

児童の日常課題に対する認知された因果律の所在及び 児童－教師関係

Schoolchildren's Perceived Locus of Causality for Daily Tasks and Their Student-Teacher Relationships

佐柳 信男 SAYANAGI, Nobuo

- 国際基督教大学教育学研究科
Graduate School Division of Education, International Christian University

小谷 英文 KOTANI, Hidefumi

- 国際基督教大学
International Christian University

川村 良枝 KAWAMURA, Yoshie

- 国際基督教大学教育学研究科
Graduate School Division of Education, International Christian University

Keywords 内発的動機づけ, 自己決定理論, 認知された因果律の所在, 小学生, 質的研究
Intrinsic motivation, self-determination theory, perceived locus of causality, elementary school students, qualitative study

ABSTRACT

This study was based on the findings of pilot interviews conducted to collect data for the development of a measure of Japanese schoolchildren's perceived locus of causality (PLOC) in their everyday tasks. The interview measures were based on Chandler & Connell's PLOC interview (1987) and Ryan & Connell's PLOC scale (1989), corrected a flaw in their method of questioning by structuring questions to confirm whether subjects actually conducted their tasks, and added two new coding categories, non-regulation and integrated regulation, to incorporate the latest extended theoretical model (Ryan & Deci, 2000). Subjects were 27 elementary school students, who were interviewed regarding their reasons for working on a wide range of daily tasks from schoolwork to household chores and hobbies. Subjects' given reasons were coded by PLOC based on criteria developed for and revised during this pilot study, and the coding criteria was shown to be potentially useful for future interviews and questionnaires. Coding results supported previous studies' findings that internalized PLOC tends not to appear in lower-grade schoolchildren, suggesting that internalized motivation requires the development of certain cognitive and intellectual capacities. It was also revealed that in general, Japanese schoolchildren gave reasons differing from those seen in previous studies conducted in the United States. The results also suggest that the concept of intrinsic motivation might actually include a wider range of sub-categories. Finally, the findings imply a base for a new theoretical model, which deems that intrinsic motivation and extrinsic motivation are separate motivational systems rather than a single continuum, and that intrinsic motivation, like extrinsic motivation, may have a more primitive state and a more mature or integrated state.

1 背景・問題の所在

Deci & Ryanらが提唱する自己決定理論 (Ryan & Deci, 2002など) は、人が自らの行動へ自律的に取り組み自ら責任を負うこと、すなわち社会の中における自律性及び責任性の推進に関する内発的動機づけを軸とした理論体系である (Deci, 1995; p. 13). 本研究では半構造面接から得られた質的データの検討を通して、日本の小学生が日常課題に対してどのような動機づけを有しているのかを検討するとともに、得られた結果から浮き彫りになる自己決定理論の問題点を確認する。

1.1 内発的動機づけ概観

内発的動機づけという概念はそもそも、ハルの動因低減説やフロイトの精神分析における欲動理論などに対する反論として誕生した。これらの理論では行動を全て飢えや性欲のように非常に限定された一時的動因による緊張や刺激によってのみ喚起されることを想定しているが、White (1959) は当時の動物実験において見られた探索行動や、精神分析理論でもより能動的かつ自律的に環境へ働きかける自我の役割が強調されていたことを指摘し、これらの自律的な行動を説明する概念としてコンピテンス *competence* を提唱した。このコンピテンスは日常語としては「有能さ」を意味するが、Whiteはこれを生物が能動的かつ効果的に環境と相互作用を行う能力を指すより広義の概念として用いており、現在の内発的動機づけ研究の源流だと言える。

また、1960年代からアメリカではオペラント条件づけに基づいたトークン・エコノミー法などの強化子を用いた教育法が急速に広がった (O'Leary & Drabman, 1971), これに対してトークン等の「報酬」による行動の強化によって人間がその行動に対して持っているはずの内発的な興味や動機づけが低減してしまうことを指摘する実験研究が次々と登場した (e.g. Kruglanski, Friedman & Zeevi, 1971; Deci, 1971, 1972a, 1972b; Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Greene & Lepper,

1974; Lepper & Greene, 1975など)。これらの実験を受けて、特に教育においては外発的に課せられる動機づけよりも、個人の内面からの駆進力となる内発的動機づけの重要性が広く取り上げられるようになった。

しかし、内発的動機づけに関しては概念が十分に明確化されていないことや (Dyer & Parker, 1975; Harter, 1981; Wiener, 1990; 鹿毛, 1996), その概念に関して若干の混乱が見受けられること (鹿毛, 1996) が問題として指摘されている。今後、その概念を精査して定義をより精緻化する必要はあるが、本研究では、内発的動機づけが概念として取り上げられるようになった歴史的経緯を最も良く反映していると考えられる Ryan & Deci (2002) の定義「行動や活動から操作的に分離可能な随伴性や強化による動機づけではなく、行動自体に包含される満足感に依拠する動機づけ (p. 10)」を採用する。

1.2 自己決定理論概観

1980年代半ば頃までに、Deciらが推進する自己決定理論に関する一連の研究によって内発的動機づけを促進する要因として、「自律性」「有能感」「関係性」に関わる欲求の充足が指摘及び実証されるようになった (Deci & Ryan, 1985など)。現在ではこれら3つの欲求のうち、自律性欲求と有能感欲求が満たされると内発的動機づけが促進されることについては多くの実証研究が行われているが、関係性と内発的動機づけについて示す研究はいくつかあるものの (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Shahar, Henrich, Blatt, Ryan & Little, 2003) その数は少なく、日本の小学生において関係性と内発的動機づけの関係性を調べている研究はない。

1980年代後半からは、動機づけを内発と外発の二極だけではなく、その間を連続的につなぐ動機づけの様態、すなわち「内在化された動機づけ」があると論じられるようになった (Chandler & Connell, 1987; Ryan & Connell, 1989; 速水, 1995など)。内在化された動機づけに関する研究の多くは、自分の行動がどういう理由で行なわれている

か本人の認知を表す概念「認知された因果律の所在 perceived locus of causality (以降「PLOC」と略記)を用いており、PLOCによって自己を調整して行動する様式を調整スタイル regulation style と呼ぶ。内在化された動機づけにおける調整スタイルはその後の研究で取入的調整 introjected regulation、同一視的調整 identified regulation 及び統合的調整 integrated regulation に細分化され、その連続性を説明するモデルとして Ryan & Deci (2000) は、自己決定連続体 Self-Determination Continuum モデル (図1) を提唱した。図1でもわかるように、外発的調整から統合的調整までが外発的動機づけに含まれ、図の右端に近い程PLOCが内在化されているとされる。

内発的動機づけと外発的動機づけの間に連続性があると論じられるようになってから自己決定理論に基づく研究の主眼も「内発的動機づけの促進」から「より内在化された動機づけの促進」もしくは単に「内在化の促進」に移行している。だが、自己決定連続体モデルに沿ってシステマティックにPLOCを測定し、その内在化を取り扱った研究は今のところ少ない。日本では Yamauchi & Tanaka (1998) がPLOCに関する尺度を作成しているが、この尺度は特定の課題に対する状況限定的なPLOCを測定するというよりは、被調査者の特性としてどのようなPLOCを持

つ傾向があるかを調べる質問紙である。本研究では動機づけ及びPLOCは個々の課題状況に対して個別に取り扱うべきだとの立場から、様々な状況場面におけるPLOC尺度を作成するための基礎資料となるデータを集めた。

