

対人緊張の軽減を目指した自他の強みを認識する授業実践の効果

— 自他の強みを活用する場面を考える活動を通して —

後藤 美由紀 ・ 森田 愛子* ・ 中條 和光*

1. はじめに

広島大学附属東雲中学校(以下,本校と略記)では,「教科等本来の魅力」を研究テーマに設定し実践研究を行っている。その中で『保健教育』という研究領域を設け,児童生徒の健康課題解決のための養護教諭による集団保健指導の実践研究とそれによる児童生徒の変容・支援についての実践研究をすすめてきた。

養護教諭は日々,保健室に来室する児童生徒らとの関わりの中で,つまずきや困り感などの実態を把握し,その背景にあると考えられる様々な心身の健康課題について,個別及び集団への保健指導を行っている。平成23年に文部科学省から出された『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き』では,「養護教諭は,職務の特質から児童生徒の心身の健康問題を発見しやすい立場にある」と述べられており,その職務の特質として挙げられる事項の最初に「全校の子どもを対象としており,入学時から経年的に児童生徒の成長・発達を見ることができるとある。また,田嶋(2019)が「養護教諭はすべての児童生徒に関わり,個々に応じた支援や指導が必要とされていると同時に,学校や学校を取り巻く地域を視野に入れた健康問題や課題への取り組みと広範な活動が求められて」と述べているように,小学校なら6年間,中学校・高等学校であれば3年間というスパンで児童生徒の健康課題の解決に向けての支援が可能かつ必要である。

しかし,児童生徒の課題が見えた時に,その課題解決のために単発で実施する保健指導の効果は一時的なものになりやすい。特にコミュニケーション傾向や行動の変容は,児童生徒の課題が見えた時に当該児童生徒の課題解決のために単発的に介入するのではなく,集団指導を通して,心理的な発達段階に応じて縦断的に介入することで確実にスキルを獲得したり,変容意欲が持続したりすることが期待されると考えられる。

中学校入学後に多くの学校で,対人関係や学習に関する不安を抱えながら学級への入りづらさを感じている生徒が見受けられる。特に最近では,そのような生徒の背景に新型コロナウイルス感染症の流行によって児童生徒のコミュニケーション活動の機会が奪われ,対人緊張・対人不安が高まっていることの影響があるのではないかと考え,著者らは,中学生のコミュニケーション行動と感染症予防行動との関連(後藤ら,2022)について研究を進めてきた。その研究において対人行動への不安や困難感と他者理解や自己の意思,伝達の困難さとの関連を示唆する結果を得た。

その結果をもとに,さらに自己の肯定的理解を深めるために,それぞれが強みを持っていることを自覚するだけでなく,実際の学校生活でその強みを活用する場面を想定することによってより良いコミュニケーション行動の実践意欲を高めたり,対人不安を軽減したりすることができれば,集団での心理的安定を高めることができるのではないかと考え,自他の理解を深める授業実践を通じた介入指導を行ってきた。阿部ら(2021)は集団を対象とした介入を行う場合,「自分だけでなく他者の強みについても認識できるような介入を行なっていることが求められる」と述べている。その点を踏まえ,自他の強みを認識する介入授業による対人緊張緩和への影響について研究を行い(後藤ら,2023),自他の強みを他者と協働して見つける活動により自己受容意識が高まったり自己閉鎖性・人間不信意識が下がったりすることを報告している。

本稿では,学校での生活や学習の場面での心理的安定が感じられる集団作りを目的とする授業の効果について,中学校の2年時と3年時の資料を比較することを通して,縦断的に検討する。そのために,

* 広島大学大学院人間社会科学研究科

Miyuki GOTOU, Aiko MORITA, Kazumitsu CHUJO

Effects of class practice that recognizes strengths of self and others with the aim of reducing interpersonal tension~Through activities to think about situations where you can utilize your own and others' strengths~

