

研究論文

児童生徒の品格と Well-being の関連 —縦断データを用いた検討—

井邑 智哉*¹ ・ 青木 多寿子*²

Character strengths and well-being in Japanese children and youths:
An examination using longitudinal data.

Tomoya IMURA and Tazuko AOKI

【要約】本研究では、品格と Well-being の関連について縦断的に調査を行い、事象の因果関係を推定することを目的とした。児童生徒 230 名に対して Time 1 (2012 年 5 月) と Time 2 (2013 年 5 月) の 2 時点で調査を行った結果、well-being の種類によって因果の方向性に違いが見られた。ソーシャルサポートは品格からの影響が見られたが、生活充実感は品格に対して影響を及ぼすという逆の因果関係が確認された。また、品格と主観的幸福感は双方向に影響を及ぼしあうことが明らかとなった。

【キーワード】 ポジティブ心理学, 品格教育, 品格, Well-being

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) という二つが存在する。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、ポジティブ心理学 (positive psychology) や品格教育¹ (character education) に

おいて、キャラクターという用語が積極的に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一つとして、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 & 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² (Character Strengths) を選びだし、リストを作成した。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、品格教育ではキャラクターの語源であ

*¹ 佐賀大学大学院学校教育学研究科 *² 岡山大学大学院教育学研究科

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い行為の習慣（品格）が形成されることを目指している。品格教育は，子ども達がよい行為とはどのようなものかを知り（knowing），よい行為をとれるようになることを望み（desiring），よい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 the action）から成り立つ“三つのH”の教育と説明される（Lickona, 1992 三浦訳, 1997）。

ポジティブ心理学，品格教育いずれにおいても，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，品格の形成を目標としている。これらの流れを受け，日本においても，品格を測定する尺度として，成人用（大竹・島井・池見・宇津木・Peterson・Seligman, 2005），児童生徒用（井邑・青木・高橋・野中・山田, 2013）が開発され，児童生徒の品格の構造が検討されている（Figure 1）。また，品格教育の方法を日本に紹介する論文も数多く提出されている（岩佐, 2000; 小柳, 2005; 村田, 2007; 中原, 2009; 西村, 2010; 渡邊, 2004; 吉田・村田, 2011）。品格教育で取り上げられる，よい行為の習慣づくりという視点は，日本の道徳教育や生徒指導を振り返り，さらに発展させるために重要である（青木, 2011; 吉田, 2008）。今後は，日本の教育現場で品格形成を主眼においた教育実践が行われることが予想されるが，そのためには，品格が及ぼす影響を検討し，品格を高めることの意義を明らかにしておく必要がある。

これまで，児童生徒の品格は，主観的幸福感，生活充実感といった Well-being に関わる変数や学業成績と関連することが明らかとされている（井邑他, 2013; Brdar & Kashdan, 2010; Park & Peterson, 2006; Toner, Haslam, Robinson, & Williams, 2012; VanEeden, Wissing, Dreyer, Park, & Peterson, 2008）。

しかし，これらの結果は同時点における調査の結果から導き出されたものであり，因果関係について言及できていなかった。すなわち，品格形成によって Well-being が高まるのか，Well-being が高いことが品格形成に繋がるのかについて明らかとなっていない。品格が Well-being に影響を及ぼす場合は，品格を高めることの意義を示すデータとなる。また，Well-being が品格に影響を及ぼす場合は，品格形成に必要な条件を示唆するデータとなる。

以上の議論から，本研究では，品格と Well-being の関連について縦断的に調査を行い³，事象の因果関係を推定することを目的とする。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

