

運動部活動における中学生の指導行動の認知、心理欲求の充足、および動機づけとの関係

伊藤, 豊彦
島根大学教育学部

河合, 克正
島根大学大学院教育学研究科

池本, 雄基
九州大学大学院人間環境学府

杉山, 佳生
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/1654297>

出版情報 : 健康科学. 38, pp.21-31, 2016-03-28. 九州大学健康科学編集委員会
バージョン :
権利関係 :

—原 著—

運動部活動における中学生の指導行動の認知, 心理欲求の充足, および動機づけとの関係

伊藤豊彦¹⁾, 河井克正²⁾, 池本雄基³⁾, 杉山佳生^{4)*}

The relationships among perceived coaching behaviors, psychological needs satisfaction, and motivation in junior high school sports club students

Toyohiko ITO¹⁾, Katsumasa KAWAI²⁾, Yuki IKEMOTO³⁾, and Yoshio SUGIYAMA^{4)*}

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationships among perceived coaching behaviors, psychological needs satisfaction, and motivation in junior high school sports club students. A questionnaire designed to assess coaching behaviors, psychological needs satisfaction, and motivation was administered to 204 junior high school students, and the following results were obtained. Factor analysis revealed 5 factors related to coaching behaviors: relatedness and competence support, autonomy support, controlled, relatedness rejection, and ego involvement behaviors. Furthermore, multiple regression analysis showed that perception of relatedness and competence support, and autonomy support behaviors were associated with needs for autonomy and competence, which were in turn related positively to intrinsic motivation and negatively to amotivation. Furthermore, perceptions of controlled and relatedness rejection behaviors were associated negatively with need for relatedness for their coach, which were positively related to controlled motivation. These results suggested that coach's autonomy support behaviors are related to adaptive motivation for sports club than is the case for controlled behaviors. Finally, the role of coaching behaviors in promoting student's motivation for their sport club is discussed.

Key words: perceived coaching behavior, psychological needs satisfaction, motivation, junior high school student

(Journal of Health Science, Kyushu University, 38: 21-31, 2016)

1) 島根大学教育学部 Faculty of Education, Shimane University, Matsue, Japan.

2) 島根大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, Shimane University, Matsue, Japan.

3) 九州大学大学院人間環境学府 Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University, Kasuga, Japan.

4) 九州大学大学院人間環境学研究院 Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University, Kasuga, Japan.

*連絡先: 九州大学大学院人間環境学研究院 〒816-8580 福岡県春日市春日公園 6-1 Tel&Fax : 092-583-7856

*Correspondence to: Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University 6-1 Kasuga-koen, Kasuga, Fukuoka 816-8580, Japan.

Tel&Fax: +81-92-583-7856 E-mail: sugiyama@ihs.kyushu-u.ac.jp

問題

運動部活動は、生徒がスポーツに親しみ楽しい生活を送るうえで、極めて重要な活動時間になっている。また、部活動の時間は、単に体力の向上や競技力の向上にとどまらず、指導者や生徒同士とのかかわる時間が多いことから、互いに大きな影響を受けながら成長していく重要な時間でもある。事実、文部科学省¹⁾は、運動部活動の意義として、①喜びと生きがいの場であること、②生涯にわたってスポーツに親しむための基礎づくり、③体力の向上と健康の増進、④豊かな人間性の育成、⑤明るく充実した学校生活の展開、という5つを挙げている。

また、平成20年の中学校学習指導要領解説（文部科学省²⁾）でも、部活動の指導に際して、各教科等の目標及び内容との関係にも配慮しつつ、生徒自身が教育課程において学習する内容について改めてその大切さを認識するよう促すなど、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるように留意する必要性を指摘している。さらに、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、互いに協力し合って友情を深めるといった好ましい人間関係の形成等に資するものであると明確に定めている。また、運動部活動に関しては、スポーツに興味と関心をもつ同好の生徒が、より高い水準の技能や記録に挑戦する中で、スポーツの楽しさや喜びを味わい、豊かな学校生活を経験する活動であるとともに、体力の向上や健康の増進にも極めて効果的な活動であることから、生徒が運動部の活動に積極的に参加できるよう配慮することが大切であり、生徒の能力等に応じた技能や記録の向上を目指すとともに、互いに協力し合って友情を深めるなど好ましい人間関係を育てるよう適切な指導を行う必要があることを指摘している。さらに、運動部の活動は、主として放課後に行われ、特に希望する同好の生徒によって行われる活動であることから、生徒の自主性を尊重する必要があるとともに、生徒に任せすぎたり、勝つことのみを目指したりした活動にならないよう留意する必要がある。このため、運動部の活動の意義が十分発揮されるよう、生徒の個性の尊重と柔軟な運営に留意したり、生徒のバランスのとれた生活や成長のためにも休養日や練習時間を適切に設定したりするなど、生徒の能力・適性、興味・関心等に応じつつ、健康・安全に留意し適切な活動が行われるよう配慮して指導

することが特に求められている。

以上のように、部活動、とりわけ運動部活動の指導については、様々な配慮が求められつつも、その意義については学校教育の一環として極めて重視されていると考えられる。しかしながら、現実の運動部活動については、勝利至上主義に代表される様々な問題が指摘されてきたのも事実であり、近年、部員と指導者との関係について大きな問題も発生している。たとえば、2012年に起きた高校運動部活動での顧問による体罰は、大きな社会問題となり、改めて、部活動指導のあり方に改善が求められている状況である。