1.3 PLOCの測定

Chandler & Connell (1987) と Ryan & Connell (1989) の研究では様々な課題に対する被験者の理由づけからPLOCを判定する尺度が作成されたが、これらの研究に対していくつかの問題点が指摘できる。

まず、Chandler & Connell (1987) の面接尺度での質問及び Ryan & Connell (1989) の質問紙尺度は児童に「～をするのはどうして？」と質問していることから見えるように、児童がその行動をしていることを前提としているが、児童が実際にその行動をしているとは限らない。Chandler & Connell (1987) は自ら「理由付けと動機づけを同義にするのは理論的に危うい」と述べているが、行わない行動に対する理由付けを聞くのは「その行動をするべきだという価値観」を尋ねているに過ぎず、被調査者のPLOCを聞くことにはならない可能性がある。よって、PLOCに関する尺度を作成する場合、「～はしますか？どのくらい一生懸命しますか？どうし

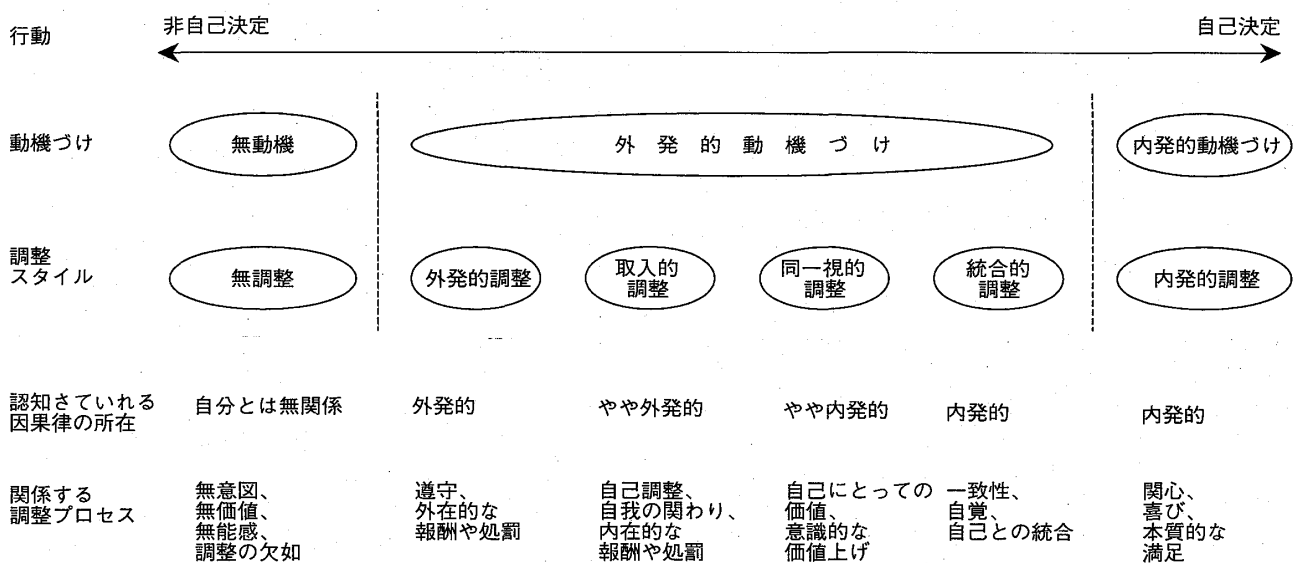


図1 自己決定連続体モデル (Ryan & Deci, 2000)

て？」など、その行動を実際に行っているかどうかを確認するべきだと考えられる。

また、Chandler & Connell (1987) と Ryan & Connell (1989) は米国の小学生を対象にしたパイロット・スタディをもとに作成された項目による尺度であるため、項目を見ると日本の小学生には実感を持ちにくいと考えられる項目もある(表1, 表2)。また、文化差に起因して日本独特の応答パターンが現れる可能性があると考えられる。よって今後の日本でのPLOCの測定を想定すると、より日本人小学生に典型的な課題・行動及び回答パターンに関するデータの蓄積ができれば有用であろう。

Chandler & Connell (1987) の研究で外発的動機づけ-内在化された動機づけ-内発的動機づけの連続性が示唆され、Ryan & Connell (1989) ではさらに内在化された動機づけが「取入的調整」と「同一視的調整」に細分化され、それらの連続性が確認された。しかし、これらの研究では統合的調整を測定する項目は作成されておらず、統合的調整を盛り込んだ新しい尺度も必

要であろう。

表1及び表2で見られるように、Chandler & Connell (1987) 及びRyan & Connell (1989) の研究では、非常に限られた課題についてしかPLOCを測定していない。これは、特定の課題におけるPLOCを測定するという研究目的によるものだが、日本におけるPLOC尺度を作成するための基礎資料を集める場合には、より広範囲の課題に対するPLOCを測定することが有用となるであろう。

さらに、Chandler & Connell (1987) の研究に関しては、多数の被験者を得て半構造面接を行い、豊富な質的データを蓄積しているにもかかわらず、そのデータの量的な分析しか行っていない。これらのデータの中には、外発的・内在化された・内発的動機づけへ分類した基準となった理論的前提に対する反証事例など、理論を検証するために使用し得たデータも含まれていた可能性もあったと考えられ、数量的な分析に加えて質的な検討も行うべきであったと言えるだろう。

最後に、PLOC測定の実践的な応用について

表1 Chandler & Connell (1987) の質問項目

	好きな行動	嫌いな行動
全員	1. おもちゃで何かを作る理由 2. 野球をする理由 3. 友達と遊ぶ理由 4. 読書をする理由	1. 自分の部屋の掃除をする理由 2. 歯磨きをする理由 3. 決められた時間に寝る理由 4. お母さんに言われたことを口答えせずにやる理由
7-13才のみ	1. ボードゲームで遊ぶ理由 2. スケートをする理由	1. 宿題をする理由 2. 遊びに行った後、時間通りにおうちに帰る理由
5-7才のみ	1. 簡単なボードゲームで遊ぶ理由 2. 一人で洋服を着る理由	1. お母さんの持ち物を勝手に触らない理由 2. 台所にある毒物を触らない理由

表2 Ryan & Connell (1989) の質問項目

学習課題	向社会的行動
① 宿題はなぜする？ ② 授業中に勉強するのはなぜ？ ③ 授業中に質問された場合はなぜ答える？ ④ 学校では何事にも一生懸命取り組まなければならないのはなぜ？	① 友達との約束を守るのはなぜ？ ② 他人に親切にしようとするのはなぜ？ ③ 怒った時に他人を殴らないのはなぜ？ ④ 失敗した友達をからかわないようにするのはなぜ？

Ryan & Connell (1989) は自らの研究を「ヒューリスティックな価値はあるものの、実践的な価値は限定的である」と記している。Chandler & Connell (1987) の研究では小学生が好まない行動については学年が高くなるに従って外発的動機づけが減少して内在化された動機づけが増加する傾向を見出し、児童が当該の行動を重要だと認識することと内在化された動機づけの間に関係があることを示唆している。さらにRyan & Connell (1989) は、外発的調整～取入的調整～同一視的調整の順位相関的な構造を示すことで連続性を確認し、尺度項目の妥当性を検証している。実際、これらの研究にはPLOC及び自己決定理論に関する重要な示唆が豊富に含まれているが、教育等の実践への応用を明示した記述はほとんど見られない。しかし、特定の課題に対するPLOCをインタビューによって測定することは教師や指導者も日常的に実践できる行為の範疇だと思われ、児童の回答からPLOCを判定する尺度を確立できれば質問項目自体が手軽に使えるアセスメント道具として使用できる可能性がある。また、今後内在化に関する理論が構築されれば、PLOCの状態をアセスメントすることによって、そのPLOCに応じて内在化を促進するための適切な介入を講じることにおいても役立つと考えられる。今後の研究及び教育的実践の展開において、小学生が日常的に直面する様々な課題に関する質的データを蓄積することは有用であろう。

