

## 級友との関係が協同的・個別的学習動機づけに及ぼす影響 —親和的な関係と競争的な関係に着目して—

石田 靖彦\* 杉山 正悟\*\*

\*学校教育講座 (心理学)

\*\*安城市役所

## Influence of Interpersonal Relationships on Students' Cooperative and Individual Learning Orientation

Yasuhiko ISHIDA\* and Shogo SUGIYAMA\*\*

\*Department of School Education (Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

\*\*Anjyo City Office, Anjyo 446-8501, Japan

### 問題と目的

現行の学習指導要領では、基礎・基本に加え、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力としての「確かな学力」が重要視されている。そのような学力を培うために、小中学校では児童生徒が相互に伝え合い、学び合うといった協同的な学習活動が多くの授業で取り入れられている。

本研究では、このような協同的な学習活動の背後にある生徒の協同的な学習活動への動機づけに着目し、その動機づけに影響を及ぼす学級内外の級友との関係のあり方を探索的に検討することを目的とする。

谷島・新井(1994)は、学習活動における児童生徒の目標志向について、友だちとの励まし合いや助け合いを重視する「協同志向」の他に、課題内容を理解し課題そのものへの興味の追求を目指す「課題志向」、自己の向上や自己への挑戦のための学習を目指す「自己志向」、周りと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「競争志向」に分類している。

本研究では、協同的な学習動機づけを中心に検討するが、それと比較するために、課題的な学習動機づけと自己的な学習動機づけを併せて個別的な学習動機づけとし、それについても検討することにする。

ところで、協同的な学習活動や個別的な学習活動のいずれが促進されるかについては、教室における協同、競争、個別といった目標構造や、児童生徒がもつ目標志向性の違いがなどの観点から検討されてきた。Johnson, Johnson, Holubec (1993)は、学習場面において児童生徒が他の児童生徒や教師と関わる関わり方の個人差として、協同的、競争的、個別的の3つのタイ

プを指摘し、どのような学習活動が優勢になるかは、教室における目標構造に左右されることを指摘している。またAmes(1984)は、生徒がどのような学習活動に動機づけられるかは、教室において何が評価されるかという評価構造のあり方に左右されることとして、個人的報酬構造、競争的報酬構造、協同的報酬構造の3つを区別した。個人的報酬構造では、学習における客観的な達成基準をそれぞれの生徒がどの程度達成しているか、また以前にくらべてどの程度成長し努力したかが評価される。競争的報酬構造では、他者との比較に基いて個々の生徒は相対的に評価される。協同的報酬構造では、生徒同士がグループになって協同的に学習し、グループ全体としてどの程度成長し努力したかが評価される。つまり、教室の評価基準や目標構造のあり方が、児童生徒の学習活動に影響すると考えられている。

しかしながら、これらの評価基準や目標構造は、実際には明確に示されている授業ばかりとは限らない。また児童生徒もそれまでの学習経験を通じて、どのような目標を持ちやすいかという目標志向性には個人差もある。

本研究では、学習場面における評価基準や目標構造ではなく、生徒が他の級友との関係をどのように捉えているのかという、生徒の級友に対する認知や感情に着目し、それが協同的な学習動機づけや個別的な学習動機づけに及ぼす影響を探索的に検討する。

では、協同的な学習動機づけを促進する学級内外の級友関係のあり方とはどのようなものであろうか。これまでの協同学習に関する研究によれば、協同的な学習活動を促進する条件として、親和的で相互に信頼し合える関係に加えて、適度な競争的な関係も必

要であることが指摘されている (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998; 杉江, 1999)。たとえば, 杉江 (1999) は, 「切磋琢磨をし, 競い合う相手であるよきライバルは, 単なる競争相手ではなく, 協同の仲間である」と述べている。単に自分が安心したり満足するための比較や, 不安を解消するための比較ではなく, 自分を高めると同時に相手も高められるようなよい競争関係を築くことができれば, 協同的な学習動機づけは促進されると考えられる。また比較や競争に関しては, 級友との比較や競争だけでなく, 他のクラスとの比較や競争も考えられる。

