

# クラス内における対人関係と学習意欲の関連

## —小学校高学年の児童に対する調査から—

Interpersonal relationships in classrooms and students' motivation  
A cross-sectional study among 4<sup>th</sup>-6<sup>th</sup> elementary school students in Tottori city

河津里奈\*、田中大介\*\*

KAWATSU Rina, TANAKA Daisuke

(\*地域教育学科、 \*\*准教授 発達科学講座)

キーワード：クラス内の対人関係 interpersonal relationship in the classroom,  
友人関係 peer relationship, 学習意欲 students' motivation

### 目的

日本の学校におけるクラス集団の編成は、多くの場合、子どもたち自身の主体的な意志によっては形成されない。子どもたちはそのようなクラス集団の中で、学び、成長していくことになる。クラスの教育的意義としては、第一に、クラスは教科の学習の場としての機能と役割をもっている。第二に、児童・生徒に望ましい人間関係の在り方を学習させる役割をもっている。そして、第三には、学級を人格形成の場と考えること、の三点に大きく分けることができるとされる(松浦, 1993)。子どもたちは日々学んでいく中で、分からない事が分かるようになりたいという欲求を持っているだろうし、人に承認されたいという欲求も持っているだろう。だが子どもたちが皆、他者によって決められた集団の中に適応し、順調に成長できるという保証があるわけではない。場合によってはクラス替えで仲の良い友人と引き離されたと感じるなど、否定的な感情を感じながら新学期を迎え、本来の自分自身の力を出すことができていないという思いを抱える子どもたちもいるかもしれない。こうしたクラス集団に対する個々の子どもたちの思いは、子どもの学びに対する動機付けに対して少なからず影響を与えることは想像に難くない。

自分を受け入れてくれる人間関係は、安心して学習に取り組むための心理的な支えとなる(伊藤, 2007)。児童は、学校で学習をする時や、日常生活を過ごして行く中で、一人では成し遂げることができない場面や、困難を感じる瞬間に出会うことがある。その困難を支えるのが人間関係であり、友人をはじめとするクラスでの人間関係は意欲を支える重要な役割をもっている。児童同士の友人関係を見る時、友人関係が良好と言えるかの指標の一つとして、友人から受容されていると、本人が感じているかが、まずは大切となるだろう。岡田(2008)によると、学習と友人関係に対する自立的な動機づけの調査から、友人との間の学習に関するやりとりを通して、学習に対しても肯定的な態度や感情を持ち得る事が明らかとなっている。友人と学習する際、援助を要請した結果として友人からサポートを受ける事ができた時、友人から受容されているという感覚を生じる事が、学習に対して肯定的

な感情を持たれた理由の一つとして考えられる。この研究からも言えるように、友人関係を見る上で、友人や仲間たちから大切な存在として認められ、支えられていると本人が感じているかどうかは重要である。

さらに、先生の児童への対応も、意欲形成の重要な役割を担っている。三島・宇野(2004)は、学級雰囲気及ぼす教師の影響力について検討している。そこでは、教師の「受容・親近的な態度」や「明るい特性」が児童に「意欲的な雰囲気」をもたらす事が示唆されている。教師の「受容・親近的な態度」は、認められると嬉しい、緊張しないでいられる等の児童の「喜び」や「不安感」といった感情的側面を介して意欲や楽しさを醸成していることが考えられる。清水・橘川(2009)の研究によると、友人や教師との関係の良好さが、学習意欲に有意な相関を示した事が報告されている。

しかし、それらを踏まえて、友人や教師と、どのような関係づくりが求められるのか、どのような学習動機に影響を受けるか、についての検討はされていない。児童らが過ごす学校でのクラス集団に重点を置き、教師、友人関係と学習意欲について、さらに詳しく明らかにしていく必要がある。

本研究では、4年生から6年生まで3学年を対象とする。学年ごとの発達段階によって教師、友人関係がもたらす学習意欲への影響に違いが生まれると考えられるため、各学年の発達段階を整理する。

調査対象者の各学年の発達段階としては、4年生の場合、ピアジェの具体的操作期の完成期にあたる。論理や規則にうるさくなる時期であり、規範意識も友だち志向になっている。友人関係では特に、気が合う、趣味が合うといった性格面が大事になってくるが、あくまで学級や部活動が同じという制約の中の関係であり、クラス替え等があればあまり遊ばなくなってしまうと言われている。教師の役割も低学年の頃から変化し、学校生活の全ての中心人物だった教師は中学年では、勉強を教える人に変化する。そして、子ども同士をつなぐ役割となる。5、6年生では、少しずつ自己中心的思考から脱却し、他者の視点を考慮に入れた行動が可能になる。あるいは他者理解の能力向上に伴い、対人関係の構築もかなりスムーズに行えるようになり、他者理解の発達から自己意識が形成

されていくと言われている（心理学研究会，2009）。以上を踏まえ、学年ごとの発達段階の様子でも対人関係の在り方に違いがあり、その影響が、学習意欲にどのような変化をもたらすのか、という視点も考慮すべき点として検討する。具体的には、児童の「対人関係」として主観的に感じる受容的な「クラスの友人関係」と「教師関係」の様子が学習意欲の動機づけに重要となる「学習目標志向」にどう影響を及ぼすか調べるために、小学校4、5、6年生に対して質問紙調査を行うこととした。

