

授業づくりと学級での教師の児童への関わり方の工夫が 「児童の自己有用感」に及ぼす影響

中村 洸太

(奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻大学院生)

中井 隆司

(奈良教育大学教職開発講座)

Effects of Ingenuity of Practice and Teacher's Interactions to Student in Classroom on Student's Self-Efficacy

Kouta NAKAMURA

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

Takashi NAKAI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

要旨：本研究の目的は、授業づくりと学級での教師の児童への関わり方について児童の自己有用感を高めるために工夫した指導方法の成果と課題を授業成果及び授業者の自己評価の観点から明らかにすることである。授業成果は単元テスト及び観点別評価で、学級での教師の児童への関わり方は授業者の自己評価で、児童の自己有用感尺度を用いて検討した。その結果、①指導方法を工夫した国語と算数の両実践は単元終了時の単元テスト及び観点別評価の結果から授業成果を保證できた実践であるとともに、児童の自己有用感の学習及び自己表現面でも向上したことから、この指導方法の工夫は児童の自己有用感を高めるうえで有効であったといえよう。②学級での教師の児童への関わり方については、授業者は休み時間、給食指導、終わりの会等で児童の自己有用感を高める賞賛や助言で児童と関わったが、それは限定的で短期間での取組であったため対人に関する児童の自己有用感を顕著に向上させることができなかった。

キーワード：児童の自己有用感 Student's Self-efficacy

授業づくり Practice

学級での教師の児童への関わり Teacher's Interaction to Student in Classroom

1. はじめに

2022年9月1日の朝日新聞朝刊に小学6年と中学3年を対象に実施された令和3年度全国学力・学習状況調査の結果が掲載された。奈良県では「国語の勉強が好き」と回答した小・中学生が減少したと併せて、自己有用感や挑戦心を問う項目で「自分によいところがある」と回答した小学生が前回比5.4ポイント減であるという記事が掲載された(朝日新聞25面, 2022.9.1.)。

自己有用感とは、「自分と他者(集団や社会)との関係を自他共に肯定的に受け入れることで生まれる、自己に対する肯定的な評価(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2015)」とされ、近年、自尊感情、自己肯定感、自己効力感等とともに実践的研究が盛んに行われるようになってきている。これまでの自己肯定感(作田・中山, 2012; 梅山・撫尾, 2012; 岡崎・上蘭, 2021)、自尊感情(小西, 2006; 林, 2016)、自己効

力感(永田・片山ほか, 2020; 杉本・古井, 2018; 遠藤・阿部, 2019)等の研究では、総じて、教科指導や道徳を対象に他者とのコミュニケーションについて協同学習やグループ学習の工夫により自己肯定感、自尊感情、自己効力感が向上したと報告されている。

その一方で、「日本の若者は、諸外国の若者に比べて、自身を肯定的に捉えている者の割合が低い傾向にあるが、日本の若者の自己肯定感の低さには自分が役に立たないと感じる自己有用感の低さが関わっている(内閣府, 2019)。」や「他者なしでも成立する自尊感情や自己存在感と異なり、『自己有用感』は他者の存在や他者との交流を前提にして生まれる。だからこそ、『社会性の基礎』となって、他者に対する配慮や集団に対する責任感、きまりを守って行動しようとする自覚等にも結びついていく。今、学校に求められているのは、『自己有用感』を獲得できるような体験活動の機会を増やすことだと言える(滝, 2006)。」、「『自己有用感』の獲得が『自尊感情』の獲得につながるであろうことは、容易に想像できます。

しかしながら、『自尊感情』が高いことは、必ずしも『自己有用感』の高さを意味しません。あえて、『自己有用感』という語にこだわるのは、そのため(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2015)。」と、児童生徒の自己有用感の重要性と指導方法の開発が叫ばれている。

児童生徒の自己有用感を高める近年の指導方法は、主に学級活動と教科指導のそれぞれに焦点を当てて研究が進められてきた。例えば、学級活動では、小学4年生の学級活動の班活動で、「承認」と「フィードバック」による児童相互の評価活動を取り入れた取組(福井, 2019)、中学2年生の日常生活場面で生徒同士の認め合い活動と振り返りカードを用いた振り返りを併用した取組(山岸・赤坂, 2021)、中学3年生で関わり合いながら学級や係活動での課題を解決していく中で、自己有用感を高める集団づくりを工夫した取組(荒木, 2020)、小学3～6年生でボランティア学習と社会的能力を育てるSEL-8S学習プログラムを組み合わせた大単元的実践の取組(堤・小泉, 2011)、小学6年生の学級活動で話し合いカードや振り返りシートを活用した話し合いの在り方を工夫した取組(青木, 2009)等がそれで、これらの取組により児童の自己有用感が向上したことが報告されている。

また、教科指導では、小学5年生社会科で児童の言葉を「広げる」、「つなげる」の二つの視点から具体的な教師の手立てを2回にわたり実践した取組(長澤, 2019)、ワールド・カフェによる話し合い活動とポートフォリオによる評価を取り入れた小学6年生算数授業の取組(田村, 2017)、小学5年生体育科で①ルール・場の設定、②課題解決に向けた話し合いの工夫、③振り返りシートの活用という手立てを組み込んだ実践の取組(笠井, 2020)等がそれで、いずれも児童の自己有用感を高める指導方法の工夫としては効果的であったと報告されている。

このように、自己有用感に関する先行研究では、学級活動及び教科指導のそれぞれに焦点が当てられた効果的な指導方法が報告されているが、学級担任制である小学校では学級担任が学級活動、特別活動、教科指導の全てを指導しており、これらを分けて考えるより、これらの指導を通して児童の自己有用感を高めるための指導方法を考える方が教師には指導方法として意識し易くなるのでないだろうか。くわえて、これまでの教科指導に焦点が当てられている取組では、単元や授業でのねらいの到達度や学力保証については問われていない。

2020年度から完全実施が始まった新学習指導要領では、「何を学ぶか(新しい時代に必要となる資質・能力をふまえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し)」「どのように学ぶか(主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程の改善)」「何ができるようになるか(新しい時代に必要となる資質・能力の育成と学習評価の充実)」がその方向性として示されている(文部科学省, 2017)。

