

児童のポジティブな自己理解を促すキャリア教育

—「強み」の活用と児童認知の枠組みを広げる教師同士の対話を通して—

元吉 佑樹

千葉大学教育学部委託研究生

本研究は、児童のポジティブな自己理解を促すために、児童自身の「強み」に気づかせるキャリア教育の授業実践と、児童認知の枠組みを広げる教師間の対話の開発を目的とした。まず、先行研究をもとに、児童の「強み」の自覚・活用を促すキャリア教育と、児童認知の枠組みを広げる教師同士の対話を活用した教育実践を提案した。次に、授業実践の前後には質問紙による意識調査を行った。また、教育実践を分析したうえで、教育的効果を検証した。その結果、開発した教育実践の有用性が一定程度示された。

キーワード：キャリア教育 自己理解 Character Strength 省察的思考 対話

1. 問題の所在

1.1. はじめに

近年、我が国の若者の自己効力感や自己肯定感等¹の低さが問題となっている。国際比較調査では、「自分には人に誇れる個性がある」「自分は他人から必要とされている」などの項目が、6カ国中最下位となったことが報告された²。国内の調査結果では、「今の自分が好きだ」に「あてはまる」という回答者の割合は年齢が高い層ほど低くなり、「自分は役に立たないと強く感じる」に「あてはまる」という回答者の割合は、年齢が上がるほど高くなる傾向にあることが明らかになった³。閣議決定された「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針」は、「自己肯定感や自己有用感を高め、幸せな状態（Well-being）で成長し、社会で活躍していけるようにすることが重要である」ことを政策の基本理念の一つとして掲げている⁴。以上の動向から、子どもや若者の自己肯定感等の低さを改善することは、我が国の制度や教育においても喫緊の課題となっていることが伺える。

1.2. キャリア教育の重要性と課題

こうした状況に対して、キャリア教育の重要性はますます高まっている。中央教育審議会（2011）は、「キャリア発達は個々の子ども・若者それぞれで異なる

Yuki MOTOYOSHI: Career Education to Promote Positive Self-Understanding in Children. - Through the Use of Character Strengths and Dialogue between Teachers that Expands the Framework of Child Cognition -
A Research Student Committed by Faculty of Education, Chiba University

っており」「各学校では、子ども・若者一人一人に身に付いている能力や態度等を的確に把握するとともに（中略）自分自身の良さや可能性に気づき、夢や希望を持ち、その実現に向けて努力する過程」に対して援助することが必要であると述べている⁵。キャリア教育は、職業観・労働観にとどまらず、自己理解を深めながら、自分らしい生き方を探究していく教育といえる。他方、キャリア教育で扱う基礎的・汎用的能力については議論の余地があることが示されている。藤川ほか（2022）は、基礎的・汎用的能力が強調されれば、学習者の特性が捨象されかねないことや、具体的な職業と切り離して扱われやすいという懸念を指摘し、代替策の検討が必要であると述べている⁶。

児童が自分自身の良さや可能性に気づくことには、教師が児童をどのように認知しているかが影響する。渡邊ほか（2022）は、「教師の児童認知の多様性は、（中略）子どもの認知や適応、学級全体のあり方にまで影響しうる」と述べている⁷。また、教師の児童認知の多様化については、「単に教職経験を積み重ねていくだけでは難しく、何らかの手立てを講じないと、自然には変容しづらい」と述べ、教師が自らの児童認知に気づく行為が重要であるとしている⁸。これらのことから、児童の自己理解を深めるにはキャリア教育の授業実践を開発するだけでなく、教師の児童認知の多様化を促す方法についても検討が必要である。

児童が自分らしい生き方を探究していくキャリア教育を展開するために、全ての児童が自己の良さや可能性に気づくことができる授業実践や、教師が児童認知を多様化させることを可能とする実践の開発が求められている。

2. 研究の目的と方法

2.1. 研究の目的

児童のポジティブな自己理解を促すキャリア教育について先行研究をもとに「強み」を活用した授業プログラムと、省察をもとにした教師同士の対話を取り入れた教育実践を開発して実践する。その結果を分析して教育効果を検証し、今後のより良いキャリア教育実践に対する示唆を得る。

2.2. 研究の方法

第一に、先行研究をもとに、児童の性格特性的強みの自覚と活用を促すキャリア教育と、教師同士の対話を活用した教育実践を開発する。第二に、児童を対象にした質問紙による意識調査を行った上で、開発した教育実践を行う。第三に、再度質問紙による意識調査や教育実践の結果から教育的効果を検証する。

実践校は千葉市内公立小学校である。対象は3年生3学級70名（男子43名、女子27名）および担任3名（教職1年目男性、教職6年目女性、教職20年目女性）とした。2023年の9月から11月にかけて教育実践を行った。

3. 研究の内容

3.1. 研究主題に関する基礎的理論研究

3.1.1 自己理解能力の重要性と「強み」

基礎的・汎用的能力の一つとされる自己理解能力は、「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」といわれている⁹。伊住ほか（2021）は、自己理解能力はキャリア教育の中核であると述べている¹⁰。自己理解能力はキャリア教育において特に重要な概念であり、キャリア発達の基盤となるものであると考えられる。

