

運動有能感の発達に伴う評価基準の分化過程

藤田 勉*

(2021年10月20日 受理)

The Differentiation Process of Evaluation Criteria the Development of Motor Competence

FUJITA Tsutomu

要約

本研究の目的は、運動有能感の発達に伴う評価基準の分化過程を検討することであった。研究方法は、小学3年生から中学1年生を対象とした質問紙調査であった。運動有能感の測定に用いた項目は、藤田(2013)により作成された他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感であった。研究1では、小学3年生から小学6年生を対象として、1学期から3学期まで3回の質問紙調査を行い、学年別及び各学期について探索的因子析を行った。その結果、小学3年生と小学4年生は、課題基準有能感と過去基準有能感の項目が混在し、評価基準を3つに識別できなかった。小学5年生2学期以降になると、評価基準を3つに識別できた。研究2では、中学1年生を対象として、1学期から3学期に加えて、2年次の1学期まで4回の質問紙調査を行った。その結果、1年次1学期から2年次1学期までの全期間を通して、他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感の3因子が抽出された。これらの結果について、能力の自己評価に関する先行研究の結果や記述を踏まえて、運動有能感の発達に伴う評価基準の分化過程について考察した。

キーワード：動機づけ，達成目標理論，自己決定理論，有能化，効力感

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

はじめに

体育・スポーツの領域では、能力の認知に関する概念は、動機づけの中核的な概念として考えられている (Roberts, 2001). その中でも有能感は広く知られており、有能さの認知とも呼ばれている。有能さとは、環境と相互交渉する能力 (White, 1959) と定義され、有能さを得たいがために人は行動し、その獲得の経験が効力感を形成し、行動を促進すると考えられている。この場合の効力感とは、上述した有能感あるいは有能さの認知と呼ばれ、有能さを自覚している程度を意味する。自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) では、心理的欲求の充足が内発的動機づけを促すとされている。この心理的欲求の中に有能さへの欲求がある。有能さへの欲求とは有能さを得たいという欲求であり、その充足とは欲求が満たされていることを意味している。すなわち、有能感が形成されることと同意である。また、Nicholls (1989) や Dweck (1986) は、有能感のような能力の期待的 (量的) な側面ではなく、能力概念や知能観といった能力の価値的 (質的) な側面に着目し、課題関与 (あるいは課題志向性) と自我関与 (あるいは自我志向性)、学習目標と成績目標という概念を構築し、それぞれの達成目標理論を提唱し、体育・スポーツの領域への大きな影響を与えた。

体育・スポーツの領域では、有能感が高いほど、運動参加や学習行動が積極的であることが報告されてきた (例えば, Utesch et al., 2019). しかしながら、児童生徒の身体的な能力は、学年が上がれば高くなっていくのに対して、運動に対する動機づけは低くなっていく。例えば、体育の学習意欲や運動有能感は、小学生では学年が高いほど低く、また、中学生や高校生は小学生よりも低い (例えば, 藤田, 2012, 2013; 西田, 2004; 岡沢ほか, 1996). 子どもの身体的な能力の発達に矛盾して能力の自己評価が低下していくことについては、過大な自己評価が客観的な能力に近づいていくためと考えられるが、なぜ、子どもは自己の能力を過大評価するのだろうか。

Nicholls (1989) は、能力、努力、運、課題の困難度の発達について、能力概念の分化について仮説を提案した。この枠組みにおける能力概念の分化とは、努力と能力を区別できるようになることであり、それにより、子どもは、能力の評価について、個人内の自己評価から、他者との比較により能力を評価するようになる。この仮説では、7歳頃までは努力と能力は分化していない。すなわち、努力と能力は未分化な概念であり、努力の量は能力の高さを意味する。その後、11歳頃までの社会経験を通して、努力と能力は、基本的に未分化な概念でありながらも、時には分化した概念であることも理解していく。そして、11歳頃になると、努力と能力は完全に分化した概念として捉えるようになる。この枠組みに基づけば、子どもが自己の能力を過大評価するのは、努力と能力の区別ができずに (努力と能力は未分化な概念であるため)、努力した量を能力の高さと捉えているからという説明がつく。また、能力の過大自己評価が客観的な能力に近づいていくことについては、7歳頃から11歳頃までの社会経験を通して、他者との比較から能力を評価するようになるためと説明がつく。そして、11歳頃からは、社会的比較の範囲が、クラスから学年へ、あるいは、全国平均等、より広範囲な基準で自己と他者の能力を比較して評価するようになるため、それ以降も、自己評価が低下していくと考えられる。

