

【原著】

中学生に対する教師による自律支援的指導態度尺度の
作成と信頼性・妥当性の検討

鹿嶋 真弓* 田中 輝美**

本研究の目的は、生徒の自律を支援する教師の指導態度を教師に対する半構造化面接を元に抽出し、生徒が教師の指導態度をどの程度認知しているかを測定できる尺度を作成、その因子構造、信頼性、妥当性を検討することであった。公立中学校1～3年生1068名（男子563名、女子505名）に対し、教師に対する半構造化面接を元に抽出し作成した質問紙への回答を求めた。探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）および確認的因子分析により、因子構造の精緻化を行った結果、「価値観育成機能」「関係性形成機能」「有能感育成機能」の3因子9項目からなる中学生に対する教師による自律支援的指導態度尺度が作成され、その信頼性・妥当性が検討された。本尺度を実施することで、教師が生徒に対して自律支援的指導態度によるはたらきかけをしているか否かではなく、生徒が教師の指導態度をどのよう

に認知しているかを知ることができ、生徒への対応の工夫が期待される。

キーワード：中学生、自律支援、教師の指導態度、有能感、関係性、価値観

【問題と目的】

中学生の時期は、親への依存から離れ、自らの行動は自ら選択決定したいという独立や自律の要求を高めていく。しかし、生徒には経験や情報が不足していたり、自分の将来を考えるための思考力の発達などもまだ十分でないため、適切に対処することが困難であることが少なくない。教師はこのような問題に、生徒が積極的に取り組み、適切な解決策を見いだしていけるように、指導・援助を行う必要がある（文部科学省, 2008）。教育現場では、学級会活動、生徒会活動および学校行事などを通して、生徒の自律を促すようなはたらきかけがされている。

生徒の自律に関する研究は、道徳教育の立場からの研究（林, 2005）や自己決定理論における動機づけに基づく研究（Vallerand, 1997；中村, 2004；岡田, 2008；藤田・森口・徳田・溝田・山下・浜田, 2008；藤田・佐藤, 2009）、自律性支援の認知に関する研究（Mageau & Vallerand, 2003；Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soos, & Karsai, 2007）がある。

林（2005）は、道徳教育におけるさまざまな立場で前提とされている他律から自律への発達図式を、哲学的に検討したが、他律から自律への発達図式には、それのみを妥当なものとして認める論拠はなく、また、心理学的知見も明らかとされていない。

動機づけを自律性の観点から捉えた自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）では、自己決定性あるいは自律性という一次元上から、外的調整・取り入りの調整・同一化的調整・内発的動機づけの4つの動機づけを想定している。これらは、外的調整から内発的動機づけへ向かうほど自律的なものとされている（岡田, 2008）。また、自己決定理論では、自律支援的な教師行動や教室環境が、学習への自律的な動機づけを高めることが示されている（Mageau & Vallerand, 2003；Hagger et al., 2007）。しかし、学習以外の場面での自律支援的な教師の指導態度に関する研究はなされていない。

近年、自律性の程度によって概念化された動機づけを高める、あるいは低下させる要因を社会環境の観点から検討する自律性支援の研究が展開されている。藤田ら（2008）は、体育授業に関して中学2年生1438名を対象に質問紙調査を行い、有能さへの欲求、自律

* 高知大学

** 筑波大学心理学系

性への欲求、関係性への欲求から動機づけへの影響を検討した結果、自律性への欲求の影響が最も強かったことを明らかにしている。また、Lim & Wang (2009) は、体育授業における教師からの自律性支援の認知から、教師が生徒に対して自律性支援を行うことにより、運動の継続に対する適心的な動機づけが高められ、不適応な動機づけが低下することを示唆している。さらに、Mageau & Vallerand (2003) や Hagger et al (2007) は、自律性支援の認知について、重要な他者（教師、友人など）から、選択の機会が与えられている、問題解決や意志決定に関する支援を受けている、気持ちを理解してもらえていることを生徒が感じている程度であることを示唆している。授業以外の場面でも、中学生にとって重要な他者である教師が自律性支援を行うことは、学校生活の中での重要なはたらきかけになると考えられる。