調査時期

2012年5月（Time 1）と2013年5月（Time 2）の2時点で調査を行った。

調査対象者

Time 1 と Time 2 の2時点の調査データが揃っている児童生徒 230 名（男子 104 名，女子 126 名）

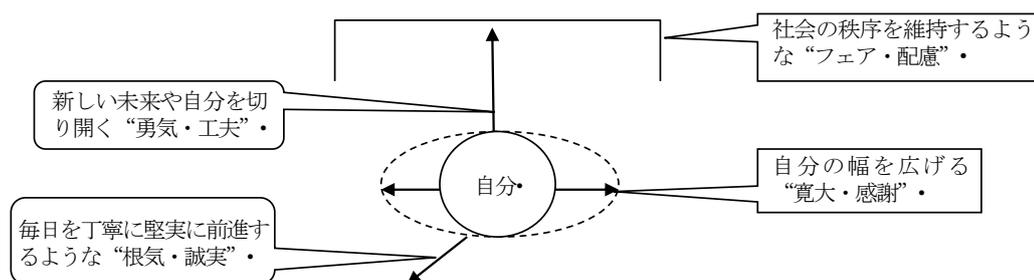


Figure 1 品格の四つの因子のモデル図

を対象とした。Time 2 の調査時点において、調査対象者は小学校 6 年生 59 名 (男子 28 名, 女子 31 名), 中学校 1 年生 46 名 (男子 17 名, 女子 29 名), 中学 2 年生 103 名 (男子 51 名, 女子 52 名), 中学 3 年生 22 名 (男子 8 名, 女子 14 名) であった。調査は, X 県の教育委員会を通して各学校長に依頼した。なお, 今回の調査では, 一人の児童生徒に 2 時点で回答してもらう必要があるため, 何らかの形で個人を特定する必要があった。このことを教育委員会と相談した結果, 教育委員会の提案で誕生日を記入してもらうことにした。

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。(f) クラスと生年月日 : 縦断データを照合するために, クラスと生年月日を回答してもらった。

結果

各変数の記述統計量

まず, 児童生徒用品格尺度の下位尺度, 生活充実感尺度, SS 尺度, ホープ尺度それぞれで加算平均による尺度得点を算出した。Time 1 と Time 2 における各尺度の平均値 (SD) と α 係数を Table 1 に示す。なお, 主観的幸福感は単項目のため, 平均値 (SD) のみ示した。

Table 1
各尺度の平均値 (SD) と α 係数

	Time 1 (2012年)	Time 2 (2013年)
品格		
根気・誠実	3.15 (0.50) $\alpha=.80$	3.09 (0.55) $\alpha=.84$
勇気・工夫	3.04 (0.58) $\alpha=.82$	3.05 (0.61) $\alpha=.82$
寛大・感謝	3.38 (0.47) $\alpha=.84$	3.36 (0.51) $\alpha=.83$
フェア・配慮	3.06 (0.54) $\alpha=.76$	3.07 (0.59) $\alpha=.79$
Well-being		
生活充実感	3.18 (0.61) $\alpha=.86$	3.11 (0.69) $\alpha=.89$
SS	3.43 (0.58) $\alpha=.88$	3.42 (0.64) $\alpha=.91$
ホープ	2.96 (0.63) $\alpha=.77$	3.02 (0.63) $\alpha=.78$
主観的幸福感	7.83 (1.84)	7.66 (2.08)

品格と Well-being の因果関係

品格が Well-being に影響を及ぼすのか, それとも Well-being が品格に影響を及ぼすのか, その双方向の関係を構造方程式モデルを用いた 2 時点間 (2012 年, 2013 年) の交差時差遅れ分析で検討した。その際, データ数の少なさが原因となってモデルの推定が困難になることが予想されたため, 各変数は下位尺度ごとの加算平均値を使用した。また, Well-being を測定する変数として, 心理的

側面を生活充実感, 主観的幸福感, ホープから, 社会的側面を SS から測定したが, 各変数によって品格との因果関係が異なる可能性が考えられるため, 変数ごとに分析を行った。

生活充実感 品格と生活充実感の因果関係を分析した結果 (Figure 2), 品格と生活充実感は追跡調査時点の同一変数をそれぞれ.50 以上の標準偏回帰係数で予測しており, 各変数とも比較的安定していることが示された。そして, Time 1 の生活充実感が Time 2 の品格に影響を及ぼすことが明らかとなった ($\beta=.28, p<.001$)。これらのことから, 初回調査時点の生活充実感が1年間にわたる品格の変化に影響を及ぼすことが示された。一方, 品格から生活充実感への影響は見られなかった。

