ Y：確かにgさん④13.楽しそうに自分の考えを4つ、5つと書いていたし、堂々と発表もできていましたよね。 T：④6.交流学級での活動を楽しみにしていました。 Y：本当ですか！嬉しいです。 T：gさん、④11.アイデア・イッパインちゃん2号を描いていましたよね、あれ、“すきっぷ”のお便りで紹介されたこと を伝えると、ものすごく喜んでいましたよ。</p> |
| 自学級 | <p>【10月29日 スキップ会議後】 T：この子たちも④7.45分、話し合い活動に集中できるんですね。一つの議題について話し合う姿が新鮮でしたし、④8.話 す順番が守れていた。決まりが守れていた。意見が言えた。ホワイトボードの支援がよかったなど、うちの学級の新しい 像が見えました。 Y：V先生のおかげですよ。お忙しい中、ありがとうございます。一生分の感謝です。 T：いえいえ。④14.意見を言いにくい子も話し合いができていましたよね。</p> |

VI教諭

| | |
|-----|---|
| h 児 | <p>【10月20日】 T：みんな、交流学級でいきいきしていましたね！hさんも！ Y：④15.hさんも随分と他の男子と楽しそうに話して過ごす様子が増えましたよね。スキップタイムも④9.hさん、ルール を理解して活動している感じがしていますし。 T：④16.めきめき自己主張が激しくなるくらい嬉しい成長です。これからはスイッチのオン・オフもサッとできるようにし ていきたいです。 Y：一歩ずつっていいですね。また、次の姿が楽しみです。</p> |
| 自学級 | <p>【12月3日 スキップリレー後】 T：有意義な時間をありがとうございました。 Y：こちらこそ！貴重な時間をありがとうございました。先生の負担ではなかったかなあって。 T：そんなことないです。交流学級の子たちと交流できて、一人ひとりが輝けてよかったです。これで終わりではなく、これ をきっかけに、日頃から④17.よさを伝え合えるといいなあと思いますよね。 Y：④18.かかわりを楽しめるっていいですね。VI先生のいつも明るいかかわりを見ているからです。 T：私も④19.かかわりが苦手な子が、今日みたいに見えるように、自信をもってやれるように伝えるっていうか、どんどん 本人に伝えていきますね。</p> |

Ⅶ教諭

| | |
|-----|---|
| i 児 | <p>【10月20日 放課後】</p> <p>Y：iさんが私に「はくは、縄文太鼓があるから、発表用の太鼓のパチをどこに置いたらいいですか？」って聞いてきて。㊦20.動きを見通して、わからないことを確認できること、いいなと思ったから、まず認めて、一緒に考えてみました。</p> <p>T：そうなんですね。㊦21.いつも分からないと固まるiさんが、言葉遣いも場面や人によって切り替えられた姿もいいですね。</p> <p>Y：ですよ。ああやって一つ一つ聞きながら、だんだん自分で考える力がついていくんですね。</p> |
| j 児 | <p>【11月6日 放課後】</p> <p>Y：今日はありがとうございました。</p> <p>T：こちらこそ。jさんの㊦22.私語を今日は久しぶりに開けた感じがしました。</p> <p>Y：みんなそれぞれですよ。マラソン大会の時もjさんは今年、㊦23.精神的にも緊張を乗り越えられて、体調を崩さず参加できてよかったですね。</p> <p>T：今日みたいに少しずつ、㊦24.色んな人に感情表現ができると楽にもなるんですよ。</p> |

Ⅷ教諭

| | |
|-----|--|
| k 児 | <p>【11月5日 連携ノートの受け渡し時】</p> <p>T：kさん、今日よかったですね。</p> <p>Y：ですよ！㊦25.児童会行事の内容決めで上手い連携で進めていましたよね。いつもより明るいついていうか、爽やかな感じがしました。Ⅷ先生のアドバイスをしっかり聞いていた感じがします。</p> <p>T：私はそんなそんな…。㊦26.kさんが他の二人と協力して進めていたんですよ。この前は、㊦27.自分のよさに、サッと丸つけていたのもよかったですね。</p> |
| | <p>【11月6日 連携ノートの受け渡し時】</p> <p>Y：Ⅷ先生の安定感、うらやましいです。それが子どもたちの安定につながっているなって感じます。</p> <p>T：いえいえ。今日はスキップタイムありがとうございました。kさんの頑張りも光っていましたよね。</p> <p>Y：ですよ！よかった。資料の紹介もありがとうございました。</p> <p>T：kさんは、㊦12.スキップファイルが事前に配られると、いつもじっくり読んでいる感じがします。(養護教諭の)先生のコメントも嬉しいんじゃないかな。㊦28.本人が変わりたいって思うのが大事なんですよ。</p> |

