

自己肯定感を高める道徳授業の在り方の検討

—Rosenberg 自尊感情尺度と児童の振り返りの独自評価を用いた実践的分析を通して—

令和6年度入学 熊本大学大学院教育学研究科

学校教育実践高度化コース

244a9706 坂本 絵美

指導教員 今井 伸和

八幡 英幸

前田 浩志

目次

1. はじめに
2. 自己肯定感とは何か
3. 自尊感情尺度
4. 研究方法
 - 4.1 自尊感情尺度と児童の振り返りの独自評価を用いた実践的分析
 - 4.2 振り返りの数値化と評価基準
 - 4.3 数値化の効果と限界
5. 授業方法の検討
 - 5.1 導入の工夫
 - 5.2 「めあて」の提示方法
 - 5.3 話し合いの人数
 - 5.3.1 3人班と4人班の比較
 - 5.3.2 ペアと3人班と4人班の比較
 - 5.3.3 班の固定化
 - 5.4 話し合いの仕方
 - 5.4.1 問い返しの有無による比較
 - 5.4.2 問い返しの仕方
 - 5.4.3 問い返しの内容
 - 5.5 振り返り
 - 5.5.1 教師が経験談をしてからの振り返り
 - 5.5.2 児童が経験対話をしてからの振り返り
 - 5.5.3 教材「ブランコ乗りとピエロ」における実践分析
 - 5.6 指導観の変容とその効果
 - 5.7 授業方法の再現性の検証
6. 自己肯定感を構成する5つの観点と内容項目
 - 6.1 関連する教材の年間計画
 - 6.2 評価平均の推移
7. 考察
 - 7.1 一学期末における自尊感情尺度の変容
 - 7.2 二学期末における自尊感情尺度の変容と授業効果の検証
 - 7.3 児童の振り返り記述による変容プロセスの分析
8. おわりに

自己肯定感を高める道徳授業の在り方の検討

—Rosenberg 自尊感情尺度と児童の振り返りの独自評価を用いた実践的分析を通して—

【要旨】

本研究は、小学校道徳科の授業を通して、児童の自己肯定感を高める授業の在り方を検討することを目的としている。近年、日本の若者の自己肯定感の低さが社会的課題とされる中で、特に自己肯定感の低い児童が「自分は大切な存在であり、やればできる」と感じられるような道徳授業の工夫が求められている。

本研究では、Rosenberg 自尊感情尺度を用いた質問紙調査と、児童の振り返りを独自の基準で数値化した分析を行った。授業の導入、「めあて」の提示方法、話し合いの人数や回数、問い返しの有無、教師や児童の経験対話の活用など、授業構成の違いが児童の内省や自己理解の深まりにどのように影響するかを比較検討した。その結果、道徳授業においては、児童が教材を自分事として捉え、対話と内省を重ねる授業構成が、有効であることが示された。

分析から、児童の振り返り内容に深まりが見られた授業では、自己肯定感の向上が示唆された。一方で、振り返りが深まっても自尊感情尺度に明確な変化が見られない事例も確認され、道徳授業と自己肯定感の関係には個人差や継続的な実践の影響があることが示された。今後は、評価方法の妥当性の検証や、学級経営との関連性も含めた検討が求められる。

1. はじめに

「おれなんか、いなくていい」「どうせ私はできない」など、小学校教員として、児童が自らの存在を否定する言葉を聞くことがある。担任として「あなたは大切な存在だ」「あなたならできるよ」と伝わる関係性を築くことができれば、児童は自己の存在に価値を見出し、安心感を得て、学力や意欲にも良い影響を及ぼすと実感してきた。

近年、児童生徒の自己肯定感の低さは社会的課題として取り上げられている。内閣府「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(2018)では「私は自分自身に満足している」と回答した若者の比率は、アメリカ87.0%、イギリス80.1%、ドイツ81.8%、フランス85.8%というように欧米諸国が8割を超えているのに対して、日本は45.1%に留まっている。この結果に対し、榎本(2025)は、各種データに見られる欧米人と日本人の自己肯定感の差は、文化的伝統の違いを示しているに過ぎず、日本人の心には謙遜の美德が深く根付いているため、意識調査では欧米人と比べて自己肯定感が著しく低くなると述べている。しかしながら、東京都教職員研修センターの「自尊感情や自己肯定感に関する研究」(2017)によれば「自分の存在を受け入れてもらえない、大切にされない、いじめられるなどの経験をした子供たちの自尊感情は低くなり、低くなった自尊感情を保とうとするために、さらに自分より弱い立場の他者に対して向かったり、自分を守るために不登校やひきこもりなどによって社会との接点をもたなくなったりする」とされており、自尊感情の低さと問題行動との相関が指摘されている。

また平成29年度に改訂された小学校学習指導要領では、「一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識し、他者を尊重し、持続可能な社会の創り手となること」が求められている。すなわち、数値の背景に文化的要因があるとしても、児童が抱える否定的な自己認識への教育的介入は重大な課題である。

本研究では自己肯定感の多面性をふまえ、その高低という単一の指標に固執するのではなく、児童一人ひとりが自己の存在を価値あるものとして認識する「自尊感情」と、課題に対して前向きに取り組めると感じる「自己効力感」を育むことに焦点を当てる。本研究は、この二つの感覚、すなわち「自分は大切な存在」であり、「自分はやればできる」という認識を児童に形成していくための道德教育の在り方を考察することを目的とする。

2. 自己肯定感とは何か

本研究で扱う「自己肯定感」とは、自分の存在や価値を肯定的に受け止める感覚である。国立教育政策研究所の「生徒指導リーフ」(2015)には、自己肯定感、自尊感情、自己存在感、自己効力感などの用語とほぼ同義の概念として位置づけられており、自分への肯定的な評価を抱えている状態と定義されている。本研究においては、これらを含む概念として自己肯定感を用い、その中でも特に「自分を価値ある存在と感じる感覚」である自尊感情と、「自分はやればできると感じる感覚」である自己効力感に焦点をあてる。なお、自己肯定感の変化を定量的に把握する指標としては Rosenberg 自尊感情尺度を用いる。心理学者 Rosenberg(1965)は、自尊感情(self-esteem)を「自分を価値ある存在と感じられる程度」と定義し、自己を肯定的に評価する包括的な感覚として捉えている。Mimura & Griffiths(2007)は、Rosenberg の自尊感情の概念には、「とてもよい(very good)」と感じる側面と、「これでよい(good enough)」と感じる側面の二つがあると述べている。本研究では特に後者の「これでよい」と思える感覚、すなわち自分の否定的な面も受け止めながら、前向きに努力する自己概念を重視している。Rosenberg は、自尊感情をありのままの自己を受け入れるだけでなく、成長し欠点を克服するという動機づけを含むものとみなしており、独りよがりな自己満足とは明確に区別している。単なる現状維持を自己肯定感の高さと混同してはならず、自己肯定感について考える際には向上心の側面も考慮する必要がある。

また東京都教職員研修センターの報告では、自己肯定感「自分への気づき」「自分の役割」「自分の個性と多様な価値観」「他者とのかかわりと感謝」「自分の可能性」といった観点を含み、自分の存在を大切に感じながら、よりよく生きようとする前向きな姿勢として定義されている。自己肯定感の高い児童は、他者から認められる経験を通して自分に価値を見出し、困難にも前向きに取り組む傾向がある。一方で、Beck 認知の理論(1979)によれば、否定的な自動思考を抱きやすい児童は、自己肯定感が低く、学習意欲の低下や人間関係の不安定さに直結することがあると述べている。このように、自己肯定感、自尊感情は児童の心の成長において中核的な要素であり、特に道德教育においてその育成を図ることに大きな意義を持つ。また、自己肯定感、自尊感情は、教師や仲間との相互作用を通して、自分がどのように扱われているか、周りは自分をどう見ているかという点に影響を受ける。さらに、親しい人間関係にある周りの人たちから認められたり、褒められたりする経験を通して形成される。したがって、教師や友人から認められることで、児童は自分自身を大切に、自分に自信を持つことができる可能性がある。

3. 自尊感情尺度

本研究では、Rosenberg の自尊感情尺度による質問紙調査を、令和7年度4月の年度当初、一学期末、二学期末の計3回にわたり実施し、児童の自己肯定感の高まりを多角的に検討する。この尺度は「自分を価値ある存在と感じられるかどうか」を測定する信頼性の高い指標であり、児童の心理的状态の変容を定量的に把握することができる。

年度当初の調査結果は、5年では140人中22人の自尊感情尺度が低く、そのうち2人が特別支援学級在籍であった。6年では158人中14人の自尊感情尺度が低く、3人が特別支援学級在籍だった。対象児童298人中、自尊感情尺度が低かった36人は、通常学級であっても、発達診断を受けていたり、診断は下りていないまでも発達のバランスの悪さを担任が感じていたりする児童も含まれていた。また、遅刻や不登校傾向があったり、学力不振が見られたり、生徒指導上の問題があったりする児童もいた。問題を抱えているため、自尊感情尺度が低くなっている可能性がある。しかし、自尊感情尺度が低い児童36人の中で、学力は高く、仕事などの責任感が強く、友人関係でトラブルは見られないと担任が答えた児童8人が含まれていた。これらの児童に関しては、向上心が高いことが自己への厳しさに繋がり、結果として自尊感情尺度を低くしている可能性がある。本研究は、自尊感情尺度を全体として高めるより、自尊感情尺度の低い児童が「自分は大切な存在」であり、「自分はやればできる」と感じられる道徳の授業の在り方を検証していく。

平均スコア	評価
31～40点	自尊感情が高い(肯定的)
21～30点	中程度(平均的な自尊感情)
20点以下	自尊感情が低い(否定的傾向あり)

5年クラス	人数	平均スコア	自尊感情が低い	自尊感情が低い児童中の特別支援学級在籍児童	問題が特に見当たらない児童
い組	35	26.37	4人	0人	1人
ろ組	34	26.71	3人	0人	0人
は組	33	27.03	3人	0人	0人
に組	38	23.97	12人	2人	4人
合計	140	26.02	22人	2人	5人

6年クラス	人数	平均スコア	自尊感情が低い	自尊感情が低い児童中の特別支援学級在籍児童	問題が特に見当たらない児童
い組	34	26.38	5人	2人	1人
ろ組	31	26.42	2人	0人	1人
は組	29	27.69	2人	0人	0人
に組	31	26.32	4人	0人	1人
ほ組	33	28.91	1人	1人	0人
合計	158	27.14	14人	3人	3人

4. 研究方法

4.1 自尊感情尺度と児童の振り返りの独自評価を用いた実践的分析

道徳科は、よりよく生きるための基盤を築いていく教科である。児童が教材を通して道徳的価値に共感し、自己を見つめ、それを自己の生き方と結びつけて内省することが、「そのままの自分でよい」と思える感覚、すなわち自己肯定感の醸成につながる可能性がある。本研究は、特別の教科である道徳科の授業を通して、児童の自己肯定感を高める方法を探ることを目的としている。道徳授業は、児童が自分の生き方を考え、他者との関係性や価値観と向き合う貴重な機会であると同時に、自己肯定感の醸成にも寄与し得る場である。しかし、その効果は目に見えにくく、定量的な評価が難しいという課題がある。

そこで本研究では、2つの視点から自己肯定感の変化と道徳的価値の深まりを時系列で分析する。第一に、前述の自尊感情尺度による質問紙調査である。第二に、道徳授業後に児童が記述する振り返りを、独自の評価基準に基づいて数値化する方法である。具体的には熊本市立小学校5年4クラスと6年5クラスを対象に、5年と6年とともに、教科書の「①道徳が始まるよ」をオリエンテーションとし、共通の基準で、振り返りを記述させ、評価を行った。

4.2 振り返りの数値化と評価基準

学習指導要領では、道徳科は「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習」とされている(文部科学省, 2018)この理念を具体化するため、本研究では児童の振り返り内容を以下のように評価し、段階的に数値化した。振り返りを、S、④、A、③、B、C、Dで評価を行い、他学年や別のクラスで比較するために、S=3ポイント、④=2ポイント、A=1ポイント、③およびB=0.5ポイントとし、クラスの評価平均を比べることで、どんな授業方法が効果的かを検証する。

道徳科において、児童の心の内面を数値化して評価することは慎重であるべきだが、本評価は授業者の授業改善のための評価であり、児童の成績づけを意図するものではない。このような評価基準により、児童の道徳的価値の理解や内省の深さを可視化し、授業の実践的効果を捉える手がかりとした。

S	ねらいとする道徳的価値を理解し、広い視野から多面的・多角的に自己の生き方に関する考えを深めて書いている。	3
④	ねらいとする道徳的価値を理解し、これまでやこれからの自己を見つめて書いている。	2
A	ねらいとする道徳的価値を理解し、自分のことを書いている。	1
③	ねらいとする道徳的価値には気づいていないが、自分のことを書いている。	0.5
B	ねらいとする道徳的価値に気づいている。	0.5
C	ねらいとする道徳的価値には気づいていない。	0
D	書いていない、もしくは意味がわからない。	0

