

## 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと 担任教師に対する信頼感の関連

中井大介\*

本研究では、自己決定理論による中学生の教師との関係の形成・維持に対する動機づけを測定する尺度を作成し、教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感との関連を検討した。中学生 483 名を対象に調査を実施した。第一に、探索的因子分析を行い「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」を作成した結果、「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」の 4 因子構造であることが明らかになった。第二に、教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感との関連を性別に検討した。その結果、(1)「自律的動機づけ」が担任教師に対する信頼感と正の関連、(2)「統制的動機づけ」が負の関連を示すこと、(3) その関連の様相は性別に違いがみられることが明らかになった。(4) また、教師との関係に対する動機づけで調査対象者を類型化した結果、統制的動機づけの高い類型の生徒、すべての動機づけが低い類型の生徒の担任教師に対する信頼感が低いことが明らかになった。以上、本研究の結果から教師と生徒の信頼関係は、教師側の要因と生徒側の要因が相互作用を繰り返すことで次第に親密になっていく過程である可能性が示唆された。

キーワード：自己決定理論、信頼感、教師、動機づけ、中学生

### 問題と目的

学校教育における生徒の問題行動が複雑化・多様化していることが指摘されている(文部科学省, 2010)。その中で、生徒の援助資源の 1 つとして学校で生徒と直接関わる教師の重要性が改めて指摘されている(石隈, 1999)。教師—生徒関係の研究では、教師との関係が生徒の学習の基盤を成し、生徒の学級適応や人格形成にまで影響を及ぼすことが従来の研究でも指摘されている(近藤, 1994; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994)。この研究の中で、教師—生徒関係の信頼関係の重要性が指摘されている。

教師—生徒関係の「信頼感」の重要性や生徒の特定の他者との「信頼感」の必要性は従来の研究でも指摘されてきた(小林・仲田, 1997; 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002)。一方、このように重要とされている教師—生徒関係の信頼感の研究は海外で散見されるものの(Gregory & Ripski, 2008)、その研究の多くは思弁的論考や質的研究に留まっており、量的研究によって生徒の教師に対する信頼感の構成概念や関連要因を検討した研究は少ない。

従来の教師—生徒関係の研究は、教師の指導態度や

指導行動など、信頼される教師側の要因である教師の「信頼性」の研究がほとんどであった。教師—生徒関係に様々な課題が発生している現状を踏まえれば、教師の「信頼性」の側面だけでなく、生徒側の要因である「信頼感」の側面からも教師—生徒関係を検討する必要があると考えられる。

このような観点から、中井・庄司(2008)は、生徒の教師に対する信頼感について、「生徒の教師に対する信頼感尺度」(以下、STT 尺度)を作成し、生徒の教師に対する信頼感が「安心感」「不信」「役割遂行評価」の 3 側面で捉えられることを明らかにした。また、中井・庄司(2006, 2009)は、生徒の教師に対する信頼感の規定要因を検討し、その規定要因には、教師側の「信頼性」だけでなく、生徒の「過去の教師との関わり経験」や「生徒が認知する保護者の教師に対する信頼感」といった、生徒側の要因も影響することを明らかにした。

一方で、上記のように、生徒の「過去の教師との関わり経験」や「生徒が認知する保護者の教師に対する信頼感」が、現在接している教師に対する信頼感の規定要因になることを踏まえれば、これらの認知に基づく生徒側の要因によって教師との関係の形成・維持が規定される「過程」が存在する可能性が考えられる。

このような対人関係の形成・維持の過程に関わる規定要因の 1 つに対人関係に対する「動機づけ」がある。生徒は教師との関係を形成する際、個々に異なる動機

\* 愛知教育大学  
〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1  
nakai@aeu.ac.jp

づけに基づき教師に対する働きかけを行っている」と推察される。また、形成した教師との関係を維持するためにも個々に異なる動機づけに基づき教師に対して働きかけ、教師と相互作用を行っている」と推察される。例えば、教師との関わりを楽しみと感じる生徒は積極的に教師と関わり、教師からの評価を懸念する生徒は不安を伴いながら回避的に教師と関わるなど、異なる「動機づけ」が存在することが推察される。

近年、対人関係をこのように個々に異なる動機づけの観点から概念化する理論の1つとして、Ryan & Deci (2000) の提唱した「自己決定理論」が着目されている(岡田, 2005)。自己決定理論では、対人関係を形成し、他者との相互作用を行う理由の観点から、個人の特定の対人関係における動機づけがいくつかの異なる動機づけに概念化されている(Ryan & Deci, 2000)。

この自己決定理論は主に4つの下位理論から構成され、その1つに、動機づけを「無動機づけ」「外発的動機づけ」「内発的動機づけ」に分類した「有機的統合理論」がある(櫻井, 2009)。有機的統合理論は、これまで二項対立的なものとして扱われていた「内発的-外発的」動機づけを一次元上の連続性がある概念として捉えた点に特徴がある。有機的統合理論では、「外発的動機づけ」から「内発的動機づけ」に至る過程を、自律性の内在化の程度で4段階に分類している(Ryan & Deci, 2000)。

第1段階は、行動の因果が完全に外的であり、外的な報酬や罰によって行動をする「外的調整」の段階、第2段階は、行動の因果がやや外的であり、不安や罰を避けるための自己統制や、自我関与するものを維持するための自己統制が伴い行動する「取り入的調整」の段階、第3段階は、行動の因果がやや内的であり、行動が個人的に価値のある重要なものとなっている「同一化的調整」の段階、第4段階は、行動の因果が完全に個人内に内在化されており、楽しい、興味があるなどポジティブな感情により行動する「内的調整」の段階である(Ryan & Deci, 2000)。

また、これらの調整段階は、因果の所在の観点から「外的調整」と「取り入的調整」が「統制的動機づけ」、「同一化的調整」と「内的調整」が「自律的動機づけ」に分類される(Shahar, Henrich, Blatt, Ryan, & Little, 2003)。

近年、このような自己決定理論に基づき友人関係や親密な人間関係の動機づけの過程が検討されている(Blais, Sabourin, Boucher, & Vallerand, 1990; Richard & Schneider, 2005)。しかし、教師との関係の形成・維持に