㊦1～9には、研究協力校の教師が見取った児童の行動の変容があった。㊦1は、自己否定的で感情の起伏の激しかったE児の穏やかさ、㊦4は、自他共に不満を感じやすく、すぐにカッと怒りやすいc児の対人トラブルの減少、㊦5は、張り合っていた友だちに寛容な態度がとれた特別支援学級在籍f児、㊦6は、交流学級の活動に自分らしく参加できることを楽しんでいる特別支援学級在籍g児、㊦9では、ルールを理解して活動に参加できることで自学年の男子児童と交流が増えた特別支援学級在籍h児の変容が語られた。さらに、学級全体での落ち着きが見られる。㊦2.3では、自己否定的な児童が目立ち、対人トラブルの多い学級だったが、ケンカが見られず、雰囲気は優しくなり落ち着いた変容が語られた。㊦7.8では、特別支援学級の担任がスキップ会議の様子から、45分間集中し、決まりを守って参加できる児童の可能性を見取っている。

これら㊦1～9には、手立て直後だけではなく波及効果が語られていた。これらは、手立てによって「行動の質」が高まり、自己実現と成長「やってみよう！因子」による児童自らの他者や集団に対する「貢献行動」だったのではないだろうか。それがとくに顕著だったのは、事前調査で自己肯定感の低かった児童や特別支援学級在籍児童である。学級担任から日常的に良い変容が語られていた。児童自身が変容し始めたことで学級に新たな「S・C構築」がなされ、学級全体の雰囲気にも影響が見られ始めたのではないかと考えられる。

㊦1～28では、個人の「自信」から他者や集団にかかわる「貢献行動」が見られ、「S・C構築」されたと考えられた。

Ⅱ教諭の㊦1は、当初、発見した友だちのよさを発表できなかった児童がそれを乗り越えた「自信」があった。この児童は相手のよさが見付けられない児童ではないと考えられたため、自分の緊張感ではなく、よさを伝えてもらって喜ぶ相手の感情にフォーカスさせた。さらに、事前に記入してある相手のよさを発表する練習をした。よさを見付けられたこと、カードに記入できたこと、声に出して読めたこと、一つ一つのステップを認めたことで、発表する「自信」になったのではないかと考えられる。

Ⅲ教諭の㊦2.3は、自己否定感が強いd児がスキップタイムで自分の感情を問うワークの際に、自己内対話をし、自分の感情と向き合い、回答をする場面の見取りであった。研究期間後半になって、自分を受容・肯定できたことで自分の感情を表現する「自信」がついたのではないかと考えられる。Ⅲ教諭の学級は㊦4.5のように、12月の質問紙調査の際、自分のよさを迷わずいくつも記入する姿に「自信」をもった様子があった。その自信が、児童同士で相談し合っ解決しようとする学級全体の「自信」となり、「貢献行動」が見られたのではないだろうか。

Ⅳ教諭からは、他(国語)の授業に派生する様子が語られた。e児が苦手意識を克服し、「自信」をもち始めた場

面を㊦6で「内面に迫る感じ」と見取った。e児は、問いに対する受け答えが苦手で、考えが述べられず口をつむぐ児童だった。だが、㊦7で、司会の児童が自分に対して噛み砕いて話してくれるよい関係性となる「S・C構築」があり、スキップタイムで少人数の班で話す経験を重ねたこと、できる自分を実感して「自信」が付き、発表する「貢献行動」につながったと推察された。

V教諭の㊦8～12は、特別支援学級在籍f児が交流学級でのスキップタイムの際、自らグループ活動に参加する姿、自ら周りを見て判断する姿、変わろうとする姿の見取りであった。f児自身の振り返り記述では、支援員のサポートがない状態でも、自分の言葉で次回へ向けた目標が書かれていた。また、交流学級では自制して遠慮がちなg児も㊦13で、自分の考えを書き、大きな声で発表する姿があった。V教諭はスキップ会議後、㊦14で普段、集団の中で意見を言わない傾向にある児童の話し合う姿を見取っていた。

