

児童の学習意欲の形成に関する学校心理学的研究

—学習規律と学級適応感との関連について—

真田 穰人*, 浅川 潔司**, 佐々木 聡*, 貴村 亮太***

(平成25年6月18日受付, 平成25年12月3日受理)

A School Psychological Study of Formation of Motivation for Learning in Children

SANADA Shigeto *, ASAKAWA Kiyoshi **, SASAKI Satoshi *, KIMURA Ryota***

The present study was proposed to investigate the relationship around the learning motivation, the learning discipline, the school adjustment and the feeling of being accepted. Multiple regression analysis was employed for the analysis. Main findings were as follows,

- 1) Scores of the Learning discipline was significantly related to the learning motivation.
- 2) Scores of the school adjustment was significantly related to the learning motivation
- 3) Above all, obsession of Attitude for the class was strongly influenced on the learning motivation.
- 4) Children with higher scores of the relation to the teacher showed significantly higher scores of learning motivation than the others.

Those finding were discussed from viewpoints of school psychology and educational psychology.

Key Words : learning motivation, learning discipline, school adjustment, feeling of being accepted

問題と目的

学習意欲の低下が、PISA や TIMSS の国際的な調査結果等から課題として指摘され、全国学力・学習状況調査でさらに確認されている。学習意欲の向上は現在の主な教育的課題の1つである。

平成20年度告示の学習指導要領で学力の重要な3つの要素の1つであると規定された学習に取り組む意欲、すなわち、学習意欲という言葉は、日常用語としてよく用いられるが、心理学的に明確に規定された概念ではない。

学習意欲の構造を明らかにした下山・林(1983)⁽¹⁾は、「種々の動機の中から学習への動機を選択してこれを目標とする能動的意志活動を起こさせるもの」として学習意欲を定義している。また、学習意欲、すなわち「自ら学ぶ意欲」について「自発的に学ぶ動機のことであり、学習動機の一つ」と定義づけた桜井(2002)⁽²⁾は、学習それ自体に関心があって取り組む内発的動機づけに加え、自己実現に向かおうとする外発的動機づけを含むものも学習意欲と捉えている。本研究では、学習意欲を、学習活動を生じさせる内的な動機から、学習態度として表れる現象面まで広く捉え、「学習への動機を選択して、それを実現しようとする欲求・意思」と定義する。

学習意欲を高めながら学習を進めるための方法やはたらかけについては、すでに多くの研究者によって、実践を伴う研究や意識調査が進められている。原岡(1981)⁽³⁾は、学習意欲と相互作用をもつ要因として勉強の方法、教師関係、友人関係を示し、勉強の方法が良く、教師との関係が良く、友人との関係が良い者が、学習意欲も高いことを明らかにした。また、松山・倉智・数藤・宮崎(1984)⁽⁴⁾の改訂版学級適応診断検査(SMT)の尺度の内容を一部修正し、学級適応尺度を作成した浜名・松本(1993)⁽⁵⁾の研究から、教師の受容的・共感的態度が児童の学級適応(「教師との関係」、「級友との関係」、「学習への意欲」)に好ましい影響を及ぼすことが明らかとなった。学校生活満足度尺度を作成した河村(1999)⁽⁶⁾は、学校適応の要因として、学習意欲、友人との関係、教師との関係、学級との関係、進路意識などが関わっていることを指摘している。これらの研究から、学習意欲は学級適応感と関連しているということが考えられる。学級適応感とは「児童が学級集団の中で、級友や教師と良好な対人関係を持ち、集団にとって必要な外的要請に応じる態度や行動をとり、自分自身の内的な要求をも満たしていると感じること」(渡邊, 2006)⁽⁷⁾である。

桜井(1997)⁽⁸⁾は、学習意欲を支えている要素として「有

* 兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻学校心理・発達健康教育コース (Master program student of the Graduate School in School Psychology, Developmental Science and Health Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

*** 大阪市立新高小学校 (Niitaka Elementary school)

能感」,「自己決定感」,「他者受容感」の三つを挙げている。とくに「他者受容感」については「自分は周りの人たちから受容されているという感覚,自分が周りからサポート(支援)されているという気持ちのこと」とし,「他者受容感」は三つの要素の中で,もっとも基礎的な要素」としている。子どもが何にこだわっているかという違いに応じて,自ら学ぶ意欲を構成する要素を4つに整理した鹿毛(2007)⁽⁹⁾は,4つの意欲のなかで特に「関係こだわり型意欲」について「意欲は他者とのかかわりの中から生じ,他者によって支えられるという特徴をもっており,このような意欲が育っていくには,自らの個性が他者によって受け入れられ,自分の成長が周囲によって支えられているという気持ち,すなわち受容感を人との関わりの中で感じる必要がある」と指摘している。

学習意欲が低い学力下位層の生徒の学力向上の方法として,課題・教材の提示の工夫とともに学校現場の教員に特に意識されているのが,子ども同士の学び合いの導入や学習規律の確立である(原,2010)⁽¹⁰⁾。学習規律とは,「学習の場において決まりを守り,集団の中で個々の学習効果に影響を与える授業成立のための基盤」(井上,2013)⁽¹¹⁾である。中谷(2002)⁽¹²⁾は,児童のもつ社会的規範や役割期待への遵守志向性が教室における教師と児童の関係や友人関係の形成を促進し,学習への動機づけを高める可能性を指摘している。また,出口・中谷(2003)⁽¹³⁾は,教室でのルールや規範に対する遵守への志向性が,学習への参加や理解に対して影響を及ぼしていることを示した。理想的学級像認知がスクール・モラルとどのように関連を示しているのかについて調査した四辻・水野(2013)⁽¹⁴⁾は,学習・規律に関する理想が学習意欲に正の影響を及ぼしていることを明らかにしている。

学校において授業は基本的には集団活動として展開される。学級の授業場面において,子どもたちは学級集団,ペアやグループといった形態で,他者との相互作用を通じて学習活動を行っている。そこでは,学習集団と学習意欲との関係が問題となる。学習課題の達成に向けて,子どもたちが互いに刺激し合い助け合い協力し合い共同するならば,子どもたちの学習意欲は促進するし,高まるということが出来る(長谷川,2007)⁽¹⁵⁾。Johnson,Johnson,Holebec(2010)⁽¹⁶⁾の研究では,子どもたちに相互協力関係があり,相互作用が促進されると学習意欲が高まることが報告されている。学習動機を「報酬志向」,「自尊志向」,「関係志向」,「実用志向」,「訓練志向」,「充実志向」の6つに分類し,それらを構造化した市川(2002)⁽¹⁷⁾は,6つの学習動機のうちの一つである「関係志向」を「人間関係に引き込まれて学習しようとする気になること」とし,学習の始発や継続意志に大きくかかわっていると指摘している。

