

児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育の クロス・カリキュラム開発と検証

—広域支援体制を活用した複数校での実践を通して—

伊住 継行*, 石井 志昂**, 高山 瑞己***,
上山 達稔****, 高橋 良一****, 岡本 晃典****, 青木 多寿子*****

(令和2年7月2日受付, 令和2年12月23日受理)

Development and verification of a cross-curriculum for career education based on
psychological education that promotes children's self-understanding :
Through practice in multiple schools using a wide support system

IZUMI Tsuguyuki*, ISHI Shikou**, TAKAYAMA Mizuki**,
UEYAMA Tatsutoshi***, TAKAHASHI Ryouichi****,
OKAMOTO Akinori****, AOKI Tazuko*****

This study aimed to develop a cross-curriculum for career education based on psychological education that promotes children's self-understanding and to verify educational outcomes for children through practice in several elementary schools. Six schools participated in this survey. Participants were 391 children from the fifth and sixth grades, who were divided into an intervention group and a comparison group. Five classroom teachers from three schools collaborated as practitioners. Results indicated that (1) we were able to develop a cross-curriculum for career education based on character strengths program to promote children's recognition and utilization of their own character strengths ; (2) we confirmed the effectiveness of support for practitioners through a social network service and we reflected on its practices ; and (3) the program effects for the promotion of self-understanding were stronger for girls than for boys. Finally, we discussed the significance of implementing this cross-curriculum in career and psychological education.

Key Words : self-understanding, career education, incorporated into a cross-curriculum,
character strengths program, psychological education

I 問題と目的

1. キャリア教育における自己理解の重要性

本研究の目的は、児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育のクロス・カリキュラムを開発し、広域支援体制を作って複数の小学校で実践し、開発したカリキュラムを広める方策を探るとともに、児童への教育成果を検証することである。

近年、我が国の小学校の学習指導要領が改訂され（以下、新学習指導要領）、児童の自己理解を促そうとする動きが強くなった。中でも、教育活動全体を通して行うキャ

リア教育及び特別活動、道徳科においてよりその傾向が顕著に見られるようになった。具体的には、2020年度から小学校において児童一人一人の「キャリア・パスポート」が導入され、児童が各自で自らの成長を自覚できる仕組みがつけられた（文部科学省、2019）⁽¹⁾。また、特別活動をキャリア教育の要として位置付け、「学級活動（3）一人一人のキャリア形成と自己実現」の内容を新たに設定する（文部科学省、2018a）⁽²⁾、道徳科の内容項目の「個性の伸長」を低学年から扱う（文部科学省、2018b）⁽³⁾などの改訂が確認できる。特に、予測困難な社会の変化に

* 環太平洋大学 (International Pacific University)
兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)
** 長崎大学アドミッションセンター (Nagasaki University Admission Center)
*** 就実学園就実小学校教諭 (Shujitsu Elementary School Teacher)
**** 岡山県公立小学校教諭 (Okayama Prefecture Public Elementary School Teacher)
***** 岡山大学 (Okayama University)

備えるため、学校と社会との接続を意識し、児童一人一人に社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育み、キャリア発達を促すキャリア教育の視点が重要になっている（文部科学省，2016）⁽⁴⁾。

キャリア教育は、自らの力で生き方を選択していくことができるよう、複数の教科・領域（Cross-Curriculum）で行う教育活動によって4つの能力や態度、すなわち「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」を育成することが求められている。中でも、自己理解能力は、生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要がある（文部科学省，2011）⁽⁵⁾。なぜなら、キャリア教育では、社会の中で自己の能力・適性を発揮するために、一人一人が自分の個性に気付き、その個性を社会に貢献できる形でどう生かしていくのかを考えるキャリアプランニング力が重視されているが、その基盤が肯定的な自己理解だからである。そのため、自分のよさに気付き、それを生かしていく力、すなわち、自己理解能力はキャリア教育の中核だと考えられる。

ところで、児童の自己理解を促す教育実践は、以前より様々な教育活動を通して実践されてきた。例えば、道徳の時間で「個性の伸長」を主題とする授業（橋本，2016）⁽⁶⁾、特別活動の「学級活動（2）」でよりよい人間関係の形成を目指して自己理解を深める授業（福岡市教育センター特別活動研究室，2005）⁽⁷⁾、総合的な学習の時間で自己の生き方を豊かにするために自己理解を深める授業（川村，2019）⁽⁸⁾ などである。

これらの実践での自己理解の促し方は、基本的に得意とするスキルや好みといった自他の個性を認め合うことである。このため、ここで自覚を促す個性の中に社会・文化的に価値があるかどうかは意図されていない場合が多く、結果として将来設計につながる自己理解であるとは言い難い。これに対し、キャリア教育では社会的・職業的自立に向けてキャリア発達を促すことが目的である。この時に求められる自己理解は、社会で生かすことのできる自分のよさの自覚と社会で認められる自分のよさの活用にあると考える。

2. 自己理解を促す心理教育について

他方で、心理学では近年、強みを自覚させることで自己理解を図ろうとする取り組みがなされ始めている。この理論的背景にはポジティブ心理学の発展がある。ポジティブ心理学は、Seligmanによって提唱された全ての人々の人生をより充実したものにする、つまり、人々のwell-beingを高めることを志向した心理学である（Seligman & Csikszentmihalyi，2000）⁽⁹⁾。Seligman（2011）⁽¹⁰⁾ は、well-beingを支えるものとして「キャラクター・ストレングス（Character Strengths：以下、CS）」を提案した。Peterson &

Seligman（2004）⁽¹¹⁾ によると、CSは「知恵と知識」「勇気」「人間性」「正義」「節度」「超越性」の6つの美德（virtue）の領域について具体的に記述された24の道徳的な強みからなる人格特性である。この人格特性は倫理・道徳的な側面において無文字文化を含む世界中のほとんどの文化で普遍的にみられるとされている。

近年、このCSの自覚と活用を促す心理教育であるキャラクター・ストレングス・プログラム（Character Strengths Program：以下、CSP）の実践報告が世界中でなされるようになった。具体的には、児童が自分や他者のCSに気付き、自分の特徴的なCSを意識的に活用することが促される内容になっている。

CSPでは、児童と教師が共通して強みに関する言語を使うことができるようになり、児童が自分の強みをよりよく自覚できるとされている（Linkins, Niemiec, Gillham, & Mayerson, 2015）⁽¹²⁾。成果としては、抑うつ感の減少（Ghielen, van Woerkom, & Meyers, 2018）⁽¹³⁾、学習効力感の向上（Quinlan, Swain, & Vella-Brodrick, 2012）⁽¹⁴⁾、学級適応感の向上（Quinlan, Swain, Cameron, & Vella-Brodrick, 2015）⁽¹⁵⁾ などが報告されている。

また、我が国においてもCSPの実践が報告されるようになった（伊住，2019）⁽¹⁶⁾；森本・高橋・並木，2015）⁽¹⁷⁾；若井田，2014）⁽¹⁸⁾。伊住（2019）⁽¹⁶⁾ は、小学生を対象に短期間のCSPを行い、well-beingへのポジティブな影響を確認した。森本ら（2015）⁽¹⁷⁾ は、高校生女子を対象にCSの自覚と活用を促す介入を行い、実験群で自己形成意識が上昇することを示した。また、若井田（2014）⁽¹⁸⁾ は、世田谷区の全小中学校で、6年間にわたってCSの活用介入を行った。「責任」や「やり抜く心」といったCSに関する9つのテーマを月に1つ児童に理解させたり、学校での取り組みや児童生徒の様子を保護者や地域に向けて積極的に知らせたりする活動に取り組んだ。その結果、品格尺度得点（井邑・青木・高橋・野中・山田，2013）⁽¹⁹⁾ が高まり、生活充実感の向上との関連も見られた。

