

# 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 (2)

—児童の目標達成を促すファシリテーションに着目して—

児玉 真樹子・米沢 崇・堀井 順平\*

(2019年12月9日受理)

The Change of Children through the Continuous Activities with Goals in the Friendship Program  
at Hiroshima University (2)  
—Focusing on Students' Facilitation—

Makiko Kodama, Takashi Yonezawa and Junpei Horii\*

The purposes of the current study were: 1) to clarify the changes among children through continuous activities with goals in the Friendship Program at Hiroshima University based on goal setting theory, and 2) to clarify effective students' facilitation through these activities. These activities aimed to help children think and act for themselves, and improve their attitudes toward forming relationships. Surveys were conducted after programs were held in 2017 and 2018. Changes in the ability to think and act for oneself and attitudes toward forming relationships, motivation, degree of difficulty and specificity of goals, self-efficacy, goal commitment, relationships with other members, and students' facilitation were measured. Data were collected from 98 school children. The following results were obtained: 1) the ability to think and act for oneself and attitudes toward forming friendships appeared to improve if motivation was high during the activities; 2) motivation during the activities tended to be high when the goal was specific and relatively difficult, self-efficacy was high, goal commitment was high, and the relationship was good for communication; and 3) students' facilitation, including feedback or encouragement for children to achieve their goals by themselves, had a positive relationship with children's motivation.

Key words : continuous activities with a goal, motivation, facilitation, ability to think and act for oneself, attitudes towards forming relationships

## 目的

広島大学教育学部フレンドシップ事業の活動「ゆかいな土曜日」(以下、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いる、平成9年度から実施されているものである。この活動には本学部初等教育教員養成コースの学生と地元(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

での豊かな資質を養うことを目指している。一方児童には、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)を培うことを目指している。本研究は平成29年度、30年度の活動について報告する。

平成29年度は学生53名と児童65名が、平成30年度は学生41名と児童72名が参加した。各年度においてそれぞれ6回の活動日が設定され、

\*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

平均して6週間に1回程度のペースで活動が実施された。各年度、2つのグループに分かれて活動を行った。いずれにおいても、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、それまでの5回の活動では「フレンドシップフェスタ」での活動に関わる各グループでの目標を達成するための活動を行った。学生は参加児童の活動に関わるファシリテーションを行う役割、すなわちファシリテーターとして参加した。ファシリテーションとは「集団に働きかけて、集団内の目的に向けた知的相互作用を促進し、成果をあげる」活動である(本山, 2014)。

平成29年度のグループは「リサイクル工作グループ」と「レスキューグループ」であった。いずれのグループも児童8~9名と学生4名からなる4つの班で構成された。「リサイクル工作グループ」では、1~5回目の活動を通してリサイクル楽器を制作し、フレンドシップフェスタでは「リサイクル楽器演奏会」を開催して、各自で制作したリサイクル楽器を用いて演奏した。したがって児童は「リサイクル楽器演奏会で発表するグループの楽器などを制作したり演奏の練習をしたりする」というグループ共通目標をもって1~5回目の活動に臨んだ。一方「レスキューグループ」では、1~5回目で様々なレスキュー活動に挑戦し、フレンドシップフェスタでは、保護者を対象に様々なレスキュー活動について説明・実践する「レスキューマスターズ認定試験」に取り組んだ。したがって児童は「レスキューマスターズ認定試験で行う作業に必要な技術を身につける」というグループ共通目標をもって1~5回目の活動に臨んだ。

平成30年度のグループは「パズルグループ」と「くらしグループ」であった。いずれのグループも児童9名と学生3~4名からなる4つの班で構成された。「パズルグループ」では、1~5回目の活動では頭や体を使って様々なパズルを解いたり、オリジナルのパズルを作成した。フレンドシップフェスタでは「パズル博」を開催し、活動中に作成したオリジナルのパズルに保護者などのフレンドシップフェスタ参加者が挑戦した。したがって児童は「フレンドシップフェスタのお客さんを楽しませるパズル博をするために、パズルを実際に解いたり、作ったりする」というグループ共通目標をもって1~5回目の活動に臨んだ。一方「くらしグループ」では、1~5回目で畑を活用して育てる・きれいにする・おいしくする・デザインするの4つの分野のくらしにかかわる活動を実

