

教師との関係の形成・維持に対する動機づけと 教師への援助要請の関連

中井 大介*

本研究では、教師との関係の形成・維持に対する動機づけと、教師への援助要請場面における利益とコストの予期、および相談行動との関連を検討した。中学生 288 名を対象に質問紙調査を実施した。第一に、担任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相談行動の利益・コストの予期を媒介し、担任教師に対する相談行動に及ぼす影響を性別に検討した。その結果、(a) 「内的調整」「同一化」といった自律的動機づけが主に相談実行の利益の予期と正の関連、「取り入れ」「外的調整」といった統制的動機づけが主に相談実行のコストの予期と正の関連を示すこと、(b) その関連の様相は性別によって異なること、(c) 主に自律的動機づけである「内的調整」が相談行動と正の関連、相談回避の利益の予期である「問題の抱え込み」が相談行動と負の関連を示すことが明らかになった。(d) また、動機づけで調査対象者を類型化した結果、すべての動機づけが高い「高動機型」は、他の類型に比べ相談実行の利益の予期が高い傾向にあるだけでなく、相談実行のコストの予期も高い傾向にある中で、より相談行動の得点が高いなど、類型によって援助要請の特徴が異なる可能性が示唆された。

キーワード：教師、動機づけ、援助要請、相談行動、中学生

問題と目的

青年期前期の中学生の時期は第二次性徴に伴う心身の急激な変化によって心理・社会面や進路・学業面にこの時期特有の悩みや不安を抱える時期である。その中で、生徒が一人では解決できない悩みを抱え続けることは不適応につながる可能性もあり、何らかの援助獲得が必要とされている(永井・新井, 2007)。一方で、石隈・小野瀬(1997)は、悩みを抱えながらそれを誰にも相談しない中学生が38%存在したことを報告している。このことから悩みを抱えてもそれを誰にも相談しない中学生が相当数存在することが指摘されている(永井・新井, 2007)。

この「悩みを他者に相談する」という相談行動は、主に社会心理学の領域で援助要請行動の観点から研究されてきた(永井・新井, 2005a)。その中で、従来の研究では、中学生は一般に相談相手として友人を最も好むことが指摘されている(三浦・坂野, 1996; 永井・新井, 2005b)。一方で、中学生は援助スキルが十分でないため、友人から相談を受けた際に適切な援助を与えられない場合があること、学校適応に関する重大な問題や友人に打ち明けづらい悩みは教師への相談が必要であ

ることが指摘されている(永井・新井, 2007)。例えば、本間(2003)は中学生の自由記述の結果からいじめ加害停止者の「いじめ停止理由」を検討し、「外部からの影響」によるいじめ停止では教師の指導が最も影響があることを明らかにしている。

また、永井・新井(2005b)は、アンケート調査によって中学生の悩み経験者における悩みの相談経験を検討している。その結果、「教師に対して悩みを相談した中学生」「教師に対して悩みを相談したいと思ったがしなかった経験がある中学生」は両者とも1割に満たない数値であることを明らかにしている。このように教師への相談行動が必要であることが指摘されているにもかかわらず、生徒の教師に対する援助要請は低い状態である可能性が窺える。

悩みを抱えながら誰にも悩みを相談しない中学生が相当数存在することを考慮すると、深刻ないじめ被害など生徒が一人では解決できず教師による適切な介入が必要なケースも存在すると推測される。そのため、教師に援助要請を行う生徒、教師に援助要請を行わない生徒といった教師への援助要請の「個人差」がどのように生じるのか、教師への援助要請に関連する要因を検討する必要があると考えられる。しかし、教師に援助要請を行う生徒と教師に援助要請を行わない生徒との相違がどのように生じるかの検討は少ない。この個人差がどのように生じるかを明らかにすることは、

* 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

不適応につながる深刻な援助ニーズを抱える生徒の支援にあたって重要な視点となると考えられる。

本研究ではこのような教師への援助要請の個人差に関わる要因として、生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけに着目する(中井, 2015)。生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけは、生徒の教師への働きかけが生じる背後に想定される概念であり、教師-生徒関係の相互作用の起点となる。生徒は教師との関係を形成・維持する際、個々に異なる動機づけに基づき教師への働きかけを行っていると考えられる。例えば、教師との関わりが楽しいと感じている生徒は積極的に援助要請を行い、教師からの評価を懸念する生徒は援助要請を回避するといった、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」が注目されている(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)。この自己決定理論の1つで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、自我関与するものを維持するための自己統制を伴う行動する「取り入れ的調整」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、興味があるといったポジティブな感情によって行動する「内的調整」の段階である(Ryan & Deci, 2000)。

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)。その中で、中井(2015)は、自己決定理論による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ている。その結果、生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけは「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、「自律的動機づけ」が担任教師に対

する信頼感と正の関連、「統制的動機づけ」が負の関連を示すこと、また、その関連の様相は性別による違いがみられることを明らかにしている。

このように教師との関係の形成・維持に対する動機づけと教師に対する信頼感が関連することを踏まえれば、生徒の動機づけの在り方が援助要請行動といった教師との相互作用における生徒の具体的な行動を生起させ、その結果として教師-生徒関係に影響する「過程」の存在が推測される。この点については岡田(2008)も自律的動機づけが自己開示や援助行動といった友人関係行動を促進し、それらが友人関係に対する満足感や友人からの好意に影響することを指摘している。そのため本研究ではこのような生徒の教師との関係の形成・維持に対する動機づけと生徒の教師への援助要請行動の関連を検討する。

ところで、生徒の援助要請の実行については、その際の「利益とコスト」の予期が関連することが指摘されている。これは援助要請行動の実行と回避には、それぞれポジティブな結果である利益と、ネガティブな結果であるコストが存在し、援助要請者は事前に援助要請行動に伴う利益とコストを予測し、援助要請を実行するか、あるいは回避するかを決定するというものである。利益とコストの予期は代表的な援助要請行動生起のモデルに取り入れられてきた考えであり、援助要請行動生起を規定する重要な変数であるとされている(永井・新井, 2007)。