このCSPをキャリア教育に応用することは有益であると考えられる。なぜなら、前述の通り、これまでの自己理解を促す教育実践では、扱われる個性が必ずしもキャリア発達に対応しているとは言えないことが課題であった。一方、CSPは、道徳的な強みであるCSを自覚し、その活用を促す心理教育である。このCSの自覚と活用は、キャリア教育で求められる自己理解、すなわち、社会で生かすことのできる自分のよさの自覚と社会で認められる自分のよさの活用、と適合する。したがって、CSPを実践することで、キャリア発達に対応する自己理解を促すことができると考えられる。しかし、CSPを含めた様々な心理教育が我が国の教育現場に定着しているとは言い難い。その背景には、教育課程上の課題と実践上の課題の2つが考えられる。

まず、教育課程上の課題として、我が国の教育課程を規定している学習指導要領が様々な心理教育の内容と必ずしも対応していないことが考えられる(初澤, 2013)⁽²⁰⁾。我が国で行われているCSPは、小学校では特別活動(伊住, 2019)⁽¹⁶⁾、高等学校では選択科目の時間(森本ら, 2015)⁽¹⁷⁾で実践されている。しかし、これらの研究ではCSPと各授業の教育内容との整合性は検討されておらず、現時点でCSPは教育課程に位置づいているとは言い難い。

教育課程に位置づいた(Incorporated into a Curriculum)心理教育(以下、IC心理教育)は、これまで、国語科や道徳科といった単一の教科・領域で実践されてきた(初澤, 2013)⁽²⁰⁾; 林, 2000⁽²¹⁾)。しかし、IC心理教育は単一の教科・領域を心理教育と組み合わせることに留まっているため、教育実践が単発的、散発的になりやすく、育成する資質・能力を連続した時間で継続的に養うことが難しいと考えられる。そこで、キャリア発達に対応する自己理解を促すため、CSPに基づき、複数の教科・領域に位置付いたキャリア教育のカリキュラムを開発する必要がある。

次に、実践上の課題として、心理教育を実践する学校を十分に支援できる組織や仕組みが整っていないことが考えられる(小泉, 2016)⁽²²⁾。心理教育の実践を広げていく場合、まず、少数の学級または1つの学年で試行的実践から始めることが効果的であると言われている(小泉, 2016)⁽²²⁾。この点、我が国ではCSPの実践例は少ないため、実践者である学級担任への支援体制を構築し、少数の学級や学校から実践を広げていく必要があるだろう。

学級担任への支援体制として、品田(2000)⁽²³⁾は「教師のセルフヘルプグループ」を立ち上げている。このグループの目的は、課題を抱えている教師がストレスや不安を語り合える場を確保すると同時に課題解決のための具体的なストラテジーを講師も含めて参加者全員で検討することで、実践力の向上を図ることである。

このセルフヘルプグループでは、ソーシャルサポート(以下、SS)が提供されていると言えるだろう。諏訪(2004)⁽²⁴⁾は、教員間のSSについて、「心理的苦悩や葛藤を抱える個人に対する援助的働きかけ」と定義し、道具的SS(課題克服に必要な具体的な情報や資源を提供する働きかけ)と情緒的SS(課題克服を支援する情緒的働きかけ)の2種類にわけている。つまり、「教師のセルフヘルプグループ」で提供される課題解決の具体的なストラテジーは道具的SS、教師同士がストレスや不安を語り合うことは情緒的SSになると考えられる。

今回、実践しようとするカリキュラムは新しい教育実践であり、学級担任の不安感や負担感が高まることが予想される。したがって、実践に参加する学級担任にSSを提供できる支援体制を構築することが望まれる。しかし、品田(2000)⁽²³⁾では、「教師のセルフヘルプグループ」の参加者同士でどのようにSSが提供されているのか具体的

な姿が明らかになっていないため、支援体制の構築がSSの提供に有効か定かではない。そこで、支援体制の構築によってカリキュラムを実践する学級担任へのSSが提供されるのか検証する必要がある。

以上のことから、本研究では以下の3点を明らかにすることを目的とする。すなわち、①CSPに基づき、複数の教科・領域を関連付けた自己理解を促すキャリア教育のカリキュラムを開発する、②学級担任への支援体制を構築することでSSが提供されるのか検証する、③カリキュラムの実践によって児童の自己理解を促すことができるのか検証する、である。

II 自己理解を促すキャリア教育のカリキュラム開発

カリキュラムの開発に際して、①心理教育を理論的根拠とする、②キャリア教育は特別活動を要として教育活動全体を通して実践されるため、本カリキュラムも複数の教科・領域を関連させたクロス・カリキュラムで作成する、③新学習指導要領に準拠した学習活動にする、の3点を考慮した。これらを考慮して作成したクロス・カリキュラムが表1である。表1ができるまでの過程を以下に示す。

まず、理論的根拠となる心理教育を基にカリキュラムを構想した。ここでは自己理解を促す心理教育として、Linkins et al. (2015)⁽¹²⁾のCSPを参考にした。この論文では、教育現場でCSの自覚と活用を効果的に深める5つの段階が提案されている。その5つの段階とは、①CSに関する言葉や見方を発達させること、②他人のCSを認識したり考えたりすること、③自分自身のCSを認識したり考えたりすること、④CSを日々の生活で活用したり、新たな場面で適用したりすること、⑤学級や学校のような集団のCSを特定したり養ったりすること、である。

次に、CSPの各段階に対応する心理教育のねらいを以下のように設定した。具体的には、「①CSに関する言葉や見方を発達させること」とは、身の回りで見られる優しさや粘り強さといった「心の強み」に気付くことを目的とした段階、「②他人のCSを認識したり考えたりすること」とは、周囲の「心の強み」の中でも特に人物に焦点を当て、それを認識し、尊重しようとするを目的とした段階、「③自分自身のCSを認識したり考えたりすること」とは、これまで「心の強み」として定義していた内面の長所をCSの定義に従って認識し、自分のCSを自覚することを目的とした段階、「④CSを日々の生活で活用したり、新たな場面で適用したりすること」とは、児童が自覚したCSの活用方法を考え、実際の生活場面で活用することを目的とした段階、「⑤学級や学校のような集団のCSを特定したり、養ったりすること」とは、よりよい集団を実現するために必要なCSを認識し、各自がそのCSを活用することを目的とした段階、である。

