

日本体育学会

体育心理学専門分科会会報

第1号 1989年9月1日発行

〈発行〉

日本体育学会体育心理学
専門分科会
(代表/上田雅夫)

〈事務局〉

〒359 埼玉県所沢市
三ヶ島2-579-15
早稲田大学人間科学部
スポーツ心理学研究室
TEL0429(49)8111(代表)
内線3568
(事務担当・山崎勝男)

●日本体育学会 体育心理学専門分科会 シンポジウム●1988.10.1/於福島大学

「体育学習における動機づけのあり方」

司会者 杉原 隆 (東京学芸大学)
演者 西田 保 (名古屋大学)
伊藤豊彦 (島根大学)
細江文利 (東京学芸大学)

司会 杉原 隆

おはようございます。朝早くから御苦勞様です。時間になりましたので体育心理専門分科会のシンポジウムを始めさせていただきますと思います。提議の主旨は抄録に書いておきましたので、ここでくり返すことはいたしません、テーマは体育学習における動機づけの在り方ということで、動機づけという問題を特に内発的動機づけに焦点をあてて問題にしてみたいと思います。最初に話題を提供して頂く先生を、話題を提供していただく順序で御紹介させていただきます。

最初に名古屋大学の西田先生です。西田先生には内発的動機づけの本質、特に伝統的な外発的動機づけとの関連で内発的動機づけの本質というもの、現代の心理学でどういう風に考えているか、ということを中心にそれを実践に結びつけるという視点も加えてですね、なかなか欲張った注文なんですけども、お話をさせていただくことになっております。

二番目が島根大学の伊藤先生です。伊藤先生には特に原因帰属の問題を中心にお話していただくという事になっています。我々が運動するときの動機づけというのは、内発的なものと外発的なものが混在しているわけですが、その場合の働きとしまして原因をどこに帰属するか、ということが基本的な問題のひとつになってくる。さらに基本的に生徒を指導するときにも帰属がひとつのポイントになるということで、前の西田先生のところとも非常に密接な関係があるわけですが、特に帰属を中心にお話していただくということになっています。

それから、三番目に東京学芸大の細江先生です。細江先生は教育学の立場から、目的・内容論に基づく体育ということで、心理学で行っている内発的動機づけに相当すると言いますか立場からこれまで理論的に、あるいはその実際に、授業づくりを現場の先生と共にされてきているわけですので、そういう意味で、そこでの成果も含めましてですね、その考え方問題点というものをを出していただきたいと思っています。その前半の二人の先

生方の心理的な立場の上で、教科教育的なあるいは実践的な立場を踏まえて、体育学習における動機づけがどうであればいいかということについてですね、実践的な視点から話が進められればいいんじゃないかとそういう風に考えております。

進め方としましては、始めに三人の先生方に、だいたい二十分くらいずつお話をして頂きまして、その後三人の先生方のお互いの話について若干補足すべきようなところがあったら補足をして頂きまして、あと一時間少しをですね、皆さんとの全体討議の方向性として、理論的な側面と、それからそれが実践的にどう活用・応用されるべきか、あるべきか、というようなところに絞ってできるだけ議論をして頂ければ有難い、とこういう風に考えております。

内発的動機づけ理論の立場から

西田 保

ただ今紹介頂きました名古屋大学の西田です。主として研究していることが、「達成動機づけ」とか「学習意欲」ということなので、今回のシンポジストになったと思いますが、三年アメリカに出張しておりまして、アメリカでは動機づけの議論が、かなり認知論的なレベルでなされていることを痛感致しました。今回動機づけをめぐるのシンポジウムが企画されたのも、変わりつつある動機づけの考え方を考慮されての事だったのではないかと思えます。

さて、いつものシンポジウムでは、議論が盛り上がったところでおしまいになるのが殆どでしたので、今日のシンポジストは、というより私は、そんなに新しいものでもないんですが、内発的動機づけの理論的立場から体育学習における動機づけのあり方というものを、私見を交えてできるだけ短くしかも簡潔に紹介したいと思います。許された時間は、わずか20分です。詳しく説明すれば、このテーマだけでも1時間あるいは2時間ぐらいかかってしまうかもしれません。十分理解して頂けるか心配ですが、その点ご了承下さい。

まず、内発的動機づけの意味あるいは定義です

が、これは賞品を得るための手段ではなくて、活動すること自体が目的であり、また、活動そのものに魅力、価値、あるいは意義を見いだしていて、結果としての報酬が活動に内在しているように動機づけられていることを指しています。この場合、内発的動機づけによって導かれた活動は、必ずしも、楽しさや喜びという快的な感情だけでなく、時には、苦しさやつらさといった感情をも経験することがあります。

こうした内発的動機づけの研究は、最近では、内発的動機づけの本質は、「有能さ」と「自己決定」にあると言われていています。この概念は、内発的動機づけの中核とも言うべき性質のもので、我々人間は、有能さと自己決定の認知という内的な報酬を求めて行動すると考えられているわけです。ここで言う「有能さ」とは、環境に積極的に働きかけ、自分にとって効果的な変化を生じさせようとする能力、その際に感じられる満足感、それらをさらに求めていこうとする傾向のこととして、「自己決定」とは、自分が原因となって環境との相互作用において、自分の活動が環境を思いどおりに変えたり、操作できるという認知が、内発的動機づけにとって重要であるといっているのです。