施し、フレンドシップフェスタでは「ライフコーディネーターショー」を開催して活動を通して学んだことなどをクイズや劇の形式で保護者の前で発表した。したがって児童は「生活を楽しむする方法を学んだり見つけたりして、ライフコーディネーターショーでそれを発表する」というグループ共通目標をもって1~5回目の活動に臨んだ。

当活動の狙いの一つである、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、活動中に目標を達成しようとする動機づけを高めることが効果を持つのではないかと考え、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)を基に効果の検証を行う。なおこの目標設定理論では、明確で困難な目標を設定することが、人の動機づけを高め、業績が高まると想定されている。この理論では以下の3つの要素が重要な働きを示す。1つ目は自己効力(Bandura, 1977)であり、これは個人が設定する目標を介して間接的に、もしくは直接的に業績に影響を及ぼす(Locke & Latham, 1990)。2つ目は、目標にどの程度かわかり、目標をどの程度重要なものと捉えているかに関する概念である、目標への関与である(Latham & Locke, 1991)。目標への関与は業績に直接影響する要因として、また目標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。直接的な働きとは目標への関与が高いほど業績が高まるという効果、調整要因としての働きとは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指す(Latham & Locke, 1991)。3つ目として、実際の進捗状況と目標の差に関するフィードバック情報が、目標の効果を上げるために調整要因としての重要な役割を果たす。目標のみより目標とフィードバックの両者が揃う方が効果的であるとされる(Locke & Latham, 2002)。

児玉・山内・米沢(2017)は、上述のような最終回の活動を目指した継続的な6回の活動で構成された平成28年度のフレンドシップ活動の効果検証を行った。その際、当活動が集団活動であることを踏まえて、上述の目標設定理論で重要な要素である目標の明確さと困難さと自己効力、集団内の関係性を加え、これらが活動中の目標達成動機づけに及ぼす影響を検討した。さらに活動中の動機づけの高さが当活動で育成を図っている他者とかわる態度と自ら考え行動する力に及ぼす影響を検討した。その結果、活動中の動機づけが

高かったほど、他者とかかわる態度と自ら考え行動する力のいずれに対して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。しかし児玉他 (2017) では、目標設定理論で重要な要素として捉えられている、目標への関与やフィードバックの働きが検証されていない。特に当活動が児童の成長を図ると同時に参加学生の教師としての資質を養うことが目的であることを踏まえ、当活動においてファシリテーターとなる学生の行動、例えば目標設定理論で重要な要素であるフィードバックや、参加児童にとっての目標の明確化や目標への関与を高めるための働きかけといったファシリテーションの効果の検証も重要である。しかしこれについても児玉 (2017) では検討されていない。

これらを踏まえ、本研究では、平成 29 年度、30 年度の広島大学教育学部フレンドシップ事業の効果検証を行う。具体的には次の内容を検証することを目的とする。

目的 1: 当活動を通しての児童の変容に及ぼす、活動中の動機づけおよびそれに関わる各要素の影響を検証する(具体的には目的 1-1, 1-2 の通り)。

目的 1-1: 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、活動中の動機づけの及ぼす影響を検証する。

目的 1-2: 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、児玉他 (2017) で扱われた、目標の明確さと困難さおよび自己効力、集団の他メンバーとの関係性に加え、児童の

目標への関与を扱う。

目的 2: 児童の変容における学生のファシリテーションの働きを検証する。ファシリテーションの具体的な内容としては、目標達成にかかわるフィードバックに加え、児童にとって目標が明確になるための働きかけ、目標への関与が高くなるための働きかけ、児童が目標のために主体的に作業できるような働きかけを扱う。

これらの目的のうち特に目的 1-2 と目的 2 のうちフィードバックの働きに関しては目標設定理論を踏まえて、目的 2 のファシリテーション全般の働きに関しては全ての変数に効果があると想定し、Figure 1 のようなモデルを想定する。

