

修士論文

中学校サッカー部における選手の主体性に影響を与える要因
Factors that affect the identity of the players in the
junior high school soccer club

早稲田大学 大学院 スポーツ科学研究科
スポーツ科学専攻 コーチング科学領域
5014A045-1

渡辺 純
Jun Watanabe

研究指導員： 堀野博幸 教授

目次

I. 序論・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1

1. 今日の学校教育と主体性
2. 主体性と自主性
3. 子どもの心の発達
4. 今日の学校教育の現状
5. 部活動の実態
6. スポーツ集団が個人に与える影響

II. 方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8

1. 対象

質問紙

III. 分析・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・10

IV. 結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・10

1. 中学生が認識する部活動の各因子と主体性
2. 中学生が認識する部活動と主体性
3. 9 因子間の相関関係

V. 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11

1. 中学校サッカー部における選手の主体性に影響を与える要因
2. 主体性の育成に結びつく指導・支援
3. 今後の部活動のあるべき姿

VI. 参考引用文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・18

付録

謝辞

I.序論

1. 今日の学校教育と主体性

平成 20 年、学習指導要領が改訂され、学校教育では「生きる力」を育むという理念が強調された。そのため、教育界では「生きる力」を育成する教育が求められるようになった。生きる力とは「基礎的な知識・技能」、「自ら考え、判断し、表現する力」、「学習に取り組む意欲」の 3 つの要素で説明される。それによって、生徒の学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うことが目標として掲げられた。また、現行（平成 20 年）の学習指導要領においては、「個性を生かす」、「自ら学び考える」という言葉が数多く使用され強調されている。このことによって学校教育現場では生徒の主体性を育む教育活動の研究が注目され実践されるようになった。そこで本研究では、学校教育現場の教育活動となっている主体性を部活動の視点から研究を進めていきたい。

学習指導要領では、主体性という言葉はどのように解釈されているのだろうか。文部科学省の発行している学習指導要領には「主体性」という言葉は使用されていない。高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編（2008）において、「主体的」という言葉を用いて生徒に獲得させるべき態度について、次のように段階的に説明している。まず初めの段階（中学校 1・2 年）は「積極的に取り組もうとする」、次の段階（中学校 3 年・高校入学年次）は「自主的に取り組もうとする」、そして最後の段階として（高校その次の年次以降）は「主体的に取り組もうとする」という段階的な指導を行うことを理念として挙げている。「自主的に取り組む」については「自ら進んで取り組めるようにすることが大切であることを強調したもの」と説明されており、指導に際して「上達していくためには繰り返し粘り強く取り組むことが大切であることなどを理解させ、取り組むべき課題を明確にしたり、課題に応じた練習方法を選択することなどを示したりするなど、生徒が、練習や試合、発表などに意欲をもって取り組めるようにすることが大切である」と記述されている。一方、「主体的な取り組み」については学習への意欲を一層もてるようにするという前置きをした上で『『自主的に取り組む』ことが引き続き示されている。その次の年次以降においては、『主体的に取り組む』ことを示している」と説明されている。また指導に際しては「運動を継続することの意義などを理解させ、取り組むべき課題の解決の過程を示したり、主体的に行う際の仲間との学習の進め方の例などを示したりするなど、生徒が練習や試合、発表などに意欲をもって主体的に取り組めるようにすることが大切であることを示す」ことが重要だとしている。これらの記述から、学習指導要領では自主性と主体性は両者ともに積極的に自ら課題に打

ち込む態度であり、主体性は自主性に比べてより生徒自身の意志を強調したものと解釈しているように理解できる（図1）。しかし主体性と自主性についての明確な定義はされておらず、本研究では主体性と自主性の定義を明確にして論を進めていきたい。

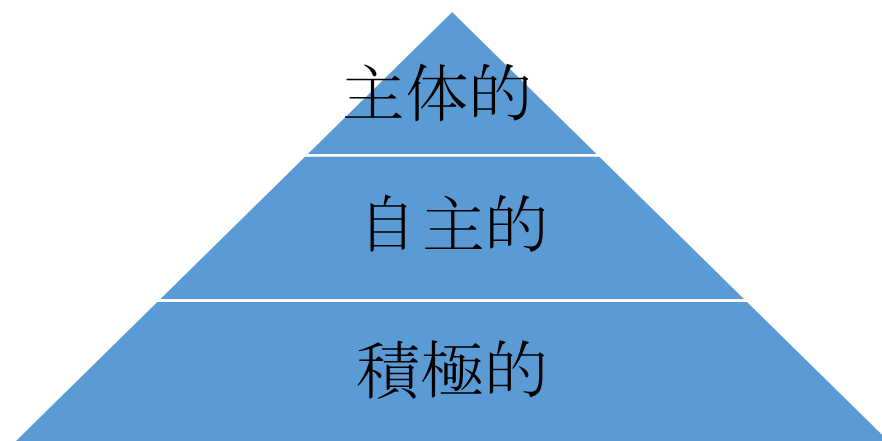


図1 学習指導要領における積極的、自主的、主体的の概念

2. 主体性と自主性

先に述べたように学習指導要領では主体性と自主性の定義は明確に区別されていないといえる。そこで主体性について論じていくにあたり、まず主体性と自主性の相違点について整理し、定義した上で論じることとする。

さて、大辞林（2006）において主体性は「自分の意志・判断によって、みずから責任をもって行動する態度や性質」、自主性は「自分の判断で行動する態度」と記述されている。この説明から主体性と自主性に関する違いは次の通りである。主体性の定義から自主性の定義を引くと「意志」と「みずから責任をもって」という文言が残る。また、主体性は「自分の意志で判断する」とされており、個々人が様々な状況下で自分の意志や判断で自己責任の下に行動する態度のことを示唆している。一方、自主性は「自分の判断」が主語となっているため、「何をやるべきか」が明確になっている状況下で、自分で判断し率先して行動することと推察できる。

