

小学生の学校生活における意欲特性、因果性の所在認知及び 認知された教師の取り組み・印象の関連

The Relationships between Characteristics of the Motivation in School Life, Perceived Loci of Causality, Perceived Teachers' Support, and Impression of Teachers in School Children

宮崎 純一

MIYAZAKI Junichi
(紀の川市立東貴志小学校)

米澤 好史

YONEZAWA Yoshifumi
(和歌山大学教育学部心理学教室)

本研究では小学生の学校生活における意欲の現れ方の特性、学習行動の原因をどのように捉えているかという因果性の所在認知、及び教師の取り組みをどのように認知しているか、教師に対する印象との関連について検討を行った。小学生の学校生活における意欲は、教師の取り組みの認知や印象が強く関連しており、自己決定理論で説明されているような単純で、物的なものではなく、教師との関係や家庭生活等の関係性基盤が複合的に関与していることが明らかになった。特に重要なのは、こどもが教師の受容的態度と肯定的印象を認知することと意欲の高さが強く関係していることであった。また、教師の学級経営評価の観点からの具体的影響の検証も行い、小学校の教育現場で、こども理解、意欲喚起にどのように活かしていくことができるかについても指摘した。

キーワード：学校生活、意欲特性、因果性の所在認知、教師の取り組み認知と印象、関係性、「愛情の器」モデル

1. 問題と目的

わが国において1998年に改訂された学習指導要領によって、「自ら学び、自ら考える力など」の「生きる力」を育成することが示された。また、文部科学省(2008)は、学習意欲の向上も打ち出した。これらを受けて、現在、多くの学校で掲げられる学校教育目標や「目指す児童像」に「自ら学ぶ」の文言が織り込まれている。また、文部科学省(2010)は、指導に生かす評価を充実させること(指導と評価の一体化)が重要であると述べている。

一方、米澤(2001)は、認知心理学の立場から、生きる力とは、自らを振り返り、自らの位置づけを確認し、他者との関わりを通して自らの活動の場を構築していく力であると指摘し、大人とこどもが真剣に向き合い、お互いを育てる子育て環境と学習環境について提案している。また、米澤(2000)は、「主人公であるこどもに働きかけ、こどもの何を育てるのかを絶えず問い続けることが本当の援助である。」としている。さらに、「教育評価のあり方を問い直さなければ、教育の改革はできない。自分の教育方法を確立して適用するという考え方は間違っている。」と指摘している。

意欲理論については、Ryan & Deci(2000)は、動機づけの類型を関係性や自律性、コンピテンスと関連付けて説明した(自己決定理論)。自己決定理論では、自律性の高い順に内的調整・統合的調整・同一視的調

整・取入的調整・外的調整・無調整と定義している。また、デシとフラスト(1999)は、「自立性を支援する教師に教えられている生徒は、より好奇心に富み、学ぶことを重んじ、自尊心が高く、選択が人々の内発的動機づけを高めることも明らかにされている。人を厳しく管理すれば、管理されたがっているようにふるまう。権威ある地位の人が管理的であると、支援されるはずの人たちからやる気を奪うことになる。」と記している。Benware & Deci(1984)は、「親や教師に支援されてきたのだという自立の自覚をもつ生徒は、より高い概念学習と大きな楽しみをもつ」としている。岡田(2010)は、小学生、中学生、高校生、大学生の4グループ間で動機づけ概念間の相関係数を算出したところ、小学生と大学生において統制的な動機づけ(外的調整、取入的調整)と自律的な動機づけ(同一化的調整[同一視的調整と以下表記]、内発的動機[内的調整と以下表記])が比較的独立しているのに対して、中学生と高校生においては全ての動機づけ概念間に正の相関が見られるとして、動機づけ概念間の関連性の違いを考慮した働きかけの重要性を指摘している。

ところで、米澤・米澤(2005)は、「学習者を主体とする学習観と自己評価を育むためには、学習者自身が学習内容・学習環境・ともに学ぶ人など様々なものと関わりをもって学習していくことが必要である。」としているが、この観点で意欲を捉える必要がある。

バンデューラ(1997)は、「人間の生活は非常に相互

依存的なもので、私たちが個人的に行ったことが他人の良好状態に影響を与え、そして他人の行動が彼ら個人の良好状態に影響を与える。」としている。また、春木・菅野（2003）は、「大切なのは形（やり方）ではなく、その働きかけを受ける側にそう感じられたかどうか、つまり、愛情、受容、認容とこどもに感じられるような働きかけは、こどもに現実原則を納得して受け入れられるようになるための力づけとなり、情緒的健康をもたらす。」と述べている。堀（2011）は、高校生において教師行動を肯定的に認知する群は内発的動機づけが高く、教師行動を否定的に認知する群は内発的動機づけが低いことを明らかにしている。濱上・米澤（2009）、米澤（2012）においても、教師を受容的に受けとめるこどもほど意欲が高く、こどもの受容感と意欲が強い関係があることが示されている。

以上のことから、本研究ではFigure 1 に示すモデルを念頭に、小学生にとっての人的環境要因としての教師の取り組みや印象に対する小学生の認知に着目し、小学生の学校生活における意欲特性や因果性の所在認知との関連についての検討を行う。

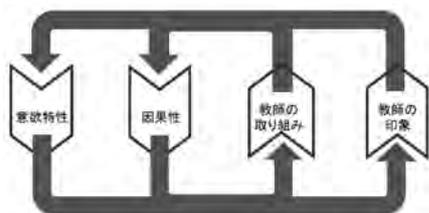


Figure 1 小学生の認知・意欲モデル図

2. 研究 I

2.1. 目的

小学生が学校で生活する中での意欲特性や因果性の所在認知と、小学生が認知している教師の取り組み・印象との関連性を検討することを目的とした。

2.2. 方法

2.2.1. 質問紙構成 フェースシートに氏名・学年・組・出席番号・性別の記入を求め、以下4つの尺度によって構成した。

①小学生の学校生活における意欲特性尺度

学校生活における小学生の「やる気」を測定するために三島・宇野（2004）、谷島・新井（1995）、由良・米澤（2005）を参考に作成された濱上・米澤（2009）を読点の位置を改善して用いた。設問は全26項目で構成される。回答は、「全くそう思う」（5点）～「ぜんぜんそう思わない」（1点）の5段階評定。

②改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度

行動した者が自分の行動した理由をどのように認知しているか（認知された因果性の所在）を日本の小学生に対して測定できるように作成された小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度（佐

柳,2007）を用いた。使用に際して、設問の主語を「わたしは」「わたしが」に統一した。また、「ぼく/わたしは勉強しないと先生や親にいろいろ言われるので勉強します。」（項目9）を「わたしは、勉強しないと親にいろいろ言われるので勉強する。」に改めた。設問は全18項目で構成される。回答は、「そうだ」（4点）～「そうでない」（1点）の4段階評定。

③小学生によって認知された教師の取り組み尺度

小学生が教師のことをどのように捉えているかについて、三島・宇野（2004）、濱上・米澤（2009）、渡辺（1990）を参考に、第1筆者自身の小学校教諭としての経験を振り返り言語化してリストを作成した。得られた90項目をKJ法により70項目にまとめた。このうち、「先生は、そうじや給食の準備などいろいろなことを一緒にしてくれる。」などの「教師の行動を小学生がどのように捉えているか」を問う41項目を「小学生によって認知された教師の取り組み尺度」とした。回答は、「まったくそう思う」（5点）～「ぜんぜんそう思わない」（1点）の5段階評定。

④小学生によって認知された教師の印象尺度

上記③の70項目のうち、「先生は、わたしたちと一緒にいるのが好きだ。」などの「教師の様子・態度を小学生が推測したもの」を問う29項目を「小学生によって認知された教師の印象尺度」とした。回答は、「まったくそう思う」（5点）～「ぜんぜんそう思わない」（1点）の5段階評定。

2.2.2. 被験者（調査協力者）

和歌山県内の公立小学校の児童321名（第1学年44名・第2学年41名・第3学年60名・第4学年48名・第5学年64名・第6学年64名）。

2.2.3. 調査期間 2012年3月

2.2.4. 手続き 学級ごとに担任によって決定された授業時間に集団式で配布した。

2.3. 結果

2.3.1. 小学生の学校生活における意欲特性尺度因子分析 主因子法・プロマックス回転の結果、6因子が抽出された。回転後のパターンをTable 1 に示す。

因子1には「わたしは、いつも勉強をやりたいきもちだ。」など6項目が負荷したため「努力希求」と名付けた。因子2には「わたしは、どんどん発表する。」など6項目が負荷したため「評価欲求」と名付けた。因子3には「わたしは、あたらしいことを知りたい。」など2項目が負荷したため「知的的好奇心」と名付けた。因子4には「わたしは、先生の言ったことは、かならずまもる。」など3項目が負荷したため「義務的意欲」と名付けた。因子5には「わたしは、もんだいのできたらうれしい。」など4項目が負荷したため「成果欲求」と名付けた。因子6には「わたしは、勉強がわかるようになりたい。」など2項目が負荷したため「まじめな態度」と名付けた。各因子下位尺度の信頼性分析の結果をTable 2 に示す。「まじめな態度」の α 係数が $\alpha = .321$ と低かったが、「まじめな態度」と「まじめな