### 方法

#### 調査対象者および調査手続き

平成 29 年度、30 年度の活動参加児童のべ 137 名に対して、活動最終日に集合調査を実施した<sup>1</sup>。有効回答者数は 98 人 (平成 29 年度 54 人、うちうちリサイクル工作グループ 29 人、レスキューグループ 25 人; 平成 30 年度 44 人、パズルグループ 20 人、くらしグループ 24 人; 男子 43 人、女子 55 人; 4 年生 44 人、5 年生 38 人、6 年生 16 人) であった。

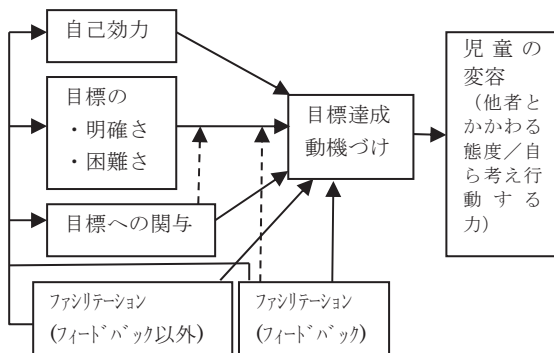
#### 調査内容

まず各グループの目標を示し、以下を尋ねた。

**目標達成動機づけ** 当活動が集団での共通目標を掲げているという特徴を有するため、個人と集団の 2 側面について認知 (気持ち) と行動の 2 側面から計 4 項目で目標達成動機づけを測定した。具体的には「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 (以下同様)。

**目標の明確さ** 「その目標は、どの程度、具体的にわかりやすかったですか」という 1 項目で尋ね、4 段階評定で回答を求めた。

**目標の困難さ** 「その目標を達成することは、どの程度、むずかしかったですか」という 1 項目で尋ね、4 段階評定で回答を求めた。



注. 図中の実線は影響要因、点線は調整要因としての働きを指す

Figure 1. 本研究での仮説モデル

<sup>1</sup>全項目で、実施年度による差異を検討したところ、いくつかで有意差はみられたものの大きな差異はみられなかったため、2 年分のデータを込みにして分析することとした。

**目標達成に関わる自己効力** 「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、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** 「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、4段階評定で回答を求めた。

**目標への関与** 当活動は6週間に1回程度の実施頻度のため、参加時に児童は自身の所属するグループの目標を忘れていく可能性が高い。このような状況を考慮し、本研究では目標への関与を、グループの目標を活動時に意識している程度と、目標を重要だと認知している程度の2側面から捉えることとした。前者については「毎回の活動に、その目標を意識して参加していましたか」(活動時の目標の意識)という項目で、後者については「その目標を達成することは、どの程度、重要なことでしたか」(目標の重要性)という項目で尋ねた(いずれも筆者が作成)。4段階評定で回答を求めた。

**学生のファシリテーション行動** 学生の行動に関わる児童の認知を測定した。目標達成にかかわるフィードバックとしては、達成度合についてと具体的な活動についての2側面から捉えた。前者は「大学生は、その目標達成に向けて自分たちがどの程度できているかを教えてくださいましたか」(達成度合のフィードバック)、後者は「大学生は、その目標達成に向けて自分たちがあと何をしなければならぬかを教えてくださいましたか」(活動についてのフィードバック)で測定した。また児童にとっての目標の明確化のための働きかけとして「大学生は、その目標についてわかりやすく説明してくれましたか」の1項目、目標の重要性の認知を促す働きかけとして「大学生は、その目標を達成することの大切さについて話してくれましたか」の1項目、児童が目標のために主体的に作業できるような働きかけとして「大学生は、自分たちでグループや班の準備状況などをふりかえって、目標を達成するために何をしたらよいか考える時間をくれましたか」の1項目で尋ねた。いずれも筆者が作成した。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**<sup>2</sup> この活動に参加する前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)という質問項目で、「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。

