

中学生における「他者との親密さ」ならびに「他者が有する 学業への価値観の認知」が学習動機づけに及ぼす影響

—親・教師・友人に注目して—

筑波大学大学院人間総合科学研究科 倉住 友恵

筑波大学人間系 櫻井 茂男

How can significant others facilitate academic motivation in Japanese junior-high school students?
Affiliation with parents, teachers and friends and awareness of others' values towards study

Tomoe Kurazumi (*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba,
Tsukuba 305-8572, Japan*)

Shigeo Sakurai (*Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

The purpose of this study is to examine the effects of both affiliations with significant others (parents, teachers and friends) and awareness of the others' values towards study on academic motivation. Three hundred and ninety-three junior high school students completed a questionnaire survey. The results of hierarchical multiple regression analyses indicated that parents were the most important factor, and that affiliations towards parents and teachers facilitated autonomous motivation. On the other hand, awareness of the importance that both parents and friends placed on study facilitated both autonomous motivation and controlled motivation. There were also significant interactions between affiliations with parents and teachers and value awareness. The effects of awareness of parental attitudes towards study on identified motivation were strongest when their relationships were positive. When both affiliation with teachers and awareness of teachers' attitudes towards study were low, introjected motivation increased in the students.

Key words: academic motivation, self-determination theory, relationship, affiliation, awareness of others' values

問題と目的

近年、学習動機づけに影響を及ぼす要因として対人関係に注目した研究が増加している (e.g. 出口・中谷・遠山・杉江, 2006; 中井・庄司, 2008; 中谷, 1996; 岡田 涼, 2008)。厚生労働省 (2011) によると、「子どもの勉強や進学」は、小学校4年生から高校生までの子どもを持つ親の不安や悩みの第1位となっており、また教師においても、ベネッセ教育総合研究所 (2011) が、中学校教員の約73%は「子

どもの学習意欲の低さ」が悩みであることを明らかにしている。このように、親や教師は子どもの学習や学習動機づけについて悩みを抱えており、どのように子どもに関わることが効果的であるかに強い関心をもっていると考えられる。したがって、実証的研究によってどのような他者との関わりが子どもの学習動機づけの促進や妨害へと繋がるのか、について知見を得ることは社会的な価値があるものと考えられる。

そこで本研究では、中学生を対象に学習動機づけ

を規定する要因として対人的要因を取り上げて検討を行うことにする。青年期前期は、対人関係が広がりを見せる時期であり、他者との関係性を検討するうえで興味深い時期であること (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994)、中学生は義務教育の対象でありながらも学習動機づけが低下の一途を辿る時期 (新井, 1995) であることから、本研究では中学生を対象を絞り検討を行うこととする。

自己決定理論

主要な動機づけ理論の1つに自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) がある。この理論は学業領域のみならず、友人関係や職業、スポーツ、心理療法など様々な領域を対象としており、豊富な知見が蓄積されている。従来、動機づけは内発的動機づけと外発的動機づけの二項対立で捉えられていたが、この理論¹⁾では、外発的動機づけを細分化したうえで自律性の低い順に「外的調整」、「取り入れの調整」、「同一化的調整」、「統合的調整」、「内的調整 (内発的動機づけ)」の5つの段階 (これを調整スタイルと呼ぶ) に分けて捉えている。この5つの段階は、他者の影響を強く受け、他者による調整が強い他律的な状態から、自分で行動決定する自己による調整が強い自律的な状態へと続く1次元上で捉えることができるとされている。

各調整スタイルについて順に説明していく。まず、最も他律的であるのが「外的調整」である。この調整スタイルでは、「親や先生に言われるから行動する」といった理由づけがなされており、外的な要求を満たすことや報酬の随伴性によって行動が選択される。次に「取り入れの調整」であるが、これは行動の調整が自己へと取り入れられつつある状態であり、恥や不安の回避やプライドなどの自己高揚の維持によって行動が選択される。具体的には「行動しないと不安だから」や「恥をかきたくないから」といった理由づけが含まれるが、行動の原因は他者にあると感じており、他律的であると言える。続いて「同一化的調整」では、行動目標や行動調整の持つ価値が認められるようになる。例えば、「将来の目標のためにはその行動が必要だから」などの理由づけが含まれる。この調整スタイルは、他の目的を達成するための手段的な理由づけであるが、その重要さが十分に認識されているので、自律的であると言える。さらに「統合的調整」は、行動を価値づけ

るだけでなく、その行動が、個人が持つ他の価値観や欲求と対立せず、自己と完全に融合した状態を指す。つまり他の行動を我慢して、重要だからその行動を遂行するといったことはなく、行動する際に何の葛藤も伴わない状態を言う。そして最も自律的であるとされる「内的調整」は、課題への興味や楽しさといった活動自体に目的が存在しており、従来の内発的動機づけと同様の調整スタイルである。

これらの中でも、自律的な調整スタイル (内的調整、統合的調整、同一化的調整) は、様々な領域において適応的な結果をもたらすことが明らかになっている。特に学業領域では、学業達成や成績 (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Guay & Vallerand, 1997)、概念的学習 (Grolnick & Ryan, 1987)、授業中の集中力や学業満足感 (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, & Vallières, 1993) を高め、学業ストレス (Baker, 2004)、退学率 (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997) などを低めることが明らかになっている。一方、他律的な調整スタイル (取り入れの調整や外的調整) は、不適応な対処方略 (Ryan & Connell, 1989) やテスト不安 (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005)、退学率 (Vallerand et al., 1997) などを高めることが明らかになっている。

