

正誤表

- 誤 p.42 l.12 本章は、目標志向を引き起こす刺激～
正 本章は、成績目標を引き起こす刺激～
- 誤 p.57 l.16 さて、本章で算数と社会での無気力感に与える影響～
正 さて、本章で算数と社会で習熟目標の無気力感に与える影響～
- 誤 p.108 表 6-8 変化中
正 変化小
- 誤 p.113 l.12 Masrow(1954)
正 Maslow(1954)
- 誤 p.130 l.25 採り入れ調整
正 取り入れ調整
- 誤 p.133 l.20 工業高校の推薦入試
正 工業高校から大学への推薦入試
- 誤 p.148 l.24,25 印刷ミス
正 岩崎学術出版社,195-211)
Rosenholtz, S.J. & Simpson, C.

学業及びスポーツ場面における
達成動機づけ理論についての実証的研究

杉浦 健

目次

第1章 序論

第1節 問題意識.....	1
第2節 達成動機概念の整理.....	2
1. 初期の研究における達成動機概念.....	2
2. 達成動機概念の分化.....	9
第3節 目標志向の研究の概観と本研究における意義.....	13
1. 目標志向研究の概観.....	13
2. 本研究における目標志向の意義.....	21
第4節 問題の所在と本研究の構成.....	25
1. 問題の所在.....	26
2. 本研究の構成.....	27
第5節 第1章の要約.....	27

第2章 公的自己意識が自己イメージの視点に与える影響について

第1節 問題と目的.....	29
1. 問題.....	29
2. 目的.....	32
第2節 方法.....	32
第3節 結果.....	35
1. 状況の違いの効果について.....	35
2. 因子分析による検討.....	36
3. 特性自己意識との関係.....	37
第4節 考察.....	39
第5節 第2章の要約.....	42

第3章 クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に与える影響

第1節 問題と目的.....	43
----------------	----

1. 問題	43
2. 目的	45
第2節 方法	47
第3節 結果	48
1. 因子分析の結果	49
2. 算数と社会の比較	51
3. パス分析の結果	52
4. 失敗の努力帰属と期待との関係	54
第4節 考察	55
1. 「目標—帰属—期待モデル」の検討	55
2. 算数と社会のパスダイヤグラムの比較	57
3. 失敗の努力帰属と期待・無気力感との関係について	58
4. まとめと今後の課題	60
第5節 第3章の要約	61
第4章 スポーツにおける目標志向および自己能力認知が 動機づけパターンに与える影響	
第1節 問題と目的	62
1. 問題	62
2. 目的	63
第2節 方法	64
第3節 結果と考察	65
1. 因子分析の結果	66
2. 目標志向が動機づけに与える影響	69
3. 能力認知と目標志向との相互作用	72
4. まとめと今後の課題	75
第4節 第4章の要約	76
第5章 スポーツ選手としての心理的成熟についての理論的研究	

第1節	問題.....	77
1.	これまでのスポーツ心理学における動機づけ研究の問題点....	77
2.	スポーツ選手としての心理的成熟.....	79
第2節	スポーツ選手としての心理的成熟理論の構築.....	82
1.	理論構築の手続き.....	82
2.	スポーツ選手としての心理的成熟とそのプロセスのモデル化..	84
3.	スポーツ選手としての心理的成熟の特徴.....	87
第3節	スポーツ選手としての心理的成熟とは.....	92
第4節	本章の問題点と課題.....	94
第5節	第5章の要約.....	94
第6章	スポーツ選手としての心理的成熟についての実証的研究	
第1節	問題と目的.....	96
第2節	方法.....	99
第3節	結果.....	102
1.	スポーツ選手としての心理的成熟尺度の因子分析.....	103
2.	下位尺度間及び他の変数との関係.....	103
3.	危機の経験と心理的成熟との関係.....	105
4.	自由記述による考え方の変化の分類.....	107
第3節	考察.....	111
1.	心理的成熟尺度の検討.....	111
2.	危機と心理的成熟との関係.....	114
3.	自由記述から見た考え方の変化.....	116
4.	まとめと今後の課題.....	117
第5節	第6章の要約.....	119
第7章	総括	
第1節	研究結果の総括.....	120
1.	本章の目的.....	120

2. 研究結果の比較と考察	121
第2節 本研究の結果から見た適応的な達成動機とは.....	127
第3節 他の動機づけ理論との比較.....	128
1. 内発的動機づけ理論との比較	128
3. 自己決定理論との比較	130
第4節 教育への示唆と今後の課題.....	132
第5節 第7章の要約.....	134
付録.....	136
文献.....	143
あとがき.....	151

第1章 序論

第1節 問題意識

人は多かれ少なかれ何かの目標を持ち、それを成し遂げたいと考えているであろう。ある人はスポーツで日本一になりたいと考え、厳しいトレーニングに励み、ある人は希望の大学への合格を夢見て日夜勉強にいそしんでいる。このような人の目標達成への行動は、達成動機に基づいて行われていると考えることができる。人は達成動機を持つからこそ目標に向かって努力することができるのであり、高い達成を成し遂げることが可能になる。

だが人は強く達成を望めば望むほど、心理的なストレスを感じたり(杉浦,1995a)、失敗するのではないかという不安や失敗したときの他者からの評価への懸念を強く感じるようになる。例えば、医者になりたいという希望を強く持っている高校生は、医大の入試に対して失敗したらどうしようといった不安を強く感じるであろうし、4年に1度のオリンピックの舞台に立っているスポーツ選手の不安は我々の想像を超えるものがあるだろう。

また、高い達成を成し遂げようとするのがやる気を失わせ、達成行動をやめさせてしまうこともありうる。例えば、オリンピックで活躍を期待されるようなスポーツ選手が周囲の期待に耐えかねて競技からドロップアウトしてしまったり、難関校を目指して勉強していた学生が急に無気力になってしまうことがある。

このように達成動機が高いにも関わらず、目標を成し遂げようとする試みが妨げられてしまうのはなぜであろうか。どうしたら高い達成動機は適切な達成行動につながるのでしょうか。どうしたら失敗や評価に対する不安を低く抑え、無気力に陥らず、目標へ向かって前進することができるのでしょうか。

近年の達成動機の研究は、達成動機概念に含まれる様々な要素がそれぞれ異なった働きを持って達成行動を左右し、時には不安や無気力などの不適応的

行動を引き起こす原因ともなることを明らかにしてきている。本研究の目的は、適応的な心理状態と達成行動をもたらす達成動機がどのような性質を持つのか、そしてどうしたらそのような適応的な達成動機を持つことができるのかを明らかにすることである。そのために本研究では、達成動機にいかなる要素が含まれているのか、そしてそれぞれの要素が認知や感情、行動にどのような影響を与えるのかを明らかにし、効果的な達成行動を行うために達成動機がどのようなべきかを検討していく。

なお本研究では、学業場面とスポーツ場面¹という2つの達成場面を問題とし、それぞれの場面における達成動機を考えていきたいと思う。これは学業場面とスポーツ場面が青少年の関与する主要な達成場面であり、それぞれ様々な不適応的行動が問題となっているからである。達成動機は、学業場面、スポーツ場面それぞれにおいて異なった性質を有するであろうし、達成動機がどのようなべきかもおそらく異なってくるであろう。そのため、達成動機の適応的なありようはそれぞれの場面について別個に知る必要があると思われる。だが、それぞれの場面の類似性や特異性を比較することによって、それぞれの場面の理解がより進むと思われる。またそれによって両場面に共通の達成動機の適応的なあり方が見いだせるかもしれない。本研究では、これら2つの達成場面を基本的には別個のものと考えつつ、必要に応じて比較検討し、その接点を考えていきたい。

第2節 達成動機概念の整理

1. 初期の研究における達成動機概念

¹ 本研究では、スポーツ場面として達成を志向する競技スポーツを想定し、たとえ技術向上などを目指す可能性があっても、本来的に達成志向でないレクリエーションスポーツは除外する。

本研究では、達成動機が認知や行動にどのような影響を与えているのか、効果的で適応的な達成動機とはどのようなものなのかを明らかにすることを目的としている。そのためには、そもそも達成動機がどのような概念であり、どのような要素によって成り立っているのかを明らかにする必要がある。だが達成動機という概念は、研究者によってその定義や含まれる要素はまちまちであり、また時代や研究の流れによっても大きく変化している。以下では、そのような多様な達成動機を整理することによって、達成動機に含まれるいくつかの要素とその働きを明らかにしていく。

(1) Murray,H.A.の概念

達成動機(achievement motivation)は、はじめ Murray(1938)によって社会的動機の一つとしてとりあげられた。平凡社の心理学事典によると、社会的動機とは社会的環境内の目標(誘因)に向けて人間を内部から行動にかりたてる過程ないし働きであり、個々人が社会生活を経験するなかで獲得するものである(藤永保編,1981)。Murray(1938)は、面接や質問紙、TAT(主題統覚検査)などを少数の被験者に実施し、彼らが持つ様々な社会的動機を分類した。そこで社会的動機の一つとしてリストされた達成動機は、「難しいことを成し遂げること。自然物・人間・思想に精通し、それら进行处理し、組織化すること。それができるだけ速やかに、独力でやること。障害を克服し高い標準に達すること。自己を超克すること。他人と競争し他人をしのぐこと。才能をうまく使って自尊心を高めること」と定義された。

(2) McClelland,D.C.の概念

その後、この達成動機という概念に注目したのは McClelland,D.C.であった。McClelland, Atkinson, Clark,& Lowell(1953)は、それまでの動機づけ理論が動物を使った有害刺激やえさや水の欠乏刺激に基づいたものに限られており、人間を対象とした後天的・二次的動因(acquired and secondary drives)を扱った研究が少ないことに対して、新しい動機づけ理論構築をめざして、人間の動機を精神分析的、実験心理学的に測定することを試みた。そこで彼らが注意を

向けたのが達成動機であった。McClelland et al.(1953)は、Murray(1938)と同様に TAT を用い、達成動機の測定を試みた。McClelland et al.(1953)は、TAT を見せて作成された物語に達成イメージが含まれているかどうかを採点し、達成動機の得点を算出した。そして、その採点の際に達成動機の基準として3つの定義を行った。一つは「ある卓越した基準を設定しそれに挑んで成功しようとする」欲求である。例えば、この基準を満たす記述には、「少年は論文コンテストで優勝し、誇らしく感じている」や「少年は非常に注意深く論文を書いている」などがある。2つ目の定義は「独自の達成をしようとする」欲求である。発明や芸術的創造、並外れた達成などに言及した記述があてはまる。3つ目の定義は「長期間の熱中」であり、例えば「医大へ進学しようとする」とか「大学を卒業しようとする」などの記述があてはまる。

McClelland et al.(1953)は、これら3つの基準に適合する物語が作成されたかどうかによって各個人が持つ達成動機の強さを測定しており、これらの基準はMcClelland et al.(1953)の考える達成動機概念を明確に表していると考えられる。

(3) Atkinson, J.W. の概念

Atkinson(1964)は、それまでの様々な達成行動に関する理論、具体的には Levin の要求水準に関する理論(Lewin, Dembo, Festinger, & Sears, 1944)や Mandler & Sarason(1952)のテスト不安の研究、McClelland の達成動機づけ理論(McClelland et al., 1953)を統合した達成動機づけ理論を提唱した。Atkinson(1964)は、TAT によって測定された達成動機の低い者が達成場面においてテスト不安の高い者と同様の行動を行ったこと、測定された達成動機とテスト不安が負の相関をしたことから、達成志向行動(achievement oriented performance)を予測するには達成動機だけでなく、テスト不安、すなわち失敗を避けようとする動機も考慮に入れなければならないと考えた。そして達成志向行動を予測する究極的な達成傾向(achievement tendency)を、成功したいという「成功達成への欲求」と、失敗したらいやだという「失敗回避」の合力に

よって表した。成功達成への欲求は、McClelland et al.(1953)における達成動機であり、同様に TAT によって測定された。また失敗回避はテスト不安と同じ性格を持つものと考えられ、テスト不安を測定する質問紙、一般的には TAQ(Test Anxiety Questionnaire, Mandler & Sarason,1952)によって測定された。

また後に Atkinson(1974)では、達成傾向には様々な外在的動機(extrinsic motives), 例えば社会的承認や社会的応諾, 親和動機などの影響も関わると考え、それらが加わったときの達成傾向の強さとパフォーマンスの間にはヤーキス・ドッドソン仮説が成り立つと述べた(図 1-1)。

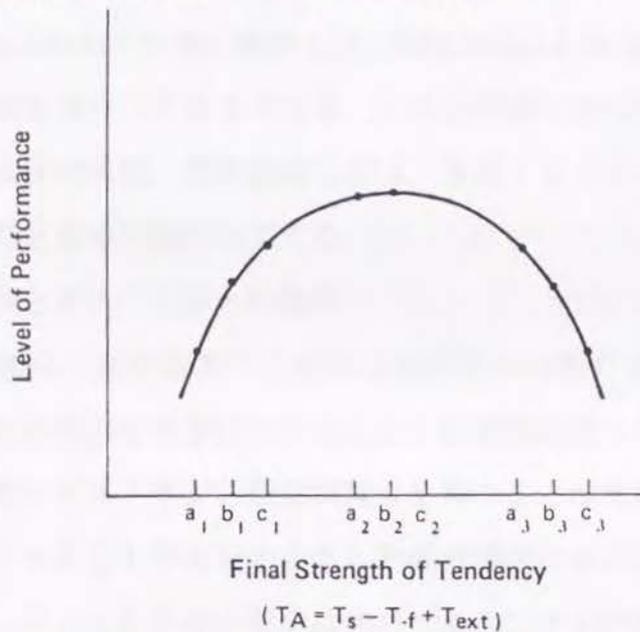


図 1-1 達成傾向の強さとパフォーマンスとの関係
(Atkinson,1974)

このことは達成傾向はただ強ければいいのではなく、最適な高さがあるということを示しており、このことから言えば本研究で問題にしている適応的な達成動機とは最適な強さを持った達成傾向だということができる。だが、ヤーキス・ドッドソン仮説では、各個人にとっての最適な達成傾向の強さを特定することは不可能であり(その人が最も良い成績を取った達成傾向の強さが最も適応的な達成動機であるというトートロジーに陥ってしまう)、適応的な達成動機

づけを説明することにはなり得ない。

Atkinson(1964,1974)の考え方は、McClelland et al.(1953)の達成動機(すなわち成功達成の欲求)だけでは達成志向行動は予測できず、失敗回避や外在的動機を考慮に入れた全体的な達成傾向の高さによってはじめて達成志向行動が予測できるというものである。Atkinsonの関心は、行動の強さや方向性、耐性を決定する要因を明らかにすることにあり(Atkinson,1964)、そのために達成動機に関わる概念もより包括的なものになったと言えるだろう。

ただし Atkinson(1964,1974)における達成傾向は、達成志向行動を予測する達成動機を中心とした様々な動機の複合体であり、達成動機そのものではない。Atkinson(1964,1974)での達成動機とは、McClelland et al.(1953)と同様 TAT で測定された成功達成への欲求である。だが全体的な達成傾向として加算された失敗回避や社会的承認、親和動機などは、後述するように、達成動機に含まれる様々な要素と密接に関わってくる。

(4) 達成動機とテスト不安との関係

Atkinson(1964)の達成動機づけ理論は達成志向行動の予測のために個人の持つテスト不安の傾向を考慮に入れることの必要性を明らかにしたが、その後達成動機の研究とテスト不安の研究が接点を持つことはそれほど多くなかった。しかしながら、どちらも学業を中心とした達成場面における成績を左右する要因を明らかにしようとする研究意図は同じである。そしてテスト不安の研究において、不安が原因で成績が妨げられることが問題になっている以上、本研究の目的である効果的で適応的な達成動機を明らかにするためには、テスト不安と達成動機との関係を明確にしておくことが必要であると思われる。そこでここでは達成動機概念に密接に関わると思われる Mandler & Sarason(1952)のテスト不安のモデルを中心として、テスト不安と達成動機との関係を述べることにする。

Mandler & Sarason(1952)はテスト不安を図 1-2 のように図式化している。それによると、テスト場面では課題動因(S_T)と不安動因(S_A)という 2 つの動因

STIMULUS SITUATION	INTERVENING RESPONSES	FINAL RESPONSES
-----------------------	--------------------------	--------------------

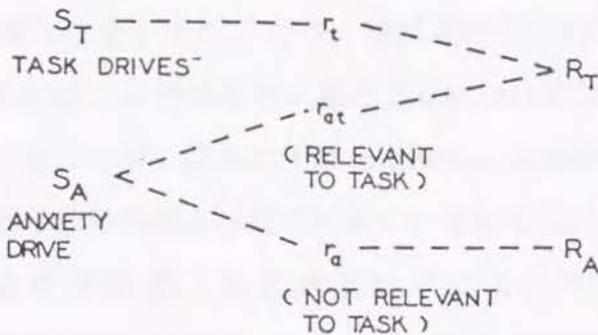


図 1-2 Mandler & Sarason(1952)のテスト不安のモデル

があり、課題動因に基づく課題を遂行する反応(r_t)と不安動因に基づく課題遂行に促進的に働く不安反応(r_{at})が課題を遂行する反応(R_T)につながり、同様に不安動因に基づく課題遂行に関係のない不安反応(r_a)がテスト不安反応(R_A)を引き起こすという。課題遂行に関係のない不安反応(r_a)は例えば不適切感、無力感、身体的な反応の高まり、地位や評価の喪失の予感などであり、テスト不安の高い者とはこれらの反応によって課題遂行が妨げられる者であり、そのような反応が起こるのはそもそも不安動因(S_A)が高いためであるとされた。

図 1-2 の図式より、テスト場面においては課題を遂行するように働く動機(動因)と課題を妨げるように働く動機とがあり、テスト不安の研究は課題を妨げる動機を問題としていることが分かる。これに対して達成動機の研究は基本的に課題を遂行するように働く動機を問題としていると言うことができるだろう。Atkinson(1964)は達成動機そのものよりも、課題の成績としての達成志向行動(図式では最終反応によって表される)に関心を持っていたわけで、彼が達成動機づけ理論にテスト不安を組み込んだのも、この図式から言って必然的であった。

さて後のテスト不安の研究では図 1-2 における課題遂行とは関係のない不安反応(r_a)がなぜ、どのように課題遂行を妨げるかが問題になった。Wine(1971)は、高不安者はテストの際に課題とは関係ない自己に注意を向けることによって課題遂行に必要な注意が少なくなり、課題遂行が妨げられるという注意説(attentional theory)を提唱した。また Sarason(1972)も自己に向ける注意が課題遂行を妨げられることを、認知的干渉(cognitive interference)という概念で説明した。認知的干渉は課題とは関係のない、主に自己に注意の向いた思考であり、自己疑念や無能感、自己非難などによって特徴づけられる。Sarason(1978)は課題遂行が妨げられるのは、認知的干渉によって適切な注意集中が課題に向けられないためであり、認知的干渉によって表される思考こそがテスト不安そのものだと考えた。この説は注意の認知的な側面を強調したことから認知説(cognitive theory)とも呼ばれる。

前述したようにこれまでテスト不安の研究と達成動機の研究が接点を持つことはそれほど多くなかった。また Mandler & Sarason(1952)にしても、Atkinson(1964)にしてもテスト不安と達成動機はそれぞれ独立した概念として理論の公式に当てはめられていた。しかしながら、近年この両者は独立ではなく、相互に関連し合っていることが次第に明らかになっている(Dweck & Wortman, 1984)。特に Wine(1971)や Sarason(1972)が問題にした注意が自己に向くか課題に向くかという点は本研究で後に問題にする目標志向の中心的概念でもあり、Dweck(1986)はそのような注意の方向性が達成動機の目標志向の違いとなってテスト不安を引き起こすことを示唆している。本研究では Dweck(1986)の考えに基づき、達成動機の異なった要素がテスト不安を引き起こす原因になると考えている。適応的な達成動機を明確にすることは同時にテスト場面における不安を減少させる方法を明らかにすることであり、トートロジーではあるが課題遂行を妨げるような不安の生起の少ない達成動機が適応的な達成動機なのである。

2. 達成動機概念の分化

(1) Murray, McClelland, Atkinson における達成動機の見解

さてここまで初期の達成動機の研究における達成動機概念を概観してきた。初期の研究において達成動機はある卓越した基準を設定してそれを達成しようとする意欲だと定義され(McClelland et al., 1953; Atkinson, 1964)。達成を目指す一般的な性質(disposition) (Atkinson, 1964)だとされた。そこでは何を達成とすべきか、なんのために達成を目指すかという点については基本的に不問であった。だが達成動機の基準や記述例に明らかのように、McClelland et al.(1953)や Atkinson(1964)が考える達成動機とは、「社会的・文化的に価値があるとされたものを達成する(堀野, 1987)」欲求であり、「行動の結果がある卓越基準によって(自分もしくは他者より)評価されるような行動に適用される(Atkinson, 1964)」ものであった。つまり、達成動機における達成とは基本的には社会的成功であり、達成動機には社会的成功によって他者に評価されるために(失敗によって他者から拒否をされないために)達成を目指すという意味が暗黙的に含まれていたのである。そこでの達成動機づけの概念には「競争」という特質が内包されており(速水, 1995)、他者との競争に打ち勝って社会的成功を目指すことが実際に成功を収め、達成を成し遂げるのに積極的な役割を果たすと考えられていたのである。実際、McClelland(1961)は達成動機が企業の成功や経済発展に及ぼす影響を調査した研究およびその考えに基づいた実践を行っており、達成動機が社会的成功をもたらす原動力となると考えていたことがうかがわれる。

(2) 社会的達成動機と個人的達成動機

ただし達成動機は、必ずしもそのような競争を通して社会的成功・社会的承認を目指す欲求のみを意味していたのではなかった。McClelland et al.(1953)にしても、Atkinson (1964)にしても、卓越基準は必ずしも他者のみによって決められるのではなく、社会の価値観に影響されているとはいえ、基本的には個

人が設定するものであり、その意味で自律的、内発的なものであった。それを端的に表しているのが達成動機と親の養育態度を調べた研究であり、そこでは達成動機の形成に親の自律的なしつけが子どもの自律的な達成動機を育てることが示されている(Winterbottom,1958)。

このことから達成動機には、社会的成功、社会的承認という目標を目指す社会的動機という側面だけではなく、自律的に個人の設定した目標を目指す内発的な動機の側面も包括されていることが考えられる。また実際にそのことを示す研究も散見される。

例えば Gough(1957)は、達成傾向を社会的な価値観に従った達成を目指す「順応的達成志向」と個人的な価値観に従った達成を目指す「自律的達成志向」の2側面に分けて測定した。Bendig(1964)は、達成動機の強化因として困難な課題を達成したという個人的満足感(self-reassurance)、他者に勝ったという満足感(social competition)、成功に対して与えられる社会的承認からの満足感(social reinforcement)の3次元を仮定した達成欲求尺度を作成し、因子分析を行った結果、社会的状況に依存しない「個人的達成欲求(personal need achievement)」と社会的強化に志向した「社会的達成欲求(social need achievement)」の2因子を抽出した。堀野(1987)では、この Bendig(1964)の達成欲求尺度をもとに達成動機尺度の作成を行い、「社会的達成欲求」「個人的達成欲求」「挑戦・成功欲求」の3因子を見出している。また Nakamura & Finck(1980)や中山(1983)は、児童の学業達成場面において、対人関係や他者からの評価に興味を示し、社会的に顕現的(visible)な行動に参加しようとする動機である「社会志向性」と、課題解決過程それ自体に対する内発的動機としての「課題志向性」との2つの動機づけの志向性を見出している。関連する研究では、Veroff(1969)が子どもの達成動機の発達について、第1段階には自律的な達成動機が優位、第2段階には社会比較に関する達成動機が優位であり、第3段階にはその両者が統合された達成動機になると述べている。

これらの研究が示しているのは、達成動機概念には社会的な成功や他者か

らの評価を求めようとする欲求（以下これを「社会的達成動機」と呼ぶ）と自律的に個人的な目標を達成しようとする欲求（以下これを「個人的達成動機」と呼ぶ）の2つの要素が含まれているということである。社会的達成動機には競争に打ち勝つこと、社会的比較に基づいて他の人よりも秀でた達成を目指すという意味が含まれており、個人的達成動機には成績や結果にとらわれず課題をやり遂げることを目指すという内発的な動機が含まれている。

（3）社会的達成動機と個人的達成動機の分化の理由

ところで、当初それほど明確な区別のなかった達成動機概念が、後の研究で社会的達成動機と個人的達成動機の2つに分化したのはなぜだろうか。これにはいくつかの理由が考えられる。

まずこのことに最も大きな影響を与えたと考えられるのは、内発的動機づけ理論の発展である。前述したように、McClelland et al.(1953)やAtkinson(1964)は、他者との競争に打ち勝ち、社会的な成功を収め、他者からの評価を得ようとする欲求が達成に積極的な役割を果たすと考えていた。だがその後の研究では、このような他者からの評価を求めようとする動機が積極的役割を持っていることに着目することは比較的少なく、むしろ消極的な動機としてとらえられることの方が多かった(中山,1983)。これは内発的動機づけ理論においては、達成動機に含まれる他者からの評価を得ようとする欲求は、行動を報酬を得るための手段に変え、課題に対する興味や自主的な取り組みを妨げる外発的な動機だと考えられていたからである(Deci,1975)。そのため後の達成動機研究では、内発的動機づけの考え方を取り入れ、達成動機の積極的な役割を強調するために、自律的で個人的な達成動機の側面がより重視されるようになり、最終的には社会的承認や競争に打ち勝つことといった社会的達成動機の側面から分化したのだと思われる。

もう一つ考えられるのが、達成動機と親和動機の関係についての研究結果の不一致が達成動機概念の分化を行わなければうまく説明できなかったということだ。親和動機とは、Shipley & Veroff(1952)によると「人間関係から阻害され

ることに対する分離不安とそれに関連した配慮」である。また Atkinson, Heyns, & Veroff(1954)は、この定義に加えて「他者との積極的な感情的結びつきを確立し、維持しようとする」といった積極的な意味も親和動機に含めている。つまり、親和動機とは積極的にせよ、消極的にせよ他者と友好関係を結ぼうとする動機である。このような親和動機と、他者と競争してこれを凌ぎながら事を成し遂げようという達成動機とは相反する関係が考えられる(土井, 1982)。実際、Atkinson(1966)は達成動機と親和動機とに負の相関を見出している。ところが日本においてはしばしば達成動機と親和動機が正の関係にあることが報告され(土井, 1978; 宮本・加藤, 1975)、達成動機の内容に文化による違いがあることが示唆された。このことについて土井(1982)は、達成動機には、Murray(1938)や McClelland et al.(1953)の達成動機に対応し、親和動機と負の関係にある「非親和的達成動機」と、親和動機や努力的な人生観(努力を惜しまず前向きな生き方を重要視する人生観)や協同的人生観(協調的、協同的に生きることを重要視する人生観)と正の関係にある「親和的達成動機」があり、個人が重視される米国では非親和的達成動機が、集団が重視される日本では親和的達成動機が主力になると述べた。土井(1982)の研究は、達成動機と親和動機との関係を説明するにあたって達成動機の内容が見直され、競争的で社会的な成功を目指す社会的達成動機(土井(1982)では非親和的達成動機)と、非競争的で個人的もしくは協同的に成功を目指す個人的達成動機(土井(1982)では親和的達成動機)に分化したことを如実に示していると思われる。

このように達成動機の内容は、当初 Murray (1938)や McClelland et al.(1953), Atkinson (1964)が考えていた単に達成に対する欲求を示す包括的なものから、社会的達成動機と個人的達成動機という方向性の違う2つの欲求を含んだ概念に変化してきたといえる。

近年、達成動機の研究において、目標志向(goal orientation)と呼ばれる一連の研究がこのような2つの欲求の達成行動に及ぼす影響を積極的に問題にしている。目標志向の研究は、社会的達成動機、個人的達成動機を達成しよう

とする目標の違いと考え、それぞれが引き起こす達成行動の違いを明らかにしてきている。次節では、この達成動機における目標志向の研究についてレビューを行う。

第3節 目標志向の研究の概観と本研究における意義

1. 目標志向研究の概観

(1) 目標志向の分類

近年、達成動機づけ研究において、達成の目標志向(achievement goal orientation)を問題とした研究が学業場面を中心に多く行われるようになってきた。達成の目標志向とは、さまざまな達成行動を行う際に、何を目標に達成行動を行うのか、その目標の違いのことである。一口に達成行動といっても、人が達成したいと思っている目標には様々な違いが存在する。例えば同じ競技スポーツを行うにしても、ある人はオリンピック出場を目標にして厳しいトレーニングを行っているだろうし、ある人は続けることを目標に競技スポーツを行っているかもしれない。達成の目標志向（以下単に目標志向と記す）の研究は、達成行動における目標の違いが達成場面での行動や感情、認知に様々な影響を与えることを明らかにしてきた(例えば、Ames,1992; Dweck,1986)。

これまでの研究で目標志向は大きく2つに分かれることが知られている。2つの目標志向は、学習目標(learning goal)と成績目標(performance goal)(Dweck,1986; Elliot & Dweck, 1988)、課題関与目標(task involvement goal)と自我関与目標(ego involvement goal)(Nicholls,1989)、習熟目標(mastery goal)と成績目標(performance goal)(Ames & Archer, 1987,1988)、課題志向学習(task-oriented learning)と競争的学習(competitive learning)(Covington & Omelich,1984)など様々な命名がなされているが、それぞれの前者と後者が表していることは驚くほど似通っている。

Ames & Archer (1988)は、これらの目標志向が習熟目標(mastery goal)と成績目標(performance goal)の2つに収束すると述べた。Ames & Archer (1988)によると、人はどちらの目標を志向するかによって異なった認知、感情、行動パターン（以下これらをあわせて「動機づけパターン(motivational pattern)(Dweck,1986)」と呼ぶ）を示すという。習熟目標を志向する場合、人は個人の技能の向上を重視し、学習の過程に価値を置き、努力をすること自体に達成の目標をおく。これに対して成績目標を持っている場合、人は自分に能力があることを示すことに関心があり、他の人よりも良い成績を取ること、それも他の人よりも少ない努力で良い成績を取ること为目标とする。

これら2つの目標志向を明確な定義に基づいて操作し、比較した研究はそれほど多くないのだが、多くの研究は成績目標を明示化したり、成績目標の価値づけを操作することによって、成績目標と習熟目標という2つの目標の相対的な違いを比較してきた(Dweck,1986)。例えば、Ames,Ames,& Felker(1977)はパズル課題において、ペアになった相手に勝つことによって報酬をもらえる競争報酬条件と実験参加に対して報酬をもらえない非報酬条件での帰属や感情の比較を行った。Ames(1984)は、同様のパズル課題において、競争目標条件と一人で課題を行い成績の向上に重点がおかれる個人目標構造条件での達成感情や自己教示行動を比較した。同様に競争目標条件と個人目標条件を比較した研究は他にも多く見られる（例えば、Covington & Omelich,1984; Harackiewicz & Elliot,1993 ;Jagacinski & Nicholls,1984,1987)。また Carver & Scheier(1981)や Diener & Srull(1979)は観衆や評価者がいる条件と一人で課題に集中させる条件を比較し、Entin & Raynor(1973)や Lekarczyk & Hill(1969)は、テスト教示条件とゲーム教示条件での成績の比較を行った。

これらの実験で行われた目標志向の操作をまとめてみると、成績目標の操作は競争や競争による報酬を導入したり、観衆や評価者をおくなど、明確な社会的承認を目指す状況を作り出すのに対して、習熟目標の操作は非競争的で課題に集中できるような個人的な達成場面を作り出しているのがわかる。

このことは成績目標と習熟目標とが第2節で言及した社会的達成動機と個人的達成動機とに対応することを明確に示している。本研究の目的となっている適応的な達成動機を考えるためには、目標志向の研究において問題になっている成績目標と習熟目標の動機づけパターンに与える影響を調べるのが有用であると思われる。

(2) 目標志向による動機づけパターンの違い：学業場面

それでは成績目標・習熟目標を持つことによってそれぞれどのような動機づけパターンがもたらされるのであろう。これまでの学業場面に関する研究では、習熟目標を持つ者は挑戦の追求や、失敗に対する高くかつ効果的な耐性を持つなどの適応的な動機づけパターン(adaptive motivational pattern)を示すのに対して、成績目標を持つ者は、挑戦を拒否したり、失敗に対する耐性が低いなど、無気力的で不適応的な動機づけパターン(maladaptive motivational pattern)を示すことが明らかになっている(Ames, 1992 ; Dweck, 1986)。例えば Nicholls(1984)は、課題選択に関して習熟目標を持っている者は努力を必要とする適度に難易度の高い課題を選ぶことによって努力による技能の向上が見込めるのに対して、成績目標を持っている者は努力を必要としない非常に簡単な課題か、ほとんど成功の見込みのない難しい課題を選ぶことによって技能向上の機会を失ってしまうことを明らかにした。競争目標条件と個人目標条件を比較した Ames(1984)では、子どもは失敗したとき、競争目標条件においてより能力不足への帰属を行った。また個人目標条件においては、より努力帰属を行ったり、自己に対する励ましの発言(例えば「もっとがんばらなくっちゃ」など)やセルフモニタリング行動を取るなど、習熟を志向した行動を示した。Elliot & Dweck(1988)は、成績目標条件におかれ、かつ低い能力フィードバックを与えられた子どもは、否定的な帰属に関する発言(例えば「私はこれあまり得意じゃない」や「この課題は自分には難しすぎる」など)や否定的な感情に関する発言(例えば「もう帰っていい」とか「このパズルはきれい」など)が多く、3セッションの課題中に方略改善が見られなかった。

Nicholls, Patashnick, & Nolen(1985)は、目標志向の個人差を測定する質問紙を作成し、高校生に対して実施した。その結果、習熟目標と勉強回避との間に負の相関を、習熟目標と学校に対する満足感、大学への進学意志との間に正の相関を見出した(成績目標はそれらと相関が無かった)。また Nicholls & Thorkildsen(1988), Nicholls, Cobb, Wood, Yackel, & Patashnick(1990)ではそれぞれ小学5年生、2年生の目標志向の個人差を測定し、やはり習熟目標と勉強回避とに負の相関を見出している。

Ames & Archer(1988)は、個人の持つ目標志向ではなく、クラスの目標志向を中高生がどのように認知しているのかについての質問紙を実施した。その結果、クラスの目標志向を習熟目標的だと認知している者は効果的な方略を使い、挑戦的な課題選択をし、クラスに対する適応が高く、成功は努力のおかげという強い信念を持っていた。それに対してクラスの目標志向を成績目標的だと認知している者は、能力の有無に注意を向けがちで、かつ能力を否定的に評価し、失敗の原因は能力不足のせいだと考えがちであった。

このように多くの研究が成績目標が不適応的動機づけパターンを、習熟目標が適応的な動機づけパターンを引き起こすことを明らかにしている。しかしながら成績目標が不適応的な動機づけパターンを引き起こすことに関しては異論も多く見られている。例えば中山(1983)は、成績目標と類似した概念と思われる「社会志向性」が必ずしも否定的な意味を持たず、クラスに対する適応や学業成績に積極的な役割を果たしていることを明らかにした。Deci(1975)は、認知的評価理論において、同じ社会的承認という外的強化でも、それが情報的な側面を持つなら個人の有能感を高めるように働き、動機づけを高めるのに対して、制御的側面を持つなら個人の自己決定を妨げるように働き、動機づけを失わせると述べ、個人の認知によって動機づけに与える影響が異なってくることを明らかにした。また、目標志向の研究においても、自分の能力が高いと認知している場合にはたとえ成績目標を持っていたとしても、適応的な動機づけパターンが保たれるという知見も見られる。例えば、Jagacinski & Nicholls

(1984)では、成績目標を持つような状況においても能力を高く認知していた者は、習熟のプロセスに集中することができることを示した。また Harackiewicz & Elliot (1993)は、特性的に達成動機の高い者は成績目標によって内発的動機づけが高まったことを報告した。

ただし、たとえ能力を高く認知していたり達成動機が高く、良い成績を取っていたとしても、成績目標を持つことによって学習の「質」が低下するという研究もある。例えば Licht & Dweck (1984)は、成績目標を持つ者が習熟目標を持つ者よりも学習の転移の力が弱いことを示した。また Meece, Blumenfeld, & Hoyle (1988)は、成績目標を持つことによって学習方略が暗記などの表面的なものになってしまうことを示した。また Graham & Golan (1991)は、成績目標が記憶課題における記憶の情報処理を浅くしてしまうことを明らかにした。これらの結果は成績目標を持つことで他者よりも良い成績を上げることに注意が向いてしまい、そのために学習の質が低下してしまうことを示している。

(3) 目標志向による動機づけパターンの違い：スポーツ場面

これまで目標志向の研究は学業場面もしくは学業と関係する課題での動機づけパターンを調べたものが中心であったが、最近ではスポーツ場面における目標志向を扱った研究も行われるようになってきた。例えば Duda(1989)は、高校生がスポーツに対して持つ目標志向とスポーツ参加、継続との関係を調べ、競技スポーツに参加していない者や競技スポーツからドロップアウトした者は、成績目標に比べて習熟目標を重視していないことを明らかにした。Lochbaum & Robert(1993)は、高校生にスポーツにおける目標志向尺度を実施し、成績目標と練習回避との間に正の相関を、習熟目標と練習回避との間に負の相関を見出した。Walling, Duda, & Chi(1993)は、中高生にスポーツチーム内の目標志向をどのように認知しているかを調べる質問紙を実施し、チームが成績目標的雰囲気(performance goal climate)だと認知することが競技不安と正の相関をすること、習熟目標的雰囲気(mastery goal climate)だと認知することがチームに対する満足度と正の相関をすることを見出した。

これらのことは学業場面と同様にスポーツ場面でも成績目標が不適応的な動機づけパターンと関係し、習熟目標が適応的動機づけパターンと関係することを示唆にしている。

だがスポーツ場面では、その性質から言って典型的な成績目標と考えられる「勝つことに対する欲求」が達成に対して積極的、肯定的な意味を持つと考えられているようだ。例えば Singer(1968)は優れた成績を示すための要因として第一に勝つことに対する欲求をあげた。また賀川(1979)は、優れたスポーツマンは高い社会的承認の欲求を持っており、その欲求を満足させるために強く動機づけられると述べた。松田・猪俣・落合・加賀・下山・杉原・藤田・伊藤(1981)もスポーツ選手の心理的適性として勝つことに対する欲求をあげ、それが経験年数につれて高くなることを示している。もちろん過度の勝つことへの欲求はどんなことをしても勝とうとする態度や人間関係の阻害などの否定的な事態を引き起こすのであるが(石井,1987)、それでも勝つことに対する欲求に対して、学業場面における成績目標のような否定的な役割を付与している研究は少ない。

いくつかの研究は、スポーツ場面においては成績目標と習熟目標がともに高いことで適応的な動機づけが保たれることを示している。例えば、White & Duda(1994)は目標志向と参加動機との関係を調べ、競争に勝つためという参加動機が成績目標と習熟目標どちらにも正の関係にあったことを示した。また Duda(1989)では、スポーツに参加している者は、不参加者よりも成績目標と習熟目標どちらも(強調は原文)高かった。

学業場面では、成績目標、習熟目標どちらを強く意識するかで動機づけパターンが決定されると考えられているが(Dweck,1986)、スポーツ場面においてはスポーツ場面においては成績目標と習熟目標の強調のバランス次第では成績目標も適応的な動機づけをもたらす可能性があると思われる。

(4) 目標志向と能力概念の関係

ところでこのように異なった動機づけパターンをもたらす目標志向の違いはいったい何に由来するのであろうか。Dweck(1986)は子どもの持つ知能観

(theory of intelligence)が異なった目標志向を導くことを明らかにしている(表 1-1).

