

# 小学生の自己有用感に関連する教育方法の検討

相場 雅也, 久保田 愛子

宇都宮大学教育学部研究紀要 第70号 別刷

2020年3月



# 小学生の自己有用感に関連する教育方法の検討

The relationship between educational methods and self-efficacy  
 (“*jiko-yuyokan*”) in elementary school children

相場 雅也<sup>†</sup>, 久保田 愛子<sup>‡</sup>  
AIBA Masaya and KUBOTA Aiko

## 概要 (Summary)

This study examined the relationship between educational method and self-efficacy (“*jiko-yuyokan*”) in elementary school children. In total, 281 elementary school children participated in the study. Results revealed that educational methods associated with *tokkatsu* best predict global self-efficacy, even after controlling for children’s grit. Implications for practice of *tokkatsu* and future research were discussed.

キーワード：自己有用感, 自尊感情, grit, 教育方法, 小学生

## 1. 問題と目的

人権教育では、自尊感情を育むことが大切であるとされている。文部科学省 (2008) [1] は、学校における人権教育の取組の視点について、次のように述べ、自尊感情の重要性を訴えている。

学校における人権教育の取組の視点

【自分の大切さとともに他の人の大切さを認めること】ができるために必要な人権感覚は、児童生徒に繰り返し言葉で説明するだけで身に付くものではない。このような人権感覚を身に付けるためには、学級をはじめ学校生活全体の中で自らの大切さや他の人の大切さが認められていることを児童生徒自身が実感できるような状況を生み出すことが肝要である。

また、栃木県 (栃木県教育委員会, 2018) [2] では人権教育の目標を、小・中学生ともに「豊かな人間性や自尊感情を育成するとともに」という書き出しで設定しており、自尊感情の育成を中心として人権教育を推進することをめざそうとしていることが分かる。これらからも分かるように、人権教育において自尊感情は、重要な要素の一つとされている。

では、なぜ人権教育で自尊感情が重要視されるのだろうか。文部科学省 (2008) [3] は、「人権教育が効果を上げうるためには、まず、その教育・学習の場自体において、人権尊重が徹底し、人権尊重の精神がみなぎっている環境であることが求められる。」と述べている。ここでいう、人権尊重が徹底し、人権尊重の精神がみなぎっている環境とは、自分と他の人の大切さが認められるような環境の

<sup>†</sup> 足利市立名草小学校

<sup>‡</sup> 宇都宮大学 教育学部 (連絡先: a-kubota@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

ことをいい、そしてこの環境づくりこそ、まず学校や学級の中で取り込まなければならないことであるとしている。そこで重要となるのが、自尊感情である。他の人の大切さが認められるようになるには、まず、自分自身を大切に感じられるようにならなければならない。この、自分自身を大切に感じるという実感こそが自尊感情であり、人権教育を進める上で重要な環境づくりのもととなる。これらのことから自尊感情が重要視されているのではないだろうか。

自尊感情という言葉は、「セルフ・エスティーム (self-esteem)」の訳語の一つであり、これ以外にも、自己肯定感や自尊心、自負心、などと訳されることもある。どの言葉も、セルフ・エスティームの訳語であるため、ほぼ同じ意味合いで用いられている。なお、栃木県(栃木県教育委員会, 2018) [4]では、自尊感情について「自分自身をかけがえのない存在として認め、欠点も含めて自分自身を認め好きになる感情のこと。欠点もあるが自分らしく生きようとする自分を受け入れることは、他者を自分と同じようにかけがえのない存在として認めることにつながる。」と定義している。