小学校高学年における学級集団の形成過程を検討した坪田・赤城・松浦(2010)⁽¹⁸⁾は,子どもどうしの関わりによって,子どもたちに他者受容感が形成され,子どもの問題行動が減少することを明らかにした。Wentzel(1989)⁽¹⁹⁾は,他者に対して思いやりや協力的な志向を示し,学習において教室内の規範を守る生徒は,習熟や熟達を重視するといった学業的目標だけをもつものに比べて,高い学業成績を得ていることを示した。また,そのような児童は仲間からのサポートを受けており,それが教室における適応や動機づけに結びついていること(Wentzel,1991)⁽²⁰⁾を指摘している。これらの先行研究から,学習における相互作用,被受容感,学級適応感,学習規律と学習意欲は階層的に関連していることが考えられる。

桜井(2009)⁽²¹⁾は,自ら学ぶ意欲のプロセスモデルのなかで,「安心して学べる環境」をプロセスがスムーズに展開するために最も重要なものとして位置づけるとともに,自ら学ぶ意欲が発現するプロセスに影響する重要な要因としている。児童が学級のなかで「安心して学べる環境」とは,子どもにとって自分をサポートしてくれる友だちや教師がそばにいる環境(桜井,2012)⁽²²⁾であり,学級の友だちや教師から受け入れられ,学級に適応し,規律をもって学習に臨んでいる状態であるといえる。

ところで,今日の子どもたちは,多彩な生活環境の中で多様な生活経験を積んできており,教師にとってこうした子どもたちで編成された学級をよりよい学習集団に育むことは,難しくなっている。「子どもの心の現状」として文部科学省(2008)⁽²³⁾は,友だちや仲間のことで悩む子どもが増えるなど人間関係の形成が困難かつ不得手になっていることを指摘し,「他者,社会,自然・環境とのかかわりの中で,これらとともに生きる自分への自信を持たせる必要がある」としている。小学校においては,河村・藤村(2004)⁽²⁴⁾が指摘しているように,学校生活の中で多くの時間を占める学級の授業を通して,児童の人間関係を育むための手だてを講じる必要があり,実際に教師はこのことを重視しながら授業を展開しているといえる。河村(2010)⁽²⁵⁾は,学級集団づくりには学級のルールとリレーションが重要であり,学級のルールとリレーションが確立されることで,学び合いが生まれてくることを報告している。ペア学習やグループ学習を多く設定し,学習の中で認め合う場をつくとともに,規律ある学習活動の習慣化を行うなど,学習意欲を育むために,学級の授業場面で学級集団づくりに取り組む実践は数多くある(例えば島根県教育委員会,2011)⁽²⁶⁾。これらの実践を桜井の自ら学ぶ意欲のプロセスにあてはめると,安心して学ぶことができる環境づくりを行うことで,学習意欲の育成を図っているも

のと考えることができる。

本研究では、桜井（2009）⁽²¹⁾の自ら学ぶ意欲のプロセスモデルや学級集団づくりをもとに学習意欲を育む実践を参考にして、学級の授業場面における学習意欲が形成されるプロセスとして、学習における積極的な相互作用が被受容感を高め、学級適応感、学習規律、そして学習意欲に影響するというモデルを予測した（Figure1）。

ところで、鹿毛（2004）⁽²⁷⁾は「動機づけ現象は、パーソナリティ意欲、文脈的意欲、状況的意欲という三水準および個人を取り巻く外界とのダイナミックな相互作用の総体として把握することができる」とした上で、「これらを全て網羅するようなグラッドセオリーを望むことはもはや不可能であろう」としている。パーソナリティ意欲とは場面を超えて機能する一般的で抽象的な傾向性であり、学習活動に直接的・間接的に影響を及ぼすことが考えられる（鹿毛，2004）⁽²⁷⁾。しかし、学級の文脈、塾の文脈、家庭の文脈といった文脈の違いに応じて、それらの現れ方はそれぞれ異なってくることが考えられる。これまで児童の学習に対するパーソナリティ意欲を測定する尺度（例えば下山他，1983）⁽¹⁾や、教科別の意欲を測定する尺度（例えば金子・藤田，1996）⁽²⁸⁾、調べ学習や発表、試験といった場面を考慮した状況的意欲を測定する尺度（例えば中山，2005）⁽²⁹⁾は、幾つか開発されてきた。また、学校の授業という文脈における具体的な行動に焦点づけた尺度（布施・小平・安藤，2006）⁽³⁰⁾なども作成されてきた。ところが、学習意欲の現象面として表れる学習行動に加えて、学習活動を生じさせる内的な動機まで含めた学校の授業場面における意欲、文脈的意欲を測定する尺度は、ほとんど開発されてこなかった。さらに、学級担任制という小学校固有の制度や学級集団の特殊性から、小学校の児童の学級の授業場面における学習に関する文脈的意欲を測定するためには、新たな尺度を開発する意義があると考えられる。

また、学習意欲にいくつかの要因が関連することが明らかにされているが、どの要因がどのような構造で学習意欲と関連しているかを組織的に検討した研究は希少である。

そこで、教師と児童に調査をし、小学校の学級の授業場面における学習意欲を測定しうる尺度の開発をまず行う。次いで、その尺度を使用し、児童のどの要因が、ど

のような構造で学級の授業場面における学習意欲と関連しているのかを明らかにするために、学習規律と学級適応感と学級の授業場面における被受容感と学習における相互作用に着目し、その関係性の検討を行うことが本研究の主たる目的となった。

研究1

目的

小学校児童の学習意欲を測定するために、「学習意欲尺度」の開発を行い、その信頼性と妥当性について検討する。

方法

研究協力者：大阪市内の公立小学校6年生72名（男子33名，女子39名）が本研究に参加した。

質問紙調査時期：予備調査は2012年6月下旬に実施、本調査は、2012年11月上旬に実施された。

調査手続：予備調査は、児童に対しては、「あなたは、授業中、どんなときに『○○さん、がんばっているなあ。○○さん、授業に積極的に参加しているなあ。○○さん、集中して活動にとりくんでいるなあ。』と思いますか？友だちががんばっている姿、友だちが授業に積極的に参加している姿、友だちが集中して活動に取り組んでいる姿を思い出して書きましょう。」という問いへの回答が自由記述で求められた。教師に対しては、「学習に対して意欲がある、積極的に授業に参加しようとしているという児童の姿勢や状態をご記入ください。」という問いへの回答が自由記述で求められた。