表 1-1 目標志向と達成行動
(Dweck, 1986, p. 1041 より一部改変)

知能観	目標志向	現在の能力への自信	
固定的知能観	→ 成績目標	高い場合	→ 挑戦の探索, 高い持続性
		低い場合	→ 無力感, 挑戦回避, 低い持続性
柔軟な知能観	→ 習熟目標	高い場合	→ 挑戦の探索, 高い持続性
		低い場合	→

Dweck (1986)によると、知能が固定した特性だと信じている子どもは、その知能があることを明らかにするような目標、すなわち成績目標を持ち、知能が柔軟だと考えている子どもはその知能を向上させるような目標、すなわち習熟目標を持つという。そして柔軟な知能観を持つ場合には、自信の高低に関わらず適応的な動機づけパターンが示されるのに対して、固定的知能観を持ち、かつ自信が低い場合に、不適応的な動機づけパターンが示されると述べた。

Nicholls(1989)も、目標志向の先行因として能力概念の違いがあることを明らかにしている。興味深いのは、彼がそのことを能力概念の発達研究から見いだしたことである。Nicholls(1978,1984)は、能力概念の発達研究の過程で、2つの異なった能力概念があることを見いだした。

一つは典型的に幼児が持つ能力概念であり、非弁別的な能力概念 (undifferentiated conception of ability) といわれる (Jagacinski & Nicholls, 1984)。非弁別的な能力概念を持つ子どもは、努力すればするほど能力は高くなるという考えを持っており、その意味で能力と努力は分離しておらず (非弁別的であり)、能力と努力は比例関係にある。このような能力概念を持つ子どもが能力を評価する基準は自己参照的(self-referencial)であり、過去の自己の成績と比べて今の自分の成績が上がったかどうかで能力を評価する。この能力概念において、能力は努力によって変化するという柔軟な性質を持っている。非弁別的な能力概念は Dweck(1986)における柔軟な知能観と対応している。

もう一つの能力概念は、弁別的な能力概念(differentiated conception of ability)と呼ばれ(Jagacinski & Nicholls, 1984), 11歳前後に発達すると言われている(Nicholls, 1989). この能力概念においては、行った努力と持っている能力とは別のもの(弁別的)であり、非弁別的な能力概念においては能力と努力が正の相関関係にあるのに対して、弁別的な能力概念においては負の相関関係にある。弁別的な能力概念を持つ子どもは、同じ成績であったら努力は少ない方が能力があると考え、能力評価の方法は他者の成績と自分の成績との比較であり、非弁別的な能力概念に比べてより客観的である。発達によって客観的で正しい能力評価ができるようになったともいえるだろう。弁別的な能力概念においては、能力は努力によって変わらないという固定的な性質を持ち、さらに努力の効果を制限する働きを持つ。その意味で、弁別的な能力概念は、潜在能力としての能力(ability as capacity)を表している(Jagacinski & Nicholls, 1984). 弁別的な能力概念はDweck(1986)における固定的知能観に対応する。

このような能力概念の違いを図示すると図 1-3 のようになる。

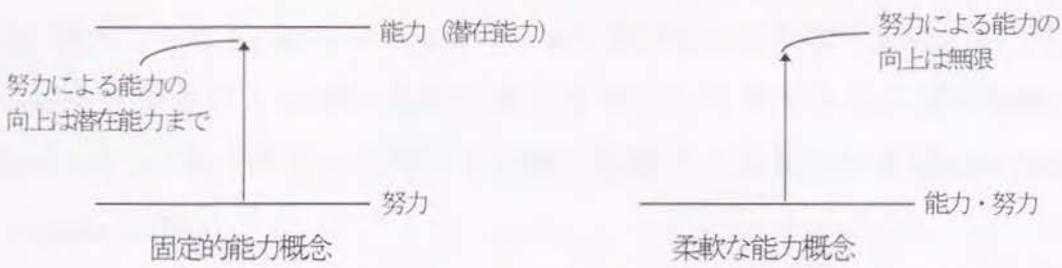


図 1-3 能力概念の違いによる努力と能力の関係

Nicholls et al.(1985)は、このような能力概念が発達的に変化するだけでなく、状況によって使い分けられること、またどちらの能力概念を意識するかについての個人差が存在することを明らかにした。そして弁別的な能力概念が意識される場合には成績目標が優位になり、非弁別的な能力概念が意識される場合には習熟目標が優位になることを明らかにした(Jagacinski & Nicholls, 1984).

2. 本研究における目標志向の意義

(1) 目標志向における能力概念の意味

動機づけ理論の基本的仮説の一つに、「人は有能感を確認するために行動する」という仮説がある(例えば, Deci, 1975; White, 1959). 目標志向の研究もやはりこの仮説に基づいて構築されており(Nicholls, 1989), 目標志向における目標とはこの仮説に基づき, 能力があることを明らかにすること(もしくは能力がないことを明らかにしないこと)と考えることができる. 能力概念の違いが異なった目標志向をもたらすのは, 能力の意味が異なるために能力を明らかにしようとする方法(または, 能力が無いことを明らかにしないようにする方法)が異なるからであり, 目標志向の違いとは異なる能力概念が導く有能感の確認方法の違いだと言うこともできる.

固定的な能力概念を持つ場合(つまり成績目標を持つ場合), 失敗はもはや変えることのできない能力不足のせいであると考えてしまうために, その後の行動は無気力的なものになってしまう. また努力をして失敗することは, 努力を^{せすに}~~して~~失敗することよりも能力の無さを明らかにするために(Covington & Omelich, 1979), 前もって努力を放棄する傾向さえ見られる(Jagacinski & Nicholls, 1984).

これに対して, 柔軟な能力概念を持っている場合には(つまり習熟目標を持つ場合), 失敗は現在の能力が無いことを示しているだけであり, その能力は努力によって向上させることが可能であると考えられるため, 失敗に対して否定的な感情の喚起が少なく(Jagacinski & Nicholls, 1984), 自己を励ますような発言をし, 実際に失敗の後では方略を改善して課題成績を上げることがすることができる(Elliot & Dweck, 1988).

ここで重要なことは, 成績目標による不適応的な動機づけパターンも, 習熟目標による適応的な動機づけパターンも, 「有能感を確認するため」という人間

の基本的な動機づけに基づいているということである。このことは、不適応的な動機づけパターンが動機づけの不足に由来するのではなく、動機づけの方向性が誤っているためにもたらされるのだということを示している。この考え方は、不安を課題遂行を促進するように働くものと課題遂行を妨害するように働くものがあるという Mandler & Sarason(1952)のテスト不安のモデルとの類似性を想起させる。実際のところ、目標志向の研究は達成動機とテスト不安との認知的要因の類似性から発展したといっても過言ではない(Dweck & Wortman,1984)。

目標志向の研究は、合理的で価値のある目標を立て、不安を低減し、効果的な努力を維持するために、そしてそれによって個人の能力に応じた達成を成し遂げるために、有能感を確認したいという人間の基本的動機がいかなる方向性を持てばいいのかを明らかにしようとしている。このことは適応的な達成動機の性質を明らかにしようとする本論文の目的とまさに一致している。

目標志向の研究は、たとえ人が同じように有能感を確認したいという動機づけを持っていたとしても、目標志向の個人差や状況に内在する目標志向の違いによって動機づけパターンが異なってくることを示した。学業場面においてもスポーツ場面においても達成場面には不安や無気力、あがりなど様々な不適応的な動機づけパターンが見られる。いまだ明確な理論的説明がなされていない現象も見られる。そのような達成場面における様々な不適応的動機づけパターンも目標志向の枠組みから見ることによってより明確な説明が可能になり、またそのような不適応的動機づけパターンを払拭するための手がかりが明らかになると思われる。このような問題意識に基づき、本研究の前半では様々な場面における達成行動及びそれに伴う不適応的行動について目標志向の枠組による理論的説明を試みる。まず第2章においては、成績目標を引き起こす刺激として使われている(Carver & Scheier,1981; Dweck,1986)公的自己意識が、あがりや不安と関係が深いと言われているイメージの視点(Mahoney & Avenier,1977)に与える影響についての基礎研究を行う。続いて第3章、第4章においては、

それぞれ学業場面とスポーツ場面における様々な不適応的動機づけパターンについて、目標志向の枠組による説明を試みる。

(2) 目標志向と人格発達

既に述べてきたとおり、これまでの目標志向の研究においては、成績目標を持つ者は無気力や失敗回避などの不適応的動機づけパターンを、習熟目標を持つ者は失敗に対する高い耐性や挑戦の追求など適応的な動機づけパターンを示すことが多くの研究で明らかになってきた。このような結果に対して Ames(1992)は、動機づけを高めるとは、習熟目標によって努力の価値づけを高め、積極的に努力を行えるようにすることに他ならず、習熟目標を獲得させることが教育の一つの目標であると述べた。そして、教室場面において目標志向に影響を与える様々な状況要因を明らかにした。しかしながら、たとえ同じ状況におかれても、Ames & Archer(1988)や渡辺(1990)が、「認知された」クラスの目標志向を問題としたことに表れているように、その状況をどのように認知するかによって目標志向には個人差があることが知られている(Rosenholtz & Simpson,1984)。実際、Nicholls et al(1985)や Nicholls & Thorkildsen(1988)では、むしろ目標志向の個人差を問題として、それらを測定する質問紙を作成している。目標志向の個人差は、既に述べたように能力概念の違いに由来し、習熟目標を持つためには柔軟な能力概念を持つことが必要であることが明らかになっているのだが(Ames,1992; Dweck,1986; Nicholls,1989)、それらの研究もどうしたら状況要因に左右されずに柔軟な能力概念を持つことができるのかについて答えているわけではない。

ところで、成績目標、習熟目標という2つの概念は目標志向のオリジナルではない。成績目標、習熟目標は、それぞれ自我関与的、課題関与的とも呼ばれるが(Nicholls,1989)、課題関与的な動機づけのありようは1950年代から既に適応的な人格発達の特徴としてあげられていた。例えば Allport(1961)は、成熟した人は、動因の満足、快楽、誇り、防衛性といった自我関与的な衝動を忘れることができ、課題関与的であると述べた。また Maslow(1954)は、成熟して

いる人、彼の表現でいえば自己実現をしている人の特徴として課題関与性をあげ、これらの人々は客観的な作業に効果的かつ持続的に取り組んでおり、自分のことに心をうばわれることなく、本当の問題に没頭することができる」と述べた。さらに Rogers(1956)によると、人は成長していく過程において、次第に評価の源泉が他者から自分自身へと変化していき、またある結果を求めることから次第に過程自体に満足を感じるようになるという。これらの人格発達理論は、人格発達に伴って習熟目標的な特徴が強まることを示している。このことを考慮に入れると、目標志向は成績目標から習熟目標へと人格発達によって変化する、言い換えれば習熟目標は人格発達によって獲得されると考えることが可能である。だが、これまでの目標志向の研究においては、このような人格の発達にともなう動機づけの変化という視点は全く欠けていたように思われる。

近年、様々な領域において動機づけの発達研究が行われるようになってきている。それらの研究は学業場面だけでなく、スポーツや仕事、遊び(レジャー)、さらには生きることそのものに対する動機づけの発達(ここでの発達という語は、一生の間変化し続けるという生涯発達の意味である)を問題としている(速水・橘・西田・宇田・丹羽,1995)。このように動機づけの発達研究が行われるようになってきたのは、いくつかの研究で発達の結果動機づけが次第に適応的に変化することが明らかになってきたことがあると思われる(例えば、速水,1973;1995)。適応的な達成動機とは何かということを考えるにあたっては、達成動機が発達的にどのように変化するかを明らかにすることが有効になってくると思われる。

(3) スポーツ場面における達成動機の発達の变化

動機づけの発達の变化を明らかにすることが特に必要とされているのはスポーツの領域においてである。これまでスポーツ場面においては、競技経験の長い者や競技レベルの高い者は練習意欲が高かったり、競技不安が低いなどの適応的な動機づけを持っていることが経験的に、また実証的な調査においても明らかであった(例えば、松田他,1981)。しかしながら中込(1993)や杉原(1985)

が指摘しているとおおり，これまでの研究には「なぜ」「どのように」動機づけが適応的になっていくのかを説明する理論が決定的に欠けていた．つまり動機づけの発達理論が無かったのである．そのため，どうして彼らは適応的な動機づけを持っているのか，どうしたらそのような適応的な動機づけを持てるのかといった疑問に対してはこれまでの研究はほとんど答えてこなかった．

これに対して中込(1993)は，スポーツ経験による人格変容のメカニズムを問題とし，スポーツ場面における悩みや迷い(中込(1993)はこれらを危機と呼んでいる)に対して積極的にその解決のために努力した者は，自我機能の発達と柔軟性に富んだ危機への対処様式を獲得することを明らかにした．中込(1993)が問題にしたのは，スポーツ経験がスポーツ場面に限らない一般的な人格変容，具体的には自我同一性や後の職業選択に与える影響であったが，そこで適応的な人格変容の可能性が明らかにされたことから，スポーツに対する動機づけも同様に適応的に変化しうることが示唆される．

これまでスポーツにおける動機づけ研究において問題にされてきたのは，スポーツの継続に関わる問題，例えばドロップアウトやバーンアウトなどの問題と，試合場面におけるあがりや過緊張などの競技不安の問題の2つに大別できると思われる．目標志向の研究は，成績目標と習熟目標によって，挑戦の追求や失敗に対する耐性などある課題を継続することに関わる問題と，失敗不安や評価不安などの不安に関わる問題とを同時に説明してきている．このような目標志向の研究の枠組みは，前述した目標志向の発達的变化も考慮に入れると，スポーツ場面における動機づけの発達の，適応的变化のメカニズムを説明する理論になりうる可能性を持っているのではないかと思われる．本研究の後半(第5章，第6章)では，スポーツ場面における適応的な動機づけの発達を理論的，実証的に明らかにし，目標志向との関連を探っていく．

第4節 問題の所在と本研究の構成

1. 問題の所在

本研究における問題意識の出発点は、学業場面やスポーツ場面において達成動機が高いにも関わらず、それが直接達成行動につながらず、様々な不適応的行動が引き起こされてしまうのはなぜかということであり、どうしたら達成動機が適切な達成行動につながるのかということであった。本研究の目的は、このような問題意識に基づき、適応的な達成行動をもたらす達成動機はいかなる性質を持っているのか、そして適応的な達成動機を持つにはどうしたらいいかを明らかにすることである。

第2節、第3節での達成動機および達成動機の目標志向の研究のレビューは、達成動機には、社会的な成功を成し遂げることによって有能感を確認することを目指す成績目標と、個人的な目標に向かって努力し、個人的な向上を成し遂げることによって有能感を確認しようとする習熟目標との2つの志向性があり、成績目標が達成場面における様々な不適応的行動を引き起こす原因となることを明らかにしてきた。

達成動機の目標志向の研究は、目標の志向性が不適切である場合にはたとえ達成動機が高くとも不適応的行動が引き起こされるということを示しており、本研究の目的である適応的な達成動機を考えるにあたって非常に有効な視点を提供していると思われる。

本研究ではまず、これまで十分な検討がなされていなかった達成場面における様々な不適応的行動について、目標志向の枠組みによる理論的説明を試み、目標志向の枠組みが達成場面における不適応的行動の説明に有効であることを明らかにする。

次に本研究では適応的な達成動機を考えるにあたり、動機づけの発達的変化を問題にする。第3節で述べたとおり、目標志向の研究において適応的な動機づけをもたらすとされる習熟目標は、人格の成熟によって（もしくは人格の成熟に伴って）発達すると考えられた。だが、これまでの目標志向の研究には、

そのような発達の視点を持った研究はほとんど見られなかった。そこで本研究では、スポーツ場面において、適応的な動機づけがどのように発達的に変化するのかを理論的、実証的に明らかにする。なお第7章においては、その結果について学業場面に対しても一般化を行う。

2. 本研究の構成

まず第2章では、目標志向と関連が高い自己意識（特に公的自己意識）がありや不安と関連が高いイメージの視点に与える影響について、達成場面に限らない一般的な場面を使った基礎研究を行う。次に第3章では、学業場面における失敗の努力不足帰属と統制感との関係の問題(桜井,1989)について、第4章では、スポーツ場面における練習意欲と競技不安の問題について、それぞれ目標志向の枠組みによる理論的説明を試みる。次に第5章においてスポーツ選手の動機づけの発達についての理論的考察を行い、第6章においてその実証を試みる。そして第7章では各章の結果を比較検討することによって適応的な達成動機の性質について明らかにする。

第5節 第1章の要約

本章では本研究における問題と目的の設定を行った。本研究の目的は、適応的な動機づけパターンを示す達成動機がいかなる性質を持っているのか、そしてそのような達成動機はいかにして得ることができるのかを明らかにすることである。そのために第2節では、これまでの達成動機づけ研究を概観することによって達成動機づけ概念の明確化を行い、社会的達成動機と個人的達成動機という2つの目標の異なる達成動機概念を明らかにした。第3節では、目標志向の枠組みが上記の2つの達成動機の性質の働きを明らかにするのに有効であり、達成場面における不適応的行動を説明しうることを示した。さらに目標志

向の枠組みに人格発達的な視点を加味することで、適応的な達成動機がどのような性質を持ち、どのように得られるのかについての示唆が得られる可能性を示した。

第4節では、本研究の問題の所在と構成を示した。本研究では、まず第2章から第4章において、目標志向の枠組みもしくは目標志向と深い関わりを持つ自己意識の枠組みによる動機づけパターンの違いについての分析を行い、第5章、第6章においては、スポーツ場面における動機づけの発達理論の理論的、実証的研究を行う。そして第7章においては、各章の結果を比較検討することによって適応的な達成動機の性質を明らかにし、さらに教育的な示唆について述べる。

第2章 公的自己意識が自己イメージの視点に与える影響について

第1節 問題と目的

1. 問題

我々が自分自身の姿をイメージしたとき、その自己像イメージは大きく2つに分類できることがこれまでの研究で明らかになっている。一つは、イメージの中でその場にいるような視点をとっており、行動や状態を体験しているようなイメージであり、もう一つは、自分の姿を自分で観察しているような視点を持ったイメージである。本研究では、両者の視点の違いに基づき、前者を内的視点イメージ (internal viewpoint imagery)、後者を外的視点イメージ (external viewpoint imagery) と定義する¹。

これら2つのイメージについては、スポーツにおけるイメージトレーニング (藤田,1977) やイメージを使用した心理療法 (田嶋,1987) において、その効果を左右する要因としてしばしば問題にされてきた。これまでの研究 (特に運動場面のイメージを問題とした研究) では、これら2つのイメージの起因については運動技術のレベルの違いという考え方が一般的であった。すなわち技術レベルが高い者は内的視点イメージを、レベルが低い者は外的イメージを行いやすいと考えられてきた。

ところが近年、これらの自己イメージの視点の違いが技能レベルの違いだけ

¹ これら2つのイメージは、「内的イメージ (internal imagery) ・外的イメージ (external imagery) (Harris & Robinson,1986)」「経験自己イメージ・観察自己イメージ (岩田・長谷川,1986)」、「体験的イメージ・観察的イメージ (田嶋,1987)」などと呼ばれ、前者が筋感覚や感情などを伴った総合的な体験のイメージであるのに対して、後者は視覚的な観察のイメージであると考えられている。

でなく、自己意識（特に公的自己意識）や不安、情動性などの認知的要因と関連し、スポーツなどにおける達成場面の成績を左右する可能性のあることが示唆されるようになってきた。本章の目的はこれら2つの視点の自己イメージを規定する要因を探ることである。本章では特に成績目標を引き起こす刺激としてしばしば使用され、目標志向と関連が高いと思われる公的自己意識の影響を中心として、自己イメージの視点の違いを引き起こす要因について問題にしていく。

自分自身の姿をイメージしたときに、これら2つのイメージがあることは、かなり以前から知られていた。Freud(1901)は、幼児期の記憶想起の際には、幼児期の自分を今の自分がながめているものとして記憶が想起されることに気づき、それが抑圧をもとにした記憶の再構成の結果であると考え、それを隠ぺい記憶と名付けた。このことはすなわち、抑圧が外的視点イメージをもたらす原因であることを示唆している。

北村(1936)は、被験者に様々な事柄を想起させ、自分がイメージの中のどこにいるかを調査した。その際、イメージの中で自分が行動の主体となっていて、実際にそこにいる視点を取っている場合と、イメージの中の自分を自分が見ている場合があることを報告した。ただし彼はそのような視点の違いがどうして起こるのかについては述べていない。

Jacobson(1931)は、観念・運動反応（ideo-motor response）の研究において、2つのイメージについて言及した。観念・運動反応とは、熟練している運動をイメージすることで、その運動に関係する末梢の器官に微少な生理的反応が起こることである。彼は、自分が運動するのを観察するイメージをしても、眼筋の収縮しか起こらないのに対して、自分自身が実際に運動しているイメージを行うと、運動に関係する筋電が起こることを報告した。

Harris & Robinson(1986)は、空手の選手の技術レベルと内的視点イメージ・外的視点イメージを独立変数として、上腕の三角筋の筋電図を測定したところ、技術レベルの高い選手の方が有意に高い筋活動レベルを引き起こすこと、

内的視点イメージの方が高い筋活動レベルを引き起こす傾向があること、また、その筋活動が、実際に運動するのに使われる筋に特有であることを報告した。

藤田(1977)は、このような技能の熟練とイメージとの関連について、学習初期では、自分が運動しているのを見ている感じだが、次第に熟練してくると、運動を見ている感じと運動をしている感じが一致して、実際に運動しているのと同様な身体感覚が起こり、視覚的なイメージは運動の方向や目的に関するものだけになると述べた。

これら一連の観念・運動反応に関連する研究は、技能水準の違いが2つのイメージを規定する要因であることを示唆している。

これに対して、Mahoney & Avenier(1977)は、アメリカの体操のオリンピック最終選考会の参加選手はほとんどイメージトレーニングを行っており、その中でオリンピックの出場資格を得た者は、落選者よりも内的視点イメージを多く使用していたことを報告した。オリンピック最終予選ということを考えると、落選者は技能レベルが低くて内的視点イメージができなかったとは考えられず、技能以外にも2つのイメージを規定する要因があると思われる。

Nigro & Neisser(1983)は、記憶想起の際の視点について調査を行い、より多くの被験者が外的視点イメージで想起した状況が、情動、特に不快な情動を強く喚起することと、自己により強く注意の向くことで共通していたことから、この両者、すなわち情動性(emotionality)と自己意識(self-awareness)の高さが外的視点イメージをもたらす要因であることを示唆した。

この研究結果は、自己イメージの視点を規定する要因について新しい観点を提供しており、非常に興味深いのであるが、同時にいくつかの問題点も抱えている。まず、多次元尺度構成法¹を使った関係から状況数が8つと少なく、状

¹ 多次元尺度法は、変数間の類似性を2対比較によって評定するため、あまり多くの変数に適用することができない。例えば、変数が8つだとすると、 $8 \times 7 \div 2 = 28$ の類似性評定が必要になる。

況の一般性に疑問が残されている。また、外的視点イメージで想起されやすかった状況は、すべて人に見られることによって自己に注意が向けられており、この研究での自己意識とは公的自己意識であるとも考えられる。自己意識に公的自己意識と私的自己意識があることはよく知られているが、その中でも特に公的自己意識は社会不安や対人不安などとの関連が示唆されている（例えば、Buss,1980;菅原,1984） また公的自己意識を高めることは目標志向の研究において成績目標を意識させる操作としても使われている (Carver & Scheier,1981). Mahoney & Avenier(1977)がまさに達成場面を問題としていたことを考えると、Mahoney & Avenier(1977)で現れた自己イメージの視点の違いは選手の意識していた目標志向の違いによってもたらされたものなのかもしれない。

2. 目的

本章の目的は、Nigro & Neisser(1983)の問題点をふまえて、自己イメージの視点を規定する要因について調査する事である。仮説として、公的自己意識と情動性の高さが外的視点イメージの出現率の高さをもたらす要因であり、それらの要因が高い状況はより外的視点イメージで想起されるのではないかと考えられた。また公的自己意識については、性格特性の効果についても調査を行った。性格特性として公的自己意識の高い人は、外的視点イメージを想起しやすいのではないかと考えられた。

第2節 方法

被調査者

国立大学において一般教養の心理学を受講している大学生 208 名（男子 164 名，女子 44 名）。

予備調査

公的自己意識と情動性の異なる項目を選定するために、予備調査を行った。予備調査は、大学生 48 人（男子 28 人、女子 20 人）に対して行った。予備調査の項目は、公的自己意識と情動性の 2 つの要因を考慮した 52 項目で、Nigro & Neisser(1983)や、YG 性格検査、MMP I を参考にして作成した。

被験者は、各項目について、「どのくらい人の目を意識するか(公的自己意識)」、「どのくらい不快な情動を喚起したか」、「どのくらい快い情動を喚起したか」をそれぞれ 5 段階で評定した。

情動性について、Nigro & Neisser(1983)では、情動性の高い状況とは不快な情動が高い状況であったが、本研究においては、不快な情動が高い状況、快い情動が高い状況、情動が低い状況の 3 つの水準を設定した。これは、Nigro & Neisser(1983)の結果が、不快な情動が原因なのか、不快、快の関係なく、情動性の高さが原因なのかを明確にするためであった。

本調査項目の選定にあたって、まず、平均の高低で高公的自己意識項目・低公的自己意識項目に分類した。次に、情動性について、不快情動項目、快情動項目、低情動項目を分類した。不快情動項目は、不快な情動が平均以上で快い情動が平均以下の項目を、快情動項目は、不快な情動が平均以下で快い情動が平均以上の項目を、低情動項目は、不快な情動、快い情動どちらも平均以下の項目を選定した。

以上のようにして、公的自己意識の高低 2 水準と情動性の不快情動、快情動、低情動の 3 水準、あわせて 2×3 の 6 状況、計 33 項目を選定した（付録 2-1）。

本調査

被験者は、予備調査で選定された 33 項目について、「あなたが『～している』イメージをして下さい。」という教示によりイメージを想起し、まず、イメージの明瞭性を 7 段階で評定した。次に、想起したイメージが外的イメージにどの

くらいあてはまるのか、内的イメージにどのくらいあてはまるのかを、それぞれ「まったくあてはまる」から「全然あてはまらない」までの7段階で評定した¹。基準となる内的視点・外的視点イメージは、調査用紙の最後のページに記述されており、切り離して評定の際に使われた(表 2-1)。

表 2-1 内的・外的視点イメージの基準

内的視点イメージ

あなたはイメージを実際にその行動をしているのと同じ視点から見えています
その場合、イメージの中にあなた自身の姿は見えません

外的視点イメージ

あなたは自分自身をちょうど誰かが観察しているように見えています
そのイメージの中には、周りの状況と同様にあなた自身の姿も見えます

次に、菅原(1984)の自己意識尺度日本語版を実施した。自己意識尺度は、公的自己意識尺度 11 項目と、私的自己意識尺度 10 項目からなっている(付録 2-2)。公的自己意識尺度は、他者が観察しうる自己の側面に注意を向ける程度に関する個人差を測定し、私的自己意識尺度は、他者から直接観察できない自己の内面に注意を向ける程度に関する個人差を測定する。この自己意識尺度について、各項目に自分がどのくらいあてはまるかを7段階で評定させた。

本調査は、授業時間の後半 30 分を使って行い、質問紙形式で集団的に行った。被験者は配布された冊子の教示に従って自分のペースでイメージに関する調査、自己意識尺度を実施した。

¹ 内的視点・外的視点イメージは、しばしばそれらが混ざりあったイメージで報告される。例えば、Nigro & Neisser(1983)は、内的視点イメージとも外的視点イメージとも分類できないイメージがあることを報告しているし、藤田(1977)も運動技能の向上につれて、内的視点イメージと外的視点イメージとが混ざったイメージが現れることを報告している。本章では、このことを考慮し、内的視点イメージと外的視点イメージとの1次元性を仮定せず、内的視点イメージ、外的視点イメージそれぞれに対して想起したイメージがどのくらいあてはまるかを評定してもらった。

第3節 結果

各項目について、明瞭性の評定を「非常に明瞭だ」を7点、「どちらともいえない」を4点、「全くあいまいだ」を1点として、また想起したイメージが内的視点イメージ、外的視点イメージの基準にどのくらいあてはまるかの評定を「全くあてはまる」を7点、「どちらともいえない」を4点、「全然あてはまらない」を1点として得点化し、それぞれ各項目の明瞭性得点、内的視点イメージ得点、外的視点イメージ得点とした。付録2-1に各項目の平均と標準偏差を示した。これら3つの評定値間の関係を探るため、各被験者33項目×被験者数208人の8194のデータについて得点間の相関を算出したところ、内的視点イメージ得点と外的視点イメージ得点には負の相関があり ($r=-.52, p<.01$)、内的視点イメージ得点と明瞭性得点には正の相関があった ($r=.29, p<.01$)。

1. 状況の違いの効果について

内的視点イメージ得点と外的視点イメージ得点の負の相関が高かったことで、両者がある程度対比されるイメージであることが示唆された。そこで、外的視点イメージ得点から内的視点イメージ得点を引くことによって、外的視点イメージ優位性得点を算出し、それぞれの状況が内的視点・外的視点どちらのイメージを優位に引き起こすのかを調べた。外的視点イメージ優位性得点が高いと、その状況は相対的に外的視点イメージで想起されやすく、低ければその状況は内的視点イメージで想起されやすいことを表す。また、この値が正の値であれば、その状況は外的視点イメージが優位であり、負の値であれば、内的視点イメージが優位であることを表す。

公的自己意識（高・低）×情動性（快・不快・低情動）の6つの状況はそれぞれ項目数が異なっているため、状況毎に外的視点イメージ優位性得点の平均値を算出し、その平均値について被験者内2要因の分散分析を行い、公的自己

意識、情動性の効果を調べた¹。

その結果、公的自己意識及び情動性の主効果が有意であり ($F(1,207)=124.0$, $p<.01$; $F(2,414)=7.88$, $p<.01$)、また、交互作用が有意であった ($F(2,414)=28.03$, $p<.01$)。情動性について多重比較を行ったところ、快情動状況が、不快情動状況、低情動状況よりも外的視点イメージ優位性得点が高かった。単純主効果の検定を行ったところ、情動性の異なる3つの状況すべてにおいて、高公的自己意識状況の方が、低公的自己意識状況よりも外的視点イメージ優位性得点が高かった。また、高公的自己意識状況では、不快情動状況で、低公的自己意識状況では、低情動状況で他の状況よりも外的視点イメージ優位性得点が低かった(表2-2)。

表 2-2 状況ごとの外的視点イメージ優位性得点

	高公的自己意識状況		低公的自己意識状況	
	M	SD	M	SD
不快情動状況	-0.13	1.67	-0.52	2.11
低情動状況	0.45	1.83	-1.13	1.93
快情動状況	0.69	1.71	-0.76	2.02

2. 因子分析による検討

分散分析の結果、仮説通り、公的自己意識の高い状況は低い状況に比べて、外的視点イメージで想起されやすいことが明らかになった。だが、情動性については、仮説とは異なり、快的情動状況で外的視点イメージ優位性得点が高く、公的自己意識の違いで効果が異なるなど、解釈が難しい結果であった。そのため、次に外的視点イメージ優位性得点を規定する要因を探索的に調べるために

¹ 実際には、内的視点イメージ得点、外的視点イメージ得点についてもそれぞれ分散分析を行ったが、結果の意味するところは、外的視点イメージ優位性得点の結果とほぼ同様であったため、ここでは示さなかった。

因子分析を行った。因子分析は、主因子法、バリマックス回転で、因子数を制限無し、4、3、2 因子の各条件で行い、固有値が急減し、解釈可能性が高かった 2 因子を採用した (表 2-3)。第 1 因子は主に低公的自己意識項目に、また第 2 因子は主に高公的自己意識項目に負荷が高く、それぞれ低公的自己意識因子、高公的自己意識因子と命名した。各因子について因子負荷量が.35 以上の項目¹の外的視点イメージ優位性得点の平均を算出して因子間で比較したところ、高公的自己意識因子項目は、低公的自己意識因子項目よりも外的視点イメージの優位性得点が高かった ($F(1,207)=140.3, p<.01$)。また、対応のある t 検定の結果、公的自己意識因子項目は、外的視点イメージの優位性得点が 0 よりも大きく ($M=0.67, SD=1.59, t(207)=6.09, p<.01$)、より外的視点イメージで想起されやすかった。また、低公的自己意識因子項目は外的視点イメージ優位性得点が 0 よりも有意に小さく ($M=-0.73, SD=1.74, t(207)=6.13, p<.01$)、より内的視点イメージで想起されやすかった。

3. 特性自己意識との関係

菅原(1984)の自己意識尺度によって、特性としての公的自己意識・私的自己意識を測定し、各尺度の得点を算出した。得点は点数が高いほど、それぞれの自己意識が高いことを示す。平均得点より 1SD 以上高い被験者と低い被験者をそれぞれ高群、低群とし、外的視点イメージ優位性について、被験者内 2 要因 (公的自己意識×情動性)、被験者間 1 要因 (特性公的自己意識及び特性私的自己意識) の 3 要因分散分析を行った。だが、特性公的自己意識、特性私的自己意識ともに、主効果、交互作用はなかった。

次に、明瞭性得点、外的視点イメージの優位性得点、内的視点イメージ得点及び外的視点イメージ得点を被験者毎に合計し、比較を行ったところ、特性私

¹両因子に負荷の高い「高熱を出して寝込んでいる」はどちらの因子にも含めなかった。

表 2-3 外的視点イメージ優位性得点についての因子分析の結果

	I	II	共通性
高公的自己意識・不快情動状況			
教室に一人遅刻して入っていく	0.30	0.29	0.17
恐ろしい状況から走って逃げている	0.27	0.29	0.16
みんなの前で先生に怒られている	0.08	<u>0.39</u> *	0.15
駅の階段でつまずいて転びそうになった	<u>0.37</u>	0.27	0.21
面接の試験を受けている	0.19	0.27	0.11
突然道で警官に声をかけられた	0.10	0.32	0.11
高公的自己意識・低情動状況			
横断歩道をゆっくり渡っている	0.10	<u>0.37</u>	0.15
喫茶店でコーヒーを飲んでいる	<u>0.36</u>	0.12	0.15
子供か、友人に慣れた行動を説明している	-0.02	<u>0.40</u>	0.16
集団で演技している	-0.06	<u>0.59</u>	0.35
ジョギングをしている	0.30	<u>0.45</u>	0.29
高公的自己意識・快的情動状況			
商店街のくじで1等をひき当てた	0.13	<u>0.39</u>	0.17
おばあさんに席をゆずってお礼を言われている	0.22	0.31	0.15
新しい服を着て町を歩いている	0.10	<u>0.38</u>	0.16
運動会の徒競走で一位でゴールする	0.19	<u>0.45</u>	0.24
教室のみんなに誉められている	0.15	<u>0.40</u>	0.18
舞台上で表彰状をもらっている	0.15	<u>0.46</u>	0.23
低公的自己意識・不快情動状況			
翌日の試験勉強が全く進まないとき	<u>0.47</u>	0.19	0.26
悪夢を見て目が覚めたとき	<u>0.41</u>	0.26	0.23
大事な書類を無くして部屋の中を探している	<u>0.57</u>	0.09	0.33
事故にあった、または事故に遭いそうになった	0.23	0.23	0.10
高熱を出して寝込んでいる	<u>0.43</u>	<u>0.38</u>	0.33
低公的自己意識・低情動状況			
朝起きて歯を磨いている	<u>0.55</u>	0.30	0.40
テレビでニュースを見ている	<u>0.48</u>	-0.11	0.24
夜、パジャマに着替えている	<u>0.41</u>	0.14	0.19
水道の前で石鹸で手を洗っている	<u>0.46</u>	0.02	0.21
机に向かって日記を書いている	<u>0.38</u>	0.21	0.19
低公的自己意識・快的情動状況			
とても眠かったときにやっと布団に入った	<u>0.55</u>	0.30	0.39
遠くから久しぶりに電話をかけてきた友人と話している	<u>0.38</u>	0.20	0.19
難しい問題を苦勞して解いた	<u>0.36</u>	0.23	0.18
なくしたと思っていたものを部屋で見つけた	<u>0.52</u>	0.07	0.28
布団の上に寝ころんで本を読んでいる	<u>0.35</u>	0.22	0.17
自宅でお風呂に入っている	<u>0.63</u>	0.05	0.40
固有値	4.11	3.11	7.22
寄与率	19.78	6.66	26.44

