

自律的動機づけに関する
有機的統合理論と基本的心理的欲求理論の統合的検証

弘前大学大学院地域社会研究科
地域社会専攻
13GR108
吉崎 聡子

目次

第1章 動機づけ研究の概要	1
動機づけ研究の初期から現代へ	1
認知論的アプローチ	2
感情論的アプローチ	6
欲求論的アプローチ	6
本研究の目的	9
第2章 自己決定理論	
自己決定理論のはじまり	10
自己決定理論の下位理論たち	11
下位理論同士の関連	14
第3章 自律的学習動機づけと基本的心理的欲求充足の関連 —横断的研究法を用いて—	
問題と目的	16
第1節 目的	19
方法	19
結果	20
考察	23
第2節 目的	27
方法	27
結果	27
考察	29
3章まとめ	32
3章 図表	33
第4章 自律的学習動機づけと基本的心理的欲求充足の関連 —縦断的研究法を用いて—	
問題と目的	49
第1節 目的	51
方法	51
結果	52
考察	54
第2節 目的	57
方法	57
結果	58

考察	61
4章まとめ	63
4章 図表	64
第5章 基本的心理的欲求充足と学校適応感	
問題と目的	71
方法	72
結果	73
考察	77
5章 図表	79
第6章 バランスのとれた基本的心理的欲求充足と自己決定理論	
問題と目的	86
第1節 目的	88
方法	88
結果	88
考察	91
第2節 目的	93
方法	93
結果	93
考察	97
第3節 目的	99
方法	99
結果	99
考察	101
6章まとめ	103
6章 図表	105
第7章 総合考察	
第1節 本研究のまとめ	109
第2節 基本的欲求充足との関連	110
第3節 バランスのとれた欲求充足	112
第4節 本研究の意義	113
第5節 今後の課題	113
引用文献	115
謝辞	120
巻末資料	121

第1章

動機づけ研究の概要

人間の行動について考える時、行動の理由となる「なぜ」を問うことは多いだろう。また、教育現場などで、「学ぶ意欲」や「やる気」を高めるためにはどうすればよいのか、という問題も尽きぬ悩みであろう。心理学の分野において、この「なぜ」という問いや、「意欲」や「やる気」は、「動機づけ(motivation)」の問題として扱われることが多い。この「動機づけ」という用語を心理学辞典では、「行動の理由を考える時に用いられる大概念であり、行動を一定の方向に向けて生起させ、持続させる過程や機能全般をさす(赤井, 1999)」と定義する。また、上淵(2012)は動機づけを「報酬を得て罰を避ける性質をもった心理的、行動的プロセス」だと述べる。さらに鹿毛(2004)は、動機づけを、『やる気』という心理現象を問題とする心理学の研究領域と定義している。

動機づけ研究の初期から現代へ

動機づけ研究は、Weiner(1980)によると、その初期にはフロイト派の精神分析理論とハル派の動因理論による研究があり、この2つの理論が動機づけ研究を長らく支配してきた。フロイトもハルも、活動には原因があり、原因は明確にできると考える決定論者である。この両者の差異は、人間の知的思考過程が活動の決定因であるとするか、そのようなものは考慮せず、人間を機械的なものとして見るかである(Weiner, 1980)。また研究方略も精神分析理論は臨床的方略に従い、動因理論は実験的方略に従っている。しかしながら、両者はともに緊張や欲求低減が活動の根本原理であるとしている(Weiner, 1980)。精神分析理論、動因理論の以後にもあまたの動機づけ理論が提唱されているが、Weiner(1980)はそれらを大きく3種類に分類している。一つめは前述の精神分析理論と動因理論である。二つめはレヴィンの場理論、アトキンソンの達成動機理論、ロッターの社会的学習理論を含む、期待×価値理論である。三つめは帰属理論と人間主義心理学である。この分類は動機づけ理論を概観する上で有用ではある。しかし Weiner の著作からすでに30年以上経過しており、動機づけ研究は更なる発展を見せているため、彼の分類は現代においては、不足があると考えられる。

最近のものとしては、鹿毛(2004, 2013)による、動機づけ研究の更なる発展を含めた各理論の分類がある。鹿毛(2004, 2013)は、心理学における動機づけ理論を、「認知(cognition)」、「感情(affect)」、「欲求(need)」のそれぞれを重視する理論群に分類した。「認知」とは当人の認知内容と認知の在り方を指す。この「認知」を重視する動機づけの心理学的アプローチを、認知論的アプローチと呼んでいる。また「感情」は日常の感情(情動)体験を指し、「感情」を重視する動機づけの心理学的アプローチを、感情論的アプローチと呼んでいる。最後の「欲求」は、「人を行動に駆り立てて、その行動を方向付ける働きをもつ比較的安定した心理的エネルギー(鹿毛, 2013 p.20)」

を指す。鹿毛(2013)は「欲求」を重視する動機づけの心理学的アプローチを、欲求論的アプローチと呼ぶ。

本章ではこれ以降、鹿毛(2004, 2013)の分類に従って、動機づけ研究を概観する。

認知論的アプローチ

認知論的アプローチでは、動機づけは個人の認知の在り方に依拠すると考えられる。例えば、何らかの行動について、良い期待が高い場合は、動機づけも高まるが、悪い結果が予想される場合は動機づけが低下するというような具合にである。このアプローチの主な理論に「期待×価値理論」がある(鹿毛, 2004)。「期待×価値理論」は動機づけを期待と価値の「積」によって表す理論である。これはある課題をやり遂げられそうだという「期待」と、課題をすることの意味があるかどうかという「価値」について、両者の積によって表すことにより、期待と価値のどちらか一方が高いたくだけでは、動機づけは高まらないということを示している。

より詳細に述べると、「期待×価値理論」における「期待(expectancy)」とは、行動を起こした場合に持つ主観的な成功の可能性に関する信念や予期を指す。また「価値」とは、行動を起こすことに対して、意味のある行動であるかどうかというような個人の信念をさす。

「期待」の信念についての研究には、「自己効力理論(Bandura, 1977)」や「統制の所在(Rotter, 1966)」などがある。「価値」の信念についての研究には、近年はEcclesらの「期待×価値理論」がある(Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 2000, 2002)。更に「価値」に密接に関連する概念として「目標」と動機づけの関連を扱う、「達成目標理論(Dweck, 1986 ; Elliot, 1999 ; Nicholls, 1984)」なども盛んに検討されている(鹿毛, 2013)。

期待価値理論

近年の代表的な期待価値モデルである、Eccles(2005)のモデルを図 1-1 に示す。このモデルでは、Kの達成に関する選択と行為は、Iの子ども本人の成功の期待とJの主観的な課題価値の影響を受ける。Iの成功の期待はJの主観的な課題価値やGの子ども本人の目標、セルフ・スキーマの影響を受ける。このGの目標やセルフ・スキーマはまた、Eの子ども自身の社会に対する認識や、Hの情動や記憶など、子ども本人の認知の影響を受ける。子ども本人の認知に対しては、AやBやCのような社会的な認知変数の影響を受ける。Eccles(2005)はこのように、期待と価値をモデル化した。

またEccles(2005)は達成課題や達成行動についての、より具体的な4つの主題的価値を示した。第一の価値は達成価値である。これは与えられた課題をうまくやり遂げることについての個人的な重要性を意味する。また個人が自己イメージの達成に関わる課題を選ぶようになることを意味する。この達成価値についてEccles(2005)は、DeciとRyanが提唱する自己決定理論の人間の基本的欲求である自律性、コンピテンス及び関係性と動機づけとの関連に類似すると述べる。第二は内発的・興味価値である。

課題遂行の間に経験する楽しみの予期や課題遂行によって得られる喜びの予期を意味する。Eccles(2005)はこの内発的・興味価値は Csikszentmihalyi のフロー概念に似ていると述べる。第三は実用価値である。実用価値は、個人の将来の計画にどの程度課題が関連するのかが示す。例えば、将来必要な科目であるから、大学の数学の講義を受講する、というようなものであり、これは外発的動機づけに似ているとされた。第四は課題従事コストである。課題従事コストは、失敗の恐れや、活動の結果による同輩からの排斥、重要な他者からの叱責、自己価値の喪失のような、不安や恐れを指す。

達成目標理論

達成目標理論は、Heider の原因帰属理論に対する批判的、発展的検討として、Dweck, Nicholls, 及び Ames の 3 人による理論モデルがあった。後に扱っている現象がほぼ共通していることから、Ames らによって一つの研究枠組みに統合された(鹿毛, 2013)。達成目標理論は、「有能さ」から達成行動に関する動機づけについて論じる理論である。また目標を通して、達成状況を解釈し、結果を評価し、感情が喚起される現象を扱う理論もある(村山, 2003)。達成目標理論は、マスタリー目標とパフォーマンス目標という二つの目標に大別して考えている。マスタリー目標は、自身の「有能さ」を向上させたいという目標を指す。例えば、短距離走のタイムを縮めたいという目標のために練習する、というように。またパフォーマンス目標は、自身の「有能さ」を内外に示したいという目標を指す。例えば、短距離走の大会で優勝したいという目標のために、練習する、という具合にである。このマスタリー目標とパフォーマンス目標の違いを表 1-1 に示す。

表1-1 マスタリー目標とパフォーマンス目標の違い (Reeve,2009, 鹿毛, 2013 p.56より)

マスタリー目標の実行	パフォーマンス目標の実行
自分のコンピテンスを発達させる	自分のコンピテンスを証明する
進歩・向上を目指す	能力の高さを誇示する
自己を改善する	他者をしのぐ
粘り強さで困難を克服する	より少ない努力で成功する

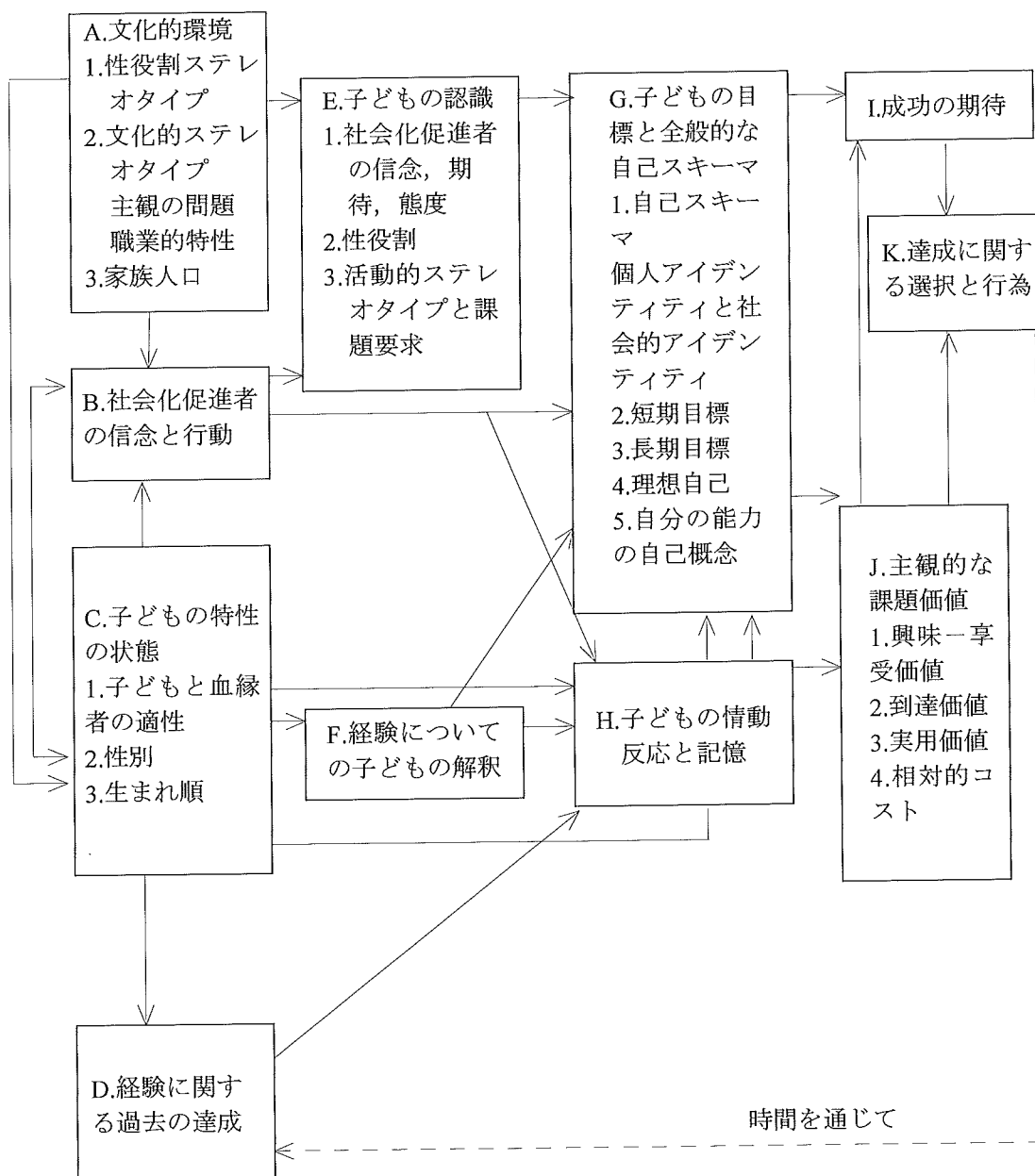


図1-1 達成選択の一般期待-価値モデル(Eccles, 2005)

Ames による統合によって、学習分野における達成目標理論の有用性が示された(村山, 2003)。だが達成目標理論は数多くの研究がなされる中で、不具合も生じてきた。マスタリー目標は、自己調整的な学習方略と正の関連が示されていたが、パフォーマンス目標と学習方略の間には一貫した結果が得られていなかった(鹿毛, 2013)。そこで、Elliot らは、達成目標理論に「成功接近-失敗回避」の次元を導入した。この内容を表 1-2 に示す。この接近と回避の次元の導入によって、表 1-2 のように、注意の

焦点と評価基準に絞って定義されることとなった(村山, 2003)。これは, それまでの達成目標では, 達成行動遂行の「理由」と達成の「基準」が混在し概念化されていたものが, 明快になったといえる(村山, 2003)。達成目標理論は, 教育場面においては, 達成目標と学習方略や, 回避方略, 学業成績等との関連が検討されているが, 目標の操作を比較的簡単に行えることから, 実践場面での介入研究がなされていくべきだと村山(2003)は述べる。

表1-2 改訂達成目標理論の達成志向性次元と接近回避次元 (鹿毛, 2013 p.62 より引用)

	接近	回避
マスタリー志向	<p>マスタリー接近目標</p> <p>注意の焦点 課題熟達, 学習, 理解</p> <p>評価基準 絶対規準: 自己改善, 進歩, 理解の深さ</p>	<p>マスタリー回避目標</p> <p>注意の焦点 誤解, 課題の熟達や学習しないことの回避</p> <p>評価基準 絶対規準: 誤答や課題の失敗がないこと</p>
パフォーマンス志向	<p>パフォーマンス接近目標</p> <p>注意の焦点 成績やパフォーマンスで他者をしのぐこと, ナンバーワンであること</p> <p>評価基準 相対規準: 成績最優秀, ベストパーformer, トップの順位</p>	<p>パフォーマンス回避目標</p> <p>注意の焦点 他者と比較して低ランク, 頭が悪いと思われることの回避</p> <p>評価基準 相対規準: 集団内での最低の成績・パフォーマンスではないこと</p>

自己効力理論

期待×価値理論の「期待」をについて論じる Bandura (1977)の自己効力理論では, 自己に関する期待は, 効力期待(efficacy expetations)と結果期待(outcome expectations)の2種類に分類されている。効力期待は自身が, 適切な行動をうまくできるのかどうかという予期を表す。また結果期待は自身の行動が, どのような結果をもたらすのかという予期を表す(Baudura, 1977)。この効力期待と結果期待の違いを図 1-2 に表す。

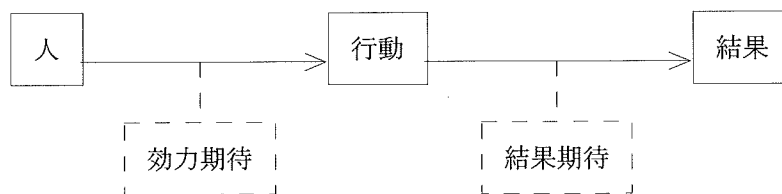


図1-2 効力期待と結果期待の違い(Bandura, 1977)

効力期待と結果期待からなる効力の信念が, 原因帰属, 結果の期待, 及び認知された目標という3つの認知的動機要因全てに作用すると Bandura(1995, 野口訳, 1997)は述べる。

例えば, 原因帰属は, 課題に対して要求された行動を成功裡に遂行することが可能

だという、自身の能力に対す自己効力を通して、動機づけに影響を与える。また、うまくできるという自己効力と、結果として何かがおこりそうだという結果期待の信念が、期待×価値理論の予測性に影響を及ぼす。さらに、効力の信念が認知された目標に作用する場合は、自己効力の信念が、目標の遂行のために必要な能力の見通しを立てることに作用する(Bandura, 1995, 野口訳, 1997)。

自己効力理論は特に、自己効力感という効力期待との関連を中心に、多くの領域で研究されている(例えばキャリア領域では Rogers & Creed, 2011 ; 吉崎・平岡, 2015。教育領域では、楠奥・中野, 2015 などがある)。

統制の所在

統制の所在とは、物事の因果関係についての自己の知覚をさす(Rotter, 1966)。Rotter (1966)は因果関係について、個人の外部にある力(例えば、運や運命など)によると知覚する傾向性を外的統制と呼んだ。また因果関係を個人の行為や個人的特性に随伴していると知覚する傾向性を、内的統制と呼んだ。Rotter(1966)は統制の所在が学習や動機づけに影響を及ぼすと述べる。Weiner(1980)は、統制の所在という概念は、臨床心理学や人格心理学、社会心理学の領域に大きな影響を与えたと述べる。また外的統制と内的統制の個人差は安定的であると考えられており、尺度も作成され、現在も動機づけとの関連が検討されている(Fazey & Fazey, 2001)。

感情論的アプローチ

感情論的アプローチでは、動機づけについて、日常の感情(情動)体験を重視する。鹿毛(2004)は、感情論的アプローチは先に述べた認知論的アプローチほど洗練されたかたちで発達しておらず、むしろ古典的な理論において優勢であったと述べる。そのような中でも、現在の動機づけ研究において盛んに研究されている感情論的アプローチの一つとして、「フロー理論」がある(鹿毛, 2004 ; 2013)。

フロー理論

フローとは、一つの活動に深く没入しており、外の何ものも問題とならない状態であり、またそれ自体の楽しさの故に、多くの時間や労力を費やすような状態をいう(Csikszentmihalyi, 1990 今村訳, 1996)。Csikszentmihalyi(1990)はこのフローをもたらすような経験を最適経験と呼ぶ。最適経験はその基本要素に、経験それ自体が目的であり、当初は別の理由のために実行されたとしても、その過程で実行者へ能力についてのフィードバックのような内発的報酬をそなえていることがあげられている。彼のフローと最適経験は、後の段でのべる、内発的動機づけに近似していると言えよう。

認知論的アプローチや次に述べる欲求論的アプローチに比べると、フロー理論は行為する主体の、行為の機能ではなく、行為に没入する楽しさのような感情に主眼をおいている点が異なっている。

欲求論的アプローチ

欲求とは、人を行動に駆り立て、行動を方向付ける心理的エネルギーを指す(鹿毛, 2013)。欲求論的アプローチは、欲求充足から動機づけを検討するアプローチである。欲求論的アプローチの主な理論として本章では「達成動機づけ理論」、「自己決定理論」をあげる。

達成動機づけ理論

達成動機づけ理論は、Atkinson が Murray の達成欲求の考え方を、達成欲求に基づく動機づけ現象として精緻化し、理論化したものである(鹿毛, 2013)。Atkinson は「動機づけ=動機×期待(予期)×価値」と定式化した。彼の達成動機づけは、課題への接近傾向である達成傾向から、失敗を避けようとする回避傾向である失敗回避傾向を引いたものと仮定されている。この達成傾向、失敗回避傾向は「動機×期待×価値」で表すことができる。表 1-3 に達成傾向、失敗回避傾向のそれぞれの項の詳細を記す。各項が高まるほど、達成傾向または失敗回避傾向が高まるということがわかる。

表1-3 達成傾向と失敗回避傾向の構成

達成動機づけ	動機(欲求)	期待	価値
達成傾向	達成動機 (難しいことを成し遂げようとするその人の傾向)	成功の主観的確率 (成功する見込み)	正の誘因価 (成功時に感じる誇り)
失敗回避傾向	失敗回避動機 (失敗を避けようとするその人の傾向)	失敗の主観的確率 (失敗する見込み)	失敗の誘因価 (失敗の時に感じる「恥」の感情)

達成傾向、失敗回避傾向について Atkinson は実験によって証明している。Atkinson の実験では、実験参加者へ輪投げをさせたが、実験参加者は標的まで好きな距離から輪を投げる事ができた。標的までの距離を計測した結果、達成動機が高い人ほど、中距離から投げる事が示された。この結果をグラフ化したものを図 1-3 に示す。このグラフにおいて、実線で示されている群が、達成動機が高い群である。標的までの距離 9 から 10 に集中しているのがわかる。これを達成傾向が「成功したい欲求」×「成功しそうな確率」×「成功時の誇り」で考えるとよくわかる。達成動機が高い者であるから、残りの「成功しそうな確率」が高く、かつ「成功時の誇り」が感じられると考えられる距離が選択された。それが、この標的からほどほどに遠い距離となったわけである(Weiner, 1980, 林監訳, 1989)。

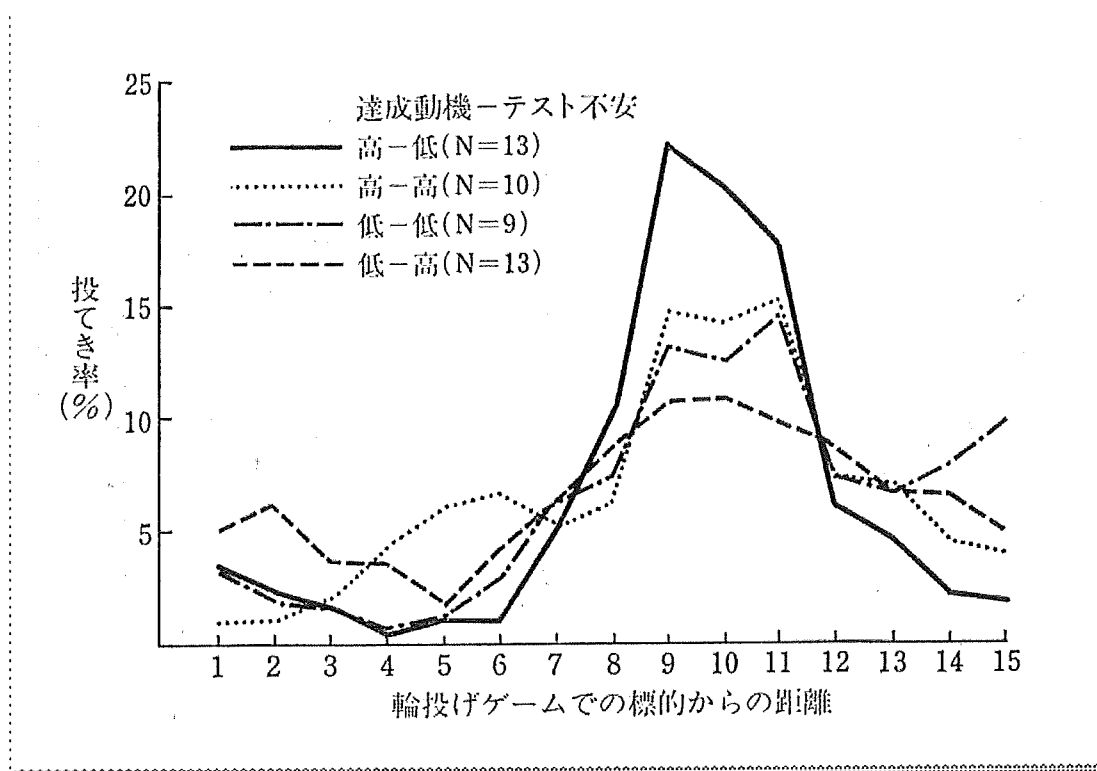


図 1-3 合成達成動機づけの強さによって分類された被験者が、標的からの各距離から投げた率 (Weiner, 1980 林監訳, 1989 p153 より引用)

自己決定理論

自己決定理論 (Self-Determination Theory) は、Deci と彼の同僚であった Ryan によって今から 40 年ほど前から提唱され始めた理論であり、今では人間の動機づけについて主要な理論である (Gagné & Deci, 2014)。その始まりは、1970 年代の内発的動機づけについての研究であった。その後、1980 年代中頃より研究数が増え、急成長を遂げた (Deci & Ryan, 2008)。Deci (1975, 安藤・梅田訳 1980) は内発的動機づけについて、「環境と関わる際に有能で自己決定的でありたいという人間の欲求に基礎を有す」としており、動機づけの根底には欲求が存在すると述べる。

自己決定理論には下位理論が提唱されており、現在は 6 つの下位理論が存在する。それぞれ提唱順に、認知的評価理論 (cognitive evaluation theory)、有機的統合理論 (organismic integration theory)、因果志向性理論 (causality orientations theory)、基本的欲求理論 (basic psychology needs theory)、目標内容理論 (goal contents theory)、関係動機づけ理論 (Relationships Motivation Theory) である。この 6 つの下位理論について、様々な研究が行われている。

このように、3 つのアプローチから様々な動機づけ理論を概観してきたが、各理論は類似点を持ちながら、別々に発展してきた。鹿毛 (2013) は動機づけを認知、感情、

欲求という3要因により分類しているが、それぞれ独立に作用するものではなく、そこには有機的な関係があると考えるのが妥当であろうとも述べる。実際、期待×価値理論の Eccles (2005) は彼の提唱する課題価値の一つである、達成価値を Deci & Ryan の自己決定理論と共通する部分があると述べている。また、Deci も自身の自己決定理論の中に、Rotter の統制の所在の概念を援用している。しかしながら、Eccles (2005) は彼の提唱する達成価値は、自己決定理論における価値の内在化の連続体とは異なる と述べる。Deci & Ryan (2000) は、Bandura の自己効力理論について、コンピテンスを伴う行動の理由の所在が、内的か外的かという区別が欠けていると述べる。このように、理論家同士も、互いの理論の一部は共通していると認めつつ、異なる点を指摘し合っていると見える。

本研究が理論的背景とする理論

本研究ではこの多くの動機づけ理論から、自己決定理論を理論的背景として研究を進める。それは、欲求に注目する自己決定理論は、近年ポジティブ心理学の領域でも適用されている (Deci & Vansteenkiste, 2004) ように、動機づけられる個人の精神的健康まで視野にいれた理論だからである。筆者は、動機づけ理論について検討している中で、個人がどのような目標を志向しようとも、感情に基づこうとも、動機づけられた行動によって、精神的健康を害するようなことは望ましくないと考える。この点を含めて考えた場合、自己決定理論によって動機づけを検討することが望ましいと考えられた。よって本研究においては、この自己決定理論に基づき、自律的な動機づけと心理的欲求の関連を検討を通して、個人が精神的に健康な状態で行動できるよう支援するための方略を呈示することを最終的な目標として掲げる。その手始めとして、自己決定理論について実証的な検証を行う。では、自己決定理論とはどのような理論であろうか。次章において、詳しく自己決定理論について述べることとする。

第2章 自己決定理論

自己決定理論のはじまり

自己決定理論の提唱者である Deci は、1970 年代初頭、それまでの動機づけ研究において主流であった、行動主義の立場からみた動機づけは、個体の行動する理由を刺激-反応の連合に求め、人の思考や感情に基づいていないと批判した(1975, 安藤・石田訳 1980)。この批判の証明として、Deci による 1970 年代の内発的動機づけについての一連の実験研究が始まった。この研究が人間の心理的欲求を基本概念に据えた自己決定理論の嚆矢となる。

内発的動機づけと外発的動機づけ

内発的動機づけとは、生理的動因によらず、外的な報酬によって操作されず、行動そのものが報酬である動機づけをさす(Deci & Vansteenkiste, 2004)。この内発的動機づけに対立する概念として、生理的動因や報酬などの外的な力によって行動する動機づけを外発的動機づけという。

ソマパズルを用いた実験

Deci(1971, 1972)は、人間の内発的動機づけについて2つの仮説について検証している。第1の仮説は、内発的に動機づけられた活動の遂行中に、外的報酬として金銭が与えられた場合、内発的動機づけは低下する、という仮説である。第2の仮説は、言語的強化や正のフィードバックは内発的動機づけを増加する、という仮説である。Deci(1971, 1972)は、被験者の大学生にソマパズルと呼ばれるパズルを解く課題を遂行させた。このソマパズルは、ブロックを組合わせて所定の形にするパズルである。当時大学生に流行していたパズルであり、事前に大学生の内発的興味をひく対象であることが確認されていた。実験では、3 試行実施する内の2 試行目で、実験群には報酬が与えられ、統制群には報酬が与えられなかった。その後、統制群は報酬がなくともソマパズルを続けたが、実験群では、報酬がなくなるとソマパズルを続けなくなった。この結果より、Deci(1971, 1972)は報酬が内発的動機づけを低下させるということを示し、この現象を彼はアンダーマイニング効果と名付けた。

また、この現象の説明に際し、Deci(1972)は、deCharms, Heider のアイデアを援用し、「認知された因果律の所在(perceived locus of causality)」という概念を用いた。彼は内発的動機づけが低下するのは、この「認知された因果律の所在」が報酬によって変化されたからであると考えたのである。さらに、報酬には「統制」と「情報・フィードバック」という2つの側面があり、「統制」の場合は、「認知された因果律の所在」変化させるため、内発的動機づけを低下させ、「情報・フィードバック」の場合は、コンピテンスと自己決定の感覚を増すことによって、内発的動機づけを高めると述べた。ここで提唱された「認知された因果律の所在」という概念は、自己決定理論の後の下位理論の一つである「認知的評価理論」へとつながっていく。

自己決定理論における基本的心理的欲求

自己決定理論とは、第1章でも述べたように、広い枠組みから人間の動機づけを検討した理論である。自己決定理論の論点は、内発的動機づけと外発的動機づけの間に存在する。この後に記述するが、自己決定理論の6つの下位理論では、内発的動機づけと外発的動機づけについて、様々な点から検討しているが、同時に基本的心理的欲求が重要な概念として論じられている。この基本的心理的欲求とは、その登場順にコンピテンスの欲求、自律性の欲求、関係性の欲求とされ、万人に共通の欲求であるとされている。

コンピテンスの欲求 (need for competence)

コンピテンスの欲求とは、コンピテンスの感覚を充足させたいという欲求である。そしてコンピテンスは White (1959, 佐柳訳, 2015) が提唱した概念である。White (1959, 佐柳訳, 2015) は、環境に対して効果的で、かつ環境と有能に相互作用をとることを指してコンピテンスと呼んだ。Deci (1975) もこれにならい、人が、自身の能力を行使する際に、社会的環境との相互作用において効力があると信じることを指してコンピテンスとしている。コンピテンスの欲求を充足させるために、人は挑戦し、自己の能力を高めようとするのである (Deci, 2003)。

自律性の欲求 (need for autonomy)

また自律性の欲求とは、deCharms が自己原因性と呼んだ感覚を援用し、自らの行動を外的な要因によって統制されるのではなく、自分で選び決めたいと思う欲求をさす (Deci, 1995 桜井監訳, 1999)。

関係性の欲求 (need for relatedness)

関係性は、他者と繋がっているという感覚や、他者を世話し世話をされる感覚、コミュニティへの帰属意識の感覚を持つことをさす。当初は、コンピテンスの欲求と自律性の欲求の2つの欲求だけが理論では論じられていたが、後に、他者と関係を持ちたいという関係性の欲求が加わり、現在の3欲求の形となった。

自己決定理論の下位理論たち

認知的評価理論 (cognitive evaluation theory)

認知的評価理論は、自己決定理論で初めに提唱された下位理論である。この理論は、前述のソマパズルによる実験研究から得られた知見をもとに提唱された。この理論では、内発的動機づけが外的報酬という「統制」によってどのように影響されるのかを扱った理論であり、内発的動機づけについての理論とも言える。

認知的評価理論には3つの命題がある。第1の命題は「知覚された因果 (perceived causality)」とされ、自律性即ち自己決定感に関する命題である。報酬などによって外的な方へ因果の所在が移動すると、内発的動機づけは低下する。逆に因果の所在が内的な方へ移動すると、内発的動機づけも高まるという (Ryan & Deci, 2003; 桜井,

2009)。

第2の命題は「知覚された有能さ(perceived competence)」とされ、有能感に関する命題である。知覚された有能感が増すと、内発的動機づけは高まる。しかしながら、有能感が増すことで、内発的動機づけが高まるのは、ある程度の自律性を個人が感じている必要があるともされている。

第3の命題は「機能的重要性(functional significance)」とされ、統制と情報だけではない、出来事の側面についての命題である。報酬の制御的側面とは、有形の報酬のようなものであり、知覚された因果の所在を外向的へ向けるため、内発的動機づけを低下させる。また報酬の情動的側面とは、言葉などによる正のフィードバックなどであり、知覚された因果の所在を内向的へ向け、有能感を高めることで内発的動機づけを高めうる。さらに近年は、統制と情報に加え、新たに非動機づけ的側面が加えられた。非動機づけ的側面では、無能感を高め、内発的動機づけを低下させて、非動機づけを高める。

有機的統合理論(organismic integration theory)

有機的統合理論は、外発的動機づけの内在化の過程に関する理論である(Ryan, 2009; 櫻井, 2009)。外発的動機づけを行動の価値の内在化の連続体とみなし、無動機づけから、外発的動機づけを通り、内発的動機づけへ至るモデルを考案している。無動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけの違いは、行動の価値の内在化の程度によるとされている。内化の程度が低い順に、無動機づけ、外的調整、取り入れ調整、同一化的調整、統合的調整、内発的調整となる(図2-1)。内化の程度が高いほど、自己決定性が高いとされる(Ryan & Deci, 2001)。この理論の特筆すべき点は、外発的動機づけに対して自己調整の程度に基づく段階性を与えた点である。

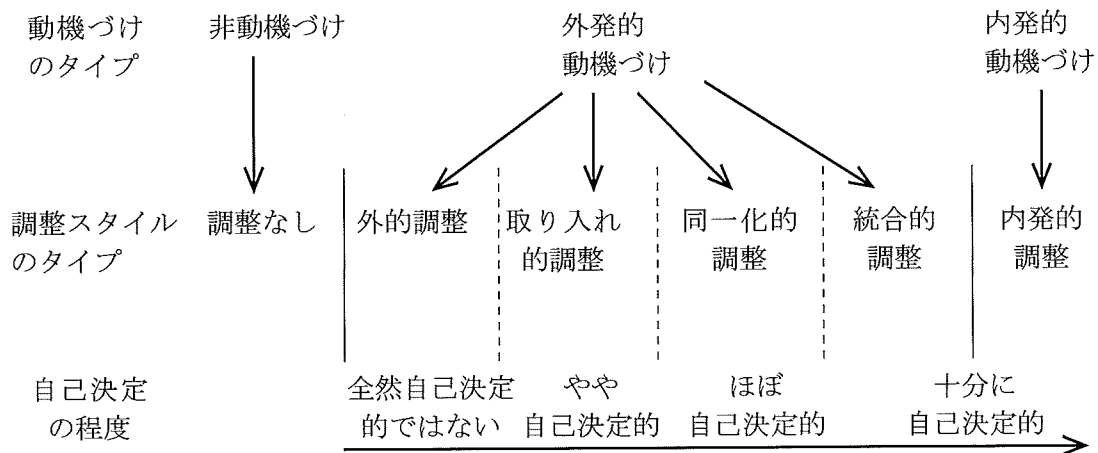


図2-1 動機づけタイプの自己決定連続体(Reeve, Deci & Ryan, 2004, 鹿毛, 2013より)