上淵 (1999) は、達成行動に関連する自己評価の発達に関する研究成果を紹介している。例えば、子どもは、2歳から3歳頃から、課題に対して成功と失敗の違いが理解できるようになり、絶対基準比較が可能になること、また、5歳頃までに社会的比較が可能になること、そして、8歳前後あるいはそれ以降になると、継時的比較が可能になることが先行研究の成果に基づいて説明がなされている。この説明からすると、自己評価に関する評価基準は、発達に伴って、絶対基準比較、社会的比較、継時的比較の順に獲得されていくと考えられる。この内、社会的比較が5歳頃で獲得されるとの記述は、先の Nicholls の仮説と異なるように思われるが、上淵 (1996) によれば、5歳頃に社会的比較が可能になっても、実際に社会的比較を始める時期は8歳前後であると解説している。

Elliot et al. (2002) は、有能さに関わる研究について、主に3つの評価基準があるとしている。1つ目は過去の自分と比較する評価基準であり、Dweck (1986) の学習目標はこれに相当する。2つ目は課題の達成度に対する評価基準であり、Nicholls (1989) の課題関与はこれに相当する。3つ目は自分と他者を比較する評価基準であり、Dweck (1986) の成績目標や Nicholls (1989) の自我関与はこれにあたる。藤田 (2013) は、これら3種類の有能さの概念的な特徴を参考にして、他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感という評価基準の異なる運動有能感の尺度を作成し、小学生と中学生を対象とした質問紙調査を実施した。その結果、いずれの有能感についても、小学校中学年 (3年生, 4年生), 小学校高学年 (5年生, 6年生), 中学生の順で尺度得点が高かったことを報告している。また、中学生のデータについて体力テストとの相関分析を行ったところ、課題基準有能感と過去基準有能感は、50m走と弱い負の相関 (順に, $r = -.24$, $r = -.22$), 立ち幅跳びと弱い正の相関 (順に, $r = .23$, $r = .20$) が示され、他者基準有能感は、50m走と中程度の負の相関 ($r = -.55$), 立ち幅跳び, ボール投げ, 反復横跳び, 上体起こしと中程度の正の相関 (順に, $r = .46$, $r = .46$, $r = .40$, $r = .41$), 握力と弱い正の相関 ($r = .32$) が示された。これらのことは、他者基準有能感他は他の有能感よりも客観的な能力との相関が強いことを示している。すなわち、他者基準有能感は客観的な能力に近い指標になることを意味している。

しかしながら、尺度得点の分析のみでは、運動有能感の発達は、学年あるいは年齢が上がるにつれて低下するという量的な側面の理解にしかならない。運動有能感の発達とは、量的な側面の理解に加えて、子どもたちが有能さをどのように捉えて、どのように変化していくのかという質的な側面の理解も必要であると考えられる。例えば、Nicholls (1989) の仮説や上淵 (1999) の記述があるように、量的な側面の理解のみでは、能力の自己評価の基準がどのように分化していくのかについての説明はできない。藤田 (2013) の調査では、小学3年生から中学3年生までのデータを探索的因子分析した結果、他者基準有能感因子、課題基準有能感因子、過去基準有能感因子という3つの因子が抽出されたが、先の Nicholls (1989) の仮説や上淵 (1999) の記述からすれば、小学3年生では、他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感を想定して作成された項目は混在した因子になる可能性がある。すなわち、運動有能感の評価基準が分化してない発達段階が示されると考えている。そこで、本研究は運動有能感の発達に伴う評価基準の分化過程の検討を目的とする。

