

中学校体育の動機づけ雰囲気をもたらす教育的効果

中須賀, 巧

<https://doi.org/10.15017/1398532>

出版情報：九州大学, 2013, 博士（教育学）, 課程博士
バージョン：
権利関係：全文ファイル公表済

平成 25 年度博士論文

中学校体育の動機づけ雰囲気
がもたらす教育的効果

九州大学大学院人間環境学府
行動システム専攻健康行動学コース

平成 22 年度入学

中須賀 巧

目 次

序 章	1
1. 問題の所在	3
2. 先行研究の展望	7
1) 達成目標理論の概念	7
2) 達成目標理論と動機づけ雰囲気	13
3) 達成目標理論と目標志向性	14
4) 学習場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究の動向	15
5) 体育場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究の動向	17
(1) 欧米諸国における研究の動向	18
(2) わが国における研究の動向	23
6) 体育授業の現状と動機づけ雰囲気及び目標志向性	28
7) 本研究を実施する意義	30
3. 本研究の目的	32
1) 研究目的	32
2) 研究方法	33
3) 論文構成	35

第 1 章 生涯スポーツの促進 39

研究1 体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する
好意的態度の関係 40

1. 目的 41

2. 方法 43

1) 仮説モデルの設定 43

2) 調査対象 46

3) 調査時期 46

4) 調査内容 46

5) 統計解析 47

3. 結果 50

1) 集団ごとにみた記述統計量 50

2) 多母集団同時分析 52

4. 考察 61

5. 要約 63

研究2 体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動
実施に対する認知の関係 64

1. 目的 65

2. 方法 67

1)	仮説モデルの設定	67
2)	調査対象	70
3)	調査時期	70
4)	調査内容	70
5)	統計解析	71
3.	結果	73
1)	集団ごとにみた記述統計量	73
2)	多母集団同時分析	75
4.	考察	84
5.	要約	86

第 2 章 道徳性の育成 88

	体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と，生徒の道徳性の関係	89
--	-----------------------------------	----

1.	目的	90
2.	方法	93
1)	仮説モデルの設定	93
2)	調査対象	94
3)	調査時期	94
4)	調査内容	94

5)	統計解析	95
3.	結果	98
1)	評価尺度の作成(「公正な取り組み」と「他者との協力」に関する尺度)	98
2)	体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性の関係	103
4.	考察	113
5.	要約	115
第3章 生徒の競争心		117
体育授業における成績雰囲気及び目標志向性と、生徒の競争心の関係		118
1.	目的	119
2.	方法	121
1)	仮説モデルの設定	121
2)	調査対象	121
3)	調査時期	122
4)	調査内容	122
5)	統計解析	124
3.	結果	126
1)	集団ごとにみた記述統計量	126
2)	多母集団同時分析	128
4.	考察	137

5. 要約	140
第4章 総括	141
1. 本研究で得られた結果の要約	143
2. 体育授業への活用可能性についての提案	151
1) 生涯スポーツ促進に向けて	151
2) 道徳性の育成に向けて	154
3) 体育授業における生徒の競争心と実践への注意	155
3. 今後の課題	157
参考文献	159
資料	182
公表論文	189
謝辞	

序 章

序 章

1. 問題の所在
2. 先行研究の展望
 - 1) 達成目標理論の概念
 - 2) 達成目標理論と動機づけ雰囲気
 - 3) 達成目標理論と目標志向性
 - 4) 学習場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究の動向
 - 5) 体育場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究の動向
 - (1) 欧米諸国における研究の動向
 - (2) わが国における研究の動向
 - 6) 体育授業の現状と動機づけ雰囲気及び目標志向性について
 - 7) 本研究を実施する意義
3. 本研究の目的
 - 1) 研究目的
 - 2) 研究方法
 - 3) 論文構成

1) 問題の所在

現行の中学校学習指導要領は、体力・運動能力の低下、肥満の増加、規範意識や社会モラルの低下、自己に対する自信の欠如など中学生を取り巻く多くの課題を改善することを目指し、平成 20 年に改訂されたものである(中央教育審議会, 2008 ; 文部科学省, 2008a).

この改訂に伴い学校教育では、生徒の「健やかな体」及び「豊かな心」を育成することを基本的な考え方とした指導を充実させていくことが求められている。これを踏まえ、中学校学習指導要領における体育では以下に示す 2 点を重視する内容として挙げている(文部科学省, 2008a).

- ① 生徒の健やかな体の育成を目指し、生涯スポーツに向けた取り組みを重視している。

この生涯スポーツに向けた取り組みには、体育に対して好意的態度を持たせることと、体育授業を通して授業外の日常生活においても積極的な運動参加を促すことが挙げられる。

- ② 生徒の豊かな心の育成を目指し、体育と道德教育との関連を図り、体育の特質を利用した道德性の育成を重視している。体育の特質を利用した道德性には、公正な取り組みや互いに協力することが含まれている。

体育では、この 2 点を実現していくことが必要であると考えられる。しかし、どのような体育の環境を設定し、展開することが生涯スポーツに向けた取り組みや体育の特質を利用した道德性の発達に影響を与えるかについては明らかにされていない。そのため、生涯スポーツ促進や道德性の育成に有効的な体育授業の展開には至っておらず、体育が抱える

課題となっている。この課題を解決するために本研究では、達成目標理論に着目した。

達成目標理論とは、学習場面において生徒が達成しようとする目標の種類やその意味づけが、その後の感情や認知、行動に影響を及ぼす動機づけのプロセスの違いを説明する理論である(Ames, 1984, 1992a, 1992b ; Ames and Archer, 1988 ; Dweck, 1986 ; Dweck and Leggett, 1988 ; Nicholls, 1983, 1984, 1989)。ここでいう達成目標とは、人が有能さを証明するために行う活動の理由あるいは目的の違いを説明するものである(上淵, 2003, 1995)。達成目標の種類には、能力を重視し、他者よりもよい成績をあげて自分の能力を示すことを目標とする成績目標と、練習や努力を重視し、自己の技能を高めることや学習の過程での努力それ自体が目標となる熟達目標がある(Ames and Archer, 1988 ; Dweck, 1986 ; Dweck and Leggett, 1988 ; Nicholls, 1983, 1984, 1989)。これらは、目標を成し遂げるための方法やその過程を説明するものであり、先行研究では成績目標と熟達目標のどちらの目標を持つことが、その後の満足感や不安、無力感などといった動機づけに関係する要因に影響を与えるのかについて検証されている(Ames and Archer, 1988 ; Dweck and Leggett, 1988 ; Elliot and Dweck, 1988 ; Nicholls, 1989)。この達成目標は、これまで目標志向性(個人の志向性)の問題として取り扱われることが多かったが、近年になり目標志向性だけではなく、教師やクラスの仲間など、生徒の周囲を取り巻く重要な他者がつくり出すという動機づけ雰囲気の影響を受けることが指摘されるようになってきた(Ames, 1992a, 1992b, 1992c ; Ames and Archer, 1988)。

動機づけ雰囲気とは、集団が有する達成目標のことであり、重要な他者(教師やクラスメイト)によってつくりだされる環境の構造(雰囲気)といわれ(Roberts, 1992 ; Ommundsen and Bar-Eli, 1999 ; 伊藤ほか, 2008 ; 磯貝ほか, 2008 ; 西田・小縣, 2008 ; Roberts and Kristiansen,

2012), 達成目標理論の中では環境要因に位置づけられているものである(伊藤ほか, 2008 ; Ntoumanis and Biddle, 1999 ; Robert, 2001, 2012).

Ames and Archer(1988)や鹿毛(1994), 谷島・新井(1996)は授業の場面を想定した場合, 個人要因である目標志向性に着目しているだけでは動機づけに影響を与える要因の検証としては不十分であることを指摘している. なぜなら, 授業の場面では, 生徒を囲むクラスメイトや教師が必ず存在するため, 生徒の動機づけに環境要因からの影響もあることを考慮した検証を行っていく必要があるからである(McArdle and Duda, 2002 ; 谷島, 1996 ; 谷島・新井, 1995 ; 上淵, 1995 ; 渡辺, 1990 ; Weiner, 1990). その点において動機づけ雰囲気は, 生徒がクラスメイトや教師といった重要な他者がつくり出す雰囲気をどのように感じているかということに焦点が当てられているため, 個人要因である目標志向性のみでは不十分であった学習場面における他者の存在(教師やクラスメイトなど)から受ける影響といった環境要因の部分の補うことができる重要な要因であるといえる.

したがって, 目標志向性に動機づけ雰囲気を加えた両概念を含む達成目標理論を体育授業に用いることは, 体育の課題である生涯スポーツの促進や道徳性の育成に向けた有効的な授業についての理解を深めることに結びつくのではないかと考えられる.

以上のことから, 動機づけ雰囲気及び目標志向性に着目し, 体育の課題として挙げられている生涯スポーツの促進や道徳性の育成に有効的な授業の雰囲気について検討していくことが必要になると思われる.

本章では, まず先行研究の展望として, 達成目標理論の概念について説明する. そして, その理論における動機づけ雰囲気ならびに目標志向性について概観する. 続いて, 学習場

面において関連する研究の動向ならびに体育において関連する研究の動向について概観する。最後に、本研究の研究目的ならびに研究方法についての説明を行なう。

なお、上記までの記述を含み、本研究の体育とは、スポーツを教材として行なわれる人格形成を目的とする教育の一領域とする。そして、この体育を行なう授業のことを体育授業とする。本研究では、体育と体育授業を前述に従って用いることとする。

2) 先行研究の展望

1) 達成目標理論の概念

達成目標理論とは、学習場面において生徒が達成しようとする目標の種類(質的な違い)によって、その後の感情や認知、行動といった動機づけに異なる影響を及ぼすというものである (Ames, 1984, 1992a, 1992b ; Ames and Archer, 1988 ; Dweck, 1986 ; Dweck and Leggett, 1988 ; 磯貝, 2002 ; 伊藤, 1996, 1998, 2000 ; 伊藤ほか, 2008 ; Nicholls, 1983, 1984, 1989 ; 西田・小縣, 2008 ; 上淵, 2003). 目標の種類には、練習や努力を重視し、自己のスキル向上や新しいスキルのマスターなど学習の過程で努力することそれ自体を目標とする熟達目標と、能力を重視し、他者よりもよい成績を上げて自分の能力を示すことや高い評価を得ることを目標とする成績目標の2つに大別される(Ames and Archer, 1988 ; Dweck, 1986 ; 伊藤, 1996, 1997, 1998, 2000 ; 伊藤ほか, 2008 ; McArdle and Dude, 2002 ; Nicholls, 1983, 1984, 1989 ; 西田・小縣, 2008).

この2つの目標は、研究者によって様々な名で呼ばれている。例えば、前者は学習目標 (learning goal : Dweck, 1986)あるいは課題関与(task involvement : Nicholls, 1983)などと呼ばれており、後者は遂行目標(performance goal : Ames and Archer, 1988)あるいは自我関与(ego involvement : Nicholls, 1983)などと呼ばれている。これまでの研究において、これらの呼び名を統合しようとする試みはあったものの(Ames, 1992b ; Ames and Archer, 1988), その試みが普及することはなく、現在も研究者の間で様々な名で呼ばれている(上淵, 2003). 上淵

(2003)は、この 2 つの達成目標に新たな命名をしても混乱を招く可能性があることを指摘しており、暫定的にも研究の中では一貫した呼び名を用いるべきと述べている。そこで本研究の中では、多くの体育心理学者(例えば、伊藤, 1996, 1998, 2000 ; 工藤ほか, 1994 ; 杉原, 2003)の間で共通して使用されている「熟達目標」と「成績目標」という呼称を暫定的に用いることとする。ここでの「目標」とは、人が何を達成しようとしているのかという具体的な内容の差異ではなく、なぜその目標を達成しようとするのかという理由や目的、関心・興味といったものを表すものとしている(高崎, 2003a, 2003b ; 中山, 2002 ; 三木・山内, 2003 ; Dweck and Leggett, 1988)。高崎(2003a)の例によると、同じように「高い学業成績をあげたい」という目標を持つとしても、ある人は「人にすごいと言われたいから」頑張り、また他の人は「学習して能力をのばしたいから」頑張るということが挙げられている。このように、客観的には同じ目標を目指しているように見えても、目標追求の目的には個人間で差異があり、その差異は個人が目標を達成することに対してどのような価値をおいているのか(例えば努力か結果か)、何に関心や興味を持って達成場面へのぞむのか(例えば成長か評価か)によって異なると考えられている(高崎, 2003a, 2003b)。

ところで、この達成目標理論が提唱された背景には、アメリカの競争社会の中で子どもたちの意欲が低下し、無気力な子どもが増加していくという状況の改善を試みようとしたところから発展してきた(Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984, 1989)。この理論は、Dweck(1986)、Nicholls(1983)、Ames(1984)の 3 人の研究者によって提唱され、それぞれの観点から理論化され、その共通点の多さから最終的に Ames and Archer(1988)により、3 人の示す理論の統合が行なわれたのである。これらそれぞれの立場からの理論については、これまでも村

山(2003)や上淵(2003)によってレビューされている。彼らの報告するレビューを参考にまとめると、例えば、Nicholls(1983, 1989)の理論では、人は有能さを追求するということが前提とされており、達成状況において人は高い能力を意味する成功を望み、低い能力を意味する失敗を避けようとする。発達初期の子どもには、原因帰属における帰属因の概念(能力、努力、課題の困難度、運)が容易に理解できないことを発達研究から指摘しており、特に能力と努力の概念は未分化概念(能力と努力を区別できない状態)から分化概念(能力と努力を区別できる状態)へと発達していくという立場から達成目標を検討している。課題の習得自体が目標とされている場面では、人は未分化概念を使用し、熟達目標を高めるといわれている(Nicholls, 1984, 1989 ; Jagacinski and Nicholls, 1984, 1987)。一方、他者と比較や能力評価される場面では、人は分化概念を使用し、成績目標を高めるといわれている(Nicholls, 1984, 1989 ; Jagacinski and Nicholls, 1984, 1987)。ちなみに、この分化概念は12歳前後を境に獲得されるが、その際、未分化概念を失うわけではなく、場面によって使い分けるといわれている。これがNichollsの示した理論である。

続いて、Dweck(1986)の理論は、原因帰属における帰属の個人差を生む要因に着目し、形成されてきたと捉えられている。Dweckの理論もNichollsの理論と同様で、人は有能さを求めることを根底にしている。そして、この有能さを規定するものとして暗黙の知能観というパーソナリティ的な概念が導入された。暗黙の知能観とは、能力や知能は生まれつき決まったものであり努力によっても変わらないと捉える実態的知能観(固定理論)と、能力や知能は柔軟で学習や努力によって変化する可能性がある可変的なものと捉える増大的知能観(増大理論)の2種類がある。前者の場合は、自己の能力は不変で制御できないものと

判断し、能力が十分か不十分かが重要となることから成績目標が選ばれると考えている。

一方、後者の場合は、自己の能力は伸ばせるものと判断し、どのようにして拡大・進歩させることができるかということに関心を持つことから熟達目標が選ばれると考えている。

この両方の知能観について、多くの子どもは12歳前後を境に理解すると考えられている。

これが Dweck の示した理論である。

Ames(1984)の理論は、Dweck の理論同様、原因帰属における帰属の個人差を生む要因に着目したアプローチで形成されてきた。ただし、Dweck のように個人差をパーソナリティ的な暗黙の知能観に求めたもの(Dweck, 1986 ; Dweck and Leggett, 1988)とは対照的に、Ames の理論では、目標構造に焦点が当てられており、個人差を生む要因を子どもが課題を行なう場合に属する集団における目的や目標といった環境要因としている。Ames and Ames(1984)の目標構造には、競争的目標構造、個人的目標構造、協調的目標構造の3つがある。競争的目標構造とは、ある集団の成員の成功や失敗が、他の成員の成功や失敗と関係する構造であり、評価の基準は他者との比較に焦点が当てられ、能力焦点的な動機づけシステムが生じる。個人的目標構造とは、同じ集団内の成員の成功や失敗が、他の成員の成功や失敗と関係しない構造であり、評価の基準は自己に置かれ、課題習得焦点的な動機づけシステムが喚起する。協調的目標構造とは、集団におけるある成員の成功が、集団全体の成功を意味する構造であり、評価の基準は集団全体としての遂行とし、道徳責任焦点的な動機づけシステムを形成する。これが Ames の示した理論である。

最終的に Ames and Archer(1988)は、これまで別の研究と考えられていた Nicholls, Dweck, Ames が示した達成目標に関する研究に多くの共通点が存在することを見つけ出し、それ

らを包括的に捉えることにより達成目標理論を完成させた(Ames, 1992b). そして, Ames and Archer(1988)の研究は, 環境要因に学校の授業を取り上げ, 達成目標が環境要因の影響を受けることを示唆し, クラスの雰囲気进行分析する枠組み(表 1-1)を設定した初期の研究として挙げられるだろう. この研究では, 達成目標を安定したパーソナリティ的なものとして考えるだけでなく, 子どもの持つ達成目標が教室環境によって変化することを示している. その後, Ames(1992b)は, 課題に挑戦することや熟達を目指すといった達成場面が豊富にある体育授業場面において達成目標理論を用いることが効果的であることを指摘し, 体育授業場面で達成目標理論を用いた研究がされるようになってきたといえるだろう(例えば, Papaioannou, 1994 ; Goudas and Biddle, 1994 などに始まる).

以上, 達成目標理論は, 完成されて約 20 年以上経っているが, 現在もなお, 研究が進められている 1 つの大きな研究領域として浸透している概念である.

表 1-1 クラスの雰囲気と達成目標(Ames and Archer, 1988)

雰囲気次元	熟達目標	成績目標
成功の定義...	上達・進歩	高い順位・他者より良い成績
価値...	努力・学習	他者より高い能力
満足の理由...	熱心な取り組み・挑戦	他者より優れた結果
教師の志向...	生徒がどのように学習しているか	生徒がどのような成果をあげているか
誤りや失敗のとらえ方...	学習の一部	不安を喚起するもの
注意の焦点...	学習のプロセス	他者と比較した自分の成績
努力する理由...	新しいことを学習するため	良い成績・他者よりも優れた結果を出すため
評価の基準...	絶対的基準・進歩	相対的基準

2) 達成目標理論と動機づけ雰囲気

生徒が達成しようとする目標の種類には、熟達目標と成績目標があり、どちらの目標が強調されるかは、環境要因の影響を受けるといわれている(Ames and Archer, 1988 ; Ames, 1992a, 1992b, 1992c). この達成目標に影響を与える環境要因のことを動機づけ雰囲気と呼び(Ames and Archer, 1988 ; Ames, 1992a, 1992b, 1992c), クラスメイトや教師といった重要な他者によって作りだされる環境の構造(雰囲気)といわれている (Roberts, 1992 ; Ommundsen and Bar-Eli, 1999 ; 伊藤ほか, 2008 ; 磯貝ほか, 2008 ; 西田・小縣, 2008 ; Roberts and Kristiansen, 2012). この動機づけ雰囲気は、成績目標が重視されている場合の成績雰囲気(能力に価値が置かれ、競争を通しての達成が重視されている雰囲気)と熟達目標が重視されている場合の熟達雰囲気(努力に価値が置かれ、学習や熟達のプロセスが重視されている雰囲気)の2つの側面に大別される(Ames, 1992a, 1992b ; 西田・小縣, 2008 ; 伊藤ほか, 2008 ; Papaioannou, 1994 ; Roberts, 1992 ; Roberts and Kristiansen, 2012). このような2つの側面を持つ動機づけ雰囲気の概念を用いることは、どのような授業の雰囲気を集団が有しているのかについて検討することを可能にする。そして、このような授業の雰囲気は、動機づけを高める上で重要な要因であることも示唆されはじめてきている(鹿毛, 1994).

これらをまとめると、授業の雰囲気を生徒がどのように知覚しているのかを明らかにすることは生徒の動機づけを高める上で重要といえる。そして、動機づけ雰囲気は、生徒の感情や認知といった動機づけに有効的な影響を与える授業の雰囲気が、教師やクラスメイトによってつくられているかどうかを検討することができる重要な要因として考えられる。

3) 達成目標理論と目標志向性

ここまで、達成目標理論において環境要因として位置づけられている動機づけ雰囲気について述べてきたが、達成目標理論には、個人要因である目標志向性も重要な役割を果たしているといわれている(Duda, 1989, 1992, 2001 ; Duda and Nicholls, 1992 ; 伊藤, 1998, 2000 ; 磯貝, 2002 ; Roberts, 2012).

目標志向性とは、個人がどのような達成目標を持つかという傾向、すなわち達成目標の持ち方には個人差があることを意味する概念である(Duda, 1989, 1992, 2001 ; Duda and Nicholls, 1992 ; 伊藤, 1998, 2000 ; 磯貝, 2001, 2002 ; Sarrazin and Famose, 1999 ; 杉山, 2006). これは、個人が成績目標を志向している場合の自我志向性(他者との比較を通じた自分の位置に関心がある志向性)と、熟達目標を志向している場合の課題志向性(技術向上や能力を伸ばすことなど練習の過程を重視する志向性)の2つに分類されている(伊藤, 1996, 1998, 2000 ; 磯貝, 2001, 2002 ; Sarrazin and Famose, 1999). この目標志向性は、安定したパーソナリティ的な概念として考えられていたが(Dweck, 1986), Ames(1984)や Ames and Archer(1988)は環境要因の影響によって個人の達成目標は選択されるということを指摘している. 実際に Cury et al. (1996)や Biddle et al. (1995)は、環境要因である動機づけ雰囲気が目標志向性に影響を与えることをモデル検証によって明らかにしている. また, Smith et al. (2009)や Todorovich and Curtner-Smith(2002)は、動機づけ雰囲気の変化が生徒の目標志向性の変化につながることを報告し、動機づけ雰囲気によって目標志向性が決定されることを裏付けている. さらに、小方(1998)や高崎(2001)は、自分の所属している状況を変化させる

ことにより目標志向性も変化することを報告している。特に、青少年は自分の目標志向性が固まっていないため、環境の影響を強く受けることも示唆されている(東川・松田, 2001)。これらのことから、目標志向性は環境要因、すなわち動機づけ雰囲気の影響を受けることが理解できる。そして、安定したパーソナリティ的な概念と捉えるよりも状況によって変化する不安定で可変的な概念と捉えることができると思われる。

4) 学習場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究の動向

ここまで、達成目標理論について概観し、その後、達成目標理論における動機づけ雰囲気及び目標志向性の概念について説明を行なった。続いて、それら達成目標理論における動機づけ雰囲気及び目標志向性を取り上げた先行研究について学業場面におけるものと体育場面におけるものとを概観する。

まず、学業場面における達成目標の研究は、Nicholls(1984)や Dweck(1986), Ames(1984)が始まりである。その後、達成目標は個人差の影響を受ける特性的な概念として捉えられていたものを(Dweck, 1986), Ames and Archer(1988)は3人の研究者の理論を包括的に捉え、達成目標は環境要因の影響を受けることを提唱している。それによると、生徒は授業環境を熟達雰囲気であると生徒が知覚した場合、生徒は少々困難な課題を選択することや、クラスに対して好意的な態度を示し、しっかり計画立てて学習を行なうことに結び付く可能性があるとしている。これは、生徒が授業環境の影響を受けるといった環境要因の重要性を裏付けた研究といえるだろう。

その後、Ames(1992b)は達成目標理論の完成時に報告した研究(授業研究のレビュー)の中で熟達目標を進めるクラスの構造と授業の方略について示している。これらは、両概念を取り扱う先駆けとなった初期の研究として挙げられるだろう。そして、達成目標理論の完成以降は、学業場面における動機づけ雰囲気及び目標志向性の両概念を取り扱う研究が散見されるようになってきた。例えば、Kaplan and Maehr(1999)や Roeser et al.(1996)、Shim et al.(2012)の研究が挙げられる。これらの研究では、動機づけ雰囲気が目標志向性に影響を与え、それが動機づけ関連要因(例えば、自己効力感や満足感、不安など)に影響を与えるというモデルが検証されている。これらは学業場面における研究であり、体育場面に焦点をあてたものではない。谷島・新井(1996)や谷島(1996)によると教科には、その教科独自の様々な特徴があり、教科ごとの動機づけ雰囲気について検討していくことが必要になるのではないかと指摘されている。特に、体育は、座学での学習が中心となる他の教科に比べ、広々とした空間の中での身体活動が中心となり、グループ活動の中から集団意識を体得できることや、衝突や葛藤の場面を乗り越え、個々の内面や集団内の葛藤を克服することにより達成感を体験できるという特性を持っている(小谷川, 2010)。そのため、体育には、その領域特有の動機づけが存在しているのではないかと考えられている(西田・澤, 1993)。

達成目標理論を完成させた Ames(1992b)は、この理論は課題に挑戦することや熟達を目指すといった達成場面が豊富にある体育授業場面における動機づけとの関係について検討していくことに有効的であると指摘している。さらに、Treasure and Roberts(1995)によって、体育場面に達成目標理論を取り入れ、動機づけ雰囲気と目標志向性を体育場面に適応させていく必要性を促すことがレビューされていることや、体育に達成目標理論を取り入れる

ことによって生徒の動機づけ関連要因(例えば、楽しさや満足感など)を高めることを指摘する報告もされている(Treasure, 1997). また、動機づけをテーマにする研究者たちは、体育教師の主な目的の一つとして、体育授業の中で生徒の運動・スポーツに対する動機づけを高めることを掲げており、体育授業の環境要因が生徒の動機づけに強い影響を与えることを主張している(Biddle, 2001 ; Roberts, 2001 ; Treasure, 2001). これらのことから、体育場面でも達成目標理論を取り入れた研究が進められていく必要性が窺える.

