

研究論文

## 児童・生徒における品格の発達プロセスと性差 —Well-being との関連を通して見た学校教育への提案—

青木 多寿子\*<sup>1</sup> ・ 井邑 智哉\*<sup>2</sup>

### Developmental Changes and Gender Difference of Character Strengths in Japanese Children and Students:

Cross-sectional analyses about the relationship with well-being  
and some suggestions for school education.

Tazuko AOKI and Tomoya IMURA

【要約】本研究の目的は、日本の児童・生徒における品格の発達過程の特徴を well-being との関連を通して探り、学校教育への導入に向けた基礎的な資料と提言を行うことである。小学校4年生から中学2年生までの参加者を対象に、児童生徒用品格尺度（井邑他, 2013）を用いて横断的資料により発達の変化と性差を検討した。その結果、小学校4年生が一番得点が高く、その後得点が下降する発達過程をたどること、男女差が見られることがわかった。これらのことから、学校教育で長期にわたって品格を育もうとすると、児童期後期からは、一見、尺度の得点としてはよくない方向に進んでいるように見えるが、Well-being との関連は変わっていないので、周囲は、躊躇せずに積極的に品格教育に関わればよいことが示唆された。

【キーワード】 品格, 発達過程, 品格教育, Well-being, 性差

性格に関する言葉には、キャラクター (character) とパーソナリティ (personality) という2つが存在する。キャラクターには“刻み込む”, “彫り込む”という意味がある。これに対し、パーソナリティは、ラテン語のペルソナに由来し、これは演劇などで使用される仮面を意味する。語源から考えて、社会的な役割, 外見的な自分という意味が含まれている。性格に関するこの2種類の言葉は、かつてドイツでは、キャラクターという言葉がよく用いられたが、英語圏ではパーソナリティの方がよく用いられた (詫摩, 1990)。このうち、Allport に代表されるパーソナリティ心理学では、その人のもっている独自の特徴について、できるだけその価値判断をしないことを目指している (Allport, 1961 今田訳, 1968)。そのため、この領域の研究

においては、パーソナリティという用語が好んで用いられ、キャラクターという“よい”という意味合いを含む用語が避けられてきた (島井, 2006)。

ところが近年、アメリカでキャラクターが見直され、ポジティブ心理学 (positive psychology) や品格教育<sup>1)</sup> (character education) において、キャラクターという用語が用いられるようになった。ポジティブ心理学においては、Seligman & Csikszentmihalyi (2000) が、ポジティブ心理学の課題の1つとして、ポジティブな個人特性の必要性を述べ、DSM や ICD など人間を障害などのネガティブな面から系統的に分類するのではなく、人間の健全さ (sanities) を網羅的に分類し評価すること、そしてそれに基づいたマニュアルを作ることの重要性を指摘した。そして、Peterson &

\*<sup>1</sup> 岡山大学教育学部 \*<sup>2</sup> 佐賀大学大学院学校教育学研究科

Seligman (2004) では、大学生以上を対象に、哲学、歴史、心理学などのあらゆる文献から、どのような文化においても妥当だと考えられる6領域（知恵と知識、勇気、人間性、正義、節度、超越性）、24種類の品格<sup>2)</sup> (Character Strengths) を選びだし、リストを作成した。そして彼らは、24種類の品格を具体的な行為から測定する VIA-IS (Values in Action Inventory of Strengths) を開発した。そして、ポジティブ心理学では、このような研究から明らかとなったポジティブな特性を獲得、あるいは、潜在的にもっているポジティブな特性を伸ばせるようにアプローチする（島井, 2006）。

他方で、1990年代になって、米国では品格教育が展開されるようになった<sup>3)</sup> (Lickona, 1993; 青木, 1999; 水野, 2001)。品格教育ではキャラクターの語源である“刻み込む”, “彫り込む”という意味合いを重視し、子どもたちの中により行為の習慣が形成されることを目指している。品格教育は、子ども達がより行為とはどのようなものかを知り (knowing), より行為をとれるようになることを望み (desiring), より行為を実際に行うことで (doing), 子ども達が自分自身の生活をよい方に導いていくように支援する教育であり、知力の習慣 (habit of the mind), 心の習慣 (habit of the heart), そして行為の習慣 (habit of action) から成り立つ“3つのH”の教育と説明される (Lickona, 1992 三浦 訳, 1997)。日本において品格教育と類似のものとして道徳教育がある。しかし、道徳教育の主眼が“子どもたちに特定の道徳的価値を気付かせることで、その結果を日常生活の実践に活かせるように促すこと”に置かれるのに対し、品格教育の主眼は、“品格に関わる行為を実際にさせることでそれらを習慣付けること”に置かれる点で異なるとの指摘がある (吉田・村田, 2011)。学区で選ぶ品格の数は義務教育の年限の間繰り返せば暗記できる程度の数である。このため品格教育は、生涯にわたって、徳を基盤に自分の行為を振り返ったり、判断をしたりする思考力の足場かけともなりうる。習慣は、繰り返せば繰り返すだけ形成されやすいという特徴を持つ (青木, 2011)。よくない習慣

