

## 自律的学習に影響する家庭要因の検討： 愛着に焦点づけて

Family factors related to autonomous learning: analysis on attachment to parents

丹羽 智美

Tomomi NIWA

小学校から大学までの学習姿勢において自律性が求められており、そのためには自己決定することが重要であるといわれている。しかし、比較的自己決定の機会が保障されている大学においても、自律的学習が行われている程度には個人差がある。そこで、自律的学習に影響を与えている要因について、本研究では授業場面に着目し、親への愛着に焦点を当てて検討することを目的とする。自律的学習に関する要因として自己効力感と自律性欲求が考えられていることから、親への愛着と自己効力感、自律性欲求、自律的学習の関連について性差も含めて検討した。その結果、愛着回避の高い人は、他者の意見やサポートを排除した自己決定を求める傾向があり、友人と授業を受講することを避け、不明点が出ても誰かに頼らず放置する傾向がみられた。愛着不安の高い人は自己決定を求めず、また、自己効力感が低く、積極的な授業態度を取ることができなかった。そして、親への愛着と自己効力感、自律性欲求、自律的学習の関連には性差がみられ、それらには外的要因からの影響の受けやすさが関連している可能性が示唆された。

キーワード；愛着 自己決定 自律的学習 自己効力感 自律性欲求

### 問題と目的

平成8年の中央教育審議会答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』において、今後の教育の基本的な方向性が示されている。“子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力である”とされており、受け身ではなく、学びへ自律的に取り組む力を育成することが強調されている。これは大学教育においても重視されており、平成24年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』においてその方針が示されている。このように、初等教育から高等教育に至るまで、学びへ自律的に取り組む力を育成することが目指されている。

学びへ自律的に取り組む力と関連の強い概念が、自己決定理論 (self-determination theory; Deci & Ryan, 1985, 2002) である。有能さ、自律性、関係性の3つの基本的欲求が仮定されており、これらの欲求が充足されると、自己決定度の高い行動が動機づけられることになるとした。

特に自らが自らの行動を決定したい、行動を起こしたいといった欲求である自律性欲求を重視しており（長沼, 2004）、それらの欲求を充足し、自己決定感を持つことによって主体的な課題への従事を持続して行うことができるとしている。これは、自己決定によって自らの興味や価値に合った目標に従事しているという自己調和が生まれるため、主体的なかかわりが促されるからだと考えられている。以上のことから、自律的に学習するためには、自律性欲求を持ち、それが充足されることが重要な要素だと言える。

では、自律性欲求はどう育まれるのであろうか。自律性欲求を育む重要な環境として、親子関係が考えられる。愛着対象<sup>1</sup>との永続的な情緒的絆を理論化した愛着理論（attachment theory; Bowlby, 1969, 1973, 1980）では、子どもが親に対して近接可能性と情緒的応答性を確信できる環境であれば安定した愛着が作られ、子どもの自律性欲求は妨げられないとしている。近接可能性とは、子どもが不安や恐怖などを喚起する状況に直面したとき、すぐに助けを求められるような場所に親がいてくれるという確信である。情緒的応答性とは、子どもからの助けを求めるシグナルに親が敏感に気づき、安心できるようなケアを親が提供してくれるという確信である。

このような親の有用性に関する確信は、生まれてから継続して行われる親子の相互作用により形成される。そして、親の有用性に関する確信の形成と同時に、自分は親から保護され、愛されるだけの価値があるという自己の有用性に対する確信も作られる。これらの確信を用いて、親子間で起こる種々の出来事を解釈し、心的にシミュレートして未来を予測し、自らの行動を決定していくようになる。このような機能を内的作業モデル（Internal Working Models）という。

愛着が安定した状態であると、例え不安を喚起するような状況に直面したとしても、親が安心させてくれることが予測できるため、自律性欲求を満たす探索行動を安心して充足させることができる。しかし、愛着が不安定な状態の人は自他の有用性の確信が低いため、他者の支援が期待できなと感じやすい。不安や恐怖が喚起させられた場合、自力で不安や恐怖を低減し、安心した状態まで戻すことができない可能性を予測すると、自らの不安や恐怖が喚起されないように行動することが優先され、指示を待ったり、探究心が縮小されたりと、自律性欲求はみられにくくなると考えられる。Grolnick & Ryan（1989）でも、自律性欲求の低さは子どもが自律性を支援されなかった親子関係からの影響であると指摘され、実証されている。

