

高校生の学習動機づけと部活動動機づけの関連†

川中紫音*1・鈴木雅之*2

横浜国立大学大学院教育学研究科*1・横浜国立大学教育学部*2

本研究では高校生を対象に調査を行い、有機的統合理論に基づいた学習動機づけと部活動動機づけの関連について検討した。その結果、学習における内的調整と部活動における内的調整など、同じ調整スタイル間には正の相関がみられた。そのため、学習に自律的に取り組んでいる生徒は、部活動にも自律的に取り組む傾向にあり、学習に被統制感を持っている生徒は、部活動でも被統制感を持っている傾向にあるといえる。また、学習と部活動それぞれにおける内的調整と同一化的調整は、基本的心理欲求充足と正の相関を示した。さらに、Big Five と基本的心理欲求充足を統制した場合には、調整スタイル間の関連は弱いものとなった。これらの結果から、部活動、あるいは学習に自律的に取り組むことによって学校生活における基本的心理欲求が満たされ、基本的心理欲求の充足が学習、あるいは部活動に対する自律的な取り組みを促すという可能性が示唆された。

キーワード：動機づけの転移、自己決定理論、基本的心理欲求、文脈横断モデル、Big Five

1. はじめに

部活動には、活動内容に親しむことで学習意欲や自己肯定感が向上すること、生徒や教師が協力して活動に取り組むことで良好な人間関係が形成されることなどが期待されている(文部科学省 2018)。実際に、部活動へのコミットメントや積極性が高い生徒ほど、学習意欲や学校適応感、学校生活への満足感が高く、人間関係が良好であることが示されている(藤原・河村 2016, 岡田 2009, 角谷・無藤 2001)。

しかし、部活動と学習の関係について検討した先行研究では、部活動に対するコミットメントや積極性、および学習意欲といった一次元的な概念に着目するのみに留まっている。部活動や学習に取り組む理由は様々あることから、部活動や学習に対する多様な動機

づけを捉えた上で、部活動と学習の関連について検討することは重要と考えられる。たとえば部活動に参加する理由としては、「新しい知識や技術を身につけることが面白いから」や、「自分にとって重要なことだから」「他の生徒が参加しているから」など様々あり、どのような理由で部活動に参加している生徒が、学習に対する興味が向上しやすいのかを明らかにしていくためには、多様な動機づけを捉える必要がある。そこで本研究では、有機的統合理論における動機づけに着目し、高校生の学習動機づけと部活動動機づけの関連について検討することを目的とする。

1.1. 有機的統合理論における動機づけ

有機的統合理論(Deci and Ryan 1985a, 2002)では、活動の価値の内在化の程度(自律性の程度)によって、外発的動機づけを外発的調整と取り入的調整、同一化的調整の3つに細分化している。外発的調整は「叱られたくないから勉強する」など、報酬の獲得や罰の回避を目的とする状態、取り入的調整は「試合で勝ちたいから野球の練習をする」など、成功による自尊心の拡大や失敗による恥の回避を目的とする状態、同一化的調整は「希望する進路に進むために必要だから勉強する」など、活動が目標達成の手段であると認識されている状態の動機づけである。

また、内発的動機づけと無動機づけに相当する調整

2021年5月26日受理

† Shion KAWANAKA*1 and Masayuki SUZUKI*2 : Relationship Between Learning Motivation and Motivation for School-Based Extracurricular Activities

*1 Graduate School of Education, Yokohama National University 79-2 Tokiwadai, Hodogaya-ku, Yokohama, 240-8501 Japan

*2 College of Education, Yokohama National University 79-2 Tokiwadai, Hodogaya-ku, Yokohama, 240-8501 Japan

スタイルとして、それぞれ内的調整と無調整がある。内的調整は「サッカーが面白いから練習する」など、活動自体が目的となっている状態、無調整は「英語を勉強したいと思わない」など、活動の価値が見出せず、活動にまったく動機づけられていない状態の動機づけである。さらに、行動の始発が内部とされる内的調整と同一化的調整は自律的動機づけ、行動の始発が外部とされる取り入れ的調整と外的調整は統制的動機づけに分類される。

有機的統合理論は、学業（西村ほか 2011）、部活動（鈴木・荒俣 2021）、教師との関係（中井 2015）、高校進学（永作・新井 2005）など、様々な領域に応用されており、自律性の高い調整スタイルほど、適応的な変数と正の相関を持つことが示されている（西村 2019）。たとえば学業領域において、内的調整や同一化的調整といった自律性の高い調整スタイルは、学業達成や学校適応感などを高める一方、取り入れ的調整や外的調整といった自律性の低い調整スタイルは、学業不安や学業ストレス、ネガティブ感情などの高さに関連がみられている（D'AILLY 2003, 西村ほか 2011, 西村・櫻井 2013, WALLS and LITTLE 2005）。また、運動部に所属する大学生を対象とした調査では、運動することに対する自律的動機づけの高い学生ほど適応感が高いことが示されている（外山・湯 2019）。

1.2. 動機づけの階層モデルと文脈横断モデル

好奇心旺盛で、様々な活動に自律的に取り組む生徒もいれば、学習や部活動など活動内容によって動機づけの異なる生徒もいる。また、同じ活動でも状況によって動機づけは異なることがある。このような様々なレベルの動機づけを捉えるために、内発的動機づけと外発的動機づけの階層モデル（VALLERAND 1997, VALLERAND and LALANDE 2011）が提案されている。階層モデルでは、個人のパーソナリティの一部として一般的に機能する全体レベル、学習や部活動などの特定の領域で発現する文脈レベル、心理学実験など、今この場での動機づけである状況レベルの3つのレベルに動機づけが分類される。

階層モデルでは、文脈レベルの動機づけについて、異なる文脈間で動機づけが転移することが想定されている（VALLERAND and LALANDE 2011）。また HAGGER *et al.* (2003) は、動機づけの転移について説明するための理論として、文脈横断モデル（Trans-Contextual Model）を提案し、実証的知見も蓄積されている（HAGGER and CHATZISARANTIS 2012, 2016）。文脈横断

モデルに関する研究では、自律的動機づけに焦点化したものが多く、基本的心理欲求の充足や活動の価値の内在化を通して、異なる文脈間で自律的動機づけの転移が起こると考えられている。たとえば、授業中に自律的動機づけに基づいた行動をし、基本的心理欲求が満たされる経験をすることで、その後、異なる文脈でも、基本的心理欲求の充足を目指して、自律的に取り組むことのできる活動を求めるようになると考えられている。実際に HAGGER *et al.* (2015) は、数学の授業における内的調整と数学の宿題における内的調整、数学の授業における同一化的調整と数学の宿題における同一化的調整の間には、それぞれ正の相関があることを示している。