2 本研究の目的

先行研究における調査法の不備を補い、日本の小学生に適合するPLOC尺度を作成するための基礎資料を得るため、日本の小学生の様々な日常的な課題におけるPLOCを問う半構造面接マニュアル及び収集資料のコーディング尺度を作成する。その上で、得られた質的データ及びコーディング・データに基づき、PLOCが日常生活の中でどのように発露するかを検討し、内発的動機づけ及びRyan & Deci (2000) モデルの理論的

妥当性について検討する。また、自己決定理論において関係性がPLOCの内在化を促進するとの示唆に基づき、児童-教師関係と児童のPLOCの間に因果性もしくは傾向が見出せるかどうかを探索的に検討する。

3 方法

本研究は小学生の様々な日常場面におけるPLOCを測定する半構造面接尺度、面接の実施マニュアル及び面接結果の評定尺度を作成するためのパイロット・スタディであるため、暫定的な質問項目と実施マニュアルを作成した上で半構造面接を行い、必要に応じて項目及びマニュアルを改善するための変更を随時加えた。また、同時に児童がどのように自分と教師の関係を認識しているのかを問う質問項目も実施した。

半構造面接は、2003年8月～2004年3月にかけて小学校1～6年生27人を対象に実施した(表3)。インタビューは親と本人の承諾を得た上で実施された。ほとんどの児童は本人の自宅で訪問インタビューを行ったが、数人は自宅近くの公園や喫茶店で行った。インタビューの実施にあたっては、場所を問わず親も含めて面接者以外の者が視界に入らず、声も聞こえない位置を選んで実施したが、数名に関しては物理的に困難であったため、親にインタビュー内容が聞こえる可能性のある距離に在席したが、そういう状況で行われたインタビューの結果には大きな逸脱はなく、児童の自己報告でも答えにくいと話す者がいなかったことから、いずれにしても回答内容への影響はほとんどないとみなした。

被験者は便宜的サンプルから抽出され、大多数は両親がともに大学卒以上の学歴で中堅以上のホワイトカラー家庭で育てられており、比較的社会経済的地位の高いサンプル集団であった。

表3 被験者数

	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	計
男子	3	0	4	2	3	0	12
女子	3	2	5	1	2	2	15
計	6	2	9	3	5	2	27

3.1 PLOC半構造面接項目の選定及び実施マニュアル作成に関する手続き

当初の質問項目は、Chandler & Connell (1987) や Ryan & Connell (1989) を参考にした他、日本の小学生が日頃接しているであろうと想定される様々な課題をできるだけ幅広く盛り込んだ。学習課題のみならず、教師や親から統制が強くなる場面から、同輩との遊びなど統制のかけられない場面まで含めるようにした。後に追加及び削除された項目も含め、詳しい質問項目は付録1に記す。

行っていない行動に対する理由づけを聞いても、それは動機づけを反映しない可能性があるため、インタビューの際は実際にその行動もしくは課題に取り組んでいるかどうかを確認してから理由づけを質問するように徹底した。先行研究では「～しないのはなぜ？」という質問が含まれていたが、本研究では含めなかった。行動「しない」ことの動機づけが「する」動機づけと異質であると思われたことと、被調査者の負担を考慮して含めなかったが、「内在化」というテーマを考えれば今後「しない」動機づけ、すなわち制限を遵守する動機づけに関する質問項目を実施する意義もあると考えられる。

質問項目の内容が児童の日常における現実にそぐわないもの及び児童が答えにくいものは変更した。例えば、「財布を落としたおばあさん」の質問は、他人が困っている場面での向社会的行動の動機づけを聞くことを意図して当初は含めたが、児童が現実的にその場面を体験している場合が極めて少ないと予想され、上記の「実際に取り組んでいる」には当てはまらなくなるため、項目を削除した。また、「授業中に先生か

ら質問された時にどのようにしますか？」の質問項目は、被験者の児童から「先生が名指しで指すことはない」との指摘を受けたため、現実の場面ではほとんどの児童が経験しているという「授業中に先生はクラスみんなに質問する時、手を挙げて答えることはありますか？なぜ？」に変更した。

3.2 コーディング・マニュアルの作成手続き

PLOCのコーディング尺度は、先行研究(Chandler & Connell, 1987; Ryan & Connell, 1989)、図1のモデル(Ryan & Deci, 2000)及びDeci & Ryan (2002)の定義を参考に、自己決定連続体モデルにある6つの調整スタイル(無調整・外発的調整・取入的調整・同一視的調整・統合的調整・内発的調整)に分類することを目指した。それぞれの調整スタイルはRyan & Deci (2002)に基づいて下記表4のように定義した。

Chandler & Connell (1987)は1つの課題に対して2つ以上の理由づけが答えられた場合、「そのうち、どの理由が一番大切ですか？」と質問して理由づけを1つだけに絞っていたが、本研究では回答に含まれていた全ての理由づけをコーディングした。

当初の暫定コーディング・マニュアルもとに、児童期を専門とする心理学専攻の大学院生4人で4事例分の逐語データをコーディングしたところ、一致率は表5のようになった。

完全一致率が26%と低かった原因は、先行研究の定義及びDeciらの定義では規定しきれず暫定マニュアルでは明確に分類できない回答があったことと、インタビューの中でコーディングする箇所をマニュアル化していなかったために

表4 調整スタイルの定義

無調整 non-regulation	課題に対する動機づけがなく、行動の調整もされないために行動が起きない状態。
外発的調整 external regulation	外発的動機づけに基づく調整スタイルの中でも最も自律性の低い行動。報酬を得るため、または罰を避けるために行動が起き、本人の行動に対する理由づけは、外的な要求または社会的な規範を満たすために行っていると説明されることなどに現れる。
取入的調整 introjected regulation	外発的調整よりも内在化されているものの、行動を完全に自分のものとして受け入れていない状態。行動は罪悪感や不安を回避するため、もしくは自尊心を向上させるため、または保つために行われる。
同一視的調整 identified regulation	外発的動機づけの中でも自律性の度合いが高い調整スタイルであり、行動目標や規範を意識的に価値上げすることにより、行為を「自分にとって重要である」と認めている状態。同一視的調整は、外発的動機づけを内発的動機づけに移行させるプロセスの上で非常に重要な役割を果たしていると考えられている。
統合的調整 integrated regulation	最も自律性の高い外発的動機づけの調整スタイルであり、上記同一視的調整が自己内で再評価され、自己が既に有するその他の価値観、目標や欲求とも一致している状態。自己の確固たる意思に基づいて行動が行われているものの、自己にとって重要な結果を求めて行われるものであり、行為の本質的な楽しさのみを追求しているものではない点で内発的調整とは区別される。
内発的調整 intrinsic regulation	行為の本質的な興味・関心や行為をすることの楽しさによって動機づけが説明される場合。

表5 マニュアル改訂前の評定者一致率

一致率算出法	一致率
① 全員一致/全ての評定箇所	26%
② 3人以上一致/全ての評定箇所	49%
③ 全員が一致/3人以上が評定した箇所	37%
④ 3人以上が一致/3人以上が評定した箇所	71%