栃木県総合教育センター(2013)によると、自己有用

感が高い傾向にある児童生徒の意識や行動の特徴として、「自尊感情が高く、自信がある」「他者に対して思いやりのある行動ができる」「他者と協働できる」「学習への意欲が高く、自主的・自律的な生活ができる」の四つがあげられるとともに、「自己有用感」を高めることは、これら四つに関する意識・行動を高める点で有効であるとも報告されている。この結果は、学校や家庭生活全般についての結果であるが、新学習指導要領で求められる学力保証や「主体的・対話的で深い学び」で求められている児童の協働的な学びに繋がる学び方に求められる指導方法にも通じるものがあると考えられる。

そこで本研究では、授業づくりと学級での教師の児童への関わり方について「児童の自己有用感」を高めるために工夫した指導方法の成果と課題を授業成果及び授業者の自己評価の観点から明らかにすることである。このことで、教科指導や学級活動を通して「児童の自己有用感」を高めるための指導方法のみならず、学力保証や児童の協働的な学びを実現するための指導方法に関する示唆をも得られると考えた。

2. 方法

2.1. 実践時期及び対象

本研究では、教職大学院生2年生(以降、授業者)が学校行事である運動会終了後の2022年10月の1ヶ月間の課題解決実習ⅡにおいてA市立B小学校3年1組36名、(なお、調査表未記入等の理由で4名を対象から外し、32名を分析の対象とした。)を対象に実施した児童の自己有用感を高めるために工夫した学級での授業者の児童への関わり方の取組及び同時並行的に実践した国語1実践、算数1実践である。なお、国語は全12時間で単元「ちいちゃんのかげおくり」(出版社:光村図書)、算数は全10時間で単元「かけ算の筆算」(出版社:日本文教出版)である。

2.2. 小学校版自己有用感尺度調査

本研究における児童の自己有用感を高めるための授業づくりと学級での授業者の児童への関わり方についての取組の効果を検証するために学級担任が実践している単元開始前の1学期(5月)と運動会終了後に授業者が実践した単元開始前日及び両単元終了日の3回にわたり堤・小泉(2008)が開発した「小学校版自己有用感尺度調査(表1)」を実施した。

この「小学校版自己有用感尺度調査」は「対人(8項目)」「対学習(6項目)」「適切な自己表現(3項目)」の3因子・17項目で構成されており、学習者が何に対して自己有用感を感じているかを測定することができる。他にも児童の自己有用感を測定する調査項目は開発されているが、本研究では、学級及び教科指導での授業者の指導方法を検証する意味から、「対人」「対学習」「適切な自己表現」の3因子で構成されている調査項目を使用した。なお、対象児童の発達段階に合わせて、学級担任と

表2 同時進行で実践された国語と算数の「本時のめあて」と組み込まれた指導方法の工夫

授業日	教科(時数/単元数)		本時のめあて	指導方法の工夫								
	国語	算数		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦		
1	1/12		題名からどんな物語なのか想ぞうし、伝えよう。	○								
2	2/12		意味調べをしよう。	○				○				
3	3/12		「ちいちゃんのかけおくり」を読み、はじめの感想を書こう。	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4		1/10	同じおかしを3つ買うときの計算をくふうして、代金をもとめよう。	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		4/12	「かけおくり」をしたときの家族の気持ちを考えよう。	○	○	○	○	○				
5		2/10	23×3の計算のしかたを考えよう。	○	○	○	○	○				
		5/12	出来事を読みとり家族の気持ちを考えよう。	○			○					
6		6/12	ひとりぼっちになったちいちゃんの気持ちを考えよう。	○	○	○	○					
		3/10	28×3の筆算のしかたを考えよう。	○	○	○	○	○				
7		4/10	筆算の仕方を分かりやすく、説明しよう。	○	○	○	○					
		7/12	お母さんとお兄ちゃんの帰りを待つちいちゃんの気持ちを考えよう。	○	○	○	○	○				
8		5/10	たし算でくり上がりがあるかけ算の筆算のしかたを考えよう。	○	○	○	○					
9		6/10	312×3の筆算の仕方を考えよう。	○	○	○	○	○				
		8/12	ちいちゃんの様子を読みとり、気持ちを考えよう。	○			○					
10		7/10	かけられる数が3けたのくり上がりのあるかけ算の筆算のしかたを考えよう。	○	○	○	○	○	○	○	○	○
		9/12	ちいちゃんの様子を読みとり、気持ちを考えよう。	○	○	○	○	○				
11		8/10	千の位に繰り上がる筆算お仕方を考えよう。	○			○	○				
		10/12	二つの「かけおくり」をくらべて、同じところやちがうところを見つけよう。	○			○	○				
12		9/10	「何倍」の数をもとめる方法を考えよう。	○			○	○				
13		10/10	「たしかめポイント」に取り組み、かけ算の筆算の学習の理解を確かなものにす									
		11/12	第5場面のやくわりを考えよう。	○	○	○	○					
14		12/12	感想を書き、読み合おう。	○	○	○	○					

注) 表中の「指導方法の工夫①～⑦」は、①授業で共通の目標を決める、②一人ひとりが役割をもつ、③それぞれの役割の中で、活動の目標を決める、④目標に向かって活動を行う、⑤定期的に活動の振り返りを行う、⑥自分のがんばりを伝え合い、そのがんばりにどのようなよさがあるのか考える、⑦それぞれの活動のよさを見つけて伝え合う、の7観点である。

表1 小学校版自己有用感尺度質問項目

側面	番号	アンケート項目
対人	1	重い荷物を運ぶとき、友だちに「手伝って」とたのめる。
	2	これから先も、たくさん友だちができると思う。
	3	友だちが集まって遊ぼうとしているときに、「仲間に入れて」と言える。
	4	自分でわかっていることは、わからない友だちに教えることができる。
	5	仲良しの友だちがいじめられているとき、止めることができる。
	6	誰かがあなたを困らせたとき、「しないで」と言える。
	7	誰かが悪いことをしたとき、それをやめるように言える。
	8	友だちとけんかしたとき、自分から仲直りすることができる。
対学習	9	失敗しても、やると決めたことは最後までやり遂げることができる。
	10	自分が立てた計画は、やりとげる自信がある。
	11	何かをしようと決めたら、すぐに取りかかる。
	12	おもしろくないことでも、最後までがんばることができる。
	13	自分のがんばれば、いろんなことができると思う。
	14	よく聞けば、勉強はよく分かる。
適切な自己表現	15	みんなと考えが違うときでも、自分の意見が言える。
	16	授業中、自分の考えを発表できる。
	17	自分の思っていることを何でも言うことができる。