浅海（1999）は、主体性について「周囲の人の言動や自己の中の義務感にとらわれず、行

為の主体である我として自己の純粋な自由な立場に置いて自分で選択した方向へ動き、自己の立場に置いて選択し、考え、感じ、経験すること。」と定義している。また、井上ほか（2006）は、主体性を「周囲の大方の意見や自己の義務感にとらわれることなく能動的な行為の主体として問題意識を持ち、自分で選択した課題に沿って考え、判断し、行動しようとする。また、これらの構えがある状態」と定義している。これらの定義に共通している要点は、「義務感にとらわれない」、「行為の主体としての自己」、「自己決定」ということである。以上のことから、主体性を「子どもたちが義務感にとらわれずに、自らの意志で課題を選択・判断し、自己の責任において自己決定する能動的態度であり行動」と定義づけ、論を展開していきたい。

次に自主性の定義を整理していきたい。新堀（1997）は自主性を「自己と環境との関係において自我の確立に対する妨害的条件を積極的に排除し、自己の力で処理しようとする意志や態度、能力などを包括した広義の傾向」と定義している。また井上・林（2005）は、自主性を「教師があらかじめ設定した課題や役割に対して積極的に取り組む姿勢や態度」と定義している。新堀と井上・林の自主性に関する定義は、内容的に相反するものと言える。新堀は自我の確立を妨げる要因を排除し、自らの力と意志決定によって行動することを強調している。それに対して、井上・林は「生徒が目標設定を達成するために率先して取り組む行動」としている。

新堀の自主性の理解は、「自分の意志で」という視点からすると主体性の内容である。井上・林の自主性理解は、「自分の判断で」という視点からすると自主性の内容である。ここから自主性については過去の文献においても定義が曖昧であると言えるだろう。

3. 子どもの心の発達

それでは、学校教育現場で自分の意志で判断し、能動的に行動できる主体性のある人材をどのように養成したらよいのであろうか。エリクソン（1950）はフロイトの発達論を発展させ、8段階の発達段階を設定し、独自の精神分析学的発達論を展開した。エリクソンによれば、青年期前期（中学生）の時期は **identity**（以下、アイデンティティー）の確立に向けて試行錯誤しながら葛藤することが発達課題とされている。このアイデンティティーの確立に必要な点として家庭の中で確立される「主体的側面」と社会の中で確立される「客観的側面」という2つの側面がある。松本（1984）は「主体的側面とは自分が個人として同一性

と連続性を持っているという意識である。それはただ自分が一貫し、連続した存在だということだけではない。『これこそ本当の自分だ』という内面的な実態を伴うような生き生きとした自己意識である。客観的側面とは、自分の所属する社会集団の人々によって認められている自己のあり方である。アイデンティティーが成り立つためには、自分の主観的な同一連続感だけでは不十分である。その自分の存在、働き、役割などが、周囲の人々によって一貫して認められ、意味づけられることが必要なのである。青年は仕事や遊びの仲間の中に『自分を失う』ほど夢中になるが、その時にこそ『自分自身になる』、つまりアイデンティティーを確かめうるということがよくある。個人のアイデンティティーの真の強さは、その社会の中において、彼のあり方、また彼のなす事柄が意味のあるものとして認められることから生ずるという。」と説明している。その上で、「このような二つの側面（主体的と客観的と）が互いに調和するところに、個人のアイデンティティーは確立する。一方だけでは成り立たない。」（松本, 1984）というのである。

以上のことから、青年期前期では主体的な活動を試みながら、社会の中に自分を位置付けていく客観的自我形成が求められる時期であると言えるのではないだろうか。換言すれば、中学生は他者との関わりの中でいかに主体性を発揮していくかが問われる発達課題を抱えているということになる。学校の教育現場は、この発達課題に対する対応と指導を通しながら、主体性が育成されることなど期待される。

4. 今日の学校教育の現状

次に現在の学校教育現場における主体性の育成に繋がる教育活動の現状について考えていきたい。現在の学校教育について、井上・林（2003）は「学校教育は本来意図的なものであり、子ども達がまったく他のものにとらわれないことや自由に自己の選択した方向に動くことは困難である」とし、学校教育の場で主体性を育成することは困難であると述べている。その後、井上ほか（2005）は学校社会で子どもたちに求められるのは、教師があらかじめ設定した課題や役割に対して積極的に取り組む姿勢や態度であると指摘している。これらの分析から、実際の学校教育で求められるものは、主体性ではなく自主性であるということが読み取れる。また、学校教育における主体性について、岩田（2012）は「学校教育で優秀とされる生徒は教育項目を正確にそのまま飲み込み、そのまま吐き出すことができる人物であり、その中では自主性は必要とされるが、主体性は足かせになる」という指摘を

加えた。つまり、学校では生徒自らが立てた課題に取り組む姿勢は評価されず、教師の意図する課題に取り組む姿勢が評価の対象になるということだろう。すなわち、主体性ではなく自主性が重んじられているということである。

井上・林（2003）、井上ほか（2005）、岩田（2012）の分析から、学校教育において主体性の育成を目指しながら、実態は自主性の育成となっているということである。

5. 部活動の実態

学校教育では主体性の育成を目指しながら、自主性が重んじられていると指摘したが、部活動でも同じことが言えるのだろうか。

現行の学習指導要領において、部活動は生徒会活動・学校行事として位置づけられている。中学校学習指導要領総則では部活動について「生徒の自主的、自発的な参加により行われる」とされている。また「スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること」とされている。これらから、部活動は生徒が自らの意志で参加する生徒会活動・学校行事で、その活動は学校教育の一環と捉えられていることがわかる。つまり生徒自身が自らの意志で参加するという点において主体性を重んじているということである。

そこで部活動の実態について中西・森敏(2009)は次のようにまとめている。

- 1) うまくなること、強くなること、勝つことが主要課題としてあげられ、わかることを軽視している傾向にある
- 2) 支配・従属関係が生じ、部内が民主的ではない
- 3) 体育教師独特の鍛錬主義の肯定あるいは黙認

