

児童の学習意欲に関する研究(2)

今 林 俊 一*

(1991年10月14日 受理)

A Study on Academic Achievement Motivation of Children (2)

Shunichi IMABAYASHI

1. 問題と目的

これまで、われわれは、学習意欲を「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」と定義した下山ら(1982)の考え方に基づいて、児童の学習意欲の規定因や発達・形成を検討してきた(今林・下山・黒木ら, 1981; 今林, 1988)。すなわち、母親の養育態度についての親子間の認知様式を検討した結果、学習意欲の向上に寄与する養育態度として、「不満」「非難」「厳格」「期待」「矛盾」「不一致」の領域で問題傾向の少ない態度などが明らかにされた。

本研究は、学習意欲の規定因や発達・形成について更に検討を進めようとするものである。

上田(1974)は、Maslowの欲求階層説をもとに、人間の基本的欲求である生理的欲求・社会的欲求を満たすことが学習意欲を強化する要因になり得るとしている。上田によると、学習意欲とは「価値的な行動変容ないしは人格変容の欲求」であり、「価値的な行動、価値的な人格に変容することが一定の価値目標を追求した結果」と考えられ、そのために一定の価値を追求することが学習意欲ということになる。すなわち、学習意欲は、真・善・美などの価値を求める自己実現の欲求と同義として考えられる。また、学習意欲が高次な欲求に属するということは、より低次の生理的欲求や社会的欲求の充足が学習意欲の発揮、さらには、発達・形成のために重要なことである。

現代の日本では、「飽食の時代」「グルメ志向」などといわれるように生理的欲求(の一部)は、ある程度満たされている。むしろ問題となるのは、Maslowのいう「愛情(所属)の欲求」「自尊の欲求」に関する社会的欲求の充足である。それは、集団の中で仲間の一員として認められたいという「集団所属の欲求」、親・教師・友だちなどから愛されたい、愛したいという「愛情を求める欲求」、自分の言動が仲間から尊重されたいという「社会的承認を求める欲求」などである。これ

* 鹿児島大学教育学部心理学科

らの欲求は、対人関係において満たされるものである。つまり、社会的欲求を満たすためには、周囲の人たちと安定した対人関係が結ばれること、また、そのような対人関係が結ばれるような安定した環境が重要であると考えられる。

本間 (1980) は、級友や教師との対人関係と学習意欲について検討し、級友や教師との対人関係が安定した児童ほど学習意欲の高いことを示している。また、河合 (1971) は、社会的欲求を小学校低学年では成人から得ようとするのに対して、高学年では仲間から得ようとすることを述べ、児童の発達段階において社会的欲求を求める対象が異なることを示している。このことは、学習意欲に対して発達的に何らかの影響の違いがみられることを示唆していると思われる。

ところで、人間は社会的欲求である「承認や受容」などが満たされることにより、自分に自信を持つことができる。この自分に自信を持つことも学習意欲を規定する要因の一つと考えられる。心理学的理論の中で自信に近似した概念として、White (1959) によって提唱された「有能感」がある。Harter は有能感を cognitive (学習), social (友人), physical (スポーツ), general self-worth (生き方全般) の4領域に分け、児童生徒を対象に測定できる質問紙を作成している。その日本語版を桜井 (1983) が作成し、有能感の発達の傾向・性差を検討している。その結果、発達の傾向として、学習に対する有能感と生き方全般に対する有能感において単調減少が明らかにされた。桜井は、この現象について日本の受験戦争などの教育事情が影響していると考えしている。また、これと同様な現象が、学習意欲の構造を検討している下山ら (1985) においても学習意欲の得点の低下として報告されている。このようなことから、有能感の発達の減少傾向ということは、学習意欲の発達に対しても何らかの影響を及ぼしていることが考えられる。

そこで、本研究では、児童の学習意欲の発達・形成を規定していると思われる諸要因の中で対人関係・学校の環境と有能感について検討することを目的とする。特に、以下の点について明らかにする。

- (1) 対人関係の安定している児童、学校の環境に適応している児童ほど学習意欲は高いであろう。
- (2) 有能感の高い児童ほど学習意欲は高いであろう。特に、発達的に減少傾向を示した領域 (学習, 生き方全般) では、その傾向は顕著に認められるであろう。
- (3) 高学年になるほど学習意欲への影響は、級友との対人関係の方が教師との対人関係よりも強くなるであろう。

2. 方 法

2.1. 調査対象者

鹿児島市立T小学校4～6年生、計442名 (男子230名, 女子212名)。なお、4年生は122名 (男子62名, 女子60名), 5年生は157名 (男子87名, 女子70名), 6年生は163名 (男子81名, 女82名)であった。

2.2. 調査期日

1990年9月。

2.3. 調査場所

児童それぞれの教室において実施した。

2.4. 調査材料

2.4.1. 学習意欲の測定

下山ら（1983）の作成した学習意欲の質問紙 GAMI（8要素、各5項目、計40項目）を使用した。8要素は、「自主的学習態度」「達成志向」「責任感」「従順性」「自己評価」「失敗回避傾向」「持続性の欠如」「学習価値観の欠如」から構成されている。回答形式は、「はい、ややはい、ややいいえ、いいえ」の4段階評定であった。

2.4.2. 対人関係の安定性・学校環境への適応性の測定

松山・倉智ら（1981）の作成した学級適応診断検査（スクール・モラル・テスト、SMT）の中から「級友との関係」「教師への態度」「学校への関心」の3要因（各15項目、計45項目）を使用した。回答形式は、「はい、ややはい、ややいいえ、いいえ」の4段階評定であった。

2.4.3. 有能感の測定

Harter の作成した「認知されたコンピテンス測定尺度」の桜井（1983）による日本語版を使用した。質問項目は、cognitive, social, physical, general self-worth という4つの下位尺度、各7項目、計28項目から構成されている。cognitive 下位尺度では学習に対する、social 下位尺度では友人関係に対する、physical 下位尺度ではスポーツに対する、general self-worth 下位尺度では全般的な自分の生き方に対する有能さを測定している。回答形式は、2回の2件法*による4段階評定であった。

2.5. 調査手続き

学習意欲の測定、有能感の測定、スクール・モラル・テストの順に、約20分間ずつクラス単位で集団実施された。各調査のはじめに、実験者が回答のやり方を説明し、例題（1問）に回答させたあと、各自で回答するという方式がとられた。