そこで本研究では, 生徒が学級内外の級友に対する認知や感情のうち, 級友との親密な関係や級友からの受容, クラスのまとまりの良さ (集団凝集性) といった「親和」に関する側面と, 級友との比較や競争, ライバル関係といった「比較・競争」に関する側面の2つの側面に着目し, それらが協同的な学習動機づけや個別的な学習動機づけに及ぼす影響を明らかにすることを第1の目的である。

本研究の第2の目的は, 親和に関する側面と比較・協同に関する側面の相互作用効果について検討することである。協同的な学習への動機づけを高めるためには, 親和的な側面だけでなく競争的な関係の双方が必要であり, それら双方があってはじめて望ましい協同的な学習が成立すると考えられる。本研究ではこのような親和と比較・競争の相互作用効果についても検討を加える。

## 方法

### 調査対象者

愛知県下の公立中学生1年生129名, 2年生129名, 3年生131名の計389人を対象に質問紙調査を行った。無回答などのデータに不備のあった27名を除いた362名 (男子175名, 女子187名) を分析の対象とした。

### 手続き及び調査時期

調査は調査対象校の校長の許可を得た上で, 担任教師がクラスで一斉に実施した。調査対象者には調査は匿名であること, 回答したくない場合は回答しなくてもよいことを教示した。調査時期は2010年11月から12月であった。

### 調査内容

#### 1. 学級内・学級間の級友との関係

学級内の親密な関係については, 杉浦 (2000) の親和動機尺度を参考にして「親密な友人の存在」として6項目を作成した。級友との比較については, 太田 (2004) のライバル観尺度, 石田・川村 (2008) のクラスの目標構造の認知を参考にして「級友との比較」

と「目標・ライバルとなる友人の存在」各6項目計12項目を作成した。「クラス受容」と「クラスの凝集性」については, 石田・小島 (2009) の仲間集団の特徴を参考にして各6項目計12項目を作成した。「クラス間の比較」については, 太田 (2004) のライバル観尺度を参考にして6項目を作成した。

以上の項目をランダムに配置し, 各項目について「まったくあてはまらない (1)」～「非常にあてはまる (5)」の5件法で回答を求めた。

#### 2. 生徒の学習動機づけ

生徒の学習動機づけについては, 堀野 (1987) の達成動機測定尺度, 谷島・新井 (1994) の学習目標志向尺度を参考にして, 「協同的な学習動機づけ」「個別的な学習動機づけ」各7項目計14項目を作成した。

これらの項目をランダムに配置し, 各項目について, 「まったくあてはまらない (1)」～「非常にあてはまる (5)」の5件法で回答を求めた。

## 結果

### 1. 尺度の検討

#### 1) 学級内・学級間の級友関係

学級内・学級間の級友関係に関する36項目について主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況は10.74, 3.42, 3.01, 1.65, 1.34, 1.22, 1.08…あり, 固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から5因子解を抽出した。プロマックス回転後の因子負荷をTable 1に示す。

第1因子には, 親密な友人の存在に関する項目が高い負荷を示していたため, 「親密な友人の存在」と命名した。第2因子には, クラス受容とクラスの凝集性に関する項目が高い負荷を示していたため, 「クラスの凝集性とクラス受容」と命名した。クラスの凝集性とクラス受容が区別されなかったことは, 概念的には区別できるが, 測定的にはクラスの凝集性とクラス受容は高い相関関係にあるため, 区別されなかったと考えられる。第3因子には, クラス間の比較に関する項目が高い負荷を示していたため, 「クラス間の比較」と命名した。第4因子は, 級友との比較に関する項目が高い負荷を示していたため, 「級友との比較」と命名した。第5因子には, 目標・ライバルとなる友人の存在に関する項目が高い負荷を示していたため, 「目標・ライバルとなる友人の存在」と命名した。

当該因子にのみ絶対値が.40以上の負荷を有することを基準として下位尺度を構成し, その項目平均を各下位尺度得点とした。各下位尺度の内的整合性は, 親密な友人の存在で $\alpha=.90$ , クラスの凝集性とクラス受容で $\alpha=.88$ , クラス間の比較で $\alpha=.90$ , 級友との比較で $\alpha=.74$ , 目標・ライバルとなる友人の存在で $\alpha=.79$ であった。