そして、この心理教育のねらいと関連する教科とその

表1 自己理解を促す心理教育に基づいたキャリア教育のクロス・カリキュラム

時数	心理教育		キャリア教育	
	CSPの段階	ねらい	教科(内容)及び主題	学習活動
1	①CSに関する言葉や見方を発達させる。	「心の強み」を見つけて活動を通して、「心の強み」の意味について理解し、自分の周りの「心の強み」に気づくことができる。	学級活動(2) (イ)よりよい人間関係の形成 主題:強みをみつけよう	<ul style="list-style-type: none"> 事前課題:自分の長所について書く。 課題の把握:「心の強み」を知る。 原因の追求:「心の強み」を探す。 解決方法等の話し合い:自分らしさについて考える。 振り返り:本時の学習で学んだことを振り返る。 事後課題:家族や友達といった他者の「心の強み」を見つめる。
2	②他人のCSについて認識したり考えたりする。	人にはそれぞれ「心の強み」があることに気づき、人の「心の強み」を尊重しようとする態度を養う。	道徳科 (A)個性の伸長 主題:互いの強みを大切に	<ul style="list-style-type: none"> 導入:他者の「心の強み」について発表する。 展開:教材を読み、登場人物の「心の強み」について考える。その後、グループで互いの「心の強み」について伝え合う。 終末:学習を振り返る。
3	③自分自身のCSについて認識したり考えたりする。	自分のCSに気づき、CSの活用方法について考えることができる。	学級活動(3) (ア)現在や将来に希望や目標をもつて生きている意欲や態度の形成 主題:自分の強みって何だろう	<ul style="list-style-type: none"> 課題の把握:自分の「心の強み」を考える。 原因の追求:CSを知り、他者のCSを見つめる。 解決方法等の話し合い:自分らしさの中から自分のCSを考える。 個人目標の意思決定:CSを自覚するための質問紙に回答し、自分のCSを特定する。 振り返り:本時の学習で学んだことを振り返る。 事後課題:自分のCSを友達や家族に尋ね、最も自分に合うCSを見つめる。
4	④CSを日々の生活で活用したり、新たな場面で適用したりする。	自分の目標を達成するためにCSの活用方法について計画を立てることができる。	学級活動(3) (ア)現在や将来に希望や目標をもつて生きている意欲や態度の形成 主題:目標をもって	<ul style="list-style-type: none"> 課題の把握:日常生活でのCSの活用方法を考える。 解決方法等の話し合い:CS活用上の留意点を話し合う。 個人目標の意思決定:CS活用記録用紙を配布し、自分のCSを活用する計画を立てる。 振り返り:本時の学習で学んだことを振り返る。 事後課題:CS活用記録を取る。
5		目標に向かって努力するときには、周りの人からの助言を自分の成長につなげようとする大切さに気づき、あきらめずによりよく努力する心性を育てる。	道徳科 (A)希望と勇気、努力と強い意志 主題:続けて努力する	<ul style="list-style-type: none"> 導入:CS活用記録を付けてみた感想を伝え合う。 展開:教材を読み、目標に向かって努力する登場人物の思いや考えを話し合う。自分のCS記録用紙を見直し、成長したと思うCSを考える。 終末:学習を振り返る。
6		自分の役割を自覚することの大切さに気づき、みんなのために自分のCSを役立てようとする態度を養う。	道徳科 (C)よりよい学校生活、集団生活の充実 主題:みんなのために	<ul style="list-style-type: none"> 導入:学校や地域等の集団をよりよくするために頑張っていることについて話し合う。 展開:教材を読み、集団のために工夫を考えて協力する登場人物の思いや考えを話し合う。その後、自分の役割を考えて集団に協力できた経験を振り返る。 終末:学習を振り返る。
7	⑤学級や学校のような集団のCSを特定したり、養ったりする。	学校の課題に対して、CSを活用しながら自分なりの解決策を考えることができる。	学級活動(2) (イ)よりよい人間関係の形成 主題:自分らしさを生かして	<ul style="list-style-type: none"> 事前課題:学校の良い点と課題点をアンケート形式のワークシートに記入する。 課題の把握:事前課題のアンケート結果を提示し、学校をよりよくするために自分ができることを考える。 原因の追求:自分が解決したいと思う学校の課題を各自に選ばせ、CSが生かせるかどうか話し合う。 解決方法等の話し合い:同じ課題を選んだグループで解決方法について話し合う。 個人目標の意思決定:各グループの解決方法を参考に自分が生かそうと思うCSと解決方法をワークシートに書く。 振り返り:本時の学習で学んだことを振り返る。 事後課題:学校の課題を解決するために自分のCSを活用し、その記録を取る。

内容及び主題について検討した。1時目、「心の強み」に気付くため、学級活動(2)の「イよりよい人間関係の形成」の内容を通して、身の周りにある「心の強み」を見つける。2時目、人の「心の強み」を認識し尊重するために、道徳科の「個性の伸長」を扱うことを通して、自他の「心の強み」を尊重しようとする態度を養う。3時目、自分のCSを自覚するために、学級活動(3)の「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」の内容を通して、自分のCSに気付き、活用方法を考える。4時目、CSを活用する段階では、学級活動(3)の「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」の内容を通して、CSの計画的な活用方法を考える。また、5時目、道徳科の「希望と勇気、努力と強い意志」を扱うことを通して、CSの活用を続けようとする態度を養う。6時目、集団のCSを発達させるために、道徳科の「よりよい学校生活、集団生活の充実」を扱うことを通して、集団のために自分のCSを活用しようとする態度を養う。また、7時目、学級活動(2)の「イよりよい人間関係の形成」の内容を通して、学校の課題に対して自分のCSを活用して解決策を考える。

最後に、CSPの内容を参考に各授業の学習活動を検討した。学習活動は、道徳科と特別活動の新学習指導要領解説編に記載されている定型的な学習指導過程を基本にしながら、授業のねらいや内容に合わせて適宜変更を加えて作成した。すなわち、道徳科の学習指導過程は、導入、展開、終末とし、学級活動(2)・(3)の学習指導過程は、課題の把握、原因の追求、解決方法等の話し合い、個人目標の意思決定、振り返りとしつつ、必要に応じてこれらの学習指導過程に修正を加えた。また、学習が深まるよう、事前課題・事後課題を適宜課した。

学習活動が学習指導要領に準拠する一方、教材の中にはCSPの先行研究の知見を基に作成しているものがある。まず、3時目の主題「自分の強みって何だろう」では、島井・竹橋・津田(2017)⁽²⁵⁾が作成した「強みカルタ」のイラストを使用した。また、同じく3時目で児童にCSを自覚させる際には、先行研究の質問紙を邦訳して用いた(Rashid, Anjum, Lennox, Quinlan, Niemiec, Mayerson, & Kazemi, 2013)⁽²⁶⁾。さらに、事後課題において自分のCSを特定させるため、森本ら(2015)⁽¹⁷⁾を参考に児童向けに文章表現を修正したCSの説明用紙を作成した。加えて、4時目の事後課題として、CS活用記録を取る際、森本ら(2015)⁽¹⁷⁾で使用された高校生向けの「強み活用マニュアル」を参考に児童向けに文章表現を修正した「CS活用マニュアル」を作成した。

このように複数の教科・領域に位置づいて(Incorporated into a Cross-Curriculum: 以下、ICC)実践される心理教育をここでは、ICC心理教育と呼ぶ。つまり、表1の自己理解を促す心理教育に基づいたキャリア教育のクロス・カリ

キュラムは、心理教育の視点からはCSP、教科内容は道徳科と学級活動、学校教育の視点からはキャリア教育となる。この3つの側面の内容を時数事に示したのが表1である。

Ⅲ 実践者への広域支援体制の構築

1. 目的

本項の目的の②は、カリキュラムを実践する学級担任への支援体制を構築することでSSが提供されるか検証することである。

2. 方法

参加者 中国地方の公立小学校6校の学校長に対して研究への協力を依頼した。この6校は、それぞれ同一または隣接中学校区に属する学校であり、学校の規模もほぼ同じになるよう考慮して選んだ。その際、本研究は中学生に向けてキャリア発達を促す必要があるため小学校高学年を対象としたいと伝えた。学校長から研究協力の承諾を得た後、担任教諭の同意を得た5年生11学級、6年生3学級を調査対象とした。本カリキュラムを実践する群(以下、CS群)として3つの小学校(A, B, C)、比較群として3つの小学校(D, E, F)が参加した。CS群の5名(第四著者(A小学校)、第五著者(B小学校)、第六著者(C小学校)、第四、第六著者の学校の担任各1名)を参加者(以下、実践者)とした。実践者のうち第四、五、六著者は第一著者の知り合いであり、この3名の実践者も互いに知り合いである。