2年時に実施した他者と協同して自他の強みを知る授業の内容を発展させ、3年時にその強みを活用する場面について考える活動を実施し、それぞれの授業で収集された資料を比較することを通して、対人緊張の軽減に及ぼす効果を検証する。併せて3年時の授業内・授業後のワークシートへの記述分析も行い、生徒の自他理解や行動の変容についても分析したい。

2. 研究について

(1) 研究の目的

令和2年度より中学校で勤務している第一著者は、保健室へ頻回に来室する生徒や教室に入れず別室で過ごす生徒らがその理由の一つに「人をからかったりふざけたりしている（つもりで使っている）言葉を聞くのがしんどい」と挙げることに着目した。

保健室に来室する生徒への個別対応だけでなく、その来室の背景にある個・集団の課題やつまづきに対して集団指導を行うことを検討する中で、協同して自他を肯定的に捉える活動により個々の被評価意識や対人緊張が軽減すれば、安心できる雰囲気の教室（集団）作りにつながり、教室への入りづらさを感じる生徒が減るのではないかと考えた。

そこで令和4年度より、自他を尊重したよりよいコミュニケーション行動をとることのできる集団への変容を促すために、他者と協同して自他の強みに気づく活動を通して自己肯定感や自己有用感を向上させることを目指した授業を行うことにした。

本研究は継続研究として、昨年度グループワークでお互いに見つけ合った自己のストロングポイントを学校生活で起こりそうなピンチの場面で活用することについて、再びグループワークの中で他者と共に考えることで、自己肯定感や有用感の向上及び被評価意識や対人緊張の軽減につながることを期待したい。

(2) 研究の方法

本研究では、中学3年生2クラス（79名）を対象に、授業の中で現時点での自己の強み（＝ストロングポイント：表内ではSPと表記）を他者とともに認知したり、実際に生活の中で活用する場面をイメージしたりする活動をグループワークという形態で行うことにより、自己肯定意識尺度（平石，1990）に変化があるのかを検証する。

その授業で用いたワークシートへの記述分類（自己の成長感・強みの活用場面・自他への影響等）や授業後の感想の記述分類について、尺度値との関連を調べることにより授業内容の効果等を読み取ることとした。

・尺度測定について（プレポストテスト）

自己肯定意識尺度（平石，1990）のうち「対自己領域（自己受容4項目）」「対他者領域（自己閉鎖性・人間不信8項目，自己表明・対人的積極性7項目，被評価意識・対人緊張7項目）」の計26項目を用い、授業の実施前後（プレ：10月上旬，ポスト：12月上旬）に測定を行った。

・授業について

2023年10月下旬～11月中旬，中学校3年生2クラスでそれぞれ1時間×2回の授業を実施した。授業を2回とも受けた生徒の男女の内訳は，男子28名，女子36名の計64名であった。

授業の展開は以下のとおりである。

第1時「今の自分のストロングポイントを見つけよう」

現在の自己を肯定的に評価し，ストロングポイントとして言語化する

- | | |
|---|---|
| 1 | 2年時に見つけた自分のストロングポイントや自分の「おいしいポイント」（課題）を振り返る |
| 2 | 2年時から3年時にかけての自分の変化に気づき，今のストロングポイントを考える |
| 3 | 友達の持っている，また自分の欲しいストロングポイントについてグループで話し合う |

第2時「ピンチに使えるストロングポイント」

学校生活の中で実際にストロングポイントを活用する場面を想定する

- 1 ストロングポイントを活用する意味について考える
- 2 学校生活の中で自分や友達がピンチになる場面をグループで出し合い, 全体で共有する
- 3 自分のストロングポイントとそれを活用する場面, 活用方法について自分で, またグループで考える

(3) 心理面の配慮について

自己の強みを活用する場面を想定する際に「ピンチの場面を考えよう」と呼びかけると, ピンチ=自分の弱みを提示することにつながりうることから, 「自分や友達」という表現で一般的なピンチの場面を出し合うことを促した。

