

# 体育授業における達成目標と動機づけの関係 － 2 目標視点と 4 目標視点の比較検討 －

藤 田 勉 \*

(2009 年 10 月 27 日 受理)

## Achievement Goals and Motivation in Physical Education Classes - Comparison of the Two - Goals Perspective and Four-Goals Perspective -

FUJITA Tsutomu

### 要約

達成目標理論 (Ames, 1992; Dweck, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Nicholls, 1989) は動機づけの個人差を説明するのに有用であり, 国内外問わず, 多くの研究が展開されてきた. 特に, 体育心理学では, Nicholls (1989) が提唱した課題志向性と自我志向性という 2 目標視点から捉えた研究が盛んに行われてきた. そして, 近年では, Elliot & McGregor (2001) が提唱した 4 目標視点への注目も高い. そこで本研究は, 体育授業における達成目標と動機づけの関係について, Nicholls (1989) の 2 目標視点と Elliot & McGregor (2001) の 4 目標視点を比較することを目的とした. 研究方法は, 中学生を対象とした質問紙調査とした. 調査で得られたデータについては, ステップワイズ法による重回帰分析が行われた.

**キーワード**: 達成目標理論, 目標志向性, 達成動機づけの階層モデル, 有能感, スポーツ

---

\* 鹿児島大学教育学部 講師

## 1. はじめに

体育授業では、豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うことを重要視し、運動の楽しさや喜びを味わうことができるよう求められている（文部科学省，2008）。しかしながら、必ずしも全員の児童生徒が運動の楽しさや喜びを経験できているわけではない。運動経験における個人差のメカニズムを理解することでできれば、それに応じた指導を考えていくことができる可能性が見えてくると思われる。体育・スポーツ心理学における動機づけ研究の中で達成目標理論（Ames, 1992; Dweck, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Nicholls, 1989）は、動機づけの観点から運動経験の個人差を理解するのに有用であると考えられている。

達成目標理論では、有能さを追求する方法や有能さのあり方に関係するものを目標として捉えており（村山，2003）、いくつかのアプローチが提唱されている。体育・スポーツ心理学における達成目標理論研究では、Nicholls のアプローチが初期から検討されており、近年では、Elliot のアプローチも検討されるようになってきた。教育心理学で多く取り上げられている Dweck のアプローチについても、体育・スポーツ心理学では、いくつかの研究が発表されているが、Nicholls のもとで研究をしていた Duda（1989）により、TEOSQ（Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire）が発表されたことから、初期の研究のほとんどが Nicholls のアプローチとなった。また、Roberts（2001）によれば、体育・スポーツ心理学者の Ewing が 1980 年に発表した博士論文が達成目標理論研究の最初の知見だと主張しており、これが Nicholls のアプローチであったことも関係していると思われる。なお、Ames（1992）のような社会環境に着目した達成目標理論は、体育・スポーツ心理学において動機づけ雰囲気研究（Newton et al., 2000; Seifriz et al., 1992）として検討がなされているが、紙面上の都合により、本研究では個人差を問題とするアプローチについて言及していく。

Nicholls のアプローチでは、課題志向性と自我志向性という 2 種類の目標志向性について研究が展開されている（本研究では、これを 2 目標視点と呼ぶことにする）。課題志向性が高い人は努力することや熟達することを成功あるいは有能と捉える傾向があり、自我志向性が高い人は他者より優れることや他者より少ない努力で実行することを成功あるいは有能と捉える傾向がある。Nicholls の達成目標では、目標の種類を規定する要因として能力概念が仮定されている。能力と努力を区別しない未分化概念の傾向が強ければ、努力の量が能力の高さを意味することになり、課題志向性が高くなるとされ、能力と努力を区別する分化概念の傾向が強ければ、他者より優れていることが能力の高さを意味することになり、自我志向性が高くなるとされている（Duda, 2001, 2005; Roberts, 2001）。

体育授業における目標志向性研究からは、課題志向性の方が自我志向性よりも適応的な動機づけとの関連が強いことが多くの研究で示されてきた（Duda & Ntoumani, 2003）。これらは、Nicholls（1989）が、課題志向性は努力すること熟達することが重要視されることから、有能感の高低に関わらず、適応的な結果要因を導くが、自我志向性は他者との比較の結果次第では適応

的にも不適応的にもなるとした仮説を支持したものであり、課題志向性の有効性を示すものであった。しかしながら、自我志向性に関する研究結果の非一貫性は批判されてきた。そこで、この問題を解消させるべく提唱されたのが、Elliotのアプローチである。