* 因子負荷量.35以上にはアンダーラインを引いた。

的自己意識の高群は低群よりも外的視点イメージ得点が高かった (F(1,69)=4.12, p<.05)。また、明瞭性得点は、特性私的自己意識、特性公的自己意識ともに、高群が低群よりも高かった (F(1,69)=6.83, p<.05 ; F(1,54)=6.98, p<.05) (表 2-4)。

表 2-4 特性自己意識の違いによる各イメージ得点

	明瞭性		内的視点 イメージ		外的視点 イメージ		外的視点イメージ 優位性	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
公的自己意識								
高群(n=27)	167.57	24.52	141.04	31.42	145.22	28.45	4.18	54.40
低群(n=29)	150.76	22.96	139.14	25.02	135.45	24.96	-3.69	44.33
私的自己意識								
高群(n=36)	166.53	22.64	145.25	26.41	144.25	25.54	-1.00	45.98
低群(n=35)	151.66	25.26	145.22	24.11	133.31	19.34	-11.91	35.96

第4節 考察

本研究の結果、公的自己意識の高い状況は、公的自己意識の低い状況に比べて、外的視点イメージ優位性得点が高かった。また、因子分析の結果は、外的視点イメージ優位性得点が高低公的自己意識因子によって影響を受けていることを示した。これらの結果は、公的自己意識が外的視点イメージをもたらす要因であることを示唆している。公的自己意識の高い状況では、他者から見られているという意識が働くため、自然に他者の視点が取られるのであろう。ある意味で当たり前の結果だが、これまで自己イメージの視点研究においては、Nigro & Neisser(1983)以外、自己意識を問題にした研究はほとんど見られなかった。

そもそも自己イメージの視点が問題になってきたのは、イメージトレーニングやイメージを使った心理療法において、その効果が自己イメージの視点の違いによって異なってくるのではないかという考えが基にある。例えば、田嶋

(1987)は、その壺イメージ療法において、外的視点イメージ（田嶋(1987)では自己像視とっている）では、イメージ場面に没入しきれておらず、面接効果が薄い、面接がうまく進行すると、イメージが内的視点に変わり、感情や体験をありありと感じるようになる、と述べている。イメージによる心理療法やイメージトレーニングは、このように感情や体験、運動感覚などを感じることで、より効果的になるのであり、一連の観念・運動反応の研究が示す通り、内的視点イメージがそれらをより感じる事ができるイメージなのである。

公的自己意識が外的視点イメージをもたらすという結果は、公的自己意識がはからずも内的視点イメージを行う事を妨げる可能性がある事を示している。Mahoney & Avenier(1977)においては、オリンピック予選落選者に外的視点イメージを行っていた者が多かったが、彼らはまた失敗場面のイメージをすることが多いことも報告されている。彼らは競技場面における公的自己意識が高く、成績目標を強く意識していたために、それが外的イメージとして現れたり、失敗不安が高まったのかもしれない。また公的自己意識が高く、外的視点イメージを行うことが多かったために、イメージトレーニングの効果が薄れたとも考えられる。いずれにせよ、今後イメージ療法やスポーツにおけるイメージトレーニング、特に競技場면을想定したイメージトレーニングを行うにあたって、公的自己意識について考慮に入れる必要があると思われる。

次に情動性についてであるが、公的自己意識との相互作用が見られ、高公的自己意識状況においては、不快情動状況で、低公的自己意識状況においては、低情動状況で外的視点イメージ優位性得点が低かった。ただ、この結果は、情動性の影響というよりも公的自己意識の影響が強く働いたためだと思われる。実際、情動性の主効果、相互作用とも、公的自己意識の主効果に比べてずっと小さいものであったし、因子分析においても情動性の因子は得られなかった。また、表 2-3 を見ると、高公的自己意識・不快情動状況は、高公的自己意識因子にそれほど因子負荷が高くなく、そのために外的視点イメージ優位性得点が低くなったことがうかがわれる。これらの事を総合的に判断すれば、本章にお

いては、情動性はイメージの視点にほとんど影響を与えなかったと考えられる。

Nigro & Neisser(1983)では、不快な情動の高い状況は外的視点イメージで想起されやすい事を報告したが、同時にそのような状況に対しても、情動を強く感じていた者は内的視点イメージを想起していた事も報告している。このことは、情動性の高さよりもむしろ情動をどのくらい、もしくはどのように感じるかという個人差がイメージの視点に影響を与える事を示唆している。だが、本研究においては、個人差は自己意識しか問題としておらず、情動性をどのくらい、またどのように感じるかの個人差は問題としていなかった。今後、情動性がイメージの視点に影響を与えるかについては、例えば不安など様々な個人差を問題にしていく必要があると思われる。

さて、次に特性としての自己意識と自己イメージの視点との関連である。表2-4を見ると、有意差は私的自己意識高群が低群に比べて外的視点イメージ得点が高いところのみであったが、公的、私的に関わらず、特性的に自己意識の高い者は、低い者に比べて、外的視点イメージ得点、外的視点イメージ優位性得点が高いようであった。このことは、特性としての自己意識の高い者は自己意識の低い者よりも外的視点イメージを多く想起することを示唆する。これは、公的であれ、私的であれ、自己意識が高い者は、普段から自分の姿を観察するようにイメージしているからではないだろうか。また、自己意識の高い者は、イメージの明瞭性得点が高かったことから、普段からよく自己の姿をイメージしているとも考えられよう。

イメージと性格特性の関係は、イメージの明瞭性や統御可能性について多くの研究が行われている(Richardson,1969)が、今後、自己イメージの視点と性格特性との関係についても研究が必要なのではないだろうか。

さて、最後に本章の問題点について述べておきたい。本章は、自己イメージの視点を左右する要因について、一般的な場面において明らかにすることを目的とする基礎研究の位置づけを持っていた。そのため、被調査者は多くの状況についてイメージを想起し、その視点を報告しなくてはならなかった。そのよ

うな目的と方法のため、想起されたイメージはいきおい断片的なものとなり、意識の変化や時間にもなうイメージの変容や視点の転換などをとらえることができなかつた。また実際の達成場面のイメージにおいて、イメージの視点がどのように変化するのも明らかにされたわけではない。今後の研究では、実際のイメージ療法やスポーツ競技場面を想起するようなイメージトレーニングなどについて、プロトコル分析などを使った質的研究を行うことが望まれる。それによって、本章で示唆された自己イメージの視点と自己意識との関係が、その因果関係も含めてより明らかになるとと思われる。

第5節 第2章の要約

本章は、目標志向を引き起こす刺激として使われている公的自己意識を中心として、あがりや不安と関係が深いといわれている自己イメージの視点に影響を与える要因を明らかにすることを目的として行われた。

まず予備調査によって公的自己意識と情動性の程度の異なる状況が選定された。本調査では、大学生を被調査者にそれぞれの状況をイメージしてもらい、そのイメージが「内的視点イメージ」、「外的視点イメージ」にどのくらいあてはまるかを評定してもらった。次に外的視点イメージの評定値から内的視点イメージの評定値をひくことで「外的イメージ優位性」得点を算出し、各状況での得点を比較した。

その結果、公的自己意識の高い状況は公的自己意識の低い状況よりも外的視点でイメージされやすいことが明らかになった。また、公的、私的に関わらず、特性的に自己意識の高い者は、外的視点イメージを想起しやすかった。

これらの結果から、自己意識が外的視点イメージを引き起こす原因の一つとなることが示唆された。

第3章 クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に与える影響

第1節 問題と目的

1 問題

学業に関する原因帰属理論において、成功や失敗の原因を努力に帰属することは、当初、無気力感を抑えたり、後の結果に対する期待をもたらすと考えられてきた（例えば、Dweck,1975; Weiner,1979）。しかしその後の研究で、失敗については努力に帰属しても必ずしも期待や感情につながらないことが明らかになっている。例えば樋口・鎌原・大塚(1983)は、学業一般についての原因帰属と統制感（perceived control,その気になれば自分の欲する結果が得られる可能性についての期待）との関係を調べ、失敗を努力不足に帰属すること（以下、失敗の努力帰属）が統制感につながらないことを明らかにした。またMarsh(1984)も成績の悪い者の方が失敗の努力帰属をしやすいことを明らかにしている。さらに桜井（1989）は、小学生の絶望感(hopelessness)と学業での原因帰属との関係を調べ、絶望感の高い者は失敗の努力帰属をしやすいことを報告した。

このように失敗の努力帰属が統制感につながらないことに関して桜井（1989）は、絶望感の高い者は「努力万能主義」のもと、「自己防衛的」な反応として失敗の努力帰属を行ったのではないかと述べ、実際に絶望感が高い者においては、失敗の努力帰属が統制感につながらないことを明らかにした。

だが、確かに子どもは、能力が無いことから自分を防衛するために失敗の努力帰属をすることで絶望感に陥ることを避けることができるが、そのような「自己防衛的」な意味を持つ失敗の努力帰属は、子どもにとって危険なことでもある。なぜなら「努力して失敗すること」は「努力をせずに失敗すること」より

も能力の無さを明らかにしてしまう (Covington & Omelich, 1979) ために、能力不足を明確にしないように努力をしない可能性があるからである。このことは、「自己防衛的」な意味で失敗の努力帰属をする限り、どんどん努力はできなくなることを意味する。

しかし、もしそうだとしたら、なぜ失敗の努力帰属は本来の意味を失い、自己防衛の手段になってしまうのだろうか。どうしたら失敗の努力帰属は統制感につながるのだろうか。

近年の達成動機づけの研究は、目標志向、すなわち何を達成目標とするかの志向性が、原因帰属の仕方や帰属因の意味を変え、動機づけパターンに異なった影響を与えることを明らかにしている。これまでの研究で目標志向は、他の者よりも良い成績を上げて自分の能力を示すことを目標とする成績目標と、自分の技能を高めることや努力すること自体を目標とする習熟目標の2つに大別されるといわれている (Ames & Archer, 1988)。そして、成績目標を持つ子どもは、能力に対する防衛傾向が強く、難しい課題を避けたり、難課題に対して低い耐性を示すなどの不適応的な動機づけパターンを示すのに対して、習熟目標を持つ子どもは、自分の能力のあるなしに関わらず、難課題を選んだり、困難に対して高い耐性を持つなど適応的な動機づけパターンを持つという (Dweck, 1986)。

これまでいくつかの研究で目標志向が原因帰属の仕方に与える影響が調べられているが (例えば, Ames & Archer, 1988; 渡辺, 1990)、目標志向が努力と統制感の関係にどのような影響を与えるかは調べられていなかった。だが、目標志向の違いによって各人が持つ努力の意味が変わってくる以上 (Ames & Archer, 1988)、努力と統制感との関係もやはり変わってくると思われる。すなわち、成績目標を持つ子どもは、能力不足を明らかにする事に対する防衛傾向が強く、失敗の努力帰属が統制感につながらないのに対して、習熟目標を持つ子どもは、そのような防衛傾向が少なく、失敗の努力帰属が統制感につながるのではないだろうか。

ところで、ここまで問題にしてきた統制感という言葉であるが、これは簡単に言えば「やればできるという気持ち」であり、Bandura(1977)の自己効力感理論においては、結果期待(outcome expectancy)を持っていることを意味する。しかし「やればできる」ことは分かっているにもかかわらず、努力ができない、努力の仕方が分からないという事、すなわち結果期待はあっても効力期待(efficacy expectancy)が失われているという場合がありうる。ここで効力期待とは、自分の望むような結果をもたらしてくれる行動を実際にできるかどうかについての予想であり、ここでの文脈でいえば「努力できるという確信」である。

失敗の努力帰属が統制感、すなわち結果期待につながるかどうかは、効力期待を持っているかどうかによって左右されるのではないだろうか。Marsh(1984)や桜井(1989)では、失敗の努力帰属が学業成績の低い者(Marsh,1984)や絶望感の高い者(桜井,1989)で高かったが、そのような者は、効力期待を持たずに失敗の努力帰属をしていたのかもしれない。

2. 目的

本章の目的は、以上のような問題意識に基づき、失敗の努力帰属を中心として、原因帰属と期待との関係を目標志向の枠組みからとらえ直すことである。目標志向は原因帰属の仕方に影響を与えると同時に、帰属因の意味をも変えることによって期待を左右すると思われる。そこで本章では、まず目標志向から原因帰属、原因帰属から期待への因果を仮定した「目標-帰属-期待モデル」を立てた。子どもは、成績目標を持つことで失敗をコントロール不可能な能力や課題の難易度に帰属するために(Ames & Archer,1988)、期待が低くなり、習熟目標によって努力が成功をもたらすという考えを持つ(Ames & Archer,1988)ために努力帰属が高まり、期待も高くなると考えられた。

なお本章では、目標志向として個人が持つ目標志向ではなく、個人が状況に存在すると認知する目標志向、具体的にはクラスの学習目標の認知を問題とし

た。これは、これまでの研究で各個人の持つ目標志向は置かれた状況によって大きく左右される(Ames, 1992)ことが分かっており、クラスの学習目標の認知を問題とすることでモデルに対する介入がより容易である(教育する側から変化させうる)と考えたからである。目標志向を原因帰属の先行因においたのもそれがより介入可能性が高いと考えたからであり、その意味で原因帰属は目標志向によって変化し、期待に影響を与える媒介変数の役割をしている。

本章では、まずこの「目標-帰属-期待モデル」について、パス分析を使った妥当性の検討を行い、クラスの学習目標の認知が原因帰属、及び期待に与える影響を調べ、次にクラスの学習目標の認知の違いによって、失敗の努力帰属と期待との関係が異なるかどうかについて検討する。

なおその際、本章では、樋口他(1983)や桜井(1989)が行ったような学業一般に対する原因帰属の仕方の個人差を問題とするのではなく、科目毎、具体的には算数と社会の成績の原因帰属を問題とした。これは一つは樋口他(1983)の原因帰属質問紙の分量が多く(50の質問がある)、調査全体の分量を考えたとき、子どもに負担が大きいと考えたためであり、もう一つは、原因帰属の仕方は科目の特徴によって異なる(速水, 1990)と言われており、複数の科目で調査する方がより結果の一般化が可能であると考えたためである¹。そして、原因帰属の違いを考慮に入れながら、2つの科目のパス図を比較することによって、本章の目的であるクラスの学習目標の認知が原因帰属や期待に与える影響や原因帰属と期待との関係をより詳細に調査できると考えられたためである。

¹ 算数と社会を選んだのは、算数や社会は、他の科目に比べて單元ごとの原因帰属の仕方が似通っている(速水, 1990)からである。この事は、例えば国語の場合、読解を思い浮かべるか、漢字を思い浮かべるかで原因帰属の仕方が全く変わるのに対して、社会と算数ではそのような問題が少ないことを示している。

第2節 方法

被調査者

京都市内の3つの公立小学校の5,6年生438名(男子218名,女子203名,不明17名,5年生230名,6年生208名)に調査を行った。5,6年生を対象にしたのは,樋口他(1983)や桜井(1989),渡辺(1990)などが同様に小学校高学年を被調査者にしており,比較検討するためであった¹。調査にあたっては,各クラスに算数と社会についての調査をランダムに割り当てた(算数7クラス223名,社会7クラス215名)。

調査内容

(1)原因帰属質問紙 樋口他(1983)の作成した学業達成場面での原因帰属尺度より,成績,テスト場面を抜き出した。これは前述したように算数と社会の科目ごとの比較のためである。質問は,学業(成績,テスト)×事態(成功,失敗)×帰属因(能力,努力,体調,課題難易度,運)の計20項目で,それぞれについて5段階で評定してもらい,「そう思う」を5点,「そう思わない」を1点で得点化した(付録3-1)。以下(2)から(4)についても同様に評定を行ってもらい,得点化を行った。

(2)期待尺度 結果期待として「やればできるという気持ち」を表す6項目と,効力期待として「努力できるという確信,もしくは努力する気にならないという気持ち(反転項目)」を表す8項目を作成した(付録3-2)。

(3)科目得意度 期待が実際に科目の成績につながっているかの妥当性を検

¹本章では,算数と社会の原因帰属及び期待の違いを比較することが目的であったため,被調査者数を確保するため5,6年生に調査を行ったが,それらの発達の異なる差異については問題としていない。

討するため、算数または社会について、その科目が好きか、得意か、おもしろいか、成績はどのくらいかをそれぞれ聞いた（付録 3-3）。

(4) クラスの学習目標認知尺度 渡辺(1990)の作成したクラスの学習目標認知尺度を使用した。この尺度は、パフォーマンススケール（成績目標と同義）、マスタリースケール（習熟目標と同義）各 11 項目、計 22 項目からなる（付録 3-4）。なお、質問はクラス全般における学習目標の認知を問題とし、算数、社会の科目に限定していない。

(5) 教師によるやる気評定 科目得意度と同様、期待尺度の妥当性の確認目的で、各クラスの担任に調査科目での子どものやる気を評定してもらった（以下、やる気評定）。項目は川瀬(1991)の小学校教師が認知した「やる気のある子」調査から、努力と挑戦に関する因子に負荷の高かった 4 項目で、各担任がそれぞれの子どもにどのくらいあてはまるかを「あてはまる（5 点）」から「あてはまらない（1 点）」までの 5 段階で評定した（付録 3-5）。やる気評定を行った理由は、教師が認知したやる気の無い子がどのような考え方をしているのかを明らかにすることによって、教師が指導、介入を行うことが容易になるであろうと考えたためである¹。

手続き

調査は、協力してくれた担任の先生によって授業時間中に実施、回収された。質問紙は A4 用紙で、(1) から (4) の順に実施された。(5) については担任の先生に出席番号と項目を書いた一覧表に記入してもらった。

第3節 結果

¹ 1 校については協力を得られなかったため、(5) については算数 171 名、社会 170 名に調査を行った。

1. 因子分析の結果

各尺度について、項目の平均、標準偏差を算出した後、因子分析を行った。なお各項目の平均、標準偏差については付録に示した。

(1) 原因帰属質問紙 算数と社会について、主因子法で因子分析を行った。その際、樋口他(1983)において、原因帰属質問紙がおおよそ事態の正負と帰属因によって各因子が命名できたことを考慮に入れ、事態の正負と帰属因によって特徴づけられた因子負荷の仮説行列を与えてプロクラステス回転を行った。その結果、算数においては事態の正負と帰属因によってすべての因子が命名可能であり、社会では、体調と運において正負の事態が同一因子となった以外は、事態の正負と帰属因によって命名可能であった。ただし本章では、学習目標認知がそれぞれの帰属因にどのような影響を与えるのかを独立に調べたかったため、以下の分析では、成績とテスト場面のみ一緒にし、成功失敗場面と帰属因はすべて分離した変数とした。結局、原因帰属は(成功、失敗)事態×5つの帰属因の10変数とした。なお、各帰属因におけるテスト場面と成績場面の相関は、 $r=0.49$ から $r=0.76$ (すべて $p<.01$)で、信頼性に問題はないと考えられた。

(2) 期待尺度 主因子法、バリマックス回転での因子分析の結果、3因子が抽出された。因子負荷量の独立性が低かったため、プロマックス回転を行ったところ、やはり3因子が抽出され、因子負荷量0.40以上の項目を採用した。第1因子は、結果期待として作成した6項目に因子負荷が高く、結果期待と命名した。第2因子は、効力期待として作成した4項目に因子負荷が高く、効力期待と命名した。第3因子は、効力期待の逆転項目として作成した項目に負荷が高かったが、項目を見ると、やる気がおきない、勉強する気にならないといった気持ちを表しており、努力できないという効力期待の逆転の意味とは少し異なる、無気力的な気持ちを表しているのではないかと思われた。そこでこの因子を効力期待とは独立させて無気力感と命名した(表3-1)。以下、結果期待、効力期待、無気力感をあわせて述べる際には「期待・無気力感」と記す。

表 3-1 期待尺度因子分析の結果

結果期待 (α 係数 = .84)	I	II	III	説明率
その気になれば、良い成績を取ることができます	0.48	0.29	0.08	0.42
しっかり授業を聞けば、良い成績を取ることができます	0.61	0.11	0.04	0.43
がんばれば、テストで良い点を取ることができます	0.69	0.06	-0.04	0.55
根気強く勉強すれば、良い成績を取ることができます	0.70	-0.07	-0.05	0.47
一生懸命勉強すれば、テストで良い点を取ることができます	0.79	-0.08	-0.01	0.57
しっかりテスト勉強をしたら良い点を取ることができます	0.66	0.05	-0.03	0.49
効力期待 (α 係数 = .80)				
根気強く勉強できます	0.01	0.74	-0.04	0.58
しっかり授業を聞くことができます	-0.01	0.71	0.01	0.49
テスト前に自分で勉強できます	0.08	0.49	-0.06	0.33
一生懸命勉強することができます	0.03	0.83	-0.04	0.76
無気力感 (α 係数 = .76)				
授業が難しくついていけません	-0.05	0.04	0.68	0.45
勉強方法が分からず勉強する気になれません	0.11	-0.06	0.81	0.66
勉強してもむだだと思い、やる気がおきません	-0.19	-0.03	0.50	0.38
テスト前でもなかなか勉強する気になりません	-0.03	-0.33	0.41	0.44
固有値	5.46	1.82	1.15	8.43
寄与率	0.39	0.13	0.08	0.60

各項目得点を合計した尺度得点の相関は、結果期待と効力期待が $r=.51$ 、結果期待と無気力感が $r=-.38$ 、効力期待と無気力感が $r=-.57$ (それぞれ $p<.01$) であった¹。

(3) 科目得意度 主因子法による因子分析の結果、1 因子が抽出され、クロンバックの α 係数は $\alpha=.87$ であった。

(4) クラスの学習目標認知尺度 主因子法、バリマックス回転での因子分析の結果、固有値 1 以上の因子が 6 つ抽出されたが、特に第 1, 2 因子の固有値が高かった (第 1 因子 3.52, 第 2 因子 2.63, 第 3 因子 1.57) ため、2 因子に制限をして再度因子分析を行った。その際、因子負荷量の独立性が低かったた

¹ 尺度 (1) (2) (3) (5) では、はじめ算数、社会ごとに因子分析を行ったが、それぞれ因子数、因子構造が両科目で同様であったため、以下すべて両科目込みで因子分析を行った。

めプロマックス回転を行った。因子負荷量 .35 以上で、2つの因子負荷量の差が.20 以上の項目を採用したところ、第1因子には渡辺(1990)によって成績目標とされた7項目が得られ、成績目標因子と命名した。また第2因子には習熟目標とされた6項目が得られ、習熟目標因子と命名した(表3-2)。成績目標と習熟目標の各尺度得点の相関は $r=-.19(p<.01)$ であった。

表 3-2 クラスの学習目標認知尺度因子分析結果

成績目標 (α 係数=.74)	I	II	説明率
先生は「人より良い成績を取るように」とよく言う	0.51	0.09	0.25
良い点をもらえるのは少しの人である	0.49	0.06	0.23
先生は成績やテストのことばかり気にする	0.60	0.08	0.35
勉強ができないとばかにされる	0.37	-0.08	0.16
先生は良くできる人ばかりをほめる	0.61	-0.22	0.48
先生は成績のよい人の名前を言う	0.55	0.00	0.30
先生はよくあなたと他の人をくらべる	0.66	0.00	0.43
習熟目標 (α 係数=.66)			
先生は勉強に遅れている人がいるかどうか確かめる	0.05	0.38	0.14
先生は苦手なものがなくなるように熱心に教える	-0.14	0.62	0.45
知らないことを知ることが勉強であると思われている	0.11	0.46	0.21
少しでも自分のよいところが増えることが目標である	0.02	0.52	0.26
答えをまちがえることも勉強であると思われている	-0.04	0.45	0.21
先生は誰でもがんばるように思っている	-0.14	0.61	0.42
固有値	3.52	2.63	6.15
寄与率	0.16	0.12	0.28

(5) 教師やる気評定 主因子法による因子分析の結果、1因子が抽出され、 α 係数は $\alpha=.91$ であった。

2. 算数と社会の比較

各変数について、項目得点を合計した尺度得点を算出し、算数と社会で比較を行った(表3-3)。原因帰属では、成功・失敗とも、算数が社会に比べて、能力帰属、難易度帰属が高かった。

表 3-3 各変数の算数と社会の比較

		得点範囲	算数		社会		t 値
			M	S D	M	S D	
成功	運	(2-10)	4.40	2.39	4.38	2.50	
	努力	(")	9.09	1.77	8.95	1.49	
	能力	(")	4.77	2.49	4.33	2.46	1.86 +
	体調	(")	4.12	2.18	4.12	2.29	
	難易度	(")	6.11	2.54	5.53	2.41	2.47 **
失敗	運	(")	3.85	2.23	3.59	2.10	
	努力	(")	7.90	2.37	7.82	2.60	
	能力	(")	4.90	2.21	4.20	2.36	3.21 **
	体調	(")	3.67	1.98	3.49	1.82	
	難易度	(")	6.48	2.38	5.47	2.34	4.48 **
	結果期待	(6-30)	24.87	4.40	25.61	4.21	1.82 +
	効力期待	(4-20)	12.90	3.87	13.92	3.68	2.83 **
	無気力感	(")	8.59	3.49	7.71	3.28	2.72 **
	やる気評定	(")	13.80	3.93	13.13	3.43	1.68 +
	得意度	(")	12.78	4.46	14.49	3.95	4.26 **
	成績目標	(7-35)	14.48	5.25			
	習熟目標	(6-30)	24.30	3.97			

+ = $p < .10$, ** = $p < .01$

df=436 (やる気評定はdf=339)

成績目標, 習熟目標は算数, 社会の区別なし

3. パス分析の結果

算数, 社会それぞれについて「目標-帰属-期待モデル」に基づいて, 学習目標の認知を説明変数とし, 10 の帰属因をそれぞれ目的変数とした重回帰分析, 及び学習目標, 10 の帰属因を説明変数, 期待・無気力感を目的変数とした重回帰分析を行った。また, やる気評定, 科目得意度については, 期待・無気力感との因果の方向性が明らかではないと考えたため, 因果の方向性を問題としない相関分析を行った。図 3-1, 図 3-2 に算数と社会のパスダイヤグラムを, 表 3-4 にやる気評定及び得意度と期待・無気力感との相関を示した。パスダイヤグラムにおいては, 重相関係数が有意でない($p > .05$)変数, 及びパス係数が .05 に満たないパスを削除した。パス図では, 目標志向や原因帰属が期待・無気力

感に与える影響を特に強調したかったため、学習目標の認知からのパス係数が有意であっても、期待・無気力感へのパス係数が有意でない帰属因は小さく示した。

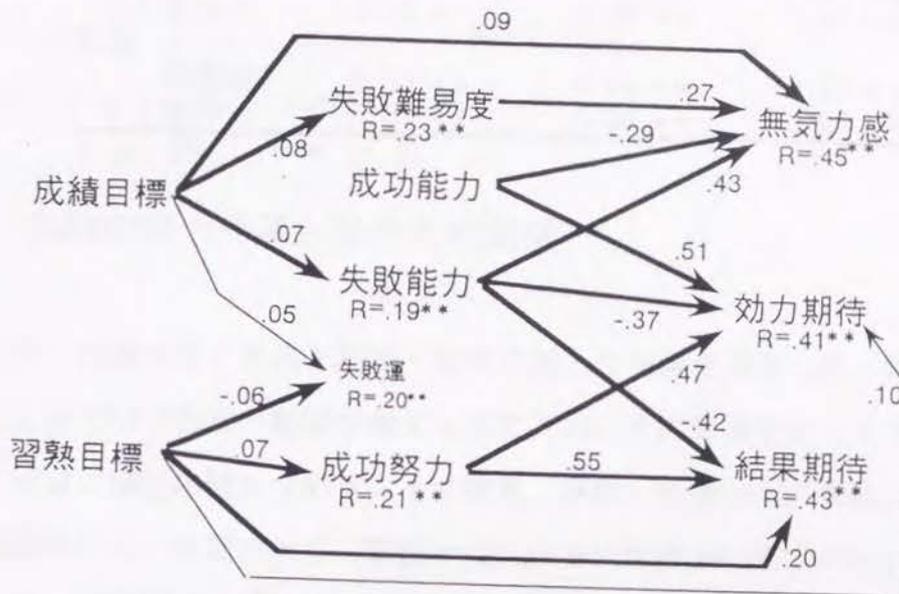


図 3-1 算数のパスダイヤグラム

(R = 自由度調整済み重相関係数)

→ P < .05 → P < .01 ** P < .01

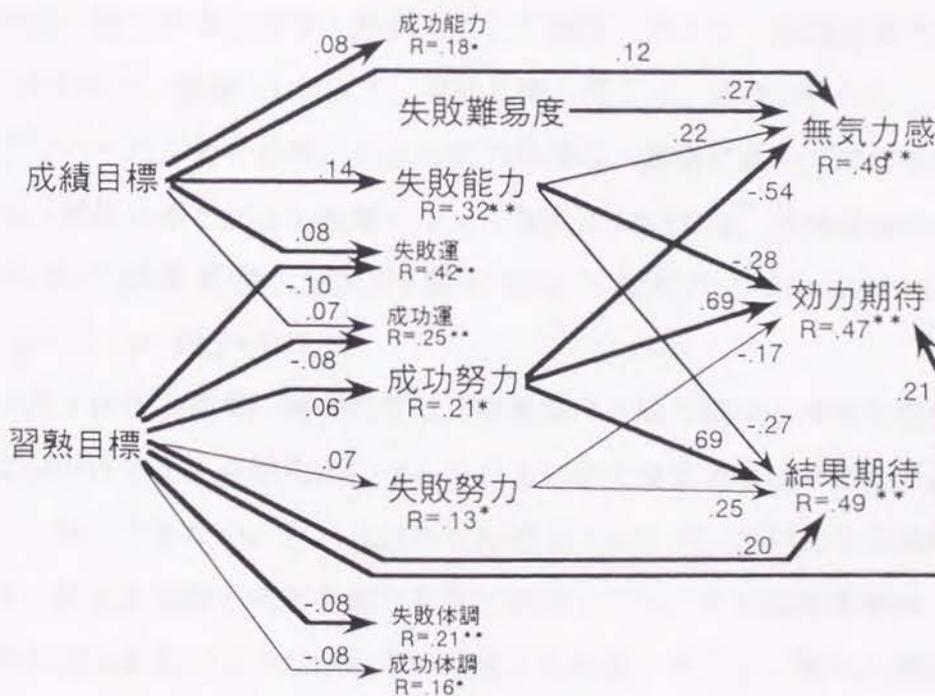


図 3-2 社会のパスダイヤグラム

(R = 自由度調整済み重相関係数)

→ P < .05 → P < .01 * P < .05 ** P < .01

表 3-4 期待・無気力感と得意度、やる気評定との相関

算数	結果期待	効力期待	無気力感
得意度	0.44 **	0.63 **	-0.61 **
やる気評定	0.15 *	0.24 **	-0.27 **
社会	結果期待	効力期待	無気力感
得意度	0.50 **	0.66 **	-0.56 **
やる気評定	0.20 **	0.26 **	-0.20 **

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

4. 失敗の努力帰属と期待との関係

まず、失敗の努力帰属と期待・無気力感との相関を算出した。相関は、散布図によってはずれ値の影響が考えられたため、その影響を少なくするためにスピアマンの順位相関を求めた。その結果、算数、社会とも、失敗の努力帰属は結果期待のみと相関があり（算数 $r=.20, p<.01$; 社会 $r=.28, p<.01$ ）、効力期待、無気力感とは相関がなかった。

次に、クラスの学習目標の認知の影響を調べるため、成績目標、習熟目標それぞれについて、得点の上位 25% を高群、下位 25% を低群とし、それぞれの群で失敗の努力帰属と期待・無気力感との相関を調べた。成績目標の得点は、高群 18 点以上、低群 11 点以下、習熟目標の得点は、高群 28 点以上、低群 22 点以下であった。その結果、失敗の努力帰属は、算数においては結果期待、効力期待、無気力感どれも相関がなく、社会においては、成績目標低群と習熟目標低群で結果期待と正の相関が見られただけであった（それぞれ $r=.31, p<.05$; $r=.42, p<.01$ ）。

先の因子分析の結果、期待尺度は、結果期待と効力期待と無気力感の 3 つの因子に分かれることが明らかになった。この中で無気力感は「努力する気にならない、努力できない」という気持ちを表しているが、このような気持ちが強い場合、たとえ失敗の原因を努力不足に帰属しても、それは結果期待、すなわち「やればできる」につながらないと考えられる。そこで、無気力感を上位、下位 25% で高低群に分け、それぞれの群について失敗の努力帰属と結果期待と

の相関を見た。それぞれの群の得点は、算数無気力感高群 11 点以上、低群 6 点以下、社会無気力感高群 10 点以上、低群 5 点以下であった。

その結果、算数、社会とも、無気力高群では失敗の努力帰属と結果期待とに相関がなかった（算数 $r=.03, n.s.$ ；社会 $r=.23, n.s.$ ）のに対して、無気力低群では、失敗の努力帰属と結果期待とに相関が見られた（算数 $r=.34, p<.01$ ；社会 $r=.29, p<.05$ ）。

第4節 考察

1. 「目標—帰属—期待モデル」の検討

本章においては、期待尺度によって測定されたものが、結果期待、効力期待と無気力感に分かれることが明らかになった。ここで、結果期待と無気力感が分離したことは特に注目し値する。なぜなら、このことはまさに結果期待があっても（やればできるということが分かっても）、無気力感を感じている（努力する気になれない）ことがあり得ることを示しているからである。

この意味で、無気力感がどのようにもたらされるのかは特に重要である。パス分析の結果、無気力感は算数では失敗難易度帰属、失敗能力帰属、成績目標によって高くなり、成功能力帰属によって低くなった。また社会においては、失敗難易度帰属、失敗能力帰属、成績目標によって無気力感が高くなり、成功努力帰属によって低くなった。子どもは「自分には能力がないからやってもむだだ、自分にとって問題は難しすぎる、自分がどんなにがんばったって他の人には勝てないんだ」と思うと、たとえ努力不足が分かっている、「努力する気になれない、努力できない」という無気力感に陥ってしまうのだろう。

また、この結果からは彼らがどうしてそのような考えに陥ってしまうのかも推測ができる。成績目標は直接的に無気力感につながると同時に、無気力感にポジティブにつながる帰属因を介して（算数では失敗難易度帰属と失敗能力帰属

属、社会では失敗能力帰属を介して) 間接的にも無気力感につながっていた。確かに、自分に能力が無いと考えてしまうのは失敗経験が多いからというのは否定できない事実であろう。しかしながら、失敗が多くとも、自分の向上に焦点をあて、能力は努力次第で変わる柔軟なものなのだという考え、すなわち習熟目標を持っていれば、失敗の原因を能力不足にする必要は無いのである。子どもは、クラスの学習目標を成績目標であると認知することによって、能力を他者との比較で評価し、能力は固定的で変わらないと考えてしまう(Dweck,1986)。このような成績目標を意識したときに喚起される能力概念は、潜在能力としての能力と言われ、成績に対する努力の効果を制限する(Jagacinski & Nicholls,1984)。そのため子どもは、失敗の原因は努力ではもはや変わりようがない自分の能力不足だと考えてしまい、無気力感に陥ってしまうのであろう。

これに対して習熟目標は、算数、社会とも、直接的に結果期待、効力期待を高めていると同時に、成功の努力帰属を通して結果期待、効力期待を高めていた。社会では、習熟目標によって高められる失敗の努力帰属が、効力期待を低めてしまうという結果が見られたが、これは後述したい。ともあれ、子どもはクラスの学習目標を習熟目標と認知することによって、自己参照的に自分の成績を考えることができる(Ames & Archer,1988)ため、やればできるという気持ちや努力できるという確信を持つことができるのだろう。また、習熟目標と認知することで、成功は努力によってもたらされるという考えを持つことができるため(Ames & Archer,1988)、成功を努力に帰属するようになり効力期待や結果期待が高まるのだろう。

以上のように成績目標、習熟目標が、原因帰属及び期待・無気力感にもたらす影響は、Ames & Archer(1988)やDweck(1986)、渡辺(1990)らの結果とおおよそ一致しており、「目標-帰属-期待モデル」の内容的な妥当性に問題が無いことを示していると思われる。しかしながら、数値的に見ると、目標志向から原因帰属へ至るパス係数はやや小さく、モデルの信頼性に問題が残るとわれ