このような問題を受け、文部科学省³⁾は、運動部活動の在り方に関する調査研究協力者会議を立ち上げ、以下に示す運動部活動での指導の充実のための7つの提言を上げている。すなわち、①顧問の教員だけに運営、指導を任せるのではなく、学校組織全体で運動部活動の目標、指導の在り方を考えること、②各学校、運動部活動ごとに適切な指導体制を整えること、③活動における指導の目標や内容を明確にした計画を策定すること、④適切な指導方法、コミュニケーションの充実等により、生徒の意欲や自主的、自発的な活動を促すこと、⑤肉体的、精神的な負荷や厳しい指導と体罰等の許されない指導とをしっかりと区別すること、⑥最新の研究成果等を踏まえた科学的な指導内容、方法を積極的に取り入れること、⑦多様な面で指導力を発揮できるように、継続的に資質能力の向上を図ること、である。

さらに、文部科学省⁴⁾は、スポーツ指導者の資質能力向上のための有識者会議（タスクフォース）を設置し、スポーツの価値・健全性の向上、国家戦略としてのスポーツ立国の実現のための報告書を提出している。その中で、コーチングの現状と課題、改善方策について、コーチングに必要な知識・技能や活用の不足とともに子どもに対するコーチングの難しさや、発達段階に応じた適切なコーチングを行うことの重要性を指摘している。

これらの提言は、運動部活動における生徒の意欲を高め、自主的・自発的な活動を促すことやそれらを導く適切な指導のあり方を検討することの重要性を改めて指摘するものといえよう。

ところで、運動部活動の適切な指導において指導者の役割は極めて大きいことから、これまで、体育嫌いや運動嫌い、退部、バーンアウト、リーダーシップ行動など、指導者の指導行動に着目した研究が行われて

きた。たとえば、伊藤⁵⁾は、コーチのリーダーシップ行動と社会的勢力の認知との関係を検討し、コーチの影響力を高めるためには、P行動（技術指導、管理）とM行動（親和的調整、配慮）の両方を兼ね備えたリーダーシップ行動をとることが必要であることを指摘し、とりわけ技術指導と親和的調整を十分に行い、管理行動は行わないことが効果的であることを明らかにしている。また、松井⁶⁾は、指導者のフィードバック行動のうち、賞賛・励ましが生徒の内発的動機づけを高めるのに対して、無視は内発的動機づけを抑制することを明らかにしている。しかしながら、これらの指導行動に関する研究では、望ましい、もしくは回避すべき指導行動が明らかにされているものの、なぜその行動が望ましいのかという、指導行動が部員に影響するメカニズムについては明確ではないという問題点が残されている。

このような状況にあつて、近年、動機づけの理論の中に、教師やコーチといった社会的環境要因の重要性に着目した理論が発展してきた。具体的には、達成目標理論（achievement goal theory : AGT）と自己決定理論（self-determination theory : SDT）である。

まず、達成目標理論は、個人が達成場面で設定する目標の種類やその意味付けが動機づけを規定すると考える立場で目標理論ともいう。目標は何がしたいかという行動の方向性や選択にかかわる概念であり、価値に近いといえる。達成目標の種類としては、一般に練習や努力を重視し、スキルの向上や新しいスキルのマスターを目標とする学習目標（熟達目標あるいは課題目標とも呼ばれる）と、能力を重視し、他者より優れていることを誇示し、高い評価を得ることを目指す遂行目標（成績目標あるいは自我目標とも呼ばれる）に大別される。Dweck⁷⁾によれば、能力が増大すると考えている人は学習目標を設定しやすく、能力の高低にかかわらず熟達志向的になる。それに対して能力が固定していると考えている人は遂行目標を設定しやすい傾

向にあり、能力が高い場合は熟達志向的になるが、能力が低い場合は無力感に陥りやすいという。仲間との競争で勝利のみを追い求めたり、自分の成績を人がどのように判断するかを気にしたりするよりも課題を身につけることに集中する方が望ましいことから、遂行目標よりも学習目標の方が動機づけに好ましい影響を与えると考えられている。実際、学習目標はより大きな努力と粘り強さ、より深い学習方略の使用などと関連が報告されているのに対して、遂行目標は表面的な浅い学習方略や自己防衛的な行動との関連が報告されている⁸⁾。

また、達成目標については、これまでその個人差に焦点があてられていたが、個人内要因としてだけでなく状況要因としての達成目標の概念が動機づけに有効な役割をもつことが報告されている。たとえば、Ames and Archer⁹⁾は、熟達目標と成績目標に関連するクラスの雰囲気进行分析する枠組みを表1のように設定し、クラスの目標構造（以下、動機づけ雰囲気（motivational climate）と呼ぶ）に対する認知を測定する尺度を作成するとともに、動機づけ関連要因とどのような関係にあるのかを検討した。その結果、クラスの達成目標を熟達的であると認知する生徒ほど、より多くの学習方略を用い、課題に対する挑戦を好み、クラスに対する態度も好意的であったことなどを明らかにするなど、集団の目標、すなわち動機づけ雰囲気が、個人の動機づけに影響することを示唆している。このような集団の動機づけ雰囲気の形成には、一般に、教師や指導者の影響が極めて大きいと考えられることから、達成目標理論は、動機づけに及ぼす指導者の影響を検討する上で、1つの有益な視点を提供するものと考えられる。

一方、自己決定理論は、主として、外発的動機づけから内発的動機づけへの変化を扱った理論で、認知的評価理論（cognitive evaluation theory: CET）、有機的統合理論（organismic integration theory: OIT）、基本的心理欲求理論（basic psychological needs theory: BPNT）など

表1 クラスの雰囲気と達成目標 (Ames & Archer, 1988, p.261より一部変更)

