充実した特別活動を行うために教師に求められる資質

Competence and Ability Required for Teacher to Fulfilling Special Activity

森本 哲介* 高橋 誠**
MORIMOTO Yoshiyuki TAKAHASHI Makoto

特別活動は、人間関係形成、社会参画、自己実現の3つの視点を軸に、児童生徒の人格形成に直接的にかかわる教育活動である。特別活動は、様々な集団による集団活動と、学校の諸課題を改善、解決に向けて取り組むという体験的学びを特徴としており、教科教育とは異なる教員の資質が求められる。本稿では、2008年以降の心理学的研究を中心にこれまでの取組みを概観し、充実した特別活動を行うために教師に求められる資質を考察した。その結果、集団のマネジメント力や、教師の主体性といった基礎的汎用的能力の中で説明されている能力を着実に身に付けていることの重要性が示唆された。加えて、児童生徒の強みを見出し、学校生活の中で発揮させていくことに関連する「ストレングススポッティング」の能力を教師が身に付けることの重要性が示唆され、ストレングススポッティングと教師効力感の関連性が確認された。

キーワード：特別活動、ストレングススポッティング、教員養成

Key words: special activity, strengths spotting, teacher training course

1. 特別活動とは

特別活動は、児童生徒の人格形成に直接的にかかわる教育活動として、学校教育の中で独自の教育機能をもつものである。「学級活動（ホームルーム活動）」「児童（生徒）会活動」「学校行事」の3つ（小学校は「クラブ活動」を加えて4つ）で構成されており、学級活動のように横の関係が強い活動と、児童（生徒）会活動や学校行事のような学級・学年の枠を超えた縦の関係で組織された集団における活動がある。

小学校版および中学校版の学習指導要領によれば、特別活動全体の目標および、学級活動等の各活動の目標は一貫しており、望ましい集団活動や人間関係を通して、様々な学校生活上の諸課題を達成したり解決したりする体験活動によって、自主的・実践的な態度を学ぶことである。特別活動で身に付けるべき能力・資質を、「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の3つの視点を軸に明確化しており、特別活動の各活動の中でそれらをどのように育成・醸成していくかを示している。例えば、学級活動では、

1. 学級や学校における生活づくりへの参画
2. 日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全
3. 一人一人のキャリア形成と自己実現

にかかわる諸活動が示されており、学習指導要領解説ではさらにどのような内容を実践していくかが示されている。実際の特別活動では、人間関係形成と社会参画、自己実現のそれぞれを育成する活動があるというよりも、これらは互いに関連しあっており、1つの活動の中で同時に賦活され促進されていくものであると考えられる。学習指導要領においても、特別活動の指導計画の

作成と内容の取扱いの項では、各教科、道徳科、総合的な学習の時間などの指導との関連を図ることが指摘されている（学習指導要領,2017）。各教科学習の中で培った知識理解を特別活動の中で実践することを通してより学習理解を深めたり、特別活動によって人間関係形成を促進することが道徳科や各教科学習の促進につながることを意識する必要がある。

また、学級経営や生徒指導とのかかわりにおいても特別活動をどのように行っていくかは重要視されている。学級経営においては、教師と児童生徒間の信頼関係および児童生徒相互の人間関係を育てることや児童生徒理解に努め、生徒指導を図ることが求められている（学習指導要領,2017）。ここで示されている人間関係形成や信頼感、児童生徒理解は、特別活動の目標と一貫している内容であり、言い換えれば、特別活動の中で行う諸活動（特に学級活動）は学級経営や生徒指導にも大きな影響を及ぼすといえよう。特に小学校においては、学級活動はもとより教科学習のほとんどが学級担任によって行われるために影響は大きいといえる。また学級経営とのかかわり而言えば、教師がどのような学級にしていきたいと考えているか、また学級全体を俯瞰し現在の学級にはどのような課題があるかを踏まえた活動をする必要があるといえるだろう。

ところで、これから教職に就こうとしている教員養成機関の学生は、特別活動を実践していくにあたり、どのような資質を伸ばしていくことが望まれるのか。学習指導要領解説では、特別活動の充実のために教師が注意する点として、人間的な触れ合い、児童生徒とともに考え歩もうとする態度、温か・公平かつ受容的、ただし問題によっては毅然とした態度、児童生徒の自発性や創意工

夫を引き出す, 集団の人間関係の把握と指導などが挙げられており, 総じて児童生徒理解と人間関係の理解, また児童生徒に臨む教師の態度にまとめられる。石田・古賀・三村・藤田(2004)が教育実習において実習先の指導担当教員に調査したところ, 特別活動に関して教員志望学生に身に着けておいてほしい力には, 「理論・知識」「集団作りの技術や能力」, 「リーダー・指導者の資質」などが挙げられている。また, 相原(2010)では特別活動を指導する教師に求められる力量として, 話し合いの指導力を挙げている。学校教育が学習指導要領に即して行われる以上, 特別活動の学校教育における位置づけや理論に関する事柄の理解が求められていることは理解しやすい。一方, 特別活動が体験活動, いわゆる「なすことによって学ぶ」ということを求められる以上, 単なる理論知識の理解だけで終わってよいわけはなく, 実際の・実践的な資質・能力の育成が求められよう。特別活動の目標からして, 児童生徒理解や人間関係を指導する力が求められていることは明らかであろうが, 具体的にどのような視点で教員を目指す学生の資質を育成していけばよいだろうか。本稿ではこのような問題意識のもと, 特別活動の諸活動と関連すると考えられる心理学的な調査研究や実践研究について2008年以降に行われたものを中心に概観し, その中で特別活動を実践していく教師に求められる資質について考察することを目的とする。なお学習指導要領解説では, 学級活動とそれ以外の諸活動で留意する点を分けていることや, 学級活動が学級経営や生徒指導とのかかわりにおいてより密接であると考えられることから, 学級活動における諸活動を軸に, 実践された活動を中心に取り上げていくこととする。

