

中学生におけるソーシャルサポートと 学習統制感との関連

中山 勸次郎*

(平成6年10月31日受理)

要 旨

本研究では、精神的健康との関連で注目されてきたソーシャルサポートが、学習意欲という異なる分野においても何らかの影響を持つかどうかを、学習統制感との関連性の分析を通して検討した。対象者としては、この分野における検討が比較的少ない中学生を対象とした。

中学3年生218名を対象として実施された測定尺度にもとづいて、彼らの認知的ソーシャルサポートと学習統制感との関連について分析したところ、両者の間には弱いが実質的な正の相関が見られ、ソーシャルサポートが学業達成場面において影響力を持っていることが確認された。なかでも、教師からのサポート感は、男女ともに有意な相関を示していた。サポート量自体は、友人や両親と比べて決して多くないが、その効果が一貫して認められたことは、学習への動機づけに対する教師の役割の大きさ、特にサポートイヴな関係の重要性を再確認させる結果であった。

KEY WORDS

| | | | |
|----------------|-----------|---------------------|------|
| social support | ソーシャルサポート | perceived control | 統制感 |
| relatedness | 関係性 | correlational study | 相関研究 |

問題と目的

近年、ソーシャルサポート (social support) という概念が、注目を浴びつつある。ソーシャルサポートは、もともと精神衛生上の諸問題への援助資源のひとつとして提唱され、発展してきた概念である。

Cobb (1976) は、ソーシャルサポートを次のように定義した。すなわちソーシャルサポートとは、自分が他の人から「(1)ケアされ、愛されている、(2)尊敬され、価値があるものとみなされている、(3)互いに義務を分け合うネットワークの一員であると、信じさせてくれる“情報”」である (久保, 1987; p. 173による)。つまり、様々な困難やストレス事態に直面した時、自分が周囲の人たちから支えられていると感じ、助けてもらえると思えることが、彼に基本的な安心感を与え、問題への対処を容易にするというのである。しかも、重要なのは実際のサポート行動の有無ではなく、それを受け手がどのように認知し経験するかということである。自分が援助されているという認知、あるいは将来何か問題が起こった時に、援助してもらえるという

* 教育方法講座

期待を持てることが、大きな効果をもたらすと考えるのである。

ソーシャルサポートは特に、心理的ストレスの影響を緩和する要因として、研究者たちの関心を集めてきた。多くの実証的研究が積み上げられ、親密で援助的な人間関係が、ストレスを緩和する効果を持つことが、全般的に確認されている(久保, 1987; 稲葉・浦・南, 1987; 嶋, 1990などのレビューがある)。

他にも、抑うつや不安(千田・箕口・久田, 1989)、学校ぎらい感情(古市, 1993)、孤独感(和田, 1992)などの各種の適応障害との関連や、よりポジティブな心理的健康(嶋, 1991)、自己受容(田中, 1993)、自尊感情や学校適応(宮川・小嶋, 1993)などとの関連を含め、精神的健康の問題全般にわたって分析が進められており、やはりおおむね一貫して正の効果が得られている。またその対象も、当初は成人や大学生を中心としたものであったが、小・中学生にまで適用の範囲が広がられてきている(荒居・杉江・勝倉, 1993; 川原, 1993; 森・堀野, 1992; 戸ヶ崎・嶋田・岡安・坂野・浅井, 1993など)。

こうした中で、ソーシャルサポートと学業成績や学習への動機づけとの関連を分析しようとする研究も生まれてきている。Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russell (1994)は、親元を離れている大学生を対象に、両親からのサポートの認知と彼らの学業成績との関連を分析し、両者の間に正の関連を見出している。しかもその効果は、友人や恋人からのサポート効果とは性質を異にしていた。また森(1993)は、小学生において、家族と友だちからのソーシャルサポートが、様々な学習意欲と一貫して正の相関を持っていることを見出している。

これとは別の文脈で、内発的動機づけ理論の研究者たちも最近、児童の動機づけに対する対人関係の促進的影響について言及し始めている。この立場では、元来他者からの影響力は、ネガティブにとらえられがちであった。つまり、他者からの評価や圧力などの介入に影響されずに、自律的・独立的に課題解決行動を展開する傾向を、内発的動機づけとして重視してきたのである。しかし最近では、児童の自律的行動傾向を促進するという意味での教師や親の関わり方について、積極的な提言を行っており、その中で、親との情緒的結びつきの影響にも着目しているのである。DeciやRyanたち(Connell & Wellborn, 1991; Ryan, 1991など)は、これを関係性(relatedness)と呼び、乳幼児におけるアタッチメントを児童・青年期にまで拡張した概念であるとしている。自律や独立を強要するのではなく、他者との情緒的・個人的な結びつきを維持しながら、サポートイブな雰囲気の中で子どもの自律性を支援していくことが、彼らの学習に対する内発的動機づけを育成していくとしたのである。

