

# 学位論文

児童の自己理解を促す ICC(Incorporated into a Cross-Curriculum)心理教育の  
開発と介入に関する研究  
—「道徳的強み」の自覚と活用の観点から—

2020 年度

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
学校教育実践専攻  
(岡山大学)  
伊住 継行

# 目次

第1章 問題と目的 .....	3
第1節 社会の変化と教育目標の変化 .....	3
第2節 キャリア教育と自己理解 .....	5
第3節 キャラクター・ストレンクス・プログラム(Character Strengths Program)について .....	11
第4節 CSPの実践に向けた課題の克服 .....	22
第5節 本研究の目的 .....	29
第2章 児童に対する短期間のキャラクター・ストレンクス(Character Strengths)活用研究【研究1】 .....	30
第1節 問題と目的 .....	30
第2節 方法 .....	30
第3節 結果 .....	34
第4節 考察 .....	42
第3章 自己理解を促す ICC(Incorporated into a Cross-Curriculum)心理教育の開発【研究2】 .....	47
第1節 自己理解を促す ICC心理教育に基づくクロス・カリキュラム開発 .....	47
第2節 カリキュラムの各授業の内容 .....	51
第3節 考察 .....	54
第4章 ICC心理教育の普及方法の開発【研究3】 .....	56
第1節 問題と目的 .....	56
第2節 方法 .....	56
第3節 結果 .....	57
第4節 考察 .....	58
第5章 ICC心理教育の教育成果の検証【研究4】 .....	61

第 1 節 問題と目的 .....	61
第 2 節 方法 .....	61
第 3 節 結果 .....	62
第 4 節 考察 .....	67
第 6 章 総合考察 .....	69
第 1 節 本研究で得られた知見 .....	69
第 2 節 「道徳的強み」の自覚と活用を促す ICC 心理教育を開発・普及する意義	70
第 3 節 今後の課題 .....	74
【引用文献】 .....	77
【業績一覧】 .....	84
【資料】 .....	86
謝 辞 .....	163

# 第1章 問題と目的

## 第1節 社会の変化と教育目標の変化

### 1. 急激な社会の変化

本研究の目的は、児童の「道徳的強み」(Character Strengths)の自覚と活用を促すために、教育課程上の複数の教科等に位置づいた(Incorporated into a Cross-Curriculum)心理教育を開発し、その教育現場への介入方法及び教育成果を検証することである。

現在、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展、絶え間ない技術革新等により社会構造や雇用環境が大きく、また急速に変化し、予測が困難な時代となっている(文部科学省, 2018a)。我が国の生産年齢人口は、少子高齢化の進行によって1995年をピークに減少しており、総人口も2008年をピークに減少に転じている(総務省, 2016)。このような少子高齢化の進展、生産年齢人口の減少により、国内需要が減少し経済規模が縮小すること、労働力不足、我が国の投資先としての魅力低下による国際競争力の低下、医療・介護費の増大など社会保障制度の給付と負担のバランスの崩壊、財政の危機、基礎的自治体の担い手の減少など様々な社会的・経済的課題が深刻化することが予測されている(総務省, 2018)。

また、情報技術の飛躍的な進化等を背景として、経済や文化など社会のあらゆる分野でのつながりが国境や地域を越えて活性化し、多様な人々や地域同士のつながりがますます緊密さを増してきている(文部科学省, 2016)。特に情報技術市場のグローバル化の加速に伴い、国際標準の獲得やグローバルニーズに応じた研究開発の必要性が一層増加している(総務省, 2019)。そのため、各国の企業、研究機関、行政等がより幅広い枠組の中で共通原則を検討し、国際政策を推進しようとする動きが世界のリーダーが集うG7やG20首脳会合でも活発化している(総務省, 2018)。我が国においては、これらのG7やG20の成果を踏まえ、質の高いICTインフラの海外展開、AI開発に関する国際的なガイドラインの検討、官民コンソーシアムを通じたIoT推進のための国際連携、サイバー攻撃情報の共有のための国際連携等に取り組んでいる(総務省, 2019)。このように、経済的・文化的側面でのグローバル化は今後ますます進展していくことが予想されるため、これらに対する備えは喫緊の課題であると言えるだろう。

## 2. 今後求められる学校教育

このように、社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となっており、しかもそうした変化が、どのような職業や人生を選択するかにかかわらず、全ての児童の生き方に影響するものとなっている(文部科学省, 2016)。その中で、今後の教育で求められることは、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力を児童生徒に育成することである(文部科学省, 2016)。

この力は、これまでの学習指導要領において、変化の激しい社会を生きるために、知・徳・体のバランスを取りながら、新しい未知の課題に試行錯誤しながら対応する「生きる力」<sup>1</sup>の育成として目指されてきた(文部科学省, 2008)。今後の学校教育では、この「生きる力」を加速度的に変化する社会の文脈の中で改めて捉え直し、しっかり発揮できるようにしていくことが求められている(文部科学省, 2016)。文部科学省(2016)は、学校教育を通して児童に育みたい具体的な姿として、以下のような在り方を提示している(p.13)。

- 社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓ひらいていくことができること。
- 対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- 変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

このように、現在、予測困難な社会の変化に対応することができる資質・能力の育成を目指した教育改革の推進が期待されている。

---

<sup>1</sup> 「生きる力」とは、平成8年7月の中央教育審議会答申において、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などであると指摘されている。

## 第2節 キャリア教育と自己理解

### 1. キャリア教育の重要性

前節で述べたような予測困難な社会の変化の中、一人一人の可能性を引き出し、個々のキャリア形成を促すことで、社会の活力につなげていくことが社会からも強く求められている(文部科学省, 2016)。そのために、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)。

キャリア教育とは、一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、社会の中で自分の役割を果たし、自分らしい生き方を実現していくキャリア発達を促す教育のことである(文部科学省, 2011)。キャリア教育では、キャリア発達を促すため、自らの力で生き方を選択していくことができるよう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」<sup>2</sup>、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」を身に付けることが目指されている。

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)。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づき、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、自分のよさに気づき、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。

### 2. 児童期の自己理解の特徴

自己とは、われわれ一人ひとりが世界とかかわるための個性的なシステムである(山地, 1997)。そのシステムは心理的・社会的過程を含むいくつかの構成要素から成り立っている。中村(1990)は、自己についての様々な知見を統合し、「自分が自分に注目し、自分の特徴を自分で描くことができるようになり、その描いた姿についての評価(良い－悪い、満足－不満足、誇らしい－恥ずかしい、など)を行ない、さらに、そのような自分の姿を

---

<sup>2</sup> 「自己理解・自己管理能力」とは、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である(文部科学省, 2011)。つまり、自己理解の中でも特に肯定的な特性に関する理解を深めていくことが求められている。

他人にさらけだしたり、具合の悪いところは隠したり修飾したりする一連の現象的過程」として捉える「自己過程(self-process)」を提唱している。この自己過程は4つの「位相」をなすとされている(中村, 1990)。すなわち, 第1段階「自己の姿への注目」は, 自分の外観や心理的状态, 他者との社会的関係などに自ら注目し, それらに注意の焦点を向ける段階である。第2段階「自己の姿の把握」は, 自分が自己に注目したことの結果として自己の状態の特徴を自分なりに描き, 概念化することによって生じる, 「自己像」や「自己概念」が明確になる段階である。第3段階「自己の姿への評価」は, 自己の特徴として把握した像についての評価する段階であり, 第4段階「自己の姿の表出」は, 自己の姿を他者に示す行動にかかわる位相であり, 「自己呈示」や「自己開示」といった側面が含まれた段階である。前述の通り, キャリア教育では自分自身の肯定的な特性に関する理解を深めていくことが求められているため, ここで求められる自己の理解は中村の自己過程の第2段階「自己の姿の把握」に相当すると考えられる。そのため, ここでは, 自己の理解を, 「自分が自己に注目したことの結果として自己の状態の特徴を自分なりに描き, 認識すること。」と定義する<sup>3</sup>。

幼児期から青年期にかけての自己認識・自己の理解の発達プロセスは, その時期における認識能力一般の発達に大きく依存している(都筑, 1993)。都筑(1993)は, 認知発達と自己の理解について, 就学前の幼児は前操作的段階であるため, 具体的に目に見える行動や自己の身体的な諸側面が強く意識される傾向にあるが, 児童期は, 具体的操作期に入るため, 具体性をもった事実が自己認識の基盤となり, 中学生になると形式的操作期に入るため, 性格や考え方などの内面的な特徴によって自己認識や自己の理解ができるようになると述べている。

また, 乳児期から児童期の自己の理解の発達について, 眞榮城(2018)は「乳児期から児童期までの自己の理解の発達については, 「身体的理解」から「外面的・行動的理解」を経て「内面的・心理面的理解」へと進む」と述べている。特に児童期中期以降は自己の理解が身体面・行動面の特徴といった外面的なものから性格や価値観といった内面的なものへと発達していく時期である(眞榮城, 2018)。このような自己の理解の発達の特徴から考えると, 自己の理解の中でも「できること・したいこと」といった外面的・行動的側面は

---

<sup>3</sup> 本論文における「自己理解」とは, キャリア教育で養うキャリア発達の資質・能力である「自己理解・自己管理能力」の「自己理解能力」のことであり, ここで定義した「自己の理解」は, キャリア発達に限定せず, 自己の認識というより広い文脈で用いている。

児童期前期から理解できる一方、「意義を感じる」といった価値を伴った側面については児童期中期以降から理解できると考えられる。

しかし、児童が肯定的な自己の理解を深めることは容易ではないと言われている(江川, 1995)。特に思春期前後の頃からは自分の欠点や不足に目が向きがちであり、そのために必要以上に劣等感を抱くことがあると言われている(江川, 1995)。そこで、江川(1995)は、児童生徒が自分の肯定的側面に気付くことができるための4点の原則を提示している。その4点とは、①どのようなことが人間としての価値・長所なのかについてきちんと認識すること、②子どもの人間としての価値(よい行いやよい出来栄え・能力)を受け止めてほめる、③本人の努力を認めること、④本人がよさに気付いていなければ、それを本人にわからせること、である。このように、児童に肯定的な自己の理解を促すためには、周囲の親や教師が適切に関わることが求められている。

### 3. 自己の理解を促す教育実践

2017年3月に、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)、児童の自己の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」<sup>4</sup>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)。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)、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, 2018c)等の改訂が確認できる。以下に、自己の理解を促す教育実践に関する先行研究を総合的な学習の時間、特別活動、道

---

<sup>4</sup>「キャリア・パスポート」とは、児童生徒が、小学校から高等学校までのキャリア教育に関わる諸活動について、特別活動の学級活動及びホームルーム活動を中心として、各教科等を往還し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりしながら、自身の変容や成長を自己評価できるよう工夫されたポートフォリオのことである(文部科学省, 2019)。この「キャリア・パスポート」は、小学校から高等学校まで継続して自分自身の成長の歩みを記録するポートフォリオである(文部科学省, 2019)。この記録を継続的に付けることで、児童生徒は、例えば、総合的な学習の時間などの授業を通して自己理解を深めたことの中から、行事で学んだことや自分の特長を意識化することで、自己理解に基づいたキャリアプランニングが可能になる。このように、「キャリア・パスポート」を通して、児童生徒一人一人の目標修正などの改善を支援し、自己理解を深める指導と繋げ、児童生徒がキャリア形成に生かそうとする態度を養うことが求められている。

徳科<sup>5</sup>に分けて整理する。

**自己の理解を促す総合的な学習の時間の実践** 総合的な学習の時間で自己の理解を促す実践として、川村(2019)は、小学校6年生を対象に、総合的な学習の時間10時間を使って「わたしマップ」を作成する実践を報告している。この「わたしマップ」づくりでは、まず、ゲストティーチャーを招きその人から職業についての話を聞く中で、その3人のよさを見つけ出した。同時に、自分自身で自分の好きなこと、得意なことを書き出し、それらの共通点から自分の強み<sup>6</sup>を見つけ出し「わたしのマップ」づくりを行った。その後、作成された「わたしのマップ」を基にその人らしさについてグループで話し合う活動が行われ、他者から自分の強みに対してフィードバックをもらう活動を行った。その結果、児童は各自の好きの要素を掘り起こし、そこから自分の強みを見つけ出していった。さらに、強みを基に自分の目指す未来像を明らかにしていくことができるようにしていた。

**自己の理解を促す特別活動の実践** 従来の特別活動の「学級活動(2)」の「ア 希望や目標をもって生きる態度の形成」をねらいとする授業において、自己の理解を深め、個性の伸長を図るなど自己を見つめる内容を扱う授業が行われてきた。例えば、福岡市教育センター特別活動研究室(2005)は、児童が自分らしさを意識しながら生活できるようにするため、まず、児童が自分自身のよさを考え、次に、友達から自分のよさに関するフィードバックをもらい、最後に、自分らしさを意識して生活していくための「自分のめあて」を決めるという教育実践を報告している。

また、2020年度から新設された学級活動(3)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」を通して、児童が自分らしさや自分のよさといった自己の理解に基づいた生き方、学習、勤労の在り方について考え、それらについて一人一人の主体的な意思決定に基づく実践が求められている。学級活動(3)は新しい学習内容であるため、実践報告はそれほど多くない。しかし、既に学級活動として実践さ

---

<sup>5</sup> 道徳科は新学習指導要領で新たに設定された。それまでの「道徳の時間」とは異なり、検定教科書、指導要録への所見の記載が定められた。ここでは、新学習指導要領に準じて道徳科と呼ぶ。ただし、道徳科以前の道徳の授業について述べる際には「道徳の時間」と表記する。

<sup>6</sup> この実践で川村(2019)は、「好き」「得意」「センス」「スキル」といったその人のもつ先天的・後天的な特性を、「強み」と定義付けている。

れていた授業の中から、学級活動(3)の実践事例として提案・報告されているものもある。例えば、山本(2018)は、小学校4年生を対象に、児童が高学年になることへの期待と希望をもてるようにするため「高学年へのステップアップ大作戦」の実践を報告している。この授業では、まず、高学年になって楽しみなことと不安なことを全員で共有し、下学年や学校をリードするために必要な力について学級全体で考えた後、今自分に必要な力について自己決定し、事後課題としてその力の活用を促すことで、高学年への期待を高めるようにしていた。また、奥山(2018)は、進級したばかりの小学校5年生を対象に、一年間の見通しをもち、自らの希望や自分の目標をもって学校生活を送ることができるようにするため「5年生になって—なりたい自分になるために、今から頑張ることを考えよう—」の実践を報告している。この授業では、まず、4年生の頃の学校生活を振り返り、できるようになったことを発表した後、それと対比するように5年生の学習活動や役割に関する見通しを全体で共有した。その見通しを基に、なりたい自分を考え、自分の目標を自己決定し、事後課題としてその目標の達成状況を日々、記録させることで、目標をもって学校生活を送ることができるようにしていた。

**自己の理解を促す道徳科の実践** 従来の道徳の時間でも、「個性の伸長」に関する道徳的価値を自分自身との関わりで考え、自分のよさをさらに伸ばそうとする意欲を高めることをねらいとした授業が行われてきた(例えば、宇賀神, 2004)。さらに、道徳科では、児童一人一人の違いや個性を大切にした「個性の伸長」<sup>7</sup>の内容項目について、従来の中学年からの扱いを改め、低学年から扱うように改善され(文部科学省, 2018c)、実践が報告されている(例えば、橋本, 2016)。

宇賀神(2004)は、小学校6年生を対象に、自分のよさを知り、それを生かしていこうとする心情を育てることをねらいとした道徳の時間の授業について報告している。この授業では、まず、児童に今夢中になっていることを発表させ、本時の学習内容へと方向付けを行った後、教材を読んで、登場人物に共感することで、自分のよさを伸ばすことの大切さに気付くことができるようにする。その後、自分がやりたいと思って継続していることを想起させ、自分のよさをどのように伸ばすか考えさせることで、実践意欲を高めることが

---

<sup>7</sup> この「個性の伸長」は、新学習指導要領では、「自分のよさを生かし更にそれを伸ばし、自分らしさを発揮しながら調和のとれた自己を形成していくこと」と定義されている(文部科学省, 2018c)。つまり、「個性の伸長」は、「伸ばす」「発揮」という「自分のよさ」や「自分らしさ」といった長所に重点をおき、その長所を自覚し、意識的に成長させることであると捉えられる。

できるようにしていた。

また、橋本(2016)は、自分のよさを見つけようとする態度を養うため、小学校1年生を対象とした道徳科の授業実践について報告している。この授業では、まず、児童に担任教師のよい所を発表させ、本時の学習内容への方向付けを行った後、教材を読んで自分のよさに気付くときの考え方や感じ方を自分との関わりで考えるようにする。その後、自分のよい所を考え、グループで互いのよさを伝え合うことで、自分のよさを伸ばしていきたいという実践意欲を高めることができるようにしていた。

#### 4. 児童の自己の理解と教育実践の課題

**児童の自己の理解の課題** このように、これまでも自己の理解を促す授業が実践されていたが、児童の自己の理解はあまり深まっていないという研究結果も報告されている(佐久間・遠藤・無藤, 2000; 高綱, 1998)。

高綱(1998)は、小学3, 4, 5年生720名を対象に、自己の長所・短所に関して、上限を5つとして自由記述を行い、学年での記述内容の変化を検討した。その結果、見た目などの外面的特徴の記述と優しいなどの内面的特徴の記述は、どの学年においても平均して1つ以下であった。このことについて、児童が自分の長所や短所を実際にはわかっていないことを意味しかねないと考察していた。

また、佐久間ら(2000)は、幼児期・児童期における客体的自己の理解の発達について検討するため、保育園の5歳児クラス32名、小学2年生37名、小学4年生35名を対象にインタビュー調査を行った。自己の理解のカテゴリーは、身体的・外的属性(かわいい)、行動(規則を守る, 走るのが速い)、人格特性(優しい, わがまま)の3つであった。その結果、行動に関する一人当たりの言及は、平均して5歳児で1.38回、2年生で2.76回、4年生で2.86回、人格的特性に関する一人当たりの言及は、5歳児で0.38回、2年生で1.38回、4年生で1.31回であり、5歳児よりも2, 4年生の言及数が有意に多かった。この結果からは幼児と児童の自己の理解の発達の違いは明らかになったが、2年生と4年生の行動や人格特性に関する認識に大きな違いは見られず、児童の自己の理解が深まっていないことを示唆している可能性がある。

現在、特に我が国ではキャリア教育が推進され、社会で生かすことができる自分らしさや長所といった価値を含んだ自己の理解を促す教育実践の充実が求められているものの、児童の自己の理解の促進については課題があることがわかる。その理由として、自己

の理解に関する理論的裏付けが弱く、どのような自己の理解を促すことが教育実践上重要であるのかについての理解に欠けていたことが影響しているのではないかと考えられる。

**自己の理解を促す教育実践の課題** 自己の理解に関する研究を進めてきたパーソナリティ心理学の領域では、できる限り価値を含むような個人特性についての研究が避けられてきたと指摘されている(島井, 2006a)。この背景には、①科学的な心理学の流れの中で、個性を取り扱うこと自体が非科学的であると見られる可能性があったこと、②臨床的な立場から精神的な問題に対応する際、社会的価値や道徳的価値を基準にしないことで疾病であると主張しやすくなることが挙げられる(島井, 2006a)。特に②のように、人の疾病に対応するために、精神的な障害や人間の弱さのようなネガティブな精神機能に過度に集中した研究がされてきたのが 20 世紀までの心理学であった(島井, 2006b)。このような心理学の方向性も関係し、価値を含んだ自己の理解に関しては研究・実践共に充実していなかったのではないかと考えられる。

その証拠に前述した自己の理解を促す教育実践での自己の理解の促し方は、基本的に得意とするスキルや自分の趣味といった外面的・行動的側面である自他の個性を認め合うことであった。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、結果として従来の教育実践で養ってきた自己の理解は将来設計につながるものではないと言いがたい。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。

### **第 3 節 キャラクター・ストレングス・プログラム(Character Strengths Program)について**

#### **1. ポジティブ心理学の発展とキャラクター・ストレングス・プログラム**

他方、心理学では近年、強みを自覚させることで自己の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(Seligman, 2006)。そこで本研究では、この知見を、自己の理解を促す教育実践に援用することができると考えた。

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) 8。Seligman(2014)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)<sup>9</sup>」を提案した。Peterson & Seligman(2004)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の人徳・長所である<sup>10</sup>。この人徳・長所は倫理・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において普遍的にみられるとされている(大竹・島井・池見・宇津木・ピーターソン・セリグマン, 2005)。人のwell-beingを高めるCSの一覧は、the Values in Action Inventory of Strengths(以下 VIA-IS)としてまとめられ、日本では、「生き方の原則調査票」(大竹ら, 2005; 表1-1)として紹介された。その後、「品格尺度」(井邑・青木・高橋・野中・山田, 2013), 「しなやかさ尺度」(青木・井邑, 2012)として、日本の児童生徒にあう尺度も開発されている。

Seligman, Steen, Park, & Peterson (2005)は、このCSの自覚と活用が幸福感や抑鬱

表 1 - 1 CS の一覧表(大竹ら, 2005 より作成)

美德の領域	知恵と知識	勇気	人間性	正義	節度	超越性
	独創性	勇敢	愛する力・愛される力	チームワーク	寛大	審美心
	好奇心・興味	勤勉	親切	平等・公平	謙遜	感謝
CS	判断	誠実性	社会的知能	リーダーシップ	思慮深さ・慎重	希望・楽観性
	向学心	熱意			自己コントロール	ユーモア・遊戯心
	見通し					精神性

<sup>8</sup> Seligman (2011)は、well-beingの構成要素として、楽しさや心地よさといった「ポジティブ感情」(Positive Emotion), 没我状態になる「エンゲージメント」(Engagement), 他者とのつながりである「関係性」(Relationships), 自分より大きいと信じる存在に属して仕える「意味・意義」(Meaning), 物事の成功を意味する「達成」(Achievement)を挙げ、それらの頭文字を取り、「PERMA」というwell-being理論を提唱している。

<sup>9</sup> Peterson & Seligman(2004)はCSを作成するにあたり、様々な人徳・長所を整理するための10の基準を設けた。その基準が1)良い人生につながる充実をもたらす, 2)それ自体が精神的, 道徳的に価値をもつ, 3)それを発揮することが他の人を傷つけない, 4)反対語に望ましい性質がない, 5)実際の行動として表現される, 6)他の特性と明確に区別される, 7)規範的な人物や物語に具現化される, 8)天才的な人物がいる, 9)欠如した人間がいる, 10)それを育成するための制度や伝統がある, というものである(島井, 2006)。これらの基準を満たしたポジティブな人格特性がCSである。

<sup>10</sup> Peterson & Seligman(2004)は、精神障害を分類・整理したマニュアル Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(DSM)が人の「弱み」のリストを作成していることに注目して、様々な人徳・長所(character)という「強み」(strengths)を整理してCSのリストを作成した。

感に与える影響について、成人を対象にインターネットを介して介入研究を行った。そこでの介入は、次の2群の比較を通して効果が検証された。その2群とは、まず各自がVIA-ISで上位5つのCSを選び、その中から1つのCSを選んで、1週間、毎日新しい方法でそのCSを活用する群(新しい方法で特徴的なCSを活用する群)とVIA-ISで上位5つのCSを認識し、1週間、ただ活用するよう促された群(特徴的なCSを認識した群)である。その結果、後者では幸福感や抑鬱感に変化は見られなかったが、前者では幸福感が有意に上昇し、抑鬱感が有意に減少していた。また、その効果は6か月後まで続いていることが明らかになった。Seligman(2011)は、この方法は、自分自身にも、家族にも、学生たちにも、臨床家のクライアントたちにも効果があったとしている。

近年、このCSの自覚と活用を促す心理教育プログラム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。CSPは、児童生徒が自分や他者のCSに気づき、自分の特徴的なCSを意識的に活用することを促すことで、well-beingの向上に貢献することを目的とした心理教育プログラムである。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)。成果としては、抑うつ感の減少(Ghielen, van Woerkom, & Meyers., 2018)、学習効力感の向上(Quinlan, Swain, & Vella-Brodrick, 2012)、学級適応感の向上(Quinlan, Swain, Cameron, & Vella-Brodrick, 2015)などが報告されている。

## 2. 海外におけるCSPの先行研究

CSPは主に海外の教育現場において実践研究がなされ、近年、その成果が実証的に報告されている。そこで、本研究の方向性を明確にするために海外の先行研究を収集・概観することにする。その際、本研究が小学校の児童を対象とした我が国の教育課程における自己の理解の促進を想定しているため、そこに必要な知見が収集できるよう以下の4点を文献の選定基準とした。すなわち、①通常学級の小学生が対象、②強みの中でもCSの自覚と活用を促す介入研究である、③論文や報告の中にCSPのプログラムに関する記述がある、④実践の効果がwell-beingに関する指標によって測定されている、である。これらの基準を設定した後、以下の3つの探索方法で文献を検索した。

**文献の検索方法** まず、CSPに関するレビュー論文(Quinlan et al., 2012 ; Ghielen

et al., 2018)で取り上げられた論文を分析対象とした。次に、2017年以降に発表されたCSPに関する研究について、文献データベースである「Google Scholar」を用いて検索を行った。検索式は、①対象(children, child, primary school), ②内容(character strength, character strengths), ③研究方法(program, programs, intervention, interventions)の3群を設け、それらの言葉を掛け合わせて検索した(検索日:2018年5月20日)。最後に、文献データベースに載っていない文献について、書籍や論文の参考文献、引用文献を基に検索した。

上記の手続きを通して得られた文献のうち、4点の基準を満たした文献は合わせて6件だった。表1-2が6件のCSPを要約した一覧表である。Quinlan et al.(2012)とGhielen et al.(2018)から①Madden, Green, & Grant(2011), ②Quinlan et al.(2015)の2本、ポジティブ心理学関連の書籍の中で紹介されていた③Ruit & Korthagen(2013), Rashid, Anjum, Lennox, Quinlan, Niemiec, Mayerson, & Kazemi(2013)を取り上げる。Rashid et al.(2013)では、1つの文献の中で、3つの異なるCSPを実施していた。したがって、それぞれのプログラムを一つの文献として扱い、④Rashid et al.(2013a), ⑤Rashid et al.(2013b), ⑥Rashid et al.(2013c)とした。「Google Scholar」で検索した結果、2017年から検索日までで発行された論文の中で選定基準を満たした論文は検出されなかった。

**先行研究の特徴** 表1-2の「プログラムの詳細」には、CSP研究の信頼性や妥当性を確認することができるよう、プログラムの実施に関する情報(実施期間, 実施者, 対象者等), 評価方法として使用されていた各指標, 研究デザイン, プログラムの内容, CSPの成果を載せた。また、結果について統計的に有意な向上が見られた指標には+の記号を, 統計的に有意な減少が見られた指標には-の記号を, 統計的に有意な変化が見られなかった指標には*n.s.*と表記した。さらに、CSPの介入効果を表すために各指標の効果量(*d*)を記載した。以下、CSPを実施するために必要な情報を抽出することを目的として、各CSPの共通点と相違点について述べる。

### (1) 共通点

**プログラム実施者** コーチや研究者, 学生, 学級担任と多岐に渡っていた。しかし、実施者は全員、事前にCSの自覚と活用の効果についての研修を受けたり、実践や研究を行ったりしていた。つまり、実施者はCSの自覚と活用の効果を自覚した上で、CSPを実施していたことがわかった。

**CSの気付かせ方** CSの自覚の方法については、全て質問紙を実施していた。質問紙の内容として、「The Values in Action Strengths Inventory for Youth Survey : VIA-IS youth」を実施している研究が5件、⑥の研究のみ「The Signature Strengths Assessment of Youth : SSAY」を使っていた。これらの質問紙は、24の各CSについて得点が算出されるようになっていた。得点が高かったCSが自分の特徴的なCSであるとされ、得点の高い方から5つ、自己の特徴的なCSを選び、さらにその中から最も自分にふさわしいと思うCSを選んで活用を促すようになっていた。VIA-IS youthが198の質問項目から構成され、児童にとって負担が大きい一方、SSAYは72の質問項目から構成されより小さな負担で児童が自己の特徴的なCSを自覚し、活用できるようになっていた。

**対象者の年齢または学年** 対象年齢(学年)は、①の研究が5年生、②の研究が8歳～12歳、③の研究が7歳～12歳、④～⑥の研究は6年生が対象であった。以上のことから、従来のCSPは7歳以上を対象に実施されていたことが明らかになった。

**プログラムを受けたクラスの数や人数** 1クラスを対象に行ったものが5件で、そのうち、①の研究がクラスのグループを対象にCSPを実施していた。④の研究は人数が不明だった。このことからCSPは1クラスずつで実施されていたことが明らかになった。

**実験デザイン**：全ての研究で事前事後テストデザインが用いられ、CSP実施前後で効果指標の差を検討していた。②～⑥の研究では実験群と統制群を設定し、時期と群の2要因で効果が比較されていたが、①の研究のみ、時期だけで効果が検証されていた。

## (2)相違点

**介入時数の取り方と1回の授業時間** CSPの実施時間について、①、②の研究では、授業として実施されていた。①の研究では、「発達と健康」の授業時間、②は特にどの授業で実施されたか記載されていなかったが90分の時間の中で実施されていた。一方、③や⑥の研究のように、プログラムが授業時間外に実施されたり、実施の時間が不明確であったりした場合、実験群と統制群の結果に差が出ない傾向にあることがわかった。

**評価指標と成果** 全ての研究で質問紙によって介入効果が評価されていたが、行動観察によって評価する研究もあった。また、どの指標も成果が出ている場合と出ている場合とがあり、結果にばらつきがあることがわかった。well-beingに関する尺度として、「The Students' Life Satisfaction Scale : SLSS」が4つの研究で用いられていた。③の研究では、主観的幸福感を測定する尺度として「Fordyce Emotions Questionnaire」や

「General Happiness Scale」が使用されていた。また、学級への適応に関する尺度として、①の研究では「The California Healthy Kids Survey : CHKS」、②の研究ではクラスへの「The My Class Inventory : MCI」が用いられていた。さらに、④~⑥の研究では、適応的な行動に関する観察評価も行われ、「Social Skills Rating System : SSRS」や「Social Skills Improvement System : SSIS」、「Conners 3」が用いられていた。その他、①の研究では児童の態度変容を測定するために「Snyder's Children's Hope Scale」が、②の研究では、「The Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale : CINSS」、「The Strengths Use Scale」が、⑥の研究では、学業成績が評価指標として用いられていることがわかった。

**介入期間**：CSPの実施期間は、1週間から1年間と大きく異なっていた。研究②、④、⑥のように、CSPを実施するためには6~8週程度の期間が必要であるが、極端に短い③の研究や極端に長い⑥の研究の場合、実験群と統制群の結果に差が出ていなかった。

**プログラムの内容**：①、②、④、⑤の研究ではCSPの内容が明確で、CSの自覚と活用に関する児童の学習活動が明記されていた。一方、③や⑥の研究では、プログラムの内容が明確でなく、児童が自分のCSをどのように活用するのかについては個人に委ねられていた。特に、CSPの内容が明確な①、②の研究では、多くの指標で実験群と統制群の間に有意な差が認められていた。①の研究では、自らの目標達成に向けてCSをどのように活用するかがプログラムのねらいであり、②の研究では、他者との関係性の中で自らのCSをどのように発揮していくのかということがねらいとされていた。一方、③の研究のように、単に自分のCSを自覚し活用を促すのみであったり、④や⑤の研究のように、プログラムには様々な内容が入っているが、CSを何のために活用するのかについて一貫性がなかったりした場合は実験群と統制群の結果に差が出づらいう傾向にあることがわかった。

表 1 - 2 海外の CSP の先行研究の概要(その 1)

プログラムの詳細	① Madden et al.(2011)	② Quinlan et al.(2015)	③ Ruit & Korthagen(2013)
プログラム名	強みに基づいたコーチングプログラム	Awesome Us strengths program	なし
プログラム実施者	研修を受け、児童や大人を指導した経験のある小学校教諭	研究者(第一著者)	研修を受けた担任
介入時数の取り方	「発達と健康」の授業時間	授業時間	帰りの会で用紙に記録する。
1回の授業時間	45分	90分	なし
CSの気付け方	VIA-IS youth	VIA-IS youth	VIA-IS youth
対象者の年齢または学年	5年生	8~12才	7~12才
人数(男子%)	38人(100%)	196人(55%)	781人(53%)
プログラムを受けたクラスの数や人数	1グループ4, 5人ずつ	9クラス(6クラスが実験群, 3クラスが統制群)	15の学校から33人の教師が担任するクラス(実験群と統制群の割り当ては不明)
評価指標	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ The California Healthy Kids Survey (CHKS)</li> <li>・ Snyder's Children's Hope Scale</li> </ul>	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ The International Positive And Negative Affect Schedule-Short Form (I-PANAS-SF)</li> <li>・ The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)</li> <li>・ The My Class Inventory (MCI)</li> <li>・ The Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale (CINSS)</li> <li>・ The Strengths Use Scale</li> </ul>	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Fordyce Emotions Questionnaire</li> <li>・ General Happiness Scale</li> </ul>
実験デザイン	一群事前事後テスト	不等価二群事前事後テスト 実験群：140人 統制群：56人	不等価三群事前事後テスト 実験群：607人 統制群1：75人 統制群2：99人
介入期間	6か月(2週間に一度の授業で合計8回の授業)	6週間(1週間に1回の授業と1か月後にまとめの授業1回)	1週間