2. 特別活動とかかわる心理学的取組み

2-1. 集団で共通の課題に取り組み, 解決する学習過程

学級活動では, 学級や学校における生活づくりへの参画として示される活動であり, 例えば小学校では, ア.学級や学校における生活上の諸課題の解決, イ.学級内の組織づくりや役割の自覚, ウ.学校における多様な集団の生活の向上が挙げられている。これらの活動は, 教師の指導の下で, 児童生徒らが生活上の諸課題を児童生徒自身ら共通の問題として取り上げ, 課題の解決に向けて相互のメンバーが協力して実践するという学習過程である。

このような活動では集団凝集性や, 学級風土, チームワークやリーダーシップなどの育成が挙げられるだろう。多くの研究では学級集団への所属意識や役割意識は互いに関連しあっていて, 学級集団がまとまっているほど, 児童生徒は集団に居場所を感じ, 集団のために主体的に役割を果たし, 学級全体の目標に向かってまとまることが報告されている。例えば鹿島・田上・田中(2011)は, 中学生が学級集団をどのように認知し, 学級集団の中でどのような感情を抱いているかについて, 学級集団内での生徒の意識から学級集団の構造を明らかにする

ために調査を行っている。その結果中学生が抱く学級集団への意識は, 所属意識, 状況意識, 貢献意識, 役割意識, 協力意識の5つに分類された。これらは互いに中程度以上の相関があり, 学級に対する所属意識が高いものは, 学級の中で認められていると感じ, 自分の役割をこなす, また学級全体で協力しやすい。さらに学級集団への意識は, 達成動機, 特に自己充実的な達成動機との正の相関が報告された。また, 樽木・石隈(2006)は中学生の文化祭の催し物である学級劇を取り上げ, 学級劇の準備を通して小集団が発展しまとまっていくことが, 生徒にどのような影響を与えるかを検証した。その結果小集団の発展は, 生徒が小集団での活動をより自主性や協力などの自己活動を高く認知したり, 他者からの理解や他者への理解などを促進することが報告されている。すなわち, 小集団のグループ活動において集団が発展しまとまっていくという経験は, グループへの協力を促すだけでなく, 個人の活動への自己評価を高める可能性がある。小集団の発展を促す教師の役割として樽木ら(2006)は, 教師が生徒に対して役割分担の必要性や, 生徒の考えを実現可能なものになるようにアドバイスをするなどの, 小集団での活動の中で発生した葛藤状態を解決するための援助を行うことが重要であるとしている。

また, 学級活動のウのように, 学校における多様な集団の生活の向上のために, 学級で話し合い目標を設定する活動もあるだろう。例えば毛利(2007)は学校における異年齢集団の活動として「縦割り班活動」に注目している。縦割り班活動には例えば, 縦割り給食や, 縦割り掃除, 縦割り栽培・飼育, 業間の時間を利用した縦割り遊びのような日課的な活動, 児童生徒会活動や小学校のクラブ活動, あるいは縦割り遠足や運動会などの学校行事として行う活動があり, 活縦割り班活動自体は学級活動の枠に収まるものではないが, 縦割り班活動を成功させるためにリーダーである上級生は, 学級内で縦割り班活動についての計画を話し合う必要がある。また, 下級生の児童生徒もフォロアーという自分たちの役割を自覚しそれをどのように果たしていくかを学ぶ。このように縦割り班活動はそれぞれの発達段階でのふさわしい人間関係形成や役割意識の醸成に意義を見出されており, 毛利によれば全国のおよそ7割の学校で実践されている。

課題解決に向けた人間関係の形成は特別活動の大きなウェイトを占めていると考えられるものの, 取り組みが児童生徒にどのような効果をもたらしたかを明らかにする知見は少ない。大学生を対象とした取り組みとして太幡(2016;2017)は, チームワークをトレーニングによって向上させることができるスキルとしてとらえ, 心理教育プログラムによってチームワークを高める実践研究の効果を検証している。太幡(2016)では, 相手の話を聴く, 相手を説得するというコミュニケーションに関する内容とリーダーシップに関する内容を組み合わせ全15回のトレーニングプログラムが実施され, 社会的スキルや, チームワークに関する諸能力が増大し

た。また、これらの効果がトレーニングから9か月後にも維持された(太幡,2017)。大学生でみられた教育効果が発達段階の異なる児童生徒においてもみられるのかは今後の検証が求められるものの、授業実践の中で行われた心理教育プログラムの効果が長期間維持されたことは意義があると考えられる。

2-2. 児童生徒自身への気づきの促しと児童生徒自身の選択を重視する諸活動

学級活動でいえば、日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全として示される内容であり、小学校の学習指導要領によれば学級活動(2)は、ア.基本的な生活習慣の形成、イ.よりよい人間関係の形成、ウ.心身ともに健康で安全な生活態度の形成、エ.食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成が挙げられている。中学校ではこれに性や思春期といった発達課題とかかわる内容も含まれる。学習指導要領解説によれば、学級活動(1)が生活上の諸課題の解決に向けて相互のメンバーが協力して実践していく活動であったのに対し、学級活動(2)は児童生徒がそれぞれの自己理解に基づき、自己選択に基づく実践を行う活動であり、他者からの指摘や、集団での話し合い、またそれらを通して自己の生活を振り返ることによって自身の生活上の課題に気づき、その解決に向けて原因や対処方法などを考え、解決に向けて粘り強く実行していく活動が中心となる。