5) 体育場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究の動向

達成目標理論の考え方は、これまでの体育授業における動機づけ雰囲気と目標志向性に関する研究で多くの研究結果が確認されていることから、体育場面においても適応することのできる有用な理論になると思われる。しかしながら、そのほとんどは欧米諸国で行われてきた研究結果であり、それらと同様の効果をわが国の生徒に期待することができない可能性を示唆する研究も見受けられる。ここでは、まず(1)欧米諸国を中心に行われてきた体育場面の動機づけ雰囲気と目標志向性の研究(尺度作成に関する研究, 介入による実践研究, モデル検証に関する研究)について紹介する。続いて、(2)わが国の体育授業における動機づけ雰囲気と目標志向性の研究について紹介し、なぜわが国の生徒に同様の効果を期待することができないのかに関する知見を比較文化的研究と諸外国の体育カリキュラムの観点から述べることとする。

(1) 欧米諸国における研究の動向

体育場面の動機づけ雰囲気および目標志向性の尺度作成に関する研究

体育場面の動機づけ雰囲気について初期の研究にまで遡ると、Papaioannou(1994)の体育授業における動機づけ雰囲気の測定尺度(LAPOPECQ)の作成が挙げられるだろう。この測定尺度は、中学生を対象に熟達雰囲気の2因子、成績雰囲気の3因子、合計5因子27項目で構成されている。このPapaioannou(1994)の尺度が作成されて以来、自国用に改良や修正などを行ない使用している研究も各国で見受けられる。例えば、スペイン(Viciano et al., 2007; Cervello et al., 2004)やイタリア(Bortoli et al., 2008), シンガポール(Sproule et al., 2007), コロンビア(Flores et al., 2008), 韓国(Yoo, 1999)などがある。また、アメリカやフランスは新たに自国用の測定尺度を作成している研究例も見受けられる(Mitchell, 1996; Biddle et al., 1995)。

また体育場面の目標志向性に関する測定尺度は、スポーツ場面に対応した測定尺度(TEOSQ)に始まり(オリジナルのTEOSQはDuda and Nicholls, 1992を参照), それをPapaioannou and Macdonald(1993)やGoudas et al.(1994)は中学生を対象に体育版TEOSQ(目標志向性尺度)に修正している。

これらの研究で測定尺度が作成されたことを境に、体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性は、授業介入による実践研究やモデル検証に関する研究により、あらゆる動機づけ関連変数との関係について検証されてきた。

体育場面の動機づけ雰囲気と目標志向性に関する実践研究

体育場面の動機づけ雰囲気や目標志向性について授業への介入を行っている実践研究は、これまでに小学生、中学生、高校生を対象にあらゆる動機づけ関連変数の変化について検証されてきた。例えば、小学生を対象にしている研究では、Theeboom et al.(1995)やTreasure(1997)は6年生までの児童に体育授業の動機づけ雰囲気と内発的動機づけについて質問紙調査を実施しており、体育授業を成績雰囲気であると知覚している児童よりも熟達雰囲気であると知覚している児童の方が内発的動機づけの得点が高まることが確認されている。また Todorovich and Curtner-Smith(2002)は、6年生の児童を3つのグループ(統制群、熟達雰囲気群、成績雰囲気群)に無作為に分けて、体育における動機づけ雰囲気が目標志向性に影響を与えるかについて検討している。その結果、熟達雰囲気群の授業を受けている生徒は課題志向性が高まり、成績雰囲気の授業を受けている児童は自我志向性が高まると報告されている。

中学生を対象にしている研究では、Solmon(1996)は熟達雰囲気と成績雰囲気の2つの条件下における体育授業内の運動従事時間の比較をしており、その結果から成績雰囲気の授業を行った教師のもとで学んだ生徒よりも熟達雰囲気の授業を行った教師のもとで学んだ生徒の方が課題に取り組む運動量が多かったと述べている。また、Morgan and Carpenter(2002)は2つの群(熟達雰囲気の授業を実施する実験群とそうではない統制群)をつくり、満足感、運動に対する態度を評価し、その得点を比較している。その結果、実験群は統制群よりも満足感や運動に対する態度(運動がより好きになる)の得点が高まることを確認している。Barkoukis et al.(2008)や Barkoukis et al.(2010a)は Morgan and Carpenter(2002)

の研究を参考に2つの群をつくり、不安に関する質問紙調査(Barkoukis et al., 2008)や技能(三段跳び及び砲丸投げ)の発達(Barkoukis et al., 2010a)について比較を行っている。そこでは介入を実施した(熟達雰囲気のある授業を実施した)群は、しなかった群よりも不安が低下する傾向を示すことや技能が発達することを指摘している。熟達雰囲気のある授業を実施することにより不安を低下させることは、Papaioannou and Kouli(1999)や Ntoumanis and Biddle(1998)の研究によっても報告されている。他にも中学生を対象にした研究では、セルフハンディキャッピングが成績雰囲気のある授業の中で高まること(Standage et al. 2007)、体育授業の中で課題志向性の高い生徒よりも自我志向性の高い生徒の方が攻撃性が高いこと(Papaioannou and Macdonald, 1993)、熟達雰囲気のある授業が課題への挑戦を高める要因になること(Treasure and Robert, 2001 ; Viciano et al., 2007)などが確認されている。

高校生を対象にしている研究では、Chritodoulidis et al.(2001)や Digelidis et al.(2003)は1年間にわたり授業介入を実施する実験群(主に熟達雰囲気を作る群)とそうではない統制群の運動に対する態度得点や食生活への意識得点を比較している。そこでは運動に対する態度得点ならびに食生活への意識得点のどちらも実験群の方が高いことが確かめられている。

縦断的な追跡調査を実施した Barkoukis et al.(2010b)や Gråstén et al.(2012)は、中学校の3年間(7年生から9年生までの期間)の動機づけ雰囲気と体育授業の楽しさや退屈さの関係について検討している。その結果、生徒を取り巻く場面や時間の変化によって楽しさが低下し、退屈さが増加する傾向はあったが、生徒が熟達雰囲気のある授業であると知覚することによって、その傾向は緩和されるということが確認されている。

体育場面の動機づけ雰囲気及び目標志向性のモデル検証に関する研究

体育場面の動機づけ雰囲気及び目標志向性が感情や認知、動機づけに影響を与えるプロセスをモデル検証によって明らかにしようとする研究も見受けられている。例えば、Liukkonen et al.(2010)は小学6年生を対象に体育授業における動機づけ雰囲気と楽しさ、努力、不安との関係について検証している。そこでは熟達雰囲気が楽しさや努力を高め、成績雰囲気が失敗や不安を高める原因になることを主張している。授業で行われる種目間に着目した Biddle et al.(1995)は、中学校のフットボール/ネットボールの授業と器械運動の授業を対象に動機づけ雰囲気、目標志向性、内発的動機づけの関係について検証しており、どちらの授業であっても熟達雰囲気が内発的動機づけを高める重要な授業雰囲気になると結論づけている。性差に着目した Ferrer-Caja and Weiss(2000)は、高校生を対象に動機づけ雰囲気、個人要因(目標志向性や有能さの認知など)、内発的動機づけの関係性を男女別に検証している。その結果、男女ともに熟達雰囲気が課題志向性を介して内発的動機づけを高めることにつながることを指摘している。体育授業内の行動や態度に着目している研究(Moreno-Murcia et al., 2011 ; Gutierrez and Ruiz, 2009)では、熟達雰囲気の授業が模範行動(体育授業での規則を守るなど)を高め、成績雰囲気の授業が生徒の非模範行動(先生の説明を聞かないなど)を高めること(Moreno-Murcia et al., 2011)や熟達雰囲気が教師や授業内容に対する生徒の態度を良くし、成績雰囲気ではそれらに対する態度が悪くなる(Gutierrez and Ruiz, 2009)という結果が確認されている。また、Cervello et al.(2004)は体育授業の中で男女の平等性が保たれているか否かについて検証している。そこでは熟達雰囲気の授業は男子と女子は平等に扱われていると強く思う傾向にあるのに対して、成績雰囲気の授業では男

子と女子は不平等に扱われていると強く思う傾向にあると指摘している。さらに、女子中高生の体育授業に対する興味・関心が男子中高生に比べて著しく低下するという課題を改善しようと Cury et al.(1996)は、女子中高生(13歳から16歳)を対象に動機づけ雰囲気と内発的興味との関係性について検証しており、女子中高生の内発的興味は熟達雰囲気の授業によって高まる可能性があることを主張している。縦断的な調査を実施している研究には Papaioannou et al.(2006)の研究が挙げられる。この研究は5年生から11年生(わが国では小学生から高校生までの学年)を対象に、14ヵ月間にわたり目標志向性とスポーツ活動への参加に関する質問紙調査を3回実施し、交差遅れモデルを用いた分析を行っている。その結果、課題志向性が高まることにより、スポーツ活動への参加が増加する一方で、自己志向性はスポーツ活動への参加に影響しないことを報告している。

その他にも動機づけ雰囲気及び目標志向性に関するモデル検証を行っている研究では、内発的動機づけの下位概念(楽しさ、有能さ、努力)に影響を与えるモデル(Gutierrez et al., 2010)、満足感に影響を与えるモデル(Escarti and Gutierrez, 2001 ; Wang et al., 2010)、フロー体験に影響を与えるモデル(González-Cutre et al., 2009)、余暇時間における身体活動実施の意図に影響を与えるモデル(Sproule et al., 2007)の検証が行われており、それらの変数は熟達雰囲気から正の影響を受けるという結果が得られている。

以上の欧米諸国における実践研究やモデル検証に関する研究をまとめると、熟達雰囲気や課題志向性といった熟達目標を生徒に持たせることは、生徒の運動・スポーツに対する態度は好意的になり、体育授業に対する楽しさや満足感、内発的動機づけ、内発的興味な

どを増加し、生徒の不安や退屈などを低下させることにつながる。対照的に、成績雰囲気や自我志向性といった成績目標を生徒に持たせることは、生徒の不安やセルフハンディキャッピング、体育授業での反社会的行動などを増加し、運動・スポーツに対する好意的な態度や内発的動機づけ、体育授業に対する楽しさや満足感、内発的興味などを低下させることにつながる。これらの結果から欧米諸国における体育場面の動機づけ雰囲気や目標志向性に関する研究では、一貫した研究の成果が確認されている。

(2) わが国における研究の動向

わが国における体育場面の動機づけ雰囲気及び目標志向性の研究

わが国の体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性に関する尺度作成の研究には、磯貝ほか(2008)の体育における動機づけ雰囲気測定尺度の開発や伊藤(1996)や長谷川ほか(1999)の目標志向性尺度の開発などが挙げられる。それら尺度の作成とともにわが国でも体育授業の動機づけ雰囲気や目標志向性に関する研究が確認されている。例えば、目標志向性と運動有能感の関係についての検討(細田・杉原, 1999)、動機づけ雰囲気と目標志向性の事例的研究(松原ほか, 2006)、動機づけ雰囲気と内発的動機づけとの関係(藤田・杉原, 2007)、動機づけ雰囲気と運動実施との関係(原・松田, 2007)についての検討がある。しかし、これらの研究は目標志向性にのみ焦点が当てられているもの(細田・杉原, 1999)や、動機づけ雰囲気にのみ焦点が当てられているもの(藤田・杉原, 2007; 原・松田, 2007)であり、両方の概念を同時に検証されていない。個人が熟達目標を持つか成績目標を持つか

は動機づけ雰囲気と目標志向性の双方から検討することが必要であるという報告を踏まえると(伊藤, 2000, 2011), 今後は動機づけ雰囲気及び目標志向性の両方を含めた研究を行うことが非常に重要になるのではないかと考える。また, 松原ほか(2006)は 1 つのクラスの事例的研究ということもあり, 調査の対象者が少なかったこと, 藤田・杉原(2007)は大学生を対象に高校生の時のことを聞いていること, 分析対象のサンプルが少ないことや性差を考慮しなかったため分析の結果に女子の影響が反映されていることを課題に挙げている。さらに原・松田(2008)は小学生を対象に調査を実施しているが, 実際に生涯にわたっての運動実施に影響を及ぼすのは中学校の体育であるという指摘もある(麓・今, 2005)。このことから, 中学校の体育に焦点を当てた調査を行なうことが非常に重要になるのではないかと考えられる。

さて, わが国の研究では, 先ほど述べた欧米諸国の研究と一致しない結果を報告している研究もいくつか確認されている。例えば, 中須賀ほか(2012a)は, 動機づけ雰囲気と学習意欲との関係について検討しており, 熟達雰囲気に加えて, 成績雰囲気も学習に対する意欲的側面(学習を促進させる側面)を高めると報告している。また, 熟達雰囲気が競争に対する欲求(もっと競争をしたいと感じる程度)を高め, 技能向上に対する満足感を低下することも確認されている(中須賀ほか, 2012b)。さらに中須賀・杉山(2011)は, 中学生を対象に動機づけ雰囲気及び目標志向性が運動有能感に与える影響について検討しており, そこでは, 成績雰囲気が自我志向性に影響し, その自我志向性が運動有能感に影響を与えることを示唆している。

つまり, 欧米諸国の先行研究では成績雰囲気は抑制することが望ましいとされていたが,

わが国の研究では成績雰囲気は生徒の意欲を高める一方で、熟達雰囲気は体育授業の退屈さを高めることや他者と競争したいという欲求を高める可能性があると考えられる。

達成目標理論における比較文化的研究と諸外国の体育カリキュラム

体育授業についての動機づけ雰囲気及び目標志向性に関する研究は、前述のとおり数多く実施されており、そのほとんどは欧米諸国を中心に行われてきた研究である。そこで得られた研究の成果は欧米諸国を中心に検証されてきたものであり、同様の成果をわが国の生徒が得られない可能性がある。原因帰属や目標志向性などの動機づけ関連の変数について日米比較を行ってきた磯貝(2009)によると、欧米で得られた動機づけ研究の成果が必ずしも日本人に適用されないという視点を持つことが非常に重要であると指摘されている。そのような視点を必要とする背景には、体育授業における動機づけ雰囲気や目標志向性など達成目標理論に関する研究成果に文化差が存在するからである(Ntoumanis and Biddle, 1999)。例えば、Duda and Allison(1990)は、達成目標理論の研究対象には白人が多く、これらの対象から得られた結果を一般化して、他の文化に属する人たちに適用するには限界があることを主張している。また、磯貝(2001)は体育授業の教材である運動・スポーツの持つ価値や意味づけなどは、所属する文化によって異なるため、認知、感情、行動などに関わる理論やモデルには文化の影響がみられることも指摘している。このような観点から、体育授業における動機づけ雰囲気や目標志向性に関する比較文化的研究が見受けられる。例えば、Morgan et al. (2006)はシンガポールとイギリスの生徒の動機づけ雰囲気の得点を比較しており、シンガポールの生徒はイギリスの生徒に比べて成績雰囲気の得点が高いこと

を確認している。Xiang et al. (2001)は中国とアメリカの生徒の目標志向性について比較している。その結果、中国の生徒はアメリカの生徒に比べて自我志向性の得点が高いことを報告している。体育授業ではないが、わが国においても磯貝(2001)が日本とアメリカのアスリートを対象に目標志向性の得点を比較しており、日本人アスリートの方がアメリカ人アスリートに比べて自我志向性の得点が高いことを報告している。これらの研究では、体育授業の動機づけ雰囲気や目標志向性の得点に国家間で差異があることを示しており、その原因が文化差にあることを示唆している。そのような文化差が生じる原因について磯貝(2001, 2002)や西田ほか(2009)は、東洋文化と西洋文化で、特に成績雰囲気や自我志向性の中核にある他者との比較である競争の捉え方に差異があることを報告している。例えば日本人は欧米人より、ライバルの存在でやる気が出るというように他者との比較を基にした達成を重視する傾向にあることが指摘されていることから、欧米諸国の結果が日本人には一致しないと言われている(磯貝, 2001, 2002 ; 西田ほか, 2009)。

これら文化差に加え、体育の基盤となる体育のカリキュラムの特徴についても諸外国の間で異なると言われている(国立教育政策研究所, 2003)。例えば、アメリカの体育のカリキュラムの編成は運動・スポーツの内在的価値(楽しさ特性)と外在的価値(発達的な特性)が基準にされており(友添, 2003)、フランスの体育のカリキュラムは健康教育が中核に位置づけられている(清水, 2003)。ドイツの体育のカリキュラムは子どもたちに練習の機会を保証することや学習成果の安定化と応用能力を身に着けさせることが中核であり、子どもたちには宿題(課題)が課せられる(岡出, 2003)。シンガポールの体育のカリキュラムはゲーム教育を中核に位置づけており、ゲーム中心の体育とされている(西嶋, 2003)。

以上のことから欧米諸国との文化差ならびに体育のカリキュラムの違いから，体育授業を対象とした達成目標理論の動機づけ雰囲気や目標志向性といった動機づけ関連の研究成
果は，どの国にも対応できる一般化されたものとして扱うことはできないと思われる．

6) 体育授業の現状と動機づけ雰囲気及び目標志向性

近年の体育従業の現状として、小谷川(2010)は生徒間に差をつけることを避ける風潮が強い現代社会の影響を受け、体育から競争を廃止することが進められていると述べている。実際に体育行事(体育祭や運動会など)からは競い合いにより敗れる児童・生徒がでる競技を取り除き、偶然性を優先した種目が入り入れられることが多くなっている(望月, 2008)。さらに、他者との比較(競争)には勝敗や記録の優劣という結果があり、運動が苦手な子どもを中心に、運動技能の練習から遠ざける可能性もあると言われている(松田ほか, 2006)。前述してきた欧米諸国を中心とする体育授業の動機づけ雰囲気や目標志向性に関する先行研究によれば、熟達雰囲気は楽しさや満足感、内発的動機づけなど生徒の学習を促進する肯定的と捉えられる要因を高めることができるのに対して、成績雰囲気は不安や緊張、攻撃性など生徒の学習を阻害する否定的と捉えられる要因を高め、内発的興味(面白さ)や楽しさなどが低下すると言われている。これらのことが背景となり、体育授業では、競争が主体となる成績雰囲気の授業を廃止する傾向が強くなったのではないかと考えられる。

ここまで、体育授業において競争は生徒の学習に対して悪影響を及ぼすことを中心に述べてきたが、これら先行研究の報告を受け入れ成績雰囲気の授業を抑制し、競争を廃止していくことが良いのだろうか。上田(2001)は競争について、一見人の和を破り、優劣を固定する原因になる危険性を持つものではあるが、教育において競い合うことは極めて大切なことであると述べている。また藤谷・細江(1999)によると、学校にはよりよい活動を成立させるために様々な目標が設定されており、その目標を他の人よりも早く自分のものに

しようとする競争は、社会体制の基盤をなすものであり、組織としての学校を維持していくためには不可欠なしくみであるとも言われている。競争を実施することの意義として、個人や集団から活動や学習に対する意欲を引き出す作用があること(久富, 2001), 順位や結果に対して一喜一憂し、喜びや悔しさを全身で表現するほど子どもを夢中にさせる魅力があること(長澤, 2001), 自己の長所・短所を知ることができること(長澤, 1999)などが挙げられる。

体育授業の競争に着目している研究では、先に述べたような生徒の学習を阻害するという報告のみではなく、生徒の学習を促進することを報告する研究も散見される。例えば、長澤(1999)は、小学生を対象に体育授業の競争に対する認識について検証しており、児童は競争の負の側面である排他性(負けると損をするや負けるとむなしいなど)を否定的に認識していることを報告している。また外山(2006)は、中学生を対象に負けず嫌いや勝つことが大切などという競争心と社会的比較の結果(比較されてどのような気持ちになったか)に関する調査を実施し、その関係性について検証している。その結果、競争心が自己高揚(うれしさや自信など)、自己向上(やる気がでたなど)及び接近的行動(人をほめたや目標にしたなど)が高まることを確認している。徳永・橋本(1980)は小学生を対象に体育授業における運動の楽しみを構成する因子について検証しており、運動の楽しみを構成する因子に競争が含まれていることを見出している。事例的な研究に目を向けると、横尾(2008)は小学生を対象に、上野(2008)は中学生を対象に競争結果の感想を自由記述させており、「まだ試合に勝ったことはない。でもぜったい勝てるという意気込みで頑張りたい。」(上野, 2008), 「負けたけど楽しかった」や「相手が強かったけど楽しかった」(横尾, 2008)などの感想

が聞かれたことを報告している。これは、生徒が競争によって生まれる勝敗に重点を置いていたのではなく、競争という活動そのものを楽しみや意欲を引き出すための重点を置いていた結果ではないかと推測される。

以上をまとめると体育授業の現状として、競争を抑制していこうとする傾向は強く、競争を主とする成績雰囲気のある授業は教育現場で受け入れがたいものとされてきた。しかし、競争には生徒の学習や運動への動機づけを高める効果が備わっており、成績雰囲気のある授業を抑制することだけを考えていてはならない。ただし、この成績雰囲気のある授業が動機づけを高める要因になるか否かは、競争に対する生徒の捉え方に起因している。このことから成績雰囲気の中での競争を生徒がどのように捉えているのかについて検討することも必要になるのではないかと考えられる。

7) 本研究を実施する意義

体育が抱える課題として、生徒の「健やかな体」の育成を目指すために、生涯スポーツを促進することや、「豊かな心」の育成を目指すために、生徒の道徳性を育成することが挙げられている。しかしながら、生涯スポーツを促進することや、生徒の道徳性を育成するための有効的な授業の環境や指導方法についての理解は進んでいないのが現状である。また、本研究で取り扱う動機づけ雰囲気は、体育心理学の領域において比較的新しい概念であり、わが国における先行研究数も少ない。そのため、実際の授業現場に提供できるほどの十分な知見が蓄積されていない。さらに、比較文化的研究の報告から文化差があること

や体育のカリキュラムの違いなどから欧米諸国における研究成果をわが国の生徒に適用することには問題があると思われる。特に、学習や運動への動機づけを高めることに対して成績雰囲気の有効性を示唆する研究も確認されていることから、わが国では欧米諸国と異なり成績雰囲気や自我志向性が肯定的な要因になる可能性も考えられる。

以上のことから、本研究を実施することの意義は以下のとおりである。

- ・ 生涯スポーツを促進することと生徒の道徳性を育成することにつながる有効的な授業の環境を設定するための知見を提供することができる。
- ・ 実際の指導場面で生涯スポーツを促進することと生徒の道徳性を育成することへの教師の指導に応用することができる。
- ・ わが国における体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性に関する知見を得ることで、体育心理学や保健体育科教育学の領域へのエビデンス増加に貢献することができる。

3) 本研究の目的

1) 研究目的

本研究の目的は、体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性に着目し、体育の課題として挙げられている生涯スポーツの促進及び生徒の道徳性の育成に有効的な授業の雰囲気について明らかにすることである。また、成績雰囲気の競争にも動機づけを高める効果が期待されているため、成績雰囲気における競争を生徒がどのように捉えているのかについても明らかにする。そのため、以下の検討を行う。

第1に、生涯スポーツ促進に向けた取り組みとして挙げられる「体育に対する好意的態度を持たせること」と「体育授業外の日常生活における積極的な運動実施」に着目し、それらに影響を与える体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性について明らかにする。

第2に、生徒の道徳性の育成に向けた体育授業からのアプローチとして「公正な取り組み」と「他者との協力」に着目し、それらに影響を与える体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性について明らかにする。

第1及び第2の研究に加え、第3では、体育授業の競争に動機づけを高める効果が期待

されているという点に着目し、成績雰囲気の中で行われる競争を生徒がどのように捉えているのかについて明らかにする。

2) 研究方法

本研究では、中学生を対象に調査を実施し、得られたデータを基に分析を行なう。調査対象者は、中学校に通い体育授業を受講している中学生とする。調査内容は、体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度(磯貝ほか, 2008)及び目標志向性尺度(藤田, 2009)を全研究通して用いることとする。ただし、従属変数に位置づけている要因については、研究ごとに異なるものとする。本研究で取り扱う各変数の位置づけは、図 1-1 に示すとおりである。これら各変数の位置づけの詳細については、各章ごとにある仮説モデルの設定で記載する。本研究で取り扱う動機づけ雰囲気及び目標志向性の得点には性差があると指摘されており(例えば Duda, 1989 ; Papaioannou, 1998 ; Papaioannou and Kouli, 1999 ; Weiss and Ferrer-Caja, 2002 ; Moreno-Murcia et al., 2008), 性別によってモデルの解が変化することが考えられる。性別などの集団を規定する変数によって、モデルの解が変化する場合によっては多母集団同時分析を用いるべきである(豊田, 2007)と言われている。この多母集団同時分析とは、複数の母集団から抽出された標本を個別にではなく、同時に分析することでモデル全体における母集団間の差異について検証することができる手法である(豊田, 2007)。以上のことから、設定した仮説モデルの妥当性を検証するための分析には、多母集団同時分析を用いることとした。

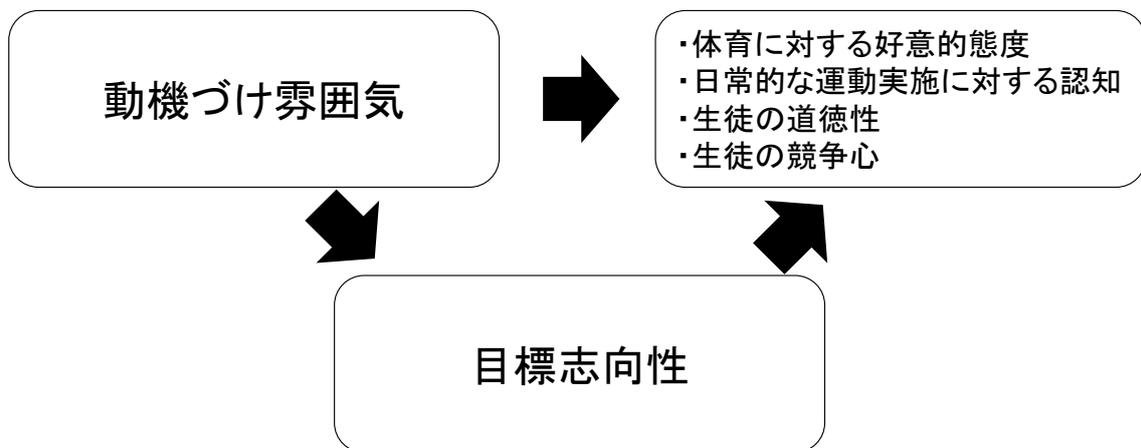


図 1-1 各変数の位置づけ

3) 論文構成

本研究の目的を達成するために、論文は以下のように構成される。また、各章の位置づけについてのフローチャートは図 1-2 に示す。

第 1 章 生涯スポーツの促進

本章では、生涯スポーツ促進に向けた取り組みとして挙げられる、体育に対する好意的態度及び授業外の日常的な運動実施に対する生徒の認識に影響を与える授業の雰囲気について明らかにする。本章の構成として、まず研究 1 では、体育授業における動機づけ雰囲気、目標志向性、体育に対する好意的態度の関係について検討する。続いて研究 2 では、体育授業における動機づけ雰囲気、目標志向性、日常的な運動実施に対する生徒の認知の関係について検討する。

研究 1 体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する好意的態度の関係についての検討。

研究 1 では、中学生を対象に動機づけ雰囲気の測定尺度、目標志向性尺度、体育に対する好意的尺度を実施する。分析は、動機づけ雰囲気及び目標志向性に性差があるという先行研究結果を考慮し、多母集団同時分析を行なう。これらの結果から、体育に対する好意的態度を高めるためには、どのような授業の展開が有効かを考察する。

研究 2 体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動実施の生徒の認知の関係についての検討.

研究 2 では、中学生を対象に動機づけ雰囲気の測定尺度、目標志向性尺度、現在の運動実施測定尺度を実施する。分析は、動機づけ雰囲気及び目標志向性に性差があるという先行研究を考慮し、多母集団同時分析を行なう。これらの結果から、授業外の日常的な運動実施に対する生徒の認識を高めるためには、どのような授業の展開が有効かを考察する。

第 2 章 道徳性の育成

本章では、体育の特質を利用した道徳性として「公正な取り組み」と「他者との協力」に着目し、それらに影響を与える授業の雰囲気について明らかにする。本章の構成として、「公正な取り組み」と「他者との協力」に関する評価尺度の作成する。その後、体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性(「公正な取り組み」と「他者との協力」)の関係について検討する。

1) 公正な取り組み及び他者との協力に関する評価尺度の作成

まず、中学生学習指導要領解説保健体育編(文部科学省, 2008c)の第 2 節各分野の目標及び内容に記述されている公正や協力に関する事項に準拠して 9 項目を作成する。分析には、G-P 分析(項目の弁別力の検討)、探索的因子分析ならびに確認的因子分析(構成概念妥当性の検討)を行い、クロンバックの α 係数(信頼性の検討)を算出する。

2) 体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性に関する関係についての検討.

続いて、公正な取り組みと他者との協力に関する尺度に動機づけ雰囲気の測定尺度及び目標志向性尺度を含めて分析を行なう。分析には、多母集団同時分析を行なう。これらの結果から、体育を通して生徒の道徳性を高めるためには、どのような授業の展開が有効かを考察する。

第3章 体育授業における成績雰囲気及び自我志向性と、生徒の競争心に関する関係についての検討.

本章では、体育授業の競争に動機づけを高める効果が期待されているという点に着目し、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性の競争に関する側面である成績雰囲気及び自我志向性に焦点を当てる。そして、この成績雰囲気、自我志向性、競争に対する生徒の捉え方の関係について検討する。調査には、中学生を対象に動機づけ雰囲気の測定尺度、目標志向性尺度、多面的競争心尺度を用いる。分析は、多母集団同時分析を行なう。これらの結果から、成績雰囲気の授業における競争に対する生徒の捉え方について考察する。

第4章 総括

本章では、第1章から第3章において得られた結果を整理し、それに基づいて体育授業への活用可能性についての提案を行ない、今後の課題について示す。

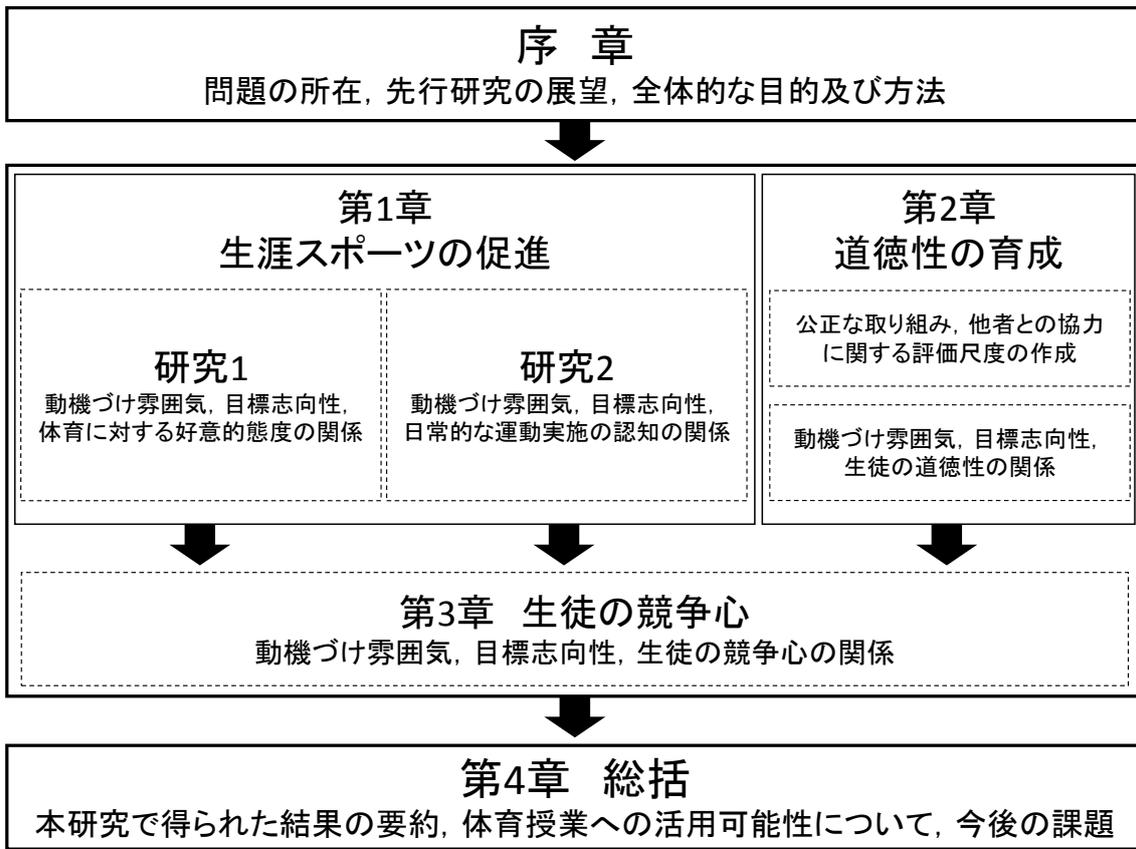


図 1-2 論文構成のフローチャート

第 1 章

生涯スポーツの促進

研究 1

体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、 体育に対する好意的態度の関係

1. 目的
2. 方法
 - 1) 仮説モデルの設定
 - 2) 調査対象
 - 3) 調査時期
 - 4) 調査内容
 - 5) 統計解析
3. 結果
 - 1) 集団ごとにみた記述統計量
 - 2) 多母集団同時分析
4. 考察
5. 要約

1. 目的

体育では、生涯にわたって運動・スポーツを実施していくことを目指す生涯スポーツ実践者を育成することが求められている(文部科学省, 2008a). 賀川(2002)や谷木・坂入(2003)によると、生徒が生涯にわたって運動・スポーツを実施していくためには、体育に対する好意的態度を育成することが大切であるとされる。この好意的態度という態度を含んだ文言は、研究者によってその態度の概念に対する捉え方が様々であるため、本研究においても定義しておく必要がある。そこで、体育に対する好意的態度を体育に対する好き嫌いという感情的側面の態度と定義した(谷木・坂入, 2003).