本調査は、小学校の授業内で一斉の調査が実施された。予備調査の回答と栗原・牧野・エリクソン（2010）⁽³¹⁾、柴山・小嶋（2006）⁽³²⁾、および Benesse 教育開発センター⁽³³⁾、千葉大学第一中学校高等学校のホームページ⁽³⁴⁾を参考にして作成された35項目の尺度を使用した。これらの項目について「よくあてはまる（4点）」、「かなりあてはまる（3点）」、「すこしあてはまる（2点）」、「あてはまらない（1点）」の4件法によって回答が求められた。教示としては、①成績とは無関係であること、②回答しなくてもよいという権利があること、③調査内容は、研究の目的にそってのみ使用されることが伝えられた。

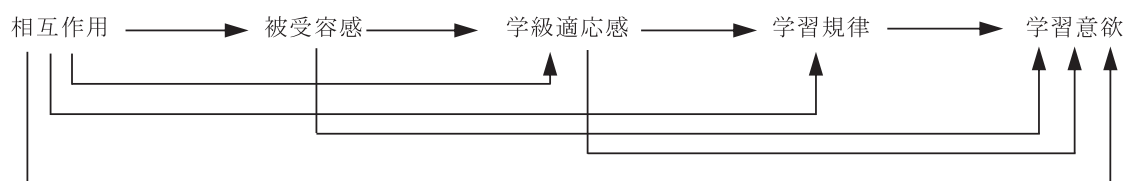


Figure1 学習における相互作用・授業場面における被受容感・学級適応感・学習規律が学習意欲に影響を及ぼす予測プロセス

結 果

尺度の開発：質問項目は予備調査の回答と栗原・牧野・エリクソン (2010) ⁽³¹⁾、柴山・小嶋 (2006) ⁽³²⁾、および Benesse 教育開発センター ⁽³³⁾、千葉大学第一中学校高等学校のホームページ ⁽³⁴⁾ をもとに、教員養成系大学の大学院で心理学を担当する指導教員と現職教員の大学院生 3 名の検討を経て整理された。その結果、学習意欲を測定するための 35 項目からなる原尺度が作成された。

因子分析結果：原尺度 35 項目に対して、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を実施した。1.0 以上の固有値とその減衰状況を考慮しながら、因子負荷量が .40 未満の項目を除外し、解釈可能な 4 つの因子を最終的に抽出した。その結果が Table1 である。

第 1 因子は「授業が始まったら、すぐにノートをとることができている」や「課題にすぐに取り組むことができ

ている」という項目が高い因子負荷量を示している。これらは、自ら学習に取り組むということに関わっているため、第 1 因子を「自律的学習行動」と命名した。第 2 因子は「先生に質問することができている」や「先生の説明や友達の意見に相づちをうつことができている」など、発話や応答に関する項目が高い因子負荷量を示している。したがって、第 2 因子を「積極的関与行動」と命名した。また、第 3 因子は、「授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思う」や「授業の内容は興味がわき、ひきつけられる」といった授業に対する興味や関心を表している項目が高い因子負荷量を示している。したがって、第 3 因子を「授業に対する自我関与」と命名した。第 4 因子では、「勉強の仕方が上手だと思う」や「よい成績をとることができると思う」というように学習に対する効力感に関する項目で構成されているので、第 4 因

Table1 学習意欲尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	I	II	III	IV	平均	SD	共通性
9授業が始まったら、すぐにノートをとることができている。	.93	-.06	-.21	.06	3.08	1.045	.667
14先生の指示にすぐに従うことができている。	.88	.15	.01	-.06	2.89	.865	.856
23次の学習に備えて、宿題をきちんとする。	.76	-.12	-.03	.06	3.00	1.126	.529
7授業中、授業に関係のない話はしていない。	.68	-.30	.11	-.11	2.19	.929	.401
8授業開始のチャイムが鳴ったら、すぐに着席をすることができている。	.67	.10	-.05	-.05	2.81	1.057	.433
15課題にすぐに取り組むことができている。	.64	.21	.08	.04	2.92	.931	.699
18むずかしい課題にもあきらめずに取り組むことができている。	.55	.12	.26	-.11	2.79	1.047	.560
171人で課題に取り組む時間に、1人で集中して課題に取り組むことができている。	.53	-.07	.04	.28	2.97	.934	.516
13自分の意見を発表することができている。	.08	.79	.04	-.16	2.17	1.021	.628
3わからないときは、先生に質問することができている。	.08	.72	.04	-.08	2.38	1.093	.556
1先生の説明や友だちの意見に相づちをうつことができている。	-.15	.71	-.19	.13	2.67	.888	.410
5次に何をすればいいかわからないときは、先生に質問することができている。	-.13	.69	.12	.09	2.53	1.021	.562
2先生の話や友だちの意見について、なるほどと思った時にうなづくことができている。	-.06	.46	.15	.16	2.96	.941	.371
28授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思う。	.12	.05	.86	-.21	2.57	1.098	.739
25クラスで学ぶ雰囲気はいごちがよい。	-.11	-.09	.83	.11	2.32	1.098	.617
24授業の内容は興味がわき、ひきつけられる。	.01	-.07	.71	.30	2.22	1.051	.789
19学校の授業は楽しい。	-.09	.15	.69	.06	2.32	1.098	.582
21勉強の仕方が上手だと思う。	-.19	.16	-.11	.91	1.99	.911	.707
22よい成績をとることができると思う。	.01	-.15	.20	.60	2.13	.871	.450
10授業で出された問題や課題をうまくできると思う。	.42	.09	-.15	.56	2.81	.944	.659
11授業の内容を予習することができている。	.20	-.09	.14	.48	2.26	1.126	.449
26授業で学力がついていると感じる。	.11	.08	.30	.42	2.61	1.069	.584
因子相関： I	-	.43	.62	.51			
II		-	.52	.42			
III			-	.58			
IV				-			

子を「学習効力感」と命名した。

信頼性・妥当性の検討：本尺度の内的整合性を検討するために尺度全体と下位尺度で Cronbach の α 係数が算出された。その結果、全体は $\alpha = .93$ であった。下位尺度ごとでみると、第1因子 .90、第2因子 .81、第3因子 .87、第4因子 .83 と十分な値を示していた。妥当性の検討に関しては、項目の内容を専門家（大学教員1名）と大学院生とで検討し、「学習意欲」を説明する上で妥当であると判断した。