以上3つの特徴から、部活動では結果が第一に求められ、部内は民主的ではなく、顧問や教師の目標設定や価値観が強く影響していることがわかる。それを裏付けるかのように西島ほか(2008)は「部活動は、各顧問教師の個々人の裁量下の自由な設計・取り組みとなる」とし、「部活動が教師にとって個性を発揮できる創造的な場としての意味を持つと同時に、その一方で、その場は顧問の独裁下に置かれうる」と指摘している。つまり、部活動は顧問教師の指示通りに動くことが求められる可能性があり、そうなればそれは自主性の育成となってしまうのではないだろうか。

このような実態がある中、日本の学校運動部の個人と集団の関係に着目した大橋・徳永

(1982)の研究では、学校運動部を「代表となり大会へ出場するなど、誰もが一様に勝利志向、没個人、精神主義となる」としている。この指摘から部活動は、集団の目標設定と集団の自己実現に向けて自己犠牲（没個人）が尊い姿とされるという価値観を生んでいるということである。これが、主体性の育成といいながら自主性を育成しているという実態である。

ここに社会学者 David Riesman が日本人の人格形成の特徴と指摘する“集団に吸収される個人”という姿を見ることができる。また、石井源信（1999）はジュニアスポーツにおける問題として、指導する立場の「教えすぎ」、「鍛えすぎ」、「期待しすぎ」、「勝負にこだわりすぎ」を挙げ、「あくまで『自分から楽しむ』という主体性を損なわない活動」が求められると主張している。

これらの先行研究から学校教育の実態と部活動は、主体性の育成よりも自主性の育成になっていることが言える。また、生徒が所属する学校集団と部活動集団の目標設定に向かう自己判断と行動がアイデンティティの客観的側面を確立するということである。

6. スポーツ集団が個人に与える影響

これまで、スポーツ集団が個人に与える影響について多くの研究がなされてきた。樋口（1996）は大学運動部を対象に達成動機と組織要因の関係性を分析した。その結果、組織内の自由に意見を交わし、イノベーションを受け入れる風土が、自己向上に対する動機を高めるとした。ここから部活動は技術・能力の向上だけではなく、内面的な能力の獲得に意義があることを明らかにした。

また、大学運動部のクラブの組織文化が組織の自律性に及ぼす影響について分析した長積ら（2002）は、組織が活性化した状態を「組織のメンバーが相互に意思を伝達し合いながら、組織と共有している目的・価値を能動的に実現していこうとする状態」とし、個人と集団の親和性のあり方が組織を活性化することを明らかにした。しかし、これは個人の主体性に直接的に触れるものではなかった。

一方、チームマネジメントとリーダーシップという視点から研究した Cace（1978）は、リーダーシップのサイクル理論をバスケットチームにあてはめ、各年代や選手の成熟度に応じてチームマネジメントを変化させることが成功に繋がるとしている。しかしあくまでここでいう成功とは戦績のことであって選手の主体性について直接的に言及されているものはなかった。

以上のようにこれまでの研究では、それぞれの考察の中に個人の主体性が間接的に見てとれるが、中学生を対象として主体性に影響を与える部活動の要因を明らかにしたものはない。さらにこれらの研究では主体性と自主性を明確に区分し、そのうえで個人と集団の関係性というものにまで踏み込んだ考察が行われていない。そこで本研究は、質問紙調査を用いて中学校のサッカー部を対象に部活動における生徒の主体性に影響を与える要因を明らかにし、その結果から主体性の育成に結びつく指導・支援の可能性を探ることを目的とした。その上で今後の部活動のあるべき姿を探っていききたい。

本研究では、次の3つの目的を設定した。

- 1) 質問紙調査を用いて中学校のサッカー部を対象に部活動における選手の主体性に影響を与える要因を明らかにする。
- 2) 主体性の育成に結びつく指導・支援の可能性を探る。
- 3) 今後の部活動のあるべき姿を検討する。

Ⅱ. 方法

1. 対象

本研究は東京都の中学校のサッカー部 10 チームに、2015 年 7 月時点で所属する選手を対象とした。被験者の人数が競技レベルによる偏りが出ないように、過去 5 年間の最高成績が全国大会、東京都予選、地区予選に分けて対象校を選定した。調査の実施にあたって、所属する学校の校長および部活動の顧問、保護者の同意が得られた参加者に対し、配票調査法による質問紙調査を行った。363 人分の質問紙を回収し、そのうち回答に不備のなかった 348 名分のデータを分析に用いた（表 1）。有効回答率は 95. 8%だった。また、本研究は早稲田大学内における研究倫理審査委員会の承認（申請番号：2015-086）を得て実施された。

表 1 対象者の詳細

学校	人数	過去 5 年間の最高成績
A 校	74	全国大会
B 校	94	全国大会
C 校	45	東京都予選
D 校	35	東京都予選
E 校	14	東京都予選
F 校	26	地区予選
G 校	25	地区予選
H 校	12	地区予選
I 校	12	地区予選
J 校	11	地区予選
合計	348	

2. 質問紙

本研究では、次の 2 種類の質問紙を用いた。

1) 中学生が認識する部活動

本研究では角谷ら（2001）の「中学生が認識する部活動」を用いた。この質問紙は部活動での自律欲求満足度（5 項目）、部活動での所属欲求満足度（5 項目）、生活充実感（4 項目）、自己承認感（3 項目）、他者からの承認感（2 項目）、目標志向性（4 項目）、部員主体性（4 項目）、中学生が認識した顧問教師の技術指導性（6 項目）、中学生が認識した顧問教師の集団維持性（3 項目）の 9 つの下位尺度からなり、5 件法を用いている。部員主体性は「自分たちが主体となって活動している」などの質問であり、本研究で定義している主体性とは意味が異なるものである。また、「中学生が認識した顧問教師の技術指導性」と「中学生が認識した顧問教師の集団維持性」は顧問教師の指導性について尋ねるものである。