このうち、「対人関係」としては、児童がクラスの中の友人関係と教師関係のそれぞれに対し、どのくらいの受容感を感じているか、具体的な状況を挙げて問う質問などを4件法によって回答する形で実施する。これは、伊藤（2007）や三島・宇野（2004）の研究でも述べられているように、集団の中で学習をする時の意欲を高めるために関連してくる要因として、その集団の中での関係性に「安心感」や「受容感」が含まれている、という結果に基づくものである。

一方、「学習目標志向」に関しては、4つの学習志向を測定することができる谷島・新井（1994）の学習志向尺度を用いて、学習動機が高まるために必要な学習目標志向の種類や志向度の高さを具体的に検討する。

その他には、「学習の取り組み方アンケート」も併せて実施し、得意や好きな教科または、苦手や嫌いな教科を問い、児童が実際に感じている教科観をみる。

これらの結果から、「友人関係」と「教師関係」が学習意欲の動機づけに重要となる「学習目標志向」にどう影響を及ぼすか、学年、性別、学校の違いによる教師・友人関係と学習目標志向への影響、児童が実際に感じている教科観の現状、の3点を考察する。

## 方法

### 調査対象者

2013年10月下旬～11月末に鳥取市内の小学校2校に対し調査を依頼した。小学校4年生、5年生、6年生を調査対象とした。出席児童全員が調査対象となった。有効回答数は、小学校4年生145名（男子69名、女子73名、性別不明3名）、小学校5年生138名（男子61名、女子77名）、小学校6年生123名（男子61名、女子61名、性別不明1名）の合計406名であった。

### 手続き

質問紙への回答は、担任教師または第一著者の立ち会いのもとに、各クラス集団で行われた。1回の質問紙の実施につき約10～15分程度の時間を要した。回答形式は、学習志向を聞く質問の時は、「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」「全く当てはまらない」までの4件法であり、それぞれ1～4点を与えた。クラスの受容的な友人関係、受容的な教師関係を聞く際はどちらも、「そう思う」

「少しそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」までの4件法で、これも1～4点を与えた。学習への取り組み方アンケートは、多岐選択技法を利用した。小学校における教示文は以下のとおりであった。

「私たちが学習をするとき、人間関係のようすも、えいきょうをあてるそうです。そこで、今回のアンケート調査で、この現状を明らかにしたいと思っているので、いまのみなさんのクラスの中での先生や友だちのようすと、学習について話を聞かせてください。このアンケートの結果は、他のお友だちにも、先生にも見せることはありません。この調査のためだけに使用するので、みなさんが考えていることを素直に書いてください。選ぶ時は、あまり深く考えすぎず、自分の考えに近いもの一つに○をしてください。」

質問紙を構成する項目の詳細に関して、以下に示す。

### 友人関係満足度尺度

クラス内の子ども同士の関係性を測る質問紙については、加藤（2001）の友人関係満足度尺度を利用した。しかし、表1に示す通り、この質問紙は子どもたちの周囲の人間関係全般を指す指標となっている。本研究においてはクラス内に限定した関係を特に注目しているため、加藤（2001）の友人関係満足度尺度の文言から友人関係を「クラスの中の」友人について限定的に問う形に改変した（表2）。具体的には全ての質問に「クラス」に限定する表現を付加した。

また、「自分を支持してくれる人がいる。」という表現の質問項目は、児童の発達段階により理解の差が出る可能性を考慮して、「クラスに自分を助けてくれる人がいる。」という表現に改訂した。

表1 加藤（2001）友人関係満足度尺度

質問項目
1. 周囲の人たちに受け入れられていると感じる。
2. 私は、友だちととても気持ちが通じ合っている。
3. 自分を本当に理解してくれる人がいる。
4. 心から親友と呼べる人がいる。
5. 誰からも好かれていると感じる。
6. 自分を支持してくれる人がいる。

表2 友人関係満足度尺度・改訂版（下線部は改訂箇所）

質問項目
1. <u>クラスの人たち</u> に受け入れられていると感じる。
2. 私は、 <u>クラスの友だち</u> ととても気持ちが通じ合っている。
3. 自分を本当に理解してくれる人が <u>クラス</u> にいる。
4. 心から親友と呼べる人が <u>クラス</u> にいる。
5. <u>クラスの</u> 誰からも好かれていると感じる。
6. <u>クラスに</u> 自分を助けてくれる人がいる。

### 先生との受容的な関わり尺度

クラスの担任の児童に対する受容感や親近感そして共感の姿勢を評価するための質問紙は、松崎（2006）の研究で使用された学級機能尺度の中の「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」因子を参考にして、作成した。

この因子は、「何かが出来たとき、先生と一緒に喜んでくれる」などの質問項目があり、この因子に含まれている項目は、教師の関わりに対する子どもの満足感ないしは、納得のできる感じに関するものであると言える（松崎 2006）。現時点でのクラスの子どもたちと教師との関係を見るために、子どもの主観的な満足感が分かる指標が望ましいため、この尺度を参考にした。そして、子どもたちが主観的に教師との関係を表現できるようにするため一部改変して、作成した。改訂前と改訂後の質問項目の内容を表3、表4に示した。

表3 学級機能尺度「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」（松崎, 2006）

質問項目
1. 子ども同士のケンカの時、先生は両方の気持ちを聞いてくれる。
2. 何かが出来たとき、先生と一緒に喜んでくれる。
3. 何か失敗した時は、次にやる時どうするかについて、先生は考えさせてくれる。
4. 先生はクラスの子どもたちのことが大好きだと、わたしは感じる。
5. 先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる。
6. 先生と話をすると、やる気になる。
7. 自主勉強は本当に自分がしたいだけやることを、先生は認めてくれる。
8. 先生の授業は、楽しくて、面白い。
9. 先生の授業は、わかりやすい。