従来の研究によると態度の種類には、認知(ある対象への信念, 意見, 理念に関するもの), 行動(行為に関するもの), 感情(好き嫌いの評価的感情に関するもの)の3側面が挙げられている(渡辺, 1994). その中でも感情的側面の反応である好意的態度に着目した理由は、授業に対する好意的態度を高めることが子どもたちの自主的・創造的な学習の源になると言われているからである(小林, 1982). また梅野・辻野(1982)は、体育授業の中では運動技術を習得することや体力の向上のみならず、それらと同時に体育に対する好意的態度が形成される必要があることを指摘している。さらに、この好意的態度は生徒の生涯スポーツの実施につながる動機づけを高める要因としても注目されている(高橋ほか, 1986 ; 高橋, 1992 ; 大友ほか, 1993). 例えば、大友ほか(2006)は、体育に対する好意的態度を高めることで、日常的な運動行動も増加する傾向があることを報告している。また、植屋ほか(2001)は、大学生を対象に過去に受けた体育に対して好意的態度を示している者は運動・スポー

ツの重要性を認識しており、運動を実施する頻度が多くなっていることを明らかにしている。以上のことから、体育に対する好意的態度を高める授業を実施していくことが重要になると言えるだろう。これまでの研究では、体育の好意的態度と楽しさの関係(長谷川ほか, 1995)、体育の好き嫌いの規定要因(賀川・竹岡, 2002)や体育の好意的態度と教材(種目)の関係(津田・後藤, 1996)などについて検証されているが、どのような体育授業を実施しているのかといった環境要因に係る概念は含まれておらず、体育に対する好意的態度を高めるのに有効となる授業に関して十分な研究結果が報告されているとは言えない。したがって、体育に対する好意的態度を高めるためには、どのような授業環境を設定し、展開していくことが有効的になるのかを検討する必要があると思われる。

序章で述べたように達成目標理論には、環境要因である動機づけ雰囲気と個人要因である目標志向性がある(伊藤, 2000; 伊藤ほか, 2008; 西田・小縣, 2008)。これらの概念は、学業場面(数学や英語などの授業)での授業に対する好意的態度との関係について検討する際に用いられていることから(Ames and Archer, 1988)、体育授業の場面においても生徒が授業に対して好意的態度を示すかを検討する際に利用できる概念として考えられるだろう。そして、この概念を導入したことにより、体育に対する好意的態度を高める有効的な授業環境を検討することができるとともに具体的な指導を設定する際の有用な知見が導き出されることを期待する。

以上のことから研究1では、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する好意的態度の関係について検証することを目的とした。

2. 方法

1) 仮説モデルの設定

研究1の仮説モデルは、以下に示す先行研究を基に設定した。まず、動機づけ雰囲気と目標志向性の関係性については、序章でも述べているように動機づけ雰囲気が目標志向性に影響を与えることが多くの研究で報告されている。体育における動機づけ雰囲気から目標志向性への影響についてモデル検証を行なっている研究(Biddle et al., 1995 ; Cury et al., 1996 ; Ferrer-Caja et al., 2000 ; Sproule et al., 2007 ; Moreno-Murcia et al., 2011)では、成績雰囲気を強調した授業が生徒の自我志向性を規定しており、熟達雰囲気を強調した授業が生徒の課題志向性を規定していることが報告されている。また、モデル検証とは異なったアプローチとして、スポーツクラブで長期的な介入調査を行なっている研究(Gano-Overway and Ewing, 2004 ; Smith et al., 2009 ; Boyce et al., 2009)では、動機づけ雰囲気が変わることで目標志向性が変化する(例えば、クラブの雰囲気が成績雰囲気を強調していると選手の志向性は自我志向性になり、熟達雰囲気が強調されると生徒の志向性は課題志向性になる)ことを報告している。これらの研究は、環境要因である動機づけ雰囲気が個人差要因である目標志向性を規定することを裏付けている。以上のことから、本研究では、動機づけ雰囲気から目標志向性へのパス(詳細には、成績雰囲気から自我志向性へのパス、熟達雰囲気から課題志向性へのパス)を想定した。

次に、本研究では、どのような体育授業が生徒の体育に対する好意的態度を高める

ことができるのかを検証する必要があったため、従属変数に体育に対する好意的態度を配置した。その結果、動機づけ雰囲気から目標志向性に影響し、その目標志向性が体育に対する好意的態度に影響を与えるというモデルになり、それを仮説モデルとした。ただし、仮説モデルにおいて媒介する変数(本研究では、目標志向性における自我志向性と課題志向性)が想定されている場合には、独立変数(動機づけ雰囲気における成績雰囲気と熟達雰囲気)から従属変数(体育に対する好意的態度)への直接的な影響があるか否かについて考慮したパスを想定することが必要になる(Baron and Kenny, 1986)。このことから、動機づけ雰囲気から体育に対する好意的態度へのパスも想定した。

以上のように、本研究では動機づけ雰囲気は目標志向性を規定し、その目標志向性が体育に対する好意的態度に影響を与えるといった間接効果と、動機づけ雰囲気が体育に対する好意的態度に影響を与えるといった直接効果を想定した仮説モデルを設定した。それぞれの位置づけを示した簡略図は、図 2-1 に示すとおりである。



図 2-1 仮説モデル(動機づけ雰囲気, 目標志向性, 体育に対する好意的態度の関係)

2) 調査対象

調査対象者は、大阪府の中学校 3 校に在籍する中学生 1320 名であった。調査用紙は各中学校で集団実施の後に回収し、返送してもらった。欠席者及び回答に欠損があったものを除いた有効回答者数は、1263 名 (有効回答率 95.6% : 平均年齢 13.2±0.9 歳 : 男子 612 名, 女子 651 名)であった。

3) 調査時期

調査は、平成 23 年 5 月下旬から 6 月上旬にかけて実施した。

4) 調査内容

(1) 体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度

動機づけ雰囲気の測定には、Ames and Archer(1988)の達成目標理論を基に、磯貝ほか(2008)が作成した体育における動機づけ雰囲気測定尺度を用いた。この測定尺度は、熟達雰囲気と成績雰囲気の 2 つの側面を想定し、体育における動機づけ雰囲気を評価するものであった。熟達雰囲気は、「教師の熟達志向」、「熟達志向」、「協同」、「公平さ」の 4 因子で構成され、成績雰囲気の下位因子は、「教師の成績志向」、「成績志向」、「失敗の恐れ」の 3 因子で構成されている。尺度の各因子は、それぞれ 4 項目からなっており、全 28 項目であった。回答方法は、各項目について「よく当てはまる」(5 点)から「全く当てはまらない」(1 点)の 5 段階によって評定するよう求めた。本尺度は、磯貝ほか(2008)によって既に信頼性及び妥当性が概ね確認

されている。

(2) 目標志向性尺度

目標志向性の測定には、藤田(2009)が作成した目標志向性尺度を用いた。この測定尺度は、「課題志向性」と「自我志向性」の2因子で構成されている。「課題志向性」を測定する項目は、課題志向性の特徴である自己言及的な能力評価を行う内容の5項目で構成されている。「自我志向性」を測定する項目は、自我志向性の特徴である能力及び他者言及的な能力評価を行う内容の5項目で構成されている。項目は、「体育の授業で、どのようなとき成功した(うまくいった)と思いますか」という問いかけで始まるものである。回答方法は、各項目について「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の5段階によって評定するよう求めた。本尺度は、藤田(2009)によって既に信頼性及び妥当性が概ね確認されている。

(3) 体育に対する好意的態度尺度

体育に対する好意的態度の測定には、長谷川ほか(1995)の「体育は好きですか」という項目を使用した。回答方法は、「たいへん好き」(5点)から「たいへん嫌い」(1点)の5段階によって評定するよう求めた。

5) 統計解析

仮説モデル(図 2-1)の検証には、序章でも述べたように性差を考慮した多母集団同時

分析を実施した。多母集団同時分析の分析手順は、まず、図 2-1 に示した仮説モデルに対して集団ごと(男子及び女子)の適合度の確認を行なう。次に、配置不変性の検討を行なう。その後、モデルの各推定値に関する集団間の差異を検討する。最後に、集団間の等質性あるいは異質性を確認するために、集団間に等値制約を置いたモデルの適合度を比較する。なお、多母集団同時分析に用いられた有意水準は 5%とした。

分析の適合性は、Goodness of Fit Index(以下 GFI)、Comparative Fir Index(以下 CFI)、Root Mean Square Error of Approximation(以下 RMSEA)の各指標をもって検討を行った。なお、等値制約の検討で複数のモデルを比較する際には、モデルの相対的な良さを評価する Akaike's Information Criterion(以下 AIC)も含めた。

GFI は、モデルがデータの分散共分散行列をどの程度再現できているかを指標化したものであり、モデルの「説明力」の目安となる(豊田ほか, 1992)。この指標の基準は、1.0 に近いほど説明力があり、適合の良いモデルであると判断され、0.90 以上あることが望ましいとされる(山本, 2002)。

CFI は、独立モデルと分析モデル双方の自由度を考慮した上で乖離度の比較を行う指標である(室橋, 2003)。この指標の基準は、1.0 に近いほど適合の良いモデルであると判断され、0.90 以上あることが望ましいとされる(小塩, 2008)。

RMSEA は、モデルの複雑さの影響を取り除いた形で乖離度の大きさを評価する指標である(室橋, 2003)。この指標の基準は、0.08 以下であれば適合度が高いとされている(山本, 2002)。

モデル採択を示す適合度指標の基準は、山本(2002)と小塩(2008)を参考に GFI 及び

CFIは0.90以上、RMSEAは0.08以下とした。なお、等値制約において複数のモデルを比較する際のAICに関しては、最も低い値を示したモデルを採択する。また、多母集団同時分析を実施する中でモデルの各推定値に関する集団間の差を検討する際は、パラメータの一対比較において算出された数値(2つのパス係数の差異を標準正規分布に変換したときの値)が絶対値で1.96以上であれば、5%水準で集団間のパス係数の差が有意であると判断される(小塩, 2008)。

各測定尺度の記述統計量として、集団ごと(男子及び女子)に平均値、標準偏差、相関係数を算出した。全ての分析には、統計パッケージのPASW Statistics 18ならびにAmos 18.0を使用した。

3. 結果

1) 集団ごとにみた記述統計量

多母集団同時分析を実施するに先立って、男子と女子の各調査内容の平均値、標準偏差および相関係数を算出した。平均値と標準偏差は表 2-1 に示すとおりである。変数間の相関係数は、熟達雰囲気と成績雰囲気と低い負の相関(男子 $r=-.13$, 女子 $r=-.38$)を示した。成績雰囲気は、自我志向性と低い正の相関(男子 $r=.30$, 女子 $r=.22$)、女子にのみ課題志向性と低い負の相関($r=-.13$)を示した。熟達雰囲気は、課題志向性と中程度の正の相関(男子 $r=.46$, 女子 $r=.48$)、体育に対する好意的態度と低い相関(男子 $r=.36$, 女子 $r=.35$)を示した。課題志向性と自我志向性は低い正の相関(男子 $r=.32$, 女子 $r=.14$)を示した。体育授業に対する好意的態度は課題志向性と低い正の相関(男子 $r=.23$, 女子 $r=.36$)、自我志向性とも低い正の相関(男子 $r=.33$, 女子 $r=.24$)を示した。

表 2-1 集団ごとにみた各調査内容の記述統計量

		男子(n=612)		女子(n=651)		1	2	3	4	5
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差					
1	成績雰囲気	2.94	0.62	2.92	0.56	—	-.13 *	.30 *	-.03	-.03
2	熟達雰囲気	3.59	0.64	3.62	0.59	-.38 *	—	.10	.46 *	.36 *
3	自我志向性	3.36	0.89	3.02	0.93	.22 *	-.03	—	.32 *	.23 *
4	課題志向性	3.93	0.74	4.04	0.71	-.13 *	.48 *	.14 *	—	.33 *
5	体育に対する好意的態度	4.10	0.90	3.81	0.90	-.11	.35 *	.24 *	.36 *	—

注)相関係数は、上段(右上)が男子、下段(左下)が女子の値を示す。

* $p < .05$

2) 多母集団同時分析

モデルにおける楕円形は直接には観測されない潜在変数を表している。長方形で表される観測変数の X1 から X17 には、表 2-2 に示した X1 から X17 が対応しており、各項目の得点がそれぞれ位置づけられている。

(1) 集団ごとのモデルの評価

男子と女子のそれぞれに対して想定した仮説モデルへのデータの適合性について検討を行なった。その結果、男子における適合度は、GFI=.931, CFI=.944, RMSEA=.061 であり、女子における適合度は、GFI=.928, CFI=.940, RMSEA=.064 であった。集団ごとに算出したすべての適合度指標が基準値を満たす値であったことから、本研究のモデルの適合性は良いと判断された。

(2) 配置不変性の確認

集団ごとのモデルの適合性が確認されたため、続いてモデルの配置不変性の検討を行った。その結果、仮説モデルの適合度指標は、GFI=.929, CFI=.942, RMSEA=.044 であった。したがって、モデルの適合性は良好な値であった。本研究で想定した仮説モデルは、両集団で共通して適合が良く、配置不変性が成り立っていると言える。

表 2-2 研究 1 におけるモデルの観測変数の一覧(平均値, 標準偏差, パス係数の値)

観測変数	男子(n=612)			女子(n=651)		
	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値
X1 教師の成績志向	2.66	0.81	.77	2.68	0.77	.78
X2 成績志向	3.16	0.73	.74	3.10	0.66	.78
X3 失敗の恐れ	3.01	0.70	.68	2.97	0.63	.53
X4 教師の熟達志向	3.83	0.68	.78	3.85	0.67	.75
X5 熟達志向	3.63	0.75	.82	3.64	0.69	.83
X6 協同	3.46	0.79	.80	3.63	0.73	.74
X7 公平さ	3.44	0.78	.81	3.36	0.73	.80
X8 自分が他の誰よりも優れていると思ったとき	3.51	1.08	.75	3.27	1.14	.79
X9 他の人よりも活躍して目立ったとき	3.59	1.04	.82	3.23	1.13	.83
X10 他の人と比較して自分の方が優れていたとき	3.50	1.06	.79	3.20	1.09	.83
X11 みんなから注目されているとき	3.26	1.10	.81	2.85	1.11	.82
X12 自分に勝る人が、しばらくは出てこないと思ったとき	2.97	1.20	.64	2.59	1.15	.64
X13 たくさん練習して、ようやく上達したことを感じたとき	4.19	0.80	.70	4.32	0.70	.62
X14 一生懸命に努力して、やっとならできるようになったとき	4.16	0.80	.74	4.34	0.70	.70
X15 失敗を繰り返しても、少しずつ上達を感じているとき	3.77	0.95	.75	3.96	0.93	.82
X16 自分の持っている最大限の力を出し切ったとき	3.98	0.99	.66	4.08	0.90	.71
X17 どうしたらうまくなるのかいろいろと工夫できたとき	3.57	1.03	.66	3.54	1.05	.68

(3) モデル間の差の検定

以上の分析により，仮説モデルへのデータの適合度及び配置不変性が確認された．次に，仮説モデルの各推定値に関する集団間での差異について検討を行なった．その結果，男子と女子のパラメータの一対比較において算出された数値が絶対値で 1.96 以上を示す値は，熟達雰囲気から課題志向性(男子.49，女子.56，いずれも $p<.05$)，成績雰囲気と熟達雰囲気の相関(男子-.13，女子-.47，いずれも $p<.05$)であった．このことから，集団間においてモデルに部分的な異質性があることが確認された．

しかしながら，ここまでの分析では，モデルの部分的な異質性についての検討は行なわれていないが，モデル全体における集団間の差異についての検討は行なわれていない．豊田(2008)は，モデルの部分的な評価とモデル全体の評価は必ずしも一致するとは限らないことを述べている．すなわち，モデルの部分的な評価だけでは不十分であり，モデルの部分的な評価を含めて，モデル全体の評価においても言及しておく必要がある．

そこで，モデル全体の評価として，異質性が確認されたパス係数に男子と女子の集団間で等値の制約をおいて適合度指標の変化について検討を行なった．

(4) 等値制約の分析

モデル全体の評価は，男子と女子の集団間で等値の制約をおき，適合度指標の変化により仮説モデルの等質性及び異質性を検討した．

等値制約を入れたモデルとして 2 つのモデルを設定した．モデル 1 は，すべてのパ

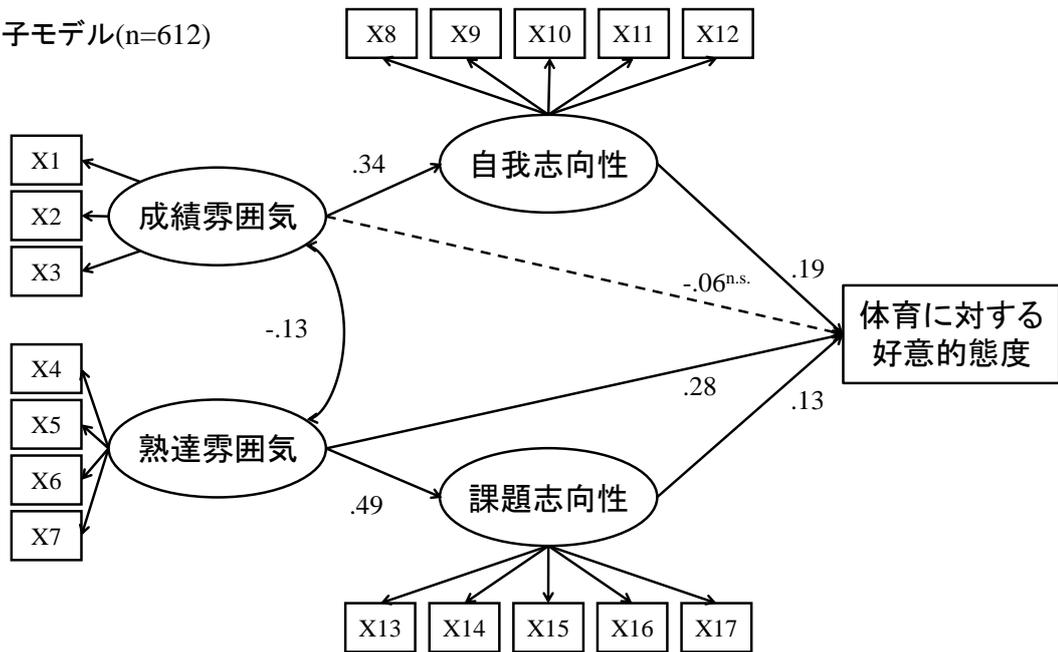
ス係数が集団間で異なることを仮定したモデルである。モデル2は、モデル間の差の検定によって異質性を示したパス係数に等値制約を仮定したモデルである。2つのモデルの適合度は、表2-3に示すとおりである。モデル1の適合度は、GFI=.929, CFI=.942, RMSEA=.044, AIC=1056.322であり、モデル2よりもRMSEA及びAICが低く、CFIが高かった。

以上の結果から、男子と女子のモデルにおいて集団の異質性を考慮することが妥当であると判断し、モデル1を最終解として採用した。モデル1のパス図は、図2-2(上段は男子モデル、下段は女子モデル)に示すとおりである。

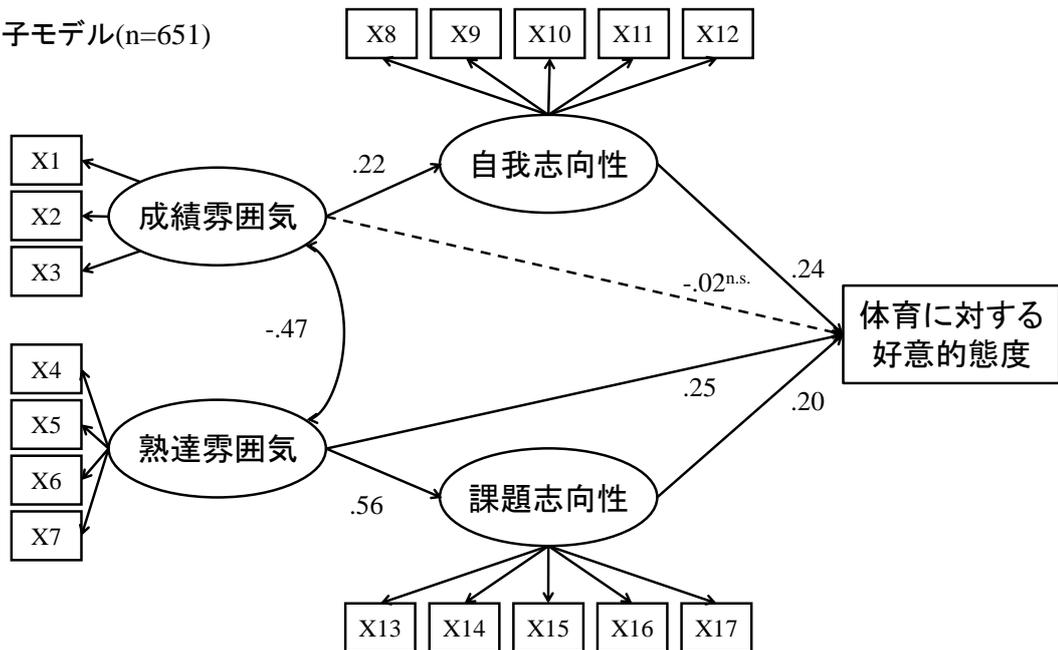
表 2-3 多母集団同時分析における等値制約の分析結果(研究 1)

	適合度指標			
	GFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1	0.929	0.942	0.044	1056.322
モデル2	0.929	0.941	0.045	1064.525

男子モデル(n=612)



女子モデル(n=651)



モデルに共通する適合度指標

GFI=.929 CFI=.942 RMSEA=.044

注1)パス上の数値はすべて標準化推定値である。

注2)潜在変数から観測変数へのパスはいずれも $p < .05$ である。

注3)潜在変数間の実線の矢印は有意なパス($p < .05$), 破線の矢印は有意性が認められなかったパス(n.s.)である。

図 2-2 動機づけ劣困気, 目標志向性, 体育に対する好意的態度の関係モデル

(5) 動機づけ雰囲気及び目標志向性が体育に対する好意的態度に与える影響

(モデル1の評価)

はじめに、体育における動機づけ雰囲気測定尺度及び目標志向性尺度の潜在変数から観測変数へのパス係数について述べると、男子モデルでは.64以上、女子モデルでは.53以上のパス係数がみられた(いずれも $p < .05$)。それぞれの詳細なパス係数については表 2-2 に示すとおりである。このことから、体育における動機づけ雰囲気測定尺度及び目標志向性尺度の潜在変数と観測変数は適切に対応していると判断された。

次に、直接的な関係(動機づけ雰囲気→体育に対する好意的態度)と間接的な関係(動機づけ雰囲気→目標志向性→体育に対する好意的態度)について男子モデルから述べると、直接的な関係については、成績雰囲気から体育に対する好意的態度への有意なパス係数はみられなかったが、熟達雰囲気から体育に対する好意的態度には.28($p < .05$)の有意なパス係数がみられた。間接的な関係については、成績雰囲気から自我志向性へのパス係数は.34、その自我志向性から体育に対する好意的態度へのパス係数は.19であった(いずれも $p < .05$)。また、熟達雰囲気から課題志向性へのパス係数は.49、その課題志向性から体育に対する好意的態度へのパス係数は.13であった(いずれも $p < .05$)。体育に対する好意的態度への直接効果(直接的な関係を示すパス)と間接効果(間接的な関係における因果係数の積)の両方が確認された部分は、「熟達雰囲気→体育に対する好意的態度」の直接効果.28と「熟達雰囲気→課題志向性→体育に対する好意的態度」の間接効果.07(.49×.13)であり、直接効果の方が強い影響を示した。

続いて、女子モデルについて述べると、直接的な関係については、成績雰囲気から

体育に対する好意的態度への有意なパス係数はみられなかったが、熟達雰囲気から体育に対する好意的態度には.25($p<.05$)の有意なパス係数がみられた。間接的な関係については、成績雰囲気から自我志向性へのパス係数は.22、その自我志向性から体育に対する好意的態度へのパス係数は.24であった(いずれも $p<.05$)。また、熟達雰囲気から課題志向性へのパス係数は.56、その課題志向性から体育に対する好意的態度へのパス係数は.20であった(いずれも $p<.05$)。体育に対する好意的態度への直接効果(直接的な関係を示すパス)と間接効果(間接的な関係における因果係数の積)の両方が確認された部分は、「熟達雰囲気→体育に対する好意的態度」の直接効果.25と「熟達雰囲気→課題志向性→体育に対する好意的態度」の間接効果.11(.56×.20)であり、直接効果の方が強い影響を示した。

ここで、直接効果と間接効果の和で表され、原因側の変数が結果側の変数に対して与えている因果的な影響力を、全体として評価するための指標である総合効果(豊田ほか, 1992)に着目すると、成績雰囲気や自我志向性から体育に対する好意的態度への総合効果は男子モデルで.01、女子モデルで.03であった。一方、熟達雰囲気や課題志向性から体育に対する好意的態度への総合効果は男子モデルで.35、女子モデルで.36であった。成績雰囲気から体育に対する好意的態度ならびに熟達雰囲気から体育に対する好意的態度への全体的な影響力は、女子の方が若干強いことが示された。以上の直接、間接及び総合効果の結果は、表 2-4 に示すとおりである。なお、すべてのパス係数の値は標準化係数(β)を意味している。

表 2-4 モデル 1 における標準化された直接, 間接及び総合効果の結果

	成績雰囲気	熟達雰囲気	自我志向性	課題志向性
自我志向性	<u>.34</u> /.22			
課題志向性		<u>.49</u> /.56		
体育に対する 好意的態度	<u>-.06</u> (.07)/-.02(.05)	<u>.28</u> (.07)/.25(.11)	<u>.19</u> /.24	<u>.13</u> /.20
	<u>.01</u>/.03	<u>.35</u>/.36		

注1: 下線がある値は男子のパス係数, 下線がない値は女子のパス係数である.

注2: ()内の値は, 間接効果を示す値である.

注3: 太字の値は, 総合効果を示す値である.

4. 考察

研究1では、体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する好意的態度の関係について検証することが目的であった。

分析の結果、すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定したモデル1の適合度が最も良好であった。つまり、モデルにおいて集団の異質性を考慮することは妥当な判断であると言える。また、そのモデル1で示された適合度指標は、基準を十分に満たす値であった。これは、本研究において設定したモデルが妥当であったことを示唆している。

まず、成績雰囲気の側面から述べると、成績雰囲気は生徒の自我志向性を規定し、その自我志向性が体育に対する好意的態度の育成を間接的に促進することが示されたが、成績雰囲気から体育に対する好意的態度への直接的な影響は示されなかった。これは、成績雰囲気の授業を実施し、そこで自我志向性を持つことができた生徒は体育に対する好意的態度の育成につながるが、自我志向性を持つことができなかった生徒は、体育に対する好意的態度の育成にはつながらないということを示唆している。つまり、成績雰囲気の授業は、評価の基準が他者との比較にあるため、他者より優れていた者や勝利した者は自我志向性を高めることができ、その結果、体育に対する好意的態度を高めることにつながるのではないかと考えられる。しかし、その一方で他者より優れなかった者や勝利できなかった者が必ず存在することになり、このような生徒は自我志向性が高まらず、体育に対する好意的態度の育成にはつながらないのではないかと考えられる。

しかし、このように成績雰囲気において自我志向性を媒介し、体育に対する好意的態度

に正の影響を与えている点は、これまでの先行研究(Cury et al., 1996 ; Sproule et al., 2007)において肯定的な要因(例えば、内発的興味や模範的行動など)に対して負の影響を示していた結果とは一致しない、新たな知見である。ただし、成績劣困気の授業の有効性が確認されたことは、新たな知見であるが、限定された生徒のみの体育に対する好意的態度を高める可能性を示唆している。

次に、熟達劣困気の側面から述べると、熟達劣困気は生徒の課題志向性を規定し、その課題志向性が体育に対する好意的態度を促進することが示された。また、熟達劣困気が体育に対する好意的態度の育成を直接的に促進することも示された。これは、熟達劣困気によって生徒の課題志向性が高まり、その課題志向性が体育に対する好意的態度を高めるとともに、熟達劣困気の授業そのものが直接的に体育に対する好意的態度を高めることにつながることを示唆している。

熟達劣困気の授業の中で課題志向性が高まった生徒というのは、自己の技能を向上させるための練習過程を重視していることや他者との比較よりも自己の努力に焦点を当てている。また、誤りや失敗を経験しても、それは学習の一部であると捉えることができる。そのため、不安を高める要因や仲間に対して敵対行動を取るような要因が少ない、そのことが体育に対する好意的態度を高める原因になっているのではないかと推察される。

以上のことから、生徒が生涯にわたって運動・スポーツの実践を促すと言われている体育に対する好意的態度を育成するためには、熟達劣困気の授業を行なうことが望ましいのではないかと考えられる。

5. 要約

研究1では、動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する好意的態度の関係を検証することが目的であった。研究1で示された結果は、下記のとおりである。

- 1) 多母集団同時分析の結果から体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が体育に対する好意的態度に影響を与えるというモデルは、集団の異質性を考慮することが妥当であると判断された。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断された。
- 3) 男子及び女子の両モデルにおいて、熟達雰囲気から体育に対する好意的態度に影響を与える直接効果と、熟達雰囲気が生徒の課題志向性に影響を与え、その課題志向性が体育に対する好意的態度に影響を与える間接効果の両方のプロセスが確認された。
- 4) 男子及び女子の両モデルにおいて、成績雰囲気から体育に対する好意的態度に影響を与える直接効果は確認されなかったが、成績雰囲気が生徒の自我志向性に影響を与え、その自我志向性が体育に対する好意的態度に影響を与える間接効果のプロセスは確認された。
- 5) 直接効果と間接効果の和で表される全体的な効果を示す総合効果に着目すると、成績雰囲気から体育に対する好意的態度ならびに熟達雰囲気から体育に対する好意的態度への影響力は、男子よりも女子の方が若干強いことが示された。

研究 2

体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、 運動実施に対する認知の関係

1. 目的
2. 方法
 - 1) 仮説モデルの設定
 - 2) 調査対象
 - 3) 調査時期
 - 4) 調査内容
 - 5) 統計解析
3. 結果
 - 1) 集団ごとにみた記述統計量
 - 2) 多母集団同時分析
4. 考察
5. 要約

1. 目的

序章でも述べたように、体育では生徒が積極的に運動を実施し、生涯にわたって運動を継続できるようになることを目指している(文部科学省, 2008b). このように生涯にわたって運動を継続する意義として、体力の保持増進やコミュニケーションの獲得などにつながるものが挙げられている(文部科学省, 2008a).