このような内的作業モデルの行動システムは幼少期だけ機能するのではなく、生涯影響を受けると言われている。例えばBal & Baruss（2011）は大学生の親への愛着と学習動機の関連について検討した結果、親への愛着が不安定であると失敗への恐怖が喚起されやすくなるため、失敗の可能性のある学習内容の習熟よりもパフォーマンス目標に基づいた動機づけが高くなるという結果を得ている。またDuchesne & Larose（2007）も、青年期初期において親への愛着が安定的であると教師をサポーターであると知覚しやすくなり、学習動機づけが向上することを示している。

先述したように、自律的学習をするには自律性欲求が満たされることが重要である。大学で

---

1 愛着対象は養育者（親）が該当することが多い。

はある程度の授業選択が学生に任されているなど、自己決定できる一定の学習環境が保障されている。しかし、自己決定の機会だけでなく、学習内容の理解等に対してある程度の見通しが見つからないと、自信をもって自己決定するのは難しいだろう。伊藤（2003）は内発的動機づけへの影響プロセスを検討する中で、有能感をもって自己決定することが内発的動機づけには必要であり、そのためには自己効力感をもつことが重要であると指摘している。

加えて、伊藤（2003）は親への愛着が自己効力感の発達に重要な意味を持っていると述べている。それは青年であっても変わらない（Gore & Rogers, 2010）。つまり、安定的な愛着を持っている人は自らが価値を認めていることを親も認めていると感じられることから、安心して目標に向かって自律的学習に取り組むことができ、自己効力感を得やすいことを示している。

以上より、自律的に学習するためには、自律性欲求を満たす自己決定の機会を保障する環境が必要であり、個人特性として、自己効力感と自律性欲求をもてることが重要であるといえる。そして、自己効力感と自律性欲求に影響を与える要因として親への愛着があると考えられる。そこで、親への愛着が自律性欲求、自己効力感にどのように影響を与えているのか、また、自己決定できる場において自律的学習の仕方にもどのように影響しているのかについて検討することを本研究の目的とする。

本研究では、自己決定できる場を大学での授業場面とする。大学では学生各自が時間割の作成を求められる。必修の授業はあるが、自らで選択、決定できる機会が比較的多くあるといえる。そのため、大学での授業場面は自律性欲求を満たせると考え、検討を行う。

自律的学習については、授業選択理由と授業態度を取り上げる。自律的学習は学習者が自らの学習プロセスに関与するという意味で自己制御学習（self-regulated learning）と重なる概念である。自己制御学習は“自らの学習プロセスへメタ認知、動機づけ、行動、文脈の面における積極的な参加（上淵, 2004; p.109）”と定義されており、自らの学習状況をモニタリングし、自らの動機づけや学習行動を学習目標に向かって積極的に修正していくことであるとされている。そこで、自律的学習については授業に対して積極的に関与しているか否かを測定することで、自己制御されているかをみることにする。

そして本研究では、親への愛着と自律性欲求、自己効力感、自律的学習との関連の仕方の性差についても検討していくこととする。男性より女性の方が対人志向性が強く（e.g. 斎藤・中村, 1987）、自らの興味関心よりも友達と授業を一緒に受けることを重視する授業選択傾向や、親への愛着など、関係性がかかわる部分において性差がみられることが考えられるためである。性別でどのような関連のしかたの特徴があるのかをみていくことにする。

## 方 法

**調査協力者** 大学生304名（男性194名、女性108名、不明2名）であった。平均年齢は18.60歳（*SD* 0.93）であり、男性は18.28歳（*SD* 0.77）、女性は19.18歳（*SD* 0.93）であった。学年別割合は、1年生（61.3%）、2年生（21.0%）、3年生（8.9%）、4年生（2.6%）であった。