2.6. 結果の処理

学習意欲の測定では、各項目で、学習意欲の高い反応から、4、3、2、1点と得点化され、各要素ごとに合計点を算出し、さらに全項目の合計点（総合得点）を算出した。

有能感の測定では、各項目で、コンピテンスの高い反応から、4、3、2、1点と得点化され、

* 回答形式の2回の2件法とは、添付資料に示されているように、まず、イ・ロ2つの意見のうちから、自分にあてはまる方に○をし、つぎに、選んだ意見が、だいたいあてはまるのか・よくあてはまるのか判断し、適当な方に○を記入する方法である。

以上の調査材料の詳細については、添付資料参照のこと。

各下位尺度ごとの合計点を算出した。また、各下位尺度ごとの合計点を四分領域によってコンピテンスの高い群 (H群), 低い群 (L群) に分類した。

スクール・モラル・テストでは、各項目で、望ましい方向の回答から順に、4, 3, 2, 1点と得点化され、各要因ごとの合計点を算出した。また、各要因ごとの合計得点を四分領域によってスクール・モラルの高い群 (H群), 低い群 (L群) に分類した。

3. 結 果

3.1. 学習意欲と対人関係・学校の環境と有能感の結果について

表1は、学習意欲の得点、スクール・モラルの各得点、有能感の各得点の平均値を示したものである。先行研究の結果と比較すると、学習意欲の得点では、下山ら (1983) の結果*より、失敗回避傾向の要素を除いて全ての要素で1~2点得点が高くなっており、総合得点では約10点高くなっていた。また、下山 (1985) の資料3に基づいて、偏差値に換算するとそれぞれ49~56点に位置していた。次に、スクール・モラルの各得点では、松山・倉智ら (1981) **などの結果と同様の傾向を示していた。さらに、有能感の得点では、桜井 (1983) の結果より、全ての下位尺度で約0.5~2点得点が高くなっており、特に、social下位尺度と general self-worth 下位尺度でその傾向が認められた。

表1 学習意欲, スクール・モラル, 有能感の各得点の平均値

	平均値 (SD)
学習意欲総合得点	116.93 (17.40)
級友との関係	44.32 (7.55)
教師への態度	46.08 (7.49)
学校への関心	45.58 (8.06)
学習に対する有能感	16.55 (3.60)
スポーツに対する有能感	16.18 (4.57)
友人関係に対する有能感	19.27 (3.63)
生き方に対する有能感	16.21 (3.93)

表2~表4は、それぞれ学習意欲と対人関係・学校の環境と有能感の発達の傾向を示したものである。学習意欲 (表2) では、「自主的学習態度」と「従順性」に主効果が認められた (順に、 $F=5.704, p<0.01$; $F=3.817, p<0.05$, 全て $df=2, 439$)。平均対の比較を行った結果、「自主的学習態度」では、4~5年間で4~6年間において4年生の得点の低いことが認められた ($p<0.05$)。「従順性」では、5~6年間において6年生の得点の低いことが認められた ($p<0.05$)。対人関係・学校の環境 (表3) では、級友との関係に傾向が認められた ($F=2.509$; $df=2, 439$; $p<0.10$)。有能感 (表4) では、友人関係に対する有能感に主効果 ($F=4.469$; $df=2, 439$; $p<0.05$) が、スポーツに対する有能感に傾向 ($F=2.331$; $df=2, 439$; $p<0.10$) が認められた。平均対の比較を行った結果、友人関係に対する有能感で、4~5年間において4年生の得点の低いことが認められた ($p<0.05$)。

* 下山ら (1983)・下山 (1985) では、逆転項目 (「失敗回避傾向」「持続性」「学習価値観」の3要素の15項目) の回答をそのまま素点としており、総合得点を算出する際に学習意欲の高い反応に高得点を与えるという操作を行っている。

** 松山・倉智ら (1981) では、3件法で回答を求めており、各要因ごとの得点の範囲は+15~-15である。

表2 学習意欲の8要素の発達の傾向

要素名	4年	5年	6年
自主的学習態度	12.59 (3.63)	13.82 (3.30)	13.75 (3.08)
達成志向	14.82 (3.10)	14.77 (2.78)	14.53 (2.50)
責任感	16.13 (3.10)	15.89 (2.67)	15.61 (3.00)
従順性	15.40 (3.10)	15.94 (2.67)	15.04 (3.00)
自己評価	14.58 (2.99)	14.97 (2.89)	15.30 (2.73)
失敗回避傾向	14.63 (3.22)	14.75 (2.58)	14.88 (3.23)
持続性	12.81 (3.75)	12.85 (3.59)	12.31 (3.49)
学習価値観	15.36 (3.32)	15.00 (3.15)	14.79 (3.13)
総合得点	116.64 (17.80)	117.93 (17.62)	116.18 (16.94)

()内はSD

表3 スクール・モラルの各要因の発達の傾向

要因名	4年	5年	6年
級友との関係	43.26 (7.71)	45.28 (7.29)	44.16 (7.60)
教師への態度	46.60 (7.62)	45.76 (8.88)	45.08 (7.50)
学校への関心	45.09 (8.90)	45.95 (7.96)	45.56 (7.52)

()内はSD

表4 有能感の各下位尺度の発達の傾向

下位尺度名	4年	5年	6年
学習に対する有能感	17.00 (3.78)	16.47 (3.51)	16.47 (3.61)
スポーツに対する有能感	16.61 (4.36)	16.48 (4.85)	15.57 (4.40)
友人関係に対する有能感	18.60 (3.58)	19.89 (3.62)	19.17 (3.60)
生き方に対する有能感	16.45 (4.20)	16.32 (4.08)	15.91 (3.57)

()内はSD

3.2 学習意欲と対人関係・学校の環境との関連について

表5は、対人関係・学校の環境のH群、L群における学習意欲総合得点の平均値を示したものである。その結果、級友との関係・教師との関係が安定している児童（H群）は、安定していない児童（L群）よりも学習意欲の高いことが認められた（順に、 $t=7.20, df=209, p<0.001$; $t=9.04, df=226, p<0.001$ ）。また、学校の環境に適応している児童は、適応していない児童よりも学習意欲の高いことが認められた（ $t=7.09, df=231, p<0.001$ ）。