生徒が生涯にわたって運動を継続していくためには、自らが進んで運動にかかわろうとすることが大切であり、学校生活ではもちろんのこと、日常生活においても運動を実施する習慣を身に付けることが重要となる(白旗, 2009). また、成人になってからも運動を実施する習慣がある者は、青年期や児童期などの過去に運動を実施していることが多く、その時期に運動を実施する習慣を身に付けることが必要である(鈴木, 2006; 森田・戸部, 2005; 杉浦ほか, 2011). つまり、体育授業では、生徒が自ら進んで運動に取り組むことができるようになるための指導を充実させ、日常生活において積極的に運動を実施できるようになることが重要である. 生徒が自ら進んで積極的に運動を実施できるようになるためには、運動に対する生徒の動機づけを高めることが有効的になると考えられている(筒井, 2000; 工藤ほか, 1994). したがって、教師には、生徒が日常的にも運動を実施したいと思うか否かという認知的側面の動機づけを高める体育授業を展開していくことが求められている.

序章でも述べたように、生徒の動機づけに影響を与えることに着目した理論として、達成目標理論が注目されている. この理論には環境要因である動機づけ雰囲気と個人要因で

ある目標志向性の2つの概念があり、これらは体育で生徒がどのような達成目標を持つかを決定づける。そして、その達成目標の捉え方が、認知、感情、行動といったその後の動機づけに違いとなって表出する。つまり、動機づけ雰囲気及び目標志向性は、生徒が日常的にも運動を実施したいと思っているか否かという認知的側面の動機づけに影響を与える可能性があると推察される。

以上のことから、本章では、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動実施に対する生徒の認知の関係について検証することを目的とした。

2. 方法

1) 仮説モデルの設定

研究2の仮説モデルは、以下に示す先行研究を基に設定した。まず、動機づけ雰囲気と目標志向性の関係性については、研究1に示しているとおりでである。動機づけ雰囲気から目標志向性へのパス(詳細には、成績雰囲気から自我志向性へのパス、熟達雰囲気から課題志向性へのパス)を想定した。

次に、本研究では、どのような体育授業が日常的な運動実施を活発にさせることができるのかを検証するため、従属変数に日常的な運動実施に対する認知を配置した。

目標志向性は、学校内及び学校外を問わず運動への自発的な参加と関連していること(Fox et al., 1994)や日常生活における運動実施と関連すること(Papaioannou et al., 2004 ; Digelidis et al., 2005)が報告されている。このことから、目標志向性は生徒の日常的な運動実施に対する認知に影響を及ぼす重要な要因になるのではないかと考えられる。

したがって、動機づけ雰囲気、目標志向性、日常的な運動実施に対する認知の関係を検証するための一連のプロセスを想定した仮説モデル(動機づけ雰囲気→目標志向性→日常的な運動実施に対する認知)を構成した。ただし、このような仮説モデルがこれまでに検討されていない場合や目標志向性といった媒介する変数が想定されている場合には、独立変数(動機づけ雰囲気)から従属変数(日常的な運動実施に対する認知)への直接的な影響があるか否かについても考慮したモデルを設定することが必要にな

る(Baron and Kenny, 1986). 以上のことから, 本研究では, 動機づけ雰囲気が生徒の目標志向性を規定し, その目標志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという間接効果と動機づけ雰囲気が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えという直接効果を想定した仮説モデルの設定を行なった. それぞれの位置づけを示した簡略図は, 図 3-1 に示すとおりである.

なお, 分析を行なう際には, 本章の研究 1 でも述べたように動機づけ雰囲気と目標志向性の性差を考慮した分析を行なうこととした.



図 3-1 仮説モデル(動機づけ雰囲気及び目標志向性と日常的な運動実施に対する認知)

2) 調査対象

調査対象者は、大阪府の2校の中学校の生徒960名であった。調査用紙は各中学校で集団実施の後に回収し、返送してもらった。分析対象者は、欠席者及びデータに欠損があった者を除いた934名(有効回答率97.3%, 男子465名, 女子469名)であった。分析対象者の平均年齢は13.8歳(SD=0.9, 12~15歳)であった。

3) 調査時期

調査は、2011年10月初旬から11月初旬にかけて実施された。

4) 調査内容

(1) 体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度

動機づけ雰囲気を測定する尺度には、Ames and Archer(1988)の達成目標理論を基に、磯貝ほか(2008)が作成した体育における動機づけ雰囲気測定尺度を用いた。尺度の詳細については、本章の研究1に示すとおりである。

(2) 目標志向性尺度

目標志向性を測定する尺度には、藤田(2009)が作成した目標志向性尺度を用いた。本尺度の詳細については、本章の研究1に示すとおりである。

(3) 現在の運動参加尺度

日常的な運動実施に対する生徒の認知を測定する尺度には、西田(2004)によって開発された現在の運動参加尺度を使用した。この尺度は、実際に運動をどの程度行なっているのかという運動量を測定するものではなく、体育以外の日常的な運動実施に対する生徒の認知的側面を主観的に問うといった性質を持つものである。項目は、5項目で構成されていた。項目の評定は、5段階の自己評定(1:まったくあてはまりません～5:よくあてはまります)で行った。本尺度は、西田(2004)によって既に信頼性及び妥当性が概ね確認されている。

5) 統計解析

仮説モデル(図 3-1)は、多母集団同時分析により検証した。多母集団同時分析の分析手順は、まず、仮説モデルに対して集団ごと(男子及び女子)の適合度の確認を行なう。次に、配置不変性の検討を行なう。その後、モデルの各推定値に関する集団間の差異を検討する。最後に、集団間の等質性あるいは異質性を確認するために、集団間に等値制約を置いたモデルの適合度を比較する。適合度指標の説明は、本章の研究 1 に示すとおりである。モデル採択を示す適合度指標の基準は、山本(2002)と小塩(2008)を参考に GFI 及び CFI は 0.90 以上、RMSEA は 0.08 以下とした。なお、等値制約において複数のモデルを比較する際の AIC に関しては、最も低い値を示したモデルを採択する。なお、多母集団同時分析に用いられたすべての有意水準は 5%とした。

各測定尺度の記述統計量として、集団ごと(男子及び女子)に平均値、標準偏差、相

関係数を算出した。全ての分析には、統計パッケージの PASW Statistics 18 ならびに Amos 18.0 が使用した。

3. 結果

1) 集団ごとにみた記述統計量

多母集団同時分析を実施するに先立って、性別ごとに平均値、標準偏差および相関係数を算出した。平均値と標準偏差は表 3-1 に示すとおりである。性別ごとの相関係数について男子の値から述べると、成績劣困気は自我志向性($r=.35$)および日常的な運動実施に対する認知($r=.17$)と低い正の相関を示した。熟達劣困気は課題志向性と中程度の正の相関($r=.50$)、日常的な運動実施に対する認知($r=.36$)および自我志向性($r=.17$)と低い正の相関を示した。自我志向性と課題志向性には中程度の正の相関($r=.41$)を示した。日常的な運動実施に対する認知は自我志向性($r=.26$)および課題志向性($r=.30$)ともに低い正の相関を示した。続いて、女子の相関係数について述べると、成績劣困気と熟達劣困気に低い負の相関($r=-.27$)を示した。成績劣困気は課題志向性と低い負の相関($r=-.10$)、自我志向性と低い正の相関($r=.38$)を示した。熟達劣困気は課題志向性と中程度の正の相関($r=.56$)を示し、日常的な運動実施に対する認知と低い正の相関($r=.31$)を示した。日常的な運動実施に対する認知は自我志向性($r=.26$)および課題志向性($r=.30$)ともに低い正の相関を示した。

表 3-1 各調査内容の記述統計量

		男子(n=465)		女子(n=469)		1	2	3	4	5
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差					
1	成績雰囲気	3.16	0.68	2.99	0.54	—	-.01	.35 *	-.05	.17 *
2	熟達雰囲気	3.46	0.71	3.56	0.56	-.27 *	—	.17 *	.50 *	.36 *
3	自我志向性	3.60	0.89	3.29	0.99	.38 *	.01	—	.41 *	.26 *
4	課題志向性	3.94	0.80	4.14	0.67	-.10 *	.56 *	.24 *	—	.30 *
5	日常的な運動実施 に対する認知	3.14	1.07	2.49	1.05	.07	.31 *	.17 *	.29 *	—

注)相関係数は、上段(右上)が男子、下段(左下)が女子の値を示す。

* $p < .05$

2) 多母集団同時分析

モデルにおける楕円形は、直接には測定されない潜在変数を表している。長方形は、直接的に測定される観測変数を表している。長方形で表される X1 から X17 には、表 3-2 の X1 から X17 が対応しており、各項目の得点がそれぞれ位置づけられている。

(1) 集団ごとのモデルの全体的評価

男子と女子のそれぞれに対して想定した仮説モデルのデータへの適合性について検討を行なった。その結果、男子における適合度指標は、GFI=.912, CFI=.938, RMSEA=.060 であった。女子における適合度指標は、GFI=.910, CFI=.943, RMSEA=.059 であった。集団ごとに算出したすべての適合度指標が基準値を満たす値であったことから、本研究のモデルの適合は良いと判断された。

(2) 配置不変性の確認

各集団でモデルの適合が確認されたため、モデルの配置不変性を検討した。まず、仮説モデルの適合度指標は、GFI=.911, CFI=.940, RMSEA=.042 であり、モデルの適合度は良好な値であると判断された。したがって、本研究で想定した仮説モデルは、両方の集団間に共通して良好な適合度指標が示され、配置不変が成り立っていると言える。

表 3-2 研究 2 におけるモデルの観測変数の一覧

観測変数	男子(n=465)			女子(n=469)		
	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値
X1 教師の成績志向	2.96	0.86	.81	2.81	0.70	.76
X2 成績志向	3.44	0.76	.79	3.32	0.63	.76
X3 失敗の恐れ	3.09	0.75	.73	2.86	0.67	.58
X4 教師の熟達志向	3.64	0.77	.75	3.67	0.67	.75
X5 熟達志向	3.49	0.86	.86	3.56	0.66	.84
X6 協同	3.43	0.84	.83	3.74	0.69	.74
X7 公平さ	3.26	0.81	.82	3.29	0.68	.72
X8 自分が他の誰よりも優れていると思ったとき	3.82	1.05	.80	3.50	1.12	.82
X9 他の人よりも活躍して目立ったとき	3.89	1.02	.82	3.52	1.12	.85
X10 他の人と比較して自分の方が優れていたとき	3.67	1.06	.81	3.33	1.11	.87
X11 みんなから注目されているとき	3.38	1.14	.68	3.14	1.17	.83
X12 自分に勝る人が、しばらくは出てこないと思ったとき	3.27	1.21	.66	2.94	1.21	.78
X13 たくさん練習して、ようやく上達したことを感じたとき	4.20	0.95	.66	4.34	0.81	.67
X14 一生懸命に努力して、やっとならできるようになったとき	4.15	0.93	.70	4.40	0.70	.67
X15 失敗を繰り返しても、少しずつ上達を感じているとき	3.82	1.03	.71	4.06	0.86	.76
X16 自分の持っている最大限の力を出し切ったとき	3.94	1.12	.66	4.13	0.94	.71
X17 どうしたらうまくなるのかいろいろと工夫できたとき	3.57	1.13	.65	3.78	0.98	.69

(3) モデル間の差の検定

これまでの分析により，仮説モデルの適合度及び配置不変性が確認された．次に，仮説モデルの各推定値に関する集団間での差異について検討する．その結果，男子と女子のパラメータの一対比較において算出された数値(2つのパス係数の差異を標準正規分布に変換したときの値)が絶対値で 1.96 以上を示す値は，自我志向性から日常的な運動実施に対する認知(男子.16, $p<.05$, 女子.04, n.s.), 熟達雰囲気から課題志向性(男子.55, 女子.64, いずれも $p<.05$), 成績雰囲気から自我志向性(男子.38, 女子.43, いずれも $p<.05$), 成績雰囲気と熟達雰囲気の相関関係(男子-.02, n.s., 女子-.31, $p<.05$)であった．このことから，集団間においてモデルに部分的な異質性があることが確認された．本章の研究 1 でも述べているように，モデルの部分的な評価だけでは不十分であることから，モデル全体の評価においても言及しておく必要がある．そこで，モデル全体の評価として，異質性が確認されたパス係数に男子と女子の集団間で等値の制約において適合度指標の変化について検討をする．

(4) 等値制約の分析

モデル全体の評価は，男子と女子の集団間で等値の制約をおき，適合度指標の変化により仮説モデルの等質性及び異質性を検討した．

等値制約を入れたモデルとして 2 つのモデルを仮定した．モデル 1 は，すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定したモデルである．モデル 2 は，モデル間の差の検定によって異質性を示したパスが集団間で等しいと仮定したモデルである．2 つの

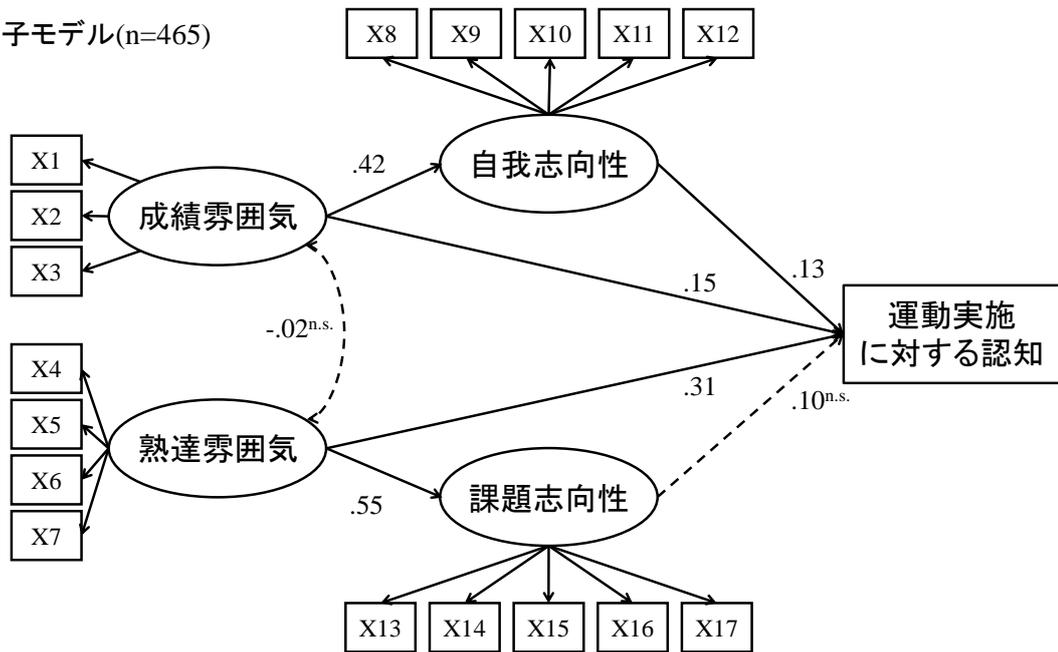
モデルの適合度は、表 3-3 に示すとおりである。モデル 1 の適合度は、GFI=.911, CFI=.940, RMSEA=.042, AIC=1267.013 であり、モデル 2 よりも GFI 及び CFI が高く、AIC が低かった。

よって、すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定しているモデル 1 を最終解として採用した。モデル間の差の検定とモデル全体の評価から集団間の異質性を考慮することが妥当であることが確認された。モデル 1 のパス図は、図 3-2(上段は男子モデル、下段は女子モデル)に示すとおりである。

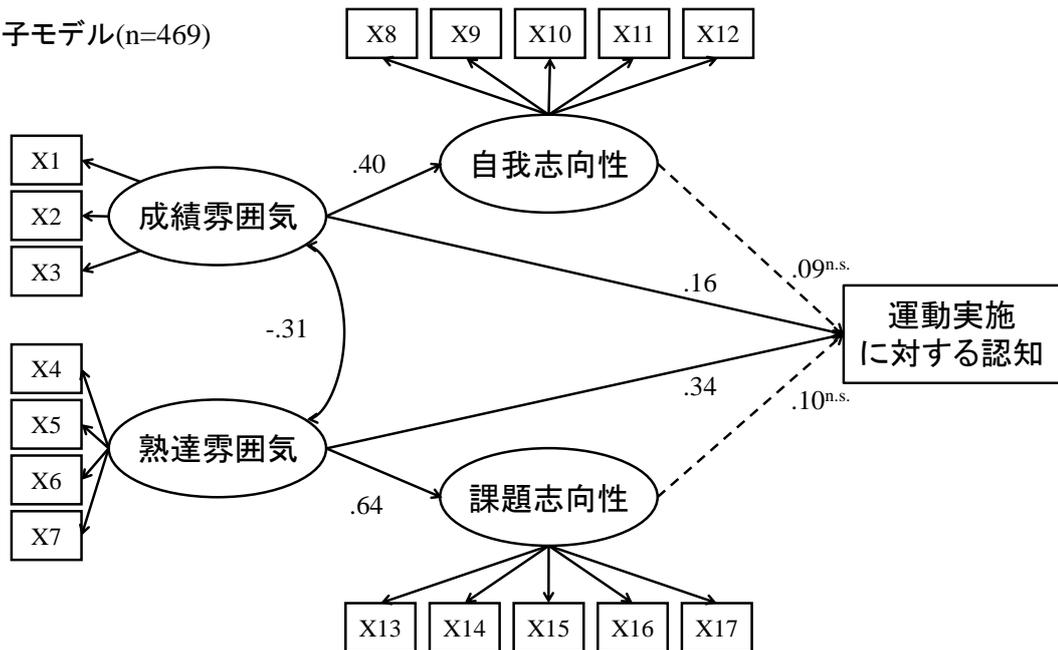
表 3-3 多母集団同時分析における等値制約の分析結果

	適合度指標			
	GFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1	0.911	0.940	0.042	1267.013
モデル2	0.910	0.939	0.042	1278.701

男子モデル(n=465)



女子モデル(n=469)



モデルに共通する適合度指標

GFI=.917 CFI=.939 RMSEA=.046

注1)パス上の数値はすべて標準化推定値である。

注2)潜在変数から観測変数へのパスはいずれも $p < .05$ である。

注3)潜在変数間の実線の矢印は有意なパス($p < .05$), 破線の矢印は有意性が認められなかったパス(n.s.)である。

図 3-2 動機づけ劣困気, 目標志向性, 日常的な運動実施に対する認知の関係モデル

(5) 動機づけ雰囲気及び目標志向性が日常的な運動実施に対する認知に与える影響

(モデル1の評価)

はじめに、体育における動機づけ雰囲気測定尺度及び目標志向性尺度の潜在変数から観測変数へのパス係数について述べると、男子モデルでは.65以上、女子モデルでは.58以上のパスの値を示した(いずれも $p < .05$)。詳細なパス係数は表 3-2 に示すとおりである。このことから、体育における動機づけ雰囲気測定尺度及び目標志向性尺度の潜在変数から観測変数への関係は適切に対応していると言えるだろう。

次に、直接的な関係(動機づけ雰囲気→日常的な運動実施に対する認知)及び間接的な関係(動機づけ雰囲気→目標志向性→日常的な運動実施に対する認知)について男子モデルから述べると、直接的な関係について、成績雰囲気から日常的な運動実施に対する認知へは.15、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知へは.31の有意なパス係数がみられた(いずれも $p < .05$)。また、間接的な関係については、成績雰囲気から自我志向性へのパス係数は.42、その自我志向性から日常的な運動実施に対する認知へのパス係数は.13であった(いずれも $p < .05$)。一方、熟達雰囲気から課題志向性へのパス係数は.54($p < .05$)であったが、その課題志向性から日常的な運動実施に対する認知への有意なパス係数はみられなかった。直接効果と間接効果の両方に有意なパス係数がみられた部分について述べると、「成績雰囲気→認知的な運動実施に対する認知」の直接効果.15と「成績雰囲気→自我志向性→日常的な運動実施に対する認知」の間接効果.06(.42×.13)であり、直接効果の方が大きい値を示した。なお、動機づけ雰囲気の2つの側面の相関については、有意な相関はみられなかった。

続いて、女子モデルについて述べると、直接的な関係については、成績雰囲気から日常的な運動実施に対する認知へは.16、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知へは.34 の有意なパス係数がみられた(いずれも $p<.05$)。また、間接的な関係については、成績雰囲気から自我志向性へのパス係数は.40($p<.05$)であったが、その自我志向性から日常的な運動実施に対する認知への有意なパス係数はみられなかった。また、熟達雰囲気から課題志向性へのパス係数は.64($p<.05$)であったが、その課題志向性から日常的な運動実施に対する認知への有意なパス係数はみられなかった。なお、動機づけ雰囲気の2つの側面の相関については、有意な相関がみられた(-.31, $p<.05$)。

最後に、総合効果に着目すると、成績雰囲気や自我志向性から日常的な運動実施に対する認知への総合効果は男子モデルで.21、女子モデルで.20 であった。一方、熟達雰囲気や課題志向性から日常的な運動実施に対する認知への総合効果は男子モデルで.36、女子モデルで.40 であった。成績雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への全体的な影響力は、男子の方が女子よりも若干強く、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への全体的な影響力は、女子の方が男子よりも強いことが示された。以上の直接、間接及び総合効果の結果は、表 3-4 に示すとおりである。なお、すべてのパス係数の値は標準化係数(β)を意味している。

表 3-4 モデル 1 における標準化された直接, 間接及び総合効果の結果

	成績劣困気	熟達劣困気	自我志向性	課題志向性
自我志向性	<u>.42</u> /.40			
課題志向性		<u>.54</u> /.64		
日常的な運動実施 に対する認知	<u>.15</u> (.06)/.16(.04)	<u>.31</u> (.05)/.34(.06)	<u>.13</u> /.09	<u>.10</u> /.10
	<u>.21</u>/.20	<u>.36</u>/.40		

注1: 下線がある値は男子のパス係数, 下線がない値は女子のパス係数である.

注2: ()内の値は, 間接効果を示す値である.

注3: 太字の値は, 総合効果を示す値である.

4. 考察

研究 2 では、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動実施に対する生徒の認知の関係について検証することが目的であった。

分析の結果、すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定しているモデル 1 の適合度の値が最も良好であった。これは、モデルにおいて男子と女子の異質性を考慮することが妥当な判断であると言える。また、このモデル 1 で示された適合度は、基準を十分に満たす値であった。これは、本研究において設定したモデルが妥当であったことを示唆している。

男子及び女子のモデル間で共通しているパスについて述べると、動機づけ雰囲気から目標志向性への影響については、本章の研究 1 と同様の傾向を示していることが確認された。また、動機づけ雰囲気の 2 つの側面が日常的な運動実施に対する認知に直接的な正の影響を示していることが男子及び女子の両モデルで確認された。これは、成績雰囲気の授業と熟達雰囲気の授業のどちらにも日常における運動行動を活発にする要素が備わっているということを示唆している。ただし、そのパスの値の大きさに着目すると、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知へのパスの値は、成績雰囲気からのパスの値よりも大きく、男子モデルならびに女子モデルの両モデルともに、熟達雰囲気が日常的な運動実施に対する認知に最も強い影響力を示していた。つまり、生徒が日常的にも活発に運動を実施したいと思うようになるためには、熟達雰囲気を強調した授業を行なうことが最も効果的ではないかと推察される。なお、男子モデル及び女子モデルにおいて、熟達雰囲気から課題志

向性に影響を与えるという関係性は確認されたが、その課題志向性から日常的な運動実施に対する認知への影響は認められなかった。

男子モデルと女子モデルにおいて大きく異なっていた点について述べると、男子モデルでは、成績雰囲気が生徒の自我志向性に影響し、その自我志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係性を確認したが、女子モデルには、男子モデルと同様の傾向は確認されなかった。男子モデルのみに、このような結果が得られた背景には、男子と女子の競争の捉え方に違いがあるのではないかと考えられる。実際に女子よりも男子の方が競争に対する意識が高く(徳永・橋本, 1980)、社会的地位に対しても敏感に反応する(Weiss and Ferrer-Caja, 2002)ということも言われている。成績雰囲気によって自我志向性が高まった者は他者比較によって社会的地位を高めると考えられており(Duda, 1989)、有能さを獲得するために他者よりも優れるといった目標を達成しなければ体育で評価してもらえないと考える。つまり、他者よりも優れたいや上手になりたいなど、人と差をつけることを目標にすることが日常的な運動実施を活発にしていけるのではないかと推察される。

5. 要約

本章の研究 2 では、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動実施に対する認知の関係について検証することが目的であった。研究 2 で示された結果は、下記のとおりである。

- 1) 多母集団同時分析の結果から体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が日常的な運動実施に対する生徒の認知に影響を与えるというモデルは、男子と女子の異質性を考慮することが妥当であると判断された。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断された。
- 3) 男子及び女子の両モデルにおいて、成績雰囲気及び熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知に影響を与える直接効果が確認された。特に、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への関係がモデル全体で最も強い影響力であり、その影響力は男子よりも女子の方が強い傾向を示した。
- 4) 男子モデルでは、成績雰囲気が生徒の自我志向性に影響を与え、その自我志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係性が確認された。一方、女子モデルでは、成績雰囲気が自我志向性に影響を与えていたが、その自我志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係性は確認されなかった。
- 5) 男子及び女子の両モデルにおいて、熟達雰囲気が生徒の課題志向性に影響を与えてい

たが、その課題志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係性は確認されなかった。

- 6) 全体的な効果を示す総合効果は、成績雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への影響力は男子の方が女子よりも若干強いことが示された。熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への影響力は女子の方が男子よりも強いことが示された。

第 2 章

道徳性の育成

体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、 生徒の道徳性の関係

1. 目的
2. 方法
 - 1) 仮説モデルの設定
 - 2) 調査対象
 - 3) 調査時期
 - 4) 調査内容
 - 5) 統計解析
3. 結果
 - 1) 評価尺度の作成(公正な取り組みと他者との協力の評価尺度)
 - 2) 体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性の関係
4. 考察
5. 要約

1. 目的

中学校学習指導要領では、豊かな心を育成していくことが学校教育のねらいの一つとして挙げられている。この豊かな心を育成していくためには、道德教育の充実を図ることが必要とされている(文部科学省, 2008b)。

道德教育とは、道德の時間はもとより、学校の教育活動全体を通して生徒の内面に根ざした道德性を育成していくことを目指したものである(文部科学省, 2008c)。中央教育審議会(2008)によると中学校の道德性は、小学校の道德性を基盤に集団や社会のきまりを守り、身近な人々と協力し、助け合うなど体験や人間関係の広がり配慮するものとして位置づけられている。この道德性とは、人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道德的行為を可能にする人格の基盤をなすものである(文部科学省, 2008c)。この道德性を育成していくことが注目された背景には、小学生から中学生の発達の推移によって道德性が低下の一途にあること(滝間ほか, 1995)や、ルールを守れないといった中学生が増加していること(杉山, 2006)、諸外国に比べ日本の中学生の道德性が低いこと(松井, 2003; 松井ほか, 2006)などが挙げられるだろう。中学生の道德性を育成するためには、それを意識した教育が実行されるべきであり、道德性は決して自然と身につくものではないと言われている(片山, 2002)。以上のことから、中学生は道德性が低下し始める初期の段階である可能性があり、中学生の道德性を育成することに有効的な授業について検討することが必要になると思われる。

これらの背景を踏まえて、体育授業では、道德教育との関連を図り、生徒の道德性を育

成していくことが必要とされている(文部科学省, 2008a, 2008b, 2008c). 学習指導要領解説(文部科学省, 2008a)によると体育の中で道德教育と関連する内容として, 運動を通じた仲間との助け合いや教え合いといった他者との協力とスポーツ特有のルールやマナー, フェアプレイの厳守といった公正な取り組みが挙げられている.