表4 学級機能尺度「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」

(改訂版：改定箇所は下線部で示している)

質問項目
1. 何かが出来たとき、先生と一緒に喜んでくれる。
2. <u>先生は、私が何かができなかった時、励ましてくれる。</u>
3. 先生はクラスの子どもたちのことが大好きだと、わたしは感じる。
4. 先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる。
5. 先生と話をすると、やる気になる。
6. <u>先生は、自分のすることを認めてくれる。</u>

改訂版（表4）では、原版（表3）の質問項目1と8と9を削除した。その理由としては、教師の授業に対する評価は、教師との受容的な関わりだけの問題ではなく、技術面や教材の内容などの様々な背景的要因を推測することができるためであった。また、大きなケンカ等の経験がない児童も多いた

め、全ての子どもには当てはまりにくい状況を聞く質問も削除した。そして質問項目3と7に関しては、小学生向けに、より端的に分かりやすい表現に変更した。

### 学習目標志向尺度

学習意欲を知るために、谷島・新井(1994)の「学習目標志向尺度」を用いた。この尺度は、課題を理解すること、課題そのものへの興味の追究をめざす傾向を示す「課題志向」、自己の向上、自己への挑戦のための学習をめざす傾向を示す「自己志向」、友だちとの励まし合いや、助け合いを重視する親和的傾向を示す「協同志向」、周りとの競い合うことにより、友だちと切磋琢磨していこうとする傾向を示す「競争志向」の4つの志向で構成されている。学習意欲が高まるには、学習をしようとする動機が重要となってくる。児童の中にある学習動機がどこに向くのかを知る必要があるからである。学習やその他の活動もそうだが、色々な動機に支えられているということが持続するポイントであり、多重の動機に支えられていると、ある動機が弱くなった時でも他の動機によって維持することができる。学び続ける意欲を持つ、という視点で考えると、むしろ、多重に支えられた動機が重要であると考えべきである（市川, 2001）。

また、谷島・新井(1994)の「学習目標志向尺度」は、学校における学習に範囲を限定しているため、学校のクラス集団内での学習意欲の傾向をみるために適していた。そして、クラス内での対人関係が、学習意欲の促進に影響することと関連させるため、学習に対して、促進的に作用する目標志向を測定しているこの尺度を利用した。利用するにあたり、児童の回答が無意識のうちに誘導されないよう、学びについて、特定の教科に関する質問をしている項目は、順番を最後にまわし、質問項目の内容自体は、そのまま利用することとした。表5に項目を示した。なお、項目の末尾にある（逆）は逆転項目であること、その後ろの「課」などの下線が引かれた漢字はそれぞれ帰属する動機の頭文字を示している。

### 「問題への取り組み方アンケート」

学習に対する考えと、クラス内の人間関係の関連を見ただけでは分からない疑問について、具体的な学習への行動を記述に基づいて知ることができると予測したため、「好きな教科」「嫌いな教科」「嫌いな教科での授業中、分からない課題が出た時の取り組み方」「嫌いな教科で分からない宿題が出た時の取り組み方」の4点について、多岐選択技法にて質問する形をとった。

なお、本調査の質問項目全てにおいて、欠損値があった場合には、欠損値を含む被調査者のデータについて、その欠損値が影響しない分析では活用するが、欠損値が影響する場合は、分析から除外した。分析には SPSS ver.20 を用いた。

表5 学習目標志向尺度 (松崎, 2006)

質問項目
1. どんなに興味のある問題でも、自分で解くよりも、他の人に聞いたり、答えを見たくなくなります。(逆) 課
2. 自分が知りたいと思う事以外のことを勉強するのはイヤです。(逆) 課
3. 勉強をしている時、成績とは関係ないと言われた問題でも、面白い問題ならば解いてみたいと思います。課
4. 勉強している時大切な事は、ほかの人ができなくても、自分のできない所を出来るようにすることだと思います。自
5. 自分で出来たと思っていた問題が間違っていた時は、恥ずかしくなります。自
6. 勉強している時、他の人ができなくても、前に自分が解けなかった問題ができるようになる事が嬉しいです。自
7. 以前出来なかった問題ほど、解いてみたくくなります。自
8. 他の人の点数に関係なく、自分なりに決め点数をとれるように、いっしょうけんめい頑張りたいと思います。自
9. 低学年向けの簡単な本を読むよりも、上の学年向けの本を読みたいです。自
10. 勉強している時、難しいものでも、他の人ができなくても、自分は挑戦してみたいと思います。自
11. 放課後残って、問題が解けない人に解き方を教えてあげるのはイヤです。(逆) 協
12. 勉強している時、難しいものでも、みんなと助け合いながら、挑戦してみたいと思います。協
13. 先生が、面白いと言った問題でも、成績に関係なければ、友達がみんな解いていても、自分は一緒になって解く気持ちになれません。(逆) 協
14. 自分が解けた問題で、解けない友達がいる場合には、教えてあげる気持にはなれません。(逆) 協
15. 勉強している時は、できないところをみんなで助け合って、みんなができるようになりたいです。協
16. 他の人が簡単に解けるような問題よりも、他の人が解けないような問題に挑戦していきたいです。競

