

学級雰囲気と本来感と学習意欲の関係性の検討

平成30年10月

島根大学教育学部

学級雰囲気と本来感と学習意欲の関係性の検討

A study of the relationship among classroom atmosphere,
sense of authenticity and learning motivation

野 原 万智子*

Machiko NOBARA

深 見 俊 崇**

Toshitaka FUKAMI

要 旨

本研究では、児童・生徒が学校生活の大半を過ごす学級の雰囲気が本来感と学習意欲に与える影響について検討するため、小学校高学年を対象にした質問紙調査を実施した。

分析の結果、学級雰囲気得点が高いほど、本来感得点と学習意欲得点が高くなることが明らかとなった。また、因子間の相関関係を調べたところ、学級雰囲気の「認め合い」「規律」「対等」と学習意欲、本来感と学習意欲との間に中程度の相関が認められた。さらに、学年・男女・クラス間の差異を確認したところ、6年生のクラス間に有意差があり、特定のクラスが集中的に高い傾向が認められた。

〔キーワード〕 学級雰囲気 本来感 学習意欲 小学校高学年

I 問題と目的

児童・生徒は一日の大半、そして一年を通して学級で過ごし、学校生活における教育活動の大半が、学級という場で行われる。江村・大久保（2012）は「児童にとっては、学級は最も重要な準拠集団であり、教科や人間関係の学習の場、人格形成の場といった多様な意味をもつ場である。したがって、児童の学校生活において学級が果たす役割は大きい」（p.242）と論じている。

とりわけ、学級の雰囲気が児童・生徒に影響を与えることが諸研究で指摘されてきた。三島・宇野（2004）は、学級雰囲気を「学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴」（p.415）と定義している。逸見・加曾利（2015）によると、「近年、いじめ、不登校、学級崩壊、暴力行為など、児童・生徒の人間関係に関わる深刻な問題が報道されている。こうした学校現場における問題に対しては、問題を起こす児童・生徒だけでなく、問題を起こさない児童・生徒や教師を含む周囲の『雰囲気』

*広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻
（元島根大学教育学部初等教育開発専攻）

**島根大学教育学部初等教育開発講座

の視点から調査が行われてきている」(p.153)と報告している。例えば、三島・宇野(2004)は、学級雰囲気は児童の学習・生活面での成長や自己開示に影響を与えていることを明らかにしている。

これらの指摘に関連して、児童・生徒の多くが学級で過ごすことに不安を感じており、学級にうまく適応するため無理にでも自分らしさを抑えて生活している傾向が認められる。例えば、平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では、不登校の原因に関して、「『学校における人間関係』に課題を抱えている」という項目の「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が70.6%と突出して高く、不登校の児童・生徒にとって友人関係に課題を感じている子が圧倒的に多い(文部科学省 2018)。これは、不登校の児童に限らず、学校に通う多くの児童・生徒にとっても問題となっている。児童・生徒が学級内で感じる不安や欲求不満などの領域を調査・分析した研究(武蔵・河村 2014)では、「友人との関係」「学習活動」「教師との関係」「学級とのかかわり」が主な領域であり、とりわけ友人との関係は最も影響の大きい領域であると指摘している。このような学校生活における人間関係不安に対処するために、他者の前で本来の自分を隠し、「演じる」児童・生徒もいる。ベネッセ教育総合研究所が2009年に実施した『子ども生活実態基本調査』によれば、仲間外れにされないように話を合わせる小学生は約51.6%であり、2004年調査の約46.2%から5年間で5ポイント増加していた(ベネッセ教育総合研究所 2010)。折笠・庄司(2017)によると、学級は「特定のキャラを演じるなど、生徒にとって昨今の学校現場は本当の自分らしさを抑えて生活する場であるという実態がうかがわれる」(p.85)のである。児童・生徒にとっては学級が日常の大半であり、その日常においてうまく過ごすことを重視するからこそ、無理にでも人に合わせて排除されないようにしていると考えられる。このように本来の自分を抑えてでも周囲に合わせようとする生活は、精神的なストレスに負の影響を与えるものである(福井・成瀬 2015)。

だからこそ、児童・生徒の心の健康を保つためにありのままの自分でいられることが学級において必要である。折笠・庄司(2017)は、本来の自分らしさに基づく行動の重要性を人間の幸福や健康という場から論じ、自分らしさが感じられ、自分らしくいられる環境が温かい関係性や内発的動機づけに関連することを確認している。

この「ありのままの自分でいられる」感覚が本来感である。本来感とは本来性の感覚であり、本来性は本来感の元となる概念である(伊藤・小玉a 2005)。この本来性とは、「自分自身の感情や意向に素直でいられていること」を意味し、「非搾取的な対人関係において自由で深く自分自身でいられる能力」とされている(伊藤・小玉b 2005)。

本研究では、本来性ではなく、本来感を取り上げる。その理由は、「人間の『本来性』を客観的に測定することは、もっと困難である(中略)その一方で、『本来感』は測定可能である。なぜなら、本来感は個人の主観的な経験であり、それを質問項目として尋ねることで測定が可能であるからである」(伊藤2007, p.19-20)。例えば、折笠・庄司(2017)は「本来感が高いほど、不安が低く、人生満足度が高く、積極的に他者関係を構築し、自律性が高く、学校満足度が高い」(p.93)ことを明らかにしている。

さらに学級での児童・生徒が抱える問題として、学習意欲の低下が挙げられる。真田ら(2014)は、「学習意欲の低下が、PISAやTIMSSの国際的な調査結果等から課題として指摘さ

れ、全国学力・学習状況調査でさらに確認されている。学習意欲は現在の主な教育課題の一つである」(p.27)と主張している。学習意欲の低下がこのように問題視されている理由として、学習意欲が学力と密接にかかわっているからである。2013年度の学力・学習状況調査における学習意欲と学力の関係について、学習意欲に関する項目に肯定的な回答をした児童は、教科の平均回答率が高い傾向にあり、学校質問紙調査でも「児童は熱意をもって勉強している」と回答した学校の方が教科の平均正答率が高い傾向が見られた(国立教育政策研究所 2013)。つまり、学習意欲が高いほど、学力が高まることが示唆されている。また、鹿毛(2013)が「学習意欲には学習や達成の質を高め、当人の成長を促す働きがある。だからこそ、学習意欲は教育上必要な概念として位置付けられてきた」(p.29)と確認する通り、学習意欲は学習や成長において必要不可欠な概念である。

この学習意欲も、学習の場である学級の影響を受けている。学習意欲は、個人内の要因だけではなく、「場と個人の相互作用」によって立ち表れるダイナミックな心理現象であるためである(鹿毛 2013)。石田(2014)は、「ほとんどの授業は教室を単位に行われており、クラスメイトの学習意欲や授業態度はよくも悪くも影響を及ぼし合っていると考えられる。学習意欲を高めるためには、その生徒への直接的な働きかけでなく、彼らを取り巻く友人や仲間がどの程度の意欲を持っているかという観点からも見ていく必要がある」(p.142)と言及している。

以上の論点から、児童・生徒が生活の大半を過ごす学級の雰囲気、学級の中で感じる本来感、「場と個人の相互作用」で生じる学習意欲が相互に影響を与え合っており、それらの関係性を明らかにしていくことが求められる。

先行研究では、学級雰囲気と本来感の関係性について、教室における受容的、共感的なあたたかい学級の関係性が、自分らしくいられることとつながっていることが明らかとなっている。折笠・庄司(2017)は「人が自分らしいと感じられる状況は、温かい関係性や内発的動機づけに関連することが確認された」(p.96)とし、高井(2016)は、「教師や学級の仲間から受容されたり共感されたりすることで、安心して自分の思いや考えを表現することができ、自信を持つことができる」(p.2)としている。さらに折笠・庄司(2017)は、「本来感が高いほど、不安が低く、人生満足度が高く、積極的に他者関係を構築し、自律性が高く、学級満足度が高いことが示されている」(p.93)ことを明らかにしている。これより学級雰囲気と本来感とはかかわっている可能性が高いと考えられるが、直接的に学級雰囲気と本来感についてのかかわりを実証している先行研究は管見の限りでは認められない。

一方、学級雰囲気と学習意欲の関係性については先行研究において、学習意欲が学級内の人間関係である「友人関係」に影響を与えている可能性(松崎 2012)、安心できる学級における関係性が学びを深められる関係性に影響を与える可能性(松崎 2013)が示唆されている。しかし、これに関しても管見の限りでは、学習意欲と学級雰囲気が関係する可能性はあるが、それらは直接的に検証されていない。

そこで本研究では、小学校高学年の児童を対象として学級雰囲気が本来感と学習意欲に与える影響について検討する。小学校高学年を対象としたのは、白倉・濱口(2015)が不適応の原因となる「友人からの評価懸念」が小学校高学年から生じてくることを指摘しているためである。さらにそれぞれの因子間の相関、男女、学年、組による比較を行うことで学級雰囲気と本

来感、学習意欲の関係について詳しく検討していく。

II 方法

1. 調査対象者

松江市立X小学校の第5学年4学級、第6学年4学級の児童227名（男子118名、女子109名）を対象に調査を実施した。

2. 調査時期及び手続き

2017年11月に学級ごとに担任を通じて調査を実施した。調査は無記名式だが、性別、学年、学級名を記入してもらうようにした。質問紙はA3両面1枚とし、質問項目は後述の学級雰囲気尺度、本来感尺度、学習意欲尺度の計48問であった。

3. 調査内容と調査項目

（1）学級雰囲気尺度（三島・宇野 2004）

この尺度を使用する理由は2つある。1つ目として、学級雰囲気尺度の中で比較的新しい尺度であり、最近の児童たちの状況にあったアンケート項目であることである。2つ目に小学校高学年に向けての尺度として作成されていることである。