このような援助要請行動の利益とコストの予期に関する先行研究では、実際に援助要請したときの結果予期に、対人関係における日頃の経験が広く関連することが指摘されている(永井・新井, 2007)。こうした指摘を踏まえれば、日頃の教師-生徒関係の相互作用の起点となる教師との関係の形成・維持に対する動機づけが援助要請場面の利益とコストの予期と関連し、それらが教師への援助要請行動と関連する可能性が推察される。また、援助要請行動への介入については、利益とコストの予期のように援助要請行動の生起に関連する操作可能な要因の査定が有効であることが指摘されているが(永井・新井, 2007)、教師に対する援助要請行動の研究において、動機づけや利益とコストの予期のように変容の余地のある要因との関連を検討したものは少ない。そこで本研究では動機づけが担任教師に対する相談行動の利益とコストの予期と関連し、直接かつ間接的な形で担任教師に対する相談行動と関連するという仮説モデルを設定する。また、中学生の相談行動については、「心理・社会的問題」と「学業・進路の問

題」では含まれる相談行動がそれぞれ異なることが指摘されていることから(永井・新井, 2007), 仮説モデル設定の際は、「心理・社会的問題」モデルと「学業・進路的問題」モデルを別々に作成する。

加えて、動機づけ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教師に対する相談行動とどのように関連するかを検討するため、動機づけスタイルの類型による援助要請の利益とコストの予期、教師に対する相談行動の差異についても検討する。

以上を踏まえ、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、教師の教えることを聞こうと思うこと」とし、この動機づけが援助要請行動とどのような関連を示すかその過程を検討する。このような動機づけの過程を捉えることで動機づけの観点からより緻密に生徒の教師への援助要請行動を捉えることが可能になり、生徒の教師への援助要請行動を理解する上で有益な示唆が得られると考えられる。

方 法

調査対象

X県の公立中学校A校について1クラス単位の調査を実施した。内訳は、中学1年生94名(男子51名, 女子43名), 中学2年生98名(男子56名, 女子42名), 中学3年生96名(男子53名, 女子43名), 合計288名。A校は、工業と農業を中心とした市町村内(人口約17万人)の中学校である。市町村内には中学校が11校あり、A校は創立60年程度の歴史がある。

調査内容

教師との関係の形成・維持に対する動機づけ 中井(2015)が作成した「教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度」(以下、動機づけ尺度)を使用した。この尺度は、教師に対する興味、楽しさといったポジティブな感情によって教師と関わる「内的調整」、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「同一化」、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から教師と関わる「取り入れ」、外的な報酬や罰、他者からの働きかけによって教師と関わる「外的調整」の4つの下位尺度で構成され信頼性と妥当性が確認されている。「内的調整」は「先生と一緒にいると、楽しい時間が多い

から」など6項目、「同一化」は「先生との関係は、自分にとって意味のあるものだから」など4項目、「取り入れ」は「先生に良い印象を与えておきたいから」など2項目、「外的調整」は「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」など4項目の全16項目からなる。これら「動機づけ尺度」全16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、各尺度の項目の平均を尺度得点とした。調査の実施に際しては、日頃の教師との関係をとらえるため、現在の担任教師との関係を思い浮かべて回答するよう「あなたが先生と親しくしたり、先生の教える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、『担任の先生』との関係を思い浮かべて答えてください。」との指示を行った。

教師に対する相談行動の利益・コスト 加茂田・秋光(2012)は、「教師に対する相談行動の利益・コスト尺度」(以下、利益・コスト尺度)を作成しているが、この尺度は妥当性の検討が行われておらず、先行研究とは異なり援助要請の意図を伴わない行動も概念に含めている。そのため、まず、永井・新井(2007)、加茂田・秋光(2012)を参考に、中学生の教師に対する相談行動の利益とコストを測定する項目を作成した。項目の選定は心理学を専攻する大学教員2名によって、それぞれの先行研究の構成概念の定義に照らし合わせて行った。選定された項目は、心理学を専攻する大学教員3名、心理学を専攻する大学院生2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、5名が各項目を8つの構成概念に分類し、その一致率によって判定された。検証の結果、一致率が80%未満の項目が6項目あった。そのため、それらの項目を修正・削除し、最終的に「ポジティブな効果」9項目、「ネガティブな効果」8項目、「無効性」3項目、「秘密漏洩」3項目、「自助努力」3項目、「問題の維持」3項目、「評価懸念」3項目、「相談への負担」3項目の35項目が選定された。これら「利益・コスト尺度」全35項目について「そう思う(5点)」「少しそう思う(4点)」「どちらともいえない(3点)」「あまりそう思わない(2点)」「そう思わない(1点)」の5件法で回答を求めた。調査の実施に際しては、「もし、あなたが悩んだり、困ったりしたとき、先生に悩みを相談するとしたら、どのようなことを考えますか? また、相談した結果どうなると思

いますか？回答の際は、現在の『担任の先生』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。

教師に対する相談行動 永井・新井 (2005a) が作成した「相談行動尺度」を使用した。この尺度は、石隈・小野瀬 (1997) の「心理教育的援助に対する中学生の抱えるニーズ」の中から項目が選択されており、「心理・社会的問題の相談行動」(以下、心理・社会的問題) と「学業・進路問題の相談行動」(以下、学業・進路問題) の2つの下位尺度で構成され、信頼性と妥当性が確認されている。「心理・社会的問題」は「自分の性格や容姿で気になることがあるとき」など7項目、「学業・進路問題」は「もっと成績を伸ばしたいとき」など4項目の全11項目からなる。これら全11項目について「そう思う (5点)」「少しそう思う (4点)」「どちらともいえない (3点)」「あまりそう思わない (2点)」「そう思わない (1点)」の5件法で回答を求め、各尺度の項目の平均を尺度得点とした。調査の実施に際しては、「もし、あなたが以下のことで悩み、その悩みを自分ひとりでは解決できなかつたら、その悩みを先生に相談すると思いますか？それぞれあてはまるものひとつに○をつけてください。回答の際は、現在の『担任の先生』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。

調査時期および実施方法 調査の実施時期は2016年7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 (Version 16.0) を使用した。

結 果

各尺度の検討

分析に先立ち、教師に対する相談行動の利益・コスト項目の因子分析を行った。逆転項目の得点を反転した後、全35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9項目認められた。そこでそれら9項目を削除し、26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8.75, 第2因子3.58, 第3因子1.89, 第4因子1.43, 第5因子1.01, 第6因子0.87) と解釈可能性から最終的に5因子が抽出された (Table 1)。