考 察

これまで、児童のパーソナリティ意欲を測定することができる学習意欲尺度はあったが、学校における学習に関する意欲、文脈意欲としての学習意欲を測定する尺度はみられなかった。本研究で作成された尺度は、学級の授業場面における学習意欲を測定する有効なものであると考えられる。

学習意欲尺度の因子分析結果から、「自律的学習行動」、「積極的関与行動」、「授業に対する自我関与」、「学習効力感」の4因子に分類されることが示された。信頼性については、尺度全体における α 係数は、.93 を示しており、内的整合性において信頼性があると考えられる。尺度の内容については小学校教師による回答をもとにして作成され、専門家によって検討がされていることから、内容的妥当性があると考えられる。よって、本研究は学習意欲と学習規律、学級適応感、学級の授業場面における被受容感、および学習における相互作用の関係に関する研究において意義をもつと思われる。

研究 2

目 的

研究1において開発された児童の学習意欲尺度を用いて、学習規律、学級適応感、学級の授業場面における被受容感、及び学習における相互作用と学習意欲との関係について検討を行うことが主たる目的であった。

方 法

研究協力者：大阪市内の公立小学校6年生72名（男子33名、女子39名）。

調査時期：2012年11月上旬に実施された。

質問紙：研究2においては、次の尺度が使用された。

① 学習意欲尺度

研究1で開発された学習意欲尺度を使用する。「自律的学習行動」、「積極的関与行動」、「授業に対する自我関与」、「学習効力感」の4因子からなる22項目で構成されている。「よくあてはまる（4点）」、「かなりあてはまる（3点）」、「すこしあてはまる（2点）」、「あてはまらない（1点）」

の4件法によって回答が求められた。

② 学習規律尺度

井上（2013）⁽⁴¹⁾が作成した質問項目を小学生用に表記を変えて使用した。「授業への積極的関与」、「授業への自主自律」、「授業への準備」の3因子からなる15項目で構成されている。また、「授業中、学習に関係のない話はしない」等の項目を追加修正して、15項目から20項目とした。この尺度に対して、「常にする」、「たいていする」、「たまにする」、「めったにしない」、「全くしない」の5件法で回答が求められた。

③ 学級適応感尺度

渡邊（2006）⁽⁷⁾の学級適応感尺度が使用された。「集団での規律・役割」、「教師との関係」、「級友との関係」、「学習における積極性」の4因子からなる22項目で構成されている。「わたしは、友だちにめぐまれている。」等の項目を追加修正して22項目から25項目とした。「とてもそう思う（4点）」、「かなりそう思う（3点）」、「少しそう思う（2点）」、「ぜんぜんそう思わない（1点）」の4件法によって回答が求められた。

④ 被受容感尺度

鈴木・小川（2007）⁽³⁵⁾の被受容感尺度を使用した。1因子7項目で構成されている。「よくあてはまる（4点）」、「かなりあてはまる（3点）」、「すこしあてはまる（2点）」、「あてはまらない（1点）」の4件法によって回答が求められた。

⑤ 相互作用尺度

牧野・神山（2009）⁽⁴⁶⁾が作成したものを使用した。この尺度は、「情緒的相互作用」、「機能的相互作用」の2因子9項目で構成されている。「よくあてはまる（4点）」、「かなりあてはまる（3点）」、「すこしあてはまる（2点）」、「あてはまらない（1点）」の4件法によって回答が求められた。

手 続 き：集団場面において一斉に質問紙を配布し、小学校の教室で実施した。児童に対する教示として、①成績とは無関係であること、②回答しなくてもよいという権利があること、③調査内容は、研究の目的にそってのみ使用されること、④学校の授業場面を想定して回答することが伝えられた。

結 果

学習規律尺度の因子分析の結果

学習規律の因子構造を確認するため、20項目に対して、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。その結果、解釈可能な3因子15項目が抽出された（Table2）。第1因子「授業への強迫的態度」、第2因子「授業への積極的関与」、第3因子「授業への集中」と命名した。また、尺度全体とそれぞれの因子の信頼性を検討するため、尺度全体と3つの下位尺度ごとに、Cronbach

の α 係数を算出した。その結果、尺度全体 .90、第 1 因子 .73、第 2 因子 .78、第 3 因子 .86 であった。

学級適応感尺度の因子分析の結果

学級適応感の因子構造を確認するため、25 項目に対して、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。その結果、解釈可能な 4 因子 21 項目が抽出された（table3）。5 項目が渡邊（2006）⁽⁷⁾の結果と異なる下位尺度に属していたが、構造はほぼ同様であると判断し、先行研究に従って、第 1 因子「教師との関係」、第 2 因子「集団での規律・役割」、第 3 因子「級友との関係」、第 4 因子「学習における積極性」と命名した。また、尺度全体とそれぞれの因子の内的整合性を検討するため、尺度全体と 4 つの下位尺度ごとに、Cronbach の α 係数を算出した。その結果、尺度全体 .92、第 1 因子 .86、第 2 因子 .86、第 3 因子 .85、第 4 因子 .74 であった。

被受容感尺度の主成分分析の結果

被受容感の成分を確認するため、7 項目の項目得点に対して主成分分析を行うと、第 1 成分は全て同方向で負荷量も、.40 以上の質問項目からなり、単因子としてのまとまりのよいことが確認された（Table4）。内的整合性を検討するため、Cronbach の α 係数を算出した結果、

$\alpha = .94$ であった。

相互作用尺度の因子分析結果

学習における相互作用の因子構造を確認するため、9 項目に対して、因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。その結果、解釈可能な 2 因子 8 項目が抽出された（Table5）。2 項目が牧野他（2007）⁽⁶⁾の結果と異なる下位尺度に属していたが、構造はほぼ同様であると判断し、先行研究に従って、第 1 因子「機能的相互作用」、第 2 因子「情緒的相互作用」と命名した。また、尺度全体とそれぞれの因子の内的整合性を検討するため、尺度全体と 2 つの下位尺度に、Cronbach の α 係数を算出した。その結果、尺度全体 .85、第 1 因子 .86、第 2 因子 .78 であった。

学習規律、学級適応感、被受容感、学習における相互作用と学習意欲との関連

児童の学校での行動や様子を見てみると、様々な経験を経て徐々に意欲が高まっていくように感じられる。そこで、学校や授業場面でどのように学習意欲が生成されるか、予測したプロセスにそって分析を行った。はじめに、予測された学習意欲が育まれるプロセスについて検討するためにパス解析を行った。パス係数の推定には、階層的重回帰分析（ステップワイズ法）を用いた。予測

