

児童用体育学習動機尺度の信頼性・妥当性の検討

島根大学教育学部 伊藤 豊彦
鳥取市立浜村小学校 藤田志保美

キーワード：体育学習動機尺度，信頼性，妥当性，小学生

Reliability and Validity of the Learning Motive Scale in Physical Education for Children

Toyohiko ITO (Shimane University)

Shihomi FUJITA (Hamamura Elementary School)

Key Words: learning motive scale in physical education, reliability, validity, children

問 題

子どもの学習に対する動機づけは、学習場面での行動や成績を規定する重要な要因の1つである。したがって、学習に対する動機づけをどのように高めていけばよいかという問題は教師にとって最も重要な関心事の1つであり、体育における学習意欲や動機づけに関しても、これまで多くの研究が行われてきた（たとえば、猪俣・猪俣，1988；賀川・岡崎，1989；西田，1989；千駄，1994）。

ところで、近年の動機づけ研究における理論として目標理論（goal theory）が注目されている。この理論は、「個人が達成場面で表象する目標が、その後の認知的・感情的・行動的反応の個人差を生む」とするものである（Dweck & Leggett, 1988）。ここで「目標」とは、その場における具体的な目標ではなく、なぜその目標を達成したいのかという理由や目的、個人が達成場面において持つ関心・興味といったものを表している（高崎，2003）。

このような目標の種類としては、一般に、課題に取り組むことで自分の能力を伸ばすことを

目的とする学習目標と他者から良い評価を得て悪い評価を避けることを目的とする成績目標の2つがあると考えられている。そして、学習目標はポジティブな遂行結果を導く望ましい動機づけや認知の過程に関連するが、成績目標はネガティブな遂行結果を導く不適切な動機づけや認知の過程に関連するとされていることから、学習場面においてどのようにして学習目標を発達させ、維持させるかという点に関心が集中しているといつてよい（Ames, 1992）。

我が国においても、このような目標理論の視点から学校教育場面の動機づけを検討しようとする試みが行われるようになってきた。たとえば、樋口（1985）は、学習の目的や学習に関する理由づけからなる質問紙を作成し、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、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抽出している。

ここでの学習動機は、学校教育での学習に取り組む目的や理由を扱っているという点で、前

述した目標、すなわち学習の目的や学習に対する関心・興味とほぼ同義と考えられる。つまり、学習動機研究は、「学習に取り組む理由」を指標として目標を捉え、目標の個人差、すなわち目標志向性を測定したものと位置づけられる。

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」、ほめられたいとか、しかられたくないといった「外的動機」、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」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から）、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ため）、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、谷島・新井（1994）は、学習を促進する目標志向として、課題志向、自己志向、協同志向、競争志向の4つを、また、田中・山内（2000）は、マスタリー志向、遂行接近志向、遂行回避志向の3つを取り上げ、学業成績などとの関連を検討している。

さらに最近では、学習動機を把握する場合、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、特定の教科における学習動機を明らかにすることも試みられるようになってきている（谷島・新井、1996；久保、1997）。

以上、学習動機に関する研究を概観すると、課題志向や充実志向のように、学習を促進させ

るもの、競争志向のように場合によっては学習に阻害的に働くもの、そして遂行回避志向のように学習にネガティブに働くものが混在していることが指摘できる（谷島・新井、1994）。つまり、現実の学習場面における目標は、前述した学習目標と成績目標に関連しつつも多様な成分から構成されていることから、特定の文脈や状況における動機づけの検討には、それらを反映した学習動機の解明とそれに基づいた個人差を把握することの重要性を示唆しているのである。

このような観点から、伊藤（2001）は、小学生の体育学習動機の測定を試み、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「実用志向」、技術・記録・成績の面で他者よりも優れていたり、他者に勝つことに関心を示す「優越志向」、先生や友だちに注目されたり、認められたいという「承認志向」、授業や学習自体のおもしろさにひかれている「充実志向」、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」、体育における成績への高い関心を示す「成績志向」の6つの成分を抽出した。

このうち集団志向は、学習に対して児童間の親和動機が大きな位置を占めていることを示唆すると同時に、集団やグループで学習を進めることの多い体育の特徴を示すと考えられるように、抽出された各学習動機は、それぞれ体育の教育目標や学習内容などを反映したものであることから、体育学習における動機づけの検討に有意義な視点を提供しているといえる。

また、学習方略の使用との関連において、充実志向がより深い学習方略と考えられる努力調整方略の使用を促進させるのに対し、優越志向と成績志向は、努力調整方略の使用を阻害することが明らかとなり、従来の研究と同様に、学習目標に相当する充実志向の重要性を支持する結果を得た。さらに、学習動機に基づく子どもの類型化の試みを通して、個々の成分ごとの個人差把握にとどまらず、体育における学習動機