「人の気持ちがわかる、優しい子がたくさんいます」「学校のきまりやみんなで決めたことを守ります」などの20項目について、そうおもう－4、まあそうおもう－3、あまりそうおもわない－2、そうおもわない－1の4段階で評価するものである。得点が高いほど学級雰囲気がよいとする。

（2）本来感尺度（伊藤・小玉 2005）

この尺度は大学生を対象とした調査として開発されたが、松崎（2012, 2013）が小学校4年生から6年生のアンケート調査でこの尺度が用いていたことから、使用可能であると考えられる。また、本来感を行動面などに分類せず、全体的な感覚としてとらえており、学級における児童が本来感を感じているかについて検証できる尺度でもある。

「わたしは、いつでも自分らしくいられます」「わたしは、自分のやりたいことをやることができます」などの6項目について、そうおもう－4、まあそうおもう－3、あまりそうおもわない－2、そうおもわない－1の4段階で評価するものである。得点が高いほど本来感が高いとする。

（3）学習意欲尺度（真田・浅川・佐々木・喜村 2014）

この尺度は、小学校の学級の授業場面における学習意欲を測定する目的で開発されたものである。学習意欲尺度の中で新しいものであり、最近の児童たちの学習意欲をはかるために適切な尺度だと考えられる。

「次の授業に備えて、宿題をきちんとします」「わからないときは、先生に質問することができています」などの22項目についてそうおもう－4、まあそうおもう－3、あまりそうおも

わない－2，そうおもわない－1の4段階で評価するものである。得点が高いほど学習意欲が高いとする。

Ⅲ 結果及び考察

1. 各項目の平均と標準偏差

まず、学級雰囲気尺度、本来感尺度、学習意欲尺度の各項目について、得点の平均と標準偏差を求めた（表1－表3）。

対象とした高学年における学級雰囲気の傾向性として、項目9と項目11がそれぞれ3.78、3.73と高くなっていることから、明るくて活発な人が多いことが読み取れる。しかし、項目14と項目18がそれぞれ2.77、2.93と低くなっており、児童間の力関係が存在していることが確認できる。それは、本来感における項目23が2.83と低くなっていることにつながっており、ありのままの自分をさらけだせないと感じている児童がいると考えられる。

学習意欲の得点の傾向からは、項目30が3.51と高いことから自ら学習に向かうことはできているが、項目45が2.58と全48項目で最も低かったことから授業の面白さをあまり感じられていない状況にある。

表1 学級雰囲気尺度項目の記述統計

アンケート番号 質問項目	平均	標準偏差
1 人の気持ちがわかる、優しい子がたくさんいます	3.18	0.68
2 先生の話や発表する人の話を静かに聞けます	3.29	0.73
3 体育や勉強などでできないことがあったとき、教え合います	3.35	0.73
4 だいたいの人がそうじを一生けんめいします	3.33	0.71
5 授業中、たくさんの人が意見をいいます	3.17	0.80
6 苦手なことでも、がんばっている友達を応援します	3.51	0.66
8 学校のきまりやみんなで決めたことを守ります	3.21	0.78
9 運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいます	3.78	0.45
10 学校の行事や、お楽しみ会などに、やる気を出します	3.62	0.65
11 じょうだんや、おもしろいことを言って笑わせる人がたくさんいます	3.73	0.56
12 授業中、一生けんめい勉強します	3.37	0.71
13 給食中、近くの人と楽しくおしゃべりしながら食べます	3.40	0.79
14 力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せずに注意できます	2.77	0.91
15 運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります	3.16	0.83
16 授業中と休み時間のけじめがついてます	3.12	0.83
17 音楽や図工などで先生がかわったら、その先生に対して口答えや反抗をします	3.57	0.68
18 いじめられたり、仲間外れにされる子がいます	2.93	1.10
19 発表を間違えた人やできないことがある人を笑ったりからかったりします	3.46	0.77
20 担任の先生に対して、口答えや反抗をします	3.27	1.03

※網掛けが反転項目

表2 本来感尺度項目の記述統計

アンケート番号 質問項目	平均	標準偏差
21 わたしは、いつでも自分らしくいられます	3.16	0.79
22 わたしは、いつでもしっかりと自分を持っています	3.01	0.79
23 わたしは、人前でもありのままの自分を出せます	2.83	0.89
24 わたしは、自分のやりたいことをやることができます	3.25	0.79
25 わたしは、自分らしいと感じるものを持っています	3.28	0.85
26 わたしは、いつも自分を見失わないでいられます	3.10	0.86

表3 学習意欲尺度項目の記述統計

アンケート番号 質問項目	平均	標準偏差
27 授業が始まったら、すぐにノートをとることができています	3.46	0.68
28 先生の指示にすぐに従うことができています	3.35	0.67
29 授業で出された問題や課題をうまくできると思います	3.24	0.79
30 次の授業に備えて、宿題をきちんとします	3.51	0.77
31 授業開始のチャイムが鳴ったら、すぐに着席をすることができています	3.29	0.77
32 むずかしい問題にもあきらめず取り組むことができています	3.37	0.72
33 わからないときは、先生に質問することができています	2.96	0.92
34 学校の授業は楽しいです	2.96	0.96
35 課題にすぐに取り組むことができています	3.24	0.75
36 自分の意見を発表することができています	2.95	1.03
37 先生の説明や友達の意見に相づちをうつことができています	2.90	0.91
38 1人で課題に取り組む時間に、1人で集中して課題に取り組むことができています	3.38	0.73
39 次に何をすればいいかわからないときは、先生に質問することができています	3.02	0.90
40 先生の話や友達の意見について、なるほどと思ったときにうなづくことができています	3.11	0.88
41 勉強の仕方が上手だと思います	2.74	0.87
42 授業中、授業に関係のない話はしていません	2.89	0.97
43 授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思います	2.77	1.00
44 クラスで学ぶ雰囲気はいここちがよいです	3.01	0.86
45 授業の内容は興味がわき、ひきつけられます	2.58	1.01
46 良い成績をとることができると思います	2.88	0.88
47 授業の内容を予習することができています	2.75	0.98
48 授業で学力がついていると感じます	3.20	0.81

2. 因子分析の結果

先行研究で明らかにされている学級雰囲気と学習意欲の因子が本研究でも妥当かどうかの検討を行うため因子分析を行った。

(1) 学級雰囲気尺度

学級雰囲気尺度の因子構造を確認するため、20項目に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、解釈可能な5因子19項目が抽出された（図1）。

8項目が三島・宇野（2004）の結果と異なる下位尺度に属していたが、先行研究とほぼ同じ構成であるものは、先行研究に従って命名した。第1因子「規律」、第2因子「認め合い」、第4因子「楽しさ」と命名した。先行研究と異なっていた第3因子、第5因子に関しては筆者が改めて命名した。第3因子は「いじめられたり、仲間はずれにされる子がいます」、「発表を間違えた人やできないことがある人を笑ったりからかったりします」などの誹謗中傷に関わる2項目で構成されていたため、＜誹謗中傷＞と名付けることにした。第5因子は「運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります」、「力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せずに注意できます」、などの対等に関わる3項目が強い負荷量を示したため、＜対等＞と命名した。

(2) 学習意欲尺度の因子の因子分析の結果

学習意欲の因子構造を確認するため、22項目に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果解釈可能な4因子22項目が抽出された（図2）。

1項目が真田ら（2014）の結果とは異なる下位尺度に属していたが、構造はほぼ同様であると判断し、先行研究に従って、第1因子「自律的学習行動」、第2因子「積極的関与行動」、第3因子「授業に対する自我関与」、第4因子「学習効力感」と命名した。先行研究の因子と同じ因子構成になったことより、この下位尺度は本研究でも妥当であると考えられる。

		因子				
		1	2	3	4	5
規律	Q2先生の話を発表する人の話を静かに聞けます	.846	-.033	-.082	-.163	.066
	Q16授業中と休み時間のけじめがついてます	.655	-.039	.06	-.046	.236
	Q12授業中、一生けんめい勉強します	.571	.306	-.002	.009	-.103
	Q8学校のきまりやみんなで決めたことを守ります	.474	.204	.015	.067	-.136
	Q20担任の先生に対して、口答えや反抗をします	.456	-.164	.269	.21	.024
	Q17音楽や図工などで先生がかわったら、その先生に対して口答えや反抗をします	.37	-.066	.245	.075	-.022
	Q6苦手なことでも、がんばっている友達を応援します	-.036	.708	-.02	-.049	.046
認め合い	Q1人の気持ちができる、優しい子がたくさんいます	-.005	.544	.241	.072	.017
	Q3体育や勉強などでできないことがあったとき、教え合います	.067	.36	-.067	.161	.041
	Q4だいたいの人がそうじを一生けんめいします	.171	.354	.12	-.016	.06
	Q5授業中、たくさんの人が意見をいいます	.133	.227	-.049	.062	.207
	Q18いじめられたり、仲間外れにされる子がいます	-.022	.012	.619	-.144	.174
誹謗中傷	Q19発表を間違えた人やできないことがある人を笑ったりからかったりします	.127	.077	.576	-.02	-.144
	Q9運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいます	.021	-.041	-.062	.735	-.043
楽しさ	Q11じょうだんや、おもしろいことを言って笑わせる人がたくさんいます	-.185	.235	-.07	.347	.274
	Q10学校の行事や、お楽しみ会などに、やる気を出します	.241	.124	-.173	.302	.102
	Q15運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります	.173	-.062	.034	.165	.527
対等	Q14力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せず注意できます	.053	.311	-.011	-.17	.413
	Q13給食中、近くの人と楽しくしゃべりながら食べます	-.263	.003	.131	.264	.314
	因子間相関	1	.586	.54	.279	.186
		2		.415	.427	.389
		3			.253	.164
		4				.397

