

小学生の体育学習への動機づけに関する研究

伊藤, 豊彦

<https://doi.org/10.15017/2348718>

出版情報 : Kyushu University, 2019, 博士 (教育学), 論文博士
バージョン :
権利関係 :

博士論文

小学生の体育学習への動機づけに関する研究

久留米大学人間健康学部スポーツ医科学科

伊藤 豊彦

目 次

第1章 序論—研究の背景—	1
第1節 体育学習における動機づけの意義	1
1 子どもの体力の現状と学校体育	1
2 体育における学習意欲の意義	1
第2節 体育学習に関連した動機づけに関する先行研究	3
1 体育学習に関連する動機づけ理論	4
2 体育・スポーツにおける動機づけに関連する先行研究	10
3 体育における学習動機に関する先行研究	14
4 体育における動機づけに影響する学習環境要因に関する先行研究	16
第3節 授業実践への貢献の視点からみた体育学習における動機づけ研究の問題点	26
1 体育の授業実践場面における個の理解の不足	27
2 体育の動機づけに及ぼす学習環境要因の影響に関する研究の不足	28
第2章 本研究の目的と構成	30
第1節 本研究の目的	30
第2節 本研究の構成	30
第3章 体育における学習動機に関する研究	
—体育の授業実践場面における学習動機の統合的構造の理解—	31
第1節 体育における学習動機の特定とその機能	
—学習方略との関係から— (研究1)	31
1 目的	31
2 方法	33
3 結果	34
4 考察	39
第2節 体育における学習動機の統合的構造	
—学習動機類型の検討から— (研究2)	41
1 目的	41
2 方法	42
3 結果	43
4 考察	44
第3節 体育における学習動機測定尺度の作成 (研究3)	46
1 目的	46
2 方法	46

3 結果と考察	50
第4節 まとめ	55
第4章 体育における学習動機を高める学習環境に関する研究	
－動機づけのための基本的条件の検討－	58
第1節 体育学習における動機づけ構造と学習動機との関係（研究4）	58
1 目的	58
2 方法	61
3 結果と考察	64
第2節 体育学習における動機づけ雰囲気と学習動機との関係（研究5）	72
1 目的	72
2 方法	76
3 結果と考察	77
第3節 体育学習における自律性支援的行動と学習動機との関係（研究6）	88
1 目的	88
2 方法	91
3 結果	92
4 考察	99
第4節 まとめ	102
第5章 総括的討議	105
第1節 本研究の要約	105
第2節 教育実践への示唆	106
第3節 今後の課題	107
引用文献	110
参考論文	124
関連論文	125
謝辞	127

第1章 序論—研究の背景—

第1節 体育学習における動機づけの意義

1 子どもの体力の現状と学校体育

子どもの体力低下の問題が叫ばれて久しい。たとえば、平成20年の中央教育審議会答申「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」では、子どものこころと体の状況について、以下のように示されている(中央教育審議会, 2008, Pp.15)。

「子どもの心身の発達については、社会環境や生活様式の変化が、様々な影響を与えている。体力・運動能力調査の結果など、子どもたちの体力水準が全体として低下していることがうかがえるとともに、積極的に運動する子どもとそうでない子どもに分散が拡大しているとの指摘がある。このように、子どもたちをめぐる環境の変化などを背景に、学習意欲と同様に、生活習慣や自分への自信、体力などについても、個人差が拡大しているとの指摘がある。」

また、平成20年改訂の学習指導要領の成果と課題(中央教育審議会, 2016)においても、運動する子どもとそうでない子どもの二極化傾向が見られること、子どもの体力について、低下傾向には歯止めが掛かっているものの、体力水準が高かった昭和60年ごろと比較すると、依然として低い状況が見られることなどの指摘がある。

これらの指摘からも窺えるように、子どもの体力の低下問題は現在もなお重要な教育課題の1つである。なぜなら、「体力は、人間の活動の源であり、健康の維持のほか意欲や気力といった精神面の充実に大きくかかわっており、「生きる力」の重要な要素であることから、子どもたちの体力の低下は、将来的に国民全体の体力低下につながり、社会全体の活力や文化を支える力が失われることにもなりかねない。」(中央教育審議会, 2008, Pp.29)からである。

事実、前回の学習指導要領(文部科学省, 2008)では、変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力、すなわち「生きる力」として、①基礎・基本を確実に身につけ、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、と並んで③たくましく生きるための健康や体力」が明記された。

したがって、学校教育全体を通して子どもの健康や体力の向上にかかわる指導の充実がますます求められるのである。とりわけ体育学習は、自発的な参加によって行われる運動部活動などとは異なり、同世代のほとんどすべての子どもが長期にわたって取り組む学習活動であることから、子どもの体力や健康に及ぼす影響は大きく、適切な指導を行うことが極めて重要といえる。

2 体育における学習意欲の意義

以上のような体力の向上を含む「生きる力」の育成にかかわって、学習意欲の向上が目ざ

れている。たとえば、学校教育法（30条2項）では、学校教育において重視すべき3要素として、①生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、③主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならないこと（総務省，2017）が示されている。

また、前回の学習指導要領（中央教育審議会，2008）では、「生きる力」を支える「確かな学力」の重要な要素として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、に加え③学習意欲が明記されるとともに、学習指導要領改訂の具体的なポイントの1つとして、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成、などと並んで、学習意欲の向上や学習習慣の確立があげられている。

このように、現在の学校教育では、主体的に学習に取り組む態度や学習意欲の向上が重要な課題として位置づけられている。学習意欲の向上はそれ自体が教育目標であると同時に、それを高めることが基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成、たくましく生きるための健康や体力の向上といった教育目的の達成に重要な役割を果たすことを多くの教育関係者が認識しているからであろう。

このことは体育においても例外ではなく、たとえば、小学校の学習指導要領の改善の具体的事項として、「全ての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、その結果として体力の向上につながる指導等の在り方について改善を図る。その際、特に、運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童への指導等の在り方について配慮すること」（文部科学省，2017）が明記されている。

事実、学習意欲が高い子どもは、課題に集中し、努力を惜しまずに取り組み、たとえ失敗してもあきらめないのに対して、学習意欲が低い子どもは、課題に対して消極的で、たとえ取り組んだとしてもできるだけ少ない努力で済ませようとし、失敗したらすぐにあきらめてしまうといった特徴が見受けられる。

したがって、学習意欲の向上は、体力の向上のみならず、体育が掲げる自信などの精神的健康の維持増進や協調性、社会性の発達促進などに重要な意味を持っているといえる。

このように、学習意欲は、その向上自体が重要な教育目標の1つであると同時に、学校教育において育成を目指す学力の向上を左右する重要な要因であるがゆえに、これまで教育において重要な問題として取り上げられてきたのであり、その改善に向けた絶え間ない取り組みが必要とされているといえよう。

しかしながら、現実の授業場面で子どもの学習意欲を高めることは極めて困難である。たとえば、鹿毛（2007）は、学習意欲を高めるための一般化された教育方法を導くことの難しさについて、学習意欲が、①場との相互作用によって生じ、②不安定で「波」があり、③その質と量に個人差があることを指摘している。すなわち、子どもの学習意欲は、学習意欲が高い子ども、あるいは低い子どもというように、しばしば当人の特性として捉えられる傾向にあるが、

子どもを取り巻く環境要因、とりわけ教師や仲間とのやり取りによっても大きな影響を受けるものである。また、体育に対する学習意欲が高い子どもであっても、器械体操に対する学習意欲と球技に対する学習意欲が同じであるとは限らないことやその日の気分や学習内容・学習方法などの状況によっても学習意欲は変化する。さらに、学習意欲はその質と量ともに個人差が大きいことから、単一の指導によって多様な個性を持つ子ども一人ひとりの学習意欲を高めることが難しいことを指摘しているのである。

さらに、プロフィ（2011）は、教室において学習意欲を高めることの難しさとして、①学校への出席は義務であり、そこでのカリキュラム内容と学習活動が生徒によって選ばれたものではないこと、②教師は通常1クラス20人かそれ以上の生徒に対応する必要があるため、クラス一人ひとりの要請に応えることができないこと、③教室での失敗は個人的落胆や社会的困惑を導く社会的状況であること、④課題の取り組みやパフォーマンスが序列化されること、をあげている。

しかし、このような子どもの学習意欲を高めることの困難さを前提としたうえでも、子どもの学習意欲を高めることは、教師に求められる大切な役割の1つであり、どのようにすれば子どもの学習意欲を高めることができるのかという問題は教師にとって重要な関心事であり続けているのである。

ところで、心理学では、このような学習意欲にかかわる問題を動機づけ（motivation）の問題として研究されてきた。動機づけは、行動の原因を理解するための概念であり、行動に方向とエネルギーを与える内的な過程の総称である。すなわち、動機づけは、人間の多様な行動が、なぜ、どのように起こるのかを説明する心理学の研究領域であり、そこでは行動の理由やその生起メカニズムを解明することが目指されている。

具体的には、①何が人間の行動にエネルギーを与えるのか、②何が行動を方向付けるのか、③その行動がどのようにして維持されるのか、という点に関心が向けられ、人と環境との相互作用を前提としつつ、すべての人が持っている心理的なしくみやはたらき（共通性）を解明すると同時に、その個人差（個別性）を説明する方向で研究が展開されてきた（鹿毛，2013）のである。

そこで、体育における動機づけの改善を図るため、次節では、これまでの動機づけに係る先行研究を検討する。

第2節 体育学習に関連した動機づけに関する先行研究

本節では、まず、体育学習に関連する動機づけ理論、および動機づけ関連概念を概観する。また、体育・スポーツにおける動機づけに関連する先行研究を検討するとともに、本研究と関連が深い学習動機、および学習環境要因に関する研究を概観し、最後に、体育学習における動機づけの改善という視点から、それらの問題点を明らかにすることとしたい。

1 体育学習に関連する動機づけ理論

前述したように、多様な行動が生起するメカニズムの解明を目指す動機づけ研究では、多くの理論が提唱されてきた。

生理学的動機づけ理論

生理学的動機づけとは、人間の動機づけに生得的あるいは生理学的側面を重視する立場である。

ホメオスタシス

ホメオスタシス (homeostasis) とは、個体内部の平衡状態が失われるとこれを回復させるような行動が生起する生得的、かつ自動的なメカニズムのことをいう。たとえば、空腹によって血糖値が低下すると冷蔵庫内の食べ物を探したり、コンビニへ買い物に出かけるといった行動が起こる。空腹や渇きといった体内のバランスが崩れている不均衡な状態は本質的に不快であることから、それらを回復させようとする欲求や動因が発生し、個体内部の平衡状態を回復させるよう行動が生起すると考えられる。

動因低減説

ホメオスタシスの概念に影響を受けた動因低減説 (drive reduction theory) では、人の行動は苦痛刺激や飢え・渇きのような生理的不均衡に基づく欲求などによって発生した本質的に不快な緊張状態 (動因) を取り除こうとして行われると考える。そして動因を低減させた行動がより強められると考える行動主義的な動機づけ理論である。

この理論では、人間を含む動物は何らかの不都合が生じない限り行動や学習をしようとなし「怠けもの」と捉えている。動機づけるためには、いかにして人間に不快な緊張状態を作り出すことができるかということが問題となり、苦痛刺激・罰・叱責などを用いた、いわゆる「アメとムチ」による指導が必要となるが、その後、探索行動などに関する研究を通して、人間や動物が強制的にのみ学習する存在ではなく、むしろ能動的かつ自発的に活動していることが明らかにされ、知的好奇心や内発的動機づけの重視とともにその役割を終えている。

認知論的動機づけ理論

人間の動機づけには生得的あるいは生理学的側面だけでなく認知的側面を重視する立場がある。課題を達成できると思うか、達成することに価値があると思うか、練習をする目標や理由はなにかといった認知的過程が動機づけと行動を規定すると考える立場である。ここでは、このような認知論的動機づけ理論の代表的なものを紹介する。

期待価値理論

動機づけの期待価値理論とは、動機づけの強さが課題を達成できるかどうかの期待と成功によってもたらされる報酬を価値があるとみなす程度の「積」によって決定されるという立場である。すなわち、成功する見込みが全くない場合や課題に取り組む理由が不明でその成功に価値が認められない場合は、課題を達成するための努力は生じないことになる。このことから動

機づけの「期待×価値モデル」とも呼ばれる。

Atkinson (1964) によれば、最終的な動機づけの強さは、「動機（達成動機・失敗回避動機）×期待（成功の主観的確率）×価値（誘因価）」によって決定されるという。まず、動機には達成を促進する達成動機と達成を抑制する失敗回避動機があり、それらの相対的な強さによって個人の動機づけ傾向が規定される。また、成功の確率が高い課題ほどその誘因価は低いというように期待と価値には逆比例の関係があるとする。したがって、達成動機が失敗回避動機よりも強い人の場合は、成功の主観的確率が5分5分（50%）の中程度の困難度の課題で動機づけが最大となるのに対して、失敗回避動機が達成動機よりも強い人の場合は、動機づけが最も抑制されることになる。

この理論からは、努力すればできそうな中程度の難しさの課題に取り組むことと取り組む課題の価値を理解するように援助することが動機づけにとって重要なことが示唆される。

学習性無力感

いくら努力しても上達しない、何を練習しても勝てないというような失敗経験はそれだけで動機づけを低下させるが、それらの経験をさらに繰り返すと、自分の努力（行動）は結果になんら影響を及ぼさない、環境をコントロールできないことを学習し、客観的には行動によって結果を変えられる状況におかれてもあきらめが先行し、もはや行動しようとしなくなる。学習性無力感（learned helplessness）とは、経験によって学習された行動と結果の非随伴性の認知を指し、動機づけの低下やストレス、抑うつを伴うネガティブな感覚とされる。もともとは、電気ショックを与えられ続けたイヌが、逃避できる状況におかれたにもかかわらず、もはや逃れようとしなかったことを説明するために用いられた概念である（セリグマン, 1985）。

学習性無力感を抱いた人は、能力は固定的で努力によって変化しないと考える、課題に取り組む時その課題を達成できるという期待が低い、自分には能力が不足していると思込む傾向が高い、つまりくとすぐにあきらめてしまうなどの特徴があり、スポーツからのドロップアウトやバーンアウトと関係があると考えられる。なお、失敗を自分の能力不足に帰属する傾向の高い学業不振児の原因帰属を、努力不足による失敗であったと変化させることで無力感を解消する試みが行われている。

自己原因性

自己原因性（personal causation）とは、人が外部からの強制や圧力によってではなく、自らが行動を始発しているという感覚のことを指し、人は自分が行動の原因であることを求める動機づけ傾向をもっているという（ド・シャーム, 1980）。自らを変化の原因そのものとして実感することを大切にすることで、この自己原因性の感覚は、前述した学習性無力感とは正反対の感覚と考えられる。

自らの行動の原因が自分である（指し手：origin）と知覚している場合は内発的に動機づけられ、積極的に挑戦するのに対して、自分の行動が外的な力によって決定されている（コマ：pawn）と認知すると外発的に動機づけられていると感じ、消極的で挑戦を避けるという。

ド・シャーム（1980）によれば、自分を取り巻く状況を正しく見つめ、達成可能な目標を設

定し、そのための手段の選択や計画を立てるように支援することなどを通して生徒の自己原因性は高まり、動機づけや学業成績が向上することが明らかにされている。自己原因性の概念は、その後の内発的動機づけ理論における自律性（自己決定）への欲求などに受けつがれている。

原因帰属理論

原因帰属理論（causal attribution theory）とは、期待価値理論の1つに分類される理論で、原因帰属のあり方、すなわち、達成課題で経験した成功・失敗の原因をどのように認知するかが期待や価値（感情）を規定するという立場である（Weiner, 1972）。

表 1-1 原因帰属理論（Weiner, 1980, p.392を一部改変）

先行条件	⇒	原因帰属因	⇒	原因の次元	⇒	心理的効果 (動機づけ)	⇒	行動
・ 特定の情報		・ 能力		・ 安定性	→	・ 期待の変化		・ 選択
・ 原因スキーマ		・ 努力						・ 遂行量
・ 個人差		・ 課題の困難度		・ 統制の位置	→	・ 自尊感情		・ 持続性
・ 強化スケジュール		・ 運						
・ 他者								

表 1-1 が示すように、原因帰属の対象となる要因としては「能力・努力・課題の困難度・運」があるが、いかなる状況においても安定しているか不安定かという安定性の次元と、人の内に存在するのか外部に存在するのかという統制の位置次元で分類される。そして、安定性の次元が期待の変化に、統制の位置次元が自尊感情(価値)に影響するとされる(その後、Weiner (1979)によって、統制可能性が第3の次元として加えられている)。

一般に、達成動機の高い人は成功の原因を能力や努力に帰属することで自信を高め、失敗を努力不足に帰属することで失敗しても努力や持続性を高める傾向にある。一方、達成動機の低い人は成功の原因を外的要因に帰属することで自信を持つことができず、また、失敗の原因を能力不足に帰属することでこれからも失敗が続くという否定的な期待を持つ傾向がある。このような原因帰属の違いに注目し、失敗の原因帰属を能力不足から努力不足に変えることで動機づけを向上させる再帰属訓練が試みられている（Dweck, 1975）。

達成目標理論

達成目標理論（achievement goal theory: AGT）とは、Ames (1992a)、Dweck (1986)、Nicholls (1989)らによって提唱された理論であり、達成場面で人が設定する目標の種類やその意味づけが動機づけを規定するという立場で目標理論ともいう。目標は何がしたいのかという行動の方向性や選択にかかわる概念であり、価値に近い概念といえる。

達成目標の種類としては、一般に、①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、②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。Dweck (1986)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（表 1-2）。また、このような目標の違いは、成功の定義に関しても表れるという。すなわち、学習目標を持つ人は、進歩や向上したときに成功と感じるのに対して、遂行目標を持つ人は、他者よりも良い成績を上げたときに成功と感じる傾向があるとされる。

表 1-2 達成目標理論（Dweck, 1986）

知能観	達成目標	有能さに 対する自信	学習行動
固定観	→ 遂行目標	→ 高い → 低い	→ 熟達志向型 → 無気力型
拡大観	→ 学習目標	→ 高い → 低い	→ 熟達志向型 → 熟達志向型

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のかを気にするよりも、課題を身につけることに集中するほうが望ましいことから、遂行目標よりも学習目標のほうが動機づけに好ましい影響を与えたと考えられている。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の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（Lochbaum and Roberts, 1993）。

なお、近年、動機づけに否定的な影響を持つと考えられてきた遂行目標は、接近-回避の次元によって遂行接近目標と遂行回避目標の2つに分類され、遂行回避目標が低い自己効力感やテスト不安など動機づけに負の影響があるのに対して、遂行接近目標は熟達目標を補完する可能性があることが見いだされるようになっている（Elliot and Harackiewicz, 1996）。また、実際の学習場面では、達成目標だけではなく、向社会的目標や規範順守目標といった社会的責任目標が重要であることが示される（中谷, 2001）など、目標理論は拡大される傾向にある。

自己決定理論

自己決定理論（self-determination theory: SDT）とは、外発的動機づけから自律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）などの5つの下位理論から構成されている（Deci and Ryan, 2002）。

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（external regulation）」、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ようとして行動している「取り入的調整（introjected regulation）」、自分にとって重要だからやるというように積極的に課題の価値を受け入れている「同一化的調整（identified regulation）」、最も価値の内化が進み自然と行動する「統合的調整（integrated regulation）」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「非動機づけ (amotivation)」と内発的動機づけを加え、自律性（自己決定）の程度によって「非動機づけ⇔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 1-1）。また、取り入的調整以下の動機づけを統制的動機づけ（controlled motivation）、同一化的調整以上の動機づけを自律的動機づけ（autonomous motivation）と呼び、内発的動機づけが理想ではあるが、目指すべき動機づけは自律的動機づけであるとしている。

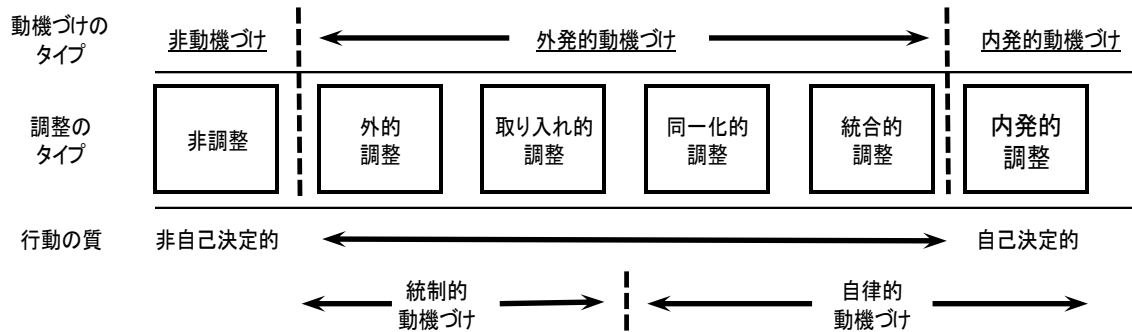


図1-1 動機づけの自己決定連続体 (Ryan and Deci, 2002, p.16.をもとに加筆)

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。

また、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、自律的になりたいという自律性への欲求（need for autonomy）、有能になりたいという有能さへの欲求（need for competence）、人と関わりを持ちたいという関係性への欲求（need for relatedness）という3つの心理的欲求の充足が重要であることを指摘している。具体的には、有能さは結果のフィードバックや適切な難易度の課題設定をすることで、自律性は行動の選択を認め自律性を支援することで、関係性は教師や仲間との良い関係をはぐくむことで、それぞれの欲求が満たされることになる（安藤・岡田，2007）。

さらに、自己決定理論では、活動への自律的な動機づけを高め、価値の内在化を促進するような重要な他者の行動や態度を自律性支援的（autonomy supportive）態度と名付け、概念化している（中山, 2012）。これに関して、たとえば、Skinner and Belmont (1993) は、子どもの心理欲求の充足に影響する教師の行動として、「構造 (structure)」、「自律性支援 (autonomy support)」、および「関与 (involvement)」の3つを取り上げ、3つの教師行動がそれぞれ子どもの有能さ、自律性、関係性への心理欲求に影響することを指摘している。なお、中山 (2012) によれば、「構造」とは、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とともに、手段的な援助の提供や行為者に合わせた指導方略を採用することなどが含まれる。また、「自律性支援」とは、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とされる。さらに、「関与」とは、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たり、心理的・物理的資源や時間を子どものために提供することを指している。そして、教師によるこれらの働きかけが、児童生徒の心理欲求（順に、有能さへの欲求、自律性への欲求、および関係性への欲求）を充足させることを通して動機づけや行動に影響するとされる。

また、Reeve (2009) も、エンゲージメント（心理的没入）に及ぼす心理欲求の充足とその発達を支援する社会的文脈として、「構造」、「自律性支援」、および「関与」の3つの成分を取り上げ、教師によるこれらの働きかけと児童生徒の心理欲求の充足、および動機づけとの関係を図1-4のように示している。すなわち、教師などの重要な他者が、有能さを感じることで

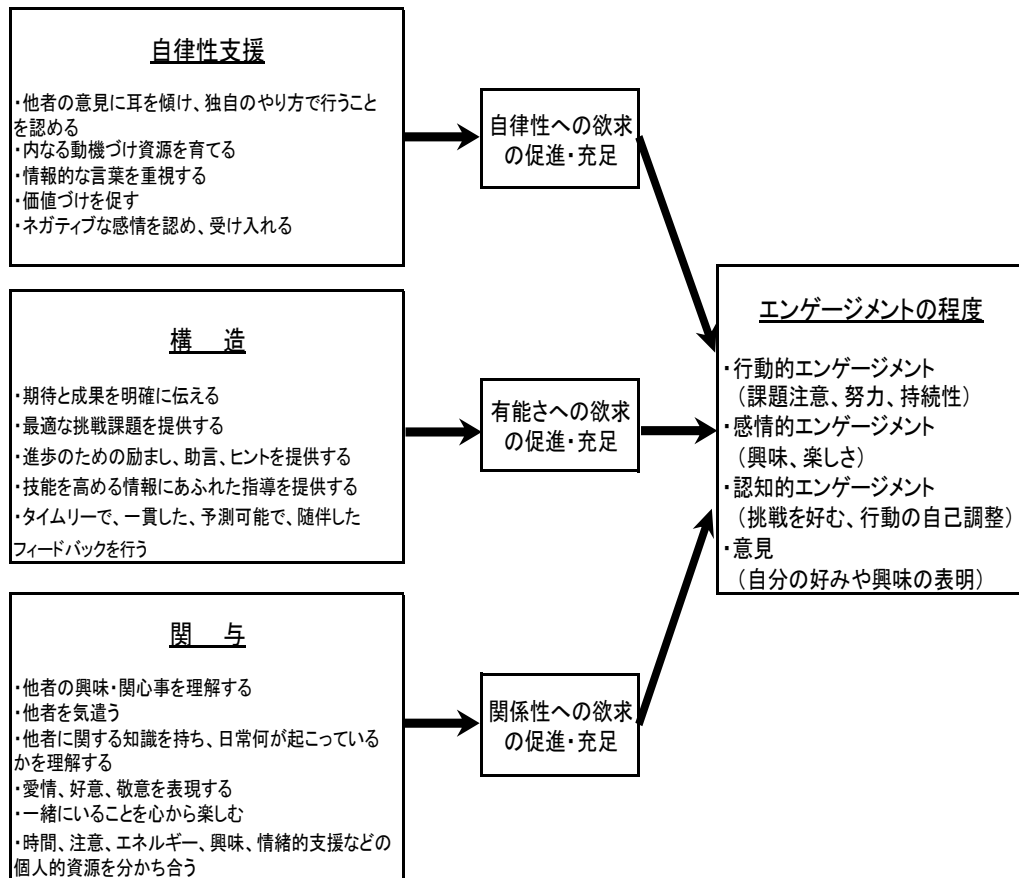


図1-4 自律性支援、構造、および関与と心理欲求との関係（エンゲージメントモデル：Reeve, 2009, Pp.166を基に加筆）

るような明確な構造（環境）を整え（構造）、自律性を感じることでできるように選択を示すなどの支援をし（自律性支援）、関係性を感じられるような関与を行うこと（関与）が、児童生徒それぞれの欲求の充足につながり、活動における行動のパターンを決定するという（長沼, 2004）。

このように、自己決定理論は、①社会、環境、文化といった運動行動の先行要因が明確であること、②動機づけの過程やメカニズムが明確であること、③介入のための指針を提供していること、などの観点から、体育やスポーツ場面においても極めて有効な理論であることが指摘されている（Hagger and Chatzisarantis, 2008）。

2 体育・スポーツにおける動機づけに関連する先行研究

体育・スポーツ場面における動機づけ研究はこれまで数多く行われてきたが、体育・スポーツ指導の実践的な課題の解決を目的とした初期の研究から、何らかの動機づけ理論を背景とした研究へと進展してきた。そこで、ここでは、体育・スポーツ指導の実践的課題に関する研究と動機づけ理論に基づく研究の2点から先行研究を概観する。

体育・スポーツ指導の実践的課題に関する研究

体育・スポーツ指導の実践的な課題の解決を目的とした研究としては、まず、動機づけの方法としての競争の効果を検討した研究があげられる。杉原・米川・松田（1977）は、動機づけの方法としての競争の効果を①課題の性質、②競争相手の能力水準、および③個人の能力水準の3つの観点から検討している。また、米川・岡沢・西田（1978）は、性格特性として内向-外向を、小林（1980）は、Y-G 性格検査を用い、競争の効果に及ぼす性格特性の影響を検討している。これらの研究は、動機づけとしての競争が、パフォーマンスを促進もしくは抑制する条件を検討しているという意味で重要であり、実践場面における安易な競争の使用に警鐘を鳴らすものと思われる。

つぎに、スポーツや運動部活動への参加動機に関して、丹羽・村松（1979）は、女子大学生を対象に、スポーツ参加動機を因子分析によって検討し、9つの解釈可能な因子を抽出している。また、谷島・長田・福田・斎藤・崔・柿本（1989）は、小学生から大学生までを対象に参加動機を尋ね、発達・種目・競技レベル別に検討している。山本（1990）は、大学運動部への参加動機を正選手と補欠選手との間で比較している。参加動機の内容については、紙幅上の制約から触れないが、動機の充足はスポーツ参加とその継続に重要な意味を持つことから、多様な参加動機の内容とその個人差を把握することはスポーツ指導に有益な知見を提供していると思われる。

また、自己効力（self-efficacy）とは、Bandura（1977）の提唱した概念で、ある課題を遂行できる可能性についての自分自身の判断をさすが、これに注目した研究も行われている。たとえば、筒井・杉原・加賀・石井・深見・杉山（1996）は、大学生を対象に、さまざまなスポーツ活動パターンを効力予期（本研究では有能感）と結果予期が規定することを報告している。また、濱島・杉原・加賀・石井・深見（1996）は、中高齢者（40歳～69歳）を対象に、スポーツ実施群（積極的既参加群・消極的参加群）と非実施群（参加希望群・参加拒否群）の効力予期、結果予期、有能感などについて調べている。その結果、効力予期と結果予期がスポーツ実施を規定することを確かめている。

自己効力は、操作可能な概念であり、行動を変容させることができるとされている。事実、これまで多岐にわたる療法や臨床に応用されてきた。したがって、スポーツ心理学の分野でも、自己効力に介入し、スポーツや運動参加の促進に及ぼす効果を検討するといったタイプの研究が行われることが期待される。

さらに、感情に関連した研究をみると、まず、長谷川・酒井（1981）は、中学生のダンス嫌

いの特徴として、容姿やセンスに関心が低く、体型に自信がなく、内向的な性格特性をもつことをあげている。波多野・伊藤（1981）は、「運動ぎらい」の主たる要因として、運動能力の低位に対する劣等感をあげている。また、伊藤・波多野（1982）は、体育授業ぎらいの生起にかかわるモデルに、①能力に対する劣等感、②運動での楽しさ経験、および③教師とその指導法に対する否定的感情を取り上げ、モデルの妥当性を支持する結果を得ている。

一方、千駄を中心とするグループは、体育学習における「楽しさ」に注目した一連の研究を行っている（西原・千駄，1986；西岡・千駄，1987；大平・千駄，1988；清水・千駄，1987；田上・千駄，1988）。また、伊藤・織奥（1988）は、児童生徒と教師の間では、体育学習を楽しみと感じる理由に違いがあることを報告している。

これらの研究は、それぞれ運動嫌いの増加への対応や学習指導要領における楽しさの重視といった社会的要請を背景としているが、動機づけの促進要因、あるいは阻害要因を明らかにしているという意味で、体育の指導に有益な手がかりを提供していると思われる。

さらに、動機づけが低下した状態と考えられる学習性無力感やバーンアウトに関する研究がある。たとえば、保坂・杉原（1986）は、学習性無力感の観点から、記録が停滞・低下している競泳選手がその原因を能力不足のような内的・安定要因に帰属させ、努力しても記録は向上しないだろうという行動と結果との非随伴性の認知を形成していることを明らかにしている。

これに関連して、運動部の退部・不適応の問題を扱った研究がある。青木（1989）は、運動部を退部した高校生を対象にその理由を尋ねた結果、指導者や他の部員との「人間関係のあつれき」や成績の低下などの社会的要因の影響が大きいことを明らかにしている。青木・松本（1997）は、部活動への適応感を規定するさまざまな要因を取り上げ、達成動機が高く、特性不安が低く、部活動における心理的ストレスが低いほど適応感が高いことを報告している。また、中学生の退部因子を明らかにするとともに、予測尺度の作成を試みた稲地・千駄（1992）の研究もある。さらに、スポーツにおけるドロップアウト（トランスファーを含む）と運動部の上下関係や伝統といった風土的要因との関連を検討した阿江（1992）や技術や記録が向上しないと考えている状態、すなわちバーンアウトの程度を測定する尺度の開発を試みた岸・中込・高見（1989）の研究もある。

以上の研究は、いずれも動機づけが低下するプロセスや動機づけの欠如に焦点を当てており、スポーツ実践や臨床に有益な手がかりを提供していると思われる。また、学校生活全体への適応を規定したり（吉村，1997）、心身の発育発達や人格形成の場として重要な役割を果たす運動部活動のあり方を検討する上で、有益な情報を提供しているものと思われる。

その他、動機づけに関連する研究では、まず、森（1988）が、練習行動に及ぼす達成動機、親和動機、およびチームの志向の影響を検討した結果、達成動機の高い選手ほど積極的に練習するとともに、チームの志向によっても練習行動が影響されることを報告している。このことは、チームの志向を変化させることによって練習行動が高まる可能性を示唆しており興味深い。このような選手を取り巻く環境要因の動機づけに及ぼす影響は、達成目標理論をはじめとして、近年、改めて注目されるようになってきている。

また、さまざまな練習内容の工夫によって競技意欲がどのように変化するかを検討した佐々木・刈田・植田（1989）やジョギング教室の参加者を対象に、2つの練習プログラムが有能感に及ぼす影響を検討した杉本・杉原（1995）の研究がある。これらの研究は、いずれも動機づけを高めるためにどのような練習内容や方法が望ましいのかという実践的な問題を扱っているところに特徴がある。また、競技動機と社会的動機の国際比較を実施した、叶・杉原（1991, 1992）の研究がある。動機づけにおける文化間の異同は、理論の妥当性の検討や修正という観点からも重要である。

動機づけ理論に基づく研究

ここでは、動機づけの主要な理論である達成動機づけ理論、原因帰属理論、達成目標理論、および自己決定理論に関する実証的研究を概観する。

達成動機づけ理論

まず、第1に、達成動機づけ理論に関連する研究を取り上げる。達成動機とは、一般に特定の目標を卓越した基準で成し遂げようとする意欲をいうが、これを我が国の体育学習場面に導入したのが西田である。ここでは、まず、競争の効果に及ぼす達成動機の影響が検討され、Atkinson（1957）の期待-価値モデルの妥当性が確認されている（西田, 1978）。また、達成動機の運動技能学習における効果がパフォーマンス・学習方略の使用・課題遂行時のイメージの明瞭性、実際の動機づけ水準の観点から検討され、高達成動機づけ群は、低達成動機づけ群に比べて高い学習効果を示すことを報告している（西田, 1984）。さらに、スポーツにおける達成動機を因子分析によって検討し（西田・猪俣, 1981）、達成動機づけ概念を中心とした「体育における学習意欲検査（AMPET）」の標準化を行い（西田, 1989）、期待と価値に代表される学習意欲を規定するさまざまな要因を考慮したモデルの妥当性を検討している（西田・澤, 1993）。

これら一連の研究は、体育・スポーツの学習効果を規定する要因として達成動機の重要性を指摘するだけでなく、その個人差を測定するための尺度の標準化やモデルの提示を通して、実践場面における動機づけへの介入のための方向性を示唆している点で重要であるといえよう。

また、松田・猪俣・落合・加賀・下山・杉原・伊藤（1981）は、競技意欲の個人差を把握するために、「体協競技意欲検査（TSMI）」を作成している。この尺度は、スポーツに対する心理的適性を、達成動機を中心に診断・評価する目的で作成されたところに特徴があり、その後多くの研究を刺激した（たとえば、堀本・岡沢・吉沢・猪俣, 1986；堀本・吉沢・岡沢・猪俣, 1988；久保・加賀, 1988；久保・兵藤・加賀, 1985；岡沢・猪俣, 1983；岡沢・鶴原・吉沢, 1986；豊田, 1987；鶴原・岡沢, 1987；吉沢・岡沢, 1987；吉沢・岡沢・猪俣, 1983, 1984, など）。心理的適性の意義はさておき、TSMIは、信頼性と妥当性のある尺度の開発が研究の促進にいかに関与を示す典型であろう。また、競技意欲の重視は、近年のホットなテーマであるメンタル・トレーニングのための診断・評価にも受け継がれ、徳永・橋本・高柳（1990）による「心理的競技能力診断検査(DIPCA)」の作成へと続くことになる。

原因帰属理論

第2に、原因帰属理論に関連する研究を取り上げる。前述したように、原因帰属とは、自ら経験した成功・失敗に対する原因認知のことで、原因帰属のさせ方が期待と感情を媒介してその後の行動に影響を及ぼすと考えるのが原因帰属理論の立場である(Weiner, 1972)。伊藤(1980)は、運動課題での成功・失敗に対する帰属パターンを検討し、失敗時には能力不足に帰属されやすいという運動課題に特有と考えられる結果を得ている。また、スポーツでの勝敗に対する帰属パターンを検討した研究(伊藤・横溝・遠藤, 1980; 伊藤・島田, 1982; 伊藤, 1983)や帰属教示を用いた帰属の操作がパフォーマンスに及ぼす有効性を確かめ、原因帰属が行動の先行要因になることを確認した研究もある(伊藤, 1984)。さらに、スポーツ場面における原因帰属の個人差(原因帰属様式)の測定尺度の作成(伊藤, 1985)や原因帰属と有能さの認知がスポーツ行動を規定するモデルを設定し、個人差としての原因帰属様式がスポーツ行動を説明できるかどうかを検討した研究(伊藤, 1987)もある。いずれにしても、認知的変数としての原因帰属は動機づけの理解と制御に重要な要因であり、その後の動機づけ研究においても重要な変数として取り上げられている。

以上のほかに、スポーツ場面特有の帰属要因の抽出を試みた山本(1984)や出村・郷司(1994)、競技意欲および競技不安と原因帰属との関係を検討した筒井(1993)の研究がある。また、行為者と観察者の原因帰属の違いを検討した金本(1988)や指導行動が選手の行動に対する原因帰属によって規定されることを示唆した伊藤(1989)の研究もある。

達成目標理論

第3に、近年、最も有力な動機づけ理論の1つである達成目標理論に関連する研究を取り上げる。達成目標理論では、学習やスポーツに対して個人がどのような達成目標を設定するかという個人特性を目標志向性(goal orientation)と呼び、その違いが動機づけの違いとなってあらわれると考える。Ames and Archer(1988)によれば、達成目標は、熟達目標と成績目標の2つに大別できることから、成績目標よりも熟達目標を重視する熟達目標志向性の高い子どもと熟達目標よりも成績目標を重視する成績目標志向性の高い子どもに区別できるという。

体育・スポーツ心理学の領域においても、達成目標理論を適用した研究が行われるようになり、達成目標の認知(目標志向性)と内発的動機づけ(Duda, Chi, Newton, Walling, and Catley, 1995)、スポーツマンシップに対する態度(Duda, Olson, and Templin, 1991)などとの関連を検討することを通して、選手の達成目標の認知がスポーツにおける動機づけ研究においても重要な研究課題として認識されつつある(Ames, 1992b; Duda, 1992; Weiss and Chaumeton, 1992)。

また、我が国においても、達成目標とスポーツ参加状況(工藤・菊池・菅原, 1994)や体育学習に対する動機づけ(細田・杉原, 1999)、競技意欲(仁科・伊藤, 2001)などとの関連が検討され、成績目標よりも熟達目標を持つほうが動機づけに好ましい影響を与えることが明らかにされている。さらに、伊藤(1996)は、スポーツにおける2つの達成目標の個人差を測定する尺度を作成し、競技達成動機、競技不安、有能さ、内発的動機づけなどとの関連を検討している。その結果、熟達目標志向者は、成績目標志向者と比べて、競技達成動機や内発的動機づけが高いことを確認している。

このような達成目標と動機づけの関係、とりわけ動機づけに与える熟達目標の有効性は、体育・スポーツにおいても広く支持されている（西田・小縣，2008）ことから、体育学習やスポーツ活動を効果的に進めるためには、目標をどのように設定するかが重要であり、とりわけ熟達目標が有効かつ重要であることが示唆される。

自己決定理論

最後に、もう1つの有力な理論である自己決定理論に関連する研究を取り上げる。

まず、自己決定理論の下位理論の1つである有機的統合理論に基づき、体育・スポーツにおける「非動機づけ⇔外発的動機づけ⇔内発的動機づけ」の動機づけ（調整スタイル）を測定する尺度の開発が Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere, and Blais (1995) や Ntoumanis (2001) らによって進められた。わが国では、藤田らによって尺度の作成が行われ、達成目標との関連の検討（藤田，2009b; 2009c）や小中学生の体育授業に対する動機づけの比較研究（藤田・佐藤，2010）、学生の運動に対する動機づけの比較（藤田・佐藤・森口，2010）が行われている。

さらに、自己決定理論の下位理論の1つである心理欲求理論に基づき、大久保・長沼・青柳（2003）、西村・櫻井（2011；2015）や Vlachopoulos and Michailidou (2006)によって心理欲求測定尺度が作成されるとともに、スポーツ心理学の領域では、Willson and Rodgers (2004)、Standage, Duda, and Ntoumanis (2005)や Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soos, Karsai, Lintunen, and Leemans (2009) などにより、社会文脈的要因である自律性を支援する行動を測定する尺度が作成されることにより、「社会文脈的要因→心理欲求（の充足）→動機づけ」という理論全体の検証が試みられている。

たとえば、わが国では、心理欲求の充足と動機づけ、および運動参加・離脱意図との関係（藤田・森口・徳田・溝田・山下・浜田，2008；藤田・森口・松永，2009）、自律性支援行動と動機づけ（藤田，2009a）、自律性支援行動と欲求（藤田・松永，2009）、自律性支援行動、心理欲求、動機づけとの関係（藤田，2010）がそれぞれ検討され、理論を支持する結果を報告している。

一方、運動部活動の指導に関しては、自律性支援行動、心理欲求、およびバーンアウトの抑制の関係（池本・伊藤・杉山，2013）、心理欲求（プロフィール）と動機づけとの関係（森原・伊藤・清田，2015）、自律性支援行動、心理欲求、および動機づけとの関係（伊藤・河井・池本・杉山，2016）、および自律性支援行動（行動類型）と動機づけとの関連（河井・伊藤，2016）がそれぞれ検討されている。

以上のように、自己決定理論は、社会、環境、文化といった運動行動の先行要因が明確であること、動機づけの過程やメカニズムが明確であること、介入のための指針を提供していること、などの観点から極めて有効な理論であることが指摘されている（Hagger and Chatzisarantis, 2008）。

3 体育学習における学習動機に関する先行研究

以上、体育・スポーツにおける動機づけ研究を概観してきたが、ここでは、本研究の目的と直接関係する学習動機に係る研究を取り上げる。

学習動機 (learning motive) とは、なぜ学ぶのか、何のために学ぶのかという学習の目的や学習に関する理由づけ (樋口, 1985) を指すが、これらの動機は多様であることから、これまでさまざまな概念化と分類が提案されている。なお、学習動機に関連する用語として学習意欲があるが、これらはほぼ同義と考えられる (速水, 1987) ことから、以下の検討に含めることにする。まず、杉村 (1985) は、子どもの学習活動に直接かかわりをもっている学習動機として、活動、新奇性、達成、承認、集団参加、優越、不安回避の7つをあげている。また、樋口 (1985) は、課題を解決すること自体が目的である課題志向、他者に勝つこと、能力を誇示することを目的とする能力志向、友人の承認を求めたり、否認を避けることが目的である友人承認志向、教師や親からの承認を求め、命令に従い、叱責を回避することが目的である成人承認志向の4つの学習動機因子を見出した。同様に、速水 (1987) は、先生や両親からの承認を求め、叱責を回避し、命令に従って勉強するという承認志向動機、自分の将来の幸福のために現実社会への適応のために勉強するという現実志向動機、わかることやできることが楽しく、おもしろいから勉強するという理解志向動機の3因子を抽出している。さらに、桜井 (1989) は、学習することそれ自体が目標となっている志向性である内的動機因子、ほめられたいとか、しかられたくないといった外的動機因子、よい成績を取りたい、悪い成績を取りたくないという外生的動機因子の3つを見出している。

また、市川 (1995) は、大学生を対象に高校時代の勉強の理由を自由記述で調査した結果、①充実志向 (学習自体がおもしろい)、②訓練志向 (頭をきたえるため)、③実用志向 (仕事や生活に生かす)、④関係志向 (他者につられて)、⑤自尊志向 (プライドや競争心から)、⑥報酬志向 (報酬を得る手段として) の6つの学習動機に整理している。また、鹿毛 (1995) は、学習意欲の質を3つの心理的必然性によって区別している。すなわち、「～を学びたくて学ぶ」という内容必然的な学習意欲、「状況が要求するので学ぶ」という状況必然的な学習意欲、「肯定的な自己概念の獲得のために学ぶ」という自己必然的な学習意欲である。

これらの研究は、これまでの内発的動機か外発的動機か、あるいは学習目標か遂行目標かといった対立的な概念による把握から、両者を含む幅広い概念で学習動機を捉えていることに特徴があると思われる。また、学習動機は現実のさまざまな状況要因と係わって動機づけとなり、学習行動を規定するもの (速水, 1987) と考えられることから、その測定に際しても、学習場面に現れた学習行動の強さから推測するのではなく、行動の背後に存在しそれを支えていると考えられる学習の目的や学習に関する理由づけといった観点から学習動機を測定しようとしているところにも特徴があるように思われる。さらに、学習動機の検討の際には、教科によって異なる学習内容や授業形態を考慮する必要があることから、最近では特定の教科における学習動機の検討も試みられるようになってきている (たとえば、谷島・新井, 1996; 堀野・市川, 1997)。

