



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

Junior High School Students' Agency and Their Achievement of Well-being Through Learning.

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-09-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 扇原, 貴志, 柄本, 健太郎, 布施, 梓, 翁川, 千里, 松尾, 直博 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173458

日々の学習を通して得られる中学生のウェルビーイングと 生徒エージェンシー

扇原 貴志*・柄本 健太郎*・布施 梓*・翁川 千里*・松尾 直博**

(2019年11月25日受理)

OUGIHARA, T., TSUKAMOTO, K., FUSE, A., OIKAWA, C. and MATSUO, N.; Junior High School Students' Agency and Their Achievement of Well-being Through Learning. ISSN 1349-9580

OECD Education 2030 project situates learning as a path for students to achieve both individual and social well-being. In this study, we asked junior high school students ($n = 347$) when and how they achieve a sense of well-being through learning, and the correlation between their descriptions of well-being with their problem-solving skills and student agency. We distributed a questionnaire that asked students to describe their well-being in relation to their everyday learning experiences, rate the degree of happiness for the described experience, and we also asked questions about their agency in learning. The authors sorted the students' description of well-being into 7 categories, which included their sense of happiness in "applying learned content in subject lessons," "applying learned content in everyday life," "self-improvement," "learning itself," "receiving better evaluation by others," "building a future," and "serving society." When analyzing the degree of happiness, the students' grade level influenced their answers in some of the categories. The students also gave a higher score to the category "building a future" among the 7 categories. We also found by conducting a t-test that students who found well-being in "self-improvement," "learning itself," and "building a future" possessed problem-solving skills and exercised agency in their learning. This study contributes to the OECD Education 2030 project based on a discussion of how learning helps junior high school students achieve individual and social well-being.

KEY WORDS : Well-being, Student Agency, Junior High School Student, Everyday Learning, Free Description

* *Research Organization for Next-Generation Education, Tokyo Gakugei University*

** *Department of Educational Psychology, Tokyo Gakugei University*

1. 問題

2017年に告示された中学校学習指導要領¹⁾において「これからの学校には、(中略)、一人一人の生徒が、(中略)、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」(p.17)とあるように、今後の学校教育では、豊かな人生の開拓

者や社会の創り手を育てていくことがより一層求められている。上記の求めに対し、そもそも子どもたちがどのような「豊かな人生」や望ましい「社会」を思い描いているのか、学校教育によってどのような「豊かな人生」や望ましい「社会」が得られると考えているのか把握することは、子どもたちを支援する際に不可欠であるといえる。

* 東京学芸大学次世代教育研究推進機構

** 東京学芸大学教育学部教育心理学講座

本研究では、子どもたち自身が思い描く「豊かな人生」や望ましい「社会」の姿を、子どもたちから見た「ウェルビーイング」(「良好な状態」として捉える。その上で、「学校教育によってどのようなウェルビーイングが得られると子どもたちが考えているか」を把握し、今後の学校教育のための基礎的な知見を得ることとする。

1. 1 ウェルビーイング研究の歴史

(1) 健康の定義からQOL, 主観的幸福感への展開

ウェルビーイング (well-being) の研究は、世界保健機関 (World Health Organization : WHO) が1946年に世界保健機関憲章において定めた健康の定義に遡る。ここでは、健康を「病気でないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態 (well-being) にあること」としている。

ウェルビーイングという用語は、QOL (Quality of Life : 生活の質) と関係が強く、環境や状況 (QOL) の良さを、自身が認識することでウェルビーイングに到達できるとされている²⁾。ウェルビーイングがこのような主観的な認識によって到達できるという考えが提唱されたことで、心理学の領域では、個人の主観的判断や心理的側面を重視した主観的幸福感 (subjective well-being) が問題とされるようになった³⁾。主観的幸福感当初、社会学や老年学において高齢者を対象とした研究が多くなされていた (日本での研究としては、例えば、古谷野の研究⁴⁾)。そうした中で、心理学の分野では、青年期から成人期まで適用可能な主観的幸福感を測定する尺度が作成されている⁵⁾。

(2) 子どものウェルビーイングへの注目

一方、児童福祉の観点からは、子どものウェルビーイングにも注目が集まるようになった。その最たる例は国連において1990年に採択され、日本も批准している「児童の権利に関する条約」である。本条約では前文と第3条、第18条等に「well-being」という言葉が用いられている。しかし、日本の外務省による和訳では、その部分は「福祉」と訳されている。このことが、日本において子どものウェルビーイングについての議論がさほど進展しなかった要因とする指摘もある⁶⁾。

子どものウェルビーイングへの注目が高まるにつれて、子どものQOLの研究も進み、学校という場でのウェルビーイングについて研究がなされている (ただし、学校での勉強によって得られたものなのかどうかは明確ではない)。子どものQOLを測定する尺度としては、Ravens-Sieberer & Bullingerが開発したKid-KINDL (Questionnaire

for Measuring Health-Related Quality of Life in Children, Revised Version) がある⁷⁾。この尺度は、子どもの「身体的健康」、「情緒的ウェルビーイング」、「自尊感情」、「家族」、「友だち」、「学校生活」の6領域の状態について測定する自記式の尺度であり、小学生版、中学生版に分けて邦訳もされている^{8) 9)}。

また、畠中・木村は、子どものQOL研究を踏まえたうえで、子どものウェルビーイングを『子どもが心安らぐ安定した生活環境をもち、希望や夢への期待をもって生活できる状態』すなわち『子どもが健康で安定した生活を実現できている状態』(p.39) と定義し、その程度を測定する尺度を作成した。そして、因子分析の結果、下位尺度に「学業への適応」や「学校への適応」を見出している¹⁰⁾。