雰囲気の次元	熟達（マスタリー）目標	成績（パフォーマンス）目標
1.成功の定義…	上達・進歩	高い順位・他者より良い成績
2.価値…	努力・学習	他者より高い能力
3.満足の理由…	熱心な取り組み・挑戦	他者より優れた結果
4.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
5.誤りや失敗のとらえ方…	学習の一部	不安を喚起するもの
6.注意の焦点…	学習のプロセス	他者と比較した自分の成績
7.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
8.評価の基準…	絶対的基準・進歩	相対的基準

の5つの下位理論から構成されている¹⁰⁾。

たとえば、認知的評価理論は、外的な報酬によって内発的動機づけが低下するというように社会的文脈が内発的動機づけに及ぼす影響を扱っている。また、有機的統合理論では、外発的動機づけを自律性（自己決定）の度合いにより、4つの自己調整、すなわち、外部からの強制や圧力によって行動している「外的調整」、課題の価値を取り入れつつあるが義務感ややらないことに伴う罪悪感を回避して行動している「取入的調整」、自分にとって重要だからやるというように積極的に価値を受け入れている「同一化的調整」、最も価値の内在化が進み自然と行動する「統合的調整」に分類した。そして、行動を起こさない無力・無関心状態としての「無動機づけ (amotivation)」を加え、自律性（自己決定）の程度によって「無動機づけ⇔外発的動機づけ⇔内発的動機づけ」の連続体上に位置づけた(図1)。なお、この理論は、内発か外発かといったこれまでの動機づけの二分法的理解から脱却し、ややもすると否定されがちであった外発的動機づけを再評価している点に特徴がある。

さらに、基本的心理欲求理論では、価値の内在化（動機づけの自己決定への移行）に、自律的になりたい（自律性への欲求）、有能になりたい（有能さへの欲求）、人とかかわりをもりたい（関係性への欲求）という3つの心理的欲求の充足が重要であることも指摘している。つまり、心理的欲求が充足されるとより自律的な動機づけが高まるのに対して、心理的欲求の充足が阻害されると、統制的な動機づけが高まることを示唆している。

このことを運動部活動の指導場面に適用すると、部員の心理的欲求を充足させる指導行動をとることが、部員の動機づけを高める上で重要であることが示唆される。換言すれば、指導者が部員の心理欲求を充足させる行動をとれば、部員の動機づけが高まるのに対して、心理欲求の充足を阻害する行動をとれば、部員の動機づけは低下することになる。

ところで、このような心理的欲求を充足させる行動として自律性支援的行動 (autonomy supportive behavior) が注目されている。Skinner and Belmont¹¹⁾によれば、自律性支援的行動は、①狭義の自律性支援 (autonomy support)、②構造 (structure)、および③関与 (involvement) の3つの行動に分類されるという。すなわち、①の自律性支援は、子どもが自分自身の行動を決定する自由を認め、選択の機会を提供することであり、特に重要

なのは外的報酬や圧力が伴わない雰囲気の中で、これらの働きかけが行われることである。部活動で言えば、「部活動ではやりたい練習ができる」ということになる。つぎに、②の構造は、重要な他者が目標や期待を明確に伝え、評価やフィードバックも一貫性・予測可能性・随伴性を持って行うこととされ、さらには手段的な援助を提供し、行為者に合わせた指導方略を採用することなども含まれる。部活動で言えば、「部活動では、かなりうまい方だ」ということになる。

最後に、③関与は、重要な他者が子どもの生活と行動に関心と知識を持ち、肯定的感情を伴って積極的に参加し、心理的・物理的資源や時間を子どもたちのために提供することである。部活動で言えば、「部活動ではみんなから支えられている」ということになる。

そして、それぞれの行動が、自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求の充足に重要な意味を有することが明らかになりつつある¹²⁻¹⁴⁾。たとえば、池本ら¹⁴⁾は、自己決定理論の枠組から、指導行動、心理欲求、バーンアウトの関係を検討し、指導者の自律性支援と有能さ支援が自律性への欲求を充足させることを通してバーンアウト傾向を抑制することを明らかにしている。これらの研究は自己決定理論を支持するものであり、体育教師や指導者の行う自律性支援的行動は、生徒や部員の心理欲求の充足を通して、動機づけを高める可能性を示唆するものである。

しかしながら、現実の体育やスポーツの指導場面を考えてみると体育教師や指導者は必ずしも自律性支援的行動のみを行っているわけではなく、心理欲求の充足を阻害するネガティブな行動をとっている可能性も高い。たとえば、このような心理欲求の充足を阻害する行動に関して、Bartholomew et al.¹⁵⁾は、欲求充足を阻害する統制的動機づけ方略（行動）として、①明白な報酬、②統制的フィードバック、③個人的統制の表明（干渉）、④脅し、⑤自我関与の促進、⑥条件付き評価、の6つを挙げ、それらを測定する尺度を開発している¹⁶⁾。また、Smith et al.¹⁷⁾は、指導者の行動を観察評価する多元的動機づけ雰囲気観察システム (multidimensional motivational climate observation system : MMCOS) の中で、「自律性支援的行動」、「関係性支援的行動」、「構造」に加え、「統制的行動」と「関係性阻害的行動」のカテゴリーを設けている。さらに、「課題関与的行動」と「自我関与的行動」という達成目標理論に基づく行動を含む7つの観察カテゴリーを設け、コーチの行動を査定することを試みている。