また、文脈横断モデルに関する研究では、統制的動機づけが転移することも想定されている。たとえば HAGGER *et al.* (2003) は、高校生を対象に縦断調査を行い、体育の授業と余暇の運動に対する動機づけの関連について、内的調整と同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整の4つの調整スタイルを扱って検討している。その結果、すべての調整スタイルについて、同一の調整スタイル間には正の相関がみられた。

1.3. 動機づけの文脈間の関連

文脈横断モデルに関する実証的研究は、数学の授業と数学の宿題、体育の授業での運動と余暇での運動といったように、同様の活動に対する動機づけの関連について検討したものがほとんどであるが、より多様な領域に適用できると考えられている（HAGGER and CHATZISARANTIS 2012, 2016）。たとえば、スポーツに対する自律的動機づけと、リハビリテーションや負傷を避けることに対する自律的動機づけ、スポーツに対する統制的動機づけと、リハビリテーションや負傷を避けることに対する統制的動機づけの間には、それぞれ正の相関があることが示されている（CHAN *et al.* 2011, CHAN and HAGGER 2012）。

また、有機的統合理論に基づいた動機づけではないものの、動機づけの教科間の関連を示した研究も散見される。たとえば BONG (2001) は、韓国の中学生と高校生を対象に調査を行い、韓国語と英語、数学、科学に対する自己効力感と課題価値、達成目標の関連について検討し、これらの動機づけ概念は教科間でおおむね正の相関を持つことを示している。ただし、動機づけ概念や学校段階によって関連の強さは異なり、遂行接近目標と遂行回避目標は、中学生も高校生も教科間の相関が強かった一方、高校生では、課題価値と習

得目標の教科間の相関は弱かったことが報告されている。また、学業に関する感情も教科間で正の相関を持つことが示されている。GOETZらはドイツの8年生と11年生を対象に、数学と物理、ドイツ語、英語に対する学業関連感情（楽しさ・誇り・不安・怒り・退屈）を測定し、数学と物理のように、類似性の高い教科の組み合わせほど、感情の関連が強いことを示している（GOETZ *et al.* 2007, 2010）。さらにDUDA and NICHOLLS（1992）では、学習に対する達成目標とスポーツに対する達成目標の間には中程度の正の相関があることが示されている。

これらの研究の他に、国内では、中学生を対象に調査を行った谷島・新井（1996）が、英語と理科の組み合わせを除いて、英語・数学・国語・理科・社会に対する能力認知には互いに正の相関があることを示している。また、大家・藤江（2007）は、算数・数学においてよい成績を取りたいと思う児童生徒は、理科においても同様の傾向にあることを示している。

1.4. 本研究の目的と意義

動機づけの階層モデルや文脈横断モデルなどの理論、および動機づけの文脈間の関連に関する先行研究から、有機的統合理論における動機づけについても、学習と部活動という異なる文脈間で関連がみられる可能性がある。高校生の約81%が部活動に所属し、平日の放課後に2時間以上活動する生徒は70%以上であるように（スポーツ庁 2018）、高校生の学校生活において、学習と部活動は特に多くの時間を占めている。そのため、学習と部活動に対する動機づけは、学校生活における基本的心理欲求の充足や学校適応感と密接な関係にあると考えられる。実際に、部活動に対する積極性は友人や教師との関係の良好さ、学校適応感と正の相関（藤原・河村 2016, 岡田 2009, 角谷・無藤 2001）、学習意欲は学校生活における基本的心理欲求充足と正の相関（西村・櫻井 2015）、学習に対する自律的動機づけは学校適応感と正の相関を持つ（WALLS and LITTLE 2005）ことが示されている。

したがって、たとえば自律的な動機づけで学習（あるいは、部活動）に取り組むことで学校生活における基本的心理欲求が充足され、こうした基本的心理欲求の充足が部活動（学習）に対する自律的な動機づけを促進する、といったプロセスが生じる可能性がある。同様に、学習（あるいは、部活動）に統制的な動機づけで取り組んでいると基本的心理欲求が充足されず、部活動（学習）においても統制的な動機づけで取り組

むようになる可能性がある。以上のことから、有機的統合理論における学習動機づけと部活動動機づけは関連を示すと考えられる。より具体的には、たとえば学習における内的調整と部活動における内的調整や、学習における外的調整と部活動における外的調整のように、同じ調整スタイル同士には正の相関がみられると予測される。

そこで本研究では、有機的統合理論における学習動機づけと部活動動機づけに着目し、文脈の異なる動機づけの間に関連がみられるかについて検討する。関連がみられれば、たとえば部活動（学習）における自律的な動機づけを向上させることで、学習（部活動）における自律的な動機づけも向上される可能性が示される。すなわち、当該文脈以外の文脈において自律性を促進する方策について示唆が得られるという点で、本研究には意義がある。

1.5. 本研究の枠組み

これまで、有機的統合理論に基づいて、学習動機づけと部活動動機づけの関連について検討した研究としては、川中・鈴木（2021）の研究がある。川中・鈴木（2021）は中学生を対象に調査を行い、学習動機づけと部活動動機づけの内的調整同士など、同一の調整スタイル間には正の相関があることを示している。

しかし、川中・鈴木（2021）の研究にはいくつか限界点がある。まず、学習動機づけと部活動動機づけの関連について、川中・鈴木（2021）ではメカニズムの検証がされていない。たとえば、自律的な動機づけで学習（あるいは、部活動）に取り組むと、学校生活における基本的心理欲求が満たされ、基本的心理欲求の充足が部活動（学習）における自律的な動機づけを高める可能性がある。そこで本研究では、学習動機づけと部活動動機づけがそれぞれ、学校生活における基本的心理欲求の充足と関連を示すかについて検討する。

次に、川中・鈴木（2021）では、全体レベルの動機づけが統制されていない。動機づけの階層モデル（VALLERAND 1997）では、全体レベルの動機づけと文脈レベルの動機づけの関連が想定されている。たとえば、知的好奇心の強い生徒は、学習も部活動も自律的に取り組む可能性があることから、学習と部活動という文脈レベルにおける動機づけ間の相関は、全体レベルの動機づけによって生じた擬似相関であるおそれがある。そのため、全体レベルの動機づけを統制する必要がある。

全体レベルの動機づけについて DECI and RYAN

(1985b)は、因果志向性理論¹⁾に基づき、パーソナリティの個人差を測定するための尺度 (General Causality Orientations Scale) を作成している。国内にも、田中・桜井 (1995) が DECI and RYAN (1985b) の尺度を翻訳した一般的因果律志向性尺度がある (田中・桜井 1995, 蓬田ほか 2002)。しかし、この尺度は12の短文にそれぞれ3つの質問があり、項目数が多い。また、「あなたには学校に通う娘がいます。参観日の晩、担任から『あなたのおさんは最近成績が落ち込んできましたし、勉強に集中していないようです』と言われました。あなたは娘にどうしますか」など、高校生にとっては回答が困難な項目も含まれていることから、本研究では、回答者への負担を考慮して一般的因果律志向性尺度は使用せず、全体レベルの動機づけの指標として Big Five を使用することとした。