1. 2 OECDのEducation 2030とBetter Life Index

子どものウェルビーイングについては、OECD (経済協力開発機構) も検討を行っている。OECDは“OECD Future of Education and Skills 2030”プロジェクト (以下、Education 2030とする) を2015年から進めてきた。Education 2030は、2030年という近い将来において、子どもたちに求められるコンピテンシー (資質・能力) とその育成方法などを検討しようとする国際的な取り組みである。2019年に発表されたOECD Learning Compass 2030という枠組みの中では、学習者が個人と社会のウェルビーイングに至る教育が目標とされている¹¹⁾。また、ウェルビーイングに至るためには生徒が学びにおいて生徒エージェンシー (student agency) を発揮することが重要であると指摘している。この生徒エージェンシーは「変革を起こすために目標を設定し、ふり返りながら責任ある行動をとる能力」と定義される¹²⁾。つまり、自ら積極的に学びの主体 (agent) となり、他者の判断や選択に左右されることなく、責任をもって自身の学習の目標を設定し、学習をふり返りながら学びを進めていく能力のことをいう。この定義に基づき、生徒エージェンシーを3項目からなる尺度で量的に測定しようとする試みもなされている¹³⁾。

OECDは、ウェルビーイングに関わる「より良い暮らしの指標」(Better Life Index : BLI) として次の11の分野をあげている。すなわち、「住居」(住環境、かかる費用)、「収入」(収入と経済的豊かさ)、「仕事」(所得、雇用)、「コミュニティ」(社会的なサポートの質)、「教育」(受ける教育とその結果)、「環境」(周囲の環境の質)、「市民参加」(民主主義への関わり)、「健康」(どれくらい健康か)、「幸福感」(どれくらい幸せか)、「個人の安全」(どれくらい安全か)、「ワークライフバランス」(仕事と遊びのバラ

ンス)である¹⁴⁾。

1. 3 教育心理学で検討されてきた子どもたちの勉強への態度

これまで、子どもがなぜ勉強する必要があると考えているのか、勉強にどのような意味を見出しているのか、学習にどのような考え(観念)を持っているのかといった勉強への態度については、主として教育心理学の分野において検討されてきた。

具体的には、生徒が「何のために勉強するのか」、「なぜ勉強するのか」ということについて、どのように考えているのかという研究は、学習動機の研究において行われてきた。また、「勉強したことが何に役立つと考えているのか」という点に関しては、学習の有効性認知の研究において行われてきた。そして、生徒が「学習に対してどのような考えを持っているか」という学習への観念については、学習観の研究で扱われてきた。以下では、それぞれの先行研究と課題を概観する。

(1) 学習動機

学習動機に関する研究は古く、連綿と研究が続けられているが、近年は学習の動機づけを「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」に二分して考える理論が見られ、それらをより詳しく検討すべきであるという指摘もある¹⁵⁾。

そこで、市川は、より多様な視点から学習動機を検討した。まず、大学生30名ほどに、高校での勉強場面を回想してもらい、「一般に、人はなぜ勉強をしているのだと思いますか」、「あなた自身は、なぜ勉強していたのですか」という2つの質問を行い、自由記述により回答を募った。その結果、両質問への回答は似たものが多く、回答をカテゴリーに分類して対応関係について整理した結果、横軸が学習することによるメリットやしないことによるデメリット(賞罰)を意識しているかという観点の「賞罰の直接性」(後に「学習内容の功利性」と名称が改められた)と、縦軸が何を学習するかということが本人にとって意味をもっているかという観点の「学習内容の重要性」という2軸からなる学習動機の2要因モデルを提唱した^{16) 17)} (Figure 1)。カテゴリーには、報酬を得る手段として勉強するという「報酬志向」、他者につられてという同調的な理由で勉強するという「関係志向」、学習自体が楽しいからという「充実志向」、仕事や生活に活用するためという「実用志向」、プライドや競争心からという「自尊志向」、知的な訓練のためという「訓練志向」の6つがあるとされる。そして、学習動機の2要因モデルをもとに学習動機の程度を測定する尺度も中学・高校生を対象に作成されている^{18) 19)}。

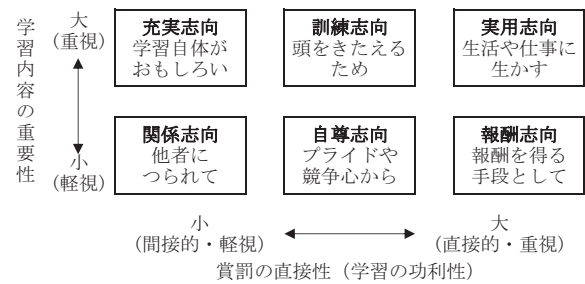


Figure 1 学習動機の2要因モデル

本研究の視点から学習動機の2要因モデルを見たとき、以下の3点に検討の余地があると考えられる。

第1に、学習動機の2要因モデルは大学生30名ほどの少数のサンプルにより検討されたものである。そのため、調査参加者を増やして検討することで、より広範な回答が得られる可能性がある。

第2に、先行研究は約25年前のものであり、今日の子どもたちが考える勉強する意義や理由、勉強することで得られる利益が変化している可能性がある。

第3に、先行研究は、大学生に高校時代を回想して回答するように求めている。そのため、現在学校において勉強をしている当事者である子どもたちに直接勉強することの利点や動機を尋ねることで、学習当事者の「生の声」をより反映できる可能性がある。