2) 選手の主体性

浅海（1999）の主体性尺度を用いた。この質問紙は積極的な行動、自己決定力、自己を方向付けるもの、自己表現、好奇心の 5 つの下位尺度（各 4 項目、計 20 項目）から構成され、5 件法を用いている。

Ⅲ. 分析

回収した質問紙を分析ソフト Windows 版 SPSS 23 を用いて、「中学生が認識する部活動」が「主体性」に与える影響を検証するために、中学生が認識する部活動の 9 因子を独立変数とし、主体性を従属変数として強制投入法による重回帰分析を行った。

Ⅳ. 結果

1. 中学生が認識する部活動と主体性

中学生が認識する部活動の 9 因子を独立変数とし、主体性を従属変数として強制投入法による重回帰分析を行った（表 3, 図 2）。分析の結果、「生活充実感」, 「部活での自律欲求満足度」, 「自己承認感」から「主体性」に対する標準偏回帰係数は有意であった。

表 3 重回帰分析の結果

n=348			
	従属変数		
	主体性		
	β		VIF
自律欲求満足度	.364	***	1.785
所属欲求満足度	-.013		1.941
生活充実感	.173	**	2.526
自己承認感	.257	***	1.893
他者からの承認感	.069		1.273
目標志向性	.042		1.659
部員主体性	.026		2.057
技術指導性	.065		1.405
集団維持性	.008		1.399
R ²	.514	***	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

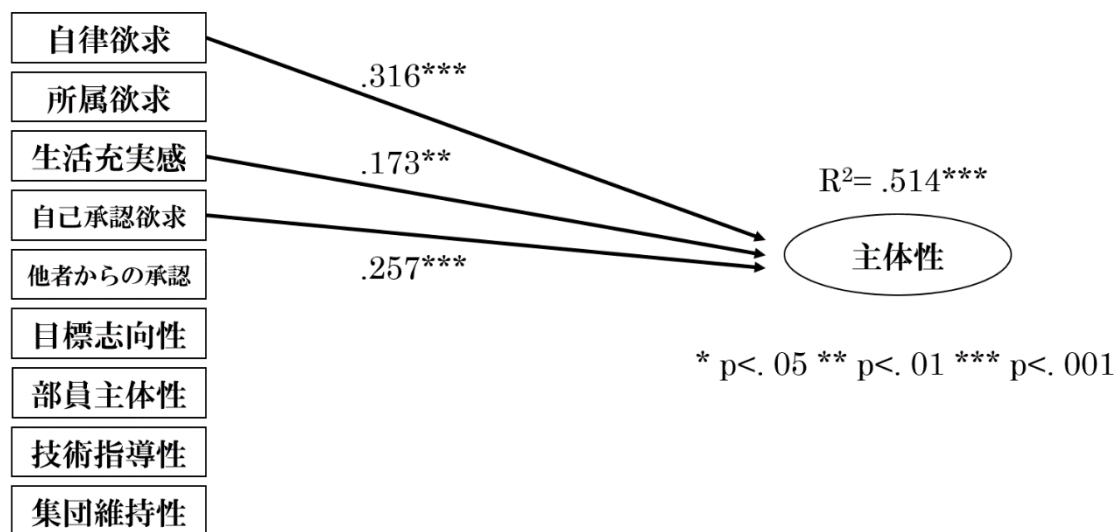


図 2 重回帰分析のパス図

V. 考察

本研究の目的は以下の 3 つを明らかにすることを目的とした。①質問紙調査を用いて中学校のサッカー部を対象に部活動における選手の主体性に影響を与える要因を明らかにし、②その結果から主体性の育成に結びつく指導・支援の可能性を探る。③その上で今後の部活動のあるべき姿を検討することであった。

主体性に影響を与えている 9 因子を独立変数とし、「主体性」を従属変数として重回帰分析を行った。結果はこの 9 つの因子で主体性を説明する場合、「生活充実感」、「部活での自律欲求満足度」、「自己承認感」の 3 つの因子が「主体性」に影響を与えていることが明らかとなった。この分析結果から 3 つの目的に対する考察を行っていく。

目的 1. 中学校サッカー部における選手の主体性に影響を与える要因

重回帰分析の結果から「生活充実感」、「部活での自律欲求満足度」、「自己承認感」の 3 つの因子が生徒の主体性に影響を与えていることが明らかとなった。

1) 「自律欲求満足度」、「生活充実感」が主体性に影響を与えていた原因

Deci & Ryan (2000) の提唱した自己決定理論では、「自律的な動機づけが高くなるにつれ、活動それ自体が行動の目的となり、自発的な行動になる。」とされている。ここから自律的な動機づけが高まることに伴い、自発的な行動が引き出されることがわかる。本研究では主体性を「子どもたちが義務感にとらわれずに、自らの意志で課題を選択・判断し、自己の責任において自己決定する能動的態度であり行動」と定義して論を進めてきた。ここにある「義務感にとらわれずに、自らの意志で課題を選択・判断」という部分はすなわち自ら動き出すということである。したがって自律的な動機づけの高まりが、選手自らの行動を引き出したと考察される。この自己決定理論は自律欲求満足度が主体性に影響していたという本研究の結果を支持するものであると考えられる。

今回の質問紙で用いた「生活充実感」は、「毎日の生活の中に熱中できるものがあると感じる」、「毎日の生活の中で何かを成し遂げる喜びを感じている」、「生活に充実感に満ちた楽しさがある」、「自分の夢をかなえようと意欲にもえている」という 4 項目からなる。これらの主語は部活動ではなく、日常生活にまで範囲が広げられているが、このカテゴリに入る前までは部活動に関する質問が続くため、部活動での充実感という理解で論を進