表6は、対人関係・学校の環境の各得点と学習意欲総合得点との相関を示したものである。その

表5 スクール・モラルの各要因のH群、L群における学習意欲総合得点の平均値

スクール・モラルの各要因	平均値 (SD)
級友との関係	H群 (N=106) 123.96 (16.11)
	L群 (N=106) 107.55 (16.81)
教師との関係	H群 (N=113) 129.46 (15.37)
	L群 (N=115) 109.77 (17.29)
学校への関心	H群 (N=118) 124.83 (15.71)
	L群 (N=115) 109.63 (16.88)

表6 スクール・モラルの各要因と学習意欲総合得点との相関

要因名	相関係数
級友との関係	.4116***
教師との関係	.3781***
学校への関心	.5071***

***: $p<0.001$

結果、級友との関係・教師との関係・学校への関心と学習意欲との間に正の相関 ($p < 0.001$) が認められており、対人関係の安定・学校の環境への適応と学習意欲との関連性が示された。

3.3. 学習意欲と有能感との関連について

表7は、学習に対する有能感、スポーツに対する有能感、友人関係に対する有能感、生き方全般に対する有能感の各得点の高群 (H群)、低群 (L群) における学習意欲総合得点の平均値を示したものである。その結果、各有能感の高い児童 (H群) は、有能感の低い児童 (L群) よりも学習意欲の高いことが認められた (順に、 $t = 10.61, df = 227, p < 0.001$; $t = 2.09, df = 236, p < 0.05$; $t = 4.53, df = 227, p < 0.001$; $t = 3.59, df = 224, p < 0.001$)。

表8は、各有能感得点と学習意欲総合得点との相関を示したものである。その結果、各有能感と学習意欲との間に正の相関 (スポーツのみ、 $p < 0.05$; その他、 $p < 0.001$) が認められており、各有能感の高さと学習意欲との関連性が示された。

表7 有能感の各下位尺度のH群、L群における学習意欲総合得点の平均値

有能感の各下位尺度		平均値 (SD)
学習に対する有能感	H群 (N=116)	127.68 (16.32)
	L群 (N=113)	104.45 (16.67)
スポーツに対する有能感	H群 (N=118)	119.27 (18.09)
	L群 (N=120)	114.33 (18.21)
友人関係に対する有能感	H群 (N=113)	122.44 (17.07)
	L群 (N=116)	111.95 (17.78)
生き方に対する有能感	H群 (N=111)	121.10 (17.84)
	L群 (N=115)	112.75 (16.99)

表8 有能感の各下位尺度と学習意欲総合得点との相関

有能感の各下位尺度	相関係数
学習に対する有能感	.5274***
スポーツに対する有能感	.1218 *
友人関係に対する有能感	.2901***
生き方に対する有能感	.2358***

* $p < 0.05$, ***: $p < 0.001$

3.4. 学習意欲と対人関係・学校の環境、有能感との関連の発達の傾向について

表9～11は、対人関係・学校の環境の各得点、各有能感得点と学習意欲の得点との相関を学年別に示したものである。4年生 (表9) では、学習意欲と生き方に対する有能感、「従順性」と有能感、「失敗回避傾向」と対人関係・学校の環境、有能感との関連を除いて、ほぼ有意な相関が示された。5年生 (表10) 及び6年生 (表11) では、学習意欲とスポーツに対する有能感との関連を除いて、ほぼ有意な相関が示された。

表9 学習意欲と有能感，スクール・モラルとの相関（4年生）

	自主的 学習態度	達成志向	責任感	従順性	自己評価	失敗回避 傾向	持続性	学 習 価 値 観	総合得点
学習に対する 有能感	.3945***	.3951***	.3282***	.1798 +	.3472***	.1627 +	.3752***	.3369***	.4695***
スポーツに 対する有能感	.2567 **	.2919 **	.2910 **	.2000 *	.3132***	-.0862	.1643 +	.1377	.2878 **
友人関係に 対する有能感	.2251 *	.2199 *	.1736 +	.0733	.1752 +	.1468	.2306 *	.2030 *	.2706 **
生き方に 対する有能感	.1356	.1483	.1827 *	-.0496	.1251	-.0963	.2315 *	-.1009	.1085
級友との関係	.2568 **	.2292 *	.2740 **	.2644 **	.2545 **	.0267	.1875 *	.1764 +	.3072***
教師との関係	.3458***	.3836***	.3255***	.4064***	.2692 **	.1621 +	.3423***	.4099***	.4915***
学校への関心	.3811***	.4907***	.3612***	.4961***	.4108***	.0512	.2764 **	.4142***	.5318***

+: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001

表10 学習意欲と有能感，スクール・モラルとの相関（5年生）

	自主的 学習態度	達成志向	責任感	従順性	自己評価	失敗回避 傾向	持続性	学 習 価 値 観	総合得点
学習に対する 有能感	.4394***	.4974***	.3246***	.1665 *	.4001***	.3931***	.4377***	.3299***	.5175***
スポーツに 対する有能感	.1265	.1491 +	.1707 *	.0910	.0850	.1817 *	-.0330	.0451	.0361
友人関係に 対する有能感	.3913***	.2650 **	.3728***	.2353 **	.1667 *	.0619	.2570 **	.1700 *	.3362***
生き方に 対する有能感	.2713***	.2613 **	.2670 **	.1301	.1227	.1754 *	.3656***	.2007 *	.3156***
級友との関係	.4337***	.3939***	.3132***	.3563***	.2925***	.2247 **	.5295***	.3330***	.5041***
教師との関係	.1936 *	.2726***	.2127 **	.3355***	.2236 **	.2210 **	.4000***	.3107***	.3758***
学校への関心	.3585***	.3853***	.3300***	.4550***	.2391 **	.2092 *	.5391***	.4901***	.5257***

+: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001

表11 学習意欲と有能感，スクール・モラルとの相関（6年生）

	自主的 学習態度	達成志向	責任感	従順性	自己評価	失敗回避 傾向	持続性	学 習 価 値 観	総合得点
学習に対する 有能感	.4872***	.5963***	.3268***	.2454 **	.4487***	.4560***	.2768***	.4107***	.5842***
スポーツに 対する有能感	.0895	.1608 *	.1112	.1102	.0250	.0358	.1024	.0406	.1221
友人関係に 対する有能感	.2412 **	.2184 **	.2570 **	.1902 *	.1492 +	.2068 *	.0829	.0480	.2473 **
生き方に 対する有能感	.2628***	.3115***	.1768 *	.1282	.1350 +	.0451	.2185 **	.1419 +	.2570 **
級友との関係	.2912***	.3061***	.4646***	.4679***	.2984***	.1653 *	.1980 *	.1026	.4034***
教師との関係	.1486 +	.2361 **	.2673***	.4303***	.2436 **	.1922 *	.0955	.0544	.2944***
学校への関心	.2709***	.3335***	.4079***	.4196***	.3151***	.2389 **	.2293 **	.3663***	.4607***