また、自尊感情と似ている用語で、自己有用感という言葉がある。この自己有用感という概念について滝は、「自分がしたことを感謝されてうれしかった、自分は頼りにされている、自分も誰かの役に立っている、みんなから認められている、…。他者と交流することで得られるそうした感情を、私は『自己有用感』と呼んでいる。」(滝, 2005) [5] と説明している。また、「自己肯定感、自己存在感、自尊感情などがあるが、自分本位でなく、他者が存在して成り立つ感情である点を強調する必要性から、意識的に「自己有用感」の語を用いるようにしている。」(滝, 2005) [6] と、自己有用感と自尊感情を区別する必要性についても述べている。国立教育政策研究所も、『「自己有用感」は、他人の役に立った、他人に喜んでもらえた、…等、相手の存在なしには生まれてこない点で、『自尊感情』や『自己肯定感』等の語とは異なります。』(国立教育政策研究所, 2015) [7] として、自尊感情と自己有用感の違いについて説明している。両者の違いは、自己肯定感是自己のみでも成り立ちうるのに対し、自己有用感、他者や集団との関係の中で成立する概念である点といえる。

こうした自己有用感と自尊感情との関係に対して、国立教育政策研究所(2015) [8] は、「他者の存在を前提としない自己評価は、社会性に結びつくとは限らず、自己有用感に裏付けられた自尊感情が大切であるとしている。」として、自尊感情と自己有用感のどちらがよいということではなく、自己有用感に裏付けられた自尊感情が大切だと主張する。そこで、本研究では人権教育の基礎となる自尊感情を育むための概念として、自己有用感に注目して研究を進めたい。

また近年、自尊感情とともに注目されているものとして、非認知能力とよばれるものがある。これは非認知スキルまたは非認知的能力などとも呼ばれ、多くの機関や学者が関心をもって調査・研究を行っている。OECD(経済協力開発機構)は、「Skills for Social Progress-The Power of Social and Emotional Skills」(OECD, 2015) [9] という報告書の中で、人のもつスキルを認知的スキルと社会情緒的スキルの2つに分類している。このうちの社会情緒的スキルが非認知的能力とよばれるものである。

OECDによれば、認知的スキルは知識や思考、経験を獲得する知的能力と、獲得した知識に基づく解釈や熟考、推察がある。一方、社会情緒的スキルは、目標達成、他者との協働、感情の管理の3つに関する思考、感情、行動の一貫したパターンであり、学校及び学校外の学習経験によって発達可能で、生涯にわたって、重要な社会経済的アウトカムに影響を及ぼすものとして定義されている(OECD, 2015) [10]。そのため、本研究で関心を寄せる自己有用感や自尊感情も、非認知能力の一つと位置付けられる。

この非認知的能力の中でも特に重要だと考えられているものに、Grit(やり抜く力)がある。この概

念は自制心とともに重要な概念として注目されている。その研究の第一人者としては、ペンシルベニア大学教授のアンジェラ＝ダックワースが知られているが、彼女によれば「やり抜く力」は「情熱」と「粘り強さ」の二つの要素でできているという (Duckworth, 2016) [11]。

滝によれば、自己有用感を子供たちに獲得させるために教師に求められるのは、「子どもが『活動の中心＝主体』となって課題や問題に取り組み、それらを達成・克服していける交流活動等の機会を準備すること」(滝, 2006) [12] であるという。そうであるとしたら、子供たちが課題や問題に取り組む際に、困難にめげてすぐにあきらめてしまったり、逃げ出したりしてしまっている、自己有用感には身につかない。そのため、自己有用感の獲得には、Gritが影響しているのではないかと考えられる。

それでは、自己有用感の獲得には、どういった教育が寄与するのだろうか。先行研究では、自己有用感を育む教育方法として、子どもたちに活躍の場を与え、そこで自分の役割を果たさせ、そのことを承認し励ますような教育方法があげられている。たとえば、滝 (2009) [13] は、「『お世話をされる』という関係を子どもがはっきりと自覚できる活動を通して、些細なことでもよいから他者の役に立てたという明確な体験を確実に提供できれば、ある程度の精神年齢に達した子ども、小学校で言うなら6年生の全員が『自己有用感』を獲得できる」としている。また、栃木県総合教育センターは平成24年度に県内小中学生と高校生を対象に調査を行い、自己有用感を測る尺度を作成し、自己有用感を高めるために効果的な教育的な環境や関わりについて報告している (栃木県総合教育センター, 2013)。しかし、栃木県総合教育センターが行った調査では単項目ごとに分析を行っており、他の変数の影響を排除した固有の効果のみをみているわけではない。そのため何が最も影響しているのか新たな形で精緻に検討することが必要となる。また、ダックワースはGritを伸ばす方法として、周囲の人との関係、課外活動への参加、やり抜く力の強い文化あるいは集団の一員になることを挙げているが (Duckworth, 2016) [14]、栃木県総合教育センターが行った調査の質問項目の中にはそれらに関連するような質問項目がみられなかった。そのため、それらに関わる質問項目を新たに設定して、再検討する必要がある。