めていきたい。しかし、この部分は今後の課題として捉えていきたい。

Deci & Ryan (2000) は自己決定理論の中で行動が自発的になるにつれて内発的動機づけが高まると述べている。この内発的動機づけは行動それ自体が目的となり、その活動に没頭していき、充実感を得られるという特徴がある（杉原, 2006）。今回の質問紙で用いた「生活充実感」には、「自分の夢をかなえようと意欲にもえている」などの項目があることから、自発的な行動により内発的動機づけが高まり、それが充実感に繋がったと示唆される。

2) 「自己承認感」が主体性に影響を与えていた原因

この角谷ら (2001) の質問紙で採用されている自己承認感 (self-acceptance) という表現は一般的でない。しかし、「自分の良いところもありのままに認めることができる」などの質問項目はいずれも自己承認とほぼ同様の内容であるため、ここでは、自己承認感を自己承認として理解したい。高井 (1999) は「ありのままの自己を生きる姿勢を持っている人は、人生を主体的に生きることができる。」としている。自己承認とは「ありのままの自分を受け入れる」ことである。つまり、ありのままの自分を受け入れること、すなわち「自己承認」の高まりが主体性を引き出すということが推察される。これは「自己承認感」が主体性に影響を与えていたという本研究の結果を支持するものであると示唆される。

目的 2. 主体性の育成に結びつく指導および支援

分析 2 の結果から、この 3 つの因子を育む（主体性の育成）ためにどのような指導・支援が可能なのか考察する。

1) 「生活充実感」と「部活での自律欲求満足度」に対する指導・支援

まずは「生活充実感」と「部活での自律欲求満足度」に対する指導・支援について考察したい。友人関係と課題に関する研究を行った岡田 (2008) は、援助提供（生徒自らが他者に教えること）が「自律性 (autonomy)」と「充実感」に正の影響を与えているとしている。つまり、他者に教える立場を経験することで生徒の自律性と充実感が高まっていくというのである。ここから、選手一人ひとりが教える立場に立つこと、すなわち選手同士が互いに教え合うことが「自律性」と「充実感」に有効であるということが示唆された。

なぜ教え合うことが「自律性」と「充実感」に影響を及ぼすのだろうか. この背景には有能感が関係していることが過去の文献から考察することができる.

体育の授業を対象に生徒同士の「教え合い・学び合い活動」と「有能感」の関係性に関する研究を行った北見・吉野（2008）は, 「教え合い・学び合い活動」は「有能感」を高めるということを明らかにした. また, Harry T. Reis et al.（2000）は, 「充実感」, 「自律性」, 「有能感」の3つの要因には, それぞれ正の相関関係がみられたと報告している. この2つの研究から, 生徒同士が教え合うことで各生徒の有能感が高まる. そして有能感が高まることで自律性と充実感も高まっていくことが示唆された（図3）. 従って, 指導者には, それぞれの選手に応じた指導をしながら, 選手同士が教え合える環境づくりが求められるであろう.

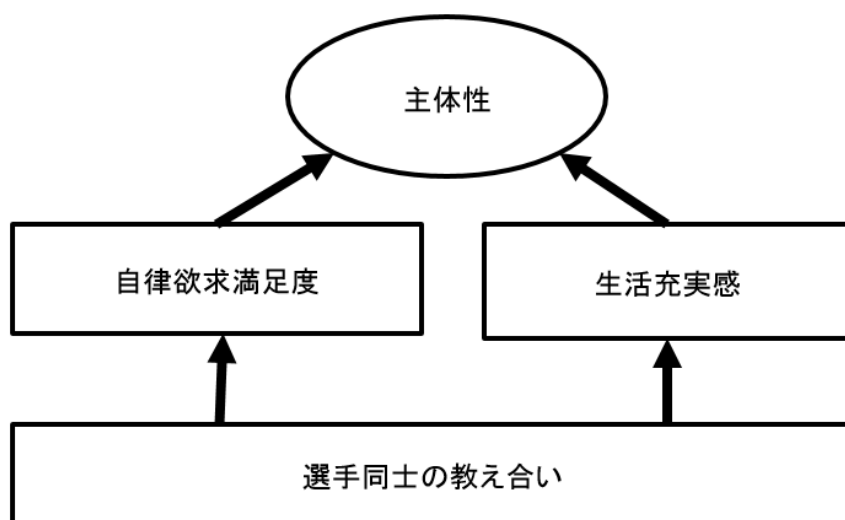


図3 「生活充実感」と「部活での自律欲求満足度」に対する指導・支援

2) 「自己承認感」に対する支援および指導

自己承認についてシャーロット・ビューラー（1969）は, 青年前期を否定期, 青年後期を肯定期と位置づけた. ここでいう青年前期とは中学生年代にあたる. また, 宮沢（1988）は中学年代の生徒は自分の性格や容姿などネガティブな面にはよく目を向けて理解している

が、ポジティブな面を十分に理解していないと報告している。つまり、中学生には自分を否定的に捉えてしまう傾向がみられるということだ。しかし、このような傾向は中学生に限ったことではない。臨床心理学では、個々人が自己対話し修正しなければ生涯に渡って自己否定した感情に支配され続ける。その理由として、自分を自己的に捉える傾向性の原因は成育歴における母子関係などが大きく影響しているとされている（イアン・スチュートほか、1998；大山ほか、1989）。つまり自己承認の第一歩は自己対話にあるということであろう。

従って、指導者には生徒ひとり一人が自ら自己対話を可能にする関わり方に関する専門性が求められる。そしてその取り組みが、生徒ひとり一人が自己の限界と可能性を知ることにつながるのである（図4）。ここから自己の可能性に向けて歩き出す主体性が呼び起こされるに違いないだろう。