17. 難しい問題を解く時、他の人ができない問題ほど、自分だけは出来るようにしたいと思います。競
18. 勉強している時大切なことは、他の人ができない所を自分だけは出来るようにすることだと思います。競
19. 今まで解いた事のない新しい問題が出された時は、人より早く解けるようにしたいと思います。競
20. 他の人よりも良い成績を取るために、家での勉強を頑張りたいと思います。競
21. 社会科で、面白い単元を習う時は、教科書に書いてあることだけでなく、もっと自分で調べたいと思います。課
22. 理科の観察で、毎日やらなければならないものは、めんどろなのでやりたくないと思います。(逆) 課
23. 一度出来た算数の問題でも、興味のある問題ならば、ほかの解き方を見つけるために、もう一度解いてみたいと思います。課

## 結果

### 学習目標志向とクラス内における友人、教師関係の影響

友人関係満足度尺度、先生との受容的なかわり尺度、そして学習目標志向尺度の記述統計を表6に示した。「友人関係満足度尺度」と「先生との受容的な関わり尺度」の間には、中程度の正の相関が確認された ( $r=.414, p<.001$ )

これらの尺度得点を用いて、学習目標志向尺度の4つの下位尺度をそれぞれ基準変数とした重回帰分析を行った。このとき、学習目標志向に関して、学年ごとに発達的な変化が生じる可能性、児童の性別による志向性の違い、さらに対象となった学校間の違いがある可能性を鑑み、さらに友人関係尺度と教師との関係尺度との間に正の相関があったことを考慮し、階層的重回帰分析を行った。まず、第1ステップで学年と、性別および学校のダミー変数が統制変数として回帰式に投入された。ついで第2ステップでセンタリングした後の「友人関係満足度尺度」と「先生との関わり尺度」が回帰式に投入された。最後に第3ステップでセンタリング後の「友人関係満足度尺度」と「先生との関わり尺度」の交互作用項が投入された。

表6 友人関係満足度尺度、先生との関わり尺度、学習目標志向尺度の記述統計

	男児			女児			全体		
	平均	SD	n	平均	SD	n	平均	SD	n
友人関係満足度尺度	18.75	3.835	190	18.75	3.944	211	18.72	3.898	405
先生との関わり尺度	18.75	4.289	190	19.48	3.956	211	19.15	4.120	405
学習目標志向									
課題志向	18.28	3.094	186	18.18	3.131	209	18.22	3.100	399
自己志向	22.53	3.253	188	23.28	2.736	210	22.93	3.003	402
協同志向	15.98	2.546	188	16.89	2.565	207	16.46	2.584	399
競争志向	14.72	3.177	188	14.81	2.771	207	14.77	2.954	399

### 課題志向に対するクラス内における友人、教師関係の影響

学習志向のうち「課題志向」を目的変数とした階層的重回帰分析を行った結果（表 7）、まず、第 1 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意ではなかった ( $F_{(3,389)} < 1$ , n.s.)。第 2 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意 ( $F_{(2,387)} = 34.17, p < .001$ ) であり、「教師関係」 ( $\beta = .359, p < .001$ ) が「課題志向」に対して有意な関連を示していた。第 3 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意傾向にとどまった ( $F_{(1,386)} = 3.379, p = .067$ )。

この回帰分析の結果から、「教師関係」が高いほど、「課題志向」が高くなること、すなわち、教師からの受容感を感じるほど、課題そのものに興味を持つ傾向が強くなる事が明らかとなった。

表 7 「課題志向」を目的変数とした階層的重回帰分析結果

	Step 1		Step 2		Step 3	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
学年	-.066	-1.310	-.075	-1.604	-.077	-1.643
性別	-.015	-.287	-.049	-1.040	-.048	-1.032
学校別	.007	.139	.073	1.521	.079	1.650
教師関係			.359	6.783 ***	.377	7.027 ***
友人関係			.070	1.347	.089	1.686
教師×友人					.091	1.838
$R^2$	.005		.154		.161	
$\Delta R^2$	.005		.149 ***		.007	

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

### 自己志向に対するクラス内における友人、教師関係の影響

「自己志向」を目的変数とした階層的重回帰分析を行った結果（表 8）、まず、第 1 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意だった ( $F_{(3,392)} = 4.23, p < .01$ )。「性別」 ( $\beta = .134, p < .01$ ) が有意な関連を示した。第 2 ステップにおける  $R^2$  の変化量も有意 ( $F_{(2,390)} = 7.14, p < .01$ ) であり、「性別」 ( $\beta = .122, p < .05$ ) に加えて「教師関係」 ( $\beta = .122, p < .05$ ) も「自己志向」に対して有意な関連を示していた。第 3 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意ではなかった ( $F_{(1,389)} = 1.40$ , n.s.)。

この結果から、男子に比べ女子のほうが、また教師からの受容感を感じるほど、自己の向上や挑戦といった志向性が高くなる事が示された。

表 8 「自己志向」を目的変数とした階層的重回帰分析結果

	Step 1		Step 2		Step 3	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
学年	-.088	-1.766	-.085	-1.733	-.087	-1.763
性別	.134	2.694 **	.122	2.468 *	.122	2.468 *
学校別	-.080	-1.598	-.055	-1.106	-.051	-1.008
教師関係			.122	2.211 *	.135	2.397 *
友人関係			.100	1.853	.113	2.046 *
教師×友人					.062	1.183
$R^2$	.031		.066		.069	
$\Delta R^2$	.031 **		.034 **		.003	