ところで、内発的動機づけに及ぼす外的報酬の効果、すなわち、内発的に動機づけられて一生懸命活動している子供に、外的な報酬を導入すると、もともと最初にあった内発的動機づけが低下するという研究結果がたくさん公表されてきました。それを説明するために出された説明理論が、デシの「認知的評価理論」というものです。この理論の基本的命題は、まず第一に、認知された因果律の所在が、内部から外部へと変化すると、内発的動機づけは低下するということ。第二は、自己有能感や自己決定感が高揚すれば、内発的動機づけは高まり、それらが低められれば低下する。さらに、第三としては、外的報酬の制御的側面(controlling aspect・・物質的報酬など)が優位であれば、認知された因果律が変化して内発的動機づけは低くなり、逆に情報的側面(informat

ional aspect・・・ほめ言葉や正のフィードバックなど)が優位であれば、自己有能感や自己決定感が高まり内発的動機づけは高くなる、というものです。現在もなおこの種の研究が盛んに行われていますが、外的報酬が児童・生徒の内発的な動機づけを低下させることは、どうも事実のようです。

ド・シャームは、内発的動機づけの本質として「自己原因性」という概念を用いています。これは、人間というのは、環境や他人に対して有能でありたいということです。自己原因性とは、自己が行動の主人公あるいは起点であり、行動の決定はもちろん自分自身にあり、自分を取りまく環境に対して、自分の意図するような変化を期待することです。彼は、指し手とコマという2つの心理状態を対比させています。「指し手」とは、自己の運命や行動を決定し支配しているのは自分自身の中にあるという認知のことであり、「コマ」とは、自己運命や行動は他者に支配され、あやつられるという認知をさしています。そして、児童・生徒の指し手的特性を開発することとその強化を目的として、動機づけ訓練プログラムを、第5学年から第8学年までの4年間実施しています。その内容は、自己を十分理解した上で、自己の理想像に近づけるよう自己変革していくといった「自己概念」、成功物語を書かせる事によって、物事をよりうまく成し遂げようとする達成思考を育てるという「達成動機づけ」、自己能力を考えて、努力すれば達成可能な現実的な目標設定の仕方を学習させるといった内容の「現実的目標設定」、そして、このプログラムの重要な点である指し手およびコマとはどのような概念であるのかを理解させるのと同時に、目標を達成させるためには指し手として行動することが重要であることを認識させるというものです。内発的動機づけに関する様々な角度から検討された結果、指し手的特性の増加と学力向上がもたらされています。

社会的学習理論で有名なバンデュラは、セルフエフィカシーという概念を提案しています。この概念は、状況において必要な行動を効果的に遂

行できるという確信度、あるいは自己確信、自己可能感、自信ともいうべきものと考えられます。また、自己効力は、遂行行動の達成を直接体験したり、他人の成功や失敗を観察するといった代理的経験、他人からの言葉での説得や暗示という言語的経験、また、生理的変化の自覚といった情動的喚起などによって規定されていると考えられています。そして、この自己効力感というのが、特に、社会的学習場面において重要な動機づけ要因になると考えているわけです。

また、潜在的には全ての人に達成動機が備わっており、また、達成動機は学習されるという考え方から、達成動機に注意や関心をむけさせ、達成動機の旺盛な人(Mr. Achiever)の行動特徴や思考、感情などを学習させることによって、児童・生徒の達成動機を意図的に高めようとする研究があります。下山らの報告によりますと、小学校4年生に9週間、6年生に13週間、各週1回の達成動機づけ訓練を配布資料に書かれたような内容で実施したところ、①現実的な目標(自己の努力で達成可能)の設定、②達成動機づけの増加、さらに、③学力の向上が認められたということです。しかし、この研究も、先ほどのド・シャームの自己原因性訓練も、訓練後の追跡調査がなされておらず、動機づけの高揚が一時的なものか恒常的なものかは不明となっています。

ところで、失敗の繰り返しが意欲を減退し、無力感を形成させるという指摘もみられています。これは、「学習された無力感」と言われているもので、失敗の連続によって、随伴性の知覚がなくなって、自己の努力で解決できる課題であっても、最初からできるはずがないとあきらめてしまうことを指します。無力感の治療としましては、自己の努力で達成可能な課題などに挑戦させるとか、自己の努力で成功した喜びを感じさせるとか、ドヴェックのように失敗の原因を、自己の努力で統制可能な努力要因に帰属させることなどが考えられます。

さて、これまで、内発的動機づけに関するいろんな考え方を紹介してきましたが、ここで、本シ

ンポジウムのテーマである「体育学習における動機づけのあり方」について、私なりの考え方を述べてみたいと思います。

まず、基本的な考え方は、(1) 児童・生徒というのは、本来自己をとりまく環境に対して積極的に働きかける能動的人間であるということ、そして、(2) 内発的動機は、適切な方法によって育てることができる(教育可能性)ということ、また、(3) 活動の内発的報酬は、自己の能力を試す喜び、できることの楽しさや喜び、自分がかかわっているという感じ、俗に言う「やった」という感じであり、さらに、(4) 内発的に動機づけられた活動には、楽しいとかうれしいといった快適な感情だけではなく、その他にもいろんな感情が存在する、ということです。

そして、体育学習における動機づけのあり方をひとつの言葉であらわすとしたら、「自己の力で成功した喜びを体験すること」であると私なりに考えています。この言葉の中には、まず、「自分で努力する」というのがあります。そこには、自分がかかわっている(起点、原因、中心、責任)という認識があり、また、自己の活動を支配しているのは、自分自身であるという実感があります。そして、この概念は、ホワイトやデシのいう自己決定、ドシャームの自己原因性、そしてドヴェックの学習された無力感という言葉に近い意味を持っています。第二には、「成功を経験する」ことがあげられます。これは、自己の有能さを認識し、自分の能力に対する自信を深めるためにも必要になってきます。これは、今まで述べてきたホワイトやデシの有能さ、バンデュラの自己効力感、ドヴェックの学習された無力感と共通するものです。