相談の上、児童が理解しやすいように文言を修正している。また、回答は「とても当てはまる」「少し当てはまる」「あまり当てはまらない」「ほとんど当てはまらない」の4件法とし、「とても当てはまる」を4点、「少し当てはまる」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「ほとんど当てはまらない」を1点、として因子及び項目毎の平均点及び標準偏差を算出した。なお、統計処理は各因子領域及び項目における調査時期の影響を分析するために、SPSS 統計パッケージ Ver.22 を用いて、因子領域及び項目毎に対象児童内1要因分散分析(対応あり)(3水準)を行った。

2.3. 授業づくり

本研究の授業づくりは「小学校版自己有用感尺度調査」の「対学習」及び「適切な自己表現」因子・項目の側面に焦点をあてて行った。そのために、学級活動を対象に児童の自己有用感を高める指導方法として効果が確認されている「価値観を広げるための活動プロセス(図1)(池永, 2019)」を本研究の2つの授業づくりに指導方法の工夫として取り入れた。この活動のプロセスは、「主体的・対話的で深い学び」が推奨されている新学習指導要領での教科指導における児童の協働的な学びを生み出す指導方法にも通じると考えたからである。

具体的には、最初に教科指導の観点から単元での児童の学力を保証するために、学級担任と共同で指導書に基

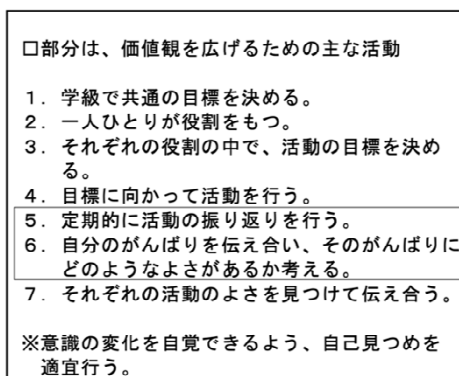


図1 価値観を広げるための活動のプロセス(池永, 2019)

表3 授業者の学級での児童への関わり方に関する自己評価

項目番号	場面	自己有用感尺度質問項目	事項	どのような児童	働きかけ例		できた	少しかけた	あまりできなかった	できなかった
					賞賛	助言				
1	休み時間	項目2	1人である子に声をかける	友だちが1人であることを見つけたとき、声をかけに行く児童。	賞賛 ○声をかけに行く児童 「1人である子を見つけ、声をかけにいってえらいね。」 助言 ◎声をかけに行くことができない児童 「○○さんに声をかけてあげたら、喜んでくれるんじゃないかな？」					
2	授業中や休み時間	項目4	わからない友だちに教える	自分がわかっていることを、わからない友だちに教えている児童。	賞賛 ○教えている児童 「わからない人がいることに気づけるって勇りがよく見えていてえらいね。」 助言 ◎教えていない児童 「わからない人を助けてあげたら、嬉しいんじゃないかな？」					
3	休み時間	項目1	手伝ってと頼める	重い荷物を運ぶときや手伝ってほしいことがあるときに、友だちに「手伝って」と頼んでいる児童。	賞賛 ○「手伝って」と頼んでいる児童 「困ったときに、友だちに助けると言えるってステキなことだよ。」 助言 ◎「手伝って」と頼めない児童 「困っているときは、友だちに「手伝って」と言ったらいいんだよ。」					
4	休み時間	項目1	手伝おうかと声をかける	手伝ってほしいことがある友だちを見つけたときに、「手伝おうか？」と声をかけている児童。	賞賛 ○声をかけている児童 「困っている友だちを助けてあげてえらいね。」 助言 ◎声をかけられない児童 「困っているとき、どうしてもらったら嬉しいかな？」					
5	休み時間	項目3	仲間に入れてと言う。	友だちが集まって遊ぶようとしているときに、「仲間に入れて」と言っている児童。	賞賛 ○「仲間に入れて」と言っている児童 「「仲間に入れて」と言えてすごいね。」 助言 ◎「仲間に入れて」と言えない児童 「入りたいなら言っておいてよ。」					
6	休み時間	項目3	仲間に入る？と誘う	友だちが集まって遊ぶようとしているときに、「仲間に入る？」と誘っている児童。	賞賛 ○誘っている児童 「友だちを誘って、一緒に遊んでえらいね。」 助言 ◎誘っていない児童 「仲間に入れてほしい友だちがいいたら入れてあげたら嬉しいんじゃない？」					
7	給食	項目2	友だちの給食を配膳する	当番をしている児童の分の給食を配膳してくれる児童。	賞賛 ○配膳してくれる児童 「○○さんの分の給食をとってきてくれてありがとう。」 助言 ◎配膳していない児童 「友だちにも配膳できたら喜んでくれるよ。」					
8	学校生活全体	項目5	友だちがいじめられているときに止める	友だちがいじめられているときに、止めることができる児童。	賞賛 ○止めることができる児童 「ダメなことをダメときちんと言えてえらいね。」 助言 ◎止めることができない児童 「友だちが嫌がっているなら、止めあげるのが優しいんじゃないかな？」					
9	休み時間	項目7	いけないことを注意する	誰かがいけないことをしたときに、それをやめるように言っている児童。	賞賛 ○やめるように言える児童 「いけないことを注意ができ、えらいね。」 助言 ◎やめるように言えない児童 「いけないことはいけないと注意するのが思いやりだよ。」					
10	休み時間	項目8	けんかをした時に仲直りする	友だちとけんかしたときに、自分から仲直りをする事ができた児童。	賞賛 ○仲直りできた児童 「さちんと話し合って、仲直りでできてえらいね。」 助言 ◎仲直りできなかった児童 「相手の気持ちもきちんと考えてあげることが大切じゃないかな？」					
11	休み時間	項目6	嫌なときに、「しないで」と言う。	誰かが自分を困らせたとき、「しないで」と言う。	賞賛 ○「しないで」と言える児童 「嫌なときにちゃんと伝えるのってすごいね。」 助言 ◎「しないで」と言えない児童 「自分が嫌なときは、きちんと相手に「しないで」と言うといいんだよ。」					
12	終わりの会	項目2	帰りの準備を手伝う	時間内に帰りの準備が終わって、友達の手伝いを手伝っている児童。	賞賛 ○手伝っている児童 「自分のことを早く終わらせて、友達の手伝いをしているってステキだね。」 助言 ◎手伝っていない児童 「まだ準備できていないを手伝ってあげたら嬉しいんじゃない？」					