Table 1 「学級内・学級間の級友関係」尺度の因子分析結果（主因子法, promax回転後）

項目	I	II	III	IV	V	I-T 相関
「親密な友人の存在 ( $\alpha=.90$ )」						
7. このクラスには自分のことを信じてくれる友だちがいる (親)	.84	-.05	-.04	.02	-.07	.70
33. このクラスには自分を裏切らないと思う友だちがいる (親)	.83	-.01	-.03	.01	-.01	.76
3. このクラスには自分が失敗をしても味方になってくれる友だちがいる (親)	.75	-.02	-.02	.02	.00	.68
34. このクラスには一緒にいると安心できる友だちがいる (親)	.74	.01	.00	-.05	.12	.78
23. このクラスには何でも話せる友だちがいる (親)	.74	.05	-.05	.03	-.01	.72
22. このクラスにはずっと一緒にクラスでいたい友だちがいる (親)	.67	-.11	.08	-.01	.11	.69
4. このクラスには相手を見て自分も頑張ろうと思える友だちがいる (目)	.46	.04	.01	-.03	.37	.61
「クラスの凝集性とクラス受容 ( $\alpha=.88$ )」						
14. このクラスはひとつにまとまっている (凝)	-.06	.86	-.02	-.03	-.05	.73
19. このクラスのみんなは仲がよい (凝)	-.10	.83	-.01	-.05	.07	.72
24. このクラスの団結力は強い (凝)	-.10	.74	.17	-.06	-.06	.71
18. このクラスのみんなを信用している (受)	-.01	.74	.07	-.02	.01	.72
29. このクラスはみんなで一緒に遊んだり活動する事が多い (凝)	.01	.61	-.02	.09	.10	.61
1. クラスのみんなはこのクラスのことを大切に思っている (凝)	-.11	.61	.23	-.20	.02	.62
15. このクラスには孤立している人はいない (凝)	-.05	.61	-.19	.00	.08	.46
16. このクラスでは誰にも遠慮せずに言いたいことが言える (受)	.16	.57	-.14	.08	-.01	.56
10. このクラスのみんなにはありのままの姿を見せられる (受)	.34	.46	-.10	.04	.00	.53
「クラス間の比較 ( $\alpha=.90$ )」						
27. 何であれ他のクラスとの勝負では勝ちたい (ク比)	-.02	-.08	.94	.00	.05	.83
26. 他のクラスではできないことを自分のクラスができるとうれしい (ク比)	.11	-.04	.80	.01	-.07	.73
2. どんなことでも他のクラスと競争して勝つとうれしい (ク比)	-.08	.03	.79	-.07	.04	.72
32. 何であれ自分のクラスが他のクラスに負けるとくやしい (ク比)	-.01	.00	.72	.05	.10	.72
17. 何事でも自分のクラスが一番であって欲しいと思う (ク比)	.01	.25	.56	.14	-.08	.70
「級友との比較 ( $\alpha=.74$ )」						
12. このクラスのみんながどんな成績を取ったのか気になる (友比)	.00	-.08	-.01	.73	.01	.62
28. このクラスのみんなのテストの出来具合が気になる (友比)	-.01	-.07	.08	.70	.08	.61
11. このクラスのみんなよりも自分が劣っているか優れているかが気になる (友比)	-.17	.05	-.13	.59	.11	.49
35. このクラスのみんなには何事にも負けたくない (友比)	.00	.03	.18	.51	-.04	.44
21. このクラスのみんなが失敗すると安心する (友比)	-.02	.08	-.19	.49	.02	.36
「目標・ライバルとなる友人の存在 ( $\alpha=.79$ )」						
8. このクラスには目標となる友だちがいる (目)	.38	-.13	.01	-.08	.59	.50
31. このクラスには良いライバルになっている友だちがいる (目)	.17	.06	.02	.16	.50	.65
13. このクラスには競い合うことで自分を高められる友だちがいる (目)	.06	.17	.06	.18	.50	.65
20. このクラスにはお互いに刺激し合える友だちがいる (目)	.12	.35	.03	.03	.41	.58
「残余項目」						
9. このクラスには尊敬できる友だちがいる (目)	.48	-.07	.04	-.16	.44	
25. このクラスのみんなと離れてひとりでいたい (R) (受)	.37	.25	.10	-.09	-.11	
5. このクラスの中で浮いていると感じることがある (R) (受)	.29	.16	.02	-.08	-.27	
36. このクラスのみんなから受け入れられていると思う (受)	.35	.40	.04	.16	-.22	
30. このクラスのみんなと競争して勝てるかどうか心配である (友比)	.10	-.12	.10	.39	-.04	
6. 自分のクラスと他のクラスをよく比較する (ク比)	.01	-.05	.19	.37	.03	
	因子間相関 I		.51	.43	.11	.44
		II		.61	.18	.29
		III			.38	.39
		IV				.34