情報共有の仕組み 今回の実践者は3校にわかれているため、実践の質を保証し、かつ、実践者の不安や負担感を軽減するため、異なる学校に所属する複数の実践者を支援する広域支援体制を構築する必要があった。そこで、Social Network Service(以下、SNS)を活用した情報共有の仕組みを構築することにした。望月・北澤(2010)⁽²⁷⁾は、教育実習生が実習期間中にSSを得るためにSNSでの対話の場を設定した結果、教育実習に関する事前知識や他者の実践的知識が共有され、実習生が肯定的な思考を持つことを明らかにした。そこで、第一著者がSNSの「LINE」を利用してグループを作成し、ここに実践者全員を招待した。そのグループ内の会話を通して、実践者に対して、授業実践の推進のための情報を全員で共有するよう伝えた。その際、共有する情報は、板書の写真や教師の発問と児童の反応等の授業の推進に関すること、実践上の悩みやストレスに関すること、実践の注意点や実践計画といった事務連絡であると伝えた。留意事項として、児童の個人情報投稿しないことを伝えた。

実践の打合せ 実践の質を保証するため、情報共有の仕組みに加え、第一著者と実践者との対面での打合せを合計3回行った。一回目は実践に入る前で、本実践での目的や効果についての30~40分の説明、二回目、三回目は

実践の直前と期間中で、授業時間の2～3時間分の指導案と教材を用いて打ち合わせを行った。加えて、第一著者が実践者の授業を1, 2回参観し、授業終了後に実践の振り返りを行い、授業内容や児童の反応がねらいに即していたか検討した。

学習指導案 事前に第一著者が本カリキュラムで実践する授業の学習指導案の原案を作成した。学習指導案は教師の教材観や児童観を伝え、それを基に授業者も参観者も考え方を理解し授業の分析及び改善に役立てることができる機能をもつとされる(渡部, 2018)⁽²⁸⁾。今回開発したカリキュラムはCSPに基づいているため、心理教育になじみのない実践者がその意図を理解して実践することには難しさが伴うと思われた。心理教育を普及するためには、心理学の文脈のままではなく、教師の文脈に変換することが重要であると指摘されていることから(保田, 2016)⁽²⁹⁾、まず、第一著者が学習指導案を作成することによって、CSPの意図を適切に実践者に伝えることができると考えた。

次に、第一著者が作成した学習指導案の原案について、第三著者及び実践者と検討し、各学級の児童の実態に合うように調整した。さらに、児童の実態に合った授業にするため、学習指導案のねらいからずれない範囲で実践者が必要だと判断した教材の提示方法や発問の変更を許容した。

教材 第一著者が教材を作成した。具体的には、学習指導案を基に授業で使用する全学級共通の教材(掲示物、ワークシート、事前・事後課題)である。さらに、実践者が自分のクラスの実態に合わせて補助教材を作成した。

広域支援体制の評価 今回の実践中、SNS上に作成したグループ内で道具的SS、情緒的SSが提供されることが予想される。そこで、広域支援体制を評価するために、SNS上のSSの出現頻度と会話内容を分析することにした。

3. 結果

実践期間中(2019年1月31日～3月2日)にLINEグループで交わされた言葉によるコメントと写真の投稿を合わせた投稿総数は113回であった。投稿された写真は板書や児童のワークシートの記述に関する内容だったため道具的SSとして数えた。また、1回のコメントの中に情緒的SSと道具的SSに関するコメントがある場合、どちらも1回と数えた。さらに、どちらにも当てはまらないコメントはその他として数えた。その結果、情緒的SSが30回(26.5%)、道具的SSが63回(55.8%)、その他(事務連絡等)が37回(32.7%)投稿された。以下にSSの投稿事例を紹介する。その際、SSがわかる部分に第一著者が下線を引いている。

情緒的SSとして、「徒然なるままに書かれてると言われてるけど、すごいですね!! B先生やC先生が先行してく

ださってるので、ぼくはとても実践しやすいです。逆に申し訳ないくらい。今回も参考にさせていただきます!! ぼくは、やっと今日、1時が終わりました!!子どもたちも心の強みの意味が少しずつ分かってきて、事後課題も楽しみつつ、しています。先生方のおかげです。一応、板書です!(2019年2月3日)」のように、実践者に対する感謝と尊敬の念を表すコメントが見られた。

また、道具的SSとして、実践者同士で質問・助言し合う会話も見られた。例えば、2時間目の道徳科の授業について、第四著者が「C先生に質問です。ちょっと悩んでいるので教えてください。中心発問でお父さんの心の強みが出た後、先生の板書の最後にある「相手に聞く」とかって、どんな発問で引き出しました?「今日は5人の心の強みを見つけてきたけど、お互いの心の強みにもっと気付くために大切なことって何だと思う?」とかですか?「どんなところに注目したら、心の強さが見付きやすかった?」とかですか?この発問は限定しそうであんまりかな。ちょっと悩んでいます。教えてください。(2019年2月5日)」と質問したことに対して、第五著者が「ぼくは「今日は心の強みについて考えたね。お互いの心の強みにもっと気付くには何が大切かな」と聞きました。聞いてすぐに板書してしまいましたが、発言した子はしっかりとかかるとか、コミュニケーションをとると言うことが言いたかったのかなあと思っています。(2019年2月5日)」のように、実践者同士で授業について相談し、それに回答するようなやり取りも見られた。

IV 教育成果の検証

1. 目的

本項の目的の③は、開発したカリキュラムを実践することで児童の自己理解を促すことができるか検証することである。

2. 方法

参加者 分析の対象者は参加者のうち事前と事後ですべての項目に回答した児童とした。そのため、最終的な対象者はCS群144人(男子79人、女子65人)と比較群200人(男子97人、女子103人)であった(表2)。

研究計画 CS群と比較群を設定した不等価二群事前事後テストデザインを適用した。児童への教育成果の査定は、CS群では実践前の2019年1月下旬と実践後の3月上旬の計2回質問紙の回答を行った。また、CS群のみ学習の感想をカリキュラム終了後に書かせた。比較群では、CS群と同じ時期に質問紙の回答のみ行い、それ以外に特別な介入は行わなかった。

教育成果の指標 本研究では児童を対象に本カリキュラムの教育成果を検証するため、生活充実感、学級適応感、強み認識と強み活用感尺度の4つの心理尺度及び学習の感

表2 参加者の内訳

CS 群	A 校	B 校	C 校	合計
男子	39(52)	27 (27)	13(14)	79 (93)
女子	24(27)	31 (32)	10(10)	65 (69)
合計	63(79)	58 (68)	23(24)	144 (162)
比較群	D 校	E 校	F 校	合計
男子	32(36)	47 (48)	18(22)	97 (106)
女子	27(32)	58 (61)	18(20)	103 (113)
合計	59(68)	105 (110)	36(42)	200 (219)

※ 数字は対象者数, () は参加者数

想を指標とした。前述した通りキャリア教育で求められている自己理解は、社会で生かすことができる自分のよさの自覚と社会で認められる自分のよさの活用である。今回開発したカリキュラムを実践することで、児童のCSの自覚と活用が促進されると考えられる。そこで、CSの自覚と活用を、強みの認識尺度と活用感尺度及び学習の感想で測定できると考えた。

また、児童が自分のよさを自覚し活用した結果、well-beingの向上が認められなければ将来のキャリアにつながるよさの自覚と活用ができたとは言いがたい。そこで、このよさの自覚と活用がwell-beingにつながっていることを確認する必要がある。児童のwell-beingは、日々の生活が充実し、自分が所属する学級内に適応していることによって検証できると考えた。また、質問紙を選ぶ際、児童への負担を考慮すると項目数が少ない質問紙を使用することが望ましい。そこで、児童のwell-beingを生活充実感尺度と学級適応感尺度で測定できると考えた。