づいた単元計画を作成し、次に、「価値観を広げるための活動のプロセス(図1)(池永, 2019)」を教科指導用に修正して、「対学習」及び「適切な自己表現」の側面を高める指導方法の工夫を組み込むこととした。その指導方法の工夫とは、①授業で共通の目標を決める、②一人ひとりが役割をもつ、③それぞれの役割の中で、活動の目標を決める、④目標に向かって活動を行う、⑤定期的に活動の振り返りを行う、⑥自分のがんばりを伝え合い、そのがんばりにどのようなよさがあるのか考える、⑦それぞれの活動のよさを見つけて伝え合う、の7観点である。

以上の手続きを経て作成された国語及び算数の単元計画と組み込まれた児童の自己有用感を高めるために工夫した単元実施計画及び指導方法の工夫が表2である。

なお、本実践の成果を検証するためにそれぞれの単元終了後に、光文書院が作成した「単元テスト」(国語はCテスト:「知識と技能」と「思考力・判断力・表現力等」

がそれぞれ100点満点、算数はAPテスト:「知識と技能」と「思考力・判断力・表現力等」がそれぞれ50点満点で構成されている。)と授業者と学級担任が共同で作成した評価基準^{注1,2)}に基づく「児童への観点別評価」を実施した。

2.4. 授業者の学級での児童への関わり方

授業者の学級での児童への関わり方については「小学校版自己有用感尺度調査」の「対人」因子・項目の側面に焦点をあてて関わり方を工夫した。具体的には、単元開始前日から両単元終了日まで計15日間にわたり、作成した「授業者の学級での児童への関わり方に関する自己評価(表3)」の項目に基づき授業者が日々、児童への関わり方を意識した。これらの項目は、「小学校版自己有用感尺度調査」の「対人」因子の8項目を基に、授業者の学級での児童への関わり方について「休み時間」「給食指導」「終わりの会」「学校生活全体」のそれぞれ

の場面で児童に働きかける際のポイントを「賞賛」と「助言」の二つの行動で作成したものである。なお、回答は「できた」「少しできた」「あまりできなかった」「できなかった」の4件法とし、項目毎にその回答を集計した。

3. 結果と考察

3.1. 本実践の授業成果

図2は、実施した国語の単元終了後に実施した単元テスト(Cテスト)の結果である。この結果から国語では「知識及び技能」が100点満点中95点、「思考力・判断力・表現力等」でも100点満点中90点の高い得点を示している。なお、テスト作成会社の単元テストに記載されている予想平均点は「知識及び技能」が87点、「思考力・判断力・表現力等」が84点であることから、本実践は「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の両観点で児童の学力を保証できた実践であったことがうかがえる。

同様に算数(図3)でも「知識及び技能」が50点満点中47点、「思考力・判断力・表現力等」でも50点満点中48点であった。テスト作成会社の単元テストに記載されている予想平均点は「知識及び技能」が42点、「思考力・判断力・表現力等」が43点であることから、本実践は「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の両観点で児童の学力を保証できた実践であったことがうかがえる。

次に、図4・5はそれぞれの実践に対する授業者による単元終了後の観点別評価の結果である。この結果から、国語・算数とも「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点でほとんどの児童がA評価、B評価を得ていることがわかる。

以上のことから、教科指導の観点から単元での児童の

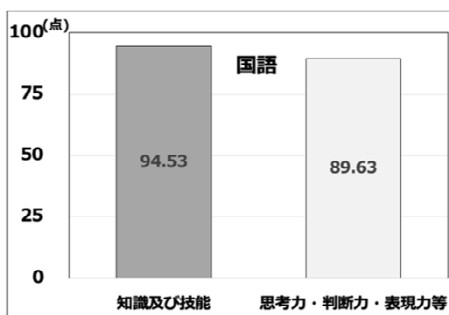


図2 単元テストの結果 (国語)

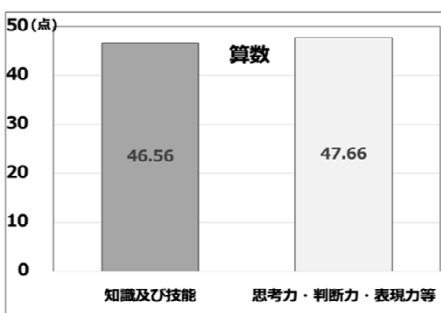


図3 単元テストの結果 (算数)

学力を保証するために、学級担任と共同で指導書に基づいた授業づくりをしたうえで、児童の自己有用感、特に、「対学習」及び「適切な自己表現」の側面を高めるために指導方法を工夫した国語と算数の両実践は単元として児童の学力を保証でき、肯定的な観点別評価であったことから、授業成果を保証できた効果的な実践であったといえよう。

3.2. 「授業者の学級での児童への関わり方に関する自己評価」の結果

国語と算数の両実践では児童の学力と観点別評価の両側面で授業成果を保証できたが、「小学校版自己有用感尺度調査」の「対人」の側面に焦点をあてた授業者の学級での児童への関わり方についてはどうであったらう。図6は、単元開始前日から単元終了日までの計15日間にわたる「授業者の学級での児童への関わり方に関する自己評価」の結果を対応する「小学校版自己有用感尺度調査」の項目番号順にその回答を割合で示したものである。

この結果から、自己評価項目番号2、7、9、11で「できた」「少しできた」を合わせた割合が多くなっている。それらの項目は、授業中や休み時間で「わからない友達に教えている児童」「誰かがいけないうちを助けたときに、止めるように言っている児童」「誰かが自分を困らせた時にしないと言える児童」や給食時に「配膳をしなくて