これらのことから, 生徒の豊かな心を育成していくために体育授業が貢献できるのは, 他者との協力や公正な取り組みといった生徒の道德性を育成するところにあると言える. Telama(1999)は, 体育授業において生徒の道德性を育成するための動機を高める授業を設定することが必要であると指摘している. また, 中学校学習指導要領解説道德編(文部科学省, 2008c)では, 道德性の育成に適した授業の雰囲気をつくることが重要であるとされている. したがって, 教師には, 他者との協力及び公正な取り組みといった生徒の道德性の育成に有効的となる動機づけを高める授業の雰囲気を設定することが求められている.

この体育授業の雰囲気を捉える概念として, 達成目標理論における環境要因に位置づけられている動機づけ雰囲気が挙げられる. 序章でも述べたように, 動機づけ雰囲気には 2 つの側面(成績雰囲気と熟達雰囲気)があり, その後の行動や認知, 感情に対して異なる反応として表れる. この 2 つの側面を持つ動機づけ雰囲気は, 生徒の道德性の育成に対してどのような反応を示すかを検討することができる要因になると考えられる. ただし, 達成目標理論では, 環境要因である動機づけ雰囲気に加え, 個人要因である目標志向性も動機づけに重要な役割を果たしている. 動機づけ雰囲気や目標志向性という両側面の概念を想定している達成目標理論は, 道德性の発達を説明する上で重要な理論になると考えられる(Duda et al., 1991 ; Miller et al., 2004 ; Gano-Overway et al., 2005). また, これまで体育にお

いて動機づけ雰囲気や目標志向性といった各概念と生徒の道徳性を検討している研究 (Papaioannou and Macdonald, 1993 ; Mouratidou et al., 2007) では、道徳性は課題志向性と関連することや熟達雰囲気と関連することなどの個別の知見は得られているが、それらすべての変数を包括し、そのプロセスに焦点を当てた研究は十分になされてきたとは言えない。

なお、生徒の道徳性を評価する測定尺度については、道徳性と比較的類似した内容のスポーツゲーム(試合)の行動規範尺度がある(賀川ほか, 1986)。しかし、その妥当性は未確認であり、項目数も 29 項目あり他の尺度(体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度と目標志向性尺度)とあわせて用いると 70 項目近くなり、総項目数としてはかなり多いと考えられる。尺度の項目数は 50 項目程度になることが望ましく(徳永, 2005)、対象者が低年齢になるほどより少ない項目数にしなければ、注意力が散漫になりいい加減な回答になるという懸念もある(脇田, 2007)。対象者への負担の軽減も考え、より簡易的に用いることができる尺度を作成する必要があると思われる。

これらのことから、本章では、まず生徒の道徳性を評価できる尺度の開発を行ない、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性の関係について検証することを目的とする。

2. 方法

1) 仮説モデルの設定

本章の仮説モデルは、以下に示す先行研究を基に仮説モデルを設定した。まず、動機づけ雰囲気と目標志向性の関係性については、第1章の研究1に示しているとおりのである。動機づけ雰囲気から目標志向性へのパス(詳細には、成績雰囲気から自我志向性へのパス、熟達雰囲気から課題志向性へのパス)を想定した。

次に、生徒の道徳性への影響を検討することを目的としているため、従属変数に生徒の道徳性を配置した。スポーツ場を対象にした *Gonçalves et al. (2010)* は、目標志向性が道徳性に影響を与えることをモデル検証によって明らかにしている。また、*Proios(2010a, 2010b)* は、目標志向性が相手への敬意や他者との協調性を有意に予測することができることを報告している。これらのことから、道徳性は目標志向性の影響を受けていることが理解できる。

以上のことから、本章では、動機づけ雰囲気が生徒の目標志向性を規定し、その目標志向性が生徒の道徳性に影響を与えるという間接効果と動機づけ雰囲気が生徒の道徳性に影響を与えるという直接効果を想定した仮説モデルの設定を行なった。

なお、分析を行なう際には、第1章の研究1でも述べたように動機づけ雰囲気と目標志向性の性差を考慮した分析を行なうこととした。

2) 調査対象

調査対象者は、大阪府の3校の中学校の生徒1320名であった。調査用紙は各中学校で集団実施の後に回収し、返送してもらった。分析対象者は、欠席者及びデータに欠損があった者を除いた1282名(有効回答率97.1%,男子624名,女子658名)であった。分析対象者の平均年齢は13.7歳(SD=0.9, 12~15歳)であった。

3) 調査時期

調査は、2011年10月初旬から11月初旬にかけて実施された。

4) 調査内容

(1) 体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度

動機づけ雰囲気を測定する尺度には、Ames and Archer(1988)の達成目標理論を基に、磯貝ほか(2008)が作成した体育における動機づけ雰囲気測定尺度を用いた。尺度の詳細については、第1章の研究1に示すとおりである。

(2) 目標志向性尺度

目標志向性を測定する尺度には、藤田(2009)が作成した目標志向性尺度を用いた。尺度の詳細については、第1章の研究1に示すとおりである。

(3) 他者との協力及び公正な取り組みに関する測定尺度

この測定尺度は、公正な取り組みや他者との協力に関する側面の内容で構成されており、中学校学習指導要領解説保健体育編(文部科学省, 2008c)の体育の目標及び内容に記述されている公正や協力に関する事項に準拠して9項目を作成した。作成した項目は、体育・スポーツ心理学に精通する専門家3名と保健体育教員3名によって項目の表現や対象となる内容との関係について精査している。項目の評定は、5段階の自己評定(1:まったくあてはまりません~5:よくあてはまります)で行った。

5) 統計解析

仮説モデル(図4-1)は、性差があることを考慮し、多母集団同時分析により検証した。多母集団同時分析の分析手順は、まず、図4-1に示した仮説モデルに対して集団ごと(男子及び女子)の適合度の確認を行なう。次に、配置不変性の検討を行なう。配置不変性が確認されたら、モデルの各推定値に関する集団間の差異を検討する。最後に、集団間の等質性あるいは異質性を確認するために、集団間に等値制約を置いたモデルの適合度を比較する。分析の適合性は、GFI, CFI, RMSEAをもって検討した。これらの適合度指標に関する説明及びモデル採択を示す基準は、第1章の研究1に示すとおりである。なお、多母集団同時分析に用いられた有意水準は5%とした。

本研究で作成された尺度(公正な取り組み及び他者との協力に関する測定尺度)については、G-P分析により項目の弁別性の検討、探索的因子分析及び確認的因子分析に

より構成概念妥当性の検討を行なった。信頼性については、クロンバックの α 係数を算出した。分析に用いられたすべての有意水準は 5%とした。

各測定尺度の記述統計量として、集団ごと(男子及び女子)に平均値、標準偏差、相関係数を算出した。全ての分析には、統計パッケージの PASW Statistics 18 及び Amos 18.0 が使用した。

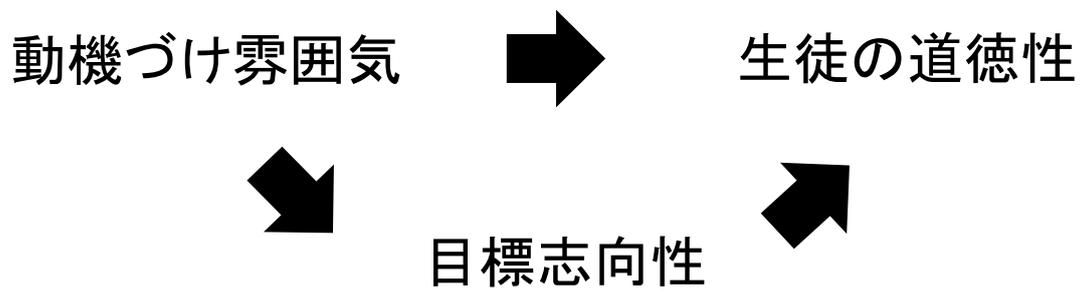


図 4-1 仮説モデル(動機づけ雰囲気, 目標志向性, 生徒の道徳性の関係)

3. 結果

1) 公正な取り組み及び他者との協力に関する評価尺度作成と各調査内容の記述統計量

(1) 公正な取り組み及び他者との協力に関する評価尺度の作成

他者との協力及び公正な取り組みに関する測定尺度の総得点の高い群(25%上位群)と低い群(25%下位群)を設定し、各項目に対して上位群と下位群の得点の平均値の差を検定するという G-P 分析を行なったところ、すべての項目で有意性を示した(表 4-1)。このことにより各項目の弁別性を確認することができた。

続いて、各項目(観測変数)の背後に潜む共通因子を探索するために探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。この手法は、最尤法(尤度が最大になるように計算され、データの多変量正規分布を仮定する手法)により因子負荷量を推定し、その因子負荷量に大小のメリハリをつける(単純構造)ためのプロマックス回転を行い、そこから再度推定された因子負荷量の大小から共通因子を解釈(命名)するというものである(出村, 2007 ; 対馬, 2008)。分析の結果、2 因子が抽出された(表 4-1)。第 1 因子は、“仲間の学習を助けています”、“分担した役割を果たしています”などの助け合いや役割分担に関する項目からなり、「他者との協力」と命名した。第 2 因子は、“勝敗を認めます”、“決められたルールを守っています”などの勝敗やルール厳守に関する項目からなり、「公正な取り組み」と命名した。抽出された 2 因子の信頼性としてクロンバックの α 係数を算出したところ、第 1

因子の「他者との協力」は $\alpha=.81$, 第 2 因子の「公正な取り組み」は $\alpha=.80$ となり, 各因子の信頼性は確保されていた(表 4-1). 最後に, 確認的因子分析により 2 因子モデルのデータへの適合度について検討を行ったところ, モデルの適合度は, $GFI=.969$, $CFI=.973$, $RMSEA=.076$ となり, すべての指標には適合が良いと判断される値が認められた.

表 4-1 他者との協力及び公正な取り組み評価尺度の平均値, 標準偏差, G-P 分析, 探索的
因子分析, α 係数の結果

項目	平均値	標準偏差	G-P分析の t 値	因子負荷量	
				F1	F2
F1 他者との協力($\alpha=.81$)					
間の学習を助けています	3.71	0.98	-103.73	.85	-.13
分担した役割を果たしています	3.93	0.90	-94.86	.77	-.01
話し合いに参加しています	3.87	0.99	-84.88	.67	.03
互いの考え方の違いを認め合っています	3.99	0.92	-82.88	.48	.29
F2 公正な取り組み($\alpha=.80$)					
勝敗を認めます	4.21	0.84	-58.15	-.19	.88
決められたルールを守っています	4.22	0.82	-58.57	.13	.64
よい演技(プレー)を認めます	3.91	0.96	-78.90	.00	.63
審判の判定には従っています	4.19	0.86	-58.58	.20	.45
相手を尊重しています	4.00	0.92	-75.40	.35	.45
因子間相関				F1	F2
					.73

t 値はすべて有意水準5%で有意であった.

($n=1282$)

(2) 各調査内容の記述統計量

多母集団同時分析を実施するに先立って、性別ごとに平均値、標準偏差および相関係数を算出した。平均値と標準偏差は表 4-2 に示すとおりである。変数間の相関係数について男子から述べると、成績雰囲気は熟達雰囲気と低い負の相関($r=-.08$)、自我志向性と低い正の相関($r=.33$)を示した。熟達雰囲気は課題志向性($r=.52$)、他者との協力($r=.61$)、公正な取り組み($r=.51$)と中程度の正の相関を示し、自我志向性と低い正の相関を示した($r=.18$)。自我志向性と課題志向性には低い正の相関($r=.42$)を示した。自我志向性は他者との協力($r=.26$)、公正な取り組み($r=.25$)と低い正の相関を示した。課題志向性は他者との協力($r=.55$)、公正な取り組み($r=.55$)と中程度の正の相関を示した。他者との協力と公正な取り組みの間には中程度の正の相関($r=.68$)を示した。続いて、女子の相関係数について述べると、成績雰囲気は熟達雰囲気($r=-.31$)、課題志向性($r=-.11$)と低い負の相関を示し、自我志向性とは低い正の相関($r=.35$)を示した。熟達雰囲気は課題志向性($r=.58$)、他者との協力($r=.56$)と中程度の正の相関を示し、公正な取り組みとは低い正の相関($r=.44$)を示した。自我志向性と課題志向性には低い正の相関($r=.26$)を示した。自我志向性は他者との協力($r=.16$)、公正な取り組み($r=.15$)と低い正の相関を示した。課題志向性は他者との協力($r=.55$)、公正な取り組み($r=.54$)と中程度の正の相関を示した。他者との協力と公正な取り組みの間には中程度の正の相関($r=.66$)を示した。

表 4-2 性別ごとにみた各調査内容の記述統計量

		男子(n=624)		女子(n=658)		1	2	3	4	5	6
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差						
1	成績雰囲気	3.08	0.67	2.92	0.54	—	-.08 *	.33 *	-.07	.01	.00
2	熟達雰囲気	3.49	0.69	3.59	0.59	-.31 *	—	.18 *	.52 *	.61 *	.51 *
3	自我志向性	3.56	0.87	3.19	1.01	.35 *	.00	—	.42 *	.26 *	.25 *
4	課題志向性	3.91	0.78	4.10	0.72	-.11 *	.58 *	.26 *	—	.55 *	.55 *
5	他者との協力	3.77	0.78	3.98	0.73	-.04	.56 *	.16 *	.55 *	—	.68 *
6	公正な取り組み	4.03	0.70	4.19	0.62	-.04	.44 *	.15 *	.54 *	.66 *	—

注)相関係数は、上段(右上)が男子、下段(左下)が女子の値を示す。

* $p < .05$

2) 体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性の関係

楕円形は、直接には測定されない潜在変数を表している。長方形は、直接的に測定される観測変数を表している。長方形で表される X1 から X17 には、表 4-3 の X1 から X17 が対応しており、各項目の得点がそれぞれ位置づけられている。

(1) 集団ごとの仮説モデルの全体的評価

男子と女子のそれぞれに対して想定した仮説モデルのデータへの適合性について検討を行なった。その結果、男子における適合度指標は、GFI=.913, CFI=.930, RMSEA=.070 であった。女子における適合度指標は、GFI=.922, CFI=.946, RMSEA=.064 であった。これは、集団ごとに算出したすべての適合度指標が基準値を満たす値であったことから、本研究のモデルの適合は良好であると判断された。

(2) 配置不変性の確認

各集団でモデルの適合が確認されたため、モデルの配置不変性を検討した。まず、仮説モデルの適合度指標は、GFI=.917, CFI=.939, RMSEA=.047 であり、モデルの適合度は良好な値であると判断された。したがって、本研究で想定した仮説モデルは、両方の集団間に共通して良好な適合度指標が示され、配置不変が成り立っていると言える。

表 4-3 モデルの観測変数の一覧

観測変数	男子(n=624)			女子(n=658)		
	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値
X1 教師の成績志向	2.86	0.85	.83	2.72	0.70	.78
X2 成績志向	3.35	0.70	.78	3.24	0.61	.77
X3 失敗の恐れ	3.02	0.74	.71	2.81	0.66	.59
X4 教師の熟達志向	3.70	0.70	.75	3.75	0.68	.77
X5 熟達志向	3.51	0.81	.86	3.58	0.67	.84
X6 協同	3.40	0.82	.82	3.68	0.73	.74
X7 公平さ	3.31	0.80	.82	3.35	0.70	.77
X8 自分が他の誰よりも優れていると思ったとき	3.75	1.00	.80	3.40	1.10	.83
X9 他の人よりも活躍して目立ったとき	3.80	1.00	.80	3.40	1.10	.85
X10 他の人と比較して自分の方が優れていたとき	3.60	1.00	.81	3.22	1.10	.86
X11 みんなから注目されているとき	3.36	1.10	.68	3.08	1.10	.82
X12 自分に勝る人が、しばらくは出てこないと思ったとき	3.20	1.20	.64	2.80	1.20	.78
X13 たくさん練習して、ようやく上達したことを感じたとき	4.10	0.90	.67	4.30	0.80	.73
X14 一生懸命に努力して、やっとならできるようになったとき	4.10	0.94	.68	4.30	0.70	.73
X15 失敗を繰り返しても、少しずつ上達を感じているとき	3.82	1.04	.70	4.00	0.86	.77
X16 自分の持っている最大限の力を出し切ったとき	3.94	1.00	.66	4.13	0.80	.73
X17 どうしたらうまくなるのかいろいろと工夫できたとき	3.50	1.13	.63	3.70	0.98	.71

(3) モデル間の差の検定

これまでの分析により，仮説モデルの適合度及び配置不変性が確認された．次に，仮説モデルの各推定値に関する集団間での差異について検討する．その結果，男子と女子のパラメータの対比較において算出された数値(2つのパス係数の差異を標準正規分布に変換した時の値)が絶対値で 1.96 以上を示す値は，熟達雰囲気から課題志向性(男子.56, 女子.64, いずれも $p<.05$)であった．このことから，集団間においてモデルに部分的な異質性があることが確認された．しかしながら，ここまでの分析では，モデルの部分的な異質性についての検討は行なわれているが，モデル全体における集団間の差異についての検討は行なわれていない．そこで，モデル全体の評価として，異質性が確認されたパス係数に男子と女子の集団間で等値の制約をおいて適合度指標の変化について検討をする．

(4) 等値制約の分析

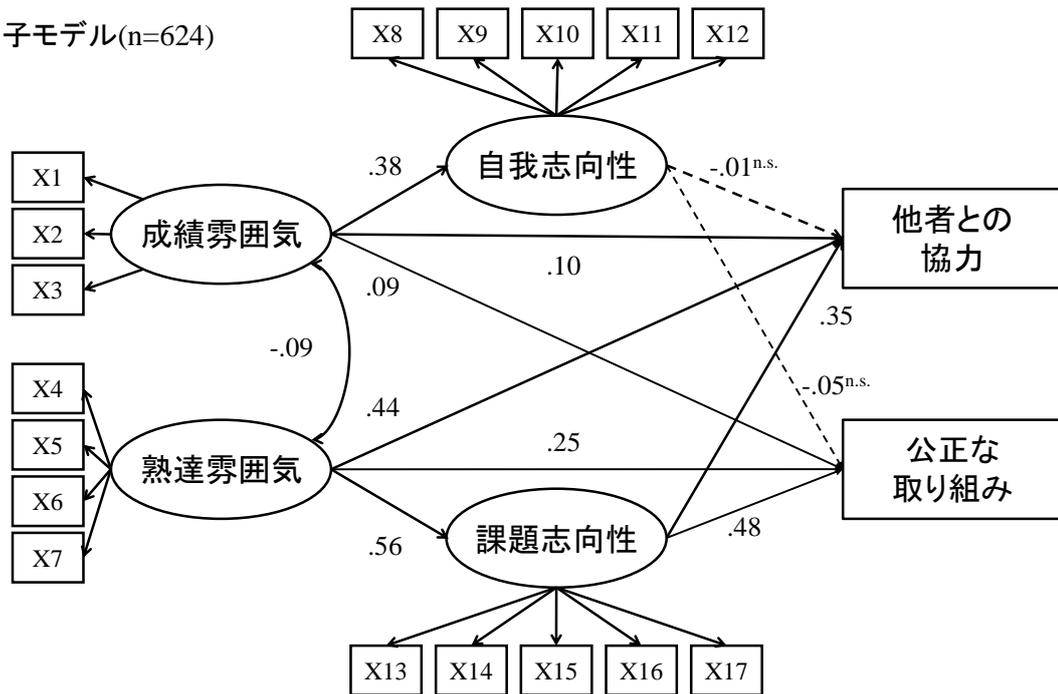
モデル全体の評価は，男子と女子の集団間で等値の制約をおき，適合度指標の変化により仮説モデルの等質性及び異質性を検討した(表 4-4)．等値制約を入れたモデルとして2つのモデルを仮定した．モデル1は，すべてのパス係数が集団間で異なると仮定したモデルである．モデル2は，モデル間の差の検定によって異質性を示したパス係数に等値制約を仮定したモデルである．2つのモデルの適合度は，表 4-4 に示すとおりである．モデル1の適合度は， $GFI=.917$ ， $CFI=.939$ ， $RMSEA=.047$ ， $AIC=1284.626$ であり，モデル2よりもCFIが高く，AICが低かった．

よって、すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定しているモデル 1 を最終解として採択した。モデル間の差の検定とモデル全体の評価から集団間の異質性を考慮することが妥当であることが確認された。モデル 1 のパス図は、図 4-2(上段は男子モデル、下段は女子モデル)に示すとおりである。

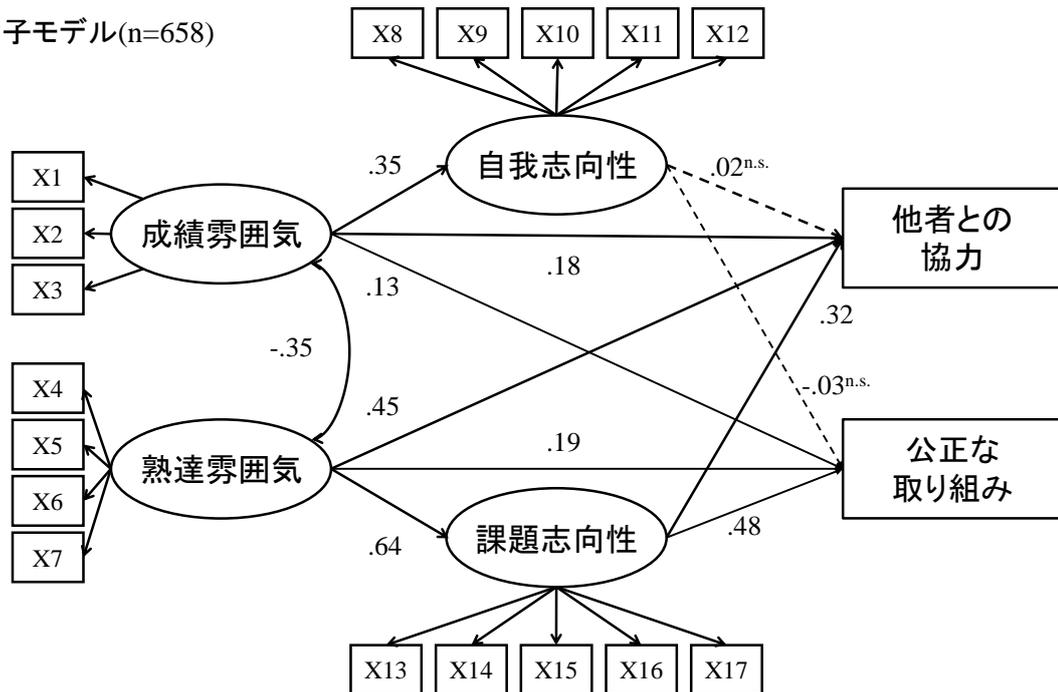
表 4-4 多母集団同時分析の等値制約の分析結果

	適合度指標			
	GFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1	0.917	0.939	0.047	1284.626
モデル2	0.917	0.938	0.047	1286.796

男子モデル(n=624)



女子モデル(n=658)



モデルに共通する適合度指標

GFI=.917 CFI=.939 RMSEA=.047

注1)パス上の数値はすべて標準化推定値である。

注2)潜在変数から観測変数へのパスはいずれも $p<.05$ である。

注3)潜在変数間の実線の矢印は有意なパス($p<.05$)、破線の矢印は有意性が認められなかったパス(n.s.)である。

図 4-2 動機づけ雰囲気、目標志向性、生徒の道徳性に関する関係モデル

(5) 動機づけ雰囲気及び目標志向性が生徒の道徳性に与える影響(モデル1の評価)

体育における動機づけ雰囲気測定尺度及び目標志向性尺度の潜在変数から観測変数へのパス係数について述べると、男子モデルでは.63以上、女子モデルでは.59以上のパス係数がみられた(いずれも $p < .05$)。詳細なパス係数の値は表 4-3 に示すとおりである。このことから、体育における動機づけ雰囲気測定尺度及び目標志向性尺度の潜在変数から観測変数への関係は適切に対応していると言えるだろう。

直接的な関係(動機づけ雰囲気→生徒の道徳性)及び間接的な関係(動機づけ雰囲気→目標志向性→生徒の道徳性)の結果について男子モデルから述べる。間接的な関係についてのパス係数をみると、成績雰囲気から自我志向性へのパス係数は.38($p < .05$)であったが、その自我志向性から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への有意なパス係数はみられなかった。熟達雰囲気から課題志向性へのパス係数は.56、その課題志向性から「他者との協力」へのパス係数は.35、「公正な取り組み」へのパス係数は.48であった。直接的な関係についてのパス係数をみると、成績雰囲気から「他者との協力」へは.10、「公正な取り組み」へは.09の有意なパス係数がみられた(いずれも $p < .05$)。熟達雰囲気から「他者との協力」へのパス係数は.44、「公正な取り組み」へのパス係数は.25であった(いずれも $p < .05$)。直接効果と間接効果と両方が確認された部分について述べると、まず熟達雰囲気と「他者との協力」への課題志向性を媒介する間接効果と課題志向性を媒介しない直接効果について、前者は.20(.56×.35)、後者は.44であり、直接効果の方が大きい値を示した。次に熟達雰囲気と「公正な取り組み」の関係に課題志向性を媒介する間接効果と課題志向性を媒介しない直接効果について、前者

は.27(.56×.48), 後者は.25 であり, 間接効果の方が大きい値を示した.

続いて, 女子モデルのパス係数について述べる. まず間接的な関係のパス係数を見ると, 成績雰囲気から自我志向性へのパス係数は.35($p<.05$)であり, その自我志向性から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への有意なパス係数はみられなかった. 一方, 熟達雰囲気から課題志向性へのパス係数は.64 であり, その課題志向性から「他者との協力」へは.32, 「公正な取り組み」へは.48 の有意なパス係数がみられた(いずれも $p<.05$). 次に直接的な関係のパス係数を見ると, 成績雰囲気から「他者との協力」へは.18, 「公正な取り組み」へは.13 の有意なパス係数がみられた(いずれも $p<.05$). 熟達雰囲気から「他者との協力」へは.45, 「公正な取り組み」へは.19 の有意なパス係数がみられた(いずれも $p<.05$). 熟達雰囲気の側面で直接効果と間接効果の両方が確認された部分について述べると, まず熟達雰囲気と「他者との協力」の関係に課題志向性を媒介する間接効果と課題志向性を媒介しない直接効果について, 前者は.20(.64×.32), 後者は.45 であり, 直接効果の方が大きい値を示した. 次に熟達雰囲気と「公正な取り組み」の関係に課題志向性を媒介する間接効果と課題志向性を媒介しない直接効果について, 前者は.31(.64×.48), 後者は.19 であり, 間接効果の方が大きい値を示した.

最後に総合効果に着目すると, 成績雰囲気や自我志向性から「他者との協力」への総合効果は男子モデルで.09, 女子モデルで.18 であり, 「公正な取り組み」への総合効果は男子モデルで.07, 女子モデルで.12 であった. このことから成績雰囲気から生徒の道徳性への全体的な影響力は, 男子よりも女子の方が強いことが確認された. 一方, 熟達雰囲気や課題志向性から「他者との協力」への総合効果は男子モデルで.64, 女子

モデルで.66であり、「公正な取り組み」への総合効果は男子モデルで.52、女子モデルで.50であった。このことから熟達雰囲気から生徒の道徳性への全体的な影響力について、「他者との協力」は女子の方が男子よりも若干強く、「公正な取り組み」は男子の方が女子よりも若干強いことが確認された。以上の直接、間接及び総合効果の結果は、表 4-5 に示すとおりである。なお、すべてのパス係数の値は標準化係数(β)を意味している。

表 4-5 モデル 1 における標準化された直接, 間接及び総合効果の結果

	成績雰囲気	熟達雰囲気	自我志向性	課題志向性
自我志向性	<u>.38</u> /.35			
課題志向性		<u>.56</u> /.64		
他者との協力	<u>.10</u> (-.01)/.18(.00)	<u>.44</u> (.20)/.45(.21)	<u>-.01</u> /.02	<u>.35</u> /.32
	<u>.09</u>/.18	<u>.64</u>/.66		
公正な取り組み	<u>.09</u> (-.02)/.13(-.01)	<u>.25</u> (.27)/.19(.31)	<u>-.05</u> /.03	<u>.48</u> /.48
	<u>.07</u>/.12	<u>.52</u>/.50		

注1: 下線がある値は男子のパス係数, 下線がない値は女子のパス係数である.

注2: ()内の値は, 間接効果を示す値である.

注3: 太字の値は, 総合効果を示す値である.