実際、青年の両親とのアタッチメント(関係性)の質と、彼らの自立や自己発達との関係を研究したRyan & Lynch (1989)によれば、両親から情緒的に分離した青年は自立・自己一致性が低く、他者との関係において安全感・信頼感が低かった。つまり、青年期の自立を促進するのは、分離ではなく両親との情緒的アタッチメントの持続だったのである。

このようにソーシャルサポートは、精神的健康の領域とは離れた、学業達成への動機づけという領域に対しても、その有効性が示唆されている。ただ、この問題についての研究は、多くが大学生を対象としたものであり、児童・生徒を対象とした研究は、まだそれほど多くない。そこで本研究では、中学生を対象として、彼らの認知するソーシャルサポートと、学習活動に対する意欲との関係を明らかにすることを目的とする。

ところで、学習意欲の問題に関しては、従来、大きく分けて達成動機理論や原因帰属理論の流れと、内発的動機づけの流れとの2つの立場から、研究が進められてきている。このうち達

成動機は、社会的評価場面において成功する、つまり高い評価を得ることを目標とした動機づけとしてまとめられ、もともと社会的な色彩の濃い動機づけであることが指摘されている(中山, 1992)。したがって、この意味での学習意欲が、他者との情緒的關係から影響を受けるのは、ある程度予測可能である。

問題なのは、こうした社会的側面を含まない純粋な意味での学習への動機づけにおいても、ソーシャルサポートとの関連が見られるかどうかである。先にふれたように、内発的動機づけは、他者からの評価や圧力などの介入に影響されずに、自律的・独立的に課題解決行動を展開する傾向のことであるが、こうした意味での学習意欲に関しても、ソーシャルサポートとの関連が見られるであろうか。

特にここでは、学習意欲に関係する重要な認知的側面である、学習活動への統制感を中心として検討を加えることとする。統制感とは、学習の結果を学習者自身の要因によって変化させることができるか、どれだけコントロール可能と認知するか、ということである。奈須・市川・堀野(1991)はこの要因を、行動と結果の随伴性・手段的活動の考案可能性・自己決定性の3つの側面に整理している。ソーシャルサポートは、ストレスへの対処行動を促進する要因であることが見出されているが、そうだとすれば、学業達成場面での対処行動と大きな関連性を持つ学習統制感が、この領域におけるソーシャルサポートの影響を、最もよく反映しているのではないかと予測される。

また全般的に、達成動機研究とは異なり、中学生に適用可能な内発的動機づけ傾向に関する質問紙尺度は、ほとんど開発されていない。その中で学習統制感に関しては、奈須他(1991)が、小・中学生を対象とした尺度を作成しており、この点でも、学習統制感を手がかりとしてソーシャルサポートと学習への動機づけとの関連を検討することの有効性が示唆されるであろう。

方 法

対 象 者

神奈川県・宮城県・福島県内の公立中学校3年生、各2クラスの計218名(男子110名、女子108名)。

測定尺度

(1) ソーシャルサポート

久田・千田・箕口(1989)によって作成された学生用ソーシャルサポート尺度を用いた。この尺度では、父親・母親・きょうだい・教師・友人知人の5つのサポート源ごとのサポート量の認知が測定されるが、本研究では、学習場面への適用を考慮して、「塾の先生」というサポート源を新たに加えた。対象が中学3年生であることもあり、彼らにとって学習塾との関わりはじゅうぶんに大きな意味のあるものであると推測される。尺度では、16種類のサポート場面を設定し、各場面においてそれぞれのサポート源がどの程度対象者をサポートしてくれると期待するかを、「きっとそうだ」～「絶対ちがう」の4段階で評定するものである。ただし、そのサポート源に該当する人物が身近にいない場合は、「×」を記入するようにした。

なお、久田らの尺度は大学生あるいは高校生への適用を目的として作成されたものであるが、中学生への適用可能性については、田中（1993）によって基本的な検討が行われている。また本研究では、16場面のうち、中学生での経験が多くないと思われる「あなたが失恋したと知ったら、心から同情してくれる」と、漠然とした内容である「あなたを心から愛している」の2場面を削除し、14場面によって、質問紙を構成した（表1）。