3. 調査結果と考察

以降では, 次の3つの分析結果を述べる。第一に, 生徒の自己肯定意識が授業前後でどのように変化したか, さらに2年時の授業前後に比べてどのように変化したかを分析した。第二に, ワークシートに記入された生徒の記述を分類した。分類対象としたのは, ①2年時のストロングポイントをふまえた成長感, ②学校生活におけるピンチ場面, ③ピンチ場面におけるストロングポイントの使い方, ④それによるピンチの解決方法, ⑤授業の感想であった。第三に, その分類に基づいて生徒をグループ分けし, グループと自己肯定意識に関連があるか, つまり, 授業でのどのような活動・意識が自己肯定意識の変化と関連するかを分析した。

(1) 自己肯定意識尺度の経年比較について

授業前後に測定した「自己受容」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の4つの下位尺度それぞれの項目平均を算出した。同じ生徒の2年時の平均値とともに, 表1に示す。得点が高いほど, 下位尺度名の傾向が強いことを示す。

下位尺度ごとに, 時系列に沿って, 2年時の授業前後と3年時の授業前後という4時点を要因とする1要因分散分析を行った。

「自己受容」について, 時点の効果が有意であった ($F(3, 180) = 5.490, p = .002, \eta_p^2 = .084$)。Holm法による多重比較の結果, 5%水準で有意差があったのは2年の授業前と3年の授業後であり, 後者のほうが高かった。平均値をみると, 徐々に得点は上昇しており, 2年間の2回の授業を経て当初より自己受容が高まったことがわかる。

「自己閉鎖性・人間不信」についても, 時点の効果が有意であった ($F(3, 180) = 3.406, p = .026, \eta_p^2 = .054$)。多重比較の結果, 有意差があったのは2年時授業後と3年時授業前のみであり, 前者のほうが低かった。2年時授業後には閉鎖性や不信が低かったが, 3年生になってその得点は上昇したということである。時点間で有意差があったわけではないが, 2年時も3年時も授業前に比べると授業後に閉鎖性や不信がやや下がったことも間接的に示されている。

「自己表明・対人的積極性」については, 時点の効果が有意ではなかった ($F(3, 180) = 1.662, p = .178, \eta_p^2 = .027$)。ただし, 平均値をみると, 2年時授業前から3年時授業後にかけて, 自己表明や積極性は少しずつ上昇している。

「被評価意識・対人緊張」については, 時点の効果が有意ではなかった ($F(3, 180) = 0.562, p = .628, \eta_p^2 = .009$)。平均値をみると, 2年時も3年時も授業前に比べると授業後に被評価意識や対人緊張がやや下がっている。

表1 自己肯定意識尺度の下位尺度評定値の2・3年時の授業前後の平均値と標準偏差 (SD)

学年	授業	自己受容		自己閉鎖性・人間不信		自己表明・対人的積極性		被評価意識・対人緊張	
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
2年	授業前	4.14	0.69	2.06	0.75	3.48	0.90	2.50	0.77
	授業後	4.23	0.66	1.95	0.76	3.58	0.88	2.39	0.83
3年	授業前	4.36	0.62	2.23	0.78	3.65	0.83	2.45	0.94
	授業後	4.43	0.50	2.10	0.79	3.70	0.81	2.37	0.91

(2) 各授業におけるワークシート記述について

○自己の成長感について

現在の自分の強みを見つけるための手立てとして、肯定的に自己の内面変化に着目できるよう、第一著者が個々のワークシートにあらかじめ印刷しておいた2年時に生徒自身が挙げた自己の課題をもとに、成長したこと、できるようになったこと、苦手ではなくなったことについて記入する欄を設けたところ、全員が3年時のストロングポイントを考えて書くことができた。

また、自己の成長について記入する欄への記述を（成長あり・現状維持・無記入）で分けたところ、表2のようになった。

表2 自己の成長感についての記述分類

(人)

