

中学生の体育授業における目標志向性について —運動有能感得点と劣等コンプレックス得点の比較—

Goal Orientations on Physical Education Class in Junior High School Students : Comparative of Perceived Physical Competence Score and Perceived Inferiority Complexes Score

當山 貴弘* 中須賀 巧**
TOYAMA Takahiro NAKASUGA Takumi

本研究の目的は、目標志向性の捉え方によって運動有能感と運動スキル焦点コンプレックスの認知が異なるかについて検討することである。中学生119名を対象に、目標志向性尺度、運動有能感尺度、運動スキル焦点コンプレックス尺度(以下、C-運動スキル)を実施した。課題・自我志向性得点の中央値に基づき、両志向性高群(TE群)、課題志向性のみ高群(Te群)、自我志向性のみ高群(tE群)、両志向性低群(te群)の4群に分け、尺度得点ごとに一元配置分散分析と多重比較を行った。その結果、身体的有能さの認知は、TE群がTe群、te群より高値を示した。統制感は、TE群とTe群がtE群、te群より高値を示した。受容感は、TE群がtE群、te群より高値を示し、またTe群がte群より高値を示した。C-運動スキルは、te群とtE群がTE群より高値を示した。このことから、運動有能感の向上あるいはC-運動スキルの低下には、両志向性を高めることが重要であることが示唆された。

キーワード：課題志向性、自我志向性、運動有能感、劣等コンプレックス

1. 背景

運動有能感は、運動に対する内発的動機づけ、体育授業における楽しさ体験や愛好的態度の向上要因の一つであることが、これまで多くの研究(岡澤・三上, 1998; 岡澤・諏訪, 1998; 岡澤, 2003)で報告されている。また運動有能感が運動を継続的に親しむために必要な要因であることも先述の研究の中で述べられている。つまり、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育む」という体育の目標に照らし合わせると、生涯スポーツを実践する者を育成するという点において、体育授業を通じて運動有能感を高めることは重要であると言える。

さて運動有能感研究における代表的な論文の一つとして、岡澤ほか(1996)の運動有能感尺度の開発が挙げられる。ここでは運動有能感を、運動を上手にできるという自信である「身体的有能さ」、練習したり、努力すればできるようになるという自信である「統制感」、教師や仲間から受け入れられているという自信である「受容感」の3つの構成要素からなることが報告されている。この尺度開発を皮切りに、小学生・中学生・高校生さらには大学生といった幅広い対象者に調査研究、事例研究、授業実践・介入研究、縦断研究など様々な視点から運動有能感の向上プロセスやその効果について検討が行われている。例えば、体育授業における学習行動を運動有能感の高い生徒と低い生徒で比較した研究(岡澤・馬場, 1998)では、前者の生徒はゲーム中の触球数や発言回数が多く、一方で、後者の生徒はそれらが少なく、授業への消極的態度を示すことが確認されている。また、岡澤・仲田(1998)は運動有能感と運動嫌いとの関係について、

運動技能に対する劣等感が運動有能感を低下させ、運動嫌いを生起させることを報告している。これらから、授業への消極的態度につながる運動有能感の低下は、運動技能に対する劣等感によって形成されている可能性がある。この運動技能に対する劣等感を生起する原因として劣等コンプレックスが注目されている(佐々木・須甲, 2016)。体育授業における劣等コンプレックスと児童・生徒の主体的要因(性別、学校段階、運動や体育の好嫌、体育授業に対する満足感、学校生活に関わる有能感など)との関連性を検討した研究(佐々木・須甲, 2016)では、劣等コンプレックスが高得点を示した児童・生徒の特徴として、体育嫌いであることや体育授業に対する満足感が低いことを報告している。以上のことから、運動有能感や劣等コンプレックスの認知の仕方が生徒の体育授業に対する好意的・嫌悪的態度といった異なる態度を形成する可能性があると考えられる。

ところで達成目標理論は、人を有能であることを求める存在と規定し、有能さを求めるために達成目標を設定し、その目標の内容により行動や感情が変化することを説明している(上淵, 2004)。この達成目標の持ち方の個人差のことを目標志向性と呼び、知識の獲得や技能の向上によって能力を伸ばすことを重視する課題志向性と、他者との比較による優劣や成績を重視する自我志向性の2つに大別されている(佐々木, 2013)。細田・杉原(1999)は目標志向性を課題・自我の高低に基づいた群分けを行い、内発的動機づけの得点を比較した。その結果、課題志向性の得点が高く、自我志向性の得点が高い生徒の内発的動機づけ得点が最も高かったことを報告し