このような理由から、生徒が何のために勉強するのかという点については再検討する価値があるといえる。

(2) 学習の有効性認知

学習の有効性認知は、「現在の学習活動が自身の成功や幸福の実現のために有効であるとの認知」と定義される²⁰⁾。若松他は、小・中学生を対象に、学習の有効性認知について4つのカテゴリーを設定した。要約して記述すると、a.「学び自体に意義や正当性があるという認知で、現在の学習活動自体に充実感や楽しさを感じる」(以下、正当性認知とする)、b.「学びは実生活や職業実践に役立つという実用的な認知」(以下、実用性認知とする)、c.「学びは進学や就職試験に役立つという道具的・手段的な認知」(以下、手段的認知とする)、d.「学びの意義や正当性をいっさい認めない認知で、学習成果に頓着しない」(以下、否定的認知とする)である。そして、これらのカテゴリーに対応した質問項目を作成して学習の有効性認知尺度を作成した²¹⁾。

若松他の研究は、何のために勉強するのかということを知り、学びの当事者である小・中学生に尺度を用いて量的に測定した点で意義がある。しかし、尺度作成時に設定された4カテゴリーは研究者の仮説をもとに作成されたものである。自由記述やインタビュー等による質的な要素

を組み込んで検討する余地があるだろう。

以上を整理すると、学習動機の2要因モデルも学習の有効性認知の概念も、質的側面については積極的に言及していない。したがって、子どもに「どのようなメリットがあると考えて勉強するのか」直接尋ねることは、子どもが学習を通してどのようなことを追求しようとしているのか検討するうえでも大きな意味を持つと考えられる。

(3) 学習観および学習への態度

学習への態度については、学習観の研究（例えば、鈴木の研究²²⁾）があるが、これは学習に対する子どもの考えを尋ねるものであり、勉強することへの心構えは検討することはできても、何のために勉強するのかということまで検討することは難しい。また、学習への態度を認知・行動・情緒という3側面から検討した研究もある²³⁾が、これも勉強に対する考えや日々の取り組み、気持ちを検討したものである。

したがって、本研究で検討しようとしている「生徒が勉強することにどのようなウェルビーイングがあると考えているか」という問いに対して直接的な答えをもたらすものではない。

1. 4 本研究の目的とウェルビーイングの操作的定義

以上を踏まえ本研究では、勉強を通して得られるウェルビーイングを自由記述により収集し、カテゴリーに分類することで、子どもたちが考える「学校教育によって得られるウェルビーイング」の様相を検討する。これにより、教育を通じたウェルビーイングの達成に向けた示唆を得ることを目的とする。同時に、自由記述で書かれた内容を達成した場合の幸福度を評定してもらおう。これにより、勉強を通して得られるウェルビーイングが生徒にとってどの程度、幸福感と関係しているのか検討する。

なお、本研究では、学習から得られるウェルビーイングを「生徒が日々の学習活動を通して得られる良好な状態」と操作的に定義する。

2. 方法

2. 1 調査参加者・時期・手続き

北信越地方の国立大学附属中学校1校の生徒347名（1年生118名、2年生112名、3年生117名；性別不問）を対象とした質問紙調査を実施した。調査は2019年7月の1学期末に実施された。

調査は各学級のホームルームの時間に実施された。学級担任が質問紙を配布し、生徒はその場で回答した。質問紙は回答終了後、ただちに回収された。

2. 2 質問紙の構成

(1) 勉強を通して得られるメリットの自由記述とその幸福度

ウェルビーイングという概念を生徒が答えやすい表現として「メリット」に置き換え、生徒自身にとってのウェルビーイングを尋ねた。具体的には、「あなたが勉強や授業をがんばることで、あなたにとってどのような良いことやメリットがあると思いますか。『良いこと・メリット』の空欄に、思いつく限り多く、できるだけ詳しく書いてください。」と質問した。記述欄は7マス設けた。したがって、生徒は最大で7つの回答を記述することが可能であった。

自由記述に回答したのちに、「いま書いた『良いこと・メリット』が達成できたら、あなたはどの程度幸せですか?」と質問し、各記述について0点から10点の間で小数点以下の数値を使わずに回答するように求めた。

(2) 当該学期で達成できたことの自己評価および生徒エージェンシー尺度

「今学期のいつもの学習を思い出してください」と教示文で示したうえで、当該学期で達成できた思うことに関する4項目（達成評価項目）と生徒エージェンシー尺度（3項目）²⁴⁾を6段階評定（1.「非常に当てはまらない」、2.「かなり当てはまらない」、3.「少し当てはまらない」、4.「少し当てはまる」、5.「かなり当てはまる」、6.「非常に当てはまる」）で尋ねた（Table 1）。

Table 1 本研究で使用した質問項目

達成評価1	教科等の学習で知識（技能）と知識（技能）を関連付けながら、課題を解決することができた。
達成評価2	教科等の学習で、課題に対して、目的、場面などに合うように、解決方法を考えることができた。
達成評価3	教科等の学習で、課題に対して、考え・主張を立てるための根拠を事実、数値、データなどを基に考えることができた。
達成評価4	教科等の学習で、他者との考えが異なることの大切さを理解し、他者の考えを取り入れながら、課題の解決方法を考えることができた。
生徒エージェンシー1	学習をするうえでの自分の目標を決めることができた。
生徒エージェンシー2	学習したことを次の活動のためにふり返ることができた。
生徒エージェンシー3	学習したことを活かして、責任をもって活動したり、何かを決めたり選んだりできた。

達成評価項目はそれぞれ、課題解決に向けた知識の教科横断の活用力、論理的思考力、他者を尊重して学び合

う力といった内容で構成され, 調査実施校で育成することが重視されている生徒の力である。

3. 結果

3. 1 自由記述のカテゴリ分類

記述を1つずつカードに印刷し, 記述内容の類似性に基づいて分類し, カテゴリを作成した。記述内容に2つ以上の内容が含まれている場合は, 記述を分割してカードを分けた。記述の総数は933件であった。分類終了後, カテゴリ間の関連性を検討し, 上位カテゴリを検討した。その結果, 最終的に7つのカテゴリに分類された (Table 2)。なお, 分類にあたっては教育心理学を専門とする大学教員1名, 心理学, 教育学, または文化人類学を専門とする大学研究員5名が協議しながら行った。分類を進める過程で定義を明確化していった。