学習動機づけと対人的要因

このように自律的な調整スタイルは学業領域において様々な肯定的な結果をもたらすことが明らかとなっているが、ではどのようにして自律的な調整スタイルは形成されるのであろうか。Ryan & Deci (2000) は、自律的な調整スタイルを促進する要因として、人間の基本的な欲求である自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求を満たすことが重要であるとしている。この中でも関係性への欲求は、所属することや誰かと心理的に結びつくことによって満たされるとされており、実際に Ryan et al. (1994) は、親や教師に対する安心感が学業における自律的な調整スタイルを促すことを明らかにしている。また、Legault, Green-Demers, & Pelletier (2006) は、親や教師、友人との親密さ (affiliation) が学習に対する無動機づけ (自己決定理論において動機づけが最も低い状態であり、行動とその行動に伴う結果との関連性を知覚できない状態) を低めることを明らかとしている。

一方、自己決定理論に沿った研究以外においても、親との安定した愛着関係の形成が知的的好奇心と関連すること (松岡, 2003)、教師と生徒の信頼関係が生徒の学習動機づけに影響すること (岸田, 1987; 中井・庄司, 2008)、肯定的な友人関係が学

1) 具体的には、自己決定理論の下位理論の1つである有機的統合理論 (organismic integration theory) にて述べられている。

業コンピテンスや学業成績の高さと関連すること (Guay, Boivin, & Hodges, 1999) が明らかになっている。

また、酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村 (2002) は、子どもの家庭外での対人関係が飛躍的に広がる児童・思春期以降では、友人や教師などの重要他者も視野に入れて検討する必要があると指摘しているため、本研究では親、教師、友人の3つの対象に注目して検討を行う。

「他者が有する学業への価値観の認知」への注目

以上の通り、他者との間に親密で温かい関係を築くことは重要であると考えられるが、Ryan & Deci (2000) は以下のような指摘もしている。「人が初めて外発的に動機づけられて行動する際の主な理由は、その人が心理的に結び付いている重要な他者によってその行動が価値づけられているからである」と述べており、他者の持つ価値観が自己へと内在化されることで学習動機づけが促進されるとしている。すなわち、同一化的調整のような「学習が大切だから行う」などの調整スタイルは、他者の有する学業への価値観を通して形成される可能性が考えられる。実際に、教師-生徒関係を扱った社会的伝播モデル (Social contagion model; Wild & Enzle, 2002) では、教師の動機づけが、生徒の教師に対する認知を媒介して、生徒の動機づけに影響することを明らかにしており、同じ教授法でも内発的な動機づけを強くもった教師に教わった生徒はより内発的になり、外発的な動機づけを強くもった教師に教わった生徒はより外発的になることが明らかにされている。このように他者が有する動機づけや価値観を子どもたちが内在化することで、自己の動機づけや価値観を形成している可能性が考えられる。しかし、社会的伝播モデルの研究では教師要因しか取り上げられておらず、親や友人の価値観が及ぼす影響についてはほとんど検討がなされていない。青年期前期においては親や友人の価値観も重要な影響を及ぼすと考えられるため、教師だけでなくより幅広い他者を取り上げて検討する必要があると言えよう。

ただし、他者の価値観がもたらす影響はポジティブなものだけとは限らない。岡田 涼 (2008) では、学業に関する友人との関わりについて自由記述形式で尋ねた結果、肯定的な関わりもあれば、「友人との学習のネガティブな効果」といった否定的な関わりも存在することを明らかにしている。また、中学生頃の友人関係では、互いの類似性をことばで確かめ合うという内面的な類似性の確認が重視されるチャム・グループを形成しており (保坂・岡村,

1986)、同調を重んじるその時期特有の文化により、友人の有する学業への価値観は良くも悪くも影響することが予想される。すなわち、Ryan & Deci (2000) が指摘したように、仲の良い友人が学業を価値づけている場合にはその価値観を内在化し学習動機づけが高まると考えられるが、反対に、仲の良い友人が学業に価値を感じていない場合にはそのネガティブな価値観を内在化し学習動機づけが低下してしまうものと予測される。なお、このような影響は友人関係だけでなく、親においても存在するものと考えられる。すなわち、親が「勉強しなくても生きていける」や「勉強は落着かない程度にやっておけばよい」などのように学業を重視していない場合には、その価値観を子どもが内在化してしまい、学習動機づけが低下してしまうものと考えられる。特に親子関係では、これまで共有した時間が長いいため、親の価値観の影響は強いものと推察される。

なお本研究では、他者が有する学業への価値観については、回答者自身に評定してもらうこととする。姜・山崎 (2013) は親の養育態度について検討する際、同様の養育の仕方でも、子どもがそれをどのように認知するかはそれぞれの子どものによって異なり、養育の仕方が児童に及ぼす影響は一定でない可能性を指摘している。またその上で、「親がどのように養育を行っているか」より、「子どもがどのように親の養育を認知しているか」の方が重要であると述べている。この指摘は、本研究で測定する他者が有する価値観についても当てはまるものと考えられる。したがって、本研究では子ども自身が他者の価値観をどのように認識しているのか、という「他者が有する学業への価値観の認知」に注目して検討を行うこととする。

親密さと学業への価値観の認知の交互作用

上述の通り、他者が有する学業への価値観の認知は、関係性と同様に学習動機づけに影響することが予想されるが、その間には交互作用が存在すると考えられる。すなわち、他者が有する学業への価値観は、その他者と親密な関係であるからこそ内在化されるのであって、親密な関係にない場合には、その価値観は認知されても内在化されず、ほとんど影響を及ぼさないのではないだろうか。この予測は Ryan & Deci (2000) の前述の指摘からも示唆されるものであるが、実証的に検討した研究は存在しない。本研究ではこの交互作用について詳しく検討することによって、学習動機づけに對人的要因がどのように影響するのかに関する詳細な知見を得ることができるであろう。

