

自己効力感を育てる授業モデルの実践的研究： 承認論を手がかりとした道徳科・体育科における授業実践を通して

上川 秀人

要約

本研究では、自己効力感の育成を目的とした道徳科及び体育科授業モデルを開発・実践し、その効果を検証した。A・ホネットの承認論を理論的基盤とし、二教科において「愛の承認」「法の承認」「貢献の承認」を児童が実感する働きかけを意識した授業実践を行った。その結果、児童の承認を促す教育的関わりが、自己効力感を育てる基盤となる可能性が示唆された。さらに、授業中の承認の体験と自己効力感との関連は、教科間で差異がみられる可能性が推察され、教科特性に応じた「承認」を促す取組の重要性が明らかになった。

キーワード：自己効力感、承認論、道徳科、体育科、授業モデル

1. はじめに

1.1 研究の背景

近年、学校教育を取り巻く教育課題の一つとして、子どもの自己効力感の低下が指摘されている。経済協力開発機構（以下、OECD と略記）による生徒の学習到達度調査「PISA2022 のポイント」（国立教育研究所 2023）によれば「自律学習と自己効力感」指標において、日本は、OECD 加盟国 37 カ国中 34 位という結果であった。また、河村（2022）や小塩（2025）は、非認知能力の一つである自己効力感は、子どもの非認知能力を支え、自律的に学びを進めていく際の基盤となる力であると示唆している。従って、日々の授業実践の中で、自己効力感の育成を目指した教育実践を具現化していくことは喫緊の課題である。

1.2 先行研究の検討

自己効力感 (Self-efficacy) が言及されるとき、参照されるべきは、カナダの心理学者の A・バンデューラ (1925-2021) の概念である。自己効力感の発達を促す主要な情報源の一つに「言語的説得」がある (バンデューラ, 1979)。また、中山 (2020) は、自己を肯定する感情に必要不可欠なことは、自他とのつながりを感じ、他者へ

の安心、信頼感を抱く関係づくり、お互いのケア的な関係を築くことだと述べている。このように、自己効力感を育成するには、自分の存在が認められている（「承認されている」）と児童自身が認識できる学習環境が必要である。

そこで、本研究では、「承認」と自己効力感との関連に着目し、授業実践を通して検討することが、児童の自己効力感の育成に効果的に作用すると考えた。

1.3 研究の目的と方法

以上の問題の所在を踏まえ、本研究では、教科授業における教師の児童への働きかけや児童相互の関わり合いの中で、「承認を実感する手立て」を取り入れた授業デザイン開発を行い、それが児童の学習における自己効力感（以下；学習自己効力感）に与える影響を検証することを目的とし、以下の方法で研究を進めた。

- (1) 「承認を実感させる手立て」を取り入れた授業づくりに関する先行研究の分析
- (2) 自己効力感を育てる授業モデルの開発
- (3) 研究実践校における授業実践
（第1次実践：道徳科6月，第2次実践：体育科9月～10月）
- (4) 授業の分析と考察

2. 自己効力感を育てる授業モデルの開発

2.1 A・ホネットの承認論の検討

自己効力感とは、目の前の課題に対する自己への自信の感覚であるが、その根底には自己への肯定的な感覚が一定程度形成されている必要があると考える。そこで、他者から認められる「承認」という経験が、自己との肯定的な関係性(ないし意識)を形成すると論じるホネット(Axel Honneth, 1949-)の承認概念に着目した。ホネット(2003/2014)によると、承認とは、気遣いや関与、共感を含む他の人格の尊重であるとしている。また、人間の(人)生を営む上で、三つの次元の承認が重要だと示している。それは、「愛の承認」、「法の承認」、「貢献の承認」である。「愛の承認」とは、愛情による存在の承認である。また、「法の承認」とは、他者を、人権を保障される人格として、対等な関係性の中で、その存在を承認するというものである。さらに、「貢献の承認」とは、達成した業績や貢献した事柄によって、その存在を価値あるものとして承認するということである。以上のようなホネットの承認論は、三つの承認及びそれに伴う三つの自己との関係(「自己信頼」「自己尊重」「自己評価」)が、自己との「肯定的な関係」を形づくるといえる。このように、ホネットの議論を手がかりにするなら、自己効力感の基底となる自己との肯定的な関係には、「愛」「法」「貢献」という三つの承認の経験に遭遇させることが重要になると考える。