VI教諭との会話でも、特別支援学級在籍h児が交流学級で㊦15.16のように、同性の友人と楽しくかかわり、言葉で自己主張する成長を捉えられた。スキップリレーでは㊦17.18.19のように、交流学級でも自他のよさを伝え合っていた。兎角、特別支援学級の児童は、集団の中や発表場面では委縮したり、上手く自己表現ができず対人トラブルを起こしたりする傾向がある。だが、自分のよさを認められることで、自己開示して他者や集団とかわる姿があった。これらは、特別支援学級に在籍するf児、g児、h児らも「自信」をもって、交流学級でのスキル学習や話し合いで「貢献行動」をとろうとした表れだったと考えられる。彼らにとって交流学級における「S・C構築」のきっかけとなったのではないかと推察された。

VII教諭との会話から、分からないことを聞けずいたi児が㊦20.21では、不明点を自ら確認する姿があった。それは先を見通して、全体の動きに合わせてどう行動したらよいかを考えた主体的な「貢献行動」ではないだろうか。i児には大きな一歩であった。また、家ではよく話す学校では内向的なj児が、㊦22.23.24で私語が聞かれ、感情表現ができたことでマラソン大会の緊張を乗り越えた姿もあった。i児、j児ら、高学年の児童にも「自信」からの変容が見られた。

VIII教諭は㊦25.26で孤立傾向のあったk児が司会役を務め、他者と協力して進行しようとする「貢献行動」を見取った。㊦27では自己肯定できなかったk児が自分のよさを認め、「自信」をもって回答した。㊦28では、k児自身がスキップファイルを自主的に振り返る姿から、本当は変わりたいという思いがあったのではないかと見取った。

以上、㊦1～28からは、「行動の質」が高まりによる「自信」、「貢献行動」が見られた。自己肯定感の低かった児童や特別な支援が必要な児童、他者とのかかわりが苦手な児童らが、集団の中で他者とのかかわろうとすることは、それ自体が「自信」であり、「貢献行動」ではないだろうか。それによって児童の「S・C構築」にもつながる可能性が考えられた。

㊦1～12からは手立ての効果に加え、児童の「信頼」を獲得できたことが全ての効果をより高めたのではないかと推察される。I教諭の㊦1「子どもにとって生きた活動」を述べた理由を後に問うと「子どもが意欲をもっているから」「次につながっているから」だと語られた。さらに㊦2で自学級の児童が前向きに取り組んでいる姿に触れていた。

II教諭との会話㊦3はa児による弱音の吐露をきっかけにa児のよさ、誠実さがわかった場面だ。㊦4.5は、学級で手立てを独自に継続できたこと、人前で発表できず泣いた児童が教師との約束を守って克服したことがわかった。

次にIII教諭との会話㊦6.7では普段、自己否定的であり、自己表現が苦手なb児が筆者へ自己開示をした。㊦8には、c児がスキップリレーの初回ゴール「全員笑顔」を達成できたと笑顔を見せ、筆者が写真を撮ることに協力する姿があった。c児は対人トラブルも減少したこともわかった。㊦9では、d児の話から、様々な手立てでかわることは児童の支えなのかもしれない。

V教諭との会話㊦10で、他者とのかかわりが苦手なf児は、手立ての中で積極的にかかわる姿を見せ、日常でも実践できたことが分かった。㊦11でg児が、筆者のキャラクター等の真似をして描くことから好感をもっている様子があった。

VIII教諭との会話㊦12でk児は、スキップファイルに記入された筆者の肯定的なコメントから学ぼうとしていることが考えられた。つまり、教師の肯定的コメントが児童の自己肯定を育む支援の一つになり得た。

これら㊦1～12から、児童が筆者に対して手立ての前提となる「信頼」を寄せていたと考えられる。チャルディーニ(2020)が「言行一致している人は、人格的にも知的にも優れ、一貫性こそ、論理性、合理性、安定性、そして誠実さの核心」⁽⁵⁰⁾と述べるように、全ての手立てを貫いて終始見られた「一貫性」があったゆえに児童から信頼されたのではないだろうか。この信頼は、主に10月以降から語られ始めたことから、S・Cボンディング型で見られると入山(2020)が述べる「暗黙の期待」「親しさ」「無償の信頼」⁽⁵¹⁾と一致すると考えられる。児童が「暗黙の期待」「親