一方、体育における学習動機に関連する研究として、まず、猪俣・猪俣 (1988) による研究をあげることができる。そこでは、小中学生の運動に対する意欲として、自己概念 (有能感)、親和欲求、競争欲求、価値観、達成意欲、活動欲求、失敗回避の7つの因子を抽出している。

また、前述した西田（1989）は、体育における運動技能習得に対する学習意欲に注目し、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値、緊張性不安、失敗不安の7つの因子を抽出している。これらの研究は、運動や体育に対する意欲の把握に有益な知見を提供しているといえよう。しかしながら、いずれも達成動機づけの立場を重視していることから、内発的動機づけを中心とした学習動機であり、体育学習場面で予測される外発的動機づけを含む多様な学習動機を捉えきっていないように思われる。また、運動あるいは体育場面で示す行動の強さから学習動機を推測するという方法が採られているが、たとえば、学習に積極的に取り組んでいる場合でも、ある子どもは友だちに勝ちたいという優越志向から、またある子どもは先生に認められたいという承認志向から、というように同じ行動であっても異なる学習動機によって支えられている可能性があることから、必ずしも適切な方法ではないように思われる。

このような特定の理論を背景に学習動機を捉えようとした研究に対して、体育授業における多面的な学習動機を捉えようとした研究もある。たとえば、賀川・岡崎（1989）は、小学生の体育授業における学習意欲として、有能感に基づく挑戦欲求、体育授業への参加欲求、体育授業の価値肯定、生真面目さ、知的探求心、楽天性、集団所属欲求、課題達成欲求、学習に対する主体性、活動欲求、グループ編成に対する意志表明、競争欲求の12の成分を明らかにしている。また、千駄（1994）も、体育における中核的な「やる気」を明らかにすることを試みた結果、たとえば高学年において、達成、賞賛、見通し、充実、失敗、優越などの因子を見出している。これらの研究は、体育授業における多様な学習動機に関する知見を提供しているという点で意義あるものといえよう。しかしながら、学習動機の各成分をみると、たとえば「生真面目さ」、「楽天性」、「見通し」、「失敗」など、学習行動を支える学習動機という本研究の立場からみて必ずしもふさわしくないものが含まれているように思われる。これは、「授業に対する取り組み方」や「やる気の高まる条件」という視点から学習動機を捉えようとしているところにその原因があるのではないかと考えられる。

いずれにしても以上の研究は、子どもの体育に対する学習動機の強さを診断・評価したり、教師が授業の評価に用いる場合は有効であるかもしれない。しかしながら、子どもの動機づけを理解し、それに応じた動機づけを検討しようとする場合、その前提として、子どもがどういった学習動機をもって体育に取り組んでいるのかが明らかにされる必要がある。そのためには、学習行動の強さからその背後にある学習動機を捉えるという従来の方法から、学習動機を学習活動や行動の背後にありそれらを支えるものと位置づけ、学習の目的や学習に関する理由づけという観点から学習動機を検討することが有益であると思われる。

4 体育における動機づけに影響する学習環境要因に関する先行研究

近年の動機づけ研究において、達成目標理論や自己決定理論を中心に、児童生徒の動機づけに影響する社会文脈的要因が注目を集めるようになってきた。これまでの動機づけ研究は、動機づけを主として個人の問題として捉えてきたが、現実の学習場面を考えると、児童生徒の動

機づけはクラスや教師といった環境要因の影響を強く受けていると考えられる。したがって、学習環境を捉える概念は、個人に加え、学習環境や集団への働きかけを検討する動機づけ研究の新たな方向性を提供しているという点で重要であると考えられる。そこで、ここでは、本研究の目的に直接関連する、動機づけに及ぼす学習環境要因の影響に注目した研究を概観する。

動機づけ構造

教師がクラス全体を動機づけるためには、児童生徒の個人的特性を理解するだけでなく、児童生徒同士の相互作用や教師との相互作用などに関するより詳細な情報とその分析が必要とされるが、そのような指導上の手がかりを開発することを目的としたのが、クラスの動機づけの構造化と呼ばれる考え方（谷島，1995；1996）であり、その具体的な手がかりが動機づけ構造（motivational structure）と呼ばれる。

教室の動機づけ構造に関しては、いくつかの概念化が試みられているが、わが国では、谷島・新井（1995）が TARGET 構造を参考に、クラスの動機づけ構造の概念化を検討している。

これに関して、Epstein（1988）は、学習の動機づけに関連する教室環境として6つの構造を取り上げ、これらの頭文字から TARGET 構造と呼んだ。すなわち、①課題（task）、②権限（authority）、③報酬（承認）（reward/recognition）、④グルーピング（grouping）、⑤評価（evaluation）、⑥時間（time）である。具体的には、①生徒を動機づけるための教室活動や課題の設計の次元（課題）、②意思決定や選択など教授過程における生徒の参加の次元（権限）、③生徒の進歩・向上に対する承認や報酬の平等性の次元（報酬）、④協同作業の方法と頻度などグループ編成にかかわる次元（グルーピング）、⑤評価の基準やフィードバックに関する次元（評価）、および⑥学習のペースや計画の柔軟性にかかわる次元（時間）である。

谷島・新井（1995）は、これに基づいて中学生を対象としたクラスの動機づけ構造を検討した結果、①課題志向への動機づけ、②承認への動機づけ、③参加への動機づけ、④協調への動機づけの4つの次元を見出し、能力認知や原因帰属、クラスのモラルなど密接な関係にあることを報告している。また、クラスの動機づけ構造が中学生の達成目標や統制感に影響することも報告されている（谷島，1997）。

このことから、クラスの動機づけ構造に着目し、それに応じた指導を行うことでクラス全体の動機づけを高める可能性があることを示唆していると考えられる。さらに、生徒の動機づけは教科内容によって領域特殊であることから、教科の独自性に応じたクラスの動機づけ構造を明らかにし、それに基づいた指導の必要性を指摘している点（谷島，1996）も重要であろう。

このような動機づけ構造の視点は、スポーツチームの動機づけにおいても検討されている（伊藤，2001；寄友・伊藤，2008；森年・伊藤，2010）。

目標構造

クラスやチームの環境要因に焦点を当てたものとして、目標構造（goal structure）がある。前述した達成目標理論では、個人が達成場面において熟達目標や成績目標といった特定の達成目

標を持つことを指摘しているが、このような個人が持つ目標とは別に、クラスやチームといった環境そのものが特定の目標を持つ傾向があり、それを目標構造と呼んでいる。

たとえば、三木・山内（2003）は、目標理論の観点から、生徒個人の目標と彼らを取り巻く学習環境によって強調される目標である目標構造とを区別し、学習環境、動機づけ、学習パタ

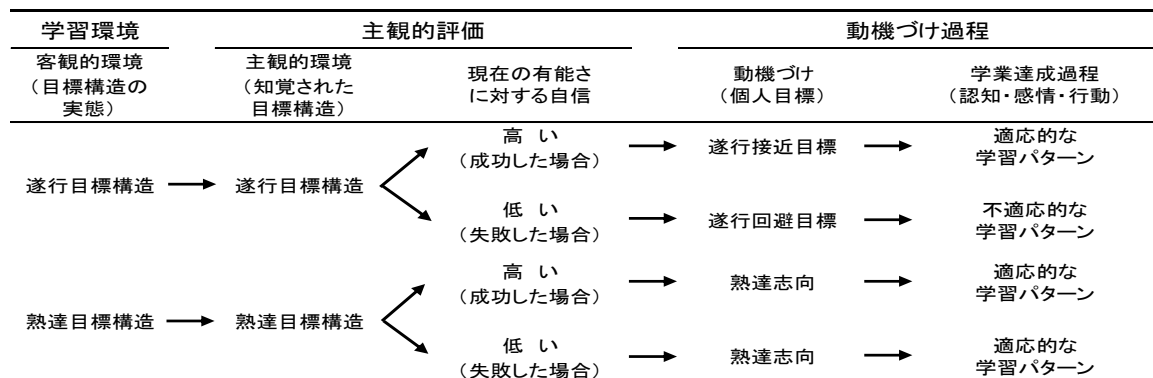


図1-2 学習環境と動機づけ過程との関連(三木・山内, 2003)

ーンからなる動機づけモデルを提唱している(図 1-2)。また、三木・山内(2005)は、「教室の目標構造(熟達目標構造と遂行目標構造)→個人の達成目標志向→学習方略→成績の自己認知」からなるモデルを検証し、それを支持する結果を報告している。

このことは、教室においてどのような目標が強調されいると考えるかは、子どもの達成目標志向性を通して、動機づけに影響することを示しているのである。

動機づけ雰囲気

体育・スポーツ心理学においても、目標構造と同様に、クラスやチームがもつ達成目標である動機づけ雰囲気(motivational climate)が個人の目標志向性と動機づけに及ぼす影響に関する研究が数多く行われるようになってきている。なお、スポーツ心理学では目標構造のことを動機づけ雰囲気と呼ぶが、これはスポーツ心理学独自の枠組みとされる(藤田, 2013)。

動機づけ雰囲気にも、個人の達成目標と同様に、熟達雰囲気と遂行雰囲気の2つが想定されている。動機づけはこれまで個人の問題として扱われることが多かったが、動機づけ雰囲気に関する研究は、学習環境や集団への働きかけという動機づけ研究の新たな方向性を提供してい

表1-3 クラスの雰囲気と達成目標 (Ames & Archer, 1988.p.261.)

雰囲気の次元	熟達目標	成績目標
1.成功の定義…	上達・進歩	高い順位・他者よりよい成績
2.価値…	努力・学習	他者より高い成績
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	よい成績・他者よりも優れた成績を出すため
8.評価の基準…	絶対的基準・進歩	相対的基準

る点で重要であると考えられる。

たとえば、Ames and Archer (1988) 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 1-3 のように設定し、クラスの動機づけ雰囲気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している。また、わが国においても同様の結果が渡辺 (1990) によって報告されている。

また、Ntoumanis and Biddle (1999) は、TARGET 構造の次元と熟達雰囲気および遂行雰囲気との関連を表 1-4 のように対応させている。

表1-4 TARGET構造に対応させた熟達および遂行雰囲気(Ntoumanis and Biddle, 1999)

TARGET構造	熟達雰囲気	遂行雰囲気
課 題	多様で挑戦的	多様性と挑戦性の欠如
権 限	生徒に選択と主導権を与える	生徒は意思決定にかかわらない
承 認	私的で個人の進歩に基づく	公的で社会的比較に基づく
グループینگ	協同的学習と友人との相互作用の促進	能力によって固定されたグループ
評 価	課題の熟達と個人の進歩が基準	勝利や他者に勝ることに基づく
時 間	個人の能力に応じた時間配分	すべての生徒に同じ時間

【構造】	【教授方法】	【動機づけパターン】
課題	<ul style="list-style-type: none"> ○学習活動中の重要な面に焦点を当てる ○生徒の関心を引くように、目新しい、多種多様な課題を工夫する ○生徒が挑戦しようと思う手ごころな課題を工夫する ○生徒が自分で確認できる短期的な目標を設定できるように援助する ○生徒が効果的な学習方法を考え出し、利用するよう援助する 	<ul style="list-style-type: none"> ○努力を重視し、学習に力を注ぐ ○活動自体への関心 ○努力を基本とした学習方法への帰属 ○効果的な学習方法、自分で工夫できる他の方法の利用 ○学習への積極的な関心 ○努力を多く必要とする課題への肯定的な感情 ○帰属意識の獲得 ○失敗に対する耐性
権威	<ul style="list-style-type: none"> ○生徒が意思決定に参加するのを援助することに力を注ぐ ○決定が能力でなく努力に基づくよう“現実味のある”選択肢を提供する ○自己管理と自己モニタリングの技能を発達させ、利用できるように援助する 	
評価	<ul style="list-style-type: none"> ○個々の生徒の向上、進歩、習熟に力を注ぐ ○公式的に一般的に評価するのではなく、個別に一人ひとりを評価する ○生徒の努力を認める ○生徒が自分で向上していく機会を与える ○間違いを学習の一部としてみるができるよう生徒を勇気づける 	

図1-3 熟達（学習）目標を進める学級の構造と教授方法 (Ames, 1992)

さらに、クラスに熟達目標を育てる教授方法に関して、Ames (1992a) は、TARGET 構造を参考に、教師の指導様式、学級風土、学校全体の教育政策などが持つ、特定の目標を強調する特性として、①課題、②権威、③評価と承認の3つの次元を取り上げ、熟達目標を進める学級の構造と教授方法を提唱している (図 1-3)。

スポーツ場面における動機づけ雰囲気に関して、Seifriz, Duda, and Chi (1992) は、Ames and Archer (1988) の尺度を参考に、スポーツにおける動機づけ雰囲気尺度 (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: PMCSQ) を作成した。高校男子バスケットボール選手を対象に、熟達雰囲気 (12項目) と成績雰囲気 (9項目) の2因子からなる尺度と内発的動機づけ、成功の原因についての信念、および Duda and Nicholls (1992) が作成した課題・自我目標志向性尺度 (Task and Ego Orientation in Sport: TEOSQ) との関連を検討した結果、チームの雰囲気を熟達的と認知していることが内発的動機づけやメンバーであることの満足感、競技不安に効果的な影響を及ぼしていることを明らかにしている。なお、PMCSQ の構成概念及び予測妥当性は、Walling, Duda, and Chi (1993) によって確認されている。

さらに、Newton, Duda, and Yin (2000) は、PMCSQ を改良した、コーチによって作り出される動機づけ雰囲気を測定する PMCSQ-2 を開発している。この尺度は、熟達雰囲気次元に①協力、②努力/上達、③重要な役割の3要素を、成績雰囲気次元には、①ミスに対する罰、②不平等な扱い、③チーム内競争の3要素をそれぞれ加えた33項目から構成される。

一方、体育場面における動機づけ雰囲気に関しては、Papaioannou (1994) が Ames and Archer (1988) などを参考に、体育における動機づけ雰囲気を測定する尺度 (Learning and Performance Orientation in Physical Education Climate Questionnaire: LAPOPECQ) を開発している。

この尺度は、学習 (熟達) 雰囲気として、①教師による学習 (熟達) 雰囲気、②クラスの学習 (熟達) 雰囲気、成績雰囲気として、①競争志向、②少ない努力での成功 (努力回避)、③失敗への恐れ、の計5つの次元から構成され、ギリシャの中学生を対象に調査を実施したところ、体育のクラスが学習 (熟達) 志向的な雰囲気であるという認知と授業に対する肯定的態度や内発的動機づけとの間に関連があることを報告している。また、その後、Papaioannou (1998) は、LAPOPECQ のうち教師による熟達・成績志向性のみを測定する短縮版 (Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire) を開発している。

また、Goudas and Biddle(1994)は、LAPOPECQ を参考に、体育授業雰囲気尺度 (Physical Education Class Climate Scale; PECCS) を作成している。PECCS は、LAPOPECQ のうち4つの下位尺度 (クラスの学習志向、教師の学習志向、クラスの競争志向、失敗への恐れ) と選択の機会および教師の支援に対する認知の2つの下位尺度の計6下位尺度から構成されていたが、因子分析の結果、最終的には以下の5つの次元から体育授業の雰囲気を測定する。PECCS の最終的な下位尺度 (項目例) は、以下の通りである。①進歩の追及 (生徒は新しい技術やゲームを習うとき喜ぶ、ベストを尽くす)、②教師による学習志向 (一人一人の生徒が少しでも進歩することを喜ぶ、すべての生徒の記録や技能の向上を喜ぶ)、③生徒による比較追求 (他の人よりよい成績のときに満足する、他の人より上手にできたときに喜ぶ)、④失敗の恐れ (ミスをしな

いか心配、失敗を恐れてむずかしい運動には取り組まない)、⑤教師による比較促進(先生は勝った人を注目する、先生はスポーツがうまいかどうかを気にする)である。なお、PECCSはフランス語版も作成されている(Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, and Durand, 1995)。

さらに、前述した動機づけ雰囲気研究以外にも学習環境にかかわる検討が行われている。

たとえば、Mitchell (1996) は、体育における学習環境を測定する尺度として、①挑戦、②脅威(恐れ)、③競争性、④統制感の4つの次元からなる学習環境測定尺度(Physical Education Learning Environment Scale; PELES)を作成し、挑戦と脅威(恐れ)が体育に対する内発的動機づけに影響することを報告している。また、Koka and Hein (2003) は、体育における内発的動機づけに及ぼす教師のフィードバックと学習環境との影響を検討した結果、挑戦的でかつ脅威的ではない学習環境を整える必要があることを示唆している。

一方、我が国においては、青木(1997)がPapaioannou(1994)を参考に、①教師の学習志向、②学習志向、③協同志向、④競争志向、⑤失敗不安の5因子から構成される体育学習におけるクラスの動機づけ構造を測定する尺度を作成し、有能感、原因帰属、体育学習の楽しさなどとの関連を検討している。また、伊藤(1997)は、Seifriz, Duda, and Chi(1992)のPMCSQを日本語訳し、スポーツにおけるチームの動機づけ雰囲気を測定する尺度を作成し、目標志向性、原因帰属、競技意欲、チームへの適応感などとの関連を検討している。また、磯貝・伊藤・西田・佐々木・杉山・渋谷(2008)によって、体育における動機づけ雰囲気測定尺度の作成が試みられている。

以上のような尺度の開発とともに、その後、体育・スポーツに関わるさまざまな動機づけ関連変数との関係が検討されてきた。

たとえば、成功の原因についての信念、挑戦的課題の好み、体育の満足感(Treasure and Roberts, 2001)、内発的動機づけやフロー体験(Kowal and Fortier, 2000; Parish and Treasure, 2003; 藤田・杉原, 2007)、練習方略や練習行動(Gano-Overway and Ewing, 2004; Xiang and Lee, 2002)、スポーツにおける攻撃行動(石倉・伊藤, 2009)などへの動機づけ雰囲気の影響が検討されたが、ほぼ一貫して、熟達雰囲気の肯定的影響と成績雰囲気の否定的影響が報告されている。

また、スポーツ選手のバーンアウト(Chi and Chen, 2003)と競技ストレス(Pensgaard and Roberts, 2000)、子どものモラル(スポーツパーソンシップ)(Miller, Roberts, and Ommundsen, 2004)、などとの関連において、さらには、教師期待効果(Papaioannou, 1995)やセルフ・ハンディキャッピングの使用(Ommundsen, 2006)などとの関連においても、同様の結果が示されていることから、体育やスポーツの指導に際しては、熟達雰囲気を促進し、成績雰囲気を抑制することが動機づけを高めるうえで有効なことが示唆される(Ntoumanis and Biddle, 1999)。

ところで、以上の研究は、個人の動機づけが、個人の達成目標と同様に、チームやクラスの動機づけ雰囲気によっても影響を受けることを示していることから、体育やスポーツ指導場面において、熟達雰囲気を促すことを目的とした介入プログラムを実践しその効果を検討する試みが行われるようになってきている。

たとえば、Marsh and Peart(1988)は、女子高校生を対象としたトレーニングプログラムにお

いて、協同的（熟達雰囲気）プログラムと競争的（成績雰囲気）プログラムの効果を検討した結果、協同的（熟達雰囲気）プログラムが女子高校生の自己概念を向上させたことを報告している。また、Theeboom, De Knop, and Weiss（1995）は、組織的なスポーツプログラムに参加した小学生を対象に、TARGET 構造に基づく熟達プログラムと伝統的プログラムの効果を比較した結果、熟達プログラムの方が伝統的プログラムよりも児童の楽しさ、有能さ、内発的動機づけを促進させたことを報告している。さらに、Solmon（1996）は、院生を教師役として、TARGET 構造に基づく熟達雰囲気と競争を中心とした成績雰囲気に基づく指導を行った結果、熟達雰囲気の教師のもとで学習した中学生のほうが練習量が多かったと報告している。加えて、Digelidis, Papaioannou, Lapidis, and Christodoulidis（2003）は、中学生を対象に、目標設定プログラムの設定、生徒間のコミュニケーションを促進させるペア学習スタイルの導入、プロセス目標（協同目標・個人目標）の重視、認知的方略（リラクセーションなど）の使用促進といった介入プログラムを1年間にわたって実施し、動機づけ雰囲気、目標志向性、および運動や健康に対する態度に及ぼす効果を検討している。その結果、介入プログラムのもとで学習した生徒、すなわち介入群は、統制群に比較して、運動に対する肯定的態度を有し、高い課題志向得点と低い自我志向得点を示し、教師が自我関与よりは課題関与を強調していたと報告している。

一方、成績雰囲気の否定的な影響に注目したものとして、Standage, Treasure, Hopper, and Kuczka（2007）の研究がある。そこでは、持久走の指導を課題関与的（熟達雰囲気）条件と自我関与的（成績雰囲気）条件のもとで指導を行ったところ、自我関与的条件のもとで指導を受けた中学生のほうが動機づけにとって不適応的なセルフ・ハンディキャッピング方略をより多く使用したと報告している。

以上の介入研究は、動機づけ雰囲気を意図的な努力によって作り出すことが可能なことを示唆している点で重要な知見を提供しているといえる。

体育やスポーツの学習は、体育教師やスポーツ指導者、仲間などとの多様な相互作用を通して多くの影響を受けていると考えられる。しかしながら、これまでの体育・スポーツにおける動機づけ研究は、達成動機、原因帰属、達成目標などの概念を中心に、主として個人特性として取り上げられてきた。児童や選手にみられる動機づけにおける質と量の両面にわたる個人差の大きさを考えると、体育・スポーツの動機づけ研究が個人内要因に焦点を当ててきたのは当然のことと考えられる。しかしながら、実践場面で多くの児童や選手に対応する必要がある教師や指導者にとって、個への対応は必ずしも容易なことではない。このような意味において、体育・スポーツ場面で動機づけ雰囲気のような環境要因の影響を検討することは、チームやクラスといった集団への動機づけを可能にするという意味においても重要であろう。

我が国においても体育学習における授業風土（動機づけ雰囲気）の影響を検討した研究（松田・木原・島本，2006）も見られるようになってきたが、これまでの体育・スポーツにおける動機づけ雰囲気に関する研究の多くが欧米を中心として行われていることを考慮すると、今後、西田・小縣（2008）が指摘する文化的差異に配慮しつつ、さらなる研究が行われる必要がある。

以上のように、体育・スポーツにおける動機づけ雰囲気に関する研究によって、熟達志向的雰囲気が動機づけ関連要因に肯定的な影響を、成績志向的雰囲気が否定的な影響を及ぼすことが明らかにされてきたが、その後、いくつかの展開がみられる。

まず、動機づけ雰囲気を測定する尺度の開発に関して、これまでの教師・仲間・学習環境を含む多様な側面からの検討からより限定した動機づけ雰囲気を検討しようとする試みが行われていることである。たとえば、Papaioannou (1998) は、教師による熟達雰囲気と成績雰囲気のみを測定する尺度(Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire)を開発している。

また、Ntoumanis and Vazou (2005) は、チームメートの動機づけ雰囲気を測定する尺度として、①進歩 (improvement)、②関係性支援 (relatedness support)、③努力 (effort)、④チーム内競争 (intra-team competition/ability)、⑤チーム内の葛藤 (intra-team conflict) の5因子からなる尺度 (Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire; Peer MCYSQ) を開発している。

さらに、Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, and Milosis (2007) は、これまでの体育・スポーツにおける動機づけ雰囲気測定尺度の問題点として、①スポーツ場面を対象としたものが多く、体育場面に適用できないこと、② Newton, Duda, and Yin (2000) のPMCSQ-2におけるメンバーの重要な役割や失敗への罰といった下位尺度にみられるように、直接達成目標とは言えない下位尺度が含まれていること、などを指摘している。そして、達成目標の多目標説を取り入れながら、「熟達目標」、「成績—接近 (performance-approach) 目標」、「成績—回避 (performance-avoidance) 目標」、「社会的承認 (social approval) 目標」の4目標から構成される新たな体育用動機づけ雰囲気測定尺度を開発し、教師による動機づけ雰囲気と個人の目標を明確に区別して測定する試みを行っている。なお、成績目標における「接近」と「回避」の区別は、同じ成績目標であっても、「良い成績をとりたいたから」といった成績—接近目標と「無能だと思われたくないから」といった成績—回避目標とでは、その機能が異なるという指摘 (Elliot and McGregor, 2001) に基づくものである。

また、社会的承認目標の導入は、親和動機づけ、承認動機づけ、所属欲求といった一連の社会的な動機づけが学習場面の動機づけに関連するとした Wentzel(1999)の指摘に関連している。このような社会的目標の導入は、体育・スポーツにおけるこれまでの熟達目標—成績目標といった二項対立的な目標に加え、体育・スポーツにおける動機づけに新たな視点を提供するものであり、体育・スポーツにおける実践的な動機づけの指導に有益な示唆を与えるものと期待される。

もう1つは、体育・スポーツにおける動機づけに肯定的な影響を及ぼすことが明らかとなった熟達志向的雰囲気をどのようにして作り出していくのかという実践的な研究が増加している点である。前述したように、クラスやチーム全体への働きかけの重要性を考慮すると、さまざまな介入プログラムを検討することは有益な示唆をもたらすことが期待できると考えられる。

動機づけは、これまで個人の問題として扱われることが多かったように思われる。以上の動機づけ雰囲気に関連する研究は、クラスやチームの動機づけ雰囲気が個人の達成目標や動機づ

けを規定するという点で極めて重要な示唆を与えるものであり、体育やスポーツにおける学習環境や集団への働きかけという動機づけ研究の新たな方向性を提供している点で重要である。したがって、個人の達成目標をいかにして熟達目標にするかという実践的な課題に有益な知見を提供することが期待されるため、その手がかりとなる学習環境や教室環境の構造をどのように捉えるかが重要な問題となろう。

自律性支援的行動

前述したように、自己決定理論の下位理論の1つである基本的心理欲求理論では、価値の内化、すなわち自律的動機づけが高まるためには、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）、人とのかかわりをもちたい（関係性への欲求）という3つの心理欲求の充足が必要であることを指摘している。つまり、心理欲求が充足されると自律的な動機づけが高まるのに対して、心理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になる。

これに関して、前述した Skinner and Belmont (1993) は、子どもの基本的心理欲求の充足に影響する教師の行動として、「構造」、「自律性支援」、および「関与」の3つの成分を取り上げ、これら3つの教師行動がそれぞれ子どもの有能さ、自律性、関係性への心理欲求に影響し、その心理欲求の充足の程度が子どもの授業へのかかわりを規定し、最終的に子どもの技能・能力と適応に影響するという動機づけモデルを設定し、その検証を試みている。具体的には、小学生3・4・5年生144名とその教師14名を対象に、「教師自身の行動評定→教師行動に関する子どもの認知→子どもの授業への関わり（行動と感情）→子どもの授業へのかかわりに関する教師の認知→教師行動」の相互影響モデルを検証した。その結果、教師行動に関する子どもの認知と子どもの授業への関わり（行動と感情）との関係に注目すると、教師が目標や期待を明確に伝え、援助の提供を行うなどの「構造」にかかわる行動をとってくれていると認知している子どもほど授業で努力し、集中する傾向が高いことが示されている。また、教師が肯定的感情を伴って積極的に参加してくれるといった「関与」にかかわる行動を積極的にとっていると認知している子どもほど、授業に対する興味が高く、不安傾向が低いことが明らかにされている。

その後、このような自己決定理論に基づいて、我が国においても、体育授業場面における教師の働きかけや行動が動機づけに及ぼす影響を明らかにしようとした研究が行われるようになってきた。たとえば、藤田・森口・徳田・溝田・山下・浜田・松永(2009)は、中学生を対象に、教師行動と生徒の自律性への欲求、有能さへの欲求、および関係性への欲求（クラスメイトと教師）との関連を検討している。その結果、体育学習場面で教師が「協力・熟達/努力」を重視し、「協力・重要な役割」を促し、「不平等な認識」を抑制することが、生徒の心理欲求の充足を通して、体育授業に対する動機づけを高めることを報告している。なお、ここでの教師行動は、動機づけ雰囲気測定尺度を使用して測定したものであり、厳密な意味で自律性支援を扱ってはいない。しかし、教師行動が生徒の心理欲求を充足させることを通して動機づけを高めるという自己決定理論の有効性を支持しているものと考えられる。

また、藤田（2009a）は、自律性支援に関わる生徒の認知に着目し、動機づけと運動意図との関連を検討している。その結果、教師から、選択の機会や評価・フィードバックなどの手段的な援助を提供され、肯定的感情を伴って受容されているといった自律性支援を受けていると認知している中学生ほど、内発的動機づけや運動意図が高いことを報告している。さらに、藤田（2010）は、中学生を対象に、自己決定理論に基づいた「社会的要因（ここでは教師の自律性支援）→心理欲求→動機づけ→結果要因」の因果連鎖を検討し、モデルを支持する結果を報告している。すなわち、教師が自律性を支援してくれていると認知している生徒は、心理欲求を充足しており、内発的動機づけが高く、体育学習に積極的に参加し、体育を楽しんでいることが明らかとなった。加えて、自律性支援行動と動機づけとの関係（藤田，2009b）、自律性支援行動と欲求との関係（藤田・松永，2009）がそれぞれ検討され、理論を支持する結果を報告している。

また、運動部活動の指導に関しては、自律性支援行動、心理欲求、およびバーンアウトの抑制の関係（池本・伊藤・杉山，2013）、心理欲求（プロフィー）と動機づけとの関係（森原・伊藤・清田，2015）、自律性支援行動、心理欲求、および動機づけとの関係（伊藤・河井・池本・杉山，2016）、および自律性支援行動（行動類型）と動機づけとの関連（河井・伊藤，2016）がそれぞれ検討されている。

以上の研究は、体育学習場面における動機づけにおいて、自己決定理論の有効性を支持するものであり、教師が体育学習における児童生徒の動機づけを高める指導を考えるうえで、教師の働きかけのポイントとして、児童生徒の関係性への欲求、有能さへの欲求、および自律性への欲求を充足させる指導を行う（藤田，2010）という、有益な視点を提供しているものと考えられる。すなわち、自己決定理論は、生徒の心理欲求の充足を支援する社会的要因としての教師の働きかけが、生徒の心理欲求の充足を通して動機づけを高めるといふ、教師の働きかけと生徒の動機づけとの関連を含んだ理論であり、これまでの達成動機づけ理論や原因帰属理論などの生徒の動機づけのみを対象とした理論にみられない新たな枠組みを提供していると考えられる。それ故、体育学習場面において、生徒の動機づけを高める教師の働きかけのあり方を検討する場合、生徒の心理欲求の充足という新たな視点を導入することで、有益な示唆が期待できると考えられるのである。

以上、本研究では、動機づけに及ぼす学習環境要因として、動機づけ構造、目標構造、動機づけ雰囲気、および自律性支援行動を取り上げ、それらの研究成果を検討してきたが、いずれの要因も、個人の動機づけを規定する重要な要因であることから、児童生徒の動機づけを高めるうえで、それらを創り出すことの重要性を示唆していると考えられる。すなわち、教師の適切な行動やクラスの雰囲気といった社会文脈的要因は、動機づけの基本的条件、もしくは前提条件と考えることができるのである。さらに、体育学習への動機づけにとって重要な点は、これらの学習環境要因が教師によって創り出すことが可能であることから、動機づけに及ぼす学習環境要因に関する研究は、教師の体育指導のあり方に有益な示唆を与えるものであるといえよう。

第3節 授業実践への貢献の視点からみた体育学習における動機づけ研究の問題点

前節で概観したように、体育学習に関連した我が国の動機づけ研究は、体育嫌いや体育学習の楽しさ、参加動機やドロップアウト、バーンアウトなど、体育やスポーツ指導における実践的な要請に基づく研究からスタートしたと考えられる。しかし、これらの研究は必ずしも明確な理論的背景を持つものではなく、その後、達成動機づけ理論、原因帰属理論、達成目標理論、自己決定理論などの動機づけ理論を背景に、体育・スポーツ場面における動機づけの改善を目的とした実証的研究へと進められてきた。

このような体育・スポーツ心理学における一連の動機づけ研究は、体育学習に伴う様々な実践的問題の原因解明や動機づけの改善に一定の知見を提供するものではあるが、一般的な動機づけ理論の体育学習場面への「解説的適用」にとどまっているという指摘（西田，2004）があることからわかるように、必ずしも授業実践への応用を意識した研究とは言い難いという側面がある。また、プロフィ（2011）が指摘したように、教室場面の様々な制約や特質から、動機づけ理論の教室場面への適用には一定の難しさがあることも事実である。

したがって、このような動機づけ理論の教室場面への適用の難しさを考慮しつつ、児童生徒の体育学習への動機づけを高めるための授業実践へのさらなる貢献が必要とされよう。

ところで、櫻井・黒田（2004）によれば、動機づけ研究が授業実践に貢献するには、①応用研究の結果が授業実践に示唆を与える段階と②学習意欲を確実に喚起するため、個々の応用研究の結果を総合して体系的な授業・学習方法を提唱する段階の2つの段階があるという。

この観点から、これまでの体育学習に関連した動機づけ研究をみると、複雑でダイナミックに変化する体育授業場面における動機づけの改善に十分貢献してきたとは言い難い現状にある。すなわち、研究と実践が乖離している状況にあるといえよう。

このような研究と実践の乖離にかかわる問題とその背景について、櫻井・黒田（2004）は、まず、研究者側の問題として、①研究者が授業実践に利用できる研究成果や新たな授業・学習方法を教師に十分伝えてこなかった、②研究成果や新しい授業・学習方法を、さまざまな制約のある教育現場の現状を考慮して現場で利用できる形にして伝えてこなかったことを挙げ、この問題の背景として、①研究者が研究のための研究を重視して、実践への貢献という視点を低く評価していること、②学校現場の実情を考慮せず一方的に基礎研究の結果を伝えようとする態度があることを指摘した。一方、学校関係者の問題として、①教師が研究成果や新しい授業・学習方法についてあまり知らない、②それらを知っているが利用していないことを挙げ、この問題の背景として、①子どもの動機づけを高める実践を理論や応用研究の成果と結び付けて考えようとする意識が弱い、②授業実践にとって有益な示唆を持つ研究知見や授業・学習方法を教育実践に活かせるように解釈してこなかったことを指摘している。

以上のように、研究と実践の乖離は必ずしも研究者側だけの問題ではないが、少なくとも、動機づけ研究を進めるに際しては、学校現場の実情を考慮し、実践への貢献という視点を持つ

て研究を進めることが極めて重要な課題であるといえる。

そこで本節では、授業実践への貢献という視点から捉えたこれまでの体育における動機づけ研究の問題点として、少なくとも次の2点が指摘できよう。

1 体育の授業実践場面における個の理解の不足

体育学習における動機づけを考えた場合、まず児童生徒一人ひとりが実際の体育学習場面でのどのような動機に基づいて学習しているのかという多様な個人差を理解することが必要である。

これに関して鹿毛(1999)は、これまでの学習意欲にかかわる理論の多くが、内発か外発か、学習目標か成績目標かといった「二項対立的発想」であることから、択一的な心理的メカニズムで説明されることになり、授業実践場面における多様な学習動機を捉えきれていないという課題があることを指摘し、学習意欲を学習動機(内容必然的・状況必然的・自己必然的)の統合的な構造として捉え、その発達を視野に入れた理論化が必要であることを提唱している。

このような学習動機の多様性に関して、たとえば、樋口(1985)は、小学生の学習動機として、①課題を解決すること自体が目的である課題志向、②他者に勝つこと、能力を誇示することを目的とする能力志向、③友人の承認を求めたり、否認を避けることが目的である友人承認志向、および④教師や親からの承認を求め、命令に従い、叱責を回避することが目的である成人承認志向の4つの学習動機因子を見出している。また、市川(1995)は、大学生を対象に高校時代の勉強の理由を自由記述で調査した結果、①充実志向(学習自体がおもしろい)、②訓練志向(頭をきたえるため)、③実用志向(仕事や生活に生かす)、④関係志向(他者につられて)、⑤自尊志向(プライドや競争心から)、および⑥報酬志向(報酬を得る手段として)の6つの学習動機に整理している。

これらの研究からもわかるように、現実の学習は、内発的動機から外発的動機を含む多様な動機によって支えられていると考えられる。しかし、我が国の体育学習における動機づけ研究では、達成動機づけ理論(西田, 1989)や原因帰属理論(伊藤, 1987)、達成目標理論(伊藤, 1996)の視点から動機づけの個人差を捉えようと試みた研究はあるものの、体育学習場面における学習動機の多様性が考慮されているとは言い難い状況にある。したがって、授業実践への貢献という視点からは、まず、理論に基づくトップダウン型研究から、実践場面における学習動機の多様性を重視するボトムアップ型研究(市川, 1995)が求められよう。

さらに、鹿毛(1999)は、個を理解するという観点からこれまでの動機づけ理論をみたとき、学習意欲の構成要素を分類して理論構成しようとする傾向がみられることから、結果的に個人を複数の要素に分断して扱うことになり、個人を統合体として把握しきれていないという問題が残されることも指摘している。すなわち、児童生徒の動機づけに応じて教師の関わり方が異なるとすれば、これまでの動機づけの各要素を独立したものとして扱う要素主義や二項対立的理解から脱却し、児童生徒の個人差を統合的に理解することが求められるのである。

この指摘に関して、Ntoumanis(2012)は、これまでの動機づけ研究では、重回帰分析や共分散構造分析などの分析手法が用いられ、結果として、理論の各要素ごとの個人差に基づく変数

単位の分析 (variable-based approach) が行われてきたことを指摘している。さらに、個人に応じた動機づけを考える場合、このような変数単位の分析では多様な個人差を捉えきれないことから、個人を統合的に理解するために、たとえばクラスター分析などを用いることにより、動機づけのタイプ (類型) を把握する個人単位の分析 (person-based approach) を提案している。

したがって、体育学習における動機づけにみられる多様な個人差を理解するためには、多様な動機づけが個人の中でどのように統合されているか、また、統合のありようがどのように変化していくのかを検討することが欠かせないと思われる。

2 体育の動機づけに及ぼす学習環境要因の影響に関する研究の不足

Urduan and Schoenfelder (2006) によれば、動機づけは個人と社会的文脈との相互作用で決まると考えられるにもかかわらず、これまでの動機づけ研究では、主として個人差変数として扱われてきたという。しかしながら、日々の授業における学習は、個人で行われるものではなく、教師の指導や仲間との相互作用の中で行われるダイナミックなプロセスであり、動機づけに及ぼす学習環境要因の影響を検討することが欠かせない。

たとえば、鹿毛 (2013) は、学習意欲を高めるための一般化された教育方法を導くことの難しさとして、学習意欲は、①不安定で「波」のようなものであって、必ずしも持続するものではないこと、②その質と量に個人差があることとともに、③「場と個人の相互作用」によって立ち表れるダイナミックな心理現象であることを指摘した。また、行動的・感情的・認知的エンゲージメント (心理的没入) には、状況や文脈など、当人を取り囲んでいる環境に強く影響されるという特徴があり、環境条件 (課題や活動、他者など) が整うことで生じることも指摘している。

さらに、鹿毛 (2013) によれば、行動の直接的な原因となる動機の形成は、個人内要因である認知、感情、欲求と個人外要因である環境要因によって規定され、環境要因は個人内要因である認知、感情、欲求に影響を及ぼすことを通じて動機の形成を規定する。それ故、教育心理学の観点からは、動機形成を通じて環境が動機づけに与える影響が重要であり、教育する側には環境のあり方を問うことが必然的に求められるという。

すなわち、教育実践において動機づけを高めるためには、個人に対する働きかけだけでなく、適切な教師行動や雰囲気、学習集団など、動機づけのための教育環境のあり方も同時に問題にしなければならない (鹿毛, 2007) のである。

また、社会的文脈 (学級経営やカリキュラム、学習指導、教師-生徒関係) のあり方が、動機づけ方略が成功するための基盤であり、前提条件であることが指摘 (プロフィ, 2011) されていることから、その重要性が示唆される。

このような動機づけにおける学習環境要因の重要性は、体育学習場面においても例外ではない。すなわち、体育における授業実践に貢献する動機づけ研究を考えた場合、個人内要因だけではなく、どのような教育環境のあり方が学習者の動機づけを刺激し促進するのかという環境要因にかかわる研究が不可欠であり、そのことを通じて体育学習における動機づけの改善に貢

献するものと考えられる。

一般に、体育学習は、教室から離れた体育館やグラウンドといった環境のなかで、教師や仲間との相互作用の中で進められるという特徴がある。すなわち、体育学習における一人ひとりの動機づけやその成果は教師や仲間から大きな影響を受けていると考えられることから、ここでの動機づけは必ずしも児童生徒個人の問題ではなく、どのような外界のあり方が学習者の学習活動を刺激し促進するのか（鹿毛，2013）を検討することが極めて重要と考えられるのである。

特に、ある動機づけ特性が発達する程度は、その人の社会的環境における「重要な他者」によって与えられるモデリングや社会化（期待の伝達、直接的指導、修正的フィードバック、報酬や罰）によっても影響され、中でも、教師は、家族成員や親友と同じく、子どもにとって重要な他者であり、動機づけの発達に影響するという（プロフィ，2011）。つまり、教師には、学級に適切な雰囲気を作り出し、適切な働きかけを行うことなどにより動機づけのための基本的条件を作り出すことが可能であり、適切な学習環境を創出することによって子どもの動機づけを高めることができるか否かは、教師によるところが大きいと考えられるのである。

しかしながら、これまでの我が国における体育・スポーツ心理学における学習環境にかかわる研究では、動機づけ構造、動機づけ雰囲気、自律性支援行動などに関連する研究が存在するものの、その多くが運動部活動場면을対象としたものであり、体育学習場面の学習環境要因が、児童生徒の適切な学習動機を育てることを通して、動機づけを高めるという視点からの実証的な研究がほとんど行われておらず、体育を指導する教師に有益な情報を提供できていないという問題が残されている。

また、研究手法に関しても、そのほとんどが質問紙調査によって関連指標を同時に測定し、それらの関連を統計的手法（たとえば、重回帰分析や共分散構造分析など）によって検討するという調査研究であった。このような調査研究は、理論の検証に対して一定の意義を有するものであるが、藤田（2010）が指摘するように、体育学習場面における学習環境要因の有効性を確認し、体育指導への応用を進めるためには、たとえば、実際の授業場面において、教師が生徒に働きかけることによって、子どもの動機づけが変化するかどうかを検討するといった授業介入研究が必要と思われる。

しかしながら、現在のところ、我が国の体育学習場面において環境要因に介入して動機づけを高めるといった実践的な研究も、ほとんど見当たらないのが現状である。

第2章 本研究の目的と構成

第1節 本研究の目的

第1章では、体育学習における動機づけ研究をレビューし、体育学習の動機づけ研究の授業実践へのさらなる貢献（の改善）という視点から、2つの課題を提示した。本研究では、これらの課題を検討し、以下の2つを目的とする。

1. 体育における学習動機を授業実践場면을重視したボトムアップ的な観点から特定するとともに、個人差を把握するという観点から学習動機の統合的な構造を検討する。また、体育における学習動機を測定する尺度を作成する。

2. 動機づけの基本的条件である学習環境が学習動機に及ぼす影響を明らかにするとともに、学習環境要因への介入による実践的研究によって動機づけへの効果を検討する。

以上、体育授業場面における学習動機による個の理解と学習動機に影響する学習環境要因の影響を明らかにすることを目的とする本研究は、体育の授業実践に有益な情報を提供することを通して、授業実践の改善に貢献することが期待できる。

第2節 本研究の構成

ここでは、より具体的に、本研究の構成を述べることにする。

第3章では、体育における学習動機の理解のために、まず、研究1において、授業実践場面に即したボトムアップ的な視点から学習動機を特定し、学習行動（学習方略の使用）との関連からそれらの機能を検討する。研究2では、体育における学習動機の個人差を理解するために学習動機の統合的な構造を検討する。研究3では、体育における学習動機を測定する尺度を作成する。

第4章では、適切な学習動機を育てるためにはどのような学習環境が必要かという視点から、3章において明らかとなった体育における学習動機に及ぼす学習環境要因の影響を質問紙法によって検討する。取り上げられる学習環境要因は、動機づけ構造（研究4）、動機づけ雰囲気（研究5）、および自律性支援行動（研究6）である。