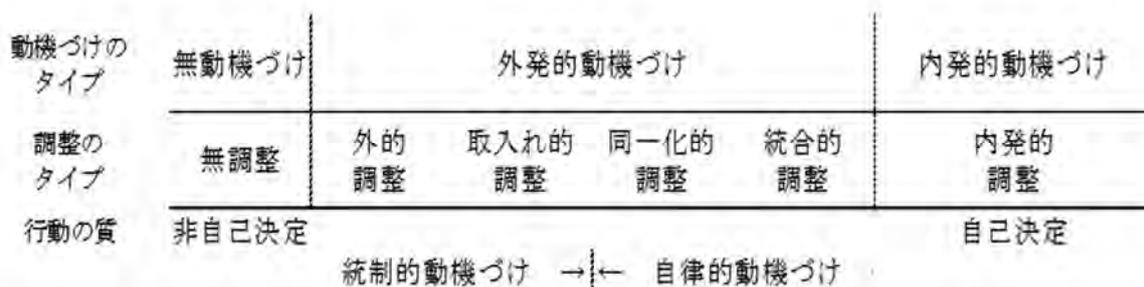


図1 自己決定連続体 (Deci and Ryan, 2002)

以上のように指導者が現実の指導現場でとる指導行動は、極めて多様であることから、運動部活動における適切な指導のあり方を検討するという観点からは、多様な行動を取り上げた方がより実践的な知見が得られることが期待できる。しかしながら、現時点では、これら多様な観点から指導行動を取り上げた研究は見当たらない。

そこで、本研究では、運動部活動における指導のあり方を検討するために、自己決定理論と達成目標理論をもとに、多様な観点から指導者行動を測定する尺度を作成するとともに、開発された指導者行動尺度を用い、それらが心理欲求の充足と動機づけに及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。

方法

調査協力者

調査協力者は、島根県内の公立および私立中学校 11 校の野球部に所属する男子部員 204 名であった。

調査内容

学校名、性別、学年、練習日数、指導者の練習参加日数、1 日当たりの練習時間、および経験年数のほか、以下の 3 つの尺度から構成された質問紙調査を実施した。

指導行動の測定 Bartholomew et al.¹⁵⁾、藤田¹²⁾¹³⁾、池本ら¹⁴⁾を参考に、自律性支援的行動、統制的行動、構造（有能さ支援行動）、関係性支援行動、関係性阻害行動、課題関与行動、および自我関与行動の 7 つの下位尺度、各 4 項目、合計 28 項目を作成した（具体的な質問項目例は、表 2 を参照）。

回答は、指導者がとる行動として、「よくあてはまる（5 点）」、「すこしあてはまる（4 点）」、「どちらともいえない（3 点）」、「あまりあてはまらない（2 点）」、「まったくあてはまらない（1 点）」の 5 段階で求めた。

心理的欲求の測定 藤田¹³⁾が作成した心理的欲求尺

度を使用した。この尺度は、関係性への欲求（部員）、関係性への欲求（教師）、有能さへの欲求、自律性への欲求の 4 つの欲求への充足の程度を測定する 17 項目から構成されている。

回答は、「よくあてはまる（5 点）」、「すこしあてはまる（4 点）」、「どちらともいえない（3 点）」、「あまりあてはまらない（2 点）」、「まったくあてはまらない（1 点）」の 5 段階で求めた。

動機づけの測定 藤田¹³⁾が作成した動機づけ尺度を使用した。この尺度は、非動機づけ、外的調整、取入的調整、同一化的調整、内発的動機づけの 5 つの下位尺度、各 4 項目、計 20 項目から構成されている。

回答は、運動部活動に参加している理由として「よくあてはまる（5 点）」、「すこしあてはまる（4 点）」、「どちらともいえない（3 点）」、「あまりあてはまらない（2 点）」、「まったくあてはまらない（1 点）」の 5 段階で求めた。

調査期間

調査は、2015 年 5 月から 6 月にかけて実施した。

手続き

調査者が、調査の趣旨と方法を各学校の運動部活動の顧問教員に説明したうえで、部活動の部員に調査用紙を配布、回答してもらった。なお、本研究における以下の統計分析は、IBM SPSS Statistics 22 を用いて行った。

結果および考察

指導行動を測定する質問項目の分析

まず、指導行動を測定する全 28 項目に対して、因子分析を行った。主因子法で因子を抽出し、固有値 1.0 以上の因子に対して、プロマックス回転を施した。因子負荷量が.35 以下および、複数の因子に.30 以上の負

表2 指導行動に関する因子分析結果（主因子法、プロマックス回転）

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5	h^2	M	SD
28 指導者は、部員一人一人のことを信頼してくれています。	1.053	-.181	-.024	.111	-.188	.718	3.8	1.23
10 指導者は、部員それぞれが挑戦することを喜んでくれます。	.799	-.071	-.021	.034	.014	.558	4.1	0.90
23 指導者は、部員一人一人のことに注目してくれています。	.796	-.102	-.014	-.075	.116	.674	3.8	1.14
9 指導者は、それぞれの部員に関心をもってしてくれます。	.779	.105	.074	-.098	-.129	.698	3.9	1.07
1 指導者は、部員それぞれが上手くなるようにいろいろ指導してくれます。	.750	-.051	-.046	.056	.178	.618	4.4	0.83
21 指導者は、部員それぞれが自信をもてるように指導してくれます。	.646	.178	.014	-.009	.120	.700	3.8	1.11
22 指導者は、部員が互いに協力するように使ってくれます。	.609	.221	.014	-.019	.062	.662	4.0	0.95
26 指導者は、自分たちの考えや意見を大切にしてくれます。	.598	.221	-.098	.024	.025	.681	3.8	1.10
11 指導者は、部活動に積極的に取り組むことができるように練習の内容や方法を工夫してくれます。	.468	.228	-.015	-.016	.181	.579	4.2	0.96
14 指導者は、それぞれのレベルに合った助言をしてくれます。	.372	.178	.030	-.027	.256	.442	3.9	1.05
12 指導者は、自分たちが練習したいメニューを練習に取り入れてくれています。	.026	.860	-.060	.158	-.189	.618	3.6	1.11
18 指導者は、練習の内容やメニューについて自分たちの意見を聞いてくれます。	.008	.791	.059	.007	-.138	.511	3.5	1.16
20 指導者は、練習の内容やその必要性について説明してくれます。	-.172	.551	-.081	-.072	.292	.459	4.2	0.96
16 指導者は、部員みんなが練習できるように考えてくれています。	.278	.487	.116	-.108	.037	.540	4.2	0.90
24 指導者の言うとおりにしないと認めてくれません。	.068	-.053	1.001	-.037	-.009	.943	2.7	1.24
25 指導者の言うことを聞かないと気がかけてくれません。	-.054	.087	.799	.057	-.025	.678	2.7	1.25
13 指導者は、指示通りに練習しないと助けてくれません。	-.189	-.055	.438	.093	.093	.413	2.5	1.14
17 指導者からあまり注目されていないと感じる時があります。	.056	.106	-.034	.990	-.068	.849	3.0	1.15
19 指導者からあまり期待されていないと感じる時があります。	.057	-.008	.075	.756	.016	.587	2.9	1.20
8 指導者から嫌われているのではないかと感じる時があります。	-.196	-.073	.048	.528	.312	.521	2.5	1.19
15 指導者は、他の部員とよく競争させます。	.117	-.125	.015	.063	.555	.290	3.7	1.23

