

DA
4040
2005
HG

□ □ □ □ □

高等学校への進学動機と適応的な

学校移行の予測に関する研究

□ □ □ □ □

2005年度 筑波大学人間総合科学研究科

ヒューマン・ケア科学専攻 博士論文

学籍番号 200105697

永作 稔

寄贈
永作稔氏

06006596

目次

第1章 序論	1
第1節 移行に関する諸問題	2
第2節 移行期への支援：進路指導とカウンセリング	5
第3節 高等学校への学校移行	8
第4節 自己決定理論とは	10
第5節 自己決定理論と移行に関する問題	18
第6節 本研究の目的	20
第7節 本研究における諸概念の定義	22
第2章 自律的進学動機尺度の開発【研究1】	26
第1節 予備調査 尺度項目の収集，精選，分類【研究1-1】	27
第2節 自律的高校進学動機尺度の作成【研究1-2】	33
第3節 本章のまとめ	52
第3章 自律的進学動機と学校適応・不適応に関する横断的検討【研究2】	53
第1節 自律的高校進学動機と学校適応・不適応の関連【研究2】	54
第2節 本章のまとめ	60

第4章	自律的・高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討【研究3】	61
	第1節 自律的・高校進学動機学校適応・不適応に関する短期縦断的検討【研究3】	62
	第2節 本章のまとめ	69
第5章	自律的・高校進学動機の個人差と学校適応・不適応の検討【研究4】	72
	第1節 クラスター分析による自律的・高校進学動機の個人パターンの検討【研究4-1】	73
	第2節 自律的・高校進学動機の個人パターンと学校適応・不適応の関連【研究4-2】	86
	第3節 本章のまとめ	106
第6章	自律的・高校進学動機と入学後の学業達成【研究5】	108
	第1節 自律的・高校進学動機の入学後の学業達成の関連【研究5】	109
	第2節 本章のまとめ	122
第7章	自律的・高校進学動機と2年後の進路不決断【研究6】	123
	第1節 自律的・高校進学動機と2年後の高等学校3年時における進路不決断の関連【研究6】	124
	第2節 本研究のまとめ	132
第8章	中学生における自律的・高校進学動機の内在化要因の検討【研究7, 8】	134
	第1節 関係性への欲求充足と自律的・高校進学動機の関連【研究7】	135
	第2節 基本的心理的欲求充足と自律的・高校進学動機の関連【研究8】	145

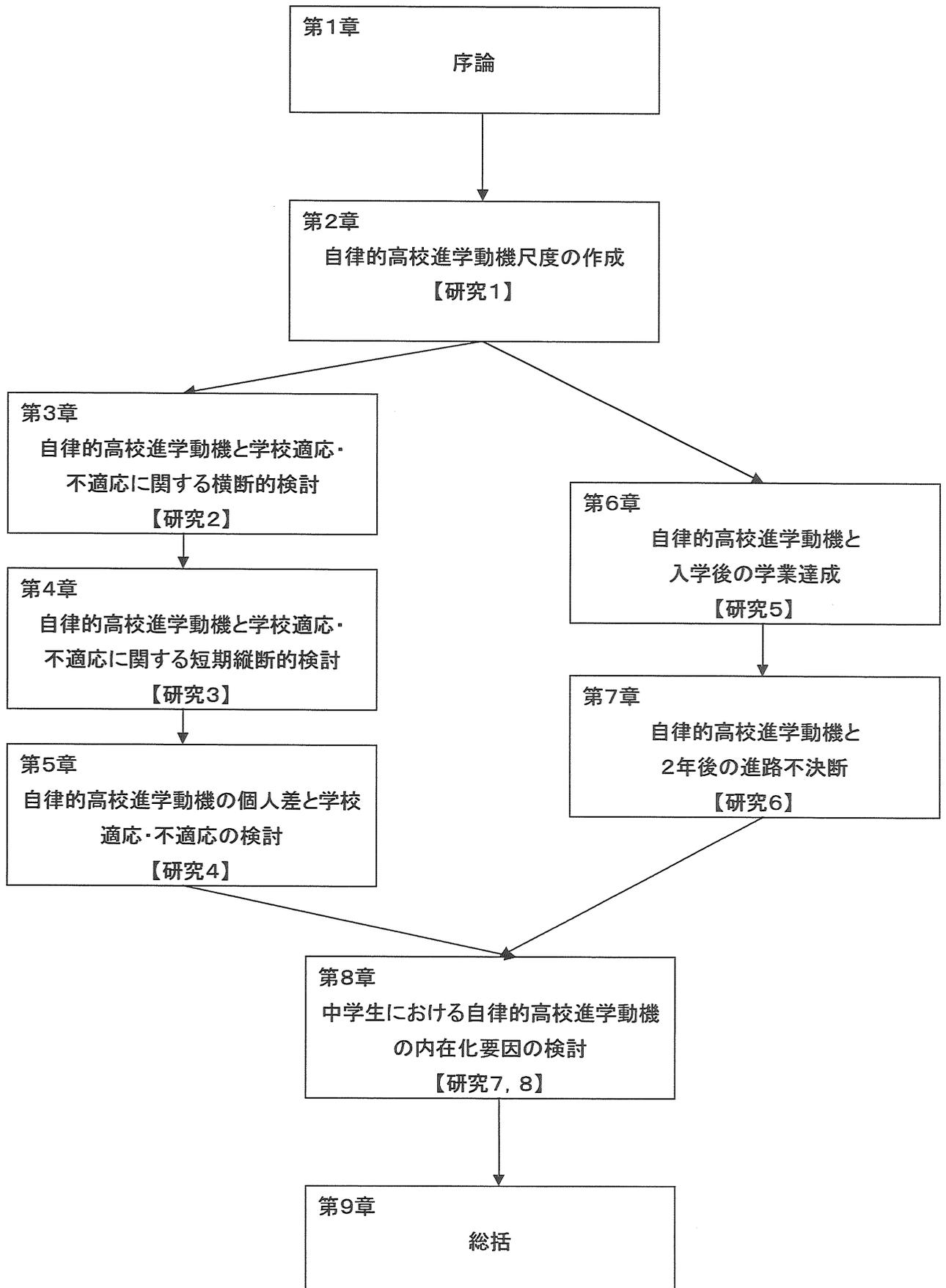
第3節 本研究のまとめ	152
第9章 総括	154
第1節 本研究のまとめ	155
第1項 自律的高校進学動機の測定	155
第2項 自律的高校進学動機と学校適応・不適応	155
第3項 自律的高校進学動機の個人差	156
第4項 自律的高校進学動機のと学業達成・進路意識	156
第5項 自律的高校進学動機の内在化	157
第2節 総合的考察	158
第1項 高等学校への移行期支援【移行前】	158
第2項 高等学校への移行期支援【移行後】	160
第3項 本研究の限界	163
第3節 今後の課題と展望	165
第1項 自律的高校進学動機と学習動機の関連	169
第2項 自律的高校進学動機の内在化プログラムの開発	169
要約	167
引用文献	172
研究発表一覧	184
謝辞	185
資料	188

図表目次

Figure 1-4-1	動機づけとその調整スタイル, 統制の所在, 反応過程を示した自己決定の連続体	12
Table 2-1-1	自律的高校進学動機尺度項目分類シート	29
Table 2-1-2	生態的統合理論による動機づけの分類	30
Table 2-1-3	自律的高校進学動機尺度原尺度項目	32
Table 2-2-1	自律的高校進学動機尺度(原案)と各項目の平均値, 標準偏差	35
Table 2-2-2	自律的高校進学動機の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)	36
Table 2-2-3	自律的高校進学動機尺度下位尺度の基礎統計量	39
Figure 2-2-1	外的・取り入れ的調整得点分布	40
Figure 2-2-2	同一化的調整得点分布	41
Figure 2-2-3	統合的・内的調整得点分布	42
Table 2-2-4	下位尺度間相関係数	45
Figure 2-2-4	外的・取り入れ的調整の性差	47
Figure 2-2-5	同一化的調整の性差	48
Figure 2-2-6	統合的・内的調整の性差	49
Table 3-1-1	学校生活享受感の相関分析結果	58
Table 3-1-2	学校生活満足度の相関分析結果	59
Table 4-1-1	TIME2, TIME3の学校生活享受感に及ぼす影響	65
Table 4-1-2	TIME2, TIME3の学校生活満足度「承認」に及ぼす影響	66
Table 4-1-3	TIME2, TIME3の学校生活満足度「被侵害・不適応」に及ぼす影響	67
Table 5-1-1	2～5クラスター分類における各クラスターの最終クラスター中心	75
Figure 5-1-1	クラスター分析結果(2クラスター)	76
Figure 5-1-2	クラスター分析結果(3クラスター)	77
Figure 5-1-3	クラスター分析結果(4クラスター)	78
Figure 5-1-4	クラスター分析結果(5クラスター)	79
Table 5-1-2	クラスター間の弁別性の検討	80
Figure 5-1-5	外的・取り入れ的調整のクラスター間弁別性	82
Figure 5-1-6	同一化的調整のクラスター間弁別性	83
Figure 5-1-7	統合的・内的調整のクラスター間弁別性	84
Table 5-2-1	自律的高校進学動機のパターンによる学校生活享受感の差	85
Figure 5-2-1	自律的高校進学動機の個人パターンによる10月の学校生活享受感の差の検討	90
Figure 5-2-2	自律的高校進学動機の個人パターンによる翌年3月の学校生活享受感の差の検討	91
Table 5-2-2	自律的高校進学動機のパターンによる「承認」の差	92
Figure 5-2-3	自律的高校進学動機の個人パターンによる10月の「承認」の差の検討	93
Figure 5-2-4	自律的高校進学動機の個人パターンによる翌年3月の「承認」の差の検討	94

Table 5-2-3	自律的高校進学動機のパターンによる「承認」の差	95
Figure 5-2-5	自律的高校進学動機の個人パターンによる10月の「被侵害・不適応」の差の検討	96
Figure 5-2-6	自律的高校進学動機の個人パターンによる翌年3月の「被侵害・不適応」の差の検討	97
Table 5-2-4	進学動機の個人パターンおよび測定時期別の平均値と分散分析	100
Figure 5-2-7	進学動機のパターン×時期による学校生活享受感の差	101
Figure 5-2-8	進学動機のパターン×時期による「承認」の差	102
Figure 5-2-9	進学動機のパターン×時期による「被侵害・不適応」の差	103
Table 6-1-1	学業達成の評定値	111
Table 6-1-2	学業達成の性と学年別の平均値と分散分析	113
Figure 6-1-1	性別×学年による学業達成の2要因分散分析	114
Table 6-1-3	自律的高校進学動機が学業達成に与える影響	115
Table 6-1-4	自律的高校進学動機が学業達成に与える影響（男子）	117
Table 6-1-5	自律的高校進学動機が学業達成に与える影響（女子）	118
Table 7-1-1	進路不決断尺度に対する重回帰分析結果	128
Table 7-1-2	進路不決断尺度に対する重回帰分析結果（男子）	129
Table 7-1-3	進路不決断尺度に対する重回帰分析結果（女子）	130
Table 8-1-1	自律的高校進学動機と学校生活満足度，ソーシャル・サポートの相関	139
Figure 8-1-1	ソーシャル・サポートの知覚が自律的高校進学動機に与える影響	140
Table 8-2-1	基本的心理的欲求充足と自律的高校進学動機の相関	147
Table 8-2-2	基本的心理的欲求充足が自律的高校進学動機に与える影響	149
Figure 8-2-1	基本的心理的欲求充足が自律的高校進学動機に与える影響	150

本研究の構成



第 1 章

序論

- 第 1 節 移行に関する諸問題
- 第 2 節 移行期への支援：進路指導とカウンセリング
- 第 3 節 高等学校への学校移行
- 第 4 節 自己決定理論とは
- 第 5 節 自己決定理論と移行に関する問題
- 第 6 節 本研究の目的
- 第 7 節 本研究における諸概念の定義

第1章 序論

第1節 移行に関する諸問題

「移行(transition)」について

移行とは「ある位置，状態，段階，主題，概念などから他のそれへの推移または変化」とされ，「うつりゆくこと」を意味している（山本・ワップナー，1992）．移行には，幼児期から老年期までの人間の一生における変化を意味する「人生移行（life transition）」，人生の出来事や移動によって環境が変わることを意味する「環境移行（environmental transition）」，新たな学校に移行することを意味する「学校移行（school transition）」などさまざまがあり，なかでも学校移行を扱う研究は，入学後の学校適応や進路指導との関連から，研究者及び教育実践者の関心が高まっている（古川・松川・浅川・上地，2001）．

ところで，「移行」はそれ自体がリスクのあるライフイベントである．移行がうまくいかないことに関連した問題は数多く存在する．例えば，NEET（Not in Education, Employment or Training；Bynner & Parsons，2002；玄田・曲沼，2004）と呼ばれる，教育も，就労も，訓練もしていない状態の人たちは，学校生活から職業生活への移行がうまくいっていない人たちだと考えることができる．不登校やスチューデントアパシーの問題も，新しい学校生活への移行を契機として生じることが多い（会沢・石川・小嶋，1998）．また，高校生の中途退学者数全体のうち1年生が占める割合は52.9%と，半数以上を占めている（教育委員会月報，2002）．これらの問題も移行の不具合という観点から理解することが可能であろう．実際，学校移行の研究では成績や出席日数，学

校への所属感の低下や生活ストレスの増加などネガティブな結果が伴うという報告が多く (eg., Barone, Aguirre-Deandreis, & Trickett, 1991 ; Isakson & Javis, 1999 ; Lord, Eccles, & McCarthy, 1994 ; Reyes & Hedeker, 1993), 学校移行が学校不適応のきっかけとなっているということを示している。

一方で, 移行は「発達段階が大きく移り変わる時」であると考えられることから, 大きな転機であり, 危機を乗り越えることで成長発達を成し遂げる機会であるとも考えることもできる (会沢・石川・小嶋, 1998, Havighurst, 1953). 新たな発達段階に移行することで様々な新しい課題に直面し, それらを克服していく過程で新たな自己概念が形成され, それに伴って成長発達を遂げるという一連の流れが存在することは想像に難くないだろう。

このように, 「移行」はその心理的脅威性や心理的成長発達の機会であるという理由から心理学研究の重要な領域として認められるようになってきている (Barone et al., 1991). また, 移行という概念それ自体に時間的な幅があるため, 移行を扱う研究はある程度中長期的な視座に立った検討を行う必要があるという指摘もある (山本・ワップナー, 1992).

「移行」とキャリア教育

ところで, 「移行」を取りまく問題について, キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) は, 第1章「キャリア教育が求められる背景」のなかで, 次のように述べている。

「文部科学行政関連の審議会報告等において「キャリア教育」という文言が登場したのは, 平成11年12月の中央教育審議会答申「初等中

等教育と高等教育との接続の改善について」(以下「接続答申」という.)
が初めてである. …中略…それは当時既に, 若者のフリーター志向の広
がりや無業者の増加, 高水準で推移する就職後の早期離職等, 「学校から
職業への移行」にかかる課題は深刻なものとなっており, 学校教育にお
ける接続の改善を図るに当たっては卒業後の職業生活を視野に入れた接
続全体の在り方を検討する必要があるからである. 「キャリア教育」の
推進は, このような流れの中で, 第一義的には「学校生活と職業生活と
の接続」の改善, 言い換えれば「学校から職業への移行」にかかる課題
を克服する観点から要請されたのである. …中略…「接続答申」におい
ては, こうしたことを踏まえ, 「小学校段階からの発達段階に応じたキャ
リア教育の推進」が提唱されている. その意味で, 「接続答申」における
「キャリア教育」の推進は, こうした「接続」・「移行」にかかる課題と
子どもたちの変容を前にして, 教育は何ができるのか, 何をなさねばな
らないのかという, 教育の在り方についての包括的な提言であったと言
うことができよう. (p.3)」

このように, キャリア教育とは移行を上首尾に遂行するために必要な
教育を, 小学校からの各発達段階に応じて行っていくことを主眼におい
ていると考えることができる. したがって, 移行の問題は心理的発達や
不適応の問題であると同時に教育的な課題でもある. 移行という概念を
研究するにあたっては, 時間的な幅に加えて, これらの領域の幅に関し
ても包括的に検討する必要があると考えられる.

第2節 移行期への支援：進路指導とカウンセリング

進路指導とは

これまで、高等学校や大学などの高等教育機関に進学する、あるいは社会人として就職するといった「移行」への支援の多くは、進路指導という教育活動の中に位置づけられてきた。

進路指導とは、「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと（中学校学習指導要領；文部科学省，1998）」あるいは、「在学青少年がみずから、学校教育の各段階における自己と進路に関する探索的・体験的諸活動を通じて自己の生き方と職業の世界への知見を広め、進路に関する発達課題と主体的に取り組む能力、態度等を養いそれによって、自己の人生設計のもとに、進路を選択・実現し、さらに卒業後のキャリアにおいて、自己実現を図ることができるよう、教師が、学校の教育活動全体をとおして、体系的、計画的、継続的に指導援助する過程である（進路指導学会；藤本，1987）」と定義される教育活動である。これらの定義からも読み取れるように、進路指導においては「生徒が主体的に自分の進路を選び取ることができるように教育すること」が重要であり、菊池（2000）は、「主体的進路選択能力の伸長」が進路指導の固有の課題であるとしている。しかしながら一方で、坂本（2000）が「生徒の主体的な選択・決定の重視や進路学習の実際はまだ理念の世界にあり、現実の学校現場との落差があまりにも大きい」と指摘し、渡辺・ハー（2001）が「学習指導要領に書かれた理念と学校現場での実情との間にはかなりの落差がある」と述べるなど、「主体的な進路選択ができるように指導・援助する」という理念はタテマエ論（坂本，2000）

であるという見方もされている。つまり、進路指導の定義や学習指導要領に書かれているような理念と教育現場で行われている実際の進路指導の間には大きな乖離があると考えられているのである（渡辺・ハー，2001）。このような乖離が何故起こるかということに関して、渡辺・ハー（2001）は日本の進路指導の定義や理念そのものの方向性は決して間違ったものではなく、素晴らしいものであるが、それを実践できるようにするためのモデルが欠けていることを指摘している。

実際に進路指導を行う場合、その生徒の学力、居住地域、経済的余裕などの様々な制約が存在する。加えて、進路選択には「いついつまでに決めなくてはならない」という時間的制約が付きものである。そのような現実的制約のなかでは、「どのように進路選択を行うか」という進路指導本来のかたちではなく、「どこに進学（就職）させるか」という現実問題に沿ったかたちで行われる方が自然であるのかもしれない。しかし、このような進路指導は「出口指導」と呼ばれ、望ましくない進路指導の形として紹介されることが多い（eg., 菊池，2001）。

進路の悩みに対する心理学的援助（カウンセリング）

移行に伴って生じる進路選択は、今後の人生を左右する大きな選択であるため、ときとして大きな悩みとして経験される。喜多・高木（2002）は、大学における学生相談来談時の主訴の多くが進路や就職に関するものであることを報告している。また、心理教育的援助サービスに対する中学生のニーズについて調査を行った石隈（1999）は、多くの生徒が学習や進路の問題を「悩み」として経験していることを指摘している。このように、移行とそれに伴う進路選択は「悩み」や「苦しみ」として経験されることがあり、それに対する支援は（キャリア）カウンセリング

という心理学的な援助活動の領域として位置づけられてきた。メンタルヘルスの問題を抱える思春期のクライアントの多くが人生やキャリアの方向性を確立することに悩んでいるという指摘があるように (Gold & Scanlon, 1993), メンタルヘルスと進路選択の問題は強い関連がある (Niles & Pate, 1989)。しかしながら、我が国においては、このような進路の悩みの問題について心理学的な援助の視点から検討している研究は非常に少ないのが現状である (永作・新井, 2005; 吉中・石井・下村・高綱・若松, 2003)。大学生に対する職業選択の支援に関しては、進路選択に対する自己効力を中心とした様々な知見の蓄積があり (浦上, 1995, 1996; 富安, 1997 など), このような知見に基づいた実践研究も行われている (安住・足立, 2004; 矢嶋・吉澤・相馬, 2005 など)。しかし、中学生や高校生の進路選択に対する悩みとその援助に関する検討は非常に少ないのである。

以上のように、進路指導においても、進路の悩みに対する心理学的援助に関しても、現状はそれぞれが問題を内包している。これらの問題を包括的に検討すること、つまり、進路指導におけるモデルとしても機能し、心理学的援助を行う場合の理論的・実証的データにもなりうる研究を行うことが重要であると考えられる。

第 3 節 高等学校への学校移行

高等学校への移行は、思春期から青年期中期への移行の時期に当たる。心理的には親からの自立の心が強くなり、自我同一性の確立が重要となり始める時期である。また、対人関係の質的な変化が起こる時期でもある（山本・ワップナー，1992）。一方で、高等学校からは義務教育期間ではなくなる。したがって、入学選抜が行われ学力レベルの分散が小さくなった集団のなかで適応していくことが求められる。中学校まではあまり劣等感を感じずにいられた生徒が、高等学校で突然自分の能力や実力の限界に直面化する可能性もあるのである。また、留年や中途退学といった義務教育期間ではあり得なかったドロップアウトのかたちも存在する。高等学校への学校移行にはこのような特徴がある。

前述のように、高等学校への学校移行に伴う不適応の一例として、中途退学の問題がある。教育委員会月報（2002）の統計資料によると、高等学校の中途退学率は平成8年度の2.5%に急増して以来、減ることがない。また、中途退学者数の理由としては「学校生活・学業不適応」が38.2%と最も多い。中途退学は、高校生の示す学校不適応の一側面を反映したものにすぎないが、これらの結果は学校移行がスムーズに行われていない生徒たちが相当数いるということを示すものだと言えるだろう。したがって、中学校－高等学校間の学校移行に関する研究の重要性が指摘できる。しかしながら、中学校への学校移行、大学への学校移行に比して高等学校への学校移行と学校適応に関する研究は非常に少ないという報告が多い（古川他，2001；Isakson & Jarvis, 1999；太田，2002）。これは、小学校－中学校間の移行であれば、地域的に近い場所に互いの学校があり、多くの生徒が同じ学校に進学しているため、調査が容易であるが、

高等学校への進学時には生徒がかなり分散するので追跡調査が困難であることなどが関係していると考えられる。また、中学校であれば、公立の学校を対象にすることでサンプリングバイアスの問題をある程度抑えることができるが、高等学校の場合は入試選抜があるため、そこにも難しさが生じる点なども関与しているかもしれない。いずれにせよ、高等学校へのスムーズな学校移行を導く要因について検討を行い、生徒が移行を上首尾に完結できるよう援助するための研究が必要であると考えられる。

以上のように、高等学校への移行に関する諸問題について概観してきたが、このような様々な課題を検討する際に有用だと考えられる理論に、自己決定理論 (Self-Determination Theory ; Deci & Ryan, 1985, 2002) がある。自己決定理論は「動機づけ」という心理学的援助を行う際に重要な「操作可能な変数」に関する理論であり、さまざまな領域で応用・実践されている汎用性の高い理論でもある。自己決定理論については、次節で詳しく記述する。

第 4 節 自己決定理論とは

内発的動機づけと外発的動機づけの区分

自己決定理論 (Self-Determination Theory: 以下 SDT と表記) とは, E. L. Deci や R. M. Ryan らの動機づけに関する一連の研究をまとめたものである. Deci & Ryan (1985) は, 内発的動機づけは動機づけの重要なかたちの 1 つであるが, それは唯一のものではなく, また唯一の自己決定的な動機づけでもないと主張した. そして, これまで内発的動機づけ及び外発的動機づけは, 対極にある二分法的なものとなみなされてきたのに対して, 動機づけは相対的な自己決定性 (自律性) の程度によって区分することができるとしている.

例えば, ある課題があり, それを行う学生が「その課題をすることは自分の取得したい単位や資格を取るためには重要だ」と考えて, それを行う場合と, 「先生がやれとあったのでやりたくないがやる」と考えて, それを行う場合があったとする. その場合どちらも「何らかの別の結果を手に入れるための行動 (Ryan & Deci, 2000)」であるので, 従来の二分法的な枠組みから言えばどちらも外発的な動機づけである. しかし, 前者の場合は課題を行うという行動について, 自ら選んだという感覚がより強く含まれる一方で, 後者の場合には他人によって統制されたかたちで行動が行われている. つまり, どちらも随伴する結果を求めた行動ではあるが, その相対的な自己決定性において違いがある (Ryan & Deci, 2000) のである.

このように, 同じ「何らかの別の結果を手に入れるための行動」でも, その自己決定性, つまり「求められた行動の価値や調整が, 内在化し統合されている程度の違い (Ryan & Deci, 2000)」が反映され, 違いが生

じてくる。内在化とは、人がその行動を行うということに対して、その価値を受け入れていくことであり、統合とはさらに内在化がさらに進み、自らの感覚からその価値が生じてくる状態を指している。内在化と統合は子どもの社会化を考える中での中心的な問題（Ryan & Deci, 2000）でもある。例えば歯磨きの習慣化を例にとりて話をすると、「まったく歯を磨くという習慣がついていない状態」、「歯を磨かないと母親に叱られるから歯を磨く状態」、「歯を磨かないのは恥ずかしいから歯を磨くという状態」、「虫歯にならないためには歯を磨くことが大切だと感じて歯を磨く状態」と発展していき歯を磨くという行動が習慣化される。このように、SDTとは、ある行動がその人の価値観に入り込み、主体的な行動へと変化する過程と、この過程に影響する社会的環境要因を検討するための方法論であり、理論であるとも言える。

生体的統合理論（organismic integration theory）

SDTの中には、生体的統合理論（organismic integration theory）と呼ばれるサブ理論が存在する。これは、個人の中に行動の価値が内在化されていく過程を詳細に説明したものであり、自己決定連続体（Self-Determination continuum, Figure1-4-1）と呼ばれているものがその中心になっている。これは、動機づけの中に調整スタイルという下位概念を想定し、それらを自己決定性の違いにより分類したものである。調整スタイルとは、簡単にいうと「その行動を行わなければならないとき、もしくは行いたい時の自分なりの理由づけ」である。このように、SDTでは、動機づけ、および調整スタイルは自己決定性の程度によって一次元上に区分される連続体とされている（Deci & Ryan, 1985,

自己決定性の程度によって1次元上に区分される連続体

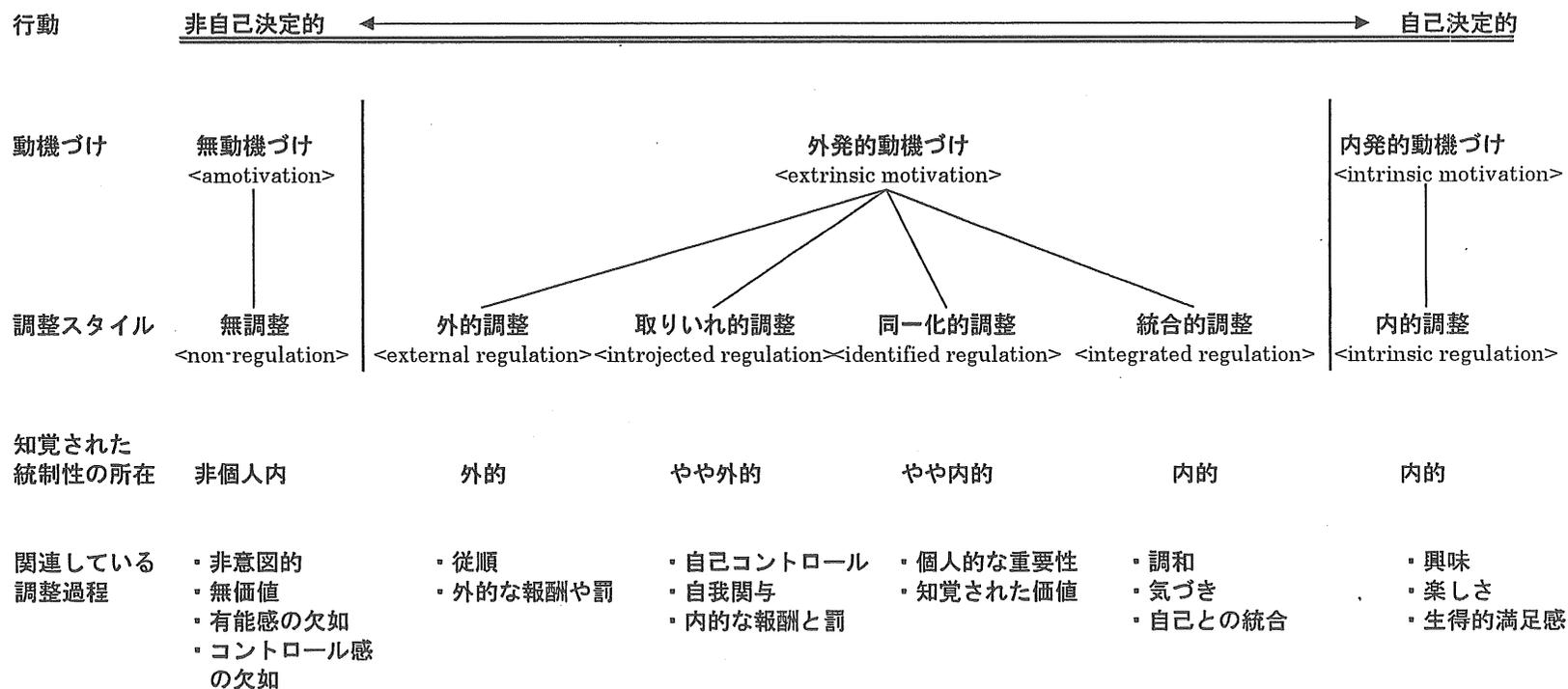


Figure 1-4-1 動機づけとその調整スタイル, 統制性の所在, 反応過程を示した自己決定の連続体 (Ryan & Deci, 2000 を基に作成)

1991; Ryan & Connel, 1989; Ryan & Deci, 2000, など). したがって, Figure1-4-1 では自己決定性の低い動機づけほど左に置かれ, 反対に自己決定性が高いものほど右に置かれている. 以下に, それぞれの動機づけおよび調整スタイルについて説明を行う.

自己決定連続体の一番左端にあるのは無動機づけ (amotivation) であり, 行動するための意志を欠いている状態である. 無動機づけのときには, 人は全く行動を起こさないか, もしくは意志や意図なしに行動するといわれている (Ryan & Deci, 2000).

その右隣, 中央部に並んでいるのが外発的動機づけの4分類である. 自己決定性の違いによって左から順に外的調整, 取り入れ的調整, 同一化的調整, 統合的調整と区分されている.

外的調整とは, 随伴する外的な要求や報酬を満たすために行われる自己調整スタイルであり, 最も非自己決定的である (Ryan & Deci, 2000). これは, すべて外的な統制によって行動が開始される. たとえば, 「誰かにそうしろと言われたので仕方なく~する」, 「親に叱られるので~する」といったものがこれにあたり, したがって, 典型的な外発的動機づけといえる.

取り入れ的調整は, 部分的に内在化されている自己調整スタイルである. その行動を行うことについて自分なりの受け入れをしているが, それを自分自身のものであるとして十分に受け入れていない状態であり, 罰や不安を避けたり, プライドのような自我拡張の感覚を手に入れたりするために行われる (Ryan & Deci, 2000). たとえば, 「恥をかきたくないから~する」, 「それをしないと不安だから~する」といった自己調整がこれにあたる.

この, 外的調整と取り入れ的調整の2つは非自己決定的で統制的な調

整スタイルとして扱われている (e.g., Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996).

より内在化が進んだ, 自律的, もしくは自己決定的な外発的動機づけのかたちは同一化的調整である. 同一化的調整には行動を個人的に重要なものとして受け入れるような行動理由に対する価値付けの意識が含まれる. 何かをすることが, たとえ何らかの手段であったとしても自分にとって大切であるという意識が成立すれば, それはより自律的だといえる. 例えば, 「そうすることで得られるものがあるので~する」, 「それが大事だと思うから~する」といった自己調整が同一化的調整である (Ryan & Deci, 2000).

最も自律的な外発的動機づけは統合的調整である. 統合的調整は行動を起こす際の自己調整が自己に対して十分に同化されたときに生じ, 自分のその他の価値や欲求と一致していると認知しているというものである (Ryan & Deci, 2000). そしてそれは, 自律的であり葛藤がない (Igreja, Zuroff, Koestner, Brouillette, & Lalonde, 2000). また, より内在化され, 統合が進んだかたちの外発的動機づけは, 内発的動機づけの多くの性質を共有する (Igreja et al., 2000), 統合的調整に特徴付けられた行動は, それらについての生得的な満足感というよりは, 別の結果を得るために行われるので, まだ外発的動機づけではあるけれども, 内発的動機づけの多くの性質を共有している (Ryan & Deci, 2000), と先行研究でも述べられているように, 統合的調整は内発的な動機づけに最も近い自己調整スタイルであるといえる. たとえば, 「そうすることが楽しいから~する」「そうすることが気に入っているので~する」といったものがこれにあたる.

これら 2 つの調整はより自律的な調整スタイルであるといえる. いく

つかの研究では、同一化的調整と統合的調整、そして内的調整は自律的な動機づけの因子としてまとめられてきた (Ryan & Deci, 2000)。

Ryan & Connel (1989) はこれらの性質の異なる、さまざまなタイプの動機づけ (調整スタイル) が相対的な自律性の連続体に並ぶという仮説を検証している。彼らは、小学生を対象に、達成行動についての自己調整について広範囲にわたる調査を行った。そして、外的、取りいれの、同一化的、そして内的な調整スタイルがある程度の単純構造によって相関しているということを見出し、生体的統合理論、および自己決定連続体についての実証的な証拠を示した。その後、SDT、および生態的統合理論を応用した多くの研究で、同様の相関関係が証明されている (藤原, 2002; Hayamizu, 1997; Li & Harmer, 1996; 松本, 2000; Pelletier, Fostier, Vallerand, Tuson, Briere, & Blais, 1995; Vallerland & Bissonnette, 1992; Yamaguchi & Tanaka, 1998 など)。

自律的な自己調整スタイルとポジティブな結果

Ryan & Connel (1989) は、自己調整スタイルの違いがその後の経験と関連があることを示した。例えば、達成に対してより外的に自己調整していた生徒は、達成に対する興味、価値、努力が少なく、否定的な結果に対して自分の責任ではないとし、先生などを非難していた。対照的に、課題に対して同一化的調整を行っていた生徒は、努力、学校におけるより多くの興味と喜び、積極的な対処スタイルとポジティブに関連していた。

そして、それ以降 SDT は、特に教育の領域において数多く研究され、より自律的な動機づけとポジティブな結果との関連が示されている。例えば、より多くの学習参加 (Connell & Wellborn, 1991)、良いパフォー

マンス (Miserandio, 1996), 低いドロップアウト (Vallerland & Bissonnette, 1992), 質の高い学習 (Grolnick & Ryan, 1987), より良い教師評価 (Hayamizu, 1997), セルフエスティームなどの自己に関する信念や目標志向性 (Yamaguchi & Tanaka, 1998) などである。

その後, SDT は教育関連領域だけではなく, さまざまな領域において適用可能であることが報告されている (田中, 2002)。一般的に, これらの研究では, より自律的な動機づけはよりポジティブな結果と関連していることが示されている。たとえば, ヘルスケア (Ryan, Plant, & O'Malley, 1995; Williams et al., 1996; Williams, Freedman, Ryan & Deci, 1998; Williams, Robin, Ryan, Grolnick, & Deci, 1998) や, 労働 (Vansteenkiste, Lens, Witte, Witte, & Deci, 2004), 運動の習慣化やスポーツ (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997; Ingledew, Markland, & Medley, 1998; Markland, 1999; Mullan & Markland, 1997) 精神的健康 (Igreja et al., 2000; Kasser & Ryan 1999; Ryan, Rigby, & King, 1993; Sheldon & Kasser 1995) など自律的・自己決定的な自己調整とポジティブな結果の関連が示されている。

このように, これまで SDT とその応用研究が数多く蓄積され, より適応的な結果を予測する予測因として, SDT の枠組みが有効であることが示され, 注目を集めている。Ryan & Deci (2000) は, SDT が社会的な発達や適応, 精神的健康につながる体系的な理論であると説明している。

基本的欲求理論 (Basic needs theory)

SDT には生体的統合理論の他にもいくつかのサブ理論が存在する。その一つが基本的欲求理論 (Basic needs theory) である。自己決定的な動機づけ (あるいは自己調整) とポジティブな結果が関連することが示

されることに随伴して、どのような要因が自己決定的な動機や自己調整スタイルを導くのかということに関心が向けられようになった。基本的欲求理論は自己決定的な動機を導く要因（動機の内在化要因）は何なのか、あるいは、なぜ自己決定的な動機が精神的健康と関連するのかということについて説明している理論である。基本的欲求理論の中核となる概念は基本的心理欲求（basic psychological needs）と呼ばれている。基本的心理欲求とは、有能性への欲求、自律性への欲求、関係性への欲求という3つの欲求のことを意味している。そして、Deci & Ryan(2002)によれば基本的心理欲求は人が生得的に持っている欲求であり、普遍的なものであると説明されている。また、食欲や睡眠欲のような一次的欲求が満たされることが身体的な健康につながるのと同様に、これらの欲求が充足されることは本質的な栄養物(nutriments)を得ることであり、これら基本的心理欲求の充足がなされることは、精神的健康につながると仮定されているのである(Ryan & Deci, 2000)。したがって、SDTでは、基本的心理欲求を充足することが望ましい心理社会的成長発達を促し、心理社会的成長発達によって社会的な規範が自己に統合され、動機が自己決定的なものとなる(内在化される)としている。つまり、基本的心理欲求が充足されることは、精神的健康につながると同時に、動機づけを内在化させる要因でもある、というのがSDTの主張である。

第 5 節 自己決定理論と移行に関する問題

SDT が様々な領域への汎用可能性が高い理論であることは、前節において説明したとおりである。そのなかで、移行や移行期の適応について、SDT からの検討を試みたいいくつかの研究がある。

移行に関する問題について SDT による検討を行った研究の多くは、学業に対する自律的な動機づけが、学校生活上の適応や学業達成につながることを示している。例えば Baker (2004) は、大学新入生の学業に対する自律的な動機づけが、大学生生活上のストレスの低さや良い学業成績と関連することを示した。Vallerand, Fortier, & Guay (1997) は SDT に基づいて、高校生のドロップアウトに対する動機づけモデルの検討を行った。その結果、高校入学時の学業に対する動機づけがより自己決定的であるほど、ドロップアウトへの意図が低く、それが一年後の実際のドロップアウトの低さを予測することが示された。また、Hardre & Reeve (2003) は Vallerand et al. (1997) の研究が都市部の高校生のみを対象としていたため、郊外地域の高校生に関しても同様の結果が得られるか、検討を行った。また、Hardre & Reeve (2003) は、Vallerand et al. (1997) のモデルに実際の学業達成を組み込んでモデルの再構築を試みている。その結果、Vallerand et al. (1997) と同じく、学業に対する自己決定的な動機づけが高等学校への継続意図を予測した他、実際の学業達成も継続意図に対して影響を与えていることが示唆された。これらは、大学や高等学校に入学してきた生徒の学業に対する動機づけの違いがその後の学校適応に影響を与えることを示したものであり、移行期の適応を予測する変数を特定している点で興味深い。しかしながら、

移行をする前の時点への示唆に関しては不十分な点がある。つまり、これらの研究は、移行中、あるいは移行直後の生徒がどのような動機づけを持っていると不適応に陥るリスクがあり、そのような生徒に対してどのように関わっていく必要があるかという点について、一定の示唆を有しているが、移行前でこれから移行を経験する予定の生徒に対する貢献は少ないと考えられるのである。移行や移行期に関する指導・援助の可能性を検討するためには、移行前に測定可能な変数を用いて移行後の適応の予測をする必要があると考えられる。

第6節 本研究の目的

前節までに記述した検討課題のポイントをまとめたものを以下に示す。

第1節

- 移行という概念それ自体に時間的な幅があるため、移行を扱う研究はある程度中長期的な視座に立った検討を行う必要がある。
- 移行という概念を研究するにあたっては、時間的な幅に加えて、心理学、教育学といった領域の幅に関しても包括的に検討する必要性がある。

第2節

- 進路指導におけるモデルとしても機能し、心理学的援助を行う場合の理論的・実証的データにもなりうる研究を行うことが重要である。

第3節

- 高等学校へのスムーズな学校移行を導く要因について検討を行い、移行を上首尾に完結できるよう援助するための研究が必要である。

第4節

- 高等学校への適応的な移行に関する諸問題について検討する際に有用だと考えられる理論に、自己決定理論がある。

第 5 節

- 移行や移行期に関する指導・援助の可能性を検討するためには，移行前に測定可能な変数を用いて移行後の適応の予測をする必要があると考えられる．

以上のような検討課題を明らかにするために，本研究では中学校から高等学校への移行を SDT の枠組みから検討する．そして，具体的には以下の点について検討を行う．

- ① 移行前にも測定可能であり，かつ操作可能である高等学校への進学動機を測定する尺度を作成する．
- ② 高等学校への進学動機と移行後の学校適応・不適応の関係を調査することで，適応的な移行につながる進学動機を特定する．
- ③ 中学生に対して，適応的な移行につながる進学動機を育む要因の検討を行う．

第7節 本研究における諸概念の定義

移行 transition

「ある位置，状態，段階，主題，概念などから他のそれへの推移または変化」。本研究では，特に中学校から高等学校へ学校環境が変化することについて「高等学校への移行」と定義し，表現する。

移行期 transition period

ある移行が始動する前，始動している最中，移行後の時間的過程を指す。本研究では，高等学校への移行を取り扱うため，移行期とは中学校において進路選択を行う時点から高等学校に入学して学校環境に慣れるまでの一定期間を意味する。

高校進学動機 motivation to enter high school

高校進学動機とは，「なぜ高等学校に進学をしたのか」，あるいは「なぜ高等学校に進学したいのか」という高等学校への進学の理由である。本研究では，高校進学動機を自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2002）に基づいて自己調整スタイルに分類し，その総称を自律的高校進学動機と定義する。

自己調整スタイル self-regulation style

外的調整，取り入れ的調整，同一化的調整，統合的調整，内的調整という外発的動機づけと内発的動機づけを自己決定性に基づいて分類した，動機づけの下位概念である。

外的調整 external regulation :

もっとも非自己決定的な自己調整スタイルである。本研究では「誰かから高校に行けと言われたので」、「みんなが行くから」などといった外的な統制感で高校進学を行っている程度を表す。

取り入れ的調整 introjected regulation :

やや非自己決定的な自己調整スタイルである。本研究では「勉強しないと不安になるから」、「中卒では嫌だから」などといった外的調整に比べて自分から行動が発してはいるものの、いまだ消極的な理由で高校進学を行っている程度を表す。

同一化的調整 identified regulation :

やや自律的な自己調整スタイルである。本研究では「勉強をした方が徳だと思ったから」、「学力を上げたいから」などといった内的調整と比較すると手段的ではあるが、高校に進学をすることが自分の価値として同一化している程度を表す。

統合的調整 integrated regulation :

外発的動機づけのなかで最も自律的な自己調整スタイルである。統合的調整は、内発的動機づけと多くの性質を共有しているという指摘があることから (Ryan & Deci, 2000)、本研究では内的調整とほぼ等しいものとして扱う。

内的調整 intrinsic regulation :

もっとも自律的な自己調整スタイルである。本研究では「学校が好き

だから」,「高校は楽しそうだから」といった高校に進学をすること自体が目的となっている程度を表す.