注1：項目の括弧内の文字は尺度作成に際して想定した下位尺度名を表す。

(親) = 親密な友人の存在, (凝) = クラスの凝集性, (受) = クラス受容

(ク比) = クラス間の比較, (友比) = 級友との比較, (目) = 目標・ライバルとなる友人の存在

注2：(R) は逆転項目

2) 学習動機づけ

学習動機づけに関する14項目について主因子法による因子分析を行った。固有値の減衰状況は5.6, 1.5, 1.0, …であり、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から2因子解を抽出した。プロマックス回転後の因子負荷をTable 2に示す。

第1因子は、協同的な学習動機づけに関する項目が高い負荷を示していたため、「協同的な学習動機づけ」と命名した。第2因子には、個別的な学習動機づけに関する項目が高い負荷を示していたため、「個別的な学習動機づけ」と命名した。

当該因子にのみ絶対値が.40以上の負荷を有するこ

とを基準として下位尺度を構成し、その項目平均を各尺度得点とした。下位尺度の内的整合性は、協同的な学習動機づけで $\alpha=.85$ 、個別的な学習動機づけで $\alpha=.83$ であった。

2. 学級内・学級間の級友関係における性差と学年差

学級内・学級間の級友関係における性差及び学年差について、学年(1, 2, 3)×性(男, 女)の2要因分散分析を行った。各指標の平均値、標準偏差をTable 3に示す。

親密な友人の存在では、学年の主効果傾向 ( $F(2, 356)=2.84, p<.10$ )、性別の主効果 $F(1, 356)=16.66$ ,

Table 2 「学習動機づけ」尺度の因子分析結果(主因子法, promax回転後)

項目	I	II	I-T相関
「協同的な学習動機づけ ( $\alpha=.85$ )」			
12. 友だちと分からないところを助け合い、一緒に勉強できる	.77	-.03	.68
8. ひとりでは難しい問題にも、クラスの人と助け合いながら挑戦できる	.75	.01	.62
10. 友だちがやる気のないときには、励まして頑張らせることができる	.70	-.01	.67
4. グループ学習ではお互いに協力し合いながら取り組むことができる	.59	.11	.56
6. グループ学習にも積極的に参加することができる	.58	.16	.61
11. 自分とける問題を解けない友だちがいたら、解き方を教えてあげられる	.56	.09	.63
1. クラスで力を合わせて、ひとつの課題に取り組むことができる	.54	-.09	.43
「個別的な学習動機づけ ( $\alpha=.83$ )」			
3. 難しい問題にも、こつこつ努力して取り組むことができる	-.17	.94	.65
5. 他人ができる、できないに関係なく、難しい問題にも挑戦できる	-.07	.82	.71
2. 成績とは関係ない問題でも自ら進んで勉強できる	.15	.63	.65
14. 結果は気にせずに、勉強に打ち込める	.08	.49	.50
13. 自分で目標や計画をたてて勉強できる	.15	.49	.56
9. 一度解いた問題でも、他に解き方がないか自分で調べて取り組むことができる	.14	.48	.53
[残余項目]			
7. 興味のあることは、自分から進んで調べることができる	.21	.21	
因子間相関 I		.62	