*兵庫教育大学大学院(修士課程)教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース

平成30年7月11日受理

**兵庫教育大学大学院教科教育実践開発専攻生活・健康・情報系教育コース 助教

ている。また長谷川ほか(1999)も目標志向性の先行研究(細田・杉原, 1999)を参考にした群分けを行い、体育授業における満足感得点や愛好的態度得点を比較している。その結果、課題・自我の両志向性とも高得点を示した群が授業満足感の得点と愛好的態度の得点が最も高い値であり、課題・自我の両志向性とも低得点であった群は授業満足感の得点も愛好的態度の得点も低かったことを確認している。つまり、個々の目標の捉え方である目標志向性を生徒がどう認知しているかによって、体育授業における心理変数に異なる影響を及ぼすことが考えられる。先に挙げた運動有能感や劣等コンプレックスは運動技能に対する「できる・できない」という自信に由来する心理的概念であり、それらを同時に測定し、生徒の目標志向性の捉え方の違いから得点比較している研究は僅少である。特に劣等コンプレックスは近年開発された尺度(佐々木・須甲, 2016)でもあり、他の変数と併用して検討されておらず、十分な知見が蓄積されているとは言えない。

したがって本研究では、目標志向性の捉え方の違いによって、体育授業での態度を規定する心理変数である運動有能感と劣等コンプレックスの認知が異なるかについて検討することを目的とする。

2. 方法

1) 調査対象

公立中学校1校に在籍する生徒119名(全て中学3年生)を対象とした。

2) 手続き

アンケート調査を実施するにあたり、事前に学校長、保健体育の担当教員に調査の趣旨及び調査票の内容を確認してもらい、調査協力の許可を得た。調査は、体育授業時に集団実施し、調査票は回答後に回収した。

3) 調査内容

(1) 目標志向性尺度

目標志向性を測定する尺度には、細田・杉原(2009)によって作成された目標志向性尺度を用いた。この尺度は「課題志向性」10項目、「自我志向性」10項目の計20項目であった。回答は、各項目について「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の5段階によって評定するように求めた。

(2) 運動有能感尺度

運動有能感を測定する尺度には、岡澤ほか(1996)によって作成された運動有能感尺度を用いた。この尺度は、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3下位尺度から構成されており、それぞれ4項目の合計12項目であった。回答は、各項目について「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の5段階によって評定するように求めた。

(3) 体育授業における運動スキル焦点コンプレックス尺度

佐々木・須甲(2016)は、劣等コンプレックス尺度を作成し、運動スキル焦点コンプレックス(以下、C-運動スキル)並びに心理社会的及び身体的要因焦点コンプレックス(以下、C-心理・社会・身体要因)の2因子を抽出した。C-運動スキルは、運動の能力やスキルに対して「劣っている」と主観的に感じ、それを口実に課題に取り組むことを回避する態度である。一方のC-心理・社会・身体要因は、運動スキルの劣等性を認識させる心理・社会・身体要因を理由に「課題に取り組まない・取り組めない」という態度である。これら二つの因子は、個人要因と環境要因に区別することができ、個人の認知的特性に着目する本研究において、劣等コンプレックスを検証する際、個人的要因であるC-運動スキルを用いる方が適切であると考えられる。そのため、本研究においてはC-運動スキルから5項目を収集した。回答方法は、各項目について「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の5段階によって評定するように求めた。

4) 統計解析

4群と各尺度得点による一元配置分散分析を行った。その後、多重比較にはTukeyのHDS法を用いた。統計的有意水準は5%とした。

3. 結果

目標志向性の分類

それぞれの中央値を算出したところ、課題志向性は43点、自我志向性は44点であった。これらの値を基準に本調査対象者を4群に分類した。具体的には、課題志向性は43点以上を高得点者、42点以下を低得点者とし、自我志向性は44点以上を高得点者、43点以下を低得点者とした。そして課題・自我の両志向性とも高得点だった生徒をTE群とした。続いて課題志向性が高得点で自我志向性が低得点だった生徒をTe群、自我志向性が高得点で課題志向性が低得点だった生徒をtE群とした。最後に課題・自我の両志向性とも低得点だった生徒をte群とした。各群の構成人数は、TE群が45名、Te群が15名、tE群が18名、te群が41名であった。表1に示す通りであった。