そこで、承認論と学校教育の関連についての先行研究を概観すると(新元・越 2018;2022)、とりわけ学級経営論の中で研究が進められている。しかし、教科教育において、承認論に基づく実践を構想している研究は見当たらない。故に、自己効力感を育成するために、児童が承認を実感できる授業モデルを開発し、その効果を検証することは意義のあることである。

2.2 授業モデル策定に向けた理論的枠組み

そこで筆者は、ホネット(2003/2014)の承認

論を手がかりに、授業場面において三つの承認の実感を促すための基本的姿勢として、以下の三点を整理した。すなわち、「受容ならびに積極的関心、必要に応じて愛情を注ぐこと(愛の承認)」、「一人ひとりの考えや意見、行動、取組を平等かつ大切に扱うこと(法の承認)」、「集団内での目標に対する貢献への肯定的・積極的な相互評価(貢献の承認)」である。これら三つの承認を、児童が実感できるようにするための教育的手立てをまとめたものが表1である。

3. 自己効力感の育成を目指した授業実践

3.1 実践の目的

・ホネット(2003/2014)の承認論を手がかりに、道徳科及び体育科において、授業設計・授業実践を行うこと。

・二つの授業実践を通して、授業における承認に対する児童の意識の変容と学習自己効力感への影響を明らかにすること。

3.2 授業実践の概要

本授業実践は、研究実践校である鳥取市内小学校第6学年1学級(26名)を対象に実施した。

3.2.1 道徳科実践(第一次実践研究)について

2025年6月2日～6月23日に、『新版 みんなの道徳6』(学研 2024)を用いて全4時間の授業実践を実施した。ホネット(2003/2014)は、三つの承認について、愛・法・貢献の承認の段階的な実現を示唆している。

表1 承認を実感するための教育的手立て

(筆者作成)

承認形態	自己効力感の育成につながる承認姿勢	承認の実感を促す具体的手立て		実践的 自己関係
		教師の姿勢・行動	児童に対する工夫	
愛の承認	受容ならびに積極的関心・必要に応じて愛情を注ぐ【受容性】	挨拶、笑顔、理解、コミュニケーション	ソーシャル・スキルトレーニング、傾聴姿勢、ペア、グループ対話	自己信頼
法の承認	一人ひとりの考えや意見、行動、取組を平等にかつ大切に扱う【平等性】	傾聴、言い換え、問い返し、主体性の尊重、考えや取組の価値付け	意見、思考過程の可視化(ホワイトボード・ICT・思考ツールの活用)	自己尊重
貢献の承認	集団内での目標に対する貢献への肯定的・積極的な相互評価【協働性】	学び合いや行動の意味の価値付け、学びのフィードバック、児童観察	相互評価場面の創出、相互評価シートの活用	自己評価

これを踏まえ、4時間の道徳科単元型学習を構成した。学習指導要領の内容項目の系統的な配列を重視し、自己効力感の育成のため、「自己」と自分自身との関係、「自己」と他者との関係、「自己」と集団との関係を見つめる実践となるよう単元を構成し、道徳科カリキュラム・デザインを設計し開発した(図1)。

3.2.2 体育科実践(第二次実践研究)について

2025年9月12日～10月8日に、器械運動領域「跳び箱運動」を全8時間で構成し実施した。先のホネット(2003/2014)の承認の段階的な実現の考え方を参考に、第1・2時は「愛の承認」がしっかりと実感でき安心して課題に向き合いながら活動できること(自己信頼)、第3・4時は「法の承認」に重点を置き自信をもって課題に挑戦できること(自己尊重)を目指した。第5・6時は「貢献の承認」に重点を置き自己を認める児童の姿を目指すもの(自己評価)とした。最後の第7・8時では、三つの承認を統合し、「チーム跳び箱パフォーマンス」を通して自己効力感を高める児童の姿の実現を目指す単元構成とした(図2)。