図1 学級雰囲気尺度に関する因子分析の結果

		因子			
		1	2	3	4
自律的学習行動	Q28先生の指示にすぐに従うことができます	.773	.011	.175	-.251
	Q27授業が始まったら、すぐにノートをとることができます	.745	-.001	-.028	-.066
	Q30次の授業に備えて、宿題をきちんとします	.659	-.041	-.211	.112
	Q31授業開始のチャイムが鳴ったら、すぐに着席をすることができます	.594	-.047	-.018	.057
	Q29授業で出された問題や課題をうまくできると思います	.57	.09	-.199	.357
	Q35課題にすぐに取り組むことができます	.538	.29	.134	-.024
	Q42授業中、授業に関係のない話はしていません	.463	-.182	.331	-.07
	Q32むずかしい問題にもあきらめず取り組むことができます	.398	.164	.092	.055
	Q381人で課題に取り組む時間に、1人で集中して課題に取り組むことができます	.343	-.011	.134	.151
積極的関与行動	Q33わからないときは、先生に質問することができます	-.019	.855	-.081	-.135
	Q39次に何をすればいいかわからないときは、先生に質問することができます	-.042	.718	-.121	.044
	Q36自分の意見を発表することができます	-.022	.578	-.006	.154
	Q37先生の説明や友達の意見に相づちをうつことができます	.021	.545	.159	-.059
	Q40先生の話や友達の意見について、なるほどと思ったときにうなづくことができます	.09	.317	.081	.105
授業に対する自我関与	Q43授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思います	.06	-.135	.907	-.054
	Q45授業の内容は興味がわき、ひきつけられます	-.11	.035	.686	.246
	Q34学校の授業は楽しいです	-.051	.182	.516	.125
	Q44クラスで学ぶ雰囲気はいまごろがよいです	-.038	.308	.329	.081
学習効力感	Q46良い成績をとることができますと思います	-.066	-.016	.057	.742
	Q41勉強の仕方が上手だと思います	-.04	.068	.018	.655
	Q48授業で学力がついていると感じます	.301	-.171	.071	.578
	Q47授業の内容を予習することができます	-.018	.089	.188	.393
	因子間相関	1	.49	.578	.606
		2		.491	.629
		3			.588

図2 学習意欲尺度に関する因子分析の結果

3. 学級雰囲気尺度得点から見た本来感と学習意欲の得点比較

学級雰囲気尺度の得点によって本来感尺度と学習意欲尺度の得点に差があるのかを調べるため、学級雰囲気尺度得点を高群、中群、低群に分け、本来感得点と学習意欲得点に関して一元配置分散分析を行った。なお、高・中・低群の分類に関しては、学級雰囲気得点の平均値(63.2)を算出し、平均値+SDより大きいものを高群(70.7以上)、平均値+SDから−SDまでの群を中群(55.8から70.6)、平均値−SD(55.7以下)より小さい群を低群とした。

表4の通り、本来感得点と学習意欲得点に関して、どちらも0.1%水準で有意差が見られた(本来感得点： $F(2,191)=19.146$, $p<.001$, 学習意欲得点： $F(2,191)=55.804$, $p<.001$)。Tukey bを用いた多重比較を行ったところ、本来感得点と学習意欲得点いずれについても、学級雰囲気低群・中群・高群に有意差が認められ、本来感は低群(15.53)<中群(18.74)<高群(21.11)であり、学習意欲は低群(55.35)<中群(67.49)<高群(79.13)となり、いずれも低群<中群<高群となった。

これらの結果から学級雰囲気の高得点が高いほど学習意欲も高くなり、本来感も高くなることが示された。

表4 学級雰囲気尺度高・中・低群における本来感尺度と学習意欲尺度の得点比較

	高群(n=33)		中群(n=130)		低群(n=31)		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
本来感	21.11	4.30	18.74	3.41	15.53	3.72	19.15 ***	低群<中群<高群
学習意欲	79.13	6.06	67.49	9.46	55.35	9.59	47.36 ***	低群<中群<高群

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

4. 学級雰囲気因子と本来感因子と学習意欲因子の相関関係

3. で学級雰囲気尺度得点が高いほど、本来感得点、学習意欲得点が高い傾向が有意に高くなることを確認できた。さらに、これら3つの尺度における下位要素がいかに関連しているのかを見るために2. で確認した因子間での相関分析を行う。結果を表5に示す。

表5より、有意な中程度の正の相関が見られたものは23個認められた(下線で表記)。学級雰囲気尺度の「規律」と「認め合い」が学習意欲との相関する傾向が認められ、本来感尺度と学級雰囲気尺度の「認め合い」と「対等」において相関が認められた。また、本来感と学習意欲との間にはすべてにおいて相関が認められた。これより、学習意欲と本来感の結びつきが強いことがわかる。また、学級雰囲気尺度における「楽しさ」と「誹謗中傷」は本来感とも学習意欲とも関連が弱いことがわかった。

5. 男女間、学年間、クラス間の比較

学年、男女、クラスによる回答傾向の差異を確認するため、学年と男女については対応のないt検定、クラスについては学年毎に一元配置分散分析を行う。

(1) 男女間、学年間の比較

男女間、学年間で対応のないt検定を行った結果をそれぞれ表6と表7に示す。

表6と表7から学年、男女ともにどの項目においても有意差は見られなかった。それゆえ、男女や学年に関わらず、学級雰囲気がよいと学習意欲や本来感が高い値を示すということが考

えられる。

表 5 因子間の相関分析の結果

	規律	認め合い	誹謗中傷	楽しさ	対等	本来感	自律的 学習行動	積極的 関与行動	授業に 対する 自我関与
認め合い		<u>.539**</u>							
誹謗中傷		<u>.465**</u>	.332**						
楽しさ	.242**	.367**	0.111						
対等	.268**	<u>.452**</u>	.196**	.386**					
本来感	.354**	<u>.468**</u>	.219**	.257**	<u>.416**</u>				
自律的学 習行動	<u>.688**</u>	<u>.550**</u>	.357**	.353**	.234**	<u>.406**</u>			
積極的関 与行動	.281**	<u>.452**</u>	0.065	.364**	<u>.419**</u>	<u>.433**</u>	<u>.473**</u>		
授業に対 する自我 関与	<u>.500**</u>	<u>.613**</u>	.335**	.280**	.312**	<u>.429**</u>	<u>.576**</u>	<u>.487**</u>	
学習効力 感	<u>.432**</u>	<u>.424**</u>	.341**	.292**	.180*	<u>.422**</u>	<u>.589**</u>	<u>.533**</u>	<u>.623**</u>

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

表 6 男女における各因子の平均の差と t 検定の結果

	男(n=96)		女(n=98)		t値	自由度
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	19.54	3.88	20.12	2.88	-1.19	175.42
認め合い	16.56	2.67	16.51	2.06	0.14	178.70
誹謗中傷	6.39	1.61	6.40	1.49	-0.06	192.00
楽しさ	11.09	1.27	11.15	1.18	-0.34	192.00
対等	9.45	1.87	9.23	1.68	0.86	192.00
本来感	18.91	4.06	18.35	3.83	1.00	192.00
自律的学習行動	29.05	5.35	30.38	3.90	-1.97	173.53
積極的関与行動	15.35	3.47	14.53	3.32	1.68	192.00
授業に対する自我関与	11.58	3.17	11.06	2.93	1.19	192.00
学習効力感	11.55	2.61	11.57	2.76	-0.08	192.00

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

表 7 学年における各因子の平均の差と t 検定の結果

	5年(n=109)		6年(n=85)		t値	自由度
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	19.78	3.72	19.90	3.00	-0.24	191.76
認め合い	16.40	2.46	16.71	2.27	-0.89	192.00
誹謗中傷	6.37	1.53	6.42	1.58	-0.25	192.00
楽しさ	11.03	1.32	11.25	1.08	-1.25	192.00
対等	9.15	1.84	9.58	1.67	-1.66	192.00
本来感	18.66	3.90	18.59	4.02	0.12	192.00
自律的学習行動	29.87	4.85	29.52	4.55	0.52	192.00
積極的関与行動	14.63	3.45	15.34	3.33	-1.45	192.00
授業に対する自我関与	11.10	3.10	11.59	2.99	-1.11	192.00
学習効力感	11.69	2.63	11.39	2.74	0.79	192.00

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

(2) クラス間の比較

表8の通り、5年生の4クラスについて一元配置分散分析を行ったところ、学級雰囲気尺度の「規律」のみに1%以下の有意差が見られた（規律得点： $F(3,105)=5.072$, $p<.01$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、3組・4組と1組の間に有意差が見られ、3組（18.25）・4組（18.77）< 1組（21.70）となっていた。

6年生については、4組の欠損データが学級全体の人数のおおよそ4分の3もあったため、4組を除く3クラスに対して一元配置分散分析を行った。その結果、表9の通り、10因子中8因子で有意差が見られた。

まず、学級雰囲気因子の「誹謗中傷」と学習意欲因子の「授業に対する自我関与」において0.1%水準で有意差が見られた（誹謗中傷得点： $F(2,75)=29.360$, $p<.001$, 授業に関する自我関与得点： $F(2,75)=9.640$, $p<.001$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、誹謗中傷得点の3組と1組、授業に関する自我関与得点の2組、3組と1組に有意差を認められ、「誹謗中傷」に関して3組（4.89）< 1組（7.26）, 「授業に関する自我関与」に関して2組（11.27）, 3組（9.89）< 1組（13.10）であった。

また、学級雰囲気因子の「規律」, 「本来感」において1%水準で有意差が見られた（規律得点： $F(2,75)=6.113$, $p<.01$, 本来感得点： $F(2,75)=5.615$, $p<.01$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、規律得点の2組、3組と1組、本来感得点の2組と1組に有意差が認められ、「規律」に関して2組（18.71）, 3組（18.85）< 1組（21.06）, 「本来感」に関して2組（16.89）< 1組（20.52）であった。