主観的幸福感 品格と主観的幸福感の因果関係を分析した結果 (Figure 3), 品格と主観的幸福感は追跡調査時点の同一変数をそれぞれ.45 以上の標準偏回帰係数で予測しており, 各変数とも比較的安定していることが示された。そして, Time 1 の品格が Time 2 の主観的幸福感に影響を及ぼし ($\beta=.18, p<.05$), Time 1 の主観的幸福感が Time 2 の品格に影響を及ぼすことが明らかとなった ($\beta=.15, p<.05$)。これらのことから, 品格と主観的幸福感の間には双方向の因果関係が仮定できることが明らかとなった。

ホープ 品格とホープの因果関係を検討した結果, ホープは追跡調査時点の同一変数を.14 で予測しており, 安定性が低いことが明らかとなった。このため, 品格とホープの因果関係については, 本研究では推定することが出来ないと判断した。

SS 品格と SS の因果関係を分析した結果 (Figure 4), 品格と SS は追跡調査時点の同一変数をそれぞれ.60 以上の標準偏回帰係数で予測しており, 各変数とも比較的安定していることが示された。そして, Time 1 の品格が Time 2 の SS に影響を及ぼすことが明らかとなった ($\beta=.18, p<.05$)。これらのことから, 初回調査時点の品格が1年間にわたる SS の変化に影響を及ぼすことが示された。一方, SS から品格への影響は見られなかった。

考 察

本研究の目的は, 品格と Well-being の関連について縦断的に調査を行い, 事象の因果関係を推定することであった。分析の結果, 品格は SS に影響を及ぼし, 生活充実感は品格に影響を及ぼし, 品格と主観的幸福感は双方向に影響を及ぼしあうことが明らかとなった。

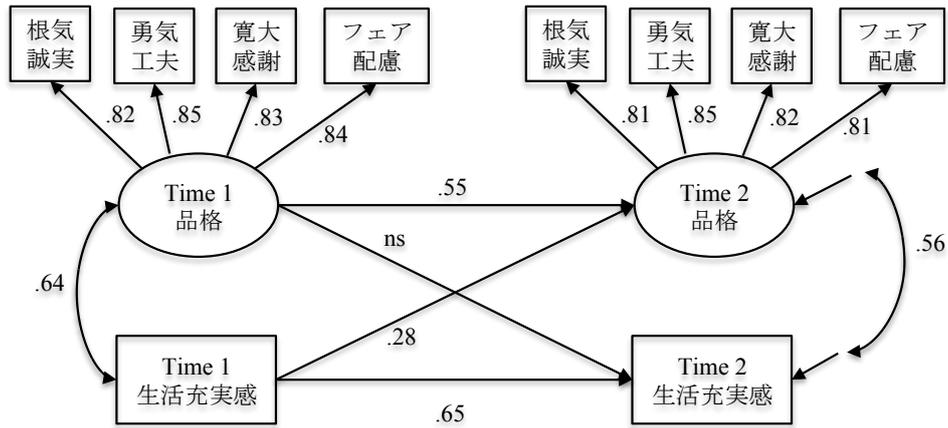
品格が Well-being に及ぼす影響

品格は友人からの SS, 主観的幸福感を高めることが明らかとなった。これらの結果から, Lickona (1992 三浦訳 1997) が指摘するように, よい行為の習慣を通して, 子どもたち自身の生活をよい方向に導く可能性があることが示唆された。そして, これらの結果は児童生徒の品格を高めることの意義を示している。