態度」を構成する2項目(項目番号13と項目番号18)の平均値を算出し、個人得点を平均値と比較して、それぞれ上位群・下位群に分け、「まじめな態度」と項目番号13との上位群・下位群の一致率、「まじめな態度」と項目番号18との上位群・下位群の一致率をそれぞれ算出したところ、いずれも80%と高く、問題ないと判断した。

Table 1 小学生の学校生活における意欲特性尺度の因子分析：回転後の因子負荷量(主因子法・プロマックス回転)

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	共通性
9 わたしは、いつも勉強をやりたいきもちだ。	1.027	-.169	-.013	.036	.010	-.101	.829
10 わたしは、勉強をすることは楽しい。	.835	.046	.014	.002	-.049	-.033	.709
19 わたしは、勉強を毎日やりつづける。	.734	-.009	.003	-.004	.030	.053	.579
3 勉強は、自分からやろうと思う。	.730	.066	-.064	-.080	.084	.031	.575
11 わたしは、じぶんでやらなかったことを家で勉強する。	.647	.074	-.008	.014	-.085	.109	.486
25 わたしは、知っていることをならうと、もっとしらべ。	.385	.214	.199	.038	-.022	-.100	.474
22 わたしは、どんどん発表する。	.199	.742	-.107	-.048	.008	-.195	.610
23 わたしは、テストで友だちに勝ちたいと思う。	-.156	.626	-.001	-.031	.024	.048	.289
21 わたしは、わからない子に勉強を教えることができる。	.173	.521	-.080	.105	.079	-.028	.507
20 わたしは、クラスの子にたよりにされていると思う。	.188	.474	-.055	.146	-.048	-.028	.414
8 わたしは、勉強したあとは「がんばったな。」と思う。	.092	.424	.078	.038	.067	.043	.396
14 わたしは、わからなくてもかんにあきらめない。	.233	.424	.023	.035	.056	.128	.540
1 わたしは、あたらしいことを知りたい。	.099	-.227	.774	.010	.170	-.228	.538
17 わたしは、もっといろいろな休けんをしたい。	-.162	.019	.735	.190	.014	-.187	.488
15 わたしは、先生が言ったことは、かならずまもる。	-.012	-.008	.004	.749	.069	.162	.645
16 わたしは、そうじをいっしょけんめいする。	.070	.053	.079	.712	-.156	.098	.580
7 わたしは、先生の話や友だちの発表をよく聞く。	.058	.100	.093	.350	.045	.183	.352
2 わたしは、もんだいができたうらしい。	.031	.178	.058	-.157	.651	-.033	.553
26 わたしは、宿題をきちんとやってくる。	.035	-.142	-.114	.159	.585	.172	.388
6 わたしは、いいせいせきをとりたい。	-.095	.127	.143	-.128	.541	.161	.437
4 わたしは、先生にほめられたい。	.057	.296	.063	.128	.330	-.140	.479
13 わたしは、勉強がわかるようになりたい。	.131	.057	.160	-.025	.178	.372	.422
18 わたしは、休みじかんがおわっても、なかなか教室にもどらない。	-.143	.202	.075	-.165	-.086	-.336	.160
5 わたしは、よくちこくをする。	.119	-.080	.211	-.111	-.051	-.287	.083
12 わたしは、いろいろなことを知るの楽しい。	.058	.341	.628	-.116	-.204	.090	.711
24 わたしは、がんばっている友だちをおうえんする。	.051	.279	.171	.136	.035	-.042	.293
	因子寄与	9.018	1.117	.819	.649	.481	.452
	寄与率	34.685	4.295	3.150	2.497	1.848	1.737

Table 2 小学生の学校生活における意欲特性尺度の平均、標準偏差、α係数

	平均	標準偏差	α係数
努力希求	3.29	1.05	.886
評価欲求	3.46	0.93	.804
知的好奇心	4.38	0.79	.660
義務的意欲	3.98	0.82	.744
成果欲求	4.41	0.71	.702
まじめな態度	4.38	0.82	.321

2.3.2. 改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度の因子分析 主因子法・プロマックス回転を行った結果、4因子が抽出された。回転後のパターンをTable 3に示す。

因子1は5項目で構成されている。佐柳(2007)では「内的調整」に負荷した「わたしが勉強するのは、勉強がおもしろいからだ。」などの3項目に加えて、佐柳(2007)では「同一視的調整」に入れられた「わたしが勉強するのは、いろいろなことを知りたいからだ。」と「わたしが勉強するのは、もっと勉強をできるようになりたいからだ。」の2項目からなる。この2項目は、本来「統一的調整」として単独に取り扱うべき因子であるが、今回の分析では、むしろ「内的調整」に近いものとして位置付けられたため、これらを含めて

「内的・統一的調整」と名付けた。因子2は「わたしは勉強しないと親におこられるので勉強する。」など3項目が負荷したため「外的調整」と名付けた。因子3は「わたしが勉強するのは、勉強がしょうらいの役に立つからだ」など2項目が負荷したため「同一視的調整」と名付けた。因子4は「勉強がわからないと、はずかしいので勉強する。」など4項目が負荷したため「取入的調整」と名付けた。各因子下位尺度信頼性分析の結果をTable 4に示す。

Table 3 改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度の因子分析：回転後の因子負荷量(主因子法・プロマックス回転)

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性	
1 わたしが勉強するのは、勉強がおもしろいからだ。	.947	-.020	-.166	-.005	.709	
6 わたしが勉強するのは、勉強すると楽しい気持ちになるからだ。	.900	.024	-.160	-.003	.638	
18 わたしが勉強するのは、いろんなことを知りたいからだ。	.636	.014	.227	-.098	.606	
13 わたしが勉強するのは、むずかしい問題でもわかるようになるとおもしろいからだ。	.576	-.002	.164	.057	.518	
10 わたしが勉強するのは、もっと勉強をできるようになりたいからだ。	.574	-.071	.274	.007	.634	
3 わたしは、勉強しないと親におこられるので勉強する。	.049	.950	.052	-.175	.751	
9 わたしは、勉強しないと親にいろいろ言われるので勉強する。	-.050	.880	.031	.017	.786	
17 勉強しないと好きなことをやらせてもらえなくなるので勉強する。	.092	.474	-.100	.251	.423	
4 わたしが勉強するのは、勉強がしょうらいの役に立つからだ。	-.087	-.073	.818	.114	.646	
14 わたしが勉強するのは、しょうらいの夢をかなえるためだ。	.061	.045	.648	.009	.476	
8 勉強がわからないと、はずかしいので勉強する。	-.130	.132	.124	.634	.496	
5 わたしが勉強するのは、勉強しないとクラスの人にいろいろ言われるからだ。	.068	.222	-.119	.499	.414	
16 勉強がわからなくなるといやなので勉強する。	.234	.003	.154	.346	.332	
11 わたしが勉強するのは、テストで悪い点を取りたくないからだ。	.067	.041	.226	.330	.252	
2 いろんなことを知ると自分のためになるので勉強する。	.376	.043	.397	-.061	.472	
7 勉強することは大切なことなので勉強する。	.315	.007	.491	.012	.555	
12 テストで悪い点をとると先生や親におこられるので勉強する。	-.103	.537	-.043	.332	.572	
15 みんなに勉強ができると思われたいので勉強する。	.401	.032	.017	.373	.428	
	因子寄与	5.473	3.142	.634	.459	9.708
	寄与率	30.405	17.457	3.525	2.550	53.937

Table 4 改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度の平均、標準偏差、α係数

	平均	標準偏差	α係数
内的・統一的調整	3.02	0.82	.877
外的調整	2.31	1.05	.816
同一視的調整	3.26	0.85	.721
取入的調整	2.74	0.71	.635

2.3.3. 小学生によって認知された教師の取り組み尺度の因子分析 主因子法・プロマックス回転を行った結果、4因子が抽出された。回転後のパターンをTable 5に示す。

因子1は「先生は、そうじや給食の準備などいろいろなことを一緒にしてくれる。」「先生は、私を助けてくれる。」など教師が小学生に共感的にかかわっていると捉えている17項目が負荷したため「協働的・共感的関わり」と名付けた。因子2は「先生は、しかってばかりいる。」など叱ったり強制的に取り組ませている7項目が負荷したため「叱咤・強制的指導」と名付けた。因子3は「先生は、できたことをほめてくれる。」「先生は、楽しい授業をする。」など学力支援に関する7項目が負荷したため「学力向上・授業づくり」と名付けた。因子4は「先生は、私たちに、どんな学級にしたいかを考えさせようとしている。」など3項目が負荷したため「学級集団づくり」と名付けた。各因子下位尺度信頼性分析の結果をTable 6に示す。