因果志向性理論に基づいたパーソナリティと、Big Five に基づくパーソナリティは概念的に区別されるものの、互いに関連がある (OLESEN 2011, OLESEN *et al.* 2010, RYAN *et al.* 2019)。また、Big Five は有機的統合理論に基づいた学習動機づけや、基本的心理欲求充足と関連を持つことも示されている (KOMARRAJU *et al.* 2009, NISHIMURA and SUZUKI 2016, ZHOU 2015)。たとえば KOMARRAJU *et al.* (2009) では、勤勉性は内的調整と同一化的調整、取り入的調整、および外的調整と正の相関、無調整とは負の相関、協調性は内的調整および同一化的調整と正の相関、無調整とは負の相関を持つことなどが示されている。また NISHIMURA and SUZUKI (2016) では、外向性と開放性、協調性はいずれも、3つの基本的心理欲求充足と正の相関、神経症傾向は3つの基本的心理欲求充足と負の相関を持つことが示されている。このように、Big Five の下位尺度はそれぞれ、因果志向性理論に基づくパーソナリティや学習動機づけ、基本的心理欲求充足と異なる相関関係を示すことから、学習動機づけと部活動動機づけの関連を検討する上で、Big Five の各下位尺度を統制することは重要と考えられる。そのため本研究では、Big Five の各下位尺度を統制変数として用いる。

なお、本研究では川中・鈴木 (2021) と同様に、学習動機づけの測定には西村ほか (2011) の自律的学習動機尺度、部活動における動機づけの測定には鈴木・荒俣 (2021) の部活動動機づけ尺度を用いる。いずれも有機的統合理論に基づいた動機づけ尺度であるが、西村ほか (2011) の尺度は内的調整と同一化的調整、取り入的調整、外的調整の4つの下位尺度で構成さ

れるのに対し、鈴木・荒俣 (2021) の尺度はこれらに無調整を加えた5つの下位尺度で構成される。このように、尺度が測定する調整スタイルの種類には差異があるものの、西村ほか (2011) の尺度は国内で最も利用されている尺度の1つであり、有機的統合理論に基づいた部活動動機づけ尺度は鈴木・荒俣 (2021) の尺度以外にはないことから、本研究ではこれらの尺度を用いることとした。また、鈴木・荒俣 (2021) の尺度から無調整に関する項目を除外して、調査や分析を行うことも考えられるが、部活動における無調整の高い生徒が学習に対してどのような動機づけを持っているのかを検討することには、学習動機づけと部活動動機づけの関連に関する基礎的な知見を提供するという意義があることから、本研究では先行研究で作成された尺度をそのまま用いることとした。

2. 方 法

2.1. 参加者と手続き

GMO リサーチ株式会社が保有するモニターのうち、部活動に所属する高校生1・2年生400名 (男子200名、女子200名) を対象に調査を実施した。また、Web 調査における努力の最小限化 (Satisfice) 傾向を検出するために、増田ほか (2019) が作成した IMC (Instructional Manipulation Check) 条件を用いた。具体的には、「1. そう思う」から「5. そう思わない」の5つの選択肢を設け、一見すると通常の質問のように見えるが、どの選択肢も選ばないで先に進むようにという教示があり、「次へ」と書かれているボタンをクリックすると、回答場面を終えられた。さらに、回答選択肢を指示する項目 (「この質問では必ず『どちらかといえばあてはまる』を選んでください) を設け、これら2つの設問双方に正答した290名 (男子129名、女子161名) を分析対象とした。

2.2. 調査内容

自律的学習動機尺度 西村ほか (2011) の尺度を用いた。この尺度は外的調整 (「成績が下がると、怒られるから」など5項目)、取り入的調整 (「友だちよりも良い成績をとりたいたいから」など5項目)、同一化的調整 (「将来の成功につながるから」など5項目)、内的調整 (「問題を解くことが面白いから」など5項目) の4因子20項目からなる。回答は「1. まったくあてはまらない」から「4. とてもあてはまる」の4件法で求めた。

部活動動機づけ尺度 鈴木・荒俣 (2021) の尺度を

用いた。この尺度は、無調整（「活動に参加したくない」など4項目）、外的調整（「活動に参加しないと、罰を受けるから」など5項目）、取り入的調整（「他の部員が参加しているから」など5項目）、同一化的調整（「自分のためになるから」など5項目）、内的調整（「新しい知識や技術を身につけることが面白いから」など5項目）の5因子24項目からなる。回答は「1. あてはまらない」から「5. あてはまる」の5件法で求めた²⁾。

学校場面における基本的心理欲求充足尺度 西村・櫻井（2015）が作成した尺度を用いた。この尺度は、学校場面における3つの基本的心理欲求の充足度を測定する尺度であり、自律性（「私は、自分の意見や考えを、自分から自由に言えていると思う」など4項目）、有能感（「私は、学校での様々な活動によって、自信を得ていると思う」など4項目）、関係性（「私は、まわりの人と友好的な関係を築いていると思う」など4項目）の3因子12項目からなる。回答は「1. まったくそう思わない」から「4. とてもそう思う」の4件法で求めた。

日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 小塩ほか（2012）のTIPI-Jを用いた。この尺度は性格特性を5つの因子から捉えたBig Fiveを10項目で測定するために作成された尺度であり、外向性（「活発で、外向的だと思う」など2項目）、協調性（「人に気を遣う、優しい人間だと思う」など2項目）、勤勉性（「しっかりしていて、自分に厳しいと思う」など2項目）、神経症傾向（「心配性で、うろたえやすいと思う」など2項目）、開放性（「新しいことが好きで、変わった考え方を持つと思う」など2項目）の5因子10項目からなる。回答は「1. 全く違うと思う」から「7. 強くそう思う」の7件法で求めた。

3. 結果と考察

3.1. 確認的因子分析

まず、先行研究と同一の因子構造が本調査で得られたデータにも当てはまるかを検討するために、自律的学習動機尺度と部活動動機づけ尺度それぞれについて、確認的因子分析を行った。その結果、自律的学習動機尺度については、CFI = .89, TLI = .88, RMSEA = .08 (90%CI[.07, .09]), SRMR = .08 であり、データに対する当てはまりは許容されるものであった。また部活動動機づけ尺度については、CFI = .95, TLI = .95, RMSEA = .05 (90%CI[.04, .06]), SRMR = .06 であり、十分な適合