対する動機づけの観点から教師-生徒関係の個人差が生じる過程を検討した研究は少ない。他の対人関係領域に動機づけの過程が存在することを踏まえれば、教師-生徒関係にも動機づけの過程が存在すると考えられる。そのため、このような動機づけの過程を捉えることで、性差や発達差など動機づけの観点からより緻密に教師-生徒関係を捉えることが可能になり、教師-生徒関係の形成や維持を図る上で効果的な示唆が得られると考えられる。

また、先行研究では、生徒の教師に対する信頼感が生徒の学校適応と関連することが明らかになっておりその重要性が指摘されているが(中井・庄司, 2008)、教師と生徒の信頼関係を構築している生徒と、構築していない生徒との個人差がどの様な要因によって生じるかの検討は少ない。教師-生徒関係も生徒側の動機づけに左右される部分があると推測されるため、その個人差がどの様に生じるかを検討することは教師-生徒関係を捉える上で重要と考えられる。

この点を踏まえれば、これまであまり検討されてこなかった、生徒の「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ」について実証的研究を行う必要があると考えられる。また、その動機づけが、生徒の教師認知と実際にどのように関連しているかについても検討する必要があると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では発達的に青年期に位置し、教師との関係が複雑化する中学生を対象に、教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連を検討することを目的とする。具体的には以下の2点について検討する。

1. 生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけを測定する「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」を作成する。

2. 生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけが実際の教師との関係に及ぼす影響を検討するため、教師との関係の形成・維持に対する動機づけと現在の担任教師に対する信頼感の関連を検討する。

先行研究における「友人関係への動機づけ」では、友人と親しくする理由など、「親和性」の観点から動機づけを捉えている(岡田, 2005)。一方、本研究では友人関係と教師-生徒関係の質の違いを加味し、上記の親和性に加え教師-生徒関係に特有の教え-教わるといった「教授関係」に関わる要因も含めて教師との関係の形成・維持に対する動機づけを捉える。そのため、本研究では教師との関係の形成・維持に対する動機づけを「教師と親しくなりたい、または、教師の言うこ

とを聞こうと思うこと」とし、この動機づけの過程を検討する。

## 予備調査

### 目的

教師との関係の形成・維持に対する動機づけに関する項目を収集、先行研究の項目と統合して「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」を作成する。

### 方法

**調査対象** 教育学を専攻する教員養成系大学に在籍する大学生 51 名 (男性 26 名, 女性 25 名)。

**調査内容** 「中学校時代の『先生』のことについてお聞きします。中学生のときあなたが先生と関わったり、先生と親しくしようとしたのはなぜですか。下の空欄の中に思いつく限り、自由に書いてください。」という質問について自由記述によって回答を求めた。

**調査時期および実施方法** 調査の実施時期は 2013 年 9 月。調査の手続きは、調査対象者が受講する講義単位で、授業時間を用いて集団で実施された。調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない質問や、答えたくない質問は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記し、その旨を調査実施者より口頭でも説明した。また、質問紙調査は無記名式で行うこと、調査者以外が回答を見ることがないことを質問紙に明記し、調査対象者の回答の匿名性が確保されることを説明した。

### 結果

自由記述の回答の中で教師との関係の形成・維持に対する動機づけに関する記述をカウントした結果、114 個の記述が得られた。それらの記述で内容的に類似のものをまとめた結果 13 個の項目に集約された。これを岡田 (2005) の友人関係に関する動機づけの項目を教師との関係に改変したものに加え、Ryan & Deci (2000) の概念的定義を参考に項目を分類した。その結果、「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」の 4 つのカテゴリーが生成された。分類され得られた項目は、心理学を専攻する大学教員 1 名、心理学を専攻する大学院生 3 名によって内容的妥当性が検討された。内容的妥当性の検証は、4 名が各項目を 4 つの構成要素に分類し、その一致率によって判定された。検証の結果、一致率が 80% 未満の項目は認められなかった。そのため、最終的に「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の項目として「内的調整」6 項目、「同一化」6 項目、「取り入れ」6 項目、「外的調整」6 項目の 24 項目が選定された。

## 本調査

### 目的

生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけの因子構造を明らかにし、生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけと現在の担任教師に対する信頼感との関連を検討する。

### 調査対象

A 県の 3 つの公立中学校 (A 校, B 校, C 校) について、各校とも 1 クラス単位の調査を実施した。内訳は、中学 1 年生 157 名 (男子 84 名, 女子 73 名)、中学 2 年生 175 名 (男子 93 名, 女子 82 名)、中学 3 年生 151 名 (男子 79 名, 女子 72 名)、合計 483 名。A 校, B 校, C 校とも、農業と工業を中心とした同一市町村内 (人口約 2 万人) の中学校である。A 校の全校生徒は約 60 名、B 校の全校生徒は約 190 名、C 校の全校生徒は約 260 名。市町村内には中学校が 3 校あり、各校とも同時期に創立され 60 年程度の歴史がある。各校とも反社会的問題・非社会的問題ともに少なく、落ち着いた雰囲気の学校である。本研究では、A 校の生徒 51 名、B 校の生徒 184 名、C 校の生徒 248 名を調査対象とした。

### 調査内容

#### ①教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度

予備調査で作成した「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」24 項目について「あてはまる (5 点)」「少しあてはまる (4 点)」「どちらともいえない (3 点)」「あまりあてはまらない (2 点)」「あてはまらない (1 点)」の 5 件法で回答を求めた。本研究では「あなたが先生と親しくしたり、先生の言うことを聞こうと思うのはどのような理由からですか。以下の質問に対して、『あてはまる (5 点)』～『あてはまらない (1 点)』の中から、あなたにあてはまると思う数字 1 つに○をつけてください。回答の際は、『一般的な先生』との関係を思い浮かべて答えてください。」との教示を行った。

② STT 尺度 (担任版) 中井・庄司 (2008) が作成した「STT 尺度」31 項目について、「非常にそう思う (4 点)」「少しそう思う (3 点)」「あまりそう思わない (2 点)」「まったくそう思わない (1 点)」の 4 件法で回答を求めた。中井・庄司 (2008) では教示の際、生徒が思い浮かべた特定の教師を対象に回答を求めているが、本研究では STT 尺度の回答の際に「担任教師」といった同一刺激人物を提示することによって生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけが担任教師に対する信頼感に及ぼす影響を検討する必要がある。そのため、本研究では、現在の「担任教師」を対象に回答を求め

た。調査の実施に際しては、「ここには先生と生徒の関係を言い表す文があげてあります。それぞれの文を読んで、あなたがどう思っているかについて、文の右側の最もあてはまる数字1つに○をつけてください。回答の際は、『担任の先生』を思い浮かべて答えてください。」との教示を行った。