Table2 小学生の学習規律尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	I	II	III	平均	SD	共通性
1宿題はどんなときでも必ずする。	.86	.03	-.12	3.99	1.181	.654
3授業の始まりのチャイムが鳴ったら、着席をする。	.76	.11	-.02	3.88	1.074	.630
4授業が始まったら、すぐに授業の準備をする。	.74	-.07	.23	3.86	1.214	.748
14授業中、先生の話に、常に集中している。	.68	.22	.14	3.39	1.228	.798
7授業中、学習に関係のない話はしない。（話をしない場合「1」）※	.45	-.22	.10	3.67	1.384	.220
15分からなくても、あきらめないで理解につとめる。	.41	.21	.18	3.04	1.261	.447
12発表時は、大きな声ではっきりと発表する。	.10	.78	-.02	2.83	1.482	.667
11全ての授業で、積極的に発表する。	.17	.78	-.30	2.15	1.285	.505
13授業の始まりや終わりに挨拶をするときは、大きな声でする。	-.39	.67	.37	2.86	1.303	.651
10授業中、話をしている友だちがいた場合、注意できる。	-.02	.46	.19	2.33	1.126	.326
17友だちの意見（発表）をしっかりと聞いている。	.27	-.07	.70	3.92	1.253	.722
19授業は、静かな中で集中できるクラスがよい。	.15	-.18	.68	3.83	1.289	.479
16グループ（ペア）学習では、どんな友だちとなっても積極的にできる。	-.15	.25	.63	3.44	1.299	.525
18授業で活動する場面では、周りを見てすばやく行動する。	.35	-.06	.59	3.63	1.168	.658
20みんなにとって学習しやすい整った環境をつくることのできるよう意識している。	.18	.19	.52	3.32	1.231	.590
因子間相関：I	-	.37	.59			
II		-	.56			
III			-			

※は逆転項目

Table3 学級適応感尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	I	II	III	IV	平均	SD	共通性
10わたしは、先生と遊んだり、話をしたりしていると楽しい。	.90	-.03	.13	-.06	2.32	1.185	.864
2わたしは、先生に話しかけられるとうれしい。	.88	-.07	.06	-.07	2.10	1.140	.731
6わたしは、先生から仕事をたのまれると、うれしい。	.85	-.23	.04	.07	1.85	1.016	.637
18先生は、よくわかるように教えてくれると思う。	.79	.18	.03	-.14	2.86	1.104	.757
14先生は、わたしの気持ちをわかってくれると思う。	.75	.30	-.15	-.02	2.49	1.075	.762
22先生は、わたしのことを気にかけていると思う。	.72	.08	-.21	.03	2.24	1.081	.484
4わたしは、先生にわからないことを聞くことができる。	.46	-.01	.15	.33	2.43	1.032	.548
17わたしは、クラスのみんなどで行動するとき、自分の順番を守っている。	-.08	.87	-.19	-.13	2.97	.872	.604
24わたしは、グループの人と協力して活動をしている。	-.24	.80	.23	.05	3.13	.918	.646
25わたしは、クラスの活動にいっしょうけんめい取り組んでいる。	.15	.62	.16	.08	3.00	.949	.669
21わたしは、グループの人と協力して学習をしている。	.14	.61	.03	.15	2.90	.922	.586
13わたしは、当番や係など自分の仕事をしっかりやっている。	.16	.61	-.15	.02	3.26	.949	.437
9わたしは、クラスのルールやきまりを守って行動している。	.26	.49	.05	.01	2.68	.885	.481
11わたしは、クラスの友だちといっしょに活動をするのは楽しい。	-.04	.12	.85	-.09	3.32	.917	.726
19わたしは、休み時間などに、クラスの友だちといっしょに遊んでいる。	-.22	.10	.81	-.06	3.42	.835	.563
3わたしは、クラスの人と仲よくしている。	.17	-.12	.74	.04	3.26	.839	.642
7わたしは、クラスのみんなどでいっしょに活動するよりも、1人で好きなことをしているほうが楽しい。※	-.01	-.14	.67	.03	3.08	.975	.417
15クラスの中には、いい友だちがいっぱいいる。	.19	-.03	.60	-.05	3.38	.879	.466
12わたしは授業中に質問ができる。	.02	-.13	-.01	.92	1.90	.981	.806
16わたしは、授業中、すすんで発表している。	-.06	.05	-.15	.68	1.90	1.064	.414
8わたしは、クラスの中で自分の思ったことがいえる。	-.07	.21	.07	.56	2.28	.953	.418
因子相関：I	-	.53	.48	.39			
II		-	.34	.26			
III			-	.30			
IV				-			

※は逆転項目

Table4 被受容感尺度の主成分分析結果

	I	平均	SD	共通性
4みんなあたたかい心で私をむかえいれてくれるように思う。	.93	2.54	.838	.865
2わたしは、まわりから大切にされていると思う。	.88	2.49	.750	.773
3わたしは、人とつながっていると思えている。	.86	2.81	.833	.741
1わたしは、まわりから受け入れられていると思う。	.83	2.49	.856	.692
6わたしは、やさしい人にかこまれて、1人ではないと思う。	.83	3.17	.872	.682
7わたしの考えや感じを何人かの人にはわかってくれると思う。	.81	2.96	.863	.664
5わたしは、まわりから理解されていると思う。	.80	2.54	.838	.645

Table5 相互作用尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

	I	II	平均	SD	共通性
7グループ内で自分の意見をいうときに、その理由もいっている。	.96	-.12	2.57	.990	.818
8グループの友だちが理解できるよう、自分の考えや意見をいっている。	.78	.09	2.85	1.070	.685
9グループの友だちと自分の意見や考えがちがうとき、友だちにそう考えた理由を聞いている。	.75	-.10	2.56	1.099	.491
5グループの友だちにめいわくがかからないようにしている。	.61	.28	2.83	1.035	.626
1グループの友だちを信頼している。	-.14	.92	3.10	.952	.732
2グループの友だちの気持ちを考えて、それを大切にしている。	.00	.80	3.11	.797	.644
3分らないことや、困ったことがあったとき、グループの友だちに相談している。	.02	.54	3.06	1.047	.305
4グループの友だちの失敗を笑ったりしないで、はげましている。	.28	.46	2.67	.888	.429
因子相関： I					
		-.51			
II					
		-			