**調査方法と内容** 以下の内容で構成された質問紙に対して、受講者の変動が安定した4月中旬に授業内で回答を求めた。

**親への愛着** 丹羽（2005）の“愛着回避”9項目、“愛着不安”8項目からなる親への愛着尺度に対して、5段階評定による回答を求めた。

**自律性欲求** 安藤（2006）の“自己決定”8項目、“独立”7項目からなる自律性欲求尺度に対して、5段階評定による回答を求めた。

**自己効力感** 三好（2003）による人格特性的自己効力感尺度7項目に対して5段階評定による回答を求めた。

**授業選択理由** 複数の選択科目からどのような理由で受講する授業を選ぶかについて、芳野・青柳（2000）を参考に8項目を作成し、5段階評定で回答を求めた。

**積極的授業態度** 授業場面において、“授業に熱心にかかわる行動”“不明点やプリント・ノートの欠損に対する補てん行動”について11項目を作成し、5段階評定で回答を求めた。

## 結果

### 親への愛着尺度の基礎統計量

$\alpha$ 係数を算出したところ、親への愛着の“愛着回避”が $\alpha = .88$ 、“愛着不安”が $\alpha = .81$ であり、十分な内的整合性が確認された。

大学生になると親元を離れて1人暮らしをする学生がいるため、自宅からの通学か下宿先からの通学かによって親への愛着が異ならないかをMANOVAを行って確認した。その結果をTable 1に示す。自宅・下宿による親への愛着の有意差はみられなかった（Wilks' Lambda = .99,  $F(2, 282) = 0.20, n.s., \eta^2 = .01$ ）ことから、親との物理的距離の近さによって親への愛着に差はないことが明らかとなった。そのため、以降の分析において自宅、下宿別には行わない。

Table 1 親への愛着の自宅・下宿別平均値

		自宅		下宿		$F(1,283)$	$\eta^2$
		平均値	$SD$	平均値	$SD$		
親への愛着	愛着回避	2.95	0.60	2.98	0.61	0.09	.00
	愛着不安	1.68	0.61	1.64	0.61	2.45	.00

次に、性差を検討するためMANOVAを行った。その結果をTable 6に示す。親への愛着において性差がみられ（Wilks' Lambda = .83,  $F(2, 289) = 30.57, p < .001, \eta^2 = .17$ ）、Bonferroniの方法によって一対比較をした結果、“愛着回避”において、男性の方が女性よりも有意に高かった。

### 自律性欲求、授業選択理由、積極的授業態度の各尺度の因子分析と基礎統計量

自律性欲求、授業選択理由、積極的授業態度の因子分析を行った。主因子法プロマックス回転を行い、それらの固有値と解釈可能性から、自律性欲求は2因子、授業選択理由は2因子、積極的授業態度は2因子が妥当であると思われた。そして、当該因子の因子負荷量が.40未満の項目は削除し、再度因子分析を行った。自己効力感は1因子性が高いため、主成分分析を行った。その結果がTable 2からTable 5である。

自律性欲求は“独立”7項目、“自己決定”5項目となった。授業選択理由では該当因子の項目内容から、“友人との受講優先”4項目、“興味関心優先”3項目とした。積極的授業態度でも該当因子の項目内容から、“万全性”4項目、“不明点の放置”4項目とした。自己効力感は

Table 2 自律性欲求の因子分析結果（プロマックス回転）

「独立」 $\alpha = .75$	F1	F2	
自分の考えや行動が他人と違っていても気にならない	.70	.03	
他の人と意見が対立したときには、自分の意見を通そうとする	.51	.09	
自分でいいと思うのなら、他の人の意見は気にしない	.50	.02	
他の人に対して、自分の意見をいつもはっきり言う	.49	.18	
他人の意見や流行を取り入れることが多い*	-.53	.12	
一人で決められないときには、誰かの意見が聞きたくなる*	-.54	.25	
他の人の言うことに従うことが多い*	-.56	-.12	
「自己決定」 $\alpha = .68$			
自分が興味を持ったことは、一生懸命やることができる	-.24	.68	
自分で決めたことをやる方が、やる気がでる	.02	.55	
自分のことは自分で決めたいと思う	.14	.51	
自分で決めたことには、責任を持つようと思っている	-.01	.50	
自分でいろいろ考えて行動する方が好きだ	.37	.42	
	因子間相関	F1	F2
	F1	1.00	.38
	F2	.38	1.00

注) \*は逆転項目を指す

Table 3 自己効力感の主成分分析結果

	F1
どんな状況に直面しても、私ならうまくそれに対処することができるような感じがする	.75
熱心に取り組めば、私にできないことはないように思う	.73
私が頑張りさえすれば、どんな困難なことでもある程度のことはできるような気がする	.72
非常に困難な状況の中でも、私ならそこから抜け出すことができると思う	.68
大して努力しなくても、私はたいていのことならできるような気がする	.57
やりたいと思って、私にはできないことばかりだと感じる*	-.60
私にとって、最終的にはできないことが多いと思う*	-.61
寄与	3.13
寄与率(%)	44.75