第1因子は、相談実行の利益である教師への相談によるポジティブな効果に関する8項目が含まれていると考えられる。よって第1因子を「ポジティブな効果」と命名した。第2因子は、秘密漏洩と評価懸念からなり、相談実行のコストである教師に相談する際の心配に関する6項目が含まれていると考えられる。よって第2因子を「相談への心配」と命名した。第3因子は、問題の維持と自助努力からなり、相談回避の利益である教師に相談しないことによる問題の抱え込みに関する6項目が含まれていると考えられる。よって第3因子を「問題の抱え込み」と命名した。第4因子は、相談実行のコストである教師に相談することへの負担感に関する3項目が含まれていると考えられる。よって第4因子を「相談への負担」と命名した。第5因子は、ネガティブな効果からなり、相談実行のコストである相談した際の教師からの否定的な応答に関する3項目が含まれていると考えられる。よって第5因子を「否定的応答」と命名した。

次に因子不変性を確認するため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、学年で区分した3群と性別で区分した2群のデータを用いてそれぞれ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、配置不変モデルにおいて、学年で区分した3群でGFI=.70, CFI=.82, RMSEA=.05, 性別で区分した2群でGFI=.74, CFI=.83, RMSEA=.06という結果であった。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いと判断されることから、本研究の数値は概ね当てはまりが良いと考えられ交差妥当性が確認された。また各因子の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を求めた。その結果、「取り入れ」がやや低めであるものの各因子には内的整合性があることが確認された (Table 2)。以上より、教師に対する相談行動の利益・コストの各因子の平均値を算出して尺度得点とした。

Table 1 利益・コスト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	F5	
第1因子 ポジティブな効果						
29 相談すると、よい意見やアドバイスをもらえる	.97	-.11	-.12	.04	.12	
27 相談すると、先生が真剣に相談に乗ってくれる	.94	-.08	-.24	.06	.02	
9 相談すると、悩みの解決法がわかる	.66	.05	.15	.02	-.02	
17 相談すると、悩みが解決する	.64	.19	.17	-.09	-.11	
1 相談すると、先生が悩みの解決のために協力してくれる	.62	-.02	.03	.02	-.14	
34 相談すると、先生に気持ちを受け止めてもらえる	.59	-.12	.14	-.02	-.07	
25 相談すると、気持ちが楽になる	.56	.14	.27	-.05	-.02	
33 相談すると、自分の考えや気持ちがはっきりする	.50	.09	.33	-.11	-.02	
第2因子 相談への心配						
7 相談すると、先生にダメな子だと思われる	-.02	.84	-.03	.03	-.19	
15 相談すると、先生からのイメージが悪くなる	-.09	.82	.02	.10	-.11	
23 相談すると、成績の評価に影響すると思う	.09	.59	.01	-.04	.15	
32 相談すると、説教されたり怒られたりする	.04	.54	.04	-.14	.27	
12 相談すると、先生は他の生徒に言ってしまう	-.11	.42	-.13	.01	.22	
4 悩みを相談しても、それを秘密にしてもらえない	.01	.40	-.21	-.09	.26	
第3因子 問題の抱え込み						
21 悩みや困ったことがあっても、一人で何とかするべきだ	-.18	-.15	.84	-.06	.01	
13 悩んでも、先生に相談するより自分で解決したい	-.06	-.13	.78	-.10	.11	
5 困った時は先生に頼るより、自分で何とかする方がよい	.13	-.08	.69	-.02	.08	
6 一人で悩んでいても、いつまでも悩みをひきずることになる ※	-.10	-.09	-.51	-.23	.01	
14 相談しないで一人で悩んでいても、よけい悪くなると思う ※	-.11	-.15	-.50	-.07	-.03	
22 相談をしないと、ずっと悩みから抜け出せない ※	-.16	-.07	-.44	-.17	-.05	
第4因子 相談への負担						
16 先生にうまく相談できるか不安に思う	.02	-.05	.03	.83	-.04	
8 先生に相談すると思うと緊張する	.00	-.04	-.02	.78	-.04	
24 先生に相談すると思うと落ち着かない	-.04	.00	.06	.70	.21	
第5因子 否定的応答						
30 相談をしても、先生に話を真剣に聞いてもらえない	-.17	.17	.11	.07	.67	
28 相談をしても、先生に嫌なことを言われる	-.15	.23	.12	.02	.62	
35 相談しても、わかってもらえない	-.23	.21	-.08	.03	.41	
因子間相関	F1	—	-.32	.61	.14	-.64
	F2		—	-.29	.43	.43
	F3			—	.04	-.42
	F4				—	.05
	F5					—

注1) 枠内は因子負荷量の絶対値が.40以上。

注2) ※は逆転項目。

Table 2 動機づけ尺度、利益・コスト尺度、相談行動尺度の下位尺度間の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 内的調整 ($\alpha = .92$)	—									
2 同一化 ($\alpha = .85$)	.81 **	—								
3 取り入れ ($\alpha = .67$)	-.02	.11	—							
4 外的調整 ($\alpha = .80$)	.12 *	.23 **	.55 **	—						
5 ポジティブな効果 ($\alpha = .91$)	.67 **	.60 **	.03	-.04	—					
6 相談への心配 ($\alpha = .82$)	-.26 **	-.17 **	.36 **	.39 **	-.42 **	—				
7 問題の抱え込み ($\alpha = .81$)	-.42 **	-.38 **	.01	.05	-.60 **	.33 **	—			
8 相談への負担 ($\alpha = .80$)	.11	.13 *	.28 **	.12	.10	.28 **	-.10	—		
9 否定的応答 ($\alpha = .83$)	-.42 **	-.37 **	.11	.19 **	-.65 **	.64 **	.34 **	.14 *	—	
10 心理・社会的問題 ($\alpha = .90$)	.46 **	.39 **	.08	.14 *	.46 **	-.12 *	-.47 **	.15 *	-.28 **	—
11 学業・進路の問題 ($\alpha = .81$)	.42 **	.42 **	.17 **	.18 **	.42 **	-.08	-.33 **	.07	-.26 **	.62 **