(2) 学習統制感

奈須他（1991）による学習統制感尺度より、勉強領域に関する12項目を抽出して用いた。この尺度は、行動と結果の随伴性・手段的活動の考案可能性・自己決定性の3つの側面を含む12項目より成っており、「よくあてはまる」～「まったくあてはまらない」の5段階で評定された。

手 続

それぞれの質問紙は、別々に冊子にまとめられ、クラスごとの集団で実施された。2つの尺度の間で回答の干渉が起きるのを防ぐため、それぞれの尺度は別の期日に実施された。

結 果

測定尺度の分析

(1) ソーシャルサポート

14の場面における認知的ソーシャルサポートの一貫性を確かめるため、各サポート源ごとに、14場面の回答間の関係を主成分分析によって検討した。

表1 ソーシャルサポート尺度の項目内容

-
1. あなたが落ち込んでいると、元気づけてくれる。
 2. あなたに何かうれしいことが起きたとき、それをわがことのように喜んでくれる。
 3. あなたがどうにもならない状況に陥っても、何とかしてくれる。
 4. あなたがする話はいつもたいてい興味を持って耳を傾けてくれる。
 5. あなたが大切な試験で失敗したと知ったら、一生懸命なぐさめてくれる。
 6. あなたが元気がないと、すぐ気づいて気づかってくれる。
 7. あなたが不満をぶちまけたいときに、話を聞いてくれる。
 8. あなたがミスをしても、そっとカバーしてくれる。
 9. あなたが何かを成し遂げたとき、心からおめでとーと言ってくれる。
 10. 一人ではできそうにない課題があったときは、快く手伝ってくれる。
 11. 日頃からあなたの実力を評価し、認めてくれる。
 12. ふだんからあなたの気持ちをよく理解してくれる。
 13. あなたが学校での人間関係に悩んでいると知ったら、いろいろと解決方法をアドバイスしてくれる。
 14. 良いところも悪いところもすべて含めて、あなたの存在を認めてくれる。
-

その結果、どのサポート源についても、第1主成分によって50%以上の分散が説明されており(55.5~67.8%)、これは、第2主成分以下の主成分による説明率と比較してもじゅうぶんに高かった。そこで、これらの場面間における認知的サポートの一貫性は高いと判断し、14場面への回答を合計した得点を、各サポート源の認知的ソーシャルサポート量とした。

なお、各得点とそれぞれの場面への回答との項目-得点相関係数(全体-部分相関による疑似的な相関の高さを補正した相関値)、および14場面間の内部一貫性に関するCronbachの α 係数を表2に示した。ここに見られるように、項目-得点相関係数は $r=.63\sim.87$ と高く、 α 係数もすべて.9を越えるなど、これらの場面間の一貫性はきわめて高い。

(2) 学習統制感

学習統制感については、複数の側面から構成された尺度であるため、主因子法による因子分析を用いて、項目間の構造を検討した。しかし、因子の分離は良好ではなく、また共通性の値が非常に低い項目も見られた。そこで、不適切な項目を順次除外しながら因子分析を繰り返して項目の精選をはかったところ、最終的に8項目が抽出され、これらは単一因子構造を成していることが認められた。このため、この8項目を合計して学習統制感得点とした。抽出された8項目の項目内容と、項目-得点相関係数は、表3に示されている。また、Cronbachの α 係数は.704であった。

各尺度得点の基礎統計

方法に述べたように、2つの尺度は別々の日に実施されているため、欠席等の理由により、一方の尺度にしか回答していない者も見られた。このため、以下の分析は、両尺度への回答が得られた者204名を対象としている。

