

2018年度 修士論文

高等学校運動部活動における指導者の
フィードバック行動の影響に関する研究

A Study on the Effect of Coaches' Feedback Behavior
in Japanese High School Athletic Clubs

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 スポーツビジネス研究領域

5017A007-2

岩本 岳

研究指導教員： 作野 誠一 教授

目次

第 1 章	序論	・ ・ ・ 1
第 1 節	研究背景	・ ・ ・ 1
第 2 節	先行研究の検討	・ ・ ・ 3
第 1 項	運動部活動における自主性に関する研究	・ ・ ・ 3
第 2 項	体育・スポーツ領域におけるフィードバック行動 に関する研究	・ ・ ・ 4
第 3 項	動機づけに関する研究	・ ・ ・ 5
第 4 項	まとめ	・ ・ ・ 7
第 3 節	研究目的	・ ・ ・ 8
第 4 節	研究意義	・ ・ ・ 8
第 2 章	研究方法	・ ・ ・ 10
第 1 節	研究枠組み	・ ・ ・ 10
第 2 節	用語の定義	・ ・ ・ 10
第 1 項	フィードバック行動	・ ・ ・ 10
第 2 項	動機づけ雰囲気	・ ・ ・ 10
第 3 項	内発的動機づけ	・ ・ ・ 11
第 4 項	自主的行動	・ ・ ・ 11
第 3 節	予備調査	・ ・ ・ 12
第 1 項	調査概要	・ ・ ・ 12
第 2 項	フィードバック行動測定尺度項目の作成	・ ・ ・ 12
第 3 項	自主的行動測定尺度項目の作成	・ ・ ・ 13
第 4 項	分析方法	・ ・ ・ 14
第 4 節	本調査	・ ・ ・ 14

第 1 項	調査概要	・ ・ ・ 14
第 2 項	手続き	・ ・ ・ 14
第 3 項	質問紙の作成	・ ・ ・ 15
1.	フィードバック行動	・ ・ ・ 15
2.	動機づけ雰囲気	・ ・ ・ 15
3.	内発的動機づけ	・ ・ ・ 16
4.	自主的行動	・ ・ ・ 16
第 4 項	分析方法	・ ・ ・ 16
第 3 章	結果	・ ・ ・ 18
第 1 節	サンプルの基本的属性	・ ・ ・ 18
第 2 節	尺度項目の整理	・ ・ ・ 19
第 1 項	フィードバック行動測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 19
第 2 項	動機づけ雰囲気測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 22
第 3 項	内発的動機づけ測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 23
第 4 項	自主的行動測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 24
第 3 節	仮説モデルの検証	・ ・ ・ 26
第 1 項	フィードバック行動が動機づけ雰囲気に与える影響	・ ・ ・ 26
第 2 項	フィードバック行動が内発的動機づけに与える影響	・ ・ ・ 29
第 3 項	フィードバック行動が自主的行動に与える影響	・ ・ ・ 30
第 4 項	動機づけ雰囲気が内発的動機づけに与える影響	・ ・ ・ 33
第 5 項	動機づけ雰囲気が自主的行動に与える影響	・ ・ ・ 34
第 6 項	内発的動機づけが自主的行動に与える影響	・ ・ ・ 36
第 4 章	考察	・ ・ ・ 39

第 1 節	フィードバック行動が各要因に与える影響	・ ・ ・ 39
第 2 節	動機づけ雰囲気各要因に与える影響	・ ・ ・ 46
第 3 節	内発的動機づけが自主的行動に与える影響	・ ・ ・ 48
第 4 節	総合考察	・ ・ ・ 49
第 5 章	結論	・ ・ ・ 55
第 1 節	本研究の要約	・ ・ ・ 55
第 2 節	実践的示唆	・ ・ ・ 56
第 3 節	研究の限界と今後の課題	・ ・ ・ 58
参考文献		
謝辞		

表一覽

表 1	インタビュー対象者の基本的属性	・ ・ ・ 12
表 2	サンプルの基本的属性	・ ・ ・ 18
表 3	フィードバック行動測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 21
表 4	動機づけ雰囲気測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 23
表 5	内発的動機づけ測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 24
表 6	自主的行動測定尺度因子分析結果	・ ・ ・ 25

図一覽

図 1	先行研究のまとめ	・ ・ ・ 7
図 2	仮説モデル	・ ・ ・ 17
図 3	フィードバック行動から「重要な役割」重回帰分析結	・ ・ ・ 26
図 4	フィードバック行動から「協力的な学習」重回帰分析結果	・ ・ ・ 27