4.3 数値化の効果と限界

振り返りを数値化して分析することには、以下の効果と限界が存在する。

効果としては、第一に、授業ごとの児童の反応を定量的に把握することで、導入の工夫や発問構成など、どのような指導法が効果的であったのか検証することが可能となる点が挙げられる。第二に、継続的に数値を追うことで、個々の児童における道徳的価値の受容や内省の深まりといった変容を可視化できる点である。

一方で、限界も存在する。第一に、評価の揺らぎである。7段階評価を行う際、隣接する評価(例えば A と ④、④と S など)の間で判定に迷う場合がある。しかし、A と S のように評価に差がある場合には明確な区別が可能であり、指導法の効果における大まかな傾向を把握するには十分であると考えられる。第二に、記述内容と内面の不一致の可能性である。A 評価であっても、板書や友人の意見をそのまま模倣しただけの記述が含まれる場合がある。逆に B 評価(ねらいとする価値には気づいているが、自分事になっていない)であっても、教材の登場人物の心情に深く寄り添った結果、自分のことまで記述が及ばなかったケースもあり、必ずしも B 評価が低い内省レベルを意味するとは限らない。分析に際しては、こうした数値化の限界を十分に踏まえる必要がある。

5. 授業方法の検討

本研究では、自己肯定感を高める道徳授業の在り方を検討するため、授業構成要素(導入、めあて、話し合い、振り返りなど)ごとに異なる指導法を試行し、児童の振り返りの評価の数値を用いて、その有効性を検証した。

5.1 導入の工夫

令和6年度の実践において、教材に入る前の導入方法として以下の3パターンを検証した。

- ・【①】同じ内容項目の過去の学習を振り返ってから教材に入る
- ・【②】本時のねらいに関する児童の経験を引き出してから教材に入る
- ・【③】同じ内容項目の児童の過去の振り返りを紹介し、それをもとに経験を引き出してから教材に入る

3年の資料「10マリーゴールド」と「17三人の仕事」は、同じ内容項目の C-(13)勤労、公共の精神である。「三人の仕事」で「マリーゴールド」を振り返ってから、教材に入る方法をとった。「6よごれた絵」と「22モンたんとケロきち」は、同じ内容項目の A-(2)正直、誠実である。「20言わなきや」と「31よわむし太郎」は、同じ内容項目 A-(1)善悪の判断、自律、自由と責任である。「9やめられない」と「16黄金の魚」は、同じ内容項目 A-(3)節度、節制である。同じ内容項目を振り返るのではなく、ねらいに関する経験を引き出させるために2分間の班の話し合いを行う。「23とくジーのおまじない」と「33ありがとうの気持ちをこめて」は、同じ内容項目 B-(7)感謝である。「とくジーのおまじない」から「ありがとう」を伝えられたか、逆に伝えられなかったかの経験を班で2分間話し合いを行った。

実践の結果、評価は【①】が 1.77、【②】が 1.69、【③】が 2.11 となった。

【①】と【②】の間には大きな差は見られなかったものの、【③】の「他者の振り返りをもとに経験を引き出

す」手法が高い評価を示した。これは、他者の具体的な思考に触れることで、児童が自身の経験を想起しやすくなったためと考えられる。ただし、【③】の3年「ありがとうの気持ちをこめて」も、5年「のび太に学ぼう」も、学年末に近い時期であったことによる「慣れ」の影響も考慮する必要があり、今後さらなる検証が求められる。

令和6年度3年生と5年生での実践

導入	【①同じ内容項目の過去の学習を振り返ってから教材に入る】		【②本時のねらいに関する児童の経験を引き出してから教材に入る】		【③同じ内容項目の児童の振り返りを紹介し、それを基に経験を引き出してから資料に入る】	
教材名	3年「三人の仕事」	3年「モンたんとケロきち」	3年「よむし太郎」	3年「黄金の魚」	3年「ありがとうの気持ちをこめて」	5年「のび太に学ぼう」
評価	1.63	1.91	2.03	1.35	1.98	2.23
評価の差	⊕0.56	⊕0.48	⊕0.17	⊕0.03	⊕0.13	⊕0.3
平均	1.77		1.69		2.11	

5.2 「めあて」の提示方法

導入から教材範読に至るまでの「めあて」の扱いについて、以下の4パターンで検証した。

- ・【④】教師が「めあて」を提示する
- ・【⑤】児童に「めあて」を考えさせる
- ・【⑥】「めあて」を立てずに範読に入る
- ・【⑦】児童の過去の振り返りを引用して「めあて」を立てる

【④】で3年「ヤゴ救出大作戦」では、「めあて」を「どうして、小さい虫をたすけないといけないの？」とした。【⑤】で3年「生きている仲間」では「やよいさん（※登場人物）の『生きているなかま』ってなんだろう？」とした。【⑥】では3年「黄金の魚」では、導入から、「めあて」を立てずに、教材の範読をおこなった。【⑦】で3年「なごからのしつもん」では、一週間前にやった「道夫とぼく」で書いた、3年男子児童の振り返りの「人によって態度をかえるのはおかしい」を紹介し、「めあて」を「なぜ人によって態度をかえたらいけないの？」とした。また5年の資料「のび太に学ぼう」では、「アンパンマンがくれたもの」で書いた男子児童の振り返りの「自分とけんかしていたけど、なかなかおりしてしあわせ」と、女子児童の「自分ががんばったから自分におんがえし。しっばいしてもうまくいくし、しっばいなくてもうまくいく」の振り返りから、「めあて」を「なぜ自分に『おんがえし』なのか考えよう」とした。

評価は【⑥「めあて」なし】が1.06と最も低く、次いで【④教師提示】が1.40、【⑤児童考案】が1.45、そして【⑦振り返り活用】が1.83となった。この結果から、「めあて」を立てないより、立てた方が効果的であることが確認された。

【④】と【⑤】の比較では、【⑤】の方が、わずかに評価が高いものの、児童に「めあて」を考えさせる過程で授業時間を消費し、肝心の話し合いや振り返りの時間が圧迫される傾向が見られた。一方、【⑦】は評価が最も高く、児童の言葉を用いることで、興味・関心を高めると同時に、過去の自分の考えと新たな価値をつなげて思考できたことが要因であると推察される。

令和6年度3年生と5年生での実践

めあての立て方	【④教師が「めあて」を提示する】			【⑤児童に「めあて」を考えさせる】		【⑥「めあて」を立てずに範読に入る】	【⑦以前書いた児童の振り返りを引用して「めあて」を立てる】		
	3年ろ組	3年ろ組	5年に組	3年ろ組	5年に組	3年ろ組	3年ろ組	5年に組	5年に組
クラス	3年ろ組	3年ろ組	5年に組	3年ろ組	5年に組	3年ろ組	3年ろ組	5年に組	5年に組
教材	ヤゴ救出大作戦	三人の仕事	命の詩	生きている仲間	一ふみ十年	黄金の魚	なおとからのしつもん	38億年の命	のび太に学ぼう
時期	9月中旬	10月下旬	6月下旬	9月中旬	7月上旬	10月中旬	6月上旬	9月中旬	3月中旬
評価	0.98	1.42	1.79	1.5	1.39	1.06	1.68	1.57	2.23
平均	1.40			1.45		1.06	1.83		

5.3 話し合いの人数

5.3.1 3人班と4人班の比較

令和6年度に、話し合い活動における班の構成人数(3人班と4人班)が、振り返りの評価に与える影響を検証した。令和6年度から教科書会社に変更になったため、3年と4年に「黄金の魚」「よわむし太郎」、5年と6年に「ブランコ乗りとピエロ」が同じ教材であった。

同じクラス内で評価を比べた場合、4人班より3人班で評価が高い。例外として3年い組と6年ほ組、5年に組の一回の授業で、4人班の評価が高くなった事例がある。3年い組の担任によると、普段話し合い活動をしないうえ、授業者である筆者が授業で話し合いをすると聞き、話をよくする児童を4人班に1人はいるように意図的な班編成を行ったとのことである。3年い組は、初めて授業をしたが、評価が1.88と高くなっている。また6年ほ組の担任によると、普段からよく話し合いをしていて、確認などを含めると毎時間話し合いをするとのことだった。

令和6年度での実践

資料名	黄金の魚		よわむし太郎		ブランコ乗りとピエロ		
	4年ろ組	4年は組	4年い組	3年い組	5年ほ組	6年は組	6年ほ組
3人班	1.36	1.67	1.83	1.67	2.42	1.67	1.79
4人班	1.16	1.34	1.5	2	1.54	1.35	1.93
評価の差	⊕0.2	⊕0.33	⊕0.33	⊖0.33	⊕0.88	⊕0.32	⊖0.14
全体評価	1.56	1.51	1.68	1.88	1.98	1.45	1.88

5.3.2 ペアと3人班と4人班の比較

同じクラスで、道徳の授業時間内にペアと3人班と4人班に分けて検証したこともあったが、筆者は担任ではないため班編成に時間を要し、結果として振り返りの時間が短縮され、評価が低迷した要因となったと考えら

れる。また6年へ組で「ブランコ乗りとピエロ」で3人班とペアで授業をした。3人班が 1.64, ペアが 1.63 とわず
 かしかわならず、ペアと班で、班の数が増加するため、机間指導が行き届かず、ペアや班でどんな話し合いを
 しているか把握できず、意図的指名ができなかった。積極的に発表しないクラスの場合は、意図的指名をしな
 いと児童の考えがでない。また6年へ組の「ブランコ乗りとピエロ」の評価を他のクラスと比べると低かった。ペ
 アや4人班より、3人班の評価が高いと考える。

令和6年度での実践

資料名	生きることを あきらめない	資料名	ブランコ乗り とピエロ
クラス	6年へ組		
3人班	1.87	3人班	1.64
4人班	1.29	2人班	1.63
評価の差	⊕0.58	評価の差	⊕0.01
全体平均	1.61	全体平均	1.64

5. 3.3 班の固定化

5年に組は、教材「自分らしさをみつめよう」の授業から、3人班と4人班を固定した。「自分らしさをみつめよ
 う」「自分がいいと思うものを」「アンパンマンがくれたもの」「ヌチヌグスージ命の祭り」「のび太に学ぼう」の順で
 授業をして、「自分がいいと思うものを」の時は3人班より4人班の評価がわずかに高くなっている。5年に組の
 児童に、班の固定化に関するアンケートを実施したところ、「固定が良い15名」「毎回異なる方が良い3名」
 「どちらでも良い12名」だった。

分析の結果、基本的に4人班よりも3人班の効果が高いが、3人班でも4人班でもメンバーを固定して、話し
 合いに慣れた方が効果は高くなることが示唆された。【3人班】【意図的に話をよくする児童を班に入れる】【メ
 ンバーを固定する】ことで、効果が高くなると考えられる。一方で、3人班だと30人以上のクラスになると、10
 班以上になり、机間指導で全部の班をまわることができず、どの班がどんな考えを持っているのか意図的指
 名がしにくい。したがって、現実的な運用としては、【4人班】【意図的に話をよくする児童を班に入れる】【メ
 ンバーを固定する】ことが、授業運営上、効果的であった。

令和6年度での実践

資料名	誰もが幸せ になれる社 会を	自分らしさを みつめよう	自分がいい と思うものを	アンパンマン がくれたもの	ヌチヌグスー ジ命の祭り	のび太に学 ぼう
クラス	5年に組					
3人班	1.6	1.73	1.71	1.93	2.4	2.29
4人班	1.56	1.38	1.78	1.92	1.93	2.19
評価の差	⊕0.04	⊕0.35	⊖0.07	⊕0.01	⊕0.47	⊕0.1
全体平均	1.58	1.57	1.75	1.93	2.16	2.23

5.4 話し合いの仕方

5.4.1 問い返しの有無による比較

5年教材「命の詩」と「最後のコンサート」は、同じ内容項目のD-(19)「生命の尊さ」である。また「アンパンマンがくれたもの」の内容項目はD-(22)「よりよく生きる喜び」である。令和6年度の実践において、これら3つの教材を使い、話し合いの仕方として以下の3パターンを検証した。

- ・【⑧】教師とのやり取り中心で、話し合いなし
- ・【⑨】班で10分間話し合い
- ・【⑩】話し合い→問い返し→もう一度話し合い

⑩の問い返しとは、中心発問に対する児童の発言を受け、さらに班で深く考えさせることを目的として行う揺さぶりや追加の発問である。「アンパンマンがくれたもの」の問い返しとしては、まず教材の中の「生きる喜び」とは何かを話し合わせる。それに対する「生きていること自体が幸せ」「生まれ変わっても自分がいいと思うことが生きる喜び」といった児童の発言を受けて、授業者(筆者)が「生きていること自体が幸せで、生まれ変わっても自分がいいと思うことが生きる喜びなら、どんな自分だったら生きる喜びがあるのか」と問い返した。その結果「自分の好きなことで周りを幸せにできたら、生きる喜び」などの発言であったため、最後に「あなたにとって生きる喜びって何だろう?どんな自分だったら生きる喜びがあるか」を振り返りに書かせた。