**調査時期および実施方法** 調査の実施時期は2013年10月。調査の手続きは、調査対象者が所属する学級単位で、授業時間を用いて集団で実施された。調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない質問や、答えたくない質問は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記し、その旨を調査実施者より口頭でも説明した。また質問紙調査は無記名式で行うこと、調査者以外が回答を見ることがないことを質問紙に明記し、調査対象者の回答の匿名性が確保されることを説明した。さらに、回答の回収に際しては、個別封筒に入れて質問紙の回収を行った。統計処理には、SPSS (Version16.0) を使用した。

## 結 果

### 1. 各尺度の検討

分析に先立ち、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の因子分析を行った。全24項目について最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が.40未満の項目と2因子以上に高い負荷を示す項目が8項目認められた。そこでそれら8項目を削除し、16項目について最尤法・プロマックス回転による因子分析を再度行った。初期解における固有値の減衰状況(第1因子6.49, 第2因子2.85, 第3因子1.32, 第4因子0.92, 第5因子0.72)と解釈可能性から最終的に4因子が抽出された(Table 1)。

第1因子には、教師に対する興味や楽しさなどポジティブな感情によって教師と関わる6項目が含まれていると考えられる。よって第1因子を「内的調整」と命名した。第2因子は、教師との関係に個人的な価値や意義を見出して教師と関わる4項目が含まれていると考えられる。よって第2因子を「同一化」と命名した。第3因子は、外的な報酬や罰、他者からの働きか

**Table 1** 教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度の探索的因子分析結果(プロマックス回転後)と因子間相関

項 目	F1	F2	F3	F4
<b>第1因子 内的調整 (<math>\alpha = .93</math>)</b>				
21 先生と一緒にいると、楽しい時間が多いから	.89	.01	.01	-.06
14 先生と話すのは、おもしろいから	.89	-.10	-.13	.10
19 先生と一緒にいるのは、ためになって楽しいから	.87	.04	.05	-.04
12 先生から聞く話は、とても興味深いから	.85	-.03	-.06	.10
2 先生と親しくなるのは、うれしいことだから	.84	.06	.08	-.08
6 先生のが好きだから	.58	.08	.06	-.05
<b>第2因子 同一化 (<math>\alpha = .87</math>)</b>				
20 先生との関係は、自分にとって意味のあるものだから	.02	.93	-.05	.00
13 先生と一緒に時間を過ごすのは、重要なことだから	.08	.81	-.06	.05
24 先生のことをよく知るのは、価値のあることだから	.06	.73	.04	.02
1 先生との関係が、将来に役立ちそうだから	.27	.41	.10	-.01
<b>第3因子 外的調整 (<math>\alpha = .78</math>)</b>				
3 先生と関係を作っておくように、まわりから言われるから	-.06	.02	.84	-.10
7 先生と関わるように、親から言われるから	.03	.00	.65	.06
18 関わらないと、先生に怒られるから	.00	-.16	.64	.14
23 関わらないと、先生ががっかりするから	.06	.13	.61	.01
<b>第4因子 取り入れ (<math>\alpha = .77</math>)</b>				
24 先生に良い印象を与えておきたいから	.05	.11	-.03	.85
11 先生と関わらないと成績や評価に影響しそうだから	-.07	-.06	.11	.71
<b>因子間相関</b>				
	F1	—	.69	.15
	F2		—	.24
	F3			—
	F4			—

枠内は因子負荷量の絶対値が.40以上



けによって教師と関わる4項目が含まれていると考えられる。よって第3因子を「外的調整」と命名した。第4因子は、不安や罰を避けるための自己統制、自我関与するものを維持するための自己統制から教師と関わる2項目が含まれていると考えられる。よって第4因子を「取り入れ」と命名した。

次に「STT尺度(担任版)」の因子分析を行った。全31項目について最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が.40未満の項目が1項目認められた。そこで1項目を削除し、30項目について最尤法・プロマックス回転による因子分析

を再度行った。初期解における固有値の減衰状況(第1因子11.23, 第2因子3.08, 第3因子1.79, 第4因子0.97)と解釈可能性から最終的に3因子が抽出された(Table 2)。

第1因子には担任教師がいることによる安心感に関する項目と担任教師との関係性に対する安心感に関する項目が含まれていると考えられる。よって第1因子を「担任への安心感」と命名した。第2因子には、担任教師に対する不信に関する項目が含まれていると考えられる。よって第2因子を「担任への不信」と命名した。第3因子には、教職についている教師に対して期待する教師役割に関する項目が含まれていると考え

**Table 2** STT 尺度 (担任版) の探索的因子分析結果 (プロマックス回転後) と因子間相関

項目	F1	F2	F3
<b>第1因子 担任への安心感 (<math>\alpha = .93</math>)</b>			
23 私は先生と話すのが楽になることがある。	.93	.00	-.11
18 先生にならいつでも相談ができると感じる。	.91	.03	-.07
9 私が不安なとき、先生に話を聞いてもらおうと安心する。	.87	-.03	-.10
25 私が悩んでいるとき、先生が私を支えてくれていると感じる。	.82	.02	.01
17 先生と話しているのが困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる。	.76	.04	.09
13 将来のことがわからないときは先生に相談してみようという気になる。	.75	.06	-.04
3 先生はいつも私のことを気にかけてくれると思う。	.64	.00	.12
5 先生は私の立場で気持ちを理解してくれていると思う。	.54	-.02	.21
28 私が失敗したとき、先生なら私の失敗をかばってくれると思う。	.48	.01	.12
1 先生は私を大事にしてくれていると感じる。	.45	-.05	.28
2 先生なら私との約束や秘密を守ってくれると思う。	.43	-.02	.29
<b>第2因子 担任への不信 (<math>\alpha = .86</math>)</b>			
24 先生は威張っているように感じる。	.10	.71	-.02
14 先生は自分の考えを押し付けてくると思う。	.14	.68	-.05
26 先生は一度言ったことを、ころころ変えると感じる。	.05	.67	-.05
29 先生は他の生徒と私を比べていると感じる。	-.07	.65	.12
27 先生の性格には裏表があるように感じる。	-.05	.65	.04
6 先生は言っていることと、やっていることに矛盾があると思う。	-.21	.63	.06
15 先生の考え方は否定的だと思う。	.12	.61	-.17
4 先生は一部の人を、ひいきしていると思う。	-.05	.61	.03
10 たとえ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う。	.12	.58	-.11
19 先生は自分の機嫌で態度が変わると思う。	-.18	.58	.22
<b>第3因子 担任への役割遂行評価 (<math>\alpha = .88</math>)</b>			
8 先生は自信を持って指導を行っているように感じる。	.03	.07	.73
7 先生は悪いことは悪いとはっきり言うと思う。	-.06	.08	.72
16 先生は何事にも一生懸命であると思う。	.00	-.03	.71
12 先生は教師としてたくさん知識を持っていると思う。	.00	.07	.68
31 私が間違っているときは、先生ならきちんと叱ると思う。	-.02	.01	.63
11 先生は質問したことにはきちんと答えてくれる。	.04	-.08	.59
21 先生には正義感が感じられる。	.23	-.01	.58
22 先生は決まりを守ると思う。	.10	-.10	.51
20 先生は正直であると思う。	.23	-.13	.45
因子間相関	F1	—	-.47
	F2	—	-.54
	F3	—	—