	男子	女子	計
成長あり	17	28	45
現状維持	5	3	8
無記入	6	5	11

《記入例》嫌なことから逃げる→新しいことに挑戦するようになった

未来予測が苦手 →考えた上で行動できる

流されやすい →自分の意見を言えるようになった

うっかりしている →友達に確認したり、メモとかを作ったりできるようになった

○ピンチの場面の想定について

「学校でどんなピンチの場面がある？」という質問に対して、生徒が考えた場面を大きく対人場面と対人以外の状況に分類した。表3に記述内容の例を示す。授業のタイトルを「ピンチに使えるストロングポイント」とし、対人場面に限定せず生徒に問いかけたためか、コミュニケーションにおける場面ではなく授業や学習に関する場面を想定する生徒も多くいた。

表3 ピンチの場面についての記述分類

対人場面	ケンカした時、話をしたことがない人と隣の席になった時、友達が落ち込んで元気がない時、友達と意見が食い違った時	40
対人以外の状況	窓ガラスを割ってしまった、テストの点がよくなかった、先生が怒っている、宿題を忘れた、遅刻した、道に迷った	33

また、ピンチの場面で自己の強みをどのように活用するかの記事を、自分あるいは他者にメリットがあるかで分類したものを表4にまとめた。

さらに、他者への行動に活用、自己の行動に活用、思考（考え方）に活用、の3つに分類した。表5に記述内容の例を示す。

表4 強みの活用によるメリットがある立場についての分類

自分にメリット	友達に貸してくれるよう声をかける、考えすぎない、目標を達成するまであきらめない、冷静に考えて行動する	48
他者にメリット	落ち込んでいる友達に明るく接する、（体調不良の友達に）保健室へ行くよう声をかけノートを取ってあげる、悩みを聞いて共感する、（初対面で気まずい時）相手に関心を持ち話す	34

表5 ピンチの解決方法についての記述分類

他者への行動に活用	明るく接する, 見方を変えられるよう提案する, 面白いことを言って雰囲気を変える, 意見が食い違ったら相手に合わせる	39
自己の行動に活用	優先順位をつけてから行う, 新しい方に挑戦する, 自分が先頭に立って謝る, 周りに流されない	67
思考に活用	悩みすぎない, 楽しい方向に気持ちを持っていく, 失敗にいちいちへこまず改善策を考える	17

(3) 感想の記述分類について

授業終了後に生徒らが書いた感想の記述を, 各授業の活動内容から授業ごとに分類した(表6)。

第1時では, 自己の成長について考える活動があったことから, その活動に関する記述が見られた。

ネガティブな記述に関しては, 第1時では成長や強みを見つける活動の困難感に関する記述があったが第2時の活用場面を考える活動に対する困難感に関する記述はなかった。自己の内面について他者と共に考える活動に対しては抵抗感や困難感が伴うことは予測でき, 2年時に実施した授業介入から継続して自己開示しやすい雰囲気づくりや他者を攻撃しないといったルールを生徒と共有しながら心理的配慮を行っているところである。

第2時でのみ見られた, 強みの有用感や「他者のために活用したい」という利他意欲に関する記述については, 実際に活用する実践意欲に関する記述が最も多かったことから, 本時が生徒の実践意欲の向上に効果があったと示唆されるのではないだろうか。

また, 自己の内面についてだけでなく, 第1時・第2時とも「同じポイントがおいしい(=短所と捉えている)人もストロングポイントの人もいた」「1人1人違ったストロングポイントがあっておもしろい」といった多様性について触れている生徒もいた。

第1時の感想の中で「短所を伸ばす」という発想の気づきを記述した生徒が数名いたが, これは授業内で肯定的な雰囲気を保ちながら実践や変容意欲を高められるよう「長所・短所」という言葉の文字から第一著者が「『短』所は伸ばせば『長』所になる」と話した内容を反映したものであると推測できる。さまざまな言葉の力を活用することで, 生徒の思考を肯定的な方向へ促すことができたと感じた一場面でもあった。