表 1 - 2 海外の CSP の先行研究の概要(その 2)

プログラムの詳細	① Madden et al.(2011)	② Quinlan et al.(2015)	③ Ruit & Korthagen(2013)
プログラムの内容	<p><b>パート 1 : 強みへの気づき</b> 参加者は自分のとっておきの 5 つの強みをどのように活用しているかを表す「ストレンクス・シールド」を作成し、グループで話し合ったり、教室に掲示したりした。</p> <p><b>パート 2 : 強みの活用</b> 参加者は、個人の目標に向けて強みを使うための資源とその活用をコーチされた。</p> <p><b>パート 3 : 強みの活用状況の確認</b> 目標設定や行動計画、進捗状況の確認に関する自己制御サイクルをコーチされた。</p>	<p><b>セッション 1</b> : 自分の強みを認識することを学ぼう</p> <p><b>セッション 2</b> : 自分の活発な強みをもっと学ぼう</p> <p><b>セッション 3</b> : CS が活発な強みをどのように支持しているか。</p> <p><b>セッション 4</b> : あなたの CS についてもっと学ぼう。</p> <p><b>セッション 5</b> : 違いを生むために強みをどのように活用していますか。</p> <p><b>セッション 6</b> : 関係性の中で強みを使うこと。</p>	<p><b>実験群</b> : 質問紙によって自分のとっておきの強みを 5 つ把握し、その中から 1 つを 1 週間色々な方法で使うように指示した。帰りの会で強みの活用の仕方について記録用紙に書いた。</p> <p><b>統制群 1</b> : 特に介入は行われず、質問紙に答えたのみであった。</p> <p><b>統制群 2</b> : 1 週間、帰りの会で、幼い頃の思い出を書いた。</p>
成果	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ The California Healthy Kids Survey (CHKS) + (<math>d = 0.98</math>)</li> <li>・ Snyder's Children's Hope Scale + (<math>d = 2.70</math>)</li> </ul>	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ The International Positive And Negative Affect Schedule-Short Form (I-PANAS-SF) <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Positive affect + (<math>d = 0.48</math>)</li> <li>➢ Negative affect <i>n.s.</i></li> </ul> </li> <li>・ The Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) <i>n.s</i></li> <li>・ The My Class Inventory (MCI) <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Classroom engagement + (<math>d = 0.36</math>)</li> <li>➢ Class cohesion + (<math>d = 0.32</math>)</li> <li>➢ Class friction - (<math>d = 0.44</math>)</li> </ul> </li> <li>・ The Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale (CINSS) <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Relatedness need satisfaction + (<math>d = 0.45</math>)</li> <li>➢ Autonomy need satisfaction + (<math>d = 0.36</math>)</li> <li>➢ Competence need satisfaction <i>n.s.</i></li> </ul> </li> <li>・ The Strengths Use Scale + (<math>d = 0.32</math>)</li> </ul>	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Fordyce Emotions Questionnaire <i>n.s</i></li> <li>・ General Happiness Scale <i>n.s</i></li> </ul>

表 1 - 2 海外の CSP の先行研究の概要(その 3)

プログラムの詳細	④ Rashid et al.(2013a)	⑤ Rashid et al.(2013b)	⑥ Rashid et al.(2013c)
プログラム名	なし	なし	なし
プログラム実施者	研究者(第一著者)	トレーニングを受けた学生	・ トレーニングを受けた担任 ・ 統制群の保護者はキャラクター・ストレングスの研修を受ける。
介入時数の取り方	不明	不明	日頃の生活や各教科の授業時間
1回の授業時間	60~90分	60分	各教科の授業による
CSの気付かせ方	VIA-IS youth	VIA-IS youth	The Signature Strengths Assessment of Youth(SSAY)
対象者の年齢 または学年	6年生	6年生	6年生
人数(男子%)	不明(59%)	43人(不明)	59人(47%)
プログラムを受けたクラスの数や人数	不明	2クラス	各クラスの児童数
評価指標	〈質問紙〉 ・ Children's Depression Inventory (CDI) ・ Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) ・ Positive psychotherapy Inventory-Children Version (PPTI) 〈行動評定〉 ・ Social Skills Rating System (SSRS)	〈質問紙〉 ・ Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) ・ Positive psychotherapy Inventory-Children Version (PPTI) 〈行動評定〉 ・ Conners3	〈質問紙〉 ・ Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) ・ Positive psychotherapy Inventory-Children Version (PPTI) 〈行動評定〉 ・ Social Skills Improvement System (SSIS) 〈学業成績〉 ・ 教師による学業評価
実験デザイン	完全無作為一要因デザイン 実験群：不明 統制群：不明	不等価二群事前事後テスト 実験群：21人 統制群：22人	不等価二群事前事後テスト 実験群：一つの学校の児童 統制群：他の学校の児童
介入期間	8週間	8週間	1年間

表 1 - 2 海外の CSP の先行研究の概要(その 4)

プログラムの詳細	④ Rashid et al.(2013a)	⑤ Rashid et al.(2013b)	⑥ Rashid et al.(2013c)
プログラムの内容	<p>セッション 1 : 最高の自分</p> <p>セッション 2 : CS について</p> <p>セッション 3 : とっておきの強み</p> <p>セッション 4 : 行動の中のとっておきの強み</p> <p>セッション 5 : 他の人のとっておきの強み</p> <p>セッション 6 : 問題解決におけるとっておきの強み</p> <p>セッション 7 : 強みを使いすぎることや使えていないこと</p> <p>セッション 8 : とっておきの強みを使う計画を發表しよう</p> <p>※それぞれのセッションの後には宿題が課せられる。</p>	<p>Rashid et al.④に同じ</p> <p>一部、「負の感情のバイアスと」という活動を入れた。</p>	<p>セッション 1</p> <p>1 週間に 1 回 : CS と関連すること、その効果、使いすぎることと使わないことについての説明。</p> <p>1 週間に 2 回 : CS についての話し合い。児童は争いやジレンマなど解決が必要な問題を含んだ生活の中の話を持ち寄る。児童は親切さや慎重さが特徴的な人物について尋ねられたり、どのように強みを使って問題を解決するかについて尋ねられたりした。また、もし、強みが欠けている人だったら、問題にどうやって対処するかについても議論した。</p> <p>セッション 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・カリキュラムの中に強みを統合する。</li> <li>・1 週間に一度、生活の中の問題に対して強みを活用して解決する。</li> </ul>
成果	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Children's Depression Inventory (CDI) <i>n.s</i></li> <li>・ Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) <i>n.s</i></li> <li>・ Positive psychotherapy Inventory-Children Version (PPTI) + (<i>d</i> = 0.90)</li> </ul> <p>〈行動評定〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Social Skills Rating System (SSRS) <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 保護者評定 + (<i>d</i> = 1.88)</li> <li>➢ 担任教師評定 <i>n.s.</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) <i>n.s</i></li> <li>・ Positive psychotherapy Inventory-Children Version (PPTI) <i>n.s</i></li> </ul> <p>〈行動評定〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Conners3 <i>n.s</i></li> </ul>	<p>〈質問紙〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) <i>n.s</i></li> <li>・ Positive psychotherapy Inventory-Children Version (PPTI) <i>n.s</i></li> </ul> <p>〈行動評定〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ Social Skills Improvement System (SSIS) <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 保護者評定 + (<i>d</i> の記載なし)</li> <li>➢ 担任教師評定 + (<i>d</i> = 1.12)</li> </ul> </li> </ul> <p>〈学業成績〉</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師による学業評価 + (<i>d</i> の記載なし)</li> </ul>

### 3. 日本における CSP の先行研究

我が国においても CSP の実践が報告されるようになった(森本・高橋・並木, 2015; 若井田, 2014)。しかし, CiNii で論文を検索したり, ポジティブ心理学に関連する書籍を調査したりしたところ, 我が国の学校現場の児童を対象とした研究はほとんど行われていなかった。そのため, 我が国の CSP の先行研究として, 高校生に対する CS の活用介入研究と小中学生を対象とした「品格」<sup>11</sup>に関する研究の2つを取り上げることにした。

まず, 森本ら(2015)は, 高校生女子の自己形成意識の向上を目的に, CS の自覚と活用を促す自己形成支援プログラムを行った。プログラムでは, まず参加者の CS を測定し, 上位5つの CS を個別にフィードバックした後, 各参加者が1週間の日常生活で CS を自分なりの新たな方法で活用するという手順で実施された。実践後, 「可能性追究」と「努力主義」からなる自己形成意識尺度を測定した。その結果, 実験群で「可能性追究」, 「努力主義」共に有意に上昇することが示された。また, 若井田(2014)では, 世田谷区の全小中学校で, 6年間にわたって強みの活用介入を行った。「思いやり」や「やり抜く心」といった「品格」に関するテーマを毎月決めて, 各テーマについて児童生徒に理解させたり, 学校での取り組みや児童生徒の様子を保護者や地域の方々に知らせたりすることで, 「品格」の活用を促した。その結果, 介入を行えば品格尺度得点(井邑ら, 2013)が高まり, 生活充実感の向上との関連も見られた。

### 4. CSP の課題

本節では, 海外の児童を対象とした CSP 及び日本の CSP に関する先行研究を概観した。その結果, 海外の CSP では, 評価指標の群間差が安定的に検出されていないことが明らかになった。この要因の一つに, 児童が内面の価値に関わる自己の特性を把握できていない可能性があると考えた。なぜなら, 先行研究では質問紙によって児童に自分の CS を自覚させ, その活用を促す介入を行っていた。しかし, 児童が CS を自覚的に活用する際, どこでどのように活用しているのかについては先行研究でほとんど言及されていない。この傾向は我が国で実践された CSP に関しても同様である。若井田(2014)の研究では, 地域の保護者アンケートをベースに教育委員会で「品格」に関わるテーマを9つ選ん

---

<sup>11</sup> 「品格」とは, よい人格を意味するものである。例えば, 井邑ら(2013)では CS を「品格」と意識している。したがって, ここでは「品格」と CS を同じ概念を扱うものとして用いている。

で、この総合を「品格」として提示しているものであり、児童生徒が各々のテーマについて自覚しているのか、生活場面にうまく活用できているのか、介入後も各々の「品格」を意識して活用しているのか等については調査されていない。

そこで、教育課程の中で児童のCSの自覚と活用を促す教育実践を行い、自己の理解を促進できるかどうか、また、その結果、well-beingを向上させることができるか検証する必要があると考えた。しかし、我が国の児童を対象としたCSPの先行研究がほとんどないため、現状ではCSPを学校現場で実践することは難しい。その課題として、教育課程上の課題と実践上の課題の2つが考えられる。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)。我が国で行われているCSPは、高等学校における選択科目の時間で実践されている(森本ら, 2015)。しかし、この研究ではCSPと各授業の目標や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。そこで、CSPを教育課程で実施するための方途を検討する必要がある。

さらに、実践上の課題として、心理教育を実践する学校等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)。我が国の児童を対象としたCSPの実践は未だに行われていないと考えられるため、実践する学校や実践者を支援する組織や仕組みを整える必要がある。

#### **第4節 CSPの実践に向けた課題とその克服方法**

本節では、我が国の児童を対象としたCSPの実践に向けた課題を克服するために、まず、我が国における心理教育プログラムの実践状況について概観し、CSPを教育課程内で実施するための方策を検討する。次に、実践上の課題を克服するために、「セルフヘルプグループ」の実践を参考に、実践者への支援体制について検討する。

##### **1. 教育課程上の課題の克服**

**我が国で実践されている主要な心理教育プログラム** 日本ではソーシャル・スキル・トレーニング(以下, SST)や構成的グループ・エンカウンター(以下, SGE), トップ・セルフ, サクセスフル・セルフ等の心理教育プログラムが実践されてきた(安藤, 2013b)。心理教育プログラムとは、心理学やカウンセリングのなかで用いられてきた技法を、学校教育に適用するかたちで広がった教育プログラムである(飯田, 2014)。

近年、学校で最も頻繁に実践されている心理教育プログラムの一つが SST である(飯田, 2014)。SST が児童・生徒の対人関係性を高め、不適応によって生じる問題を予防するメカニズムは、行動理論や社会的学習理論によって説明できる(松本・山崎, 2012)。SST は、適切に人と関わるための技術の習得やその必要性を学ぶことを目的として実践され、問題行動の予防や健全な社会性や感情の発達に貢献することが期待されている(渡辺, 2013)。

また、SGE は、グループ体験であり、ふれあいと自己発見を通して、参加者の行動変容を目標として実践されている(葛西, 2013)。カウンセリングのさまざまな理論を背景に、心理教育的な体験学習に取り組み、その活動の中で自己開示することによって、自分や他者の本音に気づき、触れ合うことを通して、自己肯定感の向上や不安の低減といった成果を上げている(葛西, 2013)。

さらに、トップ・セルフは、山崎によって開発された「いのちと友情」の学校予防教育であり、健康や予防問題を総合的に予防するベース総合教育といじめや暴力など特定の健康・適応問題に焦点を当てたオプション教育からなる(山崎, 2013a)。トップ・セルフは理論的背景に予防教育科学を伴い、階層的に構築される目標構成や教育方法もエビデンスに基づいており、着実な成果を上げている。

加えて、サクセスフル・セルフは、安藤によって開発された心の健康や社会的適応を育む心理教育である(安藤, 2013a)。臨床心理学、発達心理学、ヘルスプロモーションを学問的背景として、自己洞察、困難への対処解決、ソーシャル・スキルといった方法を用いて、感情面、認知面、行動面に働きかけることで、攻撃行動・いじめ被害・抑うつ気分などの心理的問題が改善され、学校適応や自己コントロールなどの向上といった成果を上げている(安藤, 2013a)。その他にも社会性と情動の学習(SEL)(小泉, 2016)やストレスマネジメント教育(下田, 2013)といった心理教育プログラムが学校現場では実施され効果を上げている。

**心理教育プログラムの課題** しかし、これらの心理教育プログラムが教育現場に定着しているとは言い難い。その背景には、我が国の教育課程を規定している学習指導要領が心理教育プログラム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)。我が国の公立学校では学習指導要領に基づいて教育課程が構成されている。そのため、学習

指導要領に記載されていない学習内容を取り入れることは容易なことではない<sup>12</sup>。このことが大きな制約となっていると考えられる。つまり、心理教育プログラムを学校教育の中で確実に実践するには、心理教育を行う新しい教科を新設する、または、既存の教育課程で心理教育を実践する、のいずれかだと考えられる。ただし、学習指導要領に新規科目が取り入れられることは極めて困難であるため(山崎, 2013b)、今回の学習指導要領でも心理教育プログラムを実施できるような教科は新設されていない。学習指導要領の改定による心理教育プログラムの実施が困難であるならば、既存の学習内容で実践可能な心理教育を開発し、心理教育を教育課程へ位置付けることを可能にしていく方向性が重要になる(初澤, 2013)。

**教育課程に位置づいた心理教育** 心理教育プログラムを発展させるための工夫の一つはカリキュラム開発である。そこで、心理教育プログラムの内容を我が国の教育課程に位置づいた(Incorporated into a Curriculum)カリキュラムとして実践することを、「教育課程に位置づいた心理教育」(以下、IC心理教育)と呼ぶ。すなわち、IC心理教育とは、資質・能力を養うために教科・教材における心理教育的効果を活かしながら教育課程に位置づいた授業として行う心理教育プログラムである。

IC心理教育の特徴は、心理教育プログラムの特徴を有している点である。飯田(2014)は、心理教育プログラムの特徴を、(a)心理学の研究や理論に基づいており、実証的基盤がある、(b)単なる知識の伝達にとどまらず、参加者が積極的に行動する要素が含まれている、(c)発達段階や参加者の生活している場の影響が考慮されていると述べている。つまり、IC心理教育も上記3点の特徴を有している点が従来の心理教育プログラムとの共通点である。

一方、IC心理教育と従来の心理教育プログラムとの相違点は、(a)心理教育プログラムの実施時間を教育課程に位置づいた授業として行うこと、(b)学級担任が実施主体であること、(c)各教科等の学習指導要領に基づいて学習内容や目標を設定して実践することである。

従来の心理教育プログラムは特別活動、道徳の時間、総合的な学習の時間において多く実施されてきた(越・安藤, 2013; 高橋, 2019)。しかし、それらの授業時間は、心理教

---

<sup>12</sup> 文部科学省(2018a)は、学習指導要領が教育課程の基準を示すものであるとしつつ、各学校の特色を生かして創意工夫のある教育活動を展開していくことも可能であるとしている。

育プログラムを実施するための都合の良い時間として充てられていただけであり、必ずしも授業内容との整合性を考えて実施されていたわけではない。一方、IC心理教育では、既存の教科等の学習内容と心理教育との融合を図り、教育課程内で心理教育を行うことができる。

また、従来の心理教育プログラムでは実施主体が学級担任だけではなく、研究者やカウンセラーも実施者になることがあった。一方、IC心理教育では心理教育の内容を教育課程に位置付け、授業時間内で実践するため、基本的な実施者は学級担任になる。心理教育プログラムには専門的な知識・技能が必要になるため学級担任が単独で実施するには課題もある(飯田, 2014)。しかし、学級担任が実践できなくては、効果的な教育実践であってもそれが広がることは難しい。また、児童生徒のことを最もよく知る学級担任だからこそ、柔軟な対応や必要な指導が可能になるものと思われる。その意味では実施主体を学級担任にすることで心理教育の更なる発展に寄与できるものと考えられる。

さらに、従来の心理教育プログラムでは、プログラムの活動内容等、目に見える学習活動が載せられていたが(例えば曾山, 2012; 高橋・松原・中野・佐藤, 2018)、IC心理教育では、各教科の学習指導要領の内容を踏まえた学習指導案を作成することで授業では直接現れない目標や教授行為の意図を明らかにすることが可能になる。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(渡部, 2018)。また、学習指導案は教師にとって読み慣れた形式であるため、多くの教師に授業の意図を適切に伝えることができると言えるだろう。

保田(2016)は、心理学的な技術が学校現場で受容されるためには、その技術が心理学の文脈のままではなく、一度、教師の文脈に変換されることが必要であると述べている。つまり、心理教育プログラムを普及するためには、心理学の文脈にある心理教育プログラムの内容を教師の文脈である教育課程や学習指導案に変換する必要があると考えられる。

**ICC心理教育の必要性** IC心理教育の先行研究には、道徳科や国語科と心理教育との融合を図った研究・実践が行われている。道徳科とSSTとの融合を図ったモラル・スキル・トレーニング(林, 2000)、道徳科を通してストレスマネジメント教育を行った教育実践(藤本, 2019)、道徳科にSGEを取り入れた教育実践(菅野・鈴木, 2003)、国語科と心理教育の融合について、国内外の研究を展望した文献研究(初澤, 2013)、が挙げられる。

林(2000)のモラル・スキル・トレーニングは、道徳科の学習指導にSSTの要素を取り

入れ、道徳的価値の内面化を図る教育方法である。その特徴は、ロールプレイングなどを通して行う対人関係のスキルの指導と学習指導要領に記された学習指導過程を通して道徳性を養う学習指導の融合を図っている点である。モラル・スキル・トレーニングの結果、従来型の読み物教材の登場人物の心情理解を基にした授業より道徳性の育成に効果があると報告されている(林, 2000)。

藤本(2019)は、養護教諭の立場から、中学生のストレスマネジメント力の育成を目指して道徳科の学習指導過程に基づいた学習指導案を作成し、学級担任とチーム・ティーチングで授業を行った。まとめて書いた生徒の感想を分析した結果、多くの生徒が、自分の特徴に気付き、前向きに頑張ろうという気持ちを表していた。

菅野・鈴木(2003)は、小学6年生を対象に、自己の理解と他者理解を促すために、SGEを活用した道徳科の授業を7回行うカリキュラムを開発・実践した。この実践では、道徳科の学習指導過程に基づきながら、導入では教材文から問題場面を設定し、展開で、その課題解決方法としてSGEを活用することで、より深く自己を見つめながら他者理解も深める学習になっている。その結果、抽出児の自己肯定感や他者理解の向上が報告されている。

また、初澤(2013)では、国語科と心理教育プログラムの融合について、主に文学教材を用いた授業と心理教育としての読書療法やSSTとの融合を図った授業実践を多数紹介している。その中で、読書療法を理論的背景として、既存の文学教材を心理教育教材として活用した心理教育プログラムや文学を用いたSSTを実践した研究から、自己の理解の促進や攻撃性の減少といった成果が報告されている。

このように、IC心理教育の特徴は、心理教育の内容や方法と学習指導要領に記されている学習内容や学習指導過程の特質との融合を図る点である。しかし、ここで紹介したIC心理教育は道徳科や国語科といった単一教科との融合に留まっている。一方、自己の理解を促す教育実践は、特にキャリア教育として学校の教育活動全体を通して実践すること必要があるため、複数の教科等に位置づいた(Incorporated into a Cross-Curriculum : 以下ICC)心理教育(以下、ICC心理教育)の開発が必要である。

ICC心理教育とは、教科・教材における心理教育的効果を活かして、複数の教科等に関連させたカリキュラムを通して資質・能力を養う心理教育プログラムである。このICC心理教育の特徴は、ねらいとする資質・能力の育成のために、心理教育プログラムと学習指導要領に基づいた複数の教科等の学習指導を融合させる点である。つまり、ICC

心理教育に基づいたクロス・カリキュラムを開発することで、ねらいとする資質・能力の育成の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<sup>13</sup>になり、限られた時数の中で効果的な教育実践を可能にすると考えられる。

**自己の理解を促す ICC 心理教育と CSP** 前述した通り、これまでのキャリア教育で養う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、CSを自覚し、その活用を促す心理教育プログラムである。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能力、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する能力と適合する。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、教育課程の中でCSを扱うことは難しい。なぜなら、キャリア教育は教育活動全体を通して行うものであり、教育課程の基本的な要素として定められているものではない<sup>14</sup>。そのため、教育課程に位置づいた各教科等の学習内容として自己の理解を扱う必要がある。

その際、CSは道徳教育の内容として扱える可能性がある。なぜなら、CSは自己の理解の中でも道徳的に価値がある長所のことを意味している。一方、現行の学習指導要領では、自己の長所を理解することは道徳教育や道徳科の内容の一つである「個性の伸長」として扱うことになっている(文部科学省, 2018c)。そこで、教育課程でCSを扱う際には、「個性の伸長」の長所として扱い、「道徳的強み」として扱うことにした<sup>15</sup>。こうする

---

<sup>13</sup> カリキュラム・マネジメントとは、児童や学校及び地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことと定義されている(文部科学省, 2018a)。つまり、カリキュラム・マネジメントで求められていることは、各学校の児童生徒や地域の特質に合わせて教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図ることである(文部科学省, 2018a)。

<sup>14</sup> 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとされている(文部科学省, 2018a)

<sup>15</sup> 本論文の中では、CSについて教育課程の中で扱った場合は「道徳的強み」と表記する一方、CSが先行研究で用いられている場合や教育課程外で扱われた場合はそのままCSと表記している。また、CSや「道徳的強み」といった学術用語を教育現場に唐突に導入することは教師や児童への理解促進上望ましくないと考えた。そこで、児童向けのワークシートや説明では、CSを「強み」や「心の強み」、教師向けに作成した学習指導案では「性格的な強み」と記述・説明することで、CSが内面的な長所に関することを指していることがわかるように記述した。その後、学習の深化に合わせて、「性格的な強み」や「心の強み」がCSや「道徳的強み」であることが理解できるよう配慮した。

ことで、道徳教育の内容として CS の自覚と活用を促す教育実践が可能になると考えた。

また、キャリア教育で求められる自己理解の促進をねらいとする場合、学習内容が道徳科や学級活動に関わるため、それらの授業を関連させたクロス・カリキュラムを開発する必要がある。その際、CSP に基づいた ICC 心理教育を開発することが効果的であろう。なぜなら、前述した通り、CS の自覚と活用は、キャリア教育で求められる自己理解と適合するからである。しかし、自己理解を促す ICC 心理教育に基づくクロス・カリキュラムは未だ開発されておらず、その教育成果についても明らかになっていない。

## 2. 実践上の課題の克服

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)。しかし、開発した心理教育プログラムを少数の学級や 1 つの学年で試行的に実践し、その内容を改善することができたとしても、学校現場へ浸透していくことは難しいだろう。なぜなら、心理教育プログラムを実践する場合、教材の準備や学習指導案の作成などの負担が大きく、よくできた心理教育プログラムであっても学校現場では実践されづらいからである。したがって、学校現場で心理教育プログラムを実践する場合、実践者である学級担任への支援体制の構築が必要なのである。

学級担任への支援体制として、品田(2000)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)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 CSP は新しい教育実践であり、学級担任が実践する場合、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)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。

## 第5節 本研究の目的

以上のことから、本研究では以下の4点を明らかにすることを目的とする。すなわち、研究1では、児童に短期間のCS活用介入を実践することで、CSの自覚と活用を促すことでwell-beingを向上させることができるかを検討する。研究2では、児童の「道徳的強み」の自覚と活用を促すため、CSPに基づいたカリキュラムを開発する。そして、研究3では、単にカリキュラムを開発するだけでなく、カリキュラムを実践する学級担任への支援体制の構築を試み、その有効性を検討する。さらに、研究4では、研究2で開発したカリキュラムと研究3の学級担任への支援を行った実践について、児童に対する教育成果の検証を行う。上記の研究1~4を通して、「道徳的強み」の自覚と活用を促すICC心理教育の開発と介入の意義や可能性について検討し、今後の発展を述べる。

## 第2章 児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス(Character Strengths)活用研究【研究1】

### 第1節 問題と目的

本研究の目的は、CSPの知見を応用し、児童に長所や自分らしさといった価値を含んだ自己の理解を促すことが可能かどうか検討することである。

具体的には、児童が自らのCS<sup>16</sup>を自覚し、活用する短期間の介入プログラムを実施し、その効果について以下の4点を検討することとした。すなわち、①児童は自分のCSを自覚することができるのか、②児童はCSをどのような場所でどのように活用し、どのように感じるのか、③CSを活用する介入を行うとwell-beingは向上するか、④CSの活用を促されなくても児童はCSを覚えていて活用しているのか。これらを明らかにすることにより、我が国の児童に対するCSPの効果と可能性を検討した。

### 第2節 方法

**実施時期** 2016年1月中旬から3月上旬にかけて行われた。介入時期に大きな学校行事がなく、児童は日常的な学校生活を送ることができていた。

**対象** 中国地方の中規模都市にある公立小学校の4年生1学級(24名)、5年生2学級(53名)を対象とした。

**実施者** 対象学級のうち、5年生の1学級は筆者が担任をしていたため自分で調査を実施した。残りの2学級は、筆者が各学級担任に手続きを説明した後、各学級担任が調査を実施した。

**CSの自覚** 予備的な活動として、児童のCSをアセスメントするために、Seligman(2002)で使われた児童向けに開発された24のCSを自覚する質問紙を邦訳して使用した。このCSは表1で示したCSと対応している。邦訳に際しては、児童へのわかりやすさや邦訳の妥当性について他の小学校教諭1名と共に確認した(資料2-1)<sup>17</sup>。

質問紙は、1つのCSに対して5件法で答える2つの質問項目があり、合計で48の質問項目からなる。2つの質問項目の得点を合わせて最高10点、最低2点として24のCSそれぞれについて回答を求め、合成得点の高いCSを自分の特徴的なCSとした。例え

<sup>16</sup> 本研究では、明確に教育課程に位置づけた形でCSの自覚と活用を促す介入を行っていないため、「道徳的強み」ではなく、CSと表記している。

<sup>17</sup> この資料では児童へのわかりやすさを考慮して、CSを「強み」と表現している。

ば、「好奇心」のCSの質問項目は、①『「一人だけでいるときでも、わたしは全くたいくつしない。」という言葉が』、②『「もし、何かを知りたいと思ったとき、わたしは、ほとんどの同級生よりも本やパソコンを使って調べる。」という言葉が』に続いて、「とても自分らしい」から「全く自分らしくない」までの5件法で回答するようになっている<sup>18</sup>。この質問紙は学級活動の授業時間を使って実施した。

**CSの活用** 児童のCS活用方法やそのときの感想を明らかにするためにCS活用記録用紙を作成した(資料2-2)。CSの活用期間は7日間であった。土日を含めて7日分の記録が取れるよう、用紙(1枚目4日分、2枚目3日分)を2回にわけて配布した。1日の記録内容は、CSの①活用回数、②活用場所、③活用方法、④活用感であった。CSの活用記録は家庭学習の一つとして実施した。

**well-beingの測定** well-beingの定義は様々あり、質問紙もいくつか作成されている(伊藤・相良・池田・川浦, 2003; 島井・大竹・宇津木・池見・Lyubomirsky, 2004)。今回は、児童におけるCSの活用とwell-beingとの関係について検討した Ruit & Korthagen(2013)の先行研究に習い、そこで使用された主観的幸福感の質問紙とフォーダイス感情測定尺度を使用した(資料2-3)。それらに加えて、CS活用期間の後、CSの活用感に関する自由記述を求めた。質問紙への回答は朝の会や帰りの会等の課外の時間、CSの活用感に関する自由記述は学級活動の時間を使って実施した。

**主観的幸福感** 主観的幸福感を測定するために Ruit & Korthagen(2013)で使われた4項目のうち、まず、児童でも理解できると考えられる2項目を選んだ。そのうち、1項目

---

<sup>18</sup> 多くの児童が選んだCS(「親切」、「チームワーク」、「独創性」、「希望・楽観」、「ユーモア・遊戯心」、「向学心」)を自覚するための質問項目は以下の通りである。「親切」は、①『「わたしは、転校生が来たら、心配なく過ごせるよう何か手助けをする。」という言葉は』、②『「わたしは、この一か月の間で、だれに言われなくても親や近所の人を助けたことがある。」という言葉は』、「チームワーク」は、①『「わたしは習い事やスポーツクラブでみんなと一しょに活動することがとても楽しい。」という言葉は』、②『「学校で、グループ活動をととても上手にできる。」という言葉は』、「独創性」は、①『「楽しいことをするための新しいアイデアがよく思いつく。」という言葉は』、②『「わたしは、同級生より想像力が豊かである」という言葉は』、「希望・楽観」は、①『「もし、学校で悪い成績を取ってしまったとしても、次はきっとよくなるといつも考える。」という言葉は』、②『「わたしが大きくなったとき、きっと幸せな大人になっていると思う。」という言葉は』、「ユーモア・遊戯心」は、①『「多くの同級生が、わたしの近くにいると楽しくなると言う。」という言葉は』、②『「友達が落ちこんでいたり、わたし自身が不幸せだったりするとき、その様子を明るくするために、何か面白いことを言ったりしたりする。」という言葉は』、「向学心」は、①『「何か新しいことを学ぶとき、わたしはわくわくする」という言葉が』、②『「わたしは、博物館がきれい」という言葉が』であった。「向学心」の②の回答は、「全く自分らしくない」が5点、「とても自分らしい」が1点となっている。

はフォーダイス感情測定尺度と同様に自分がどれくらい幸せかを尋ねた質問項目であったため、もう一方の、他者との比較による幸福感について測定した。具体的には、「わたしは同級生とくらべて」に続けて、「より幸せだと思う」を7点、「より幸せだと思わない」を1点とした7段階で評定した。

**フォーダイス感情測定尺度** Ruit & Korthagen(2013)で使われていた、「あなたはどれくらい幸せや不幸せを感じているか」という1項目について「きわめて幸せ」を10点、「どちらとも言えない」を5点、「きわめて不幸」を0点とする11段階で評定したものを使用した。

**CSの活用感に関する自由記述** CS活用期間の終了後、CSの活用感に関する自由記述を求めた(資料2-4)。

**一か月後の振り返り質問紙** CSの活用を促されなくても自らのCSを自覚し、活用しているかを調査するために、一か月前に自分が活用したCSの種類の記事と今でもそのCSを使っているかを「はい」、「いいえ」の二択で回答を求めた(資料2-5)。この質問紙は課外の時間を使って実施した。

**手続き** 実施者3名で打合せを行い、手続きについて共通理解を図った上で介入を行った。本論文では手続きの具体的な様子を伝えるため、著者が行った実践の様子を記述することにした。

まず、CSを自覚する1週間前にwell-beingを質問紙で測定した(1週目)。

次の週の学級活動の時間を使って、CSを自覚する質問紙調査を行い、特徴的なCSを自覚させた(2週目)。児童へは、「色々な文化や場所でよさが認められている人の強みが24こにまとめられています。」とCSを紹介し、CSの価値を認識させた上で、「自分がどんなことに強みをもっているか、下の質問に答えて見つけてみましょう。24この強みについて2つずつ質問があります。特に得点が高かった強みを見つけてみましょう。次に、得点が高かった強みの中から、5つの強みを選びましょう。さらにその中から自分が使ってみたいと思う強みを1つ選びましょう。」と指示して質問への回答を促した。

児童全員がCSを自覚する質問紙への回答と各CSの得点の計算を済ませたことを確認した後、「得点が9点、10点だった強みを書き出しましょう。9点、10点の強みがなかった人は8点以下の強みも含めて得点が高い強みを5つ書き出しましょう。」と指示した。