第5章では、本研究全体のまとめを行うとともに、本研究での知見ををもちに、教育実践への示唆が行われ、最後に、今後の研究課題をまとめる。

第3章 体育における学習動機に関する研究

第1節 体育における学習動機の特定制とその機能—学習方略との関連から—（研究1）

1 目的

体育学習に対する子どもの動機づけを高めるためには、学習内容や学習方法のような状況要因とともに、達成動機や内発的動機づけのような子どもの特性的要因にも注目する必要がある。なかでも、子どもがどのような動機に基づいて学習しているのかという学習動機は学習場面での活動や成績を規定する重要な要因の1つであり、それを把握することは個人差に応じた指導を行うためにも欠かせない。

学習動機とは、なぜ学ぶのか、何のために学ぶのかという学習の目的や学習に関する理由づけ（樋口，1985）を指すが、これらの動機は多様であることから、これまでさまざまな概念化と分類が提案されている。なお、学習動機に関連する用語として学習意欲があるが、これらはほぼ同義と考えられる（速水，1987）ことから、以下の検討に含めることにする。まず、杉村（1985）は、子どもの学習活動に直接かかわりをもっている学習動機として、活動、新奇性、達成、承認、集団参加、優越、不安回避の7つをあげている。また、樋口（1985）は、課題を解決すること自体が目的である課題志向、他者に勝つこと、能力を誇示することを目的とする能力志向、友人の承認を求めたり、否認を避けることが目的である友人承認志向、教師や親からの承認を求め、命令に従い、叱責を回避することが目的である成人承認志向の4つの学習動機因子を見出した。同様に、速水（1987）は、先生や両親からの承認を求め、叱責を回避し、命令に従って勉強するという承認志向動機、自分の将来の幸福のために現実社会への適応のために勉強するという現実志向動機、わかることやできることが楽しく、おもしろいから勉強するという理解志向動機の3因子を抽出している。さらに、桜井（1989）は、学習することそれ自体が目標となっている志向性である内的動機因子、ほめられたいとか、しかられたくないといった外的動機因子、よい成績が取りたい、悪い成績を取りたくないという外生的動機因子の3つを見出している。

一方、市川（1995）は、大学生を対象に高校時代の勉強の理由を自由記述で調査した結果、①充実志向（学習自体がおもしろい）、②訓練志向（頭をきたえるため）、③実用志向（仕事や生活に生かす）、④関係志向（他者につられて）、⑤自尊志向（プライドや競争心から）、⑥報酬志向（報酬を得る手段として）の6つの学習動機に整理している。また、鹿毛（1995）は、学習意欲の質を3つの心理的必然性によって区別している。すなわち、「～を学びたくて学ぶ」という内容必然的な学習意欲、「状況が要求するので学ぶ」という状況必然的な学習意欲、「肯定的な自己概念の獲得のために学ぶ」という自己必然的な学習意欲である。

これらの研究は、これまでの内発的動機か外発的動機か、あるいは学習目標か遂行目標かと

いった対立的な概念の把握から、両者を含む幅広い概念で学習動機を捉えていることに特徴があると思われる。また、学習動機は現実のさまざまな状況要因と係わって動機づけとなり、学習行動を規定するもの（速水，1987）と考えられることから、その測定に際しても、学習場面に現れた学習行動の強さから推測するのではなく、行動の背後に存在しそれを支えていると考えられる学習の目的や学習に関する理由づけといった観点から学習動機を測定しようとしているところにも特徴があるように思われる。さらに、学習動機の検討の際には、教科によって異なる学習内容や授業形態を考慮する必要があることから、最近では特定の教科における学習動機の検討も試みられるようになってきている（たとえば、谷島・新井，1996；堀野・市川，1997）。

一方、体育における学習動機に関連する研究として、まず、猪俣・猪俣（1988）による研究をあげることができる。そこでは、小中学生の運動に対する意欲として、自己概念（有能感）、親和欲求、競争欲求、価値観、達成意欲、活動欲求、失敗回避の7つの因子を抽出している。また、西田（1989）は、体育における運動技能習得に対する学習意欲に注目し、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値、緊張性不安、失敗不安の7つの因子を抽出している。これらの研究は、運動や体育に対する意欲の把握に有益な知見を提供しているといえよう。しかしながら、いずれも達成動機づけの立場を重視していることから、内発的動機づけを中心とした学習動機であり、体育学習場面で予測される外発的動機づけを含む多様な学習動機を捉えきっていないように思われる。また、運動あるいは体育場面で示す行動の強さから学習動機を推測するという方法が採られており、本研究における学習動機の定義からは必ずしも適切な方法ではないと思われる。なぜなら、学習に積極的に取り組んでいる場合でも、ある子どもは友だちに勝ちたいという優越志向から、またある子どもは先生に認められたいという承認志向からというように同じ行動であっても異なる学習動機によって支えられている可能性があるからである。

このような研究に対して、体育授業における学習意欲を多面的に捉えようとした研究もある。たとえば、賀川・岡崎（1989）は、小学生の体育授業における学習意欲として、有能感に基づく挑戦欲求、体育授業への参加欲求、体育授業の価値肯定、生真面目さ、知的探求心、楽天性、集団所属欲求、課題達成欲求、学習に対する主体性、活動欲求、グループ編成に対する意志表明、競争欲求の12の成分を明らかにしている。また、千駄（1994）も、体育における中核的な「やる気」を明らかにすることを試みた結果、たとえば高学年において、達成、賞賛、見通し、充実、失敗、優越などの因子を見出している。これらの研究は、体育授業における多様な学習動機に関する知見を提供しているという点で意義あるものといえよう。しかしながら、学習動機の各成分をみると、たとえば「生真面目さ」、「楽天性」、「見通し」、「失敗」など、学習行動を支える学習動機という本研究の立場からみて必ずしもふさわしくないものが含まれているように思われる。これは、「授業に対する取り組み方」や「やる気の高まる条件」という視点から学習動機を捉えようとしているところにその原因があるのではないかと考えられる。

いずれにしても以上の研究は、子どもの体育に対する学習動機の強さを診断・評価したり、

教師が授業の評価に用いる場合は有効であるかもしれない。しかしながら、本研究のように子どもの学習動機に応じた動機づけを検討しようとする場合、その前提として、子どもがどういった学習動機をもって体育に取り組んでいるのかが明らかにされる必要がある。そのためには、学習行動の強さからその背後にある学習動機を捉えるという従来の方法から、学習動機を学習活動や行動の背後にありそれらを支えるものと位置づけ、学習の目的や学習に関する理由づけという観点から学習動機を検討することが有益であると思われる。そこで本研究では、小学生を対象に、体育に対する学習動機がどのような種類に分類可能なのかを新たに検討することを第1の目的とする。

つぎに、どのような学習動機が学習行動を支えているのかを明らかにするために、学習行動の1つとして学習方略 (learning strategies)を取り上げ、学習動機の各成分との関係を検討することを本研究の第2の目的とする。

学習方略とは、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動(辰野, 1997.Pp.11)」と定義され、学習のしかたや学習方法を指す概念である。本研究で学習方略を取り上げた理由の1つは、最近注目を集めている自己調整学習 (self-regulated learning)、すなわち学習者が自分の学習を自分で調整して進める過程において、有効な学習方略を採用しているかどうか学業達成の重要な規定因となることが明らかにされていることがあげられる (Zimmerman,1989 ; 伊藤, 1996 ; 堀野・市川, 1997 など)。また、従来の動機づけ研究では、最終的な動機づけの指標として学業成績が用いられることが多かった。しかし、体育の学業成績では、体格や運動能力などの要因の影響が強く、必ずしも体育に対する動機づけが高くない場合でも高い成績をとる場合も考えられる。さらに、関心・意欲・態度を重視する最近の評価にあっては、健康についての理解や体力の向上を中心とした学業成績にこだわることは必ずしも適切ではないと考えたことが第2の理由である。以上のことから、本研究で学習方略を取り上げることは、教師が体育学習において児童に適切な学習行動を行わせるために必要な動機づけを検討するために極めて適切かつ有益なものであると考えられる。

2 方法

調査協力者

A 県内の2つの公立小学校および B 県内の5つの公立小学校の5・6年生 660名(男子 341名、女子 319名)が調査に参加した。

調査期日

調査は、19XX年10月から12月にかけて実施した。

調査内容

学習動機を測定する質問項目

本研究では、体育における学習動機を外発的なものから内発的なものを含む包括的な観点から捉えている。そこで、学習動機にかかわる先行研究を参考に、体育にあてはまる学習動機の成分として10の動機を仮定した。すなわち、①知的好奇心や向上心のために学習するという課題志向動機、②他者よりも優れていたり、他者に勝つことをめざす優越志向動機、③体育の授業や教材のおもしろさにつられて学習するという教材・授業への動機、④友だちや先生からほめられることを目的とした承認志向動機、⑤よい成績を得るために学習するという成績志向動機、⑥運動欲求に根差した活動志向動機、⑦体育の学習が将来役立つことを期待する実用志向動機、⑧健康や体力の向上のために学習するという利益志向動機、⑨学習場面で自分が中心となって、他者への影響力を行使したいという勢力動機、および⑩集団への帰属欲求に根差した集団志向動機である。

つぎに、各動機の内容を反映すると思われる項目を、3～4項目ずつ、合計34項目からなる質問紙を作成した（表3-1を参照）。

学習方略を測定する質問項目

速水（1993）は、自己評価、体制化や変換、情報収集、モニタリング、環境構成などを内容とする自己調整学習方略尺度を作成・使用している。本研究においては、この尺度項目の中から体育学習場面に関連が深いと考えられる15項目を選び、西田（1986）による体育における学習方略項目を参考に表現を一部修正し、使用した（表3-2を参照）。

なお、以上の質問項目について、現職の小学校教員1名に協力を求め、項目の補充や校正についての検討を依頼した。その結果、学習方略に関する項目として、めあて学習にかかわる3項目を加えたため、学習方略測定項目は、最終的に18項目となった。

以上の項目は、すべて「よくあてはまります（5点）」から「まったくあてはまりません（1点）」までの5段階で回答するようになっている。なお、逆転項目については、逆のスコアリングを行った。

手続き

調査は、担任教師によって、クラスごとに集団で実施された。

なお、以下の統計処理は、すべてSPSS 9.0J for Windowsによって行われた。

3 結果

各測度の項目分析

まず、体育の学習動機について検討を行う。体育の学習動機を測定するために作成された全34項目に対して、因子分析を行い、初期解を主因子法で求めたところ、固有値が1以上の因子は6因子得られた。得られた6因子に対して、プロマックス回転を施し、.40以上の因子負荷量を持つ項目を選んだところ、第1因子は8項目、第2因子は5項目、第3因子は4項目、第4因子は4項目、第5因子は4項目、第6因子は2項目が得られた（計27項目）。回転前の固

表3-1 体育における学習動機測定項目の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h ²
28体育の学習で、体をきたえたいと思います。	.93	.12	-.16	-.01	-.19	.02	.69
18体育で、体力をつけたいと思います。	.84	.19	-.21	.03	-.16	-.01	.66
8体育の学習で、体をじょうぶにしたいと思います。	.79	.08	-.10	.03	-.07	.02	.58
25体育の時間は、気持ちのいい汗をかきたいと思います。	.65	-.07	.18	.00	-.02	-.05	.51
7体育の学習は、将来にわたって、健康で生きていくために必要だと思います。	.64	-.12	.09	-.05	.00	.19	.44
27体育で学習したことは、大人になっても役に立つと思います。	.61	-.24	.08	.17	-.01	.21	.49
17体育で学習したことは、将来、運動するときに生かしたいと思います。	.59	-.20	.15	.22	-.04	.11	.55
15体育の時間に体を動かすと気持ちがいい。	.52	-.04	.08	.29	.00	-.14	.60
22体育で競争するときは、友だちに勝ちたいと思います。	-.10	.74	.07	-.01	.02	.07	.55
32体育で競争して友だちに負けるのはくやしい。	.02	.70	.03	-.11	-.06	.01	.42
13体育では、ほかの人より上手になりたいと思います。	-.07	.63	.24	.09	.01	.03	.63
2体育では、友だちよりよい記録を出したいと思います。	-.06	.59	.13	.15	.02	-.01	.53
6体育で、よい成績をとりたいと思います。	.10	.40	-.01	.18	-.01	.30	.47
14体育では、友だちや先生に注目されたいと思います。	-.06	.11	.85	.01	-.12	-.02	.64
4体育の時間は、自分が活躍するところをみんなに見てほしいと思います。	-.01	.04	.83	.07	-.12	-.15	.59
9グループで活動する時には、自分が中心になりたいと思います。	.08	.02	.65	.03	-.07	-.03	.46
34体育の時間は、運動ができることをみんなに認められたいと思います。	.05	.25	.44	.01	-.02	.12	.48
10体育の時間は、いつも短く感じます。	.02	.04	-.03	.60	.09	.00	.40
23体育で学習する運動は、おもしろいものが多いと思います。	.10	-.04	.08	.60	.09	.06	.51
1体育では、いろいろな運動に挑戦したいと思います。	.21	.18	.05	.48	.01	-.22	.59
33体育で学習する内容は、つまらないものが多いと思います。(r)	.10	-.01	-.02	-.43	.08	-.06	.30
11体育の時間は、ひとりで練習するよりも、みんなといっしょに練習したいと思います。	-.12	-.04	-.14	.28	.74	.09	.39
30体育では、グループで運動するよりも、ひとりで運動するほうが楽しいです。(r)	-.19	.01	-.14	.11	-.56	-.06	.24
20体育の時間は、みんなと協力して運動したいと思います。	.41	.04	.00	-.11	.49	-.05	.52
19体育の時間に友だちができないで困っている時には助けてあげたいと思います。	.35	.11	.07	-.26	.42	-.12	.41
26体育の成績が、気になります。	.20	.12	-.11	-.14	-.04	.53	.25
16体育の学習で一生けんめい練習するのは、悪い成績をとりたくないからです。	-.04	.05	-.02	-.01	-.02	.50	.19
5体育の時間は、思いきり体を動かしたいと思います。	.39	.14	.02	.38	-.04	-.16	.63
21体育の学習では、むずかしいことでも自分なりに考えてやってみようと思います。	.38	.09	.08	.11	.11	.02	.44
29友だちのやり方がまちがっていると思うと、教えてあげたくなくなります。	.37	.01	.33	-.26	.11	-.09	.30
3体育の学習の中で、先生から聞く話には興味があります。	.37	-.15	.15	.15	.15	.02	.36
31体育の時間に、運動のやり方やゲームの作戦を工夫するのが楽しいです。	.31	-.11	.19	.05	.15	-.02	.26
12体育で学習する運動は、今より少しでも上手になりたいと思います。	.28	.39	-.17	.12	.19	-.01	.47
24体育の学習では、先生に、ほめられたいと思います。	.01	.21	.38	-.06	.10	.29	.49
因子間相関	F1	—	.60	.59	.62	.53	.11
	F2		—	.61	.57	.35	.26
	F3			—	.51	.40	.33
	F4				—	.30	.00
	F5					—	.00
	F6						—

(r)は、逆転項目を示す。

有値は、第1因子から順に、11.59、2.38、1.53、1.50、1.35、1.10であり、この6つの因子で全体の分散の57.19%が説明されている。

表3-1より、各因子について検討すると、第1因子は、仮定した動機のうち、実用志向を中心に、利益志向、活動志向の項目から構成されている。これらの項目は、いずれも活動欲求を背景に体育で健康や体力を高めることを通して将来の健康に生かしたいという動機を表していると思われることから、「実用志向」と命名した。

第2因子は、優越志向を中心に、技術・記録・成績の面で他者よりも優れていたり、他者に勝つことへの項目から構成されていることから、「優越志向」と名づけた。第3因子は、体育では自分が中心になって活動したいという勢力動機と体育の授業で先生や友だちに注目されたり、認められたいという承認への動機を表していると考えられることから、「承認志向」と名づけた。

表3-2 体育における学習方略測定項目の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項 目	F1	F2	F3	h ²
15うまくできる人のやり方をよく観察しています。	.78	-.13	-.06	.48
1 うまくできる人のやり方をまねるようにしています。	.73	-.16	-.10	.33
2 うまくできない理由や原因をよく考えるようにしています。	.70	-.06	-.03	.40
14うまくできる方法を自分なりに工夫しています。	.58	.14	.01	.48
10うまくできる方法を先生や友だちに聞くようにしています。	.51	.25	-.20	.37
8 練習する前に、先生の説明や注意を思い出そうとします。	.50	.11	.08	.39
7 きらいな運動でもうまくできるようにがんばります。	.47	.06	.22	.39
17練習するとき、大切なことを思い浮かべて練習しています。	.46	.18	.10	.41
11体育の学習をするとき、自分のたてた「めあて」を確かめて練習に取り組むようにしています。	-.00	.79	.03	.53
6 体育の学習では、自分にあった「めあて」をたてるようにしています。	.01	.75	.02	.51
18体育の学習が終わった時は、自分の「めあて」を必ず振り返るようにしています。	.07	.63	.04	.43
5 むずかしそうな運動はすぐにあきらめてしまいます。(r)	.12	-.14	.57	.20
9 体育の学習中、他のことを考えていて先生の話を聞いていないことがあります。(r)	-.16	.05	.52	.16
16計画を立てずにその時の気分で練習します。(r)	-.12	.17	.42	.17
13新しい運動をするとき、今までに学習した運動と結びつけて練習しています。	.39	.29	-.01	.42
4 体育で学習する運動がおもしろくない場合でも、注意を集中して取り組んでいます。	.38	.03	.27	.30
3 授業で学習した運動を休み時間や放課後に練習することがあります。	.37	.15	-.03	.23
12体育の学習で、先生の説明がよくわからないとき、先生や友だちに確かめるようにしています。	.36	.28	-.11	.30
因子間相関	F1	—	.72	.43
	F2	—	.48	
	F3		—	

(r)は、逆転項目を示す。

第4因子は、体育における教材・授業への動機、あるいは課題志向に関する項目から構成され、いずれも授業や学習自体のおもしろさにひかれていると考えられることから、「充実志向」と命名することができよう。第5因子は、友だちを援助したいという勢力動機に係わる項目が含まれているものの、体育の学習をグループや仲間と進めたいという集団志向に関する項目を中心に構成されていることから、「集団志向」と名づけた。第6因子は、いずれの項目も体育における成績への動機を表していることから、「成績志向」と命名した。

体育の学習動機を構成する下位尺度の内部一貫性を検討するために α 係数を算出したところ、第1因子から順に、.89、.84、.84、.76、.67、.47の値を示した。他の尺度に比べて第6因子の値が低く、今後、項目数を増やすなどして検討することが必要と思われる。しかし、小学生の学習動機として意味ある内容であると考え、本研究においては、以下の分析に採用することにした。

つぎに、体育における学習方略を測定する18項目に対しても、学習動機測定項目と同様の因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったところ、3因子が抽出された。表3-2には、学習方略に関する項目内容と因子分析結果が示されている。なお、回転前の固有値は、第1因子から順に、6.42、1.48、1.05であり、この3つの因子で全体の分散の49.74%が説明できる。

第1因子には、「うまくできる人のやり方をよく観察しています」、「うまくできる人のやり方をまねるようにしています」など8項目に負荷が高く、体育や運動での学習における一般的な方略と考えられることから、「一般学習方略」と命名した。第2因子は、体育におけるめあて学習に関連する3項目から構成されているため、「めあて方略」と命名した。第3因子は、いずれも逆転項目の3項目から構成されているが、注意や努力を調整することによって学習への取り組みを促進する方略と考えられることから、「努力調整方略」と命名した。各下位尺度の α 係数を求めたところ、第1因子から順に、.84、.80、.50であり、第3因子の係数がやや低かった。しかし、内容的に妥当であると判断できること、本研究は学習方略尺度の検討を主たる目的としているのではないこと、の理由から本研究においては、一応、学習方略尺度の中に含めておくことにする。

以上の体育における学習動機の6つの下位尺度と学習方略の3つの下位尺度について、学年および性差を検討するために、各尺度の平均と標準偏差を算出し、学年と性を要因とする2元配置の分散分析を行った。ただし、各下位尺度得点は各下位尺度に含まれる項目得点の単純合計を項目数で除したものであり、最低が1点で、最高が5点である。結果は表3-3に示すとおりである。学習動機尺度のうち実用志向 ($F(1,656)=32.90, p<.001$)、優越志向 ($F(1,656)=7.01, p<.01$)、承認志向 ($F(1,656)=4.44, p<.05$)、充実志向 ($F(1,656)=31.89, p<.001$) の尺度で有意な性の主効果が認められ、男子の方が有意に高い得点を示した。また、集団志向 ($F(1,656)=15.29, p<.001$) においても性の主効果が認められ、女子の方が有意に高い値を示していた。さらに、成績志向の尺度では、有意な学年の主効果 ($F(1,656)=5.32, p<.05$) が認められ、5年生の方が有意に高い得点を示した。一方、学習方略尺度では、いずれの尺度においても有意な主効果および交互作用とも認められなかった。

以上、先行研究に基づく質問項目の収集、現職教員による質問内容の検討、因子構造の検討、尺度得点の学年および性差の検討という一連の手続きと分析を通して、以下の分析に用いる各下位尺度の構成概念妥当性は一定程度満たされているものと考えられる。

重回帰分析による学習動機と学習方略との関連の検討

体育の学習動機として抽出された各成分が体育学習場面での学習方略にどのような影響を及ぼしているのかを検討するために、各下位尺度得点を用い、学習動機の6つの下位尺度を説明変数、学習方略の3つの下位尺度をそれぞれ基準変数とした重回帰分析を行った。表3-4に、重相関係数(R)と標準偏回帰係数を示した。

重相関係数は、学習方略の各尺度で0.1%水準で有意な値を示した。つぎに、標準偏回帰係数の値から各学習動機尺度の影響を検討すると、まず、実用志向は、一般学習方略に.353($p<.001$)、

表3-3 各下位尺度の α 係数と学年別・男女別の平均値(M)、標準偏差(SD)、および分散分析結果

尺度	α 係数	5年生				6年生				F(1, 656)値		
		男子(N=165)		女子(N=158)		男子(N=176)		女子(N=161)		学年	性	交互作用
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
学習動機												
実用志向	.89	4.07 (.75)	3.75 (.89)	4.10 (.77)	3.72 (.77)	.00	32.90 ***	.29				
優越志向	.84	4.13 (.84)	3.90 (.92)	4.05 (.85)	3.92 (.84)	.22	7.01 **	.62				
承認志向	.84	3.02 (1.02)	2.78 (1.02)	2.88 (.90)	2.81 (.86)	.62	4.44 *	1.39				
充実志向	.76	4.05 (.77)	3.63 (.94)	3.99 (.82)	3.66 (.87)	.04	31.89 ***	.42				
集団志向	.67	3.93 (.78)	4.22 (.68)	4.04 (.68)	4.17 (.62)	.29	15.29 ***	2.20				
成績志向	.47	3.02 (1.18)	2.89 (1.08)	2.74 (1.10)	2.79 (1.03)	5.32 *	.23	1.13				
学習方略												
一般学習方略	.84	3.62 (.83)	3.58 (.84)	3.61 (.74)	3.59 (.70)	.00	.18	.01				
めあて方略	.80	3.12 (1.01)	2.93 (1.05)	3.00 (1.00)	2.99 (.98)	.11	1.60	1.18				
努力調整方略	.51	3.14 (.85)	3.19 (.87)	3.06 (.80)	3.07 (.80)	.26	.18	.11				

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

表3-4 学習動機から学習方略への重回帰分析結果

学習動機	学習方略		
	一般学習方略	めあて方略	努力調整方略
実用志向	.353 ***	.351 ***	.053
優越志向	.052	-.048	-.107 *
承認志向	.142 ***	.008	.062
充実志向	.116 **	.091	.200 ***
集団志向	.164 ***	.063	.074
成績志向	.053	.085 *	-.099 *
重相関係数(R)	.663 ***	.489 ***	.284 ***

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

めあて方略に.351($p<.001$)の有意な係数を示した。つぎに、充実志向は、一般学習方略に.116($p<.01$)、努力調整方略に.200($p<.001$)の有意な係数を示した。また、承認志向と集団志向では、一般学習方略に、それぞれ.142($p<.001$)、.164($p<.001$)の有意な係数を示した。さらに、優越志向は、努力調整方略に-.107($p<.05$)の有意な負の係数を示した。成績志向は、めあて方略に.085($p<.05$)、努力調整方略に-.099($p<.05$)という有意な係数を示した。なお、以上の結果を模式的に示したものが図3-1である。

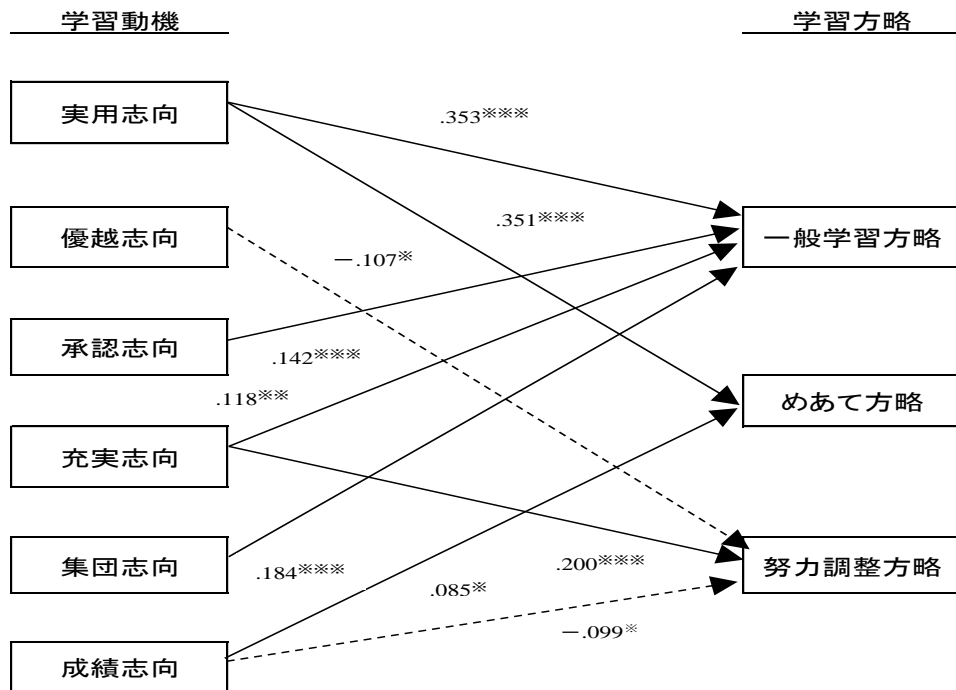


図3-1 学習動機と学習方略との関連
(標準偏回帰係数)

† * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$
†† 実線は正の係数を、破線は負の係数を示す

4 考察

体育における学習動機の構造

本研究における目的の1つは、従来の内発的動機を中心とした体育における学習動機を外発的動機を含む幅広い観点から再考することであった。体育の学習動機に関する因子分析から、实用志向、優越志向、承認志向、充実志向、集団志向、成績志向の6つの学習動機が見出された。本研究で得られた体育の学習動機の6つの因子と従来の学習動機の構造とを比較すると、第1因子である体育における实用志向は、速水(1987)の自分の将来の幸福のために学習するという現実志向に相当すると思われる。ただし、この因子には、身体活動そのものを楽しむという体育独自の活動欲求が含まれていることに注意が必要である。第2因子である優越志向は、

樋口（1985）の能力志向に相当する。第3因子である承認志向は、樋口（1985）の友人承認志向と成人承認志向、速水（1987）の承認志向、桜井（1989）の外的動機に相当しよう。第4因子である充実志向は、樋口（1985）の課題志向、速水（1987）の理解志向、桜井（1989）の内的動機にそれぞれ相当すると考えられる。第6因子である成績志向は、桜井（1989）の外生的動機に相当する因子と考えられる。さらに、体育学習において友だちと仲良く行動をともにしたいという第5因子の集団志向動機は、グループやチームで学習する機会の多い体育独自の同調的な学習動機と考えられる。このような学習における親和欲求に基づく動機としては、市川（1995）による関係志向がある。

以上のように、本研究で抽出された6つの学習動機の成分は、体育における多様な学習動機をほぼ網羅していると考えられることから、体育における動機づけは、本研究で明らかとなった学習動機の各成分に応じて以下のように可能なことが示唆される。すなわち、実用志向を重視する場合は、活動欲求を満たし運動が将来の健康にどのように役立つかを明らかにすることによって、優越志向を重視する場合は競争意識を掻き立てることによって、承認志向を重視する場合は、子どもが認められる場面をつくり、優れた点を積極的にほめることによって、充実志向を重視する場合は興味ある課題を用意し、じっくり取り組める時間を保証することによって、集団志向を重視する場合は人間関係に注意を払い、楽しい雰囲気を作ることによって、成績志向を重視する場合は成績に対して賞賛や叱責で動機づけるというものである。

学習動機と学習方略の関連

本研究の第2の目的であった学習動機と学習方略との関係では、まず、実用志向が強いほど一般学習方略とめあて方略の使用を促すことが示唆された。また、充実志向が強いほど、一般学習方略と努力調整方略の使用を促すことも認められた。実用志向は、健康や体力の向上における体育の価値を認識し、運動そのものを楽しもうとする動機であり、充実志向は、内発的な興味に基づく動機であることから、いずれも体育の内容そのものへの動機であると考えられる。したがって、このような体育における内発的動機の側面が学習方略、とりわけ長期にわたるより深い方略と考えられる努力調整方略の使用を促進するのであろう。また、適切な学習方略と結びつくという意味で、充実および実用志向に基づく動機づけは、体育学習における望ましい動機づけであることが示唆される。

つぎに、承認志向と集団志向が強いほど一般学習方略の使用を促すことも示唆された。これらは、いずれも他者志向的な動機であり、従来の内発的動機を重視する立場からは、あまり望ましくない動機づけと考えられるように思われる。しかし、本研究の結果は、児童の優れたところをほめ、友だちと楽しい雰囲気のある学習に参加させることによって、学習方略の使用を一定程度促すことができるという可能性を示唆している点で興味深い。つまり、このような動機に基づく動機づけは、内発的に動機づけられていない児童に対して、学習に対する児童の自発的興味を喚起するきっかけを与える（谷島・新井，1995）という意味で、また、導入的な役割を果たす可能性がある（堀野・市川，1997）という意味で重要性を持つと思われるのである。

それに対して、成績志向と優越志向が強いほど、努力調整方略の使用を抑制することも示唆され、よい成績を得ることや他者に勝つことのみを目的に体育学習を行う場合は、体育の課題や学習内容そのものへの興味を低下させ、自分の課題に忍耐強く持続的に取り組もうとしないのではないかと考えられる。忍耐力のある、持続的な学習行動としての努力調整方略は、課題の習得や学力形成を促す重要な機能を持っていることが考えられることから、これらの学習動機に基づく動機づけには注意が必要なことが示唆される。

また、成績志向がめあて方略の使用を促すという関係は、教師から強調され、期待されているめあて学習の実施が成績と結び付くという体育学習の現状を示唆していると考えられるのではないだろうか。

ところで、努力調整方略の重相関係数の結果は、.284 であり、6 つの学習動機で、努力調整方略の分散の約 8%を説明しているにすぎない。これについては、努力調整方略尺度の信頼性の低さが影響しているのかもしれない。また、学習方略の使用における動機以外の要因の影響という問題もあげられるだろう。佐藤（1998）によれば、学習方略の選択・使用には、動機づけ要因以外に、学習方略に関する知識および学習方略を行う能力の有無、有効性の認知、コストの認知、好みなど、さまざまな要因が影響するという。このことから、努力調整方略は、比較的長期にわたって注意や努力を必要とする学習行動であり、その使用には負担が大きいと認識されている可能性がある。また、自分にその行動を行うだけの能力がないと判断されれば、たとえ動機が強くても、そのような方略を使用しないと考えられよう。したがって、今後、学習方略の使用に関する問題を詳細に検討しようとする場合には、他の要因を考慮する必要のあることが示唆される。

第2節 体育における学習動機の統合的構造—学習動機類型の検討から—（研究2）

1 目的

子どもに応じた動機づけを考える場合、学習動機の個々の成分と学習方略との関連を検討するだけでは不十分である。なぜなら、多様な学習動機は一人一人の子どものなかでさまざまなかたちで組み合わさっており、いくつかのタイプ（型）が存在すると推察されるからである。事実、鹿毛（1995）によれば、質の異なる学習意欲が個人の中に独立して存在して機能するのではないという。つまり、学習や達成行動が1つの学習意欲によって生じるということは稀であることから、複数の学習意欲が個人の中でどのように結びつき、統合されているのかを検討することの必要性を指摘しているのである。したがって、実際の学習場面での応用ということを考えて、一人一人の児童が体育に対して示す学習動機のタイプを把握し、それに応じた動機づけを行う必要があることが示唆される。そのためには、まず児童の示す学習動機の個人差を典型的パターン（本研究では、これを学習動機類型とよぶ）に分類・整理することが前提条件になろう。このような試みとしては、すでに西田・西田（1989）による研究がある。しかし

そこでは、達成傾向と失敗回避傾向という2つの得点からのみの類型化が試みられており、外発的動機を含めた多様な学習動機が考慮されていないといった問題が残されている。

そこで、本研究では、研究1で得られた学習動機を基に、体育学習場面での子どもの学習動機類型として、どのような種類に分類可能なのかを探索的に検討することを目的とする。

2 方法

調査対象、調査期日、調査内容、および手続きは、研究1と同様である。

3 結果

クラスター分析による学習動機類型の検討

体育に対して子どもが示す学習動機類型としてどのような典型的なパターンが見出されるのかを検討するために、研究1で得られた学習動機の6つの下位尺度得点をそれぞれ標準得点(z得点)に換算し、Ward法によるクラスター分析を行った。なお、距離の測定方法は、平方ユークリッド距離を用いた。5~10のクラスターを設定して分析を試みたが、各クラスターに分類される人数および解釈可能性の観点から8クラスターによる分類を採用した。8つのクラスター、すなわち学習動機類型に分類された人数と比率を男女別に示したものが表3-5である。

表3-5 各学習動機類型に分類された被験者数と比率(%)

性別	学習動機類型								計
	自我関与	成績重視	平均	課題関与	成績不安	関係依存	統合	無動機	
男子	74(21.7)	55(16.1)	56(16.4)	68(19.9)	34(10.0)	18(5.3)	30(8.8)	6(1.8)	314(100.0)
女子	56(17.6)	45(14.1)	54(16.9)	62(19.4)	40(12.5)	30(9.4)	20(6.3)	12(3.8)	319(100.0)
計	130(19.7)	100(15.2)	110(16.7)	130(19.7)	74(11.2)	48(7.3)	50(7.6)	18(2.7)	660(100.0)

表3-6 学習動機類型別の各学習動機得点の平均値(標準偏差)と分散分析結果

学習動機	学習動機類型								F(7, 652)値
	自我関与	成績重視	平均	課題関与	成績不安	関係依存	統合	無動機	
実用志向	.73(.57) ^{ab}	.13(.55) ^c	-.53(.62) ^d	.44(.68) ^{bc}	-.69(.69) ^d	-1.36(.63) ^e	1.05(.31) ^a	-2.50(.81) ^f	161.41
優越志向	.95(.27) ^a	.34(.51) ^b	-.13(.70) ^c	-.12(.73) ^c	-.86(.72) ^d	-1.33(.81) ^e	.86(.36) ^a	-2.36(.77) ^f	158.48
承認志向	1.19(.61) ^a	-.21(.59) ^b	-.20(.61) ^b	-.19(.69) ^b	-.71(.73) ^c	-1.17(.47) ^d	1.02(.64) ^a	-1.57(.55) ^e	142.55
充実志向	.63(.60) ^{ab}	.00(.72) ^c	-.19(.68) ^c	.50(.62) ^b	-1.20(.82) ^d	-1.01(.74) ^d	.93(.52) ^a	-1.94(.95) ^e	109.88
集団志向	.25(.82) ^b	.21(.66) ^{bc}	-.72(.77) ^d	.57(.61) ^b	-.81(1.10) ^d	-.22(.78) ^c	1.05(.28) ^a	-1.78(1.14) ^e	66.41
成績志向	.83(.80) ^a	.68(.55) ^a	-.32(.68) ^b	-.82(.75) ^c	.76(.67) ^a	-.73(.71) ^c	-.69(.62) ^{bc}	-1.08(.66) ^c	99.60

† F値はすべて $p < .001$

‡ 数字の右肩のアルファベット記号は学習動機ごとの多重比較(Turkey法)の結果を表し、同じ記号どうしの群は、5%水準で同じグループを形成していることを示す。

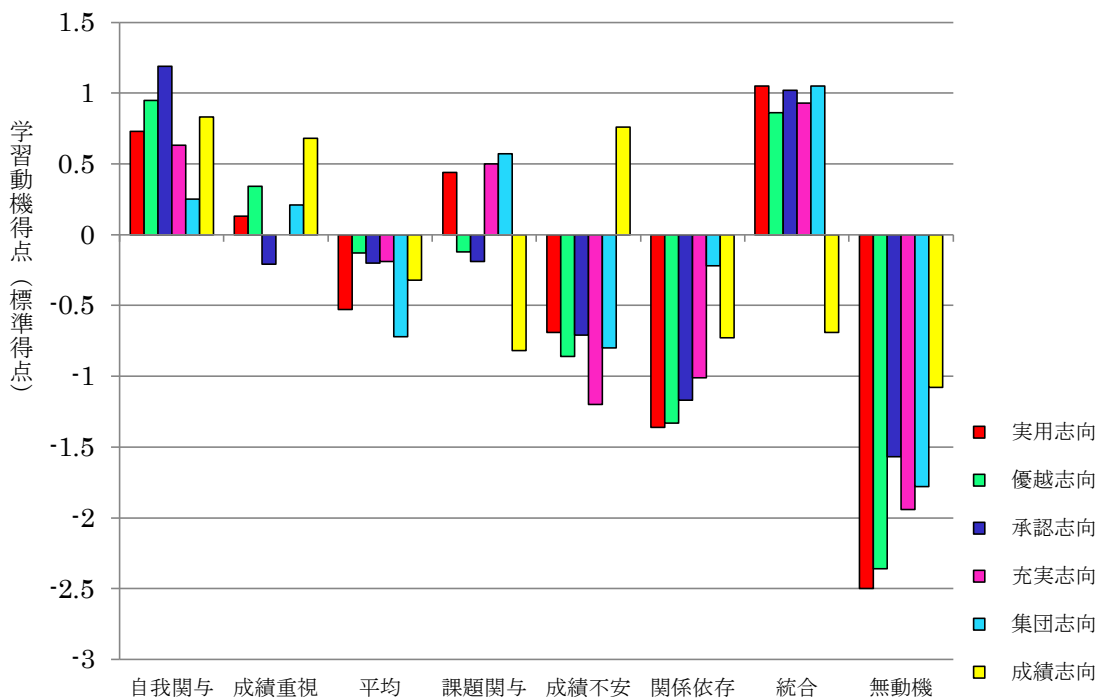


図3-2 学習動機得点からみた各学習動機類型の特徴

つぎに、各類型の特徴を検討するために、各類型別に、z 得点に換算したままの学習動機得点それぞれの平均値を算出し、類型を要因とする一元配置の分散分析を行った。その結果、6 つの学習動機得点についてすべて 0.1%水準で有意差が認められたため、Tukey 法による多重比較を行った。以上の結果は、表 3-6 と図 3-2 に示されている。

さらに、8 つの学習動機類型の分類の妥当性を検討するために、各類型別の学習方略得点 (z 得点に換算) を算出した。学習方略の 3 つの下位尺度得点それぞれについて、学習動機類型を

表3-7 学習動機類型別の各学習方略得点の平均値 (標準偏差) と分散分析結果

学習方略	学習動機類型								F(7, 652)値
	自我関与	成績重視	平均	課題関与	成績不安	関係依存	統合	無動機	
一般学習方略	.61(.81) ^{ab}	.18(.86) ^{bc}	-.24(.74) ^{cd}	.13(.84) ^c	-.64(.67) ^{de}	-.97(.92) ^e	.88(.74) ^a	-1.80(1.11) ^f	49.13
めあて方略	.50(.96) ^a	.04(1.03) ^{abc}	-.24(.74) ^{bcd}	.10(.93) ^{ab}	-.44(.84) ^{cd}	-.59(.85) ^d	.52(1.04) ^a	-1.18(.86) ^e	18.84
努力調整方略	.10(1.09) ^{abc}	-.22(1.03) ^{abc}	-.09(.75) ^{abc}	.33(.99) ^a	-.26(.85) ^{bc}	-.17(.89) ^{abc}	.28(1.16) ^{ab}	-.40(1.12) ^c	5.15

† F値はすべて $p < .001$

‡ 数字の右肩のアルファベット記号は学習方略ごとの多重比較(Tukey法)の結果を表し、同じ記号どうしの群は、5%水準で同じグループを形成していることを示す。

要因とする一元配置の分散分析を行ったところ、すべて 0.1%水準で有意であったため、Tukey 法による多重比較を行った。以上の結果を表 3-7 と図 3-3 に示した。



図3-3 各学習動機類型別にみた学習方略得点

4 考察

体育における学習動機類型

本研究では、体育に対する学習動機の類型化を試みることを目的とした。クラスター分析という探索的方法を用いた結果、比較的少数の8つの群、すなわち学習動機類型に個人を分類することができた。また、各群の学習方略得点についての分散分析結果から分類の妥当性も支持された。ここでは、各群の学習動機得点のパターン（表3-6および図3-2）と学習方略得点（表3-7および図3-3）の相対的な特徴から、それぞれの学習動機類型の命名を試みることにする。なお、便宜上、学習方略得点の低い順に考察を進めることにする。

まず、第8群は、他の群に比較して6つの学習動機と3つの学習方略すべてにおいて最も得点が高いことが特徴的である。つまり、体育に対する学習動機そのものが欠如しており、結果として学習方略も使用しないことが窺える。したがってこの群は、無動機型と名付けることができる。第6群は、集団志向のみが相対的に高い得点を示し、他の5つの学習動機得点は、第8群の無動機型に次いで低い得点を示している。仲間につられて学習に参加していると考えられることから、この群を関係依存型と命名する。第5群は、成績志向得点のみが高く、他の5つの学習動機得点がいずれも低いという特徴がある。このような学習動機のパターンは、よい成績が得られるかどうかを心配しながら学習に参加していると考えられることから、この群を、成績不安型と名付けることができよう。第3群は、実用志向や集団志向得点がやや低いものの、その他の動機得点はほぼ平均に位置している。それゆえ、この群を平均型と命名することにする。

第2群は、優越志向と成績志向得点が相対的に高く、努力調整方略得点が高いという特徴が

窺える。それゆえ、成績重視型と名付けることにする。第1群は、第7群と同様に、学習方略得点が最も高いグループに属しているという特徴があるが、優越、承認志向得点が高く、しかも成績志向得点が最も高い。つまり、自己の能力を誇示し、よい成績を得るために学習していると考えられることから、この群は、自我関与型と名付けることができる。第4群は、実用、充実、集団の各志向得点が相対的に高く、成績志向得点が低いという特徴がみられる。しかも、この群の努力調整方略得点が最も高い。したがって、この群は、能力を誇示することや成績にかかわりなくじっくりと課題に取り組んでいると考えられることから、課題関与型と命名できよう。最後に、第7群は、充実志向や実用志向という内発的動機に関する得点が最も高く、逆に、成績志向得点は最も低いという特徴がみられる。また、学習方略得点も最も高いグループに属していることから、この群を統合型と命名することにする。

以上、クラスター分析の結果、無動機型、関係依存型、成績不安型、平均型、成績重視型、自我関与型、課題関与型、および統合型という8つの学習動機類型に個人を分類することができた。本研究で明らかとなった学習動機類型は、児童が体育で示す学習動機の典型的タイプであり、学習動機のパターンのみならず学習方略の使用という視点からも分類の妥当性が示唆されている。

ところで、本研究の結果から学習方略得点が最も高く、統合型と命名された第7群の学習動機パターンをみると、充実・実用志向とともに優越・承認志向も高い得点を示していた。つまり、統合型では、学習方略の使用を促進する動機と抑制する動機がともに高い得点を示しているのである。これに関して、堀野・市川（1997）は、学習方略が特定の動機というよりも複数の動機によって支えられていることを指摘している。また、鹿毛（1995）は、学習動機の構造が発達的に変化し、複数の目標を同時に目指したり、質の異なる動機が次第に統合されていくと主張している。本研究の結果は、このような視点の有効性を示唆するものであることから、体育学習において児童に応じた動機づけを考える場合、単に個々の学習動機の高低から個人差を捉えるだけでは不十分であり、個人の中で学習動機がどのように統合されているのか、あるいはその統合に不均衡はないかといった視点の重要性が示唆されよう。