一方、教師の指導行動に関する研究として、三隅・吉崎・篠原 (1977) は、PM 論を基礎として道具的・手段的はたらきを「目標達成機能 (Performance)」, 自己完結的關係を形成させ維持していくはたらきを「集団維持機能 (Maintenance)」に分け、構成概念をそれぞれ P 要因、M 要因として構築した。また、弓削・松田 (2003) は、小学校での 1 日の観察記録をもとに教師の行動を分析しカテゴリー化し、児童にしか課題を解決できない状況を教師が生成する一つの指導型を明らかにしている。これらをもとに、鹿嶋・田中・小玉 (2011) は、教師の「指導行動」の構成概念の新解釈として、P 要因と M 要因、それらが統合された要因、自律支援要因の 4 つに分類できることを示唆している。

しかしながら、これまでに自律支援的指導態度に関する尺度は作成されていない。中学生にとって重要な他者である教師が自律性支援を行うことは、学校生活の中での重要なはたらきかけである。教育現場では、学級会活動、生徒会活動および学校行事などを通して、生徒の自律を促すようなはたらきかけがされている。一方、このような活動においては生産性が求められる。限られた活動時間内でいかに生産性を高めるかという場面では、目標達成機能の中の指示や叱咤激励が多くなり、生徒の自律の機会が失われる可能性があると考えられる。ゆえに、選択の機会が与えられている、問題

解決や意志決定に関する支援を受けている、気持ちを理解してもらえているなど、自律支援要因を含めた尺度の作成は、生徒の自律を促すための教師のはたらきかけとして必要不可欠の指導態度と考えられる。

中学生は学級集団で学校行事や日々の活動を通し、自らを生活する主体として徐々に自律していくと考えられる。中学校の学級集団効力感尺度 (淵上ら, 2006) は、課題解決に関わる集団の形成やパフォーマンスを規定する尺度である。また、学級集団効力感とは、学級づくりや学級集団の力量を形成する際の集団効力感のことである。Mageau & Vallerand (2003) や Hagger et al (2007) は、自律性支援の認知について、重要な他者（教師、友人など）から、選択の機会が与えられている、問題解決や意志決定に関する支援を受けている、気持ちを理解してもらえていることを生徒が感じている程度であることを示唆している。つまり、学級集団効力感と自律性は類似した概念である。学級集団づくりや学級集団の力量を形成するためには、誰かの指示や命令によるものではなく、生徒が主体となって行動することが必要と考えられる。

以上のことから、本研究では、教師による自律支援的指導態度を「教師が生徒の自律を促そうと心がけ、そのためのきっかけを与える、教師の言語および非言語によるはたらきかけ」と定義し、研究 1 では、生徒に対する教師による自律支援的指導態度を抽出することを目的とする。さらに、研究 2 では、抽出された教師による自律支援的指導態度に関する項目をもとに、教師による自律支援的指導態度尺度を作成する。さらに、教師による自律支援的指導態度と課題解決に関わる集団の形成やパフォーマンスを規定する学級集団効力感との関連を調べることによって、本尺度の併存的妥当性を検討する。