に従って、学習における相互作用、学級の授業場面における被受容感、学級適応感、学習規律の各変数を順次投入し、学習意欲を最終的な目的変数として分析を行った。

Figure2には、学習意欲を指標としたパス解析の結果、標準偏回帰係数 (β) が5%以上の水準で有意になったパスを取り上げ、調整済み重決定係数 (R^2adj) とともにダイアグラムに示した。被受容感に対しては学習における相互作用から ($\beta=.64, p<.001$)、正のパスが示された。調整済み重決定係数 (R^2adj) は.41 ($p<.001$) であった。次に学級適応感に対して被受容感から ($\beta=.42, p<.001$)、学習における相互作用から ($\beta=.33, p<.01$)、正のパスが示された。調整済み重決定係数 (R^2adj) は.45 ($p<.001$) であった。そして学習規律に対しては、学級適応感から ($\beta=.77, p<.001$)、学習における相互作用から ($\beta=.32, p<.01$)、正のパスが示された。調整済み重決定係数 (R^2adj) は.56 ($p<.001$) であった。最後に学習意欲に対して、学習規律から ($\beta=.58, p<.001$)、学級適応感から ($\beta=.33, p<.001$)、正のパスが認められた。調整済み重決定係数 (R^2adj) は.71 ($p<.001$) であった。

次に学習意欲総得点と有意に関連していた学習規律尺度と学級適応感尺度のそれぞれの因子得点を独立変数に、学習意欲の尺度総得点を従属変数にして重回帰分析

(ステップワイズ法)を行うと、「授業への強迫的態度」($\beta=.35, p<.001$)、「授業への積極的関与」($\beta=.19, p<.01$)、「集団での規律・役割」($\beta=.16, p<.01$)、「教師との関係」($\beta=.22, p<.001$)、「学習における積極性」($\beta=.18, p<.01$)が有意に関連していた。

さらに、学習意欲の尺度総得点に有意に関連していた「授業への強迫的態度」、「授業への積極的関与」、「集団での規律・役割」、「教師との関係」、「学習における積極性」のそれぞれの得点について平均値を算出し、その数値に基づき、下位尺度得点の平均値+1SD以上の群を高群、平均値+1SDから-1SDまでに含まれる群を中群、平均値-1SD以下の群を低群とした。その群分けに基づいて、学習意欲尺度の合計得点について1元配置分散分析を実施した結果をTable6に示した。「授業への強迫的態度」($F(2,69)=19.52, p<.001$)、「授業への積極的関与」($F(2,69)=18.96, p<.001$)、「集団での規律・役割」($F(2,69)=16.50, p<.001$)、「教師との関係」($F(2,69)=19.28, p<.001$)、「学習における積極性」($F(2,69)=12.22, p<.001$)すべてで有意差がみられたため、引き続き多重比較を行ったところ、「授業への強迫的態度 (Figure3)」、「授業への積極的関与 (Figure4)」、「集団での規律・役割 (Figure5)」、「教師との関係 (Figure6)」で低群<中群<高群でそれぞ

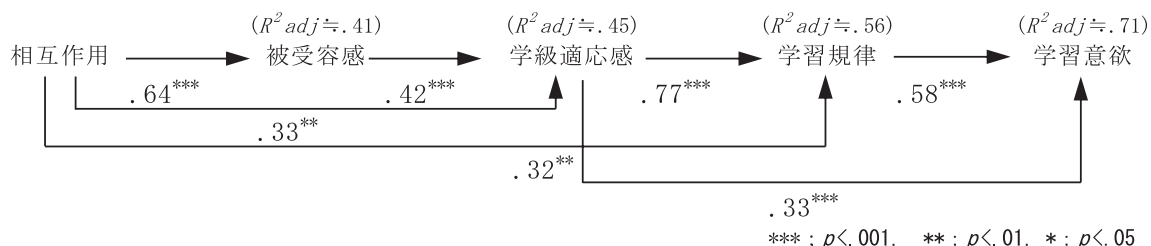


Figure2 学習における相互作用・授業場面における被受容感・学級適応感・学習規律が学習意欲に及ぼす影響

Table6 「授業への強迫的態度」「授業への積極的関与」「集団での規律・役割」「学習における積極性」水準群別の学習意欲総得点の平均値の比較

水準	低群	中群	高群	多重比較 (Tukey法)
授業への強迫的態度	39.64 (10.16)	57.71 (11.69)	70.67 (10.30)	低群<中群***, 低群<高群*** 中群<高群**
授業への積極的関与	42.64 (10.66)	57.16 (11.98)	69.54 (9.82)	低群<中群***, 低群<高群*** 中群<高群**
集団での規律・役割	45.33 (16.26)	55.58 (10.64)	68.82 (8.87)	低群<中群* , 低群<高群*** 中群<高群***
教師との関係	43.76 (13.85)	57.53 (10.23)	68.53 (11.17)	低群<中群***, 低群<高群*** 中群<高群**
学習における積極性	49.30 (13.21)	56.49 (12.08)	70.75 (10.21)	低群<中群 , 低群<高群*** 中群<高群**

上段：平均値

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

下段：(標準偏差)