さらに、本研究では、8つの学習動機類型による児童の分類の妥当性を検討する中で、各類型の学習方略得点が無動機型から統合型へと次第に高くなる傾向が示された。これは、学習方略の使用という視点から、8つの学習動機類型が無動機型から統合型へ至る連続体として捉えることが可能であることが示唆される。これに関して、速水（1993）は、学習への動機づけを「内発的」「外発的」という観点から固定的に分類できないと主張し、「外的」動機づけから、「取り入れ」、「同一化」、「内発的」というプロセスで内面化された動機づけへと移行・変化すると考えている。このような動機づけの移行という視点を念頭に本研究の結果をみると、教師が各類型に属する児童に応じた最適な動機づけを行うための有意義な視点を提供していると考えられる。たとえば、無動機型から関係依存型への移行では、人間関係に注意し、評価を伴わない楽しい雰囲気づくりを心掛けるような動機づけを行うことによって、また、自我関与型から課題関与型への移行では、教師や友人といった外的な評価基準に基づいてのみ自尊心の維

持・高揚を図ることから、興味ある課題を提供し自主的な取り組みを支援することで自分独自の判断で学習を進めることを重視したり、仲間とともに課題に取り組み、ともに向上する楽しさを味合わせるような動機づけを行うことによって、それぞれより望ましい学習動機へと統合的に発達していくことが期待できるのではないかと推察されるのである。ただし、このような視点からの研究は始まったばかりであり、今後、動機づけの移行に結びつく最適な動機づけの方法を実証的に検討していくことが必要である。

以上、本研究で得られた知見に基づいて、体育の学習成果を高めるためにどのような動機づけが考えられるのかを最後にまとめておきたい。まず、体育学習において充実志向や実用志向といった学習動機が学習方略の基礎となっていることから、体育の学習内容自体の重要性が認識されるような動機づけが必要であることが示唆される。しかしながら、学習動機類型に関する知見を動機づけの移行という視点からみると、すべての児童に学習内容を重視した動機づけを行うことは必ずしも適切ではないことも示唆される。すなわち、本研究で明らかとなった学習動機類型は、学習動機の統合の状態ないしは段階を表すと考えられることから、より高次の学習動機類型への移行を目的とした最適な動機づけが求められると思われるからである。このような体育における学習動機と学習行動との関係や学習動機類型について、これまで検討された研究はほとんどない。このような意味で、本研究の結果は、体育の学習指導において児童に応じた動機づけを行うための有意義な視点を提供するものと考えられる。

本研究の問題点として、本研究で使用した尺度に信頼性の低い下位尺度が含まれているということがあげられる。今後、項目の内容や項目数を検討し、信頼性の高い尺度を改めて構成することが必要であろう。また、本研究は、あくまで静的な相関関係を検討したにすぎない。本研究で明らかとなった学習動機と学習方略との関係が、実際の体育学習場面でも認められるかどうか実践的な研究によってさらに検討が必要である。つぎに、本研究で明らかとなった学習動機類型について、さらに詳細に分析し、それらの類型に応じた最適な動機づけ方法を設定し、その効果を検討していくことも必要であろう。そのためには、本研究結果に基づき、児童の学習動機類型を分類する基準を作成することが必要となる。加えて、本研究では小学校高学年の学習動機が検討されたが、中学生以降でも同様の結果が得られるかどうかなどの発達の視点からの研究を進めることも必要と考えられる。

第3節 体育における学習動機測定尺度の作成（研究3）

1 目的

本研究は、研究1によって抽出された6つの学習動機に基づいて、小学生用の体育学習動機尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とした。

妥当性の検討のために、まず、体育の学習動機と関連すると考えられる尺度として、体育における学習意欲検査（西田，1989）、スポーツにおける目標志向性尺度（伊藤，1996）、および

運動有能感尺度（岡澤・北・諏訪，1996）を取り上げる。また、学習動機の強さを規定していると考えられる体育・運動に対する感情、日常の運動参加状況や体育学習場面における教師、および友人との関係を取り上げる。さらに、久保（1997）で用いられた自己意識との関連を検討する。自己の内面に注目するのか外面に注目するのかという人格特性は学習に反映されると考えられるからである。

2 方法

尺度用質問項目の設定

研究1で使用した体育の学習動機測定項目を再構成し、下位尺度ごとに6項目、計36項目からなる体育学習動機測定尺度（以下、LMS-PEと略す）を作成した。

下位概念設定の妥当性と項目の内容的妥当性の検討

まず、5名の現職小学校教員（平均教職経験年数9.5年）により、上述の下位概念設定の妥当性が検討された。検討にあたっては、体育学習における小学生の学習動機としての適切さや他に設定すべき下位概念がないかについて注意するように依頼した。その結果、5名ともに下位概念設定は妥当であると判断した。

つぎに、各下位概念を測定する項目の内容的妥当性についても確認された。

調査協力者および調査時期

A県およびB県の公立小学校5・6年生577名（男子283名、女子294名）に対して調査を実施した。調査は、20XX年9月から10月にかけて行った。また、再検査信頼性係数を算出するために、58名（男子27名、女子31名）に対して1か月の間隔をおいて調査を2度行った。

調査内容

以下の6つの尺度を用いた。

LMS-PE（暫定版）

上記の手続きで作成された、充実志向、承認志向、実用志向、集団志向、成績志向、および優越志向の6つの下位尺度、各6項目、計36項目からなる質問紙である。評定は、「よくあてはまります（5点）」から「まったくあてはまりません（1点）」までの5段階で回答を求めた。

体育における学習意欲検査

LMS-PEの併存的妥当性を検討するために、これまで作成された体育に関連する学習意欲尺度の中から、西田（1989）による体育における学習意欲検査（AMPET）を選定した。この尺度は、体育における学習意欲を「体育における学習活動を自発的、積極的に推進させ、それらの学習を一定の卓越した水準にまで到達させようとする内発的動機づけ」と定義し、体育における学習意欲を意欲的側面（学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、

および学習の価値)と回避的側面(緊張性不安、および失敗不安)の計7領域(下位尺度)から評定するものである。AMPETは体育場面における学習行動の観点から学習意欲を測定しようとしているのに対して、LMS-PEは学習の目的や学習に関する理由づけを測定しようとしている点でやや異なっているが、学習動機は学習行動の背後に存在し、それらを支えていると考えられることから、両者は密接な関連を持つと予想される。

なお、元尺度は、7下位尺度、各8項目、計56項目とL尺度8項目の合計64項目から構成されているが、他の尺度とともに施行するために、本研究では、各下位尺度4項目、計28項目からなる短縮版(西田, 2002)を使用した。

スポーツにおける目標志向性尺度

伊藤(1996)が作成したスポーツにおける目標志向性尺度である。この尺度は、スポーツで楽しさや喜びを感じる場面を測定することで、他者との比較において自分の能力が高く評価されること目標とする成績目標をもっているのか、他者との比較にかかわらず自分の能力の向上や進歩を目標とする熟達目標をもっているのかを明らかにするものである。元尺度は、成績目標11項目、熟達目標7項目、計18項目であるが、本研究では因子負荷量の高い項目からそれぞれ6項目、計12項目が選択された。

成績目標の高い人は、能力について他者から評価されることに関心があり、他者に勝ったり、より少ない努力でやり遂げることで自分の能力の高さを証明したいという特徴を持つ。したがって、成績目標の高い児童は、LMS-PEの中でも優越志向や承認志向が高いと予想される。一方、熟達目標の高い人は、自分の能力を伸ばすことや技能の向上に関心があり、学習の過程そのものを重視するという特徴を持つ。したがって、熟達目標の高い児童は、充実志向や実用志向も高いと考えられる。

運動有能感尺度

岡澤・北・諏訪(1996)が作成した運動有能感尺度を使用した。この尺度は、身体的有能さの認知、統制感、受容感の3領域(下位尺度)から運動場面における有能感を評価するもので、各下位尺度4項目、計12項目からなる。運動にかかわる有能感、すなわち運動能力や技能に対する自信、努力により結果をコントロールできるという統制感、および他者からの受容感の高さは、学習意欲や行動を支える重要な要因と考えられる。したがって、有能感の高い児童は、学習動機も高いことが考えられる。

体育学習の意欲を規定する要因

西田・澤(1993)が体育における学習意欲を規定する一次的要因として抽出した要因の中から「体育学習での感情」と「運動に関する感情」、二次的要因として抽出した要因の中から「現在の運動参加」、「体育教師との関係」、および「友人との関係」の5尺度を使用した。各尺度3項目、計15項目である。以上の尺度は、いずれも体育学習に対する意欲や行動を規定することから、体育や運動に対して肯定的な感情を持ち、日ごろから積極的に運動に取り組み、体育学習場面で教師や友人から援助されていると認識している児童は、体育における学習動機も高いことが予想される。

自己意識尺度

桜井（1992）が作成した児童用の自己意識尺度を使用した。この尺度は、個人差としての自己意識を、自己の内面や感情や気分などに注意を向けやすい私的自己意識と、自己の外面や他者に対する言動などに注意を向けやすい公的自己意識から測定するものである。この尺度は児童用に作成されたもので、それぞれ6項目、計12項目を選定した。

学習の内容や過程に注目すると考えられる充実志向・実用志向・集団志向は私的自己意識と、学習内容よりも結果に注目すると考えられる承認志向・成績志向・優越志向は公的自己意識と、それぞれ関連が深いと予想される。

なお、以上の尺度は、すべて5段階評定（1～5点）である。

手続き

LMS-PE については全調査協力者が回答したが、妥当性検討に用いる尺度（②～⑥）は調査協力者の負担を軽減するためにほぼ2分割し、異なる組み合わせで2種類の質問紙を作成・実施した。その結果、AMPET と学習意欲を規定する要因への回答者数は327名、目標志向性尺度、運動有能感尺度、および自己意識尺度への回答者数は302名であった。なお、それぞれの質問紙はクラスごとに集団的に実施した。

3 結果と考察

項目の分析と因子分析

まず、下位尺度ごとに I-T 相関を算出し、相関係数が.40 を基準に項目を分析した。その結果、1項目が該当したのでこれを除外し、残りの35項目で因子分析を行った。主因子法により6因子を抽出し、プロマックス回転を施した。

各因子は、設定された下位概念に完全に対応するものであった。そこで、因子負荷量の高い項目から各下位尺度4項目、合計24項目をLMS-PEの項目として確定した。この24項目について因子分析したプロマックス回転後の因子パターンを表3-8に示す。各因子は、設定された下位概念に完全に対応するものであった。項目36の負荷量が若干低いですが、各下位尺度4項目に統一するために、この項目も採用することとした。第1因子は「充実志向」因子、第2因子は「承認志向」因子、第3因子は「実用志向」因子、第4因子は「集団志向」因子、第5因子は「成績志向」因子、第6因子は「優越志向」因子である。6因子の累積寄与率は、65.8%である。

因子間相関に着目すると.297－.658の相関がみられる。また、下位尺度間にも.240－.589の0.1%水準で有意な相関がみられる（表3-9）。したがって、各因子および各下位尺度は相互に関連しているといえる。

なお、学年および性別にみた下位尺度の平均値（標準偏差）を表3-10に示した。

表3-8 LMS-PEの因子パターン

項 目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h ²
28 体育の学習では、かんたんな運動より、少しむずかしくてもおもしろい運動をするほうが好きです。	-.82	-.12	-.05	-.04	-.02	.10	.53
34 体育の学習では、少しむずかしくても、やったことのない新しい運動をするほうが好きです。	.75	-.02	-.04	.01	.03	.00	.50
4 体育の時間は、楽しくて、いつも短く感じます。	.75	.09	.02	-.02	-.06	-.04	.53
10 体育で学習する運動は、おもしろいものが多いと思います。	.73	.05	.02	.06	.01	-.12	.48
9 体育の学習では、わたしが活躍するところをみんなにみてほしいと思います。	-.08	.79	.08	-.01	-.12	.04	.50
3 体育の学習では、友だちや先生から注目されたいと思います。	.11	.78	-.04	-.02	-.07	.01	.53
33 体育の学習をがんばるのは、クラスみんなに注目されたいからです。	-.04	.77	-.06	.02	.15	-.12	.47
27 体育の学習では、がんばって、ほかの人にわたしがよくできることをみせたいと思います。	-.01	.59	-.01	.02	.08	.15	.51
12 体育で、体力をつけたいと思います。	-.04	.02	.88	-.01	-.02	-.03	.61
18 体育の学習で、体をじょうぶにしたいと思います。	-.02	-.08	.84	.03	.03	.03	.61
6 体育の学習で、体をきたえたいと思います。	.01	.08	.81	-.04	-.00	.00	.60
36 体育で学習したことは、大人になっても役に立つと思います。	.29	-.01	.34	.16	-.03	-.05	.38
26 体育の学習では、できないところを教えあって、みんなができるようになりたいと思います。	-.07	.08	.02	.77	.08	-.05	.49
20 体育の学習で、友だちができないで困っているときには、助けてあげたいと思います。	-.06	-.04	-.01	.75	.00	.09	.44
32 体育の学習は、みんなといっしょに運動するのが楽しいです。	.29	.06	.06	.51	-.03	-.01	.53
2 体育の学習では、ひとりで練習するよりも、みんなといっしょに練習したいと思います。	.18	-.08	-.04	.45	-.04	.12	.32
11 体育の学習で一生けんめい練習するのは、悪い成績をとりたくないからです。	-.06	-.01	.04	-.06	.70	-.09	.33
17 体育でよい成績をとることは、わたしにとって大切なことです。	.16	-.03	.11	-.06	.65	.03	.47
35 “体育の成績が悪かったらどうしよう”と考えることがよくあります。	-.18	-.01	-.04	.19	.64	-.04	.33
23 体育の学習では、ほかの人より悪い成績をとらないようにしたいと思います。	.15	.05	-.11	-.04	.60	.12	.41
1 体育の学習で競争するときは、友だちに勝ちたいと思います。	.04	.04	-.04	.01	-.12	.83	.54
7 体育の時間に、友だちと競争して負けるのは、くやしいです。	-.09	-.08	-.05	.17	.01	.73	.43
19 体育では、友だちより、よい記録を出したいと思います。	-.02	.09	.09	-.04	.10	.59	.50
13 体育では、ほかの人より上手になりたいと思います。	.11	.12	.12	-.10	.04	.53	.53

表3-9 LMS-PEの因子間相関（右上）と下位尺度間相関（左下）

	充実志向	承認志向	実用志向	集団志向	成績志向	優越志向
充実志向	—	.515	.621	.522	.299	.655
承認志向	.422 ***	—	.486	.356	.506	.658
実用志向	.555 ***	.401 ***	—	.504	.389	.581
集団志向	.513 ***	.361 ***	.516 ***	—	.297	.430
成績志向	.240 ***	.420 ***	.327 ***	.285 ***	—	.454
優越志向	.548 ***	.589 ***	.536 ***	.459 ***	.400 ***	—

*** $p < .001$

表3-10 学年・性別にみたLMS-PE下位尺度得点の平均値（標準偏差）およびその比較（*t* 検定）

	5年生(N=282)	6年生(N=295)	<i>t</i> 値	男子(N=283)	女子(N=294)	<i>t</i> 値
充実志向	15.9 (3.56)	14.4 (4.10)	4.73 ***	15.9 (3.64)	14.5 (4.05)	4.46 ***
承認志向	11.7 (3.90)	9.4 (3.36)	7.36 ***	11.0 (4.15)	10.0 (3.66)	2.92 **
実用志向	16.1 (3.68)	14.6 (3.84)	4.82 ***	16.1 (3.77)	14.5 (3.72)	5.14 ***
集団志向	17.2 (2.90)	15.8 (3.25)	5.23 ***	16.0 (3.26)	17.0 (2.97)	-3.74 ***
成績志向	12.6 (3.95)	11.4 (3.80)	3.75 ***	12.3 (3.89)	11.7 (3.94)	1.71
優越志向	16.4 (3.32)	14.7 (3.68)	5.75 ***	15.7 (3.65)	15.3 (3.56)	1.43

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

信頼性の検討

尺度の内部一貫性を検討するために、下位尺度ごとに α 係数を算出したところ、充実志向で.83、承認志向で.83、実用志向で.84、集団志向で.78、成績志向で.74、優越志向で.81 であった。また、尺度全体については.82 であった。各下位尺度 4 項目ずつという項目の少なさにもかかわらず、 α 係数は研究 1 を上回っており、内的整合性の視点における信頼性はかなり高いといえよう。

さらに、尺度の安定性を検討するために、全調査対象者中の 58 名（男子 27 名、女子 31 名）について、1 か月の間隔をおいて、再検査法による信頼性係数を算出した。その結果、充実志向で.87 ($p < .01$)、承認志向で.71 ($p < .01$)、実用志向で.56 ($p < .01$)、集団志向で.62 ($p < .01$)、成績志向で.70 ($p < .01$)、優越志向で.78 ($p < .01$)、尺度全体で.83 ($p < .01$) であった。

実用志向と集団志向でやや低い値が得られたが、これらの学習動機はテストから再テストまでの 1 か月間における学習内容の変化や運動にかかわる経験によって影響を受けやすく、そのことが再テストの評定についても反映されたのかもしれない。そこでさらに項目ごとに係数を算出したところ、実用志向で.326-.566、集団志向で.288-.581 とすべて有意な正の相関をもっていた。また、小学生の学習動機に関連する他の尺度の再検査信頼性係数.52-.81 の範囲内にあること（中山, 1983 ; 谷島・新井, 1994 ; 桜井, 1989）や尺度全体で.83 と高い値を示していることもあわせ、安定性の観点からみた LMS-PE の信頼性はおおむね確認されたと判断した。

妥当性の検討

LMS-PE の妥当性を検討するために、まず、AMPET との相関 ($N=327$) を算出した (表 3-11)。これをみると、LMS-PE は、AMPET の意欲的側面（学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値）との間にすべて 0.1%水準で有意な正の相関が得られた。これは、LMS-PE と AMPET の意欲的側面が強い関係をもっていることを示している。つまり、学習動機の性質（体育学習における興味・関心の対象）にかかわらず、動機が強いほど学習行動を促進させる傾向にあることを示している。

つぎに、AMPET の回避的側面（緊張性不安と失敗不安）との相関係数をみると、充実志向は失敗不安との間に-.169 ($p < .01$) と有意な負の相関を示した。体育学習そのものに興味・関

表3-11 LMS-PEとAMPET、目標志向性尺度、および運動有能感尺度との相関

	充実志向	承認志向	実用志向	集団志向	成績志向	優越志向
AMPET						
学習ストラテジー	.385 ***	.424 ***	.473 ***	.460 ***	.446 ***	.393 ***
困難の克服	.516 ***	.353 ***	.508 ***	.508 ***	.322 ***	.429 ***
学習の規範的態度	.239 ***	.479 ***	.357 ***	.391 ***	.227 ***	.258 ***
運動の有能感	.612 ***	.522 ***	.457 ***	.305 ***	.260 ***	.542 ***
学習の価値	.570 ***	.367 ***	.670 ***	.415 ***	.312 ***	.459 ***
緊張性不安	-.088	-.039	.042	.179 **	.226 ***	.004
失敗不安	-.169 **	.012	.031	.077	.347 ***	.001
成功達成得点	.634 ***	.527 ***	.665 ***	.554 ***	.419 ***	.566 ***
失敗回避得点	-.142 **	-.014	.039	.138 *	.316 ***	.009
目標志向性						
成績目標	.417 ***	.498 ***	.372 ***	.356 ***	.422 ***	.616 ***
熟達目標	.682 ***	.384 ***	.575 ***	.614 ***	.181 **	.504 ***
運動有能感						
身体的有能さの認知	.646 ***	.581 ***	.417 ***	.353 ***	.225 ***	.534 ***
統制感	.601 ***	.365 ***	.583 ***	.607 ***	.248 ***	.553 ***
受容感	.413 ***	.338 ***	.453 ***	.600 ***	.266 ***	.437 ***

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

心を持っている子どもほど学習場面で失敗不安が低いことを示している。

一方、集団志向は緊張性不安と.179 ($p < .01$)、成績志向は緊張性不安と.226 ($p < .001$)、失敗不安と.347 ($p < .001$) とそれぞれ有意な正の相関を示した。

これに関して、田中・山内 (2000) は、成績目標にあたる遂行志向概念を捉え直し、自分の有能さを誇示し、ポジティブな評価を得ようとする遂行接近志向と自分の無能さが明らかになる事態を避けネガティブな評価を回避しようとする遂行回避志向があることを指摘し、遂行回避目標と失敗回避傾向 (失敗恐怖) との間には高い正の相関がみられることを報告している。

ここで、本研究における成績志向は、成績評価に対する関心が強く、低い評価を回避するために学習するというややネガティブな側面を持っていると考えられる。したがって、成績志向が強い子どもほど失敗回避傾向も強いことを示唆する本研究結果は、親和動機が大きな位置を占めていると考えられる集団志向が緊張性不安を反映していることを示す結果とあわせ、構成概念的に妥当なものとして解釈できよう。

つぎに、目標志向性尺度との相関をみると、成績目標との間には.356-.616、熟達目標との間には.181-.682 で、すべて有意な正の相関が認められる (表 3-11)。さらに、6つの学習動機のそれぞれが成績目標と熟達目標のどちらの目標と関連が強いかを検討すると、充実志向・実用志向・集団志向では、成績目標よりも熟達目標との相関が高いのに対して、承認志向・成績志向・優越志向では、熟達目標よりも成績目標との関係が強かった。

充実志向・実用志向・集団志向はともに学習内容や過程に注目する動機であり、他者との比

較にかかわりなく自分の能力の向上や進歩を目標とする熟達目標により近い内容であると考えられる。対照的に、承認志向・成績志向・優越志向は、学習内容よりも結果に注目する動機であり、他者との比較において自分の能力が高く評価されること目標とする成績目標に近い内容と考えられる。したがって、これらの結果から LMS-PE は弁別的な妥当性を持つことが示唆される。

また、運動有能感尺度との相関をみると、身体的有能さの認知と .225-.646、統制感と .248-.607、受容感と .266-.600、とすべて有意な正の相関が認められる（表 3-11）。運動場面における有能感が高い子どもほど体育に対する学習動機も高い傾向にあること、すなわち体育学習動機は運動にかかわる有能感に支えられていることが示唆されよう。

さらに、体育学習の意欲を規定する要因と LMS-PE との関連を検討するために、各要因の平均値によって分類された児童群の LMS-PE の 6 下位尺度得点を比較した（表 3-12）。

表3-12 児童の特性別にみたLMS-PE下位尺度得点の平均値（標準偏差）
およびその比較（*t*検定）

体育学習での感情	好意群(N=175)	非好意群(N=152)	<i>t</i> 値
充実志向	17.6 (2.20)	12.8 (3.27)	15.66 ***
承認志向	12.0 (3.90)	9.1 (3.18)	7.09 ***
実用志向	16.6 (3.26)	13.8 (3.45)	7.81 ***
集団志向	17.4 (2.57)	15.5 (2.88)	6.48 ***
成績志向	12.7 (4.03)	11.6 (3.51)	2.78 **
優越志向	17.1 (2.84)	14.2 (3.24)	8.66 ***
運動に関する感情	好意群(N=193)	非好意群(N=134)	<i>t</i> 値
充実志向	17.5 (2.08)	12.3 (3.08)	18.52 ***
承認志向	11.6 (3.93)	9.2 (3.23)	5.88 ***
実用志向	16.8 (3.02)	13.2 (3.32)	9.96 ***
集団志向	17.5 (2.43)	15.2 (2.98)	7.51 ***
成績志向	12.6 (4.06)	11.5 (3.40)	2.63 **
優越志向	17.0 (2.85)	14.0 (3.28)	8.69 ***
現在の運動参加	積極群(N=165)	消極群(N=162)	<i>t</i> 値
充実志向	16.9 (2.62)	13.8 (3.86)	8.45 ***
承認志向	11.9 (3.81)	9.4 (3.44)	6.39 ***
実用志向	16.7 (3.03)	13.9 (3.58)	7.59 ***
集団志向	17.4 (2.22)	15.7 (3.21)	5.71 ***
成績志向	13.1 (3.84)	11.3 (3.62)	4.42 ***
優越志向	16.8 (2.94)	14.7 (3.44)	5.86 ***
体育教師との関係	良好群(N=168)	非良好群(N=159)	<i>t</i> 値
充実志向	16.3 (3.10)	14.4 (3.88)	5.08 ***
承認志向	11.7 (3.59)	9.5 (3.80)	5.39 ***
実用志向	16.5 (3.18)	14.0 (3.57)	6.68 ***
集団志向	17.5 (2.17)	15.6 (3.21)	6.31 ***
成績志向	13.0 (3.74)	11.3 (3.76)	4.03 ***
優越志向	16.7 (2.86)	14.8 (3.58)	5.21 ***
友人との関係	良好群(N=167)	非良好群(N=160)	<i>t</i> 値
充実志向	15.8 (3.52)	15.0 (3.71)	1.93
承認志向	11.2 (3.87)	10.1 (3.76)	2.56 *
実用志向	15.9 (3.37)	14.6 (3.70)	3.35 ***
集団志向	17.4 (2.42)	15.6 (3.02)	6.16 ***
成績志向	12.8 (3.82)	11.5 (3.75)	3.03 **
優越志向	16.0 (3.30)	15.5 (3.40)	1.55

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

まず、体育学習での感情と運動に対する感情に基づく分析では、すべてにおいて有意な得点差が認められ、体育学習や運動に対してポジティブな感情を持つ子どもほど学習動機が高い傾向を示している。また、日常の運動参加状況による比較でも、積極的に運動に取り組んでいる子どものほうが学習動機も高い傾向を示している。さらに、体育学習において教師や友人から多くの支援を得ている子どもほど、学習動機が高い傾向が認められる。ただし、友人との関係の程度に基づく分類では、充実志向と優越志向で有意な差は認められなかった。

以上、体育学習の意欲を規定する要因との関係を総合してみると、ほぼ予想通りの結果であり、これまでの研究と一致するものであった。

最後に、自己意識との関連を検討した。表 3-13 は、公的自己意識と私的自己意識の平均値によって分類された児童群の LMS-PE 尺度得点を比較したものである。私的自己意識では、LMS-PE の 6 下位尺度すべてで有意差が認められ、私的自己意識の高い児童、すなわち自己の内面や感情・気分などに注意を向けやすい児童ほど、体育に対する学習動機も高いことが示された。

公的自己意識との関連では、承認志向、成績志向、優越志向の 3 つの下位尺度で有意差が認められ、公的自己意識の高い児童、すなわち自己の外面や他者に対する言動などに注意を向けやすい児童ほど、承認志向、成績志向、優越志向が高いという結果であった。

表3-13 児童の自己意識によるLMS-PE下位尺度得点の平均値（標準偏差）およびその比較（*t*検定）

	公的自己意識		<i>t</i> 値	私的自己意識		<i>t</i> 値
	上位群(N=161)	下位群(N=141)		上位群(N=155)	下位群(N=147)	
充実志向	15.3 (4.09)	14.6 (4.33)	1.40	16.3 (3.65)	13.7 (4.36)	5.62 ***
承認志向	10.9 (4.06)	10.0 (3.79)	1.99 *	11.8 (3.90)	9.0 (3.63)	6.34 ***
実用志向	15.9 (3.48)	15.2 (4.20)	1.66	16.6 (3.56)	14.5 (4.15)	4.46 ***
集団志向	16.8 (3.15)	16.1 (3.52)	1.93	17.4 (2.80)	15.5 (3.60)	5.00 ***
成績志向	12.6 (3.97)	11.1 (3.81)	3.37 ***	13.0 (3.88)	10.8 (3.73)	5.18 ***
優越志向	16.2 (3.58)	14.6 (4.01)	3.49 ***	16.6 (3.24)	14.2 (4.07)	5.72 ***

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

学習の内容や過程に注目すると考えられる充実志向・実用志向・集団志向と私的自己意識、学習内容よりも結果に注目すると考えられる承認志向・成績志向・優越志向と公的自己意識との関連はそれぞれ予想通りであり、久保（1997）の結果とも一致する。しかし、承認志向・成績志向・優越志向と私的自己意識との関連を示す本研究結果は、久保（1997）の知見とは一致していない。

これに関して、小学生の自己意識を検討する中で、従来の研究とは異なる私的自己意識と自己顕示欲求との相関を得た桜井（1992）は、発達途上にある児童の場合、自分の内面に注目できるようになった児童のほうが自己意識が発達し、自分をよく認識していると考えたら、自

己顕示欲求（よい意味で、自己主張）が強いという結果は妥当であると解釈している。このことから、久保の場合は対象が大学生であり、本研究の対象が小学生であることを考慮すると、今後さらに詳細な検討が必要であると思われるが、承認志向・成績志向・優越志向と私的自己意識との関連を示す本研究結果はかなり妥当なもののように思われる。

学年差および性差の検討

LMS-PE の各下位尺度の得点を学年で比較した結果（表 3-10）、6つの下位尺度すべてで6年生よりも5年生で高いことが示された。また、性別による比較では、充実志向、承認志向、実用志向では女子よりも男子で、集団志向では男子よりも女子で高い傾向が認められた。

西田（1989）によれば、体育学習に対する意欲は、女子よりも男子で、また、学齢が低いほど高いという傾向がみられるという。したがって、本研究結果は、集団志向を除いてほぼ一致している。なお、女子の集団志向が男子よりも高いという結果は、男子よりも女子において親和動機が大きな位置を占めているという特徴を反映したものであり、構成概念的に妥当であると解釈できよう。

第4節 まとめ

本章では、第1節（研究1）において、学習の目的や学習に関する理由づけである学習動機を授業実践場面に即したボトムアップ的な視点から特定し、学習行動（学習方略の使用）との関連からそれらの機能を検討した。その結果、まず、体育授業への学習動機として、「実用志向（健康や体力の向上における体育の価値を認識し、運動そのものを楽しもうとする動機）」、「優越志向（技術・記録・成績の面で他者よりも優れていたり、他者に勝ちたいという動機）」、「承認志向（体育の授業で先生や友だちに注目されたり、認められたいという動機）」、「充実志向（授業や学習自体のおもしろさにひかれるなどの内発的な興味に基づく動機）」、「集団志向（体育の学習をグループや仲間と進めたいという動機）」、および「成績志向（体育学習で悪い成績をとりたくないという動機）」の6つの学習動機の成分が見出された。このことから、体育学習への動機づけは、多様な学習動機に支えられていることが示唆された。

つぎに、各学習動機と学習行動（学習方略の使用）との関連では、まず、実用志向が強いほど一般学習方略とめあて方略の使用を促すことが示唆された。また、充実志向が強いほど、一般学習方略と努力調整方略の使用を促すことも認められた。実用志向は、健康や体力の向上における体育の価値を認識し、運動そのものを楽しもうとする動機であり、充実志向は、内発的な興味に基づく動機であることから、いずれも体育の内容そのものへの動機であると考えられる。したがって、このような体育における内発的動機の側面が学習方略、とりわけ長期にわたるより深い方略と考えられる努力調整方略の使用を促進するのであろう。また、適切な学習方略と結びつくという意味で、充実および実用志向に基づく動機づけは、体育学習における望ましい動機づけであることが示唆された。

つぎに、承認志向と集団志向が強いほど、一般学習方略の使用を促すことも示唆された。これらは、いずれも他者志向的な動機であり、従来の内発的動機を重視する立場からは、あまり望ましくない動機づけと考えられるように思われる。しかし、本研究の結果は、児童の優れたところをほめ、友だちと楽しい雰囲気のある学習に参加させることによって、学習方略の使用を一定程度促すことができるという可能性を示唆している点で興味深い。つまり、このような動機に基づく動機づけは、内発的に動機づけられていない児童に対して、学習に対する自発的興味を喚起するきっかけを与える（谷島・新井，1995）という意味で、また、導入的な役割を果たす可能性がある（堀野・市川，1997）という意味で重要性を持つと思われるのである。

それに対して、成績志向と優越志向が強いほど、努力調整方略の使用を抑制することも示唆され、よい成績を得ることや他者に勝つことのみを目的に体育学習を行う場合は、体育の課題や学習内容そのものへの興味を低下させ、自分の課題に忍耐強く持続的に取り組もうとしないのではないかと考えられる。忍耐力のある、持続的な学習行動としての努力調整方略は、課題の習得や学力形成を促す重要な機能を持っていることが考えられることから、これらの学習動機に基づく動機づけには注意が必要なことが示唆される。また、成績志向がめあて方略の使用を促すという関係は、教師から強調され、期待されているめあて学習の実施が成績と結び付くという体育学習の現状を示唆していると考えられる。

以上、体育授業への学習動機として見出された6つの成分は、内発的動機から外発的動機を含む多様な学習動機であるが、それぞれが体育授業における学習行動（学習方略の使用）を支えていることが明らかにされたことから、体育学習への動機づけは、本研究で明らかとなった学習動機の各成分に応じて以下のように可能なことが示唆される。すなわち、実用志向を重視する場合は、活動欲求を満たし、運動が将来の健康にどのように役立つかを明らかにすることによって、優越志向を重視する場合は、競争意識を掻き立てることによって、承認志向を重視する場合は、子どもが認められる場面をつくり、優れた点を積極的にほめることによって、充実志向を重視する場合は、興味ある課題を用意し、じっくり取り組める時間を保証することによって、集団志向を重視する場合は、人間関係に注意を払い、楽しい雰囲気を作ることによって、成績志向を重視する場合は、成績に対して賞賛や叱責で動機づけるというものである。

つぎに、第2節（研究2）では、体育授業への学習動機の個人差を理解するために学習動機の統合的な構造を検討した。クラスター分析の結果、「無動機型」、「関係依存型」、「成績不安型」、「平均型」、「成績重視型」、「自我関与型」、「課題関与型」、および「統合型」という8つの学習動機類型に個人を分類することができた。本研究で明らかとなった学習動機類型は、児童が体育で示す学習動機の典型的タイプであり、各学習動機得点のパターンのみならず学習方略の使用という観点からも分類の妥当性が示唆された。

ところで、本研究の結果から、学習方略得点が最も高く「統合型」と命名された第7群の学習動機パターンをみると、充実・実用志向とともに優越・承認志向も高い得点を示していた。このことは、学習動機の構造が発達的に変化し、複数の目標を同時に目指して、質の異なる動機が次第に統合されていくことを指摘した鹿毛（1995）を支持するものであり、体育学習への

動機づけを考える場合、単に個々の学習動機の成分の高低から個人差を捉えるだけでは不十分であり、個人の中で学習動機がどのように統合されているのか、あるいはその統合に不均衡はないかといった視点の重要性が示唆された。

さらに、8つの学習動機類型による児童の分類の妥当性を検討する中で、各類型の学習方略得点が無動機型から統合型へと次第に高くなる傾向が示唆された。これは、学習方略の使用という視点から、8つの学習動機類型が無動機型から統合型へ至る連続体として捉えることが可能なことを示すものであることから、動機づけの移行という視点を念頭に本研究の結果をみると、教師が各類型に属する児童に応じた最適な動機づけを行うための有意義な視点を提供していると考えられる。たとえば、無動機型から関係依存型への移行では、人間関係に注意し、評価を伴わない楽しい雰囲気づくりを心掛けるような動機づけを行うことによって、また、自我関与型から課題関与型への移行では、教師や友人といった外的な評価基準に基づいてのみ自尊心の維持・高揚を図ることから、興味ある課題を提供し自主的な取り組みを支援することで自分独自の判断で学習を進めることを重視し、仲間とともに課題に取り組み、ともに向上する楽しさを味合わせるような動機づけを行うことによって、それぞれより望ましい学習動機へと統合的に発達していくことが期待できるのではないかと推察されるのである。

最後に、第3節（研究3）では、体育における学習動機を測定する尺度を作成した。まず、充実志向、承認志向、実用志向、集団志向、成績志向、および優越志向の6つの下位尺度、各4項目、計24項目からなる尺度を作成した。作成された尺度の信頼性と妥当性を検討した結果、満足できる水準にあったことから、体育学習への動機づけを診断・評価することができる尺度であることが確認された。

第4章 体育における学習動機を高める学習環境に関する研究

ー動機づけのための基本的条件の検討ー

第1節 体育学習における動機づけ構造と学習動機との関係（研究4）

1 目的

近年、体育・スポーツの動機づけ研究において、達成目標理論や自己決定理論を中心に、児童生徒の動機づけに影響する社会的要因が注目を集めるようになってきた（第1章第2節4）。

達成目標理論は、達成場面で人が設定する目標の種類やその意味づけが動機づけを規定するという立場であるが、個人がどのような達成目標を抱くかは、特性的な個人差があると同時に、学校の方針や教師の指導といった学習環境のありようによって影響を受けるという。たとえば、一定の基準に到達することが重視され、運動能力の高い子どもだけが特別扱いされるような授業では、児童生徒に成績目標を持つことを促すことになる一方で、自分の課題に挑戦することを励まし、それぞれの進歩や努力が認められるような授業では、児童生徒が熟達目標を持つことに結びつきやすいと考えられる。

また、自己決定理論は、動機づけを従来の内発と外発の2分法から捉えるのではなく、外発的な動機が教師の働きかけや環境の作用によって段階的に内発的に変化していくものと捉える点にその特徴がある（Deci and Ryan, 1985）が、外的要因が内発的動機づけに影響するメカニズムに関して、下位理論の1つである基本的心理欲求理論を提唱している。これによると、内発的動機づけへの段階的な移行には、基本的な3つの心理的欲求、すなわち、有能さへの欲求、自律性への欲求、及び関係性への欲求の充足が重要であり、社会的環境がそれらの欲求を満たす場合に内発的動機づけが高まり、逆にそれらの欲求の充足を阻害する場合に内発的動機づけが低下するという。

さらに、このような基本的心理欲求を充足させる具体的な環境要因がいくつか提唱されている。たとえば、子どもの基本的心理欲求を満たす教師行動について検討した Skinner and Belmont（1993）は、①構造、②自律性支援、③関与の3つの次元を明らかにしている。構造とは望む結果を効果的に達成しているかについての文脈における情報量で有能さへの欲求に、自律性支援は決定における自由の量で自律性への欲求に、関与とは、教師・仲間との対人関係の質のことで関係性への欲求に影響するという。

また、Ntoumanis（2001）は、社会的要因が心理的媒介要因を通して動機づけタイプと結果を規定するという動機づけの統合モデルを検証する中で、社会的要因として①協同学習、②進歩の強調、③選択の認知を取り上げ、それぞれ関係性、有能さ、自律性からなる心理的媒介要因を経て最終的に動機づけのタイプと結果を規定することを報告している。

さらに、Standage, Duda, and Ntoumanis（2003；2005）は、体育学習場面における自律性、有

能さ、関係性への教師の支援を取り上げ、それらが生徒の欲求充足を左右し、最終的に動機づけを規定することを明らかにしている。

これらのことから、一般的に、有能さは結果のフィードバックや適切な難易度の課題設定をすることで、自律性は行動の選択を認め自律性を支援することで、関係性は教師や仲間との良い関係を育むことで、それぞれの欲求が満たされることになると考えられる(安藤・岡田, 2007)。

以上、自己決定理論にかかわる研究からは、協同学習や進歩の強調、選択の認知といった学習場面の社会的文脈要因や自律性支援にかかわる教師の行動が児童生徒の動機づけに重要な役割を果たすことが示唆され、児童生徒の欲求を満足させる学習環境であればあるほど動機づけにとって望ましい学習環境となることが示唆される。

さて、これまでの動機づけ研究は、主として個人に焦点が当てられてきた(Urdan and Schoenfelder, 2006)。しかしながら、現実の学習場面を考えると、児童生徒の動機づけは教室の雰囲気や教師の行動といった環境要因の影響を強く受けていると考えられる。したがって、前述したように、個人の動機づけに及ぼす社会的環境要因の影響を検討することは、これまでの個人差変数として取り扱われてきた動機づけ研究に新たな視点を提供し、教師がクラス全体への動機づけを検討することを可能にするという意味で重要であると考えられよう。

ところで、体育授業において児童生徒を動機づけるためには、クラス全体を指導するための何らかの手がかりが必要である。

これに関して、Epstein (1988) は、教室環境の構造として6つの次元を明らかにし、その頭文字をとって TARGET 構造と呼んでいる。すなわち、①課題 (task)、②権限 (authority)、③報酬 (承認) (reward/recognition)、④グルーピング (grouping)、⑤評価 (evaluation)、⑥時間 (time) である。ここで、①課題とは、適切な水準の課題や挑戦的な課題の提供など、生徒を動機づけるための教室活動や課題の設計の次元である。また、②権限とは、意思決定への生徒の参加や選択の機会の提供など、意思決定や選択など教授過程における生徒の参加の次元である。③報酬 (承認) とは、生徒の努力や進歩に対する承認など、生徒の進歩・向上に対する承認や報酬の平等性の次元である。④グルーピングは協同作業の方法と頻度など生徒の相互作用を促すグループ編成にかかわる次元である。⑤評価は、評価の基準や手続きに関する次元である。最後に、⑥時間とは、学習のペースや計画の柔軟性にかかわる次元である。そして、これらのありようがそのクラスの動機づけに重要な意味を持つことを指摘した。

わが国では、谷島・新井 (1995) が TARGET 構造を参考に、クラスの動機づけ構造の概念化を検討している。そこでは、中学生の理科学習におけるクラスの動機づけ構造として、①課題、②承認、③参加、④協調の4つの次元が見出され、学習方略の使用や生徒の動機づけと密接な関係にあることを報告している。このことは、クラスの動機づけ構造に着目し、それに応じた指導を行うことでクラス全体の動機づけを高める可能性があることを示している。さらに、生徒の動機づけは教科内容によって領域特殊的事であることから、クラスの動機づけ構造を明らかにしようとする場合、教科内容の独自性に応じた検討の必要性を指摘(谷島, 1996)している点が重要である。

また、Ames and Archer (1988) と Ames (1992) は、達成目標理論の視点から、クラスに熟達目標を認知させ、生徒の動機づけを高めるための教室環境の構造を以下のように提案している。すなわち、挑戦的で意味のある課題を提示する(課題構造)、生徒に選択を認め自律性を高める(権威構造)、進歩や向上を評価する(評価・承認構造) ことである。

さらに、中谷(2001)は、社会的責任目標といった社会的な目標が、達成目標と同様に、友人関係や学業達成に影響することを明かし、その社会的責任目標とかわりをもつクラスの構造として、①協同(児童どうしの相互作用による規範、役割期待の学習)、②親和(親密な人間関係による規範、期待の促進)、③規範(説得的な規範教授による規範の内在化)の3つをあげている。

このように、社会的な目標も学業達成に影響することが示唆されたことから、教育実践的な観点から動機づけを考える場合、社会的目標を促進する学習環境の次元や構造への配慮が必要なが示唆されよう。

一方、三木・山内(2003)は、目標理論の観点から、生徒個人の目標と彼らを取り巻く学習環境によって強調される目標、すなわち目標構造(goal structure)とを区別し、学習環境、動機づけ、学習パターンからなる動機づけモデルを提唱している。それらを踏まえ、教室場面でクラス全体を動機づけるための教室環境の次元として次の10次元を提案している。すなわち、①課題、②権威、③承認、④グルーピング、⑤評価、⑥時間、⑦社会的相互作用、⑧援助要請、⑨親和、⑩友好である。このうち、①課題から⑥時間までの6つの次元は、前述したTARGET構造である。また、⑦社会的相互作用とは、社会的責任性や対人関係、いざこざに対する教師の対応に、⑧援助要請は、援助要請への教師の対応にそれぞれ関連する次元である。さらに、⑨親和とは、教師と生徒の関係が親密であるかどうかの次元であり、⑩友好は、生徒(児童)どうしの相互作用が良好であるかどうかの次元である。

以上のように、学習を取り巻くクラス的环境や構造は多様なことから、まず、児童生徒の動機づけに影響する学習環境の次元や構造を特定することが求められる。そして、明らかとなった構造の各々について動機づけの方法を検討することが有効であると考えられる。

さて、動機づけにおける学習環境の重視を受け、体育・スポーツ心理学の領域においても学習環境に着目した実証的な検討がいくつか行われている。

たとえば、Mitchell(1996)は、体育における学習環境を測定する尺度として、①挑戦、②脅威(恐れ)、③競争性、④統制感の4つの下位尺度からなる学習環境測定尺度(Physical Education Learning Environment Scale; PELES)を作成し、挑戦と脅威(恐れ)が体育に対する内発的動機づけに影響することを報告している。また、Koka and Hein(2003)は、体育における内発的動機づけに及ぼす教師のフィードバックと学習環境との影響を検討した結果、挑戦的かつ脅威的ではない学習環境を整える必要があることを示唆している。

一方、伊藤(2001)は、高校の運動部活動における動機づけ構造に着目し、選手の動機づけに影響する①コーチの練習志向②協調志向③承認志向④コーチの能力志向⑤競争志向の5つの動機づけ構造次元を明らかにしている。

以上のように、体育・スポーツの学習環境にかかわる研究を概観してきたが、学習環境に着目した研究は始まったばかりであり、体育授業における学習環境と動機づけとの関連を検討した研究は、わが国においては見当たらない。