生活充実感 高橋・青木 (2010)⁽³⁰⁾ が作成した生活充実感尺度 (1 因子9項目) を5件法で評定させた。

学級適応感 江村・大久保 (2012)⁽³¹⁾ が作成した小学生用学級適応感尺度から「被信頼感・受容感」(1 因子4項目) を5件法で評定させた。

強み認識と強み活用感 小國・大竹 (2017)⁽³²⁾ が作成した児童用強み認識尺度 (1 因子8項目) と強み活用感尺度 (1 因子14項目) を5件法で評定させた。

学習の感想 CS群にのみカリキュラム終了後に「このプロジェクトをふり返って、自分らしさの成長について思ったことや感じたことを書きましよう。」という指示により感想を自由記述で書かせた。この感想中にみられるCSの自覚や活用に関する記述内容や頻度を教育成果の指標とした。

倫理的配慮 岡山大学の研究倫理委員会から承諾を得て実施した。具体的には、学校長、学級担任、保護者に対して、研究の趣旨、個人情報管理、実験結果の公開方法、及び、実践は授業の一環として行われることを説明して承諾を得た。児童が調査に回答する際には、実践者を通じて、以下のことを説明した。つまり、①回答は強制的ではなく、拒否しても不利益がないこと、②成績に関係がないこと、である。

3. 結果

強みの発達や幸福感には性差が関係している可能性が指摘されているため (Quinlan et al., 2012)⁽¹⁴⁾、各指標を男女別に分析することにした。

表3 群と性別における各尺度得点の基礎統計量、及び事前における群×性別の2要因分散分析の結果

尺度(範囲)		男子		女子		F 値		
		CS 群	比較群	CS 群	比較群	群	性別	交互作用
生活充実感(9-45)	事前	32.01 (8.32)	33.38 (7.89)	32.22 (7.92)	32.41 (7.24)	0.83 <i>n. s.</i>	0.20 <i>n. s.</i>	0.47 <i>n. s.</i>
	事後	32.39 (8.39)	33.47 (8.23)	32.32 (8.84)	32.92 (7.76)			
学級適応感(4-20)	事前	11.41 (4.28)	10.45 (4.28)	11.18 (4.11)	10.68 (3.67)	2.66 <i>n. s.</i>	0.00 <i>n. s.</i>	0.25 <i>n. s.</i>
	事後	11.04 (4.75)	10.90 (4.14)	11.54 (4.27)	10.59 (4.14)			
強み認識(8-40)	事前	27.20 (8.57)	28.45 (6.68)	26.86 (8.15)	27.64 (7.40)	1.47 <i>n. s.</i>	0.47 <i>n. s.</i>	0.08 <i>n. s.</i>
	事後	28.25 (7.52)	30.08 (6.69)	28.71 (6.40)	27.90 (7.80)			
強み活用感(14-70)	事前	39.72 (16.07)	42.54 (14.08)	41.08 (15.64)	40.74 (15.11)	0.55 <i>n. s.</i>	0.02 <i>n. s.</i>	0.90 <i>n. s.</i>
	事後	44.25 (16.91)	46.76 (14.16)	46.00 (14.47)	41.75 (15.65)			

注) 数字は平均値, () は標準偏差, *n. s.* は5%水準で有意差がみられなかったことを示す。

表4 群と性別における各尺度得点の平均変化量, 及び2要因分散分析の結果

		変化量		F 値		
		CS 群	比較群	群	性別	交互作用
生活充実感	男子	0.38 (6.61)	0.09 (5.74)	0.01	0.01	0.29
	女子	0.11 (6.16)	0.51 (5.32)			
学級適応感	男子	-0.37 (4.27)	0.44 (3.14)	0.25	0.07	2.91 [†]
	女子	0.35 (2.96)	-0.09 (2.94)			
強み認識	男子	1.05 (6.69)	1.63 (4.97)	0.60	0.19	2.75 [†]
	女子	1.85 (7.25)	0.26 (5.22)			
強み活用感	男子	4.53 (11.16)	4.23 (10.10)	2.84 [†]	1.27	2.08
	女子	4.92 (15.01)	1.01 (10.11)			

注) 数字は平均値, ()は標準偏差, [†] $p < .10$

表5 学習の感想例

自由記述	
CS の自覚	今までは、自分のいいところが分からなかったけど、この勉強で自分のいいところを見つけられたし、そのいいところを伸ばすこともできた。相手のいいところも見つけられるようになった。6年生に向けても今後もさらにレベルアップをするために、自分らしさを成長させたいと思う。6年生でも挨拶運動や朝の清掃活動にも取り組みたいと思う。(5年男子)
CS の活用	長所などよいところが楽しく使えたり、人のためにたくさん使えることがあって、とってもいいと思った。このプロジェクトがあってから、長所などCSがうまく活用できて、とっても成長できたような感じがしてうれしいと思った。これからも自分の長所をのばして、活用していきたいです。(5年男子)
CS の自覚と活用	私のいいところ (CS) はたくさんあってびっくりしました。今回は意識したから出来たので、次は当たり前のように取り組んでいきたいです。また、自分のためではなく、みんなのためということを考えて行動すると嫌だという気持ちが無くなることに驚き、心のすごい力を感じました。これからも日々、実践をしていき明るく気持ちがいい生活をおくりたいです。また、はじめよりもCSを見つけることが得意になりました。(5年女子)

基礎統計量 まず、各尺度の信頼性を確認するために、Cronbachの α 係数を事前事後の群別に算出した。その結果、全ての尺度において十分な内的整合性が確認されたため ($\alpha = .84 \sim .96$)、尺度得点として各項目の合計得点を使用できると判断した。基礎統計量を表3に示す。尚、事前の群と性別の各尺度得点に有意な差は見られなかった。

心理尺度に基づいた検証 本研究では事前評価時の群間差による影響を考慮した上で教育成果を検証するため、プログラム前後の各尺度得点の変化量について群×性別の2要因分散分析を行った。その結果を表4に示す。

生活充実感 群と性別による有意な差は見られなかった ($F(1,340) = 0.29, n.s.$)。

学級適応感 群と性別の交互作用が有意傾向 ($F(1,340) = 2.91, p = .089, \eta^2 = 0.01$) であった。単純主効果の検定の結果、比較群における性別の単純主効果 ($F(1,340) = 1.25, n.s.$)、CS群における性別の単純主効果 ($F(1,340) = 1.65, n.s.$) はともに有意でなかった。男子における群の単純主効果 ($F(1,340) = 2.55, n.s.$)、女子における群の単純主効果 ($F(1,340) = 0.69, n.s.$) もともに有意ではなかった。

強み認識と強み活用感 強み認識尺度において、群と性別の交互作用が有意傾向 ($F(1,340) = 2.75, p = .098, \eta^2 = 0.01$) であった。単純主効果の検定の結果、比較群における性別の単純主効果 ($F(1,340) = 2.64, n.s.$)、CS群における性別の単純主効果 ($F(1,340) = 0.64, n.s.$) はとも