4. 考察

本章では、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道德性の関係について検証することを目的として行われた。分析の結果、すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定しているモデル1の適合度の値が最も良好であった。これは、モデルにおいて男子と女子の異質性を考慮することが妥当な判断であると言える。また、このモデル1で示された適合度は、基準値を満たす良好な値であった。これは、本研究において設定した仮説モデルが妥当であったことを示唆している。

男子及び女子の両モデルで成績雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」に対する直接効果に有意な正の関係が確認された。これは、成績雰囲気が「他者との協力」及び「公正な取り組み」を育成する要因になることを示唆している。ただし、成績雰囲気によって生徒の自我志向性が高まった場合には、「他者との協力」及び「公正な取り組み」に影響を与えないことを示唆している。成績雰囲気のような他者との比較が行なわれる環境下において比較対象となる他者の存在は、単なる敵対する相手とみなすのではなく、互いを高め合うライバルであり仲間という認識を持っている可能性があるため、仲間を助けることなどの他者との協力を高めることや仲間のよい演技(プレー)や勝敗に対する結果を認めることなどの公正な取り組みを高めることにつながったのではないかと考えられる。

続いて、熟達雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への予測について、課題志向性を媒介する場合の間接効果と媒介しない場合の直接効果のすべてに有意な正のパスが確認された。これは、熟達雰囲気が「他者との協力」及び「公正な取り組み」を育

成する要因になることを示唆しているものである。そして、その効果をより高めるためには、熟達雰囲気により生徒の課題志向性を高めることも重要であることを表している。このような結果が得られた理由として、熟達雰囲気の中で課題志向性が高まった生徒は、技術向上や能力を伸ばすための努力や練習過程そのものに焦点を当てるといった特徴を持つと考えられている(Ames and Archer, 1988)。このような特徴を持つ生徒は、他者よりもうまくできることが達成ではなく、自己の技能向上やスキルを習得することが達成であり、そのために努力や練習をする。つまり、自己の達成に勝敗や他者との比較は関係しないため、勝敗に対して過度な意識や他者の演技(プレー)に批判的な考えを持つ必要がなくなる。また、他者との比較に重きがおかれているのではないため、他者を敵対視する対象ではなく、ともに学ぶ仲間という認識が強くなるため、話し合いや仲間への援助行動が活発になる可能性が示唆される。これらのことが「他者との協力」や「公正な取り組み」を育成することに強く影響している原因になるのではないかと推察される。

5. 要約

本章では、生徒の道徳性を評価するための尺度を作成し、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性の関係について検証することが目的であった。本章で示された結果は、下記のとおりである。

- 1) 生徒の道徳性を測定する「他者との協力」及び「公正な取り組み」に関する尺度は、以下の分析により信頼性及び妥当性が確認された。
 - G-P 分析から項目の弁別性が確認された。
 - 探索的因子分析から 2 因子構造であることが確認された。
 - 確認的因子分析から構成概念妥当性が示された。
 - クロンバックの α 係数の算出から 2 因子構造の信頼性が示された。
- 2) 体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が生徒の道徳性に影響を与えるという仮説モデルは、多母集団同時分析の結果から男子と女子の集団間での異質性を考慮することが妥当であると判断した。
- 3) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、男子及び女子の両モデルにおいて概ね満足できる値が示された。
- 4) 男子及び女子の両モデルに共通して以下のパスが示された。
 - 成績雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への直接効果を示すパスが確認された。

- 熟達雰囲気からは、「他者との協力」及び「公正な取り組み」への直接効果ならびに課題志向性を媒介する間接効果の両方が示された。
- 5) 全体的な効果を示す総合効果は、成績雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への影響力は女子の方が男子よりも強いことが確認された。一方、熟達雰囲気から「他者との協力」への影響力は女子の方が男子よりも若干強かったが、「公正な取り組み」への影響力は男子の方が女子よりも若干強いことが示された。

第 3 章

生徒の競争心

体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性と、 生徒の競争心の関係

1. 目的
2. 方法
 - 1) 仮説モデルの設定
 - 2) 調査対象
 - 3) 調査時期
 - 4) 調査内容
 - 5) 統計解析
3. 結果
 - 1) 集団ごとにみた記述統計量
 - 2) 多母集団同時分析
4. 考察
5. 要約

1. 目的

第1章(研究1と研究2)ならびに第2章の結果をまとめると、各章で取り上げた変数に対して熟達雰囲気や課題志向性の影響力が強いことが確認されてきた。これらの結果は、欧米諸国で確認されてきた熟達雰囲気の授業や生徒の課題志向性が動機づけ関連要因を高めることを示唆する研究結果と非常に類似している傾向であると思われる。一方で、ここまで行ってきた研究から、成績雰囲気や自我志向性が各章で取り上げた変数に対して正の影響を示すことも確認されてきた。これは、競争を主体としている成績雰囲気の授業や生徒に自我志向性が生涯スポーツ促進や道徳性の育成に有効的なものになることを示唆している。しかしながら、成績雰囲気を強調した授業が実施され、生徒が自我志向性を持つことで、攻撃性や不安が高まるなどいくつかの問題点が指摘されている。そのため、体育授業では、競争が主体となる成績雰囲気の授業は抑制していく必要があると考えられている(Ntoumanis and Biddle, 1999)。実際に、体育授業をはじめ、体育行事では、生徒間に差をつけることを避ける風潮が強い現代社会の影響を受け、競争を廃止することが進められている(小谷川, 2010)。このように競争は、生徒に悪影響を及ぼすものとして考えられており、体育授業において抑制していこうとする傾向は強いと言える。

しかし、序章でも説明したように、体育授業における競争は生徒に対して悪影響を及ぼすことばかりではなく、競争には楽しさを高めることや学習意欲を引き出せることなど生徒の動機づけに対して肯定的に働く要素も含まれている。また小学生や中学生を対象に競争の結果に対して自由記述を求めている研究では、競争の結果よりも競争という活動その

ものに楽しみの重点を置いていることが示唆されている。このことから競争が生徒に対して悪影響を及ぼすか否かは、生徒の競争の捉え方に起因していると考えられる。太田(2001)は、競争を多面的に捉えることのできる概念として競争心を挙げ、競争への意識及び行動の意図の側面を含有したものとして定義している(太田, 2010)。この競争心という概念を用いることで、体育の中で行われている競争の意義を検討することが可能になると考えられる。実際に、小学生から中学生を対象に学業場面における競争心について調査を行なった研究では、競争心がポジティブな感情(自己高揚)に影響を及ぼしており、その原因が競争の捉え方にあったのではないかと示唆されている(外山, 2006)。

このように、成績雰囲気の授業は生徒の動機づけを高める上で重要な要因になることが考えられる。一方で、その授業内で行われる競争の捉え方によっては生徒の不安を高めることも考えられ、成績雰囲気の授業が生徒にとって諸刃の剣になる可能性もある。しかし、これまでに成績雰囲気の授業において生徒が競争をどのように捉えているのかという点について検討した研究は皆無であり、この点について検討していくことは、体育授業での競争の指導に新たな示唆を与えることが期待されよう。なお、本章では、競争に焦点を当てていることから動機づけ雰囲気の成績雰囲気のみを取り扱う。また、前章でも説明してきたように環境要因である動機づけ雰囲気をを用いる際には、個人要因である目標志向性も含んで検証することが必要になる。そこで動機づけ雰囲気同様、目標志向性についても他者との比較を重視する自我志向性に焦点を当てて用いることとする。

以上のことから本研究では、生徒の競争の捉え方である競争心に着目し、体育授業における成績雰囲気及び自我志向性と、競争心の関係について検証することを目的とした。

2. 方法

1) 仮説モデルの設定

第3章の仮説モデルは先行研究を基に設定を行った。まず、成績雰囲気及び自我志向性の関係性については、これまでの章でも説明しているとおり、生徒の自我志向性は成績雰囲気を強調した授業の中で規定されることが多くの研究によって報告されている。そのため、成績雰囲気から自我志向性へのパスを想定した。

次に、成績雰囲気及び自我志向性が生徒の競争心に与える影響について検討することを目的としているため、従属変数に生徒の競争心を配置した。このことから、成績雰囲気から自我志向性に影響し、その自我志向性が生徒の競争心に影響を与えるという間接効果(成績雰囲気→自我志向性→競争心)と、成績雰囲気が生徒の競争心に影響を与えるという直接効果(成績雰囲気→競争心)を想定した仮説モデルを設定した。

分析の際には、序章でも述べたように成績雰囲気及び自我志向性に性差があることに加え、競争の捉え方にも男子と女子に差異があることが報告されている(徳永・橋本, 1980)ため、性差を考慮した分析を行うことが必要になる。

2) 調査対象

調査対象者は、大阪府の中学校3校に在籍する中学生1320名であった。調査用紙は各中学校で集団実施の後に回収し、返送してもらった。欠席者及び回答に欠損があったものを除いた有効回答者数は、1263名(有効回答率95.6%：平均年齢13.2±0.9歳：

男子 612 名，女子 651 名)であった。

3) 調査時期

調査は，平成 23 年 5 月下旬から 6 月上旬にかけて実施された。

4) 調査内容

(1) 体育授業における成績雰囲気測定尺度

体育における成績雰囲気を測定する尺度には，Ames and Archer(1988)の達成目標理論を基に磯貝ほか(2008)が作成した体育における動機づけ雰囲気測定尺度を用いた。本研究では，上記尺度より，成績雰囲気の 3 因子(「教師の成績志向」，「成績志向」，「失敗の恐れ」)12 項目を使用した。回答方法については，第 1 章の研究 1 に示すとおりである。

(2) 自我志向性尺度

自我志向性を測定する尺度には，藤田(2009)が作成した目標志向性尺度を用いた。本研究では，「自我志向性」に関する項目を使用した。回答方法は第 1 章の研究 1 に示すとおりである。

(3) 多面的競争心尺度

競争心を測定する尺度には，太田(2010)の多面的競争心尺度を用いた。この測定

尺度は、「手段型競争心」、「社会的承認」、「過競争心」、「負けず嫌い」、「競争回避」の5因子で構成されている。本尺度は、大学生を対象に調査が行われ、作成された尺度であった(太田, 2010)。そのため、本研究の調査対象である中学生に対しても尺度を用いることができるか検討した。まず、本尺度の「社会的承認」の因子は、就職に関する内容で構成されている因子であり、中学生には回答することができない項目内容であったため、「社会的承認」の因子を構成している3項目を削除することとした。また、項目の表現は、体育・スポーツ心理学に精通する専門家3名及び中学校保健体育科の教員3名に精査してもらい、項目の表現を変更せずに用いることができることを確認した。

回答方法は、各項目について「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の5段階によって評定するよう求めた。

各因子の内的一貫性を示す α 係数の値は.71~.86の範囲であった。さらに、確認的因子分析から構成概念妥当性(因子的妥当性)を検証した。各因子の潜在変数から観測変数へのパス係数は.44~.81の範囲にあり、適合度指標の値は GFI=.929, AGFI=.904, CFI=.904, RMSEA=.067(適合度指標の基準は統計処理に記述)であった。このことから、中学生に対しても本尺度の内的一貫性及び構成概念妥当性(因子的妥当性)は十分に確保されていることが示された。以上を以て、本尺度は中学生に対しても用いることのできる尺度であると判断した。

5) 統計解析

仮説モデル(図 5-1)は、性差があることを考慮し、多母集団同時分析により検証した。多母集団同時分析の分析手順は、まず、図 1 に示した仮説モデルに対して集団ごと(男子及び女子)の適合度の確認を行なう。次に、配置不変性の検討を行なう。配置不変性が確認されたら、モデルの各推定値に関する集団間の差異を検討する。最後に、集団間の等質性あるいは異質性を確認するために、集団間に等値制約を置いたモデルの適合度を比較する。

分析の適合性は、GFI、CFI、RMSEA の各指標もって検討する。なお、等値制約の検討で複数のモデルを比較する際には、モデルの相対的な良さを評価する AIC も含めた。各指標の説明は第 1 章の研究 1 にて説明済みである。モデル採択を示す適合度指標の基準は、山本(2002)と小塩(2008)を参考に GFI 及び CFI は 0.90 以上、RMSEA は 0.08 以下とした。なお、等値制約において複数のモデルを比較する際の AIC に関しては、最も低い値を示したモデルを採択する。多母集団同時分析に用いられた有意水準は 5%とした。

各測定尺度の記述統計量として、集団ごと(男子及び女子)に平均値及び標準偏差、相関係数を算出した。全ての分析には、統計パッケージの PASW Statistics 18 ならびに Amos 18.0 が使用された。



図 5-1 仮説モデル(成績雰囲気, 自我志向性, 競争心の関係)

3. 結果

1) 集団ごとにみた記述統計量

多母集団同時分析を実施するに先立って、性別ごとに平均値、標準偏差および相関係数を算出した。平均値と標準偏差は表 5-1 に示すとおりである。性別ごとの相関係数について男子の値から述べると、成績雰囲気は自我志向性($r=.30$)、負けず嫌い($r=.19$)、競争回避($r=.31$)と低い正の相関、過競争心($r=.49$)と中程度の正の相関を示した。自我志向性は手段型競争心と低い正の相関($r=.30$)、負けず嫌い($r=.41$)と過競争心($r=.45$)に中程度の正の相関を示した。手段型競争心は負けず嫌いと同程度の相関($r=.65$)、過競争心と低い正の相関($r=.13$)、競争回避と低い負の相関($r=-.32$)を示した。負けず嫌いは過競争心と低い正の相関($r=.31$)、競争回避と低い負の相関($r=-.14$)を示した。過競争心は競争回避と低い正の相関($r=.24$)を示した。続いて女子の値から述べると、成績雰囲気は自我志向性($r=.22$)、手段型競争心と低い負の相関($r=-.11$)、競争回避($r=.31$)、過競争心($r=.24$)と低い正の相関を示した。自我志向性は手段型競争心と低い正の相関($r=.27$)、負けず嫌い($r=.44$)と過競争心($r=.45$)に中程度の正の相関を示した。手段型競争心は負けず嫌いと同程度の相関($r=.59$)、過競争心と低い正の相関($r=.11$)、競争回避と低い負の相関($r=-.35$)を示した。負けず嫌いは過競争心と低い正の相関($r=.34$)、競争回避と低い負の相関($r=-.19$)を示した。

表 5-1 集団ごとにみた各調査内容の記述統計量

		男子(n=612)		女子(n=651)		1	2	3	4	5	6
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差						
1	成績雰囲気	2.95	0.62	2.92	0.56	—	.30 *	-.05	.19 *	.49 *	.31 *
2	自我志向性	3.37	0.89	3.03	0.93	.22 *	—	.30 *	.41 *	.45 *	.01
3	手段型競争心	3.79	0.77	3.59	0.74	-.11 *	.27 *	—	.65 *	.13 *	-.32 *
4	負けず嫌い	3.78	0.81	3.78	0.81	.07	.44 *	.59 *	—	.31 *	-.14 *
5	過競争心	2.52	0.90	2.13	0.74	.31 *	.45 *	.11 *	.34 *	—	.24 *
6	競争回避	2.72	0.94	2.76	0.88	.24 *	-.02	-.35 *	-.19 *	.06	—

注)相関係数は、上段(右上)が男子、下段(左下)が女子の値を示す。

* $p < .05$

2) 多母集団同時分析

モデルにおける長方形で表される観測変数 X1 から X8 には, 表 5-2 に示す X1 から X8 が対応しており, 各調査内容の得点がそれぞれに位置づけられている。楕円は直接には測定されない潜在変数を表している。

(1) 集団ごとのモデルの全体的評価

男子と女子のそれぞれに対して想定した仮説モデルのデータへの適合性について検討を行なった。その結果, 男子における適合度指標は, GFI=.953, CFI=.956, RMSEA=.073 であった。女子における適合度指標は, GFI=.959, CFI=.959, RMSEA=.069 であった。集団ごとに算出したすべての適合度指標が基準値を満たす値であったことから, 本研究のモデルの適合は良いと判断された。

(2) 配置不変性の確認

集団間でモデルの適合が確認されたため, モデルの配置不変性を検討した。まず, 仮説モデルの適合度指標は, GFI=.956, CFI=.958, RMSEA=.050 であり, モデルの適合度は基準値を満たす十分な値であった。本研究で想定した仮説モデルは, 両方の集団間に共通して良好な適合度指標が示され, 配置不変が成り立っていると言える。

表 5-2 モデルの観測変数の一覧(平均値, 標準偏差, パス係数の値)

観測変数	男子(n=612)			女子(n=651)		
	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値	平均値	標準偏差	潜在変数から観測変数 へのパスの値
X1 教師の成績志向	2.66	0.81	.79	2.68	0.77	.74
X2 成績志向	3.16	0.73	.70	3.10	0.66	.80
X3 失敗の恐れ	3.01	0.70	.67	2.97	0.63	.54
X4 自分が他の誰よりも優れていると思ったとき	3.51	1.08	.76	3.27	1.14	.79
X5 他の人よりも活躍して目立ったとき	3.59	1.04	.81	3.23	1.13	.82
X6 他の人と比較して自分の方が優れていたとき	3.50	1.06	.78	3.20	1.09	.83
X7 みんなから注目されているとき	3.26	1.10	.82	2.85	1.11	.82
X8 自分に勝る人が、しばらくは出てこないと思ったとき	2.97	1.20	.65	2.59	1.15	.65

(3) モデル間の差の検定

以上の分析により，仮説モデルの適合度及び配置不変性が確認された．次に，仮説モデルの各パス係数に関する集団間での差異について検討する．その結果，男子と女子のパラメータの一対比較において算出された数値が絶対値で 1.96 以上を示す値は，成績雰囲気から過競争心(男子.48，女子.24，いずれも $p<.05$)，成績雰囲気から競争回避(男子.42，女子.23，いずれも $p<.05$)であった．これは，集団間においてモデルに部分的な異質性があったことを意味している．次はモデルの部分的な評価を含めて，モデル全体の評価において言及するために，男子と女子の集団間で等値の制約において適合の変化について検討を行う．

(4) 等値制約の分析

男子と女子の集団間で等値の制約をおき，適合度指標の変化により仮説モデルの等質性及び異質性を検討した．

等値制約を入れたモデルとしてモデル 1(すべてのパス係数が集団間で異なると仮定)とモデル 2(先ほどのモデル間の差の検定によって異質性を示したパス係数に等値制約を仮定)を設定した．

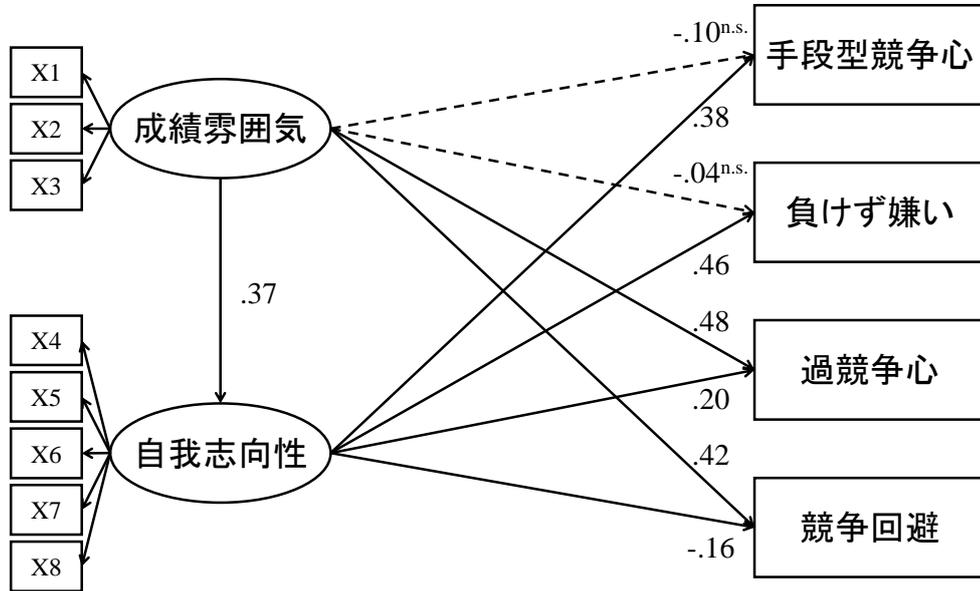
モデル 1 及びモデル 2 の適合度指標は，表 5-3 に示すとおりである．モデル 1 の方がモデル 2 よりも，GFI 及び CFI が高く，RMSEA 及び AIC が低かった．よって，すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定しているモデル 1 を最終解として採択した．以上のことから，モデルの部分的な評価とモデル全体の評価から集団間の異質性

を考慮することが妥当であることが確認された。モデル 1 のパス図は、図 5-2(上段は男子モデル，下段は女子モデル)に示すとおりである。

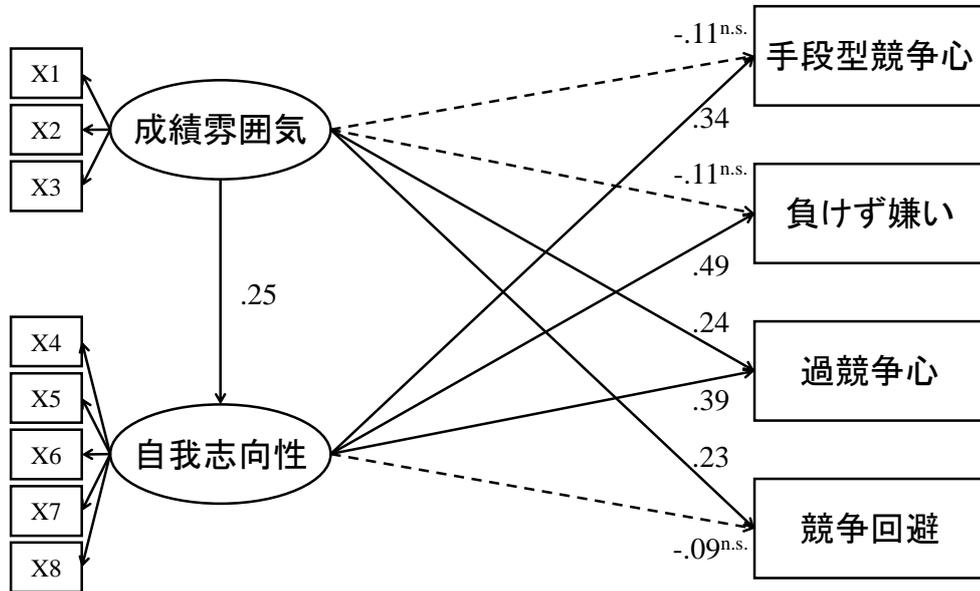
表 5-3 多母集団同時分析における等値制約の分析結果

	適合度指標			
	GFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル1	0.956	0.958	0.050	488.269
モデル2	0.934	0.926	0.065	681.208

男子モデル(n=612)



女子モデル(n=651)



モデルに共通する適合度指標

GFI=.956 CFI=.958 RMSEA=.050

注1)パス上の数値はすべて標準化推定値である。

注2)潜在変数から観測変数へのパスはいずれも $p < .01$ である。

注3)潜在変数間の実線の矢印は有意なパス($p < .01$), 破線の矢印は有意性が認められなかったパス(n.s.)である。

図 5-2 成績雰囲気, 自我志向性, 生徒の競争心の関係モデル

(5) 成績雰囲気及び自我志向性が生徒の競争心に与える影響(モデル1の評価)

はじめに、体育における成績雰囲気の測定尺度と自我志向性の尺度の潜在変数から観測変数へのパス係数について述べると、男子モデルでは.65以上、女子モデルでは.54以上のパス係数がみられた(いずれも $p < .05$)。このことから、体育における成績雰囲気の測定尺度及び自我志向性の尺度の潜在変数から観測変数への関係は適切に対応していると言えるだろう。

次に、直接的な関係(成績雰囲気→生徒の競争心)及び間接的な関係(成績雰囲気→自我志向性→生徒の競争心)について男子モデルから述べる。まず直接的な関係についてのパス係数をみると、成績雰囲気から過競争心へは.48、競争回避へは.42のパス係数がみられた。しかし、手段型競争心及び負けず嫌いへの有意なパス係数はみられなかった。次に間接的な関係についてのパス係数をみると、成績雰囲気から自我志向性へは.37、その自我志向性から手段型競争心へは.38、負けず嫌いへは.46、過競争心へは.20、競争回避へは-.16の有意なパス係数がみられた(いずれも $p < .05$)。直接効果と間接効果の両方が確認された部分について述べると、1つは、「成績雰囲気→過競争心」の直接効果.48と「成績雰囲気→自我志向性→過競争心」の間接効果.07($.37 \times .20$)であり、もう1つは、「成績雰囲気→競争回避」の直接効果.42と「成績雰囲気→自我志向性→競争回避」の間接効果-.05($.37 \times -.16$)であった。これらは、両方とも直接効果の方が大きい値を示した。

続いて、女子モデルのパス係数について述べる。直接的な関係についてのパス係数をみると、成績雰囲気から過競争心へは.24、競争回避へは.23のパス係数がみられた。

しかし、手段型競争心及び負けず嫌いへの有意なパス係数はみられなかった。また間接的な関係についてのパス係数を見ると、成績雰囲気から自我志向性へは.25、その自我志向性から手段型競争心へは.34、負けず嫌いへは.49、過競争心へは.39の有意なパス係数がみられ、競争回避へは有意なパス係数がみられなかった。直接効果と間接効果の両方が確認された部分について述べると、「成績雰囲気→過競争心」の直接効果.25と「成績雰囲気→自我志向性→過競争心」の間接効果.10(.25×.39)であり、直接効果の方が大きい値を示した。

最後に総合効果について述べると、成績雰囲気から手段型競争心は男子モデルで.04、女子モデルで-.02、成績雰囲気から負けず嫌いは男子モデルで.13、女子モデルで.02、成績雰囲気から過競争心は男子モデルで.58、女子モデルで.34、成績雰囲気から競争回避は男子モデルで.36、女子モデルで.21であった。成績雰囲気から競争心のすべての変数(手段型競争心、負けず嫌い、過競争心、競争回避)への全体的な影響力は、男子の方が女性よりも強いことが示された。以上の直接、間接及び総合効果の結果は、表 5-4 に示すとおりである。なお、すべてのパス係数の値は標準化係数(β)を意味している。

表 5-4 モデル 1 における直接, 間接及び総合効果の結果

	成績雰囲気	自我志向性
自我志向性	<u>.37</u> /.25	
手段型競争心	<u>-.10</u> (.14)/-.11(.09)	<u>.39</u> /.34
	<u>.04</u> /.02	
負けず嫌い	<u>-.04</u> (.17)/-.11(.13)	<u>.46</u> /.49
	<u>.13</u> /.02	
過競争心	<u>.48</u> (.10)/.24(.10)	<u>.28</u> /.39
	<u>.58</u> /.34	
競争回避	<u>.42</u> (-.06)/.23(-.02)	<u>-.17</u> /.09
	<u>.36</u> /.21	

注1: 下線がある値は男子のパス係数, 下線がない値は女子のパス係数である。

注2: ()内の値は, 間接効果を示す値である。

注3: 太字の値は, 総合効果を示す値である。

4. 考察

本章は、体育授業の成績雰囲気及び自我志向性と、競争心の関係について検証することを目的として行われた。分析に先立って設定した仮説モデルは、成績雰囲気が競争心の各変数に影響を与えるという関係と、自我志向性が成績雰囲気と競争心の各変数の関係を媒介するという関係を想定していた。

分析を行った結果、すべてのパス係数が集団間で異なることを仮定しているモデル1の適合度の値が最も良好であった。このことから、モデルにおいて男子と女子の異質性を考慮することが妥当な判断であったと言える。また、このモデル1で示された適合度は、基準を十分に満たす値であった。これは、本研究において設定したモデルが妥当であったことを示唆している。

両モデルにおいて全く異なる値を示したパス係数は、自我志向性から競争回避であった(男子のモデルでは、負の影響を示し、女子のモデルでは、有意さを示さなかった)。なお、それ以外の結果に関しては、男子も女子も確認された有意な関係はすべて正の影響を示すものであった。

まず、成績雰囲気を強調した授業から直接的な関係は示されず、間接的な関係のみを示したプロセスについて述べると、男子及び女子の両モデルで成績雰囲気が自我志向性を介して手段型競争心と負けず嫌いに影響を与えることが示された。この手段型競争心とは、勝敗を決めるために競争をするのではなく、自己成長のための手段として競争を捉えている意識である(太田, 2010)。また、負けず嫌いは、勝負に負けたくないという意識であり(太

田, 2010), 学習に対する意欲向上や良好な友人関係(積極的な交友や友人への援助)を作り上げていくことなどに肯定的な意味を持つものとして考えられている(渡辺・土井, 2007).

つまり, 成績雰囲気を強調した授業の中で生徒に自我志向性を持たせることが, 競争を単に勝敗を決定するためのものではなく, 自己成長のための手段として捉える意識を高めることや学習に対する意欲向上や良好な友人関係を築くことを促進させるのではないかと考える.

次に, 直接的な関係及び間接的な関係の両方が示されたプロセスについて述べると, 成績雰囲気を強調した授業が自我志向性を介して過競争心に影響を与えた間接効果よりも自我志向性を介さない直接効果の方が大きい値を示した. この過競争心とは, 勝つことに必要以上にこだわる勝敗重視の意識であり(太田, 2010), ゲーム場面などに仲間に対して敵対行動をとり, 犠牲を払ってまでも勝ちにこだわることが懸念されている(太田, 2010).

つまり, 成績雰囲気を強調した授業が, 生徒の競争に対する意識を勝つことだけに執着させる可能性があることを示唆した.