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

### 協同志向に対するクラス内における友人、教師関係の影響

「協同志向」を目的変数とした階層的重回帰分析を行った結果（表 9）、まず、第 1 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意となり ( $F_{(3,389)} = 5.26, p < .01$ )、「性別」 ( $\beta = .184, p < .001$ ) が有意な関連を示した。次に、第 2 ステップにおける  $R^2$  の変化量も有意 ( $F_{(2,387)} = 52.62, p < .001$ ) であり、「性別」 ( $\beta = .155, p < .01$ ) に加えて「教師関係」 ( $\beta = .262, p < .001$ ) および「友人関係」 ( $\beta = .280, p < .001$ ) も「協同志向」に対して有意な関連を示していた。第 3 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意ではなかった ( $F_{(1,386)} < 1$ , n.s.)。

この結果から、男子に比べ女子のほうが「協同志向」、すなわち、励ましあいや助け合いといった志向性が高いこと、また教師からの受容感を感じることや友人関係の主観的な満足度によって、親和的志向性が高められることが示された。

表 9 「協同志向」を目的変数とした階層的重回帰分析結果

	Step 1		Step 2		Step 3	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
学年	.068	1.370	.075	1.687	.075	1.682
性別	.184	3.697 ***	.155	3.477 **	.155	3.473 **
学校別	.023	.463	.073	1.614	.073	1.615
教師関係			.262	5.236 ***	.263	5.155 ***
友人関係			.280	5.705 ***	.281	5.609 ***
教師×友人					.005	.110
$R^2$	.039		.244		.244	
$\Delta R^2$	.039 **		.205 ***		.000	

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

### 競争志向に対するクラス内における友人、教師関係の影響

最後に「競争志向」を目的変数とした階層的重回帰分析を行った（表 10）。まず、第 1 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意傾向となった ( $F_{(3,390)} = 2.57, p = .054$ )。次に、第 2 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意 ( $F_{(2,388)} = 3.69, p < .05$ ) であり、「学年」 ( $\beta = -.116, p < .05$ )、「学校別」 ( $\beta = .119, p < .05$ )、および「教師関係」 ( $\beta = .153, p < .01$ ) が「競争志向」に対して有意な関連を示していた。第 3 ステップにおける  $R^2$  の変化量は有意ではなかった ( $F_{(1,387)} = 1.10$ , n.s.)。この結果から高い「教師関係」得点は「競争志向」の高まりを予測することが示された。

表 10 「競争志向」を目的変数とした階層的重回帰分析結果

	Step 1		Step 2		Step 3	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
学年	-.103	-2.063 *	-.116	-2.319 *	-.117	-2.339 *
性別	.012	.243	-.005	-.093	-.004	-.086
学校別	.093	1.847	.119	2.333 *	.122	2.400 *
教師関係			.153	2.706 **	.164	2.857 **
友人関係			-.077	-1.387	-.066	-1.163
教師×友人					.056	1.049
$R^2$	.019		.038		.040	
$\Delta R^2$	.019		.018 *		.003	

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

さらに学年が高まると「競争志向」得点が低下すること、また対象学校の違いによる「競争志向」得点の違いがあることが示された。この違いを検討するために、学年別および対象学校別に「競争志向」の平均得点を算出した(図1)。このグラフから、全般的にA小学校よりB小学校のほうが、高い「競争志向」を示しているほか、2つの調査対象校であるA小学校とB小学校で異なる傾向が示された。すなわちA小学校では、4年生から6年生に至るまで「競争志向」の低下傾向が認められたが、B小学校では6年生段階で再び上昇する傾向が認められた。

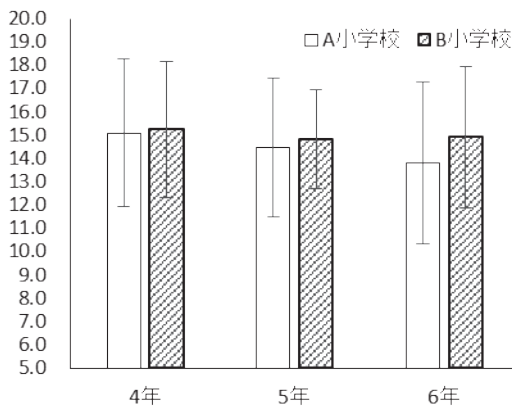


図1 学年別・学校別にみた平均「競争志向」得点 (誤差線は標準偏差を示す)

#### 学習の取り組み方アンケートの結果

「4教科(国語、算数、理科、社会)の中で、好きな教科は何ですか」という質問に対して、4教科の内の1つだけ選択するよう求めた。無回答のアンケートについては今回の集計から削除したが、集計の結果、4年生~6年生までの全員の回答の中で、最も人気の高かった教科は理科の162人であった。次いで社会が95人、算数が85人で同じ程度好まれ、国語が最も少なく、全体でも55人とどまっていた(図2)。

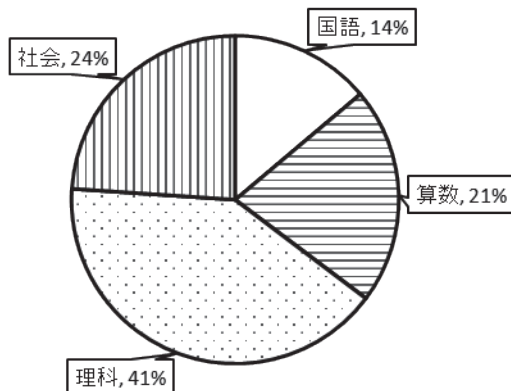


図2 「好きな教科」アンケート結果

また、4教科(国語、算数、理科、社会)の中で、嫌いな教科は何ですかという質問に対しても同様に4教科の内1つだけ選択するように求めた。集計の結果、嫌いな教科では、1位が算数で150人、2位が国語で121人、3位が社会で96人、4位が理科で30人という結果になった(図3)。

