

広島大学教育学部フレンドシップ事業における 目標を意識した継続的な活動による児童の変容

— 主体性, 対人関係形成, 動機づけの側面から —

児玉真樹子・山内規嗣・米沢 崇
(2017年10月4日受理)

The Change of Children through the Continuous Activities with Goals in the Friendship Program at Hiroshima University
— Focusing on Self-Direction, Friendship-making Skills, and Motivation —

Makiko Kodama, Noritsugu Yamauchi and Takashi Yonezawa

Abstract: The purpose of this study was to clarify the change of children through the continuous activities with goals in the Friendship Program at Hiroshima University. These activities aimed to help children to think and act for themselves and to improve their friendship-making skills. Surveys were conducted before (in June, 2016) and after (in December, 2016) the program in which 73 school children participated. Self-direction and the ability to form friendships were measured by survey before and after the program. The changes in the ability to think and act for oneself and attitudes towards forming relationships, motivation, the goal's degree of difficulty and specificity, self-efficacy, and relationships with other members were measured via survey after the program. The following results were obtained. 1) The ability to think and act for oneself and attitudes toward forming friendships seemed to improve if motivation was high during the activities. 2) Motivation during the activities tended to be high when the goal was specific and rather difficult, self-efficacy was high, and the relationship was good for communication. 3) Self-direction and the ability to form relationships seemed to improve by engaging in the activities.

Key words: continuous activities with a goal, self-direction, ability to form relationships, motivation

キーワード：目標を意識した継続的な活動, 主体性, 対人関係形成, 動機づけ

目的

広島大学教育学部のフレンドシップ事業は「ゆかいな土曜日」(以下, フレンドシップ活動)という名称で平成9年度から実施されている。フレンドシップ活動は, 東広島市教育委員会をはじめ, 地元の関係諸機関・団体, 地域の協力者と連携して行っており, 広島大学教育学部学校教育系第1類 初等教育教員養成コースの学生と東広島市の児童(小学4~6年生)が参加している。この活動を通じ, 学生には教師としての

豊かな資質を養うことを, 児童には他者とかかわろうとする態度(以下, 他者とかかわる態度)や目的に向かって自ら考え行動する力(以下, 自ら考え行動する力)を培うことを, また学生・児童・地域住民の交流を深めることを目指している。

この活動による効果の検証のため, 毎年, 参加児童および保護者, 学生に質問紙調査を実施してきたが, 平成26年度の活動まで, 児童に培いたい力の一つである, 自ら考え行動する力の育成に課題があった。

目的に向かって自ら考え行動する力を育成するた

めには、その目的を達成しようとする動機づけを高める必要があると考え、動機づけの理論の一つである Locke & Latham (1990) の目標設定理論 (goal setting theory) を基に活動を考えることとした。この目標設定理論では、明確 (何を行うことが目標とされているか具体的に示されている) で困難な目標を設定することで、人の動機づけが高まり、業績が高まると考えられている。目標設定によって動機づけが高まるメカニズムには、自己効力 (Bandura, 1977) が強く関連している。自己効力が強い場合は高い目標を設定する傾向がみられ、動機づけが高まるが、自己効力が弱い場合は低い目標を設定する傾向が見られ、動機づけも低い。

目標は集団作りにも重要となる。心理学的には集団とは、二人以上の人々によって形成される集合体で、(1) その人々の間で持続的に相互作用が行われ、(2) 規範の形成がみられ、(3) 成員に共通の目標とその目標達成のための協力関係が存在し、(4) 地位や役割の分化とともに全体が統合されており、(5) 外部との境界が意識され、(6) われわれ感情や集団への愛着が存在する、といった諸特性を有すると定義されている (山口, 1999)。すなわち複数の児童からなる班もしくはグループを集団にするためには、児童たちにその班もしくはグループの共通目標を意識させ、そのために役割分担をして目標達成のために協力する活動が重要となる。このように目標を意識しつつ他のメンバーと協力する活動を通して、フレンドシップ活動でもう一つの子どもに培う力として挙げている、他者とかかわろうとする態度の形成が促されると考えられる。