1. 研究 1

【目的】

研究 1 では、生徒に対する教師による自律支援的指導態度を抽出することを目的とした。

【方法】

Table 1 担任教師による自律支援的指導態度の抽出

上位概念	中位概念	抽出された態度
担任教師による自律支援的指導態度	有能感育成機能	1 生徒がそれまでできなかったことができたとき、すかさず声をかける
		2 クラスの中で生徒にできそうなことは任せる
		3 クラスの状態に応じて決めた目標をクラスの成長に応じて新しくする
		4 生徒をなるべく子どもあつかいしない
		5 生徒のことを頼りにする
		6 他のクラスとはちがう独自性を出す
		7 問題が起きたときどうしたらいいか生徒たちに考えさせる
		8 生徒の様子を見ながらクラスのルールを見直す
		9 生徒に人間関係のスキルを身につけさせる
		10 何か問題が起きたときクラスや生徒の成長のために活用する
		11 次に何をしたらいいか、生徒が自分で気づくまで待つ
		12 クラスの中で起きたことはクラスのみんなで話し合わせる
		13 生徒が自分たちの力でやり遂げられるよう、かげから支える
	関係性形成機能	14 生徒と教師、生徒同士の人間関係を良くしようとする
		15 生徒と一緒に作業する
		16 生徒が話したいことを聞く
		17 生徒にたくさん話しかける
		18 生徒だけではどうすることもできないときは助ける
	19 生徒に対し、感情だけで怒ることはしない	
	社会性育成機能	20 年度当初、生徒とクラスのルールをきちんとつくる
		21 生徒にいけないことは注意する
		22 年度当初、日直の仕事について話す
		23 年度当初、生徒に掃除のやり方を話す
	価値観育成機能	24 クラスのいいところをクラス全体に話す
		25 生徒になぜクラスでつくったルールが必要なのかその理由を話す
		26 クラスの中で嬉しいことがあったとき気持ちを伝える
		27 どんな人になってほしいか生徒に話す
		28 何を身につけてほしいか生徒に話す
		29 これだけはしてほしいということを生徒に話す
		30 生徒の将来、社会に出たとき困らないように教育する
		31 自分(教師)の価値観を生徒に伝える
		32 大変なことはみんなで協力してやるよう生徒に言う
		33 めんどくさいことでもみんなで楽しみながらやるよう生徒に言う
		34 年度当初、みんなの成長を期待していることを強調して生徒に話す
		35 年度当初、これだけは守ってほしいということを強調して生徒に話す

調査協力者 東京都、栃木県、高知県の担任歴6年以上の公立中学校担任教師12名(男性5名、女性7名)。

調査時期 2010年5月～10月。

手続き 「あなたは学級で生徒たちの自律を促すために、いっどのようなはたらきかけを行っていますか？」という質問を設定し、半構造化面接を行った。時間は一人15分程度であった。

分析の方法 KJ法を活用しながら類似している回答を分類した。回答のまとめ、分類は、調査者と同僚の教師3名、心理学専門の大学教員1名、心理学専攻の大学院生1名の協力を得た。

【結果】

KJ法を用い分類した結果、「クラスの中で生徒にできそうなことは任せる」「次に何をしたらいいか、生徒が自分で気づくまで待つ」といった有能感育成機能、「生徒が話したいことを聞く」「生徒にたくさん話しかける」といった関係性形成機能、「年度当初、生徒とクラスのルールをきちんとつくる」「生徒にいけないことは注意する」といった社会性育成機能、「どんな人になってほしいか生徒に話す」「これだけはしてほしくないということを生徒に話す」といった価値観育成機能の4つの中位概念が得られた (Table 1)。

【考察】

有能感育成機能は、弓削・松田(2003)の「児童の欲求や意見を理解して助言し励ます指導」や「児童が課題解決に動機づけられる状況を教師が生成する行動」に、関係性形成機能は、三隅ら(1977)の教師のリーダーシップ行動測定尺度における「教師の児童に対する配慮」因子、社会性育成機能は「生活・学習における訓練・しつけ」因子に、それぞれ対応していると思われる。また、価値観育成機能は、本研究で新たに抽出された概念である。これは、三隅ら(1977)、弓削・松田(2003)が小学生を対象としているのに対し、本研究では中学生を対象としていることにより、抽出された概念と考えられる。

以上のように、本研究で得られた4つの中位概念は、教師による自律支援的指導態度を反映するものと考え

られる。研究2では研究1で抽出された中学生への教師による自律支援的指導態度に関する項目をもとに、教師による自律支援的指導態度尺度を作成する。

II. 研究2

【目的】

研究2では、研究1で抽出された教師による自律支援的指導態度に関する項目をもとに、教師による自律支援的指導態度尺度を作成し、信頼性・妥当性の検討することを目的とする。

【方法】

調査協力者 東京都、栃木県、三重県、高知県、山形県、公立中学校40学級の生徒1068名(男子563名、女子505名)であった。

調査時期 2011年1月～2月。

手続き 調査は、中学校の学級活動中に集団法で各学級の担任教師によって実施された。担任教師には、倫理的説明の後、「回収後すぐに回答用紙を封筒に入れ、目の前で厳封する」ことを生徒に説明するよう依頼し、回答内容を担任教師が見ることはないを実施前に生徒に保証し、不安を与えないよう配慮した。回答に要した時間は約15分であった。さらに、調査協力者に対しては、約1ヶ月の間隔をあけて、分析を経た教師による自律支援的指導態度尺度について再検査が実施された。