各カテゴリの定義を Table 2 に示した。まず, 最も下位の小カテゴリから順にその内容を見ていく。

1-1-1. 【授業への活用】 (94件) は, 学んだことが他の授業や試験, 授業内で用いるスキルに活用できるといった記述を中心に構成されていた。

1-1-2. 【日常生活への活用】 (238件) は, 学んだことが日々の暮らしや他者との交流場面で活用できるといった記述で構成されていた。

1-1-3. 【自己成長への喜び】 (311件) は, 学ぶことで知識が高まる, スキルが身につく, 物事を考えたり感じたりする態度や価値観が深まる, 身体能力が向上する, 成長した結果ポジティブな感情が得られるといった記述で構成されていた。

1-1-4. 【学び自体の喜び】 (11件) は, 学ぶことの楽しさや達成感, 充足感といった記述で構成されていた。

1-1-5. 【他者からの評価の高まり】 (12件) は, 他者

Table 2 自由記述の分類カテゴリ, 記述数, 具体的記述内容およびカテゴリの定義

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	記述数	具体的記述内容	カテゴリの定義
1. 自己への活用	1-1. 現在への活用	1-1-1. 授業への活用	94	特定の授業科目への活用 試験・テストでの活用・成績の向上 授業内で用いるスキルの向上 他の教科への応用可能性 授業への関心や興味の高まり	ある授業で学んだことが, 関連する授業での学習やテストに直接役立つという記述。
		1-1-2. 日常生活への活用	238	暮らし (家事・買い物等) への活用 授業以外の学校活動・生活への活用 余暇活動への活用 他者との交流 日常の中で生じる現象の科学的理解 危機管理	学んだことが授業以外の学校での活動も含む現在の実生活に役立つという記述。
		1-1-3. 自己成長への喜び	311	知識 頭がよくなる スキル 態度・価値 身体能力の向上 成長した結果として得られた感情	勉強することで何らかの力やスキル, 態度や価値観を身につけることに関する記述で, 授業, 実生活, 将来といった具体的な場面は伴わないもの。
		1-1-4. 学び自体の喜び	11	楽しさ 達成感 充足感	勉強すること自体がポジティブな感情を生起させるといった記述。
		1-1-5. 他者からの評価の高まり	12	褒められる 否定的評価を受けない	勉強することで親や友人, 教師といった他者からの評価が高まるという記述。
	1-2. 将来への活用	216	漠然とした将来への活用可能性 進学 就職・職業選択 就労・労働・収入・キャリア形成 目標・将来の夢 将来への自信・希望 これからの社会の中での活用可能性 将来の家庭生活 今後の人生への活用可能性	学んだことが, 自身の将来のキャリアや家庭生活に役立つという記述。	
2. 社会への活用			31	社会 政治 歴史 地域 周囲の人々	学んだことが, 自分だけでなく社会や集団に役立つという記述。
X. 分類不能			20	曖昧で多義的な回答 主語が明確でなく文意が理解困難 授業の感想	記述内容が曖昧あるいは多義的で, いずれのカテゴリにも分類できない記述, 文意が明確でなく理解困難な記述, 単なる授業の感想。

から褒められたり、否定的評価を受けたりしないといった記述で構成されていた。

以上の5つのカテゴリーは、いずれも現在において学習場面や日常場面で感じる勉強することのメリットであるため、1-1.【現在への活用】という中カテゴリーにまとめた。

一方、将来について言及した記述があった。これは、勉強することが将来何らかの形で活用できるだろうという漠然とした活用可能性、進学や就職、将来の仕事場面や目標・夢、将来への希望、これからの社会で活かせる、将来的に家庭を持った時に活用できる、今後の人生に活かせるといった記述で構成されていた。そこで、これを1-2.【将来への活用】(216件)として中カテゴリーにまとめた。

【現在への活用】と【将来への活用】はともに、勉強することが自己のメリットになるという視点の記述で構成されていたことから、この2つを1.【自己への活用】として大カテゴリーにまとめた。

対して、勉強することのメリットが自己ではなく社会に向いている記述も見られた。具体的には、社会や政治、歴史、地域や周囲の人々との関係を考える際に活かせるといった記述で構成されていた。そこで、これを2.【社会への活用】(31件)とした。このカテゴリーは勉強することのメリットが【自己への活用】と対極的であること

から、大カテゴリーとしてまとめた。

なお、記述内容が非常に曖昧であったり多義的であったりする記述や理解が困難な記述、授業の感想についての記述についてはX.「分類不能」(20件)とした。

3. 2 学年と各カテゴリーの記述の有無の関連

学年と各カテゴリーの記述の有無の関連を検討するため、 χ^2 検定を行った (Table 3)。

その結果、まず、【授業への活用】で有意な関連が見られ、残差分析の結果、記述数は1年生で多く、3年生で少なかった。次に、【他者からの評価の高まり】で有意な関連が見られ、残差分析の結果、1年生で記述が多かった。そして、【将来への活用】で有意な関連が見られ、残差分析の結果、記述数は1年生で多く、2年生で少なかった。