注 ③④では逐語録の特定箇所をコーディングした評定者が3人に達しなかった場合を誤反応とみなし、それらの箇所を除外して一致率を算出

コーディングした箇所が評定者によってまちまちであったことが挙げられる。このため、評定者4人で合議を行って不足している部分に関するマニュアル化を行い、別の2事例で再度コーディングを行ったが、それでも十分な一致率の改善が見られなかった。このため、さらにマニ

ュアルを精緻化するための合議を行い、最終マニュアル(付録2)を作成した上で再々度別の2事例でコーディングを行った結果、致率は表6の通りになった。

表6 マニュアル改訂後の評定者一致率

一致率算出法	一致率
① 全員一致／全ての評定箇所	65%
② 3人以上一致／全ての評定箇所	85%
③ 全員が一致／3人以上が評定した箇所	72%
④ 3人以上が一致／3人以上が評定した箇所	94%

3.3 教師との関係に関する半構造面接質問項目

教師との関係を問う質問項目は、Pianta (1999) が提示した6才から12才の児童向けのインタビュー項目を参考に作成した(付録1)。Pianta (1999) のインタビュー項目は複数のパイロット面接を経て作成されたものであり、児童が自分の教師との関係をどのように認知しているのかに関する情報を得ることにおいて有効だとされている(p. 90)。これらの質問項目は児童と教師との関係全般に関して幅広く問うので、児童と教師の関係のPLOCへの影響を探索的に調べる本研究の目的に照らして適切であると判断した。

本研究では児童の担任の先生だけについて質問した。チーム・ティーチング等で担任の先生が複数いる児童については、主たる教師1人を中心に質問するようにした。

4 結果

4.1 半構造面接及びコーディング尺度

本研究では理由づけを問うた行動や課題について、実際にその行動をしていることを確認したが、少数のケースで行動をしていないことがわかった。例えば3年生男子Chに対して「授業中に先生がお話ししている時、どうしていますか?」と質問したところ、「座って消しゴムで遊んだり、鉛筆で角に落書きしたりしている。」と答えたため、このような回答は、先行研究ではなかった「無調整」とコーディングすることにした。

また、当初は課題に取り組んでいると思われたケースでも、かなり詳しく聞かないと実際のモチベーションと齟齬が生じることがあったた

め、変更した項目があった。例えば、習い事でサッカーをしている児童について、本人(3年生女子)が「楽しいから」と答えた場合でも、そのサッカーチームのコーチをしている父親と事後に話したところ「自主練を全然しない」と言う場合があった。その後で児童に練習をどれくらい熱心に行っているのかと聞いたところ「練習は好きじゃないからあまりしない」と話したため、自己報告でもある程度は行動レベルの取り組みを聞けると判断し、授業、掃除当番、係・当番、家での手伝いに関する項目に「なぜ(取り組むのか)?」と併せて「どれくらい一生懸命取り組んでいますか?」という質問を追加した。

4.2 コーディング結果

マニュアルに従って回答をコーディングした結果、各被験者の調整スタイルの度数は表7のようになった。コーディングされた回答数は被験者によってかなり差が見られるが、これは途中で質問の変更・改良・追加等が行われたこと、1つの質問に対して複数の理由を挙げた場合は全てをコーディングしたこと、そしてコーディング評定できなかった無効回答があったためである。

4.2.1 内発的調整

内発的調整が学年を問わず出現したことは先行研究(Chandler & Connell, 1987; Ryan & Connell, 1989)の結果と一致する。項目別に見ると、「趣味・遊びに取り組む理由」や「得意授業に取り組む理由」に内発的調整が多かったが(表8)、それ以外の項目でも散見された。ただ

表7 PLOCコーディング結果

	無調整	外発	取入	同一視	統合	内発
6年女子Fa	1	2	3	6	1	4
6年女子Fb			11	1	1	4
5年女子Ea	1	1	4	7	1	
5年男子Eb	4	3	13	3	1	5
5年男子Ec			5	5		2
5年男子Ed			4	5		2
5年女子Ee	1	4	8			3
4年男子Da	1	1	12	3	1	1
4年女子Db		1	10	2		1
4年男子Dc		1	6	1		2
3年男子Ca		2	6	5		1
3年女子Cb		1	4	4		2
3年女子Cc		1	7	3		1
3年女子Cd	2	5	9	3		3
3年女子Ce		4	6	2		
3年女子Cf		1	8	1		2
3年男子Cg		4	4	1		2
3年男子Ch	1	1	4	1		
3年男子Ci		7	9			1
2年女子Ba		2	5			6
2年女子Bb			6			3
1年女子Aa	1	5	7	7		2
1年女子Ab	3	5	5	3		1
1年女子Ac		2	5			
1年女子Ad		1	6			1
1年男子Ae		6	4			
1年男子Af			4			1

し回答の詳しい内容を見ると、同じ内発的調整と評定されたものでも若干異質なものが見られた(表9)。

4.2.2 外発的動機づけの下位調整スタイル及び無調整

データが被調査者間で対応していないので統計的裏付けは取れないが、Chandler & Connell (1987) 及びRyan & Connell (1989) と同様に、3年生頃から同一視的調整が出現し、4-5年生頃から統合的調整が出現するなど高学年でより内在化された調整スタイルの出現する傾向が認められた。ただし項目別に見ると、課題によって高学年でより

内在化された調整スタイルが出現するものと出現しないものがあった(表8)。

高学年でより内在化された調整スタイルが現れた項目としては「苦手な授業に取り組む理由」「塾・習い事に取り組む理由」「家でお手伝いをする理由」など、一般的に「好きではないが、やらねばならない」という意味で統制が強くなる課題においてこの傾向が強かった。

統制のかかる課題でも、高学年になっても同一視的調整などのより内在化された調整スタイルが登場しない項目があった。それは、「テスト勉強をする理由」、「宿題をする理由」、そして「好きな遊びでルールを守る理由」の質問項目で

表8 質問項目によるPLOCの傾向

高学年で内在化	高学年で内在化せず
<ul style="list-style-type: none"> ▶ 授業中に先生の話聞く理由 ▶ 体育の苦手種目に取り組む理由 ▶ 苦手な授業に取り組む理由 ▶ 掃除当番をする理由 ▶ 家でお手伝いをする理由 ▶ 学校で係・委員会の仕事をする理由 ▶ 塾や習い事に取り組む理由 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ テスト勉強をする理由 ▶ 宿題をする理由 ▶ 好きな遊びでルールを守る理由
	学年を問わず内発的調整が多い
	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 趣味・遊びをする理由 ▶ 得意な体育種目に取り組む理由 ▶ 得意な授業に取り組む理由

表9 内発的調整と評定された回答（抜粋）

被験者	(課題) 回答
1年男子Af	(体育得意種目, 鉄棒) 好きだから.
3年男子Ci	(得意科目, 体育) 一生懸命やる. 面白いから.
4年男子Dc	(遊び, テレビゲーム) 楽しい.
5年男子Eb	(自主的なピアノの練習) ピアノの音を聞きたいから.
3年女子Cd	(趣味, 編み物) 努力がコツコツとマフラーになるという感じで, 楽しい.
5年男子Ed	(趣味, 工作) できた時に面白いというか, 形に残って良かったなって思える.