全員が記述したことを見届けて、「今日、見つかった強みを意識して使う、強みを使おう

うプロジェクトにチャレンジしましょう。」と呼びかけ、1枚目の記録用紙を配布した。そこで、「自分の強みの中で得点が高い5つをまず書きましょう。」と指示して、特徴的な5つのCSを自覚させた。それから、「特に使いたいと思う強みを1つだけ選んで記録用紙に書きましょう。これから1週間、その強みを使ってみましょう。」と指示して学級活動の時間を終えた。

自分が選んだCSの活用を促す「強みを使おうプロジェクト」を1週間行わせた(3週目)。課外の時間に、「強みの使い方、使った回数、場所、その時の気持ちを記録用紙に書きましょう。毎日新しい方法でなくてもよいので、強みを活用してみましょう。宿題の一つとします。家に帰ってから一日を振り返って記録を取りましょう。」<sup>19</sup>と指示した。

3週目の途中に記録用紙を回収した。その際、1枚目の記録用紙を忘れた児童に対して、「連絡ノートに記録用紙と書いて、忘れないようにしましょう。記録用紙は白紙でよいので、提出して下さい。」と指示した。その後、「2枚目の記録用紙を配ります。1枚目と同じように、これにも強みの使い方やその時の気持ちを記録しましょう。宿題の一つなので、家に帰ってから書いてください。」と指示した。

CSの活用がwell-beingに与える影響を確認するため、2つの方法でwell-beingを測定した。一つは、主観的幸福感の測定であり、課外の時間に実施した。もう一つは、CSの活用感に関する自由記述であり、学級活動の時間に実施した。これらの測定はCS活用

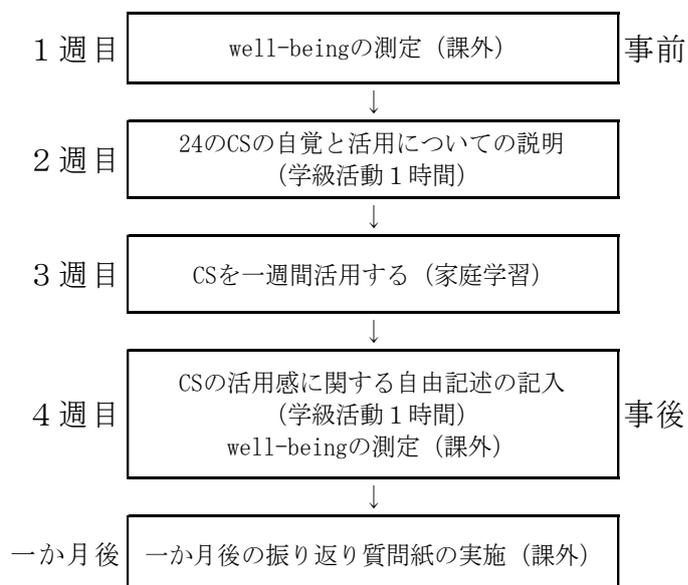


図 2 - 1 研究手続き

<sup>19</sup> Seligman et al.(2005)では、一つのCSを毎日新しい方法で活用するよう促していた。しかし、本研究は、児童が自覚したCSを活用し得るか探索的に調査したため、毎日新しい方法で活用するよう促していない。

期間の翌週に実施された(4週目)。児童へは、自分が選んだ1つのCSを1週間活用してきたことを確認した後、「強みを使おうプロジェクトを振り返って、特に自分でやってみてこれはいいなと満足した強みの使い方や強みを使ったときによく感じていた気持ちについて書いてみましょう。」と指示した。

さらに、その一か月後にCSの自覚と活用についての質問を課外の時間に行った。児童に一か月後の振り返り質問紙を配布し、「強み活用プロジェクトで活用した自分の強みを書きましょう。その強みをまだ使っているかどうか、はい、いいえで答えましょう。」と指示した。以上の研究手続きについて図2-1に示した。

**倫理上の配慮** 実施に関する倫理上の問題については、教育課程内の授業であったため、管理職の許可を得て筆者が勤務する学校で実施した。管理職には、学会等へ発表する際には個人が特定されないように配慮すると説明し、発表の許可を得た。本調査は児童がCSを自覚し、活用できるのか探索的に調査し、児童理解につなぐことが目的であった。このため、実施についての説明を保護者に伝えることはしなかった。しかし、児童によっては見出されたCSとその特長について通知表の所見欄で伝えるようにした。児童には、学級活動や道徳教育の授業の一環であると説明し、個人の情報を他の人に伝えることはないと告げて実施した。

### 第3節 結果

「強みを使おうプロジェクト」を行い、事前・事後のwell-being質問紙に回答できた58名(4年18名, 5年40名)を分析対象とした。4年生は、担任教師が2枚目のCS活用記録用紙を配布し忘れたため、CSの活用記録が3日分取れなかった。また、4年生は調査時期の関係で、well-beingを測定するためのCSの活用感に関する自由記述、一か月後の振り返り質問紙に回答することができなかった。しかし、CSの活用記録に関して、4年生は1枚目の提出があったため、分析の対象とした。CSの活用感に関する自由記述は5年生40名、一か月後の振り返り質問紙は5年生40名の児童のうち質問紙に回答する日に欠席した2名を除いた38名の回答を分析に用いることにした。

**CSの自覚** CSを自覚する質問紙を行った際、児童は「今まで意識していなかった自分の強みが明らかになった。」と喜んだり、「普段考えたことがなかった。」と驚いたりしていた。また、CSを自覚する質問紙を使って明らかになった上位5つのCSから1つの

表 2 - 1 児童が自覚した CS の一覧

CS	人数 (人)	割合 (%)
親切	7	12
チームワーク	6	10
独創性, 希望・楽観性, ユーモア・遊戯心	各5	26
向学心	4	7
好奇心・興味, 勇敢, 審美心, 感謝	各3	21
社会的知能, 誠実性, 寛大, 熱意	各2	14
判断, 勤勉, 愛する力・愛される力, 平等・公平, リーダーシップ, 自己コントロール	各1	10
見通し, 思慮深さ・慎重, 謙遜, 精神性	0	0
合計	58	100

CS を選ぶ際、多くの児童はすぐに決められていた。一方、どれにしようか悩む様子も数名で見られた。結果的に、どの児童も 1 つの CS を選ぶことができた。

児童が選んだ CS の人数とその割合を表 2 - 1 に示した。この結果から、自分の CS として最も選ばれたのが「親切」(7 名, 12%)であり、次が「チームワーク」(6 名, 10%), 次いで「独創性」, 「希望・楽観性」, 「ユーモア・遊戯心」(各 5 名, 各 9%), そして「向学心」(4 名, 7%)で 50%以上になることがわかった。

**CS の活用** CS を活用することができた児童は 58 名中 54 名(93%)であった。5 年生 3 名と 4 年生 1 名の合計 4 名(7%)は期間中に全く記録が取れていなかった。7 日間全ての日で CS を活用していた児童は 4 名(7%)だった。1 枚目の記録用紙が未提出だった児童は 5 年生 2 名であり、2 枚目の記録用紙が未提出だった児童は 5 年生 2 名であった。5 年生の未提出の児童には、持ってくるよう指示していたが、年度末までに提出がなかった。CS の活用日数と 1 日当たりの活用回数について表 2 - 2 に示した。

**活用日数と回数** 児童は平均して 3.45 日, CS を活用していた(表 2 - 2)。また, 1 日

表 2 - 2 CS の活用日数と 1 日当たりの活用回数

	活用日数 (日)	1 日当たりの 活用回数 (回)
平均	3.45	0.85
標準偏差	1.79	0.67

当たりの活用回数は、平均 0.85 回となった。児童は 1 週間で 3 日前後、1 日に約 1 回意識的に CS を活用したことがわかった。

**活用場所** 児童は主に、学校と家庭で CS を活用していることがわかった。学校では授業場面と授業以外の休み時間や清掃時間などの場面で活用し、家庭では、自宅、習い事、外出先の 3 場面で活用していることがわかった。

**活用方法** 多くの児童が選択した 6 つの CS(「独創性」「向学心」「親切」「チームワーク」「希望・楽観性」「ユーモア・遊戯心」)について活用場所ごとの活用方法、活用感を表 2-3 にまとめた。「向学心」を例に挙げると、学校においては「歴史の本を読んで、今の自分の知識とつなぎ合わせて考えた(5 年 E 児)」、家庭においては「楽しく漢字を学んだ(5 年 F 児)」など、児童が日常生活の中で CS を意識して活用していることがわかった。

表 2 - 3 CS の活用場所、活用方法、活用感(代表的な例)

美徳領域	CS の活用方法と活用感		場所 <sup>注1</sup>			
			学校		家	
			授業	授業以外	自宅	習い事
1 知恵と知識	独創性	活用方法 体育のフラッグフットで作戦を考える時。(5年A児) <sup>注2</sup>	/		この前の漫画の続きを書いてアイデアを加えた。自分で本を読んで工作をした。(5年B児)	お父さんと友達と5人でテニスに行ったとき、みんながコートを使ったけど、一つしかないの、工夫して順番に使った。(5年C児)
		活用感 思いついた。			どんどんいい方向に変わってきてうれしい。自分で工夫して作るととても楽しかった。	みんな楽しめたのでよかった。みんなが笑顔になったのでよかった。
知識	向学心	活用方法 理科で、自分が調べたいと最初に思わなくても、途中で気になり、すぐに使えた。(5年D児)	歴史の本を読んで、今の自分の知識とつなぎ合わせて考えた。(5年E児)	自分の好きな歴史のことを自学ノートにまとめられた。(5年D児)	新しく漢字を学んだ。(5年F児)	本屋で読みたい本があったので、買ってもらった。(5年D児)
		活用感 もっともっと知りたいという気持ちになった。	楽しくわくわくする気落ち。	楽しい。	これからも使いたいと思った	早く読みたいとわくわくする気持ち。
3 人間性と愛情	親切な心	活用方法 体育で使ったものを自分から片付けるよと引き受けて片付けることができた。(5年G児)	掃除のとき、自分の仕事ではないけど、配りものを自分からやった。(5年H児)	自分からたりないものを作ったり、手伝ったりした。(5年H児)	/	
		活用感 すっきりした。自分から、引き受けることができたなど少しうれしかった。	「ありがとう、すごいね」と言われてうれしかったので、もっと続けたい。	人に言われてするよりも自分からした方がもっとうれしい。		
4 正義	チームワーク	活用方法 文化祭の呼びかけのとき、みんなが早くならないよう、わがざという速度をおそめる努力をした。(5年I児)	掃除が分担してすみずみまでできた。(5年I児)	サッカーでリフティングを4人で回して、成功したので、たぶん、チームワークが高まった。(5年I児)	友達と公園で遊んでいるとき、楽しく「何かやろう」と決めたりして遊んだ。(5年I児)	
		活用感 「ゆっくりすぎるかな」とドキドキしたけど、みんなのためがんばった。	きれいになるととてもいい気持ちになった。	「公共心」を使えば、チームワークが高まるので、これからも使っていきたいと思った。	グループ活動ではないけど、早く決めることができたので、良い気落ちになった。	
6 精神性と超越性	希望・楽観性	活用方法 漢字の50問テストで練習ではできなかった問題をまちがえたとき、「次はできる。」と思った。(4年J児)	学校から帰る時に、友達が心配していることがあって、不安そうにしていたので、「大丈夫?」と言ったり励ましたりした。(5年K児)	家族がやりたいことがあって、それができているか不安だったけど、良い方へ考えるようにした。(5年K児)	友達がある人のことを心配していたので、2日(火)のように、「きっと大丈夫だと思うよ。」と言ったり声をかけた。(5年K児)	
		活用感 次はがんばろうと思った。	友達が「ありがとう」と言ってくれてうれしかった。	悪い方に考えなくてよかったし、いい方に考えると本当にそうなるんだと思った。	友達が「そうだよね」と安心していたので、ほっとした。	
超越性	ユーモア・遊戯心	活用方法	給食時間、班の人がしずかだったので面白いことを言った。(4年L児)	いとこが来たので変な声を出した。(5年M児)	/	
		活用感	みんなが笑ってくれてよかった。	ものすごく楽しかった。		

注1)斜線部分は該当する記述がなかったことを示す。

**活用感** どの美德の領域の CS を活用しても、児童はポジティブな感情を感じていることがわかった。例えば、③活用方法で紹介した 5 年 E 児は、「楽しくわくわくする気持ち。」、5 年 F 児は「これからも使いたいなと思った。」と活用感を記述していた。一部、CS の活用方法に迷いがある記述も見られた。例えば、「勇敢」の CS を活用した 5 年の児童は授業中発表したことを振り返り、「これって勇気なのかな、正解でよかった。」と記述していた。ネガティブな感情を感じている記述はなかった。

**質問紙の変化** CS を活用することによる well-being の変化を検討するため、well-being を測定する質問 2 項目それぞれについて、事前事後の得点を対応のある  $t$  検定で比較した(表 2-4)。その結果、主観的幸福感( $t(57)=2.05$ ,  $p<.05$ )に有意差が見られ、事後の得点の方が事前より高いことが示された。他方でフォーダイス感情測定尺度には有意な差は見られなかった。

**自由記述の結果** 「強みを使おうプロジェクト」を終えた後、5 年生 40 名に対して、CS の活用感に関する自由記述を求めた。児童は集中して感想を書き、自らの活動を振り返ることができていた。38 名(95%)は何らかの記述が書けていたが、2 名(5%)は白紙だった。

児童の自由記述について、Seligman (2011)の well-being 理論を基にカテゴリーを作成した。加えて、CS の活用に困難さを感じた人数、記述が無かった人数もカテゴリーに加えて表 2-5 に結果をまとめた。また、表 2-6 に 6 名分の自由記述を載せた。

Seligman (2011)が提唱する well-being 理論では、well-being を、ポジティブ感情(P)、エンゲージメント(E)、関係性(R)、意味・意義(M)、達成(A)の 5 つの構成概念で測定する。表 7 の児童の自由記述の中で、これらの感情や思考がわかるところに下線を引き、対応するアルファベットを記入した。加えて、CS 活用の困難さを感じたとわかるところは(D)とした。

表 2 - 4 well-being の事前事後比較 ( $t$  検定)

	$n$	pre		post		$t$
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	
主観的幸福感	58	4.71	1.45	5.07	1.34	2.05*
フォーダイス感情測定尺度	58	7.09	1.74	7.43	1.97	1.38

\* $p < .05$

表 2 - 5 CS の活用感に関する自由記述の分析カテゴリーと記述した人数

$n$	P 注 <sup>1</sup>	E	R	M	A	D	記述無し
40	24 注 <sup>2</sup> (60%)	2 (5%)	6 (15%)	5 (12.5%)	4 (10%)	9 (22.5%)	2 (5%)

注 1) P : ポジティブ感情, E : エンゲージメント, R : 関係性, M : 意味・意義,

A : 達成, D : 困難さ

表 2 - 6 CS の活用感に関する自由記述例

児童の  
番号

自由記述

1 (P) 自分の強みをつかってみて、いしきてない時よりも「やってみよう」と思うようになった。私の強みは「創造する心」で、大好きな絵や工作などをするときたくさん使いました。(P)でも、工作や絵だけではなく、使えなくなったものを工夫して再利用したりと、生活の中でも楽しく強みを使えたと思います。(D)ただ、創造する心は何をしていいのかわからない時もあるのでもっと強みのよさを知った上で、自分が気付かぬうちに強みを使ってくらしを楽しく、人の役にも立つようにできるようになりたいと思います。

2 このプロジェクトを始める前、学習意欲を意識してやったことがなかったので、できて、とても良い経験になりました。特に、自分で歴史の本で豆知識をまとめたり、歴史の本を買うときには、早くみて勉強したいという気持ちになり、(E) どんどん時間がすぎていき、(P) 強みが使い終わるとすっきりしたや、まだやりたいの気持ちになり、とても気持ちよかったです。他にも、気になることがあって、どんどん調べていくと、面白いな感じしたり、続きはないかなと見たりしていると、(P) とても楽しかったです。これからは、プロジェクトと同じように自分らしさをいしかして、学習意欲を意識してこれからも続けていきたいなと思いました。

3 私はよくなわとびでの熱心さについてたくさんプリントにかきました。(A) とくに、なわとびでの上を目指してがんばろうという気持ちが毎回毎回思っていました。なので、私はこれからも熱心さを大切にしていって、なわとびの上を目指してがんばりたいです。

4 自分の強みを使ってみて、少し意識して生活すると、だいぶ自分の強みを発揮することができた。(R) 親切をしているときは、相手の人が「ありがとう」と言ってくれたり、笑顔になったりするので、(M) 親切はとても大切なんだとあらためて感じた。なので、(M) 親切は、みんなが笑顔になって、そんなことがなにもないので、親切はいいことで、大切なことだと自分はおもいます。でも、やっぱり親切を忘れてしまう日もありました。なので、これからも、プロジェクトが終わっても、親切をずっと意識して、大人になっても親切ができるようになりたいと、このプロジェクトを通して思いました。

5 (R) みんなのために何かをしたり、みんなと一緒に何かをやると、された方も楽しくなるし、(P) した自分も良い気持ちになったので、この「自分の強みを使おう！」プロジェクトに取り組んで、本当に良かったです。意識していないときも、みんなと何かをしたら楽しいことがいっぱいあったけれど、(P) 意識してみると、もっと楽しくなりました。時には、意識ができないときもあったけど、がんばって意識ができました。このプロジェクトで、自分の強みが5こ分かり、さらに、その中の1こ「公共心」が見つけたので、これからも「公共心」を意識していきたいです。これで、何かのプロジェクトをするのが好きになってしまいました。なので、これから何かのプロジェクトがあればどんどん意識していきたいです。

6 「希望をもつ心」だから少し書きづらかったけれど、なんとか書けた。前は全然気にしていなかったけれど、プロジェクトを実行した一週間は、「このときこうだったな。」と思うことが、ふり返ると意識できた。強みを使っているそのときではあまり正直、実感はないけど、紙に書くときに、1日をふり返ると、「あのときもしかしたら強みが使えてたかも」と意識ができた。(R) そして、強みを使うと、不安や心配している人がポジティブに前を向いて笑顔でいられるので、(P) 少しうれしくなった。(M) 自分も前向きになれるので、これからも周りの人が笑顔になるような強みをつかっていきたいです。

注)P：ポジティブ感情，E：エンゲージメント，R：関係性，M：意味・意義，A：達成，D：困難さ

児童の自由記述を上記のカテゴリーで分類し、出現人数を集計した。ここでは、各カテゴリーの人数は40名が最高となる。したがって、例えば、表2-6の1番の児童ではポジティブ感情が2箇所、CS活用の困難さが1箇所で記述されている。この場合、表6の集計では、ポジティブ感情、CS活用の困難さに1名ずつとして集計した。

ポジティブ感情(P)の記述は、40名中24名(60%)に見られた。表7の1, 2, 5, 6番の児童は、「やってみよう」(1番), 「すっきりした」(2番), 「楽しくなった」(5番), 「うれしくなった」(6番)と記述し、前向きな気持ちを感じていることがわかった。

エンゲージメント(E)の記述は「知恵と知識」の美德の領域のCSを活用した2名(5%)に見られた。表7の2番の「向学心」のCSを選んだ児童は、「どんどん時間がすぎていき」と記述し、CSを意識して歴史の学習をしているときに没我状態を感じていることがうかがえた。

関係性(R)の記述は「人間性」「正義」「超越性」の美德の領域のCSを活用した6名(15%)で見られた。表7の4, 5, 6番の児童は、CSの活用を通して、「相手が笑顔になる」(4番), 「何かされた方が楽しくなる」(5番), 「不安や心配している人がポジティブに前を向いて笑顔でいられる」(6番)と記述し、相手が喜ぶ姿などを見て自分も楽しくなる気持ちが表れているのがわかった。

意義・意味(M)の記述は「勇気」「人間性」「超越性」の美德の領域のCSを活用した5名(12.5%)に見られた。表2-6の4, 6番の児童は、CSの活用を通して、「親切は、みんなが笑顔になって、そんなことがなにもない」(4番), 「自分も前向きになれるので、これからも周りの人が笑顔になれるような強みをつかっていきたい」(6番)と記述し、CSを活用することの価値や大切さを感じていることがわかった。

達成(A)の記述は「勇気」「正義」「超越性」の美德の領域のCSを活用した4名(10%)に見られた。表7の3番の「熱意」のCSを選んだ児童は、「とくに、なわとびでの上を目指してがんばろうという気持ちが毎回毎回思っていました。」と記述し、自分が立てた目標を達成していることがわかった。

ところで、活用の困難さ(D)は、9名(22.5%)の記述に見られた。表7の1番の児童は、「ただ、創造する心は何をしていいのか少しわからない時もある」と記述し、具体的なCSの活用方法がわからない等の難しさを抱えていることがわかった<sup>20</sup>。

**介入後のCSの活用** CS活用期間が終わって一か月後に5年生38名に対して振り返り質問紙を行った。その結果、29名(76%)が自分のCSを正しく記憶しており、28名(74%)がそのCSを活用していると回答した。

#### 第4節 考察

本研究では、小学校において児童が自らのCSを自覚し、活用できるのか、また、CSの活用がwell-beingを向上させるのか、さらに、CSの活用を促されなくても児童はCSを活用するのかについて探索的に検討することを目的として短期間のCS活用介入を行った。その結果、児童は、自らのCSを自覚し、様々な方法で活用できることが明らかになった。また、CSを活用することで、well-beingが向上し、CSの活用を促されなくても自らCSを活用していることが示された。一方、CSの活用ができなかった児童やCSの活用に困難さを抱えていた児童も見られた。これらの結果から、児童におけるCS活用介入が児童の自己の理解を深める教育実践になり得るかについて考察する。

**教育実践への応用について** まず、多くの児童が選んだCSは、「親切」、「チームワーク」、「独創性」、「希望・楽観性」、「ユーモア・遊戯心」、「向学心」であった(表2)。高校生を対象とした森本ら(2015)でも「親切」(9%)や「向学心」(8%)が上位に来ていたことから、先行研究と同様、「親切」や「向学心」は選ばれやすいCSであることがわかった。学校現場では日常的な道德教育において、様々な道德的価値に関わる内容を指導している。特に、親切にすることや学習に意欲的に取り組むことといった道德的価値は仲間と共に生活・学習する学校現場においてその価値の重要性が児童に認識されているものと思われる。したがって、日頃の学校生活を通して児童に重要性が認識された道德的価値と関係するCSが多く選ばれたのではないだろうか。

---

<sup>20</sup> 活用の困難さに関する記述として、CSの活用方法以外では、CSを意識的に活用すること(「強みをわかって、いざ使おうとなるとできる日はできるけど、できない時はまったくできなくて」「公平な心をちゃんと自分でできるようになったけどやっぱり公平な心をもつのは、むずかしいと思いました」)、CSの活用場所(「使うのが難しい所は、学校ではあまり使えなかったです。」「学校では強みをはっきするとはできずに、いつも家ばかりで強みをはっきしている」)に関する記述が見られた。

次に、CSの活用について、1週間で平均して3.45日活用し、1日当たり0.85回活用していることがわかった(表2-2)。今回、CSの活用について探索的に検討したため、児童に対してCSの活用を例示しなかった。それにも関わらず児童はCSを様々な方法で活用していることがわかった(表2-3)。例えば、「知恵と知識」に関するCSは塾のような習い事の場面においても活用できることがわかった。一方、「ユーモア・遊戯心」のようなCSは、授業場面や習い事では活用しづらいようであった。CSの活用方法は児童が頻繁に接する場面と関連しているものと思われる。

しかし、今回の研究では、4年生の担任が2枚目のCSの活用記録用紙を配布し忘れていて、記録が取れていないため、活用できた日数が少なくなってしまった。したがって、2枚目の記録用紙が配布できていれば、CSの活用日数や回数は増えていた可能性も考えられる。

記録用紙を配布し忘れた原因として、教師用の実施マニュアルを作成しなかったことが考えられる。実施時期には大きな学校行事はなかったが、3学期の学期末という非常に慌ただしい時期だったこともあり、マニュアルを見ながら手続きを意識化する必要があったものと思われる。今後、CS活用介入の教師用実施マニュアルを作成することも検討していきたい。

一方、CSの活用記録用紙を白紙で提出し、CSの活用日数が0日だった児童が4名いた(4年生1名、5年生3名)。今回、記録できなかった4名のうち5年生3名は自分の意見の表出に課題を抱えがちで、教師が気を配って支援しているタイプの児童であった<sup>21</sup>。

CSの活用記録用紙は宿題として課された。したがって、白紙の原因として、①児童は記録方法がわからない、書くことに心理的抵抗がある等によって書けない状態であったが、誰にも記録方法を尋ねることができなかった、②CSの特定はできていたので、CSを活用することが具体的に何をすることなのかわからなかった可能性が考えられる。

さらに、well-beingの変化について調べた結果、他者との比較による主観的幸福感のみ有意な上昇を示した(表2-4)。今回の調査は自我の形成過程にある小学校4、5年生を対象にしている。この段階の児童は、人との比較により自我を形成している時期であるため、今回の介入は、他者との比較による幸福感に影響を与えたものと思われる。自我が

---

<sup>21</sup> 今回、CS活用記録用紙を提出した5年生40名のうち、気を配って支援するタイプの児童は全部で4名いた。そのうちの3名はCSの活用ができていなかったが、1名はCSの自覚も活用もできていた。したがって、上記のタイプの児童だからCSを活用することができないということではない。

確立してくると自分自身がどの程度幸せを感じるかといった感覚がより明確になり、**well-being**にも影響を与える可能性が考えられる。

CSの活用感に関する自由記述を分析した結果、多くの児童がCSを活用することで、ポジティブ感情(P)、エンゲージメント(E)、関係性(R)、意味・意義(M)、達成(A)を感じていた。一方、CSの活用に困難さを感じている児童がいることも明らかになった(表2-5, 表2-6)。6割の児童がポジティブ感情を感じていることから、**Seligman (2011)**が言うように、**well-being**理論の中核に個人のCSがあるとする仮説を支持するものであると考えられる。

**Seligman et al. (2005)**では、CSを毎日新しい方法で活用することで幸福感が有意に上昇し、抑鬱感が有意に減少していた。しかし、本研究では、新しい方法でなくても、CSを活用することで**well-being**が向上する可能性が示された。このことから、CSの活用に関して、新規性よりも自分の強みを活用している感覚の方が**well-being**に影響を与えているものと考えられる(**Govindji & Linley, 2007**)。

一方、自由記述に何も書けていなかった児童は2名(5%)、CSを活用することの困難さを記述していた児童は9名(22.5%)いた。今回の研究では、CSの活用方法を例示していなかった。したがって、当初、CSをどのように活用してよいのか戸惑った児童もいたと思われる。自由記述が書けていなかった2名はCSの活用もできていなかった。このように、CSの活用ができない場合、**well-being**や自尊感情を損ねる可能性もある。今後、本研究で得られたCSの活用方法に関する知見から児童向けのCS活用の手引きを作成することも検討していきたい。

最後に、「自分の強みを活用しようプロジェクト」が終わった一か月後でも、7割を超える児童が自分のCSを覚え、活用していると回答していた。**Ruit & Korthagen(2013)**は、児童が自分の強みを認識して活用する介入を行った3か月後に自分の強みを覚えているかを尋ねている。その結果、80.7%の児童が3か月後でも自分のCSを自覚し、58%の児童がCSを活用していると回答したことを報告している。本研究でもこの研究同様の結果が得られた。このことから、一度自らのCSを活用する実践を行うと、それが長期間に渡り児童に影響を与える可能性がある。その理由として、CSを活用することで自己決定感、有能感、人々との関係性を感じ、CSを活用することが内発的に動機付けられるためではないかと思われる(**Shankland & Rosset, 2017**)。

このように、本研究から、我が国の児童においてもCSを自覚し、活用することで

well-being を向上させる可能性が示された。このことは、CS の自覚と活用を促すことで、児童の自己の理解を深め、その結果、ポジティブな感覚になり得ることを示唆しており、この理論をベースにする新しい心理教育プログラムの開発が可能であることをも示している。

ところで、CS 活用介入を我が国の小学校現場において実施するためには、教育課程への位置づけと児童や教師への支援について考えていく必要がある。これまで、心理教育プログラムとして、SGE や SST などが多く実施されてきた。しかし、このような心理教育プログラムは教育課程に位置づけづらいことが考えられる。なぜなら、このような実践は、各教科で扱うことができずどの授業で扱うかが明確になっていない。

その点、CS 活用介入は教育課程に位置付けることが可能である。前述したように、新学習指導要領では、児童の自己の理解を促そうとする動きが道徳科や特別活動において明記されている。今後、CS 活用介入を確実に実践していくために、道徳科や特別活動といった教育課程上の授業と関連付けて実践するための新しい心理教育プログラムを実践するカリキュラム開発が可能になる。

**本研究の限界** 本研究の限界点と今後の課題として以下の5点があげられる。

第1に、今回の介入は、一群事前事後テストデザインを用いて行われているため、内的妥当性が低い実験デザインになっている点が挙げられる。本研究の調査時期は、結果に影響を与えるような学校行事や大きなイベントは行われていない時期に行った。しかし、統制群がない点や介入以外の要因が well-being に影響を与えている可能性は否定できない。よって、今後、統制群との比較を行い、より内的妥当性の高い実験デザインによって検証する必要がある。

第2に、データの問題である。本研究ではサンプル数が58名であり、本研究結果を一般化することはできない。また、データの欠損も多かった。主な原因は集団風邪と学級閉鎖などにより欠席者が相次いだためである。今後、介入の時期やサンプル数も考えて調査をしていく必要がある。

第3に、CS の選択が本当にその児童にとって適切であったか妥当性に欠ける点である。Rashid et al. (2013)では、児童が自らのCSを自覚するために、児童が自分自身のCSについて保護者や教師にインタビューをして決めていくという方法で自分が活用するCSを決めていた。今後、保護者や教師からCSに関するフィードバックを受けることの有効性も検討する必要がある。

第4に測定尺度の問題である。今回、CSの選択に活用した質問紙は Seligman(2002)の英文を基に、小学校教諭2人で訳しているため、尺度の信頼性や妥当性に課題が残る。我が国の児童に適したわかりやすい表現の質問紙を作成していく必要があると考えている。

第5の問題は、CSの活用感に関する自由記述の分析方法である。筆者のみが分析に関わっており解釈の信頼性・妥当性が欠けている点は否定できない。今後、自由記述を2名以上で解釈する等の工夫が必要であろう。

### 第3章 自己理解を促す ICC(Incorporated into a Cross-Curriculum)心理教育の開発【研究2】

本研究の目的は、我が国の教育課程に位置づく「道徳的強み」の自覚と活用を促すカリキュラムを開発することである。

研究1で児童を対象とした短期間のCSの自覚と活用を促す介入を行った結果、小学4、5年生でも自己のCSを自覚し、活用することが可能であることが示された。また、それによってwell-beingも向上する可能性が示された。しかし、CSの自覚と活用ができない児童も数名いた。そこで、我が国の教育課程に位置づけてCSの自覚と活用を促すカリキュラムを開発し、実践することで課題が克服できるのではないかと考えた。

このカリキュラムを開発するために、CSPの知見を活用することができると考えた。しかし、CSPは心理教育プログラムであり、そのままでは我が国の教育課程に位置づかず、実践ができない。そこで研究2としてCSPを基に、我が国の教育課程に位置づく「道徳的強み」の自覚と活用を促すカリキュラムを開発することとした。

#### 第1節 自己理解を促す ICC 心理教育に基づくクロス・カリキュラム開発

カリキュラムの開発に際して、①ポジティブ心理学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等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3-1である。表1ができるまでの過程を以下に示す。

まず、ポジティブ心理学を理論的根拠とするため、Linkins et al.(2015)のCSPを基にカリキュラムを構想した。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」<sup>22</sup>に気付くことを目的とした段階、「②他人のCSを認識

---

<sup>22</sup>「心の強み」とは、CSの概念を導入する以前に児童が獲得している優しさや粘り強さ

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、尊重しようとすることを目的とした段階、「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等とその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「道徳的強み」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「道徳的強み」に気づき、活用方法を考える。4時目、「道徳的強み」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、「道徳的強み」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、「道徳的強み」の活用を続けようとする態度を養う。6時目、集団の「道徳的強み」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「道徳的強み」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「道徳的強み」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

---

といった内面の長所のことであり、児童が既に獲得している内面の長所を捉える概念のことを意味している。また、学習指導案には、CSを「性格的強み」として記載し、教師に言葉の意味を理解できるようにした。その後、3時目で「心の強み」をCSとして紹介し、理解を促すようにした。

握，原因の追求，解決方法等の話合い，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)が作成した「強みカルタ」のイラストを使用した(例として「勇気」の美德に関する「道徳的強み」を資料3-1に掲載した)。また，同じく3時目で児童に「道徳的強み」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 et al., 2013)(資料3-2)。さらに，事後課題において自分の「道徳的強み」を特定させるため，森本ら(2015)を参考に児童向けに文章表現を修正した「道徳的強み」の説明用紙を作成した(資料3-3)。加えて，4時目の事後課題として，「道徳的強み」活用記録を取る際，森本ら(2015)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「道徳的強み」活用マニュアルを作成した(資料3-4)。