度が示された。

次に、学習動機づけと部活動動機づけが互いに弁別されるかどうかを検討するために、調整スタイルごとに、図1に示した2つのモデルを当てはめて確認的因子分析を行った。モデルAは、学習と部活動という文脈が弁別されないことを仮定したモデルである。一方のモデルBは、学習と部活動という文脈が弁別されていることを仮定したモデルである。分析の結果、すべての調整スタイルについて、モデルAの適合度は悪く、モデルBの適合度は良好であった（表1）。したがって、学習に対する動機づけと部活動に対する動機づけは互いに区別されるものであることが示唆された。ただし、学習における無調整は測定されていないことから、無調整に関しては分析を行っていない。

なお、複数の文脈における動機づけを扱った研究では、モデルBの一次因子により高次の因子を想定した高次因子分析モデルについて分析を行い、動機づけの階層構造について検討していることも多い（BONG 2001, MARSH *et al.* 1988）。しかし、一次因子が2つしかない場合には、高次因子を想定したモデルは識別されず、推定値を求めることができない（尾崎・荘島 2014）。また、2次因子からの2つの因子負荷量に等値制約を課せばモデルの識別は可能となるが、2次因子を想定するモデルと想定しないモデルとで適合度は同一になるため、適合度の観点からモデル比較をすることはできない。そのため、本研究では高次因子を想定した分析は行わなかった。

3.2. 基礎統計量

確認的因子分析の結果も踏まえて、先行研究の分類

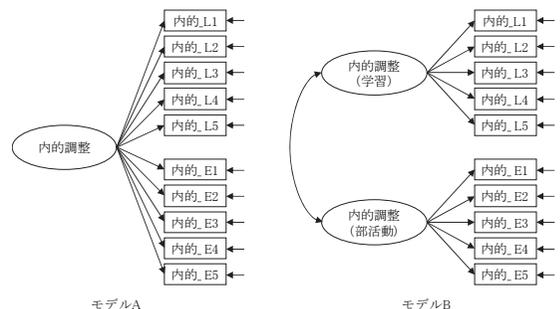


図1 確認的因子分析のモデル（内的調整）。内的_L1～内的_L5は自律的学習動機尺度における内的調整を測定する項目、内的_E1～内的_E5は部活動動機づけ尺度における内的調整を測定する項目を表す。

表1 確認的因子分析の結果 (適合度指標)

		CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	SRMR	AIC
内的調整	モデル A	.62	.51	.26 [.24, .28]	.19	7609.39
	モデル B	.98	.97	.07 [.05, .09]	.04	6978.86
同一化的調整	モデル A	.61	.49	.22 [.20, .23]	.15	7462.41
	モデル B	.95	.93	.08 [.06, .10]	.05	7048.97
取り入れの調整	モデル A	.63	.53	.18 [.16, .19]	.13	9363.91
	モデル B	.97	.96	.05 [.03, .07]	.04	9002.39
外的調整	モデル A	.51	.35	.21 [.20, .23]	.15	7183.94
	モデル B	.92	.89	.09 [.07, .11]	.06	6886.40

表3 文脈内での動機づけ間の相関係数

	内的調整	同一化的調整	取り入れの調整	外的調整	無調整
内的調整	—	.81 **	-.02	-.31 **	-.71 **
同一化的調整	.51 **	—	.11	-.21 **	-.57 **
取り入れの調整	.32 **	.44 **	—	.61 **	.34 **
外的調整	-.23 **	-.06	.35 **	—	.59 **

注1) ** $p < .01$, * $p < .05$

注2) 左下三角要素は学習動機づけ, 右上三角要素は部活動動機づけ

に従って下位尺度得点を算出した。各下位尺度の平均値と標準偏差, α 係数を表2に示す³⁾。

3.3. 動機づけの文脈内での関連

学習動機づけと部活動動機づけそれぞれについて, 下位尺度間の相関係数を算出した(表3)。その結果, 学習動機づけについても, 部活動動機づけについても, 概念的に隣接する因子間には正の相関があり, 概念的に離れた因子ほど負の相関もしくは無相関になるというシンプレックス構造(RYAN and CONNELL 1989)が確認された。

ただし, 調整スタイル間の関連の様相は, 学習と部活動とで異なっていた。具体的には, 学習における取り入れの調整は, 内的調整および同一化的調整と正の相関を示したのに対し, 部活動では関連がみられなかった。取り入れの調整は, 自己決定性と典型的な外発的動機づけの特徴とを併せもつ動機づけであると考えられており(岡田 2010a), 学習に対する動機づけ概念間の関連についてメタ分析を行った岡田(2010b)では, 取り入れの調整は外的調整だけでなく, 内的調整や同一化的調整といった自律的動機づけとも正の相関を示している。したがって, 学習動機づけにおける調整スタイル間の関連は先行研究と整合的といえる。

一方で, 部活動動機づけに関して, 取り入れの調整が内的調整および同一化的調整と正の相関を示さないという結果は, 鈴木・荒俣(2021)および川中・鈴木(2021)でも同様である。また, 選挙への投票行動に対する動機づけや(LOSIER *et al.* 2001), スポーツに対

する動機づけ(MARTINENT *et al.* 2015, RODRIGUES *et al.* 2020)に着目した研究では, 取り入れ的調整が内的調整とも同一化的調整とも有意な相関を示さないことがあるなど, 同様の結果は散見される。学習と部活動とで, 取り入れ的調整と他の調整スタイルとの相関関係が異なった要因として, 部活動は教育課程外の活動で

表2 各下位尺度の基礎統計量

	M	SD	α
学習動機づけ			
内的調整	2.41	0.84	.91
同一化的調整	3.27	0.63	.85
取り入れ的調整	2.65	0.75	.83
外的調整	2.53	0.69	.76
部活動動機づけ			
内的調整	3.78	1.02	.89
同一化的調整	3.70	0.97	.84
取り入れ的調整	2.47	1.00	.83
外的調整	1.89	0.90	.78
無調整	2.28	1.09	.85
基本的心理欲求充足			
自律性	2.64	0.63	.71
有能感	2.59	0.69	.81
関係性	2.96	0.61	.71
Big Five			
外向性	3.57	1.59	.59
協調性	4.76	1.22	.21
勤勉性	3.33	1.24	.32
神経症傾向	4.30	1.27	.18
開放性	4.12	1.34	.37

注) Big Fiveについては, α 係数ではなく, 逆転項目を処理した後の項目間の相関係数を求めた

あり、部活動に所属するかどうか、どの部活動に所属するかどうか、基本的には自己決定することができることがあると考えられる。こうした環境にあるにもかかわらず取り入れの調整が高い生徒というのは、統制されているという感覚を強く持っているのかもしれない。すなわち、部活動における取り入れ的調整は、学習における取り入れの調整と比較して、典型的な外発的動機づけの特徴をより強く持つものである可能性がある。実際に、部活動における取り入れ的調整と外的調整の間の相関係数は比較的大きく ($r = .61$)、取り入れ的調整と外的調整は併存しやすいといえる。ただし、このことは推測の域を出ず、文脈によって有機的統合理論における調整スタイル間の関連が異なるのかどうかについては、今後さらなる検証が求められる。