表1 目標志向性群別の内訳

	自我志向性			
	高 (44点~)	低 (~43点)		
課題志向性	高 (43点~)	45名	15名	60名
	低 (~42点)	18名	41名	59名
		63名	56名	119名

目標志向性の4群からみた各変数の比較

運動有能感の下位尺度およびC-運動スキルにおける基本統計量(平均値、標準偏差)は、表2に示す通りである。なお、各尺度得点の比較は①目標志向性のタイプ別からみた身体的有能さの認知の比較、②目標志向性の

表2 4群における尺度得点の比較

	①TE群	②Te群	③tE群	④te群	分散分析 (F値)	有意確率 (P値)	多重比較
	(n=45)	(n=15)	(n=18)	(n=41)			
身体的有能さ	13.56 (4.21)	10.33 (3.92)	11.17 (4.48)	9.05 (3.56)	9.38*	0.00	①>②, ④
統制感	18.04 (2.27)	17.27 (2.79)	14.00 (4.79)	13.41 (4.01)	15.42*	0.00	①, ②>③, ④
受容感	17.42 (2.77)	16.40 (3.52)	14.89 (3.22)	13.59 (3.78)	10.19*	0.00	①>③, ④ ②>④
C-運動スキル	10.82 (5.08)	11.47 (3.31)	14.83 (5.92)	16.76 (4.83)	11.58*	0.00	③>① ④>①, ②

*p<.05

タイプ別からみた統制感の比較, ③目標志向性のタイプ別からみた受容感の比較, ④目標志向性のタイプ別からみたC-運動スキルの比較の順に述べる。

①目標志向性のタイプ別からみた身体的有能さの認知の比較

身体的有能さの認知得点は4群間に有意な差があることが認められた ($F(3,115)=9.38$)。群間に有意差が認められたため, TukeyのHDS法による多重比較を行った。その結果, TE群(13.56点)がTe群(10.33点), te群(9.05点)よりも有意に高い得点であった(図1)。

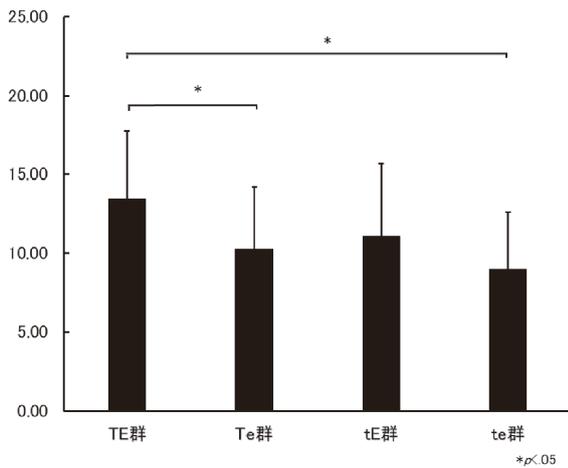


図1 4群における身体的有能さの認知得点の比較

②目標志向性のタイプ別からみた統制感の比較

統制感の得点は4群間に有意な差があることが認められた ($F(3,115)=15.42$)。群間に有意差が認められたため, TukeyのHDS法による多重比較を行った。その結果, TE群(18.04点), Te群(17.27点)がtE群(14.00点), te群(13.41点)よりも有意に高い得点であった(図2)。