注) \*は逆転項目を指す

全項目を採用した。各下位尺度の平均値とSDをTable 6に示す。

Table 4 授業選択理由の因子分析結果（プロマックス回転）

「友人との受講優先」 $\alpha = .80$	F1	F2	
友人に合わせて選択する授業を決めている	.91	.11	
時間割を決めるとき、友人と相談することが多い	.83	.11	
友人が受講しないなら、興味のある授業でも受講をあきらめる	.55	-.25	
友人に誘われたら、興味のない授業でも受講する	.53	-.07	
「興味関心優先」 $\alpha = .64$	F1	F2	
自分の興味関心を最も優先して授業を選択している	.00	.65	
単位が足りそうでも、面白そうな授業なら受講してみる	.11	.56	
興味のある授業なら、たとえ友人が選択しなくても受講する	-.34	.55	
	因子間相関	F1	F2
	F1	1.00	-.38
	F2	-.38	1.00

Table 5 積極的授業態度の因子分析結果（プロマックス回転）

「万全性」 $\alpha = .81$	F1	F2	
ノートに書きもらしが無いよう、授業はできるだけ休まないようにしている	.79	.01	
後で誰かに確認しなくていいように、常に先生の話聞き逃さないようにしている	.73	.04	
後で困らないよう、きっちりノートを取る方だ	.66	-.14	
後で誰かに頼らなくてもいいように、資料はなくさないよう管理している	.61	-.02	
「不明点の放置」 $\alpha = .79$	F1	F2	
授業中に聞き逃したことがあっても、そのまましておくことが多い	.10	.81	
授業を休んだ時のノートや資料は、ないまま放置することが多い	-.03	.71	
授業で分からない部分は先生や友人に聞くようにしている*	.36	-.40	
授業中に聞き逃したことは、必ず誰かに確認する*	.17	-.60	
	因子間相関	F1	F2
	F1	1.00	-.56
	F2	-.56	1.00

注) \*は逆転項目を指す

$\alpha$ 係数を算出したところ、自律性欲求では“独立”が $\alpha = .75$ 、“自己決定”が $\alpha = .68$ であった。自己効力感の $\alpha$ 係数は $\alpha = .85$ であった。授業選択理由は“友人との受講優先”が $\alpha = .80$ 、“興味関心優先”が $\alpha = .64$ であった。積極的授業態度では“万全性”が $\alpha = .81$ 、“不明点の放置”が $\alpha = .79$ であった。以上より、各尺度において一定の内的整合性が確認された。

次に、各尺度の性差を検討するためMANOVAを行った。その結果をTable 6に示す。性差がみられたのは、積極的授業態度（Wilks' Lambda = .97,  $F(2, 295) = 4.97, p < .01, \eta^2 = .02$ ）であった。Bonferroniの方法によって対比較をした結果、“不明点の放置”において、男性の方が女性よりも有意に高かった。

Table 6 親への愛着、自律性欲求、自己効力感、授業選択理由、授業態度の平均値とSD

		全体		女性		男性		F(1,290)	$\eta^2$
		平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD		
親への愛着	愛着回避	2.96	0.59	2.62	0.55	3.14	0.54	61.23***	.17
	愛着不安	1.68	0.61	1.59	0.58	1.72	0.62	2.60	.01
F(1,293)									
自律性欲求	独立	2.73	0.61	2.67	0.65	2.77	0.58	2.37	.01
	自己決定	3.93	0.57	3.97	0.56	3.91	0.58	0.38	.00
F(1,296)									
自己効力感		2.84	0.74	2.85	0.67	2.83	0.79	0.57	.00
F(1,298)									
授業選択理由	友人との受講優先	2.78	0.84	2.71	0.85	2.83	0.84	1.43	.00
	興味関心優先	3.77	0.71	3.87	0.71	3.72	0.71	3.05	.01
F(1,296)									
積極的授業態度	万全性	3.77	0.74	3.77	0.81	3.78	0.70	0.01	.00
	不明点の放置	2.72	0.81	2.56	0.85	2.81	0.78	6.84**	.02