質問紙の構成

①教師による自律支援的指導態度尺度

中学生に対する教師による自律支援的指導態度を尋ねる項目として、研究1で抽出された全35項目について、回答は、1(まったく当てはまらない)から4(とてもよくあてはまる)の4件法である。

②中学校の学級集団効力感尺度

学級づくりや学級集団の力量を形成する際の集団効力感について尋ねる項目として、淵上・今井・西山・鎌田(2006)の中学校の集団効力感、全13項目について、回答は、1(そうでない)から5(そうである)の5件法である。

分析の方法 教師による自律支援的指導態度尺度の

もとなる 35 項目の回答を探索的因子分析し、解釈可能な因子構造を抽出した後、探索的因子分析の結果をもとに確認的因子分析を行うためのモデルを作成して、モデルのデータに対する適合度を検討する。モデルの妥当性が確かめられた後、因子の解釈を行う。分析では、下位尺度ごとに全項目数の平均評定値を算出し尺度得点とする。また、この調査を実施した 40 学級に対し 1 回目の調査を行ってから約 1 ヶ月が経過した後、再検査を実施し、尺度の安定性を確かめる。

【結果】

1. 教師による自律支援的指導態度尺度における因子構造の検討

回答があった調査票でも、すべてに同じ番号を選んでいるものなどは除外した結果、調査票の有効回答数は、1043 部（有効回答率 97.7%）であった。全 35 項目の記述統計量（平均値、標準偏差）を Table 2 に示す。項目分析として、教師による自律支援的指導態度 35 項目の、天井効果・フロア効果を検討したところ 5 項目（「P6 私のクラスは、他のクラスにはない自分のクラスらしさがある」「P21 先生は私たちにいけないことは注意する」「P24 先生はクラスのいいところをクラス全体に話す」「P26 クラスでいいことがあると、先生は嬉しそうにしている」「P30 将来、社会に出たときに困らないように、先生はいろいろと教えてくれる」）について天井効果がみられたので、この項目を以後の分析から除外した。残りの 30 項目に対し因子構造について調べるために、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析が実施された。

研究 1 ですでに述べたように、中位概念については 4 つのカテゴリーと考えていたが、社会性育成機能の 4 項目のうち「P21 先生は私たちにいけないことは注意する」は天井効果により除外され、残る 3 項目は、初回の因子分析により、1 項目（「P20 年度当初、生徒とクラスのルールをきちんとつくる」）と 2 項目（「P22 年度当初、日直の仕事について話す」「P23 年度当初、生徒に掃除のやり方を話す」）に分かれた。結果として、社会性育成機能については 2 項目となり下位尺度として成立しなかった。さらに、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を

Table 2 教師による自律支援的指導態度
35 項目の記述統計量

	平均値	標準偏差
P1	2.68	.77
P2	2.74	.80
P3	2.48	.90
P4	2.95	.87
P5	2.59	.82
P6	3.31	.84
P7	3.01	.76
P8	2.84	.84
P9	2.71	.88
P10	2.73	.92
P11	2.85	.75
P12	2.82	.87
P13	2.84	.77
P14	2.79	.82
P15	2.87	.82
P16	3.14	.85
P17	3.06	.85
P18	3.09	.79
P19	3.01	.87
P20	3.10	.84
P21	3.56	.66
P22	2.98	.93
P23	2.77	.96
P24	3.18	.85
P25	2.73	.89
P26	3.48	.75
P27	3.05	.83
P28	3.09	.83
P29	3.14	.86
P30	3.18	.84
P31	3.10	.81
P32	2.98	.81
P33	2.66	.89
P34	2.91	.87
P35	3.13	.86

評定は、4 段階評定(N=1043)

行った結果、3因子解の回転前の累積寄与率は、66.40%であり、固有値の減衰状況や解釈可能性の高さから3因子解と判断することが妥当と考えられた。また、この尺度を、教師が現場で使用の際、負担感を軽減するために、因子負荷量の高い項目が抽出された (Table 3)。