枠内は因子負荷量の絶対値が.40以上

Table 3 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと尺度と STT 尺度 (担任版) の相関係数

	1	2	3	4	5	6
1 内的調整	-					
2 同一化	.68**	-				
3 取り入れ	.00	.20**	-			
4 外的調整	.13**	.21**	.39**	-		
5 担任への安心感	.65**	.55**	-.15**	.03	-	
6 担任への不信	-.34**	-.25**	.31**	.18**	-.44**	-
7 担任への役割遂行評価	.52**	.46**	-.11*	-.06	.69**	-.47**

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

られる。よって第3因子を「担任への役割遂行評価」と命名した。

次に、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」「STT 尺度 (担任版)」の内的整合性を検討するため、それぞれの下位尺度について Cronbach の  $\alpha$  係数を求めた。その結果、Table 1, Table 2 に示したように、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」「STT 尺度 (担任版)」の下位尺度には内的整合性があることが確認された。また、下位尺度間の相関係数を算出した結果を Table 3 に示す。

## 2. 各尺度の因子不変性の確認

「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」「STT 尺度 (担任版)」の因子不変性を確認するため、各尺度の探索的因子分析の結果に基づいて作成されたモデルについて、学年と性別で区分した5群のデータを用いて多母集団同時因子分析による検討を行った。モデルの作成については、潜在変数として各因子を想定し、観測変数として各因子に対する項目を選定した。分析には AMOS 16.0 を用い、母数の推定は最尤推定法によって行った。その結果、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」については、因子負荷量、共分散、分散のすべてを等値制約した最も制約の強い条件において、GFI が .843, CFI が .920, RMSEA が .036 という結果であった。一方、「STT 尺度 (担任版)」については、因子負荷量、共分散、分散のすべてを等値制約した最も制約の強い条件において、GFI が .760, CFI が .870, RMSEA が .030 という結果であった。

「STT 尺度 (担任版)」の GFI は一般的な許容水準である .90 よりもかなり低い値を示している。しかし、豊田 (1998) は、観測変数の数が 30 を上回るモデルは自由度が大きくなり、GFI が .90 以上の値を示すのが難しいことを指摘している。「STT 尺度 (担任版)」で仮定されたモデルの観測変数は 30 であることから、GFI の基準を単純に適用してモデルを評価することは適さな

い。このように多くの観測変数を含むモデルの評価方法について、豊田 (2002) は RMSEA などの 1 自由度あたりの適合の指標を参照することを推奨している。一般的に RMSEA は .05 以下であれば当てはまりがよく、0.1 以上であれば当てはまりが悪いと判断される。本研究において構築されたモデルの RMSEA は .030 であり、当てはまりがよいと考えられる。

これらのことから、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の GFI の数値が若干低いものの、RMSEA の数値から「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」「STT 尺度 (担任版)」の交差妥当性が確認され、因子モデルの頑健性が示された。

## 3. 各尺度の基本統計量と学年差・性差

分析に先立ち、各尺度の基本統計量と学年差・性差を検討した。その結果を Table 4 に示す。また、青年前期期という調査対象者の特性から、担任教師と生徒の関係に、両者の性別の組み合わせの影響がみられる可能性があるため、担任教師の性別 (男性 13 名, 女性 5 名) と、生徒の性別の組み合わせについても検討した。

「STT 尺度 (担任版)」の各下位尺度得点を従属変数、生徒の性別と担任の性別を要因とする 2 要因分散分析を行った結果、交互作用は認められなかったが、「担任への役割遂行評価」では、担任教師の性別の主効果が認められ ( $F(1,467)=8.79, p < .01$ )、女性が男性より有意に得点が高いという結果であった。

## 4. 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連

生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけが担任教師に対する信頼感に及ぼす影響を検討するため各変数の相関係数を考慮した仮説モデルを構成した。分析には AMOS 16.0 を用い、最尤推定法による構造方程式モデリングで検討した。このモデルの分析において有意水準 5% で偏回帰係数が有意でなかったパスを削除し、これを最終的なモデルとした。適合度指標は GFI = .995, CFI = .999, RMSEA = .024 であり、

**Table 4** 各尺度の基本統計量及び学年差・性差

	男子			女子			主効果		交互作用 性別	多重比較
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	学年別	F 値		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F 値	F 値		
<b>【教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度】</b>										
内的調整	3.02(1.08)	2.97(1.03)	3.10(1.01)	2.83(1.26)	2.58(1.01)	3.02(1.07)	2.76	5.15*	0.84	
同一化	3.20(1.03)	3.04(0.96)	3.08(1.03)	2.77(1.18)	2.55(1.04)	2.88(1.11)	1.69	14.49***	0.78	
取り入れ	2.83(1.26)	3.04(1.21)	3.15(1.27)	2.75(1.39)	2.90(1.34)	3.10(1.29)	2.61	0.59	0.06	
外的調整	2.40(0.86)	2.28(0.98)	2.13(0.89)	2.13(0.85)	2.12(0.83)	2.01(0.91)	1.89	4.91*	0.31	
<b>【STT 尺度 (担任版)】</b>										
担任への安心感	2.63(0.58)	2.57(0.63)	2.53(0.70)	2.40(0.74)	2.30(0.70)	2.42(0.65)	0.59	11.28**	0.60	
担任への不信	2.00(0.48)	2.21(0.59)	2.29(0.65)	2.09(0.49)	2.21(0.62)	2.40(0.53)	10.29***	1.49	0.46	2, 3>1
担任への役割遂行評価	3.16(0.45)	3.12(0.49)	3.16(0.50)	2.97(0.60)	2.92(0.64)	3.03(0.49)	0.87	12.32***	0.24	