3.3 検証方法について

学習者の承認の実感に関する尺度は、源氏田(2013)の承認尺度を教科教育へ援用し、毎時間自己評価させた(表2)。また、学習自己効力感に関しては、鳥取県が毎年実施している「とっとり学力・学習状況調査」(鳥取県教育委員会)

の「学習や成績に対する自己効力感」の8項目を基にしたアンケート調査を各実践前後に実施した。承認の実感と学習自己効力感の関連は、毎時間の振り返り記述による質的分析と、アンケート調査による量的分析を併用し検討・考察した。

4. 授業実践の分析結果と考察

4.1 三つの承認の実感の変容

本授業実践による学習者の「承認」の実感を明らかにするため、児童に対し毎時間の終末に、表2に示す項目について、「A(できた)」「B(まあまあ)」「C(あまりできなかった)」と承認の実感を測る質問項目について自己評価させ、三つの承認の実感項目について調査した。

表2 児童の承認の実感を測る観点

(源氏田, 2013)

承認形態	質問項目
「愛の承認」 (傾聴・関心)	他の人の意見や考えをしっかりと受け止めて聴いてもらうことができた
「法の承認」 (意見の尊重)	自分の意見や取組を友達から認められることで、自分の考えを大切にできた
「貢献の承認」	友達との対話や話し合い活動の中で自分の意見が参考にされ、学びを活かそうとした