図2-1の調整スタイルについて説明する。まず、動機づけタイプの最も左の非動機づけ、調整スタイルでは調整なしとなっている調整段階は、行動の意志が無い状態であり、行動していないことを指す。

次に、動機づけタイプの「外発的動機づけ」において、左端に位置する、外的調整は最も他律的な外発的動機づけを意味する。外部からの強制によって行動をする段階を意味する。

外的調整の右隣の取り入れ的調整は、外部にある価値を自己に取り込みながらも、まだ自己の価値としきれていない状態の段階である。この段階よりやや自己決定性が表れ始める。

次の同一化的調整は、行動の価値や目標を受け入れ、重要と認めている状態である。取り入れ的調整に比べ、さらに自己決定性が増したと言える。

次の統合的調整は、外発的動機づけでは最も自己決定性が高い状態である。統合的調整の段階では、行動の価値や目標が十分に自己の価値と同化している状態である。

最も右端の内発的調整は、内発的動機づけによって行動する状態であり、最も自己決定的であり、かつ行動が自己の興味や関心に基づいて行われている状態を指す。

この外発的動機づけの調整段階は、自己決定理論に基づいて動機づけ研究を行う際に、非常によく用いられる概念である。故に広い領域において様々な研究がなされている。その中でも初期の研究には、Ryan & Connell(1989)の小学生を対象とした研究がある。この研究で彼らは、学習と向社会的行動について、その行動理由の動機づけの調整段階を尺度化し測定を行っている。また尺度の妥当性の検討について、後の指針となる方法を提案した。その方法とは、動機づけの調整段階が一次元上に展開することを、調整段階間のシンプレクス構造の確認でもって示すことであった。このシンプレクス構造の確認とは、図 2-1 で示す調整段階において、隣り合う調整段階同士の相関が高く、離れるほど相関が低くなるということである。具体的には、例えば、同一化的調整と統合的調整間には、正の高い相関が見られるが、外的調整と統合的調整の間には負の相関が見られる、というような具合である。

彼らの作成した調整段階尺度を例に、色々な領域における調整段階を測定する尺度が作成され、妥当性の検証も同様の手法が採られた。日本においても、学習に関する動機づけ(岡田・中谷, 2006 ; 畑野, 2013)や、友人関係に関する動機づけ(岡田, 2005)、就職活動についての動機づけ(吉崎・平岡, 2015)を尋ねる尺度など、多くの領域で尺度作成が試みられている。

因果志向性理論 (causality orientations theory)

因果律志向理論は、人々が環境によって調節する行動の個人差について論じた理論であると Ryan(2009)は述べる。また櫻井(2008)は、認知的評価理論と有機的統合理論において論じられた、動機づけの自律性の程度を、個人のパーソナリティ特性として捉え、理論化したものと述べる。この理論では、自律性の程度を、因果志向性と呼び、自律的志向性、統制的志向性、非自己的志向性の3つに分けている。自律的志向性は、興味関心や、自己に統合された価値によって行動が生じる傾向を指す。有機的統合理論の動機づけの調整段階でいうと、同一化的調整、統合的調整及び内発的調整に相当する。統制的志向性は、社会的な統制や報酬によって行動が行われる傾向を指す。同じく有機的統合理論の動機づけの調整段階でいうと、取り入れ的調整と外的

調整に相当する。最後の非自的志向性は、行動に無関心で、行動が起こらない傾向を指す。これも有機的統合理論でいうと、非動機づけに相当する。

基本的欲求理論 (basic psychology needs theory)

Deci らによる内発的動機づけの研究では、当初、コンピテンス欲求が動機づけに必要な欲求であると仮定されていた。次いで、認知的評価理論の提唱と共に、自律性欲求も重要な欲求であるとされた。最後に関係性欲求の重要さが追加され、基本的欲求理論として構成された。基本的欲求理論は、コンピテンス欲求、自律性欲求、関係性欲求が充足することによって、精神的に健康で、環境に対し効果的に機能できるとする理論である (Ryan, 2009 ; 櫻井, 2009)。健康と基本的欲求概念を直接関連づける理論であり、基本的欲求の充足が健康と心身の快適状態予測とする理論である。

さらに近年、3つの欲求充足のバランスの良さも重要であるとする研究も見られ始めた。Sheldon & Niemiec (2006) は、3つの欲求充足のどれか1つが突出して充足されている者よりも、3つの欲求が同程度の高さで充足される者の方がより精神的に健康な状態にあると述べる。この Sheldon & Niemiec (2006) のバランスのとれた欲求充足 (balanced need satisfaction) という考えについての研究は、まだあまりなされていないため今後期待する。

目標内容理論 (goal contents theory)

目標内容理論は、目標を内発的な目標と外発的な目標に分け、動機づけや well-being との関連から検討する理論である。詳しく述べると、自己成長や親密さのような内発的な目標は、欲求充足や、well-being や健康を促進する。反対に、物質主義や名声や外見の良さなど外発的な目標は、欲求充足を促しはせず、そのような目標を達成したとしても well-being や健康を促進することもない。(Ryan, 2009)。

関係動機づけ理論 (Relationships Motivation Theory)

これまで自己決定理論は5つの下位理論を持つとされてきたが、そこに新たに関係動機づけ理論が加わった。関係動機づけ理論と命名された第6の下位理論は、親しい他者(親友や恋人)や所属集団との関係の機能について、欲求の点から論じた理論である。関係動機づけ理論では、他者との質の高い関係が、関係性欲求充足にとどまらず、自律性欲求も充足し、コンピテンス欲求についてはわずかながらも充足するとしている (Deci & Ryan, 2014)

目標内容理論、関係動機づけ理論は共に、他の4つの下位理論に比べ、近年提唱され始めた理論である。そのためこれら2理論に基づいた研究は、現在のところ少ない。理論の成熟のためにも今後の研究が期待される。

下位理論同士の関連

自己決定理論の下位理論同士の関連については、提唱者である Deci & Ryan によって明確には述べられていないように思われる。しかしながら、初期の下位理論である認知的評価理論において、コンピテンス欲求や自律性欲求の充足により、内発的動機づけが促進されるとしているように、欲求充足には自律的な動機づけを促進する機能

が想定されている。Ryan & Deci(2000)では、関係性欲求、自律性欲求、コンピテンス欲求という3つの基本的欲求が、同時に充足されることで well-being や動機づけの自律性を促進すると述べている。彼らのこの内容は、基本的欲求理論をベースにしていると考えられるが、動機づけの自律性について考える場合、有機的統合理論からも検討できるだろう。

近年の自己決定理論に基づいた研究のうち、動機づけに関する研究では、有機的統合理論を適用しているものが多い。また、欲求充足と well-being の関連を扱った、基本的欲求理論もポジティブ心理学などで扱われている。そのような中で、Ryan & Deci (2000)の述べる、基本的欲求の充足が動機づけの自律性を促進するという点についての研究はあまり多くない。近年、わずかに日本でも見られるようになってきたが、この部分に関する知見はまだ薄い。そこで、本研究では、有機的統合理論と基本的欲求理論を理論的背景とし、学習動機づけと欲求充足の関連を検討する。さらに、まだあまり研究がされていない、Sheldon & Niemiec(2006)のバランスのとれた欲求充足と学習動機づけとの関連も検討する。3つの欲求の個々の充足や、バランスのとれた欲求充足を検討することによって、学習動機づけ向上のためのサポート方法への示唆が得られるであろう。

第3章

自律的学習動機づけと基本的心理的欲求充足の関連

—横断的研究法を用いて—

問題と目的

動機づけについての研究を行う場合、フィールドをいずこにするかは重要な問題である。それはフィールドによって、対象となる行動が変わり、動機づけも変わるためである。

第3章及び第4章では4年制大学教員養成系学部をフィールドとして研究を行う。教員養成系大学・学部では、教員養成を目的として学生への教育を行っている。教員養成のためのカリキュラムは、講義から実習まで多様な内容を含む。そのためこのカリキュラムが学び手側の学生に及ぼす影響は大きいと予想される。これまでも教員養成系大学・学部を対象として、授業の効果について検討した研究は散見される。教員養成カリキュラムの全体的な効果については、福島・吉崎・豊嶋・平岡・吉中(2015)が4年間の縦断的研究を行っている。福島他(2015)は、4年間のカリキュラムの中でも、教育実習が学生に与える影響が特に大きいことを示唆している。また、教育実習の効果については今栄・清水(1994)が、教育実習の事前事後を通じて、志望動機に及ぼす影響を検討している。今栄・清水(1994)では、教育実習中に学生本人が元気に過ごせたことが、実習後の教員志望動機に正の影響を及ぼしたとしている。更に、学習に対する動機づけのについては、伊田(2003)が教員養成系学部学生を対象に行った研究がある。伊田(2003)は教員志望が強い者ほど、学習に対する実践的利用価値が高く、自律的な学習動機づけを持つと述べる。また三島・斎藤・森(2009)は教育実習前後の大学講義イメージの変容を検討している。三島他(2009)は、実習前後で「興味価値」や「制度的利用価値」が上昇し、教科指導や心理学教科に対して意欲的になると述べる。また教科指導や心理学教科に比べて「教育原理」のような教育学関連教科の学習意欲が見いだせないようだと述べる。これは、教員養成カリキュラムと称されるカリキュラムに含まれる各教科が、学生には一様には認識されていないことを意味するだろう。

中央教育審議会(2012)はその答申で、これからの世代には、生涯学び続ける力、主体的に考える力が必要だとしている。生涯学び続ける力、主体的に考える力を自律的に学ぶ力と捉えた場合、自律的な学習動機づけが重要になるだろう。教員養成学部はその名の通り、教員になるための学部である。教員になるためには所定の授業を履修し、単位を得なければならない。これは教員養成に限らず、何らかの資格や免許を取得することが必要な大学や学部では、学び手側の興味関心には関係なく授業を履修しなければならない。そのような状況でも、学生が自律的に学ぶためにはどうすればよいのだろうか。強い教員志望があれば、自律的に学ぶことも可能(伊田, 2003)である

が、全ての学生が強い教員志望を持つわけではない。しかしできるだけ全ての学生が自律的に学ぶためには、まず、自律的な学習動機づけを促進する要因を検討する必要がある。そこで自律的な学習動機づけとその促進要因について、自己決定理論から検討する。

また前章でも述べたように、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)では、コンピテンス欲求、自律性欲求、関係性欲求という3つの基本的心理的欲求の充足が、同時に自律的な動機づけや well-being を促進すると述べる。欲求充足が well-being を促進することは、既に多くの研究が示している(Niemiec,Lynch,Vansteenkiste,Bernstein,Deci,& Ryan,2006 ; Milyavskaya,Gigras,Mageau,Koestner,Gagnon,Fang, & Boiché, 2009 ; Sheldon & Gunz, 2009 ; Sheldon & Hilpert, 2012)。

それに比べて、欲求充足が自律的な動機づけを促進するという説を検討した研究は古くは、Gloznick & Ryan(1989)により小学生を対象として行われたものがある。Gloznick & Ryan(1989)では、親の自律性支援のサポートが、子どもの動機づけの自己調整を促進する述べられている。また Assor, Roth,& Deci(2004)が大学生とその親を対象として行った研究では、コンピテンス欲求と関係性欲求充足は、必ずしも自律的な動機づけを促進しないことを明らかにした。加えて、自律性欲求の充足が、行動の内在化と統合的調整段階や内発的動機づけの維持促進に重要であるとしている。Dysvik,Kuvaas, & Gagné(2013)では労働者を対象に研究を行い、コンピテンス欲求充足が内発的動機づけに影響を及ぼさないという結果を示した。しかしながら我が国における研究は、まだあまり多くはない。田中・井内(2008)では、大学生を対象に、欲求充足と自律的な動機づけと well-being の関連を検討しているが、欲求充足から自律的な動機づけへの影響は、欲求充足から well-being への影響よりも小さいものだった。竹村(2010)においては専門学校生を対象に、学習動機づけの調整段階に対する欲求充足の影響を検討している。竹村(2010)は、内的調整と同一化的調整には関係性欲求充足、外的調整には有能さが関連していたと述べる。この結果は3つの心理的欲求が、同時に動機づけに意味のある影響を与えているとは言えない結果であった。

ただ、田中・井内(2008)では、Gloznick & Ryan(1989)の方法を適用し、動機づけの自律性の高さを得点化したものを、自律的な動機づけの変数として扱っている。竹村(2010)は、自己決定の調整段階から分類された動機づけを動機づけの変数として扱っている。海外の研究ではあるが、近年の研究である Dysvik,Kuvaas, & Gagné(2013)では、内発的動機づけそのものを扱っており、外発的動機づけは欲求充足の影響を受ける対象とはされていない。これらでは動機づけの自律性の扱いが三者三様であり、それはまだこの領域の研究数が多くないことも原因の一つであろう。

このように、自己決定理論において提唱されてはいるが、欲求充足と自律的な動機づけの間には、まだ確固とした関係は確立されていないと考えられる。よって本研究では、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づき、欲求充足が自律的な動機づけを促進するモデルについて検証することを目的とする。検証にあたっては、対象を教員養成系学部所属する学生とする。それは、既に述べたように、彼らが自身の興味関心の

ままた授業を履修できない制限を持つ学生だからである。この制限が学生の学習動機づけに影響を与えると考えることは容易だろう。さらに、学生の学習動機づけについては、自己決定理論の有機的統合理論における調整段階を用いる。田中・井内(2008)では自己決定理論に基づいた、動機づけの自律性の程度を動機づけ変数として扱っている。この方法も一理あるが、本研究においては、竹村(2010)にならい有機的統合理論に基づいた動機づけの調整段階を用いることとする。なぜなら現在日本国内において、自己決定理論に基づいた学習動機づけの研究を概観する時、有機的統合理論に基づいた調整段階によって動機づけを扱うことが多いためである。本研究においても、有機的統合理論に基づいた動機づけの調整段階を使用することで、今後の研究につなげていくことが可能であろうと判断した。

仮説 1 3つの基本的心理的欲求が自律的動機づけを促進する。また基本的心理的欲求は万人に共通な欲求であるので、この関連性は年齢が異なっても変わらないだろう。

仮説 2 教育学部のカリキュラム(特に実習)が学生の欲求充足を促すため、高学年ほど欲求充足の程度が高い。また欲求充足の程度が高いほど、内的調整と同一化的調整が高くなり、取り入れ的調整と外的調整が低くなるだろう。

この2つの仮説について、1節では、新学期直後の動機づけと欲求充足の関連を検討する。2節では、夏期長期休暇後(実習関連科目履修後)の動機づけと欲求充足の関連を検討する。なお、共に横断的研究方法にて検討する。

第1節

目 的

教員養成系学部に所属する学生の、新学期直後の学習動機づけと心理的欲求充足の関連について、学年の差違も含め検討する。

方 法

調査実施時期

2015年4月

調査対象者

東北地方の国立大学で教員養成学部所属する学生のうち、2013年度入学199名(男78名、女121名)、2014年度入学生199名(83名、女116名)、2015年度入学生112名(男46名、女66名)総計510名。以降2013年度入学者を3年、2014年度入学者を2年、2015年度入学者を1年と呼び、各入学年をコホートとみなす。

調査方法

各入学年度生対象の教育実習関連科目の授業中に質問紙調査を行った。通年にて実施している調査であるため、各自個人が特定される番号の記入を求めた。但し、分析の際には、個人は特定されず、回答の有無によって不利益は生じないことを明記している。

質問紙の構成

①心理的欲求充足尺度(以下欲求充足尺度)：心理的欲求充足尺度は、大久保・長沼・青柳(2003)がDeci & Ryan(2000)の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を翻訳した尺度である。Deci & Ryanの自己決定理論において、内発的動機づけを高める要因であるとされる、心理的欲求(関係性、自律性、コンピテンス)の充足を測定する尺度である。(a)関係性欲求充足：「自分のまわりにいる人のことが好きだ」など9項目、(b)自律性欲求充足：「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6項目、(c)コンピテンス欲求充足：「自分のやっていることに達成感を感じる」など6項目の計21項目からなる。これを「あなた自身や、あなたの身の回りのこと、あなたの生活にどれだけあてはまるか」と教示文を呈示し、5件法により回答を求めた。

②教職学習動機づけ尺度(以下動機づけ尺度)：「教員になるための勉強をする理由」について測定するため、安藤(2005)の大学での学習動機づけ尺度20項目中、剰余項目となった6項目を除き、14項目を使用した。この尺度はDeci & Ryanの自己決定理論に基づき作成されたものである。自己決定理論に基づいた動機づけの調整段階に相当する4つの下位尺度から構成されている。(a)内的調整：「授業の内容が楽しいから」など計3項目。(b)同一化的調整：「勉強内容が将来役に立つと思うから」など計5

項目。(c)取り入れ的調整「学生なので、勉強するのがあたりまえだから」など計3項目。(d)外的調整「勉強しないと親がうるさいから」など計3項目からなる。さらに、教員養成系学部特有の理由と考えられた、「教員免許を取得しなければならないから」という1項目を加え全15項目とした。実施に際して、「あなたが、教員になるための勉強をする理由はどのようなものですか」と教示文を呈示し、5件法にて回答を求めた。

③3次元モデルにもとづく対処方略尺度(以下コーピング尺度)：神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野(1995)の作成した尺度である。この尺度のうち、4つの下位尺度を動機づけ尺度の妥当性検討のため、竹村(2010)にならい使用した。下位尺度はそれぞれ、(a)肯定的解釈：「悪いことばかりではないと楽観的に考える」など計3項目、(b)計画立案：「原因を排除し、どのようにしていくべきか考える」など計3項目、(c)回避的思考：「いやなことを頭に浮かべないようにする」など計3項目、(d)放棄・諦め：「どうすることもできないと解決を先延ばしにする」など計3項目、合計12項目からなる。実施に際しては、「あなたは精神的につらい状況に遭遇した時、その場を乗り越え、落ち着くために、普段からどのように考え、どのように行動するようにしていますか」という教示文を与え、5件法にて回答を求めた。竹村(2010)は自己決定理論に基づき、動機づけの調整段階のうち、内的調整と同一化的調整は、コーピング尺度の肯定的解釈と計画立案の間に正の相関が見られ、取り入れ的調整と外的調整では回避的思考と放棄・諦めの間に正の相関が見られることによって、動機づけ尺度の妥当性を確認している。本調査においてもこれにならい、妥当性の検討を行う。

分析方法

分析は、3年、2年、1年という各コホートの特有の特徴を検討するため、多母集団分析を行った。多母集団分析とは、想定されるモデルに対して、複数の母集団間の比較を行うことが可能な手法である(荘島, 2006)。今回は3年、2年、1年のそれぞれの集団に対し、欲求充足と動機づけからなるモデルが適用可能かどうかを検討するために多母集団分析を用いる。分析にあたってはIBM SPSSver22.0及びAmos22.0を使用した。

結 果

欲求充足尺度の因子構造の確認

欲求充足尺度の因子構造が自己決定理論に則り、3因子構造であることを確認するため、確認的因子分析を行った。大久保他(2003)のパス図の当てはまりの良さを確認した(図3-1)。図3-1において、自律性欲求より、「日常生活で言われたことをやらなければならないことが多い」へ伸びるパス係数のみ小さな値となっているが、先行研究の大久保他(2003)も同じ結果を示しながら、自律性欲求への充足を表すために必要な項目であるとし、当該項目を削除しなかった。よって、本調査においても、この項目は削除せず使用することとする。各適合度指標はGFI=.894(大久保他(2003)では

.83), AGFI=.868(大久保他(2003)では.79), RMSEA=.064(大久保他(2003)では.04)であった。本調査における欲求3因子モデルの適合度は十分であるとはいいがたいが、先行研究である大久保他(2003)と近似の適合度指標を示している。よって本調査においても、心理的欲求充足尺度は3因子構造であるとする。

また、信頼性の確認のため、 α 係数を算出した。それぞれ関係性欲求充足 $\alpha=.861$ (大久保他(2003)では $\alpha=.85$)、自律性欲求充足 $\alpha=.602$ (大久保他(2003)では $\alpha=.65$)、コンピテンス欲求充足 $\alpha=.555$ (大久保他(2003)では $\alpha=.66$)であった。大久保他(2003)の結果と近似であるため、本調査では自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足の α 係数が十分に高いとはいいがたいが、信頼性は保証されたものとみなす。

以降の分析では、関係性欲求充足9項目、自律性欲求充足6項目、コンピテンス欲求充足6項目をそれぞれ加算し、項目数で除したものを下位尺度得点として使用する。

動機づけ尺度の因子構造の確認

動機づけ尺度について、独自に1項目追加したため、探索的因子分析を行った(表3-1)。因子抽出法は最尤法、回転はプロマックス回転をおこなった。それぞれの下位因子は当初の想定通りとなった。第1因子は、外的調整に相当する項目で構成されているため、外的調整と命名した。第2因子は取り入れ的調整に相当する項目と、独自に追加した1項目、計6項目からなるため、取り入れ的調整と命名した。第3因子は内的調整に相当する項目で構成されているため、内的調整と命名した。第4因子は同一化的調整に相当する項目で構成されているため、同一化的調整と命名した。また、信頼性係数は、外的調整 $\alpha=.842$ 、取り入れ的調整 $\alpha=.622$ 、内的調整 $\alpha=.725$ 、同一化的調整 $\alpha=.826$ であった。この後、各下位因子に含まれる項目の和を項目数で除したものを下位尺度得点とした。

動機づけ尺度の妥当性の確認 動機づけ尺度の妥当性を検証するため、4下位因子間の相関係数を算出した(表3-2)。なお、これ以降の分析では、動機づけ下位尺度を因子抽出順ではなく、自己決定性の高い調整段階から並べて記載する。自己決定理論では、調整段階が隣り合う調整段階間の相関が高く、離れた調整段階間の相関は低いことで、シンプレクス構造を確認している(Ryan & Connell, 1989)。本調査においても、表3-2のように、隣り合う下位尺度間の相関は高く、離れた下位尺度間の相関は負の相関となった。

さらに、併存的妥当性確認のため、コーピング尺度との相関を求めた(表3-2)。竹村(2010)にならい相関を確認したところ、肯定的解釈と内発的調整、同一化的調整の間にそれぞれ正の有意な相関がみられた。また、計画立案との間には内的調整、同一化的調整、取り入れ的調整に正の有意な相関が、外的調整との間に負の有意な相関が見られた。回避的思考との間には、取り入れ的調整と外的調整において、小さいながらも有意な正の相関が見られた。放棄・諦めでは、外的調整との間に正の有意な相関が、同一化的調整との間に負の有意な相関がみられた。内的調整、同一化的調整、及び外的調整とコーピング尺度下位尺度の間には、ほぼ想定通りの相関が見られた。取り入れ的調整のみ、想定された相関は見られなかったが、想定された相関が得られた

ことから、併存的妥当性は確認されたとする。

各下位尺度間相関の確認

各下位尺度間相関を表 3-2 に示す。すでに動機づけ下位尺度とコーピング尺度下位尺度との間の相関は、前段で述べた通りである。3 欲求充足下位尺度と他の下位尺度との間には、大部分で正の有意な相関がみられる。しかし、コーピング尺度の回避的思考と 3 欲求充足下位尺度では、いずれも有意な相関が見られなかった。また、動機づけ尺度の取り入的調整との欲求充足尺度の自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足との間にも有意な相関はみられなかった。また、動機づけ尺度の外的調整、コーピング尺度の放棄諦めとの間には、3 欲求充足全て有意な負の相関を示した。

心理的欲求充足と動機づけの関連の検討 1

自己決定理論おける、心理的欲求充足が動機づけの自律性を促進するという説に基づき、欲求充足 3 下位尺度を独立変数とし、動機づけ 4 下位尺度を従属変数としたモデル図を作成した(図 3-2)。さらに仮説 2 の検証のため、3 年、2 年 1 年をそれぞれを異なる 1 つの母集団とみなし、各学年において同じモデルを仮定出来るのか、検討するためにモデル図に対して多母集団同時分析を行った。パス係数の値を確認しながら、パスの増減を繰り返し、図 3-3 のモデルが当てはまりのよいモデルとなった。モデルに等値制約を置かない場合の適合度指標は、 $\chi^2=14.818$, $df=15$, $p=.465$, CFI=1.000, AGFI=.954, RMSEA=.000, AIC=152.818 と十分な値であった。またこのモデルに等値制約を置いた場合の適合度指標は、 $\chi^2=46.306$, $df=23$, $p=.003$, CFI=.969, AGFI=.911, RMSEA=.045, AIC=168.306 となった。適合度指標を比較した結果、等値制約を置かないモデルの方が当てはまりがよいと言えるため、今後の分析には等値制約を置かないモデルを採用する。

心理的欲求充足と動機づけの関連の検討 2

次に学年間のモデルの比較から、学年の差異を検討した。図 3-4、図 3-5、図 3-6 に学年毎のパス図を示す。また標準化係数、重相関係数の値を表 3-3 に示す。なお、3 年生から 1 年生全員を対象として、当てはまりのよいモデルを採用しているため、学年毎のパス係数を見る場合には、有意差が見られないパスも存在する。しかし分析には必要なパスであるため、そのまま採用している。

それぞれの学年集団毎に見ると、3 年生(図 3-4)では、内的調整に対し、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足から有意な正のパスが見られた。同一化的調整に対しては、関係性欲求充足、コンピテンス欲求充足から有意な正のパスが見られる。取り入的調整に対しては、関係性欲求充足から有意な正のパスが見られ、自律性欲求充足からは有意な負のパスが見られた。外的調整に対しては、自律性欲求充足から有意な負のパスが見られる。また関係性欲求充足からのパスも有意ではないが、負の値をとっている。決定係数を見ると、内的調整が $R^2=.014$ 、同一化的調整委が $R^2=.014$ 、取り入的調整が $R^2=.002$ 、外的調整が $R^2=.006$ であった。

2 年生(図 3-5)では、内的調整に対し、コンピテンス欲求充足から有意な正のパスが見られた。また自律性欲求充足からは、値は小さいながら負のパスが見られた。こ

の自律性欲求充足からの内的調整へのパスが負の値をとるのは、2年生のみである。同一化的調整に対しては、関係性欲求充足から有意な正のパスが見られる。コンピテンス欲求充足からは有意ではないが正のパスが見られる。取り入れ的調整に対しては、関係性欲求充足から正のパスが、自律性欲求充足からは負のパスが見られたが2本ともに有意なパスではなかった。外的調整に対しては、関係性欲求充足から有意な負のパスが見られる。また自律性欲求充足からのパスも有意ではないが、負の値をとっている。決定係数を見ると、内的調整が $R^2=.002$ 、同一化的調整委が $R^2=.001$ 、取り入れ的調整が $R^2=.000$ 、外的調整が $R^2=.004$ であった。

1年生(図 3-6)では、内的調整に対し、自律性欲求充足から有意な正のパスが見られた。コンピテンス欲求充足からは、有意ではないが負のパスが見られた。同一化的調整に対しては、関係性欲求充足から有意な正のパスが見られる。コンピテンス欲求充足からは有意ではないが負のパスが見られる。このパスが負の値をとるのは、1年生のみである。取り入れ的調整に対しては、関係性欲求充足から有意な正のパスが見られた。自律性欲求充足からは有意ではないが負のパスが見られた。外的調整に対しては、関係性欲求充足、自律性欲求充足から有意ではない負のパスが見られる。決定係数を見ると、内的調整が $R^2=.001$ 、同一化的調整委が $R^2=.013$ 、取り入れ的調整が $R^2=.001$ 、外的調整が $R^2=.001$ であった。

総じて、決定係数が非常に小さい値であったことに留意する必要がある。

学年差の検討

仮説1の教員養成カリキュラムを既に履修している2年生、3年生の方が、履修して間もない1年生よりも自律的な動機づけや欲求充足の度合いが高いかどうかを検討するために、動機づけ下位尺度、欲求充足下位尺度について学年コホートを被験者間要因、動機づけ下位尺度を被験者内要因とした2要因分散分析(混合計画)を行った(表 3-4)。動機づけ下位尺度の内的調整と同一化的調整、欲求充足下位尺度の関係性欲求充足において、有意に1年生の方が3年生等よりも高い値をしめした。

考 察

欲求充足尺度の因子構造について

大久保他(2003)による欲求充足尺度の3因子構造を確認するために確認的因子分析を行った。確認的因子分析の結果として、3因子構造モデルのモデルとしてのあてはまりは、許容できる範囲であった。よって3因子構造が採用された。信頼性係数については、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足は若干低い。この点は、この後の分析でも確認しなければならない。

教職学習動機づけ尺度の因子構造について

この尺度の因子構造は概ね分析前に想定されていた因子構造と同じであった。信頼性係数も許容できるものであった。また、尺度の妥当性検証のため、下位尺度間の相関係数を算出した。こちらは自己決定理論が想定していたとおりの相関であり、シンプレクス構造を確認できた。併存的妥当性確認のために、コーピング尺度との間に求

めた相関も想定通りの結果であった。このことから、教職学習動機づけ尺度は尺度として妥当性、及び信頼性が確認出来たと言える。

各下位尺度間相関について

動機づけ尺度と欲求充足尺度の相関を検討する。動機づけ尺度の内的調整と同一化的調整という、自律性が高い動機づけと3欲求充足の間には正の相関が見られた。逆に、外的調整と取り入れ的調整という、自律性が低い動機づけと3欲求充足の間には負の相関が見られた。この傾向は、竹村(2010)でも見られた。また田中・井内(2008)においても同様に、自律性の低い動機づけと欲求充足の間に負の相関が見られている。これは欲求充足が動機づけの自律性を促進するという、自己決定理論から見た場合、妥当な結果であろう。

心理的欲求充足と動機づけの関連について

自己決定理論における、心理的欲求充足が動機づけの自律性を促進するという説の検証のため、モデル図を作成した。モデル図が学年毎に同じモデルを仮定できるか確認するために、多母集団同時分析を行った。全ての値が学年間で異なるというモデルの当てはまりがよいことが確認された。また、採用されたモデルでは、内的調整には、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足からのパスが見られた。同一化的調整には、関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足からのパスが見られた。取り入れ的調整には、関係性欲求充足と自律性欲求充足からのパスが見られた。外的調整には、同じく関係性欲求充足と自律性欲求充足からのパスが見られた。

Ryan & Deci(2000)は、自己調整の過程において、価値の内在化の初期には関係性欲求の充足が必要だが、内在化が進行すると自律性欲求の充足やコンピテンス欲求の充足が必要だと述べる。本節において示されたモデル図は、Ryan & Deci(2000)の言を支持する結果だと言えるだろう。具体的には、価値の内在化の初期は、調整段階というところの取り入れ的調整にあたる。さらに内在化の進行が進むとは、内的調整になるということである。本節のモデルでは、取り入れ的調整では関係性欲求充足からの影響を受けているが、内的調整では関係性欲求充足からの影響を受けていない。また内的調整では、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足の影響を受けているが、他の調整段階では、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足の両方から影響をうけているものはない。本節のモデルから見ると、内在化が進むと自律性欲求充足に代わり、コンピテンス欲求充足の影響を受け始めるが、最終的に内在化するには、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が必要である、という欲求充足から見た内在化の進行過程があらわれたと言えるのではないか。

心理的欲求充足と動機づけの関連と学年について

全体としてのモデルだけでは無く、学年間の違いについても検討を行う。まず自己決定理論の調整段階で見た時、無動機づけを除いて最も端に位置する2つの調整段階から検討する。

内的調整を見ると、分散分析では1年生の方が2,3年生よりも有意に高い値であった。モデルにおいては、1年生は自律性欲求充足から有意な影響を受けているだけ

であったが、3年生は自律性欲求充足、関係性欲求充足の双方から有意な影響を受けている。これは、1年生は入学直後であり、大学のカリキュラムで学んだことがないため、カリキュラムからコンピテンス欲求が充足されるような経験がまだない。しかし、教員になるという意志をもって、大学を決めて入学してきた者たちと言えるため、自律性の欲求は充足されているのではないだろうか。3年生では、1年生と異なり、大学のカリキュラムを既に2年学び、望ましい成績を得るなどによって、コンピテンス欲求は充足されたと考える。これは2年生にも共通する傾向だとも考えられ、進級という区切りをまたぐことが、コンピテンス欲求の充足に正の効果を与えるのではないかと考える。

外的調整段階は、分散分析では、3学年間に差は見られなかった。モデルにおける有意なパスは、3年生の自律性欲求充足と2年生の関係性欲求充足であった。1年生には有意なパスが見られなかった。また学年間わず、全てのパス係数が負の値であった。パス係数が負であることから、欲求が充足されると、外的調整が下がると言える。これは、欲求充足が動機づけの自律性を促すという自己決定理論を、反対の面から支持する結果と言えらる。

取り入れ的調整は、3年生よりも1年生が有意に高い値であった。3年生と1年生において有意なパスが見られる、関係性欲求充足から取り入れ的調整へのパスは、関係性欲求充足から外的調整へのパスと比べて、3学年とも全て正のパス係数が見られた。全て正の値であるということから、関係性欲求充足が取り入れ的調整へ正の影響を与えることが示されており、前述したように Ryan & Deci (2000) の言を支持していると言えらる。では1年生の得点が3年生よりも有意に高いことはどのように考えらるか。ここには教職についての意識の差があらわれている可能性もある。取り入れ的調整の段階は、教師になるためのカリキュラムを学ぶ価値の内在化があまり進んでいない段階を指す。福島他(2015)では、1年生に比べて3年生の方が、教師という職業を深く考えているという結果が出ていることからわかるように、3年生の方が学ぶ価値が内在化されていたため、1年生よりも取り入れ的調整の得点としては低いとも考えらる。

同一化的調整は、分散分析の多重比較からは3年生よりも1年生が有意に高い値であった。モデルに目を転じると、3学年共に関係性欲求充足から同一化的調整へのパスが有意な正のパスであった。3年生にのみコンピテンス欲求充足からも有意な正のパスが見られている。1年生について見ると、「理想にもえて」入学したとも考えらる。この「理想にもえて」いる状態を維持するためには、周囲の人間との間で関係性欲求を充足することが必要であらう。また3年生については、関係性欲求だけではなく、コンピテンス欲求を充足することで、学ぶ価値の内在化が深まるとも考えらる。

コホート間の差の検討について

仮説2に記した通り、教育学部のカリキュラムが学生に肯定的な効果を与えているならば学年が高いほど、欲求充足の程度も高く、動機づけの自律性も高いと予想され

た。しかし、3 学年間について分散分析を行った結果、関係性欲求充足、内発的調整、同一化的調整では、3 学年間に有意差があり、1 年生が 3 年生よりも有意に高いことが示された。これは仮説 2 を支持しない結果である。ただし、仮説 2 の前半条件を無視すれば、欲求が充足されている者ほど、動機づけの自律性も高いことが示された。よって、欲求充足の高さと動機づけの自律性には正の関連が存在していることが示されたが、それは学年の進行とは関連しないことが示された。

本節では、仮説 1 の(3 つの基本的心理的欲求が自律的動機づけを促進する。また基本的心理的欲求は万人に共通な欲求であるので、この関連性は年齢が異なっても変わらないだろう。)について、学年が異なった場合も同一のモデルを採用出来たことから、仮説 1 は支持されたと言えるだろう。仮説 2(教育学部のカリキュラム(特に実習)が学生の欲求充足を促すため、高学年ほど欲求充足の程度が高い。また欲求充足の程度が高いほど、内的調整と同一化的調整が高くなり、取り入れ的調整と外的調整が低くなるだろう。)については、学年の進行は欲求充足の程度や、動機づけの自律性には関連しないことがしめされたため、支持されなかったと言える。ただし、欲求充足の高さと動機づけの自律性の間には、正の関連が存在することが推測された。