そこで、本研究では、自己有用感に関連があると予想される児童の非認知スキル、gritの程度を加味した上で、自己有用感に最も関連する教育方法が何であるかを検討することとする。

また、本研究では自尊感情、自己有用感という2概念を取り上げた。これに関して自尊感情と自己有用感とは、その類似性と差異について理論的な想定はなされているものの、実際のところ、どの程度関連しているのかに関する知見は見当たらない。ゆえに、本研究では、自己有用感と自尊感情との関係性についても検討を行う。

## 2. 方法

### 調査対象者

対象者は、栃木県足利市内の5つの小学校に通う小学5年生140名 (男子73名、女子67名) と6年生141名 (男子67名、女子74名) の計281名であった。明らかにでたらめに回答しているアンケートがないかについて確認したものの、特に見受けられなかったため、281名全員を分析対象とした。

### 調査時期・調査手続き

調査時期は平成30年12月。各学校長にアンケートを依頼し、それぞれの学校の担任の協力のもと、実施した。

本研究は、宇都宮大学ヒトを対象とした研究に関する倫理審査委員会の承認を受けて実施した (登

録番号H18-0057)。各学校長への依頼の際には、研究計画の目的、意義、方法、個人情報保護の方法、安全管理への配慮などについて十分説明するとともに、対象者に対する同意に関しては、アンケートが無記名自記式であるという特徴を加味し、児童の回答を持って同意とすることを確認した。あわせて児童に対しても、調査の前に、調査は学校の成績とは関係がないこと、回答は匿名のものであること、回答の途中で答えたくなくなった場合には回答を飛ばしたり、中断してよいことを説明した。

## 質問項目

### (1) 自己有用感

栃木県総合教育センター研究調査部が2012年に行った「ふだんの生活や思っていることに関するアンケート」(栃木県総合教育センター, 2013) [15] のうち、自己有用感に関わるものから、特にクラスでの自己有用感についての質問を用いて測定した。教示文や評価項目の順序等、総合教育センターの調査になるべく忠実に行ったが、「わたしは、クラスの人から頼りにされていると思う」という質問と、「わたしは、クラスの人から信頼されていると思う」という質問が似かよっていると判断したため、「わたしは、クラスの人から頼りにされていると思う」という項目は削除して行った。そのため、「わたしは、クラスの人役に立っていると思う」といった10項目を「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の4件法にて実施した。

### (2) 自尊感情

自尊感情と自己有用感との関係を確認するために行った。評価項目が多くなることで、回答者である児童に負担をかけないように、箕浦・成田(2013) [16] による、2項目自尊感情尺度(Two-Item Self-Esteem scale: TISE)を用いて測定した。児童向けの質問であるということから、「素質」には「長所」、「好ましく」には、「好きだと」という説明をそれぞれに加えた。「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5件法にて実施した。

### (3) Grit

国立大学法人福岡教育大学が文部科学省の委託事業として、平成28年度に行った「児童生徒や学校の社会経済的背景を分析するための調査の在り方に関する調査研究」における児童アンケート調査中のGritに関わる項目を用いて行った(国立大学法人福岡教育大学, 2017) [17]。この尺度はDuckworth (Duckworth & Quinn, 2009) [18] による「8-Item Grit Scale」を翻訳した「Grit Scale 日本語版」(西川・奥上・雨宮, 2015) [19] の項目を、子ども版に改変したものである。「始めたことは何でも最後まで終わらせる」といった4項目からなる根気と「新しい考えや計画を思いつくと前のことから気がそれてしまう」といった4項目からなる一貫性の合計8項目を「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5件法にて実施した。