自己理解能力の概念について科学的に検討されているものに、ポジティブ心理学の「強み（Character Strength: 以下「強み」と表記）」がある。「強み」とは、「その人が良いパフォーマンスを発揮したり、自己ベストを尽くしたりすることを可能にする人の特性（the characteristics of a person that allow them to perform well or at their personal best）」

（Woodほか2011）と定義されている¹¹。キャリア教育で「強み」を活用した授業実践も報告されている。本研究では、児童が自らの「強み」を自覚し、日常生活で活用することが、児童の成長の一助になるとの立場に立ち、ポジティブな自己理解を促すキャリア教育

の授業を実践する。

3.1.2 教師の児童認知

近藤（1994）は、教師個人の教育観や教育目標が「あるべき姿」の中核を決定し、それが教師の日常的な行動や言葉を通して強い「要請」として伝えられ、児童のあり方を一定の方向性に水路づけていくと述べている¹²。また、笠松ほか（2007）は、「教師の認知様式が、児童の多様性を認め様々な場面で各児童の良さを認めるものであることは、児童からすれば、自信を含めた級友の様々な側面に注意を促され、それを承認することにつながる」と述べている¹³。つまり、教師の教育観や児童認知が、指導行動を通じて児童の自己や他者に対する認知にも影響しうることが示されている。児童に対して実践を行う際、教師の児童認知の枠組みを広げる手立てを講じることで、教師が児童の「強み」を見取って価値付けするなど、ポジティブな自己理解を促進するための関わりが期待されると考える。教師の児童認知の枠組みを広げる研究は小学校・中学校を中心に行われてきたが、その多くは研究者と担任教師との1対1による対話で行われており、複数の担任教師同士での取り組みはほとんど見られない。学校現場では学年や近接学年等を単位にして教師が少人数で集まり、対話をしたり業務内容の共有をしたりする場が定期的に設けられてきた。この場は教育活動の計画や報告、指導等多様な役割をもち、教師同士が支え合う関係性を作る場としての役割も担ってきた。この場を、教師が日々の教育活動や児童の姿を振り返って省察をし、それをもとにして対話をする場として活用する。教育活動や子どもの姿を振り返ることで、自分自身が大切にしていることや願っていることに気付くことができるよう省察を行う。その上で、同僚との対話を通して学び合うことにより、自分とは異なる角度から見た児童の姿に気付く等、教師が児童認知の枠を広げ、児童のポジティブな自己理解を促進する関わりができるようになることをねらう。

3.1.3 教育実践の検討

ポジティブ心理学の発展に伴い、「強み」に関する研究は数多く実施されている。本研究では、Linkinsほか（2015）をもとにして、学級活動におけるキャリア教育に関する授業を作成することにした。

Linkinsほか（2015）は、「強み」の自覚と活用を効果的に促すため、ア「『強み』に関する言葉や見方を発達させること（Developing a character strength language and lens）」、イ「他人の『強み』を認識したり考えたりすること（Recognizing and thinking about strength in others）」、ウ「自分

自身の『強み』を認識し、それについて考えること（Recognizing and thinking about one's own strength）」、エ「『強み』」を実践し、応用すること（Practicing and applying strength）」の4つの必須要素を示している¹⁴。本研究の教育実践は、これらを反映するようにして計画を作成した。Linkins ほか

か（2015）は5つの要素を示しているが、5番目の要素は付加価値要素（value-added）とされており、本実践で児童が初めて「強み」を扱うことや、授業実践校の都合等により、本研究では5番目の要素は含めないこととした。表1に授業計画を示す。

表1 「強み」を活用した授業計画（学級活動 全4時間）

時	ねらい	主な学習活動	Linkins ほかの必須要素
1	<ul style="list-style-type: none"> 「強み」の内容や、誰しもが「強み」をもっていることを理解する。 他者の「強み」を探す活動を通して、「強み」と具体的な行動を結びつけてイメージをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の長所を考える。 24の「強み」について知る 級友の「強み」について考える 	ア、イ
【1週間ワーク】 決めたことの実践、振り返り：4人グループで「強み」を探し、伝え合う。級友を観察し、どの「強み」をどのような場面で使っていたか記録し、「強み」カードを送り合う。			
2	<ul style="list-style-type: none"> 「強み」は、日常の行動の中ですでに発揮されていることに気付く。 日常で発揮したい「強み」を選択し、活用する計画を立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークの振り返りをする。 4人1組のグループで、「強み」の使い方について話し合う。 日常生活で発揮している「強み」を選び、活用する計画を立て、キャリアパスポートに記入する。 	イ、ウ
【1週間ワーク】 決めた「強み」を1日1つ選んで活用し、いつ使ったか・その感想等を記録する。			
3	<ul style="list-style-type: none"> ワークを通して感じたことをもとに、自己の「強み」に対する自覚を促す。 話し合い活動を通して、「強み」の活用場面や相手のバリエーションを増やす。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークの振り返りをする。 級友の活用方法を聞き、「強み」活用のイメージをもつ。 自分にはどのような「強み」があるかを話し合い、自己の「強み」について考える。 「強み」を活用する計画を立て、キャリアパスポートに記入する。 	ウ、エ
【1週間ワーク】 決めた「強み」を1日1つ選んで活用し、どのように使ったか・その感想等を記録する。			
4	<ul style="list-style-type: none"> ワークや他者視点を通して得たことを振り返り、自己の「強み」を自覚する。 「強み」の活用を通して得た感覚をもとに、ポジティブな自己理解を深める。 	<ul style="list-style-type: none"> ワークの振り返りをする。 自分の「強み」ベスト3を決め、まとめる。 「強み」を自覚し活用する活動について、感じたことや考えたことを話し合う。 	ウ、エ