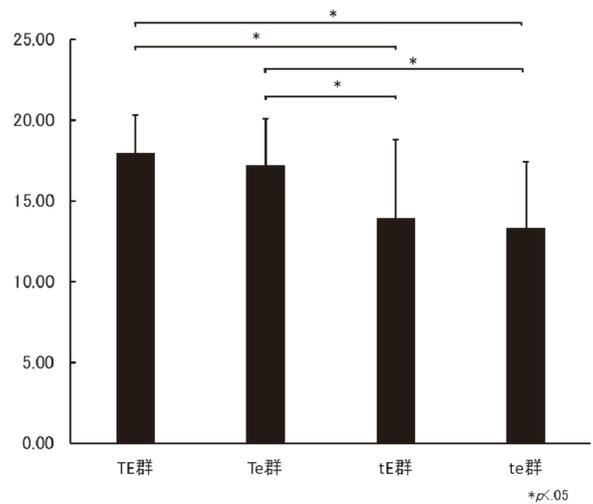


図2 4群における統制感の得点の比較

③目標志向性のタイプ別からみた受容感の比較

受容感の得点は4群間に有意な差があることが認められた ($F(3,115)=10.19$)。群間に有意差が認められたため, TukeyのHDS法による多重比較を行った。その結果, TE群(17.42点)がtE群(14.89点), te群(13.59点)よりも有意に高い得点であり, またTe群(16.40点)がte群(13.59点)よりも有意に高い得点であった(図3)。

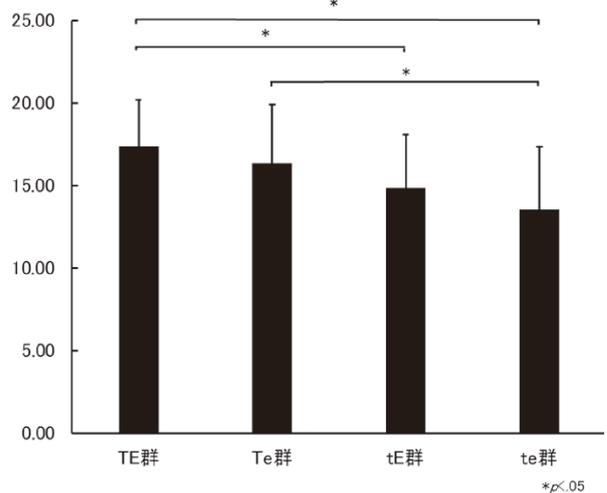


図3 4群における受容感の得点の比較

④目標志向性のタイプ別からみたC-運動スキルの比較

C-運動スキルの得点は4群間に有意な差があることが認められた ($F(3,115)=11.58$)。群間に有意差が認められたため, TukeyのHDS法による多重比較を行った。その結果, tE群(14.83), te群(16.76)がTE群(10.82)よりも有意に高い得点であり, またte群(16.76点)がTe群(11.47点)よりも有意に高い得点であった(図4)。

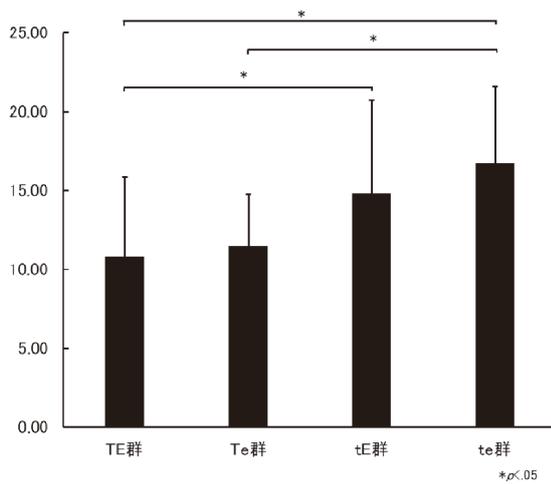


図4 4群におけるC-1運動スキルの得点の比較

4. 考察

本研究の目的は、体育授業場面における目標志向性の高低によって運動有能感や劣等コンプレックスの認知がどのように異なるのかについて検討することであった。目的遂行にあたり、目標志向性をTE群、Te群、tE群、te群の4群に分類し、これら4群における運動有能感(身体的有能さの認知、統制感、受容感)とC-1運動スキルの各尺度得点の比較を行った。その結果、TE群は身体的有能さの認知、統制感、受容感の尺度得点が最も高く、C-1運動スキルの尺度得点が最も低いことが示された。一方、te群は身体的有能さの認知、統制感、受容感の尺度得点が最も低く、C-1運動スキルの得点が最も高かった。TE群に属する生徒の特徴は、課題志向性も自我志向性も高得点であることから、自己の能力向上と他者に勝つことの両方を達成することを成功条件としていることが考えられる。このような特徴を持つ生徒は、運動に対する自信が高く、劣等コンプレックスも低いいため体育嫌いに陥りにくい可能性がある。一方、te群に属する生徒は、課題志向性も自我志向性も低い得点であり、自己の能力向上や他者に勝つことを達成と捉えておらず、成功条件が明確ではないといった特徴があると考えられる。このような生徒は、運動に対する自信が低くなり、劣等コンプレックスも抱きやすく、体育嫌いを生起する可能性がある。