あったが、これらの質問項目では学年に関わらず外発的調整と取入的調整が優勢であった。

自己決定連続体モデルでは、より内在化されたPLOCであるとより内発的に行動が行われることを暗黙に示唆しているが、インタビューの回答を見ると、判定されたPLOCと行動レベルでの「自主性」が必ずしも一致しないケースがあった。例えば、家でのお手伝いについて4年男子Daは「(食器を運ぶ理由は) お母さんは、僕と妹と弟が3人いるから、大変だからやってあげないと風邪を引いたりする」と答えているが、これは「ネガティブな結果を回避」しているため、取入的調整と評定された(付録2)。ところが本人の自己報告及び親の報告から、Daはいつも親から促されな

くても自主的にお手伝いをしていることがわかった。逆に、5年生女子Eaはお手伝いの皿洗いをする理由について「食事の品目が多かったりしたらお皿がいっぱいあるから」と、より能動的に課題を遂行すべきことを理解している同一視的調整を示している反面、行動レベルでは「言われないとやらない」とのことであった。

高学年で無調整と評定される回答が増える傾向が見られた。同一視的調整と同様、1年生2人も無調整と評定された回答をしているが、このことについては考察で詳しく検討する。また、同じ無調整と評定された回答の中にも質の異なるものが見られた(表10)。

表10 無調整と評定された回答（抜粋）

被験者	(課題) 回答
3年男子Ch	(先生が話をしている時) 座って消しゴムで遊んだり, 鉛筆で落書きしてたりする.
5年女子Ea	(テスト勉強) しない. 塾とかに行っているから, 頭に結構入っているから.
5年女子Ec	(苦手科目, 倫理) [関係ない] 本を読んでいる. わかんないんだもん.
5年男子Eb	(授業内容について教師に質問) しない. だいたい授業の内容わかるし.

4.2.3 複数の理由づけが挙げられた回答

本研究では、児童が1つの質問に対して複数の理由を挙げた場合はそれぞれの理由をコーディングしたが、そのような回答は全体の1割強であった。特に複数の理由が多く挙げられた回答は「掃除当番をする理由」(32%)、「係・委員会の仕事をする理由」(17%)、「塾・習い事に取り組む理由」(16%)、「家でお手伝いをする理由」(15%)であった。これらの回答のほとんどは、4年女子Dbが掃除当番をする理由について「怒られるし(叱責の回避:外発)、みんなが使う学校だから(内在化された規範の遵守:取入)」と語ったように、外発的動機づけの下位調整スタイルの組み合わせであった。これらの項目の多くが表8において高学年になっても内在化されたPLOCが出現する項目であった。

また、わずか4例ではあったが、内発的調整と外発的動機づけ内の調整スタイルが混在する回答も見られた。例えば、2年女子Baが学校で保健係の仕事をする理由について「ちゃんとやった方が良いし(内在化された規範の遵守:取入)、楽しいのを選んだから楽しい(内発)」と語るように、このような全ての回答がそもそも本人の好きな課題に対してであった。

4.3 児童-教師関係に関する項目

作成した質問項目では、調査協力児童らとその教師の関係に顕著な差は見られなかった。項目別では、「担任の先生は好きか」との問いに対してやや否定的な意見を述べる児童や教師とほとんど会話をしない児童は少数いたが、際だって教師と反目していたり、孤立していたりする児童はいなかった。

担任の先生が好きかどうかとの質問に対して否定的な答えをした児童や教師とほとんど会話をしない児童のそれぞれの課題における調整スタイルには特に傾向は見出せなかった。

5 考察

5.1 PLOC測定方法に関して

少数ながらも課題に取り組んでいないケースが存在することは、課題が遂行されたことを前提として問うChandler & Connell (1987)及びRyan & Connell (1989)で得られた結果の妥当性に疑問を投げかけるものである。今回の調査で全く課題を遂行していないケースはごく少数であったため、結果へ大きく影響するとは考えにくい。本研究は比較的社会経済的地位が高く、学業や素行も優良な児童を対象としているため、より代表的なサンプルで調査を行った場合は課題を遂行しない回答の割合は増える可能性もあり、実証的な検証が必要であろう。

インタビュー調査を始めた当初は無効回答が非常に多く、面接者がある程度のインタビューをこなすに従って無効回答は減ったものの、これらは最後まで散見された。このことから、PLOCを面接で聞き出すことにはある程度の熟練が必要だと考えられ、先行研究、特にRyan & Connell (1989)の質問紙でどれだけ厳密にPLOCを抽出できていたのかどうか疑問が残る。コーディングについては評定者間の一致率が十分な水準に達しなかったが、その原因の1つとしては本研究ではかなり多岐にわたる課題について構造的に聞いたために面接者が全ての項目で熟練することが難しかったことが挙げられ、課題の数を減らしたり、特定の領域に絞ったりすれば熟練することはさほど難しくはないだろう。

Chandler & Connell (1987)やRyan & Connell (1989)のコーディングと比較すると、日本には「怒鳴られる」「好かれない」「頭が良いと思われたい」「自分があるのか、間違っているのか知りたい」等の表現が一切見られなかった。これは文化差による調整スタイルの出現様式の違いを示唆するものであり、日本で独自にパイロット調査を行った意義はあった。

PLOCコーディング尺度については、コーディングで評定者間の一致率が十分な水準に達しなかったため、サイコメトリックな道具として用

いるためにはさらなる改善が必要である。十分な一致率が得られなかった理由としては、以下の3つが挙げられる。

①PLOCは、従来行われていた研究よりも慎重に問わないと本来は測定できない可能性がある。すなわち、動機づけの対象となる課題遂行の理由づけを問う前に、まずはその課題を実際に行っているかどうかを確認するなど質問の構造化が必要である上、理由づけの問い方に関しても課題に対してどれだけのコミットメントをしているかをさらに構造化して聞く必要がある。

②今回の調査ではかなり広範囲の課題について質問したため、面接者が各課題のPLOCの聞き取りについて充分熟練していなかったことで質問方法がばらついて均質な回答を得られず、無効回答が増えてコーディングの混乱につながった。上記①とも関連するが、コミットメントの方法は課題によってまちまちである。例えば、勉強でわからないことがあった場合に教師に質問するかどうかという課題は、質問をする行為の有無でコミットメントを判断できるが、習い事でピアノ教室に通っている場合は休まずに通っているという事実だけでなく、家でどれだけ練習しているか、またそれだけでなくどれだけ家で自主的に練習しているのかも問題となる。よって、PLOCの問われている課題について、より内在化された調整スタイルがどのようなコミットメントとして出現するかというイメージを質問者が持つことが必要である。いずれにせよ、課題の範囲を絞り込むことで面接者が熟練して無効回答が減少し、コーディングの信頼性を改善できるだろう。

③広範囲の課題について質問したため、上記②と同様、コーディングの作業についても評定者が十分な熟練ができなかった。このことも、より課題の範囲を絞り込んで調査を行えば改善できるであろう。

上述のように、先行研究のようなマスに対する心理測定尺度として本研究で用いた方法を用いることに関しては質問を構造化するなどの改善が必要であるが、実践レベルでは簡単な質問に対する

回答を評定することによって回答者の個々の課題に対するPLOCを推測できる可能性を示せた。質問及び評定にはある程度の熟練が必要であるものの、今後、内在化を促進する要因が特定されてくれば、児童のPLOCの状態に応じて適切な介入を講じる実践的な応用も可能であろう。

5.2 コーディング結果に関する検討

5.2.1 内発的動機づけ概念に関する示唆

内発的調整とコーディングされた回答の中に質の異なる回答が見られたことは、既存の内発的動機づけ概念の定義に照らして非常に興味深い。「(テレビゲームをするのは)楽しいから(4年男子Dc)」という回答がある一方で、「(編み物をするのは)努力がコツコツとマフラーになるという感じで楽しい(3年女子Cd)」という回答が見られた(表9)。いずれも「行動自体に包含される満足感に依拠する」という意味において内発的動機づけの典型的な理由づけだが、前者は利他的なその場限りの「楽しさ」であるのに対して後者は生産に伴う充実感による「楽しさ」であり、より後者の方が成熟した理由づけだと言える。このことは、外発的動機づけと同様に内発的動機づけも成熟し、統合される可能性を示唆している。