研究1

目的

研究1の目的は、小学校3年生から小学校6年生までを対象として、運動有能感の評価基準の分化を検討することであった。

方法

研究の方法は、小学3年生から小学6年生までの574名(3年生144名, 4年生141名, 5年生145名, 6年生144名)を対象とした質問紙調査法であった。調査は、1学期(6月下旬から7月中旬)、2学期(11月上旬から下旬)、3学期(1月下旬から2月中旬)の3回に渡り実施した。調査は協力校の同意を得てから実施した。運動有能感の測定には、藤田(2010, 2012)の尺度を修正した藤田(2013)の尺度(12項目)を使用した(最終頁に付表を添付)。

この尺度は、運動有能感が、他者、課題、過去という3種類の評価基準から概念化されたものである。質問文は、「体育の授業のときに運動しているご自分のことをどう思いますか?以下の12項目それぞれについてご自分に当てはまると思う程度の番号に丸印を付けて下さい」というものであり、全く当てはまらない(1)、あまり当てはまらない(2)、どちらとも言えない(3)、少し当てはまる(4)、よく当てはまる(5)の5段階で評定するものであった。

結果と考察

全サンプルで探索的因子分析(主因子法, 斜交回転, 初期の固有値1.0以上)を行ったところ、他者基準有能感因子(4項目)、課題基準有能感因子(4項目)、過去基準有能感因子(4項目)の3因子が抽出された。次に、学年別で探索的因子分析を行った。小学3年生は、1学期から3学期を通して、2因子構造となった。この2因子構造は、他者基準有能感の項目でまとまった因子、課題基準有能感と過去基準有能感の項目が識別されずに混在した因子であった。小学4年生は、2学期のみ、小学3年生と同様の2因子構造となり、1学期と3学期は3因子構造となったが、3学期は課題基準有能感の因子に過去基準有能感の1項目が識別されずに混在していた。これらのことは、小学3年生と小学4年生の運動有能感における評価基準の識別は不安定であると考えられる。言い換えれば、小学3年生と小学4年生は、有能感の評価基準を区別して回答することもあれば、区別せずに回答することもある。

小学5年生は、1学期のみが小学3年生や小学4年生と同様の2因子構造となったが、2学期と3学期は、他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感の3因子構造となった。小学6年生は、小学5年生の2学期以降と同様、3因子構造となった。これらのことは、小学5年生や小学6年生は、小学3年生や小学4年生よりも、評価基準の識別が安定していると考えられる。言い換えれば、小学5年生や小学6年生は、有能感の評価基準を区別して回答している。

表1. 探索的因子分析の結果 (小学3年生から小学6年生の1学期から3学期)

3年1学期			3年2学期			3年3学期		
	1	2		1	2		1	2
課題4	.79	-.04	他者1	.92	-.10	過去2	.86	-.10
課題3	.75	.03	他者3	.92	-.02	課題3	.84	.06
課題2	.68	.04	他者2	.88	-.10	過去1	.74	-.09
過去4	.66	-.11	他者4	.80	.11	過去4	.67	.02
過去3	.64	.04	課題3	-.19	.91	課題1	.67	.17
課題1	.63	.16	課題4	.09	.77	課題4	.66	.14
過去1	.45	.06	課題2	.06	.69	課題2	.64	.13
過去2	.41	.25	課題1	-.06	.66	過去3	.58	.02
他者3	-.11	.93	過去2	.41	.42	他者4	-.05	.96
他者2	.03	.77	過去1	.25	.40	他者2	-.05	.92
他者1	.02	.71	過去3	.36	.39	他者3	.05	.85
他者4	.13	.69	過去4	.36	.39	他者1	.09	.81