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

注1) 平均値は下位尺度の合計得点を項目数で割って算出したものを用いている。

注2) 欠損値のあるデータを除外して分析しているため、下位尺度によってNが異なる。

親への愛着 (男性 N=188, 女性 N=104)

自律性欲求 (男性 N=189, 女性 N=106)

自己効力感 (男性 N=191, 女性 N=107)

授業選択理由 (男性 N=192, 女性 N=108)

積極的授業態度 (男性 N=191, 女性 N=107)

### 親への愛着と自律性欲求、授業選択理由、積極的授業態度との関連

親への愛着と自律性欲求や自己効力感、受講選択理由、積極的授業態度との関連を見るために、相関係数を算出した (Table 7)。その結果、愛着回避と有意な相関係数がみられたのは、自律性欲求の“独立” ( $r = .21, p < .001$ ) と“自己決定” ( $r = .12, p < .05$ ) だった。つまり、愛着回避が高くなるほど、他者と意見が異なっても自分の意思を通すといった独立性が強くなり、自分のことは自分で決めたいと思う自己決定が強くなることがわかった。また、愛着回避は授業選択理由の“友人との受講優先”と有意な負の相関係数 ( $r = -.13, p < .05$ ) が、積極的授業態度の“不明点の放置”と有意な正の相関係数 ( $r = .26, p < .001$ ) がみられた。このことから、愛着回避が高くなるほど、授業を選択する際に友達と一緒にであることを優先せず、不明点を放置することがわかった。

次に愛着不安との関連を見ていく。愛着不安と有意な相関係数がみられたのは、自律性欲求の“自己決定” ( $r = -.21, p < .001$ ) と“自己効力感” ( $r = -.15, p < .01$ ) であった。愛着不安が高くなるほど、自分のことを自分で決めたいと思わなくなり、また、効力感も得られにくいことがわかった。そして、愛着不安は積極的授業態度の“万全性”と負の相関係数 ( $r = -.14, p < .05$ ) が、“不明点の放置”と有意な正の相関係数 ( $r = .13, p < .05$ ) がみられた。愛着不安が高くなると、積極的に授業に関与しなくなっていた。

Table 7 親への愛着と自律性欲求, 自己効力感, 受講選択理由, 積極的授業態度との間の相関係数

		全 体		女 性		男 性	
		愛着回避	愛着不安	愛着回避	愛着不安	愛着回避	愛着不安
自律性欲求	独立	.21***	-.02	.17	-.07	.20**	-.01
	自己決定	.12*	-.21***	.01	-.14	.24**	-.24**
自己効力感		.04	-.15**	-.04	-.35***	.11	-.06
受講選択理由	友人との受講優先	-.13*	.00	-.13	-.17	-.20**	.08
	興味関心優先	.06	-.09	.12	.20*	.10	-.22**
積極的授業態度	万全性	.01	-.14*	.04	.10	-.02	-.28***
	不明点の放置	.26***	.13*	.13	.02	.28***	.16*

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

#### 親への愛着と自律性欲求、授業選択理由、積極的授業態度との関連の性差

性別で親への愛着と自律性欲求や自己効力感、授業選択理由、積極的授業態度との相関係数を算出し (Table 7)、相関係数の差の検定を行った。その結果、愛着不安と自己効力感 ( $p < .05$ )、友人との受講優先 ( $p < .05$ )、興味関心優先 ( $p < .01$ )、万全性 ( $p < .01$ ) において有意な性差がみられた。女性の方が愛着不安が高くなると自己効力感が低くなり、興味関心が高くなることがわかった。一方、男性の方が愛着不安が高くなると興味関心優先と万全性が低くなることがわかった。

#### 考 察

##### 親への愛着と自律性欲求、自己効力感、授業選択理由、積極的授業態度の関連

親への愛着回避と独立、自己決定に正の相関関係がみられた。愛着回避の高い人は他者からの支援期待が低い (e.g. Kobak & Sceery, 1988)。これは、養育環境において親の有効性に対する確信が得られなかったことから、他者に対しても支援を期待しなくなるためである。そのため、人に頼らず、自分で決めたいというような自律性欲求を示すと考えられる。このような独立性の強い自己決定は大人になる過程において望ましいようにみえるが、そうではないことが示されている。例えば杉村 (2005) は、女子青年のアイデンティティ発達における関係性のあ