基本的な生活習慣の形成を例に挙げると、持ち物の整理整頓や身だしなみ、あいさつや言葉遣いなどは児童生徒個々人の取組が重要であることが理解しやすいであろうが、より抽象度の高い生活習慣である規範意識の醸成などについても児童生徒の個々の実践が重要であることが示唆されている。例えば石田・丹村(2012)は、中学生を対象に、自分が所属する友達グループの規範意識と個人の逸脱行為の関連を調査している。この研究では、自分と自分の属する友達グループの規範意識(いたずら・からかい、対人ルール違反行為、校則違反行為を悪いと思う程度)と逸脱行為(それらの行為を実際に行った程度)について調査された。その結果中学生の逸脱行為に対して、所属する友達グループの規範意識は直接の有意な影響はみられず、自分自身の規範意識が重要であることが示された。すなわち、中学生が自分の所属する友達グループをどのようにとらえていたとしても(たとえ不良グループととらえていたとしても)、生徒一人ひとりの規範意識が高ければ逸脱行為は行なわれにくいのであり、特別活動や道徳科の学びを通じた児童生徒一人一人の規範意識の醸成が極めて重要であることを示している。

また、学級内の人間関係は、学級適応や学校適応、心身の健康とも関連している。例えば中井(2016)は、中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連を明らかにしている。友人を信頼でき、頼りにできているほど一般的に学校適応感が高い。反対に友達に対して不信感がある場合にはそれが自分自身の劣等感にもつなが

りうる。自己主張のスキルが児童の抑うつとどのように関連があるかを調べた菊池・富田(2018)においても他者とのかかわりと抑うつとの関連が示されている。菊池らによれば、対人関係場面で自分自身の意見を伝える際、他者配慮を踏まえた自己表明ができていない児童が最も抑うつ傾向が低く、他者配慮をせずに自己表明をする児童や、他者配慮をした結果自己表明を控えて非主張的な行動をとる児童よりも抑うつ傾向が低かった。また、抑うつ傾向が最も高かったのは、他者配慮も自己主張もできず、結果として非主張的行動をとっている児童たちであった。高校生の他者軽視に基づく仮想的有能感といじめの関連を示した松本・山本・速水(2009)の知見からも、児童生徒の他者尊重や他者配慮の気持ちを育てていくことの重要性が示唆される。学級という生活時間の大部分を占める場所を児童生徒がどのように捉え、かかわっているかは、児童生徒の適応を高めるうえで極めて重要である。

よりよい人間関係の形成についての実践研究では、石川・岩永・山下・佐藤・佐藤(2010)が小学校3年生を対象として行った集団SSTがある。この研究は、学級単位で実施され、5回のセッションで上手な聞き方や温かい言葉かけ、上手な頼み方と上手な断り方、教師に対するスキルが扱われた。これらの内容は他者とコミュニケーションをとることを円滑にすることを目的に行われるものとしてふさわしいものであると考えられる。さらに、セッション後には学習効果を維持するための工夫(社会的スキルのポイントが書かれた下敷きを配布するなど)が行われた。このようなプログラムの結果、児童のソーシャルスキルが向上し、その効果は1年後にも維持されていた。さらに、本研究では児童の抑うつ症状についても併せて測定されており、抑うつ症状も介入によって有意に低減し、その効果が1年後にも持続されていた。すなわち、学級の中でよいコミュニケーションをとり、よりよい人間関係を築けることは児童の抑うつを低減させるだけでなく、クラス替えがおこなわれ、児童を取り巻く環境が変化したとしても維持される可能性があるのである。

また、いじめ予防に関する実践研究では、中村・越川(2014)による中学生を対象としたいじめ予防の心理教育プログラムの報告がある。この介入プログラムでは、いじめ加害者への加害行動の抑制だけでなく、いわゆる観衆者や傍観者への教育も重要視している。すなわち傍観者がいじめに気づきながらもそれを止められない要因を、いじめへの介入スキルをもっていないか、またはスキルを持っていても用いていないことであるととらえ、いじめに対する否定的規範意識の育成とともに、SSTの技法を取り入れたロールプレイを行っていじめ停止のための介入スキルの向上についても取り組んだのである。これらのプログラムの結果、いじめを否定する規範意識といじめを抑止するために自分にも行動ができるという自己効力感が向上した。さらに中村ら(2014)では、いじめに対する教員の役割の重要性が示唆されて

いる。心理教育とロールプレイの両方を行った学級ではいじめ加害傾向が低減したが、教員による心理教育が行われなかった学級ではいじめ加害傾向は低減しなかった。すなわちいじめを防ぐには、いじめ防止週間などのような活動をキャンペーン的に行うだけでは不十分で、教員自身がいかなるいじめも許さない姿勢をもって、普段から口頭でもそれを生徒に伝えることがいじめの加害者を抑止するために重要である。さらに中村ら(2014)では、このいじめ防止心理教育プログラムは道徳や学級活動の時間を用いて1回だけのセッションで実施されており、導入のしやすさの点でも有用性が高いといえる。

また近年では、スクールカウンセラー等の臨床心理の専門家が学校に配置されていることもあり、学校において抑うつ予防プログラムを実施した実践研究もみられるようになってきた。それらは認知行動療法の理論モデルに沿って実践させることが多く、複数回のセッションによって、抑うつにかかわる否定的認知や抑うつ傾向を低減させる効果があることが示されてきている。例えば、堤(2015)では、中学生及び高校生を対象に全4回のセッションでプログラムを行い、反芻や抑うつ程度が実施前に比べて有意に低減しており、その効果が中学で6か月後、高校で3か月後にも持続したと報告している。また、佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤(2009)では、学級担任が心理教育プログラムを実施し抑うつ予防の効果を報告している。抑うつプログラムのような専門的なプログラムの場合、学級担任以外の専門家(例えばスクールカウンセラー)がプログラムを実施することが多い。専門家が実施する場合、抑うつ等の理論的背景を熟知しており、プログラム本来の意図が厳密に守られやすく、またプログラムの準備に費やす学級担任の負担も軽く実施できるためプログラムの導入が容易に進みやすいメリットがある一方で、学級担任がプログラムを実施する場合には、プログラムを通して身に着けた知識やスキルを教師が日常的に強化することができるため、介入効果の持続が期待できる。また佐藤ら(2009)では、抑うつ予防効果に加えて、全体的な学校生活の適応を高める効果も報告されており、学校不適応感の「先生との関係」因子が有意傾向ではあるものの低減している。