は、極端な場合、たとえば生活習慣病のような独自のライフ・スタイルの中で生じるものや、アディクション (依存症) のように、適切な自己調整機能を欠いたまま積み重ねられ、もはや個体の利益にそぐわなくなっている状況にも結びつく (斎藤, 2009)。しかし他方で、よい行為の習慣形成は、よりよく生きる最良の状態 (well-being) の実現に繋がると考えられる。これに関し Fromm (1992 小此木監訳 2000) は、所有中心から活動中心へ、利己性・自分中心主義から連帯・愛他主義へ突破すると、完全なよき well-being に繋がるとしている。このことから、活動中心の習慣、連帯・愛他的な習慣を培えば、well-being を高めることが予測できる。

また、品格教育には、家庭と学校と地域で連携して“未来のよい市民”を育てようとする側面もある。親切で暖かい、責任感ある市民が住む街に住みたいと願うのは人類共通の思いであろう。そしてこの“未来のよい市民の育成”という観点に立つとき、学校教育の目標、家庭教育の目標、地域住民の思いは1つになる。それは、子ども達が、自分の住む地域・社会によく適応し、何らかの形で貢献できる大人になるように支援することである (cf. Tomahawk Ridge Elementary School, 1998)。こうして品格教育で重視される、より行為の習慣づくりは、すべての教科を通し、学校生活のあらゆる場面を通して行われるだけでなく、保護者やコミュニティを巻き込み、家庭でも声をかけてもらうことが推奨されている (Ryan & Bohlin, 1999)。学区で選んだ品格は、学校や家庭、地域で核となる品格であり、「核となる徳 (core virtue)」と呼ばれる<sup>4)</sup>。これは、“respect”, “responsibility”, “perseverance”, “honest”など、人種や文化を越えて共通の、行為に関わるものが選ばれる。この点、Peterson & Seligman (2004) の VIA-IS では Values ということばが用いられている。しかし、Action に関わる項目を集めた点で、Peterson & Seligman (2004) の指標も、Virtues という言葉は用いていないが、Ryan & Bohlin (1999) の述べる Virtues に発想が類似した指標であると考えられる。

いずれにしても、ポジティブ心理学、品格教育とともに、これまであまり取り上げられてこなかったキャラクターという語を積極的に用いており、よい行為の習慣、すなわち品格の獲得を目指すという点で一致しているといえる。そして、行為の習慣という切り口で考えてみれば、人の発達や教育についてこれまでと違った側面を提示出来る可能性がある。

たとえば米国での品格教育を推進する CEP (Character Education Partnership) は効果的な品格教育を行うための11の基準を示している (Lickona, Schaps, & Lewis, 2003)。その中で、原則3 (品格を発達させるのに、包括的、意図的でよい行いをする効果的なアプローチを用いること)、原則6 (全生徒が尊重し合い、自分たちの品格を発達させ、より良くなれるように助け合う意味ある学術的なカリキュラムにチャレンジする)、原則8 (学校の全スタッフが道徳的で学習するコミュニティの品格教育に責任を持っているという意識を共有しており、生徒の学習と核となる品性を結びつけようとする) などは、教育の全ての場において核となる品格を据え、カリキュラムやアプローチを考えることを提案している。

このような品格教育の方法は日本においても広く紹介され (青木, 2011; 岩佐, 2000; 小柳, 2005; 村田, 2007; 中原, 2009; 西村, 2010; 渡邊, 2004; 吉田, 2008; 吉田・村田, 2011)、実際に教育現場での実践も少しずつ見られるようになってきた (吉田・村田, 2011)。品格教育の考え方が日本の教育現場でも浸透していくためには、品格教育の効果を実践を通して検証するとともに、品格の発達や性差といった基礎的な知見を積み重ねることが求められる。習慣は繰り返せば繰り返すほど、定着しやすいことを考えると、小学校と中学校で連携して、義務教育9年間の長いスパンで取り組むことが効果的だと考えられる。しかし小学校から中学校という時期に品格がどのような発達の変化を遂げるのかを検証しておかなければ、学校をあげて、家庭や地域と連携してよい習慣づくりに取り組んでも、思春期など特定の時期に成果が潜伏す

ると、よい習慣づくりの支援を周囲が放棄してしまう可能性が懸念される。また、品格の発達を考慮に入れた教育実践や、質問紙だけではない効果測定を考える必要もあるだろう。

以上のことから、本研究では、児童生徒の品格が、小学生から中学生にかけてどのような発達を遂げるのか、その発達の変化を検討することを目的とする。その際、思春期に入る時期や様相は、男女で差がある可能性があるため、性差を含めて検討する。また、Well-being との関連も検討することで、品格が思春期の不安定さの中で、どのように健全さに繋がるのかも併せて検討し、義務教育の中で支えるよい習慣づくりへの提言を行いたい。なお、Well-being の指標としては、心理的側面を、生活充実感、主観的幸福感、ホープから捉え、社会的側面をソーシャルサポート (以下、SS と略記する) から捉える。