### (4) 教育方法

ここでは、30種類の項目を独自に設定した。項目は、自己有用感を育む方法として滝(2009) [20] が提唱しているピア・サポートに関連するもの、Gritに関連したもの(Duckworth, 2016) [21]、さらに栃木県総合教育センター(2013) [22] の項目を用いたもの大きく3つに分類して設定した。ピア・サポートに関連するものでは、滝(2009) [23] が異年齢による交流活動の重要性を述べていることから、異年齢集団での活動についての項目を設定した。また、Gritに関連するものは、Gritを伸ばす方法としてダックワースが示した考えに沿うような項目を自作して設定した。先述したように、ダックワースによれば、Gritを伸ばす方法には内側から伸ばす方法と外側から伸ばす方法があり、外側から伸ばす方法として、周囲の人との関係、課外活動への参加、やり抜く力の強い文化あるいは集団の一

員になることが述べられている (Duckworth, 2016) [24]。これを受けて、友達や先生との関わりや部活動への取り組み具合、などを評価項目として設定した。「あてはまる」から「あてはまらない」の4件法にて実施した。

### 3. 結果

#### (1) 教育方法尺度の因子構造

教育方法尺度に欠損のない児童を対象に、28項目に関して探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。固有値の減少具合（10.03, 1.97, 1.42, 1.21, 1.11, 0.98 …）と解釈可能性から5因子構造が妥当であると考えられた。単純構造を目指すため、因子負荷が.25未満の項目と複数の因子に.30以上ある項目「わたしは、地域の人とよく交流する」、「わたしのクラスの全員が、それぞれどこかの場面で活躍している」、「クラスの友達はわたしの話をきちんと聞いてくれる」、「授業中自分の学習について振り返る時間がよくある」、「クラスでは、友達と協力して活動する時間がたくさんある」を除外した上で、繰り返し因子分析を行った。最終的に5因子23項目が抽出された (Table 1)。

Table 1 教育方法尺度の因子分析結果

項目内容	I	II	III	IV	V
<b>第I因子 教師の温かい関わりと支援 (<math>\alpha = .90</math>)</b>					
先生の方から、わたしに話しかけてくれる	<b>.81</b>	.08	-.08	-.10	.09
先生は、わたしの話や考えをしっかり聞いてくれる	<b>.78</b>	.11	.01	.05	-.17
先生は、わたしたちにあなたかく接してくれる	<b>.71</b>	.06	.08	.06	-.12
先生は、授業中、わたしのことを考えて言葉をかけてくれる	<b>.68</b>	-.12	-.03	-.02	.34
先生は、わたしが困っていることに気付いてくれる	<b>.67</b>	-.11	.07	.07	.15
先生は、わたしたちに期待してくれている	<b>.54</b>	.21	.10	.06	-.15
先生は、授業やその他の活動で、クラスの人がやり遂げるまで見守ってくれる	<b>.46</b>	-.04	.23	.11	.11
<b>第II因子 やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定 (<math>\alpha = .80</math>)</b>					
わたしの学校には、やり遂げてうれしく思う行事がある	.09	<b>.60</b>	.07	.07	-.15
学校やクラスでは、自分たちで考えて、自分たちで行動する活動がある	-.04	<b>.53</b>	.14	-.13	.28
わたしの学校は、委員会活動が活発である	.26	<b>.52</b>	-.14	-.28	.22
クラスには、やりがいのある係活動や当番活動がある	.06	<b>.51</b>	-.01	.25	-.05
学校では、クラブ(部)活動以外で、異学年集団(たてわり班)で活動することがよくある	.10	<b>.51</b>	-.07	.02	-.07
わたしは、学校行事には、いつも目標を決めて取り組んでいる	-.06	<b>.44</b>	-.03	.05	.21
学校やクラスでは、友達の良いところを認め合う場面がたくさんある	.16	<b>.36</b>	-.08	.27	.16
わたしの周りには、「お手本にしたい」「ああんりたい」と思う人がいる	-.14	<b>.31</b>	.23	.07	.05
<b>第III因子 厳しく熱心な教師の指導 (<math>\alpha = .74</math>)</b>					
先生は、大切なことを守らないときには、厳しく叱ってくれる	-.04	.07	<b>.74</b>	-.13	-.06
先生は、なんでも一生懸命やるように話している	.22	-.11	<b>.71</b>	.00	-.03
先生は、熱心に、粘り強く指導してくれる	.15	.00	<b>.65</b>	-.03	.07
<b>第IV因子 学級の高い規範意識の形成 (<math>\alpha = .77</math>)</b>					
わたしのクラスは、ルールを守るクラスだ	-.01	.13	-.11	<b>.76</b>	.08
クラスの友達は、みな、先生の言うことをよく聞く	.17	-.06	-.04	<b>.65</b>	.09
<b>第V因子 友達と関わる機会の設定 (<math>\alpha = .64</math>)</b>					
学級活動などで、よりよい学校生活が送れるよう、話し合う時間がたくさんある	.16	-.03	-.11	.10	<b>.64</b>
わたしのクラスには、クラスみんなで遊ぶ時間がよくある	-.24	.21	.14	.19	<b>.34</b>
授業中に、ペアやグループで友達と話し合っって学ぶ時間がたくさんある	-.11	.21	.23	.09	<b>.29</b>
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	-	.59	.59	.57	.46
II		-	.53	.64	.50
III			-	.45	.35
IV				-	.43
V					-