Table 5 小学生によって認知された教師の取り組み尺度の因子分析：回転後の因子負荷量（主因子法・プロマックス回転）

	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
60 先生は、そうじや給食の準備などいろいろなことを一緒にしてくれる。	.805	-.073	-.228	-.047	.480
68 先生は、わたしを助けてくれる。	.792	-.041	-.207	.142	.586
59 先生は、わたしが困っていると相談にのってくれる。	.643	-.077	-.107	.149	.466
1 先生は、しかってほしいときにかける。	.573	.152	-.102	-.056	.237
62 先生は、わたしが納得できるようにしかっている。	.547	-.022	.071	.028	.374
35 先生は、しかっている時でもていねいに話す。	.545	-.015	.058	-.016	.336
70 先生は、構ってほしくないときには、そっとしておいてくれる。	.543	.095	-.030	.021	.269
14 先生は、わたしのよいところを見つけてくれる。	.540	.036	.212	.073	.510
57 先生はチャイムが鳴ると、すぐに授業を終える。	.524	.038	-.006	-.073	.236
20 先生は、悪んでいる子をなぐさめる。	.522	.010	.144	.046	.407
58 先生は、わたしにいろいろなことを教えてくれる。	.521	-.102	.152	.151	.545
15 先生は、けんかをしたとき、わたしがよかったと思えるように聞かしてくれる。	.515	.247	.123	-.191	.280
43 先生は、わたしの悪いところを見つけてくれる。	.488	.161	-.100	.229	.310
18 先生は、うれしいときいっしょに喜んでくれる。	.458	.020	.233	.091	.441
29 先生は、わたしたちにきちんとしつけをしている。	.360	-.022	.141	.262	.392
17 先生は、悪いことをしたとき、どの子にも同じようにしかる。	.353	-.094	.018	-.034	.150
67 先生は、がんばっていることをほめてくれる。	.319	-.065	.245	.271	.473
48 先生は、しかってばかりいる。	-.134	.724	.113	.061	.526
38 先生は、よくできる子ばかりほめる。	-.036	.652	.232	.011	.386
4 先生は、できない子ばかりしかる。	.023	.547	.047	.163	.295
3 先生は、できないなことをしかる。	.174	.485	.024	.096	.234
52 先生は、がんばっていないことをしかる。	.041	.483	.232	.052	.225
36 先生は、よく「～しなさい。」と言う。	.020	.335	-.033	.282	.174
8 先生は、宿題を出す量が多い。	-.171	.333	-.049	.215	.185
27 先生は、できたことをほめてくれる。	.259	-.061	.458	.087	.501
41 先生は、楽しい授業をする。	.247	-.274	.437	.007	.572
26 先生は、分かりやすい授業をする。	.183	-.105	.375	.127	.372
23 先生は、わたしたちに漢字小テストをがんばらせようとしている。	.129	.207	.371	.060	.214
47 先生は、悪いことをした子をみんなの前でしかる。	-.144	.250	.363	.125	.135
9 先生は、授業中に分らなかったことは、休憩時間や放課後に教えてくれる。	.286	-.059	.344	-.180	.291
32 先生は、授業のために十分に準備している。	.169	.045	.313	.241	.317
65 先生は、よく「～してはいけません。」と言う。	-.015	.234	.108	.415	.224
51 先生は、わたしたちに、どんな学級にしたいかを考えさせようとしている。	.263	.070	.029	.397	.321
50 先生は、わたしたちにグループで活動することか大切だと分かせようとしている。	.202	-.105	.153	.381	.391
11 先生は、わたしたちに先生や友だちの発表を聞かせようとしている。	.174	.107	.013	.290	.157
25 先生は、ほめてほしいときにほめてくれる。	.329	.180	.371	.033	.369
40 先生は、休み時間にみんなとよく遊んでくれる。	.469	-.051	.212	-.470	.371
45 先生は、わたしが去年までできなかったけど、今年できるようになったことを分かっている。	.422	.011	.381	-.104	.461
49 先生は、悪いことをした子を1人だけ呼び出してしかる。	.312	.477	-.213	-.097	.283
53 先生は、先生の注意を聞かないと、親に言いつける。	-.125	.359	.419	-.081	.186
54 先生は、わたしたちに学校のみんなですることをがんばらせようとしている。	.455	.043	-.014	.336	.429
因子寄与	9.596	2.607	.990	.915	14.108
寄与率	23.406	6.357	2.414	2.232	34.409

Table 6 小学生によって認知された教師の取り組み尺度の平均、標準偏差、α係数

	平均	標準偏差	α係数
協働的・共感的関わり	3.58	0.79	.898
叱咤・強制的指導	2.97	0.85	.697
学力向上・授業づくり	3.89	0.78	.711
学級集団づくり	3.80	0.93	.542

2.3.4. 小学生によって認知された教師の印象尺度の因子分析 主因子法・プロマックス回転の結果、2因子が抽出された。回転後パターンをTable 7に示す。

因子1は「先生は、わたしたちと一緒にいるのが好きだ。」など好ましい印象の18項目が負荷したため「肯定的受けとめ」と名付けた。因子2は「先生は、このクラスにいますとムかついた気持ちになる。」など受け入れがたい印象の10項目が負荷したため「否定的受けとめ」と名付けた。各因子下位尺度信頼性分析の結果をTable 8に示す。

Table 7 小学生によって認知された教師の印象尺度の因子分析：回転後の因子負荷量(主因子法・プロマックス回転)

	因子1	因子2	共通性
31 先生は、わたしたちと一緒にいるのが好きだ。	.770	.002	.592
63 先生は、みんながこのクラスが好きになってほしいと思っている。	.731	-.002	.536
33 先生は、いつもわたしたちのことを考えている。	.730	-.019	.546
16 先生は、このクラスの子のことが好きだ。	.697	.032	.466
30 先生は、わたしたちが教え合うことを大切にしている。	.688	-.029	.493
5 先生は、このクラスが好きだ。	.663	-.119	.529
55 先生は、授業を楽しんでいる。	.641	.111	.356
6 先生は、ぶだん優しい。	.631	-.149	.509
2 先生は、楽しい。	.617	-.135	.478
46 先生は、元気がよい。	.586	.018	.334
10 先生は、みんな仲良しだと思っている。	.545	-.007	.301
64 先生と校長先生や教頭先生は仲がいい。	.544	.210	.232
61 先生は、わたしたちに宿題をきちんとさせようと思っている。	.519	.227	.210
44 先生は、落ち着いて登壇としている。	.494	.073	.215
13 先生は、話しかけやすい雰囲気だ。	.481	-.098	.286
69 先生は、口ごたえする子や反抗する子のことも大切だと思っている。	.475	.124	.185
7 先生と他の先生は仲がいい。	.472	-.012	.230
42 先生は、わたしのお家の人と仲がいい。	.442	.051	.177
21 先生は、このクラスにいますとムかついた気持ちになる。	-.150	.715	.635
56 先生の注意を聞かないと先生にさらわれる。	.118	.663	.380
19 先生は、イライラしている。	-.149	.633	.511
12 先生は、お気に入りの子にだけやさしい。	.015	.603	.355
66 先生は、成績やテストのことばかり気にする。	.276	.574	.256
28 先生は、みんながこのクラスでムかついた気持ちでいていいと思っている。	-.117	.562	.391
37 先生は、まちがえた子をみんなであらわたり、からかっていると思っている。	-.011	.556	.315
34 先生は、みんながよくけんかをすると思っている。	.217	.487	.184
22 先生は、のんびりしている。	-.100	.421	.228
24 先生は、言うことをよく聞く子のことを大切だと思っている。	.288	.386	.127
39 先生は、しかっているときはこわい。	.163	.100	.021
因子寄与	7.688	2.389	10.077
寄与率	26.511	8.238	34.749

Table 8 小学生によって認知された教師の印象尺度の平均、標準偏差、α係数

	平均	標準偏差	α係数
肯定的受けとめ	3.91	0.72	.904
否定的受けとめ	2.32	0.78	.804

2.3.5. 各尺度間の相関 各尺度16因子の被験者別項目評定平均値の相関分析の結果をTable 9に示す。

Table 9 各尺度の相関 (N=321)

	努力要求	評価欲求	知的好奇心	義務的意欲	成果欲求	まじめな態度	内的統合的調整	外的統合的調整	同一視的調整	取入的調整	協働的・共感的関わり	叱咤・強制的指導	学力向上・授業づくり	学級集団づくり	肯定的受けとめ	否定的受けとめ
努力要求	1	.736**	.431**	.590**	.583**	.345**	.804**	-.027	.483**	.257**	.545**	-.085	.410**	.254**	.481**	-.169**
評価欲求		1	.442**	.527**	.609**	.278**	.714**	.061	.477**	.327**	.530**	-.005	.432**	.373**	.515**	-.126**
知的好奇心			1	.334**	.447**	.189**	.425**	-.004	.300**	.147**	.297**	-.016	.205**	.137**	.255**	-.121**
義務的意欲				1	.493**	.342**	.582**	.103	.359**	.272**	.426**	-.068	.341**	.263**	.428**	-.203**
成果欲求					1	.318**	.586**	.052	.387**	.337**	.481**	-.019	.355**	.296**	.524**	-.096
まじめな態度						1	.298**	-.152**	.245**	.066	.146**	-.081	.133*	.093	.186**	-.145**
内的統合的調整							1	-.036	.580**	.357**	.571**	-.044	.438**	.337**	.522**	-.152**
外的統合的調整								1	-.062	.449**	.121*	.250**	.028	-.019	.083	.184**
同一視的調整									1	.300**	.391**	-.029	.334**	.247**	.377**	-.104
取入的調整										1	.353**	.275**	.265**	.240**	.317**	-.109
協働的・共感的関わり											1	-.002	.687**	.529**	.830**	-.302**
叱咤・強制的指導												1	-.017	.173**	-.097	.616**
学力向上・授業づくり													1	.467**	.699**	-.227**
学級集団づくり														1	.516**	-.059
肯定的受けとめ															1	.340**
否定的受けとめ																1

**p<.01,*p<.05

2.3.6. 重回帰分析 小学生の学校生活における意欲特性尺度の各6因子を目的変数とし、他の3尺度10因子を説明変数とした重回帰分析の結果をTable10～15に示す。

