

## ROSEリポジトリいばらき（茨城大学学術情報リポジトリ）

Title	体育の学習意欲に関する文献的研究
Author(s)	金沢. 彰
Citation	茨城大学教育学部紀要. 教育科学(42): 49-69
Issue Date	1993-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10109/11625">http://hdl.handle.net/10109/11625</a>
Rights	

このリポジトリに収録されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作権者に帰属します。引用、転載、複製等される場合は、著作権法を遵守してください。

お問合せ先

茨城大学学術企画部学術情報課（図書館） 情報支援係  
<http://www.lib.ibaraki.ac.jp/toiawase/toiawase.html>

## 体育の学習意欲に関する文献的研究

金沢彰\*・平山義光\*\*・大沼健一\*\*\*・野田洋平\*

（1992年10月7日受理）

### A Study on Achievement Motivation for Physical Education Learning

Akira KANAZAWA, Yoshimitsu HIRAYAMA, Kenichi OHNUMA and Yohei NODA

(Received October 7, 1992)

#### はじめに

1992年のバルセロナオリンピックの柔道95kg超級の決勝戦は、日本の小川直也選手とEUNのハハレイシビリ選手の対戦となった。小川選手は、体調も良く、試合を前にしての気迫もひしひしと感じられる程やる気十分で、誰もが小川選手の金メダルを疑わなかった。しかしながら、結果はハハレイシビリ選手に技あり2つを取られ、小川選手は1本負けを喫してしまったのである。

これとは対照的に、思わぬ怪我で試合に出場することすら危ぶまれていた古賀稔彦選手が、オリンピックで見事優勝することができた。また、水泳の岩崎恭子選手は、200m平泳ぎで伸び伸びと泳ぎ、予想外の金メダルを獲得した。彼女は、途中で自分がトップ争いをしているのも知らず、無心にゴールを目指して泳いだという。

こうしてみると、スポーツにおいて、気持ち（意欲・やる気）がいかに大切であり、いかに複雑であるか理解できよう。「意欲」とか「やる気」とかいうものは、大変わかりやすい言葉にみえるが、ちょっとふりかえって吟味してみると、なかなか正体がかめないのである。それは、人の心を表す仲介変数で、直接目に見ることができないからである。つまり、客観的の把握ができないのである<sup>1)</sup>。

さらに、「意欲」や「やる気」の理解を難しいものにしてしているのは、行動観察によって意欲十分に思われていた選手が、活躍できなかったという意外な事実が多いからである。競技前に、顔を真っ赤にして血わき肉おどる状態で、「絶対勝つぞ」と言っている人を、やる気のある人と考え好結果を期待しているが、裏切られるケースが多い。佐伯<sup>2)</sup>は、パイプをくゆらせ、眼に微笑みを浮かべて、相対性理論の論文に最後の推敲をしているアインシュタインや、かつての王選手がホームランを打つときの淡々として無心な態度を例にあげ、これらのような無心なやる気を「クールなやる

\*茨城大学教育学部保健体育講座（〒310 茨城県水戸市文京2丁目1-1）。

\*\*金砂郷村立北中学校（〒313-01 茨城県久慈郡金砂村中利員1969）。

\*\*\*小川町立小川小学校（〒311-34 茨城県東茨城郡小川町小川1647）。

気」とし、血わき肉おどるやる気を「ホットなやる気」としている。さらに、ホットなやる気は、クールなやる気の妨げになると述べている。

アメリカの心理学者マズロウ<sup>3)</sup>も、人が本気になっている時は、有意的な努力の状態ではなく、むしろ努力のない状態であることを強調する。本物の芸術家が創作に専念している時は、その創作を動機づけているものは、創作そのものの喜びだけである。意志的に創作せねばならないという動機や努力はない。その様なときには、自己も捨てられ、無我の状態で課題を融合している姿しかないと言う。

このように目に見えない「意欲」や「やる気」を正確に把握し、それがスポーツの結果にどうつながるのか予想することは大変難しい。しかしながら、スポーツや体育においては、各種の運動に自発的、積極的に取り組み、運動技能の学習を一定の水準まで到達させようとする「意欲」がとても重要である。それは、意欲を持って運動するかどうかで能率が違い、理解度が違い、獲得のされ方が異なってくるからである<sup>4)</sup>。

また、生涯体育・生涯スポーツの進行と、教育活動としての体育授業をそこにつなごうとの意向を鮮明にしてきた新指導要領によって、1990年代の体育授業のイメージは膨らみ、体育・スポーツにおける「意欲」・「やる気」が重要視されてきた。

前田<sup>5)</sup>は、「まずスポーツは、元来自発的活動であり、遊び的な要素を含み、人間の挑戦的な活動であるから、スポーツ色を濃くする体育では、やらされる授業は似合わない。個性的で、学習者である子ども自身が主体であり、自主的・積極的な開かれた授業であるべきだ。」と述べている。臨時教育審議会は、時代の進展に対応した教育改革の必要性を指摘する中で、初等・中等教育が特に重視すべき点の一つとして、「児童・生徒の多様化への対応」を挙げ、個性重視の方向を強調している。また、学校教育の役割については、「生涯学習社会の中では、初等・中等教育はその基礎的段階として位置づけられるので、これからの初等・中等教育は、自ら学ぶ意欲を育てることなど、生涯学習の基礎を培うものとしての役割を明確にする必要がある。この観点から従来のように学校教育を完結型の教育としてとらえる考え方は見直されなければならない。」とし、学校教育の果たすべき役割の見直しを求めている。さらに、学校教育については、教育課程審議会の答申を受けて、児童生徒の生涯体育・生涯スポーツの基礎を培う基本方針に沿って、今後、その内容の改善を図っていく方向が示されている<sup>6)</sup>。

このように学校教育は、生涯体育・生涯スポーツの一環として位置づけられ、そのための学習指導のあり方が求められている。生涯体育・生涯スポーツの立場から学校教育の果たす役割を考察するとき、学校体育は生涯体育・生涯スポーツの基礎として、生涯にわたる運動生活やスポーツ参加への意欲と能力の根底を形成することに、最も重大な責任を担うことになる。その場合、身体運動やスポーツに対する児童生徒の自発的な興味・関心や学習意欲がこれまで以上に重視され、それらを一層発展させるような学習指導の理論や方法が明らかにされる必要がある<sup>7)</sup>。

こうしたこれからの体育では、生涯スポーツに向けて必要とされる一定の知識や技術を身につけることよりも、絶えず動いていく新しい現実場面に対して主体的・創造的に即応していく力を育てることが重要であろう。この意味でのたくましい力は、現実を切り開く働きを持った態度や方法を身につけることから生まれる。体育の授業において、スポーツの価値の認識と自己への意味付けを重視するのは、この切り開く働きを持った態度の形成と結びつくものとして、的を得ているといえ

る<sup>8)</sup>。

現実を切り開くたくましい力とは、つまり学習意欲のことであり、単なる受け身的なものではなく、むしろ「為すことによって学ぶ」といったたぐいのものである。あらかじめ勉強しておいて必要な時に使うというような知識・理論・技術ではなくて、目の意欲行動に対してそれまでの学習結果を応用するだけでなく、新しく学びとろうという積極的な学習である。意欲という心理的・生理的なエネルギーは、知・情・意のあらゆる方向に、遊び・生活・学習のあらゆる面に、家庭・学校・社会のあらゆる活動に発揮される。その意欲の「総合的特性」を明確に把握し、その観点に立って、長い人生航路に旅立つ子どもたちを、個性的にその生涯を自己実現に向かって歩ませることが、意欲を育てる意義といえる<sup>9)</sup>。

以上のように、学習意欲の重要性に関する指摘は近年ますます盛んである。下山<sup>10)</sup>は、学習者自らが何をどのように学習すべきかを積極的に求め、決定し、実行する能力が、学校教育のみならず一生を通して自己成長を図っていく生涯教育における最も基本的で重要な能力であり、その育成が学校教育に求められるようになってきていることから、自己教育力の中核を成すものこそ学習意欲であると捉えている。