無動機づけ amotivation

無動機づけとは, 行動するための意志を欠いている状態であり, たとえ行動していたとしても, 意志や意図なしに行動している状態であるとされる (Ryan & Deci, 2000). 本研究においては, 高等学校への進学に対して積極的な意志や意図が見いだせていないことを高校進学に対する無動機づけと定義する.

自律的(自己決定的) autonomous (self-determined)

自律的(自己決定的)とは Figure1-4-1 に示した自己決定の連続体において, 内発的動機づけにより近く, 自己決定性が高いことを示す.

統制的(非自己決定的) controlled (nonself-determined)

統制的(非自己決定的)とは Figure1-4-1 に示した自己決定の連続体において, 無動機づけにより近く, 自己決定性が低いことを示す. 非自律的と表現することもあるが, 同意で使用している.

内在化 internalization

自己決定理論において, 社会的な価値を取り入れ, 動機がより自己決定的なものになることを内在化と定義している. 本研究においては進学動機の自己決定性が高くなることを進学動機の内在化と定義する.

基本的心理欲求 basic psychological needs

自己決定理論におけるサブ理論である基本的欲求理論の中心概念であり，有能性への欲求，自律性への欲求，関係性への欲求という3つの欲求から構成される。

有能性 competence

有能性とは，社会環境との相互作用や，能力の実行・発現を経験する際の有能さの感覚である。

自律性 autonomy

自律性とは自分自身が行動の起点（オリジン）もしくは出発点であるという知覚があることである。

関係性 relatedness

関係性とは他人につながっているという感覚であり，他人を大切に思ったり大切に思われたりする気持ち，そして，他の人々や自分のコミュニティへの所属感を持つことである。

第2章

自律的・高校進学動機尺度の開発 【研究1】

- 第1節 予備調査 尺度項目の収集，精選，分類【研究1-1】
- 第2節 本調査 自律的・高校進学動機尺度の作成【研究1-2】
- 第3節 本章のまとめ

第2章 自律的・高校進学動機尺度の開発

第1節 予備調査

自律的・高校進学動機尺度項目の収集、精選、分類【研究1-1】

【目的】

どれだけ自律的に高校進学を行ったか（自律的進学動機）を測定するための尺度を作成するための、予備調査として、高校に進学したばかりの高校1年生を対象に、高校進学の理由を自由記述によって収集し、収集された項目の精選を行う。続いて、精選された項目をSDTに基づいて、各自己調整スタイルに分類する。

【方法】

項目の収集・精選 「高校に進学した理由は何ですか」という質問に対し自由記述式で回答をさせた。その後、収集された進学理由について、発達心理学を専攻する大学院生4名が、KJ法を用いて項目の精選を行った。

調査対象 東京都の公立高等学校（普通科）に在籍する1年生123名

調査時期 2002年4月

項目の分類 精選された進学理由について、SDTおよび動機づけを専門とする専門家に指導を受けた発達心理学を専攻する大学院生6名によって分類を行った。分類に際しては、収集された質問項目を列挙した質問紙を配布した。そこに、それぞれの項目が、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内的調整、該当なしのどれにあたるかを選択させるとい

う形で分類を行った。またその際には、自己決定理論と各調整スタイルについて説明した簡単な資料を添えた。

【結果と考察】

収集された進学理由について、発達心理学を専攻する大学院生4名が、KJ法を用いて項目の精選を行ったところ、36の進学理由が収集された。次に、この4名の大学院生の他、同様に発達心理学を専攻する大学院生2名を加えた計6名に、収集されたそれぞれの進学理由について、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内的調整、該当なしのどれに当たるかを個別に評定させた (Table2-1-1)。また、評定に際しては自己決定理論と自己調整スタイルについての説明を記した資料を渡した (Table2-1-2)。そして、6人中4人以上の同意が得られた項目のみを採択した。その結果、「親や保護者が行けというから」「高校には行かなければいけないものだから」など、外的調整にあたるもの7項目、「勉強しないと不安になるから」「中卒では嫌だから」など、取り入れ的調整にあたるもの6項目、「自分の学力を上げたいから」「行事が面白そうだから」など、同一化的調整にあたるもの11項目、「学校が好きだから」「自分が気に入ったから」など、内的調整にあたるもの6項目に分類された。内的調整に分類された項目の中には統合的調整と考えられるものが存在したが、内的調整と統合的調整は多くの部分を共有しているといわれているため (Igreja et al., 2000 ; Ryan & Deci, 2000)、本研究では統合的調整・内的調整として、まとめて扱うこととした。また、「なんとなく」「家から近いから」「ひまだから」「あそびたいから」「高校に行きたいから」の5項目は該当なしに分類された。「自分の学力にあっていたから」「とりあえず高校生活を送りながら将来のことを決めようと思ったか

Table2-1-1 自律的高校進学動機尺度項目分類シート

	外的	取り入れ	同一化	内的	該当なし
他の学校には学力がたりなかったから					
自分の学力を上げたい					
勉強しないと不安になるから					
勉強しないと恥ずかしいから					
勉強したほうが得だと思ったから					
家から近いから					
友達を増やしたいから					
自分の学力のレベルにあっていたから					
高校に行きたいから					
ひまだから					
高校に行かないと恥ずかしいから					
中卒では嫌だから					
行事が面白そうだから					
部活動をやりたかったから					
校風がよいと思ったから					
知識を増やしたいと思ったから					
自分が気に入ったから					
説明会や情報誌などで調べてよいと思ったから					
就職するのが嫌だったから					
学校が好きだから					
普通は高校に行くものだから					
高校は行かなければならないものだから					
高校に行っておけば将来の選択の幅が広がるから					
とりあえず高校生活を送りながら将来のことを決めようと思ったから					
遊びたいから					
親や先生がいけというから					
いろいろな資格を取るために必要だから					
高校に行かないと就職のときに困るから					
高校くらい行っておかないといけないから					
自分の将来の夢をかなえるため					
高校というものが楽しそうだから					
学校は楽しいから					
大学や専門学校などの上級学校に進学したいから					
進学のための勉強をしたいと思ったから					
なんとなく					
みんなが行くから					

Table2-1-2 生態的統合理論による動機づけの分類

<p>外的調整</p>	<p>付随する外的な要求や報酬によって満足を得るために実行される行動。／すべて外的な力によって行動が開始されるもの。「誰かに言われたので仕方なく何々する」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 最も自律性が低い外発的に動機づけられた行動 ・ そのような行動は付随する外的な要求や報酬を満たすために実行される ・ 個人はコントロールされたり疎外されたりするような、外的に調整された行動を典型的に経験する ・ そのような行動は外的に知覚された統制性 (locus of causality) を持つ ・ 外的調整はオペラント行動理論 (例, Skinner,1953) によって焦点化された動機づけのかたち
<p>取り入れの調整</p>	<p>部分的に統合されている。自尊感情の増進や維持、価値観を含む。／「恥をかきたくないから…」内的な罰、報酬、自己コントロール</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「取り入れ」は調整を受け入れることを含むが、しかしそれを自分自身のものとして十分に受け入れてはいない。 ・ 罰や不安を避けたり、プライドのような自我拡張 (ego enhancement) を得たりするために行動が実行されるような、比較的統制されたかたちの調整である。 ・ 取り入れの古典的な形は、能力を立証するため (もしくは失敗を避けるため) や価値観を維持するために動機づけられる自我関与 (ego involvement) である (deCharms,1968, など)。 <p>内側から引き出されてはいても、取り入れの行動は、まだ外的に知覚された統制性 (locus of causality) を持ち、そして現実的に自己の一部として経験されない。</p>
<p>同一化的調整</p>	<p>適度に統合された自己、行動の個人的な重要性を認める、自らの目標の一部としてそれを受け入れることを選ぶ、／「自分にとって重要なことだから…」何かをすることが、たとえなんらかの手段であったとしても自分にとって大切であるという意識が成立すればより自律的だと言える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ より自律的、もしくは自己決定的な外発的動機づけのかたち ・ 同一化は、行動を個人的に重要性なものとして受け入れたり所有したりするような、行動の目標や調整に対する価値付けの意識を反映する。
<p>内的調整</p>	<p>完全な統合は同一視された調整が自己の他の側面と同化したときに達成される。より統合された形の外発的動機づけは内発的動機づけの多くの性質を共有する、そしてそれは自律的であり、葛藤がない。／「それが好きだから」「楽しさを感じるから」。統合的調整に特徴付けられた行動は、それらについての生得的な満足感というよりは、別の結果を得るために行われるので、まだ外発的な動機づけではあるけれども、内発的動機づけの多くの性質を共有している。</p>

ら」の2項目については、その内容の捉え方によって6人の回答がばらついた。そのため、その内容から、前者は「自分が行きたいかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて選んだ結果そうになったから」、「自分の学力レベルから考えると、とてもあっている良いと思ったから」の2項目に、後者は「とりあえず高校に行っておけば将来のことを決めずに済むから」「高校生活を送る中で将来のことを決めようと思ったから」の2項目に分割した。そして再度、大学院生6名による分類を行った。その結果、「自分が行きたいかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて選んだ結果そうになったから」は外的調整に、「自分の学力レベルから考えると、とてもあっている良いと思ったから」は同一化的調整に、「とりあえず高校に行っておけば将来のことを決めずに済むから」と「高校生活を送る中で将来のことを決めようと思ったから」はいずれも該当なしに分類された。したがって最終的に、外的調整8項目、取り入れ的調整6項目、同一化的調整12項目、統合的・内的調整6項目の計32項目が準備された (Table2-1-3)。

Table 2-1-3 自律的進学動機尺度原尺度項目

項目	
外的調整	<p>ほかの学校には学力が足りなかったから</p> <p>普通は学校に行くものだから</p> <p>高校にはいかなければならないものだから</p> <p>親や保護者が行けというから</p> <p>高校くらい行っておかないといけないから</p> <p>みんなが行くから</p> <p>自分がいきたくないかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて</p> <p>選んだ結果そうなったから</p> <p>先生が行けといったから</p>
取り入れ 的調整	<p>勉強しないと不安になるから</p> <p>勉強しないと恥ずかしいから</p> <p>高校に行かないと恥ずかしいから</p> <p>中卒では嫌だから</p> <p>就職するのが嫌だったから</p> <p>高校に行かないと就職のときに困るから</p>
同一化 的調整	<p>自分の学力を上げたいから</p> <p>勉強したほうが得だと思ったから</p> <p>友達を増やしたいから</p> <p>行事が面白そうだから</p> <p>部活動をやりたかったから</p> <p>知識を増やしたいと思ったから</p> <p>高校にいったらおけば将来の選択の幅が広がるから</p> <p>いろいろな資格をとるために必要だから</p> <p>自分の将来の夢をかなえるため</p> <p>大学や専門学校などの上級学校に進学したいから</p> <p>進学のための勉強をしようと思ったから</p> <p>自分の学力レベルから考えると、とてもあっていると思ったから</p>
内発的調整	<p>校風が良いと思ったから</p> <p>自分が気に入ったから</p> <p>説明会や情報誌などで調べて良いと思ったから</p> <p>学校が好きだから</p> <p>高校というものが楽しそうだから</p> <p>学校は楽しいから</p>

第2節 本調査

自律的高校進学動機尺度の作成【研究1-2】

【目的】

予備調査によって準備された自律的高校進学動機尺度（原案）を実施し、その信頼性、妥当性、および性差を検討する。

【方法】

調査対象 第1回調査においては東京都の公立高等学校（普通科）3校に在籍する1年生480名（男子240名、女子239名、不明1名）のうち、記入漏れ、記入ミスを除いた478名（男子239名、女子238名、不明1名）を分析の対象とした。また、約3週間の間隔を置いて実施された再検査においては、第1回調査に参加した1校3クラスの生徒123名（男子61名、女子62名）のうち、欠席、記入漏れ、記入ミスを除いた112名（男子56名、女子56名）を分析の対象とした。

調査時期 2002年5月、および2002年6月

調査材料 a)自律的進学動機尺度（原案）：予備調査によって準備された32項目、5件法。b)自己決定感尺度（桜井，1993）：8項目、4件法。自己決定感尺度は、自律的進学動機尺度の構成概念妥当性を検討するために用いた。

調査手続き 調査は、被調査者の所属するクラス単位で、集団で実施された。また、各高等学校のクラス担任に調査を委託したため、より正確な実施が可能となるように、具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」を作成し各学校の担任教師に配付した。

【結果と考察】

1. 測定尺度の記述統計

まず，測定された尺度項目の記述統計を求めた．その結果を Table2-2-1 に示す．

2. 因子分析

自律的・高校進学動機尺度 32 項目について，主因子法プロマックス回転による因子分析を行った．その結果，初期解における固有値の減衰状況（第 1 因子から順に第 4 因子まで，5.705, 5.154, 2.837, 1.523, 1.451），および因子の解釈可能性から 3 因子が妥当であると判断されたため，因子数を 3 に固定し同様の因子分析を行った．さらに，因子負荷量の低い 2 項目を除外し再度分析した．その結果を Table2-2-2 に示す．第 1 因子は「普通は学校に行くものだから」「高校には行かなければならないものだから」など予備調査の段階で外的調整や取り入れ調整に分類された項目で構成されていたため，「外的・取り入れ調整」と命名した．また，第 II 因子には「学校は楽しいから」「高校というものが楽しそうだから」といった予備調査で統合的・内的調整に分類された項目が中心的であったため「統合的・内的調整」と命名した．さらに，第 III 因子には「自分の学力を上げたいから」「進学のための勉強をしたいと思ったから」など，予備調査の段階で同一化的調整に分類されていた項目で構成されていたため「同一化的調整」と命名した．また，その内容を見ると，第 III 因子には特に学業面や進路面に関するものが中心となっていることがうかがえた．

因子分析の結果，予備調査において理論的に想定された 4 段階の調整スタイルに因子が分かれなかった．予備調査において外的調整と取り入れ調整に分類された項目が，第 I 因子を構成していたが，これは自己

Table 2-2-1 自律的・高校進学動機尺度（原案）と各項目の平均値、標準偏差

	項目	平均値	標準偏差
外的調整	ほかの学校には学力が足りなかったから	2.72	1.15
	普通は学校に行くものだから	3.47	1.24
	高校にはいかなければならないものだから	2.93	1.30
	親や保護者が行けというから	2.35	1.33
	高校くらい行っておかないといけないから	3.87	1.09
	みんなが行くから	3.04	1.41
	自分がいきたくないかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて選んだ結果そうだったから	2.97	1.26
	先生が行けといったから	2.04	1.19
取り入れ 的調整	勉強しないと不安になるから	3.05	1.19
	勉強しないと恥ずかしいから	2.53	1.08
	高校に行かないと恥ずかしいから	3.04	1.30
	中卒では嫌だから	3.65	1.34
	就職するのが嫌だったから	2.44	1.32
	高校に行かないと就職のときに困るから	4.03	1.02
同一化 的調整	自分の学力を上げたいから	3.72	1.06
	勉強したほうが得だと思ったから	3.62	0.99
	友達を増やしたいから	4.07	0.88
	行事が面白そうだから	3.82	1.06
	部活動をやりたかったから	3.67	1.20
	知識を増やしたいと思ったから	3.80	1.00
	高校にいったらおけば将来の選択の幅が広がるから	4.10	0.86
	いろいろな資格をとるために必要だから	3.40	1.02
	自分の将来の夢をかなえるため	3.83	1.07
	大学や専門学校などの上級学校に進学したいから	4.03	1.02
	進学のための勉強をしたいと思ったから	3.73	1.05
自分の学力レベルから考えると、とてもあっていて良いと思ったから	3.48	1.04	
統合的・ 内的調整	校風が良いと思ったから	3.90	0.98
	自分が気に入ったから	3.89	0.99
	説明会や情報誌などで調べて良いと思ったから	3.36	1.08
	学校が好きだから	3.69	1.03
	高校というものが楽しそうだから	4.09	0.87
	学校は楽しいから	4.10	0.89

Table 2-2-2 自律的・進学動機因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)

	因子負荷量			共通性	平均値	標準偏差
	I	II	III			
I. 外的・取り入れの調整(14項目, $\alpha=.87$)						
17. 普通は学校に行くものだから【外】	.80	.09	-.20	.63	3.47	1.24
16. 高校にはいかなければならないものだから【外】	.74	.03	-.15	.54	2.93	1.30
32. 高校に行かないと恥ずかしいから【取】	.74	.03	-.01	.54	2.53	1.08
25. 中卒では嫌だから【取】	.68	-.03	-.02	.46	3.65	1.34
8. 高校くらい行っておかないといけないから【外】	.63	-.03	-.03	.41	3.87	1.09
9. 高校に行かないと就職のときに困るから【取】	.58	-.06	.11	.36	4.03	1.02
32. 勉強しないと恥ずかしいから【取】	.56	.05	.25	.41	2.53	1.08
12. 先生が行けといったから【外】	.53	-.02	-.09	.28	2.04	1.19
11. 親や保護者が行けというから【外】	.53	.02	-.09	.27	2.35	1.33
1. みんなが行くから【外】	.48	.01	-.15	.24	3.04	1.41
13. 勉強しないと不安になるから【取】	.43	.04	.36	.36	3.05	1.19
28. 自分がいきたくないかどうかではなく自分の学力レベルに合わせて選んだ結果そうだったから【外】	.43	-.24	.18	.28	2.97	1.26
19. 就職するのが嫌だったから【取】	.39	.11	.00	.16	2.44	1.32
2. 他の学校には学力が足りなかったから【外】	.37	-.09	.20	.19	2.72	1.15
II. 統合的・内的調整(9項目, $\alpha=.84$)						
5. 学校は楽しいから【内】	-.07	.71	-.05	.50	4.10	0.89
6. 高校というものが楽しそうだから【内】	.06	.71	-.06	.48	4.09	0.87
23. 校風が良いと思ったから【内】	-.06	.69	.05	.51	3.90	0.98
18. 学校が好きだから【内】	.00	.69	-.03	.46	3.69	1.03
24. 行事が面白そうだから【同】	-.02	.68	.01	.46	3.82	1.06
21. 自分が気に入ったから【内】	-.17	.65	.00	.47	3.89	0.99
30. 友達を増やしたいから【同】	.20	.54	.04	.33	4.07	0.88
20. 説明会や情報誌などで調べて良いと思ったから【内】	-.02	.48	.16	.31	3.36	1.08
27. 部活動をやりたかったから【同】	.12	.41	.04	.19	3.67	1.20
III. 同一化的調整(7項目, $\alpha=.79$)						
14. 自分の学力を上げたいから【同】	.05	.06	.74	.58	3.72	1.06
3. 進学のための勉強をしたと思ったから【同】	-.13	-.13	.73	.50	3.73	1.05
22. 知識を増やしたいと思ったから【同】	-.06	.08	.73	.56	3.80	1.00
31. 勉強したほうが得だと思ったから【同】	-.13	-.08	.61	.45	3.62	0.99
4. 大学や専門学校などの上級学校に進学したいから【同】	.16	.10	.60	.35	4.03	1.02
7. 自分の将来の夢をかなえるため【同】	-.18	.11	.41	.23	3.83	1.07
10. いろいろな資格をとるために必要だから【同】	.24	.05	.31	.18	3.40	1.02
因子負荷量二乗和	4.98	3.99	3.38			

決定の連続体の中で相対的に自己決定性が低いと考えられる進学動機が区分されずひとつにまとまったものであると考えられる。自己決定の連続体において、隣り合う自己調整スタイルは比較的強い正の相関関係があるとされているため (Ryan & Deci, 2000), 隣り合うこれらの自己調整スタイルがまとまって一つの因子を構成していたとしても, さほど理論的整合性を欠く結果ではないだろう。外的調整と取り入れ的調整の違いは, 前者がすべて外的な力によって行動が開始される (先生に言われたから, など) のに対して, 後者は行動の理由を部分的に内在化しており, 罰や不安を避けたりプライドのような感覚を維持したりするために行動する (高校に行かないと恥ずかしいから, など) という点である。理論的にこのような違いはあるものの, 概して高等学校に進学することに対してポジティブな価値を見いだすことができていない場合, これらの項目の得点が高くなると考えられる。その結果, これら2つの調整スタイルに量的な弁別性がみられず, まとまって一つの因子を構成したのだと考えられる。

同一化的調整と統合的・内的調整に関しては, 同一化的調整と分類された項目が若干統合的・内的調整の因子に含まれていたものの, ほぼ想定された分類どおりの因子構成となった。これらは高等学校への進学に対して積極的な価値を見いだせている項目であると考えられる。そのなかでも「勉強」や「その後の進路」という部分に価値を置いているものが同一化的調整としてまとめられ, 「高校生活自体の楽しさ」といった要因に価値を置いているものが統合的・内的調整としてまとまったと考えられる。SDTにおける自己決定の連続体という考え方からも, これらの因子に分かれたことは妥当であったと考えられる。

これまでの先行研究では因子分析などの統計的処理を用いず, 理論的

背景のもとに下位尺度を分類している研究が多かった (eg., Hayamizu, 1997; Vallerland & Bissonnette, 1992; Ryan & Connell, 1989; Yamauchi & Tanaka, 1998). 本研究の結果, 外的調整と取り入れ調整がひとつの因子を構成し, 想定された分類にならず, 3因子構成となったが, このような因子的妥当性についての検討は今後の課題であると考えられる.

2. 信頼性の検討

Cronbach の α 係数 自律的高校進学動機尺度の各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出したところ, 外的・取り入れ調整が $\alpha = .87$, 統合的・内的調整が $\alpha = .84$, 同一化的調整が $\alpha = .79$, といずれも比較的高い値を示していた. したがって本尺度は十分な信頼性を有していると考えられる.

再検査信頼性 第1回調査後, 約3週間の間隔をおいて行われた再検査との相関係数は, それぞれ, 外的・取り入れ調整が $r = .76$, 統合的・内的調整が $r = .73$, 同一化的調整が $r = .72$ といずれも高い相関の値を示していた. したがって再検査信頼性からも本尺度の信頼性が確認できたと考えられる.

下位尺度得点の分布 自律的高校進学動機尺度の下位尺度得点の平均値, 標準偏差, 尖度, 歪度を Table2-2-3 に示す. また, 下位尺度得点の度数分布図を Figure2-2-1 ~ 2-2-3 に示す. Table2-2-2 および Figure2-2-1 から 2-2-3 に示されているように, 外的・取り入れ調整, 同一化的調整, 統合的・内的調整の各下位尺度得点の分布において極端な偏りは見られなかった. したがって, これらの下位尺度は以後の分析に充分耐えうるものと判断した.

Table 2-2-3 自律の高校進学動機尺度下位尺度の基礎統計量

	得点範囲	平均	標準偏差	尖度	歪度
外的・取り入れの調整	14-70	42.12	10.43	-.22	-.29
同一化の調整	7-35	26.12	4.84	.36	-.57
統合的・内の調整	9-45	34.59	6.02	-.18	-.48

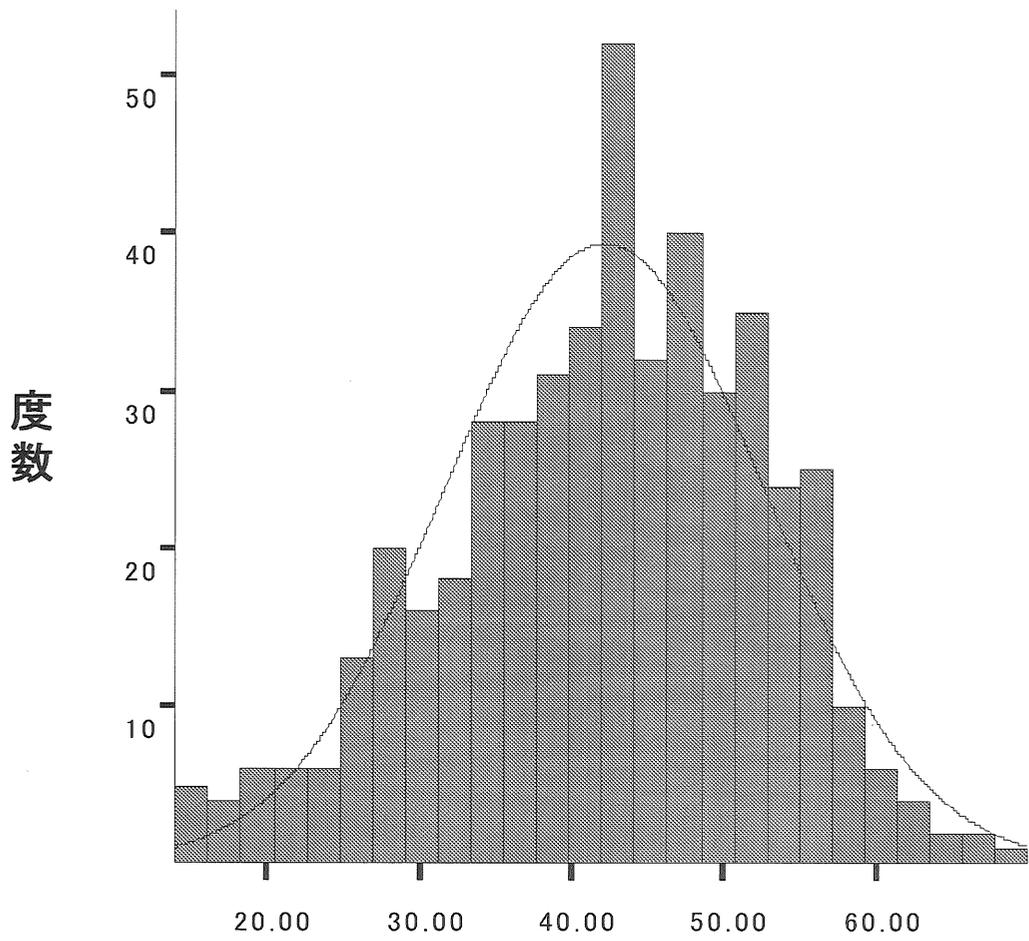


Figure 2-2-1 外的・取り入れの調整得点分布

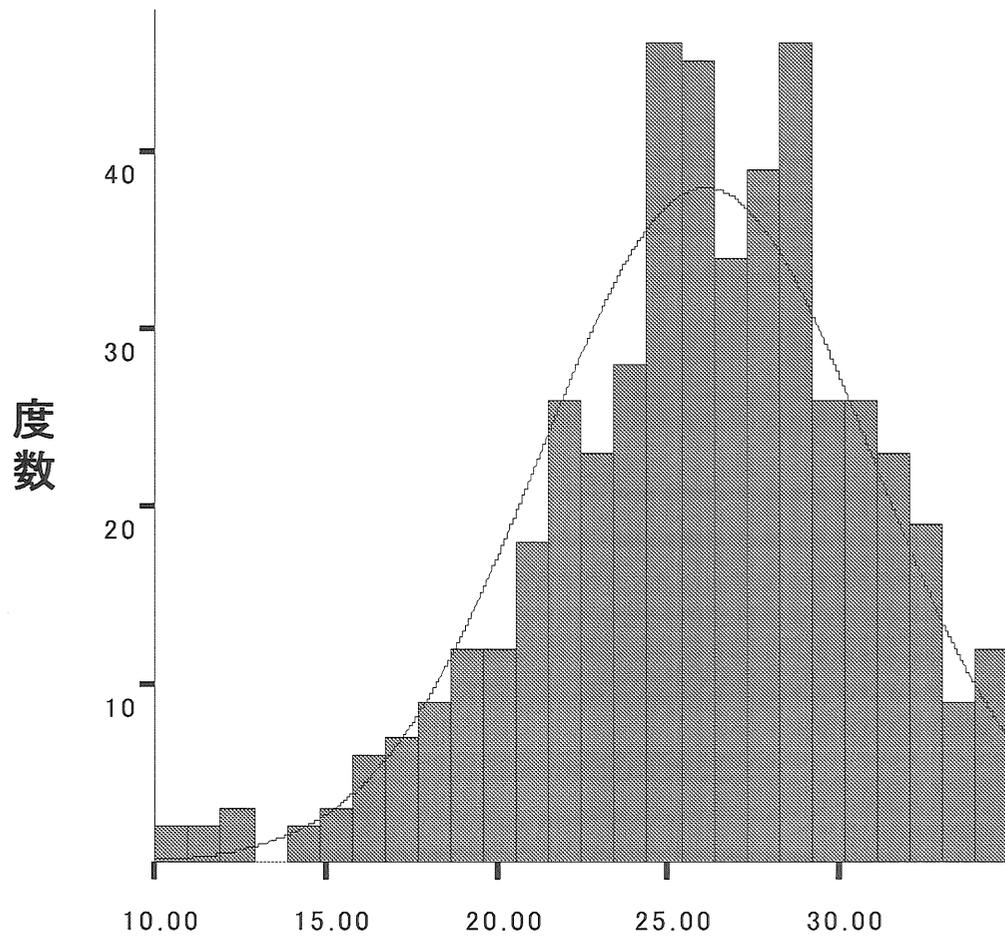


Figure 2-2-2 同一化的調整得点分布

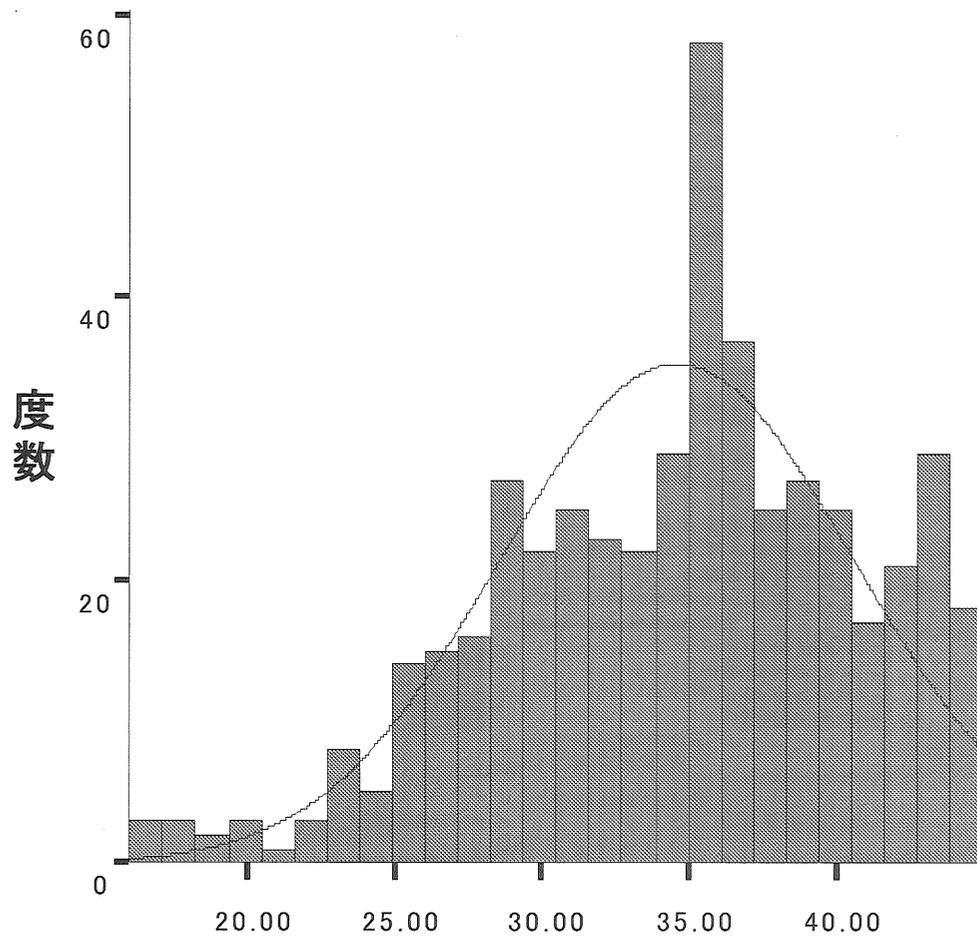


Figure 2-2-3 統合的・内の調整得点分布

3. 妥当性の検討

内容的妥当性 本研究で準備された項目は、高校進学をしたばかりの高校1年生を対象に高等学校に進学した理由、動機について予備調査を行っている。そして、その結果収集された項目を、専門家の指導のもとで、発達心理学を専攻する大学院生6名によって分類している。したがって本研究で作成された自律的・高校進学動機尺度の各項目については内容的妥当性を有していると考えられる。

構成概念妥当性 SDTでは、動機づけの下位概念である調整スタイルは自己決定の程度によって一次元上に連続体として並べることができる。とされている。このような連続性を検証する方法として、Ryan & Connell (1989)は調整スタイルを測定する各下位尺度間の単相関をもとに、概念的に隣接する調整スタイル同士は関係性が強く、概念的に離れたものほど関係性が弱くなるということを実証して、その論拠としている。このような理論的背景に基づき、その後の多くの研究（藤原, 2002; Hayamizu, 1997; Li & Harmer, 1996; 松本, 2000; Pelletier et al., 1995; Vallerland & Bissonnette, 1992; Yamauchi & Tanaka, 1998)でも、各下位尺度間の相関分析を行い、作成された尺度の構成概念妥当性を確認している。本研究においても、因子分析によって抽出された、外的・取り入れ的調整、統合的・内的調整、同一化的調整の3因子が先行研究と同様の相関関係を示していれば、その構成概念妥当性を確認することができると考えられる。つまり、自己決定性の程度が最も低い外的・取り入れ的調整は、中間的位置にある調整スタイルの同一化的調整とは若干の正の相関関係を示すであろうが、最も自律的な自己調整スタイルである統合的・内的調整とは無相関か、あるいは負の相関を示すと考えられる。また、中間的な位置の中でもより自律的な調整スタイルである同

一化的調整と最も自律的な統合的・内的調整はある程度の正の相関関係を示すであろう。そこで、このような仮説を検証するために、先行研究と同様、各下位尺度間の相関の検討を行った (Table2-2-4)。その結果、外的・取り入れ的調整と同一化的調整には $r=.10$ ($p<.05$) と若干の正の相関が示され、同一化的調整と統合的・内的調整には $r=.30$ ($p<.01$) の正の相関が認められた。また、概念的に離れている外的・取り入れ的調整と統合的・内的調整は無相関 $r=-.08$ (n.s) であった。したがって、仮説どおりの結果が得られ、下位尺度間の相関関係からみた自律的・高校進学動機尺度の構成概念妥当性が確認された。

また、自己決定感尺度 (桜井, 1993) との相関による構成概念妥当性の検討も行った。仮説としては、最も自己決定性が低い外的・取り入れ的調整は負の相関関係が示され、自律性では中間的位置にある同一化的調整とは無相関が、そして、最も自律的である統合的・内的調整とは正の相関関係が示されると考えられる。このような仮説のもとに、相関分析を行った結果、外的・取り入れ的調整では $r=-.26$ ($p<.01$) の負の関連が、同一化的調整では相関がなく ($r=.01$, n.s.), 統合的・内的調整では $r=.10$ ($p<.05$) の正の相関が得られた。したがって、自己決定感尺度との相関関係による構成概念妥当性についても支持された形となった。統合的・内的調整にさほど大きな相関が得られなかったことについては事前の予想にやや反した結果であったが、このような結果になった理由のひとつに進路選択という選択場面の特異性があったと考えられる。進路選択では自分が選択したい選択と、現実的に選択可能な選択肢が異なる場合がある。たとえば、従来の SDT に基づいた尺度のように、「課題をする, しない」や「運動をする, しない」といった場面では、自分の自己調整がそのまま行動につながる。しかし、進路選択場面では、自己