内発的に動機づけるための基本的な考え方としては、次のようなものがあげられると思います。

有能感というのは、まわりから注目されたり、認められて育つものですから、「努力したことを認めたり」、「個人の存在を認め、無視しない」ことが重要です。特に、ピグマリオン効果からも予測されるように、「期待を持って見守ってや

る」ことが大切です。

また、努力が報われるような目標設定も必要です。達成動機理論からも明らかなように、主観的成功確率が50%ぐらいの目標が好ましいと思いますが、いつも完全に成功しないような課題や目標も、いわゆるサイガルク・エフェクトのことを考えますと効果的なようにも思います。

学習ストラテジー(手段的活動)は、成功への見通しを高める意味で大切です。

また、失敗した時には、努力すれば成功できるかも知れないという期待をもたせる意味で、努力不足に帰属されることが必要です。

自分で努力するということからすれば、自分自身でやらせ、また、その責任は自分自信でとらせることも大切です。

それから、評価に際しては、児童・生徒が努力した過程を重視してやることが重要です。

そして、ドシャームの自己原因性訓練では、児童・生徒への訓練を試みる前に、教師のための動機づけ研修が行われていることから、指導者自身の「内発的動機づけ」についての認識やプリンシプルを深めるような機会を意図的に持つことが必要だと思います。

また、努力してもどうしてもできない場合には、目標を成績だけにおかず、学習する過程においたり、その人自身の主観的目標にすることなどが考えられますが、努力過程を認めるといった評価基準の採用も必要だと思います。

以上が、かけあして説明しました「体育学習における動機づけのあり方」というものなのですが、最後に、日本、アメリカ、カナダ、イギリスの子供達を対象に、私が作成しました「体育における学習意欲検査(AMPET)」で調査した結果の一部を紹介致します。配布資料の一番最後の図をご覧ください。中学生の男子だけの結果ですが、左から順番に、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値、といった学習意欲を示す得点ですが、いずれも4か国中最下位になっており、逆に緊張性不安、失敗不安といった不安得点は一番高くなって

いました。つまり、日本の子供達は、学習意欲が低くて、不安が逆に高いという好ましくない結果になっているわけです。この点からも、これからの体育では、学習者をいかにして高めていくのかということが重要な課題になってくると思います。なお、今回の調査結果につきましては、現在文化的背景を中心に考察中でありまして、近い将来には何かの機会でご発表したいと思っております。

与えられた時間がきたようなので、この辺で終わりにします。ご清聴どうもありがとうございました。

- ◎ 達成動機づけ訓練(Kolb,1965 Alschuler et.al,1971 下山, 1981)

n Ach trainig

大前提……達成動機は学習される潜在的には全ての人に達成動機が備わっている
 原理の中核…達成動機に注意や関心をむける
 達成動機の旺盛な人(Mr.Achiever)の行動特徴, 思考, 感情などを学習させる

<達成動機づけ訓練の内容とステップ>

(下山, 1981)

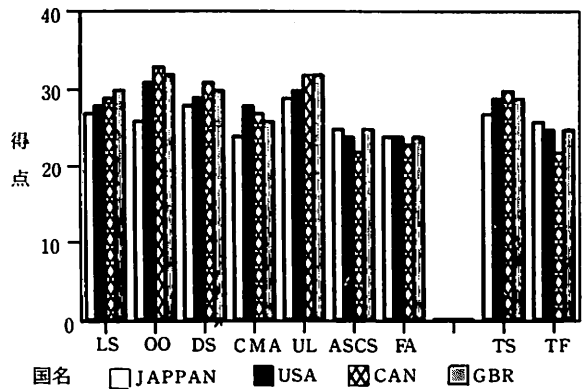
小学校4年生… 9週間 小学校6年生…13週間
 各週1回実施

- (a) 注意の喚起(意識化)……達成動機づけに関する行為, 思考, 感情などについて注意を向けさせ, はっきりと意識化させる(話し合い, 紙芝居)
- (b) 体験化……達成動機づけに関する行為, 思考, 感情などをできるだけ生き生きと体験させる(簡単なゲーム)
- (c) 概念化……達成動機づけに関する概念や用語を理解させ, 学習させる(話し合い, 紙芝居)
- (d) 練習(反復)……体験と概念化で得たものを, 反復練習によってさらに深め, 定着させる
- (e) 適用(一般化)……学習された学習ストラテジーを, 実際の達成場面すなわち学習場面に適用させ, 訓練で獲得したものを一般化させる
- (f) 経験の内化……訓練で開発された意欲や行動ストラテジーを真にその個人の特性とするために, 訓練での経験を内化させる

<達成動機づけ訓練の効果>

- ①現実的な目標(自己の努力で達成可能)の設定
- ②達成動機づけの増加
- ③学力の向上

体育における学習意欲(AMPET)の国別比較



原因帰属理論の立場から

伊藤豊彦

それでは、失礼致します。島根大学の伊藤です。今、西田先生のお話の中で努力帰属という表現が出て参りましたけれども、私は、原因帰属理論の観点からということで、それに限定して、能率的に進めていきたいと思っております。お手元の資料を御覧になりながら、よろしくお願ひしたいと思います。

まず、資料の図1ですが、動機づけの原因帰属理論ではどのように考えているのかを図示したものです。

普段私たちがうまくいったときや失敗したとき、例えば、運転免許の試験にすべったとき、試験官が悪いんだとか自分が下手だからというように、自分がやった結果に対してなんからの理由づけをするという基本的な特性があるといわれています。このように、自分の行動の結果を何のせいにするか、つまり原因帰属のさせ方によって、その後のやる気が異なってくるというのが理論の概要です。