Table10 努力希求の重回帰分析 (N=321)

	β
内的・統合的調整	.736**
協働的・共感的関わり	.170**
学級集団づくり	-.084**
R ²	.660

**p<.01,*p<.05

Table11 評価欲求の重回帰分析 (N=321)

	β
内的・統合的調整	.603**
肯定的受けとめ	.154**
学級集団づくり	.090**
R ²	.539

**p<.01,*p<.05

Table12 知的好奇心の重回帰分析 (N=321)

	β
内的・統合的調整	.425**
R ²	.178

**p<.01,*p<.05

Table13 義務的意欲の重回帰分析 (N=321)

	β
内的・統合的調整	.511**
肯定的受けとめ	.113**
外的調整	.132**
否定的受けとめ	-.111*
R ²	.374

**p<.01,*p<.05

Table14 成果欲求の重回帰分析 (N=321)

	β
内的・統合的調整	.401**
肯定的受けとめ	.281**
取入的調整	.105**
R ²	.412

**p<.01,*p<.05

Table15 まじめな態度の重回帰分析 (N=321)

	β
内的・統合的調整	.293**
外的調整	-.142**
R ²	.103**

p<.01,*p<.05

改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度の各4因子を目的変数とし、他の3尺度12因子を説明変数とした重回帰分析の結果をTable16～19に示す。

Table16 内的・統合的調整の重回帰分析 (N=321)

	β
努力希求	.514**
評価欲求	.204**
肯定的受けとめ	.134**
義務的意欲	.114**
R ²	.698

**p<.01,*p<.05

Table17 外的調整の重回帰分析 (N=321)

	β
叱咤・強制的指導	.247**
まじめな態度	-.196**
義務的意欲	.187**
R ²	.102

**p<.01,*p<.05

Table18 同一視的調整の重回帰分析 (N=321)

	β
努力希求	.255**
評価欲求	.216**
肯定的受けとめ	.143*
R ²	.273

**p<.01,*p<.05

Table19 取入的調整の重回帰分析 (N=321)

	β
協働的・共感的関わり	.246**
叱咤・強制的指導	.280**
成果欲求	.224**
R ²	.232

**p<.01,*p<.05

小学生によって認知された教師の取り組み尺度の各4因子を目的変数とし、他の3尺度12因子を説明変数とした重回帰分析の結果をTable20～23に示す。

Table20 協働的・共感的関わりの重回帰分析 (N=321)

	β
肯定的受けとめ	.720**
努力希求	.201**
取入的調整	.078*
まじめな態度	-.062*
R ²	.722

**p<.01,*p<.05

Table21 叱咤・強制的指導の重回帰分析 (N=321)

	β
否定的受けとめ	.594**
取入的調整	.210**
R ²	.420

**p<.01,*p<.05

Table22 学力向上・授業づくりの重回帰分析 (N=321)

	β
肯定的受けとめ	.646**
内的・統合的調整	.101*
R ²	.493

**p<.01,*p<.05

Table23 学級集団づくりの重回帰分析 (N=321)

	β
肯定的受けとめ	.523**
評価欲求	.241**
否定的受けとめ	.143**
外的調整	-.107*
努力希求	-.153*
R ²	.303

**p<.01,*p<.05

小学生によって認知された教師の印象尺度の各2因子を目的変数とし、他の3尺度の14因子を説明変数とした重回帰分析の結果をTable24、25に示す。

Table24 肯定的受けとめの重回帰分析 (N=321)

	β
協働的・共感的関わり	.561**
学力向上・授業づくり	.216**
成果欲求	.148**
叱咤・強制的指導	-.105**
学級集団づくり	.093**
R ²	.748

**p<.01,*p<.05

Table25 否定的受けとめの重回帰分析 (N=321)

	β
叱咤・強制的指導	.616**
協働的・共感的関わり	-.301**
R ²	.467

**p<.01,*p<.05

2. 4. 考 察

2. 4. 1. 小学生の学校生活における意欲特性尺度の因子分析 「努力希求」因子は、濱上・米澤 (2009) に比べて、より「努力希求」にふさわしい項目群となった。「評価欲求」因子は、「友だちからたよりにされている」という自分に対する評価やどんどん発表することで得られる評価、友だちがわからないことを教えることができることで得られる評価、勝つことやあきらめないことで得られる評価や「がんばっている自分」に対する自分を自分自身で評価したりすることによって、評価欲求を満たそうとしているものであり、教師からの評価は含まれていない。「知的好奇心」因子は、濱上・米澤 (2009) になかった、純粋な知的好奇心に関わる新たな因子である。「義務的意欲」因子は、授業でも生活でも教師の言うことを聞こうとする態度である。「成果欲求」因子は、「いい成績」や「先生にほめられる」など教師からの評価と、問題や宿題ができたらしいという自己評価とによって構成されていて、課題に取り組む場所が学校でも、家でも、できたことに対する「成果」であり、教師からの評価を「成果」として捉えている。「まじめな態度」因子は、勉強がわかりたいと思うことと、授業時間と休憩時間のけじめをつける態度は綿密な関係性を示している。濱上・米澤 (2009) では、「家庭学習」、「自己の集団適応」、「積極的関わり」の行動的側面をもつ3つの因子と、「学習成果欲求」、「努力希求」の感情的側面をもつ2つの因子が混在していたが、本研究においては「努力希求」、「評価欲求」、「知的好奇心」、「義務的意欲」、「成果欲求」、「まじめな態度」の6つの意欲的感情側面をもつものに、まとめ直すことができた。「小学生の学校生活における意欲特性尺度」と名付けるのにふさわしい結果が得られたと言える。

2. 4. 2. 改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度の因子分析 「内的・統合的調整」因子は、佐柳 (2007) では「同一視的調整」に埋没した「統合的調整」を、より「内的調整」に近いものとして取り出せたことに意義がある。また、佐柳 (2007) では「外的調整」に入れられた「わたしが勉強するのは、勉強しないと、クラスの人にいろいろ言われるからだ。」は、「取入的調整」に属したが、自己

決定理論から見て、妥当な結果であると言える。

2. 4. 3. 小学生によって認知された教師の取り組み尺度の因子分析 「協働的・共感的関わり」「叱咤・強制的指導」という教師の関わり方について捉えている2因子と、「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」という教師の取り組みの目標について捉えている2因子が抽出された。なお、「協働的・共感的関わり」には、「先生は、しかってほしいときにしかる。」「先生は、わたしの悪いところを見つけてくれる。」「先生は、悪いことをしたとき、どの子にも同じようにしかる。」「先生は、構ってほしくないときは、そっとしておいてくれる。」が属しており、教師が小学生のことを慮って関わることや距離をおいて関わらないことも「共感」であるということを示している。

2. 4. 4. 小学生によって認知された教師の印象尺度の因子分析 「肯定的受けとめ」と「否定的受けとめ」の違いは、「先生は、わたしたちに宿題をきちんとさせようと思っている。」「先生は、落ち着いて堂々としている。」「先生は、口ごたえする子や反抗する子のことも大切だと思っている。」は前者、「先生は、成績やテストのことばかり気にする。」「先生は、のんびりしている。」「先生は、言うことをよく聞く子のことを大切だと思っている。」は、後者というように、印象の感受性の高さ、繊細さに注目すべきである。

2. 4. 5. 相関分析 「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」は、小学生の学校生活における意欲特性尺度の他の5因子と「内的・統合的調整」「同一視的調整」「取入的調整」「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」と有意な正の相関、「否定的受けとめ」と有意な負の相関があった。「外的調整」、「叱咤・強制的指導」とは有意な相関は見られなかった。努力しようとする意欲や知的好奇心に、教師の協働的・共感的な関わりや肯定的な受けとめは大切であることが示された。また、身近な存在である友だちや教師からの評価を強く意識しており、自分が好ましい評価を得られることが重要であると意識して行動していると考えられる。「成果欲求」が他の意欲因子と異なるのは、「否定的受けとめ」と有意な相関は見られなかったことで、報酬志向なため非受容を乗り越えられているとも言える。「まじめな態度」は「外的調整」とも負の相関があり、「取入的調整」「学級集団づくり」とは有意な相関は見られない点が異なっており、文脈独立的、唯我独尊的意欲と言える。

「内的・統合的調整」は、「同一視的調整」「取入的調整」と有意な正の相関があったが、佐柳 (2007) と異なり、「外的調整」との有意な負の相関は示されなかった。また、「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「成果欲求」「同一視的調整」「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」「肯定的受けとめ」「まじめな態度」「取入的調整」「学級集団づくり」と有意な正の相関、「否定的受けとめ」とは有意な負の相関があり、「外的調整」、「叱咤・強制的指導」とは有