しかしながら、これまでに学習意欲に関する研究や実践は多くなされているものの、それらの多くは必ずしも共通した地盤で行われたものとはいえず、またそれだけに一般化されるように成果が蓄積されるまでに至ってはいない。それは、学習意欲そのものが多くの要因を含んでいるという複雑さに原因していることと、学習意欲という言葉の意味の曖昧さによっていると思われる。

したがって、ここでは学習意欲の意味を検討し規定したうえで、学習意欲の特性や要因について考察し、学習意欲に関する理論や学習意欲測定の実際について、文献的研究をするものである。

## 学習意欲の意味と理論

### (1) 学習意欲の意味の曖昧さ

前にも述べたように、学習意欲に関する研究や実践は数多くなされているものの、それらの多くは必ずしも共通した地盤で実施されたものとはいえず、一般化されるように成果が蓄積されるまでに至っていない。

品川<sup>11)</sup>・下山<sup>12)</sup>・宮本<sup>13)</sup>・加藤<sup>14)</sup>・東<sup>15)</sup>ら多くの心理学者・教育学者は、学習意欲という言葉は、日常用語としてよく用いられているが、科学的に明確に規定された言葉ではなく、それだけに、その意味は比較的曖昧であると指摘している。

例えば、昭和7年発刊の「新修漢和大字典」(博文堂)や昭和8年発刊の「広辞林」(三省堂)は、ともに2000頁に及ぶ大きなポピュラーな辞書だが、「意欲」という項目がない。意気・意志・意中の人といった項目が並んでいても、「意欲」は見あたらない。もちろん戦前発刊の全ての辞典に「意欲」がないわけではないが、最近発刊の辞書なら高校生が使用する程度のものにまで、「意欲」の項目はあり、そのことを比較して考えると、「意欲」という言葉は最近の強化される管理体制のなかで、頻繁に使われだしたといえるであろう。

「意欲」は、その人の意向とか、意見といった場合と同じく、一人一人の人間に特有の心の動き

であって、神の意志とか、絶対者の意志とか、「意志」が全体的・総合的な個人を超えた精神活動として用いられる場合と対照的である。「意志」には、会社の意志決定とか、社会の意志などと個人を超えたところから、個人に共通の精神活動を求める。いってみれば強制的で押しつけがましい面があるのに対して、「意欲」はもともと生物体としての人間一人一人に内在する、むしろ動物的な欲望、例えば性欲とか食欲とかを含めた世俗的な欲求を含んだ精神活動と考えられている。

では、日常用語としての意味を知るために広辞苑をひいてみると、学習意欲の項目はなく、意欲でみると、「積極的に何かをしようとする気持ち」「種々の動機の中からある一つを選択して、これを目標とする能動的意志活動」と説明されている。これにあてはめると、学習意欲とは「積極的に学習しようとする気持ち」「種々の動機の中から学習への動機を選択して、学習することを目標とする能動的意志活動」ということになる。ここに含まれている意味を分析してみると、学習意欲には次のような性質があると、下山<sup>16)</sup>は述べている。

- ① 積極性・能動性：他から言われたり、強制されてするのではなく、自発的・積極的に学習に取り組もうとする。
- ② 内発性：目標は学習すること自体にある。何かのためにというのではなく、知りたい、わかりたい、学習したいという動機から学習活動が内発するということである。
- ③ 価値志向性：知らないことを知る。わからないことがわかる。できなかったことができるようになる。さらに、そうなることは自己を伸ばし高めることになるといふ、学ぶことの価値に志向した、あるいはそれに支えられたものである。

魚住<sup>17)</sup>は、「意欲」は積極的に何かを遂行しようとする意志を指し、学習意欲もその意味では、何らかの学習目標（課題）を達成するために学習行動を企画・決断・行動・継続・集中する意志と捉えている。教育の場では、「あの子はやる気がある」というときのやる気や興味・関心・努力・忍耐などを総括する言葉として使用されることも多いと言及している。

宮本<sup>18)</sup>、加藤<sup>19)</sup>らは、学術用語として明確でない「学習意欲」という言葉を避け、より簡単でよりわかりやすい「やる気」という言葉を使い、研究を進めている。

「学習意欲」・「やる気」にしても、いずれも日常用語、あるいは教育用語であり、科学用語または学術用語として十分に規定されていないので、人によってはその意味を広くとったり、狭くとったり、強調する力点が違っていたりするのである。

品川<sup>20)</sup>は、「学習意欲」を心理学の言葉で探すと、「動機づけ」という言葉になるとしている。動機づけ(motivation)とは、「人に行動を起こさせ、その行動を一定の目標へ方向づけるもの」という意味の言葉である。この動機づけには、行動を引き起こす原動力となる、その人自身の欲求・要求・動機と、それらを満たす目標が含まれている。例えば、空腹の時何か食べたいという動機に基づいて食物という目標に向かって行動が起こされるというのが、動機づけの一例である。

下山<sup>21)</sup>も、「学習意欲」の意味をどのように規定したとしても、それを心理学の概念に関係づけるとすれば、「動機づけ」の概念に相当すると明言している。さらに、動機づけは、行動を引き起こす原動力となる欲求・動機という内部的要因と行動を方向づける目標・誘因という要因、および両者の間に生じる行動の三者の関連を含んだ概念であると述べている。

一方、「やる気」を心理学の言葉で探すと、「達成動機」(Achievement motive)になると捉えられ

ている。<sup>22) 23) 24) 25)</sup> 谷口<sup>26)</sup>によると、達成動機とは、何らかの価値的目標に対し、卓越した水準でそれを成し遂げようとする意欲であり、これは社会的であるとともに、自我関与の特性を持ち要求水準と密接な関係があるという。

では、「動機づけ」と「達成動機」とでは、どのように違うのであろうか。「動機づけ」は、その性質によって大きく2種類（外発的動機づけ、内発的動機づけ）に分けられ、内発的動機づけは、さらに2つに区別されることが多い。一つは、興味とか好奇心とか呼ばれるもので、もう一つが、達成動機である。<sup>27)</sup>つまり、動機づけを構成している要素の一つに、達成動機があるのである。

以上のように、「学習意欲」や「やる気」は、似たような言葉であるが、厳密に考えれば同じ基準で取り扱われていないので、「学習意欲」を体系づけた包括的理論は、ほとんど見あたらないのである。これが、学習意欲に関する研究の大きな問題点である。ここでは、「学習意欲」を「動機づけ」という広い意味で捉えることにする。

## (2) 運動学習に対する意欲（運動学習における動機づけ）

体育の学習やスポーツの練習に際して、学習者自身が自発的・主体的に、しかも意欲的・積極的に学習に参加し、学習を効率的に進め、学習効果を高めるために、直接的に深くかかわってくるのが動機づけの問題である。<sup>28)</sup>

動機づけとは何かについて、ヤング(Young, P. T.)<sup>29)</sup>は、「行動を触発させ、触発された行動を維持し、さらにそれを一定の方向に導いていく過程の総称」であると定義しているが、わかりやすく説明すると、「有機体に行動を起こさせ、その行動を一定の方向の目標に方向づけ、行動を持続的に維持させる過程や機能」を意味するものといえる。

動機づけの過程は、その発生機序からみて、一般に要求（欲求）、動機（動因）、目標（誘因）の三つの側面から成り立つといわれる<sup>30)</sup>。

- ① 有機体内に生じる欠乏や過剰など、なんらかの不均衡の状態を表す要求あるいは欲求
- ② そのような不均衡状態を均衡状態へと回復しようとする行動を引き起こす直接の原因となる動機あるいは動因
- ③ その行動が目指す対象となる目標あるいは誘因