Table 3 学級内・学級間の級友関係と学習動機づけの性差と学年差

		1年		2年		3年		多重比較	
		男	女	男	女	男	女	学年	性別
親密な友人の存在	M	3.74	4.20	3.56	3.89	3.76	4.05	1>2*	男<女*
	SD	(0.95)	(0.77)	(0.77)	(0.83)	(0.74)	(0.91)		
クラスの凝集性とクラス受容	M	3.13	3.15	3.11	3.03	3.36	3.11		
	SD	(0.74)	(0.79)	(0.82)	(0.85)	(0.88)	(0.96)		
クラス間の比較	M	4.01	3.91	3.61	3.82	3.95	3.80		
	SD	(0.91)	(0.90)	(0.97)	(0.99)	(0.95)	(0.97)		
級友との比較	M	3.46	3.15	2.93	2.72	2.99	2.94	1>2*, 1>3*	男>女*
	SD	(0.81)	(0.73)	(0.85)	(0.90)	(0.80)	(0.72)		
目標・ライバルとなる友人の存在	M	3.52	3.50	3.19	3.02	3.37	3.52	1>2*, 3>2*	
	SD	(0.99)	(0.75)	(0.84)	(0.77)	(0.80)	(0.94)		
協同的な学習動機づけ	M	3.28	3.61	2.95	3.17	3.36	3.36	1>2*, 3>2*	男<女*
	SD	(0.85)	(0.81)	(0.82)	(0.74)	(0.69)	(0.74)		
個別的な学習動機づけ	M	3.15	3.06	2.77	2.67	2.88	2.77	1>2*, 1>3*	
	SD	(0.95)	(0.96)	(0.87)	(0.72)	(0.77)	(0.75)		

注：\* $p<.05$

$p<.001$ ) が有意となり、1年生は2年生にくらべて有意に高く ( $p<.05$ )、女子は男子にくらべて有意に高いことが示された ( $p<.05$ )。級友との比較では、学年の主効果 ( $F(2, 356) = 11.71, p<.001$ ) と性別の主効果 ( $F(1, 356) = 5.19, p<.05$ ) が有意となり、多重比較の結果、1年生は2年生、3年生にくらべて有意に高く ( $ps<.05$ )、男子は女子にくらべて有意に高いことが示された ( $p<.05$ )。目標・ライバルとなる友人の存在では、学年の主効果 ( $F(2, 356) = 7.76, p<.001$ ) が有意となり、多重比較の結果、2年生が1年生、3年生にくらべて有意に低いことが示された ( $ps<.05$ )。

協同的な学習動機づけでは、学年の主効果 ( $F(2, 356) = 8.08, p<.001$ ) と性別の主効果 ( $F(1, 356) = 5.04, p<.05$ ) が有意となり、多重比較の結果、2年生が1年生、3年生にくらべて有意に低いこと ( $ps<.05$ )、また女性は男性に比べて有意に高いことが示された ( $p<.05$ )。個別的な学習動機づけでは、学年の主効果 ( $F(2, 356) = 6.74, p<.001$ ) が有意となり、多重比較の結果、1年生は2年生、3年生にくらべて有意に低いことが示された ( $ps<.05$ )。

以上のように、性差に関しては、親密な友人の存在と学習における協同的な学習動機づけでは女子が男子よりも高く、級友との比較では男子が女子よりも高いことが示された。男子は競争・課題志向が強く、女子は親和志向が強いことは多くの研究で指摘されている (e.g., 磯崎・高橋, 1988)。また協同的な学習動機づけは男子よりも女子が高いことが明らかにされている (谷島・新井, 1994)。本研究の結果はこれらの知見と

一致するといえる。

学年差に関しては、級友関係に関する指標と動機づけに関する指標ともに、全般的に1年生が高く2年生で低かった。これは、一般に言われているように、中学1年生は学習意欲が高く2年生で中だるみが生じていることを示唆している。

### 3. 学級内・学級間の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響

学級内・学級間の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響については、学習動機づけを従属変数とし、学級内・学級間の級友関係の各変数を独立変数とする重回帰分析を行った。各変数間の相関を Table 4 に、重回帰分析の結果を Table 5 に示す。

協同的な学習動機づけについては、親密な友人の存在 ( $\beta=.21, p<.001$ )、クラスの凝集性とクラス受容 ( $\beta=.33, p<.001$ )、クラス間の比較 ( $\beta=.20, p<.001$ )、目標・ライバルとなる友人の存在 ( $\beta=.14, p<.01$ ) が正の標準偏回帰係数を示した。ここから親和性が高く、目標となる友人がいると生徒の協同的な学習動機づけが高まることが示された。また、個別的な学習動機づけについては、クラス間の比較 ( $\beta=.15, p<.05$ ) と目標・ライバルとなる友人の存在 ( $\beta=.27, p<.001$ ) が正の標準偏回帰係数を示した。ここから競争心が高く、目標となる友人がいるほど生徒の個別的な学習動機づけが高まることが示された。