それでは、原因帰属の対象となる要因としてどのようなものが考えられるのかということになりますが、代表的なものとして、ここにあるような能力、努力、課題の困難度、運の4つの要因は、2つの次元によって区別されると考えています。まず1つは、統制の位置ということで、原因が自

分の内にあるのか外にあるのかという観点からの分類です。先程の要因でいいますと、能力と努力は本人の問題ですので、内的な要因です。それに対して、課題の困難度と運は、自分以外の問題ですから外的な要因であるというように、内的-外的の基準で区別しているわけです。それからもう1つは安定性の次元、つまり比較的安定しているのか、あるいは変動し得るものなのかという観点から分類できます。安定ということからいきますと、能力はそんなに変動しない安定的な要因です。同じように、課題の困難度も変動しないと考えられます。それに対して、努力と運は常に一定であるとは限りませんので変動する不安定的な要因であると考えられます。

以上のように帰属要因は2つの次元によって区別されますが、統制の位置次元は、感情反応に影響するとされています。つまり、うまくできたときに自分が一生懸命やったからと考えますが、その喜びは非常に大きなものですが、たまたま運が良かったから、あるいは、課題が簡単だったから、スポーツでいいますと相手が弱かったから勝てたと考えますとあまり嬉しくないと考えられます。

もう1つの安定性の次元は、期待の変化に影響するとされています。つまり、能力がないから失敗したんだ、失敗したのは能力がないからだというように帰属しますと、能力は変動しない変わらない要因ですので、今度やろうとした時にもまた失敗するだろうというように、期待は高まらない。それに対して、努力が足りなかったから、運が悪かったからと帰属しますと、努力や運は良いかも知れませんが、一生懸命やればうまくいくかもしれないということで、期待は変化しない、下から下になることとなります。

このように、自分の行動の結果をどのように考えるのか、何のせいにするのかという帰属は、感情と期待に影響して、最終的に動機づけに影響すると考えているのが原因帰属理論です。ただ、原因帰属という考え方は、非常に幅広く使われてきて、たとえば対人認知場面などで使われるよ

うなっていますが、ここでは、いわゆる自己帰属に限って進めています。

そこで、やる気のある人はどのような原因帰属のさせ方をするのだろうか、やる気のない人はどのようなのかという研究が行われてきました。一般的にいいますと、達成動機の高い人は、成功したときには内的要因、つまり能力と努力に帰属する。それに対して、失敗した場合は努力不足に帰属するというような結果が出ています。このことから、やる気、動機づけを高めるためにはどうしたらよいかといえますと、そのような帰属のさせ方をするようにトレーニングすればよいというように考えられるわけです。事実、このような観点から、いくつかの研究が行われています。

さて、その具体的な考え方ですが、図2をご覧ください。これは、何から何へ変化させるのかということですが、失敗を能力不足、自分には能力がないと帰属しますと、先程の安定性の次元から期待は高まらない、結果としてパフォーマンスも低下することになります。これをどのようにすればよいかということですが、努力不足に帰属させるようにしましょう。そうしますと、努力不足は努力そのものが不安定な要因ですので、期待を下げることに繋がらない。従って、パフォーマンスあるいは動機づけは、維持されるか増加していくこととなります。

これは期待の変化に注目したわけですが、もう1つの感情に注目するとどうなるでしょうか。同じように、失敗を能力不足に帰属しますと、恥あるいは無能感のような感情が生じます。このような感情は、やはり動機づけを低下させます。それで、努力不足に帰属させるようにしますと、罪悪感つまり今度は頑張らなくてはいけないというような感情が出て、少なくともパフォーマンスは低下しないと考えられます。

このように、原因帰属のさせ方を変えることによって動機づけを高めようとする研究がかなり行われるようになりました。それをまとめたものが、資料の表1です。

さて、このように考えてきますと、何でもかん

でももっと努力しなさいだとか、努力すればできるんだよというだけでいいということになります。そう単純にはうまくいかないと思います。先程西田先生の方から成功経験という話がありましたが、いくら頑張れ頑張れと言われても、一生懸命やっできたという経験がなければ、決して努力帰属は高まらないからです。もっとやりさいと言われても、結局できなかったとしたらどうしようもないことになってしまいます。ですから、基本的には、成功経験をどうやって積ませるかということが、帰属の観点からしても一番大事なことではないかなと考えているのです。このような意味で、すこし話はずれるかも知れませんが、スポーツの技術そのものをどのように教えていくのかという指導技術の研究なり実践が必要ではないかと思っています。

さて、話をもどりまして、動機づけを高める方法について努力帰属を促すという観点からまとめられていますので、大会号に沿って進めていきたいと思っています。

まず、課題についてですが、個人差に応じて、実際にできるような課題を与えてあげないといけません。それから、自分の進歩が目に見えるようなかたちを示してやるような方法を考える必要があると思います。例えば、8秒間走は、単に短距離を走るというだけでなく、8秒間でどれだけ走れるかということでスタートの位置が変わって

いきます。速くなればなるほど、スタートの位置がずれていくわけです。このように、単に短距離を速く走るということではなく、走り方を勉強して速くなったということが、スタートの位置がだんだんずれていくことで実感できるような教材そのものの工夫が努力帰属につながっていくと思います。

それからもう1つは、自己評価をさせるということです。ある練習や学習が始まったただそれをこなしていくのではなく、その中で自分がどのようにやってきたかという反省、自己評価をさせることが自分の努力の程度を認識させる手段になるのではないかと考えられます。