Elliotのアプローチでは、熟達接近目標、熟達回避目標、成績接近目標、成績回避目標という4種類の目標について研究が展開されている(本研究では、これを4目標視点と呼ぶことにする)。熟達目標の接近的側面と回避的側面について、熟達接近目標は学習することや熟達することを目標とし、熟達回避目標は熟達できないことを避けることや過去にできたことができないことを避けることを目標とする。成績目標の接近的側面と回避的側面について、成績接近目標は他者より優れることを目標とし、成績回避目標は他者より劣るところやできないことを避けることを目標とする。2目標視点と4目標視点では、課題志向性と熟達目標が熟達を重視する自己基準的な目標という共通点があり、自我志向性と成績目標は他者と比較して優れることを重視する他者基準的な目標という共通点がある。しかしながら、4目標視点では、接近と回避という次元が加えられた概念化がなされている点が異なる。これは、Atkinsonの達成動機づけ(Atkinson & Feather, 1966)の考え方を応用しており、さらには、達成動機づけの階層モデル(Elliot & McGregor, 2001)への発展も提唱されている。このモデルでは、最も下位の階層として、有能感などの接近的な性質を持つ構成概念と失敗恐怖などの回避的な性質を持つ構成概念が仮定され、それらが次の階層レベルに仮定されている4つの達成目標を媒介して、最上位の階層に位置づけられている内発的動機づけ、学業成績などの結果要因に影響するという順序性を持つという意味の階層構造が仮定されている。

Nien & Duda (2008)は、スポーツ選手を対象として達成動機づけの階層モデルを検討し、有能感及び失敗恐怖が4つの達成目標を媒介して動機づけに影響することが示され、成績目標については、成績接近目標は外発的動機づけに正の影響を示し、成績回避目標は非動機づけに正の影響を示すというように、2目標視点の自我志向性に相当する成績目標は接近的側面と回避的側面では動機づけへの影響が異なることを明らかにしている。体育授業においては、Wang et al. (2007)が4目標視点に基づいた達成目標尺度を開発し、動機づけ関連要因との相関関係を検討した結果、身体活動の自己報告と、成績接近目標は弱い正の相関があり、成績回避目標はほぼ相関がないことを示し、熟達接近目標は、他のどの目標よりも動機づけ関連要因との相関係数が高かったことを示した。

これまでに体育授業における達成目標と動機づけの関係については、2目標視点による検討が多いが、4目標視点による検討は近年始められたばかりである。また、目標の数の違いによって動機づけへの影響がどう異なるかということについては、Barkoukis et al. (2007)が、各種スポーツのサマーキャンプに参加した青少年を対象として、2目標視点(課題志向性、自我志向性)と3目標視点(熟達目標、成績接近目標、成績回避目標)を比較検討したのみであり、2目標視点と4目標視点の比較検討はなされていない。そこで本研究では、体育授業における達成目標と動

機づけの関係について、2目標視点と4目標視点を比較検討することを目的とする。

## 2. 方法

### 調査対象と調査方法

中学生 1906 名（1 年生男子 317 名，1 年生女子 343 名，2 年生男子 336 名，2 年生女子 345 名，3 年生男子 254 名，3 年生女子 298 名，学年・性別不明 13 名）を対象とした質問紙調査を行った。調査票は調査協力校へ郵送され，各学校では体育の授業あるいはホームルーム等の時間に生徒へ調査票が配布され，回答が行われた。回答終了後は郵送にて回収された。

### 質問項目

#### 2 目標視点の達成目標（課題志向性，自我志向性）

体育授業における目標志向性を測定する項目は，藤田（2009a）の研究で使用された尺度と同様のものを使用した。この尺度は，課題志向性 5 項目，自我志向性 5 項目，計 10 項目で構成されている。

#### 4 目標視点の達成目標（熟達接近目標，熟達回避目標，成績接近目標，成績回避目標）

体育授業における 4 目標視点の達成目標を測定する項目は，藤田（2009b）の研究で使用された尺度と同様のものを使用した。この尺度は，熟達接近目標 3 項目，熟達回避目標 3 項目，成績接近目標 3 項目，成績回避目標 3 項目，計 12 項目で構成されている。

### 動機づけ

体育授業における動機づけを測定する項目は，藤田（2009a，2009b）の研究で使用された尺度と同様のものを使用した。この尺度は，内発的動機づけ 4 項目，同一化的調整 4 項目，取り入れの調整 4 項目，外的調整 4 項目，非動機づけ 4 項目，計 20 項目で構成されている。