本研究の目的

以上より本研究では、中学生を取り巻く周囲の他者として親、教師、友人の3つの対象を取り上げ、各対象とどの程度良好な関係を構築できているか(以下、親密さとする)と、各対象が学業に対してどのような考えを有しているかと認知しているか(以下、学業への価値観の認知とする)が、学習動機づけに及ぼす影響について検討する。特に本研究では、主効果だけでなく各対象に対する親密さと各対象が有する学業への価値観の認知の交互作用についても検討を行い、予測が支持されるか否かについて明らかにする。

方 法

調査対象者および調査時期

埼玉県内の公立中学校1校の中学1、2年生393名を対象とした。内訳は、1年生204名(男子92名、女子112名)、2年生189名(男子88名、女子99名、不明2名)であった。調査時期は、2008年12月であった。

調査内容

学習動機づけ 自己決定理論に基づき作成された速水・田畑・吉田(1996)の中学生・高校生用学習動機づけ尺度を使用した。当該尺度は「内的調整」、「同一化的調整」、「取り入れの調整」、「外的調整」の4つの下位尺度によって構成され²⁾、本研究では各下位尺度からそれぞれ4項目を抜粋して使用した。5教科(国数英理社)について勉強や宿題をする理由について尋ね、各項目にどの程度当てはまるか回答を求めた。回答方法は「1:まったく当てはまらない」、「2:ほとんど当てはまらない」、「3:どちらかといえば当てはまらない」、「4:どちらかといえば当てはまる」、「5:よく当てはまる」、「6:とてもよく当てはまる」の6件法であった。

他者との親密さ 岡田有司(2008)による学校生活の下位領域に対する意識尺度、中井・庄司(2006)のSST尺度(生徒の教師に対する信頼感尺度)を参考に項目を作成した。「○○は私の気持ちを考えてくれている」、「○○はきっと私の相談にのってくれる」、「○○とはうまくいっていると思う」、「○○とは気軽に話すことができる」の4項目であった。

なお、○○の部分には、「私の親(後半の2項目では「親」とした)」、「先生」、「まわりの友達」のいずれかをあてはめた文章を作成し実施した。全12項目であり、回答方法は学習動機づけと同様であった。

他者が有する学業への価値観の認知 松岡・青柳・大久保・黒澤(2000)の学業への価値観を測定する項目を一部修正し使用した。「○○は、勉強が大切だと思っている」、「○○は、勉強が将来役に立つと思っている」、「○○は、勉強はしなくてもかまわなないと思っている(逆転項目)」、「○○は、苦手な科目でもやらなければならないと思っている」の4項目であった。なお、○○の部分には、「私の親」、「先生」、「まわりの友達」のいずれかをあてはめた文章を作成し実施した。全12項目であり、回答方法は学習動機づけと同様であった。

質問紙内にはその他にも質問項目が含まれていたが、本研究に用いないものについては省略した。

手続きおよび倫理的配慮

ホームルームの時間を利用して、学級担任によって実施された。実施の際には、調査への参加は任意であること、成績とは無関係であること、回答を中止しても問題がないこと、回答は統計的に処理され研究以外の目的で使用されることはないことについて表紙に平易な表現で示し、学級担任からも口頭で説明するよう依頼した。実施時間は約15分であった。

結 果

学習動機づけの尺度構成と信頼性

学習動機づけに関する項目が、想定される因子を構成するかどうか検討するため、確認的因子分析を行った。母数の推定には最尤法を用い、欠損値がみられたデータは除外して分析を行った($n=370$)。なおすべての因子間には共分散を仮定し分析を行ったが、同一化的調整と外的調整との間の共分散は有意でなかったため、共分散を仮定せず再度分析を行い最終解とした。その結果、 χ^2 値は有意であったものの($\chi^2_{(100)}=312.92, p<.01$)、適合度指標はGFI=.90、AGFI=.87、RMSEA=.08、CFI=.90であり、AGFIはやや低かったものの、一定の高さを有することが示された。これより、概念と一致した4因子構造が妥当であるものと判断した。

続いて下位尺度ごとに α 係数を算出したところ、内的調整で $\alpha=.85$ 、同一化的調整で $\alpha=.78$ 、取り入れの調整で $\alpha=.68$ 、外的調整で $\alpha=.65$ であった。一部十分とは言えない数値もみられたが、項目数が少

2) 速水他(1996)では、統合的調整は、内的調整と類似した概念であり、学業文脈ではこの2つの動機づけの実証的な区別は難しいことから、統合的調整は除外して検討している。

Table 1
学習動機づけ下位尺度間の相関係数および基礎統計量

	内的調整	同一化的調整	取り入れの調整	外的調整	平均値	標準偏差
内的調整	—	.59**	.40**	-.18**	3.35	1.21
同一化的調整		—	.62**	-.02	3.82	1.07
取り入れの調整			—	.31**	3.71	1.00
外的調整				—	3.02	1.07

注) ** $p < .01$.