またTe群は、tE群に比べて統制感、受容感の得点が高く、C-1運動スキルの得点が低いことが示された。Te群に属する生徒には、体育授業において努力過程を重視するといった特徴がある。一方、tE群に属する生徒は、他者との比較によって得られた結果(勝ち・負け、高得点・低得点など)を重視するといった特徴がある。前者のような特徴を持つ生徒は、後者のような特徴を持つ生徒よりも、周囲から受容されることへの自信や努力による運動上達への自信が高く、なおかつ劣等コンプレックスも低いいため、体育嫌いに陥りにくい可能性が示唆される。先行研究(細田・杉原, 1999; 藤田, 2009)では、体育授業において課題志向性が高い生徒は自我志向性が

高い生徒に比べて体育授業における肯定的な要因(例えば、楽しさや内発的動機づけなど)の得点が高いことを示していた。しかし本研究においては、tE群はTe群に比べ、身体的有能さの認知得点が高かったことが確認された。これは、体育授業において他者よりもよい成績を修めることを重視する生徒は自己の能力が向上することを重視する生徒に比べて、運動が上手くできるという自信が高いことを示唆している。ただし、tE群は他者との競争を通して有能さを獲得するため、他者に勝った場合は有能感を得られるが、その一方で他者に負けた場合は有能感を獲得することができないこともある。つまり、競争場面で他者に負ける機会が増えると、有能感の低下とともに技能スキルに対する劣等感が増強され、その劣等感が強くなりすぎると体育嫌いになるのではないかと推察される。

以上のことから、本研究では、体育嫌い生起予備群ともいえる特徴を持つ生徒たち(te群とtE群の合計)が59名と全体の49.6%と約半数を占めることが確認された。これは自我志向性の認知を促すのではなく、課題志向的な考えを重視させることの重要性を裏付けており、またそのような課題志向性が高まる授業展開が必要になることを示唆している。今後は、目標志向性に影響を及ぼすことが示唆されている同理論において環境要因として位置づけられる動機づけ雰囲気(伊藤ほか, 2013; 中須賀ほか, 2014)に着目し、目標志向性が授業雰囲気によってどう認知されていくのかについて実践的に検討していく必要があるだろう。また、本研究は1校の中学校から収集したデータを用いて分析したものであり、結果に調査対象校の特徴が反映されていることも懸念される。そのため、さらに多くの中学校を対象に調査を拡大し、結果の一般性について検討を深めていくことも今後の検討課題の1つになるだろう。

5. まとめ

本研究では、体育授業場面における目標志向性の高低によって運動有能感や劣等コンプレックスの認知がどのように異なるのかについて検討することを目的とした。目標志向性を4群に分け、運動有能感とC-1運動スキルの尺度得点ごとに一元配置分散分析と多重比較を行った。その結果、①身体的有能さの認知得点は、TE群がTe群、te群よりも有意に高い得点であった。②統制感の得点は、TE群、Te群がtE群、te群よりも有意に高い得点であった。③受容感の得点は、TE群がtE群、te群よりも有意に高い得点であることが示され、Te群がte群よりも有意に高い得点であった。④C-1運動スキルの得点は、tE群、te群がTE群よりも有意に高い得点であることが示され、te群がTe群よりも有意に高い得点であった。以上のことから、生徒の課題志向性の認知を高めることが、体育授業において運動有能感を向上すること、劣等コンプレックスを抑制することに有効的であると言える。一方で、自我志向性の認知を一部肯定する結果も得られたが、そこには体育嫌いを促す要因も混在していること

が示唆された。

付記

本稿は、第1著者の2017年度卒業論文のデータを再分析し、書き直したものである。また、本研究の結果の一部は、第69回日本体育学会にて発表を行った。

参考文献

藤田勉 (2009) 体育授業における目標志向性、動機づけ、楽しさの関係。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 51-60.