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

次に、各下位尺度の得点を従属変数、学年と性別を要因とする2要因分散分析を行った。その結果、「動機づけ尺度」において、「内的調整」では学年の主効果が認められ、Tukey法による多重比較の結果、1年生が2年生よりも有意に高い得点を示していた。また性別の主効果も認められ、女子が男子よりも有意に高い得点を示していた。「同一化」では、学年の主効果が認められ、Tukey法による多重比較の結果、1年生が2年生、3年生よりも有意に高い得点を示していた。また、性の主効果も認められ、女子が男子よりも有意に高い得点を示していた。「外的調整」では、性の主効果が認められ、男子が女子よりも有意に高い得点を示していた。次に「利益・コスト尺度」において、「相談への心配」では性の主効果が認められ、男子が女子よりも有意に高い得点を示していた。各尺度の下位尺度間の相関係数と基本統計量をTable 2とTable 3に示す。

教師に対する相談行動のモデルの検討

本研究では動機づけが教師に対する相談行動の利益とコストの予期と関連し、直接かつ間接的な形で相談

行動と関連するという仮説モデルを設定した。まず、このモデルの妥当性を確認するため、以下の2つのモデルを構成して適合度を比較した。モデル1は、本研究の仮説どおりに動機づけが利益とコストの予期を媒介して相談行動に影響するモデル、モデル2は、動機づけと利益とコストの予期が並置して相談行動に影響するモデルである。モデルの構成に際しては各変数間にパスがすべてあること、誤差間に共分散があることを仮定した。

次に、中学生の相談行動には大きな学年差は認められないものの、顕著な性差が認められることが指摘されていること(永井・新井,2009),中井(2015)および本研究の結果において「動機づけ尺度」の下位尺度にも一貫して性差が認められていることから性別の相違の有無の検証を行うため、各モデルで多母集団同時分析を行い、各群について最尤推定法による構造方程式モデリングで検討した。分析にはAmos 16.0を用い、このモデルの分析において有意水準5%で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。各モ

Table 3 動機づけ尺度, 利益・コスト尺度, 相談行動尺度の学年×性別の平均値 (SD) と分散分析の結果

	男子			女子			主効果		交互作用	多重比較
	1年	2年	3年	1年	2年	3年	学年別	性別		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値		
【教師との関係の形成・維持に対する動機づけ尺度】										
内的調整	3.21 (0.85)	2.38 (0.94)	2.94 (0.91)	3.48 (0.87)	3.15 (1.19)	3.16 (1.08)	8.30***	12.56***	2.20	1>2
同一化	3.26 (0.88)	2.69 (0.98)	3.02 (0.90)	3.51 (0.76)	3.10 (1.09)	3.08 (0.94)	6.86**	4.52*	0.84	1>2,3
取り入れ	2.57 (1.12)	2.86 (1.00)	3.17 (1.10)	2.91 (0.87)	2.67 (1.19)	2.86 (1.17)	1.86	0.19	2.39	
外的調整	2.04 (0.75)	1.95 (0.87)	2.07 (0.84)	2.05 (0.77)	1.67 (0.82)	1.69 (0.65)	2.12	5.26*	1.48	
【教師に対する相談行動の利益・コスト尺度】										
ポジティブな効果	3.58 (0.81)	3.36 (0.94)	3.38 (0.68)	3.74 (0.79)	3.49 (1.07)	3.55 (0.97)	1.84	2.05	0.02	
相談への心配	2.13 (0.98)	2.01 (0.74)	2.06 (0.68)	1.91 (0.67)	1.77 (0.67)	1.96 (0.86)	0.83	4.02*	0.24	
問題の抱え込み	3.04 (0.94)	3.10 (0.83)	2.80 (0.74)	2.78 (0.78)	2.84 (0.86)	2.86 (0.92)	0.66	2.26	1.07	
相談への負担	2.93 (1.16)	2.65 (1.05)	2.70 (0.84)	3.26 (0.94)	2.98 (1.10)	2.78 (1.10)	2.88	3.77	0.42	
否定的応答	1.88 (0.91)	1.94 (0.90)	2.21 (0.83)	1.81 (0.80)	1.84 (1.09)	2.00 (0.83)	2.14	1.38	0.14	
【教師に対する相談行動尺度】										
心理・社会的問題	2.35 (1.04)	2.13 (0.95)	2.11 (0.97)	2.53 (1.07)	2.42 (1.11)	2.20 (1.09)	1.78	2.22	0.23	
学業・進路的問題	2.80 (1.05)	2.65 (1.17)	2.85 (1.08)	2.79 (1.12)	2.93 (0.95)	2.83 (1.11)	0.06	0.38	0.58	

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

Table 4 「心理・社会的問題」モデル, 「学業・進路的問題」モデルの適合度指標

	χ^2 値	自由度	p 値	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC	BCC
「心理・社会的問題」モデル									
モデル1	18.27	30.00	.95	.99	.95	1.00	.00	178.27	192.90
モデル2	77.44	38.00	.00	.95	.85	.97	.06	221.44	234.61
「学業・進路的問題」モデル									
モデル1	25.17	32.00	.80	.98	.94	1.00	.00	181.17	195.44
モデル2	54.39	36.00	.03	.96	.88	.98	.04	202.39	215.92

デルの適合度指標を Table 4 に示す。AIC 基準でデータに対する当てはまりの良さを比較した結果、「心理・社会的問題」モデル、「学業・進路の問題」モデルとも本研究の仮説モデルであるモデル 1 が採用された。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。

まず、「心理・社会的問題」モデルでは、「内的調整」が男女で「ポジティブな効果」「相談への心配」「否定的応答」「心理・社会的問題」に、女子で「問題の抱え

込み」に、「同一化」が男子でのみ「ポジティブな効果」「問題の抱え込み」「否定的応答」に、「取り入れ」が男女で「相談への心配」「相談への負担」、女子で「ポジティブな効果」に、「外的調整」が男女で「ポジティブな効果」「相談への心配」「否定的応答」に、男子で「心理・社会的問題」に、「問題の抱え込み」が男女で「心理・社会的問題」に対してパスが有意であった。