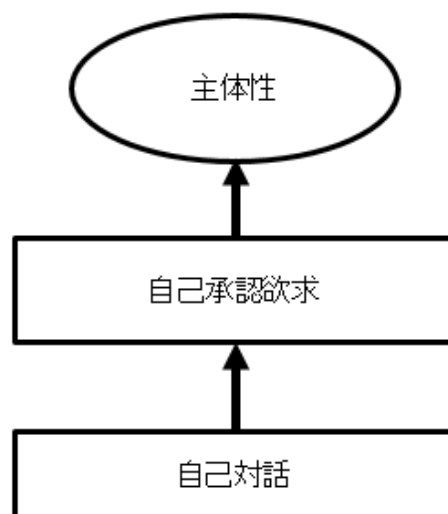


図4 「自己承認感」に対する支援・指導

目的3. 今後の部活動のあるべき姿

現在の学校教育では「生きる力」を育むという理念が強調され、生徒の主体性を重んじる

教育活動が研究・実践されている。しかし、実際は主体性の育成を理念として掲げているものの、現場では自主性が重んじられており、部活動でも同様の現象をみることができると序論で指摘した。本研究において「自律欲求満足度」が主体性に影響を及ぼしているということが明らかになったが、個人の評価基準が他者（教師）の主観的なものに依存している状況下では「自律性」を育むことは難しい。そもそも教育(education)はラテン語の「educatio: 子どもの資質を引き出す行為」を由来としている。つまり、指導者に求められるのは、個々人の資質を引き出すための専門性であり、指示に従わせることではない。

主体性の育成を目指すうえで、まず初めに着手しなければならないことは自主性中心の指導から脱却し、主体性を涵養できるだけの地盤を固めることなのではないだろうか。

ここまでは主体性の育成という視点から、現在の学校教育と部活動に問題提起をしてきた。ここからは今後の指導現場で活かせるような、主体性の育成に繋がる取り組みを先行研究から探っていきたい。Dunn, J.G.H. & Holt, N.L. (2004) は自己開示と相互シェアリングによるチームづくり活動 (Crace & Hardy, 1997; Yukelson, 1997) という、ある課題に対して互いに意見を出し合うミーティングが、「自他の理解の向上」、「凝集性＝親密性・互いのためにプレーすること」、「自信と信頼」にポジティブな影響を与えることを明らかにした。また、橋本ほか (2008) は構成的グループ・エンカウンターが良好な人間関係に影響を与えると報告している。この2つの研究から、人間関係を構築することを意図した活動を取り入れることで、チーム内のコミュニケーションが円滑になることがわかる。本研究では主体性の育成について、選手同士が教え合い、学び合う環境づくりの重要性を主張した。そのベースなる人間関係を築いていく上で、構成的グループ・エンカウンターなどの取り組みの有効性が示唆される。このような取り組みを実施するためには、指導者が専門的な知識と技術を身につけなければならない。指導者には技術指導だけではなく、多岐にわたる専門性を高めていくことが求められるのであろう。最後に本研究で明らかになった主体性を育成するための支援・指導を図5に示す。

しかし、現状の部活動に目を向けてみると、以下の記述から部活動の指導に当たる顧問教師の育成が不十分であるという指摘ができる。日本体育協会が2014年に行った学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書によると、日本体育協会公認スポーツ指導者資格を保有していない運動部活動の顧問教師は89.2%だと報告されている。また、同資格の非保有者に資格取得意向を尋ねた質問では27.6%が「取得したくない」と回答している。ここから、顧問教師の指導力向上を目的とした資格取得に対する意欲が低いということが示唆で

きる. このような現状を踏まえて部活動のあるべき姿を考えると, まずは顧問教師の育成に力を入れなければならないのではないだろうか. 教師が生徒をあらゆる角度から生徒をサポートできる地盤作りと, その指導技術を養う支援をしていくことが今の教育現場には求められているのではないだろうか.