### 回答方法

目標志向性，達成目標，動機づけを測定する全ての項目については，「全く当てはまらない(1)」から「非常に当てはまる (5)」の 5 段階で評定するよう回答を求めた。

### 統計解析

各尺度の妥当性を検討するために検証的因子分析を行った。また，各尺度の信頼性の検討として， $\alpha$ 係数により内的整合性を算出した。その後，各尺度の基本統計量及び相関関係を算出し，目標志向性及び達成目標を独立変数，動機づけを従属変数とするステップワイズ法による重回帰分析を行った。検証的因子分析及び重回帰分析における統計的な有意水準は 5% 未満とした。なお，統計解析ソフトは，AMOS5.0 を検証的因子分析（モデル適合度指標は，GFI，CFI，RMSEA とした）の際に使用し，その他の分析には，SPSS12.0 を使用した。

### 3. 結果

#### 尺度の妥当性及び信頼性の検討

尺度の妥当性を検討として、検証的因子分析を行ったところ、目標志向性尺度 (GFI=.955, CFI=.955, RMSEA=.079), 達成目標尺度 (GFI=.976, CFI=.967, RMSEA=.050), 動機づけ尺度 (GFI=.925, CFI=.923, RMSEA=.065) のいずれも良好な適合度指標が示された。尺度の信頼性の検討として、 $\alpha$ 係数により内的整合性を算出したところ、目標志向性尺度 (課題志向性, .85, 自我志向性, .87), 4目標視点の達成目標尺度 (熟達接近目標, .80, 熟達回避目標, .71, 成績接近目標, .65, 成績回避目標, .80), 動機づけ尺度 (内発的動機づけ, .81, 同一化的調整, .87, 取り入的調整, .79, 外的調整, .77, 非動機づけ, .83) のいずれも良好な値が示された。

#### 2目標視点と4目標視点の相関関係

各尺度の基本統計量 (平均, 標準偏差, 歪度, 尖度) を表1に, また, 尺度間の相関関係を表2に示した。2目標視点と4目標視点の相関関係について, 課題志向性は, 熟達接近目標と強い正の相関が示され, 熟達回避目標, 成績接近目標, 成績回避目標と弱い正の相関が示された。一方, 自我志向性は, 熟達接近目標, 熟達回避目標と弱い正の相関が示され, 成績接近目標, 成績回避目標と中程度の正の相関が示された。課題志向性と熟達接近目標に強い正の相関が示されたことは, 両者が自己基準的な目標であるという点で類似していると解釈され, 自我志向性と成績接近目標及び成績回避目標に中程度の正の相関が示されたことは, 他者基準的な目標であるという点で類似していると解釈される。熟達回避目標については, 自己基準的な目標と弱い正の相関, 成績回避目標と中程度の正の相関が示されたことから, 熟達目標でも自己基準的な目標というよりは, 成績回避目標とまとめられて回避的な目標という解釈ができると考えられる。

表1. 基本統計量

	平均値	標準偏差	歪度	尖度
課題志向性	3.85	0.79	-0.82	1.02
自我志向性	2.84	0.92	0.02	-0.20
熟達接近目標	3.92	0.82	-0.69	0.53
熟達回避目標	2.98	0.84	-0.30	0.20
成績接近目標	2.99	0.84	0.04	0.29
成績回避目標	2.85	0.81	-0.08	-0.01
内発的動機づけ	3.61	0.85	-0.58	0.28
同一化的調整	3.65	0.87	-0.69	0.43
取り入的調整	2.47	0.90	0.28	-0.13
外的調整	2.37	0.81	0.21	-0.26
非動機づけ	2.13	0.88	0.52	-0.24

表2. 相関行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 課題志向性	-									
2 自我志向性	0.31	-								
3 熟達接近目標	0.71	0.24	-							
4 熟達回避目標	0.15	0.18	0.16	-						
5 成績接近目標	0.24	0.58	0.30	0.22	-					
6 成績回避目標	0.09	0.43	0.10	0.51	0.55	-				
7 内発的動機づけ	0.63	0.30	0.65	0.15	0.29	0.12	-			
8 同一化的調整	0.47	0.20	0.45	0.17	0.20	0.11	0.53	-		
9 取り入れ的調整	0.21	0.59	0.22	0.19	0.50	0.35	0.38	0.31	-	
10 外的調整	0.02	0.30	0.02	0.38	0.28	0.37	0.11	0.23	0.48	-
11 非動機づけ	-0.38	-0.02	-0.40	0.15	-0.03	0.12	-0.41	-0.18	0.03	0.33