しみ」「無償の信頼」から心を開き、学びを受容したのではないか。手立ての前提に「信頼」の基盤が重要である。

児童との信頼関係が構築され、一連の手立ての効果をより高めた。スキップタイムやスキップ会議、スキップリレーの振り返り記述に添える筆者の肯定的メッセージ、良い姿の見取りの発信「スキップな子」、普段の肯定的なかかわりの積み重ねも、児童が自分を肯定する支援になったと推察される。その結果、㊦1～12にあるように、積極性や意欲、自己開示を促したり、きまりを守ろうとしたりするなどの個人の変容や学級全体の雰囲気のよさまで見られた。さらに、その良好な関係性が、教師からの「他者承認」を受け入れ、児童本人の「自己受容・肯定」を促したと考えられた。

6 全体考察

6. 1 児童の自己肯定感にもたらす影響

本研究は、協働意識のある共同体、S・Cを構築し、養護教諭がライフスキル教育を中核にした取組を推進することが、児童の自己肯定感にどのような影響があるかを明らかにすることを目的に行った。

質問紙調査から、全校児童の自己肯定感に有意な向上が見られた。その要因としては、児童の自己肯定感を育むS・Cを構築し、ライフスキル教育を中核にした「スキップモデル」の推進による持続的教育効果が考えられる。

さらに本研究では、自己肯定感を「自分らしさを大切にできる気持ち」と定義し、その変容を皆川（前掲）の定める6つの感覚に基づいて分析した。その結果、児童の「ありのままでよい感覚」、「自分のことが好きな感覚」、「自分を大切にできる感覚」、「自分の得意なことを大切にできる感覚」、「自分の幸福感」は有意に高まった。

一方、「自分のしたいことを大切にできる感覚」は有意な高まりは見られなかった。この要因には、自分のよさを見付られた児童は約99%であったが、その記述の分析結果、セリグマン（前掲）提唱の6つの徳性カテゴリー（分類）からなる24の「内面的な強み」による言語化ができた児童は、9月は69%、12月は71%の児童に留まった。この点から、自分の「内面的強み」に気づき、言語化し、行動化できるアプローチがあれば、「自分のしたいことを大切にできる感覚」の有意な高まりも見られたのかもしれない。しかし、本研究では明らかにすることはできなかった。

6. 2 ライフスキル教育を中核に推進する「スキップモデル」の効果

本研究では、ライフスキル教育「スキップタイム」を中核に一連の手立て「スキップモデル」が、児童の自己肯定感の育成に有効な可能性が示唆された。これは、児童が見せた言動や教職員の見取り等のエピソード分析結果、顕著な変容があったのは、事前調査で自己肯定感の低かった児童や特別支援学級在籍児童であることから推察された。この要因には、10のライフスキルから毎回領域の似たスキル2つを組み合せ、10分間で問題解決する「スキップタイム」を継続する中、達成できた自分を「他者承認」されることが、「自己受容」や「自己肯定」につながるのではないかと考えられた。

児童自身が変容し始めたことで、学級全体にも「結果の質」として「S・C構築」ができ、よい影響があった。その「S・C構築」は、さらに「他者承認」の基盤になり、「自己受容・肯定」「自信」「貢献行動」から「S・C構築」につながる。このような点からもスキップモデルの循環の可能性が示唆される。

6. 3 養護教諭の役割

養護教諭がショートプログラム化することは、石川（1999）が述べるライフスキル教育プログラム策定の課題⁽⁵²⁾も解決した上で推進が可能であった。それは養護教諭が、全校児童の発達段階や経年変化、校内事情などを俯瞰的に捉え、細かな調整ができる立場にあるからである。加えて、一貫して評価しない立場の教師が、一連の手立ての意図を常に伝え、一貫性のある対応で信頼を得て推進できたことも児童の自己肯定に有効な役割を担うことが明らかになった。