さらに、動機づけを運動とのかかわり合いという点から考えると、大きく三つの働きがあると、杉原<sup>31)</sup>は指摘している。

- ㉞ 運動参加に動機づけが大きく関係している。
- ㉟ 運動を学習するときの効率のよしあしが、動機づけによって大きく左右される。
- ㊱ すでに学習して身につけた運動技能・能力をどの程度発揮できるかが、動機づけに大きく関係している。

運動学習に関する動機づけの問題は、アイリオン(Irion, A. L.)<sup>32)</sup>が指摘するように、当初は小筋群を用いた知覚運動学習に関する実験心理学的、基礎的研究の中で取り扱われてきた。最近では、体育・スポーツ心理学の中で、運動学習における動機づけの意義と重要性が認識され、情報理論や認知心理学の新しい知見も取り入れながら、理論と実践面で優れた成果を生み出しつつある。ここでは、マレー(Murray, E. J.)<sup>33)</sup>の分類を参考にしながら、運動に対する動機づけについて、説明していく。

## I ホメオスタシス性動機

キャノン(Cannon,W.B)は、動機づけは身体的・生理的な状態に源泉があるとして、ホメオスタシスの概念を提唱した<sup>34)</sup>。この概念は、私たちの身体内に不均衡が生じると欲求状態が生じこの欲求が動因となって行動を動機づけるということである<sup>35)</sup>。この動機の中には、空腹、渇き、睡眠などとともに苦痛を回避する動因などが含まれ、激しい運動は生理的な安定性を崩すよう作用する。特に、ボクシングやレスリングなどの減量が要求される場合やラグビー、マラソンなどの活動することが必然的に苦痛を生じるスポーツにおいては、このホメオスタシス性動機をどのように克服するかが大きな問題である。この考えは、動因低減説(drive reduction)とも呼ばれている。

## II 性的動機

1 次的欲求の代償として働くものとして、性的エネルギーの発散という考えがある。これは、フロイトの性衝動を昇華させる理論に基づいている。フロイトは、この性的エネルギーの昇華のための活動として様々な人間行動を考えたが、この理論やその実効性は、疑われている<sup>36)</sup> 今日、性的動機と体育・スポーツとの関連は、明確にされていない。

## III 情緒的動機

情緒は外的に喚起される特殊な動機であると考えられている。すなわち、ある情緒が生起すると、その情緒を引き起こした対象や環境に接近したり逆に遠ざかったりする行動が生じる。運動の場においても、様々な情緒が生起する。喜び、楽しさ、わくわくする興奮、美しい動きに対する感動などは運動に対する接近動機として働く。逆に、恐怖、不安、恥ずかしさ、不快感などは、通常回避動機となる。

情緒的動機の特徴は、他の動機に伴って生じることが多いこと、並びに、運動と特定の感情が本質的な結びつきをもつわけではないことにある。ある人がある運動で、どのような感情をもつようになるかは、その人がその運動の場でどのような経験をもつかにかかっていることが多い<sup>37)</sup>。

## IV 社会的動機

人間は、社会的な存在であり、その行動は社会と自己との関係のあり方に関する社会的動機によって強く動機づけられる。運動は、競争や協同という対人的な中で行われることが多く、特にスポーツは多くの人々の前で公開されるために、社会的動機との関係は深い。

詳しい説明は省くが、マレーの社会的動機のリストの中には、次のようなものを代表的なものとして挙げている。達成、親和、顕示、中和、支配、攻撃、屈辱回避などである<sup>38)</sup> 例えば、優越や攻撃の動機が強い人は好んで競争を行い、また勝負にこだわる傾向が強い。一方、友情や愛情によって友好的な親しい人間関係をつくりあげてを求める親和動機の強い人は、勝負や記録よりも人の和やチームワークを大切にし、チームとの一体感を求めて運動する。

## V 内発的動機

独協大学の波多野誼余夫、千葉大学の稲垣佳世子両氏<sup>39)</sup>の説明によると、従来の伝統的な動機づけ理論では、人間や動物を怠け者としてとらえていたので、人間や動物は苦痛刺激や飢え、渇き、あるいはそれらと条件づけられた中性刺激を避けるためにだけ行動を誘発すると考えられていた。前に述べたようなホメオスタシス性動機や性的動機に基づかない、しかもそれから条件づけられ派生したとも考えられない動機が見い出され、実験的にも確かめられたのである。例えば、エサ

や水が十分に与えられて、何ら生理的に不均衡な状態でない猿が、組立パズルに熱中したり、好奇心を充足すること自体で生活体が種々の活動を行う事実が、近年次々に報告され伝統的な動機づけ理論では説明できなくなったのである。

アメリカのイリノイ大学教授のハント (Hunt, J. McV) やハーバード大学教授のブルーナー (Bruner, J. S) は、これを「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」といい、「その動機が引き起こす活動以外の賞には依存しない動機<sup>40)</sup>」と定義した。

古い発達観や教育観では、前述の機械論的動機論の考えのように、子どもは親や教師の側からの働きかけという外的な刺激に反応し、外からの発動、つまり外的な賞や罰により、外発的に動機づけられて学習がなされると考えていた。しかし、内発的動機づけを重視する考えでは、人や動物は知的好奇心にかられて、内発的に環境とかかわりをもち、積極的に環境を探索することにより、発達や学習が促進されるとみなしている。<sup>41)</sup>

運動において、活動すること自体が目的となっており、報酬が活動に内在しているというかたちで行動が生起している場合、内発的に動機づけられているのである。内発的に動機づけられている場合、従事している活動はそれ自体が独自の価値や意味を有しており、他の活動で代えることができないのである。つまり、陸上競技の醍醐味、テニスの魅力、ダンス等を求め、また引きつけられて運動している状態が、内発的に動機づけられていることになる。<sup>42)</sup>

ホワイト (White, R. W.)<sup>43)</sup> は、環境の効果的な処理を可能にする能力を有能性 (コンピテンス: competence) と呼び、その個人が有能性をもつという効力感 (feeling of efficacy), つまりやれるという自信が内発的動機づけの中核であると主張している。この理論は、コンピテンス理論とかインフュクタンス理論とか呼ばれ、以後の研究に大きな影響を与えた。

ド・シャーム (de Charms, R.)<sup>44)</sup> は、人間の最も基本的な動機づけの傾向は、自分をとりまく環境に自分の意図するような変化を生じさせたいというものであり、自分が原因であるという感覚が内発的動機づけの本質であるとした。主体的な関与を伴った因果律とか自己原因性と呼ばれているこのような認知について、彼は二つの心理状態を区別する。一つは、自分の運命・行動は自分自身で決定し支配しているというように、自分の行動と原因を自分自身の中に感じている人であり、このような人を、「指し手」と名付ける。もう一つは、自分の運命や行動は何か他者に握られており、自分はそれに操られ振り回されている、すなわち、自分の行動の原因が自分の外にあると感じている人で、このような人は「コマ」と名付ける。そして、学習者を教師が指示や命令によって動かす「コマ」としてではなく、学習者の「指し手」意識を強化することが、内発的動機づけを高めるといふ仮説の下にプログラムを開発し、4年間にわたって教室で実験的研究を進め、大きな成果を挙げた。また、デシ (Deci, E. L.)<sup>45) 46)</sup> は、従来の動機づけ理論を詳しく検討して、外発的動機づけと内発的動機づけの概念を明確に

するとともに、認知理論的な立場から内発的動機づけの理論を構築した。(図1参照) 彼の主張は、内発的動機づけの本質は有能さと自己決定 (competence and self-determination) にあるというもので