3. 3 各カテゴリーの平均幸福度

各記述に対して評定された幸福度について、カテゴリー別に平均値を算出し、1要因の分散分析によりカテゴリー間の平均値差を検討した (Table 4)。

Table 3 学年と各カテゴリーの記述の有無のクロス集計表

	記述	授業への活用			日常生活への活用			自己の成長への喜び			学び自体の喜び		
		あり	なし	合計	あり	なし	合計	あり	なし	合計	あり	なし	合計
1年生	度数	34▲	84▽	118	57	61	118	66	52	118	2	116	118
	行%	28.81%	71.19%	100.00%	48.31%	51.69%	100.00%	55.93%	44.07%	100.00%	1.69%	98.31%	100.00%
2年生	度数	26	86	112	48	64	112	67	45	112	4	108	112
	行%	23.21%	76.79%	100.00%	42.86%	57.14%	100.00%	59.82%	40.18%	100.00%	3.57%	96.43%	100.00%
3年生	度数	16▽	101▲	117	46	71	117	64	53	117	4	113	117
	行%	13.68%	86.32%	100.00%	39.32%	60.68%	100.00%	54.70%	45.30%	100.00%	3.42%	96.58%	100.00%
合計	度数	76	271	347	151	196	347	197	150	347	10	337	347
	行%	21.90%	78.10%	100.00%	43.52%	56.48%	100.00%	56.77%	43.23%	100.00%	2.88%	97.12%	100.00%
		$\chi^2(2) = 8.04, p < .05, V = .15$			$\chi^2(2) = 1.96, n.s., V = .08$			$\chi^2(2) = 0.66, n.s., V = .04$			$\chi^2(2) = 0.91, n.s., V = .05$		
	記述	他者からの評価の高まり			将来への活用			社会への活用					
		あり	なし	合計	あり	なし	合計	あり	なし	合計			
1年生	度数	8▲	110▽	118	60▲	58▽	118	14	104	118			
	行%	6.78%	93.22%	100.00%	50.85%	49.15%	100.00%	11.86%	88.14%	100.00%			
2年生	度数	1	111	112	39▽	73▲	112	9	103	112			
	行%	0.89%	99.11%	100.00%	34.82%	65.18%	100.00%	8.04%	91.96%	100.00%			
3年生	度数	2	115	117	51	66	117	7	110	117			
	行%	1.71%	98.29%	100.00%	43.59%	56.41%	100.00%	5.98%	94.02%	100.00%			
合計	度数	11	336	347	150	197	347	30	317	347			
	行%	3.17%	96.83%	100.00%	43.23%	56.77%	100.00%	8.65%	91.35%	100.00%			
		$\chi^2(2) = 7.71, p < .05, V = .15$			$\chi^2(2) = 6.02, p < .05, V = .13$			$\chi^2(2) = 2.65, n.s., V = .09$					

注) ▲有意に多い、▽有意に少ない ($p < .05$)

Table 4 各カテゴリーの平均記述数とその差

	記述数	M	SD
①授業への活用	93	7.19	2.36
②日常生活への活用	236	7.22	2.11
③自己成長への喜び	306	7.58	1.83
④学び自体への喜び	10	7.00	2.71
⑤他者からの評価の高まり	12	7.50	2.20
⑥将来への活用	209	8.10	1.96
⑦社会への活用	30	7.20	1.97

$F(6, 889) = 4.37, p < .001, \eta^2 = .03$

多重比較 (Turkey法) : ①・② < ⑥*

* $p < .05$

なお, Table 2 の分析と記述数が異なるのは, 幸福度が記入されていない記述は欠損値として扱ったためである。

分散分析の結果, 有意な主効果が見られたため, Tukey法による多重比較を行ったところ, 【社会への活用】は, 【授業への活用】および【日常生活への活用】より幸福度が高かった。

3. 4 カテゴリーの記述の有無別に見た達成評価項目および生徒エージェンシー尺度の得点 各カテゴリーの記述の有無別に, 達成評価項目 (4 項

目) と, 生徒エージェンシー尺度得点 (3 項目の合計点) の平均値を算出し, その差について Welch の t 検定により検討した (Table 5)。

その結果, 【自己成長への喜び】の記述がある方が, 全ての達成評価項目と生徒エージェンシー得点が有意に高かった。また, 「学び自体への喜び」の記述がある方が, 達成評価項目 4 の得点が有意傾向で高かった。そして, 【将来への活用】の記述がある方が, 達成評価項目 1 の得点が有意傾向で高く, 生徒エージェンシー得点が有意に高かった。

4. 考 察

4. 1 自由記述のカテゴリー分類結果について

本研究によって得られたカテゴリーを学習動機の 2 要因モデルと比較すると, 【将来への活用】, 【日常生活への活用】は「実用志向」に対応すると思われる。【自己成長への喜び】, 【学び自体への喜び】は「充実志向」と「訓練志向」に対応するといえるだろう。【他者からの評価の高まり】は「自尊志向」と「報酬志向」に対応すると考えられる。しかし, 学習動機の 2 要因モデルで見られた「関係志向」と対応するカテゴリーは本研究では見られな