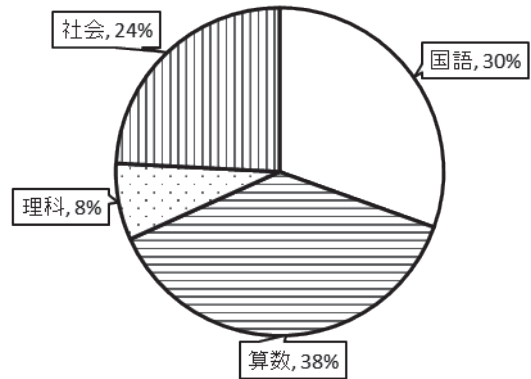


図3 「嫌いな教科」アンケート結果

「嫌いな教科の授業中に分からない問題が出てきたらどうしますか」という質問に対し、「まずは自分の力で取り掛かってみる」と回答した児童が351人で、全体の87%であった。次いで「すぐに友だちに聞く」が26人、「答えが教えられるまで何もしない」9人、「すぐに先生に聞く」6人、と続き、「その他」が12名だった(図4)。

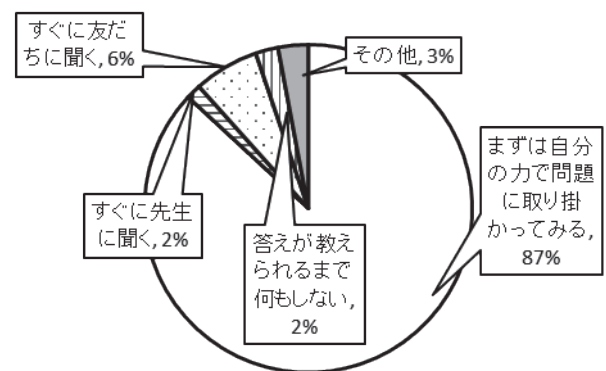


図4 嫌いな教科に対する授業中の取り組み方

また、「嫌いな教科の宿題で、分からない問題がでてきたらどうしますか」という質問に対しても、「まずは自分の力で取り掛かってみる」と回答した児童は、219人で最も多く、全体の54%だった。次いで「おうちの人や兄弟と一緒にする」が147人となり、全体の36%となった。「すぐに答えをみる」は10人、「分からないところはやらないで、あとで先生に聞く」が11名、「その他」が18名となった。

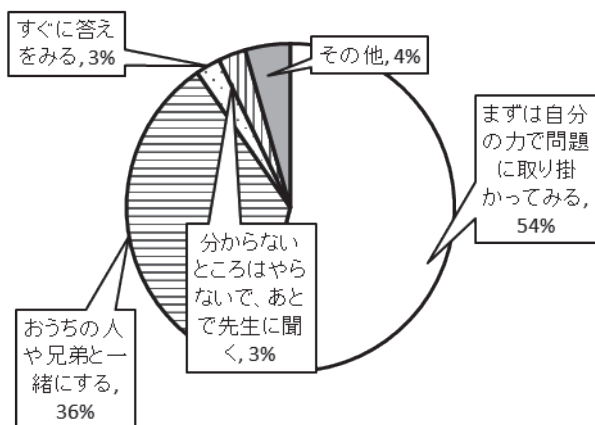


図5 嫌いな教科に対する宿題の取り組み方

## 考察

学校でのクラス集団において、クラスの友人と教師から受容されていると感じる事は、学習を行うための4つの目的志向を高める要因の一つとなることが明らかとなった。一方で友人関係と教師関係の相互作用に関しては、「課題志向」の分析において有意傾向は見られたものの、階層的重回帰分析のステップ3で投入した交互作用項として直接学習意欲に影響する証拠は示されなかった。ただし、「教師関係」と「友人関係」の間に中程度の正の相関があることや、学習目標志向測度を構成する4つの志向のそれぞれにおいて、「教師関係」や「友人関係」が、異なった影響の仕方を示しているところから、クラスの友人、教師からバランス良く受容されている、と感じるほど学習目標志向が多岐に広がり、児童が学習する目的や意欲を見出しやすくなると推測された。

### 課題志向とクラス内における友人、教師関係の影響

「課題志向」は、教師からの受容感を感じるほど高まる傾向があった。教師が提示する課題を児童が取り組む際、教師は何らかの意味で教育目標を設定し、それを実現しようと授業や学級を運営する。それが学習者のあり方や考え方とずれている場合、ミスマッチがあるとと言われる。教師と生徒のミスマッチは、生徒に居心地の悪さを感じさせ、学習意欲の低下の原因にもなる(市川, 1995)。そのため、興味を持って課題を理解すること、課題そのものへの興味の追究をめざす傾向がある「課題志向」は、児童と教師との関係性が影響したと考えられた。この課題志向については、「学年」、「性別」、「学校別」による違いはみられなかった。よって、どの児童に対しても、課題そのものの追究の意欲を向上させるためには、課題を与える側である指導者や、教師から認めてもらえる、受け入れられている、といった受容を感じる事が大切となるであろう。