なお、このようなメンタルヘルスにかかわる心理教育は、いつ行うか、という時期の問題を考慮する必要がある。例えば小学校から中学校への環境の変化というのはギャップが大きく、小学校から中学校への移行時期において不適応を起こす児童生徒がいることはよく知られている。南・浅川・秋光・西村(2011)では、小学6年生時点で予期不安が高いものほど、中学入学時点で情緒不安定であり、かつ教員との関係を低く評価している。特に、予期不安の高かった男子では入学後1か月以上経っても教師との関係は改善されないままだったのである。抑うつに関する心理教育プログラムの実践報告では複数回のセッションにわたっているために、学級活動の時間数を考慮すれば頻回に実施しにくいデメリットがある。進級して学校がかわったり、クラス替えが行

われたりして環境の変化がみられた際や、重要なイベント(例えば受験)のようなメンタルヘルスが低下しやすいとされる時期には、例え単発であったとしても何らかの支援的な取り組みがあることが望ましいと考えられ、短いセッションでのプログラムの開発が求められよう。集団活動を通して自己を振り返り、自らの行動を変容、改善させていくという活動は、児童生徒個人の問題であり、そのため非常に多岐にわたる事柄に影響を及ぼす。特別活動だけでなく、生徒指導や教育相談活動とのつながりを意識しながら実施する必要がある。また、学習指導要領では学級担任がすべてを引き受けるのではなく、他の教職員の専門性や特性を踏まえて連携して行う必要があることが示されている。しかし、中村ら(2014)や佐藤ら(2009)の知見でみられたように、プログラムを学級担任が実施することの効果は他にかえがたい大きなメリットがある。求められているのは、「専門性の高いプログラムは専門家にお任せ」という消極的な姿勢ではなく、学級担任が専門的なプログラムとどのように連携して(利用して)、自分なりに学級に介入していくかという主体的な姿勢であるように思われる。

2-3. キャリア形成・自己実現にかかわる諸活動

学級活動では、一人一人のキャリア形成と自己実現として示される活動であり、例えば小学校では、ア.現在や将来に希望や目標をもって生きる意欲や態度の形成、イ.社会参画意識の醸成や働くことの意義の理解、ウ.主体的な学習態度の形成と学校図書館等の活用が挙げられている。中学校では、このような小学校での基盤的な取り組みを発展させ、勤労観や職業観を育成し、社会的、職業的生活と現在の自己の取組を結びつけ、主体的な進路選択や将来設計に取組む活動が求められる。ここでいうキャリアとは、学習指導要領によれば、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していくための働きかけや、その連なりや積み重ねである。そのため、特別活動を要として学校の教育活動全体を通して行うことや、幼児期から高等学校までのつながりを考慮しながら実施することが求められている。キャリアは単なる仕事や職業上の役割という意味ではないし、キャリア教育は単なる進学先指導であってはならない。

キャリア形成にかかわる教育では、育成すべき能力が「基礎的・汎用的能力」として示されている。基礎的・汎用的能力は、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」で構成される。これは従前の職業的発達にかかわる諸能力、いわゆる4領域8能力を主軸に、様々な社会的自立にかかわる能力論を参考にして作成されており、分野や職種にかかわらず社会的・職業的自立に向けて必要な基盤的な能力であるとされている。したがって多様な能力を包括して定義づけられており、例えば人間関係形成・社会形成能力でいえば、リーダーシップやコミュニケーション能力、協調性、チームワークなどが含まれるし、自己理解・自己管理能力では、忍耐力やストレスコントロール、責任感などが含まれる。

学校教育においては、基礎的汎用的能力のうちどれか一つだけにかかわる活動がある、というよりも1つの活動の中で同時にいくつもの能力が賦活され促進されるものであると考えられる。これは特別活動において、人間関係形成と社会参画、自己実現のそれぞれが互いに関連しあっており、1つの活動の中で同時に賦活され促進されていくのと同じである。例えば、本稿の冒頭に示した樽木ら（2006）による文化祭の学級劇の準備を通して小集団が発展しまとまっていくこと過程は人間関係形成・社会形成能力の育成ととらえることもできるが、学級劇の準備を課題対応能力における「仕事」と考えた場合には、学級劇の準備を行う上で生じる様々な課題を解決していく過程は、課題対応能力の育成ととらえることもできる。同じように、教科学習、例えば数学を「仕事」と置き換えて、数学の授業の中で基礎的汎用的能力を育成することも考えられるだろう。例えば共同学習（互いを高めあうことを目的とした集団での学習）の学習過程を説明した小田切（2016）では、人間関係形成・社会形成能力と課題解決能力の両方が育成されている。

また、キャリア教育や自己実現では、生徒がどのような事柄に関心があり、何をしているときにやりがいを感じているかなど、自己理解・自己管理能力の育成を促進することが求められよう。濱野・浦田（2016）は、中学生がどのような行動にやりがいを感じるかについて検討している。中学生は学校活動、他者の役に立つこと、スポーツ・趣味、ゲーム、達成感、遊びなど、学校や家庭を含めた様々な活動にやりがいを感じている。このうち、学校活動（勉強や部活動）の中で「他者のためになった」というやりがいを感じられている中学生は、ゲームなどバーチャルな世界とのかかわりによるやりがいよりも、人生の意味をより強く感じやすいことが示された。キャリア形成を単に雇用され収入を稼げるようになるための教育という視点ではなく、仕事をして社会に（誰かに）貢献できる役割を持つための教育、という視点でとらえたとき、他者への貢献が人生の意味を高めるという結果は非常に価値がある。児童生徒は将来的には社会生活の中で何らかの役割を果たしていく存在であり、何らかの役割を果たすことによって自分の人生を豊かにできることを中学生自身が感じることができているのである。