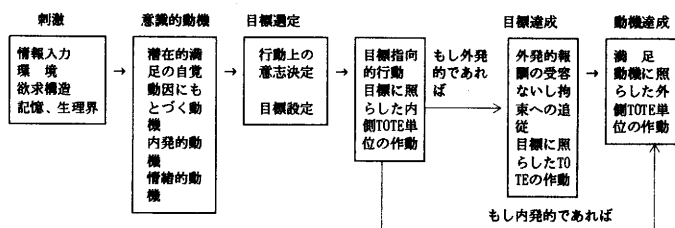


図1 自己決定された行動についての有機的理論の基本構造



ある。櫻井<sup>47)</sup>も、有能さと自己決定が内発的動機づけの源であると主張した。すなわち、人間は刺激と反応の連合により外部から動かされるのではなく、こうありたいという将来の状態についての認知表象を実現するため情報をうまく処理し、自分の意志によって行動したいという動機づけをもつと考える。したがって、空腹が満たされるとか、金銭がもらえるとか、他人に認められるなどの外的な報酬が全くなくとも、有能さと自己決定の認知という内的な報酬を守るために行動をするのであり、これが内発的に動機づけられた状態であるとする。自己が有能であり、自己決定的でありたいという動機は2種類の行動を引き起こす。一つは、自分が現在もっている能力を最大限に発揮できる事態を追求する行動であり、もう一つは、挑戦的な事態を征服することを追求する行動である。いいかえれば、能力を発揮する行動と能力を向上させようとする行動ということになる。運動に即していえば、自分のもてる力を十二分に発揮してプレイができたり、自分の努力や工夫によってできなかった運動ができるようになったり、技能が向上していくことを、はっきり認識する時、有能さと自己決定の感覚が得られ、運動に内発的にかかわることになる。

先に述べた情緒的動機と内発的動機の関係であるが、関連はあるが区別して考えなければならぬ。内発的に動機づけられている場合には、通常楽しい、うれしい、わくわくするなどの感情が生起する。しかし、これらの感情は、ほめられたり褒美をもらったりするといった外発的動機づけの状態でも生じる。逆に、苦しくつらくてもそれをやり遂げることによって、強烈な自己決定と有能さの認知が得られることも稀ではない。ゆえに、情緒的動機と内発的動機づけは、密接な関係はあるが、区別して取り扱わなければならない。<sup>48)</sup>

### (3) 達成動機づけの理論

今まで述べてきた認知的動機づけの理論は、主として学習意欲を喚起する情報の性質、言い換えれば状況的要因に関するものである。それに対して、同じ場面においても、人によって喚起される意欲の強さは必ずしも同じではないという個人差に関連したものとして、達成動機づけの理論、特にアトキンソンの理論<sup>49) 50)</sup>が代表的である。

アトキンソンの理論は、アメリカのアトキンソン(Atkinson, J.W.)によって提唱されたものであるが、ある課題に直面した時、それを達成しようとする傾向、言い換えれば意欲ややる気の強さは、特に外的動機づけが関与しない場合は、個人に内在する動機の強さとその課題に対する認知の仕方によって規定されるとしている。すなわち、それは、

$$\text{達成傾向} = (\text{成功動機} - \text{失敗回避動機}) \times (\text{成功の予測} \times \text{成功の魅力})$$

という式で表される。

まず、動機の要因としては、目標を達成したい、成功したいという成功を求める動機と、失敗を予測し恐れてやりたくないという失敗回避動機とがある。

成功動機の強い人は、成功を求めて課題達成に積極的であり、困難を克服してやりとげようとする傾向が強い。この動機は、幼少期からの生活経験における達成経験・成功経験、すなわち自己の有能さが満たされる、あるいはさらに高められるという経験を通して形成され発達するものである。失敗回避動機の強い人は、失敗を予測し恐れるあまり、課題達成に消極的になり、むしろそれを回避しようとする傾向が強い。それゆえ、課題への取り組みは自発的になされず、何らかの強制や圧力が加えられて、いやいやするという形になりやすい。跳び箱運動で、勢いよく助走を始めても、

跳び箱の2～3m手前で急にスピードが落ちてできない子どもは、この失敗回避動機が強いといえる。

このように、成功動機は達成傾向を促進する正の働きを、失敗回避動機は達成傾向を抑制する負の働きをするものであり、したがって、両者のいずれかがより強いかによって、課題達成に対して積極的か消極的かが決定される。いわゆる意欲的なやる気のある人は、成功動機の方がより強く、逆に意欲に乏しいやる気のない人は、失敗回避動機の方がより強いといえる。<sup>5,1)</sup>

次に、課題に対する認知の仕方として、課題達成の見込み（成功予測）と成功の魅力（成功したときの満足度）に対する認知が問題となる。課題が与えられた時、われわれは自分の能力や過去の経験に基づいて、その課題に成功あるいは失敗する可能性を推量する。言い換えれば、課題のやさしさ、難しさを判断する。例えば、成功すると見込まれる程度を確率で表せば、90%の成功確率はきわめてやさしい課題であり、逆に10%の成功確率はきわめて難しい課題であることを意味している。成功と失敗の可能性が半々である50%の成功確率は、課題の困難度が能力に相応していることを意味している。このような課題に対する成功予測と成功の魅力は、ちょうど逆になると考えられる。すなわち、やさしい課題で成功してもあまりうれしくはなく、難しい課題で成功すれば満足度は大きい。したがって、両者全体を1とすれば、成功の魅力=1-成功確率とすることができる。このように考えると、両者をかけあわせると、図2に示されるような関係が得られる。すなわち、成功確率が50%のところを最大になるという山型の関係になる<sup>5,2)</sup>。体育において、学習課題を与えるならば、できるかできないかわからない五分五分の成功確率の時、意欲的に運動するといえる。以上がアトキンソンの達成動機理論であるが、意欲を表側から見るだけでなく、その裏側の妨げる不安の要因に注目したところに特徴がある。(表1参照)

表1 「やりたい」気持ちと「やり抜く」傾向の関係  
(アトキンソンの考えを示したもの：宮本)

課題	Ps Is	Ts=(Ms×Ps×Is)		
		Ms=1の時	Ms=2の時	Ms=3の時
A	.90×.10×Ms	=.90	.18	.27
B	.70×.30×Ms	=.21	.42	.63
C	.50×.50×Ms	=.25	.50	.75
D	.30×.70×Ms	=.21	.42	.63
E	.10×.90×Ms	=.09	.18	.27

Ms=やりたい気持ち  
Ps =主観的成功確率  
Is =誘因  
Ts =やり抜く傾向  
(sは成功の意)

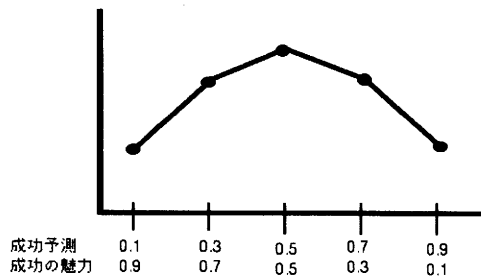


図2 成功予測と成功の魅力の相乗関係

#### (4) 原因帰属の理論

私たちは、スポーツの練習がうまくできたときやできなかったとき、あるいは試合での勝敗など様々なかたちで成功・失敗を経験し、その原因を自分の能力や努力の結果と解釈したり、調子の良し悪しや運で説明したりするものである。このような成功・失敗の原因をどのように認知するかによって、その後の動機づけは影響を受ける。このように、自己の経験した達成結果（成功・失敗）の原因をどのように認知するかが原因帰属(causal attribution)であり、原因帰属の結果、その後の行動がどのように変化するかを対象としたものが原因帰属理論である<sup>53)</sup>。

アメリカの発達心理学者クランドール(Crandall,V.C.)<sup>54)</sup>らは、子どもの知的な課題達成に対する成功や失敗の責任のとり方に関心を持ち研究をした結果、自己責任性の高い者は、知能の高い傾向にあることを明かにした。

このようなある事態での責任のとり方に対し、ロッター(Rotter,J.B.)<sup>55)</sup>は、統制の位置という概念を用いて、これを説明した。すなわち、運やチャンス、または他人の力といった外的条件に責任を帰属する認知の仕方を「外的統制型」とし、自分の能力やスキルといった内的条件に責任を帰属する認知の仕方を「内的統制型」とした。