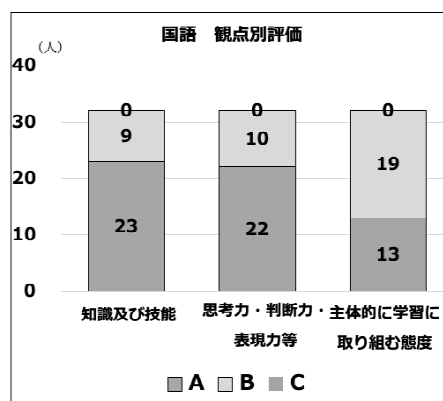


図4 観点別評価の結果 (国語)

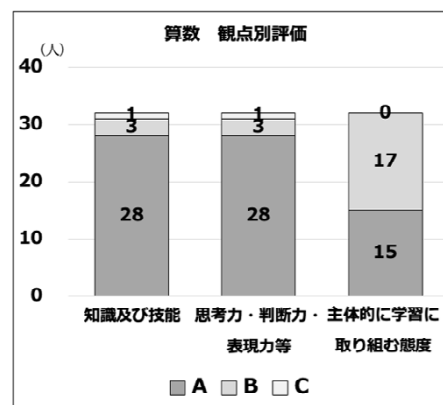


図5 観点別評価の結果 (算数)

れている児童」に対する賞賛であり、「手伝ってと頼めない児童」や「手伝おうかと声をかけられない児童」「止めるように言うことができない児童」「嫌な時にしないでと言えない児童」「帰りの準備を手伝うことができない児童」「給食当番の分を配膳していない児童」への助言等であったことがわかる。また、「小学校版自己有用感尺度調査」の「対人」因子との関係では、「これから先も、たくさんの友だちができると思う（項目2）」「自分でわかっていることは、わからない友だちに教えることができる（項目4）」「誰かが悪いことをしたとき、それをやめるように言える（項目7）」について意識的に児童と関わることができていた。

一方、それ以外の項目（項目1、3、4、5、6）に対する賞賛や助言は自己評価ではほとんどできていなかった。なお、項目8の「友達がいじめられている時」や項目10の「けんかをした時」への関わりはほとんどなかったが、これは、そのような場面自体がこの学級ではほとんどなかったからである。

このことから、授業者は給食指導や終わりの会といった特定の場面で特定の状態の児童に対しては児童の自己有用感、特に「対人」因子の特定の項目を高める関わり方を意識できたが、学級担任ではなく、しかも、一ヶ月という短い期間で全ての項目に関して児童と積極的に関わることは総じて難しかったことがわかった。

3.3. 「小学校版自己有用感尺度」の結果

児童の自己有用感、特に「対学習」「適切な自己表現」を高めるために指導方法を工夫した国語と算数の両実践で児童の学力保証と肯定的な観点別評価を得ることができ、授業者の学級での児童への関わり方では、「対人」を高めることを意識したが特定の場面・児童しか賞賛や助言を行うことができなかった今回の取組において、児童の自己有用感はどのように変容したのだろうか。

図7は、学級担任が実践していた単元開始前の1学期

（5月）と授業者が実践した単元開始前日及び両単元終了日の3回にわたり実施した「小学校版自己有用感尺度調査（表1）」の結果を因子及び項目別に示している。

その結果、因子別にみても「対人」「対学習」「適切な自己表現」の3因子とも1学期から単元開始前まで低下し、単元終了時に向けて上昇するという同様の傾向がみられた。さらに、「対学習」因子については、調査時期による有意な主効果「 $(F(2,62)=3.411, p<.05)$ 」がみられ、多重比較の結果、「対学習」因子は、単元開始時と単元終了時 ($p<.01$) に有意差が認められた。項目では「Q13：自分がんばれば、いろんなことができると思う ($F(2,62)= 3.460, p<.05)$ 」「Q14：よく聞けば、勉強はよく分かる ($F(2,62)= 5.280, p<.01)$ 」「Q16：授業中、自分の考えを発表できる ($F(2,62)= 3.867, p<.05)$ 」の3項目で調査時期による有意な主効果がみられ、多重比較の結果、Q13では単元開始時と単元終了時 ($p<.05$)、1学期と単元開始時 ($p<.05$) で、Q14では1学期と単元開始時 ($p<.05$)、1学期と単元終了時 ($p<.05$) で、Q16では単元開始時と単元終了時 ($p<.01$) に有意差が認められた。また、「Q10：自分が立てた計画は、やりとげる自信がある」「Q11：何かをしようと決めたら、すぐに取りかかる」「Q12：おもしろくないことでも、最後までがんばることができる」も主効果こそ認められなかったが単元開始時に比べて単元終了時は大きく向上している。また、「適切な自己表現」因子は主効果こそ認められなかったが、下位項目である「Q16：授業中、自分の考えを発表できる ($F(2,62)= 3.867, p<.05)$ 」で調査時期による有意な主効果がみられ、多重比較の結果、単元開始時と単元終了時 ($p<.01$) に有意差が認められた。

これらの結果から、国語と算数の両単元を通して、「自己有用感尺度調査」の「対学習」「適切な自己表現」の側面を高めるために児童の学力保証と「価値観を広げるための活動のプロセス（池永 2019）」の7観点で工夫した授業づくりと指導方法は学習や自己表現に関する児