## 重回帰分析

2目標視点と4目標視点の6つの達成目標を独立変数として、5つの動機づけ（内発的動機づけ、同一化的調整、取り入れ的調整、外的調整、非動機づけ）を従属変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を行った。有意水準を5%とした分析の結果には、複数のモデルが提示されたため、投入される独立変数が増えても、 $R^2$ の変化量（ $R^2$  change）がほぼ変わらなくなることや $\beta$ の値が1.0以上になることを基準に最終的なモデルを決定した。

内発的動機づけへの影響について、熟達接近目標（ $\beta = .413$ ）、課題志向性（ $\beta = .296$ ）、自我志向性（ $\beta = .113$ ）からの影響が示された。これら3つの変数による内発的動機づけの分散説明率は、48.8%であった。同一化的調整への影響について、課題志向性（ $\beta = .31$ ）と熟達接近目標（ $\beta = .23$ ）からの影響が示された。これら2つの変数による同一化的調整の分散説明率は、25.5%であった。取り入れ的調整への影響について、自我志向性（ $\beta = .450$ ）と成績接近目標（ $\beta = .235$ ）からの影響が示された。これら2つの変数による取り入れ的調整の分散説明率は、38.1%であった。外的調整への影響について、熟達回避目標（ $\beta = .282$ ）、自我志向性（ $\beta = .223$ ）、成績回避目標（ $\beta = .142$ ）、課題志向性（ $\beta = -.109$ ）からの影響が示された。これら4つの変数による外的調整の分散説明率は、22.4%であった。非動機づけへの影響について、熟達接近目標（ $\beta = -.278$ ）、熟達回避目標（.226）、課題志向性（-.221）からの影響が示された。これら3つの変数による非動機づけの分散説明率は、22.9%であった。

以上をまとめると、自己基準的な目標は、内発的動機づけや同一化的調整のような自律性の程度が高い動機づけに正の影響を示し、非動機づけに負の影響を示すこと、他者基準的な目標は、取り入れ的調整や外的調整のような自律性の程度が低い外発的動機づけに正の影響（自我志向性

については内発的動機づけにも正の影響)を示すこと、回避的な目標は外的調整に正の影響(熟達回避目標については非動機づけにも正の影響)を示すことが明らかになった。

表3. 重回帰分析の結果

変数	R <sup>2</sup>	F	$\beta$	t	p
<b>内発的動機づけ</b>					
	0.49	605.31			
熟達接近目標			0.41	17.63	p<0.01
課題志向性			0.30	12.40	p<0.01
自我志向性			0.11	6.54	p<0.01
<b>同一化的調整</b>					
	0.25	317.30			
課題志向性			0.31	10.94	p<0.01
熟達接近目標			0.23	8.11	p<0.01
<b>取り入れの調整</b>					
	0.38	585.28			
自我志向性			0.45	20.22	p<0.01
成績接近目標			0.23	10.57	p<0.01
<b>外的調整</b>					
	0.22	137.47			
熟達回避目標			0.28	11.86	p<0.01
自我志向性			0.22	9.44	p<0.01
成績回避目標			0.14	5.49	p<0.01
課題志向性			-0.11	-5.07	p<0.01
<b>非動機づけ</b>					
	0.23	188.54			
熟達接近目標			-0.28	-9.65	p<0.01
熟達回避目標			0.23	11.07	p<0.01
課題志向性			-0.22	-7.68	p<0.01

#### 4. 考察

本研究の目的は、体育授業において、達成目標理論における Nicholls のアプローチ (2 目標視点) と Elliot のアプローチ (4 目標視点) を比較検討することであった。尺度間の相関関係では、課題志向性と熟達目標が自己基準的な目標として、自我志向性、成績接近目標、成績回避目標が他者基準的な目標として、熟達回避目標と成績回避目標は回避的な目標として解釈された。2 目標視点では、自我志向性の接近的側面と回避的側面の区別がされていないことが批判されるが、本研究の結果からすると、自我志向性には両側面が含まれていると考えられる。熟達回避目標は 2 目標視点の達成目標概念と類似している点は見られず、成績回避目標と共に回避的な目標とし