意な相関は見られなかった。自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) において、「行動すること自体に対する満足感が行動の源泉」であるとする「内的調整」及び「最も自律的な外発的動機づけ」であるとする「統合的調整」と自分や友だちからの評価を求める「評価欲求」やできばえや教師からの好ましい評価を求める「成果欲求」との関係が示されたことから、小学生の意欲を検討するときには、自己決定理論は現在の小学生にそのまま適用できないことが示唆された。「外的調整」は「取入的調整」と有意な相関があったが、佐柳 (2007) と異なり、「内的・統合的調整」「同一視的調整」との有意な負の相関は示されなかった。「協働的・共感的関わり」「叱咤・強制的指導」「否定的受けとめ」と有意な正の相関、「まじめな態度」とは有意な負の相関があった。他の意欲5因子と「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」とは有意な相関は見られなかった。外的自己調整は意欲行動や内的調整と反対でなく無関係であり、教師に褒められることでも叱られることでも、その場の対応によってのみ反応していることが示唆された。「同一視的調整」は、「内的・統合的調整」「取入的調整」と有意な相関があったが、佐柳 (2007) と異なり、「外的調整」との有意な相関はなかった。意欲6因子と「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」と有意な正の相関があったが、「叱咤・強制的指導」「否定的受けとめ」とは有意な相関はなかった。「取入的調整」は他の因果性の所在測定3因子すべてと有意な正の相関があり、「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「成果欲求」、教師の取り組み4因子すべて、「肯定的受けとめ」と有意な正の相関があった。「まじめな態度」「否定的受けとめ」とは有意な相関は見られなかった。「取入的調整」も「外的調整」と同様に「協働的・共感的関わり」にも「叱咤・強制的指導」にも正の相関があり、取入的に自己調整している小学生はほめられても、叱られても行動が影響される不安定な動機づけであると言える。

「協働的・共感的関わり」は、意欲6因子と「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」と有意な正の相関があり、「否定的受けとめ」とは有意な負の相関があった。「叱咤・強制的指導」とは有意な相関は見られなかった。教師が種々の活動を一緒にしたり、共感的であることは、意欲に強く関係している基盤であることが示された。「叱咤・強制的指導」は、「外的調整」「取入的調整」「学級集団づくり」「否定的受けとめ」と有意な正の相関があったが意欲6因子や他の因子とは相関が見られなかった。叱咤・強制的な指導は、意欲の減退とは言えないが、逆に向上させることもない。「学力向上・授業づくり」は、「協働的・共感的関わり」と異なるのは、「外的調整」と有意な相関は見られないことだけである。教師が工夫して授業をしていることは、共感的、肯定的に捉えられやすく、意欲の高さと関係が高いと言えるが、外的調整の高いことには効果的でない可能性がある。「学級集

団づくり」は、「まじめな態度」「外的調整」とは有意な相関が見られず、「叱咤・強制的指導」と正の相関があるところが「協働的・共感的関わり」と異なる。学級集団づくりも、活動を一緒にしていくことで共感的・肯定的に捉えやすいが、まじめな態度という唯我独尊のこともには影響を与えられないと思われる。と同時に強制的と捉えられやすいことにも留意すべきである。

「肯定的受けとめ」は、「否定的受けとめ」と有意な負の相関があり、「外的調整」「叱咤・強制的指導」以外の他のすべての因子と有意な正の相関が見られた。教師のことを肯定的な存在として受けとめることは、学習意欲の高さと関連があり、動機づけにとって必須条件である可能性がある。「否定的受けとめ」は、「肯定的受けとめ」「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「まじめな態度」「内的・統合的調整」「外的調整」「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」と有意な負の相関があり、「叱咤・強制的指導」「外的調整」と有意な正の相関があった。「成果欲求」「同一視的調整」「取入的調整」「学級集団づくり」とは有意な相関が見られなかった。否定的に受けとめることは、意欲の低さと強く関係している。

2. 4. 6. 重回帰分析 意欲6因子の分析より、いずれにも「内的・統合的調整」が関与しており、意欲尺度の妥当性を示すとともに、「内的・統合的調整」が意欲の中心にあることを示していることが示唆された。「努力希求」の分析より、教師のことを協働的・共感的に関わっていると捉えているほど、努力に打ち込む意欲につながるが、教師のよりよい学級集団づくりに対する認知は「努力希求」とは相いれず、「努力希求」は個人的なものであると捉えることができる。「評価欲求」は、教師の肯定的受けとめやよりよい学級集団づくりから育まれると言える。個人的な「努力希求」に対して、集団を意識する、つまり関係動機づけ的なものが「評価欲求」と言うことができる。「知的好奇心」は、「内的・統合的調整」とだけ関係する純粋に自己と対象との関係に依拠した意欲であると言える。「義務的意欲」は、報酬や教師の印象に左右されやすく、関係動機的要素が強いことが示された。「成果欲求」も、教師の肯定的印象などの評価を求める関係動機的意欲であるが、「義務的意欲」より「取入調整」との関係や「否定的受けとめ」の効果のなさから正の人的関係に依拠していると言える。「まじめな態度」は、「内的・統合的調整」的で「外的調整」的でないという、自律的な学習態度であると言える。

「内的・統合的調整」は、「努力希求」「評価欲求」「肯定的受けとめ」「義務的意欲」の総合体で、自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) の「行動すること自体に対する満足感が行動の源泉」という内発的動機付けの定義の問題点を指摘できる。あるいは、佐柳 (2007) によって測定されるのは、「意欲的行動」の総称体であり、「内的・統合的調整」を正確に取り出すことはできない可能性が示唆された。「外的調整」は、叱られない

ように強制され、言われたことを守ろうとする姿勢であり、自律的でなく、他者の規準に基づいて行動する意欲を示している。「同一視的調整」は、教師を肯定的に受けとめる小学生が、教師からの評価を生かして努力する特徴をもっている。「取入的調整」は、共感、叱咤・強制という相反するものでも教師のかかわりに反応し、成果を求める態度を示している。

「協働的・共感的関わり」は、肯定的印象により強められる一方、「まじめな態度」という自律的態度ではない共感的基盤を基にした「努力」と関係動機的「取入的調整」に支えられている。自分が努力していることを教師が認めてくれると小学生が受けとめることが努力をし続ける意欲にとって大切なのである。「叱咤・強制的指導」は、「否定的受けとめ」と関係動機的「取入的調整」に影響される。取入的調整のこどもは、教師の印象の好悪により、その指導を肯定的に見るか否定的にみるかに影響していることが伺える。「学力向上・授業づくり」の認知は、本人特性として「内的・統合的調整」の因果性を持っているこどもが教師に対する「肯定的受けとめ」の認知があることがベースに必要であることが示唆的である。「学級集団づくり」は、両価的で、教師のことを肯定的に受けとめても否定的に受けとめても影響される。関係動機的でもあり、努力姿勢と相容れないなど、複雑な要因によって構成されていることがわかる。

「肯定的受けとめ」は、「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」が行われることで形成されるが、成果欲求のこどもに生じやすいことがわかる。「叱咤・強制的指導」はマイナスに働く。「否定的受けとめ」は、「叱咤・強制的指導」によって作られ、「協働的・共感的関わり」によって削減されるというわかりやすい印象形成であることが示された。

2. 4. 7. まとめ いずれにしても教師に対する肯定的印象、受容感がこどもの意欲の育みと強くかかわっていること、教師に対する否定的印象、叱咤・強制されている感は意欲を減退させていることが示された。受容されることが意欲を育み、評価や指導されるだけでは意欲は育たないことが示されたのである。

3. 研究Ⅱ

3. 1. 目的

教師の取り組みや印象を小学生がどのように捉えているのかを教師自身がどのように認知しているかを調べる。

3. 2. 方法

3. 2. 1. 質問紙構成 本研究では、フェースシートに性別・年齢・当年度の担当（学級・専科など）・在職年数・本校での勤務年数の記入を求めたほか、2つの質問紙が用いられた。

①教師が受けとめる小学生によって認知された教師の取り組み尺度 研究Ⅰの小学生によって認知された教師の取り組み尺度の全質問項目について、「子どもたちは、私が～と思っている。」と設問表現を変更して、子どもたちが教師自身のことをどのように受けとめているかを調べた。回答は「まったくそう思う」（5点）～「ぜんぜんそう思わない」（1点）の5段階評定。

は、私が～と思っている。」と設問表現を変更して、子どもたちが教師自身のことをどのように受けとめているかを調べた。回答は「まったくそう思う」（5点）～「ぜんぜんそう思わない」（1点）の5段階評定。

②教師が受けとめる小学生によって認知された教師の印象尺度 同様に、研究Ⅰの小学生によって認知された教師の印象尺度の全質問項目について、「子どもたちは、私が～と思っている。」と設問表現を変更して、子どもたちが教師自身のことをどのように受けとめているかを調べた。回答は、「まったくそう思う」（5点）～「ぜんぜんそう思わない」（1点）の5段階評定。

3. 2. 2. 被験者（調査協力者） 和歌山県内の公立小学校の教師18名（担任12名、校長・教頭・教務・特別支援学級担任・TT担当・養護教諭）

3. 2. 3. 調査期間 2012年3月

3. 2. 4. 手続き 質問紙を配布した後、本調査の実施方法等を一齐に説明した。調査期間を設け、実施日時については調査協力者に委ねた。

3. 3. 結果

3. 3. 1. 教師が受けとめる小学生によって認知された教師の取り組み尺度の平均・標準偏差 結果をTable26に示す。

Table26 教師が受けとめる小学生によって認知された教師の取り組み尺度の平均、標準偏差

	平均	標準偏差
協働的・共感的関わり	3.45	0.36
叱咤・強制的指導	2.80	0.59
学力向上・授業づくり	3.44	0.49
学級集団づくり	3.51	0.55