そこで、本研究では、体育授業における学習環境が動機づけに与える影響を明らかにするために、小中学生を対象に、児童生徒が認知する体育授業の心理的な学習環境、すなわち動機づけ構造を明らかにし、それらの認知と学習動機、学習方略、体育学習に対する態度との関係を検討することを目的とした。さらに、内発的動機づけの自己決定理論において注目されている基本的欲求の充足との関係についても検討することを目的とした。

このような目的をもった本研究は、体育学習を取り巻くクラス的环境や構造に着目することで、児童生徒の動機づけを高めるクラス的环境を作り出す上で有益な知見が得られることが期待できる。

2 方 法

調査協力者

調査協力者は、A 県および B 県の公立小学校 5・6 年生 281 名（男子 152 名、女子 129 名）、および C 県および D 県の公立中学校 1・2 年生 287 名（男子 127 名、女子 160 名）の計 568 名であった。

調査期間

調査は、20XX 年 11 月初旬から 11 月下旬にかけて実施した。

調査方法

調査者が調査の趣旨と方法を各学校の教師に説明したうえで、児童に調査用紙を配布、回答してもらい、後日回収した。なお、調査の実施に際しては、個人情報の保護に配慮し、回答は無記名で行うこと、得られた情報は統計的に処理されること、を調査票に記載した。

調査内容

質問紙は、年齢、性別などの基本的属性のほか、体育授業における学習環境、学習動機、学習方略、基本的欲求、体育の授業に対する態度を測定する項目より構成されている。

体育における動機づけ構造調査

Epstein(1988)、谷島・新井 (1995)、中谷 (2001)、三木・山内 (2003) を参考に、体育における学習環境について、①課題構造、②権威構造、③承認・報酬構造、④評価構造、⑤挑戦構造、⑥協同構造、⑦社会的責任構造の 7 つを仮定し、各 4 項目ずつ、計 28 項目を作成した。「あなたのクラスの体育の授業」について、「よくあてはまります (5 点)」から「まったくあてはまりません (1 点)」までの 5 件法で回答を求めた。各下位尺度の具体的な項目例は、以下の通

りである（rは反転項目を示す）。

〈課題構造〉

- ・ 体育の学習では、自分の得意なところを伸ばすことができます。
- ・ 体育の学習では、クラスみんなが自分の目標やめあてを持って練習しています。
- ・ 体育の学習では、自分の能力にあった運動や課題に取り組むことができます。
- ・ 体育の学習では、むずかしすぎる運動や課題をすることが多いです。（r）

〈権威構造〉

- ・ 体育の学習では、授業のスピードは、自分たちのペースに合わせてもらえます。
- ・ 体育の学習では、授業の内容や方法について、自分たちの意見はあまり大切にされません。（r）
- ・ 体育の学習では、練習の内容や方法を自分たちで決めることができます。
- ・ 体育の学習では、いろいろなやり方をためすことができます。

〈承認・報酬構造〉

- ・ 体育の学習では、がんばった人は、たとえ結果が良くなくても、みんなから尊敬されます。
- ・ 体育の学習では、自分のベストを尽くす人がみんなから認められます。
- ・ 体育の学習では、能力や素質がないと、みんなから認めてもらえません。（r）
- ・ 体育の学習では、がんばってうまくできるようになった人が、みんなから認めてもらえます。

〈評価構造〉

- ・ 体育の学習では、失敗やミスをすることも練習のうちと考えられています。
- ・ 体育の学習では、運動が他の人よりできるかどうかよりも、どれだけうまくなったかどうか大切に思われています。
- ・ 体育の学習では、一人ひとりの努力や進歩を確かめてもらうことができます。
- ・ 体育の学習では、勝敗や記録だけしか、成績になりません。（r）

〈挑戦構造〉

- ・ 体育の学習では、いっしょうけんめいやらない人がいます。（r）
- ・ 体育の学習では、少しむずかしい運動でも、みんながんばって練習しています。
- ・ 体育の学習では、クラスみんなが自分の目標に挑戦しています。
- ・ 体育の学習では、自分の目標やめあてに向かって、がんばることが大切だと思われています。

〈協同構造〉

- ・ 体育の学習では、クラスみんなが仲よく協力しています。
- ・ 体育の学習では、親切にしてくれる友だちがいます。
- ・ 体育の学習では、みんなができるように、助け合って練習しています。
- ・ 体育の学習では、クラスやグループのまとまりをみんなが大切にしています。

〈社会的責任構造〉

- ・ 体育の学習では、がっかりしている人がいたら、だれかがなぐさめたり、はげましたりしてくれま

- ・体育の学習では、こまっている人がいたら、だれかが助けてくれます。
- ・体育の学習では、先生に言われたことは、クラスのみんながちゃんとやるようにしています。
- ・体育の学習では、クラスやグループの決まりを守らない人がいます。(r)

体育における学習動機

伊藤・磯貝・西田・佐々木・杉山・澁倉（2009）が作成した尺度を用いた。この尺度は、研究3で作成された充実志向、実用志向、集団志向、優越志向、成績志向、承認志向の6つの下位尺度からなる児童用体育学習動機測定尺度に、三木・山内（2005）が作成した課題回避志向を加えた計7つの下位尺度から構成される。項目数は、各下位尺度4項目の計28項目である。

「体育の授業に対するあなたの気持」について、「まったくあてはまりません（1点）」から「よくあてはまります（5点）」までの5件法により回答を求めた。具体的な項目例は以下の通りである。

- ・体育の時間は、楽しくて、いつも短く感じます。(充実志向)
- ・体育の学習で、体をきたえたいと思います。(実用志向)
- ・体育の学習では、一人で練習するよりも、みんなと一緒に練習したいと思います。(集団志向)
- ・体育の学習で競争するときは、友だちに勝ちたいと思います。(優越志向)
- ・体育の学習で一生けんめい練習するのは、悪い成績をとりたくないからです。(成績志向)
- ・体育の学習では、友だちや先生から注目されたいと思います。(承認志向)
- ・わたしは、授業で運動するだけで、それ以上の運動はしたくありません。(課題回避志向)

体育における学習方略

伊藤・磯貝・西田・佐々木・杉山・澁倉（2009）が作成した尺度を用いた。この尺度は、玉木・伊藤（2003）が作成した認知的方略、動機づけ方略、人的リソース方略の3つの下位尺度に、三木・山内（2005）が作成したセルフ・ハンディキャッピング方略尺度(以下、SH方略と略す)を加えた計4つの下位尺度から構成される。項目数は、各下位尺度4項目で、計12項目である。

教示は、「あなたは、体育の授業にどのように取り組んでいますか」であり、各項目の回答形式は、「まったくあてはまりません（1点）」から「よくあてはまります（5点）」までの5件法により実施した。具体的な項目例は以下の通りである。

- ・自分の欠点を直すなど、自分に必要なことを考えて、練習するようにしています。(認知的方略)
- ・失敗を恐れず、思い切りやるようにしています。(動機づけ方略)
- ・できないことや分からないことがあったら、先生や友だちに聞くようにしています。(人的リソース方略)
- ・難しい運動を練習しなければならないとき、わたしは、手をぬくことがあります。(SH方略)

基本的心理欲求

基本的心理欲求について、関係性への欲求、自律性への欲求、有能さへの欲求の3つの下位尺度に沿うと考えられる2項目ずつを作成し、計6項目からなる基本的欲求尺度とした。

各項目の回答は、「まったくそう思わない（1点）」から「とてもそう思う（5点）」の5件法により実施した。具体的な項目は以下の通りである。

〈関係性への欲求〉

- ・あなたは、先生と仲がよいほうだと思いますか。
- ・あなたは、クラスのみなどと仲がよいほうだと思いますか。

〈自律性への欲求〉

- ・あなたは、自分から進んで体育に取り組んでいるほうだと思いますか。
- ・体育の学習は、自分の好きな方法や速さで進めることができますか。

〈有能さへの欲求〉

- ・あなたは、運動能力に自信がある方ですか。
- ・あなたは、少しむずかしい運動でも、努力すればできると思いますか。

体育授業に対する態度

体育授業に対する興味・関心を問う2項目を作成し、態度尺度とした。具体的には、「体育の授業は、楽しいですか」、「体育の授業は、好きですか」と尋ね、「まったくそう思わない（1点）」から「とてもそう思う（5点）」の5件法で回答を求めた。

3 結果と考察

体育における学習環境測定尺度の検討

体育における学習環境に関する質問項目計28項目について探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。分析の結果、いずれの因子にも.35以上の因子負荷量を示さない項目と複数以上の因子に.35以上の因子負荷量を示す項目を削除し、順次因子分析を繰り返し行った。最終的な因子分析結果を表4-1に示す。

表4-1より第1因子は、「体育の学習では、クラスのみみんなが自分の目標に挑戦しています」、「体育の学習では、一人ひとりの努力や進歩を確かめてもらうことができます」、「体育の学習では、自分の能力に合った運動や課題に取り組むことができます」、「体育の学習では、自分の得意なところを伸ばすことができます」などの項目の負荷量が高かったため「挑戦的環境」因子とした。この因子には、当初、「挑戦」とされていた2項目（項目12、19）、「課題」とされていた3項目（項目1、8、15）、「評価」の2項目（項目11、18）、「権威」の2項目（項目2、23）、「社会的責任」の2項目（項目3、10）などが高い負荷量を示していたが、いずれも体育学習に対して目標を持って積極的に挑戦する様子を表していると考えられる。

第2因子は、「体育の学習では、クラスやグループの決まりを守らない人がいます」、「体育の学習では、いっしょうけんめいやらない人がいます」の2項目に負荷量が高かったため「規範の欠如」因子とした。これらの項目は、「社会的責任」と「挑戦」とされていた項目であるが、体育授業における社会的な規範が欠如している様子が窺える。

第3因子は、「体育の学習では、むずかしすぎる運動や課題をすることが多いです」、「体育の

学習では、能力や素質がないと、みんなから認めてもらえません」、「体育の学習では、勝敗や記録だけしか、成績になりません」の3項目に負荷量が高かったため「脅威的環境」因子とした。これらの項目は、それぞれ「課題」、「承認」、「評価」とされていた項目であるが、体育学習において能力が重視され、自分の能力以上の達成を求められる傾向が含まれると考えられる。以上のことから、項目数に相違はあるものの、因子分析の結果をもとに尺度を構成することとした。

表4-1 体育授業における動機づけ構造に関する因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

No	項目内容	F1	F2	F3	h ²	α係数	
19	体育の学習では、クラスみんなが自分の目標に挑戦しています。	.760	-.077	.153	.596	.882	
18	体育の学習では、一人ひとりの努力や進歩を確かめてもらうことができます。	.747	.022	-.041	.522		
15	体育の学習では、自分の能力に合った運動や課題に取り組むことができます。	.690	.190	.019	.354		
1	体育の学習では、自分の得意なところを伸ばすことができます。	.669	.207	-.117	.352		
8	体育の学習では、クラスみんなが自分の目標やめあてを持って練習しています。	.655	-.059	.175	.435		
23	体育の学習では、いろいろなやり方を試すことができます。	.636	.106	-.027	.330		
20	体育の学習では、みんなができるように、助け合って練習しています。	.598	-.268	.082	.506		
2	体育の学習では、授業のスピードは、自分たちのペースに合わせてもらえます。	.592	.049	-.076	.350		
12	体育の学習では、少しむずかしい運動でも、みんながんばって練習しています。	.573	-.123	-.029	.406		
11	体育の学習では、運動がほかの人よりできるかどうかよりも、どれだけうまくいったかが大切だと思われています。	.534	.102	-.168	.284		
10	体育の学習では、こまっている人がいたら、だれかが助けてくれます。	.504	-.195	-.004	.453		
3	体育の学習では、がっかりしている人がいたら、だれかがなぐさめたり、励ましたりしてくれます。	.412	-.175	-.089	.386		
24	体育の学習では、クラスやグループの決まりを守らない人がいます。(r)	.127	.731	.073	.333		.660
5	体育の学習では、いっしょけんめいやらない人がいます。(r)	.029	.666	.010	.307		
22	体育の学習では、むずかしすぎる運動や課題をすることが多いです。(r)	.001	-.078	.568	.190	.612	
21	体育の学習では、能力や素質がないと、みんなから認めてもらえません。(r)	-.065	.138	.551	.282		
25	体育の学習では、勝敗や記録だけしか、成績になりません。(r)	-.019	.114	.550	.248		
		F1	—				
		F2	-.456	—			
		F3	-.203	.313	—		

(r)は反転項目

下位尺度得点は、各因子に負荷量の高い項目の得点を合計し、項目数で除したものをを用いた。つぎに、各下位尺度の信頼性係数(α係数)を算出した結果、順に、.882、.660、.612であった。第2および第3因子の値が若干低い、ほぼ満足できる水準に達していた。また、因子間相関は、「挑戦的環境」と「規範の欠如」が-.456、「挑戦的環境」と「脅威的環境」が-.203、「規範の欠如」と「脅威的環境」が.313であった。

なお、基本的心理欲求の項目間相関は、順に、 $r=.312$ 、 $r=.368$ 、 $r=.482$ 、体育学習に対する態度は $r=.832$ であり、すべて1%水準で有意であった。

ここで、挑戦的環境とは、体育学習が協同的な雰囲気の中で自分に合った目標に自分のペー

スで取り組み、進歩や伸びが評価される環境であることを意味しており、Ames (1992) のいう熟達志向的な動機づけ雰囲気とはほぼ同様の内容であると考えられる。一方、脅威的環境とは、自分にとってむずかしい課題に取り組まざるを得ない状況で、自分の努力や進歩よりも、能力や結果で評価される環境を意味しており、Ames (1992) のいう成績志向的な動機づけ雰囲気に対応するものと考えられる。

基本的統計量

本研究で使用した各下位尺度の基本統計量を小中学生別に示したものが表 4-2 である。なお、学習動機、学習方略、基本的欲求、および体育学習に対する態度に関する項目については、各下位尺度に該当する項目の得点を合計し、項目数で除したものである。

表 4-2 各下位尺度の平均値(M)と標準偏差(SD)

	小学生 (N=281)		中学生 (N=287)		t 値
	M	SD	M	SD	
動機づけ構造					
挑戦的環境	4.0	.61	3.8	.64	5.29 **
規範の欠如	3.1	1.13	3.3	.96	-1.48
脅威的環境	2.6	.91	2.6	.79	-.09
学習動機					
充実志向	4.1	.88	3.8	.94	4.42 **
実用志向	4.1	.92	3.8	.93	3.44 **
集団志向	4.4	.64	4.3	.68	1.52
優越志向	4.3	.84	4.1	.90	3.19 **
成績志向	3.2	.98	3.3	.85	-.52
承認志向	3.0	1.03	2.8	1.02	2.67 **
課題回避志向	1.8	.83	2.2	.84	-4.49 **
学習方略					
認知的方略	3.9	.84	3.6	.86	3.62 **
動機づけ方略	3.9	.91	3.8	.88	2.24 *
人的リソース方略	4.0	.86	4.0	.83	1.10
SH方略	2.3	.97	2.5	.98	-2.85 **
基本的心理欲求					
関係性	3.6	.88	3.5	.72	2.62 **
有能さ	3.5	.89	3.3	.89	3.05 **
自律性	3.7	.95	3.3	.95	4.80 **
体育学習に対する態度	4.3	.94	3.8	1.09	5.48 **

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

まず、学習環境の認知をみると、挑戦的環境の認知に有意差 ($t=5.29, p<.01$) が認められ、中学生の方が小学生よりも体育の授業を挑戦的環境ではないと認知していることが明らかとなった。つぎに、学習動機については、充実志向 ($t=4.42, p<.01$)、実用志向 ($t=3.44, p<.01$)、優越志向 ($t=3.19, p<.01$)、承認志向 ($t=2.67, p<.01$)、および課題回避志向 ($t=-4.49, p<.01$) に有意差が認められ、体育学習に積極的に取り組むポジティブな動機では、小学生の方が中学生より

も高い傾向が認められるのに対して、課題を回避する傾向は、中学生の方が小学生よりも高いことが窺える。また、体育学習場面での学習行動の指標としての学習方略をみると、認知的方略 ($t=3.62, p<01$)、動機づけ方略 ($t=2.24, p<05$)、および SH 方略 ($t=-2.85, p<01$) に有意差が認められ、小学生から中学生に移行するにつれ、積極的な学習行動が減少し、回避的な行動が増加する傾向が認められた。さらに、基本的心理欲求では、関係性 ($t=2.62, p<01$)、有能さ ($t=3.05, p<01$)、自律性 ($t=4.80, p<01$) に有意差が認められ、基本的心理欲求の充足は、小学生の方が中学生よりも高い傾向が認められる。最後に、体育学習に対する態度においても有意差が認められ ($t=5.48, p<01$)、体育学習に対する態度は小学生の方が中学生よりも好意的であることが明らかとなった。

以上、体育学習における動機づけは、これまで、小学生から中学生にかけて低下することが指摘されているが、本研究結果もこれを支持するものであった。

動機づけ構造の認知と学習動機、学習方略、基本的欲求、及び体育に対する態度との関係

体育授業における動機づけ構造の認知が目的変数別にどの程度の影響度で影響を与えているかを明らかにするために小中学生別に重回帰分析を行った。3つの動機づけ構造の認知を説明変数とし、学習動機、学習方略、基本心理的欲求、および体育に対する態度をそれぞれ目的変数として分析した。表 4-3、表 4-4 および図 4-1～図 4-6 はその結果を示したものである。

まず、学習動機との関連をみると、小中学生ともに、すべて 1%水準で有意な重相関係数(R)が認められた。標準偏回帰係数をみると、図 4-1 および図 4-2 より、「挑戦的環境」の認知は、小学生では、充実 ($\beta=.616$)、実用 ($\beta=.660$)、集団 ($\beta=.607$)、優越 ($\beta=.434$)、成績 ($\beta=.428$)、承認志向 ($\beta=.410$) および課題回避志向 ($\beta=-.345$) に 1%水準で有意な係数を示していた。また、中学生においても、充実 ($\beta=.629$)、実用 ($\beta=.572$)、集団 ($\beta=.583$)、優越 ($\beta=.530$)、成績 ($\beta=.213$)、承認志向 ($\beta=.334$)、課題回避志向 ($\beta=-.355$) に 1%水準で有意な係数が認められた。以上のことから、小中学生ともに、体育の授業場면을挑戦的であると認知するほど学習動機を高めるとともに、課題回避、すなわち体育学習への動機づけの低下を抑制することが窺える。

つぎに、「規範の欠如」は、小学生の場合、充実志向 ($\beta=.206, p<01$)、優越志向 ($\beta=.184, p<01$)、課題回避志向 ($\beta=-.128, p<05$) にそれぞれ有意な係数が認められた。中学生では、集団志向 ($\beta=-.164, p<01$) にのみ有意な係数が認められた。このことは、体育の授業において、クラス全体が努力することを放棄したり、規範を守ろうとしていないと認知することは、小学生では、充実志向や優越志向を高め、課題回避志向を抑制することを示している。体育授業に対するクラスの仲間の社会的態度を批判的に捉え、自分は積極的に取り組もうとしている様子がうかがえる。一方、中学生では、仲間とともに学ぼうとする集団志向を抑制する傾向があることを示している。

また、「脅威的環境」の認知は、小学生では、充実志向 ($\beta=-.166$)、集団志向 ($\beta=-.154$)、成績志向 ($\beta=.349$)、課題回避志向 ($\beta=.353$) にそれぞれ 1%水準で有意な係数が認められた。

体育授業が能力や結果のみで評価される脅威的環境であるという認知は、学習にじっくりと取り組む傾向や仲間とともに学ぼうとする動機を低下させる一方で、自分の成績低下を恐れ、できることなら課題を回避したいという動機を高める方向で影響することを示している。また、

表4-3 小学生における重回帰分析の結果（標準偏回帰係数）

目的変数	説明変数			重相関係数 (R)
	挑戦的環境	規範の欠如	脅威的環境	
学習動機				
充実志向	.616 **	.206 **	-.166 **	.636 **
実用志向	.660 **	.067	.049	.624 **
集団志向	.607 **	.031	-.154 **	.663 **
優越志向	.434 **	.184 **	-.037	.413 **
成績志向	.428 **	.115	.349 **	.452 **
承認志向	.410 **	.090	.104	.369 **
課題回避志向	-.345 **	-.128 *	.353 **	.531 **
学習方略				
認知的方略	.722 **	.119 *	.013	.683 **
動機づけ方略	.679 **	.114 *	-.105 *	.684 **
人的リソース方略	.616 **	.166 **	-.116 *	.619 **
SH方略	-.319 **	.059	.218 **	.470 **
基本的心理欲求				
関係性	.448 **	-.091	-.229 **	.611 **
有能さ	.470 **	.133 *	-.147 *	.499 **
自律性	.571 **	.068	-.080	.580 **
体育学習に対する態度	.494 **	.184 **	-.230 **	.563 **

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

表4-4 中学生における重回帰分析の結果（標準偏回帰係数）

目的変数	説明変数			重相関係数 (R)
	挑戦的環境	規範の欠如	脅威的環境	
学習動機				
充実志向	.629 **	.012	-.001	.628 **
実用志向	.572 **	-.027	-.003	.578 **
集団志向	.583 **	-.164 **	-.076	.651 **
優越志向	.530 **	-.037	-.010	.539 **
成績志向	.213 **	-.036	.243 **	.297 **
承認志向	.334 **	.032	.181 **	.359 **
課題回避志向	-.355 **	-.039	.339 **	.513 **
学習方略				
認知的方略	.615 **	.004	.061	.609 **
動機づけ方略	.673 **	.025	-.065	.680 **
人的リソース方略	.571 **	-.039	-.032	.584 **
SH方略	-.342 **	-.015	.295 **	.478 **
基本的心理欲求				
関係性	.447 **	-.045	-.057	.469 **
有能さ	.452 **	.145 **	-.153 **	.478 **
自律性	.567 **	.047	.013	.560 **
体育学習に対する態度	.571 **	-.021	-.050	.583 **

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

中学生では、成績志向 ($\beta=.243$)、承認志向 ($\beta=.181$)、課題回避志向 ($\beta=.339$) に1%水準で有意な係数が認められた。体育授業が脅威的環境であるという認知は、成績や評価に焦点を向け、可能な限り課題を回避したいという動機が高まることを示している。

以上、体育授業における動機づけ構造の認知は、学習動機と密接に関連していることが明らかとなった。まず、体育授業を挑戦的な場面であると認知している児童生徒ほど、体育授業への学習動機を高めるとともに、体育授業を回避しようとする傾向を抑制する傾向が認められる。それに対して、体育授業場면을脅威的環境であると認知している児童生徒ほど、成績志向的学習動機と課題回避動機を高める方向で影響していた。脅威的環境とは、自分にとってむずかしい課題に取り組まざるを得ない状況で、自分の努力や進歩よりも、能力や結果で評価される環境を

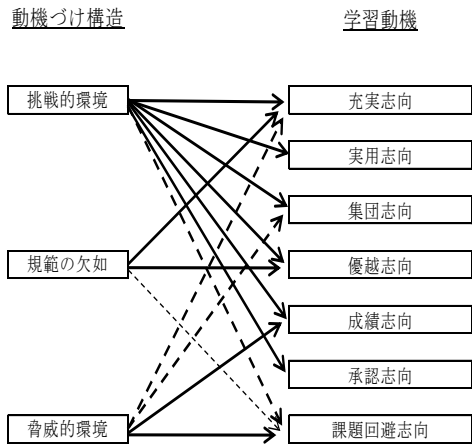


図4-1 小学生における動機づけ構造の認知と学習動機との関係
+実線は正の係数を、破線は負の係数を示す（以下、同じ）。

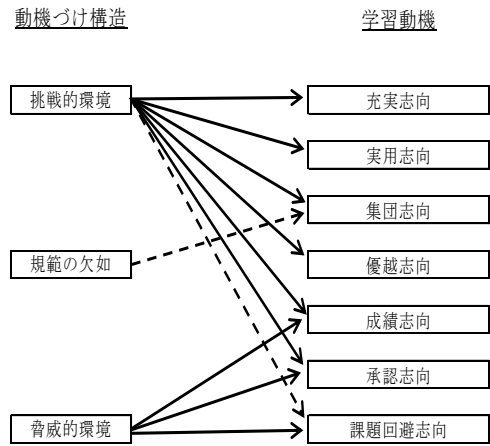


図4-2 中学生における動機づけ構造の認知と学習動機との関係

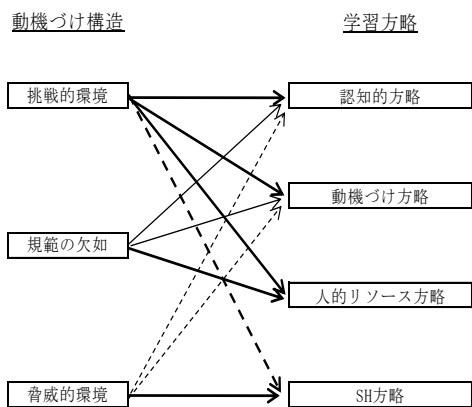


図4-3 小学生における動機づけ構造の認知と学習方略との関係

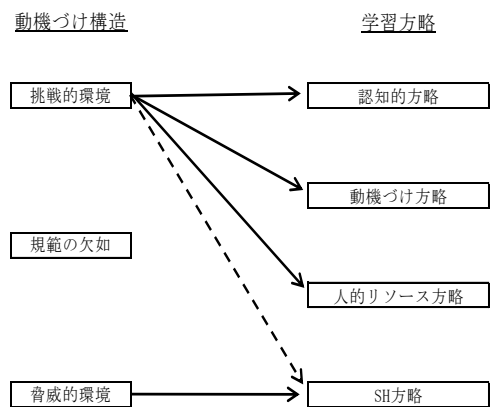


図4-4 中学生における動機づけ構造の認知と学習方略との関係

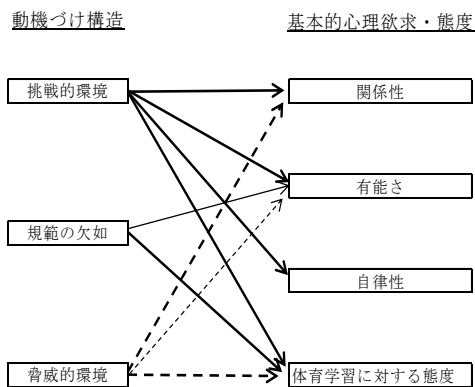


図4-5 小学生における動機づけ構造の認知と基本的欲求、態度との関係

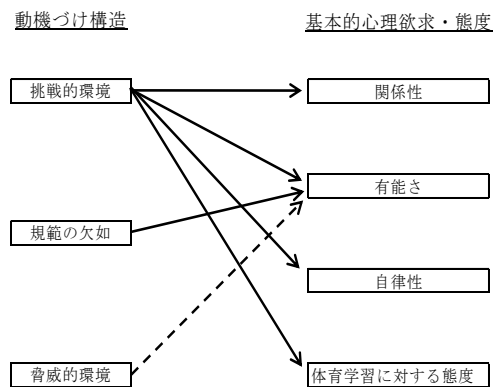


図4-6 中学生における動機づけ構造の認知と基本的欲求、態度との関係

意味している。このような環境では、積極的な取り組みを回避することで失敗自体を回避し、自己評価を維持しようとするのであろう。したがって、体育授業への動機づけを高めるためには、体育授業の学習環境を挑戦的かつ脅威的ではないものにする必要が示唆される。

なお、「規範の欠如」は、クラスやグループの決まりを守らない、一生懸命やらないといった他者の行動に対する批判的認識であるが、中学生では集団志向を抑制する方向で、小学生では充実志向や優越志向といった体育学習への自律的な取り組みを促進させる方向でそれぞれ影響するという発達段階によって異なる影響を及ぼすことが示された。

つぎに、学習方略の使用との関連では、小中学生ともに、すべて 1%水準で有意な重相関係数(R)が認められた。標準偏回帰係数をみると(図 4-3 および図 4-4)、「挑戦的環境」の認知は、小中学生ともに 1%水準で有意な標準偏回帰係数が認められた(小学生; 認知的方略、 $\beta=.722$; 動機づけ方略、 $\beta=.679$; 人的リソース方略、 $\beta=.616$; SH 方略、 $\beta=-.319$; 中学生、認知的方略、 $\beta=.615$; 動機づけ方略、 $\beta=.673$; 人的リソース方略、 $\beta=.571$; SH 方略、 $\beta=-.343$)。体育授業が挑戦的な環境であるという認知は、積極的な学習方略の使用を促し、学習行動の回避を抑制する傾向があることを示している。規範の欠如は、小学生の場合、認知的方略($\beta=.119$, $p<.05$)、動機づけ方略($\beta=.114$, $p<.05$)、人的リソース方略($\beta=.166$, $p<.01$)に有意な係数が認められ、体育授業に規範が欠如しているという認知は、自らの学習方略の使用を促進させることが窺える。なお、中学生では、規範の欠如と学習方略との関連は認められなかった。脅威的環境の認知は、小学生では、動機づけ方略($\beta=-.105$, $p<.05$)、人的リソース方略($\beta=-.116$, $p<.05$)、および SH 方略($\beta=.218$, $p<.01$)に有意な係数が認められた。体育授業が自らの能力にとって脅威的であるという認知は、積極的な学習方略の使用を低下させるとともに、学習方略の使用の停止を意味する SH 方略の使用を高めることを意味している。また、中学生では、SH 方略($\beta=.295$, $p<.01$)にのみ有意な係数が認められ、小学生と同様、体育学習場면을脅威的であると認知することは、学習方略の使用を抑制する傾向にあることが窺える。

以上、体育授業における学習行動の指標と考えられる学習方略の使用との関連においても、動機づけ構造の認知は大きな影響を及ぼしていた。すなわち、挑戦的環境は、学習行動をより積極的なものに促す傾向が認められるのに対して、脅威的環境は、学習方略の使用を回避する傾向を強める方向で影響しているのである。したがって、適切な学習動機を育て学習方略の積極的な使用を促すためにも、体育授業の学習環境を挑戦的かつ脅威的ではないものにする必要が示唆される。

また、基本的心理欲求との関連では、小中学生ともに、1%水準で有意な重相関係数(R)が認められた。標準偏回帰係数をみると(図 4-5 および図 4-6)、挑戦的環境の認知は、すべての基本的心理欲求と 1%水準で有意な係数が認められる(小学生; 関係性、 $\beta=.448$; 有能さ、 $\beta=.470$; 自律性、 $\beta=.574$; 中学生; 関係性、 $\beta=.447$; 有能さ、 $\beta=.452$; 自律性、 $\beta=.567$)。このことは、小中学生ともに、体育授業が挑戦的な環境であるという認知が高いほど基本的欲求を満たしていることを示している。規範の欠如は、小中学生ともに、有能さの欲求とのみ関連していた(小学生、 $\beta=.133$, $p<.05$; 中学生、 $\beta=.145$, $p<.01$)。体育授業場面での規範が欠如していると認知

しているものほど有能さへの欲求を満たしていることが窺える。脅威的環境は、小学生では、関係性 ($\beta = -.229, p < .01$) と有能さ ($\beta = -.147, p < .05$) への欲求にそれぞれ有意な負の係数が認められる。これは、授業が自分にとって脅威的であるという認知が強いほど、関係性および有能さへの欲求の充足が阻害されることを意味している。また、中学生では、有能さ ($\beta = -.153, p < .01$) にのみ有意な係数が認められ、小学生と同様、脅威的環境の認知は有能さへの欲求の充足を阻害することが窺える。このような環境では、積極的な取り組みを回避することで失敗自体を回避し、自己評価を維持しようとするのであろう。

前述したように、基本的心理欲求理論によれば、基本的心理欲求を満たす場合は動機づけが高まり、欲求の充足が阻害される場合は動機づけが低下するという。したがって、体育学習において動機づけを高めるためには、挑戦的な学習環境を作り出すとともに、脅威的な環境を抑制することが必要であると考えられる。

さらに、体育に対する態度との関連では、小学生の場合、すべての学習環境要因に 1%水準で有意な標準偏回帰係数が認められた(挑戦的環境、 $\beta = .494$; 規範の欠如、 $\beta = .184$; 脅威的環境、 $\beta = -.230$)。体育学習場面が挑戦的であり、規範が欠如しているという認知が高いほど体育学習に対する肯定的な態度を促進させるのに対して、脅威的環境であるという認知は、体育学習に対する否定的な態度を高めることが示唆される。中学生では、挑戦的環境 ($\beta = .571, p < .01$) のみに有意な係数が認められ、体育学習場面が挑戦的であるという認知と体育学習に対する態度には密接な関連があることが窺える。

以上、動機づけ構造と動機づけ関連要因との関連をみると、まず、挑戦的学習環境の認知は体育への学習動機を高め、学習方略の使用を促進し、基本的欲求を満たし、かつ体育に対して肯定的な態度を形成する方向で影響していた。それに対して、脅威的環境の認知は、課題回避動機を高め、学習方略の使用を抑制し、基本的欲求の充足を阻害し、かつ体育授業を否定的に評価する方向で影響していることが明らかとなった。したがって、体育授業への動機づけを高めるためには、体育授業の学習環境を挑戦的かつ脅威的ではないものにする必要性が示唆される。

ここで、挑戦的環境の認知とは、協同的な雰囲気の中で、自分に合った目標に自分のペースで取り組み、進歩や伸びが評価される環境を意味している。また、脅威的環境とは、自分にとってむずかしい課題に取り組まざるを得ない状況で、自分の努力や進歩よりも、能力や結果で評価される環境を意味している。それゆえ、体育教師には、協力的なクラスの雰囲気の中で、生徒一人ひとりが目標を持ち、積極的かつ自主的に取り組み、努力や進歩が評価されるといった学習環境をデザインすることが求められていると考えられる。

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、動機づけ構造は児童生徒の動機づけに重要な影響を及ぼすことが明らかとなった。したがって、体育教師による学習環境への積極的な働きかけを促進させるためにも、学習環境を診断・評価できる信頼性・妥当性の高い学習環境尺度の開発が必要であると考えられる。

また、本研究は体育授業における動機づけ構造の認知と動機づけ関連要因との静的な関係を

検討したにすぎない。したがって、本研究で明らかとなった動機づけ構造の次元に基づき、具体的な動機づけ方略を採用し、その効果を検証するといった介入研究が必要であろう。さらに、性差についても検討する必要があると考えられる。今後の課題としたい。

第2節 体育学習における動機づけ雰囲気と学習動機との関係（研究5）

1 目的

体育学習における小学生の動機づけを高めるためには、学習内容や学習方法のような状況要因に加え、達成目標や内発的動機づけといった個人の特性要因にも注目する必要がある。なかでも、どのような理由や動機に基づいて学習しているのかという学習動機は、現実のさまざまな状況要因と関わって動機づけとなり、学習行動に影響する（速水，1987）ことから、体育学習における動機づけを考える場合に重要な要因の1つであると考えられる。

ところで、学習場面における動機づけ研究は、従来、熟達目標か成績目標か、内発か外発かというように二項対立的に扱われてきたように思われる。しかしながら、児童が学習に向かおうとする動機はきわめて多様であることから、実際の学習場面に即した学習動機を包括的に検討するため、様々な概念化と分類が提案されている。たとえば、市川（1995）は、理論からトップダウン的に学習動機をとらえるのではなくて、ボトムアップ的なアプローチの必要性を提唱し、充実志向、訓練志向、実用志向、関係志向、賞賛志向、および報酬志向の6つの学習動機を分類した。そして、これらの学習動機を「学習内容の重要性」と「賞罰の直接性」の2要因から構造化したモデルを提案している。このようなボトムアップ的なアプローチは、多様な学習動機を包括的に検討できることや学習指導において現実的対応がしやすいといった利点が考えられる。

このような視点から、研究1では、体育における小学生の学習動機を検討している。因子分析の結果、体力をつけたい、体をきたえたいという「実用志向」、友だちに勝ちたい、良い記録を出したいという「優越志向」、友だちや先生から注目されたいという「承認志向」、体育学習がおもしろいからという「充実志向」、みんなといっしょに練習したいという「集団志向」、および悪い成績をとりたくないという「成績志向」の6つの学習動機を抽出している。さらに、学習動機の統合的理解の必要とともに、学習方略の使用との関連から、優越志向や成績志向に基づく動機づけを可能な限り排除するとともに、実用志向や充実志向のような学習内容自体の重要性が認識できる動機づけが必要であることを示唆している。

このことから、体育学習場面における動機づけを考えた場合、教師が児童の学習動機を望ましいものへと変容させることが必要と考えられる。しかし、現実の学習場面における個人の動機づけは、教師や仲間といった学習環境要因の影響を強く受けていると思われる。たとえば、達成目標理論（Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1989）では、個人の達成目標のほかに、クラスやチームといった学習環境が有する達成目標が個人の動機づけに及ぼす影響が検討されるよ

うになっている。このようなクラスやチームが有する達成目標は、動機づけ雰囲気や目標構造と呼ばれるが、努力や進歩を重視する熟達志向的な雰囲気のほうが、結果や評価を重視する成績志向的な雰囲気よりも、直接的に、あるいは個人の達成目標を介して、体育やスポーツにおける動機づけにも望ましい影響を与えることが明らかになりつつある (Ames, 1992b ; Duda and Hall, 2001; 西田・小縣, 2008 ; Ntoumanis and Biddle, 1999)。

体育学習の指導という実践的場面で多くの児童に対応する必要のある教師にとって、個への対応は必ずしも容易なことではない。このような意味において、動機づけ雰囲気といった学習環境要因が個人の動機づけに及ぼす影響を明らかにすることは、クラスやチームといった集団への働きかけを可能にするという点で重要であり、体育・スポーツにおける動機づけ研究の新たな方向性を提供することが期待できる。しかしながら、現在のところ、動機づけ雰囲気が個人の動機づけに及ぼす影響を検討した研究は、藤田・杉原 (2007) を除いてほとんど見当たらない。また、体育学習場面に即した包括的な学習動機との関連を検討した研究は見当たらない。そこで本研究では、学習環境要因として体育授業における動機づけ雰囲気の認知に焦点を当て、学習動機と学習行動に及ぼす影響を検討することを目的とする。

さて、前述したように、体育における動機づけ雰囲気と学習動機との関係について検討した研究はこれまでのところ見当たらない。しかしながら、達成目標が「学習する理由」とほぼ同義に扱われてきた (中谷, 2011) ことを考慮すると、前述した達成目標理論に関連する研究が参考となる。すなわち、熟達志向的な動機づけ雰囲気が個人の熟達目標に、成績志向的な動機づけ雰囲気が成績目標に影響するというように、動機づけ雰囲気がそれぞれ対応した個人の達成目標に影響することが明らかにされていることから、努力や進歩を重視する熟達志向的な動機づけ雰囲気は、充実志向や実用志向といった学習内容や過程に関連する学習動機と密接な関連があることが予測される。一方、結果や評価が重視される成績志向的な動機づけ雰囲気は、勝敗や他者からの評価を目指す優越志向や承認志向と密接な関連があることが予測される。

ところで、最近の達成目標理論では、達成目標それ自体の多様性や回避的目標が注目されるようになってきている (村山, 2003)。特に回避的な目標に関しては、同じ成績目標であっても「良い成績をとりたいたから」という成功接近的な目標と「無能だと思われたくないから」という失敗回避的な目標とではその機能が異なるというように、達成目標は「接近」と「回避」という視点からそれぞれ区別できるという達成目標の性質に関する新たな理論の展開がある (Elliot and McGregor, 2001 ; 藤田, 2009, 2010)。これに関して三木・山内 (2005) は、熟達目標と遂行目標に加えて、最小限の努力によって課題からうまく逃れ、学習状況からの回避を目指す課題回避目標を取り上げ、回避的方略との関連を明らかにするなど、非適応的な変数に対する有用性を示している。また、体育においても、Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, and Milosis (2007) によって、熟達目標、成績一接近 (performance-approach) 目標、成績一回避 (performance-avoidance) 目標、社会的承認 (social approval) 目標からなる新たな体育学習における動機づけ雰囲気測定尺度の作成が試みられるなど、回避的な達成目標が注目されるようになってきている。しかしながら、体育における学習動機を検討した研究 1 では、接近的

な学習動機のみが取り上げられ、回避的な学習動機は想定されていなかった。そこで、本研究では回避的な学習動機を新たに取り上げ、動機づけ雰囲気や学習行動との関連を検討することを通して、体育における動機づけへの影響を検討したい。なお、回避的な学習動機は、成績雰囲気との正の関連や学習行動との負の関連が予想される。

さて、学習環境において強調される目標や個々人の学習動機が異なれば、結果として、異なる学習行動がとられると推測される。本研究では研究1と同様に、学習行動として、どのように学習するのかという学習行動の質的側面である学習方略を取り上げる。その理由は、自己調整学習の過程において、学習方略の使用が学業達成の重要な規定因であること（たとえば、Zimmerman, 1989）、達成目標理論研究の中で主要な従属変数としてしばしば取り上げられていること（たとえば、Ames and Archer, 1988）などによる。体育における学習動機と学習方略との関連については、学習内容の面白さや体を鍛えるために学習する充実志向や実用志向が強い児童ほど学習方略を採用する傾向があるのに対して、友だちに勝ちたい、悪い成績をとりたくないために学習するといった優越志向や成績志向が強い児童は学習方略を使用しない傾向にあるといった知見が得られている（研究1）。しかし、そこでは、回避的な学習動機との関係や動機づけ雰囲気といった学習環境要因を考慮した上での学習動機と学習方略の関係については検討されていない。

さらに、本研究では、研究1では取り上げられなかった回避的方略であるセルフ・ハンディキャッピング（self-handicapping; 以下「SH」と略す）方略にも注目する。この方略は、失敗が予想される場合に、失敗がそのせいのできるように前もってわざと自分に不利益になるような行動をとることで自尊心を守る非適応的な学習方略（三木・山内, 2005）であるが、本研究で取り上げる回避的な学習動機との密接な関連が推測される。これまで体育学習における動機づけ研究において、回避的な学習行動を取り上げた研究は見当たらないことから、本研究において動機づけ雰囲気や学習動機との関連を検討することは、体育学習における動機づけを把握するための有益な知見を提供することが期待できる。

なお、体育における動機づけ雰囲気と学習動機、および学習方略との関連を検討した研究はこれまでのところ見当たらないが、達成目標と学習方略との関連については、動機づけ雰囲気との関連を含め、比較的初期の段階から知見が蓄積されてきた。体育・スポーツ場面に限定しても、課題志向的な選手ほどより深い学習方略を採択するのに対して、自我志向的な選手は比較的浅い表面的な方略を採択する傾向があること（Lochbaum and Roberts, 1993; Thill and Brunel, 1995）、個人の達成目標に加え、体育やスポーツ場面における動機づけ雰囲気も学習方略の使用に影響すること（Roberts and Ommundsen, 1996; Gano-Overway and Ewing, 2004; Ommundsen, 2006）などが報告されている。これらの研究は、熟達目標か成績目標かというように達成目標を二項対立的に捉えたものであり、体育学習場面における包括的な学習動機を考慮したものではない。しかし、学習環境要因としての動機づけ雰囲気が、直接、間接に学習行動に及ぼす可能性を示唆していることから、本研究においても、体育学習場面における動機づけ雰囲気が個人の学習動機を介して学習方略の使用に及ぼす間接的な影響だけでなく、動機づけ雰囲気が学習方略の

使用に与える直接的な影響についても検討する必要があると考えられる。

モデルの提案と本研究の目的

以上のことから本研究では、体育学習場面における動機づけ雰囲気と学習動機、および学習方略との関係について、図 4-7 に示すように、動機づけ雰囲気に関する児童の認知が個人の学習動機を介して、また直接的に学習方略の使用に影響すると考える。そして、このよう

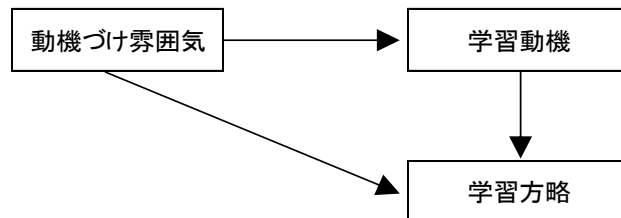


図4-7 動機づけ雰囲気が学習動機と学習方略に影響するモデル

な関連が認められるかどうかについて構造方程式モデリングを用いて検証することが本研究の目的である。学習環境要因としての動機づけ雰囲気を取り上げ、体育学習場面に即した包括的な学習動機と学習方略との関連を検討することは、クラス全体への働きかけを可能にするという意味で新たな試みであり、体育学習における動機づけ研究に新たな知見を提供することが期待できると思われる。