## 方 法

### 調査対象者

調査対象者は、西日本のN市、H市の小学校4年生191名 (男子101名、女子90名)、5年生267名 (男子148名、女子119名)、6年生268名 (男子127名、女子141名)、中学1年生166名 (男子83名、女子83名)、2年生157名 (男子80名、女子77名) であった。いずれも公立学校に通う児童生徒であり、2012年5月から10月に調査を行った。調査は匿名で行い、学校長を通して協力を依頼した。

### 質問紙

(a) 児童生徒用品格尺度 (井邑他, 2013) : 本尺度は、“根気・誠実 (例: 学校の係りの仕事はちゃんとやる) ”、“勇気・工夫 (例: 少々反対されても、自分が正しいと思う考えを主張できる) ”、“寛大・感謝 (例: ミスした仲間に“大丈夫だよ”と声をかけることができる) ”、“フェア・配慮 (例: たとえ誰かを好きでなくても公平に接する)”という4下位尺度24項目から構成されている。各項目についてどの程度自身に当てはまるかを、“1.まったく当てはまらない”から“4.ぴったり当てはまる”

までの4件法で回答を求めた。(b)生活充実感尺度(高橋・青木, 2010): 児童生徒が生活に対してどの程度充実していると感じているかを測定する6項目について, “1.まったく当てはまらない”から“4.ぴったり当てはまる”までの4件法で回答を求めた。(c)日本語版主観的幸福感尺度(島井・大竹・宇津木・池見・Lyubomirsky, 2004): 人生全般に関する主観的幸福感を測定する4項目のうち, 小学生にも理解できると考えられる1項目(“幸せをどの程度感じるか”)について, “1.全く感じない”から“10.とても感じる”までの10件法で回答を求めた。(d)ホープ尺度(Snyder, 2005): 児童生徒のホープを測定する6項目について, “1.まったく当てはまらない”から“4.ぴったり当てはまる”までの4件法で回答を求めた。(e)SS尺度(中上・野口, 2005): 児童生徒が友人からどの程度SSを得ているかを測定する4項目について“1.まったく当てはまらない”から“4.ぴったり当てはまる”までの4件法で回答を求めた。

## 結果

### 児童生徒の品格の発達の变化と性差

統計解析には, SPSS 17.0 および Amos 6.0 を使用した。以下の分析では, 児童生徒用品格尺度の下位尺度, 生活充実観尺度, 主観的幸福感尺度, ホープ尺度, SS 尺度について平均値を算出して用いた。各尺度のクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した結果,  $\alpha s > .75$  であり概ね満足できる値であった。

年齢段階と性ごとの各尺度得点の平均値と標準偏差を Table 1 に示した。

年齢段階と性で品格得点が異なるかを検討するために, 品格尺度の下位尺度得点を従属変数とする, 年齢段階(5) × 性(2) の2要因分散分析を行った。年齢段階は小学4, 5, 6年生, 中学1, 2年生の5水準であった。主効果や交互作用効果が見られるところについては, 単純主効果の検定や Bonferroni による多重比較を行った。なお下位検定の有意水準はすべて5%に設定した。

根気・誠実得点では, 年齢段階と性の交互作用効果 ( $F(4, 676) = 4.68, p < .001, \eta^2 = .02$ ) が有意であった。下位検定を行ったところ, 男女において年齢段階の単純主効果が有意であった。男子では, 小学4, 5, 6年生の方が, 中学2年生よりも得点が高かった。また女子では小学4年生の方が, 他の学年よりも得点が高かった。また各年齢段階において性の単純主効果が有意であり, 小学4, 5年生, 中学2年生において女子の方が男子よりも得点が高かった。また年齢段階の主効果 ( $F(4, 676) = 17.67, p < .001, \eta^2 = .06$ ) が有意であり, 下位検定を行ったところ, 小学4, 5年生が他の学年に比べて高いことが明らかとなった。また, 性の主効果 ( $F(1, 676) = 28.13, p < .001, \eta^2 = .03$ ) が有意であり, 女子の方が男子よりも得点が高いことが明らかとなった。

勇気・工夫得点では, 年齢段階と性の交互作用効果 ( $F(4, 676) = 4.15, p < .01, \eta^2 = .02$ ) が有意であ

Table 1 年齢段階, 性別ごとの各変数の平均 (SD)