の統合的構造の一端を示すなど、包括的な動機づけの検討の必要性に言及している。

しかしながら、伊藤（2001）の課題として、個人差を測定する尺度としては信頼性が低い下位尺度が含まれるという問題が残されていた。また、尺度の妥当性については検討されていない。

そこでこれらの問題点を解決するために、本研究は、伊藤（2001）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ことが考えられるからである。

方 法

1. 尺度用質問項目の設定

伊藤（2001）が作成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尺度（以下、LMS-PEと略す）を作成した。

2. 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。

次に、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。

3. 調査対象および調査時期

島根県および兵庫県の公立小学校の児童577名（男子283名、女子294名）に対して調査を実施した。調査は、2002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。

4. 調査内容

以下の6つの尺度を用いた。

① 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」から「まったくあてはまりません」までの5段階で回答を求めた。

② 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項目とし尺度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。

③ 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を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。

④ 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。

⑤ 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。

⑥ 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。元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。

5. 手続き

LMS-PE については全調査対象者が回答したが、妥当性検討に用いる尺度(②～⑥)は調査対象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。

結果と考察

1. 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Table 1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(Table 2)。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(SD)をTable 3に示した。

2. 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 係数は伊藤(2001)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。

Table 1 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、クラスの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	.03	.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できるのが楽しいです。	.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、悪い成績をとりにくいからです。	-.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

3. 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 (Table 4)。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

Table 2 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	1.000	.515	.621	.522	.299	.655
承認志向	.422***	1.000	.466	.356	.506	.658
実用志向	.555***	.401***	1.000	.504	.389	.581
集団志向	.513***	.361***	.516***	1.000	.297	.430
成績志向	.240***	.420***	.327***	.285***	1.000	.454
優越志向	.548***	.589***	.536***	.459***	.400***	1.000

*** $p < .001$

Table 3 学年・性別にみた LMS-PE 下位尺度得点の平均値 (SD) およびその比較 (t検定)

	5年 N=282	6年 N=295	t 値	男子 N=283	女子 N=294	t 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 (3.63)	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

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

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 -0.169 ($p < .01$) 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解釈できよう。

次に、目標志向性尺度との相関をみると、成績目標との間には $.356 \sim .616$ 、熟達目標との間には $.181 \sim .682$ で、すべて有意な正の相関が認められる (Table 4)。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

Table 4 LMS-PE と AMPET, 目標志向性尺度, および運動有能感尺度の相関

	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***	.279***	.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***	.011
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***	.381***	.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***

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

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（Table 4）。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（Table 5）。

まず、体育学習での感情と運動に対する感情に基づく分類では、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

Table 5 児童の特性別にみた LMS-PE
下位尺度得点の平均値 (SD) 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)	t 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)	t 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)	t 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)	t 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)	t 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

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

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。Table 6 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、すなわち自己の外側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。

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

Table 6 児童の自己意識による LMS-PE 下位尺度得点の平均値 (SD) およびその比較 (t 検定)

	公的自己意識		t 値	私的自己意識		t 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 (4.16)	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)	4.64***
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***

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

し、自分をよく認識していると考えらるなら、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。

4. 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 (Table 3), 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。

まとめと今後の課題

本研究の目的は、小学生を対象とした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であった。

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, 計 36 項目からなる体育学習動機尺度を小学校の児童 577 名を対象に実施し、最終的に 6 下位尺度, 各 4 項目, 計 24 項目からなる尺度を作成した。

つぎに、 α 係数と再検査法による信頼性の検討の結果、ほぼ満足できる水準にあることを確認した。また、体育の学習動機と関連すると考えられる他の尺度や変数との関連から、妥当性を有する尺度であることが確認された。

今後は、本尺度を使用することによって、学習動機の形成・変化にかかわる要因やメカニズムを解明することが研究課題である。また、伊藤 (2001) が 6 つの学習動機を一人の学習者がどのように価値づけているのかという視点で児童の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よう。したがって、学習動機の統合的構造やその発達の解明を含め、包括的な研究を進めることで、

体育における動機づけに意義ある示唆を提供することが期待される。

引用文献

- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988) A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 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.
- 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. 学習院大学文学部研究年報, 32, 253-272.
- 市川伸一 (1995) 学習と教育の心理学. 岩波書店: 東京, pp.18-24.
- 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成果報告書.
- 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 (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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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・澤 淳一 (1993) 体育における学習意欲を規定する要因の分析. 教育心理学研究, 41, 125-134.
- 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.
- 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.
- 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, 111-118.
- 高崎文子 (2003) 幼児を対象とした目標志向性の測度の開発. 教育心理学研究, 51, 401-412.
- 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.
- 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 (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.

謝 辞

本研究にご協力いただいた足立靖志先生 (安来市立島田小学校), 作野宏喜先生 (浜田市立長

浜小学校), 大国浩志先生 (益田市立吉田小学校)
をはじめとする諸先生方, ならびに児童の皆様
に心よりお礼申し上げます.