ところで、実際の学習場面における児童生徒は常に特定の教科や教材を学習することから、動機づけは教科の内容や教材などの要因に大きく依存していると考えられるにもかかわらず、これまでの動機づけ研究は教科全般を対象としており実際の教科内容に即した研究は多くを見出せないことが指摘されている（谷島・新井，1996a）。このような観点から、クラスの動機づけ構造の影響を教科別に検討した谷島・新井（1996b）は、クラスの動機づけ構造の重要度が中学生の英語、数学、国語、理科、および社会におけるそれぞれの能力認知において異なることを明らかにし、動機づけと教科学習との関連を検討する重要性を指摘した。さらに、最近では、理科（谷島・新井，1996a）、英語（堀野・市川，1997;中山，2005）、数学（市原・新井，2006）など、特定の教科における動機づけが検討され、それぞれの教科における教育実践に有益な知見を提供している。しかしながら、教科としての体育を対象とした研究はほとんど見当たらないのが現状である。体育は、前述したような教科とは異なり技能を主たる学習内容とする点に特徴がある。また、技能教科であるが故に、「できる」「できない」という結果や優劣が周囲に即時に公開されるという特徴を持っている。さらに、一般的な教科の授業が、教室の中で教師がクラス全体に対して行う一斉指導の下で進められるという形態をとることが多いのに対して、体育の授業は、体育館やグラウンドといった教室とは異なる環境下で、しかも、班やグループ活動を通して行われることが多いという特徴もある。このような体育が有する教科としての特

性は、教師と児童、あるいは児童どうしの人間関係や動機づけにも独自の影響を及ぼしていることが予想される。したがって、体育という特定の教科におけるクラス全体への動機づけを検討することは、体育の教育実践の観点からも意義あるものと考えられる。

2 方 法

調査協力者

調査協力者は、A 県の 3 つの公立小学校の 5・6 年生 8 クラスの児童 246 名（男子 120 名、女子 126 名）であった。

調査時期

調査は、20XX 年 10 月から 20XX 年 1 月にかけて実施した。

調査内容

体育における動機づけ雰囲気測定

磯貝・伊藤・西田・佐々木・杉山・澁倉（2008）によって小学生（5・6 年生）および中学生（1・2 年生）を対象に作成された体育における動機づけ雰囲気測定尺度 28 項目を用いた。これは、①教師の熟達志向、②熟達雰囲気、③協同、および④公平さから構成される熟達雰囲気と、①教師の成績志向、②成績志向、および③失敗の恐れから構成される成績雰囲気の計 7 下位尺度から構成されており、各 4 項目、計 28 項目からなっている。

体育における学習動機の測定

研究 1 および研究 3 によって作成された①充実志向、②実用志向、③集団志向、④優越志向、⑤成績志向、および⑥承認志向の 6 下位尺度からなる児童用体育学習動機測定尺度に、三木・山内（2005）が作成した課題回避志向尺度を加えた計 28 項目を用いた。各下位尺度は、それぞれ 4 項目から構成されている。なお、課題回避志向尺度項目については、原項目の「わたしは、授業で勉強をするだけで、それ以上の勉強はしたくありません」を「わたしは、授業で運動をするだけで、それ以上の運動はしたくありません」というように、体育学習場面用に修正したものを用いた。

体育における学習方略の測定

玉木・伊藤（2003）が小学生用に作成した、①認知的方略、②動機づけ方略、および③人的リソース方略の下位尺度からなる体育学習における学習方略項目に、三木・山内（2005）が作成した SH 方略尺度を加えた計 12 項目を用いた。各下位尺度は、各 3 項目から構成される。なお、SH 方略測定項目は、たとえば、「学校の宿題がむずかしいと、わたしは、すぐにあきらめてしまいます」という項目を「体育で習う運動がむずかしいと、わたしは、すぐにあきらめてしまいます」というように体育学習場面用に修正したものを使用した。

以上の回答は、すべて「よくあてはまります（5 点）」、「どちらかといえばあてはまります（4

点)」、「どちらともいえません (3点)」、「あまりあてはまりません (2点)」、「まったくあてはまりません (1点)」の5件法で求めた。

手続き

調査の実施に際しては、あらかじめ各学校長の同意を得た後、教室ごとに調査用紙を配布して、担任教師の教示の下に一斉に回答させた。なお、調査は記名式であり、フェイスシートには、①学校の成績とは無関係であること、②調査結果を研究目的以外に使用しないこと、および③個人の調査結果の秘密は守られること、を明記した。

結果の分析

本研究結果の分析は、SPSS (Ver. 15.0) と AMOS (Ver.7.0) によって行われた。

3 結果と考察

質問項目の分析

本研究で用いた動機づけ雰囲気尺度については、磯貝・伊藤・西田・佐々木・杉山・澁倉 (2008) において確認的因子分析による7因子モデルの妥当性の検討と内の一貫性 (α 係数) による信頼性の検討が行われている。しかしながら、因子間に高い相関が認められること (たとえば、.91)、信頼性の低い下位尺度が含まれている (.60 以下) といった問題点が残されている。また、調査の対象者についても、前述したように、小学生と中学生が含まれていた。さらに、学習動機と学習方略尺度についても、本研究で新たな下位尺度項目を含めたことから、それぞれの尺度について因子構造を確認するために質問項目の分析を行うこととした。まず、体育における動機づけ雰囲気を測定する28項目に対して、SPSS を使用し主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。固有値 1.0 以上を基準に因子数を決定した結果、4因子が抽出され、プロマックス回転を施した。因子負荷量の絶対値が.40 未満の項目および複数の因子に.35 以上の因子負荷量を示す項目を削除し、同様の因子分析を繰り返した。最終的な結果を表 4-5 に示す。

第1因子には「先生は、苦手なものがなくなるように、一人ひとり熱心におしえてくれます」などの6項目が高い負荷量を示し、熟達雰囲気に対応する因子と解釈した。第2因子には「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」などの6項目が高い負荷量を示し、協同雰囲気と解釈した。第3因子には「先生は、記録や結果のことばかり気にします」などの6項目が高い負荷量を示し、成績雰囲気に対応する因子と解釈した。第4因子には「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」と「運動がうまくなれるかどうか、みんなとても気にしています」の2項目が高い負荷量を示した。原下位尺度の失敗の恐れに対応すると考えられるが、評価懸念に関する因子と解釈した。

表4-5 動機づけ雰囲気尺度の探索的因子分析(主因子法、プロマックス回転)

質問項目	F1	F2	F3	F4	平均値	標準偏差
熟達雰囲気						
先生は、苦手なものがなくなるように、一人ひとり熱心に教えてくれます。	.78	-.04	.21	-.14	3.3	1.25
先生は、少しずつでもクラスみんながうまくできるようになってほしいと思っています。	.75	-.14	-.10	.09	4.1	.96
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。	.73	.07	-.04	.17	4.1	.93
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。	.67	.03	.01	.12	3.5	1.03
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。	.62	.18	-.16	.10	4.1	1.04
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。	.62	.20	.05	-.17	3.6	1.15
協同雰囲気						
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。	-.13	.84	-.06	.08	3.9	1.00
体育の学習では、クラスみんなが協力しています。	-.02	.72	-.13	.26	4.0	.97
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。	.12	.67	.10	-.15	3.5	1.09
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。	.05	.64	.13	-.02	3.7	1.03
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。	.10	.57	.02	-.09	3.9	1.06
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。	.07	.42	.05	-.19	3.7	1.05
成績雰囲気						
先生は、記録や結果のことばかり気にします。	-.05	-.08	.70	.02	2.3	1.11
先生は、友だちどうしをよく比べます。	-.02	.11	.69	-.01	2.6	1.17
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だと思われています。	.09	-.03	.63	.05	2.6	1.15
体育では、勝敗や記録だけが成績になります。	-.01	.07	.62	-.01	2.6	1.10
先生は、良い記録や結果を出した人ばかりをほめます。	-.32	.12	.51	.21	2.5	1.20
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。	.21	-.24	.40	.18	2.3	1.23
評価懸念雰囲気						
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。	.07	.06	.06	.61	4.1	.99
運動がうまくできるかどうか、みんなとても気にしています。	.11	-.03	.11	.53	3.4	1.08
因子間相関	F1	—	.60	-.38	-.29	
	F2		—	-.31	-.36	
	F3			—	.35	
	F4				—	

以上のように、当初想定された7つの動機づけ雰囲気が、因子分析の結果、熟達雰囲気、協同雰囲気、成績雰囲気、評価懸念雰囲気の4つに構成された。原下位尺度との関連では、公平さに対応する因子が抽出されなかったものの、熟達および成績雰囲気がそれぞれまとまり、さらに、クラスの間関係に係わる協同雰囲気と脅威的な雰囲気に対応する因子が抽出された。なお、本研究で抽出された協同雰囲気は、Ames(1984)が同定した協調的目標構造にほぼ対応したものであり、大学生の体育授業における動機づけ雰囲気としてGano-Overway and Ewing(2004)によっても抽出されている。このことから、班やグループで活動することの多い体育授業の特性を反映した雰囲気ではないかと考えられる。

そこで、動機づけ雰囲気尺度の4因子モデルの妥当性を確認するために、AMOSを使用し、因子間相関を仮定した確認的因子分析を行った。因子負荷量の低かった協同雰囲気尺度の1項目(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：因子負荷量=

-21) を削除したところ、適合度は上昇した。4 因子モデルの適合度指標は良好で、GFI(goodness of fit index) の値は.89、AGFI(adjusted goodness of fit index) の値は.86、CFI(comparative fit index) の値は.91、RMSEA(root mean square error of approximation) の値は.06 であった。以上の結果から、各下位尺度に含まれる項目の得点を合計し、下位尺度得点の平均値と α 係数を算出した (表 4-8)。なお、因子負荷量は.46-.81 の範囲であった。 α 係数は、熟達雰囲気は.86、協同雰囲気は.78、成績雰囲気が.79、評価懸念雰囲気が.53 であり、評価懸念雰囲気尺度の信頼性が低いことから、以後の分析においてはこれを除外することとした。したがって、本研究の動機づけ雰囲気尺度は、最終的に熟達雰囲気、協同雰囲気、および成績雰囲気の 3 つの下位尺度から構成される。

つぎに、体育における学習動機を測定する 28 項目に対しても、動機づけ雰囲気尺度項目の分析と同様の方法と基準で探索的因子分析を行った。5 因子が抽出された最終的な結果を表 4-6 に示す。

表4-6 学習動機尺度の探索的因子分析(主因子法、プロマックス回転)

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5	平均値	標準偏差
承認志向							
体育の学習では、わたしが活躍するところをみんなにみてほしいと思います。	.92	-.02	-.03	-.07	-.12	3.0	1.22
体育の学習では、がんばって、ほかの人にわたしがよくできることをみせたいと思います。	.77	.01	.10	-.07	.06	2.9	1.25
体育の学習では、友だちや先生から注目されたいと思います。	.66	.00	-.07	.23	-.02	3.0	1.23
体育の学習をがんばるのは、クラスの人に注目されたいからです。	.61	.06	-.06	-.04	.15	2.1	1.09
実用志向							
体育で、体力をつけたいと思います。	.01	.93	-.07	.00	.05	3.9	1.23
体育の学習で、体をきたえたいと思います。	.05	.85	-.02	-.01	-.04	3.6	1.32
体育の学習で、体をじょうぶにしたいと思います。	-.01	.82	.04	-.02	.01	3.8	1.24
集団・充実志向							
体育の学習は、みんなといっしょに運動できるのが楽しいです。	.01	-.02	.94	-.11	.04	4.3	.98
体育の学習では、ひとりで練習するよりも、みんなといっしょに練習したいと思います。	-.03	-.13	.65	.06	.05	4.5	.96
体育の時間は、楽しくて、いつも短く感じます。	-.03	.20	.47	.11	-.18	4.2	1.19
体育で学習する運動は、おもしろいものが多いと思います。	-.01	.17	.46	.08	.02	3.9	1.12
優越志向							
体育の学習で競争するときは、友だちに勝ちたいと思います。	-.01	-.07	.03	.86	.05	4.4	1.00
体育の時間に、友だちと競争して負けるのは、くやしいです。	-.10	.06	-.04	.85	.01	4.1	1.26
体育では、友だちより、よい記録を出したいと思います。	.23	-.00	.08	.53	-.02	3.8	1.25
課題回避志向							
授業以外に運動をすることは、好きではありません。	.03	.02	.10	-.03	.84	1.7	1.02
わたしは、授業で運動をするだけで、それ以上の運動はしたくありません。	.01	.02	-.06	.07	.73	1.7	1.01
因子間相関							
F1	—	.55	.31	.55	-.04		
F2		—	.58	.54	-.23		
F3			—	.49	-.41		
F4				—	-.27		
F5					—		

第1因子には「体育の学習では、わたしが活躍するところをみんなにみてほしいと思います」などの4項目が高い負荷量を示し、承認志向動機に対応する因子と解釈した。第2因子には「体育で、体力をつけたいと思います」などの3項目が高い負荷量を示し、実用志向動機に対応する因子と解釈した。第3因子には「体育の学習では、みんなといっしょに学習できるのが楽しいです」などの4項目が高い負荷量を示し、集団・充実志向動機に対応する因子と解釈した。第4因子には「体育の学習で競争するときは、友だちに勝ちたいと思います」などの3項目が高い負荷量を示し、優越志向動機に対応する因子と解釈した。最後の第5因子には「授業以外に運動をすることは、好きではありません」などの2項目が高い負荷量を示したことから、課題回避志向動機に対応する因子と解釈した。以上のように、当初想定された7つの学習動機下位尺度は、因子分析の結果、承認志向、実用志向、集団・充実志向、優越志向、および課題回避志向の5つの下位尺度に構成された。原下位尺度との関連では、集団志向と充実志向が1つの因子にまとまったことから、体育の学習では、仲間とともに学びたいという学習動機と学習内容の習得を目指す内発的な学習動機が密接に関連していることが示唆される。なお、成績志向は抽出されなかった。

5因子モデルの妥当性を確認するために、確認的因子分析を行った結果、適合度指標はGFI=.92、AGFI=.89、CFI=.96、RMSEA=.06であり、モデルの適合度は良好であると判断した。なお、因子負荷量は.58-.88の範囲であった。以上のことから、各下位尺度に含まれる項目得点を合計し、下位尺度得点の平均値と α 係数を算出した(表4-8)。 α 係数は、承認志向が.83、実用志向が.89、集団・充実志向が.77、優越志向が.81、課題回避志向が.74であり、内的一貫性は確認された。

最後に、学習方略を測定する12項目に対しても、動機づけ雰囲気尺度項目の分析と同様の方法と基準で探索的因子分析を行った。2因子が抽出された最終的な結果を表4-7に示す。

表4-7 学習方略尺度の探索的因子分析(主因子法、プロマックス回転)

質問項目	F1	F2	平均値	標準偏差
一般学習方略				
うまくできる人を見て、まねをして練習しています。	.80	.07	3.6	1.21
うまくできる人や先生の手本などを見て、参考にしています。	.79	-.01	4.0	1.12
できないことや分からないことがあったら、先生や友だちに聞くようにしています。	.54	-.02	3.8	1.12
できるようになるまで、何度も繰り返して練習しています。	.54	-.18	3.7	1.15
ゲームや試合のときは、作戦を立てて取り組むようにしています。	.47	.06	3.8	1.12
SH方略				
体育で習う運動がむずかしいと、わたしは、すぐにあきらめてしまいます。	.04	.84	2.0	1.11
むずかしい運動やはじめての運動をするとき、わたしは一生けんめいやらない(手をぬく)ことがあります。	-.02	.70	2.2	1.20
因子間相関				
	F1	—	-.41	
	F2		—	

第1因子には「うまくできる人を見て、まねをして練習しています」、「うまくできる人や先生の手本などを見て、参考にしています」など5項目が高い負荷量を示したことから、一般学習方略に対応する因子と解釈した。第2因子には「体育で習う運動がむずかしいと、わたしは、すぐにあきらめてしまいます」と「むずかしい運動やはじめての運動をするとき、

わたしは一生けんめいやらない（手をぬく）ことがあります」の2項目が高い負荷量を示したことから、SH 方略に対応する因子と解釈した。以上のように、当初想定された4つの学習方略下位尺度項目は、因子分析により、一般学習方略とSH 方略の2つの下位尺度に構成された。そこで、確認的因子分析を行った結果、適合度指標はGFI=.97、AGFI=.93、CFI=.96、RMSEA=.08であり、2因子モデルの適合度は良好であると判断した。なお、因子負荷量は.42-.82の範囲であった。以上のことから、各下位尺度に含まれる項目得点を合計し、下位尺度得点の平均値と α 係数を算出した（表4-8）。 α 係数は、一般学習方略が.77、SH 方略が.73であり、尺度の内的一貫性は確認された。

基礎統計量

モデルの検証に用いた各尺度間の相関係数を表4-8に示した。動機づけ雰囲気尺度間の関係をみると、熟達雰囲気は協同雰囲気と正の相関があり（ $r=.58$ ）、成績雰囲気とは負の相関があった（ $r=-.35$ ）。また、協同雰囲気は成績雰囲気と負の相関があった（ $r=-.29$ ）。また、動機づけ雰囲気と学習動機との関係を見ると、熟達雰囲気は集団・充実志向、実用志向、承認志向、および優越志向と正の相関がみられた（順に、 $r=.41$ 、 $r=.41$ 、 $r=.27$ 、 $r=.26$ ）。また、協同雰囲気も集団・充実志向、実用志向、承認志向、および優越志向と正の相関がみられた（順に、 $r=.49$ 、 $r=.37$ 、 $r=.18$ 、 $r=.25$ ）。一方、成績雰囲気は集団・充実志向とは負の相関がみられ（ $r=-.17$ ）、承認志向および課題回避志向とは正の相関がみられた（順に、 $r=.11$ 、 $r=.25$ ）。

表4-8 各尺度の平均値、標準偏差、 α 係数、および相関係数

	平均値	標準偏差	α 係数	相関係数								
				1	2	3	4	5	6	7	8	9
動機づけ雰囲気尺度												
1 熟達雰囲気	3.8	.82	.86	---								
2 協同雰囲気	3.7	.76	.78	.58 ***	---							
3 成績雰囲気	2.5	.81	.79	-.35 ***	-.29 ***	---						
学習動機尺度												
4 承認志向	2.7	.97	.77	.27 ***	.18 **	.11 *	---					
5 実用志向	3.8	1.15	.89	.41 ***	.37 ***	-.09	.49 ***	---				
6 集団・充実志向	4.2	.82	.83	.41 ***	.49 ***	-.17 **	.29 ***	.54 ***	---			
7 優越志向	4.1	1.00	.81	.26 ***	.25 ***	-.08	.50 ***	.48 ***	.47 ***	---		
8 課題回避志向	1.7	.90	.74	-.07	-.05	.25 ***	.04	-.12 *	-.30 ***	-.16 **	---	
学習方略尺度												
9 一般学習方略	3.8	.83	.77	.47 ***	.45 ***	-.23 ***	.39 ***	.56 ***	.48 ***	.42 ***	-.20 **	---
10 SH方略	2.1	1.03	.73	-.24 ***	-.34 ***	.30 ***	-.04	-.29 ***	-.42 ***	-.22 ***	.32 ***	-.32 ***

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

動機づけ雰囲気、学習動機、および学習方略の関連の検討

体育における動機づけ雰囲気が個人の学習動機を介して、また直接的に学習方略の使用に影

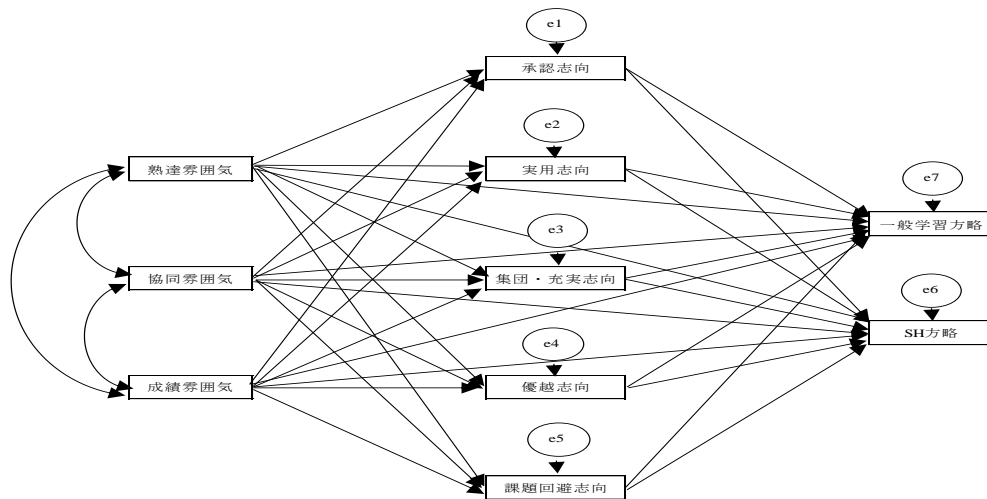


図4-8 分析に用いた構造方程式モデル
 †煩雑さを避けるため誤差間の共分散は記載していない。

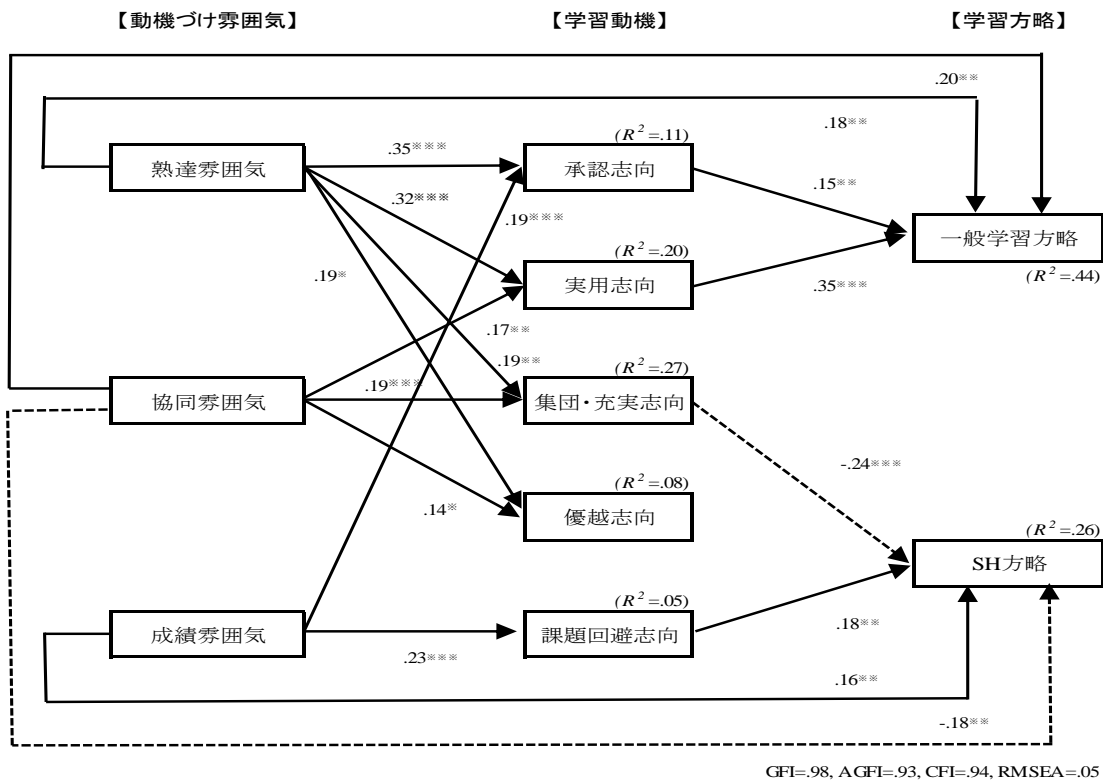


図4-9 動機づけ雰囲気、学習動機、および学習方略の関係

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

†† 実線は正のパスを、破線は負のパスを示す。

††† R^2 は決定係数を示す。

†††† 独立変数間の共分散および従属変数の誤差項は省略した。

響するという本研究のモデルを、AMOSを用い、潜在変数を伴わないパス解析・構造方程式モデリングによって検討した。なお、3つの動機づけ雰囲気尺度の間に共分散を仮定した。また、学習動機および学習方略の尺度の誤差間にもそれぞれ共分散を仮定した。分析に用いたモデル

を図 4-8 に示す。また、図 4-9 は有意ではないパスを削除し、再度分析を行うという作業を繰り返した結果である。最終的な適合度の指標は GFI=.98、AGFI=.93、CFI=.94、RMSEA=.05 であり、適合度は良好であった。したがって、本研究のモデルは確認されたものと判断した。なお、すべての係数は、5%水準で統計的に有意であった。

誤差間の相関係数は、集団・充実志向と実用志向、承認志向、優越志向、および課題回避志向が、それぞれ.42、.21、.34、-.25 であった。実用志向と承認志向および優越志向が、それぞれ.44、.40 であった。また、承認志向と課題回避志向が.48 であった。

動機づけ雰囲気と学習動機との関連

動機づけ雰囲気の認知から学習動機へのパスをみると、まず、熟達雰囲気は、承認志向 ($\beta=.35$)、実用志向 ($\beta=.32$)、集団・充実志向 ($\beta=.19$)、および優越志向 ($\beta=.19$) の各学習動機に正の影響を示した。従来、熟達雰囲気が集団・充実志向や実用志向といった学習内容にかかわる内発的な学習動機を高めることが報告されているが、本研究では、それに加え、承認志向や優越志向といった学習の結果にかかわる外発的な学習動機を高める方向で影響していることも明らかとなった。これに関連して、研究 2 では、体育学習場面において小学生が熟達志向的な学習動機と成績志向的な学習動機の両方を併せ持つ可能性を指摘しているが、本研究結果はこれを支持するものである。また、教室の熟達目標構造が個人の熟達志向的な達成目標とともに、成績志向的な達成目標とも関連を示した点は三木・山内 (2005) の結果とも一致する。スポーツを学習内容とすることが多い体育学習においては、個人が努力することとその結果として他者からの評価を獲得することが密接に関連していることを示していると考えられる。

つぎに、協同雰囲気は、実用志向 ($\beta=.17$)、集団・充実志向 ($\beta=.19$)、および優越志向 ($\beta=.14$) の各学習動機に正の影響を示した。体育学習場面では協力や助け合いが重視されているという認知が強ければ、児童はみんなと一緒に体育学習の楽しさや体力の向上を目指すと同時に、互いに切磋琢磨して良い成績や他者からの評価の獲得も目指す傾向も高くなることが窺える。本研究において抽出され体育学習場面において特徴的と考えられる協同雰囲気と学習動機との関連については、従来の研究では報告されていない新たな知見と考えられる。体育学習場面において教師が協力や助け合いを強調することで、仲間とともに学習内容の面白さを求めて学習する傾向と友だちよりも良い記録を出すことを求めて学習する傾向をともに高めるといふ本研究結果は、熟達雰囲気に関する結果と同様であり、体育学習の特徴を反映しているものと考えられる。

一方、成績雰囲気は、承認志向 ($\beta=.19$) と課題回避志向 ($\beta=.23$) にそれぞれ正の影響を示した。つまり、体育学習場面では競争や順位が重視されているという認知が強ければ、児童は他者からの評価や注目を求めて体育学習に取り組む一方で、最小限の努力で課題を逃れようとする回避的な学習動機も高めるといふ二面性が示されたのである。一般に、競争や順位が重視される学習環境は、他者からの評価への関心を高めやすいと思われる。その場合、成功できるという見通しがあるときは、自分への評価を維持、もしくは高めたいという接近的

な学習動機を強めるのに対して、成功できる見通しが低い場合は、体育学習場面が自分への評価を脅かす場となり、他者からの低い評価を避けるために最小限の努力で課題を逃れようとする回避的な学習動機を高める可能性があるのではないかと考えられる。

以上、動機づけ雰囲気と学習動機との関連では、体育学習場面における熟達志向的および協同志向的な動機づけ雰囲気は、集団・充実志向や実用志向といった学習活動の内容や方法に直接関連する学習動機を高める傾向を示すとともに、優越志向や承認志向といった学習の結果や他者からの評価を求める学習動機を高める可能性も示唆された。それに対して、成績志向的な動機づけ雰囲気は、他者からの評価を求める学習動機を高める一方で、最小限の努力で課題を逃れようとする回避的な学習動機を高める可能性も示唆された。

動機づけ雰囲気、学習動機、および学習方略との関連

動機づけ雰囲気、学習動機、および学習方略との関連をみると、まず、熟達雰囲気は、承認志向と実用志向を介して、間接的に一般学習方略の使用に影響することが示された（順に、 $.35 \times .15 \doteq .05$; $.32 \times .35 \doteq .11$ ）。また、一般学習方略の使用に直接的な影響を与えることも見出された（.18）。このことは、体育学習場面では努力や過程が重視されるという認知が強ければ、体力の向上や他者からの承認を目指して、間接的に学習方略を多く用いる可能性があるだけでなく、児童の学習動機にかかわらず学習方略を多く使用する傾向にあることを示している。さらに、熟達雰囲気は、集団・充実志向を介して、SH 方略の使用に負の影響を示すことも明らかとなった（ $.19 \times -.24 \doteq -.05$ ）。体育学習場面における熟達志向的な雰囲気は、仲間とともに学習の面白さにひかれて学習することを通して、回避的な学習行動であり学習にネガティブな影響を及ぼすと考えられる SH 方略の採用を抑制する可能性があることを示唆している。これまで、達成目標研究では、クラスであれ個人であれ、熟達志向的目標が適応的な学習行動を導くことが明らかにされてきたが、体育学習における学習動機と学習方略との関連を検討した本研究でも、適応的な学習行動を促進し、不適応的な学習行動を抑制するという意味において、動機づけに対する熟達雰囲気の重要性が支持されたと思われる。

つぎに、協同雰囲気と学習動機および学習方略との関連では、実用志向を介して一般学習方略に正の影響を示す（ $.17 \times .35 \doteq .06$ ）とともに、一般学習方略に直接的な影響を与える可能性も示された（.20）。体育学習場面では協力や助け合いが重視されているという認知が強ければ、児童は体力の向上を目指して、間接的に学習方略を多く用いるだけでなく、学習動機の強さにかかわらず、学習方略を多く用いる可能性があることを示している。また、協同雰囲気は、集団・充実志向を介して、SH 方略の採用に負の影響を及ぼすだけでなく（ $.19 \times -.24 \doteq -.05$ ）、直接的に SH 方略の使用に負の影響を与える可能性も示された（ $-.18$ ）。これは、体育学習場面における協同志向的な雰囲気は、仲間とともに学習内容の習得を目指すことを通して、間接的に回避的な SH 方略の使用を抑制するだけでなく、個人の学習動機にかかわらず、直接的に SH 方略の使用を抑制する可能性があることを示している。前述したように、本研究で抽出された協同雰囲気は体育学習場面で特徴的な動機づけ雰囲気と考えられるが、学習動機を介して間接的に、また直接的に一般学習方略の使用を促進させるとともに、不適

応的な SH 方略の使用を抑制する可能性が示唆された本研究結果は、体育学習場面における協同雰囲気的重要性を示唆するものであり、学習場面で教師が協力や助け合いといった協同志向的な雰囲気を強調することで、児童の体育学習に対する動機づけを高め、積極的な学習行動を促すとともに不適応的な学習行動を抑制するという意味で重要であることが示唆されたと考えられる。

また、成績雰囲気と学習動機および学習方略との関連では、課題回避志向を介して SH 方略の使用に正の間接的な影響を与える ($.23 \times .18 = .04$) だけでなく、学習動機にかかわらず、SH 方略の使用に正の直接的な影響を与えることが明らかとなった (.16)。体育学習場面では勝敗や順位が重視されているという認知が強ければ、失敗を恐れて体育学習への取り組みを回避しようとする動機を高めることを通して、間接的に学習活動に取り組む時間や労力を最小限にしようとする自己防衛的な SH 方略の使用を促進させる傾向を高めるだけでなく、直接的に SH 方略の使用を促進させる可能性を示唆している。このように、成績雰囲気が直接的かつ間接的に適応的な学習行動を抑制する否定的側面を持つことは、従来の研究結果を支持するものであり、体育学習場面で教師が勝敗や順位といった成績雰囲気のみを強調することは可能な限り排除する必要があると考えられる。しかしながらその一方で、成績雰囲気が承認志向を介して一般学習方略の使用を促進させる可能性も示された。この間接効果は $.19 \times .15 = .03$ であり、その影響は小さいが、体育学習場面における成績雰囲気の強調は、児童が他者から注目されることを目指して、学習方略の使用を高める可能性があることを示している。すなわち、成績雰囲気が体育学習に対して促進と抑制という二面性を持つことを示唆するものである。これに関して、Elliot and Harackiewicz (1996) は、遂行(成績)目標が接近傾向と回避傾向の両方を合わせ持つことを指摘しているが、本研究結果もこれを支持するものと考えられる。ただし、勝敗や順位が重視される成績雰囲気の下で、他者からの評価を目指して学習方略を多く使用する可能性が高い児童は、比較的能力に自信のある児童に限定されることが予想される。また、成績雰囲気が直接、間接に自己防衛的な SH 方略の使用を促進させるという体育学習に対する負の効果を考慮すると、体育学習場面において教師が成績雰囲気を強調する場合には、比較的运动能力の高い児童に限定するといったような慎重な配慮が求められるのではないかと考えられる。いずれにしても、本研究では児童の能力の高さを考慮していないことから、今後さらに検討が必要であろう。

なお、熟達雰囲気と協同雰囲気から影響を受けていた優越志向は、学習方略に対して有意な影響が認められなかった。友だちに勝ちたい、良い記録を出したいという優越志向的な学習動機は、体育学習場面での積極的な学習行動の生起には結び付かないことが示唆される。

本研究で示唆された熟達雰囲気と一般学習方略、および成績雰囲気と SH 方略との関連は三木・山内(2005)の教科全般にかかわる研究結果を支持するものであり、体育学習においても熟達志向的な動機づけ雰囲気を高め、成績志向的な動機づけ雰囲気を抑制することが動機づけに重要なことが示唆されたと考えられる。また、体育学習場面における特徴的な雰囲気と考えられる協同雰囲気が学習動機を介して、また直接的に一般学習方略の使用を促進さ

せると同時に、SH 方略の使用を抑制する可能性があることを示唆する本研究結果は、体育学習における協同雰囲気的重要性を示唆するものであり、体育学習場面で協力や助け合いを強調することを通して、授業場面における積極的な学習行動を促すことが期待できる。

また、動機づけ雰囲気が個人の学習動機を介して、また直接的に学習方略の使用に影響を及ぼす可能性があることを示す本研究結果から、体育学習場面において学習に粘り強く取り組むという積極的な学習行動を児童に促すという点において、個人の学習動機とともに学習環境要因としての動機づけ雰囲気の重要性が示唆されたと考えられる。

体育学習への介入可能性への示唆

学習方略の使用は、体育学習を自律的かつ積極的に行うために必要不可欠な学習行動であると考えられる。本研究結果は、クラス全体であれ、個人であれ、適切な動機づけがなされなければ学習行動を導かないことを意味している。それゆえ、体育学習における適切な学習行動を促進させるという視点から以下の教育的示唆が得られる。

まず、本研究の結果では、熟達志向的な動機づけ雰囲気と協同志向的な動機づけ雰囲気が体力をつけたい、体をきたえたいといった体育の学習内容に直接かかわる動機と周囲からの評価を獲得したいという動機を高めることを通して、学習方略の使用を促進させる可能性が示唆された。さらに、学習動機を媒介せず、直接的に一般学習方略の使用を促進させるとともに回避的な学習方略の採用を抑制する可能性も示された。したがって、動機づけ雰囲気への介入には、教師自身が体育学習における努力や進歩を重視するとともに、支援的な関係作りや協同的な学習環境を確立することが考えられる。

一方、競争や順位が重視されるような成績志向的な動機づけ雰囲気は、児童の評価に対する関心を高め、低い評価が予想される場合は、学習そのものを回避しようとする動機を高めることを通して、また、個人の学習動機を介さず直接的に非適応的な SH 方略の採用を促進させる可能性が示唆された。したがって、体育学習では競争や順位のみが重視されるといった過度の脅威的な環境を作り出さないことが重要であろう。ただしこれらはあくまで試案であり、実証的な研究が必要であることは言うまでもない。このような学級全体の動機づけを高めるための視点として、たとえば三木・山内（2003）は、①課題、②権威、③承認、④グルーピング、⑤評価、⑥時間、⑦社会的相互作用、⑧援助要請、⑨親和、⑩友好の 10 の次元を提案しているが、今後検討してみたい。

まとめと今後の課題

本研究では、構造方程式モデリングにより、体育学習場面における動機づけ雰囲気の認知が児童の学習動機を介して、また直接的に学習方略の使用に影響する可能性が示唆された。

まず、体育学習場面では努力や進歩が評価されるという熟達志向的な雰囲気が認知されれば、児童に体育で体を丈夫にしたいというような実用志向と他者から注目されたいといった承認志向を高めることを通して、間接的に積極的な学習方略を使用するだけでなく、学習動

機にかかわらず、学習方略を多く用いる可能性が示された。また、みんなと一緒に学習したい、学習が面白いといった集団・充実志向を高めることを通して、回避的な学習方略であるSH方略の使用を抑制することも示唆された。

つぎに、体育学習場面では助け合いや協力が重視されているという協同雰囲気認知が認められれば、実用志向を高めることを通して、間接的に一般学習方略を多く採用するとともに、学習動機にかかわらず、積極的な学習方略を多く使用する可能性が示された。加えて、集団・充実志向を高めることを通して、間接的にSH方略の使用を抑制するだけでなく、集団・充実志向を目指しているいないにかかわらず、SH方略の使用を直接抑制する可能性も示唆された。

また、体育学習場面で競争や順位が重視されるという成績志向的な動機づけ雰囲気は、課題回避志向を高めることを通して、SH方略の使用を間接的に促進させるだけでなく、課題回避志向の高さにかかわらず、SH方略の使用を直接促進させる可能性が示唆された。その一方で、成績雰囲気は承認志向を高めることを通して、間接的に一般学習方略の使用を促進させる可能性も示唆された。以上の結果は、成績雰囲気が学習行動に及ぼす影響の二面性を示唆するものと考えられるが、他者からの高い評価が期待できる比較的能力の高い児童は、学習方略をより多く用いようとするのに対して、他者からの評価を脅威と感じる比較的能力の低い児童では、学習そのものを最小限の努力で回避しようとする課題回避志向を高め、結果として、自尊心を守るためにわざと課題に取り組まないという自己防衛的なSH方略を採用しやすい傾向にあると考えられることから、体育学習場面において成績雰囲気を強調することには注意が必要であろう。

以上、学習環境要因としての動機づけ雰囲気と学習動機および学習方略の使用との関係は、従来の教科全般や体育・スポーツを対象とした達成目標理論に関する研究結果を支持するものである(三木・山内、2005; Ntoumanis and Biddle, 1999; Ommundsen, 2006; Standage, Treasure, Hopper, and Kuczka, 2007)。前述したように、体育学習における動機づけとして、これまで個人への働きかけが注目されてきたが、本研究結果は、教師や学級全体に熟達志向的な動機づけ雰囲気と協同志向的な動機づけ雰囲気を高め、かつ成績志向的な雰囲気を抑制するという個人を取り巻く環境要因への働きかけが有効であり、これらを組み合わせて行うことで児童の動機づけ支援をより確かなものにする事ができるということを示唆していると考えられる。

なお、本研究において、従来の動機づけ雰囲気に関する研究ではあまり取り上げられることのなかった協同雰囲気が抽出され、しかも、直接・間接的に学習方略の使用に影響する可能性が示されたことは、班やグループ活動という学習形態をとることの多い体育という教科の特性を反映しているのではないかと考えられる。このような協同雰囲気と学習動機、および学習方略との関連については、従来の研究では報告されておらず、本研究で見出された新たな知見であると考えられる。

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。第1に、本研究では動機

づけ雰囲気、学習動機、および学習方略を同時点で測定している点である。そのため、厳密な因果関係の証明には限界もある。今後は、動機づけ雰囲気や学習動機への介入を行い行動の変容を確認するなど、本研究のモデルについてのさらなる検討が必要であろう。第2に、本研究では個人差について言及していない点である。これに関して、研究3では、クラスター分析を用いて学習動機に基づく児童の類型化を試み、性質の異なる複数の学習動機が個人の中で統合されている可能性を示し、学習動機の類型、もしくはスタイルとして多面的に捉える枠組みの有効性を示した。したがって、今後は個人の学習動機パターンに焦点を当てた検討を行う必要がある。第3に、本研究で使用した動機づけ雰囲気尺度のうち、十分な信頼性が示されなかった下位尺度が含まれていた点である。今後は、項目を追加するなどして、尺度の改善を進める必要がある。また、本研究では学習行動の指標としての学習方略を自己報告により測定したが、今後は、実際の行動を観察するなど、客観的な指標に基づく検討も求められよう。第4に、本研究では小学生のみを対象としている点である。今後、中学生以降の検討も望まれる。また、体育学習で取り上げられる多様な教材や種目の影響についても検討する必要がある。

本研究では、体育学習における動機づけについて、学習環境要因と個人内要因の観点から動機づけに影響するプロセスを検討した。体育学習における動機づけ研究では、これまで個人内要因の影響を中心に検討されてきたが、学習環境要因を加えた動機づけへの影響について、達成目標理論や先行研究の知見から仮説を生成し検証を行った点は、本研究の独自性を示すものである。また、協同雰囲気に関する知見に見られるように、他の教科とは異なる体育学習独自の教育実践の問題に対して言及できる資料を提示した点からも、本研究の取り組みは意義があったと考えられる。今後は、上述した問題点を踏まえつつ、体育学習における児童の動機づけに影響する学習環境の次元や構造を特定し、明らかとなった次元や構造のそれぞれについて動機づけの方法を実践的に検討する介入プログラムの検討が必要であろう。

第3節 体育学習における自律性支援的行動と学習動機との関係（研究6）

1 目的

教師が体育授業場面で児童に行う多様な働きかけは、児童生徒の学習意欲や行動を左右する極めて重要な要因の1つである。事実、体育科教育学では、教師行動にかかわる研究が重要な研究領域として位置づけられ（高橋・岡出・長谷川，2005）、これまで多くの研究が行われてきた。

たとえば、高橋・岡沢・中井・芳本（1991）は、組織的観察法を用いて教師行動を検討し、「直接的指導」、「マネジメント」、「巡視」、および「相互作用」の4つの行動で構成されることを明らかにした。さらに、これらの行動頻度と形成的授業評価との関連から、励ましやフィードバックといった相互作用が最も重要であることを明らかにし（高橋・歌川・吉野・日野・

深見・清水, 1996)、体育授業における教師行動のあり方について重要な示唆を与えている。また、村瀬・梅澤・安部 (2013) は、高橋・岡沢・中井・芳本 (1991) の教師行動の観察カテゴリー項目を参考に、小学生が教師に望む行動として、①励ます、ほめる、アドバイスするといった「教師主導型支援」、②聞く、受け入れる、一緒に考えるといった「双方向型支援」、③叱る、確認するといった「維持・管理」、④注意するといった「批判」、の4行動を抽出し、運動有能感との関連を検討している。

これらの研究は、適切な体育学習指導を行うために必要な教師の行動を明らかにするという実践的な要請に基づくものであり、体育授業場面における教師行動のあり方に有益な示唆を与えるものと考えられる。しかしながら、これらの教師行動が、なぜ、どのように子どもの授業評価や有能感を高めるのか、そのメカニズムについては明らかにされていないという問題が残されている。

このような問題に関して、教師行動の影響を動機づけ理論である達成目標理論 (Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Ames, 1992) の観点から検討しようとする研究がある。たとえば、長谷川 (2004) は、小学校4年生を対象に、子どもの達成目標を左右する学習環境の1つである評価構造の教授方略として、個人の進歩を強調した教師の言葉かけを用いた介入を9時間にわたって実施し、個人の進歩を強調した教師の言葉かけが子どもの課題目標志向性や形成的授業評価を高めることを明らかにしている。また、原・松田 (2008) は、クラス全体の目標志向性、すなわち動機づけ雰囲気に着目し、小学生の体育授業における動機づけ雰囲気の認知がコンピテンスを媒介して運動実施の程度に影響を及ぼすことを明らかにするとともに、課題関与的雰囲気と自我関与的雰囲気の形成にかかわる担任教師の働きかけが児童の動機づけ雰囲気の認知に影響を及ぼすことを報告している。

以上の研究は、個人や集団にかかわらず、子どもの課題目標志向性を高める教師行動が動機づけや学習行動に重要なことを示唆するものであり、教師行動が子どもに影響するメカニズムを達成目標理論の視点から明確にしているという点で意義あるものと思われる。

ところで、このような達成目標理論と並んで、近年では、動機づけの自己決定理論 (Deci and Ryan, 1985, 2002) に基づく研究も行われるようになってきた。自己決定理論は、社会、環境、文化といった運動行動の先行要因が明確であること、動機づけの過程やメカニズムが明確であること、介入のための指針を提供していること、などの観点から極めて有効な理論であることが指摘されている (Hagger and Chatzisarantis, 2008)。