「強み」を活用した教育実践の課題として挙げられているものに、「『強み』を理解すること」「『強み』を日常生活で活用すること」の難しさがある。本研究で対象とする小学校3年生は、先行研究で検討されてきた児童生徒よりも低い学齢の児童を対象とするため、これらの課題に対して手立てが必要であると考えた。「強み」の理解に対しては、「24の『強み』リスト」と題した資料を作成し（図1）、平易な言葉を使用してそれぞれの「強み」の特性を理解できるようにした。作成にあたっては、伊住¹⁵や足立¹⁶を参考にした。

「強み」を日常生活で活用することに対しては、活用場面を児童同士で伝え合う等、他者との相互作用が発揮されるよう、話し合い活動による集団思考の機会を複数回取り入れるなどして、「強み」と具体的な行動とが結びつくよう手立てを取ることにした。



図1 「24の『強み』リスト」より一部抜粋

3.1.4 教師の省察と対話の検討

教育活動において、教師の指導行動は児童の発達にとって大きな役割を果たしている。新元ほか（2022）は、教師の児童に対する承認が、信頼関係の構築や価値観の

方向付け、さらに生徒相互の承認にも影響するとしている¹⁷。教師による承認等の指導行動は、教師自身の児童認知を背景にして選択されていると考えられる。この児童認知の枠組みを広げるには、省察が重要である。省察とは、「教師の観（子ども観、授業観、学習観、教師観など）を捉え直す契機をもたらすもの」であり、教師が「自らの子ども認知に気付く行為」と定義されている¹⁸。さらに「個人の省察のみでは自らの立ち位置を自覚するには限界があり」、「他教師と語ることでより深い省察を促す」とされており、同僚との協働的な省察が有効であることが示されている¹⁹。これらのことから、本研究では、教師の指導行動が児童のポジティブな自己理解を支えることができるよう、個々の省察をもとにして教師同士が対話を行う場を設定する。

3.2. 事前調査の実施・分析

ア 良いところに気付いている児童の割合 (図2)

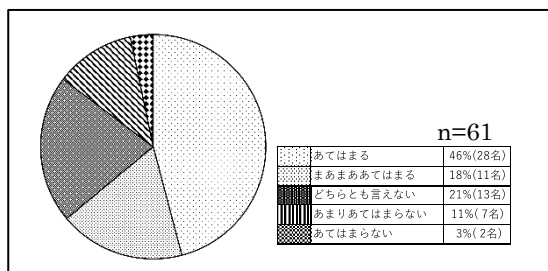


図2 自分の良いところに気付いている児童の割合

イ 自分の良いところ（長所）に対する記述

○記述あり…65.5% (40名)

○記述なし…34.4% (21名)

ウ記述内容の分類 (表2)

表2 自分の良いところの記述内容 (抜粋) n=61

能力に関する記述…24名
理解力が高い、走る・走ること、ゲームがうまい 鬼ごっこ、勉強できる、ピアノ、そろばんが得意 ダンスがうまい、英語が話せる、など
内面や行動に関する記述…17名
優しい (10名)、お手伝い、元気、頼りになる 頑張る、目標にチャレンジできる、いつも笑顔、など

質問紙調査により、児童の自己の良さ（長所）に関する意識調査を行った。事前の調査は「強み」について扱う前の段階であったため、質問紙では「強み」を「自己の良さ（長所）」と表記し、児童が言葉の意味を理解しやすいよう考慮した。「私は、自分の良いところに気付いている。」という選択式の質問に対して、肯定的な回答（あてはまる・まあまああてはまる）をした児童は64%であった。否定的な回答をした児童は14%であり、

良いところに気付いている児童が多いように見える。一方、「あなたの良いところ（長所）はどこなところですか。」と記述式で回答を求めた結果を見ると、児童が自己の良さに気づいているとは必ずしも言い切れない側面も見えてくる。質問項目を読み上げた際、どの学級でも児童から「良いところがわからない」との声が上がった。結果を見ると、記述なしの人数が3割を超えており、図2の質問項目に対する否定的な回答の割合よりも多くの児童が自分の良いところを具体的に記述できなかった。さらに、6割ほどの児童が記述した内容を見ると、「能力に関する記述」と「内面や行動に関する記述」の2つに大別された。最も多かったのは能力に関する記述で、「〇〇がうまい」など、学習やスポーツの技術が高いことを自分の良さとして捉えていることがわかった。これらの良さは意識されやすい反面、「できた・できなかった」という達成状況によって判断されるものも多いため、自分よりも「できる」他者の存在を認めた時や発達の過程で良さとして認識されづらくなる側面をもっていると考えられる。一方、内面や行動に関して記述した児童は、多くが「優しいこと」を良さとして挙げている。能力に関する記述に比べてやや具体性に欠けることや語彙が少ないことが伺え、内面や行動という面ではまだ自己理解がなされていないことが推察される。本研究では、他者との比較によらず、内面を含めた自己の良さを自覚し、ポジティブな自己理解を促す教育実践を行う。