第1因子は、高い負荷を示した項目が、教師による子供たちへの積極的な声かけや期待、支援などの関わりに関する内容であることから、「教師の温かい関わり」と命名した。第2因子は、高い負荷を示した項目が、学校行事や委員会活動、係活動にやりがいを感じているかどうかといった内容である

ことから、「やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定」と命名した。第3因子は、高い負荷を示した項目が、教師の厳しく熱心な指導に関する内容であることから、「厳しく熱心な教師の指導」と命名した。第4因子は、高い負荷を示した項目が、ルールを守る学級であるかどうかといった内容であることから、「学級の高い規範意識の形成」と命名した。第5因子は、高い負荷を示した項目が、授業中に学級の友達と話合う機会の多さや、休み時間に友達と遊ぶ時間の多さに関わる内容であることから、「友達と関わる機会の設定」と命名した。

## (2) 記述統計量と相関係数

自己有用感と各変数間との関係性を知るため、記述統計量と相関係数を算出した (Table 2)。すべての項目と5%水準で有意な関連を示した。なお、自己有用感の全体とは、下位尺度得点を区別せずに下位尺度得点を算出した得点のことである。

Table 2 記述統計と相関係数

	平均値	標準偏差	相関係数															
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
自己有用感	1 全体	3.13	0.64	—														
	2 存在感	3.29	0.98	.89 **	—													
	3 承認	3.88	0.92	.82 **	.62 **	—												
	4 貢献	3.59	0.83	.82 **	.68 **	.66 **	—											
	5 関係性	4.07	0.85	.83 **	.61 **	.57 **	.54 **	—										
6 自尊感情	3.35	0.99	.67 **	.69 **	.56 **	.53 **	.47 **	—										
g r i t	7 根気	3.22	0.80	.49 **	.48 **	.46 **	.47 **	.28 **	.45 **	—								
	8 一貫性	3.04	0.81	.19 **	.21 **	.13 *	.16 **	.12 *	.21 **	.26 **	—							
教育方法	9 教師の温かい関わりと支援	3.16	0.67	.52 **	.42 **	.45 **	.40 **	.51 **	.31 **	.28 **	.15 *	—						
	10 やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定	3.14	0.54	.68 **	.44 **	.54 **	.60 **	.60 **	.47 **	.43 **	.16 *	.63 **	—					
	11 厳しく熱心な教師の指導	3.49	0.57	.37 **	.26 **	.35 **	.32 **	.35 **	.24 **	.22 **	.06	.60 **	.48 **	—				
	12 学級の高い規範意識の形成	2.89	0.76	.56 **	.47 **	.40 **	.43 **	.55 **	.41 **	.32 **	.14 *	.56 **	.60 **	.32 **	—			
	13 友達と関わる機会の設定	3.07	0.61	.48 **	.37 **	.38 **	.44 **	.44 **	.23 **	.36 **	.13 *	.46 **	.57 **	.35 **	.51 **	—		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