最後に男子と女子のモデルで大きく異なっていた点は, 男子モデルでは自我志向性が競争回避に有意な負のパス係数が確認されたが, 女子モデルでは有意なパス係数そのものが確認されなかった. この競争回避は, 競争に対する不快感や競争を避けようとする意識である(太田, 2010). しかし, 成績雰囲気を強調した授業の中で生徒に自我志向性を持たせることができれば, 男子に関しては, 競争を回避したいという意識を低下させることができるのではないかと考えられる. また, 女子に関しても, 影響を示す有意なパスが確認されなかったことは, 成績雰囲気を強調した授業の中で自我志向性を持たせることがで

きていれば，競争回避の促進を緩和することができると考えられる．

以上のことから，成績雰囲気強調した授業で生徒が自我志向性を持つことが手段型競争心や負けず嫌いを促進させることや競争回避を低下させることに極めて重要な役割を果たすことが示唆された．ただし，成績雰囲気強調した授業には，生徒の過競争心を促進する可能性も示唆されているため注意しておく必要があるだろう．

5. 要約

本章では、体育授業の成績雰囲気及び自我志向性と、競争心の関係について検証することが目的であった。本章で示された結果は、下記のとおりである。

- 1) 多母集団同時分析の結果から体育授業の成績雰囲気及び目標志向性が生徒の競争心に影響を与えるというモデルは、男子と女子での異質性を考慮することが妥当であると判断された。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断された。
- 3) 男子及び女子の両モデルにおいて自我志向性から競争回避の関係に異なるパス係数(男子は有意なパス係数、女子は有意ではないパス係数)が確認された。
- 4) 男子及び女子の両モデルにおいて成績雰囲気が自我志向性に影響を与え、その自我志向性が手段型競争心、負けず嫌い、過競争心に影響を与える間接効果が確認された。また、成績雰囲気が過競争心及び競争回避に影響を与える直接効果が確認された。
- 5) 全体的な効果を示す総合効果に着目すると、成績雰囲気から競争心のすべての変数(手段型競争心、負けず嫌い、過競争心、競争回避)への影響力は、男子の方が女性よりも強いことが示された。

第 4 章 総 括

第4章

総括

1. 本研究で得られた結果の要約
2. 体育授業への活用可能性についての提案
 - 1) 生涯スポーツ促進に向けて
 - 2) 道徳性の育成に向けて
 - 3) 体育授業における生徒の競争心と実践への注意
3. 今後の課題

1. 本研究で得られた結果の要約

本研究では、体育授業における動機づけ雰囲気及び目標志向性に着目し、体育の課題として挙げられている生涯スポーツの促進する要因(体育に対する好意的態度と日常的な運動実施に対する認知)及び生徒の道徳性の育成に有効的な授業の雰囲気について検証することと、体育授業の現状として抑制するべきとされていた競争にも動機づけを高める効果が期待されたため、成績雰囲気及び自我志向性の側面に着目し、生徒が競争をどのように捉えているのかという競争心との関係について検証することが目的であった。

第1章では、生涯スポーツの促進する要因として体育に対する好意的態度と日常的な運動実施に対する認知に焦点を当てて、2つの研究を進めた。まず、研究1では体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する好意的態度の関係についての検討が行われた。次に、研究2では体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動実施に対する認知の関係についての検討が行われた。

第2章では、生徒の道徳性の育成に向けた研究として、まず、生徒の道徳性を評価するための尺度が作成された。続けて、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性の関係について検討が行われた。

第1章および第2章を通して、熟達雰囲気が生涯スポーツを促進する要因(体育に対する好意的態度や日常的な運動実施に対する認知)や生徒の道徳性の育成(他者との協力や公正な取り組み)に強い影響力を示していることが確認された。これらの結果は、熟達雰囲気の授業が生涯にわたって運動・スポーツを実施することや道徳性を育成することに有効的に

なることを示唆するものである。また、熟達雰囲気とそれらの要因との関係に課題志向性が媒介することで、その有効性をさらに高めることが期待できる。以上のことから、体育授業では熟達雰囲気の授業を実施することが必要になると思われる。

なお、成績雰囲気や自我志向性も生涯スポーツを促進する要因や生徒の道徳性の育成に有効的になることが示唆された。これらは、成績雰囲気の授業を行うことや生徒に自我志向性を持たせることが、動機づけ関連要因(例えば、楽しさや内発的動機づけ、内発的興味、模範的行動など)に対して負の影響を示すという欧米諸国における報告(例えば Biddle et al., 1995 ; Cury et al., 1996 ; Ferrer-Caja and Weiss, 2000 ; Gutierrez and Ruiz, 2009 ; Gonçalves et al., 2010 など)と一致しない結果である。本研究の結果が先行研究の結果と一致しなかった原因の一つとして、文化差があったのではないかと考えられる。磯貝(2002)や西田ほか(2009)によると、この成績雰囲気や自我志向性の中核である競争の捉え方には東洋文化と西洋文化で差異があることが言われている。特に日本人は、欧米人に比べてライバルの存在や他者との比較によって意欲や感情が高まることが指摘されていることから、欧米諸国で得られた結果が日本人には適合されなかったと考えられる。

第3章では、体育授業の成績雰囲気に着目し、自我志向性、競争の捉え方である競争心の関係について検討が行われた。その結果、成績雰囲気の中で自我志向性が高まると、それが生徒の手段型競争心や負けず嫌いに影響を与えることが確認された。成績雰囲気の授業で自我志向性が高まった生徒には、競争を単なる勝敗を決定づけるだけのものとして捉えられているのではなく、自己成長を促す手段として考えていることや、学習意欲を高めること、良好な仲間づくりを行うことができるものとして捉えられている可能性がある。

もちろん、成績劣困気は過競争心や競争回避との関係も確認されており、勝利至上主義の考えを持つ生徒や競走を回避する生徒が現れることなど注意しなければならない点もある。

第1章から第3章で得られた結果の一覧は、表 6-1 に示す通りである。

表 6-1 第 1 章から第 3 章までの結果一覧

		第1章 生涯スポーツの促進				第2章 道徳性の育成			
		男子(n=612)	女子(n=651)	男子(n=465)	女子(n=469)	男子(n=624)	女子(n=658)		
		体育に対する 好意的態度		日常的な運動実施 に対する認知		他者との 協力	公正な 取り組み	他者との 協力	公正な 取り組み
直接効果	熟達雰囲気	+	+	+	+	+	+	+	+
	成績雰囲気	n.s.	n.s.	+	+	+	n.s.	+	+
間接効果	熟達雰囲気 →課題志向性	+	+	n.s.	+	+	+	+	+
	成績雰囲気 →自我志向性	+	+	+	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
適合度の評価		○	○	○	○	○		○	

第3章 生徒の競争心									
		男子(n=612)				女子(n=651)			
		手段型 競争心	負けず 嫌い	過競争心	競争回避	手段型 競争心	負けず 嫌い	過競争心	競争回避
直接効果	成績雰囲気	n.s.	n.s.	+	+	n.s.	n.s.	+	+
間接効果	成績雰囲気 →自我志向性	+	+	+	-	+	+	+	n.s.
適合度評価			○				○		

note: 熟達雰囲気→課題志向性, 成績雰囲気→自我志向性はすべて正の影響を示すパスである。
 +は正の影響を示すパス, -は負の影響を示すパス, n.s.はパスに有意性が認められなかったものである。
 ○は、適合度指標(GFI, CFI, RMSEA)が基準値を満たす良好な値であったことを意味する。

第 1 章 生涯スポーツの促進

研究 1 体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、体育に対する好意的態度の関係についての検討

- 1) 分析の結果から体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が体育に対する好意的態度に影響を与えるというモデルは、男子と女子の異質性を考慮することは妥当であると判断した。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断した。
- 3) 男子及び女子の両モデルにおいて、熟達雰囲気から体育に対する好意的態度に影響を与える直接効果と、熟達雰囲気が生徒の課題志向性に影響を与え、その課題志向性が体育に対する好意的態度に影響を与える間接効果の両方が確認された。
- 4) 男子及び女子の両モデルにおいて、成績雰囲気から体育に対する好意的態度に影響を与える直接効果は確認されなかったが、成績雰囲気と体育に対する好意的態度の関係に自我志向性が媒介するという間接効果は確認された。
- 5) 直接効果と間接効果の和で表される全体的な効果を示す総合効果は、成績雰囲気から体育に対する好意的態度ならびに熟達雰囲気から体育に対する好意的態度への影響力は、男子よりも女子の方が若干強いことが確認された。

研究 2 体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、日常的な運動実施に対する認知の 関係についての検討

- 1) 分析の結果から体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が日常的な運動実施に対する生徒の認知に影響を与えるというモデルは、男子と女子での異質性を考慮することは妥当であると判断した。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断した。
- 3) 男子及び女子の両モデルにおいて、成績雰囲気及び熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知に影響を与える直接効果が確認された。特に、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知へのパス係数がモデル全体で最も強く、それは男子よりも女子の方が強い傾向を示した。
- 4) 男子モデルでは、成績雰囲気が生徒の自我志向性に影響を与え、その自我志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係が確認された。一方、女子モデルでは、成績雰囲気が自我志向性に影響を与えていたが、その自我志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係は確認されなかった。
- 5) 男子及び女子の両モデルにおいて、熟達雰囲気が生徒の課題志向性に影響を与えていたが、その課題志向性が日常的な運動実施に対する認知に影響を与えるという関係は確認されなかった。
- 6) 総合効果は、成績雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への影響力は男子の方が女子よりも若干強く、熟達雰囲気から日常的な運動実施に対する認知への影響力は男

子よりも女子の方が強いことが示された。

第 2 章 道徳性の育成

生徒の道徳性を評価する「他者との協力」及び「公正な取り組み」の測定尺度作成

- 1) G-P 分析を行った結果、すべての項目に弁別力があると判断された。
- 2) 探索的因子分析を行った結果、2 因子が確認され、その 2 因子を想定したモデルで確認的因子分析も行い、モデルの適合度が基準を満たす十分な値であることを確認した。
- 3) クロンバックの α 係数の算出から 2 因子構造の信頼性が確認された。以上のことから本尺度には弁別性、構成概念妥当性、信頼性が備わっていると判断した。

体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性と、生徒の道徳性に関する関係についての検討

- 1) 多母集団同時分析の結果から体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が生徒の道徳性に影響を与えるという仮説モデルは、男子と女子の集団での異質性を考慮することは妥当であると判断した。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断した。
- 3) 男子及び女子の両モデルに共通した関係性として、成績雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への直接効果と、熟達雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への直接効果ならびに課題志向性を媒介する間接効果が確認された。

- 4) 総合効果として、成績雰囲気から「他者との協力」及び「公正な取り組み」への影響力は女子の方が男子よりも強いことが確認された。一方、熟達雰囲気から「他者との協力」への影響力は女子の方が男子よりも強く、「公正な取り組み」への影響力は男子の方が女子よりも強いことを確認した。

第 3 章 体育授業の成績雰囲気及び自我志向性と、生徒の競争心の関係についての検討

- 1) 分析の結果から体育授業の成績雰囲気及び目標志向性が生徒の競争心に影響を与えるというモデルは、集団間での異質性を考慮することは妥当であると判断した。
- 2) 仮説モデルのデータへの当てはまりを示す適合度指標は、基準値を満たす良好な値であった。このことから、設定したモデルは妥当なものであったと判断した。
- 3) 男子及び女子の両モデルにおいて自我志向性と競争回避との関係に異なるパス係数(男子は有意なパス係数、女子は有意ではないパス係数)が確認された。
- 4) 男子及び女子の両モデルにおいて成績雰囲気が自我志向性に影響を与え、その自我志向性が手段型競争心、負けず嫌い、過競争心に影響を与える間接効果が確認された(手段型競争心と負けず嫌いは正のパス係数であり、男子の方が女子よりも強い効果)。また、成績雰囲気が過競争心及び競争回避に影響を与える直接効果が確認された(男子の方が女子よりも強い効果)。
- 5) 総合効果に着目すると、成績雰囲気から競争心のすべての変数(手段型競争心、負けず嫌い、過競争心、競争回避)への影響力は、男子の方が女子よりも強いことが示された。

2. 体育授業への活用可能性についての提案

本研究で得られた結果は、単なる結果の提示に留まるのではなく、体育授業で広く活用されることに意義を持つと考える。そのため、本研究で得られた結果を基に、体育授業での実践内容及び教師の関わり方について言及していく。

1) 生涯スポーツ促進に向けて

第1章では、研究1として体育授業の動機づけ雰囲気、目標志向性、体育に対する好意的態度の関係についての検討が行われた。続いて、研究2として体育授業の動機づけ雰囲気、目標志向性、日常的な運動実施に対する認知の関係についての検討が行われた。それらの研究で得られた結果を基に、生涯スポーツ促進に向けた有効的な体育授業の提案を行なう。

【体育に対する好意的態度について】

体育に対する好意的態度を高めるためには、熟達雰囲気を強調した体育授業を行なうことが望ましいと考える。そして、生徒に課題志向性を持たせることができれば、その効果をさらに高めることができる。このことから、熟達雰囲気を強調した体育授業の具体的な設定は、常に多様で挑戦的かつ新奇的な課題を一つは入れること、みんなで意見交換をする時間を取ることで、短期的な目標を設定させること、努力をする機会を与えること、結果の善し悪しではなく個人のがんばりを認めることなど(Ames, 1992b)を取り入れることが重

要である。

教師の生徒への関わり方としては、生徒に課題が達成できるようになるまでのプロセスに注意を向けさせること、努力した結果、技能の向上に至らなかった場合でも、それは失敗ではなく学習の一部であることを理解させることが大切である。

熟達雰囲気のある体育授業の中では、自己の技能が失敗しても努力していることやがんばっていたことを認めてくれたり、励ましてくれたりすることから不安を感じる機会は少ないのではないかと推察される。また、一緒に考えてくれる仲間や先生から熱心に指導してもらえることから学習のつまずきへの対処も十分に確保されていると考えられる。これらのことが背景となり、体育に対する好意的態度は高められるのではないかと推測される。

また、体育に対する好意的態度は、成績雰囲気や強調した体育授業を行ない、生徒に自我志向性を持たせることによっても高めることができる。この成績雰囲気や強調した体育授業の具体的な設定は、画一的な課題を与えること、能力別(技能レベル別)に固定されたグループで学習を進めること、すべての生徒に同じ課題・運動従事時間を与えることなど(Ames, 1992b)が重要である。授業の中で教師には、課題に対する目標を設定すること、運動ができる人に生徒の視線を注目させることや勝利や他者に勝つことに基づいた評価(相対的評価)を行うことが求められている。このような体育授業の中で、自我志向性を持つ生徒は、他者に勝利していること、自分が目立っていること、誰よりも技能が優れていることなどを経験していることが考えられる。したがって、成績雰囲気が自我志向性に影響を与え、体育に対して好意的態度が高まるのは、他者に勝利できた者や自分が目立つことができた者など、一部の生徒に偏る可能性があることも考えられる。

【日常的な運動実施に対する認知について】

熟達雰囲気強調した体育授業を実施することと、成績雰囲気強調した体育授業を実施することの両方が生徒の日常的な運動行動を活発にさせるものと推察される。なお、男子においては、成績雰囲気の中で自我志向性を持たせることができれば、その効果をより高めることができると思われる。同様のことが女子においては、確認することができなかった。

日常的な運動実施が活発になるまでの過程として女子及び男子の特徴は、以下の通りである。

女子は、自己の技能が上達することや、その上達のための練習を試行錯誤させることが重要であり、失敗を繰り返しても努力を惜しまず技能の上達を目指し練習に取り組むといったことから、自分の技能向上のための練習をきっかけに授業外の日常生活でも運動を活発にしていくようになるのではないかと推察される。

これに対して、男子は他者に勝利するため、自分が授業で目立つプレーができるようになるため、誰よりも技能が優れていることを誇示できるようになるために技能を身に付けたいということから、授業外に日頃でも運動を行っていくようになるのではないかと推察される。実際に女子よりも男子の方が、他者との比較に対する意識が高いという指摘(徳永・橋本, 1980)もあることから男子の場合は女子と同じような熟達雰囲気を強調している授業ではなく、他者との比較を重視した成績雰囲気を強調した体育授業を行なうことも必要である。つまり、女子は自己の技能向上や努力が大切と思うことで、日常的な運動行動を活発にしている一方で、男子は勝利や目立つプレーで他者との差をつけたいと思うこと

が日常的な運動行動を活発にさせる可能性がある。

2) 道徳性の育成に向けて

第2章では、体育授業の動機づけ雰囲気、目標志向性、生徒の道徳性の関係についての検討が行われた。この章で得られた結果を基に生徒の道徳性を育成することに有効的な体育授業の提案を行なう。

生徒の道徳性を育成するためには、熟達雰囲気を強調した体育授業を行なうことが望ましいと考える。そして、その中で生徒に課題志向性を持たせることができれば、その効果をさらに高めることができる。これは、生涯スポーツ促進に関する要因である【体育に対する好意的態度について】ならびに【日常的な運動実施に対する認知について】において有効的になると示した熟達雰囲気を強調した体育授業が、生徒の道徳性を育成することにも有効的であることを示唆している。熟達雰囲気を強調した体育授業の具体的な設定については、前項の【体育に対する好意的態度について】の箇所ですでに記載しているので簡略にまとめると、新奇的な課題の工夫、クラスでの意見交換、短期の目標設定などが重要となる。

熟達雰囲気を強調した体育授業により課題志向性を持った生徒は、他者よりうまくできることが達成ではなく、自己の技能向上やスキルを習得することが達成であり、そのために努力や練習をする。つまり、自己の達成に勝敗や他者との比較は関係しないため、勝敗に対して過度な意識や他者の演技(プレー)に批判的な考えを持つ必要がなくなる。また、他者との比較に重きがおかれていないため、他者を敵対視する対象ではなく、ともに学ぶ

仲間という認識が強くなるため、話し合いや仲間への援助行動が活発になる可能性が示唆される。これらのことは、熟達雰囲気互いの助け合うことや協力すること、できるようになるまで一緒に考えることという環境が他者と協力することや公正に取り組むことを促進させているのではないかと推察される。

また、本研究では生徒の道徳性を育成する上で成績雰囲気授業も有効的になることが示された。競争を主体とする成績雰囲気授業では比較対象となる他者の存在が単なる敵対する相手とみなすのではなく、互いを高め合うライバルであり仲間という認識を持っている可能性がある。そのため、仲間を助けることなどの他者との協力を高めることや仲間のよい演技(プレー)や勝敗に対する結果を認めることなどの公正な取り組みを高めることにつながったのではないかと推察される。

以上の点は、男子及び女子のどちらの集団に対しても言えることではあるが、効果の違いから述べると女子の方が男子よりも少し強い傾向にあるのではないかとと思われる。

3) 体育授業における生徒の競争心と実践への注意

第3章では、競争を主体とする成績雰囲気及び自我志向性に着目し、それらと生徒の競争の捉え方である競争心との関係について検討された。ここでは、第3章で得られた結果を基に成績雰囲気における生徒の競争の捉え方について説明するとともに、成績雰囲気を実施する際における注意点について述べる。

成績雰囲気授業の中で自我志向性が高まった生徒は、競争を単に勝敗を決定するものではなく、自己成長のための手段と捉えている。また、競争を実施することが、生徒の学

習意欲を高めることや良好な友人関係を築いていくことに有効的になる。しかしながら、成績雰囲気のある授業には、やはり問題もあり、例えば成績雰囲気から過競争心や競争回避に直接的な影響を示しているところである。これは、過度に競争を求め、仲間に対して敵対行動を取り、犠牲を払ってまでも勝ちにこだわるといった勝利至上主義的な考えを持つ可能性があることを意味している。反対にいつまでたっても勝つことができない生徒は全く運動しようとしなくなる可能性も考えられる。

教師のかかわり方として、生徒たちが過競争心にならないように生徒の発言や行動、授業感想の記述などを基に生徒の競争に対する意識を常に確認できるようにしておくことが必要になると思われる。

3. 今後の課題

本研究において、体育授業の動機づけ雰囲気及び目標志向性が生涯スポーツを促進する要因と道徳性の育成に影響を与えること、ならびに体育授業における生徒の競争心についても明らかにされ、保健体育科教育学や体育心理学の研究を行なっていく上で有用な知見が提示されたと考えられる。しかし、研究を進める中で以下のような今後に残された課題もみられる。

1) 一般化への検討について

本研究の結果は、一時点で収集されたデータを基に構成されており、一時的な傾向がデータに反映されている可能性があることは否めない。今後は、縦断的な調査を行ない時系列による変化を検討することで、一時的なものであるか否かについて明らかにしていくことが必要になると考える。また、縦断的な調査を実施することにより、変数間の因果の関係について検討することも可能になる。

2) モデル構成の可能性について

本研究では、第1章から第3章まで多母集団同時分析という方法を用いて性差を考慮した仮説モデルの検証を行ってきた。多母集団同時分析は、集団間の異質性(あるいは等質性)を共分散構造分析の枠組みで表現する手法であり(豊田, 2007)、共分散構造分析の枠組みから言うと、適合度のさらに良いモデルが存在する可能性は常に残る(豊田ほか, 1991)。

したがって、今回取り上げた変数以外にも様々な変数を取り入れた検討を行なうことが必要になると思われる。

3) 実践への適用について

本研究では、仮説モデルの妥当性の検証というアプローチから生涯スポーツ促進や道德性の育成に有用な知見を提示し、これらの活用可能性について言及することはできたが、体育授業への実践研究に移るまでには至らなかった。本研究における仮説モデルの有効性を実証するためには、実際に授業に介入し、熟達雰囲気と成績雰囲気の切り替え時期などについて実践的手法により調査を行うことも必要になると考えられる。

参考文献

参考文献

- Ames, C. (1984) Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3): 478-487.
- Ames, C. (1992a) Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: Roberts, G. C. (Ed.) *Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.161-176.
- Ames, C. (1992b) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3): 261-271.
- Ames, C. (1992c) Achievement goals and the classroom motivational climate. In: Schunk, D. H. and Meece, J. L. (Eds.) *Student Perceptions in the Classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, pp.327-348.
- Ames, C. and Ames, R. (1984) Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 535-556.
- Ames, C. and Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3): 260-267.
- Barkoukis, V., Tsorbarzoudis, H., and Grouios, G. (2008) Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14 (3): 367-387.
- Barkoukis, V., Koidou, E., and Tsorbarzoudis, H. (2010a) Effect of a motivational climate

- intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. *European Journal of Sport Science*, 10 (3): 167-177.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., and Thøgersen-Ntoumani, C. (2010b) Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (2): 83-90.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6): 1173-1182.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., and Durand, M. (1995) Development of scales to measure perceived physical education class climate : a cross-national project, *British Journal of Educational Psychology*, 65 (3): 341-358.
- Biddle, S. (2001) Enhancing motivation in physical education. In: Roberts, G. C. (Ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.101-127.
- Bortoli, L., Colela, D., Morano, M., Berchicci, M., Bertollo, M., and Robazza, C. (2008) Teacher-initiated motivational climate in physical education questionnaire in an Italian sample. *Perceptual and Motor Skills*, 106 (1): 207-214.
- Boyce, B. A., Gano-Overway, L. A., and Campbell, A. L. (2009) Perceived motivational climate's influence on goal orientations, perceived competence, and practice strategies across the athletic season. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21 (4): 381-394.
- Cervello, E. M., Jimenez, R., Villar, F., Ramos, L., and Santos-Rosa, F. J. (2004) Goal orientations,

motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99 (1): 271-283.

Christodoulidis, T., Papaioannou, A., and Digelidis, N. (2001) Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1 (4): 1-12.

中央教育審議会（2008）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」.

Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., and Durand, M. (1996) Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16 (3): 305-315.

出村慎一（2007）多変量解析の概要と使い方 健康・スポーツ科学のための研究方法 — 研究計画の立て方とデータ処理方法—. 杏林書院：東京， pp.267-298.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., and Christodoulidis, T. (2003) A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (3): 195-210.

Digelidis, N., Della, V., and Papaioannou, A. (2005) Students' exercise frequency, perceived athletic ability, perceived physical attractiveness, goal orientations and perceived motivational climate in physical education classes. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12: 155-159.

Duda, J. L. (1989) Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11 (3): 318-335.

- Duda, J. L. (1992) Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: Roberts, G. C. (Ed.) Motivation in Sport and Exercise. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.57-91.
- Duda, J. L. (2001) Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In: Roberts, G. C. (Ed.) Advances in motivation in sport and exercise. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.129-182.
- Duda, J. L. and Allison, M. T. (1990) Cross-cultural analysis in exercise and sport psychology: A void in the field. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12 : 114-131.
- Duda, J. L., Olson. L. K., and Templin, T. J. (1991) The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1): 79-87.
- Duda, J. L. and Nicholls, J. G. (1992) Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Education Psychology*, 84 (3): 290-299.
- Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10): 1040-1048.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2): 256-273.
- Elliott, E. S. and Dweck, C. S. (1988) Goal: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1): 5-12.
- Escarti, A. and Gutierrez, M (2001) Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *Eropean Journal of Sport Science*, 1 (4): 1-12.

- Ferrer-Caja, E. and Weiss, M. (2000) Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (3): 267-279.
- Flores, J., Salguero, A., and Márquez, S. (2008) Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6): 1441-1449.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., and Armstrong, N. (1994) Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 253-261.
- 藤田勉・杉原隆（2007）大学生の運動参加を予測する高校体育授業における内発的動機づけ. *体育学研究*, 52 (1) : 19-28.
- 藤田勉（2009）体育授業における目標志向性，動機づけ，楽しさの関係. *鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要*, 19 : 51-60.
- 藤谷かおる・細江文利（1999）共感意識の変容に関する研究 —共生関係を生む共感意識の形成を目指して—. *スポーツ教育学研究*, 19 (2) : 131-141.
- 麓信義・今和香子（2005）運動体験と運動継続 —学校体育は運動継続に役立つか—. *体育の科学*, 55 (1) : 30-37.
- Gano-Overway, L. A., Guivernau, M., Magyar, T. M., Waldron, J. J., and Ewing, M. E. (2005) Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportpersonship: individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (2): 215-232.
- Gano-Overway, L. A. and Ewing, M. E. (2004) A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientations, and strategy use. *Research Quarterly*

for Exercise and Sport, 75 (3): 315-325.

Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., Cruz, J., Torregrosa, M., and Cumming, S. P. (2010) The effect of achievement goals on moral attitudes in young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9: 605-611.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A. and Fernández-Balboa. J. M. (2009) Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28: 422-440.

Goudas, M. and Biddle, S. (1994) Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*. 4 (3): 241-250.

Goudas, M., Biddle, S. and Fox, K. (1994) Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64:453-463.

Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkomen, J., Watt, A., and Yli-Piipari, S. (2012) Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (2): 260-269.

Gutierrez, M. and Ruiz, L. M. (2009) Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 108 (1): 308-326.

Gutierrez, M., Ruiz, L. M., and Lopez, E. (2010) Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2): 597-608.

- 原祐一・松田恵示（2008）小学校体育授業における「動機づけ雰囲気」への教師の働きかけに関する研究．東京学芸大学紀要技術・スポーツ科学系，60：143-151.
- 長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子（1995）小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み．スポーツ教育学研究，14（2）：91-101.
- 長谷川悦示・滝川孝八・鈴木武文・下田和史（1999）小学校の体育授業における目標志向性．群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編，34：175-187.
- 東川安雄・松田泰定（2001）中・高校生におけるクラブ風土の認知が目標志向性，有能感，結果予期及びクラブへの適応に及ぼす影響．広島体育学研究，27：45-55.
- 細田朋美・杉原隆（1999）体育の授業における特性としての目標志向性と有能さの認知が動機づけに及ぼす影響．体育学研究，44（2）：90-99.
- 磯貝浩久（2001）スポーツにおける目標志向性に関する日米比較研究．博士論文（九州大学大学院人間環境学研究科），pp.40-71.
- 磯貝浩久（2002）スポーツ選手の目標設定と目標志向性．徳永幹雄編 健康と競技のスポーツ心理．不昧堂出版：東京，pp.133-143.
- 磯貝浩久（2009）目標志向性と原因帰属の日米比較からみた日本人の特徴．西田保・磯貝浩久・北村勝朗・杉山佳生・伊藤豊彦 スポーツ動機づけの異文化間研究に向けて．総合保健体育科学，32（1）：31-40.
- 磯貝浩久・伊藤豊彦・西田保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行（2008）体育における動機づけ雰囲気測定尺度作成の試み．日本スポーツ心理学会第35回記念大会研究発表抄録集，194-195.

- 伊藤豊彦 (1996) スポーツにおける目標志向性に関する予備的検討. 体育学研究, 41 (4) : 261-272.
- 伊藤豊彦 (1997) スポーツにおけるチームの動機づけ雰囲気に関する研究. 山陰体育学研究, 12:21-30.
- 伊藤豊彦 (1998) 「目標志向性」と運動行動. 体育の科学, 48 (5) : 368-372.
- 伊藤豊彦 (2000) スポーツにおける目標設定. 杉原隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎編 スポーツ心理学の世界. 福村出版: 東京, pp.95-107.
- 伊藤豊彦 (2011) スポーツ参加と動機づけ. 杉原隆編 生涯スポーツの心理学. 福村出版: 東京, pp.67-77.
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行 (2008) 体育・スポーツにおける動機づけ雰囲気研究の現状と展望. 島根大学教育学部紀要(教育科学), 42:13-20.
- Jagacinski, C. M. and Nicholls, J. G. (1984) Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5): 909-919.
- Jagacinski, C. M. and Nicholls, J. G. (1987) Conceptions and affect in task involvement and ego involvement: the impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2): 107-114.
- 賀川昌明 (2002) 「生きる力」と自己教育力. 市村操一・阪田尚彦・賀川昌明・松田泰定編, 体育授業の心理学. 大修館書店: 東京, pp.118-123.
- 賀川昌明・竹岡伸一 (2002) 小学校高学年児童の体育授業に対する好意度を決定する要因分析. 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 17 : 159-165.