3.3. 授業の実際

3.3.1 第1時

学習の初回である本時において、初めて「強み」を導入した。「強み」が人にもともと備わっている良さを表したものであることを理解しやすくするため、担任や友達の良いところを探す活動を導入とした。活発に意見が出された後、「24の『強み』リスト」を提示すると、児童は自分にはどのような「強み」があるのかを探し始めた (図3)。



図3 リストから自分の「強み」を探す児童の様子

次に「友達の『強み』を探してみよう」と問いかけると、見付けた「強み」に加えて、自分が見取った級友の良さについて具体的な姿を伝え合う様子が多くのグループで見られた。「強み」を理解することの難しさに対して、「24 の強みリスト」と他者の行動から「強み」を探す活動が手助けとなったことが伺えた。見付けた「強み」は、SKYMENU のプレゼンテーションアプリ「発表ノート」を用いてデジタル上でカードを作成し、送り合った (図 4)。

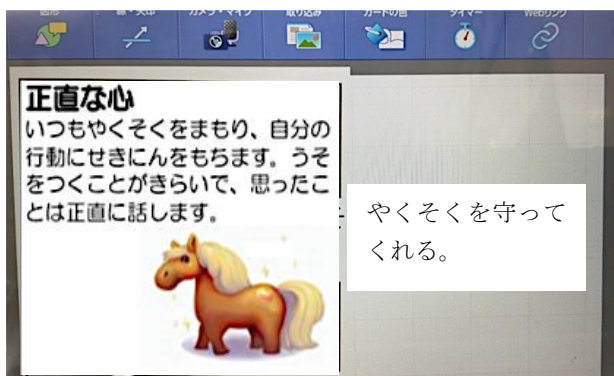


図 4 「強み」カード
(発表ノートのスクリーンショット)

3.3.2 第 2 時

本時では、児童が自己の「強み」を見つけ、それを日常生活で活用する計画を立てる活動を行った。日常生活で活用する「強み」を選択し、キャリアパスポートに「強み」と「誰に、どのように使うか」を考えて記入する活動を行った (図 5)。

24 の「強み」の中から、「とっておきの強み」をえらぼう！(全部書かなくても OK！)

「とっておきの強み」	どんな場面で、だれにたいして使う？	どのように使う？	◎○△
親切心	友だちが悩んでいるとき	友だちが悩んでいるときにたすける と、いじめるのを！	○

図 5 児童が選んだ「強み」と活用計画

児童が「強み」を選択する際、級友と「強み」を伝え合う 1 週間のワークや、本時の話し合い活動の集団思考によって獲得した他者視点が重要な手立てとなった。特に自分の「強み」が見つからない児童が、良い行動について、話し合い活動を通して級友から直接伝えてもらったことで、自分の行動の価値に気づき、キャリアパスポートに記入できるようになった姿が見られた。この時点においては、「強み」をどのような場面で活用するかについて 70% (43 名) の児童が記述した。内容を見ると「声を

かける」「頑張って想像する」など、やや具体性に欠ける記述が散見され、「ありがとうと言う」「(サッカーで) ボールを最後まで追いかける」等、すぐに行動に移すことができるような記述をしている児童は全体の 21% (13 名) に留まった。ここまでの活動により、児童に「強み」を活用する場面に対する見通しが立ってきていることが伺える一方で、「強み」と具体的な行動が結びついている児童はまだ少ないことが推察される。児童が自分自身の普段の行動の良さに気づき、ポジティブに自己理解をするためには、「強み」と具体的な行動を結びつけて捉えることが大切である。そのために、「強み」を活用して振り返る活動を繰り返ししながら自覚を高めていくことが必要である。この後 1 週間、「強み」を活用することを試すワークを設定した。

3.3.3 第 3 時

本時では、事前の一週間のワークで「強み」を活用できたかどうかを振り返り、より発揮しやすい「強み」を検討する活動を行った。この一週間の間に、「強み」を活用する児童の姿が担任より報告されていた (図 6)。

- ・なんでお笑い係をつくりたいの？と (提案した児童に) 聞いたら、「みんなを笑顔にしたい、楽しませたい。」って言って。『遊び心』の「強み」を発揮しているなあ (思った)。
- ・道徳の授業で、(教師が、題材の主人公に対して) 「自分を管理する心」をもっていないのかな。と言ったら、(児童が) 「先生、24 の「強み」の心って、もっていないわけじゃないですよ。」って言ったんです。「強み」について理解しているんだなって思って。

図 6 教師より報告された児童の姿

児童が「遊び心」の内容に係活動の目的として活用したり、道徳の授業で「全ての人が全ての『強み』をもっている」という、「強み」の特徴を想起して話し合い活動に活かしたりしていることが伺えた。また、教師も「強み」を活用して児童の行動を見取り、良さを児童に直接伝えるようになってきた。「普段は見えていなかった児童の良さにも目が向くようになった。」と報告する教師もあり、児童認知の枠組みが広がってきていることが推察された。