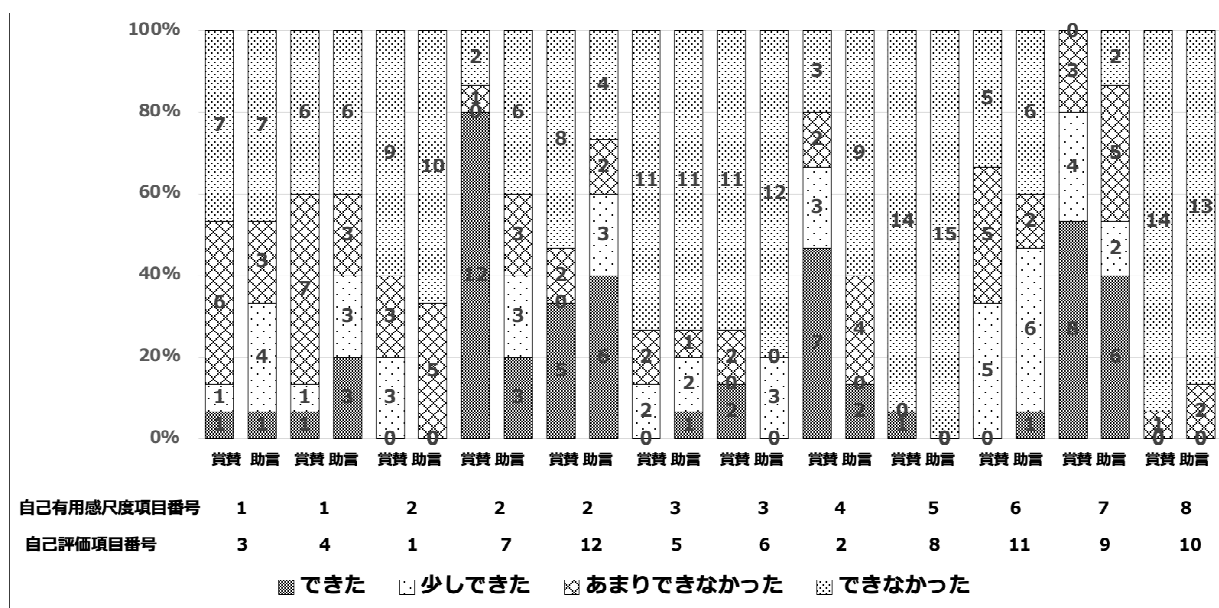


図6 授業者の学級での児童への関わり方に関する自己評価結果

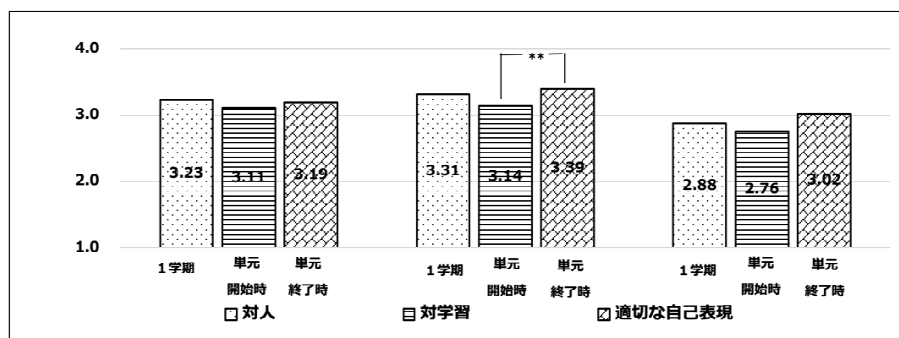
児童の自己有用感を高めることに関して効果があったといえよう。具体的にどの観点での工夫が児童の自己有用感を高めたのかは特定できないが、授業者がこの7観点を意識した指導を実践することで、児童の学びの変化を読み取ることができた。それは、授業で共通の目標を決めることで児童が学ぶべき道筋を明確に理解でき（観点①）、ペアトークでお互いに役割をもたせることで、ただ話し合うのではなく、児童が役割を意識して話し合いができ、相手に伝わるように話す、相手の考えをきちんと理解するといった姿から話し合いが有意義になっていった（観点②③）、また、ペアトークの目標を示すことで、児童が頑張るべきことを理解し、ペアトークがより活発になった（観点④）。そして、活動の振り返りを行うことで、学習の中で児童が何を考えることができたのかを想起することができ、次時以降へのつながりになった（観点⑤）。また、学習の中で児童が頑張ったことを伝え合うことで、自分のがんばりを他者に認めてもらい、次時以降への意欲に繋がりが（観点⑥）、ペアトークで伝え合う内容を事前に伝えることで児童が考えを書く際にペアの人に分かりやすく伝えようと考えをまとめる姿が度々みられた（観点⑦）、である。このように価値観を広げるためのプロセスに重点をおいて実践したことが「対学習」「適切な自己表現」因子及び項目の変化に影響したのではないかと考える。

一方、「対人」因子及びその下位項目については主効

果こそ認められなかったが、「Q2：これから先も、たくさんの友だちができると思う」「Q4：自分でわかっていることは、わからない友だちに教えることができる」は単元開始時に比べて単元終了時が大きく向上している。これらは「授業者による学級での児童への関わり方に関する自己評価結果（図6）」で授業者が意識できた教師の関わり方と一致しており、学級での授業者による児童への関わり方を意識することで一定の効果が表れることを示している。

児童の自己有用感は長い期間をかけて形成されるという考えもあるが、児童の自己有用感を高める教科指導に関する先行研究（長澤，2019；田村，2017；笠井，2020）でも一単元で児童の自己有用感を向上させることができたと報告されていることから、指導方法の工夫の仕方次第で短い期間でも学習に関する児童の自己有用感を向上させることが本研究でも追認された。

一方、児童間や教師児童間の関係性に関する児童の自己有用感は、先行研究（福井，2019；山岸・赤坂，2021；荒木，2020；堤・小泉，2011；青木，2009）で長い期間をかけた学級活動等の取組により向上したことが報告されており、本研究結果で示された「対人」因子に関する児童の自己有用感が学級担任でなく、しかも、一ヶ月という期間での取組で限定的な効果しか得られなかったことも追認できる。