ないことを考慮すると許容できる値であると判断した。以上より一定の内的一貫性が確認されたため、下位尺度ごとに項目の加算平均を算出し下位尺度得点とした。

さらに、学習動機づけの下位尺度間の相関係数を算出したところ (Table 1)、概念的に隣り合うとされる下位尺度間では高い正の相関がみられ、距離が隔たるにつれて無相関もしくは負の相関に近づいていくというシンプレックス構造 (Hayamizu, 1997; Ryan & Connell, 1989) が確認された。これより、構成概念妥当性の一部が示された。

以上の結果より、学習動機づけ尺度の信頼性および妥当性の一部が確認されたため、以後の分析では学習動機づけの下位尺度得点を使用することとした。

他者との親密さに関する尺度構成と信頼性

他者との親密さ12項目について、質問項目が対象 (親、教師、友人) 別に3因子を構成するのか、質問項目の内容別に4因子を構成するのかを検討するため、確認的因子分析を行った。母数の推定には最尤法を用い、欠損値がみられたデータは除外して分析を行った ($n=385$)。なお各因子間には共分散を仮定した。分析の結果、対象別の因子を想定したモデルでは、適合度指標が $GFI=.80$, $AGFI=.70$, $RMSEA=.14$, $CFI=.87$, $AIC=498.44$ であったが、質問内容別の因子を想定したモデルでは、適合度指標が $GFI=.56$, $AGFI=.31$, $RMSEA=.28$, $CFI=.51$, $AIC=1586.94$ であった。両者のモデルを比較すると、対象別のモデルの方が適合度が高く、データへの当てはまりが良いことが示された。ただし、対象別に因子が構成されたとしても、同一の内容の質問項目は関連することが予想される。そのため、修正指数を参考にしながら、対象別のモデルの一部の誤差変数間に共分散を仮定した。その結果、 χ^2 値は有意であったものの ($\chi^2_{(41)}=87.18$, $p<.05$)、適合度指標は $GFI=.96$, $AGFI=.93$, $RMSEA=.05$, $CFI=.99$ へと上昇し、高い値を示した。この結果より、対象別の3因子モデルを採択することとした。

そこで対象別に α 係数を算出したところ、親との親密さで $\alpha=.90$ 、教師との親密さで $\alpha=.86$ 、友人との親密さで $\alpha=.89$ となり十分高い値が得られた。以上の結果より、高い内的一貫性を有することが示されたため、対象別に加算平均得点を算出し、以後の分析で用いた。

他者が有する学業への価値観の認知に関する尺度構成と信頼性

他者が有する学業への価値観の認知12項目について、親密さ同様、質問項目を対象 (親、教師、友人) 別に3因子を構成するのか、質問項目の内容別に4因子を構成するのかを検討するため、確認的因子分析を行った。母数の推定には最尤法を用い、欠損値がみられたデータは除外して分析を行った ($n=385$)。なお各因子間には共分散を仮定した。分析の結果、対象別の因子を想定したモデルでは、適合度指標が $GFI=.86$, $AGFI=.79$, $RMSEA=.13$, $CFI=.86$, $AIC=423.46$ であったが、質問内容別の因子を想定したモデルでは、適合度指標が $GFI=.71$, $AGFI=.53$, $RMSEA=.23$, $CFI=.60$, $AIC=1057.08$ であった。両者のモデルを比較すると、対象別のモデルの方が適合度が高く、データへの当てはまりが良いことが示された。ただし、対象別に因子が構成されたとしても、同一の内容の質問項目は関連することが予想される。そのため、修正指数を参考にしながら、対象別のモデルの一部の誤差変数間に共分散を仮定した。その結果、 χ^2 値は有意であったものの ($\chi^2_{(44)}=87.66$, $p<.01$)、適合度指標は $GFI=.97$, $AGFI=.94$, $RMSEA=.05$, $CFI=.98$ へと上昇し、高い値を示した。この結果より、対象別の3因子モデルを採択することとした。

そこで対象別に α 係数を算出したところ、親の学業への価値観の認知で $\alpha=.75$ 、教師の学業への価値観の認知で $\alpha=.65$ 、友人の学業への価値観の認知で $\alpha=.77$ となった。一部十分高いとは言えない数値もみられたが、項目数が少ないことを踏まえると、許容できるものと考えられるため、対象別に加算平均得点を算出し、以後の分析で用いた。

他者との親密さ、および他者が有する学業への価値観の認知の相関分析

他者との親密さ、ならびに他者が有する学業への価値観の認知の下位尺度間相関を算出した (Table 2)。その結果、他者との親密さに関しては、下位尺度間の相関係数は $r = .25 \sim .36$ であり、弱い正の相関がみられた。一方、他者が有する学業への価値観の認知においては、下位尺度間に $r = .30 \sim .56$ の弱い～中程度の正の相関がみられた。下位尺度間でも特に数値が高かったのは、親の学業への価値観の認知と教師の学業への価値観の認知の間の相関係数であった ($r = .56, p < .01$)。

次に、他者との親密さ得点と他者が有する学業への価値観の認知得点との関連性について検討するため、相関分析を行ったところ Table 2 の通りであった。相関係数は $r = .07 \sim .32$ の範囲にあり、同一対象に関する変数同士でも、親との親密さ得点と学業への価値観の認知得点間では $r = .07$ (*n.s.*) と有意にならず、教師との親密さ得点と学業への価値観の認知得点間では $r = .16$ ($p < .01$) であり、相関係数は有意であったもののほとんど相関がみられなかった。友人との親密さ得点と学業への価値観の認知得点間では $r = .32$ ($p < .01$) であり、弱い正の相関がみられた。

周囲の他者が学習動機づけに及ぼす影響

他者との親密さ、他者が有する学業への価値観の認知、さらにその交互作用が学習動機づけに及ぼす影響について検討するために、学習動機づけの各下位尺度を目的変数とする階層的重回帰分析を行った。第1ステップでは主効果を検討するため、親との親密さ、教師との親密さ、友人との親密さ、親の学業への価値観の認知、教師の学業への価値観の認知、友人の学業への価値観の認知の6変数を説明変数として投入した。なお説明変数の値には、中心化