このように複数の教科等に位置づいて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3-1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，教育課程の視点からは道徳科と学級活動の授業，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3-1である。

表3-1-1 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	
	C・S・Pの段階	ねらい	教科（内容）及び主題	学習活動
1	①CSに関連する見方を引き出す	「心の強み」「心理強み」を見つけたことを喜び、それを活かす	学級活動(2) 人間関係(よい)をみつけよう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。
2	②他人の強みについて話し合う	他人の強みについて話し合う	道徳(A) 心の強さを伸ばそう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。
3	③自分自身の強みについて話し合う	自分自身の強みについて話し合う	学級活動(3) 将来の自分を描こう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。
4	④CSを学ぶ場面について話し合う	CSを学ぶ場面について話し合う	学級活動(3) 将来の自分を描こう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。
5			道徳(A) 強い意志を続けよう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。
6			道徳(C) 集団生活をしよう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。
7	⑤学校の活動に参加する	学校の活動に参加する	学級活動(2) 人間関係(よい)をみつけよう	・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。 ・自分の心の中で、「心の強み」を探して書き出す。

## 第2節 カリキュラムの各授業の内容

**1時目：「心の強み」を見つけよう** 学級活動(2)，のよりよい人間関係の形成の時間とした。授業内容は，周囲にある「心の強み」に気付き，互いの「心の強み」を尊重し合う人間関係を形成することをねらいとした(学習指導案：資料3-5-1)。

事前課題として得意なことや好きなこと，性格や特長，自分が一番自分らしいと思える自分の長所について書かせることで，得意なことや好きなことといった「活動的な強み(外面の長所)」には気付くことができるが，優しさや粘り強さといった「性格的な強み(内面の長所)」には気付きにくいという課題意識を高めて授業を行った(資料3-5-2)。

課題の把握では，事前課題で考えた自分の長所を発表させ，「性格的な強み」を「心の強み」と定義し，7回の授業を通して「心の強み」を成長させていくという見通しをもたせた。原因の追求では，スポーツ選手や昔話の登場人物，動物の写真などを提示し，「勇気」や「チームワーク」といった「心の強み」に気付かせた。解決方法等の話し合いでは，自分が最も楽しい，自分らしいと思えるときを「私の一番」と定義し，その時に「心の強み」が発揮されることを伝え，グループで「私の一番」について話し合わせた。個人目標の意思決定では，事後の課題として家族や友達といった他者の「心の強み」を見つけるよう指示し，「心の強み」に注目できるようにした。振り返りでは，本時の学習を振り返り，事後の課題に取り組もうとする意欲を高めさせた(資料3-5-3)。

**2時目：互いの「心の強み」を大切に** 道徳科の個性の伸張の時間とした。「心の強み」の多様性を認めることの大切さに気付き，「心の強み」を尊重しようとする態度を養うことをねらいとした(学習指導案：資料3-6)。

導入では，事前課題で課された他者の「心の強み」について発表させた。展開では，「うめのき村の四人兄弟」(東京書籍小学校道徳科教科書編集委員会，2018a)を読み，登場人物の「心の強み」について考えさせた。その後，グループで自分たちの「心の強み」について話し合い，感想を交流させた。終末では，学習を振り返り，「心の強み」に気付くために大切なことやこれから頑張りたいことについて書かせた<sup>23</sup>。

---

<sup>23</sup> この授業は事前の学級活動(2)の授業と関連させ，「心の強み」についての理解を深めることができる授業となっている。読み物教材を扱っているが，従来型の登場人物の心情理解が中心の授業ではなく，登場人物の「心の強み」を自分がどう捉えるかを考えること

**3時目：自分の強みって何だろう** 学級活動(3)の現在や将来に希望や目標を持って生きる意欲や態度の形成の時間とした。「心の強み」がCSとして定義されていることを紹介し、「道徳的強み」への理解を深め、日常生活をよりよくするために自己の「道徳的強み」を生かすことをねらいとした(学習指導案：資料3-7)。

課題の把握では、自分の「心の強み」を考えようと問いかけ、課題意識を高めさせた。原因の追求では、イラストを提示し簡単な解説を加えて「道徳的強み」を説明した後、スポーツ選手や昔話の登場人物の「道徳的強み」を考えさせた。解決方法等の話し合いでは、自分の「私の一番」を振り返り、それを支える「道徳的強み」について考えさせた。個人目標の意思決定では、「道徳的強み」を自覚するための質問紙に回答させ、自分に合う「道徳的強み」を特定させ、クラス全体でどの「道徳的強み」を選んだか共有させた。

また、事後課題として、自分の「道徳的強み」を友達や家族に尋ね、最も自分に合う「道徳的強み」を見つけるように促した。振り返りでは、本時の学習を振り返り、事後課題に取り組もうとする意欲を高めさせた。授業後に、事後課題の補助となるよう「道徳的強み」の説明用紙を配布した。

**4時目：目標をもって** 3時目と同じく、学級活動(3)の時間とした。内容としては、日常生活における「道徳的強み」の活用方法を考え、各自が「道徳的強み」活用の具体的な目標を立てることをねらいとした(学習指導案：資料3-8-1)。

課題の把握では、日常生活で「道徳的強み」を使うためにはどうしたらよいのかと問いかけることで、課題意識を高めさせた。原因の追求では、「道徳的強み」の活用方法について考えるために、いくつかの「道徳的強み」を例示し、その活用方法を話し合わせた(資料3-8-2)。解決方法等の話し合いでは、「道徳的強み」を活用する上で、時と場合を考える必要性を考えさせた。個人目標の意思決定では、「道徳的強み」活用記録用紙を配布し、自分の「道徳的強み」を活用する計画を立てさせ、事後課題として「道徳的強み」活用記録を取るよう指示した。その際、「道徳的強み」活用マニュアルも配布し、参考にするよう促すことで、「道徳的強み」の活用方法がわかりづらい児童の支援とし

---

になる。そのため、授業では児童が理解している「心の強み」の捉え方が表出され、その気づきが深まることになる。加えて、グループで自分たちの「心の強み」について話し合うことで、実生活の中での「心の強み」について考えることができる。

た。振り返りでは、本時の学習を振り返り、事後課題に取り組もうとする意欲を高めさせた。

事後課題として、2週間の「道徳的強み」活用期間を設けた。まず1週目で自覚した「道徳的強み」を活用させた。次の1週間では「道徳的強み」の活用が難しかった児童や選んだ「道徳的強み」が自分に合っていなかった場合を考え、再度「道徳的強み」を選ばせ「道徳的強み」の活用記録を取らせた(資料3-8-3)。

**5時目：続けて努力する** 道徳科の希望と勇気，努力と強い意志の時間とした。夢や目標をもって努力することで自分自身が成長していくことのよさに気付き，自分の目標に向けて努力し続けようとする態度を養うことをねらいとした(第5学年学習指導案：資料3-9-1，第6学年学習指導案：資料3-9-2)。

導入では、「道徳的強み」活用記録を付けてみた感想を伝え合い課題意識をもたせた。展開では、5年生は「ヘレンと共にーアニー・サリバンー」(文部科学省, 2014), 6年生は「夢」(東京書籍小学校道徳科教科書編集委員会, 2018b)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わせた。その後，自分の「道徳的強み」記録用紙を見直し，成長したと思う「道徳的強み」を考えさせた。終末では，本時の学習を振り返って，学んだことを書かせた。

**6時目：みんなのために** 道徳科のよりよい学校生活，集団生活の充実の時間とした。集団のために自分なりに工夫を考えて協力することの大切さに気付き，自分の役割を自覚して集団をよりよくしようとする態度を養うことをねらいとした(第5学年学習指導案：資料3-10-1，第6学年学習指導案：資料3-10-2)。

導入では，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わせ，課題意識をもたせた。展開では，5年生は「バトンをつなげ」(東京書籍, 2018), 6年生は「小さな連絡船『ひまわり』」(東京書籍小学校道徳科教科書編集委員会, 2018c)を読み，集団のために自分なり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わせた。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った。終末では，本時の学習を振り返って，学んだことを書かせた。

**7時目：自分らしさを生かして** 学級活動(2)のよりよい人間関係の形成の時間とした。学校の課題に対して自分の「道徳的強み」を生かし，よりよい人間関係を形成することをねらいとした。

事前課題として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させた

(資料3-11-1)。課題の把握では、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にできることを考えさせた(第5学年学習指導案：資料3-11-2，第6学年学習指導要領：資料3-11-3)。

原因の追求では、自分が解決したいと思う学校の課題を各自に選ばせ、「道徳的強み」が生かせるかどうか話し合わせた。解決方法等の話し合いでは、同じ課題を選んだ児童を集め、解決方法について小グループで話し合わせた。個人目標の意思決定では、各グループの話し合いで出された解決方法を参考に自分が生かそうと思う「道徳的強み」と解決方法をワークシートに書かせた。事後の課題として学校の課題を解決するために自分の「道徳的強み」を活用するよう指示し、「道徳的強み」活用記録用紙を配布した(資料3-11-4)。振り返りでは、本時の学習を振り返り、事後の課題に取り組もうとする意欲を高めさせた。

### 第3節 考察

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)を基に「道徳的強み」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3-1)。このクロス・カリキュラムは、CSPに基づき、かつ、道徳科や学級活動を関連させたカリキュラムになっているため教育課程に位置付いている点が特徴である。

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、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、ポジティブ心理学に基づいており、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るよう考慮されている。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教育課程上の複数の教科等に位置づいており(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(小泉, 2016)という結果もあり, 本実践でも効果的に自己理解を促すことが期待できる。今後, このクロス・カリキュラムを実際の教育現場において実践し, 教育成果を確認する必要がある。

## 第4章 ICC心理教育の普及方法の開発【研究3】

### 第1節 問題と目的

新しい心理教育プログラムを学校教育に根付かせるためには教育課程に位置づけること、多くの教員が実践しやすいものにするものの2つが必要になる。本研究の目的は、研究2で作成したICC心理教育を実践する学級担任への支援体制の構築を試み、その有効性を検討することである。

### 第2節 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(A教諭(A小学校), B教諭(B小学校), C教諭(C小学校), A, C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A教諭, B教諭, C教諭は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。本研究では、実践者5名を対象に行った支援について検討する。

**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。ここで、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)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、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事、実践上の悩みやストレスに関する事、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、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、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。

**学習指導案の作成** 事前に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)。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)、まず、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、著者が作成した学習指導案の原案について、教職経験のある大学院生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** 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。

### 第3節 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、A 教諭が「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、B 教諭が「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わるとか、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考えています。(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。

#### 第 4 節 考察

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、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A教諭、B教諭、C教諭は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、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、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によって、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入れて、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。

## 第5章 ICC心理教育の教育成果の検証【研究4】

### 第1節 問題と目的

本研究の目的はCSPに基づいた自己の理解を促すICC心理教育を実践することで児童の「道徳的強み」の自覚と活用を促すことができるか検証することである。

### 第2節 方法

**参加者** 第4章で述べた参加校児童における分析対象者は、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5-1)。

**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想を指標とした(児童用質問紙：資料5-1、学習の感想：資料5-2)。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

表5-1 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

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「道徳的強み」の自覚と活用が促進されると考えられる。そこで、「道徳的強み」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難い。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)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)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)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「道徳的強み」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(資料5-3-1, 資料5-3-2), 学級担任(資料5-4-1, 資料5-4-2), 保護者(資料5-5)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。

### 第3節 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

表 5 - 2 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	33.38	32.22	32.41	0.83	0.20	0.47
		(8.32)	(7.89)	(7.92)	(7.24)	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	事後	32.39	33.47	32.32	32.92			
		(8.39)	(8.23)	(8.84)	(7.76)			
学級適応感 (4-20)	事前	11.41	10.45	11.18	10.68	2.66	0.00	0.25
		(4.28)	(4.28)	(4.11)	(3.67)	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	事後	11.04	10.90	11.54	10.59			
		(4.75)	(4.14)	(4.27)	(4.14)			
強み認識 (8-40)	事前	27.20	28.45	26.86	27.64	1.47	0.47	0.08
		(8.57)	(6.68)	(8.15)	(7.40)	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	事後	28.25	30.08	28.71	27.90			
		(7.52)	(6.69)	(6.40)	(7.80)			
強み活用感 (14-70)	事前	39.72	42.54	41.08	40.74	0.55	0.02	0.90
		(16.07)	(14.08)	(15.64)	(15.11)	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
	事後	44.25	46.76	46.00	41.75			
		(16.91)	(14.16)	(14.47)	(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。

al., 2012), 各指標を男女別に分析することにした。

**基礎統計量** まず，各尺度の信頼性を確認するために，Cronbach の  $\alpha$  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 5 - 2 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 要因の分散分析を行った<sup>24</sup>。その結果を表 5 - 3 に示す。

<sup>24</sup> 本研究では，時期×群×性別を要因とする 3 要因分散分析ではなく，変化量を群と性別で比較する 2 要因分散分析を行った。その意図は，データ分析結果から介入効果の有無を直接議論するためである。変化量について群と性別の 2 要因分散分析で比較した方が，介入によって従属変数に有意な増加（減少）が見られたかどうかを直接議論できると考えた。また，群×性別×時期の 3 要因分散分析を行った際，プリテストとポストテストを込みにした群間の差を問題にしたものである群の主効果と実験群と統制群を込みにした時点間の差を問題にしたものである測定時点の主効果は，実験群において行われた働きかけの

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( $F(1,340) = 2.91, p = .089, \eta_p^2 = 0.01$ )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( $F(1,340) = 2.75, p = .098, \eta_p^2 = 0.01$ )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( $F(1,340) = 2.84, p = .093, \eta_p^2 = 0.01$ )であった。

表 5 - 3 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 <sup>†</sup>
	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 <sup>†</sup>
	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 <sup>†</sup>	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，<sup>†</sup> $p < .10$

効果について検証する上では必要ではないと考えられる (吉田, 2018)。これらのことより、本研究では群と性別の 2 要因分散分析を行った。

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、著者と大学院生1名で自由記述の内容を分類した結果、「道徳的強み」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5-4に示した。表5-4から、児童が、自分の「道徳的強み」を自覚したことで前向きな気持ちになることや「道徳的強み」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)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。

男女別に頻出語の上位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。

表5-4 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なくなることに驚き、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)

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5-1)。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、男女共通して頻出語句上位を占める「CS」を中心に「使う」、「使える」が関連し、「自分」を中心に「思う」「プロジェクト」「成長」が関連し、「心」を中心に「強み」、「人」、「最初」が関連する傾向が見られた。女子に特徴的な語として「少し」「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」「みんな」「大切」「いろいろ」「取り組む」が関連する傾向が見られた。

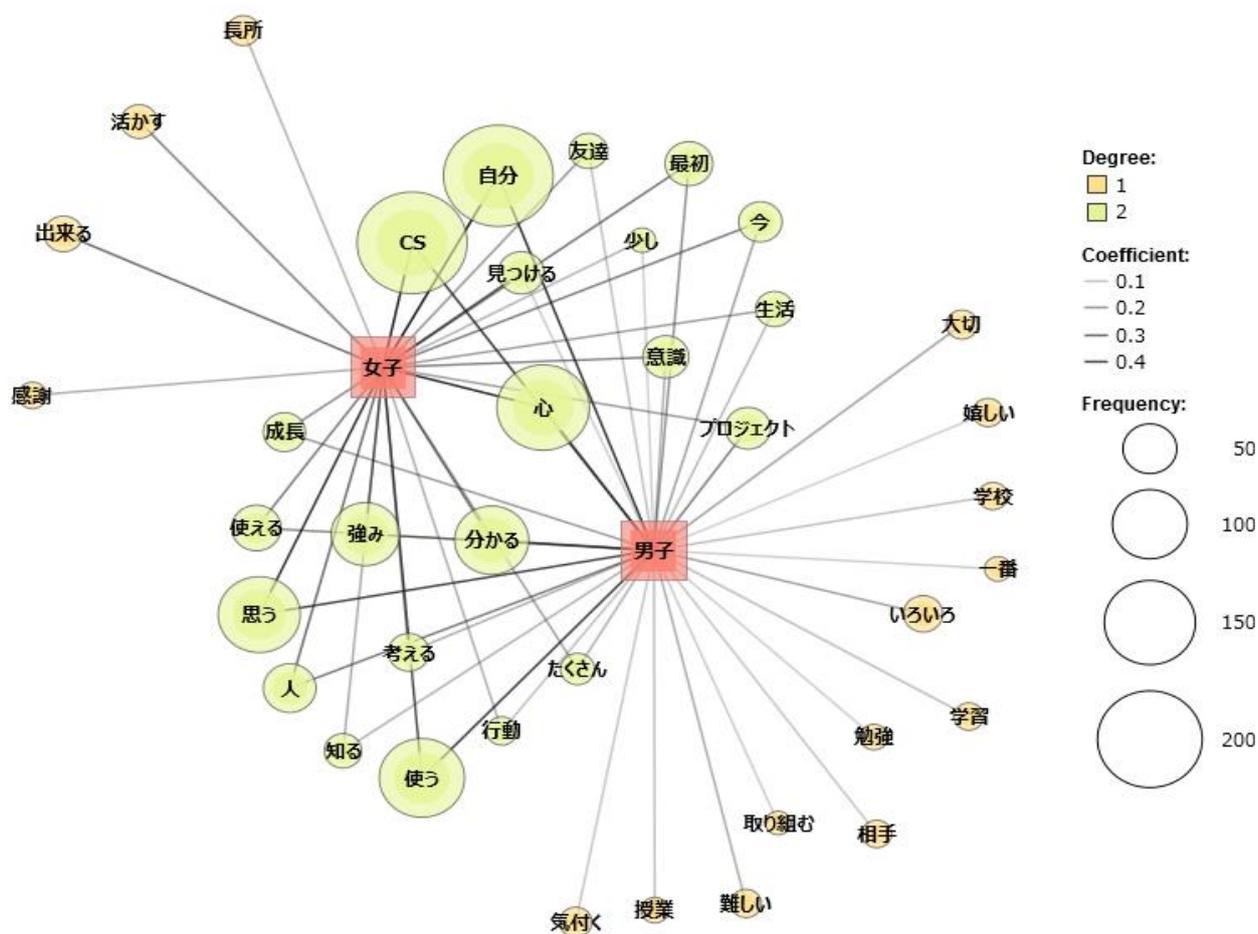


図5-1 男女別の自由記述の共起ネットワーク

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

## 第4節 考察

CSPに基づいたICC心理教育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5-3)。また、自由記述では、「道徳的強み」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5-1)。

これらの結果から、本実践によって「道徳的強み」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「道徳的強み」を自覚させた後、様々な場面で「道徳的強み」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「道徳的強み」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5-3)。また、自由記述では、「道徳的強み」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5-1)。

これらの結果から、特に女子が「道徳的強み」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「道徳的強み」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)、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「道徳的強み」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与えることができなかつ

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・竹橋・青木, 2013)。本実践では自己の「道徳的強み」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「道徳的強み」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「道徳的強み」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。

## 第6章 総合考察

### 第1節 本研究で得られた知見

本研究の目的は、児童の「道徳的強み」(Character Strengths)の自覚と活用を促すために、教育課程上の複数の教科等に位置づいた(Incorporated into a Cross-Curriculum)心理教育(ICC 心理教育)を開発し、その教育現場への介入方法及び教育成果を検証することである。以下、本研究で得られた結果をまとめる。

**CSの自覚と活用を促す介入** 従来の心理学では、児童期は自己の理解が難しいとされてきた。そこで、自己のよさに注目できるよう「道徳的強み」であるCSの自覚と活用を促す介入を実践することにした。まず、児童が自らのCSを自覚し、活用できるのか検討する必要がある。また、CSの活用がwell-beingを向上させるのかについて探索的に検討する必要があるため、研究1で短期間のCS活用介入を行った。その結果、児童は、自らのCSを自覚し、様々な方法で活用できることが示された。また、CSを活用することで、well-beingが向上し、CSの活用を促されなくても自らCSを活用していることが示された。一方、CSの活用ができなかった児童やCSの活用に困難を抱えていた児童も見られた。

**「道徳的強み」の自覚と活用を促すICC心理教育の開発** 研究2では、「道徳的強み」の自覚と活用を促すICC心理教育に基づいたキャリア教育のカリキュラムを開発した。カリキュラム開発に際して、①ポジティブ心理学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等に関連させたクロス・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。その結果、「道徳的強み」の自覚と活用を促すCSP(Linkins et al., 2015)を参考に、道徳科の「個性の伸長」をねらいとする授業や学級活動(2)の人間関係形成、学級活動(3)の目標をもって生きる態度の育成をねらいとする授業に関連させた7時間構成のクロス・カリキュラムを開発することができた。

**ICC心理教育の普及方法** 研究3では、開発したクロス・カリキュラムを教育現場に普及するため、他の教員へ学習指導案や教材の作成といった直接的支援を行い、また、SNSを用いて実践者全員で板書や児童の発話、注意点等を瞬時に共有するような広域支援体制を構築した。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。

**ICC 心理教育の教育成果** 研究 4 では、開発したクロス・カリキュラムを実践した教育成果を検証するため、より教育現場での実践に近い形、つまり、筆者が実践するのではなく、他の教員に実践してもらってその教育成果と問題点を明らかにした。その結果、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、強み活用感尺度で群の主効果と交互作用に有意な傾向が見られた。つまり、傾向ではあるが、CS 群での実践の成果が見られた。加えて、強み認識尺度では群と性別で交互作用に有意な傾向が見られ、CS 群の女子で変化量が向上していた。最後に、自由記述では、「道徳的強み」の自覚に関して 75 名(73.5%)が記述し、「道徳的強み」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。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。

## **第 2 節 「道徳的強み」の自覚と活用を促す ICC 心理教育を開発・普及する意義**

### **1. 児童に「道徳的強み」の自覚と活用を促す ICC 心理教育の特徴**

研究の結果から、我が国の児童においても「道徳的強み」を自覚し、活用する教育は有効であり、well-being を向上させる可能性があることが示された。この結果を学校心理学の視点から考察すると、本実践は児童生徒全般に対する一次的援助サービスの促進的援助になり得ると考えられる。

学校心理学において、児童生徒全般に対する援助を 3 段階にわけて各段階に応じた心理教育的援助サービスが展開されている(石隈, 1999)。石隈(1999)によると、3 段階の心理教育的援助サービスは、すべての児童生徒を対象とした一次的援助サービス、援助ニーズの大きい一部の児童生徒を対象とした二次的援助サービス、重大な援助ニーズをもつ特定の児童生徒を対象とした三次的援助サービスから成る。これらの援助サービスのうち、児童生徒全般に対して行う援助サービスは一次的援助サービスである。この一次的援助サービスには促進的援助と予防的援助がある(石隈, 1999)。予防的援助は、多くの児童生徒が出会う課題遂行上の困難を予測して、課題への準備を前もって援助するサービスであ

り、促進的援助は、児童生徒が学校生活を通して発達上の課題や教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的な児童生徒自身の資源(自助資源)の開発を援助するサービスである(石隈, 1999)。

一次的援助サービスのうち、学級集団を対象とした予防的援助に関する実践として、SST や SGE などが多く実施されていることが指摘されている(越・安藤, 2013)。予防的援助サービスの背景となる理論には、認知行動理論, 社会的学習理論, オペラント条件付けがあげられ(渡辺, 2013), 多様なプログラムの作成を支えている。一方、促進的援助サービスでは、背景となる理論が弱かったため、実践や研究が少なかったのではないだろうか。その点、本研究では、ポジティブ心理学を理論的背景として、「道徳的強み」の自覚と活用を促すことで、児童の well-being の向上が確認された。具体的には、本実践を通して、児童は、自分の「道徳的強み」を自覚し、それを生活の中に活用する行為を繰り返す中で、よりよく生きている思いを強くし、幸福感や充実感を高めていくことができた。

このように、本実践は、新しい予防的なスキルを教える予防的支援とは異なり、既に自分の中にある「強さ」を自覚させる支援である。このことから、児童生徒に「道徳的強み」の自覚と活用を促す ICC 心理教育は一次的援助サービスの促進的援助として有効であると考えられる。

## 2. ICC 心理教育及び普及方法の開発の意義

**心理教育プログラムの発展** 本研究で開発した ICC 心理教育とその普及方法の開発は、学校現場での促進的援助サービスだけでなく、予防的援助サービスも含めた心理教育プログラムの発展に貢献できると考えられる。

飯田(2014)は、我が国の学校現場の心理教育プログラムを発展させる上での課題を5点指摘している。その5点とは、①実施が学級担任に任せられ、学級担任の負担が大きいこと、②実施時間の確保が難しいこと、③児童の実態に適したプログラムを選択すること、④プログラムの実施によって実際の問題行動の予防や適応の促進が促されたかどうかについて長期的な効果測定を行うこと、⑤エビデンスの蓄積とエビデンスに基づくプログラムの選択すること、である。

本研究はこれらの課題に一つの解決策を示している。つまり、①の学級担任の負担は実践者への広域支援体制を構築することによって解決し、②の実施時間の確保は、心理教育プログラムを ICC 化することで解決した。これに加え、本研究では、④と⑤の課題に対し

て信頼性の高い実験計画を組み、実践の結果を検証することで解決した。今後、学校教育の中で心理教育プログラムを実践するための一つの方策として、特に、①の広域支援体制の構築を検討すること、②様々な心理教育プログラムの ICC 化は有意義だと考える。

①の広域支援体制の構築に関して、筆者は、学級担任の負担を軽減するため、指導案の作成や事前の打合せを行い、実践が始まれば授業者と SNS で情報共有ができる広域支援体制を構築した。ICC 心理教育では学習指導案を作成し、学級担任が主体となって心理教育プログラムを進める点が特長である。しかし、心理教育プログラムの実施を学級担任に実施を任せることは負担が大きい。そこで、心理教育プログラムをよく知る研究者と教育実践をよく知る実践者がそれぞれの強みを活かして実践と研究を進めていくことが重要になる。つまり、心理教育プログラムの特徴を理解し、教科の内容や学習指導過程との整合性を図ることが研究者の役割である一方、授業のねらいを達成するために児童生徒の実態に合わせて指導方法を考えることが実践者の役割になる。こうした役割分担をすることで、心理教育プログラムと教科の特質との接点を見出し得るのではないだろうか。

本研究では、こうした役割分担を促進するツールとして SNS を活用した。実際の授業が始まれば学級担任は指導方法の知恵を出し合い、発問や教具の工夫をすることで、効果的な指導方法を共有し、実践の質を維持しながら、各教室の実態に合わせて実践することができた。ICC 心理教育の実践の初期段階にはこのような実践の協力体制が必要であろう。

また、②の心理教育プログラムの ICC 化に関して、本研究では、「道徳的強み」の自覚と活用を促す心理教育を基に、道徳科や学級活動を関連付けたクロス・カリキュラムと各授業の学習指導案を作成することで、学級担任が心理教育プログラムを実践できるようにした。

従来心理教育プログラムは効果が実証されているにも関わらず、教育課程上の位置付けが不明確であり、実践の広がりや定着に課題を抱えていた。しかし、ICC 心理教育では、学習指導要領の内容や学習指導過程を基に心理教育プログラムを実践するため、教育課程上での位置づけが明確になり、時間的な課題を乗り越えることができるようになった。

今回は道徳科と学級活動を関連させた「道徳的強み」の自覚と活用を促すクロス・カリキュラムを作成したが、今回の教育実践は各教科や総合的な学習の時間にも関連させることも可能であろう。研究 1 で児童の「道徳的強み」の活用方法を明らかにした際、児童は「道徳的強み」を様々な場面で活用することができていた。例えば、独創性の「道徳的強

み」を選択した児童であれば、体育科のボール運動の場面で作戦を考えることで、また、向学心の「道徳的強み」を選択した児童であれば、理科の調べ学習で調べを進めることで「道徳的強み」を活用することができていた。他にも、独創性の「道徳的強み」であれば、算数科の問題作り、図画工作科の制作活動で活用することができるだろう。また、向学心の「道徳的強み」であれば、総合的な学習の時間のテーマ別調べ学習のような場面でも活用が可能である。つまり、「道徳的強み」を活用する場面は教育活動全体の中に数多く存在しているため、教師が意図を明確にもつことで、より多くの教科等と関連を図ることができると考えられる。

**キャリア教育の充実** 本研究で開発した ICC 心理教育は以下の3つの特徴から、キャリア教育の充実に貢献できるだろう。すなわち、①まず、児童が自分の強みを見つけるという活動そのものが自分の個性を的確に知る活動であり、将来のキャリア選択に直結しうる可能性をもつ。②次に、作成したカリキュラムは道徳科・学級活動(2)・学級活動(3)を関連させているため、教育活動全体を通して実践することが求められているキャリア教育の趣旨に合っており、③この実践の中で、授業や事前・事後の課題を通して肯定的な自己の理解に関する資料がポートフォリオに蓄積される。

①に関して、キャリア教育で育成が求められる資質・能力の中核には自己理解能力があると考えられる。自分のよさに気づき、それを生かしていく自己理解能力は、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)。社会の変化が激しい現代社会では、その変化に柔軟に対応するための自己の在り方がますます重要になると考えられる。その際、児童生徒が「道徳的強み」を自覚し活用することによって自己の理解を深めることは、自分の特性に合わせたキャリア選択につながると考えられる。

②に関して、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することが期待されている(文部科学省, 2018a)。特に学級活動(3)は、児童の現在および将来の生き方を考える基盤になること学び、キャリア教育を小・中・高等学校で推進するために新たに設定された内容である(文部科学省, 2018b)。今回開発したクロス・カリキュラムでも、学級活動(3)が「道徳的強み」の自覚と活用を促進するための要として機能していた。つまり、学級活動(2)や道徳科で「心の強み」という内面のよさに注目させた後、3時目の学級活動(3)で、それを「道徳的強み」の自覚に結び付けることができた。また、4時目の学級活動(3)で「道徳的強み」の活用方法を見通すことによって、それ以降の授

業で「道徳的強み」を学級や学校のために生かしていく学習につなげることができた。したがって、今回開発したクロス・カリキュラムは、特別活動を要としたキャリア教育の充実に貢献していると言えるだろう。

③に関して、特に自己の理解に関する資料の蓄積は、2020年度から小学校、中学校、高等学校において導入される「キャリア・パスポート」とし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、長所等の自己の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)。児童が肯定的な自己の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)、本研究で開発したクロス・カリキュラムを実践することで「道徳的強み」の自覚と活用に関する資料がポートフォリオに蓄積され、児童の自己理解を効果的に深められると考えられる。このように、本実践は児童の自己理解を促すことで、理論的・教育実践的な面において、キャリア教育の充実に貢献していると言えるだろう。

### 第3節 今後の課題

本研究では一定の成果を上げることができたが課題も残っている。本研究の今後の課題について5点挙げ、今後の研究につなげていきたい。

第一の課題は、効果量の小ささである。研究4ではCS群と比較群の群間比較を用いて実証的に効果を確認しエビデンスを蓄積することができた。しかし、統計的には群間での差がはっきりとは出しておらず、効果量も小さかった。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「道徳的強み」の自覚と活用を促すCC心理教育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。

それに関し、本研究で開発したICC心理教育は1月から3月にかけて実践されたことも関係している可能性がある。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、実践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。

第二の課題は、自己理解に関わる理論的裏付けである。この ICC 心理教育の実践者から、「3時目の「道徳的強み」の自覚と活用を考える際に、提示する「道徳的強み」が24もあると児童が理解しづらく、「道徳的強み」の活用方法を考える時間が少なかった」、「7時目の自分の「道徳的強み」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「道徳的強み」の自覚と活用が困難であったのは、提示した「道徳的強み」の多さも関係している可能性が考えられる。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「道徳的強み」を限定したり、「道徳的強み」の活用方法を話し合う活動をより多く取り入れたりするなど、カリキュラム構想や学習指導案を修正していくことも検討していきたい。

そのため、今後の研究では、自己理解を促す視点として、Lickona & Davidson(2012)が定義しているパフォーマンス的人格と道徳的人格を活用することも考えられる。パフォーマンス的人格と道徳的人格とは優秀さと善良さの両方を含むように定義された人格の概念である。パフォーマンス的人格は、学業、課外活動、職場、その他の努力を要する場で、自らの潜在的な優秀さを具体化するのに必要な諸特性から成り、道徳的人格は、対人関係をうまく行うために、また倫理的行動をするために必要な諸特性から成り立つとされている(Lickona & Davidson, 2012)。人格のこの2つの大きな部分は、「人格の8特性」—「生涯を通して学習し、根本的に考える人」、「勤勉で有能に物事をなし遂げる人」、「社会的にも感情的にも熟達した人」、「倫理的に考える人」、「自他を尊重し、責任感ある道徳的行為者」、「健康的な生活様式を追求する自制心のある人」、「地域社会に貢献する民主的な市民」、「高尚な人生の目的に取り組む精神的な人」—に分解され、生産的で倫理的で充足した人生を送るために必要となる特性であり、学校では、教育活動全体を通してこうした特性を成長させながら、倫理的市民を育成することが求められる。今後、児童の自己理解に関する理論的裏付けとして、どのような人格理論を適用するかを考慮に入れながら、児童にとってわかりやすくその意味を感じることができる教育実践を開発することが求められるだろう。

第三の課題は、児童にとって魅力的な教材を開発することである。今回は、カリキュラムの1時目や3時目で心の強みや「道徳的強み」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「道徳的強み」を考えると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「道徳的強み」を限定する、「道徳的強み」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。

第四の課題は、普及方法である。本研究では著者が推進役としてカリキュラムを開発し、広域支援体制を構築した。なぜなら、本研究で行った「道徳的強み」の自覚と活用を促す ICC 心理教育の教育実践は、我が国で初めてであったため、研究者が積極的に関与することで実践を促す必要があったからだ。今後、本カリキュラムが安定的に実践され、普及するためには実践の推進役を研究者から実践者へと代えていく必要がある。そのためには、実践者が「道徳的強み」の自覚と活用を促す ICC 心理教育の意義や効果を理解すると同時に、本カリキュラムを特別活動や道徳教育の年間指導計画に位置付けることや教材を蓄積する等の工夫が求められるだろう。また、学級活動で使用した「道徳的強み」のイラストは著作権の関係でこの研究以外で使用するできないため、今回作成した ICC 心理教育を他の学校へ広げることが難しい。今後、この実践を広げるために、様々な実践者が使用できる教材を開発する必要がある。

第五の課題は、研究デザインである。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<sup>25</sup>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。

---

<sup>25</sup> 実験計画法では実験群と統制群を設定し介入の効果を測定する。しかし、教育実践の介入研究の場合、統制群では効果が期待される教育実践を受けないことになり、実験群と統制群の間で教育差が生じることになる。一方、ウエイティングリストコントロールデザインでは、時期を変えて、統制群にも実験群と同様の教育実践を行うことで、公平な教育実践を可能になる。このことにより、教育の平等性が確保されることになる。

## 【引用文献】

- 安藤美華代 (2013a). 独立した教育名をもつ日本の予防教育 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み(p. 281) 金子書房
- 安藤美華代 (2013b). サクセスフル・セルフ. 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み(pp. 304-314) 金子書房
- 青木多寿子・井邑智哉 (2012). 児童生徒への質問紙作成に関する注意点：しなやかさ尺度の評定カテゴリー数からの検討 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, 61, 9-14.
- 江川玫成 (1995). 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), 372-376.
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 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), 241-251.
- 藤本理沙子 (2019). 第2章 必修教科等の研究 11 セルフマネジメント力の育成を目指して—道徳における授業実践をとおして— 滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要, 61, 126-131.
- 福岡市教育センター特別活動研究室 (2005). 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— 平成17年度研究紀要, 6-10.
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, C. M. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *Journal of Positive Psychology, 13(6)*, 573-585.
- 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(2)*, 143-153.
- 橋本千恵 (2016). 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] (特集 [個性の伸長]、[相互理解、寛容]、[よりよく生きる喜び]の指導：平成30年に向けた道徳授業改善プロジェクト(vol.6)) 道徳と特別活動：心をはぐくむ, 32(12), 14-17.
- 初澤宣子 (2013). 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.

