

強み介入が生徒の well-being 及び強みへの注目に及ぼす影響

— 他者の強みへの注目の変化の要因に焦点を当てて —

伊住 継行 ・ 戸田 朱音* ・ 大倉 尚志**

本研究の目的は、生徒の well-being 及び強みへの注目の向上を目的とした強み介入を1時間の学級活動と事前事後の学習活動として実践し、その教育成果について検証すること及び他者の強みへの注目の変化の要因について探索的に検討することであった。分析対象は、公立中学校の生徒4クラス105名(男子56名、女子45名、未回答4名)であり、1群事前事後テストデザインで検証した。その結果、生徒の well-being と自他の強みへの注目の向上は確認されなかった。また、他者の強みへの注目の変化によって3群(低下群・維持群・向上群)にわけ、群と学習の感想で書かれた自由記述の関連を検討した結果、他者の強みへの注目の変化には、①強みを見つける対象者との関係性、②強み介入時のポジティブ感情の経験、③自他の多様な強みへの気付き、④多様性を尊重する態度の4点が関係していた。最後に、本研究の結果をモデリングの発達差に着目して考察し、今後の強み介入の展望について議論した。

Keywords : well-being, 強み介入, 生徒, 他者の強みへの注目

1. 問題と目的

(1) 我が国の児童生徒の well-being

近年、国際社会において、金銭的・物質的豊かさだけを偏重して追求するのではなく、地球市民一人ひとりの心身の健康とともに、国際社会としての調和ある良好な関係構築までを含めて幸福や生きがい捉える well-being の考え方が重視されている(高野, 2022)。実際、経済協力開発機構(以下、OECD)の「ラーニング・コンパス2030(学びの羅針盤2030)」では、個人や社会の well-being, すなわち、私たちの望む未来(Future We Want)に向けた方向性が示されており(OECD, 2019)、世界的な潮流として教育による well-being の実現が目指されている¹⁾。

この well-being については、心身の良好さや幸福度などと翻訳されることが多いが、それらの言葉が

意味するところは人や立場、文脈によって異なる(国立教育政策研究所, 2017)。本稿では、教育現場での well-being の実現について議論するため、OECD (2017) による定義を採用する。OECD (2017) によれば、生徒の well-being とは「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働きと潜在能力」とされている。OECD (2017) では、well-being を以下の4つの側面から説明している。すなわち、心理的側面は、生徒の人生の目的意識、自己認識、感情的強みなどであり、認知的側面は生徒が生涯学習者、有能な労働者、熱心な市民として、今日の社会に十分に参加するために必要な認知的基盤のことであり、社会的側面は、家族や友人、教師との関係性や学級や友人集団といった所属する集団内での居心地の良さなどの社会生活の質のことであり、身体的側面は、生徒

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*新得町立新得小学校 081-0022 上川郡新得町西2条北1丁目1

**早島町立早島幼稚園 701-0303 都窪郡早島町前湯138

The Impact of Strengths-Based Interventions on Students' Well-being and Attention to Strengths: Examining Contributing Factors to Changes in Attention to Strengths in Others

Tsuguyuki IZUMI, Akane TODA*, and Hisashi OKURA**

Faculty of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Shintoku Primary School in Shintoku Town, 1-1, Nishi 2-jo Kita, Shintoku-cho, Kamikawa 081-0022

**Hayashima kindergarten in Hayashima Town, 138, Maegata, Hayashima-cho, Tsukubo 701-0303

の健康と健康的な生活習慣に関わることである。このような側面から成り立つwell-beingは、生活全体の調和によって規定される(OECD, 2017)。

児童生徒のwell-beingの実現を目標とする世界的な潮流に反して、我が国の学校現場では、いじめの認知件数や自殺者数の増加傾向が続いている(文部科学省, 2023)。こうした事態の改善のために、文部科学省はスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門家を各学校に配置するなどして校内外のチームによる支援体制を整備し、対応してきた(教育相談等に関する調査研究協力者会議, 2017)。しかし、児童生徒の実態は前述の通りであり改善の兆しは確認できない。現状のいじめの認知件数や自殺者数、不登校者数の増加を考えると、児童生徒のwell-beingの実現に向けて、特に、児童生徒が自分自身の今や将来へ希望をもつこと及び学校を含めた社会での居場所を確保すること、つまり、心理的・社会的well-beingの実現を目指す必要があると考える。

こうした現状の中、学校教育において児童生徒の心理的・社会的well-beingの実現のために重要になってくることは、児童生徒の居場所の中心となる学級集団に直接的に働きかけることである。学校カウンセリングでは、メンタルヘルスの向上を意図して学級集団全体に対する直接的な働きかけを開発的カウンセリングと呼ぶ。栗原(2003)によれば、開発的カウンセリングとは、「普通の教師が普通の生徒を対象に、普通の学校教育場面で、カウンセリング的な理解と介入方法を活用しながら、意図的かつ計画的に、生徒の多面的な成長を促進するように関わること」である。問題が生じた場合に個別対応が必要なことは言うまでもないが、我が国の現状を改善するためには開発的カウンセリングによって学級に対して働きかけ、児童生徒全体のwell-beingの向上を促す必要があるだろう。

(2) well-beingの実現と強み介入

ところで、近年、児童生徒のwell-beingを向上させるために強みに焦点を当てた介入が注目されている。Seligman(2011)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: CS)」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の道徳的な強みからなる人格特性である。この人格特性は倫理・道徳的な側面において無文字文化を含む世界中のほとんどの文化で普遍的にみられるとされている。このCSの自覚と活用を促す心理教育である

性格特性的強み介入(Character Strengths Intervention: CSI)は世界中で実践され、児童生徒のwell-beingの向上など、その効果が報告されている(Ghielen, van Woerkom, & Meyers, 2018; Quinlan, Swain, & Vella-Brodrick, 2012)。