また、「学業・進路の問題」モデルでは、「内的調整」

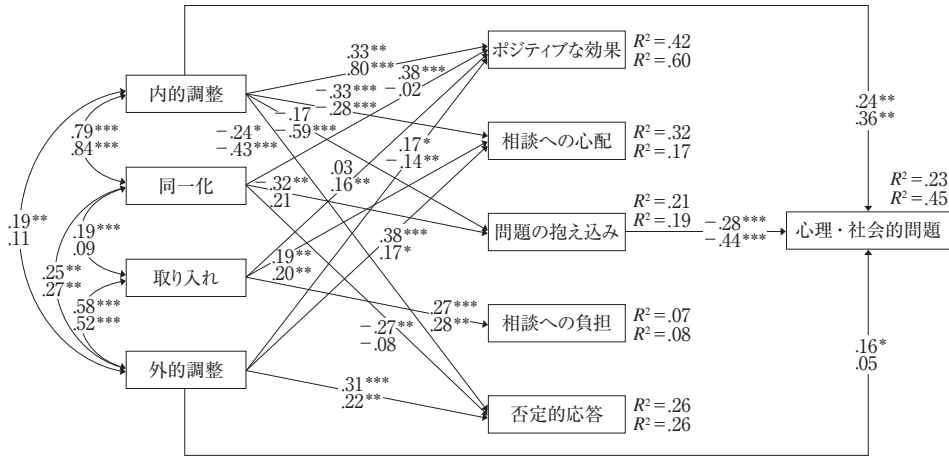


Figure 1 「心理・社会的問題」モデルの構造方程式モデリングの結果

注1) 誤差変数は省略している。

注2) パス係数, および R²の上段は男子, 下段は女子。

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

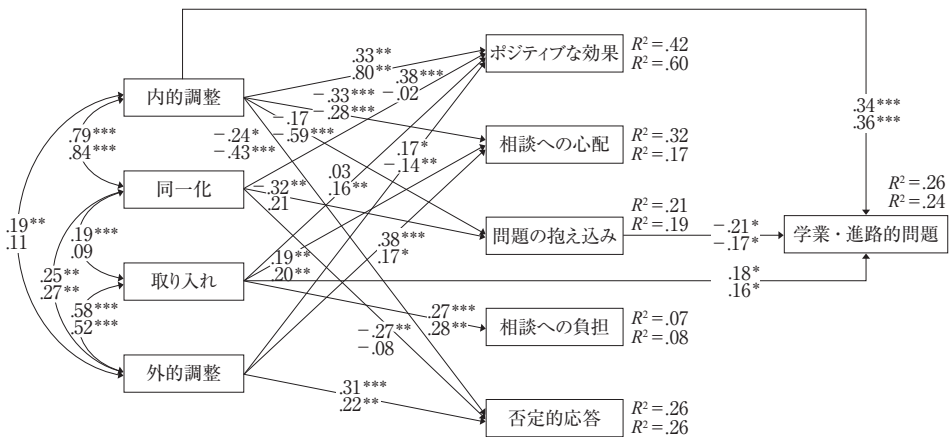


Figure 2 「学業・進路の問題」モデルの構造方程式モデリングの結果

注1) 誤差変数は省略している。

注2) パス係数, および R²の上段は男子, 下段は女子。

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

が男女で「ポジティブな効果」「相談への心配」「否定的応答」「心理・社会的問題」に、女子で「問題の抱え込み」に、「同一化」が男子で「ポジティブな効果」「問題の抱え込み」「否定的応答」に、「取り入れ」が男女で「相談への心配」「相談への負担」「学業・進路的問題」に、女子で「ポジティブな効果」に、「外的調整」が男女で「ポジティブな効果」「相談への心配」「否定的応答」に、「問題の抱え込み」が男女で「学業・進路的問題」に対してパスが有意であった。

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各下位尺度得点の差

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教師に対する相談行動とどのように関連するかを検討するため、「動機づけ尺度」の類型による「利益・コスト尺度」「相談行動尺度」の下位尺度得点の差異を検討した。まず、「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、「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）。第2クラスターは、「内的調整」「同一化」「取り入れ」「外的調整」得点の全てが高い群（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」得点の全てが低い群（以下、低動機型）。各群の「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、各尺度の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（Table 6）。その結果、「利益・コスト尺度」のすべての下位尺度で類型の主効果が認められ、Tukey法による多重比較の結果、「ポジティブな効果」で「内発的動機型」「高動機型」が「外発的動機型」「低動機型」より、「相談への心配」で「高動機型」「低動機型」が「内発的動機型」より、「外発的動機型」が「内発的動機型」「高動機型」「低動機型」より、「問題の抱え込み」で「外発的動機型」「低動機型」が「内発的動機型」「高動機型」より、「相談への負担」で「高動機型」が「内発的動機型」「低動機型」より、「否定的応答」で「外発的動機型」「低動機型」が「内発的動機型」「高動機型」より有意に高い得点を示していた。

また、「教師に対する相談行動尺度」のすべての下位

Table 5 動機づけ尺度の類型による動機づけ尺度得点の平均値 (SD) と分散分析の結果

	A 内発的動機型 n=70	B 高動機型 n=92	C 外発的動機型 n=52	D 低動機型 n=61	F 値	多重比較
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
内的調整	3.49 (0.81)	3.76 (0.64)	2.47 (0.64)	1.87 (0.66)	111.98 ***	A, B>C, D
同一化	3.33 (0.74)	3.89 (0.57)	2.83 (0.46)	1.85 (0.52)	153.13 ***	A>C, D : B>A, C, D : C>D
取り入れ	1.59 (0.50)	3.59 (0.83)	3.31 (0.42)	2.76 (1.00)	106.29 ***	B>A, D : C>A, D : D>A
外的調整	1.32 (0.36)	2.27 (0.89)	2.64 (0.40)	1.48 (0.44)	67.56 **	B>A, D : C>A, B, D

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

Table 6 動機づけ尺度の類型による利益・コスト尺度、相談行動尺度の平均値 (SD) と分散分析の結果

	A 内発的動機型 n=69-70	B 高動機型 n=91-92	C 外発的動機型 n=51-52	D 低動機型 n=61	F 値	多重比較
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
【教師に対する相談行動の利益・コスト尺度】						
ポジティブな効果	3.77 (0.89)	3.93 (0.57)	3.09 (0.70)	2.92 (0.93)	28.71 ***	A, B>C, D
相談への心配	1.49 (0.54)	2.06 (0.84)	2.44 (0.73)	2.08 (0.67)	18.62 ***	B, D>A : C>A, B, D
問題の抱え込み	2.81 (0.96)	2.57 (0.73)	3.29 (0.69)	3.24 (0.75)	13.48 ***	C, D>A, B
相談への負担	2.60 (1.09)	3.21 (0.98)	2.96 (0.91)	2.67 (1.07)	5.95 **	B>A, D
否定的応答	1.60 (0.72)	1.78 (0.83)	2.42 (0.81)	2.21 (1.00)	12.68 ***	C, D>A, B
【教師に対する相談行動尺度】						
心理・社会的問題	2.26 (1.10)	2.74 (1.00)	2.01 (0.94)	1.86 (0.85)	11.55 ***	B>A, C, D
学業・進路の問題	2.81 (1.06)	3.30 (1.00)	2.60 (1.00)	2.23 (0.98)	14.33 ***	A>D : B>A, C, D