以上より児童に目標を意識させた継続的な活動は、フレンドシップ活動で児童に培うことを狙っている、自ら考え行動する力と他者とかかわる態度の育成につながると考えられる。そのため平成27年度の活動から、最終回の活動の成功を目的とし、児童自身にそのための目標をもって継続的に活動を行うスタイルを採用することとした。

このスタイルで活動を展開する2年目にあたる平成28年度は、計6回の活動日を設定し (1回目は6月11日、2回目は7月16日、3回目は8月27日、4回目は10月8日、5回目は11月12日、6回目は12月17日)、最後 (6回目) の活動日に「フレンドシップフェスタ」という保護者を招いた活動を行い、これに向けてそれまでの5回の活動を通して準備を行うというスタイルで運用した。活動参加者については、学生64名 (そのうち子どもたちと主に関わる学生42名、学生をまとめる幹部学生10名、その他活動全体を支援する学生12名) と児童73名であった。3つのグループに分かれてそれぞれ活動を行

い、各グループは3班で構成された。

1つ目のグループは「サイエンスグループ」であり、フレンドシップ活動の児童に培いたい力を踏まえ、このグループでは、参加児童が「身近な題材をもとにした実験をする中で、たくさんの発見をしながら、その楽しさを知ることによって、分からないことを知ろうと行動する力を高める」ことをねらいとした。1回目の活動日ではアイスブレイクと、最終回に「サイエンスショー」を行うという今後の見通しをもつ活動を行った。2回目ではさまざまな実験 (割れにくいシャボン玉、はずむスライム、色が変わる水) を試し、「サイエンスショー」で行う実験を班で決めた。3回目、4回目を通して、「サイエンスショー」で行う実験の具体的な内容を、参加児童が様々な工夫を行うことで決めていった。5回目ではリハーサルを行い、6回目の「サイエンスショー」では、各班で保護者に自分たちが工夫を加えた実験を披露した。したがって児童は「フレンドシップフェスタのサイエンスショーで発表するサイエンス実験を選んだり考えたりする」という目標をもって1~5回目の活動に臨んだ。

2つ目のグループは「オリンピックグループ」であり、参加児童が「さまざまな競技を行い、つくる活動を通して、①味方と協力したり対戦相手とかかわったりすることによって、他者の必要性に気づき、他者に関心を持って接する態度を身につける。②競技について自ら考え、班で試行錯誤し、他班の工夫に目を向けることによって、自他の考えをふまえ、集団において集団決定することができる」ことをねらいとした。1回目の活動日ではアイスブレイクと、最終回に「オリンピック」を開催するという今後の見通しをもつ活動を行った。2回目では「体を使った競技」として線鬼ごっこを、3回目では「頭を使うオリンピック競技」として新聞紙タワーの活動を行った。この体験を踏まえ、4回目では「オリンピック」で行う自分たちの班の競技を考えた。5回目ではリハーサルを行い、6回目の「オリンピック」では各班で考案した競技に、参加児童のみならず保護者や兄弟姉妹も参加した。したがって児童は「フレンドシップフェスタのオリンピックで行う競技を選んだり考えたりする」という目標をもって1~5回目の活動に臨んだ。

3つ目のグループは「畑名人グループ」であり、参加児童が「畑の要素を取り入れた活動の中で、様々な人のことを知り、畑の活用法を考えて実際にやってみるによって、他者を尊重し、主体的に創造する力を高める」ことをねらいとした。1回目の活動日ではアイスブレイクと、最終回に「畑名人認定試験」を行うという今後の見通しをもつ活動を行った。なお畑名

人認定試験では、畑（畑の場所そのもの、もしくは畑にある植物）を衣・住・遊のいずれかの側面で活用する方法を保護者に発表し、保護者に理解してもらえれば認定試験合格となる。2回目では「住」の面での活用として畑で育てた小松菜とかぼちゃを使った紙すきを、3回目では「衣」の面での活用として畑に生えていた雑草を使った草木染を、4回目では「遊」の面での活用として畑の場所を使った宝探しを体験した。また4回目は最後に、これまで体験した活用方法（衣・住・遊）の中から、畑名人認定試験で発表する活用方法を班で選んだ。5回目ではリハーサルを行い、6回目の「畑名人認定試験」では班ごとに衣・住・遊のいずれかの側面での活用方法を保護者に発表した。したがって児童は「フレンドシップフェスタの畑名人認定試験で行う衣・住・遊の活動の内容を選んだり考えたりする」という目標をもって1～5回目の活動に臨んだ。