## 結果

**目標達成動機づけと目標の明確さと困難さ、自己効力、集団の他メンバーとの関係性、目標への関与との関連**

目標達成動機づけの4側面と、目標の明確さと困難さ、自己効力、集団の他メンバーとの関係性、目標への関与との関係を検討するため、まずは各変数の平均、標準偏差と、それらの相関係数を算出したところ、Table 1のとおりとなった。「目標の困難さ」以外の影響要因と目標達成動機づけとの間においては、全てで有意な正の相関がみられた。一方「目標の困難さ」は目標達成動機づけの協力の行動以外の側面との間で有意な正の相関がみられた。

4種類の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、集団の他メンバーとの関係性、目標への関与の各変数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 2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、目標の明確さと困難さ、目標達成に関わる自己効力、目標への関与のうち目標の意識による有意もしくは有意傾向の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目標への関与のうち目標の重要性による有意な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他者からの受容、目標への関与のうち目標の意識と重要性による有意な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、目標の明確さと集団でのメンバーとの関係性のうち他人からの受容、目標への関与のうち目標の意識による有意な正の影響がみられた。

なお、目標への関与の調整要因としての働きかけについては、目標への関与についての2変数(目標の重要性、目標の意識)でいずれも天井効果がみられたため、分析ができなかった。

<sup>2</sup>該当データは、平成29年度、30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」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。

Table 1 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	9	10
1 目標達成動機づけ (個人の気持ち)	3.48	0.65										
2 目標達成動機づけ (個人の行動)	3.42	0.64	.58 ***									
3 目標達成動機づけ (協力の気持ち)	3.45	0.61	.62 ***	.57 ***								
4 目標達成動機づけ (協力の行動)	3.52	0.65	.48 ***	.49 ***	.66 ***							
5 目標の明確さ	3.36	0.68	.64 ***	.48 ***	.63 ***	.54 ***						
6 目標の困難さ	2.89	0.82	.45 ***	.40 ***	.33 **	.15	.31 **					
7 目標達成に関わる自己効力	3.26	0.74	.50 ***	.56 ***	.48 ***	.43 ***	.35 ***	.29 **				
8 集団での関係 (自己発信)	3.34	0.75	.50 ***	.37 ***	.50 ***	.53 ***	.49 ***	.30 **	.48 ***			
9 集団での関係 (他者からの受容)	3.48	0.76	.53 ***	.45 ***	.57 ***	.60 ***	.58 ***	.20 *	.44 ***	.62 ***		
10 目標への関与 (目標の重要性)	3.37	0.66	.50 ***	.58 ***	.55 ***	.39 ***	.53 ***	.38 ***	.48 ***	.48 ***	.40 ***	
11 目標への関与 (目標の意識)	3.33	0.71	.57 ***	.46 ***	.56 ***	.57 ***	.48 ***	.40 ***	.58 ***	.58 ***	.50 ***	.50 ***

注1. *N*=98

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

Table 2 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	.43 ***		.30 **	.20 *
目標の困難さ	.19 *	.20 *		
目標達成への自己効力	.19 *	.34 ***		
集団での関係(自己発信)				
集団での関係(他者からの受容)			.21 *	.33 **
目標への関与(目標の重要性)		.31 **	.21 *	
目標への関与(目標の意識)	.18 †		.20 *	.31 **
<i>R</i> <sup>2</sup>	.56 ***	.47 ***	.54 ***	.48 ***
Adj- <i>R</i> <sup>2</sup>	.54 ***	.45 ***	.52 ***	.46 ***

注1. *N*=98

注2. \*\*\**p*<.001, \*\**p*<.01, \**p*<.05, †*p*<.10

注3. 表内の数値は標準化偏回帰係数

Table 3 児童の変容に関する評価

	<i>M</i>	<i>SD</i>
自ら考えて行動する力の変容	3.52	0.66
他者とのかかわる態度の変容	3.64	0.63

注.*N*=98

Table 4 児童の変容を目的変数とした重回帰分析結果

目標達成動機づけの側面	自ら考えて行動する力の変容	他者とのかかわる態度の変容
個人の気持ち	.36 ***	
個人の行動		.25 *
協力の気持ち		.43 ***
協力の行動	.26 *	.38 ***
<i>R</i> <sup>2</sup>	.29 ***	.37 ***
Adj- <i>R</i> <sup>2</sup>	.27 ***	.37 ***