それから、資料3をご覧ください。これはドヴェックの知能観に関する問題です。自分の知能、これは体力と考えていいと思うのですが、自分の運動能力はあまり変わらないんだと思っている人と、そうではない変わるんだと思っている人がいる。このような知能観によって、学習場面での目標が変わってくるとされています。1つは成績目標ということで、いかに良い成績を上げるか、他の人よりもどれだけ能力が高いことを示すのかというようなことを目標にする。ところが、学習目標というのは、自分がどれだけ進歩したのかということに注目します。

そうしますと、現在の能力をどのように評価しているかによって、成績目標では、能力に

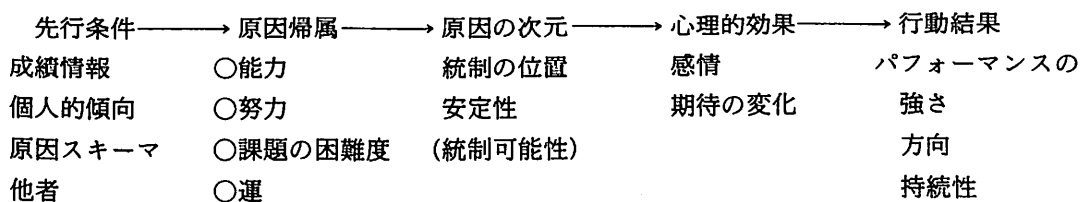
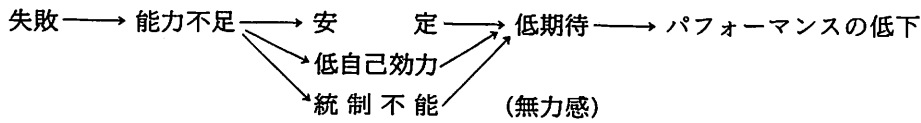


図1 動機づけの原因帰属理論 (Weiner, 1980)

From



To

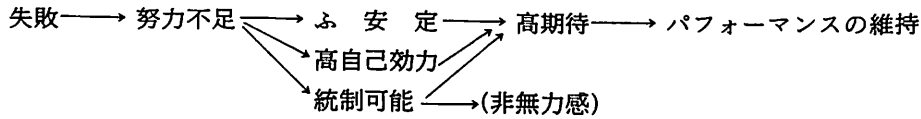


図2 動機づけを高めるための基本的考え方 (達成変容プログラム) (Weiner, 1986)

失敗 → 能力不足 → 恥 → パフォーマンスの減少

失敗 → 努力不足 → 罪悪感 → パフォーマンスの増加

図3 達成変容プログラムにおける帰属-感情-行動の連鎖(Weiner, 1986)

表1 達成変容プログラムに関する先行研究 (Foersterling, 1985)

	変容の方向 (理論的立場)	課題内容	方法	主な結果
Dweck (1975)	失敗→努力不足 (学習性無力感と帰属)	算数	説得	パフォーマンスの改善, 努力帰属の増加
Chapin&Dyck (1976)	成功, 失敗→努力 (学習性無力感と帰属)	読書	説得	持続性の向上
Andrews&Debus (1978)	成功, 失敗→努力 (帰属)	アナグラム	オペラント強化	持続性の向上, 努力帰属の増加
Gatting-Stillerら (1979)	失敗→努力不足 (帰属)	ステト	モデリング	努力帰属の増加, 持続性変化なし
Fowler&Peterson (1981)	成功, 失敗→努力 (学習性無力感)	読書	説得	持続性の向上, 努力帰属の増加
Schunk (1981)	成功, 失敗→努力 (自己効力)	算数	説得	変化なし
Medway&Venino (1982)	成功, 失敗→努力 (帰属)	視覚判別課題	説得	持続性向上, 努力帰属変化なし
Schunk (1982)	成功→努力 (自己効力)	算数	説得	特徴性変化なし, 努力帰属の増加
Schunk (1983)	成功→努力, 能力, 努力→能力 (自己効力)	算数	説得	パフォーマンスの改善, 持続性変化なし
Zoellerら (1983)	成功→努力, 能力→失敗→努力 (帰属)	協応動作	モデリングと説得	パフォーマンスの増加
Schunk (1984)	→努力, 能力 (自己効力)	算数	説得	パフォーマンス, 自己効力, 能力帰属の増加
Willson&Linville (1985)	→変動帰属 (帰属)	テスト	情報	パフォーマンスの改善

表2 原因帰属の推測に持ちいられる手がかり(先行条件)(Weiner, 1980)

原因	手がかり
能力	成功数, 成功の割合, 成功の型, 最高パフォーマンス, 課題の困難度
努力	結果, パフォーマンスの型, 筋緊張の認知, 発汗, 課題での持続, 目標の誘因価とパフォーマンスの共変動
課題の困難度	客観的な課題の特性, 社会的基準
運	客観的な課題の特性, 結果の独立性, 結果のランダムさ, 事象のユニークさ

表3 達成目標と達成行動(Dweck, 1986)

知能感	目標の方向	現在の能力に対する自信	行動パターン
固定的	→成績	自信がある	→ 熟達志向的 (挑戦, 持続)
		自信がない	→ 無力感
変動的	→学習	自信がある	→ 熟達志向的
		自信がない	↗

自信がない人は無力感になりますが、学習目標下では、人との比較が問題ではないので熟達志向的になるとしているわけです。

このことから、体育の目標、あるいは学習目的を何におくかによって努力帰属のさせやすさも変わってくると思います。能力志向であれば、どうしても能力が重視されるのは当然ですから、これをどのように熟達志向にもっていくのかが問題になると思います。それと、本人がどのような目標をもっているかだけでなく、学習集団、あるいは指導をなさる先生・コーチの方々がどのように思っておられるかということもかなり影響すると思われま。