本研究では、平成28年度の広島大学教育学部フレンドシップ事業における、上述のような目標を意識した継続的な活動に参加することで、児童にどのような変容がみられたかを検討したい。具体的には次の3点を検証することを目的とする。

目的1：この活動を通しての他者とかかわる態度と自ら考え行動する力の変容に、活動中の動機づけが影響を及ぼすか否かを検証する。

目的2：活動中の動機づけに影響を及ぼす要因を明らかにする。要因としては、目標設定理論（Locke & Latham, 1990）で提示されている目標の明確さと困難さおよび自己効力を扱う。また近年、動機づけを社会的文脈の中で論じる必要性が叫ばれており、松岡（2003）はその中でも対人的文脈、すなわち動機づけの促進における関係性の果たす役割の重要性について述べている。その他、スポーツ集団におけるメンバーの達成動機を扱った樋口（1996）でも、チームメイトとの関係性が活動に対する動機づけを高めることを報告している。よって、集団の他メンバーとの関係性も動機づけに影響を及ぼす要因として扱う。

目的3：他者とかかわる態度と自ら考え行動する力の汎化について検証する。他者とかかわる態度は、日常生活での対人関係形成スキルとして、自ら考え行動する力は、日常生活での主体性として捉える。活動前と活動後で、対人関係形成スキルと主体性に変容がみられるか検証する。

方法

調査対象者および調査手続き

参加児童73名に対して、活動実施前（6月）と活動

最終日（12月）の2回、調査を実施した。1回目の調査は活動開始前に調査用紙を郵送し、活動初日の活動開始前に回収した。2回目の調査は活動最終日に一斉調査を行った。1回目は日頃の児童の主体性および対人関係形成スキルを、2回目は、1回目と同じ内容に加え、フレンドシップ活動を通しての他者とかかわる態度と自ら考え行動する力の変容の認知¹⁾、活動中の動機づけの状態とそれに影響を及ぼす要因（目標の明確さと困難さ、自己効力、集団での他メンバーとの関係性）を尋ねた。

1回目および2回目の調査ともに回答しており、かつ欠損値の無い有効回答者数は46人（男子26人、女子20人；サイエンスグループ19人、オリンピックグループ14人、畑名人グループ13人；4年生24人、5年生12人、6年生10人）であった。このデータを用い、主体性および対人関係スキルの活動前後の児童の変化について分析することとした（目的3に関する分析）。

2回目の調査の有効回答者数は63人（男子30人、女子33人；サイエンスグループ20人、オリンピックグループ22人、畑名人グループ21人；4年生34人、5年生18人、6年生11人）であった。このデータを用い、フレンドシップ活動での動機づけに関連する分析を行うこととした（目的1、2に関する分析）。

また、参加児童の保護者、参加学生に対して、参加児童のフレンドシップ活動を通しての、他者とかかわる態度と自ら考え行動する力の側面の効果について尋ねた¹⁾。保護者には活動最終日（12月）に一斉調査を行い、学生には活動終了後に調査用紙を持ち帰らせ、回答を後日回収した。有効回答者数は、保護者51人（サイエンスグループ17人、オリンピックグループ17人、畑名人グループ17人）、学生49人（男子15人、女子34人、サイエンスグループ16人、オリンピックグループ14人、畑名人グループ16人、グループに所属しない幹部学生3人；1年生19人、2年生16人、3年生14人）であった。

調査項目

主体性 浅海（1999）の主体性尺度のうち、「積極的な行動」「自己を方向付けるもの」「好奇心」の3因子について、因子負荷量が高いものから3項目ずつ抜き出して利用した。いずれも「全くあてはまらない」（1点）から「とてもあてはまる」（4点）の4段階評定で回答を求めた。

対人関係形成スキル 河村（2003）の学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度（小学生）のうち、「かかわりのスキル」の質問項目を利用した。いずれも主体性と同様の4段階評定で回答を求めた。