一方、まだ自己の「強み」をはっきりと自覚できていない児童もいた。自己の「強み」について見つけられない児童の様子について担任教師と検討すると、普段から真面目な態度で落ち着いて学校生活を過ごしている反面、教師からは良さが見えづらく、承認する声かけが十分にできていない児童がその傾向にあることが推察さ

れた。そのような児童に対しては、肯定的な他者視点を獲得させることが重要であると考えた (図 7)。

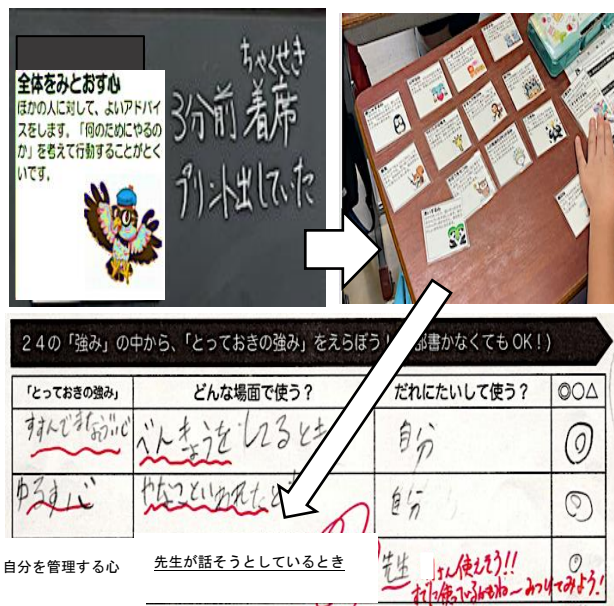


図 7 他者視点獲得のための手立てと A 児の記述

上記で検討した児童のうちの 1 人である A 児は、机上にプリントや教科書・ノートを揃えておくなど、休み時間に次の学習の準備をする習慣が身に付いていた。その行動を、「全体を見通す心」と結びつけて授業の導入で取り上げた。次に、他者から普段の行動を価値付けてもらえるよう、話し合い活動を行った。ここでは、「強み」を印刷したカードをグループに 1 セットずつ用意した。カードを活用することで、「いつも真剣に話を聞いていて、『自分を管理する心』があって、すごいと思ったよ。」と他者の感情と共に「強み」を伝えてもらうことにより、自己をより肯定的に捉えることができるようになった。自己の「強み」を見付けることに難しさを感じていた A 児は、級友から受け取ったカードを眺めて「自分を管理する心」について、話を聞く時に活用して、今やるべきことに集中しようと決めることができた。他者からの承認が児童に自己の行動に対する価値を見出させ、「強み」の自覚へと繋がることが示唆された。

3.3.4 第 4 時

本時では学習のまとめとして、児童がこれまでの活動を振り返り、最も発揮していると思う自己の「強み」ベスト 3 とその理由を考え、記録する活動を行った。まとめはデジタル上にある 1 枚の用紙に、児童が選んだ「強み」のカードを貼り付け、「強み」を活用した時の場面や行動についてまとめた (図 8)。



図 8 B 児が作成した「強み」ベスト 3

B 児は清掃活動の際、黒板を拭いた後、次の学習に備えてチョークを揃えておくことを毎日続けていた。筆者はこの行動を「強み」と結びつけて授業で取り上げた。それをきっかけとして児童は自分の行動に価値を見出し、「強み」として認識したことが伺えた。また、級友からもらった「強み」のカードや、直接伝えてもらった「強み」を参考にしてまとめを作成した児童が多数見られたことから、本研究の目的の一つである「強み」の自覚において、他者視点を得ることが重要な要素であることが伺えた。児童が書いた学習の振り返りには、「先生に褒められて嬉しかった。」等の記述も見られ、級友だけでなく教師からのフィードバックも「強み」の自覚に影響を及ぼしていたことも伺えた。

3.4. 教師の省察と対話の実践

学級活動の合間には、週に 1 度の学年会を活用して省察をもとにした対話の場「学び合う時間」を設けた (表 3)。

表 3 「学び合う時間」の主な流れ (全 4 回)

1	・問い (4 月からこれまで、「うまくいったこと」はどんなことですか) について省察した後、対話をする。
2	・問い (「強み」を伝え合う活動を行って、「うまくいったこと」はどんなことですか。) について省察した後、対話をする。
3	・問い (「強み」を活用して振り返った時に、「うまくいったこと」や「子どもの良い姿」はどのようなものがありましたか。) について省察した後、対話をする。
4	・問い (この 1 か月間の中で、ご自身と子どもにどのような「変化」がありましたか) について省察した後、対話をする。

対話で語られた内容に対して、久我 (2010) を参考に「省察的思考 (教師の日常的な教育活動の中で、子どもの状況の変化について省察 (気づき、分析、解釈) し、(中略) 教育的な意図を伴った思考過程²⁰⁾」の特徴を抽出し、要約を経て概念化を行った。まず久我 (2010) で示されているように、第 1 回の対話でそれぞれの教師