令和6年度は、【⑧】が2回授業を行い平均 1.62、【⑨】が2回授業を行い平均 1.66、【⑩話し合い5分→問い返し→もう一度話し合い5分】が2回授業を行い平均 1.98 であった。【⑧】と【⑨】の間には大きな差は見られなかったものの、【⑩】の問い返しありのパターンは高い評価を示した。

令和6年度5年生での実践

クラス名	5年は組	5年に組
時期	5年7月中旬	5年6月下旬
指導者	専科	専科
授業形態	⑨班で10分間話し合い	⑧教師とのやり取り中心で、話し合いなし
「命の詩」評価	1.62	1.79
学年平均	1.71	
クラス名	5年は組	5年に組
時期	5年10月上旬	5年10月上旬
指導者	専科	専科
授業形態	⑧教師とのやり取り中心で、話し合いなし	⑨班で10分間話し合い
「最後のコンサート」評価	1.45	1.7
学年平均	1.56	
クラス名	5年は組	5年に組
時期	5年2月中旬	5年2月中旬
指導者	専科	専科
授業形態	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い
「アンパンマンがくれたもの」評価	2.03	1.93
学年平均	1.98	

上述は、令和6年度5年生の実践であり、令和7年度5年生の実践と比較する。【⑨】(話し合いのみ)が2回授業を行い平均 1.46 である。【⑩問い返しあり】は4回授業を行い平均 1.73 である。

令和7年度5年生での実践

クラス名	5年は組	5年に組
時期	5年6月中旬	5年6月下旬
指導者	道徳専科	道徳専科
授業形態	⑨班で10分間話し合い	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い
「みんなおかしいよ」評価	1.48	1.6
学年平均	1.54	
時期	5年7月上旬	5年6月下旬
指導者	道徳専科	道徳専科
授業形態	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い	⑨班で10分間話し合い
「すれちがい」評価	1.45	1.44
学年平均	1.58	
時期	5年7月中旬	5年7月初旬
指導者	道徳専科	道徳専科
授業形態	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い
「命の詩」評価	1.85	2.03
学年平均	1.94	

令和6年度5年生で「命の詩」の評価は【⑨】は1.62, 【⑧】は1.79であったのに対して、令和7年度5年生2クラス平均では「命の詩」の評価は【⑩問い返しあり】は1.94である。同じ教材で比べても、【⑩問い返しあり】で効果が高かった。検証の結果、令和6年度および令和7年度の実践を通して、【⑩問い返しあり】が最も高い評価を示した。これは、問い返しを行うことが議論の活性化を促し、振り返りの深まりに寄与したためと考えられる。

令和6年度5年生と令和7年度5年生での実践

クラス名	5年は組	5年に組
時期	令和6年5年7月中旬	令和6年5年6月下旬
指導者	道徳専科	道徳専科
授業形態	⑨班で10分間話し合い	⑧教師とのやり取り中心で、話し合いなし
「命の詩」評価	1.62	1.79
学年平均	1.71	
クラス名	5年は組	5年に組
時期	令和7年5年7月中旬	令和7年5年7月初旬
指導者	道徳専科	道徳専科
授業形態	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い	⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い
「命の詩」評価	1.85	2.03
学年平均	1.94	

5.4.2 問い返しの仕方

令和6年度および令和7年度での実践では、【⑩問い返しあり】が効果的だった。そこで、問い返しの仕方と内容の2つを検証する。まず、問い返しの仕方として、以下の3パターンで、3つの教材を使い、3クラスで検証した。

- ・【⑩】話し合い5分→問い返し→もう一度話し合い5分
- ・【⑪】話し合い3分→問い返し→もう一度話し合い7分と二回の話し合い時間に軽重をつける
- ・【⑫】話し合い3分→問い返し→メモ2分→もう一度話し合い5分と自分の考えをメモさせてから話し合い

評価平均の結果は、【⑩】が1.85、【⑪話し合い時間に軽重】が2.00、【⑫メモあり】が1.99であった。分析の結果、問い返しをして、話し合い時間に軽重をつけたり、メモをしたりした方が効果は高い。なお、【⑪】と【⑫】の評価に大きな差は見られなかった。ただ、発言や話し合いが活発ではないクラスは、メモをさせた方が、児童がどんな考えを持っているのか把握して、意図的指名ができるため、効果的であると考えられる。

5.4.3 問い返しの内容

問い返しの内容として、以下の3パターンで検証した。

- ・【⑬】経験と重ねながら、反対の価値観を問い返す
- ・【⑭】考えさせたいことにつながる、班の話し合い内容や児童の発言や記述をもとに問い返す
- ・【⑮】主人公の思いから、主人公の親など視点を変えて問い返す

評価平均の結果は、【⑬反対の価値観】は1.96、【⑭児童の発言や記述】は1.98、【⑮視点を変える】は2.04だった。

【⑬】と【⑭】と【⑮】のいずれにおいても高い評価が得られた。すなわち、問い返しの具体的な手法や内容の差異よりも、問い返しを行うこと自体が重要であり、効果を持つことが示唆された。

令和7年度の6年生での実践

クラス名	6年い組	6年ろ組	6年は組
時期	5月下旬	5月下旬	5月中旬
指導者	専科	専科	専科
授業形態	⑪話し合い時間に軽重をつける	⑫メモをしてからの話し合い	⑩話し合いの時間は同じ
「まどさんからの手紙」評価	2.03	1.95	1.86
問い返しの仕方	⑭児童の話し合いや発言から問い返す		
学年平均	1.95		
時期	未定	5月下旬	5月中旬
指導者	専科	専科	専科
授業形態	⑩話し合いの時間は同じ	⑪話し合い時間に軽重をつける	⑫メモをしてからの話し合い
「大きな目標に向かって」評価	1.77	1.87	2.24
問い返しの仕方	⑬経験と重ねながら、反対の価値観を問い返す		
学年平均	1.96		
時期	5月中旬	5月中旬	5月下旬
指導者	専科	専科	専科
授業形態	⑫メモをしてからの話し合い	⑩話し合いの時間は同じ	⑪話し合い時間に軽重をつける
「人生の金メダル」評価	1.77	1.93	2.1
問い返しの仕方	⑭児童の話し合いや発言から問い返す		
学年平均	1.93		
時期	9月下旬	9月下旬	9月下旬
指導者	専科	専科	専科
授業形態	⑯経験対話を入れて3回話し合い	⑯経験対話を入れて3回話し合い	⑯経験対話を入れて3回話し合い
「コスモスの花」評価	2.03	1.93	2.21
問い返しの仕方	⑭児童の話し合いや発言から問い返す		
学年平均	2.06		
時期	9月初旬	9月初旬	9月中旬
指導者	専科	専科	専科
授業形態	⑰4回話し合い	⑰4回話し合い	⑱経験対話を入れて4回話し合い
「命のかがやき」評価	1.92	1.8	2.31
問い返しの仕方	⑮主人公の思いから、主人公の親など視点を変えて問い返す		
学年平均	2.01		
時期	9月初旬	9月中旬	9月下旬
指導者	専科	専科	専科
授業形態	⑲5回話し合い	⑱経験対話を入れて4回話し合い	⑱経験対話を入れて4回話し合い
「ぼくの名前呼んで」評価	1.8	1.93	2.52
問い返しの仕方	⑮主人公の思いから、主人公の親など視点を変えて問い返す		
学年平均	2.08		

5.5 振り返り

5.5.1 教師が経験談をしてからの振り返り

令和6年度は話し合いの後、すぐに振り返りを書かせていた。一方、令和7年度6年教材「泣き虫」からは、どのクラスも導入で内容項目に関連する教師の経験を語り、同じような経験がないか話し合った後に教材の範読をした。その上で、教材の登場人物の気持ちを【⑩話し合い→問い返し→もう一度話し合い】の手法で考えさせた。その後、問い返しから振り返りを書く手順として、以下の2パターンを検証した。

- ・【⑳】⑩の後に、教師が経験（※導入で経験をまず語り、その続きの経験談）を語り、振り返りを書く
- ・【㉑】⑩の後に、すぐに振り返りを書く

同じ6年ろ組で、【㉑教師の経験談】で検証した教材「泣き虫」と「この胸の痛みを」の評価平均が1.89であったのに対し、比較対象である【㉑問い返し後に、すぐに振り返りを書く】で検証した「ロレンゾの友達」は1.52にとどまった。このことから、教師が経験を語ることが児童の考えを深めた可能性がある。ただ、1クラスでの実践のため、今後さらなる検証が必要である。

また、本実践【㉑教師の経験談】を行うにあたっては、教師が自分自身をふり返って教材から何を学んだのか考える必要がある。まずは教師が教材を自分事として考え、それを子どもたちと一緒に学ぼうとする姿勢が大切であると考えられる。授業の中で教師が自分の経験を語ることで、子どもたちも安心して自分を語り、教材を自分事として考えることができるのではないかと推察する。

令和7年度の6年生での実践

クラス名	6年い組	6年ろ組	6年は組	6年に組	6年ほ組
時期	6月下旬	6月下旬	6月下旬	6月中旬	6月中旬
指導者	担任	専科	専科	専科	専科
「泣き虫」評価	×	2	1.97	2.14	1.77
振り返りの仕方	㉑問い返し後に教師が経験を語り、振り返りを書く				
学年平均	1.97				
クラス名	6年い組	6年ろ組	6年は組	6年に組	6年ほ組
時期	7月初旬	7月初旬	7月初旬	7月初旬	7月初旬
指導者	専科	専科	専科	専科	専科
「この胸の痛みを」評価	1.74	1.78	1.8	1.98	2.06
振り返りの仕方	㉑問い返し後に教師が経験を語り、振り返りを書く				
学年平均	1.82				
クラス名	6年い組	6年ろ組	6年は組	6年に組	6年ほ組
時期	5月中旬	5月中旬	5月中旬	5月下旬	5月下旬
指導者	担任	専科	担任	担任	担任
「ロレンゾの友達」評価	×	1.52	×	×	×
振り返りの仕方	㉑問い返し後に、振り返りを書く				
学年平均					

5.5.2 児童が経験対話をしてからの振り返り

一学期は、主人公の気持ちなどを問う主発問と問い返しで、計2回の対話を行ったが、二学期は回数を増やし、計3～5回(各3分程度)の対話を行った。まず内容項目に関する経験を教師が語り、児童が自分の思いを対話する→主人公の気持ちなどを問う主発問→問い返し→自分の経験を語る→振り返りという流れを検証した。対話の回数および「経験対話(自身の経験を語り合う活動)」の有無による違いを検証するため、以下の4パターンを設定した。

- ・【16】経験対話を入れて3回の話し合い
- ・【17】4回話し合い
- ・【18】経験対話を入れて4回の話し合い
- ・【19】5回話し合い

分析の結果、【19】5回話し合いが1.80、【17】4回話し合いが1.86であったのに対し、【16】経験対話を入れて3回話し合いが2.06、【18】経験対話を入れて4回話し合いが2.25と、経験対話を取り入れたパターンで顕著に高い評価が得られた。

5回の対話は授業時間が足りないため、一度しか実践していないが、短い対話を3回か4回することは効果があると推察される。

【19】5回と【17】4回はわずかな差だったが、経験対話を入れた話し合いは効果があり、【16】経験対話を入れて3回よりも【18】経験対話を入れて4回の方が評価が高かった。対話の中で自分の経験を語らせることで、教材の内容と自己の経験を結びつけ(自分事化)、考えが深まると推察する。具体的に【18】経験対話を入れて4回で実施した6年教材「ぼくの名前呼んで」について報告する。

教材「ぼくの名前呼んで」は、耳の聞こえない両親を持つ主人公の話である。まず、導入で教師が自身の経験を語り、班で「こんな家いや」「うまなればよかった」という思いを持ったことがないか対話する。次に、教材の主人公の「ぼくなんて、うまなればよかったんだ」という思いを考える主発問を行い、その後主人公の父に視点を変えて、「主人公が辛い思いをするのはわかっていたはずなのに、どうしてうんだの」と問い返した。児童の発言から主人公が生まれて本当にうれしかったし幸せだったことを押さえ、それは主人公だけでなく、誰もがそんな思いをもって生んでもらったことを確認する。教師が導入の続きとして自分の経験談を語り、「この家にうまれてよかった」「うまれてよかった」と思った経験がないか対話する。経験対話後に、振り返りを書かせた。

5.5.3 教材「ブランコ乗りとピエロ」における実践分析

5.5.3.1 教材活用の類型論に基づく分析

八幡(2024)の「教材活用の類型論」によると、道徳教材は問題解決的活用、体験的活用、自我関与的活用、応用・般化的活用、価値探究的活用などの5つの類型に分けることができる。教材「ブランコ乗りとピエロ」を、5つの類型に応じて、令和6年度に実践を行った。