このCSIは開発的カウンセリングとして有効な実践の一つになり得ると考えられる。なぜなら、CSIでは児童生徒の弱みや問題点ではなく、強みに着目してそれを伸ばそうとするからである。強みへの注目は、学校カウンセリングにおける効果的な課題解決アプローチの一つであるブリーフセラピーの解決志向モデルでも重視されている。ブリーフセラピーの解決志向モデルは、「問題」を前提とせず、解決像(よりよい状態)やリソース²⁾を直接的に扱うため、成長促進的・予防的なかわりにも用いることができることが特徴であり、よりよい状態について考えたり、自分の内外のリソースや特性の価値に気付いたり、それを伸ばしたり利用したり、達成可能な目標に向けて行動したりすることに役立てることができるセラピーである(黒沢, 2012)。CSIを通して児童生徒の強みの自覚と活用を促すことは、彼らのリソースの拡大に貢献するだろう。このリソースの拡大は、児童生徒の課題解決時の選択肢を広げ、課題解決の可能性を高める機能があると考えられる。

(3) CSIの教育実践上の課題

近年では、我が国でも児童生徒を対象に、CSIの実践研究が行われ、その成果が多数報告されているが(阿部・岸田・石川, 2021; 伊住, 2019; 森本・高橋・並木, 2015)、学校教育において安定的に実施されるまでには至っていない。学校教育においてCSIを安定的に実施する上で重要なことは、授業時数の確保と介入内容である。効果がある心理教育プログラムでも、学校現場における恒常的安定実施が阻まれる要因の一つとして、教員の多忙さが関係していると指摘されている(山崎, 2022)。阿部ら(2021)では、2時間の授業時間と事後課題を使って強み介入を行っていたが、学校現場の多忙さを考えると、より少ない時数で効果的な介入を開発する必要がある。

また、効果的にCSIを実施する上で、重要なことは介入内容である。強みは自覚するだけでなく、活用することでwell-beingの向上に繋がるのがこれまでの研究で示されている(Seligman, Steen, & Peterson, 2005)。強みの活用に至るまでには、他者の強みへの気付き、自分の強みへの気付き、その活用という段階を経ることが効果的であるとされていることから(Linkins, Niemiec, Gillham, & Mayreson,

2015), 強みの活用を促すためには、まず、他者の強みへの気付きを高め、その後、自分の強みへ気付くよう介入内容を構成する必要がある。

しかし、児童生徒を対象としたCSIによる他者の強みへの注目の影響については安定した結果が得られていない。自他の強みへの注目の向上を目的とした強み介入は児童を対象に伊住・戸田・大倉(2024)で、生徒を対象に阿部ら(2021)で実施され成果が報告されている。伊住ら(2024)では、強みを認識し、強みへの注目を促す強み認識・注目介入を、1時間の学級活動とその前後での課題で構成して実施した。その結果、自己の強みへの注目や生活充実感、学級での被信頼感・受容感が介入後に向上したが、他者の強みへの注目は向上が確認されなかった。

一方、阿部ら(2021)では、中学生を対象に2時間の授業と事後課題で構成された強み介入を実施している。この研究では、2回行われた強み介入のうち、1回目の介入が強み認識・注目介入であった。この介入では、授業で自他の強みを伝え合い、強みへの注目を高めた結果、事後に生活満足感、強みの活用感、自己及び他者の強みへの注目が有意に向上した。このように、強み認識・注目介入では、他者の強みへの注目の向上について安定した結果が得られていないため、その要因について検討する必要がある。

そこで、本研究では、well-beingと自己や他者の強みへの注目の向上を目的とした強み介入を、1時間の学級活動の授業とその事前事後課題で実践することにした。既に伊住ら(2024)で児童を対象とした同様の強み認識・注目介入は実践されているため、本研究では、中学生を対象に実践することにした。

阿部ら(2021)と伊住ら(2024)の強み認識・注目介入の知見を踏まえ、本研究の仮説は、今回の強み介入によって生徒のwell-beingと自他の強みへの注目が向上すると設定した。また、他者の強みへの注目の変化の要因について検討するために、他者の強みへの注目の変化と強み介入の感想として書かれた自由記述の内容との関連を分析することで、強み介入が他者の強みへの注目に及ぼす影響について探索的に検討することとした。

2. 方法

(1) 対象者

参加者はA中学校1年生4クラス134名であった。そのうち事前と事後ですべての項目に回答した生徒を分析対象とした。そのため、最終的な分析対

象者は105名(男子56名、女子45名、未回答4名)であった。

(2) 研究計画

今回は教育実践の特質上、対象群を設定することが困難であった。そこで、1群事前事後テストデザインを適用した。教育成果の査定は、実践前の202X年12月上旬と実践後の12月下旬の計2回であり、質問紙で回答を求めた。合わせて事後には学習の感想を書かせた。

(3) 教育成果の指標

本研究では教育成果を検証するため、生活充実感、学級適応感、強みへの注目尺度の3つの心理尺度及び学習の感想を指標とした。この強み介入によって心理的・社会的well-beingが向上すると考えられる。生徒の心理的well-beingは、日々の生活が充実していることで、社会的well-beingは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。加えて、生徒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、生徒のwell-beingを生活充実感尺度と学級適応感尺度で測定することにした。

また、今回の強み介入によって、生徒の強みへの注目が促進されると考えられる。そこで、生徒の強みへの注目について、自己や他者の強み注目尺度及び学習の感想で測定できると考えた。本研究で使用する心理尺度の概要及び学習の感想の指示は以下の通りである。

生活充実感 日々の生活で感じている充実感を測定するため、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。尺度の得点可能性は9-45点であり得点が高いほど生活充実感が高いことを示している。

被信頼感・受容感 学級での適応状況を測定するため、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。尺度の得点可能性は4-20点であり得点が高いほど学級の仲間からの被信頼感・受容感が高いことを示している。

強みへの注目 阿部・岸田・石川(2019)が作成した子ども用強み注目尺度(2因子15項目)を5件法で評定させた。この尺度は自己の強みへの注目(7項目)と他者の強みへの注目(8項目)から構成されている。自己の強みへの注目尺度の得点可能性は7-35点、他者の強みへの注目尺度の得点可能性は8-40点であり得点が高いほど強みへの注目が高いことを示している。