4年1学期				4年2学期			4年3学期			
	1	2	3		1	2		1	2	3
他者2	.85	-.01	-.07	他者2	.88	-.06	他者2	.95	-.03	-.06
他者4	.84	.11	-.15	他者4	.88	-.05	他者4	.91	-.01	-.03
他者3	.77	-.01	.15	課題4	.82	.00	他者3	.82	.06	.10
他者1	.76	-.01	.17	他者3	.82	.03	他者1	.72	.15	.07
課題3	.11	.81	-.08	課題3	.80	-.02	課題1	.00	.88	.00
課題2	-.11	.78	.14	他者1	.78	.10	課題3	.02	.87	-.02
課題4	.05	.68	.07	課題1	.74	-.03	課題4	.17	.76	-.06
課題1	.08	.63	-.01	課題2	.65	.11	課題2	.05	.75	.03
過去2	.09	-.10	.80	過去1	-.09	.92	過去3	-.11	.49	.28
過去1	-.06	.03	.79	過去4	-.06	.84	過去2	-.11	.04	.86
過去3	-.02	.07	.62	過去3	.11	.75	過去1	.12	-.10	.80
過去4	-.03	.13	.55	過去2	.33	.43	過去4	.06	.12	.58

5年1学期			5年2学期				5年3学期			
	1	2		1	2	3		1	2	3
過去4	.90	-.16	他者3	.93	.03	.00	他者3	.92	.18	-.22
過去3	.89	-.07	他者1	.86	.04	-.10	他者2	.88	-.11	.02
課題3	.81	.03	他者4	.85	-.02	.08	他者1	.78	-.01	.12
過去2	.81	.10	他者2	.84	-.05	.05	他者4	.66	-.06	.16
過去1	.80	-.05	過去1	.02	.97	-.22	課題1	-.05	.81	.01
課題1	.69	.10	過去2	.03	.93	-.05	課題3	-.04	.77	.09
課題2	.69	.05	過去3	-.02	.76	.17	課題2	.03	.76	-.03
課題4	.59	.14	過去4	-.09	.64	.32	課題4	.06	.62	.07
他者1	.03	.91	課題4	-.02	-.08	.88	過去2	.10	-.08	.85
他者3	-.04	.88	課題3	-.05	.00	.82	過去3	-.04	.06	.82
他者4	-.01	.82	課題2	.10	-.04	.63	過去1	-.03	.07	.79
他者2	.04	.74	課題1	.10	.33	.42	過去4	.03	.29	.58

6年1学期				6年2学期				6年3学期			
	1	2	3		1	2	3		1	2	3
他者1	.97	.01	-.06	他者2	.93	.10	-.14	他者3	.94	-.02	-.01
他者2	.82	-.03	.08	他者1	.90	-.17	.17	他者1	.91	.04	-.06
他者3	.77	-.01	.15	他者3	.88	.00	.03	他者2	.90	-.02	.03
他者4	.70	.09	.02	他者4	.73	.15	-.02	他者4	.77	.00	.05
過去1	.05	.92	-.10	課題3	-.06	.81	.03	過去1	-.04	.98	-.06
過去2	.20	.89	-.16	課題4	.08	.80	-.13	過去2	.03	.95	-.06
過去4	-.07	.63	.19	課題2	-.02	.66	.10	過去4	-.01	.86	.04
過去3	-.17	.60	.36	課題1	.15	.62	.13	過去3	.05	.65	.19
課題4	.08	-.20	.95	過去1	.05	-.15	.91	課題2	.02	-.12	.93
課題3	-.11	.24	.72	過去2	.12	-.04	.84	課題4	-.01	.05	.86
課題1	.13	.17	.62	過去4	-.11	.25	.71	課題1	.00	.01	.83
課題2	.23	.04	.55	過去3	-.10	.30	.59	課題3	-.01	.16	.72

研究2

目的

研究1において、小学6年生は、1学期、2学期、3学期の全てで評価基準の識別が安定していた。藤田(2013)の調査では、小学校中学年よりも小学校高学年の方が、また、小学生よりも中学生の方が、他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感の尺度得点が低いと報告されている。このことと研究1の結果を踏まえると、尺度得点が低い中学生は評価基準を識別できると考えられる。そこで、研究2の目的は、中学1年生の1学期から中学2年生の1学期までに4回の調査を実施し、運動有能感の評価基準の分化過程を検討することとした。