第1因子は、「P28 先生は私たちに何を身につけてほしいか話す」「P27 先生は私たちにどんな人になってほしいか話す」など、教師の価値観を伝えることで生徒の価値観を育成しようとする項目で、「価値観育成機能」と命名された。第2因子は、「P18 私たちだけではどうすることもできないとき、先生は助けてくれる」「P16 先生は私の話を聞いてくれる」といった項目に高い因子負荷量をもつもので、教師と生徒の関係性に関する項目で「関係性形成機能」と命名された。第3因子は、「P2 学級の中で私にできそうなことは、先生はまかせてくれる」「P1 できなかったことができたとき、先生はすかさず声をかけてくれる」など、生徒の成長を促進する声かけや対応に関する項目で、「有

能感育成機能」と命名された。

さらに、尺度の信頼性について調べるために、抽出された3因子について、それぞれCronbachの α 係数を算出した結果、いずれの因子においても $\alpha=.75\sim.84$ (価値観育成機能： $\alpha=.84$ 、関係性形成機能： $\alpha=.81$ 、有能感育成機能： $\alpha=.75$)と、本尺度の信頼性が確認された。また、探索的因子分析により得られた9項目を対象とした因子モデルを構成し、教師による自律支援的指導態度尺度について、各下位尺度を潜在変数、各項目を観測変数として確認的因子分析を行った。分析の結果、3因子モデルの適合度指標は、GFI=.980、AGFI=.963、RMSEA=.053となった。得られたRMSEAの値が.05の基準値をやや上回ってはいるが、GFIとAGFIはともに基準(.90以上)をクリアしており、満足な適合度が示されたといえよう。また、構成概念から各観測変数への影響指標は.68～.88であり、構成概念と観測変数は適切に対応していると判断された (Figure 1)。以上のように、探索的因子分析と確認的因子分析の結果、教師による自律支援的指導態度は、

Table 3 教師による自律支援的指導態度の因子パターン行列(最尤法プロマックス回転後)と項目・平均・標準偏差

項 目	因子負荷量			平均	標準偏差
	I	II	III		
I 価値観育成機能					
P28	.91	-.03	.00	3.09	(.83)
P27	.84	-.03	.04	3.05	(.83)
P29	.55	.25	-.05	3.14	(.86)
II 関係性形成機能					
P16	-.04	.78	.06	3.14	(.85)
P18	.10	.72	-.01	3.09	(.79)
P17	.04	.66	.07	3.06	(.85)
III 有能感育成機能					
P2	.02	-.09	.90	2.74	(.80)
P5	-.06	.17	.58	2.59	(.82)
P1	.07	.16	.47	2.68	(.77)
因子間相関		第II因子	.67		
		第III因子	.52	.68	

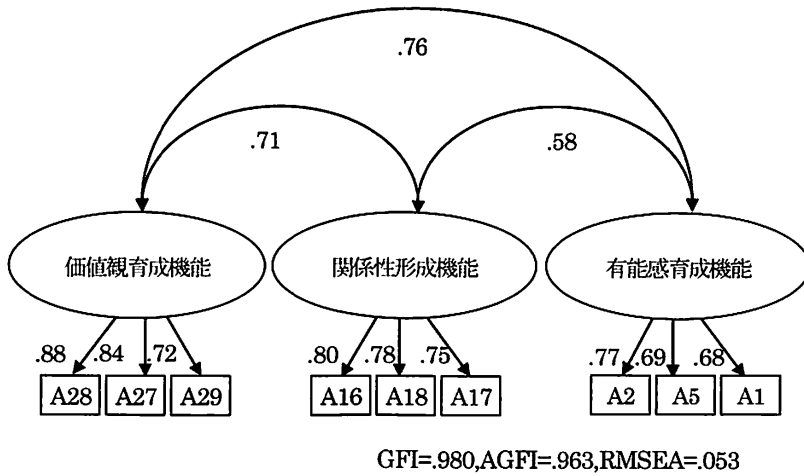


Figure 1 自律支援的指導態度尺度の確認的因子分析結果

価値観育成機能、関係性形成機能、有能感育成機能の3因子からなる本研究のモデルが支持された。

2. 教師による自律支援的指導態度尺度の信頼性と妥当性の検討

教師による自律支援的指導態度尺度において、抽出された3因子それぞれのCronbachの α 係数は、いずれの因子においても $\alpha=.75\sim.84$ （価値観育成機能： $\alpha=.84$ 、関係性形成機能： $\alpha=.81$ 、有能感育成機能： $\alpha=.75$ ）と、本尺度の信頼性が確認された。また、1回目の調査を行ってから約1ヶ月が経過した後の再検査の結果、1回目と2回目の各因子における相関は、価値観育成機能で $r=.78$ 、関係性形成機能では $r=.65$ 、有能感育成機能では $r=.65$ といずれも中程度から強い相関が認められ、本尺度の安定性はほぼ確認された。