また, いずれの授業にも共通している項目は自己の内面深化, 活動肯定, 向上意欲, 多様性の気づきの4項目で, 授業における単独で考える活動, グループで考える活動に対して生徒の気づきが得られたことが推察される。

表6 授業ごとの感想の記述分類

第1時感想記述分類

(人)

ポジ	自己の内面深化	自分を見つめ直すことができた, SPを見つけることができた	14
	自己の成長	成長したと実感できた, 今までの頑張りが分かった	11
	活動肯定	楽しかった	13
	向上・変容意欲	「おいしい」ポイントを直していかないといけない, SPを増やしていきたい, ○○が欲しい, 自分の気付かないSPをもっと見つけたい	18
	発想の気づき	短所を伸ばすという発想がなかった	7
	多様性の気づき	色々なSPを知ることができた, 同じポイントが「おいしい」人もSPの人もいた	8
ネガ	内面深化の困難感	成長を見つけるのが難しかった, 他人にきかないと見つからない, 意外と自分は難しい	6
	活動の困難感	SPを見つけるのが難しかった, 友達のSPを考えたけど認めてくれなかった	5
	その他	人にSPを言われると恥ずかしかった	9

第2時感想記述分類

ポジ	自己の内面深化	自分と向き合うことができた, 自分の長所がたくさんあることがわかった	5
	強みの有用感	チャンスだけでなくピンチに使えることが分かった, いろんな場面で使える, 活かし方が分かった, どんな時に使えるか考えたことがなかったので使い道が分かった, ピンチをSPでチャンスにできると思った	21
	実践意欲	ピンチの時に使いたい, いかせるようになりたい, SPをいかしたよりよい生活を送りたい	30
	向上意欲	もっとSPを増やしたい, SPたくさん持ちたい	9
	利他意欲	自分のSPは自分一人のために持つておくものでなく全体のために使いたい, これから自分に関わってくれる人のために使いたい	4
	活動肯定	場面を考えることができた, どんな時に活かせるか考えることができてよかった	13
	多様性の気づき	1人1人違ったSPがあって個性がありおもしろい	8
その他	みんなのピンチに人間関係に関するものが多かった, ピンチはSPを作ったり見つけたり伸ばしたりするチャンスだと思った	9	

(4) 自由記述による群分けと自己肯定意識尺度得点の関連

ワークシートへの記述や授業後の感想について, 記入欄ごとに5種類の群分け(いずれも3群)を行った。5種類の記述のいずれについても, 群ごとに, 「自己受容」「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の4つの下位尺度それぞれの項目平均を算出した(表7)。授業の効果が群によって異なるかを検討するため, 下位尺度ごとに, 3(群)×2(授業前後)の2要因分散分析を行った。ここでは交互作用が有意あるいは有意傾向であった分析結果についてのみ言及する。

2年時からの成長感については, 下位尺度「自己表明・対人的積極性」において, 交互作用が有意傾向であった($F(2, 61) = 2.692, p = .076, \eta_p^2 = .081$)。下位検定の結果, 無記入であった生徒の得点のみ, 授業前より後に有意に上昇した。2年時からの成長感を感じにくかった生徒は, 授業によって, 自己表明や積極性が上がりやすかったと考えられる。

②学校生活におけるピンチ場面については, どの下位尺度についても, どの種類の群分けについても, 群の主効果や交互作用は有意ではなかった。

③のピンチ場面におけるストロングポイントの使い方, すなわち誰にメリットのある活用法を書いたかについては, 下位尺度「自己閉鎖性・人間不信」において, 交互作用が有意であった($F(2, 61) = 3.837, p = .027, \eta_p^2 = .112$)。下位検定の結果, 他者にメリットのある活用法を書いた生徒の得点のみが, 授業前より後に有意に低下した。また, 下位尺度「被評価意識・対人緊張」において, 交互作用が有意であった($F(2, 61) = 4.597, p = .014, \eta_p^2 = .131$)。下位検定の結果, 他者にメリットのある活用法を書いた生徒の得点のみが, 授業前より後に有意に低下した。