図 5	フィードバック行動から「努力・向上」重回帰分析結果	・・・ 27
図 6	フィードバック行動から「失敗に対する罰」重回帰分析結果	・・・ 28
図 7	フィードバック行動から「不平等な評価」重回帰分析結果	・・・ 29
図 8	フィードバック行動から「内発的動機づけ」重回帰分析結果	・・・ 30
図 9	フィードバック行動から「練習への取り組み」重回帰分析結果	・・・ 31
図 10	フィードバック行動から「プランへの参画」重回帰分析結果	・・・ 32
図 11	フィードバック行動から「チーム内コミュニケーション」 重回帰分析結果	・・・ 32
図 12	動機づけ雰囲気から「内発的動機づけ」重回帰分析結果	・・・ 33
図 13	動機づけ雰囲気から「練習への取り組み」重回帰分析結果	・・・ 34
図 14	動機づけ雰囲気から「プランへの参画」重回帰分析結果	・・・ 35
図 15	動機づけ雰囲気から「チーム内コミュニケーション」 重回帰分析結果	・・・ 36
図 16	内発的動機づけから「練習への取り組み」単回帰分析結果	・・・ 37
図 17	内発的動機づけから「プランへの参画」単回帰分析結果	・・・ 37

図 1 8	内発的動機づけから「チーム内コミュニケーション」	
	単回帰分析結果	・ ・ ・ 38
図 1 9	「称賛」が各要因に与える影	・ ・ ・ 40
図 2 0	「叱責」が各要因に与える影響	・ ・ ・ 42
図 2 1	「静観」が各要因に与える影響	・ ・ ・ 43
図 2 2	「問いかけ」が各要因に与える影響	・ ・ ・ 45
図 2 3	「転換」が各要因に与える影響	・ ・ ・ 46
図 2 4	仮説モデルの検証結果（問いかけ）	・ ・ ・ 50
図 2 5	仮説モデルの検証結果（称賛）	・ ・ ・ 51
図 2 6	仮説モデルの検証結果（静観）	・ ・ ・ 52
図 2 7	仮説モデルの検証結果（叱責）	・ ・ ・ 53
図 2 8	仮説モデルの検証結果（転換）	・ ・ ・ 53

第 1 章 序論

第 1 節 研究背景

スポーツ庁は 2018 年に公表した運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン骨子の中で、「運動部活動は、学校教育の一環として行われ、我が国のスポーツ振興を支えてきた」という認識に立ち、「体力や技能の向上を図る以外に、異年齢との交流の中で、生徒同士や教師等との人間関係の構築を図ったり、自己肯定感を高めたりする等、教育的意義が大きい」と指摘している。このように、運動部活動の教育的意義が広く認められている一方で、運動部活動をめぐる問題が多数報告されているのも事実である。特に部活動による教員の長時間労働は今や社会問題となっている（読売新聞,2017 年 7 月 4 日朝刊）。そういった部活動の在り方は、「ブラック部活動」（内田,2017）と揶揄され、各地の教育委員会が対応に追われるケースも少なくない（読売新聞,2018 年 2 月 1 日朝刊）。昨今のこのような運動部活動に関する報道は、教員の労働環境、拘束時間、金銭的報酬といった側面ばかりを取り上げている印象を受ける。しかしながら、本来部活動は教育課程外で生徒の自主的な活動の場であるため（学習指導要領,2013 年施行）、生徒の自主的な活動に向けた議論が進められるべきではないだろうか。神谷（2018）は「負担軽減のため長時間練習を抑制することは大事。ただ時間を一律に制限するよりも部活ごとに生徒たちが自主的に目標を定め、それに合わせて活動内容や時間を決定することが必要だ」と指摘している。指導者である教員は生徒の自主的な活動の場をつくるた

めに適切な指導を行う必要があると考えられる。

では、教員には望む／望まれる部活動の場をつくるためにどのような働きかけが必要であろうか。2017年に公示された学習指導要領では、「生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、（中略）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」と記載されている。加えて、「運動部活動の在り方に関する調査研究報告書」（2013）の中では、「各運動部の顧問の教員は（中略）生徒の主体性を尊重しつつ、各活動の目標、指導の方針を検討、設定することが必要（文部科学省 HP）」であると述べられており、運動部活動には生徒の自主性や主体性を引き出すような指導が求められていると言えよう。

しかし、中澤（2017）が自主性の曖昧さを指摘しているように、何を身につけて自主性が身についたと言えるのかといった議論は未だ行われていない。内田（2017）は、部活動に制度設計がないことを指摘しているが、実際、学習指導要領にもそのために必要とされる明確な目標や学習内容が記載されていない。したがって、まず自主性についての理解を深める必要があるだろう。その上で、その自主性を育むために指導者である教員はどのような働きかけを行う必要があるのかといった点について論じていきたい。