協同的な学習動機づけと個別的な学習動機づけを比較してみると、親和性が個別的な学習動機づけに影響

Table 4 学級内・学級間の級友関係と学習動機づけとの相関

	1	2	3	4	5	6	7
1. 親密な友人の存在		.47 **	.40 **	.06	.62 **	.54 **	.23 **
2. クラスの凝集性とクラス受容			.56 **	.11 *	.46 **	.61 **	.29 **
3. クラス間の比較				.31 **	.50 **	.55 **	.34 **
4. 級友との比較					.32 **	.18 **	.22 **
5. 目標・ライバルとなる友人の存在						.53 **	.39 **
6. 協同的な学習動機づけ							.58 **
7. 個別的な学習動機づけ							

注: \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

Table 5 学級内・学級間の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響

	協同的な 学習動機づけ	個別的な 学習動機づけ
親密な友人の存在	.21 ***	-.05
クラスの凝集性とクラス受容	.33 ***	.10
クラス間の比較	.20 ***	.15 *
級友との比較	.02	.08
目標・ライバルとなる友人の存在	.14 **	.27 ***
$R^2$	.51 ***	.19 ***

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

はなかったが、協同的な学習動機づけでは影響がみられた。ここから協同的な学習動機づけを高めるために、親密な友人の存在や凝集性、クラス受容といった親和性が重要な要因であることが示された。

#### 4. 学級内・学級間の級友関係の交互作用効果

学級内・学級間の級友関係尺度である「親密な友人の存在」, 「クラスの凝集性とクラス受容」, 「クラス間の比較」, 「級友との比較」, 「目標・ライバルとなる友人の存在」のそれぞれについて平均値を算出し、平均値以上を高群、平均値未満を低群に分類した。そして、5つの変数のうち2つの変数を独立変数に設定し、学習動機づけ（協同的な学習動機づけ・個別的な学習動機づけ）を従属変数とする2要因分散分析をすべての組み合わせについて行った。各変数の主効果については、重回帰の結果とほぼ同じであったので、ここでは交互作用が有意であった結果のみを記述する。

協同的な学習動機づけの分析ではいずれの交互作用も有意とはならなかった。一方、個別的な学習動機づけでは、親密な友人の存在と目標・ライバルとなる友人の存在の交互作用のみが有意となった ( $F(3, 358) = 6.35, p < .05$ )。親密な友人の存在の高低×目標・ライバルとなる友人の存在の高低の各群における個別的な学習動機づけの平均値を Figure 1 に示す。

単純主効果の検定を行ったところ、目標・ライバルとなる友人の存在低群における親密な友人の存在の単純主効果 ( $F(1, 358) = 4.56, p < .05$ )、および、親密な友人の存在高群における目標・ライバルとなる友人の存在の単純主効果が有意であった ( $F(1, 358) = 36.00, p < .001$ )。

この結果から、個別的な学習動機づけには、親密な友人の存在と目標・ライバルとなる友人の存在の双方が必要であり、親密な友人が存在していても目標・ライバルとなる友人がいなければ、個別的な学習動機づけは低下することが明らかとなった。

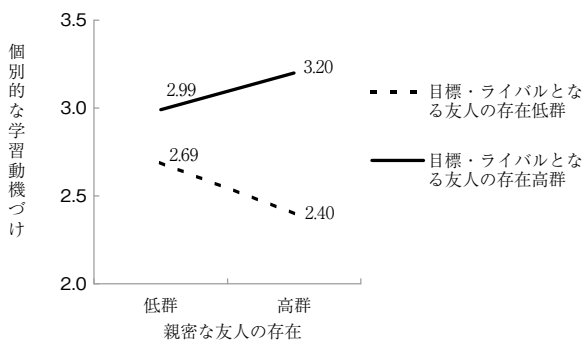


Figure 1 親密な友人の存在と目標・ライバルとなる友人の存在の高低群における個別的な学習動機づけの平均値

## 考察

### 1. 学級内・学級間の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響

協同的な学習動機づけでは、親密な友人の存在、クラスの凝集性とクラス受容、クラス間の比較、目標・ライバルとなる友人の存在が正の影響を与えることが示された。一方、個別的な学習動機づけでは、クラス間の比較、目標・ライバルとなる友人の存在が正の影響を与えることが示された。また、学級内・学級間の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響は、個別的な学習動機づけよりも協同的な学習動機づけの方が高かったことから、学級内・学級間の級友関係が個別的な学習動機づけにくらべて協同的な学習動機づけと強い影響があることが示された。

