

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 —小学生を対象とした検討—

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: A Study of Elementary School Students

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授業で取り入れられている。また次期学習指導要領でも、「主体的・対話的で深い学び」の実現として「アクティブ・ラーニング」の重要性が議論されている。

本研究では、このような協同的な学習活動の背後にある児童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と考えられる学級内外の級友との関係について検討する。

石田・杉山(2016)は、中学生を対象にして、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について検討した。そして、学級内外の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響は、個人的な学習動機づけよりも協同的な学習動機づけの方が強いこと、また個別的な学習動機づけに影響を及ぼす級友関係は、目標やライバルとなる友人の存在とクラス間の比較のみであったのに対し、協同的な学習動機づけには、目標やライバルとなる友人の存在だけでなく、親密な友人の存在やクラスの凝集性やクラス受容、クラス間の比較といった、親和的な関係と比較・競争的な関係の双方が正の

影響を及ぼしていることを明らかにした。

ただし、上記の研究対象は中学生で小学生については検討していない。小学校から中学校にかけて学年が上がるにつれ内発的な動機づけは低下することが多くの研究で指摘されている。たとえば、西村・櫻井(2013)は、小学校5年生から中学校3年生を対象として、自己決定理論に基づく動機づけの変化について検討し、小学生から中学生にかけて学習動機づけが自律的な動機づけから統制的な動機づけへと変化することを明らかにした。そしてその原因のひとつとして、小学校では努力といった学習過程も評価されるのに対し、中学校では学業成績が重視され社会的な比較が顕著になることが影響していると考察している。

また小学校と中学校では、学級担任制と教科担任制といった違いもあり、学習環境や教室内の人間関係のあり方も大きく異なる可能性がある。

そこで本研究では、小学生を対象として石田・杉山(2016)と同様の結果が認められるのかどうかを明らかにする。

方法

調査対象者

愛知県下の公立小学校4年生150名、5年生126名、6年生161名の計437人(男子231名、女子206名)を対象に質問紙調査を行った。

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

石田・杉山(2016)で用いた項目を難しい漢字をひらがなに直して使用した。この尺度は、級友との関係やクラス間の関係に関する研究(石田・川村, 2008; 石田・小島, 2009; 太田, 2004; 杉浦, 2000)を参考にし、「親密な友人の存在」、「級友との比較」、「目標・ライバルとなる友人の存在」、「クラス受容」、「クラスの凝集性」、「クラス間の比較」という6つの下位尺度を想定して、各6項目ずつ計36項目で構成したものである。回答は「まったくあてはまらない(1)」～「非常にあてはまる(5)」の5件法であった。

2. 児童の学習動機づけ

石田・杉山(2016)で用いた「協同的な学習動機づけ」と「個別的な学習動機づけ」の各7項目を難しい漢字をひらがなに直して使用した。これらの項目は、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作成したものである。回答は「まったくあてはまらない(1)」～「非常にあてはまる(5)」の5件法であった。

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6.20, 2.74, 1.60, 1.50, 1.26, 0.95…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、親密な友人の存在とクラス受容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クラス受容」とした。第2因子には、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」とした。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」とした。第4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」とした。第5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」とした。

中学生を対象とした石田・杉山(2016)では、クラス受容はクラスの凝集性と同じ因子に高い負荷を有していたが、小学生を対象とした今回の結果ではクラス受容は親密な友人の存在と同じ因子に高い負荷を有していた。しかしそれ以外の因子については、若干の項

目の違いがあるものの、すべて想定された通りの因子が抽出された。

そこで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、「親密な友人の存在とクラス受容」で $\alpha=.77$ 、「クラスの凝集性」で $\alpha=.80$ 、「クラス間の比較」で $\alpha=.81$ 、「目標・ライバルとなる友人の存在」で $\alpha=.76$ 、「級友との比較」で $\alpha=.80$ であった。

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4.98, 1.00, 0.77…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、個別的な学習動機づけに関する項目が高い負荷を有し、第2因子には、協同的な学習動機づけに関する項目が高い負荷を有しており、中学生を対象とした石田・杉山(2016)と1項目を除いて同様の結果であった。

そこで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、「個別的な学習動機づけ」で $\alpha=.84$ 、「協同的な学習動機づけ」で $\alpha=.81$ であった。

2. 学級内・学級間の級友関係および学習動機づけの学年差と性差

学級内・学級間の級友関係および学習動機づけにおける性差と学年差について、学年(4, 5, 6年)×性別(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。