Table 2-2-4 下位尺度間相関係数

	①	②
① 外的・取り入れの調整		
② 同一化の調整	.10 *	
③ 内の・統合の調整	-.08	.30 **

* $p < .05$ ** $p < .01$

調整として「自分が気に入った」や「行事が面白そうだった」と思える学校があったとしても、現実としてそこに進学できるとは限らない。したがって、本来自己決定志向的な生徒でも、進路選択として非自己決定的な進路選択にならざるを得ない状況におかれている可能性も否定できない。今後、より妥当性を高めていくためには、進路選択という場面的制限にとらわれない変数を用いて、再度構成概念妥当性を検討する必要があると考えられる。しかしながら、全体としては一定程度の妥当性が確認できたといえよう。

4. 性差の検討

自律的・高校進学動機尺度の各下位尺度について性差の検討を行った。その結果、外的・取り入れ的調整、および統合的・内的調整で有意な差が検出された (Figure 2-2-4, 2-2-5)。しかし、同一化的調整については有意な差は見られなかった (Figure 2-2-6)。

まず、外的・取り入れ的調整では、男子 (平均 43.18, 標準偏差 10.41) の方が女子 (平均 41.03, 標準偏差 10.37) よりも有意に得点が高かった。(両側検定: $t(475)=2.27, p<.05$)。したがって、男子生徒の方が「高校には行かなければならないものだから」などの統制的な自己調整をより多く用いて高校進学を行っているということが明らかになった。

次に、統合的・内的調整は、女子 (平均 35.60, 標準偏差 5.67) の方が男子 (平均 33.56, 標準偏差 6.20) よりも有意に得点が高かった。(両側検定: $t(475)=-3.74, p<.01$)。したがって、女子の方が「校風が良いと思ったから」などの自律的な自己調整を多く用いていることが明らかになった。

また、同一化的調整においては有意な性差は検出されなかった。した

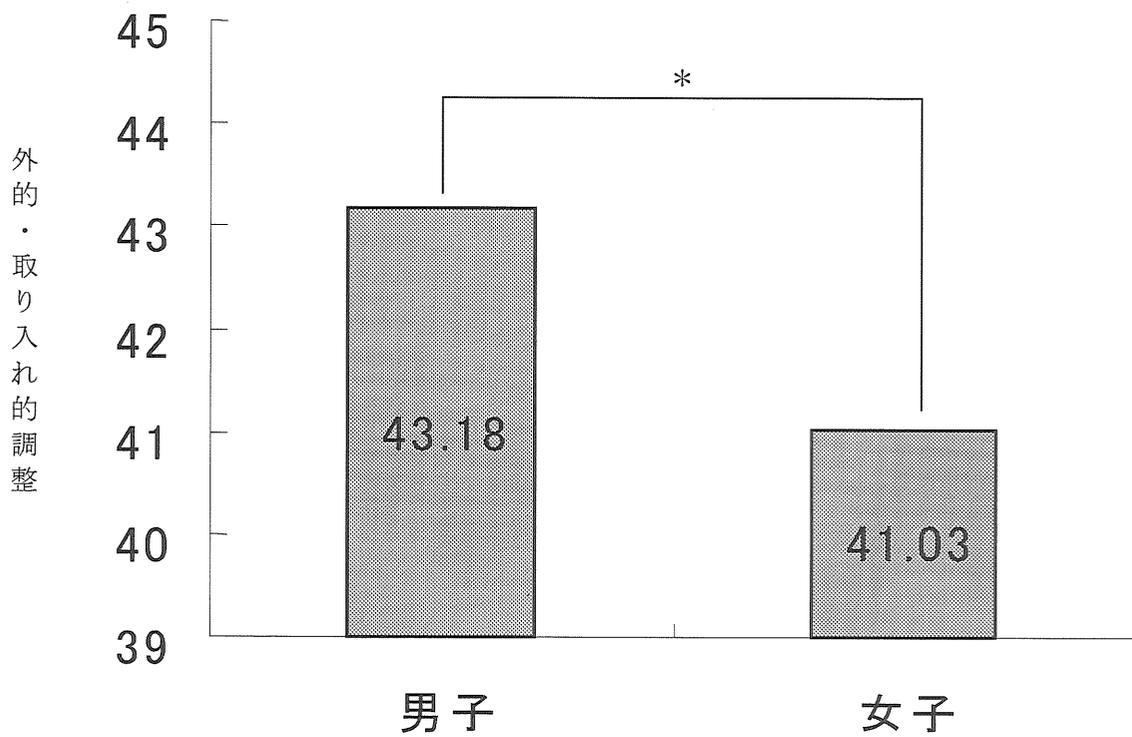


Figure2-2-4 外的・取り入れ的調整の性差

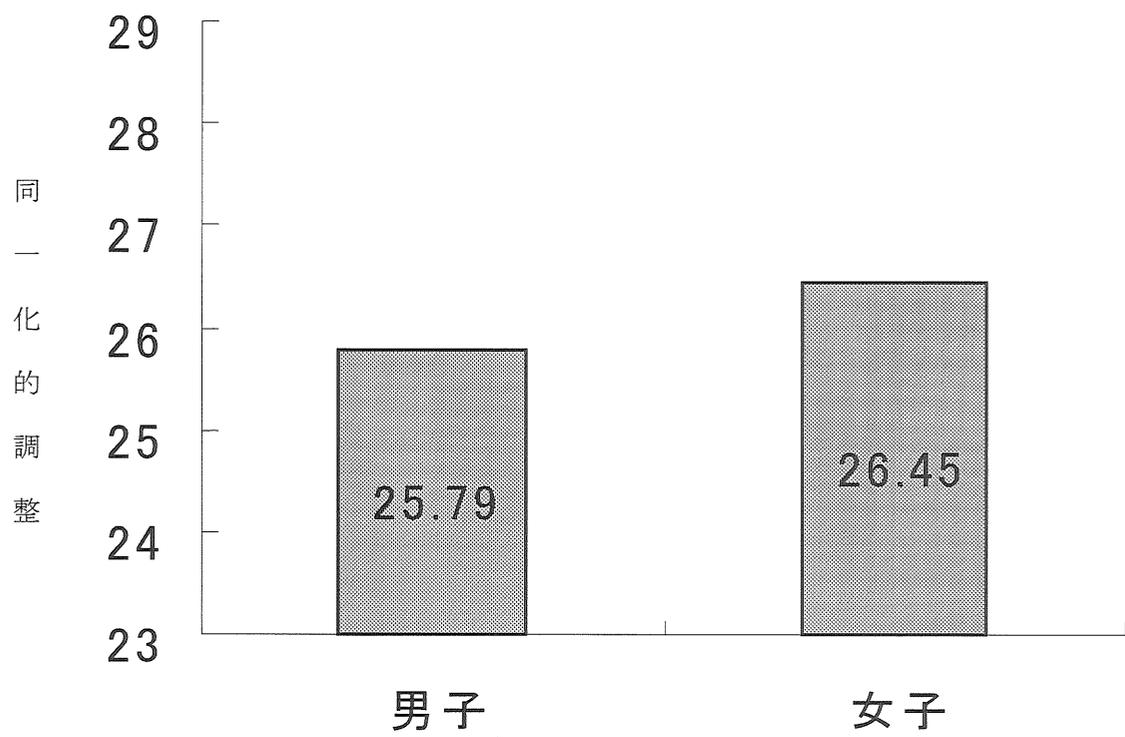
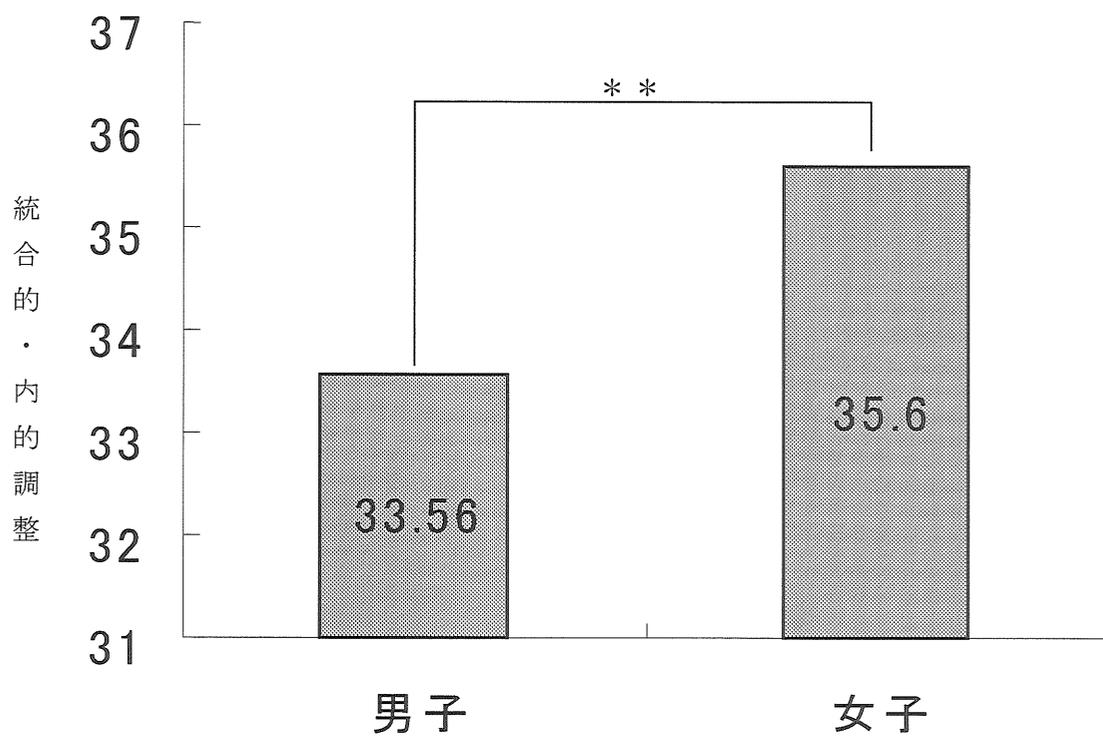


Figure2-2-5 同一化的調整の性差



** $p < .01$

Figure2-2-6 統合的・内的調整の性差

がって、「自分の学力を上げたいから」などの学業を中心としたやや自律的な自己調整スタイルは男女で同程度であることが示唆された。

以上の結果から、女子の方がより自律的な自己調整スタイルで高校進学を行っており、また、男子の方がより統制的な自己調整スタイルで高校進学を行っていることが示唆された。Vallerand & Bissonnette(1992)は短期大学の新生を対象に今後の学業活動への動機づけを測定し、同様の性差を報告している。本研究もそのような先行研究での結果を支持するものであると考えられる。また、新井・佐藤(2000)は小・中学生の自己決定意識を調査する中で、男子に比べ女子の方が自己決定意識を高く持つことを示している。また、河村(1999a)はスクール・モラル尺度を作成する中で、「私にはなりたい職業や興味のある職業がある」などの項目から構成される下位尺度である「進路意識」において性差があり、女子の得点が高いことを報告している。これらは直接動機づけを扱っているものではないが、女子の方が男子よりも自己決定性が高く、望ましい進路意識を有しているという意味で、本結果を支持するものであると考えられる。

ところで、なぜ女子の方が望ましい進路意識を持っているのだろうか。古市(1991)は小・中学生の学校ざらい感情を測定し、女子に比べ男子の方が学校ざらい感情を強く示すことを報告している。同様に、古市・玉木(1994)は中学3年生の男子は、女子よりも学校生活が楽しくないと感じていることを示している。統合的・内的調整は高等学校に進学し、通学すること自体に楽しさや意義を見いだしているという進学動機であることから考えると、男子よりも中学校生活において学校が好きで楽しいと感じる女子の方が、統合的・内的調整を高く有しているという本研究の結果は妥当なものであったと考えられる。また、松井・佐藤(2000)

は中学生において男子よりも女子の自己肯定感が高いことを示している。ここで自己肯定感とは自分自身を尊敬でき、価値ある人間であり、人のためになれる人間で、そういう自己を受容している程度とされており、有能性（コンピテンス）と近接した概念であると考えられる。自己決定理論において、有能性への欲求が充足されていることは動機づけの内在化につながる要因であると考えられている（Ryan & Deci, 2000）。したがって、男子の方が統制的な進学動機を高く持ち、女子の方が自律的な進学動機を高く持っていたという本研究の結果は、このような自己肯定感（有能性）の違いからくるものである可能性も考えられる。

第3節 本章のまとめ

本章では、SDTに基づいて、自律的・高校進学動機尺度の作成を行った。予備調査の結果、自律的・高校進学動機の本尺度項目が32項目準備され、それぞれ、外的調整、取り入れ調整、同一化調整、内的調整に分類された。次に、それらの本尺度項目を用いて尺度作成を行った結果、外的・取り入れ調整、同一化調整、統合的・内的調整の3つの下位尺度からなる尺度が作成され、その信頼性、妥当性が検証された。また、性差についても検討を行った結果、男子の方が女子よりも外的・取り入れ調整が高いこと、反対に女子の方が男子よりも統合的・内的調整が高いことが示された。そして、これらの性差は自己決定意識や学校ざらい感情、自己肯定感などの違いによるものである可能性が示唆された。今後は本尺度を用いて、自律的・高校進学動機が実際の学校適応にどのように関連しているのかを検討することが必要であると考えられる。このような検討を加えることにより、高等学校への適応的な学校移行を支援する上で有用な知見を提供することができると考えられる。

第 3 章

自律的・高校進学動機と学校適応・不適応に 関する横断的検討 【研究 2】

第 1 節 自律的・高校進学動機と学校適応・不適応との
関連【研究 2】

第 2 節 本章のまとめ

第3章 自律的高校進学動機尺度と学校適応・不適応 に関する横断的検討

第1節 自律的高校進学動機と学校適応・不適応の関連【研究2】

【目的】

高等学校への進学に対する動機づけが，高等学校入学して約1ヶ月後の学校適応・不適応とどのように関連するのかについて横断的に検討を行う。自己決定性が高い自律的な進学動機である統合的・内的調整は学校適応指標と正の関連を示すことが予測される。また，自己決定性の低い非自律的な進学動機である外的・取り入れ的調整は学校不適応指標と正の関連を示すことが予測される。統合的・内的調整と外的・取り入れ的調整の間に位置し，外発的動機づけの中ではやや自己決定的な自己調整スタイルとされる同一化的調整は，学校適応指標と比較的弱い関連を示すことが予測される。

【方法】

調査対象

東京都の公立高校3校に在籍する1年生480名（男子240名，女子239名，不明1名）。ただし，学校生活満足度尺度の下位尺度である「被侵害・不適応」に関して，1校の調査協力先から，事前に生徒に回答させるのは差し控えたいとの意向を申し受けた。そのため，これについてはその高校に在籍する生徒を除いた，394名（男子199名，女子194名，不明1名）を対象とした。これら3校はほぼ全員が4年制大学，短期大学，専門学校のいずれかに進学する普通科の進学校である。退学者が数

多くであるような教育困難校でもなく、すべての生徒が難関私大や国立大学を目指すような上位進学校でもない、進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また、他の高等学校と比べて、特別に際立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく、それは、学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。

調査時期

2002年5月中旬

調査手続き

調査は、被調査者の所属するクラス単位で、集団で実施された。また、各高等学校のクラス担任に調査を委託したため、より正確な実施が可能となるように、具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。調査時期の選定に関しては、入学後約1ヶ月を経過し、ある程度学校に慣れはじめたと考えられる5月に調査を行うこととした。

調査内容

①進学動機 高等学校への進学動機の測定には自律的・高校進学動機尺度（外的・取り入れ的調整、同一化的調整、統合的・内的調整）を用いた。これは自己決定理論に基づいて作成された30項目からなる質問紙であり、永作・新井（2003）によって信頼性と妥当性がいずれも高い水準にあることが示されている。「あなたが高校に進学した理由について、以下の項目を読んで自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい。」という指示によって、「1全く当てはまらない」から「5非常によく当てはまる」までの5段階評定で回答を求めた。

②学校適応・不適応

学校適応および学校不適応の測定は古市・玉木（1994）が作成した学

校生活享受感尺度と河村（1999b）が作成した学校生活満足度尺度（高校生用）を用いた。学校生活享受感尺度は学校生活の楽しさを測定するための質問紙であり、10項目からなる。古市・玉木（1994）により信頼性、妥当性ともに高いものであることが確認されている。「1全く当てはまらない」から「5非常によく当てはまる」までの5段階評定で回答を求め、学校を楽しんでいるほど得点が高くなるように得点化した。学校生活満足度尺度（高校生用）は自分の存在や行動がクラスメイトや教師から承認されていると感じる程度を示す「承認」と、いじめ・冷やかしや不適應を感じている程度を示す「被侵害・不適應」の2つの得点から、高校生の学校生活における満足度を測定している。「承認」「被侵害・不適應」ともに10項目ずつの計20項目で構成されており、河村（1999b）により信頼性、妥当性が十分に高いことが示されている。これらの尺度を用いた理由は、学校生活自体の楽しさを測定している学校生活享受感尺度と、学校生活における人間関係の中での満足度を測定している「承認」を学校適応の指標として用い、「被侵害・不適應」を学校不適應の指標とすることで幅広く生徒の適応状態をとらえることであった。

【結果と考察】

自律的高校進学動機と学校適応・不適應の関連を検討するため、相関分析を行った。なお、全体での分析に加えて男女別の分析も行い、性差の検討も行った。それらの結果を Table 3-1-1～3-1-2 に示す。相関分析の結果、仮説どおり統合的・内的調整は学校生活享受感、および学校生

TABLE 3-1-1 学校生活享受感の相関分析結果

	学校生活享受感		
	全体	男子	女子
	N=480	n=240	n=239
外的・取り入れの調整	-.18 **	-.16 *	-.17 **
同一化的調整	.21 **	.25 **	.17 **
統合的・内の調整	.67 **	.71 **	.63 **

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

TABLE 3-1-2 学校生活満足度の相関分析結果

	承認			被侵害・不適應		
	全体	男子	女子	全体	男子	女子
	n=480	n=240	n=239	n=394	n=199	n=194
外的・取り入れの調整	-.06	-.06	-.06	.22 **	.18 *	.24 **
同一化的調整	.29 **	.29 **	.28 **	-.07	-.10	-.03
統合的・内的調整	.59 **	.64 **	.51 **	-.26 **	-.14 *	-.35 **

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

活満足度の承認と比較的高い中程度の正の相関関係を示した。したがって、「校風がよいと思ったから」などの自己決定性が高い進学動機である統合的・内的調整は学校適応と関連することが示唆された。また、統合的・内的調整は「被侵害・不適応」と負の相関関係を示した。したがって、自己決定性の高い進学動機である統合的・内的調整は高等学校での学校生活における対人的な不適応感の低さと関連することが示唆された。同一化的調整は学校生活享受感、および承認と弱い正の相関関係を示した。したがって、「学力を上げたいから」といった自己決定性が比較的高い進学動機である同一化的調整も、主観的な学校適応感の高さとポジティブに関連することが示唆された。統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整は被侵害・不適応と弱い正の相関関係を示した。したがって、「高校には行かなければならないものだから」といった統制的な進学動機は、高等学校での学校生活における対人的な不適応感の高さと関連することが示唆された。加えて、外的・取り入れ的調整は学校生活享受感と負の相関関係にあることが示された。したがって、外的・取り入れ的調整は学校生活が楽しくないという主観的適応感の低さと関連することが示唆された。男女別に分析した結果も、全体での結果と同様であり、性差は特に見いだされなかった。

第2節 本章のまとめ

本章では、自律的・高校進学動機と高等学校に入学してから約1ヶ月後の5月の時点における学校適応・不適応の関連を横断的に検討した。その結果、仮説どおりの結果が得られ、自己決定性の高い進学動機である統合的・内的調整は、5月の時点の学校適応と中程度の正の相関を示し、比較的自己決定性が高いとされる同一化的調整は、弱い正の相関を示した。また、自己決定性の低い進学動機である外的・取り入れ的調整は、5月の時点での学校不適応感と正の関連があった。したがって、仮説は支持され、高校進学動機の自己決定性は学校適応・不適応と関連することが示されたと考えられる。また、性差についても検討を行ったが、男女において同様の関係構造がみられたため、これらの関連において性別による構造的違いはあまりないと考えられる。今後は、自律的・高校進学動機と学校適応・不適応の関連を縦断的に検討し、進学動機が学校適応・不適応に対してどの程度予測力を持つのかといった検討を行うことが必要になると考えられる。

また、本研究における限界として、高等学校への進学動機を5月の時点で回想的に評定させている点あげられる。これにより、入学してからの学校体験によって評定に偏りが出ている可能性がある。本研究では、学校適応指標、不適応指標との関連を検討するという目的から、これらの中には入学直後には評定しにくい項目が含まれていることを考慮し、調査時期を選定した。しかしながら、この時点で測定された進学動機は純粋な意味での進学動機とはいえないという可能性も否定できない。したがって、今後は入学直後に測定された進学動機を用いて検討を行う必要があると考えられる。

第 4 章

自律的・高校進学動機と学校適応・不適応に 関する短期縦断的検討 【研究 3】

第 1 節 自律的・高校進学動機と学校適応・不適応に
関する短期縦断的検討

第 2 節 本章のまとめ

第4章 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する 短期縦断的検討

第1節 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する 短期縦断的検討【研究3】

【目的】

研究2において、自律的高校進学動機は5月の学校適応・不適応と関連することが示された。しかしながら、自律的高校進学動機が高等学校入学後の学校適応・不適応に対してどの程度予測力を持つのかについては明らかにされていない。そこで、本研究では自律的高校進学動機が高等学校入学後約半年を経過した10月の時点、および約1年を経過した翌年3月の時点における学校適応・不適応をどの程度予測するかについて検討を行う。自己決定性の高い動機づけである統合的・内的調整と、次に自己決定性の高い動機づけである同一化的調整は学校適応指標である学校生活享受感と「承認」に正の関連をすることが予測される。反対に、自己決定性の低い統制的な動機づけである外的・取り入れ的調整は「被侵害・不適応」と正の関連をすることが予想される。

また、5月の時点での各適応指標、不適応指標を統制した上で自律的高校進学動機が各指標にどの程度影響を与えるのかについても検討を行う。

【方法】

調査時期・調査対象

TIME 1 (2002年5月中旬): 東京都の公立高校3校に在籍する1年生480名(男子240名, 女子239名, 不明1名)のうち, 記入漏れ, 記入

ミスを除いた 475 名（男子 238 名，女子 236 名，不明 1 名）。これら 3 校はほぼ全員が 4 年制大学，短期大学，専門学校のいずれかに進学する普通科の進学校である。退学者が数多くでるような教育困難校でもなく，難関私大や国立大学をすべての生徒が目指すような上位進学校でもない，進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また，他の高等学校と比べて，特別に際立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく，それは，学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。

TIME 2（2002 年 10 月）：TIME 1 の対象者 475 名のうち，欠席や記入漏れ，記入ミスを除いた有効回答者 424 名（男子 206 名，女子 217 名，不明 1 名）。

TIME 3（2003 年 3 月）：TIME 1 の対象者のうち 1 校の 1 年生で，欠席や記入漏れ，記入ミスを除いた有効回答者 176 名（男子 82 名，女子 94 名）。TIME 3 は調査校の都合上，TIME 1，2 に調査依頼した都内公立高校のうち 1 校のみに調査を行った。

調査手続き

調査は，被調査者の所属するクラス単位で，集団で実施された。また，各高等学校のクラス担任に調査を委託したため，より正確な実施が可能となるように，具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。調査時期の選定に関しては，入学後約半年を経過した時点として，10 月に，入学後約 1 年を経過した時点として 3 月に調査を行うこととした。

調査内容

①進学動機 高等学校への進学動機の測定には自律的高校進学動機尺度（外的・取り入れ的調整，同一化的調整，統合的・内的調整）を用いた。

②学校生活享受感 古市・玉木（1994）が作成した学校生活享受感尺度を用いた。

③学校生活満足度 河村（1999b）が作成した学校生活満足度尺度（高校生用）を用いた。

【結果と考察】

TIME 2，TIME 3における学校適応・不適応指標を目的変数とし，TIME 1に測定した自律的高校進学動機尺度の各尺度得点を説明変数とした重回帰分析を行った。なお，説明変数間の相関係数は，外的・取り入れの調整と同一化的調整が $r=.10$ ($p<.05$)，外的・取り入れの調整と統合的・内的調整が $r=-.08$ (n.s.)，同一化的調整と統合的・内的調整が $r=.30$ ($p<.01$)であった。その結果を Table4-1-1～Table4-1-3に示す。まず，自律的高校進学動機が学校生活享受感に及ぼす影響をみると，TIME 2，TIME 3ともに，最も自己決定的である統合的・内的調整が有意な正の影響を与えていた。同一化的調整は，相関分析において若干の正の相関が見られるものの，有意な標準偏回帰係数は示されなかった。次に，学校生活満足度尺度の「承認」に及ぼす影響をみると，TIME 2では同一化的調整と統合的・内的調整がともに有意な正の影響を及ぼしており，TIME 3では統合的・内的調整のみが有意な正の影響を及ぼしていた。最後に，学校不適応指標である学校生活満足度尺度の「被侵害・不適応」得点に及ぼす影響をみると，TIME 2，TIME 3のいずれにおいても外的・取り入れの調整が有意な正の影響を及ぼしていた。また，統合的・内的調整はTIME 2，TIME 3のそれぞれにおいて有意な負の影響を及ぼしていた。

Table 4-1-1 TIME2, TIME3の学校生活享受感に及ぼす影響

説明変数	統制後			
	TIME2	TIME3	TIME2	TIME3
	享受感	享受感	享受感	享受感
	n=424	n=176	n=424	n=176
外的・取り入れの調整	.04 (-.01)	-.01 (-.05)	.02 (-.01)	-.04 (-.05)
同一化的調整	.05 (.17 **)	-.01 (.19 **)	.04 (.17 **)	.00 (.19 **)
統合的・内的調整	.39 ** (.40 **)	.36 ** (.35 **)	.17 ** (.40 **)	.20 ** (.35 **)
TIME1の学校生活享受感			.35 ** (.47 **)	.25 ** (.36 **)
R^2	.17 **	.12 **	.49 **	.16 **

a)()内は相関係数

** $p < .01$

Table 4-1-2 TIME2, TIME3の学校生活満足度「承認」に及ぼす影響

説明変数			統制後	
	TIME2	TIME3	TIME2	TIME3
	承認	承認	承認	承認
	N=424	n=176	n=424	n=176
外的・取り入れの調整	-.07 (-.13 **)	-.00 (-.11)	-.04 (-.13 **)	-.03 (-.11)
同一化的調整	.11 * (.25 **)	-.01 (.23 **)	.04 (.25 **)	-.03 (.23 **)
統合的・内的調整	.46 ** (.51 **)	.48 * (.46 **)	.14 ** (.51 **)	.19 ** (.46 **)
TIME1の「承認」			.63 ** (.72 **)	.49 ** (.59 **)
R^2	.27 **	.21 **	.54 **	.37 **

^{a)}()内は相関係数

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

Table 4-1-3 TIME2, TIME3 の学校生活満足度「被侵害・不適應」に及ぼす影響

説明変数	TIME2 被侵害 不適應 n=359	TIME3 被侵害 不適應 n=176	統制後	
			TIME2 被侵害 不適應 n=359	TIME3 被侵害 不適應 n=176
外的・取り入れの調整	.17 ** (.19 **)	.15 * (.20 **)	.09 * (.19 **)	.05 (.20 **)
同一化的調整	-.02 (-.09)	-.04 (-.18 *)	-.01 (-.09)	-.01 (-.18 *)
統合的・内的調整	-.21 ** (-.23 **)	-.35 ** (-.36 **)	-.06 (-.23 **)	-.18 ** (-.36 **)
TIME1の「被侵害・不適應」			.55 ** (.58 **)	.52 ** (.59 **)
R^2	.08 **	.16 **	.37 **	.38 **

a)()内は相関係数

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

このように、同一化的調整が学校適応指標に及ぼす影響において部分的に仮説が支持されなかったことを除き、全体としては仮説を強く支持する結果となった。ただし、同一化的調整も相関分析の段階では有意な正の相関が得られている。同一化的調整と心理的適応・不適応との関係については、今後さらに検討を加える必要があると考えられる。

また、自律的高校進学動機そのものが TIME 2, TIME 3 における学校適応に及ぼす影響を検討するため、自律的高校進学動機と、TIME 1 で測定された各学校適応・不適応指標を説明変数として投入し、統制した上で、TIME 2, TIME 3 の時点における各学校適応・不適応指標への影響を検討した。その結果、統合的・内的調整は TIME 2 の学校生活享受感に $\beta = .17$ ($p < .01$)、承認に $\beta = .14$ ($p < .01$)、TIME 3 の学校生活享受感に $\beta = .20$ ($p < .05$)、承認に $\beta = .19$ ($p < .05$)、といずれも有意な標準偏回帰係数の値を示した。このように、TIME 1 時点での各学校適応指標を統制しても、統合的・内的調整は TIME 2, TIME 3 時点の学校適応指標に有意な正の影響を及ぼしていた。したがって、統合的・内的調整そのものがその後の学校生活享受感や「承認」といった学校適応指標に影響していることが明らかにされた。そして、外的・取り入れ的調整は TIME 1 時点での被侵害・不適応を統制しても、TIME 2 における被侵害・不適応を予測していた。したがって、高校進学を外的・取り入れ的調整で行うことは、入学後の被侵害・不適応感に関わらず、半年後の被侵害・不適応につながるということが示唆された。

第2節 本章のまとめ

本章では、自律的高校進学動機が高等学校に入学してから約半年後、約1年後の時点における学校適応・不適応に対してどの程度予測力を持つのかという点を検討した。その結果、ほぼ仮説どおりの結果が得られ、統合的・内的調整は10月、翌年3月の学校適応に正の影響を及ぼし、外的・取り入れ的調整は10月、翌年3月の学校不適応に正の影響を及ぼしていた。同一化的調整は10月の時点における学校生活満足度尺度の承認に正の影響を及ぼしていた。また、5月の時点での適応指標・不適応指標を統制した上で同様の分析を行ったが、こちらも仮説をほぼ支持する結果となった。したがって、5月の時点で学校生活を楽しいと感じていたり、周囲から承認されていると感じていたりする程度とは独立に、自己決定性の高い進学動機は10月、翌年3月の学校適応を予測することが示唆されたと考えられる。同様に、5月の時点で被侵害・不適応感とは独立に、外的・取り入れ的調整は10月の周囲から阻害されているという学校生活における主観的不満足感を予測することも示唆された。

本研究の結果から、外的・取り入れ的調整を高く持って高等学校に進学を行うと、高等学校において不適応感を感じる危険性が高いということが示唆された。外的・取り入れ的調整とは外的な圧力や報酬、もしくは不安や恥からの回避によって動機づけられた進学動機である。したがって、中学生が進路選択を行う際に「高校くらい行きなさい」などといった外圧的な言葉で進学を促すことは、高等学校での学校適応といった観点からみると、あまり望ましくないと考えられる。

次に、統合的・内的調整の持つ役割について考察する。統合的・内的調整を高く持って高等学校に進学した生徒は10月においても翌年3

月においても「学校生活を楽しんでいる」と感じており、「学校生活における人間関係にも満足している」ということが明らかにされた。統合的・内的調整とは「高校というものが楽しそうだから」「校風が良いと思ったから」など、行動を起こす際の自己調整が自己に対して十分に同化されたときに生じ、自分のその他の価値や欲求と一致していると認知しているというものである (Ryan & Deci, 2000)。これは、入学してからの学校適応感を統制しても、10月、翌年3月の学校適応を予測していた。つまり、統合的・内的調整自体が高等学校入学後の学校適応を予測していたのである。したがって、中学校における進路指導において、生徒が統合的・内的調整を強く持てるように指導・援助することで、高等学校に移行してからの学校適応を促進し、学校不適応を予防することが可能になると考えられる。

同一化的調整は、仮説どおり、学校適応指標と弱い正の相関関係は示すものの、重回帰分析においては、10月における「承認」で若干の正の影響が見られる程度であり、全体として影響はあまり大きくなかった。同一化的調整とは、具体的な項目として「自分の学力を上げたいから」「進学のための勉強をしたいと思ったから」といったものがあり、永作・新井 (2003) は「特に学業面に関するものが中心となっている」と述べている。つまり、学業面での向上や大学や短大等への進学を目的として高等学校に進学することは、本研究で取り上げた学校生活享受感尺度で測定される「学校生活の楽しさ」や学校生活満足度尺度で測定される「学校生活における人間関係の中での満足度」にはあまり影響を及ぼしていないと考えられる。ただし、本研究では学校適応ということに関して、学校生活を楽しみ過ごしていることといった側面のみを扱ったが、同一化的調整が持つ役割はむしろ学業達成やその後の進路意識といった側面

において重要度を持つてくる可能性も十分に考えられる。このような、同一化的調整の持つ学業的・教育的側面の役割については今後の課題といえよう。

本研究の限界と今後の課題

今後の課題としては、前述のように、同一化的調整が高等学校での学業成績や進路意識といった側面に対してどのような影響を持っているかという点を検討する必要があるだろう。本研究では、同一化的調整の学校適応に与える影響は明確に示されなかったが、このような検討を行うことにより、同一化的調整の役割がより明確になるのではないかと考えられる。

本研究では概念間の関係を相関研究により明らかにするという手法を用いて検討を行い、一定の成果を得た。しかしながら、速水（1995）が指摘するように、実際の現実的な高校進学を考えた場合、外的・取り入れ的調整だけが低い生徒や統合的・内的調整だけを行って進学を行う生徒がいるとは考えにくい。おそらく、個人が自己調整の強弱によって特徴付けられることはあるものの、様々な動機づけを同時に有して高校に進学すると考える方が妥当であろう。したがって、今後は自律的高校進学動機の所有パターンについて検討を行い、個人差の観点から自律的高校進学動機と学校適応・不適応の関係を検討することも必要であると考えられる。

第 5 章

自律的高校進学動機の個人差と学校適 応・不応の関連 【研究 4】

第 1 節 クラスター分析による自律的高校進学動機
の個人パターンの検討【研究 4-1】

第 2 節 自律的高校進学動機の個人パターンと学校
適応・不応の関連【研究 4-2】

第 3 節 本章のまとめ

第5章 自律的高校進学動機尺度の個人差と学校適応・不適応の関連

第1節 クラスタ分析による自律的高校進学動機の個人パターンの検討【研究4-1】

【目的】

研究2, 3において, 自律的高校進学動機と高等学校入学後の学校適応・不適応との関連が検討され, 自己決定的な進学動機は学校適応と, 統制的な進学動機は学校不適応と関連することが示された。しかしながら, 実際の現実的な高校進学を考えた場合, 単一の進学動機だけを有して進学を行う生徒ばかりが存在するとは考えにくい。速水(1995)が指摘するように, 通常は複数の進学動機を強弱組み合わせで有していると考えの方が妥当であろう。そこで, 本研究では自律的高校進学動機の強弱に関する組み合わせを検討し, 特徴的な個人パターンを抽出することを目的とする。また, 抽出された個人パターンにおけるそれぞれの進学動機の強弱に関する弁別性についても検討を行う。

【方法】

調査時期・調査対象

東京都の公立高校3校に在籍する424名(男子206名, 女子217名, 不明1名)。これら3校はほぼ全員が4年制大学, 短期大学, 専門学校のいずれかに進学する普通科の進学校である。退学者が数多くでるような教育困難校でもなく, 難関私大や国立大学をすべての生徒が目指すような上位進学校でもない, 進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また, 他の高等学校と比べて, 特別に際

立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく、それは、学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。

調査手続き

調査は、被調査者の所属するクラス単位で、集団で実施された。また、各高等学校のクラス担任に調査を委託したため、より正確な実施が可能となるように、具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。

調査内容

進学動機 高等学校への進学動機の測定には永作・新井（2003）が作成した自律的・高校進学動機尺度（外的・取り入れ的調整，同一化的調整，統合的・内的調整）を用いた。

【結果と考察】

クラスター分析

調査者を自律的・高校進学動機尺度の各下位尺度得点の高低によっていくつかの特徴的なパターンに分類するため、クラスター分析を行った。まず、自律的・高校進学動機尺度の各下位尺度をz得点に換算し、その値に基づいて、k-means法によるQモードのクラスター分析を行った。2～5のクラスター数を設定して分析を試みたところ、Table5-1-1に示すような結果が得られた。クラスターごとの自律的・高校進学動機尺度の標準得点の最終クラスター中心を図示したものを、Figure5-1-1～5-1-4に示す。各クラスターに含まれる対象者数、クラスターの解釈可能性、理論的整合性などを考慮し総合的に判断した結果、3クラスターによる分類が自律的・高校進学動機のパターンを最もよく表していると考えられた。

TABLE 5-1-1 2～5クラスター分類における各クラスターの最終クラスター中心

クラスター数		外的・取り入れ	同一化	統合的・内的	N
2クラスター	I	-0.25	0.48	0.65	228
	II	0.29	-0.56	-0.76	196
3クラスター	I	0.05	-0.97	-0.83	131
	II	0.85	0.47	0.18	153
	III	-0.97	0.39	0.57	140
4クラスター	I	-0.11	-1.44	-0.55	83
	II	0.68	0.55	0.80	114
	III	0.53	0.11	-0.88	116
	IV	-1.17	0.40	0.50	111
5クラスター	I	0.53	0.28	-0.90	95
	II	0.12	-1.53	-1.37	48
	III	-1.19	0.52	0.46	102
	IV	-0.02	-0.81	0.35	93
	V	0.79	0.80	0.84	86