因子間相関					
F1	—	.720	-.517	-.549	.353
F2		—	-.408	-.358	.474
F3			—	.504	-.012
F4				—	-.108

荷量を示す項目を削除し、分析を繰り返した。表2は、最終的な因子分析の結果を表している。

表2より、第1因子には、「指導者は、部員一人一人のことを信頼してくれています」、「指導者は、部員それぞれが挑戦することを喜んでくれます」など10項目が高い因子負荷量を示している。関係性支援と有能さ支援の内容が含まれていることから、この因子を「関係性・有能さ支援行動」と命名した。第2因子は、「指導者は、自分たちが練習したいメニューを練習に取り入れてくれています」、「指導者は、練習の内容やメニューについて自分たちの意見を聞いてくれます」など、自律性支援にかかわる4項目が高い因子負荷量を示していることから、この因子を「自律性支援行動」と命名した。第3因子には、「指導者の言うとおりにしないと認めてくれません」、「指導者の言うことを聞かないと気がかけてくれません」など、統制的な行動にかかわる3項目が含まれていることから、「統制的行動」と命名した。第4因子には、「指導者からあまり注目され

ていないと感じる時があります」、「指導者からあまり期待されていないと感じる時があります」など3項目が高い因子負荷量を示している。これらの項目は、指導者が部員との関係に配慮していないことを示す行動と考えられることから、この因子を「関係性阻害行動」と命名した。最後に、第5因子には、「指導者は、他の部員とよく競争させます」の1項目が高い因子負荷量を示していることから、「自我関与行動」と命名した。

以上の因子分析の結果、指導者の指導行動として、本研究では、5つの次元が抽出されたことになる。下位尺度の内的一貫性を検討するために、自我関与行動を除く4つの下位尺度の α 係数を算出したところ、.777— .953と十分に高い係数を示していた(表3)ことから、各因子に含まれている得点を単純合計し項目数で除した得点を下位尺度得点として用いることとした。なお、第5因子には1項目しか含まれていないが、指導行動を多様な観点から検討するという本研究の目的に照らし、以後の分析に用いることにした。

表3 各尺度得点の平均値(M)、標準偏差(SD)、および相関係数

	M	SD	α 係数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
指導行動																	
1 関係性・有能さ支援行動	4.0	.82	.935	—													
2 自律性支援行動	3.9	.80	.777	.688 ***	—												
3 統制的行動	2.6	1.04	.833	-.514 ***	-.373 ***	—											
4 関係性阻害行動	2.8	1.00	.810	-.468 ***	-.275 ***	.501 ***	—										
5 自我関与行動	3.7	1.23	—	.209 **	.174 **	.023	.045	—	—								
心理欲求																	
6 自律性欲求	3.9	.87		.788 ***	.698 ***	-.451 ***	-.380 ***	.214 ***	—								
7 有能さ欲求	4.1	.64		.519 ***	.495 ***	-.266 ***	-.418 ***	.168 **	.640 ***	—							
8 関係性欲求(指導者)	3.4	1.10		.743 ***	.500 ***	-.512 ***	-.492 ***	.064	.746 ***	.589 ***	—						
9 関係性欲求(部員)	4.5	.68		.358 ***	.316 ***	-.193 **	-.366 ***	.114	.475 ***	.476 ***	.415	—					
動機づけ																	
10 内発的動機づけ	4.2	.74		.390 ***	.327 ***	-.199 **	-.215 ***	.112	.481 ***	.425 ***	.442 ***	.278 ***	—				
11 同一化調整	3.6	1.07		.324 ***	.231 ***	-.061	.013	-.010	.281 ***	.163 **	.274 ***	.060	.452 ***	—			
12 取入的調整	2.6	.94		.157 *	.002	.051	.003	-.084	.152 *	.181 **	.265 ***	.019	.359 ***	.546 ***	—		
13 外的調整	1.9	.90		-.014	-.076	.203 **	.248 ***	-.016	-.086	-.092	-.002	-.168 **	.073	.411 ***	.540 ***	—	
14 非動機づけ	1.5	.72		-.318 ***	-.310 ***	.406 ***	.414 ***	-.086	-.413 ***	-.403 ***	-.325 ***	-.380 ***	-.354 ***	.008	.150 *	.460 ***	—