分析の結果、交互作用効果はいずれの指標でも有意とはならなかった。学年の主効果は、「クラスの凝集性」($F(1, 431)=10.65, p<.001$)、「目標・ライバルとなる友人の存在」($F(1, 431)=12.61, p<.001$)で有意となり、Tukey法による多重比較の結果、クラスの凝集性は4年生が5年生、6年生にくらべて有意に高く、クラス間の比較は6年生が4年生、5年生にくらべて有意に低いことが示された。性別の主効果は、「親密な友人の存在とクラス受容」で有意傾向($F(1, 431)=2.91, p<.10$)、「目標・ライバルとなる友人の存在」で有意($F(1, 431)=4.39, p<.05$)となり、いずれも女子の方が男子にくらべて高いことが示された。

学習動機づけでは、学年の主効果が「個人的な学習動機づけ」($F(1, 431)=10.67, p<.001$)、「協同的な学習動機づけ」($F(1, 431)=3.93, p<.05$)のいずれにおいても有意であった。Tukey法による多重比較の結果、個別的な学習動機づけは4年生が5, 6年生にくらべて有意に高く、協同的な動機づけは4年生が5年生に

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
「親密な友人の存在とクラス受容 ($\alpha=.77$)」					
16. 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（親密）	.73	.03	.00	.01	-.01
11. 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（親密）	.69	-.05	.03	.07	.05
1. このクラスには、何でも話せる友だちがいる（親密）	.62	-.10	-.03	.14	.07
6. このクラスには、一緒にいると安心できる友だちがいる（親密）	.60	-.14	.07	.27	.03
14. このクラスのみんなは、自分の話をちゃんと聞いてくれる（受容）	.53	.24	.07	-.16	-.02
4. このクラスのみんなに認められていると思う（受容）	.49	.10	-.09	.02	.02
9. このクラスの仲間に入れないと感ずることがある（R）（受容）	-.42	-.02	-.04	.34	.15
「クラスの凝集性 ($\alpha=.80$)」					
21. このクラスは、ひとつにまとまっている（凝集）	.05	.81	-.03	-.07	.00
27. 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（凝集）	.04	.66	.00	.08	.01
23. このクラスのみんなは、仲がよい（凝集）	.10	.65	-.02	-.03	.00
25. このクラスは、みんなでいっしょに遊んだり、活動したりすることが多い（凝集）	-.11	.58	.04	.22	-.01
「クラス間の比較 ($\alpha=.81$)」					
10. どんなことでも、自分のクラスが他のクラスに勝つとうれしい（クラス比較）	.02	-.07	.85	-.05	-.08
5. どんなことでも、自分のクラスが他のクラスに負けるとくやしい（クラス比較）	.02	-.02	.78	.00	-.01
15. どんなことでも、自分のクラスが一番になってほしいと思う（クラス比較）	-.02	.09	.75	-.03	.04
「目標・ライバルとなる友人の存在 ($\alpha=.76$)」					
8. このクラスには、目標となる友だちがいる（目標）	.08	.04	-.02	.76	-.12
3. このクラスには、相手を見て自分もがんばろうと思える友だちがいる（目標）	.15	.03	.02	.65	-.09
18. このクラスには、「あんなふうになりたい」と思う友だちがいる（目標）	.01	.01	-.07	.62	.02
13. 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（目標）	.02	.02	.03	.53	.08
「級友との比較 ($\alpha=.80$)」					
12. このクラスのみんなが、どんな成績をとったのか気になる（比較）	.04	-.01	-.03	.00	.86
17. このクラスのみんなのテストの結果が気になる（比較）	.14	-.02	-.04	-.16	.83
「残余項目」					
19. このクラスでは、誰にもえんりよせずに言いたいことが言える（受容）	.39	.16	-.02	.03	.03
7. このクラスのみんなには、どんなことでも負けたくない（比較）	-.08	.03	.37	.10	.28
2. このクラスのみんなより、自分がよくできるかどうか気になる（比較）	-.19	.08	.09	.21	.35
	因子間相関 I	.46	.29	.43	.00
	II		.43	.46	.12
	III			.49	.44
	IV				.32