### 自己志向とクラス内における友人、教師関係の影響

「自己志向」は、教師からとクラスの友人からそれぞれ受

容されていると児童自身が感じることで、高まる傾向があることが明らかとなった。

「自己志向」には、自己の向上のために学習する姿勢や、他者の学力や能力は関係なく、自分はこうなりたいという意志が含まれている。今回の結果から、友人や教師との関係の中に受容感があるほど、自己志向が高まるのならば、自己の向上心を支える基盤として、身近な他者から受容されている、という自信にも似た感情が必要とされるのであろう、と考えられた。

「自己志向」でも「学年」、「学校別」との有意な関連は見られなかった一方で、「性別」においては、女子の方が男子よりも「自己志向」が強い傾向がある事が示された。これは、発達過程に関連していると考えられる。特に、ジェンダーによる発達の違いもあり、一般的に女子の方が、男子よりも身体的発達や精神的発達が早いと言われている(心理科学研究会, 2009)。そのため、思春期に差し掛かる小学校高学年には、女子の方が他者からどう見られているかという、外的な評価に対して敏感になる自己意識が、早期に現れてくるであろう。自己志向の向上には、他者からの受容が基盤として必要になってくることが明らかであったため、早い段階で他者の視点に立って物事を考える事が多くなる女子の方が、安定した他者との関係を築きやすいのではないかと示唆された。その結果が、今回の「自己志向」の性差に影響を与えたと考える。

### 協同志向とクラス内における友人、教師関係の影響

「協同志向」においては、教師からとクラスの友人からそれぞれ受容されていると児童自身が感じる事が、その志向性を高めることが示された。「協同志向」には、友達との励まし合いや、助け合いを重視する親和的傾向があり、身近な他者との関係によって、一緒に学習を頑張りたいという気持ちが生まれるのであろう。クラスの友人関係では、受容的な関係を築いていけば、例えば自分がテストで失敗してしまった時でも、友だちから励まされたり、出来なかったところを教えてもらったりすることで、学習への意欲を失わずに済むであろう(岡田, 2008、伊藤, 2007)。そのため、周りを気遣い、みんなと何かを成し遂げる傾向も強まり、結果として協同志向が高まる要因となったのであろう。

教師との関係に注目すると、伊藤(2007)によれば教室の目標構造の在り方が影響を及ぼすとのことである。すなわち、クラスの仲間と協力することを重視している学級、つまり協同志向を育てていこうとする学級では、他者を意識した声かけが教師から発せられる傾向が強いため、児童自身が「先生は自分のことを支えてくれている」「先生は仲間どうしの関わりを大切にしてくれている」と感じる機会が多くなる。そこから、児童に先生と上手くやっていけそうだ、という思いが生まれることで、協同志向は、友人関係だけでなく、教師との関係が影響していく一因となったのであろう。

また、「協同志向」においても、「自己志向」同様「性別」に関する有意な関連、すなわち男子に比べて女子のほうが「協

同志向」が高いことが示された。この解釈としても、先述した「自己志向」と同様の事がこでも言えるのではないだろうか。男子よりも早い段階で他者の視点に立って物事を考えるようになる女子は、男子に比べて他者との関係を重要視すると考えられる。こうした発達差が「協同志向」の性差に影響を与えたのであろう。

### 競争志向とクラス内における友人、教師関係の影響

「競争志向」は、教師からの受容感を得ることで高まる事が明らかとなった。教師関係が良好であれば、競争志向が高まるという背景には、自分を受け入れてくれる教師に、他の人より認めてもらいたいという意志や、教師の、他者と競争させて力を高めようとする学習のしかけなどが、一部影響するのではないかと示唆された。また、「学年」要因として、4年生、5年生、6年生と競争志向が低下している傾向も示された。こうした傾向の背景となる要因としては、様々な可能性が考えられるが、発達段階に則して考察するに、高学年よりも3、4年生頃の中学年の方が、挙手や発言などを授業中に最も積極的に行う時期であることが理由の一部として考えられた(心理科学研究会, 2009)。こうしたことを鑑みると、中学年に近い学年の児童の方が、授業の中で他者よりもできる自分を教師に認めてもらいたい、と思う傾向が強いと考えられる。このように、「競争志向」に関しては「教師関係」と「学年」が複雑に絡み合っている可能性がある。加えて、学年が上がるにつれて他者との関係を重視する傾向が強まり、他の人よりもできるようになりたいという考えよりも、周りの仲間と助け合って、学習をするべきだという考えが強まり、結果として、他者と競い合う傾向が低まってきたのではないかと考えられた。

また「競争志向」においては、対象学校の違いもその得点に影響することが示された。これはA小学校に比べてB小学校のほうが入学選抜試験を通過しなければならない中学校への進学を希望する児童が多いことに依拠するのではないかと考えられる。B小学校へ通う児童は学校でも家庭でも「受験」という言葉を意識する機会が多いのではないかと推測される。調査対象者全体としては、児童は学年が上がるにつれて競争よりも、親和的な志向を目指す傾向があったが、B小学校に限定した場合、最高学年になると、学習をするべき理由として、他者と競争しなければならない、という心情が意識的に現れてくるのだろうと考えられた。そのため、B小学校の児童にとっては、競争することも、学習をするための意欲を日常的に大きく支えていると示唆された。