学習の感想 事後活動の終了後に「仲間の強みについて考え、見つけることを通して、特に強みを見

表1 強み紹介として実践した学級活動（2）の学習指導案

生徒の活動	教師の指導・支援・役割分担	使用する道具
導入（15分） 1. 24の強みがあることを知り、本時のめあてを理解する。	1. 生徒が書いた事前課題のエピソードを取り上げ、それらの外から見えるベストな自分の姿の裏には、外から見えづらい内面の良さ（強み）が関係していることを伝えることで、自分のベストな姿にどんな内面の良さ（強み）が関係しているかを考え、本時は強みについて勉強する意識を持つことができるようにする。 ・強みとは、世界中で人種や文化を問わず、誰もが必ず持っている内面的な良いところであり、24種類あること、事前課題で与えた、「ベストな自分」の時によく発揮されていることをおさえるようにする。 ・24種類の強みカードを黒板に貼ることによって、「ベストな自分」と関係している強みは何かを考えようとするようにする。 ・自分が持つ強みを見つけていくために、本時では、強みカードを使って、24種類の強みがどのように使われているかを具体的に説明できるようになるという課題意識を持つことができるようにする。	T1 事前ワークシート ↓ 24種類の強みカード（黒板用） ↓ T1
展開（20分） 2. エピソードから関係する強みカードを選び、強みカードから関連するエピソードを考える。	めあて 強みがどんなところで使われているのか考えよう。 2. 生徒は4人グループになって「強みカード」を広げ、教師が試練を乗り越えたアスリートの例や、日常生活での生徒の具体的な様子、生徒の「ベストな自分」などのエピソードから2つ程度語る。関係する強みカードをグループで協力して選ぶことを通して、強みが活かされている場面をイメージできるようにする。 ・グループによって、選んだものが異なる場合は、選んだ理由を問うことによって、関連する強みは必ずしも一つではないことや、強みの捉え方は様々であることを気づくことができるようにする。 ・「親切」の強みを取り上げ、どんな場面で使われているかを全体で問うことで、強みから具体的に活かされている場面を考えることができるようにする。	T1 ↓ T2 24種類の強みカード ↓
3. グループごとに、強みカードから関連するエピソードを説明しあう。	3. 同じグループで、裏に向けた24種類の「強みカード」を順番に一枚ずつめくり、引いた強みをどんな場面で使っていたり使われていたりするかを説明しあうことによって、一つひとつの強みを具体的に考えることができるようにする。 ・説明できたカードを手元に持つようにし、説明できない生徒がいる場合には、できるだけ周りの生徒や教師が支援し、考えることを促すようにするが、難しい場合には除けておいてもよいことにする。	T1 ↓ T2 ↓
まとめ（15分） 4. 本時の内容を振り返る。	4. 24種類の強みを具体的に説明している生徒の様子を振り返り、グループ内で誰も説明ができなかったカードや、分かりづらい強みカードを取り上げ、説明できる生徒に発表を促したり、教師が説明したりすることで、学級全体で理解を補うことができるようにする。 ・事後活動では、事後ワークシートと強みリストを用いて、クラスの仲間の強みを見つけ、伝える活動を行うと説明する。そうすることで、本時で学んだ強みの知識を活かして、強みの視点で仲間を注目し、肯定的に相手を理解しながら、強みの理解も深めることができるようにする。	T1 ↓ 事後ワークシート ↓ T1 強みリスト

つけていて「これはいいな～」と満足したことや強みを見つけ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。」という指示により感想を自由記述で書かせた。

（4）実践内容

授業は第一著者がT1、学級担任がT2を担当し、

第二、三著者は適宜生徒を支援した。授業時数として学級活動（2）の1時間を使い、表1の学習指導案を作成した。生徒が身の回りにある強みを認識できるよう、本時のねらいを「24種類の強みカードを通して、強みがどのように使われているかを具体的に説明できるようにする」と設定した。

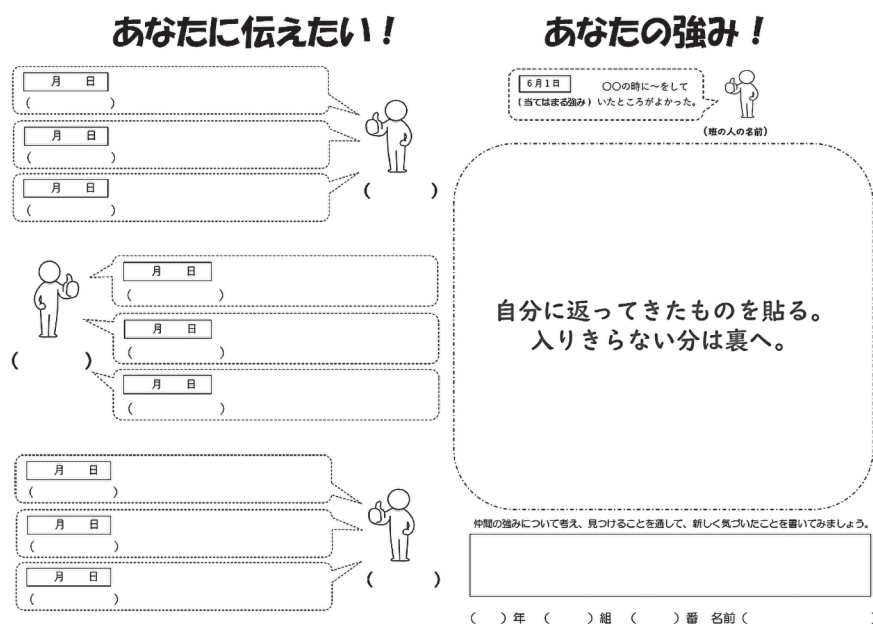


図1 事後課題で活用したワークシート

この学習指導案は、学級活動（2）の学習指導過程を基に、事前課題、課題の把握、原因の追究、課題解決の自己決定という流れで構成した。具体的には、導入で、事前課題で考えてきた「ベストな自分」について発表させた後、「強みがどんなところで使われているのか考えよう」というめあてにつなげた。展開では、まず、阿部ら（2021）で生徒に提示した資料を活用して強みについて説明した。次に、グループごとに強みカード（菱田・伊藤・澤海，2021）を配布し、ゲーム形式で強みがどのような場面で使われているかを説明し合う活動を行った。事後には、生徒が互いの強みに注目できるように、一週間、班員の強みを見つけて、図1のワークシートに記録する活動を行った。記録を取り終わった後、一度学級担任が生徒のワークシートを回収し、記述内容に問題がないか確認した。ワークシートの記述内容について必要に応じて指導した上で、最終的に、互いが見つけた強みを伝え合うようにした。