- 林泰成 (2000). 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)— 児童心理, 15, 48-53.
- 樋口耕一 (2004). テキスト型データの計量的分析 —2 つのアプローチの峻別と統合— 理論と方法, 19(1), 101-115.
- 飯田順子 (2014). 子どもの生きる力を育てる心理教育的援助サービス 石隈利紀・家近早苗・飯田順子 (編) 学校教育と心理教育的援助サービスの創造 (pp. 91-120) 学文社
- 井邑智哉・青木多寿子・高橋智子・野中陽一郎・山田剛史 (2013). 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), 247-255.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 (2003). 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 74(3), 276-281.
- 葛西真紀子 (2013). 構成的グループ・エンカウンター 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み (pp. 288-291) 金子書房
- 川村孝樹 (2019). 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, 235-240.
- 小泉令三 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み法の適用— 教育心理学年報, 55, 203-217.
- 越良子・安藤美華代 (2013). 日本の学校における予防教育の現状と課題 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編) 世界の予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み (pp. 263-280) 金子書房
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & Good High School: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). Washington, D.C.: Character Education Partnership. (柳沼良太(監訳) (2012). 優秀で善良な学校 —新しい人格教委の手引き— 慶應義塾大学出版会)
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68.

Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). Enhancing engagement and hope.

*International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71-130.

眞榮城和美 (2018). 子どもはどのように自分を知っていくのか：自己理解・自己評価の発達

(特集 「自分を好き」と言える子に) 児童心理, 72(5), 403-409.

松本有貴・山崎勝之 (2012). トップ・セルフ, ベース総合教育(構成)上位目標「ソーシャ

ル・スキルの育成」—大目標「自立性の育成・対人関係性の育成」を実現するための目  
標構成— 鳴門教育大学研究紀要, 27, 273-295.

望月俊男・北澤武 (2010). ソーシャルネットワーク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), 299-308.

文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 総則編 平成20年6月. Retrieved from

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf)(2019年12月8日閲覧)

文部科学省 (2011). 小学校キャリア教育の手引き <改訂版> 教育出版

文部科学省 (2014). ヘレンと共に—アニー・サリバン— 私たちの道徳 (pp. 22-25)

Retrieved from

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/01/1344900\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/12/01/1344900_2.pdf) (2021年1月9日閲覧)

文部科学省 (2016). 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). Retrieved from

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)(2019年10月14日閲覧)

文部科学省 (2018a). 小学校学習指導要領解説 総則編 平成29年7月 東洋館出版社

文部科学省 (2018b). 小学校学習指導要領解説 特別活動編 平成29年7月 東洋館出版社

文部科学省 (2018c). 小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編 平成29年7月 廣済堂あかつき

文部科学省 (2019). 「キャリア・パスポート」の様式例と指導上の留意事項. Retrieved from

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/21/1419890\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/08/21/1419890_002.pdf)(2021年1月9日閲覧)

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 — 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, 181-191.
- 中村陽吉 (1990). 「自己過程」の4段階 中村陽吉 (編) 「自己過程」の社会心理学 (p. 3-20) 東京大学出版会
- 奥山さおり (2018). なりたい自分を見据えた個人目標の意思決定：児童の思考の流れを大切にして (特集 学級活動(3)徹底解剖：キャリア教育の要としての特別活動) —(学級活動(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現 (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) 道徳と特別活動：心をはぐくむ, 35(3), 18-21.
- 小國龍治・大竹恵子 (2017). 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), 89-91.
- 大竹恵子・島井哲志・池見陽・宇津木成介・ピーターソン, C・セリグマン, M. E. P. 2005 日本版生き方の原則調査票 (VIA - IS: Values in Action Inventory of Strengths) 作成の試み 心理学研究, 76, 461-467.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues : Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology, 10*, 77-89.
- Quinlan, D. M., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies, 13*, 1145-1163.
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D., & Kazemi, F. (2013). Assessment of Character Strengths in Children and Adolescents. In C. Proctor and P. & A. Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents*(pp. 81-115). Netherlands: Springer.
- Ruit, P., & Korthagen, F. A. (2013) Developing core qualities in young students. In Korthagen, F. A. J., , Kim, Y. .M., & Greene, W. L. (Eds) *Teaching and Learning from Within* (pp. 131-147). New York : Routledge.
- 佐久間(保崎)路子・遠藤利彦・無藤隆 (2000). 幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して 発達心理学研究, 11(3), 176-187.
- 桜井茂男 (1992). 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), 85-

- Seligman, M. E. P. (2006). 21世紀の心理学の2つの課題 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 21世紀の心理学の可能性 (pp. 5-14) ナカニシヤ出版
- Seligman, M. E. P. (2011) *Flourish : A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York : Free Press (宇野カオリ (訳) (2014). ポジティブ心理学の挑戦 “幸福”から“持続的幸福”へ ディスカヴァー・トゥエンティワン)
- Seligman, M. E. P. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York : Atria paperback.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392.
- 島井哲志 (2006a). ポジティブな特性としての人徳—日米の比較— 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 21世紀の心理学の可能性 (p. 155-174) ナカニシヤ出版
- 島井哲志 (2006b). ポジティブ心理学の背景と歴史的経緯 島井哲志 (編) ポジティブ心理学 21世紀の心理学の可能性 (p. 3-21) ナカニシヤ出版
- 島井哲志・大竹恵子・宇津木成介・池見陽・Lyubomirsky, S. (2004). 日本版主観的幸福感尺度 (Subjective Happiness Scale: SHS) の信頼性と妥当性の検討 日本公衆衛生雑誌, 10, 845-853.
- 島井哲志・竹橋洋毅・津田恭充 (2017). 「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)).
- 下田芳幸 (2013). 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向 —ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて— 教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 71-84.
- 品田笑子 (2000). 「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, 552.

総務省 (2016). 平成28年版 情報通信白書. Retrieved from :

<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h28/pdf/index.html>(2019年11  
月16日閲覧)

総務省 (2018). 平成30年版 情報通信白書. Retrieved from :

<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h30/pdf/index.html>(2019年11  
月16日閲覧)

総務省 (2019). 令和元年版 情報通信白書. Retrieved from :

<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r01/pdf/01honpen.pdf>(2019年  
11月16日閲覧)

曾山和彦 (2012). 小学校における継続的なソーシャル・スキル・トレーニング実践とその効  
果 教育カウンセリング研究, 4(1), 37-45.

菅野有紀子・鈴木康裕 (2003). 構成的グループ・エンカウンターを活用した道徳授業の実践  
：子どもの自己肯定感を育む過程を核とする授業プログラムの提案 福島大学教育実践  
研究紀要, 44, 73-80.

諏訪英広 (2004). 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, 78-92.

高橋亜希子 (2019). 学校心理学に関する研究の動向と課題—生徒指導における教師の実践的  
思考に焦点を当てる必要性— 教育心理学年報, 58, 102-118.

高橋高人・松原耕平・中野聡之・佐藤正二 (2018). 中学生に対する認知行動的抑うつ予防プ  
ログラムの効果 教育心理学研究, 66(1), 81-94.

高橋智子・青木多寿子 (2010). 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, 69-77.

高橋智子・青木多寿子・竹嶋飛鳥 (2013). 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, 3-9.

高綱睦美 (1998). 小学生における長所・短所の認識の発達に関する研究：キャリア発達課題  
の予備的探索 進路指導研究, 18(2).

都筑学 (1993). 自己認識,自己理解はどう発達するか—児童期を中心に (自分のよさに気づ

く)ー 児童心理, 47(14), p1301-1306.

東京書籍小学校道徳科教科書編集委員会 (2018a). うめのき村の四人兄弟. 新しいどうとく 4  
東京書籍

東京書籍小学校道徳科教科書編集委員会 (2018b). 夢. 新しい道徳 6 東京書籍

東京書籍小学校道徳科教科書編集委員会 (2018c). 小さな連絡船『ひまわり』. 新しい道徳 6  
東京書籍

宇賀神佳子 (2004). 道徳実践例 個性伸長 第6学年 自分のよさを生かして 道徳と特別活動  
: 心をはぐくむ, 21(6), 24-27.

若井田正文 (2014). 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, 139-153.

渡辺弥生 (2013). ソーシャル・スキル・トレーニング 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編)  
世界の予防教育ー心身の健康と適応を守る各国の取り組み(pp. 281-287) 金子書房

渡部洋一郎 (2018). 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,  
13-22.

山地弘起 (1997). 自己の発達 井上健治・久保ゆかり(編) 子どもの社会的発達 (pp. 90-111)  
東京大学出版会.

山本浩司 (2018). 未来の自分を描き,よりよい自己変容のために努力する姿を目指して (特集  
学級活動(3)徹底解剖: キャリア教育の要としての特別活動)ー(学級活動(3) 一人一人の  
キャリア形成と自己実現 (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)  
道徳と特別活動: 心をはぐくむ, 35(3), 14-17.

山崎勝之 (2013a). トップ・セルフ 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編)世界の予防教育ー  
心身の健康と適応を守る各国の取り組み 世界の学校予防教育ー心身の健康と適応を守る  
各国の取り組み (pp. 297-304) 金子書房

山崎勝之 (2013b). 継続実施のための学習指導要領への取り入れ世界の予防教育ー心身の健康  
と適応を守る各国の取り組み 世界の学校予防教育ー心身の健康と適応を守る各国の取り  
組み(p. 417) 金子書房.

保田直美 (2016). 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, 37-55.

## 【業績一覧】

### (1)学術雑誌等(紀要・論文集も含む)に発表した論文または著書

#### 【査読有り】

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 (2021).

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  
検証ー広域支援体制を活用した複数校での実践を通してー 教育実践学論集, 22.

伊住継行 (2019). 「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？

ー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ー 学校心理  
学研究,19(1).

伊住継行 (2003). 教師による処遇が児童生徒の学習意欲及び勉強方法に与える影響につ

いてー学習動機と処遇との一致・不一致の観点からー 岡山大学大学院教育学研究科  
教育心理学専修 修士論文.

#### 【査読無し】

伊住継行・田邊良祐 (2020). 教職科目「教育の思想と原理」の授業改善に関する実践的  
研究 環太平洋大学研究紀要, 16, pp.139-146.

伊住継行・青木多寿子 (2018). 実効性ある力を育む道徳教育の原理と実践 環太平洋大  
学研究紀要, 13, pp.27-36.

### (2)国内学会・シンポジウム等における発表

森永康子・池上知子・吉田寿夫・大淵憲一・高 史明・伊住継行(指定討論者) (2019). 学  
校現場における差別と向き合う 日本教育心理学会第 61 回研究企画委員会シンポジ  
ウム, 今, 差別を考えるー社会心理学からの提言.

伊住継行 (2019). 困難克服型宿泊研修プログラムが小学生の徳育的能力に与える影響ー3  
泊4日の臨海学校での研修を通してー 日本教育心理学会総会発表論文集

伊住継行 (2016). 児童は自分の「強み」を自覚して活用できるのか？ 日本教育心理学  
会総会発表論文集 58, p.833.

伊住継行 (2014). クラス会議が学級のルールとリレーションの確立に与える影響につい  
て 日本教育心理学会総会発表論文集 56, p.552.

伊住継行 (2006). 児童のスクールモラルを高める教師の指導とは?ー児童から見た「教  
師の良さ」を中心にー 日本教育心理学会総会発表論文集 48, p.683.

### (3)雑誌

伊住継行 (2020). わたしも一言 道徳教育について思うこと 考える子ども, 399, 社会科の初志をつらぬく会, pp.61-64.

岡本晃典・劔持りえ・伊住継行・馬場喜久雄 (2017). 実践!!赤ペンチェック 道徳編 自分と重ね合わせて深く考える工夫について : 切り返し発問と展開後段に注目して 道徳と特別活動 : 心をはぐくむ, 33(12), 文溪堂, pp.40-43.

磯野嵩・岡本晃典・伊住継行・馬場喜久雄 (2017). 実践!!赤ペンチェック 道徳編 自分と重ね合わせて深く考える工夫について : 事前活動と切り返し発問から 道徳と特別活動 : 心をはぐくむ, 33(9), 文溪堂, pp.40-43.

### (4)書籍

伊住継行 (2021). 新訂 新しい道徳 1~3年 渡邊満・押谷由夫他 55名, 東京書籍.

伊住継行 (2020). 新訂 新しい道徳 1~6年 渡邊満・押谷由夫他 55名, 東京書籍.

伊住継行 (2019). 第2章 : 内容項目 12・13 渡邊満(編)小学校「特別の教科 道徳」の授業プランと評価の文例 [中学年] 時事通信社.

伊住継行 (2017). 第6学年「種痘で人々の命を 一緒方洪庵」学習指導案 大野光二(編)岡山県道徳教育郷土資料集(小学校) 岡山県教育委員会.

### (5)受賞歴

伊住継行 (2017). 新しい道徳教育に関する一考察—品格教育と心理学の視点から— 公益財団法人上廣倫理財団 第24回上廣道徳教育賞(佳作) 受賞論文集, pp.383-395.

伊住継行 (2017). 働くことの喜びを感じ, 進んで働く児童を育てる道徳の学習 公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部平成28年度教育研究集録(優良賞)第25号, pp.53-56.

伊住継行 (2015). クラス会議が学級満足度に与える影響について 公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部平成26年度教育研究集録(優秀賞)第23号, pp.41-44.

伊住継行 (2012). 共に学び合う校内研修を目指して—体育科の授業を中心に— 公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部平成23年度教育研究集録(優秀賞)第20号, pp.17-20.

## 【資料】

### 資料 2-1

## 自分の「強み」を使おう！プロジェクト

名前( )

自分がどんなことに「強み」をもっているか、下の質問に答えて見つけてみましょう。

24 この「強み」について2つずつ質問があります。特に得点が高かった上位5つの「強み」を見つけましょう。次に、その5つの「強み」から、自分が新しい方法で使ってみたいと思う「強み」を1つ選びましょう。

### 1 好奇心

あ) 「一人だけにいるときでも、わたしは全くたいくつしない。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「もし、何かを知りたいと思ったとき、わたしは、ほとんどの同級生よりも本やパソコンを使って調べる。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

好奇心( )点

## 2 学習意欲

あ) 「何か新しいことを学ぶとき、わたしはわくわくする」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、博物館がきれい」という言葉が、

1	2	3	4	5
とても自分らしい	自分らしい	どちらでもない	自分らしくない	全く自分らしくない

学習意欲 ( ) 点

## 3 判断する心

あ) 「もし、ゲームや活動中に友達ともめごとが起きたら、その理由がよく分かる。」

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしの親は、いつも、私に向かってまちがえていると言う」

1	2	3	4	5
とても自分らしい	自分らしい	どちらでもない	自分らしくない	全く自分らしくない

判断する心 ( ) 点

4 創造する心

あ) 「楽しいことをするための新しいアイデアがよく思いつく。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、同級生より想像力が豊かである」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

創造する心( )点

5 他の人の気持ちが分かる心

あ) 「どんな子がいっしょのグループにいても、わたしはいつも合わせられる。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしがうれしかったり、悲しかったり、怒ったりするときに、いつも自分で理由が分かる。」という言葉が、

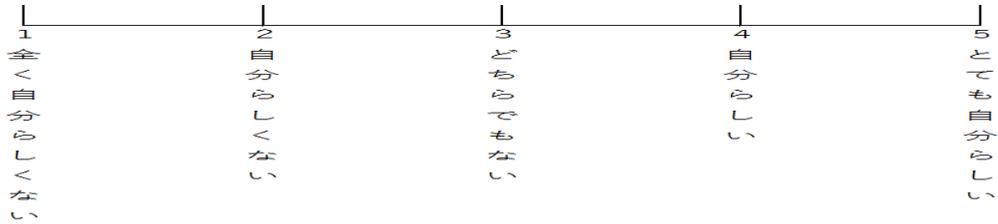
1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

他の人の気持ちが分かる心( )点

## 6 見通す心

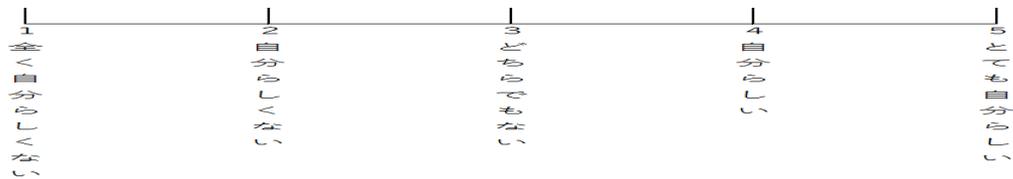
あ) 「とても大人のように行動することができるね、と大人の人から言われる。」

という言葉は、



い) 「日々の暮らしの中で、本当に問題になっていることが分かっている。」とい

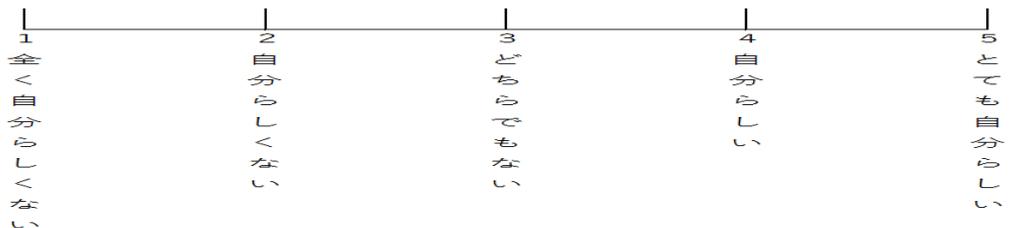
う言葉は、



見通す心 ( ) 点

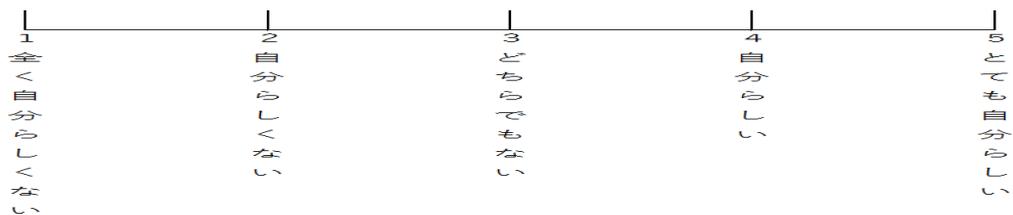
## 7 勇気

あ) 「わたしは、こわいときでも自分から一歩前に入る。」という言葉は、



い) 「たとえ悩むことになったとしても、自分が正しいと思うことをする。」とい

う言葉は、



勇気 ( ) 点

8 がまん強い心

あ) 「やるべきことをやるので、わたしはいつも親にほめられる。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「自分が欲しい物が手に入ったとき、その理由は、一生けんめいにがんばったからだと思う。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

がまん強い心( )点

9 正直な心

あ) 「わたしは、決して人の日記や手紙を見るようなことはしない。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、トラブルからぬけ出すために自分にうそをつく。」という言葉は、

1	2	3	4	5
とても自分らしい	自分らしい	どちらでもない	自分らしくない	全く自分らしくない

正直な心( )点

10 親切な心

あ) 「わたしは、転校生が来たら、心配なく過ごせるよう何か手助けをする。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしは、この一か月の間で、だれに言われなくても親や近所の人を助けたことがある。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

親切な心 ( ) 点

11 愛する心

あ) 「わたしは、他の人にとってとても大切な人(存在)であると思う。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしは、兄弟やいとことたくさんけんかしても、その人のことをやっぱり大切だと思う。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

愛する心 ( ) 点

## 1 2 公共心

あ) 「わたしは習い事やスポーツクラブでみんなと一しょに活動することがとても楽しい。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

い) 「学校で、グループ活動をととても上手にできる。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

公共心 ( )

## 1 3 公平な心

あ) 「例えきらいな人がいても、わたしはその人に対して他の人と同じように接する。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

い) 「わたしはまちがえたとき、いつもそれを素直に認める。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

公平な心 ( )点

#### 14 リーダーシップ

あ) 「ゲームやスポーツを友達とするときはいつでも、リーダーになるように他の人から言われる。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「リーダーとして、友達やチームの人たちから認められている。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

リーダーシップ( )点

#### 15 自分を管理する心

あ) 「わたしは、何かしなければならぬときがあったとき、すぐにテレビを見ることやゲームをすることを止めることができる。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは何をするのもおそくなってしまふ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
とても自分らしい	自分らしい	どちらでもない	自分らしくない	全く自分らしくない

自分を管理する心( )点

16 慎重な心

あ) 「トラブルにまきこまれそうな場面や人をさける。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしが言ったり、したりすることについて、よく考えていてかしこいと大人からいつも言われる。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

慎重な心( )点

17 けんそんする心

あ) 「わたしが自分のことについて話すより、他の友達がその人のことを話してもらうことの方が好き。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしのことをじまんしたがりと他の人は思っている。」という言葉は、

1 とても自分らしい	2 自分らしい	3 どちらでもない	4 自分らしくない	5 全く自分らしくない
---------------	------------	--------------	--------------	----------------

けんそんする心( )点

18 美しさを大切にすること

あ) 「わたしは、他の多くの同級生よりも音楽をきいたり、映画を見たり、ダンスをしたりすることが好きだ。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしは、紅葉を見るのがとても好きだ。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

美しさを大切にすること( )点

19 感謝すること

あ) 「わたしは自分の生活について、感謝することをたくさん見つけることができる。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしは、先生が何かしてくれたとき、「ありがとう」と言い忘れる。」という言葉は、

1 とても自分らしい	2 自分らしい	3 どちらでもない	4 自分らしくない	5 全く自分らしくない
---------------	------------	--------------	--------------	----------------

感謝すること( )点

## 20 希望をもつ心

あ) 「もし、学校で悪い成績を取ってしまったとしても、次はきっとよくなるといつも考える。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「わたしが大きくなったとき、きっと幸せな大人になっていると思う。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

希望をもつ心( )点

## 21 目に見えないものを大切にすること

あ) 「わたしは、それぞれの人が特別な存在で、大切な目的をもって生活していると信じる。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「生活の中で、物事が悪い方向に行っているとき、わたしが信じている教えや考えが良い方向にもって行く助けになると信じる。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

目に見えないものを大切にすること( )点

## 2 2 許す心

あ) 「もし、だれかがわたしの気持ちを傷つけても、仕返しをしたり、復しゅうしようたくらんだりすることは決してない。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 どちら でも ない	4 自分 らしい	5 とても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------	-----------------------

い) 「わたしは人のまちがいを許す。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 どちら でも ない	4 自分 らしい	5 とても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------	-----------------------

許す心( )点

## 2 3 面白さを大切にする心

あ) 「多くの同級生が、わたしの近くにいると楽しくなると言う。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 どちら でも ない	4 自分 らしい	5 とても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------	-----------------------

い) 「友達が落ちこんでいたり、わたし自身が不幸せだったりするとき、その様子を明るくするために、何か面白いことを言ったりしたりする。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 どちら でも ない	4 自分 らしい	5 とても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------	-----------------------

面白さを大切にする心( )点

## 2 4 熱心さの心

あ) 「生きることが心から楽しい。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 どちら でも ない	4 自分 らしい	5 とても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------	-----------------------

い) 「わたしは朝、目が覚めるたび、その日一日が始まることをとても楽しみにしている。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 どちら でも ない	4 自分 らしい	5 とても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	----------------------	----------------	-----------------------

熱心さの心( )点

資料 2 - 2

自分の「強み」を使おう！プロジェクト

名前 ( )

自分の強みは, ( ), ( ), ( ), ( ), ( )

自分の使いたい「強み」は, ( ) です。

学校, 家, 習い事などで自分の「強み」をどのように使うことができましたか?どのように使ったか, その時どう思ったかを書きましょう。自分の心に残った「強み」の使い方とその時の気持ちについて書きましょう。

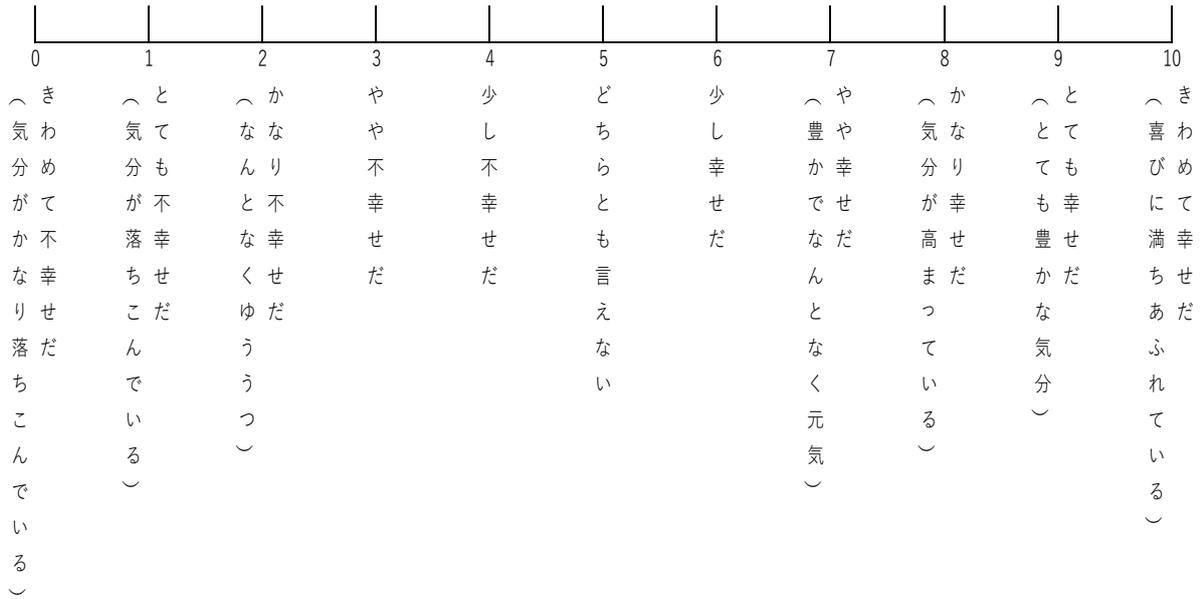
日付	場所	「強み」の使い方	その時の気持ちは?
日 曜日 ( )			
「強み」の使用 数字に○を書く。			
1 できた ( ) 回 2 できなかった			
日付	場所	「強み」の使い方	その時の気持ちは?
日 曜日 ( )			
「強み」の使用 数字に○を書く。			
1 できた ( ) 回 2 できなかった			

資料 2 - 3

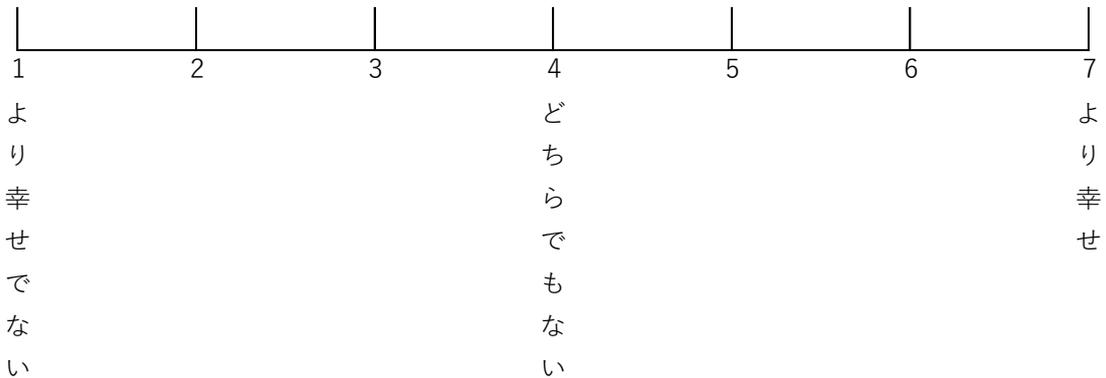
名前 ( )

した しつもん よ じぶん いちばんあ かん すうじ まる つ  
 下の質問を読み、自分に一番当てはまると感じる数字に○を付けましょう。

1. あなたはどれくらい<sup>しあわ</sup>幸せや<sup>ふしあわ</sup>不幸せを<sup>かん</sup>感じていますか。



2. わたしは、<sup>どうきゅうせい</sup>同級生とくらべて、





## 自分の「強み」を使おう！プロジェクト

名前 ( )

1. 自分の強みを使おうプロジェクトで自分が選んだ「強み」は何でしたか？

--

2. あなたは、まだ自分の「強み」を使っていますか？ はい、いいえ どちらか○をつけましょう。

1 はい

2 いいえ

3. 2で「はい」と答えた人に質問です。自分の「強み」を使うことについてどう思いますか？「強み」を使うとどんな気持ちですか？

--

4. 2で「はい」と答えた人に質問です。あなたが強みプロジェクト以降、「強み」を使ったときの場面や様子とその時の使い方について教えて下さい。

場面・様子	使い方



## 自分の「心の強み」(CS) を知ろう！

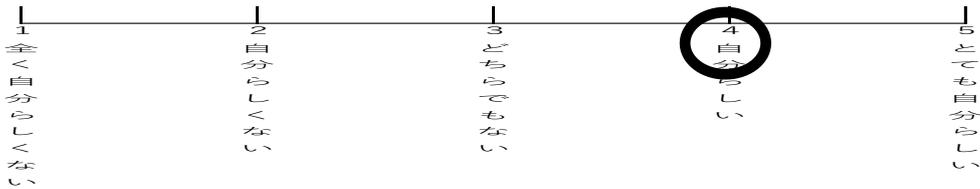
年 組 番 男子・女子 名前 ( )

自分がどんな「心の強み」(CS) をもっているか、下の質問に答えて見つけてみましょう。

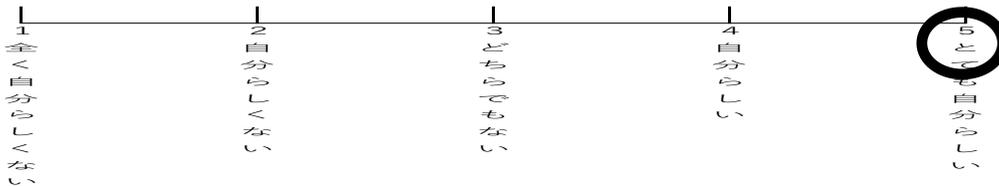
24この「心の強み」(CS) について2つずつ質問があります。特に得点が高かった上位5つのCSを見つけてみましょう。次に、その5つのCSから、自分が意識して生活してみたいと思うCSを1つ選びましょう。