4.1.1 道徳科授業実践における承認の変容

全4時間の道徳科授業実践の承認の実感に関する変容は、図3に示す通りである。「愛の承認」の実感に関するA評価の変容は、第1時か

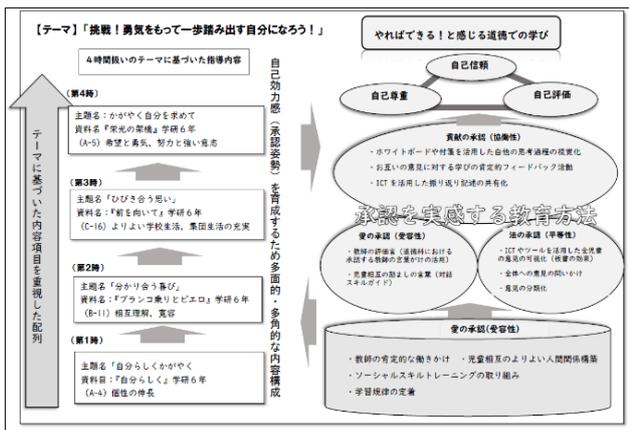


図1 承認論を基にした道徳科授業モデル

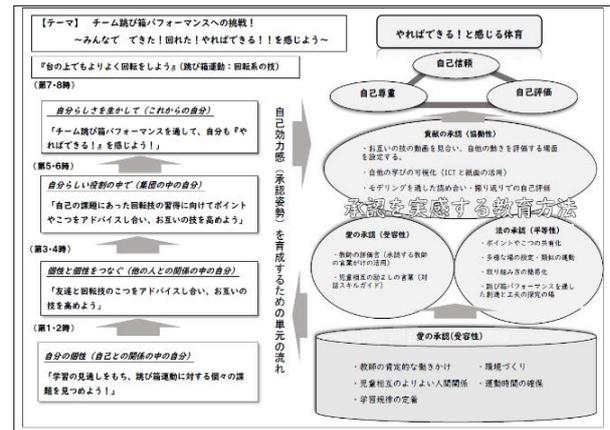


図2 承認論を基にした体育科授業モデル

ら第3時までに関し65%から90.5%と増加が見られた(+25.5%)。第4時は72.7%と減少しているが、概ね「愛の承認」を実感できたと考えられる。「法の承認」は第1時から第4時までの経過に伴い50%から72.7%と増加した(+22.7%)。この結果から4時間の授業実践を通して児童が「法の承認」を実感していることが分かる。つまり、自己の意見を尊重する姿勢が児童相互の学び合いの中で醸成された可能性が示唆された。児童の振り返りには「アンケート調査結果や友達との意見交換などたくさん友達の意見をj知る機会があつて、自分の考えと比べることができた」などの記述が見られ、ICT機器を使った学びの可視化や思考ツールを活用した意見交流による効果だと言える。「貢献の承認」の実感に関するA評価の変容は、第1時の30%と比べ第2時は59.1%と増加したが(+29.1%)、第3時、第4時の経過に伴い減少傾向が見られた。「愛の承認」や「法の承認」の実感に比べ、A評価の児童割合は低いが、60%近くの児童が肯定的な評価をしており、概ね「貢献の承認」の実感が促されたと言える。「付箋でコメントをもらったり、お互いに評価し合ったりすることで少し自信につながった」という振り返りの記述も見られ、相互フィードバックの効果による影響だと考えられる。

4.1.2 体育科授業実践における承認の変容

全8時間の体育科授業実践の承認の実感に関する変容は、図4に示す通りである。「愛の承認」の実感に関するA評価の変容は、第1時～

第8時の学習の経過につれて37.7%から59.1%の増加が見られた(+21.4%)。教師による肯定的な言葉がけや児童相互の励ましによる受容的な態度を繰り返す中で受容性が醸成され、「愛の承認」の実感の向上につながったことが推察される。「法の承認」は、第1・2時の34.8%と第7・8時の59.1%を比べると24.3%増加しており、授業を通して、概ね「法の承認」の実感も上昇していると言える。一方で、第3・4時と第5・6時を比べると52.3%から45.5%と減少している(-6.8%)。「法の承認」を実感したという評価が下がった学習者の振り返りを抽出すると「首はね跳びに挑戦したけど難しくできなかった」「同じグループの人にどうアドバイスすればよいか分からなかった」という記述が見られた。この学習過程は技のポイントやコツを理解することが困難な段階であり、仲間へのアドバイスの仕方が分からず、一時的に自己の意見や技に自信をもつことができなかったことが要因だと考えられる。このことより、「法の承認」の実感は、自己に合った課題解決の過程で醸成される可能性も示唆される。「貢献の承認」の実感のA評価の変容は、第1時～第8時までの学習経過に伴い、27.9%から56.8%と増加している。8時間の授業実践を通して、概ね「貢献の承認」を実感していることが分かる。ICTを活用した学びや取組の可視化による相互評価、集団跳び箱パフォーマンスによる対話を通じた創造的学習による交友関係の広がりを意図した学習活動が効果的だったことが推察される。

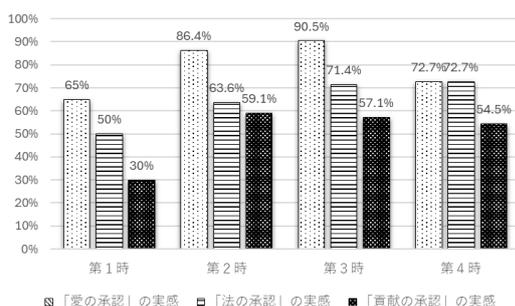


図3 三つの承認のA評価の変容(道徳科)

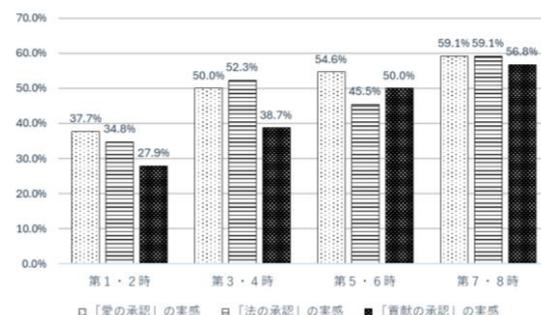


図4 三つの承認のA評価の変容(体育科)

このことから、ホネット（2003/2014）の承認論を手がかりに筆者が設計した二つの教科授業実践を通して、「三つの承認」の実感が概ね促された可能性が示唆された。

4.2 実践を通じた学習自己効力感への効果分析

二つの授業実践を通じた学習自己効力感の効果の分析では、先述の学習自己効力感調査の8項目をそれぞれ、「はい」（5点）、「どちらかと言えば はい」（4点）、「どちらとも言えない」（3点）、「どちらかと言えば いいえ」（2点）、「いいえ」（1点）として得点化し分析を行った。