目標達成動機づけ 当活動は集団の目標を扱うため、達成動機による行動としては、個人的な行動と集

団として協力する行動の2側面で捉えた。また動機づけの程度を認知（気持ち）と実際行動の2側面で捉えることとした。これらの組み合わせで質問項目を筆者が作成し、当活動において所属していたグループの活動での目標に対して、「その目標を達成したいという気持ちはどの程度でしたか」（個人の気持ち）、「その目標を達成するために、どの程度、努力をしたと思いますか」（個人の行動）、「その目標を達成するために、みんなと協力して取り組もうとした気持ちはどの程度でしたか」（集団での協力の気持ち）、「その目標を達成するために、どの程度、みんなと協力をしたと思いますか」（集団での協力の行動）の4項目について、「ぜんぜん」（1点）から「とても」（4点）の4段階で評定を求めた。

目標の明確さ 当活動で所属していたグループの活動での目標の明確さについて、筆者が作成した「その目標は、どの程度、具体的でわかりやすかったですか」という1項目で尋ね、目標達成動機づけと同様の4段階評定で回答を求めた。

目標の困難さ 当活動で所属していたグループの活動での目標の困難さについて、筆者が作成した「その目標を達成することは、どの程度、むずかしそうでしたか」という1項目で尋ね、目標達成動機づけと同様の4段階評定で回答を求めた。

目標達成に関わる自己効力 当活動で所属していたグループの活動での目標達成に関わる自己効力について、筆者が作成した「その目標を達成することについて、どの程度、自分でできそうだと感じましたか」という1項目で尋ね、目標達成動機づけと同様の4段階評定で回答を求めた。

集団での他メンバーとの関係性 集団で目標達成を図る際、メンバー間のコミュニケーションが重要となるため、メンバーとの関係性を、自ら他メンバーに対して意見が発信できるかと、その意見が他メンバーに受容されるかという2側面で捉えることとした。筆者が作成した「その目標を達成するために、自分の意見は言えましたか」（自己発信）、「その目標を達成するなかで、自分の意見はみんなにきいてもらえましたか」（他者からの受容）という2項目で尋ね、目標達成動機づけと同様の4段階評定で回答を求めた。

活動を通しての他者とかかわる態度と自ら考え行動する力の変容の認知¹⁾ この活動に参加する前（5月頃）と比べて回答するよう教示し、「以前とくらべて、他の人といっしょに活動を楽しむようになったと思う」（他者とかかわる態度）、「以前とくらべて、自分から考えて行動するようになったと思う」（自ら考え行動する力）という質問項目について、「全くあては

まらない」（1点）から「とてもあてはまる」（4点）の4段階評価で回答を求めた。

児童の他者とかかわる態度と自ら考え行動する力への効果の認知¹⁾ 保護者および学生に、児童の他者とかかわる態度と自ら考え行動する力がこの活動を通して身についたと感じる程度を尋ねた。この活動に参加することで「他者とかかわろうとする態度の形成」および「自ら考えて行動する力の向上」に効果があったかどうかを、「全く効果がなかった」（1点）から「とても効果があった」（4点）の4段階評定で回答を求めた。

結果

主体性および対人関係形成スキルの活動前後の差異

主体性については、浅海（1999）の因子ごとに α 係数を算出したところ、活動前・後のデータともにいずれの因子も α 係数が.70未満と低かった。また対人関係形成スキルとして扱っている河村（2003）の「かかわりのスキル」には6つの下位スキルが想定されており、各下位スキルが2項目ずつで測定されていた。よって先行研究で想定されていた因子ごとの分析ではなく、各項目で活動前後の得点の平均および標準偏差を算出し、対応のある t 検定を用いて活動前後で差異がみられるかを検証した。その結果、Table 1の通りとなり、主体性の「やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分からすすみます」「結果を気にせず、とにかく取り組むことができる」「つまづいたとき、自分なりの考えで乗り越えようとする」「わからないことはすぐに自分で調べようする」の4項目で有意差が見られ（有意水準5%、以下同様）、いずれも活動後の得点の方が高かった。