そもそも内発的動機づけという概念は、歴史的な経緯を見ても一次的動因や学習などの随伴性や強化による動機づけ以外の全ての動機づけが現在の定義では含まれることになり、このことが概念に関する混乱を引き起こしている一因だと考えられる。すなわち内発的動機づけには幅広いタイプの動機づけが含まれている可能性があり、今後の研究ではそれらの動機づけのカテゴリー分けをすることによって現在曖昧のままである内発的動機づけ概念を明確化する一助となるだろう。

5.2.2 自己決定連続体モデルに関する示唆

外発的動機づけの下位調整スタイルに関するデータからは自己決定連続体モデルに関する示唆がいくつか指摘できる。

動機づけの内在化と発達

3-4年生を境により内在化された調整スタイルが出現したことは先行研究を追認するものであり、この時期の発達に特徴的な抽象的思考の出現や徳的実在論における客観的責任論から主観的責任論への移行が同一視的調整や統合的調整の出現条件であることを示唆する。

例外的に1年生で2人の女子が習い事に関する回答を中心に同一視的調整と評定される回答をした。低学年児童の習い事に関する回答では、「(水泳に通うのは)ママに泳げるようになって欲しいと言われたから(他人からの指示:外発)」「(ピアノを練習するのは)しないと(教本が)先に進まないから(好まざる結果の回避:取入)」などとより外在化された動機づけの回答が多かったが、1年女子Aaはエレクトーン、ダンス、それに絵画教室ともに「保母さんになりたいから、できるようにになりたい(自己にとって重要な目標の達成:同一視)」と理由を述べるなど、習い事に関して自己決定的な回答が印象的であった。成績等、客観的に裏付ける資料はないが、面接者の印象では同一視的調整を示した2人の1年生は知的能力や言語表現が1年生離れしていると感じられ、特殊な例だと思われる。いずれにせよ、小学生におけるPLOCに関しては知的能力・認知能力との関連も検討することが必要だが、一方で言語能力による表現の差に過ぎない可能性もあり、両方の可能性を検討する必要がある。

評価による影響

「テスト勉強をする理由」「宿題をする理由」の質問項目は高学年になってもより内在化された調整スタイルがほとんど出現しなかったが、鹿毛が教育評価と内発的動機づけの関係について行った一連の研究(鹿毛・並木1990, 鹿毛1990, 鹿毛1993など)でも、児童が学習内容よりも評価を意識した場合に内発的動機づけが低減することを明らかにしているように、いずれも評価へ直接影響する課題であることが影響している可能性を示唆している。

内在化と行動の自発性

課題のPLOCがより内在化されている児童が必ずしもより自発的に課題に取り組んでいないという結果から、「PLOCの内在化」と、一般的に言われる「自主的な行動」は必ずしも一致していない可能性がある。Assor, Roth & Deci (2004)の研究でも、取入的調整が最も厳格に課題へ取り組むことが示唆されており、必ずしも統合が進むほど自発的に行動が行われる訳ではないと考えられる。ただし、取入的調整の場合は課題を忠実に遂行するものの、ネガティブな情緒的負荷が高いことも明らかになっており(Assor et al, 2004)、課題遂行とPLOCの関係についてはさらなる検討が必要である。

無調整と意図的な行動回避

3年男子Ch「(先生が話している時は)消しゴムで遊んだり、落書きしたり」は無意図に授業を聞いていないが、1年女子Ab「(テスト勉強は、大丈夫だから)しない」、5年女子Ea「(テスト勉強は)頭に入っているからしない」、5年女子Ea「(先生への質問は)もう少し考えればわかるから、しない」など、より選択的・意図的に課題を遂行していないケースが見られる。また、5年女子Eeの「倫理はわからないし、テストがないから授業中に本を読んでいる」も、意図的に課題遂行を拒否している。この例では、授業へ取り組むことに対するその場において向社会的な動機づけはほとんどないが、別の視点から見れば読書することに対する内発的な動機づけは高いと考えることができる。いずれにしても、意図的に特定の行動を避けることはRyan & Deci (2000)で定義される無調整とは齟齬が生じ、本研究の尺度ではコーディングできない。このことは特定の課題だけにおいて動機づけを測定するアプローチの限界を提起し、例えば複数の課題の中から取捨選択を行う意志決定の説明は本研究で採用した動機づけのアプローチではできないことを示唆するものである。

5.2.3 内発的動機づけと外発的動機づけの併存

複数の理由が語られた回答で、理由づけが全て外発的動機づけの中の調整スタイルだった項目のほとんどが「掃除当番」「家でのお手伝い」「塾・習い事」などの他者から課せられた、言ってみれば雑仕事に関するものであった点は興味深い。これらの質問項目は、高学年になるとより内在化された理由づけが見られたものである(表8)。この理由について推測すると、被調査者の課題に対する動機づけがまさに内在化される過程の最中であるため、複数の理由が語られたと考えることができる。いずれにせよ、複数の理由づけとPLOCの関係については、今後より多くの資料を集めた検討が必要であろう。

児童がそもそも好きな課題に対して内発的動機づけと外発的動機づけを示す理由づけが同時に語られたことも非常に興味深い。先行研究では、個人がどのPLOCを持つ傾向を持っているかを特性的に測定している研究はあるものの(Ryan & Connell, 1989; Yamauchi & Tanaka, 1998 など)、特定課題に対する状況的な内発的動機づけと外発的動機づけの両方を独立して測定しているものは見られない。これは、内発～外発を連続体として捉えるパラダイムが少なからず影響していると考えられる。しかし、そもそも内発的動機づけを有していた課題に対して外発的な統制を加えた場合でも、内発的動機づけが完全になくなってしまおうとは考えにくく、むしろ外発的なPLOCと内発的なPLOCが並行して存在していると考えた方が理に適っている。今後は外発的動機づけと内発的動機づけの併存を示唆する仮説を明瞭化した実証的検討が必要である。

前述の内発的動機づけにおける成熟・統合の可能性と併せて、外発的動機づけと内発的動機づけがそれぞれ並行して未熟な状態からより成熟した状態へ移行するモデルが仮定できる。この仮説を検討するためには、外発的動機づけにおけるPLOCと内発的動機づけにおける成熟性の両方を並行して測定することが必要である。外発的動機づけにおけるPLOCの測定に関しては、本研究の示唆を踏まえてRyan & Connell (1989)

の尺度に改良を加えたものを使用できるだろう。一方、内発的動機づけの成熟に関しては今後論理的な根拠を含め、尺度を作成することが必要である。

5.3 児童-教師関係とPLOCについて

児童-教師関係の質問項目でほとんど児童間に差異が認められなかったのは、参考にしたPiantaのインタビュー項目(1999)が、彼のそれまでの研究(Pianta & Walsh, 1996など)から低所得層や被虐待児等いわゆるハイリスク群の児童を特定することを主眼においていたためだという可能性がある。今後、児童-教師関係のPLOCへの影響を調べる場合は、適応している児童でも教師との関係の質的差異を弁別できる尺度を使用することが必要だろう。