Table 5 カテゴリーの記述の有無別に見た達成評価項目と生徒エージェンシー尺度の平均得点差

	記述	授業への活用				日常生活への活用				自己成長への喜び				学び自体への喜び			
		あり	なし	$t(df)$	d	あり	なし	$t(df)$	d	あり	なし	$t(df)$	d	あり	なし	$t(df)$	d
達成評価項目 1	n	75	271			151	195			197	149			10	336		
	M	4.79	4.85	-0.44	0.06	4.82	4.85	-0.22	0.02	4.99	4.63	3.23**	0.35	5.30	4.82	1.80	0.46
	SD	1.09	1.02	(111.80)		1.11	0.97	(297.71)		1.01	1.04	(313.76)		0.82	1.04	(9.87)	
達成評価項目 2	n	76	271			151	196			197	150			10	337		
	M	4.79	4.84	-0.36	0.05	4.91	4.77	1.28	0.14	4.99	4.61	3.47**	0.38	5.10	4.82	1.17	0.28
	SD	1.04	1.01	(117.81)		1.06	0.97	(308.29)		0.99	1.01	(317.73)		0.74	1.02	(10.05)	
達成評価項目 3	n	76	271			151	196			197	150			10	337		
	M	4.78	4.80	-0.20	0.03	4.86	4.75	0.96	0.10	4.94	4.61	2.83**	0.31	5.10	4.79	1.64	0.29
	SD	1.07	1.07	(120.94)		1.05	1.09	(328.63)		1.05	1.07	(316.93)		0.57	1.08	(11.03)	
達成評価項目 4	n	76	271			151	196			197	150			10	337		
	M	4.97	4.96	0.14	0.02	4.97	4.95	0.12	0.01	5.14	4.72	3.89***	0.43	5.30	4.95	2.16 †	0.35
	SD	1.02	1.01	(119.13)		1.07	0.96	(302.65)		0.94	1.05	(300.47)		0.48	1.02	(11.52)	
生徒エージェンシー得点	n	75	269			149	195			196	148			10	334		
	M	4.77	4.73	0.37	0.05	4.75	4.73	0.19	0.02	4.92	4.50	4.61***	0.51	4.90	4.73	0.67	0.19
	SD	0.92	0.83	(109.83)		0.91	0.80	(297.65)		0.78	0.88	(296.53)		0.77	0.85	(9.67)	
達成評価項目 1	記述	あり	なし	$t(df)$	d	あり	なし	$t(df)$	d	あり	なし	$t(df)$	d	あり	なし	$t(df)$	d
	n	11	335			149	197			29	317			29	317		
	M	5.00	4.83	0.71	0.16	4.94	4.76	1.66 †	0.18	4.72	4.85	-0.53	0.12	4.72	4.85	-0.53	0.12
達成評価項目 2	n	11	336			150	197			30	317			30	317		
	M	4.55	4.84	-1.01	0.29	4.88	4.79	0.85	0.09	4.97	4.81	0.65	0.15	4.97	4.81	0.65	0.15
	SD	0.93	1.02	(10.79)		1.00	1.02	(324.00)		1.25	0.99	(32.57)		1.25	0.99	(32.57)	
達成評価項目 3	n	11	336			150	197			30	317			30	317		
	M	4.64	4.80	-0.45	0.16	4.85	4.76	0.73	0.08	4.83	4.79	0.21	0.04	4.83	4.79	0.21	0.04
	SD	1.21	1.07	(10.52)		1.10	1.05	(313.23)		0.95	1.08	(36.50)		0.95	1.08	(36.50)	
達成評価項目 4	n	11	336			150	197			30	317			30	317		
	M	4.64	4.97	-0.98	0.33	5.05	4.89	1.54	0.16	4.87	4.97	-0.49	0.10	4.87	4.97	-0.49	0.10
	SD	1.12	1.00	(10.53)		0.93	1.06	(338.83)		1.11	1.00	(33.64)		1.11	1.00	(33.64)	
生徒エージェンシー得点	n	11	333			147	197			29	315			29	315		
	M	4.61	4.74	-0.49	0.16	4.85	4.65	2.22*	0.23	4.91	4.72	1.20	0.22	4.91	4.72	1.20	0.22
	SD	0.93	0.85	(10.56)		0.73	0.92	(340.56)		0.79	0.85	(34.36)		0.79	0.85	(34.36)	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

かった。これは、「関係志向」は他者につられて勉強するという勉強の「きっかけ」と関連する内容であるのに対し、本研究では勉強を通して得られるウェルビーイングという勉強から得られる「結果」について扱っているためであると考えられる。この点で、先行研究で扱われている学習への動機づけと、本研究で扱った勉強を通して得られるウェルビーイングとの違いが見られたといえる。次に、学習の有効性認知の各カテゴリと比較すると、【授業への活用】、【自己成長への喜び】、【学び自体への喜び】は「正当性認知」に対応しているといえる。【日常生活への活用】、【将来への活用】は「実用性認知」に対応していると考えられる。また、【将来への活用】は「手段的認知」にも対応していると考えられる。しかし、学習の有効性認知の「否定的認知」と対応するカテゴリは本研究では見られなかった。

一方、本研究では【社会への活用】というカテゴリが見られたが、学習動機の2要因モデルでも学習の有効性認知でも、それと対応するものがなかった。これは、勉強した内容を社会に還元しようという意識と、そのことが自身のウェルビーイングにつながるという意識が今日の中学生において現れ始めていることの証左である可能性がある。中学生に対して学校の勉強がどのくらい役に立つか尋ねた調査では、「社会で役に立つ人になるために」という項目に「役に立つ」と答えた割合は、2006年では81.4%であったのが、2015年には86.2%に増えたという報告がある²⁵⁾。同調査では、特に高校生で伸びが顕著であり(2006年:69.7%, 2015年:81.7%), 学校での勉強が社会で役に立つという意識が高まっていると考察されている。本研究でも同様に、時代の変化とともに社会の役に立つことを勉強の目的とし、それを幸福に感じる生徒が増えている可能性が示された。本研究では勉強を通じた自己へのメリットを尋ねたが、以上のような記述が自己と社会の双方にとって有益なこととして回答されている点も見逃せない。このような個人と社会との互恵的な関係として、OECDは他の生徒や教師、保護者やコミュニティとの協働による相互作用的・互恵的な関係性を共同エージェンシー(co-agency)と呼んでいる²⁶⁾。本研究では先行研究と異なり、学びを通じたウェルビーイングとして共同エージェンシーと類似した概念が実証的に確認できたといえる。

加えて、【将来への活用】の具体的記述内容を見ると、自身の進路や職業選択、目標など具体的な記述も見られた一方、いま勉強することで将来、漠然と良いことがあると解釈できる記述も見られた。すなわち、同じ【将来への活用】の記述でも、具体—漠然、短期—長期というような将来の捉え方や軸に違いがあるものが含まれてい