第 2 節において、さらに異なる調査対象者について検討を行い、普遍性を検討する。

第2節

目的

教員養成系学部に所属する学生の、長期夏期休暇後(教育実習関連科目履修後)の学習動機づけと欲求充足の関連について、3章1節とは異なる集団を対象に検討する。また3章1節において確認した仮説1(3つの基本的心理的欲求が自律的動機づけを促進する。また基本的心理的欲求は万人に共通な欲求であるので、この関連性は年齢が異なっても変わらないだろう。)と仮説2(教育学部のカリキュラム(特に実習)が学生の欲求充足を促すため、高学年ほど欲求充足の程度が高い。また欲求充足の程度が高いほど、内的調整と同一化的調整が高くなり、取り入れ的調整と外的調整が低くなるだろう。)についても再度検討する。

方法

調査実施時期

2014年10～11月

調査対象者

東北地方の国立大学で教員養成学部所属する学生のうち、2012年度入学198名(男80名、女118名)2014年度入学生110名(男63名、女99名)計360名。以降2012年度入学者を3年、2014年度入学者を1年と呼ぶ。それぞれをコホートと見なす。

調査方法と質問紙の構成は、第3章1節と同様である。

分析方法

分析方法は、基本的に3章1節と同じく多母集団分析を用いる。分析には、IBM SPSSver22.0及びAmos22.0を使用した。

結果

欲求充足尺度の下位因子

欲求充足尺度は、3章1節における因子構造を採用する。信頼性確認のため、本調査における各下位因子の α 係数を算出した。それぞれ関係性欲求充足 $\alpha=.855$ 、自律性欲求充足 $\alpha=.602$ 、コンピテンス欲求充足 $\alpha=.583$ であった。3章1節における、各下位因子の α 係数と大きな差はない。本調査においても、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足の α 係数が十分に高いとは言えないが、信頼性は確保されたものとみなす。

以降の分析では、関係性欲求充足9項目、自律性欲求充足6項目、コンピテンス欲求充足6項目をそれぞれ加算し、項目数で除したものを下位尺度得点として使用する。

動機づけ尺度の因子構造の確認

動機づけ尺度も、欲求充足尺度と同様、3章1節において確認された因子構造を採

用する。本調査における、各下位因子の信頼性係数は、内的調整 $\alpha=.725$ 、同一化的調整 $\alpha=.851$ 、取り入れ的調整 $\alpha=.656$ 、外的調整 $\alpha=.760$ 。であった。こちらも、3章1節における信頼性係数と大きな差は無い。本調査においても、信頼性は確保されたとする。

動機づけ尺度の妥当性の確認

動機づけ尺度の妥当性を検証するため、3章1節と同様に、4下位因子間の相関係数を算出した(表3-5)。なおこれ以降の分析においては、動機づけ下位尺度を因子抽出順ではなく、自己決定性の高い調整段階から順に並べて記載する。自己決定理論では、調整段階が隣り合う者の相関が高く、離れたもの同士の相関は低いことで、シンプレクス構造を確認している(Ryan & Connell, 1989)。本調査においても、表3-5のように、内的調整と同一化的調整、同一化的調整と取り入れ的調整、取り入れ的調整と外的調整のように、隣り合う下位尺度間の相関は高く、内的調整と外的調整のような離れた下位尺度間の相関は負の相関となった。

さらに、3章1節と同じく、併存的妥当性確認のため、コーピング尺度との相関を求めた(表3-5)。竹村(2010)にならぬ相関を確認したところ、肯定的解釈と内発的調整、同一化的調整の間にそれぞれ正の有意な相関がみられた。また、計画立案と内的調整の間に正の有意な相関が見られた。回避的思考との間には、取り入れ的調整と外的調整において、小さいながらも有意な正の相関が見られた。放棄・諦めとの間には、外的調整に正の有意な相関がみられた。動機づけ尺度とコーピング尺度の間にはほぼ想定通りの相関が見られことから、併存的妥当性は確認されたとする。

心理的欲求充足と動機づけの関連の検討1

3章1節と同様に、心理的欲求充足が動機づけの自律性を促進するという自己決定理論に基づき、欲求充足3下位尺度を独立変数とし、動機づけ4下位尺度を従属変数としたモデル図を作成し(図3-2)、多母集団同時分析を行った。その結果、図3-7が当てはまりのよいモデルとなった。このモデルに等値制約を置かない場合の適合度指標は、 $\chi^2=11.632$, $df=10$, $p=.31$, CFI=.997, AGFI=.949, RMSEA=.021, AIC=103.632であった。またこのモデルに等値制約を置いた場合の適合度指標は、 $\chi^2=25.543$, $df=13$, $p=.02$, CFI=.976, AGFI=.917, RMSEA=.052, AIC=111.543となった。両者を比較した結果、等値制約を置かないモデルの方が、より当てはまりの良いモデルと言える。このことから、今後の分析には等値制約を置かないモデルを採用する。

心理的欲求充足と動機づけの関連の検討2

次に3年と1年のモデルの比較から、学年の差違を検討した。3年と1年のモデル図を図3-8、3-9に示す。また標準化係数、重相関係数は表3-6に示した。

それぞれの学年集団毎に見ると、3年生(図3-8)では、内的調整に対し、コンピテンス欲求充足からのみ有意な正のパスが見られる。同一化的調整に対しては、関係性欲求充足、コンピテンス欲求充足から有意な正のパスが見られる。取り入れ的調整に対しては、3欲求充足全てからパスが見られるが、自律性欲求充足からのパスのみが、有意な負のパスであった。外的調整に対しても、取り入れ的調整と同じく、3欲求充

足全てからパスが見られるが、自律性欲求充足から有意な負のパスが見られた。決定を見ると、内的調整が $R^2=.003$ 、同一化的調整委が $R^2=.005$ 、取り入れ的調整が $R^2=.003$ 、外的調整が $R^2=.024$ であった。

1年生(図 3-9)では、内的調整に対し、コンピテンス欲求充足から有意な正のパスが見られた。ただし、3年生に見られた値よりも小さい値である。同一化的調整に対しては、関係性欲求充足から有意な正のパスが見られた。このパスは3年生よりもかなり大きな値となっている。コンピテンス欲求充足からのパスはかなり小さな値であった。外的調整に対しても、同じく3欲求充足全てからパスが見られるが、コンピテンス欲求充足から有意な正のパスが見られた。取り入れ的調整に対しては、関係性欲求充足と、コンピテンス欲求充足から正のパスが見られる。そのうち、関係性欲求充足からのパスは有意なパスである。また自律性欲求充足からは負の有意なパスが見られる。自律性欲求充足から、有意な負のパスが見られるのは3年生と同じ結果である。外的調整に対しては、コンピテンス欲求充足からのみ有意な正のパスが見られた。関係性欲求充足、自律性欲求充足からのパスは有意ではないが、3年生同様に負のパスであった。重相関係数を見ると、内的調整が $R^2=.000$ 、同一化的調整委が $R^2=.029$ 、取り入れ的調整が $R^2=.005$ 、外的調整が $R^2=.002$ であった。

学年差の検討

動機づけ下位尺度、欲求充足下位尺度の学年差を検討するため、それぞれ対応のない t 検定を行った(表 3-7)。関係性欲求充足においてのみ、1年の方が有意に3年よりも高い値となった。他には有意差は見られなかった。

考 察

欲求充足尺度について

欲求充足尺度は、3章1節と同じ因子構造を採用したが、本節でも自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足の信頼性係数はあまり大きくはなかった。しかし、他の調査との比較検討のために同じ尺度を使用した。

動機づけ尺度について

動機づけ尺度は3章1節において、妥当性、信頼性が確認されている。本節においても、信頼性係数の確認と下位尺度間相関を求めたが、3章1節の結果と大きく変わる点はなかった。

心理的欲求充足と動機づけの関連について

3章1節と同様に、心理的欲求充足が動機づけの自律性を促進するという自己決定理論の検証のため、モデル図を作成し(図 3-2)、多母集団同時分析を行った。その結果、図 3-7 が当てはまりのよいモデルとなった。

本節のモデルと3章1節のモデルの違いは、まず内的調整に対して、コンピテンス欲求充足からのみパスが見られ、さらに、取り入れ的調整と外的調整に対しては、3欲求充足全てからパスが見られることである。本節のモデルは、Ryan & Deci(2000)

の自己決定理論における説を支持したとしたい。内在化の初期段階にあたる、取り入れ調整において、パス係数は有意では無いものが多いが、関係性欲求充足から正のパスが見られている。これが、内在化が進んだ段階である、内的調整になると関係性欲求充足からのパスが見られなくなる。内在化の進んだ段階である、内的調整では、コンピテンス欲求充足からのパスのみ見られているが、Ryan & Deci(2000)の説から大きく外れているわけではない。本節におけるモデルも3章1節と同様に、欲求充足からみた内在化の過程が表れているとする。

しかしながら、自己決定理論では、3つの欲求充足が同時に動機づけの自律性を促す(Ryan & Deci, 2000)とも述べる。本節のモデルでは、自律的な動機づけとされる、内的調整にはコンピテンス欲求からのみパスが見られた。また同一化的調整でも関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足の2欲求からパスが見られた。しかしながら、自律性の低い調整段階である、取り入れ調整、外的調整は3欲求全てからパスが見られた。本節のモデルでは、自律性の低い調整段階の場合は、3欲求が同時に動機づけに影響を与えるが、自律性が高い調整段階では、3欲求充足は全てそろわずとも、動機づけに影響を与えよう。

心理的欲求充足と動機づけの関連と学年について

3章1節と同様に、3年と1年のモデルの比較から、学年の差を検討した。内的調整では、3年、1年共にコンピテンス欲求充足の影響を受けている。田中・井内(2008)では、学業に関する動機づけの自律性は関係性欲求充足の影響のみを受けている。本節では、関係性欲求充足の影響を受けてはおらず、異なる結果だと言える。

同一化的調整では、関係性欲求充足の影響は3年、1年共に受けているが、コンピテンス欲求充足からの影響は3年にのみ見られる。同一化的調整は、自律性の高い調整段階であり、価値の内在化がだいぶ進んでいる段階でもある。そこでもまだ関係性欲求充足による影響が大きいことが示されていると言えるだろう。関係性欲求充足から同一化的調整へのパスは、3章1節でも有意な正のパスが見られている。これはRyan & Deci(2000)が想定する以上に、価値の内在化が進行するためには、関係性欲求充足の影響が長い間必要ということではないだろうか。

取り入れ調整では、3章1節のモデルと異なり、自律性欲求充足から有意な負の影響が3年、1年ともに見られた。関係性欲求充足からの有意な正の影響が1年のみで見られるのは、3章1節と共通している。しかしながら、取り入れ調整に与える影響の大きさは、3年でも1年でも自律性欲求充足の方が大きい。自律性欲求充足は負の影響であるため、自律性欲求が充足されるほど、取り入れ調整は下がると考えられる。これは、自律性の低い調整段階である取り入れ調整の性質と矛盾していない。

外的調整では、3年のみ自律性欲求充足から有意な負の影響が見られる。1年ではコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られる。特に、3年の自律性欲求充足からの影響は、取り入れ調整に対する影響よりも大きな負の値である。自律性欲求が充足されるほど、外的調整が下がるということの意味しており、これは、自律性が

最も低い調整段階である外的調整の性質とは矛盾していない。さらに、取り入れ調整での値よりも大きな負の値であることから、動機づけの調整段階を反映した結果でもあると言える。ただ、1年では自律性欲求充足にこのような値は見られず、普遍的な現象であるとは言いがたいようである。1年のコンピテンス欲求については、調整段階の全てを通じてパスとして存在していることから、1年の学習動機の根底にコンピテンス欲求の充足が存在していると考えられる。自己決定理論の初期では、動機づけはコンピテンスの欲求の充足によって内発的動機づけとなるとされていた(Deci,1972)。コンピテンス欲求の充足を常に求めているならば、外的調整の段階で影響力を持ったとしてもおかしくはないだろう。関係性欲求の充足の影響は、3年、1年共に大きくはなかった。3章1節においても、2年コホートにおいてのみ関係性欲求充足の影響は見られ、3年、1年では大きな影響力は見られなかった。調査対象者は異なっていたにも関わらず、本節においても、3年、1年では共に関係性欲求充足の影響は大きくないという結果となり、これは1節、2節に共通した傾向であったと言えるだろう。

学年間の差の検討

仮説2に記し、かつ3章1節においても確認したことであるが、学年が高いほど、欲求充足や動機づけの自律性が高いことを本節においても検討した。本節においては、関係性欲求充足の他には、有意差は見られなかった。関係性欲求充足は1年の方が3年よりも有意に高く、これは3章1節と同じ傾向であった。しかし他の下位尺度では1年と3年ではほぼ同じ値であり、3章1節において行っている4月の調査とは大きく異なるものであった。3章1節の調査対象者と本節の調査対象者に同一の者はいない。1年も3年も変わらないという傾向が、調査対象者のコホートに特有のことなのか、時間の経過によるものなのか、判断はつきがたい。以上から、本節においては、仮説2は概ね支持されない結果となった。

第3章まとめ

本章では、2つの仮説について、2度にわたり横断的研究法によって、検討した。

仮説1 3つの基本的心理的欲求が自律的動機づけを促進する。また基本的心理的欲求は万人に共通な欲求であるので、この関連性は年齢が異なっても変わらないだろう。

仮説2 教育学部のカリキュラム(特に実習)が学生の欲求充足を促すため、高学年ほど欲求充足の程度が高い。また欲求充足の程度が高いほど、内的調整と同一化的調整が高くなり、取り入的調整と外的調整が低くなるだろう。

仮説1は1節、2節において共に支持された。特に、異なる集団においても、同じ傾向の結果が得られたことから、欲求充足が自律的動機づけを促進するという傾向が万人に共通の傾向である、という自己決定理論を支持していると言えるだろう。

仮説2は支持されなかった。カリキュラムが欲求を充足するという仮定が誤りであるのか、または、コホートの影響なのかは判別しがたい。しかしながら、1節、2節において、関係性欲求充足が3年よりも1年が高いという結果が得られている。このことから、少なくとも関係性欲求充足については、学年が低い方が高い欲求充足状態にあると推測された。また、1節において示したように、欲求充足が高い者は、自律的動機づけも高いという結果は得られている。よって学年に関わらず、欲求充足が自律的動機づけと正の関連にあることを、本研究は示唆しているだろう。

よって、以上より3つの基本的心理的欲求は、自律的動機づけに対し何らかの影響を与えてはいた。また、欲求充足の程度が高い者は自律的動機づけの程度も高かった。

しかしながら、1節、2節を通じて、欲求充足と自律的動機づけの関連を示す決定係数は低いものであった。よって欲求充足が自律的動機づけを促進していることを、十分に説明しているとは言いがたい面もあった。

本章において採用した横断的研究法では、コホートの影響を排除できないため、次章においては縦断的研究法により、基本的欲求充足と動機づけの関連を検討する。

表3-1 動機づけ尺度因子分析結果

	F1	F2	F3	F4
F1外的調整($\alpha=.842$)				
8.他人に勉強しろと言われるから	.918	-.071	-.020	.056
12.勉強しないと親がうるさいから	.781	-.031	-.054	.005
4.勉強しないと教師にしかられるから	.705	.113	.061	-.091
F2取り入れの調整($\alpha=.622$)				
14.今、勉強しておかないと後で困ると思えただから	-.023	.569	-.126	.404
7.学生なので、勉強するのがあたりまえだから	.083	.561	-.018	.008
3.良い成績を取りたいから	.051	.542	.369	-.258
15.教員免許を取得しなければならぬから	-.083	.483	-.144	.119
11.勉強しないと不安だから	.174	.451	-.065	.210
2.希望する職業に必要なだから	-.141	.328	.080	.150
F3内の調整($\alpha=.725$)				
5.勉強することが楽しいから	-.032	-.099	.800	.053
9.新しい知識を得るのが楽しいから	.056	-.241	.623	.343
1.授業の内容が楽しいから	-.023	.139	.523	.016
F4同一化的調整($\alpha=.826$)				
13.自分のためになると思うから	-.032	.117	.059	.705
10.勉強するべき大切な内容だと思うから	.054	.123	.093	.685
6.勉強内容が将来役に立つと思うから	-.036	.127	.140	.627
因子相関行列				
F1				
F2				
F3				
F4				
	F1	F2	F3	F4
		.373	.050	-.205
			.328	.409
				.465

表3-2 動機づけ下位尺度・コーピング下位尺度・欲求充足下位尺度間相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 内的調整		0.528 ***	0.297 ***	-0.032	0.183 ***	0.292 ***	.027	-0.056	0.129 **	0.177 ***	0.229 ***
2 同一化的調整			0.469 ***	-0.106 *	0.215 ***	0.291 ***	.019	-0.123 **	0.268 ***	0.153 **	0.22 ***
3 取り入れ				0.281 ***	.051	0.117 **	0.089 *	-0.008	0.144 **	-0.043	-0.003
4 外的調整					-0.111 *	-0.115 **	0.118 **	0.236 ***	-0.171 ***	-0.222 ***	-0.153 **
5 コーピング肯定的解釈						0.437 ***	0.425 ***	0.27 ***	0.318 ***	0.243 ***	0.288 ***
6 コーピング計画立案							0.186 ***	.079	0.131 **	0.226 ***	0.208 ***
7 コーピング回避的思考								0.623 ***	.056	.022	.048
8 コーピング放棄									-0.123 **	-0.201 ***	-0.16 ***
9 関係性欲求充足										0.389 ***	0.412 ***
10 自律性欲求充足											0.537 ***
11 コーピング欲求充足											

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

表3-3 学年横断モデルにおける各パスの標準化係数と重相関係数(R)

	内的調整			同一化的調整			取り入れの調整			外的調整		
	3年	2年	1年	3年	2年	1年	3年	2年	1年	3年	2年	1年
	標準化係数			標準化係数			標準化係数			標準化係数		
関係性欲求充足	—	—	—	0.182 **	0.135 *	0.342 ***	0.227 **	0.080	0.216 *	-0.036	-0.214 **	-0.081
自律性欲求充足	0.164 *	-0.093	0.204 *	—	—	—	-0.140 *	-0.102	-0.081	-0.269 ***	-0.076	-0.130
コンピテンシ欲求充足	0.230 **	0.270 ***	-0.035	0.235 ***	0.091	-0.016	—	—	—	—	—	—
R	0.121	0.054	0.036	0.120	0.037	0.112	0.049	0.010	0.038	0.080	0.065	0.033

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

表3-4 動機づけ尺度下位尺度項目分散分析結果

	学年	平均 (標準偏差)	F値	多重比較
内的調整	1	3.601 (0.703)	4.638 *	2, 3<1
	2	3.380 (0.802)		
	3	3.325 (0.809)		
	合計	3.407 (0.790)		
同一化的調整	1	4.348 (0.596)	5.756 **	3<1
	2	4.184 (0.679)		
	3	4.069 (0.769)		
	合計	4.175 (0.706)		
取り入的調整	1	3.721 (0.651)	2.839	3<1
	2	3.624 (0.628)		
	3	3.543 (0.645)		
	合計	3.614 (0.642)		
外的調整	1	2.119 (0.933)	1.394	
	2	1.958 (0.792)		
	3	2.064 (0.917)		
	合計	2.035 (0.875)		
関係性欲求	1	3.963 (0.551)	9.116 ***	3<1,2
	2	3.936 (0.570)		
	3	3.723 (0.601)		
	合計	3.859 (0.588)		
自律性欲求	1	3.223 (0.481)	.444	
	2	3.225 (0.524)		
	3	3.181 (0.513)		
	合計	3.208 (0.510)		
コンピテンス欲求	1	3.189 (0.577)	3.232 *	
	2	3.163 (0.520)		
	3	3.049 (0.540)		
	合計	3.125 (0.543)		

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

表3-5 動機づけ下位尺度, コーピング尺度下位尺度, 欲求充足下位尺度間相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 内的調整		0.516 ***	0.293 ***	-0.039	0.156 **	0.114 *	-0.011	0.005	0.143 **	0.104	0.212 ***
2 同一化的調整			0.475 ***	-0.111 *	0.165 **	0.055	0.049	0.005	0.326 ***	0.157 **	0.195 ***
3 取り入れ的調整				0.262 ***	0.086	0.095	0.123 *	0.001	0.062	-0.171 **	0.034
4 外的調整					0.037	0.074	0.11 *	0.119 *	-0.175 **	-0.263 ***	-0.077
5 肯定コーピング						0.476 ***	0.257 ***	-0.017	0.242 ***	0.136 *	0.231 ***
6 コーピング計画立案							0.107 *	-0.27 ***	0.168 **	0.035	0.162 **
7 回避的思考コーピング								0.4 ***	0.057	0.056	0.017
8 コーピング放棄諦め									-0.073	-0.012	-0.115 *
9 関係性欲求充足										0.319 ***	0.376 ***
10 自律性欲求充足											0.525 ***
11 コーピングコンピテン											
11 ス欲求充足											

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

表3-6 学年横断モデルにおける各パスの標準化係数と重相関係数

	内的調整			同一化的調整			取り入れた調整			外的調整		
	標準化係数			標準化係数			標準化係数			標準化係数		
	3年	1年	3年	1年	3年	1年	3年	1年	3年	1年	3年	1年
関係性欲求充足			0.170 **	0.414 ***	0.002	0.179 *	-0.127					
自律性欲求充足					-0.293 ***	-0.264 ***	-0.366 ***					
コンピテンス欲求充足	0.244 ***	0.160 *	0.157 *	0.001	0.136	0.163	0.056					
R	0.059	0.026	0.073	0.171	0.063	0.071	0.156					0.051

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

表3-7 3年と1年の差の比較

	学年	度数	平均	(SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	
内的調整	3年	198	3.296	(0.911)	-0.557	357.602	n.s.
	1年	162	3.346	(0.770)			
同一化的調整	3年	198	4.024	(0.879)	-0.980	358	n.s.
	1年	162	4.109	(0.749)			
取り入的調整	3年	198	3.570	(0.691)	-1.142	358	n.s.
	1年	162	3.652	(0.664)			
外的調整	3年	198	1.949	(0.888)	-0.790	358	n.s.
	1年	162	2.021	(0.801)			
関係性欲求充足	3年	198	3.744	(0.641)	-3.756	357.912	***
	1年	162	3.973	(0.516)			
自律性欲求充足	3年	198	3.291	(0.556)	-0.244	358	n.s.
	1年	162	3.306	(0.552)			
コンピテンス欲求充足	3年	198	3.025	(0.574)	-1.798	358	n.s.
	1年	162	3.132	(0.539)			