方法

中学1年生184名を対象とした質問紙調査であった。1年次の1学期(6月上旬から7月上旬)、2学期(10月下旬から11月上旬)、3学期(2月下旬から3月上旬)に加えて、2年次の1学期(6月中旬から下旬)にも調査を行った。調査は協力校の同意を得てから実施した。他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感の測定には、研究1と同じものを使用した。

結果と考察

中学1年次の1学期、2学期、3学期、中学2年次の1学期のそれぞれのデータについて、研究1と同様の手続きで探索的因子分析を行ったところ、いずれの学期においても、他者基準有能感、課題基準有能感、過去基準有能感の3因子が抽出された(過去基準有能感の項目は、年度始まりの4月を基準とした比較になるため、1年次の1学期と2年次の1学期で測定している過去基準有能感は異なる年度の4月となる)。これらのことは、中学生では、1年を通して、また、学年が上がっても、評価基準の識別は安定していると考えられる。言い換えれば、運動有能感における3つの評価基準を区別して回答していると考えられる。研究2の対象者は、中学2年生になる時にクラス替えをしているが、その影響もなく、他者、課題、過去という評価基準を識別できている。このことからすると、中学2年生の2学期以降も3因子構造は維持されると思われる。

表2. 探索的因子分析の結果(中学1年生の1学期から3学期, 翌年の1学期)

1学期	1	2	3	2学期	1	2	3	3学期	1	2	3	翌年1学期	1	2	3
他者3	.89	-.03	.03	他者3	.94	-.06	.02	他者2	.92	-.09	.02	他者3	.94	-.01	.01
他者2	.87	.04	-.06	他者2	.93	.01	-.02	他者3	.91	.05	-.04	他者2	.89	-.04	.06
他者1	.85	-.03	-.07	他者1	.92	.02	-.01	他者4	.89	-.06	.04	他者1	.89	.11	-.11
他者4	.78	-.03	.12	他者4	.81	.08	-.02	他者1	.80	.08	-.03	他者4	.84	-.04	.09
過去4	-.13	.83	.04	課題3	-.10	.93	-.07	過去4	-.06	.84	-.05	課題4	.10	.89	-.13
過去2	.15	.83	-.10	課題4	.02	.79	.07	過去3	.07	.83	.04	課題3	-.10	.86	.07
過去1	.01	.79	-.07	課題1	.06	.71	.02	過去1	-.08	.82	-.05	課題2	-.03	.83	.01
過去3	-.05	.75	.17	課題2	.13	.69	.04	過去2	.09	.82	.05	課題1	.15	.65	.10
課題4	-.05	-.19	.99	過去4	-.11	.09	.87	課題4	.02	-.14	.88	過去1	.02	-.16	.93
課題3	-.05	.09	.69	過去2	.19	-.14	.85	課題3	-.06	.03	.77	過去2	.06	.01	.87
課題2	.06	.16	.64	過去1	-.08	-.02	.83	課題2	.03	-.01	.70	過去3	-.04	.18	.77
課題1	.17	.19	.49	過去3	.02	.21	.68	課題1	-.01	.26	.62	過去4	-.02	.36	.57

総合考察

研究1では、運動有能感の評価基準について、小学3年生と小学4年生は、調査期間を通して、ほぼ2因子構造であった。この場合、他者基準有能感の項目は1因子に収束されたが、もう1つは課題基準有能感の項目と過去基準有能感の項目が混在した因子として収束された。それに対して、小学5年生の2学期以降は3因子構造になることが示された。研究1では、中学1年生の全ての学期、また、その学年が中学2年生になった時の1学期においても、3因子構造になることが示された。これらのことは、小学3年生と小学4年生は、小学5年生以降の学年のような評価基準で項目を識別できないことを意味している。サンプルサイズを大きくし、質問項目の数を増やすことにより、識別できる可能性はあるかもしれないが、考察の焦点はそこではない。本研究では、どの学年も同じくらいのサンプルサイズで、全対象の質問項目の内容及び数が同じであったことに対して、小学3年生と小学4年生が、小学5年生以降の学年と同様の評価基準を獲得していないことについて考察していく。