	小学4年生		小学5年生		小学6年生		中学1年生		中学2年生	
	男子 (N=101)	女子 (N=90)	男子 (N=148)	女子 (N=119)	男子 (N=127)	女子 (N=141)	男子 (N=83)	女子 (N=83)	男子 (N=80)	女子 (N=77)
<b>品格</b>										
根気・誠実	3.29 (0.48)	3.62 (0.28)	3.20 (0.51)	3.38 (0.42)	3.16 (0.57)	3.25 (0.43)	3.13 (0.49)	3.06 (0.58)	2.91 (0.65)	3.22 (0.47)
勇気・工夫	3.27 (0.51)	3.28 (0.42)	3.08 (0.57)	3.04 (0.52)	3.09 (0.58)	2.89 (0.55)	3.18 (0.56)	2.97 (0.62)	2.85 (0.70)	3.05 (0.49)
寛大・感謝	3.45 (0.46)	3.64 (0.31)	3.35 (0.48)	3.51 (0.44)	3.36 (0.51)	3.45 (0.44)	3.32 (0.49)	3.38 (0.51)	3.15 (0.67)	3.48 (0.45)
フェア・配慮	3.05 (0.64)	3.39 (0.49)	2.97 (0.58)	3.17 (0.52)	2.99 (0.61)	3.07 (0.54)	3.11 (0.53)	2.98 (0.55)	2.83 (0.72)	3.07 (0.55)
<b>Well-being</b>										
生活充実感	3.28 (0.55)	3.41 (0.51)	3.21 (0.56)	3.31 (0.56)	3.18 (0.67)	3.14 (0.64)	3.30 (0.61)	3.11 (0.70)	2.94 (0.78)	3.05 (0.67)
主観的幸福感	7.74 (2.39)	8.29 (1.98)	7.93 (2.30)	8.12 (2.16)	7.58 (2.23)	7.74 (2.11)	7.86 (2.05)	7.51 (1.92)	6.96 (2.37)	7.27 (2.05)
ホープ	3.13 (0.69)	3.15 (0.58)	3.01 (0.65)	2.92 (0.60)	3.04 (0.62)	2.91 (0.62)	3.01 (0.67)	2.90 (0.66)	2.80 (0.77)	3.03 (0.62)
SS	3.48 (0.56)	3.67 (0.47)	3.30 (0.67)	3.58 (0.59)	3.36 (0.67)	3.60 (0.53)	3.32 (0.63)	3.56 (0.54)	3.12 (0.71)	3.62 (0.45)

った。下位検定を行ったところ、男女において年齢段階の単純主効果が有意であった。男子では中学2年生が他の学年に比べて得点が低かった。また女子では小学4年生の方が小学5,6年生, 中学1年生よりも得点が高かった。また各年齢段階において性の単純主効果が有意であり, 小学6年生, 中学1年生においては男子の方が女子よりも得点が高く, 中学2年生では女子の方が男子よりも得点が高かった。また年齢段階の主効果 ( $F(4, 676) = 9.21, p < .001, \eta^2 = .03$ ) が有意であり, 下位検定を行ったところ, 小学4年生が他の学年に比べて高いことが明らかとなった。

寛大・感謝得点では, 年齢段階の主効果 ( $F(4, 676) = 5.98, p < .001, \eta^2 = .02$ ) が有意であり, 下位検定を行ったところ, 小学4年生が他の学年に比べて高いことが明らかとなった。また, 性の主効果 ( $F(1, 676) = 29.04, p < .001, \eta^2 = .03$ ) が有意であり, 女子の方が男子よりも得点が高いことが明らかとなった。

フェア・配慮得点では, 年齢段階と性の交互作用効果 ( $F(4, 676) = 4.32, p < .01, \eta^2 = .02$ ) が有意であった。下位検定を行ったところ, 男女において年齢段階の単純主効果が有意であった。男子では中学1年生の方が中学2年生よりも得点が高かった。また女子では小学4年生の方が小学6年生や中学1,2年生よりも得点が高かった。また各年齢段階において性の単純主効果が有意であり, 小学4,5年生, 中学2年生においては女子の方が男子より

も得点が高かった。また年齢段階の主効果 ( $F(4, 676) = 5.03, p < .001, \eta^2 = .02$ ) が有意であり, 下位検定を行ったところ, 小学4年生が他の学年に比べて高いことが明らかとなった。また, 性の主効果 ( $F(1, 676) = 16.12, p < .001, \eta^2 = .02$ ) が有意であり, 女子の方が男子よりも得点が高いことが明らかとなった。

#### 児童生徒の品格の発達差, 性差と Well-being の関連

これまでの先行研究から児童生徒の品格は Well-being に関わる変数と関連することが報告されている (井邑他, 2013; Park & Peterson, 2006; Toner et al., 2012; VanEeden et al., 2008)。本研究では, 品格と関連する要因として年齢と性を仮定し, 品格に関わる一連の過程を検討した。すなわち, 学年や性が品格に影響を及ぼし, 品格が Well-being (生活充実感, 主観的幸福感, ホープ, SS) に影響を及ぼすというモデルを仮定し, 共分散構造分析を行った。ワルド検定によって有意な影響が見られなかったパスを削除しながら同様の分析を繰り返した結果, GFI=.982, AGFI=.940, RMSEA=.069 と許容できる適合度が示された。

最終モデル (Table 2) を見ると, 学年が上がるにつれて4種類の品格はいずれも低くなっていた。また, 4種類の品格のうち, 勇気・工夫は男子の方が女子に比べて高く, その他の3種類の品格は女子の方が男子よりも高いことが示された。次に, 4種類の品格が Well-being に及ぼす影響を見ると, 根気・誠実 は生活充実感に対して, 勇気・工夫は

Table 2 学年, 性と品格, 及び品格と Well-being の関連モデル

説明変数	目的変数							
	根気・誠実	勇気・工夫	寛大・感謝	フェア・配慮	生活充実感	主観的幸福感	ホープ	SS
学年	-.24	-.14	-.14	-.12				
性別	.16	-.10	.16	.12				
根気・誠実					.11			
勇気・工夫					.23	.16	.57	
寛大・感謝					.32	.36	.19	.70
フェア・配慮					.12		.12	
$R^2$	.08	.03	.05	.03	.41	.23	.64	.49