*** $p < .001$

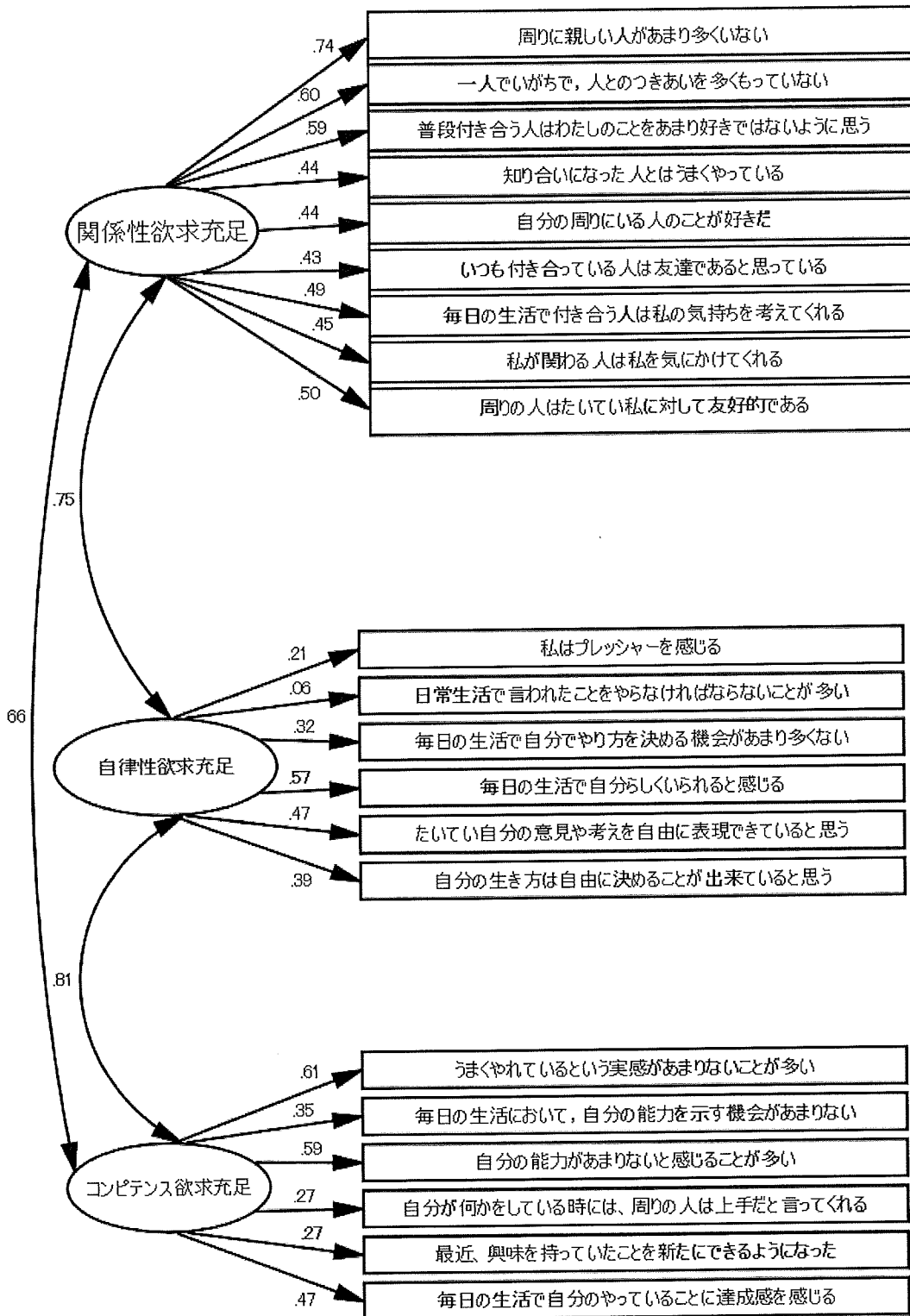


図3-1 欲求充足尺度確認的因子分析結果パス図

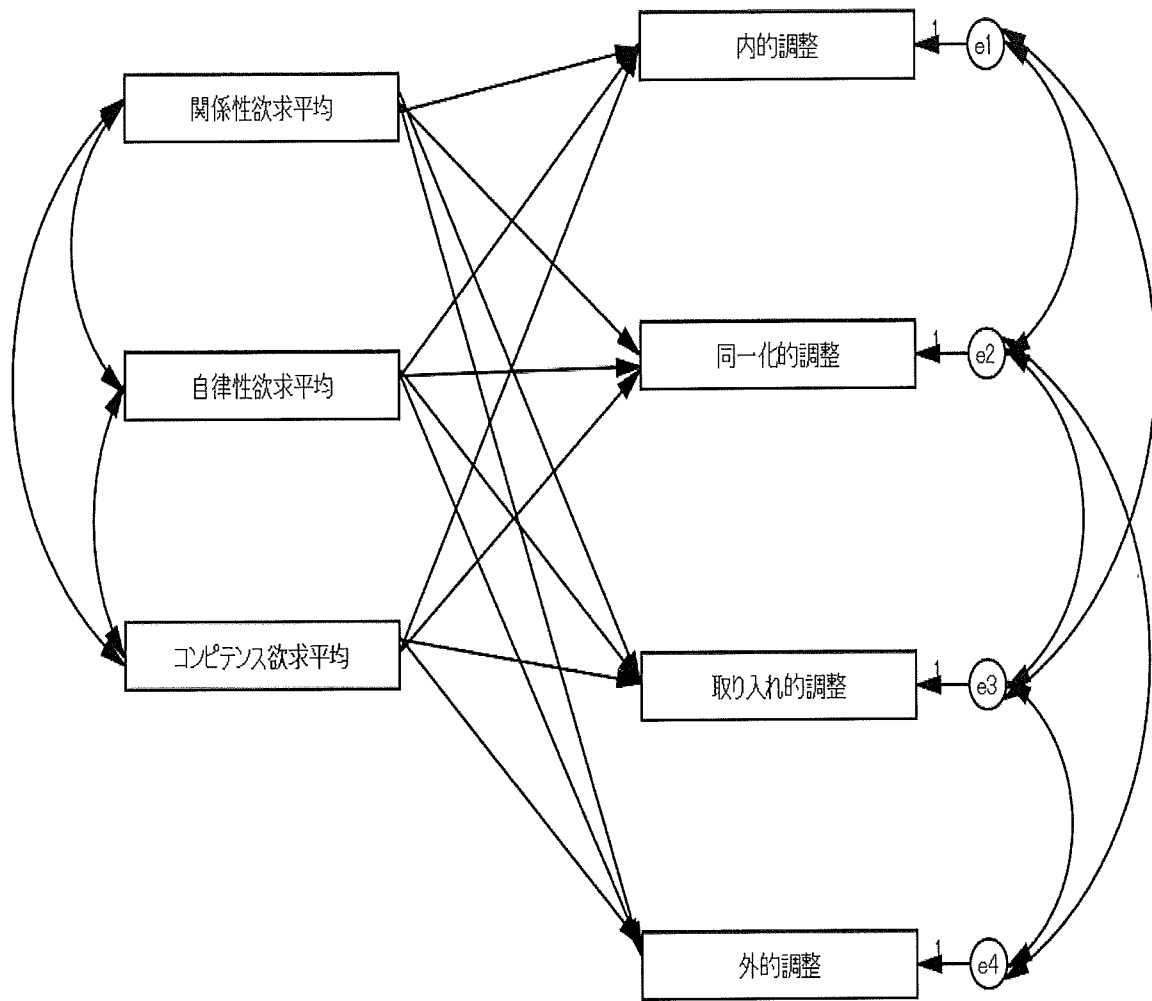


図3-2 欲求充足と動機づけモデル

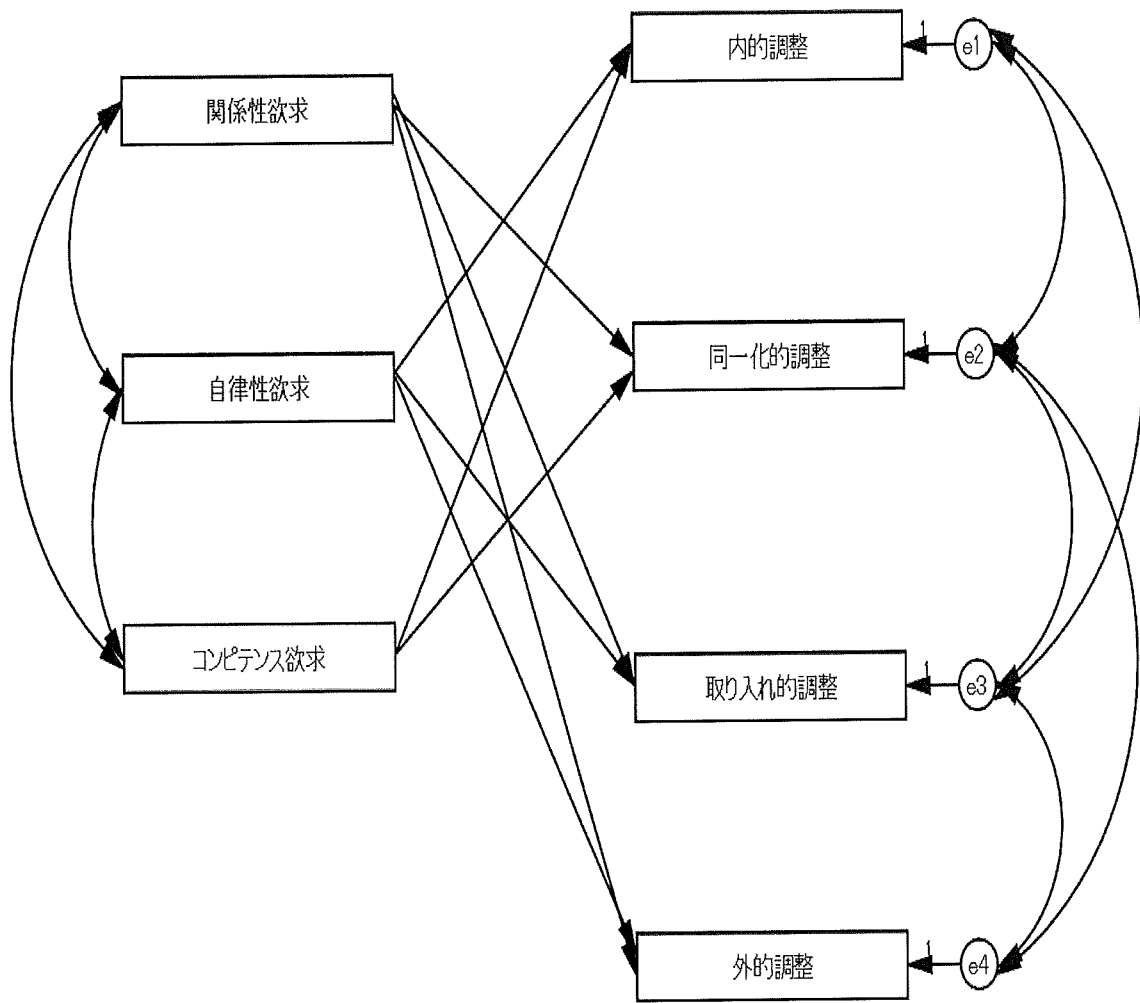


図3-3 パス増減後あてはまりのよいモデル

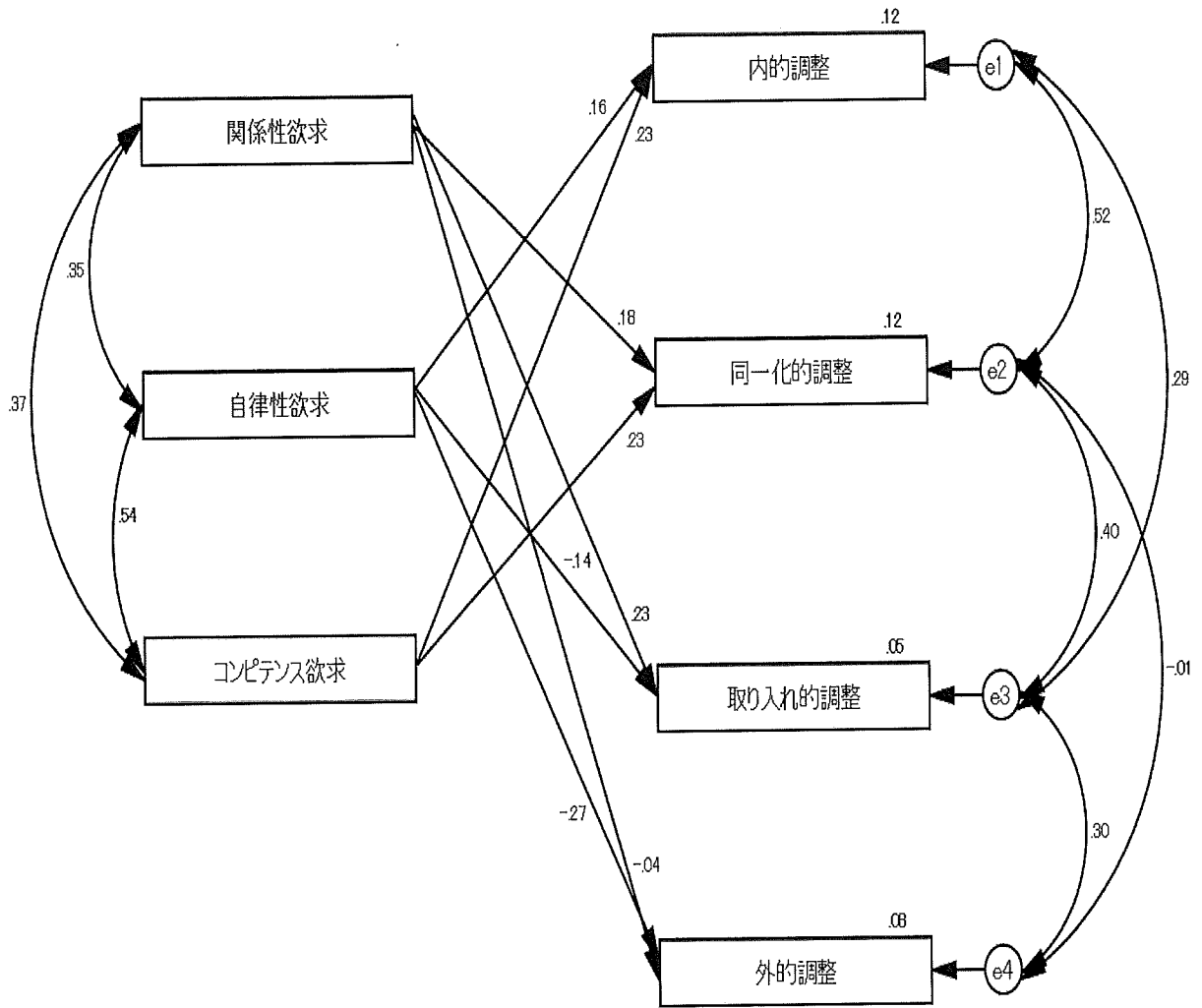


図3-4 3年コホートのモデルとパス係数

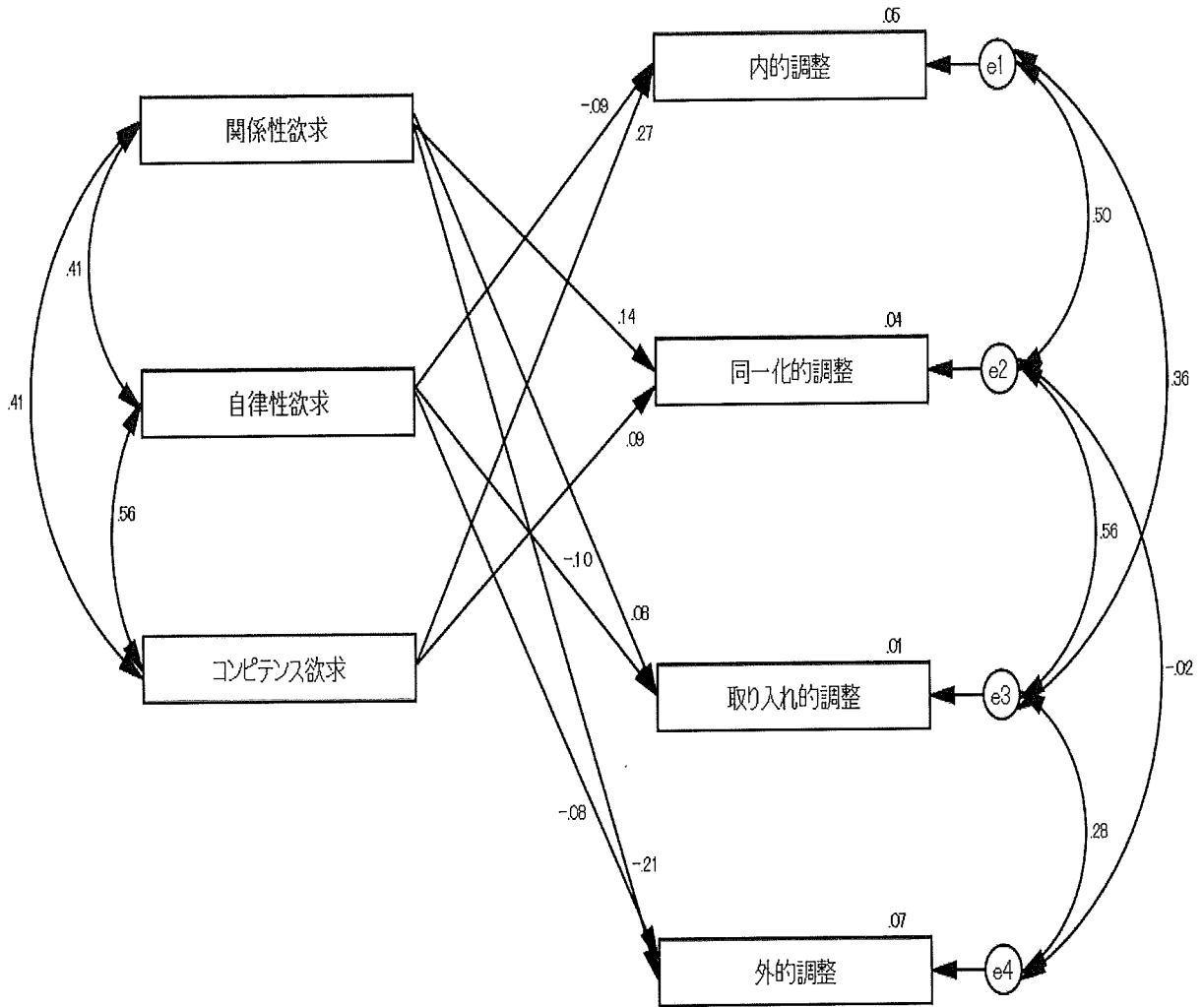


図3-5 2年コホートにおけるモデルとパス係数

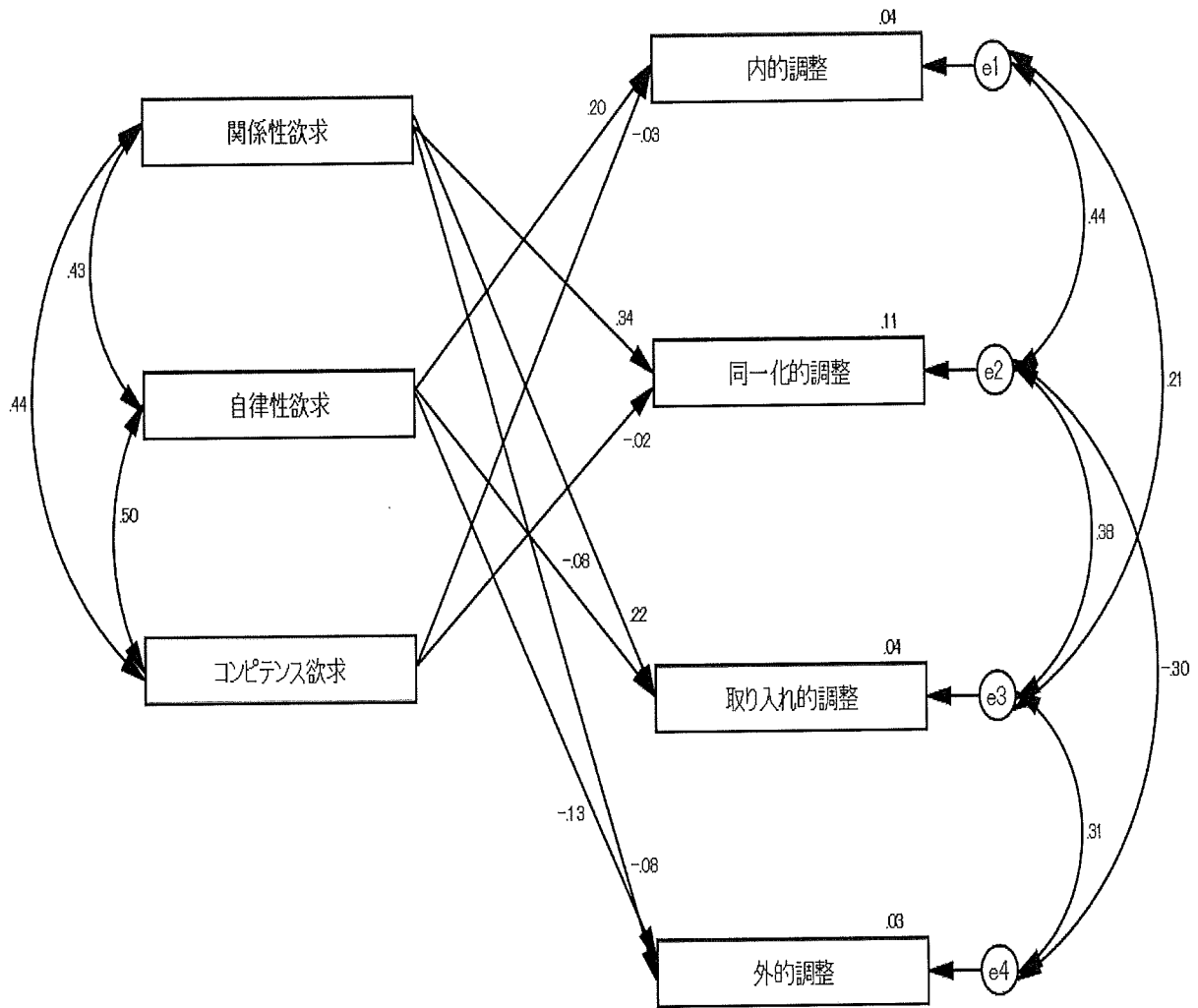


図3-6 1年コホートにおけるモデルとパス係数

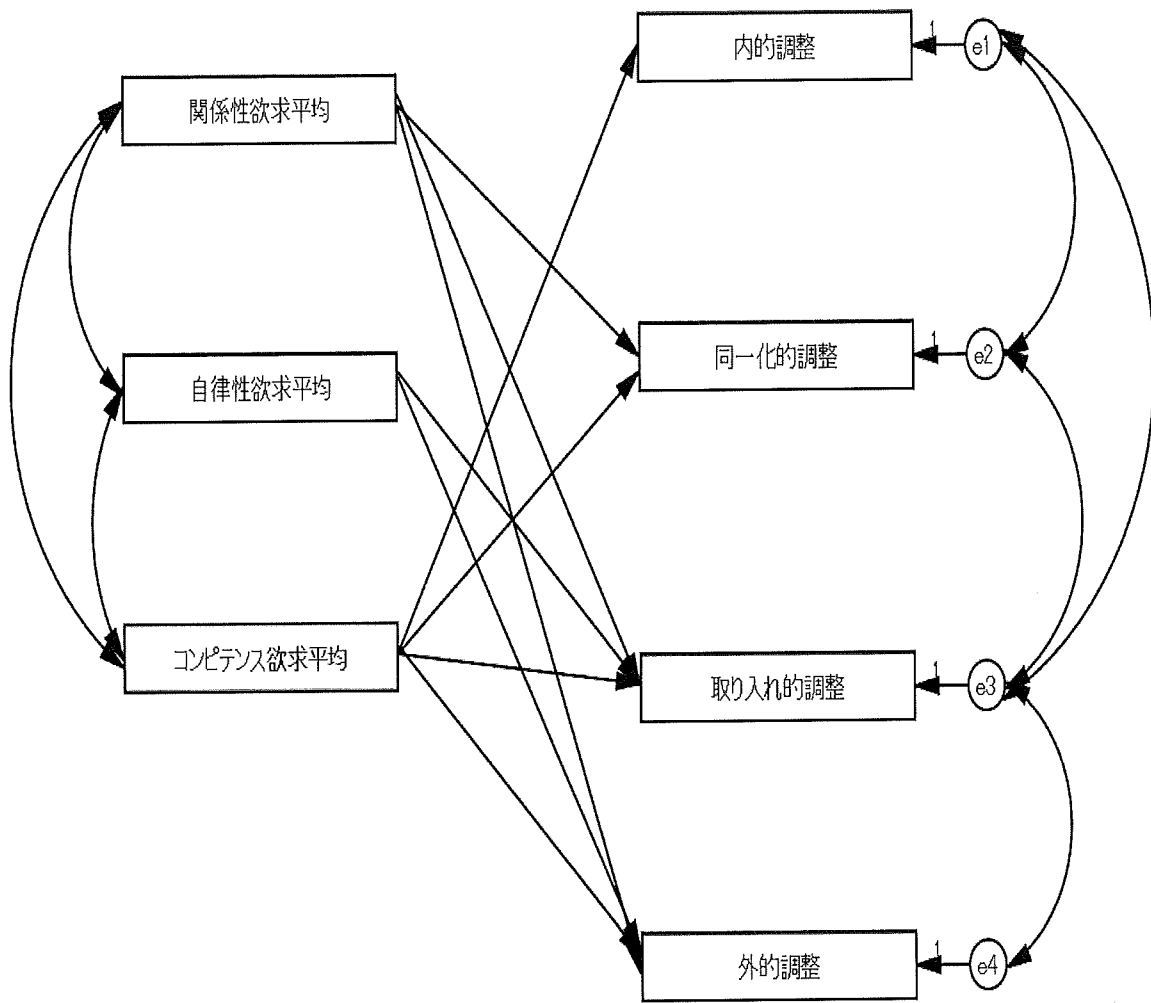


図3-7 3年・1年分欲求充足と動機づけの関連

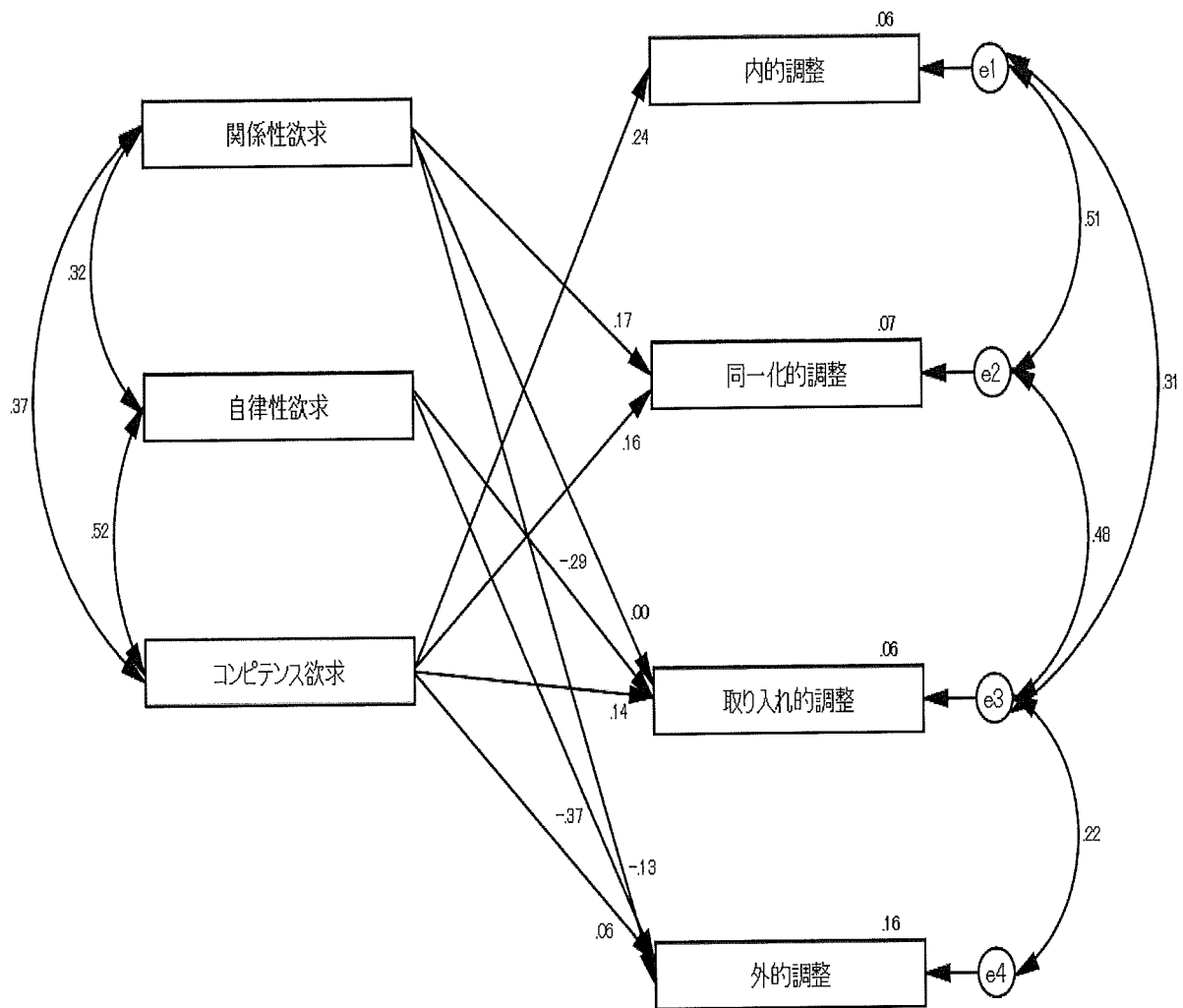


図3-8 3年11月モデルとパス係数

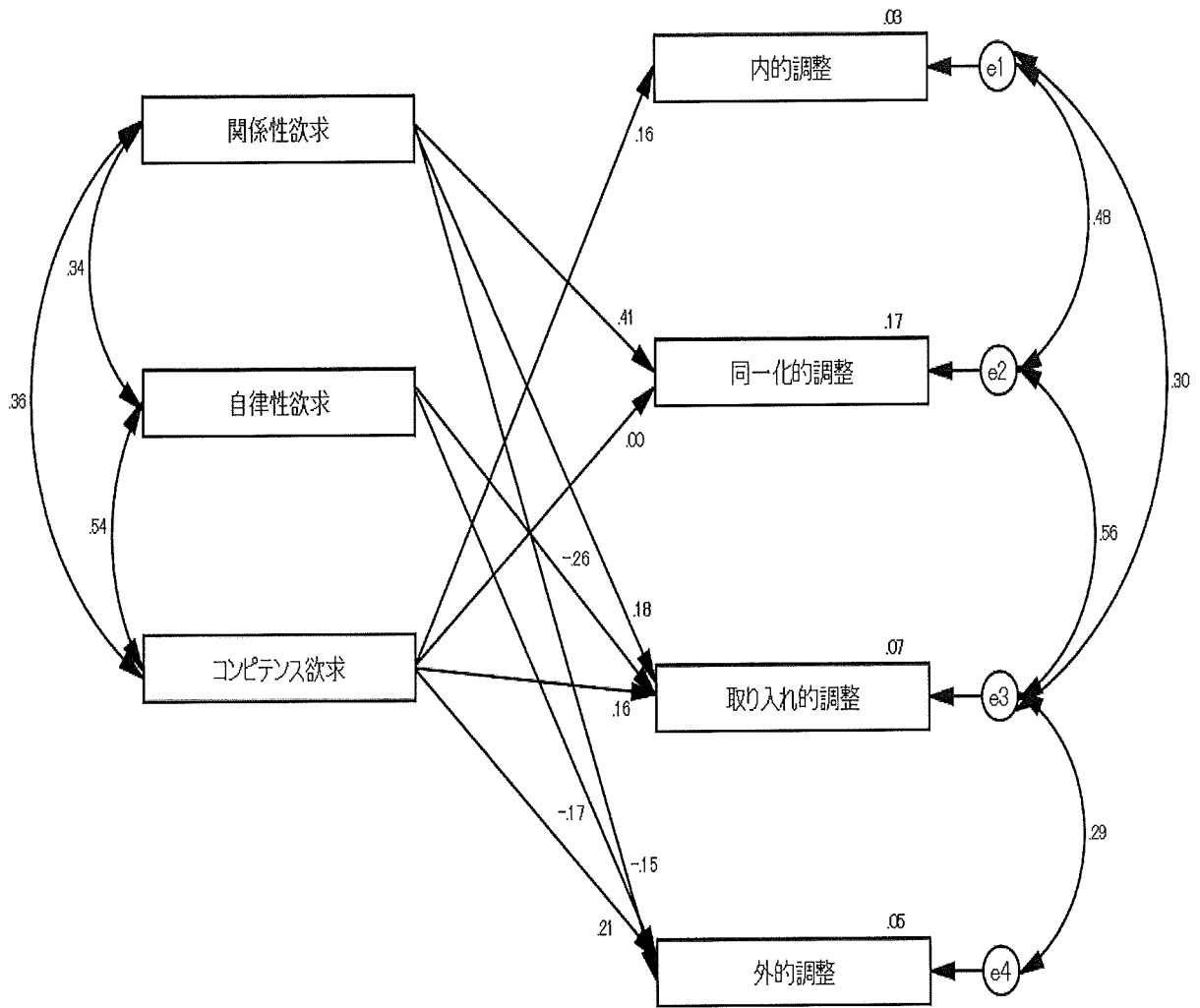


図3-9 1年10月時モデルとパス係数

第4章 自律的学習動機づけと基本的心理的欲求充足の関連 —縦断的研究法を用いて—

問題と目的

3章では、横断的研究法によって、動機づけと欲求充足の関連を検討した。動機づけと欲求充足の関連について、あてはまりのよいパス図を呈示することはできた。しかし、その決定係数は低く、欲求充足が自律的な動機づけを促進していることを明確に説明しているとは言いがたい面も否めなかった。そこで、本章では、動機づけと欲求充足の関連について、縦断的研究法によって検証することを目的とする。

また、本章では教育実習の効果について、志望職業の観点からも検討する。教員養成系学部在籍する学生の場合、教員免許取得が卒業要件となる場合が多い。学生達は、入学当初は教員を志望して入学してきた者でも、教員となるためのカリキュラムを履修していく中で、教員以外の職業を志望するようになることも考えられる。そのような、当初の教員志望から非教員志望へと志望が変化した者にとって、教員養成カリキュラムは直接志望職業に関連する内容ではないことも考えられる。教員志望学生と非教員志望学生では、学習動機づけに違いがあることは、伊田(2003)によって明らかにされている。伊田(2003)では、教員を志望する学生は、学習内容への興味関心の他に、学習内容の必要性を感じていることが、学習に対する自律的な動機づけに関連していた。また教員を志望しない学生の場合は、学習内容への興味関心や自己成長への志向が、学習に対する自律的な動機づけに関連していた。このように、伊田(2003)は学習者の自律的な動機づけは、学習者の目標内容との合致から生じるものであると述べる。竹村(2010)では、介護専門学校生を対象として、自律的動機づけと心理的欲求充足の関連を検討している。竹村(2010)は介護実習による心理的欲求の充足が、自律性の高い動機づけを予測するという結果を得ている。

しかし伊田(2003)の研究では、自律的な学習動機づけと課題価値の関連を主に検討しており、自己決定理論における欲求充足との関連は検討していない。また竹村(2010)では、調査対象者が介護専門学校生であり、教員養成系学部学生と単純に同一と見なすことができない。よって本章では、教員になるための学習に対する、学習動機づけと欲求充足の関連を検討することを目的とする。その際に、志望職種の違いを含めて検討する。更に検討にあたっては、教育実習前後について調査を行い縦断的研究法によって行うこととする。本章の仮説は次の通りである。

仮説 1 教職志望学生の方が、非教職志望学生よりも、自律的な学習動機づけが高い。

仮説 2 教職志望学生と非教職志望学生では、学習動機づけと欲求充足の関連が異

なる。

第1節において、教育実習前の動機づけと欲求充足を測定し分析する。第2節において、教育実習後の動機づけを測定し、教育実習前のデータと併せて分析を行う。

第 1 節

目 的

仮説 1 および仮説 2 について、大学生を対象に検討する。

方 法

調査実施時期

2015 年 4 月

調査対象者

東北地方の国立大学で教員養成学部にも所属する学生のうち、2013 年度入学 171 名（男 64 名，女 107 名）。学年では 3 学年に相当するため今後 3 年と呼ぶ。調査対象者は、調査前年に小中学生の学校生活についての観察実習は経験しているが、教える側としての実習は経験していない。

調査方法

教育実習関連科目の授業中に質問紙調査を行った。縦断的な調査の一部であるため、各自個人を特定する番号の記入を求めた。但し、分析の際には、個人は特定されず、回答の有無によって不利益は生じないことを明記している。

質問紙の構成

質問紙は、3 章 1 節、2 節の調査において使用したものと同一のものを使用した。

①教職志望度，非教職志望度：調査実施時点での，教職への就職希望と非教職への就職希望をそれぞれ 6 件法で尋ねた。教職または非教職への希望が高いほど，高い値となる。

②心理的欲求充足尺度(以下欲求充足尺度)：心理的欲求充足尺度は，大久保・長沼・青柳(2003)が Deci & Ryan(2000)の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を翻訳した尺度である。この尺度は(a)関係性欲求充足 9 項目，(b)自律性欲求充足 6 項目，(c)コンピテンス欲求充足 6 項目の計 21 項目からなる。「あなた自身や，あなたの身の回りのこと，あなたの生活にどれだけあてはまるか」と教示文を呈示し，5 件法により回答を求めた。

③学習動機づけ尺度(以下動機づけ尺度)：「教員になるための勉強をする理由」について測定するため，安藤(2005)の大学での学習動機づけ尺度 20 項目中，剰余項目となった 6 項目を除き，14 項目を使用した。この尺度は(a)内的調整 3 項目，(b)同一化的調整 5 項目，(c)取り入れ的調整 3 項目，(d)外的調整 3 項目からなる。さらに，教員養成系学部特有の理由と考えられた，「教員免許を取得しなければならないから」という 1 項目を加え全 15 項目とした。実施の際には，「あなたが，教員になるための勉強をする理由はどのようなものですか」と教示文を呈示し，5 件法にて回答を求めた。

分析方法

欲求充足と動機づけの関連を検討するにあたり、第3章では母集団が複数であったため、多母集団同時分析を行ったが、本章1節においては母集団が一つであるため、重回帰分析を用いる。分析には、IBM SPSSver22.0 及び Amos22.0 を使用した。

結 果

欲求充足尺度の下位因子

欲求充足尺度は、3章1節における因子構造を採用する。信頼性確認のため、本研究における各下位因子の α 係数を算出した。それぞれ関係性欲求充足 $\alpha=.863$ 、自律性欲求充足 $\alpha=.553$ 、コンピテンス欲求充足 $\alpha=.618$ であった。自律性欲求充足の α 係数が若干低めではあるが、信頼性は保証されたものとみなす。

以降の分析では、逆転項目を反転させた上、関係性欲求充足9項目、自律性欲求充足6項目、コンピテンス欲求充足6項目をそれぞれ加算し、項目数で除したものを下位尺度得点として使用する。

動機づけ尺度の下位因子

動機づけ尺度も、欲求充足尺度と同様、3章1節において確認された因子構造を採用する。本研究における、各下位因子の信頼性係数は、内的調整 $\alpha=.762$ 、同一化的調整 $\alpha=.821$ 、取り入れ的調整 $\alpha=.675$ 、外的調整 $\alpha=.646$ であった。取り入れ的調整と外的調整の α 係数が若干低い、信頼性は保証されたとする。

各下位尺度間相関について

動機づけ尺度、欲求充足尺度の相関係数を算出した(表4-1)。動機づけ尺度は、内的調整と同一化的調整、同一化的調整と取り入れ的調整、取り入れ的調整と外的調整という自己決定性の高い順に隣り合う下位尺度間の相関が高かった。また内的調整と外的調整、同一化的調整と外的調整という離れた下位尺度間の相関が弱い負の相関を示した。内的調整と取り入れ的調整との間にも正の相関が見られるが、内的調整と同一化的調整の間の相関より弱い相関である。よって、動機づけ尺度のシンプレクス構造は確認された。

また、動機づけ下位尺度得点と欲求充足下位尺度得点との間の相関をみると、自律性の高い動機づけと欲求充足の間に正の相関が見られた。動機づけ下位尺度の外的調整と自律性欲求充足との間には負の相関が見られた。

教職志望度・非教職志望度

教職志望度と非教職志望度を共に尋ねているのは、どちらともつかず迷っている状態を捕捉するためである。この教職志望度と非教職志望度より、職業決定度を算出する。職業決定度の算出は、(教職志望度) - (非教職志望度)により行う。この値は-5から5の範囲となる。負の値となるほど、教職以外の職業への志望が強く、正の値となるほど教職への志望が強いということになる。また0の値の場合は、どちらとも決めかねている状態である。ここから職業決定度が正の値の者を教職志望群、負の値の者を非教職志望群とした。また、職業決定度が0の者はどちらとも言えない群とした。各群の人数分布は表4-2に示す。

表4-2 4月 教職志望度・非教職志望度分布

教職志望群	どちらとも言えない	非教職志望群	計(人)
100	21	50	171

教職志望群と非教職志望群の各下位尺度の差について

教職志望群と非教職志望群の各下位尺度得点の差を対応のない t 検定を行い確認した(表 4-3)。動機づけ尺度の内的調整, 同一化的調整, 取り入れ的調整と欲求充足尺度の全てにおいて, 教職志望群の方が非教職志望群よりも, 有意に高い値であった。

動機づけと欲求充足の関連について

動機づけと欲求充足の関連について, 欲求充足下位尺度を独立変数とし, 動機づけの下位尺度を従属変数とした重回帰分析を行う。重回帰分析は, 調査対象者全体を対象とした群, 教職志望群のみ, 非教職志望群のみの3群について行った。結果を表 4-4 に示す。以降で各従属変数毎に結果を述べる。

内的調整

調査対象者全体を対象とし, 従属変数が動機づけの内的調整の場合は, 自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。また決定係数 $R^2=.175$ ($p<.001$) であった。

教職志望群を対象とした場合は, コンピテンス欲求充足のみが正の有意な影響力を持つことが示された。決定係数 $R^2=.091$ ($p<.01$) であった。

非教職志望群を対象とした場合は, いずれの欲求充足にも有意な影響力は見られなかった。決定係数 $R^2=.139$ ($p<.05$) であった。

同一化的調整

調査対象者全体を対象とし, 従属変数が動機づけの同一化的調整の場合は, 関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。また決定係数 $R^2=.164$ ($p<.001$) であった。

教職志望群を対象とした場合も, 関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。決定係数 $R^2=.150$ ($p<.001$) であった。

非教職志望群を対象とした場合は, いずれの欲求充足にも有意な影響力は見られなかった。決定係数 $R^2=.103$ ($p<.05$) であった。

取り入れ的調整

調査対象者全体を対象とし, 従属変数が動機づけの取り入れ的調整の場合は, 関係性欲求充足に有意な正の影響が見られた。また自律性欲求充足には負の有意な影響が見られた。決定係数 $R^2=.068$ ($p<.01$) であった。

教職志望群を対象とした場合も, 関係性欲求充足に有意な正の影響が見られた。また自律性欲求充足には負の有意な影響が見られた。決定係数 $R^2=.122$ ($p<.01$) であった。

非教職志望群を対象とした場合は, いずれの欲求充足にも有意な影響力は見られな

かった。決定係数 $R^2 = .013$ (n.s.) であった。

外的調整

調査対象者全体を対象とし、従属変数が動機づけの外的調整の場合は、自律性欲求充足に負の有意な影響力が見られた。決定係数 $R^2 = .097$ ($p < .001$) であった。

教職志望群を対象とした場合も、自律性欲求充足に負の有意な影響力が見られた。決定係数 $R^2 = .148$ ($p < .001$) であった。

非教職志望群を対象とした場合でも、自律性欲求充足に負の有意な影響力が見られた。決定係数 $R^2 = .028$ (n.s.) であった。

考 察

本節では、1 時点での欲求充足と動機づけの関連を検討した。検討にあたっては、調査対象者を教職志望の有無による分類を試みた。縦断的調査による、教育実習の効果については、次節に譲る。

欲求充足尺度、動機づけ尺度の下位尺度は3章と同様のものを採用している。本節における、欲求充足尺度の信頼性係数も3章において示された信頼性係数とそれほど変わらない。また動機づけ下位尺度の信頼性係数は3章に比べ若干低かったがそのまま使用した。

各下位尺度間の相関について

各下位尺度間の相関係数の値は、概ね第3章における下位尺度間相関と違いは見られなかった。

教職志望群と非教職志望群の各下位尺度の差

教職志望群と非教職志望群の間で、尺度値間に有意差が見られなかったのは、学習動機づけの外的調整である。これ以外の全ての下位尺度において有意差が見られた。学習動機づけの下位尺度において、取り入れ的調整、同一化的調整、内的調整に有意差がみられたことは、質問紙の調査項目から考えても妥当であろう。教職を志望している者の方が、教員になるための勉強を自律的に行っているということである。欲求充足においても、教職志望者の方が有意に高い値となっており、志望職種と在籍学部や学習カリキュラムなどの本人のおかれた環境が適合している者の方が、より欲求が充足されていると考えられた。

欲求充足と動機づけの関連について

欲求充足と動機づけの関連を検討するため、竹村(2010)にならい重回帰分析を行った。結果、動機づけの調整段階によって、影響を及ぼす欲求充足は異なることが示された。調査対象者全体について概観すると、外的調整のような外発的動機づけの段階では、自律性欲求の充足が外的調整を低下させる可能性が示された。自律的に学ぼうという意欲を持つことで、「やらされてやる」動機づけである外発的動機づけが低下するというのは、自己決定理論によくあてはまると言える。

また、自己決定性が一段高まり、取り入れ的調整の段階となると関係性欲求の充足が影響力を持ち始める。第3章でも触れたように、Ryan & Deci(2000)は、自己調整

の過程において、価値の内在化の初期には関係性欲求充足が必要で、内在化が進行すると自律性欲求充足やコンピテンス欲求充足が重要となると述べる。取り入れ的調整の価値の内在化の初期段階とされているため、ここで関係性欲求充足が正の影響をみせていることは、自己決定理論にあてはまることである。

さらに、同一化的調整から内的調整へ進行するにつれ、影響力をもつ欲求充足が関係性欲求充足から自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足へ移行していることがわかる。本章における調査対象者全体での結果でも、第3章と同様に、Ryan & Deci (2000)の述べる、内在化の進行過程が表れたと言えるだろう。

教職志望・非教職志望別に見た動機づけと欲求充足の関連

さらに、志望職業別に調整段階それぞれについて検討する。

内的調整においては、教職志望群では、コンピテンス欲求の充足が、内的調整を高めるが、非教職志望群では、いずれの欲求充足も内的調整に対して影響を及ぼさなかった。これは、t検定においても有意差が見られた項目であり、教員になるための勉強に興味関心をもって取り組むことと、教職以外の職業への志望を持つことは相容れないだろう。なお決定係数の値が小さいことは、本調査の重回帰分析ほぼ全てで言えることである。

同一化的調整においては、教職志望群では、関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足が、同一化的調整を高めることが示されている。教職志望群では学習を通じて、周囲との関係が良好になり、有能感を感じられると、学習の意味を自己の価値と統合的に感じながら学習できるようになると言える。

非教職志望群ではいずれの欲求充足も同一化的調整に対して影響を強い影響を及ぼさなかったが、決定係数が有意であることから、微力ながらも関係性欲求充足や、コンピテンス欲求充足などが影響を及ぼしている可能性もある。

取り入れ的調整においては、教職志望群では関係性欲求が充足されると取り入れ的調整が高くなり、自律性欲求が充足されるほど、取り入れ的調整が低くなるという結果が示された。これは前述した通り、内在化の初期段階に見られるものだと考えられる。

非教職志望群では、内的調整、同一化的調整と同様に、いずれの欲求充足も影響を与えていなかった。さらに決定係数も非常に小さく有意ではないことから、非教職志望群において、価値の内在化初期段階では、欲求充足以外の要因が影響を与えるだろうことが予想された。ただし本調査では検討されていないためこれ以上は言及を避ける。

外的調整では、教職志望群・非教職志望群共に、自律性欲求の充足が外的調整を弱めることを示している。調査対象者全体を分析対象とした場合と同じ傾向であり、教職志望を問わず、非自己決定的な動機づけは、自律性欲求が充足されるほど低下すると言えよう。

以上より、仮説1(教員志望学生の方が、教員非志望学生よりも、自律的な学習動機づけが高い)は支持されたと言えるだろう。また仮説2(教員志望学生と教員非志望

学生では、学習動機づけと欲求充足の関連が異なる)は、動機づけの調整段階によっては異なる場合と同様である場合があり、一概には支持できないとする。

次節において縦断的研究法により、動機づけと欲求充足の関連を検討する。

第 2 節

目 的

本節では、第 1 節において、回答をした被調査対象者を対象に再度調査を行った。これは教育実習が欲求充足に及ぼす効果を検討するため、縦断的研究法を採る必要があるためである。

方 法

調査実施時期

2015 年 7 月

調査対象者

4 章第 1 節での調査に回答した、東北地方の国立大学で教員養成学部にも所属する学生で 2013 年度入学生 171 名(男 64 名, 女 107 名)。学年では 3 学年に相当。