Well-being が品格に及ぼす影響

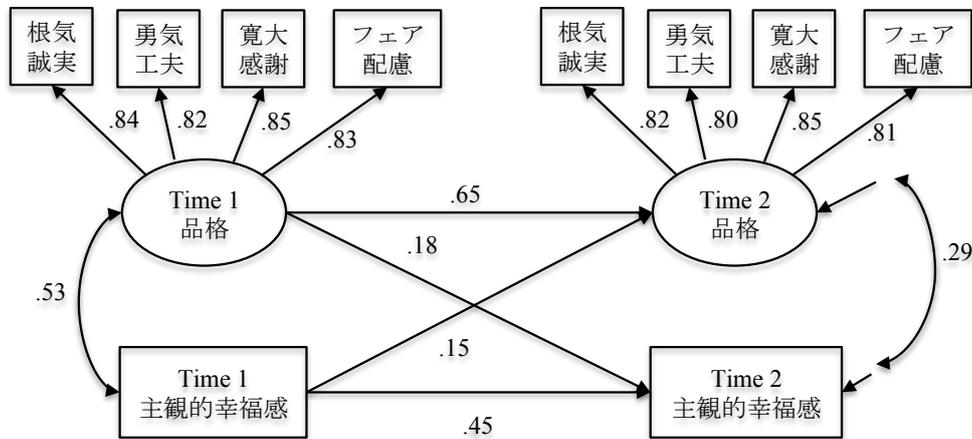
生活充実感と主観的幸福感は品格形成に影響を及ぼすことが明らかとなった。習慣は繰り返せば繰り返すだけ形成されやすいという特徴を持つ (青木, 2011)。しかし, 周りから強制されるだけでは長続きせず, 習慣として定着しない。自分自身でよい行為を行いたいという内発的動機づけを高める必要がある。自己決定理論では, 自律性や有能感のようなポジティブな自己概念を獲得することで, 動機づけが外発的なものから内発的なものへと内在化していくと説明している (Deci & Ryan, 2000)。生活充実感や主観的幸福感が高いことは, ポジティブな自己概念を獲得した状態といえる。その状態では, よい行為の習慣づくりを内発的に行う可能性が高くなるため, 1年後の品格得点が高くなったと考えられる。

Character のように, 主体的に自らの中に彫り込んでいくような人格的要素は, まず自分が幸福感を感じていなければ発達させてゆくことが難しいということであろう。このことは Fredrickson (2001) が示した拡張—形成理論で説明できるかもしれない。つまり, 児童生徒はポジティブ感情を感じているとき成長できるものなのかもしれない。



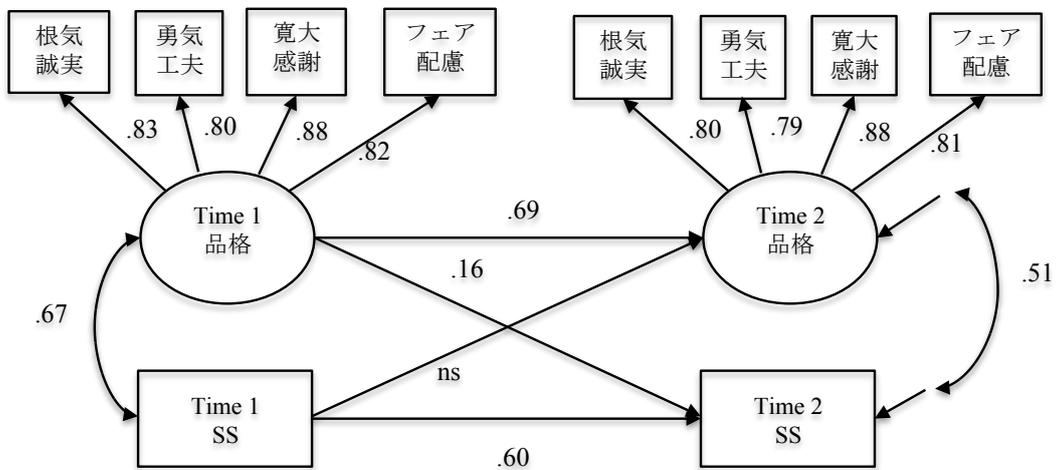
数値は標準化係数 β 。表記したパスは全て5%水準で有意である。
GFI = .97, AGFI = 94, RMSEA = .035