対人関係形成スキルについては「みんなのためになることは、自分で見つけて実行する」「友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるよう、もりあげている」「係の仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っている」「他の人に左右されないで、自分の考えで行動している」の4項目で有意差が見られ、いずれも活動後の得点の方が高かった。

目標達成動機づけと他要因との関連

動機づけの働きを検証するために測定した各項目の平均、標準偏差を算出し、それらの相関係数を算出したところ、Table 2のとおりとなった。「目標の困難さ」以外の要因と目標達成動機づけとの間においては、全項目で有意な正の相関がみられた。「目標の困難さ」は目標達成動機づけの個人の行動の側面との間でのみ有意な正の相関がみられた。

目標達成動機づけを目的変数、諸要因を説明変数と

Table 1 活動参加前後の児童の主体性および対人関係形成スキルの平均・標準偏差と、*t* 検定の結果

質問項目	1回目(活動前)		2回目(活動後)		<i>t</i> 値(<i>df</i> =45)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
主体性	やることを人に言われなくても時間や場所などを考えて自分からすすんでしますか	2.70	0.76	3.13	0.75	-3.93 ***
	結果を気にせず、とにかく取り組むことができますか	3.15	0.82	3.48	0.72	-2.40 **
	つまずいたとき、自分なりの考えで乗り越えようとしていますか	3.04	0.67	3.33	0.73	-2.16 **
	熱中しているもの(趣味、スポーツ、音楽など)を持っていますか	3.67	0.76	3.70	0.73	-0.15
	いろいろなことについて、おもしろい、やってみたいという気持ちがありますか	3.70	0.59	3.70	0.55	0.00
	大きな目標を持ち、それができるようにこつこつ取り組みますか	3.02	0.65	3.13	0.69	-0.90
	新しいことをどんどんやってみる気持ちがありますか	3.52	0.59	3.59	0.62	-0.60
	わからないことはすぐに自分で調べようとしていますか	2.80	0.78	3.13	0.78	-2.29 **
	正しいと思ったことは、時間をかけてもやりぬきますか	3.20	0.78	3.30	0.66	-0.84
	対人関係形成スキル	相手に聞こえるような声で、話していますか	3.57	0.62	3.46	0.66
みんなと同じくらい、話をしていますか		3.54	0.66	3.57	0.62	-0.19
うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか		3.65	0.57	3.48	0.69	1.48
おもしろいときは、声を出してわらっていますか		3.76	0.57	3.61	0.58	1.55
自分から友だちを遊びにさそっていますか		3.46	0.78	3.63	0.65	-1.48
初めて会った人でも、話をしていますか		3.09	0.86	3.26	0.83	-1.39
みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか		3.07	0.77	3.41	0.65	-2.43 **
友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるよう、もりあげていますか		3.13	0.72	3.48	0.66	-2.87 **
友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか		3.15	0.89	3.37	0.74	-1.53
係の仕事をするとき、何をどうやったらよいか意見を言っていますか		3.02	0.86	3.52	0.69	-2.95 **
自分だけ意見がちがっても、自分の意見を言っていますか	3.22	0.81	3.46	0.69	-1.63	
他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか	3.09	0.73	3.41	0.72	-2.23 **	

注1. *N*=46

注2. ****p*<.001, ***p*<.01

注3. いずれも1~4点での評価。高いほど、そのように思っていることを意味する

Table 2 目標達成動機づけとそれらの影響要因の平均、標準偏差と相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	相関係数							
			1	2	3	4	5	6	7	8
1 目標達成動機づけ(個人の気持ち)	3.71	0.52								
2 目標達成動機づけ(個人の行動)	3.49	0.62	.39 **							
3 目標達成動機づけ(協力の気持ち)	3.67	0.48	.59 ***	.57 ***						
4 目標達成動機づけ(協力の行動)	3.65	0.57	.42 **	.68 ***	.75 ***					
5 目標の明確さ	3.59	0.61	.58 ***	.42 **	.63 ***	.50 ***				
6 目標の困難さ	3.03	0.95	.05	.30 *	.06	.05	.16			
7 目標達成に関わる自己効力	3.46	0.69	.33 **	.63 ***	.47 ***	.62 ***	.49 ***	.10		
8 集団での関係(自己発信)	3.57	0.56	.35 **	.53 ***	.55 ***	.68 ***	.46 ***	.15	.43 ***	
9 集団での関係(他者からの受容)	3.62	0.55	.51 ***	.56 ***	.55 ***	.65 ***	.53 ***	.12	.47 ***	.77 ***