それから、競争と強化の問題がありますが、これは先程西田先生からもお話がありましたので時間の関係上飛ばしたいと思います。

最後の動機づけを高める際の留意点に移りますが、努力の強調のしすぎは良くないだろうということです。一生懸命やっているのにもかかわらず、努力不足だと先生やコーチから言われることは、結局あなたには能力がないと言われているこ

とと同じことになるわけです。努力しても駄目なんだから能力がないと。ですから、能力に帰属させることは望ましいといえますが、かといってそれを強調し過ぎると困ったことになると思います。

それから、帰属という観点から最後にお話しておきたいのは、最初にお話しましたように、対人認知の場面でも原因帰属が影響するということです。指導なさっている先生なりコーチが、その生徒なり選手の行動の原因をどのように考えるかによって選手や生徒に対する対処の仕方が変わってくると予測できます。努力しない選手には厳しく指導するとか、一生懸命やっている選手にはあまり怒らないというように。ですから、個人個人の原因帰属のさせ方をよく把握しておくことと同時に、指導者自身が偏見の入らないような生徒あるいは選手の見方をしていく必要があると思います。

時間の関係でかなりはしょったところがありますが、何かありましたら後でお願いしたいと思います。

運動目的、内容論の立場から

細江文利

私は心理学は門外漢なんですけれども、新しい体育と言われている体育が、これからは心理学の力が大きく貢献するのではないかと私自身思っています、心理学には非常に興味を持っているわけです。

そんなところから、今日のシンポジウムも西田先生、伊藤先生の心理学の考え方がどういうふうに授業に生きるんだろうかという視点から理論を聞かせていただいていたわけです。確かに面白い、こういうところが生きるなあと感じるわけです。その中で、動機づけという概念自体も、行動する人自身の問題として扱われてきている。動機づけが目的的な意味を持っていると受けとめました。

自己決定とか有能さという概念にその意味を見出すことができると思うわけです。

そうした視点が、私は、授業に生きるということを考えているわけですが、「体育学習における」というテーマの設定も、私でしたら「スポーツ学習における」とした方が、動機づけの新しい方向に一致していると考えます。

また西田先生の話の中に、指し手とかコマという概念が出てきました。私の分野の経営学の中にも、指し手とかコマ、あるいは指し手感覚にという概念を使うんです。そんなところが、共有の言葉があると知りました。

例えば、この言葉を聞いていてこんなことを思いました。千葉の小学校の授業なんです、跳び箱運動の授業で、新しい体育の方向でいこうと現場の先生たちと一緒に手を取りながら研究を進めました。

そこで、「自分の力に応じた目当てを自分で決めて、そして、自分の力に合った技を決めたならば、自分で挑戦し易い場に自分で出掛けていって同じ目当てを持った人が集まった人同士で話し合い、協力しながら、自分の力で上手になっていこう。」とする授業にしようということになったん

です。それで最初の授業のときに、1つの技ができたなら、新しい技を自分の力で決めていって、それでまた挑戦していいんだよと子供たちに言ったんです。

小学校5年生だったんです。そうした子供が間髪入れ、「先生、近代的なことやるんだね」と言ったんです。私も“えっ、近代的なことやる、面白いことを言うな”と思ったわけです。

こうした授業が子供の目に近代的と映ったようなんです。そして私は早速、近代的という言葉は、子供は授業に対してどんなイメージを持ったのだろうかということで研究に取り組んでみました。

「意味の測定」というオズグッドの研究があります。そうした意味の測定の中でイメージ分析をしましたら、近代的という言葉は、明るいとか、民主的とか、自由とか、創造性、という言葉と同じような意味合いで使われているという結果が出てきたわけです。そうすると、こうした授業の進め方が子供にとっては、何か明るくて、自由で、民主的というふうに捉えられたんだろうということです。

そんなところに、例えば西田先生の中の、子供が自分の力で、自分で授業をつくっていく、自分の力で授業を進めていくことができるんだな、なるほど、こういうのが指し手感覚なのかな、コマ感覚ではなくて…。きっと今までは、子供たちはコマ感覚で授業を進められたきたのではないかな。こういう公の場では言うてはいけないのですが、千葉というところはそういう性格の強いところと言ってもいいかもしれません。そういうところからも、いわゆる子どもにイノベーションが起こって、指し手感覚になって、ああ、近代的だなあと写ったのかもしれないのです。

そんなところに、1つの心理学の理論が、うまく生きてくるんだろうなと思って聞いていたわけです。それはまたあとで問題にしていきたいと思っています。

さて、授業づくりと言いますと、今、一番課題になっているところは、いわゆるサイエンスと

アートという二面性を持っているということです。

例えばアート。アート性が強調されるということは、アートというのは教師の職員魂、あるいは固有の信念体系があって、それで授業づくりをしていくということです。しかし、あまりにもアート性を強調されすぎると、その方法を概念化することが非常に難しく、そのままに後世に伝えていくことがなかなか難しい。しかし、授業にはアート性という側面が非常に重要である。

一方で、授業というのはこういうふうにしていくと子供はこういうふうに変わっていくんだという、いわゆる授業の方法論、授業づくりを科学的に概念化することがまた一方では重要だと思います。しかし、あまりにも概念化に走りすぎてしまうと分析主義になって、授業づくりの面白さ、妙味というものがなくなる。あるいは、子供を鋳型にはめてしまう方向にいつてしまうだろう。