### ★★★ 例 ★★★

あ) 「チョコレートが好き」という言葉が、



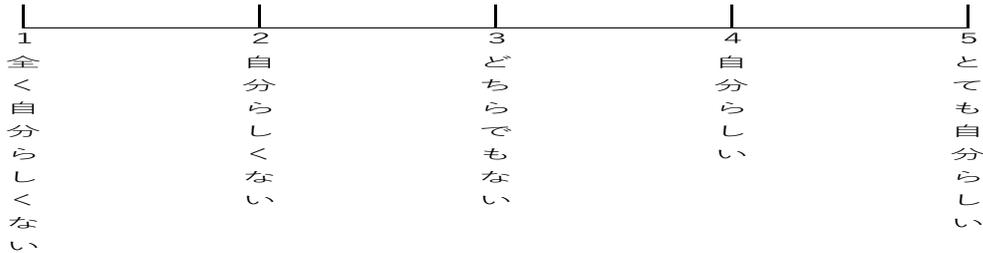
い) 「ケーキが好き」という言葉が、



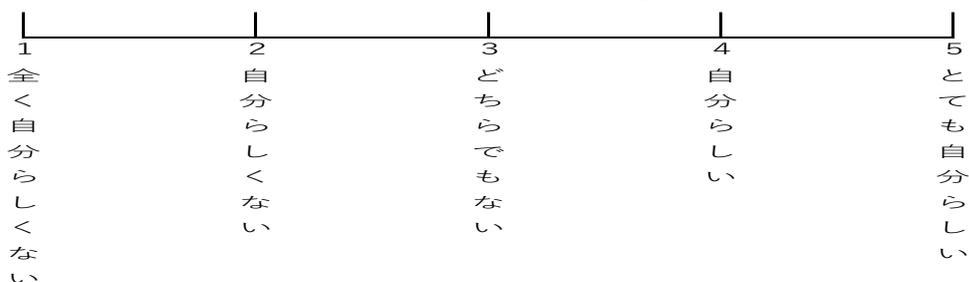
あまい物が好きな心 ( 9 ) 点

### 1 好奇心

あ) 「知らないことを調べたり、わからないことをたずねたりすることが大好きで、さまざまな活動に取り組んでいる。」という言葉が、



い) 「今まで知らなかったことを調べるために大切な時間を使う。」という言葉が、



好奇心 ( ) 点

2 学習意欲

あ) 「学校の授業や自分自身で調べること、新しい考え方や新しいことについて学ぶことが大好きだ。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「新しいことを学ぶチャンスがあったらそれをいかそうとする。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

学習意欲 ( ) 点

3 判断する心

あ) 「物事を決める前に様々なことを考えるので、色々な視点から判断することができる。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「友達や家族などと話しをしたり、テレビを見たり、新聞を読んだりするのは、自分にはない考え方ができるようになるからだ。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

判断する心 ( ) 点

4 創造する心

あ) 「何かをするときに新しく、よりよい方法を考えることが得意だ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「図工や作文やデザインすることのような何かを作り出すことが好きだ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

創造する心 ( ) 点

5 他の人の気持ち分かる心

あ) 「わたしはみんながいる場所で自分の気持ちをうまくコントロールすることができるし、他の人とうまくかわる方法を知っている。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは他の人を安心させることができる。」という言葉が、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

他の人の気持ち分かる心 ( ) 点

6 見通す心

あ) 「わたしは同じ学年の他の人よりたよりにされて、友達が自分に大切なことをそうだんする」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは友達や家族のもめごとを解決することが得意だ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

見通す心 ( ) 点

7 勇気

あ) 「わたしは大変なことや難しいことと出会うと、不安に思うときでもあきらめない。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「心配で不安に思うときでも、わたしは行動する。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

勇気 ( ) 点

8 がまん強い心

あ) 「たとえ集中力がなくなっても、もう一度集中し直してやるべきことを終わらせるので、わたしは物事をやりとげることができる。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは自分のやることや習い事などでやらないといけないことを計画通りに終わらせる。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

がまん強い心 ( ) 点

9 正直な心

あ) 「わたしは、人から信頼され、人にうそをつかない人だと思われている。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、友達にじょうだんでもうそをつかないようにしている。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

正直な心 ( ) 点

10 親切な心

あ) 「わたしは、人から言われなくても他の人のために親切にする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、この一か月の間で、だれに言われなくても親や近所の人などを助けたことがある。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

親切な心 ( ) 点

11 愛する心

あ) 「大切に思う気持ちを相手に伝えたり、相手から言われたりすることは自分には当たり前のことだ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「ここ6ヶ月の間で、一番充実していた時間は大切な人と過ごしたことだ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

愛する心 ( ) 点

12 公共心

あ) 「わたしはグループの一人として、みんなでする活動がうまくいくために役立つことができる。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

い) 「チームやグループでの活動で、うまく協力することができる。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

公共心 ( )

13 公平な心

あ) 「わたしは、他の人が差別されたり、いじめられたり、ばかにされたりしたとき、その人を助ける。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

い) 「わたしは、自分がしたまちがいを素直にみとめる。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

公平な心 ( ) 点

14 リーダーシップ

あ) 「リーダーとしてうまく行動できると人から思われるので、よくリーダーに選ばれる。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「最近6ヶ月で、リーダーとしてやっていたことがうまくいった。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

リーダーシップ ( ) 点

15 自分を管理する心

あ) 「きんちょうするような場面でも気持ちや行動を落ち着かせることができる。また、わたしはルールや決まり事を守るようにしている。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

い) 「怒りかけたことは何回もあるけど、いつも怒りを落ち着かせることができた。」という言葉は、

1 全く自分らしくない	2 自分らしくない	3 どちらでもない	4 自分らしい	5 とても自分らしい
----------------	--------------	--------------	------------	---------------

自分を管理する心 ( ) 点

16 慎重な心

あ) 「危険や問題があるのではないかと注意深く考える方だと思う。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「大切な決断は、起こるかもしれない色々なことを考えてからにする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

慎重な心 ( ) 点

17 けんきよな心

あ) 「わたしは、注目されることが好きではない。反対に、他の人が注目されて目立つことの方が好きだ。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わざとじまん話をしたり、目立つことをしたりすることがないようにする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくくない	自分らしくくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

けんきよな心 ( ) 点

18 美しさを大切にすること

あ) 「自然のすばらしさや、絵や歌や映画などの芸術の美しさなど、生活の中のすばらしいと思うことに対して、深く感動する。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「白の出、鳥の鳴き声、ちょうこく作品などの美しい自然や物があると立ち止まってじっくり見ようとする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

美しさを大切にすること ( ) 点

19 感謝する心

あ) 「うれしいことに対して言葉や態度で感謝を表す。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「だれかがわたしのためによりよいことをしてくれたときには、その人に心からの感謝の思いを必ず伝えようとする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

感謝する心 ( ) 点

20 希望をもつ心

あ) 「悪いことがあると思うより、よいことがきつとあると本気で信じている。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「失敗したり計画通りにいかなかったりしたとき、あきらめず、解決するための方法を積極的に考える。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

希望をもつ心 ( ) 点

21 目に見えないものを大切にすること

あ) 「わたしは、自分よりも大きな力を信じているから、お祈りなどをしている。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、お祈りをしたり、心を落ち着けたりする時間を毎日とっている。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

目に見えないものを大切にすること ( ) 点

2 2 許す心

あ) 「わたしは、いやな思おもいをさせる人ひとに対して、うらむことをせず、許ゆるすることができる。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「まちがいをした人ひとが例えそのまちがいをみとめていなくても、わたしはその人ひとのまちがいを許ゆるすと気分きぶんがよい。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

許す心 ( ) 点

2 3 面白さを大切にする心

あ) 「他の人と仲よくなるために、ちょっとしたいたずらをしたり、面白おもしろいことを言いったりしたりする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

い) 「わたしは、毎日まいにち、だれかを笑顔えがおにしたり、笑わらわせたりする。」という言葉は、

1	2	3	4	5
全く自分らしくない	自分らしくない	どちらでもない	自分らしい	とても自分らしい

面白さを大切にする心 ( ) 点

## 2.4 熱心さの心

あ) 「わたしは、元気で、明るくて、いきいきしている。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

い) 「わたしが毎日していることは、そのことがやりたいことだ。しなければならないからするのではない。」という言葉は、

1 全く 自分 らしく ない	2 自分 らしく ない	3 ど ちら でも ない	4 自分 らしい	5 と ても 自分 らしい
----------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	---------------------------

熱心さの心 ( ) 点

これで質問は終わりです。終わった人は下の①～④を読んでみましょう。

- ① それぞれのCSの点数をプリントに書き、特に得点が高かった上位5つのCSを見つけましょう。
- ② その5つのCSをプリントに書きましょう。
- ③ 次に、その5つのCSから、自分が意識して生活してみたいと思うCSを1つ選びましょう。
- ④ この授業の後、家の人や友達にも自分に合っているCSをたずねてみて、自分が意識して生活してみたいと思うCSを選んでみてもいいですね。

## 「心の強み」を考えてみよう！

★ 自分の「心の強み」を家の人や先生、友達にたずねてみて、自分に合うものを見付けましょう。

「心の強み」	説明文	
1 好奇心	したいこと、知りたいことがいっぱいです。	
2 学習意欲	自分からすすんで学びたいと思います。	
3 判断する心	物事を色々な面から考えることができます。	
4 創造する心	「あっ！」とおどろくアイデアがすぐに思いつきます。	
5 他の人の気持ち分かる心	人の気持ちやその場の様子によく気がきます。	
6 見通す心	先のことを考えてから決めることができます。	
7 勇気	難しいときこそやる気をもって前向きにできます。	
8 がまん強い心	課題があってもこつこつと最後までやりとげます。	
9 正直な心	約束は必ず守り、自分の行動に責任をもちます。	
10 親切な心	手助けが必要な人をほっておかず、手伝います。	
11 愛する心	大切な人をずっと大切に過ごします。	
12 公共心	グループの一人として、みんなのために働くことを大切にします。	
13 公平な心	差別せず、みんなに等しく接します。	
14 リーダーシップ	仲間と共に支え合う、そんなチームを作ります。	
15 自分を管理する心	ゆれ動く心をうまく整えて、自分をよりよくすることができます。	
16 しんちょうな心	何事も始める前によく考えます。	
17 けんきよな心	何事も自まんにしないで素直にありのままにします。	
18 美しさを大切にす る心	自然や芸術作品など美しいものに感動します。	
19 感謝する心	ありがとうと思うことが多く、感謝の言葉をよく使います。	
20 希望をもつ心	未来が明るくなると強く信じて努力します。	
21 目に見えないもの を大切にす る心	生きている意味をしっかりとっています。	
22 許す心	失敗は私にもあるし、だれにでもあると思います。	
23 面白さを大切にす る心	人の笑顔が自分の笑顔につながります。	
24 熱心さの心	何事もわくわくしながらあきらめず。	

## 「心の強み」の活用方法

～とっておきの強みを意識しながら、今までの方法・新しい方法で使ってみよう！～

上位5位の強みは、「自分のとっておきの強み」です。そのうちの1つを選んで、これからその強みを毎日これまでやったことのない新しい方法で使ってみる工夫をしてみましょう。どんな方法があるのか、自分で考えてみるのも面白いかもしれません。下に「心の強み」の使い方の例をのせています。こまったときには参考にしてみるのもいいかもしれませんね！

<p><b>美しさを大切にする心</b></p> <p>※きれいなものに感動したり、作品にふれたりする機会をつくったり、そこで感じた感想を書いてみたりして、美しいと思う物や自然をじっくり味わうこと。</p> <p>★ピアノやリコーダーなどの楽器の音を前よりもきれいにしようとする。</p> <p>★お花などの育てている植物にあまり水をあげていなかったののできれいな花をさかせるように水をあげました。</p>	<p><b>愛する心</b></p> <p>※愛情を感じたり、自分が愛を与えられる機会があればそれを表すこと。</p> <p>★記念日（父の日や母の日、友だちのたんじょう日や記念日など）にメッセージをそえてプレゼントをする。</p> <p>★好きな人や大事な人に、一緒にいて楽しいと言ってみたり、手紙を書いたりして気持ちを伝える。</p>
<p><b>正直な心</b></p> <p>※相手のことを考えて、正直に接したり、自分の考えや意見に素直にしたがって行動すること。</p> <p>★友達の相談など、相手の話に対してしんげんに、心をこめて聞いてみる。</p> <p>★友達とトラブルになったことを正直に大人（先生や家の人）に伝えて、あやまる。</p>	<p><b>学習意欲</b></p> <p>※勉強や自分で学ぶことなど、学びに関するあらゆるものに興味を持って行動すること。</p> <p>★自分の好きな歴史のことを自主学習でノートにまとめてみる。</p> <p>★新しく学んだ漢字の書き方や読み方について調べる。</p>
<p><b>勇氣</b></p> <p>※いつもはこわくてしてやらないことを、勇氣をもってやってみること。（悪いことや人にめいわくをかけることはしない）</p> <p>★発表で、思い切って意見を言ってみる。</p> <p>★いつもは声をかけない友達に自分から声をかけて遊びにさそってみる。</p>	<p><b>熱心さの心</b></p> <p>※自分がやる気を感じていることをしたり友達に話したり、スポーツやなどの運動をして体を動かすこと。</p> <p>★運動やボランティアに自分から参加してみる。</p> <p>★なわとびの技（二重とびなど）をできるようにしようと思って、すぐがんばって練習する。</p>
<p><b>創造する心</b></p> <p>※自分の意見や考えを伝えたり、自分らしい作品を作ったりすること。他の人とは違う面白い問題の解き方を考えること。</p> <p>★体育や遊びのときに自分なりの意見を考えてそれを言ったり、やったりしてみる。</p> <p>★図工などで作品を作るときに、人とはちがうやり方をしてみたり、同じ物でもちがう使い方をしたりしてみる。</p>	<p><b>判断する心</b></p> <p>※物事を両面から見て色々なことを考えてみたり、自分とは反対意見を受け入れたりして、そのときに一番合うように自分の考えを広げること。</p> <p>★自分の考えが正しいと思いきまず、間違っているかもしれない可能性を考えてみる。</p> <p>★自分の考えとは違う人の意見をしっかり聞いて、なるほどと思うことをさがしてみる。</p>
<p><b>好奇心</b></p> <p>※今まで知らなかった、してこなかった新しいことを知ったら、それを調べたりやったりしてみる。</p> <p>★やったことない遊びをしてみる。食べたことのないおかしを食べてみる。読んだことがない本を読んでみる。</p> <p>★行ったことがない店に連れて行ってもらう。</p>	<p><b>がまん強い心</b></p> <p>※しんどいことや計画を立てたことなどを最後までやりとげたり、集中して取り組んだり、きつい活動を頑張ったりぬくこと。</p> <p>★後回しにしがちな宿題にすぐ取りかかる。何かをやり始めたら（宿題、手伝いなど）、とちゅうで他のことがしたくなっても最後まで取り組む。</p> <p>★体をきたえるためのランニングや体そうなど自分が計画したことをやり遂げる。</p>
<p><b>慎重な心</b></p> <p>※何かがあるのではないかと注意深く考えたり、これから起こりえる問題を予想したりする。</p> <p>★何かを決めるときには、起こりえる問題を色々と考えてからにする。</p> <p>★自分がしたことで、周りの人にどのようなことが起きるかよく考えてから行動する。</p>	<p><b>けんきよな心</b></p> <p>※他の人が注目されるように人を支えたり、自分ができたことをじまんすることなく、ひかえ目に伝える。</p> <p>★自分から目立つようなことを言ったりしたりしない。</p> <p>★他の人が目立つように、自分にできることをそっとする。</p>

## 学級活動（2）学習指導案

指導者：第5，6学年 学級担任

## 1 題材 「心の強み」に気付こう

## 2 児童の実態と題材設定の理由

得意なことや好きなことといった行動面で見取れる活動的な強みについて気付くことができる児童が多い。しかし、活動的な強みを支える道徳的な強みには注目されにくい。そこで、性格的な強みを「心の強み」として児童に捉えさせ、自分の身の回りにたくさんの性格的な強みがあることに気付くことができるようにしたいと考えた。

## 3 問題意識

自分の長所（得意なことや好きなこと、性格や特長など）について考えよう。

## 4 育成を目指す資質・能力

学級において互いのよさを見付け、違いを尊重し合うことの大切さを理解し、互いの個性を尊重し合う人間関係を形成することができるようにする。

## 5 事前と事後の取組

	活動日	活動時間	活動内容
事前		課外	・自分の長所について考える。
〈事前活動・評価の視点〉			
・自分の長所について観点に合わせて考えることができたか。			
事後		課外	・身の回りの人物の「心の強み」に気付く。
〈事後活動・評価の視点〉			
・身の回りの人物の「心の強み」に気付くことができたか。			

## 5 指導上の立場

事前課題では、得意なことや好きなこと、性格や特長、自分が一番自分らしいと思えることについて事前を書くことで、得意なことや好きなことといった活動的な強みには気付くことができるが、優しさや粘り強さといった性格的な強みには気付きにくいという問題意識を高めることができるようにする。

本時の導入では、事前課題で考えてきた自分の長所について発表することで、性格的な強みについて考えようとする課題意識を高めることができるようにする。

展開では、同じ活動をしていても人それぞれ異なる理由で活動に取り組み、異なる「心の強み」を活用していることについて、身近なキャラクターなどを提示することで考えることができるようにする。

終末では、本時の学習を振り返り、事後の課題に取り組もうとする意欲を高めることができるようにする。

事後には、自分の身の回りにはいる人物やキャラクターの性格的な強みを記録することで、身の回りの性格的な強みに気付くことができるようにする。また、事後には道徳科の学習で「個性の伸長」をねらいとする授業を行う。この授業で、自分との関わりで性格的な強みについて考えを深めるため、事後の課題で見付けたグループの友達の性格的な強みについて意見を交流する。

## 6 本時のねらい

- 性格的な強みに気付き、身の回りの人物やキャラクターの性格的な強みに気付こうとする態度を養う。

7 展開

課題	「心の強み」について考えよう。	
児童の活動	教師の支援	準備物など
1 課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 事前課題で考えてきた自分の長所について発表することで、活動的な強みには分かりやすいが、性格的な強みは分かりにくいことに気付き、めあてにつなげることができるようにする。</li> <li>○ 性格的な強みのことを「心の強み」と定義し、心の強みの特徴や種類について考えようとする課題意識を高めることができるようにする。</li> <li>○ 「自分らしさ成長大作戦」という7回の授業を通して、「心の強み」を成長させていこうと伝え、見通しをもって学習することができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事前課題のワークシート</li> </ul>
めあて 心の強みの種類や特ちょうについて考えよう。		
2 原因の追求	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ スポーツ選手、昔話の登場人物、動物の写真やイラストを提示し、「心の強み」の種類や特徴（努力、勇気、思いやり等）に気付くことができるようにする。</li> <li>○ 陸上好きな児童を3名例示し、活動的な強み（陸上が好き）の理由（みんなで、一番速く、走り方を試す）とその「心の強み」について考えることで、チームワーク、競うこと・向上心、工夫することなど人がそれぞれ異なる「心の強み」に基づいて行動していることに気付くことができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・写真</li> <li>・陸上好きな3名の児童の挿絵</li> </ul>
3 解決方法等の話合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分が最も楽しい・自分らしいと思えるときに「心の強み」が発揮されることを伝えることで、「私の一番」という自分の長所の中から最も自分らしいと思うことを考えることができるようにする。</li> <li>○ 教師の「私の一番」とその理由を聞いて「心の強み」を学級全体で考えることで、「心の強み」の見方や考え方を理解することができるようにする。</li> <li>○ ペアで「私の一番」とその理由を伝え合うことで、「心の強み」について考えることができるようにする。</li> <li>○ グループで「私の一番」とその理由を伝え合うことで、互いの「心の強み」に気付くことができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシート</li> </ul>
4 個人目標の意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 事後の課題として家族や友達といった他者の「心の強み」について記録を取るように伝え、誰の強みを見付けるかを考えることで、「心の強み」に注目することができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事後課題</li> </ul>
5 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時の学習を振り返り、事後の課題に取り組もうとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人や友達の「心の強み」について考え、伝えることができたか。（発言）</li> </ul>	

○ 板書計画

めあて 心の強みの種類や持ちようについて考えよう。

<p>活動の強み</p> <p>好きなこと・得意なこと</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・なわとび</li> <li>・ゲーム</li> <li>・算数</li> <li>・水泳</li> <li>・走ること</li> <li>・家の手伝い</li> </ul>	<p>心の強み</p> <p>性格</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・優しい</li> <li>・元気</li> </ul>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">羽生選手</td> <td style="width: 33%;">桃太郎</td> <td style="width: 33%;">ライオンの母親</td> </tr> <tr> <td>負けない努力</td> <td>勇気立ち向かう心</td> <td>愛情思いやり</td> </tr> <tr> <td>児童のイラスト</td> <td>児童のイラスト</td> <td>児童のイラスト</td> </tr> <tr> <td>みんなで協力する</td> <td>一番速く競う</td> <td>走り方を試す工夫する</td> </tr> </table>	羽生選手	桃太郎	ライオンの母親	負けない努力	勇気立ち向かう心	愛情思いやり	児童のイラスト	児童のイラスト	児童のイラスト	みんなで協力する	一番速く競う	走り方を試す工夫する	<p>〇〇さんの「私の一番」と心の強みは？</p> <p>例：先生 私の一番：ゲームをすること</p> <p>心の強み</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作戦を考える</li> <li>・相手を分析する</li> <li>・あきらめない</li> </ul> <p>★自分だけだれの心の強みを見付けるかな？</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループの人</li> <li>・クラスの人</li> <li>・家族</li> <li>・その他</li> </ul>
羽生選手	桃太郎	ライオンの母親													
負けない努力	勇気立ち向かう心	愛情思いやり													
児童のイラスト	児童のイラスト	児童のイラスト													
みんなで協力する	一番速く競う	走り方を試す工夫する													

資料 3 - 5 - 2

年	組	番	男・ 女	名前
---	---	---	---------	----

○ 自分の長所について考えましょう。

好きなこと

得意なこと

できること

性格のよさ

年	組	番	男・女	名前
---	---	---	-----	----

○ 人の「心の強み」を見付けましょう。

グループ：名前

( )

家族：( )

友達：名前 ( )

その他（学校や習い事の先生，近所  
や地域の人など）：

( )

## 1 主題 心の強みを伸ばそう

### 2 主題設定の理由

#### (1) ねらいとする内容項目

本時でねらいとする内容項目はA個性の伸長「自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと」である。

個性とは、個人特有の特徴や性格であると言われている。個性の伸長は、自分のよさを生かし更にそれを伸ばし、自分らしさを発揮しながら調和のとれた自己を形成していくことである。ここで個人の特徴は、他者と比較して特に自分の目立つ点と捉えている。したがって、他者との関わりを通して自分のよさを実感できるようにすることが大切であると考えた。

高学年では、自己の生き方を見つめ、自分の特徴を多面的・多角的に捉えることが必要である。そのために、自分が気付いた長所に目を向けて現状を維持するだけでなく、更に積極的に長所を伸ばそうとする態度を養っていききたい。また、具体的な実践として、互いのよさを伝え合う活動を取り入れ、自他の長所を尊重しよう態度を養っていききたいと考えた。

#### (2) 児童の実態

本学級の児童は人権週間や日々の活動の中で、互いの良さを認め合うことができている。しかし、互いの個性を見取る視点は運動面、学習面、持ち物等の見える活動的な長所や強み（活動的な強み）に固定化していたり、自分と関わりが薄い児童の個性には関心が低かったりしている。

そこで、本時の学習を通して、活動的な強みだけではなく、それを支える性格的な強みを見ることの大切さに気付かせ、周りの人々の性格的な強みを尊重しようとする態度を養いたいと考えた。

#### (3) 教材について

本時の教材は「うめのき村の四人兄弟」（新しいどうとく4 東京書籍）である。

うめのき村にごんべえ一家が住んでいた。父親はごんべえと言い、妻と4人の个性的な子どもたちと一緒に暮らしていた。兄弟はそれぞれが豊かな個性をもっていた。秋になろうかとするある日、村を大嵐が襲った。その嵐に対応するために、父親が兄弟の個性に合わせた役割を指示する。その結果、無事に嵐を乗り越えることができたという話である。

本教材を通して、登場人物の活動的な強みを支える「心の強み」について考える中で、活動的な強みとそれを支える性格的な強みとの違いに気付かせ、性格的な強みを尊重しようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 ねらい

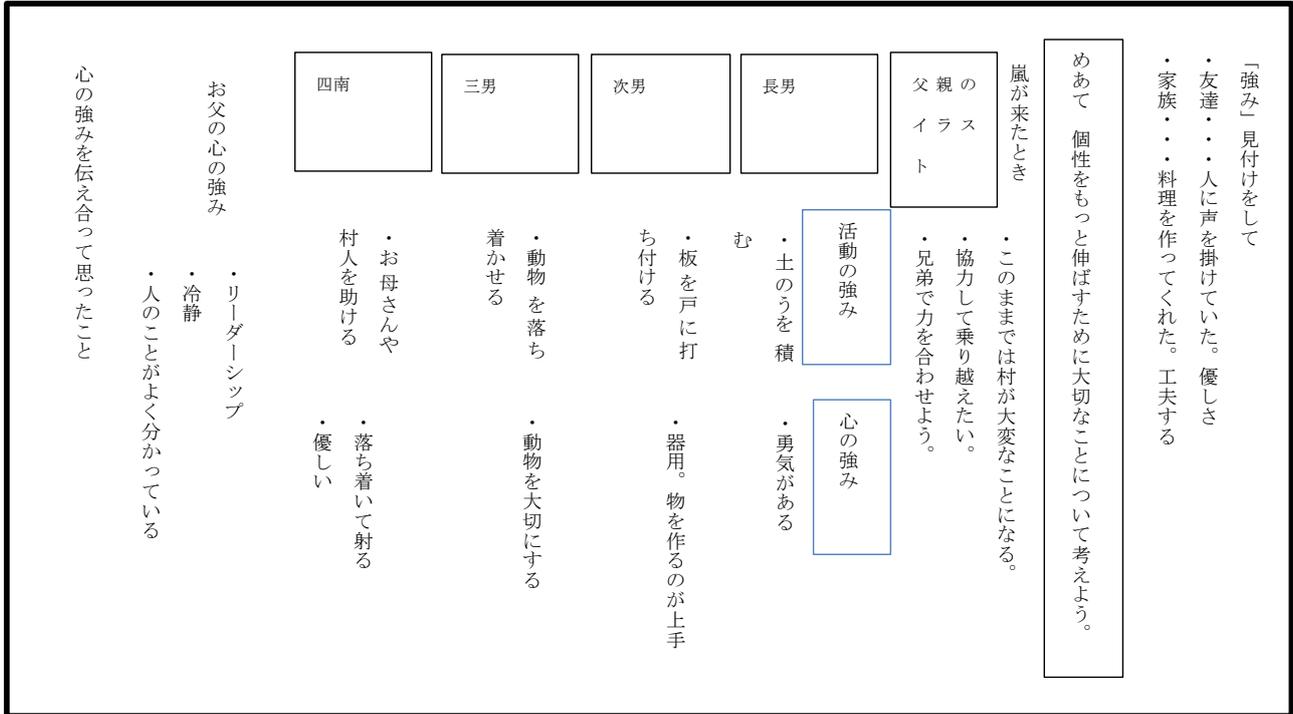
性格的な強みの多様性を認めることの大切さに気付き、性格的な強みを尊重しようとする態度を養う。

4 展開 (○基本発問, ◎中心発問, ・予想される児童の反応)

学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
1 「心の強み」について話し合う。	○ 誰のどのような「心の強み」を見付けましたか。 ・友達の親切な心を見付けました。 ・お母さんの工夫する心を見付けました。 ・まだ「心の強み」を見付けられません。	・事前課題である他者の「心の強み」見付けを振り返ることで、課題意識を高めることができるようにする。
めあて 互いの「心の強み」にもっと気付くために大切なことについて考えよう。		
2 教材「うめのき村の四人兄弟」を読んで話し合う。	○ 嵐が来たとき、お父さんはどんなことを考えたでしょう。 ・このままでは村が大変なことになる。 ・協力して乗り越えたい。 ・兄弟で力を合わせよう。  ○ お父さんがそれぞれの兄弟に役割を与えたときそれぞれの兄弟にはどのような「心の強み」があるでしょう。 【長男】・勇気, やり遂げる 【次男】・正確さ, 集中力, 勇気 【三男】・優しい, 穏やか, 命を大切にする 【四男】・責任感, 優しい, 思いやり  ◎ お父さんにはどのような「心の強み」があると思いますか。 ・リーダーとしてみんなを引っ張っている。 ・人のことを分かる。 ・思いやりがある。 ・冷静さがある。 ・子どもたちを信じている。 ・村を守ろうとみんなのために頑張る。 ・勇気	・挿絵を提示しながら兄弟の個性や嵐がきた状況を説明することで、登場人物に自分を重ね合わせて考えることができるようにする。  ・兄弟の個性について、活動的な強みを説明した上で、性格的な強みに考えることで、様々な性格的な強みに気付くことができるようにする。  ・父親の「心の強み」を問うことで、人物の個性について多面的に考えることができるようにする。 ・本時で見付けた「心の強み」について振り返ることで、性格的な強みに関する言葉を確かめることができるようにする。
3 「心の強み」について振り返る。	○ グループの友達の「心の強み」について伝え合いましょう。伝え合った後、感想を発表しましょう。 ・Aさんは友達に声を掛けていて優しいと思いました。 ・Bさんは授業中手を挙げていて、やる気があると思いました。 ・Cさんは休み時間縄跳びに取り組んでいてあきらめない心があると思いました。	・事前課題で見付けた互いの「心の強み」を伝え合うことで、個性を伸長することのよさを実感することができるようにする。
4 まとめをする。	○ 今日の学習を振り返って、「心の強み」に気付くために大切なことやこれから頑張りたいことを振り返りましょう。 ・これからはもっと心の強みを見付けていきたいです。	・本時の学習を振り返ることで、性格的な強みを見付けようとする実践意欲を高めることができるようにする。

評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時で学んだことを意識してグループの友達の「心の強み」を見付けている。 (自分との関わり)</li> <li>○ 父親の「心の強み」について友達と多様な考えを出し合いながら話し合うことができたか。 (多面的・多角的)</li> </ul>
----	--

○ 板書計画



## 学級活動（3）学習指導案

指導者：第 5，6 学年 学級担任

## 1 題材 自分の「心の強み」を伸ばそうプロジェクト

## 2 児童の実態と題材設定の理由

事前の学習で、活動的な強みと性格的な強みの違いについて理解を深めてきており、活動的な強みを支える性格的な強みについて少しずつ気付くことができるようになってきている。しかし、まだ自分自身の性格的な強みについてははっきりと意識することはできていない。そこで、本時の学習を通して、性格的な強みの中でも道徳的な強みを意味する「キャラクター・ストレングス (Character Strengths : CS)」に気付き、自己理解を深めることができるようにしたいと考えた。

## 3 問題意識

自分の心の強みについて考えよう。

## 4 育成を目指す資質・能力

自己の道徳的な強み（以下：CS）への理解を深め、日常生活の中で、自己のCSを生かして生活することができる。

## 5 事前と事後の取組

	活動日	活動時間	活動内容
事前		・日常生活	・周りの人の「心の強み」に気付くことができる。
〈事前活動・評価の視点〉			
・周りの人の「心の強み」に気付くことができているか。			
事後		・日常生活	・自分のCSを自覚することができる。
〈事後活動・評価の視点〉			
・自分のCSを自覚することができるか。			

## 5 指導上の立場

事前課題では、身の回りの人物の性格的な強みに気付くことができている。しかし、自分の性格的な強みについてはまだ考えていない。

本時の導入では、今まで見付けた性格的な強みについて確認することで、内面を表す強みに注目できるようにする。さらに、自分の性格的な強みは何なのだろうと問いかけることで、課題意識を高めることができるようにする。

展開では、自分の性格的な強みについて考えるために、再度、自分の趣味や特技の中から、「私の一番」と思える活動的な強みを特定することで、自分にとって最も特徴的な性格的な強みについて気付くことができるようにする。性格的な強みには様々な国や文化で認められたキャラクター・ストレングス (Character Strengths : CS) という 24 種類の道徳的な強みがあることを伝え、それぞれのCSを紹介したカードを提示することで、24 のCSについて理解することができるようにする。さらに、1 時間目で提示した写真やキャラクターを再度掲示し、そのCSについて考えることで、CSへの理解を深めることができるようにする。その後、自分のCSを特定するための質問紙に回答することで、得点が高いCSの中から、自分にふさわしいと思うCSを特定することができるようにした。

終末では、本時の学習で学んだことを振り返り、自分のCSを友達や家族にも尋ね、最も自分に合うCSを見付けるように促すことで、CSを特定しようとする意欲を高めることができるようにする。