注1：項目のカッコ内の文字は尺度作成に際して想定した下位尺度名を示す。

（親密）＝親密な友人の存在、（凝集）＝クラスの凝集性、（受容）＝クラス受容

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

注2：（R）は逆転項目を示す。

くらべて有意に高いことが示された。性別の主効果は「個別的な学習動機づけ」($F(1, 431) = 3.95, p < .05$)、「協同的な学習動機づけ」($F(1, 431) = 11.84, p < .001$)ともに有意であり、いずれも女子の方が男子に比べて有意に高いことが示された。

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。結果をTable 4に示す。

個別的な学習動機づけでは、「クラスの凝集性」($\beta=.15, p < .05$)、「クラス間の比較」($\beta=.13, p < .01$)、「目標・ライバルとなる友人の存在」($\beta=.27, p < .001$)が有意な正の標準偏回帰係数を示した。一方、協同的な学習動機づけでは、「親密な友人の存在とクラス受容」($\beta=.38, p < .001$)、「クラスの凝集性」($\beta=.17, p < .001$)、「クラス間の比較」($\beta=.09, p < .05$)、「目標・ライバルとなる友人の存在」($\beta=.27, p < .001$)が有意な正の標準偏回帰係数を示した。

学級内外の級友関係の説明力は、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大きく、学級内外の級友関係は個別的な学習動機づけよりも協同的

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
「個別的な学習動機づけ ($\alpha=.84$)」		
6. 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	.77	.07
10. 一度解いた問題でも、他に解き方がないか自分で調べて、勉強することができる	.75	-.03
8. 自分で目標や計画を立てて勉強できる	.74	-.02
4. 成績とは関係ない問題でも、自分から進んで勉強できる	.71	.06
「協同的な学習動機づけ ($\alpha=.81$)」		
7. 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	-.09	.85
3. ひとりでは難しい問題でも、クラスの人と助け合いながら、ちょうせんできる	.02	.75
9. 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	.07	.62
5. グループ学習にも、せっきょくてきに参加することができる	.22	.50
[残余項目]		
1. 問題がわからない友だちがいたら、やり方を教えてあげられる	.28	.35
2. 興味のあることは、自分から進んで調べることができる	.36	.22
	因子間相関 I	
		.71

Table 3 学級内・学級間の級友関係と学習動機づけの学年差と性差

		4年		5年		6年		多重比較	
		男子	女子	男子	女子	男子	女子	学年	性別
親密な友人の存在と クラス受容	M	3.71	3.80	3.65	3.88	3.83	3.86		男<女 [†]
	SD	(0.78)	(0.76)	(0.83)	(0.68)	(0.64)	(0.70)		
クラス凝集性	M	3.73	3.59	3.25	3.50	3.09	3.34	4>5*, 4>6***	
	SD	(0.99)	(0.81)	(0.85)	(0.59)	(0.91)	(0.90)		
クラス間の比較	M	4.15	3.95	3.80	4.02	3.34	3.63	4>6***, 5>6***	
	SD	(0.91)	(0.98)	(0.98)	(1.02)	(1.22)	(0.97)		
目標・ライバルとなる 友人の存在	M	3.64	3.72	3.49	3.79	3.35	3.59		男<女*
	SD	(1.08)	(0.96)	(1.06)	(0.85)	(1.13)	(0.95)		
級友との比較	M	3.08	2.69	3.27	3.00	2.94	3.05		
	SD	(1.43)	(1.28)	(1.32)	(1.11)	(1.33)	(1.20)		
個人的な学習動機づけ	M	3.49	3.54	2.98	3.38	2.91	3.05	4>5*, 4>6***	男<女*
	SD	(0.97)	(0.98)	(1.14)	(0.91)	(1.09)	(1.03)		
協同的な学習動機づけ	M	3.78	3.96	3.26	3.88	3.63	3.74	4>5*	男<女***
	SD	(1.04)	(0.81)	(1.01)	(0.83)	(0.88)	(0.88)		

注：*** $p<.001$, * $p<.05$, [†] $p<.10$

Table 4 学級内・学級間の級友関係が学習動機づけに及ぼす影響

	個別的な 学習動機づけ	協同的な 学習動機づけ
親密な友人の存在とクラス受容	.09	.38 ***
クラスの凝集性	.15 **	.17 ***
クラス間の比較	.13 **	.09 *
目標・ライバルとなる友人の存在	.27 ***	.27 ***
級友との比較	-.05	-.05
R^2	.48 ***	.68 ***
adj R^2	.22 ***	.45 ***