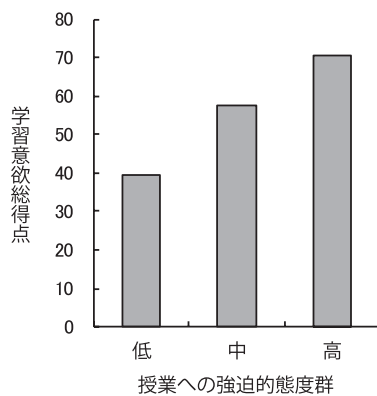


Figure3 「授業への強迫的態度」水準群別の学習意欲総得点の平均値の比較

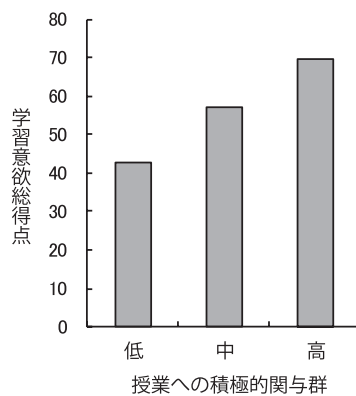


Figure4 「授業への積極的関与」水準群別の学習意欲総得点の平均値の比較

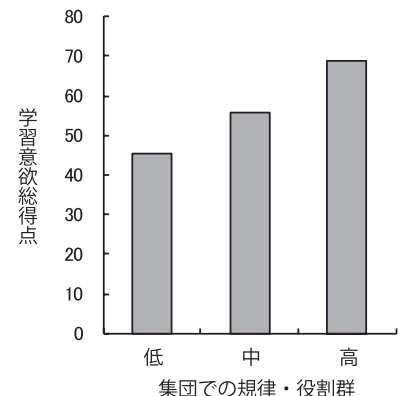


Figure5 「集団での規律・役割」水準群別の学習意欲総得点の平均値の比較

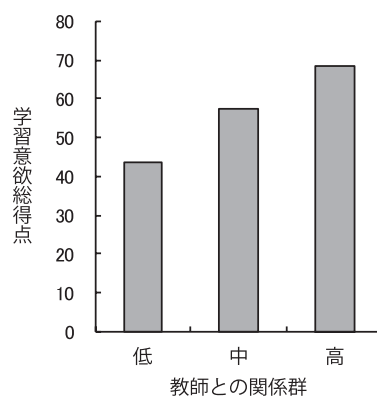


Figure6 「教師との関係」水準群別の学習意欲総得点の平均値の比較

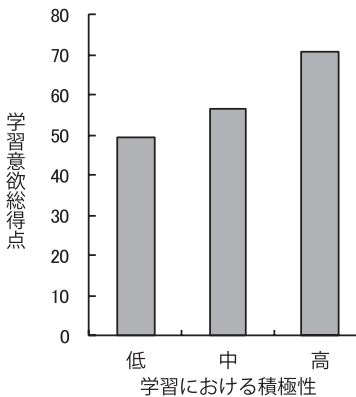


Figure7 「学習における積極性」水準群別の学習意欲総得点の平均値の比較

れの学習意欲が有意に高くなっていた。また、「学習における積極性 (Figure7)」で中群よりも高群, 低群よりも高群の得点のほうが有意に高くなっていた。

考 察

パス解析の結果, 学習における相互作用, 学級の授業場面における被受容感, 学級適応感, 学習規律と学習意欲が階層的に有意に関連していた。児童は, 仲間が班にいれば仲間から学習のサポートを得られるため, 活動に対して意欲的になれる (石田, 2005) (37)。児童が級友と助け合い, 協力しながら課題に取り組み, 受容的な雰囲気の中で級友や教師と良い関係を築き, きまりを守りながら学習をすすめることで, 学習意欲は高められるということが考えられる。

黒川 (2009) (38) は, 同じ班に仲間がいる場合はいない場合よりも, 学習活動は規律ある雰囲気のもとで行われ, 授業への集中や活動への意欲的な態度は高いことを示したが, 本研究の結果はそれに沿うものであると考えられる。級友や教師との良い関係から, 授業中に自分勝手な振る舞いをして級友や教師に迷惑をかけないようにしよう, あるいは良い関係を築いている級友や教師とともに学習を頑張ろうという児童の気持ちが規律ある学習態度をつくり, 学習意欲が育まれたということが考えられる。本研究の結果, 学級における授業場面の学習意欲の向上に, 学習における相互作用や, 被受容感が間接的に重要な役割を果たしていることが示唆された。

学習意欲に直接関連している要因は, 学級適応感と学習規律であった。本研究では, 有能さの認知である学習効力感を学習意欲の一部として捉えている。学級適応感を関係性と捉え, 学習規律を自律性と捉えるなら, 本研究の結果は, 活動の価値が内在化される度合いは, 関係性, 自律性, 有能さへの欲求が充足される度合いに応じると考える Deci & Ryan (1985) (39) らが提唱し, 発展させてきた自己決定理論に沿うものであるといえる。

河村 (1996) (40) は, 三隅の PM 理論をもとに教師の P 機能と M 機能をともに強く認知している児童ほど, スクール・モラルが高いことを明らかにしている。教師の指導と学習意欲の関連の観点から考えると, 教師の熱心な指導により規律が高められるとともに, 親しみと受容的な態度を背景にした指導により, 児童の学級適応感が高められることで, 児童の学習意欲が高まる可能性が示されたといえる。

また, 学級適応感が学習意欲に直接, 有意に関連していたことから, 学習意欲には児童の学校現場における適応感の程度が関係することがわかった。意欲をモラルの一部分と考えるならば, 学校モラルは学校適応と関連するとした松山・倉智 (1969) (41) の見解を支持するものといえる。親密な友人がいることによる情緒的な安

心感や友だちからの情緒的・道具的なサポートは, 学業に対する興味・関心と正の関連を有することが明らかにされている (中谷, 2002) (22)。級友や教師と良好な対人関係を持ち, 自分自身の内的な要求が満たされると, 安心するとともに情緒的不満が抑制され, 落ち着き, 意欲をもって学習に臨むことができるということが考えられる。また, 学級適応感の下位尺度である「教師との関係」が学習意欲に有意に関連していた。教師が学級の児童に対し, 受容的・共感的な態度をもって指導行動を意図的に増加させれば, 操作児童による教師との関係, 学習への意欲が肯定的な方向に変化すると浜名・松本 (1993) (9) は指摘している。本研究の結果を合わせて考えると, 教師の受容的・共感的態度が「教師との関係」を良くし (浜名・松本, 1993) (9), それが児童の意欲にも影響することが示唆された。

学習意欲と学習規律との間にも直接有意な関係が生じていたが, なかでも授業への強迫的態度と強く結びついていた。強迫性とは気まじめな態度を示すものであるが, 児童が内包する気まじめさが, 意欲そのものと直接結びつくことが示唆されたといえる。学習に向かって目標や計画を立て, いちずにそれに向かってひたすら励む姿が強迫性であるとすれば, それを維持し, 推進しているのが学習意欲であるといえるかもしれない。

今後の課題

本研究においてはいくつかの問題点が挙げられる。まず, ここでの調査が児童の認知のみに基づいていたという点である。今後, 教師の観察法などによって学習意欲が生成される過程を明らかにしていくべきである。また, 本研究において学習意欲尺度を作成する際の調査数が 72 名と因子分析を行う調査対象として十分ではなかったことが挙げられる。また, 調査対象校が 1 校であること, 対象児童が小学校 6 年生のみであることも, 調査対象として十分ではなかったと考えられる。今後はさらに調査対象を増やし, 調査, 分析を実施し, 本研究の結果と比較検討していく必要がある。