注1) 数値は標準化係数β。表記したパスはすべて5%水準で有意。

注2) 学年は, 小学4年生=4, 小学5年生=5, 小学6年生=6, 中学1年生=7, 中学2年生=8と数値変換した。

注3) 性別は, 男子=1, 女子=2と数値変換した。

生活充実感, 主観的幸福感, ホープに対して, 寛大・感謝は生活充実感, 主観的幸福感, ホープ, SS に対して, フェア・配慮は生活充実感, ホープに対していずれも正の影響を及ぼしていた。

### 考 察

本研究の目的は, 児童生徒における品格の発達の变化を性差を含めて検討することであった。また, 品格と Well-being の関連を発達差, 性差を含めて検討することで義務教育の年限で積み重ねてゆくよい習慣づくりに関する提言を行うことを目指した。

#### 品格の発達の变化の様相

まず, 発達の变化を見てみると, 全ての品格因子得点において, 小学4年生の得点が一番高いことがわかった(根気・誠実; 4, 5年生>中2, 勇氣・工夫; 4年生>他学年, 寛大・感謝; 4年生>他学年, フェア; 4年生>他学年)。伊藤(1998)は, 子どもは思春期に入るとき, 小学校時代から抱いてきた大きな夢を大切にしつつ, その一方で, 自己客観視が可能となり, 自分自身の現実, そして社会の現実というものが見えてくると述べている。また, 富岡(2013)は, 自尊感情や, 自己概念は, 小学校5, 6年生の得点が, それ以前より低くなると報告する研究が多いことを紹介している。加えて松田(1983)は, 児童の自己意識の発達には3段階あるとしている。初めは, 5歳から7歳くらいまでの自己を身体の一部と見なしたり, 性別や容姿などの外部的な属性で捉える時期, 次は8歳から10歳にかけての, 自分自身を他者とは異なった独自の存在であり, 感情や態度などの違いに着目して述べ, それを積極的に受け容れようとする時期, そして最後に10歳から12歳の多面的な自己についての把握が可能となり, 他者の有能さについての客観的な評価に伴って, 自己に対する否定的な見方が目立つ時期である。このように, 年齢と共に自己の客観視が可能になること, 社会の現実が見えるようになることから, 自分自身が積み上げてきた自分の習慣に関する振り返りについても基準が厳しくなるため, 各品格得点が下が

るのではないかと考えられる。

性差については, 年齢段階との交互作用を含めて考えると, 次のようなことが言える。まず, 得点が下がり始める時期の男女差について考察する。まず女子の得点は, 根気・誠実, 勇氣・フェアの得点が5年生から下がり始めている。これに対して男子では, 根気・誠実は6年生から, 勇氣・工夫は中学2年生から得点が下がり始めている。つまり, 女子の方は5年生になると広い範囲で品格得点が下がり始める一方で, 男子は中学2年生になって下がるものがあるなど, 女子に比べると得点が下がり始める時期が遅いと言える。

これに関連して齋藤(1995)は, 身体的成熟が心理的反応に及ぼす影響をまとめている。それによると, 男女の身体的成熟は, 女子の方が男子よりも2年ほど早く大人の身体となる(Tanner, 1978 熊谷訳, 1983)。青年期の特質の一つである自我の覚醒は, 短期間に大きな変化が生じ, 身体的に成熟することで, 自分自身の視点が自己の身体や内面に向くために生じるとされる(齋藤, 1995)。本研究の結果も, 身体的な成熟の時期と一致しており, 第二性徴という急激な身体的な変化が児童のよい習慣づくりに影響している可能性がある。これに関し, 伊藤(2006)は思春期の特徴を3つをあげ<sup>9)</sup>, その1つに第二性徴にともなう“身体との出会い”があると述べている。つまり, この時期の児童は, 自分の意志や意図に関係なく生じる身体の著しい変化にさらされる。そのことが, 他者の目や評価を気にするようになることに繋がるとされるが, この他者の目を気にすることがこの時期の児童生徒の内省力を高め, 品格に関する得点を下げている可能性があると考えられる。

以上のことより, 品格の発達においても, 自我研究と同じ発達の様相が見られる可能性があることがわかった。この視点に立つなら, 4年生の得点が一番高いのは, この年齢ではまだ十分に自分を見つめる力が育っていないからだと考えられる。ところが小学校高学年になると, 認知様式も形式的操作が可能となり, 自己を客観視する力が備わってくる。加えて第二性徴に伴う内省力が関与



している可能性も示唆された。そのため、よい行為の習慣に関わる品格についても、他の自己概念同様、単調増加的に評価得点が上がるとは限らないU字型の発達曲線をたどり、品格の場合は逆U字型になる様相が窺えた。

### 各品格に見られる性差

次に、各品格得点について性差を考察する。根気・誠実、寛大・感謝は、女子の方が得点が高いことが明らかとなった。Gilligan (1982 岩男監訳 1986) は、女性の道徳性が人間関係、気配り、共感などを重視する“配慮と責任の道徳性”であると指摘している。行為の習慣という観点から見ても、女性の方が根気・誠実、寛大・感謝という品性を発揮しやすいことが示唆されたといえる。