長谷川悦示・滝川孝八・鈴木武文・下田和史 (1999) 小学校の体育授業における目標志向性。群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, 34: 175-187.

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.

伊藤豊彦・磯貝浩久・西田保・佐々木万丈・杉山佳生・洪倉崇行 (2013) 小学生の体育学習における動機づけモデルの検討: 動機づけ雰囲気認知、学習動機、および方略使用の関連。体育学研究, 58: 567-583.

中須賀巧・須崎康臣・阪田俊輔・木村彩・杉山佳生 (2014) 動機づけ雰囲気および目標志向性が体育授業に対する好意的態度に与える影響。体育学研究, 59: 315-327.

岡澤祥訓 (2003) 運動好きと自己有能感。体育の科学, 53 (12): 905-909.

岡澤祥訓・馬場浩行 (1998) 運動有能感が体育授業中の生徒行動に及ぼす影響。体育科教育, 46 (14): 43-45.

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(2): 145-155.

岡澤祥訓・三上憲孝 (1998) 体育・スポーツにおける「内発的動機づけ」と「運動有能感」との関係。体育科教育, 46 (10): 47-49.

岡澤祥訓・仲田幸代 (1998) 運動嫌いとの運動有能感との関係。体育科教育, 47 (13): 42-44.

岡澤祥訓・諏訪裕一郎 (1998) 「運動の楽しさ」と「運動有能感」との関係。体育科教育, 46 (12): 44-46.

佐々木万丈 (2013) 第9章 女子競技者の動機づけ。西田保編, スポーツモチベーション。大修館書店, pp. 135-152.

佐々木万丈・須甲理生 (2016) 体育授業に対する劣等コンプレックスの因子的概念と児童生徒の主体的要因との関連。体育学研究, 61: 663-680.

上淵寿 (2004) 4章 達成目標理論の最近の展開。上淵寿編, 動機づけ研究の最前線。北大路書房, pp. 88-107.

表3 目標志向性尺度 (細田・杉原, 1999を基に作成)

課題志向性
1 練習に一生懸命に取り組めたとき
2 運動のうまいやり方やコツがわかったとき
3 できなかった運動ができるようになったとき
4 新しい技やプレーに挑戦したとき
5 全力を出して運動ができたとき
6 もっと練習したいと思えるとき
7 どうしたらうまくできるのかいろいろ工夫できたとき
8 友だちと仲良く運動ができたとき
9 自分の目標(めあて)をやり遂げたとき
10 むずかしい運動ができるようになったとき
自我志向性
11 他の人ができない運動やプレーがうまくできたとき
12 友達より上手にできたとき
13 試合に勝ったとき
14 自分が一番いい記録や成績を上げたとき
15 みんなの中で一番運動がうまくできたとき
16 新しい運動が人より早くできるようになったとき
17 うまいので試合などで目立ったとき
18 友だちや先生からほめられたとき
19 試合で人よりも活躍できたとき
20 うまいので先生から見本をするようにいわれたとき

表4 運動有能感尺度 (岡澤ほか, 1996を基に作成)

身体的有能さの認知
1 運動能力が優れていると思います.
2 たいていの運動は上手にできます.
3 運動の上手な見本として, よく選ばれます.
4 運動について自信を持っている方です.
統制感
5 努力さえすれば, たいていの運動は上手にできると思います.
6 少し難しい運動でも, 努力すればできると思います.
7 できない運動でも, あきらめないで練習すればできるようになると思います.
8 練習をすれば, 必ず技術や記録は伸びると思います.
受容感
9 運動をしているとき, 友達が励ましたり, 応援してくれます.
10 一緒に運動をしようと誘ってくれる友達がいます.
11 一緒に運動する友達がいます.
12 運動をしているとき, 先生が励ましたり, 応援してくれます.

表5 運動スキル焦点コンプレックス尺度 (佐々木・須甲, 2016を基に作成)

C-運動スキル
1 運動がうまくないので, いわれたことができなくても仕方がない.
2 運動に自信がないので, 目立たないようにしている.
3 走るのが遅いので, がんばるぞという気持ちになれない.
4 得意な運動やスポーツがないので, 成績が良くないのは分かっている.
5 運動が苦手なので, ある程度できればそれで良い.