だから、今の授業づくり、学習指導の問題はこのサイエンスとアートの二面をいかに融合させていくかということに重要な課題があるということです。

その意味で、例えばサイエンスという視点から、学習指導に心理学の力が大きく影響すると私自身は思っております。

さて、私の立場は運動目的、内容論の立場ということなのですが、運動目的内容論というのはどんな体育なんだろうかということを司会者の杉原先生の方から最初に説明していただく必要があると言われたんですが、どんなふうに定義され、どんな性格を持っているのだろうかということから話をさせていただきたいと思います。

何故、運動目的内容論の体育が出てきたのか、それについてはもうご承知のとおりだと思います。人間と運動とのかかわりが大きく変わってきている。人々の生活の中にスポーツが重要な意味を見出してきている。

人々の日常生活にスポーツ生活が固有の領域を得始めてきている。いわゆる生活文化として、スポーツ文化が重要な構成内容になってきていると

いうことです。そうしたことから、学校体育の果たす役割も大きく変わってこなければならない。

従って、次のように運動目的内容論の体育を定義することができると思います。つまり、「運動を重要な文化的内容として取り上げ、豊かな、賢い運動生活を営むための人間と運動の関係について基礎的な学習を組織する体育」というふうに。

こうした定義を充足していくために、これからの体育はどういう性格を持たなければならないかということが次に示すものです。

つまり、運動の特性に触れる楽しさを獲得しながら、一人一人が生涯にわたって自発的、自主的に運動に取り組むことができる力を求めようとしている。ここでのキー概念は、運動の特性、楽しさ、自発性、自主性になります。

その目的を達成するためにどんな運動を体育の授業で取り上げたらいいのだろうかということ。自発性、自主性というものを喚起するためには、子供たちにとって意味や価値が分かりやすい運動で、かつ、自発的、自主的に学習を進められる運動が重視されなければならない。これをわれわれは運動の機能的特性と言っているわけです。

こうした機能的特性を問題にすることはとりもなおさず、内発的動機づけを重視する論理が背景にあるんだと言っていると思います。

しかし、内発的動機づけと言っても、授業というのはなかなか一筋縄にはいかない。子供の状況というのははずいぶん違うわけです。そうした意味で、どうしてもそこには子供の状況に合わせた学習指導の方法というもの、つまり動機づけというものを考えなければならないと私自身は思っています。

資料の3Pですが、子供の学習の準備状況に応じた学習環境の設定ということが必要ではないだろうか。もっとこれを具体的に言いますと、子供が始めて出合う単元あるいは運動、例えば4年生からバスケットボールをやるとか、小学校1年生で始めてマット遊びに出合うという場合と、既習単元の場合と（マット運動、マット遊びというのは1年生から始めて、5年生、6年生になってくる

と既習単元になってくる) 指導の方法, つまり動機づけのありかたは基本的に違うのではないだろうかと考えているわけです。

例えば, 始めて出合う単元では, もちろん運動の特性, つまり, その運動に対する興味や関心や技能, あるいは知識というものは低いだろうし, 学習の仕方, 私はこれを楽しみ方というふうに言っていますが, (一般教科でいうと学び方と言っている場合も多いと思います。体育の固有な内容を持っている立場に立っておりますので, 楽しみ方という概念を私は使っています) そうした楽しみ方というものも低いであろう。つまり, 学習経験が非常に浅い, こういう場合は, 運動の特性とのかかわりは低い。

一方, 概習単元の場合は非常に幅広くそういうものが子供たちにできているだろう。つまり, 学習経験は豊かなものになってきている。特性とのかかわりは非常に高くなってきているだろう。

ここで, 一般的に, 学習理論からの指導法は今までどういうふうと考えられてきたのかということとを参考として述べますと, あえて私がここで言うまでもないと思うのですが, 伝統的な行動主義, 連合説, 強化説と言われる, こうした学習理論の立場では, 授業に子供をあわせる, 授業に子供を連合させる視点で考えられてきたと思います。

今までの話からいくと, 外発的動機づけが中心になっていたと思われれます。ここでは, 運動はまさに手段になっていっている, そういう状況だったと思います。

一方新しい学習理論の立場では, 子供に授業を連合させる, 子供に授業を合わせる方向で考えられてきている。こうした基本的な立場, この教育的な意味というのは, 次に示してありますように, 能動的ということが重要なキーになっている。

こうした視点に立って, 子供が始めて出合う単元, あるいは既習単元によって, つまり, ここでの問題になっている動機づけのありかたというものも変わってこなければならぬと考えるわけで

す。

さて, 今, 個人差に応じた学習指導ということが重要になってきて話題を呼んでいます。これを個別化だとか, 個性化教育というふうに置いている人もいます。こうした, 個人差に応じた学習指導の背景には, いわゆる, 求同求異論の考え方があります。

求同求異論というのはどういう考え方かといいますと, 目標の視点からすべての子供を同一の目標へ到達させる, そうした求同的対応と, 一人一人の個性化をうながすために, それぞれ異なる目標へ到達させる求異的対応が個を伸ばす指導, 個性化という方向で一般的には言われている考え方です。

こうした考え方を私の場合は, 新しい学習指導のパラダイムとして, 次に示す学習様式という概念を導入してきました。

この学習様式というのはどういう考え方なのかということを紹介させていただきます。学習様式は, 縦横の二軸で考えますが, 横軸に, どんな内容を学習する授業のスタイルにしたいのかをとります。

つまり, Aタイプとしては, 運動目的内容論の体育が問題にしている, 特性に応じた運動の学習の仕方, 学び方をめぐる原理や原則をどの子供にも身に付けさせたい運動プログラム, 内容で, またそうしたプログラムに含まれる運動の妙味に, どの子供にもふれさせることができるもの, そうしたものを中心にした授業のスタイル。