事後には、家族や友達に自分のCSを尋ねることで、より自分にふさわしいCSを特定するように促す。

6 本時のねらい

- 道徳的な強みの種類に気付き、自分の道徳的な強みについて考えようとする態度を養う。

7 展開

児童の活動	教師の支援	準備物など
1 課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 今まで見付けた「心の強み」について振り返ることで、内面を表す強みのイメージを共有することができるようにする。</li> <li>○ 「自分の『心の強み』は何だろう」と問いかけることで、自分に合う性格的な強みについて考えようとする課題意識を高めることができるようにする。</li> </ul>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">めあて 自分の「心の強み」について考えよう。</div>		
2 原因の追求	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「心の強み」には様々な国や文化で認められたキャラクター・ストレングス（CS）という 24 種類の道徳的な強みがあることを伝え、それぞれの CS を紹介した掲示物を提示することで、24 の CS について理解することができるようにする。</li> <li>○ 24 の CS のうち特にわかりづらい CS を中心的に説明することで、児童が集中して話しを聞くことができるようにする。</li> <li>○ 1 時間目で提示した写真やキャラクターを再度掲示し、その CS について考えることで、CS への理解を深めることができるようにする。</li> <li>○ ワークシート 3-②を配布することでキャラクターの CS を考えることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ CS を紹介する掲示物</li> <li>・ 1 時目に使用した挿絵やイラスト</li> <li>・ ワークシート③-2</li> </ul>
3 解決方法等の話合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 教師の「私の一番」を再度伝え、教師の CS について学級全体で考えることで、CS の捉え方について理解を深めることができるようにする。</li> <li>○ 1 時目に考えた「私の一番」と思える活動的な強みを確認することで、自分にとって最も特徴的な強みに気付くことができるようにする。</li> <li>○ 「私の一番」を支える CS について考えることで、自分の CS に気付くことができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ワークシート③-1</li> </ul>
4 個人目標の意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分の CS を特定するための質問紙に回答することで、得点が高い CS の中から、自分にふさわしいと思う上位 5 つの CS を特定できるようにする。</li> <li>○ クラス全体でどの CS を選んだかについて話し合うことで、互いの CS を意識できるようにする。</li> <li>○ 事後の課題として、自分の CS を友達や家族にも尋ね、最も自分に合う CS を見付けるように促すことで、より自分に適した CS を自覚することができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ CS 質問紙</li> </ul>
5 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時の学習を振り返り、事後の課題に取り組もうとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ CS について考え、気付いたことを伝えることができたか。</li> </ul> <p style="text-align: right;">（発言）</p>	

○ 板書計画

めあて 自分の「心の強み」について考えよう。

心の強み 「心の強み」=キャラクター・ストレングス (Character Strengths : CS)

<ul style="list-style-type: none"> <li>・優しい</li> <li>・元気</li> <li>・ねばり強い</li> <li>・協力</li> <li>・リーダーシップ</li> <li>・人のことをよく分かる</li> </ul>	CS						羽生選手	桃太郎	ライオンの母
							勇気 希望をもつ心 がまん強い	勇気 許す心 愛する心	愛する心 勇気 がまん強い心
							★クラスで多く選ばれた CS は？ ・親切                      ・チームワーク ・学習意欲                ・好奇心		

## 学級活動（3）学習指導案

指導者：第 5，6 学年 学級担任

1 題材 自分の「心の強み」を伸ばそうプロジェクト

2 児童の実態と題材設定の理由

事前の学習で、自分の道徳的な強み（CS）について理解を深めており、自分に適した CS がどれかを自覚することができている。しかし、まだ自分自身の CS の活用方法についてははっきりと意識することはできていない児童が多い。そこで、本時の学習を通して、CS の活用方法について気づき、活用計画を立てることができるようにしたいと考えた。

3 問題意識

CS の使い方や活用計画を考えよう。

4 育成を目指す資質・能力

自己への理解を深め、日常生活について実現可能で具体的な目標を立て、意思決定し、自己のよさを生かして主体的に活動することができる。

5 事前と事後の取組

	活動日	活動時間	活動内容
事前		・学級活動(3)	・自分の CS について理解する。
〈事前活動・評価の視点〉 ・自分の CS を理解することができているか。			
事後		・課外 ・道徳科	・CS 活用記録を取る。 ・努力を続けるときの大切な気持ちについて考え、今やっている努力を続けようとする態度を養う。
〈事後活動・評価の視点〉 ・自分の CS を意識して生活することができているか。			

5 指導上の立場

事前課題では、自分の CS について自覚を深めている。しかし、自分の CS をどのように活用するかについてはまだ考えていない。

本時の導入では、自分の CS について確認することで、クラスの友達が様々な CS をもっていることに気付くことができるようにする。また、日常生活で CS を使うためにはどうしたらよいのかと問いかけることで、課題意識を高めることができるようにする。

展開では、CS の活用方法について考えるために、いくつかの CS を例示し、その活用方法を話し合う。そうすることによって、CS の具体的な活用方法をイメージすることができるようにする。その後、自分の CS を活用する計画を立てることで、自分で目標に向けて意思決定することができるようにする。その際、CS の活用マニュアルも配布し、参考にするよう促すことで、CS の活用方法がわかりづらい児童の支援とする。

終末では、本時の学習で学んだことを振り返り、自分の CS を活用しようとする意欲を高めることができるようにする。

事後には、自分が立てた目標に向けて CS を活用し、記録を取るよう促すことで、CS の活用ができるようにする。

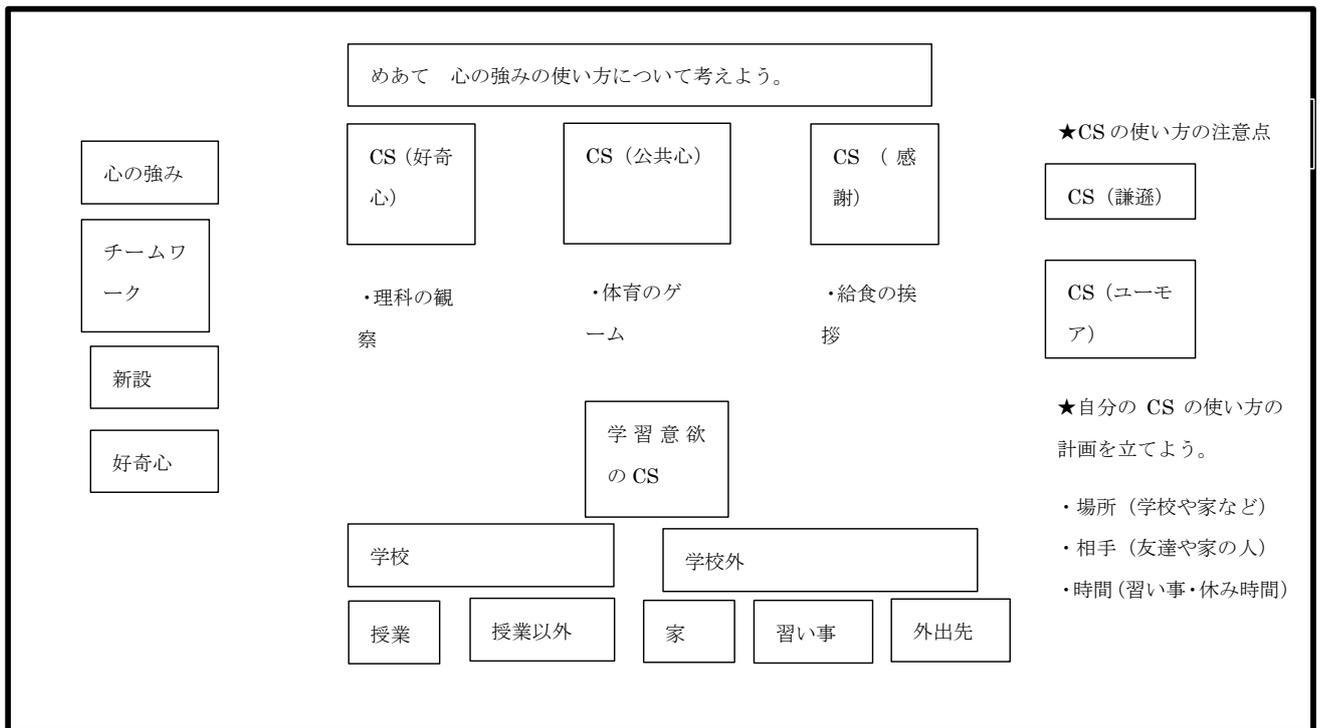
6 本時のねらい

- CS の活用方法に気づき、自分の CS を活用する計画を立てることができる。

7 展開

課題	自分の CS の使い方や活用計画について考えよう。	
児童の活動	教師の支援	準備物など
1 課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分の CS を確認することで、様々な CS をもっていることに気付くことができるようにする。</li> <li>○ 日常生活で CS を使うためにはどうしたらよいのかと問いかけることで、課題意識を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 事前課題に配布した CS を特定するためのプリント</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">                 めあて 「心の強み」の使い方について考えよう。             </div>		
2 原因の追求	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ いくつかの CS を提示し、その活用方法について考えることで、CS の活用の仕方について気付くことができるようにする。</li> <li>○ 例示した学習意欲の CS について、活用場所を、学校（授業中、授業時間以外）と学校外（家庭、習い事、店などの外出先）に分けて場所や時間ごとに CS の活用方法を話し合うことで、自分の日常生活の様々な場面で CS を活用できることに気付くことができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 例示する CS は、児童が多く選んだり、支援を必要とする児童が選んだりしたものを取り上げる。</li> </ul>
3 解決方法等の話合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 活用方法がイメージしづらい節度や精神性の CS の活用方法について話し合うことで、CS の活用方法について考えを深めることができるようにする。</li> <li>○ 謙虚の CS の活用方法について考えることで、謙虚すぎると自分の言いたいことがいえず我慢することになり得ることに気付くことができるようにする。</li> <li>○ ユーモアの CS の活用方法について考えることで、時と場所によってはユーモアが不適切な行動になることに気付き、CS を時と場所を選んで活用するよう意識することができるようにする。</li> </ul>	
4 個人目標の意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分の CS の使い方を考えることで、自分の CS の活用方法について意思決定することができるようにする。</li> <li>○ CS 活用マニュアルを配布し、参考にするよう伝えることで、CS の活用方法がわからない児童に見通しをもたせることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ CS 活用マニュアル</li> <li>・ CS 活用記録用紙</li> </ul>
5 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時の学習で学んだことを振り返り、自分の CS を活用しようとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返りシート</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ CS の活用方法について考え、自分の CS 活用計画を立てることができたか。（発言・ワークシート）</li> </ul>	

○ 板書計画



年	組	番	男・女	名前
めあて				

○ それぞれの「心の強み」(CS) の使い方について考えましょう。

CS : ( ) 使い方	CS : ( ) 使い方	CS : ( ) 使い方
-----------------	-----------------	-----------------

CS : ( ) 使い方と場所
--------------------

○ CS の使い方の注意点について考えよう。

--

○ 自分の CS の使い方と場所について考えよう。

自分が意識して生活したい CS ( ) 使い方
----------------------------

【ふり返り】(大切だと思ったこと・これからがんばりたいことなど)
----------------------------------

## 「心の強み」(CS) を使おう！週間 ～その1～

年 組 番 名前 ( )

自分が意識して生活する「心の強み」(CS) は、( ) です。

自分のとっておきの「心の強み」(CS) を意識して生活し、毎日これまでやったことのない新しい方法で活用してみましょう。どのように使ったか、その時どう思ったかを書きましょう。

日付	「心の強み」(CS) の使い方	その時の気持ちは？
例 2 / 1 1 (月)	勇気：授業中に手を挙げて発表した。	・ドキドキしたけど発表できてうれしかった。
1 日 目 ( )		
2 日 目 ( )		
3 日 目 ( )		
4 日 目 ( )		
5 日 目 ( )		

【学んだことや気付いたこと・感想】

## 1 主題 なりたい自分に

## 2 主題設定の理由

## (1) ねらいとする内容項目

本時でねらいとする内容項目は、A希望と勇気、努力と強い意志「より高い目標を立て、希望と勇気を持ち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。」である。

児童が一人の人間として自立しよりよく生きていくためには、常に自分自身を高めていこうとする意欲をもつことが大切である。こうしたことは、ただ漫然と努力するのではなく、自分に適した目標を設定し、見通しをもってよりよい自己を実現しようとする向上心と結び付けてこそ、前向きな自己の生き方が自覚できるようになる。

高学年では、様々な生き方への関心を高めるとともに、自己の向上のためにより高い目標を設定し、その達成を目指して希望と勇気を持ち、困難があってもくじけずに努力しようとする強い意志と実行力を育てる必要がある。そこで、苦しくてもくじけずに努力して物事をやり抜き、失敗を重ねながら夢を実現した人に触れ、希望をもつことの大切さについて考えることを通して、児童の中により積極的に前向きな自己像が形成されるようにしていきたいと考えた。

## (2) 児童の実態

本学級の児童は学期の目標を立てたり生活目標を意識して生活したりすることができている。しかし、自分を向上させるためにより高い目標を設定することを避けたり、困難に直面した際には諦めしまったりといった課題が見られる児童もいる。

そこで、自分を成長させるために今、取り組んでいることに対して諦めず挑戦し続けることのよさに気付かせ、より積極的な自分を目指して努力を続けようとする態度を養いたいと考えた。

## (3) 教材について

本時の教材は「ヘレンと共にーアニー・サリバンー」（文部科学省）である。

世界中の身体障害者のために働いたヘレン・ケラーに心を込めて尽くした家庭教師アニー・サリバンの話である。生まれつき視力が弱いアニーは、視力を取り戻したときの喜びと感謝の気持ちから、目の不自由な人のために役立ちたいという夢をもつようになった。アニーは二十歳になり、目と耳と口が不自由なヘレンの家庭教師になる。まず、アニーはヘレンのわがままな性格を直そうと寝食を共にして教え始めたが、周囲から厳しすぎると反対される。自分の考えを信じて努力し続けた日々のある日、アニーはヘレンの手に水を受けさせながら、別の手に「WATER」を書いたところ、言葉の意味を理解することができた。その日をきっかけに、ヘレンは多くの物の名前と文字を学ぶことができるようになったという話である。

本教材を通して、アニーが周囲から批判されたときの気持ちについて考える中で、児童に強い意志をもつことの大切さや前向きに取り組む姿のすばらしさに気付かせ、今の自分が設定している目標に向かって努力し続けようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 ねらい

夢や目標をもって努力することで自分自身が成長していくことのよさに気づき、自分の目標に向けて努力し続けようとする態度を養う。

4 展開 (○基本発問, ◎中心発問, ・予想される児童の反応)

学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
1 「心の強み」を伸ばそうプロジェクトについて話し合う。	○ 「心の強み」を伸ばそうプロジェクトをやってみてどう思いますか。 ・毎日記録が取れている。 ・記録が取れている日もあるけど毎日ではないな。 ・ほとんど記録が取れていない。	・目標をもって取り組んでいることを振り返ることで、課題意識を高めることができるようにする。
めあて 努力し続けるために大切な心について考えよう。		
2 教材「ヘレンと共に - アニー・サリバン」を読んで話し合う。	○ アニーがヘレンの家庭教師を引き受けたとき、どんなことを思ったでしょう。 ・目の不自由な人のためにやっとなり役立てる。 ・教えるのに苦労しただけで、頑張る。 ・私が絶対に引き受けないな。  ◎ アニーが周りの人の陰口を聞いたとき、どんなことを考えたでしょう。 ・自分の教え方は厳しすぎるのかな。 ・いつか、自分の考えを分かってもらえる日が来るはずだ。 ・絶対に諦めたくないな。  ○ アニーはどんな「心の強み」(CS) が成長していると思いますか。 ・がまん強い心：諦めていないから。 ・勇気：難しいことに挑戦したから。 ・希望をもつ心：ヘレンを信じたから。	・アニーが目の不自由な人のために役立ちたいと決意したときの様子を押さえることで、ヘレンのために何としても頑張ろうというアニーの決意に目が向くようにする。 ・アニーが諦めたくないと考えた理由についてペアで話し合わせることで、家庭教師を引き受けたときの気持ちを想起させ、困難な状況でも希望や勇気をもって取り組むことや強い意志をもって前向きに努力しようとする姿に目を向けることができるようにする。 ・アニーの「心の強み」を問うことで、目標に向けて努力することによって諦めない心や人を信じる心等が成長することに気付くことができるようにする。
3 努力する中で成長した「心の強み」について考える。	○ 自分もアニーのように目標に向けて努力する中で成長した「心の強み」はありますか。 ・今、学習意欲の「心の強み」を使って、授業中、ノートを丁寧に書いています。 ・習い事でキャプテンになり、リーダーシップの「心の強み」が成長しました。 ・親切の「心の強み」を使って家の人の手伝いを進んですることができています。	・努力する中で成長した「心の強み」について振り返ることで、努力することのよさを実感することができるようにする。
4 振り返りをする。	○ 今日の学習を振り返って、考えが深まったり、新しく気付いたりしたことやこれから頑張りたいことを書きましょう。 ・目の前の目標に向けて努力することが大切だと思いました。 ・これからは目標に向けて努力し、「心の強み」を成長させていきたいです。	・本時の学習を振り返ることで、「心の強み」を意識して努力していこうとする実践意欲を高めることができるようにする。

評価	<p>○ 自分の経験を振り返って、努力した結果、成長した心について考えることができたか。 (自分との関わり)</p> <p>○ アニーが周りの人の陰口を聞いてもヘレンへの教育を諦めなかった理由について友達と多様な考えを出し合いながら話し合うことができたか。 (多面的・多角的)</p>
----	--

○ 板書計画

「心の強み」を使ってみて

- ・ 毎日記録が取れている。
- ・ 記録が取れている日もあるけど毎日ではないな。

めあて 努力し続けるために大切な心について考えよう。

「ヘレンと共に・アニー・サリバン」

アニーがヘレンの家庭教師を引き受けたとき

挿絵 (白黒の二人)

- ・ 目の不自由な人のためにやっと役立てる。
- ・ 教えるのに苦労しそうだけど、頑張る。
- ・ 私が絶対に引き受けたいな。

アニーが周りの人の陰口を聞いたとき

挿絵 (食事シーン)

- ・ 自分の教え方は厳しすぎるのかな。
- ・ いつか、自分の考えを分かってもらえる日が来るはずだ。
- ・ 絶対に諦めたくないな。これからは自分たちで頑張ろう。

挿絵 (陰口)

アニーの「心の強み」

挿絵 (水くみポンプ)

- ・ あきらめない心。
- ・ 信じる心。
- ・ 希望をもつ心。

目標に向けて努力する中で成長した「心の強み」

- ・ ノートを丁寧に学習意欲。
- ・ 習い事でキャブテンにリーダーシップ
- ・ 家の人の手伝い親切

## 道徳科学習指導案

指導者：第6学年 学級担任

## 1 主題 なりたい自分に

## 2 主題設定の理由

## (1) ねらいとする内容項目

本時でねらいとする内容項目は、A希望と勇気、努力と強い意志「より高い目標を立て、希望と勇気を持ち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。」である。

児童が一人の人間として自立しよりよく生きていくためには、常に自分自身を高めていこうとする意欲をもつことが大切である。こうしたことは、ただ漫然と努力するのではなく、自分に適した目標を設定し、見通しをもってよりよい自己を実現しようとする向上心と結び付いてこそ、前向きな自己の生き方が自覚できるようになる。

高学年では、様々な生き方への関心を高めるとともに、自己の向上のためにより高い目標を設定し、その達成を目指して希望と勇気を持ち、困難があってもくじけずに努力しようとする強い意志と実行力を育てる必要がある。そこで、苦しくてもくじけずに努力して物事をやり抜き、失敗を重ねながら夢を実現した人に触れ、希望をもつことの大切さについて考えることを通して、児童の中により積極的で前向きな自己像が形成されるようにしていきたいと考えた。

## (2) 児童の実態

本学級の児童は学期の目標を立てたり生活目標を意識して生活したりすることができている。しかし、自分を向上させるためにより高い目標を設定することを避けたり、困難に直面した際には諦めしまったりといった課題が見られる児童もいる。

そこで、自分を成長させるために今、取り組んでいることに対して諦めず挑戦し続けることのよさに気付かせ、より積極的な自分を目指して努力を続けようとする態度を養いたいと考えた。

## (3) 教材について

本時の教材は「夢」(新しい道徳6 東京書籍)である。

主人公の「ぼく」は野球が大好きな少年だった。きつい練習にも耐えて甲子園への出場を目指す高校へ進学した。しかし、そこで腰痛が襲い、練習ができなくなる。自分の無力さに絶望する一方で、今の自分にできることを精一杯やり遂げようと必死でチームを支えた。大学生になる頃には病気も治り、チームのキャプテンとして新聞にも取り上げられるようになった。プロの選手を目指し、何度も入団テストを受けるが、最後と決めたテストでも入団することができなかった。しかし、心は晴れ晴れとしていた。社会人としての一步を踏み出した「ぼく」は清々しい気持ちで今の生活を送っているという話である。

本教材を通して、「ぼく」が、入団テストに合格できなかったにも関わらず清々しさを感じている気持ちについて考える中で、夢をもって挑戦し続けることで自分自身が成長していくことのよさに気付かせ、今の自分が設定している目標に向かって努力し続けようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 ねらい

夢をもって努力することで自分自身が成長していくことのよさに気付かせ、自分の目標に向けて努力し続けようとする態度を養う。

4 展開 (○基本発問, ◎中心発問, ・予想される児童の反応)

学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
1 「心の強み」を伸ばそうプロジェクトについて話し合う。	○ 「心の強み」を伸ばそうプロジェクトをやってみてどう思いますか。 ・毎日記録が取れている。 ・記録が取れている日もあるけど毎日ではないな。 ・ほとんど記録が取れていない。	・目標をもって取り組んでいることを振り返ることで、課題意識を高めることができるようにする。
めあて 努力し続けるために大切な心について考えよう。		
2 教材「夢」を読んで話し合う。	○ 高校生になり、腰の痛みのため練習ができなくなった「ぼく」はどんなことを思ったでしょう。 ・なんでこんな目にあうのだ。 ・早く病気を治して、練習がしたい。 ・今の自分にできることを精一杯やろう。  ◎ 最後の入団テストに不合格だった「ぼく」の心がすがすがしかったのはどうしてでしょう。 ・諦めが付いたから。 ・夢を追い続けることができたから。 ・やりきった満足感があったから。  ○ 「野球を通して身に付いた心」とは何でしょうか。 ・諦めずに目標に向けて努力すること。 ・人の世話を本気でできること。 ・チームのために必要なことを考えること。	・目標を失いかけた主人公の思いを考えることで、諦めそうになったが努力し続けようとした登場人物に自分を重ね合わせて考えることができるようにする。  ・「プロになれなかったから、これまでの努力は無駄だったのでは。」と問い直すことで、努力し続けることで自分の成長につながっていることに気付くことができるようにする。  ・「同じことをしていても成長する人としらない人がいるのはどこが違うのか。」と発問することで、自分で意識的に努力していくことの大切さに気付くことができるようにする。
3 努力する中で成長した「心の強み」について考える。	○ 目標に向けて努力する中で成長した「心の強み」はありますか。 ・今、学習意欲の「心の強み」を使って、授業中、ノートを丁寧に書いています。 ・習い事でキャプテンになり、リーダーシップの「心の強み」が成長しました。 ・親切の「心の強み」を使って家の人の手伝いを進んですることができています。	・努力する中で成長した「心の強み」について振り返ることで、努力することのよさを実感することができるようにする。
4 振り返りをする。	○ 今日の学習を振り返って、考えが深まったり、新しく気付いたりしたことやこれから頑張りたいことを書きましょう。 ・目の前の目標に向けて努力することが大切だと思いました。 ・これからは目標に向けて努力し、「心の強み」を成長させていきたいです。	・本時の学習を振り返ることで、「心の強み」を意識して努力していこうとする実践意欲を高めることができるようにする。

評価	<p>○ 自分の経験を振り返って、努力した結果、成長した心について考えることができたか。（自分との関わり）</p> <p>○ 「ぼく」が入団テストで不合格でも清々しい気持ちが出た理由について友達と多様な考えを出し合いながら話し合うことができたか。（多面的・多角的）</p>
----	--

○板書計画

「心の強み」を使ってみて

- ・ 毎日記録が取れている。
- ・ 記録が取れている日もあるけど毎日ではないな。

めあて 努力し続けるために大切な心について考えよう。

「夢」

練習ができなくなった「ぼく」の思い

- ・ なんでこんな目にあうのだ。
- ・ 早く病気を治して、練習がしたい。
- ・ 今の自分にできることを精一杯やろう。

不合格だった「ぼく」の心がすがしかった理由

- ・ 諦めが付いたから。
- ・ 夢を追いつけることができたから。
- ・ 野球によって自分が成長できたから。

「野球を通して身に付いた心」とは

六年生の言葉

- ・ 諦めずに目標に向けて努力すること。
- ・ 人の世話を本気でできること。
- ・ チームのために必要なことを考えること。

目標に向けて努力する中で成長した「心の強み」

- ・ ノートを丁寧に↓学習意欲。
- ・ 習い事でキャプテンに↓リーダーシップ
- ・ 家の人の手伝い↓親切

指導者：第5学年 学級担任

## 1 主題 よいよい集団を目指して

## 2 主題設定の理由

## (1) ねらいとする内容項目

本時でねらいとする内容項目はCよりよい学校生活，集団生活の充実「先生や学校の人々を敬愛し，みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくとともに，様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること」である。

人は社会的な存在であり，家族や学校をはじめとする様々な集団や社会に属して生活を営んでいる。それらにおける集団と個の関係は，集団の中で一人一人が尊重して生かされながら，主体的な参加と協力の下に集団全体が成り立ち，その質的な向上が図られるものでなければならない。教師や学校の様々な人々との活動を通して学級や学校全体に目を向けさせ，集団への所属感を高めるとともに，それらの集団に役立っている自分への実感とともに学校を愛する心を深められるようにすることが求められる。

高学年では，自分の立場やその集団の向上に資する自分の役割を自覚して，様々な活動に積極的に参加できるようにしていくことが重要である。そこで，集団を支えているのは自分たち自身であるということに気付かせると同時に，集団における自分の役割を自覚し責任を果たそうとする態度を養っていきたいと考えた。

## (2) 児童の実態

本学級の児童は高学年としての役割や責任を自覚して委員会活動や清掃活動に取り組むことができている。しかし，与えられた役割に対して，責任を果たそうとする自覚に乏しく，人任せにしたり，自分の立場を自覚せず振る舞ったりする児童も見られる。

そこで，これまでの学習を通して自覚を高めてきた道徳的な強みを学級や学校のために活用することのよさに気付かせ，集団生活をより充実させるために自分の道徳的な強みを生かそうとする態度を養いたいと考えた。

## (3) 教材について

本時の教材は「バトンをつなげ」（新しい道徳5 東京書籍）である。

主人公は集会委員として，6年生を送る会で全校ゲームを担当するわたしである。わたしは同じ集会委員の6年生から「わたしたちのバトンをつないでね。」と言われるが，バトンの意味がよく分からずにいた。6年生を送る会で全校ゲームを行った際，なかなかうまく進行ができずにいたわたしを助けてくれたのは，送られるはずの6年生たちだった。送る会の後，片付けをしていたわたしに，6年生が「失敗しながらここまで来たから大丈夫。」と励ましの言葉を掛けてくれたとき，「バトンをつなぐ」ということの意味がわかるという話である。

本教材を通して，わたしが，6年生から励ましの言葉を掛けられたときに感じた「バトン」に込められた思いについて考える中で，集団のために自分らしさを生かして協力することの大切さに気付かせ，最高学年になる自覚をもって集団のために自分の力を発揮しようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 ねらい

集団のために自分なりに工夫を考えて協力することの大切さに気付き，自分の役割を自覚して集団をよりよくしようとする態度を養う。

4 展開 (○基本発問, ◎中心発問, ・予想される児童の反応)

学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
1 学校をよくするために頑張っていることについて話し合う。	<p>○ 高学年として学校や地域等の集団をよくするために頑張っていることはありますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 6年生を送る会の準備を頑張っている。</li> <li>・ 登校班での下級生の面倒を見ること。</li> <li>・ 委員会の仕事をしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校のために頑張っている経験を振り返ることで、課題意識を高めることができるようにする。</li> </ul>
<p>めあて 集団をもっとよくするためにはどんな心が大切か考えよう。</p>		
2 教材「バトンをつなげ」を読んで話し合う。	<p>○ 6年生から「6年生を送る会はみんなが楽しみにしているから頑張ってね。わたしたちのバトン, しっかり受け取ってね」と言われたときのわたしはどんなことを思ったでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ バトンって何だろう。</li> <li>・ 自分たちにできるのだろうか。</li> <li>・ 6年生にためにも頑張らないと。</li> </ul> <p>○ 「6年生を送る会」の後の片付け中に6年生から話しかけられたとき, わたしはどんな気持ちだったでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 6年生のおかげでうまくいった。</li> <li>・ 6年生がいなかったら大変だったから助かった。</li> <li>・ これからは自分たちで頑張ろう。</li> </ul> <p>◎ わたしが「バトンの意味がわかった気がした」と言ったときの, 「バトン」にはどんな思いが込められているのでしょうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 伝統を引き継ぐこと。</li> <li>・ 下級生のために頑張ること。</li> <li>・ 自分達なりのやり方で役割を果たすこと。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 6年生から言われた言葉を聞いたときの気持ちを考えることで, 登場人物に自分を重ね合わせて考えることができるようにする。</li> <li>・ 6年生を送る会の全校ゲームの様子を, 挿絵を交えて話すことで, 状況をイメージしやすくする。</li> <li>・ 6年生から言われた言葉を掲示して発問することで, 6年生の優しさや上級生から受けてきた恩返しをすることの大切さについて自分と重ね合わせて考えることができるようにする。</li> <li>・ 「これまでの6年生の真似をすればよいのでは。」と問い返すことで, 伝統を引き継ぐときには, 集団のために自分らしさを生かして自分の役割を果たすことの大切さに気付くことができるようにする。</li> </ul>
3 集団のために協力できた経験について考える。	<p>○ 集団(学校やチーム等)をよりよくするために自分なりに工夫して協力できたことはありますか。そのとき, どのような思いでしたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 委員会の仕事で, 学校をきれいにしようと頑張った。</li> <li>・ チームのキャプテンとして, 自分から進んで準備や片付けを頑張った。</li> <li>・ 子供会の集まりで, みんなが楽しめるよう下級生を遊びに誘った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 集団のために自分らしさを生かして協力できた経験を振り返ることで, みんなのために自分の役割を果たすことよさを実感することができるようにする。</li> </ul>
4 振り返りをする。	<p>○ 今日の学習を振り返って, 考えが深まったり, 新しく気付いたりしたことやこれから頑張りたいことを書きましよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校をよりよくしようと一人一人が自覚をもつことが大切だと思いました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本時の学習を振り返ることで, 集団のために自分らしさを生かして協力していこうとする実践意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>

評価	<p>○ 振り返りで自分の経験を踏まえてこれから集団のために自分らしく協力しようとする気持ちを高めることができたか。(自分との関わり)</p> <p>○ 「バトン」に込められた思いについて友達と多様な考えを出し合いながら話し合うことができたか。(多面的・多角的)</p>
----	---

○板書計画

集団をよりよくするためにがんばっていること  
 ・委員会や清掃活動  
 ・六年生を送る会

「バトンをつなげ」  
 「バトンを受け取ってね」と言われたとき  
 ・バトンを何だろう。  
 ・自分たちができるのだろうか。  
 ・6年生にためにも頑張らないと。

挿絵  
 六年生から話しかけられたとき  
 ・6年生のおかげでうまくいった。  
 ・6年生がいなかったら大変だったか。  
 ・助かった。

「バトン」に込められた思いとは  
 ・伝統を引き継ぐこと。  
 ・下級生のために頑張ること。  
 ・自分達なりのやり方で役割を果たすこと。

六年生の言葉  
 集団をよりよくするために自分なりに工夫したこと  
 ・委員会の仕事で、学校をきれいにしようと頑張った。  
 ・チームのキャプテンとして、自分から進んで準備や片付けを頑張った。  
 ・子供会の集まりで、みんなが楽しめるよう下級生を遊ばせ誘った。

指導者：第 6 学年 学級担任

## 1 主題 よいよい集団を目指して

## 2 主題設定の理由

## (1) ねらいとする内容項目

本時でねらいとする内容項目は C よりよい学校生活、集団生活の充実「先生や学校の人々を敬愛し、みんなで協力し合ってよりよい学級や学校をつくとともに、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団生活の充実に努めること」である。

人は社会的な存在であり、家族や学校をはじめとする様々な集団や社会に属して生活を営んでいる。それらにおける集団と個の関係は、集団の中で一人一人が尊重して生かされながら、主体的な参加と協力の下に集団全体が成り立ち、その質的な向上が図られるものでなければならない。教師や学校の様々な人々との活動を通して学級や学校全体に目を向けさせ、集団への所属感を高めるとともに、それらの集団に役立っている自分への実感とともに学校を愛する心を深められるようにすることが求められる。

高学年では、自分の立場やその集団の向上に資する自分の役割を自覚して、様々な活動に積極的に参加できるようにしていくことが重要である。そこで、集団を支えているのは自分たち自身であるということに気付かせると同時に、集団における自分の役割を自覚し責任を果たそうとする態度を養っていきたいと考えた。