^{a)} N: 各クラスターに含まれる対象者数

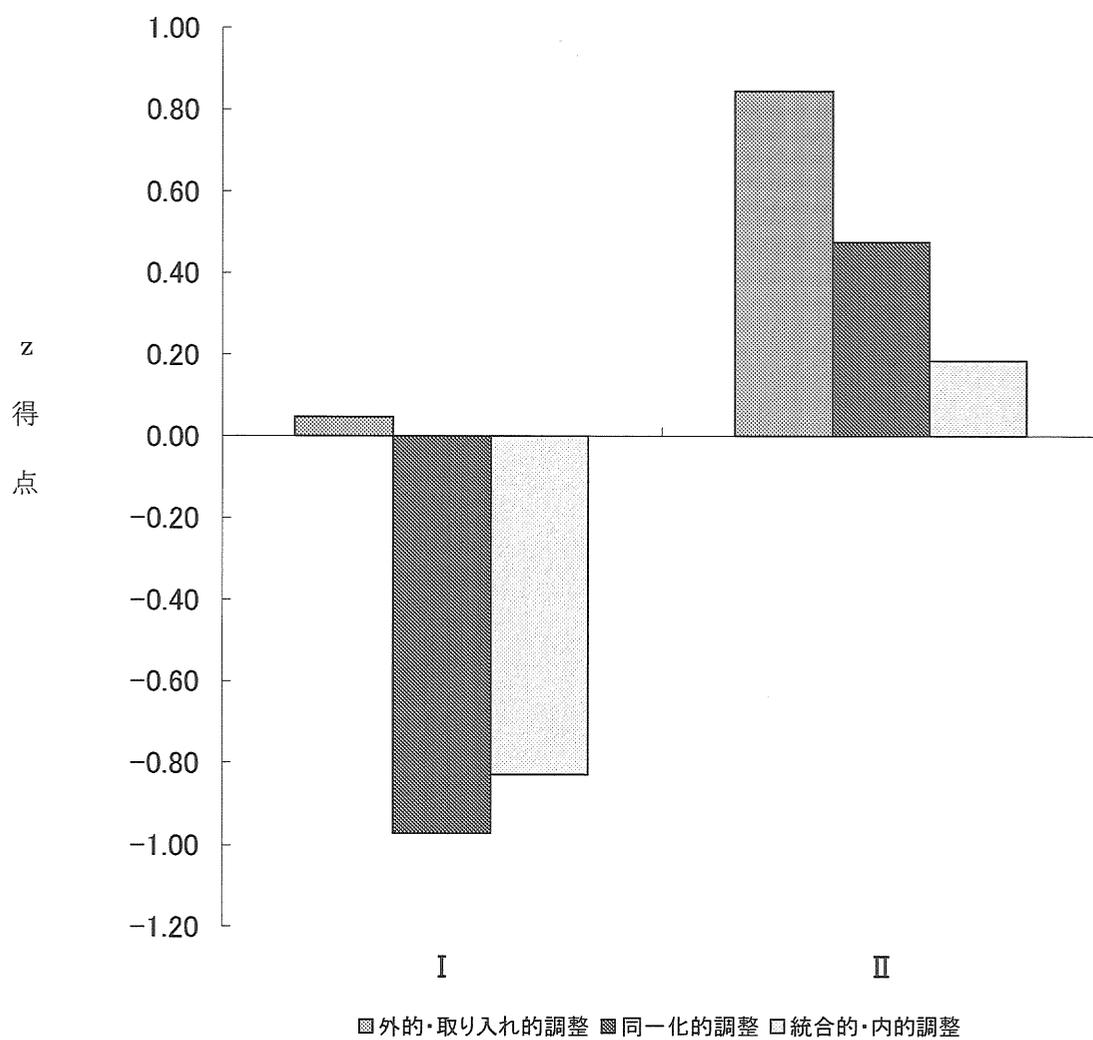


Figure5-1-1 クラスター分析結果 (2クラスター)

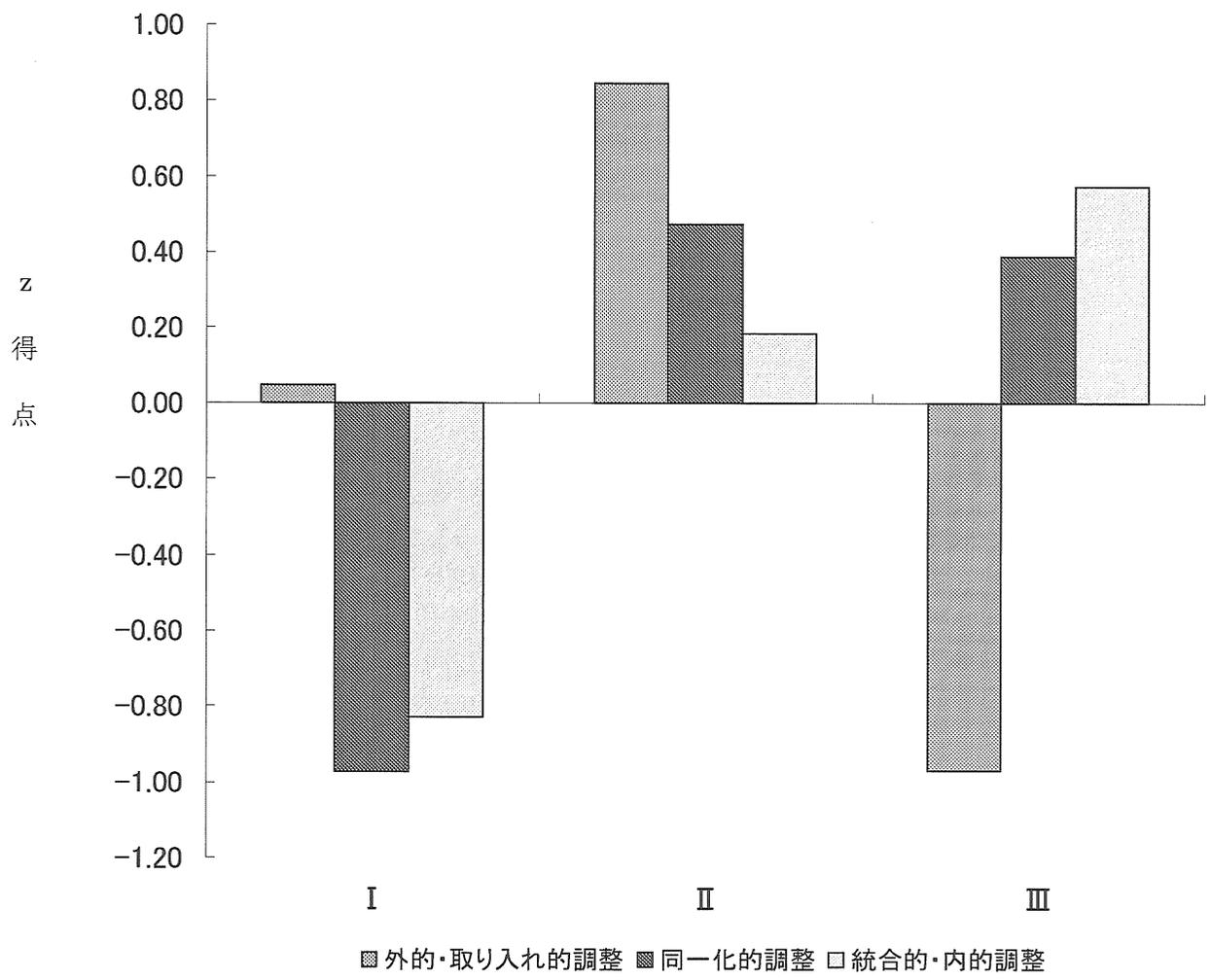


Figure5-1-2 クラスター分析結果（3クラスター）

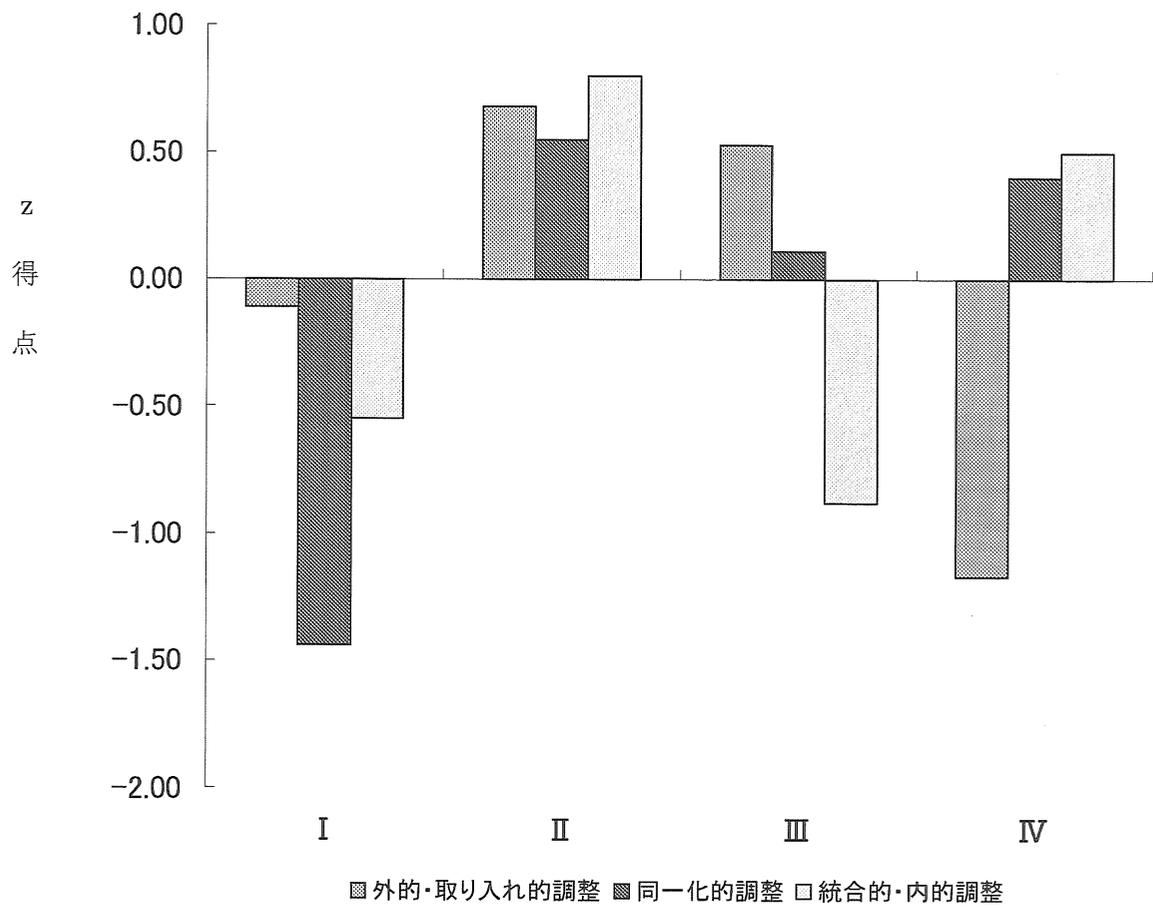


Figure5-1-3 クラスター分析結果（4クラスター）

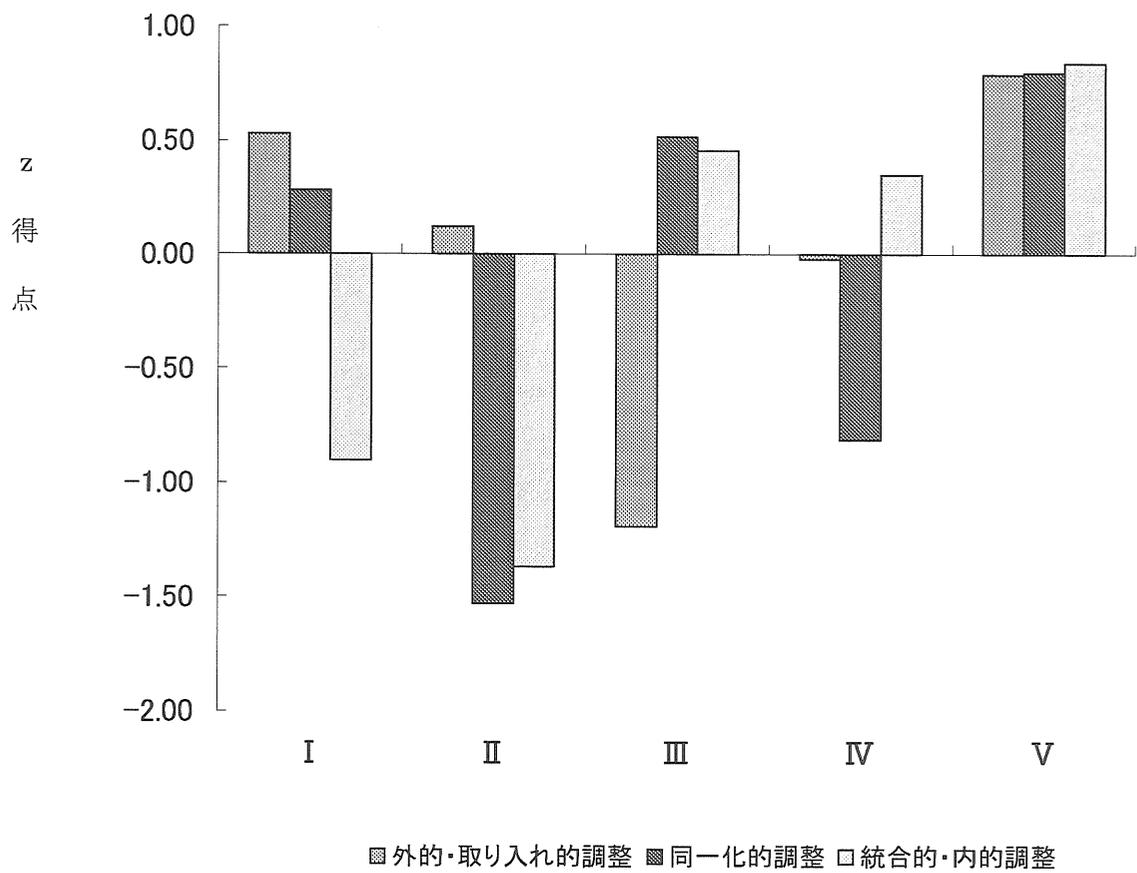


Figure5-1-4 クラスタ分析結果 (5 クラスタ)

Figure5-1-2 をみると，3 クラスター分類における，各クラスターの特徴は，

第1 クラスター：同一化的調整，統合的・内的調整が相対的に最も低く，
外的・取り入れ的調整は標準的な範囲を示す群（無動機づけ型）

第2 クラスター：外的・取り入れ的調整が相対的に最も高く，次いで同一化的調整，統合的・内的調整という順に低くなる群（他律的動機づけ型）

第3 クラスター：統合的・内的調整が相対的に最も高く，次いで同一化的調整，外的・取り入れ的調整という順に低くなる群（自律的動機づけ型）

であると解釈できる．SDT によれば，動機づけは自己決定性という軸によって一次元上に連続体として並べることができるかとされているが，これら3つのクラスターはこのような理論的背景をよく反映していると考えられる．

弁別性の検討

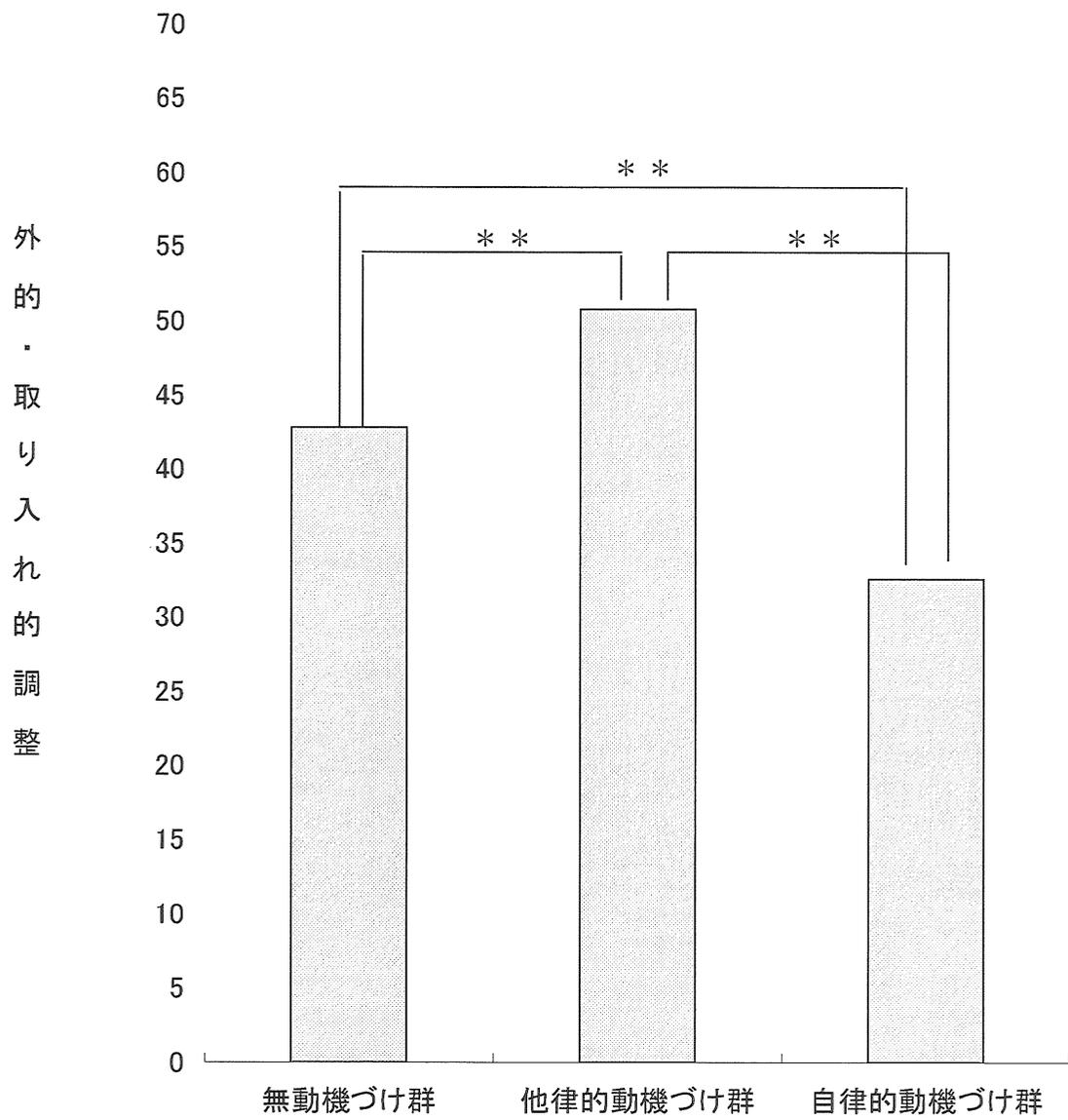
3つの自律的・高校進学動機のパターンが，外的・取り入れ的調整，同一化的調整，統合的・内的調整のそれぞれの進学動機の強弱に関して弁別性を有しているかを検討するため，クラスターパターン（無動機づけ群，他律的動機づけ群，自律的動機づけ群）を独立変数とし，自律的・高校進学動機尺度の下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った．その結果，すべての分析において有意なクラスターパターンの主効果が見られたため，Tukey 法による多重比較を行った．その結果をTable5-1-2 に示す．また，それらの結果を図示したものをFigure5-1-5～5-2-7 に示す．

Table 5-1-2 クラスター間の弁別性の検討

下位尺度	N	M	SD	F 値	df	多重比較
クラスターパターン						
外的・取り入れの調整						
無動機づけ群	131	42.81	7.21			
他律的動機づけ群	153	50.83	5.64	278.43**	2,421	自律 << 無動機 << 他律
自律的動機づけ群	140	32.61	7.00			
同一化的調整						
無動機づけ群	131	21.62	3.92			無動機 << 他律
他律的動機づけ群	153	28.34	3.30	154.59**	2,421	無動機 << 自律
自律的動機づけ群	140	27.95	3.42			
統合的・内的調整						
無動機づけ群	131	29.84	5.10			
他律的動機づけ群	153	35.71	4.86	105.60**	2,421	無動機 << 他律 << 自律
自律的動機づけ群	140	37.97	4.23			

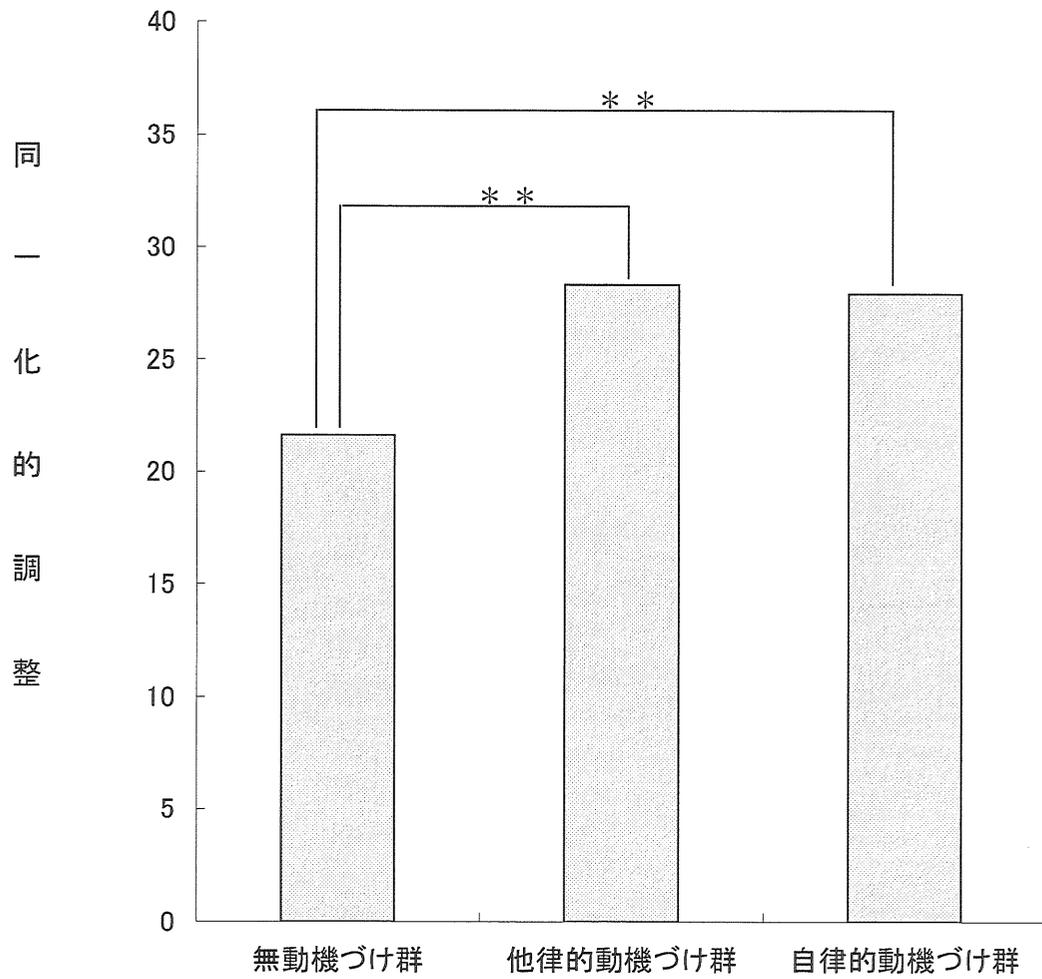
a) 表中の記号 << は $p < .01$, < は $p < .05$, を表す

** $p < .01$



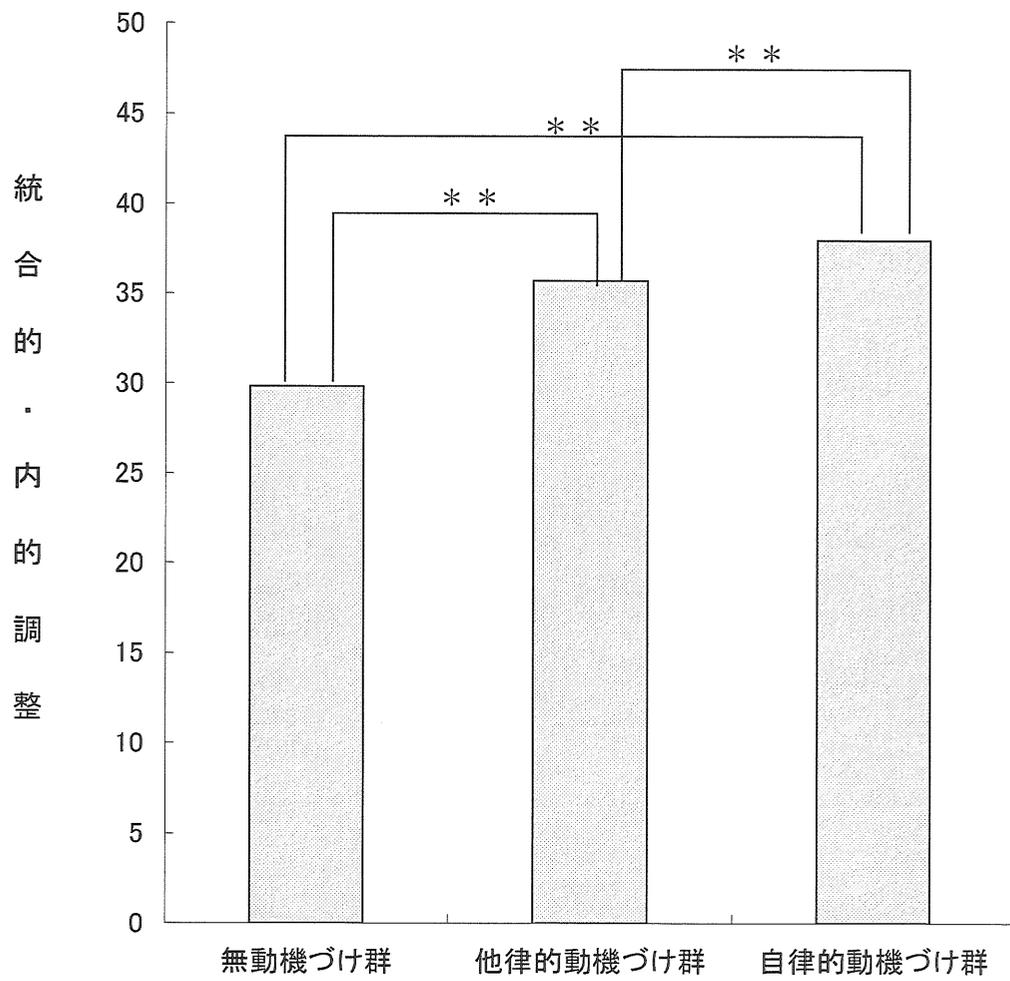
** $p < .01$

Figure5-1-5 外的・取り入れ的調整のクラスター間弁別性



** $p < .01$

Figure5-1-6 同一化的調整のクラスター間弁別性



** $p < .01$

Figure5-1-7 統合的・内的調整のクラスター間弁別性

分散分析の結果、無動機づけ群は、

- 外的・取り入れ的調整が他律的動機づけ群よりは低く自律的動機づけ群よりは高いという中程度の高さであること
- 同一化的調整が他の2群に比べて最も低いこと
- 統合的・内的調整が他の2群に比べて最も低いこと

が検証された。無動機づけ群は同一化的調整と統合的・内的調整という自律的な進学動機が低い動機づけパターンであると考えられる。したがって、無動機づけ群の弁別性が確認できたと考えられる。

次に、他律的動機づけ群の結果を考察する。分析の結果、

- 外的・取り入れ的調整が最も高いこと
- 同一化的調整は無動機づけ群よりは高いものの、自律的動機づけ群とは差がないこと
- 統合的・内的調整は無動機づけ群よりは高いものの、自律的動機づけ群よりは低いこと

が明らかになった。他律的動機づけ群は外的・取り入れ的調整が高く、統合的・内的調整は高くない統制的な動機づけパターンであると考えられる。したがって、他律的動機づけ群の弁別性も確認できたと判断した。

最後に、自律的動機づけ群の結果を考察する。分析の結果、

- 外的・取り入れ的調整が他の2群に比べ最も低いこと
- 同一化的調整は無動機づけ群よりは高いが他律的動機づけ群とは同程度であること
- 統合的・内的調整が他の2群に比べて最も高いこと

が示された。自律的動機づけ群は統合的・内的調整が高く、外的・取り入れ的調整が低い群であると考えられる。したがって、自律的動機づけ群の弁別性が確認されたと結論づけることができよう。

第 2 節 自律的高校進学動機の個人パターンと 学校適応・不適応の関連【研究 4-2】

【目的】

前節【研究 4-1】において、自律的高校進学動機の特徴的なパターンについて検討を行い、抽出された 3 つのパターンの弁別性が検証された。中学校一高等学校間のスムーズな学校移行を導く要因を検討するためには、これらの抽出された個人パターンによる学校適応・不適応の違いを検討する必要があると考えられる。したがって、本研究では自律的高校進学動機の個人パターンと高等学校入学後約半年を経過した 10 月および翌年 3 月の時点における学校適応・不適応の関連を検討する。自己決定の連続体 (Ryan & Deci, 2000) における自己決定性の高さから、最も自己決定性が高いと考えられる自律的動機づけ群は他の 2 群に比べて学校適応指標が高いと考えられる。また同様に、他律的動機づけ群は無動機づけ群よりも学校適応指標が高いことが予想される。反対に、学校不適応指標においては無動機づけ群が最も高い値を示すことが予想される。また、10 月と翌年 3 月という時期の要因も分析に含め、個人パターンと時期による交互作用の検討を行うことを目的とした 2 要因の分散分析も行う。

【方法】

調査時期・調査対象

TIME 1 (2002 年 5 月中旬): 東京都の公立高校 3 校に在籍する 1 年生 480 名 (男子 240 名, 女子 239 名, 不明 1 名) のうち, 記入漏れ, 記入ミスを除いた 475 名 (男子 238 名, 女子 236 名, 不明 1 名)。これら 3

校はほぼ全員が 4 年制大学，短期大学，専門学校のいずれかに進学する普通科の進学校である。退学者が数多くでるような教育困難校でもなく，難関私大や国立大学をすべての生徒が目指すような上位進学校でもない，進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また，他の高等学校と比べて，特別に際立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく，それは，学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。TIME 1 では，進学動機の測定を行った。

TIME 2（2002 年 10 月）：TIME 1 の対象者 475 名のうち，欠席や記入漏れ，記入ミスを除いた有効回答者 424 名（男子 206 名，女子 217 名，不明 1 名）。ただし，学校生活満足度尺度の下位尺度である「被侵害・不適応」に関して，1 校の調査協力先から，事前に生徒に回答させるのは差し控えたいとの意向を申し受けた。そのため，これについてはその高校に在籍する生徒を除いた，359 名（男子 178 名，女子 180 名，不明 1 名）を対象とした。TIME 2 では学校適応・不適応指標の測定を行った。

TIME 3（2003 年 3 月）：TIME 1 の対象者のうち 1 校の 1 年生で，欠席や記入漏れ，記入ミスを除いた有効回答者 176 名（男子 82 名，女子 94 名）。TIME 3 では学校適応・不適応指標の測定を行った。

調査手続き

調査は，被調査者の所属するクラス単位で，集団で実施された。また，各高等学校のクラス担任に調査を委託したため，より正確な実施が可能となるように，具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。調査時期の選定に関しては，入学後約 1 年を経過した時点として，高校進学動機を測定した翌年の 3 月に調査を行うこととした。

調査内容

①進学動機 高等学校への進学動機の測定には永作・新井（2003）が作成した自律的高校進学動機尺度（外的・取り入れ的調整，同一化的調整，統合的・内的調整）を用いた。

②学校適応・不適応指標 学校生活享受感尺度（古市・玉木，1994）および，学校生活満足度尺度（河村，1999b）を用いた。学校生活享受感と学校生活満足度尺度の「承認」は学校適応指標として，学校生活満足度尺度の「被侵害・不適応」は学校不適応指標として使用した。

【結果と考察】

1要因分散分析

自律的高校進学動機のパターンと TIME 2，TIME 3 における学校適応・不適応の関係を検討するため，自律的高校進学動機のクラスターパターン（無動機づけ群，他律的動機づけ群，自律的動機づけ群）を独立変数とし，各時点における学校適応・不適応指標を従属変数とした 1 要因の分散分析を行った。その結果，すべての分析において有意なクラスターパターンの主効果が見られたため，Tukey 法による多重比較を行った。その結果を Table5-2-1～5-2-3 および Figure5-2-1～5-2-6 に示す。学校生活享受感における結果（Table5-2-1）をみると，TIME 2 では自律的動機づけ群，他律的動機づけ群，無動機づけ群の順に学校生活享受感の得点が高いという結果が得られた。TIME 3 においても，TIME 2 とほぼ同様の結果が得られた。学校生活満足度の「承認」における結果（Table5-2-2）をみると，TIME 2 では自律的動機づけ群，他律的動機づけ群，無動機づけ群の順に「承認」が高いという結果が得られた。TIME 3 では，無動機づけ群が他律的動機づけ群，自律的動機づけ群よりも得

TABLE 5-2-1 自律的高校進学動機のパターンによる学校生活享受感の差

調査時期 クラスターパターン	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	F 値	df	多重比較
TIME2						
無動機づけ群	131	31.99	7.70			
他律的動機づけ群	153	35.05	6.92	24.66**	2,421	無動機 << 他律 << 自律
自律的動機づけ群	140	37.96	6.33			
TIME3						
無動機づけ群	57	29.72	8.54			
他律的動機づけ群	65	32.98	6.96	9.80**	2,170	無動機 < 他律 ≤ 自律
自律的動機づけ群	51	36.20	7.24			

^{a)} 表中の記号 << は $p < .01$, < は $p < .05$, ≤ は $p < .10$ を表す

** $p < .01$

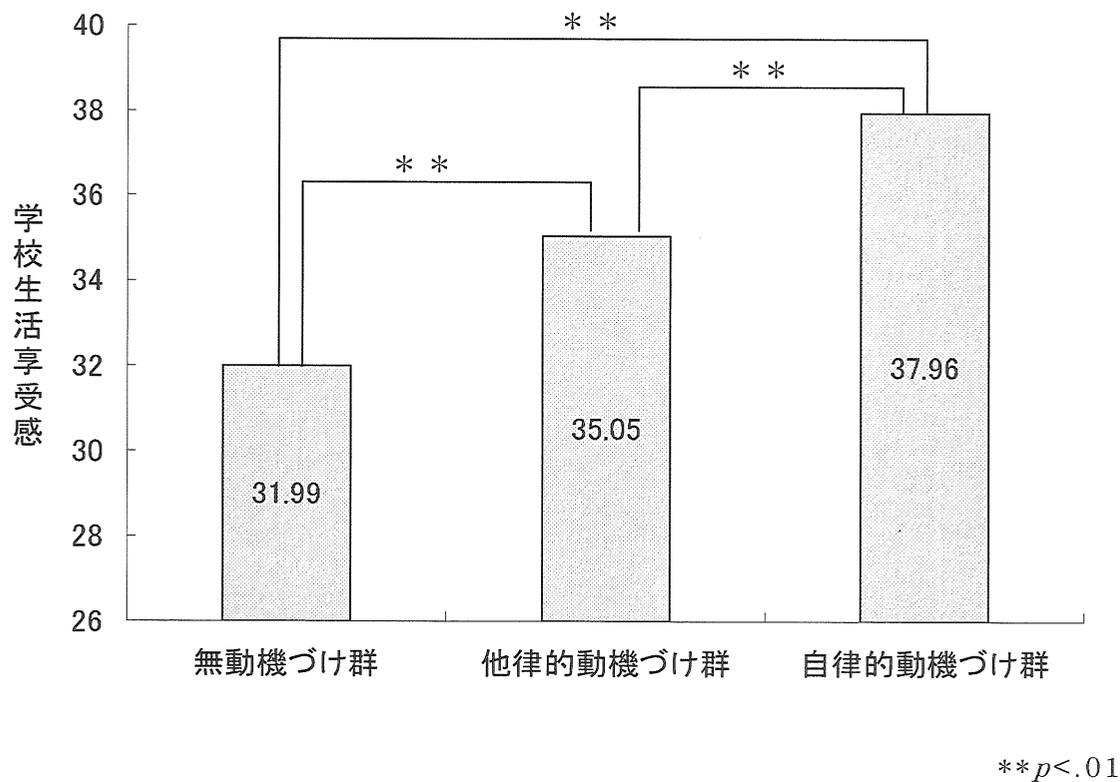
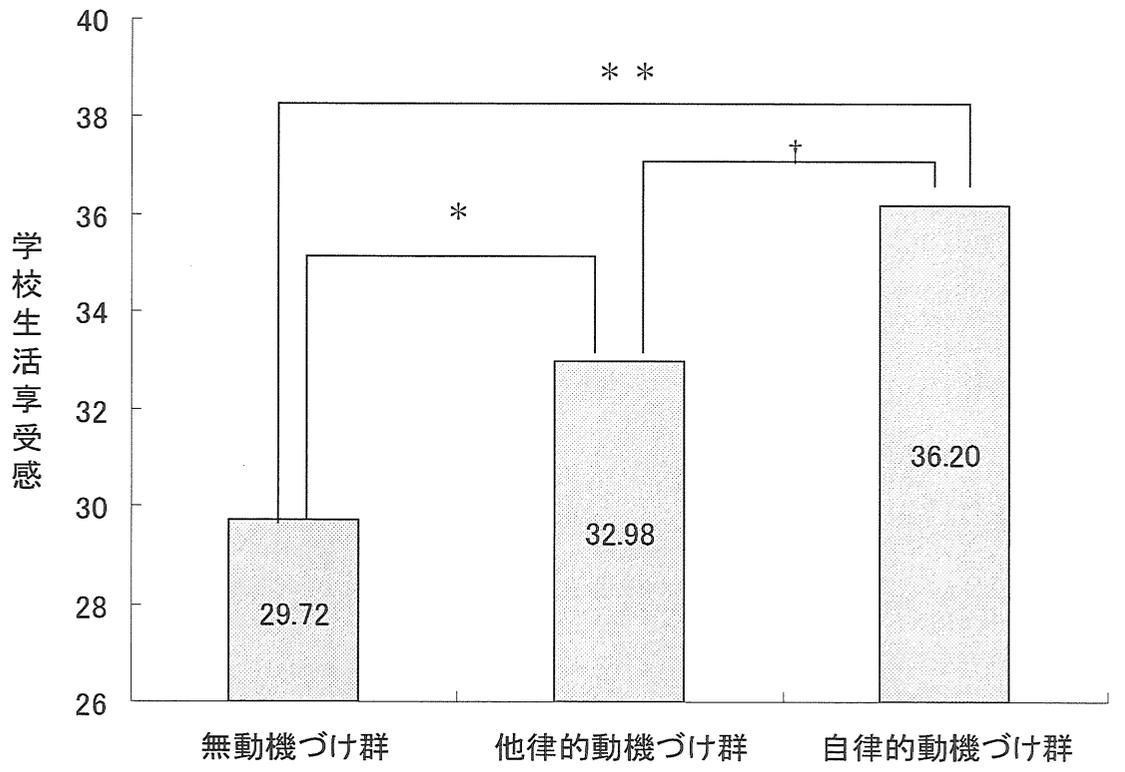