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

各尺度得点の平均値、標準偏差、および尺度間の相関係数

各尺度得点の平均値、標準偏差、および相関係数は、表3に示す通りである。

指導行動と心理的欲求の関係をみると、まず、関係性・有能さ支援行動では、4つの心理欲求との間に0.1%水準ですべて有意な正の相関が認められる ($r=.358$ — $r=.788$)。また自律性支援行動も、関係性・有能さ支援行動と同様に、0.1%水準ですべて有意な正の相関が認められる ($r=.316$ — $r=.698$)。一方、統制的行動と関係性阻害行動は、すべての心理欲求との間に有意な負の相関が認められた (統制的行動, $r=-.193$ — $r=-.451$; 関係性阻害行動, $r=-.366$ — $r=-.492$)。また、自我関与行動は、自律性欲求 ($r=.214$, $p<.001$) と、有能さ欲求充足 ($r=.168$, $p<.05$) との間に、有意な正の相関係

数が認められた。

一方、心理欲求の充足と動機づけとの関連では、4つの心理欲求の充足は、すべて内発的動機づけとの間に正の相関が認められるのに対して、非動機づけとの間には、すべて負の相関が認められる。

指導行動の認知と心理欲求の充足との関係

指導行動の認知と心理的欲求の充足との関係を検討するために、5つの指導行動を説明変数、4つの心理欲求を目的変数とした重回帰分析を行った (表4, 図2)。

まず、重相関係数(R)をみると、自律性欲求が $R=.824$ 、有能さ欲求が $R=.608$ 、関係性欲求(指導者)が $R=.775$ 、関係性欲求(部員)が $R=.455$ とすべて1%水準で有意であった。つぎに標準偏回帰係数をみると、まず、自律性欲求では、関係性・有能さ支援行動が、 $\beta=.538$

表4 重回帰分析の結果

	心理的欲求				動機づけ				
	自律性欲求	有能さ欲求	関係性欲求(指導者)	関係性欲求(部員)	非動機づけ	外的調整	取入的調整	同一化調整	内発的動機づけ
関係性・有能さ支援行動	.538 **	.214 *	.630 **	.127	.163	.234 †	.216	.367 **	-.026
自律性支援行動	.292 **	.291 **	.006	.171 †	-.049	-.074	-.231 *	.011	-.001
統制的行動	-.054	.096	-.119 *	.090	.285 **	.210 *	.195 *	.105	.052
関係性阻害行動	-.029	-.293 **	-.140 *	-.313 **	.181 *	.263 **	.148	.228 *	.009
自我関与行動	.057	.083	-.066	.068	-.044	-.029	-.136	.117 †	.010
自律性欲求					-.247 *	-.133	.009	.061	.268 *
有能さ欲求					-.161 †	-.021	.169 *	.018	.170 †
関係性欲求(指導者)					.171	.275 *	.334 **	.133	.189 †
関係性欲求(部員)					-.175 *	-.122	-.104	-.050	.006
重相関係数(R)	.824 **	.608 **	.775 **	.455 **	.583 **	.380 **	.415 **	.419 **	.514 **