りかたについて、女子青年が他者の助言を聞き、自分の考えと比較し統合するといった相互調整を行えることが、柔軟性のある高次の姿であるとしている。そのため、他者の意見を排除し、自分の意見だけに固執する状態は発達の望ましいとはいえないだろう。

そして、愛着回避の高い人は、友人と一緒に受講することをせず、不明点の放置をすることが分かった。愛着回避の高い人は親密な他者関係を回避しがちであることがわかっている (e.g. Bartholomew & Horowitz, 1991)。そのため、友人と一緒に授業を受けようとしなかったのだと思われる。そして、愛着回避の高い人は、他者からの支援は期待できないと認識しているため、他者に頼らない傾向が強い。特に助力が必要な高ストレス場面になるほど、人に頼らなくなる傾向がある (Simpson, Rholes & Nelligan, 1992)。そのため、たとえ友人と一緒に授業を受けていたとしても助力を求めないため、不明点が放置されやすいのだと考えられる。

次に愛着不安の特徴をみていく。愛着不安と自己決定には負の相関関係がみられた。愛着不安の低い人は自尊感情が低く、不安を感じやすい (丹羽, 2005)。自信のなさやネガティブな情動が自己決定したいという欲求を抑制するのだろう。そして、愛着不安と自己効力感との負の関連も自信のなさが影響していると考えられる。Bandura (1977) は自己効力感を形成する要因を示しており、遂行行動の達成が自己効力感を形成する要因の1つであると指摘している。行動を起こすためには自信が必要であり、自信がないと物事に対するかかわり方が消極的になったり、回避したりすることが考えられる。すると、遂行行動の達成経験が少なくなり、自己効力感を持ちにくくなったのだろう。

そして、愛着不安が高いと授業態度として万全性が低くなり、不明点の放置が高くなった結果については、自己効力感の低さが関連している可能性が考えられる。自己効力感が低いと物事をあきらめやすく、無気力になりやすい (Bandura, 1985)。そのため、積極的な授業態度が持てなかったと考えられる。

## 性差の検討

女性は愛着不安が高くなると自己効力感が低くなり、興味関心が高くなった。自己効力感とは負の関連があるにもかかわらず、興味関心を優先して授業を選択する傾向とは正の関連を示したことは興味深い結果である。加藤・大谷 (2014) では、女性においては、親から愛情をもって育てられることと有能感とが関連する結果が示されている。女性の方が男性よりも対人志向性が強いことが知られており、男性よりも女性の方が親子関係から受ける影響が強かったのだと思われる。そして、有能感が高いと自己効力感も高くなることは十分に考えられることから、愛着不安の高い女性は自己効力感が低くなったのだろう。反対に男性は関係性以外の部分から自己効力感を作っていることが伺える。

一方、加藤・大谷 (2014) においては、親から愛情をもって育てられることと知的好奇心の高さにおいて正の関連が示されており、本研究の興味関心優先と愛着不安との関連の結果と異なっていた。この結果に関して、愛着不安の高い女性に興味関心で授業選択させる他の要因が働いていた可能性が考えられる。例えば速水 (1993) は、外発的動機づけが内発的動機づけを増大・減少させるという信念に関する調査から、女性の方が外的なものを素直に受け入れるこ

とが容易であるため、ほめるなどの外発的動機づけが内発的動機づけに変化する可能性が高いことを示している。つまり、自信の低い愛着不安の高い人でも、教師の言葉かけなどによって興味関心による学習行動を起こせる可能性が示唆された。

そして、男性は愛着不安が高くなると興味関心を優先して授業を選択しないようになり、授業における万全性が低くなった。先述したとおり、愛着不安が高い人は自己決定の欲求が低い。友人との受講優先であれば友人の決定に合わせればいいが、自分で判断しなければいけない興味関心優先の選択は、自己決定の欲求が低いと難しいだろう。そして、自分の興味関心で授業を選択していないため、やる気が起きず、授業に自律的に取り組む万全性は低くなることが考えられる。これは速水（1993）が述べるように、女性よりも男性の方が他者の介入など外的な影響を受けにくいからなのかもしれない。そのため、自尊感情の低さや自律性欲求の低さなどがそのまま学習場面に負の影響をもたらす可能性が考えられる。このような外的要因の関与の有無やそれらからの影響の受けやすさの性差に関しては、今後検討することが求められる。