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

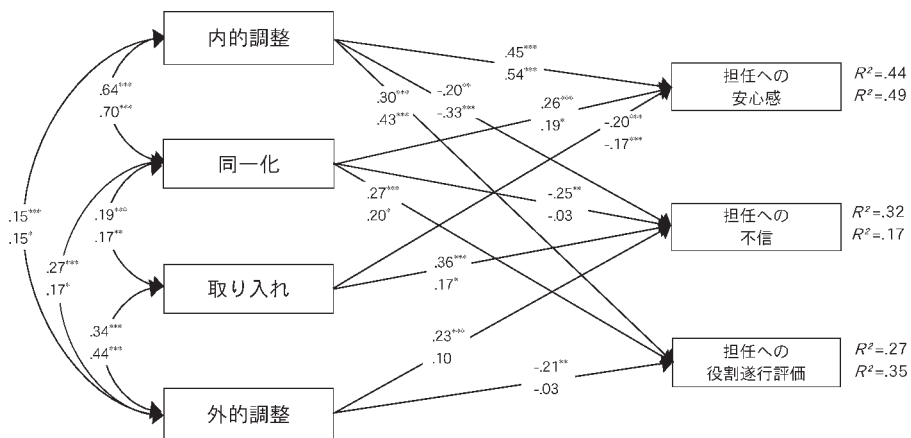
データとモデルの適合は基準を満たしていると判断した。次に、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の下位尺度において生徒の性差と担任教師の性差が認められたことから、生徒の性別、担任教師の性別の相違の有無の検証を行うため、それぞれ多母集団同時分析を行い、各群について最尤法を用いてパラメータの推定を行った。その結果を Figure 1, Figure 2 に示す。数値はいずれも標準化したパス係数と相関係数を示した。

**5. 教師との関係の形成・維持に対する動機づけの類型による STT 尺度 (担任版) 下位尺度得点の差**

動機づけについては複数の動機づけから個人の動機づけの在り方を「動機づけスタイル」として記述することが現実に即したより妥当な動機づけの理解をもたらすことが指摘されている (岡田・中谷, 2006)。そこで、

教師との関係の形成・維持に対する動機づけの個々のスタイルの違いが生徒の教師に対する信頼感とどのように関連するかを検討するため、教師との関係の形成・維持に対する動機づけスタイルの類型と「STT 尺度 (担任版)」との関連を検討した。まず、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」, 下位尺度得点に基づいて調査対象者の分類を行うため、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の各下位尺度得点を用いて、調査対象者をクラスター分析 (平方ユークリッド距離, Ward 法) により分類したところ、デンドログラムから 4 つに分類することが妥当であると判断された。

各クラスターの特徴は、以下の通りである。第 1 クラスターは、「内的調整」「同一化」得点が高く、「取り入れ」「外的調整」得点が低い群 (以下, 内発的動機型)。



**Figure 1** 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連 (生徒の性別)

注 1) 上段 = 「男子」, 下段 = 「女子」  
 注 2) 誤差変数は省略している。  
 注 3) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

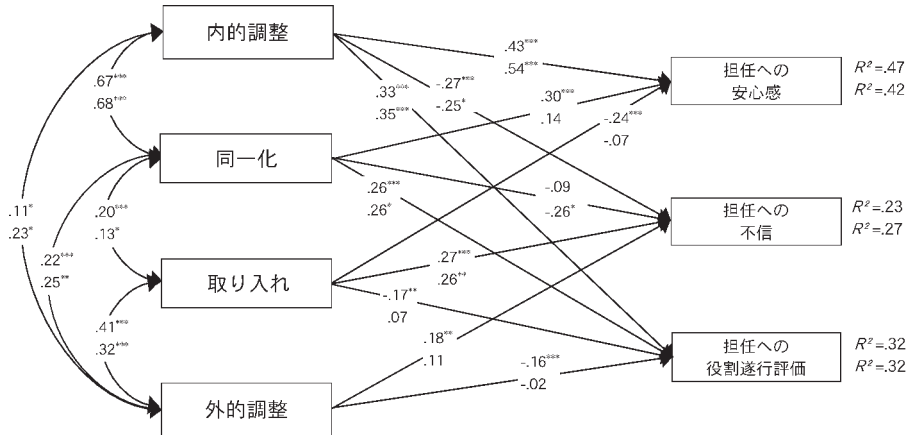


Figure 2 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連 (教師の性別)

注1) 上段=「男子」, 下段=「女子」  
 注2) 誤差変数は省略している。  
 注3) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

第2クラスターは、「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」得点のすべてが高い群 (以下, 高動機型)。第3クラスターは、「内的調整」「同一化」得点が低く、「取り入れ」「外的調整」得点が高い群 (以下, 外発的動機型)。第4クラスターは、「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」得点のすべてが低い群 (以下, 低動機型)。各群の「教師との関係の形成・維持に対する動機

づけ尺度」下位尺度得点を Table 5 に示す。

次に各クラスターの類型を独立変数, 「STT 尺度 (担任版)」下位尺度得点を従属変数とする 1 要因分散分析を行った。その結果を Table 6 に示す。

### 考 察

本研究の目的は、生徒の教師との関係の形成・維持

Table 5 各類型の教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度得点の平均値と標準偏差

		内的調整 M (SD)	同一化 M (SD)	取り入れ M (SD)	外的調整 M (SD)
A 内発的動機型	n=111	3.83 (0.69)	3.25 (0.97)	1.69 (0.69)	1.62 (0.75)
B 高動機型	n=199	3.29 (0.73)	3.51 (0.67)	3.45 (0.71)	2.63 (0.81)
C 外発的動機型	n=94	2.15 (0.79)	2.28 (0.89)	4.46 (0.66)	2.33 (0.81)
D 低動機型	n=74	1.54 (0.58)	1.62 (0.67)	1.62 (0.61)	1.65 (0.60)