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

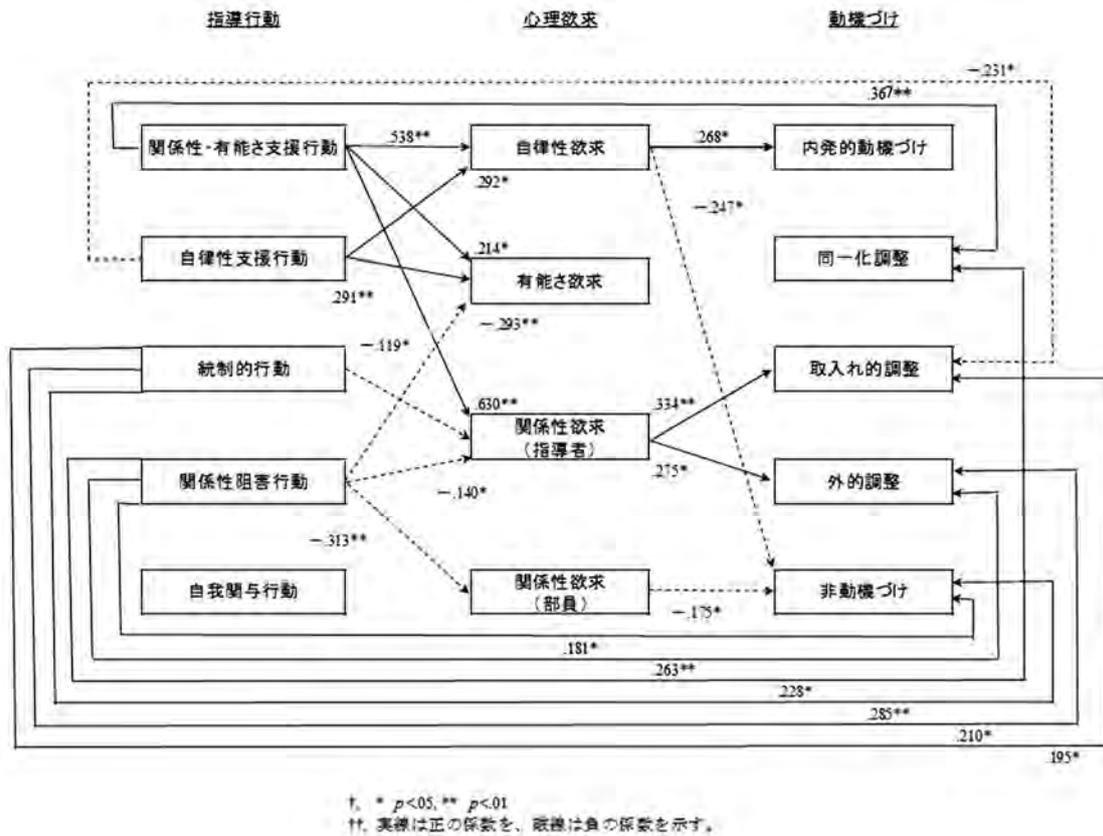


図2 指導行動の認知、心理欲求の充足、および動機づけとの関連

($p < .01$)、自律性支援行動が $\beta = .292$ ($p < .01$) といずれも 1%水準で有意な正の係数が認められた。これは、指導者がそれぞれの部員に関心を持ち、技術指導を行い、部員の意見を取り入れてくれていると認知するほど、部員は自律性への欲求を充足させる傾向にあることを示している。有能さ欲求では、関係性・有能さ支援行動が $\beta = .214$ ($p < .05$)、自律性支援行動が $\beta = .291$ ($p < .01$) と有意な正の係数が認められたのに対して、関係性阻害行動は、 $\beta = -.293$ ($p < .01$) と有意な負の係数が認められた。これは、指導者が関係性・有能さ支援行動と自律性支援行動をとればとるほど部員は有能さ欲求を充足させる傾向にあるのに対して、指導者から期待されていないと感じる場合は、有能さ欲求の充足を抑制する傾向にあることを示している。また、関係性欲求(指導者)では、関係性・有能さ支援行動に $\beta = .630$ ($p < .01$) と 1%水準で有意な正の係数が認められるのに対し、統制的行動 ($\beta = -.119$, $p < .05$) と関係性阻害行動 ($\beta = -.140$, $p < .05$) には、いずれも 5%水準で有意な負の係数が認められた。これは、指導者が関係性・有能さ支援行動をとればとるほど部員は指導者への関係性への欲求を充足させるのに対して、指導者の指示通りにしないと助けてくれない、あるいは、指

導者からあまり注目されていないと感じるなど、統制的行動や関係性阻害行動をとるほど指導者への関係性への欲求の充足が抑制される傾向にあることを意味している。最後に、関係性欲求(部員)では、関係性阻害行動が、 $\beta = -.313$ ($p < .01$) と有意な負の係数を示していた。これは、指導者から注目されていない、期待されていないと認知するほど、他の部員との関係性への欲求の充足が抑制される傾向にあることを意味している。

指導行動の認知、心理欲求の充足、および動機づけとの関係

つぎに、指導行動の認知、心理欲求の充足、および動機づけとの関係を検討するために、5つの指導行動と4つの心理欲求を説明変数、5つの動機づけを目的変数とした重回帰分析を行った(表4、図2)。

まず、重相関係数(R)をみると、非動機づけが $R = .583$ 、外的調整が $R = .380$ 、取入的調整が $R = .415$ 、同一化調整が $R = .419$ 、内発的動機づけが $R = .514$ とすべて 1%水準で有意であった。

つぎに標準偏回帰係数をみると、まず、非動機づけでは、自律性欲求充足が $\beta = -.247$ 、関係性欲求(部員)

が $\beta = -.175$ といずれも 5%水準で有意な負の係数が認められた。これは、部員が自律性への欲求と関係性への欲求(部員)を充足しているほど非動機づけが抑制される傾向にあることを示している。

つぎに、外的調整と取り入的調整では、関係性欲求(指導者)との間に $\beta = .275$ ($p < .05$) および $\beta = .334$ ($p < .01$) と有意な正の係数が認められた。これは、指導者との関係性への欲求を充足している部員ほど、外的調整と取り入的調整をともに高める可能性があることを意味している。

最後に、内発的動機づけでは、自律性欲求との間に $\beta = .268$ ($p < .05$) と有意な正の係数が認められた。これは、自律性欲求を充足している部員ほど内発的動機づけが高いことを示唆している。なお、同一化的調整では、いずれの心理的欲求においても有意な係数は認められなかった。

ここで、指導行動が心理欲求の充足を媒介して動機づけに及ぼす間接効果を検討すると、まず、関係性・有能さ支援行動と自律性支援行動は、自律性への欲求の充足を通して、非動機づけを抑制し、かつ内発的動機づけを促進させる傾向が認められた。さらに、自律性支援行動は部員に対する関係性への欲求の充足を通して、非動機づけを抑制する傾向も認められた。一方、関係性・有能さ支援行動によって促進された部員との関係性への欲求の充足は、統制的な動機づけと考えられる外的調整と取り入的調整をともに促進するという結果も示された。

本研究では、以上の間接的な効果以外にも、指導行動が動機づけに及ぼす直接的な影響も認められた。まず、関係性・有能さ支援行動は、心理欲求の充足にかかわらず、自律的動機づけである同一化調整に直接正の影響を及ぼしていた ($\beta = .367, p < .01$)。さらに、自律性支援行動は、統制的な動機づけである取り入的調整を抑制する方向で影響を及ぼしていることも明らかとなった ($\beta = -.231, p < .05$)。部員の自律性を支援する関係性・有能さ支援行動と自律性支援行動は、直接的にも適応的な動機づけを促進させることを示していると考えられる。

一方、統制的行動は、非動機づけに $\beta = .285$ ($p < .01$)、外的調整に $\beta = .210$ ($p < .05$)、取り入的調整に $\beta = .195$ ($p < .05$) と有意な正の係数を示し、指導者の統制的行動は、部員の心理欲求の充足にかかわらず、直接非適応的な動機づけを促進させる危険性があることが示された。さらに、関係性阻害行動も非動機づけに $\beta = .181$

($p < .05$)、外的調整に $\beta = .263$ ($p < .01$)、同一化調整に $\beta = .228$ ($p < .05$) と、それぞれ有意な正の係数が認められ、指導者が部員との関係づくりを怠ることで、部員の動機づけが抑制される傾向にあることが窺える。これらの直接効果は、心理欲求を媒介した間接効果よりも大きいことから、統制的行動や関係性を妨害する行動の使用には、より注意が必要であると考えられる。