自己有用感のうち、存在感と特に関連が大きかったのは、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定 ( $r=.55$ )、gritの一側面である根気 ( $r=.48$ ) であった。また、承認と特に関連が大きかったのは、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定 ( $r=.54$ )、gritの一側面である根気 ( $r=.46$ ) であった。貢献と特に関連が大きかったのは、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定 ( $r=.60$ )、gritの一側面である根気 ( $r=.47$ ) であった。さらに、関係性と特に関連が大きかったのは、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定 ( $r=.60$ )、学級の高い規範意識の形成 ( $r=.55$ ) であった。

## (3) 重回帰分析

そこで、gritの高さを考慮した上で、自己有用感に最も関連する教育方法が何であるかを検討するため、自己有用感(全体)を従属変数、見出された教育的支援に関する5因子、gritを独立変数として重回帰分析を行い、自己有用感がどの変数によって最も大きく説明されるのか、標準偏回帰係数の値



を検討した (Table3)。その結果、自己有用感に対しては、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定からの  $\beta$  が最も大きく ( $\beta = .42$ )、grit の一側面である根気 ( $\beta = .22$ )、学級の高い規範意識の形成 ( $\beta = .16$ ) の標準偏回帰係数も 5% 水準で有意となった。

Table3 自己有用感(全体)に対する教育方法の重回帰分析結果

	$\beta$
grit根気	.22 **
grit一貫性	.01
教師の温かい関わりと支援	.08
やりがいのある学校行事や 委員会・係活動の設定	.42 **
厳しく熱心な教師の指導	.04
学級の高い規範意識の形成	.16 *
友達と関わる機会の設定	-.02
$R^2$	.53
調整済み $R^2$	.51

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

$\beta$ : 標準偏回帰係数,  $R^2$ : 決定係数

#### 4. 考察

本研究は、小学5・6年生を対象に自己有用感に関連があると予想された児童の非認知スキル、grit の程度を加味した上で、自己有用感に最も関連する教育方法が何であるかを検討し、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定やgritの一側面である根気との関連が大きいことを示した。

今回、自己有用感を構成する要素として存在感、承認、貢献、関係性の4つの側面に分けて検討したが、これら4つの相関をみてみると、中程度に大きいことが分かった。この結果から、自己有用感を構成する要素として挙げた4つの要素は妥当であったといえる。

自尊感情と自己有用感との関係性について、自己有用感を構成する4つの要素と自尊感情の相関をみてみると、その相関の大きさは.47から最大で.69であった。自己有用感と自尊感情は自己に対する自分自身の評価という点で類似した概念として捉えられることもあるが、前述したとおり滝 (2005) [25] や国立教育政策研究所 (2015) [26] が両者の違いや区別する必要性を述べているため、本研究は異なる概念として扱った。実際にこれら2つの相関の値をみてみると、相関は中程度に大きいものの非常に大きいというほどでもなく、同一の概念とは言い難いことが本研究の結果から考えられる。

また、自己有用感とgritの相関をみてみると、gritの一側面である根気との相関は.49であるのに対し、gritの一側面である一貫性とは.19であった。また、自己有用感の4つの構成要素とgritの一側面である根気、gritの一側面である一貫性との相関をみてみると、4つすべての要素でgritの一側面である一貫性よりもgritの一側面である根気との関連が大きかった。次に、4つの構成要素とgritの一側面である根気との相関をみると、存在感は.48、承認は.46、貢献は.40、関係性は.28となっており、関係性とgritの一側面である根気の相関が他の側面より小さくなっていた。これらの結果から、gritと自己有用感に関連が大きいのではないかと予想していたが、gritの中でも根気と一貫性で自己有用