+: p<0.10, *: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001

4. 考 察

4.1. 学習意欲と対人関係・学校的环境について

まず、表1の結果より、本研究の児童の特徴としては、先行研究の結果とそれぞれ比較して、学習意欲及び有能感は若干高いという特徴が認められた。また、表2の結果より、学習意欲の各要素の得点は、先行研究(下山ら, 1985)と比べて「自主的学習態度」「達成志向」「責任感」「従順性」「自己評価」の5要素は高得点であり、「失敗回避傾向」「持続性」「学習価値観」の3要素は近似した得点であった。このことから、下山ら(1983)が検討している学習意欲の類型化で示した学習活動を高める積極的・促進的な側面(P傾向)の強いことが明らかにされた。学習意欲の発達の傾向では、「自主的学習態度」は高学年になると得点が高くなっている。つまり、この傾向では、自分で目標や計画を立てて、自発的に学習しようとする態度が強化されており、下山ら(1983, 1985)の結果と異なっている。一方、「従順性」は6年生になると得点は低下している。この傾向は、従来の研究結果においても認められているものである。さらに、表3の結果より、スクール・モラルの各要因の発達の傾向では、級友との関係で高学年の方が得点の高い傾向を示している。このことは、児童期の対人関係について河合(1971)の指摘(前述)を考慮すれば、高学年の児童が、仲間関係で「集団所属の欲求」「愛情の欲求」「承認の欲求」を満足させようとしていることの反映であろう。

表5の結果より、級友との関係、教師との関係の安定している児童、学校的环境に適応している児童の方が、安定していない児童、適応していない児童に比べて学習意欲が高いということが示された。図1は、スクール・モラルの各要因の得点のH群L群の学習意欲総合得点*を比較したものである。図1から、級友との関係、教師への態度、学校への関心の得点の高い児童(H群)、いわゆる級友や教師との対人関係の安定している児童、学校的环境に適応している児童のそれぞれ45.7%、45.9%、50.5%が、学習意欲のもっとも高い群(Ⅳ群)に属していることが明らかにされている。一方、級友や教師との対人関係が安定していない児童、学校的环境に適応していない児童は、学習意欲のⅣ群には、それぞれ11.3%、15.9%、14.2%しか属しておらず、最も意欲の低い群(Ⅰ群)には、42.5%、37.2%、48.1%も属していることも明らかにされた。これらのことから、目的(1)の対人関係の安定している児童、学校的环境に適応している児童ほど学校意欲は高いであろうということは実証されたといえよう。

表6の結果より、学校への関心と学習意欲総合得点との相関が最も高く、学校的环境が児童の学習意欲に強く影響していることが明らかにされた。しかしながら、級友との関係、教師との関係においても有意な相関が得られており、一概に学校への関心のみが重要な要因とは言いがたい。この

* 学習意欲総合得点の区分は、四分領域を用いた。最も低い群(Ⅰ群)は63~105点、やや低い群(Ⅱ群)は106~118点、やや高い群(Ⅲ群)は119~128点、最も高い群(Ⅳ群)は129~157点である。以下、同様。

ことは、児童にとっての学校の環境が、級友や教師との対人関係の安定、さらには対人関係の中から作り出される学級の雰囲気を統合したものと捉えられていることを示しているといえよう。つまり、児童の学習意欲に対して、スクール・モラルの各要因が相乗的な効果を及ぼしていると考えられる。また、表9～表11（学習意欲とスクール・モラル）の結果より、発達の傾向として、学校への関心と学習意欲との相関は一貫して高いことが示されている。それに対して、教師との関係は、統計的には有意であるものの一貫して低下している。また、級友との関係では、4年生が最も低く、高学年ではより高い相関が得られている。前述の相乗的な効果の内容をこのように発達の的に検討すると、学年が低いほど教師との関係と学校への関心が、高学年になると級友との関係と学校への関心が、学習意欲に強い影響を与えているということが明らかにされた。これらのことから、目的(3)の高学年になるほど学習意欲への影響は、級友との対人関係の方が教師との対人関係よりも強くなるであろうということはほぼ実証されたといえよう。このことは、前述の河合（1971）の示唆を実証した結果になっている。

これまで、学習意欲と対人関係・学校の環境との関連について検討してきたが、級友や教師との人間関係や学校への関心といった環境的な要因が児童の学習意欲に強い影響を与えていることが実証されてきた。特に、高学年の児童においては、仲間同志認めあい、仲良く助け合い、尊重しあう対人関係の中で学習意欲は高められていくものと考えられる。したがって、学習意欲の低い児童に対しては、学級での級友関係を見直すことは重要なことといえよう。さらには、教師自身が児童を温かく受容し、情緒の安定した状態で学習できる学級の環境づくりも不可欠な条件といえよう。ところで、本研究の結果、級友や教師との関係が安定していない児童、学校の環境に適応していない児童の中にも、学習意欲の最も高い群（IV群）にそれぞれ11.3%、15.9%、14.2%の児童の属していることが明らかにされている。このような状況の児童像としては、学習に対しては非常に高い興味・関心を持っており、