そして、学級雰囲気因子の「認め合い」, 学習意欲因子の「自律的学習行動」, 「積極的関与行動」, 「学習効力感」では5%の有意差が見られた（認め合い得点： $F(2,75)=3.338$, $p<.05$, 自律的学習行動得点： $F(2,75)=3.259$, $p<.05$, 積極的関与行動得点： $F(2,75)=6.085$, $p<.05$, 学習効力感得点： $F(2,75)=3.481$, $p<.05$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、認め合い得点, 自律的学習行動得点, 積極的関与行動得点すべて2組と1組, 学習効力感に関して3組と1組に有意差が認められた。「認め合い」に関して2組（15.68）< 1組（17.29）, 2組（6.79）, 「自律的学習行動」に関して2組（27.54）< 1組（30.68）, 「積極的関与行動」に関して2組（13.38）< 1組（16.33）, 「学習効力感」に関して3組（10.21）< 1組（12.10）となっている。

以上の結果より、有意差が見られた因子において、すべて1組の得点が高くなっていた。

5年生においては「規律」のみにしか得点の有意差は表れず、クラス間の差異はあまりないと考えられる。しかし6年生においては10因子中8因子というほとんどの因子において有意差が見られかつ有意差が見られたもので得点が高くなっていたものがすべて1つの組に集中した。この結果から、クラスが学級雰囲気, 本来感, 学習意欲に影響を与えることが確認できた。

6. 考察と今後の課題

表4より、学級雰囲気得点が高いほど本来感得点も学習意欲得点も高くなることが認められた。これより、学級雰囲気を高めていくことで、児童の本来感と学習意欲を高めていくことができると言えるだろう。表6と表7より、男女や学年にかかわらずこの結果が言えることが明

表 8 5 年生のクラス間での一元配置分散分析の結果

	1組 (n=30)		2組 (n=31)		3組 (n=22)		4組 (n=26)		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	21.70	2.87	19.87	4.53	18.25	2.97	18.77	3.27	5.07 **	3組、4組<1組
認め合い	16.83	2.28	15.84	3.06	16.34	1.89	16.62	2.30	0.92	
誹謗中傷	6.10	1.56	6.68	1.40	6.50	1.26	6.19	1.83	0.89	
楽しさ	11.10	1.09	11.03	1.33	10.59	1.68	11.31	1.16	1.24	
対等	9.60	1.50	9.00	2.00	8.91	1.80	9.02	2.04	0.83	
本来感	18.64	3.48	19.19	4.12	18.02	3.94	18.58	4.20	0.39	
自律的学習行動	30.20	4.91	30.03	6.05	29.64	3.50	29.51	4.36	0.12	
積極的関与行動	14.90	3.55	13.42	3.59	14.88	2.98	15.54	3.34	2.02	
授業に対する自我関与	11.33	2.75	10.19	3.35	11.55	3.05	11.54	3.17	1.27	
学習効力感	11.89	2.33	10.94	2.68	11.82	2.68	12.27	2.78	1.36	

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

表 9 6 年生のクラス間での一元配置分散分析の結果

	1組 (n=27)		2組 (n=24)		3組 (n=27)		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	21.06	2.02	18.71	2.80	18.85	3.25	6.11 **	2組、3組<1組
認め合い	17.29	1.99	15.68	2.44	16.56	2.22	3.34 *	2組<1組
誹謗中傷	7.26	1.06	6.79	1.18	4.89	1.34	29.36 ***	3組<1組、2組
楽しさ	11.30	1.07	11.04	1.16	11.52	0.80	1.40	
対等	10.04	1.37	9.00	1.79	9.63	1.74	2.57	
本来感	20.52	3.80	16.89	4.33	18.28	3.63	5.61 **	2組<1組
自律的学習行動	30.68	4.04	27.54	4.95	28.96	4.20	3.26 *	2組<1組
積極的関与行動	16.33	2.67	13.38	4.23	15.74	2.46	6.09 *	2組<1組
授業に対する自我関与	13.10	2.79	11.28	3.14	9.89	2.10	9.64 ***	2組、3組<1組
学習効力感	12.10	2.78	11.40	2.70	10.21	2.48	3.48 *	3組<1組

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

らかになったが、表 9 の 6 年生の結果からは、学級が極めて大きな影響を与えていることが確認できた。だからこそ学級雰囲気のよい学級を作っていくことが学習意欲と本来感の向上に関わってくると考えられる。

それを考えるにあたっては、表 5 の結果が参考となるだろう。ともすれば、学級雰囲気を高めるために「楽しさ」に目が行きがちだが、本研究では、「楽しさ」は、本来感と学習意欲因子との間に弱い正の相関しか認められなかった。それよりも、学級雰囲気因子における「認め合い」「規律」、そして「対等」が本来感と学習意欲との間に中程度の相関が存在していた。すなわち、学級の「規律」を保ちつつ、児童間の「認め合い」と「対等」を保障することがより重要となるだろう。

今後は、本研究の結果を踏まえて、学級雰囲気、そして本来感と学習意欲を向上していくために、どのような環境づくりやアプローチを行っていくかについて更なる研究を重ねていかねばならない。そのためには、学級雰囲気、学習意欲、本来感の高かった学級の特徴について研究していくことが重要となるだろう。

また、教師が実践する学級へのアプローチ方法を検討することも必要である。学級雰囲気は児童と児童、児童と教師の関係性により構成されており、その中でも学級運営の中心となるのが教師であるからだ。例えば、学級雰囲気づくりをするために影響力のある教師の態度として、「受容・親近的な態度」、「自信・客観性のある態度」を持つことが必要であるとされる（三島・宇野 2004）。どのような教師の言葉がけや、行動が効果的であるかを具体的な場面で検討していくことで、学級雰囲気づくりの実践的な方法を見出すべきである。

本研究では、学級雰囲気、本来感、学習意欲の因果関係を調べるために共分散構造分析を試

みたが、有意な因果関係が出なかった。これまで示した通り、3つの要素は密接に関わっていたことから、別の要素がこれらに影響を与えている可能性がある。この3つに影響を与える要素は何であるのかを解明していくことも今後の課題である。

謝辞

本論文の作成にあたり、研究に快く協力してくださった松江市立X小学校の第5・6学年6名の教員の皆さまをはじめとする教職員、および児童の皆様に厚くお礼申し上げます。

参考文献

- 1) ベネッセ教育総合研究所 (2010) 『第2回子ども生活実態基本調査報告書 [2009年]』
(<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3333>, 2018年3月29日最終確認)
- 2) 江村早紀・大久保智生 (2012) 「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」『発達心理学研究』23, 241-251
- 3) 福井義一・成瀬友貴美 (2015) 「『自分らしくあること』(本来感)と『それを目指すこと』(本来感希求)がストレス反応に及ぼす影響：規定要因としての成人愛着の検討」『甲南大学紀要 文学編』165, 199-209
- 4) 石田靖彦 (2014) 「学級内の友人関係が生徒の学習意欲に及ぼす影響－友人の学習意欲の高さと、生徒の有能感に着目した検討」『愛知教育大学研究報告 教育科学編』63, 137-143
- 5) 伊藤正哉 (2007) 『自分らしくある感覚 (本来感) についての心理学的研究』筑波大学博士 (心理学) 学位論文 (<http://hdl.handle.net/2241/00121930>, 2018年3月29日最終確認)
- 6) 伊藤正哉・小玉正博 (2005a) 「自分らしくある感覚 (本来感) とストレス反応, およびその対処法と行動」『健康心理学研究』18, 24-29
- 7) 伊藤正哉・小玉正博 (2005b) 「自分らしくある感覚と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討」『教育心理学研究』53, 74-85
- 8) 逸見聖也・加曾利岳美 (2015) 「中学校における学級雰囲気と不登校との関連」『文京学院大学人間学部紀要』16, 153-169
- 9) 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』金子書房
- 10) 国立教育政策研究所 (2013) 『平成25年度全国学力・学習調査 報告書 クロス集計』
(https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/crosstab_report.pdf, 2018年3月29日最終確認)
- 11) 松崎学 (2012) 「Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅰ」『山形大学教職・教育実践研究』7, 9-21
- 12) 松崎学 (2013) 「Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅱ」『山形大学教職・教育実践研究』8, 17-30
- 13) 三島美砂・宇野宏幸 (2004) 「学級雰囲気に及ぼす教師の影響」『教育心理学研究』52, 414-425
- 14) 文部科学省 (2018) 「平成28年度 児童生徒の問題行動党生徒指導上の諸問題に関する調

- 査結果（確定値）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/__icsFiles/afieldfile/2018/02/23/1401595_002_1.pdf, 2018年3月29日最終確認)
- 15) 武蔵由香・河村茂雄 (2014)「学級の何が子どもたちを不安にさせるのか」『児童心理2014年4月』, 金子書房, 12-18
- 16) 折笠国康・庄司一子 (2017)「本来感研究動向と課題」『郡山女子大学紀要』53, 85-98
- 17) 真田稜人・浅川潔志・佐々木聡・貴村亮太 (2014)「児童の学習意欲の形成に関する学校心理学研究」『兵庫教育大学教育実践学論集』15, 27-38
- 18) 高井美智代 (2016)「居心地のよい学級づくりのための授業における生徒指導の工夫—児童の「楽しい・できる」「受け入れられた」「決めた・言えた」を促す授業支援シート「T-knackシート」の作成を通して—」『群馬県総合教育センター長期研修員研究報告書』252集, 1-11
- 19) 臼倉瞳・濱口佳和 (2015)「小学校高学年および中学生における対象別評価懸念と適応との関連」『教育心理学研究』63, 85-101

島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要

『島根大学教育臨床総合研究 2018 Vol.17』掲載

学級雰囲気と本来感と学習意欲の関係性の検討

A study of the relationship among classroom atmosphere,
sense of authenticity and learning motivation