（5）データの収集方法と分析方法

質問紙の分析にはSPSS ver. 29. 0. 2.0を使用した。介入効果の分析は、各尺度得点の事前事後の平均値の差を比較した。また、強み介入の構成要素とwell-beingとの関連を探るために、尺度得点ごとに事後から事前の値を引いた変化量を算出し、強みへの注目尺度得点とwell-beingとの関連を検討した。

また、自由記述の分析では、樋口（2004）が開発したKH Coder（Version3. Beta. 07b）を用いてテキストマイニングを行った。テキストマイニングを行った理由は、強み介入の影響について、質問紙の変化だけでは確認することができない生徒の内面

の変化をテキスト情報から補完できると考えたからである。

（6）倫理的配慮

学校長、学級担任に対して、研究の趣旨、個人情報管理、研究結果の公開方法を説明して承諾を得た。生徒が調査に回答する際には、学級担任を通じて、以下のことを説明した。つまり、①回答は強制的ではなく拒否しても不利益がないこと、②成績に関係がないこと、である。

3. 結果と考察

（1）事前事後の得点差の分析

各尺度の信頼性を確認するためにクロンバックの α 係数を算出した。その結果、すべての尺度の事前事後の α 係数が.89 - .96となり、十分な信頼性が確認されたため、心理尺度を構成する項目の加算得点を分析に用いることにした。事前事後の尺度得点の平均値差を比較するために、有意水準を5%に設定して対応のある t 検定を行った（表2）。その結果、いずれの尺度得点でも、事前事後で有意な差は確認されなかった（*n.s.*）。

児童を対象とした伊住ら（2024）の強み介入でも、他者の強みへの注目は有意な向上が確認されなかった。この要因として介入で実施した授業内容が関係していると考えられる。今回実施した授業のねらいは一般的・抽象的な強みの理解であり、授業では、身近な他者の強みへの注目を行わなかった。一方、授業で学んだことを実際に適用するため、授業後の課題として、生徒同士が互いの強みを見つけ、伝え合う活動を取り入れた。授業ではどの生徒も同様の

表2 各尺度得点の事前事後の得点の平均値差の結果

		事前	事後	t値	p値	効果量
自己の強み への注目 (7 - 35)	平均値	22.09	22.91	1.21	0.23	-0.11
	標準偏差	7.44	7.75			
他者の強み への注目 (8 - 40)	平均値	30.42	28.96	1.69	0.09	0.18
	標準偏差	6.67	8.94			
生活充実感 (9 - 45)	平均値	34.19	33.58	0.72	0.47	0.07
	標準偏差	8.51	9.97			
被信頼感・ 受容感 (4 - 20)	平均値	12.79	13.20	1.06	0.29	-0.10
	標準偏差	4.33	4.23			

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

表3 頻出した回数が5回以上の語とその出現回数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
良い	89	気持ち	16	意識	9	人間性	6
自分	59	探す	15	大切	9	生かす	6
友達	34	楽しい	13	班	9	超越性	6
持つ	27	書く	13	個	8	伝える	6
たくさん	25	相手	13	知れる	8	難しい	6
心	25	それぞれ	12	一人一人	7	面白い	6
授業	23	違う	12	受ける	7	ありがとう	5
知る	23	他	12	周り	7	グッドビヘビアカード	5
分かる	23	優しい	12	少し	7	チームワーク	5
見る	22	個性	11	特に	7	強い	5
色々	21	多い	11	ユーモア	6	今	5
考える	20	クラス	10	改めて	6	社会的知能	5
仲間	17	頑張る	10	言う	6	勇気	5
感じる	16	思いやり	10	できる	6		

内容を学ぶが、授業後の活動になると、生徒によって取組みの程度にばらつきが生じる可能性がある。阿部ら(2021)の強み介入でも、授業で互いの強みを伝え合う活動を取り入れなかった場合は、他者の強みへの注目が向上しなかった。このことから、本研究で実施した強み介入では、他者の強みへの注目の向上が確認されなかったと考えられる。

一方、本研究では、伊住ら(2024)と異なって、自己の強みへの注目及び生活充実感、被信頼感・受容感が有意に向上しなかった。その理由として、阿部ら(2021)と比べて本研究の授業は1時間であり、自己の強みへの注目を向上させるための学習が不足していたと考えられる。また、強みへの注目尺度得点の変化が小さかったことからwell-beingも向上しなかったと考えられる。なぜなら、強みへの注目得点の変化と心理的・社会的well-beingの変化には正の相関があることが明らかになっているからである(阿部ら, 2021; 伊住ら, 2024)。このように、今回実施した強み介入では、強みへの注目と心理的・社会的well-beingに向上が確認されなかったと考えら

れる。

(2) 変化量の偏相関分析

各尺度の変化量を算出した後、各強みへの注目の変化量と生活充実感、被信頼感・受容感の変化量との関連を分析するために、有意水準を1%に設定して³⁾対象の2変数以外の2つの変数を統制した偏相関分析を行った。その結果、自己の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感の変化量で有意な正の偏相関が確認された($r = .49, p < .001$)。また、他者の強みへの注目の変化量と生活充実感の変化量で有意な正の偏相関が確認された($r = .49, p < .001$)。一方、自己の強みへの注目の変化量と生活充実感の変化量では有意な偏相関は確認されなかった($r = .09, n.s.$)。また、他者の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感の変化量でも有意な偏相関は確認されなかった($r = .02, n.s.$)。したがって、自己の強みへの注目の向上は被信頼感・受容感の向上に対して、他者の強みへの注目の向上は生活充実感の向上に対して有効であると考えられる。