4.2.1 授業実践前後の学習自己効力感の推移

二つの教育実践を通じた学習自己効力感の平均値の推移を図5に表す（非認知能力等調査アプリ『見え〜る』、鳥取県教育委員会 2025 活用）。第1回調査と第2回調査の結果、学習自己効力感の平均値は、3.50から3.86に向上した。これは、道徳科授業実践前後の変容結果である。

また、第3回調査と第4回調査の結果、学習自己効力感の平均値は、3.49から3.59とわずかに向上した。これは、体育科授業実践前後の変容結果である。道徳科授業実践前後においては明らかな向上が見られるが、体育科授業実践前後においてはわずかな向上に留まった。

4.2.2 実践前後の平均値の比較

先に述べた推移を統計的に分析し、二つの教育実践を通じた学習自己効力感の実践前後の違いを検討するため、対応のあるt検定を行った。表3は二つの実践前後に実施した学習自己効力感アンケート調査の結果である。各授業実践前後の学習自己効力感の平均値の変容について概観しても、道徳科授業実践では、実践前の（ $M=3.50, SD=1.01$ ）から実践後の（ $M=3.86, SD=0.98$ ）へと平均値が有意に向上したことが確認された（ $t(23)=2.93, p=.008$ ）。この結果は、筆者の実施した道徳科授業実践が、学習自己効力感を統計的に有意に向上させる効果を有していたことを示唆するものである。

一方、体育科授業実践においては、実践前

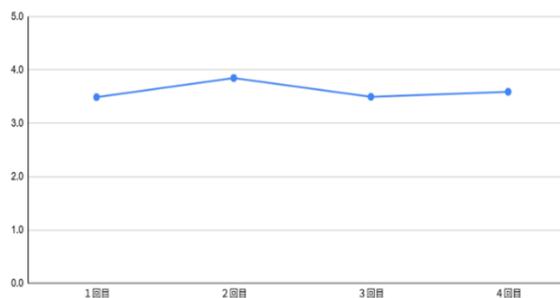


図5 各授業実践前後における学習自己効力感意識の平均値の推移

表3 実践前後の学習自己効力感意識の変容（t検定）

道徳科実践前後の変容		有意差検定	体育科実践前後の変容		有意差検定
第1回調査	第2回調査		第3回調査	第4回調査	
<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> 値 (<i>p</i> 値)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> 値 (<i>p</i> 値)
3.50 (1.01)	3.86 (0.98)	2.93 (.008)**	3.49 (0.97)	3.59 (1.09)	0.96 (.348)

** $p < .01$ 平均値 (*M*) 標準偏差 (*SD*)

の（ $M=3.49, SD=0.97$ ）から実践後（ $M=3.59, SD=1.09$ ）へと平均値の上昇は見られたものの、その差は統計的に有意な差は認められず筆者の実施した体育科授業実践は学習自己効力感を統計的に向上させる効果が確認できなかった（ $t(25)=0.96, p=.348$ ）。これは、学習者が、技能面において、「自分の成長を実感した」という体験が限定的だったことが要因だと推察された。

4.3 実践における承認と学習自己効力感の関連

各授業実践において、児童が実感した承認と実践後の学習自己効力感の意識との間に、どのような関係があるのか分析するため、学習者の承認得点の平均値を算出し、各教科実践後に調査した学習自己効力感得点との相関分析を行った。その相関関係を表4に示す。

その結果、道徳科と体育科実践後の承認得点と学習自己効力感得点の間には、有意な正の相関が認められた（道徳科； $r=.493, p < .05$ 、体育科； $r=.636, p < .01$ ）。このことから、承認の実感と学習自己効力感の関連には、教科により差が生じる可能性が示唆された。

表4 承認と学習自己効力感の相関分析の結果

		愛の承認	法の承認	貢献の承認	三承認
学習自己効力感 意識 (道徳科実践後)	相関係数 (r)	.534**	.337	.537*	.493*
	有意確率	.01	.125	.043	.019
学習自己効力感 意識 (体育科実践後)	相関係数 (r)	.604**	.616**	.608**	.636**
	有意確率	.003	.002	.003	.002