協同的な学習動機づけに及ぼす影響の強さについては、クラスの凝集性とクラス受容、親密な友人の存在、クラス間の比較、目標・ライバルとなる友人の存在の影響が強いことが示された。特に、クラスの凝集性とクラス受容の影響が強く、協同的な学習動機づけを促進するには、親和性を高めることが競争を行うよりも効果的であることが示された。これは、杉江 (1999) や Johnson et al. (1993) の協同学習に関する研究でも指摘されており、本研究の結果はこれらの知見と一致する。また、これらの研究では、適度な競争も必要であることも指摘されており、協同学習には、クラス間の比較、目標・ライバルとなる友人の存在も必要であるといえる。

一方、級友との比較に関しては、協同的な学習動機づけには影響を与えていなかった。本研究での級友との比較には、遂行回避や評価懸念に近い項目も含まれており、このような消極的な比較は学習意欲や学業達成にマイナスの影響を及ぼすことが指摘されている (e.g., 田中・山内, 2000)。他者との比較や競争関係のすべてが協同学習への動機づけを促進するのではなく、クラス間の比較、目標・ライバルとなる友人の存在といった積極的な競争関係のみが協同学習への動機づけを高めるといえる。

一方、個別的な学習動機づけでは、目標・ライバルとなる友人の存在、クラス間の比較のみが影響を与えていた。太田 (2005) は、ライバルの有無が学習動機づけに及ぼす影響について検討し、ライバルが存在する生徒の方が競争を肯定的に捉えており、学習にも積極的に取り組むことを明らかにしている。また外山 (2006) は、友人との比較が生徒の学業成績に及ぼす影響について検討し、学業成績が高い友人と比較をしている生徒のうち、学業コンピテンスが高い生徒は学業成績が向上するが、学業成績の低い友人との比較は学業成績を低下させることを指摘している。

これらの知見を踏まえると、個別的な学習動機づけ

については、親和的な関係よりも自分よりも上位の他者との比較や競争が有効であると考えられる。

次に、協同的な学習動機づけと個別的な学習動機づけの違いについて考察する。協同的な学習動機づけでは親密な友人の存在、クラスの凝集性とクラス受容といった親和性が強い影響を及ぼし、親和性が協同学習への動機づけを高めていたのに対し、個別的な学習動機づけでは、親和性が個別学習に対する動機づけを高める影響は示されなかった。

谷島・新井(1994)は、児童の目標志向とクラス適応との関連について検討し、協同志向の高い児童は低い児童にくらべてクラス適応が高いのに対し、課題志向や自己志向の高低ではクラス適応に有意な差は示されなかった。また岡田(2008)は、友人関係と学習との関連について検討し、友人関係と学習における自律的な動機づけが、友人との協同的な学習活動を介して、充実感に影響を及ぼすことを明らかにしている。

この知見を踏まえると、協同的な学習動機づけの高い生徒は教師や級友と親密な関係を形成し、それがいっそう協同的な動機づけを高めるといった循環的なプロセスを想定できる。しかし、個別的な学習動機づけは、教師や級友との関係に影響を及ぼすことはなく、その結果、親和性から個別的な学習への影響も認められなかった可能性が示唆される。

また、目標・ライバルとなる友人の存在に関しては、協同的な学習動機づけと個別的な学習動機づけの双方に正の影響を与えることが示され、協同的な学習動機づけだけでなく、学習全般の動機づけを高めるという点で、学習にとって重要な要因であることが明らかとなった。先述したように、ライバルが存在する生徒の方が競争を肯定的に捉えており、学習にも積極的に取り組むことが明らかにされている(太田, 2005)。また、杉江(1999)や太田(2004)は、ライバル関係は競争関係であると同時に、協同関係でもあると認知される可能性があることを指摘している。このことから、協同的な学習動機づけを高める上で、競争は完全に否定されるものではなく、競争による相手との比較の仕方によっては協同的な学習動機づけを促進するといえる。