Figure 2 品格と生活充実感の交差遅延効果モデル



数値は標準化係数 β 。表記したパスは全て5%水準で有意である。
GFI = .96, AGFI = 93, RMSEA = .031

Figure 3 品格と主観的幸福感の交差遅延効果モデル



数値は標準化係数 β 。表記したパスは全て5%水準で有意である。
GFI = .95, AGFI = 90, RMSEA = .068

Figure 4 品格とSSの交差遅延効果モデル

い。そして、学校・家庭・地域での安定した環境の中で得られる幸福感が児童生徒の人格を発達させる土壌となっている可能性がある。全家庭に幸福感を高めることを求めるのは難しいとしても、せめて教室の中が幸福感に満ちていれば、児童生徒はその中で品格を高めていけるのかもしれない。

今後の課題

今後の課題は以下の二つである。まず一つ目は、品格教育を実践し、その効果を検討していくことである。品格教育では、よい行為の習慣づくりが行われるが、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）。行動が習慣として定着するためには、長い期間が必要だと考えられる。品格教育の方法の中核は、小中で一貫したテーマを長期的、かつ学校・家庭・地域で連携して取り上げ、地域を含めて学校風土を変えていくことにある。そして、学校を再構築するような介入研究では、その実施から成果が現れるまでにタイムラグがあることが報告されている（Zhang, Shkolink, & Fashola, 2005）。これらのことから、よい行為の習慣づくりを目指す品格教育の効果を検証する際には、小中学校で同じテーマを設定し、長期的に実践を行う必要があると考えられる。その長期的な実践の中で、児童生徒用品格尺度を用いて児童生徒の品格を継続的に測定していく必要がある。

二つ目の課題は、品格が及ぼす影響をより多面的に検討していくことが挙げられる。これまでの検討では、生活充実感や幸福感といったポジティブな側面を中心に検討されている（e.g., Brdar & Kashdan, 2010; Park & Peterson, 2006; Toner et al., 2012）。しかし、ストレスや不安・抑うつといったネガティブな側面に対して品格がどのような影響を及ぼすかを検討することで、品格に関わる一連のモデルを構築していくことが求められる。

<脚注>

1 訳語については青木（2011）を採用した。日本において品格教育と類似のもと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）。

2 ポジティブ心理学では、character strengths という語が用いられるが、これ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。本稿では character strengths を品格と意識した。

3 「横断データでは、分析する変数の間に時間的な前後関係がないため、変数間に強い共変動（相関）が見出されても、原因から結果への方向性は仮定にとどまざるを得ない。縦断データを用いることによって初めて因果関係を統計的に分析することができる（岡林, 2006, p.80）」

<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（課題番号：23330263，研究代表者：青木多寿子）。なお本研究において開示すべき利益相反事項はない。

引用文献

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Reinhart 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 (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
- Brdar, I., & Kashdan, T. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality, 44*, 151-154.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and

- “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- 井邑智哉・青木多寿子・高橋智子・野中陽一朗・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.
- 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.
- 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. (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)
- 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.
- 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(未公開).
- 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.
- 岡林秀樹 (2006). 発達研究における問題点と縦断データの解析方法 パーソナリティ研究, 15, 76-86.
- 大竹恵子・島井哲志・池見 陽・宇津木成介・Peterson, C・Seligman, 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.
- 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., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic stress*, 21, 214-217.
- 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
- 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.
- 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.

2005Implementation_of_CSR-Impact_on_Student_Achievement1.pdf

(2022年1月28日 受理)

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.

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.

VanEeden, 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.

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.

Zhang, Yu., Shkolnik, J., & Fashola, O. (2005). Evaluating the implement of comprehensive school reform and its impact on growth in student achievement. Report retrieved from the American Educational Research Association Website. Retrieved from [http:// www. air. Org/ files/AERA](http://www.air.Org/files/AERA)