調査方法

教職関連科目において質問紙調査を行った。縦断的な調査の一部であるため、各自個人を特定する番号の記入を求めた。

質問紙の構成

質問紙は、4 章 1 節の調査において使用したものと同一のもの、新たに欲求充足についての尺度を加えた。

①教職志望度、非教職志望度：調査実施時点での、教職への就職希望と非教職への就職希望をそれぞれ 6 件法で尋ねた。教職または非教職への希望が高いほど、高い値となる。

②心理的欲求充足尺度(以下欲求充足尺度)：心理的欲求充足尺度は、大久保・長沼・青柳(2003)が Deci & Ryan(2000)の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を翻訳した尺度である。この尺度は(a)関係性欲求充足 9 項目、(b)自律性欲求充足 6 項目、(c)コンピテンス欲求充足 6 項目の計 21 項目からなる。「あなた自身や、あなたの身の回りのこと、あなたの生活にどれだけあてはまるか」と教示文を呈示し、5 件法により回答を求めた。

③学習動機づけ尺度(以下動機づけ尺度)：「教員になるための勉強をする理由」について測定するため、安藤(2005)の大学での学習動機づけ尺度 20 項目中、剰余項目となった 6 項目を除き、14 項目を使用した。この尺度は(a)内的調整 3 項目、(b)同一化的調整 5 項目、(c)取り入れ的調整 3 項目、(d)外的調整 3 項目からなる。さらに、教員養成系学部特有の理由と考えられた、「教員免許を取得しなければならないから」という 1 項目を加え全 15 項目とした。実施の際には、「あなたが、教員になるための勉強をする理由はどのようなものですか」と教示文を呈示し、5 件法にて回答を求めた。

分析方法

欲求充足と動機づけの関連を検討するにあたり、第3章では母集団が複数であったため、多母集団同時分析を行ったが、本章2節においては縦断的研究法による、事前事後の影響を測定するため、階層的重回帰分析により検討する。階層的重回帰分析とは、「分析者の仮説や先行の理論に基づいてあらかじめ決まった順番で独立変数を投入し、その投入する順番によって、従属変数に対する説明率がどれだけ増加していくかを確認する方法(小松, 2006, p143)」である。竹村(2010)においても、階層的重回帰分析によって欲求充足と動機づけの関連を検討しており、本章2節においても同様の分析方法を採用することとする。分析には、IBM SPSSver22.0 及び Amos22.0 を使用した。

結 果

3章第1節、第2節及び4章1節において使用している、欲求充足尺度、動機づけ尺度は3章1節において採用した因子構造を採用する。

欲求充足尺度の下位因子

本研究における信頼性の確認のため、各下位因子の α 係数を算出した。それぞれ関係性欲求充足 $\alpha=.851$ 、自律性欲求充足 $\alpha=.796$ 、コンピテンス欲求充足 $\alpha=.746$ であった。3つの欲求充足の α 係数は十分に高いため、信頼性は保証されたものとみなす。

以降の分析では、逆転項目を反転させた上、関係性欲求充足9項目、自律性欲求充足6項目、コンピテンス欲求充足6項目をそれぞれ加算し、項目数で除したものを下位尺度得点として使用する。

動機づけ尺度の下位因子

本研究における、各下位因子の信頼性係数は、内的調整 $\alpha=.842$ 、同一化的調整 $\alpha=.901$ 、取り入れ的調整 $\alpha=.843$ 、外的調整 $\alpha=.892$ であった。4下位因子全ての α 係数が十分に高い値であり、信頼性は保証されたと言える。

各下位尺度相関係数の検討

欲求充足尺度、動機づけ尺度の下位尺度間相関係数を算出した(表 4-5)。動機づけ尺度については、第4章、第5章第1節同様に、内的調整と同一化的調整、同一化的調整と取り入れ的調整、取り入れ的調整と外的調整という、動機づけの調整段階が隣り合う同士の相関は高い値が見られた。しかし、調整段階で見ると、離れた関係にある内的調整と外的調整の間にも有意な正の相関が見られており、この点がこれまでと異なる結果であった。

調査実施時期の差の検討

第4章第1節にて収集し、分析を行ったデータ(4月データと呼ぶ)と、今回収集したデータ(7月データと呼ぶ)について対応のある t 検定を用いて、動機づけ及び欲求充足の各下位尺度得点の差の確認を行った(表 4-6)。結果、外的調整のみ、有意に7月の方が有意に高い値となったが、他の下位尺度に有意な差は見られなかった。よっ

てこの結果は仮説 1 を支持しなかった。竹村(2010)では、内的調整において、実習後の方が有意に高いことが示されているが、本研究では t 検定によっては、仮説を支持する結果は得られていなかった。よって、教育実習によって、動機づけの調整段階に変化があるとは言いがたいと考えられた。

教職志望度・非教職志望度

この値は-5 から 5 の範囲となる。負の値となるほど、教職以外の職業への志望が強く、正の値となるほど教職への志望が強いということになる。また 0 の値の場合は、どちらとも決めかねている状態である。ここから職業決定度が正の値の者を教職志望群、負の値の者を非教職志望群とした。また、職業決定度が 0 の者はどちらとも言えない群とした。それぞれの人数を表 4-7 に示す。

表4-7 7月 教職志望度・非教職志望度分布

教職志望群	どちらとも言えない	非教職志望群	計(人)
97	23	51	171

教職志望群と非教職志望群の各下位尺度の差について

教職志望群と非教職志望群における 4 月と 7 月の下位尺度得点の差を検討するため、二要因分散分析(混合計画)を行った(表 4-8)。全ての下位尺度項目において交互作用は見られなかった。また、4 月はほぼ全ての下位尺度項目において、教職志望群の方が、非教職志望群よりも有意に高い値を示した。7 月では、内的調整、同一化的調整、取り入的調整において、教職志望群の方が非教職志望群よりも有意に高い値が見られた。

教職志望と非教職志望の変化について

4 月の教職志望度・非教職志望度と 7 月の教職志望度・非教職志望度を組合わせて、志望の変化を追った(表 4-9)。

表4-9 4月と7月志望職業変化継続人数

教職志望群	教職→非教職志望	非教職志望→教職	非教職志望群	計(人)
84	6	5	41	136

表 4-9 における、教職志望群は 4 月も 7 月も教職志望だった者である。非教職志望群は同様に 4 月も 7 月も非教職志望だった者である。教職→非教職志望は 4 月は教職志望であったが、7 月には非教職志望となった者である。逆に非教職志望→教職は 4 月は教職志望であったが、7 月には教職志望となった者である。このうち、4 月と 7 月で志望が継続している群をそれぞれ教職志望群、非教職志望群とし分析する。志望が変化した者については、人数が少数であるため、今回は検討しない。また、総計が 136 人となっているのは、4 月、7 月のいずれかにおいて未回答の者が存在するためである。

動機づけと欲求充足の関連について

動機づけと欲求充足の関連について、階層的重回帰分析により検討する。動機づけの下位尺度を従属変数とし、ステップ1において、4月の動機づけの同じ下位尺度を投入する。ステップ2において、4月の動機づけ下位尺度共に、欲求充足下位尺度を独立変数として投入する。階層的重回帰分析は、調査対象者全体を対象とした群、教職志望群のみ、非教職志望群のみの3群について行った。その結果を表4-10に示す。以降で各従属変数毎に結果を述べる。

内的調整

調査対象者全体に対し、内的調整を従属変数とした場合、4月の内的調整の影響を統制した上で、ステップ2で自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が内的調整に対して有意な正の影響をもった。ステップ2での決定係数は $R^2=.614$ ($p<.001$) となった。

教職志望群を対象とした場合は、ステップ2で自律性欲求充足に正の有意な影響力が見られた。またステップ2での決定係数 $R^2=.543$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合は、ステップ2でコンピテンス欲求充足に正の有意な影響力が見られた。ステップ2での決定係数 $R^2=.692$ ($p<.001$) となった。

同一化的調整

調査対象者全体に対し、同一化的調整を従属変数とした場合、4月の同一化的調整の影響を統制した上で、ステップ2で全ての欲求充足が同一化的調整に対して有意な正の影響を持った。ステップ2での決定係数は $R^2=.672$ ($p<.001$) となった。

教職志望群を対象とした場合は、ステップ2で関係性欲求充足、自律性欲求充足に正の有意な影響力が見られた。またステップ2での決定係数 $R^2=.693$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合は、ステップ2でコンピテンス欲求充足に正の有意な影響力が見られた。ステップ2での決定係数 $R^2=.664$ ($p<.001$) となった。

取り入れ的調整

調査対象者全体に対し、取り入れ的調整を従属変数とした場合、4月の取り入れ的調整の影響を統制した上で、ステップ2で関係性欲求充足のみが取り入れ的調整に対して有意な正の影響をもった。ステップ2での決定係数は $R^2=.582$ ($p<.001$) となった。

教職志望群を対象とした場合でも、ステップ2で関係性欲求充足に正の有意な影響力が見られた。またステップ2での決定係数 $R^2=.550$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合は、ステップ2で関係性欲求充足と、コンピテンス欲求充足に正の有意な影響力が見られた。ステップ2での決定係数 $R^2=.818$ ($p<.001$) となった。

外的調整

調査対象者全体に対し、外的調整を従属変数とした場合、4月の外的調整の影響を統制した上で、ステップ2で関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足が外的調整に対して有意な正の影響をもった。ステップ2での決定係数は $R^2=.535$ ($p<.001$) となっ

た。

教職志望群を対象とした場合では、ステップ2で関係性欲求充足に正の有意な影響力が見られた。またステップ2での決定係数 $R^2=.481$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合は、ステップ2でコンピテンス欲求充足に正の有意な影響力が見られた。またステップ2での決定係数 $R^2=.634$ ($p<.001$) となった。

考 察

本節では、2時点間の欲求充足と動機づけの関連を検討した。検討にあたり、1節と同様に調査対象者を教職志望の有無によって分類した。本節では縦断的研究による教育実習の効果も含め考察を行う。

各下位尺度間の相関について

各下位尺度間の相関はこれまでと異なる点がある。まず外的調整と内的調整、外的調整と同一化的調整の間に有意な正の相関が見られることである。これは、Ryan & Connell(1989)が自己決定理論における動機づけの自律性の段階性を示すために採用した、隣り合う動機づけの調整段階の相関は高く、離れた動機づけの調整段階の相関は低い、という基準を十分には満たしていない。しかしながら、隣あう調整段階の相関に.5以上という高い相関が見られており、これに比べると今回得た値は低い相関であるとも言える。よって本章2節では動機づけ尺度は、シンプレクス構造を採用しているとみなした。

実習前後の差について

実習前と実習後では、学習動機づけの外的調整が実習前に比べ、実習後が高くなった。実習によって「やらされてやる」動機づけが高まったと断言は出来ないが、4月と7月の間に、強制されるような場面の存在が推測された。

欲求充足と動機づけの関連について

欲求充足と動機づけの関連を検討するため、竹村(2010)にならい階層的重回帰分析を行った。結果、1節と同様に動機づけの調整段階によって、影響を及ぼす欲求充足は異なることが示された。調査対象者全体について概観すると、外的調整から同一化的調整にかけて、関係性欲求充足の影響力がみられた。1節の結果と異なる点は、取り入れ調整の段階から関係性欲求充足の影響が見られていた点である。1節においても述べたが、外的調整から取り入れ調整、同一化的調整において関係性欲求の充足による影響が見られるということは、Ryan & Deci(2000)による、価値の内在化の進行過程に類似していると言えるだろう。

さらに、同一化的調整から内的調整へ進行するにつれ、影響力をもつ欲求充足が関係性欲求充足から自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足へ移行していることがわかる。本章における調査対象者全体での結果でも、第3章や第4章1節と同様に、Ryan & Deci(2000)の述べる、内在化の進行過程が表れたと言えるだろう。

教職志望群と非教職志望群の差について

教職志望群と非教職志望群の間で有意な差が見られたのは、外的調整のみであった。

1 節では外的調整以外の全てに有意な差が見られていたが、今回は見られない。実習前後に差は見られていないことから、非教職志望群の得点が4月に比べて上昇したと考えられるだろう。1 節は4月に調査を行い、その後調査対象者は恒常的な教育実習^{*1}を受講している。この経験が、教員を志望しない者にとって、教員になるための学習が興味深いものへと変化したとも考えられる。

さらに個々の動機づけを検討する。内的調整では、教職志望群では自律性欲求充足が、実習前の内的調整の影響を統制した後も影響を示している。非教職志望群ではコンピテンス欲求充足が、実習前の内的調整の影響を統制した後も影響を示している。よって、教職を志望する者は実習によって自律性欲求が充足されると、内発的に学業に取り組むようになり、教職を志望しない者は、実習によってコンピテンス欲求が充足されると、内発的に学業に取り組むようになると言えるだろう。

同一化的調整では、教職志望群は、実習前の同一化的調整の影響を統制した後も、関係性欲求と自律性欲求の充足によって自律的に学ぶことができると言える。非教職志望群ではコンピテンス欲求の充足によって、自律的な学びが高まるといえる。

取り入的調整においては、教職志望群、非教職志望群共に、実習前の取り入的調整の影響を統制した後も、関係性欲求の充足によって自律的に学ぶことができると言えそうである。さらに非教職志望群ではコンピテンス欲求の充足によっても、自律的な学びが高まるといえる。

外的調整では、4月の外的調整を統制した後、教職志望群、非教職志望群で共通する欲求充足は見られない。教職志望群では関係性欲求充足から有意な影響が見られる。非教職志望群では、コンピテンス欲求充足に有意な影響が見られる。1 節の調査では、教職志望群、非教職志望群共に自律性から負の影響を受けていたが、今回はその影響は見られない。

非教職志望群においては、1 節の調査では欲求充足と動機づけの間にほぼ関連が見られなかった。しかし、教育実習後の7月には、欲求充足による動機づけに対する影響がよく見られるようになった。教育実習単体の効果とは言いがたいが、4月から7月の間に欲求充足の得点が高くなっていることも関連していると考えられる。

さらに階層的重回帰分析の結果全体を通して、4月の動機づけの調整段階のもつ影響力の大きさが示された。ここから、4月時点での学習動機づけの調整段階は、教育実習を経験した後の7月においても、変わらず影響を与えるということを示すだろう。このことから、学習に対する価値付けは、短期間に変化するものではないと言えるのではないだろうか。3つの基本的欲求充足も重要であるが、学習に対する当初の価値付けを、どれだけ内在化が進んだ段階にできるかが、学習者が自律的な動機づけを持つ上で重要なのではないかと考える。

*1 この実習は3年次に、附属学校園において年間を通じて定期的に観察実習、教育実習を行うものである。

第4章まとめ

4章では、次の2つの仮説について、縦断的研究法を用いて検討した。

仮説1 教職志望学生の方が、非教職志望学生よりも、自律的な学習動機づけが高い。

仮説2 教職志望学生と非教職志望学生では、学習動機づけと欲求充足の関連が異なる。

縦断的研究法として、2時点での調査データを分析対象とした。それぞれ大学3年4月、ならびに7月である。仮説1は、4月の調査においては、支持された。しかしながら7月の調査では支持されなかった。7月の調査において、仮説1が支持されなかった原因として、非教職志望学生の自律的な学習動機づけが、4月に比べて7月では上昇し、教職志望学生と同程度まで上昇したために、7月の調査では、教職志望学生と非教職志望学生の間に差が見られなかったと推測される。またこの点から、非教職志望学生にとって、実習は意味のある経験となったのではないかと推測される。

仮説2は4章1節、2節を通じて支持されたと言えるだろう。また動機づけの自律性に対して、心理的欲求充足はそれぞれ働きが異なると言えよう。これは3章においても示された結果である。志望職種の違いによる欲求充足の関連の違いは、実際の学びの場における支援に活かすことが望ましい。例えば、実習後の学生のうち、教職志望学生では、自律性欲求を充足するような経験やサポートを行うことによって、より自律的な学習動機づけを涵養することができるだろう。また、非教職志望学生に対しては、自律性欲求の充足よりも、コンピテンス欲求を充足するようなサポートを行うことによって、将来の職業に関係のないカリキュラムであっても、内発的に学ぶことができるようになるだろう。

表4-1 4月の動機づけ下位尺度、欲求充足下位尺度間相関

	1.内的調整	2.同一化的調整	3.取り入れ的調整	4.外的調整	5.関係性欲求充足	6.自律性欲求充足	7.コンピテン ス欲求充足
1		0.568 ***	0.246 **	-0.128	0.231 **	0.354 ***	0.404 ***
2			0.435 ***	-0.076	0.330 ***	0.231 **	0.369 ***
3				0.256 **	0.196 *	-0.093	0.088
4					-0.095	-0.335 ***	-0.180 *
5						0.380 ***	0.378 ***
6							0.560 ***
7							

** $p < .01$

* $p < .05$

表4-3 教職志望群・非教職志望群の差の検定結果

		平均値	(SD)	t 値(df=148)
内的調整	教職	3.550	(0.751)	3.281 **
	非教職	3.100	(0.868)	
同一化的調整	教職	4.253	(0.722)	2.368 *
	非教職	3.947	(0.798)	
取り入的調整	教職	3.785	(0.538)	4.180 ***
	非教職	3.337	(0.757)	
外的調整	教職	1.953	(0.797)	-0.385
	非教職	2.013	(1.077)	
関係性欲求	教職	3.842	(0.581)	2.172 *
	非教職	3.624	(0.575)	
自律性欲求	教職	3.262	(0.478)	2.071 *
	非教職	3.077	(0.584)	
コンピテンス欲求	教職	3.190	(0.499)	2.595 *
	非教職	2.963	(0.514)	

** $p < .01$

表4-4 動機づけと欲求充足について重回帰分析結果

独立変数	従属変数											
	内的調整		同一化的調整		取り入れ的調整		外的調整		全体		非教職志望	
	全体	β	全体	β	全体	β	全体	β	全体	β	全体	β
関係性	0.058	0.077	0.226**	0.297**	0.242**	0.311**	0.037	-0.116	0.097	0.097	0.097	0.097
自律性	0.172*	0.075	-0.020	-0.088	-0.266**	-0.329**	-0.350***	-0.382**	-0.379*	-0.379*	-0.379*	-0.379*
コンピテンンス	0.285**	0.262*	0.295**	0.257*	0.145	0.169	0.002	0.029	0.134	0.002	0.029	0.134
R^2	0.175***	0.091**	0.164***	0.150***	0.068**	0.122**	0.097***	0.148***	0.028	0.097***	0.148***	0.028

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

表4-5 7月動機づけ尺度下位尺度、欲求充足尺度下位尺度間相関

	1.内的調整	2.同一化的調整	3.取り入れの調整	4.外的調整	5.関係性欲求充足	6.自律性欲求充足	7.コンピテンス欲求充足
1		0.734 ***	0.583 ***	0.363 ***	0.531 ***	0.618 ***	0.631 ***
2			0.737 ***	0.332 ***	0.655 ***	0.602 ***	0.620 ***
3				0.516 ***	0.698 ***	0.559 ***	0.561 ***
4					0.438 ***	0.352 ***	0.383 ***
5						0.709 ***	0.661 ***
6							0.763 ***
7							

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

表4-6 4月と7月の差の検定

		平均値	(SD)	t値(df=170)
内的調整	3年4月	3.343	(0.822)	-1.244
	3年7月	3.425	(1.004)	
同一化的調整	3年4月	4.113	(0.753)	0.320
	3年7月	4.094	(0.924)	
取り入的調整	3年4月	3.650	(0.635)	-0.176
	3年7月	3.662	(0.884)	
外的調整	3年4月	2.021	(0.923)	-2.172 *
	3年7月	2.195	(1.150)	
関係性欲求	3年4月	3.766	(0.591)	-0.972
	3年7月	3.817	(0.797)	
自律性欲求	3年4月	3.186	(0.520)	-1.249
	3年7月	3.260	(0.799)	
コンピテンス欲求	3年4月	3.074	(0.549)	-1.044
	3年7月	3.138	(0.797)	

* $p < .05$

表4-8 教職志望群・非教職志望群の差の検定結果

	4月		7月		df	交互作用		被験者間		被験者内	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)		F値	F値	F値	F値		
内的調整	教職	3.544 (0.789)	3.615 (0.936)	1,123	0.278	6.836 *	4月 非教職<教職**	1.831			
	非教職	3.081 (0.930)	3.244 (1.263)	1,123	0.005	6.054 *	7月 非教職<教職*	0.463			
同一化的調整	教職	4.254 (0.749)	4.314 (0.849)	1,123	0.209	12.446 **	4月 非教職<教職***	0.972			
	非教職	3.911 (0.719)	3.959 (1.141)	1,123	0.006	1.403	7月 非教職<教職*	3.736			
取り入れの調整	教職	3.790 (0.548)	3.837 (0.854)	1,123	1.429	0.646	4月 非教職<教職*	1.646			
	非教職	3.301 (0.813)	3.431 (1.143)	1,123	2.411	0.793	4月 非教職<教職*	3.022			
外的調整	教職	1.873 (0.746)	2.075 (1.105)	1,123	0.436	1.98	4月 非教職<教職*	1.294			
	非教職	2.065 (1.070)	2.285 (1.429)	1,123	0.006	1.403	7月 非教職<教職*	3.736			
関係性欲求	教職	3.852 (0.585)	3.858 (0.783)	1,123	1.429	0.646	4月 非教職<教職*	1.646			
	非教職	3.669 (0.551)	3.848 (1.015)	1,123	2.411	0.793	4月 非教職<教職*	3.022			
自律性欲求	教職	3.290 (0.447)	3.304 (0.761)	1,123	0.436	1.98	4月 非教職<教職*	1.294			
	非教職	3.069 (0.619)	3.329 (1.050)	1,123	0.436	1.98	4月 非教職<教職*	1.294			
コンピテンズ欲求	教職	3.200 (0.470)	3.240 (0.707)	1,123	0.436	1.98	4月 非教職<教職*	1.294			
	非教職	3.000 (0.545)	3.150 (1.093)	1,123	0.436	1.98	4月 非教職<教職*	1.294			

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

表4-10 教職志望度別動機づけと欲求充足について重回帰分析結果

独立変数	従属変数											
	内的調整			同一化の調整			取り入れの調整			外的調整		
	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2
step1	0.326***	0.316***	0.313***	0.319***	0.390***	0.173**	0.144***	0.161**	0.095	0.261***	0.230***	0.154*
step2	0.297***	0.249***	0.409***	0.360***	0.318***	0.622***	0.447***	0.411***	0.741***	0.280***	0.276***	0.517***
step1 4月動機	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β
step2 4月動機	0.571***	0.562***	0.560***	0.565***	0.625***	0.416**	0.379***	0.401***	0.308	0.510***	0.479***	0.393*
関係性	0.432***	0.413***	0.435***	0.442***	0.475***	0.369***	0.310***	0.203*	0.285**	0.594***	0.52***	0.483***
自律性	0.080	0.077	0.108	0.281***	0.285**	0.274	0.439***	0.507***	0.564***	0.255**	0.286*	0.294
コンピテンス	0.243**	0.276*	0.19	0.180*	0.342**	-0.043	0.163	0.241	-0.246	0.164	0.218	0.062
	0.291***	0.218	0.388*	0.222**	-0.005	0.602**	0.136	-0.051	0.586***	0.177*	0.072	0.416*
R^2	0.614***	0.543***	0.692***	0.672***	0.693***	0.664***	0.582***	0.550***	0.818***	0.535***	0.481***	0.634***

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

第5章

基本的心理的欲求充足と学校適応感

問題と目的

Deci & Ryan の自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000) では、人間の基本的心理的欲求とされる関係性欲求、自律性欲求、コンピテンス欲求の3つが充足すると、well-being が促進され、また充足されない場合、不幸な状態になるとしている。

多くの先行研究において、基本的心理的欲求と well-being の関連が検討されている (Niemic, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006 ; Milyavskaya, Gigras, Mageau, Koestner, Gagnon, Fang, & Boiché, 2009 ; Sheldon & Gunz, 2009 ; Sheldon & Hilpert, 2012)。また well-being 以外にも、大久保・長沼・青柳 (2003) は心理的欲求充足と、個人が環境に適合している感覚であるところの、適応感との関連を検討している。彼らは適応感を well-being の一部と見なし、適応感を構成する4要因を挙げている。4要因のうち、居心地の良さの感覚と関係性欲求の充足、課題・目的の存在と関係性欲求・自律性欲求・コンピテンス欲求の充足、被信頼・受容感と関係性欲求・コンピテンス欲求の充足、劣等感のなさ と自律性欲求の充足が関連していた。大久保他 (2003) の用いた適応感という概念は、研究者によって定義が異なっている。なかでも栗原 (2010) は適応感とは、個人と環境との主観的な関係であり、適応の一指標である述べる。この学校への適応感、すなわち学校適応感とは学校に関わることへの適応感であり、勉強や級友との関係、教師との関係など学校内における多くの場面についての適応感が考えられる。栗原 (2010) は学校適応感としながらも、学校以外の場面での適応感も子どもにとって重要であると考え、6因子からなる、学校適応感を提唱している。

また、学校適応感の別の側面として、学校の影響と学級集団の影響があげられる。大久保 (2005) は中高生の学校適応感、学校ごとに異なると考え、中高生を対象に学校適応感の学校毎の差を検討している。また江村・大久保 (2012) は、小学生の学校適応感、学級の特徴によって異なると考え、学級の特徴別に児童の適応感を研究している。江村・大久保 (2012) では、学級の特徴を担任教師の認知する学級雰囲気をもとに分類している。大久保 (2005) においては、学校適応感には学校によって違いが見られた。また、江村・大久保 (2012) においては、教師の認知する学級の雰囲気によって、児童の学校適応感に差が見られた。

ただ江村・大久保 (2012) の用いた担任教師の学級についての認知は、学級の成員である児童生徒の認知とズレがある可能性もある。よって、担任教師の認知は取り入れずに、児童生徒の学校適応感を検討する必要があるだろう。

以上より、本章では、Ryan & Deci (2000) の自己決定理論より、心理的欲求充足は適応を促すと考えられることから、心理的欲求充足と学校適応感の関連について、学級の影響を含めて検討することを目的とする。この目的のために、栗原・井上 (2010)

が開発し標準化も行われている、学校環境適応感尺度(アセス)を使用し検討する。この学校環境適応感尺度(アセス)を使用することにより、学校環境以外の場面での適応感を含めた、児童生徒の適応感を測定することができる。さらにアセスは学級全体における児童生徒の学校適応感、学校全体における各学級の適応状況を算出することも可能である。また標準化されているため、学級、学年横断的な検討も可能である。

本研究では以下の仮説について検討する。

仮説1 心理的欲求充足と学校適応感には、正の関連がある。

仮説2 個人の心理的欲求充足と学校適応感の関連性の大きさは、学級による影響を受ける。

方 法

調査実施時期

2013年9月。

調査対象者

東北地方のA町立B小学校及びC小学校在籍の小学生134名(小学5年69名(男31,女38),6年65名(男28,女37))。同じくA町立D中学校在籍の中学生258名(1年83名(男26,女24),2年96名(男45,女51),3年79名(男31,女48))。

質問紙の構成

質問紙は2種の尺度からなる。

①学校環境適応感尺度「アセス」:「アセス」は、栗原・井上(2010)により開発・標準化された、子どもの学校環境における適応感を測定する尺度である。34項目からなり、5件法によって回答を求める。アセスは6つの下位要素から構成されており、各下位要素からも子どもの適応感を把握することが可能である。6つの下位要素は次の通りである。(a)生活満足感:生活全体に対して満足や楽しさを感じている程度を示す。また総合的適応感を示す。「まあまあ、自分に満足している」などの5項目からなる。(b)教師サポート:教師の支援がある、教師に認められているなどの、担任教師との関係が良好であると感じている程度を示す。「担任の先生はわたしのことをわかってくれている」などの5項目からなる。(c)友人サポート:友達からの支援がある、友達に認められているなど、友人関係が良好であると感じている程度を示す。「友だちは、わたしのことをわかってくれている」など5項目からなる。(d)非侵害的關係:無視、いじわる、拒否的・否定的な友達関係がないと感じている程度を示す。「友達から無視されることがある(逆転項目)」など5項目からなる。(e)向社会的スキル:友達への援助や友達との関係を作るスキルを持っていると感じている程度を示す。「あいさつはみんなにしている」などの5項目からなる。(f)学習適応感:学習方法がわかる、学習への意欲が高いなど、学習が良好だと感じている程度を示す。「自分は勉強はまあまあできると思う」など5項目からなる。この他、回答の一貫性を測定するために4項目が加えられている。

アセスでは、適応状態を、全般的な適応を反映する「生活満足感」、学習面の適応

を反映する「学習的適応」、対人面での適応を反映する「対人的適応」の3つの側面からとらえると井上(2010)は述べる。なお、「対人的適応」とは、「教師サポート」、「友人サポート」、「非侵害的サポート」、「向社会的スキル」を総合して得られる指標を指す。栗原(2010)は、アセスを実施することによって、教師による観察や面接相談だけではわからない、子どもの不適応状態の発見と支援に役立つと述べている。また栗原(2010)は、アセスは子ども本人の主観的な適応感、SOSサインを出している子どもの発見に敏感であり、個人だけではなく、学級、学年、学校全体の学校適応感の状態を測定することが可能であるとも述べる。

この「アセス」の特徴として他に、子どもの学校外の所属集団は一人一人違うことを考慮している点、子どものプライバシーに配慮し家庭のことを聞かずに、学校以外の場での適応状態を推測できる尺度になっている点がある。

②心理的欲求充足尺度：心理的欲求充足尺度は、大久保・長沼・青柳(2003)がDeci & Ryan(2000)の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を翻訳した尺度である。Deci & Ryanの自己決定理論において、内発的動機づけを高める要因であるとされる、心理的欲求(関係性、自律性、コンピテンス)の充足を測定する尺度である。全て学校での心理的欲求充足の状態を尋ねる項目である。(a)関係性欲求充足：「学校では、自分のまわりにいる人のことが好きだ」など9項目、(b)自律性欲求充足：「学校では、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6項目、(c)コンピテンス欲求充足：「学校では、自分のやっていることに達成感を感じる」など6項目の計21項目からなる。これを5件法により回答を求めた。大久保他(2003)は中学生、高校生、大学生計1103名に対してこの尺度を実施し、尺度の信頼性を確認している。本調査においては、小学5、6年生にも実施しているが、中学生に実施可能であることから、小学5、6年でも実施可能であると判断し使用した。

調査実施方法

質問紙を郵送し、児童・生徒の所属校教師に実施を依頼した。実施にあたっては実施マニュアルを同封した。また質問紙は無記名式自記式質問紙を用いた。

分析方法

本研究では、個人レベルの独立変数である心理的欲求充足によって、従属変数に及ぼす影響が、学級を単位とした場合に異なるかどうかを検討する。そのためにマルチレベル分析を行う。マルチレベル分析とは、階層的なデータを分析する手法である。本調査では、学級に所属する児童生徒は、学級にネストされているとみなすが、学校の別は問わない。あくまでも児童生徒は「学級」に所属しているとみなす。

児童生徒という個人レベルの上に学級レベルという階層が存在し、この階層を適切に分析するために、マルチレベル分析を用いる。分析にはHADver.14を使用した。

結 果

学校環境適応感尺度は、標準化された尺度であることから、生活満足感、教師サポ

ート、友人サポート、非侵害的關係、向社会的スキル、学習適應感、对人的適應のそれぞれに該当する各項目の和を項目数で除したものを、下位尺度得点として今後の分析では使用する。

また、心理的欲求充足尺度は先行研究である大久保他(2003)の下位因子を採用した。本研究における各下位因子の信頼性係数は、關係性欲求充足因子 $\alpha=.874$ 、自律性欲求充足因子 $\alpha=.687$ 、コンピテンス欲求充足因子 $\alpha=.757$ であった。各下位因子に該当する項目の和を項目数で除したものを、欲求充足下位尺度得点として今後の分析では使用する。

項目間相関分析について

各項目間の相関を確認するため、相関分析を行った(表 5-1)。全ての項目間で有意な相関が見られる。但し、非侵害的關係と他項目との間のみ、負の相関が見られるが、これは非侵害的關係の得点が低いほど、侵害的關係に無いことを指しているからである。

心理的欲求充足と学校適應感との間に、図 5-1 のような分析枠組みを想定した。図 5-1 は心理的欲求充足が、学級での適應感を反映する对人的適應、学習的適應を媒介として、全体的な適應感をあらわす生活満足感に関連するというものである。図 5-1 の、生活満足感は、児童・生徒の全体的な適應を表す変数である。生活満足感は、学校での適應感と学校以外の環境での適應感が反映すると栗原(2010)は述べる。また对人的適應と学習的適應は、教師との關係や、友人との關係や对人スキルを尋ねる項目から構成されている。このことから、对人的適應と学習的適應は学級という集団の影響が反映された適應感を表す変数と見なすことができる。図 5-1 の枠組みを検討する際には、学級の差を分析に取り込む必要がある。そこでまず、学級間の下位尺度得点の差を確認するため、学級毎の平均、SD を算出し、一要因分散分析を行った(表 5-2、表 5-3)。全ての下位尺度項目において、有意差が見られ、各学級の平均値には、差があることが確認された。

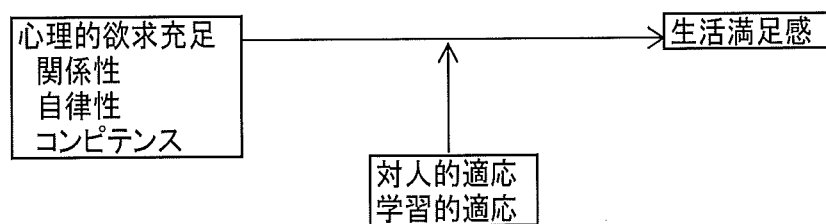


図5-1 心理的欲求充足と適應感分析枠組み

級内相関の確認

学級毎の分析を行うべきデータであるか確認するために、各変数の級内相関係数の確認を行った(表 5-4)。級内相関係数は集団内類似性を統計的に評価するために用いられる指標である(清水, 2014)。級内相関係数の算出には HAD ver14 を使用した。

生活満足感、学習的適応以外の級内相関は.1未満であるが、全ての級内相関に有意な値が見られた。よって本調査のデータは学級毎の影響を考慮した分析を行うべきであるといえる。あわせて表 5-1 より、心理的欲求充足の変数間に高い相関が見られたことから、多重共線性の可能性を確認するために VIF 値を求めた。結果 VIF 値は 1.78 から 2.19 であり、多重共線性の可能性は低いと判断した。以上より本調査の分析にはマルチレベル分析を採用することが望ましいと判断した。

マルチレベル分析の実施

分析の基本モデルとして、 Y_{ij} は、学級 j に所属する回答者 i の生活満足感を表す。 β_{0j} は切片を表す。 X_1 は関係性欲求充足得点、 X_2 は自律性欲求充足得点、 X_3 はコンピテンス欲求充足得点を表す。 β_{1j} 、 β_{2j} 、 β_{3j} は傾きを表し、 r は残差である。個人レベル(レベル 1)の式は以下の形で定義される。

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{1ij} - \bar{X}_{1j}) + \beta_{2j}(X_{2ij} - \bar{X}_{2j}) + \beta_{3j}(X_{3ij} - \bar{X}_{3j}) + r_{ij} \quad (1)$$

次に、集団レベル(レベル 2)の式は次の通りである。 W_1 は「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」の平均得点からなる「対人的適応」、 W_2 は「学習的適応」を表す。 γ は固定効果、 u は変量効果を表す。 γ_{00} は切片を表す。集団レベルの変数は全体平均による中心化を行い投入する。

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{02}(W_{2j} - \bar{W}_2) + u_{0j} \quad (2.1)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{12}(W_{2j} - \bar{W}_2) + u_{1j} \quad (2.2)$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{22}(W_{2j} - \bar{W}_2) + u_{2j} \quad (2.3)$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31}(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{32}(W_{2j} - \bar{W}_2) + u_{3j} \quad (2.4)$$