Bタイプというのは, 子供が現在持っている力に応じて自由につくりあげていく, そういう内容を持ったプログラム。

縦軸に, 学習活動の自主性, 指導性の視点をとります。例えばPタイプというのは, 教師から与えられた課題を工夫, 努力しながら解決し, 運動の楽しさを求めていく, 深めていく活動。指導性が強いというか, 指導性を大切にする授業のスタイル。

Qタイプというのは, 子供自身が課題を設定したり選択しながら運動の楽しさを深めていく, つ

まり、全面的に自主的な活動を大切にする授業のスタイル。こうした2つの軸を組み合わせて考えると、1つは、PA型という授業のスタイルが出てくる。

この授業はどのような目安になるかと言いますと、運動の特性に応じた学習の仕方、学び方をめぐる原理、原則をどの子供にも身に付けさせやすく、また、その運動が持つ最も基本的な妙味にどの子供にも触れさせることができるものとして、教師の側から易しい運動を与えていく授業のスタイルになる。

例えば、始めて出合う単元の場合は、子供たちは学習の仕方、あるいはその運動に対する興味、関心は勿論低いだろう。学習の仕方あまり経験がない。そうした場合、何とかして面白さに触れる必要がある。その時、内発的動機づけを大切に、その運動が面白いということを経験させる必要がある。

そうした場合には、教師がある程度かかわりを持ちながら、その運動の妙味に触れさせていき、その運動の楽しみ方というものを学習させていく。

基礎、基本型の授業スタイルと言っているわけです。

初めて出合う単元の場合は、こうした授業のスタイルをとりながら、徐々に子供の自主性を期待していく。また自主的な活動を問題にした場合には、一気に内容を広げるのではなく、内容はうんと狭めておいて、自主的な活動に中心をおいた展開にする。授業のスタイルはQA型になってきます。また、内容、技をもっと子供たちに広げさせたいということに課題を持っていくならば、教師のかかわり合いのもとで内容を広げていく方向へと、QB型の授業スタイルになっていく。

このように、単元の中で、子どもの状況に合わせて動機づけのプロセスを多様にとっていくという考え方、つまり子供に授業を合わせていく学習指導の方法が学習様式の考え方になっております。

基本的には、私たちの求める体育の授業はQB

型のスタイルで、内容、方法を子供に任せる学習であり、これからの新しい体育、基本的な学習のスタイルとなります。

しかし、このQB型の授業のスタイルを学習経験のない子供たちに最初から持ってこようとするとなかなかうまくいかない。例えば、先生たちは、できあがった既成の理論をそのまま理論どおりに進めようとしてもなかなかうまくいかない。だから、うまくいかないと悩む。それは、子供の状況と先生の指導との間にいわゆるギャップがあるということだ。

先程西田先生だったでしょうか、伊藤先生だったでしょうか、教師の側と子供の側にギャップがあるといけないという話をされていたと思います。

こういうギャップをつくらない考え方、つまり状況適応理論が学習様式の考え方なわけです。しかし、こういう学習様式の考え方を示していきますと、指導性が強調されるニュアンスが強く受けられるわけです。しかし、基本的には、6Pにありますように、学習環境というのは応答的なものにしなければならない。これは基本原則であります。絶えず子供に合わせるということは、指導性を発揮していくということではなくて、子供に合わせるという視点から教師とのかかわりが出てくる観点になっているわけです。そうした視点から、学習指導の最近の理念は、「かかわらないかかわり方の指導」ということが言われているわけです。経営学ではこれを、ノンコントロールと言っています。かかわらないかかわり方です。

これはどういうことなんだろうか。この理念を概念化しなければならないわけですから、その方法として私の場合は、学習活動の展開場面として、「場づくり」を非常に大切にしていく。

それは、学習指導というものを機能的なものにしたい、そのためには、ルール、コートや場の条件、あるいは目当てが自分の力に合っていることが大前提である。場があって自分があるのではなくて、自分があって場がある、自分があるという状況にする。そのためには、

場というものが能動性を生み出す重要な決定要因になっているのではないか。そうした場の中では、自分の力で上手になっていくことが可能になる。

この問題に関して最近ではサッカーでは、グリッドサッカーとか、小学校の低学年でいうトリボンサッカーという、いろんな場づくりが工夫されているわけです。集団スポーツでは、同時に学習していかなければならないわけですから、最初は個に合わせることから入っていかなければならない。どうしてもそこにはPA型が重要になってくるのではないだろうか。つまり、どの子どもにも応答的な環境をつくるということです。それはとりもなおさず、すべての子供に効力感を持たせるといことです。

自分の力で上手になった、自分の力で面白いという体験を獲得したという効力感がまた次への学習を発展させていく。いわゆる学習のバネになっていくのではないだろうか。そうしたバネをつくっていくのが場ではないだろうかとは考えています。

こうした場の研究については、参考資料として、品田、池田らによる動機づけのプロセス理論を背景にした走り高跳び研究があります。参考に載せておきました。

以上、学習指導を突っ走ったような感じになりましたけれど、学習指導の立場からの私の考え方を取り込みながら話させていただきました。

編集後記

福島大学に於て開催されました体育心理学専門分科会総会において、会報名を長年親しんでまいりました「曲がり角」から「体育心理学専門分科会会報」に変更することが承認されました。

第1号は、シンポジウムの特集とする事にいたしました。紙面の都合で討論と当日配布されました資料の一部を割愛させていただきました。シンポジストの先生方には、原稿校正等でご協力いただきました事感謝いたします。

会員の皆様の投稿をお願いします。