した得点を使用した。第2ステップでは、対象別の交互作用について検討するため、親に関する交互作用項 (親との親密さ \times 親の学業への価値観の認知)、教師に関する交互作用項 (教師との親密さ \times 教師の学業への価値観の認知)、友人に関する交互作用項 (友人との親密さ \times 友人の学業への価値観の認知) を投入した。交互作用項は、中心化を行った上で掛け合わせた指標を用いた。Cohen (1978) によると、交互作用を検討する場合は各変数の主効果を含めた分析を行うことが望ましいとされる。そのため、第1ステップではすべての変数を投入できるように強制投入法を使用し、第2ステップではステップワイズ法を使用した分析の結果得られた最終的な推定値は Table 3 の通りである。

まず、他者との親密さに関しては、親との親密さがすべての目的変数に有意な影響を及ぼしていた (内的調整 $\beta = .19, p < .01$; 同一化的調整 $\beta = .29, p < .01$; 取り入れ的調整 $\beta = .12, p < .05$; 外的調整 $\beta = -.16, p < .01$)。その他には、教師との親密さが内的調整 ($\beta = .18, p < .01$) と外的調整 ($\beta = -.11, p < .05$) にそれぞれ有意な影響を及ぼしていた。一方、友人との親密さはいずれの目的変数に対しても有意な影響をもたらさなかった。

他者が有する学業への価値観の認知に関しては、親の学業への価値観の認知が内的調整を除くすべての目的変数に有意な正の影響を及ぼしていた (同一化的調整 $\beta = .25, p < .01$; 取り入れ的調整 $\beta = .15, p < .05$; 外的調整 $\beta = .20, p < .01$)。教師の学業への価値観の認知は外的調整に対して有意な負の影響を及ぼしていた ($\beta = -.14, p < .05$)。友人の学業への価値観の認知は同一化的調整 ($\beta = .16, p < .01$) および取り入れ的調整 ($\beta = .23, p < .01$) に有意な正の影響を及ぼしていた。

第2ステップでは、同一化的調整および取り入れ的調整において決定係数の増加量が有意であり (と

Table 2
他者との親密さおよび他者が有する学業への価値観の認知の相関係数および基礎統計量

		親密さ			学業への価値観の認知			平均値	標準偏差
		親	教師	友人	親	教師	友人		
親密さ	親	—	.36**	.34**	.07	.18**	.25**	4.57	1.24
	教師		—	.25**	.13**	.16**	.29**	3.69	1.18
	友人			—	.14**	.11*	.32**	4.54	1.17
学習への価値観の認知	親				—	.56**	.35**	5.06	0.95
	教師					—	.30**	5.04	0.84
	友人						—	3.98	1.02

注1) * $p < .05$, ** $p < .01$.

注2) 「親密さ」は他者との親密さを、「学業への価値観の認知」は他者が有する学業への価値観の認知を表す。

Table 3
他者が学習動機づけに及ぼす影響に関する階層的重回帰分析

説明変数	目的変数				
	内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整	
Step 1					
親との親密さ	.19**	.29**	.12*	-.16**	
教師との親密さ	.18**	.07	-.02	-.11*	
友人との親密さ	.00	-.04	-.05	.05	
親の学業への価値観の認知	.10	.25**	.15*	.20**	
教師の学業への価値観の認知	-.05	-.09	-.08	-.14*	
友人の学業への価値観の認知	.00	.16**	.23**	.09	
	R^2	.10**	.22**	.11**	.08**
Step 2					
交互作用 親		.11*			
交互作用 教師			.10*		
交互作用 友人					
	ΔR^2		.01*	.01*	
	R^2		.23**	.12**	

注) * $p < .05$, ** $p < .01$.

もに $\Delta R^2 = .01$, $p < .05$), 交互作用項が有意となった。同一化的調整に対しては親の交互作用項が有意であり ($\beta = .11$, $p < .05$), 取り入れ的調整に対しては教師の交互作用項が有意であった ($\beta = .10$, $p < .05$)。

そこで交互作用の詳細を検討するために, Cohen & Cohen (1983) の方法に従い, 分析の結果得られた回帰式に, 交互作用がみられた変数には平均 $\pm 1SD$ の値を, それ以外の変数には平均値を代入し, 回帰直線を求めたところ Figure 1 および Figure 2 の通りとなった。さらに前田 (2008) を参考に, 単純傾斜に関する下位検定を行った。その結果, 同一化的調整に関しては, 親との親密さ得点が高い場合には親の学業への価値観の認知得点から同一化的調整得点への影響は比較的大きかったが ($\beta = .35$, $B = .40$, $t = 4.85$, $p < .01$), 親との親密さ得点が高い場合には親の学業への価値観の認知得点から同一化的調整得点への影響は有意であったものの ($\beta = .15$, $B = .17$, $t = 2.21$, $p < .05$), 親密さ得点が高い場合ほどではなかった。すなわち, 親が学業を価値づけていると子どもが認知しているほど, 子どもの「大切だから勉強する」という同一化的調整得点は高まるが, その影響は親の関係性が親密であるほど強くなることが明らかになった。

また, 取り入れ的調整に関しては, 教師との親密さ得点が高い場合には教師の学業への価値観の認知得点から取り入れ的調整得点への有意な影響はみられなかったものの ($\beta = .01$, $B = .01$, $t = 0.11$, $n.s.$),