3. 3. 2. 教師が受けとめる小学生によって認知された教師の印象尺度の平均・標準偏差 結果をTable27に示す。

Table27 教師が受けとめる小学生によって認知された教師の印象の平均、標準偏差

	平均	標準偏差
肯定的受けとめ	3.63	0.38
否定的受けとめ	2.14	0.47

4. 研究Ⅲ

4. 1. 目的

研究Ⅰで得られた児童のデータと、研究Ⅱで得られた教師のデータを比較することで、児童の学校生活における意欲特性や因果性の所在認知と教師認知の関連について検討する。

4. 2. 方法

教師が受けとめる小学生によって認知された教師の取り組み尺度4因子と教師が受けとめる小学生によって認知された教師の印象尺度2因子における教師の平均得点と、小学生によって認知された教師の取り組み尺度4因子と小学生によって認知された教師の印象尺度2因子における小学生の個人得点とを比較し、教師の平均点より高い得点の小学生を上位群、教師の平均

点より低い得点の小学生を下位群とした。6因子それぞれの上位群、下位群間に他の小学生の学校生活における意欲特性尺度6因子、改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度4因子について差がみられるか、また小学生によって認知された教師の取り組み尺度4因子と小学生によって認知された教師の印象尺度2因子については、当該上位群、下位群間分けに使用した因子以外の5因子について差がみられるかをt検定(5%水準)によって分析した。

4.3. 結果

「協働的・共感的関わり」の結果をTable28-1に示す。差が見られたのは(上位群>下位群)、「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「成果欲求」「まじめな態度」(傾向)「内的・統合的調整」「同一視的調整」「取入的調整」「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」であり、逆転差は「否定的受けとめ」(下位群>上位群)であった。

Table28-1 「協働的・共感的関わり」における比較全体 (N=321)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	130	2.63	.94	191	3.73	.88
評価欲求	130	2.92	.86	191	3.83	.78
知的好奇心	130	4.13	.90	191	4.55	.65
義務的意欲	130	3.61	.80	191	4.23	.73
成果欲求	130	4.03	.84	191	4.68	.43
まじめな態度	130	4.27	.82	191	4.46	.81
内的・統合的調整	130	2.49	.77	191	3.38	.64
外的調整	130	2.26	1.02	191	2.35	1.07
同一視的調整	130	2.89	.93	191	3.51	.70
取入的調整	130	2.49	.65	191	2.90	.71
協働的・共感的関わり	130	2.79	.47	191	4.13	.42
叱咤・強制的指導	130	2.96	.79	191	2.98	.90
学力向上・授業づくり	130	3.35	.74	191	4.26	.56
学級集団づくり	130	3.26	.89	191	4.17	.76
肯定的受けとめ	130	3.29	.61	191	4.33	.43
否定的受けとめ	130	2.54	.81	191	2.16	.73

「叱咤・強制的指導」の結果をTable28-2に示す。差が見られたのは(上位群>下位群)、「外的調整」「取入的調整」「学級集団づくり」「否定的受けとめ」であった。逆転差は(下位群>上位群)、「努力希求」「義務的意欲」(傾向)「成果欲求」(傾向)「まじめな態度」(傾

Table28-2 「叱咤・強制的指導」における比較全体 (N=321)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	130	3.48	1.00	191	3.16	1.07
評価欲求	130	3.52	.97	191	3.42	.90
知的好奇心	130	4.45	.79	191	4.34	.79
義務的意欲	130	4.08	.77	191	3.91	.85
成果欲求	130	4.50	.68	191	4.36	.72
まじめな態度	130	4.47	.88	191	4.32	.76
内的・統合的調整	130	3.16	.76	191	2.92	.85
外的調整	130	2.02	1.00	191	2.51	1.04
同一視的調整	130	3.37	.82	191	3.18	.87
取入的調整	130	2.59	.68	191	2.84	.72
協働的・共感的関わり	130	3.63	.74	191	3.55	.82
叱咤・強制的指導	130	2.14	.46	191	3.54	.54
学力向上・授業づくり	130	3.94	.75	191	3.86	.80
学級集団づくり	130	3.64	1.00	191	3.91	.87
肯定的受けとめ	130	4.03	.65	191	3.83	.76
否定的受けとめ	130	1.80	.56	191	2.67	.71

向)「内的・統合的調整」「同一視的調整」「肯定的受けとめ」であった。

「学力向上・授業づくり」の結果をTable28-3に示す。差が見られたのは(上位群>下位群)、「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「成果欲求」「まじめな態度」(傾向)「内的・統合的調整」「同一視的調整」「取入的調整」「協働的・共感的関わり」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」であり、逆転差は(下位群>上位群)、「否定的受けとめ」であった。

Table28-3 「学力向上・授業づくり」における比較全体 (N=321)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	90	2.71	.98	231	3.51	.99
評価欲求	90	2.93	.87	231	3.67	.87
知的好奇心	90	4.19	.86	231	4.46	.75
義務的意欲	90	3.60	.77	231	4.13	.79
成果欲求	90	4.04	.81	231	4.56	.60
まじめな態度	90	4.24	.80	231	4.44	.82
内的・統合的調整	90	2.55	.84	231	3.20	.74
外的調整	90	2.18	.99	231	2.36	1.06
同一視的調整	90	2.84	.96	231	3.42	.75
取入的調整	90	2.45	.62	231	2.85	.71
協働的・共感的関わり	90	2.86	.71	231	3.87	.62
叱咤・強制的指導	90	2.96	.79	231	2.98	.88
学力向上・授業づくり	90	2.88	.48	231	4.29	.45
学級集団づくり	90	3.21	.89	231	4.02	.84
肯定的受けとめ	90	3.24	.67	231	4.17	.55
否定的受けとめ	90	2.51	.85	231	2.24	.74

「学級集団づくり」の結果をTable28-4に示す。差が見られたのは(上位群>下位群)、「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「成果欲求」「内的・統合的調整」「同一視的調整」「取入的調整」「協働的・共感的関わり」「叱咤・強制的指導」「学力向上・授業づくり」「肯定的受けとめ」であり、逆転差は(下位群>上位群)、「否定的受けとめ」であった。

Table28-4 「学級集団づくり」における比較全体 (N=321)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	115	3.00	1.04	206	3.45	1.03
評価欲求	115	3.06	.94	206	3.68	.84
知的好奇心	115	4.24	.80	206	4.46	.77
義務的意欲	115	3.76	.88	206	4.10	.76
成果欲求	115	4.19	.83	206	4.54	.59
まじめな態度	115	4.32	.80	206	4.41	.83
内的・統合的調整	115	2.68	.83	206	3.20	.75
外的調整	115	2.38	.97	206	2.27	1.09
同一視的調整	115	2.93	.95	206	3.44	.73
取入的調整	115	2.54	.70	206	2.84	.70
協働的・共感的関わり	115	3.12	.71	206	3.84	.71
叱咤・強制的指導	115	2.84	.77	206	3.05	.89
学力向上・授業づくり	115	3.50	.73	206	4.12	.72
学級集団づくり	115	2.75	.50	206	4.38	.49
肯定的受けとめ	115	3.46	.71	206	4.16	.60
否定的受けとめ	115	2.43	.81	206	2.25	.76

「肯定的受けとめ」の結果をTable28-5に示す。差が見られたのは(上位群>下位群)、「努力希求」「評価欲求」「知的好奇心」「義務的意欲」「成果欲求」「まじめな態度」「内的・統合的調整」「同一視的調整」「取入的調整」「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づく

り」「学級集団づくり」「肯定的受けとめ」であり、逆転差は（下位群>上位群）、「叱咤・強制的指導」「否定的受けとめ」であった。

Table28-5 「肯定的受けとめ」における比較全体 (N=321)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	108	2.64	.97	213	3.62	.93
評価欲求	108	2.85	.85	213	3.77	.80
知的好奇心	108	4.14	.85	213	4.50	.73
義務的意欲	108	3.58	.84	213	4.18	.73
成果欲求	108	3.89	.85	213	4.68	.43
まじめな態度	108	4.19	.84	213	4.47	.79
内的・統合的調整	108	2.49	.78	213	3.28	.71
外的調整	108	2.31	1.00	213	2.31	1.07
同一視的調整	108	2.83	.95	213	3.47	.71
取入的調整	108	2.52	.62	213	2.85	.73
協働的・共感的関わり	108	2.82	.60	213	3.97	.56
叱咤・強制的指導	108	3.11	.77	213	2.90	.89
学力向上・授業づくり	108	3.26	.75	213	4.22	.57
学級集団づくり	108	3.22	.84	213	4.09	.83
肯定的受けとめ	108	3.05	.44	213	4.35	.34
否定的受けとめ	108	2.68	.77	213	2.13	.72

「否定的受けとめ」の結果をTable28-6に示す。差が見られたのは（上位群>下位群）、「外的調整」「叱咤・強制的指導」「学級集団づくり」「否定的受けとめ」であった。逆転差は（下位群>上位群）、「努力希求」「評価欲求」「義務的意欲」「成果欲求」「まじめな態度」「内的・統合的調整」「同一視的調整」（傾向）「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」「肯定的受けとめ」であった。