統制型では、成功や失敗などの事象の原因認知を、内的と外的という統制の位置の次元だけで考えたのに対し、ワイナー(Weiner,B.)<sup>56) 57)</sup>らは、そこに安定性の次元が必要であると考え、表2に示すような4つの要因、すなわち能力、努力、課題の困難度、運が関与するとした。

ロッターの統制の位置によって考えれば、内的要因の中に能力と努力が含まれるが、安定性の次元を加えて考えると、能力要因の方は、自分の過去の経験から推測し比較的固定的なものとして認知されやすいのに対し、努力要因は状況によって変動できるものと認知される。したがって、成功や失敗に対する原因帰属を、能力と努力のいずれに帰属させるかによって、その後の行動に対する動機づけが異ってくる。例えば、体育の授業で、新しい種目がうまくできない時、この種目に対し自分は能力がないのだろうか、とその失敗の原因帰属を能力要因においた時には、能力は固定要因であり、次の授業から急に能力が高まることは期待しにくいために、将来に対して希望がもちにくい。それに対し、うまくいかなかったのは自分の努力不足だろうか、と失敗の原因を努力要因に帰属したものは、次回の成功の可能性を期待することができる。なぜなら、努力は変動要因であり、この前と違い今日は努力のやり方を変えてみよう、と思うこともできるからである。

一般に、やる気のある人は、成功を高い能力と努力に、失敗を努力不足に帰属させる。能力も努力も内的要因であるから、自己の内的要因により成功できたというプライドは賞の経験をもたらし、それがのちの達成行動の可能性を増す。また、失敗を努力不足に帰属させることは、努力次第では成功の可能性もあるという希望を持たせ、失敗の後にも努力を続けようという気持ちがある。

それに対し、やる気の低い人は、努力要因の認知をほとんどもたない。成功に対しては能力や努力という内的要因に帰属させず、失敗に対しては能力不足に帰属をさせるため、恥を感じ罰を経験

表2 成功や失敗の認知の決定要因  
(Weiner,1972)

		統制の位置	
		内的統制	外的統制
安定性	固定的	能力	課題の困難度
	変動的	努力	運

することになる。能力は、固定要因であるため、能力不足で失敗したような課題を次回成功できる可能性が少ないから、類似の課題に対してやる気をもちににくい。

(5) 動機づけの水準と運動のパフォーマンス

パフォーマンス  
 動機づけの水準と運動のパフォーマンスとの間には密接な関係があり、一般に、動機づけが高まるにつれて、パフォーマンスが上昇するといえる。しかし、スポーツ場面で、極度の緊張の下では不安やあがりが生じたり、冷静さを失い、かえってパフォーマンスが低下することさえある。<sup>5,6)</sup>つまり、最も良い学習の効率やパフォーマンスが得られる動機づけ

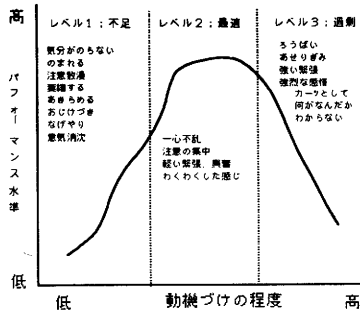


図3 動機づけの程度とパフォーマンスの水準の一般的な関係、ならびにそのときにみられる心理状態(杉原)

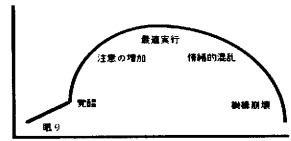


図4 刺激が行動を誘導する効力(手掛かり機能)と喚起のレベルとの関係(ヘップ、1966)

の最適水準は、中程度の動機づけの強さであると、多くの研究で明らかにされている。この関係は、図に示すとUの字を逆さにした曲線になるので、逆U字型曲線と呼ばれている。

ヘップ<sup>5,9)</sup>は、この逆U字型曲線を、受容器から取り入れられた感覚刺激のもつ喚起機能と手がかかり機能とによって、生理心理学的に説明している。喚起(arousal)とは、脳の覚醒(興奮・活動)水準のことで、深い眠りから極度の興奮にまで広がっている。そして、大脳皮質の機能は、中程度の喚起水準で最も良く発揮され、最高のパフォーマンスが得られるという。(図3, 図4 参照)

動機づけの最適水準は、図-5<sup>6,10)</sup>に示すように、課題の困難度や学習の程度によっても異なる。また、学習者の性格によっても違ってくる。まず、最適水準は課題の困難度が増すごとに低くなり、課題が容易なほど高いところにある。このような関係は、ヤーキーズ・ドットソンの法則と名付けられており、ブロードハースト<sup>6,1)</sup>、その他により証明されている。

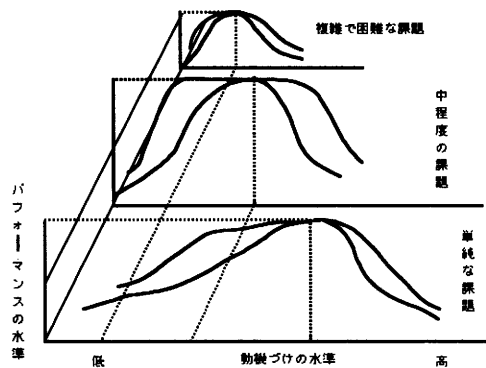


図5 課題の困難度、習熟度と動機づけの最高水準との関係(杉原)

シンガー<sup>6,2)</sup>は、具体的に次のように説明している。「水泳における初歩の背泳ぎは、ゴルフボールを正確に打つと同じ程度の難しさではない。人が、水泳やトラックの種目で競技をする時は、動機づけは最高にされるべきだが、ゴルフではもっと動機づけの

程度を和らげておくことが必要である。複雑で精細に協応し合った、そしてコントロールされた身体活動を必要とするパフォーマンスでは、あまり動機づけが高すぎると、それがかえって足かせになってしまふ。ところが一方、正確な運動よりはむしろ高度な筋力、持久力、スピードを必要とするような種目では、動機づけが高い時に、良い効果をもたらす。」

### 運動における意欲測定を試み

運動または体育における意欲測定に関する研究を概観してみると、意欲測定の標準化されたテストに、下山・藤原ら<sup>63)</sup>の学習動機診断検査(MAAT)、辰野ら<sup>64)</sup>のAAI、松原ら<sup>65)</sup>のFIGHT<sup>66)</sup>などがある。また、自己有能感の観点から意欲を捉えようとしたHarterら<sup>67)</sup>のコンピテンス尺度等もみられ、桜井<sup>68)</sup>はその日本語版を作成している。これらは、それぞれ運動場面における成功動機や有能感、あるいは身体面（健康状態や疲労）などを考慮して構成されているが、中心となるのは総合的学習意欲、あるいは知的学習意欲であり、体育固有の意欲を測定するには不十分であると思われる。

藤原は、学習動機診断検査の問題点について、後に次のように記述している。「これまでの意欲の研究は、ともすると大人が課題を与えて、それに対して子どもたちがどのように積極的に取り組むかというような文脈においてなされることが多く、当事者である生徒にとっての意味については必ずしも十分には考慮を払わなかったのではなからうか。換言すれば、生徒が置かれている状況はかなり作弄的なものであったり、あるいは大人にとって都合の良いものであったりして、当事者にとっては多くの場合きわめて不自然だったり、あるいは重要な意味づけのなし難いものであったといえよう。私は、以前下山教授とMAATを協同作成したが、そこにおいても暗黙のうちに我々が児童・生徒によかれと思う事柄に関して、自発的・積極的に取り組むことが期待されていたことは否定できない事実であったといえよう。すなわち、固定化された価値観に埋没して、それに一方的に規定された無批判的な達成意欲は、これからの世界にあっては必ずしも肯定的に受けとめられず、時には徹底的な批判を集中的に浴びせられる危険性のあることに、我々は十分留意しなければならない<sup>69)</sup>。」