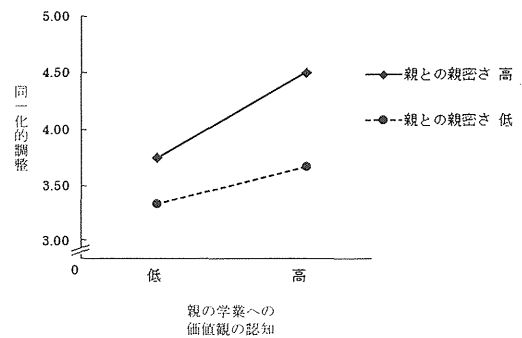


Figure 1. 同一化的調整に対する親要因の交互作用

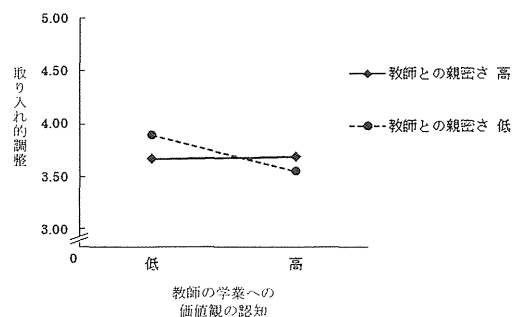


Figure 2. 取り入れ的調整に対する教師要因の交互作用

教師との親密さ得点が低い場合には教師の学業への価値観の認知得点から取り入れの調整得点への影響は有意であり、負の影響がみられた ($\beta = -.17, B = -.20, t = 2.49, p < .05$)。すなわち、教師との関係性が親密であると、教師の有する学業への価値観の認知から子どもの「勉強しないと不安だから勉強する」といった取り入れの調整得点への影響はみられないが、教師との関係性が親密でない場合には、教師が学業を重視していないと子どもが認知するほど、子どもの取り入れの調整得点が高まることが明らかとなった。

考 察

本研究では、学習動機づけを規定する要因として、周囲の他者から与えられる影響の中でも、その他者との親密さおよびその他者が有する学業への価値観の認知に注目して研究を行った。結果について、対象別に考察していく。

親が学習動機づけに及ぼす影響

まず、親の及ぼす影響についてであるが、親との親密さはすべての動機づけ下位尺度に影響を及ぼしていた。内的調整、同一化的調整に対しては最も影響する要因であることが明らかとなった。すなわち、親との親密な関係は自律的な調整スタイルを促進することが明らかとなった。親との関係が親密であることは愛着とも深く関連すると考えられる。愛着について中学生を対象に調べた松岡 (2003) は、愛着の安定性が知的好奇心と関わることを明らかとしており、本研究における親との親密さが内的調整と関連したという結果は、松岡 (2003) の結果を支持するものであると考えられる。すなわち、安定した愛着の形成が知的好奇心をもたらすように、親との親密な関係が知的好奇心を促進し、その結果として内的調整が高まったものと考えられる。また、親との親密さは外的調整を低め、同一化的調整を特に高めることが明らかとなった。親との親密な関係を構築することが子どもの社会化が促されたものと考えられる。

一方で、親との親密さは取り入れの調整をも高めることが明らかになった。前述の通り、Ryan & Deci (2000) は「人が初めて外発的に動機づけられて行動する際の主な理由は、その人が心理的に結び付いている重要な他者によってその行動が価値づけられているからである」と述べており、親密な関係性の構築が、価値の取り入れを促すと考えられるが、初期の段階では自律性の十分高まっていないと

考えられる取り入れの調整も同時に高めてしまうのではないかと考えられる。

親の学業への価値観の認知については、内的調整を除くすべての変数に影響を及ぼしており、動機づけを高めることが明らかになった。しかしながら、取り入れの調整や外的調整といった他律的な調整スタイルに対しても正の影響を有しており、親が勉強は大切だというメッセージを子どもに伝えることは同一化的調整を高めるという側面もあるが、取り入れの調整や外的調整をも高めてしまう可能性があることが新たに明らかとなった。本研究では、親が勉強を大切だと思っていると思うか、のみを中学生に尋ねたため、実際にはどのようにそのメッセージを親が伝えているか、といった詳しい背景については明らかにできていない。Ryan & Deci (2000) は自律的な動機づけを促進する支援として、自律性支援をあげている。自律性支援には、子どもの自律性を重んじていることを伝え、その促進を見守るといった働きかけが含まれており、たとえ親が勉強は大切だと考えていたとしても、勉強を強制して子どもの自律性を阻害するような働きかけを行っている可能性もある。本研究の結果、親の学業への価値観の認知は同一化的調整を促進する一方で他律的な調整スタイルも促進するという両面性を有していたが、この結果についてさらに詳しく検討するためにも、今後は親がどのように勉強の価値を伝えているのか、実際に行われている親の働きかけについても検討することが重要であろう。

さらに、同一化的調整に対して親要因の交互作用が有意であった。上述の通り、親と親密であること、また親が学業を価値づけていると認知することはともに同一化的調整を高めるが、そこには交互作用があり、親との関係性が親密であるほど、学業への価値観の認知から同一化的調整への影響が強くなることが明らかになった。すなわち、親が学業を重視していたとしても、親と親密な関係性が築けていない場合には、子どもの同一化的調整はさほど促進されない。これは Ryan & Deci (2000) による指摘に一致する結果であり、親密な関係にある他者の価値観を取り入れることにより、子どもが自らの価値観を形作ったものと考えられる。以上より、本研究における予測は親要因において支持され、新たな知見が示された。

なお、相関分析の結果、親との親密さと親の学業への価値観の認知の間には相関がみられなかった。これより、親と親密な関係を構築することと勉強の大切さを親が伝えることは別のものであり、それぞれ行う必要があると言えよう。