る。この原因は、目標志向として、個人の持つ目標志向ではなく、クラスの学習目標の認知を問題としたためであろう。これは、既に述べたとおり、個人変数ではなく、状況変数を問題とすることによって、不適応的な動機づけパターンに介入が容易である(状況を変えることで動機づけパターンを変化させる)と考えたためである。だが、個人の持つ目標志向とクラスの学習目標の認知とは正確に同じものではなく、クラスの学習目標の認知は、個人の目標志向を変化させることによって、間接的に原因帰属を変化させるという関係にあるのであろう。そのような間接性のため、今回の結果において、クラスの学習目標の認知による原因帰属の説明率が低かったのではないか。原因帰属をより説明するのは個人の目標志向であったかもしれない。この問題については、今後、クラスの学習目標の認知、個人の持つ目標志向、原因帰属の三者の関係を明らかにすることでよりモデルの妥当性を高めていく必要があると思われる。

2. 算数と社会のパスダイヤグラムの比較

さて、本章で算数と社会での無気力感に与える影響が異なっていることには注意すべきであろう。すなわち、社会では習熟目標が成功の努力帰属を通して無気力感を弱める働きをしているのに対して、算数では、直接的にも間接的にも無気力感につながっていないのである。この結果は、算数と社会の原因帰属の仕方の違いによってもたらされていると思われる。表 3-3 では、算数の方が社会よりも成功、失敗とも能力帰属と難易度帰属が高かった。ひるがえって言えば、このことは算数の方が社会よりも相対的に努力の影響力が小さいことを意味している。習熟目標は努力の価値、効果を高めるように働くから、算数において努力の影響力が小さいことで習熟目標の影響力も小さくなり、習熟目標が無気力感を低めなかったのであろう。算数では成績目標の影響力が大きく、社会では習熟目標の影響力が大きいといえるかもしれない。本章での算数のように能力が多く必要と考えられている場合に成績目標が高いことは、習熟目標

が高くとも補いきれない無気力感につながる恐れがある。今後、どのような科目が、なぜ能力を多く必要とすると認知されてしまうのか、特に考慮すべき問題だと思われる。

3. 失敗の努力帰属と期待・無気力感との関係について

樋口他(1983)や桜井(1989)は、失敗の努力帰属が統制感(本章では結果期待)につながらないことを示していた。だが、本章ではこれとは異なり、社会においては、失敗の努力帰属から結果期待への正のパス係数が有意であり、算数でもパス係数は有意でなかったものの、両者に相関があった。これは、本章が算数、社会の成績という限定された領域での原因帰属を問題としていたのに対して、樋口他(1983)や桜井(1989)では図画工作や運動をも含めた学業一般の原因帰属を問題にしていたためだと思われる。本章では、算数と社会とに原因帰属の仕方に差があり、また速水(1990)も中学生において教科単元ごとに原因帰属の仕方に差があることを報告している。樋口他(1983)や桜井(1989)では、このように帰属の仕方が異なる学業達成場面をいっしょにした事で、個別に見ればあるかもしれない失敗の努力帰属と結果期待との関係が隠されて明らかにならなかったのかもしれない。

このように、本章では、失敗の努力帰属が結果期待を高める傾向が見られたのだが、失敗の努力帰属が効力期待を高めるような結果はほとんど見られず、社会においては、逆に失敗の努力帰属から効力期待へ負のパスが有意であった。だが、この両者に相関は見られず、抑圧の存在が疑われた。特に失敗の努力帰属と相関が高かった成功の努力帰属($r=.35, p<.01$)の影響があると思われた。しかしながら、この抑圧の結果は、失敗の努力帰属の持つ意味の二面性によって説明できるのではないかと思われる。すなわち、失敗の努力帰属には「一生懸命しなかったから失敗したのであって、次がんばれば今度はできるだろう」という意味と、「失敗したのは一生懸命できなかったからであり、だからこれか

らもできないだろう」という意味が含まれており、成功の努力帰属の影響を除いたとき、失敗の努力帰属は期待や感情にネガティブな影響を与えるのではないだろうか。そしてそのことが Marsh(1984)や桜井(1989)において、失敗の努力帰属が成績の悪さや絶望感と関係するという結果に表れたと考えられる。

本章では、当初、失敗の努力帰属と期待との関係を変化させる要因として学習目標の認知を問題とした。そして成績目標、習熟目標高低群それぞれにおいて、失敗の努力帰属と期待・無気力感との相関を見たのだが、仮説に合致したのは社会の成績目標低群のみで、ほとんどの群ではおそらく切断効果もあって相関が見られず、仮説とは逆に社会の習熟目標低群において失敗の努力帰属が結果期待を高めるという結果さえ見られた。このことは不適応的な目標志向を持つことが必ずしも失敗の努力帰属と期待との関係を失わせるわけではなく、むしろ両者の関係を強めることもあることを示している。すなわち、社会において習熟目標を弱く認知している子どもは、失敗の原因を運や体調に帰属しがちであり、相対的に努力帰属が低いのであるが、そのような者の中で、その傾向に反して失敗を努力不足と考えた場合には、それが期待につながるということである。不適応的な目標志向を持つことで、失敗の努力帰属が持つポジティブな役割がクローズアップされたと考えることもできよう。

失敗の努力帰属が結果期待につながるかどうかは、無気力感によって左右されるようだ。すなわち、算数においても社会においても、無気力感低群では、失敗の努力帰属と結果期待が相関するのに対して、無気力感高群では、両者の相関が見られなかった。無気力感を抱いている場合には、たとえ失敗は努力不足なのだからやればできるんだと思っても、どうせやっても無駄だ、という気持ちも同時に喚起され、やればできるという気持ちを妨げるのではないだろうか。つまり、無気力感が結果期待と拮抗して働いているのではないかということである。同様の結果として、奈須(1990)は、努力不足に伴う後悔の感情が学習行動をもたらすのに対して、今回の無気力感とほぼ同様の意味を持つ無能感・あきらめの感情が学習行動を妨げることを明らかにしている。無気力感は、

失敗したとき、唯一統制可能な努力帰属の効果を無にするという意味で、努力を行うためには最大の障害といえる。子どもが、統制可能という努力の本来の意味で失敗の原因帰属を行える、すなわち「一生懸命しなかったから失敗したんだ、だからやればできるんだ」という気持ちになるためには、既に述べたとおり、成績目標および成績目標に伴う固定的な能力概念の払拭が重要なのであろう。

4. まとめと今後の課題

本章は、失敗の努力帰属がやればできるという気持ちにつながらないのはなぜかという問題意識に基づき、「目標—帰属—期待モデル」を立て、その妥当性を検討してきた。その結果、失敗の努力帰属がやればできるにつながらないのは、努力不足は分かっているけれど、能力がないから努力してもしょうがない、もしくは能力がないから努力する気にならないと思っているためだという事が示唆された。さらに、そのような気持ちがクラスの学習目標を成績目標と認知することによってもたらされることが明らかになった。もちろん、パス分析の因果の方向はあくまで仮説であって、本章でその方向性まで明らかにされたわけではない。だが既に何度か述べたとおり、クラスの学習目標は子どもの認知によって変化すると同時に、教師の態度や、また評価の方法などにより、教育をする側から変化させうる(Ames,1992)ものである。子どもの期待を高めるために、教育の何を変えるべきかを今後の研究で明確にしていくべきであろう。特に本章の学習目標の認知尺度においては教師の態度についての項目が目立ち、子どもの学習目標の認知に果たす教師の役割が大きいと思われた。今後、教師のどのような態度が学習目標を変化させるのか、また教師と子どもとの関係が学習目標にどのような影響を与えるのか、例えば、(鹿毛・大家・上淵,1995)や(上淵・鹿毛・大家,1995)などが行っているようなビデオを使った授業分析など、より現場に即した、より具体的な研究を行う必要があると思われる。

最後に問題点として、本章では期待と教師によるやる気評定との関係を調べたが、教師によるやる気評定は、得意度が期待と高い相関があったのに対して、期待との間にあまり高い相関がなかった。教師の目から見たやる気と子どもの持つ期待とはかなり異なっているのかもしれない。このことは最近の「興味・意欲・関心」の評価にも関係してくる問題であり、実際、評価の客観性が保てないという理由で、1つの学校では教師によるやる気評定を行ってもらえなかった。今後、教師の目から見たやる気と子どもの心のやる気のギャップを埋めるための研究が必要になってくると思われる。

第5節 第3章の要約

これまでの学業場面での研究においては、失敗の努力帰属が期待（統制感）にどのような影響を与えるのか明確でなかった。本章の目的は、目標志向の違いが失敗の努力帰属と期待との関係にどのような影響を与えるのかを調べることであった。そのため小学生に対して算数及び社会の学業場面における原因帰属、期待、及びクラスの学習目標の認知（クラスの目標志向の違いの認知）についての質問紙を行った。

その結果、期待は、結果期待（統制感）、効力期待と無気力感によって構成されており、無気力感が低い者は失敗の努力帰属が結果期待（やればできるという気持）につながるが、無気力感が高い者は失敗の努力帰属はやればできるという気持にはつながらないことが明らかになった。また、そのように失敗の努力帰属と結果期待との関係を左右する無気力感は、クラスの成績目標を強く認知していることで高くなることが明らかになった。

本章の結果、クラスの学習目標が成績目標だと認知されている場合には、無気力感が高くなり、無気力感が高いことで失敗の努力帰属がやればできるという気持ちにつながらなくなってしまうことが明らかになり、目標志向の違いが失敗の努力帰属の効果を左右することが示唆された。

第4章 スポーツにおける目標志向および自己能力認知が動機づけパターンに与える影響

第1節 問題と目的

1. 問題

これまで目標志向の研究は、学業場面もしくは学業に関連する課題での動機づけパターンを扱った研究が中心であったが、近年ではスポーツ場面における目標志向を扱った研究もいくつも見られるようになってきた。例えば Duda(1989)は、スポーツ参加者、不参加者、及びスポーツからドロップアウトした者について、シナリオを使った調査を行い、スポーツ不参加者、ドロップアウト者が、習熟目標を重視していなかったことを明らかにした。Lochbaum & Robert(1993)は、習熟目標が自発的な練習態度や競技に対する満足度と正の相関をする事、それに対して成績目標は練習の回避につながる事を明らかにした。しかしながら、スポーツ場面においては、学業場面のように成績目標が不適応的な動機づけをもたらすという結果が得られることが少なく、むしろ成績目標が適応的な動機づけをもたらす可能性があることを示してきた。例えば、前述の Lochbaum & Robert(1993)では、成績目標が競技に対する満足度と正の相関をする事が明らかになっているし、White & Duda(1993)も、高いレベルの競技選手は他の選手に比べて成績目標の得点が高いことを報告した。また、Duda & Nicholls(1992)は、学業場面とスポーツ場面における目標志向の一貫性についての調査を行い、学業場面においては、内発的な満足が習熟目標によって規定されるのに対して、スポーツ場面においては、習熟目標よりもむしろ、他者と比べて自分に能力が有るかどうかの認知(自己能力認知, perceived ability)が内発的な満足を左右することを明らかにした。

これらの研究から考えると、スポーツ場面においては、動機づけに対して目

標志向の与える影響が一貫していないようだ。特に成績目標については、学業場面でのようなネガティブな影響を必ずしも与えていないように思われる。スポーツ場面、特に競技スポーツ場面においては、他者と競争して勝利することはそもそも本来的な目的であり、他者との比較によって自分の能力を評価しようとする成績目標は必ずしも不適応的な動機づけをもたらすとは限らないと思われる。これに関連して、Harackiewicz & Elliot(1993)は、成績目標はいつでも不適応的な動機づけパターンをもたらすわけではなく、自己能力認知が高い場合には、成績目標は、むしろ内発的動機づけを増加させることを明らかにした。このことは、成績目標の影響が自己能力認知によって大きく異なってくることを示唆している。しかしながら、これまでのスポーツ場面における目標志向の研究において、そのような自己能力認知と目標志向との相互作用について扱った研究は見られなかった。

2. 目的

本章の目的は、競技スポーツ場面における目標志向が動機づけに与える影響を、自己能力認知との関係から明らかにすることであった。そのため、本章では、スポーツ場面における目標志向尺度を作成して、自己能力認知の違いによって、目標志向が様々な側面から見た動機づけ（内発的動機づけや練習意欲、競技不安など）にどのような影響を与えるのかを調べた。仮説として、自分に能力が無いと感じている者が成績目標を持つ場合には、練習意欲が低くなったり、競技不安が高くなるなどの不適応的な動機づけパターンがもたらされるのに対して、自分に能力があると認知している者は、成績目標はむしろ高い練習意欲と低い競技不安をもたらすのではないかと考えられた。また、たとえ能力を低く認知していても、習熟志向が高い場合には、高い練習意欲や低い競技不安がもたらされるのではないかと思われた。

第2節 方法

被調査者

7つの国立大学及び2つの私立大学の陸上競技部に所属する選手 346名（男子 301名，女子 45名）であった。

調査内容

(1) プロフィール

性別，年齢，経験年数，種目，自己記録，これまでに出場した最もレベルの高い大会などに答えてもらった。

(2) 自己能力認知

自分と同じ種目を行っている人と比べて能力がどのくらいあるかを「非常に能力がある」から「全く能力が無い」までの7段階で評定してもらった。他者との比較による能力評価を指定したのは，能力を評価する際には，過去の自己と参照する方法と他者と比較する方法があり，成人では一般的に自己の能力を評価するときには他者比較を使用する (Jagacinski & Nicholls, 1984) ためである。

(3) スポーツにおける目標志向尺度

Duda & Nicholls(1992), Treasure & Roberts(1994)などを基に，成績目標と思われる7項目と習熟目標と思われる7項目を作成した。質問は Duda & Nicholls(1992), Treasure & Roberts(1994)と同様，「私が最も成功したと感じるのは…した時だ」という形式をとった (付録 4-1)。

(4) 成功についての信念

被験者が自分の行っている種目で成功するためには，才能及び努力がどのくらい必要と考えているかを調べる13項目を作成した (付録 4-2)。これまでの研究では，成績目標が，スポーツにおける成功は才能や能力によってもたらされるという信念(belief)と正の関係があるのに対して，習熟目標は，成功は努力

のためであるという信念と関係することが明らかになっている(Lochbaum & Robert,1993; Treasure & Roberts,1994).

(5) 内発的動機づけ

筒井(1986)が作成した競技に対する内発的動機づけを形容詞対で測定する尺度を使用した。具体的には、(自分の競技生活が)「恥ずかしいー誇らしい」、「満足だー不満だ」、「つまらないーおもしろい」、「楽しいー楽しくない」(今後、競技を)「続けたいー続けたくない」の5項目であった(付録4-3)。

(6) 練習意欲自己評定

練習意欲を形容詞対で自己評定してもらった。形容詞対は、例えば、(練習に対して)「意欲があるー意欲がない」「積極性があるー積極性がない」「意志が強いー意志が弱い」など13項目であった(付録4-4)。

(7) 競技不安

目標志向と競技不安との関係を調べるため、TSMI(Taikyo Sport Motivation Inventory)(松田他,1981)の下位尺度である「失敗不安(7項目)」「緊張性不安(7項目)」を実施した(付録4-5)。失敗に対する不安は、不適応的動機づけパターンの一つとされ、Ames & Archer(1988)やDweck(1986)は、成績目標が失敗に対する不安を引き起こす可能性を示唆している。

調査(3)から(7)はすべて「かなりあてはまる」から「ほとんどあてはまらない」までの5段階評定で行った。内発的動機づけ、TSMIについては本来4段階評定であったが、被調査者の混乱を避けるため、本研究では5段階評定に統一した。

手続き

調査質問紙は、各クラブのマネージャーを通して配布、ミーティングなどで実施、回収してもらった。調査順序は(1)から(7)の順であった。

第3節 結果と考察

1. 因子分析の結果

目標志向、成功への信念、内発的動機づけ、練習意欲自己評定の各尺度について、項目の平均、標準偏差を算出した後、因子分析を行った。

(1) 目標志向尺度

主因子法、バリマックス回転による因子分析の結果、2 因子が抽出され、因子負荷量.40 以上の項目を採用した。第1 因子は、成績目標として作成した7 項目に因子負荷が高く、成績目標と命名した。第2 因子は、習熟目標を表す7 項目に因子負荷が高く、習熟目標と命名した(表 4-1)。

表 4-1 スポーツにおける目標志向尺度因子分析結果

(私が最も成功したと感じるのは)	I	II	説明率
第1因子 成績目標($\alpha = .88$)			
他の人よりも優れた能力を持てた時だ	0.67	0.15	0.47
他の人ができないことができた時だ	0.52	0.26	0.34
他の人より高い順位を取った時だ	0.80	0.06	0.64
一番になった時だ	0.68	0.04	0.47
ライバルよりもうまくできた時だ	0.79	0.19	0.65
他の人を負かした時だ	0.83	0.01	0.70
他の人よりも良い成績を上げた時だ	0.79	0.01	0.62
第2因子 習熟目標($\alpha = .82$)			
困難を克服した時だ	0.18	0.66	0.47
技能や能力が向上した時だ	0.13	0.62	0.41
一生懸命練習が続けられた時だ	-0.05	0.49	0.25
自分の弱点を克服した時だ	0.04	0.72	0.52
新しい技能のこつをつかんだ時だ	0.00	0.63	0.39
前よりも高いレベルの能力を持てた時だ	0.25	0.59	0.41
今までできなかったことができるようになった時だ	0.15	0.77	0.62
固有値	3.90	3.06	6.96
寄与率	0.36	0.21	0.57

これらの結果は、目標志向が大きく成績目標と習熟目標に分かれるとした Ames & Archer(1988)の主張と一致しており、また、それぞれの尺度も十分な信頼性を有していることから、本尺度はスポーツにおける目標志向尺度として使用できるであろうと思われた。なお、成績目標と習熟目標の尺度得点の相関は $r=.21(p<.01)$ であった。

(2) 成功についての信念

主因子法、バリマックス回転による因子分析の結果、2 因子解を採用した。因子負荷量.40 以上の項目を採用した結果、第 1 因子は、「努力次第で高い能力が得られる種目である」「努力した者が勝ちやすい種目である」など、成功に対する努力の影響度の高さを示す 6 項目に因子負荷が高く、努力影響度と命名した。第 2 因子は、「才能があれば、良い成績が得られる種目である」、「生まれつきの素質が必要な種目である」など、成功に対して才能や素質の影響度の高さを表す 5 項目に因子負荷が高く、才能影響度と命名した。(表 4-2)。

表 4-2 成功についての信念因子分析結果

	I	II	説明率
第 1 因子 努力影響度 ($\alpha = .86$)			
努力した者が勝ちやすい種目である	0.78	-0.20	0.66
努力次第で高い能力が得られる種目である	0.75	-0.12	0.59
努力すればするだけ能力の向上が見られる種目である	0.69	-0.19	0.53
努力による結果が得られやすい種目である	0.79	-0.20	0.68
努力による能力の向上の少ない種目である (*)	-0.54	0.30	0.39
練習しなくてもあまり能力が落ちない種目である (*)	-0.49	0.23	0.30
第 2 因子 才能影響度 ($\alpha = .79$)			
経験が浅くても才能があれば良い成績を上げられる種目である	-0.21	0.51	0.31
才能があれば良い成績が得られる種目である	-0.12	0.75	0.59
生まれつきの素質が必要な種目である	-0.25	0.64	0.48
才能のある者が勝ちやすい種目である	-0.18	0.75	0.59
天才といわれる選手が出ることの多い種目である	-0.24	0.52	0.34
固有値	3.16	2.40	5.56
寄与率	0.40	0.14	0.54

*逆転項目

(3) 内発的動機づけ

因子分析の結果、1 因子が得られた。しかし、「続けたい—続けたくない」については、概念的に他の項目と異なると思われ、共通性も低かったため ($=.17$) この項目を「(競技) 継続意志」、他の 4 項目を「内発的動機づけ」と命名した。内発的動機づけの α 係数は、 $\alpha = .76$ であった。

(4) 練習意欲自己評定

バリマックス回転での因子分析の結果、因子負荷量の独立性が低かったため、プロマックス回転を行い、その結果、解釈可能性の高い 2 因子解、因子負荷量.40

以上の項目を採用した。第1因子は、「意欲がある—意欲がない」、「やる気がある—やる気がない」など、文字どおりやる気や意欲を表す5項目に因子負荷が高く、「練習意欲」と命名した。第2因子は、「根気がある—根気がない」、「ムラがある—ムラがない(逆転項目)」など、練習をコンスタントに続けられることを表す7項目に因子負荷が高く、「練習に対する根気(以下、練習根気と略す)」と命名した(表4-3)。

表4-3 練習意欲自己評定因子分析結果

(私は練習に対して)	I	II	説明率
第1因子 練習意欲 ($\alpha = .90$)			
意欲がある—意欲が無い	0.90	-0.13	0.68
やる気がある—やる気がない	0.82	-0.05	0.63
積極性がある—積極性がない	0.71	0.13	0.63
ファイトがある—ファイトがない	0.58	0.16	0.49
自主性がある—自主性がない	0.53	0.20	0.44
第2因子 練習根気 ($\alpha = .85$)			
意志が強い—意志が弱い	0.31	0.53	0.59
辛抱強い—辛抱ができない	0.20	0.53	0.45
根気強い—根気がない	0.36	0.49	0.58
計画的だ—計画的でない	0.23	0.45	0.39
ルールである—ルールでない(*)	0.04	-0.65	0.39
むらがある—むらがない(*)	0.09	-0.68	0.39
いい加減だ—いい加減でない(*)	-0.04	-0.70	0.53
固有値	6.41	1.27	7.68
寄与率	0.46	0.09	0.55

(*) 逆転項目

以上の各尺度及び自己能力認知について、項目の得点を合計することによって尺度得点を算出した。また、失敗不安、緊張性不安についても合計点を算出し、尺度得点とした(表4-4)。各尺度は、得点が高いほどその尺度の表す傾向が高いことを示している。なお、以下、成功についての信念、内発的動機づけ、練習意欲、競技不安をあわせて述べるときには、競技に対する動機づけ(以下「動機づけ」と略す)という語を使用する。

表 4-4 各尺度の平均と標準偏差

	M	SD	得点範囲
年齢	20.23	1.43	
経験年数	6.27	2.65	
能力認知	3.54	1.28	(1-7)
努力影響度	27.85	4.95	(7-35)
才能影響度	17.32	3.85	(5-25)
成績目標	26.20	5.53	(7-35)
習熟目標	28.93	4.03	(7-35)
内発的動機づけ	15.01	3.12	(4-20)
継続意志	4.06	1.01	(1-5)
練習意欲	17.90	3.88	(5-25)
練習根気	21.06	5.29	(7-35)
失敗不安	19.69	6.29	(7-35)
緊張性不安	18.81	5.39	(7-35)

2. 目標志向が動機づけに与える影響

まず、成績目標、習熟目標がそれぞれ動機づけ得点にどのような影響を及ぼしているのかを見るため、成績目標、習熟目標を説明変数とし、それぞれの動機づけ尺度を目的変数とした重回帰分析を行った。その結果、習熟目標は、内発的動機づけ、継続意志、練習意欲、練習根気、失敗不安、緊張性不安に対して正の因果関係を示した。成績目標については、内発的動機づけと負の因果関係、失敗不安と正の因果関係の傾向を示した(表 4-5)。

表4-5 目標志向を説明変数とした重回帰分析

	成績目標	習熟目標	F値
努力影響度	0.14	0.19	10.79 **
才能影響度	0.01	-0.05	0.48
内発的動機づけ	-0.05 +	0.16 **	7.87 **
継続意志	0	0.04 **	4.79 **
練習意欲	0.04	0.27 **	16.71 **
練習根気	0.05	0.27 **	8.79 **
失敗不安	0.11 +	0.18 *	4.84 **
緊張性不安	0.04	0.18 *	3.79 **

+ P<.10 * P<.05 ** P<.01

次に、目標志向が動機づけに与える影響は、成績目標、習熟目標それぞれの強度の組み合わせに左右される（渡辺,1990）ことから、両尺度の得点の高低によって4群に分け、動機づけ得点の比較を行った。成績目標、習熟目標について、それぞれ中央値を算出し（成績目標 27 点、習熟目標 29 点）、両尺度とも中央値よりも高い者を PM 群(Performance Mastery 群)、成績目標が低く、習熟目標が高い者を pM 群、成績目標が高く、習熟目標が低い群を Pm 群、両尺度ともに低い群を pm 群とした。各群の平均値と、一要因独立の分散分析及びチューキー法による多重比較の結果を表 4-6 に示した。

表4-6 目標志向の違いによる動機づけの比較

	PM(n=100)	pM(n=58)	Pm(n=57)	pm(n=88)	F 値(3, 299)	多重比較
努力影響度	29.63	27.67	26.51	27.11	6.66 **	PM>Pm, pm
才能影響度	17.13	17.10	17.54	17.43	0.23	
内発的動機づけ	15.49	15.84	13.82	14.56	5.56 **	PM, pM>Pm
継続意志	4.29	4.10	3.77	3.89	4.22 **	PM>Pm, pm
練習意欲	19.07	18.33	17.21	16.66	7.02 **	PM>Pm, pm
練習根気	22.26	21.31	20.07	19.93	3.83 *	PM>pm
失敗不安	20.64	19.47	19.26	19.36	0.95	
緊張性不安	19.67	18.84	18.18	18.41	1.28	

* P < .05 ** P < .01

これらの結果を見ると、成績目標、習熟目標とも高い PM 群が、習熟目標の低い Pm 群、pm 群に対して、努力影響度や継続意志、練習意欲が高い。また、成績目標が低く、習熟目標が高い pM 群も、習熟目標の低い群に対して内発的動機づけが高く、習熟目標が動機づけを高める傾向が見て取れる。

これらの結果は、これまでの研究（Duda,1989; Lochbaum & Robert,1993）と同様、習熟目標が適応的な動機づけのために重要な役割を担っていることを示唆している。勝つことを目指す競技スポーツにおいても、内発的動機づけや継続意志を保つためには、社会的な成功や勝利とは別に、個人の能力や技能の向上に対して成功感を感じる必要があるであろう。また、練習意欲や練習に対する根気が勝つための必要条件であるという常識的な考え方からすれば、社会的な成功や勝利のためにも、習熟目標は必要だといえるだろう。

ただし、競技不安に関しては、習熟目標が不適応的な動機づけである失敗不

不安や緊張性不安を高めるという重回帰分析の結果が見られた。だが、分析を進めたところ、この結果は、主に能力を低く認知している群に特徴的であることが明らかになった。自己能力認知について中央値を算出し（中央値=4）、評定値が中央値より低い群を能力認知低群、高い群を能力認知高群とし、それぞれ習熟目標と競技不安との相関を見たところ、能力認知高群(n=94)では、習熟目標と失敗不安、緊張性不安との相関がなかったのに対して、能力低群(n=174)では、習熟目標と失敗不安とに $r=.17(p<.05)$ 、緊張性不安とに $r=.22(p<.01)$ の相関が見られたのである。また、能力認知低群では、成績目標と失敗不安とに $r=.19(p<.05)$ 、緊張性不安とに $r=.15(p<.05)$ の相関も見られた。

興味深いことに、能力認知高群においては、競技不安は練習意欲と負の相関関係にあり、練習意欲と失敗不安、練習意欲と緊張性不安との間にともに $r=-.21(p<.05)$ の相関が、練習根気と失敗不安、練習根気と緊張性不安との間にやはりともに $r=-.24(p<.01)$ の相関があった（能力認知低群では、それらの相関は見られなかった）。

これらのことから、自己の能力を高いと認知している者と低いと認知している者とは、競技不安の起こる原因が異なっていることが示唆される。能力を低く認知している者は、より強く向上したい、自分の能力を高めたいと思うことによって、競技不安が高まるように思われる。これに対して、能力を高く認知している者は、練習意欲が低いために、能力にみあった結果が得られないかもしれないという気持ちが競技不安をもたらしているようであった。このように、能力認知の違いによって競技不安の原因が異なるということは、非常に興味深い結果である。今後、研究を進めることによって、競技不安の解消や予防に役立つのではないかと思われる。

さて、次に成績目標についてであるが、重回帰分析の結果、成績目標は動機づけ得点をほとんど説明せず、わずかに内発的動機づけを低める、失敗不安を高めるなどの傾向が見られただけであった。また、目標志向の違いによる群間差の分析でも、成績目標の異なる群間の動機づけ得点に有意差は見られなかつ

た。このことは、競技スポーツ場面においては、成績目標の動機づけに対する影響力がそれほど大きくないことを示唆する。

これまで学業場面の研究においては、競争場面におかれ、成績目標を強く意識している子どもは、失敗不安の増加や内発的動機づけの減少、失敗の能力帰属などの不適応的動機づけを示した(Dweck,1986)。だが、スポーツ場面での研究では、本研究と同様、成績目標が動機づけに与える影響はそれほど明確ではなかった(例えば、Lochbaum & Robert,1993;White & Duda,1993)。競技スポーツは、本来的に勝つことを目標にしており、競技スポーツに参加している者は、そのような競争的な文脈を受け入れ、適応しているために、成績目標のネガティブな影響をあまり受けないのではないだろうか。むしろ、本研究では、成績目標、習熟目標とも高い者(PM 群)の動機づけ得点が最も高く、習熟目標が高い時には、むしろ、成績目標は動機づけに対してポジティブに働くようであった。ただし、このような結果は、本研究の被験者が大学生であったことが影響しているかもしれない。彼らは、平均で6.27年の競技経験があり、それだけの期間競技スポーツを継続してきたことによって、競技スポーツに内在する成績目標的な状況により適応していたのかもしれない。本章において、成績目標が適応的な動機づけの特徴である努力影響度を高める関係にあったこともその傍証として考えられるだろう。

しかしながら、そのように適応的でいられるのも、自分が成績目標を満足させられるような可能性がある場合に限られるかもしれない。つまり、自分に他者に勝つための能力が無いと認知している場合には、成績目標は動機づけに対してネガティブな影響を与えるかもしれないということである。そこで、次に自己能力認知の高低によって、成績目標や習熟目標がどのような影響を与えているのかについて分析を行った。

3. 能力認知と目標志向との相互作用

自分に能力があると認知している者と能力が無いと認知している者として、成績目標の動機づけに与える影響が異なるかどうかを見るため、中央値を基準に能力認知高低と成績目標高低で4群に分け、動機づけ得点の比較を行った。能力認知はA (Ability)で表し、能力認知が高く、成績目標も高い群をAP群、能力認知が低く、成績目標が高い群をaP群、能力認知が高く、成績目標の低い群をAp群、能力認知、成績目標とも低い群をap群とした。各群の平均と分散分析、多重比較の結果を表4-7に示した。

表4-7 能力認知と成績目標の相互作用

	AP(n=55)	aP(n=75)	Ap(n=32)	ap(n=95)	F値(3,253)	多重比較
努力影響度	28.69	28.36	28.38	27.09	1.76	
才能影響度	17.04	17.56	17.31	17.43	0.21	
内発的動機づけ	16.24	14.28	16.09	14.73	5.45 **	AP>aP,ap ; Ap>aP
継続意志	4.00	4.21	4.13	4.03	0.64	
練習意欲	20.05	17.60	18.94	16.91	9.07 **	AP>aP,ap ; Ap>ap
練習根気	23.15	20.43	22.91	20.15	5.48 **	AP>aP,ap
失敗不安	19.07	20.63	18.69	19.63	1.00	
緊張性不安	17.33	20.56	16.56	19.44	6.37 **	aP>AP,Ap ; ap>Ap

** P<.01

表4-7を見ると、能力認知の高いAP群やAp群が、能力認知の低いaP群やap群に比べて、内発的動機づけや練習意欲、練習根気が高く、また緊張性不安が低いなど、能力認知の高い者が適応的な動機づけを持っていることを示している。この結果は、スポーツにおいて自己能力認知が動機づけに対して強い影響力をもつとしたDuda & Nicholls(1992)の結果と一致する。これに対して、成績目標は、能力を低く認知している場合でも不適応的な動機づけをもたらすとは言えず、能力を高く認知している場合ではむしろ適応的な動機づけをもたらすようであった。競技スポーツにおいては、自分に他者と比べて能力が無いと考えることが直接動機づけに対してネガティブな影響を与えるのであり、その影響は成績目標が高かろうと低かろうとそれほど変わらないと思われる。

だが、それでは自分に他者と比べて能力があると思わなければ、動機づけは高まらないのであろうか。実際に能力が低い者は、動機づけを高めることはできないのであろうか。もちろん、そうではない。表4-8には、能力認知高低×

習熟目標高低の4群の動機づけ得点の比較を行った結果が示されている。やはり中央値を基準に、能力認知が高く、習熟目標も高い群がAM群、能力認知が低く、習熟目標が高い群がaM群、能力認知が高く、習熟目標の低い群がAm群、能力認知、習熟目標とも低い群がam群である。

表4-8 能力認知と習熟目標の相互作用

	AM(n=40)	aM(n=90)	Am(n=47)	am(n=63)	F値(3, 236)	多重比較
努力影響度	29.93	28.33	27.49	26.59	4.55 **	AM>am
才能影響度	16.55	17.57	17.28	17.68	0.87	
内発的動機づけ	16.60	15.36	15.57	13.30	10.58 **	AM, aM, Am>am
継続意志	4.08	4.38	4.04	3.70	5.96 **	aM>am
練習意欲	20.70	18.18	18.83	15.83	15.08 **	AM>aM ; AM, aM, Am>am
練習根気	25.30	20.93	21.26	19.17	12.04 **	AM>aM, Am, am
失敗不安	18.90	20.79	19.38	19.21	1.29	
緊張性不安	17.08	20.81	17.00	19.37	7.58 **	aM, am>AM

** P<.01

これを見ると、能力は低いと認知しているけれども、習熟目標が高い者(aM群)は、能力認知が低く、習熟目標も低い者(am群)に比べて内発的興味や継続意志、練習やる気や根気が高く、能力認知が高く、習熟目標の低い者(Am群)と比べても、緊張性不安を除いて、ほぼ同様の動機づけレベルにあった。このことは、習熟目標の高さは、いわば低い能力認知を補償して、動機づけを高める働きがあることを示している。すなわち、たとえ能力レベルが低くとも、個人の能力や技能の向上を目標にする事で、十分な動機づけレベルが保てるということである。

このような習熟目標が持つ能力に対する補償作用は、スポーツを続けていくにあたって、ある意味では能力以上に重要な働きを持っていると思われる。なぜなら、本当の意味で他者より優れることができるのは、ごく一握りの者だけであり、残りの多くの者は、他者との比較による能力評価によっては、十分な動機づけを得ることができないからである。また、たとえ他者より高い能力を持てたとしても、その状態がずっと続くとは限らず、自分よりも優れた者が現

れた場合やスランプやケガなどによる成績の低下によって、能力の動機づけに与える効果は容易に失われてしまうからである。それに対して、習熟目標は、能力認知のように他者の存在やスランプやケガなどの不確定要素によって左右されず、コンスタントに動機づけに対してポジティブな効果を与え続けることができるのである。その意味で、習熟目標は、能力が高い者にとっても、能力が低い者にとっても、また、勝利を目指す者にとっても、参加することに意義を感じる者にも、必要不可欠な目標であるといえるのではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

本章は、競技スポーツにおいて、目標志向が動機づけに対してどのような影響を持っているかを、自己能力認知との関連から明らかにすることを目的に行われた。その結果、他者と比べて能力が高いと認知することは、動機づけに対してポジティブな影響を強く与えているが、たとえ能力が低いと認知していても、習熟目標が高いことによって、適正な動機づけが保たれることが明らかになった。また、成績目標は、それほど不適応的な動機づけをもたらさないことが明らかになった。しかしながら、これらの結果についての一般化には幾分か注意が必要であると思われる。本章の被験者は比較的競技経験の長い大学生であって、競技経験の少ない中学生や高校生においては、成績目標は不適応的な動機づけにより強い影響を与えるかもしれない。また、陸上競技の様な個人スポーツとチームスポーツとでは、目標志向の持つ影響が異なってくるかもしれない。例えば、チームスポーツにおいては、能力が低い者は試合に参加できないわけで、個人の向上を目指す習熟目標の効果が薄れてしまうかもしれない。今後、多くの年齢、多くの種目にわたる調査を行うことが必要であろう。

ともあれ、本章においては、先行研究と同様、習熟目標が適応的な動機づけに与える影響が大であった。今後の研究をより発展的なものにするためには、どのような要因が習熟目標の重視をもたらすのかについての研究を進めること

が必要であると思われる。

第4節 第4章の要約

本章の目的は、競技スポーツ場面において、目標志向と自己能力認知（自分に能力があるかどうかについての認知）が動機づけに対してどのような影響を与えているのかを明らかにすることであった。大学の陸上競技部に所属する選手に対して、目標志向といくつかの動機づけ尺度及び自己能力認知についての質問紙が行われた。

その結果、習熟目標は高い内発的動機づけや高い練習意欲などの適応的な動機づけと正の関係があるのに対して、成績目標は動機づけとほとんど関連していなかった。また、成績目標と習熟目標の高低により群分けをして動機づけを調べたところ、成績目標、習熟目標ともに高い群が適応的な動機づけパターンを示した。さらに自己能力認知が低い者は、内発的動機づけが低い、競技継続の意志が弱いなど、不適応的な動機づけを示すが、習熟目標が高ければ、たとえ自己能力認知が低くとも適応的な動機づけが保たれることが明らかになった。

このことは習熟目標が能力の低さ（能力認知の低さ）を補償して適応的な動機づけを保つことを示しており、競技スポーツにおいても適応的な動機づけのために習熟目標が必要なことが示唆された。また習熟目標が十分に高ければ成績目標も適応的な動機づけをもたらすことが示唆された。

第5章 スポーツ選手としての心理的成熟についての理論的研究

第1節 問題

1. これまでのスポーツ心理学における動機づけ研究の問題点

近年、スポーツ現場においては、競技成績に心理的な要因が大きな影響力を持っているという考えが一般的になり、心理的側面のトレーニングの必要性が叫ばれている。そのような要請に応えるべく、スポーツ心理学者は競技不安や動機づけ、メンタルトレーニング手法の開発などの様々な研究を行ってきている。

その中で本章で取り上げる動機づけの問題は、スポーツ場面における行動を大きく左右する心理的概念として重要視されてきた。杉原(1987)によると、スポーツと動機づけのかかわりには3つの側面が考えられるという。第1はスポーツ参加に動機づけが大きく関係するということ、第2は運動を学習するときの効率の善し悪しが動機づけによって大きく左右されるということ、第3は運動能力をどの程度発揮できるかが動機づけと関係するということである。また松田他(1981)も、達成動機がスポーツ選手の心理的適性として重要な意味を持ち、技能の向上や競技成績の良否と深い関わりを持っていることを指摘している。このような考えに基づいて行われるスポーツでの動機づけ研究は、継続的なスポーツ参加を促し、常に実力が発揮できるような理想的かつ適応的な動機づけの状態を明らかにし、またそのような動機づけの状態を獲得する方法を見出すことにその目的をおいていると思われる。

だが、実際行われてきた多くの研究はしばしば平板かつ断片的であり、はたしてどれほど現場の実践に耐えうるか(つまり実際に動機づけを高め、競技成績を向上させられるか)疑問を感じさせるものが多い。例えば松田他(1981)で

はスポーツにおける達成動機を様々な側面から測定を行ったが、競技レベルが高い者や競技経験が長い者は達成動機が総じて高いことが明らかにされただけであった。またスポーツに対する参加動機を扱った研究も比較的多く見られるが（例えば Gill, Gross, & Huddleston, 1983; 丹羽・村松, 1979; Passer, 1982; 山本, 1990）、それらの研究も様々な参加動機を明らかにし、それらが競技レベルや競技経験によって異なることを指摘するにとどまっており、どのように高く適応的な動機づけが得られるのかについてはほとんど明らかになっていないように思われる。

このような研究の応用性の無さ、有効性の無さの原因としては、スポーツ心理学における動機づけ研究に発達的な視点が欠けているということが考えられる。もちろん、それぞれの研究においては経験年数や競技レベルの違いによる動機づけの比較はなされているのであるが、多くの研究は動機づけを様々な側面に分けてそれらを測定することに終始し（これはたぶん動機づけが心理的競技能力として考えられており、その能力の測定に重点がおかれているからと思われる）、動機づけがどのように育っていくのか、スポーツ経験に従ってどのように変化するのかなど、発達的な視点を持って理論を展開している研究はほとんど見られない（中込, 1993; 杉原, 1985）。発達的な視点の欠如はプロセスの軽視につながり、研究の価値を半減させる。「動機づけを高めるためにはどうしたらいいのか」という問いに答えるためには、動機づけがどのように育つのかというプロセスの明示が必要である。

本章は、このような問題意識に基づき、スポーツにおける動機づけの発達理論を構築することを目的としている。それはスポーツ選手の動機づけの発達理論であると同時に、スポーツ選手の人格発達理論であり、また心理的競技能力を獲得するための理論でもある。以下では、このような理論構築の基になる現象や関連研究を記述し、理論構築とともにその妥当性と意義について考察を行っていく。

2. スポーツ選手としての心理的成熟

スポーツ心理学においては、競技に対する高い動機づけが心理的競技能力として必要なものであるという考え方がなされている（松田他,1981; 杉原,1987). それは競技に対する高い動機づけがハードな練習に耐え、プレッシャーのかかる重要な試合場面で実力を十分に発揮することを可能にするという考えがあるからである.