式(1)に式(2.1)から式(2.4)を代入したモデルを構成し、分析を行ったところ、 u_{0j} 、 u_{3j} 以外の変量効果の分散成分は有意ではなかったため、尾関・吉田(2009)にならい、 u_{0j} 、 u_{3j} 以外の変量効果を除外し、最終的に式(3)のモデルを採用した。

$$\begin{aligned} Y_{ij} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{02}(W_{2j} - \bar{W}_2) \\ & + \gamma_{10}(X_{1ij} - \bar{X}_{1j}) + \gamma_{11}(X_{1ij} - \bar{X}_{1j})(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{12}(X_{1ij} - \bar{X}_{1j})(W_{2j} - \bar{W}_2) \\ & + \gamma_{20}(X_{2ij} - \bar{X}_{2j}) + \gamma_{21}(X_{2ij} - \bar{X}_{2j})(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{22}(X_{2ij} - \bar{X}_{2j})(W_{2j} - \bar{W}_2) \\ & + \gamma_{30}(X_{3ij} - \bar{X}_{3j}) + \gamma_{31}(X_{3ij} - \bar{X}_{3j})(W_{1j} - \bar{W}_1) + \gamma_{32}(X_{3ij} - \bar{X}_{3j})(W_{2j} - \bar{W}_2) \\ & + u_{0j} + u_{3j} + r_{ij} \end{aligned} \quad (3)$$

式(3)に基づいた分析結果を、表 5-5 に示す。個人レベルでは、関係性欲求充足($\gamma_{10} = .287, p < .001$)、自律性欲求充足($\gamma_{20} = .370, p < .001$)、コンピテンス欲求充足($\gamma_{30} = .403, p < .001$)に有意な正の効果が見られた。この結果より個人レベルでは、関係性欲求、自

律性欲求、コンピテンス欲求が充足されている者は、生活満足感も高いと言える。このことから仮説1は支持された。

集団レベルでは、切片($\gamma_{00}=3.327, p<.001$)と対人的適応($\gamma_{01}=.958, p<.01$)、学習的適応($\gamma_{02}=.593, p<.001$)に有意な正の効果が見られた。この結果より集団レベル、即ち学級では、対人的適応、学習的適応共に高い学級では、成員の生活満足感も高いと言える。

個人レベルと集団レベルの交互作用では、関係性欲求充足と学習的適応($\gamma_{12}=.346, p<.01$)、コンピテンス欲求充足と対人的適応($\gamma_{31}=1.306, p<.05$)との間に、正の有意な効果が見られた。また、自律性欲求充足と対人的適応($\gamma_{21}=-.715, p<.05$)、コンピテンス欲求と学習的適応($\gamma_{31}=-.551, p<.05$)の間には、負の有意な効果が見られた。正の効果と負の効果がそれぞれ見られたため、全ての交互作用項に対して単純効果の分析を行った。その結果は図にして示す(図5-2, 5-3, 5-4, 5-5, 5-6, 5-7)。

単純効果の分析では、集団レベルの変数である、学習的適応、対人的適応の全体平均中心化値-1SDを低群、+1SDを高群とみなし、比較している。

図5-2では、対人的適応高群の学級において、関係性欲求充足が高い者の方が、関係性欲求充足が低い者よりも有意に生活満足感が高い。また関係性欲求充足が低い学級においても、同様の傾向が見られる。

図5-3は、集団レベルと個人レベルにおいて、有意な交互作用が見られた、自律性欲求充足と対人的適応についての単純主効果の分析結果である。対人的適応高群の学級においては、自律性欲求充足が高い者の方が、自律性欲求充足が低い者よりも生活満足感が有意に高い。また、対人的適応低群の学級においても、自律性欲求充足が高い者は、低い者に比べて、生活満足感が高い。しかしながら、対人的適応低群に比べて、対人的適応高群の方が、自律性欲求充足と生活満足感の関連が低い。そのため交互作用が見られたと言える。

図5-4は、図5-3と同様に、集団レベルと個人レベルにおいて、有意な交互作用が見られた、コンピテンス欲求充足と対人的適応についての単純主効果の分析結果である。対人的適応高群の学級において、コンピテンス欲求充足が高い者の方が、コンピテンス欲求充足が低い者に比べ、生活満足感が高い。しかし対人的適応低群の学級では、コンピテンス欲求充足と生活満足感に関連はみられなかった。

図5-5も、集団レベルと個人レベルにおいて、有意な交互作用が見られた、関係性欲求充足と学習的適応の単純主効果の分析結果である。学習的適応高群の学級において、関係性欲求充足が高い者は、関係性欲求充足が低い者よりも有意に生活満足感が高い。しかし学習的適応低群では、コンピテンス欲求充足の高低によって生活満足感に有意な差はみられなかった。

図5-6では、学習的適応高群の学級においても、低群の学級においても、自律性欲求充足が高い者は、自律性欲求充足が低い者よりも生活満足感が高いことを表している。

図5-7は、集団レベルと個人レベルにおいて有意な交互作用がみられた、コンピテ

ンス欲求充足と学習的適応の単純主効果の分析結果である。学習的適応低群の学級において、コンピテンス欲求充足が高い者は、コンピテンス欲求充足が低い者よりも生活満足感が高いことが示されている。学習的適応高群では、コンピテンス欲求充足の高低によって生活満足感に有意な差は見られなかった。

個人レベルと集団レベルの交互作用では、一部の交互作用に有意な値がみられたため、仮説2は一部支持されたとする。

考 察

本章においては、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)における、人間の基本的心理的欲求である、関係性欲求、自律性欲求、コンピテンス欲求の3つの欲求が充足されると、well-beingを促進するという説を、学校適応感をwell-beingの一部であると見なし、小中学生を対象として調査を行った。小中学生の学校適応感には学級の影響が存在することも考慮し、分析を行った。分析に際しては、図5-1に記した分析枠組みを想定した。学校適応感には学級の影響があると考えられたことから、一要因分散分析を行ったところ、全ての項目において有意なF値が得られた。よって、学級間の各項目の得点には差があることが示された。

そこで、児童生徒が学級にネストされていると仮定し、マルチレベル分析を用いて、児童生徒の学校適応感への影響を検討した。個人レベル、学級レベル、交互作用それぞれについて検討する。

個人レベルでの学校適応感への影響

個人レベルでは、関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足がそれぞれ、生活満足感に正の影響を及ぼすことが示された。よって、関係性欲求、自律性欲求、コンピテンス欲求が充足されている者は、学校適応感が高いと言える。またこれは個人レベルでの効果であるため、調査対象者全体に共通する傾向と言える。

学級レベルでの学校適応感への影響

学級レベルでは、対人的適応、学習的適応の両方が生活満足感に正の影響を及ぼすことが示された。よって、対人的適応と学習的適応が高い学級は、成員の学校満足感も高いといえる。対人的適応は、「教師サポート」・「友人サポート」・「非侵害的サポート」・「向社会的スキル」という児童生徒の対人関係に関する項目から合成された変数である。江村・大久保(2012)においても、小学生のどの学級においても、教師との関係、友人との関係と学校適応感の間には正の関連があることが報告されている。本調査の結果のうち、対人的適応から学校適応感への影響は、江村・大久保(2012)同様のものではあったと言えるだろう。

個人レベル×学級レベルの交互作用による学校適応感への影響

本調査において、個人レベルでは関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足が高いほど、学校適応感が高いことが示されている。また学級レベルでは対人的適応、学習的適応が高いほど、学校適応感が高いことも示されている。更に交互作用のレベルでは、対人的適応が高い集団の成員ほど、コンピテンス欲求の充足と学

校適応感に強い関連があることが示された。また対人的適応が低い集団の成員ほど、自律性欲求の充足と学校適応感に強い正の関連があることが示された。

学習的適応では、学習的適応が高い集団の成員ほど、関係性欲求の充足と学校適応感に正の関連があることが示された。また学習的適応が低い集団の成員ほど、コンピテンス欲求の充足と学校適応感に正の関連があることが示された。

本調査の結果を、教育実践の場に活かすとするところのような方略が考えられるであろうか。基本的な前提として、児童生徒の学校適応感はいい方が望ましい。この学校適応感に対し、関係性、自律性、コンピテンス欲求の充足が学校適応感の向上に影響を及ぼすことが示された。南・浅川・小林・西垣・村上(2015)が、中学生を対象とした調査において、学校生活に対する自信が低い者は、学校生活全体への満足感を感じていないと述べている。学校生活において児童生徒の3つの心理的欲求が充足されるような関わりを提供する必要がある。その上で、児童生徒の学校適応感は、校種や学年を問わず所属する学級の影響を受けることも示された。江村・大久保(2012)は、小学校は学級担任制であることから、中学高校とは異なり、担任教師からの影響が大きいと述べていた。本調査の結果では、学校適応感はい、中学生であっても小学生と同じく学級の影響を受けていると言えた。学級の影響と学級担任の影響を同一にみなすことはできない。しかしながら、本調査における中学生では、学級担任の影響も存在すると推測することは可能であろう。担任教師の影響か、学級成員間の相互作用によるのかについては、更なる研究が必要である。

表5-1 学校環境適応感7項目, 心理的欲求充足3項目相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.生活満足感		.467***	.509***	.527***	-.369***	.382***	.636***	.599***	.652***	.684***
2.教師サポート			.447***	.457***	-.225***	.148**	.723***	.454***	.394***	.425***
3.友人サポート				.495***	-.418***	.160**	.813***	.723***	.468***	.570***
4.向社会的スキル					-.216***	.207***	.712***	.495***	.428***	.487***
5.侵害的關係						-.273***	-.663***	-.597**	-.450***	-.371***
6.学習的適応							.271***	.240***	.390***	.404***
7.对人的適応								.785***	.598***	.633***
8.關係性欲求									.593***	.622***
9.自律性欲求										.687***
10.コンピテンス欲求										

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

表5-2 学校環境適応感尺度7項目学級別平均, SD, 分散分析結果

N (人)	生活満足感		教師サポート		友人サポート		向社会的スキル		非侵害的關係		学習の適応		对人的適応	
	平均	(SD)	平均	(SD)	平均	(SD)	平均	(SD)	平均	(SD)	平均	(SD)	平均	(SD)
小5a	19	3.705 (.865)	4.284 (.526)	3.947 (.760)	3.326 (.477)	2.295 (1.257)	3.053 (.808)	3.063 (.422)						
小5b	24	3.917 (.688)	3.858 (1.059)	4.058 (.893)	4.033 (.612)	2.483 (1.032)	3.500 (.969)	3.100 (.475)						
小5c	26	3.600 (.887)	3.385 (.960)	3.908 (.950)	3.608 (.853)	2.100 (1.045)	3.646 (.984)	2.969 (.625)						
小6a	19	3.916 (.778)	4.505 (.567)	4.063 (.743)	4.074 (.384)	1.305 (.509)	3.684 (.828)	3.458 (.363)						
小6b	23	3.426 (.656)	3.713 (.559)	3.913 (.590)	3.635 (.571)	1.957 (.813)	3.443 (.902)	3.065 (.341)						
小6c	23	3.670 (.738)	3.913 (.772)	3.948 (.836)	3.800 (.671)	2.191 (.929)	3.322 (.740)	3.096 (.497)						
中1a	26	3.369 (1.208)	3.969 (.771)	4.154 (.828)	4.085 (.450)	1.754 (.830)	3.177 (.730)	3.288 (.440)						
中1b	26	2.700 (.982)	3.400 (.806)	3.454 (1.111)	3.654 (.775)	2.623 (.934)	2.808 (.927)	2.777 (.549)						
中1c	27	3.615 (.965)	4.030 (.685)	4.170 (.911)	4.156 (.702)	2.259 (.845)	3.311 (.825)	3.219 (.495)						
中2a	33	2.879 (1.059)	3.921 (.736)	3.570 (.917)	3.345 (.885)	2.345 (.913)	2.661 (.801)	2.903 (.495)						
中2b	31	2.729 (.961)	3.490 (.832)	3.252 (.942)	3.432 (.749)	2.471 (.961)	2.632 (.849)	2.745 (.489)						
中2c	31	3.187 (1.106)	3.671 (.901)	3.935 (.999)	3.658 (.721)	1.968 (.815)	2.800 (.914)	3.058 (.541)						
中3a	28	3.236 (.811)	3.586 (.775)	3.971 (.610)	3.493 (.821)	1.993 (.627)	2.657 (.738)	3.011 (.380)						
中3b	26	3.508 (.716)	3.400 (.850)	4.285 (.672)	3.700 (.633)	1.677 (.720)	2.892 (1.043)	3.146 (.356)						
中3c	25	2.992 (1.122)	3.424 (.912)	3.976 (.677)	3.480 (.611)	1.776 (.724)	2.672 (.840)	3.020 (.446)						
合計	392	3.319 (.987)	3.737 (.845)	3.894 (.883)	3.688 (.729)	2.103 (.929)	3.051 (.920)	3.045 (.495)						
F(14,372)		4.718 ***	4.107 ***	3.034 ***	3.995 ***	3.916 ***	4.933 ***	3.694 ***						

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

表5-3 心理的欲求充足尺度3下位因子学級別平均, SD, 分散分析結果

	N (人)	関係性欲求平均 平均 (SD)	自律性欲求平均 平均 (SD)	コンピテンス欲求平均 平均 (SD)
小5a	19	3.977 (.710)	3.053 (.762)	3.263 (.710)
小5b	24	3.972 (.827)	3.361 (.813)	3.417 (.827)
小5c	26	3.944 (1.038)	3.359 (.925)	3.372 (1.038)
小6a	19	4.199 (.591)	3.474 (.537)	3.640 (.591)
小6b	23	3.913 (.591)	3.210 (.606)	3.326 (.591)
小6c	23	3.874 (.789)	2.971 (.768)	3.355 (.789)
中1a	26	4.115 (.716)	3.090 (.766)	3.340 (.716)
中1b	26	3.534 (.972)	2.782 (.860)	2.840 (.972)
中1c	27	4.045 (.771)	3.185 (.763)	3.426 (.771)
中2a	33	3.532 (.655)	2.939 (.637)	3.071 (.655)
中2b	31	3.527 (.878)	2.683 (.843)	2.661 (.878)
中2c	31	3.832 (.960)	3.027 (.770)	3.048 (.960)
中3a	28	4.123 (.565)	3.268 (.535)	3.179 (.565)
中3b	26	4.026 (.586)	3.205 (.519)	3.128 (.586)
中3c	25	3.880 (.829)	3.220 (.786)	3.013 (.829)
合計	392	3.879 (.805)	3.102 (.752)	3.184 (.805)
$F(14,372)$		2.430 **	2.278 **	2.662 **

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

表5-4 各下位項目級内相関

変数名	級内相関
生活満足感	.126 ***
学習的適応	.132 ***
对人的適応	.095 ***
關係性欲求	.053 **
自律性欲求	.047 **
コンピテンス欲求	.061 **

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

表5-5 マルチレベル分析による分析結果

固定効果	生活満足感 推定値
個人レベルの変数	
関係性欲求充足 γ_{10}	0.287 ***
自律性欲求充足 γ_{20}	0.370 ***
コンピテンス欲求充足 γ_{30}	0.403 ***
集団レベルの変数	
切片 γ_{00}	3.327 ***
对人的適応 γ_{01}	0.958 **
学習的適応 γ_{02}	0.593 ***
集団レベル×個人レベルの交互作用	
関係性欲求充足×对人的適応 γ_{11}	0.051
関係性欲求充足×学習的適応 γ_{12}	0.346 **
自律性欲求充足×对人的適応 γ_{21}	-0.715 *
自律性欲求充足×学習的適応 γ_{22}	-0.019
コンピテンス欲求充足×对人的適応 γ_{31}	1.306 *
コンピテンス欲求充足×学習的適応 γ_{32}	-0.551 *
変量効果	分散
u_{0j}	0.014 **
u_{3j}	0.024 **

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

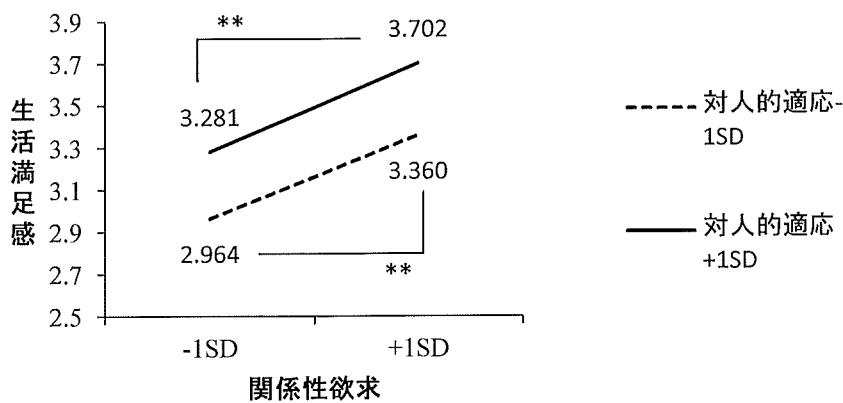


図5-2 対人的適応における生活満足感と関係性欲求の交互作用効果

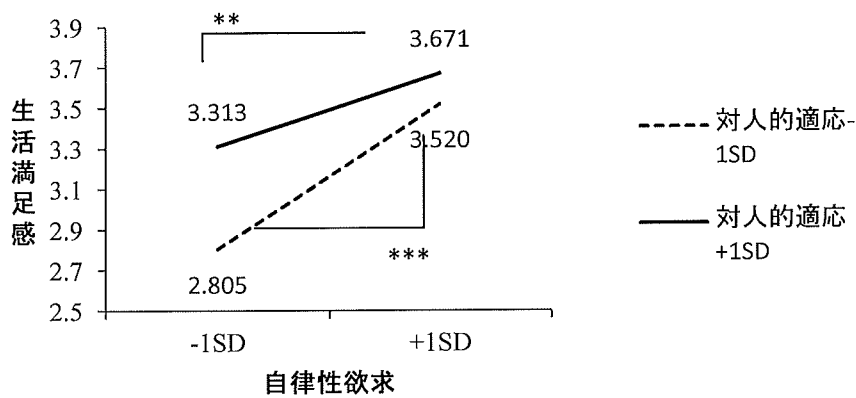


図5-3 対人的適応における生活満足感と自律性欲求の交互作用効果

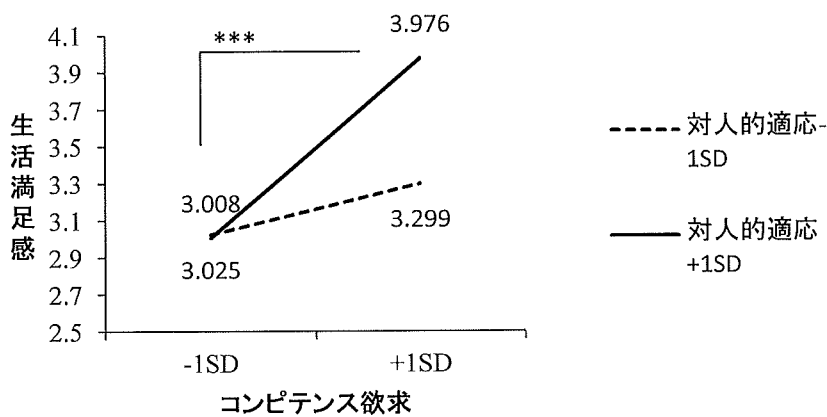


図5-4 対人的適応における生活満足感とコンピテンス欲求の交互作用効果

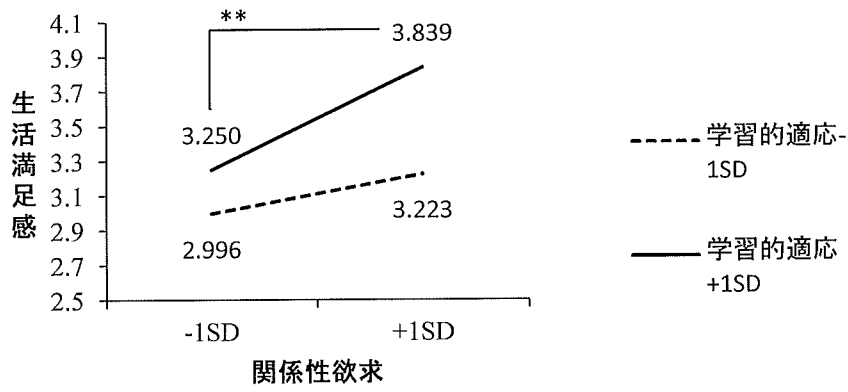


図5-5 学習的適応における生活満足感と関係性欲求の交互作用効果

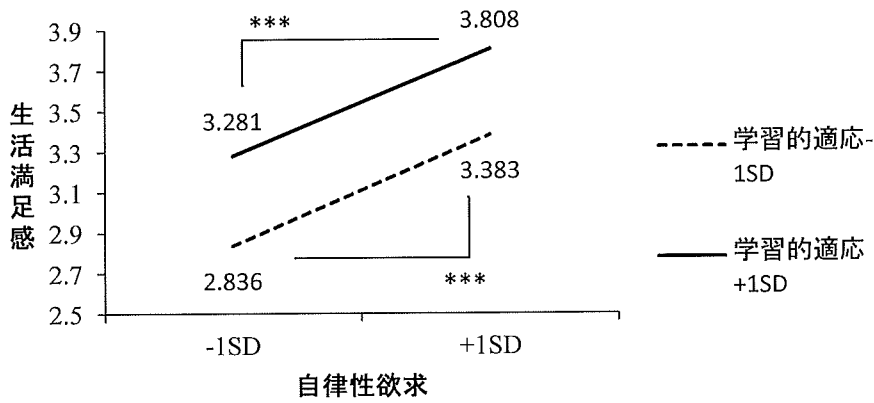


図5-6 学習的適応における生活満足感と自律性欲求の交互作用効果

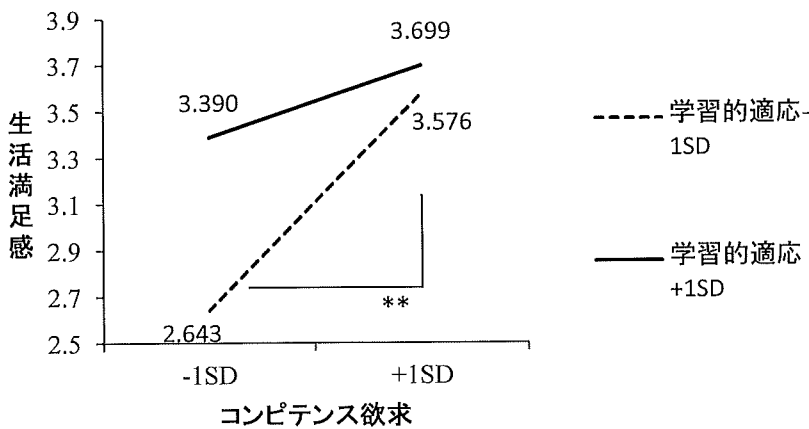


図5-7 学習的適応における生活満足感とコンピテンス欲求の交互作用効果

第6章

バランスのとれた基本的心理的欲求充足と自己決定理論

問題と目的

3章及び4章では、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づき、3つの心理的欲求充足と自律的動機づけの関連を検討した。その結果、有機的統合理論に基づいた動機づけの調整段階に対して、3つの心理的欲求はそれぞれ異なる影響を示した。また5章では3つの心理的欲求充足と学校適応との関連について検討した。その結果、広義での well-being である学校適応に対して、3つの心理的欲求充足は正の予測因となった。そして本章では、バランスのとれた3つの基本的欲求充足について検討する。

繰り返しとなるが、自己決定理論では3つの基本的心理的欲求の充足が、同時に動機づけの自律性や well-being を促進する(Ryan & Deci, 2000)と述べられている。しかしながら自己決定理論では、3つの欲求の充足がどのような形で充足されることが望ましいのか、ということまでは述べられていない。例えば、3つの欲求充足を10と表すとして、関係性欲求充足10、自律性欲求充足3、コンピテンス欲求充足5という場合と、関係性欲求充足6、自律性欲求充足6、コンピテンス欲求充足6の場合を考えてみる。双方共に合計は18ではあるが、どちらが欲求が満たされていると言えるだろうか。この点について Sheldon & Niemiec(2006)は、3つの欲求充足とバランスのとれた欲求充足が、well-being へ及ぼす影響を検討することで、バランスのとれた欲求充足の重要性を検証している。彼らの研究では、研究1として well-being と3つの欲求充足とバランスのとれた欲求充足の関連を検討している。次に研究2として、研究1と同じ内容について短期間に再検査を行い、バランスのとれた欲求充足が well-being に正の影響を与えることを示した。研究3では再検査の期間を日のレベルまで短くし、バランスのとれた欲求充足の変動を検討している。さらに研究4においては、調査対象者の自己報告に加え、親による被調査対象に対する報告とバランスのとれた欲求充足の関連を検討している。これら4つの研究を通じて、Sheldon & Niemiec(2006)は3つの基本的欲求充足だけではなく、バランスのとれた欲求充足を持つ人の方が、より well-being な状態にあると述べている。

また、Milyavskaya, Gingrs, Mageau, Koestner, Gagnon, Fang, Jianqun, & Boché (2009)は、Sheldon & Niemiec (2006)の述べるバランスのとれた欲求充足と well-being, 学校適応の関連について、青年期の青年を対象に4カ国において調査を行った。Milyavskaya et al.(2009)は、バランスのとれた欲求充足は、well-being と学校適応に対して正の予測因となったと述べる。そしてこの結果は西洋、東洋を問わず見られたと述べる。

さらに、Dysvik, Kuvaas, & Gagné(2013)は自己決定理論に基づき、ノルウェーの労働者を対象に内発的動機づけと Sheldon & Niemiec(2006)のバランスのとれた欲求充足の関連について検討している。Dysvik et al.(2013)は、バランスのとれた欲求充足

は、内発的動機づけに影響を及ぼさず、仕事の領域では Sheldon & Niemiec(2006)の説は適用されないと述べる。

我が国においては、バランスのとれた欲求充足という概念を扱った研究はまだ見られない。Sheldon & Niemiec(2006), Milyavskaya et al.(2009)及び Dysvik et al.(2013)による先行研究より、バランスのとれた欲求充足が、well-being や学校適応に対して関連があり、内発的動機づけには関連がないという可能性が考えられる。

しかしながら先行研究にはそれぞれ問題もある。第1に Sheldon & Niemiec(2006)の研究において、バランスのとれた欲求充足に well-being への関連が見られたと述べているが、その関連は一見するとわずかな関連である。Dysvik et al.(2013)によっても、この点は指摘されている。第2に Milyavskaya et al.(2009)の研究においては、学校適応の指標を教師による生徒の評価と、生徒自身の学校中退志向によって測定している。生徒の学校適応には教師が気づいていない面も存在するだろうし、また学校中退の志向によって学校適応とするのはいささか乱暴であるように思われる。第3に Dysvik et al.(2013)では、バランスのとれた欲求充足と内発的動機づけとの関連のみを対象としている。付加的な分析において、バランスのとれた欲求充足と外発的動機づけとの関連も検討しているが、自己決定理論における、動機づけの調整段階に基づいての検討はなされていない。そこで本章では、Sheldon & Niemiec(2006)の提唱する、バランスのとれた欲求充足と動機づけ、さらにバランスのとれた欲求充足と学校適応との関連について検討する。

検討にあたり、第3章、4章、5章におけるデータを使用する。第1節では第3章調査対象者のデータを用い、横断的研究法によりバランスのとれた欲求充足と自己決定理論における動機づけの調整段階との関連を検討する。第2節では第4章調査対象者のデータを用い、縦断的研究法により、第1節と同様、バランスのとれた欲求充足と自己決定理論における動機づけの調整段階との関連を検討する。第3節では第5章調査対象者のデータを用い、バランスのとれた欲求充足と生徒自身の査定による学校適応感との関連を検討する。本章における仮説は次の2つである。

仮説 1 バランスのとれた欲求充足は、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づいて、自律性の高い動機づけに肯定的な影響を及ぼす。

仮説 2 バランスのとれた欲求充足は、学校適応感に正の影響を及ぼす。

仮説 1 は第1節と第2節にて検証する。仮説 2 は第3節において検証する。

第1節

目 的

仮説1の検証のため、バランスのとれた欲求充足と自己決定理論による動機づけの調整段階との関連を、大学生を対象に横断的に検討する。

方 法

調査実施時期・調査対象者・調査方法・質問紙の構成

調査は2015年4月に実施した。調査対象者は東北地方の国立大学で教員養成学部
に所属する、2013年度入学生、2014年度入学生、2015年度入学生計510名。詳細な
調査対象者の内訳、調査方法、質問紙の構成は第3章第1節に全て同じであるため、
第3章第1節を参照されたい。

分析方法

分析にあたっては、Sheldon & Niemiec(2006)やDysvik et al.(2013)にならい、階層
的重回帰分析を行う。またその際には大学3年、2年、1年を各コホート毎に分析す
る。階層的重回帰分析については第4章第2節を参照されたい。

欲求バランス得点の算出方法

Sheldon & Niemiec(2006)は3つの欲求充足のバランスを査定するため、欲求充足バ
ランス得点を考案した。これは、まず3つの欲求充足得点から2つずつ取り出し、そ
れぞれの差の絶対値の合計得点を作成する(これをaとする)。次に、調査対象者全員
のaの中で、最大の値(a最大値とする)から個別のaを引く。ここでa最大値からa
を引くことによって、得点が高いほど、バランスがよいことを表すようになる。そし
て、このようにして算出された得点を、欲求バランス得点とする。欲求バランス得点
を式に表すと、次のようになる。

$$\begin{aligned} \text{欲求バランス得点} = & a \text{ 最大値} - (| \text{関係性欲求充足} - \text{自律性欲求充足} | + \\ & | \text{関係性欲求充足} - \text{コンピテンス欲求充足} | + \\ & | \text{自律性欲求充足} - \text{コンピテンス欲求充足} |) \end{aligned}$$

結 果

欲求充足尺度下位尺度、動機づけ尺度下位尺度は第3章第1節において使用したも
のをを用いる。

欲求バランス得点の算出

欲求充足尺度下位尺度を用いて、学年コホート毎に、各個人の欲求バランス得点を
算出した。学年コホート毎の欲求バランス得点平均、SDを表6-1に示す。

各下位尺度と欲求バランス得点との相関

各下位尺度と欲求バランス得点との相関を表 6-1 に示す。欲求バランス得点と動機づけの下位尺度は、学年のコホートにより、有意な相関が見られた動機づけが異なった。欲求バランス得点と欲求充足との間の相関は、1 年生の自律性欲求充足との相関を除いた、他の 2 つの相関が有意であった。特に、欲求バランス得点と関係性欲求充足の間には、全てのコホートにおいて有意な負の相関が見られ、Sheldon & Niemiec (2006) と異なる結果であった。

バランスのとれた欲求充足得点と動機づけの関連について

動機づけの各調整段階に対する欲求充足の影響を、Sheldon & Niemiec (2006) にならい、階層的重回帰分析によって検討する。階層的重回帰分析では、従属変数は動機づけの下位尺度を投入する。ステップ 1 の独立変数として、欲求充足の 3 下位尺度(関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足)を投入する。ステップ 2 では、欲求バランス得点を投入する。この方法により、3 つの欲求充足を統制し、バランス得点の影響を検討する。この階層的重回帰分析を、3 年、2 年、1 年の各コートを対象とし行った。階層的重回帰分析の結果を表 6-2 に示す。

内的調整

3 年コホートを対象とし、従属変数が動機づけの内的調整の場合は、ステップ 1 ではコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ 2 においても、コンピテンス欲求充足のみ有意な正の影響が見られ、欲求バランス得点の効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.003 (n.s.)$) は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.112 (p<.001)$ であった。

2 年コホートを対象とした場合は、ステップ 1 ではコンピテンス欲求充足のみが正の有意な影響力を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ 2 では、いずれの従属変数にも有意な影響力は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.001 (n.s.)$) は非常に小さかった。決定係数 $R^2=.026 (n.s.)$ であった。

1 年コホートを対象とした場合は、ステップ 1 では自律性欲求充足が有意な正の影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ 2 においても、自律性欲求充足に有意な正の影響が見られ、欲求バランス得点の効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.001 (n.s.)$) は非常に小さかった。また決定係数 $R^2=.073 (n.s.)$ であった。

同一化的調整

3 年コホートを対象とし、従属変数が動機づけの同一化的調整の場合は、ステップ 1 では関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ 2 においては、コンピテンス欲求充足のみ有意な正の影響が見られ、欲求バランス得点の効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.010 (n.s.)$) と小さなものであった。決定係数 $R^2=.135 (p<.001)$ であった。

2 年コホートを対象とした場合は、ステップ 1 においていずれの欲求充足にも有意

な影響力は見られなかった。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2においても、いずれの従属変数にも有意な影響力は見られなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.005$ (n.s.))は非常に小さかった。決定係数 $R^2=.013$ (n.s.)であった。

1年コホートを対象とした場合は、ステップ1では関係性欲求充足が有意な正の影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2において、欲求バランス得点と自律性欲求充足に有意な正の影響が見られた。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.047$ ($p<.05$))は有意な値となった。決定係数 $R^2=.160$ ($p<.001$)であった。

取り入れ的調整

3年コホートを対象とし、従属変数が動機づけの取り入れ的調整の場合は、ステップ1では関係性欲求充足が正の有意な影響を持つことが示された。また自律性欲求充足は負の有意な影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2において、欲求バランス得点に負の有意な影響がみられた。またコンピテンス欲求充足には有意な正の影響が見られた。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.024$ (n.s.))であった。決定係数 $R^2=.173$ ($p<.01$)であった。

2年コホートを対象とした場合は、ステップ1では自律性欲求充足のみが負の有意な影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2では、欲求バランス得点に有意な正の影響がみられた。関係性欲求充足に正の有意な影響が見られ、コンピテンス欲求充足に負の有意な影響が見られた。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.022$ ($p<.05$))は有意な値となった。決定係数 $R^2=.014$ (n.s.)であった。

1年コホートを対象とした場合は、ステップ1では関係性欲求充足が有意な正の影響を持つことが示された。欲求バランス得点を投入したステップ2においては、いずれの独立変数においても有意な影響を持つものはなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.006$ (n.s.))は小さいものであった。また決定係数 $R^2=.037$ (n.s.)であった。

外的調整

3年コホートを対象とし、従属変数が動機づけの外的調整の場合は、ステップ1では自律性欲求充足が負の有意な影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2においても、自律性欲求充足にのみ有意な負の影響が見られ、欲求バランス得点の効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.001$ (n.s.))と非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.096$ ($p<.001$)であった。

2年コホートを対象とした場合は、ステップ1では関係性欲求充足のみが負の有意な影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2では、いずれの独立変数にも有意な影響は見られなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.001$ (n.s.))は非常に小さかった。決定係数 $R^2=.051$ ($p<.01$)であった。

1年コホートを対象とした場合は、ステップ1では自律性欲求充足が有意な影響を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2においても、

自律性欲求充足に有意な正の影響が見られ、欲求バランス得点の効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.001(n.s.)$)は非常に小さかった。また決定係数 $R^2=.046(n.s.)$ であった。

考 察

各下位尺度間相関について

全てのコホートにおいて、欲求バランス得点と各下位尺度間の相関では、関係性欲求充足と欲求バランス得点との間に、負の有意な相関が見られた。これは、先行研究である、Sheldon & Niemiec(2006)や Dysviket et al.(2013)では見られない結果である。自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足と欲求バランス得点は、それぞれ正の有意な相関関係にあることが多く、先行研究と同様の結果であった。関係性欲求充足と欲求バランス得点との間に負の相関があるということは、関係性欲求が充足されるほど、欲求バランス得点が低くなることを意味する。欲求バランス得点との関係から見た場合、欲求バランス得点が高いほど、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が高く、関係性欲求充足は低いということになる。関係性欲求充足と自律性欲求充足、関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足はそれぞれ正の有意な相関を示している。このことの原因の一つとして、関係性欲求充足の下位尺度得点が、他の欲求充足尺度得点に比べて、かなり高い水準であることが考えられる。この現象が、このコホートに特有のものなのか、否かについて、次節においても確認したい。