発達にともなう職業興味の広がりにおいては、中学生と高校生を対象に職業的理解と関心を調査した吉中・石井・下村・高綱・若松（2003）がある。吉中らでは職業に関する知識をその職業をイメージできるかという視点から生徒に質問を行っている。中学生に比べて高校生のほうが職業的知識を持っており、職業を個別に見た場合でも中学生よりも高校生にイメージされやすい職業のほうが多かった。しかし職業に対する知識と関心にはそれほど強い相関は見られず、職業に関する関心は個人ごとに多様化・拡散化していく傾向がある。溝上（2011）は自己形成を、主体的かつ個性的に自己を形づくる行為（溝上、2011）であるとし、粘土細工の制作に例えてい

るが、同じようにキャリア形成過程における自己の変化は、個人ごとに過程や結果の異なるきわめて個別的で可塑性に富んだ変化であり、その過程およびゴールは個人によって千差万別のものになる。教師は、基礎的汎用的能力を基盤としつつ、生徒個人が求めたいキャリア形成にはどのような資質・技能が必要かを個別に考えていく必要があることを示している。

キャリア教育導入にかかわる歴史的背景もあって、職業や進路に関連したキャリア教育の研究では高校生や大学生の報告が多い。数少ない中学生を対象として行われたものとして、職業体験学習が進路成熟や自律的な高校進学動機を高めることを報告した山田（2011）がある。山田では職場体験学習が進路成熟や自律的な高校進学動機を高める効果は、職場体験直後だけでなく体験後2か月間維持されていた。ただし、体験先の職場に対する希望度の強さは、単独ではむしろ進路成熟や進学動機に負の影響を示していた。山田は生徒の希望通りの職場に体験に行けなかった場合でも、体験先の職場での活動を精いっぱい頑張り、事後学習にもしっかり取り組んだ場合には、進路成熟や進学動機は高められることが明らかになった反面、たとえ希望通りの職場に行けた場合でも、行った先での体験の満足度が低い場合には、事後学習に十分取り組みにくくなってしまいう可能性があるとして述べている。職場体験学習においては、希望職場と生徒のマッチングだけでなく、派遣された先の職場においてどのような体験をしたか、それをどのように意味づけるかという教師の関わりが求められる。

また下村（2007）では、市販されている進路学習用のコンピュータソフトを利用したキャリア教育が中学生の進路指導効力感に与える効果を報告している。それによれば、コンピュータ教材を利用したキャリア教育は生徒の進路指導においておおむね有効であったものの、進路成熟度によって好ましい利用の仕方が異なることが示された。すなわち、進路成熟度の高い生徒ははじめに自己理解テストを実施しその結果に基づいて職業を探索させるやり方が、進路成熟度の低い生徒にはコンピュータを自由に利用させたり、職業リストを見せたりと自由度の高い指導をし、先に職業理解を進める方法が有効であった。

また、ポジティブ心理学的な知見に基づいて、生徒の自己形成意識を高めた取組みがみられる。森本・高橋・並木（2015）では、Seligman, Steen, Park, & Peterson（2005）の心理学的強みの活用介入を学校教育の中で応用している。高校生女子の心理学的な強みを尺度によって測定し、その結果を個別にフィードバックした。その後、生徒自身がフィードバックされた強みを日常生活の中で発揮・活用するのである。この結果、高校生女子の自己形成意識が高まったことが報告されている。このプログラムでは、生徒自身が自分の強みを知るという自己理解が促進されることと、強みを実際に活用する中で行動にレパートリーが増える。森本ら（2015）ではメンタルヘルスに対する効果は測定されていないが、元となっ

た Seligman et al (2005) では、幸福感と抑うつに効果があったことが示されていることから、今後は学級での実践においてメンタルヘルスに効果があるかについても検証が望まれる。

また、森本ら (2015) では、介入プログラムにおいて Character Strengths という心理学的強みが用いられている。これは、無文字文化を含む世界中のほとんどの文化において普遍的にみられる6つの美德について具体的に記述された24の強みからなっている。ポジティブ心理学的な強みの分類には他にも、より職業的成功に特化した強み「Strengths Finder (Rath, 2007)」や「Realise2 (Linley, Willars, & Biswas-Diener, 2010)」もある。小学生や中学生では道徳的な側面が強調された Character Strengths に基づいた取組みが望ましいと考えられるが、高校生や大学生ではより職業的な強みを意識したほうが良いかもしれない。また基礎的汎用的能力は多くの能力を包括した幅広い概念であるが、学校現場で児童生徒を目の前にした時にはより細かく具体的な強みや長所を認めて促進していくことが求められよう。このような意味では、Character Strengths のように具体的に記述された強みや長所のリストがあることは、児童生徒のよい行動に名前を付けやすく承認しやすいツールとして有用であると考えられる。