### 今後の課題

本研究において、親への愛着と自律性欲求、自己効力感、自律的学習の間には関連があり、それらの関連のしかたには性差があることも示された。

今後の課題として、自律的学習の測定方法の再検討がある。自己制御学習には動機づけ、メタ認知、行動の3つの制御領域がある（Zimmerman, 2001）。自律的学習を自己制御学習とみるならば、自律的学習はこれら3領域を制御しながら学習活動をすることになる。しかし、本研究で取り上げた授業選択理由や積極的授業態度の内容ではとらえられる部分が狭い。

また、自律的学習を継続することができているかも重要な点である。最初は興味を持っていたが、徐々につまらなくなってやる気が起こらなくなってしまったということでは、動機づけや行動を制御できていないことになる。継続的にみて自律的学習が行われているのかを検討することも必要であろう。

そして、介入要因の検討も必要である。性差の検討で、性別による外的要因に対する影響の受けやすさの差異が示唆されており、外的要因の関与によって青年の学習を好転させられる可能性が示された。愛着が不安定であるなど自律的学習に対して負の要素を持っていたとしても、その影響を緩衝できる要因がどのようなものであるのか、また、それらの要因がどのように影響するのかを検討することが必要であろう。

---

### 引用文献

- 安藤史高 (2006). 自律性欲求と仮想的有能感との関連について 一宮女子短期大学紀要, 45, 121-128.
- Bal, M. & Baruss, I. (2011). Perceived parental attachment and achievement motivation. *Psychological Reports*, 109, 940-948.
- Bandura (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura (1985). 自己効力 (セルフ・エフィカシー) の探究 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊

- (編) 社会的学習理論の新展開 (pp.103-141) 金子書房
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1. *Loss*. London: Hogarth Press.  
(ボウルビー, J. 黒田実郎・大羽 葵・岡田洋子・黒田聖一 (訳) (2003). 母子関係の理論Ⅰ—愛着行動— (新版) 岩崎学術出版社)
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol.2. *Separation: Anxiety and anger*. London: Hogarth Press.  
(ボウルビー, J. 黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子 (訳) (1998). 母子関係の理論Ⅱ—分離不安— (新版) 岩崎学術出版社)
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*. Vol.3. *Sadness and depression*. London: Hogarth Press.  
(ボウルビー, J. 黒田実郎・吉田恒子・横浜恵三子 (訳) (1981). 母子関係の理論Ⅲ—対象喪失— 岩崎学術出版社)
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申) 文部省
- 中央教育審議会 (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 文部科学省
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Duchesne, S.D. & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 1501-1521.
- Gore, J.S. & Rogers, M.J. (2010). Why do I study? The moderating effect of attachment style on academic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 150, 560-578.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- 速水敏彦 (1993). 外発的動機づけと内発的動機づけの間：リンク信条の検討 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 40, 77-88.
- 伊藤慶美 (2003). 親との愛着関係が子どもの内発的動機づけに影響を及ぼすメカニズム 愛知教育大学幼児教育研究, 11, 39-45.
- 加藤孝士・大谷哲朗 (2014). 児童の内発的動機づけと被養育態度の関連：愛情の高さに注目して 四国大学紀要 (A), 42, 73-82.
- Kobak, R.R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 35-146.
- 三好昭子 (2003). 主観的な感覚としての人格特性的自己効力感尺度 (SMSGSE) の開発 発達心理学研究, 14, 172-179.
- 長沼君主 (2004). 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 上淵 寿 (編著) 動機づけ研究の最前線 (pp.30-60) 北大路書房
- 丹羽智美 (2005). 青年期における親への愛着と環境移行期における適応過程 パーソナリティ研究, 13, 156-169.
- 斎藤和志・中村雅彦 (1987). 対人的志向性尺度作成の試み 名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), 34, 97-109.
- Simpson, J.A., Rholes, W.S. & Nelligan, J.S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62,

434-446

- 杉村和美 (2005). 女子青年のアイデンティティ探求：関係性の観点から見た2年間の縦断研究 風間書房
- 上淵 寿 (2004). 自己制御学習 上淵 寿 (編著) 動機づけ研究の最前線 (pp.108-125) 北大路書房
- 芳野郁朗・青柳 肇 (2000). 自己決定傾向が大学生の授業選択に与える影響 日本性格心理学会大会発表論文集, 8, 66-67.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. (2nd ed. pp.1-37). New York: Routledge.