バランスのとれた欲求充足と動機づけの関連について

バランスのとれた欲求充足と動機づけの調整段階の関連について、Sheldon & Niemiec(2006)にならい、階層的重回帰分析を行った。本節では横断的研究法により、学年コホート毎に分析を行った。その結果、動機づけの各調整段階に対し、バランスのとれた欲求充足から影響が見られたのは、1年コホートの同一化的調整と2年コホートと3年コホートの取り入れ的調整であった。1年コホートの同一化的調整と3年コホートの取り入れ的調整では、バランスのとれた欲求充足は負の影響を示している。しかし2年コホートにおいてのみ正の影響を示している。これら以外には、バランスのとれた欲求充足から動機づけの調整段階に対して有意な影響は見られなかった。

2年コホートにおける結果は、バランスのとれた欲求充足が、自律性の低い動機づけに対して正の影響を与えることを示している。仮説1は、バランスのとれた欲求充足が、自律性の高い動機づけに対して影響をおよぼすと予測している。2年コホートにおいてバランスのとれた欲求充足の影響力がみられた、取り入れ的調整段階という動機づけは、自律性の低い動機づけに分類される。ただ、外的調整の段階に比べて、自律性が低いながらも存在している調整段階でもある。よって、2年コホートの結果は、仮説1とは若干異なるが、バランスのとれた欲求充足は、幾分かでも自律性が存在する動機づけに対して影響を及ぼすということを示していると言えるだろう。さら

に、Sheldon & Niemiec(2006)と同様に、バランスのとれた欲求充足が肯定的な影響力を示したと言えるだろう。

対して、3年コホートでは、欲求充足のバランスがとれていないほど、動機づけの取り入れ的調整の程度が高まると考えられる結果であった。この結果は、2年コホートの結果と正反対であるように思える。しかしながら、3年コホートにおいては、決定係数増分に有意な値は見られない。よって、3年コホートにおける取り入れ的調整段階に対する、バランスのとれた欲求充足の影響自体が非常に小さいことも考えられる。

1年コホートの同一化的調整においても、3年コホート同様に、バランスのとれた欲求充足から負の影響が見られている。この結果も、欲求充足のバランスがとれていないほど、動機づけの同一化的調整が高まると考えられる結果であった。さらに、3年コホートと異なり、決定係数増分にも有意な値が見られており、意味のある結果である。この結果は仮説1を支持せず、Sheldon & Niemiec(2006)の、バランスのとれた欲求充足が肯定的な影響を与えるという説とは反対の結果と言えるのではないだろうか。

また前述した2年コホートと1年コホートを除き、いずれの分析においても、個々の欲求充足を統制し、バランスのとれた欲求充足を重回帰式に投入した場合、重回帰式に対する寄与率の増分が非常に小さい。第3章の結果と同様に、欲求充足のみを重回帰式に投入した場合の寄与率もそれほど大きいものは無い。しかしバランスのとれた欲求充足に比べて大きな寄与率を示している。

これらより、個々の欲求充足に比べてバランスのとれた欲求充足は、自己決定理論の動機づけの調整段階に対して、負の影響を及ぼす、又は影響を及ぼさない可能性が高いだろう。よって、仮説1は概ね支持されない。またバランスのとれた欲求充足が、動機づけに影響を及ぼさないという結果は、内発的動機づけを従属変数としたDysviket et al.(2013)と同様の結果と言える。主観的well-beingについての影響を検討したSheldon & Niemiec(2006)とは異なる結果ではあるが、これは従属変数の違いが原因ではないかとDysviket et al.(2013)も彼らの研究において推測している。

次節では、Sheldon & Niemiec(2006)同様、バランスのとれた欲求充足の縦断的な影響を検討する。

第 2 節

目 的

仮説 1 の検証のため、第 1 節に続き Sheldon & Niemiec (2006) と同様に縦断的研究法によって、バランスのとれた欲求充足と動機づけの関連を検討する。Sheldon & Niemiec (2006) は縦断的な方法によって、再検査を行うことでバランスのとれた欲求充足と well-being の関連が時間を超えても揺らがないこと明らかにしている。本節においても、第 1 節において示された関連に揺らぎがないことを確かめるために、縦断的な検討を行う。なお検討にあたっては、第 4 章 2 節と同様に、教員になるための学習動機づけを扱うことから、調査対象者を教職志望群、非教職志望群に群分けして分析を行う。

方 法

調査実施時期・調査対象者・調査方法・質問紙の構成

調査は 2015 年 4 月、7 月に実施した。調査対象者は東北地方の国立大学で教員養成学部所属する、2013 年度入学生 171 名。調査対象者の詳細、調査方法、質問紙の構成は第 4 章に全て同じであるため、第 4 章を参照されたい。

分析方法

分析は 1 節と同様、Sheldon & Niemiec (2006) や Dysvik et al. (2013) にならい、階層的重回帰分析を行う。本節では、縦断的に検討するため、竹村 (2010) による階層的重回帰分析の手法も取り入れる。なお階層的重回帰分析については第 4 章第 2 節を参照されたい。

欲求バランス得点の算出

2015 年 7 月調査における、欲求充足下位尺度について、欲求バランス得点を 1 節と同じ計算方法により算出する。

結 果

欲求充足尺度下位尺度、動機づけ尺度下位尺度は第 4 章において使用したものを用いる。

欲求バランス得点の算出

2015 年 7 月調査における欲求充足尺度下位尺度を用いて、各個人の欲求バランス得点を算出した。

教職志望と非教職志望の変化による群分け

第 4 章 2 節において用いた、4 月の教職志望度・非教職志望度と 7 月の教職志望度・非教職志望度の組み合わせによる志望の変化を本節においても使用する。人数分布

は表 4-9 に同じである。本節においても、4 月と 7 月で教職志望が継続している群を教職志望群、非教職志望が継続している群を非教職志望群とし分析する。志望が変化した者については、人数が少数であるため、今回は検討しない。

各下位尺度と欲求バランス得点との相関

調査実施時期における、調査対象者全体と、教職志望群及び非教職志望群について、各下位尺度と欲求バランス得点との相関を表 6-1 に示す。欲求バランス得点と動機づけの下位尺度は、調査対象者全体では、内的調整、同一化的調整、外的調との間に有意な正の相関が見られた。教職志望群では、同一化的調整、取り入れ的調整との間に有意な負の相関が見られた。非教職志望群では、内的調整との間にのみ有意な正の相関が見られた。

欲求バランス得点と欲求充足との間の相関は、調査対象者全体では関係性欲求充足との間に有意な負の相関、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足との間に有意な正の相関が見られた。教職志望群では、関係性欲求充足との間に負の有意な相関が見られたのみであった。非教職志望群では、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足性との間に有意な正の相関が見られた。

1 節において見られた、欲求バランス得点と関係性欲求充足との間の有意な負の相関は、調査対象者全体と教職志望群で見られた。非教職志望群ではほぼ相関がないと言える値であった。

欲求充足とバランスのとれた欲求充足と動機づけの関連について

第 4 章 2 節と同様に、動機づけの各調整段階に対する欲求充足の影響を、階層的重回帰分析によって検討する。今回は、4 月から 7 月への変化を分析に取り入れるため、ステップ 1 の独立変数として、4 月の動機づけ下位尺度を投入する。ステップ 2 では、欲求充足の 3 下位尺度を投入する。ステップ 3 では、更に欲求バランス得点を投入する。この方法により、4 月の動機づけの影響を統制し、欲求充足と欲求バランス得点の影響を検討する。階層的重回帰分析の結果を表 6-3 に示す。以下、従属変数を一つずつ検証する。

内的調整

調査対象者全体を対象とし、従属変数が内的調整の場合では、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 では自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入したところ、欲求バランス得点から有意な正の影響が見られた。また関係性欲求充足、自律性欲求充足及びコンピテンス欲求充足の全てに有意な正の影響が見られた。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.297(p<.001)$) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.012(p<.05)$) は有意な値だった。決定係数 $R^2=.612(p<.001)$ となった。

教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 では自律性欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入したが、ステップ 2 と同じく欲求充足下位尺度では、自律性欲求充足が有意な正の影響を持つにとどまった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ス

ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.249$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.008$ ($n.s.$)) は小さなものであった。決定係数 $R^2=.546$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 ではコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入したが、いずれの欲求充足にも有意な影響は見られなかった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.409$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.011$ ($n.s.$)) であった。決定係数 $R^2=.696$ ($p<.001$) となった。

同一化的調整

調査対象者全体を対象とし、従属変数が同一化的調整の場合では、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 では全ての欲求充足下位尺度から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入後は、関係性欲求充足と自律性欲求充足が有意な正の影響を持つにとどまった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.360$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.006$ ($n.s.$)) は小さなものであった。決定係数 $R^2=.676$ ($p<.001$) となった。

教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 では関係性欲求充足と自律性欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入したが、ステップ 2 と同じく欲求充足下位尺度では、関係性欲求充足と自律性欲求充足に有意な正の影響が見られた。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.318$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.000$ ($n.s.$)) は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.691$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 ではコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入した後で、欲求充足下位尺度では、コンピテンス欲求充足が有意な正の影響を持つにとどまった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.622$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.001$ ($n.s.$)) は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.767$ ($p<.001$) となった。

取り入れ的調整

調査対象者全体を対象とし、従属変数が取り入れ的調整の場合では、欲求充足下位尺度について、ステップ 2 では関係性欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ 3 において欲求バランス得点を投入後も、ステップ 2 と同じく関係性欲求充足が有意な正の影響を持つにとどまった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ 2 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.447$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ 3 における決定係数増分 ($\Delta R^2=.001$ ($n.s.$)) は非常に小さなものであった。決定

係数 $R^2=.580$ ($p<.001$) となった。

教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ2では関係性欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ3において欲求バランス得点を投入後も、ステップ2と同じく欲求充足下位尺度では、関係性欲求充足に有意な正の影響が見られた。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分 ($\Delta R^2=.411$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ3における決定係数増分 ($\Delta R^2=.000$ ($n.s.$)) は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.544$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ2では関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ3において欲求バランス得点を投入した後で、欲求充足下位尺度では、ステップ2と同様に関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足が有意な正の影響を持つにとどまった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分 ($\Delta R^2=.741$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ3における決定係数増分 ($\Delta R^2=.001$ ($n.s.$)) は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.813$ ($p<.001$) となった。

外的調整

調査対象者全体を対象とし、従属変数が外的調整の場合では、欲求充足下位尺度について、ステップ2では関係性欲求充足とコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ3において欲求バランス得点を投入後は、関係性欲求充足に有意な正の影響が見られた。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分 ($\Delta R^2=.280$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ3における決定係数増分 ($\Delta R^2=.002$ ($n.s.$)) は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.529$ ($p<.001$) となった。

教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ2では自律性欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ3において欲求バランス得点を投入後には、欲求充足下位尺度では、関係性欲求充足に有意な正の影響が見られた。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分 ($\Delta R^2=.276$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ3における決定係数増分 ($\Delta R^2=.008$ ($n.s.$)) は小さなものであった。決定係数 $R^2=.483$ ($p<.001$) となった。

非教職志望群を対象とした場合、欲求充足下位尺度について、ステップ2ではコンピテンス欲求充足から有意な正の影響が見られた。ステップ3において欲求バランス得点を投入した後では、いずれの欲求充足下位尺度も有意な影響を持っていなかった。欲求バランス得点の有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分 ($\Delta R^2=.517$ ($p<.001$)) は有意であった。ステップ3における決定係数増分 ($\Delta R^2=.005$ ($n.s.$)) は小さなものであった。決定係数 $R^2=.630$ ($p<.001$) となった。

多重共線性の可能性

全ての階層的重回帰分析において、VIF値を求め、多重共線性の可能性を確認した。非教職志望群について、従属変数を取り入れ調整とした時に、独立変数の自律性欲

求充足が $VIF=7.460 \sim 7.538$ と他に比べて高かった。この組み合わせでは、決定係数 $R^2=.815$ と高い値が見られる。このことから、非教職志望群における、取り入的調整を従属変数とした場合の結果は、多重共線性が発生している可能性があった。

考 察

本節では、仮説1(バランスのとれた欲求充足は、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づいて、自律性の高い動機づけを促進する)について、Sheldon & Niemiec(2006)と同様に縦断的な効果を検討するため、1節の調査対象者の一部に対して、3ヶ月後に再度同じ質問紙調査をおこなった。

各下位尺度間相関について

各下位尺度間の相関において、非教職志望群を除き第1節同様関係性欲求充足と欲求バランス得点との間に、負の有意な相関が見られた。これは、先行研究である、Sheldon & Niemiec(2006)やDysvik, et al.(2013)では見られない結果である。1節に引き続いて見られた現象であり、この相関関係は継続的な関係であると考えられる。この関係性欲求充足とバランスのとれた欲求充足の間に負の相関が見られることが、我が国独自の事象であるのかは、更に調査対象者を広げて検討する必要がある。

バランスのとれた欲求充足と動機づけの関連について

バランスのとれた欲求充足と動機づけの縦断的な関連について、Sheldon & Niemiec(2006)にならい、階層的重回帰分析を行った。結果、調査対象者全体において、内的調整に対して、バランスのとれた欲求充足が正の影響を持つ結果となった。この他の動機づけの調整段階に対しては、バランスのとれた欲求充足の影響は見られなかった。内的調整は最も自律性の高い動機づけであり、内的調整に対してバランスのとれた欲求充足から正の影響が見られたことにより、仮説1は支持されたとと言える。

またこの結果は、バランスのとれた欲求充足と内発的動機づけの関連を検討したDysvik, et al.(2013)とは異なる結果であった。

さらに、第1節の3年コホートでは、動機づけの取り入的調整段階において、バランスのとれた欲求充足は負の影響を示していたが、本節の調査対象者全体では、その影響力は見られなかった。この結果より、Sheldon & Niemiec(2006)が縦断的研究方法を用いる意義として述べている、バランスのとれた欲求充足が、ある程度の期間にわたり動機づけとの間に継続的な関連があることについては、本節では認められなかった。また取り入的調整では、非教職志望群において、多重共線性が発生している可能性もある。

内的調整を従属変数とした場合の結果から、本節においては、仮説1が支持され、バランスのとれた欲求充足は動機づけに対し関連があると言えるだろう。この結果は第1節と異なる。第1節において見られていた、取り入的調整の効果が縦断的な検討では見られず、第1節では影響力が見られなかった、内的調整に影響が見られたことは、どの時点で測定しても出現する効果ではないと言えるのではないだろうか。

この調査において偶然的に出現した効果である可能性もある。本節では仮説 1 を支持することができたが、更なる調査を行い確実な結果としたい。

本節では、1 節と異なり、仮説 1 は支持された。次節においては、主観的 well-being に対するバランスのとれた欲求充足の影響を検討した Sheldon & Niemiec (2006) と同様に、広義の well-being とも言える学校適応感に対するバランスのとれた欲求充足の関連を検討する。

第3節

目 的

仮説2の検証のため、バランスのとれた欲求充足と生徒自身の査定による学校適応感の関連を検討する。学校適応感は第5章でも述べたように、広義での well-being と考えられる。Milyavskaya et al.(2009)も、学校適応と欲求充足の関連を検討し、生徒の楽天的なところや自己効力感とは正の関連があり、中退志向とは負の関連にあることを示している。しかしながら、本章冒頭でも述べたように、Milyavskaya et al.(2009)の研究においては、学校適応の指標を教師の評価による生徒の楽天さと自己効力感、生徒自身の学校中退志向によって測定している。生徒の学校適応には教師が気づいていない面も存在するであろうし、また学校中退の志向によって学校適応とするのはいささか乱暴であるように思われる。そこで本節では学校適応感尺度によって、児童生徒自身が査定した学校適応感とバランスのとれた欲求充足の関連を検討する。

方 法

調査実施時期・調査対象者・調査方法・質問紙の構成

調査は2013年9月に実施した。調査対象者は東北地方のA町立B小学校及びC小学校在籍小学5、6年生134名とA町立D中学校在籍中学1、2、3年生258名。調査対象者の詳細、調査方法、質問紙の構成は第5章に全て同じであるため、第5章を参照されたい。

分析方法

分析は1節と同様、Sheldon & Niemiec(2006)やDysvik et al.(2013)にならい、階層的重回帰分析を行う。分析は学年コホート毎に行うこととする。

欲求バランス得点の算出

欲求充足下位尺度について、欲求バランス得点を1節と同じ計算方法により算出する。

結 果

欲求充足尺度下位尺度、学校適応感は第5章において使用したものをを用いる。

欲求バランス得点の算出

欲求充足尺度下位尺度を用いて、学年コホート毎に、各個人の欲求バランス得点を算出した。

各下位尺度と欲求バランス得点との相関

各下位尺度と欲求バランス得点との相関を表6-1に示す。欲求バランス得点と学校適応感の指標である生活満足感との相関では、いずれの学年のコホートにおいても、

有意な相関は見られなかった。欲求バランス得点と欲求充足との間の相関は、関係性欲求充足との間に、全てのコホートにおいて負の相関が見られている。またこの負の相関は小学5年コホート以外では全て有意な負の相関となっている。自律性欲求充足との間には全ての学年コホートにおいて有意な正の相関が見られる。コンピテンス欲求充足との相関は、中学3年、2年、小学5年において有意な正の相関が見られる。

バランスのとれた欲求充足と学校適応感の関連について

学校適応感に対するバランスのとれた欲求充足の影響を、Sheldon & Niemiec (2006) にならい、階層的重回帰分析によって検討する。従属変数は学校適応感の指標として生活満足感を投入する。ステップ1の独立変数は、欲求充足の3下位尺度(関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足)を投入する。ステップ2では、欲求バランス得点を投入する。この方法により、3つの欲求充足を統制し、バランス得点の影響を検討する。この階層的重回帰分析を、中学3年、2年、1年、小学6年、5年の各コホートを対象に行った。階層的重回帰分析の結果を表6-4に示す。

中学3年コホートを対象とした場合、ステップ1では自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2においては、自律性欲求充足のみ有意な正の影響力が見られ、欲求バランス得点に有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.007$ (n.s.))は小さなものであった。決定係数 $R^2=.435$ ($p<.001$) であった。

中学2年コホートを対象とした場合は、ステップ1では自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。さらに欲求バランス得点を投入したステップ2においても、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。欲求バランス得点に有意な影響力は見られなかった。またステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.000$ (n.s.))は非常に小さかった。決定係数 $R^2=.515$ ($p<.001$) であった。

中学1年コホートを対象とした場合、ステップ1では全ての欲求充足下位尺度が有意な正の影響力を持つことが示された。欲求バランス得点を投入したステップ2においては、コンピテンス欲求充足にのみ有意な正の影響力が見られ、欲求バランス得点に有意な効果は見られなかった。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.001$ (n.s.))は非常に小さなものであった。決定係数 $R^2=.600$ ($p<.001$) であった。

小学6年コホートを対象とした場合は、ステップ1では関係性欲求充足と自律性欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。欲求バランス得点を投入したステップ2においては、関係性欲求充足が正の有意な影響力を持つことが示された。欲求バランス得点に有意な影響力は見られなかった。またステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.016$ (n.s.))は他のコホートに比べると幾分大きな値ではあるが、有意な値ではなかった。決定係数 $R^2=.454$ ($p<.001$) であった。

小学5年コホートを対象とした場合、ステップ1では全ての欲求充足下位尺度が有意な正の影響力を持つことが示された。欲求バランス得点を投入したステップ2においては、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足に有意な正の影響力が見られた。さ

らに欲求バランス得点にも有意な負の影響力が見られた。ステップ2における決定係数増分($\Delta R^2=.025(p<.05)$)は本節において行った分析の中で、唯一有意な値となった。決定係数 $R^2=.653(p<.001)$ であった。

考 察

本節では、仮説2(バランスのとれた欲求充足は、学校適応感に影響を及ぼす)について検証するため、バランスのとれた欲求充足と学校適応感の関連を検討した。

各下位尺度と欲求バランス得点との相関

各下位尺度間の相関において、第1節、第2節と同様に関係性欲求充足と欲求バランス得点との間に、負の有意な相関が見られた。ただし小学5年では有意ではないが負の相関が見られた。第1節、第2節は同一の大学に在籍する学生を対象としていた。しかし本節では小中学生を対象としており、その上で同様の結果となったことは非常に興味深い。この欲求バランス得点と関係性欲求充足との間に、負の相関が存在するということが、我が国独自の事象なのかについては、更に調査対象者を広げて検討する必要がある。

第5章、及び本節においてのみ扱われている生活満足感と欲求バランス得点の間には、有意な相関はみられなかった。Milyavskaya et al.(2009)の研究における、学校適応の指標である教師の評価とは正の有意な相関、中退志向とは負の有意な相関がみられており、この点も本節では異なる。Sheldon & Niemiec(2006)の研究においても、well-being と欲求バランス得点の間には正の有意な相関が見られている。しかしながら本節における相関は非常に弱い相関、またはほぼ相関はないと言っても差し支えない値である。関係性欲求充足との間の負の相関を含め、我が国ではこれまでと異なる結果が生じている可能性がある。

バランスのとれた欲求充足と学校適応感関連について

バランスのとれた欲求充足と学校適応感の関連について、Sheldon & Niemiec(2006)にならい、階層的重回帰分析を行った。結果、バランスのとれた欲求充足は、小学5年コホートに対してのみ、負の影響力を示した。しかし小学6年から中学3年ではそれぞれ影響力は見られなかった。小学5年コホートにおける結果を、Sheldon & Niemiec(2006)の結果と比較すると、Sheldon & Niemiec(2006)では、重回帰分析において、欲求バランス得点を独立変数に投入した場合の決定係数増分は.01($p<.05$)であった。欲求バランス得点の標準偏回帰係数は記されていないため不明である。またMilyavskaya et al.(2009)では、教師の評価を従属変数とした場合に、欲求バランス得点を重回帰分析に投入した時の、決定係数増分は.02($p<.05$)であり、標準偏回帰係数は.19であった。中退志向を従属変数とした場合は、決定係数増分が.01($p<.05$)、欲求バランス得点の標準偏回帰係数は-.12($p<.05$)であった。

翻って本節では、欲求バランス得点を投入した時の、決定係数増分は.025($p<.05$)と、Sheldon & Niemiec(2006)とMilyavskaya et al.(2009)の研究に似た値であった。また標準偏回帰係数は、-.255($p<.05$)という負の値であった。これはMilyavskaya et al.(2009)

における中退志向を従属変数とした場合と近似の結果である。

Milyavskaya et al.(2009)における中退志向は、学校適応に対する負の要素であり、彼女たちの結果において、標準偏回帰係数が負の値となることと、自己決定理論との間に齟齬は生じていない。しかし本節の結果は、欲求充足のバランスがとれていないほど、学校適応感がよいということを意味する。これは、学校適応感を広義の well-being の一部と見なしてきたことも含め、バランスのとれた欲求充足が well-being に正の関連を示すとしている、自己決定理論に基づいた Sheldon & Niemiec(2006)の説を支持しない結果であったといえる。小学5年コホートでは、バランスのとれた欲求充足と学校適応感の間に、負の関連は見られたが、これは仮説2を支持しない結果であった。

小学5年コホート以外では、バランスのとれた欲求充足と学校適応感の間には関連が見られていない。学校適応感に対して、バランスのとれた欲求充足には、3つの欲求充足を上回るような影響力も見られなかった。この結果も Sheldon & Niemiec(2006)の説を支持しない結果であると言えよう。

よって本節においては、仮説2は支持されなかった。さらに、仮説の前提となっていた Sheldon & Niemiec(2006)が提唱するバランスのとれた欲求充足の性質は確認できなかった。

第6章まとめ

6章では、次の2つの仮説について検討した。

仮説1 バランスのとれた欲求充足は、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づいて、自律性の高い動機づけに肯定的な影響を及ぼす。

仮説2 バランスのとれた欲求充足は、学校適応感に影響を及ぼす。

仮説1は、第3章及び第4章において行われた調査のデータを用いて、第1節と第2節にて検証された。仮説2は第5章において行われた調査のデータを用いて、第3節において検証された。

1節においては、横断的研究法として、学年コホート別に重回帰分析を実施した。大学3年、2年、1年コホートのそれぞれにおいて、バランスのとれた欲求充足が動機づけに関連している結果が見られた。中でも、大学2年コホートにおける結果は、自律性が低い段階の動機づけに対して、バランスのとれた欲求充足は正の影響力を持つことを示唆していた。しかしながら、大学1年コホートにおける結果は、自律性が高い段階の動機づけに対して、バランスのとれた欲求充足は負の影響力を持つことを示していた。よって、1節において仮説1は、概ね支持されなかった。

2節においては、縦断的研究として、1節における3年コホートを対象に、3ヶ月後に同じ調査を行った。3ヶ月の間に教育実習が行われたことから、教職志望者と非教職志望者では異なる学習動機づけを持つと推測されたため、調査対象者である3年コホートを教職志望群と非教職志望群に分けて、バランスのとれた欲求充足と動機づけの関連について、重回帰分析を用いて検討した。その結果、調査対象者全体において、バランスのとれた欲求充足が、動機づけの内的調整に正の影響力を持つことが示された。よって、2節では仮説1(バランスのとれた欲求充足は、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づいて、自律性の高い動機づけに肯定的な影響を及ぼす)が支持された。なお3ヶ月前の調査では若干の影響が見られていた、取り入的調整段階については、何らの影響力は見られなかった。

仮説1(バランスのとれた欲求充足は、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)に基づいて、自律性の高い動機づけに肯定的な影響を及ぼす)は1節では概ね支持されなかった。しかし2節では支持された。支持されなかった理由として、バランスのとれた欲求充足の重要性を提唱するSheldon & Niemiec(2006)の研究と異なる従属変数を用いたことがあげられる。Sheldon & Niemiec(2006)は従属変数として主観的well-beingを採用しているが、本章1節及び2節では、自己決定理論動機づけの調整段階を従属変数としている。この違いが結果に表れたと考えられる。また1節と2節において、結果が異なることから、時間を超えても継続するとは言えないだろう。

3節では、広義のwell-beingの一部として学校適応感を設定し、バランスのとれた欲求充足と学校適応感の関連について、仮説2(バランスのとれた欲求充足は、学校適応感に影響を及ぼす)を検討した。対象は中学3年から小学5年までの児童生徒である。この児童生徒について、学年コホート毎に1節及び2節と同様に階層的重回帰

分析を行ったところ、小学5年コホートにおいてのみ、バランスのとれた欲求充足から学校適応感への影響がみられた。しかしこの結果は、欲求充足のバランスがとれていないほど、学校適応感が良いということを示す結果であり、バランスのとれた欲求充足が well-being に正の関連を示すとしている、自己決定理論に基づいた Sheldon & Niemiec (2006) の説を支持しない結果であった。小学5年コホート以外では、バランスのとれた欲求充足と学校適応感の間に関連は見られなかった。よって、仮説2は一部のコホートにおいてのみ支持された。しかしながら、負の影響力を示しているため、仮説の前提となっていた Sheldon & Niemiec (2006) が提唱するバランスのとれた欲求充足の肯定的な影響はみられなかった。

バランスのとれた欲求充足と関係性欲求充足について

1 節, 2 節, 3 節にわたり、ほぼ全ての群においてバランスのとれた欲求充足と関係性欲求充足の間に負の有意な相関が見られた。負の相関は、先行研究である、Sheldon & Niemiec (2006) や Dysvik, et al. (2013) では認められず、本調査独自の結果であった。2 つの先行研究と比較して、年齢構成に大きな差はなく、大きく異なるのは本調査が日本で行われているということだけである。バランスのとれた欲求充足と関係性欲求充足との間に負の相関があるということは、関係性欲求が充足されるほど、3 つの欲求充足間のバランスが悪くなるということを示す。しかしながら、関係性欲求充足と他の2つの欲求充足との間には、正の相関が認められている。この現象の原因の一つとして、本調査における関係性欲求充足の下位尺度得点が、他の欲求充足の下位尺度得点に比べ、高い水準にあることが考えられる。この現象については、更に調査対象者を広げ検討すべきであろう。

表6-1 欲求バランス得点平均, SD及び学年別動機づけ尺度下位尺度, 欲求充足尺度下位尺度, 生活満足感, 欲求バランス得点下位尺度間相関

	平均	SD	内的調整	同一化的調整	取り入れの調整	外的調整	生活満足感	関係性 欲求充足	自律性 欲求充足	コンピテンス 求充足
1節3年	3.336	0.968	0.154 *	-0.045 **	-0.205 **	-0.025	-	-0.386 ***	0.266 ***	0.435 ***
1節2年	3.462	1.028	0.099	-0.026	-0.027	0.142 *	-	-0.560 ***	0.265 ***	0.370 ***
1節1年	5.568	0.991	-0.074	-0.275 **	-0.239 *	-0.080	-	-0.461 ***	0.084	0.392 ***
2節3年4月	3.313	0.951	0.182 *	0.004	-0.174 *	-0.078	-	-0.441 ***	0.278 ***	0.441 ***
2節3年7月	4.426	0.977	0.230 **	0.049	-0.080	0.067	-	-0.240 **	0.162 *	0.312 ***
2節3年7月 教職志望	4.502	0.871	0.071	-0.217 *	-0.278 *	-0.071	-	-0.417 ***	-0.042	0.088
2節3年7月 非教職志望	4.452	1.147	0.372 *	0.247	0.053	0.219	-	0.019	0.323 *	0.415 **
3節中3	2.876	0.948	-	-	-	-	0.134	-0.418 ***	0.269 *	0.283 *
3節中2	4.093	1.275	-	-	-	-	0.137	-0.353 ***	0.347 **	0.282 **
3節中1	2.709	1.192	-	-	-	-	0.056	-0.395 ***	0.315 **	0.210
3節小6	2.299	1.028	-	-	-	-	0.056	-0.393 **	0.466 ***	-0.017
3節小5	2.496	1.151	-	-	-	-	0.100	-0.182	0.414 **	0.438 ***

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

表6-2 学年別4月欲求バランス得点と動機づけについて階層的重回帰分析結果

従属変数	内的調整			同一化的調整			取り入れの調整			外的調整		
	3年 ΔR^2	2年 ΔR^2	1年 ΔR^2	3年 ΔR^2	2年 ΔR^2	1年 ΔR^2	3年 ΔR^2	2年 ΔR^2	1年 ΔR^2	3年 ΔR^2	2年 ΔR^2	1年 ΔR^2
独立変数												
step1	0.127 ***	0.045 *	0.070	0.143 ***	0.028	0.143 **	0.067 **	0.012	0.065	0.080 **	0.069 **	0.080 *
step2	0.003	0.001	0.010	0.010	0.005	0.047 *	0.024	0.022 *	0.006	0.001	0.001	0.001
step1	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β
関係性	0.061	-0.024	0.003	0.213 **	0.136	0.291 **	0.230 **	0.085	0.250 *	-0.04	-0.232 **	0.005
自律性	0.111	-0.080	0.298 **	-0.079	0.007	0.195	-0.209 *	-0.079 ***	0.065	-0.278 **	-0.113	-0.103
コンピテンス	0.254 **	0.252 **	-0.100	0.286 **	0.051	-0.077	0.096	-0.058	-0.211	0.021	0.079	-0.220
step2	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β
関係性	0.117	0.041	-0.136	0.113	0.284	-0.010	0.074	0.404 *	0.139	-0.003	-0.167	0.045
自律性	0.095	-0.103	0.311 **	-0.052	-0.046	0.224 *	-0.168	-0.195	0.076	-0.288 **	-0.136	-0.106
コンピテンス	0.204 *	0.212	0.023	0.374 **	-0.038	0.188	0.233 *	-0.251 *	-0.113	-0.012	0.040	-0.254
バランス得点	0.085	0.071	-0.172	-0.150	0.159	-0.372 *	-0.233 *	0.344 *	-0.137	0.056	0.070	0.049
R^2	0.112 ***	0.026	0.045	0.135 ***	0.013	0.160 ***	0.173 **	0.014	0.037	0.096 **	0.051 **	0.046

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

表6-3 教職志望度別欲求充足と欲求バランス得点と動機づけについて重回帰分析結果

独立変数	従属変数															
	内的調整				同一化的调整				取り入りの調整				外的調整			
	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	β	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	β	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	β	全体 ΔR^2	教職志望 ΔR^2	非教職志望 ΔR^2	
step1	0.326 ***	0.316 ***	0.313 ***	β	0.319 ***	0.390 ***	0.173 **	β	0.144 ***	0.161 **	0.095	β	0.261 ***	0.230 ***	0.154 *	
step2	0.297 ***	0.249 ***	0.409 ***	β	0.360 ***	0.318 ***	0.622 ***	β	0.447 ***	0.411 ***	0.741 ***	β	0.280 ***	0.276 ***	0.517 ***	
step3	0.012 *	0.008	0.011	β	0.006	0.000	0.001	β	0.001	0.000	0.001	β	0.002	0.008	0.005	
step1 4月動機	0.571 ***	0.562 ***	0.560 ***	β	0.565 ***	0.625 ***	0.416 **	β	0.379 ***	0.401 ***	0.308	β	0.510 ***	0.479 ***	0.393 *	
step2 4月動機	0.432 ***	0.413 ***	0.435 ***	β	0.442 ***	0.475 ***	0.369 ***	β	0.310 ***	0.203 *	0.285 **	β	0.594 ***	0.520 ***	0.483 ***	
関係性	0.080	0.077	0.108	β	0.281 ***	0.285 **	0.274	β	0.439 ***	0.507 ***	0.564 ***	β	0.255 **	0.286	0.294	
自律性	0.243 **	0.276 *	0.190	β	0.180 *	0.342 **	-0.043	β	0.163	0.241	-0.246	β	0.164	0.218 *	0.062	
コンピテンス	0.291 ***	0.218	0.388 *	β	0.222 **	-0.005	0.602 **	β	0.136	-0.051	0.586 ***	β	0.177 *	0.072	0.416 *	
step3 4月動機	0.425 ***	0.408 ***	0.418 ***	β	0.446 ***	0.480 ***	0.373 ***	β	0.312 ***	0.203 *	0.276 **	β	0.595 ***	0.518 ***	0.471 ***	
関係性	0.213 *	0.198	0.232	β	0.374 ***	0.343 **	0.316	β	0.472 ***	0.510 **	0.535 **	β	0.282 ***	0.406 *	0.387	
自律性	0.205 *	0.233	0.129	β	0.154 *	0.320 **	-0.064	β	0.155	0.240	-0.238	β	0.157	0.174	0.004	
コンピテンス	0.186 *	0.162	0.292	β	0.146	-0.033	0.568 **	β	0.109	-0.052	0.617 **	β	0.160	0.015	0.354	
バランス得点	0.151 *	0.121	0.139	β	0.107	0.060	0.048	β	0.039	0.003	-0.040	β	0.049	0.121	0.098	
R^2	0.624 ***	0.546 ***	0.696 ***	β	0.676 ***	0.691 ***	0.767 ***	β	0.580 ***	0.544 ***	0.813 ***	β	0.529 ***	0.483 ***	0.630 ***	

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

表6-4 小中学年別欲求バランス得点と生活満足感について重回帰分析結果

独立変数	従属変数				
	中3 ΔR^2	中2 ΔR^2	中1 ΔR^2	小6 ΔR^2	小5 ΔR^2
step1	0.457 ***	0.535 ***	0.620 **	0.472 ***	0.649 ***
step2	0.007	0.000	0.001	0.016	0.025 *
step1	β	β	β	β	β
関係性	0.057	0.171	0.279 **	0.320 *	0.324 **
自律性	0.417 **	0.270 *	0.218 *	0.275 *	0.318 **
コンピテンス	0.269 *	0.390 **	0.410 ***	0.200	0.286 *
step2	β	β	β	β	β
関係性	-0.223	0.157	0.330	0.584 *	0.112
自律性	0.526 **	0.278 *	0.181	0.004	0.450 ***
コンピテンス	0.445	0.398 **	0.394 **	0.193	0.432 **
バランス得点	-0.227	-0.016	0.046	0.287	-0.255 *
R^2	0.435 ***	0.515 ***	0.600 ***	0.454 ***	0.653 ***