注1. *N*=63

注2. ****p*<.001, ***p*<.01, **p*<.05

注3. いずれも1~4点での評価。高いほど、そのように思っていることを意味する

Table 3 目標達成動機づけを目的変数とした重回帰分析の結果

	目標達成動機づけ (個人の気持ち)	目標達成動機づけ (個人の行動)	目標達成動機づけ (協力の気持ち)	目標達成動機づけ (協力の行動)
目標の明確さ	.44 ***		.48 ***	
目標の困難さ		.22 *		
目標達成に関わる自己効力		.46 ***		.39 ***
集団での関係(自己発信)			.32 **	.51 ***
集団での関係(他者からの受容)	.28 *	.32 **		
R^2	.40 ***	.53 ***	.48 ***	.59 ***
Adj- R^2	.38 ***	.51 ***	.46 ***	.58 ***

注1. $N=63$

注2. *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

注3.表内の数値は標準化偏回帰係数

Table 4 児童の変容に関する、児童本人、保護者、学生の評価(平均と標準偏差)

	児童($N=63$)		保護者($N=51$)		学生($N=49$)	
	M	SD	M	SD	M	SD
自ら考えて行動する力の変容	3.67	0.67	2.93	0.62	3.33	0.56
他者とかかわる態度の変容	3.71	0.63	3.18	0.56	3.71	0.50

注.いずれも1~4点での評価。高いほど各要素の向上を感じていることを意味する

Table 5 児童の変容の認知を目的変数とした重回帰分析の結果

	自ら考えて行動する力の変容	他人とかかわる態度の変容
目標達成動機づけ (個人の気持ち)	.41 **	.32 *
目標達成動機づけ (個人の行動)		.28 *
目標達成動機づけ (協力の気持ち)		
目標達成動機づけ (協力の行動)		
R^2	.17 **	.25 ***
Adj- R^2	.16 **	.23 ***

注1. $N=63$

注2. *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

注3.表内の数値は標準化偏回帰係数

した重回帰分析(ステップワイズ法)を行ったところ、Table 3のとおりとなった。目標達成動機づけのうち個人の気持ちを目的変数とした場合、目標の明確さと集団でのメンバーとの関係性のうち他者からの受容による正の影響がみられた。目標達成動機づけのうち個人の行動を目的変数とした場合、目標の困難さと目標達成に関わる自己効力とメンバーとの関係性のうち他者からの受容による正の影響がみられた。目標達成動機づけのうち集団での協力の気持ちを目的変数とした場合、目標の明確さと集団でのメンバーとの関係性のうち自己発信による正の影響がみられた。目標達成動機づけのうち集団での協力の行動を目的変数とした場

合、目標達成に関わる自己効力と集団でのメンバーとの関係性のうち自己発信による正の影響がみられた。

児童の変容の認知¹⁾

児童の変容(他者とかかわる態度と自ら考え行動する力)の質問項目について、児童自身の変容の評価、保護者からの効果の評価、学生からの効果の評価のそれぞれの平均、標準偏差を算出したところ、Table 4のとおりとなった。いずれも4段階評定で回答を求めており、得点は1~4点であることを踏まえると、児童自身の評価および学生による評価の平均は全て3.3以上と高かった。保護者からの評価はこれらと比べると若干低い傾向がみられるものの、2.9以上と高かった。

目標達成動機づけと児童自身の変容の認知の関係

児童自身の変容の認知の得点を目的変数、目標達成動機づけの得点を説明変数とした重回帰分析(ステップワイズ法)を行ったところ、Table 5のとおりとなった。自ら考えて行動する力の変容には、目標達成動機づけのうち個人の気持ちが正の影響を及ぼしていた。他人とかかわる態度の変容については、目標達成動機づけのうち個人の気持ちと個人の行動が正の影響を及ぼしていた。