ところで実際にスポーツ選手を観察してみると、一流選手や競技経験の長い選手を中心として、そのような高い動機づけを持っていると考えられる者をししばし見ることができる. それは競技レベルとかなりの程度相関するものの、必ずしも競技レベルが高い者全てがそうではないようであるし、また競技レベルが低くとも高い動機づけを持っている者もいると思われる. 実際、オリンピックに出場するような選手でも（というよりたぶんオリンピックに出場するという立場のため）、非常に危うい心理状態（例えば、非常に高いプレッシャーや不安など）にある者もいれば、逆に日本中が金メダルを期待する様な選手でも非常に理想的な心理状態（例えば、低い不安、チャレンジ精神、競技を楽しむ気持ち）にある者がいるように見受けられる.

スポーツ心理学における動機づけ研究では、そのような高い動機づけを持つ者の心理的特徴を明らかにすることによって心理的競技能力を明確にすることを目指してきたのであるが、その一方で高い競技成績を上げるには動機づけはただ高ければいいのではなく、動機づけの高さと競技成績には逆U字の関係があることが多く指摘されてきた（市村,1993; 西田,1989). 例えば、野球のバッターが打ち気満々過ぎる（動機づけが高い）と気負いすぎて空振りしてしまうし、逆に打つ気がなければ（低い動機づけ）見送りの三振になってしまう（西田,1989). つまり動機づけには高すぎず低すぎない最適の水準があり、そのような理想的な動機づけの高さによって最高の成績が得られるということが指摘されてきたのである.

しかしながら、動機づけには最適の高さがあるといっても、各個人の最適な水準がどこにあるのか明らかでなければそれは心理的競技能力としての目標になりえない。動機づけの最適水準と競技成績との逆U字の関係には、最も良い競技成績が得られたところが動機づけの最適水準だというトートロジーの危険性がつきまとうのである。

これに対して佐伯(1978)は、動機づけには「絶対にやるぞ」というやる気にあふれた「ホットなやる気」と淡々とした無心なやる気である「クールなやる気」という2つの種類があり、「ホットなやる気」が「クールなやる気」を妨げることを指摘し、プロ野球の王選手の例を挙げている。それによると王選手がホームランを打つ時は「無心」にバットを振るだけであり、「ホームランを打ってやろう」などという気持ちは「邪心」であり「雑念」であるという。つまり佐伯(1978)はよい競技成績を得るにあたって、動機づけの高さではなく、動機づけの質を問題にしているのである。また宮本(1981)もやはり王選手の例を挙げて「やる気」には常識で考えるような積極的で活動的な面と静かで慎重な面があり、両者の統合が必要であることを示唆している。

このような考え方に従えば、心理的競技能力としての動機づけはただ高ければ良いというわけでも、最適な動機づけ水準があるというわけでもなく、何らかの理想的な心理状態としての動機づけの性質があると考えることができる。動機づけの質的な差異だと考えれば、高い動機づけを持つと思われる一流選手に心理状態の違いがあることも説明できるし、最適水準のトートロジーに陥るのも避けられる。それではその性質とはいったいどのようなものなのだろうか。そしてどうしたらそのような理想的な心理状態をもてるのだろうか。

このことを考えるにあたって手がかりになることの一つは、理想的だと思われるような心理状態がいわゆる「ベテラン」に多く見られるということだ。例えば、オリンピックで転んで「こけちゃいました」の名言を残した谷口浩美や、優勝候補で惨敗し、次のオリンピックで銅メダルを取った黒岩彰、オリンピック400mのファイナリスト(決勝進出)の高野進、大関から落ちた小錦などで

ある。彼らはみな高いチャレンジ精神と低い不安、そして高いレベルで競技を楽しむ気持ちを持っていた。理想的な心理状態としての動機づけの性質は、彼らが持つ心理状態を知ることによって明らかにすることができるであろう。また理想的な心理状態がベテランに見られるということで、それがスポーツを続けていくにつれて次第に育ってきたと考えることができる。もしそうだとすれば、それがどのように育ってきたかを明らかにすることによって動機づけの性質の変化のプロセスを明らかにすることができると思われる。

また第1章で概観した目標志向理論もまた、達成動機づけの質的差異を問題としているが、そこでの習熟目標の特徴は、スポーツにおける理想的な心理的特徴（低い不安、高い耐性、チャレンジ精神など）をよく表しており、理想的な動機づけの性質が習熟目標を持つことでもたらされる可能性を示唆している。またそのような特徴が人格発達の結果としてもたらされる (Allport, 1961; Maslow, 1954; Rogers, 1956) ということは、理想の心理状態がスポーツ選手としての人格発達（動機づけの質的発達）によってもたらされるということを示唆する。

これらのことから、心理的競技能力としての理想的な動機づけの性質はスポーツに対する動機づけが適応的に発達した結果であり、スポーツ選手がスポーツ選手として人格的な発達を遂げた結果であるということが示唆される。本章ではこのような考え方にに基づき、発達の結果もたらされた理想的で適応的な動機づけの性質及びそれに伴う心理状態を「スポーツ選手としての心理的成熟¹」と呼び、スポーツ選手の心理的成熟がどのような性質を持ち、どのようなプロセスで発達するのかを「スポーツ選手としての心理的成熟理論」を構築することによって明らかにしていく。

¹ スポーツ場面においてもたらされた心理的成熟の影響はスポーツ場面を超えてその人の生活全般におよぶと思われるが、そのような一般化は本章及び次章の論を超えるため、ここでは心理的成熟がスポーツ場面に限定されたものであることを示すために「『スポーツ選手としての』心理的成熟」とした。

ところで、このような理想的な動機づけの性質を明らかにすることは、金メダルや順位などの客観的な成績から独立した新しい価値（実は誰もが気づいている価値）を明確に提示するという意味も持っている。オリンピックで金メダルを取ることは、可能であるかどうかは別にしてスポーツ選手のほとんど誰もが一度は望む理想であろう。オリンピックで金メダルを取る選手は、その意味で一つの理想の選手像である。だがもちろんオリンピックで金メダルを取ることだけがスポーツの価値の全てではない。理想的な動機づけの性質は、その人の持つ能力の最大限を発揮させる力を持つという意味で、金メダルを取ることに匹敵する一つの価値であり、スポーツをするにあたっての最終目標の一つだと言えるのである。

第2節 スポーツ選手としての心理的成熟理論の構築

1. 理論構築の手続き

スポーツ選手としての心理的成熟理論の構築にあたって、はじめに2つの基本的仮説を設定した。一つはスポーツ選手としての心理的成熟は参加動機の適応的発達の結果であるということであり、もう一つはスポーツ選手としての心理的成熟は参加動機に対する危機によって促進されるということである。

参加動機とは、一般的に言えばスポーツに参加している理由もしくはスポーツを続けている理由とすることができる。スポーツ選手は、スポーツへの参加動機がなければ（弱ければ）スポーツ選手ではなくなるのであるから、参加動機はスポーツ選手の存在理由と言ってさえいいだろう。その意味で参加動機はスポーツ選手にとって彼の行動・心理を左右する非常に重要なものであり、スポーツに対するやる気や失敗に対する耐性、成績に対する満足度など様々な心理的要因を左右する中核的心理的概念であると思われる。

スポーツ選手は、様々な参加動機に基づきスポーツを行っている。それらの

参加動機はスポーツを続けていくのにつれて変化していくに違いない。例えば、これまでトップになることだけをめざしてきた選手が、どうやってもトップになれない場合、参加動機を全く変えずにスポーツを続けることは困難である。また技術や能力を向上させることをめざしていた選手がひどいスランプに陥った場合には、彼はそのままでは自らがスポーツに参加している動機を満たすことができない。彼らがスポーツ選手として存在し続けるためには、何らかの参加動機の転換が必要である。また、このような参加動機を妨げるような出来事がたとえなかったとしても、スポーツを続けることはしばしばスポーツ以外の生活の多くを犠牲にして成り立っており、そのような犠牲を払っている以上、長く続けていくにあたって、自分は何故スポーツを続けるのか、続ける価値があるのか、犠牲に見合う十分な報酬が得られているのかなどが自問され、参加動機の見直しが行われるに違いない。

このような参加動機の見直しが正しく行われたとしたら、そのスポーツ選手はより適応的な参加動機を持ち、より適応的な心理状態を得ることができるであろう。心理的成熟が参加動機の成熟的発達であるという仮説は、心理的成熟とはスポーツ選手の存在の根幹たる参加動機が適応的に変化することであり、適応的な変化は参加動機の見直しによってもたらされるということの意味している。

もう一つの基本的仮説、すなわち心理的成熟が参加動機に対する危機によって促進されるという仮説は、参加動機が適応的に発達するにはその見直しが必要であり、そのきっかけとなるのが参加動機が妨げられる時、すなわち参加動機に対する危機の時であるということの意味している。なおここでの参加動機の危機とは、スポーツ選手がスポーツを続けていく上で、何らかの理由で今までの参加動機が脅かされるような事態である。

スポーツ選手の参加動機に対する危機は、Erikson, E.M の自我同一性危機に類似している。自我同一性危機とは、青年期においておこるとされる危機であり、それまでの自分を統合して、自分は何者であるのか、何者であり得るのか

といった問いに解決を迫るような事態である (Erikson,1959)。参加動機に対する危機は、Erikson の自我同一性の危機と同様に、スポーツ選手に対して、自分がなぜスポーツを行っているのか、自分がどんなスポーツ選手であるのかを考えさせるであろう。参加動機に対する危機は、そのままの参加動機に執着する限り、ドロップアウトやバーンアウトの原因になりうる。だが、参加動機に対する危機はスポーツからのドロップアウトやバーンアウトの危機であると同時に、より適応的な心理状態でスポーツを行うチャンスでもある。未成熟な参加動機について内省を進め、より確固とした適応的な参加動機を作り直す機会でもあるのである。危機がより適応的な心理的成熟をもたらすという考え方は、ドロップアウトやバーンアウトの研究に対してよりポジティブな視点を提供するのである。

これら 2 つの基本的仮説は、心理的成熟がより適応的な参加動機を再構築することであり、危機がそのきっかけになることを示している。次節では、これらの基本的仮説を基に、スポーツ選手としての心理的成熟理論についてより詳細に述べていきたい。

2. スポーツ選手としての心理的成熟とそのプロセスのモデル化

ここでは前節で述べた基本的仮説に基づいて、スポーツ選手としての心理的成熟理論をより具体化するモデルを作成した。図 5-1 は、このスポーツ選手としての心理的成熟モデルを図示したものである。以下、この図に基づいてスポーツ選手の心理的成熟理論について説明していく。

図 5-1 の左端に示したのは、スポーツへの参加動機である。まずそれぞれの動機について簡単に説明しよう。「身体」動機は、体を動かすのが好きなため、体を鍛えたいためにスポーツに参加するような場合の動機である。「向上」動機は、自分の技能や能力を向上させるためにスポーツに参加するような場合の動機である。「達成」動機は、一番になるため、良い成績を上げるため、また一番

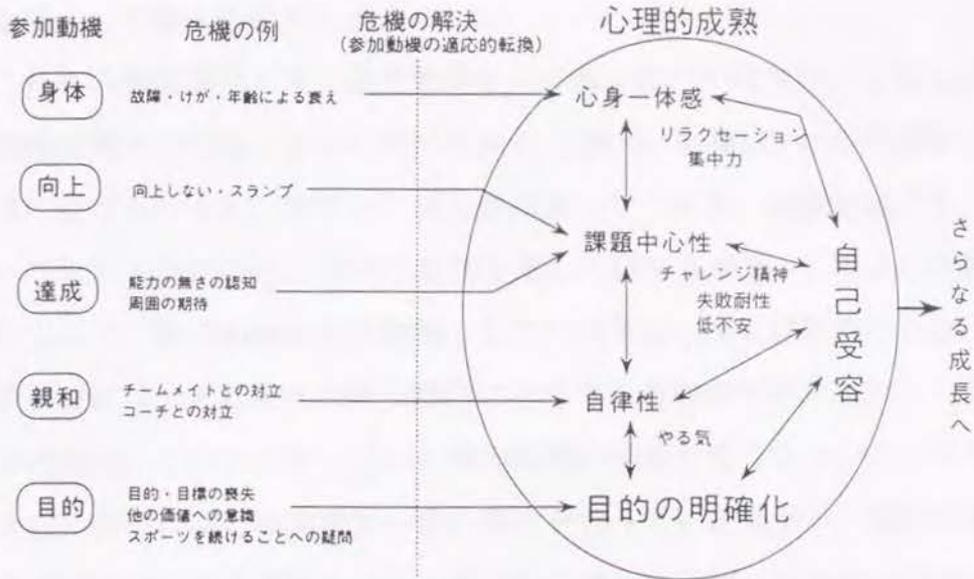


図5-1 スポーツにおける心理的成熟理論のモデル

になったり良い成績を上げることで社会に認められるためにスポーツを行っている場合の動機である。「親和」動機は、スポーツによってできた友人関係を維持したり、新しい友人関係を作るためにスポーツを行っている場合の動機である。「目的」動機は、自分の立てた目標を達成するためにスポーツを行っている場合の動機である。

これらの参加動機の設定にあたっては、Passer(1982)や Gill et al.(1983)の見いだした参加動機を参考にしたけれども、ここで設定した参加動機によって、スポーツへの参加動機がすべて説明されるわけではない。例えば、実際のスポーツへの参加動機の中には人に誘われてとか、やめるとみんなに迷惑がかかるからなどの比較的消極的な参加動機も存在することが明らかになっている（例えば、丹羽・村松，1979;山本,1990）。確かにそのような動機がスポーツへの参加に影響を与えていることは事実であろうが、そのような消極的な動機は、どのように変化しようとする心理的成熟はもたらさず、むしろ心理的成熟によって消えていく動機であると考えられる。ここで設定した参加動機は、スポーツ選手として成長する原動力として働くものであり、Maslow(1962)の仮定したよう

な成長動機として働くものである。

だがこれらの参加動機が常に成長動機として働くわけではない。しばしばこれらの動機は様々な危機によって妨げられる。「身体」動機は、けがや故障によって容易に妨げられるし、スランプは長期に渡って「向上」動機を妨げる。友人やコーチとのトラブルは、「親和」動機を著しく減少させる。このような様々な危機によって、参加動機の成長動機としての効果はしばしば低められる。図5-1の中央左には、それぞれの参加動機に対応する危機の例が示されている。これらの危機は、これまで持っていた参加動機の変革を迫るきっかけとなりうる。例えば、高校の時には学校で一番の実力をもっていた選手が、優れた選手の集まる大学にスカウトされたとしよう。そこでは、しばしば自分と同等の実力か自分よりも能力の高い選手が存在する。もし彼が自分が最も優れているということを自分の拠り所、つまり最も強い参加動機として持っていたとしたら、彼にとって大学での状況は「達成」動機に変革を迫る危機的状況である。また、勉強や職業との両立の悩みや日常生活でのトラブルは、スポーツを続けられるような生活環境を乱すことによって、スポーツ選手に自分は果たしてこのままスポーツを続けるのがいいのか、はたしてスポーツを続ける価値があるのかを考えさせ、「目的」動機を危機に陥らせる。

危機は参加動機を適応的に変化させるきっかけとなり、スポーツ選手としての心理的成熟を促進するものであるが、実際には危機によってドロップアウトしてしまう者の方がずっと多いかもしれない。ベテランに心理的成熟が見られるのは、ある程度そのような淘汰の結果ではあろう。だが、彼らは偶然に生き残ったのではない。また、何も考えずに続けられてきたわけではない。彼らがなぜスポーツを続けられるのか、心理的成熟に至るまでにどのような心理の変化があったのか、その理由が明らかにされねばならないし、また明らかしようとするのがこの研究なのである。

なお、危機の程度は危機に直面している参加動機を重視していればいるほどよりシビアになるだろう。「達成」動機の高い者、すなわち他者からの評価をよ

り求める者は、そのような評価が得られなくなったときに最も強い危機を経験するだろう。「向上」動機を強く持っている者は、他者からの評価がそれほど無くともスポーツ選手としてやっていけるが、自分の記録の停滞が長く続いた場合は、彼にとってスポーツ選手としての存在を脅かす危機となりうるだろう。

危機を解決するにあたって、より厳しい練習を自分に課す事は、それ自体では心理的成熟に効果をもたらさないだろう。もちろん、「身体」動機や「向上」動機、「達成」動機などの危機の解決とそれに伴う心理的成熟のためには、肉体的、生理的に危機から脱して、自分なりに満足する結果を出すことが必要である。そうでなければ、危機の解決はただのあきらめになってしまう。だが危機を無視して、また危機に対抗するために無自覚に練習することは、心理的成熟を進めることにはならない。なぜならそれによって危機が解決されたとしても、自覚的な参加動機の見直しが無ければ、参加動機は適応的に変化しないからである。

心理的成熟は、危機を経験すれば得られるというものではもちろんないし、また危機が解決されればそのまま得られるというものでもない。つまり、故障やけがが直れば、友人とのトラブルが解決すれば心理的成熟がすぐにもたらされるというわけではない。心理的成熟のためには、次に同様の危機があった場合に、それが参加動機に対する危機とならないように参加動機が質的に変化しなくてはならないのである。「達成」動機にしても、「向上」動機にしても、これらの動機は高ければ適応的で良い成績をもたらさしめるわけではなく（もちろん高いことは必要だが）、その質も問題なのである。たとえ「達成」動機が非常に高くても、それが容易に危機によって妨げられては、良い成績は得られない。高い達成のためには、「達成」動機は高く、かつ危機によって妨げられない安定した性質を有していなくてはならない。

3. スポーツ選手としての心理的成熟の特徴

心理的成熟は参加動機が質的に変化することによって、それらが常に成長動機として正しく働くようになった適応的な状態である。だから心理的成熟の持つ特徴はそのように質的に変化した参加動機の持つ特徴を記述することによって明確になるであろうし、それらの特徴の妥当性は、その特徴を持つことによって参加動機に対するかつての危機がもはや危機にならないことで確認されるであろう。

図 5-1 には心理的成熟の特徴とそれに派生するいくつかの心理的特徴が示してある。これらの特徴は危機を克服できるように参加動機が適応的に変化したものである。

「心身一体感」は「身体」動機がその危機を克服するために適応的に変化したものである。「身体」動機が妨げられるのは、主にけがや故障の時である。そしてそれが特に顕著なのは、けがや故障がいつ直るのか分からないという場合である。もし自分の体を十分知ることができ、故障やけがの程度が自分でモニターできるようになったとしたら、少々の故障やけがでは「身体」動機は妨げられなくなるだろう。「心身一体感」は、このように自分の身体に対する気付きを獲得して、それによって心が焦らなくなった（身体が動かないのを無理矢理動かそうとして、こんなはずじゃないと考えるようなことが無くなった）状態である。「心身一体感」は、理想的な心理状態の一つの特徴だと考えられるリラクゼーションをもたらすであろう。

「習熟目標」は第 1 章で取り上げた達成動機における目標志向の志向性の一つであり、「成績目標」と対概念になっている。「習熟目標」は、自己の技能や能力の向上をめざし、努力をする事に有能感を感じる傾向であり、過程を重視し、行った努力に対して大きな価値をおく。対して「成績目標」とは、他の人よりも優れた成績を上げること、他者に認められるような成績を上げることにより有能感を感じる傾向である。「習熟目標」は、「向上」動機や「達成」動機の危機を克服するために必要な心理的成熟の特徴である。「向上」動機にしても、「達成」動機にしても、それらの動機がめざすのは、基本的には結果であり、記録

が向上すること、技能が向上すること、良い成績を上げること、トップになることである。「向上」動機、「達成」動機は、自己の向上や良い成績が得られている場合は良いが、ひとたびスランプなどで結果が得られなくなった時、それらの動機はほとんど働かなくなってしまう。「習熟目標」は過程を重視し、行った努力を価値あるものと考え、結果が得られないときでもスポーツ選手に十分な満足を与えることができる。杉浦(1995b)では、「習熟目標」が練習のやる気や競技に対する満足度を高めることを明らかにしている。「習熟目標」はチャレンジ精神や失敗を恐れない気持ち、低い不安などの理想的、適応的な心理状態をもたらすであろう。

「自律性」とは自らの行動を自らが律しているということであり、スポーツを行っていることがあくまで自分の意志であるという確固たる信念である。「自律性」は「親和」動機や「達成」動機の危機を克服するための特徴である。例えば、周囲の期待が高く、それに答えよう、答えなくてはならない、と思うような気持ちが強くなりすぎると、自律的な「達成」動機が妨げられ、周囲の期待に応えるという他律的な「達成」動機がスポーツを続ける理由になってしまう可能性がある。このような他律性は、良い成績を取るという結果だけに意識を向けてしまい、努力を苦痛なものにする。また何のために自分がスポーツを行っているかの意味を失わせ、スポーツをする事の価値を失わせる(これは「目標」動機の危機でもある)。また、スポーツ選手は多くスポーツ集団に属しており、集団での画一的な練習や、練習に対する仲間やコーチとの対立は、自律性を妨げ、他律性を感じさせる原因となりうる。心理的成熟の特徴としての「自律性」は「達成」動機や「親和」動機が成長動機として働くための、すなわち目標はあくまで自分で決めているという気持ちを持ち、友人やコーチなどとのより成熟した人間関係を築くための、様々な他律性に負けないより強固な自律性なのである。「自律性」は競技能力が高く、周囲から期待される者の方がそのような期待を受けない者に比べてより強いことが必要であろう。例えば、急に好成績を上げてオリンピックに出場が決まった選手や、インターハイで好成績

を上げ、スポーツ推薦で大学に入った者などは、自らの自律性を強化しなければ、周囲の期待という他律性につぶれてしまう可能性もあるだろう。

「自律性」を育てるためには「目的の明確化」が最も有効であるに違いない。筆者は、心理的成熟の特徴の中でもこの「目的の明確化」と後述する「自己受容」が特に重要であると考えている。図 5-1 では、これらの重要性を示すため他の特徴に比べてより大きく示している。「目的の明確化」とは、自分がなぜ、何のためにスポーツを行っているか、その目的が明確化することである。「目的の明確化」に対応する「目的」動機は、参加動機の中で最も重要なものである。なぜならそれはなぜスポーツを行っているのかというすべての参加動機を統合する最終的な問いだからである。スポーツをする「目的の明確化」は、他の「向上」動機や「達成」動機、「親和」動機の危機をも克服する強い動機となるであろう。ただし、「目的の明確化」は「目標の明確化」とは違う。「目的の明確化」は「目標の明確化」よりもずっと進んだものである。確かに明確な目標を持つことは高い動機づけや良い成績のためのひとつの必要条件であり、例えばオリンピックをめざすという明確な目標は高い動機づけと実際により高い成績（オリンピックに出られるかは別にして）をもたらすであろう。しかしながら、心理的成熟の特徴である「目的の明確化」は明確な目標を持つだけでは不十分である。なぜ自分はオリンピックをめざすのか、何のためにオリンピックをめざして他の多くを犠牲にしてスポーツを続けるのか、その目標の意味（目標の意味イコール目的である）が明らかになることが必要なのである。目標の意味が明確化すれば、その目標が達成できなかつたとき、また逆に目標が達成された時にスポーツを行う目的が喪失することが無いであろう。

「自己受容(self-acceptance)」は、人格発達の特に重要な特徴である。Maslow(1954)にしても、Rogers(1956)にしても、Allport(1961)にしても、自己受容、現実受容、他者受容は自己実現や成熟の特徴として考えられている。これらの人格発達理論と同様に、スポーツ選手としての心理的成熟においても、「自己受容」は特に重要な特徴である。ここでの「自己受容」とは、スポーツ

選手としての自分や、現在の自分の能力、成績などを肯定的に受け入れることである。「自己受容」は他の心理的成熟の特徴の根本となるといってもいいかもしれない。図 5-1 における「自己受容」の位置はそのことを示している。「自己受容」を得ることは、「目的の明確化」と併せて、スポーツ選手がどのような危機に対しても対応できるような心理的成熟を得ることであり、スポーツ選手としての心理的成熟の最終目標といえる。ただし「自己受容」は、現在の結果に満足してしまっているという意味ではない。「自己受容」とは、自分の現在の状態、現在の成績に安住することではなく、自分や自分の回りの現実を正しく認めること、自分を正しく知ることであり、「自己受容」によって、不安や失敗の恐れを感じることなく、スポーツ選手として心理的そして肉体的に成長することができるのである。

心理的成熟とは、これらの特徴を中心として、それに派生する特徴も含んだ適応的な心理状態である。図 5-1 では、それは大きな丸で囲まれた部分によって表される。5 つの特徴は相互に関係しあっており、ある特徴を危機の解決と参加動機の適応的転換によって得ることができたときには、別の特徴も高まると考えられる。

これらの特徴は危機を経なければ発達しないというわけではない。むしろ本来的にスポーツをする者が持っている特徴であるともいえるだろう。特に「心身一体感」や「自律性」「習熟目標」などの特徴は、むしろ評価にとらわれずスポーツを楽しんでいる子どもが持っている特徴ともいえる。だが、それは様々な社会的動機が強まるにつれて、忘れ去られ、効力を失っていたものである。心理的成熟とは、そのように失われてしまったけれど、本来的にスポーツの持っている楽しさ、おもしろさを取り戻すことであるといえるかもしれない。多くの優秀な選手が非常にレベルの高い、普通ならプレッシャーで押しつぶされそうな状況において、自分は楽しんで競技を行っているということを述べている。競技を楽しむことができるということは、心理的成熟によってもたらされる顕著な特徴であり、大きな成果であると思う。

第3節 スポーツ選手としての心理的成熟とは

さてそれではこれら心理的成熟の特徴に共通するものは何だろう。心理的成熟によって参加動機の何が変わったのだろうか。それは一言でいうなら、参加動機の自律化・主体化ではないだろうか。スポーツは勝敗がはっきりしているがために、勝つことに代表される成績目標が非常に強い力を持つことができ、それが良い成績を上げる原動力となる。だが、成績目標はそれが強すぎる場合には、人に自分の行動が他律的であること、すなわち自分の行動を自分で決定していないような気持ちを人に起こさせてしまう。特に成績目標が十分に満たされない危機の際に、このことは顕著である。というよりは、危機の際には自分の行動がどれだけ成績目標に基づいていたかがはっきりと意識されるのであろう。心理的成熟は、危機の解決を通して参加動機に対する考え方が変化することによってもたらされると述べた。それは危機を経験することを通して、成績目標だけによってスポーツへの参加に動機づけられることがいかに危ういことであるかということ、危機によって容易に崩れうるということを知るためであり、そのようなことを知ることによって、人はより自律的、主体的な参加動機を選択するようになるのであり、それが心理的成熟ではないかと思うのである。

これらの特徴は、参加動機がより自律化、主体化したものである。それらは危機を経ているがために見せかけでも一時的なものでもなく、確固たるものである。このような参加動機を持つこと、すなわちスポーツ選手としての心理的成熟とは、自らがスポーツ選手として自律的な存在であることを確認し、スポーツ選手である理由を確固たるものにする事なのである。なお、このような主体性を得ることによって、スポーツ選手は再び成績目標を力とすることができると思われる。なぜなら確固たる主体性を持っている以上、もはや成績目標は自律を妨げるものではないからである。もちろん、それでも主体性は揺らぐことはあり得る。危機は一回だけではなく、何回もやってくる可能性がある。だ

が、一度危機を乗り越え適応的になった参加動機は今度はより強い危機に耐えられるに違いない。それが発達であり、心理的成熟なのである。

心理的成熟は、スポーツ選手がたどり着くべき最も適応した心理状態であり、その意味で、スポーツ選手としての発達課題ということができる。だが、それはゴール地点ではなく、むしろスタートである。スポーツ選手としての心理的成熟は、優れたスポーツ選手としてさらに心理的、肉体的に発達していくための心理的土台なのであり、その意味で心理的競技能力といえるのである。

筆者は、このような心理的成熟が競技レベルに関わらず誰でも持ち得るし、また持つべきであると思う。だが、もちろんそれはすべての者が持てるわけではない。無自覚にスポーツを続けていくだけでは、たとえどんな高い競技レベルを持とうが、極端に言えばオリンピックで優勝しようが心理的成熟は得られない。スポーツにおいては、それが基本的に身体的活動であるために、スポーツ選手はしばしば自らの心理的な側面について無自覚になりがちである。またコーチは、彼から見れば確かに選手は未熟なのであろうが、選手の自立や主体性を助けるよりも目先の結果を求めがちである。コーチも選手も心理的な要因が競技成績を大きく左右すること、そのための心理的トレーニングを行う必要があると知っていながら、重要な問題に目をつむり、小手先のリラクゼーショントレーニングやイメージトレーニングを行っているにすぎない。このことはスポーツ心理学の研究者にすら見られる傾向である。だが、心理的トレーニングとして本当に必要なのは、そのような小手先の対症療法的なものではない。本当に必要なのは、自らがスポーツを続けている意味を自覚し、問い直すことなのである。スポーツカウンセリングやメンタルトレーニングは、スポーツ選手が自分自身を省みるための、そしてそれによって確固たる適応的な参加動機を持つための手助けとなるべきであろう。

心理的成熟は、本来的にたどり着くことのできる目標である。ただ、それはやはり一足飛びにたどり着けるわけではなく、スポーツ選手として不断に自らを省みることによって、少しずつ（あるいは長い準備期間を経て突然に）発達

していくものである。筆者は、このことゆえに、スポーツ選手としての心理的成熟理論をスポーツ心理学における動機づけの発達理論、人格発達理論として位置づけたのであり、それによって、心理的側面のトレーニング（筆者から言えば心理的成熟に向かうこと）が、身体的トレーニングと同様に、系統的で長期的視点に立った不断の努力が必要であることを主張するのである。

第4節 本章の問題点と課題

本章では、スポーツ選手としての心理的成熟理論の構築を目的としてその理論的考察を行ってきた。だが、その理論には、まだまだ問題点や修正点が数多く残されている。本章で行ったのは、理論のラフなスケッチにすぎず、危機による具体的な考え方の変化や心理的成熟の特徴の内容、心理的成熟と他の心理的変数（不安や練習意欲、チームに対する適応など）との関係など、実証的な研究を重ねることによってより洗練されていく必要がある。そこで続く第6章では、本章において構築したスポーツ選手としての心理的成熟理論について大学生スポーツ選手を対象にして実証的な研究を行う。

第5節 第5章の要約

これまでスポーツでの動機づけ研究は、高い動機づけが継続的なスポーツ参加を促し、常に実力を発揮することを可能にするという考えのもと、そのような高い動機づけを獲得する方法を見出すことを目的としていたと思われる。だが、これまでのスポーツ心理学においては、動機づけの測定に重点が置かれ、動機づけがどのように獲得されるのか、どのように育つのかといった発達的な視点を持った研究はほとんど行われていなかった。

本章の目的は、「スポーツ選手としての心理的成熟理論」を構築することによって、スポーツ選手がどのように動機づけを適応的に発達させるのかを明らか

にすることであった。

スポーツ選手としての心理的成熟理論では、スポーツ選手としての心理的成熟は参加動機の適応的变化の結果であり、変化は参加動機に対する危機の経験によって促進されるという仮説を設定した。そして、仮説に基づいて心理的成熟についてのモデルを構築し、心理的成熟の特徴を明らかにしようとした。

その結果、心理的成熟として「心身一体感」「習熟目標」「自律性」「目標の明確化」「自己受容」という5つの特徴が明らかにされた。これらの特徴は参加動機が自律化、主体化したものだと考えられた。

第6章 スポーツ選手としての心理的成熟についての 実証的研究

第1節 問題と目的

スポーツにおいて、心理面でのトレーニングの必要性が指摘されて既に久しい。そのあいだに達成動機や競技不安など、競技スポーツにおいて成績を左右する心理的な要因について多くの研究が行われてきた。そして当然のことながら、競技レベルが高い者や経験年数の高い者が達成動機が高く、競技不安が低いことが明らかになってきた。だが、それはいったいなぜであろう。彼らは、「動機が高いので、ドロップアウトせずに経験を積んで一流選手になる(麓,1988)」のであろうか、それとも、「やっているうちに奥の深さを理解して上達することが自己目的となって(麓,1988)」動機が高くなるのであろうか。このことは、スポーツ経験におけるパーソナリティ変容の問題として多くの研究の対象になってきた¹。

スポーツ経験に伴って、スポーツ場面に限定されない性格特性が変化するかどうかは議論の分かれるところであるが(中込,1993)、スポーツ場面に限定する限り、動機づけや競技不安などの心理的側面は十分に变化しうると思われる。例えば、中込(1987)は、運動適性としてのパーソナリティの変容可能性を示唆しているし、松田他(1981)も、達成動機が経験を通して、あるいはスポーツに対する価値観の変容を通して育てられるものであり、その育成法についての研究が必要であると述べている。

¹ここでのパーソナリティ変容とは、スポーツ経験にともなう心理面の変化を意味し、そこには比較的安定でスポーツ場面に限定されない性格特性の変化からスポーツ場面に限定された動機づけの変化や競技不安の低減などが含まれる。既に述べたとおり、本章で問題とするパーソナリティ変容はスポーツ場面に限定された心理面での変化であり、その意味で「スポーツ選手としての」心理的成熟である。

しかしながら、これまでの研究は達成動機や競技不安を測定することを主な目的としており、競技レベルの高い者や経験年数の長い者がどうして達成動機が高いのか、どうして競技不安が低いのかといった問いに対して回答を提供してこなかった。つまり、パーソナリティ変容の「何故（心理的メカニズム）」を明らかにしてこなかったのである(中込,1993)。