## (2) 児童の実態

本学級の児童は最高学年としての役割や責任を自覚して委員会活動や清掃活動に取り組むことができている。しかし、与えられた役割に対して、責任を果たそうとする自覚に乏しく、人任せにしたり、自分の立場を自覚せず振る舞ったりする児童も見られる。

そこで、これまでの学習を通して自覚を高めてきた道徳的な強みを学級や学校のために活用することのよさに気付かせ、集団生活をより充実させるために道徳的な強みを生かそうとする態度を養いたいと考えた。

## (3) 教材について

本時の教材は「小さな連絡船『ひまわり』」（新しい道徳 6 東京書籍）である。

連絡船「ひまわり」の船長である菅原さんは、宮城県の気仙沼港と大島を結ぶ海のタクシーの運転手として忙しく働いていた。そのような中、東日本大震災が起きた。「ひまわり」に乗って沖に出て一晩を明かした菅原さんが気仙沼港に行くと、大島にわたりたい人であふれていた。その人混みの中に、産まれて退院したばかりの赤ちゃんを抱いている母親の姿が目にとまった。その母親を優先して乗せて欲しいと周りの人々に伝えると拍手がおこった。このように、菅原さんの「ひまわり」はみんなをつなぐ大切な船となっているという話である。

本教材を通して、大地震の後、菅原さんが「『ひまわり』よ。さあ、出かけるぞ！」と言ったときの思いについて考える中で、自分の持っている役割や責任を果たすことの大切さに気付かせ、集団のために自分の力を発揮しようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 ねらい

集団のために自分なりに工夫を考えて協力することの大切さに気付き、自分の役割を自覚して集団をよりよくしようとする態度を養う。

4 展開 (○基本発問, ◎中心発問, ・予想される児童の反応)

学習活動	主な発問と予想される児童の反応	指導上の留意点
<p>1 学校をよくするために頑張っていることについて話し合う。</p>	<p>○ 最高学年として学校や地域等の集団をよくするために頑張っていることはありますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・委員会活動を頑張っている。</li> <li>・登校班での下級生の面倒を見ている。</li> <li>・朝の清掃活動をしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校のために頑張っている経験を振り返ることで、課題意識を高めることができるようにする。</li> </ul>
<p>めあて 集団をもっとよくするためにはどんな心が大切か考えよう。</p>		
<p>2 教材「小さな連絡船『ひまわり』」を読んで話し合う。</p>	<p>○ お客さんから「おかげさまでした。」と言われたとき菅原さんはどんな気持ちだったでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・この仕事をやっていてよかったな。</li> <li>・必要としてくれる人のために働きたい。</li> <li>・これからも仕事を頑張ろう。</li> </ul> <p>◎ 大地震の直後、「ひまわり」と共に沖に出たとき、菅原さんはどのようなことを思ったでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ひまわり」だけは流されたくない。</li> <li>・この船がないと仕事ができなくなる。</li> <li>・島の人のためにも船を失いたくない。</li> </ul> <p>○ 大地震の後、「ひまわり」に乗って気仙沼港へ行くときの菅原さんを支えたのはどのような思いだったでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大島に行きたい人がいるから速く行こう。</li> <li>・困っている人のために頑張ろう。</li> <li>・自分にしかできない仕事だからやらないといけない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お客さんからお礼を言われたときの菅原さんの気持ちを考えることで、登場人物に自分を重ね合わせて考えることができるようにする。</li> <li>・考えをノートに書いたりペアで話したりすることで、道徳的価値の理解を深めることができるようにする。</li> <li>・意見が出た後、最も強かった思いについて考えることで、みんなの役に立つことを優先して考えることの大切さに気付くことができるようにする。</li> <li>・菅原さんを支えた思いについて考えることで、みんなのために自分にできることを考えて協力することの大切さに気付くことができるようにする。</li> </ul>
<p>3 集団のために協力できた経験について考える。</p>	<p>○ 菅原さんのように、みんな(学校やチーム等)のために自分にできることを考えて協力できたことはありますか。そのとき、どのような思いでしたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・委員会の仕事で、学校をきれいにしようと頑張った。</li> <li>・チームのキャプテンとして、自分から進んで準備や片付けを頑張った。</li> <li>・子供会の集まりで、みんなが楽しめるよう下級生を遊びに誘った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団のために自分らしさを生かして協力できた経験を振り返ることで、みんなのために自分の役割を果たすことのよさを実感することができるようにする。</li> </ul>
<p>4 振り返りをする。</p>	<p>○ 今日の学習を振り返って、考えが深まったり、新しく気付いたりしたことやこれから頑張りたいことを書きましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校をよりよくしようと一人一人が自覚をもつことが大切だと思いました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の学習を振り返ることで、集団のために自分らしさを生かして協力していこうとする実践意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>

評価	<p>○ 振り返りで自分の経験を踏まえてこれからみんなのために自分らしく協力しようとする気持ちを高めることができたか。(自分との関わり)</p> <p>○ 「ひまわり」を沖に逃がした菅原さんの思いについて友達と多様な考えを出し合いながら話し合うことができたか。(多面的・多角的)</p>
----	---

○板書計画

学校をよりよくするためにがんばっていること

- ・委員会や清掃活動
- ・六年生を送る会

めあて 集団をもっとよくするためにはどんな心が大切か考えよう。

「小さな連絡線『ひまわり』」

お客さんにお礼と言われたとき

挿絵

「ひまわり」と共に沖に出たときの菅原さんの思い

- ・「ひまわり」だけ慌されたくない。
- ・この船がないと仕事ができなくなる。
- ・島の人のためにも船を失いたくない。

挿絵

気仙沼港へ行くときの菅原さんを支えた思い

- ・大島に行きたい人がいるから速く行こう。
- ・困っている人のために頑張ろう。
- ・自分にしかない仕事だからやらないといけない。・これからは自分たちで頑張ろう。

集団をよりよくするために自分なりに工夫したこと

挿絵

- ・委員会の仕事で、学校をきれいにしようと頑張った。
- ・チームのキャプテンとして、自分から進んで準備や片付けを頑張った。
- ・子供会の集まりで、みんなが楽しめるよう下級生を遊びに誘った。

\_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 組 \_\_\_\_\_ 番 名前 ( \_\_\_\_\_ )

○ 今の学校のよい点と課題点について四角に書きましょう。

学校のよい点	課題点

## 学級活動（2）学習指導案

指導者：第5学年 学級担任

1 題材 自分らしさを生かして「最高」学年になろう！

## 2 児童の実態と題材設定の理由

事前の学習で、自分のCSを活用することができている。しかし、まだ自分のために自身のCSを活用するだけで、学級や学校といった自分が所属する集団のために自分のCSを活用することは意識できていない児童が多い。そこで、本時の学習を通して、自分のCSを学級や学校のために活用する方法に気付き、自分のCSを集団のために活用しようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 問題意識

学校の課題を解決するために自分にできることを考える。

## 4 育成を目指す資質・能力

自分たちの生活をよりよくするために、他者と協働して自分たちの生活上の課題の解決に向けて粘り強く取り組み、よりよい人間関係を形成しようとする態度を養う。

## 5 事前と事後の取組

	活動日	活動時間	活動内容
事前		・日常生活	・自分のCSを様々な方法で活用している。
〈事前活動・評価の視点〉			
・自分のCSを様々な方法で活用することができているか。			
事後		・日常生活	・自分のCSを学校のために活用する。
〈事後活動・評価の視点〉			
・自分が立てた計画に基づいてCSを学校のために活用することができているか。			

## 5 指導上の立場

事前課題では、自分のCSを活用し、活用方法について自覚を深めている。しかし、自分のCSを学校の課題を解決するために活用する方法についてはまだ考えていない。

本時の導入では、学校によさと課題についての事前アンケートの結果を提示することで、自分たちが学校のために今できることは何かという課題意識を高めることができるようにする。

展開では、最高学年として学校の課題を解決するために必要なCSについて話し合うことで、学校をよりよくしていこうとする意識を高めることができるようにする。課題の解決方法について話し合う中で、学校の課題に対して自分にできることを考え、集団のために自分を役立てようとする意欲を高めることができるようにする。また、自分にできることを支えるCSを考えることで、集団のために自分のCSを活用することができるようにする。

終末では、各グループの話合いで出された解決方法を参考にして自分の目標を考えることで、自分なりにCSの活用方法を定めることができるようにする。

事後には、最高学年になるために成長させたいCSの活用記録を取ることで、課題解決の計画を具体的な行動に移すことができるようにする。

## 6 本時のねらい

学校の課題を解決するために、自分に必要な個性を伸長する計画を立てることができる。

7 展開

課題	学校の課題を解決するために、CS を活用することができる。	
児童の活動	教師の支援	準備物など
1 課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学校の良い点と課題点についての事前アンケートの結果を提示することで、自分たちが学校のために今できることは何かという課題意識を高めることができるようにする。</li> <li>○ 学校をよりよくするために自分に何ができるかと問いかけることで、課題意識を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の良い点と課題点についての事前アンケート結果</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">                 めあて 「最高」学年になるために解決したい課題について考えよう。             </div>		
2 原因の追求	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 自分が解決したいと思う学校の課題を一人一人が選ぶことで、自分のCSを学校の課題解決のために生かすことができるようにする。</li> <li>○ 課題を選ぶ際には自分のCSが生かせるかどうかを考えようと伝えることで、自分らしさを生かして課題の解決方法について考えることができるようにする。</li> </ul>	
3 解決方法等の話合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 同じ課題を選んだ仲間が集まってどのように課題を解決するのかを話し合うことで、学校の課題に対して自分らしさを生かしながらできる解決方法を考えることができるようにする。</li> <li>○ A3の用紙とペンを用意し、解決方法を紙に書きながらアイデアを広げることができるようにすることで、できるだけたくさんの解決方法を考えることができるようにする。</li> <li>○ 出された解決方法の中から自分らしさを生かすことができる解決方法は何か考えることで、集団のために自分を役立てようとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A3の紙</li> <li>・ペン</li> </ul>
4 個人目標の意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 各グループの話合いで出された解決方法を参考にして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ことで、自分なりにCSの活用方法を決めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CS活用記録用紙</li> </ul>
5 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時の学習で学んだことを振り返り、学校のために自分のCSを活用しようとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学校の課題を解決するために、自分のCSを活用する計画を立てることができる。(発言・ワークシート)</li> </ul>	

○ 板書計画

めあて 「最高」学年になるために自分が成長させたいことについて考えよう。		
学校によさと課題	解決したい課題	解決方法
<p><b>よい点</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・仲良し 16人</li> <li>・元気 10人</li> <li>・学校がきれい 7人</li> </ul> <p><b>課題点</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・挨拶ができない 12人</li> <li>・掃除がいいかげん 9人</li> <li>・縦割りでの交流が少ない 7人</li> </ul>	<p><b>挨拶</b> (子どものネームプレート)</p> <p><b>掃除</b> (子どものネームプレート)</p> <p><b>仲良し</b> (子どものネームプレート)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・委員会であいさつ運動をするので声を大きくする。</li> <li>・挨拶する相手に届くように気持ちを込める。</li> <li>・みんなが使う場所だと思って掃除する。</li> <li>・よりきれいにするための掃除方法を考える。</li> <li>・自分から進んで下級生に声を掛ける。。</li> <li>・声を掛けるときにやさしい言葉かどうか考える。</li> </ul>

## 学級活動（2）学習指導案

指導者：第6学年 学級担任

## 1 題材 自分たちらしく卒業プロジェクト

## 2 児童の実態と題材設定の理由

事前の学習で、自分の CS を活用することができている。しかし、まだ自分のために自身の CS を活用するだけで、学級や学校といった自分が所属する集団のために自分の CS を活用することは意識できていない児童が多い。そこで、本時の学習を通して、自分の CS を学級や学校のために活用する方法に気付き、自分の CS を集団のために活用しようとする態度を養いたいと考えた。

## 3 問題意識

卒業を前に学校のために自分らしさを生かして自分にできることを考える。

## 4 育成を目指す資質・能力

自分たちの生活をよりよくするために、他者と協働して自分たちの生活上の課題の解決に向けて粘り強く取り組み、よりよい人間関係を形成しようとする態度を養う。

## 5 事前と事後の取組

	活動日	活動時間	活動内容
事前		・ 課外	・ 自分の CS を様々な方法で活用している。
〈事前活動・評価の視点〉			
・ 自分の CS を様々な方法で活用することができているか。			
事後		・ 課外	・ 自分の CS を学校のために活用する。
〈事後活動・評価の視点〉			
・ 自分が立てた計画に基づいて CS を学校のために活用することができているか。			

## 5 指導上の立場

事前課題では、自分の CS を活用し、活用方法について自覚を深めている。しかし、自分の CS を学校のために活用する方法についてはまだ考えていない。

本時の導入では、学校のよさや学校のためにしたいことについての事前アンケートの結果を提示することで、自分たちが学校のために今できることは何かという課題意識を高めることができるようにする。

展開では、卒業生として学校のためにしたいことについて話し合うことで、学校のためにできることをしていこうとする意欲を高めることができるようにする。卒業する学校のために生かすべき CS について話し合う中で、学校のために自分にできることを考え、集団のために自分を役立てようとする意欲を高めることができるようにする。また、自分にできることを支える CS を考えることで、集団のために自分の CS を活用することができるようにする。

終末では、各グループの話し合いで出された解決方法を参考にして自分の目標を考えることで、自分なりに CS の活用方法を定めることができるようにする。

事後には、学校のために自分の CS を活用する記録を取ることで、課題解決の計画を具体的な行動に移すことができるようにする。

## 6 本時のねらい

学校をよりよくするために、自分に必要な個性を伸長する計画を立てることができる。

7 展開

課題	学校の課題を解決するために、CSを活用することができる。	
児童の活動	教師の支援	準備物など
1 課題の把握	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学校の良い点と学校のためにしたいことについての事前アンケートの結果を提示することで、自分たちが学校のために今できることは何かという課題意識を高めることができるようにする。</li> <li>○ 卒業を前に学校のために自分に何ができるかと問いかけることで、課題意識を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の良い点と学校のためにしたいことについての事前アンケート結果</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">めあて 学校のために自分にできることについて考えよう。</div>		
2 原因の追求	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 卒業生として学校のためにしたいことについて話し合うことで、よりよい形で卒業していこうとする意識を高めることができるようにする。</li> <li>○ 卒業する学校のために生かしたいCSについて話し合うことで、学校のために自分を生かそうとする意欲を高めることができるようにする。</li> <li>○ 誰がどのCSを生かしたいかを明示するために各自が自分に必要だと思ったCSを選んでネームプレートを張ることで、同じCSを生かしていきたい仲間が集まるようにする。</li> </ul>	
3 解決方法等の話合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 同じCSを選んだ仲間が集まって具体的にどのように活用するのかを話し合うことで、学校のために自分にできることを考え、集団のために自分を役立てようとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A3の紙</li> <li>・ペン</li> </ul>
4 個人目標の意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 各グループの話合いで出された解決方法を参考にして自分の目標を考えることで、自分なりにCSの活用方法を決めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・CS活用記録用紙</li> </ul>
5 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時の学習で学んだことを振り返り、学校のために自分のCSを活用しようとする意欲を高めることができるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシート</li> </ul>
評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 卒業する学校のために、自分のCSを活用する計画を立てることができる。(発言・ワークシート)</li> </ul>	

○ 板書計画

めあて 学校のために自分にできることについて考えよう。

学校のよさと  
学校のためにしたいこと

よい点

- ・仲良し 16人
- ・元気 10人
- ・学校がきれい 7人

学校のためにしたいこと

- ・送る会の出し物 12人
- ・プレゼント作り 9人
- ・清掃活動 7人
- ・下級生のお世話 2人

学校のために活用  
するCS

- ・感謝する心
- ・親切な心
- ・自分を管理する心
- ・リーダーシップ
- ・公共心

解決方法

- ・6年生を送る会の出し物の練習に心をこめる。
- ・登校班の子に自分から声を掛ける。
- ・下級生に手本となるよう行動する。
- ・掃除の班長として、下級生が掃除をよりよくできるように声をかける。
- ・委員会で、5年生に仕事を伝えたい。

## 自分らしさを生かして「最高」学年になろう！

年 組 番 名前 ( )

自分が活用したい「心の強み」(CS) は、( ) です。

学校の課題： \_\_\_\_\_

学校のために、自分は今週、次のようにCSを活用します。

- ・
- ・
- ・

★ 自分が活用したい「心の強み」(CS) を意識して生活してみましょう。

	日付	「心の強み」(CS) の使い方	その時の気持ちは？
例	2 / 25 (月)	例) 「感謝する心」を選んだ人 ・ 6年生を送る会の出し物に感謝の心をこめる。	・ ありがとうと思いつながらできて満足した。
1 日 目	/ ( )		
2 日 目	/ ( )		
3 日 目	/ ( )		
4 日 目	/ ( )		
5 日 目	/ ( )		

【1週間、取り組んで学んだことや気付いたこと・感想】

自分を見つめるためのアンケート

年 組 番 男子・女子 名前 ( )

この用紙にはいくつかの質問がなっています。その質問の一つ一つを順番に読んで、書かれたことがあなたにどれほどあてはまるか考えてみてください。そして、「ぴったり当てはまる」、「かなり当てはまる」、「まあまあ当てはまる」、「少し当てはまる」、「当てはまらない」のうち、あなたにぴったりするものを選んで、○をつけてください。

このアンケートは成績には関係ありません。質問に答えたことを人に伝えることはありません。気軽にどんどん○をつけてください。どの質問もとばさないで、全部の質問に答えてください。

★ ★ ★ 例 ★ ★ ★

質問文	当てはまる	かなりはまる	まあまあはまる	少し当てはまる	当てはまらない
1   テレビを見ることが好きだ。	5	4	3	2	1

質問文	当てはまる	かなりはまる	まあまあはまる	少し当てはまる	当てはまらない
1   生活がすごく楽しいと感じる。	5	4	3	2	1
2   学校は楽しい。	5	4	3	2	1
3   リラックスしている。	5	4	3	2	1
4   自分はこのびのびと生きていくと感じる。	5	4	3	2	1
5   自分の好きなことがやれていると感じる。	5	4	3	2	1
6   気持ちがスッキリしている。	5	4	3	2	1
7   毎日ワクワクすることがある。	5	4	3	2	1
8   仲間と力を合わせて1つの目標にむかってがんばる。	5	4	3	2	1
9   まあまあ自分に満足している。	5	4	3	2	1
10   このクラスでは先生や友達から頼られている。	5	4	3	2	1
11   このクラスでは先生や友達から認められている。	5	4	3	2	1
12   このクラスでは先生や友達の役に立っていると思う。	5	4	3	2	1
13   このクラスでは先生や友達から好かれていると思う。	5	4	3	2	1

しつもんぶん 質問文		当 び て っ は た り ま り る	当 か な は り ま る	当 ま あ は ま あ る	少 し 当 て は ま る	当 て は ま ら な い
14	じぶん がうまくできることが何なのか知っている	5	4	3	2	1
15	じぶん の良いところ(長所)をよく知っている	5	4	3	2	1
16	わたし は自分の良いところ(長所)を、いろんなときに使うことができる	5	4	3	2	1
17	わたし は何を一番うまくできるか知っている	5	4	3	2	1
18	じぶん の一番得意なことが何なのか知っている	5	4	3	2	1
19	じぶん の良いところ(長所)が何なのか、よく考えないとわからない	5	4	3	2	1
20	じぶん がどんな時に一番力を出せるか知っている	5	4	3	2	1
21	まわりの人は、私の良いところ(長所)を知っている	5	4	3	2	1
22	いま の生活において、自分の良いところ(長所)をいろいろな方法で使う ときがある	5	4	3	2	1
23	じぶん の良いところ(長所)を使うことに慣れている	5	4	3	2	1
24	じぶん の良いところ(長所)が何なのか気づいている	5	4	3	2	1
25	いつも自分の良いところ(長所)を使っている	5	4	3	2	1
26	いま の生活や学校において、自分の良いところ(長所)を使うときがたく さんある	5	4	3	2	1
27	じぶん の良いところ(長所)をいろいろな方法で使うことができる	5	4	3	2	1
28	わたし は毎日自分の良いところ(長所)を使っている	5	4	3	2	1
29	じぶん の良いところ(長所)を使うことは、自分にとって当たり前のこと である	5	4	3	2	1
30	じぶん の良いところ(長所)をいつもいかにそうとしている	5	4	3	2	1
31	じぶん の良いところ(長所)をいつも使おうと心がけている	5	4	3	2	1
32	じぶん が得意なことをいつも使うことができる	5	4	3	2	1
33	じぶん が望むことをかなえるために、自分の良いところ(長所)を使って いる	5	4	3	2	1
34	じぶん の良いところ(長所)を使うことは、とても簡単なことである	5	4	3	2	1
35	じぶん の良いところ(長所)を使って目標を達成できる	5	4	3	2	1

★ 最後にもう一度、○が全部の質問に書いてあるか確かめましょう。

これでアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。

## 自分の「強み」を使おう！プロジェクト

名前 ( )

自分の「強み」を使おうプロジェクトをふり返って、特に自分でやってみてこれはいいな〜と満足した「強み」の使い方や「強み」を使ってみたときによく感じていた気持ちについて書いてみましょう。

A large rectangular area with a solid border, containing 15 horizontal dotted lines for writing.

## 承諾書

I P U 環太平洋大学 次世代教育学部  
伊住 継行 様

私は、小学生の個性の伸長を促す「キャラクター・ストレングス・プログラム (Character Strengths Program : 以下 CSP)」の開発に関する研究について、その目的、方法、意義について十分な説明を受けました。また、本校において研究を実施するにあたり、本校の児童及び保護者に対しての倫理的配慮と個人情報の守秘についても確認しました。本研究への協力を承諾しなくても何ら不利益を受けないことも確認した上で、研究への協力を承諾します。ただし、この承諾は、あくまでも私及び児童自身及びその保護者の自由意志によるものであり、不利益を受けず随時撤回できるものであることを確認します。

平成 年 月 日

学校名  
学校長氏名 (自著)

## 小学生の個性の伸長を促すキャラクター・ストレングス・プログラムの開発 —教育プログラムの作成と教育効果の検討—

日頃より大変お世話になっております。このたびは、貴校において実践研究をさせていただきたく、ご依頼を申し上げます。

私は現在、児童の個性の伸長を促す教育実践に関する研究を進めています。そこで、小学生の個性の伸長を促す「キャラクター・ストレングス・プログラム（Character Strengths Program：以下 CSP）」を開発したいと考えました。

学習指導要領の改訂により、道徳教育や特別活動において個性の伸長の大切さが言われています（文部科学省，2017）。また、我が国の青少年が諸問題を抱えていることが多数報告されています（文部科学省，2018；内閣府，2015）。したがって、小学生の時期から個性の伸長を促すことが大切であると考えます。しかし、現状では、個性の伸長を促す教育実践は充実しているとは言えません。そこで、人の道徳的人格特性である「キャラクター・ストレングス」（Character Strengths：以下 CS【資料 1，6】）の自覚と活用を促す教育実践を道徳科や学級活動と関連させた CSP を開発し、児童の個性の伸長を効果的に促し、よりよく生きる力（well-being）を育みたいと考えました。

以下の通りの研究計画を立てています。ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

【研究目的】小学生の個性の伸長を促す CSP を開発する。

【仮 説】CSP を実施することで、児童が自分や他者の強みを認識し、自分の強みの活用感や well-being が向上すると思われれます。

【対 象】小学校 4，5，6 年生

【所要時間】質問紙調査 20 分（3 回），  
授業実践 7 時間（道徳科 3 時間，学級活動（2）2 時間，学級活動（3）2 時間）

【場 所】教室

【方 法】事前、事後、フォローアップの質問紙調査【資料 2】，課題用紙【資料 7】，授業実践の記録。

【個人情報】この調査で実施する質問紙には記名を求めます。そのため、収集した個人情報が漏れないようデータは暗号化機能付きの USB に保存します。また、集めた質問紙は大学の保管庫に鍵を掛けて保管します。

【その他】調査協力依頼文章を担任教諭、保護者向けに作成し、質問紙調査への参加について意志を確認します。児童が無理に質問紙に答える必要がないこと、また、質問紙に答えないことによって不利益を生じないことを説明いたします。なお、研究承諾書【資料 3】，担任教諭への研究内容の説明書【資料 4】，保護者への研究内容の説明書【資料 5】を添付いたしました。ご確認のほどよろしくお願いいたします。なお、実践が終わり次第、研究結果の概要をまとめ、ご報告いたします。

【連絡先】伊住 継行（IPU 環太平洋大学 次世代教育学部 教育経営学科 講師）

TEL：090-9411-8107（携帯）

086-908-0200（IPU 環太平洋大学代表）

FAX：086-908-0280（IPU 環太平洋大学代表）

E-mail：[t.izumi@ipu-japan.ac.jp](mailto:t.izumi@ipu-japan.ac.jp)

【研究者の研究倫理に関する相談窓口】

この研究は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の承認を得て行われています。研究者の研究倫理等に関するご相談は、岡山大学大学院教育学研究科庶務グループ研究倫理担当（[kurose-k2@adm.okayama-u.ac.jp](mailto:kurose-k2@adm.okayama-u.ac.jp)）において承ります。

## 承諾書

I P U 環太平洋大学 次世代教育学部  
伊住 継行 様

私は、小学生の個性の伸長を促す「キャラクター・ストレングス・プログラム (Character Strengths Program : 以下 CSP)」の開発に関する研究について、その目的、方法、意義について十分な説明を受けました。また、本校において研究を実施するにあたり、本校の児童及び保護者に対しての倫理的配慮と個人情報の守秘についても確認しました。本研究への協力を承諾しなくても何ら不利益を受けないことも確認した上で、研究への協力を承諾します。ただし、この承諾は、あくまでも私及び児童自身及びその保護者の自由意志によるものであり、不利益を受けず随時撤回できるものであることを確認します。

平成 年 月 日

学校名  
担任氏名 (自著)

### 小学生の個性の伸長を促すキャラクター・ストレンクス・プログラムの開発 —教育プログラムの作成と教育効果の検討—

日頃より大変お世話になっております。このたびは、貴校において実践研究をさせていただきたく、ご依頼を申し上げます。

私は現在、児童の個性の伸長を促す教育実践に関する研究を進めています。そこで、小学生の個性の伸長を促す「キャラクター・ストレンクス・プログラム (Character Strengths Program : 以下 CSP)」を開発したいと考えました。

学習指導要領の改訂により、道徳教育や特別活動において個性の伸長の大切さが言われています (文部科学省, 2017)。また、我が国の青少年が諸問題を抱えていることが多数報告されています (文部科学省, 2018; 内閣府, 2015)。したがって、小学生の時期から個性の伸長を促すことが大切であると考えます。しかし、現状では、個性の伸長を促す教育実践は充実しているとは言えません。そこで、人の道徳的人格特性である「キャラクター・ストレンクス」(Character Strengths : 以下 CS【資料 1, 6】) の自覚と活用を促す教育実践を道徳科や学級活動と関連させた CSP を開発し、児童の個性の伸長を効果的に促し、よりよく生きる力 (well-being) を育みたいと考えました。

以下の通りの研究計画を立てています。ご協力のほど、よろしくお願ひいたします。

【研究目的】小学生の個性の伸長を促す CSP を開発する。

【仮 説】 CSP を実施することで、児童が自分や他者の強みを認識し、自分の強みの活用感や well-being が向上すると思われます。

【対 象】小学校 4, 5, 6 年生

【所要時間】質問紙調査 20 分 (3 回),

授業実践 7 時間 (道徳科 3 時間, 学級活動 (2) 2 時間, 学級活動 (3) 2 時間)

【場 所】教室

【方 法】事前, 事後, フォローアップの質問紙調査【資料 2】, 課題用紙【資料 7】, 授業実践の記録。

【個人情報】 この調査で実施する質問紙には記名を求めます。そのため、収集した個人情報が漏れないようデータは暗号化機能付きの USB に保存します。また、集めた質問紙は大学の保管庫に鍵を掛けて保管します。

【その他】 調査協力依頼文章を学校長、保護者向けに作成し、調査への参加について意志を確認します。保護者には、児童が無理に質問紙に答える必要がないこと、質問紙に答えないことによって不利益を生じないことを説明いたします。なお、研究承諾書【資料 3】、学校長への研究内容の説明書【資料 4】、保護者への研究内容の説明および研究の承諾に関する書類【資料 5】を添付いたしました。ご確認のほどよろしくお願ひ申し上げます。なお、実践が終わり次第、研究結果の概要をまとめ、ご報告いたします。

【連絡先】伊住 継行 (IPU 環太平洋大学 次世代教育学部 教育経営学科 講師)

TEL : 090-9411-8107 (携帯)

086-908-0200 (IPU 環太平洋大学代表)

FAX : 086-908-0280 (IPU 環太平洋大学代表)

E-mail : [t.izumi@ipu-japan.ac.jp](mailto:t.izumi@ipu-japan.ac.jp)

【研究者の研究倫理に関する相談窓口】

この研究は、岡山大学大学院教育学研究科研究倫理委員会の承認を得て行われています。研究者の研究倫理等に関するご相談は、岡山大学大学院教育学研究科庶務グループ研究倫理担当 ([kurose-k2@adm.okayama-u.ac.jp](mailto:kurose-k2@adm.okayama-u.ac.jp)) において承ります。

平成 3 1 年 〇 月 〇 日

倉敷市立 小学校  
第 学年 保護者様

IPU 環太平洋大学  
講師 伊住 継行

小学生の個性の伸長を促す道徳科や学級活動の教育効果に関する  
アンケート調査の御協力について（お願い）

厳冬の候、保護者の皆様におかれましては、益々ご清栄のこととお喜び申し上げます。

私は現在、児童の個性の伸長を促す教育実践に関する研究を進めています。このたび、〇〇学校の〇年生を対象に、道徳科や学級活動で行う「個性育成プロジェクト（仮）」の開始時と終了時に効果を測定するためのアンケート調査を実施することとしています。

記入済みのアンケート用紙は厳重に管理し、調査結果を本調査の目的以外で使用するこゝとや本人及び保護者の同意を得ることなく第三者に開示することはございません。また、調査結果は統計的な処理を行い、報告書等で公表する場合は図や表で示すため、個人の情報が特定されることはございません。アンケートに協力しない場合も不利益を受けることはありません。

本調査の趣旨をご理解いただき、ご協力いただきますようお願い申し上げます。

なお、アンケート調査への回答を希望しない場合は、下の用紙を切り取った上、学級担任の先生にご提出いただきますようよろしくお願いいたします。

記

- 1 調査対象 〇年生児童
- 2 調査内容 アンケート調査
- 3 調査回数 3回（実践の開始時及び実践終了直後、一ヶ月後）
- 4 所要時間 20分程度（朝の会や帰りの会など授業以外の時間を使って実施）

----- 切 ----- り ----- 取 ----- り -----

アンケート調査への回答を希望しません。

年 組 番  
児童氏名 ( )  
保護者氏名 ( )

## 謝 辞

この学位論文の執筆に際し、多くの方々のご指導、ご支援、ご厚意をいただきました。心より感謝申し上げます。

主査を引き受けていただきました岡山大学大学院教育学研究科教授の青木多寿子先生には、並々ならぬご指導をいただきました。一度は博士課程への進学を諦めていた私に進学を勧めてくださり、研究と論文執筆の基礎からご指導下さいました。青木先生との出会いがなければ、今日の私はなかったと思います。心より感謝申し上げます。

副査である鳴門教育大学大学院学校教育研究科特命教授の山崎勝之先生には、貴重なご助言をいただきました。特に、学校現場で心理教育を進めるために大切なことついて、山崎先生のご研究である「トップ・セルフ」を基にご助言をいただいたことで、この論文が前進いたしました。同じく副査である岡山大学大学院教育学研究科教授の寺澤孝文先生には、研究のみならず、私の進路選択や学位取得に向けての計画などでもご助言をいただき、大変お世話になりました。横浜市立大学都市社会文化研究科教授(元岡山大学大学院教育学研究科教授)の山田剛史先生には、当初、副査をお引き受けいただきました。山田先生には特に心理統計について多くのことを学ばせていただきました。また、山田先生にお誘いいただいた学びの機会を通して様々な出会いがあり、私の視野を広げていただけたことに心から感謝いたします。

本研究を進めるにあたり、関西福祉科学大学心理学部教授の島井哲志先生、兵庫教育大学学校教育研究科講師の森本哲介先生、トロント大学の Dr. Rashid, T., 関西学院大学大学院文学研究科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。

私の博士課程進学を快く認めてくださった、くらしき作陽大学教授(元倉敷市立倉敷東小学校校長)の長濱美根子先生、大学教員への転身を後押ししてくださった岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻教授(元倉敷市立連島東小学校校長)の大倉尚志先生には心から感謝申し上げます。勤務先である環太平洋大学次世代教育学部教授の長谷浩也先生、浅田栄里子先生には勤務と研究の両立にご理解をいただきました。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くださった児童及び先生方に心より感謝申し上げます。

最後に、温かく見守り、励ましてくれた家族、親戚にも感謝いたします。この論文を新たな出発点として、専門分野に少しでも貢献できるよう、また、学ばせていただいたことを後進の育成に生かしていけるよう精進していく所存です。