	1学期		単元開始時		単元終了時		F値	多重比較 (LSD)
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
対人	3.23	(0.94)	3.11	(0.97)	3.19	(0.88)	0.886	
Q1 重い荷物を運ぶとき、友だちに「手伝って」とたのめる。	2.84	(0.19)	2.66	(0.20)	2.75	(0.19)	0.474	
Q2 これから先も、たくさんの友だちができると思う。	3.47	(0.14)	3.13	(0.17)	3.28	(0.14)	1.869	
Q3 友だちが集まって遊ぶうとしていいるときに、「仲間に入れて」と言える。	3.50	(0.14)	3.28	(0.14)	3.31	(0.15)	0.933	
Q4 自分でわかっていることは、わからない友だちに教えることができる。	3.31	(0.17)	3.34	(0.17)	3.59	(0.09)	1.581	
Q5 仲良しの友だちがいじめられているとき、止めることができる。	3.44	(0.14)	3.47	(0.14)	3.31	(0.15)	0.610	
Q6 誰かがあなたを困らせたとき、「しないで」と言える。	2.94	(0.19)	3.00	(0.18)	2.94	(0.17)	0.065	
Q7 誰かが悪いことをしたとき、それをやめるように言える。	3.41	(0.14)	3.25	(0.14)	3.34	(0.12)	0.424	
Q8 友だちとけんかしたとき、自分から仲直りをするすることができる。	2.94	(0.19)	2.75	(0.18)	2.97	(0.16)	0.977	
対学習	3.31	(0.86)	3.14	(0.93)	3.39	(0.78)	3.411*	単元開始時<単元終了時**
Q9 失敗しても、やると決めたことは最後までやり遂げることができる。	3.25	(0.16)	3.19	(0.17)	3.22	(0.16)	0.059	
Q10 自分が立てた計画は、やりとげる自信がある。	3.16	(0.14)	2.84	(0.16)	3.19	(0.13)	2.415	
Q11 何かをしようと思ったら、すぐに取っかかる。	3.31	(0.14)	2.91	(0.16)	3.25	(0.12)	2.666	
Q12 おもしろくないことでも、最後までがんばることができる。	3.13	(0.18)	3.00	(0.16)	3.25	(0.16)	1.045	
Q13 自分がんばれば、いろんなことができると思う。	3.53	(0.14)	3.09	(0.19)	3.53	(0.13)	3.460*	単元開始時<単元終了時* 1学期>単元開始時*
Q14 よく聞けば、勉強はよく分かる。	3.47	(0.14)	3.81	(0.10)	3.91	(0.09)	5.280**	1学期<単元終了時* 1学期<単元開始時*
適切な自己表現	2.88	(1.04)	2.76	(0.98)	3.02	(0.84)	1.616	
Q15 みんなと考えが違うときでも、自分の意見が言える。	3.06	(0.19)	2.84	(0.19)	3.09	(0.15)	0.965	
Q16 授業中、自分の考えを発表できる。	2.84	(0.20)	2.72	(0.18)	3.19	(0.15)	3.867*	単元開始時<単元終了時**
Q17 自分の思っていることを何でも言うことができる。	2.72	(0.18)	2.72	(0.16)	2.78	(0.15)	0.073	

図7 小学校版自己有用感尺度の結果

4. まとめ

本研究の目的は、授業づくりと学級での教師の児童への関わり方について児童の自己有用感を高めるために工夫した指導方法の成果と課題を授業成果及び授業者の自己評価の観点から明らかにしようとした。授業づくりは、その授業成果を単元テスト及び観点別評価で、学級での児童への関わり方は授業者の自己評価で検討し、それらと児童の自己有用感尺度との関係を検討した。

対象は、教職大学院生2年生が運動会終了後の2022年10月の1ヶ月間の課題解決実習ⅡにおいてA市立B小学校3年1組(32名)を対象に実施した児童の自己有用感を高める指導方法を工夫した授業者の学級での児童への関わり方の取組及び同時並行的に実践した国語1実践、算数1実践である。なお、国語は全12時間で単元「ちいちゃんのかげおくり」(出版社:光村図書)、算数は全10時間で単元「かけ算の筆算」(出版社:日本文教出版)である。

得られた結果は以下の通りである。

①国語の実践では単元終了後の「知識及び技能」が100点満点中95点、「思考力・判断力・表現力等」でも100点満点中90点の高い得点を示し、単元終了後の授業者による観点別評価も、概ねA・B評価となったことから効果的な実践であったことが確認できた。

②算数の実践でも「知識及び技能」が50点満点中47点、「思考力・判断力・表現力等」でも50点満点中48点で、単元終了後の授業者による観点別評価も、概ねA・B評価であることから効果的な実践であったことが確認できた。

③「授業者の学級での児童への関わり方に関する自己評価」の結果から、自己評価で「できた」「少しできた」を合わせた割合でみると、授業者は給食時、授業中・休み時間、終わりの会で児童に賞賛や助言を積極的にしていたが、その関わり方は限定的であった。

④「小学校版自己有用感尺度調査」の結果から、「対人」「対学習」「適切な自己表現」の3因子とも1学期から単元開始前まで低下し、単元終了時に向けて上昇するという傾向がみられた。さらに、「対学習」「適切な自己表現」に関する因子・項目については、調査時期による有意な主効果がみられ、多重比較の結果、単元開始時と単元終了時等に有意差が認められた。一方、「対人」因子・項目に関しては有意な主効果は認められなかった。

以上の結果から、本研究で得られた成果として、最初に、児童の学力保証と児童の自己有用感を高めるために指導方法を工夫した国語と算数の両実践が単元として児童の学力保証及び観点別評価で肯定的であり、児童の自己有用感の学習及び自己表現面でも向上したことから、この工夫は自己有用感だけではなく、協働的な学びに繋がる指導方法の工夫であったと考える。特に、授業中の児童同士の話し合い活動等でそれぞれの役割や認め合い等は協働的な学習を進めていくうえで大切であり、その点からも今後の授業づくりに向けた具体的な示唆を得る

ことができた。

次に、学級での授業者の児童への関わり方については、授業者は休み時間、給食指導、終わりの会等で賞賛や助言という言葉で児童の自己有用感を高める関わり方を意識したが、学級担任ではなく、しかも一ヶ月間という短期間であったため、その関わり方は限定的であり、児童の自己有用感の対人の側面を顕著に向上させることができなかった。本研究では、これまでの学級活動及び教科指導で別々に取り組むのではなく、これらの指導全般を通して児童の自己有用感を高める指導方法を目指したが、改めて、福井(2019)や荒木(2020)による班活動、さらには、本研究で参考にした池永(2019)による「価値観を広げるための活動」を取り入れた長期間にわたる学級活動等の取組を併用する必要性が確認できた。

最後に、本研究での授業づくりの取組や先行研究の長期間の学級活動から、児童は集団の中で「自分と他者との関係を自他共に肯定的に受け入れることで生まれる、自己に対する肯定的な評価(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2015)」である自己有用感を向上させることができる。しかし、その前提として教師の児童への関わり方が必要であることも忘れてはいけない。機会を改めて、これら教師の関わり方、学級活動、授業づくりを統合した取組を実践してみたい。

謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の中井隆司先生をはじめ、ご指導・助言いただきました先生方に、心より感謝申し上げます。また、本実践に際しまして、A市立B小学校の校長先生をはじめ、本研究にご協力いただきました3年1組の学級担任の先生方・子どもたちに心より厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 国語の観点別評価は、単元テスト作成会社が記載している予想平均点を参考に児童の実態を加味して授業者と学級担任で相談のうえ実施した。「知識及び技能」は、単元テストの「知識と技能」の結果と様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしているかどうか等を、「思考力・判断力・表現力等」は、単元テストの「思考力・判断力・表現力等」の結果と登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや文章表現等と結びつけながら想像できているか。文章を読んで理解したことや考えたことに基づいて、感想や考えをもつことができているかを、「学びに向かう力・人間性等」は、登場人物の気持ちや様子の変化について、場面の移り変わりと結び付けて想像したり、学習課題に沿って、物語を読んだ感想や考えをまとめることができているかをそれぞれ総合的に評価した。
- 2) 算数の観点別評価も、単元テスト作成会社が記載し

ている予想平均点を参考に児童の実態を加味して授業者と学級担任で相談のうえ実施した。「知識及び技能」は、単元テストの「知識と技能」の結果と(2,3位数)×(1位数)の筆算の仕方を、既習事項と関連づけて理解し、その計算ができていくかどうか等を、「思考力・判断力・表現力等」は、単元テストの「思考力・判断力・表現力等」の結果と(2,3位数)×(1位数)の筆算の仕方を、既習の九九をもとにして考えていくかどうかを、「学びに向かう力・人間性等」は、乗法の筆算の仕方を考えたり、計算を活用したりすることのよさに気づき、それらを学習に生かそうとしているかどうかをそれぞれ総合的に評価した。

参考文献

- 青木千枝子(2009) 自己有用感を高める学級活動の研究ー話し合いと振り返りの工夫を通してー. 群馬県総合教育センター平成21年度長期研修員の研究報告書.
- 荒木俊邦(2020) 関わり合いながら学級の課題を解決して行く中で自己有用感を高める集団作り. 上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究 30:187-192.
- 遠藤浩美・阿部隆幸(2019) 中学校理科におけるアクティブ・ラーニングを促す授業が学習者の自己効力感に与える影響に関する事例的研究. 上越教育大学教職大学院研究紀要 6:35-42.
- 福井悟(2019) 自己有用感を高める学級活動の工夫ー承認とフィードバックによる相互評価を通してー. 上越教育大学学校教育実践研究センター教育実践研究 29:199-204.
- 林萌(2016) 自尊感情を高める保健体育科授業づくりー様々な視覚化を活用した学び合いを通してー. 愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集 7:191-200.
- 池永亜由美(2019) 学級における子どもの自己有用感を高める指導に関する研究ー子どもの価値観を広げる活動を通してー. やまぐち総合教育支援センター平成30年度長期研修報告書等 .pp.85-96.
- 笠井勇佑(2020) 仲間とかかわる中で自分らしく輝き、自己有用感を味わえる児童の育成ー「認め合い活動」を重視した体育科の授業実践を通してー. 愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集 11:61-70.
- 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター(2015) 生徒指導リーフ「自尊感情」?それとも「自己有用感」? Leaf.18.
- 小西史子(2006) 児童の自尊感情を高める家庭科授業の工夫. 日本家政学会誌 57(1):53-62.
- 文部科学省(2017) 新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改定そして実施へー. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/fieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
- (参照日 2022.11.18)
- 内閣府(2019) 特集1 日本の若者意識の現状ー国際比較からみえてくるものー, 子供・若者白書概要版. https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01gaiyou/s0_1.html (参照日 2022.11.17)
- 長澤実花(2019) 児童の自己有用感を高める授業づくりー児童の言葉を活かす手立てを通してー. 鳴門教育大学学位論文要旨データベース https://naruto.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=28809&file_id=4&file_no=1 (参照日 2022.11.18)
- 永田雅彦・片山悠希・記谷康之・藤原逸樹(2020) 小学校音楽授業における児童の自己効力感を実感させる授業実践に関する考察ー第1報:教師の指導言に着目してー. 安田女子大学紀要 48:199-208.
- 岡崎耕・上蘭恒太郎(2021) 成長の力を心に宿す道徳科授業ー自己肯定感を育てる学級経営を基盤にしてー. 長崎総合科学大学紀要 61(1):1-17.
- 作田澄泰・中山芳一(2012) コミュニケーション行による自己肯定感向上に関する研究ーキャリア教育の視点からみた道徳授業実践を通じてー. 岡山大学教師教育開発センター紀要 2:14-23.
- 杉本光枝・古井克憲(2018) 小学校通常の学級における「学びのユニバーサルデザイン」の授業実践ー国語科における特異的自己効力感の変化に着目してー. 和歌山大学教育学部紀要. 教育科学 68(2):35-41.
- 滝充(2006) 「異学年交流」「地域交流」こそ育成の要諦ー徹したい教師の「学習支援」ー. CS研レポート 58:26-31.
- 田村陽(2017) 小学生の自己有用感を高める算数科における話し合い活動ーワールド・カフェを取り入れてー. 兵庫教育大学学位論文. https://hyogo-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=6402&file_id=17&file_no=1 (参照日 2022.11.18)
- 堤さゆり・小泉令三(2008) 小学校版自己有用感尺作成の試み. 日本教育心理学会総会発表論文集 50:90.
- 堤さゆり・小泉令三(2011) ボランティア学習と心理教育プログラム(SEL-8S)の組合せによる児童の自己有用感と社会性の向上. 日本学校心理士会年報 4:63-72.
- 栃木県総合教育センター(2013) 高めよう!自己有用感ー栃木の子どもの現状と指導の在り方ー. 栃木県総合教育センター.
- 梅山ひさの・撫尾知信(2012) 協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上に及ぼす効果ー協同学習におけるペアグループの構成に着目してー. 佐賀大学文化教育学部研究論文集 17(1):1-22.
- 渡辺元史(2022) 小6・中3、全科目で平均下回る. 朝日新聞. 2022年9月1日, 朝刊, p.25.
- 山岸透・赤坂真二(2021) 中学校における学級内の認め合い活動が自己有用感の育成に及ぼす影響に関する事例研究. 上越教育大学教職大学院研究紀要 8:23-33.