本研究の結果では、小学3年生の時点で他者基準有能感は因子分析によって識別されているため、8歳から9歳の時点で社会的比較から能力を評価する基準があると思われる。すなわち、努力と能力は分化していることになる。この結果は、Nicholls (1989) の仮説を支持していないように思える。そこで、運動有能感の評価基準という質的側面ではなく、運動有能感の高さという量的側面から考えてみる。藤田 (2013) の調査において、他者基準有能感の尺度得点の高さは、小学校中学年、小学校高学年、中学生の順であった。小学3年生の時点で既に社会的比較が評価基準として備わっているにも関わらず、高い尺度得点を有していることからすると、小学校中学年は他者基準有能感を過大自己評価していると考えられる。これを能力概念の発達に当てはめて考えてみると、小学校中学年の段階では、自己の能力を他者と比較する基準は獲得しているが、社会的比較の経験が少ないこと、また、他者の範囲が狭いことにより、自己を過大に評価する。そして、努力と能力が完全に分化する11歳以降（小学校高学年）になると、社会的比較の経験が増えること、また、他者の範囲も広がることにより、客観的な能力（記録や成績等の運動パフォーマンス）に自己評価が近づいていくと考えられる。

本研究では、個人内の絶対評価において、課題と過去という2種類の評価基準を設定したが、小学3年生と小学4年生では課題基準有能感と過去基準有能感が識別されなかった。速水 (1998) は、時間的広がりや動機づけについて、幼児期は現在だけしか視野に入っておらず、現在の快-不快に左右された動機づけが示される段階、児童期は、現在に加えて、一定の記憶力が形成されて、過去に学習したことに規定されるように動機づけが経験によって形成される段階、青年期は、現在と過去に加えて、未来の時間軸も十分考慮できるようになった段階と解説している。この解説からすると、過去の時間軸が評価基準として分化するのは、児童期になる。したがって、上淵 (1999) の記述の通り、能力の評価の基準は、絶対基準比較、社会的比較、継時的比較の順で獲得されていくと考えられる。

藤田 (2013) の調査では、課題基準有能感と過去基準有能感の尺度得点の高さについても、小学校中学年、小学校高学年、中学生の順であった。他者基準有能感とは異なり、小学校中学年では、課題基準有能感と過去基準有能感は識別されなかった。この場合、2つの評価基準を区別できないという理由から、自己の能力を過大評価するという説明はつきやすい。他者基準有能感は小学校3年生の段階で既に識別され、その後、客観的な能力に近い評価ができるようになっていくことからすると、課題基準有能感と過去基準有能感を識別できている小学校高学年においても、過大評価していると考えられる。小学校高学年から中学生にかけて、身体的な能力が向上していくにも関わらず、過去基準有能感が低下するという矛盾はそのためであろう。したがって、運動有能感の評価基準は識別できるようになっても、しばらくは、過大評価がなされていると考えられる。

しかしながら、なぜ、他者基準有能感よりも課題基準有能感と過去基準有能感の識別が遅くなるのだろうか。能力の評価基準の発達、絶対基準比較、社会的比較、継時的比較の順で獲得されているとすれば、小学校中学年の段階で課題基準有能感と過去基準有能感の識別ができないのは、過去の自分と現在の自分の比較ができないためと考えられる。速水 (1998) によれば、児童期は、一定の記憶力が形成されて、過去に学習したことに規定されるように動機づけが経験によって形成される段階である。このことからすると、小学校中学年では体育の学習における運動経験も浅いため、過去の自分と現在の自分を比較する評価基準は明確なものではなく、小学校高学年になると、それまでの運動経験から過去の自分と現在の自分を比較する評価基準が分化してくると考えられる。また、他者基準有能感の発達も関係していると考えられる。他者との比較を用いるようになることにより、能力の自己評価が客観的な能力に近づいていくことは、客観的な能力の向上あるいは低下が直接的に能力の自己評価に影響することでもある。客観的な能力の向上あるいは低下は、運動経験となって記憶されることになり、その記憶が過去の自分と現在の自分を比較する基準となって分化していくと思われる。