令和6年度は、熊本市で道徳の教科書の出版社が変わった。そのため1,3,5年が光村図書で、2,4,6年生が日本文教出版である。(令和7年度はすべての学年が光村図書になった)5年と6年で「ブランコ乗りとピエロ」が入っている。光村図書の「ブランコ乗りとピエロ」を、「教材活用の類型論」で教材分析を行い、5年5クラスと6

年6クラスの授業を比較した。「教材活用の類型論」に従い、一つの教材を5つの類型で授業展開を考えた。5年6年11クラスの、評価平均が1.82で、他の授業と比べ高い値を示した。教材活用の類型論の5つの視点で教材研究したため、教材研究が深まったこと、11クラスで授業したため授業者の教材への慣れがあったためだと推察される。教材活用の仕方は違っても、評価平均は、40分短縮授業だった6年は組以外は、あまり大きな差はないため、教師が教材活用に意図を持ち、クラスの実態に応じた類型の選択が必要であると考えられる。

5.5.3.2 指導方法の違いによる比較

授業の具体的展開を分類すると、【話し合い＋役割演技】と【話し合い＋問い返し＋経験対話】の2つのパターンになった。そこで令和6年度と7年度のデータを合わせて比較すると、【話し合い＋役割演技】が1.74、【話し合い＋問い返し】が1.80であったのに対し、【話し合い＋問い返し＋経験対話】は2.02となった。教師がいくつかの視点を持って教材研究をすること、経験対話をすることが評価をあげたと推察される。

役割演技は、クラスの実態によって効果にばらつきが見られた。役割演技をすることに抵抗がないクラスは役割演技をすることで自分事として考え評価をあげるが、抵抗があるクラスは自分事にまで考えがおよばない傾向があった。一方、経験対話を取り入れたパターンが最も高い評価を示したことから、自己の経験と結びつける対話活動の有効性が確認された。

5.5.3.3 経験対話を取り入れた実践事例

事例①:5年は組(葛藤の解決)

ここでは、令和7年度で経験対話をした5年は組および、に組について報告する。

教材「ブランコ乗りとピエロ」の導入では、まず教師が周りと対立した経験談を語り、同じように対立した経験がないかを対話させる。「めあて」を「相手と対立したらどうすればいいだろう?」とし、教材を範読する。「どうしてサムはピエロを許した?」という発問後に、5年は組の女子児童Iが、班での対話中に泣き出す。「自分の話を聞いてくれない」とのこと。同じ班の男子児童Tは、うんざりした様子で「自分ばかり話していたから、次は俺たちの番って言ったんです」と事情を説明した。授業者は「後で話を聞くから、今は気持ちを切り替えてね」と話し、授業を続ける。別の班の児童が「サムとピエロも目立ちたいという同じ思いがあった。サムの悪いところばかり目を向けていた」と発言する。その時に、女子児童Iが「今の私たちと同じ」という思いをもったようだ。次の問い返しの「サムとピエロはサーカス団や観客のためという同じ思い、同じ目的だった。この目的をはたすにはどうしたらいい?」と発問後、対話させる。女子児童Iが「さっきの私たちと同じで、サムとピエロは同じ思いだった。班のみんなも発表したいという思いは一緒だった。相手の良さをいかすことが大切」と発表。教師が「そうだよね。Iさんの班はみんな一生懸命考えてくれたから、聞いてほしかったんだよね。だから喧嘩になったんだよね」と話し、「じゃあ、めあてにもどって、相手と対立した時は、どうすればいいか」を話し合わせた後、振り返りを書かせる。女子児童Iは「Sさん(同じ班の女子)はいつもゆずりあったりしているから私もSさんみたいにゆずりあったりしたいです!!あと、みんな(同じ班の人たち)もいいことをしているし、いいことを思いつくから、わたしががんばってゆずっていきたいです!!」と記述した。

同じ班の児童の振り返りを以下に示す。

- 女子児童 S は「対立した時は、いろいろな方法があって、おたがいを思い合ったり、意見から共通点を見つけたりとすると、まとまったり、解決したりすると思います。」
- 男子児童 T は「相手のよさをみつけたら、けんかはできない。」
- 男子児童 I は「相手のいけんもきいて、おたがいに話し合い、かいけつしたりする。」
- 男子児童 N は「おかしな時もえらんでくれる気持ち(※導入で、「相手と対立したことがないか」という発問に対して、「兄とどのおかしにするかで喧嘩して、どちらも怒られた」と悔しそうに発表していた)があったから、次、兄ちゃんねー次、ぼくねーってかえてみる。Tくんの考え方がとてもよく、ゆずるところが良かったと思いました。」

事例②:5年に組(学習の転移)

次に、5年に組について報告する。

5年に組で、教材「ブランコ乗りとピエロ」の授業後、廊下で男子児童 S と男子児童 E が取っ組み合いの喧嘩になった。見ていた子ども達によると、休み時間にどっちがボールを使うかで喧嘩になったとのこと。周りの子たちから「さっきの勉強が生きていない！」と言われ、男子児童 S ははっとした表情になり、だまってボールを片付けた後、男子児童 E の近くに座る。教師が「何がよくなかったか、Sさんはわかっているよね？」と声をかけると、頷き「力づくで、ボールをとろうとしたこと」と答える。次の授業が始まったため、互いに謝ることはできなかった。だが、その後担任によると自然と仲直りをする事ができたそうだ。

どちらのクラスも、授業内容が自分達に関係があると考えていて、自分事になっている様子がうかがえる。経験対話をする事で、授業の中で気づいた道徳的価値と自身の過去や現在の経験を照らし合わせて、自分の中にある価値を再発見したり、対話の中で新しい視点を獲得したりしている。このプロセスが、結果として振り返りの評価平均を高めたと推察される。

令和6年度5年生と令和7年度5年生での教材「ブランコ乗りとピエロ」での実践

クラス名	令和6年 5年い組	令和6年 5年ろ組	令和6年 5年は組	令和6年 5年に組	令和6年 5年ほ組
時期	5年 令和6年12月上旬	5年 令和6年11月中旬	5年 令和6年11月下旬	5年 令和6年11月下旬	5年 令和6年12月中旬
5類型	問題解決の活用	体験の活用	自我関与的活用	応用・一般的活用	価値探究的活用
話し合いの仕方	話し合いⓂ役割演技	話し合いⓂ役割演技	話し合いⓂ問い返し	話し合いⓂ問い返し	話し合いⓂ問い返し
評価平均	1.63	1.92	1.8	1.83	1.98
学年平均	1.83				

クラス名	令和6年 6年い組	令和6年 6年ろ組	令和6年 6年は組	令和6年 6年に組	令和6年 6年ほ組	令和6年 6年へ組
時期	6年 令和6年2月下旬	6年 令和6年2月下旬	6年 令和6年2月下旬	6年 令和6年2月下旬	6年 令和6年2月下旬	6年 令和6年2月下旬
5類型	問題解決の活用	体験の活用	自我関与的活用	応用・一般的活用	価値探究的活用	価値探究的活用
話し合いの仕方	話し合いⓂ役割演技	話し合いⓂ役割演技	話し合いⓂ問い返し	話し合いⓂ問い返し	話し合いⓂ問い返し	話し合いⓂ問い返し
評価平均	2	1.82	1.45	2.04	1.88	1.64
学年平均	1.81					

クラス名	令和7年 5年ろ組	令和7年 5年は組	令和7年 5年に組
時期	5年 令和7年11月中旬	5年 令和7年11月下旬	5年 令和7年11月初旬
5類型	問題解決の活用		
話し合いの仕方	話し合いⓂ役割演技	話し合いⓂ問い返しⓂ経験対話	話し合いⓂ問い返しⓂ経験対話
評価平均	1.55	2.21	1.83
学年平均	1.86		

5.6 指導観の変容とその効果 ～命関連の4つの授業の比較を通して～

令和6年度5年と令和7年度5年の複数のクラスで、「命の詩」「38億年の命」「おばあちゃんからもらった命」「最後のコンサート」の4つの教材を用いた授業実践の比較を行った。

どの教材も令和7年度の評価平均が高くなった。この差異は、授業者の指導観の変容に起因すると考えられる。令和6年度は「命を大切にしないといけない」という規範意識を注入するような指導(教えこみ)に留まっていた。一方、令和7年度は「命を大切にしないといけない」と教えるのではなく、命を大切にせずにいられないことを発問や対話の中で気づかせ、これからの自分の生き方を考えさせることを意識した。また、授業者のスタンスの変化も挙げられる。教材研究でまず教師自身が「教材から」学び、授業の中で「児童から」学ぶことで、自己の生き方を考える。それを授業の中で語ること(教師の経験談)で、児童も自分事として考え、本音を引き出し、自分の生き方を考えるきっかけになるのではないかと考える。児童に生き方を考えさせるだけでなく、教師が自分の経験や思いを児童に伝え、共に学ぶことを意識した。そのことが結果として評価平均を高めたと推察される。

令和6年度5年生と令和7年度5年生での命関連の4つの授業の比較

クラス名	R6 5年	R7 5年
時期	R6 5年6月中旬から6月下旬	R7 5年7月初旬から7月中旬
「命の詩」評価	1.72	1.91
時期	R6 5年9月上旬から9月中旬	R7 5年10月上旬から10月中旬
「38億年の命」評価	1.28	1.83
時期	R6 5年9月中旬から10月中旬	R7 5年10月中旬から10月下旬
「おばあちゃんからもらった命」評価	1.7	1.95
時期	R6 5年9月中旬から10月中旬	R7 5年11月下旬から12月初旬
「最後のコンサート」評価	1.66	1.77

5.7 指導方法の再現性の検証

本研究で構築した指導モデルの有効性と再現性を検証するため、教諭経験3年目のF教諭(6年は組担任)による実践分析を行った。国語「海のいのち」で、登場人物の生き方を考え、道徳と関連させながら自分の生き方を考えるという総合単元的な道徳の授業をしたいとのことだったので、F教諭の思いを大事にしながら、一連の流れを共に考えた。まず①「海のいのち」の主人公太一の生き方を考える。②教師自身が太一の生き方を通して、自分の生き方(教師の経験談)を語り、児童が自分の生き方を考えるという流れにした。その際、主発問に対するグループ対話、児童の発言に対する問い返しとグループ対話を行い、振り返りを書かせた。45分の道徳の授業と、総合単元的な道徳学習ということで、容易に比較はできないが、授業者の2学期の6年は組の評価平均が2.25であったのに対し、F教諭の評価平均が2.21と、同等の高い水準を示した。教師の経験談、問い返しとグループ対話、振り返りを主軸とする本指導モデルが、授業者の経験年数にかかわらず一定の効果を発揮するものであり、高い再現性を有することを示唆している。

6. 自己肯定感を構成する5つの観点と内容項目

東京都教職員研修センターの報告では、自己肯定感は「自分への気づき」「自分の役割」「自分の個性と多様な価値観」「他者とのかかわりと感謝」「自分の可能性」といった観点を含み、自分の存在を大切に感じながら、よりよく生きようとする前向きな姿勢として定義されている。そこで本研究では、東京都教職員研修センターが提唱する自己肯定感を構成する5つの観点と、小学校学習指導要領の道徳内容項目との関連性に着目し、それらに対応した教材を選定して年間計画を策定した。以下は、年間を通じて使用する教材である。これらの教材は、「自分への気づき(A-(4))」「自分の可能性(A-(5), D-(22))」「他者とのかかわりと感謝(B-(8), (10))」などの道徳的価値と密接に関係づけられており、自己肯定感を育む上で意義のあるものと考えられる。またD-(19)生命の尊さなどの内容項目を追加することが、自己肯定感を高めることにつながるのではないかと考えた。

「自分への気づき」→A-(4)個性の伸長

「自分の役割」→C-(14)勤労、公共の精神

「自分の個性と多様な価値観」→B-(11)相互理解・寛容

「他者とのかかわりと感謝」→B-(10)友情、信頼。B-(8)感謝

「自分の可能性」→A-(5)希望と勇気、努力と強い意志。D-(22)よりよく生きる喜び

6.1 関連する教材の年間計画

(5年一学期分)

- ①道徳が始まるよ
- ③夢を実現するためには
- ⑧みんな、おかしいよ
- ⑩命の詩

(5年二学期分)

- ⑱三十八億年の命
- ⑲おばあちゃんからもらった命
- ㉕「自分らしさ」を見つめよう
- ㉖ブランコ乗りとピエロ

(5年三学期分)

- ㉓最後のコンサート ―チェロ奏者・徳永兼一郎
- ㉔今、自分がいいと思うものを ―金子作家・小川郁子
- ㉕アンパンマンがくれたもの

令和7年度5年生の自己肯定感を構成する観点と教材の対応表

自己肯定感を構成する観点	関連すると思われる内容項目	道徳専科が扱う教材名
自分への気づき	A-(4)個性の伸長	「自分らしさ」を見つめよう
自分の役割	C-(14)勤労・公共の精神、 C-(15)家族愛、家庭生活の充実	
自分の個性と多様な価値観	B-(11)相互理解・寛容	みんな、おかしいよ ブランコ乗りとピエロ
他者とのかかわりと感謝	B-(10)友情・信頼、B-(8)感謝	おばあちゃんからもらった命
自分の可能性	A-(5)希望と勇気、努力と強い意志、 D-(22)よりよく生きる喜び	夢を実現するためには 今、自分がいいと思うものを アンパンマンがくれたもの
	D-(19)生命の尊さ	命の詩 三十八億年の命 最後のコンサート