6. 4 学校区全体のS・C構築

本研究では、S・Cを「協働意識（信頼・協力・絆）のある共同体（学校・家庭・地域）」と定義し、構築を試みた。

露口（2016）は、「WHOの提唱する10のライフスキルは、小手先の技術ではなく、社会で生きていくための総合的な力」だと述べる⁽⁵³⁾。ライフスキル教育は、「主体的でありながら他者と協調しつつ社会を創り上げていくための力、（中略）他者との協力、寛容、信頼といったS・Cの要素である事項が獲得される力」として述べられている（WHO, 1988）⁽⁵⁴⁾。つまり、ライフスキル教育を学校内での単なるスキル教育として取り組まず、循環するサイク

ルを意図して複合的にいき、学校区全体で子どもも大人も包括的に学び合うことが有効だった。ライフスキルを獲得し、自他共に肯定していくために、S・C構築は切り離せないものであり、その関係性の中で人の自己肯定感は育めるものだと考察する。

7 今後の課題

7. 1 「内面的な強み」と「発達段階」を考慮した効果的なプログラムの検討

今後は「内面的な強み」を自覚、言語化、行動化できるプログラムを策定して検証する。それによって、児童の自己肯定感、自分らしさを大切にする気持ちを養うことを期待する。また、この課題は、同様に小学生に限定するのか、中学生でも可能なのか。可能だとするならば、効果的なプログラムの仮説を立て、さらに追究することが今後の課題である。

7. 2 S・Cの構築はできたのか、さらに構築の在り方について

本研究では、S・Cを「協働意識（信頼・協力・絆）のある共同体（学校・家庭・地域）」と定義し、学校区全体でS・Cを構築し、児童の自己肯定感を育んだ。だが、S・C構築の分析において、家庭と地域を把握したデータ分析までできなかったことは本研究の限界であった。また、今後の課題として、S・C構築の在り方も明らかにしていきたい。

引用文献

- (1) WHO：『Preventing Suicide: a global imperative』, 2014
https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/en/ (2019年1月15日閲覧)
- (2) 内閣府：「平成26年度版自殺対策白書」, 2014
http://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_10226201_po_1-1-1.pdf?contentNo=1&alternativeNo= (2019年1月15日閲覧)
- (3) 厚生労働省：「自殺総合対策大綱－誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して－」, 2017
<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000172203.html> (2019年1月15日閲覧)
- (4) 前掲 (3)
- (5) 文部科学省：「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」, 2017
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm (2019年1月15日)
- (6) クーロウ・ナズグリ：「国際的にみる青少年の自殺の状況と自殺予防の実態」, 『国際医療福祉大学学会誌』, 第21巻1号, pp.93-100, 2016
- (7) 奥古田孝夫：「大学生の自殺に関する意識と死生観との関連についての検討」, 『日本民族衛生学会』, 第65巻2号, pp.81-91, 1999
- (8) Cross Donna：「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、不確実なものか」, 『学校保健研究』, 第38巻1号, pp.5-19, 1996
- (9) 傳田健三：『子どものうつ, 心の叫び』, 講談社, 2004
- (10) 山崎勝之：「本当の自己肯定感とは?」, 『日本教育心理学会』, 公開シンポジウム発表要旨集録, pp.1-28, 2018
- (11) 前掲 (10)
- (12) 前掲 (10)
- (13) 前掲 (10)
- (14) 皆川興栄：『ライフスキル』, 考古堂, 2009
- (15) 前掲 (14)
- (16) 前掲 (14)
- (17) 国立青少年教育振興機構：「高校生の心と体の健康に関する意識調査」, 2018
https://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/126/ (2019年1月15日閲覧)
- (18) 前野隆司：『実践ポジティブ心理学』, PHP新書, 2017
- (19) The 5-HTTLPR polymorphism in South African healthy populations :a global comparison Journal of Neural Transmission May 2008, Volume 115, Issue 5, pp.755-760
- (20) 高橋あつ子：「自己肯定感促進のための実験授業が自己意識の変化に及ぼす効果」, 『教育心理学研究』, 第50巻1号, pp.103-112, 2002