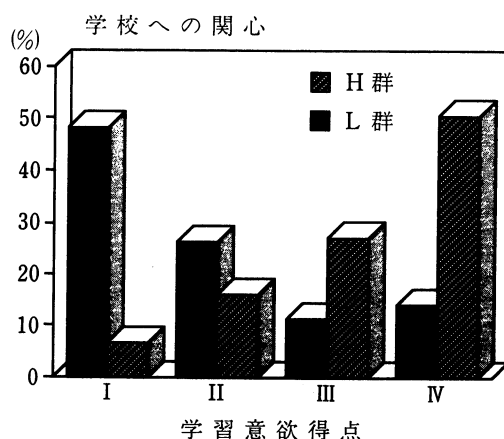
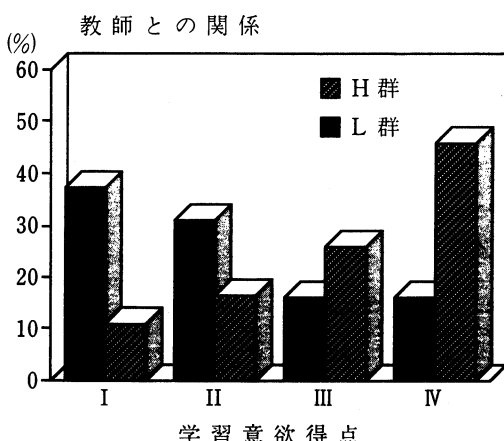
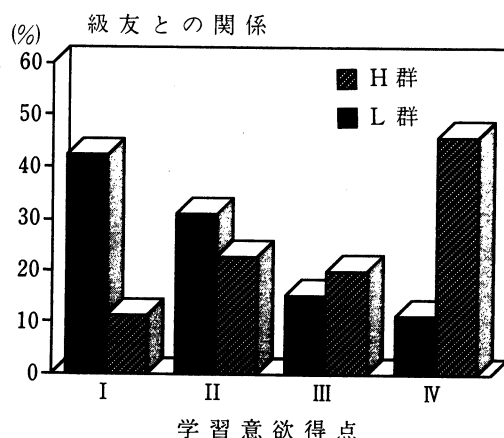


図1 スクール・モラル各要因におけるH群L群の学習意欲総合得点の程度と割合

「わかる」「できる」ということの喜びを感じることでできる児童であると思われる。そのため例え、対人関係や学校の環境に満足できなくても、児童自身の学習意欲は高い状態を維持できると考えられる。しかしながら、このような児童については、学習意欲では問題はないにしろ、対人関係が不安定で、学校の環境に適応できていないということは、発達的にみると、思春期の自我の目覚めや心理的離乳、青年期における友人関係の形成や孤独感への対応等、今後の発達段階での課題達成にとっては、見過ごせない問題を含んでいるといえよう。

4.2. 学習意欲と有能感について

まず、表4の結果より、有能感の各下位尺度の発達の傾向では、友人関係に対する有能感で高学年の方が高い得点を、スポーツに対する有能感で学年の低い方が高い得点を示している。また、桜井(1983)の報告に見られた学習に対する有能感と生き方全般に対する有能感の単調減少傾向は、今回の結果では認められず、児童期後半においてはほぼ安定していた。これらのことは、自己認知能力が児童期に伸びること(桜井, 1983)や児童期に自尊感情がほぼ安定していること(Rosenberg, 1979)などの指摘、さらに、児童期の対人関係についての河合(1971)の指摘と対応している。また、今回の調査対象校の「自己学習能力を育てる授業の創造」「自己学習能力を伸ばす学級経営」等といった学校全体での取り組みも児童の自己確信や自己有能感を安定させていると考えられる。

表7の結果より、学習に対する有能感、スポーツに対する有能感、友人関係に対する有能感、生き方全般に対する有能感の高い児童は、それらの低い児童よりも学習意欲が高いということが示された。図2は、有能感の各下位尺度の得点のH群L群の学習意欲総合得点を比較したものである。図2から、学習に対する有能感、スポーツに対する有能感、友人関係に対する有能感、生き方全般に対する有能感の得点の高い児童(H群)のそれぞれ53.4%、34.7%、39.8%、37.8%が、学習意欲の最も高い群(IV群)に属していることが明らかにされている。一方、学習に対する有能感、スポーツに対する有能感、友人関係に対する有能感、生き方全般に対する有能感の得点の低い児童(L群)では、学習意欲のIV群には、それぞれ6.1%、21.5%、20.7%、18.6%しか属しておらず、最も意欲の低い群(I群)には、51.2%、31.1%、36.2%、29.2%が属していることも明らかにされた。これらのことから、目的(2)の有能感の高い児童ほど学習意欲は高いであろうということは実証されたといえよう。また、特に、発達的に減少傾向を示した領域(学習、生き方全般)では、その傾向は顕著に認められるであろうということについては、前述したようにスポーツに対する有能感で減少傾向が認められるという結果であったために直接、実証できなかった。しかしながら、表7、図2の結果からは、むしろ発達的に有能感の減少傾向の認められなかった下位尺度において、目的(2)の傾向は顕著に認められているといえよう。

表8の結果より、学習に対する有能感と学習意欲総合得点との相関が最も高く、学習に対する自信が学習意欲に強く影響していることが明らかにされた。しかしながら、友人関係に対する有能感、