④ピンチの解決方法, ⑤の授業の感想については, どの下位尺度についても, どの種類の群分けについても, 交互作用は有意ではなかった。

表7 自己肯定意識尺度の4つの下位尺度評定値の群ごとの平均値と標準偏差(SD)

群	人数	授業	自己受容		自己閉鎖性・人間不信		自己表明・対人的積極性		被評価意識・対人緊張	
			平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
自己の成長感										
成長あり	45	前	4.36	0.67	2.11	0.78	3.74	0.80	2.41	0.91
		後	4.40	0.55	1.97	0.72	3.71	0.81	2.35	0.90
現状維持	8	前	3.91	0.60	2.64	0.48	3.32	0.62	2.93	0.89
		後	4.16	0.42	2.73	0.65	3.39	0.64	2.98	0.73

無記入	11	前	4.32	0.70	2.39	0.83	3.30	1.01	2.47	1.06
		後	4.64	0.30	2.14	0.87	3.83	0.82	2.30	1.03
ピンチ場面										
対人	31	前	4.39	0.62	2.29	0.87	3.76	0.95	2.43	0.91
		後	4.47	0.52	2.02	0.86	3.80	0.87	2.29	0.92
状況	23	前	4.07	0.77	2.05	0.56	3.40	0.65	2.59	0.96
		後	4.27	0.49	2.08	0.66	3.51	0.69	2.65	0.93
両方	10	前	4.53	0.48	2.40	0.85	3.68	0.78	2.41	1.04
		後	4.55	0.50	2.35	0.73	3.77	0.75	2.30	0.85
解決メリット受手										
自己	29	前	4.32	0.76	2.14	0.71	3.62	0.81	2.30	0.99
		後	4.36	0.53	2.21	0.78	3.59	0.82	2.44	1.01
他者	16	前	4.28	0.57	2.20	0.77	3.65	0.69	2.82	0.91
		後	4.52	0.52	1.83	0.69	3.76	0.71	2.36	0.85
両方	19	前	4.26	0.65	2.37	0.86	3.58	1.00	2.50	0.84
		後	4.40	0.49	2.14	0.80	3.79	0.84	2.44	0.86
活用の用途										
他者へ行動	33	前	4.45	0.57	2.28	0.87	3.73	0.81	2.47	0.90
		後	4.46	0.49	2.18	0.90	3.70	0.80	2.32	0.85
自己の行動	17	前	4.07	0.76	2.18	0.56	3.42	0.90	2.55	0.91
		後	4.34	0.48	1.97	0.53	3.64	0.74	2.57	0.84
思考	14	前	4.20	0.74	2.13	0.78	3.57	0.80	2.46	1.11
		後	4.39	0.61	2.04	0.70	3.74	0.89	2.48	1.16
第2時感想										
意欲	33	前	4.30	0.70	2.26	0.86	3.71	0.77	2.50	0.98
		後	4.42	0.51	2.13	0.81	3.81	0.71	2.35	0.94
有用性	23	前	4.24	0.64	2.21	0.67	3.45	0.89	2.67	0.84
		後	4.32	0.49	1.98	0.77	3.53	0.90	2.61	0.90
その他	8	前	4.44	0.72	2.11	0.73	3.71	0.94	1.91	0.91
		後	4.63	0.58	2.27	0.65	3.66	0.80	2.14	0.85

4. おわりに

本研究では、自他の強みを見出し、その強みを活用する場面を他者と協同して想定する活動を通して対人緊張が軽減するか検証した。統計的には、自己受容の向上や自己閉鎖性・人間不信の低下への効果やストロングポイントの活用法を考える際に他者にメリットのある活用法を考えた生徒の自己肯定意識がポジティブになりやすかったという効果が得られた。さらに、授業で用いたワークシートの記入や授業後の感想の自由記述から、生徒が自己の内面と向き合う姿や他者の内面に触れる際の戸惑いや楽しさなど活動から得たものを読み取ることができた。