野 原 万智子*

Machiko NOBARA

深 見 俊 崇**

Toshitaka FUKAMI

要 旨

本研究では、児童・生徒が学校生活の大半を過ごす学級の雰囲気が本来感と学習意欲に与える影響について検討するため、小学校高学年を対象にした質問紙調査を実施した。

分析の結果、学級雰囲気得点が高いほど、本来感得点と学習意欲得点が高くなることが明らかとなった。また、因子間の相関関係を調べたところ、学級雰囲気の「認め合い」「規律」「対等」と学習意欲、本来感と学習意欲との間に中程度の相関が認められた。さらに、学年・男女・クラス間の差異を確認したところ、6年生のクラス間に有意差があり、特定のクラスが集中的に高い傾向が認められた。

〔キーワード〕 学級雰囲気 本来感 学習意欲 小学校高学年

I 問題と目的

児童・生徒は一日の大半、そして一年を通して学級で過ごし、学校生活における教育活動の大半が、学級という場で行われる。江村・大久保（2012）は「児童にとっては、学級は最も重要な準拠集団であり、教科や人間関係の学習の場、人格形成の場といった多様な意味をもつ場である。したがって、児童の学校生活において学級が果たす役割は大きい」（p.242）と論じている。

とりわけ、学級の雰囲気が児童・生徒に影響を与えることが諸研究で指摘されてきた。三島・宇野（2004）は、学級雰囲気を「学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴」（p.415）と定義している。逸見・加曾利（2015）によると、「近年、いじめ、不登校、学級崩壊、暴力行為など、児童・生徒の人間関係に関わる深刻な問題が報道されている。こうした学校現場における問題に対しては、問題を起こす児童・生徒だけでなく、問題を起こさない児童・生徒や教師を含む周囲の『雰囲気』

*広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻
（元島根大学教育学部初等教育開発専攻）

**島根大学教育学部初等教育開発講座

の視点から調査が行われてきている」(p.153)と報告している。例えば、三島・宇野(2004)は、学級雰囲気は児童の学習・生活面での成長や自己開示に影響を与えていることを明らかにしている。

これらの指摘に関連して、児童・生徒の多くが学級で過ごすことに不安を感じており、学級にうまく適応するため無理にでも自分らしさを抑えて生活している傾向が認められる。例えば、平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」では、不登校の原因に関して、「『学校における人間関係』に課題を抱えている」という項目の「いじめを除く友人関係をめぐる問題」が70.6%と突出して高く、不登校の児童・生徒にとって友人関係に課題を感じている子が圧倒的に多い(文部科学省 2018)。これは、不登校の児童に限らず、学校に通う多くの児童・生徒にとっても問題となっている。児童・生徒が学級内で感じる不安や欲求不満などの領域を調査・分析した研究(武蔵・河村 2014)では、「友人との関係」「学習活動」「教師との関係」「学級とのかかわり」が主な領域であり、とりわけ友人との関係は最も影響の大きい領域であると指摘している。このような学校生活における人間関係不安に対処するために、他者の前で本来の自分を隠し、「演じる」児童・生徒もいる。ベネッセ教育総合研究所が2009年に実施した『子ども生活実態基本調査』によれば、仲間外れにされないように話を合わせる小学生は約51.6%であり、2004年調査の約46.2%から5年間で5ポイント増加していた(ベネッセ教育総合研究所 2010)。折笠・庄司(2017)によると、学級は「特定のキャラを演じるなど、生徒にとって昨今の学校現場は本当の自分らしさを抑えて生活する場であるという実態がうかがわれる」(p.85)のである。児童・生徒にとっては学級が日常の大半であり、その日常においてうまく過ごすことを重視するからこそ、無理にでも人に合わせて排除されないようにしていると考えられる。このように本来の自分を抑えてでも周囲に合わせようとする生活は、精神的なストレスに負の影響を与えるものである(福井・成瀬 2015)。

だからこそ、児童・生徒の心の健康を保つためにありのままの自分でいられることが学級において必要である。折笠・庄司(2017)は、本来の自分らしさに基づく行動の重要性を人間の幸福や健康という場から論じ、自分らしさが感じられ、自分らしくいられる環境が温かい関係性や内発的動機づけに関連することを確認している。

この「ありのままの自分でいられる」感覚が本来感である。本来感とは本来性の感覚であり、本来性は本来感の元となる概念である(伊藤・小玉a 2005)。この本来性とは、「自分自身の感情や意向に素直でいられていること」を意味し、「非搾取的な対人関係において自由で深く自分自身でいられる能力」とされている(伊藤・小玉b 2005)。

本研究では、本来性ではなく、本来感を取り上げる。その理由は、「人間の『本来性』を客観的に測定することは、もっと困難である(中略)その一方で、『本来感』は測定可能である。なぜなら、本来感は個人の主観的な経験であり、それを質問項目として尋ねることで測定が可能であるからである」(伊藤2007, p.19-20)。例えば、折笠・庄司(2017)は「本来感が高いほど、不安が低く、人生満足度が高く、積極的に他者関係を構築し、自律性が高く、学校満足度が高い」(p.93)ことを明らかにしている。

さらに学級での児童・生徒が抱える問題として、学習意欲の低下が挙げられる。真田ら(2014)は、「学習意欲の低下が、PISAやTIMSSの国際的な調査結果等から課題として指摘さ

れ、全国学力・学習状況調査でさらに確認されている。学習意欲は現在の主な教育課題の一つである」(p.27)と主張している。学習意欲の低下がこのように問題視されている理由として、学習意欲が学力と密接にかかわっているからである。2013年度の学力・学習状況調査における学習意欲と学力の関係について、学習意欲に関する項目に肯定的な回答をした児童は、教科の平均回答率が高い傾向にあり、学校質問紙調査でも「児童は熱意をもって勉強している」と回答した学校の方が教科の平均正答率が高い傾向が見られた(国立教育政策研究所 2013)。つまり、学習意欲が高いほど、学力が高まることが示唆されている。また、鹿毛(2013)が「学習意欲には学習や達成の質を高め、当人の成長を促す働きがある。だからこそ、学習意欲は教育上必要な概念として位置付けられてきた」(p.29)と確認する通り、学習意欲は学習や成長において必要不可欠な概念である。

この学習意欲も、学習の場である学級の影響を受けている。学習意欲は、個人内の要因だけではなく、「場と個人の相互作用」によって立ち表れるダイナミックな心理現象であるためである(鹿毛 2013)。石田(2014)は、「ほとんどの授業は教室を単位に行われており、クラスメイトの学習意欲や授業態度はよくも悪くも影響を及ぼし合っていると考えられる。学習意欲を高めるためには、その生徒への直接的な働きかけでなく、彼らを取り巻く友人や仲間がどの程度の意欲を持っているかという観点からも見ていく必要がある」(p.142)と言及している。

以上の論点から、児童・生徒が生活の大半を過ごす学級の雰囲気、学級の中で感じる本来感、「場と個人の相互作用」で生じる学習意欲が相互に影響を与え合っており、それらの関係性を明らかにしていくことが求められる。

先行研究では、学級雰囲気と本来感の関係性について、教室における受容的、共感的なあたたかい学級の関係性が、自分らしくいられることとつながっていることが明らかとなっている。折笠・庄司(2017)は「人が自分らしいと感じられる状況は、温かい関係性や内発的動機づけに関連することが確認された」(p.96)とし、高井(2016)は、「教師や学級の仲間から受容されたり共感されたりすることで、安心して自分の思いや考えを表現することができ、自信を持つことができる」(p.2)としている。さらに折笠・庄司(2017)は、「本来感が高いほど、不安が低く、人生満足度が高く、積極的に他者関係を構築し、自律性が高く、学級満足度が高いことが示されている」(p.93)ことを明らかにしている。これより学級雰囲気と本来感はかかわっている可能性が高いと考えられるが、直接的に学級雰囲気と本来感についてのかかわりを実証している先行研究は管見の限りでは認められない。

一方、学級雰囲気と学習意欲の関係性については先行研究において、学習意欲が学級内の人間関係である「友人関係」に影響を与えている可能性(松崎 2012)、安心できる学級における関係性が学びを深められる関係性に影響を与える可能性(松崎 2013)が示唆されている。しかし、これに関しても管見の限りでは、学習意欲と学級雰囲気が関係する可能性はあるが、それらは直接的に検証されていない。

そこで本研究では、小学校高学年の児童を対象として学級雰囲気が本来感と学習意欲に与える影響について検討する。小学校高学年を対象としたのは、白倉・濱口(2015)が不適応の原因となる「友人からの評価懸念」が小学校高学年から生じてくることを指摘しているためである。さらにそれぞれの因子間の相関、男女、学年、組による比較を行うことで学級雰囲気と本

来感、学習意欲の関係について詳しく検討していく。

II 方法

1. 調査対象者

松江市立X小学校の第5学年4学級、第6学年4学級の児童227名（男子118名、女子109名）を対象に調査を実施した。

2. 調査時期及び手続き

2017年11月に学級ごとに担任を通じて調査を実施した。調査は無記名式だが、性別、学年、学級名を記入してもらうようにした。質問紙はA3両面1枚とし、質問項目は後述の学級雰囲気尺度、本来感尺度、学習意欲尺度の計48問であった。

3. 調査内容と調査項目

（1）学級雰囲気尺度（三島・宇野 2004）

この尺度を使用する理由は2つある。1つ目として、学級雰囲気尺度の中で比較的新しい尺度であり、最近の児童たちの状況にあったアンケート項目であることである。2つ目に小学校高学年に向けての尺度として作成されていることである。

「人の気持ちがわかる、優しい子がたくさんいます」「学校のきまりやみんなで決めたことを守ります」などの20項目について、そうおもう－4、まあそうおもう－3、あまりそうおもわない－2、そうおもわない－1の4段階で評価するものである。得点が高いほど学級雰囲気がよいとする。