教師が学習動機づけに及ぼす影響

続いて教師要因について検討する。まず主効果として教師との親密さが内的調整に正の影響を、外的調整に負の影響を有することが明らかになった。中井・庄司（2008）は、教師への信頼感と学習動機づけとの関連を検討しており、信頼感の高さが学習動機づけを促進することを明らかにしている。本研究においても、教師との親密な関係を築くことが子どもの自律的な動機づけを高めたものと考えられる。

また教師の学業への価値観の認知は外的調整のみに負の影響を示した。これは、社会的伝播モデル（Wild & Enzle, 2002）によって説明することが可能である。教師の中には、「教職も生活の質を得るための手段である」（岸田, 1954）といった外発的な理由によって職に就いている者もいると考えられる。教師のこのような外発的な姿勢が子どもたちに伝播し、その結果、報酬や罰のために学習するという外的調整を高めたものと考えられる。しかし、本研究では自律的な調整スタイルに対しては価値観からの影響がみられなかったため、社会的伝播モデルとは完全に一致した結果とはならなかった。この点については、今後さらなる検討を要するであろう。

続いて、教師要因に関する交互作用は取り入れの調整において有意であった。教師との関係性が親密であると教師の学業への価値観の認知から取り入れの調整得点への影響はみられないが、教師との関係性が親密でない場合には、教師が学業を重視していないと子どもが認知するほど、子どもの取り入れの調整得点が高まるという結果が得られた。この理由の1つとして、教師との関係性が親密でないうえに、さらに教師が学業を価値づけてもいない場合とは、学習指導の面でも日常での関わりという面でも熱心でない教師である、と子どもによって認知された可能性が考えられる。このような教師に対し子どもが不安を覚えたために、子どもの「不安だから学習する」といった取り入れの調整が高まったものと推察できるのではないだろうか。しかしこれは推測の域を出ないため、今後さらなる検討が必要であろう。

友人が学習動機づけに及ぼす影響

最後に、友人要因について検討する。友人が及ぼす影響については、友人が有する学業への価値観の認知から同一化的調整および取り入れの調整に対してのみ、正の影響がみられた。すなわち、まわりの友人が勉強を大切だと考えていると認知するほど、勉強をしなければならないといった取り入れの調整や、勉強は大切だからするといった同一化的調整が

高まると言える。先述の通り、中学生はチャム・グループを形成する時期であり、集団内での内面的な同調がみられたため、友人の学業への価値観を内在化し、同一化的調整や取り入れの調整が高くなったものと考えられる。

一方、友人との親密さはすべての調整スタイルに影響を及ぼさなかった。親、教師、友人が学習動機づけに及ぼす影響について検討した Ryan et al. (1994) においても、友人に対して感じる安心感とは自尊感情とは関連するものの、学習への動機づけとは関連しないという結果が示されており、本研究の結果はこれと一致する結果であったと言える。友人と親密な関係を構築すると、精神的には安定すると考えられるが、その友人と共に遊ぶ機会やコミュニケーションをとるなどの学習以外の活動も増え、学習動機づけを単純に高めるような結果に結びつかなかったのではないかと推察される。

また友人関係においては予測に反し交互作用もみられなかった。これはすなわち、親密であるからその友人の価値観の認知が影響するのではなく、親密さとは独立に友人の有する学業への価値観の認知が影響することが明らかとなった。その理由として、親密な友人関係が形成できていなかったとしても、チャム・グループを形成する中学生の時期においては、周囲と同調することが重要であり、逸脱しないことが求められる。そのため、親密であるから価値を内在化するという親要因でみられたような交互作用は得られなかったものと考えられる。

総合的考察

本研究では、中学生と関わる周囲の他者として親、教師、友人の3つの対象を取り上げ、その他者との親密さと、その他者が学業に対して有している価値観の認知が、学習動機づけにどのような影響を及ぼすかについて検討した。

その結果、親および教師の親密さと親、教師、友人すべての学業への価値観の認知が学習動機づけに影響することが明らかとなった。ただし、教師や友人からの影響はみられたものの、その影響力は親ほどではなかった。中学生を対象に調査を行ったことを考えると、教師や友人といった家庭外の要因も大きく影響すると考えられたが（酒井他, 2002）、実際には親の要因が根強いことが明らかになった。その理由の1つとして、学習とは学校で行う際には家庭外の要因を多く含むことになるが、家庭学習などの学校外での要因も大きく関わるため、親の影響が大きかったものと推察される。以上の通り、学業に関しては、青年期に入り対人関係が広がったとして

も親要因が重要であることが示唆された。

最後に、各調整スタイルの性質について考察していく。学業への価値観の認知は、周囲の他者を通じて内的調整以外のすべての調整スタイルに影響していたが、内的調整に対しては影響がみられなかった。内的調整は行為自体に行為を行う原因があり、外的な誘因によって動機づけられないことから、他者の価値観の認知は影響しなかったものと考えられる。ただし本研究では、学業への価値観の認知に関する項目内容が「〇〇は勉強を大切だと思っている」などの同一化的調整に近い項目を使用していたため、内的調整と関連がみられなかったのであり、「〇〇は勉強を楽しんでいる」という項目を使用すれば、学業への価値観の認知も内的調整に影響する可能性が考えられる。これについては今後の検討が必要であろう。一方、同一化的調整に対しては親密さだけでなく、学業への価値観の認知も影響を及ぼしており、学習動機づけの自律性の程度が低い生徒に対しては、他者の有する学業への価値観の認知が内在化を促し良い効果をもたらすことが明らかとなった。

これらの結果より、自己決定理論において一次元上に付置されている調整スタイルではあるが、その特性は異なり、やはり内発的動機づけと同義である内的調整と、外発的動機づけの下位分類であるその他の調整段階とは性質が異なるものであると考えられる。