Figure5-2-1 自律的・他律的・無動機的高校進学動機の個人パターンによる
10月の学校生活享受感の差の検討



† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

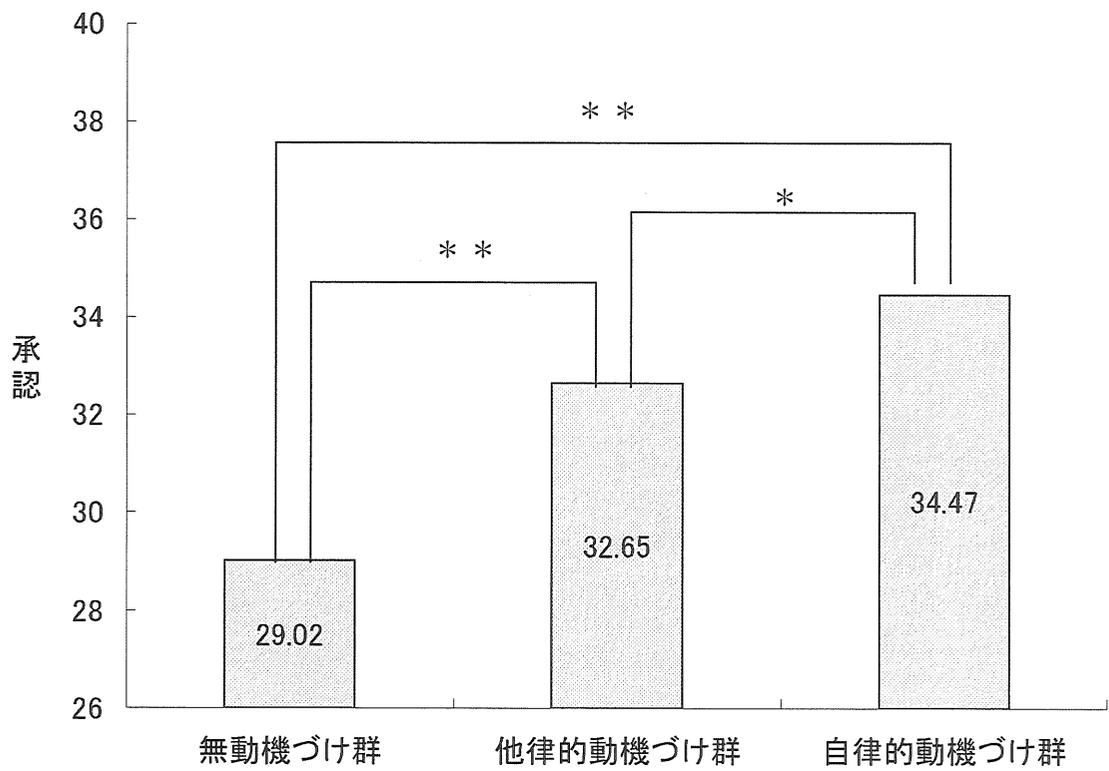
Figure5-2-2 自律的高校進学動機の個人パターンによる
翌年3月の学校生活享受感の差の検討

TABLE 5-2-2 自律的・高校進学動機のパターンによる「承認」の差

調査時期 クラスターパターン	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	F 値	df	多重比較
TIME2						
無動機づけ群	131	29.02	7.70			
他律的動機づけ群	153	32.65	6.92	29.35**	2,421	無動機 << 他律 < 自律
自律的動機づけ群	140	34.47	6.33			
TIME3						
無動機づけ群	57	28.40	6.73			無動機 < 他律
他律的動機づけ群	65	31.89	5.96	10.09**	2,170	無動機 << 自律
自律的動機づけ群	51	33.25	4.50			他律 ≤ 自律

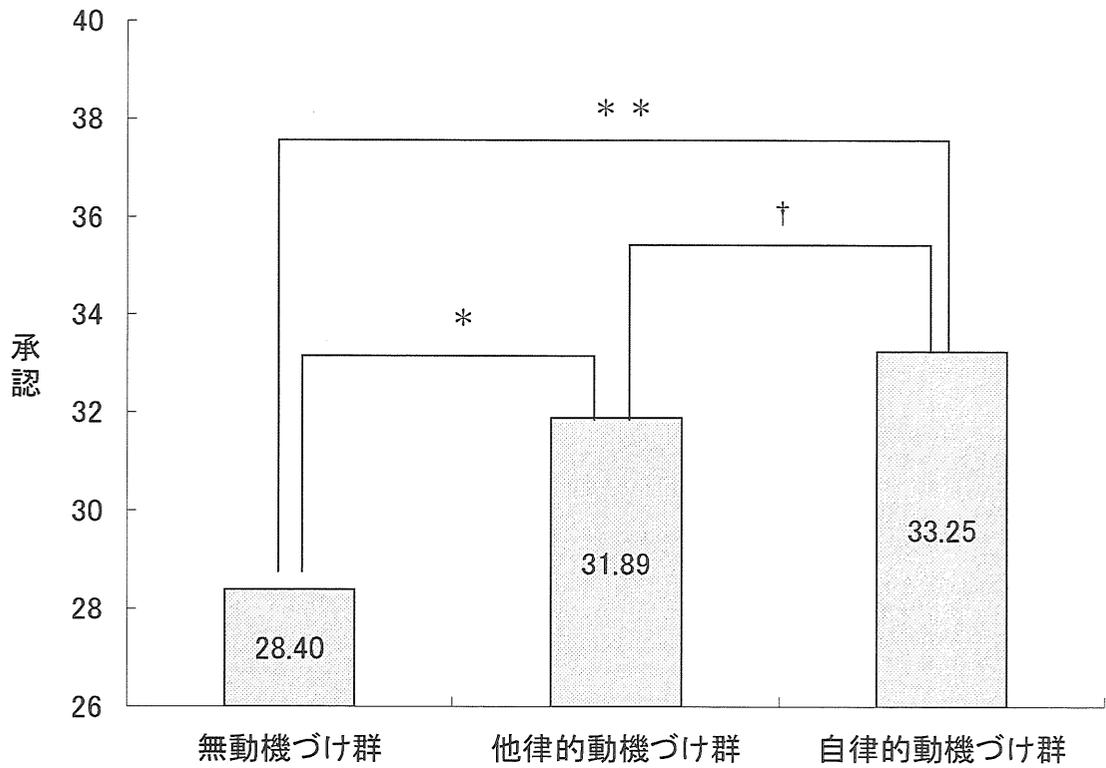
a) 表中の記号 << は $p < .01$, < は $p < .05$, ≤ は $p < .10$ を表す

** $p < .01$



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

Figure5-2-3 自律的・高校進学動機の個人パターンによる10月の承認の
差の検討



† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

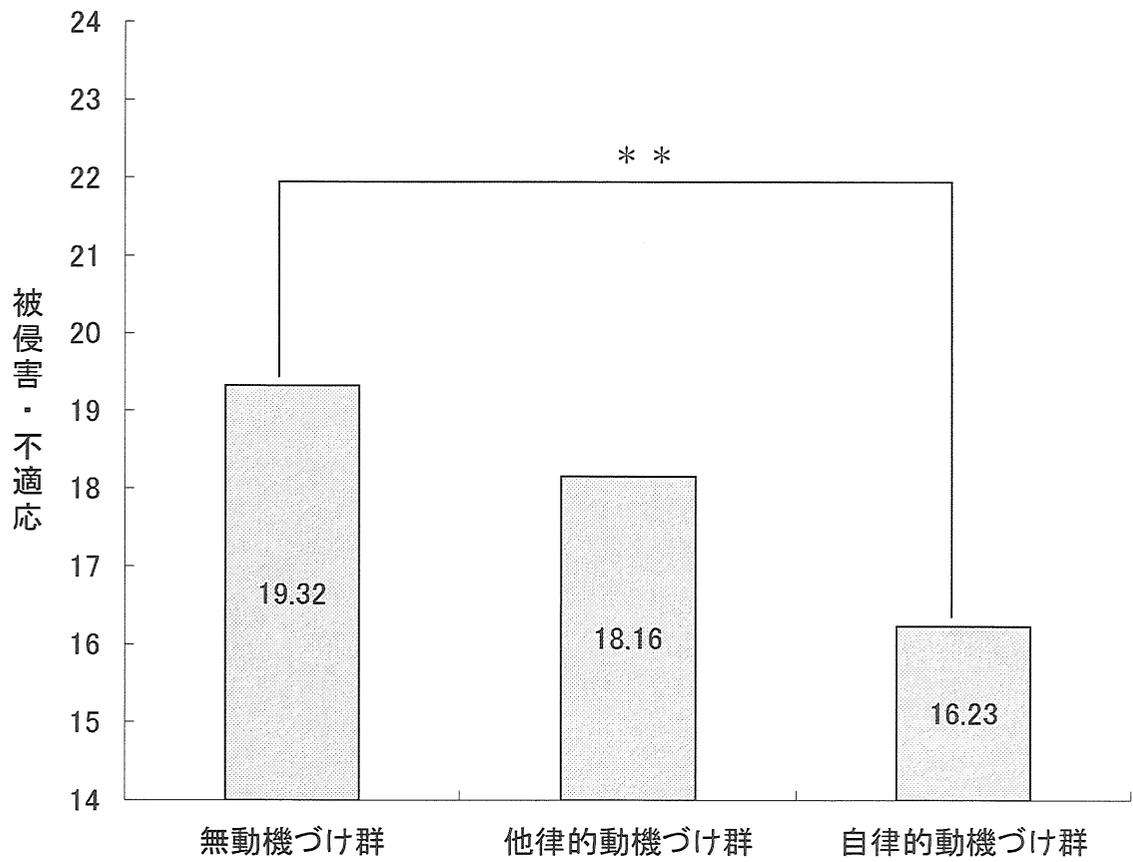
Figure5-2-4 自律的・高校進学動機の個人パターンによる翌年3月の承認の差の検討

TABLE 5-2-3 自律的高校進学動機のパターンによる「被侵害・不適應」の差

調査時期 クラスターパターン	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	F 値	df	多重比較
TIME2						
無動機づけ群	116	19.32	8.26			
他律的動機づけ群	131	18.16	7.39	4.84**	2,347	自律 << 無動機
自律的動機づけ群	103	16.23	6.05			
TIME3						
無動機づけ群	57	21.82	8.75			
他律的動機づけ群	65	19.78	8.42	6.15**	2,170	自律 << 無動機
自律的動機づけ群	51	16.49	6.18			自律 ≤ 他律

^{a)} 表中の記号 < は $p < .05$, ≤ は $p < .10$ を表す

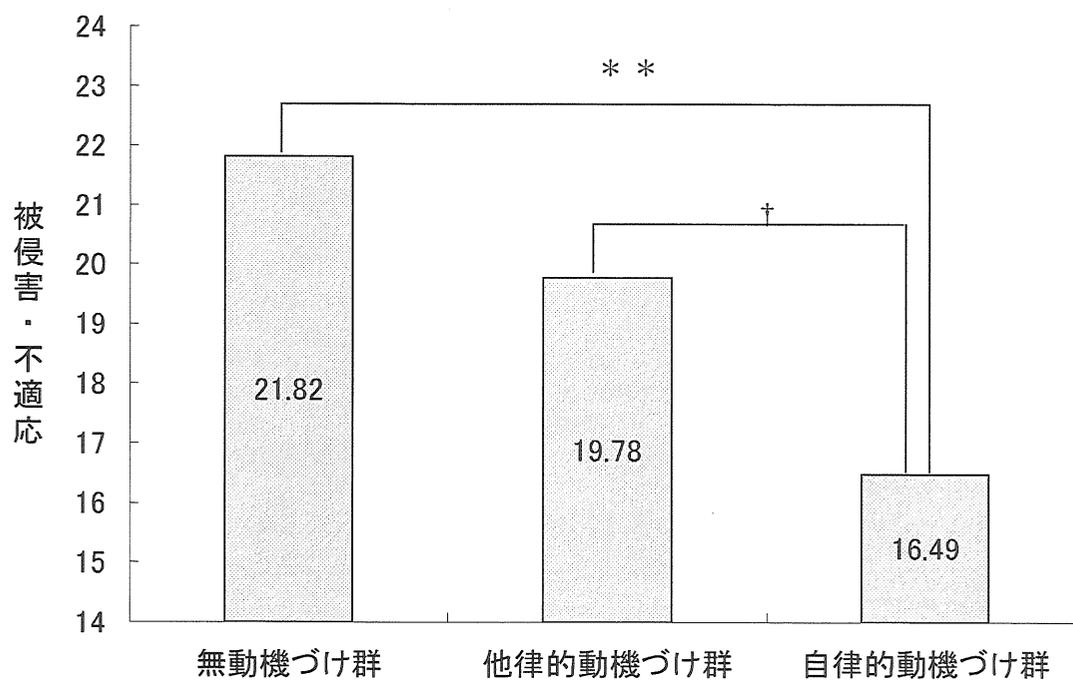
** $p < .01$



** $p < .01$

Figure5-2-5 自律的・高校進学動機の個人パターンによる

10月の被侵害・不適応の差の検討



† $p < .10$, ** $p < .01$

Figure5-2-6 自律的高校進学動機の個人パターンによる
翌年3月の被侵害・不適応の差の検討

点が低いという結果が得られた。また、他律的動機づけ群と自律的動機づけ群の間には統計的に有意な差は見られなかった。一方、学校不適応指標である学校生活満足度の「被侵害・不適応」における結果（Table5-2-3）をみると、TIME2では無動機づけ群が自律的動機づけ群よりも得点が高いという結果が得られた。また、TIME3でも同様に無動機づけ群は自律的動機づけ群よりも得点が高かった。なお、TIME3では他律的動機づけ群が自律的動機づけ群よりも被侵害・不適応が高い傾向があることも示された。

以上の結果を概観すると、無動機づけ群の学校適応状態が最も悪く、学校移行後の生活に不適応感を感じていることが示唆された。このように自律的・高校進学動機の個人パターンによる学校適応・不適応の差を検討することで、外的・取り入れ的調整が高いことよりも、同一化的調整や統合的・内的調整が低い、つまりは無動機づけ状態で高等学校に進学することがその後の学校適応の悪さと関係するということが明らかになった。

また、自律的動機づけ群は他律的動機づけ群よりも、TIME2における学校適応指標において得点が高かった。このことから、自律的・高校進学動機の得点パターンがより自律的な群は非自律的な群に比べて学校適応指標の得点が高いという仮説はある程度支持されたと考えられる。しかしながら、TIME3においては自律的動機づけ群と他律的動機づけ群の差は明確には示されなかった。Table5-2-1～5-2-3に示されている群ごとの平均を見てみると、いずれの尺度においても自律的動機づけ群が他律的動機づけ群に比べて適応的な値を示しているものの、統計的に有意な差は示されていない（学校生活享受感、「被侵害・不適応得点」では

有意傾向)。このような結果となった背景としては、以下の可能性が考えられる。

第1に、TIME 2は10月、TIME 3は翌年3月と、調査時期が異なることによる影響が考えられる。つまり、入学してから約半年後の10月から翌年3月に至るまでの間に、自律的動機づけ群と他律的動機づけ群の学校適応の差は統計的に有意ではなくなるほどに縮まり、その時点で学校に適応しているかどうかは、例えば入学後の対人関係など、高等学校への進学動機以外の要因によって規定されるようになると捉える視点である。第2に、TIME 3の時点で調査協力先が1校に限定されたことによる影響があげられる。これにより、その学校の影響が強く反映され、結果に偏りが生じている可能性や、各群に割り当てられた分析対象の人数が減少したことにより十分に妥当な分析結果が得られていない可能性が考えられる。本研究の結果からは、このようないくつかの可能性は指摘できるものの、それらを検証するまでには至らない。したがって、この点については今後の課題といえる。

2要因分散分析

進学動機の個人パターンによる学校適応の差に加えて、TIME 2とTIME 3という時期の要因も含めた分析を行うため、2要因の分散分析を行った (Table 5-2-4, および Figure 5-2-7~5-2-9) なお、この分析においては、TIME 2とTIME 3のいずれの時期においても回答を行っている必要があることから、対象者が調査協力校1校の生徒173人に限定されている。分析の結果、進学動機の個人パターンおよび時期の主効果がすべての分析においてみられた。交互作用は被侵害・不適応において有意傾向 ($p < .10$) であった。

Table 5-2-4 進学動機の個人パターンおよび測定時期別の平均値と分散分析

学校適応・不適応指標の平均と標準偏差							分散分析		
進学動機	無動機群		他律群		自律群		個人パターン	時期	交互作用
測定時期	10月	3月	10月	3月	10月	3月		F値	
N	57	57	65	65	51	51		[df]	
享受感	30.88	29.72	34.51	32.98	37.16	36.20	11.56**	7.93**	0.15
	(8.11)	(8.54)	(7.18)	(6.96)	(6.51)	(7.24)	[2, 170]	[1, 170]	[2, 170]
承認	29.93	28.40	33.34	31.89	34.02	33.25	11.87**	12.75**	0.45
	(5.38)	(6.73)	(5.70)	(5.96)	(4.45)	(4.50)	[2, 170]	[1, 170]	[2, 170]
被侵害 不適応	18.95	21.82	18.86	19.78	15.98	16.49	4.87**	11.54**	2.96 [†]
	(7.35)	(8.75)	(8.54)	(8.42)	(5.50)	(6.18)	[2, 170]	[1, 170]	[2, 170]

a) ()内は標準偏差

[†]p<.10, **p.01

b) []内は自由度

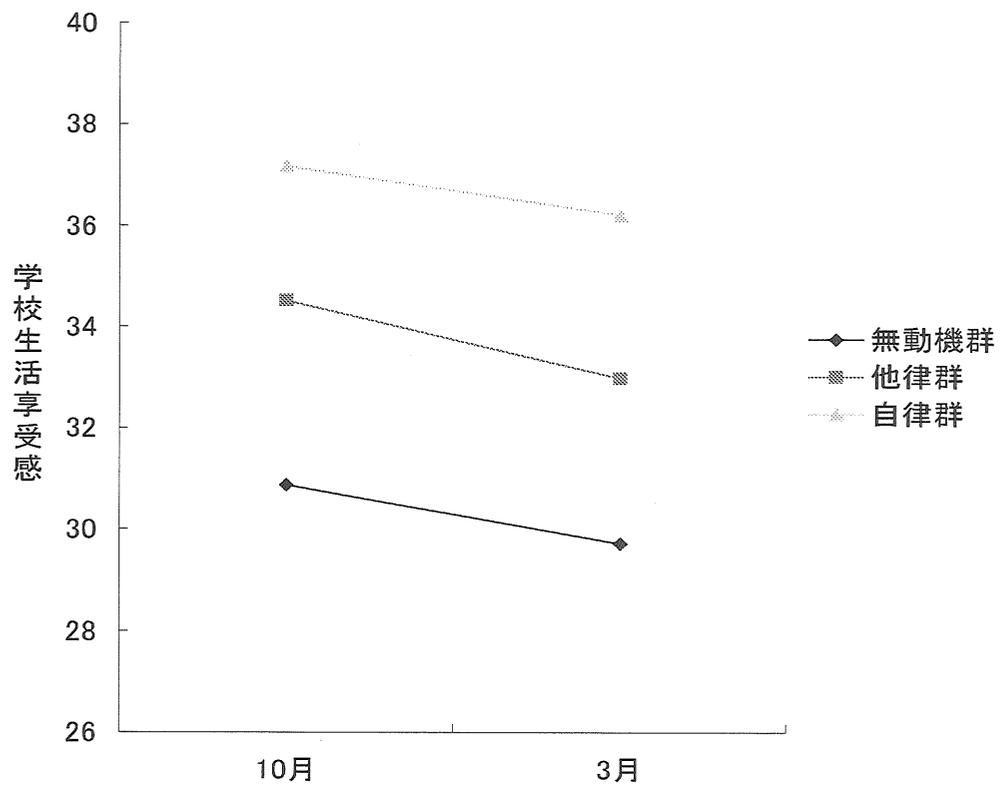


Figure 5-2-7 進学動機パターン×時期による学校生活享受感の差

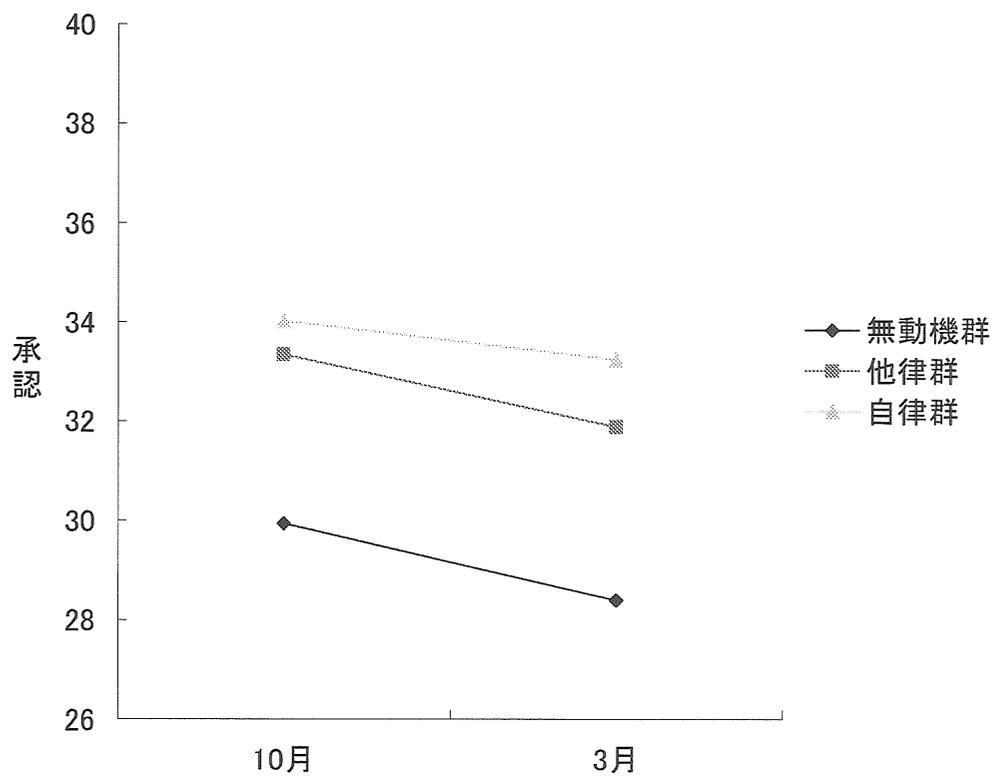


Figure 5-2-8 進学動機パターン×時期による承認の差

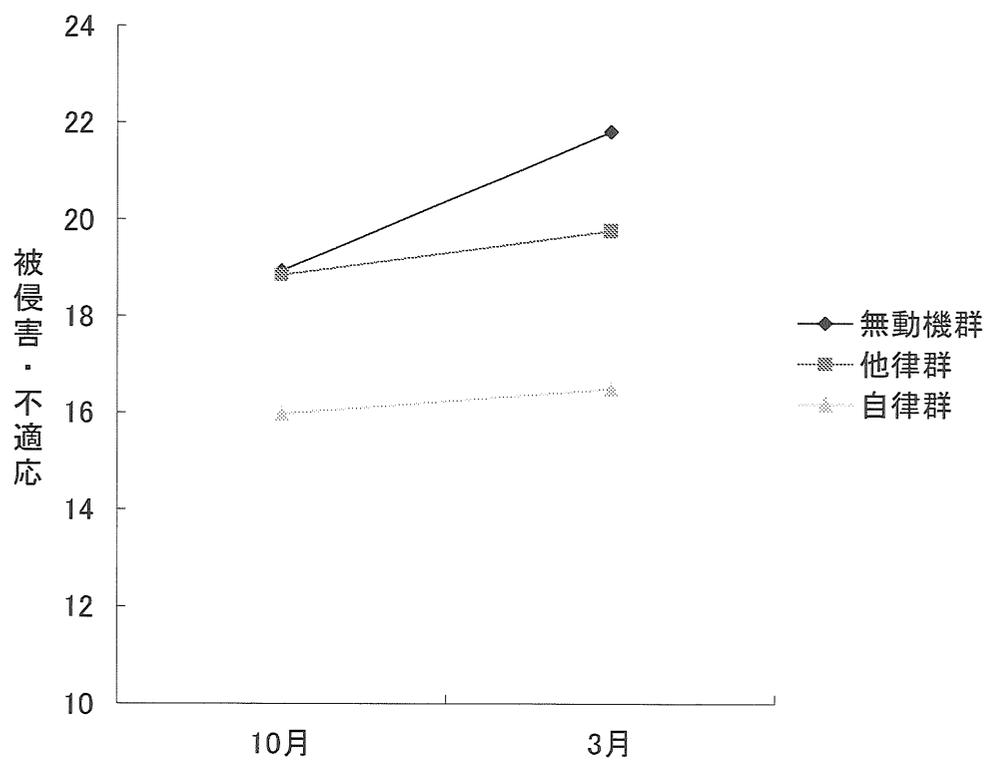


Figure 5-2-9 進学動機パターン×時期による被侵害・不応の差

学校生活享受感では個人パターンと時期の主効果がみられた。時期に関しては10月の方が3月よりも学校生活享受感が高いという結果であった。進学動機の個人パターンに関しては、3水準であったためTukey法による多重比較を行った。その結果、無動機づけ群は他律的動機づけ群、自律的動機づけ群に比べ有意に学校生活享受感が低く（順に、 $p<.05$, $p<.01$ ）、他律的動機づけ群は自律的動機づけ群に比べて学校生活享受感が低い傾向にあった（ $p<.10$ ）。交互作用が有意ではなかったため、個人パターンによる差に関しては1要因分散分析とほぼ同じであった。しかし、時期による主効果が得られたため、3月よりも10月の方が学校生活を楽しんでいるということが新たに明らかになった。

もう一方の学校適応指標である承認では、進学動機の個人パターンと時期の主効果がみられた。時期の要因に関しては学校生活享受感と同様に10月の方が3月よりも高いという結果であった。個人パターンに関しては、Tukey法による多重比較の結果、無動機づけ群は他律的動機づけ群、自律的動機づけ群に比べ有意に承認が低かった（順に、 $p<.05$, $p<.01$ ）。他律的動機づけ群と自律的動機づけ群の間には有意差はなかった。承認においても時期による主効果が得られたことから、学校適応指標はいずれも10月の方が3月よりも高いということが明らかになった。

被侵害・不適応では、交互作用が有意傾向であった。あくまでも有意傾向ではあるが、本研究においては各群の対象者数が比較的少数（51名～65名）であることから、交互作用を検討する意義があると判断し、単純主効果の検定を行った。その結果、無動機づけ群において3月の方が10月よりも被侵害・不適応が高いことが示された（両側検定： $t(56)=3.66$, $p<.01$ ）。他律的動機づけ群、自律的動機づけ群においては、時期による差は検出されなかった。一方、10月の時点では自律的動機づけ

群は他の2群に比べ有意に被侵害・不適応が低い傾向にあった (F 値 = 2.84, $p < .10$). また, 3月の時点では自律的動機づけ群が無動機づけ群よりも有意に被侵害・不適応が低いこと ($p < .01$), 自律的動機づけ群が他律的動機づけ群よりも被侵害・不適応が低い傾向にあることが示された (Table 5-2-3, Figure 5-2-6 参照). 以上の結果から, 無動機づけ群は10月から3月にかけて被侵害・不適応の得点が上昇するのに対して, 他の群にはそのような傾向が見られないこと, 10月, 3月のいずれにおいても自律的動機づけ群が最も被侵害・不適応の得点が低い, あるいは低い傾向にあることが示唆された.

このように, 時期の要因を含めた2要因の分散分析をすることによって, ①進学動機のパターンに関わらず, すべての生徒に10月から3月にかけて適応指標の低下がみられること, ②無動機づけ群は10月から3月にかけて被侵害・不適応の得点が高くなること, などいくつかの新たな結果が示された. しかしながら, このような結果を考察するにあたっては様々な制限があると考えられる.

まず第1に, この分析では TIME 2, TIME 3 の両方に調査を行った高等学校1校のみに調査対象者が限定されている点である. これにより, 結果の一般化に制限が生じるだろう. 本研究の結果が別の学校を対象とした場合にえられるのかどうか, 慎重に考察する必要がある.

第2に, 調査対象者が比較的少ないということによる制限がある. 1点目の制限に関しても同様のことが言えるが, 本研究の結果を一般化しより詳細に議論するためには, 今後調査校, 調査対象を拡大し検討する必要があると考えられる.

第3節 本章のまとめ

本章では、研究4-1において自律的・他律的・無動機的高校進学動機の得点をいくつかのパターンに分類し、個人差という観点から分析を試みた。その結果、自律的・他律的・無動機的高校進学動機の個人パターンは無動機づけ型、他律的動機づけ型、自律的動機づけ型という3つのパターンから把握することが可能であることが示唆された。また、これらのパターンは「動機づけは自己決定性という軸によって一次元上に連続体として並べることができる (Ryan & Deci, 2000)」とするSDTの理論的前提に適合する結果であった。次に、研究4-2において自律的・他律的・無動機的高校進学動機の個人パターンと高校入学から約半年後、1年後の学校適応・不適応の関連を検討した。その結果、自己決定性の高い個人パターンである自律的動機群がいずれの時点においても最も適応感が高かった。また、自己決定性が一番低いと考えられる無動機づけ群はいずれの時点においても適応感が最も低く、不適応感が最も高いことが示唆された。

自律的動機づけ群が最も適応感が高いだろうということは、研究3, 4の結果から見ても予想できる結果であった。しかし、このような検討により外的・取り入れ的調整が高いことよりも、同一化的調整や統合的・内的調整が低い、つまりは無動機づけ状態で高等学校に進学することがその後の学校適応の悪さと関係するということが示されたことは新たな成果であったと考えられる。そして、自己決定の連続体 (Ryan & Deci, 2000) では、無動機づけは外的調整よりも自己決定性が低い状態であると仮定されているため、これら結果は仮説と矛盾するものではなく、妥当なものであったと考えられる。無動機づけのときには人は全く行動を起こさないか、もしくは意志や意図なしに行動する、つまりただ意味も

なくそれを行うとされている (Ryan & Deci, 2000). したがって, 高等学校への進学に対して無動機づけであるということは, 高等学校へ進学するということの価値を自分自身に内在化することができず, 意志や意図がなく高等学校に進学しようとしている状態であると理解できる. いわば「何のために高校進学するのか」あるいは「高校に進学してきたのか」といった, 根本にして非常に本質的な部分が欠けているために, 入学から半年以上を経過してもなお, 高等学校に対して適応感を感じることができずにいるのだと考えられる. スムーズな高等学校への学校移行を考える際に, このような無動機づけ状態で進学することのないように, 指導・援助していくことが重要であると考えられる.

第6章

自律的高校進学動機と入学後の学業達成 【研究5】

第1節 自律的高校進学動機と入学後の学業達成の
関連【研究5】

第2節 本章のまとめ

第6章 自律的高校進学動機と入学後の学業達成

第1節 自律的高校進学動機と入学後の学業達成の関連

【研究5-1】

【目的】

研究2～4では、適応的な学校移行を予測する要因として自律的高校進学動機をとりあげ、自律的な進学動機が入学後の学校適応につながるということを示した。しかしながら、一連の研究からは、同一化的調整と学校適応の関連があまり明確に示されなかった。「自分の学力を上げたいから」、「進学のための勉強をしたいと思ったから」など学業や進学面に価値をおいている同一化的調整が適応的な移行に果たす役割は、これまでに検討されてきた主観的な学校適応感ではなく入学後の学業面である可能性がある。したがって、本研究では自律的高校進学動機と学業達成との関係を縦断的に検討し、特に同一化的調整が高等学校における学業達成に与える影響について検討を行う。速水（1996）と同様に、学業面に関する動機を中心に構成される同一化的調整は学業達成に正の影響を与えることが予想される。

【方法】

調査時期・調査対象

TIME 1（2002年5月中旬）：東京都の公立高校3校に在籍する1年生480名（男子240名，女子239名，不明1名）のうち，記入漏れ，記入ミスを除いた475名（男子238名，女子236名，不明1名）。これら3校はほぼ全員が4年制大学，短期大学，専門学校のいずれかに進学する

普通科の進学校である。退学者が数多くでるような教育困難校でもなく、難関私大や国立大学をすべての生徒が目指すような上位進学校でもない、進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また、他の高等学校と比べて、特別に際立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく、それは、学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。TIME 1 では、進学動機の測定を行った。TIME 4（2004年4月）：TIME 1，TIME 4の調査にいずれも回答を行った3校の生徒262名のうち、欠席や記入漏れ、記入ミスを除いた有効回答者207名（男子106名，女子100名，不明1名）。

調査手続き

調査は、被調査者の所属するクラス単位で、集団で実施された。また、各高等学校のクラス担任に調査を委託したため、より正確な実施が可能となるように、具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。TIME 4は高等学校入学後約2年を経過し、最高学年である高校3年生となった4月を設定した。

調査内容

TIME 1：自律的・高次進学動機尺度（外的・取り入れ調整，同一化的調整，統合的・内的調整；30項目5件法：永作・新井，2003）。

TIME 4：高校1年生，2年生における主要5教科（国語，数学，英語，理科，社会）の学業成績。評定は回想的に自己報告によって5段階で測定された。授業科目が複数ある場合には，その平均を記入させた。

【結果と考察】

学業達成の評定値

測定された学業達成の評定値について Table6-1-1 に示す。

Table 6-1-1 学業達成の評定値

教科	高校1年		教科	高校2年	
	平均	標準偏差		平均	標準偏差
国語	3.51	0.82	国語	3.56	0.89
数学	3.61	0.90	数学	3.59	0.94
英語	3.54	0.83	英語	3.57	0.84
理科	3.55	0.87	理科	3.52	0.86
社会	3.52	0.81	社会	3.56	0.92
5科合計	17.72	3.26	5科合計	17.80	3.51

平均値，標準偏差の値をみると，回答に極端な偏りのある項目はないと考えられる．また，男女別，学年別の評定値と性別×学年の2要因分散分析の結果を Table6-1-2 および，Figure6-1-1 に示す．分析の結果，交互作用が有意であったため ($p<.05$)，単純主効果の検定を行った．その結果，1年生の成績には性差がないものの(両側検定： $t(204)=.88$, n. s.)，2年生の成績には有意な性差があること(両側検定： $t(204)=2.04$, $p<.05$)，また，男子は1年生と2年生の成績の間に学年差が見られないが(両側検定： $t(204)=1.23$, n. s.)，女子は有意な学年差があることが示された(両側検定： $t(204)=1.99$, $p<.05$)．

自律的・高校進学動機が学業達成に与える影響

TIME1において測定された，高等学校入学当初の高校進学動機が1年生，2年生での学業達成に与える影響を検討するため，各学年における5教科合計の学業成績を目的変数とし，自律的・高校進学動機の各因子得点を説明変数とした重回帰分析を行った(Table6-1-3)．その結果，仮説に反して，「自分の学力を上げたいから」などの同一化的調整は学業達成に影響を与えていなかった．また，「高校というものが楽しそうだから」などの統合的・内的調整も学業達成との関連が示されなかった．一方，「親や先生に行けと言われたから」など，最も統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整は各学年における学業達成に正の影響を与えていた．したがって，外的・取り入れ的な進学動機で高等学校に進学することは，進学後の学業達成につながるということが示された．これは「学力」や「進学」に価値をおいて同一化的調整で高等学校に進学していたとしても，実際の学業達成にはつながらないという結果であり，仮説は支持されなかった．

Table 6-1-2 学業達成の性と学年別の平均値と分散分析

学業達成の平均値と標準偏差					分散分析			
		高校1年		高校2年				
性別		男子	女子	男子	女子	性別	学年	交互作用
N		106	100	106	100			
5教科平均		17.53	17.93	17.31	18.30	2.35	.36	5.26*
		(3.57)	(2.92)	(3.72)	(3.22)	[1, 204]	[1, 204]	[1, 204]

a) ()内は標準偏差

* p .05

b) []内は自由度

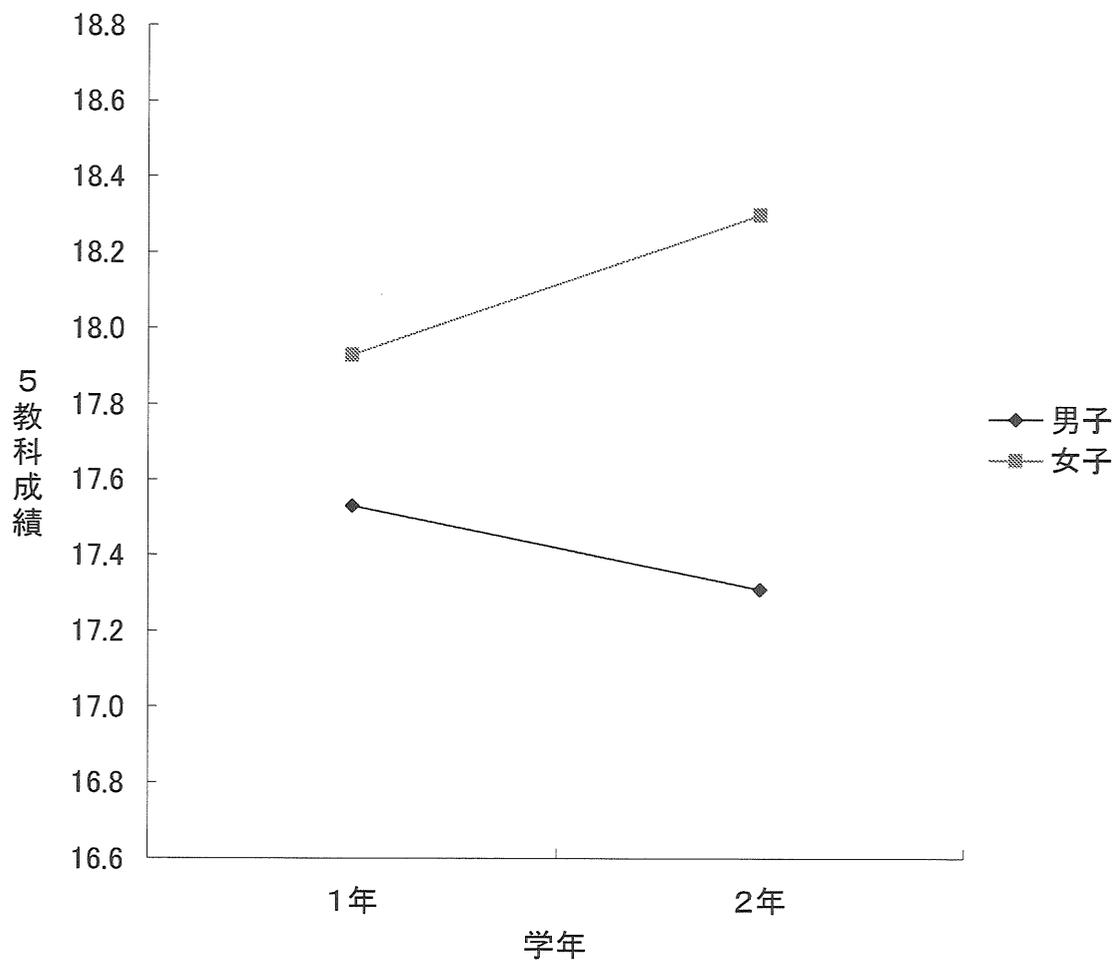


Figure6-1-1 性別×学年による学業達成の2要因分散分析

Table6-1-3 自律の高校進学動機が学業達成に与える影響

	自律の高校進学動機(β)			R^2
	外的・取り入れの 調整	同一化的調整	統合的・内的調整	
1年成績	.20 ** (.21 **)	n.s. (.13 †)	n.s. n.s.	.05 **
2年成績	.27 ** (.26 **)	n.s. n.s.	n.s. n.s.	.07 **

注) ()内は相関係数

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

自律的・高校進学動機と入学後の学業達成に関する性差の検討

自律的・高校進学動機と学業達成の関連をより詳細に検討するため、男女別による検討を行った。男女別に、各学年における学業成績を目的変数とし、自律的・高校進学動機の各因子得点を説明変数とした重回帰分析を行った結果を Table 6-1-4, 6-1-5 に示す。その結果、男子の場合においてのみ、全体での結果と同様の結果が得られ、女子においては有意な標準偏回帰係数が示されなかった。男子のみを分析対象として行った結果の標準偏回帰係数、および R^2 値がともに全体を分析対象とした結果よりも上昇していることからみても、外的・取り入れ的調整が各学年における学業達成に影響を与えるのは男子に特徴的な結果であると考えられる。

以上の結果から、自律的・高校進学動機と学業達成の関連について考察を行う。まず、仮説に反して、同一化的調整は入学後の学業達成と関連を示さなかった。これは、「学力を上げること」や「進学のための勉強をすること」を求めて、同一化的調整で高等学校に進学していたとしても、実際の学業達成にはつながらないということを意味している。

ではなぜこのような結果になったのであろうか。Vallerand & Bissonnette (1992) は学業に対する動機づけにおいて同一化的調整が相対的に最も値が高く、次いで統合的調整が高いことを報告している。また、統合的調整を扱ってはいないが Hayamizu (1997) も学業動機のなかで同一化的調整が相対的に最も高い値を示すことを報告している。これらから、速水 (1995) は、学習行動において完全なる外発的動機づけ、完全なる内発的動機づけよりも中間的の動機づけの方が相対的に多くの生徒が持つ動機であることを指摘している。本研究は学習行動に対しての動機づけではなく高校進学動機を対象としたものであるため、知

Table6-1-4 自律の高校進学動機が学業達成に与える影響(男子 n=103)

	自律の高校進学動機(β)			R^2
	外的・取り入れ的 調整	同一化的調整	統合的・内的調整	
1年成績	.36 ** (.35 **)	n.s.	n.s.	.15 **
2年成績	.43 ** (.39 **)	n.s.	n.s.	.19 **

注) ()内は相関係数

** $p < .01$

Table6-1-5 自律の高校進学動機が学業達成に与える影響(女子 n=100)

	自律の高校進学動機(β)			R^2
	外的・取り入れ的 調整	同一化的調整	統合的・内的調整	
1年成績	n.s.	n.s.	n.s.	
	n.s.	n.s.	n.s.	
2年成績	n.s.	n.s.	n.s.	
	n.s.	n.s.	n.s.	