この原因の一つは、これまでの研究が「スポーツ選手としての心理的適性(松田他,1981)」を測定することを主な目的にしてきたからだと思われる。もちろん、心理的適性を高めるために、その概念を明らかにして測定を行うことは十分意味があることである。だが、それらの研究の最終目的がスポーツ場面に對する心理的適性を強化することである以上、心理的適性がどのように変化するか、どのように変化させることができるのか、そのメカニズムまでを明らかにする必要があると思われる。

もう一つの原因は、心理的メカニズムを明らかにするためには、スポーツ経験がどのようにパーソナリティ変容に影響を与えるかを説明する理論を基盤に研究を進めることが必要である(杉原,1985)にも関わらず、これまで仮説を導き出すための理論的背景を持つパーソナリティ理論が少なかった(中込,1987)ためである。

このような問題意識に基づき、第5章においては、スポーツ選手としての心理的成熟理論を構築することによって、スポーツ選手としての適応的な動機づけがどのようなプロセスで発達するのか、それによってもたらされる適応的な心理状態がどのような特徴を持つのかを理論的に明らかにしようとしてきた。

スポーツ選手としての心理的成熟理論では、スポーツ選手としての危機が心理的成熟をもたらす要因の一つだと仮定した。スポーツ選手としての危機とは、スポーツ選手がスポーツを続けて行くにあたって、様々な悩み(けがやスランプ、目標の喪失など)に直面することによって、それまでの参加動機(スポーツに参加している理由)が脅かされるような事態である。そして、スポーツ選手はそのような事態を適応的に解決していくことによって、参加動機を再び満

足させ（必ずしも同じ参加動機である必要はない）かつ危機に対して耐性を持った適応的な心理的特質を発達させる，すなわちスポーツ選手としての心理的成熟を形成するという仮説を立て，その論に従って心理的成熟の特徴を記述した。

本章の目的は，このスポーツ選手としての心理的成熟理論の妥当性について実証的に検証することによって，実際にスポーツ選手がどのようにスポーツ場面に対する心理的適性を身につけていくのかを明らかにすることである。そのため本章では，この仮説に基づいてスポーツ選手としての心理的成熟の尺度を作成し，スポーツ選手としての危機の経験が心理的成熟にいかなる影響を与えるのかを検証する。

このようにスポーツ選手としての危機を重要視するのにはいくつかの理由がある。まず一つは人格発達理論において危機の経験がしばしば重要な役割を果たしてきたということである。例えば危機の直面とその解決によって人格発達理論を構築した Erikson(1959)はその代表たるものである。またスポーツ経験によるパーソナリティ変容を扱った数少ない研究の一つである中込(1993)においても，スポーツ場面における悩みや迷い（危機）に対して積極的にその解決のために努力してきた者は，自我機能の発達と柔軟性に富んだ危機への対処様式を獲得することが明らかになっている。

もう一つは，スポーツ選手としての心理的成熟理論では単に心理的競技能力としての心理的成熟の特徴を明らかにするだけでなく，心理的成熟がどのように発達するのかというプロセスを明らかにすることをめざしているためである。危機に直面する前後の考え方の変化を明らかにすることによって，心理的成熟のプロセスの解明が可能になるとと思われる。

さらに副次的には，危機はドロップアウトやバーンアウトの原因となりうる事態であり，心理的成熟のメカニズムが明らかになることによって，ドロップアウトやバーンアウトに対処する手がかりが得られるのではと考えられたためである。

本章では、スポーツ選手としての危機について、その経験や程度の強さだけでなく、危機の経験による考え方の変化についても詳しく調査を行った。これはたとえ危機に直面しても考え方が変化しなければ心理的成熟は得られない(第5章,p.87)と考えたためである。そのため考え方の変化はその変化がどの程度であったかの評定のみでなく、どのような変化が危機の前後で行ったのかを自由記述してもらった。これは危機の経験によってどのように質的な変化が起こっているのかを調べるためであり、また変化後の心理的特徴と心理的成熟尺度の内容を比較することで心理的成熟尺度の妥当性を調べるためでもあった。危機を乗り越え、スポーツに対する考え方を適応的に変化させた者は、高い心理的成熟とそれにとまなう適応的な心理状態を獲得するのではないかと思われた。

第2節 方法

被調査者

国立の A 大学、私立の B 大学 (体育大学)、国立の C 大学においてスポーツ系のクラブに所属しているスポーツ選手それぞれ A 大学 32 名、B 大学 282 名、C 大学 166 名 (男子 353 名、女子 127 名)。

大学生を対象にしたのは、心理的成熟をもたらすきっかけとなると考えられる参加動機の危機が、比較的スポーツ参加が自由意志で行われる大学の時期に起りやすいと考えたためと、それと同時に大学時代はスポーツ選手として個人のピークの成績を上げられる可能性の高い時期であると考えたためである。

調査内容

(1) プロフィール

性別、年齢、学年、行っているスポーツ、競技開始時期、経験年数に答えてもらった。

(2) 危機の経験とそれに伴う考え方の変化についての質問

中込(1993)を参考に、スポーツを継続するにあたってスポーツ選手が経験する可能性が高いと思われる悩みや迷いについての 12 項目を設定した(危機事態)(表 6-1)。

表 6-1 危機事態項目と危機の有無

項目	非常に悩んだ	少し悩んだ	全く悩まない
1 故障・けが・体力の衰え	130	138	46
2 記録・技術の停滞(スランプ)	135	137	41
3 能力・才能への疑問	80	166	67
4 チームメイトとの人間関係	62	132	119
5 チーム外の人間関係(家族関係, 異性関係など)	37	88	186
6 コーチ・監督との人間関係	64	99	150
7 周りからの期待・プレッシャー	62	116	135
8 試合で実力が発揮できないこと	92	137	84
9 競技を行う目的・目標の喪失	56	107	150
10 勉強とスポーツの両立	34	92	187
11 他にやりたいこととの両立	53	117	143
12 競技継続の意味・意義	72	103	138(人)

そしてそのそれぞれについて、a.悩んだ経験があるか(非常に悩んだ, 少し悩んだ, 全く悩まなかった), b.その具体的な時期, c.悩みがどのくらい長く続いたか(非常に長く悩んだ, それほど長く悩まなかった, ほとんど一時的にしか悩まなかった), d.悩みは解決したか(既に解決済み, 解決したわけではないが今は悩んでいない, 現在でも解決せず悩んでいる), e.悩むことによってスポーツや自分自身に対する見方や考え方が変わったか(非常に変わった, 少し変わった, 全く変わらなかった)を聞いた。なお, 各項目の質問 a において全く悩まなかったと答えた場合には, その項目の b から e の質問はとばしてもらった。

(3) 危機の経験についての自由記述

(2) において特に悩みが深かった項目について, a.具体的にどのような悩みを経験したか, b.どのように悩みを解決したか(もしくは解決しなかったか), c.悩むことによってスポーツに対する考え方がどのように変わったか(もしくは変わらなかったか)について自由記述を行ってもらった。

(4) スポーツ選手としての心理的成熟尺度

第5章において構築されたスポーツ選手としての心理的成熟理論に基づいて,

スポーツ選手としての心理的成熟尺度を作成した。理論に従って、スポーツ選手としての心理的成熟の特徴を、a.心身一体感、b.自律性、c.習熟目標、d.自己受容、e.目的の明確化の5つの下位概念に分け、それぞれを表す項目を計38項目作成した(付録6-1)。項目作成にあたっては、自己受容尺度(板津,1989)やスポーツにおける目標志向尺度(Duda & Nicholls,1992; Treasure & Roberts,1994)、スポーツ選手の達成動機を測定するTSMI(Taikyo Sport Motivational Inventory)(松田他,1981)などの質問紙、さらにはMaslow(1954)の自己実現をした者の特徴やAllport(1961)の人格成熟の特徴、Rogers(1956)の十全に機能する人間(fully functioning person)の特徴などの記述を参考にして、スポーツ場面に限定してそれぞれの特徴を表す項目を作成した。またその際に、心理的成熟は参加動機に対する危機を適応的に乗り越えることによってそれぞれの特徴と関わりのある危機に対して耐性を持つ心理的特質であるという仮定に基づいて項目を作成した。例えば、周囲の期待が負担だという悩みが解決することでもたらされる習熟目標を表すものとして、その悩みに対して耐性を持つ「人の評価が気にならない」という項目を作成するなどである。

(5) 他の心理的変数

スポーツ選手としての心理的成熟尺度の妥当性を検討するために、緊張性不安(試合で緊張して実力を出せない傾向、競技不安と同義)(7項目)、練習意欲(7項目)(以下TSMI,松田他,1981より)、チームへの適応感(2項目)(桂・中込,1990)、継続意志(1項目)(条件が許せばずっと競技を続けたい)に答えてもらった(付録6-2)。

手続き

被調査者の負担低減のため、A大学、B大学では(1)から(4)の調査を、C大学では(1)、(4)、(5)の調査をその順に行った。また(4)、(5)についてはそれぞれ5段階評定で行った。質問紙は、A大学、B大学では授業時間中に行い、C大学では直接クラブに出向き、その場で質問紙を行ってもらった。

第3節 結果

1. スポーツ選手としての心理的成熟尺度の因子分析

各項目について平均、標準偏差を出した後、因子分析を行った。因子分析は主因子法プロマックス回転で行った。プロマックス回転を行ったのは、第5章においてスポーツ選手としての心理的成熟尺度の下位概念は相互に関連していることが仮定されていたため（第5章,p.91）、因子間の独立を仮定しなかったためである。その結果、固有値1以上の因子を8因子抽出したが、項目数が少なかったり、解釈が困難な因子があったため、7、6、5因子を指定して順次因子分析を行った結果、最も解釈が容易な5因子解を採用した。因子負荷量0.40未満の項目を削除したあと、それぞれの因子について命名を行った(表 6-2)。

第1因子は「目的の明確化」と命名した。この因子はスポーツを続けている目的が明確化しており、かつそれが自分の意志で決定されていることを表している。第2因子は「自己把握」と命名した。この因子は自分の能力や体調、やるべき練習などを正確かつ客観的に把握できることを示している。第3因子は「自律的達成志向」と命名した。この因子は自分の決めた目標に向かって自律的に練習を行っていることを示している。第4因子は「プラス思考」と命名した。この因子は試合の結果に対して、くよくよせず楽観的な態度を示し、また人の評価やプレッシャーに動じないことを示している。第5因子は「身体的有能感」と命名した。この因子は自分の能力に自信を持っており、かつリラックスして身体を動かすことができることを示している。

表6-2 スポーツ選手としての心理的成熟尺度項目

	I	II	III	IV	V	共通性
目的の明確化 ($\alpha = .82$)						
自分がなぜスポーツをしているのかその理由が分かっている	0.54					0.39
スポーツをする目的が明確に定まっている	0.53					0.46
競技を続けているのはあくまで自分の意志である	0.43					0.37
スポーツを続けていることは自分にとって必要なことである	0.41					0.27
何のために競技を続けているのかわからない(*)	-0.80					0.68
このままスポーツを続けていいのか疑問に感じる(*)	-0.65					0.43
何となく競技を続けていると感じることがある(*)	-0.47					0.45
自己把握 ($\alpha = .80$)						
自分の能力を正確に把握できていると思う		0.70				0.48
選手としての自分の長所や短所を理解している		0.66				0.46
今の自分にどの程度の実力があるのかわかる		0.63				0.39
現在の自分の調子や体調を感じとることができる		0.60				0.33
選手としての自分自身を客観的に見ることができる		0.57				0.36
自分のやるべき練習が自分で分かっている		0.57				0.44
自律的達成志向 ($\alpha = .76$)						
誰に言われなくても自発的に練習に取り組んでいる			0.62			0.46
集中して練習に取り組むことができる			0.62			0.49
日々の練習に喜びを感じる			0.53			0.37
達成したいと思っている具体的な目標を持っている			0.46			0.34
自分の可能性を信じて競技を行っている			0.45			0.41
練習させられていると感じることがある(*)			-0.40			0.46
プラス志向 ($\alpha = .77$)						
試合の結果に対して楽観的に考える方だ				0.62		0.36
人の評価はほとんど気にならない				0.48		0.27
試合に負けたときにはついくよくよしてしまう(*)				-0.65		0.47
普段から勝たなければというプレッシャーを感じる(*)				-0.61		0.38
他の人と自分の成績を比べてしまう傾向がある(*)				-0.59		0.41
スランプの時には落ち込んでしまいがちである(*)				-0.50		0.38
身体的有能感 ($\alpha = .78$)						
リラックスして身体を動かすことができる					0.53	0.39
どうすれば動きをコントロールできるのかわかる					0.47	0.55
選手としての自分に自信を持っている					0.47	0.50
自分には能力が無いんじゃないかと思うことがある(*)					-0.64	0.47
自分の競技能力について劣等感を感じるがある(*)					-0.58	0.33
気持ちばかり焦って体が動かないことがある(*)					-0.57	0.43
動きを意識すると身体が硬くなってしまふことがある(*)					-0.51	0.29
固有値	8.24	3.94	2.43	1.62	1.41	
寄与率	0.22	0.32	0.38	0.43	0.46	

* 逆転項目

2. 下位尺度間及び他の変数との関係

各因子の項目の得点及び他の変数（年齢、継続年数、練習意欲、緊張性不安、チームへの適応、継続意志）を合計してそれぞれ尺度得点を算出した(表 6-3)。次に、心理的成熟尺度の下位尺度間の相関及び他の変数との相関についても同

様に算出した(表 6-4).

表 6-3 各変数の尺度得点

	M	SD	得点範囲
年齢	20.46	1.62	
継続年数	7.83	3.81	
目的の明確化	27.47	5.25	(7-35)
自己把握	22.41	4.14	(6-30)
自律的達成志向	21.65	2.26	(6-30)
プラス思考	17.37	5.01	(6-30)
身体的有能感	20.39	5.35	(7-35)
練習意欲	21.22	5.10	(7-35)
緊張性不安	18.68	5.16	(7-35)
チームへの適応	7.33	1.75	(2-10)
継続意志	3.85	1.26	(1-5)

表 6-4 尺度得点間の相関

	目的の明確化	自己把握	自律的達成志向	プラス思考	身体的有能感
目的の明確化					
自己把握	0.39 **				
自律的達成志向		0.61 **			
プラス思考		0.31 **			
身体的有能感				-0.01	
年齢	0.13 **	0.12 **	0.13 **	0.11	0.17 **
継続年数	0.05	0.19 **	-0.05	0.06	0.18 **
練習意欲	0.25 **	0.23 **	0.45 **	-0.29 **	-0.07
緊張性不安	-0.06	-0.12	-0.08	-0.61 **	-0.64 **
チームへの適応	0.23 **	0.26 **	0.38 **	0.19	0.41 **
継続意志	0.43 **	0.14 **	0.35 **	-0.04	0.17 **

** p<.01

尺度間の関係についてさらに調べるため、各尺度得点について主因子法、プロマックス回転で二次的因子分析を行った。その結果、目的の明確化、自己把握、自律的達成志向が第1因子に、プラス思考、身体的有能感が第2因子に負荷が高かった。しかし、自己把握と身体的有能感は第1、第2因子とともに相関が高かった。なお、第1、第2因子の因子間相関は0.37であった(表 6-5)。

次に練習意欲、緊張性不安、チームへの適応、継続意志も含めて二次的因子分析を行った(表 6-6)。その結果、身体的有能感、プラス思考、緊張性不安が第

1 因子に負荷が高く、自律的達成志向、練習意欲、目標の明確化、自己把握、継続意志が第 2 因子に負荷が高かった。またチームへの適応は第 1、第 2 因子両方に負荷が高かった。因子間相関は 0.07 であった。

表 6-5 心理的成熟尺度の二次的因子分析

	I	II	共通性
目標の明確化	0.83	-0.05	0.66
自律的達成志向	0.77	-0.08	0.55
自己把握	0.40	0.21	0.27
身体的有能感	0.21	0.73	0.70
プラス思考	-0.15	0.57	0.29
固有値	2.25	1.18	3.43
寄与率	0.45	0.24	0.69

表 6-6 心理的成熟尺度と他の変数の二次的因子分析

	I	II	共通性
身体的有能感	0.78	0.25	0.67
プラス思考	0.68	-0.13	0.48
チームへの適応	0.38	0.35	0.26
緊張性不安	-0.83	0.05	0.68
自律的達成志向	0.15	0.77	0.61
練習意欲	-0.34	0.64	0.52
自己把握	0.10	0.56	0.28
目的の明確化	0.21	0.48	0.32
継続意志	-0.14	0.38	0.17
固有値	2.71	2.27	4.98
寄与率	0.30	0.25	0.55

3. 危機の経験と心理的成熟との関係

まず危機を経験した者と危機を経験していない者とで心理的成熟の下位尺度を比較した(表 6-7)。その際、12 事態の危機のうちで比較的危機の経験者が少ない「チーム外の人間関係」と「勉強とスポーツの両立」は分析から省いた。群間差の分析は、群×下位尺度の 2 要因のうち 1 要因が繰り返しの分散分析によって行った。ここでは危機の種類によって心理的成熟の異なる側面に変化が表れるという仮説に基づき、群の主効果は問題とせず、群と下位尺度の交互作用

があった場合、それぞれの下位尺度について下位検定を行った¹。

表 6-7 危機経験と心理的成熟得点

項目	n	F1	F2	F3	F4	F5
1 危機なし	45	28.80	23.82	22.00	18.96	22.17
危機あり	255	27.08	22.85	21.00	17.79	20.80
2 危機なし	38	27.85	22.41	20.98	20.48	23.65
危機あり	261	27.22	23.08	21.15	17.57	20.56
3 危機なし	62	28.51	23.12	21.20	20.18	24.09
危機あり	237	26.98	22.95	21.10	17.35	20.14
4 危機なし	115	27.48	23.03	20.71	18.74	21.53
危機あり	184	27.19	22.97	21.39	17.45	20.62
6 危機なし	142	27.63	22.70	21.43	18.03	21.07
危機あり	157	27.01	23.24	20.84	17.88	20.87
7 危機なし	133	27.69	23.00	21.24	19.51	21.76
危機あり	166	27.00	22.97	21.04	16.72	20.35
8 危機なし	80	29.28	23.31	21.71	19.92	24.11
危機あり	219	26.59	22.86	20.91	17.23	19.82
9 危機なし	143	29.29	23.60	22.42	18.27	22.19
危機あり	156	25.44	22.41	19.90	17.65	19.83
11 危機なし	138	28.98	23.39	21.93	18.12	21.95
危機あり	161	25.87	22.63	20.44	17.81	20.14
12 危機なし	132	29.83	23.47	22.66	18.27	22.48
危機あり	167	25.28	22.60	19.90	17.69	19.75

F1=目標の明確化, F2=自己把握, F3=自律的達成志向

F4=プラス思考, F5=身体的有能感

* p<.05

次に、危機の経験によって考え方の変わった者と変わらなかった者、危機を

¹各項目の交互作用の結果は以下の通りである。(F(4,1188)=)

項目 1: n.s.; 項目 2: F=4.18(p<.01); 項目 3: F=7.52(p<.01); 項目 4: F=2.18(p<.05);

項目 6: n.s.; 項目 7: F=6.14(p<.01); 項目 8: F=7.53(p<.01); 項目 9: F=6.83(p<.01);

項目 11: F=5.92(p<.01); 項目 12: F=10.94(p<.01)

経験しなかった者で心理的成熟の得点を比較した(表 6-8). 分析は 2 要因のうち 1 要因が繰り返しの分散分析で行い, 交互作用に有意差が見られた場合にはそれぞれの下位尺度について下位検定及び多重比較を行った. なおここでは危機の経験による考え方の変化に注目したため, 危機を解決済みかどうかは問題にしなかった¹.

4. 自由記述による考え方の変化の分類

次に, 危機の経験によってどのような考え方の変化が起こるのかを明らかにするために, 自由記述データによる考え方の変化の分類を行った. ここでは考え方が肯定的に変わるとしたらどのように変わるのかということに関心があったため, 分類にあたっては, 考え方が変化しなかった者, 及び考え方が否定的な方向へ変化した者(例えば「やる気がなくなった」「スポーツが嫌いになった」など)は削除した. その後, 肯定的な変化を示している記述について, 同様の内容を示していると思われるものに分類を行い, 分類された記述群を考え方の変化後の心理的特徴で命名した. 表 6-9 には, 変化後の心理的特徴とそれぞれの主要な記述を原文の意味を変えずに短縮したものが示してある.

¹ 危機が未解決の者を省くと, 考えが変化しなかった者の人数が少なくなり, 分析に支障がでたことも一つの理由である.

表 6-8 危機による考え方の変化と心理的成熟得点

項目	n	F1	F2	F3	F4	F5
1 危機なし	45	28.80	23.82	22.00	18.96	22.17
変化大	78	27.98	23.67	21.89	17.75	21.48
変化中	98	27.02	22.15	20.86	17.00	19.63
変化なし	64	25.92	22.63	19.83	18.46	20.97
2 危機なし	38	27.85	22.41	20.98	20.48	23.65
変化大	77	29.23	24.31	22.53	17.65	21.82
変化中	132	26.63	22.61	20.61	17.08	19.91
変化なし	43	25.04	21.69	20.11	18.61	20.02
3 危機なし	62	28.51	23.12	21.20	20.18	24.09
変化大	49	28.45	23.25	21.41	15.96	19.96
変化中	126	26.74	23.03	21.00	17.07	20.14
変化なし	54	26.49	22.25	21.35	19.00	20.25
4 危機なし	115	27.48	23.03	20.71	18.74	21.53
変化大	52	28.45	24.22	22.33	18.20	21.11
変化中	84	26.34	21.73	20.43	16.64	19.72
変化なし	39	27.20	23.12	21.85	17.47	21.35
6 危機なし	142	27.63	22.70	21.43	18.03	21.07
変化大	39	27.61	22.85	20.54	17.70	21.06
変化中	69	27.54	23.00	21.47	17.25	20.59
変化なし	37	24.64	22.95	19.75	17.90	19.88
7 危機なし	133	27.69	23.00	21.24	19.51	21.76
変化大	23	27.66	23.40	22.24	18.54	21.28
変化中	95	26.76	22.79	20.68	16.10	19.67
変化なし	36	27.44	22.94	21.13	16.65	21.07
8 危機なし	80	29.28	23.31	21.71	19.92	24.11
変化大	51	28.24	23.88	22.15	17.28	20.56
変化中	103	26.67	22.75	20.65	16.85	19.91
変化なし	54	24.88	21.60	20.27	17.49	18.58
9 危機なし	143	29.29	23.60	22.42	18.27	22.19
変化大	52	26.76	22.71	20.25	17.71	19.88
変化中	73	25.28	22.05	19.82	17.71	19.75
変化なし	23	22.88	22.25	19.74	16.62	18.85
11 危機なし	138	28.98	23.39	21.93	18.12	21.95
変化大	36	26.94	23.54	21.55	18.15	20.71
変化中	71	25.55	21.94	20.01	17.16	19.60
変化なし	45	25.19	22.15	20.00	18.07	20.13
12 危機なし	132	29.83	23.47	22.66	18.27	22.48
変化大	53	25.88	22.18	20.25	16.48	18.74
変化中	67	25.81	22.36	20.36	18.11	20.12
変化なし	40	24.02	22.93	19.00	18.52	20.40

F1=目標の明確化, F2=自己把握, F3=自律的達成志向, F4=プラス思考, F5=身体的有能感

* p<.05

† 各項目の交互作用の結果は以下の通りである。項目 1 : n. s. ; 項目 2 : $F(12, 1144) = 3.57 (p < .01)$; 項目 3 : $F(12, 1148) = 4.95 (p < .01)$; 項目 4 : n. s. ; 項目 6 : n. s. ; 項目 7 : $F(12, 1132) = 2.36 (p < .01)$; 項目 8 : $F(12, 1136) = 4.04 (p < .01)$; 項目 9 : $F(12, 1148) = 2.83 (p < .01)$; 項目 11 : $F(12, 1144) = 2.34 (p < .01)$; 項目 12 : $F(12, 1152) = 5.11 (p < .01)$

表6-9 危機による考え方の変化についての自由記述の分類(1)

「目的の明確化」

11. (競技継続の悩み) 将来、このスポーツをやっていたことが絶対に役に立つ、と確信できるようになり、出来ないことも他の人の意見を積極的に取り入れてやることができた。それまでは全てにおいて完ぺきでいたかったが、後にはいい意味で妥協できることができた。
112. やる気がなく、練習に自分の気持ちを前向きに出せなくなった時に自分はスポーツを一生懸命取り組むことによって一生懸命生きられる(熱く生きられる)と思い、スポーツを通して人間が成長できればと大きな視野で考えられるようになったら小さなことで悩まなくなった。
132. (記録の低迷) 記録が出なくても友人を作れるし、続けたことが何かの役に立つと思うようになった。
160. (重要な試合で負けた) 勝たなければ、目標が達成できなければ、それまでの練習などが意味がないと思うようになった。それまでは勝つよりも目標タイムの達成、競技を楽しんでほしいという考えがあった。
167. (競技継続の意味) 自分が陸上競技に期待するものについて考えた。強くなりたいという理想はあるのだが、そこへ至るまでの他の欲求が充足したらそこで満足していた。陸上に期待するものは強さであって、他のものは大した事ではないと思った。
273. (スランプ) 好きでしているのだからここでやめる方がもっとつらいと考えた。今の私には必要なもの。

「自己把握」

14. (スランプ) 自分の身体のことをそんなに深く考えていなかったし、精神的にも考えていなかったが、身体と精神は深いつながりがあると考えるようになった。
67. (身長が低い) 身長が低い選手にしかできないプレーがあると開き直った。
109. (調子の波が激しい) 人には人のやり方があるし、自分には自分のやり方がある。
226. (スランプ) 自分にあつたプレーをしたらいいと思えるようになった。悩む前は人と同じようなプレーをしなくてはいけないと思ったけど、自分のある能力で精一杯したらいい成績を残せることを学んだ。
300. (けがの繰り返し) 何事も楽観的に自分は人とは違うのだから自分なりにやればよいと考えるようになった。
416. (監督の選手起用法) 相手に合うように努力するのではなく自分の技術向上に力を向けるようになった。自分の長所は打撃であるが、監督の理想は守れる、走れる選手であった。そのため自分は使ってもらえず、活躍の場がないのではと悩んだ。がこのスポーツが好きでやめられないので、何とかしたいという気持ちで自分の長所を伸ばすことにした。今までは守れて走れる選手に一步でも近づこうと思っていたが、今まで以上に打撃に力を入れるようになった。

「練習方法」

18. 動く前に十分にアップをするようになった。
41. 試合の時にはリラックスを心がけてミスを恐れないようにしている。それまでは練習のための練習だったけど、試合を意識して練習している。
42. 一つ一つのプレーを覚えて練習や試合後にイメージトレーニングをするようになった。
59. スポーツ科学の重要性、合理的な練習、がむしゃらにやるのではなく、目的を持ったものでなければいけないことを、いろいろな本を読み、リハビリテーショントレーニングをしているときに痛感した。
144. これだけの記録を出そうとずっと考えながら練習し、そのためにどのような練習をすればいいか、どうすれば効果的かを考えるようになり、練習の質が変わり、競技に関してもあきらめの気持ちがなくなった。
154. 工夫して練習するようになった。筋力トレーニングを今までより真剣に考えるようになった。
174. スイムトレーニングと陸トレに対する目的の持ち方が変わった。
218. もっと一生懸命取り組めた。ウエイトからストレッチからすべてをていねいに集中して自分の体を大切にするようになった。

「自律性」

125. (スランプ) 以前はコーチ、先生の言われたとおりに行っていたが、自分の考えが競技に入ってきた。
304. (能力への疑問) 今まではただコーチやチームメイトからいわれた通りにしていたけど、自分の意志で動くようになり、自分の能力がだいぶ高まったと思う。
107. (試合でのプレッシャー) 自立性とか積極性が身につく試合も楽に挑むことができた。

「自分のためのスポーツ」

33. (試合で実力を発揮できない) 人のためにプレーしているのではなく、自分のためにプレーしているのだ。
66. (チームの人間関係) チームのためにやっていたが、自分のためにするようになった。
126. (チームメイトに実力がない) 全体でがんばるより個人それぞれが努力すれば良いと思うようになってきた。
298. (スランプ) 自分のためのスポーツと割り切って周りの目も気にしなくなった。スポーツは楽しむものだという事。
426. (チーム、コーチとの人間関係) 楽しむこと、自分のために行うことを再認識した。

表 6-9 危機による考え方の変化についての自由記述の分類 (2)

「競技をできることの楽しさ」

105. (けがの繰り返し) さらに好きになった。練習を一つ一つ大切にできるようになった。
118. (骨折) やりたいときにできないことで、スポーツができることの楽しさが分かった。
157. (スランプ、人間関係) 今までとは違い、1本1本、1日1日を大切にできるようになった。いままで競技をなんとなく続けてきた自分があったが、友人が事故で右足を切断したことで、自分が五体満足であることの大切さ、喜びを感じる事ができた。つまり泳ぐ事が、あの幼い頃のように楽しいと感じる事ができるようになったのである。今は初心の心を持って泳ぐ事ができて、かなり集中力もあるはずである。
172. (けが) しんどいけどやれることは幸せなことだと思った。
209. (けが) けがのときには競技を自分なりに研究して、どのように練習すればいいかを考えるようになり、けがをする前よりも競技が好きになりました。
252. (病気) やれることを喜びとを感じるようになった。
258. 先輩の最後の試合で涙を流しそのときからいやいやしていたクラブが楽しく思えてきた。クラブができるうれしさも感じた。
274. (腰痛) 練習できないときが本当につらかったので体の調子が良く練習ができることを大変な喜びに感じた。
280. (けが) トレーニング、競技を好きだと思える気持ちがよみがえり、自分が好きなスポーツを楽しもうという気持ちになれた。
307. (スランプ) スランプが終わってからバスケットが楽しくなった。

「競技を楽しむこと」

143. (目的の喪失) いままで苦しくて好きだった陸上が嫌いになってしまっていたが健康陸上をしたことによって今までわからなかった陸上競技のおもしろさを知った。
146. 中学や高校の時は、いつも何が何でも勝たねばという悲哀感があったが、大学に入って市民マラソンなどに出ようになり、競技は勝つ事も大事だが、楽しむ事も大事だと思えるようになった。
265. (能力、才能の疑問) 楽観的にできるようになる。勝たなければと思って負けてくよくよし、才能がないと思悩むが、初心に戻ることににより、ボールを打つことの楽しさがわかり、勝負は関係ないと思うようにする。が勝ったときの喜びを覚えたので今はそううまくいっていない。

「他者比較から自己基準へ(習熟目標)」

130. (能力、才能) 周りを見ずに自分の前進だけを見るようにした。サッカーを始めた頃はうまくできなくて劣等感というか、自分ではできないんだとずっと思っていた。人と比べてダメだダメだ、もっとこうしなくちゃと思った。でも3年になったぐらいから、人を見るのはやめようと思った。人のプレーを盗むのは大事だけど、人の評価や人との比較は自分にとって何にもならず、“あせり”へつながるだけだと思った。それからは自分だけを見て進歩することに喜びを感じ始めた。失敗してもそれはダメなんじゃなくて次どうするかと考える源なんだと思うようになって、次どうしてやろう、こうしてやろうと思って練習したり試合したりする事が楽しく思えた。こう考えるとずっと前進していられる様な気がする。それからプレーも伸びた。
148. (他の種目へ変わるようにすすめられた) その種目はマイナーでかっこ悪い種目でしたが、やってみるとおもしろくまた記録がわかりやすかった。そして結果が出るからがんばって練習できるようになった。その種目によって一生懸命することの大切さ、楽しさ、また結果の出る喜びを知った。見た目でかっこいいとかかっこ悪いとかではなく、自分が一生懸命やっと思えばそれで十分かっこいいと考えるようになった。
151. 成績がでなくてやめようと思った事は何度もあったが今は他人の事は気にせず楽しく自分の満足のいくような競技をしようと考えている。そう思えるようになって昔よりかなり気が楽になった。
249. (プレッシャー) 自分の実力を客観的に見て勝つか負けるかを考える前にもっと違う目標を立てることにした。勝ち負けがすべてだったけど自分の満足感が得られるようになった。
302. (結果が出ない) 自分に実力がないんだから悩んで考える前に練習しよう決めて今でもやっている。文句を言われたらくさったり、思うとおりにいかなかったら下を向いたりしていたが、そんなことをしても何も前へ進まないことが分かった。
412. (成績の伸び悩み) これまでは私自身も誰かをライバル視してしまう傾向があった。けれども一人でできる競技なので他人との比較、ライバル視にはこだわらないようにすることができるようになった。
414. (けが、病気) くよくよ考えても向上しないので現在自分ができる精一杯の事をしようと思った。以前よりも楽観的かつプラス思考になった。

第3節 考察

1. 心理的成熟尺度の検討

心理的成熟尺度の因子分析の結果、「目的の明確化」、「自己把握」、「自律的達成志向」「プラス思考」「身体的有能感」という5つの因子（下位尺度）が抽出された。これらの尺度については、第5章において理論的に設定された心理的成熟の特徴(図5-1参照)とどの程度一致するのかを比較しなければならないのだが、そのためにはまず各尺度が表す概念をより明確にする必要がある。

各下位尺度の内容は既に結果において示したので、ここでは下位尺度間の関係について考察する。下位尺度間の関係では特徴的なことが3つ見られた。一つは身体的有能感が他のすべての下位尺度と相関していることである。身体的有能感は心身一体感として作成された項目が中心だが、心身一体感を表すリラックスや体のコントロールの項目に加えて、自分に自信や能力があるという気持ちを表す項目も含まれていた。Duda & Nicholls(1992)は、スポーツにおいては自分に能力があると考えることが内発的な満足と関係することを明らかにしたが、本章の結果も自分に能力があると感じることがスポーツ選手にとって非常に重要であることを表していると思われる。しかしながら、心理的成熟が参加動機に対する考え方の質的变化であり、どのようなレベルの選手でも持ちうる(第5章 p.93)と考えたら、本来的には心理的成熟は能力の有無（特に客観的な能力の有無）とは独立であるべきである。だが、実際にはリラックスや体のコントロールは能力認知とは独立ではないのだろう。このことはプラス思考についても言える。下位尺度間の関係についての二つめの特徴は、プラス思考が身体的有能感だけと相関していたことだ。プラス思考はしばしば試合における実力発揮のために重要だとされるが、この結果はプラス思考もリラックスと同様、自分にある程度能力があると思っていないと持てない可能性を示している。

ただし能力（客観的な能力）は高いにこしたことはないが、考え方の転換によっても有能感、リラックスを得ることは可能であると思われる。プラス思考は習熟目標として作成された項目が中心であり、プラス思考が低い者は他者と自分を比較して、普段から勝たなければという成績目標的な考え方(Duda,1989)を持っている。このような考え方を習熟目標的な考え方に変化させることによって、主観的な有能感を感じることができ、それに伴ってリラックスやプラス思考を身につけることが可能だと思われる。

3つめの特徴は、目的の明確化と自律的達成志向とに高い相関があることである。自律的達成志向は目的に向かって自律的に練習を行うことを示しており、因果関係は推測になるが、練習に対する自律性は目的の明確化によってもたらされると考えることができるであろう。逆に言えば、目的が無ければなかなか自律的に練習を行うこともできないし、練習に対する喜びを感じるといった気持ちにもなれないのであろう。他の変数との関係を見ると、目的の明確化と自律的達成志向は練習意欲やチームへの適応、継続意志などとも正の相関があり、適応的にスポーツを継続していくにあたって重要な役割を果たしていると思われる。ところが、これらの尺度は緊張性不安とは相関がなく、緊張性不安と高い負の相関があったのはプラス思考と身体的有能感であった。緊張性不安は、試合の時に緊張してしまい、実力が発揮できない傾向を示している。たとえ目的が明確化して、自律的な達成志向を持ったとしても、必ずしも競技不安が減少して、実力が発揮できるわけではないのだろう。試合で実力を発揮するためには、プラス思考で自分に自信を持ち、リラックスすることが必要なのだと思われる。

だが、そのように試合での実力発揮と関係するプラス思考は、練習意欲とは負の相関をみせていた。また身体的有能感についても練習意欲とは相関が無かった。これはいったいなぜだろう。本章で調査した練習意欲は、「常に練習のことを考えて日常生活を送る」や「練習が終わった後で残ってさらに練習する」、「都合で練習できないと気分が悪い」などの項目で構成されていた。それらの

項目が表すのは、「練習しなければ」とか「絶対に練習するぞ」といった、ちょうど佐伯(1978)のいうところの「ホットなやる気」である。これに対して、プラス思考は「試合結果に対して楽観的」で「人の評価が気にならず」、「勝たなければいけないというプレッシャー」が少ないなど、成績に対するマイペースな考え方を示している。このような考え方を持っている場合、確かに「ホットなやる気」は少なくなると言えるだろう。しかしながら、だからといってプラス思考を持つと練習をしなくなると考えるのはどうであろうか。もしそうであったら、プラス思考は実力発揮などとは無縁になるはずである。しかしながら実際にはプラス思考と緊張性不安は高い負の相関関係にあった。おそらくプラス思考は練習に対するやる気を減少させるのではなく、やる気の質を変えるのであろう。それは佐伯(1978)のいう「クールなやる気」「無心のやる気」であり、Masrow(1954)の言う努力の無い状態(effortlessness)で課題に専念することである。そのような無心なやる気は、本章で使用した練習意欲の尺度とは相反するであろうが、実際には十分な練習への取り組みをもたらすであろうし、試合での実力発揮も可能にするであろう。