関連する資料

(6年一学期分)

- ①道徳が始まるよ
- ②ぬくもり
- ③まどさんからの手紙—こどもたちへ
- ④大きな目標をもって—西山麗
- ⑦泣き虫
- ⑧この胸の痛みを、P52「隣る人」として寄りそう
- ⑨ロレンゾの友達
- ⑫命の旅

(6年二学期分)

- ⑯昼休みのコートで
- ⑰コスモスの花

(6年三学期分)

- ⑳命のかがやき
- ㉑ぼくの名前呼んで
- ㉒恋ちゃん—はじめての「みとり」
- ㉓「働く」って、どういうこと？
- ㉔「ありがとう」の気持ちを伝える
- ㉕一さいから百さいの夢

令和7年度6年生の自己肯定感を構成する観点と教材の対応表

自己肯定感を構成する観点	関連すると思われる内容項目	道徳専科が扱う教材名
自分への気づき	A-(4)個性の伸長	ぬくもり
自分の役割	C-(14)勤労・公共の精神、 C-(15)家族愛、家庭生活の充実	ぼくの名前呼んで 「働く」ってどういうこと？
自分の個性と多様な価値観	B-(11)相互理解・寛容	この胸の痛みを 昼休みのコートで
他者とのかかわりと感謝	B-(10)友情・信頼、B-(8)感謝	ロレンゾの友達 コスモスの花 「ありがとう」の気持ちを伝える
自分の可能性	A-(5)希望と勇気、努力と強い意志、 D-(22)よりよく生きる喜び	まどさんからの手紙 大きな目標に向かって 一さいから百さいの夢
	D-(19)生命の尊さ	命の旅 命のかがやき 恋ちゃん—はじめての「みとり」

6.2 評価平均の推移

令和7年度5年および6年の全クラスにおいて、教科書の「①道徳が始まるよ」をオリエンテーションと位置づけ、話し合い活動の手法を共通理解させた上で、振り返りを記述させ、評価を行った。実践の結果、授業回数が増えるほど、評価平均が上がる傾向が確認された。実際に、5、6年全クラスで、一学期より二学期の評価平均が上昇した。なお表中に実施していない教材があるのは、クラスの児童の家庭環境に配慮し、実施時期を調整したためである。これらについては保護者と連携を図った上で、3学期に実施する予定である。

令和7年度5年生の一、二学期教材と道徳評価

一学期に扱った教材名	5年い組	5年ろ組	5年は組	5年に組
オリエンテーション	1.28	1.36	1.2	1.24
夢を実現するために	0.97	1.34	1.61	1.37
みんなおかしいよ	1.24	1.79	1.48	1.6
命の詩	未実施	1.85	1.86	2.03
一学期評価平均	1.16	1.59	1.54	1.56
道徳専科がした授業回数	3回	4回	4回	4回

二学期に扱った教材名	5年い組	5年ろ組	5年は組	5年に組
38億年の命	未実施	1.83	1.61	1.81
おばあちゃんからもらった命	未実施	1.86	1.73	2.11
自分らしさを見つめよう	未実施	1.81	1.56	1.47
ブランコ乗りとピエロ	未実施	1.55	2.21	1.83
最後のコンサート	未実施	2.06	1.75	2
今、自分がいいと思うものを	未実施	1.55	2.12	2.07
あんぱんまんがくれたもの	未実施	1.98	1.98	2.22
二学期評価平均		1.81	1.85	1.93
道徳専科がした授業回数	8回予定	7回	7回	7回

令和7年度6年生の一、二学期教材と道徳評価

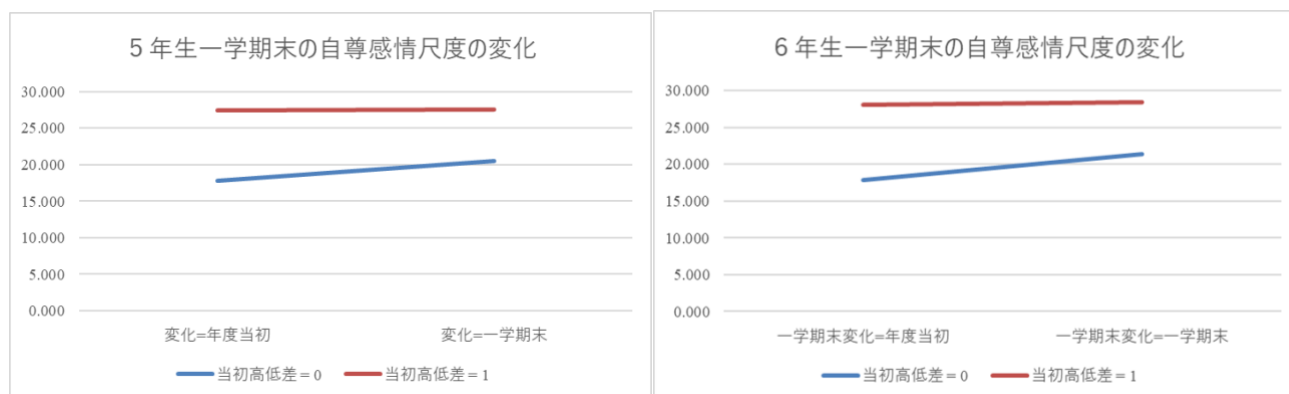
一学期に扱った教材名	6年い組	6年ろ組	6年は組	6年に組	6年ほ組
オリエンテーション	1.64	1.33	1.38	1.4	1.36
人生の金メダル	1.77	1.9	2.1	担任	担任
まどさんからの手紙	2.03	1.95	1.86	担任	担任
大きな目標に向かって	1.77	1.87	2.24	担任	2
泣き虫	担任	2	1.97	2.14	1.77
この胸の痛みを	1.74	1.78	1.8	1.98	2.06
ロレンゾの友達	担任	1.52	担任	担任	担任
命の旅	1.71	2.41	2.22	担任	担任
評価平均	1.71	2.41	2.22	担任	担任
ぬくもり	担任	2	担任	担任	担任
一学期評価平均	1.78	1.86	1.94	1.84	1.8
道徳専科がした授業回数	6回	9回	7回	3回	4回

二学期に扱った教材名	6年い組	6年ろ組	6年は組	6年に組	6年ほ組
昼休みのコートで	1.61	1.62	2	1.82	1.98
コスモスの花	2.03	1.93	2.21	1.93	1.94
命のかがやき	1.92	1.8	2.31	2	2.05
ぼくの名前呼んで	1.8	1.93	2.52	2.35	1.87
恋ちゃんーはじめての「みとり」	未実施	2.07	2.45	2.41	2.16
「働く」ってどういうこと？	1.87	2	2.07	2.38	2.13
「ありがとう」の気持ちを伝える	1.75	1.86	2.03	2.03	1.7
一さいから百さいの夢	1.85	2	2.21	2.07	2.06
二学期評価平均	1.83	1.9	2.25	2.12	1.9
道徳専科がした授業回数	7回	8回	8回	8回	8回

7. 考察

7.1 一学期末における自尊感情尺度の変容

令和7年度5年および6年の自尊感情尺度の低い群と高い群、組、一学期変化の3要因分散分析を行った結果、どちらも自尊感情尺度の低い群と高い群、一学期変化の主効果がそれぞれ有意であった。また自尊感情尺度の低い群と高い群、一学期変化の交互作用も有意に認められた。下位検定の結果、自尊感情尺度の低い群の変化が有意になった。年度当初に自尊感情尺度の高い群は、変化が見られなかった。しかし年度当初に自尊感情尺度の低い群は、一学期末には、5、6年ともに自尊感情尺度が中程度になっている。以上の結果から、一学期期間中に自尊感情尺度の低い群の上昇が見られたことが明らかとなった。ただし、比較対照群を設定していないため、この変化が本研究の道徳授業による直接的な効果であると断定するには至らない。



	当初高低差 = 0	当初高低差 = 1			当初高低差 = 0	当初高低差 = 1	
変化=年度当初	17.750	27.546	**	一学期末変化=年度当初	17.920	28.117	**
変化=一学期末	20.500	27.582	**	一学期末変化=一学期末	21.350	28.399	**

平均スコア	評価
31～40点	自尊感情が高い(肯定的)
21～30点	中程度(平均的な自尊感情)
20点以下	自尊感情が低い(否定的傾向あり)

7.2 二学期末における自尊感情尺度の変容と授業効果の検証

一学期末の分析における課題(授業効果の特定)を踏まえ、二学期においては実施時期をずらした検証を行った。具体的には、授業者(筆者)による授業を実施する実験群(5年ろ・は・に組、6年い・ろ・は・ほ組)を二学期時点では実施しない、あるいは時期をずらす対照群(5年い組、6年に組)を設定した。

- 5年ろ・は・に組 ➡ 11月、12月までに8つの資料で授業を行い、その後自尊感情尺度アンケートを実施。
- 5年い組 ➡ 5年の他のクラスと同じ時期にアンケートを実施する。三学期に8つの資料で授業を行い、再度アンケートを実施する。
- 6年い・ろ・は・ほ組 ➡ 9月、10月までに8つの資料で授業を行い、その後自尊感情尺度アンケートを実施。
- 6年に組 ➡ 6年の他のクラスと同じ時期にアンケートを実施する。11月、12月に8つの資料で授業を行い、再度アンケートを実施した。

7.2.1 記述統計による比較

自尊感情尺度の全体平均は、年度当初と比較して二学期末には上昇傾向を示した。特に、自尊感情尺度の低い群の人数推移に着目すると、授業者による授業を実施したクラス群(5年い組以外)は、自尊感情尺度の低い群の該当児童数が18名から10名へと減少した。一方、授業者による授業未実施の5年い組(担任による通常の道徳授業を実施)では、4名から4名と変化が見られなかった。同様の傾向は6年でも確認され、授業者による授業を実施したクラス群では、自尊感情尺度の低い群の該当児童が10名から5名に半減したのに対し、未実施の6年に組では、4名から4名と変化が見られなかった。なお、6年に組に対して、その後(11月と12月)授業を実施したところ、自尊感情尺度の低い群の該当児童が4名から2名に減少した。

	年度当初	二学期末	当初低い群	二学低い群	三学期道徳後
5年い組	26.37	27.53	4人	4人	
5年い組以外	25.82	26.68	18人	10人	

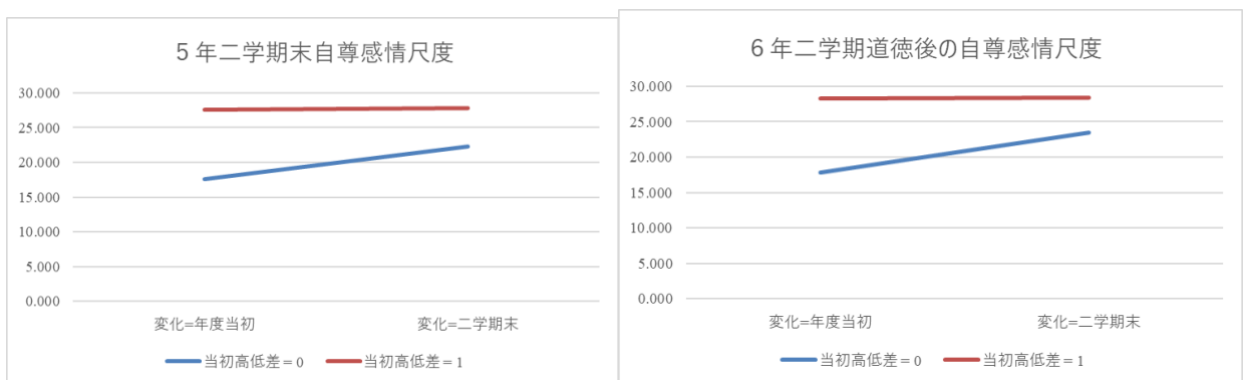
	年度当初	二学期末	当初低い群	二学低い群	二学期道徳後
6年に組以外	27.37	28.25	10人	5人	
6年に組	29.13	29.72	4人	4人	2人

7.2.2 分散分析による検証

5, 6年を対象に、「自尊感情尺度の高低群」と「時期(二学期末変化)」を要因とする2要因分散分析を行った結果、交互作用および「低い群」における主効果が有意であった。すなわち、授業実施クラスにおいて、自尊感情尺度の低い群のスコアが有意に向上していることが確認された。

7.2.3 小括

授業者による授業を実施したクラス群でのみ自尊感情尺度の低い群の改善が見られ、未実施群(または担任授業群)では変化が少なかったこと、および遅れて実施した群でも改善が見られたことから、本研究で実施した道徳授業が、とくに自尊感情尺度の低い群の児童の自己肯定感の向上に対して、統計的に有意な介入効果を持つことが示唆された。