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

尺度で類型の主効果が認められ、Tukey法による多重比較の結果、「心理・社会的問題」で「高動機型」が「内発的動機型」「外発的動機型」「低動機型」より、「学業・進路の問題」で「内発的動機型」が「低動機型」より、「高動機型」が「内発的動機型」「外発的動機型」「低動機型」よりも有意に高い得点を示していた。

これらの結果から、「内発的動機型」「高動機型」といった教師との関係に自律的動機づけを有する類型が他の類型に比べ「ポジティブな効果」の得点が高いこと、一方、「外発的動機型」「低動機型」といった教師との関係に統制的動機づけを有する類型が他の類型に比べ「否定的応答」といった相談実行のコストの高さや「問題の抱え込み」といった相談回避の利益の得点が高いことが明らかになった。また、「高動機型」は「内発的動機型」「低動機型」の類型に比べ「相談への負担」といった相談実行のコストの得点が高い一方で、「心理・社会的問題」「学業・進路の問題」において他の類型に比べ最も相談行動の意図の得点が高いことも明らかになった。さらに、「高動機型」「低動機型」は「内発的動機型」の類型に比べ、「外発的動機型」は他の類型に比べ「相談への心配」といった相談実行のコストの得点が高いことが明らかになった。

考 察

利益・コスト尺度の検討

本研究の目的は、生徒の担任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相談行動の利益とコストの予期および担任教師に対する相談行動との関連を検討することであった。

第1に、「利益・コスト尺度」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、「利益・コスト尺度」は「ポジティブな効果」「相談への心配」「問題の抱え込み」「相談への負担」「否定的応答」の5因子構造であることが明らかになった。「友人に対する相談の利益・コスト尺度」では、「ポジティブな結果」「否定的応答」「無効性」「秘密漏洩」「自助努力」「問題の維持」の6因子が抽出されていることから(永井・新井, 2007)、友人と教師では異なる因子が抽出される可能性が示唆された。友人では見られず教師特有のニュアンスをもつ因子として「相談への心配」「相談への負担」が抽出されているが、友人では見られた「無効性」の因子が教師では抽出されなかった。この理由の1つとして対人関係領域の質の違いがあると考えられる。年長者であり教育者、評価者である教師には「相談へ

の心配」「相談への負担」を感じる一方、友人には感じる「無効性」といった相談実行のコストは因子として抽出されなかったと推察される。この結果から、援助要請場面における利益とコストの予期の内容は援助要請の対象により異なる可能性が示唆された。

教師に対する相談行動のモデルの検討

第2に、「動機づけ尺度」が「利益・コスト尺度」「教師に対する相談行動尺度」に及ぼす影響を性別に検討した。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「ポジティブな効果」を促進し、「相談への心配」「否定的応答」を抑制することが示唆された。岡田(2008)は友人関係への自律的動機づけが自己開示や援助行動といった友人関係行動を促進することを明らかにしている。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「内的調整」による自律的動機づけが、教師に相談すれば「ポジティブな効果」が得られるといった相談実行の利益の予期を促進し、「相談への心配」「否定的応答」といった相談実行のコストの予期を抑制した可能性が推察される。

一方、女子でのみ「内的調整」は相談回避の利益である「問題の抱え込み」を抑制することが明らかになった。中学生の教師からのサポートについては女子の方が男子よりも情緒的サポートを多く受けていると知覚していることが指摘されている(細田・田島, 2009)。このようなサポート知覚の性差もあり、「内的調整」によって教師との関係の形成・維持をしている場合、女子は男子に比べ悩んでいるのであれば、教師に相談した方が良いという意識がより促進された可能性が推察される。

次に、教師との関係に個人的な価値や意義を見出し、教師と関わる動機づけである「同一化」は、男子でのみ「ポジティブな効果」を促進し、「問題の抱え込み」「否定的応答」を抑制することが示唆された。Josephs, Markus, & Tafarodi (1992)は、青年期を対象にした研究において、男子は成功によって自尊感情が高まること、女子は対人関係がうまくいくことによって自尊感情が高まる可能性を指摘している。本研究における性差はこのような青年期の男子と女子の自我形成の違いを反映したものと推察される。「先生との関係が、将来に役立ちそうだから」という項目にみられるように、男子では自身の成功と関連づけて教師との関係に個人的な価値や意義を見出すことで相談実行の利益の予期を高め、相談実行のコストの予期を抑制する可能性が示唆された。

次に、不安や義務感を伴いながら教師と関わろうとする「取り入れ」による動機づけは、男女とも「相談への心配」「相談への負担」といった教師への相談実行のコストの予期を促進する可能性が示唆された。中でも、「取り入れ」は各調整段階の中で唯一「相談への負担」と正の関連を示していた。Hodgins, Koestner, & Duncan (1996) は、「内的調整」や「同一化」といった自律的動機づけが家族や友人との関係性における満足感や誠実さと関連するのに対して、「取り入れ」や「外的調整」といった統制的動機づけは関係性における満足感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」という意識で関わることによって、教師との関わりに対して防衛的になり、教師への援助要請場面でも「相談への心配」「相談への負担」といった相談実行のコストの予期を促進した可能性が推察される。

また、「取り入れ」は、弱いものであるが女子でのみ「ポジティブな効果」も促進することが示唆された。この結果から、中学生の女子において教師との関係に不安や評価懸念を感じていることが、「相談への心配」「相談への負担」といった相談実行のコストの予期を促進する一方で、「ポジティブな効果」といった相談実行の利益の予期も促進する可能性が示唆された。