なお、鈴木・荒俣 (2021) と比較して本研究では、部活動における内的調整と同一化的調整の関連が強いものであったが、確認的因子分析の結果もふまえて、本研究では先行研究と同一の因子構造を採用して以降の分析を行う。

3.4. 動機づけと基本的心理欲求充足の関連

動機づけと基本的心理欲求充足の関連について、単純相関係数と、Big Five の各下位尺度を統制したときの偏相関係数を求めた (表 4)。動機づけと基本的心理欲求充足、Big Five の単純相関係数については、表 5 に示す。

分析の結果、単純相関係数と偏相関係数とで結果はおおむね一致しており、学習と部活動における内的調整と同一化的調整は、学校生活における基本的心理欲求充足と正の相関を示し、外的調整は無相関、あるいは負の相関を示した。また、部活動における無調整は負の相関を示した。ただし、Big Five を統制すると、学習における内的調整と外的調整、部活動における内的調整と同一化的調整、取り入れ的調整は、自律性への欲求充足と有意な相関を示さなくなるなど、特に自律性への欲求充足との関連に関して、Big Five を統制するか否かで関連に違いがみられた。これは、動機づけと自律性への欲求充足との間にみられた相関は、Big Five によって説明できることを示唆する結果である。たとえば、勤勉性と開放性はいずれも、学習と部活動双方における内的調整と正の相関を示しているように (表 5)、勤勉性や開放性の高い生徒は活動の内容自体に興味を示しやすい。また、勤勉性と開放性は自律性への欲求充足と正の相関を示した。これは、勤勉性や開放性の高い生徒は達成を目指して計画的に行動した

り、自身の知的好奇心に基づいて行動したりするために、自律性への欲求も充足されやすいのだと考えられる。さらに部活動の場合には、外向性や協調性も内的調整および同一化的調整と正の相関を示した。これは、学習と比較して集団と活動することがより求められる部活動では、もともと外向性や協調性の高い生徒がより自律的に活動に取り組みやすいのだと考えられる。外向性や協調性は自律性への欲求充足とも正の相関を示していることから、Big Five を統制した場合には、自律性への欲求充足との関連がみられなくなったのではないかと推察される。

また、取り入れ的調整については、学習と部活動とで、基本的心理欲求充足との関連に違いがみられた。具体的には、学習における取り入れ的調整は有能感や関係性に対する欲求充足と正の相関を示した。一方で、部活動における取り入れ的調整は、自律性への欲求充足との単純相関係数は有意であったものの、その相関係数は $r = -.13$ と小さく、基本的心理欲求充足とほとんど関連を示さなかった。これは、学習における取り入れ的調整は、学習における内的調整や同一化的調整と正の相関を示したのに対して、部活動における取り入れ的調整は有意な相関を示さなかったという結果と整合的といえる。すなわち、取り入れ的調整によって

表 4 動機づけと基本的心理欲求充足の単純相関係数 (上段) と、Big Five を統制した偏相関係数 (下段)

	基本的心理欲求充足		
	自律性	有能感	関係性
学習動機づけ			
内的調整	.26 **	.41 **	.26 **
同一化的調整	.11	.30 **	.23 **
取り入れ的調整	.26 **	.33 **	.34 **
外的調整	.22 **	.27 **	.29 **
部活動動機づけ			
内的調整	.06	.28 **	.25 **
同一化的調整	.04	.31 **	.23 **
取り入れ的調整	-.18 **	-.11	-.11
外的調整	-.08	.04	-.08
無調整			
内的調整	.21 **	.40 **	.30 **
同一化的調整	.07	.28 **	.17 **
取り入れ的調整	.20 **	.35 **	.35 **
外的調整	.05	.23 **	.21 **
無調整	-.13 *	-.05	.03
	-.09	-.01	.02
	-.19 **	-.16 **	-.21 **
	-.13 *	-.07	-.17 **
	-.29 **	-.39 **	-.33 **
	-.16 **	-.26 **	-.24 **

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

表5 動機づけと基本的心理欲求充足, Big Five の単純相関係数

	Big Five				
	外向性	協調性	勤勉性	神経症	開放性
学習動機づけ					
内的調整	.17 **	.07	.27 **	-.07	.26 **
同一化的調整	.00	.27 **	.28 **	-.06	.08
取り入れの調整	.04	.11	.17 **	.05	-.08
外的調整	-.06	-.09	-.25 **	.09	-.19 **
部活動動機づけ					
内的調整	.19 **	.26 **	.19 **	-.08	.14 *
同一化的調整	.22 **	.29 **	.19 **	-.15 *	.04
取り入れの調整	.03	-.02	.00	-.21 **	-.16 **
外的調整	-.05	-.16 **	-.09	.11	-.12 *
無調整	-.18 **	-.22 **	-.21 **	.17 **	-.15 *
基本的心理欲求充足					
自律性	.48 **	.12 *	.30 **	-.25 **	.40 **
有能感	.43 **	.28 **	.31 **	-.24 **	.40 **
関係性	.30 **	.40 **	.10	-.09	.10

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

学習に動機づけられている生徒と比較して、取り入れの調整により部活動への参加を動機づけられている生徒の自己決定性は低いために、基本的心理欲求充足と正の相関を示さなかったのだと推察される。

なお、学習における外的調整は基本的心理欲求充足と明確な関連を示さず、部活動における外的調整は有意な負の相関を示す傾向にあったが、相関係数の値自体には大きな差異がないため、外的調整に関しては、学習と部活動とでそれほど違いはないのだと考えられる。

3.5. 学習動機づけと部活動動機づけの関連

学習動機づけと部活動動機づけの関連について、単純相関係数と、Big Five の各下位尺度を統制したときの偏相関係数、Big Five の各下位尺度と基本的心理欲求充足を統制した時の偏相関係数をそれぞれ求めた(表6)。

分析の結果、単純相関係数と、Big Five を統制したときの偏相関係数のいずれも、学習における内的調整と部活動における内的調整の間など、同一の調整スタイルの間には正の相関がみられた。また、部活動における内的調整と学習における外的調整、部活動における無調整と学習における内的調整など、概念的に離れた調整スタイルの間には有意な相関がみられない、または負の相関がみられた。これらの結果から、学習に関して自律的動機づけの高い生徒は部活動においても自律的動機づけが高い傾向にあり、学習に関して統制的動機づけの高い生徒は部活動においても統制的動機づけが高い傾向にあることが示された。