る可能性がある。これに関しては発達的变化の影響も考えられ、今後の検討課題といえる。

BLIの11分野との関連を見ると、BLIの「収入」、「仕事」、「ワークライフバランス」は【将来への活用】と、「教育」は【授業への活用】と、「コミュニティ」、「市民参加」は【社会への活用】とそれぞれ関連していると推測される。「住居」、「環境」、「健康」、「幸福感」、「個人の安全」と関連が強いと思われるカテゴリは見られなかったため、学びからこれらがウェルビーイングとして得られると生徒は認識していなかった可能性が考えられる。BLIは教育に限らず、暮らし全般におけるウェルビーイングの指標であるため、本研究の日々の勉強場面に限ったメリットの記述とは強いつながりがなかった可能性もある。ただし今後、Education 2030を通して教育を介したウェルビーイングの達成を考えていく際には、BLIと生徒の教育に対する意識との関係をより詳細に検討していく必要がある。この点は今後の課題であるといえよう。

最後に、各カテゴリの記述数に着目すると、【授業への活用】、【日常生活への活用】、【自己成長への喜び】、【将来への活用】は記述数が100件以上あった一方、【学び自体の喜び】、【他者からの評価の高まり】、【社会への活用】は記述数が少なかった。このことから、学ぶことで得られるウェルビーイングは、学んだことが具体的に何かに役に立つという感覚と深く関係しているといえる。

4. 2 学年と各カテゴリの記述の関連について

学年と各カテゴリの記述の有無を変数に用いたクロス集計結果において、【授業への活用】は、1年生で記述が多く、3年生で少なかった。これは、1年生は授業で学んだ内容が次の授業へとつながっていくという感覚が強いことを示していると考えられる。一方、3年生は勉強したことが授業ではなく、より多様な場面で活かせると考えている可能性がある。

【他者からの評価の高まり】は、1年生で記述が多かった。ここから、年齢が低いほど、勉強することのメリットとして他者からの承認を挙げていると考えられる。小学生では外発的動機づけと内発的動機づけが明確に分化しているが、中学生になると2つの動機づけの間に正の相関が見られるようになるという指摘がある²⁷⁾ ことから、本研究の結果は、中学1年生の1学期の段階では、まだ外発的動機づけが勉強をすることのメリットと結びつきやすい一方、2年生以上では他の動機との境界が曖昧になっていることを示していると考えられる。これは学習動機や学習を通して得られるメリットへの考えにおける発達的变化を表しているといえるだろう。

【将来への活用】は、1年生で記述が多く、2年生で記

述が少なかった。本研究の対象となったのは国立大学附属中学校の生徒であり、1年生のうち一定数の生徒は一般入試を経て進学してきている。そのため、1年生にとっては勉強を通して得られるメリットとして直近に経験した受験や進路といった事柄を連想しやすく、それらの記述が含まれる【将来への活用】の記述数が多くなったと考えられる。一方、受験が迫った3年生で記述数に差が見られなかったことは、勉強することが自身の進路に影響することが自明であり、記述時に強く意識されなかった可能性や、受験・進路自体がウェルビーイングの対象ではなく、他のウェルビーイングに至る手段として認識されていた可能性が考えられる。

4. 3 各カテゴリーの幸福度について

各カテゴリーの記述が達成された場合の幸福度について、平均値差を検討した結果、【将来への活用】は【授業への活用】と【日常生活への活用】より幸福度が高かった。

これは、現在への志向よりも未来への志向の方が、ウェルビーイングの程度が高いことを意味している。さらに、このことから、現在勉強している内容が将来の役に立つという意識が強い生徒ほど、やりがいをもって勉強をしている可能性も考えられる。高校生と大学生を対象にした研究では、将来に対してポジティブな時間的展望を有しているほど、精神的健康度が高いという報告があり²⁸⁾、本研究はこれと類似した結果を示したといえる。

4. 4 カテゴリーの記述の有無による項目・尺度得点の差について

各カテゴリーの記述の有無別に調査対象校で育成が重視されている内容を表す達成評価4項目と生徒エージェンシー尺度の平均得点差について検討した結果、【自己成長への喜び】の記述がある方が達成評価項目の全てと生徒エージェンシー得点が高かった。このことから、勉強することが自身の知識やスキル、態度や価値観の成長につながると思っているほど、達成評価項目で主に測定している課題解決力や、自身の学習に責任をもって主体的に取り組む姿勢である生徒エージェンシーが高まることが分かった。

【学び自体の喜び】では、記述のある方が達成評価項目4の得点が有意傾向で高かった。達成評価項目4では、他者と協調しながら課題を解決していく姿勢を測定している。したがって、他者との学び合いが、学ぶことの充実感や満足感につながっていく傾向があるといえる。特に、調査対象校では対話を重視した授業を展開しており、その影響もあると考えられる。上述のように、他者との

協働による互恵的な関係性は共同エージェンシーと呼ばれる。本研究で得られた結果から、共同エージェンシーによって学ぶことの充実感や達成感が得られる可能性があるといえる。

【将来への活用】では、記述がある方が達成評価項目1の得点が有意傾向で高く、生徒エージェンシー得点が有意に高かった。前者の達成評価項目1は、授業で学んだ知識同士を結び付け、教科汎用的な知識を使って課題を解決していく姿勢を測定するものである。すなわち、勉強することが自身の将来に有益であるという考えは、知識同士を結び付ける思考力を高める可能性があることが示唆された。また、後者の生徒エージェンシーについては、勉強が自身の将来に役立つという考えが、自身を学びの主体として、より主体的に学習に取り組む姿勢を高めるといえるだろう。