次に、本尺度の3因子を下位尺度とし、その得点と

学級集団効力感との関連を調べることによって、本尺度の併存的妥当性を検討した。具体的には、本尺度の各下位尺度と中学校の学級集団効力感尺度の各下位尺度との間のPearsonの相関係数を算出した（Table 4）。その結果、教師による自律支援的指導態度尺度のすべての組み合わせで有意な中程度の正の相関がみられた（ $r=.35\sim.47$ ）。

【考察】

教師による自律支援的指導態度尺度の下位尺度として、価値観育成機能、関係性形成機能、有能感育成機能の3つが明らかになった。これらの下位尺度は、文部科学省（2008）が指摘する、生徒が自分の将来を考えるための思考力の発達を促したり、適切に対処するための解決策を見いだしていけるよう、教師が指導・

Table 4 教師による自律支援的指導態度下位尺度と中学校の学級集団効力感下位尺度との相関係数

	有能感育成機能	関係性形成機能	価値観育成機能
学級活動全般に関わる学級集団効力感	.45**	.47**	.41**
学校行事に関わる学級集団効力感	.36**	.41**	.35**

** $p<.01$.

援助するために必要な指導態度と考えられる。

自律性の動機づけの1つに、行動の価値や重要性を認めて活動に従事する同一化的調整がある (Deci & Ryan, 2000) が、本研究で抽出された「価値観育成機能」の項目内容は、これらを支持するものと考えられる。教師は半構造化面接の中で、生徒に対し、何を身につけてほしいか、どんな人になってほしいか、これだけはしてほしくないなど、一般的な価値観だけでなく、自分の価値観にふれながら話している。その中で、教師は単に価値観を伝えるのではなく、なぜそう思ったか、なぜそう考えたか、その理由も伝えていることが明らかになった。これは、行動の価値や重要性を生徒に伝えることで、活動に従事する同一化的調整が行われ自律性の動機づけとなると考えられる。

また、遠矢 (2002) は、学級では、生活・学習面に対する指導強化よりも、むしろ生徒の学級や教師からの受容感を増すはたらきかけが必要であることを明らかにしている。さらに、長峰・澤 (2009) は、教師の主體的な援助として、生徒への共感的・肯定的態度を抽出している。すなわち、本研究で抽出された「関係性形成機能」の項目内容は、これらを支持するものと考えられる。生徒は、教師に自分の話を聞いてもらえることや、話しかけてもらえることで、教師からの受容感が増し、どうすることもできないときは助けってもらえるという安心感により、新たなことへ取り組む勇氣を得ていると考えられる。

さらに、従来の知見でも、自律性形成を支える条件として、生徒の自己成長を促したり、何事にも挑戦できるよう支援することが示唆されている (中村, 2004)。本研究で抽出された「有能感育成機能」の項目内容は、これを支持するものと考えられる。生徒は教師から、自分にできそうなことをまかされたり、たよりにされることで何事にも挑戦しやすくなる。また、生徒は自分ができるようになったとき、教師からすかさず声をかけてもらうことで、少しずつ自信がもてるようになると考えられる。

また、中学校の学級集団効力感尺度の各下位尺度と、教師による自律支援的指導態度尺度のすべての組み合わせで有意な中程度の正の相関がみられた。このことから、本研究で作成された教師による自律支援的指導態度尺度は一定の併存的妥当性を備えていると判断さ