	当初高低差 = 0	当初高低差 = 1			当初高低差 = 0	当初高低差 = 1	
変化=年度当初	17.542	27.624	**	変化=年度当初	17.833	28.267	**
変化=二学期末	22.292	27.766	**	変化=二学期末	23.500	28.359	**

7.3 児童の振り返り記述による変容プロセスの分析

統計的な傾向に加え、個々の児童の振り返り記述からも、自己認識の変容過程が確認された。ここでは、自尊感情尺度スコアの推移パターンに基づき、対象児童を4つの群に分類し、代表的な事例について振り返り記述(質的データ)と道徳の評価平均(量的データ)の関連を考察する。

自尊感情尺度	【低推移群】	【下降群】	【上昇群】	【高位安定群】
	年度当初か一学期末低値 ➡二学期末も低値	年度当初か一学期末高値 ➡二学期末低値	年度当初か一学期末低値 ➡二学期末高値	年度当初も一学期末高値 ➡二学期末高値
5年人数(い組以外)	7人	3人	16人	105人
6年人数	4人	3人	14人	158人
合計	11人	6人	30人	263人

【低推移群】(年度当初か一学期末が低値 → 二学期末も低値)

事例 A: 第 5 学年児童(スコア推移: 19 → 18 → 20)

- 評価平均の推移: 一学期平均 2.17 → 二学期平均 2.71

教材名	振り返り内容
みんな、おかしいよ!	これからやさしくつたえられるようになりたい。○くんの『こそこそ言うんじゃないくて、はっきり言った方がいい』という言葉をもねにきざんでがんばりたい。あとアドバイスは、こそこそ悪口のように言い広めるんじゃないくて、自分の気持ちとアドバイスをはっきり言えるようになりたい。アドバイスは自分の気持ちもいっしょに伝える。
命の詩	「いのちを大切にすることは、自分と友だちを大切に、しあわせのバケツといのちのバケツをふやす。りゆうは、しあわせだと、うれしくて、いのちのバケツもふえて、友だちもうれしいし、友だちがうれしいとほくもうれしいから、もっとふえるとおもったから。これからは①自分のバケツをまんばいにする。②人に水をかける。③こまっている人をたすける。→もっとたくさんくり返す。人にバケツがまんばいじゃなくても、自分がしあわせだとつたえる。理由は、ぼくは友だちやかぞくがしあわせだとうれしいから、しあわせのバケツがふえるので友も同じかも!!と思ったから。友だちじゃない人も」と記述していて、人権学習で担任が読んだ「しあわせのバケツ」と合わせて考えている。
⑱三十八億の命	自分や相手の命を大切に。一秒につきせきがおきているなら、一万個のきせきがあっても、約二日くらいしか生きられない。ぎゃくに言えば、二日生きるのに一万個のきせきがひつようだから、それが何人もいるから大切だと思った。もし一つでもきせきがなかったら、この地球がないかもしれないから、きれいな人がいる、きれいなものがあるというよこびをかんじたい。自分＝きせきのかたまり。きせきがなかったら、一秒後にてっぼうでうたれるかも。
ブランコ乗りとピエロ	相手のよいところやしてもらったことに目を向ける。対立したら相手の悪いところに目をむけてしまうけど、相手のいいところに目を向ければ、でも・・とって考えを聞こうとおもうし、してもらったことに目を向ければ、あれやってくれたし・・と思うとったからです。相手と対立したら、どうしてもケンカになるから、どうしようと思ってたけど、そうならないようにするほうが意外にかんたんでびっくりしました。
最後のコンサート	楽しくのびのびくらしたいです。自分らしく生きたいです。今までは友だちにきらわれたらどうしようか思っていたけど、明るく自分らしく生きたいです
今、自分がいいと思うものを	ぜったいにやらなきゃと思うと、あせってしっばいするから、自分らしくやればいい。人のペースにあわせないでいい。自分ではできないと思っていたら、自分の道?をとぎすことになるから、自分ができるとして、がんばる。それに、やりたいことができなくても、くやしいと思っても、くやしいと思えるのは自分ががんばったから。どうでもいいことができなくても、どうでもいいから、すなおに自分をほめる。
アンパンマンがくれたもの	自分のアンパンマンをかがやかせること。人それぞれ自分のアンパンマンがいる。人それぞれカレーパンマンだったり、食パンマンだったりしても、みんながしていることは同じだし、3人あつまれば、なんか一人ひとり弱くてもトリプルパンチ?ができるから、強くなれる。アンパンマンは人にやさしくすることで強くなっているから、自分のアンパンマンをかがやかせることは、みんなできて、しぜんにできることだけど、かがやかせれば強くなれると思う。
二学期最後の振り返り	『夢を実現するために』で、自分の夢を知りました。アンパンマンでは生きるよこびについて考えました。『ブランコ乗りとピエロ』では相手と対立したときに、どうすればよいか深く考えることができました。『道徳が始まるよ』での学習を通して、けっこう話し合いが上手になりました。

- 振り返りの特徴: 「みんな、おかしいよ!」では「自分の気持ちとアドバイスをはっきり言えるようになりたい」と記述し、「ブランコ乗りとピエロ」では「相手のよいところに目を向ける」と対人関係の改善策を具体的に考案している。また、「38億年の命」では「自分＝きせきのかたまり」と表現するなど、授業内では深い自己肯定的な内省が見られる。
- 考察: 評価平均が高く、授業内では自己価値を認める記述ができているにもかかわらず、自尊感情尺度が低迷している。記述内容からは、友人関係のトラブルや「伝え方」への悩みが見え隠れしており、現実の対人関係における課題が、自尊感情尺度の向上を抑制している要因と推察される。

事例 B: 第6学年児童(スコア推移: 21 → 18 → 19)

- 評価平均の推移: 一学期平均 1.42 → 二学期平均 1.5

教材名	振り返り内容
まどさんからの手紙	努力をすればみんなのやりたいことに協力できて、自分もやりたいこともできて幸せになれるから。
大きな目標に向かって	今までの自分はまじめにべんきょうもしなかったけど、先生の話をもじめにきくようになってから、べんきょうが少しはできるようになった。
ぼくの名前呼んで	他の人を幸せにして自分も幸せになるように人のやくにたつことをする。
働くってどういうこと	いろんな人の役に立つことをすること。これからは、自分のできることで人をたすけたり、役にたったりしたいと思った。
「ありがとう」の気持ちを伝える	ありがとうと思った時はありがとうと言う。人にありがとうと言われるようなことをする。
二学期最後の振り返り	「道徳で学んだこと、生活に生かしたことはあるか」というアンケートをしたところ、234人中21人が「ない」と回答していて、この児童も「ない」と回答している。

- 振り返りの特徴: 「まどさんからの手紙」や「ぼくの名前呼んで」、「働くってどういうこと」では、周りの役にたつことで、自分が幸せになりたいと考察している。
- 考察: 記述が1, 2文で終わることが多い。二学期最後の振り返りでは、道徳で学んだこと、生活に生かしたことはないと回答している。友達と関係を作ろうとする様子はいかがえすが、一人でいることが多く、現実の対人関係における課題が、自尊感情尺度の向上を抑制している要因と推察される。

事例 C: 第6学年児童(スコア推移: 22 → 14 → 18)

- 評価平均の推移: 一学期平均 0.63 → 二学期平均 1.13

教材名	振り返り内容
昼休みのコートで	自分の思いをあまり伝えられなかったことが多くてなやんでいたけど、今日の授業で自分の思ったことを伝えて相手も自分も笑顔にしたいと思いました。
ぼくの名前呼んで	自分もよく生まれてこなければよかったと思うことがあって、そのときはもう〇んじゃえばいいと思ったけど、学校みんなや先生がいたからまだ生きたいと思いました
二学期最後の振り返り	二学期でいろいろな学びをしてきて、自分の思いをこれからもっとたくさんの人に伝えていきたいと思います。

- 振り返りの特徴: 周りを大切にしたいという思いを持っているが、自分の思いをうまく伝えられないことを悩んで、自己否定している様子がいかがえ。
- 考察: 記述内容がよくわからないこともある。自分の思いをうまく伝えられず、周囲とのコミュニケーションに悩んでいる様子があり、そのため自尊感情尺度を年度当初の中程度から否定傾向に下げたと推察される。

【下降群】(年度当初か一学期末が高値 → 二学期末に低下)

事例 D: 第 5 学年児童(スコア推移:22 → 22 → 18)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 0.88 → 二学期平均 2.13

教材名	振り返り内容
夢を実現するためには	どりよくや考える※「努力と考えること」で、夢を実現したいと書きたかったのではないかと推察する。
みんな、おかしいよ	「思ったことを相手に伝えたりしたほうがいいかなと思った(今まではいえていなかった)すしちがったかも・・・」と書いてあり、思いを伝えることが少し苦手な様子が伺える。
⑱三十八億の命	これから自分のことも大切に、相手のことも考え大切に遊んだりしたい。(きけんなことをしない)
おばあちゃんからもらった命	きついときもあるけど、お母さんにほめられ、みんな(家ぞく)で笑えあえて、しあわせ。これからの自分は命をだいじにして親にかんしゃしたい
今、自分がいいと思うものを	自分のペースで進めばいいと思う。たとえ3歩すすんで2歩さがるでも、(その一歩が)10歩(になった)ときは一歩のときよりも大きくせいちょうしたと感じると思う
アンパンマンがくれたもの	「家族といっしょに笑える時間が生きるよろこび。周りにだれもいなくて幸せを感じられなくなったら『生きる意味って?』と私はなると思う」と書いていて、家族と生きる喜びに気づいているのがわかる。その授業後に「命は大切なのはわかるけど、自分はダメだと思う」と専科に話しかけてきた。話を聞くと、友達によく言い過ぎてしまい、「どうしてあんなことを言ったのだろう・・・」と自分を責めてしまうとのことで、「人を傷つけてしまわないように、真剣に考えたからこそ、自分を責めるんだよね?その時は失敗したかもしれないけど、それは相手の気持ちを真剣に思いやろうとする優しさでもあるよね」と話した。その時は「いや自分はダメだから・・・」と納得した様子が見られなかった。
二学期最後の振り返り	いままで自分をずっとせめつづけていたけど、今年の道とくをとおして『自分はそうなのか!!』と自分でなっとくといつか、そうゆうのを見つけました

- 振り返りの特徴: 「アンパンマンがくれたもの」の授業後に「命は大切だけど自分はダメだ」と吐露するなど、自己に対する理想が高く、自責傾向が強い。一方で、「今、自分がいいと思うものを」では「自分の道をとざすことになるから、自分ができると思ってがんばる」と前向きな記述も見られる。
- 考察: 授業を通じて自己理解は深まっているものの、その過程で「理想の自分」と「現状の自分(友達に言い過ぎてしまう等)」のギャップに直面し、一時的に自己評価が不安定になった(揺らぎが生じた)可能性がある。

事例 E: 第6学年児童(スコア推移: 25 → 24 → 18)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 1.7 → 二学期平均 2.13

教材名	振り返り内容
まどさんからの手紙	自分のなりたい自分は、なんでもちょうせんをする人、やさしい人、美容師さん。そのために自分のやりたいことを全力で取り組む。自分は何でもちょうせんをする人になりたいです。自分のやりたいことを全力で取り組んで、あきらめずにがんばるとなりたい自分になれると思いました。
大きな目標に向かって	どうせ自分はできないと思ったことがあります。自分ではできるけど他の人にはできないことがあるから、できることを頑張ればよいと思いました。人とくらべず自分のやり方でがんばることがいいことだと思いました。
コスモスの花	友達の良さはゲームができる、勉強ができる。自分の良さはやさしい。これからは友だちを下にも上にも見ずに、相手の良さや自分の良さを見つけていこうと思いました。
命の旅	命がつながっていくことが命の旅だということが分かりました。今まであたり前のようにご飯を食べていたけど、命をもらえるありがたさを感じながら“いただきます”“ごちそうさま”を言って感謝を伝えたいと思いました。
ぼくの名前呼んで	お母さんお父さんが大切に育ててきたから生まれたことに感謝する。これからは生まれてきたことに感謝して生きていこうと思いました。
一さいから百さいの夢	これからの自分はじぶんのやりたいこと、夢がかなえられなくてもすきなことを仕事にしたいです。人の役に立ってたくさんの人を喜ばせる人になりたいです。かなえられないと思う夢でもかなえようとする気持ちがあれば自分の夢を叶えられるのかなと思いました。
二学期最後の振り返り	「㉔ありがとうの気持ちを伝える」の学習で、家族にたくさん“ありがとう”を伝えられました。「㉕一さいから百さいの夢」の後、自分のやりたいことや夢についてかんがえました。「㉖働くってどういうこと」の後、自分のやりたいこととか夢とかどんなことを仕事にしたいか考えました。