さらに、この中にも、該当する他者が身近にいない、記述されているような場面の経験がな

表2 各サポート源ごとの項目-得点相関係数と α 係数

| | 父親 | 母親 | きょうだい | 教師 | 友人 | 塾教師 |
|-------------|------|------|-------|------|------|------|
| 場面1 | .77 | .77 | .63 | .71 | .74 | .79 |
| 場面2 | .71 | .72 | .82 | .73 | .68 | .83 |
| 場面3 | .69 | .69 | .81 | .73 | .76 | .87 |
| 場面4 | .68 | .73 | .76 | .74 | .69 | .85 |
| 場面5 | .67 | .67 | .80 | .73 | .79 | .71 |
| 場面6 | .75 | .80 | .86 | .75 | .83 | .82 |
| 場面7 | .69 | .72 | .79 | .75 | .71 | .85 |
| 場面8 | .77 | .78 | .84 | .79 | .72 | .81 |
| 場面9 | .72 | .77 | .85 | .79 | .79 | .86 |
| 場面10 | .69 | .75 | .73 | .70 | .72 | .78 |
| 場面11 | .67 | .67 | .73 | .68 | .64 | .77 |
| 場面12 | .78 | .78 | .80 | .76 | .74 | .79 |
| 場面13 | .75 | .70 | .80 | .71 | .79 | .73 |
| 場面14 | .71 | .73 | .72 | .71 | .71 | .79 |
| α 係数 | .944 | .948 | .960 | .949 | .949 | .965 |

表3 学習統制感尺度の内容と項目-得点相関係数

| 番号 | 項目内容 | r |
|----|---|------|
| 1. | 勉強しているときは、楽しいと感じることが多い。 | .483 |
| 2. | がんばって勉強すれば、勉強がおもしろくなると思う。 | .389 |
| 3. | 成績を上げるためには、どのような勉強のしかたをすればいいか、よくわかっている方だ。 | .453 |
| 4. | がんばって勉強すれば、必ず成績が上がるものだと思う。 | .328 |
| 5. | どのような勉強のしかたをすれば勉強がおもしろくなるのか、よくわかっている方だ。 | .515 |
| 6. | 勉強する時、何をやるか、あらかじめ決められているとがっかりする。 | .273 |
| 7. | 自分の興味から、勉強をしている。 | .330 |
| 8. | 勉強をする時は、自分で自由にする方がおもしろい。 | .288 |

いといった理由から、特定のサポート源に関して回答していない者が含まれている。これらの者のデータは、各サポート得点ごとに分析から除外した。それぞれのサポート源ごとの無回答者数（部分的な不回答を含む）は、表4の左欄の通りである。ここに見られるように、塾の先生に対する無回答者が全体の約45%と飛び抜けて多く、そのほかではきょうだいサポート、父親サポートが比較的無回答者数が多かった。

各サポート源からのサポート量を表4の中央に、さらに右欄には、比較のため田中（1993）の報告した中学3年生の平均値に14/16を乗じ、項目数の違いを調整した値を、それぞれ示した。6つのサポート源のうち最もサポート量が多いのは友人からのサポートであり、次いで母親からのサポートが多かった。逆に最もサポート量が低かったのは、塾の先生であった。田中の結果と比較すると、全般的な傾向はほぼ同様であったが、どのサポート源に関してもサポート量

表4 各サポート源ごとのサポート量の基礎統計

| | 無回答 | 平均 (SD) | 田中(1993) での平均 |
|---------------|-----|--------------------|------------------|
| 父親サポート | 10 | 34.985 (10.592) | 40.642 |
| 母親サポート | 6 | 38.884 (10.658) | 42.671 |
| きょうだい サポート | 15 | 32.228 (11.673) | 36.569 |
| 先生サポート | 3 | 33.711 (10.025) | 36.531 |
| 友人サポート | 3 | 42.622 (9.661) | 44.538 |
| 塾の先生 サポート | 91 | 29.929 (11.330) | |

右欄の数値は、田中(1993)の報告した中学3年生の平均値に、14/16を乗じたもの

表5 サポート量の性差に関する分析

| | 平均 (SD) | | t 値 |
|---------------|--------------------|--------------------|----------|
| | 男子 | 女子 | |
| 父親サポート | 34.273 (10.780) | 35.726 (10.341) | 0.953 |
| 母親サポート | 36.582 (10.654) | 41.140 (10.169) | 3.065** |
| きょうだい サポート | 30.862 (11.214) | 33.579 (11.957) | 1.602 |
| 先生サポート | 32.071 (9.965) | 35.304 (9.824) | 2.305* |
| 友人サポート | 37.687 (9.756) | 47.412 (6.704) | 8.172*** |
| 塾の先生 サポート | 29.407 (11.058) | 30.500 (11.593) | 0.508 |

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

は本研究の方が低かった。特に父親サポートにおける差が最も大きく、友人サポートの差は小さかった。

またこれを男女別に集計したのが表5である。t検定によって性差を分析してみると、どのサポート源に関しても女子のサポート量が高く、このうち母親・先生・友人に有意差が認められた。とりわけ友人サポートでの差が著しく、平均値において10点に近い差となっている。