上記のような尺度間の関係や他の変数との関係についての考察および二次的な因子分析の結果を見ると、心理的成熟尺度はおおよそ2つの要素によって構成されていると思われる。一つは身体的有能感、プラス思考であり、これらは主に試合での実力発揮に関係する。もう一つは目的の明確化と自律的練習志向、自己把握であり、これらは練習意欲や競技継続に関係する。これらの特徴は、前者は心身一体感と習熟目標に内容的におおよそ一致し、後者は目的の明確化、自律性、自己受容に対応しており、心理的成熟尺度の内容的な妥当性を示すとともに、理論の妥当性をも示していると思われる。ただし、これらが心理的成熟によってもたらされるのかという問題について、つまりここで表された特徴が本当に心理的「成熟」であるかどうかについては、危機との関係を明らかにする必要があるだろう。

2. 危機と心理的成熟との関係

まず危機を経験した者（危機あり群）と危機を経験していない者（危機なし群）とで心理的成熟の得点を比較したところ、全体的に危機なし群の方が危機あり群よりも心理的成熟の得点が高かった（表 6-7 参照）。特に競技の目的に関する危機である項目 9,11,12 における目的の明確化の得点や、けがやスランプ、能力への疑問、試合における実力発揮の問題などの競技能力に関わる危機である項目 2,3,8 におけるプラス思考や身体的有能感の得点に顕著な差が見られた。第 5 章で述べたとおり、危機の経験自体は心理的成熟を高めるわけではなく、むしろ危機はドロップアウトやバーンアウトのきっかけとなる事態である（第 5 章,p.85）。また危機あり群の中には未だ危機を解決できていない者も含まれており、この結果はその意味で当然だといえるだろう。問題は危機の解決にあたって考え方を変化させられるかどうかであり、それには考え方の変化と心理的成熟得点との関係を見なければならない。

表 6-8 は、考え方の変化と心理的成熟得点との関係を見るために、危機あり群を考え方が大きく変化した者（変化大群）、考え方が少し変化した者（変化小群）、考え方が変化しなかった者（変化なし群）の 3 群に分け、危機なし群と比較したものである。ここでまず注目されるのは、項目 2,3,7,8 の変化大群において、目的の明確化、自己把握、自律的達成志向の得点が危機なし群と変わらないか、統計的に有意ではないものの、危機なし群よりも高い数値を示していることである。そして、それに対して変化小群や変化なし群は得点が低く、項目 1 や項目 2、項目 8 ではそれら 3 尺度の得点が考え方の変化の大きさに比例して高くなる傾向があることである。このような傾向は項目 9,11,12 における目的の明確化にも見られる。

これらのことは考え方の変化によって、目的の明確化、自己把握、自律的達成志向が向上すること、あわよくば危機が無い者よりも向上する可能性すらあることを示している。特に項目 2 のスランプにおいてはそのような傾向が明確

であり、スランプの経験に対する考え方の変化が目的の明確化や自己把握、自律的達成志向を高める一つの条件となることが示唆される。このことはこれらの尺度が危機を適応的に解決したことによってもたらされた心理的成熟であることを示していると思われる。興味深いことにそのように考え方を大きく変化させた者のうち悩みを解決していない者が少なからずいることだ（例えば、項目1で23名、項目2で19名、項目8で16名など）。このことは危機を解決することは心理的成熟の必要条件ではなく、たとえ危機を解決できなくとも考え方を変化させることで心理的成熟を得ることができることを示していると思われる。

これに対して、プラス思考、身体的有能感については、危機なし群の得点が危機を経験した3群に比べてかなり高く、また考え方の変化に比例した得点の向上の傾向もあまり見られなかった。これは既に述べたとおり、プラス思考や身体的有能感はその人の持つ能力とは独立でなく、考え方を変化させたとしても能力を持っていない限り変えにくい特徴であるためであろう。その意味では、身体的有能感やプラス思考は心理的適性ではあるが、心理的成熟というには少し不適切であるかもしれない。

ただし、たとえ身体的有能感やプラス思考が高くともそれだけで十分であるわけではない。確かに身体的有能感やプラス思考は緊張性不安を低め、試合での実力発揮を可能にするが、それらによって目的や自律性が約束されるわけではない。実際、プラス思考は目的の明確化や自律的達成志向とは相関していなかったし、身体的有能感にしてもそれほど高い相関があるわけではなく、継続意志とも低い相関であった。またたとえ能力が高くともスランプやけが、目的の喪失などに悩むことはあるだろう。その時に目的や自律性に関して考え方を大きく変えることが必要であり、それによってバランスの取れた心理的適性としての心理的成熟を達成することが可能になるとと思われる。

3. 自由記述から見た考え方の変化

自由記述の分類の結果、考え方を變化させた後に得られる心理的特徴は「目的の明確化」「自己把握」「練習方法」「自律性」「自分のためのスポーツ」「競技できることの喜び」「競技を楽しむこと」「習熟目標」の8つに分類された。これらの特徴の命名及び記述例を見ると、特徴が心理的成熟尺度と一致している。「目的の明確化」と「自己把握」については言うまでもなく、他の特徴も心理的成熟尺度と危機との関係において變化が大きかった。「目的の明確化」「自己把握」「自律的達成志向」と内容的にかなり合致していることがわかる。「練習方法」は「自己把握」における自分のやるべき練習が分かっているという項目につながるし、「自律性」や「自分のためのスポーツ」は「自律的達成志向」の自律的な練習態度の項目と関係している。「競技できることの喜び」「競技を楽しむこと」「習熟目標」は「自律的達成志向」における練習の喜びと関係するし、また「目的の明確化」とも重複する内容である。また「習熟目標」は他人との比較、他人の評価を気にしなくなるという点で「プラス思考」との関係も深いと思われる。

このような記述データと心理的成熟尺度の一致は、心理的成熟尺度の内容妥当性及び構成概念妥当性を示しており、それによって尺度が基づくスポーツ選手としての心理的成熟理論の妥当性をも示していると思われる。

ただし実際に記述を見て問題と思われたのは、心理的成熟と勝利志向性（成績目標）がどのような関係にあるかということである。心理的成熟はその選手の持つ能力を最大限に発揮させるという意味で高い競技成績をあげるための十分条件である。だが、表 6-9 の記述を見ると「勝ち負けにこだわらない」「楽しむことが大事」「他者の評価を気にしない」など勝つことに対するこだわりの低下を意味するものが多い。また「競技を楽しむこと」の記述は競技スポーツからレクリエーション的なスポーツに變化していると言ってもいいかもしれない。これらの變化は勝つことに対するあきらめではないのだろうか。またあきらめ

でないとしても、危機が無く、これらの変化が無かった方がよい成績が上げられるのではないだろうか。

記述を見てみると、このような変化はプレッシャーやスランプ、人間関係の悩みなどで競技意欲が低下している状況に対して競技継続の意欲や失われた練習のやる気をもたらしていた。確かに高い勝利志向性は良い成績をもたらす条件であろう。短期的に見たら、能力が高く（もしくは能力を高く認知し）、危機を感じる必要の無い者が、高い勝利志向性を持つことによってより良い成績を上げることの方がより一般的かもしれない。だが、勝利志向性は同時にプレッシャーや無能感、他律性（人のため、チームのためにスポーツをしていたという記述が見られる）など様々な不適応的動機づけをもたらす原因ともなる。そのような勝利志向性によって不適応的動機づけを持ってしまっている者には、楽しむこと、勝ち負けにこだわらないことは、競技継続の意志や失われた練習のやる気を回復することによってより良い成績をもたらすと思われる。

危機による考え方の変化が表しているのは、不幸にも勝利志向性によって自律性が損なわれた者が勝利志向性をいったん捨てて自律性を回復する過程であると言えるだろう。それによって十分な自律性の回復がなされたのならば、再び勝利志向性を持って競技に取り組むことも可能であろう。良い競技成績を上げるためには、危機の経験に関わらず、自律性に基づいた勝利志向性が必要なのである。

4. まとめと今後の課題

本章の目的は、第5章において構築されたスポーツ選手としての心理的成熟理論の妥当性を実証的に明らかにすることであった。そのためスポーツ選手としての心理的成熟尺度を作成し、危機の経験による考え方の変化との関係を調べた。その結果、心理的成熟は、危機の経験による考え方の変化によって向上しやすい特徴である「目的の明確化」「自己把握」「自律的達成志向」と、危機

によっては変化しにくく、身体的能力と密接に関わる特徴である「身体的有能感」「プラス思考」という2つの大きな特徴があり、前者は継続意志や練習意欲と関係し、後者は試合での実力発揮に関係することが明らかになった。これらの結果からスポーツにおける心理的成熟理論のモデルを修正したものが図 6-1 である。

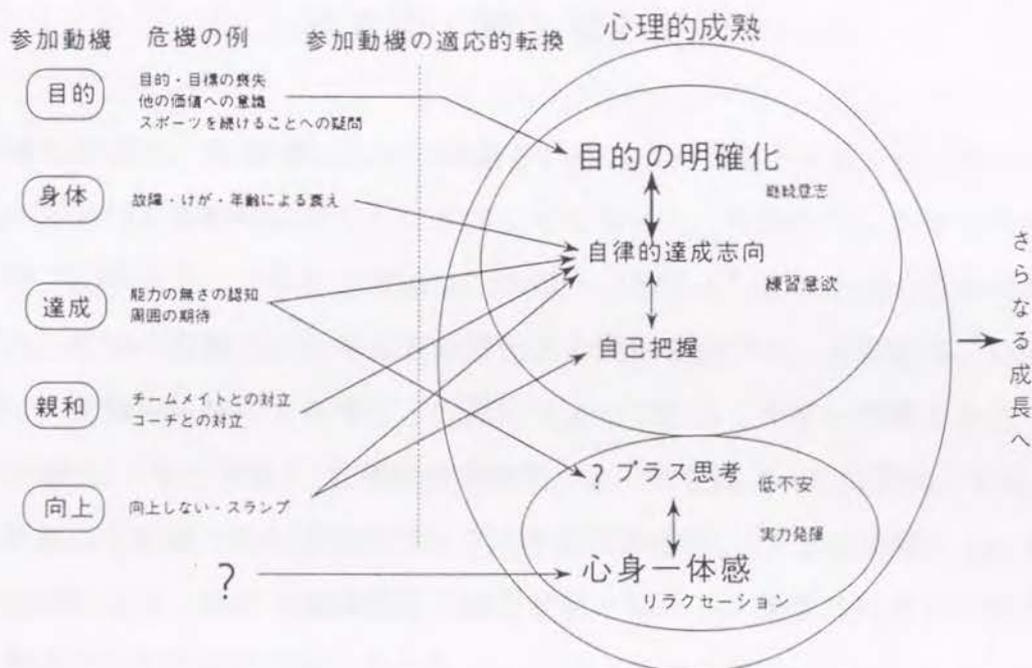


図 6-1 スポーツにおける心理的成熟の改訂モデル

この図では本章において未解明であった部分が残っており（図中では？で示してある）、それを明らかにすることが今後の課題になる。その一つは、危機によってプラス思考が変化するかどうかを明らかにすることである。試合での実力発揮に関係していた身体的有能感、プラス思考は危機によっては変わりにくい特徴であったが、自由記述では「習熟目標」の記述に代表されるようにプラス思考に変わると思われる記述があった。試合での実力発揮を可能にするために、プラス思考（習熟目標）の果たす役割が明らかにされる必要があるだろう。もう一つは、本章では危機の経験による考え方の変化に注目したが、それ以外

にどのような要因が心理的成熟，特に身体的有能感やプラス思考に影響を与えるかを明らかにすることである。これらの課題を解決し，さらに実際にメンタルトレーニングやスポーツカウンセリングなどに使用していくことによって，スポーツ選手としての心理的成熟理論を更に洗練させていくことが必要であると思われる。

第5節 第6章の要約

本章の目的は，第5章において構築されたスポーツ選手としての心理的成熟理論の妥当性を実証的に明らかにすることであった。そのため，大学のスポーツクラブに所属する大学生を対象に，スポーツ選手としての心理的成熟尺度を作成し，危機の経験による考え方の変化との関係を調べた。その結果，心理的成熟は，危機の経験による考え方の変化によって向上しやすい特徴である「目的の明確化」「自己把握」「自律的達成志向」と，危機によっては変化しにくく，身体的能力と密接に関わる特徴である「身体的有能感」「プラス思考」という2つの特徴があり，前者は継続意志や練習意欲と関係し，後者は試合での実力発揮に関係することが明らかになった。

考察では，これらの結果からスポーツ選手としての心理的成熟理論のモデルが修正された。今後の課題として，危機によって変化しにくいと考えられる「身体的有能感」や「プラス思考」がどのように変化するのか，変化させる要因は何なのかを明らかにすることが必要であると考えられた。

第7章 総括

第1節 研究結果の総括

1. 本章の目的

本論文の目的は、学業場面やスポーツ場面における達成行動を左右する達成動機の性質を明らかにし、どのような性質の達成動機が適応的な達成行動をもたらすのか、そしてそのような適応的な達成動機はどうすれば持てるのかを明らかにすることであった。

そのため第1章2節では、達成動機に含まれる様々な要素が検討され、達成動機に含まれる要素として、社会的な成功や他者からの評価を求めようとする社会的達成動機と、自律的に個人的な目標を達成しようとする個人的達成動機が明らかにされた。第1章3節では、それらの要素が達成行動に及ぼす影響を明らかにするにあたって、目標志向の枠組による成績目標・習熟目標の分類が有効であることが示唆された。

続いて第2章では、目標志向、特に成績目標と関係の深い公的自己意識が上がりや不安と関わるイメージの視点に及ぼす影響についての基礎研究を行い、第3章、第4章においては、学業とスポーツという異なった達成場面における動機づけパターンを目標志向の枠組みでもって捉え直すことの有効性を検討した。さらに第5章、第6章においては、目標志向の枠組みに発達的な変化の観点を導入し、スポーツ場面における達成動機の発達変化を明らかにすることによって、適応的な達成動機のあり方とその発達のメカニズムが調べられた。

本章では、このように導入された目標志向の枠組みが様々な達成場面における動機づけパターンをどのように説明したのか、そして、どのような結果の違いがあり、それらの違いが何に起因するのかを明らかにすることによって、適応的な達成動機のあり方を探っていく。さらには、それを手がかりとして適応

的な達成動機のあり方を適応的な自己概念、適応的なパーソナリティにまで一般化して言及し、教育に対する示唆を考えていく。

2. 研究結果の比較と考察

(1)各章の動機づけパターンの比較

まず第2章では、公的自己意識がイメージの視点に与える影響について調べ、公的自己意識の高い状況においては外的視点イメージが行われやすいこと、特性的に自己意識の高い者は外的視点イメージを行いやすいことが明らかになった。第2章における問題意識の発端になった Mahoney & Avener(1977)では、競技成績の悪い者がより外的視点イメージを持ち、失敗不安が高かったが、第2章の結果より、これは公的自己意識によって成績目標を強く意識したためではないかと推測された。

次に第3章では、学業場面において失敗を統制が可能な帰属因である努力不足に帰属してもそれが「やればできるという気持ち」につながらないという現象(樋口他,1983; Marsh,1984; 桜井,1989)を問題にした。その結果、成績目標が努力しても無駄だという無気力感を高めること、そして無気力感が高い場合には失敗を努力不足に帰属してもやればできるという気持ちは起こらないことが明らかになった。

第4章では、スポーツ場面における練習意欲や競技不安が目標志向の違いによって説明されうるかどうかを調べた。その結果、成績目標は内発的動機づけを低めたり、失敗不安を高めるなどの傾向があったがその影響力はごく小さく、習熟目標が高い場合や能力認知が高い場合には、成績目標の高い者は練習意欲や内発的動機づけが高いことが明らかになった。また、能力認知が高い者は低い者に比べてより適応的な動機づけを持っていたが、能力認知が低くとも習熟目標が高い場合には、習熟目標が能力認知の低さを補償して適応的な動機づけを保つことが明らかになった。

もちろんこれらの結果は単純に比較できるわけではない。第2章は達成場面ではない一般的な場面での研究であるし、第3章は学業場面、第4章はスポーツ場面という領域の異なる達成場面である。また被調査者の対象も年齢も異なっている。しかしながら、それぞれの結果がなぜ得られたのかを明らかにしつつ比較することによって、異なった達成場面において成績目標・習熟目標がどのようなべきか、つまり適応的な達成動機がどのようなべきかが明らかになるとと思われる。

まず結果の大きな違いは、第3章の学業場面と第4章のスポーツ場面とで成績目標が動機づけパターンに及ぼす影響が異なっていたことだ。すなわち、第3章の学業場面の研究では、成績目標が失敗の能力帰属や失敗の難易度帰属を通して無気力感を高めるという不適応的動機づけを引き起こしていたのに対して、第4章のスポーツ場面の研究では、成績目標はわずかに内発的動機づけや失敗不安に悪影響を与えただけで、習熟目標や能力認知が高い場合にはむしろ動機づけを高めるように働く傾向が見られたのである。これにはいくつかの理由が考えられる。

その一つは、成績目標が自己決定されているかどうかの違いである。第3章においては目標志向としてクラスの学習目標の認知を問題としていた。クラスの学習目標を成績目標と認知している者は、成績目標を自分で選び取ったのではなく、いわば成績目標を強要されている状態にあったといえる。そのために、彼らは成績目標に伴って有能感を低下させられただけでなく、自己決定感も妨げられることによって、無気力やそれに伴う失敗の努力不足帰属の無力化などの不適応的動機づけが強く引き起こされたと思われる。第3章の被調査者は小学生であり、主体的に学習目標を選ばず、クラスの学習目標に縛られてしまうことはしかたないことであろう。

これに対して、第4章のスポーツ場面で問題にした目標志向は個人の持つ目標志向であり、また被調査者もスポーツ経験の比較的長い大学生であった。彼らにとっては成績目標は長いスポーツ経験を通して考えられ、ある程度自分で

選び取った目標であったために、それほど不適応的な動機づけを引き起こさなかったと思われる。

ただし学業場面においては、たとえスポーツ場面のように成績目標が自己決定されたとしても、不適応的な動機づけがなくなることはないであろう。なぜなら成績目標は学習における本来的な目標ではないからである。もちろん学業場面において、成績目標を持ち、他者よりも良い成績を取ることで有能感を確認することは可能であろう。また受験に合格するために、他者よりも良い成績を取ることが必要になることも実際あるだろう。しかしながら、学習における本来的な目標の基本は「知ることによって有能感を確認すること」であろう。それは純粹に好奇心からのこともあろうし、必要性にかられて知識をつけるということもあろうが、いずれにせよ知ること自体が十分に有能感を感じられることであるはずである。その目標においては良い成績を取らなくてはならないという不安にさいなまれる必要もないだろうし、他者との能力の比較によって劣等感や無能感を感じる必要もない。「知ることによって有能感を確認すること」はあくまで自己基準であり、その意味で習熟目標的である。それが成績目標を持つことで、いわば感じる必要のない劣等感や無能感、不安感を感じるようになってしまう。成績目標を持つことによる不適応的な動機づけは、習熟目標的な本来の学習目標からはずれることによって引き起こされてしまうともいえるだろう。成績目標によって学習の質が低下するといういくつかの研究結果(Graham & Golan,1991; Licht & Dweck,1984; Meece et al.,1988)もこれと同じ理由と考えられる。つまり他の人よりも少しでもいい点を取ることが目標として先行してしまい、本来の深く知る態度が軽視されてしまうということである。

実は成績目標を重視してしまう傾向は、子ども達自身に内在しているといえる。そしてそれを現在の学校の状況が助長しているのである。子どもは幼いときには親や先生に認めてもらいたいという欲求が強く、そのような社会的承認欲求が満たされることによって子どもの有能感が育つことが知られている(丹

羽,1995). それは子どもの正しい発達の姿なのであるが, その気持ちが強すぎると, 勉強が親や先生からの承認を得るための手段となり, 知ること自体によって有能感を感じるができなくなってしまう. また中学生や高校生は, 対人比較によって自己評価を行う時期にある(Suls & Mullen,1982). 彼らの対人比較の傾向は学業場面においても当然のごとく発揮されるであろうし, 受験も加わればその影響はより強くなり, それによって成績目標を非常に重視してしまうことが十分に予想される. しかしながら, 成績目標によっては, 知識は多く得ることができても, 「知ることによって有能感を確認すること」が忘れられ, 成績に一喜一憂し, 実際のところ多くの者が有能感や効力感を感じられない状況におかれてしまうのである. 習熟目標が強調されるべきなのは, 習熟目標が適応的な動機づけをもたらすだけでなく, 学業場面における本来的な目標にも関わらず, それが成績目標によってしばしば忘れ去られているからなのである.

これに対してスポーツ場面, 特に本論文で問題にしているような競技スポーツにおいては, 成績目標を持つこと(端的に言えば勝つことをめざすこと)は, そこに参加する者にとって認められた本来的な目標であり, この違いが学業場面とスポーツ場面における結果の違いのもう一つの理由になると思われる.

これまでの多くの研究はスポーツ場面における勝つことに対する欲求の重要性を明らかにしているが(例えば, 松田他,1981; Singer,1968), 勝つためには勝つことに対する欲求はやはり大きな力を持っているに違いない. 勝つことを目指すことは「勝つための」動機づけにつながると言ってもいいだろう.

だが成績目標が競技スポーツにおける本来的な目標だといっても, 成績目標が全く不適応的動機づけを引き起こさないというわけではない. 成績目標による不適応的動機づけは競技スポーツにおいても潜在的に存在しているに違いない. それは勝つことに対するプレッシャーである. もし全くのレクリエーションスポーツであれば, 勝つことに対するプレッシャーは当然起こらないであろう. 第2章の問題意識の発端となった Mahoney & Avenier(1977)による外的視点イメージとそれに関連すると思われる失敗不安はそのようなプレッシャーの

表れであろう。競技スポーツにおけるプレッシャーや不安は、勝つことを目指す以上ある程度必然的に持たざるをえないものだといえる。スポーツ場面においてプレッシャーや不安などの競技不安のコントロールが難しいのは、勝つことを目指さなければ競技不安を持たなくてすむのであるが、そうすると勝つことを目指すという達成動機づけがなくなってしまうというジレンマがあるからである。

スポーツ場面において成績目標による不適応的動機づけが顕在化するの、それが自己決定されていない場合であろう。成績目標が自己決定されていない場合、プレッシャーや不安は自分では解決できない問題として残ることになる。もちろん成績目標は競技スポーツに参加している者にとってはある程度認められたものである。だが、例えば周囲の勝つことに対する期待が本人の勝ちたいという気持ちよりも強い場合には、成績目標は自己決定されたものというよりは、周りから押し付けられたものと感じられるだろう。このような他律的な成績目標の例は、第6章における危機の経験に関する自由記述に多く見られた。他律的な成績目標の問題は、プレッシャーや不安だけにとどまらず、スポーツを続けることへの疑問にまで関わり、それを克服しなければスポーツを続けていくことすらままならないだろう。第5章、第6章におけるスポーツ選手としての心理的成熟理論が明らかにした心理的成熟とは、このような他律的な成績目標の問題をいかに解決して適応的な達成動機を回復するかについてだといっても過言ではないだろう。

(2) 適応的な動機づけパターンの発達について

第5章、第6章では、スポーツ場面において適応的な動機づけがどのように発達するのか、そして発達の結果どのような心理状態がもたらされるのかをスポーツ選手としての心理的成熟理論の構築を通して理論的、実証的に明らかにしようとした。第5章では、スポーツ選手としての心理的成熟が参加動機の適応的变化であり、それは参加動機に対する危機による考え方の変化によって促進されるという仮説に従い、理論構築がなされた。そして、第6章の実証的研

究の結果、スポーツ選手としての心理的成熟として目的の明確化、自己把握、自律的達成志向、プラス思考、身体的有能感の5つの特徴が得られ、前者3つは危機による考え方の変化によってもたらされる習熟目標的な特徴であり、後者2つは自己能力認知の高さによって持つことが可能になる特徴であることが明らかになった。さらに前者は継続意志や練習意欲などの競技継続に関わる変数と関係し、後者は競技不安など実力発揮に関わる変数と関係していることが明らかになった。

第5章の理論的考察においては、スポーツ選手としての心理的成熟は参加動機が成績目標的な他者評価から独立して自律化、主体化することだと考えられた。そして第6章でもその仮説どおり、心理的成熟に伴って自律的で習熟目標的な特徴が発達し、継続意志や練習意欲と関係することが明らかになった。同様の結果は第4章でも見られ、習熟目標は練習意欲や内発的動機づけ、継続意志などの変数に対してポジティブな関係にあり、また自己能力認知の低さを補償して十分な動機づけを保つ役割も持っていた。

練習意欲や内発的動機づけ、継続意志などはスポーツを続けていくにあたって必要不可欠なものであり、いわば動機づけの基礎にあたるものである。勝つためには勝つことを目指すこと(成績目標)ももちろん必要なのであるが、そもそも習熟目標が無いことにはスポーツを続けていくことさえもおぼつかないだろう。第6章での危機の自由記述には、いつのまにか勝つことが第一義になってしまい、スポーツ自体を楽しむことを忘れてしまった、そして危機を解決することによってスポーツ自体の楽しさを回復することができたという記述が見られた。スポーツにおいても、学業場面と同様、習熟目標はしばしば成績目標が強調されることによって忘れられてしまうのであり、その回復がなされなければ、スポーツを適応的に続けることは不可能なのであろう。スポーツ選手としての心理的成熟の第一条件は、成績目標によって忘れられた、もしくは他律的な成績目標を克服しうる強固な習熟目標を持つことだといえるだろう。

第2節 本研究の結果から見た適応的な達成動機とは

第5章、第6章より、スポーツを適応的に続けていくのにあたって習熟目標が重要であることが明らかになった。ではそもそもなぜ習熟目標は他律的な成績目標を克服し、スポーツを続けていく力になるのだろうか。習熟目標が由来するのは柔軟な能力概念である(Dweck,1986; Nicholls,1989)。習熟目標においては能力概念が柔軟で増大的(incremental)であるために(Dweck & Legget,1988)、それを向上させることによって有能感を確認できるのである。つまり、習熟目標を持つということは、自分の能力を向上させられる、自分の向上の可能性を信じられるということである。佐伯(1978)は、動機づけとはその人が自己に関して持つ「理論」そのものであると述べ、「自分は、外界の出来事に対して、変化させようと思っても、変化させることができない」という自己に対する「理論」を持つと、やる気が失われてしまうと述べた。佐伯(1978)の考え方に従えば、習熟目標とは「自分で自分を変えられるのだという自己概念を持つこと」とも言い換えられる。「自分は自分で変えられるのだ」と思うから、変えようとするやる気が保たれるのである。習熟目標がスポーツを続ける動機づけになっているのは、このような自己に対する統制感のためであろう。

ただ達成場面としてスポーツを考える場合、習熟目標に基づきスポーツを行っている者はスポーツをすることだけを楽しんでいるわけではない。第6章ではスポーツ選手としての心理的成熟として目的の明確化があげられた。そして目的の明確化は、自律的に達成を目指し、その過程を喜びと感じるという自律的達成志向と深く関わっていた。このことは、スポーツを行う目的が明らかになることによって(目的は必ずしも勝つことだけではない)、それに向かってよりスポーツ自体を楽しむことが可能になることを表していると思われる。つまり、自分をどのように変えるべきか(どのような目標を選択し、その目標が自分にどんな意味を持つか)が明確になることで、習熟目標の持つ自分を変えられるのだという信念がより強い動機づけとして働くのであろう。

このように目的の明確化を通して習熟目標が十分に発揮されることが、スポーツにおける適応的な達成動機の最も重要な条件ではないだろうか。そして習熟目標を基礎にして、勝つことが自分にとって価値のある目的、目標として明確化したとき、「勝つための」適応的な達成動機が形成されたといえるのではないだろうか。

このような目的の明確化を通じた習熟目標の重要性は、スポーツだけでなく、学業場面にも一般化することが可能であろう。学業場面では知ることによって有能感を感じることができ、ただやみくもに知識を取り入れて有能感を感じるだけでは真の知識を得たとはいえないであろう。自分は何を知りたいのか、何を知るべきなのか、そして何のために知ろうとするのかといった学習の目的が明らかになることによって始めて、自己に根差した深い知識が得られるのではないだろうか。

習熟目標を持つこと、すなわち自分は自分で変えられるのだという自己概念を持つこと、そして自分なりの価値を持った目標に向かって自分を変えていく過程を喜びと感ずること。学習にせよ、スポーツにせよ、適応的な達成動機づけとはこのような自己の可能性の認知と、変えるべき方向性の明確さに基づいた自己変革の試み、そしてその試みに対する満足だと言えよう。そのような適応的な達成動機を持つことによって、その人の持つ能力（固定的でない無限の可能性としての能力）が十分に発揮されるのだと思われる。

第3節 他の動機づけ理論との比較

1. 内発的動機づけ理論との比較

先に適応的な達成動機とは、目的の明確化を通じた習熟目標であると述べたが、他の動機づけ理論は適応的な動機づけをどのように考えているのであろうか。ここでは、しばしば適応的な動機づけとして位置づけられている内発的動

機づけとの関連について述べることにする。

これまで学習場面を中心として動機づけの適応的な性質を考える際に、動機づけが内発的か外発的かが問題とされてきた。だが、実際には内発的動機づけの概念はそれほど明確ではなく、研究者によってその定義は微妙に異なっている(鹿毛,1994)。

桜井(1991)は、内発的動機づけと外発的動機づけを分類する際には、行動生起が自己決定的か他者決定的かという視点(自律性もしくは自己決定の視点)と、行動がそれ自体目的であるのか、それとも行動は何か別の目標のための手段なのかという視点(自己目的性の視点)がみられると述べた。これら内発的動機づけと外発的動機づけを分類する2つの基準は、ともに金銭などの外的な報酬の提供が内発的動機づけを低下させるというアンダーマイニング(undermining)現象(例えば Deci,1971; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973)の説明概念として発達してきた。前者は Deci(1975)の提唱した認知的評価理論(cognitive evaluation theory)に基づく視点であり、後者は Kruglanski(1978)による内生的-外生的帰属説に基づく視点である。後者の視点はまた動因低減説(Hull, 1943)の反論として発達した内発的動機づけ理論の初期の基準でもあった(例えば Murray, 1964)。

桜井・高野(1985)はこれら2つの視点の関係について、学習動機に関する尺度を作成して検討を行った。その結果、これら2つの尺度には中程度の正の相関が認められ、両者がある程度関連があることが明らかにされた。だが、速水(1995)が指摘するように、たとえ行動生起が他者決定的でも、行動自体目的になることもありうるし、目標のための手段であっても自己決定的である場合もある。もちろん行動が自己決定的であり、行動自体が目的であれば(適応的な)内発的動機づけと言えるのだろうが、2つの基準があるということは、例えばオリンピックを目指して自己決定的に練習に励むという行動や希望の大学への進学のために行う受験勉強という行動の位置づけがあいまいになる。これら2つの視点を持った内発的動機づけ理論では、上記の例のような目標志向行動を

どのように位置づけるのか（内発的なのか、外発的と考えるのか）が明確にならない。

鹿毛(1994)は、これらの2つの視点を中心として内発的動機づけの概念の整理を行い、内発的動機づけとは「自己目的的な学習の生起・維持過程」であり、「熟達指向性」と「自律性」という特徴を合わせ持つものであると述べた。ただし「熟達指向性」「自律性」は内発的動機づけの必要条件ではあるが、十分条件ではなく、内発的動機づけの本質的な特質は「内容必然性」(学ぶ内容によって意欲が引き起こされるという性質)であるという。

鹿毛(1994)の考え方は、内発的動機づけの本質が課題自体が行動をもたらすということであり、内発的動機づけは本研究で強調された目標の明確化をそれほど重視していないといえる。ただし、内発的動機づけの内容必然性は、その人のめざす方向性によって決定されるものである(鹿毛はこれを「こころざす」と言っている)。例えば人の体について興味を持った子どもが医者を目指し、医者を目指すという目標の明確化に伴って生物や生理学に興味をより示すということが考えられる。その意味で内発的動機づけ理論においても、目標の明確化は必要であると言えるかもしれない。

3. 自己決定理論との比較

Deci & Ryan(1985)は、内発的動機づけ理論を発展させて自己決定理論を提唱した。自己決定理論では、外発的動機づけから内発的動機づけを自己決定の程度によって分類する。まずもっとも自己決定がない段階として「外的調整(external regulation)」段階がある。これは親や先生からの強制で学習を行う、報酬を得るためだけに学習を行うという状態で、典型的な外発的動機づけである。次の段階として「採り入れ調整(introjection regulation)」段階がある。この段階では「勉強しなさい」という母親の言葉が内化されて(internalize)自分で勉強をはじめようになる。その意味で自己決定が始まった段階だといえる。

次の「同一化調整(identified regulation)」段階には、例えば「大学へ入るためには苦手な英語も勉強しなくてはならないから」勉強をするような状況があてはまる。この段階では行動は明らかに自己決定されている。次の段階として「統合的調整(integrated regulation)」の段階がある。この段階でも、行動はやはり手段であるが、行動は完全に自己決定された状態である。さらには選択された行動と選択されなかった行動が調和的で葛藤がみられないことが特徴になる。例えばオリンピックに出るために何の迷いもなく厳しい練習を行っている場合がこの段階に当てはまる。そして最後の段階として行動が完全に自己決定的であり、行動自体が目的である「内発的動機づけ」の段階がある。

Deci & Ryan(1985)は、適応的な動機づけの性質の基準として自己決定を重視した。そして内発的動機づけと外発的動機づけを二律背反的に考えるのではなく、人は自己決定の欲求に基づいて、外発的動機づけから内発的動機づけへと動機づけを次第に発達させると考えた。このような理論の発展が見られたのは、目的-手段の基準においては報酬を得るためや叱責を避けるための行動も、自律的な目標志向行動もともに外発的動機づけに分類されてしまうという不都合を克服するためであったと思われる。そしてその結果、目標志向行動がたとえ活動は手段であっても、目標が個人にとって意味があり、目標を達成するために選択された行動と他の行動に葛藤がなければ(統合的調整段階)、適応的な動機づけが保たれることを明らかにしたのである。

第1章で述べた通り、また本研究の結果で示されたとおり、達成動機づけは次第に内発性(習熟、自律性)を強調するようになってきた。逆に内発的動機づけ理論やその発展である自己決定理論は人の目標志向行動を適応的な動機づけとして認めるようになってきたといえる。このことは、結局、適応的な動機づけのためには、内発性、目標志向性どちらか一つではなく、どちらも必要ということを示しているのではないだろうか。速水(1995)は、動機づけは単に面白いからやるといった自律性だけでも、目標に向かって汲々とするだけでもだめであり、最終的に形成される内発的動機づけは「目標に向かって楽

しんでやりたい」といったものであると述べている。速水のこのような考え方は本研究で明らかになった適応的な達成動機づけの性質をも端的に言い表していると思われる。

第4節 教育への示唆と今後の課題

現代は生涯学習の時代といわれる。かつては学校で身につけた知識が技能さえあれば一生安泰で暮らしてゆける状況にあったが、これからの社会では、学校で学んだことがたちまち役に立たなくなるほどに変化が激しく、社会へ出てからも学び続けなければならなくなってきている。北尾(1994)は、このような変動の激しい社会状況と生涯教育の必要性の観点から、学校はその役割を知識伝達から人格形成へと変えていくべきであると述べた。さらに、学校においては、自ら学ぶ意欲、態度、能力をそだて、社会の変化に主体的に対応できるような力、すなわち自己教育力を育成しなければならないと述べた。

だが、実際の教育現場においては、相対評価や成績順に振り分けられる入試制度、能力別クラス分けなど、成績目標を意識させ不適応的な動機づけを助長する状況が多く残されている。そして、そのような状況の中で、知識を身に付けることはテストや受験などを通して有能感の発揮のためだけに使われている。成績目標は学習に対する不適応的動機づけを引き起こすだけでなく、自己概念や自己評価に悪影響を及ぼすだろう。

習熟目標は良い成績を取るために知識をつけるといった成績目標による近視眼的な学習を払拭し、柔軟な学習方略を育て、深い知識を身につけることを可能にすると同時に、学習に伴って適応的な自己概念を持つことを可能にする。その意味で習熟目標は学校における学習と人格形成をつなぐ糸口である。Dweck & Leggett(1988)は、目標志向理論をパーソナリティ理論にまで一般化し、柔軟な自己概念を持つこと、そして柔軟な自己概念に基づいて自己評価を保つことが適応的なパーソナリティを発達させるために必要であると述べてい

る。習熟目標に基づいた適応的な達成動機づけは適応的な人格を発達させるであろう。というよりはそれは適応的な人格そのものであるに違いない。

現在、学校においてはその多くの時間が学習に当てられている。北尾(1994)の言うようにこれからの学校の果たすべき役割が人格形成にあるとしても、学習を軽視することは生産的でなく、現実的でもないだろう。学習を通した適応的な自己概念の形成こそ、学校の目指すべき目標であろう。そのためにも習熟目標は今後より強調されねばならないのである。ここではそのために教育に対して改善点として2つの提言をしたいと思う。