Table 6 各類型の STT 尺度 (担任版) 下位尺度得点の差

	A 内発的動機型 n=107~109 M (SD)	B 高動機型 n=193~197 M (SD)	C 外発的動機型 n=90~94 M (SD)	D 低動機型 n=68~72 M (SD)	F 値	多重比較
【STT 尺度 (担任版)】						
1 担任への安心感	2.93 (0.62)	2.63 (0.52)	1.99 (0.53)	1.97 (0.57)	73.58***	A>B,C,D; B>C,D
2 担任への不信	1.79 (0.52)	2.21 (0.50)	2.52 (0.54)	2.36 (0.53)	36.74***	D>A; C>A,B B>A
3 担任への役割遂行評価	3.42 (0.41)	3.12 (0.42)	2.81 (0.51)	2.69 (0.60)	45.64***	A>B,C,D; B>C,D

\*\*\* $p < .001$



に対する動機づけを測定する尺度を作成し、担任教師に対する信頼感との関連を検討することであった。

第1に、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の因子構造を検討するため、探索的因子分析を実施した。その結果、「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」は「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」の4因子構造であることが明らかになった。この因子構造は有機的統合理論に基づき対人関係領域の動機づけを検討した先行研究の概念的定義と同様の因子構造であった(岡田, 2005; Ryan & Deci, 2000)。

この結果から、中学生の教師との関係の形成・維持に対する動機づけは、他の対人関係領域と同様に「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」の4段階の調整段階で捉えられることが明らかになった。これまでも対人関係領域の中で、親密な関係や友人関係における動機づけの相違は検討されてきたが(Knee, Lonsbary, Canevello, & Patrick, 2005; Richard & Schneider, 2005), 本研究の結果から、中学生の教師との関係の形成・維持にも、それぞれ異なる動機づけが存在する可能性が示唆された。

次に、下位尺度間相関を算出した結果、「内的調整」と「取り入れ」の間以外には正の相関が認められた。この結果は、概念的に隣り合う動機づけの間では関連が強く、離れたもの同士は関連が弱くなる先行研究におけるシンプレックス構造(Ryan & Connell, 1989)とは異なるものとなった。

この結果の理由の1つとして、対人関係領域の質の違いが考えられる。友人関係などは異なり、教師-生徒関係には異世代間の教育的関係、公的・制度的な関係といった、教師-生徒関係に特有の関係性があることが指摘されている(岸田, 1987)。また、木村・磯・大坊(2012)は、「これからも関係が続く」という関係継続の予期がコミュニケーションの動機づけを促進することを指摘している。

これらを踏まえると、進路選択を控える中学生にとって、関係継続の予期があり、進路選択に係る評価者ともなりうる担任教師に対する動機づけには、基本的に「関わるべき」といった潜在意識があるとも推測される。そのため、「内的調整」と「取り入れ」の間以外の、すべての動機づけに正の相関が認められた可能性が推察される。

第2に、生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連を生徒の性別に検討した。その結果、自律的動機づけ調整段階の

中で最も高い自律性を内在化している「内的調整」は、男女とも「担任への安心感」「担任への役割遂行評価」と正の関連、「担任への不信」と負の関連を示すことが明らかになった。

Blais et al. (1990) は、関係性を維持しようとする自律的動機づけがパートナーとの関係の適応的な態度を促進し、その態度が親密な関係の形成に影響を及ぼすと指摘している。そのため、教師との関係でも「先生と話すのはおもしろい」といった自律的動機づけが教師に対する適応的な態度や積極的な働きかけを促し、担任教師との信頼関係の構築に影響を及ぼしている可能性が推察される。

次に、自律的動機づけ調整段階の中で2番目に高い自律性を内在化している「同一化」も、「内的調整」に比べ、低い数値を示しているものの、男女とも「担任への安心感」「担任への役割遂行評価」と正の関連を示していた。一方で、「内的調整」は男女とも「担任への不信」に負の関連を示していたが、「同一化」では男子でのみ負の関連を示していた。

この結果から「内的調整」に比べ自律的動機づけの内在化が低いとされる「同一化」は、女子では担任への不信と負の関連を示すには至らない可能性が示唆された。これは、女子が男子に比べ「同一化」の得点が有意に低いことや、「担任への不信」の説明率が低いことと関連していると推測され、女子では男子と異なり「同一化」以外の要因が「担任への不信」と関連する可能性が示唆された。

女子は男子に比べ、女子グループに見られる親密な行動特徴や排他性など友人関係を重視することが指摘されている(三島, 2003)。そのため、関係の形成・維持に価値を認める「同一化」は、学級においては教師との関係よりも友人関係を重視する可能性が推察され、これにより教師との「同一化」得点が男子に比べ有意に低く、信頼感との関連も低いと推測される。

この動機づけの性差については、Richard & Schneider (2005) が、小中学生の友人関係では女子が男子よりも自律的動機づけが高いことを指摘している。また、Kindelberger & Tsao (2014) は、青年期前期の女子は男子よりも恋愛関係に対して自律的動機づけが高いことを指摘している。これらの指摘からも、青年期前期の対人関係領域の動機づけには、領域ごとに特有の性差が存在する可能性が示唆された。

次に、自律的動機づけ調整段階の中で「外的調整」とともに「統制的動機づけ」に分類される「取り入れ」は、男女とも「担任への安心感」と負の関連、また各

調整段階の中で唯一「担任への不信」と正の関連を示していた。この結果から、不安や義務感を伴う取り入れ的な動機づけは、教師-生徒関係において安心感と負の関連を示すだけでなく、不信と正の関連にもあることが明らかになった。

Hodgins, Koestner, & Duncan (1996) は、統制的動機づけは関係性の満足度の低さや防衛的な態度と関連することを指摘している。そのため、教師との関係でも「関わらないと成績や評価に影響しそう」といった感覚が生じることによって、教師との関わりに対して評価懸念や不安が高まり、防衛的になることが推測され、担任教師に対する信頼感と負の関連を示した可能性が推察される。

また、自律的動機づけ調整段階の中で最も自律性が低い「外的調整」は、男子でのみ「担任への不信」と正の関連、「担任への役割遂行評価」と負の関連を示していた。これは生徒への教師の影響力の中で、「威圧感」「罰」の2つの影響力を、女子よりも男子が大きく認知していることを明らかにした三島・淵上 (2010) の結果と関連すると考えられる。そのため、男子でのみ罰による統制的動機づけが、関係の形成・維持でのネガティブな行動やストレスを促進し、担任教師に対する信頼感が低下したと推察される。