自己の強みへの注目の変化量と被信頼感・受容感

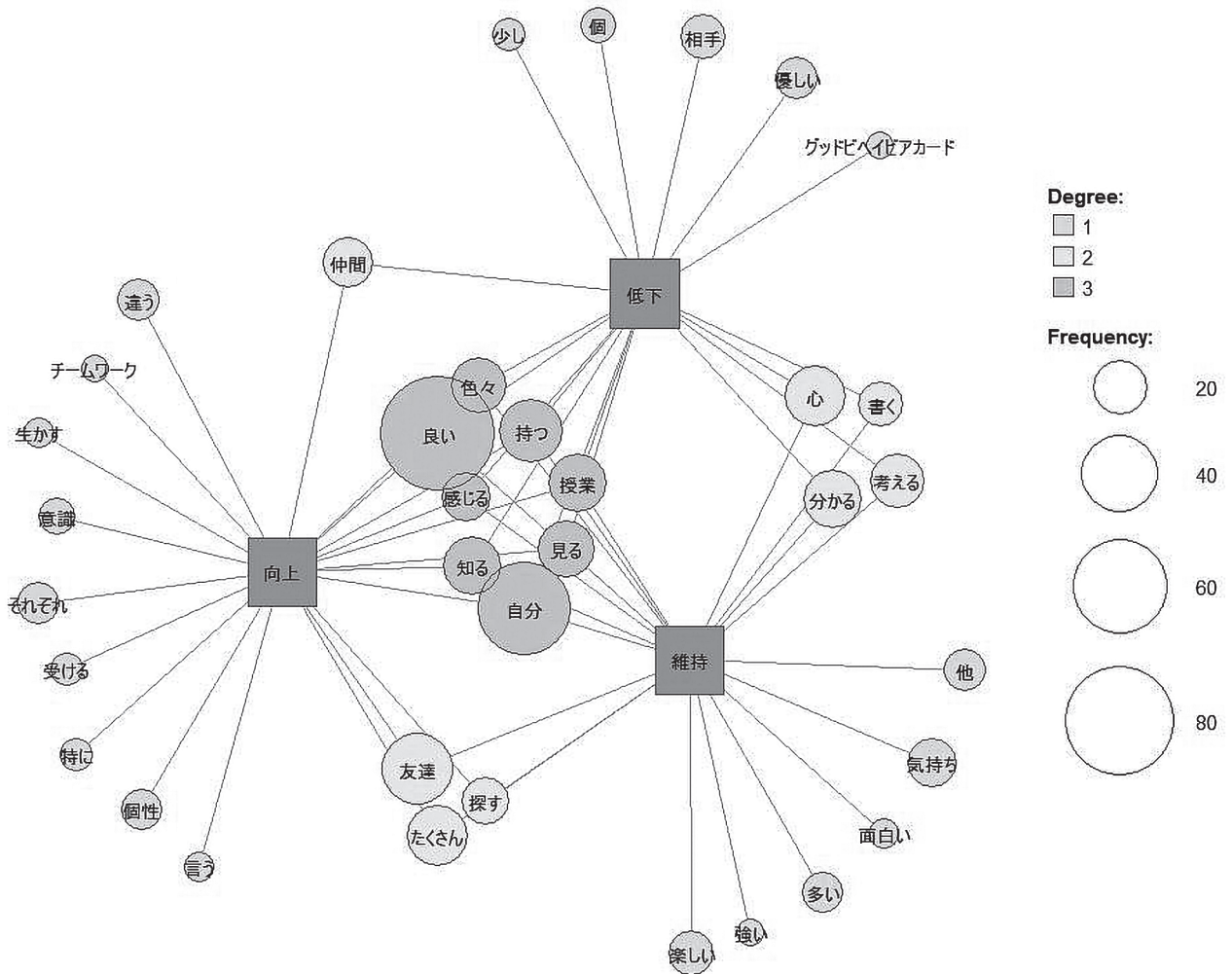


図2 他者の強みへの注目の変化でわけた3群を見出しとして含めた共起ネットワーク

の変化量との間に中程度の偏相関が確認された理由として、今回行った介入の事後課題が関係していると思われる。この事後課題では、班員の強みを見つけた後、最後にその強みを本人に伝えることを行った。伊住ら（2024）でも児童を対象に同様の介入を行った結果、自己の強みへの注目と被信頼感・受容感との間に正の偏相関が確認されている。こうした強みについてのフィードバックを他者から受けることによって生徒が自己の強みへの注目を向上させるほど、学級での被信頼感・受容感が向上するのではないかと考えられる。

また、他者の強みへの注目の変化量と生活充実感の変化量との間に中程度の偏相関が確認された。阿部ら（2021）の強み注目・活用介入でも、これらの間に弱い正の偏相関が確認されていることから、こうした強み介入前後で他者の強みへの注目が向上した生徒ほど、生活充実感が向上すると考えられる。これには、生活充実感と学級内の児童生徒同士の関係性についての認知が関係していると推測できる。本研究で実施したような強み注目介入では、頻繁に

ポジティブ感情を経験することが確認されている（伊住ら、2024）。ポジティブ感情の経験は、思考と行動の範囲を広げる働きをもつと言われていることから（Fredrickson, 2003）、特に、他者の強みへの注目が向上した生徒の場合、強み注目介入の過程でポジティブ感情を頻繁に経験し、それが他の生徒の肯定的側面への注目や他者との関係性の肯定的な評価にも影響を与えた結果、生活充実感が向上したのではないかと考えられる。