* $p < .05$ ** $p < .01$

4.4 実践研究における総合考察

本研究で、道徳科及び体育科の授業実践における承認得点と学習自己効力感得点に有意な相関が認められたことは、授業での承認的な関わりが、学習自己効力感の育成に寄与する可能性を示唆する。また、承認が特定の教科に限定された要因ではなく教科横断的に学習における自己効力感を支える基盤的要因となり得ることも示唆する。しかし、実践で承認の実感が高まった児童全てにおいて、学習自己効力感の向上が必ずしも伴ったわけではない点も明らかとなった。このことから、承認感と学習自己効力感は相互に関連しつつも、独立した概念であると捉えることができる。よって、教科特性を踏まえながら、承認を実感できる授業づくりで個々の自信を支えつつ、自己の成長や達成感を得る機会も同時に設計することの重要性が示唆された。

5. 本研究の成果と課題

本研究の成果として以下の点が挙げられる。まず、「三つの承認」に基づく授業モデルの提案である。承認を三つの要素に分け、授業デザイン開発を行い、道徳科と体育科という異なる教科に適用可能な授業モデルを開発できたことは大きな成果である。また、二つの教育実践を通して、三つの承認と学習自己効力感の関連について客観的データを示し、両教科とも三つの承認が自己効力感の育成の基盤となることを示すことができた。ホネットの承認論を手がかりにした授業設計が自己効力感の育成において一定程度の効果があったと言える。一方で、本研究は事例研究であり、小学校第6学年の1学級のみを対象とした。さらに期間も短期間で限定的

であったため、得られた知見の一般化には限界がある。また、承認を実感する学びと学習自己効力感の相関関係を横断的に捉えたにとどまっておらず、承認が学習自己効力感を高める要因であるとは断定できない。

今後の研究では、他教科における承認の在り方や三つの承認による学習自己効力感に及ぼす差異について検討し、承認を実感できる教育実践が自己効力感に及ぼす影響について長期的な変容を視野に入れた縦断的な研究を行う必要があると考える。

本研究に関わる学会発表等

上川秀人・塩津英樹・丸橋静香 (2025). 自己効力感を育てる道徳科授業モデルの開発：A. ホネットの承認論を手がかりに、島根大学教育臨床総合研究, 24, 69-83.

引用文献

- 新元朗彦・越良子 (2018). 学級における教師と児童生徒相互の承認に関する研究の現状と課題, 上越教育大学研究紀要, 38(1), 35-44.
- 新元朗彦・越良子 (2022). 担任教師と生徒相互の承認が学級の自律性に及ぼす影響, 上越教育大学研究紀要, 41(2), 265-274.
- バンデュラ, A (著), 原野広太郎 (監訳) (1979). 社会的学習理論, 金子書房.
- 源氏田憲一 (2013). 承認の格差と社会経済的地位：JGSS-2012による分析, 日本版総合的社会調査共同研究拠点研究論文集, 13, 13-24.
- ホネット, A (著), 山本啓・直江清隆 (訳) (2003/2014). 承認をめぐる闘争, 法政大学出版局.
- 河村茂雄 (2022). 子どもの非認知能力を育成する教師のためのソーシャル・スキル, 誠信書房, 25-88.
- 国立教育政策研究所 (2023). OECD 生徒の学習到達度調査 2022年調査 (PISA2022) のポイント, https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf (2025年10月27日閲覧).
- 中山芳一 (2020). 家庭, 学校, 職場で生かせる！ 自分と相手の非認知能力を伸ばすコツ, 東京書店.
- 小塩真司 (2025). 非認知能力の発達：生涯にわたる変化と影響, 北大路書房, 49-67.
- 鳥取県教育委員会 (2025). 令和6年度とっとり学力・学習状況調査報告書一人一人の成長を支え確実に伸ばす教育を目指して, https://www.pref.tottori.lg.jp/secure/1392707/R6houko_kusho1.pdf (2025年11月6日閲覧).