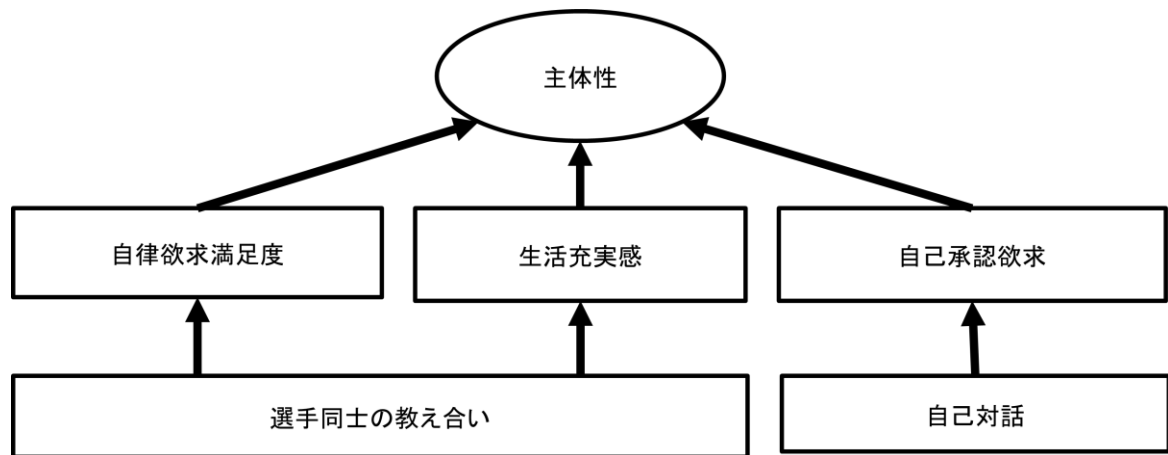


図 5. 主体性を育成するための支援・指導

VI. 参考引用文献

- 浅海健一郎（1999）子どもの「主体性尺度」作成の試み. 人間性心理学研究, 17(2): 154-163.
- Case, B. (1987) Leadership behavior in sport: A field test of the Situational Leadership Theory. *International Journal of Sport Psychology*. , 18(4): 256-268.
- シャーロット・ビューラー： 原田茂訳（1969）青年の精神生活. 協同出版.
- デイヴィッド・リーズマン：加藤秀俊訳（1964）孤独な群衆. みすず書房.
- Dunn, J. G., & Holt, N. L. (2004) A qualitative investigation of a personal-disclosure mutual-sharing team building activity. *Sport Psychologist*. , 18(4): 363-380.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. , 25(1): 54-67.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000) Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*. , 26(4): 419-435.
- 原田正文（2008）完璧志向が子どもをつぶす. ちくま新書.
- Hauck, P. A. (1997) Three ways to overcome inferiority feelings. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. , 15: 57-69.
- 樋口康彦（1996）スポーツ集団における組織要因とメンバーの達成動機との関連について. 実験社会心理学研究, 36(1): 42-55.
- 藤田勉・松永郁男（2009）運動部活動参加者の心理的欲求に影響するコーチ及びチームメイトの行動. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19: 71-80.
- イアン・スチュアート・ヴァン・ジョインズ：深沢道子訳（1998）TA TODAY - 最新交流分析入門. 実務教育出版.
- 飯野春樹（1978）バーナード研究：その組織と管理の理論 . 文真堂.
- 石井源信（1999）ジュニアスポーツの現状と課題—心理学的観点からみたジュニアスポーツのありかた ゴルフの科学, 12(1): 23-28.
- 井上史子・林徳治（2003）メディアを活用した児童・生徒の主体的学習態度の変容を図る授業の実証研究. 教育情報研究, 19: 3-14.

- 井上史子・沖裕貴・林徳治（2005）中学校における自主性尺度項目の開発. 教育情報研究, 21(3): 13-20.
- 石田靖彦・亀山恵介（2006）中学校の部活動が学習意欲に及ぼす影響-部活動集団の特徴と部活動への意欲に着目して. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 9: 219-225.
- 岩田健太郎（2012）主体性は教えられるか. 筑摩選書.
- 川崎知己（1994）構成的グループ・エンカウンターが中学生の進路意識に及ぼす効果. カウンセリング研究, 27(2): 132-144.
- 北原保雄（2002）明鏡 国語辞典. 大修館書店.
- 北見裕・吉野聡（2008）器械運動の授業における教え合い学び合い活動が生徒の運動有能感に及ぼす影響：中学校体育における実践事例の分析を通して. 茨城大学教育実践研究, 27: 77-90.
- Kavussanu, M., Dewar, A. J., & Boardley, I. D. (2014) Achievement goals and emotions in athletes: The mediating role of challenge and threat appraisals. Motivation and Emotion. , 38(4): 589-599.
- 松井幸太（2014）高校運動部活動における生徒の内発的動機づけ-指導者のフィードバック行動および生徒と指導者の関係に対する生徒の認知からの健闘-. スポーツ心理学研究, 41(1): 51-63.
- 松本滋（1984）宗教心理学. 東京大学出版会.
- 松村明（2006）大辞林 第三版. 三省堂.
- 宮沢秀次（1988）女子中学生の自己受容性に関する縦断的研究. 教育心理学研究, 36: 258-263.
- 文部科学省（2008）高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編. 株式会社 ギョウせい.
- 文部科学省（2008）高等学校学習指導要領解説 総則編. 株式会社 ギョウせい.
- 長積仁・佐藤充宏・垂井二三子（2002）クラブ組織における組織文化が組織の自律性に及ぼす影響：硬直化した大学運動部の組織活性化にかかわる協働と変革に対する組織の様相. 徳島大学総合科学部人間科学研究, 10: 29-46.
- 中村敏雄・菊幸一（2008）中村敏雄著作集 6 スポーツの比較文化論. 創文企画.
- 中村敏雄・友添秀則（2008）中村敏雄著作集 7 スポーツの思想. 創文企画.

- 中西匠・森敏生（2009）中村敏雄著作集 4 部活・クラブ論. 創文企画.
- 根本橋夫（2007）なぜ自信がもてないのか—自己価値観の心理学. PHP 新書.
- 二瓶雄樹・桑原康平（2012）団体スポーツにおける個人を活かすチーム・マネジメント-C 大学女子ソフトボール部の実践例-. スポーツパフォーマンス研究, 4: 16-25.
- 西島央・矢野博之・中澤篤史（2008）中学校部活動の指導・運営に関する教育社会学的研究. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47: 101-130.
- R. Kelly Cracea & Charles J. Hardyb （1997）Individual values in the team building process. Journal of Applied Sport Psychology. , 9: 41-60.
- 野田俊作（1997）劣等感をもつ子の行動と心理. 児童心理, 51(7): 1-9.
- 大山正・詫摩武俊・金城辰夫（1989）心理学を学ぶ. 有斐閣選書.
- 岡田涼（2008）友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究. 教育心理学研究 56(1), 14-22.
- 大橋美勝・徳永敏文（1982）日本人のスポーツ観について—多様性とその変化—. 体育・スポーツ社会学研究, 1: 19-38.
- 斎藤勇（2005）図説 心理学入門. 誠信書房.
- 坂田三允（1998）シリーズ 生活をささえる看護 日本人の生活と看護. 中央法規出版.
- 新堀通也（1977）教育目標としての自主性とその教育. 児童心理, 31(12): 16-23.
- 杉原隆・船越正康・工藤孝幾・中込史郎（2006）スポーツ心理学の世界. 福村出版株式会社.
- 角谷詩織・無藤隆（2001）部活動継続者にとっての中学校部活動の意義—充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて—. 心理学研究, 72(2): 70-86.
- 高井範子（1999）対人関係性の視点による生き方態度の発達的研究. 教育心理学研究, 47: 317-327.
- 高橋伸夫（1987）組織活性化の比較研究法. 組織科学, 21(2): 54-63.
- 高坂康雅（2009）青年期における容姿・容貌に対する劣性を認知したときに生じる感情と反応行動との関連. 教育心理学研究, 57(1): 1-12.
- 山本三郎（1957）劣等感の心理 波多野完治（著者代表）現代教育心理学体系第 11 巻 適応理論. 中山書店.