（3）自由記述の分析

まず、105名の生徒から得られた感想をテキストファイル化し自由記述データを作成した。次に、IDや入力した自由記述データなどをKH Coderに読み込み、生徒の文章の形態素解析を行った。表記の揺れや強制抽出語を設定するなどの前処理を行った結果、294の文章が抽出されたので、そこから抽出語リストを作成した。その抽出語リストを確認し、表記の統一を図った方がよいと判断した言葉、例えば、「いい」や「よい」を「良い」に、「気づく」を「気付く」に置換した。また、「茶釜」を用いて検出

表4 すべての抽出語と他者の強みへの注目の変化でわけた3群ごとの頻出語との間のJaccard係数

	低下	維持	向上
優しい	.158	友達 .304	良い .250
分かる	.146	自分 .262	自分 .246
相手	.132	たくさん .184	たくさん .182
書く	.122	分かる .184	仲間 .158
心	.116	気持ち .182	授業 .143
個	.111	楽しい .167	色々 .140
少し	.105	知る .143	知る .136
考える	.095	見る .125	それぞれ .135
給食	.086	持つ .125	違う .135
協力	.086	授業 .125	感じる .119

表5 他者の強みへの注目の低下群・維持群・向上群に特徴的な語を含んだ自由記述例

【低下群】

生徒A (-5) プリントなどの配布物を配ったり手伝ったりしている人がいて、すごいな、尊敬した。誰にでも等しく接していて優しいと思いました。

生徒B (-10) 人の良いところ、悪いところなどを見つけて、「良いなー」や「嫌だな」などの二つがあるが自分の周りには、良いところがある人のほうが多いので周りの人と、少しは人のことを知ることができるので安心する気分になれる。

【維持群】

生徒C (-1) 友達の強みについて考えるのは初めてだったけど、毎日書いていたら慣れてきて、自分の班の人の良いところを見つけて良かったです。強みを見つけていて満足したことは、改めてその人の良いところが分かって満足しました。その時に良く感じていた気持ちは恥ずかしかったけど友達の強みを見つけて楽しかったです。みんな色々な個性を見つけて良かったです。

【向上群】

生徒D (+10) たしかに人の強みって人それぞれだなと思いました。人によってかなり強みが違うから、その人の本当の「強み」を見つけることは大切だと思いました。友達の強みで、ユーモアがあったとき、絶対Eさんの強みだと思いましたEさんがいたら周りは笑っています。自分は、自分の強みはよく分からないけど、人の強みはなぜか見つけやすいと思いました。

※アルファベット横の()の数字は、他者の強みへの注目得点の変化量を表している。

した複合語のリストを基に、「心の強み」、「社会的知能」、「人間性」、「超越性」、「公平性」、「強みリスト」といった今回の介入の感想として特徴的な語句をそのまま抽出できるよう強制抽出リストを作成した。加えて、100回以上頻出していた「強み」(189回)、「人」(176回)、「思う」(141回)、「見つける」(101回)の4語を検出しないようにすることで、今回の自由記述での特徴的語を検出できるようにした。これらの操作を経た後、再度、自由記述データに対して形態素解析と前処理を行った。

その結果、総抽出語は6,175語であり、抽出語の種類は595語であった。これらの語の中から、助詞や助動詞のように、どのような文章にも表れる一般的な語を除いた総抽出語1,858語、抽出語の種類437語を分析に用いた。語の出現回数の平均値は

4.25回 ($SD = 10.36$) であった。分析に用いた品詞はKH Coderの品詞体系に従った。表2には、頻出した回数が5回以上の語とその出現回数を示した。その結果、「良い」が89語で最も多く、次いで、「自分」、「友達」、「持つ」、「たくさん」といった語が続いており、多くの生徒が、今回の強み介入で自分や友達の強みを見つけ、そのことに良さを感じていたことがわかった。

次に、他者の強みへの注目の尺度得点の変化の要因を検討するために、他者の強みへの注目得点が事後に2以上下がった群(以下、低下群35名)と変化が±1の間でほとんど変化がなかった群(以下、維持群38名)と2以上上がった群(以下、向上群32名)の3群にわけ、各群を見出しとして含めた「共起ネットワーク」の検討を行った。図2には群を見

出しとして含めた共起ネットワーク図を示した⁴⁾。また、すべての抽出語と各群の頻出語との間の Jaccard 係数を算出し、その上位10語を表4に示した⁵⁾。さらに、各群に特徴的な語を含んだ自由記述の例を表5に示した。表5の下線太字での表記はその群に特徴的な語を表している。

図2、表4を見ると、いずれの群でも「分かる」、「知る」といった語との共起関係が確認された。群ごとの特徴を確認すると、低下群では、「優しい」、「分かる」、「相手」、「書く」、「心」などの語との共起関係が強かった。また、低下群に特徴的な語として、「優しい」、「相手」、「個」、「少し」などが示された。維持群では、「友達」、「自分」、「たくさん」、「分かる」、「気持ち」などの語との共起関係が強く、特徴的な語として、「気持ち」、「楽しい」などが示された。向上群では、「良い」、「自分」、「たくさん」、「仲間」、「授業」などの語との共起関係が強く、特徴的な語として、「それぞれ」、「違う」などが示された。

これらの結果から、他者の強みの変化に関係なく、生徒は、この介入で他者の強みを認識していたことがわかった。次に、群ごとの記述内容を比較すると、低下群では、他の群と比較して、「自分」の強みに関する記述が少ない傾向にあり、見つける対象を「相手」と認識し、「優し」さといった一面的な良さへの気付きに留まる傾向にあった。また、「少し」という語も低下群に特徴的な語であり、他者の強みの理解が少し深まったり広がったりしたと感じていることがわかった。