また、外的な報酬や罰、他者からの働きかけによって教師と関わる「外的調整」は、女子では一部関連が弱いものの、男女ともに「相談への心配」「否定的応答」といった相談実行のコストの予期を促進する可能性が示唆された。Knee, Patrick, Vietor, Nanayakkara, & Neighbors (2002) は、親密な関係において自律的動機づけが認知レベル、行動レベルで関係維持のコーピング方略と関連しているのに対し、統制的動機づけは認知レベル、行動レベルで否定的・回避的なコーピング方略と関連していることを明らかにしている。このことから、教師との関係への「外的調整」が相談実行の際のコストの予期を促進している可能性が示唆された。

一方、「外的調整」は、弱いものであるが男子で「ポジティブな効果」と正の関連、女子で負の関連を示すことが明らかになった。この結果から男子は「外的調整」による関わりでも「ポジティブな効果」への予期と正の関連がある可能性が示唆された。三島・淵上 (2010) は、教師の生徒への影響力として男子が女子よりも「威圧感」「罰」の2つの影響力を大きく認知していることを明らかにしている。「外的調整」は男子の得

点が有意に高いことから、男子の場合「外的調整」で教師と関わっていても「ポジティブな効果」を予期するといった意識を有している可能性が示唆された。一方、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に見られるように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、女子は男子に比べ、相談において教師との関係よりも友人との関係を重視しているとも考えられ、罰を伴う「外的調整」による教師への意識が「ポジティブな効果」の予期を抑制した可能性も推察される。

次に、「動機づけ尺度」および「利益・コスト尺度」と「心理・社会的問題」との関連では、男女とも「内的調整」が正の関連、「問題の抱え込み」が負の関連、弱いものであるが男子でのみ「外的調整」が正の関連を示すことが明らかになった。「内的調整」では、利益とコストを媒介せず直接相談行動に関連することから、「心理・社会的問題」では、興味や楽しさによって教師と関わるのが、教師への援助要請の際に直接的に相談行動へと導く可能性が示唆された。一方で、「外的調整」は、弱いものであるが男子のみ直接相談行動に関連することが明らかになった。これは上記の教師の生徒への影響力として、男子が女子よりも「威圧感」「罰」の2つの影響力を大きく認知していることと関連していると考えられ、罰による外発的な動機づけで教師と関わりつつも、援助要請を行うといった男子の特徴を表していると考えられる。

また、「利益・コスト尺度」では「問題の抱え込み」が「心理・社会的問題」に対してパスが有意であったことから、心理・社会的な援助ニーズを抱える生徒にはこのような相談回避の利益の予期を低減することによって教師への相談行動を促進できる可能性が示唆された。この「問題の抱え込み」については、友人に対する相談行動の利益とコストでも「心理・社会的問題」において「一人で悩んでいても、いつまでも悩みをひきずることになる」といった意識が相談行動を促進することが明らかにされている (永井・新井, 2007)。そのため、「心理・社会的問題」の相談行動を促進する際には、「問題の抱え込み」への働きかけが有効である可能性が示唆された。一方で、援助要請については援助要請自立型、援助要請過剰型、援助要請回避型の3つのタイプがあることも指摘されている (永井, 2013)。「問題の抱え込み」には「自助努力」の項目も含まれ、ポジティブなニュアンスもあると推測されることから過剰に援助要請を促すような必要以上の働きかけには注意が必要であると考えられる。

次に、「学業・進路の問題」との関連では、男女とも「内的調整」「取り入れ」が正の関連、「問題の抱え込み」が弱いものであるが負の関連を示すことが明らかになった。「内的調整」「問題の抱え込み」が「学業・進路の問題」と関連していた結果は、「心理・社会的問題」と同様の理由が推察される。一方で、「学業・進路の問題」では、弱いものであるが男女とも「取り入れ」が正の関連を示しており、教師との関係に不安や義務感を感じていることが、評価者としての教師への自己呈示のニュアンスも含め「学業・進路の問題」での相談行動を若干促進した可能性も推察される。

また、「動機づけ尺度」および「利益・コスト尺度」と「心理・社会的問題」「学業・進路的問題」との関連では、女子では「内的調整」が「問題の抱え込み」を媒介して「心理・社会的問題」「学業・進路的問題」と関連を示すこと、男子では「同一化」が「問題の抱え込み」を媒介して「心理・社会的問題」「学業・進路的問題」と関連を示すという特徴的な性差も認められた。そのため、中学生において、男子で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こと、女子では教師に対する興味や楽しさやポジティブな感情によって教師と関わるのが「問題の抱え込み」の低下と関連し、援助要請につながるという男女で異なる心理的なメカニズムが機能している可能性が示唆された。

加えてこれまで援助要請については利益・コストの予期が援助要請行動につながる事が指摘されてきたが、本研究における教師への援助要請については、「問題の抱え込み」が相談行動に対してパスが有意であった以外の関連は認められなかった。このことから、教師に対する相談行動については、利益・コストの予期より前の段階である、教師との関係の形成・維持に対する動機づけも教師に対する相談行動に対して影響力を持つ可能性が示唆された。

動機づけの類型による相談行動の検討

第3に、「動機づけ尺度」の類型による「利益・コスト尺度」「教師に対する相談行動尺度」の下位尺度得点の差異を検討した。その結果、他の類型に比べ教師との関係に自律的動機づけを有する「内発的動機型」「高動機型」は「ポジティブな効果」の得点が高いことが示唆された。一方、他の類型に比べ教師との関係に統制的動機づけを有する「外発的動機型」「低動機型」は「否定的応答」や「問題の抱え込み」の得点が高いことが明らかになった。上記のように統制的動機づけは相手に対する防衛的な態度と関連することが指摘されて

いることから、「外発的動機型」「低動機型」は、「内発的動機型」「高動機型」に比べ、援助要請の際に「否定的応答」を予期するといった防衛的な態度を示したと推測される。

また、「高動機型」は「内発的動機型」「低動機型」の類型に比べ「相談への負担」といった相談実行のコストの得点が高い一方で、「心理・社会的問題」「学業・進路的問題」で他の類型に比べ最も相談行動の意図が高いことも明らかになった。この結果から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」の生徒は、相談行動に対して接近と回避といった意識を抱いている可能性があると考えられる。そのため、援助要請が必要な「高動機型」の生徒の相談行動を促す際は相談への負担感を低減するような働きかけが必要であることが示唆された。