考察

児童の変容に及ぼす活動中の動機づけの影響

目的1を検証するため、児童の変容の認知を目的変数、活動中の動機づけ(目標達成動機づけ)を説明変

数とした重回帰分析を行った結果、個人の気持ちの側面の得点が高いほど、すなわち集団の目標を達成したいという気持ちを強く持って活動に参加していたほど、自ら考えて行動する力も他人とかかわる態度も向上したと認知していたことが確認された。また、個人の気持ちの側面に加え、個人の行動の側面、すなわち集団の目標を達成するために個人が努力していた程度が高いほど、他人とかかわる態度が向上したと認知していた。これらのことからフレンドシップ活動において目標達成の動機づけが高まることで、日常生活での自ら考えて行動する力の向上や他人とかかわる態度の形成に効果があったと解釈できる。

目標達成動機づけに影響を及ぼす要因

目的2を検証するため、目標達成動機づけを目的変数、目標の明確さと困難さ、自己効力、集団での他メンバーとの関係性を説明変数とした重回帰分析を行った。その結果、認知（気持ち）の側面で目標達成動機づけを捉えた場合、個人においても集団での協力においても、目標の明確さが有意な正の影響を示した。すなわち目標が明確であれば、個人として目標を達成したいという気持ちが高まり、さらに集団の他メンバーと協力して目標を達成したいという気持ちが高まった。フレンドシップ活動の各グループで子どもがもつ目標を達成するためには、集団での決定が必要となるため、集団の他メンバーとの協力が欠かせない。その目標のためにやるべきことが具体的に明確であるほど、個人的な達成動機が高まるのみならず、目標達成に必要な他者からの協力を得ようという動機づけも高まったのであろう。一方、行動の側面で目標達成動機づけを捉えた場合、個人においても集団での協力においても、自己効力が有意な正の影響を示した。すなわち自己効力が高ければ、個人として目標を達成しようと努力し、さらに周囲と協力する傾向が高まった。Bandura (1977) は行動を規定する要因として自己効力を捉えており、この結果は妥当と言えよう。また、個人の行動の側面で目標達成動機づけを捉えた場合は、目標の困難さも有意な正の影響を示した。目標が困難であると感じるほど、個人の努力が必要であるため、実際の行動を促すと考えられる。目標設定理論で扱われている目標の明確さと困難さと自己効力はいずれも達成動機づけを高める働きを示したため、本研究でもこの理論をおおむね支持したと言えよう。

ただし目標の困難さについては、目標達成動機づけの個人の行動の側面でのみ促進の効果がみられ、それ以外の側面では効果は見られなかった。井手 (1995) によると、目標設定理論の先行研究では従属変数として業績もしくは努力の量が扱われているため、本研究

では努力について尋ねている、目標達成動機づけの個人の行動の側面では効果が見られたのであろう。達成動機づけに及ぼす目標の困難さの働きは、理論によって異なる。例えば Atkinson (1957) の達成動機の理論では、課題が成功する確率と失敗する確率がちょうど半々のような課題において最も動機づけが高くなる。すなわち、あまりに困難で成功する確率が低く失敗する確率が高いような課題では動機づけは低くなる。本研究の結果を見てみると、目標の困難さの得点の平均値は3.07 (1~4点中) であることから、参加児童は自分たちの目標を「そこまで困難ではないが、ある程度困難」と認知していることが読み取れる。Atkinson (1957) の理論から推測すれば、目標があまりに困難でもあまりに容易でも達成動機づけが高まらないため、目標達成動機づけの個人の行動以外の3側面との間には有意な関係性がみられなかったのかもしれない。また今回の活動においては、参加児童が目標を「ある程度困難」と認知していたため、目標達成動機づけの4側面の平均値がいずれも3.4以上と比較的高く (1~4点中)、一定の効果がみられたとも解釈できよう。

次に集団での他メンバーとの関係性の働きについてであるが、自らの意見を周囲に発信することができることは、目標達成動機づけのうち集団での協力にかかわる気持ちや行動の側面に、自らの意見を周囲が受け止めてくれることは、個人の気持ちや行動の側面に正の影響を及ぼしていた。このようなコミュニケーションのしやすい集団作りが、目標を達成しようという動機づけを高めることに有効となることが示唆された。**日常生活における主体性および対人関係形成スキルの活動参加前後の児童の変容**