一方学習統制感については、全体の平均値は24.637 (SD=4.919)であった。これを男女別に集計すると、男子では平均24.660 (SD=5.800)、女子では24.615 (SD=3.886)であり、有意な性差は見出されなかった (t=.064, df=202, n.s.)。

ソーシャルサポートと学習統制感との関連

各サポート源ごとの認知されたサポート量と学習統制感との関連を検討するため、これらの各指標間の相関係数を求めた。その結果は表6に示されている。

生徒全体で言えば、いちおう全部のサポート源について有意差あるいは有意傾向が認められたが、2つの指標間の相関係数はかなり低いものにとどまった。またこれを男女別に算出してみると、男女間で相関のパターンは大きく異なっていた。男子においては、家族からのサポート（父親・母親・きょうだい）は、学習統制感と関連を持たず、家族外からのサポート（先生・

表6 各サポート得点と学習統制感との相関

| | 父親 | 母親 | きょう だい | 先生 | 友人 | 塾の先生 |
|-----|------|------|-----------|---------|--------|--------|
| 全 体 | .125 | .118 | .192** | .247*** | .202** | .246** |
| 男 子 | .183 | .125 | .157 | .294** | .282** | .382** |
| 女 子 | .039 | .131 | .259* | .199* | .141 | .073 |

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

友人・塾の先生)は有意な相関を示していた。このうち最も相関の高かったのは塾の先生であり、ついで先生と友人とが同程度の相関であった。これに対して女子においては、きょうだいと先生の2つのサポート源で有意な相関が認められた。

考 察

本研究では、中学生における様々なサポート源からのソーシャルサポートが、彼らの学習活動への統制感とどのように関連しているかを探索的に検討した。その結果、両者の間には、低い値ではあるが実質的な相関が見出され、ソーシャルサポートは、学業達成場面という、臨床場面とは離れた場面でも、ある程度の効果を持っていることが明らかにされた。このことは、ソーシャルサポート概念の重要性を、より広い視野の下で支持するものであり、また、Deciたちの指摘する関係性の内発的動機づけに対する促進効果をも、実証するものといえよう。

しかし、関連のパターンは男女によって異なることが見出された。男子は家族外のサポート源から比較的大きな影響を受けており、特に塾の先生からのサポートが、最も関連が高かった。学習意欲に対して塾の先生からの影響が高いという結果は、一見当然のようにも見えるが、ソーシャルサポート尺度の項目内容を見ると、サポートを受ける場面として必ずしも学業達成場面が設定されているわけではなく、もっと一般的な意味でのサポート感の効果であることが確認できる。その中で、塾の先生が最も高い相関を示したことは、やはり注目すべき結果といえよう。

ただし、このサポート源に関しては、特に無回答者数が多く、全回答者の半数程度の回答しか得られていない。したがって、見出された相関係数もその分割り引いて考える必要がある。

一方女子に関しては、家族内ではきょうだいサポート、家族外では先生サポートが、学習統制感に対して高い相関を示していた。経験的な予測からすれば、この時期の生徒にとっては、家庭での両親との緊密な関係から分離を開始し、友人との関わりが最も大きな位置を占めるため、この友人からの影響が、学習意欲の側面でも強いように思われる。しかし本研究の結果からは、サポート量の平均ではたしかに友人サポートが最も高かったにもかかわらず、学習統制感に対する影響は確認されなかったのである。男子でも同様に友人からのサポート量は高かったが、男子ではそれと対応して学習統制感との関連も比較的高い。これは女子とは対照的な結果であった。女子の友人関係は、学業達成場面とはまったく別個のものとして展開しているのかもしれない。この点についてはさらに詳しく検討する必要がある。

ところで、男女とも一貫して有意な相関が見出されたのは、先生サポートである。けっして高い値ではないが、男女共通に有意な相関が見られたのはこのサポート源のみである。サポートの量から言えば、友人や両親からのサポート量に比較して高いとはいえないにもかかわらず、このサポート源のみが、男女共通に重要なサポート源として意識されていることは興味深い。近年、中学生段階での教師と生徒との関係の希薄化を指摘する研究が各領域から提出されているが、本研究におけるサポート量とその効果との関係と同様、行動や経験の単純な出現頻度の分析と、その影響性の大きさの分析とは明確に区別していく必要がある。その点で本研究の結果は、教師とのサポート的関係の効果を確認させる結果であった。