注) ()内は相関係数

見をそのまま転用するわけにはいかないが、進学動機においても同様の傾向がある可能性はあるだろうと推測できる。そこで、自律的・高校進学動機尺度の各下位尺度得点を各項目数で除した値の平均値を算出してみたところ、外的・取り入れ的調整が 3.01 (range1-5; n=478), 同一化的調整が 3.78 (range1-5; n=478), 統合的・内的調整が 3.84 (range1-5; n=478) となった。同一化的調整が相対的に最も高いものという訳ではなかったが、range が 1～5 であることから考えると、高校進学に対する動機づけとして多くの生徒が同一化的調整をあげていることがわかる。つまり、高等学校入学直後においては多くの生徒が「学力を上げたい」「進学のための勉強をしたい」等々の気持ちを持っていたと考えられるのである。これらが実際の学業達成につながらないのはなぜだろうか。それには、以下のような可能性が考えられる。まず第 1 に、入学直後にはそのように思っていたとしても、高校生活を送り様々な課題に直面していくなかで動機づけが低下していったという可能性である。もちろん、入学したころに持っていた動機を維持し、高いパフォーマンスを示す生徒もいるだろう。しかし、高等学校に入学すると、同じような学力レベルの中での競争やより高度な学習内容、あるいは部活動やアルバイトといった課外活動との両立など中学校までには経験していないさまざまな課題に直面する。そのような中で学業に対しての動機づけを維持できず、「初心忘れるべからず」とはいかなかった生徒がいたとしても不思議ではない。したがって、入学後に測定する高校進学動機に関してはこのような動機の維持に関する弁別性はなかったのかもしれない。第 2 に学業達成の測定において制限があった可能性が指摘できる。本研究で測定している学業達成とは高校 3 年生になった 4 月の時点で回想的に高校 1 年生、2 年生の成績を自己評定しているものである。したがって主観的な

評価も含まれてしまうため、その過程で学業達成の評定が正確になされなかった可能性がある。本研究では調査実施上の難しさから、教師による成績の評定や、学力テストの点数などの客観的な指標については検討の対象外とした。しかし、回想的な自己評定によらない、このような客観的な指標を用いたときにどのような結果が示されるかということは、今後確認していく必要があるだろう。

一方、研究2、3において学校不適応指標と正の関連を示した外的・取り入れ的調整が、学業達成と正の関連を示したことは非常に興味深い。このような結果になった背景として以下の可能性が指摘できる。永作・新井（2005）は外的・取り入れ的調整のなかの項目に「他の学校には学力が足りなかった」という項目（2章 Table2-2-1 参照）があることなどから、外的・取り入れ的調整と不本意入学者の関係を指摘している。このように外的・取り入れ的調整を高く示す生徒の中に、「実際に進学している今の学校よりも高いレベルの学校を志望していたがその学校に進学することができなかった結果として現在の学校に通うことになった」という不本意入学者が一定数いるとしたら、そのような生徒は入学時点での学力が他の生徒たちよりも高かった可能性がある。そのような入学時点での学力差が入学後の学業達成に影響を与えている可能性があるかもしれない。あるいは、不本意入学であったがために、この次の大学受験などで挽回しようという動機が生じて、それが高等学校での学業達成に影響を与えた可能性もあるだろう。本研究で調査対象とした調査校が都内の進路多様校であり、ほぼ全員の生徒が上位学校に進学はするものの、その進路先は4年制大学、短期大学、専門学校と多様であるという中堅～上～下という学力レベルの高等学校であったということも影響していた可能性がある。したがって、今後は入学時点における学業成績などを

統制することや，調査対象校を広げることなどを行い，さらに検討を進める必要があると考えられる．

第2節 本章のまとめ

本章では自律的高校進学動機と高等学校入学後の学業達成の関連について検討を行った。永作・新井（印刷中）では検討されなかった学業達成という側面からの学校適応を検討することで、自律的高校進学動機のなかでも特に同一化的調整の役割が明らかになることが期待された。しかしながら、結果は事前の予想に反した結果となった。同一化的調整は高等学校入学後の学業達成と関連が見られず、反対に関連が見られたのは外的・取り入れ的調整であった。このような結果になった理由として、本研究で対象とした進路多様校という高等学校の特徴による影響や、学業に対する直接の動機づけではなく進路選択に際した進学動機であり、受験結果や居住地などの外的要因に左右される余地があるものであることによる影響などが考えられる。今後は高等学校入学時点での学業成績を統制したり、客観的な学業達成指標を用いたりするなど、さらに検討を加える必要があると考えられる。

第 7 章

自律的高校進学動機と 2 年後の 進路不決断 【研究 6】

第 1 節 自律的高校進学動機と 2 年後の高等学校 3 年
年時における進路不決断の関連【研究 6】

第 2 節 本章のまとめ

第 7 章 自律的・高校進学動機と 2 年後の進路不決断

第 1 節 自律的・高校進学動機と 2 年後の高等学校 3 年時における 進路不決断の関連 【研究 6】

【目的】

研究 3 で検討された自律的・高校進学動機による学校適応・不適応指標の予測において、同一化的調整と学校適応との関連は明確に示されなかった。また、研究 5 では自律的・高校進学動機と学業達成の関連が検討され、同一化的調整は、学業達成と関連を示すことが予想されたが、結果は事前の予想に反したものであった。しかしながら、同一化的調整は学業面だけではなく、進路面にも価値を置く進学動機である。そこで、本研究では高等学校入学時に測定された自律的・高校進学動機と、2 年後の高校 3 年生の時点における進路意識について検討を行う。本研究では進路意識の指標として進路不決断を用いることとした。進路不決断とは進路選択に対して迷いや不安を感じ、将来の進路を決めることができない心理状態であり（清水，1989）、多くの研究で進路選択における望ましくない状態として検討されている。同一化的調整は、進路選択における望ましい状態、つまり進路不決断の低さと関連することが予想される。

【方法】

調査時期・調査対象

TIME 1（2002 年 5 月中旬）：東京都の公立高校 3 校に在籍する 1 年生 480 名（男子 240 名，女子 239 名，不明 1 名）のうち、記入漏れ，記入ミスを除いた 475 名（男子 238 名，女子 236 名，不明 1 名）。これら 3

校はほぼ全員が 4 年制大学，短期大学，専門学校のいずれかに進学する普通科の進学校である。退学者が数多くでるような教育困難校でもなく，難関私大や国立大学をすべての生徒が目指すような上位進学校でもない，進路多様校であるという点が本研究で対象とした高等学校の特徴といえる。また，他の高等学校と比べて，特別に際立ったカリキュラムを設けている高等学校ではなく，それは，学校移行期の学校適応に対する対応・指導に関しても同様である。TIME 1 では，進学動機の測定を行った。

TIME 4（2004 年 4 月）：TIME 1，TIME 4 の調査にいずれも回答を行った 3 校の生徒 262 名のうち，欠席や記入漏れ，記入ミスを除いた有効回答者 207 名（男子 106 名，女子 100 名，不明 1 名）。

調査手続き

調査は，被調査者の所属するクラス単位で，集団で実施された。また，各高等学校のクラス担任に調査を委託したため，より正確な実施が可能となるように，具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」が作成され各学校の担任教師に配付された。TIME 4 は高等学校入学後約 2 年を経過し，最高学年である高校 3 年生となった 4 月を設定した。

調査内容

TIME 1：自律的高校進学動機尺度（外的・取り入れ的調整，同一化的調整，統合的・内的調整；30 項目 5 件法：永作・新井，2003）。

TIME 4：高校 3 年生の進路意識を測定するため，進路不決断尺度（長須，1993；進路決定不安，進路選択葛藤，進路相談希求，進路障害不安，進路外的統制，進路情報不足，進路モラトリアム，進路準備不安；8 下位尺度各 5 項目の計 40 項目，5 件法）を使用した。これは長須（1993）が高校生における「不決断」状態を明らかにするために作成したものである。長須（1993）による各下位尺度の説明と項目例を以下に記す。

- 進路決定不安：進路先を決めることの必要性は認識していても決定することに不安を抱いている状態。「進路を決めることに対して不安がある」
- 進路選択葛藤：考えすぎて決まらない、いろいろと興味があるので決まらないなど、接近一接近の葛藤状態。「いろいろなことに興味があるので、どこを進路先にしたらよいかわからない」
- 進路相談希求：進路について誰かと相談したいという欲求の程度。「進路の問題は重要なことなので、誰かと相談したい」
- 進路障害不安：親の反対や社会の変化など、進路先の選択に関する外的な阻害因の存在を訴えている状態。「希望する進路はあるが、それに親が反対するのではないかと思う」
- 進路外的統制：運や偶然など生徒の能力や努力とは関係しない要因の存在により進路先の決定ができない状態。「進路の決定は運や偶然によって決まることが多い」
- 進路情報不足：自分の興味、関心、能力、適性、進路先のことなどの情報がよくわからないので意志決定ができない状態。「自分の興味や関心がよくわからない」
- 進路モラトリアム：就職や進学のことをあまり考えたことがない、考えるよりも好きなことをしていきたい、今のままでよいといった決定の先延ばしあるいは回避。「いままであまり進路のことを真剣に考えたことがない」
- 進路準備不安：進路の希望は明確であるが入社試験や入学試験、またそのための準備に不安がある状態。「具体的な進路の希望はあるが、準備が十分でないので試験が心配である」

【結果と考察】

進路不決断に与える影響

進路不決断尺度の合計得点，および各下位尺度の下位尺度得点を基準変数とし，自律的・進路意識尺度の各下位尺度を説明変数とした重回帰分析を行った．その結果を Table7-1-1 に示す．同一化的調整は，進路モラトリアムに対して有意な負の標準偏回帰係数を示したが，それ以外の下位尺度との関連は見られなかった．同一化的調整が高いことが進路決定に対して消極的な状態である進路モラトリアムを抑制することにつながるという結果は，想定された同一化的調整と望ましい進路意識との関連を支持するものである．しかしながら，それ以外の下位尺度に対しては関連が見られず，全体として仮説に反した結果であったと考えられる．一方，外的・取り入れ的調整は進路準備不安を除いた全ての下位尺度，および全体得点に有意な正の標準偏回帰係数を示していた．この結果は，「先生が行けと行ったから」などといった統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整は高校3年生の時点において進路が定まらないという不決断に影響を与えるということを示している．研究3では，外的・取り入れ的調整が高いことは，入学から半年後，1年後の主観的学校適応感の低さと関連することが示されている．加えて，本研究においては，外的・取り入れ的調整が進路意識の面からも望ましくない進学動機であるということが示唆された．外的・取り入れ的調整が相対的に最も影響を与えていたのは進路外的統制であったが，外的・取り入れ的調整が非自己決定的で統制的な進学動機であることから考えると，これは妥当な結果であったのかもしれない．次に，男女別に分析を行った結果を Table7-1-2～7-1-3 に示す．全体での分析と比較すると対象者数が少なくなかったことで有意な標準偏回帰係数の値が少なくなっているものの，

Table 7-1-1 進路不決断尺度に対する重回帰分析結果

	外的・取り入れの調整	同一化的調整	統合的・内的調整	R^2
	β	β	β	
進路不決断全体	.26 **	n.s.	n.s.	.07 **
進路決定不安	.17 *	n.s.	n.s.	.03 *
進路選択葛藤	.17 **	n.s.	n.s.	.03 *
進路相談希求	.17 **	.11 †	.12 †	.06 **
進路障害不安	.19 **	n.s.	n.s.	.05 **
進路外的統制	.27 **	n.s.	n.s.	.08 **
進路情報不足	.21 **	n.s.	n.s.	.05 **
進路モラトリアム	.13 *	-.14 *	n.s.	.04 *
進路準備不安	n.s.	n.s.	n.s.	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Table 7-1-2 進路不決断尺度に対する重回帰分析結果 (男子n=103)

	外的・取り入れの調整	同一化的調整	統合的・内的調整	R^2
	β	β	β	
進路不決断全体	.29 **	n.s.	n.s.	.08 *
進路決定不安	n.s.	n.s.	n.s.	
進路選択葛藤	n.s.	n.s.	n.s.	
進路相談希求	.25 *	n.s.	n.s.	.09 *
進路障害不安	.31 **	n.s.	n.s.	.11 *
進路外的統制	.27 **	n.s.	n.s.	.08 *
進路情報不足	n.s.	n.s.	n.s.	
進路モラトリアム	n.s.	n.s.	n.s.	
進路準備不安	.29 **	n.s.	n.s.	.08 *

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Table 7-1-3 進路不決断尺度に対する重回帰分析結果 (女子n=100)

	外的・取り入れの調整	同一化的調整	統合的・内的調整	R^2
	β	β	β	
進路不決断全体	.27 **	n.s.	n.s.	.08 *
進路決定不安	n.s.	n.s.	n.s.	
進路選択葛藤	n.s.	n.s.	n.s.	
進路相談希求	n.s.	n.s.	.20 †	
進路障害不安	.25 *	n.s.	n.s.	.10 *
進路外的統制	.32 **	n.s.	n.s.	.12 **
進路情報不足	.27 **	n.s.	n.s.	.09 *
進路モラトリアム	.18 †	-.20 †	n.s.	.05
進路準備不安	.24 *	n.s.	n.s.	.07 †

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

男女別の分析結果は外的・取り入れ的調整が進路不決断の各下位尺度に正の影響を及ぼすという全体での分析結果と大きな違いはないと考えられる。

第3節 本章のまとめ

本章では自律的・高校進学動機と高校3年生の4月の時点における進路不決断との関連を検討した。研究2や研究3では検討されなかった進路意識という側面から検討することで、自律的・高校進学動機のなかでも特に同一化的調整の役割が明らかになることが期待された。しかしながら、研究5と同様に、結果は事前の予想に反したものとなった。同一化的調整は進路不決断と部分的に関連したものの、全体としてはあまり関連が見られなかった。この理由としては、研究5と同様、同一化的調整がその後維持されなかった可能性が指摘できる。入学直後にはそのように思っていたとしても、高校生活を送り様々な課題に直面していくなかで動機づけが低下していったという可能性である。あるいは動機づけの低下ではなく「変化」として捉えることもできるだろう。この結果は、高等学校入学時に卒業後の進路選択を見据えた進学動機を持っていたとしても高校3年生時における望ましい進路意識にはつながらないということである。しかし、高等学校在学中に進路選択に対する考え方や進路志望が変化したとしても何ら不思議はない。中学校卒業時点では4年制大学進学を考えていたとしても、高等学校在学中に短期大学や専門学校への進学を志望することは当然あり得る。このように考えると、同一化的調整が進路不決断に影響を与えなかったことも当然の結果であったのかもしれない。

一方、進路不決断と関連が見られたのは外的・取り入れ的調整であった。ただし、研究5での結果との大きな違いは外的・取り入れ的調整が望ましくない進路意識の状態と関連していたということである。つまり、外的・取り入れ的調整は、学業達成には正の影響を与えたものの、高等進路不決断の高さという望ましくない進路意識にも影響を与えていたの

である。Ryan & Connell (1989) は SDT に基づき、学業に対する動機づけを検討した結果、取り入れ的調整が学業における努力やポジティブな対処と関連する一方で、学業への不安にも関連することを示している。つまり、取り入れ的調整によって動機づけられた行動は、それなりに良いパフォーマンスにつながる一方で、不安といったネガティブな情動とも関連することを示唆している。端的に言うと、「成績は悪くないが、不安を抱えている」という状態である。一方、進路不決断は不安と関連の強い概念であることが知られている (Kaplan & Brown, 1987; 長須, 1993; Serling & Betz, 1990)。したがって、外的・取り入れ的調整が学業達成に関しては正の影響を及ぼした一方で進路不決断には負の影響を及ぼした背景には、このような不安という要因が関係していた可能性があると考えられる。

このように、高校3年生時の進路意識との関係においても、外的・取り入れ的調整があまり望ましくない進学動機であるということが示唆された。したがって、中学生に対して進路選択への支援を行う際には、外的・取り入れ的調整を持たないように指導・援助することが重要であると考えられる。しかし、高等学校入学時点で統制的な進学動機を持っていることが、直接進路不決断の高さにつながるのか、あるいは特性次元における不安や何事に対しても統制的な方法で行動する志向性など他の要因が介在しているのかといった点に関しては、明らかになっていない。この点に関しては今後の課題であると考えられる。

第 8 章

中学生における自律的高校進学動機の 内在化要因の検討 【研究 7, 8】

- 第 1 節 関係性への欲求充足と自律的高校進学動機の
関連【研究 7】
- 第 2 節 基本的心理的欲求充足と自律的高校進学動機
の関連【研究 8】
- 第 3 節 本章のまとめ

第8章 中学生における自律的高校進学動機の 内在化要因の検討

第1節 関係性への欲求充足と自律的高校進学動機の関連

【研究7】

【目的】

研究2～6までの一連の研究では、中学生へ進路指導・援助を行う上で、生徒が自己決定的な進学動機を持てるよう援助・指導することの重要性が示された。しかし、どのような要因が自律的進学動機の内在化を促進し、自己決定性を高めているのかといった点についてはいまだ検討されていない。

SDTによれば、動機の内在化によって自己決定性は高められるとされており、この動機の内在化が行われるためには、有能性への欲求・自律性への欲求・関係性への欲求という3つの基本的心理欲求（Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000）を充足することが必要であるとされている。このような3つの基本的欲求の中で、本研究では関係性への欲求充足という概念に着目した。関係性への欲求充足に着目したのは、ソーシャル・サポートが中学生の高校受験に対する満足感や努力感に影響を与えていることを示した川原（2000）や中学生における学校生活満足度と進路発達との関連について、比較的學校生活に適應している生徒の方が、適應していない生徒よりも進路発達が進んでいることを示した松井・佐藤（2000）など、関係性への欲求充足と関連すると考えられる変数と中学生のポジティブな進路選択とを関連づけた研究が散見されたことによるものである。ソーシャル・サポートや学校生活満足度はいずれ

も SDT において「他人につながっているという感覚であり，他人を大切に思ったり大切に思われたりする気持ち，そして，集団や自分のコミュニティへの所属感を持つこと（Deci & Ryan, 2002）」と定義される関係性への欲求充足にあたる概念であると考えられる．したがって，これらの変数は高校進学動機の内在化を促進する要因であると予測される．そこで，本研究では関係性への欲求充足に関連する心理変数であると考えられるソーシャル・サポートと学校生活満足度が自律的・高校進学動機に与える影響について検討を行うこととした．親密な人間関係を構築していると知覚し，関係性への欲求が充足されることによって，動機の内在化が促進し，動機が自律的になると考えられることから(Ryan, Stiller, & Lynch, 1994), 周囲からのソーシャル・サポートを高く知覚すること，及び学校生活満足度の「承認」が高いことは自律的な進学動機と関連し，学校生活満足度の「被侵害・不適応」が高いことは統制的な進学動機と関連することが予想される．また，周囲からのソーシャル・サポートを高く期待することは，学校生活の適応感に関連することが考えられる．特に，友人や教師からのサポート期待が高ければ，「承認」は高く，「被侵害・不適応」は低くなると考えられる．したがって，ソーシャル・サポートが学校生活満足度に与える影響を検討し，さらにそれらが自律的・高校進学動機に対して与える直接的・間接的影響についても検討を行う．

【方法】

調査対象

茨城県内の公立中学校 2 校の 3 年生 163 名（男子 91 名 女子 72 名）。

調査時期

2004 年 1 月。

調査手続き

学級担任によりクラス単位で授業時間中に一斉に実施した。また、より正確な実施が可能となるように、具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」を作成し各担任教師に配付した。

調査内容

①自律的・高校進学動機尺度（外的・取り入れ調整，同一化的調整，統合的・内的調整；30項目5件法；永作・新井，2003）。「あなたが高校（高専なども含む）に進学したいと思っている理由について，以下の項目を読んでそれぞれ自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい」という教示のもと，「全く当てはまらない(1)」～「非常に良く当てはまる(5)」の間で評定を求めた。

②学校生活満足度尺度（承認，被侵害・不適応；20項目5件法；河村，1999c）。「全く当てはまらない(1)」～「非常に良く当てはまる(5)」の間で評定を求めた。

③ソーシャル・サポート尺度中学生版（親サポート，友人サポート，教師サポート；16項目4件法；岡安・嶋田・坂野，1993）．岡安他（1993）の原尺度では，父親，母親それぞれからどの程度援助が期待できるかについて評定する形式となっているが，本研究ではどちらかの親がいない生徒などへの倫理的な配慮から，援助を期待する対象を「両親・保護者」と設定し，評定を求めた．評定は「絶対ちがう(1)」から「きっとそう(4)」までで，値が大きいほど，知覚されたソーシャル・サポートへの期待が高いように得点化した。

【結果と考察】

相関分析

まずは、自律的・高校進学動機尺度、学校生活満足度尺度、ソーシャル・サポート尺度の各下位尺度得点間の相関係数を求めた。その結果を Table8-1-1 に示す。その結果、すべてのサポート源と同一化的調整、統合的・内的調整との間に ($r=.18\sim.48$) の有意な正の相関がみられた。したがって、周囲からのソーシャル・サポートを高く知覚することは自律的な高校進学動機と関連するだろうという仮説は支持された。

次に、学校生活満足度尺度の「承認」と自律的進学動機との関連を見ると、同一化的調整との間に弱い正の相関 ($r=.29, p<.01$) が、統合的・内的調整との間に中程度の正の相関 ($r=.51, p<.01$) がみられた。したがって、学校生活満足度の「承認」が高いことは自律的な進学動機と関連するだろうという仮説も支持されたといえる。また、学校不適応の指標である「被侵害・不適応」との関連では外的・取り入れ的調整の間に弱い正の相関 ($r=.23, p<.01$) がみられた。以上のことから、「被侵害・不適応」が高いことは統制的な進学動機と関連するという仮説も支持され、仮説はすべて支持された。

パス解析

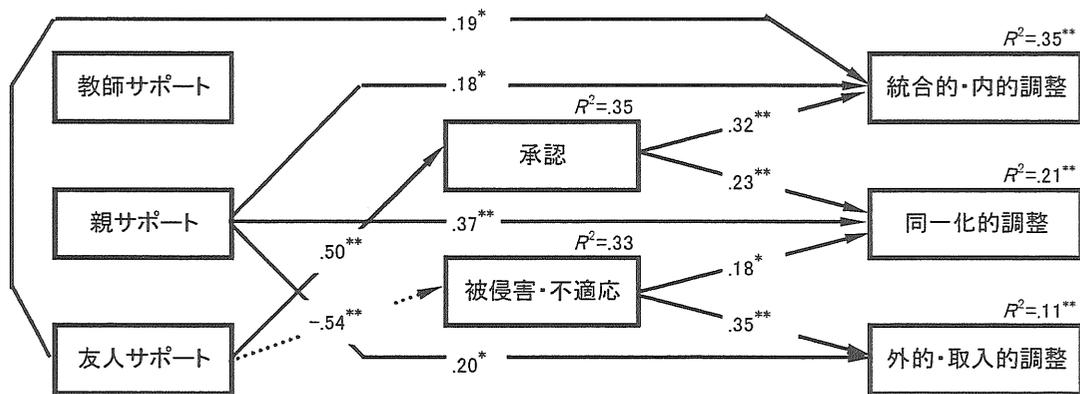
次に、ソーシャル・サポートと学校生活満足度が自律的・高校進学動機に与える影響について検討を行った。ソーシャル・サポートと学校生活満足度の関係を考えると、周囲からサポートを受けられることができると期待することは、学校生活において承認されているという感覚を高め、侵害を受けているという不適応感を低めると考えられる。

そこで、ソーシャル・サポートが学校生活満足度を媒介して自律的・高校進学動機に与える影響を検討するため、パス解析を行った。その結果を Figure8-1-1 に示す。パス解析の結果、友人サポートの高さは承認

Table8-1-1 自律的・高校進学動機と学校生活満足度, ソーシャル・サポートの相関

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
①外的取り入れ的調整							
②同一化的調整	.35 **						
③統合的・内的調整	.20 *	.54 **					
④承認	.04	.29 **	.51 **				
⑤被侵害・不適應	.23 **	-.01	-.25 **	-.36 **			
⑥親サポート	.12	.39 **	.43 **	.38 **	-.35 **		
⑦教師サポート	.06	.23 **	.37 **	.35 **	-.25 **	.48 **	
⑧友人サポート	-.02	.18 *	.48 **	.58 **	-.57 **	.50 **	.44 **

* $p < .05$ ** $p < .01$



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

Figure8-1-1 ソーシャル・サポートの知覚が自律的高校進学動機に与える影響

の高さと被侵害・不適応の低さを説明することが示された。さらに、承認は同一化的調整と統合的・内的調整に対して正のパス係数を示していた。また、被侵害・不適応は、外的・取り入れ的調整、同一化的調整に有意な影響を与えていた。

一方、親サポートは、外的・取り入れ的調整、同一化的調整、統合的・内的調整にそれぞれ正の影響を与えていた。また、友人サポートは統合的・内的調整に直接の影響を与えていることも示された。教師サポートに関しては、事前の予想に反して、学校生活満足度や自律的・高校進学動機に影響を与えていなかった。

以上の結果は、親密な人間関係を構築していると知覚し、関係性への欲求が充足されることによって、動機の内在化が促進し、動機が自律的になるという Deci & Ryan (2002) や Ryan et al. (1994) を支持する結果であったと言えよう。ただし、知覚されたソーシャル・サポートの資源によって自律的・高校進学動機に与える影響の側面が異なったことや、パス解析で教師サポートと自律的・高校進学動機の関連が見られなかったことなど、単純に関係性への欲求充足と自律的な動機づけとの関連を指摘するだけでは収まらない結果もあった。これらは独立変数間相互の影響を統制した上での結果であるパス解析と2変数間の関係を記述する相関分析との違いも踏まえながら考察する必要があると考えられる。

相関分析の結果では、すべてのサポート源および「承認」は同一化的調整、統合的・内的調整と正の関連を示した。このことは関係性欲求の充足と動機づけの内在化が関連するという指摘と矛盾しない結果であったと考えられる。しかしながら、パス解析の結果からは、教師サポートと自律的・高校進学動機の間には有意な関連性が示されなかった。しかし、この結果は進路指導・援助における教師の役割を否定するものではなく、

自律的・高校進学動機という変数についての1つの知見に過ぎないことを念頭におく必要があるだろう。今回、教師サポートからの影響が見られなかった理由として、今回使用した尺度の測定しているのは情緒的サポートであることが影響している可能性がある。進路指導に際して教師に期待される役割として、情報提供や指導的助言など道具的サポートがあげられる。それらは本研究において測定されたソーシャル・サポートのなかには含まれていない。そのため今回の調査では教師からのサポートの影響が現れなかったのかもしれない。ところで、落合・佐藤・岡本・国本（1995）は進路相談において生徒に望まれる教師の対応を、現実的で厳しさを伴った指導・指摘、すなわち父性的対応と優しさや温かさに包まれた受容的な対応、すなわち母性的な対応の両方を合わせ持つことを生徒が教師に求めていると述べている。つまり、進学先の情報や現在の学力を踏まえた指導・アドバイスといった道具的サポートだけを積極的に行うことで生徒が自律的な進学動機を持つとは考えにくい。今後、教師が自律的・高校進学動機を生徒が持つために、どのような援助を行うことが可能であるかについては、教師によるサポートの性質を踏まえた上で、道具的サポート、情緒的サポートの両方を含めた検討が必要であると考えられる。加えて、Ryan et al.（1994）はSDTに基づいて親と教師と友人との関係性の認知が中学生の学業に対する動機づけや自尊心などに与える影響を検討し、重回帰分析を行った結果、関係対象の違いによって影響を与える側面が異なることを示している。学業に対する動機づけと、高校への進学動機という違いはあるものの、関係性の対象によって動機への影響の与え方が異なる可能性があるという結果は、本研究の結果とも一致する。したがって、パス解析において教師からのサポートの知覚が自律的・高校進学動機に対して有意な標準偏回帰係数を示さ

なかったという結果も、SDTの枠組みから大きく外れた結果ではないと考えられる。

ところで、同一化的調整には「承認」からも「被侵害・不適応」からも正の影響があるという結果が示されていた点や、親サポートから全ての進学動機に正の影響が示されていた点についても考察する必要があるだろう。「承認」が統合的・内的調整に影響を与えることや、「被侵害・不適応」が外的・取り入れ的調整に影響を与えることは予想されたが、どちらも同一化的調整に正の影響を与えるという結果は、事前の予想に反するものであった。同一化的調整とは、具体的な項目として「自分の学力を上げたいから」「進学のための勉強をしたいと思ったから」といったものがあり、永作・新井（2003）は「特に学業面に関するものが中心となっている」と述べている。つまり、学業面での向上や大学や短大等への進学を目的として高等学校に進学するという意識を表す変数であるといえる。周囲から承認されているという感覚を持っていることによって、このようなポジティブな意識を育む環境が生まれやすいだろうということは考えられるものの、周囲から侵害を受け不適応を認知していることが同一化的調整に影響を及ぼすという点については、不明な点が多い。しかし、例えば香取（1999）はいじめの影響について、一般に指摘される情緒的不適応などのマイナスの影響に加え、精神的強さ、進路選択への影響といったプラスの影響の存在を示唆している。また、坂西（1995）はいじめの被害者への影響の中には負けず嫌いさの向上などの影響が存在する事を述べている。このように、侵害を受けることや不適応感を感じることといった経験を人生の中でのポジティブな力に昇華するといった方向性があるという報告が、いくつかなされている。本研究の結果は、被侵害・不適応経験のこのような側面を示唆しているのかも

しれない。しかしながら、あくまでも可能性を示唆したに過ぎないため、今後さらなる検討を重ねる必要がある。

そして、パス解析の結果、親サポートはすべての動機に有意な正の影響を与えていた。したがって、親からのサポートを期待できると認知することは、「自分が気に入ったから」など自律的な進学動機である統合的・内的調整、学業面での向上や進学を意識した進学動機である同一化的調整、「親や保護者が行けというから」などといった統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整のそれぞれに影響を与えているということになる。つまり、親からサポートを期待できると認知することは、自律的な進学動機にもつながるが、同時に統制的な進学動機にもつながるということを示している。これは、仮説から考えると矛盾する結果となっている。仮に、親からのソーシャル・サポートの期待が高いということと親との心理的距離が近いと解釈すると、心理的距離が近いということが親密な関係を生み、動機の内在化につながる一方で、同時に親からの統制的な干渉力の強さにもつながる可能性があるのかもしれない。しかし、これはあくまでの可能性について論じているに過ぎないため、なぜこのような結果となったのかという点については、今後検討を重ねる必要があるだろう。最後に、本研究では関係性への欲求充足と自律的・自主的進学動機との関係を検討したが、有能性への欲求充足や自律性への欲求充足と自律的・自主的進学動機との関連も併せて検討し、進学動機の内在化に関して包括的に議論していくことが今後重要になってくると考えられる。

第2節 基本的心理欲求充足と自律的高校進学動機の関連

【研究8】

【目的】

研究7では、関係性への欲求充足と自律的高校進学動機の関連について検討し、関係性への欲求充足が高校進学動機の内在化を促進する可能性があることを指摘した。しかしながら、有能性への欲求充足と自律性への欲求充足という残りの2つの欲求充足に関しても併せて検討する必要がある。そこで、本研究では3つの基本的心理欲求の充足と自律的高校進学動機の関連について検討する。SDTにしたがえば、基本的心理欲求が充足されることにより動機の内在化が促進されると考えられるため、これらの欲求が充足されることは自律的な高校進学動機を高める要因になると予想される。

【方法】

調査対象

首都圏都市部の公立中学校2校と首都圏郊外地域の公立中学校2校の3年生377名のうち、記入もれなどを除いた有効回答者366名。

調査時期

2005年1月～2月。

調査手続き

学級担任によりクラス単位で授業時間中に一斉に実施した。また、より正確な実施が可能となるように、具体的方法や注意事項を記した「調査の手引き」を作成し各担任教師に配付した。

調査内容

- ①自律的・高校進学動機尺度（外的・取り入れの調整，同一化的調整，統合的・内的調整；30項目5件法：永作・新井，2003）。
- ②心理的欲求充足尺度（関係性への欲求充足，自律性への欲求充足，コンピテンスへの欲求充足：大久保・長沼・青柳，2003）。
- ③進学先の確定状況：記入したくない場合は記入しなくても良いということをも明記したうえで，1.確定済み 2.受験結果待ち 3.これから受験する 4.高校には行かない，という選択肢の中から一つ選択を求めた。なお，1.および 4.と回答したものに関しては，分析対象から除外した。

【結果と考察】

1. 相関分析

まず，自律的・高校進学動機と心理的欲求充足の関連を検討するため，相関分析を行った。その結果を Table 8-2-1 に示す。相関分析の結果，関係性への欲求充足は統合的・内的調整と弱い正の相関があった。また，自律性への欲求充足は外的・取り入れの調整と負の関連を示した。コンピテンスへの欲求充足は同一化的調整と弱い正の相関，統合的・内的調整とも弱い正の相関を示した。以上の結果から，心理的欲求の充足は動機の内在化と関連を示すことが明らかになった。

Table8-2-1 基本的心理的欲求充足と自律的高校進学動機の相関

心理的 欲求充足	自律的高校進学動機		
	外的・取り入れ	同一化	統合的・内的
関係性充足	-.06	.10 †	.30 **
自律性充足	-.19 **	.04	.09 †
コンピテンス充足	-.08	.21 **	.25 **

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

2. 重回帰分析

次に、自律的・高校進学動機に心理的欲求の充足が与える影響について検討を行うため、自律的・高校進学動機尺度の下位尺度得点を目的変数とし、心理的欲求充足尺度の下位尺度得点を説明変数とした重回帰分析を行った (Table8-2-2)。結果を図示したものを Figure8-2-1 に示す。その結果、外的・取り入れ的調整に対しては自律性への欲求充足が負の影響を与えていた。したがって、「自分の生き方は自由に決めることができていると思う」などの自律性への欲求を充足させることにより、高校進学に対する統制的な自己調整である外的・取り入れ的調整を低減させることができると考えられる。また、関係性への欲求充足は統合的・内的調整に対して正の影響を与えていた。さらに、コンピテンスへの欲求充足は同一化的調整と統合的・内的調整のそれぞれに正の影響を及ぼしていた。以上のことから、本研究の結果は、基本的心理欲求の充足が動機づけを内在化させるという Deci & Ryan (2002) の指摘を支持する結果ではあったものの、内在化させる側面は、欲求の種類によって異なる可能性があることが示唆された。Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan (2003) は、関係性への欲求やコンピテンスへの欲求の普遍性について疑うものがほとんどいないのに比べ、自律性への欲求の普遍性については広く論議が絶えないことを指摘し、その要因に自律性への欲求の文化差をあげている。Iyengar & Lepper (1999) はアジア・アメリカンが自己決定的な選択によりもむしろ信頼する他者によってもたらされた選択により内発的動機づけが高まることを示している。ここには欧米文化圏の個別性を重視する文化的志向性とアジア文化圏の集団性を重視する文化的志向性の違いがあるという指摘がされている。このような視点から考えると、

Table8-2-2 基本的心理欲求充足が自律的・高校進学動機に与える影響

説明変数	外的・取り入れ	同一化	統合的・内的
関係性への欲求充足	n.s.	n.s.	.27 **
自律性への欲求充足	-.19 **	n.s.	n.s.
コンピテンスの欲求充足	n.s.	.20 **	.23 **
R^2	.04 **	.05 **	.12 **

** $p < .01$

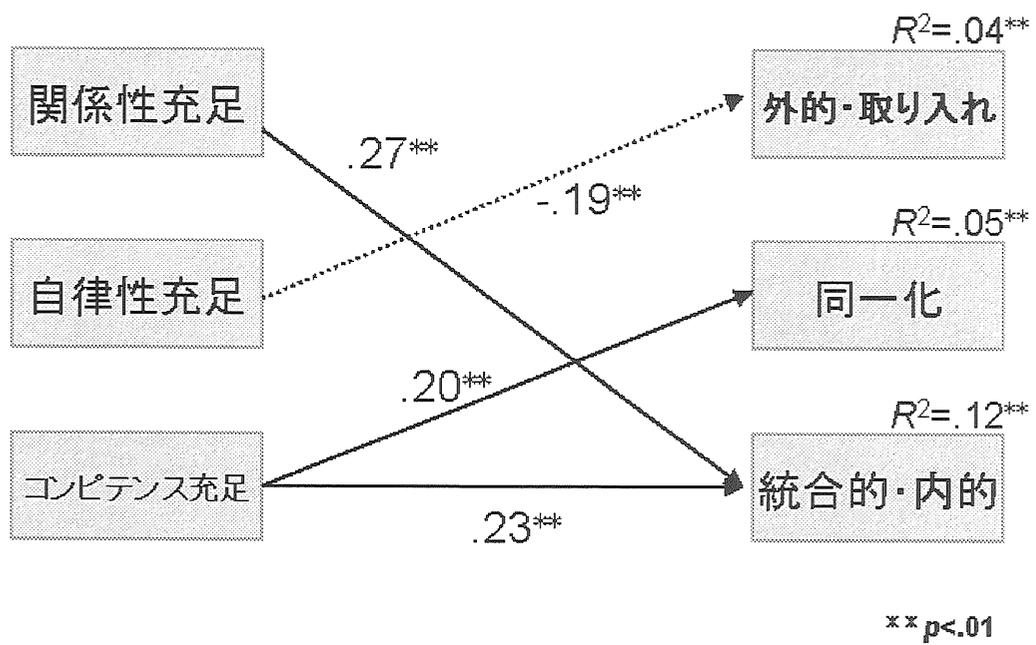


Figure8-2-1 基本的心理欲求の充足が自律的高校進学動機に与える影響

自律性への欲求充足が統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整を抑制した一方で、自律的な進学動機である統合的・内的調整や同一化的調整に促進的な影響を持たなかったという本研究の結果は、このような文化差が影響を与えている可能性も考えられる。