他方で、勇気・工夫は、小学校6年生、中学1年生では男子の方が得点が高い。4つの指標の中で、女子より男子が得点が高いのはここだけである。つまり、“少々反対されても、自分が正しいと思う考えを主張できる”、“少し難しそうなことにチャレンジしたことがある”などは、小学校高学年から中学1年生くらいの男児・男子の特徴的な指標である可能性がある。O’Byrne, Lopez, & Peterson (2000) は、勇気を (a) 混み合った車内で高齢者に席を譲るような、良いものを志向する道徳的な勇気 (Moral courage), (b) 消防士が火事の際に人を救済するような、身体を使って社会的に価値ある行為に向かう身体的な勇気 (Physical courage), (c) 社会的な偏見との戦いや病気との闘いのように、先が見えなくても根気強く挑む、貫き通す勇気 (Vital courage) という3種類に分類している。この中で、身体的、運動的能力は女性より男性の方が優れていることを考えると、勇気という品格は、包括的に見るなら、男性に優位になりがちな品格だと考えられる。また、男子が特に有意である小学校高学年から中学校1年生という時期については、前述の第二性徴の出現が男子で2年遅いことと一致するのではないだろうか。つまり、男子は中学1年生以降に第二性徴を迎える生徒が多くなり、これが他者の目を気にする時期を遅らせている可能性があるだろう。このことから、

品格とは、生まれた後の習慣であり、自分自身で培うものではあるものの、自我の覚醒の影響を受けていることが窺える。

### 品格と Well-being の関連

次に、各品格の特徴を Well-being との関係で考察する。まず、学年差について見てみると、学年と4つの品格の指標との間にはいずれも負の関連が見られた。すなわち、どの品格も年齢とともに得点が低下する逆U字型発達曲線が再確認された。しかし学年から品格への  $R^2$  値は、品格から Well-being への  $R^2$  値に比べ小さいといえる。つまり、思春期に伴い、表面上は4つの品格が見えなくなるように感じられる一方で、4つの品格は健全な発達に大きく貢献していることが明らかになった。特にホープに関しては、 $R^2=.64$  という高い値を示しており、これに関わる勇気・工夫、寛大・感謝、フェア・配慮は、年齢の進行と共に一旦低下するが、その中であってよい習慣を実践できている児童生徒は将来に対して希望をもつことに繋がっていることが窺える。

前述のように、学齢期に相当する児童期から青年期にかけては、自我に関わる尺度については富岡 (2013) に見られるように、同じ心理テストを実施すると得点が一時期下がるとの報告が多い。つまり、発達は単調増加的な経過をたどるのではなく、ある時期、むしろ客観的にはよくない方向に向かったように見えるU字型発達曲線が見られることが窺える。この時期は、自我だけでなく、認知発達に関する研究でも、小学校6年生の得点が一時期下がるU字型発達曲線の報告がなされている (青木, 2002b; Stavvy, Strauss, Orpaz, & Carmi, 1982)。本研究の4種類の品格 (根気・誠実、勇気・工夫、寛大・感謝、フェア・配慮) もこれと同じ傾向が見られた。しかし、本研究で年齢と共にいったん下がるように見える品格の4因子は、Well-being に対しては、発達によって高まる負の相関を超える高い正の相関が示された。つまり、品格の側面は、義務教育の9年間は、小学校高学年になると得点が下がったように見えるが、それは表面的にはよさが見えなくなるに過ぎず、しっ

かり Well-being と繋がっていることを示している。

次に、品格の各側面と Well-being の関係を考察する。4種の品格の中で、Well-being の全てに関わっているのは寛大・感謝であった。中でも、SS との関連は強く、他者との関わり的美好さは、幸福感や充実感に影響しているといえる。

2番目に多くの Well-being の側面と関わっているのは、勇気・工夫であった。この品格は、特にホープとの結びつきが強いことがわかる。前述の寛大・感謝は、多くの側面に関わってはいるが、ホープとの結びつきはあまり強くない。希望を持って生きてゆくには、周囲への寛大さだけでなく、自らチャレンジして、切り開いてゆくような姿勢が必要であることが窺える。最後に、フェア・配慮は生活充実感とホープに、根気・誠実は生活充実感にパスが出ていることがわかった。このことから、充実した生活を送るには、根気や誠実だけでなく、社会的な公平さや配慮が必要なこと、また、社会的な公平さや配慮は、将来への希望であるホープに繋がることがわかった。

今後の課題としては、本研究で得られた知見を品格教育を実践する際に生かしていくことが挙げられる。すなわち、品格の発達差、性差を考慮して、よい行為の習慣づくりを、学校を上げて長期間に渡って実施していくことが求められる。品格得点は年齢とともに減少するが、思春期を通して品格得点は Well-being と正の関連を示していた。このことから、児童生徒に関わる大人は、思春期に向けて子ども達は心が揺れて不安定に見え、一見悪くなったように見えるけれども、品格の4つの指標に関するような傾向を持っていれば、よりよい生活を送ることに繋がることをしっかり理解し、よい習慣に繋がるような声かけを続けることが必要であることが窺える。