から語られた事例を「気づき」「分析」「解決」の段階に分け、それぞれの段階の事例について、教師の思考と指導行動の特徴を要約した。次に、要約をもとに事例に含まれる省察的思考の特徴を概念化した。さらに、いったん概念化したものを集約し、省察的思考と指導行動の特徴を再定義した。その過程を表 4 に示す。

表 4 事例の要約、概念化と再定義

教諭	事例の要約	省察的思考と指導行動の特徴の概念化(①②事例の要約と対応)と再定義(③)
C	①毎月子どもたちが運営しているレクをやっている、自分たちで必要なことを考えて動く姿が見え出して... ②自分が出ない方がうまくいくことはいっぱいありそう。私は褒めることに徹している。	①集団の主体性に対する見取り ②個々の児童の良さを引き出す関わり ③個々の児童の力を引き出し、集団の主体性を育むための関わり
D	①嫌なことがあったらどうしたらいいとか、どうやって伝えたらいいとかを聞いて続けた。 ②その言葉はすごく嫌な気持ちがあるな、と私の(感情を)根気よく伝えた。	①児童に内省を促す問いかけ ②児童の行動に対して教師の感情を伝える ③問うこと・感情に注目することを通して児童の内発的変容を促す関わり
E	①(気になる児童と一緒にいる時間を少しでも長くしようという考えで(帰道の途中まで付いて歩くことを)やっていた。 ②私がワンクッション挟んで、人との関わりを勉強していきたくらいなと思っています。	①気になる児童に対する個別の関わり ②教師との信頼関係にもとづく児童の学び ③流れに乗りづらく、対人関係が気になる児童との個別の関わり

C 教諭は対話の中で、「(児童が)自分たちで必要なことを考え動く姿が見え出した」と述べ(分析)、「自分は褒めることに徹している」(解決)と振り返った。これらの事例を抽出して要約し、その要約をもとにして省察的思考と指導行動の特徴を「集団の主体性に対する見取り」と「個々の児童の良さを引き出す関わり」とし

て概念化した。さらに、それらを「個々の児童の力を引き出し、集団の主体性を育む関わり」として、C 教諭の省察的思考と指導行動の特徴を再定義した。他の 2 名の教諭の省察的思考と指導行動に対しても、同様に概念化と再定義を行なった。

次に、再定義したそれぞれの教師の省察的思考と指導行動が、第 2 回～第 4 回対話の中で影響し合っていることが伺える事例を抽出した(表 5)。

表 5 省察的思考と指導行動が影響し合った抽出事例

回	事例
2	C 教諭(以下 C): 前回の(対話で教諭の話聞いて)Fくんと一緒に遠足に行ってみました。 筆者: (前回の話を)生かしたってことですか? C: <u>生かした。一緒に行ったらいろんなところが見られてよかったな。</u>
3	D 教諭: 先生(C 教諭)みたいに、 <u>些細な褒めポイントを、「強み」と結びつけて、具体的に子どもに伝えること(をやってみた)。(そうすることで)周りからもそうだよねっていう評価もらえて、他の子どももそうやって意識していこうかなっていうのにも繋がって、より多くの子の良さも見えるようになる(と思った)。</u>
4	E 教諭: (第 1 回目の C 教諭の話で)全体で褒めて、そうすると「私も」みたいな感じになるって(話を聞いて)、Gくんが(バスに乗る時に)挨拶していたことに気付いて、(それを学級全体の児童に)伝えたら、その行動(「強み」を発揮すること)が広がっています。

第 2 回事例は、第 1 回での E 教諭の語りが影響し、C 教諭の児童への関わり方が変容したことを示している。E 教諭の語りを聞いた C 教諭が、これまで他の教諭に任せがちであった自学級の気になる児童との関わりを変え、校外学習の際に共に行動をした結果、その児童の多様な面に気付くことができたことが報告された。第 3 回、第 4 回でも、C 教諭の省察的思考と指導行動が D 教諭と E 教諭の指導行動に影響を与えたことが示された。これらの事例から、同僚の省察的思考と指導行動を含む語りを聞いたことで指導行動の変容を促し、児童認知の枠組みを広げていることが伺えた。

4. 教育実践の検証

4.1. 検証方法

本研究では小国ほか(2017)の作成した「児童用『強み』認識尺度²¹⁾」を用いて、事前・事後の質問紙調査を行った。その平均値の差を有意水準 5%で両側検定の t 検定により比較した。その結果、天井効果が認められ、1

つの項目を除き有意差は見られなかった (表 6)。

表 6 児童用「強み」認識尺度と t 検定の結果 (網掛けは有意差が認められた項目 $p < .05$)

質問番号	質問項目	事前調査 (n=61)		事後調査 (n=61)		p 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
1	周りの人は私の良いところを知っている	2.03	1.21	1.96	1.01	0.66
2	自分の良いところが何なのかよく考えないとわからない	3.16	2.00	3.33	1.99	0.40
3	自分が何を 1 番うまくできるか知っている	1.64	1.11	1.67	1.17	0.84
4	自分の良いところが何なのか気づいている	2.06	1.43	1.79	0.85	0.02
5	自分がうまくできることが何なのか知っている	1.61	1.12	1.66	1.04	0.75
6	自分の良いところをよく知っている	1.88	1.15	1.83	1.15	0.70
7	自分の 1 番得意なことが何なのか知っている	1.50	0.81	1.53	0.84	0.77
8	自分がどんな時に 1 番力を出せるか知っている	1.72	0.92	1.87	1.32	0.33