（2）本来感尺度（伊藤・小玉 2005）

この尺度は大学生を対象とした調査として開発されたが、松崎（2012, 2013）が小学校4年生から6年生のアンケート調査でこの尺度が用いていたことから、使用可能であると考えられる。また、本来感を行動面などに分類せず、全体的な感覚としてとらえており、学級における児童が本来感を感じているかについて検証できる尺度でもある。

「わたしは、いつでも自分らしくいられます」「わたしは、自分のやりたいことをやることができます」などの6項目について、そうおもう－4、まあそうおもう－3、あまりそうおもわない－2、そうおもわない－1の4段階で評価するものである。得点が高いほど本来感が高いとする。

（3）学習意欲尺度（真田・浅川・佐々木・喜村 2014）

この尺度は、小学校の学級の授業場面における学習意欲を測定する目的で開発されたものである。学習意欲尺度の中で新しいものであり、最近の児童たちの学習意欲をはかるために適切な尺度だと考えられる。

「次の授業に備えて、宿題をきちんとします」「わからないときは、先生に質問することができています」などの22項目についてそうおもう－4、まあそうおもう－3、あまりそうおも

わない－2，そうおもわない－1の4段階で評価するものである。得点が高いほど学習意欲が高いとする。

Ⅲ 結果及び考察

1. 各項目の平均と標準偏差

まず、学級雰囲気尺度、本来感尺度、学習意欲尺度の各項目について、得点の平均と標準偏差を求めた（表1－表3）。

対象とした高学年における学級雰囲気の傾向性として、項目9と項目11がそれぞれ3.78、3.73と高くなっていることから、明るくて活発な人が多いことが読み取れる。しかし、項目14と項目18がそれぞれ2.77、2.93と低くなっており、児童間の力関係が存在していることが確認できる。それは、本来感における項目23が2.83と低くなっていることにつながっており、ありのままの自分をさらけだせないと感じている児童がいると考えられる。

学習意欲の得点の傾向からは、項目30が3.51と高いことから自ら学習に向かうことはできているが、項目45が2.58と全48項目で最も低かったことから授業の面白さをあまり感じられていない状況にある。

表1 学級雰囲気尺度項目の記述統計

アンケート番号 質問項目	平均	標準偏差
1 人の気持ちがわかる、優しい子がたくさんいます	3.18	0.68
2 先生の話や発表する人の話を静かに聞けます	3.29	0.73
3 体育や勉強などでできないことがあったとき、教え合います	3.35	0.73
4 だいたいの人がそうじを一生けんめいします	3.33	0.71
5 授業中、たくさんの人が意見をいいます	3.17	0.80
6 苦手なことでも、がんばっている友達を応援します	3.51	0.66
8 学校のきまりやみんなで決めたことを守ります	3.21	0.78
9 運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいます	3.78	0.45
10 学校の行事や、お楽しみ会などに、やる気を出します	3.62	0.65
11 じょうだんや、おもしろいことを言って笑わせる人がたくさんいます	3.73	0.56
12 授業中、一生けんめい勉強します	3.37	0.71
13 給食中、近くの人と楽しくおしゃべりしながら食べます	3.40	0.79
14 力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せずに注意できます	2.77	0.91
15 運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります	3.16	0.83
16 授業中と休み時間のけじめがついてます	3.12	0.83
17 音楽や図工などで先生がかわったら、その先生に対して口答えや反抗をします	3.57	0.68
18 いじめられたり、仲間外れにされる子がいます	2.93	1.10
19 発表を間違えた人やできないことがある人を笑ったりからかったりします	3.46	0.77
20 担任の先生に対して、口答えや反抗をします	3.27	1.03

※網掛けが反転項目

表2 本来感尺度項目の記述統計

アンケート番号 質問項目	平均	標準偏差
21 わたしは、いつでも自分らしくいられます	3.16	0.79
22 わたしは、いつでもしっかりと自分を持っています	3.01	0.79
23 わたしは、人前でもありのままの自分を出せます	2.83	0.89
24 わたしは、自分のやりたいことをやることができます	3.25	0.79
25 わたしは、自分らしいと感じるものを持っています	3.28	0.85
26 わたしは、いつも自分を見失わないでいられます	3.10	0.86

表3 学習意欲尺度項目の記述統計

アンケート番号 質問項目	平均	標準偏差
27 授業が始まったら、すぐにノートをとることができています	3.46	0.68
28 先生の指示にすぐに従うことができています	3.35	0.67
29 授業で出された問題や課題をうまくできると思います	3.24	0.79
30 次の授業に備えて、宿題をきちんとします	3.51	0.77
31 授業開始のチャイムが鳴ったら、すぐに着席をすることができています	3.29	0.77
32 むずかしい問題にもあきらめず取り組むことができています	3.37	0.72
33 わからないときは、先生に質問することができています	2.96	0.92
34 学校の授業は楽しいです	2.96	0.96
35 課題にすぐに取り組むことができています	3.24	0.75
36 自分の意見を発表することができています	2.95	1.03
37 先生の説明や友達の意見に相づちをうつことができています	2.90	0.91
38 1人で課題に取り組む時間に、1人で集中して課題に取り組むことができています	3.38	0.73
39 次に何をすればいいかわからないときは、先生に質問することができています	3.02	0.90
40 先生の話や友達の意見について、なるほどと思ったときにうなづくことができています	3.11	0.88
41 勉強の仕方が上手だと思います	2.74	0.87
42 授業中、授業に関係のない話はしていません	2.89	0.97
43 授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思います	2.77	1.00
44 クラスで学ぶ雰囲気はいここちがよいです	3.01	0.86
45 授業の内容は興味がわき、ひきつけられます	2.58	1.01
46 良い成績をとることができると思います	2.88	0.88
47 授業の内容を予習することができています	2.75	0.98
48 授業で学力がついていると感じます	3.20	0.81

2. 因子分析の結果

先行研究で明らかにされている学級雰囲気と学習意欲の因子が本研究でも妥当かどうかの検討を行うため因子分析を行った。

(1) 学級雰囲気尺度

学級雰囲気尺度の因子構造を確認するため、20項目に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、解釈可能な5因子19項目が抽出された（図1）。

8項目が三島・宇野（2004）の結果と異なる下位尺度に属していたが、先行研究とほぼ同じ構成であるものは、先行研究に従って命名した。第1因子「規律」、第2因子「認め合い」、第4因子「楽しさ」と命名した。先行研究と異なっていた第3因子、第5因子に関しては筆者が改めて命名した。第3因子は「いじめられたり、仲間はずれにされる子がいます」、「発表を間違えた人やできないことがある人を笑ったりからかったりします」などの誹謗中傷に関わる2項目で構成されていたため、＜誹謗中傷＞と名付けることにした。第5因子は「運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります」、「力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せずに注意できます」、などの対等に関わる3項目が強い負荷量を示したため、＜対等＞と命名した。

(2) 学習意欲尺度の因子の因子分析の結果

学習意欲の因子構造を確認するため、22項目に対して、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果解釈可能な4因子22項目が抽出された（図2）。

1項目が真田ら（2014）の結果とは異なる下位尺度に属していたが、構造はほぼ同様であると判断し、先行研究に従って、第1因子「自律的学習行動」、第2因子「積極的関与行動」、第3因子「授業に対する自我関与」、第4因子「学習効力感」と命名した。先行研究の因子と同じ因子構成になったことより、この下位尺度は本研究でも妥当であると考えられる。

		因子				
		1	2	3	4	5
規律	Q2先生の話を発表する人の話を静かに聞けます	.846	-.033	-.082	-.163	.066
	Q16授業中と休み時間のけじめがついてます	.655	-.039	.06	-.046	.236
	Q12授業中、一生けんめい勉強します	.571	.306	-.002	.009	-.103
	Q8学校のきまりやみんなで決めたことを守ります	.474	.204	.015	.067	-.136
	Q20担任の先生に対して、口答えや反抗をします	.456	-.164	.269	.21	.024
	Q17音楽や図工などで先生がかわったら、その先生に対して口答えや反抗をします	.37	-.066	.245	.075	-.022
	Q6苦手なことでも、がんばっている友達を応援します	-.036	.708	-.02	-.049	.046
認め合い	Q1人の気持ちかわかる、優しい子がたくさんいます	-.005	.544	.241	.072	.017
	Q3体育や勉強などでできないことがあったとき、教え合います	.067	.36	-.067	.161	.041
	Q4だいたいの人がそうじを一生けんめいします	.171	.354	.12	-.016	.06
	Q5授業中、たくさんの人が意見をいいます	.133	.227	-.049	.062	.207
	Q18いじめられたり、仲間外れにされる子がいます	-.022	.012	.619	-.144	.174
誹謗中傷	Q19発表を間違えた人やできないことがある人を笑ったりからかったりします	.127	.077	.576	-.02	-.144
	Q9運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいます	.021	-.041	-.062	.735	-.043
楽しさ	Q11じょうだんや、おもしろいことを言って笑わせる人がたくさんいます	-.185	.235	-.07	.347	.274
	Q10学校の行事や、お楽しみ会などに、やる気を出します	.241	.124	-.173	.302	.102
	Q15運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります	.173	-.062	.034	.165	.527
対等	Q14力の強い子や人気のある子が、もし悪いことをしたとしても、遠慮せず注意できます	.053	.311	-.011	-.17	.413
	Q13給食中、近くの人と楽しくしゃべりながら食べます	-.263	.003	.131	.264	.314
	因子間相関	1	.586	.54	.279	.186
		2		.415	.427	.389
		3			.253	.164
		4				.397