他方で、4つの品格の内、Well-being との関係で、特に影響が広範囲に広がるのは勇気・工夫と寛大・感謝であった。このことから、児童生徒に関わる大人は、特にこれらに関してよい習慣を身につけるよう、気を配る必要がある。特に、寛大・

感謝は、SS との関連が強いことから、仲間関係が複雑になる中学生に向けて、中学生になる前から、深く考え込まずに、さっとよい行為が行えるような習慣を培っていかなければならない。

#### <脚注>

<sup>1)</sup>“人格教育”という訳語もあるが、ここでは青木(2011)の訳語を用いた。

<sup>2)</sup>character strengths は、よい人格を表すものであり、品格と類似の概念であると考えられる(井邑・青木・高橋・野中・山田, 2013)。本稿では character strengths を品格と意識した。

<sup>3)</sup>1960年代から70年代では個性主義(personalism)、1970年代から80年代にかけてはコールバーグを中心とする段階的発達理論に基づく道徳教育が行われていた。しかし公立学校の現状は実利主義、利己主義といった価値の相対主義的風潮がはびこり、依然として非行、校内暴力、麻薬、学力低下、不登校といった様々な問題が数多く発生していた(Lickona, 1992 三浦訳, 1997)。これらの問題を改善するために、アメリカでは根本的な教育改革が行われ、その取り組みが注目を集めている(青木, 1999, 2002a; 加藤, 1999, 2004, 2006; 水野, 2005)。近年アメリカの教育改革の成果が表れた要因は複数あるが、その一つが品格教育だと言われている(加藤, 2004)。

<sup>4)</sup>徳(Virtues)について、Lickona とともに米国の品格教育を牽引してきた教育学者 Ryan は、Ryan & Bohlin (1999), Bohlin & Farmer (2001) の中で、徳(Virtue)と価値(Values)、見解(View)を明確に区別している。彼らによると、見解は知的な見方に過ぎず、価値は行為を伴うものではない。たとえば、日本食に価値があると思っても他の国の料理を食べても構わない。このように、見解や価値では、それらは必ずしも行為と一致する必要はない。ところが“挨拶をする”、“図書館の本を期日までに返す”、“暴力をふるわない”、“おつりをごまかさない”等の行為には、考え方と行為が一致すること求められる。これらが、“respect”, “responsibility”, “perseverance”, “honest”などの徳と考える。そして人は、価値ではなく、徳によって、人はよい人間関係をつくり、よい仕事ができるようになる。こうして品格教育では、個人の中に徳ある習慣を培うことを目指すことになる。

<sup>5)</sup>他の2つは、“自分との出会い”と小学校から中学校への“環境の移行”である。



<付記>

調査にご協力いただいた皆さんに深く感謝申し上げます。なお本研究は、科学研究費助成事業の助成を受けて行われた（基盤（B），課題番号：23330263，研究代表者：青木多寿子）。

#### 引用文献

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Reinehart and Winston. (オールポート, G. W. 今田 恵 (監訳) (1968). 人格心理学 誠信書房)
- 青木多寿子 (1999). アメリカの小学校：The basic school 実践校のケースレポート 岡山大学教育学部附属教育実践総合センター研究年報, 2, 19-28.
- 青木多寿子 (2002a). アメリカの小学校に見る品性徳目教育とその運用 岡山大学教育実践総合センター紀要, 2, 47-59.
- 青木多寿子 (2002b). 認知発達の心理学：U字型発達曲線の解釈に見る青年前期の認知特性 福岡：九州大学出版会.
- 青木多寿子 (2011). もう一つの教育——よい行為の習慣をつくる品格教育の提案—— ナカニシヤ出版
- Bohlin, K. E., Farmer, D., & Ryan, K. (2001). *Building Character in Schools; resource guide*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Van Eeden, C., Wissing, M., Dreyer, J., Park, N., & Peterson, C. (2008). Validation of the values in action inventory for youth (VIA-Youth) among South African learners. *Journal of Psychology in Africa*, 18, 143-154.
- Fromm, E. (2000). よりよく生きるということ (小此木啓吾, 監訳). 東京：第三文明社.
- (Fromm, E. (1992). *The Art of being*. New York: Continuum.)
- Gilligan, C. (1986). もうひとつの声—男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティ (岩男寿美子, 監訳). 東京：川島書店.
- (Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.)
- 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, 247-255.
- 伊藤美奈子 (1998). 自己の成長と人間関係 無藤隆 (編), 児童心理学 (pp.87-96). 放送大学教育振興
- 伊藤美奈子 (2006). 思春期・青年期の特徴. 海保博之 (監修), 思春期・青年期臨床心理学 朝倉心理学校座 16 (pp.1-12). 朝倉書店
- 岩佐信道 (2000). アメリカにおけるキャラクター・エデュケーションの動向 比較教育学研究, 26, 18-28.
- 加藤十八 (1999). アメリカの事例から学ぶ学力再生の決めて 学事出版
- 加藤十八 (2004). アメリカの事例に学ぶ学力低下からの脱却——キャラクター・エデュケーションが学力を再生した—— 学事出版
- 加藤十八 (2006). ゼロトレランス——規範意識をどう育てるか—— 学事出版.
- 小柳正司 (2005). キャラクター・プラス——米国ミズーリ州における地域連携型道徳教育の取り組み—— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, 123-137.
- Lickona, T. (1993). The return of character education, *Educational Leadership*, November, 6-11.
- Lickona, T. (1992). Educating for character: how our school can teach respect and responsibility. New York: Robin Straus Agency, Inc.
- (リコーナ, T. 三浦 正(訳) (1997). リコーナ博士のこころの教育論——「尊重」と「責任」を育む学校環境の創造—— 慶應義塾大学出版会)
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *CEP's eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.