- 米川和雄・津田彰（2009）高校生の「生きる力」を育むプログラム開発の試み--自己受容と学校生活スキル育成を目指して. 健康心理学研究 22(1): 33-43.
- Yukelson, D. (1997) Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. Journal of Applied Sport Psychology, 9(1): 73-96.
- 公益財団法人日本体育協会指導者育成専門委員会（2014）学校運動部活動指導者の実態に関する調査報告書. <http://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/katsudousuishin/doc/houkokusho.pdf#search=%27%E9%83%A8%E6%B4%BB%E5%8B%95+%E5%AE%9F%E6%85%8B+%E6%95%99%E5%93%A1%27>, (参照日 2017 年 2 月 1 日)

付録

主体性尺度

1. あなたは、やることを人に言われなくても時間や場所などを考え、自分から進んでしますか
2. あなたは、結果を気にせず、とにかく取り組むことができますか
3. あなたは、つまづいたとき、自分なりの考えで乗り越えようとしますか
4. あなたは自分一人でもやってみようという気持ちが強く、失敗をおそれずにやることができますか
5. あなたは、自分が考え出した良い意見でも、みんなに反対されると、理由をよく調べないで、すぐ取り消してしまいますか
6. あなたは自分一人でやることでも自分だけでは不安なので、友達と一緒にすることが多いですか
7. あなたは、やろうと思うことも、人からだめだとけなされると、すぐ自信がなくなってしまいますか
8. あなたは、よく考えもしないで、友達の言葉を、すぐに信じてしまうことが多い方ですか
9. あなたは、熱中しているもの（趣味・スポーツ・音楽など）を持っていますか
10. あなたは、いろいろなことについて、おもしろい、やってみたいという気持ちがありますか
11. あなたは、大きな目標を持ち、それができるようにこつこつ取り組みますか
12. あなたは、自分の知っていることが、よいか、悪いかがわかりますか
13. あなたは、自分の考えを言うことができますか
14. あなたは、自分の言葉で自分の考えを言えますか
15. あなたは、今までやってきたことをもとにして、遊びの中などで自分の考え方や工夫を出すことができますか
16. あなたは、自分の考えを持って、進んで自分から言いますか
17. あなたは、新しいことをどんどんやってみる気持ちがありますか
18. あなたは、分からないことはすぐに自分で調べようとしますか
19. あなたは、正しいと思ったことは、時間をかけてもやりぬきますか

20. あなたは、時折一人になって、自分の進む道を、よく考えてみますか

(浅海, 1999)

中学生が認識する部活動

部活動での自律性欲求満足度

1. 自分で選んだり決めたりできている
2. 活動内容に自分の意見が生かされている
3. 果たすべき役割がある
4. 自分の意見に自信を持って行動できている
5. 自分らしさを発揮している

部活動での所属欲求満足度

1. 部の一員であることで安心することがある
2. 部の一員であるところを誇りに思うことがある
3. 自分にとって大切な集団であると思う
4. 自分に強い影響を与えている集団だと思う
5. 自分にとって大切な居場所だと思う

生活充実感

1. 毎日の生活の中に熱中できるものがあると感じる
2. 毎日の生活の中で何かを成し遂げる喜びを感じている
3. 生活に充実感に満ちた楽しさがある
4. 自分の夢をかなえようと意欲にもえている

自己承認感

1. 自分の良い面を一生懸命のばそうとしている
2. 自分の良いところもありのままだと認めることができる
3. 自分なりの個性を大切にしている

他者からの承認感

1. 先生から認められていると感じる場がある

2. 仲間から認められていると感じる場がある

目標志向性

1. 部の仲間の中には、お互いにうまくなろうとする雰囲気がある
2. 試合に勝つことやコンクールへ入賞することなど成績を残すことを大きな目標としている
3. みんなの共通の目的に向かってメンバーが一丸となって活動している
4. 一人一人が目標をもってそれに向かって活動している

部員主体性

1. 意見を率直にいえる雰囲気がある
2. 何でも自由に話し合える雰囲気がある
3. 部員一人一人の意見を大切にしている
4. 自分たちが主体となって活動している

中学生が認識した顧問教師の中学生が認識した顧問教師の技術指導性

1. 部活のある日は指導をしに来てくれる
2. 練習内容や計画を部員が十分に理解できるように教える
3. 部員の技術向上のためによく面倒を見る
4. 反省したことは次の機会に生かすように指導する
5. 技術やコツを上手に部員に教える
6. 練習の時は先生自身が模範演技者となって指導する

中学生が認識した顧問教師の中学生が認識した集団維持性

1. 失敗したときなど冗談を言ったりしてみんなを励ます
2. 部員全体がなじめるような雰囲気を作る努力をしている
3. 部員の立場をよく考えている

(角谷・無藤, 2001)

謝辞

本稿の執筆にあたり主査の堀野博幸先生，副査の松井泰二先生，深見英一郎先生に深く感謝いたします。

堀野先生からは研究のおもしろさだけでなく，人としてあるべき姿勢を教えていただきました。研究だけではなく，生徒に対しても真摯かつ謙虚な姿勢を貫く姿を近くで見られた経験は人生の財産となりました。この経験をフットボール界に還元していけるよう，次のステージでも何事にも臆せずにチャレンジしていく所存です。

また，松井泰二先生には研究に対する貴重なアドバイスをしていただいた上に，バレーボール協会の仕事でもご高配を賜りました。フットボール界に身を置きながらも，他の競技に関わらせていただくことで広い視野を持つことができました。そして深見英一郎先生には研究で行き詰った際に相談に乗っていただきました。どんな時も万弁の笑みで研究室に迎えて下さる姿は決して忘れません。

日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた堀野研究室の先輩の田村達也さん，森政憲さん，同期の竹谷昂祐君，竹中達郎君，後輩の高山弘明君，西畑瞭君，秋元翔真君，森に感謝します。ここまで来られたのも，彼らの存在があったからこそです。特に修士過程から入学した私を快く受け入れてくれた同期には心から感謝しています。

最後にここまで自分を育て，大きな愛情をそそ注いでくれた両親，姉，祖父母に心からの「ありがとう」と伝えたい。