また、Big Five に加えて基本的心理欲求充足を統制した場合、単純相関係数や、Big Five のみを統制した場合と比較して、相関係数の値は小さいものとなった。この結果は、基本的心理欲求充足が文脈間の動機づけの関連を媒介している可能性を示唆するものである。一方で、値は小さいものの、内的調整と取り入れの調整のみ、Big Five と基本的心理欲求充足を統制しても、同一の調整スタイル間で有意な相関がみられた。これは、基本的心理欲求充足以外の媒介要因や、Big Five 以外の第三の要因が存在することを示唆するものである。特に、取り入れの調整に関しては、学習と部活動とで、基本的心理欲求充足との関連が異なっていたことから、取り入れの調整同士でみられた正の相関は、Big Five や基本的心理欲求充足以外の要因によるものである可能性がある。たとえば、教師や親が自律性支援を多く行っている場合には、学習と部活動に対する内的調整がともに高まり、教師や親が統制的支援を多く行っている場合には、学習と部活動に対する取り入れの調整がともに高まるかもしれない(REEVE 2009)。しかし、本研究では因果志向性理論に基づいたパーソナリティを測定しておらず、また、縦断データに基づいた分析ではないことから、こうした可能性については、今後さらなる検証をする必要がある。

なお、中学生を対象とした研究の結果(川中・鈴木 2021)と比較して、単純相関係数は比較的小さい値を示していた。高等学校では、進学クラスやスポーツ科が設置されていることがあることから、部活動か学習のいずれか一方に傾倒する生徒が高等学校ではより多

表6 学習動機づけと部活動動機づけの単純相関係数, および偏相関係数

	学習動機づけ			
	内的調整	同一化的調整	取り入的調整	外的調整
部活動動機づけ				
内的調整	.36 **	.36 **	.28 **	.00
同一化的調整	.31 **	.30 **	.27 **	.09
取り入的調整	.18 **	.04	-.04	.05
外的調整	.29 **	.35 **	.34 **	.07
無調整	.28 **	.31 **	.33 **	.15 *
内的調整	-.01	.05	.10	.06
同一化的調整	.04	.05	.31 **	.26 **
取り入的調整	.07	.05	.29 **	.25 **
外的調整	-.02	-.03	.17 **	.08
無調整	.00	-.10	.12	.20 **
内的調整	.05	-.05	.13 *	.17 **
同一化的調整	.09	-.02	.03	.04
取り入的調整	-.20 **	-.27 **	-.12 *	.12
外的調整	-.13 *	-.21 **	-.12	.03
無調整	.10	-.01	-.06	.05

注1) ** $p < .01$, * $p < .05$

注2) 上段: 単純相関係数, 中段: Big Five を統制したときの偏相関係数, 下段: Big Five と基本的心理欲求充足を統制したときの偏相関係数

く存在し, 全体の相関係数の値が小さくなったのではないかと推察される。

4. ま と め

本研究では, 有機的統合理論における動機づけに着目し, 学習と部活動といった, 異なる文脈間の動機づけの関連について検討した。まず, 学習動機づけと部活動動機づけの関連について, Big Five を統制しても, 内的調整同士など, 同じ調整スタイル間には弱い正の相関がみられた。この結果から, 部活動(あるいは, 学習)に自律的に取り組んでいる生徒は, 学習(部活動)にも自律的に取り組んでいる傾向にあるといえる。同様に, 部活動(学習)に被統制感を持っている生徒は, 学習(部活動)においても被統制感を持っている傾向にあるといえる。さらに, 学習における内的調整と同一化的調整は, 部活動における無調整と負の相関を示したことから, 部活動に所属していながらも部活動に動機づけられていない生徒は, 学習に対する自律的動機づけが低い傾向にあることも示唆された。

また, Big Five に加えて基本的心理欲求充足を統制して, 学習動機づけと部活動動機づけの偏相関係数を算出した結果, 調整スタイル間の関連は弱いものとなった。さらに, 学習と部活動それぞれにおける内的調整と同一化的調整は, Big Five を統制しても, 基本的心理欲求充足と正の相関を示した。これらの結果は,

学習と部活動における自律的動機づけの関連を, 基本的心理欲求充足が媒介している可能性を示唆するものといえる。すなわち, 部活動(学習)に自律的に取り組むことで自分の能力に対する自信を得たり, 周囲の人間と良好な関係を築いたりすることを通して, 学習(部活動)においても自律的な動機づけが促進される可能性が示唆された。

4.1. 本研究の意義

本研究の結果から, 生徒が興味や関心を持ったり, 目的意識を持ったりして部活動, あるいは学習に取り組むと, 学校生活における基本的心理欲求が満たされ, 基本的心理欲求の充足が学習, あるいは部活動に対する自律的な取り組みを促す可能性がある。もし, 学校内のある文脈で自律的に活動に取り組むことで, 自信をつけたり, 良好な人間関係を築いたりすることによって, 異なる文脈の活動にも自律的に取り組むといった効果がみられれば, 生徒の自律的な活動を促す方法について, より多角的・多面的な視点から検討することができるようになる。こうした可能性を示した点において, 本研究には意義があるといえよう。ただし, すべての生徒が部活動に参加しているわけではないため, 委員会活動や学校行事など, すべての生徒が参加する学校内の活動に着目した研究も, 今後は望まれる。

4.2. 学習動機づけと部活動動機づけの関連の解釈について

本研究では、学習動機づけと部活動動機づけが関連を持つメカニズムについて、基本的心理欲求充足が学習動機づけと部活動動機づけの関連を媒介している可能性に着目した。しかし、本研究は一時点の横断調査により検討を行ったものであるため、こうしたメカニズムについて直接検討することはできておらず、本研究の結果については、他の解釈をすることも可能である。たとえば、基本的心理欲求充足を媒介して、異なる文脈の動機づけが転移しているのではなく、調査時点での基本的心理欲求の充足度が、学習動機づけと部活動動機づけの双方に影響を与えていた可能性がある。

また、Big Five と基本的心理欲求充足を統制しても、内的調整同士と取り入乐的調整同士の間には正の相関がみられ、取り入乐的調整と基本的心理欲求充足の関連は学習と部活動とで異なるという結果は、Big Five や基本的心理欲求充足以外の要因が影響を与えている可能性を示唆するものである。たとえば、自律性支援は自律的な動機づけを高めるとともに、基本的心理欲求の充足を促進することから（岡田 2018）、学習動機づけと部活動動機づけの間の関連は、教師や親からの支援によって説明できる可能性がある。また本研究では、因果志向性理論に基づいたパーソナリティを統制できていないため、全体レベルの動機づけによって生じた擬似相関である可能性は完全に排除されていない。

以上のように、基本的心理欲求充足を媒介した動機づけの転移というのは、本研究の結果から示唆される可能性の1つに過ぎないという点には注意が必要である。

4.3. 今後の展望

最後に、今後の展望について論じる。まず、因果志向性理論に基づいたパーソナリティを統制した分析をする必要がある。ただし、我が国で作成されている因果志向性理論に基づいた尺度は質問項目が多く、中学生や高校生には回答が難しい項目もあることから、回答者への負担が小さく、発達段階に応じた全体レベルの動機づけが測定可能な尺度を開発する必要がある。