2-4. 教員養成課程や若手教師に対して行われた実践研究

児童生徒を対象とした取組みだけではなく、実際に教師を志す側の教員養成大学・学部 of 学生やこれから実力を着実に高めていく必要があるキャリアの浅い教員に対してはどのような取組みがなされているのだろうか。益子 (2016) は、教員養成課程に在籍する大学生を対象に、統合型葛藤解決スキルの習得を目指した心理教育プログラムを実施している。統合型葛藤解決スキルとは、他者との意見や価値観の対立が起こったとき、自分の願望充足と他者の願望充足のどちらも重視する葛藤解決の方略である。石田ら (2004) や相原 (2010) で示されている、特別活動を充実させるのに必要な「話し合いを進める能力」とも関連していると考えられる。統合型葛藤解決スキルは年齢に伴って自然に習得されるものではないため、教員志望者は養成課程のいずれかの段階で修得しておくことが望ましいと考えられる。益子 (2016) では、1. 対人葛藤理論、応答スキル、2. 潜在的希望への注目、アンガーマネジメント、3. 自己表現、メディアーション、4. ロールプレイの全4回の心理教育プログラムを実施している。その結果、参加者の統合的葛藤解決スキルが有意に高まっただけでなく、怒りに対する不快感や、過剰適応 (期待に沿う努力因子) を低減させ、本来感を向上させたことが報告されている。学校を含めた集団生活の場では、メンバーそれぞれが意見や願望、主張を持つために互いの意見がぶつかり合うことが必然的に起こり、このような対立関係は教師を含む対人援助職者のメンタルヘルスを低下させやすい。益子 (2016) の結果は、統合型葛藤解決スキルという児童生徒のトラブル解決に役立つと考えられるスキルの獲得

と、教師自身のメンタルヘルスの向上が1つのプログラムの中で現れたといえる。

若手教員に対して行われた実践的研究もある。庭山・松見 (2016) は、小学校1年生と3年生の学級において、教師が言語的賞賛、いわゆる褒める行動をすることによって児童の授業参加行動に変化がみられるかを応用行動分析の視点から検証している。この研究では教師 (教員歴1-4年目の若手教員) が、国語や算数、生活科や道徳などの教科学習中にはクラス全体に対する言語的賞賛を行い、さらにその回数をカウントすることが求められ、児童の授業参加行動の変化との関連が検討された。その結果、介入期に言語的賞賛を行うことによって児童の授業参加行動が上昇し、それが期間を開けたフォローアップ期にも持続したのである。さらにこの研究では、介入時に意識づけられた教師自身の言語的賞賛回数が、フォローアップ時期においても維持されていたのである。すなわち、教師自身が自分自身で記録をつけ振り返ることによって、児童を褒めることが習慣化したのである。言語的賞賛は、いうまでもなく正の強化子であるはずだが、教員歴が長いベテラン教員ほど、言語的賞賛よりも不適切な行動を注意・叱責する傾向があるという (北口, 2015)。そのため、教員養成課程の学生や教師としてのキャリアの浅い若手のうちに、言語的賞賛を意識した取組みが行われ、その効果が持続されたことは、今後の長い教師キャリアの中で児童生徒とどのようにかわるかを方向付けていく上で意義ある取組みであると考えられる。

庭山ら (2016) の知見は、教師が児童生徒に対する言語的賞賛 (褒める) の重要性と言語的賞賛行動が教育的な取組みによって高められる可能性を示したものである。庭山らは、「静かに話を聴いているとき」や「課題に取り組み始めたとき」「課題を取り組んでいる最中や終わったとき」というように、具体的に褒めるタイミングを提示して言語的賞賛行動を意識させているが、実践の中で考えたときには、褒め方や、そもそも褒めるポイントをどうやって見つけるか、という点が課題となる。青木 (2005; 2012) では、就学前児と小学1年生では望ましい褒められ方が異なることが報告されており、発達段階によっても言語的賞賛の方法を変えていく必要があることが示唆される。個々の児童生徒の特徴や状態に合わせた言語的賞賛を考える必要があろう。

3. 充実した特別活動を行うために教員養成課程において身に着ける教師としての資質

ここまで、特別活動の諸活動と関連する近年の心理学的研究について概観してきた。充実した特別活動を実施していくために求められる教員の資質とは何か。集団で何かを達成しようとする活動の中では、グループ活動で協力や役割分担の大切さを示すことや、児童生徒の考えを具体化するために一緒に考えようとする姿勢 (樽木ら, 2006)、教師が前面に出すぎずに児童の自主性、自発性を引き出すような黒子としての集団マネジメント

力(毛利,2007)の重要性が示唆されている。集団の中で児童生徒に気づきを促すためには、集団に対してのアプローチではあっても、児童生徒一人一人に目を向け、個々が己のこととして受け止められるように指導する必要がある(石田ら,2012;南ら,2011)。また、食育や健康、人間関係などに関する専門的なプログラムを実施する場合でも、専門家に丸投げするのではなく、教師がプログラムに積極的にかかわっていく主体性を持つことがプログラムの質をより高めることが示された(中村ら,2014;佐藤ら,2009)。自己実現と関連しては、児童生徒の自己形成の過程が個別性の高いものと認識し、同じツールを使うとしても個々の生徒の特性に合わせて利用法を変えることや(下村,2007)、職業体験実習に代表される様々な活動では、どのような活動をするかだけでなく、むしろ活動の振り返り場面において活動の意味付けを行い、児童生徒にやりがいや意義について考えさせることが重要であることが示唆された(濱野ら,2016;山田,2011)。

このようにまとめると特別活動における集団活動や体験活動を充実させるために教師に求められる資質は、分野や職種にかかわらず社会的・職業的自立に向けて必要な基盤的能力である基礎的汎用的能力とかなり重複していることは明らかであろう。これは基礎的汎用的能力の成立過程からしても自明のことと思われる。そのうえで、教師に求められるさらなる資質としては、児童生徒個々の特徴や強みを理解したうえで、その強みを本人に気づかせ、活動の中でさらにその強みを発展させていく力である。そのような資質をあらわす特性として、ストレングススポッティング(strength spotting; Linley, Garcea, Hill, Minhas, Tremier, & Willars, 2010)の重要性を指摘したい。