本研究の問題点と今後の課題

本研究は以上のように、周囲の他者という対人的要因を取り上げ、対象によって異なる影響がみられることや、親密さと学業への価値観の認知では影響を与える調整スタイルが異なること、また一部では親密さと学業への価値観の認知の間に交互作用がみられることを明らかとすることができたが、問題点も残された。以下では3点に絞って指摘する。

まず、本研究では実際に親が行っている働きかけについては検討できていない。子どもの認知が重要だという指摘はあるものの、実際の介入を考えた場合には、親による具体的な働きかけと、その働きかけがどのように子どもに認知されるかという点についても検討することが重要であろう。また、どのような働きかけが子どもに「親は学業を大切だと思っている」と感じさせることになるのか、さらに、なぜ親自身が勉強を大切だと思っているのかについても明らかとすることで、本研究の結果をより精緻なものにすることができよう。

続いて、親密さの変数間の関連についてである。

愛着理論では、発達初期の特定の対象に対する愛着が内的作業モデルを形成し、その後の対人関係様式を規定すると考えられている (e.g. 数井・遠藤, 2005)。実際に中井・庄司 (2007) は、両親への愛着が生徒の教師に対する信頼感と関連することを明らかにしており、Ryan et al. (1994) は、親との関係性が教師との関係性へと般化されていく可能性について指摘している。すなわち、親と教師の親密さは独立して考えられず、親と親密な関係にある者だけが教師との間においても親密な関係を築けるという影響関係が想定される。教師による介入可能性を考えるうえでは、これについて今後さらなる検討が必要であろう。

最後に、本研究では親との親密さから内的調整に対して影響がみられたが、中学生の時期に至っても共変関係が本当にあるのかについては疑問が残る。親との親密さは、幼少期に形成された愛着と密接な関係があると考えられ、愛着の形成が探索行動を促進し、知的好奇心を発達させることから、幼少期に形成された内発的動機づけが現在も維持されているため、内的調整得点が高くなった可能性も考えられる。すなわち、親との親密さと内的調整の間にみられた関連性は、幼少期に共に形成された愛着と知的好奇心との関連によるものである可能性が指摘できる。したがって、中学生となった現在でも、親との親密さが高まることで内的調整に本当に影響を与えるのかという共変関係の有無については、今後縦断研究や介入研究を行い、詳細に検討することが求められるであろう。

引用文献

- 新井邦二郎 (1995). 「やる気」はどこから生まれるか—学習意欲の心理 児童心理 2月号臨時増刊, 3-11.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, *23*, 189-202.
- ベネッセ教育総合研究所 (2011). 第5回学習指導基本調査報告書—小学校・中学校版—
- Cohen, J. (1978). Partialled products *are* interactions; Partialled vectors *are* curve components. *Psychological Bulletin*, *85*, 858-866.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence

- Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 出口拓彦・中谷素之・遠山孝司・杉江修治 (2006). 児童・生徒の社会的責任目標と学級適応感・学習動機の関連 パーソナリティ研究, **15**, 48-51.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 508-517.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, **1**, 211-233.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 105-115.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, **39**, 98-108.
- 速水敏彦・田畑 治・吉田俊和 (1996). 総合人間科の実践による学習動機づけの変化 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), **43**, 23-35.
- 保坂 亨・岡村達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の・治療的意義の検討 心理臨床学研究, **4**, 15-26.
- 姜 信善・山崎悠希 (2013). 子どもの認知する親の養育態度と意欲との関連について—養育態度を「統制」の仕方からとらえて 富山大学人間発達科学部紀要, **8**, 9-22.
- 数井みゆき・遠藤利彦 (編著) (2005). アタッチメント—生涯にわたる絆— ミネルヴァ書房
- 岸田元美 (1954). 教職に対する態度の測定的研究 教育心理学研究, **2**, 45-52.
- 岸田元美 (1987). 教師と子どもの人間関係—教育実践の基盤 教育開発研究所
- 厚生労働省 (2011). 平成21年度全国家庭児童調査結果の概要
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 567-582.
- 前田和寛 (2008). 重回帰分析の応用的手法—交互作用項ならびに統制変数を含む分析— 比治山大学短期大学部紀要, **43**, 69-73.
- 松岡陽子 (2003). 中学生のアタッチメントと学業的探索に関する研究—親子間アタッチメントの安定性とラーニング・ゴール, 知的好奇心との関連— 川村学園女子大学研究紀要, **14**, 127-140.
- 松岡陽子・青柳 肇・大久保智生・黒澤雄介 (2000). 中学生における自己呈示の技法 (3)—学業への価値観との関連— 日本性格心理学学会大会発表論文集, **9**, 86-87.
- 中井大介・庄司一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, **54**, 453-463.
- 中井大介・庄司一子 (2007). 中学生の教師に対する信頼感と幼少期の父親および母親への愛着との関連 パーソナリティ研究, **15**, 323-334.
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68.
- 中谷素之 (1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究, **44**, 389-399.
- 岡田 涼 (2008). 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, **56**, 14-22.
- 岡田有司 (2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応—順応することと享受することの違い— パーソナリティ研究, **16**, 388-395.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *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., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic

- motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, **14**, 226-249.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応. *教育心理学研究*, **50**, 12-22.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & 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.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivational scale. *Educational and Psychological Measurement*, **53**, 159-172.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, **97**, 468-483.
- Wild, T. C., & Enzle, M. E. (2002). Social contagion of motivational orientations. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds), *Handbook of Self-Determination Research*. NY: University of Rochester Press. pp. 141-160.

(受稿 3 月 31 日 : 受理 5 月 11 日)