一方、女子では「外的調整」は、担任教師に対する信頼感と関連を示さなかった。「取り入れ」でも女子は男子に比べ、低い数値を示しているため、女子の教師との関係では統制的動機づけは強く機能せず、それ以外の要因が関連する可能性が示唆された。女子は男子に比べ、「取り入れ」以外の「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の得点が有意に低いことから、既述のように学級においては教師との関係よりも友人関係への動機づけを重視している可能性が推察される。この結果からも、中学生の教師に対する動機づけには性差が存在する可能性が推察される。

第3に、生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連を担任教師の性別に検討した。その結果、「内的調整」は、男女とも「担任への安心感」「担任への役割遂行評価」と正の関連、「担任への不信」と負の関連を示していた。また、「同一化」では、男女とも「担任への役割遂行評価」と正の関連、男性で「担任への安心感」で正の関連、女性で「担任への不信」に負の関連を示していた。

この結果から、「内的調整」は担任の性別にかかわらず担任に対する信頼感と正の関連があること示された。一方、「同一化」は担任の性別によって関連の様相が異

なっていた。根本・鹿野 (1990) は、教師による個人差があるものの男性教師は罰を含む「否定的感情の直接表現」、女性教師は皮肉を含む「否定的感情の間接表現」が多い可能性を指摘している。そのため、「同一化」により男性教師では安心感が高まり、女性教師では不信が低まるといった性差が認められたとも推察される。

次に、「取り入れ」は、男女とも「担任への不信」と正の関連、男性でのみ「担任への安心感」「担任への役割遂行評価」と負の関連を示していた。また、「外的調整」は、男性でのみ「担任への安心感」「担任への役割遂行評価」と負の関連を示していた。この結果から、「取り入れ」「外的調整」といった統制的動機づけは、男性教師の場合は、女性教師の場合に比べ、担任教師に対する信頼感と負の関連を示すことが明らかになった。

三島・淵上 (2010) は、生徒の認知する教師からの影響力の1つとして「威圧感」や「罰」があることを指摘している。「罰」は「言うことを聞かないと成績を下げられそう」など男女共通の動機として機能すると推察される一方で、「威圧感」は「体が大きい」など外見から形成された教師像で、叱られると怖いと予想されることが影響していると考えられる。そのため、男性教師の場合、教師の与える罰の怖さが「外的調整」として機能したとも推察される。

第4に、教師との関係の形成・維持に対する動機づけの類型と信頼感の関連を検討するため「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」を類型化し、「STT 尺度 (担任版) 得点の差を検討した。その結果、「内発的動機型」の生徒が「高動機型」「外発的動機型」「低動機型」の生徒よりも、「高動機型」の生徒が「外発的動機型」「低動機型」の生徒よりも担任教師に対する信頼感が有意に高いことが明らかになった。

この結果から、自律的動機づけのみが高い生徒、すべての動機づけが高い生徒が、統制的動機づけのみが高い生徒、すべての動機づけが低い生徒に比べ、得点が高いことが示された。この結果は、パス解析の結果と関連するものであり、教師と関わるのが楽しく、価値も見出している「内発的動機型」、教師と関わることに不安や義務感もあるが、教師と関わるのが楽しく、価値も見出している「高動機型」など、教師との関係に自律的な動機づけを有することが、他の類型に比べた信頼感の高さと関連する可能性が示唆された。

また、教師との関係の形成・維持に対する動機づけにおいて、不安や義務感のみがある「外発的動機型」の生徒だけではなく、教師との関係の形成・維持にお

いてすべての動機づけが低い「低動機型」の生徒の担任教師に対する信頼感が低い傾向にあった。この結果から「低動機型」の生徒は、教師とは関わる気がなく、信頼もしていない、無関心な群であると考えられる。金政 (2003) は、回避型の愛着傾向を有する者は他者と親密になることを不快と感じやすく、社交性が乏しい傾向にあることを指摘している。そのため、「低動機型」の生徒は教師との関係を回避することなどにより担任教師との接触回数なども少なくなり、担任への信頼感が高まらないと推察される。

これらの結果から、自律的動機づけを有することが担任教師に対する信頼感の高さと関連する可能性が示唆された。そのため、信頼関係の構築を目指す際は、教師との関係に自律的動機づけを高めることが有効である可能性が示唆された。例えば、中井・庄司 (2009) は中学生の過去の教師との関わり経験と教師に対する信頼感との関連を検討し、「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」が教師に対する信頼感を高めることを明らかにしている。このことから生徒の教師との関係の形成・維持に対する自律的動機づけを高める場合、このような「教師からの受容経験」「教師との親密な関わり経験」を促すことによって、自律的動機づけが高まる可能性が示唆される。

以上、本研究の結果から、生徒の教師との関係一般への動機づけが現在の担任教師に対する信頼感に関連する可能性が示唆された。この結果からも教師と生徒の信頼関係の形成過程は、教師側の要因と生徒側の要因が相互作用を繰り返すことで次第に構築されていくプロセスであると考えられる。これまで教師—生徒関係は現在、生徒が接している「教師側の要因」の側面から論じられることが多かった。しかし、教師—生徒関係は教師の指導態度・指導行動といった教師側の要因だけでなく、生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけといった「生徒側の要因」も含めて捉え直していく必要性が示唆された。

最後に、本研究の今後の課題として以下の3点が挙げられる。第1に、本研究では、本調査における調査対象校が同一市町村の3校であったことから、本研究の結果を過度に一般化することはできないと考えられる。そのため、今後は調査対象校を増やすなど、本研究の結果の普遍性を確認することも必要であると考えられる。

第2に、本研究で作成した「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」の信頼性と妥当性のさらなる検討の必要性である。本研究では、本調査の教示

に際し予備調査では扱われていない「言うことを聞く」という側面を加えたが、予備調査でも「なぜ先生の言うことを聞くのか」の情報を収集し、それを尺度項目に含める必要がある。この教示に際しては教師に対する関係一般を想定したが、いくつかの項目は特定の教師を想定しないと回答しづらいと思われる項目も含まれているため、今後は実施の際の教示も詳細に検討する必要があると考えられる。

また、教示の「言うことを聞く」という表現が、「教師の言葉を耳で聞く」と「教師の指示に従う」の2つの解釈が可能な表現であることや、「先生とのことをよく知るのは価値のあることだから」など、一部、解釈が不明瞭ともとれる項目が散見される。本尺度についてはGFIが.843と若干低い数値を示していることから、今後、項目の修正や調査対象の拡大などによって尺度をより精練する必要があると考えられる。