さらに、自己決定理論では、活動への自律的な動機づけを高め、価値の内在化を促進するような重要な他者の行動や態度を自律性支援的 (autonomy supportive) 態度と名付け、概念化している (中山, 2012)。これに関して、たとえば、Skinner and Belmont (1993) は、子どもの基本的心理欲求の充足に影響する教師の行動として、「構造」、「自律性支援」、および「関与」の3つの成分を取り上げたうえで、これら3つの教師行動がそれぞれ子どもの有能さ、自律性、関係性への心理欲求に影響し、その心理欲求の充足の程度が子どもの授業へのかかわりを規定し、最終的に子どもの技能・能力と適応に影響するという動機づけモデルを設定し、その検証を試

みている。具体的には、小学生3・4・5年生144名とその教師14名を対象に、「教師自身の行動評定→教師行動に関する子どもの認知→子どもの授業への関わり（行動と感情）→子どもの授業へのかかわりに関する教師の認知→教師行動」の相互影響モデルを検証した。その結果、教師行動に関する子どもの認知と子どもの授業への関わり（行動と感情）との関係に注目すると、教師が目標や期待を明確に伝え、援助の提供を行うなどの「構造」にかかわる行動をとってくれていると認知している子どもほど授業で努力し、集中する傾向が高いことが示されている。また、教師が肯定的感情を伴って積極的に参加してくれるといった「関与」にかかわる行動を積極的にとっていると認知している子どもほど、授業に対する興味が高く、不安傾向が低いことが明らかにされている。

この自己決定理論に基づいて、我が国においても、体育授業場面における教師の働きかけや行動の影響を自律性支援の視点から明らかにしようとした研究が行われるようになってきている。

たとえば、藤田・森口・徳田・溝田・山下・浜田・松永（2009）は、中学生を対象に、自己決定理論における中心的な構成概念の1つである心理欲求（自律性への欲求、有能さへの欲求、関係性への欲求）に着目し、教師行動との関連を検討している。その結果、体育学習場面で教師が「協力・熟達／努力」を重視し、「協力・重要な役割」を促し、「不平等な認識」を抑制することが、生徒の心理欲求を充足させることを通して、体育授業に対する動機づけを高める方向で影響していることを報告している。なお、ここでの教師行動は、動機づけ雰囲気測定尺度を使用して測定したものであり、厳密な意味で自律性支援を扱っていない。しかし、教師行動が生徒の心理欲求を充足させることで動機づけを高めるという自己決定理論の有効性を示唆しているものと考えられる。

また、藤田（2009）は、自律性支援に関わる生徒の認知に着目し、動機づけと運動意図との関連を検討している。その結果、教師から、選択の機会や評価・フィードバックなどの手段的な援助を提供され、肯定的感情を伴って受容されているといった自律性支援を受けていると認知している中学生ほど、内発的動機づけを経て、運動意図が高いことを報告している。さらに、藤田（2010）は、中学生を対象に、自己決定理論に基づいた「社会的要因（ここでは教師の自律性支援）→心理欲求→動機づけ→結果要因」の因果連鎖を検討し、モデルを支持する結果を得たことを報告している。すなわち、教師が自律性を支援してくれていると認知している生徒は、心理欲求を充足しており、内発的動機づけが高く、体育学習に積極的に参加し、体育を楽しんでいることが明らかとなった。

このように、教師行動の影響を自己決定理論、とりわけ自律性支援の観点から検討することは、体育授業場面における適切な教師行動のあり方を検討するうえで有益な視点を提供していると考えられる。

しかしながら、前述した研究は、いずれも中学生を対象としたものであることから、教師の行動とその影響に関する知見という視点からみると、中学生を指導する教師に対する情報提供にとどまり、発達段階の異なる小学生を指導する教師には十分な知見が提供されているとはい

いがたい状況にある。また、教師の支援に加え、クラスメイトからの支援の影響を検討するという実践的な分析が行われているものの、前述したように、子どもの行動に影響する教師行動として、「構造」、「自律性支援」、および「関与」の3つの成分が想定されているにもかかわらず、自律性支援の1次元で扱っており、3つの教師行動の個別の影響が検討されていないという課題が残されている。

そこで本研究では、自己決定理論の観点から、小学生を対象に、教師行動を構造、自律性支援、および関与の3つの成分から捉え、学習動機と動機づけ指標との関連の検討を通して、体育授業場面における適切な教師行動のあり方を検討することを目的とした。

なお、本研究で取り上げる学習動機とは、学習に対する理由づけを指し、体育学習場面における小学生の学習動機の成分と学習行動(学習方略の使用)との関連を検討した結果(研究1)、「少しむずかしくても、面白い運動をしたい(充実志向)」、「体をきたえたい(実用志向)」、「できないところを教えあって、みんなができるようになりたい(集団志向)」、「友人や教師から注目されたい(承認志向)」などの学習動機が高い子どもほど、学習場面で一般的な学習方略を使用し、積極的に取り組む傾向が認められている。とりわけ、充実志向は、「むずかしい運動でもあきらめないで取り組む」、「先生の話に集中する」といった努力調整方略の使用を唯一高める傾向があるのに対して、「体育でよい成績をとりたい(成績志向)」、「友達に勝ちたい(優越志向)」などの学習動機は子どもの努力調整方略の使用を抑制する傾向にあることが報告されている。したがって、教師行動と学習動機との関連を検討することは、児童に適切な学習動機を育てる教師行動の役割を明らかにするという意味でも意義あるものと思われる。

2 方 法

調査協力者

調査協力者は、A 県、B 県、および C 県の公立小学校 5・6 年生 485 名(男子 242 名、女子 243 名)であった。

実施手続きと倫理的配慮

調査は、20XX 年 1 月-2 月に行われた。授業時間やホームルームの一部を利用して、クラス担任が調査協力者に一斉に質問紙を配布し、その場で回収した。調査は無記名式であり、質問への回答は自由意志であること、答えられない質問や、答えたくない質問は無理に答えなくてよいこと、などを質問紙に明記し、その旨を口頭でも説明した。なお、調査の実施に際しては、事前に、各小学校の学校長に対して、調査依頼書と質問紙のサンプルを郵送し、調査協力が得られた小学校で実施された。

調査内容

本研究で使用した調査用紙は、学校名、年齢、学年、性別などの基本的属性のほか、以下の

3つの内容から構成されている。

教師行動

教師の行動について、構造、自律性支援、関与の3つの成分に対応する各3項目、計9項目を作成した。具体的な項目を以下に示す。

<構造>

- ・先生は、私をよくほめてくれます。
- ・先生は、私にわかりやすく教えてくれます。
- ・先生は、私がうまくできるように教えてくれます。

<自律性支援>

- ・先生は、わたしにいろいろ試させてくれます。
- ・先生は、わたしの考えや意見を聞いてくれます。
- ・先生は、練習の内容や方法をわたしに決めさせてくれます。

<関与>

- ・先生は、私によく声をかけてくれます。
- ・先生は、私の気持ちをわかってくれます。
- ・先生は、私をはげましてくれます。

体育における学習動機

研究1によって作成された優越志向、集団志向、承認志向、充実志向、実用志向、成績志向の6つの下位尺度からなる体育における学習動機尺度に、研究5の分析において加えられた体育学習から回避しようとする回避志向動機を加えた7下位尺度、各4項目の計28項目で構成される。なお、体育における学習動機尺度の信頼性と妥当性は、研究3によって確認されている。具体的な項目例は、「体育の学習で競争するときは、友達に勝ちたいと思います（優越志向）」、「体育の学習では、できないところを教えあって、みんなができるようになりたいと思います（集団志向）」、「体育の学習では、友達や先生から注目されたいと思います（承認志向）」、「体育の学習では、少しむずかしくても、面白い運動をする方が好きです（充実志向）」、「体育の学習で、体をきたえたいと思います（実用志向）」、「体育でよい成績をとることは、私にとって大切なことです（成績志向）」、「わたしは、できるだけ努力しないで、練習を終わらせようとしません（回避志向）」である。

動機づけ指標 動機づけの結果にかかわる要因について、認知、感情、および行動の3つの側面から各2項目、計6項目を作成した。具体的な項目は表4-10に示した。

なお、以上の回答はすべて5件法で求めた。また、以下の統計分析は、IBM SPSS Ver.22.0とIBM SPSS AMOS Ver.22.0を使用した。

3 結果

項目分析

まず、本研究では、教師行動を構造、自律性支援、および関与の3成分と想定しているため、これを測定する9項目について、因子数を3に設定した探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った。因子負荷量が.400未満の項目、および複数の因子に.350以上の因子負荷量を示す項目を削除し、分析を繰り返した。最終的な結果を表4-9に示す。

表4-9 教師行動に関する探索的因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3	h^2
2先生は、わたしをよくほめてくれます	.919	.059	-.129	.504
1先生は、わたしにいろいろ試させてくれます	.604	-.088	.323	.520
3先生は、わたしによく声をかけてくれます	.508	.252	.099	.563
8先生は、わたしがうまくできるように教えてくれます	-.001	.898	.024	.625
5先生は、わたしにわかりやすく教えてくれます	.119	.649	.107	.603
7先生は、練習の内容や方法をわたしに決めさせてくれます	-.029	.242	.432	.277
因子間相関	F1	F2	F3	
	F1	-		
	F2	.731	-	
	F3	.714	.671	-

表4-9より、第1因子には、「先生は、わたしをよくほめてくれます」、「先生は、わたしにいろいろ試させてくれます」、「先生は、わたしによく声をかけてくれます」の3項目に高い負荷量が示された。これらの項目は、前述した構造、自律性支援、関与の3成分を含んでいることから、この因子を「一般的学習支援」と命名した。第2因子には、「先生は、わたしがうまくできるように教えてくれます」と「先生は、わたしにわかりやすく教えてくれます」の2項目に高い負荷量が示され、いずれも、構造にかかわる項目であり、児童の技能の向上や獲得のための支援と考えられることから、この因子を「有能さ支援」と命名した。最後に、第3因子には、「先生は、練習の内容や方法をわたしに決めさせてくれます」の自律性支援にかかわる1項目のみが高い負荷量を示したことから、この因子を「自律性支援」と命名した。なお、この

表4-10 動機づけ結果要因に関する探索的因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項目	F1	F2	F3	h^2
5あなたは、体育の学習が好きですか	.946	-.111	.040	.735
2あなたは、体育の学習が楽しいと思いますか	.916	.104	-.053	.776
4あなたは、体育の学習は健康のために役に立つと思いますか	-.056	.828	-.003	.401
1あなたは、体育の学習が大切だと思いますか	.296	.518	.106	.578
6あなたは、体育の時間、先生の手本やうまくできる人などをなどを見て練習するようにしていますか	.157	-.087	.749	.436
3あなたは、体育の時間、運動がむずかしいときでも、あきらめずに練習していますか	-.147	.266	.569	.346
因子間相関	F1	-		
	F2	.580	-	
	F3	.631	.689	-

因子は1項目のみから構成されるが、教師が行う行動として重要と考えられることから、以下の分析に用いることにした。

つぎに、動機づけの結果にかかわる指標の6項目について、本研究では、認知、感情、および行動の3次元を想定しているため、因子数を3に設定した探索的因子分析（主因子法・プロ

マックス回転)を行った(表4-10)。各因子はすべて想定した通りの項目でまとまった。第1因子は体育学習に対する興味や楽しさを示す内容の項目であることから、この因子を「感情」と命名した。第2因子は、体育学習に対する価値認識を示していることから、この因子を「価値」と命名した。第3因子には、体育学習場面における学習行動を示す内容の項目であることから、この因子を「行動」と命名した。

以上の探索的因子分析によって明らかとなった因子構造を確認するために、検証的因子分析を行った。その結果、教師行動に関する因子構造についての適合度は、GFI=.979、AGFI=.946、CFI=.984、RMSEA=.077、動機づけ指標に関する適合度は、GFI=.986、AGFI=.925、CFI=.989、RMSEA=.095であり、動機づけ指標のRMSEAの値がやや高いものの、他の指標はいずれも満足できる水準であったことから、本研究における各3因子構造の妥当性は確認されたと判断した。

以上のことから、各因子に含まれる項目の合計得点を項目数で除した得点を下位尺度得点として用いた。各下位尺度得点の平均値・標準偏差と性差のt検定結果を表4-11に示した。

なお、自律性支援を除く各下位尺度の信頼性係数(α 係数)を表4-12に示した。成績志向($\alpha=.658$)と行動($\alpha=.669$)の係数がやや低いものの、ほぼ満足できる水準に達していた。

表4-11 教師行動、学習動機、動機づけ結果要因の全体および男女別の平均値(M)・標準偏差(SD)と性差のt検定結果

	全体(N=485)		男子(N=242)		女子(N=243)		t値
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	
教師行動							
一般的学習支援	3.38	(.97)	3.41	(.96)	3.35	(.98)	.70
有能さ支援	3.82	(1.08)	3.82	(1.07)	3.83	(1.09)	-.09
自律性支援	2.60	(1.28)	2.57	(1.24)	2.64	(1.32)	-.62
学習動機							
優越志向	3.97	(.96)	4.03	(.98)	3.91	(.95)	1.38
集団志向	4.31	(.76)	4.22	(.82)	4.40	(.68)	-2.59 **
承認志向	2.54	(.97)	2.64	(1.02)	2.44	(.90)	2.36 *
充実志向	4.00	(.91)	4.09	(.89)	3.90	(.92)	2.28 *
実用志向	4.06	(.89)	4.18	(.83)	3.95	(.93)	2.95 **
成績志向	3.05	(.93)	3.08	(.96)	3.01	(.89)	.86
回避志向	1.94	(.87)	1.83	(.86)	2.05	(.87)	-2.72 **
動機づけ結果							
認知	4.33	(.83)	4.36	(.89)	4.31	(.77)	.57
感情	4.09	(1.08)	4.27	(1.03)	3.91	(1.09)	3.74 **
行動	3.87	(.91)	3.81	(.96)	3.91	(.85)	-1.16

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

表4-12 教師行動、学習動機、および動機づけ結果要因間の相関

α係数	教師行動			学習動機							動機づけ結果		
	一般的 学習支援	有能さ 支援	自律性 支援	優越志向	集団志向	承認志向	充実志向	実用志向	成績志向	回避志向	認知	感情	行動
教師行動													
一般的学習支援	1.000	.713 **	.463 **	.269 **	.374 **	.251 **	.381 **	.337 **	.150 **	-.241 **	.316 **	.276 **	.420 **
有能さ支援		1.000	.491 **	.247 **	.418 **	.179 **	.398 **	.405 **	.082 *	-.231 **	.342 **	.213 **	.417 **
自律性支援			1.000	.123 **	.226 **	.222 **	.197 **	.156 **	.198 **	-.065	.178 **	.111 **	.250 **
学習動機													
優越志向				1.000	.487 **	.508 **	.551 **	.520 **	.375 **	-.412 **	.352 **	.483 **	.445 **
集団志向					1.000	.313 **	.637 **	.572 **	.192 **	-.491 **	.563 **	.551 **	.637 **
承認志向						1.000	.375 **	.362 **	.436 **	-.151 **	.227 **	.280 **	.229 **
充実志向							1.000	.635 **	.184 **	-.587 **	.541 **	.726 **	.598 **
実用志向								1.000	.316 **	-.419 **	.532 **	.517 **	.499 **
成績志向									1.000	.039	.135 **	.132 **	.152 **
回避志向										1.000	-.417 **	-.609 **	-.482 **
動機づけ結果													
認知											1.000	.587 **	.599 **
感情												1.000	.522 **
行動													1.000

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

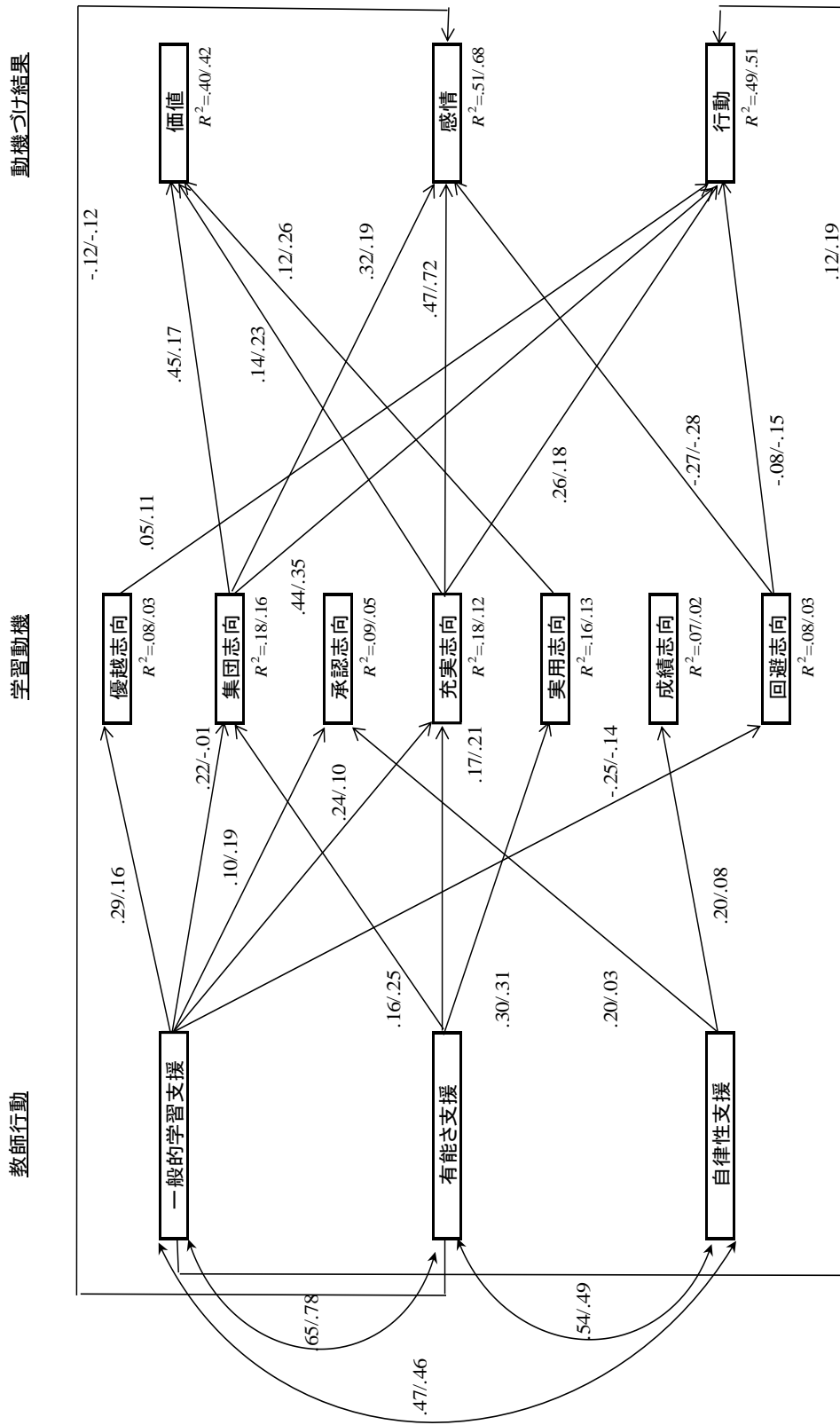


図4-10 教師行動、学習動機、動機づけ結果の関連

† GFI=.971, AGFI=.916, CFI=.989, RMSEA=.033

‡ 煩雑さを避けるため、誤差項、および誤差間相関は省略した。

‡‡ 各係数の値を、男子/女子の順で示した。

教師行動、学習動機、および動機づけ指標との関連

教師行動、学習動機、および動機づけ結果要因との関係を、構造方程式モデリングによるパス解析で検討した。パス解析に使用した変数間の相関係数を表 4-12 に示した。有意でないパス係数を削除したうえで分析を繰り返したところ、最終的な適合度は、GFI=.971、AGFI=.916、CFI=.989、RMSEA=.033 となり、モデルの十分なあてはまりが確認された (図 4-10)。

ここで、直接効果は各教師行動から「価値」、「感情」、「行動」の動機づけ指標への直接的な影響であり、各教師行動から動機づけ指標に引かれた矢印に付されたパス係数の値である。また、間接効果は教師行動から学習動機を経由して動機づけ指標へ間接的に与えられる影響であり、教師行動から学習動機へのパス係数と学習動機から動機づけ指標へのパス係数の積で求められる。

なお、小塩 (2008) に基づき、男子と女子の多母集団同時分析を行い、男子と女子でパス係数の一対比較を行った。その結果、「一般的学習支援」から「集団志向」($z=3.19, p<.05$)、「自律性支援」から「承認志向」($z=2.59, p<.05$)、「自律性支援」から「成績志向」($z=2.01, p<.05$)、「集団志向」から「価値」($z=2.88, p<.05$) へのパス係数において有意差が示された。いずれも男子の係数 (順に、 $\beta=.22, p<.01$; $\beta=.20, p<.01$; $\beta=.20, p<.01$; $\beta=.48, p<.01$) の方が女子の係数 (順に、 $\beta=-.01, n.s.$; $\beta=.03, n.s.$; $\beta=.08, p<.05$; $\beta=.17, p<.05$) よりも高かった。また、「充実志向」から「感情」($z=2.73, p<.05$) へのパス係数においても有意差が示され、男子の係数 ($\beta=.47, p<.01$) の方が女子の係数 ($\beta=.74, p<.01$) よりも低かった。したがって、これらの結果を考慮しながら、以下、各動機づけ指標ごとに結果を詳述することとする。

価値

図 4-10 より、各教師行動から「価値」への有意な直接効果は認められなかった。また、「一般的学習支援」から「集団志向」を経由した間接効果は、男子が $.10=.22 \times .45$ 、女子が $-.00=-.01 \times .17$ 、「充実志向」を経由した間接効果は、男子が $.03=.24 \times .14$ 、女子が $.02=.10 \times .23$ であった。

一方、「有能さ支援」から「集団志向」を経由した間接効果は、男子が $.07=.16 \times .45$ 、女子が $.04=.25 \times .17$ 、「充実志向」を経由した間接効果は、男子が $.02=.17 \times .14$ 、女子が $.05=.21 \times .23$ 、「実用志向」を経由した間接効果は、男子が $.04=.30 \times .12$ 、女子が $.08=.31 \times .26$ であった。

以上の結果を総合的に解釈すると、まず、教師が「一般的学習支援」を行うことによって、「体育の学習が大切だ」、「健康のために役立つ」という「価値」を高めるという直接的な影響が認められなかったことから、「一般的学習支援」によって「充実志向」と「集団志向 (男子のみ)」が高まらないかぎり、「価値」が高まることはないことが示唆される。同様に、「有能さ支援」からの直接効果も認められなかったことから、「有能さ支援」によって「集団志向」、「充実志向」、「実用志向」が高まらなければ、「価値」も高まらないことが示唆される。なお、学習動機を経由した教師行動の間接効果を相対的に比較すると、男子の場合は、「集団志向」を経由した「一般的学習支援」の間接効果が、女子の場合は、「実用志向」を経由した「有能さ支援」の

間接効果が相対的に最も大きいことが示される。このことから、教師が「価値」を高めようとする場合、男子は「できないところを教えあって、みんなでできるようになりたい」という「集団志向」を、女子は「体をきたえたい」という「実用志向」を高める働きかけをすることの重要性が示唆される。

感情

図 4-10 より、「一般的学習支援」から「感情」への直接効果は認められなかった。また、「一般的学習支援」から「集団志向」を経由した間接効果は、男子が $.07 = .22 \times .32$ 、女子が $-.00 = -.01 \times .19$ 、「充実志向」を経由した間接効果は、男子が $.11 = .24 \times .47$ 、女子が $.15 = .21 \times .72$ 、「回避志向」を経由した間接効果は、男子が $.07 = -.25 \times -.27$ 、女子が $.04 = -.14 \times -.28$ であった。

一方、「有能さ支援」から「感情」へは、男女ともに直接効果を表す有意な負のパス係数（男子 $\beta = -.12$ 、女子 $\beta = -.12$ ）が示された。これは、教師が行う「有能さ支援」は、児童の学習動機にかかわらず、「感情」を抑制する可能性があることを意味している。また、「有能さ支援」から「集団志向」を経由した間接効果は、男子が $.05 = .16 \times .32$ 、女子が $.05 = .25 \times .19$ 、「充実志向」を経由した間接効果は、男子が $.08 = .17 \times .47$ 、女子が $.15 = .21 \times .72$ であった。

以上の結果から、まず、「一般的学習支援」は、「充実志向」と「集団志向（男子のみ）」を高め、「回避志向」を抑制することを通して、「体育の学習が楽しい」、「体育の学習が好き」といった「感情」を高める関係が認められる。一方、「有能さ支援」は、「感情」を直接的には抑制する影響が認められるが、「集団志向」と「充実志向」を経由した間接効果は、直接効果と同等、もしくはそれ以上の正の効果（男子 $.13 = .05 + .08$ 、女子 $.20 = .05 + .15$ ）が認められることから、「集団志向」と「充実志向」が高まった場合は、「有能さ支援」が「感情」に及ぼす直接的な負の影響は生起しないことが窺える。

なお、学習動機を経由した教師行動の間接効果を相対的に比較すると、男子の場合は、「充実志向」を経由した「一般的学習支援」の間接効果が、女子の場合は、「充実志向」を経由した「一般的学習支援」の間接効果と「充実志向」を経由した「有能さ支援」の間接効果が相対的に最も大きいことが示される。このことから、男女ともに、「少しむずかしくても、面白い運動をしたい」という「充実志向」を高める教師の働きかけが「感情」を高めることに有効であることが示唆される。

行動

図 4-10 より、「一般的学習支援」から「行動」へは、男女ともに直接効果を表す有意なパス係数（男子 $\beta = .12$ 、女子 $\beta = .19$ ）が示された。教師が行う「一般的学習支援」は、児童の学習動機にかかわらず、体育学習場面での積極的な「行動」を直接高めることが示唆される。また、「一般的学習支援」から「優越志向」を経由した間接効果は、男子が $.01 = .29 \times .05$ 、女子が $.02 = .16 \times .11$ 、「集団志向」を経由した間接効果は、男子が $.10 = .22 \times .44$ 、女子が $-.00 = -.01 \times .35$ 、「充実志向」を経由した間接効果は、男子が $.06 = .24 \times .26$ 、女子が $.02 = .10 \times .18$ 、「回避志向」

を經由した間接効果は、男子が $.02 = -.25 \times -.08$ 、女子が $.02 = -.14 \times -.15$ であった。

一方、「有能さ支援」から「集団志向」を經由した間接効果は、男子が $.07 = .16 \times .44$ 、女子が $.09 = .25 \times .35$ 、「充実志向」を經由した間接効果は、男子が $.04 = .17 \times .26$ 、女子が $.04 = .21 \times .18$ であった。

以上の結果から、教師が「一般的学習支援」を行うことは、「先生の見本やうまくできる人などを見て練習する」、「運動がむずかしいときでも、あきらめずに練習する」といった学習場面での「行動」を直接促すとともに、「優越志向」、「集団志向（男子のみ）」、「充実志向」を高め、「回避志向」を抑制することを通して、「行動」を促進させる関係にあることが示唆される。ただし、「一般的学習支援」が「行動」を促進させるという影響は、男子の場合、学習動機を經由した間接効果によって説明される部分が大きいのに対して、女子の場合は、直接効果の方が大きいことが窺える。また、「有能さ支援」は、それによって「集団志向」と「充実志向」が高まらなければ、行動も高まらないことが示唆される。

なお、学習動機を經由した教師行動の間接効果を相対的に比較すると、男子の場合は、「集団志向」を經由した「一般的学習支援」の間接効果が、女子の場合は、「集団志向」を經由した「有能さ支援」の間接効果が相対的に大きいことが示唆される。このことから、男女ともに、「集団志向」を高める教師の働きかけが「行動」を高めることに有効であることが窺える。

最後に、「自律性支援」は、女子よりも男子の「承認志向」と「成績志向」を高めるという関連が認められる。しかし、いずれの動機づけ指標とも直接・間接に影響が認められなかったことから、本研究結果に関する限り、教師が児童の自律性を支援する行動は、児童の動機づけを高めるものではないことが示唆される。

4 考 察

本研究の目的は、教師行動、学習動機、および動機づけ指標との関連を検討することを通して、体育授業場面における適切な教師行動のあり方を検討することであった。ここでは、「一般的学習支援」、「有能さ支援」、「自律性支援」の各教師行動が動機づけに及ぼす効果について考察を行うこととする。

教師行動が動機づけに及ぼす効果

まず、教師が児童に声をかけ、できたときにはほめ、選択の機会を与えるような「一般的学習支援」を行うほど、「価値」、「感情」、「行動」を高める関係が認められた。しかし、「価値」と「感情」には有意な直接効果が認められないことから、「一般的学習支援」を行ったとしても、男子は「できないところを教えあって、みんなができるようになりたい」という「集団志向」と「少しむずかしくても、面白い運動をしたい」という「充実志向」が、女子では「充実志向」が高まらなければ、「価値」を高めることにつながらないと考えられる。同様に、男子は、「集団志向」と「充実志向」が高まり、「できるだけ努力しないで、練習を終わらせよう」とする「回

「回避志向」が抑制されないかぎり、また女子では、「充実志向」の高まりと「回避志向」の抑制が伴わない限り、「感情」も高まらないことが示唆される。さらに、「一般的学习支援」を行うほど、「行動」を促進させるという直接的な影響を示した。加えて、男子は「優越志向」、「集団志向」、「充実志向」が高まり、「回避志向」を抑制することを通して、女子では「優越志向」、「充実志向」が高まり、「回避志向」を抑制することを通して、「行動」を高めることも示された。以上のことから、「一般的学习支援」が動機づけに及ぼす影響は、「行動」に対する直接的影響という例外があるものの、児童の「充実志向」を高め「回避志向」を抑制できた場合により高まる傾向にあることが示唆される。

一方、教師が「うまくできるように教える」、「わかりやすく教える」という「有能さ支援」を行うほど、「価値」、「感情」、「行動」を高める関係も認められた。しかし、「有能さ支援」は「感情」に対して直接負の効果を示すことから、教師の「有能さ支援」を通して、児童の「集団志向」、「充実志向」などが高まらない限り、動機づけも高まらないことが示唆される。これは、「有能さ支援」単独では、課題達成への圧力となる可能性が高く、「体育の学習が楽しい」、「体育の学習が好き」といった「感情」を低下させてしまう可能性が高いことを示していることから、「集団志向」と「充実志向」の高まりを意図した働きかけが重要であることが示唆される。ただし、表 4-11 より、「一般的学习支援」と「有能さ支援」との間には.713 という比較的高い相関係数が示されており多重共線性の影響を受けている可能性があることから、質問項目の再構成を含め、今後さらに検討する必要がある。

最後に、「練習の内容や方法をわたしに決めさせてくれる」という「自律性支援」は、他の行動とは異なり、いずれの動機づけ指標にも影響が認められなかった。小学生を対象とした Skinner and Belmont (1993) においても同様の結果を得ていることから、児童に対する教師の働きかけとしては動機づけへの効果が低いことが示唆される。ただし、前述したようにこの尺度は 1 項目のみで構成されていることから、今後さらに検討する必要がある。

以上、教師行動が児童の動機づけに及ぼす効果という観点から見ると、教師が「一般的学习支援」や「有能さ支援」を行うことが直接児童の動機づけを高めるのではなく、それらの教師行動によって児童が優越志向、集団志向、および充実志向を高めるとともに回避志向を低下させることを通して、動機づけを高めることが示唆される。さらに、学習動機を経由した間接効果の比較から、「価値」に対しては、男子が「集団志向」を、女子では「実用志向」を、「感情」に対しては、男女ともに「充実志向」を、「行動」に対しても男女ともに「集団志向」を経由した間接効果が相対的に最も高かった。したがって、教師が行う行動としては、男子に対しては「集団志向」と「充実志向」を、女子に対しては、「実用志向」、「集団志向」と「充実志向」をそれぞれ高めることを意図した働きかけが重要であることが示唆される。

なお、以上のような教師行動と動機づけとの関係にみられる性差は、学習動機得点の性差が影響しているかもしれない。すなわち、表 4-11 より、「承認志向」、「充実志向」、「実用志向」は男子が女子よりも高い得点を示しているのに対して、「集団志向」と「回避志向」は女子の方が男子よりも高い得点を示していた。また、「一般的学习支援」から「集団志向」へのパス係数

と、「集団志向」から「価値」へのパス係数は、ともに女子よりも男子の方が高く、「充実志向」から「感情」へのパス係数は、男子よりも女子の方が高いという性差が認められる。したがって、男子に対しては、「できないところを教えあって、みんなができるようになりたい」という「集団志向」への働きかけが、女子に対しては「少しむずかしくても、面白い運動をしたい」という「充実志向」への働きかけが、それぞれ重要であることが示唆されよう。

本研究の意義

本研究結果は、体育授業場面における適切な教師行動のあり方に関して、教師が児童に対して行う「一般的学習支援」と技能の獲得や向上を目指した「有能さ支援」が、児童の学習動機を經由して、また、直接的に体育学習に対する「価値」認識、体育学習における肯定的な「感情」、および学習場面における積極的な「行動」を促進させるという因果関係を動機づけの自己決定理論や先行研究の知見から説明した点で意義あるものと思われる。また、教師行動が動機づけに及ぼす影響について、性差に言及できる資料を示した点も挙げられる。このことは、教師行動の効果が児童の特性によって異なる可能性を示唆するものである。さらに、動機づけの指標として価値、感情、行動という動機づけの結果要因を用いて教師行動の影響を検討した点である。従来の動機づけに関する研究では、コンピテンス（原・松田，2008）や目標志向性（長谷川，2004）などへの影響を中心に検討されており、動機づけの結果要因について検討したものは藤田（2010）以外に見当たらない。

今後の課題

しかしながら、本研究結果の解釈には、以下に示す限界が指摘できる。第1に、本研究で用いた自己決定理論の観点から作成した教師行動測定尺度の項目分析からは、必ずしも想定した因子が抽出されなかった。今後は教師行動測定項目を増やし、より信頼性と妥当性のある尺度の開発が求められる。このような試みは、体育授業における教師行動の診断・評価につながるかもしれない。

第2に、本研究は教師行動の影響について男女の比較に留まっていることである。現実の体育授業場面を考えると、教師行動の効果は、研究2で明らかとなった学習動機類型や児童の能力水準などによっても異なる可能性がある。また、学習に対する動機づけは、小学生から中学生に移行するにつれて低下することが知られていることから、教師行動の効果については、児童の特性や発達段階などの観点からの検討も今後さらに必要であろう。

第3に、本研究では、教師行動が児童の動機づけに影響するという観点から検討してきた。しかしながら、Skinner and Belmont（1993）にみられるように、児童が学習場面で示す態度や行動によって教師行動そのものが異なる可能性があり、本研究とは逆の因果関係も想定されるが、この問題については検討できていない。事実、教師の働きかけそのものが、リーダー的生徒と一般的生徒によって異なることが報告されている（中山，2012）ことから、このような相互の関係について縦断的な検討も今後必要であろう。

以上のような課題に取り組むことによって、児童の動機づけを高めることを通して体育学習の成果をもたらす教師行動のあり方に関する研究が蓄積されることが期待される。

第4節 まとめ

本章では、体育学習への動機づけの基礎的条件と考えられる3つの学習環境要因を取り上げ、動機づけとの関連を検討した。

まず、第1節(研究4)では、体育授業場面における動機づけ構造として「挑戦的環境」、「規範の欠如」、「脅威的環境」の3因子が抽出された。これらの要因と動機づけ関連要因との関連をみると、まず、挑戦的学習環境の認知は体育への学習動機を高め、学習方略の使用を促進し、基本的欲求を満たし、かつ体育に対して肯定的な態度を形成する方向で影響していた。それに対して、脅威的環境の認知は、課題回避動機を高め、学習方略の使用を抑制し、基本的欲求の充足を阻害し、かつ体育授業を否定的に評価する方向で影響していることが明らかとなった。

ここで、挑戦的環境の認知とは、協同的な雰囲気の中で、自分に合った目標に自分のペースで取り組み、進歩や伸びが評価される環境を意味している。また、脅威的環境とは、自分にとってむずかしい課題に取り組まざるを得ない状況で、自分の努力や進歩よりも、能力や結果で評価される環境を意味している。したがって、体育教師には、協力的なクラスの雰囲気の中で、生徒一人ひとりが目標を持って積極的かつ自主的に課題に取り組み、努力や進歩が評価されるといった挑戦的かつ脅威的ではない学習環境をデザインすることが求められていると考えられる。

第2節(研究5)では、体育学習場面の動機づけ雰囲気として「熟達雰囲気」、「協同雰囲気」、および「成績雰囲気」の3つが抽出された。

構造方程式モデリングにより、体育学習場面における動機づけ雰囲気の認知が児童の学習動機を介して、学習方略の使用に及ぼす影響を検討した結果、まず、体育学習場面では努力や進歩が評価されるという熟達志向的な雰囲気が認知されれば、実用志向と承認志向を高めることを通して、積極的な学習方略の使用を促すだけでなく、学習動機にかかわらず、直接的に学習方略の使用を促す可能性が示された。さらに、集団・充実志向を高めることを通して、回避的な学習方略であるSH方略の使用を抑制することも示唆された。

また、体育学習場面では助け合いや協力が重視されているという協同雰囲気が認知されれば、実用志向を高めることを通して、一般学習方略を多く使用するとともに、学習動機にかかわらず、直接的に積極的な学習方略を多く使用する可能性が示された。加えて、集団・充実志向を高めることを通して、間接的にSH方略の使用を抑制するだけでなく、直接的にSH方略の使用を抑制する可能性も示唆された。

最後に、体育学習場面で競争や順位が重視されるという成績志向的な動機づけ雰囲気は、課題回避志向を高めることを通して、また、直接的に、SH方略の使用を促進させる可能性が示唆された。一方、成績雰囲気は承認志向を高めることを通して、間接的に一般学習方略の

使用を促進させる可能性も示唆された。これらの結果は、成績劣困気が学習行動に及ぼす影響の二面性を示唆するものと考えられるが、他者からの高い評価が期待できる比較的能力の高い児童は、学習方略をより多く用いるのに対して、他者からの評価を脅威と感じる比較的能力の低い児童では、学習そのものを最小限の努力で回避しようとする課題回避志向を高め、結果として、自尊心を守るためにわざと課題に取り組まないという自己防衛的な SH 方略を採用しやすい傾向にあると考えられることから、体育学習場面において成績劣困気を強調することには注意が必要であろう。

最後に、第3節(研究6)では、自己決定理論の観点から、児童の心理欲求の充足を促す教師行動として「一般的学習支援」行動、「有能さ支援」行動、および「自律性支援」行動を特定し、学習動機と動機づけ指標との関連を構造方程式モデリングによって検討した。その結果、教師が児童に声をかけ、できたときにはほめ、選択の機会を与えるような「一般的学習支援」行動を行うほど、「価値」、「感情」、「行動」を高める関係が認められた。しかし、「価値」と「感情」には有意な直接効果が認められないことから、「一般的学習支援」を行ったとしても、男子は「集団志向」と「充実志向」が、女子では「充実志向」がそれぞれ高まらなければ、「価値」を高めることにつながらないと考えられる。同様に、男子は、「集団志向」と「充実志向」が高まり、「回避志向」が抑制されないかぎり、また女子では、「充実志向」の高まりと「回避志向」の抑制が伴わない限り、「感情」も高まらないことが示唆される。さらに、「一般的学習支援」を行うほど、「行動」を促進させるという直接的な影響を示した。加えて、男子は「優越志向」、「集団志向」、「充実志向」が高まり、「回避志向」を抑制することを通して、女子では「優越志向」、「充実志向」が高まり、「回避志向」を抑制することを通して、「行動」を高めることも示された。

以上のことから、「一般的学習支援」が動機づけに及ぼす影響は、「行動」に対する直接的影響という例外があるものの、児童の「充実志向」を高め「回避志向」を抑制できた場合により高まる傾向にあることが示唆される。

一方、教師がうまくできるように教える、わかりやすく教えるという「有能さ支援」行動を行うほど、「価値」、「感情」、「行動」を高める関係も認められた。しかし、「有能さ支援」は「感情」に対して直接負の効果を示すことから、「有能さ支援」を通して、「集団志向」、「充実志向」などが高まらない限り、動機づけも高まらないことが示唆される。これは、「有能さ支援」単独では、課題達成への圧力となる可能性が高く、「体育の学習が楽しい」、「体育の学習が好き」といった「感情」を低下させてしまう可能性が高いことを示していることから、「集団志向」と「充実志向」の高まりを意図した働きかけが重要であることが示唆される。

最後に、練習の内容や方法をわたしに決めさせてくれるという「自律性支援」行動は、他の行動とは異なり、いずれの動機づけ指標にも影響が認められなかった。

以上、教師行動が児童の動機づけに及ぼす効果という観点から見ると、教師が「一般的学習支援」や「有能さ支援」を行うことが直接児童の動機づけを高めるのではなく、それらの教師行動によって児童が優越志向、集団志向、および充実志向を高めるとともに回避志向を低下さ

せることを通して、動機づけを高めることが示唆された。さらに、学習動機を経由した間接効果の比較から、「価値」に対しては、男子が「集団志向」を、女子では「実用志向」を、「感情」に対しては、男女ともに「充実志向」を、「行動」に対しても男女ともに「集団志向」を経由した間接効果が相対的に最も高かった。したがって、教師が行う行動としては、男子に対しては「集団志向」と「充実志向」を、女子に対しては、「実用志向」、「集団志向」と「充実志向」をそれぞれ高めることを意図した働きかけが重要であることが示唆される。

最後に、体育学習への動機づけを高める環境要因のあり方という観点からみると、動機づけ構造の観点からは、協同的な雰囲気の中で、自分に合った目標に自分のペースで取り組み、そこでの進歩や伸びが評価される「挑戦的環境」の創出と自分にとって難しい課題に取り組まざるを得ない状況で、能力や結果で評価される「脅威的環境」の抑制が重要であることが示唆された。また、動機づけ雰囲気の観点からは、体育学習場面における動機づけ雰囲気として、体育学習場面では努力や進歩が評価されるという「熟達志向的雰囲気」と体育学習場面では助け合いや協力が重視されているという「協同志向的雰囲気」を創出するとともに、体育学習場面で競争や順位が重視されるという「成績志向的雰囲気」を抑制することの重要性が示唆された。さらに、教師行動のあり方という観点からは、教師が児童に声をかけ、できたときにはほめ、選択の機会を与えるような「一般的学習支援」行動とうまくできるように教える、わかりやすく教えるという「有能さ支援」行動を積極的に行うことの必要性が示唆された。

本章で取り上げた学習環境要因と学習動機や動機づけ指標との関連は、体育学習場面における適切な学習環境の創出が体育学習への動機づけを高めるための基礎条件であることを示唆している。しかも、いずれの要因も教師によって操作可能であることから、体育学習への動機づけを高めるうえで有益な情報を提供しているといえよう。

第5章 総括的討議

第1節 本研究の要約

本研究では、体育の授業実践場面における動機づけの改善という視点から、体育における多様な学習動機を特定し、その統合的構造を明らかにするとともに、動機づけの基本的条件としての学習環境要因が動機づけに及ぼす影響を検討することを目的とした。

そのため、まず、第1章では、学校教育および体育学習における動機づけ研究の意義にふれ、動機づけ理論の内容について概説するとともに、体育学習に関連したこれまでの動機づけ研究を振り返り、授業実践への貢献という視点からみた先行研究の問題点を整理した。問題点は、①体育の授業実践場面における個の理解の不足、②体育の授業実践場面における学習環境要因の影響に関する研究の不足の2点であった。

第2章では、第1章で整理したこれまでの動機づけ研究の問題点を踏まえ、以下の2つの本論文の目的が述べられた。

第1に、体育授業への学習動機を授業実践場面を重視したボトムアップ的な観点から特定しその機能を検討するとともに、個人差を把握するという観点から学習動機の統合的な構造を検討する。また、体育における学習動機を測定する尺度を作成することも目的とした。

第2に、動機づけの基本的条件である学習環境要因が学習動機に及ぼす影響を明らかにするであった。

第3章では、問題点①の体育の授業実践場面における個の理解を受けて、3つの研究が行われた。まず、第1節（研究1）では、体育授業実践場面を重視したボトムアップ的な観点から体育における学習動機の把握とその機能の検討が試みられた。その結果、①充実志向、②承認志向、③実用志向、④集団志向、⑤成績志向、および⑥優越志向の6つの多様な学習動機が特定され、学習行動（学習方略の使用）との関連から、内発的動機から外発的動機を含む多様な学習動機が体育学習への動機づけを支えていることが明らかにされた。