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

第7章 総合考察

第1節 本研究のまとめ

本章では、まず、第3章から第6章で行った研究で得られた結果をまとめ、本論文全体についての総括を行う。次に、2つの大きなテーマについて、章を超えて考察を行う。最後に本研究の意義、本研究の限界や今後の課題を述べる。

第3章の概要

第3章では、教員養成系学部にも所属する学生を対象とし、自己決定理論における、心理的欲求充足が、動機づけの自律性を促進するという説を検証することを目的とした。自己決定理論における基本的心理的欲求は万人に共通の欲求であることから、コホートによって、学習動機づけと欲求充足の程度は異なれど、心理的欲求充足が、動機づけの自律性を促進するというモデルは同一であろうと考えられた。そこで、1節、2節を通じて多母集団同時分析を行い、異なる母集団間において、同一のモデルの採用可否を確認した。その結果、1節、2節共に、学年の異なるコホートに対して同じモデルの適用は可能であるが、各変数への影響力がコホートによって異なることが示された。よって、集団を問わず、万人に共通の欲求である基本的心理的欲求の充足が自律的動機づけを促進することが示され、自己決定理論を支持する結果となった。

第4章の概要

第4章では、第3章に引き続き、教員養成系学部にも所属する学生を対象とし、欲求充足と動機づけの関連を検討した。第3章で呈示したモデルは、動機づけについての説明力の弱いモデルであった。よって第4章では、モデルに基づいた分析は行わず、階層的重回帰分析によって、心理的欲求充足が動機づけに影響を与えるのかを検討した。調査は、第3章における調査実施から3ヶ月後に実施され、縦断的研究法により、時間経過も分析に取り込んだ。また、この3ヶ月の間には恒常的な教育実習が実施されていることから、教職を志望する者と教職を志望しない者の間では、教員になるための学習に取り組む動機づけが異なることも予想された。そこで、調査対象者を教職志望群と非教職志望群とに分け、分析を行った。結果、実習後の教職志望学生と非教職志望学生の間には、学習に対する自律的な動機づけの違いは無いことが示された。また教職志望学生と非教職志望学生では、自律的な学習動機づけに影響を与える欲求充足が異なることも示された。

第5章の概要

自己決定理論の基本的欲求理論では、3つの基本的心理的欲求の充足が well-being

を促すとしている。第5章ではこの説が、学校現場において適用可能かどうか、小中学生を対象として検討した。学校現場に適用するためには、well-being ではなくが薄い学校適応感を well-being の指標として用いた。学校適応感がそのまま well-being であるとは言えないが、well-being の一部であるという研究もあることから(大久保・長沼・青柳, 2003)、本調査においても学校適応感を採用した。分析にあたっては、個人と学級との関係を考慮するため、マルチレベル分析を採用した。その結果、基本的心理的欲求が充足されている個人の学校適応感が高く、また学級が適応的な学級であることが成員の学校適応感に正の影響を及ぼすことが示された。さらに個人と学級の間には交互作用も見られたことから、小中学生の学校適応感を考える際には、学級の影響も考慮する必要があることが示された。

第6章の概要

第6章では、1節と2節において Sheldon & Niemiec(2006)が提唱する、バランスのとれた欲求充足と自己決定理論における動機づけの調整段階の関連を検討した。3節では同じくバランスのとれた欲求充足と well-being の1指標としての学校適応感の関連について検討した。結果、バランスのとれた欲求充足は、動機づけにはあまり影響を及ぼさないことが示された。しかしながら、学年コホートによっては、動機づけの内的調整段階に対して、バランスのとれた欲求充足が正の影響を示した場合もあり、完全に影響を与えないとは言えないだろう。

学校適応感に対しても、多くの学年コホートにおいてバランスのとれた欲求充足からの影響は見られなかった。唯一見られたのは、バランスのとれた欲求充足が、低い学校適応感を予測するという結果であった。この結果は、バランスのとれた欲求充足が well-being を促進するとする、Sheldon & Niemiec(2006)の結果とは異なるものであった。

1節、2節、3節を通じて、バランスのとれた欲求充足が、個々の欲求充足よりも動機づけの自律性や、well-being を促進するという結果は得られなかった。

第2節 基本的欲求充足との関連

自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)において、関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足という3つの基本的欲求の充足が、同時に well-being や動機づけの自律性を促進するとされている。この説に基づいて本論文においても、全編にわたり、基本的欲求充足と動機づけの関連、基本的欲求充足と well-being の関連を検討した。

基本的欲求充足と動機づけの関連については、学年コホートの比較による横断的研究と、同一集団を対象とした縦断的研究の結果を統合すると、おおまかに以下のことが明らかとなった。

1. 関係性欲求充足は自律性の低い動機づけの調整段階に正の影響を与える。

この傾向は、特に第4章において確認された。

2.自律性欲求充足は自律性の低い動機づけの調整段階に負の影響を与える。

この傾向は第3章及び第4章において確認された。

3.自律性欲求充足は自律性の高い動機づけの調整段階へ正の影響を与える。

この傾向は特に、第4章第2節において確認された。

4.コンピテンス欲求充足は自律性の高低に関わらず、正の影響を与える。

この傾向は第3章、第4章共に確認された。

これら1～4から、学習者の学習に対する動機づけへのサポートに対して、次のような示唆を得た。

まず、学習者が高い自律性をもって学習に臨んで欲しいならば、学習者の自律性欲求を充足するようなサポートをする必要がある。これは、Glolnick & Ryan(1989)の研究においても明らかにされており、本研究もGlolnick & Ryan(1989)と軌を一にすると言える。自律性欲求を充足するサポートとして具体的に挙げるならば、学習内容や学習時間などを学習者自身が決めるように、学習者の環境を整える等があるだろう。

また、自律性が低くとも、とにかく学習に臨んでほしいならば、学習者の関係性欲求を充足するようなサポートが必要である。またそのような学習者に対しては、自律性欲求を充足するようなサポートを与えることは効果的ではない。関係性欲求を充足するサポートとしては、学習環境における周囲の人間とのつきあいを良好に保つようにする等があるだろう。さらに自律性欲求の充足は負の影響力を持つため、自律性欲求を充足させる支援となる、学習者に学習内容を決めさせるよりも、学習者とよい関係にある者が、学習者との合意のもと学習内容を決めることが効果的であろう。

あわせて、コンピテンス欲求は学習者の自律性の高低に関わらず、学習に臨むに際して有効である。よってコンピテンス欲求を充足させるようなサポートは、どのような学習者に対しても実施すべきである。コンピテンス欲求を充足させるようなサポートとして、学習者の能力にあわせた課題を呈示する等があるだろう。

基本的欲求充足とwell-beingの関連は第5章において述べた。第5章では学校適応感を広義のwell-beingの一部とみなし、基本的欲求充足との関連を検討したが、基本的欲求充足は学校適応に対して正の影響を及ぼすことが示された。また本研究においては、児童生徒の学校適応感に対しては、在籍学級からの影響も受けることが示された。

本研究から、学校適応感向上のためには、児童生徒個人の基本的欲求を充足するようなサポートを行うことの重要性に加え、在籍学級のタイプから、学級全体をサポートするための示唆も得られた。

例えば、学習的適応が低い学級、つまり学習が良好ではないと感じている者が多い学級では、コンピテンス欲求を充足することが、学級成員の学校適応感を向上させるだろう。コンピテンス欲求を充足するようなサポートとしては、学習面では前述したような、学習者の能力に合わせた課題の呈示などがあり、また日常面でも成功体験を得られるような機会を提供していくことがあげられるだろう。また、対人的適応が低

い学級、つまり学級内での教師－児童生徒または児童生徒相互でのサポート関係が薄い、またはいじめなどの侵害的な関係が発生している学級では、自律性欲求を充足することが、学級成員の学校適応感を向上させるだろう。自律性欲求を充足するようなサポートとしては、こちらも前述したように、学習面では学習内容を学習者自身が決めるように環境を整えるなどがあり、日常面では自分の行動を自分で決められるような環境にすることなどがあげられるだろう。

このように、自己決定理論における基本的欲求の充足は、動機づけの調整段階にも well-being にも影響を与えることが示された。また基本的欲求の充足との関連を検討することによって、動機づけの自律性の向上や well-being の向上のために、周囲はどのようなサポートを行うべきなのかを呈示することができた。

第3節 バランスのとれた欲求充足

自己決定理論において、基本的欲求の充足が内発的に動機づけられた行動や、well-being に不可欠であることは前節で述べた。ここではさらに、バランスのとれた基本的欲求充足について論じる。バランスのとれた基本的欲求充足は第6章においても述べたように、Sheldon & Niemiec(2006)が提唱している概念である。彼らは、自己決定理論における3つの基本的欲求の充足が重要であることを前提とし、さらにその上に、3つの基本的欲求がバランスよく充足されることが望ましいと述べた。このSheldon & Niemiec(2006)の提唱するバランスのとれた欲求充足について、本論文では第6章において検討した。

結果として、バランスのとれた欲求充足は、Sheldon & Niemiec(2006)が述べるほど重要ではないことが示された。関連が見られた場合も、かなり小さな関連であり、継続的なものでもなかった。

さらに、Sheldon & Niemiec(2006)やMilyavskaya et al.(2009)にならい、第6章第3節において広義の well-being の一部として学校適応感との関連を検討したが、こちらもほぼ関連は見られなかった。

このような結果となった原因の一つとして、バランスのとれた欲求充足との関連を検討する対象が、well-being か動機づけの調整段階かの違いがあげらる。動機づけの調整段階との関連については、先行研究のDysvik et al.(2013)においてもバランスのとれた欲求充足の影響はみられないと述べている。仕事領域を対象としたDysvik et al.(2013)と同様に、学業領域を対象とした本研究においてもバランスのとれた欲求充足と動機づけの調整段階には、ほぼ関連が見られないという結果を得た。

さらに、学校適応感との関連は、バランスのとれた欲求充足と well-being の間に正の関連を見出したSheldon & Niemiec(2006)やMilyavskaya et al.(2009)にならい、検討したものである。それにも関わらず、本論文においては、彼らの研究とは異なり、学校適応感との関連がほぼ見られなかったのはなぜか。直接的な原因とは言えないが、本研究におけるバランスのとれた欲求充足と関係性欲求充足との間の負の相関関係が

あげられるのではないだろうか。この両者の相関関係は、Sheldon & Niemiec(2006)では、正の相関関係にあった。また Milyavskaya et al.(2009)では、3つの欲求充足を統合しているため、バランスのとれた欲求充足と関係性欲求充足の相関関係は示されていないため比較できなかつた。

バランスのとれた欲求充足という概念は、第6章でも述べた通り、関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足のバランスがよいことを意味している。バランスのとれた欲求充足と関係性欲求充足の間に負の相関関係が見られるということは、関係性欲求が充足されるほど、バランスのとれた欲求充足は低下するということである。関係性欲求のみが充足されるならば、バランスは低下するはずである。本論文においては、3つの基本的欲求充足の間には、それぞれ正の相関関係が確認されている。そして自律性欲求充足とバランスのとれた欲求充足、コンピテンス欲求充足とバランスのとれた欲求充足の間には、それぞれ概ね正の相関関係が確認されている。つまり、関係性欲求充足、自律性欲求充足、コンピテンス欲求充足間には正の相関関係がありながらも、自律性欲求充足とコンピテンス欲求充足が高いほど、バランスのとれた欲求充足は高く、関係性欲求充足が高いほどバランスのとれた欲求充足は低いということになり理解に苦しむ現象が生じたといえる。

このように本研究では、この3つの基本的欲求充足の間の相関と、バランスのとれた欲求充足の相関の間に齟齬が生じているように思われる。しかしながら、この齟齬が何に依るのかは現段階では特定できない。少なくとも本研究の調査対象者ほぼ全てにおいて認められた傾向であるため、地域性もしくは日本特有のものであることも考えられる。

しかしながら、全体として、Sheldon & Niemiec(2006)が主張するような、自己決定理論における基本的欲求充足についてバランスがとれていることの重要性は、本研究においては示されなかつたと言えよう。

第4節 本研究の意義

本研究の意義は大きく2つある。

第1に本研究は、全体を通じて、自己決定理論(Ryan & Deci, 2000)における心理的欲求充足と他の変数との関連を検討した。特に、これまであまり検討されていなかった、基本的欲求充足が動機づけの自律性を促すという説に焦点を当て、横断と縦断の双方から検討した。その結果、横断と縦断を通じて、心理的欲求充足が動機づけの自律性を促す可能性があるということが示された。

さらに、本研究では、3つの心理的欲求充足に加えて、バランスのとれた欲求充足が必要だと述べる、Sheldon & Niemiec(2006)のバランスのとれた欲求充足の概念を日本において検討した。バランスのとれた欲求充足の概念を扱った研究は、まだあまりなされておらず、日本において行われた例は確認できていない。バランスのとれた欲求充足が動機づけに及ぼす影響は、3つの欲求充足それぞれの影響よりも小さく、ほ

ば無いに等しいものであった。しかしまだあまり研究がなされていない概念でもあり、研究結果の蓄積という意味で意義のあることであった。

第5節 今後の課題

本研究における課題は、心理的欲求充足と動機づけの自律性との間に、非常に小さな関連しか見出せなかったことがあげられる。多くの研究者によって、心理的欲求充足と well-being の関連は検討されているが、本研究における動機づけへの関連ほど小さいものはあまりない。特に第3章において呈示されたモデルについては、各動機づけの調整段階に対する、欲求充足の説明力が非常に小さいことから、欲求充足以外の要因が存在していると、考えざるを得ない。

また、バランスのとれた欲求充足の効果の検証が不十分であった。動機づけを従属変数とした場合と、学校適応感を従属変数とした場合、前者は大学生を対象とし、後者は小中学生を対象としていた。調査対象者が大きく異なるため、両者を単純に比較することはできないだろう。よって動機づけと well-being の両方について同じサンプルに対して調査を行う必要があっただろう。動機づけと well-being について同一のサンプルにおいて調査した場合に、真の比較が可能となるだろうが、本研究においてこの点が実行できなかった。これらのことに留意した上、更なる検討が必要である。

引用文献

- 赤井誠生(1999). 動機づけ 中島義明(代表編) 心理学辞典 有斐閣 p622.
- 安藤史高(2005). 大学コミットメントと自律性欲求・学習動機づけとの関連 一宮女子短期大学紀要, **44**, 91-99.
- Assor,A., Roth,G., & Deci,E.L.(2004). The emotional costs of parent's conditional regard : A self-determination theory analysis. *Journal of Personality* **72**, 47-88.
- Bandura,A. 野口京子(訳) (1997). 第1章激動社会における個人と集団の効力の発揮 本明 寛 野口京子(監訳) 激動社会の中の自己効力 金子書房
- Bandura,J.B.(1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Chen, B., Vansteenkiste,M., Beyers,W., Boone,L., Deci,E.L., Kaap-Deeder,J.V., Duriez,B., Lens,W., Matos,L., Mouratidis,A., Ryan,R.M., Sheldon,K.M., Soenens,B., Petegem,S.V. & Verstuyf,J.(2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, **39**, 216-236.
- Csikszentmihalyi,M.(1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY:Harper & Row. チクセントミハイ,M. 今村浩明(訳) (1996). フロー体験 喜びの現象学 世界思想社
- チクセントミハイ,M. 今村浩明(訳) (1979). 楽しみの社会学 思索社
- 中央教育審議会(2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf
- Deci,E.L.(1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Deci,E.L.(1972). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, **22**, 113-120.
- Deci,E.L.(1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.(安藤延男 石田梅男(訳) (1980). 内発的動機づけ 誠信書房)
- Deci,E.L. & Flaste,R. (1995). *Why we do what we do - The dynamics of personal autonomy* - . New York: G.P.Putnam'sSons. (桜井茂男(監訳) (1999). 人を伸ばす力 内発と自律のすすめ 新曜社)
- Deci,E.L. & Ryan,R.M.(2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, **11**, 227-268.
- Deci,E.L. & Ryan,R.M. (2008). Self-determination theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, **49**, 182-185.
- Deci,E.L. & Ryan,R.M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships :

- Relationships motivation theory. In Weinstein, N. (Ed) *Human motivation and interpersonal relationships*. Netherlands : Springer, pp.53-76.
- Deci, E.L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction : Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, **27**, 23-40.
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, **43**, 1050-1064.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford, pp.105-121.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, **34**, 169-189.
- 江村早紀・大久保智生(2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連 : 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, **23**, 241-251.
- Fazey, D.M.A & Fazey, J.A. (2001). The potential for autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in High Education*, **26**, 345-361.
- 福島裕敏 吉崎聡子 豊嶋秋彦 平岡恭一 吉中 淳(2015). 教員養成カリキュラムの効果検証－4年間の学生変容過程に注目して－ 弘前大学教育学部紀要, **113**, 129-138.
- Gagné, M. & Deci, E.L. (2014). The history of self-determination Theory in psychology and management. In Gagné, M. (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement motivation and self-determination theory*. Oxford : Oxford University Press, pp.1-9.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 143-154.
- 畑野 快(2013). 大学生の自律的な学習動機づけの検討－学習・キャリアの変数との関わりから－ 青年心理学研究, **24**, 137-148.
- 伊田勝憲(2003). 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討－自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から－ 教育心理学研究, **51**, 367-377.
- 今栄国晴 清水秀美(1994). 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響 事前・事後測定法による分析 日本教育工学雑誌, **17**, 185-195.
- 伊藤亜矢子(2011). 早期発見・早期対応のためのアセスメント 児童心理, **65**(9), 124-129.
- 岩中貴裕(2011). 学習意欲の向上に貢献する教室活動－考慮すべき3つの心理的欲求－ 大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要, **8**, 1-16.

- 鹿毛雅治(2004). 1章 「動機づけ研究」へのいざない 上淵 寿(編著) 動機づけ研究の最前線 北大路書房
- 鹿毛雅治(2013). 学習意欲の理論 動機づけの教育心理学 金子書房
- 神村栄一 海老原由香 佐藤健二(1995). 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度(TAC-24)の作成 教育相談研究 筑波大学, **33**, 41-47.
- 小松 誠(2006). 第15章 階層的重回帰分析 p143. 豊田秀樹(編著) 共分散構造分析 [技術編] 朝倉書店
- 栗原慎二, 井上弥編著(2010). Excel2013 対応版アセス(学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト)の使い方・活かし方 ほんの森出版
- 楠奥繁則 中野 謙(2015). セルフ・エフィカシー理論からみた大学生の学業意欲の研究—A大学の「六次産業化の担い手プログラム」での事例, 大学教育研究ジャーナル, 8-20.
- Milyavskaya,M.,Gingrs,I.,Mageau,G.A.,Koestner,R.,Gagnon,H.,Fang,Jianqun,& Boché,J.(2009). Balance across contexts : Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **35**, 1031-1045.
- 南 雅則 浅川潔司 小林小夜子 西垣憲明 村上めぐみ(2015). 中学校入学後の学校生活に対する認知と学校適応感の関係 兵庫教育大学学校教育学研究, **27**, 71-76.
- 三島知剛 斎藤未来 森 敏昭(2009). 教育実習生の実習前後における教科・教職専門科目に対する大学講義イメージの変容 日本教育工学会論文誌 **33**, 93-101.
- 村山 航(2003). 達成目標理論の変遷と展望-「緩い統合」という視座からのアプローチ 心理学評論, **46**, 564-583.
- 野々口浩幸(2013). 学校適応感尺度「アセス」 青森県総合学校教育センター研修資料
- Niemiec,C.P.,Lynch,M.,Vansteenkiste,M.,Bernstein,J.,Deci,E.L.,&Ryan,R.M.(2006) . The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college:A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, **29**, 761-775.
- 岡田 涼・中谷素之(2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから— 教育心理学研究, **54**, 1-11.
- 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.
- 尾関美喜 吉田俊和(2009). 集団アイデンティティが集団内における迷惑の認知に及ぼす効果—成員性と誇りの機能的差異に着目して— 実験社会心理学研究, **49**, 32-44.
- Rogers,M,E., & Creed,P,A.(2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*,**34**,163-172.

- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, **80**, 1-28.
- Ryan, R.M. (2009). Self-determination theory and well-being. *Wellbeing in Developing Countries* (Center for Development Studies University of Bath), **1** (http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf)
- 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. & Deci, E.L. (Eds) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて 有斐閣
- 佐藤美佳 (2013). 看護学生の友人関係への動機づけと学習動機づけおよび自律性欲求・有能さの欲求との関連—自己決定理論の視点から— 日本看護研究学会雑誌 **36**, 35-46.
- Sheldon K.M. & Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality*, **77**, 1467-1492.
- Sheldon, K.M. & Hilpert, J.C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, **36**, 439-451.
- Sheldon, M.K. & Niemiec, P.C. (2006). It's not just amount that counts: balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **91**, pp331-341.
- 清水裕士・村山綾・大坊郁夫 (2006). 集団コミュニケーションにおける相互依存性の分析(1) コミュニケーションデータへの階層的データ分析の適用 電子情報通信学会技術研究報告, **106**(146), 1-6.
- 清水裕士 (2014). 個人と集団のマルチレベル分析 ナカニシヤ出版
- 荘島宏二郎 (2006). 第1章 探索的因子分析 豊田秀樹(編著) 共分散構造分析 [技術編] 朝倉書店
- 竹村明子 (2010). 実践教育の効果：介護福祉士養成における実習体験と介護への自己決定性の関係 教育心理学研究, **58**, 176-185.
- 田中希穂 井内伸栄 (2008). 大学生における動機づけと基本的要求の充足およびウェルビーイングの関連 人と環境 大阪信愛女学院短期大学, **1**, 29-35.
- 上淵 寿 沓澤 糸 無藤 隆 (2004). 達成目標が援助要請と情報探索に及ぼす影響の発達：多母集団の同時分析を用いて 発達心理学研究, **15**, 324-334.
- 上淵 寿 (2012). キーワード動機づけ心理学 金子書房 p4.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, **41**, 19-31.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*, Psychology Press. (林 保 宮本美沙子(監訳))

- (1989). ヒューマンモチベーション 動機づけの心理学 金子書房)
- White,R.W.(1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.(佐柳信男(訳)(2015). モチベーション再考 コンピテンス概念の提唱 新曜社)
- Wigfield,A. & Eccles,J.S.(2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield,A. & Eccles,J.S.(2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J.S.Eccles (Eds.) *The development of achievement motivation* pp.1-11. San Diego, CA: Academic Press.
- 山口 剛(2012). 動機づけの変遷と近年の動向ー達成目標理論と自己決定理論に注目してー 法政大学大学院紀要, 69, 21-38.
- 吉崎聡子 平岡恭一(2015). 自己決定理論に基づく動機づけと自己効力感からみたキャリア探索 心理学研究, 86, 55-61.

謝辞

本研究の遂行にあたり、多くの方々にお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

本学位論文主査であり、これまで修士課程より、長年にわたり指導教員としてご指導いただきました、平岡恭一教授に心より感謝申し上げます。先生のご指導がなければ本学位論文の完成を見ることは叶わなかったと思います。また本学位論文の副査を務めて下さった大坪正一教授、小岩直人教授に、厚く御礼申し上げます。

大学院地域社会研究科教務担当の皆様にも、研究活動をサポートいただきました。大変ありがとうございました。

また在職中にも関わらず大学院後期博士課程での研究をご支援下さった、弘前大学教育学部大高明史教授、小山智史教授、野呂徳治教授、田名場忍准教授、北原啓司教授、中野博之教授、福島裕敏准教授、佐藤崇之准教授には厚く御礼申し上げます。

本研究における調査にご協力いただいた全ての皆様に、心より感謝申し上げます。本学位論文第3章、第4章及び第6章はJSPS 科研費 23530976 の助成を受けました。最後に、これまでの研究生活を支援してくれた家族に心から感謝します。

2015年12月25日 吉崎聡子

使用調査用紙項目一覧

第3章・第4章・第6章1節, 2節使用 心理的欲求充足尺度

Q2 (1)～(21)をよく読み、あなた自身や、あなたの身の回りのこと、あなたの生活にどれだけあてはまるか、あてはまるもの一つに○をつけてください。

	まったく 当てはまらない	—	どちらとも いえない	—	とても 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) 自分の生き方は自由に決めることが出来ていると思う	1	2	3	4	5
(3) 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
(4) 知り合いになった人とはうまくやっている	1	2	3	4	5
(5) 私はプレッシャーを感じる	1	2	3	4	5
(6) 自分が何かをしている時には、周りの人は上手だと言ってくれる	1	2	3	4	5
(7) 一人でいがちで、人とのつきあいを多くもっていない	1	2	3	4	5
(8) 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
(9) 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
(10) いつも付き合っている人は友達であると思っている	1	2	3	4	5
(11) 日常生活で言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
(12) 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
(13) 毎日の生活で付き合い人は私の気持ちを考えてくれる	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
(16) 私が関わる人は私を気にかけてくれる	1	2	3	4	5
(17) 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
(18) 自分の能力があまりないと感じることが多い	1	2	3	4	5
(19) 周りに親しい人があまり多くいない	1	2	3	4	5
(20) 普段付き合い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
(21) 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

第4章 教職志望度・非教職志望度

今の時点で教職・教職以外への就職希望は、どのくらい強いでしょうか。あてはまる番号の一つ○をして下さい。

	非常に弱い				非常に強い	
(1) 「教師になりたい」という希望	1	2	3	4	5	6
(2) 「教師以外の職業につきたい」という希望	1	2	3	4	5	6

第3章・第4章・第6章1節, 2節使用 教職学習動機づけ尺度

Q3 あなたが、教員になるための勉強をする理由はどのようなものですか。(1)～(14)について、あてはまるもの一つに○をして下さい。

	がんばり 当てはまらない	—	どちらとも いえない	—	とても 当てはまる
(1) 授業の内容が楽しいから	1	2	3	4	5
(2) 希望する職業に必要なだから	1	2	3	4	5
(3) 良い成績を取りたいから	1	2	3	4	5
(4) 勉強しないと教師にしかられるから	1	2	3	4	5
(5) 勉強することが楽しいから	1	2	3	4	5
(6) 勉強内容が将来役に立つと思うから	1	2	3	4	5
(7) 学生なので、勉強するのがあたりまえだから	1	2	3	4	5
(8) 他人に勉強しろと言われるから	1	2	3	4	5
(9) 新しい知識を得るのが楽しいから	1	2	3	4	5
(10) 勉強するべき大切な内容だと思うから	1	2	3	4	5
(11) 勉強しないと不安だから	1	2	3	4	5
(12) 勉強しないと親がうるさいから	1	2	3	4	5
(13) 自分のためになると思うから	1	2	3	4	5
(14) 今、勉強しておかないと後で困ると思うから	1	2	3	4	5
(15) 教員免許を取得しなければならないから	1	2	3	4	5

第3章 使用 3次元モデルにもとづく対処方略尺度

Q4 あなたは精神的につらい状況に遭遇した時、その場を乗り越え、落ち着くために、普段からどのように考え、どのように行動するようにしていますか。次の1から5のうち、あてはまるもの一つに○をして下さい。

1. そのようにしたこと(考えたこと)はこれまでにない。今後も決してないだろう。
2. ごくまれにそのようにしたこと(考えたこと)がある。今後もあまりないだろう。
3. 何度かそのようにしたこと(考えたこと)がある。今後も時々はそうするだろう。
4. しばしばそのようにしたこと(考えたこと)がある。今後もたびたびそうするだろう。
5. いつもそうしてきた(考えてきた)。今後もそうするだろう。

(1) 悪いことばかりではないと楽観的に考える	1	2	3	4	5
(2) 原因を検討し、どのようにしていくべきか考える	1	2	3	4	5
(3) いやなことを頭に浮かべないようにする	1	2	3	4	5
(4) どうすることもできないと解決を後延ばしにする	1	2	3	4	5
(5) 今後はよいこともあるだろうと考える	1	2	3	4	5
(6) どのような対策をとるべきか綿密に考える	1	2	3	4	5
(7) そのことをあまり考えないようにする	1	2	3	4	5
(8) 自分では手に負えないと考え放棄する	1	2	3	4	5
(9) 悪い面ばかりではなく、よい面をみつけていく	1	2	3	4	5
(10) 過ぎたことの反省を踏まえて次にすべきことを考える	1	2	3	4	5
(11) 無理にでも忘れるようにする	1	2	3	4	5
(12) 対処できない問題だと考え、諦める	1	2	3	4	5

第5章 使用 アセスと心理的欲求充足尺度

<small>がっこうせいかつ かん</small> 学校生活に関するアンケート						
<p>このアンケートは、みなさんが<small>がっこうせいかつ</small>学校生活をもっと<small>きもち</small>気持ちよくすごせるようにするために<small>おこな</small>行うものです。ですから、みなさんに<small>めいわく</small>迷惑をかけることはありませんし、<small>がっこう せいせき</small>学校の成績ともまったく<small>かんけい</small>関係ありません。1~55の<small>しつもん</small>質問が、今のあなたにどれくらい<small>こたえ</small>あてはまるかを答えてください。</p>						
<p>この紙のうらに、1から55の<small>ぶん</small>文があります。その文を<small>よ</small>読んで、例のように、「あてはまる」ときは5、「ややあてはまる」ときは4、「どちらともいえない」ときは3、「ややあてはまらない」ときは2、「あてはまらない」ときは1に○をつけてください。</p>						
<small>れい</small> 例	<small>あさ はん た</small> 朝ご飯をいつも食べる	5	4	3	2	1
	<small>とも あそ そと あそ すく</small> 友だちと遊ぶときは外で遊ぶことは少ない	5	4	3	○	1

【 <small>がっこう</small> 学校 【 <small>ねん</small> 年【 <small>くみ</small> 組		あてはまる	ややあてはまる	どちらでもない	ややあてはまらない	あてはまらない
【 1:男・2:女 】 <small>しゅっせきばんごう</small> 出席番号【 <small>ばん</small> 番						
1	あいさつは、みんなにしている	5	4	3	2	1
2	<small>たんいん せんせい わたし</small> 担任の先生は、私のことをわかっている	5	4	3	2	1
3	なんとなく気持ちが落ち着かないことがある	5	4	3	2	1
4	<small>べんきょう かた</small> 勉強のやり方がよくわからない	5	4	3	2	1
5	まあまあ、自分に満足している	5	4	3	2	1
6	<small>お こ とも ひと げんき じしん</small> 落ち込んでいる友だちがいたら、その人を元気づける自信がある	5	4	3	2	1
7	いやなことがあったとき、友だちは慰めたり励ましたりしてくれる	5	4	3	2	1
8	<small>なかま い</small> 仲間に入れてもらえないことがある	5	4	3	2	1
9	<small>むずか もんだい こと づよ かんが</small> 難しい問題でも、どのような答えになるかねばり強く考える	5	4	3	2	1
10	<small>たんいん せんせい わたし き</small> 担任の先生は、私のことを気にしている	5	4	3	2	1
11	<small>じぶん べんきょう おも</small> 自分は、勉強はまあまあできると思う	5	4	3	2	1
12	<small>きも</small> 気持ちがすっきりとしている	5	4	3	2	1
13	<small>かげぐち い き</small> 陰口を言われているような気がする	5	4	3	2	1
14	「いいね」「すごいね」と言ってくれる友だちがいる	5	4	3	2	1
15	<small>べんきょう もんだい むずか</small> 勉強の問題が難しいとすぐにあきらめてしまう	5	4	3	2	1
16	<small>きも らく</small> 気持ちが楽である	5	4	3	2	1
17	<small>こま ひと すず たす おも</small> 困っている人がいたら、進んで助けようと思う	5	4	3	2	1
18	<small>たんいん せんせい しんらい</small> 担任の先生は、信頼できる	5	4	3	2	1
19	<small>とも</small> 友だちにかからかわれたり、バカにされることがある	5	4	3	2	1
20	<small>なや はな とも</small> 悩みを話せる友だちがいる	5	4	3	2	1
21	<small>じゅぎょう おお</small> 授業がよくわからないことが多い	5	4	3	2	1
22	<small>じぶん い かん</small> 自分のはびのびと生きていると感じる	5	4	3	2	1
23	<small>とも</small> 友だちにいやなことをされることがある	5	4	3	2	1
24	<small>げんき とも き こえ</small> 元気がないとき、友だちはすぐ気づいて、声をかけてくれる	5	4	3	2	1
25	<small>とも せんせい あ じぶん</small> 友だちや先生に会ったら、自分からあいさつをしている	5	4	3	2	1
26	<small>たんいん せんせい こま たす</small> 担任の先生は、困ったときに助けてくれる	5	4	3	2	1

27	こま ひと み 困っている人を見かけても、なかなか <small>こえ</small> 声をかけられない	5	4	3	2	1
28	とも むし 友だちから無視されることがある	5	4	3	2	1
29	とも わたし 友だちは、私のことをわかってくれている	5	4	3	2	1
30	べんきょう い ふあん 勉強について行けないのではないかと不安になる	5	4	3	2	1
31	せいかつ たの かん 生活がすごく楽しいと感じる	5	4	3	2	1
32	とも ほんとう きも 友だちにはなかなか本当の気持ちをうちあけられない	5	4	3	2	1
33	あいて きも かんが こうどう 相手の気持ちになって考えたり行動する	5	4	3	2	1
34	たんいん せんせい わたし みと 担任の先生は私のいいところを認めてくれている	5	4	3	2	1
35	がっこう じぶん ひと す 学校では、自分のまわりにいる人のことが好きだ	5	4	3	2	1
36	がっこう つ あ ひと ともだち おも 学校では、いつも付き合っている人は友達だと思う	5	4	3	2	1
37	がっこう した ひと おお 学校では、まわりに親しい人があまり多くいない	5	4	3	2	1
38	がっこう じぶん い かた じゆう き おも 学校では、自分の生き方は自由に決めることができていると思う	5	4	3	2	1
39	がっこう nichijousei い おお 学校では、日常生活で言われたことをやらなければならないことが多い	5	4	3	2	1
40	がっこう じつかん い おお 学校では、うまくやれているという実感があまりないことが多い	5	4	3	2	1
41	がっこう じぶん たっせいかん かん 学校では自分のやっていることに達成感を感じる	5	4	3	2	1
42	がっこう し あ ひと 学校では、知り合いになった人とはうまくやっている	5	4	3	2	1
43	がっこう まいにち せいかつ かか ひと わたし き 学校では、毎日の生活で関わる人は私のことを気にかけてくれる	5	4	3	2	1
44	がっこう つ あ ひと わたし す おも 学校では、ふだん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	5	4	3	2	1
45	がっこう かん 学校ではプレッシャーを感じる	5	4	3	2	1
46	がっこう まいにち せいかつ じぶん かん 学校では、毎日の生活で自分らしくいられると感じる	5	4	3	2	1
47	がっこう じぶん なに とき ひと じょうず い 学校では、自分が何かをしている時には、まわりの人は上手だと言ってくれる	5	4	3	2	1
48	がっこう じぶん のうりよく しめ かい 学校では、自分の能力を示す機会がありません	5	4	3	2	1
49	がっこう ひとり ひと おお 学校では一人でいがちで、人とのつきあいを多くもっていない	5	4	3	2	1
50	がっこう まいにち つ あ ひと わたし きも かんが 学校では、毎日のせいかつで付き合う人は私の気持ちを考えてくれる	5	4	3	2	1
51	がっこう ひと わたし たい ゆうこうてき 学校では、まわりの人はたいてい私に対して友好的である	5	4	3	2	1
52	がっこう じぶん いけん かんが じゆう ひょうげん おも 学校では、た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	5	4	3	2	1
53	がっこう まいにち せいかつ じぶん かた きかい おお 学校では、毎日の生活で自分でやり方をきめる機会がありません	5	4	3	2	1
54	がっこう さいきん きょうみ も あら 学校では最近、興味を持っていたことを新たにできるようになった	5	4	3	2	1
55	がっこう のうりよく かん おお 学校では能力がありませんと感じることが多い	5	4	3	2	1

ぬけているところがないか、もう一度、いちど たし確かめてください。