感との関連には違いがあることや、gritの一側面である一貫性と自己有用感は関連があまり大きくないことが明らかとなった。さらに、自己有用感に関連しているといえるgritの一側面である根気は、自己有用感の構成要素の一つである関係性とはあまり関係していないことも示唆された。

因子分析の結果得られた5つの教育方法と自己有用感との相関をみると、教師の温かい関わりが.52、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定は.68、厳しく熱心な教師の指導は.37、学級の高い規範意識の形成は.56、友達と関わる機会の設定は.48となっており、厳しく熱心な教師の指導との相関が一番小さかった。さらにこれは、自己有用感を構成する4つの要素との相関をみても同様の結果となっていた。ここから、自己有用感と厳しく熱心な教師の指導との関連は大きくないことが示唆された。

自己有用感との相関が最も大きかったのは、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定であった。これは、自己有用感を構成する4つの要素との相関をみても同様の結果となっており、自己有用感と最も大きく関連しているのは、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定だといえる。この因子の質問項目を具体的にみると、「わたしの学校には、やり遂げてうれしく思う行事がある」、「わたしの学校は、委員会活動が活発である」、「クラスには、やりがいのある係活動や当番活動がある」、「学校では、クラブ(部)活動以外で、異学年集団(たてわり班)で活動することがよくある」などの項目であった。これらの項目は特別活動に関わるものが多く、自己有用感の育成には特別活動が大きく関連しているのではないかと考えられる。滝(2009)[27]によれば、「些細なことでもよいから他者の役に立てたという明確な体験を確実に提供できれば、ある程度の精神年齢に達した子ども、小学校で言うなら6年生の全員が『自己有用感』を獲得できる」と言われているが、これは、特別活動の係活動や委員会活動等において、児童が自分の役割を果たすことにつながるのではないだろうか。また、滝(2009)[28]は異年齢による交流活動の重要性を述べ、栃木県総合教育センター(2013)[29]は自己有用感を高める手立てとして、縦割り班活動で協力して活動する場をつくることを例として挙げている。これも、異年齢で行う学校行事や児童会活動などの特別活動とつながると考えられる。

重回帰分析の結果をみても、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定の効果が最も大きかった。これはgritを統制した上での結果である。ここから、子どものgritの高さに関わらず、やりがいのある学校行事や委員会・係活動の設定など、特別活動に関する教育活動は有用であるということが示唆された。

では、これらの結果からどのような教育方法に取り組んだらよいのだろうか。「やり遂げてうれしく思う行事がある」という項目からは、児童が行事を終えてふり返ったときに、達成感や満足感を味わうことができたかが重要といえる。そのためには、事前・事後指導を充実させることが必要となる。事前指導では、活動の手順だけでなく目的や内容等を児童の発達段階に応じて伝え、一人一人にめあてを立てさせることが大切であろう。そして、児童が意欲をもって主体的に取り組めるようにしたい。事後指導では、自ら立てた目標に対する自己評価をさせるとともに、行事をとおして何を学んだか、今後の学習や生活にどのように生かすことができるかを考えさせると効果的といえる。「委員会活動が活発である」、「やりがいのある係活動や当番活動がある」という項目からは、全ての児童が自己の責任や役割を果たす経験ができるよう、活動の内容や方法を工夫したい。また、委員会活動や児童会集会活動、学校行事等において、異学年集団で活動する際には、児童にどのような場を設定し、どのような役割を果たさせるかを事前によく検討し、準備しておくことが必要不可欠である。このように特別活動の充実を図ることで、自己有用感を高め、人権教育の基礎となる自尊感情を効果的に育むこ