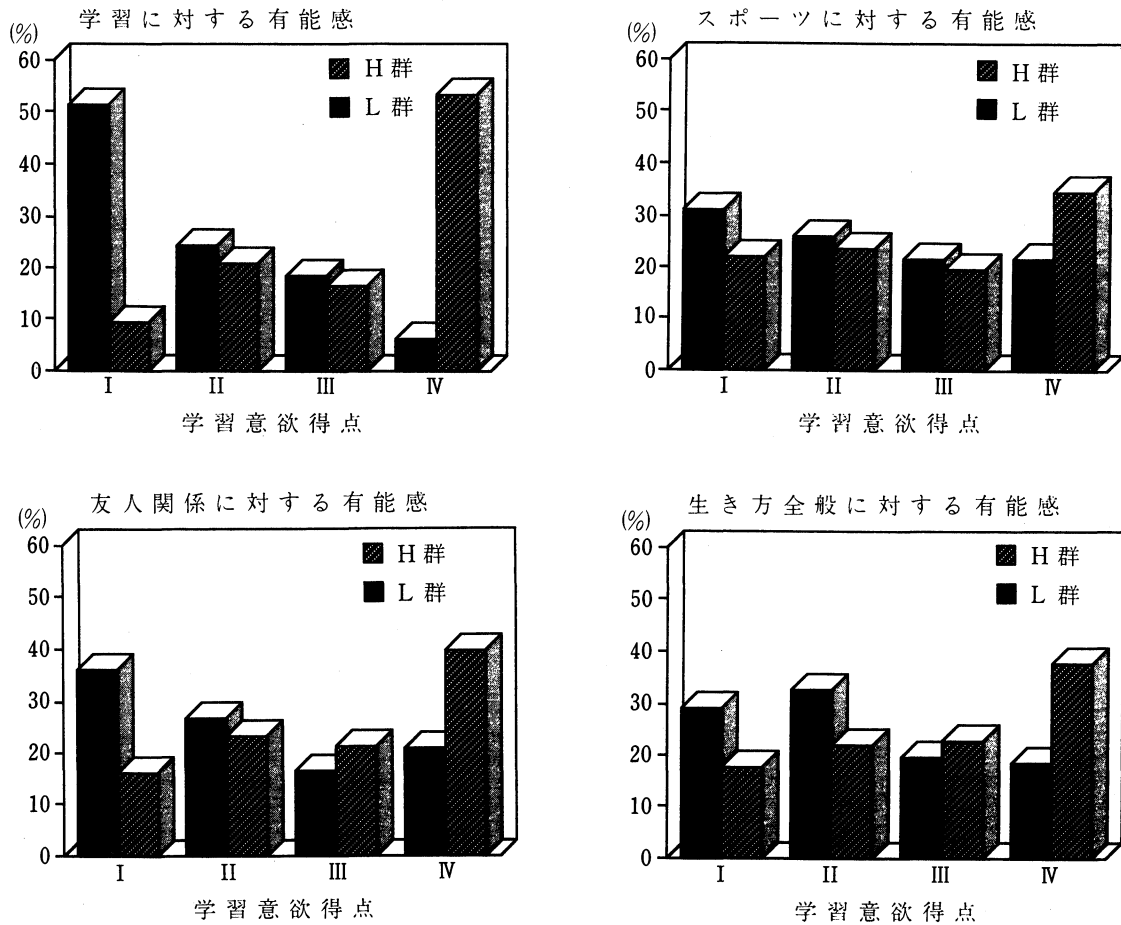


図2 有能感各下位尺度におけるH群L群の学習意欲総合得点の程度と割合

生き方全般に対する有能感、スポーツに対する有能感との関係においても有意な相関が得られており、有能感の4つの下位尺度すべてが学習意欲を支えている要因といえよう。このことから、児童にとっての有能感は、いずれの領域の内容であっても学習意欲に促進的な効果を与えやすいといえる。つまり、児童期後半においては、自分にとって何か一つでも自信を獲得することが学習意欲を高めるきっかけになっていると思われる。これらのことを、表9～表11（学習意欲と有能感）の結果によって発達的に検討すると、4年生では、学習、スポーツ、友人関係に対する有能感、5～6年生では、学習、友人関係、生き方全般に対する有能感と学習意欲との間に有意な相関が認められた。すなわち、児童中期までは、スポーツにおいて何らかの自信を持つことが学習意欲を促進させるが、児童後期になると、自分の生活全般について自信を持つことが学習意欲促進にとっては重要になっていることが示されている。また、高学年になるほど、学習に対する有能感と学習意欲との相関は高くなっている（.4695→.5175→.5842）。このことは、高学年になるほど、学習に対する有能感が学習意欲に大きな影響を与えることを示唆している。

これまで、学習意欲と有能感との関連について検討してきたが、学習や友人関係、スポーツ、生

き方全般に対する有能さを持つといった児童の自己認知が学習意欲に強い影響を与えていることが実証されてきた。特に、高学年の児童においては、学習、友人関係、生き方全般に対する有能さを獲得することで学習意欲は高められていくものと考えられる。ここで、学習と友人関係に対する有能感について考察を行ってみよう。

学習に対する有能感とは、学習場面の中で教科の目標から要請される課題に対して自分の効果的な変化を生じさせる、いわゆる、解決させようとする能力、その際に感じられる満足感及びそれをさらに求めて行こうとする傾向である。換言すると、学習に対する自信であり、「自分は勉強ができるんだ」という有能感を持っていれば、「よし、勉強を頑張ろう」という意欲は高まるであろう。一方、「自分はどうせ勉強はできない」と考える有能感の低い児童は、波多野(1980)の「獲得された無力感」と同様の「どうせやってもできないのだからやっても無駄だろう」と感じているだろう。すなわち、いかにして、児童に劣等感を感じさせず、少しでも有能感を感じさせるかということが重要になってくる。しかしながら、学習場面では、成績のよい順に羅列されたり、他人に評価されたり、失敗経験をしたりするなど、児童自ら自己と他者を比較する機会も多いので、有能感は低下しやすい。児童を取り巻く周囲の人々の接し方の重要性が確認できよう。

ところで、図2の結果では、学習に対する有能感の低い群(L群)の9.1%が、学習意欲の最も高い群(IV群)に属し、逆に、有能感の高い群(H群)の9.5%が、学習意欲の最も低い群(I群)に属していた。今林(1983)は、「劣等感はずし、マイナスの方向のみに働くのではない。適度の劣等感、人間をして慎重な態度をとらせたり、あるいは、向上へのたゆまない努力をさせる原動力にもなる」という指摘を行っている。このことから、有能感が低く、学習意欲の高い児童の場合は、「できないから、頑張らなくてはいけない」というように、劣等感を向上への努力の原動力としていると考えることができる。一方、有能感が高く、学習意欲の低い児童の場合は、自分の能力を過信しすぎて、「やらなくても、できる」と考えていたり、成績は良好であるものの周囲の者から学習を強制されており(過剰期待)、学習への興味・学習価値観を持っていない児童と考えることができる。なお、このような児童の心理状態の実証と教育的方策については、今後詳細な検討を行うことが必要であろう。

友人関係に対して有能感が高いということは、仲間から承認され、受容され、対人関係に満足でき、自信を持っているということである。友人関係に対する有能感、前述した級友との対人関係との関連が考えられる。すなわち、上田(1974)は、「人間は、周囲の人々の理解あるいは、支持や信頼を受けとめることによって初めて自信や自尊感情を獲得し、向上意欲を持つことができる」と述べている。これらのことから、本研究では、「対人関係の安定→友人関係に対する有能感の獲得→学習意欲の促進」といった関連が実証できたといえよう。

5. 要約と結論

本研究は、小学4～6年生442名を対象にして、児童の学習意欲の発達・形成を規定している諸要因の中で、対人関係・学校の環境や有能感との関係について検討したものである。