6 結論

本研究はパイロット・スタディであり、実証を目的としていないためにデータから確証的な結論を導くことはできないが、日本の小学生におけるPLOCの測定、内発的動機づけ、及び自己決定理論に関する重要な示唆を多数得ることができた。

先行研究のPLOC尺度における不備を修正した上で、日本において小学生の様々な日常課題のPLOCを測定するための基礎資料は十分に得られた。また、PLOCを半構造面接で測定するための実施マニュアル及びコーディング・マニュアルを作成した。本研究ではコーディング・マニュアルに即して行ったコーディング評定では十分な信頼性は確保できなかったが、項目数を減らすなどの工夫をすれば十分な信頼性を確保できる可能性が見出された。また、PLOCを質問紙法で測定する場合は被験者が課題を実際に遂行しているかどうかを確かめるために質問を構造化するなどの工夫が必要であることが確認された。

結論として、自己決定連続体モデル(Ryan & Deci, 2000, 図1)の改定の必要性を示唆する以下の資料が得られた。①外発的動機づけと内発的

動機づけを同じ直線上にあるものとしてではなく、独立して起動し得る個別のシステムとしてとらえる必要がある。②外発的動機づけは自己決定連続体モデルと同様、より外在的なPLOCからより統合的なPLOCを想定し、内発的な動機づけに関してはより未熟な状態からより成熟した状態を想定することができる。

児童-教師関係とPLOCの関係については、今回のように全般的に調べる尺度よりは対人関係の特定の側面に焦点を当てる微視的な尺度を採択する必要がある、改めて検討する必要がある。

引用文献

- Anderson, R., Manoogian, S.T., & Reznick, J.S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 915-922.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E.L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47-88.
- Chandler, C.L. & Connell, J.P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 357-365.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E.L. (1972a). Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance, 8*, 217-219.
- Deci, E.L. (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology, 22*, 113-120.
- Deci, E.L. (1995). *Why We Do What We Do*. New York: Putnam's Sons.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dyer, L., & Parker, D.F. (1975). Classifying outcomes in work motivation research: An examination of the intrinsic and extrinsic dichotomy. *Journal of Applied Psychology, 60*, 455-458.
- Greene, D. & Lepper, M.R. (1974) Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development, 45*, 1141-1145.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- 速水敏彦 (1995) 内発と外発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 39, 98-108
- 鹿毛雅治 (1990) 内発的動機づけに及ぼす評価主体と評価基準の効果 教育心理学研究, 38, 428-437
- 鹿毛雅治 (1993) 到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果 教育心理学研究, 41, 367-377
- 鹿毛雅治 (1996) 内発的動機づけと教育評価 風間書房
- 鹿毛雅治・並木博 (1990) 児童の内発的動機づけと学習に及ぼす評価構造の効果 教育心理学研究, 38, 27-36
- Kruglanski, A.W., Friedman, I., & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality, 39*, 606-617.
- Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*, 129-137.
- Lepper, M.R. & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personal and Social Psychology, 31*, 479-486.
- O'Leary, K.D. & Drabman, R. (1971). Token reinforcement programs in the classroom: A review. *Psychological Bulletin, 75*, 379-398.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. & Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools*. New York: Routledge.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- 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.
- 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. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 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.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- White, R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Yamauchi, H. & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.

付記：本研究は、日本教育心理学会第46回総会において発表した原稿に加筆修正をしたものである。インタビュー調査に快く応じて頂き、場合によっては場所まで提供して頂いた児童及びその父母の皆様、そしてコーディングの評定者として貴重な時間とフィードバックを提供して頂いた大野俊一郎氏と横山哲太郎氏に深く感謝を申し上げます。

付録 1 面接実施マニュアル及び質問項目

教師との関係性に関する質問項目

- 担任の先生の名前は何ですか？
どんな先生ですか？
- ○○先生は好きですか？ どのところが好き？
- ○○先生がやることで、○○ちゃんが楽しくなることや嬉しくなることはありますか？
(具体的なエピソードを聞く他、拳がったエピソードがどのような状況で起きたのか、どれくらい頻度で起きるのかも聞く。)
- ○○ちゃんは学校で悲しい気分になったり落ち込んだりすることある？
そういう時、○○先生は○○ちゃんが元気になるように何かしてくれることありますか？ どういうことをしてくれませんか？
- ○○先生は、○○ちゃんが悲しくなったり怒ったりしてしまうことをすることはありますか？ 似たようなことをしますか？ どうして○○ちゃんは悲しくなるのですか？
(エピソード、頻度も)
- ○○先生は怒ることはありますか？ 他の友達に怒られているのを見たことがありますか？ ○○ちゃんは○○先生に怒られることはありますか？
- ○○先生は○○ちゃんのことをいつもどのくらい見えていますか？ ○○先生の気を引くために、○○ちゃんが何かすることはありますか？
- ○○先生は○○ちゃんの勉強を助けてくれることはありますか？ どのように助けてくれますか？ 先生は他の友達のことを助けることもありますか？
- ○○ちゃんは○○先生とよくお話しをしますか？ どんなお話しをしますか？
(話さない場合) どうして話をしないのですか？
- ○○先生の言ったことで、心に残っている言葉はありますか？

認知された因果律の所在を測定するための半構造面接マニュアル

面接の準備

- 特に低学年の場合、可能ならば児童が面接者に慣れるのを助けるため、実際の面接が始まる前に保護者と会話をし、もしくは一緒に遊ぶ時間を設けることが好ましい。
- 面接は 1 対 1 で行い、インタビューの内容が他人に聞こえないよう、かつ児童の視界に面接者以外の人物が入らないよう、場所の配慮をするべき。
- 児童とは真正面を向いて向き合うのは避け、可能な限り 90 度の角度で座るか、間に高いテーブルを置くなど、過度に児童を緊張させることは避けるべき。
- 事前に録音機材をセットしておくことが好ましい。

面接

- 詳細な面接項目については「面接手順」を参照。
- 「課題に対する理由づけ」を聞くことに徹するように注意する。
- そのためには、課題を遂行しているかどうかをまず確認する。
- 習い事等、複合的な課題の場合はどれだけコミットしているかを確認する。
例：「どのくらい楽しみにやっていますか？」「どれくらい熱心にやっていますか？」
- ただし、「熱心に取り組んでいるかどうか」を聞いたあとに「なぜ？」を聞くこと「課題に取り組む理由」ではなく、「熱心に取り組む理由」を聞いてしまうので、コミットメントを聞くは 1 度認知された因果律を聞いた後。
- 以下の質問の仕方は、回答をゆがめる可能性があるため、避ける。
「～をしないとうどうなる？」
「～をしないのはどうして？」

面接の導入での質問及び確認事項

- まず、お名前を教えてください。
▶ みんなに何と呼ばれていますか？ では（答えた愛称）と呼んでも良いですか？
これから、○○ちゃんに学校生活などの事に関する質問をいくつかします。
- 質問には正しい答え・間違った答えはありません。また、○○ちゃんの答えは私から学校の先生や○○君のお父さんやお母さん言うことではないので、思ったとおりに答えて大丈夫です。もし答えにくい質問や、答えたくない質問があれば途中で遠慮なく私に言って下さい。また、途中でインタビューを止めたくなくなった場合でも、遠慮なく言って下さい。
- 何か質問はありますか？
- このインタビューの内容を録音しますが、よろしいですか？
- インタビューは全部で 20 分ほどかかる予定です。
- では、よろしくお願ひします。