一引用文献一

- (1) 下山剛, 林幸範「学習意欲の類型に関する研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』(25), pp.436-437, 1983
- (2) 桜井茂男「心理学からみた学習意欲が育つメカニズム」『指導と評価 5 月号』568 号, 図書文化, p.9, 2002
- (3) 原岡一馬「学習意欲の要因分析」『日本教育心理学会総会発表論文集』23, pp.698-699, 1981
- (4) 松山安雄, 倉智佐一, 数藤茂, 宮崎日出邦『中学校用, 高等学校用 SMT 手引き』日本文化科学社, 1984
- (5) 浜名外喜男, 松本昌弘「学級における教師行動の変

- 化が児童の学級適応に与える影響』『実験社会心理学』33, pp.101-110, 1993
- (6) 河村茂雄「生徒の援助ニーズを把握するための尺度の活用（高校生用）」『岩手大学教育学部研究年報』59(2), pp101-108, 1999
- (7) 渡邊千絵「担任により援助ニーズが大きいととらえられた児童の学級適応に関する研究」『兵庫教育大学修士論文』, 2006
- (8) 櫻井茂男『自ら学ぶ意欲を育む先生』図書文化, pp.56-58, 1998
- (9) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』教育出版1, p.15, 1998
- (10) 原茂『view21 中学版』Vol.2, Benesse 教育研究開発センター, p.3, 2010
- (11) 井上聡「武道としての剣道が中学生の学習規律の形成に及ぼす影響に関する学校心理学的研究」『学校教育学研究』25, pp.47-53, 2013
- (12) 中谷素之「児童の社会的責任目標と友人関係, 学業達成の関連」『性格心理学研究』10(2), pp.110-111, 2002
- (13) 出口拓彦, 中谷素之「生徒の社会的責任目標と協同学習の認知に対する関連」『性格心理学研究』11(2), pp.120-121, 2003
- (14) 四辻伸吾, 水野治久「児童の理想的学級像認知とスクール・モラルの関連」『大阪教育大学紀要』第IV部門 教育科学 61(2), pp.235-247, 2013
- (15) 長谷川榮「授業における学習意欲の向上策の基本」下田好行編『学習意欲向上のための総合的戦略に関する研究』科学研究費補助金基盤研究(c)研究成果中間報告書, p.3, 2006
- (16) Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1990) *Circle of learning. Interaction Co* (杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤訳)『学習の輪 - アメリカの協同学習入門』二弊社, pp.23-32, 1998
- (17) 市川伸一「学力低下問題と学習意欲」『指導と評価』図書文化社, p.19, 2002
- (18) 坪田吉巨, 赤城和重, 松浦均「小学校高学年における学級集団の形成過程」『三重大学教育学部研究紀要』自然科学・人文科学・社会科学・教育科学 62, pp.235-356, 2011
- (19) Wentzel, K.R. Adolescent classroom goals, standard for performance, and academic achievement : An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, pp.131-142, 1989
- (20) Wentzel, K.R. Social competence at school; Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research* 61, pp.1-24, 1991
- (21) 桜井茂男「自ら学ぶ意欲を育てる」『初等教育資料』861, pp.86-91, 2010
- (22) 桜井茂男「幼児期および児童期における学習意欲の形成 - 親の関わりを中心に -」『日本教材文化研究財団研究紀要』41, pp.60-64, 2012
- (23) 文部科学省「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」, 2008
- (24) 河村茂雄, 藤村一夫『授業スキル 小学校編 - 学級集団に応じる授業の構成と展開 -』p.8, 2004
- (25) 河村茂雄『日本の学級集団と学級経営』図書文化, pp.75-76, 2010
- (26) 島根県教育委員会『学習意欲を育む学級集団づくり事業取組事例集』, 2011
- (27) 鹿毛雅治「動機づけ研究のいざない」上淵寿編著『動機づけ研究の最前線』, 北大路書房, pp.6, 2004
- (28) 藤田剛志, 金子基一「学習意欲の育成をめざした中学校理科授業を創る視点 - 学習意欲測定尺度を用いた調査から -」『理科の教育』46(9), pp.624-628, 1997
- (29) 中山勘次郎「児童の学習目的と意思決定関連要因との関係」『上越教育大学紀要』24(2), pp.769-782, 2005
- (30) 布施光代, 小平英志, 安藤史高「児童の積極的参加行動の検討: 動機づけとの関連および学年・性による差異」『教育心理学研究』54, pp.534-545, 2006
- (31) 栗原慎二, 牧野誉, エリクソン ユキコ「カウンセリング技法を活用した協同学習の効果検討 - 導入期における成果と課題」『学校教育実践学研究』17, pp.9-17, 2011
- (32) 柴山直, 小嶋妙子「児童の学習意欲に関する研究: 自己効力感との関連について」『新潟大学教育人間科学部紀要』人文・社会科学編 9(1), pp.37-52, 2006
- (33) Benesse 教育開発センター『第4回学習基本調査・国内調査』
http://benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon_6toshi/hon/hon_1_3_2.html
(検索 2012 年 6 月 2 日)
- (34) 千葉日本大学第一中学校高等学校『キャンパスライフ自己評価・授業評価』
<http://www.chibanichi.ed.jp/campus/evaluate.html>
(検索 2012 年 6 月 2 日)
- (35) 鈴木真吾, 小川俊樹「自尊心と被受容感尺による思春期の適応理解の検討 - 社会的スキルとの関連から -」『筑波大学心理学研究』34, pp.91-99, 2007
- (36) 牧野誉, 神山貴弥「協同学習における相互作用規定因に関する探索的研究」『日本心理学会第51回大会発表論文集』670, 2009
- (37) 石田靖彦「児童・生徒の友人関係が学業達成に及ぼす影響」『愛知教育大学研究報告』(教育科学編) 54, pp.109-115, 2005

- (38) 黒川雅幸「仲間の存在と個人の集団透過性が学習
班活動に及ぼす効果」『実験社会心理学研究』 49(1),
pp.45-57, 2009
- (39) Deci, E. L. & Ryan, R. M. *Intrinsic motivation and self-
determination in human behavior*. New York:Plenum, 1985
- (40) 河村茂雄「児童の認知する教師の PM 式指導類型と
勢力資源, およびスクール・モラルとの関連につい
ての調査研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』
(38), p313, 1996
- (41) 松山安雄, 倉智佐一「学級におけるスクール・モラ
ールに関する研究 (1)」『大阪教育大学紀要』 18, pp.19-
36, 1969

一謝 辞一

本研究の調査にあたっては, 大阪市立新高小学校の野
崎輝夫校長先生を始め, 多くの方々のご協力を頂きました。
ここに記して心より感謝致します。