次に、学習（あるいは、部活動）に自律的に取り組むことで学校生活における基本的心理欲求の充足が促され、基本的心理欲求の充足が部活動（学習）への自律的な取り組みを促すという媒介効果を示すためには、少なくとも3時点以上の縦断調査を行い、媒介効果を示す必要がある。その際、動機づけの転移というのは

個人内の変化であるため、RI-CLPM (Random Intercept Cross-Lagged Panel Model; Hamaker *et al.* 2015) など、個人内変化を捉えるためのモデルを用いて分析することも重要である。

最後に、本研究では有機的統合理論に基づいた動機づけに着目し、学習動機づけと部活動動機づけの関連について検討したが、動機づけに関する理論には期待価値理論や達成目標理論など、他にも様々な理論がある。文脈間での動機づけの関連の強さは、動機づけの概念によって異なる可能性があることから、今後はより多様な概念に着目した研究が求められる。たとえば、教科間の動機づけの関連について検討した BONG (2001) では、遂行接近目標と遂行回避目標は、自己効力感や課題価値の認知、習得目標と比較して教科間の関連が強いことが示されている。また、学習とスポーツとの間の動機づけの関係について検討した DUDA and NICHOLLS (1992) では、達成目標同士は中程度の正の相関を示したのに対し、学習に対する興味とスポーツに対する興味の関連は弱いものであった。そのため、学習に対する達成目標と部活動に対する達成目標の関連について検討した場合には、本研究でみられた結果よりも強い関連がみられる可能性がある。

この問題と関連して、文脈間での関連の強さが、有機的統合理論の各調整スタイルによって異なるかどうかについても検討する必要がある。こうした検討をするためには、学習と部活動だけでなく、より多様な文脈を対象に調査を行う必要がある。学習と部活動以外の文脈における動機づけを対象とすることは、動機づけの階層構造について検討することが可能となるという点においても重要であることから、より多様な文脈と動機づけ概念を対象に研究を行い、どの概念がどの文脈間で強い関連を示すかを明らかにしていくことも、今後の課題といえよう。

註

- 1) 因果志向性理論 (Causality Orientations Theory) は、動機づけの観点からパーソナリティの個人差に着目した理論である。この理論では自律的志向性、被統制的志向性、無価値的志向性の3つの志向性 (パーソナリティ) が想定され、個人のパーソナリティは3つの志向性のバランスによって説明されると考えられている (西村 2019)。
- 2) 学習動機づけと部活動動機づけとで、選択肢の数と表記を統一することも考えられるが、選択肢の

数や表記を変更することで妥当性や信頼性が損なわれてしまうおそれがあることと、本研究では学習動機づけと部活動動機づけの尺度得点自体を比較することは目的としていないことから、先行研究と同一の方法で調査を行った。先行研究と同一の方法で尺度を利用することには、本研究と先行研究の知見が比較可能になるという利点もある。

- 3) Big Five の内的整合性について、外向性以外の4つの下位尺度の項目間相関は高くはないことから、内的整合性は十分とはいえない。しかし、TIPIはBig Fiveの下位尺度が意味する広範な構成概念を2項目で測定することを試みたものであるため、項目間相関が高すぎることは、項目同士の類似度が高く、測定された概念の範囲が狭いことを意味するため、かえって妥当性が低いことになる(小塩ほか 2012)。このように、妥当性を高めようとすると信頼性が低下し、信頼性を高めようとすると妥当性が低下する傾向にあるという問題は、帯域幅と忠実度のジレンマとして知られている。実際に、TIPI-Jを用いた研究(小塩ほか 2012, OSHIO *et al.* 2014)では、本研究と同様の結果が得られている。具体的には、外向性の項目間相関係数は-.64~-0.59、協調性は-.22~-0.17、勤勉性は-.47~-0.38、神経症傾向は-.29~-0.28、開放性は-.40~-0.39であった(逆転項目を処理する前の相関係数であるため、負の値となっている)。以上のことから本研究では、先行研究に従って下位尺度得点を算出した。

謝 辞

本論文は、第一著者が横浜国立大学大学院教育学研究科へ提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。また、調査にご協力くださった高校生の皆様に感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS科研費(基盤研究[A] JP16H02051)の支援を受けて行われた。

参 考 文 献

- BONG, M. (2001) Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **93**(1):23-34
- CHAN, D. K. C. and HAGGER, M. S. (2012) Transcontextual development of motivation in sport injury prevention among elite athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **34**(5) : 661-682
- CHAN, D. K. C., HAGGER, M. S. and SPRAY, C. M. (2011) Treatment motivation for rehabilitation after a sport injury: Application of the trans-contextual model. *Psychology of Sport and Exercise*, **12**(2) : 83-92
- D'AILLY, H. (2003) Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, **95**(1) : 84-96
- DECI, E. L. and RYAN, R. M. (1985a) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press
- DECI, E. L. and RYAN, R. M. (1985b) The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, **19**(2) : 109-134
- DECI, E. L. and RYAN, R. M. (Eds.). (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press
- DUDA, J. L. and NICHOLLS, J. G. (1992) Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, **84**(3) : 290-299
- 藤原和政, 河村茂雄 (2016) 高校生における部活動と学校適応, スクール・モラルとの関連: 部活動への積極性, 学校タイプに着目した検討. *カウンセリング研究*, **49**(1) : 22-30
- GOETZ, T., CRONJAEGER, H., FRENZEL, A. C., LÜDTKE, O. and HALL, N. C. (2010) Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, **35**(1) : 44-58
- GOETZ, T., FRENZEL, A. C., PEKRUN, R., HALL, N. C. and Lüdtke, O. (2007) Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, **99**(4) : 715-733
- HAGGER, M. S. and CHATZISARANTIS, N. L. (2012) Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, **27**(2) : 195-212
- HAGGER, M. S. and CHATZISARANTIS, N. L. (2016) The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and