しかし、「自分の良いところ (長所) はどんなところですか。」という記述式の問いに対する回答者数に変化が見られた (図 9)。

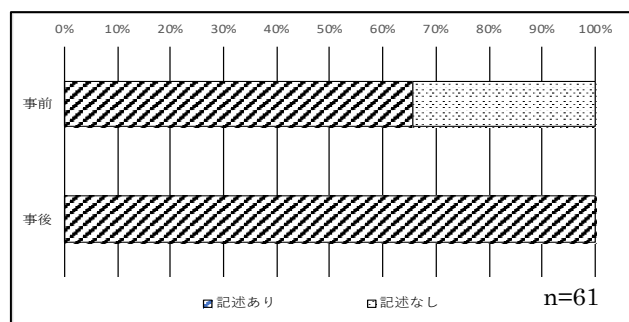


図 9 良いところ (長所) に対する回答者数の変化

質問紙調査では天井効果が認められたものの、自分の良いところ (長所) について、事後では記述なしの人数が 0 人となり、分析対象とした全ての児童が記述することができた。また、自己の良さを表す語彙数の変容について、事前と事後の児童の記述を AI テキストマイニングで解析し、出現頻度順で出力した²²。その結果、どの学級でも自己の良さを表す語彙数が増えた (図 10)。

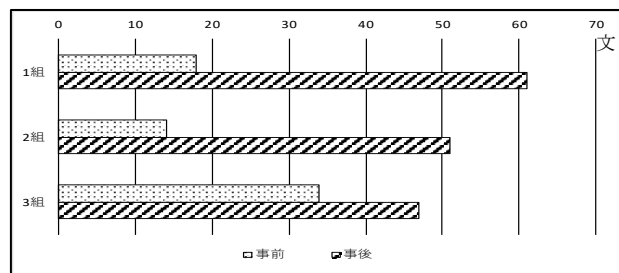


図 10 自己の良さを表す語彙数の変化

4.2. 考察

「24 の強みリスト」の作成や、話し合い活動によって他

者視点を獲得することを 4 時間通して取り入れてきたことで、自己の良い面に注目できるようになった児童が増えたと考えられる。

本研究では、児童が「強み」の活用場面を日常の中から決められることと、自分なりの「強み」の活用方法を考えて実践できるようになることをねらいとしてきた。第 2 時から第 4 時にかけて、学習が進むごとに児童の「強み」とその活用方法に対する記述内容が変化していることが伺えた (図 11)。

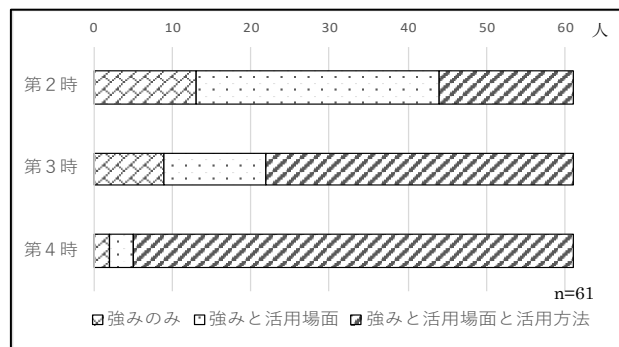


図 11 自己の「強み」と活用方法を記した児童の割合の変化

「強み」を選択し、自分なりの活用方法と場面について考えていることが伺える記述をした児童の数が、第 4 時で最も多くなった。「学び合う時間」で教師が児童認知の枠組みを広げ、児童への関わりが変容したことも 1 つの要因として挙げられる。第 4 時で見られた記述を以下に抜粋した (図 12)。

- ・掃除の時間ではなくても、教室が汚れていたらごみをちりとりで取る。(親切心)
- ・算数の授業で、友達とは違う意見を探してみる。(そうぞうする心)
- ・絵を描くときに、お手本をじーっと見てきれいに描くようにする。(うつくしさを大切にすること)

図 12 事前調査で良さが未記入だった児童の第 4 時の記述 (抜粋)

事前調査では自分の良さを書くことができなかつた児童が、第 4 時では自己の「強み」とその活用の仕方について具体的に記述しており、日々の生活の中ですでに行っている行動を、他者との比較によらない自己の「強み」として自覚することができた姿が伺えた。

5. まとめ

5.1. 成果

本研究から、「強み」を活用したキャリア教育実践が、児童のポジティブな自己理解を促す可能性があることが示唆された。「24 の強みリスト」を作成することにより、児童が「強み」を理解し、活用する手がかりとなった。また、話し合い活動で集団思考を継続して行うことによって、他者視点の獲得が可能となり、児童が自己の「強み」を自覚しやすくなったと考えられる。さらに教師同士の対話によって省察的思考が語られることにより、教師が互いの指導行動に影響を及ぼし合い、児童認知の枠組みが広がり、児童の自己理解を促進する関わりがより一層強まった。省察をもとにした対話が、児童のポジティブな自己理解を支えることが示唆された。