- 松田 醒 (1983). 自己意識 三宅和夫・村井潤一・波多野誼余夫・高橋恵子(編), 児童心理学ハンドブック(pp.640-664). 東京: 金子書房
- 水野修次郎 (2001). 人格の教育—新しい徳の教え方学び方 東京: 北樹出版
- 水野修次郎 (2005). 訳者解説 リコーナ T. 水野修次郎・望月文明(訳) 人格教育のすべて. 千葉: 麗澤大学出版会
- 村田盛一 (2007). トーマス・リコーナのキャラクターエデュケーションに関する一考察 甲子園短期大学紀要, 26, 31-39.
- 中上佳子・野口泰紀 (2005). 児童における仲間集団の主体性・協調性について——複式学級, 通常学級を通して見た異年齢交流を中心に—— 岡山大学教育学部卒業論文(未公刊).
- 中原朋生 (2009). 初等教育における市民性育成プログラムの内容編成——米国キャラクターエデュケーション教材を手がかりとして—— 川崎医療短期大学紀要, 29, 49-57.
- 西村正登 (2010). アメリカ道徳教育三大潮流の比較研究 東アジア研究, 8, 149-164.
- O'Byne, K. K., Lopez, S. J., & Peterson, S. (2000). *Bulding a theory of Courage: A precursor to change?* Paper presented at the 108<sup>th</sup> Annual Convnetion of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-905.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington, D. C.:APA Press and Oxford University Press.
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools; practical ways to bring moral instruction to life*. Jossey-Bass A Wiley Imprint
- 齋藤 学 (2009). 依存症と家族 学陽書房
- 齋藤誠一 (1995). 自分の身体・性とのつき合い. 落合良行・楠見孝(編), *生涯発達心理学4: 自己への問い直し* (pp 23.-56). 金子書房
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*. 58, 53-63.
- 島井哲志 (2006). 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 ナカニシヤ出版 pp.155-174.
- 島井哲志・大竹恵子・宇津木成介・池見 陽・Lyubomirsky, S. (2004). 日本版主観の幸福感尺度(Subjective Happiness Scale: SHS)の信頼性と妥当性の検討 日本公衆衛生学会誌, 51, 845-853.
- Snyder (2005). Measuring Hope in Children, Moore, K. A. & Lippman, L.H. (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and Measuring Indicators of positive Development*. Springer: New York, pp. 61-74.
- Stavy, R., Strauss, S., Orpaz, N., & Carmi, G. (1982). U-shaped behavioral growth in ratio comparisons. In S. Strauss (Ed.) *U-shaped behavioral growth* (pp.11-36). New York: Academic Press..
- 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.
- 詫摩武俊 (1990). 性格の定義・性格の研究史 詫摩武俊・瀧本孝雄・鈴木乙史・松井 豊(編) 新心理学ライブラリ 9 性格心理学への招待: 自分を知り他者を理解するために サイエンス社 pp. 1-11.
- Tanner, J. M. (1983). 小児発育学: 胎児から成熟まで (熊谷公明, 訳). 日本医事出版社. (Tanner, J. M. (1978). *Foetus into man: Physical growth from conception to maturity*. London: Open Book.)
- Tomahawk Ridge Elementary School. (1998). Blue Valley USA 299.

- 富岡比呂子 (2013). 児童期・青年期の自己概念  
ナカニシヤ出版.
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P.  
(2012). Character strengths and wellbeing in  
adolescence: Structure and correlates of the  
Values in Action Inventory of Strengths for  
Children. *Personality and Individual Differences*,  
52, 637-642.
- 渡邊 弘 (2004). リコーナの道德教育論——『こ  
ころの教育論 (Educating for Character)』にお  
ける理論的枠組構成の吟味を中心に—— 宇  
都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要,  
27, 207-220.
- 吉田 誠 (2008). トーマス・リコーナの人格教育  
と我が国の道德教育との比較——道德教育に  
おける「教える」ことと「学ぶ」こととの統  
合に向けて—— *道德と教育*, 52, 188-198.
- 吉田 誠・村田裕紀 (2011). リコーナの人格教育  
に基づく道德的習慣形成の方法の実践と検証  
——道德の時間と学級会活動の連携による  
親切と感謝の習慣化—— *道德と教育*, 55,  
147-157.

(2024年1月31日 受理)