体育の分野では、海野・辻野ら<sup>70)</sup>の態度尺度作成の試み、小林ら<sup>71)</sup>の体育の授業についての調査等において、授業に積極的に取り組む態度要因として、「よろこび」「価値」「評価」の3点を明らかにしている。小林は、授業評価という目的から態度測定を行い、楽しい体育に向けての成果を取めた。鐘ヶ江ら<sup>72)</sup>は、「よろこび」「価値」「評価」の3つであることへの疑念、また意見項目に片寄りがある、的確な診断ができないという批判にたつて、因子分析によって意見項目を分類して尺度化した結果、「成果」「楽しさ」「仲間」「先生」の4つであるとした。海野・小林・鐘ヶ江らの研究は、態度測定ということで、意欲測定の参考にはなるが、意欲の測定としては不十分である。

また、体育・スポーツ心理学の分野で標準化されている意欲テストに、松田ら<sup>73)</sup>のTSMI、Rushallら<sup>74)</sup>のスポーツにおける失敗回避テスト、Buttら<sup>75)</sup>によるスポーツ動機テスト等があり、意欲の要因を明らかにしている。さらに、大学生を対象とした身体的な自己効力（自己確信・自信）を測定する尺度(Physical self-Efficacy Scale)が、Ryckman<sup>76)</sup>によって作成され、競技スポーツ

や体力などの関連で妥当性が検証されている。これらは、対象がいずれも高校生以上の成人であり、小・中学生の運動意欲を測るには適当ではない。

青少年を対象とした研究では、カナダのWankel, L.M.<sup>77)</sup>らが青少年のスポーツ参加動機を一対比較法と自由記述法により、①技能の習得と進歩②ゲームの興奮性③成就感④他の人と技能を競うこと⑤ゲームにおける親和性などを、研究の技法にかかわらず、共通して見いだしている。

Telamaら<sup>78)</sup>は、質問紙法により身体活動の興味動機として、①体力に関する自己概念②リラクゼーション③社会性④野外活動の好み⑤健康価値観⑥競争と達成⑦身体の促進⑧健康の維持などの8つの要因を挙げている。

タッコら<sup>79)</sup>は、スポーツにおける特殊な心理面に注目し、スポーツ情動反応プロフィール(SERP)を作成し、自分の心理的特徴を把握するための目やすとなった。SERPの42項目は、競技に関連した、次のような7つに分類された心理的領域を網羅している。

【スポーツ情動反応プロフィールの心理的領域】

- ①意欲：Desire
- ②確信：Assertiveness
- ③敏感さ：Sensitivity
- ④緊張の制御：Tention Control
- ⑤信頼：Confidence
- ⑥個人的責任：Personal Accountability
- ⑦自己鍛錬：Self-Discipline

タッコらの作成したSERPは、レクリエーション的競技者用であるのに対し、各種レベルの試合に参加している競技者用に、競技動機テスト(AMI: Athletic motietion Inventory)がある。これは、アメリカのカリフォルニアのサンノゼにある競技動機研究所が作成したもので、選手たちが自己の最高の可能性に到着できるよう、そしてスポーツの喜びを享受できるよう援助するためのプログラムである。

最近では、小・中学生を対象にした西田のAMPET<sup>80)</sup>、猪俣らのMIPEなどの標準化された意欲テストがある。西田は、スポーツ場面での図版を作成し、これを手がかりに達成動機の測定を試みており、スポーツ場面での達成動機は、マクレランドの図版よりもスポーツ図版を使用した方が適切に測定できると述べている。

では、スポーツの意欲測定の代表的な標準テストである、TSMI, MIPE, AMPETを取り上げてみる。

TSMI (Taikyo Sport Motivation Inventory)

18の要因からなる146項目

- |              |               |             |
|--------------|---------------|-------------|
| (1) 目標への挑戦   | (2) 技能向上意欲    | (3) 困難の克服   |
| (4) 勝利志向性    | (5) 失敗不安      | (6) 緊張性不安   |
| (7) 冷静な判断    | (8) 精神的強靱さ    | (9) コーチ受容   |
| (10) 対コーチ不適応 | (11) 闘志       | (12) 知的興味   |
| (13) 不節制     | (14) 練習意欲     | (15) 競技価値観  |
| (16) 計画性     | (17) 努力への因果帰属 | (18) 応答の正確性 |

## MIPE(Motivation Inventory for Physical Education)

## ＊7つの運動要因で45の質問項目

- (1) 自己概念尺度……………運動に対する自己自身についての認識。ここでは肯定的認識による自己有能感を表す尺度として規定される。段階点の高い方が望ましい。学年が上がるにつれ得点は下降していく傾向がある。また、男子が女子より高い得点傾向を示す。
- (2) 親和欲求尺度……………運動を行う時の協力の楽しさ、親しくなれる喜びなどを表す尺度として規定される。段階点の高い方が望ましい。発達的な変化、男女差は特に認められない。
- (3) 競争欲求尺度……………運動場面における他者との競争で、他人より上手になりたい、勝ちたいなどの勝利志向を表す尺度として規定される。段階点の高い方が望ましい。学年が上がるにつれ下降傾向を示し、男子が女子よりも高い得点傾向を示す。
- (4) 価値観尺度……………運動や体育・スポーツに対する学ばれた価値観・認識という意味に解釈される。段階点の高い方が望ましい。発達的な変化、男女差は特に認められない。
- (5) 達成意欲尺度……………運動を行う時の目標の設定や目標を具現化する活動、目標達成のための困難の克服などを表す尺度として解釈される。段階点の高い方が望ましい。学年が上がるにつれ男子は上昇傾向を示し、女子は緩やかな下降傾向を示す。男子が女子よりも高い得点傾向を示す。
- (6) 身体活動意欲尺度……………運動に対する活動欲求であり、運動をしたい、体を動かしたいという基本的欲求を表す尺度として解釈される。段階点が高い方が望ましい。学年が上がるにつれ下降傾向を示し、男子が女子よりも高い得点傾向を示す。
- (7) 失敗回避尺度……………運動に対する失敗を恐れ、失敗を回避しようとする傾向を表す尺度として解釈される。この尺度は、他の尺度と逆に、段階点が高いほど失敗回避傾向が強いことを示し、望ましくない。発達的には男女とも緩やかな下降傾向を示す。女子が男子よりも高い得点傾向を示す。

## ま と め に か え て

これまで、体育における学習意欲の測定の研究は、盛んに行われており、いずれの研究も学習意欲や動機づけをめぐる諸問題を解決していくうえで、極めて重要な知見を提供している。しかしながら、これらの研究は学習意欲という言葉の概念を明確にしなかったために、同じ基準で研究がなされていなかった。また、学業あるいは教科学習全般にわたる広い意味での学習意欲やスポーツ・身体活動での動機づけを取り上げたものであったり、測定対象がある程度限られていたりして、体

## — AMPET (Achievement Motivation in Physical Education Test) —

\* 7尺度+L尺度で64の質問項目

- ①学習ストラテジー……体育学習を効率よく行うためのうまくできる方法や手段をいろいろと考えたり，実行したりする程度を表す。
- ②困難の克服……人よりもうまく運動ができるようになろうとして，黙々と練習を続けたり，たとえうまくできなくとも最後までがんばるといった特性を示す。
- ③学習の規範的態度……先生や指導者の話をきちんとまじめに聞いているか，うまくなるために必要な指導や助言を素直に受け入れているか，ルールやきまりなどをきちんと守っているか，といった体育学習での規範的な態度を示す。
- ④運動の有能感……運動に対する自信や優越感に関連し，人よりも運動がよくできると認知している程度を示す。
- ⑤学習の価値……運動がよくできるということに対する価値観や目的意識，学習することの必要性などを示す。
- ⑥緊張性不安……人前で運動するような時に，どの程度緊張したりあがったりしているのかを示す。
- ⑦失敗不安……人に負けるのではないか，試合で失敗するのではないか，といった失敗や負けることへの不安や恐れを示す。
- ⑧L尺度……調査対象者の虚偽の反応をチェックするためのもの。