注1. *N*=98

注2. \*\*\**p*<.001, \**p*<.05

注3. 表内の数値は標準化偏回帰係数

Table 5 学生へのファシリテーション行動に対する児童の評価

	<i>M</i>	<i>SD</i>
達成度合のフィードバック	3.59	0.62
活動についてのフィードバック	3.64	0.60
目標の明確化のための働きかけ	3.71	0.54
目標の重要性の認知を促す働きかけ	3.46	0.72
児童への主体的な作業を促す働きかけ	3.66	0.56

注.*N*=98

目標達成動機づけと児童自身の変容の認知の関係

児童の変容（他者とのかかわる態度と自ら考えて行動する力）の自己評価得点の平均、標準偏差を算出したところ、Table 3 のとおりとなった。いずれも平均値が 3.5 以上と高く天井効果が見られた。

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 4 側面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 4 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と協力の行動の2つの側面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協力の気持ちと協力の行動の2側面が正の影響を及ぼしていた。

**学生ファシリテーションと諸変数との関係**

学生ファシリテーション行動に対する児童の認知の平均値と標準偏差を算出したところ、全てで天井効果が見られた (Table 5)。

学生ファシリテーション行動と参加児童の目標達成動機づけ、目標の明確さと困難さの認知、自己効力、集団の他メンバーとの関係性、目標への関与の各変数との相関係数を算出したところ、全てで有意な正の相関が見られた (Table 6)。

学生ファシリテーション行動のうちのフィードバックについて調整要因としての働きが想定されていたが、フィードバックの2変数でいずれも天井効果が見られたため、分析ができなかった。

**考察**

**児童の変容に及ぼす活動中の動機づけの影響 (目的1-1)**

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に関する参加児童自身の認知の得点は大変高く (Table 3)、当活動に一定の効果があると言える。さらに活動中の目標達成動機づけの状態も全般的に高かった (Table 1)。目標達成動機づけの4側面を説明変数、児童自身の変容の認知の得点を目的変数とした重回帰分析の結果より (Table 4)、目標達成動機づけの個人の気持ちの側面の得点が高いほど、

自ら考えて行動する力が向上したと認知していたことが確認された。この結果は平成 28 年度の活動の検証結果 (児玉他, 2017) と同じであり、自ら考えて行動する力の向上には、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することが有効であることが示唆された。一方、平成 28 年度の活動の検証結果 (児玉他, 2017) では示されなかった結果として、目標達成動機づけの協力の行動の得点が高いほど、すなわち目標を達成するために他のメンバーと協力するほど、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、目標達成動機づけの協力の気持ちの得点が高いほど、すなわち目標を達成するために他のメンバーと協力して取り組もうと思うほど、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。当活動のように集団で一つの目標を達成する活動の場合、個々人で頑張ろうと思うのみでなく、他のメンバーとも協力しようと思いつい実際に行動することという体験が達成感につながる。よってこのような結果が示されたことは妥当と言える。

以上より、平成 28 年度の活動と同様、平成 29 年度、30 年度の活動の分析結果からも、当活動中に目標達成動機づけが高まるのが、日常生活における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た。

**目標達成動機づけに影響を及ぼす要因 (目的1-2)**

目標達成動機づけに影響を及ぼすと想定される要因のうち、目標の困難さを除いた目標の明確さ、自己効力、集団の他メンバーとの関係性、目標への関与はいずれも得点の平均値も高い傾向 ( $M>3.0$ ) が見られた (Table 1)。しかし目標の困難さの得点はさほど高くなく、参加児童にとっ