- 振り返りの特徴: 当初は「自分はできない」という思いをもっていたのが、「挑戦したい」「人と比べず、自分にできることをがんばろう」という前向きな記述になっている。
- 考察: 評価平均は高く、教材「コスモスの花」では「自分の良さはやさしい」とことと自己肯定的な認識も記述されている。また命の大切さに気づき、夢に向かってがんばろうとする様子がうかがえる。それにもかかわらず二学期末にスコアが急落(24→18)した要因としては、自尊感情尺度の質問紙調査の前に、友だちと喧嘩をしていたことが、一時的に自己評価が不安定になった可能性がある。

【上昇群】(年度当初か一学期末が低値 → 二学期末に上昇)

事例 F: 第 5 学年児童(スコア推移:20 → 20 → 23)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 1.86 → 二学期平均 2.29

教材名	振り返り内容
夢を実現するためには	バレーボール選手になるためにたくさん練習をする。かなえる夢のノートを作る。そしてたくさん練習する
ドッジボール対決	「たまにミス、おこられたときに、自分なんか存在しなくてよかったと思うときがあったけど、この道徳でミス、おこられたりしても存在しなくてよかったと思わない。そして友達がそんなことを言っていたら、しっかり注意をし、なぐさめる」と書いてあり、失敗した時に自分を責めている様子がある。だが授業後に「自分にいいところがない」と発言した児童に対して、「そんなことはない。〇はやさしい」と励ましの言葉をかけていた。
命の詩	死ぬまでいきる。そして一日一日を大切に、最後まで楽しく生きる。いつも命を大切にしていたけど、今日の道徳でもっと命を大切に、友達があぶないことをしていたら命を大切にすると、注意をする。好きなこともし、チャレンジもする。できないことでもなんでもチャレンジをする。一日一日を大切に生きていきたいと思います
おばあちゃんからもらった命	「人を助けられる人になり、自分もみんなもしあわせになる。なぜしあわせかというと、お母さんがいっしょうけんめいうんでくれた命だから」と、自分を肯定している様子がうかがえる。
自分らしさを見つめよう	いつでもかぞくにしやして、なにごとにもちょうせんし、だれとでも話せること。いつでもだれにもにしやして、やさしい心をもつ。一つのことにぼっとうしていきたい
今、自分がいいと思うものを	「最初、〇さんみたいにあきらめていたけど、この話をきいて、もしだれかがあきらめている人がいたら、あきらめずに自分の気持ちをもて、そして一つのことにぜんりよくでやるということをつたえる」と書いてあり、㊸「自分らしさを見つめよう」で学んだことをいかそうとしている。休み時間に、振り返りを書けていない友達のそばにより、良さを伝え、励ましていた。
アンパンマンがくれたもの	生きるよろこびは、だれかのためにがんばる、そしてみんなが最後まで、えがおでくらすためにがんばる。だれかのために命をはる。みんなで作るともっと、えがおがふえる
二学期最後の振り返り	「先生のおかげで、道徳の学びがふかく考えられるようになった。しかもみんなのおかげで、自分からはっぴょうができたし、みんなのことをたすけられる人になりました」と書いてある。グループ対話の時に、「すごい意見だから発表して」とグループの子たちから言われ、発表することが増え、おちこんでいる友達を励まし元気づけたりしたため、「自分はできた」という自己効力感を持つことができたと推察される。

- 振り返りの特徴: 当初は「自分なんか存在しなくてよかった」と語る場面もあったが、「おばあちゃんからもらった命」では「お母さんがいっしょうけんめいうんでくれた命だから幸せ」と記述し、自己の存在価値を肯定的に捉え直している。また、二学期末には「みんなのおかげで発表できたし、助けられる人になりました」と自己効力感を伴う記述へ変化している。
- 考察: グループ対話で他者から肯定的なフィードバック(「すごいよ」「やさしい」)を受けた経験や、教師による承認が、自己効力感を高め、結果として自尊感情尺度の向上(中程度への移行)につながった典型的な事例である。

事例 G:第6学年児童(スコア推移:19 → 19 → 30)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 1.5 → 二学期平均 1.86

教材名	振り返り内容
まどさんからの手紙	ぼくは人を幸せにしたいです。それをするためにやることは、人の気持ちを理解し、人を助けて、人をうれしい気持ちにさせることです。だからぼくはもう一つやさしい自分になりたいです。
大きな目標に向かって	前の自分とくらべて、今の自分はちょっとかっこよくなったとおもえる。前の自分はやさしくなかったりした、あきらめたりした。でも今の自分は、どりよくしてあきらめずにがんばれた。それでぼくは、せいちょうしたとかくしんした。
命の旅	最初は人がたんじょうして成長して年をとって死んでをくりかえして、また生まれて死にます。だから、それをくりかえして、命は無げんだいだとかんじました。でも、とちょうで命がとまったりもします。魚とか肉とか食べているものが命だから、ちゃんと“いただきます”“ごちそうさま”という。
昼休みのコートで	ぼくはたまーにお母さんとケンカすることがある。だからぼくはもう、えんが切れたと思ってドキドキして、ぼくがあやまればよかったのかなあ〜とったりしているから、理由を言ってごめんなさいを言いたい。
命のかがやき	しょうがいがある人は支えられて、支えられた人はえがおになって、支えたことがめぐりめぐって自分にかえってくると思う。
ぼくの名前呼んで	ぼくにとっての最高の生き方は、友達や家族たちが支えてくれる、遊んでくれるからこそ、ぼくは、今最高に生きている。それを、かさね合わせた、それがぼくのすべてだと思います。
働くってどういうこと	ぼくがみんなにおもしろいことをして、みんなが笑ってくれるから、とてもうれしいから、これがぼくの生きがいだと思います
二学期最後の振り返り	ぼくはけんちくしになって、スイカわりをして、なんでもできる大人になって、カルパスをいっぱい食べたい。人の思いや自分の思いが道徳で分かったと思います。

- 振り返りの特徴: 当初は「自分はダメだから」と話すこともあったが、「大きな目標に向かって」では「前の自分とくらべて、今の自分はかっこよくなったと思える」と自己の成長を実感する記述が見られた。二学期は、「友達や家族が支えてくれる」からこそ「今最高に生きている」と、周囲の支えと自己の充実感に気づいている。
- 考察: 自己の成長を実感できたこと、および将来の夢(建築士など)や「今生きていることの肯定感」を持てたことが、自尊感情尺度の飛躍的な向上(19→30)につながったと推察される。

事例 H: 第6学年児童(スコア推移: 19 → 20 → 21)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 2.05 → 二学期平均 1.86

教材名	振り返り内容
ぬくもり	自分を成長させることになるから得ちょうに気づくことが大切。色々なことにチャレンジする。チャレンジしないと失敗も成功もないから。他人が悲しい気持ちでも、自分やだれか一人でもうれしい気持ちがあったら、雨の中に晴れた笑顔のように他の所も晴れになっていくから自分だけでもたくさん喜びたい。自分の特ちょうに気づくことによって短所をポジティブにして長所にすれば自分にあつたことができる。短所をなくすために努力したり長所を伸ばしたりできる。自分の短所はすぐ動かない。感情に裏表がある。長所は歴史をいっぱい知っている。
泣き虫	今まで逆にやられた側でした(笑)でもそのことを思い出して相手のことを考えて接しようと思いました。こんどから最初からブチギレせず理由から聞こうと思いました。
この胸のいたみを	やった相手にも理由があるはずだから、しっかり話を聞いて判断したらいいとわかったから、これからは理由をちゃんと聞きたい。
命の旅	旅は成功も失敗もくり返すのだから、死んでもできなかったわけではないし、食べたりした動物の命はつなげたから、自分の責務は全うできると思う。情けは人のためにならず。ぼくたちはいろいろな言葉などで救い、人が増えてみんなが幸せになる。なにげない今日から愛してあげたらいいと思う。ズタズタになった心臓すら明日への花をさかすと思う。
ありがとうの気持ちを伝える	そと思っているやつも意外とありがとうが出てくる。あざすとかちよつと口が悪い感じでもいいから伝えたいと思った。
一さいから百さいの夢	夢は好きとかきらいとかをあたえてくれる。世界はいろいろな空想とか仮説であるわけだから、この世は夢でできているのではないかと思う。これからは自分を信じてがんばりたい。(一人部屋ですごす歴史学者)
二学期最後の振り返り	しっかり自分の言いたいことを伝えた。どんなことにも感謝しようと思った。

- 振り返りの特徴: 自分の長所と短所を見つめて、友達との関係で感情的になりやすいことを自覚し、理由を聞く大切さに気づいている。苦手な相手とも何とか関係を作ろうとしている様子が見え始める。
- 考察: 感情の起伏を自分で何とかコントロールして、好きなことをがんばろうとする前向きさをもてたため、微増(19→21)だが、自尊感情尺度を上げたかと推察される。

事例 I: 第6学年児童(スコア推移: 13 → 17 → 23)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 1.9 → 二学期平均 1.86

教材名	振り返り内容
ぬくもり	自分の特ちょうは自分ではあんまりきづけないけど、自分のいいところがわからなかったら自分のいいところがなく短所だらけの人になっちゃうから。今までは自分は短所しかないと思っていただけ、今日のじゅぎょうで、自分はきづいていないけど、まわりしたら短所もあるけど長所もあることがしれていいと思いました。
大きな目標に向かって	どうせ、自分はできないと思って、ちょうせんしないからできないけど、かこの自分とくらべて成長しているか、まずちょうせんしてみることが大切なんだなと思いました。
泣き虫	今までの自分は自分がされたいやなことを人にやったりしていたけど、今日のじゅぎょうで勇気くん(※教材の登場人物)みたいないじめを止める子は勇気がある人だと思いました。
この胸の痛みを	今までぼくは、たまに人の話をむししたりしたけど、今日のじゅぎょうで、むしをすると人はきずつくんだなと思いました。これからは、あいてのはなしをききたいです。
命の旅	今までは、命をちょっとだけしか大切にしていなかったけど、今日のじゅぎょうで、命のおかげで、人をすくえることができるんだなと思いました。これからは命を大切にしていきたいです
コスモスの花	自分のよさは、しょたいめんの人でもあんまり話したりしたことがない人でも接するのが自分のよさだと思った。友だちの良さをみつけるのはむずかしいけど、それぞれ一人一人に個性があることが良さだと思った。これからは自分のよさや友だちのよさを見つけようと思った。
働くってどういうこと	までは働くことなんか考えたことがなかったけど、今日のじゅ業で、働くと人のために役立ったり、自分の才能にきづけたりすることをしました。これからは好きな仕事について、人の役にたちたいです。
二学期最後の振り返り	何も記入していない。

- 振り返りの特徴: 自分は短所しかない、自分はできないと感じていたのが、長所もあるし、挑戦しないからできなかったことに気づき、自己を見つめ、相手の気持ちを考えようとしている様子がうかがえる。
- 考察: 相手の気持ちを考えて人の役に立とうという意識が芽生え、自分に良さがあることに気づくことができたことが、自尊感情尺度を低値(13)から中程度(23)へと大きく押し上げる要因となった。

事例 J: 第 6 学年児童(スコア推移:23 → 20 → 29)

- 道徳評価の推移: 一学期平均 2.20 → 二学期平均 2.29

教材名	振り返り内容
大きな目標をもって	今までは絵の色がなかなか上手いかわなくて、他の人と自分を比べたりすることが多かったし、なんで自分はできないんだろうと思ったけど、考えて行動することはできていなかったの で、これからはやり方を真似したりするのではなく、自分のやり方で好きなようにぬろうと思 いました。
この胸の痛みを	嫌だったことを由希(※教材の登場人物)にやってしまって、ざいあく感とごまあみろという気 持ちは二つもあるけど、三人で話し合っ、もう二度としないと三人が決めたら元の関係に もどれるかもしれない。自分は低学年のとき、服がにあっていないとか、仲の良い友達と遊ぶ ときに“私が先にやくそくしたから”と言われたことがあったけど、その時にその子と話し合っ て言いたいことを聞けば解決したのかなと、今思いました。
ぼくの名前呼んで	つらいことを乗り越えた分幸せが自分に来ると思う。つらいことがあるから、幸せと思えることが 増えると思った。私は過去の辛いことがまだすてきれなかったけど、幸せを見つけるために乗 りこえていきたいです。
働くってどういうこと?	人のために何かするというのは、前まで頭に入れてなかったけど、だれかがよるこんでくれた り、うれしいと感じてくれたりすると、自分も成長するし、もっとこの仕事をやりたいと思 うから、私は自分の絵でただお金をかせぐのではなく、だれかの役に立つため成長しなが ら、働いていこうと思いました。
一さいから百さいの夢	もっと絵が上手になる。だれかをよるこばせたい。夢は自分にとってうれしいものや相手に とってうれしいものだなと思った。これからの私はだれかを元気にして、自分も楽しくなれるよ うに頑張ろうと思いました。
二学期最後の振り返り	コスモスの花の学習の後、自分がだれかを下に見ないように前より気をかけて行動しました。 上下関係をなくすと心の中で、たぶんみんなも思っていたので、クラスの全員ではないけど、 少しの人となかよくなりました。