つぎに、第2節（研究2）では、体育学習を支える多様な学習動機が個人の中でどのように統合され、個人差を形成しているのかを検討するため、クラスター分析により学習動機類型（タイプ）を検討した結果、①自我関与型、②成績重視型、③平均型、④課題関与型、⑤成績不安型、⑥関係依存型、⑦統合型、および⑧無動機型の8つの学習動機類型が見出され、体育学習への動機づけに際しては、これら学習動機における個人差（統合の段階）を把握することの重要性が示唆された。

最後に、第3節（研究3）では、研究1で明らかになった6つの下位尺度から構成される体育における学習動機測定尺度の作成が試みられ、信頼性と妥当性を有する尺度であることが確認された。

第4章では、問題点②の体育の授業実践場面における学習環境要因に関する研究の不足を受

けて、3つの研究が行われた。まず、第1節（研究4）では、体育授業場面の動機づけ構造が取り上げられ、体育授業における学習環境として、「挑戦的環境」、「規範の欠如」、「脅威的環境」の3つを見出した。これらの学習環境の認知と動機づけとの関係を検討した結果、体育授業の環境を挑戦的だと認知している児童生徒は、学習動機が高く、授業場面でより深い学習方略を採用しているとともに、基本的欲求を充足しており、体育学習に肯定的な態度を形成していることが明らかとなった。これに対して、体育授業を脅威的な環境であると認知している児童生徒は、体育学習を回避しようとする動機が高いばかりか、積極的な学習方略の使用を選択せず、むしろ学習を回避しようとする方略を採用していることが明らかとなった。以上のことから、体育授業における動機づけを高める学習環境として、授業に挑戦的な環境を作り出し、脅威的な環境を抑制する必要性が示唆された。

つぎに、第2節（研究5）では、達成目標理論の観点から体育学習における動機づけ雰囲気を取り上げられ、「熟達志向的な動機づけ雰囲気」、「協同志向的な動機づけ雰囲気」、および「成績志向的な動機づけ雰囲気」の3つが見出された。これらの動機づけ雰囲気の認知と動機づけとの関係を検討した結果、「熟達志向的な動機づけ雰囲気」と「協同志向的な動機づけ雰囲気」は学習動機を通して動機づけを高める方向で影響するのに対して、「成績志向的な動機づけ雰囲気」は、動機づけを抑制する方向で影響することが明らかとなった。したがって、体育学習への児童生徒の動機づけを高めるためには、教師による適切な動機づけ雰囲気の創出の重要性が示唆された。

最後に、第3節（研究6）では、自己決定理論の観点から体育学習場面における教師の自律性支援行動が取り上げられ、「一般的学習支援」行動、「有能さ支援」行動、および「自律性支援」行動の3つを見出した。これらの教師行動と動機づけとの関連を検討した結果、教師が児童に声をかけ、できたときにはほめ、選択の機会を与えるような「一般的学習支援」行動を行うほど、児童は充実志向、集団志向、優越志向を高めることを通して動機づけを高める関係が認められた。また、教師がうまくできるように教えるやわかりやすく教えるといった「有能さ支援」行動を行うほど、充実志向、集団志向、実用志向を高めることを通して動機づけを高める関係も認められた。

以上、第4章では、動機づけ構造、動機づけ雰囲気、および自律性支援行動の学習環境要因が動機づけに影響することが明らかとなった。このことは、体育学習への動機づけを考えた場合、学習環境要因が動機づけの基礎的条件となっていることが示唆される。さらに、動機づけの改善には、個人への動機づけだけでなく、学習環境への働きかけも有効なことが示唆された。とりわけ、体育学習場面における適切な学習環境の創出は教師の力量によるところが大きいと考えられることから、動機づけの改善を目指す教師に有益な視点を提供するものと考えられる。

第2節 教育実践への示唆

本研究では、授業実践への貢献という観点からみた先行研究の問題点として、①体育の授業

実践場面における個の理解の不足、②体育の授業実践場面における学習環境要因の影響に関する研究の不足の2点を指摘した。本節では、本論文で得られた結果から導かれる体育学習への動機づけの改善への示唆を検討する。

まず、第3章の研究から、体育学習への動機づけは内発的動機から外発的動機に至る多様な学習動機によって支えられていることが示された。そして、これら性質の異なる学習動機が個人の中で統合され、無動機型から統合型に至る学習動機の個人差を形成していることも示された。

鹿毛(1999)が指摘したように、これまでの動機づけ研究は、「二項対立的発想」から動機づけを捉えようとする傾向が強く、結果として体育学習への動機づけを支える多様な学習動機をとらえきれていないという課題があった。また、学習意欲の構成要素を分類して理論構成しようとする傾向がみられることから、結果的に個人を複数の要素に分断して扱うことになり、個人を統合体として理解していないという課題もあった。第3章の結果はこれらの課題に対する1つの回答と考えられることから、体育学習への動機づけを考えた場合、個人の中でどのような学習動機が統合されて動機づけを支えているのか、その統合的構造の個人差を理解しそれに応じた動機づけを行うための貴重な示唆が得られたものと考えられる。

つぎに、第4章の研究から、体育学習への動機づけは個人を取り巻く学習環境要因によっても影響を受けることが示された。すなわち、動機づけを高めるためには、①協力的なクラスの雰囲気の中で、児童生徒一人ひとりが目標を持って積極的かつ自主的に課題に取り組み、努力や進歩が評価されるといった挑戦的かつ脅威的ではない学習環境をデザインすること、②体育学習場面では努力や進歩が評価されるといった熟達志向的な雰囲気と助け合いや協力が重視されているという協同雰囲気を創出すること、および③教師が児童に声をかけ、できたときにはほめ、選択の機会を与えるような「一般的学習支援」行動と教師がうまくできるように教える、わかりやすく教えるという「有能さ支援」行動を積極的に行うことの重要性が示唆された。

これまでの動機づけ研究がややもすると認知・感情・欲求といった個人内要因への働きかけを重視していたのに対して、本研究の結果は、動機づけ構造や動機づけ雰囲気、自律性支援行動の観点から、教育環境を改善することが学習動機を高めることを通して、体育学習への動機づけを高めることが可能であることを示すものであり、教師を含めた学習環境のあり方は体育学習への動機づけを高めるための前提、もしくは基礎的条件であることを示唆している。体育学習への動機づけを高める教育環境のあり方については、今後も様々な観点から検討される必要があるが、本研究結果は適切な学習環境を創出するための手がかりとして教師に重要な示唆を与えるものと考えられる。

第3節 今後の課題

本節では、体育の授業実践場面における動機づけの改善という観点から、今後の課題を検討

する。

まず、学習動機の統合的構造にみられる個人差の形成プロセスを発達の観点から検討する必要がある。第3章において、6つの体育への学習動機を一人ひとりの学習者がどのように価値づけているのかという観点から類型化を試みたことは、体育における学習動機の統合的理解の可能性を示したといえる。しかしながら、個人差に応じた指導を考える場合、そのような統合的構造にみられる個人差がどのように形成されるのか、そのプロセスを発達の観点から検討する必要がある。また、どのような働きかけがその発達を支援するのかというメカニズムを解明していくことも欠かせないであろう。

つぎに、体育学習への動機づけが創発されるような教師の働きかけを含む学習内容、学習方法、評価方法などの具体的な教育環境のあり方のさらなる検討が必要である。第4章では、体育授業場面の環境要因が動機づけに影響することを明らかにしたが、個人を取り巻く環境要因は多様である。たとえば、学習を共に進める仲間の存在も個人の動機づけに大きな影響を及ぼすであろう。また、前述した学習動機の統合的構造との関連では、どのような個人にどのような環境が望ましいのかといった統合的構造に応じた学習環境のあり方の検討も必要とされる。このような包括的な検討を進めることで、体育学習への動機づけに意義ある知見を提供することが期待される。

また、本研究では、体育における学習動機に影響する環境要因の検討を通して、教師が体育学習への動機づけを改善するための有益な情報を提供することができたが、実際の授業実践場面において学習環境要因に介入し、その効果を検証するまでには至らなかった。これに関して、近年、名越・久保・伊藤（2018）は、自己決定理論の観点から、中学生の10時間のマット運動を対象に、教師の自律性支援的行動が動機づけに及ぼす効果を検証し、授業前後の心理欲求の充足と動機づけ得点の変化との関連から、教師に対する関係性への欲求と有能さへの欲求を充足させた生徒ほど動機づけが高まることを実証している。このことは、体育学習への動機づけは、教師の意図的な働きかけによっても高めうる可能性を示唆していることから、今後、様々な介入研究を通して、本研究の知見の体育学習への動機づけの改善に資する実践的有用性をさらに検討していく必要がある。

最後に、授業実践へのさらなる貢献についてである。第1章において、動機づけ研究と実践との乖離に関わる問題を指摘したが、櫻井・黒田（2004）は、授業実践へ貢献する応用研究を行うための方法として、①研究者と学校関係者が研究・実践面で積極的に交流して協力的で対等な関係を築くこと、②その関係を基に、動機づけ理論の実践における意義を議論し、理論をより実践に使える形に発展させていくこと、さらに、③その実践的方法を教育現場で検討し、研究者は学校関係者からフィードバックを受け、それを基に動機づけ理論をさらに改善していくという共同作業が必要なことを指摘している。したがって、教育実践への貢献を目指す場合、学校関係者との連携が不可欠とされるであろう。また、ブロフィ（2011）が指摘するように、多種多様な要因が複雑に絡み合う学校教育現場で研究を行う場合、既存の動機づけ理論の枠組みでは限界があることを考慮すると、学習への動機づけを意図した新たな理論の構築が必要と

されるが、この場合においても教師との連携が必要であろう。

いずれにしても、体育を取り巻く学習環境の改善は難しいことが予測されるが、学校関係者と連携した長期的で継続的な取り組みにより、教育実践の改善という観点から生態学的妥当性の高い研究が必要と考えられる。

引用文献

- 阿江美恵子 (1992) 体育専攻生におけるスポーツからのドロップアウト. *スポーツ心理学研究*, 18: 82-83.
- Ames, C. (1984) Competitive, cooperative and Individualistic goal structure: A cognitive-motivational analysis, In: Ames, R. E., and Ames, C. (eds.) *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. Academic Press: New York, pp.177-207.
- Ames, C. (1992a) Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.
- Ames, C. (1992b) Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise*. Human Kinetics. pp. 161-176.
- Ames, C. and Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80: 260-267.
- 安藤史高・岡田 涼 (2007) 自律を支える人間関係. 中谷素之 (編) 学ぶ意欲を育てる人間関係づくりー動機づけの教育心理学ー, 金子書房, pp. 35-55.
- 青木邦男 (1989) 高校運動部員の部活動継続と退部に影響する要因. *体育学研究*, 34: 89-100.
- 青木邦男・松本耕二 (1997) 高校運動部員の部活動適応感に関連する心理社会的要因. *体育学研究*, 42: 215-232.
- 青木作衛 (1997) 小学校体育学習における動機づけに関する研究 : クラスの動機づけ構造の測定による自己評価活動の効果. *パイディア (滋賀大学教育学部教育実践研究指導センター紀要)*, 5(2): 37-40.
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64: 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: D. VanNostrand.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- 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: 341-358.
- ブロフィ:中谷素之監訳 (2011) やる気をひきだす教師ー学習動機づけの心理学ー. 金子書房. <Brophy, J. (2004) *Motivating students to learn*. Laurence Erlbaum Association.>
- Chi, L., and Chen, Y-L. (2003) The relationship of goal orientation and perceived motivational climate to burnout tendency among elite basketball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25: S40-41.
- 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.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (参照日 2018 年 5 月 25 日)

中央教育審議会 (2016) 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及び必要な方策等について.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (参照日 2018 年 5 月 25 日)

ド・シャーム : 佐伯 胖訳 (1980) やる気を育てる教室—内発的動機づけ理論の実践. 金子書房. < deCharms,R.(1976) *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington Publishers.>

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (Eds.) (2002) *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

出村慎一・郷司文男 (1994) ソフトテニスの勝敗に対する原因帰属の性, ポジション, 競技年数及び競技力の差異について. 体育学研究, 38: 469-486.

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 attitude towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4: 195-210.

Duda, J.L. (1992) Motivation in sport settings: A goal perspective approach, In G.C. Roberts (ed.), *Motivation in sport and exercise*. Human Kinetics. pp. 57-92.

Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., and Catley, D. (1995) Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport, *International Journal of Sport Psychology*, 26: 40-63.

Duda, J. L. and Hall, H. (2001) Achievement goal theory in sport. In: Singer, R. N., Hausenblas, H. A., and Janelle, C. M. (eds.) *Handbook of sport psychology* (2nd ed.). John Wiley & Sons: New York. pp. 417-443.

Duda, J.L. and Nicholls, J.G. (1992) Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84: 290-299.

Duda, J. L., Olson, L. K., and Templin, T. J. (1991) The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes the perceived of injurious act. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62: 79-87.

Dweck, C. S. (1975) The role of expectation and attribution of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 674-685.

Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41: 1040-1048.

Elliot, A. J. and Harackiewicz, J. M. (1996) Approach and avoidance achievement goals and intrinsic

- Motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70: 461-475.
- Elliot, A. J., and McGregor, H. A. (2001) A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 501-519.
- Epstein, J. L. (1988) Effective schools or effective students: Dealing with diversity, In R. Haskins and D. MacRae (eds.) *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*. Ablex Publishing. pp.89-126.
- Epstein, J. (1989) Family structure and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3). San Diego, CA: Academic Press. pp. 259-295.
- 藤田 勉 (2009a) 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との関係. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 41-50.
- 藤田 勉 (2009b) 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.
- 藤田 勉 (2009c) 体育授業における達成目標の接近回避傾向と動機づけの関係. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 61-70.
- 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研究紀要(教育科学編), 61: 47-73.
- 藤田 勉 (2010) 体育授業における達成目標と動機づけの関係—2目標視点と4目標視点の比較検討—. 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 61: 83-92.
- 藤田 勉 (2013) スポーツにおける動機づけ雰囲気. *スポーツ心理学研究*, 40: 185-192.
- 藤田 勉・松永郁男 (2009) 運動部活動参加者の心理欲求に影響する指導者及びチームメイトの行動. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 71-80.
- 藤田 勉・森口哲史・松永郁男 (2009) 運動部活動からの離脱意図に影響する動機づけプロセスの検討. 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編), 60: 289-297.
- 藤田 勉・森口哲史・徳田清信・溝田さと子・山下健浩・浜田幸史 (2008) 運動参加意図を予測する中学校体育における動機づけモデルの検討. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 18: 21-31.
- 藤田 勉・森口哲史・徳田清信・溝田さと子・山下健浩・浜田幸史・松永郁男 (2009) 体育授業における心理欲求に影響する教師及びクラスメイトの行動. 鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編), 60: 69-80.
- 藤田 勉・佐藤善人 (2010) 小学生と中学生の体育授業における動機づけの比較検討. 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編), 61: 43-59.
- 藤田 勉・佐藤善人・森口哲史 (2010) 自己決定理論に基づく運動に対する動機づけの検討. 鹿児島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編), 61: 61-71.
- 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: 19-28.

- Gano-Overway, I. A. and Ewing, D. C. (2004) A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientation, and strategy use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75: 315-325.
- Goudas, M. and Biddle, S. (1994) perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education, *European Journal of Psychology of Education*, 9: 241-250.
- Hagger, M. and Chatzisarantis, N. (2008) Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1: 79-103.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., and Leemans, S. (2009) Teacher, peer, and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in fore nations. *Psychology and Health*, 24: 689-711.
- 濱島隆幸・杉原 隆・加賀秀夫・石井源信・深見和男（1996）中高年齢者のスポーツ参加に影響を及ぼす心理学的要因－Bandura 理論の検証－. *スポーツ心理学研究*, 22: 14-23.
- 長谷川悦示（2004）小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが児童の動機づけに及ぼす効果. *スポーツ教育学研究*, 24 : 13-27.
- 長谷川美恵子・酒井紀子（1981）ダンス嫌いの要因の分析－自己概念との関連から－. *体育学研究*, 26: 1-10.
- 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. *東京学芸大学紀要芸術・スポーツ科学系*, 60 : 143-151.
- 波多野義郎・伊藤精男（1981）「運動ざらい」の生成機序に関する研究. *体育学研究*, 26: 177-188.
- 速水敏彦（1987）学習動機に関する一考察. *名古屋大学教育学部紀要（教育心理学）*, 34: 15 - 23.
- 速水敏彦（1993）外発的動機づけと内発的動機づけの間－リンク信条の検討－. *名古屋大学教育学部紀要－教育心理学科－*, 40: 77－88.
- 速水敏彦（1995）外発と内発の間に位置する達成動機づけ. *心理学評論*, 38: 171-193.
- 樋口一辰（1985）児童の学習動機と学業達成場面での原因帰属様式. *学習院大学文学部紀要*, 32: 253-272.
- 堀本 宏・岡沢祥訓・吉沢洋二・猪俣公宏（1986）中国ジュニア女子世界選手権大会代表チームと日本ユニバシアド代表バスケットボール選手の TSMI の特徴. *スポーツ心理学研究*, 12: 58-60.
- 堀本 宏・吉沢洋二・岡沢祥訓・猪俣公宏（1988）ポジション別にみたバスケットボール選手の心理的適性に関する研究. *スポーツ心理学研究*, 14: 104-109.
- 堀野 緑・市川伸一（1997）高校生の英語学習における学習動機と学習方略. *教育心理学研究*, 45: 140-147.
- 保坂かおる・杉原 隆（1986）競泳選手の記録の変化と Learned Helplessness との関係. *スポーツ心理学研究*, 12: 16-21.

- 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: 90-99.
- 市原 学・新井邦二郎（2006）数学学習場面における動機づけモデルの検討ーメタ認知の調整効果ー. 教育心理学研究, 54: 199-210.
- 市川伸一（1995）学習と教育の心理学. 岩波書店：東京, pp.18-24.
- 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ー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.
- 猪俣公宏・猪俣春世（1988）運動意欲検査の標準化に関する研究. 昭和 62 年度文部省科学研究費研究成果報告書.
- 石倉啓順・伊藤豊彦（2009）サッカー選手の攻撃行動に及ぼす動機づけ雰囲気の影響. 山陰体育学研究, 24: 27-36.
- 稲地裕昭・千駄忠至（1992）中学生の運動部活動における退部に関する研究：退部因子の抽出と退部予測尺度の作成. 体育学研究, 37: 55-68.
- 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尺度開発の試み. 日本スポーツ心理学会第 35 回大会（中京大学）.
- 伊藤精男・波多野義郎（1982）「体育授業嫌い」の生起に関する因果推論の試み. 体育学研究, 27: 239-247.
- 伊藤崇達（1996）学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. 教育心理学研究, 44: 340-349.
- 伊藤豊彦（1980）運動パフォーマンスにおける成功・失敗の原因帰属に関する研究. 体育学研究, 25: 105-112.
- 伊藤豊彦（1983）勝敗の原因帰属に関する研究. スポーツ心理学研究, 9: 21-25.
- 伊藤豊彦（1984）帰属教示が運動パフォーマンスに及ぼす影響について. 体育学研究, 28: 299-308.
- 伊藤豊彦（1985）スポーツにおける原因帰属様式の因子構造とその特質. 体育学研究, 30: 153-160.
- 伊藤豊彦（1987）原因帰属様式と身体的有能さの認知がスポーツ行動に及ぼす影響ースポーツ行動に関する原因帰属モデルの検討ー. 体育学研究, 31: 263-272.
- 伊藤豊彦（1989）問題選手に対する原因帰属ー選手の認知と指導法の判断ー. 体育学研究, 34: 159-166.
- 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: 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（2001）高校生における運動部の動機づけ構造の認知に関する研究. 調枝孝治先生退官記念論文集刊行会編, 運動心理学の展開. 遊戯社, pp.148-162.

- 伊藤豊彦 (2004) スポーツへの動機づけ. 日本スポーツ心理学会 (編), **最新スポーツ心理学—その軌跡と展望—**. 大修館書店, pp.33-44.
- 伊藤豊彦 (2013) 動機づけ理論. 西田 保 (編), **スポーツモチベーション—スポーツ行動の秘密に迫る!—**. 大修館書店, pp.24-32.
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田 保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行 (2009) 体育における動機づけ雰囲気は児童の動機づけに及ぼす影響. 日本スポーツ心理学会第 36 回大会研究発表抄録集, pp.70-71.
- 伊藤豊彦・河井克正・池本雄基・杉山佳生 (2016) 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. 健康科学 (九州大学健康科学編集委員会), 38: 21-31.
- 伊藤豊彦・織奥信男 (1988) 体育学習における児童・生徒の楽しさを規定する要因と教師の認識. 体育学研究, 33: 123-134.
- 伊藤豊彦・島田正大 (1982) スポーツに対する原因帰属に関する研究. 島根大学教育学部紀要 (教育科学), 16: 43-48.
- 伊藤豊彦・横溝克典・遠藤俊郎 (1980) 勝敗に対する原因帰属に関する研究—バレーボールにおいて—. 東京体育学研究, 7: 15-19.
- 賀川昌明・岡崎知信 (1989) 体育授業における学習意欲の因子構造—小学生について—. 鳴門教育大学学校教育研究センター紀要, 3: 73-79.
- 鹿毛雅治 (1995) 内発的動機づけと学習意欲の発達. 心理学評論, 38: 146-170.
- 鹿毛雅治 (1999) 学習意欲の統合的構造を探る—教職志望動機の分析—. 慶應義塾大学教職課程センター年報, 10: 59-77.
- 鹿毛雅治 (2007) 教育実践におけるかかわりと学び. 中谷素之編. 学ぶ意欲を育てる人間関係作り—動機づけの教育心理学—. 金子書房, pp.89-107.
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—. 金子書房.
- 鹿毛雅治 (2018) 学習動機づけ研究の動向と展望. 教育心理学年報, 57: 155-170.
- 金本益男 (1988) 行為者と観察者の原因帰属に関する研究. スポーツ心理学研究, 14: 42-47.
- 河井克正・伊藤豊彦 (2016) 運動部活動における中学生が認知する指導行動類型と動機づけとの関係. 山陰体育学研究, 31: 15-20.
- 岸 順治・中込四郎・高見和至 (1989) 運動選手のバーンアウト尺度作成の試み. スポーツ心理学研究, 15: 54-59.
- 小林幹児 (1980) 競争場面における運動パフォーマンスとパーソナリティについての発達的研究. スポーツ心理学研究, 6: 26-31.
- Koka, A. and Hein, V. (2003) Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4: 333-346.
- Kowal, J. and Fortier, M. S. (2000) Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence.

Research Quarterly for Exercise and Sport, 71: 171-181.

- 久保玄次・兵藤 寛・加賀秀夫 (1985) TSMI による愛媛県ジュニア選抜陸上競技選手の3カ
年の追跡. スポーツ心理学研究, 11: 63-65.
- 久保玄次・加賀秀夫 (1988) 愛媛県代表国体出場選手における競技種目類型及び競技成績と
TSMI 得点との関係. スポーツ心理学研究, 14: 100-103.
- 久保信子 (1997) 大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討. 教育心理学研究, 45: 449-455.
- 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—身体的コンピテンスとの関わり—. 福島大学教育実践紀要, 25: 61-68.
- Lochbaum, M. and Roberts, G. C. (1993) Goal orientations and perceptions of the sport experience.
Journal of Sport and Exercise Psychology, 15: 160-171.
- 松田岩男・猪俣公宏・落合 優・加賀秀夫・下山 剛・杉原 隆・藤田 厚・伊藤静夫 (1981)
スポーツ選手の心理的適性に関する研究—第3報—. 昭和56年度日本体育協会スポーツ
科学研究報告, pp.1-39.
- 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: 25-40.
- Marsh, H. W. and Peart, N. D. (1988) Competitive and cooperative physical fitness training programs for
girl: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise
Psychology*, 10: 390-407.
- 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: 58-75.
- 三木かおり・山内弘継 (2005) 教室の目標構造の知覚、個人の達成目標志向、学習方略の関連
性. 心理学研究, 76: 260-268.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., and Ommundsen, Y. (2004) Effect of motivational climate on
sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal
of Medicine and Science in Sport*, 14: 193-202.
- Mitchell, S. (1996) Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in
middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15: 369-383.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 体育編
[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/13
87017_10_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_10_2.pdf) (参照日 2018年5月25日)
- 森 恭 (1988) 選手の達成動機、親和動機、及びチームの志向が選手の練習行動に及ぼす影響.
スポーツ心理学研究, 14: 21-28.
- 森原遼子・伊藤豊彦・清田美紀 (2015) 運動部活動における中高運動部員の心理欲求充足プロ
フィールに関する研究. 山陰体育学研究, 29: 21-29.
- 森年雅子・伊藤豊彦 (2010) スポーツにおける目標志向性とチームの動機づけ構造がセルフ・
ハンディキャッピングに及ぼす影響. 島根大学教育学部紀要 (教育科学), 44: 49-57.

- 村瀬浩二・梅澤秋久・安部久貴（2013）小学校体育授業において教師に望まれる行動－運動有能感との関連による検討－. 和歌山大学教育学部紀要（教育科学）, 63: 17-25.
- 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: 4-583.
- 長沼君主（2004）自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究. 上淵 寿（編著）動機づけ研究の最前線. 北大路書房, pp.30-60.
- 名越由佳・久保研二・伊藤豊彦（2018）体育授業における生徒の動機づけに及ぼす教師の働きかけの影響に関する実践的研究－自己決定理論からの分析－. スポーツ教育学研究, 37(2): 61-74.
- 中山 晃（2005）日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討. 教育心理学研究, 53: 320-330.
- 中山勘次郎（1983）児童における社会志向性と課題志向性について. 教育心理学研究, 31: 120-128.
- 中山勘次郎（2012）学校活動における教師の働きかけに対する自己決定理論からの分析. 上越教育大学研究紀要, 31: 111-123.
- 中谷素之（2001）社会的動機づけの発達と学業達成過程－社会的責任目標研究に関するレビュー－. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（心理発達科学）, 48: 17-232.
- 中谷素之（2011）動機づけの目標理論－諸理論の概念的的位置づけを中心に－. 教育心理学年報, 50: 32.
- Newton, M., Duda, J. L., and Yin, Z. (2000) Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes, *Journal of Sport Sciences*, 18: 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989) Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its Implications for education. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associates. pp.211-237.
- 西原 司・千駄忠至（1986）バレーボール学習の楽しさに関する研究. スポーツ心理学研究, 12: 29-34.
- 西田 保（1978）競争場面における運動パフォーマンスに及ぼす達成動機づけの影響. 体育学研究, 23: 13-24.
- 西田 保（1984）運動技能学習に及ぼす達成動機づけの効果－回転追跡技能について－. 体育学研究, 29: 15-24.
- 西田 保（1986）体育における学習意欲に関する基礎的研究. 総合保健体育科学, 9: 1-18.
- 西田 保（1989）体育における学習意欲検査（AMPET）の標準化に関する研究－達成動機づけ論的アプローチ－. 体育学研究, 34: 45-62.
- 西田 保（2002）体育における学習意欲診断システムの予備的検討－支持要因, 学習行動の選好, 学習意欲の類型化について－. 総合保健体育科学, 25: 45－58.

- 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.
- 西田 保・猪俣公宏 (1981) スポーツにおける達成動機の因子分析的研究. 体育学研究, 26: 101-110.
- 西田 保・西田紀江(1989) 体育における学習意欲に関する研究—類型化による行動特徴について—. 総合保健体育科学, 12: 1-13.
- 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: 5-12.
- 西田 保・澤 淳一 (1993) 体育における学習意欲を規定する要因. 教育心理学研究, 41: 125-134.
- 西村多久磨・櫻井茂男 (2011) 学業領域における基本的心理欲求充足尺度の作成. 筑波大学心理学研究, 42: 69-75.
- 西村多久磨・櫻井茂男 (2015) 中学生における基本的心理欲求とスクールモラルとの関連. パーソナリティ研究, 24: 124-136.
- 仁科貞明・伊藤豊彦 (2001) 陸上競技選手における目標志向性と競技意欲との関連. 山陰体育学研究, 15・16: 17-24.
- 西岡広樹・千駄忠至 (1987) 柔道における楽しさの因子構造. スポーツ心理学研究, 13: 137-141.
- 丹羽劭昭・村松洋子 (1979) 女子大生のスポーツ参加の動機に関する因子分析的研究. 体育学研究, 24: 25-38.
- Ntoumanis, N. (2001) A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 225-242.
- Ntoumanis, N. (2012) A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. In: Roberts, G. C. and Treasure, D. C. (Eds.) *Advances in motivation in sport and exercise(3rd ed.)*. Human Kinetics: Champaign, pp. 91-128.
- Ntoumanis, N. and Biddle, S. J. H.(1999) A review of motivational climate in physical activity, *Journal of Sports Sciences*, 17: 643-665.
- Ntoumanis, N. and Vazou, S. (2005) Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25: 432-455.
- 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, pp.130-138.
- 小方涼子 (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: 387-394.
- 大平誠也・千駄忠至 (1988) 水泳学習における楽しさの研究—認識・技能と楽しさの関係についての一考察—. スポーツ心理学研究, 14: 135-141.
- 大久保智生・長沼君主・青柳 肇 (2003) 学校環境における心理欲求の充足と適応感との関連. ヒューマンサイエンスリサーチ, 12: 21-28.
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究.

- スポーツ教育学研究, 16: 145-155.
- 岡沢祥訓・猪俣公宏 (1983) トップレベルの卓球選手の心理的適性について. スポーツ心理学研究, 9: 44-47.
- 岡沢祥訓・鶴原清志・吉沢洋二 (1986) 卓球エイジグループナショナルチームの心理的適性に関する研究. スポーツ心理学研究, 12: 54-57.
- Ommundsen, Y. (2006) Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12: 289-315.
- Papaioannou, A. (1994) Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65: 11-20.
- Papaioannou, A. (1995) Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17: 18-34.
- 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: 267-275.
- Papaioannou, A. , Tsigilis, N. , Kosmidou, E., and Milosis, D. (2007) Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26: 236-259.
- Parish, L. E., and Treasure, D. C. (2003) Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74: 173-182.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., and Blais, M. R. (1995) Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17: 35-53.
- Pensgaard, A. M., and Roberts, G.C. (2000) The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athlete, *Journal of Sports Sciences*, 18: 191-200.
- Reeve, J. (2009) *Understanding motivation and emotion* (5th Ed.). Hoboken NJ: John Wiley & Sons. Pp 166.
- Roberts, G. C. and Ommundsen, Y. (1996) Effects of achievement goal orientations on achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6: 46-56.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2002) Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E. L. and Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of self-determination research*, The University of Rochester Press: N. Y., pp. 3-33.
- 桜井茂男 (1989) 小学生における学習動機の測定. 奈良教育大学紀要 (人文・社会), 38: 207-213.
- 桜井茂男 (1992) 小学校高学年生における自己意識の検討. 実験社会心理学研究, 32: 85-94.
- 桜井茂男・黒田祐二 (2004) 動機づけ理論は学校教育にどのように活かされたかー応用研究の体系化と授業実践への貢献の評価ー. 心理学評論, 47: 284-299.

- 佐々木三男・刈田こゆき・植田史生（1989）練習方法の変化が競技意欲に及ぼした影響について．スポーツ心理学研究，15: 60-61.
- 佐藤 純（1998）学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響．教育心理学研究，46: 367-376.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., and Chi, L. (1992) The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14: 375-391.
- セリグマン：平井 久・木村 駿監訳（1985）うつ病の行動学—学習性絶望感とは何か．誠信書房．<Seligman, M. E. P. (1975) *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.>
- 千駄忠至（1994）体育科の授業における「やる気」に関する研究．日本教科教育学会誌，17(3): 111-118.
- 杉村 健（1985）小学生の学習心理．教育出版：東京，Pp.30.
- 清水龍男・千駄忠至（1987）アルペンスキー学習における楽しさの研究—初歩的技能の向上と楽しさとの関係についての一考察—．スポーツ心理学研究，13: 131-136.
- 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.
- Solmon, M. A. (1996) Impact of motivational climate on students' behavior and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88: 731-738.
- 総務省（2017）学校教育法
http://elaws.egov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026&openerCode=1（参照日 2018 年 5 月 25 日）
- Standage, M., Duda, J. L., and Ntoumanis, N. (2005) A test of self-determination in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75: 411-433.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hopr., K., and Kuczka, K. (2007) Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77: 81-99.
- 杉原 隆・米川直樹・松田岩男（1977）競争の効果を規定する要因としての課題の性質、競争相手の能力水準、個人の能力水準について．スポーツ心理学研究，3: 1-9.
- 杉本 信・杉原 隆（1995）有能感を高めるために配慮されたジョギングが自己概念の変容に及ぼす影響．スポーツ心理学研究，21: 14-22.
- 田上卓慶・千駄忠至（1988）陸上競技学習における「楽しさ」についての研究—課題設定の相違と楽しさ体験の関係についての一考察—．スポーツ心理学研究，14: 128-134.
- 高橋健夫・岡出美則・長谷川悦示（2005）体育学研究における体育科教育学研究の成果と課題．体育学研究，50：359-368.

- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本 真（1991）体育授業における教師行動に関する研究－教師行動の構造と児童の授業評価との関係－. 体育学研究, 36 : 193-208.
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野 聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996）教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 16 : 13-23.
- 玉木史朗・伊藤豊彦（2003）体育授業における小学生の学習方略に関する研究, 山陰体育学研究, 18: 15-25.
- 田中あゆみ・山内弘継（2000）教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討. 心理学研究, 71: 317-324.
- 辰野千壽（1997）学習方略の心理学－賢い学習者の育て方－. 図書出版 : 東京, Pp.11.
- Theeboom, M. De Knop, P., and Weiss, M. R. (1995) Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17: 294-311.
- Thill, E. E. and Brunel, P. (1995) Ego-involvement and task-involvement: Related conceptions of ability, effort, and learning strategies among soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 26: 81-97.
- 徳永幹雄・橋本公雄・高柳茂美（1990）スポーツ選手の心理的競技能力の診断に関する研究(2)－診断テストの適用－. スポーツ心理学研究, 16: 92-94.
- 豊田一成（1987）アーチェリー選手の心理的適性に関する研究. スポーツ心理学研究, 13: 24-31.
- 筒井清次郎（1993）競技意欲・競技不安と原因帰属の関係. スポーツ心理学研究, 19: 26-32.
- 筒井清次郎・杉原 隆・加賀秀夫・石井源信・深見和男・杉山哲司（1996）スポーツキャリアパターンを規定する心理学的要因 : Self-efficacy model を中心に. 体育学研究, 40: 359-370.
- 鶴原清志・岡沢祥訓（1987）卓球サドンデス合宿の選抜結果が TSMI の得点にあたる影響. スポーツ心理学研究, 13: 69-72.
- 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: 165-175.
- Urduan, T., and Schoenfelder, E. (2006) Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44: 331-349.
- Vallerand, R. J. (2001) A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In: Roberts, G. C. (Ed.) *Advances in motivation in sport and exercise*, Human Kinetics: Champaign, pp. 263-319.
- Vlachopoulos, S. P. and Michailidou, S. (2006) Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103: 179-201.
- Walling, M. D., Duda, J.L., and Chi, L. (1993) The perceived motivational climate in sport

- questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15: 172-183.
- 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: 198-204 .
- Weiner, B. (1972) *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71: 3-25.
- Weiner, B. (1980) *Human motivation*, Holt, Rinehart and Winston: N. Y., Pp. 392.
- Weiss, M.R. and Chaumeton, N. (1992) Motivational orientation in sport. In T. S. Horn (ed.), *Advances in sport psychology*. Human Kinetics. pp. 61-99.
- Wentzel, K. R. (1999) Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implication for understanding at school, *Journal of Educational Psychology*, 91: 76-97.
- Willson, P. M. and Rodgers, W. M. (2004) The relationship between perceived autonomy support, exercise regulation and behavioral intention in woman. *Psychology of Sport and Exercise*, 5: 229-242.
- Xiang, P. and Lee, A. (2002) Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73: 58-65.
- 谷島弘仁 (1995) TARGET 構造－クラスの動機づけの構造化. 新井邦二郎 (編著) 教室の動機づけの理論と実践. 金子書房, pp. 34-38.
- 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 (1997) クラスの動機づけ構造に及ぼす中学生の達成目標と統制感の影響. *筑波大学心理学研究*, 19: 155-160.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 (1994) 学習の目標志向の発達の検討および学業達成との関連. *筑波大学心理学研究*, 16: 163-173.
- 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: 74-84.
- 谷島弘仁・新井邦二郎 (1996) 理科の動機づけの因果モデルの検討－生物教材を通して－. *教育心理学研究*, 44: 1-10.
- 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: 332-339.
- 谷嶋喜代志・長田一臣・福田将史・斉藤 朗・崔 二準・柿本恭久 (1989) 体育専攻生のスポーツ参加動機に関する研究. *スポーツ心理学研究*, 15: 78-85.
- 山本教人 (1990) 大学運動部への参加動機に関する正選手と補欠選手の比較. *体育学研究*, 35: 109-120.
- 山本裕二 (1984) コーチングのための原因帰属の研究. *スポーツ心理学研究*, 10: 36-42.

- 叶 平・杉原 隆 (1991) 日本と中国における競技動機の国際比較. *スポーツ心理学研究*, 17: 20-27.
- 叶 平・杉原 隆 (1992) 日中スポーツ選手の社会的動機の国際比較. *スポーツ心理学研究*, 18: 28-34.
- 米川直樹・岡沢祥訓・西田 保 (1978) 競争場面における運動パフォーマンスに及ぼす性格特性の影響—Eysenck の向性に関して—. *スポーツ心理学研究*, 4: 33-39.
- 寄友 亘・伊藤豊彦 (2008) 運動部の動機づけ構造が高校生の運動部及び学校生活への適応に及ぼす影響. *山陰体育学研究*, 23: 11-17.
- 吉村 斉 (1997) 学校適応における部活動とその人間関係のあり方. *教育心理学研究*, 45: 337-345.
- 吉沢洋二・岡沢祥訓 (1987) 女子フェンシング選手の心理的適性について—競技レベルからみた TSMI, MPI, 精神力、あがりの特徴について—. *スポーツ心理学研究*, 13: 63-65.
- 吉沢洋二・岡沢祥訓・猪俣公宏 (1983) 全日本女子ホッケー選手の心理的適性について. *スポーツ心理学研究*, 9: 41-43.
- 吉沢洋二・岡沢祥訓・猪俣公宏 (1984) 全日本女子ホッケー選手の心理的適性について—TSMI の縦断的データの分析—. *スポーツ心理学研究*, 10: 71-74.
- Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81: 329-339.

参考論文

- 伊藤豊彦（2000）動機づけ研究の課題. **スポーツ心理学研究**, 27 : 73-82.
- 伊藤豊彦（2001）小学生における体育の学習動機に関する研究－学習方略との関連および類型化の試み－. **体育学研究**, 46: 365-379. <研究 1,2>
- 伊藤豊彦・藤田志保美（2006）児童用体育学習動機尺度の信頼性・妥当性の検討. **山陰体育学研究**, 20・21: 1-12. <研究 3>
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田 保・佐々木万丈・杉山佳生・澁倉崇行（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.
- 伊藤豊彦（2009）学校体育における学習環境と動機づけ. **山陰体育学研究**, 24: 11-20.
- 伊藤豊彦・横田禎明・畑田竜也（2011）体育授業における学習環境の認知と動機づけとの関係について. **島根大学教育学部紀要（教育科学）**, 45: 27-36. <研究 4>
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田 保・佐々木万丈・杉山佳生・澁倉崇行（2013）小学生の体育学習における動機づけモデルの検討：動機づけ雰囲気の認知、学習動機、および方略使用の関連. **体育学研究**, 58: 567-583. <研究 5>
- 伊藤豊彦（2017）体育学習における教師行動が児童の動機づけに及ぼす効果に関する研究－自己決定理論からの分析－. **体育科教育学研究**, 33 (2) : 35-47. <研究 6>

関連論文

- 伊藤豊彦・横溝克典・遠藤俊郎（1980）勝敗に対する原因帰属に関する研究－バレーボールにおいて－. **東京体育学研究**, 7: 15-19.
- 伊藤豊彦（1980）運動パフォーマンスにおける成功・失敗の原因帰属に関する研究. **体育学研究**, 25: 105-112.
- 伊藤豊彦・島田正大（1982）スポーツに対する原因帰属に関する研究. **島根大学教育学部紀要（教育科学）**, 16: 43-48.
- 伊藤豊彦（1983）勝敗の原因帰属に関する研究. **スポーツ心理学研究**, 9: 21-25.
- 伊藤豊彦（1984）帰属教示が運動パフォーマンスに及ぼす影響について. **体育学研究**, 28: 299-308.
- 伊藤豊彦（1985）スポーツにおける原因帰属様式の因子構造とその特質. **体育学研究**, 30: 153-160.
- 伊藤豊彦（1987）原因帰属様式と身体的有能さの認知がスポーツ行動に及ぼす影響－スポーツ行動に関する原因帰属モデルの検討－. **体育学研究**, 31: 263-272.
- 伊藤豊彦・織奥信男（1988）体育学習における児童・生徒の楽しさを規定する要因と教師の認識. **体育学研究**, 33: 123-134.
- 伊藤豊彦（1989）問題選手に対する原因帰属－選手の認知と指導法の判断－. **体育学研究**, 34: 159-166.
- 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: 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（2001）高校生における運動部の動機づけ構造の認知に関する研究. 調枝孝治先生退官記念論文集刊行会編, **運動心理学の展開**. 遊戯社, pp.148-162.
- 玉木史朗・伊藤豊彦（2003）体育授業における小学生の学習方略に関する研究, **山陰体育学研究**, 18: 15-25.
- 伊藤豊彦（2004）スポーツへの動機づけ. 日本スポーツ心理学会（編）, **最新スポーツ心理学－その軌跡と展望－**. 大修館書店, pp.33-44.
- 石倉啓順・伊藤豊彦（2009）サッカー選手の攻撃行動に及ぼす動機づけ雰囲気の影響. **山陰体育学研究**, 24: 27-36.
- 森年雅子・伊藤豊彦（2010）スポーツにおける目標志向性とチームの動機づけ構造がセルフ・ハンディキャッピングに及ぼす影響. **島根大学教育学部紀要（教育科学）**, 44: 49-57.
- 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.

- 伊藤豊彦（2013）動機づけ理論. 西田 保（編）, **スポーツモチベーション—スポーツ行動の秘密に迫る！—**. 大修館書店, pp.24-32.
- 森原遼子・伊藤豊彦・清田美紀（2015）運動部活動における中高運動部員の心理欲求充足プロフィールに関する研究. **山陰体育学研究**, 29: 21-29.
- 伊藤豊彦・河井克正・池本雄基・杉山佳生（2016）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. **健康科学** (九州大学健康科学編集委員会), 38: 21-31.
- 名越由佳・久保研二・伊藤豊彦（2018）体育授業における生徒の動機づけに及ぼす教師の働きかけの影響に関する実践的研究—自己決定理論からの分析—. **スポーツ教育学研究**, 37(2): 61-74.

謝 辞

生来、非才で怠惰な筆者が、還暦をはるかに過ぎて、まがりなりにも本論文を完成することができたのは、多くの方々のご指導とご支援の賜物にほかなりません。

まず、九州大学大学院人間環境研究院の杉山佳生先生、同大学同研究院の内田若希先生、九州産業大学の磯貝浩久先生には、本論文の作成へのご指導と温かいご支援をいただきました。心からお礼申し上げます。

また、本論文をまとめるにあたっては、多くの共同研究者の方々からのご助力を賜りました。名古屋大学（現愛知学院大学）の西田 保先生、東京女子体育大学の佐々木万丈先生、桐蔭横浜大学の澁倉崇行先生に感謝申し上げます。杉山佳生先生と磯貝浩久先生には、重ねてお礼申し上げます。また、院生（当時）の藤田志保美さん、学生（当時）の横田禎明君と畑田竜也君にもお礼申し上げます。

さらに、本論文の調査の実施に際しては、多くの小・中学校の先生方から快く調査の実施をご承諾いただき、多くの児童・生徒の皆さんからのご協力をいただきました。このような方々のご協力がなければ、本論文は完成しませんでした。心から感謝申し上げます。

加えて、大学時代の恩師である豊田一成先生、大学院時代の恩師である市村操一先生、また、大学院時代から今日に至るまで暖かくも厳しいご指導をいただいた佐久間春夫先生の存在が大きな支えとなりました。このような方々の有形・無形のご支援に厚く御礼申し上げます。

また、筆者を支えてくれた家族にも感謝したいと思います。特に、妻の美登里はわがままな筆者の心身にわたる健康を長年にわたって支えてくれました。俊輔、大輔、あずさの3人の子どもたちは、時には心配の種となることもありましたが、その存在自体が筆者の心の支えとなりました。

最後に、ご指導とご支援をいただいた多くの皆様に改めて心よりのお礼を申し上げ、本論文を今は亡き父伊藤重雄と母伊藤シズに捧げたいと思います。

ありがとうございました。