以上、指導者の指導行動が部員の動機づけに影響するという視点から本研究結果を見ると、まず、指導行動は、部員の心理欲求の充足を通して、部員の動機づけに影響していることが示された。すなわち、指導者どのような指導を行うにせよ、それによって部員の心理欲求を充足させ、かつ心理欲求の充足を妨害しない指導でなければ部員の動機づけに望ましい影響を与えないことを意味している。一方、統制的行動と関係性阻害行動は、心理欲求を媒介せず、直接部員の動機づけを抑制する可能性が高いことも示された。したがって、運動部活動に対する部員の動機づけを高めるためには、指導者が部員の心理欲求を充足させる関係性・有能さ支援行動と自律性支援行動を可能な限りとることと同時に、統制的行動と関係性阻害行動を抑制することの重要性が示唆されよう。

本研究の問題点と今後の課題

最後に本研究の問題点と今後の課題について触れておきたい。まず、第1に本研究の対象者が特定の運動部の男子に限定されていることから、結果の一般化について一定の限界がある点である。今後、調査対象を広げることが必要であろう。第2に、指導行動測定尺度に関して、当初想定した行動がすべて抽出されていない点である。これに関しては、今後、項目数を増やすなどして再度検討する必要がある。第3に、本研究は、指導行動、心理欲求の充足、および動機づけとの静的な関係を検討したにすぎない点である。今後、指導行動に介入し、動機づけの変化を検討するなどのアプローチが必要とされよう。このような研究を通じて、将来、指導者の実際の指導行動を査定し、改善に生かすといった実践的な貢献が可能となることが期待できる。最後に、本研究では指導行動を5つの次元から個別に取り上げその影響を検討している点である。「厳しいが優しい」といった指導者個人の個性も重要な視点であると思われることから、指導スタイルとも呼ぶべき指導者個人の影響についても今後検討してみたい。

まとめ

本研究の目的は、運動部活動における適切な指導のあり方を検討するために、自己決定理論と達成目標理論に基づき、指導行動を測定する尺度を作成するとともに、指導行動、心理欲求の充足、および動機づけとの関連を検討することであった。島根県内の公立および私立中学校 11 校の野球部に所属する男子運動部員、計 204 名を対象に、指導者の指導行動、心理欲求の充足、および動機づけを測定する質問紙調査を実施した。主な結果は、以下の通りである。

1. 指導行動として、「関係性・有能さ支援行動」、「自律性支援行動」、「統制的行動」、「関係性阻害行動」、および「自我関与行動」の 5 つが抽出された。
2. 関係性・有能さ支援行動と自律性支援行動は、自律性および有能さへの欲求を充足させることを通して、非動機づけを抑制するとともに、内発的動機づけを高める可能性が示唆された。一方、関係性阻害行動と統制的行動は、指導者に対する関係性への欲求の充足を抑制することを通して、外的調整や取入れ的調整といった統制的動機づけを高める可能性が示唆された。
3. 関係性・有能さ支援行動は、心理欲求の充足にかかわらず、直接、同一化調整を高める方向で影響するのに対して、関係性阻害行動と統制的行動は、非動機づけと外的調整、取入れ的調整といった統制的な動機づけを直接高める可能性が示唆された。

附記

本研究の実施に際しては、JSPS 科学研究費（基盤研究(C)・25350725）の助成を受けた。

謝辞

本調査に協力いただいた顧問の先生方および生徒の皆さんに心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 (1997): みんなでつくる運動部活動. 東洋館出版: 東京.
- 2) 文部科学省 (2008): 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房: 京都.
- 3) 文部科学省 (2013a): 運動部活動の在り方に関する調査研究報告書. (http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335529_1.pdf) (参照日 2015 年 6 月 30 日)
- 4) 文部科学省 (2013b): スポーツ指導者の資質能力向

上のための有識者会議 (タスクフォース) 報告書.

- (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/017/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/06/12/1337250_01.pdf) (参照日 2015 年 6 月 5 日)
- 5) 伊藤豊彦 (1993): コーチのリーダーシップ行動と社会的勢力との関係の再検討—リーダーシップ PM 論からのアプローチ—. 島根大学教育学部紀要 (教育科学), 27: 27-35.
 - 6) 松井幸太 (2014): 高校部活動における生徒の内発的動機づけ—指導者のフィードバック行動および生徒と指導者の関係に対する生徒の認知からの検討—. スポーツ心理学研究, 41: 51-63.
 - 7) Dweck, C. S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41: 1040-1048.
 - 8) Lochbaum, M. and Roberts, G. C. (1993): Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15:160-171.
 - 9) Ames, C. and Archer, J. (1988): Achievement goal in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80: 260-267.
 - 10) Deci, E. L. and Ryan, R. M (Eds.) (2002): *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
 - 11) Skinner, E. A. and Belmont, M. J. (1993): Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85:571-581.
 - 12) 藤田 勉 (2009): 体育授業における教師及びクラスメイトからの自律性支援の認知と動機づけの関係. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 41-50.
 - 13) 藤田 勉 (2010): 体育授業における動機づけ因果連鎖の検討. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要教育科学編, 61: 47-73.
 - 14) 池本雄基, 伊藤豊彦, 杉山佳生 (2013): 指導者の支援的行動が中学・高校運動部員のバーンアウト傾向に及ぼす影響—自己決定理論からのアプローチ—. 島根大学教育学部紀要 (教育科学), 47: 51-60.
 - 15) Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., and Thøgersen-Ntoumani, C. (2009): A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2: 215-233.
 - 16) Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., and Thøgersen-

- Ntoumani, C. (2010): The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32: 193-216.
- 17) Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., and Duda, J. L. (2015): Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37: 4-22.