第3に、教師との関係一般に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連については、担任教師に対する信頼感が生徒の教師との関係全般に対する動機づけにも影響を及ぼすといった因果関係も考えられるため、今後、縦断的調査の実施なども含めて検討する必要があると考えられる。

## 引用文献

- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 1021-1031.
- Gregory, A., & Ripski, M. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, *37*, 337-353.
- Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 227-237.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 金政祐司 (2003). 成人の愛着スタイル研究の概観と今後の展望—現在, 成人の愛着スタイル研究が内包する問題とは— 対人社会心理学研究, *3*, 73-84.
- (Kanemasa, Y. (2003). Review of recent studies on adult attachment and the prospects for the future studies. *Japanese Journal of Interpersonal*



- and Social Psychology*, **3**, 73-84.)
- 木村昌紀・磯 友輝子・大坊郁夫 (2012). 関係に対する展望が対人コミュニケーションに及ぼす影響—関係継続の予期と関係継続の意思の観点から—実験社会心理学研究, **51**, 69-78. (Kimura, M., Iso, Y., & Daibo, I. (2012). The effects of relational development prospect on interpersonal communication : Focusing on the expectation and will to continue a relationship. *Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, **51**, 69-78.)
- Kindelberger, C., & Tsao, R. (2014). Staying alone or getting attached : Development of the motivations toward romantic relationships during adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, **175**, 147-162.
- 岸田元美 (1987). 教師と子どもの人間関係—教育実践の基盤— 教育開発研究所
- Knee, C. R., Lonsbary, C., Canevello, A., & Patrick, H. (2005). Self-determination and conflict in romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, **89**, 997-1009.
- 小林正幸・仲田洋子 (1997). 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響に関する研究—学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか— カウンセリング研究, **30**, 207-215. (Kobayashi, M., & Nakata, Y. (1997). A study on the relationships between pupils' enjoyment of attending school and teacher's resource of power : How can teachers use the resource of power according to class atmosphere? *Japanese Journal of Counseling Science*, **30**, 207-215.)
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学— 東京大学出版会
- 三島浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究 **19**, 41-50. (Mishima, K. (2003). Bullying amongst close friends in elementary school. *Research in Social Psychology*, **19**, 41-50.)
- 三島美砂・淵上克義 (2010). 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, **145**, 19-29. (Mishima M., & Fuchigami, K. (2010). Teachers' influence on each student and classroom climate. *Bulletin of Graduate School of Education, Okayama University*, **145**, 19-29.)
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 文部科学省
- 中井大介・庄司一子 (2006). 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, **54**, 453-463. (Nakai, D., & Shoji, I. (2006). Factors contributing to junior high school students' trust in teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 453-463.)
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, **19**, 57-68. (Nakai, D., & Shoji, I. (2008). Trust for teachers and school adjustment : A study of junior high school students. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **19**, 57-68.)
- 中井大介・庄司一子 (2009). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, **57**, 49-61. (Nakai, D., & Shoji, I. (2009). Students' relationships with their teachers and their trust in teachers : Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **57**, 49-61.)
- 根本橋夫・鹿野里香 (1990). 教師の行動に関する子供の予測における性差 千葉大学教育学部研究紀要第1部, **38**, 37-45. (Nemoto, K., & Shikano, R. (1990). Sex differences in pupils' anticipation of teacher behaviors. *Bulletin of the Faculty of Education, Chiba University. Part I*, **38**, 37-45.)
- 岡田 涼 (2005). 友人関係に対する動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討—自己決定理論の枠組みから— パーソナリティ研究, **14**, 101-112. (Okada R. (2005). Development of friendship motivation scale in the framework of the self-determination theory. *Japanese Journal of Personality*, **14**, 101-112.)
- 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. (Okada R., & Nakaya, M. (2006). Motivational style and interest in tasks : Self-determination theory. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **54**, 1-11.)
- Richard, J. F., & Schneider, B. H. (2005). Assessing friendship motivation during preadolescence and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, **25**, 367-385.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived



- locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, **14**, 226-249.
- 酒井 厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, **50**, 12-22. (Sakai, A., Sugawara, M., Maeshiro K., Sugawara, K., & Kitamura, T. (2002). Parent-child relations of mutual trust, trust in one's best friend, and school adjustment : Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 12-22.)
- 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
- Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R., & Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and their motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical integration. *Developmental Psychology*, **39**, 470-483.
- 豊田秀樹 (1998). 共分散構造分析 [入門編] —構造方程式モデリング— 朝倉書店
- 豊田秀樹 (2002). 「討論：共分散構造分析」の特集にあたって 行動計量学, **29**, 135-137. (Toyoda, H. (2002). Notes for discussion of structural equation modeling. *Japanese Journal of Behaviormetrics*, **29**, 135-137.)

## 謝 辞

本論文の執筆にあたりご助言いただきました先生方、並びに調査に御協力いただきました中学校の皆様へ深く感謝いたします。また、論文作成に際し大変貴重かつ丁寧なご意見をいただいた査読者の先生方に心より御礼申し上げます。

(2014.4.24 受稿, '15.3.28 受理)

## Motivation Toward Formation and Maintenance of a Relationship With Teachers and Trust in Teachers

DAISUKE NAKAI (AICHI UNIVERSITY OF EDUCATION)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2015, 63, 359-371

The purposes of the present study were to develop a Students' Motivation Toward Formation and Maintenance of a Relationship with Their Teachers Scale based on self-determination theory, and to examine correlates of the students' motivation toward formation and maintenance of their relations with their teachers. Junior high school students ( $N=483$ ) completed a questionnaire. The results were as follows: (a) Exploratory factor analysis of the students' replies on the Students' Motivation Toward Formation and Maintenance of a Relationship with Their Teachers Scale revealed 4 factors: "intrinsic regulation," "identified regulation," "internalized regulation," and "external regulation." (b) The students who had high scores on autonomous motivation greatly trusted their teachers. (c) The students who had high scores on controlled motivation had less trust in their teachers. (d) The correlations differed according to the students' gender. (e) Both the group that had high scores on controlled motivation and the group that had low motivation scores had less trust in their teachers. These results suggest that not only factors on the teachers' side, but also the students' individual psychological factors correlate with students' trust in their teachers.

Key Words : self-determination theory, trust, junior high school teachers, students' motivation, junior high school students