注：*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

な学習動機づけに大きな影響を及ぼすといえる。

協同的な学習動機づけには、親密な友人の存在とクラス受容といった親密な関係と、目標・ライバルとなる友人の存在という競争的な関係の双方が大きな影響を及ぼすのに対し、個別的な学習動機づけには、目標・ライバルとなる友人の存在という競争的な関係のみの影響を受け、親密な関係の影響はほとんど見られなかった。同様の結果は、中学生を対象とした石田・杉山(2016)でも示されており、小中ではほぼ一貫した結果と言える。

4. 学級内・学級間の級友関係の交互作用効果

学級内・学級間の級友関係の下位尺度である「親密な友人の存在とクラス受容」、「クラスの凝集性」、「クラス間の比較」、「目標・ライバルとなる友人の存在」、「級友との比較」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(個別的な学習動機づけ、協同的な学習動機づけ)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。

その結果、個別的な学習動機づけでは、いずれの交互作用も有意とならなかった。一方、協同的な学習動機づけでは、「親密な友人の存在とクラス受容」×「目標・ライバルとなる友人の存在」の交互作用が傾向水準であった($F(1, 433) = 3.47, p < .10$)。親密な友人の存在とクラス受容の高低×目標・ライバルとなる友人の存在の高低の各群の協同的な学習動機づけの平均値をFigure 1に示す。

協同的な学習動機づけの平均値は、親密となる友人の存在とクラス受容、目標・ライバルとなる友人の存在がともに高い群がもっとも高く、双方が共に低い群がもっとも低かったが、単純主効果の検定では、目標・ライバルとなる友人の存在の単純主効果は、親密となる友人の存在とクラス受容の低群、高群ともに有意であり(低群 $F(1, 433) = 43.99, p < .001$; 高群 $F(1,$

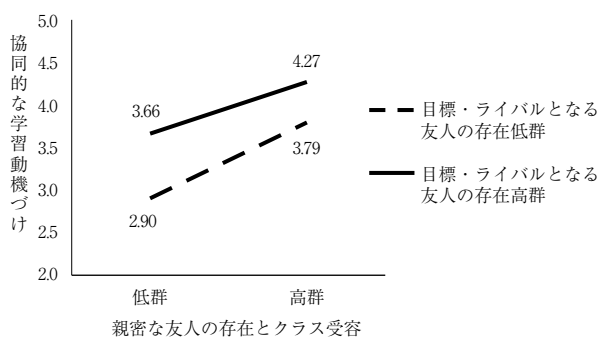


Figure 1 「親密な友人の存在とクラス受容」高低群×「目標・ライバルとなる友人の存在」高低群における協同的な学習動機づけの平均値

433) = 22.31, $p < .001$), 交互作用の効果は小さいと考えられる。

考察

1. 学級内・学級間の級友関係と学習動機づけにおける学年差と性差

学年差については、「クラスの凝集性」、「クラス間の比較」で認められ、相対的に4年生が5年生、6年生にくらべて高いことが示された。中学生を対象とした石田・杉山(2016)でも、学級内・学級間の級友関係は、相対的に1年生が2年生、3年生にくらべて高く、学年が上がるにつれて低下していた。ただし、学年差が見られた指標は中学生とは異っており、中学生では「クラスの凝集性」や「クラス間の比較」では有意な学年差は示されていない。「クラスの凝集性」と「クラス間の比較」はいずれも集団に関する認知や感情であり、小学校中学年が仲間集団を形成しやすい学年であるために、これらの集団レベルの認知が4年生で高かったと考えられる。

性差については、「親密な友人の存在とクラス受容」と「目標・ライバルとなる友人の存在」で認められ、いずれも女子が男子にくらべて高いことが示された。中学生を対象とした石田・杉山(2016)では、「親密な友人の存在」は女子の方が高く、「級友との比較」は男子の方が高かった。親密な友人やクラス受容などの親密な関係は女子の方が高いと言えるが、その他の点については、中学生とは異なる結果であった。

一方、学習動機づけにおける学年差については、「個人的な学習動機づけ」、「協同的な学習動機づけ」いずれにおいても4年生が相対的に高いことが示された。岡田(2014)は、自己決定理論の観点から小学生の協同的な学習に対する動機づけ尺度を作成し、学年差について検討している。その結果、大きな変化ではないものの、協同的な学習動機づけは学年が上がるにつれてやや低下することを明らかにした。石田・杉山(2016)でも中学1年生が相対的に高い結果であり、いずれの学習動機づけも学年が上がるにつれて低下する傾向が示唆される。