て解釈された。これらの相関関係を総括すると、4目標視点は2目標視点にはない回避的側面が明確に動機づけプロセスに位置づけられていると考えられる。

重回帰分析の結果について、自律性の程度が高い動機づけには主に自己基準的な目標が影響すること、自律性の程度が低い外発的動機づけには主に他者言及的な目標が影響すること、外的調整には主に回避的な目標が影響することが明らかになった。達成目標を自己基準的な目標と他者基準的な目標という観点から比べると、前者は后者よりも、自律性の程度が高い動機づけを高める影響力は強いと考えられる。これは、自己基準的な目標を強く持つことは、個人レベルで上達することや全力を尽くすことを重要視するため、運動をすること自体を目的とする内発的動機づけや運動をすることが手段であったとしても、運動をすることに価値を見出している同一化的調整が高くなるのではないかと考えられる。一方、他者基準的な目標は自己基準的な目標よりも、自律性の程度が低い動機づけを高める影響力は強いと考えられる。これは、他者基準的な目標を強く持つことは、他者に比べて優れることや劣るところを見せないようにすることを重要視するため、社会的承認を得るために運動をする取り入れ的調整や他者から強制させられて運動をする外的調整が高くなるのではないかと考えられる。

2目標視点と4目標視点による動機づけへの影響を比べると、どちらのアプローチも動機づけへ有意な影響が示されている点は同じであるが、2目標視点では、自我志向性が、内発的動機づけ、取り入れ的調整、外的調整へ影響を示すというように、自律性の程度が高い動機づけから低い動機づけまでに影響していることから、自我志向性における動機づけの自律性の程度が不明確であるといえる。すなわち、これまで批判されてきた結果の非一貫性と同様、志向性の種類だけでは動機づけへの影響の違いを明確に示せない。一方、4目標視点では、接近的な目標が影響する動機づけの自律性の程度は主に取り入れ的調整以上であること、回避的な目標が影響する動機づけの自律性の程度は主に外的調整以下であると考えられることから、接近か回避かによって動機づけへの影響の違いが明確に示されている。これらのことについて、2目標視点の先行研究では、目標志向性と有能感を媒介変数や調整変数とする分析がなされているなど、目標志向性から動機づけへ直接的な影響が仮定されていないが、4目標視点では、有能感は達成目標の先行要因として考えられ、達成目標が直接的に動機づけへ影響することが仮定されているため、動機づけプロセスにおける達成目標の位置づけが異なるのではないかと考えられる。そのことが2目標視点と4目標視点の動機づけへの影響の違いとして示されたのではないかとと思われる。

4目標視点から、体育授業への応用を考えてみると、接近的な目標、特に熟達接近目標を持たせ、回避的な目標、特に熟達回避目標を持たせない指導が自律性の程度が高い動機づけを高めるのに有効であると言える。自律性の程度が高い動機づけを高めることができれば、運動の楽しさや喜びを感じられるようになることに加え、その経験により運動の継続も促され、生涯スポーツ実践の基盤形成にも繋がっていくことが期待できると考えられる。しかしながら、達成動機づけの階層モデルに基づくと、接近的な目標を持つようになり、回避的な目標を持たないようになる

ためには、有能感を高め、失敗恐怖を低下させる必要がある。4目標視点は2目標視点の批判から発展がなされたアプローチであるが、達成目標の先行要因として、有能感や失敗恐怖を仮定する限りでは、実践へ向けた新しい知見であるというには説得力がない。そもそも2目標視点では、有能感の高低に関係なく、課題志向性のメリットを打ち出そうとしたアプローチであったため、有能さを獲得できない児童生徒への指導を考える上で有用な知見が提示されてきたが、4目標視点では接近的な目標を持つためには有能さを獲得していることが必要になってくる。理論的あるいは統計的には4目標視点の方が2目標視点よりも動機づけのメカニズムを明確できるが、実践的な観点からすれば、4目標視点の知見から指導へ応用するには、さらなる検討が必要である。

## 付記

本研究の趣旨にご賛同し、ご協力下さいました生徒の皆様、各中学校の先生方に深く感謝申し上げます。

## 文献

- Ames, C. (1992). Motivational climate, and achievement-related patterns. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Barkoukis, V., & Ntoumanis, N., Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to Achievement Goal Theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683-702.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 3, 318-335.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In Roberts, G. C. (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318-335). New York: Guilford Press.
- Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A.J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- 藤田勉 (2009a). 体育授業における目標志向性、動機づけ、楽しさの関係。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19, 51-60.
- 藤田勉 (2009b). 体育授業における達成目標の接近回避傾向と動機づけの関係。鹿児島大学教育学部教育実践紀要, 19, 61-70.
- 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説 保健体育編。東山書房。京都。
- 村山航 (2003). 達成目標理論の変遷と展望—「緩い統合」という視座からのアプローチ—. *心理学評論*, 46, 564-583.
- Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nien, C. L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: a test of

- gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- 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.
- Seifriz, J.J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Wang, C.K.J., Biddle, S.J.H., & Elliot, A.J. (2007). The 2 × 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.