Table28-6 「否定的受けとめ」における比較全体 (N=321)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	147	3.45	1.07	174	3.15	1.02
評価欲求	147	3.60	.98	174	3.34	.87
知的好奇心	147	4.46	.79	174	4.32	.78
義務的意欲	147	4.14	.77	174	3.84	.84
成果欲求	147	4.51	.69	174	4.34	.71
まじめな態度	147	4.52	.80	174	4.26	.81
内的・統合的調整	147	3.14	.83	174	2.92	.80
外的調整	147	2.13	1.04	174	2.47	1.03
同一視的調整	147	3.35	.87	174	3.18	.84
取入的調整	147	2.68	.71	174	2.79	.71
協働的・共感的関わり	147	3.81	.66	174	3.39	.84
叱咤・強制的指導	147	2.48	.76	174	3.39	.70
学力向上・授業づくり	147	4.04	.69	174	3.77	.83
学級集団づくり	147	3.88	.96	174	3.72	.90
肯定的受けとめ	147	4.15	.56	174	3.70	.78
否定的受けとめ	147	1.62	.29	174	2.90	.55

4. 4. 考察

「叱咤・強制的指導」「否定的受けとめ」の下位群、それ以外の因子、特に「協働的・共感的関わり」「肯定的受けとめ」の上位群の意欲へのいい影響が見られた。小学校の教師にとって必要なのは、自身の取り組みの対する小学生の受けとめ方を感度よく認識することであろう。

5. 研究IV

5. 1. 目的

小学校教諭である第1筆者の小学校の現場で担任としての評価を検証することを目的とした。

5. 2. 方法

5. 2. 1. 質問紙の構成 小学生に対してフェースシートに氏名・学年・組・出席番号・性別の記入を求めたほか、以下4つの質問紙によって構成された。

- ①小学生の学校生活における意欲特性尺度
 - ②改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度
 - ③小学生によって認知された教師の取り組み尺度
 - ④小学生によって認知された教師の印象尺度
- 教師に自身は、フェースシートに性別・年齢・本年度の担当（学級・専科など）・在職年数・本校での勤務年数の記入をし、2つの質問紙に回答した。
- ⑤教師が受けとめる小学生によって認知された教師の取り組み尺度
 - ⑥教師が受けとめる小学生によって認知された教師の印象尺度

5. 2. 2. 被験者（調査協力者） 和歌山県内の公立小学校の児童23名（第5学年男子10名、女子13名）、及び教師（担任・第1筆者・36歳・在職14年目・本校での勤務3年目）。

5. 2. 3. 調査期間 2012年12月

5. 2. 4. 手続き 児童：担任によって授業時間に集団式で実施した。教師：児童への調査の前日に実施した。

5. 3. 結果

5. 3. 1. 分析手法① 児童の研究Iデータ（2011年度調査）と研究IVデータ（2012年度調査）との間の差をt検定によって分析した。結果をTable29に示す。2011年度が高いのは、「努力希求」（傾向）「成果欲求」「内的・統合的調整」「取入的調整」「叱咤・強制的指導」、「否定的受けとめ」で、2012年度が高いのは、「学級集団づくり」（傾向）であった。

Table29 2011年度調査と2012年度調査における比較全体 (N=23)

	2011年度調査			2012年度調査		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	23	3.24	1.12	23	3.01	1.04
評価欲求	23	3.37	.97	23	3.25	.89
知的好奇心	23	4.57	.39	23	4.46	.62
義務的意欲	23	3.87	.94	23	3.91	.82
成果欲求	23	4.42	.67	23	4.12	.79
まじめな態度	23	4.25	.80	23	4.45	.65
内的・統合的調整	23	3.04	.83	23	2.81	.87
外的調整	23	1.98	1.00	23	1.76	.80
同一視的調整	23	3.30	.83	23	3.14	.88
取入的調整	23	2.72	.62	23	2.21	.69
協働的・共感的関わり	23	2.95	.77	23	3.30	.97
叱咤・強制的指導	23	3.27	.81	23	2.45	.70
学力向上・授業づくり	23	3.76	.88	23	3.76	.62
学級集団づくり	23	3.46	1.00	23	3.87	.82
肯定的受けとめ	23	3.37	.64	23	3.66	.92
否定的受けとめ	23	2.96	.90	23	1.97	.67

5.3.2. 分析手法② 教師が受けとめる小学生によって認知された教師の取り組み尺度4因子の教師得点は、「協働的・共感的関わり」4.18点、「叱咤・強制的指導」3.12点、「学力向上・授業づくり」4.14点、「学級集団づくり」4.67点であった。教師が受けとめる小学生によって認知された教師の印象尺度2因子の教師の得点は、「肯定的受けとめ」4.33点、「否定的受けとめ」2.10点であった。これらの得点と、小学生によって認知された教師の取り組み尺度4因子と小学生によって認知された教師の印象尺度2因子の小学生個人得点とを比較し、教師得点より高い得点の小学生を上位群、教師得点より低い得点の小学生を下位群として分けた。6因子それぞれの上位群、下位群間に他の小学生の学校生活における意欲特性尺度6因子、改訂版小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する尺度4因子について差がみられるか、また小学生によって認知された教師の取り組み尺度4因子と小学生によって認知された教師の印象尺度2因子については、当該上位群、下位群間分けに使用した因子以外の5因子について差がみられるかをt検定(5%水準)によって分析した。

「協働的・共感的関わり」の結果をTable30-1に示す。差があったのは(上位群>下位群)、「義務的意欲」「同一視的調整」「肯定的受けとめ」であった。

Table30-1 「協働的・共感的関わり」における比較全体(N=23)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	20	2.88	1.02	3	3.83	.88
評価欲求	20	3.18	.88	3	3.67	1.09
知的好奇心	20	4.47	.63	3	4.44	.69
義務的意欲	20	3.80	.83	3	4.67	.00
成果欲求	20	4.04	.81	3	4.67	.38
まじめな態度	20	4.43	.65	3	4.56	.77
内的・統合的調整	20	2.71	.88	3	3.47	.46
外的調整	20	1.73	.81	3	2.00	.90
同一視的調整	20	3.05	.90	3	3.78	.19
取入的調整	20	2.16	.68	3	2.50	.90
協働的・共感的関わり	20	3.11	.89	3	4.55	.24
叱咤・強制的指導	20	2.54	.71	3	1.88	.13
学力向上・授業づくり	20	3.68	.61	3	4.29	.38
学級集団づくり	20	3.83	.88	3	4.11	.19
肯定的受けとめ	20	3.50	.88	3	4.70	.18
否定的受けとめ	20	2.05	.69	3	1.47	.31

「叱咤・強制的指導」の結果をTable30-2に示す。差があったのは(上位群>下位群)、「否定的受けとめ」、逆転差は(下位群>上位群)、「義務的意欲」「成果欲求」「まじめな態度」「内的・統合的調整」「同一視的調整」(傾向)であった。

「学力向上・授業づくり」の結果をTable30-3に示す。差があったのは(上位群>下位群)、「努力希求」「協働的・共感的関わり」「肯定的受けとめ」であった。

「学級集団づくり」の結果をTable30-4に示す。差があったのは(上位群>下位群)、「否定的受けとめ」で、逆転差は(下位群>上位群)、「取入的調整」「協働的・共感的関わり」(傾向)であった。

Table30-2 「叱咤・強制的指導」における比較全体(N=23)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	17	3.19	1.05	6	2.50	.87
評価欲求	17	3.34	.93	6	2.97	.78
知的好奇心	17	4.47	.59	6	4.44	.75
義務的意欲	17	4.20	.62	6	3.11	.83
成果欲求	17	4.35	.75	6	3.46	.51
まじめな態度	17	4.61	.56	6	4.00	.73
内的・統合的調整	17	3.04	.68	6	2.17	1.10
外的調整	17	1.72	.67	6	1.88	1.18
同一視的調整	17	3.35	.71	6	2.56	1.09
取入的調整	17	2.22	.70	6	2.17	.74
協働的・共感的関わり	17	3.49	.94	6	2.74	.90
叱咤・強制的指導	17	2.13	.48	6	3.38	.19
学力向上・授業づくり	17	3.80	.63	6	3.64	.63
学級集団づくり	17	3.90	.80	6	3.78	.96
肯定的受けとめ	17	3.80	.92	6	3.26	.88
否定的受けとめ	17	1.75	.58	6	2.60	.55

Table30-3 「学力向上・授業づくり」における比較全体(N=23)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	16	2.72	.96	7	3.67	.95
評価欲求	16	3.07	.87	7	3.64	.88
知的好奇心	16	4.38	.62	7	4.67	.61
義務的意欲	16	3.73	.85	7	4.33	.61
成果欲求	16	4.00	.86	7	4.39	.56
まじめな態度	16	4.50	.62	7	4.33	.75
内的・統合的調整	16	2.68	.88	7	3.11	.84
外的調整	16	1.81	.84	7	1.64	.76
同一視的調整	16	3.02	.94	7	3.43	.69
取入的調整	16	2.20	.73	7	2.21	.65
協働的・共感的関わり	16	2.93	.90	7	4.14	.49
叱咤・強制的指導	16	2.43	.77	7	2.50	.57
学力向上・授業づくり	16	3.46	.50	7	4.43	.12
学級集団づくり	16	3.88	.95	7	3.86	.47
肯定的受けとめ	16	3.31	.87	7	4.46	.32
否定的受けとめ	16	2.10	.73	7	1.69	.44