- (21) 梅山ひさお・撫尾知信：「協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果－協同学習におけるペアグループの構成に着目して－」、『佐賀大学文化教育学部研究論文集』、第17巻1号、pp.1-22、2012
- (22) 松井香奈：「小学校における自己肯定感を高める教育実践の検討－実践研究論文を手がかりとして－」、『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』、第12巻、pp.47-55、2017
- (23) WHO：『Life Skills Education in Schools』、1994
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/59117> (2019年1月15日閲覧)
- (24) 前掲 (23)
- (25) 前掲 (3)
- (26) 池田真理子・津島ひろ江：「ライフスキル教育の評価に関する文献的考察」『関西福祉大学研究紀要』第20巻、pp.67-74、2017
- (27) 田邊恵子・石川靖子・鳥居実奈・吉田真司：「セルフエスティーム形成のための保健学習が児童に与える効果の検証」『愛知教育大学研究報告』第59巻、pp.65-73、2010
- (28) 前掲 (27)
- (29) 石井有美子・笠原清次・鬼頭英明・西岡伸紀：「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』第58巻、pp.283-292、2016
- (30) 石川道夫：「徳目からライフスキルへ」『道徳と教育（日本道徳教育学会）』第300号、pp.198-201、1999
- (31) 教育再生実行会議第十次提言：「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた学校、家庭、地域の教育力の向上」、2017
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai10_1.pdf (2019年1月15日閲覧)
- (32) 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－」、2017
http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/_icsFiles/afieldfile/2017/05/01/1384974_1.pdf (2019年1月15日閲覧)
- (33) 前掲 (32)
- (34) James S.Coleman：「Social Capital in the Creation of Human Capital」, in American Journal of Sociology, 1988
- (35) Putnam, Robert D, 1993：河田潤一訳『哲学する民主主義：伝統と改革の市民的構造』, NTT出版, 2001
- (36) 鹿毛利枝子：「ソーシャル・キャピタルをめぐる研究動向－アメリカ社会科学における三つのソーシャル・キャピタル－」『法学論叢』第151巻3号、pp.101-119、2002
- (37) 越智信仁：「ソーシャル・キャピタル論の総合報告への合意－インタンジブルズの視点から－」『尚美学園大学総合政策研究紀要』第27号、pp.53-69、2016
- (38) Kawachi, I. & Berkman, L.：「Social Cohesion, Social Capital, and Health」, L. F. Berkman & I. Kawachi (Eds), Social epidemiology, pp.174-190. Oxford University Press. 2000
- (39) 前掲 (18)
- (40) 前掲 (18)
- (41) 前掲 (18)
- (42) Daniel H. Kim：『ORGANIZING FOR LEARNING』, Pegasus Communications, Inc. 2001
- (43) 前掲 (18)
- (44) 前掲 (42)
- (45) 前掲 (14)
- (46) 中野博幸・田中敏：『フリーソフトjs-STARでかんたん統計データ分析』, 技術評論社, 2012
- (47) 足立啓美・岐部智恵子・鈴木水季・緩利誠：『イラスト版子どものためのポジティブ心理学』, 合同出版, 2017
- (48) マーティン・セリグマン：宇野カオリ監訳『ポジティブ心理学の挑戦』, ディスカヴァー・トゥエンティワン, 2014
- (49) 前掲 (48)
- (50) ロバート・B・チャルディーニ：社会行動研究会訳『影響力の武器』, 誠信書房, 2020
- (51) 入山章栄：『世界標準の経営理論』, ダイヤモンド社, 2020
- (52) 前掲 (30)
- (53) 露口健司：『「つながり」を深め子どもの成長を促す教育学』, ミネルヴァ書房, 2016
- (54) WHO：Partners in life skills education, Inter-agency Meeting on Life Skills Education WHO Headquarters, Geneva, 6-7, Apr. 1998

Building social capital to develop the sense of self-affirmation in children:

A study on life skills education promoted by a nursing teacher

Yukari OGAWA* · Shinji AKASAKA**

ABSTRACT

This study referred to self-affirmation as the feeling of valuing one's personality and social capital (hereinafter S/C) as community through a sense of collaboration (trust, cooperation, ties) (school, home, community). The study aimed to build S/C fostering a sense of self-affirmation for children throughout the school district and to offer short programs on life skills education to all school children on this basis. It was confirmed that self-affirmation increased significantly as a result of the study. The self-affirmation improvement circulation cycle "skip model" was promoted as a factor of the transformation on the basis of S/C. It was shared to benefit all school children and the entire school district through a series of measures centered on life skill education, and its efficacy was indicated. Further, good S/C was constructed in the class, improving the self-affirmation of children. The possibility of a sustainable effect of fostering self-affirmation is thus considered.

* Niigata Prefectural Tsunan Secondary School ** School Education