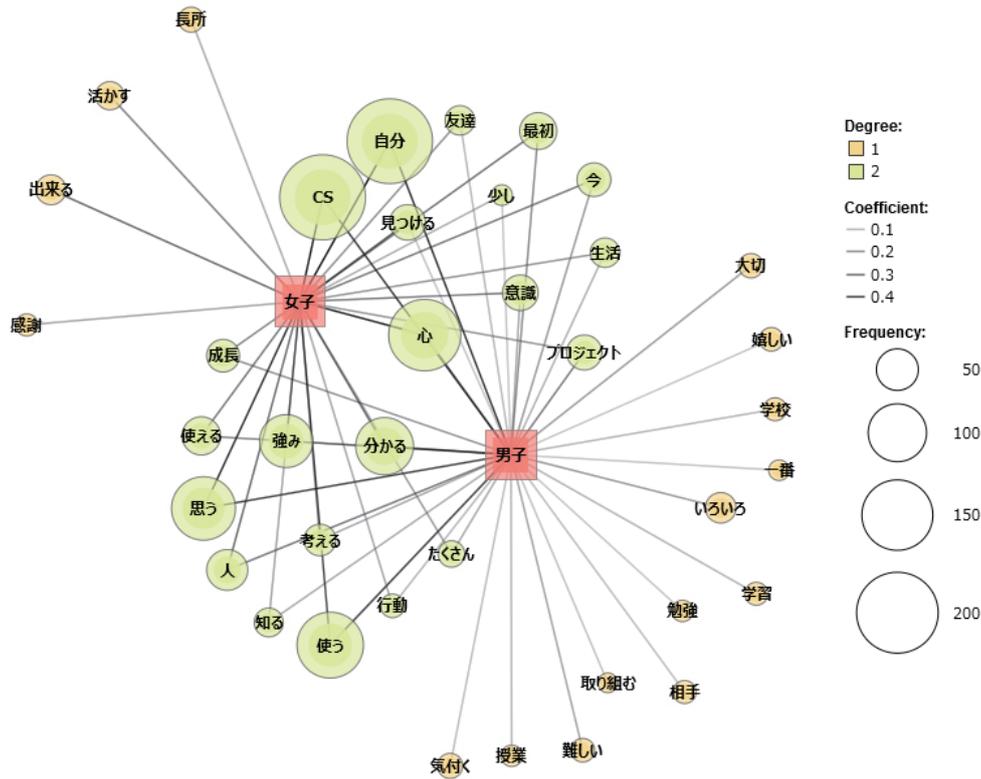


図1 男女別の自由記述の共起ネットワーク

注) 総抽出語数：9727，異なり語数：805，文の数：425 ケース，段落：102 ケース，総計 3656 語，異なり語 594 種

に有意でなかった。男子における群の単純主効果 ($F(1,340) = 0.41, n.s.$) は有意でなかったが、女子における群の単純主効果 ($F(1,340) = 2.83, p = .093$) は有意傾向であった。

強み活用感尺度において、群の主効果が有意傾向 ($F(1,340) = 2.84, p = .093, \eta^2 = 0.01$) であった。

学習の感想に基づいた教育成果の検証 CS群の児童のうち、記録用紙が回収でき、文章を読み取ることができた102名(男子50名、女子52名、回収率70.8%)を分析対象とした。

まず、第一著者と第三著者で自由記述の内容を分類した結果、CSの自覚に関する記述は102名中75名(73.5%)、活用に関する記述は58名(56.9%)、そのうち、自覚と活用両方の記述は45名(44.1%)であった。学習の感想例を表5に示した。表5から、児童が、自分のCSを自覚したことで前向きな気持ちになることやCSを活用することで自分の成長に繋がると感じる事がわかる。

次に、自由記述の回答から抽出された言語データを定量的に分析するため、樋口(2004)⁽³³⁾が開発したKH Coder (Version 3, Alpha.16)でテキストマイニングによる分析を行った。こうすることで、客観性を確保しつつ児童の自由記述の全体的な傾向を捉えることを試みた。

男女別に類出語の上位5語とその出現頻度を算出した。その結果、男子では「CS」(103回)、「自分」(92回)、「使う」(62回)、「心」(58回)、「思う」(53回)だった。女子では「自

分」(119回)、「CS」(119回)、「心」(97回)、「使う」(69回)、「思う」(68回)だった。

男女別での特徴的な語句の関連性を明らかにするため、共起ネットワーク分析を行った(図1)。分析にあたっては、出現数による語の取捨選択を行った。最小出現数を10に設定し、描画する共起関係の選択では描画数を上位60語に設定した。

この結果、女子に特徴的な語として「長所」「感謝」「出来る」「活かす」が、男子に特徴的な語として「一番」「気付く」「勉強」「学校」「授業」「相手」「難しい」「嬉しい」「大切」「いろいろ」「取り組む」「学習」が関連する傾向が見られた。

V 総合考察

本研究の目的は、児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育のクロス・カリキュラムを開発し、広域支援体制を作って複数の小学校で実践し、開発したカリキュラムを広める方策を探るとともに、児童への教育成果を検証することであった。以下、①キャリア教育のクロス・カリキュラムの意義、②実践者への広域支援体制を構築した意義、③カリキュラムの教育成果について考察し、今後の展望を述べる。

1. キャリア教育のクロス・カリキュラムの意義

これまで行われていたキャリア教育では、キャリアプランニング力の基盤となる自己理解を促すことに課題が

あった。そこで本研究では、Linkins et al. (2015)⁽¹²⁾ を基にCSの自覚と活用を促すキャリア教育のクロス・カリキュラムを開発した(表1)。このクロス・カリキュラムの教育実践的な意義は、①キャリア教育で求められている自己理解を育成することができる、②クロス・カリキュラムの実践によって児童の自己理解を促しやすくなる、③キャリア・パスポートの充実に貢献している、ことであると考えられる。

キャリア教育で求められる自己理解は、社会で生かすことのできる自分のよさの自覚と社会で認められる自分のよさの活用であった。しかし、従来の教育実践では、キャリア教育で求められる自己理解を深めることに課題があった。一方、今回開発したクロス・カリキュラムは、CSPに基づいているため、道徳的な価値が認められる自分の強みを自覚し活用することが可能になっている。そのため、キャリア教育で求められる自己理解を促していると考えられる。

また、今回開発したカリキュラムは複数の教科・領域に位置づいており(Incorporated into a Cross-Curriculum)、集中して長く実施できると考えられる。関連的な実践では、実践者が意図的に学習体験の流れと環境を構成でき、児童の行動変容を起こしやすくなるという結果もあり(小泉, 2016)⁽²²⁾、本実践でも効果的に自己理解を促すことが期待できる。

最後に、今回の実践で児童が学んだ自己理解に関する資料は、2020年度から小学校、中学校、高等学校において導入されるポートフォリオである「キャリア・パスポート」において活用できると思われる。この「キャリア・パスポート」では、学習目標、将来の夢、長所等の自己理解の記録や学校行事、家庭生活の振り返り等の成長の記録を蓄積し、自分のキャリア形成に生かしていくことが求められる(文部科学省, 2019)⁽¹⁾。児童が肯定的な自己理解を深めることは容易ではないと指摘されていることから(江川, 1995)⁽³⁴⁾、本カリキュラムを実践することで強みの自覚と活用に関する記録がポートフォリオに蓄積され、児童の自己理解をより一層深められると考えられる。

このように、本カリキュラムの開発は、自己理解を促すために教育内容を配列し直し、相互に関連付けるカリキュラム・マネジメントになり、限られた時数の中で効果的なキャリア教育を可能にする一つの方法になると考えられる。

2. 実践者への広域支援体制の意義

今回開発したクロス・カリキュラムを実践するための広域支援体制を構築することで、実践者へSSが提供されるのか検証した。広域支援体制として、第一著者が学習指導案の原案や教材の作成、実践者との事前打合せ及び実践の振り返りを行った。また、SNSでグループを作成し、

遠隔地にいる実践者同士で悩みや授業の進め方等を共有できるようにした。その結果、SNSの会話で、道具的SSが63回(55.8%)見られ、学習指導案や教材を実践者同士で検討しながら自律的に授業の質的向上を図ろうとする姿が確認された。また、情緒的SSが30回(26.5%)見られ、実践者が互いにサポートし合う様子が確認された。これらのことから、今回構築した広域支援体制によって実践者へSSが提供されたと考えられる。