Table30-4 「学級集団づくり」における比較全体(N=23)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	21	2.98	.97	2	3.33	2.12
評価欲求	21	3.24	.84	2	3.33	1.89
知的好奇心	21	4.48	.61	2	4.33	.94
義務的意欲	21	3.94	.80	2	3.67	1.41
成果欲求	21	4.17	.69	2	3.63	1.94
まじめな態度	21	4.44	.68	2	4.50	.24
内的・統合的調整	21	2.78	.86	2	3.10	1.27
外的調整	21	1.79	.82	2	1.50	.71
同一視的調整	21	3.16	.86	2	3.00	1.41
取入的調整	21	2.30	.65	2	1.25	.35
協働的・共感的関わり	21	3.41	.90	2	2.06	1.08
叱咤・強制的指導	21	2.44	.73	2	2.56	.27
学力向上・授業づくり	21	3.80	.60	2	3.36	.91
学級集団づくり	21	3.76	.78	2	5.00	.00
肯定的受けとめ	21	3.72	.88	2	3.00	1.41
否定的受けとめ	21	1.88	.62	2	3.00	.28

「肯定的受けとめ」の結果をTable30-5に示す。差があったのは(上位群>下位群)、「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」「学級集団づくり」(傾向)で、逆転差は(下位群>上位群)、「否定的受けとめ」(傾向)であった。

「否定的受けとめ」の結果をTable30-6に示す。差があったのは(上位群>下位群)、「叱咤・強制的指導」で、逆転差は(下位群>上位群)、「義務的意欲」「成果

Table30-5 「肯定的受けとめ」における比較
全体 (N=23)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	16	2.89	1.12	7	3.29	.84
評価欲求	16	3.22	.94	7	3.31	.84
知的好奇心	16	4.54	.58	7	4.29	.71
義務的意欲	16	3.77	.89	7	4.24	.57
成果欲求	16	3.95	.82	7	4.50	.61
まじめな態度	16	4.40	.67	7	4.57	.63
内的・統合的調整	16	2.73	.92	7	3.00	.78
外的調整	16	1.59	.83	7	2.14	.63
同一視的調整	16	3.04	.94	7	3.38	.71
取入的調整	16	2.11	.70	7	2.43	.67
協働的・共感的関わり	16	2.88	.86	7	4.24	.35
叱咤・強制的指導	16	2.52	.78	7	2.29	.49
学力向上・授業づくり	16	3.54	.61	7	4.24	.28
学級集団づくり	16	3.73	.94	7	4.19	.33
肯定的受けとめ	16	3.25	.80	7	4.59	.17
否定的受けとめ	16	2.11	.74	7	1.66	.34

Table30-6 「否定的受けとめ」における比較
全体 (N=23)

	下位群			上位群		
	N	平均値	標準偏差	N	平均値	標準偏差
努力希求	15	3.27	.88	8	2.52	1.19
評価欲求	15	3.23	.78	8	3.27	1.14
知的好奇心	15	4.49	.58	8	4.42	.73
義務的意欲	15	4.18	.65	8	3.42	.92
成果欲求	15	4.37	.57	8	3.66	.96
まじめな態度	15	4.62	.59	8	4.13	.67
内的・統合的調整	15	2.96	.71	8	2.53	1.11
外的調整	15	1.70	.67	8	1.88	1.05
同一視的調整	15	3.33	.67	8	2.79	1.14
取入的調整	15	2.35	.63	8	1.94	.76
協働的・共感的関わり	15	3.61	.80	8	2.71	1.04
叱咤・強制的指導	15	2.11	.55	8	3.09	.46
学力向上・授業づくり	15	3.84	.61	8	3.61	.66
学級集団づくり	15	3.76	.73	8	4.08	.99
肯定的受けとめ	15	3.87	.85	8	3.26	.96
否定的受けとめ	15	1.57	.31	8	2.74	.46

欲求」「まじめな態度」(傾向)「協働的・共感的関わり」であった。

5. 4. 考 察

分析手法①から、第1筆者が「叱咤・強制的指導」、「否定的受けとめ」をしないように取り組んだことは小学生によって認知され、好ましくないことの変化に対する認知は敏感なことが明らかになった。また、好ましいことの変化に対する認知、意欲特性を好ましい方向に変化させるにはまだ浸透しておらず、粘り強い取り組みが必要であることも示された。

分析手法②から、「協働的・共感的関わり」「学力向上・授業づくり」を強く認知することも「肯定的受けとめ」をして、意欲が高く、「叱咤・強制的指導」を強く認めることも、「否定的受けとめ」をして、意欲が低いことが示された。「学級集団づくり」については、上位群に属したのが2名のみであったが、教師のこの取り組みになじめない子どもが強く意識した可能性が指摘できる。山下(1999)は、生徒指導を行う上で教師に必要とされる資質や力量の1つとして、視野が広く決めつけない思考態度を挙げている。また、米澤(2002)は、「教師も学習の場において変化しなければ、子どもも学習しない。お互いが変わりうる真摯なやりとりこそが学習の醍醐味である。」と指摘してい

る。「学級集団づくり」において小学生の状況に柔軟性のある関わり方ができていたのかを十分にふり返る必要があるだろう。教師に「肯定的受けとめ」を強く感じると、教師の取り組みはより強く認知するが、意欲は高くはないこと、逆に「否定的受けとめ」を強く認知することは、教師の取り組みを否定的に捉え、かつ、意欲も低下することが示された。意欲を低下させることは簡単で、向上させることは難しいのである。

6. 最後に

昨今、「生きる力」の育成が強く求められている。本研究によって、米澤(2000)が「指導ではなく援助が必要である。」とし、速水・橘・西田・宇田・丹羽(1995)が「現在の学校場面において自律的に自己調整されていく程度によって動機づけを考えるべき」だと指摘を裏付けた。米澤(2012;2013)が指摘するように、「愛情の器」モデルによれば、大人に受容され愛情エネルギーを貯められたこどもは意欲的になれるが、大人に叱咤されたり無視されて愛情を貯められなかったこどもは意欲が減退し愛着障害等の問題行動を呈しやすいのである。今回、開発した心理尺度を用いたこどもの意欲と教師認知の正確な測定が意欲支援の在り方に寄与する部分は大きい。教え、指導して意欲向上させる前に、まず受けとめ、受容し、こどもの受容エネルギーを高めてから支援することが特に最近のこどもにとって必要不可欠なことなのである。

本研究では、小学生にとっての人的環境要因として教師の取り組みや印象に着目した。先にも述べたが、小学生にとっての人的環境要因は教師だけではない。小学生同志の関わり合い、保護者との関わり合い、教師と保護者の関わり合いも、小学生の意欲に大きく影響していることであろう。これらについて、今後さらに検討が必要である。

引用文献

- バンデューラ, A. (編). 本明寛・野口京子 (監訳) 1997 激動社会の中の自己効力 金子書房, 2008年初版第7刷, Pp.i-ii.
- Benware, C. A., & Deci. E. L 1984 Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal* Winter 1984, Vol21, No.4, Pp. 755-765.
- デシ, E. L. & フラスト, R.. 桜井茂男 (訳) 1999 人を伸ばす力 内発と自律のすすめ, 新曜社, Pp197-220.
- 濱上武史・米澤好史 2009 「やる気」の構造に関する研究—教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係— 和歌山大学教育学部紀要, 59, 35-43.
- 春木豊・菅野純 2003 子どもをとりまく問題と教育. 第1巻. 子どもをとりまく生活環境. 開隆堂出版.
- 速水敏彦・橘良治・西田保・宇田光・丹羽洋子 1995 動機づけの発達心理学 有斐閣.
- 堀亜希子 2011 高校生の信頼感と教師行動の認知及び動機づけとの関連 和歌山大学大学院修士論文 (未公開).

- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力, 教育心理学研究, **52**, 414-425.
- 文部科学省 1998 学習指導要領.
- 文部科学省 2008 新学習指導要領・生きる力 教員用パンフレット.
- 文部科学省 2010 児童生徒の学習評価の在り方について(報告) 2010年3月24日教育課程部会.
- 岡田涼 2010 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析 教育心理学研究, **58**, 414-425.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000 Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions *Contemporary Educational Psychology* **25**, 54-67
- 佐柳信男 2007 小学生の勉強における認知された因果性の所在を測定する質問紙尺度の作成 ソーシャル・モチベーション研究, **4**, 63-82.
- 渡辺弥生 1990 クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響について, 教育心理学研究, **38**(2), 198-204.
- 谷島弘仁・新井邦次郎 1995 中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的検討 教育心理学研究, **43**, 1, 74-84.
- 山下一夫 1999 生徒指導の知と心. 日本評論社
- 米澤稚子・米澤好史 2005 学習者の特性と授業実践をもとにした学習診断—学習観と自己評価を育む学習支援— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **15**, 37-46.
- 米澤好史 1995 学習指導に認知心理学を生かす(2)—理解することの意味— 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, **5**, 51-60.
- 米澤好史 2000 こどもと向かい合い, 生きる力を育てる育児と教育 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, **10**, 1-20.
- 米澤好史 2001 米谷淳・米澤好史(編)行動科学への招待 福村出版, Pp148-163.
- 米澤好史 2002 論理的思考力と非科学的信念—学力低下論を批判する— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **12**, 75-88.
- 米澤好史 2012 こどもの学習意欲・人間関係に与える受容の効果—調査研究と発達障害への支援事例から導かれる「愛情の器」モデル— 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **62**, 1-8.
- 米澤好史 2013 愛着障害・発達障害への「愛情の器」モデルによる支援の実際 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), **63**, 1-16.
- 由良健一・米澤好史 2005 子どもの学習における自己評価を規定する要因とその影響—自己像・意欲・ストレスの関係— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, **15**, 27-36.