**Table 6 学生ファシリテーション行動と児童の動機づけや目標への認知等との相関**

	達成度合の フィードバック	活動についての フィードバック	目標の明確化 のための働きか け	目標の重要さの 認知を促す働き かけ	児童への主体的な 作業を図る働きかけ
目標達成動機づけ(個人の気持ち)	.59***	.45***	.49***	.43***	.51***
目標達成動機づけ(個人の行動)	.35***	.23*	.38***	.38***	.37***
目標達成動機づけ(協力の気持ち)	.43***	.42***	.46***	.39***	.57***
目標達成動機づけ(協力の行動)	.48***	.46***	.43***	.43***	.52***
目標の明確さ	.57***	.45***	.45***	.51***	.52***
目標の困難さ	.29**	.32**	.28**	.21*	.28**
目標達成に関わる自己効力	.41***	.28**	.32**	.40***	.39***
集団での関係 (自己発信)	.57***	.39***	.35***	.36***	.53***
集団での関係 (他者からの受容)	.55***	.38***	.39***	.40***	.48***
目標への関与 (目標の重要性)	.49***	.36***	.44***	.42***	.56***
目標への関与 (目標の意識)	.46***	.28**	.33**	.39***	.38***

注1. N=98

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

てそこまで困難ではない目標が設定されたことが確認された。

重回帰分析の結果 (Table 2), 目標達成動機づけのうち個人の側面 (ただし個人の気持ちのみ) と他者との協力に関わる側面 (協力の気持ち, 協力の行動の両方) に対して, 目標の明確さと目標の関与の1側面である目標の意識が有意もしくは有意傾向の正の影響を示した。特に目標達成動機づけを気持ちの側面で捉えた場合, 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結果は平成 28 年度の活動結果 (児玉他, 2017) でも同様であった。集団での共通目標の達成を図る活動においては, 個人として, また集団の他メンバーと協力して目標を達成しようとする背景には, 目標が明確であり, さらに常に目標を意識して活動に参加することが重要な働きをすることが, 本研究の結果より改めて確認された。

目標達成動機づけのうち個人にかかわる2側面 (個人の気持ち, 個人の行動) においては, 目標の困難さと目標達成への自己効力が有意な正の影響を示した。平成 28 年度の活動結果 (児玉他, 2017) でも, 目標達成動機づけの個人の行動の側面に関しては同様の結果がみられた。集団で共通目標の達成をめざす活動において, 個人的に目標を達成したいと思いそのための努力をするためには, 個人が目標は困難だが目標達成が自分でできそうであると認知することが重要であると言える。

一方, 目標達成動機づけのうち他者との協力にかかわる側面 (協力の気持ち, 協力の行動) については, 集団での他メンバーとの関係性のうち他者からの受容が有意な正の影響を示した。平成 28 年度の活動結果 (児玉他, 2017) では, 集団での他メンバーとの関係性のうち自己発信が正の影響を示した。本研究の結果と若干異なるものの, 集団での他メンバーとの関係性が目標達成動機づけのうち他者との協力にかかわる側面にとっては重要な働きを示すことが確認されたと言えよう。

その他, 目標への関与のうち目標の重要性が, 目標達成動機づけの個人の行動と協力の気持ちに対して有意な正の影響を示した。相関分析の結果 (Table 1) では, 目標の重要性は目標達成動機づけの4側面すべてと有意な正の相関を示しているため, 一定の働きをすることが確認された。

#### 学生ファシリテーションの効果 (目的 2)

学生ファシリテーション行動に対する児童の認知は全て高く (Table 5), 当活動で学生はファ

シリテーション行動をとっていたことが確認された。さらに相関分析より児童の目標達成動機づけやその規定因全てとの間に有意な正の相関が確認され (Table 6), 全てのファシリテーション行動は一定の効果を示したと言える。

学生ファシリテーション行動のうち, 特に達成度合のフィードバックと児童が目標のために主体的に作業できるような働きかけが, 児童の目標達成動機づけと比較的高い相関 ( $r > .50$ ) を示した。これらは, 児童に何をすべきか考えさせることに直接つながる行動である。このように児童が自ら考え行動する機会につながるファシリテーション行動が目標達成動機づけの向上に特に効果的であると解釈できる。