さらに、「高動機型」「低動機型」は「内発的動機型」の類型に比べ、「外発的動機型」は他の類型に比べ「相談への心配」といった相談実行のコストの得点が高いことが明らかになった。そのため、援助要請が必要なこれらの類型の生徒の相談行動の促進を図る際は、集団や個の生徒に対し、生徒の相談への心配を払拭するような働きかけが求められると推察される。中でも外的報酬や罰、他者からの働きかけによって教師と関わる「外発的動機型」の生徒は他の類型に比べ、相談への心配を高く感じていることが明らかになっているため、この点に注意をする必要があると考えられる。

また、「外発的動機型」の生徒だけでなく、教師との関係の形成・維持に対する動機づけがすべて低い「低動機型」の生徒も、「ポジティブな効果」が低く、「否定的応答」「問題の抱え込み」が高い傾向にあることが明らかになった。そのため、援助要請が必要な「低動機型」の生徒に対しては、援助要請が必要になる前の日常からの自律的な関係の形成・維持が重要であることが改めて示唆された。

以上、本研究の結果から、「相談への負担」の説明率が他の変数に比べ低い数値を示していたものの、教師との関係の形成・維持に対する動機づけは、教師に対する相談行動の利益とコストの予期や教師に対する相談行動と関連する可能性が示唆された。この結果から援助要請が必要な生徒の援助要請を高めるには、スクリーニングテストによって、生徒の動機づけの類型を把握して、動機づけや相談行動の利益とコストの予期をある程度予測し、類型に応じて相談行動を促進する要因を高め、相談行動を抑制する要因を低減すること

が有効な策の1つである可能性が示唆された。

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1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し、本研究の結果の一般性を確認することも必要であると考えられる。

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が教師へ相談行動と関連する可能性が示唆されたため、今後、教師との関係の形成・維持に対する動機づけの規定要因である環境要因や個人要因についても検討する必要があると考えられる。

第3に、本研究では、相談行動については心理・社会的な相談行動と、学業・進路的な相談行動を別尺度で測定しているが、教師との関係の形成・維持に対する動機づけについては心理・社会面、学業・進路面を含めた1つの尺度で測定しているため精緻な検討ができていない可能性が考えられる。そのため、今後、心理・社会面で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と、学業・進路面で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とを分けて測定し、心理・社会的な相談行動と、学業・進路的な相談行動との関連を検討する必要があると考えられる。また、「動機づけ」尺度については「取り入れ」の内的整合性がやや低めであったため今後の更なる検討が必要であると考えられる。

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. doi:10.1037/0022-3514.59.5.1021
- Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 227-237. doi:10.1177/0146167296223001
- 本間友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応 教育心理学研究, 51, 390-400. doi:10.5926/jjep1953.51.4_390
- 細田 絢・田罵誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自己への肯定感に関する研究 教育心理学研究, 57, 309-323. doi:10.5926/jjep.57.309
- 石隈利紀・小野瀬雅人 (1997). スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より— 文部省科学研究費補助金 (基盤研究 (c) (2)) 研究成果報告書 (課題番号 06610095)
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402. doi:10.1037/0022-3514.63.3.391
- 加茂田智子・秋光恵子 (2012). 中学生の教師に対する相談行動における利益とコスト—生徒の期待と教師の予測との比較— 学校教育学研究, 24, 23-30.
- Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A., & Neighbors, C. (2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 609-619. doi:10.1177/0146167202288005
- 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. doi:10.14966/jssp.KJ00003724882
- 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.
- 三浦正江・坂野雄二 (1996). 中学生における心理的ストレスの継時的変化 教育心理学研究, 44, 368-378. doi:10.5926/jjep1953.44.4_368
- 永井 智 (2013). 援助要請スタイル尺度の作成 教育心理学研究, 61, 44-55. doi:10.5926/jjep.61.44
- 永井 智・新井邦二郎 (2005a). 中学生用友人に対する相談行動尺度の作成 筑波大学心理学研究, 30, 73-80.
- 永井 智・新井邦二郎 (2005b). 中学生における悩みの相談に関する調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 17, 29-37.
- 永井 智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207. doi:10.5926/jjep1953.55.2_197
- 永井 智・新井邦二郎 (2009). 中学生における友人に対する援助要請の統計的特徴—相談行動、悩みの経験、利益・コストにおける基礎的データの検討— 筑波大学発達臨床心理学研究, 20, 11-20.
- 中井大介 (2015). 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 教育心理学研究, 63, 359-371. doi:10.5926/jjep.63.359
- 岡田 涼 (2005). 友人関係への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. doi:0.2132/

- personality.14.101
- 岡田 涼 (2008). 友人関係場面における感情経験と自律的な動機づけとの関連—友人関係イベントの分類 パーソナリティ研究, 16, 247-249. doi:10.2132/personality.16.247
- 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. doi:10.5926/jjep1953.54.1_1
- Richard, J. F., & Schneider, B. H. (2005). Assessing friendship motivation during preadolescence and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 367-385. doi:10.1177/0272431605276930
- 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. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- 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. doi:10.2333/jbhmk.29.135

付 記

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。

(2017.5.10 受稿, 2018.7.22 受理)

Motivation Toward Formation and Maintenance of Relationships With Teachers and Seeking Help From Teachers

NAKAI DAISUKE (AICHI UNIVERSITY OF EDUCATION)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2018, 66, 263-275

The purposes of the present study were to examine correlates of junior high school students' motivation toward formation of relationships with their teachers, maintenance of those relationships, expected costs and benefits of such consultation, and consulting behavior. Junior high school students ($N=288$) completed questionnaires. The results were as follows: (a) The students who had high scores on autonomous motivation reported having benefitted from consulting with their teachers. (b) The students who had high scores on controlled motivation reported that consulting with their teachers had costs. (c) The correlations differed according to the students' gender. (d) A high level of help-seeking behavior was related to a high level of intrinsic regulation and a high level of perceived benefit of avoiding consulting with their teachers. (e) The students who had high scores on all measures of motivation toward formation and maintenance of relationships with their teachers had a high level of perceived cost of consulting with their teachers, and a high level of perceived benefit from consulting as well as a high level of help-seeking behavior.

Key Words: motivation, help-seeking, consulting behavior, junior high school teachers, junior high school students