性差については、いずれの学習動機づけも女子が男子にくらべて高かった。岡田(2014)の研究では、協同的な学習に対する動機づけのうち、内発的動機づけと同一化調整において男子よりも女子の方が高いことが示されている。また中学生を対象とした石田・杉山(2016)では、「個人的な動機づけ」では性差がなく、「協同的な学習動機づけ」のみで女子が男子にくらべて高いという結果であった。学習動機づけの性差は、個別的な学習動機づけよりも協同的な学習動機づけにおいて大きいと考えられる。

2. 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には、「級友との比較」以外のすべての指標で有意な正の影響が示された。とくに、「親密な友人の存在とクラス受容」、「目標・ライバルとなる友人の存在」、「クラスの凝集性」が比較的強い影響を及ぼしていた。中学生を対象とした石田・杉山(2016)では、「クラス間の比較」も比較的強い影響を及ぼしていたが、それ以外はほぼ同様の結果であった。

これらの結果から、協同的な学習動機づけを促進するには、親密な友人の存在やクラス受容といった親和的な関係とともに、目標やライバルとなる友人の存在という良い意味での競争的な関係も必要であると考えられる。これは、杉江(1999)やJohnson, Johnson, & Houbec(1993 杉江・石田・伊藤・伊藤訳 1998)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も一致する。

一方、個別的な学習動機づけには、「目標・ライバルとなる友人の存在」、「クラスの凝集性」、「クラス間の比較」が正の影響を及ぼしており、中でも「目標・ライバルとなる友人の存在」が比較的強い影響を及ぼしていた。中学生を対象にした石田・杉山(2016)でも、「目標・ライバルとなる友人の存在」と「クラス間の比較」が正の影響を及ぼしており、ほぼ同様の結果であった。太田(2005)は、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。この知見も踏まえると、個別的な学習動機づけを高めるには、親和的な関係よりも目標になる友人やライバルの存在が効果的であると言えるだろう。

3. 学級内・学級間の級友関係の交互作用効果

学級内・学級間の級友関係の交互作用効果に関する分析では、個別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のに対し、協同的な学習動機づけでは、「親密な友人の存在とクラス受容」と「目標・ライバルとなる友人の存在」との間に交互作用の傾向が示された。ただし、その効果は小さく、明確な交互作用は示されなかった。つまり、「親密な友人の存在とクラス受容」と「目標・ライバルとなる友人の存在」は協同的な学習動機づけをそれぞれ独立に高める効果を持つと考えられる。

ところで、中学生を対象とした石田・杉山(2016)では、個別的な学習動機づけにおいて「親密な友人の存在」と「目標・ライバルとなる友人の存在」の交互作用効果が認められ、親密な友人と目標・ライバルとなる友人がともに存在している生徒は、個別的な学習動機づけが高いのに対し、親密な友人はいるが目標・ライバルとなる友人がいない生徒は個別的な動機づけが低いという結果を見出していた。ただし、今回の研究

ではそのような結果は見い出せず、個別的な動機づけには親密な友人の存在やクラス受容は影響を及ぼしておらず、目標やライバルとなる友人が存在している児童ほど個別的な動機づけが高いという結果であった。これらの結果から、親密な友人と目標やライバルとなる友人が個別的な学習動機づけに及ぼす影響は、小学生よりもむしろ中学生で大きく、小学生では目標やライバルの存在のみが大きな影響していると言える。

ただし、本研究も石田・杉山(2016)の研究も、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。中学生では親密な友人と目標やライバルとなる友人が区別されているのに対し、小学生ではそれらが区別されていないことも考えられる。このような違いが、先述した小学生と中学生の違いを生じさせた可能性もある。今後は、親密な友人と目標やライバルとなる友人が同一か否かという点も測定して検討する必要があるだろう。

引用文献

- 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・杉山正悟(2016). 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— 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 65, 109-116.
- 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: アメリカの協同学習入門 二瓶社)
- 西村多久磨・櫻井茂雄(2013). 小中学生における学習動機づけの構造的変化 心理学研究, 83, 546-555.
- 岡田 涼(2014). 児童における協同的な学習に対する動機づけ 日本心理学会第78回大会発表論文集.
- 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—その発達の变化— 教育心理学研究, 48, 352-360.
- 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.

(2016年9月21日受理)