5.2. 本研究の課題

本実践は、小学校 3 年生の 1 か月間という限られた期間で実施した。児童が自己の「強み」を自覚し、日常生活の中で自分なりの方法で活用し続けることで、幸福

感や自己肯定感の高まりが持続することが見込まれる。第 2 時では自己の「強み」として「遊び心」のみを選択した H 児は、授業が進むにつれ他の「強み」にも注目し、第 4 時では「粘り強い心」や「想像する心」、「美しさを大切に作る心」を選択した。この H 児の姿容について、担任は、「『強み』を選択することを繰り返すことで、自分自身の行動に注目する機会が増え、さらに『強み』を見つけていくことができた。」と語った。つまり、本研究で行った教育実践を継続することが、児童に「強み」の自覚を強化させ、ポジティブな自己理解が持続する効果があると考えられる。

筆者は今後も小学校におけるキャリア教育の実践を通して、児童のポジティブな自己理解を促す取り組みを行っていきたいと考える。高学年になるにつれ、児童は様々な資質・能力を発揮していく。今回は 3 年生を対象としたが、本稿の教育実践を実施する時期や回数、必要時数を再検討することで、高学年において実践をする道筋をつけることができると考える。また、今回は取り入れることができなかつたが、児童の主体性が発揮される学校行事と合わせるなど、カリキュラム・マネジメントを考慮することで、年間を通した教育実践も見通すことができる。本稿を皮切りに、小学校におけるキャリア教育についてさらに検討していきたい。

- 1 以下の引用では「自己肯定感」と明記されておらず、「自己効力感」等の他の言葉でも表される可能性もあることから、本稿では「自己肯定感等」と表記した。
- 2 日本財団 (2022)、p.8
- 3 内閣府 (2023)、pp.12-13
- 4 内閣官房 (2022)、p.3
- 5 中央教育審議会 (2022)、p.30
- 6 藤川ほか (2022)、pp.3-4
- 7 渡邊ほか (2022)、p.280
- 8 渡邊ほか (2022)、p.282
- 9 中央教育審議会 (2011)、p.26
- 10 伊住ほか (2021)、p.2
- 11 Wood ほか (2011)、p.15
- 12 近藤 (1994)、p.45
- 13 笠松ほか (2007)、p.21
- 14 Linkins ほか (2015)、p.66
- 15 伊住 (2020)、pp.117-118
- 16 足立 (2020)、pp.24-27
- 17 新元ほか (2022)、pp.266-267
- 18 渡邊ほか (2022)、p.281
- 19 渡邊ほか (2022)、p.281
- 20 久我 (2010)、p.143
- 21 小國ほか (2017)、p.1
- 22 User Local AI テキストマイニング <https://textmining.userlocal.jp> (2023 年 12 月 30 日最終確認)

引用文献

- 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*, Vol.10, No.1, pp.64-68
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T., & Hurling, R. (2011) Using personal and psychological strength leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strength use questionnaire. *Personality and Individual*

- Differences, 50, pp.15-19
- 足立啓美 (2020) 「見つけてのぼそう！自分の『「強み」』」、小学館
- 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-広域支援体制を活用した複数校での実践を通して-」、兵庫教育大学教育実践学論集、第 22 号、pp.1-13
- 伊住継行 (2020) 「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-」、兵庫教育大学、学位論文
- 小国龍治・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、第 26 巻 1 号、pp.89-91
- 笠松幹生・越良子 (2007) 「教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響」、学校心理学研究、第 7 巻 1 号、pp.21-33
- 久我直人 (2010) 「学級経営における教師の『省察的思考』の抽出に関する研究-臨界事象法 (Critical Incident Method) を用いて-」、鳴門教育大学研究紀要、第 25 巻、pp.141-157
- 近藤邦夫 (1994) 「教師と子どもの関係づくり-学校の臨床心理学-」、東京大学出版
- 中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育のあり方について (答申)」
- 内閣官房 (2022) 「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針」
- 内閣府 (2023) 「こども・若者の意識と生活に関する調査 第 2 部 調査結果の概要 I」
- 新元朗彦・越良子 (2022) 「担任教師と生徒相互の承認が学級の自律性に及ぼす影響」、上越教育大学研究紀要、第 41 巻 第 2 号、pp.265-274
- 日本財団 (2022) 「18 歳意識調査『第 46 回 -国や社会に対する意識 (6 カ国調査) -』報告書」

藤川大祐・渡邊文枝・見館好隆・小野憲史 (2022) 「キャリア
関連諸能力と『オタク力』との関係」、授業実践開発研
究、第 15 卷、pp.1-9
渡邊信隆・越良子 (2022) 「教師の職能成長と子ども認知に関
する研究の現状」、上越教育大学研究紀要、第 41 卷第 2
号、pp.275-284

謝辞

本研究は、千葉大学教育学部教授藤川大祐先生、ならびに研究
室の皆様のご指導を受けまとめることができました。また、研
究にご協力いただいた小学校をはじめとする学校関係者の皆
様、貴重な資料を多数ご提供いただいた岡山大学学術研究院の
伊住嗣行先生に心から感謝申し上げます。