主な結果として、以下のことが明らかにされた。

- I. 級友・教師との対人関係が安定している児童ほど学習意欲が高かった。また、学校の環境に適応している児童ほど学習意欲が高かった。
- II. 学習、スポーツ、友人関係、生き方全般に対する有能感のそれぞれの高い児童ほど学習意欲が高かった。特に、学習に対する有能感の高い児童ほどその傾向が顕著であった。
- III. 高学年になるほど、教師との関係よりも級友との関係を安定させることが、学習意欲を高めることには重要であった。
- IV. 対人関係の安定→友人関係での有能感→学習意欲の向上といった関連が確かめられた。

今後さらに、小学校低学年や中・高校生を対象を広げた発達の検討や今回ほとんどふれなかった性差の検討、学習意欲と有能感・対人関係の安定性・学校の環境の適応性との関連で不一致状態にあった児童像の検討などが必要であると思われる。

付記：資料の収集にあたり、調査対象校の先生方、児童の皆様に御協力をいただきました。また、宮本京子氏（現、長崎県長崎市立小江原小学校教諭）には、資料の収集・分析の過程において、御援助・御協力をいただきました。ここに感謝の意を表わします。

引用文献

- 1) 波多野諠余夫 1980 自己学習能力を育てる，東京大学出版会。
- 2) 本間千尋 1980 学習意欲を支える学級の人間関係，児童心理，34(12)，159-164。
- 3) 今林俊一・下山剛・黒木眞由子ほか 1981 児童における学習意欲の構造に関する研究4，日本教育心理学会第23回総会発表論文集，516-517。
- 4) 今林俊一 1983 治療教育に関する考察(2)，東京都板橋区教育相談所紀要，11，18-23。
- 5) 今林俊一 1988 児童の学習意欲に関する研究(1)，鹿児島大学教育学部研究紀要，39，299-317。
- 6) 河合伊六 1971 教室の教育心理学，川島書店。
- 7) 松山安雄・倉智佐一ほか 1981 スクール・モラルに関する研究（Ⅶ），日本教育心理学会第23回総会発表論文集，628-629。
- 8) Rosenberg, M. 1979 *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- 9) 桜井茂男 1983 認知されたコンピテンス測定尺度（日本語版）の作成，教育心理学研究，31(3)，60-64。
- 10) 下山剛・林幸範・今林俊一ほか 1982 学習意欲の構造に関する研究(1)，東京学芸大学紀要 第1部門教育科学，33，129-143。
- 11) 下山剛・林幸範・今林俊一ほか 1983 学習意欲の構造に関する研究(2)，東京学芸大学紀要 第1部門教育科学，34，139-152。
- 12) 下山剛 1985 学習意欲の見方・導き方，教育出版。
- 13) 上田吉一 1974 学習意欲の発達心理，児童心理，28(11)，36-43。
- 14) White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

添付資料1. 学習意欲の測定 (下山ら, 1983より)

1. いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強しています。
 2. 家の人に、「勉強しなさい。」と、言われなくても、勉強します。
 3. 言われなくても、にがてな勉強をします。
 4. 自分で、目標や計画をたてて、勉強をしています。
 5. 予習は、たいていやっています。
-
6. むずかしい算数(数学)の文章題でも、できそうだと思うと、とけるまでがんばってみます。
 7. 勉強がいやでも、すぐにやり始めます。
 8. 算数(数学)のテストで、とけなかった問題を先生に聞いたり、調べたりして、わかるようになるまで考えます。
 9. 国語のむずかしい問題でも、ねばり強く考えるほうです。
 10. むずかしい問題でも、いろいろなやり方を考えて、がんばります。
-
11. やりのこしたものは、あとでもきちんとすませます。
 12. その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。
 13. 自分のする係活動や、学級の仕事は、きちんとやるほうです。
 14. グループの発表で、きめられた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。
 15. 少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけは、いつもやるほうです。
-
16. 先生から用事をたのまれると、うれしくなります。
 17. テストにでた問題がわかるのは、先生の教え方がよいからだと思います。
 18. 先生から、「日記を毎日書くと、作文がうまくなる。」と言われると、やってみようと思います。
 19. 国語の勉強で、先生がすすめてくれた本を、よく読んでみたいと思います。
 20. 先生から仕事を手伝うようにと言われると、すぐに仕事を始められます。
-
21. テストのあとで、だいたい何点とれたかわかります。
 22. テストをかえしてもらったとき、点数があっているかを調べてみます。
 23. 自分の勉強のやり方が、悪いかを、よく考えます。
 24. テストが終わったすぐあとで、答えがあっていたかどうかを、調べてみます。
 25. 試験を受けるとき、何点ぐらいとれるか、目標をたてて、勉強をします。
-
26. 問題をといているときに、と中でうまくいかなくなると、そのあとのとける問題もできなくなってしまう。
 27. やることがむずかしそうだと、うまくできないのではないかと気になって、ますますできなくなってしまう。
 28. やっているテストが、自分にとって大事なことだと思えば思うほど、うまくできなくなってしまう。
 29. まちがって、笑われるのがいやなので、あまり手をあげたことはありません。
 30. 予想よりもできないといやなので、さいしょから低い予想をたてます。
-
31. あきっぽいほうだと思います。
 32. 勉強の時間がきても、好きなテレビ番組をみていると、なかなか勉強が始められません。
 33. 勉強をしていると、すぐにあきてしまいます。
 34. むずかしい問題をやっていると、すぐにつかれて、やめることが多いです。
 35. 勉強をしているとき、ほかにおもしろいことがあると、勉強をやめてしまいます。
-
36. したくない勉強は、無理にしなくても、よいと思います。
 37. テストでよい点とれるなら、勉強をしなくても、よいと思います。
 38. 苦勞して勉強をするよりも、知っている人に聞いたほうが、よいと思います。
 39. 勉強をしなくてもよいなら、どんなに楽しいだろうと思います。
 40. 何のために勉強しているのか、わからなくなります。