過去基準有能感、他者基準有能感や課題基準有能感よりも遅い段階で識別されるようになることは説明できたが、他者基準有能感と課題基準有能感では、どちらが早い段階で識別されるようになるだろうか。上述したように、絶対基準比較が最も早い段階で獲得されることから、課題基準有能感が他者基準有能感よりも早いと思われるが、厳密に言えば、発達の初期の段階で獲得される絶対基準比較と本研究の課題基準有能感は異なるものである。また、Nicholls (1989) の仮説に基づく、課題の困難度の区別からすると、他者との比較を評価基準とする時期は同じになる。したがって、現時点で結論付けるまでには至らないため、本研究の限界といえる。また、本研究では、質問紙法により、運動有能感の評価基準の分化過程を検討したが、これを小学1年生や小学2年生を対象として実施することは難しい。小学校低学年以下の年齢を対象とした能力の自己評価に関する研究の多くは実験法で実施されている。研究方法についても吟味する必要がある。小学生から中学生あるいはそれ以降にかけて、運動有能感は低くなっていく。これは、上述したように、自己の能力を過大評価しているところから、現実的な評価へと近づいていく過程かもしれない。しかしながら、

運動有能感が低いことあるいは低下することにより、運動への不参加やスポーツからの離脱等の問題が生じるのは、能力の自己評価が、現実的な評価へと近づいた結果ではなく、過小評価された結果であろう。この点について議論するためには、別の研究を展開する必要があるため、先に述べた限界と合わせて今後の課題としたい。

文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Thrash, T.M. (2002). The need for competence. In E.Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 藤田勉 (2012). 体育授業における有能感下位尺度の予備的検討. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編, 63, 69-76.
- 藤田勉 (2013). 体力・運動能力の主観的評価における発達の横断的・縦断的検討. *SSF スポーツ政策研究*, 2, 268-276.
- 藤田勉・西種子田弘芳・長岡良治・飯干明・前田雅人・高岡治・森口哲史・佐藤善人. (2010). 大学生を対象とした運動有能感下位尺度の検討. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 人文・社会科学編.
- 速水敏彦 (1998) 自己形成の心理—自律的動機づけ. 金子書房.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- 西田保 (2004). 期待・感情モデルによる体育における学習意欲の喚起に関する研究. 杏林書院.
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎. (1996). 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. *スポーツ教育学研究*, 16(2), 145-155.
- Roberts, C. G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.) , *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50) . Champaign, IL: Human Kinetics
- 上淵寿 (1999). 達成関連推論の発達研究に関する展望. 東京学芸大学第1部門教育学部, 50, 101-109.
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., & Strauss, B. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 49, 541-551.
- White, R. W. (1959) . Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*,

66, 297-333.

付表. 質問項目 (他者基準有能感, 課題基準有能感, 過去基準有能感を測定する項目)

尺度	ラベル	項目
他者基準有能感	他者1	クラスメイトと比べると, 運動が上手くできる方です.
	他者2	クラスメイトが難しそうに取り組む運動でも, 自分には簡単に感じます.
	他者3	クラスの中では, 体力があって, 運動も上手い方です.
	他者4	クラスメイトができない運動でも, 自分ならば上手くできます.
課題基準有能感	課題1	難しい運動でも, 自分なりに課題を見つけて上手く取り組んでいます.
	課題2	難しい運動でも, 自分なりのペースで上手く取り組んでいます.
	課題3	難しい運動でも, 自分なりの目標を持って上手く取り組んでいます.
	課題4	難しい運動でも, 自分に合ったやり方で上手く取り組んでいます.
過去基準有能感	過去1	4月頃の自分と比べると, 体力がついてきたと思います.
	過去2	4月頃の自分と比べると, 運動が上手くなっていると思います.
	過去3	4月頃の自分よりも, できる運動が増えてきたと思います.
	過去4	4月頃の自分よりも, 体がよく動くようになったと思います.