れた。教師は、学級集団で取り組む学校行事や日々の活動を、生徒の自律を促すという視点をもって活用することが重要と考えられる。

以上のように本尺度は、従来の研究で示されている学級集団を作業集団として捉えその集団としての作業効率を高めるための教師のリーダーシップ行動 (三隅ら, 1977) ではなく、学級集団の中で生徒が自律していくための支援的指導態度として作成された。また、本尺度は、生徒がどのように認知しているかという視点で教師による自律支援的指導態度を把握している。つまり、教師が生徒に対して自律支援的指導態度によるはたらきかけをしているか否かではなく、生徒が教師の指導態度をどのように認知しているかを知ることができる。教師が自律支援的にはたらきかけていたつもりでも、生徒がそのように認知していない場合、関係性が崩れ学級崩壊へと発展することが考えられる。教師は自分のどのような自律支援的指導態度が生徒に認知されやすい、あるいは認知されにくいのかを知ること、教師自身の対応への工夫が期待される。しかしながら、この尺度の活用については、教育実践を行っての実証的研究が必要である。また、教師が自身の自律支援的指導態度と生徒の認知のズレを知ることができたとしても、柔軟に自身の対応を変えられるかどうかについては、今後の課題となろう。

【引用文献】

- Deci, E.L. & Ryan, R. M. 2000 The 'what' & 'why' of goal pursuits: Human needs & the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 27-268 .
- 淵上克義・今井奈緒・西山久子・鎌田雅史 2006 集団効力感に関する理論的・実証的研究—文献展望、学級集団効力感、教師集団効力感作成の試み 岡山大学教育学部研究集録, 131, 141-153.
- 藤田 勉・森口哲史・徳田清信・溝田さと子・山下健浩・浜田幸史 2008 運動参加意図を予測する中学校体育における動機づけモデルの検討 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 18, 21-31.
- 藤田 勉・佐藤善人 2009 小学生と中学生の体育授業における動機づけの比較検討 鹿児島大学教育学部研究紀要, 人文・社会科学編, 61, 43-59.

- Hagger, M.S. Chatzisarantis, N. L. Hein, V. Pihu, M. Soos, L. & Karsai, I. 2007 The perceived autonomy support scale for exercise settings (passes) : Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- 林 泰成 2005 道德教育における他律から自律への発達図式についての哲学的検討 上越教育大学研究紀要, 25, 271-284.
- 鹿嶋真弓・田中輝美・小玉正博 2011 教師の「指導行動」研究の動向と課題 筑波大学学校教育論集, 33, 29-40.
- Lim, B. S. C. & Wang, C. K. J. 2009 Perceived autonomy support, behavioral regulation in physical education and physical activity. *Psychology of Sports Sciences*, 21, 765-980.
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. 2003 The coach-athlete relationship: A motivational model, *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 文部科学省 2008 中学校学習指導要領解説 特別活動編
- 長峰伸治・澤祐紀恵 2009 小学校の担任教師の指導行動・態度と児童の学校適応感の関連について 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 1, 53-67.
- 中村公義 2004 子どもの自尊感情の変容と教師との関係性: 学級経営における課題 新潟大学大学院現代社会研究科, 29, 37-54.
- 岡田 涼 2008 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, 56, 14-22.
- 遠矢幸子 2002 好きだった学級といやだった学級の相違: 学級雰囲気と教師の指導態度の認知より 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 154.
- Vallerand, R.J. 1997 Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- 弓削洋子・松田弘美 2003 児童の自律性を促進する教師の行動: 分析カテゴリー作成の試み 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 18, 113-118.

(2012年12月20日 受稿, 2013年2月12日 受理)

Development, reliability, and validity of a Teachers' Instruction Attitude Scale to support junior-high-school students' self-reliance

Mayumi Kashima (Kochi University),

Terumi Tanaka (Education Bureau of the Laboratory Schools, University of Tsukuba)

The present study reports the development and confirmation on a Teachers' Instruction Attitude Scale to support junior-high-school students' self-reliance. The scale measures how much students recognize teachers' attitude of instruction based on their subjective views. The subjects were 1068 students (563 boys and 505 girls) of all grades at public junior-high schools in Japan. Exploratory factor analysis (maximum likelihood procedure, promax rotation) and confirmatory factor analysis supported the development of teachers' attitude of instruction to support junior-high-school students' self-reliance. The scale consists of 9 items categorized into 3 factors that measure the fostering of senses of values, trust, and superiority. This scale could help teachers to determine what attitudes regarding self-reliance are easy or difficult to transmit to students and serve as a device to which teachers themselves correspond.

Key words: junior high school students, self-reliance, attitude of instruction, sense of values, a sense of trust, sense of superiority