目的3を検証するため、主体性と対人関係形成スキルの得点を従属変数としたt検定を行ったところ、主体性の4項目と対人関係形成スキルの4項目とで有意差が見られ、いずれも活動後の方が活動前より有意に高かった。よって主体性も対人関係形成スキルも形成されていることがうかがえる。ただしフレンドシップ活動に参加していない児童との比較を行っていないため、この活動のみによる効果とは言えない。一方、児童の変容に関する保護者、学生からの評価 (Table 4) では、二者共にフレンドシップ活動参加によって児童に効果があったと認知していることが読み取れる。また、目的1として検討した通り、児童自身の変容の認知に対して、当活動において目標を達成しようという動機づけがより高くなるのが効果をもつことが示唆された。以上のことから、日常生活での主体性および対人関係形成スキルにおいて、フレンドシップ活動参

加による効果はある程度みられるものと推測される。

要があろう。

まとめと今後の課題

本研究の結果、目標を意識した継続的な活動に取り組むことが児童に一定の効果があったことが示された。具体的には、活動中の動機づけが高かったほど、他者とかわかる態度と自ら考え行動する力のいずれも高まる傾向が見られた。また、活動での目標が明確である程度困難だと感じており、目標達成に対しての自己効力が高く、コミュニケーションのしやすい関係性が築かれていたほど、活動中の動機づけが高まる傾向が見られた。さらにフレンドシップ活動の参加を通して、対人関係形成スキルと主体性の形成が促進される傾向が見られた。

ただし目標設定理論では、目標への関与 (goal commitment)、すなわち個人がどの程度目標に対して重要で意味のあるものと捉えているか (Latham & Lock, 1991) が、業績に直接影響する要因として、また目標の困難さと業績との間の関係の調整要因として働くと考えられている。すなわち、目標への関与が高いほど業績が高まるという直接的な働きと、目標への関与が低いと目標による効果は見られないが、目標への関与が高いと目標が困難であるほど業績が高まるという効果を示す (Locke & Latham, 1990)。また、実際の業績と目標の差に関するフィードバック情報も、目標の効果を上げるために重要となる。Locke, Shaw, Saari, & Latham (1981) は先行研究をレビューし、目標のみならずフィードバック情報を提示することが業績を上げるために重要であるという結論を示している。これらを踏まえ、ただ単に目標を意識させるのみでなく、その目標を参加児童にとって重要な意味あるものにしていくような手立てや、必要な時に必要なフィードバックをしていく手立てを加えるなど、活動内容を改善していく余地があろう。これらについて更なる検討を加えるとともに、フレンドシップ活動に参加する学生に本研究で得られた知見を提供するなどして、彼らが児童の自ら考え行動する力を育むフレンドシップ活動を企画・運営できるように支援していきたい。

また研究の方法としても、当活動に参加した児童とそうでない児童との比較ができていない点や、効果測定のための変数を1項目のみで測定しており測定の安定性に欠ける点など、改善すべき点がある。これらについても改善し、引き続き効果の検証を行っていく必

【注】

1) 参加児童、保護者、学生に対して調査した、フレンドシップ活動を通しての参加児童の「他者とかわかる態度」と「自ら考え行動する力」の変化にかかわるデータは「平成28年度広島大学教育学部フレンドシップ事業 ゆかいな土曜日 実施報告書」(平成29年3月発行)に記載されているが、当活動を通しての児童の変容に関する考察を深めるため、本研究でも利用した。

【引用文献】

- 浅海健一郎 (1999). 子どもの「主体性尺度」作成の試み 人間性心理学研究, 17, 154-163.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 樋口康彦 (1996). スポーツ集団における組織要因とメンバーの達成動機との関連について 実験社会心理学研究, 36, 42-55.
- 井手亘 (1995). 仕事の動機づけに及ぼす目標の効果 心理学評論, 38, 320-350.
- 河村茂雄 (2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212-247.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- 松岡陽子 (2003). 動機づけの対人的文脈—「関係性」概念の再考を通して— 心理学評論, 46, 46-54.
- 山口裕幸 (1999). 集団 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁枅算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学辞典 (pp.385) 有斐閣