育という教科の学習意欲そのものを直接取り扱ったものは少ない。西田のAMPETは，その数少ない研究の一つで注目に値する。西田は，体育における学習意欲測定の意義を次のように示しているが，同感である。

- (1) 個人差としての体育における学習意欲の診断ができ，次の指導に生かすことができる。
- (2) 学習意欲を高められる様々な指導法の有効性についての客観的検証ができる。
- (3) 体育の成績や運動能力などの諸指標との関連性の把握ができる。
- (4) 加齢に伴う学習意欲の変化の把握ができる。

そこで，AMPETに多少修正を加え予備的調査をすることにした。その修正とは，一つは64項目という質問数は，小学生中学年（3・4年生）の児童にとって，負担が大きく正確な解答が得られにくいということで，質問数を40に減らしたことである。もう一つは，多くの研究から指摘があるように，小学生の学習意欲測定には「親和」という要因は欠かすことができないと考え，新たに「親和」という尺度を追加した。反対に，「緊張性不安」と「失敗不安」は，広く捉えるならば同じ要因と考えられるので，「失敗回避」尺度にまとめることにした。つまり，「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」「親和」「失敗回避」「L尺度」の8つの下位尺度でそれぞれ5問質問を用意し，合計40項目に精選した。（Kanazawa Motivation Questionnaire in Physical Education：表3参照）



以上のような修正をして、小学生（3年～6年）に予備的調査をした結果、2つの問題点が浮かび上がってきた。一つは、L尺度の質問の理解が小学生には難しく、虚偽の反応のチェックが正確にできないことである。L尺度の質問の表現をもう少し工夫して、学年相応の内容にする必要があると思われる。もう一つは、調査している時期の体育教材（運動種目）によって、得点傾向が大きく違うということである。つまり、あるクラスでは「鉄棒運動」を、他のクラスでは「バスケットボール」を学習している場合、学習意欲測定を実施すると、クラスによってかなり違ってくるのである。

以上のことからわかるように、体育は、他の教科と比較して、教材（運動種目）によって好き嫌いが激しく、能力の差も大きいので、学習意欲も大きなズレがあると推察できる。また、運動種目独自の特性もあるので、教材（運動種目）ごとの学習意欲の構造を明らかにするような研究を進めていかなければならない。次に、明確にされた学習意欲の構造をもとに、標準化された種目ごとの学習意欲テストを開発する必要がある。その際、教育現場で活用できるように、簡略化するよう工夫することも重要である。

さらに、筆者は日本の体育教育を見直すうえで、体育における学習意欲測定を世界各地の学校で実施することは価値あることと考え、アメリカ、カナダ、中国、オーストラリア、CISの小学校で現在調査を進めている。西田、猪俣らの研究結果では、体育における有能感は学年が上がるにつれ低下しており、これは発達段階において当然のことのように受けとめられているが、国によって違った結果であるとしたら、どうであろうか。他の国の小学生は、学年が上がっても体育の有能感が下がらなかつたら、私達は日本の体育教育を新たに見つめ直す必要があるだろう。

今後の研究の方向として、KMQPEの妥当性を様々な角度から検証すること、種目ごとの学習意欲測定テストを開発すること、学習意欲構造の各国との比較から日本の体育教育を見つめ直すことの3点について、さらに研究を進めていきたい。

表3 Kanazawa Motivation Questionnaire in P.E

grade (                    ) male. female

these questions concern your attitude toward sport. they are not related to your academic grades, and there are no right or wrong answers. Please answer the questions as honestly as you can. Please circle the proper letter A.B.C.D.

- A ... agree            / yes  
 B ... agree a little / sometimes  
 C ... agree less      / occasionally  
 D ... disagree        / no

1. I think about whether my movements are good or bad when I play sports. (A.B.C.D)
2. I repeat exercises many times in order to make progress. (A.B.C.D)
3. I eagerly listen to the person who coaches skillfully. (A.B.C.D)
4. I can play some sports better than others. (A.B.C.D)
5. It is important to be able to play sports well. (A.B.C.D)
6. I am embarrassed to play sports and to exercise in front of others. (A.B.C.D)
7. I recall previous failures, when I play sports. (A.B.C.D)
8. I have never betrayed my friends. (A.B.C.D)
9. Playing sports together with my friends has been a successful experience. (A.B.C.D)
10. I try to imitate the teacher as much as possible. (A.B.C.D)
11. I try to make an effort to play sports better even though I'm not good at them. (A.B.C.D)
12. I participate in P.E. class more eagerly than other classes. (A.B.C.D)
13. I am often complimented because I can play well. (A.B.C.D)
14. It is just as important to play sports well as it is to study better. (A.B.C.D)
15. I feel so nervous that I can't play well when I'm being watched closely. (A.B.C.D)
16. I worry about losing when competing with others. (A.B.C.D)
17. When I lose a game, I applaud the winner. (A.B.C.D)
18. I wish to teach an exercise I can do well to other who can't do it very well. (A.B.C.D)
19. During P.E. class, I try to think of ways in which to play better. (A.B.C.D)
20. I never give up on things even when I can't play well. (A.B.C.D)
21. I follow rules or regulations during the game. (A.B.C.D)
22. I have enough self-confidence to play any kind of sports well. (A.B.C.D)
23. It will be useful in the future to be able to play sports well. (A.B.C.D)
24. I get nervous easily when I play sports under the observation of others. (A.B.C.D)
25. I worry about the result of the game, when I try to play sports. (A.B.C.D)
26. I don't feel pain however long I run. (A.B.C.D)
27. I felt happy when everyone achieves a difficult exercise. (A.B.C.D)
28. I go on to the next exercise after thinking about why I couldn't do the previous exercise well. (A.B.C.D)

29. I usually persist in trying an exercise until I can do it better. (A.B.C.D)
30. I usually start playing sports after sufficient warm-up. (A.B.C.D)
31. I have a talent for sports. (A.B.C.D)
32. P.E. is as important as other subjects. (A.B.C.D)
33. I'm not good at playing sports in front of many friends. (A.B.C.D)
34. When I run in a sports competition, I feel worried about losing the race and want to escape. (A.B.C.D)
35. I always console the loser. (A.B.C.D)
36. I want to help and teach other to make progress in sports. (A.B.C.D)
37. I wish to tackle new kinds of sports. (A.B.C.D)
38. I'm looking forward to the next P.E. class. (A.B.C.D)
39. I wish to tackle sports I've never tried before. (A.B.C.D)
40. I want to try much more difficult sports. (A.B.C.D)

◎which are your best subjects, language, arithmetic, science, social studies, music, fine arts, P.E., and home economics ?

the best (                    ) the second (                    ) the third (                    )