文部科学省（1998）中学校指導要領の総則には、「生徒が自らの生き方を考え主体的に進路選択をすることができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」とある。しかし、本研究の結果から、自律性への欲求を充足し、主体的な進路選択を促すようにするだけでは、同一化的調整や統合的・内的調整といった高等学校進学後の学校適応と関連する自律的な自己調整を育むことはできない可能性があることが示唆されたと考えられる。むしろ、本来の意味で主体的な進路選択を促進しようとするのであれば、「自分の周りにいる人のことが好きだ」といった関係性への欲求や「毎日の生活で自分のやっていることに達成感を感じる」といったコンピテンスへの欲求を充足させることが重要である可能性が高いと考えられる。

第3節 本章のまとめ

本章では、自律的高校進学動機の内在化要因について検討を行い、自己決定的な進学動機を促進する要因について検討した。その結果、研究7では、関係性への欲求充足にあたると考えられるソーシャル・サポートの知覚と学校生活満足度の「承認」が高いことが自己決定的な進学動機と正の関連を示した。また、関係性への欲求が充足されていない状態であると考えられる学校生活満足度の「被侵害・不適応」は、統制的な進学動機を高める要因であることが示唆された。また、研究8では、有能性への欲求充足、自律性への欲求充足、関係性への欲求充足という3つの基本的心理的欲求と自律的高校進学動機の関連について検討を行った。その結果、自律性への欲求充足が統制的な進学動機を抑制する要因であること、関係性への欲求充足と有能性への欲求充足は自己決定的な進学動機を促進する要因であることが示唆された。以上の結果から、中学生の自律的高校進学動機の内在化を促すためには関係性と有能性への欲求充足を促すことが重要であること、統制的な進学動機を抑制するためには自律性への欲求充足を促すことが重要であることが明らかになった。

自己決定的に、(あるいは主体的に)進路を選択することが望ましいということは、文部科学省(1998)の中学校指導要領や進路指導学会(現キャリア教育学会)の進路指導の定義(藤本,1987)に明記されており、そのこと自体は自明のことのように考えられている。しかしながら、「主体的に選択することを教える」ということは、決して簡単なことではない。「自分で考えて決めなさい」と伝えた時点で、その選択は教師あるいは親からの一言によって始動した選択となってしまうという本質的な矛盾があるからである。本研究で示された結果は、進路指導・援助にお

けるこのような本質的な矛盾に対する「有効な解決策」の一つになっていくのではないかと考えられる。

第9章

総括

第1節 本研究のまとめ

- 第1項 自律的・高校進学動機の測定
- 第2項 自律的・高校進学動機と学校適応・不適応
- 第3項 自律的・高校進学動機の個人差
- 第4項 自律的・高校進学動機と学業達成・進路意識
- 第5項 自律的・高校進学動機の内在化

第2節 総合的考察

- 第1項 高等学校への移行期支援【移行前】
- 第2項 高等学校への移行期支援【移行後】
- 第3項 本研究の限界

第3節 今後の課題と展望

- 第1項 進学動機と学習動機の関連
- 第2項 高校進学動機の内在化プログラムの作成

第9章 総括

第1節 本研究のまとめ

第1項 自律的高校進学動機の測定

第2章では、自律的高校進学動機尺度の作成、および信頼性妥当性の検討を行った。予備調査により、自律的高校進学動機の前尺度項目が収集され、それぞれ、外的調整、取り入れの調整、同一化的調整、内的調整に分類された。次に、本調査を行った結果、外的・取り入れの調整、同一化的調整、統合的・内的調整の3つの下位尺度からなる尺度が作成され、その信頼性、妥当性が検証された。

第2項 自律的高校進学動機と学校適応・不適応

第3章、および第4章では、高校1年生を対象に自律的高校進学動機と高等学校入学後の学校適応・不適応の関係を検討した。その結果、横断的に検討を行った5月の時点、高等学校入学後約半年を経過した10月の時点、同じく約1年を経過した翌年3月の時点のいずれの時点においても、自律的な進学動機である統合的・内的調整は学校適応指標と関連し、統制的な進学動機である外的・取り入れの調整は学校不適応指標と関連していることが明らかになった。

また、5月の時点での適応感・不適応感を統制した上で重回帰分析を行った結果、5月の時点で学校生活を楽しいと感じていたり、周囲から承認されていると感じていたりする程度とは独立に、統合的・内的調整は10月、翌年3月の学校適応を予測することが示唆された。同様に、5月の時点での被侵害・不適応感とは独立に、外的・取り入れの調整は

10月の学校不適応感を予測することも示された。

第3項 自律的・高校進学動機の個人差

第5章では自律的・高校進学動機の個人パターンと個人パターンの違いによる学校適応・不適応の違いについて検討を行った。クラスター分析による個人パターンの抽出を行った結果、自律的・高校進学動機は無動機づけ型、他律的動機づけ型、自律的動機づけ型という3つのパターンから把握することが可能であることが示唆された。これらのパターンによる学校適応・不適応の違いについて検討した結果、自己決定性の高い進学動機の個人パターンである自律的動機群がいずれの時点においても最も適応感が高かった。また、自己決定性が一番低いと考えられる無動機づけ群はいずれの時点においても適応感が最も低く、学校不適応感が高いことが示唆された。以上の結果から、外的・取り入れ的調整が高いことよりも、同一化的調整や統合的・内的調整といった自律的な進学動機が低いという無動機状態であることの方が、高等学校移行後に不適応感を感じる可能性が高いことが明らかになった。

第4項 自律的・高校進学動機と学業達成・進路意識

第6章、第7章では自律的・高校進学動機と高等学校入学後の学業達成、および進路意識の関連について検討を行った。第3章や第4章では検討されなかった学業達成や進路意識という側面からの学校適応を検討することで、自律的・高校進学動機のなかでも特に同一化的調整の役割が明らかになることが期待された。しかしながら、結果は事前の予想に反した結果となった。同一化的調整は高等学校入学後の学業達成や進路意識と関連が見られず、これらの変数と関連が見られたのは外的・取り入れ的

調整であった。学業達成や進路意識を基準変数とし、自律的高校進学動機の各下位尺度を説明変数とした重回帰分析の結果から、高等学校入学時点で外的・取り入れ的調整が高いことは、入学後の学業達成の高さにつながる一方で、高等学校3年生の4月時点における進路不決断の高さにつながる可能性があることが示唆された。

第5項 自律的高校進学動機の内在化

第8章では、自律的高校進学動機の内在化要因について検討を行い、自己決定的な進学動機を促進する要因について検討した。その結果、関係性への欲求充足にあたると考えられるソーシャル・サポートの知覚と学校生活満足度の「承認」が高いことが自己決定的な進学動機と正の関連を示した。また、関係性への欲求が充足されていない状態であると考えられる学校生活満足度の「被侵害・不適応」は、統制的な進学動機を高める要因であることが示唆された。また、研究8では、3つの基本的心理欲求が自律的高校進学動機に与える影響について包括的に検討を行った。その結果、自律性への欲求充足が統制的な進学動機を抑制する要因であること、関係性への欲求充足と有能性への欲求充足は自己決定的な進学動機を促進する要因であることが示唆された。

第2節 総合的考察

第1項 高等学校への移行期支援【移行前】

本研究の結果から、高等学校への学校移行を適応的に行うためには、統合的・内的調整という自律的な進学動機を高い持つことが重要であることが明らかになった。一方で、外的・取り入れ的調整という統制的な進学動機を高く持って高等学校に移行することは、移行後の不適応につながりやすいことも示唆された。さらに、5章において検討した進学動機の個人パターンによる学校適応・不適応の違いから、外的・取り入れ的調整が高いことよりも、同一化的調整や統合的・内的調整が低いという無動機状態であることの方が不適応のリスクが高いことが明らかになった。このような結果を受けると、「高等学校への適応的な移行を支援するために、移行前の中学校においては、高等学校へ行くことの価値をできるだけ自己決定的な価値として内在化できるように、支援していくことが重要である」と結論づけることができる。

しかし、一見すると、このことは至極当然のことのようと思われるかもしれない。なぜならば、第1章でも述べたように、文部省（1998）の中学校学習指導要領や、中央教育審議会（1999）のキャリア教育の定義に、進路選択は生徒の主体性によってなされることが望ましいということが明記されており、このことはもはや自明の価値観であるという見方もできるからである。そこで、本研究から明らかになった知見の意義について改めて考察してみたい。

渡辺・ハー（2001）は、「進路指導の課題は主体的進路選択能力の伸長である（菊池，2000）」という言葉に代表されるような、我が国における進路指導の理念や価値観に関して、その方向性そのものは間違っ

いないものの、それを実践するにあたっての具体的なモデルが欠如していることを指摘している。本研究で得られた知見を、移行期の進路指導や援助におけるモデルという視点から考えると、以下の①～③のように考察することができるだろう。

- ① 本研究の結果から、進路指導の定義などで提唱されているような主体的な進路選択とは、具体的には同一化的調整や統合的・内的調整といった自律的な進学動機によって成された進路選択と考えることが可能であり、このような自律的な進学動機を有して高等学校に進学することが、進学後の学校適応の高さにつながる可能性がある。
- ② 外的・取り入れ的調整のように、「普通は学校に行くものだから」など、一見自分で決めているように見えていても、それは決して自律的あるいは主体的とは言えない進路選択の様態であり、進学後の学校不適応の高さにつながりかねないものである。
- ③ 外的・取り入れ的調整が非自律的であるとはいえ、無動機づけの状態の生徒と比較すると、「より自己決定的（主体的）」と考えることができ、実際に学校適応指標などの比較においても、無動機づけの生徒たちよりは学校に適応している。したがって、無動機よりは外的調整、外的調整よりは取り入れ的調整、取り入れ的調整よりは同一化的調整…というように、少しでも自己決定性が高い動機づけで高等学校に進学できるように支援することが重要である。

本研究の知見は、このように理解することで、高等学校移行前の中学生に対する実際の進路指導や援助における具体的な指標の一つとして活用することができると考えられる。さらに、これらの知見は、

a) 移行後の学校適応につながるという実証的なデータであることから、移行期の支援を「実証に基づいて」行うことができる。

b) 動機づけという操作可能な心理的変数によって説明されているため、単なる示唆にとどまらず、実際の臨床的介入や教育指導の場面で「変化」を狙うことができる。

という利点を持つと考えられる。

第2項 高等学校への移行期支援【移行後】

本研究の結果から、高等学校に入学した直後の、5月の時点、高等学校入学後約半年を経過した10月の時点、同じく約1年を経過した翌年3月の時点のいずれの時点においても、自律的な進学動機である統合的・内的調整は学校適応指標と関連し、統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整は学校不適応指標と関連していた。しかしながら、これらの結果は高等学校における学校適応・不適応のすべてが高等学校移行前の進学動機によって規定されるということ意味しているわけではない。実際、高等学校入学からの時間的経過に比例して、学校適応指標に対して自律的・高校進学動機が持つ説明率（ R^2 値）は減少傾向にある（Table4-1-1～4-1-2 参照）。このことから示唆されるように、高等学校移行後の学校適応に対しては、入学後に経験される対人関係や学業、部活動などの要因が影響を与えており、それらの影響が時間的経過とともに大きくなると考える方が妥当であろう。つまり、どのような進学動機を有していても、高等学校における経験次第で適応的に過ごすことができるようになる可能性を秘めているし、反対に適応的な進学動機を有していても不適応に陥る危険性はあると考えられるのである。高等学校における経験が、学校適応・不適応に関連していることを示す研究は数

多く存在する（例えば，大迫，1994，斉藤，1997，坂野・嶋田・三浦・森・小田・猿渡，1994，嶋，1994，嶋田，鈴木，神村，國分，坂野 1995，鈴木・嶋田・富家・神村・國分，1995 など）。しかしながら，第1章で検討したように，移行期の適応過程を検討するためには，移行後の経験だけではなく，移行前にも測定可能な変数と移行後の適応・不適応の関連を結びつけて検討することに意義があり，このような検討を行うことで移行期支援の時間的幅を包括することができると考えられる。以上のことを前提とした上で，自律的・進学動機と高等学校移行後の支援の関係について考察すると，まず，無動機状態で高等学校に進学してきた生徒や，外的・取り入れ的調整を高く持っている生徒に対する予防的援助が必要であると考えられる。石隈（1999）はその著書の中で，学校における3段階の援助サービスの重要性について述べている。石隈（1999）によれば，一次的援助サービスとはすべての生徒を対象としたサービスであり，子どもが発達上の課題や教育上の課題を遂行する上でもつ援助ニーズに対応するものとしている。二次的援助サービスとは，登校を渋る生徒や友人を作りにくい生徒など，援助ニーズの大きい一部の子どもの問題状況に対して行われる予防的援助サービスであり，子どもの問題が大きくなって子どもの成長を妨害しないようにすることを目的とする。三次的援助サービスとは不登校やLDなど特別な援助が個別に必要な生徒に対する援助サービスである。したがって，三次的援助サービスの目的は，重大な援助ニーズをもつ「特定の子ども」が自分の持つ強さや周りの援助資源を活用しながら，自分の発達上及び教育上の課題に取り組み，そしてさまざまな問題に対処しながら学校生活を送れるよう援助することである。このような枠組みのなかで考えると，高等学校への進学に対して無動機状態である生徒や外的・取り入れ的調整が高い生徒は，

その後の学校不適應になる可能性が高いことから、二次的援助サービス、あるいは三次的援助サービスの対象になりうると考えられる。具体的な援助としては、例えば、高等学校入学後に生徒の進学動機をアセスメントし、リスクの高い生徒に対しては個別に、あるいは集団に対して「高校に通うことの意味や意義」について考えたり学習したりする機会をもつことなどが考えられる。このような支援を行っていくなかで、高校に通うことに対して、より積極的な意味合いを感じるができるように援助を行っていくことができれば、学校生活における適應感が生まれてくると考えられる。本研究で対象とした高等学校は、進路多様校であった。別の言い方をすれば、中途退学が多く出るような教育困難校や上位進学校、あるいは工業、商業、農業高等学校など職業教育の色合いが強い高等学校は対象外となっている。教育困難校であれば、「他の学校では合格できないため仕方なく」といったように非常に外的な理由から進学してくる生徒が多く存在する可能性が高い。逆に、上位進学校であれば、保護者や教師からの意向を受けた形での統制的な進学動機も考えられるものの、自らが志望して自律的に進学してくる生徒が多いことが推測される。Vallerand et al. (1997) は高校入学時の学業に対する動機づけが統制的であると、その後ドロップアウトしてしまう可能性が高まることを示している。一方で、小杉 (2003) は高等学校での中退者の相当数がフリーターに転じていることを指摘し、職業生活への適切な移行につまづく原因のひとつとしてあげている。このように考えると、今後は本研究で得られた知見を中途退学の予防といった観点から活用し、特に教育困難校における実践につなげていくことが大きな課題の1つであると言えるだろう。しかしながら、本研究で得られた知見の一般化に関しては、一定の制限が存在する。このような制限、および限界に関しては次

項で説明する。

第3項 本研究の限界および制限

本研究における限界として、高等学校というのはそれぞれ非常に多様な特徴をもつ教育課程であるため、今回の結果をどの程度一般化できるかという点があげられる。本研究では、教育困難校や上位進学校というような大きな特徴をもたない、相対的に多くの生徒が所属していると考えられる進路多様校を調査協力先として設定した。これは、比較的多くの生徒が通っていると考えられるタイプの学校を選択することで、できるだけより一般的な知見を得ようとする目的によるものであった。しかしながら、一方で、本研究はあくまで、今回調査した進路多様校における結果を反映しているにすぎないともいえる。本研究の成果が、高等学校の学力レベル、あるいは地域差などを考慮した上でどの程度一般化可能であるかということに関しては、調査対象をさまざまなタイプの高等学校に広げた研究を行い、慎重に検討を重ねる必要があると考えられる。

また、自律的・高校進学動機の測定時期に関しても、制限がある。本研究では、高等学校への進学動機を5月の時点で回想的に評定させている。このため、入学してからの学校体験によって評定に偏りが出ている可能性が否定できない。本研究では、学校適応指標、不適応指標との関連を横断的、縦断的に検討するという目的から、これらの中には入学直後には評定しにくい項目が含まれていることを考慮し、調査時期を選定した。しかしながら、この時点で測定された進学動機は純粋な意味での進学動機とはいえないという可能性も否定できない。生徒が中学校に在籍している移行前の時点で進学動機を測定し、高等学校に移行後も追跡調査をすることができれば、最も純粋な状態での高校進学動機を測定すること

ができたと考えられるが、そのためには個人情報をも特定した上で調査を行う必要がある、方法論上の限界があった。したがって、この点についても制限があることを考慮する必要があると考えられる。

第3節 今後の課題と展望

第1項 自律的高校進学動機と学習動機の関連

第6章において、自律的高校進学動機と学業達成の関連を検討した結果、事前の予想に反して、同一化的調整と学業達成の間に関連が見られず、外的・取り入れ的調整と学業達成が正の関連を示すという結果が得られた。このような結果になった背景には、同一化的調整が高校生活が進む中で維持されなかった可能性や不本意入学者の存在と進路多様校という特性が関連している可能性などが考えられるものの、未だ不明な点が多い。したがって、学業達成の指標を客観的な指標にすることや、入学時点での学業レベルを統制するなどの方法論上の課題も含めて、今後は自律的高校進学動機と移行後の学習動機、および学業達成の関連を検討していく必要があると考えられる。

第2項 自律的高校進学動機の内在化プログラムの開発

本研究の第8章では、基本的欲求理論に基づいて自律的高校進学動機の内在化要因を検討した。その結果、ある程度の成果が得られた。しかしながら、基本的心理欲求の充足で説明できた分散は、外的・取り入れ的調整が $R^2 = .04$ 、同一化的調整が $R^2 = .05$ 、統合的・内的調整が $R^2 = .12$ と、十分に高いとは言えない部分がある。したがって、自律的高校進学動機の内在化を促進する要因について、SDTの枠組みだけにとらわれず、高等学校へ進学することの価値意識や進路選択に対する自己効力を高め進路不決断を抑制する要因である社会的問題解決能力など（永作・佐藤・新井，2005，Nagasaku, Sato, Shimada, Arai, 2004），様々な要因との関連を検討する必要があると考えられる。その上で、高等学

校への移行期にあたる実際の生徒たちにとって有益な進学動機の内在化プログラムの開発とその実践を行っていくことが、最も重要な今後の課題であると考えられる。

要約

移行とは「ある位置，状態，段階，主題，概念などから他のそれへの推移または変化」とされ、「うつりゆくこと」を意味している（山本・ワップナー，1992）．なかでも学校から学校への移行である学校移行を扱う研究は，入学後の学校適応や進路指導との関連から，研究者及び教育実践者の関心が高まっている（古川・松川・浅川・上地，2001）．

ところで，「移行」はそれ自体がリスクのあるライフイベントであり，近年，移行がうまくいかないことに関連した問題が数多く存在する．例えば，NEETの問題や中途退学の問題，不登校やスチューデントアパシーの問題などが移行期の問題としてあげられる．

また一方で，移行は「発達段階が大きく移り変わる時」であると考えられることから，大きな転機であり，危機を乗り越えることで成長発達を成し遂げる機会であると考えられることもできる．新たな発達段階に移行することで様々な新しい課題に直面し，それらを克服していく過程で新たな自己概念が形成され，それに伴って成長発達を遂げるという一連の流れが存在することは想像に難くないだろう．

このように，「移行」はその心理的脅威性や心理的成長発達の機会であるという理由から心理学研究の重要な領域として認められるようになってきている（Barone, Aguirre-Deandreis, & Trickett, 1991）．また，キャリア教育（文部科学省；キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議，2004）において，移行の問題が重要な課題としてとりあげられるなど，心理学の領域のみならず，教育や産業社会などのさまざまな領域において移行の問題が重要な課題と認識されるようになってきている．

本研究は、このような移行問題について発達臨床心理学的な観点から検討を行ったものである。本研究の検討にあたっては、大きな移行課題の1つである高等学校への移行について取り上げ、適応的な移行過程の解明を行うために、自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2002）の適用を試みた。自己決定理論とは、近年、社会的な発達や適応、精神的健康につながる体系的な理論であるとして注目を集めている汎用可能性の高い動機づけ理論である（Ryan & Deci, 2000）。自己決定理論に基づく多くの先行研究の成果から、より自己決定的な動機づけによって遂行された行動は適応的な結果と関連があるということが示されており、中学校から高等学校への適応的な移行を検討する上で、この理論の適用が有効であると判断した。本研究における検討課題、および骨子は以下の3点である。

- ① 移行前にも測定可能であり、かつ操作可能である高等学校への進学動機（自律的高校進学動機）を測定する尺度を作成する。
- ② 高等学校への進学動機と移行後の学校適応・不適応の関係を調査することで、適応的な移行につながる進学動機を特定する。
- ③ 中学生に対して、適応的な移行につながる進学動機を育む要因（内在化要因）の検討を行う。

なお、本論文は8つの研究からなる全9章で構成されている。

第1章は上記のような理論的検討であり、第2章～第8章までは質問紙調査に基づく実証的な検討である。第9章では本研究の総括を行っている。以下に第2章以降の研究結果、および考察をまとめる。

第2章では、自律的高校進学動機尺度の作成、および信頼性妥当性の検討を行った。予備調査により、自律的高校進学動機の前尺度項目が収集され、それぞれ、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内的調

整に分類された。次に、本調査を行った結果、外的・取り入れ的調整、同一化的調整、統合的・内的調整の3つの下位尺度からなる尺度が作成され、その信頼性、妥当性が検証された。

第3章、および第4章では、高校1年生を対象に自律的高校進学動機と高等学校入学後の学校適応・不適応の関係を検討した。その結果、横断的に検討を行った5月の時点、高等学校入学後約半年を経過した10月の時点、同じく約1年を経過した翌年3月の時点のいずれの時点においても、自律的な進学動機である統合的・内的調整は学校適応指標と関連し、統制的な進学動機である外的・取り入れ的調整は学校不適応指標と関連していることが明らかになった。

また、5月の時点での適応感・不適応感を統制した上で重回帰分析を行った結果、5月の時点で学校生活を楽しいと感じていたり、周囲から承認されていると感じていたりする程度とは独立に、統合的・内的調整は10月、翌年3月の学校適応を予測することが示唆された。同様に、5月の時点での被侵害・不適応感とは独立に、外的・取り入れ的調整は10月の学校不適応感を予測することも示された。

第5章では自律的高校進学動機の個人パターンと個人パターンの違いによる学校適応・不適応の違いについて検討を行った。クラスター分析による個人パターンの抽出を行った結果、自律的高校進学動機は無動機づけ型、他律的動機づけ型、自律的動機づけ型という3つのパターンから把握することが可能であることが示唆された。これらのパターンによる学校適応・不適応の違いについて検討した結果、自己決定性の高い進学動機の個人パターンである自律的動機群がいずれの時点においても最も適応感が高かった。また、自己決定性が一番低いと考えられる無動機づけ群はいずれの時点においても適応感が最も低く、学校不適応感が高

いことが示唆された。以上の結果から、外的・取り入れ的調整が高いことよりも、同一化的調整や統合的・内的調整といった自律的な進学動機が低いという無動機状態であることの方が、高等学校移行後に不適應感を感じる可能性が高いことが明らかになった。

第6章、第7章では自律的・高校進学動機と高等学校入学後の学業達成、および進路意識の関連について検討を行った。これにより、第5章までに検討されなかった学業達成や進路意識という側面からの学校適応を検討することで、自律的・高校進学動機のなかでも特に同一化的調整の役割が明らかになることが期待された。しかしながら、結果は事前の予想に反した結果となった。同一化的調整は高等学校入学後の学業達成や進路意識と関連が見られず、これらの変数と関連が見られたのは外的・取り入れ的調整であった。学業達成や進路意識を基準変数とし、自律的・高校進学動機の各下位尺度を説明変数とした重回帰分析の結果から、高等学校入学時点で外的・取り入れ的調整が高いことは、入学後の学業達成の高さにつながる一方で、高等学校3年生の4月時点における進路不決断の高さにつながる可能性があることが示唆された。

第8章では、自律的・高校進学動機の内在化要因について検討を行い、自己決定的な進学動機を促進する要因について検討した。その結果、研究7では関係性への欲求充足にあたると考えられるソーシャル・サポートの知覚と学校生活満足度の「承認」が高いことが自己決定的な進学動機と正の関連を示した。また、関係性への欲求が充足されていない状態であると考えられる学校生活満足度の「被侵害・不適應」は、統制的な進学動機を高める要因であることが示唆された。また、研究8では、3つの基本的心理欲求が自律的・高校進学動機に与える影響について包括的に検討を行った。その結果、自律性への欲求充足が統制的な進学動機を

抑制する要因であること、関係性への欲求充足と有能性への欲求充足は自己決定的な進学動機を促進する要因であることが示唆された。

以上第2章から第8章までの質問紙調査による実証的検討の結果を受けて、第9章では高等学校への移行期における支援について考察を行った。本研究の結果からは、「高等学校への適応的な移行を支援するために、移行前の中学校においては、高等学校へ行くことの価値をできるだけ自己決定的な価値として内在化できるように、支援していくことが重要である」と結論づけることができる。このことは、一見すると至極当然の結果であるように感じられるが、移行期の支援における実証的かつ具体的なモデルや指標となりうる点で、意義がある結果であったと考えることができる。最後に、本研究における限界・制限と今後の課題について考察がなされ、最大の課題は高等学校への移行期にあたる実際の生徒たちにとって有益な進学動機の内在化プログラムの開発とその実践を行っていくことであると結論づけられた。

引用文献

- 会沢 勲・石川悦子・小嶋明子 1998 移行期の心理学－こころと社会のライフ・イベント－ ブレーン出版
- 新井邦二郎・佐藤純 2000 児童・生徒の自己決定意識尺度の作成 筑波大学心理学研究, 22, 151-160.
- 安住伸子・足立由美 2004 女子大生の進路選択決定援助に関する研究－進路選択に対する自己効力尺度を用いて－ 学生相談研究, 25(1), 44-55.
- Baker, S. 2004 Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189-202.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A.I., & Trickett, E.J. 1991 Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school transitions. *American Journal of Community Psychology*, 19, 207-225.
- Bynner, J., & Parsons, S. 2002 Social exclusion and the transition from school to work : The case of young people not in education, employment, or training (NEET) *Journal of Vocational Behavior*, 60, 289-309.
- キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004 キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 文部科学省
- Chatzisarantis, N., Biddle, S.J.H., & Meek, G.A. 1997 A self-

- determination theory approach of intentions and the intentions-behavior relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.
- Chirkov, V., Ryan, R.M., Kim, Y., & Kaplan, U. 2003 Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- 中央教育審議会 1999 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について
- Connel, J.P., & Wellborn, J.G. 1991 Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 22, 43-77.
- deCharms, R. 1968 Personal causation. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2002 *Handbook on Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985 Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-288.
- 藤本喜八 1987 進路指導の定義について 進路指導研究, 8, 37-39.
- 藤原善美 2002 ライフコース展望動機づけ尺度 (The Prospective

- Motivation of Life course Scale: PMSL) の作成の試み 日本教育心理学会第 44 回総会発表論文集, 296.
- 古市裕一 1991 小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究, 24, 123-127.
- 古市裕一・玉木弘之 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 96, 105-127.
- 古川雅文・松川隆夫・浅川潔司・上地安昭 2001 高校進学に伴う学校適応に関する研究－中学校での進路意識, 学校適応と高等学校での学校適応の関連－ 進路指導研究, 20(2), 1-10.
- 玄田有史・曲沼美恵 2004 ニート・フリーターでも失業者でもなく－ 幻冬舎
- Gold, J.M., & Scalon, C.R. 1993 Psychological distress and counseling duration of career and noncareer clients. *The Career Development Quarterly*, 42, 186-191.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. 1987 Autonomy in children's learning: An experiential and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hardre, P.L., & Reeve, J. 2003 A motivational model of rural student's intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Havighurst, R.J. 1953 Human development and education. Longmans-Green. 荘司雅子 (訳) 1967 人間の発達課題と教育 牧書店
- 速水敏彦 1995 親密な人間関係で自律的動機づけを 授業研究, 21, 83-87.

- 速水敏彦 1996 大学生の動機づけ—教職科目の場合 日本教育心理学会第38回総会発表論文集 350.
- Hayamizu, T. 1997 Between intrinsic and extrinsic motivation. *Japanese Psychological Research*, 39, 98-108.
- Igreja, I., Zuroff, D.C., Koestner, R., Brouillette, M.J., & Lalonde, R. 2000 Applying self-determination theory to the prediction of distress and well-being in gay men with HIV and AIDS. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 686-706.
- Ingledeu, D.K., Markland, D., & Medley, A.R. 1998 Exercise motives and stages of change. *Journal of Health Psychology*, 3, 477-489.
- Isakson, K. & Jarvis, P. 1999 The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- Iyengar, S.S., & Lepper, M.R. 1999 Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.
- Kaplan, D.M., & Brown, D. 1987 The role of anxiety in career indecisiveness *Career Development Quarterly* 36, 148-162.
- Kasser, V. & Ryan, R.M. 1999 The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935-954.

- 香取早苗 1999 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究 カウンセリング研究, 32 (1), 1-13.
- 川原誠司 2000 中学生の高校受験に際してのソーシャル・サポート—心理的側面への影響に焦点を当てて— 宇都宮大学教育学部紀要, 50, 175-191.
- 河村茂雄 1999a 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2)—スクールモラル尺度(中学生用)の作成— カウンセリング研究, 32, 283-291.
- 河村茂男 1999b 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度(高校生用)の作成— 岩手大学教育学部研究年報, 59, 111-120.
- 河村茂雄 1999c 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)—学校生活満足度尺度(中学生用)の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 喜田裕子・高木茂子 2002 大学生の進路(キャリア)をめぐる心理教育的支援に関する基礎的研究 人文社会学部紀要, 2, 39-48.
- 菊地まり 2001 生徒の進路問題の援助 吉田辰雄(編) 21世紀の進路指導辞典 第4章キャリア・カウンセリングの理論と実践 ブレーン出版 Pp.316.
- 菊池武剋 2000 進路指導の基礎理論 仙崎武・野々村新・渡辺三枝子・菊池武剋(編) 入門進路指導・相談 第3章 福村出版 Pp.39-47.
- 小杉礼子 2003 フリーターという生き方 勁草書房
- 教育委員会月報 2002 平成13年度生徒指導上の諸問題の現状について 教育委員会月報10月号, 45-55.

- Li, F., & Harmer, P. 1996 Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: a structural equation modeling analysis. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Lord, S.E., Eccles, J.S., & McCarthy, K.A. 1994 Surviving the junior high school transition. Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199.
- Markland, D. 1999 Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in exercise setting. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 351-361.
- 松井賢二・佐藤優子 2000 中学校の学校適応と進路(キャリア)成熟, 自己肯定感との関係(Ⅱ) 新潟大学教育人間科学部紀要(人文・社会科学編), 4(1), 237-247.
- 松本裕史 2000 運動行動の動機づけに関する研究—自己決定理論の応用— 早稲田大学大学院人間科学研究科修士論文(未公刊)
- Miserandino, M. 1996 Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- 文部省(現:文部科学省) 1998 中学校学習指導要領
- Mullan, E., Markland, D., & Ingledew, D.K. 1997 A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behavior: development of measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual*

differences, 23, 745-752.

永作稔・佐藤寛・新井邦二郎 2005 社会的問題解決能力が進路選択過程に対する自己効力と就職不安に与える影響 日本カウンセリング学会第38回大会発表論文集, 227-228.

永作稔・新井邦二郎 2003 自律的高校進学動機尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 23, 175-182.

永作稔・新井邦二郎 2005 ソーシャル・サポート, 学校生活満足度が自律的高校進学動機に与える影響 筑波大学心理学研究, 30, 81-86.

永作稔・新井邦二郎 2005 自律的高校進学動機と学校適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.

Nagasaku, M. Sato, H., Shimada, H., & Arai, K. 2004 Social problem solving, career decision-making self-efficacy and employment anxiety. The Fourth World Congress of Behavior and Cognitive Therapies, Kobe, Program Book, 246.

長須正明 1993 高校生の進路選択における不決断の研究 立正大学哲学・心理学会紀要, 20, 1-20.

Niles, S.G., & Pate, R.H. 1989 Competency and training issues related to the integration of career counseling and mental health counseling. *Journal of Career Development*, 16, 63-7.

落合良行・佐藤有耕・岡本政博・国本勝正 1995 進路相談において生徒に望まれる教師の対応 教育心理学研究, 43, 445-454.

大久保智生・長沼君主・青柳肇 2003 学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連 ヒューマンサイエンスリサーチ, 12, 21-28.

大迫秀樹 1994 高校生のストレス対処行動の状況による多様性とその有効性 健康心理学研究, 7, 26-34.

- 太田恭子 2002 高校生の適応に関する研究－高等学校新入生用適応感尺度 (AEFS) の開発を通して 教育学研究 (明星大学通信制大学院), 1-16.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, 302-312 .
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. 1995 Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Picklesimer, B.K., Hooper, D.R., & Ginter, E.J. 1998 Life skills, adolescents, and career choices. *Journal of Mental Health Counseling*, 20, 272-282.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R.M. 2000 Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Reyes, O., & Hedeker, D. 1993 Identifying high-risk students during school transition. *Prevention in Human Services*, 10, 137-150.
- Ryan, R.M., & Connel, J. P. 1989 Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- 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., Plant, R.W., & O'Malley, S. 1995 Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics treatment involvement and dropout. *Addictive Behaviors*, 20, 279-297.
- Ryan, R.M., Rigby, S. & King, K. 1993 Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586-596.
- Ryan, R.M., Stiller, J. & Lynch, 1994 Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- 斉藤浩一 1997 進学校高校生のストレス認知スキーマ尺度の開発
カウンセリング研究, 30, 234-244.
- 坂本 昭 2000 進路指導の意義と基本理念 仙崎武・野々村新・渡辺
三枝子・菊池武剋 (編) 入門進路指導・相談 第1章 福村出版
Pp.9-18.
- 坂西友秀 1995 いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者
の自己認知と他の被害者認知の差 社会心理学研究, 11, 105-115.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・三浦正江・森治子・小田美穂子・猿渡末治 1994
高校生の認知的個人差が心理的ストレスに及ぼす影響 早稲田大学
人間科学研究, 7, 75-90.
- 桜井茂男 1993 自己決定とコンピテンスに関する大学生用尺度の試
み 奈良教育大学教育研究所紀要, 29, 203-208.

- Serling, D.A., & Betz, N.E. 1990 Development and evaluation of a measure of fear of commitment. *Journal of Counseling Psychology* 37, 91-97.
- Sheldon, K.M. & Kasser, T. 1995 Coherence and congruence : Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- 嶋信宏 1994 高校生のソーシャル・サポート・ネットワークの測定に関する一研究 健康心理学研究, 7, 14-25.
- 嶋田洋徳・鈴木敏城・神村栄一・國分康孝・坂野雄二 1995 高校生の学校ストレッサーとストレス反応との関連 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集, 142-143.
- 清水和秋 1989 中学生の進路展望と進路不決断との関係 進路指導研究, 10, 1-7.
- Skinner, B.F. 1953 Science and human behavior. New York: Macmillan.
- 鈴木敏城・嶋田洋徳・富家直明・神村栄一・國分康孝 1995 高校生の中途退学指向性の研究 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集, 146-147.
- 田中希穂 2002 就職活動中の学生における就職動機と仕事に対する価値観の関係 同志社心理, 49, 29-38.
- 富安浩樹 1997 大学生における進路決定自己効力と進路決定行動との関連 発達心理学研究, 8, 15-25.
- 浦上昌則 1995 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 42, 115-126.
- 浦上昌則 1996 女子短大生の職業選択過程についての研究—進路選

- 扱に対する自己効力, 就職活動, 自己概念の観点から— 教育心理学研究, 44, 195—203.
- Vallerand, R.J., & Bissonette, R. 1992 Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviors: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Fortier, M., & Guay, F. 1997 Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. 2004 The 'why' and 'why not' of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Special Psychology*, 34, 345-363.
- 渡辺三枝子・E.L.ハー 2001 キャリアカウンセリング入門 ナカニシヤ出版
- Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z., Ryan, R.M., & Deci, E.L. 1996 Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, G.C., Robin, G.C., Ryan, R.M., Grolnick, W.S., & Deci, E.L. 1998 Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology*, 17, 269-276.
- Williams, G.C., Freedman, Z., Ryan, R.M., & Deci, E.L. 1998 Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651.

- 矢嶋郁代・吉澤一弥・相馬誠一 2005 女子大学生の進路選択に対する
セルフエフィカシーの向上 日本カウンセリング学会 38 回大会発表
論文集, 223-224.
- 山本多喜司・S. ワップナー (編) 1992 人生移行の発達心理学 北
大路書房
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. 1998 Relations of autonomy,
self-referenced beliefs, and self-regulated learning among
Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.
- 吉中 淳・石井 徹・下村英雄・高綱睦美・若松養亮 2003 中学生・
高校生の職業知識の広がりとは職業関心に関する研究 進路指導研究,
22(1), 1-12.

研究発表一覧

本研究の一部は、以下のとおりに発表した。

1. 研究論文

永作稔・新井邦二郎 2003 自律的・高校進学動機尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 23, 175-182.

永作稔・新井邦二郎 2005a ソーシャル・サポート, 学校生活満足度が自律的・高校進学動機に与える影響 筑波大学心理学研究, 30, 81-86.

永作稔・新井邦二郎 印刷中 自律的・高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究

2. 学会発表

永作稔 2003a 自律的・高校進学動機が学校適応に及ぼす影響 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 670.

永作稔 2003b 自律的・高校進学動機と学校適応 — 学校生活満足度尺度との関連 — 日本心理学会第67回大会発表論文集, 974.

永作稔 2005 自律的・高校進学動機と中学校—高等学校間の学校適応 — 「主体的／自己決定的な進路選択」の本質的意義とその援助について — 日本キャリア教育学会第23回研究セミナー（口頭発表）

永作稔・新井邦二郎 2005b 心理的欲求の充足と自律的・高校進学動機の関連 日本心理学会第69回大会発表論文集, 1064.

永作稔・新井邦二郎 2005c 自律的・高校進学動機と学業達成の関連 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 138.

永作稔・大島由之・新井邦二郎 2005 ソーシャル・サポートと学校生活満足度が学校生活満足度に与える影響 日本学校心理学会第7回大会発表抄録集, 25.