それに対して、維持群では、強みを見つける対象を「友達」と認識する傾向にあり、「自分」、「たくさん」、「楽しい」といった語が特徴的であったことから、自他の強みをたくさん発見することで、楽しさを感じていたと考えられる。さらに、向上群では、見つける対象を「仲間」と認識し、「それぞれ」、「違う」といった語が特徴的であり、「良い」、「自分」、「たくさん」といった語との関連が強くなっていた。これらのことから、「向上群」では、自他がもつ様々な強みを認識し、それぞれが違う存在であることを尊重しようという思いを感じていることがわかる。このように、他者の強みへの注目の向上には、学習活動でポジティブな感情を経験するだけでなく、自他の多様な強みに気付くことや多様な個性を認めようとする態度が関係していると考えられる。

これらのことから、他者の強みへの注目の変化には、①強みを見つける対象者との関係性、②強み介入時のポジティブ感情の経験、③自他の多様な強みへの気付き、④多様性を尊重する態度の4点が関係していると言えるだろう。

4. まとめと今後の展望

本研究の目的は、生徒の well-being 及び強みへの注目の向上を目的とした強み介入を1時間の学級活動及び事前事後の学習活動として実践し、その教育成果について検証すること及び他者の強みへの注目の変化の要因について探索的に検討することであった。その結果、仮説は支持されず、生徒の well-being と自他の強みへの注目の向上は確認されなかった。また、他者の強みへの注目の変化によって3群にわけ、群と学習の感想として書かれた自由記述の関連を検討した結果、他者の強みへの注目の変化には、①強みを見つける対象者との関係性、②強み介入時のポジティブ感情の経験、③自他の多様な強みへの気付き、④多様性を尊重する態度の4点が関係していた。

今回の結果からは生徒の well-being の向上が確認されなかった。一方、児童を対象とした伊住ら(2024)の強み介入では、強みの活用を促さなかったが、well-being の向上が確認された。同じ内容の強み介入でも結果が異なった要因に、モデリングに関する発達差が関係していると考えられる。

モデリングの発達差について、小学生は学習課題自体に対する興味からピア・モデリングを行う傾向にあるが、中学生では成績や他者からの否定的評価の懸念からピア・モデリングを行う傾向にあることが明らかになっている(岡田・大谷・中谷・伊藤, 2012)。この知見に基づいて考えると、児童の場合、強み介入で、互いの強みを見つける活動を行ったことで、他者の強みを見つけることの良さを感じ、強みに関連する行動への注目が動機づけられたと考えられる。その結果、強みに関連する行動がモデリングによって学習され、強みの活用が促進されたため、well-being が向上したのではないだろうか。一方、生徒の場合、強み見つけの良さを感じるものの、そのことが直接成績に関係するわけでも、他者から否定的評価に繋がるわけでもないため、強みへの注目が児童ほど動機づけられなかったと考えられる。その結果、強みに関連する行動がモデリングされずらく、well-being の向上も確認されなかったのではないかと考える。

他者の強みへの注目の変化についても、こうしたモデリングが関係していると思われる。岡田・中谷・伊藤・大谷(2010)は、モデリング志向性と親密目標との間に正の相関が確認されたことから、仲間と親密な関係を築こうとする児童は、学習場面での仲間の行動に注目する機会が多い傾向にあると述べている。本研究でも、他者の強みへの注目が向上し

た群の生徒は、強みを見つける対象を「仲間」と認識し、その行動に注目していた可能性がある。その結果、対象者の強みに気付く機会が多くなったものと考えられる。

一方、他者の強みへの注目が低下した群の生徒は、対象者を「相手」と認識し、自分と強みを見つける対象者との心理的距離を感じさせる表現となっていた。また、低下群で最も関連が強かった「優しい」の語は、対象者の行動を表面的に見ていても記述できる当たり障りのない語であると捉えることもできるだろう。このように、相手との間に心理的距離がある場合、対象者の行動へ注目する頻度が少なくなり、強みに気付くことが難しいという意識になったのではないだろうか。これらのことから、他者の強みへの注目の変化には強みを見つける対象者との関係性や他者への意識が関係していると考えられる。

最後に、学校教育においてCSIの研究を推進する際の今後の展望について4点述べる。まず1点目は、他者の強みへの注目の変化に関わる要因の特定である。本研究では当初の仮説は支持されず、他者の強みへの注目の向上は確認されなかった。その要因として、介入で実施する授業の内容といった外部要因と他者への意識などの内部要因が影響していると考えられるが、現状では、これらの要因がどのように関連しているかについては明らかになっていない。そのため、今後の強み介入では、児童生徒の他者への意識を調整した上で、強み介入による他者の強みへの注目の変化について検証する必要がある。

2点目は、強み見つけの活動の際の対象者についてである。今回、強みを見つけやすくするために対象者を班員に限定した。しかし、班内の人間関係によって学習活動への意欲が異なった可能性が考えられる。本研究の知見を踏まえると、強みを見つける対象者は、自分が関心をもっていて頻繁に行動を見る相手が望ましいだろう。強み認識・注目介入時には多くの児童がポジティブな感情を経験することがわかっている（伊住ら、2024）。したがって、強み見つけの対象者が児童生徒にとって親しみやすい場合、より一層良さや楽しさを感じやすくなると考えられる。今後は、児童生徒の強み介入への動機づけを高めるために、家族や友達といった親密な関係を築いている他者の強みを見つけることや親密な他者から強みのフィードバックをもらえるような活動を取り入れたい。こうして、強みを認識することの良さや楽しさを経験し、活動に対する動機づけを高めした後、班や学級全体へと対象者の範囲を広げていくよう学習活動を設定することが望ましいと考える。

3点目は、生徒のwell-beingの向上を目的とする

場合、強みの活用までを介入に組み込むことである。前述した通り、児童を対象とした伊住ら（2024）では、強みの活用を促さなくても、他の児童の強みを見つける学習活動によって、モデリングが生じた結果、自己の強みへの注目やwell-beingが向上した可能性がある。一方、生徒の場合、生徒同士の関係性や外的報酬の有無でモデリングが影響を受ける可能性が高い。そのため、強みを見つける学習活動だけでは、強みの活用が促進されず、well-beingが向上するまでには至らないと考えられる。阿部ら（2021）でも、強み認識・注目介入より、活用まで含めた強み認識・注目・活用介入のほうが、生活満足度の向上や抑うつ感の低減の両方に、より長く効果を発揮することがわかっている。生徒のwell-beingの向上を目指す強み介入を実施する際には、授業時数を短くすると同時に強みの活用を介入の内容に組み込む必要があるだろう。