とができるかもしれない。

このように本研究では、いくつかの重要な知見を得ることに成功し、自己有用感に関する理解を若干深めることができた。しかし、今回の分析は、地方都市の一部の5・6年生児童を対象としたものである。本研究で自己有用感との大きな関連が見られた学校行事や委員会活動などの取組具合は学校規模や市町村、都道府県によって差がみられる。例えば、委員会活動は中規模や大規模校では5・6年生が所属して行うが、小規模校では4年生から参加する学校も見られる。また、学校行事も学校の教育方針を反映させたり、地域の伝統を受け継いだりしており、地域ごとにその取り組みは様々であるといえる。こうした理由から、本研究の結果を全国の児童へ一般化することは難しく今後都市部などさまざまな地域に対象を広げて検討を行う必要がある。今回得られた調査結果をもとにした教育方法を実践しながら、児童の自己有用感の変化に関する検討もあわせて行っていきたい。その際には、中学生など他年齢層を含めた縦断的な研究も重要であると考えられる。また、今回、自己有用感と関連する教育方法の因子として5つの因子を検討したが、これら以外に関連する可能性のある他の要因の影響を考慮できていない。非認知的能力に関連するものや、特別活動に重点を置いた質問項目を追加した研究も進めていきたい。

## 5. 引用文献

- [1] 文部科学省. (2008). 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]. 文部科学省. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm) (October 6, 2018)
- [2] 栃木県総合教育センター. (2013). 高めよう！自己有用感：栃木の子どもの現状と指導の在り方. 栃木県総合教育センター. Retrieved from [http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24\\_jikoyuyokan/](http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/) (October 6, 2018)
- [3] 文部科学省, 前掲資料 (2008)
- [4] 栃木県教育委員会. (2018). 平成30年度人権教育推進の手引. 栃木県教育委員会. Retrieved from <http://www.pref.tochigi.lg.jp/m01/jinken.html> (October 6, 2018)
- [5] 滝 充. (2005). 規範意識の形成と教師の指導力, CS研レポート, 啓林館, vol.55. 10-13.
- [6] 同上
- [7] 国立教育政策研究所. (2015). 「自尊感情」?それとも, 「自己有用感」?. 生徒指導リーフ, Leaf 18.
- [8] 同上
- [9] OECD. (2015). OECD Skills Studies Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing.
- [10] 同上
- [11] Duckworth, A. L. (2016). やり抜く力 GRIT (グリット): 人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける (Kanzaki, A, Trans). ダイヤモンド社, (Original work published 2016)
- [12] 滝 充. (2006). 「異学年交流」「地域交流」こそ育成の要諦, CS研レポート, 啓林館, vol.58, 26-31.
- [13] 滝 充. (2009). ピア・サポートではじめる学校づくり 小学校編. 金子書房.
- [14] Duckworth, 前掲書籍 (2016)
- [15] 栃木県総合教育センター, 前掲論文 (2013).
- [16] 箕浦有希久・成田健一. (2013). 2項目自尊感情尺度の提案: 評価と受容の2側面に注目して. 人

文論究, 63, 129-147.

- [17] 国立大学法人福岡教育大学. (2017). 児童生徒や学校の社会経済的背景を分析するための調査の在り方に関する調査研究 (成果報告書) その4. 文部科学省. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1398191.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/1398191.htm) (November 24, 2018)
- [18] Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91, 166-174.
- [19] 西川一二・奥上紫緒里・雨宮俊彦. (2015). 日本語版 short Grit (Grit-S) 尺度の作成 パーソナリティ研究, 24, 167-69.
- [20] 滝, 前掲論文 (2009)
- [21] Duckworth, 前掲書籍 (2016).
- [22] 栃木県総合教育センター, 前掲論文 (2013).
- [23] Duckworth, 前掲書籍 (2016).
- [24] 同上
- [25] 滝, 前掲論文 (2005)
- [26] 国立教育政策研究所, 前掲資料 (2015)
- [27] 滝, 前掲論文 (2009)
- [28] 滝, 前掲論文 (2009)
- [29] 栃木県総合教育センター, 前掲論文 (2013).

令和元年10月1日受理



# The relationship between educational methods and self-efficacy (*jiko-yuyokan*) in elementary school children

AIBA Masaya and KUBOTA Aiko