一つは、各人が自分なりの価値を持った目標を明らかにするような教育的な働きかけを行うべきだということである。これまでの内発的動機づけが重視される状況においては、課題の内容が生徒にとって興味深いものであることに重点が置かれてきた。だが当人にとって価値がなければどんなに興味深く面白い課題を用意しても内発的動機は喚起されないし、習熟目標は発揮されないだろう。Ames(1992)は学習の意味が明確でない課題は成績目標を引き起こすことを明らかにしている。これまでの教育では、個人の価値ある目標(学習目的)を明らかにするのを促進させる働きかけは少なかった。また個人の目標は多様であるにも関わらず、学ぶ内容や受験は画一的なものになりがちであった。そのような状況においては、各個人が何を学ぶか、なんのために学ぶかという点が不明確になり、内発的動機や習熟目標が低くなる可能性が高いだろう。例えば進路教育の充実や、選択授業の増加、工業高校の推薦入試などを通して、個人の目標の明確化を通した習熟目標の強調が必要だと思われる。

もう一つは動機づけの変化(発達)を考慮に入れた教育的な働きかけを行うことである。本研究では、動機づけが適応的に変化する可能性があることが明らかになった。また Deci & Ryan(1985)や鹿毛(1995)、速水(1995)もともに独自の動機づけの統合理論を提唱し、動機づけの適応的变化について述べている。このような動機づけの適応的变化(発達)を考慮に入れた教育が必要であると思われる。例えば、受験は成績目標を喚起させる、習熟目標や内発的動機づけ

を低下させるなどの弊害をもたらす。そのような弊害が低減されるように少しでも受験制度は改善されるべきだが、受験が全くなくなるということはないだろう。しかしながら、そのような受験による動機づけの質的低下も動機づけの発達に伴って再び適応的に変わる可能性もあるに違いない。だから、動機づけの発達理論もしくは統合理論に基づいて、受験や成績目標の重視される教育環境の弊害を最低限に押さえる、もしくは動機づけを回復させるような働きかけの方法が明らかにされることが必要であると思われる。その意味では大学における教育の役割は大きいと思われる。例えば、希望大学、希望学部へ入学できなかった者のための編入制度や転部制度の拡充などによって偏差値に基づいた画一的な受験の弊害を減らせるかもしれない。

これらは提言であると同時に実証的な研究を通して今後その効果が明らかにされるべき課題だと思われる。

第5節 第7章の要約

本章では、本研究において行われた研究結果の比較が行われ、それによって本研究の目的である適応的な達成動機が明らかにされた。

本研究で明らかにされた適応的な達成動機とは、目的の明確化を通して習熟目標を持つことであり、それは自分は自分で変えられるのだという自己概念を持ち、自分なりの目標に向かって自分を変えていく過程を喜びと感ずることを意味する。このような適応的な達成動機を持つことで人はその無限の可能性を十分に発揮できると思われる。

本章ではさらにこのような適応的な達成動機について、内発的動機づけ理論及び自己決定理論との比較を行った。内発的動機づけ理論、自己決定理論とも行動の内発性（自己目的性もしくは熟達志向、自律性もしくは自己決定）を重視しているが、目標の明確化についても考慮がなされていると考えられ、本研究における適応的な達成動機との類似性が示唆された。

最後に教育への示唆と今後の課題が述べられた。習熟目標は学習と人格形成をつなぐ糸口であり、今後ますます強調されるべきだと思われる。そのための教育的働きかけの提言として、目標の明確化を促進することによって習熟目標を持たせること、動機づけが適応的に発達するということを考慮に入れた教育的働きかけが必要であると述べられた。

付録

付録2-1 本調査項目の明瞭性、内的・外的イメージ、外的イメージ優位性得点

	明瞭性		外的イメージ		内的イメージ		外的イメージ優位性	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
高公的自己意識・不快情動状況								
教室に一人遅刻して入っていく	5.24	1.49	4.44	1.85	4.60	1.81	-0.16	3.24
恐ろしい状況から走って逃げている	4.04	1.86	4.42	1.88	4.00	1.95	0.42	3.22
みんなの前で先生に怒られている	4.59	1.71	4.48	1.77	4.24	1.83	0.25	3.00
駅の階段でつまずいて転びそうになった	5.20	1.31	4.02	1.88	4.82	1.82	-0.80	3.26
面接の試験を受けている	4.92	1.61	4.18	1.85	4.62	1.75	-0.44	3.17
突然道で警官に声をかけられた	4.04	1.74	4.16	1.82	4.23	1.78	-0.07	3.05
高公的自己意識・低情動状況								
横断歩道をゆっくり渡っている	4.90	1.43	4.57	1.71	4.04	1.84	0.53	3.19
喫茶店でコーヒーを飲んでいる	4.81	1.64	4.48	1.78	4.15	1.92	0.33	3.31
子供か、友人に慣れた行動を説明している	3.87	1.87	4.25	1.75	4.04	1.76	0.19	2.84
集団で演技している	3.82	1.80	4.73	1.84	3.50	1.82	1.23	3.12
ジョギングをしている	4.71	1.58	4.35	1.70	4.38	1.86	-0.03	3.15
高公的自己意識・快的情動状況								
商店街のくじで1等をひき当てた	3.63	1.72	4.12	1.72	3.99	1.83	0.13	2.95
おばあさんに席をゆずってお礼を言われている	4.77	1.46	4.15	1.68	4.58	1.65	-0.43	2.93
新しい服を着て町を歩いている	4.26	1.69	4.98	1.65	3.57	1.83	1.41	2.93
運動会の徒競走で一位でゴールする	4.47	1.87	4.69	1.82	3.81	1.93	0.88	3.12
教室のみんなに誉められている	3.99	1.62	4.32	1.73	4.03	1.72	0.29	2.89
台上で表彰状をもらっている	4.79	1.64	5.21	1.66	3.38	1.83	1.83	2.89
低公的自己意識・不快情動状況								
翌日の試験勉強が全く進まないとき	5.12	1.47	3.92	1.77	4.88	1.71	-0.96	3.06
悪夢を見て目が覚めたとき	4.22	1.84	3.89	1.96	4.23	1.94	-0.34	3.40
大事な書類を無くして部屋の中を探している	5.17	1.36	4.00	1.80	4.82	1.77	-0.82	3.17
事故にあった、または事故に遭いそうになった	4.87	1.62	4.07	1.81	4.76	1.78	-0.69	3.21
高熱を出して寝込んでいる	4.50	1.77	4.35	1.85	4.13	1.93	0.22	3.42
低公的自己意識・低情動状況								
朝起きて歯を磨いている	5.78	1.26	3.89	1.94	5.03	1.88	-1.14	3.42
テレビでニュースを見ている	5.50	1.33	3.71	1.83	5.14	1.64	-1.43	3.02
夜、パジャマに着替えている	5.12	1.63	4.16	1.89	4.57	1.91	-0.41	3.40
水道の前で石鹸で手を洗っている	5.63	1.24	3.47	1.79	5.35	1.61	-1.88	3.01
机に向かって日記を書いている	4.40	1.75	3.84	1.84	4.63	1.84	-0.79	3.20
低公的自己意識・快的情動状況								
とても眠かったときにやっと布団に入った	5.25	1.59	3.58	1.92	5.05	1.84	-1.47	3.41
遠くから久しぶりに								
電話をかけてきた友人と話している	4.97	1.64	4.11	1.92	4.34	1.96	-0.23	3.44
難しい問題を苦勞して解いた	5.05	1.52	3.88	1.94	4.94	1.86	-1.06	3.32
なくしたと思っていたものを部屋で見つけた	4.79	1.54	3.45	1.80	5.01	1.73	-1.56	3.10
布団の上に寝ころんで本を読んでいる	5.52	1.37	4.81	1.72	4.34	1.95	0.47	3.21
自宅でお風呂に入っている	5.63	1.36	4.08	2.00	4.76	1.96	-0.68	3.58

付録2-2 菅原(1984)の自己意識尺度項目

公的自己意識項目	M	SD
世間体など気にならない(*)	3.46	1.51
自分についてのうわさに関心がある	5.55	1.19
人前で何かするとき、自分のしぐさや姿が気になる	5.20	1.33
他人からの評価を考えながら行動する	4.95	1.41
初対面の人に自分の印象を悪くしないように気遣う	5.21	1.46
人の目にうつる自分の姿に気を配る	4.87	1.39
自分が他人にどう思われているのか気になる	5.58	1.19
人に会う時、どんなふうふるまえばいいのか気になる	5.50	1.22
自分の発言を他人がどう受け取ったか気になる	5.63	1.23
人に見られていると、つかっこうをつけてしまう	4.45	1.40
自分の容姿を気にする方だ	4.50	1.44
私的自己意識項目		
自分を反省してみることが多い	5.61	1.07
他人を見るように自分をながめていることがある	4.95	1.33
しばしば、自分の心を理解しようとする	5.00	1.38
常に自分自身を見つめる目を忘れないようにしている	4.80	1.34
気分が変わると自分自身でそれを敏感に感じ取る方だ	4.99	1.34
自分がどんな人間なのか自覚しようと努めている	5.13	1.42
その時々々の気持ちの動きを自分自身でつかんでいたい	4.74	1.58
自分は本当は何をしたいのか考えながら行動する	4.70	1.41
ふと一歩離れたところから自分をながめてみることもある	5.17	1.30
自分自身の内面のことにはあまり関心がない(*)	2.33	1.18

(*)は逆転項目

付録 3-1 原因帰属質問紙項目

	算数		社会		
	M	SD	M	SD	
通知表で悪い成績	運	2.27	1.32	2.19	1.34
	努力	4.43	0.94	4.52	0.87
	能力	2.40	1.31	2.25	1.36
	体調	2.00	1.13	2.02	1.24
	難易度	2.97	1.38	2.71	1.32
通知表で良い成績	運	1.86	1.19	1.74	1.11
	努力	3.89	1.33	4.02	1.39
	能力	2.47	1.25	2.10	1.32
	体調	1.78	1.08	1.66	1.02
	難易度	3.23	1.32	2.74	1.33
テストで悪い点	運	1.98	1.25	1.83	1.20
	努力	3.92	1.31	3.87	1.45
	能力	2.42	1.30	2.09	1.19
	体調	1.88	1.10	1.81	1.04
	難易度	3.24	1.34	2.72	1.25
テストで良い点	運	2.12	1.31	2.18	1.36
	努力	4.50	0.95	4.57	0.83
	能力	2.37	1.33	2.08	1.25
	体調	2.12	1.21	2.09	1.29
	難易度	3.13	1.38	2.80	1.30

付録 3-2 期待尺度項目

	算数		社会	
	M	SD	M	SD
結果期待				
しっかり勉強したらよい点を取ることができます	4.19	0.95	4.28	0.97
その気になれば良い成績を取ることができます	3.91	1.10	4.03	1.10
しっかりじゅぎょうを聞けば、よい成績を取ることができます	4.12	0.97	4.22	0.96
がんばればテストでよい点を取ることができます	4.26	0.92	4.33	0.87
こんき強く勉強すればよい成績を取ることができます	4.04	1.03	4.33	0.85
いっしょうけんめい勉強すればテストでよい点を取ることができます	4.31	0.92	4.40	0.83
効力期待				
こんき強く勉強できます	3.15	1.17	3.37	1.11
じゅぎょうがむずかしくついていけません	2.14	1.12	1.96	1.05
勉強方法が分からず、勉強する気になれません	2.20	1.19	1.80	1.01
しっかりじゅぎょうを聞くことができます	3.26	1.16	3.55	1.07
テスト前に自分で勉強できます	3.30	1.30	3.48	1.33
勉強してもむだだと思ひ、やる気がおきません	1.68	0.98	1.59	0.89
いっしょうけんめい勉強することができます	3.17	1.20	3.50	1.15
テスト前でもなかなか勉強する気になりません	2.55	1.30	2.35	1.28

付録 3-3 科目得意度項目

(あなたは～が)	算数		社会	
	M	SD	M	SD
得意ですか	3.14	1.33	3.37	1.20
好きですか	3.08	1.38	3.71	1.23
面白いですか	3.13	1.24	3.77	1.26
成績はどれくらいですか	3.40	1.17	3.63	1.04

付録 3-4 クラスの学習目標認知尺度項目

	M	SD
成績目標		
先生は、「人より良い成績を取るように」と良く言う	1.75	1.09
よい点をもらえるのは少しの人である	2.60	1.14
勉強ができないとばかりにされる	1.65	1.04
先生はよくできる人ばかりをほめる	2.17	1.32
答えをまちがえることははずかしいことである	2.33	1.36
先生は成績やテストのことばかり気にする	1.86	1.10
先生は成績のよい人の名前を言う	2.48	1.46
先生はよくあなたと他の人をくらべる	1.87	1.17
友達どおしみんな競争している	2.37	1.26
よい点を取ることが成功したことになる	3.23	1.22
がんばるのは他の人に勝つためである	1.94	1.24
習熟目標		
自分の苦手なことがなくなるのが大切なことである	4.05	1.24
先生は勉強におくれている人がいるかどうか確かめる	3.66	1.33
友達どうしみんななかよしである	4.05	1.10
先生は苦手なものがなくなるように熱心に教える	3.84	1.20
がんばる人が委員になっている	2.47	1.41
知らないことを知ることが勉強であると思われる	3.71	1.17
少しでも自分のよいところが増えることが目標である	4.39	0.81
答えをまちがえることもべんきょうであると思われる	4.31	0.94
先生はだれでもがんばるように思っている	4.37	0.96
先生は自分のために勉強するように言う	3.80	1.25
がんばればよい点をもらえると思われる	3.78	1.16

付録 3-5 教師によるやる気評定項目

	算数		社会	
	M	SD	M	SD
自分から進んで物事に取り組む	3.48	1.01	3.30	1.08
ねばり強い	3.47	1.12	3.28	0.94
失敗しても再度挑戦する	3.35	1.13	3.27	0.96
努力を惜しまない	3.47	1.11	3.27	0.94

付録 4-1 スポーツにおける目標志向尺度項目

	M	SD
成績目標		
他の人よりも優れた能力を持てた時だ	3.79	0.92
他の人ができないことができた時だ	3.53	1.07
他の人より高い順位を取った時だ	3.64	1.03
一番になった時だ	4.12	1.01
ライバルよりもうまくできた時だ	3.73	1.03
他の人を負かした時だ	3.58	1.10
他の人よりも良い成績を上げた時だ	3.73	1.00
習熟目標		
困難を克服した時だ	3.99	0.94
技能や能力が向上した時だ	4.35	0.71
一生懸命練習が続けられた時だ	3.70	1.01
自分の弱点を克服した時だ	4.17	0.81
新しい技能のこつをつかんだ時だ	3.95	0.89
前よりも高いレベルの能力を持てた時だ	4.44	0.69
今まででできなかったことができるようになった時だ	4.23	0.84

付録 4-2 成功についての信念尺度項目

	M	SD
努力しないとすぐ能力が落ちてしまう種目である	4.05	1.12
経験が浅くても才能があれば良い成績を上げられる種目である	3.30	1.17
努力した者が勝ちやすい種目である	3.86	0.94
努力次第で高い能力が得られる種目である	3.99	0.89
努力すればするだけ能力の向上が見られる種目である	4.04	0.89
練習しなくてもあまり能力が落ちない種目である	2.02	1.06
才能があれば良い成績が得られる種目である	3.76	0.99
生まれつきの素質が必要な種目である	3.54	0.96
努力による結果が得られやすい種目である	3.89	0.89
トップ選手になるのに時間がかかる種目である	3.89	0.99
才能のある者が勝ちやすい種目である	3.61	0.97
天才と言われる選手が出ることの多い種目である	3.09	1.08
努力による能力の向上が少ない種目である	2.01	0.84

付録 4-3 筒井(1986)の競技に対する内発的動機づけ項目

	M	SD
(競技生活が) 恥ずかしいー誇らしい (*)	2.38	0.96
満足だー不満だ	3.39	1.14
つまらないーおもしろい (*)	2.00	0.97
楽しいー楽しくない	4.01	0.94
(今後競技を) 続けたいー続けたくない	4.06	1.01

(*) 逆転項目

付録 4-4 練習意欲自己評定尺度項目

(私は練習に対して)	M	SD
自主性があるー自主性がない	3.43	1.06
積極性があるー積極性がない	3.40	1.00
意欲があるー意欲が無い	3.84	0.89
むらがあるーむらがない (*)	3.56	1.08
根気強いー根気がない	3.27	0.99
意志が強いー意志が弱い	3.20	1.01
ルーズであるールーズでない (*)	3.00	1.09
辛抱強いー辛抱ができない	3.21	1.00
いい加減だーいい加減でない (*)	2.95	0.97
ファイトがあるーファイトがない	3.38	0.95
勤勉であるー勤勉でない	3.30	0.96
独創的だー独創的でない	2.79	1.01
計画的だー計画的でない	2.82	1.12
やる気があるーやる気がない	3.82	0.89

(*) 逆転項目

付録 4-5 TSM I (松田他, 1983)の失敗不安及び緊張性不安尺度項目

	M	SD
失敗不安		
大事な試合ほど、うまくいかないのではないかと心配する	2.93	1.20
競技の成功への期待よりも、失敗することの方が気にかかってならない	2.54	1.11
試合の前にうまくできないのではないかと心配する	3.12	1.23
試合前に不安を感じる	3.34	1.20
前に負かされたチーム、あるいは人と再び試合する時、 前のことが思い出されて不安になる	2.43	1.12
うまく行かないのではないかと心配で競争を避けることがある	2.56	1.12
試合がまだ始まりもしないうち、試合に負けることばかり考えてしまう	2.19	1.09
緊張性不安		
試合中にミスするのではないかとといった不安を持つことがある	3.11	1.19
追い込まれた状態(土壇場)になると普段の実力を発揮することができない	2.55	0.98
自分にとって大切なことをするとき、緊張しすぎてエネルギーを使いすぎる	2.95	1.13
試合にプレッシャーがかかっている場合ほど私はミスを犯しがちだ	2.63	1.12
観衆が多いとドキドキし、良いプレーを展開することができない	2.33	1.09
試合中、自分の思うように手足が動かず、動作がぎこちなくなる	2.88	1.21
他人が自分の競技遂行ぶりをどう思うかということに影響される	2.88	1.16

付録 6-1 スポーツ選手としての心理的成熟尺度項目

	M	SD
心身一体感		
どうすれば動きをコントロールできるのかわかる	3.09	1.10
リラックスして身体を動かすことができる	3.45	1.04
スランプの時には落ち込んでしまいがちである	3.32	1.26
動きを意識すると身体が硬くなってしまうことがある	3.26	1.20
調子の波があっても気持ちをコントロールできる	2.92	1.10
現在の自分の調子や体調を感じとることができる	4.08	0.86
集中して練習に取り組むことができる	3.73	0.98
気持ちばかり焦って体が動かないことがある	3.31	1.23
自律性		
自分なりのポリシーを持って競技を行っている	3.94	1.02
練習させられていると感じることがある	2.73	1.35
競技を続けているのはあくまで自分の意志である	4.46	0.80
自分のやるべき練習が自分で分かっている	3.79	1.02
誰に言われなくても自発的に練習に取り組んでいる	3.49	1.09
何となく競技を続けていると感じることがある	2.84	1.29
普段から勝たなければというプレッシャーを感じる	2.68	1.22
習熟目標		
試合が待ちどうしく感じる	3.25	1.21
自分がスポーツをしているのは単純に好きだからだ	4.05	1.00
他の人と自分の成績を比べてしまう傾向がある	3.59	1.16
競技を続けることで充実感を感じる	3.93	0.97
日々の練習に喜びを感じる	3.05	1.08
人の評価はほとんど気にならない	2.64	1.22
試合の結果に対して楽観的に考える方だ	3.16	1.21
自己受容		
試合に負けたときにはついくよくよしてしまう	2.81	1.26
選手としての自分の長所や短所を理解している	3.89	0.97
自分の能力を正確に把握できていると思う	3.39	0.98
自分の競技能力について劣等感を感じることもある	3.44	1.17
選手としての自分に自信を持っている	3.08	1.13
今の自分にどの程度の実力があるのかわかる	3.77	0.95
コーチや友人の意見に耳を傾けることができる	4.21	0.88
選手としての自分自身を客観的に見ることができる	3.47	0.99
自分の可能性を信じて競技を行っている	3.97	1.00
自分には能力が無いんじゃないかと思うことがある	3.24	1.23
目的の明確化		
何のために競技を続けているのかわからない	2.01	1.06
達成したいと思っている具体的な目標を持っている	4.08	1.07
スポーツをする目的が明確に定まっている	3.71	1.11
自分がなぜスポーツをしているのかその理由が分かっている	3.98	1.07
スポーツを続けていることは自分にとって必要なことである	4.33	0.89
このままスポーツを続けていいのか疑問に感じる	2.13	1.21

付録 6-2 練習意欲, 緊張性不安, チームへの適応項目

	M	SD
練習意欲		
練習場へはできるだけ早く出るようにしている	3.30	1.17
常に練習のことを考えて日常生活をしている	2.94	1.16
練習は大切なので, 他のことを犠牲にしても練習をやる	2.80	1.14
仲間が集まると競技の話ばかりする	2.70	1.04
暇な時間があれば練習をするべきだと思う	3.18	1.11
通常の練習が終わった後でも残ってさらに練習する	3.00	1.37
何かの都合で練習ができないと気分が悪い	3.27	1.19
緊張性不安		
自分にとって大切なことをするとき, 緊張しすぎてエネルギーを使いすぎる	2.88	1.12
試合にプレッシャーがかかっている場合ほど私はミスを犯しがちだ	3.15	1.14
追い込まれた状態(土壇場)になると普段の実力を発揮することができない	2.89	1.09
観衆が多いとドキドキし, 良いプレーを展開することができない	2.43	1.04
試合中, 自分の思うように手足が動かず, 動作がぎこちなくなる	3.07	1.17
他人が自分の競技遂行ぶりをどう思うかということに影響される	3.23	1.20
試合中にミスするのではないかといった不安を持つことがある	3.11	1.14
チームへの適応		
今の部に入ってからこれまでの私の部での生活は全体としてうまくいっている	3.67	1.11
これからのわたしの部での生活は全体としてうまくいくと思う	3.65	0.88

文献

- Allport, G.W. 1961 *Pattern and growth in personality*. Holt, Reinhart, & Winston.
(今田恵 監訳 1968 人格心理学 上・下 誠信書房)
- Ames, C. 1984 Achievement attributions and self-instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 478-487.
- Ames, C. 1992 Classrooms : Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 261-271.
- Ames, C., Ames, R., & Felker, D.W. 1977 Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, **69**, 1-8.
- Ames, C., & Archer, J. 1987 Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Ames, C. & Archer, J. 1988 Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 260-267.
- Atkinson, J.W. 1964 *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. 1974 Strength of motivation and efficiency of performance. In J.W. Atkinson & J.O. Ranor (Eds.) *Motivation and achievement*. Winston & Sons.
- Atkinson, J.W., Heyns, R.W., & Veroff, J. 1954 The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of abnormal and social psychology*, **49**, 405-410.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Bendig, A.W. 1964 Factor analytic scales of need achievement. *Journal of General Psychology*, **70**, 59-67.
- Briggs, S.R. & Cheek, J.M. 1986 The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, **54**, 106-148.
- Buss, A.H. 1980 *Self-consciousness and social anxiety*. Freeman.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. 1981 *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer-Verlag.
- Convington, M.V., & Omelich, C.L. 1979 Effort : The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **71**, 169-182.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. 1984 Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of educational Psychology*, **76**, 1038-1050

- Deci, E.L. 1971 Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Deci, E.L. 1975 Intrinsic motivation. Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 1980 内発的動機付け 誠信書房)
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1985 Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Diener, E., & Srull, T.K. 1979 Self-awareness, psychological perspective, and self-reinforcement in relation to personal and social standards. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**, 413-423.
- 土井聖陽 1978 要求の四次元 関西大学大学院人間科学, **11**, 57-71.
- 土井聖陽 1982 達成動機の二次元説 一親和的達成動機と非親和的達成動機 心理学研究, **52**, 344-350.
- Duda, J.L. 1989 Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, **20**, 42-56, 1989.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. 1992 Dimensions of Achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, **84**, 290-299.
- Dweck, C.S. 1975 The role of expectations and attributions in the alleviation 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.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. 1988 A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273
- Dweck, C.S., & Wortman, C.B. 1984 Learned helplessness, anxiety, and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses. In H.W.Krohne & L.Laux (Eds.) *Achievement, stress, and anxiety*. Hemisphere.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. 1988 Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, **54**, 5-12
- Entin, E.E., & Raynor, J.O. 1973 Effects of contingent future orientation and achievement motivation on performance in two kinds of tasks. *Journal of Experimental Research in Personality*, **6**, 320-341.
- Erikson, E.H. 1959 Identity and the life cycle. Psychological Issues, No.1, Monograph 1. (小此木啓吾訳 1973 自我同一性 誠信書房)
- Freud, S. 1901 Zur Psychopathologie des Alltagslebens. *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, Bd.X, Heft 1 u. 2. (フロイト S. 懸田克躬ほか訳 1970 フロイト著作集 4. 人文書院)
- 藤永保編 1981 心理学事典 平凡社, 352.

- 藤田厚 1977 スポーツ指導とメンタルトレーニング 体育の科学,27,789-797.
- 麓信義 1988 運動の動機づけ *Japanese Journal of Sports Science*,7,No.4, 209-213.
- Gill,D.L.,Gross,J.B.,& Huddleston,S. 1983 Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*,14,1-14.
- Gough,H.G. 1957 Manual for the California Psychological Inventory, Consulting Psychologists Press. (CPI 研究会訳編 1967 日本版カリフォルニア人格検査 誠信書房)
- Graham,S.,& Golan,S. 1991 Motivational influences on cognition: task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*,83,187-194.
- Harackiewicz,J.M. & Elliot,A.J. 1993 Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*,65,904-915.
- Harris,D.V. & Robinson,W.J. 1986 The Effects of skill level on EMG activity during internal and external imagery. *Journal of Sport Psychology*,8, 105-111.
- 速水敏彦 1973 IE スケールの構成概念妥当性についての予備的検討 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科),20,77-91.
- 速水敏彦 1990 教室場面における達成動機付けの原因帰属理論 風間書房.
- 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.
- 速水敏彦・橋良治・西田保・宇田光・丹羽洋子 1995 動機づけの発達心理学 有斐閣
- 肥田野直・岩原信九郎・岩脇三良・杉村健・福原真知子 1970 E P P S性格検査 日本文化科学社.
- 樋口一辰・鎌原雅彦・大塚雄作 1983 児童の学業達成に関する原因帰属モデルの検討 教育心理学研究,31,18-27.
- 堀野緑 1987 達成動機の構成因子の分析 教育心理学研究,35,148-154.
- Hull,C.L. 1943 Principles of behavior. Appletton-Century-Crofts.
- 石井源信 1987 運動に対する態度とその変容のメカニズム 松田岩男・杉原隆 編 新版運動心理学入門 大修館書店,258-266.
- 板津裕己 1989 自己受容尺度短縮版(SASSV)作成の試み *Japanese Journal of Applied Psychology*, 14, 59-65.
- 市村操一 1993 トップアスリートのための心理学 同文書院,55-76.
- 岩田泉・長谷川浩一 1986 運動動作学習のメンタル・リハーサルにおける観察自己イメージと経験自己イメージ 催眠学研究,30・31,45-48.
- Jacobson,E. 1931 Electrical measurements neuromuscular states during mental activities. *American Journal of Psychology*,96,115-121.
- Jagacinski,C.M.,& Nicholls,J.G. 1984 Conceptions of ability and related affects

- in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*,**76**,909-919.
- Jagacinski,C.M.,& Nicholls,J.G. 1987 Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational psychology*,**79**,107-114.
- 賀川昌明 1979 チームの心理 松田岩男・藤田厚・長谷川浩一 スポーツと競技の心理 大修館書店,211-212.
- 鹿毛雅治 1994 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究,**42**,345-359.
- 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・大家まゆみ・上淵寿 1995 教師の教育観と授業過程(2) 日本教育心理学会第37回総会発表論文集,139.
- 桂和仁・中込四郎 1990 運動部活動における適応感を規定する要因 体育学研究,**35**,173-185.
- 川瀬良美 1991 教師が認知した‘やる気のある子’の行動の特徴 日本教育心理学会第33回総会発表論文集,383-384.
- 北村晴朗 1936 表象生活に於ける自我の立場についての一研究 心理学研究,**11**,381-405.
- 北尾倫彦 1994 自己教育の心理学 北尾倫彦編 有斐閣選書
- Kruglanski,A.W. 1978 Endogenous attribution and intrinsic motivation. In Lepper,M.R. & Greene,D.(Eds) *The hidden costs of reward : New perspectives on the psychology of human motivation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lekarczyk,D.T.,& Hill,K.T. 1969 Self-esteem, test anxiety, stress and verbal learning. *Developmental Psychology*,**1**,147-154.
- Lepper,M.R., Greene,D.,& Nisbett,R.E. 1973 Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*,**28**,129-137.
- Lewin,K.,Dembo,T.,Festinger,L.& Sears,P.S. 1944 Level of aspiration. In J.McV. Hunt (Ed.) *Personality and the behavioral disorders* Vol.1. Ronald Press.
- Licht,B.G.,& Dweck,C.S. 1984 Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill areas. *Developmental Psychology*,**20**,628-636.
- Lochbaum,M.R. & Robert,G.C. 1993 Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*,**15**,160-171.
- Mahoney,M.J. & Avenier,M. 1977 Psychology of the elite athlete : An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research*,**1**,135-141.
- Mandler,G.,& Sarason,S.B. 1952 A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*,**47**,166-173
- Marsh,W.H. 1984 Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of

- self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1291-1308.
- Maslow, A.H. 1954 *Motivation and Personality*. Harper.
- Maslow, A.H. 1962 *Toward a Psychology of being*. D. Van Nostrand. (上田吉一訳 1964 完全なる人間—魂のめざすもの 誠信書房)
- 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
- McClelland, D.C. 1961 *The achieving society*. Van Nostrand. 林保監訳 1971 達成動機—企業と経済発展に及ぼす影響— 産業能率短期大学出版部
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. 1953 *The Achievement motive*. Appleton-Century-Crofts, 110-114.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. 1988 Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 514-523.
- 宮本美沙子 1981 やる気の心理学 創元社
- 宮本美沙子・加藤千佐子 1975 達成動機と親和動機との関係について 日本女子大学紀要 (家政学部) , **22**, 23-28.
- Murray, E.J. 1964 *Motivation and emotion*. Prentice-Hall.
- Murray, H.A. 1938 *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- 中込四郎 1987 運動適性としてのパーソナリティ 松田岩男・杉原隆 編 新版運動心理学入門 大修館書店, 223-228.
- 中込四郎 1993 危機と人格形成 道和書院
- Nakamura, C.Y. & Finck, D.N. 1980 Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors. *Monographs of the Society for research in Child Development*, **185**(Vol. **45**, Nos, 3-4).
- 中山勘太郎 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.
- 奈須正裕 1990 学業達成場面における原因帰属, 感情, 学習行動の関係 教育心理学研究, **38**, 17-25.
- Nicholls, J.G. 1978 The development of perception of the concepts of effort and ability, perceptions of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, **49**, 800-814
- Nicholls, J.G. 1979 Quality and equality in intellectual development : the role of motivation in education. *American Psychologist*, **34**, 1071-1084.
- Nicholls, J.G. 1984 Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.

- Nicholls, J.G. 1989 The competitive ethos and democratic education. Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Cobb, O., Wood, T., Yackel, E., & Patashnik, M. 1990 Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal of Research in mathematics Education*, **21**, 109-122.
- Nicholls, J.G., Patashnik, M., & Nolen, B. 1985 Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 683-692.
- Nicholls, J.G., & Thorkildsen, T.A. 1988 Children's' distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact, and personal preference. *Child Development*, **59**, 939-949.
- Nigro, G.N & Neisser, U. 1983 Point of view in personal memories. *Cognitive psychology*, **15**, 467-482.
- 西田保 1989 スポーツにおける動機づけ *Japanese Journal of Sports Science*, **8**, No.5, 289-294.
- 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.
- 丹羽洋子 1995 学童期の動機づけ 速水敏彦・橘良治・西田保・宇田光・丹羽洋子 1995 動機づけの発達心理学 有斐閣, 36-41.
- Passer, M.W. 1982 Children in sport : participation motives and psychological stress. *Quest*, **33**, 231-244.
- Richardson, A. 1969 Mental Imagery. Routledge & Kegan Paul. Pp. 51-53.
- Rogers, C.R. 1956 What it means to becoming a person. In C.E.Moustakas.(Ed.), *The Self*. Harper and Bros. (村山正治編訳 1967 ロージャズ全集 12 人間論 第5章 人間の生成の意味するもの 岩崎学術出版 1975, 811) & Simpson, C. 1984 The formation of ability conception : developmental trends or social construction ? *Review of Educational Research*, **54**, 31-63.
- 佐伯胖 1978 イメージ化による知識と学習 東洋館出版
- 桜井茂男 1989 児童の絶望感と原因帰属との関係 *心理学研究*, **60**, 304-311.
- 桜井茂男 1991 内発的動機づけ 宮本美沙子編 新・児童心理学講座 7 情緒と動機づけの発達 金子書房
- 桜井茂男・高野清純 1985 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発 *筑波大学心理学研究*, **7**, 43-54.
- Sarason, I.G. 1972 Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C.D.Spielberger & I.G.Sarason (Eds.) *Stress and anxiety* Vol.2. Hemisphere.
- Sarason, I.G. 1978 The test anxiety scale: Concept and research In C.D.Spielberger & I.G Sarason (Eds.) *Stress and anxiety* Vol.8. Hemisphere.

- Shipley, T.E. Jr. & Veroff, J. 1952 A projective measure of need for affiliation. *Journal of Experimental Psychology*, **43**, 349-356.
- Singer, R.N. 1968 Motor learning and human performance. Macmillan. 松田岩男
監訳 1970 運動学習の心理学 大修館書店
- 菅原健介 1984 自己意識尺度 (self-consciousness scale) 日本語版作成の試み 教育心理学研究, **55**, 184-188.
- 杉原隆 1985 幼児の運動遊びに関する有能さの認知とパーソナリティの関係 体育学研究, **30**, 25-35.
- 杉原隆 1987 運動と動機づけ 松田岩男・杉原隆 編 新版運動心理学入門 大修館書店, 54.
- 杉浦健 1995a 有酸素的適応者の心理的負荷に対する心臓自律神経系の反応について 生理心理学と精神生理学, **12**, 73-81.
- 杉浦健 1995b 陸上競技における目標志向と練習のやる気の関係について 日本体育学会第 46 回大会発表論文集, 222.
- 杉浦健 1996a 自己イメージの内的・外的視点に対する自己意識の影響について 心理学研究, **66**, 418-424.
- 杉浦健 1996b スポーツ選手としての心理的成熟理論構築の試み 京都大学教育学部紀要, **42**, 188-198.
- 杉浦健 1996c 目標志向 (goal orientation) 研究の展望 教育論叢, **8**, No.1, 69-80.
- 杉浦健 1996d クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に及ぼす影響について 教育心理学研究, **44**, No.3, 269-277.
- Suls, J. & Mullen, B. 1982 From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation across life span. In Suls (Ed.) *Psychological Perspectives on the Self*. Vol.1 Lawrence Erlbaum Association, 97-125.
- 田寫誠一 1987 壺イメージの経験から 田寫誠一編著 壺イメージ療法—その生いたちと事例研究— 創元社, 132-146.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. 1994 Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, **16**, 15-28.
- 辻岡美延・矢田部達郎・園原太郎 YG性格検査 日本・心理テスト研究所.
- 筒井清次郎 1986 陸上競技選手の記録の変化と学習性無力感との関係. 愛知教育大学体育研究紀要, **11**, 41-45.
- 上淵寿・鹿毛雅治・大家まゆみ 1995 教師の教育観と授業過程 (1) 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集, 138.
- Veroff, J. 1969 Social comparison and the development of achievement motivation. In C.P. Smith (Ed.) 1969 *Achievement-related motives in children*. Russell Sage Foundation, 46-101.
- Walling, M.D., Duda, J.L., & 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**,93-99.

Weiner,B. 1979 A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*,**71**,3-25.

White,S.A. & Duda,J.L. 1993 The relationship of gender level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*,**25**,4-18.

White,R.W. 1959 Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*,**66**,297-333.

Wine,J. 1971 Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*,**76**,92-104.

Winterbottom,M.R. 1958 The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J.W.Atkinson (Ed.) 1958 *Motives in fantasy, action, and society*. Van Nostrand, 453-478.

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**,109-119.

あとがき

本論文は、筆者が1991年から1996年までの間に行った研究をまとめたものである。すでに公表した論文は以下の通りであるが、いずれも加筆修正を行っている。

第1章・第3節 目標志向 (goal orientation) 研究の展望 教育論叢,8,No.1,69-80,1996.

第2章 自己イメージの内的・外的視点に対する自己意識の影響について 心理学研究,66,418-424,1996.

第3章 杉浦健 クラスの学習目標の認知が原因帰属と期待・無気力感に及ぼす影響について 教育心理学研究,44,No.3,269-277,1996.

第5章 スポーツ選手としての心理的成熟理論構築の試み 京都大学教育学部紀要,42,188-198,1996.

第4章と第6章では未発表の研究論文2篇を加えた。その他、本論文の問題意識として第1章を、研究結果の総括と今後の課題として第7章を新たに書き加えた。

また、本論文で直接用いていないが、引用している自分自身の関連研究に関しては他の研究者と同様に引用文献に示している。