最後、4点目は、小・中学生を対象として同じ強み介入を実施し、内的妥当性の高い研究デザインで効果を検証することである。本研究で確認された心理尺度得点の変化は、実施した介入以外の要因の影響を受けている可能性があるため、得られた結果を慎重に解釈する必要がある。また、小学生と中学生で介入効果の違いを検討するためには、同一の強み介入を実施した上で、結果を2群間で比較する必要がある。このように、今後、我が国でCSIが安定的に実施されるためには、より内的妥当性の高い研究デザインを採用しながら知見を積み上げていくことが求められる。

注

- 1) OECDが実施する「生徒の学習到達度調査」(Programme for International Student Assessment: PISA)の2015年調査では、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野における学習到達度と合わせて主観的well-beingを測定するために、生徒の生活に関する「全般的な満足度」を生徒に尋ねる新たな質問項目が追加され、国際比較分析結果が公表されている(国立教育政策研究所、2017)。
- 2) リソースは資源・資質のことであり、内的・外的リソースがある。内的なリソースは、例えば、本人の能力・興味関心・得意分野などであり、外的なリソースは、家族・友人・先生・愛用の物・ペット・地域の専門機関などである(黒沢、2012)。
- 3) 偏相関分析を繰り返した場合、第1種の誤りの確率 α が0.05(5%)を超える。そのため、Bonferroni法によって第1種の誤りの確率 α を全

体で0.05におさえた。今回は4回の検定を実施しているため、有意水準が0.0125となる。そのため、有意水準を1%として検討することにした。

4) 共起ネットワークとは、「よく一緒に使われている語同士を、線で結んだネットワーク」である(樋口・中村・周, 2022)。共起ネットワーク図では、語同士のJaccard係数が算出され、共起の程度が最も強い語のペア60組を機械的に線で結び、自動的にカテゴリーが生成される。共起ネットワークでは、線で結ばれたどうかに意味があり、線が太いほど共起関係が強いことを意味する。また、出現数が多い語ほど大きな円で示されていることから、作成した共起ネットワーク図では、より視覚的に頻出語を捉えることができ、群ごとの頻出語の関連も捉えやすくなる。

5) Jaccard係数は0から1の値を取り、関連が強いほど1に近付き、0.1や0.2を関連の強さの境界値とされることが多いと指摘されている(樋口・中村・周, 2022)。

引用文献

- 阿部 望・岸田 広平・石川 信一 (2019). 子ども用強み注目尺度の作成と信頼性・妥当性の検討パーソナリティ研究, 28 (1), 42-53.
- 阿部 望・岸田 広平・石川 信一 (2021). 強み介入が中学生の精神的健康に及び効果に関する検討教育心理学研究, 69 (1), 64-78.
- 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.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Meyers, C. M. (2018). Promoting Positive Outcomes through Strengths Interventions: A Literature Review. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 573-585.
- 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.
- 樋口 耕一・中村 康則・周 景龍 (2022). 動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング：フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析 ナカニシヤ出版
- 菱田 準子・伊藤 武彦・澤海 崇文 (2021). 特別活動で困難克服力（レジリエンス）を育てる教育プログラム作成と生徒の変化, 日本教育心理学会総会発表論文集, 63, 244.
- 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？—児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス活用介入を通して—, 学校心理学研究, 19, 41-54.
- 伊住 継行・戸田 朱音・大倉 尚志 (2024). 児童を対象とした強み介入の予備的検討—強みへの気付きを促す学級活動の授業を通して—岡山大学教師教育開発センター, 14, 1-15.
- 国立教育政策研究所 (2017). PISA2015年調査国際結果報告書生徒のwell-Being (生徒の「健やかさ・幸福度」) https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015_20170419_report.pdf. (令和6年5月18日参照)
- 栗原 慎二 (2003). 開発的カウンセリングを実践する9つの方法—「待ち」の教育相談からの転換を— ほんの森出版株式会社
- 黒沢 幸子 (2012). 学校におけるブリーフセラピーの基本的考え方 児童心理, 66 (3), 1-11.
- 教育相談等に関する調査研究協力者会議 (2017). 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afieldfile/2010/01/12/1287754_1_2.pdf. (令和6年5月18日参照)
- 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, 64-68.
- 文部科学省 (2023). 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf. (令和6年5月18日参照)
- 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 (2), 181-191.
- OECD(2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. Vol. III.* <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>. (令和6年5月18日参照)
- OECD(2019). *Future of Education and Skills 2030 Conceptual Learning Framework Concept Note:*

- OECD Learning Compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf. (令和6年5月18日参照)
- 岡田 涼・大谷 和大・中谷 素之・伊藤 崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請, ピア・モデリングに及ぼす影響—小学生と中学生における差の検討 パーソナリティ研究, 21 (2), 111-123.
- 岡田 涼・中谷 泰之・伊藤 崇達・大谷 和大 (2010). ピア・モデリングの個人差を捉える試み 日本教育心理学会総会発表論文集, 52, 307.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press USA.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145-1163.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press. (宇野カオリ (監訳) (2014). ポジティブ心理学の挑戦 “幸福” から “持続的幸福” へ デイスクヴァー・トゥエンティワン)
- 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.
- 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.
- 高野 翔 (2022). 国際社会におけるウェルビーイングの歴史の変遷 ウェルビーイングレポート日本版2022 ウェルビーイング学会 6-8.
- 山崎 勝之 (2022). 序章 なぜ, 心理学発の学校教育プログラムは常時実施されないのか? 山崎 勝之 (編著) 日本の心理教育プログラム 心の健康を守る学校教育の再生と未来 福村出版 11-25.

付記

本研究はJSPS 科研費24K16681の助成を受けた。