賀川昌明・米川直樹・岡沢祥訓・石井源信（1986）スポーツのゲーム(試合)における行動規範の研究—小・中・高・大学生に対する調査項目の作成とその尺度構成の試み—。体育学研究, 30 (4) : 281-292.

鹿毛雅治（1994）内発的動機づけ研究の展望。教育心理学研究, 42 (3) : 345-359.

Kaplan, A. and Maehr, M. L. (1999) Achievemen goals and student well-being. Contemporary Education Psychology, 24 (4) : 330-358.

片山晶穂（2002）中学生の道徳的力量に関する考察—J. ロールズにみる平等の基礎としての道徳性—。道徳教育学論集, 11 : 65-66.

小林篤（1982）第4章態度測定による体育の授業診断。小林篤著 体育の授業研究。大修館書店：東京, pp.169-222.

国立教育政策研究所（2003）「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書（14）体育のカリキュラムの改善に関する研究 —諸外国の動向—。

小谷川元一（2010）人間関係を培う体育の授業づくり。高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 体育科教育学入門, pp.227-234, 大修館書店。

工藤孝幾・菊池喜子・菅原治（1994）子どものスポーツにおける達成目標とスポーツ参加状況との関係—身体的コンピテンスとの関わり—。福島大学教育実践研究紀要, 25: 61-68.

久富善之（2001）日本の競争教育 その破綻と転換。教育と医学, 49:58-64.

Liukkonen, J., Watt, A., Barkoukis, V., and Jaakkola, T. (2010) Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. The Journal of Educational Research, 103 (5): 295-308.

松田泰定・木原成一郎・島本靖（2006）小学校体育授業における運動技能の習熟と競争の結果の認知に関する事例的研究—授業風土と目標志向性の認知を視点として—。スポーツ教育学研究，26（1）：25-40.

松井洋（2003）親子関係と子どもの道徳性—日本，アメリカ，トルコの中高生の比較—。

川村学園女子大学研究紀要，14（1）：85-99.

松井洋・中村真・堀内勝夫・石井隆之（2006）「子ども」—比較文化研究からみた日本の子ども—。川村学園女子大学研究紀要，17（1）：51-70.

McArdle, S. and Duda, J. K. (2002) Implications of the motivational climate in youth sports. In: Smoll, F. L. and Smith, R. E. (Eds.), Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, pp.409-434.

三木かおり・山内弘継（2003）学習環境と児童・生徒の動機づけ。心理学評論，46（1）：58-75.

Miller, B. W., Roberts, G. C., and Ommundsen, Y. (2004) Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 14 (3): 193-202.

Mitchell, S. A. (1996) Relationship between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 15 (3): 369-383.

文部科学省（2008a）中学校学習指導要領解説 保健体育編，東山書房：京都.

文部科学省（2008b）中学校学習指導要領。東山書房：京都.

文部科学省（2008c）中学校学習指導要領解説 道徳編. 日本文教出版：東京.

Moreno-Murcia, J. A., Cervello, E., and Gonzalez-Cutre, D. (2008) Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1): 181-191.

Moreno-Murcia, J., Sicilia, A., Cervello, E., Huescar, E., and Dumitru, D. C. (2011) The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10:119-129.

Morgan, K. and Carpenter, P. (2002) Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3): 207-229.

Morgan, K., Sproule, J., McNeill, M., Kingston, K., and Wang, J. (2006) A cross-cultural study of motivational climate in physical education lessons in the UK and Singapore. *International Journal of Sport Psychology*, 37 (4): 299-316.

森田哲史・戸部秀之（2005）高校時代・大学受験期間の運動習慣が大学入学後の運動習慣に及ぼす影響. 埼玉大学教育学部（教育科学）, 54（1）：339-348.

望月明人（2008）日本の学校体育の現状と問題点. 児童心理, 62（14）：70-74.

Mouratidou, K., Goutza, S., and Chatzopoulos, D. (2007) Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13 (1): 41-56.

室橋弘人（2003）分析のよさを評価する — 適合度指標概論 —. 豊田秀樹編 共分散構造分析 — 疑問偏 —. 朝倉書店：東京, pp.122-125.

- 村山航 (2003) 達成目標理論の変遷と展望—「緩い統合」という視座からのアプローチ—. 心理学評論, 46 (4) : 564-583.
- 長澤光雄 (1999) ボールゲーム学習後の競争に対する児童の認識に関する研究. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 21:23-29.
- 長澤光雄 (2001) 体育教育と競争. 教育と医学, 49 (5) :27-33.
- 中須賀巧・杉山佳生 (2011) 体育授業における状況要因が志向性及び有能感を介して態度に与える影響. 日本スポーツ心理学会第 38 回大会研究発表抄録集, 34-35.
- 中須賀巧・杉山佳生・須崎康臣 (2012a) 体育における動機づけ雰囲気が生徒の学習意欲に与える影響. 健康科学, 34 : 55-62.
- 中須賀巧・杉山佳生・阪田俊輔・須崎康臣 (2012b) 中学校の体育における動機づけ雰囲気の検討—熟達雰囲気に焦点を当てて—. 健康科学, 34 : 83-87.
- 中山勘次郎 (2002) 制作学習における達成目標と達成感情との関連. 上越教育大学研究紀要, 21 (2) : 605-616.
- Nicholls, J. G. (1983) Conceptions of ability and achievement motivation : A theory and its implications for education. In: Paris, S. G., Olson, G. M., and Stevenson, H. W. (Eds.) Learning and motivation in the classroom. Lawrence Erlbaum Associates, pp.211-237.
- Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91(3): 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989) Achievement motivation. The Competitive Ethos and Democratic Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp.80-147.

西田保 (2004) 期待・感情モデルによる体育における学習意欲の喚起に関する研究. 杏林書院: 東京.

西田保・澤淳一 (1993) 体育における学習意欲を規定する要因の分析. 教育心理学研究, 41 (2) : 125-134.

西田保・小縣真二 (2008) スポーツにおける達成目標理論の展望. 総合保健体育科学, 31 (1) : 5-12.

西田保・磯貝浩久・北村勝朗・杉山佳生・伊藤豊彦 (2009) スポーツ動機づけの異文化間研究に向けて. 総合保健体育科学, 32 (1) : 31-40.

西嶋尚彦 (2003) シンガポール 「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書 (14) 体育のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—. 東京, pp.117-136.

Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1998) The relationship between competitive anxiety, achievement goal, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2):176-187.

Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1999) A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17:643-665.

小方 (川嶋) 涼子 (1998) 課題達成場面における目標志向性とパフォーマンスとの関係. 教育心理学研究, 46 (4) : 387-394.

小塩真司 (2008) はじめての共分散構造分析 —Amos によるパス解析—. 東京図書: 東京.

岡出美則 (2003) ドイツ 「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書 (14) 体育のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—. 東京, pp.57-76.

Ommundsen, Y. and Bar-Eli, M. (1999) Psychological outcomes: Theories, research, and

recommendations for practice (Chapter4). Vanden Auweele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M., and Seiler, R. (Eds.) Psychology for Physical Educators. Human Kinetics: Champaign, pp. 73-113.

太田伸幸 (2001) 競争心概念の再検討—競争心の測定に関するレビュー—. *Psychology and Human Development Sciences*, 48:301-313.

太田伸幸 (2010) 多面的競争心尺度作成の試み. *中部大学現代教育学部紀要*, 2:57-65.

大友智・清藤昭裕・高橋健夫・岡沢祥訓・米田博行・沢田啓二・谷敏光 (1993) 生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響. *スポーツ教育学研究*, 13 (1) : 25-34.

大友智・大谷稔・内藤年伸 (2006) 児童の体育授業に対する愛好的態度に関する基礎的研究-態度が児童の運動及び体力に及ぼす影響について-. *群馬大学教育実践研究*, 23 : 133-143.

Papaioannou, A. (1994) Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (1): 11-20.

Papaioannou, A. (1998) Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (3): 267-275.

Papaioannou, A. and Macdonald, A. I. (1993) Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16 (1): 41-48.

Papaioannou, A. and Kouli, O. (1999) The effect of task structure, perceived

- motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11 (1): 51-71.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., and Theodorakis, Y. (2004) A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26 (1): 90-118.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., and Kouli, O. (2006) Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientation, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A lonritudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24 (4): 367-382.
- Proios, M. (2010a) Development and validation of a questionnaire for the assessment of moral content judgment in sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7 (2): 189-210.
- Proios, M. (2010b) Development and validation of the moral orientation of students in physical education questionnaire (MOSPEQ). *Educational Research and Evaluation*, 16 (3): 249-268.
- Roberts, G. C. (1992) Motivation in sport and Exercise: Conceptual constraints and convergence. In: Roberts, G. C. (Ed.) *Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.3-29.
- Roberts, G. C. (2001) Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In: Roberts, G. C. (Ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp. 1-50.

- Roberts, G. (2012) Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, Where are we? (Chapter1). Roberts, G. and Treasure, D. (Eds.) Advances in motivation in sport and exercise (3rd ed.). Human Kinetics: Champaign, pp. 5-58.
- Roberts, G. and Kristiansen, E. (2012) Goal setting to enhance motivation in sport (Chapter6). Roberts, G. and Treasure, D. (Eds.) Advances in motivation in sport and exercise (3rd ed.). Human Kinetics: Champaign, pp. 207-227.
- Roeser, R., W., Midgley, C., and Urdan, T. (1996) Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3): 408-422.
- Sarrazin, P. and Famose, J. P. (1999) Children's goals and motivation in physical education. In: Auweele, Y. V., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M., and Seiler, R. (Eds.) *Psychology for Physical Educators*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp. 27-50.
- Shim, S. S., Cho, Y. J., and Wang, C. (2013) Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction*, 23: 69-77.
- 清水重勇 (2003) フランス 「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書 (14) 体育のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—。東京, pp.41-55.
- 白旗和也 (2009) 総則と体育. 杉山重利ほか編 保健体育科教育法 教師を目指す学生必携. 大修館書店: 東京, pp.8-11.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., and Cumming, S. P. (2009) Motivational climate and changes in young

- athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33 (2): 173-183.
- Solmon, M. A. (1996) Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4): 731-738.
- 外山美樹 (2006) 社会的比較によって生じる感情や行動の発達的变化—パーソナリティ特性との関連性に焦点を当てて—. *パーソナリティ研究*, 15(1):1-12.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeil, M., and McMorris, T. (2007) Effect of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43 (5): 1037-1049.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., and Kuczka, K. (2007) Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1): 81-99.
- 杉原隆 (2003) 目標設定と目標志向性 運動指導の心理学. 大修館書店:東京, pp.157-171.
- 杉浦由季・鈴木葵・藤井千恵 (2011) 女子学生の過去の運動経験と現在の運動習慣および健康認識との関連. *愛知教育大学研究報告教育科学編*, 60 : 63-69.
- 杉山重利 (2006) 21 世紀に向けた教育課程の改善. 杉山重利ほか編 中学校体育の授業(上). 大修館書店:東京, pp.2-13.
- 鈴木宏哉 (2006) 大学生の運動習慣の獲得に必要な過去の運動経験. *体力科学*, 55 (6) : 725.
- 高橋健夫・鐘ヶ江淳一・江原武一 (1986) 生徒の態度評価による体育授業診断法の作成の試み. *奈良教育大学紀要*, 35 (1) : 163-181.

高橋健夫（1992）高校における体育授業と課外活動—課外活動(生涯スポーツ実践)につなぐ体育授業のあり方をめぐって—。体育の科学, 42 (1) : 34-37.

高崎文子（2001）目標志向性はパーソナリティか?—幼児の達成動機づけから—。日本性格心理学会大会発表論文集, 10 : 100-101.

高崎文子（2003a）乳幼児期における目標志向性の形成と社会的承認の影響。心理学評論, 46 (1) : 26-40.

高崎文子（2003b）幼児を対象とした目標志向性の測度の開発。教育心理学研究, 51 (4) : 401-412.

滝間一嘉・古畑和孝・明田芳久・橋本康男・岡隆・岡本浩一・清水保徳（1995）道徳性の発達に関する心理学的基礎（第8報告）。日本教育心理学総会発表論文集, 37 : 592.

Telama, R. (1999) Moral development. In: Auweele, Y. V., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M., and Seiler, R. (Eds.) Psychology for Physical Educators. Human Kinetics: Champaign, IL, pp. 321-342.

Theeboom, M., Knop, P. D., and Weiss, M. R. (1995) Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17 (3): 294-311.

Todorovich, J. R. and Curtner-Smith, M. R. (2002) Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. European Physical Education Review, 8 (2): 119-138.

徳永幹雄（2005）心理尺度の作成法。徳永幹雄編 教養としてのスポーツ心理学。大修館

書店：東京， pp.154-156.

徳永幹雄・橋本公雄（1980）体育授業の「運動の楽しさ」に関する因子分析的研究．健康科学， 2：75-90.

友添秀則（2003）アメリカ合衆国「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書（14）体育のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向—．東京， pp.1-20.

豊田秀樹（2007）第4章 多母集団分析．共分散構造分析 [Amos 編] —構造方程式モデリング—. 東京図書：東京， pp.73-87.

豊田秀樹・前田忠彦・室山晴美・柳井晴夫（1991）高等学校の進路指導の改善に関する因果モデル構成の試み．教育心理学研究， 39(3)：316-323.

豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫（1992）原因をさぐる統計学 共分散構造分析入門．講談社：東京， pp.174-177.

Treasure, D. C. (1997) Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (3): 278-290.

Treasure, D. C. (2001) Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In: Roberts, G. C. (Ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics: Champaign, IL, pp.79-100.

Treasure, D. C. and Roberts, G. C. (1995) Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *QUEST*, 47 (4): 475-489.

Treasure, D. C. and Roberts, G. C. (2001) Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and*

Sport, 72 (2): 165-175.

津田和也・後藤幸弘（1996）バレーボール教材の学習指導に関する研究—中学生女子初心者を対象とした守備中心と攻撃中心の学習過程の比較—。日本教科教育学会誌, 19 (1) : 13-21.

対馬栄輝（2008）因子分析のしくみ SPSS で学ぶ医療系多変量データ解析。東京図書；東京, pp.167-178.

筒井清次郎（2000）スポーツ参加・継続・離脱。杉原隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎編 スポーツ心理学の世界。福村出版：東京, pp.108-117.

上淵寿（1995）達成目標志向性が教室場面での問題解決に及ぼす影響。教育心理学研究, 43 (4) : 392-401.

上淵寿（2003）達成目標理論の展望—その初期理論の実際と理論的系譜—。心理学評論, 46 (4) : 640-654.

上田薫（2001）教育における競い合いをどう考えるか。教育と医学, 49 (5) : 2-3.

上野佳代（2008）体育授業における「楽しさ体験」と指導の工夫に関する考察。東京学芸大学附属学校研究紀要, 35 : 85-93.

植屋清見・中村和彦・竹内哲雄・大川明宏（2001）学校体育の重要性に関する体育科教育学的検討—体育が好き・嫌いな児童・生徒はどのような大学生になっているか—。日本体育学会大会号, 52 : 625.

梅野圭史・辻野昭（1982）体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—小学校低学年を中心として—。体育学研究, 27 (1) : 1-15.

- Viciano, J., Cervello, E. M., and Ramirez-Lechuga, J. (2007) Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105 (1): 67-82.
- 脇田貴文（2007）尺度項目を作る．小塩真司・西口利文編 質問紙調査の手順．ナカニシヤ出版：京都，pp.47-53.
- Wang, J. C. K., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D., and Lim, C. B. S. (2010) Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32 (3): 324-338.
- 渡辺弥生（1990）クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響について．*教育心理学研究*，38（2）：198-204.
- 渡辺芳之（1994）態度 I：態度の構造，測定，および機能．ヒューストン，シュトレーブ，コドル，スティヴンソン編，末永俊郎・安藤清志監訳，*社会心理学概論 1*．誠信書房：東京，pp.188-221.
- 渡辺弘純・土井直子（2007）小学校児童における負けず嫌いの積極的意味を探究する．*心理科学*，28（1）：96-111.
- Weiner, B. (1990) History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4): 616-622.
- Weiss, M. R. and Ferrer-Caja, E. (2002) Motivational orientations and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport Psychology* (2nd ed.). Human Kinetics: Champaign, pp. 101-183.

Xiang, P., Lee, J., and Shen, J. (2001) Conceptions of ability and achievement goals in physical education: Comparisons of american and chinese students. *Contemporary Education Psychology*, 26: 348-365.

谷木龍男・坂入洋右（2003）運動・体育の好き嫌い(態度)に関する研究レビュー，*体育の科学*，53（12）：940-944.

谷島弘仁（1996）クラスの動機づけ構造の認知に関する最近の研究. *筑波大学心理学研究*，18：135-146.

谷島弘仁・新井邦二郎（1995）中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的検討. *教育心理学研究*，43（1）：74-84.

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.

山本嘉一郎（2002）共分散構造分析とその適用. 山本嘉一郎・小野寺孝義編 *Amos* による共分散構造分析と解析事例（第2版）. ナカニシヤ出版：京都，pp.1-22.

横尾保年（2008）体育授業の楽しさを高めるための手立て—3つの観点に基づく「児童の満足度」に着目して—. *教育実践研究*，18:151-156.

Yoo, J. (1999) Motivational-behavioral correlates of goal orientation and perceived motivational climate in physical education contexts. *Perceptual and Motor Skills*, 89 (1): 262-274.

資料

資料 1 体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度(磯貝ほか, 2008)

	よくあて はまります ↓	すこしあて はまります ↓	どちらとも いえません ↓	あまりあて はまりません ↓	まったくあて はまりません ↓
1. 運動ができるかどうかではなく、がんばって練習するかどうか大切にされます。	5	4	3	2	1
2. 練習や試合でミスをしたとき、みんなとてもがっかりします。	5	4	3	2	1
3. 先生は、少しずつでもクラスみんながうまくなるようになってほしいと思っています。	5	4	3	2	1
4. 体育の学習では、がんばって練習したかどうかよりも、運動ができるようになったかどうか大切に思われています。	5	4	3	2	1
5. このクラスでは、みんながうまくなるように、お互いに助け合っています。	5	4	3	2	1
6. 先生は、運動がうまい人やよい記録を出した人に注目します。	5	4	3	2	1
7. 練習や試合では、クラスのみんなが平等です。	5	4	3	2	1
8. 今までやったことのない運動をしたり、少しむずかしい運動に挑戦したりするとき、みんなとても喜びます。	5	4	3	2	1
9. 体育の学習で失敗すると友だちからバカにされるので、みんなびくびくしています。	5	4	3	2	1
10. 先生は、記録や結果が悪くても、がんばったり、努力したりする人をほめます。	5	4	3	2	1
11. 体育の学習では、運動がほかの人よりできるかどうか大切に思われています。	5	4	3	2	1
12. 体育の学習では、クラスのみんなが協力しています。	5	4	3	2	1
13. 先生は、友だちどうしをよく比べます。	5	4	3	2	1
14. 何かを決めるとき、クラスやチームのみんなが意見をいいます。	5	4	3	2	1
15. 結果が悪くても、がんばったり、努力したりする人がみんなから大切にされます。	5	4	3	2	1
16. 体育の学習で、他の人と同じようにできないことは、とてもはずかしいことだと思われています。	5	4	3	2	1
17. 先生は、練習してうまくなったり記録を伸ばしたりしたとき、とても喜んでくれます。	5	4	3	2	1
18. 体育では、勝敗や記録だけが成績になります。	5	4	3	2	1
19. このクラスでは運動ができない人がいると、できるようにいっしょに考えてくれます。	5	4	3	2	1
20. 先生は、記録や結果のことばかり気にします。	5	4	3	2	1
21. 先生は、みんなができるようになったかどうか、一人ひとりのことを気にかけてくれます。	5	4	3	2	1
22. 勝敗や記録よりも、がんばる人がみんなから認められます。	5	4	3	2	1
23. 運動がうまくなるかどうか、みんなとても気にしています。	5	4	3	2	1
24. 先生は、一人ひとりが自分の課題に挑戦しているとき、とても満足しています。	5	4	3	2	1
25. 体育の学習では、運動ができる(うまい)人がみんなから注目されます。	5	4	3	2	1
26. 運動ができない人がいても、みんながはげましてくれます。	5	4	3	2	1
27. 先生は、良い記録や結果を出した人ばかりをほめます。	5	4	3	2	1
28. 先生は、苦手なものがなくなるように、一人ひとりねっしんに教えてくれます。	5	4	3	2	1

各下位因子の項目番号

成績雰囲気

- ・教師の成績志向・・・・・・・・6, 13, 20, 27
- ・成績志向・・・・・・・・4, 11, 18, 25
- ・失敗の恐れ・・・・・・・・2, 9, 16, 23

熟達雰囲気

- ・教師の熟達志向・・・・・・・・3, 10, 17, 24
- ・熟達志向・・・・・・・・1, 8, 15, 22
- ・協同・・・・・・・・5, 12, 19, 26
- ・公平さ・・・・・・・・7, 14, 21, 28

資料2 目標志向性尺度(藤田, 2009)

体育の授業でどのようなとき成功した(うまくいった)と思いますか。

	よくあて はまります ↓	すこしあて はまります ↓	どちらとも いえません ↓	あまりあて はまりません ↓	まったくあて はまりません ↓
1. 自分が他の誰よりも ^{すぐ} 優れていると思ったとき	5	4	3	2	1
2. たくさん練習して、ようやく上達したと感じたとき	5	4	3	2	1
3. 他の人よりも活躍して目立ったとき	5	4	3	2	1
4. 一生懸命に努力して、やっと ^{いっしょけんめい} できるようになったとき	5	4	3	2	1
5. 他の人と比較して自分の方が ^{すぐ} 優れていたとき	5	4	3	2	1
6. 失敗を繰り返しても、少しずつ上達を感じているとき	5	4	3	2	1
7. みんなから注目されているとき	5	4	3	2	1
8. 自分の持っている最大限の力を出し切ったとき	5	4	3	2	1
9. 自分に ^{まさ} 勝る人が、しばらくは出てこないと思ったとき	5	4	3	2	1
10. どうしたらうまくなるのかいろいろと工夫できたとき	5	4	3	2	1

各因子の項目番号

- ・ 自我志向性・・・1, 3, 5, 7, 9
- ・ 課題志向性・・・2, 4, 6, 8, 10

資料3 現在の運動参加尺度(西田, 2004)

現在の運動への参加状況についてお聞きします。	よくあて	すこしあて	どちらとも	あまりあて	まったくあて
	はまります ↓	はまります ↓	いえません ↓	はまりません ↓	はまりません ↓
1. 昼休みや放課後になると、校庭や体育館でよく運動する。	5	4	3	2	1
2. 家に帰ってからも、よく運動している方だ。	5	4	3	2	1
3. 学校にいる時、運動する時間は人よりも多いと思う。	5	4	3	2	1
4. 家に帰ってから運動する時間は人よりも多いと思う。	5	4	3	2	1
5. 日曜日(休日)にはたいてい何かの運動をしている。	5	4	3	2	1

資料4 他者との協力及び公正な取り組みに関する測定尺度

体育授業に参加している自分自身のことに関してお聞きします。

	よくあて はまります ↓	すこしあて はまります ↓	どちらとも いえません ↓	あまりあて はまりません ↓	まったくあて はまりません ↓
1. よい演技(プレー)を認め(称え)ます。 <small>みと たた</small>	5	4	3	2	1
2. 勝敗を認めます。	5	4	3	2	1
3. 決められたルールを守っています。	5	4	3	2	1
4. 相手を尊重しています。 <small>そんちよう</small>	5	4	3	2	1
5. 互いの考え方の違いを認め合っています。 <small>みと</small>	5	4	3	2	1
6. 仲間の学習を助けています。	5	4	3	2	1
7. 分担した役割を果たしています。 <small>ぶんたん は</small>	5	4	3	2	1
8. 話し合いに参加しています。	5	4	3	2	1
9. 審判の判定には従っています。 <small>しんぱん はんてい したが</small>	5	4	3	2	1

各因子の項目番号

- ・他者との協力・・・5, 6, 7, 8
- ・公正な取り組み・・・1, 2, 3, 4, 9

資料 5 多面的競争心尺度(太田, 2010)

	よくあて はまります ↓	すこしあて はまります ↓	どちらとも いえません ↓	あまりあて はまりません ↓	まったくあて はまりません ↓
1. 競争することで相手とお互い高めあうことができる。	5	4	3	2	1
2. 私は運動の競争で負けたとき、 ^{カクジツ} ^オ ^コ 確実に落ち込むであろう。	5	4	3	2	1
3. 勝つためだったら、どんな犠牲でも払う。 ^{ギセイ} ^{ハラ}	5	4	3	2	1
4. 私は競争的な状況に不快感を感じる。 ^{フカイカン}	5	4	3	2	1
5. 競争することによって自分を強くすることができる。	5	4	3	2	1
6. 競争することによって他の人との友情を築いたり、 ^{キズ} ^{フカ} 深めたりすることがある。	5	4	3	2	1
7. 競争相手に負けるのは悔しい。 ^{クヤ}	5	4	3	2	1
8. 人より勝つためには手段を選ばない。 ^{マサ} ^{シュダン}	5	4	3	2	1
9. 他の人との競争を意識すると、かえってその物事をする気になれない。 ^{モノゴト}	5	4	3	2	1
10. 競争するときは自分自身に目標を設定する。	5	4	3	2	1
11. 競争を通して自分の能力を発見することができる。	5	4	3	2	1
12. 私は、負けず嫌いだ。	5	4	3	2	1
13. 負けても潔い人というのは、単にやる気が無い人のことである。 ^{イサギヨ}	5	4	3	2	1
14. 私は他の人と競争することを ^サ 避けようとする。	5	4	3	2	1
15. 競争することで能力以上の力が引き出せる。	5	4	3	2	1
16. 私は勝ったときが一番楽しい。	5	4	3	2	1
17. 注目をあびるためにはみんなに勝たなければならない。	5	4	3	2	1
18. 他の人と競争するとき最善の努力を ^{サイゼン} ^ツ 尽くす。	5	4	3	2	1

各因子の項目番号

- ・ 手段型競争心 1, 5, 6, 10, 11, 15, 18
- ・ 負けず嫌い 2, 7, 12, 16
- ・ 過競争心 3, 8, 13, 17
- ・ 競争回避 4, 9, 14

公表論文

公表論文

参考論文

1. 中須賀巧：体育授業における動機づけ雰囲気の知覚が生徒の運動実施に対する認知に与える影響．日本教科教育学会誌，36（2），61-74，2013．（査読あり，第1章研究2）
2. 中須賀巧，杉山佳生，須崎康臣，阪田俊輔，木村彩：中学校における体育の授業が生徒の道徳性に与える影響．九州体育・スポーツ学研究，27（2），13-23，2013．（査読あり，第2章）
3. 中須賀巧：体育授業における成績雰囲気が生徒の競争心を与える影響．日本教科教育学会誌，35（2），81-90，2012．（査読あり，第3章）

関連論文

1. 中須賀巧，杉山佳生，須崎康臣：体育における動機づけ雰囲気が生徒の学習意欲に与える影響．健康科学，34，55-62，2012．（査読なし）
2. 中須賀巧，杉山佳生，阪田俊輔，須崎康臣：中学校の体育における動機づけ雰囲気の検討—熟達雰囲気に焦点を当てて—．健康科学，34，83-87，2012．（査読なし）

謝辞

「中学校体育おける動機づけ雰囲気をもたらす教育的効果」をテーマに続けてきた研究の一つの区切りに博士論文という形として、ここにまとめることができました。思い返せば、はじめて「動機づけ雰囲気」を研究の主軸にしようと思ったのは、修士時代にまで遡ります。当初は自分の研究に自信を持つことができず、どのように研究を進めればいいのかもわからず、日々苦勞の連続で、本当に辛いことが多かったと思います。しかし、こうして博士論文を作成するまでに至れたのは、途中で投げ出すことなく修士論文から一貫したテーマを持って行ってきた研究活動の賜物だと思います。

こうして博士論文を完成させることができたのも、より良い論文にするために4年間もこのあいだ幾度となく研究の相談に時間を費やしていただき、常に冷静かつ的確なご指導をくださった、主指導教員の杉山佳生准教授のお蔭だと思っております。本当にありがとうございました。また、副指導教員の西村秀樹教授と大柿哲郎教授からは多くのご指導とご助言をいただきました。博士論文の中間発表の時に多くのご意見をくださった副指導教員の山本教人准教授が博士論文完成前にご病気で亡くなられ、新たなご意見を頂くことができなかったことを非常に残念に思います。

本研究は、多くの方々の協力を得て、成し遂げられました。調査にご協力いただいた中学校の先生方ならびに多数ある質問項目にも丁寧に回答してくれた生徒の皆様に心よりお礼申し上げます。論文作成において、的確なアドバイスをしてくださった熊本学園大学の橋本公雄教授、九州工業大学の磯貝浩久准教授に記して感謝の意を表したいと思います。

また、いつも励ましてくださった健康行動学コースの先生方、同研究室の院生をはじめとする多くの院生の皆様に心より感謝申し上げます。

最後に、博士論文に長い期間を費やした私のことをいつも陰ながら応援し、心身ともに支えてくれた家族に感謝します。

これらの方々に支えられ博士論文を完成することができました。この感謝の気持ちを忘れず、そしてこれで研究が終わりではなく、これからもより良い研究をするために、日々努力し、研究することを楽しみたいと思っております。

平成 25 年 8 月

九州大学大学院人間環境学府

行動システム専攻健康行動学コース

中須賀 巧