ストレングススポッティングとは、他者の強みを見出したり、特定する力である。これを学校教育に置き換えた場合、児童生徒の強みを発見する力ということができるだろう。ストレングススポッティングは、他者の強みを見つける「能力」、他者の強みを見つけたときに自分自身が良い気持ちになれるという「感情的反応」、強みを見つける「頻度」、他者の強みを見つけようとする「動機」の強さ、そして、他者に強みを実際に活用したり伸ばさせたりできる「応用」という5つの因子から構成されている。日本ではKomazawa & Ishimura (2018)によってストレングススポッティングの測定尺度が邦訳され研究が端緒についたばかりだが、海外ではかなりの研究が蓄積されてきている。

教員がストレングススポッティングを備えることが特別活動にどのような恩恵をもたらすだろうか。まず考えられるのは、強みを見出す「能力」を有していたり、強みを発見する「頻度」が多いほど児童生徒の個別具体的な強みや長所をたくさん発見することができることである。強みはすべての人が潜在的に有しており、児童生徒がどのような活動をしているときであっても、そこに児童生徒の個性が反映される限り、児童生徒の強

みもあらわれる。言語的賞賛をするポイントを個別に発見するということができるようになるだろう。これは全体指導の時だけでなく、個別指導の際にも有用であろう。また、「応用」を高く有している場合、児童生徒自身に強みを活用させるように促すことができる。強みを活用することは、生徒の自己形成を促進するだけでなく(森本ら,2015)、自尊感情や全般的な自己効力感を高め(Govindji, & Linley, 2007; Proctor, Maltby, & Linley, 2011)、心理的な活力やポジティブ感情(Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling (2011)を感じやすくすることが報告されている。学級やその他の活動の中で充実感を感じられていない児童生徒に対して、本人が持っている強みを活用していくよう促すことができるようになる。仮想的有能感は、本人の自己肯定感が自身の体験に基づかず、他者を軽視することによってもたらされるために問題が生じ、いじめなどの生徒指導上の問題行動と関連してしまうが(松本ら,2009)、児童生徒が自身の強みを上手に発揮するように導くことができれば、仮想的ではない真の有能感が醸成されるようになる。また、学校行事や職場体験活動の経験をどのように意味付けをしたらよいか悩んでいる児童生徒に対して、本人がその活動の中で行った事柄の中から本人の強みを見つけてフィードバックすることができよう。

4. ストレングススポッティングと教師の効力感

上述したように、日本ではストレングススポッティングの研究はまだ始まったばかりである。そこで、本稿ではストレングススポッティングと、子どもの学習に望ましい変化を与えることができるという信念である教師効力感との関連を調べ、ストレングススポッティングが教師の資質として有用なのかどうかについての基礎的な資料として提示したい。

方法

調査時期 2017年6月から7月にかけて行われた。

調査対象者 埼玉県内の4年制大学において、「幼児心理学」の講義時間中に集団式の質問紙調査を実施した。本科目は保育士、幼稚園教諭、また小学校教員志望者のための専門科目であった。98名(男性30名、女性65名、不明2名)を対象とした。平均年齢は19.4(SD=0.5)。

査定尺度

ストレングススポッティング Komazawa & Ishimura (2018)による日本語版ストレングススポッティング尺度を使用した。「能力」「感情的反応」「頻度」「動機」「応用」がそれぞれ4項目ずつ、計20項目である。

教師効力感 三木・桜井(1998)の保育者効力感を使用した。保育士、幼稚園教諭を志望する学生がいたことと、この尺度はもともと教師効力感を保育者用に修正したものであり、内容的にも小学校教諭希望者が回答できるものであると判断し、使用した。10項目。

Table1. ストレングススポッティングと保育者効力感の関連

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相関(<i>r</i>)						
			能力	感情的高揚	頻度	動機	応用	合計得点	
ストレングススポッティング									
能力	12.88	3.53							
感情的高揚	12.99	3.68	.62**						
頻度	11.72	3.26	.79**	.72**					
動機	13.23	3.06	.46**	.69**	.68**				
応用	10.32	3.27	.55**	.53**	.68**	.56**			
合計得点	61.14	14.09	.82**	.86**	.92**	.80**	.79**		
保育者効力感	32.13	6.16	.32**	.19	.33**	.10	.38**	.31**	

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

結果と考察

各尺度の平均値と標準偏差, またストレングススポッティングと保育者効力感の相関を Table1 にまとめた。ストレングススポッティングの各下位尺度の得点を見ると, おおむね理論的な中央値を示しているが, 「応用」の得点は他に比べてやや低いようであった。保育者効力感との相関では, ストレングススポッティング全体では有意な正の相関がみられたが, 下位尺度ごとにみると「能力」, 「頻度」, 「応用」因子においては有意な相関がみられたが, 「感情の高揚」と「動機」については有意な相関がみられなかった。相関がみられた項目とは, 強みを見出す行動として外に現れるものであり, 相関がみられなかったのは強みを見出す過程において本人の内面にかかわるものであると考えられる。教師としての自信につながるの, 「子どもの強みを見出せた」という実際的な経験を重ねることが必要なのかもしれない。しかし, 子どもの強みを見出すことによる感情の高揚や動機づけの高さは, 強みを見出し続けることにかかわるものである。児童生徒とのかかわりにおいては, 子どもの長所や強みを賞賛したり承認したりすることが単発の行為に終わらず, 日々の学校生活の中で継続されることが重要である。「感情の高揚」や「動機」と「能力」, 「頻度」, 「応用」の関連の強さは, 児童生徒の強みを見出すことを教師本人がどのように捉えているかが, その継続性に大きく関連することを示しているように思われる。