謝辞

5年前、大学の卒業という自分自身の移行期に、来年度からの見通しが全く立っていない自分がいた。研究者になるべく大学院に進学することは決まっていたものの、肝心の進路先が決まらず、受験勉強と卒業論文という大きな課題に挟まれ、もがいていた。自分自身にとって最適な進路選択を模索するべく必死になっていた私に、慈父のような手をさしのべてくれたのが筑波大学心理学系の新井邦二郎先生であった。進路選択に対する援助の研究がしたいという私の拙い研究への想いを、真剣なまなざしで受け止めてくださり、筑波大学の大学院を受験することを受け入れてくださった。2月の入試には間に合わず、新年度が始まってからの滑り込みの合格、そして入学であったが、入学が決まった後、ご挨拶に伺った際の「早稲田大学から来た学生には優秀な人が多いので、期待していますよ。5年で博士論文を書けるように頑張ってくださいね。」という一言は今でも強く印象に残っている。それから約5年、積み重なったご恩に報いるにはまだまだ全然足りないが、5年で博士論文を書くという契りを果たすことができ、その何%かでも果たせていたなら幸いである。新井邦二郎先生には、心理学系長、人間学類長といった大変責任のある職務を歴任され、お忙しい御身でありながら、暖かみのあるたくさんのご指導をありがとうございました。不肖の弟子ではありますが、今後もしもご指導ご鞭撻のほど、よろしくお願いいたします。

筑波大学心理学系の桜井茂男先生には、自己決定理論の日本における先駆者として、また、同じ筑波大学幼児発達心理の一員として、ありがたいお言葉や助言の他、さまざまなサポートをいただきました。心から感謝申し上げます。

濱口佳和先生，佐藤純先生の諸先生方にも研究会や筑波大学発達臨床心理相談室の諸活動などを通じて，たくさんの暖かいご指導とご助言を頂戴しました。本当にありがとうございました。佐藤純先生，またおいしいカレーを食べに行きましょう。また，筑波大学心理学系の服部環先生には，研究会などの場において貴重なアドバイスをいただきました。記して感謝いたします。

そして，筑波大学心理学系およびヒューマン・ケア科学専攻の渡辺三枝子先生には，日本におけるキャリアの心理学の第一人者として，キャリアに関してほとんど無知であった私を暖かく導いていただきました。この研究を足がかりとして，日本のキャリア心理学に少しでも貢献していくことができるように邁進いたします。ありがとうございました。

北海道医療大学の坂野雄二先生には，卒業論文のご指導を頂いて以来，卒業してからも，学会などでお会いするたびに励ましのお言葉や暖かいご配慮をいただきました。坂野先生から学ばせていただいた，心理学研究に携わる人間としての心構えや臨床心理のプロとしてのあるべき姿はこれまでも，そしてこれからも，私のマイルストーンであり，礎です。

早稲田大学人間科学部の嶋田洋徳先生，菅野純先生，南山大学の浦上昌則先生，労働大学校の下村英雄先生，東京成徳大学の外山美樹さん，市原学さんには，公私にわたり様々なサポートやご助言をいただきました。記して感謝いたします。

そして，本研究の調査実施にあたりご協力いただきました多くの高等学校，中学校の先生方，お忙しい職務の合間を割いて調査の実施にご協力いただき，感謝に堪えません。また，何よりも質問紙に回答してくださった高校生，中学生のみなさん，みなさんのご協力なしでは本研究は成立しておりません。本当にありがとうございました。

後輩であったはずが、いつの間にか一緒に博士論文を書くことになっていた佐藤寛くん。佐藤くんの存在はいつも良い刺激になっています。研究に対する誰よりも真剣な想いとその努力には、畏敬の念を禁じ得ません。ほらこうやって宮崎大学講師の石川信一くんや同期の院生たちよりも先に名前があがるくらいに(笑)。これからもお互いに刺激し合って頑張っていこう。ヒューマン・ケア科学専攻同期の川崎直樹くん、福森崇貴くん、上村佳代さん、永澤優子さん、寺島瞳さん、角田陽子さん、澤田明子さん。楽しく支え合える仲間がいたからこそ、長い大学院生活を乗り越えてくることができました。研究の世界から離れた人たちもいるけど、これからも良い仲間であらう。桜井良子さんをはじめ、新川未来子さん、永井智くん、高坂健くん、本田真大くん、松田侑子さん、石川満佐育くん、三重野祥子さん、大島由之くん、田崎淑子さん、江口恵さん、以上新井研究室・濱口研究室の先輩・後輩のみなさん。僕は良い先輩・後輩たちに恵まれたと本当に感謝しています。ありがとう。そして、ヒューマン・ケア科学専攻の院生のみなさん、心理学専攻桜井研究室の院生のみなさん、名前をあげるとキリがないくらい感謝感謝です。多謝。筑波大学人間学類の太田知里さん、研究法で関わった学類生のみなさんには、データの収集などを手伝っていただきました。記して感謝いたします。

本当にたくさんの人たちに支えられて、ここまで来ました。最後に、自分のやりたいことをずっと支えてくれた私の両親、家族に感謝の意を記したいと思います。ありがとうございました。

資料

◇ TIME 1 で使用した質問紙

◇ TIME 2 , 3 で使用した質問紙

◇ TIME 4 で使用した質問紙

◇ 研究 7 で使用した質問紙

◇ 研究 8 で使用した質問紙

TIME1でを使用した質問紙

日常生活調査票

本日は私どもの調査にご協力いただきまして、ありがとうございます。この調査は、皆さんの日頃の生活を調査するためのものです。みなさんの成績や内申書にはまったく関係はありません。正しい答えというものはありませんので、あまり深く考え込まず、感じたままに答えてください。皆さんに回答していただいた内容は、コンピューターを用いて統計的に処理されます。したがって、個人が特定されることはありませんし、プライバシーは絶対に守られます。ご協力よろしく申し上げます。

記入年月日 2002 年 月 日

年 組 番 性別：男・女 年齢： 歳

筑波大学博士課程 人間総合科学研究科

永作 稔

筑波大学心理学系 教授

新井 邦二郎

A. あなたが高校に進学した理由について、以下の項目を読んで自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
例) 高校に行きたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
1. みんなが行くから……………	1	2	3	4	5
2. なんとなく……………	1	2	3	4	5
3. 進学のための勉強をしたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
4. 大学や専門学校などの上級学校に進学したいから……………	1	2	3	4	5
5. 学校は楽しいから……………	1	2	3	4	5
6. 高校というものが楽しそうだから……………	1	2	3	4	5
7. 自分の将来の夢をかなえるため……………	1	2	3	4	5
8. 高校くらい行っておかないといけないから……………	1	2	3	4	5
9. 高校に行かないと就職のときにこまるから……………	1	2	3	4	5
10. いろいろな資格を取るために必要だから……………	1	2	3	4	5
11. 親や保護者が行けと言ったから……………	1	2	3	4	5
12. 先生が行けと言ったから……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
13. 遊びたいから……………	1	2	3	4	5
14. 高校生活を送る中で将来のことを決めようと思ったから	1	2	3	4	5
15. 高校に行っておけば将来の選択のはばが広がるから……	1	2	3	4	5
16. 高校は行かなければならないものだから……………	1	2	3	4	5
17. 普通は高校に行くものだから……………	1	2	3	4	5
18. 学校が好きだから……………	1	2	3	4	5
19. 就職するのが嫌だったから……………	1	2	3	4	5
20. 説明会や進路情報誌などで調べて良いと思ったから……	1	2	3	4	5
21. 自分が気に入ったから……………	1	2	3	4	5
22. 知識を増やしたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
23. 校風が良いと思ったから……………	1	2	3	4	5
24. 行事がおもしろそうだから……………	1	2	3	4	5
25. 中卒では嫌だから……………	1	2	3	4	5
26. 高校に行かないと恥ずかしいから……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
27. ひまだから……………	1	2	3	4	5
28. 自分が行きたいかどうかではなく、自分の学力レベル に合わせて選んだ結果そうなったから……………	1	2	3	4	5
29. 自分の学力レベルから考えて、とても合っていて良い と思ったから……………	1	2	3	4	5
30. 友達を増やしたいから……………	1	2	3	4	5
31. 勉強したほうが得だと思ったから……………	1	2	3	4	5
32. 勉強しないと、はずかしいから……………	1	2	3	4	5
33. 勉強しないと、不安になるから……………	1	2	3	4	5
34. 自分の学力を上げたいから……………	1	2	3	4	5
35. 他の学校には学力が足りなかったのに……………	1	2	3	4	5
36. 家から近いから……………	1	2	3	4	5
37. 部活動をやりたかったから……………	1	2	3	4	5

《次ページへ続く》

B. 以下の質問項目について、自分に最もよくあてはまると思う数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	ほとんど当てはまらない	少し当てはまらない	やや当てはまる	ほとんど当てはまる	非常によく当てはまる
1. 自分の生きかたは、自分で決めている……………	1	2	3	4	5	6
2. 自分のすることでも、他人に決めてもらうことが多い……………	1	2	3	4	5	6
3. 自分の思いどおりに行動している……………	1	2	3	4	5	6
4. 自分に関わる大切なことほど、だれかに決めてもらう ことが多い……………	1	2	3	4	5	6
5. 自分がやりたいときには、人に頼らず自分の判断で 決めている……………	1	2	3	4	5	6
6. 自分がやりたいと思うことでも、人からやめろと言われ たら、やめている……………	1	2	3	4	5	6
7. 他人の考えにこだわらず、自分の考えどおりにしている……………	1	2	3	4	5	6
8. グループ活動で何をするか決めるときは、だれか他の 人の意見にしたがっている……………	1	2	3	4	5	6

C. 以下の質問項目について、自分に最もよくあてはまると思う数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
1. 私は学校へ行くのが楽しみだ……………	1	2	3	4	5
2. 学校は楽しくて、一日があっという間にすぎてしまう… 学校は楽しいので、少しくらい体の調子が悪くても	1	2	3	4	5
3. 学校に行きたい……………	1	2	3	4	5
4. 学校では、楽しいことがたくさんある……………	1	2	3	4	5
5. 学校にいるのが嫌なので、授業が終わったらすぐに 家に帰りたい……………	1	2	3	4	5
6. 学校がなければ毎日はずまらないと思う……………	1	2	3	4	5
7. 日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる	1	2	3	4	5
8. 今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいら れたら良いのと思う……………	1	2	3	4	5
9. 学校では、嫌なことばかりある……………	1	2	3	4	5
10. 私はこの学校が好きだ……………	1	2	3	4	5

D.この1週間ほどの学校生活をふりかえって、次のことがらはあなた自身にどの程度当てはまりますか。自分に最もよくあてはまると思う数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
1. 私は勉強に積極的である	1	2	3	4	5
2. 私は性格的に明るいほうである	1	2	3	4	5
3. 私は自分の進路のことを真剣に考えている	1	2	3	4	5
4. 私にはこの学校で何でも相談できる先生がいる	1	2	3	4	5
5. 私はあまり意識しなくても規則を守れる方だ	1	2	3	4	5
6. 私はクラブやホームルームや学校行事などに積極的に一生懸命取り組んでいる	1	2	3	4	5
7. 私は勉強の目標を持って毎日コツコツと努力している	1	2	3	4	5
8. 私はユーモアのある人間である	1	2	3	4	5
9. 私の進路目標は明確である	1	2	3	4	5
10. 私はこの学校の先生と話をする機会をもちようとしている	1	2	3	4	5
11. 私は学校の規則をまじめに守っている	1	2	3	4	5
12. 私はクラブやホームルームや行事に楽しさを感じる	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
13. 私は家庭学習を毎日時間を決めてやっている	1	2	3	4	5
14. 私は明るく、楽しい友人関係をもっている	1	2	3	4	5
15. 私は将来なりたい職業を決めている	1	2	3	4	5
16. 私には、まるで友達のように親しみを感じる先生がこの学校にいる	1	2	3	4	5
17. 私は規則を守らなければならないという自覚を持っている	1	2	3	4	5
18. 私はホームルームや行事に自主的に参加している	1	2	3	4	5
19. 私はある程度勉強ができる方だ	1	2	3	4	5
20. 私は人あたりが良く社交的な方である	1	2	3	4	5
21. 私は自分にあった進路を考えている	1	2	3	4	5
22. 私はこの学校の先生と気軽に話せる	1	2	3	4	5
23. 私は規則に対して不満がない	1	2	3	4	5
24. 私は好きなクラブに所属し、その活動に充実感を持っている	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
25. 私は授業をよく理解している	1	2	3	4	5
26. 私は多くの友人をこの学校に持っている	1	2	3	4	5
27. 私は自分の進路について本や資料などでよく調べる	1	2	3	4	5
28. 私はこの学校の先生を信頼している	1	2	3	4	5
29. 私は学校の規則があるのはあたりまえだと思う	1	2	3	4	5
30. 私はホームルームや学校行事にはみんなと協力してやっている	1	2	3	4	5
31. 私は勉強が楽しいと思う	1	2	3	4	5
32. 私は悩みを聞いてくれたり、なんでも話せる友人をこの学校で持っている	1	2	3	4	5
33. 私は自分の将来に希望をもっている	1	2	3	4	5
34. 私は先生によく質問する	1	2	3	4	5
35. 私はこの学校の先生に対して素直である	1	2	3	4	5
36. 私はクラブやホームルームや行事をなまけないでまじめにやっている	1	2	3	4	5

E. 今の自分の学校生活をふりかえって, 質問項目に対して自分の気持ちに最も近い数字に丸をつけてください。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
1. 私は勉強や運動, 特技やひょうきんさなどで友人から認められていると思う	1	2	3	4	5
2. 私はクラスの中で存在感があると思う	1	2	3	4	5
3. 私はクラスやクラブの活動でリーダーシップを取ることがある	1	2	3	4	5
4. 仲の良いグループの中では中心的なメンバーである	1	2	3	4	5
5. 私は学校・クラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある	1	2	3	4	5
6. 学校生活で充実感や満足感を覚えることがある	1	2	3	4	5
7. 私はクラスで行う活動には積極的に取り組んでいる	1	2	3	4	5
8. 学校内で私を認めてくれる先生がいると思う	1	2	3	4	5
9. 在籍している学校に満足している	1	2	3	4	5
10. 学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる	1	2	3	4	5

* 最後にもう一度記入もれがないかご確認ください。

御協力ありがとうございました

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
11. 私はクラスの人から無視されるようなことがある	1	2	3	4	5
12. 私はクラスメートから、耐えられない悪ふざけをされることがある	1	2	3	4	5
13. 私はクラスや部活でからかわれたりバカにされるようなことがある	1	2	3	4	5
14. 私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある	1	2	3	4	5
15. 私はクラブなどの仲間から無視されることがある	1	2	3	4	5
16. クラスで班を作るときなど、なかなか班に入れずに残ってしまうことがある。	1	2	3	4	5
17. 私はクラスの中で孤立感を覚えることがある	1	2	3	4	5
18. 私はクラスの中で浮いていると感じることがある	1	2	3	4	5
19. 私は休み時間などに一人であることが多い	1	2	3	4	5
20. 私はクラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張を覚えることがある	1	2	3	4	5

TIME2, 3でを使用した質問紙

日常生活調査票

本日は私どもの調査にご協力いただきまして、ありがとうございます。この調査は、皆さんの日頃の生活を調査するためのものです。みなさんの成績や内申書にはまったく関係はありません。正しい答えというものはありませんので、あまり深く考え込まず、感じたままに答えください。皆さんに回答していただいた内容は、コンピューターを用いて統計的に処理されます。したがって、個人が特定されることはありませんし、プライバシーは絶対に守られます。ご協力よろしくお願いします。

記入年月日	2003年	月	日
_____年	_____組	_____番	性別：男・女 年齢：_____歳

筑波大学博士課程 人間総合科学研究科

永作 稔

筑波大学心理学系 教授

新井 邦二郎

A. 以下の質問項目について、自分に最もよくあてはまると思う数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
1. 私は学校へ行くのが楽しみだ……………	1	2	3	4	5
2. 学校は楽しくて、一日があっという間に過ぎてしまう…	1	2	3	4	5
3. 学校は楽しいので、少しくらい体の調子が悪くても 学校に行きたい……………	1	2	3	4	5
4. 学校では、楽しいことがたくさんある……………	1	2	3	4	5
5. 学校にいるのが嫌なので、授業が終わったらすぐに 家に帰りたい……………	1	2	3	4	5
6. 学校がなければ毎日はずまらないと思う……………	1	2	3	4	5
7. 日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる	1	2	3	4	5
8. 今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいら れたら良いのと思う……………	1	2	3	4	5
9. 学校では、嫌なことばかりある……………	1	2	3	4	5
10. 私はこの学校が好きだ……………	1	2	3	4	5

B. 今の自分の学校生活をふりかえって, 質問項目に対して自分の気持ちに最も近い数字
に丸をつけてください。

	全く 当ては まらな い	少し 当ては まらな い	どち らでも ない	わり と当て はまる	非常 によく 当ては まる
1. 私は勉強や運動, 特技やひょうきんさなどで友人 から認められていると思う……………	1	2	3	4	5
2. 私はクラスの中で存在感があると思う……………	1	2	3	4	5
3. 私はクラスやクラブの活動でリーダーシップを取る ことがある……………	1	2	3	4	5
4. 仲の良いグループの中では中心的なメンバーである……………	1	2	3	4	5
5. 私は学校・クラスでみんなから注目されるような経 験をしたことがある……………	1	2	3	4	5
6. 学校生活で充実感や満足感を覚えることがある……………	1	2	3	4	5
7. 私はクラスで行う活動には積極的に取り組んでいる……………	1	2	3	4	5
8. 学校内で私を認めてくれる先生がいると思う……………	1	2	3	4	5
9. 在籍している学校に満足している……………	1	2	3	4	5
10. 学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる……………	1	2	3	4	5

	全く 当ては まらな い	少し 当ては まらな い	どち らでも ない	わり と当て はまる	非常 によく 当ては まる
11. 私はクラスの人から無視されるようなことがある……………	1	2	3	4	5
12. 私はクラスメートから, 耐えられない悪ふざけをさ れることがある……………	1	2	3	4	5
13. 私はクラスや部活でからかわれたりバカにされるよ うなことがある……………	1	2	3	4	5
14. 私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりす るとき, 冷やかされることがある……………	1	2	3	4	5
15. 私はクラブなどの仲間から無視されることがある……………	1	2	3	4	5
16. クラスで班を作るときなど, なかなか班に入れずに 残ってしまうことがある……………	1	2	3	4	5
17. 私はクラスの中で孤立感を覚えることがある……………	1	2	3	4	5
18. 私はクラスの中で浮いていると感じることがある……………	1	2	3	4	5
19. 私は休み時間などに一人であることが多い……………	1	2	3	4	5
20. 私はクラスにいるときや部活をしているとき, まわ りの目が気になって不安や緊張を覚えることがある……………	1	2	3	4	5

* 最後にもう一度記入もれがないかご確認ください。
御協力ありがとうございました

TIME4でを使用した質問紙

日常生活調査票

本日は私どもの調査にご協力いただきまして、ありがとうございます。この調査は、皆さんの日頃の生活を調査するためのものです。

- 皆さんの成績や内申書には全く関係ありません。また、正しい答えというものはありませんので、あまり深く考え込まず、感じたままに教えてください。
 - 皆さんに回答していただいた内容は、コンピューターを用いて統計的に処理されます。したがって、個人が特定されることはありませんし、プライバシーは絶対に守られます。
 - なお、調査者は出席番号に伴う個人情報(名前など)を知ることはありません。
また、先生方にも個人の回答を教えることはありません。
 - 本調査は、一部の皆さんが高校1年生の時に、ご協力いただいた調査の続きになっています。1年生のときの出席番号を記入していただくのはそのためです。ご理解ください。
- ご協力よろしくお願いします。

2004年 ____月 ____日

____年 ____組 ____番

____年 ____組 ____番 性別：男・女 年齢： ____歳

進路希望 1. 四年生大学 2. 短期大学 3. 専門学校 4. 就職 5. 未定

筑波大学博士課程 人間総合科学研究科 永作 稔

筑波大学心理学系 教授 新井 邦二郎

A. 進路(進学や将来の職業あるいは人生)のことについて、あなたの気持ち、考え方、あるいは日頃感じていることが、当てはまるかどうかを教えてください。

	全く当てはまらない	やや当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	よく当てはまる		全く当てはまらない	やや当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	よく当てはまる
1. 進路を決めることに対して不安がある……………	1	2	3	4	5	14. 自分一人では進路を決めにくいので、誰かと相談や話し合いを試みたい……………	1	2	3	4	5
2. 自分が望む進路を決められるかどうか心配である……………	1	2	3	4	5	15. 自分に合う進路を教えてくださいのような検査を受けたい……………	1	2	3	4	5
3. どのようにして進路を決めれば良いかわからない……………	1	2	3	4	5	16. 希望する進路はあるが、それに親が反対するのではないかと思う……………	1	2	3	4	5
4. 具体的な進路をしばりきれない(漠然としている)……………	1	2	3	4	5	17. 思わぬことで希望する進路にいけないのではないかと考えてしまう……………	1	2	3	4	5
5. 進路を決めることの難しさを感じる……………	1	2	3	4	5	18. 進路について、友達と意見が違うのではないかと心配である……………	1	2	3	4	5
いろいろなことに興味があるので、どこを進路先にしたら良い						19. 社会の変化や景気の変動が、希望する進路に大きな影響を与えるのではないかと考えてしまう……………	1	2	3	4	5
6. かわからない……………	1	2	3	4	5	20. 自分の能力では希望する進路にいけないのではないかと思う……………	1	2	3	4	5
7. 魅力ある進路がたくさんある……………	1	2	3	4	5	21. 進路の決定は、運や偶然によって決まることが多い……………	1	2	3	4	5
8. 可能性のある進路がたくさんある……………	1	2	3	4	5	22. 進路の決定は自分ひとりの力ではどうしようもない……………	1	2	3	4	5
9. いろいろと考えすぎて、自分に合う進路が決まらない……………	1	2	3	4	5	23. 自分の努力や能力よりも、他からの影響で進路が決まることが多い……………	1	2	3	4	5
10. 他の人の意見がいろいろとあるので、自分にある進路を決められない……………	1	2	3	4	5	24. 自分だけでは、進路は決定できない……………	1	2	3	4	5
11. 進路の問題は重要なことなので、誰かと相談したい……………	1	2	3	4	5	25. 進路のために積極的に努力するよりは、チャンスを待つ方がよい……………	1	2	3	4	5
12. 今までも重大な問題は親などに相談してきたので、進路の問題でも相談したい……………	1	2	3	4	5	26. 自分の興味や関心がよくわからない……………	1	2	3	4	5
13. 自分ひとりで何かを決めた経験が少ないので、進路について誰かと相談したい……………	1	2	3	4	5	27. 自分の能力や適性がよくわからない……………	1	2	3	4	5
						28. 進路先での生活(学校生活や職業生活)のようすがよくわからない……………	1	2	3	4	5
						29. 進路を決めるために必要な情報がない……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	やや当てはまらない	どちらともいえない	やや当てはまる	よく当てはまる
30. 自分のことについても、進路先についても、よくわからない……………	1	2	3	4	5
31. 今まであまり進路のことを真剣に考えたことがない……………	1	2	3	4	5
32. 将来のことはわからないから、進路のことは考えたくない……………	1	2	3	4	5
33. 今の生活に満足しているので、できるならばこのままの生活を続けたい…	1	2	3	4	5
34. 進学も就職もせずに、好きなことをしていきたい……………	1	2	3	4	5
35. 現在していること(趣味など)をなしとげたいので、進学も就職もしたくない	1	2	3	4	5
36. 具体的な進路の希望はあるが、準備が十分でないので試験が心配である	1	2	3	4	5
37. 進路の希望は明確なのだが、試験が難しそうなので自信がない……………	1	2	3	4	5
38. 希望する進路先はあるが、準備が十分でないので、それが自分に とって最良かわからない……………	1	2	3	4	5
39. 進路に関して準備が不足しているので、希望する進路先において 自分が十分に活躍できるかどうか不安である……………	1	2	3	4	5
40. 進路選択のための準備が十分ではなかったのではないかと思う……………	1	2	3	4	5

B. この調査は、あなたの日頃の進路に対する考えについてお聞きするものです。全部で29の質問項目があります。項目を読んで自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい。

	全く自信がない	あまり自信がない	やや自信がある	とても自信がある
例) 自分で進路を決定することができる……………	1	2	3	4
1. どの程度の学力があれば、進路の実現に十分かわかる……………	1	2	3	4
2. 周囲の意見や、学校の名前、偏差値などに流されず、自分の 進路を決めることができる……………	1	2	3	4
3. 自分の学力を知るために、模試などを活用することができる……………	1	2	3	4
4. 自分の理想の仕事を思い浮かべることができる……………	1	2	3	4
5. 勉強してみたい専門分野が、その分野での就職の機会が減少 しているものでも、それを選びたいと思える……………	1	2	3	4
6. 将来の仕事において役に立つと思われる、免許・資格取得の 計画を立てることができる……………	1	2	3	4
7. 進路指導の先生と、自分進路について話し合うことができる……………	1	2	3	4
8. いくつかの興味を引かれる職業をもっている……………	1	2	3	4
9. じっくりとやりたいことを考えて、それを目標にすることができる……………	1	2	3	4

	全く自信がない	あまり自信がない	やや自信がある	とても自信がある
10. 進学の際に必要な手続きについて知ることができる……………	1	2	3	4
11. 進路指導室などの施設で資料を探することができる……………	1	2	3	4
12. いくつかの興味を引かれる学問分野をもっている……………	1	2	3	4
13. 周囲の人から賛成してもらえなくても、希望する進路をあきらめない	1	2	3	4
14. 入学後のことを色々と調べることができる……………	1	2	3	4
15. 自分の志望する学校の学生に、質問する機会を持って、質問 したいことを質問することができる……………	1	2	3	4
16. 途中で志望校のランクを落とさず勉強する事ができる……………	1	2	3	4
17. 自分にとってもっとも価値のあるものはなんであるか決めること ができる……………	1	2	3	4
18. 就職までの学費、その他の費用について見通しを立てることが できる……………	1	2	3	4
19. どのような相談をしたら、進路についての疑問が解決するかわ かっている……………	1	2	3	4
20. 周囲の状況が悪くても希望する進路を実現することができる……………	1	2	3	4

	全く自信がない	あまり自信がない	やや自信がある	とても自信がある
21. 自分の志望している学校でどのような教育が行われているか知 っている……………	1	2	3	4
22. いろいろな分野にたずさわっている人の話を聞いて、自分の進 路の参考にすることができる……………	1	2	3	4
23. 妥協せずに進路を決めることができる……………	1	2	3	4
24. 行くことの出来る学校ではなく、行きたい学校を選ぶことができる…	1	2	3	4
25. どのようにしたら希望の進路先に進めるかわかっている……………	1	2	3	4
26. 本当にやりたいと思う職業や勉強ができるなら、遠近や地域に 関係なく選ぶことができる……………	1	2	3	4
27. もし一度不合格となっても再度挑戦することができる……………	1	2	3	4
28. もし失敗しても後悔しない覚悟を持つことができる……………	1	2	3	4
29. 第一志望の学校を好きでいつづけることができる……………	1	2	3	4

D. 第1学年と第2学年の学年末の成績(平均)を5段階で教えてください。科目が複数ある場合には、その平均を記入してください。平均が割り切れない場合には、四捨五入をしてください。

第1学年

1. 国語	1	2	3	4	5
2. 数学	1	2	3	4	5
3. 英語	1	2	3	4	5
4. 理科	1	2	3	4	5
5. 社会	1	2	3	4	5

第2学年

1. 国語	1	2	3	4	5
2. 数学	1	2	3	4	5
3. 英語	1	2	3	4	5
4. 理科	1	2	3	4	5
5. 社会	1	2	3	4	5

* 最後にもう一度記入もれがないかご確認ください。

なお、この調査について、ご不明な点、ご質問があれば
調査担当者(永作稔:nagasaku@human.tsukuba.ac.jp)までご連絡ください。

御協力ありがとうございました

□ 研究7でを使用した質問紙

日常生活調査票

本日は私どもの調査にご協力いただきまして、ありがとうございます。この調査は、皆さんの日頃の生活を調査するためのものです。みなさんの成績や内申書にはまったく関係はありません。正しい答えというものはありませんので、あまり深く考え込まず、感じたままに答えてください。皆さんに回答していただいた内容は、コンピューターを用いて統計的に処理されます。したがって、個人が特定されることはありませんし、プライバシーは絶対に守られます。ご協力よろしくお願ひします。

記入年月日 2004年 月 日

中学 年 組 性別：男・女 年齢： 歳

A. あなたが高校(高専なども含む)に進学したいと思っている理由について、以下の項目を読んでそれぞれ自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
例) 高校に行きたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
1. みんなが行くから……………	1	2	3	4	5
2. 進学のための勉強をしたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
3. 大学や専門学校などの上級学校に進学したいから……………	1	2	3	4	5
4. 学校は楽しいから……………	1	2	3	4	5
5. 高校というものが楽しそうだから……………	1	2	3	4	5
6. 自分の将来の夢をかなえるため……………	1	2	3	4	5
7. 高校くらい行っておかないといけないから……………	1	2	3	4	5
8. 高校に行かないと就職のときにこまるから……………	1	2	3	4	5
9. いろいろな資格を取るために必要だから……………	1	2	3	4	5
10. 親や保護者が行けと言ったから……………	1	2	3	4	5
11. 先生が行けと言ったから……………	1	2	3	4	5
12. 高校は行かなければならないものだから……………	1	2	3	4	5
13. 普通は高校に行くものだから……………	1	2	3	4	5
14. 学校が好きだから……………	1	2	3	4	5
15. 就職するのが嫌だったから……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
16. 説明会や進路情報誌などで調べて良いと思ったから……………	1	2	3	4	5
17. 自分が気に入ったから……………	1	2	3	4	5
18. 知識を増やしたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
19. 校風が良いと思ったから……………	1	2	3	4	5
20. 行事がおもしろいから……………	1	2	3	4	5
21. 中卒では嫌だから……………	1	2	3	4	5
22. 高校に行かないと恥ずかしいから……………	1	2	3	4	5
23. 自分が行きたいかどうかではなく、自分の学力レベル に合わせて選んだ結果そうなったから……………	1	2	3	4	5
24. 友達を増やしたいから……………	1	2	3	4	5
25. 勉強したほうが得だと思ったから……………	1	2	3	4	5
26. 勉強しないと、不安になるから……………	1	2	3	4	5
27. 自分の学力を上げたいから……………	1	2	3	4	5
28. 他の学校には学力が足りなかったから……………	1	2	3	4	5
29. 部活動をやりたかったから……………	1	2	3	4	5
30. 勉強しないと、はずかしいから……………	1	2	3	4	5

B. 今の自分の学校生活をふりかえって, 質問項目に対して自分の気持ちに最も近い数字に丸をつけてください。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
1. 私は勉強や運動, 特技やひょうきんさなどで友人から認められていると思う……………	1	2	3	4	5
2. 私はクラスの中で存在感があると思う……………	1	2	3	4	5
3. 私には自分をたよりにしてくれる友人がいる……………	1	2	3	4	5
4. 仲の良いグループの中では中心的なメンバーである……………	1	2	3	4	5
5. 私は学校・クラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある……………	1	2	3	4	5
6. 自分の考えがクラスや部全体の意見になることがある……………	1	2	3	4	5
7. 私はクラスで行う活動には積極的に取り組んでいる……………	1	2	3	4	5
8. 学校内で私を認めてくれる先生がいると思う……………	1	2	3	4	5
9. 私が何かしようと思ったとき, 協力してくれるような友人がいる……………	1	2	3	4	5
10. 学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
11. 私はクラスの人から無視されるようなことがある……………	1	2	3	4	5
12. 私は学校に行きたくないときがある……………	1	2	3	4	5
13. 私はクラスや部活でからかわれたりバカにされるようなことがある……………	1	2	3	4	5
14. 私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき, 冷やかされることがある……………	1	2	3	4	5
15. 私は部活の部員仲間から無視されることがある……………	1	2	3	4	5
16. クラスで班を作るときなど, なかなか班に入れずに残ってしまうことがある……………	1	2	3	4	5
17. 私はクラスメートの友人関係についてあまり知らない……………	1	2	3	4	5
18. 私はクラスの中で浮いていると感じることがある……………	1	2	3	4	5
19. 私は休み時間などに一人でいることが多い……………	1	2	3	4	5
20. 私はクラスにいるときや部活をしているとき, まわりの目が気になって不安や緊張を覚えることがある……………	1	2	3	4	5

C. 以下の質問は、あなたがまわりの人たちから普段どのような援助をうけているのかをたずねるものです。「きつとそうしてくれる」と思っていれば数字の4に「たぶんそうだ」と思っていれば数字の3に○をつけてください。また、友だちの場合は学校の同級生だけではなく、広い範囲で考えてください。その際、対象と考える人は誰か特定の人でもいいし、何人かの人たちのことでも構いません。

1. あなたが落ち込んでいると元気づけてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

2. あなたがだれかにいやなことを言われた時に、なぐさめてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

3. あなたに何かうれしいことがあった時に、それを自分のことのように喜んでくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

4. あなたがどうしてよいかわからなくなった時に、なんとかしてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

5. あなたがする話を、いつもよく聞いてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

6. あなたがテストで失敗したと知ったら、一生けんめいなくさめてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

7. あなたに元気がないと、すぐに気づいて、はげましてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

8. あなたが悩みや不満をぶちまけても、いやな顔をしないで聞いてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

9. あなたが何か失敗をしても、そっと助けてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そうだ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合	1	2	3	4
3) 友だちの場合	1	2	3	4

10. あなたが良い成績をとったり、試合に勝ったりした時、心からおめでとよと言ってくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

11. ひとりではできないことがあった時は、気持ちよく手伝ってくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

12. ふだんからあなたの気持ちをよくわかってくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

13. いつでもあなたのことを信じてくれている

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

14. あなたが何かなやんでいると知ったら、どうしたらよいか教えてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

15. あなたの良いところも、悪いところも、よくわかっている

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

16. あなたのことをとても大切にしてくれる

	絶対 ちがう	たぶん ちがう	たぶん そう だ	きつ とそう だ
1) あなたの両親・保護者の方の場合.....	1	2	3	4
2) 今通っている学校の先生の場合.....	1	2	3	4
3) 友だちの場合.....	1	2	3	4

D. あなたが自分の進路(志望校)を決定(選択)するためにしたことはなんですか？

できるだけたくさん、具体的に教えてください。

最後にもう一度記入もれ、記入ミスがないか確認してください。

ご協力ありがとうございました。

筑波大学大学院人間総合科学研究科3年
筑波大学第2学群人間学類
筑波大学第2学群人間学類
筑波大学第2学群人間学類
筑波大学第2学群人間学類
筑波大学第2学群人間学類

永作 稔
新井 章子
稲葉 佳恵
大島 由之
定廣 英典
森川 大和

□ 研究8でを使用した質問紙

日常生活調査票

本日は私どもの調査にご協力いただきまして、ありがとうございます。この調査は、皆さんの日頃の生活を調査するためのものです。みなさんの成績や内申書にはまったく関係はありません。正しい答えというものはありませんので、あまり深く考え込まず、感じたままに教えてください。皆さんに回答していただいた内容は、コンピューターを用いて統計的に処理されます。したがって、個人が特定されることはありませんし、プライバシーは絶対に守られます。ご協力よろしくお願いします。

記入年月日 2005 年 月 日

中学 年 組 性別：男・女 年齢： 歳

筑波大学人間総合科学研究科

永作 稔

筑波大学心理学系 教授

新井 邦二郎

A. あなたが高校(高専なども含む)に進学したいと思っている理由について、以下の項目を読んでそれぞれ自分の気持ちに最も近いと思われる数字に○をつけて下さい。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
例) 高校に行きたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
1. みんなが行くから……………	1	2	3	4	5
2. 進学のための勉強をしたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
3. 大学や専門学校などの上級学校に進学したいから……………	1	2	3	4	5
4. 学校は楽しいから……………	1	2	3	4	5
5. 高校というものが楽しそうだから……………	1	2	3	4	5
6. 自分の将来の夢をかなえるため……………	1	2	3	4	5
7. 高校くらい行っておかないといけないから……………	1	2	3	4	5
8. 高校に行かないと就職のときにこまるから……………	1	2	3	4	5
9. いろいろな資格を取るために必要だから……………	1	2	3	4	5
10. 親や保護者が行けと言ったから……………	1	2	3	4	5
11. 先生が行けと言ったから……………	1	2	3	4	5
12. 高校は行かなければならないものだから……………	1	2	3	4	5
13. 普通は高校に行くものだから……………	1	2	3	4	5
14. 学校が好きだから……………	1	2	3	4	5
15. 就職するのが嫌だったから……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
16. 説明会や進路情報誌などで調べて良いと思ったから……………	1	2	3	4	5
17. 自分が気に入ったから……………	1	2	3	4	5
18. 知識を増やしたいと思ったから……………	1	2	3	4	5
19. 校風が良いと思ったから……………	1	2	3	4	5
20. 行事がおもしろそうだから……………	1	2	3	4	5
21. 中卒では嫌だから……………	1	2	3	4	5
22. 高校に行かないと恥ずかしいから……………	1	2	3	4	5
23. 自分が行きたいかどうかではなく、自分の学力レベル に合わせて選んだ結果そうなったから……………	1	2	3	4	5
24. 友達を増やしたいから……………	1	2	3	4	5
25. 勉強したほうが得だと思ったから……………	1	2	3	4	5
26. 勉強しないと、不安になるから……………	1	2	3	4	5
27. 自分の学力を上げたいから……………	1	2	3	4	5
28. 他の学校には学力が足りなかったから……………	1	2	3	4	5
29. 部活動をやりたかったから……………	1	2	3	4	5
30. 勉強しないと、はずかしいから……………	1	2	3	4	5

B. 今の自分の生活をふりかえって,

質問項目に対して自分の気持ちに最も近い数字に丸をつけてください。

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
1. 自分の周りにいる人のことが好きだ	1	2	3	4	5
2. 知り合いになった人とはうまくやっている	1	2	3	4	5
3. 一人でいがちで、人との付き合いを多く持っていない……………	1	2	3	4	5
4. いつも付き合っている人は友だちであると思っている……………	1	2	3	4	5
5. 毎日の生活で関わる人は私のことを気にかけてくれる……………	1	2	3	4	5
6. 毎日の生活で付き合う人は私の気持ちを考えてくれる……………	1	2	3	4	5
7. 周りに親しい人があまり多くいない……………	1	2	3	4	5
8. 普段付き合う人は私のことをあまり好きではないように思う……	1	2	3	4	5
9. 周りの人はたいいてい私に対して友好的である…	1	2	3	4	5
10. 自分の生き方は自由に決められていると思う……………	1	2	3	4	5

	全く当てはまらない	少し当てはまらない	どちらでもない	わりと当てはまる	非常によく当てはまる
11. 生活の中でプレッシャーを感じる……………	1	2	3	4	5
12. たいいてい自分の意見や考えを自由に表現できていると思う	1	2	3	4	5
13. 日常生活でいわれたことをやらなければならないことが多い	1	2	3	4	5
14. 毎日の生活で自分らしくいられると感じる	1	2	3	4	5
15. 毎日の生活で自分でやり方を決める機会があまり多くない	1	2	3	4	5
16. うまくやれているという実感があまりないことが多い	1	2	3	4	5
17. 自分が何かをしているときには、周りの人は上手だと言ってくれる	1	2	3	4	5
18. 最近、興味を持っていたことを新たにできるようになった	1	2	3	4	5
19. 毎日の生活で自分のやっていることに達成感を感じる	1	2	3	4	5
20. 毎日の生活において、自分の能力を示す機会があまりない	1	2	3	4	5
21. 能力があまりないと感じる人が多い	1	2	3	4	5

質問 あなたは4月からの進路はすでに確定していますか？

もしよろしければ、教えてください。答えたくない場合は、答えなくても結構です。

1. 確定済み 2. 受験結果待ち 3. これから受験する 4. 高校には行かない

※ ^{まいご}最後に記入していないところがないかも一度^{かくにん}確認してください。

ご協力ありがとうございました。