## 2. 学級内・学級間の級友関係に関する交互作用の影響

学級内・学級間の級友関係の交互作用効果に関する分析では、協同的な学習動機づけではいずれの交互作用も有意とはならなかった。協同的な学習動機づけにおいて、親和的な関係や目標やライバルとなる競争的な関係は必要であるが、それらは相互に独立して影響し、相乗効果を生させるまでの影響力はないのかもしれない。

一方、個別的な学習動機づけに関しては、親密な友人の存在と目標・ライバルとなる友人の存在との間に

交互作用が見られ、親密な友人と同時に目標やライバルとなる友人が存在する場合には、学習動機づけが最も高まることが明らかとなった。つまり、個別的な学習動機づけを高めるためには、親密な友人、目標やライバルとなる友人がいずれもが必要であるといえる。

石田・吉田(2015)は、友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響について検討し、親密な友人が授業に対して意欲が高く積極的である場合は生徒の学習意欲や学習行動が促進されるのに対し、親密な友人の意欲が低く学習に積極的でない場合は、生徒の学習意欲や学習行動は逆に低下することを見出している。

これらの知見を踏まえると、目標やライバルとなる人物がいない場合において、親密な友人のみが存在すると、現状に満足してしまい、その結果、向上心が見られなくなってしまうと考えられる。これは、問題でも指摘したように、親和的な関係だけでは学習動機づけを高めるのに限界があることを示している。また、そういった状況を打破するために、目標やライバルとなる人物との競争関係が学習動機づけにとって必要であるといえる。

本研究では、親密な友人と目標・ライバルとなる友人が同一人物か別の人物かということまでは調べていない。親密な友人と目標・ライバルとなる友人が一致しているか否かで、学習動機づけに及ぼす影響は異なる可能性がある。また太田(2005)が指摘するように、目標となる存在とライバルとなる存在では、動機づけに及ぼすメカニズムが異なっている可能性も考えられる。今後は、これらを区別した上で、さらに検討する必要があるだろう。

## 引用文献

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: vol. 1. student motivation*. New York: Academic Press. pp. 177-207.
- 堀野 緑 (1987). 達成動機の構成因子の分析—達成動機概念の再検討— 教育心理学研究, **35**, 148-154.
- 石田靖彦・川村祥世 (2008). クラスの目標構造が生徒の学習行動に及ぼす影響—生徒のコンピテンスの違いに着目して— 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, **11**, 255-261.
- 石田靖彦・小島文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連—仲間集団の形成・所属動機という観点から— 愛知教育大学研究報告(教育科学編), **58**, 107-113.
- 石田靖彦・吉田俊和 (2015). 友人との関係の親密さと友人の特徴が生徒の学習動機づけに及ぼす影響 愛知教育大学創造開発機構紀要, **5**, 133-140.
- 磯崎三喜年・高橋超 (1988). 友人選択と学業成績における自己評価維持規制 心理学研究, **59**, 113-119.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in classroom. 5th Ed.* Interaction Book

Company.

- 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤（訳）（1998）. 学習の輪：アメリカの共同学習入門 二瓶社
- 岡田 涼（2008）. 友人との学習活動における自立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.
- 太田伸幸（2004）. ライバル関係の認知の基準：ライバル観尺度の作成 社会心理学研究, **19**, 221-233
- 太田伸幸（2005）. 学習場面におけるライバルの有無に影響する要因—競争と学習に対する態度に注目して— 愛知工業大学研究報告, **40**, 47-56.
- 杉江修治（1999）. バズ学習の研究—協同原理に基づく学習指導の理論と実践— 風間書房
- 杉浦 健（2000）. 2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達的变化— 教育心理学研究, **48**, 352-360.
- 田中あゆみ・山内弘継（2000）. 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71**, 317-324.
- 外山美樹（2006）. 中学生の学業成績の向上に関する研究—比較他者の遂行と学業コンピテンスの影響— 教育心理学研究, **54**, 55-62.
- 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達成との関連 筑波大学心理研究, **16**, 163-173.

## 付記

本稿は、第一著者の指導のもとに第二著者が愛知教育大学に提出した卒業論文に新たな考察を加えてまとめ直したものである。貴重な時間を割いて調査にご協力くださった生徒の皆さんと先生方にお礼申し上げます。

(2015年9月24日受理)