## 注

- 1) 東正 「やる気をひき出す」『児童心理』第45巻2号, 1991年, 42-43頁.
- 2) 佐伯胖 『イメージ化による知識と学習』(東洋館出版 1978年) 第3章
- 3) Maslow, A.H. 1962 *Toward a psychology of being*. Van Nostrand, Ch.2. (訳書) 上田吉一 訳 『完全なる人間』(誠信書房, 1964)
- 4) 西田保 「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』第9巻1号 1986年 1頁.
- 5) 前田幹夫 「スポーツの主人公をめざす授業を阻害するもの」『学校体育』第44巻4号 1991年 31頁.
- 6) 文部省教育改革実施推進本部編集 「教育改革の推進」ぎょうせい 1987年 89頁.
- 7) 近藤忠義 「生涯教育における学校教育」『学校体育』第44巻43号 1983年 25頁.
- 8) 永島淳正 「スポーツ主人公をめざす授業の方向」『学校体育』第44巻4号 1983年 24頁.
- 9) 品川不二郎 『子どもの意欲を育てる心理学』(あすなろ書房, 1980年) 14-15頁
- 10) 下山剛 『学習意欲の見方・導き方』(教育出版, 1985年)
- 11) 品川不二郎 前掲書9) 102頁.
- 12) 下山剛 前掲書10) 1-2頁.
- 13) 宮本美沙子 『やる気の心理学』(創元社, 1983年) 4-9頁.
- 14) 加藤千佐子 『やる気を育てる』(有斐閣新書, 1986年) 6-9頁.
- 15) 東正 前掲書1) 42-43頁.
- 16) 下山剛 前掲書10) 1-2頁.
- 17) 魚住忠久 学校用語辞典(牧昌見・池沢正夫編) ぎょうせい, 1985年 101頁.
- 18) 宮本美佐子 前掲書13)
- 19) 加藤千佐子 前掲書14)
- 20) 品川不二郎 前掲書9)
- 21) 下山剛 前掲書10) 2-3頁.
- 22) 宮本美佐子 前掲書13) 8頁.
- 23) 品川不二郎 前掲書9) 108頁.
- 24) 宮本美佐子・加藤千佐子 文献14) 3頁.
- 25) 西田保 「やる気の構造と行動特性」『新体育』第50巻9号, 1980年 18-23頁.
- 26) 谷口伸光 心理学辞典(小林利宣編) 北大路書房 1987年 271頁.
- 27) 品川不二郎 前掲書9) 107-109頁.
- 28) 松井匡治・円田善英 『体育心理学』(建帛社, 1989年) 114頁.
- 29) 梅津八三ほか編 心理学事典(Young, P.T.の定義に基づく) 平凡社, 498頁.
- 30) 松井匡治・円田善英 前掲書28) 115頁.
- 31) 杉原隆 『新版運動心理学入門』(大修館, 1987年) 54-56頁.
- 32) Irion, A.L. A brief history of research on the acquisition of skill. Bilo-deau, E.A. (ed): *Acquisition of skill*, Academic Press, pp.1-46.

- 33) マレー 八木勉訳 『動機と情緒』（岩波書店，1966年）
- 34) 松山義則 「人間のモチベーション」『現代の心理学7』（培風館，1981年）
- 35) 杉原隆 「運動の楽しさの心理学的意味」『学校体育』第37巻14号，1984年 20-22頁．
- 36) 麓信義 『運動行動の心理学』（高文堂出版，1989年） 193頁．
- 37) 杉原隆 前掲書31） 61頁．
- 38) 鈴木清 『体育心理学』（実務教育出版，1983年） 38-39頁．
- 39) 波多野諠余夫・稲垣佳世子 『発達と教育における内発的動機づけ』（明治図書，1971年）
- 40) Bruner, J.S. 1966 *Toward a theory of instruction*. Norton, p.114. （田浦武雄・水越敏行訳 『教授理論の建設』1980年）
- 41) 宮本美佐子 前掲書13） 25頁．
- 42) 杉原隆 前掲書31） 61頁．
- 43) White, R.W. "Motivation reconsidered : The concept of competence," *Psychol. Rev.* 66, 1959 pp.293-333.
- 44) ド・シャーム 佐伯胖訳 『やる気を育てる教室ー内発的動機づけ理論の実践』 金子書房 (de Charms, R. 1976 *Enhancing motivation*. Irvington.) 1982年．
- 45) デシ 安藤延男ほか訳 『内発的動機づけ』 誠信書房 (Desi, E.L. 1975 *Intrinsic motivation*. Plenum.) 1980年．
- 46) デシ 石田梅男訳 『自己決定の心理学』 誠信書房 (Desi, E.L. 1980 *The psychology of self-determination*. D.C. Heath.) 1985年．
- 47) 櫻井茂男 『内発的動機づけのメカニズム』（風間書房，1990年） 4-11頁．
- 48) 杉原隆 前掲書31） 64頁．
- 49) Atkinson, J.W. (ed) *Motives in fantasy, action, and society*. Van Nostrand. 1958 p.721.
- 50) 林保・山内弘継 『達成動機の研究』（誠信書房，1978年）
- 51) 下山剛 前掲書10） 9-11頁．
- 52) 宮本美佐子 前掲書14） 11-13頁．
- 53) 松田岩男・杉原隆 前掲書31） 68頁．
- 54) Crandall, V.C., Katkovsky, W. & Crandall, V.J. "Children's belief in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situation." *Child development*. 36, 1965 pp.91-109.
- 55) Rotter, J.B. "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement." *Psychological monographs*. 80, 1966 pp.1-28.
- 56) Weiner, B., Heckhausen, H. & Cook, R.E. "Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control." *Journal of personality and social psychology*. 21, 1972 pp.239-248.
- 57) Weiner, B. (ed.) *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Corporation. 1974
- 58) 江川玖成 『実践スポーツ心理学』（大日本図書， 1990年 117-152頁．
- 59) Hebb, D.O. 1966 *A textbook of psychology*, 2nd ed., W.B.Saunders. (白井常ほか訳：行動学入門 紀伊国屋書店 1975年)
- 60) 松田岩男・杉原隆 前掲書31） 118頁．

- 61) Broadhurst,P.L. 1957 Emotionality and the Yerkes-Dodson Low, J. Exp. Psychol.,54-5, pp.345-352.
- 62) シンガー 『コーチに役立つスポーツ心理学』(藤田厚訳)(不昧堂出版 1988年) 81-83頁.
- 63) 下山剛・藤原喜悦 『学習動機診断検査 MAAT』(金子書房, 1969年) 60頁.
- 64) 辰野千寿 『学習適応性検査 AAI手引き』(日本図書文化協会 1968年)
- 65) 松原達哉 「学習意欲の診断法」『教育心理』 第33巻5号 1983年, 37-41頁.
- 66) 松原達哉・橘川真彦・犬塚文雄 『学習意欲診断検査・教師用手引き』(日本文化科学社, 1985年) 45頁.
- 67) Harter,S., "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components," *Developmental Psychology*, 1981 pp.17-300.
- 68) 櫻井茂男 「認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成」『教育心理学研究』1983年, 31-60頁.
- 69) 藤原喜悦 「やる気の心理」『児童心理』第45巻2号 1991年, 1-9頁.
- 70) 海野圭二・辻野明 「体育科の授業に対する態度尺度作成の試み」『体育学研究』第25巻2号 1980年, 39-147頁.
- 71) 小林篤 『体育の授業の研究』(大修館書店, 1980年) 170-209頁.
- 72) 鐘々江淳一・江原武一・高橋健夫 「生徒による授業評価の検討(1)(2)(3)(4)」『体育科教育』5号・6号・7号・9号, 1985年.
- 73) 松田岩男・杉原隆・猪俣公宏・落合優・加賀秀夫・下山剛・藤田厚 「スポーツ選手の心理学 的適性に関する研究」 第1報, 2報, 3報, 4報, 1981年.
- 74) B.S.Rushall & R.G.Fox, "An approach Aroidance Motivations Scale for Sport," *Canadian Journal of Applied Sport science*, pp.39-43.
- 75) D.S.Butt, "Short scales for the mesurement of sport motivation," *International Journal of sport psychology* 10, 1979 pp.203-215.
- 76) Ryckman,R.M., Robbins,M.A., Thornton,B. and Cantrell,p., "Development and validation of a physical self-efficacy scale," *Journal of personality and Social Psychology*, 42-5: pp.891-900.
- 77) L.M.Wankel & P.S.J.Keisel, "Mothodological Conditions in Youth aport motivation res earch"; Acomparision of Sport Psychol. 7-1. 1985
- 78) R.Telama & M.Silrennoinen, "Structure and development of 11 to 19 years old motivat ion for physical activity," *Scand, J. Sports Sci.* 1, pp.23-31 1979.
- 79) T.タッコ, U.トッシー 『スポーツ・サイキング』(松田岩男・池田並子訳)(講談社, 1978年) 46-88頁.
- 80) 西田保 「体育における学習意欲検査の標準化に関する研究」『総保体科学』 1988年 45-61頁.