図1 学級雰囲気尺度に関する因子分析の結果

		因子			
		1	2	3	4
自律的学習行動	Q28先生の指示にすぐに従うことができます	.773	.011	.175	-.251
	Q27授業が始まったら、すぐにノートをとることができます	.745	-.001	-.028	-.066
	Q30次の授業に備えて、宿題をきちんとします	.659	-.041	-.211	.112
	Q31授業開始のチャイムが鳴ったら、すぐに着席をすることができます	.594	-.047	-.018	.057
	Q29授業で出された問題や課題をうまくできると思います	.57	.09	-.199	.357
	Q35課題にすぐに取り組むことができます	.538	.29	.134	-.024
	Q42授業中、授業に関係のない話はしていません	.463	-.182	.331	-.07
	Q32むずかしい問題にもあきらめず取り組むことができます	.398	.164	.092	.055
	Q381人で課題に取り組む時間に、1人で集中して課題に取り組むことができます	.343	-.011	.134	.151
積極的関与行動	Q33わからないときは、先生に質問することができます	-.019	.855	-.081	-.135
	Q39次に何をすればいいかわからないときは、先生に質問することができます	-.042	.718	-.121	.044
	Q36自分の意見を発表することができます	-.022	.578	-.006	.154
	Q37先生の説明や友達の意見に相づちをうつことができます	.021	.545	.159	-.059
	Q40先生の話や友達の意見について、なるほどと思ったときにうなづくことができます	.09	.317	.081	.105
授業に対する自我関与	Q43授業の終わりに、次の授業も頑張ろうと思います	.06	-.135	.907	-.054
	Q45授業の内容は興味がわき、ひきつけられます	-.11	.035	.686	.246
	Q34学校の授業は楽しいです	-.051	.182	.516	.125
	Q44クラスで学ぶ雰囲気はいまごろちがよいです	-.038	.308	.329	.081
学習効力感	Q46良い成績をとることができますと思います	-.066	-.016	.057	.742
	Q41勉強の仕方が上手だと思います	-.04	.068	.018	.655
	Q48授業で学力がついていると感じます	.301	-.171	.071	.578
	Q47授業の内容を予習することができます	-.018	.089	.188	.393
	因子間相関	1	.49	.578	.606
		2		.491	.629
		3			.588

図2 学習意欲尺度に関する因子分析の結果

3. 学級雰囲気尺度得点から見た本来感と学習意欲の得点比較

学級雰囲気尺度の得点によって本来感尺度と学習意欲尺度の得点に差があるのかを調べるため、学級雰囲気尺度得点を高群、中群、低群に分け、本来感得点と学習意欲得点に関して一元配置分散分析を行った。なお、高・中・低群の分類に関しては、学級雰囲気得点の平均値(63.2)を算出し、平均値+SDより大きいものを高群(70.7以上)、平均値+SDから−SDまでの群を中群(55.8から70.6)、平均値−SD(55.7以下)より小さい群を低群とした。

表4の通り、本来感得点と学習意欲得点に関して、どちらも0.1%水準で有意差が見られた(本来感得点： $F(2,191)=19.146$, $p<.001$, 学習意欲得点： $F(2,191)=55.804$, $p<.001$)。Tukey bを用いた多重比較を行ったところ、本来感得点と学習意欲得点いずれについても、学級雰囲気低群・中群・高群に有意差が認められ、本来感は低群(15.53)<中群(18.74)<高群(21.11)であり、学習意欲は低群(55.35)<中群(67.49)<高群(79.13)となり、いずれも低群<中群<高群となった。

これらの結果から学級雰囲気の高得点が高いほど学習意欲も高くなり、本来感も高くなることが示された。

表4 学級雰囲気尺度高・中・低群における本来感尺度と学習意欲尺度の得点比較

	高群(n=33)		中群(n=130)		低群(n=31)		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
本来感	21.11	4.30	18.74	3.41	15.53	3.72	19.15 ***	低群<中群<高群
学習意欲	79.13	6.06	67.49	9.46	55.35	9.59	47.36 ***	低群<中群<高群

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

4. 学級雰囲気因子と本来感因子と学習意欲因子の相関関係

3. で学級雰囲気尺度得点が高いほど、本来感得点、学習意欲得点が高い傾向が有意に高くなることを確認できた。さらに、これら3つの尺度における下位要素がいかに関連しているのかを見るために2. で確認した因子間での相関分析を行う。結果を表5に示す。

表5より、有意な中程度の正の相関が見られたものは23個認められた(下線で表記)。学級雰囲気尺度の「規律」と「認め合い」が学習意欲との相関する傾向が認められ、本来感尺度と学級雰囲気尺度の「認め合い」と「対等」において相関が認められた。また、本来感と学習意欲との間にはすべてにおいて相関が認められた。これより、学習意欲と本来感の結びつきが強いことがわかる。また、学級雰囲気尺度における「楽しさ」と「誹謗中傷」は本来感とも学習意欲とも関連が弱いことがわかった。

5. 男女間、学年間、クラス間の比較

学年、男女、クラスによる回答傾向の差異を確認するため、学年と男女については対応のないt検定、クラスについては学年毎に一元配置分散分析を行う。

(1) 男女間、学年間の比較

男女間、学年間で対応のないt検定を行った結果をそれぞれ表6と表7に示す。

表6と表7から学年、男女ともにどの項目においても有意差は見られなかった。それゆえ、男女や学年に関わらず、学級雰囲気がよいと学習意欲や本来感が高い値を示すということが考

えられる。

表 5 因子間の相関分析の結果

	規律	認め合い	誹謗中傷	楽しさ	対等	本来感	自律的 学習行動	積極的 関与行動	授業に 対する 自我関与
認め合い	<u>.539**</u>								
誹謗中傷	<u>.465**</u>	.332**							
楽しさ	.242**	.367**	0.111						
対等	.268**	<u>.452**</u>	.196**	.386**					
本来感	.354**	<u>.468**</u>	.219**	.257**	<u>.416**</u>				
自律的学 習行動	<u>.688**</u>	<u>.550**</u>	.357**	.353**	.234**	<u>.406**</u>			
積極的関 与行動	.281**	<u>.452**</u>	0.065	.364**	<u>.419**</u>	<u>.433**</u>	<u>.473**</u>		
授業に対 する自我 関与	<u>.500**</u>	<u>.613**</u>	.335**	.280**	.312**	<u>.429**</u>	<u>.576**</u>	<u>.487**</u>	
学習効力 感	<u>.432**</u>	<u>.424**</u>	.341**	.292**	.180*	<u>.422**</u>	<u>.589**</u>	<u>.533**</u>	<u>.623**</u>

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

表 6 男女における各因子の平均の差と t 検定の結果

	男(n=96)		女(n=98)		t値	自由度
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	19.54	3.88	20.12	2.88	-1.19	175.42
認め合い	16.56	2.67	16.51	2.06	0.14	178.70
誹謗中傷	6.39	1.61	6.40	1.49	-0.06	192.00
楽しさ	11.09	1.27	11.15	1.18	-0.34	192.00
対等	9.45	1.87	9.23	1.68	0.86	192.00
本来感	18.91	4.06	18.35	3.83	1.00	192.00
自律的学習行動	29.05	5.35	30.38	3.90	-1.97	173.53
積極的関与行動	15.35	3.47	14.53	3.32	1.68	192.00
授業に対する自我関与	11.58	3.17	11.06	2.93	1.19	192.00
学習効力感	11.55	2.61	11.57	2.76	-0.08	192.00

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

表 7 学年における各因子の平均の差と t 検定の結果

	5年(n=109)		6年(n=85)		t値	自由度
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	19.78	3.72	19.90	3.00	-0.24	191.76
認め合い	16.40	2.46	16.71	2.27	-0.89	192.00
誹謗中傷	6.37	1.53	6.42	1.58	-0.25	192.00
楽しさ	11.03	1.32	11.25	1.08	-1.25	192.00
対等	9.15	1.84	9.58	1.67	-1.66	192.00
本来感	18.66	3.90	18.59	4.02	0.12	192.00
自律的学習行動	29.87	4.85	29.52	4.55	0.52	192.00
積極的関与行動	14.63	3.45	15.34	3.33	-1.45	192.00
授業に対する自我関与	11.10	3.10	11.59	2.99	-1.11	192.00
学習効力感	11.69	2.63	11.39	2.74	0.79	192.00

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

(2) クラス間の比較

表8の通り、5年生の4クラスについて一元配置分散分析を行ったところ、学級雰囲気尺度の「規律」のみに1%以下の有意差が見られた（規律得点： $F(3,105)=5.072$, $p<.01$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、3組・4組と1組の間に有意差が見られ、3組（18.25）・4組（18.77）< 1組（21.70）となっていた。

6年生については、4組の欠損データが学級全体の人数のおおよそ4分の3もあったため、4組を除く3クラスに対して一元配置分散分析を行った。その結果、表9の通り、10因子中8因子で有意差が見られた。

まず、学級雰囲気因子の「誹謗中傷」と学習意欲因子の「授業に対する自我関与」において0.1%水準で有意差が見られた（誹謗中傷得点： $F(2,75)=29.360$, $p<.001$, 授業に関する自我関与得点： $F(2,75)=9.640$, $p<.001$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、誹謗中傷得点の3組と1組、授業に関する自我関与得点の2組、3組と1組に有意差を認められ、「誹謗中傷」に関して3組（4.89）< 1組（7.26）, 「授業に関する自我関与」に関して2組（11.27）, 3組（9.89）< 1組（13.10）であった。

また、学級雰囲気因子の「規律」, 「本来感」において1%水準で有意差が見られた（規律得点： $F(2,75)=6.113$, $p<.01$, 本来感得点： $F(2,75)=5.615$, $p<.01$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、規律得点の2組、3組と1組、本来感得点の2組と1組に有意差が認められ、「規律」に関して2組（18.71）, 3組（18.85）< 1組（21.06）, 「本来感」に関して2組（16.89）< 1組（20.52）であった。