4. 5 まとめ

本研究で得られた知見を以下にまとめる。

第1に、勉強を通して得られるウェルビーイングとして、まず、生徒は自己と社会への活用という次元で捉えており、自己への活用に関しては現在と将来という時間軸で捉えていた。そして、現在という時間軸の中では、授業や日常生活への活用、自分の能力の向上や学び自体の喜び、他者からの評価が高まることをメリットとして挙げていた。先行研究では見られなかった「社会」という視点が現れたことは、時代の変化による生徒の意識の変化を捉えた可能性があるだろう。

第2に、一部のカテゴリーで記述数に学年差があり、学年によっておかれた状況により、勉強を通して得られるメリットには違いがあった。

第3に、一部のカテゴリー間でその幸福度に差が見られた。勉強することが自身の将来に良い影響があると考えている場合、幸福度は高くなっていた。

第4に、各カテゴリーの記述の有無別に達成評価項目と生徒エージェンシーの程度を検討した結果、学びが自身の能力の高めていると思っている場合や将来に活かせると思っている場合、課題解決力や学びへの主体的な姿勢が高かった。

本研究の限界としては、学校教育の勉強場面におけるウェルビーイングを扱っており、従来から包括的な概念として扱われているウェルビーイングに一般化して考察することは難しい点が挙げられる。しかし本研究では、これまで多く検討されてこなかった勉強を通して得られるウェルビーイングやその幸福度についていくつかの知見が得られた。OECDのEducation 2030では、学びを通じた個人と社会のウェルビーイングの向上を目指してお

り、本研究の結果は、この点について有益な示唆を与えることができたといえる。

5. 文献

- 1) 文部科学省：中学校学習指導要領，2017.
- 2) 木村 直子：「子どものウェルビーイング」とは，現代のエスプリ，No.453，(pp.31-39.)，2005.
- 3) 石井 留美：主観的幸福感研究の動向，コミュニティ心理学研究，1，(pp.94-107.)，1997.
- 4) 古谷野 亘：主観的幸福感の測定と要因分析—尺度の選択が要因分析におよぼす影響について—，社会老年学，20，(pp.59-64.)，1984.
- 5) 伊藤 裕子・相良 順子・池田 政子・川浦 康至：主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討，心理学研究，74，(pp.276-281.)，2003.
- 6) 前掲2)
- 7) Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. : Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content analytical results., *Quality of life research*, 7, (pp.399-407.), 1998.
- 8) 柴田 玲子・根本 芳子・松崎 くみ子・田中大介・川口 毅・神田 晃・飯倉 洋治：日本におけるKid-KINDL^R Questionnaire (小学生版QOL尺度)の検討，日本小児科学会雑誌，107，(pp.1514-1520.)，2003.
- 9) 松崎 くみ子・根本 芳子・柴田 玲子・森田 孝次・佐藤 弘之・古荘 純一・前川 喜平：日本における「中学生版QOL尺度」の検討，日本小児科学会雑誌，111，(pp.1404-1410.)，2007.
- 10) 畠中 宗一・木村 直子：子どものウェルビーイングと家族，京都：世界思想社，2006.
- 11) OECD: OECD Future of education and skills 2030 conceptual learning framework: Concept note, 2019.
http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (2019年11月9日)
- 12) 前掲11)
- 13) 扇原 貴志・柄本 健太郎・押尾 恵吾：中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野，東京学芸大学紀要・総合教育科学系，71，印刷中
- 14) OECD: OECD better life index.
<http://www.oecdbetterlifeindex.org> (2019年11月9日)
- 15) 鹿毛 雅治：内発的動機づけ研究の展望，教育心理学研究，42，(pp.345-359.)，1994.
- 16) 市川 伸一：学習と教育の心理学，東京：岩波書店，1995.
- 17) 市川 伸一・堀野 緑・久保 信子：学習方法を支える学習観と学習動機，市川 伸一(編)：認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導，(pp.186-203.)，東京：ブレーン書房，1998.
- 18) 堀野 緑・市川 伸一：高校生の英語学習における学習動機と学習方略，教育心理学研究，45，(pp.140-147.)，1997.
- 19) 市川 伸一：学ぶ意欲の心理学，東京：PHP研究所，2001.
- 20) 若松 養亮・大西 宗啓・小西 佳矢：小・中学生における学習の有効性認知と学習意欲の関連，教育心理学研究，52，(pp.219-230.)，2004.
- 21) 前掲20)
- 22) 鈴木 豪：小・中学生の学習観とその学年間の差異—学校移行期の変化および学習方略との関連—，教育心理学研究，61，(pp.17-31.)，2013.
- 23) 児玉 裕巳・石隈 利紀：中学・高校生の学習に対する態度についての研究——認知・行動・情緒の3側面からの検討——，教育心理学研究，63，(pp.199-216.)，2015.
- 24) 前掲13)
- 25) ベネッセ教育総合研究所：第5回学習基本調査 DATA BOOK，2016.
https://berd.benesse.jp/up_images/research/5kihonchousa_datebook2015_all.pdf (2019年11月9日)
- 26) 前掲11)
- 27) 岡田 涼：小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析—，教育心理学研究，58，(pp.414-425.)，2010.
- 28) 日湯 淳子・齋藤 誠一：青年期における時間的展望と出来事想起および精神的健康との関連，発達心理学研究，18，(pp.109-119.)，2007.

6. 付 記

本研究にご協力いただいた中学校の生徒および教職員の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究の質問紙作成，データ分析等にあたっては，押尾恵吾先生，長谷川友香先生，下島泰子先生，曹蓮先生(いずれも東京学芸大学次世代教育研究推進機構)のご助力をいただいた。記して感謝申し上げます。

本研究は, 扇原他の研究¹³⁾ で収集したデータのうち, 未分析・未発表であった部分について改めて分析し, 新たな知見を得たものである。

本研究は, 東京学芸大学「次世代型コンピテンシー育成のための教育方法開発とその国内外への発信」(文部科学省機能強化経費「機能強化促進分」対象事業) の研究成果の一部である。