PLOC 質問項目

- **学習課題**
 - 授業中に先生がお話しているとき、○○ちゃんはどのようにしていますか？
 - ちゃんが授業中は先生の話を聞くのは、なぜですか？
 - ちゃんは、学校で宿題を出された時は、宿題をいつも全部やりますか？
 - ちゃんが宿題をするのはなぜ？
 - ちゃんは先生から質問された時はどうしますか？
答えるのはなぜ？ (下記に変更)
 - 授業中に先生が質問した時、○○ちゃんは手を挙げて答えることありますか？
(そのようにするのは、しないのは)なぜですか？
 - ○○ちゃんは授業中に手を挙げて先生に質問することはありますか？
なぜ？
 - ○○ちゃんはお勉強のことを先生に聞きに行くことはありますか？
なぜ？
 - ○○ちゃんはお勉強のことを友達に聞くことはありますか？
なぜ？
 - テストの前、○○ちゃんはどのくらい勉強しますか？
どうして勉強するのですか？
 - 苦手な授業はありますか？
 - 授業中どうしている？なぜ？
 - どれくらい一生懸命取り組んでいる？
 - 得意な授業はありますか？
 - 授業中どうしている？なぜ？
 - どれくらい一生懸命取り組んでいる？
 - 体育の授業ではどんなことをするのが苦手ですか？
 - 授業中どうしている？なぜ？
 - どれくらい一生懸命取り組んでいる？
 - 体育の授業ではどんなことをするのが好きですか？
 - 授業中どうしている？なぜ？
 - どれくらい一生懸命取り組んでいる？

注：取消線は削除された項目、斜体文字は後に追加された項目。

● **非学習課題 (統制あり)**

- お掃除の時間はどのくらい一生懸命やっている？
 - ちゃんは (やる時は) なぜお掃除をするのですか？
 - ちゃんは給食当番をどのくらい一生懸命やっている？
 - ちゃんは (やる時は) なぜ給食当番の仕事をする？
 - ちゃんは他に学校でどんな係や委員会をしていますか？
どんなお仕事をしますか？なぜですか？
 - どれくらい一生懸命やっている？
 - おうちではどんなお手伝いをする必要がありますか？
(やるのは)なぜ？
 - どのくらいお手伝いをする？
 - 学校ではお友達とどんな遊びをする？
(遊びの内容を聞いた上で、当てはまる場合は) ○○ちゃんはルールを守る？
なぜ？
 - 習い事は何かしていますか？
なぜその習い事をするのですか？
どの位通っている？
 - 自分でどのくらい (その習い事) 一生懸命にやっていると思う？
どうして一生懸命やる？ (熱心でない場合) 行っている時はなんでやる？
 - ○○ちゃんが道を歩いていると、前を歩いていたおばあさんがお財布を落としし
てしまいました。おばあさんはお財布を落としたことに気付いていません。
○○ちゃんはどうしますか？なぜ？ (削除)
- **非学習課題 (統制なし)**
- ○○ちゃんはどんなことをして遊ぶのが好きですか？
どうしてその遊びをするのですか？
 - ○○ちゃんは趣味を持っていますか？
なぜその趣味をするのですか？
(練習等、熟練するためにどれくらい努力しているか？なぜ？)

注：取消線は削除された項目、斜体文字は後に追加された項目。

付録 2 コーディング・マニキュアル

コーディング・カテゴリー対照表

関連調整プロセス	特徴・典型回答例
① 内発的調整	関心、喜び、本質的な満足 1. 活動自体の認知された面白さ・楽しさ 「楽しかった」「楽しかった」 2. 課題自体に含まれる本質的な興味深さ 「面白かった」「面白かったから」「面白かったから」「面白かったから」
② 統合的調整	一貫性、自覚、自己との統合 1. 挑戦の追求・スキルの習熟 「レベルが上手になりたいから」「レベルが上がる」「レベルが上がる」 2. 自分の決断を遂行するために必要との認識 「自分の目標に必要な努力である」との認識、相応な行動を伴っている。
③ 同一視的調整	自己にとつての価値、意図的な価値上げ 1. 他人への奉仕 「みんなが助かるから」「お母さんが手をつけられないから」 2. 親・教師・友人などが行っている行動の追跡 「お父さんもそうしているから」 3. 自分の、または親・教師・友人から促された行動・価値観を価値上げ 「自分のために重要なことをしよう」というから、やろうから、(結果重視) 4. 自己にとつて重要な目標の達成 (より自己決定的であるもの、結果重視) 「やりたいから」「やりたいから」「やりたいから」
④ 取入的調整	自己調整、自我の関わり、内在的な報酬や処罰 1. 自分にとつてネガティブな結果の回避 「嫌いなことをやらないから」「嫌いなことをやらないから」 2. 自尊心の保持・向上 「練習して勝つと嬉しいから」「間違えると悔しいから」 3. 罪悪感・不安を回避するため 「やらないと嫌な気分になるから」「一人だけ出ないで黙ってしまいたいから」 4. 外的に評価される課題に関する目標の達成 (結果重視) 「テストで100点を取るため」「リーダーで1番になるため」「先生が喜ぶから」 5. 他人に対する罪悪感の回避 「みんなに迷惑をかけないため」「お母さんが困るから」「任されたから」 6. 明確な理由づけができないもの、「取り敢えず」行動している状態 無回答、理由になっていない解答、「わからぬ」等 7. 内在化された規則・規範の遵守 (自分を言い聞かせるような理由を含む) 「当たり前だから」「自分で毎日15分練習すると決めたから」
⑤ 外発的調整	遵守、外在的な報酬や処罰 1. 報酬または承認の予期 「先生に褒められるから」 2. 親・教師・同輩など、他人からの罰や叱責の回避 「お父さんに怒られるから」「クラスメイトに怒られるから」 3. 外在する規則・規範の遵守 「先生の指示から」「時間割で決まっているから」「無事に帰りたいから」 4. 賞罰の対象にはならぬように、他人からの指示を理由に挙げた場合 「先生のやりやりに従うから」「先生の指示があるから」
⑥ 無調整	無意図、無価値、無調整の欠如 1. 明確な目的意識や意図がないのに課題を遂行している理由を問う前に、課題を遂行していないことが判明している場合。

注：紙面の都合上、短縮版マニキュアルを掲載しました。より詳細なマニキュアルの閲覧をご希望される場合は筆頭著者へeメールにてお問い合わせ下さい。

コーディングをすすめる箇所の定義

被調査者が行動に取組む理由を説明している箇所がコーディングの対象。

- 何らかの形で課題に取り組んでいることが確認できる場合
 ⇒ 下表に従って①内発～⑤外発のコーディング
 ・ 課題に取り組んでいないことが明らかである場合
 ⇒ ⑥無調整
- 質問が不十分で課題に取り組んでいるのか、取り組んでいないのか不確かな場合
 ⇒ 無効 (コーディングしない)
 ・ その課題に対する直接の動機づけを聞けていない場合も無効。
- ◇ 長い回答の中でコーディングをすすめる場所
 ・ 行為へ取り組む理由を説明する初発の答えをコーディングする。
 ・ 初発の回答で明確にコーディングできる場合は、質問者がそれ以上追求して質問をしていても、2つ目以降の回答はコーディングしない。
 ・ 初発の答えのコーディングが不明瞭である場合、①質問者のその後の質問によって明確化される場合は、コーディングの位置は初発の答え1ヶ所をコーディング。
 ・ ②質問者の追加質問でも明確にならない場合は無効。
 ・ 追加質問が明確化ではなく、新たな課題について聞いて聞いている場合は、新たにコーディング。
- 質問者の一つの質問に対して2つ以上の理由を並行して答えた場合のみ、それぞれをコーディング。