実践者同士のSSが見られた理由として、①SNSが即時的双方向的な情報伝達を適宜可能にすること、②実践者同士が顔見知りでありSNSを活用した情報共有への抵抗感が少なかったことが考えられる。今回の研究では、実践者である第四、五、六著者は第一著者の知り合いであり、かつ、この3名も互いに顔見知りであった。そのため、顔が見えないSNSの活用に対する抵抗感が少なく、情報共有も積極的に行えたものと考えられる。

道具的SSが会話全体の5割を超えた理由に、①授業の学習指導案を作成するなどの支援が効果的だったこと、②第一著者がSNSを活用したグループの活用を促し、授業実践に関する情報に対して、肯定的な意味づけを行い、よりよい授業になるよう教師の自律性を支援するよう関わったことが影響していると考えられる。

今回のカリキュラムは心理教育を基に新たに開発されたものであり、実践者にはなじみのないものであった。そこで、第一著者が中心となって授業ごとに学習指導案や教材・教具を作成し、実践者に授業の意図が伝わるように工夫した。その結果、今回のカリキュラムが実践者に受容され、自律的な授業実践につながったと考えられる。また、第一著者はSNSに投稿された実践者の情報を意味づけ、その価値を共有するよう心掛けて肯定的なフィードバックを行った。その結果、実践者は板書や発問といった授業を推進する情報だけではなく、授業に関する疑問や悩みに関する投稿も授業を進める上で有益な情報になると認識し、道具的SSに関する様々な情報を提供するようになったと考えられる。

一方、情緒的SSは道具的SSほど多く交わされていなかった。今回の実践者は現役教師であり、授業に対する不安や戸惑いは低かったと考えられる。むしろ、授業のねらいの達成や児童の思考の深め方に関心が高まったため、授業づくりに関する情報が頻繁に共有されたのではないかと考えられる。

今回構築した広域支援体制において、特に、SNSを活用した情報共有の仕組みの構築は、教師の実践力向上を図る上で意義があるだろう。なぜなら、こうした仕組みを作ることで、必要な情報を校内の教師からだけでなく、校外の教師からも場所や時間の制約を越えて得ることが可能になるからである。

現在、教師の実践力の向上については喫緊の課題であ

る。その理由として、近年、若い教師が増え、ベテランから若手教師への実践知の継承が難しくなっていることに加え、コロナ禍で職場内での研修が中心になっているため、個人の実践上の課題に即した助言を得ることが難しくなっていることも挙げられる。その点、SNSなどのオンラインツールの活用によって、時間と場所の制約を越えて実践力を向上させたい教師同士がつながることが可能になる。また、学外の教師とつながることで、現在直面している実践上の課題について校内の教師以外へ相談し、道具的・情緒的SSを得ることが可能になる。対面での研修が難しい現在、オンライン会議システムを活用した情報共有の仕組みの構築も視野に置いて、教師への支援体制をさらに充実させていくことは有意義なのではないだろうか。

3. カリキュラムの教育成果

本カリキュラムの教育成果を心理尺度や学習の感想によって検証した。以下に群間差や性差が確認された結果を中心に考察する。

まず、強み活用感において群の主効果が確認され、CS群の変化量の向上が有意傾向であった(表4)。また、自由記述では、CSの活用に関して58名(56.9%)が記述していた。さらに、自由記述のテキストマイニングの結果、「自分」、「CS」、「心」、「思う」、「使う」、「分かる」、「強み」といった語句が男女共通で頻出した(図1)。

これらの結果から、本実践によってCSの活用を促し得る可能性があると考えられる。その理由として、本実践では、自分のCSを自覚させた後、様々な場面でCSを活用するよう促した。このように授業で学習したことを課外で実践する機会を設け、適切に支援することで、児童はCSを様々な場面で活用し、その効果や充実感を感じたため、強みの活用感が向上したと思われる。

次に、強み認識尺度において群と性別の交互作用が見られ、CS群の女子で変化量の向上が有意傾向であった(表4)。また、自由記述では、CSの自覚に関して75名(73.5%)が記述していた。さらに、自由記述のテキストマイニングの結果、特に女子において関連が見られた語に「長所」、「活かす」、「出来る」、「感謝」が確認された一方、男子においては、「勉強」「学校」「授業」「難しい」「みんな」「いろいろ」「取り組む」などの語の関連が確認された(図1)。

これらの結果から、特に女子がCSを自覚し、活用する機会と捉え、主体的に学びに参加していたことが考えられる。他方、一部の男子ではCSの自覚と活用を授業の勉強として捉え、学びに難しさを感じていたことが考えられる。

このような性差がみられた理由として、小学校高学年の時期には、女子の自己意識が高く、自己に対して注意

を向ける傾向にあると言われているため(桜井, 1992)⁽³⁵⁾、そうした自己意識が関係していると考えられる。本カリキュラムでは自他の強みに焦点を当て、その自覚と活用を促している。こういった学習活動に対して自己意識が高い児童は主体的に参加し、自分のCSを深く考えることができたため、強みがより認識されたと思われる。

一方、学級適応感の変化量では交互作用が有意傾向であったが、群と性別の主効果はどちらも有意ではなかった。また、生活充実感の変化はCS群と比較群で有意な差がみられなかった。その理由として、児童が他者と相互作用する機会を十分に与えることができなかったことが考えられる。児童は、日々の生活体験の中でも、特に他者との相互作用が日々の充実感に影響しているとの報告がある(高橋・竹嶋・青木, 2013)⁽³⁶⁾。本実践では自己のCSを多様な方法で活用するよう促した。その際、例えば「親切」「リーダーシップ」「チームワーク」といった他者に焦点が当てられたCSを活用した児童では他者との相互作用が活発になったかもしれない。しかし、「好奇心」「独創性」「向学心」といった自己に焦点が当てられたCSを活用した児童では、他者との積極的な相互作用が生じなかった可能性がある。その結果、生活充実感、学級適応感共に群間差が生じなかったものと思われる。

4. 今後の展望

本研究の知見をさらに発展させるため、①カリキュラムの改善、②教育成果の検証、の2つの観点から今後の展望を述べたい。

1点目のカリキュラムの改善点として、実践者から、「3時目のCSの自覚と活用を考える際に、提示するCSが24もあると児童が理解しづらく、CSの活用方法を考える時間が少なかった」、「7時目の自分のCSを学校のために活用することが難しかった」という課題が挙げられた。本研究では、特に一部の男子においてCSの自覚と活用が困難であったのは、提示したCSの多さも関係している可能性が考えられる。

また、学習への動機づけを図るために児童にとって魅力的な教材開発も必要だろう。今回は、1時目や3時目で心の強みやCSについて考える際、誰もが知っていることに配慮して教材・教具を選定したため、昔話やスポーツ選手を教材として提示した。そのため、児童にとっての親近感や興味関心といった点は配慮不足であった。児童がより一層学習内容に興味をもつためには、例えば、漫画やアニメの登場人物を提示し、そのCSを考えるといった学習活動を取り入れることも有効ではないだろうか。今後、より効果的で普及可能なカリキュラムにするためには、提示するCSを限定する、CSの活用方法を話し合う活動をより多く取り入れる、児童にとって魅力的な教材・教具を提示するなど、カリキュラム構想や学習指導案、

教材・教具を修正していくことも検討していきたい。

2点目の教育成果の検証の課題として、心理尺度に基づいた教育成果の検証の結果、統計的には群間での差がはっきりとは出ておらず、効果量も小さかったことが挙げられる。その要因として、上記のカリキュラムの困難さに加え、継続的な実践であるため、授業参加回数による調査対象者の選定が困難になったことと実践時期の影響が考えられる。分析対象者は事前・事後の調査の参加者であったが、その中に実践の途中で授業を受けていなかった児童がいた可能性は否定できない。今回の実践では研究の一つの目的が他の担任でも実践できる心理教育に基づいたキャリア教育のクロス・カリキュラムを開発することであった。そのため、質の担保に力点を置いており、各クラスの欠席者を確認することを怠ってしまった。