5. まとめ

本稿では, 前半において特別活動に関連すると考えられる近年の心理学的研究を概観し, 充実した特別活動を行うために教師に必要な資質について検討した。教師に必要な資質に関しては, 基礎的汎用的能力と重複する内容が多く, 教員養成課程においても人間関係形成や自己理解, 課題解決能力などの基本的な資質を着実に身に付けておくことが望まれているといえよう。また本稿の後半では, 基礎的汎用的能力から一歩踏み込んで教師に求められる資質としてストレングススポッティングの重要性を指摘した。特別活動の目標の中心的な事項である「人間関係形成」や「自己実現」とのかかわりにおいて児童生徒の強みを見出し, それを学校生活の中で発揮

させていくことは, 教師の重要な役割であり, また, 教師自身の自己効力感を高めることにつながる。一方で, 言語的賞賛や, 教師が行う他の日常的な児童生徒とのかかわりの中で行う行動とストレングススポッティングとの関連はこれからの検討課題であり, 今後の研究の発展が望まれる。

参考・引用文献

- 相原次男 (2010). 特別活動の教育的意義と実践課題
相原次男・新富康央・南本長穂編 新しい時代の特別活動——個が生きる集団活動を創造する ミネルヴァ書房, pp2-15.
- 青木直子 (2005). 就学前後の子どもの「ほめ」の好みが動機づけに与える影響 発達心理学研究, 16, 237-246.
- 青木直子 (2012). 小学校 1~3 年生の自然場面におけるほめられた体験のとらえ方——ほめられた場面に存在する要因とその働き 発達心理学研究, 23, 320-330.
- Govindji, R., & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2, 143-153.
- 濱野佐代子・浦田悠 (2016). 中学生のやりがいと人生の意味との関連 パーソナリティ研究, 25, 244-247.
- 石田美清・古賀一博・三村隆男・藤田武志 (2004). 教職課程における「教科以外の活動の指導」に必要な資質能力に関する調査: 教育実習担当教員への調査を通じて 上越教育大学研究紀要, 23, 473-485.
- 石田靖彦・丹村明寿香 (2012). 中学校における仲間集団の特徴と仲間集団とのかかわりが学校における規範意識と逸脱行為に及ぼす影響 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), 61, 117-125.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 鹿嶋真弓・田上不二夫・田中輝美 (2011). 中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討 カウンセリング研究, 44, 227-234.
- 菊池 創・富田拓郎 (2018). 他者配慮の観点を含めた児童の主張性スキルと抑うつ症状との関連 学校メ

- ンタルヘルス, 21, 34-43.
- 北口勝也 (2015). 小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係 武庫川女子大学教育学研究論集, 10, 1-8.
- Komazawa, A., & Ishimura, I. (2018). Strengthspotting and interpersonal relationships: development of the Japanese version of the strengthspotting scale. *GSTF Journal of Psychology (JPpsych)*, 2, 29-36.
- Linley, P. A., Willars, J., & Biswas-Diener, R. (2010). *The strengths book: Be confident, be successful and enjoy better relationships by realising the best of you*. Coventry, UK: CAPP Press.
- Linley, P. A., Garcea, N., Hill, J., Minhas, G., Trenier, E., & Willars, J. (2010). Strengthspotting in coaching: Conceptualisation and development of the Strengthspotting Scale. *International Coaching Psychology Review*, 5, 165-176.
- 益子洋人 (2016). 教員養成課程に在籍する大学生の統合的葛藤解決スキルの向上を目指す心理教育プログラムの効果 学校メンタルヘルス, 19, 142-152.
- 松本麻友子・山本将士・速水敏彦 (2009). 高校生における仮想的有能感といじめとの関連 教育心理学研究, 57, 432-441.
- 三木知子・桜井茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 南雅則・浅川潔司・秋光恵子・西村淳 (2011). 小学生の予期不安と中学校入学後の学校適応感との関係に関する学校心理学的研究 教育心理学研究, 59, 144-154.
- 溝上慎一 (2011). 自己形成を促進させる自己形成モードの研究 青年心理学研究, 23, 159-173.
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領解説 特別活動編.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領解説 特別活動編.
- 森本哲介・高橋 誠・並木恵祐 (2015). 自己形成支援プログラムの有用性 教育心理学研究, 63, 181-191.
- 毛利 猛 (2007). 小学校における「縦割り班」活動 ナカニシヤ出版
- 中井大介 (2016). 中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連 パーソナリティ研究, 25, 10-25.
- 中村玲子・越川房子 (2014). 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討 教育心理学研究, 62, 129-142.
- 庭山和貴・松見淳子 (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果 教育心理学研究, 64, 598-609.
- 小田切歩 (2016). 高校の数学授業での協同学習における個人の説明構築による理解深化メカニズム 教育心理学研究, 64, 456-476.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12, 153-169.
- Rath, T. (2007). *StrengthsFinder 2.0*. New York: Gallup Press.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 (2009). 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- 下村英雄 (2007). 中学校におけるコンピュータを活用したキャリアガイダンスが進路自己効力感に与える影響 教育心理学研究, 55, 276-286.
- 太幡直也 (2016). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性 教育心理学研究, 64, 118-130.
- 太幡直也 (2017). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性 教育心理学研究, 65, 305-314.
- 樽木靖夫・石隈利紀 (2006). 文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果 教育心理学研究, 54, 101-111.
- 堤 亜美 (2015). 中学・高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討 教育心理学研究, 63, 323-337.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15-19.
- 山田智之 (2011). 職場体験による中学生の進路成熟及び自律的高校進学動機の変容と影響要因 キャリア教育研究, 30, 1-14.
- 吉中 淳・石井 徹・下村英雄・高綱陸美・若松養亮 (2003). 中学生・高校生の職業知識の広がりや職業関心に関する研究 進路指導研究, 22, 1-12.