ただし、自己の内面や他者とのかかわりについての成長や変化は、今回の授業以外の様々な教育活動の影響も大きいと考える。そのため、継続的な実践や調査、また検証の方法についても検討していく必要がある。

今回の授業介入で、自己の内面について、特にネガティブな部分を開示するのは生徒にとって困難感や抵抗感を感じるものであるということを改めて感じた。ただ、これまでの授業の中でも、一般的な意見や考え方として「～だということも言える」「～という場合もある」と発表したり提案したりすることで、自己開示したり他者の意見を聞いたりする姿が見られている。

生徒らは、思春期の入り口である小学校高学年からコロナ禍で直接的なコミュニケーションが著しく減少し、SNSなどでの一方的な発出が増えているといわれる世代である。その中で、対面で意見を交わしたり自分の感情を表出したりすることにより、他者の価値観に触れたり自他の価値観を見つめたり受け入れたりする機会が少なかったのではないかと考えた時、授業の中で肯定的に自他の価値観に気づく場を設定し、他者と共に考えたり共有したりすることが大切なのではないだろうか。

後藤 美由紀・森田 愛子・中條 和光(2024),「対人緊張の軽減を目指した自他の強みを認識する授業実践の効果—自他の強みを活用する場面を考える活動を通して—」, 広島大学附属東雲中学校研究紀要「中学教育第53集」, 142-151

日頃, 教室へ入りづらさを感じて別室で過ごす生徒も今回の授業に自ら参加していたことから, 心理的安定が確保された授業や学級を目指して, 今後も引き続き研究を継続していきたい。

【引用・参考文献】

文部科学省, 教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引き, 2011

田嶋 八千代, 養護教諭の職務を研究的視点から捉える, 養護実践学研究 2 卷 2 号, 2019 1-2

後藤 美由紀他, 感染症予防行動が中学生のコミュニケーションの困難感に与える影響～

対人スキルの観点から見たコロナ禍における自他の心と体を守る力の育成～, 中学教育 第 51 卷, 2022 68-81

阿部 望他, 強み介入が中学生の精神的健康に及ぼす効果に関する検討, 教育心理学研究 第 69 卷 第一号, 2021 64-78

後藤 美由紀他, 互いの強みを見つけあう活動が中学生の対人緊張の緩和に及ぼす影響～自己を肯定的に見つめる場づくりの工夫～, 中学教育第 52 卷, 2023 114-120

平石 賢二, 青年期における自己意識の構造—自己確立感と自己拡散感からみた心理学的健康, 教育心理学研究 第 38 卷, 1990 320-329

3年 組 番 ()

①今の自分のストロングポイントを見つけよう

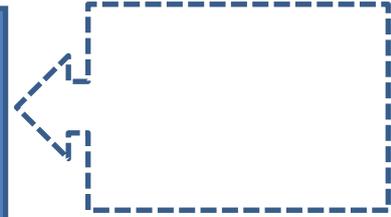
○2年の時に見つけたストロングポイントは



今の自分のストロングポイントは

「おいしい」ポイントは

成長したと感ずること
できるようになったこと
苦手じゃなくなったこと



○友達のストロングポイント

持ちたい(欲しい)ストロングポイント

～ 今日の感想 ～

3年 組 番 ()

② 《 》に使えるストロングポイント

○今の自分のストロングポイントは



() のために持っておきたい

○学校生活で、どんな《 》の場面がある？その時に使えるストロングポイントは？

-
-
-



-
-
-

○自分のストロングポイントが使える《 》の場面を1つ以上考えてみよう

場面①

使い方

場面②

使い方

～ 今日の感想 ～