- meta-analysis. *Review of Educational Research*, **86**(2) : 360-407
- HAGGER, M. S., CHATZISARANTIS, N. L., CULVERHOUSE, T. and BIDDLE, S. J. (2003) The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, **95**(4) : 784-795
- HAGGER, M. S., SULTAN, S., HARDCASTLE, S. J. and Chatzisarantis, N. L. (2015) Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, **41** : 111-123
- HAMAKER, E. L., KUIPER, R. M. and GRASMAN, R. P. P. P. (2015) A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, **20**(1) : 102-116
- 川中紫音, 鈴木雅之 (2021) 中学生の学習動機づけと部活動における動機づけの関連. *教育デザイン研究*, **12**(1) : 11-18
- KOMARRAJU, M., KARAU, S. J. and SCHMECK, R. R. (2009) Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, **19**(1) : 47-52
- LOSIER, G. F., PERREAULT, S., KOESTNER, R. and VALLERAND, R. J. (2001) Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the self-determination scale of political motivation. *Journal of Research in Personality*, **35**(1) : 41-61
- MARSH, H. W., BYRNE, B. M. and SHAVELSON, R. J. (1988) A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, **80**(3) : 366-380
- MARTINENT, G., GUILLET-DESCAS, E. and Moiret, S. (2015) A reciprocal effects model of the temporal ordering of basic psychological needs and motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **37**(2) : 117-126
- 増田真也, 坂上貴之, 森井真広 (2019) 調査回答の質の向上のための方法の比較. *心理学研究*, **90**(5) : 463-472
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総則編
https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt_kyoku02-100002620_1.pdf (参照日 2021.05.16)
- 永作稔, 新井邦二郎 (2005) 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討. *教育心理学研究*, **53**(4) : 516-528
- 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**(4) : 359-371
- 西村多久磨 (2019) 自己決定理論. 上淵寿, 大芦治 (編) 新・動機づけ研究の最前線. 北大路書房, 京都, pp.45-73
- 西村多久磨, 河村茂雄, 櫻井茂男 (2011) 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス: 内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか? *教育心理学研究*, **59**(1) : 77-87
- 西村多久磨, 櫻井茂男 (2013) 中学生における自律的学習動機づけと学業適応との関連. *心理学研究*, **84**(4) : 365-375
- 西村多久磨, 櫻井茂男 (2015) 中学生における基本的心理欲求とスクール・モラルとの関連: 学校場面における基本的心理欲求充足尺度の作成. *パーソナリティ研究*, **24**(2) : 124-136
- NISHIMURA, T. and SUZUKI, T. (2016) Basic psychological need satisfaction and frustration in Japan: Controlling for the big five personality traits. *Japanese Psychological Research*, **58**(4) : 320-331
- 岡田涼 (2010a) 自己決定理論における動機づけ概念間の関連性: メタ分析による相関係数の統合. *パーソナリティ研究*, **18**(2) : 152-160
- 岡田涼 (2010b) 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化: 動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析. *教育心理学研究*, **58**(4) : 414-425
- 岡田涼 (2018) 教師の自律性支援の効果に関するメタ分析. 香川大学教育学部研究報告第I部, **150** : 31-50
- 岡田有司 (2009) 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響: 部活動のタイプ・積極性に着目して. *教育心理学研究*, **57**(4) : 419-431
- OLESEN, M. H. (2011) General causality orientations are

- distinct from but related to dispositional traits. *Personality and Individual Differences*, **51**(4) : 460-465
- OLESEN, M. H., THONMSEN, D. K., SCHNIEBER, A. and TØNNESVANG, J. (2010) Distinguishing general causality orientations from personality traits. *Personality and Individual Differences*, **48**(5) : 538-543
- 大家まゆみ, 藤江康彦 (2007) 小学校から中学校への移行期における理科の動機づけ: 算数・数学の動機づけ尺度の作成. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, **4** : 75-81
- 小塩真司, 阿部晋吾, カトローニピノ (2012) 日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み. パーソナリティ研究, **21**(1) : 40-52
- OSHIO, A., ABE, S., CUTRONE, P. and GOSLING, S. D. (2014) Further validity of the Japanese version of the Ten Item Personality Inventory (TIPI-J): Cross-language evidence for content validity. *Journal of Individual Differences*, **35**(4) : 236-244
- 尾崎幸謙, 荘島宏二郎 (2014) パーソナリティ心理学のための統計学: 構造方程式モデリング. 誠信書房, 東京
- REEVE, J. (2009) Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, **44**(3) : 159-175
- RODRIGUES, F., MACEDO, R., TEIXEIRA, D. S., CID, L. and MONTEIRO, D. (2020) Motivation in sport and exercise: A comparison between the BRSQ and BREQ. *Quality & Quantity*, **54**(4) : 1335-1350
- RYAN, R. M. and CONNELL, J. P. (1989) Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**(5) : 749-761
- RYAN, R. M., SOENENS, and VANSTEENKISTE, M. (2019) Reflections on self-determination theory as an organizing framework for personality psychology: Interfaces, integrations, issues, and unfinished business. *Journal of Personality*, **87**(1) : 115-145
- 角谷詩織, 無藤隆 (2001) 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義: 充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて. 心理学研究, **72**(2) : 79-86
- スポーツ庁 (2018) 平成29年度運動部活動等に関する実態調査報告書. 東京書籍, 東京
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcat/etop04/list/detail/_icsFiles/afildfile/2018/06/12/1403173.2.pdf (参照日 2021.05.16)
- 鈴木雅之, 荒俣祐介 (2021) 部活動における生徒の動機づけと指導者のリーダーシップとの関係. 心理学研究, **92**(1) : 1-11
- 田中秀明, 桜井茂男 (1995) 一般的因果律志向性尺度の作成と妥当性の検討. 奈良教育大学教育研究所紀要, **31** : 177-184
- 外山美樹, 湯立 (2019) 大学運動部活動における部員の自立的動機づけが部活動への適応感に及ぼす影響: 主将のリーダーシップを調整変数として. 教育心理学研究, **67**(3) : 175-189
- VALLERAND, R. J. (1997) Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, **29** : 271-360
- VALLERAND, R. J. and LALANDE, D. R. (2011) The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, **22**(1) : 45-51
- WALLS, T. A. and LITTLE, T. D. (2005) Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **97**(1) : 23-31
- 谷島弘仁, 新井邦二郎 (1996) クラスの動機づけ構造が中学生の教科の能力認知, 自己調整学習方略および達成不安に及ぼす影響. 教育心理学研究, **44**(3) : 332-339
- 蓬田高正, 吉田充, 加藤譲 (2002) 大学キャンプ実習が参加者の一般的因果律志向性に及ぼす影響. 大学体育研究, **24** : 35-42
- ZHOU, M. (2015) Moderating effect of self-determination in the relationship between Big Five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*, **86** : 385-389

Summary

The present study examined the relation between basic psychological need satisfaction, learning motivation, and motivation for school-based extracurricular activities/clubs. 290 high school students completed a survey questionnaire. The results indicate that after controlling for the students' personality, autonomous

motivation (intrinsic and identified regulation) for learning is positively correlated with autonomous motivation for school-based extracurricular activities/clubs. Additionally, the results indicate that controlled motivation (introjected and extrinsic regulation) for learning is positively correlated with controlled motivation for school-based extracurricular activities/clubs. Furthermore, the results indicate that autonomous motivation for learning and that for school-based extracurricular activities/clubs are positively correlated with basic psychological need

satisfaction. These findings suggest that basic psychological need satisfaction mediates the relationship between autonomous learning motivation and autonomous motivation for school-based extracurricular activities/clubs.

KEYWORDS: TRANSFER OF MOTIVATION, SELF-DETERMINATION THEORY, BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS, TRANS-CONTEXTUAL MODEL, BIG FIVE

(Received May 26, 2021)