そして、学級雰囲気因子の「認め合い」, 学習意欲因子の「自律的学習行動」, 「積極的関与行動」, 「学習効力感」では5%の有意差が見られた（認め合い得点： $F(2,75)=3.338$, $p<.05$, 自律的学習行動得点： $F(2,75)=3.259$, $p<.05$, 積極的関与行動得点： $F(2,75)=6.085$, $p<.05$, 学習効力感得点： $F(2,75)=3.481$, $p<.05$ ）。Tukey bを用いて多重比較を行ったところ、認め合い得点, 自律的学習行動得点, 積極的関与行動得点すべて2組と1組, 学習効力感に関して3組と1組に有意差が認められた。「認め合い」に関して2組（15.68）< 1組（17.29）, 2組（6.79）, 「自律的学習行動」に関して2組（27.54）< 1組（30.68）, 「積極的関与行動」に関して2組（13.38）< 1組（16.33）, 「学習効力感」に関して3組（10.21）< 1組（12.10）となっている。

以上の結果より、有意差が見られた因子において、すべて1組の得点が高くなっていた。

5年生においては「規律」のみにしか得点の有意差は表れず、クラス間の差異はあまりないと考えられる。しかし6年生においては10因子中8因子というほとんどの因子において有意差が見られかつ有意差が見られたもので得点が高くなっていたものがすべて1つの組に集中した。この結果から、クラスが学級雰囲気, 本来感, 学習意欲に影響を与えることが確認できた。

6. 考察と今後の課題

表4より、学級雰囲気得点が高いほど本来感得点も学習意欲得点も高くなることが認められた。これより、学級雰囲気を高めていくことで、児童の本来感と学習意欲を高めていくことができると言えるだろう。表6と表7より、男女や学年にかかわらずこの結果が言えることが明

表 8 5 年生のクラス間での一元配置分散分析の結果

	1組 (n=30)		2組 (n=31)		3組 (n=22)		4組 (n=26)		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	21.70	2.87	19.87	4.53	18.25	2.97	18.77	3.27	5.07 **	3組、4組<1組
認め合い	16.83	2.28	15.84	3.06	16.34	1.89	16.62	2.30	0.92	
誹謗中傷	6.10	1.56	6.68	1.40	6.50	1.26	6.19	1.83	0.89	
楽しさ	11.10	1.09	11.03	1.33	10.59	1.68	11.31	1.16	1.24	
対等	9.60	1.50	9.00	2.00	8.91	1.80	9.02	2.04	0.83	
本来感	18.64	3.48	19.19	4.12	18.02	3.94	18.58	4.20	0.39	
自律的学習行動	30.20	4.91	30.03	6.05	29.64	3.50	29.51	4.36	0.12	
積極的関与行動	14.90	3.55	13.42	3.59	14.88	2.98	15.54	3.34	2.02	
授業に対する自我関与	11.33	2.75	10.19	3.35	11.55	3.05	11.54	3.17	1.27	
学習効力感	11.89	2.33	10.94	2.68	11.82	2.68	12.27	2.78	1.36	

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

表 9 6 年生のクラス間での一元配置分散分析の結果

	1組 (n=27)		2組 (n=24)		3組 (n=27)		F値	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
規律	21.06	2.02	18.71	2.80	18.85	3.25	6.11 **	2組、3組<1組
認め合い	17.29	1.99	15.68	2.44	16.56	2.22	3.34 *	2組<1組
誹謗中傷	7.26	1.06	6.79	1.18	4.89	1.34	29.36 ***	3組<1組、2組
楽しさ	11.30	1.07	11.04	1.16	11.52	0.80	1.40	
対等	10.04	1.37	9.00	1.79	9.63	1.74	2.57	
本来感	20.52	3.80	16.89	4.33	18.28	3.63	5.61 **	2組<1組
自律的学習行動	30.68	4.04	27.54	4.95	28.96	4.20	3.26 *	2組<1組
積極的関与行動	16.33	2.67	13.38	4.23	15.74	2.46	6.09 *	2組<1組
授業に対する自我関与	13.10	2.79	11.28	3.14	9.89	2.10	9.64 ***	2組、3組<1組
学習効力感	12.10	2.78	11.40	2.70	10.21	2.48	3.48 *	3組<1組

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

らかになったが、表 9 の 6 年生の結果からは、学級が極めて大きな影響を与えていることが確認できた。だからこそ学級雰囲気のよい学級を作っていくことが学習意欲と本来感の向上に関わってくると考えられる。

それを考えるにあたっては、表 5 の結果が参考となるだろう。ともすれば、学級雰囲気を高めるために「楽しさ」に目が行きがちだが、本研究では、「楽しさ」は、本来感と学習意欲因子との間に弱い正の相関しか認められなかった。それよりも、学級雰囲気因子における「認め合い」「規律」、そして「対等」が本来感と学習意欲との間に中程度の相関が存在していた。すなわち、学級の「規律」を保ちつつ、児童間の「認め合い」と「対等」を保障することがより重要となるだろう。

今後は、本研究の結果を踏まえて、学級雰囲気、そして本来感と学習意欲を向上していくために、どのような環境づくりやアプローチを行っていくかについて更なる研究を重ねていかねばならない。そのためには、学級雰囲気、学習意欲、本来感の高かった学級の特徴について研究していくことが重要となるだろう。

また、教師が実践する学級へのアプローチ方法を検討することも必要である。学級雰囲気は児童と児童、児童と教師の関係性により構成されており、その中でも学級運営の中心となるのが教師であるからだ。例えば、学級雰囲気づくりをするために影響力のある教師の態度として、「受容・親近的な態度」、「自信・客観性のある態度」を持つことが必要であるとされる（三島・宇野 2004）。どのような教師の言葉がけや、行動が効果的であるかを具体的な場面で検討していくことで、学級雰囲気づくりの実践的な方法を見出すべきである。

本研究では、学級雰囲気、本来感、学習意欲の因果関係を調べるために共分散構造分析を試

みたが、有意な因果関係が出なかった。これまで示した通り、3つの要素は密接に関わっていたことから、別の要素がこれらに影響を与えている可能性がある。この3つに影響を与える要素は何であるのかを解明していくことも今後の課題である。

謝辞

本論文の作成にあたり、研究に快く協力してくださった松江市立X小学校の第5・6学年6名の教員の皆さまをはじめとする教職員、および児童の皆様に厚くお礼申し上げます。

参考文献

- 1) ベネッセ教育総合研究所 (2010)『第2回子ども生活実態基本調査報告書 [2009年]』
(<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3333>, 2018年3月29日最終確認)
- 2) 江村早紀・大久保智生 (2012)「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」『発達心理学研究』23, 241-251
- 3) 福井義一・成瀬友貴美 (2015)「『自分らしくあること』(本来感)と『それを目指すこと』(本来感希求)がストレス反応に及ぼす影響：規定要因としての成人愛着の検討」『甲南大学紀要 文学編』165, 199-209
- 4) 石田靖彦 (2014)「学級内の友人関係が生徒の学習意欲に及ぼす影響－友人の学習意欲の高さと、生徒の有能感に着目した検討」『愛知教育大学研究報告 教育科学編』63, 137-143
- 5) 伊藤正哉 (2007)『自分らしくある感覚 (本来感) についての心理学的研究』筑波大学博士 (心理学) 学位論文 (<http://hdl.handle.net/2241/00121930>, 2018年3月29日最終確認)
- 6) 伊藤正哉・小玉正博 (2005a)「自分らしくある感覚 (本来感) とストレス反応, およびその対処法と行動」『健康心理学研究』18, 24-29
- 7) 伊藤正哉・小玉正博 (2005b)「自分らしくある感覚と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討」『教育心理学研究』53, 74-85
- 8) 逸見聖也・加曾利岳美 (2015)「中学校における学級雰囲気と不登校との関連」『文京学院大学人間学部紀要』16, 153-169
- 9) 鹿毛雅治 (2013)『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』金子書房
- 10) 国立教育政策研究所 (2013)『平成25年度全国学力・学習調査 報告書 クロス集計』
(https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/crosstab_report.pdf, 2018年3月29日最終確認)
- 11) 松崎学 (2012)「Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅰ」『山形大学教職・教育実践研究』7, 9-21
- 12) 松崎学 (2013)「Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅱ」『山形大学教職・教育実践研究』8, 17-30
- 13) 三島美砂・宇野宏幸 (2004)「学級雰囲気に及ぼす教師の影響力」『教育心理学研究』52, 414-425
- 14) 文部科学省 (2018)「平成28年度 児童生徒の問題行動党生徒指導上の諸問題に関する調

- 査結果（確定値）」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/__icsFiles/afieldfile/2018/02/23/1401595_002_1.pdf, 2018年3月29日最終確認)
- 15) 武蔵由香・河村茂雄 (2014)「学級の何が子どもたちを不安にさせるのか」『児童心理2014年4月』, 金子書房, 12-18
- 16) 折笠国康・庄司一子 (2017)「本来感研究動向と課題」『郡山女子大学紀要』53, 85-98
- 17) 真田稜人・浅川潔志・佐々木聡・貴村亮太 (2014)「児童の学習意欲の形成に関する学校心理学研究」『兵庫教育大学教育実践学論集』15, 27-38
- 18) 高井美智代 (2016)「居心地のよい学級づくりのための授業における生徒指導の工夫—児童の「楽しい・できる」「受け入れられた」「決めた・言えた」を促す授業支援シート「T-knackシート」の作成を通して—」『群馬県総合教育センター長期研修員研究報告書』252集, 1-11
- 19) 臼倉瞳・濱口佳和 (2015)「小学校高学年および中学生における対象別評価懸念と適応との関連」『教育心理学研究』63, 85-101

島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要

『島根大学教育臨床総合研究 2018 Vol.17』掲載