添付資料2. 対人関係の安定性・学校環境への適応性の測定（松山・倉智ら，1981より）

-
1. 学校へ行くのが楽しいですか。
 2. 組の人たちは、みんな、あなたにしんせつにしてくれますか。
 3. 先生は、えこひいき（不公平）が多いと思いますか。
 4. 自分の学校がほめられると、うれしく思いますか。
 5. あなたの組は自分かってで、まとまりがないと思いますか。
-
6. 先生は、あなたの気持ちをわかってくれないと思いますか。
 7. できることなら、ほかの学校にかわりたい気がしますか。
 8. あなたは、この組の多くの友だちからすかれていていると思いますか。
 9. 先生は、あなたを悪くみているようですか。
 10. 学校さえなかったら、毎日が楽しいだろうと思いますか。
-
11. あなたの組では、友だちがこまっているときにたすけあいますか。
 12. 先生は、しんせつであたかみがあると思いますか。
 13. 学校のことを考えると、気分や体のちょうしが悪くなることがありますか。
 14. あなたの組には、心から親しくしている友だちがいますか。
 15. 先生には、ものを聞きたくても、聞きにくい気がしますか。
-
16. 学校にいる間はたいくつしませんか。
 17. あなたの組は、明るくて楽しいですか。
 18. あなたの学校には、みんなから、すかれていている先生が多いと思いますか。
 19. できることなら、すぐにでも学校をやめたいと思いますか。
 20. あなたの組では、みんなでたすけあって勉強していますか。
-
21. 先生は、口やかましすぎると思いますか。
 22. 学校は、休みたくないと思いますか。
 23. あなたの組には、いじわるしたり、悪口をいう人がいますか。
 24. 先生は、自分の考えをおしつけすぎると思いますか。
 25. この学校は、よその学校よりよいと思いますか。
-
26. あなたの組には、そんけいする友だちがいますか。
 27. 先生は、だれかがしっばいしてもばかにしないで教えてくれますか。
 28. この学校で勉強できることをうれしく思っていますか。
 29. あなたのグループは、みんなから悪くみられていると思いますか。
 30. 先生は、みんながいうことをよく聞いてくれますか。
-
31. 学校では、みんなが明るくてほがらかだと思いますか。
 32. あなたの組には、あなたがしっばいしたことをよろこぶ人がいますか。
 33. 先生には、どんなことでもうちあけてそうだんできますか。
 34. なんのために学校へ行くのかわからない、と思うことがありますか。
 35. あなたの組には、先生のごきげんをとる人がいておもしろくありませんか。
-
36. 先生は、なんでもよくわかるように教えてくれますか。
 37. 学校には、きそくが多くてこまると思いますか。
 38. あなたの組はよくまとまっていて、ほかの組よりもよいと思いますか。
 39. 先生が、せいとのいうことを信じてくれないことがありますか。
 40. この学校のふんい気は、おもしろくないと思いますか。
-
41. あなたは、この組の多くの人から、のけものにされているような気がしますか。
 42. 先生は、できない人をはげまして、元気づけてくれますか。
 43. 学校というところは、いやなことばかりあると思いますか。
 44. あなたの組には、あなたの気持ちをわかってくれる友だちがいますか。
 45. 先生は、せいせきのいい人だけをかかわると思いますか。
-

添付資料3. 有能感の測定 (桜井, 1983より)

1	イ. 勉強 ^{べんきょう} は、とてもよくできると思います。
	ロ. 勉強は、よくできるかどうか、わかりません。
2	イ. 友だちをつくることは、むずかしいと思います。
	ロ. 友だちをつくることは、とてもかんたんです。
3	イ. すべてのうんどうが、とてもよくできます。
	ロ. うんどうが、よくできるなんて思えません。
4	イ. できるならば、なおしたい欠点 ^{けってん} が、たくさんあります。
	ロ. 今のままの自分でいたいと思います。
5	イ. クラスの友だちとおなじくらい、頭 ^{あたま} がよいと思います。
	ロ. 頭がよいかどうか、わかりません。
6	イ. たくさんの友だちがいます。
	ロ. 友だちは、あまりいません。
7	イ. うんどうが、もっとよくできたらなあ、と思います。
	ロ. うんどうは、十分よくできると思います。
8	イ. とても自信 ^{じしん} があります。
	ロ. あまり自信がありません。
9	イ. 勉強をやりおえるのに、かなり時間がかかります。
	ロ. 勉強は、みじかい時間ですることができます。
10	イ. わたしは、クラスのじゅうようなメンバー (一員) だとは思いません。
	ロ. わたしは、クラスのとてもじゅうようなメンバーだと思います。
11	イ. はじめてのうんどうでも、うまくできる自信があります。
	ロ. はじめてのうんどうは、うまくできるかどうか心配 ^{しんぱい} です。
12	イ. 今の生き方でよいと思います。
	ロ. もっとちがった生き方ができたらなあ、と思います。
13	イ. まなんだことは、よくわすれます。
	ロ. まなんだことは、たやすく思い出すことができます。
14	イ. いつも、たくさんの友だちといっしょに活動 ^{かつどう} します。
	ロ. いつも、ひとりで活動します。

15	イ. 同じ年ごろの友だちより、うんどうはよくできると思います。 ロ. 友だちと同じくらい、うんどうができるとは思いません。
16	イ. おそらく、あまりよい人間ではない、と思います。 ロ. とてもよい人間だと思います。
17	イ. 勉強がよくできるので、学校は好きです。 ロ. 勉強がよくできないので、学校は好きではありません。
18	イ. もっとたくさんの友だちが、わたしを好きになってくれたらいいなあ、と思います。 ロ. たくさんの友だちからすかれています、と思います。
19	イ. うんどうは、自分でするより、テレビでみる方です。 ロ. うんどうは、テレビでみるより、自分でする方です。
20	イ. 今のままの自分に、とても満足 <small>まんぞく</small> しています。 ロ. もっとちがった自分になりたいなあ、と思います。
21	イ. よんだ本が、もっとかんたんにかいできたらいいなあ、と思います。 ロ. よんだ本をりかいするのに、こんなんはありません。
22	イ. 同じ年ごろの友だちの中では、人気 <small>にんき</small> があると思います。 ロ. 人気はあまりありません。
23	イ. あたらしいうんどうは、うまくできません。 ロ. あたらしいうんどうでも、すぐにうまくできます。
24	イ. 自分のすることに、あまり満足していません。 ロ. 自分は、すばらしいことをしている、と思います。
25	イ. 授業 <small>じゅぎょう</small> 中、問題 <small>もんだい</small> に答えることは、こんなんです。 ロ. 問題は、ほとんどとけます。
26	イ. 友だちからは、すかれやすい。 ロ. 友だちから、すかれない方です。
27	イ. うんどうの大会では、せんしゅにえられない方です。 ロ. うんどうの大会では、すぐせんしゅにえられる方です。
28	イ. いつも、よいことをしている、とかくしんしています。 ロ. よいことをしているかどうかうたがわしい、と思います。