- 振り返りの特徴: 「大きな目標に向かって」では他者比較からの脱却を記述し、「ぼくの名前呼んで」では過去の辛い経験を「幸せを見つけるために乗り越えたい」と捉え直している。また「働くってどういうこと」では、自分の特技(絵)で他者に貢献したいという将来展望を持っている。
- 考察: 過去の否定的な経験や現在の葛藤を、授業での学びを通して意味づけ直し(再定義し)、将来の夢や他者貢献といった前向きな目標へと昇華させたことが、自尊感情の大幅な向上(20→29)につながったと考えられる。

【高位安定群】(年度当初より一貫して高値)

第5・6学年の大半の児童がこの群に属する。二学期末のアンケートでは、234人中213人(約91%)が「道徳で学んだことを生活に生かしている」と肯定的に回答をした。自由記述においても、「命の尊さや生きていることのすばらしさ」(6年男子)、「不自由だから不幸ではなく、個性を大事にする」(6年男子)といった記述が見られ、単発の授業ではなく、継続的な学習の積み重ねによって、自己肯定感の質がより深まっている様子が確認された。以下に代表的な記述を挙げる。

- 「⑱三十八億の命」の勉強をして、今度から自分は、一つの命でも大切にしようと思った。例えば「一人ぐらい、いいや」とみんなが言って死んでしまったら三十八億も受けつがれてきた命がもう一つもないからうけつぎたいと思っても、受けつげないし、もったいない。「㉕自分らしさを見つめよう」の勉強をして、「自分は全然役に立たない人」と思っていたけど、色んな人が「いや、〇くん(※本人)は頭もいいし、すごいよ」と言ってくれて、自分は自信を持つことができました。自分の失敗をおそれずにちょうせんしつづけたいです。(5年男子児童)
- 命の尊さや生きていることのすばらしさ、人や自分を考えて思いやるやさしさを8つの授業で学べたと思いました。(6年男子児童)
- 6年生の道徳では、人とのこれからの接し方や命の大切さを深く学びました。夢やしょうらいについても勉強したり、考えたりしました。今ある命と周りの人がいることが当たり前だと思わず、いつまでもいるわけじゃないことをしっかり頭に入れていきたい。(6年女子児童)
- 全体を通して、今、生きていられることや友だちと笑いながら生活できていることがとても大切だと気付きました。「ありがとうの気持ちを伝える」の後、感謝を伝えることが大切だと思いました。「コスモスの花」の後、友だちを下に見るのはいけないと考えました。(6年男子児童)
- 「恋ちゃんーはじめてのみとり」で、もうすぐ死ぬっていうのに、最後の力をふりしぼって「ありがとう」を言っていたから、「ありがとうの気持ちを伝える」につながってきたんじゃないかなあって思いました(6年男子児童)
- 今の自分でだいじょうぶか不安だったけど、ほかの人から見た自分は考えていたこととはちがって見えるから、これからはすごくみんなを大切にします(6年女子児童)
- 二学期末の振り返りでは『「命のかがやき」で、今ある命を人生一度きりだから、毎日友達と遊んだり家族と話せる。これこそ幸せで、楽しいことだから、これからも自分の夢に向かって一日一日を楽しんで生きていく。』と記述している。
「命のかがやき」の振り返りでは『不自由だから不幸ではなく、それぞれの個性を大事にして、できることをいっしょうけんめい楽しむ。不自由な人がいたら「かわいそう」と思わず、「できる事」を考えて支え合う』と記述していて、「命のかがやき」の後の他の授業と関連させながら、考えが深まっている様子が見られる。(6年男子児童)

- 「ありがとうの気持ちを伝える」を学んだあとに、友だちにたくさん「ありがとう」を言えるようになって、相手もうれしそうに見えたとし、自分もうれしく感じることができました。家族にもちょっとは「ありがとう」を言い出せるようになったので、家庭が明るくなったと思えるようになりました。これからはたくさんの人に「ありがとう」を言いたいという気持ちになりました(6年女子児童)
- 「昼休みのコートで」と「ありがとうの気持ちを伝える」で、自分の気持ちを伝えると、みんながうれしくなることができると思いました。「一さいから百さいの夢」と「働くってどういうこと？」で自分はだれかの役に立っていて、自分も周りも幸せにしたいと思いました。(6年女子児童)
- 「コスモスの花」で、自分の良いところとか、相手の良いところとかを見つけたけど、この学習で少し自信ができたので、相手のいいところを見つけるのはもちろん大事だけど、自分の良さもつけることが大事ってわかった。(6年女子児童)
- 道徳でならったことを生かして生活では、人の役に立つために自分からそっせんして人の役に立ったり優しくしたりする機会が勉強する前より多くなったと思います。先生、ありがとうございます(6年女子児童)
- 道徳でしたことをふり返って、自分のことを振り返るようになりました。道徳で学んだことはなるべく生活にも生かすように努力しました。道徳でまなんだことはこれからの自分のためにもなりました。(6年女子児童)
- 今までならってきて、最初は答えがないから困っていたけど、ふり返ってみると六年生の道徳をやる前より心のゆたかさができました。(6年男子児童)
- 今まで「道徳みたいにキレイごとばかりじゃないよなあ」と思っていたけど、六年生になると、実際に体験したようなことと似たものが出てくるようになって、より真剣に考えられるようになった。(6年女子児童)
- 道徳があるおかげで、ほんとうに命を大切にしようと思ったし、いろんな人の目線で気持ちを考えられるから、もしも道徳であったようなことが起きたら、どのようにかいつできるかがわかるし、さんこうになる。「㉔ありがとうの気持ちを伝える」では、いろんな人に「ありがとう」を伝えることができたから、ふだんの生活でも「ありがとう」をたくさん伝えたい。(6年女子児童)
- 私は、道徳では、自分の気持ちを伝えられるし、心があつたります。「㉓働くってどういうこと」で自分の夢が見つかったし、自分のしょう来のためになるんだなあと思いました。(6年女子児童)
- 命の関わりっていうのは全部がつながっていて、そのつながりがあるから、今の自分は堂々と生きていける。そのありがたみがしっかりと伝わってきていることを私の体に深くしみわたった。(6年女子児童)
- 一人ひとりの命がとても大切で、一人もかけてはならない命があり、いろいろな人に感謝し、生きていだけでも幸せということを学びました。相手も気持ちも考え、相手をもっと笑顔にできるようにがんばりたいです(6年女子児童)

●「⑩命の詩」を勉強して、できるだけみんなの幸せをたくさん作ろうと思いました。「⑱三十八億の命」を勉強して、言葉の大切さを知り言葉で人をきずつけることもあるので気をつけようと思いました。「⑲おばあちゃんからもらった命」を勉強して、うれしいや悲しいなどの感情もお父さん、お母さんが育ててくれたから感じられると思ったので、色んな人を支えたり大切にしたり一日一日を大切にしたりしようと思いました。「㉕自分らしさを見つめよう」を勉強して、自分らしさを大切にしようと思いました。「㉖ブランコ乗りとピエロ」を勉強して、これからは相手に一回ゆずったり考えを組み合わせたり相手が納得するような提案をしたり、おたがいの気持ちを伝え相手の気持ちをうけいれたりしようと思いました。「㉓最後のコンサート」を勉強して、だれかを幸せにすると自分も幸せになることを知り、だれかを幸せにしようと思いました。「㉔今、自分がいいと思うものを」を勉強して、じぶんがやりたいという気持ちを大切にしようと思いました。「㉗アンパンマンがくれたもの」を勉強して、みんなの笑顔や幸せで自分も笑顔で幸せになると思ったので、みんなを幸せにしようと思いました。
(5年女子児童)

●六年生の学びをふり返ると、自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちを考えたりすることを生活にいかして、みんなと仲よくしたいです。今までの自分をふり返って、これからの自分をについて前向きに考えられるようになることをみんなと話したり、学んだりすることができました。自分の気持ちを伝えたり、相手から伝えられたりすると、もっと毎日を楽しくすごしていけたりすると思いました。これからも、道徳でいろいろな人の気持ちについて考えたいです。生きることは大切だと思いました。いつもとても授業が楽しいので、道徳がある日は毎日朝から楽しみだなと思います。みんなをやさしい心にみちびいたり、やさしくおしえてくれたりしてありがとうございます。
(6年女子児童)

8.おわりに

本研究では、自己肯定感を高める道徳授業の在り方について、Rosenbergの自尊感情尺度と児童の振り返りの独自評価を用いた実践的分析を通して検証を行った。質問紙調査の結果、自尊感情尺度の全体平均は、年度当初と比較して二学期末に上昇していた。特に、年度当初に自尊感情尺度の低い群の変化が有意になった。本研究で実施した道徳授業は、特に自尊感情尺度の低い群に対して、その向上を促す一定の効果を有することが統計的に示唆された。一方で、課題も残された。振り返りの記述において自己理解や自己受容の深まりが見られても、それが直ちに自尊感情尺度の数値向上に結びつかない事例が確認された。また年度当初に、自尊感情尺度が低かった6年生14人中3人が学校に登校できなくなっていて、1人が教室に入れなくなっている。また自尊感情尺度が21と中程度の自尊感情尺度だった児童も登校できなくなっている。自己肯定感の低さが登校や教室参加に影響しているのか、あるいはその逆なのかについては、本研究からは因果関係を断定できない。だが自己肯定感がなんらかの影響を与えている可能性があり、児童が抱える否定的な自己認識への教育的介入は重大な課題であると言える。

また、独自の数値評価を用いて、導入、「めあて」の提示方法、話し合いの仕方や人数、振り返りなど、授業構成の違いが児童の振り返りにどのように影響するかを分析した。振り返りを数値化することで、どのような授業が効果的かを見取ることができた。道徳授業においては、児童が教材を自分事として捉え、対話と内省を重ねる授業構成が有効であることが示唆された。教師主導ではなく、児童の言葉や思いを尊重し、授業の中で「自分を見つめ、自分を認める」体験を積み重ねていくことが、真の意味での心の成長につながる。そして教師が教材を自分事として考え、授業の中で教師が自分の経験を語ることで、子どもたちも安心して自分を語り、教材を自分事として考えることができるのではないかと感じた。これからも子どもたちと一緒に学ぶという姿勢を忘れずに、教材研究をし、授業で子ども達の自己肯定感を上げることができるように努力したい。

今後は、本研究で用いた評価方法のさらなる妥当性の検討や、異なる地域・学年での再現性の確認が挙げられる。また、学級経営との関連性を含めた検討していくことも必要である。道徳は、数値で測りにくいからこそ、曖昧にされやすい。しかし、だからこそ児童の内面の変化を丁寧に見取り、継続的に実践を積み重ねていくことが重要である。児童一人ひとりが生きていることのすばらしさや「自分は大切な存在であり、やればできる」と感じられるような道徳授業の在り方を研究し続けていきたい。

参考文献

- 青木孝頼, 1990『授業に生かす価値観の類型』, 明治図書
- 青木孝頼, 1979『道徳資料の活用類型』, 明治図書
- 内田知宏, 上埜高志, 2010「Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討—Mimura & Griffiths 訳の日本語版を用いて—」東北大学大学院教育学研究科研究年報 58, 257-266
- 榎本博明, 2025『自己肯定感は高くないとダメなのか』, 筑摩書房(ちくまプリマー新書)
- 大谷尚, 2008「質的研究とは何か—教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして—」, 教育システム情報学会誌 25 (3), 340-354
- 小出真奈美、片岡千恵、荒井信成, 2021「小学校低学年における児童の自己肯定感を高める授業の試み—特別の教科道徳と体育の教科横断的な取り組みから—」, 日本健康教育学会誌 29 (1), 61-69
- 国立教育政策研究所, 2015「生徒指導リーフ Leaf18」, 国立教育政策研究所
- 小宮あすか, 布井雅人, 2018『Excel で今すぐはじめる心理統計 第2版』, 講談社
- 高田明和, 2021『HSP とひきこもり』, 廣済堂
- 東京都教職員研修センター, 2017「自尊感情や自己肯定感に関する研究」, 東京都教職員研修センター紀要
- 内閣府, 2018「我が国と諸外国の若者意識に関する調査」
- 文部科学省, 2018『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説特別の教科道徳』廣済堂
- 八幡英幸, 2024「教科化でどう変わった?道徳の授業づくり」, 道徳パワーアップセミナーin 熊本(基調講演資料)
- 藤永圭吾, 2022『中学校道徳科 ゼロからわかる授業づくり』, 東洋館出版社

Beck, A. T., Depression: Clinical, Experimental, and Theoretical Aspects, Harper & Row, 1967.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G.,
Cognitive Therapy of Depression, Guilford Press, 1979.

Mimura, C., & Griffiths, P.,
Rosenberg Self-Esteem Scale: Reliability and Validity of the Japanese Version,
Journal of Psychosomatic Research, 2007.

Rosenberg, M., Society and the Adolescent Self-Image, Princeton University Press, 1965.