中山(1982)は、教示者の児童との親近性は、児童を課題へと方向づける力とともに与えら

れた時にはじめて、児童の課題遂行を促進することを明らかにしている。教師の働きかけは、この2つの側面をともに含んでおり、この意味で、やはり教師は、学業達成場面においてはもっとも一貫した影響を持っているのであろう。中山の指摘は小学生を対象としたものであったが、本研究の結果は、それが中学生にも拡張されることを示唆している。学習内容がますます高度化・抽象化していく中学校では、教師の専門性を背景としたサポートが、生徒にとってよりいっそう大きな影響力を持っていくのではないだろうか。

また、これとは対照的に両親からの影響、とりわけ母親からのサポートは、学習統制感に対してまったく相関を示さなかった。サポート量としては高いのであるが、これが生徒の学習意欲にはつながっていないのである。こうした、教師と母親との働きかけの違いとその影響性の違いについては、今後さらに比較検討を進めていかなければならない。

付 記

本研究は、大学院の授業の一環として行われた調査データをもとに、中山が再分析し考察を加えたものである。調査の実施は、小山善史・小谷野君久・永野誠二・川元昌仙の各氏のグループによって行われた。

調査の実施に当たりいろいろとお世話をいただいた、古川市立古川東中学校・横浜市立永田中学校・郡山市立喜久田中学校の3校の先生方に深く感謝いたします。また、貴重なデータを提供していただいた生徒の皆様にも、心よりお礼を申し上げます。

引 用 文 献

- 荒居 裕・杉江 征・勝倉孝治 1993 中学生の学校ストレスとソーシャルサポートに関する研究 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 420.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D.W. 1994 Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, **66**, 369-378.
- Cobb, S. 1976 Social support as moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, **38**, 300-314.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. 1991 Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, **23**, 43-78.
- 古市裕一 1993 学校ぎらい感情とその規定因 ―ストレス理論からのアプローチ(その2)― 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 467.
- 久田 満 1987 ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題 看護研究, **20**, 170-179.
- 稲葉昭英・浦 光博・南 隆男 1987 「ソーシャル・サポート」研究の現状と課題 哲学, **85**, 109-149.
- 川原誠司 1993 中学生の Social support network (1) ―友人からの support について―

- 日本教育心理学会第35回発表論文集, 421.
- 宮川充司・小嶋秀夫 1993 児童の社会的支援体制と学校適応(3) 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 418.
- 森 和代 1993 児童の意欲とソーシャルサポートについて 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 417.
- 森 和代・堀野 緑 1992 児童のソーシャルサポートに関する一研究 教育心理学研究, **40**, 402-410.
- 中山勘次郎 1982 教示者との社会的接触が児童の課題遂行に及ぼす影響 教育心理学研究, **30**, 152-156.
- 中山勘次郎 1992 達成動機と親和動機との関連に関するわが国の研究の展望 上越教育大学研究紀要, **12**(1), 221-234.
- Ryan, R. M. 1991 The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G. R. Goethals (Eds.) *The self: Interdisciplinary approaches*. New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. 1989 Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, **60**, 340-356.
- 千田茂博・箕口雅博・久田 満 1989 大学生におけるソーシャル・サポートに関する研究(2) 日本心理学会第53回大会発表論文集, 315.
- 嶋 信宏 1990 ソーシャルサポート研究の現状と臨床場面への応用 東京大学心理相談室紀要, **12**, 63-72.
- 嶋 信宏 1991 大学生のソーシャルサポートネットワークの測定に関する一研究 教育心理学研究, **39**, 440-447.
- 田中正英 1993 中学生と高校生のソーシャルサポートに関する研究 -抑うつ・不安・自己受容・感情的暖かさとの関連- 上越教育大学修士論文(未発表)
- 戸ヶ崎泰子・嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二・浅井邦二 1993 小学生のソーシャルサポートとストレス反応との関係 日本教育心理学会第35回総会発表論文集, 419.

The Relationship between Social Support and Perceived Control in Junior High School Students

Kanjiro NAKAYAMA*

ABSTRACT

The present study investigated the relationship between students' perceived social support and perceived control in cognitive domain. Two hundred and eighteen students in 9th grade from 3 junior high schools were asked to rate their perceived social support from various sources and their perceived control over the school activities.

The correlation coefficient between the two ratings were low but substantial, indicating that social support has some influences on academic motivation and achievement. Among 6 different sources, teacher support was found to correlate consistently to perceived control. This suggests the importance of the supportive relationship between teacher and students, as an effective variable on students' academic motivation.

* Division of Method and Evaluation