また、本研究で開発したカリキュラムは1月から3月にかけて実践された。この時期は年度末のまとめの時期であるため、学級活動や学校行事を通して児童が一年間を振り返り、自分の成長や今後の課題を考える機会が多い。このような実践時期が各指標に対してポジティブな影響を及ぼしたため、群間差が出なかった可能性は否定できない。今後、より厳密に教育成果の検証が行えるよう、実践時期を考慮し、カリキュラムに全て参加した児童を対象として検証を行うことが必要になるだろう。

加えて、研究デザインも再考する必要がある。倫理的配慮から、今回実践したカリキュラムを比較群に対しても行うことが望ましい。しかし、本研究では年度末に実践したため、比較群への実践ができなかった。今後、実践時期を年度半ばで設定し、研究計画をウエイティングリストコントロールデザインとすることも有効であると考えられる。

これらを改善するためには、実践者である学級担任と研究者である著者が実践の内容や手順だけでなく、児童の欠席も含め、実践やデータ収集の時期についてより綿密に打合せを行うことが求められる。

一文 献一

- (1) 文部科学省『「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項』, 2019
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/08/21/1419890_002.pdf (最終アクセス日2020年3月16日)
- (2) 文部科学省『小学校学習指導要領解説特別活動編』東洋館出版社, 2018a
- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説特別の教科道徳編』廣済堂あかつき, 2018b
- (4) 文部科学省『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』, 2016

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/fieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (最終アクセス日2019年10月14日)
- (5) 文部科学省『小学校キャリア教育の手引き(改訂版)』教育出版, 2011
- (6) 橋本千恵「児童一人一人が、自分のよさに気付く授業：低学年[個性の伸長]」『道徳と特別活動：心をはぐくむ』32, pp.14-17, 2016
- (7) 福岡市教育センター特別活動研究室「小学校のキャリア教育に果たす特別活動の役割—「4つの能力」の育成を軸とした活動モデルの開発を通して—」, pp.6-10, 2005
- (8) 川村孝樹「汎用的能力の素地をつくるキャリア教育の在り方の考察—自己理解とキャリアプランニングに焦点を当てた「わたしみらい」の実践から—」『教育実践研究』29, pp.235-240, 2019
- (9) Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55, pp.5-14, 2000
- (10) Seligman, M. E. P. 宇野カオリ訳『ポジティブ心理学の挑戦 “幸福”から“持続的幸福”へ』デイスカヴァー・トゥエンティワン, 2014 (Seligman, M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2011)
- (11) Peterson, C., & Seligman, M. E. P. *Character Strengths and Virtues: Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press USA, 2004
- (12) Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D.M. Through the lens of strength: A framework for educating the heart, *The Journal of Positive Psychology*, 10, pp.64-68, 2015
- (13) Ghielen, T. S., van Woerkom, M., & Christina Meyers, M.S. Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review, *The Journal of Positive Psychology*, 13, pp.573-585, 2018
- (14) Quinlan, D. M., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes, *Journal of Happiness Studies*, 13, pp.1145-1163, 2012
- (15) Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A.: How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes, *The Journal of Positive Psychology*, 10, pp.77-89, 2015
- (16) 伊住継行「「道徳的強み」の自覚と活用は促進的援助サービスになり得るか?—児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス活用介入を通して—」『学校心理学研究』19(1), pp.41-54, 2019

- (17) 森本哲介, 高橋誠, 並木恵祐「自己形成支援プログラムの有用性: 一高校生女子を対象とした強みの活用による介入—」『教育心理学研究』63, pp.181-191, 2015
- (18) 若井田正文「世田谷区における徳育の施策「人格の完成を目指して」」『クオリティ・エデュケーション』6, pp.139-153, 2014
- (19) 井邑智哉, 青木多寿子, 高橋智子, 野中陽一郎, 山田剛史「児童生徒の品格と Well-being の関連—よい行為の習慣からの検討—」『心理学研究』84(3), pp.247-255, 2013
- (20) 初澤宣子「教育課程に位置づけた心理教育の展望: 国語科教育を兼ねた心理教育という視点から」『お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要』15, 25-33, 2013
- (21) 林泰成「スキルが身につくトレーニング モラル・スキル・トレーニング—道徳的行動と道徳性を学ぶ(学校でできる 対人関係スキル・トレーニング)— (対人関係スキル・トレーニングの理論と方法)」『児童心理』15, pp.48-53, 2000
- (22) 小泉令三「社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて」『教育心理学年報』55, pp.203-217, 2016
- (23) 品田笑子「「教師のセルフヘルプグループ」(11 現代の子どもたちに対する教師のあり方とは: 学級崩壊, 生徒指導に悩む教師とサポートする視点から)」『日本教育心理学会総会発表論文集』42, p.552, 2000
- (24) 諏訪英広「教員社会におけるソーシャルサポートに関する研究: ポジティブ及びネガティブな側面の分析」『日本教育経営学会紀要』46, pp.78-92, 2004
- (25) 島井哲志, 竹橋洋毅, 津田恭充「ポジティブ心理学 つよみカルタ」『ポジティブ心理学介入の効果検証システムの構築 (日本学術振興会科学研究費補助金基盤(B))(16H03743), 2017
- (26) Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D., & Kazemi, F. Assessment of Character Strengths in Children and Adolescents. In Proctor, C., Linley, P. A (Ed) *Research, applications, and interventions for children and adolescents*, Netherlands: Springer, pp.81-115, 2013
- (27) 望月俊男, 北澤武「ソーシャルネットワークワーキングサービスを活用した教育実習実践コミュニティのデザイン」『日本教育工学会論文誌』33(3), pp.299-308, 2010
- (28) 渡部洋一郎「学習指導案作成に関わる要因とその効果」『上越教育大学国語研究』32, pp.13-22, 2018
- (29) 保田直美「小学校の学級活動で用いられる技術の変遷: 学校は心理学的な技術をどのように受容するか」『佛教大学教育学部学会紀要』15, pp.37-55, 2016
- (30) 高橋智子, 青木多寿子「児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発—適応感研究の相互比較を可能にする尺度をめざして」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』59, pp.69-77, 2010
- (31) 江村早紀, 大久保智生「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」『発達心理学研究』23(3), pp.241-251, 2012
- (32) 小國龍治, 大竹恵子「児童用強み認識尺度と児童用強み活用感尺度の作成及び, 信頼性と妥当性の検討」『パーソナリティ研究』26(1), pp.89-91, 2017
- (33) 樋口耕一「テキスト型データの計量的分析」『理論と方法』19(1), pp.101-115, 2004
- (34) 江川政成「自分のよさに気づく援助—自己理解, 自己受容を助ける教育 (もち味を生かす)」『児童心理』49(4), pp.372-376, 1995
- (35) 桜井茂男「小学校高学年生における自己意識の検討」『実験社会心理学研究』32(1), pp.85-94, 1992
- (36) 高橋智子, 竹嶋飛鳥, 青木多寿子「児童の生活体験・生活充実感と「生きる力」の関連について」『学習開発学研究』6, pp.3-9, 2013

一謝 辞—

本研究で作成したクロス・カリキュラムの実践にあたり, 関西福祉科学大学の島井哲志先生, 兵庫教育大学の森本哲介先生, トロント大学のDr. Rashid, T., 関西学院大学大学院研究員の小國龍治氏には貴重な助言や資料を提供していただきました。心より感謝申し上げます。また, 本研究のアンケートや実践に協力して下さった児童及び先生方に心より感謝申し上げます。