水上・桜井 (2013) は成人を対象としワークショップにおける有能性・自律性を高めるファシリテーション技術について検討した。その中で, ファシリテーションを通して, ワorkshopにおけるグループメンバーとの信頼関係を築き, 全体で他者の話を聞き, 内省することによって互いに学びを深めることが, 有能性・自律性を高めることにつながったと考察している。水上・桜井 (2013) ではファシリテーションの具体的な行動については扱っていなかったものの, グループメンバーとの関係形成やグループメンバーの話をしっかり聴くよう促す行動, 自分の行動について振り返るよう促す行動などが, 効果的なファシリテーション行動と推測できる。本研究の結果において, 児童に何をすべきか考えさせる行動につながるファシリテーション行動が目標達成動機づけと高い関連が見られた点, 他メンバーから自分の意見を受け入れてもらったと感じているほど目標達成動機づけが高まっていた点は, 水上・桜井 (2013) の結果と類似している。特に本研究の結果で集団での他メンバーとの関係性が目標達成動機づけに正の影響を示していることから, 本研究ではファシリテーション行動として測定していないが, グループメンバー間の良好な関係づくりや, 相手の話をしっかり聴く態度の形成も重要なファシリテーション行動であろう。阿由葉・懸川・音山 (2018) は, 児童同士の関わりを充実し, 自主的実践的な態度を育てることを目的として, ファシリテーション技法を用いた特別活動の授業を実践している。この実践では「話す・聞く」, 「協同的な体験活動」, 「振り返り」の3つの活動に焦点が当てられており, 一定の成果がみられたと報告されている。この実践研究で紹介されている「話す・

聞く」や「振り返り」の活動はいずれも、オープン・クエスチョンやクローズド・クエスチョン、「これからどうしたいのか」という自己選択・自己決定を問う質問の3つからなる「質問の技」の利用が重要な役割を担っている(阿由葉他, 2018)。このような「質問の技」は、当活動のファシリテーション行動に取り入れることができ、更なる効果につながる可能性がある。

#### まとめと今後の課題

本研究で報告した平成29年度、30年度の活動においても、また平成28年度の活動(児玉他, 2017)においても、活動中に目標達成動機づけが高いほど、当活動で育成を狙う、他者とかかわる態度と自ら考え行動する力の向上の傾向が見られた。また、グループメンバーで共有する目標が明確である程度困難で、その目標達成に対する自己効力が高く、その目標への関与が高いほど、かつグループのメンバーに受け入れてもらえる良好な関係性が築かれていたほど、活動中の目標達成動機づけが高まる傾向が見られた。この結果は、平成28年度の活動に関わる結果報告(児玉他, 2017)と若干異なる点はあるものの、おおむね同様の結果であった。よってグループ共通目標を共有してその達成のために継続的に活動を行うという当活動のスタイルに対して、一定の効果が確認されたと言える。

さらに学生のファシリテーション行動についての効果検証も本研究で新たに行った。その結果、目標設定理論で重要な役割を示す、目標の明確化や目標への関与を促す働きかけやフィードバックも重要だが、児童が自ら考え行動する機会につながる働きかけや、グループの他メンバーとの良好な関係形成を促す働きかけの重要性も示唆された。

以上のような本研究で得られた知見を活用し、当活動に参加する学生の教師としての力量の形成、具体的には児童の他者とかかわる態度と自ら考え行動する力を育む活動の企画・運営力の育成を図っていきたい。

ただし本研究では次のような課題が残っている。

まずは目標設定理論で想定されていた調整要因の働きについて、データの偏りから検討ができなかったため、引き続き検討していきたい。さらに児玉他(2017)でも指摘しているように、少ない質問項目で測定していることから生じる安定性の問題等、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きたい。

#### 引用文献

- 阿由葉恭代・懸川武史・音山若穂(2018). ファシリテーション技法を活用した小学校学級活動の指導法に関する一実践 群馬大学教育実践研究, 35, 287-298.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 児玉真樹子・山内規嗣・米沢崇(2017). 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— 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部学習開発関連領域, 66, 9-16.
- 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. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- 水上聡子・桜井康宏(2013). 協働的学びの場としてのワークショップにおける対話支援に関する研究—内発的動機づけに着目して— 日本建築学会計画系論文集, 78(685), 735-744.
- 本山雅英(2014). 大学生のためのコーチングとファシリテーションの心理学 北大路書房