### 学習の取り組み方のアンケートに関連して

このアンケート調査の結果として、4教科(国語、算数、理科、社会)のなかで児童に最も人気のあった教科は、理科であった。そして最も好まれていない教科として、国語が選ばれていた。特に国語は、好きな教科として選ばれた数も圧倒的に少なかった。日本では、理科が好きで将来科学に携わる仕事になりたい、と答える児童が、国際的に見て最低レベル

となっていることから「理科離れ」という問題がよく取り上げられてきた(文部科学省, 2003)。しかし、最近では「理科離れ」に対抗すべく、様々な取り組みがなされてきたため、理科が好きと答える児童が増加したのではないかと示唆された。一方で、学年が上がるにつれて、国語が嫌いだと答える児童が多く、近年では理科よりもむしろ国語離れの方が深刻になってきているとも捉える事ができる。

次に、本アンケートにおいて、嫌いな教科をイメージしてもらい、その教科の課題に取り組む際の授業の姿勢と、宿題をする時の様子について児童に回答してもらった。その結果、児童のほとんどが、分からない課題でも、授業中はまず自分の力で取り掛かってみる、という姿勢を示した。そして、その姿勢を見せた児童のおよそ半分が、その嫌いな教科の宿題に関しては、自分で取り掛かる前に、身近な大人やきょうだいなどに聞いたり、相談したりするという姿勢を示した。この結果から、苦手な教科は初めから他者に頼りがちな児童でも、学校などのクラス集団で学習することで、目標への協同達成や、相互啓発を児童が受け、自ら考えるという行為を生む動機づけになっていると考えられた。よって、クラス集団で学習することで、自ら考える力のある程度までは平等に高めることができるなどという、集団で学習することの重要性と役割を見出すことができた。

### まとめと今後の課題

本研究では、第一に、児童が主観的に感じる受容的な「クラスの友人関係」と「教師関係」の様子が学習意欲の動機づけに重要となる「学習目標志向」にどう影響を及ぼすかを明らかにした。調査の結果、教師、友人関係に影響を受ける学習目標志向を具体的に4つ設定したが、学習意欲と教師、友人関係との間に相互作用は、どの学習目標志向もなかった事が明らかとなった。しかし、それぞれの学習目標志向に教師、友人関係が影響を及ぼす部分があり、教師やクラスの友人から受け入れてもらえる、という安心感が学ぶ集団を作る基盤となり、児童はその関係性の中で、学習する理由を学習目標志向に則しながら自ら見つけ、高めていくことが示唆された。

第二に、学年差、性差、学校の違いを発達的变化などに注目しながら検討した。谷島・新井(1994)の研究では、4つの学習志向はどれも学年の進行とともに減少していく傾向があったが、とりわけ自己志向が有意に減少していた。しかし、本研究では、競争志向がとりわけ学年とともに有意に減少していた。性差では、女子の方が対人関係に学習志向が影響されやすいことが示唆された。そして、学校の在り方の違いによっても、競争志向の高さや、増減に有意な差があることが明らかになった。

第三に、アンケート調査による児童が実際に感じている教科観を検討し、近年言われ続けてきた「理科離れ」に関連して、今回のアンケート結果では、理科がむしろ好まれており、国語に対する興味、関心の低さが目立ってきている事が明らかとなった。また、クラス集団で学習を行うことで、「自ら考



える力」を伸ばすことに繋がる傾向があると示唆された。

問題点としては2点あり、本研究では、あえてクラス集団の中の対人関係に対象を限定して、調査をしたが、クラス以外の学校の友人や、教師との関係に支えられている場合までの調査ができなかった。また、学習意欲は、対人関係の他にも、自尊感情や家庭環境などにも影響しているという可能性を否定することはできていない。

今後の課題としては、教師や友人関係における受容感が学習目標志向にも影響を与える事、が明らかになったものの、調査をしていく中で、それぞれの児童が好きな教科とその児童が示す学習目標志向に、一部関連が見られたため、教科の好みによる学習目標志向の違いと対人関係についても、詳しく検討したい。

## 謝辞

本研究を行うにあたり、鳥取市内の小学校2校に協力を得ました。アンケートに答えてくれた子どもたちとお忙しい中ご協力を賜りました先生方に、感謝の意を表します。

## 引用文献

- 市川伸一 (1995). 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会総会発表論文集, **37**, 177.
- 市川伸一 (2001). 学ぶ意欲の心理学 PHP 新書
- 伊藤崇達 (2007). やる気を育む心理学 北樹出版
- 加藤司 (2001). 対人ストレス過程の検証 教育心理学研究, **49**, 295-304.
- 松浦宏(編) (1993). 学級づくりと子どもをつかむ力量 ぎょうせい
- 松崎学 (2006). 学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化 山形大学教職・教育実践研究, **1**, 29-38.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の影響 教育心理学研究, **52**, 414-425.
- 文部科学省(2003). 「科学技術・理科大好きプラン」の推進について  
(URL:[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpab200301/hpab200301\\_2\\_237.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200301/hpab200301_2_237.html)) (2013年12月20日)
- 岡田涼 (2008). 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, **56**,14-22.
- 清水美諸・橘川真彦 (2009). 小学校高学年における学習意欲に影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要
- 心理学研究会(編) (2009). 小学生の生活とこころの発達 福村出版
- 谷島弘仁・新井邦二郎 (1994). 学習の目標志向の発達の検討および学業成績との関連 筑波大学心理学研究, **16**, 163-173.

---

<sup>i</sup> 現所属：真庭市立八束小学校

注) 本論文は筆頭著者が2013年度卒業論文として鳥取大学地域学部へ提出したものに加筆・修正を加えたものである。