第 2 節 先行研究の検討

第 1 項 運動部活動における自主性に関する研究

運動部活動を対象とした自主性に関する実証研究を概観すると、まず多原・古田（2018）が行った中学生を対象とした研究が挙げられる。この研究では部活動の目標として度々指摘される自主性と内発的動機づけが密接に関連していることが示唆されている。しかしながら、部活動における生徒の自主性を測る項目を「自分自身、自主練習を積極的に行っている」、「入部前より、学校生活や日常生活において自主的に行動できるようになったと思う」、「顧問の先生に頼るだけではなく、自分たちで部活動を築くことは大切であると思う」の 3 項目で測定している。この 3 項目は、心理次元と行動次元が混同しており、定義の曖昧な自主性という概念を測定しているとは言い難い。また、部活動場面とその他の学校生活の場面が混同していることも懸念点である。また、倉藤ら（2011）は、PM 理論を用いて、指導者のリーダーシップのタイプが選手の自主性に及ぼす影響に関する研究を行っている。しかしながら、大学 1 年生に対して、井上ら（2005）が開発した中学生における自主性尺度を想起法にて回答させるなど、その調査方法には疑問が残る。加えて、井上らが開発した尺度については、部活動に関する自主性測定尺度ではなく、場面を限定しない個人の自主性を測定する尺度である。項目の内容は、「仕事を言いつけられた時自分だけではどうしたらよいか分からない」や「自分が正しいと思えば仲良しの友達とでも口論する」といった全 20 項目であり、抽象度が高いものや中学生

が素直に答えづらいと考えられる項目が多く、改善の余地があると判断される内容であった。

このように、部活動における自主性に関する実証研究は極めて少ないのが現状である。こういった現状の背景として自主性の持つ曖昧さがひとつの要因であることが考えられる。したがって、自主性に関する認識を深めていくことが必要であろう。

第2項 体育・スポーツにおけるフィードバック行動に関する研究

スポーツ指導者に関する研究は数多くなされているが、本研究では指導者の行動を測定できる概念のひとつであるフィードバック行動に着目する。これまでの研究では、言語的な報酬（フィードバック）が内発的動機づけを高めること（山浦,2013）、また教員の言葉かけが生徒の学習意欲に影響を及ぼすことが明らかになっている（吉川・三宮,2007）。加えて、松井（2014）は、親和的信頼感が高い指導者からのフィードバック行動は生徒の内発的動機づけを高めることを実証している。また、Smith（2005）は高校の女子バスケットボール部を対象とした研究において、指導者のフィードバック行動がチームの動機づけ雰囲気に影響を及ぼすことを明らかにしている。この他にも、指導者や教員の言葉かけといったフィードバック行動が生徒の動機づけなどの心理的側面に影響を及ぼすことを明らかにした研究が行われてきた（矢澤,2007 ほか）。しかしながら、運動部活動場面において、指導者のフィードバック行動が、部員の自主性に影響を及ぼすことを実証

した研究は未だ存在しない。

第 3 項 動機づけに関する研究

藤田・杉原（2007）は大学生の運動参加を予測する高校体育授業における内発的動機づけに関する研究の中で、大学卒業後の運動参加を規定する要因のひとつに内発的動機づけを挙げている。つまり、学校教育としての受動的なスポーツではなく、自主的にスポーツを行うためには内発的な動機づけが必要ということである。したがって、自主的な活動である部活動においては生徒の動機づけが非常に重要な意味を持つと言えるだろう。

動機づけや意欲を高めるといった課題については、従来から目標設定によって意欲が高まるといった目標による管理に関心が持たれてきた。例えば、石田・亀山（2005）は、運動部活動指導について「目標をもってそれに向かって活動する」というような部員の主体性を高める指導をすることが、部活動への意欲を高めるために有効であることを明らかにしている。加えて、永田（1998）も目標の管理が活動意欲を大きく左右することを指摘している。また、一般企業を対象とした経営学領域においても、目標設定は働く人々のモチベーションを向上させる点で重要であり（金井,1999）、目標設定こそが指導や管理を行う人材にとって重要な課題であると指摘されてきた（稲葉ら,2010）。

近年ではこうした目標にフォーカスした研究として、特定の目標を達成しようとする個人の傾向が状況要因によって影響を受けるという側面が注

目され、目標の持ち方がチームやクラスといった環境の構造をどのように認知しているかによって変わるという「動機づけ雰囲気 (motivational climate)」概念が提唱されている (Ames,1992)。この概念は、目標達成理論における課題目標、自我目標と同様に、努力が重視される「課題関与的雰囲気」と他者との比較を重視する「自我関与的雰囲気」に分けられる。

目標達成理論における、課題目標は「自分なりの達成基準への到達を目指し、自分の能力を伸ばすことを目指す」といった目標、自我目標は「他者との比較の上で他者からの高い評価を得ようとする、あるいは低い評価を避けようとする」といった目標である (東垣,2014)。伊藤ら (2008) によると、体育学習やスポーツ活動を効果的に進めるためには、目標をどのように設定するかが重要であり、とりわけ課題目標が有効かつ重要であることを示唆している。動機づけ雰囲気においても、「努力を重視する」課題関与的雰囲気と「他者との比較を重視する」自我関与的雰囲気に大別される。目標達成理論における目標と同

様に、これまでの体育・スポーツにおける動機づけ雰囲気に関する研究によって、課題関与的雰囲気が動機づけ関連要因に肯定的な影響を、自我関与的雰囲気が否定的な影響を及ぼすことが明らかにされてきた (伊藤ら,2008)。動機づけ雰囲気は、重要な他者によりつくりだされた環境の構造であり (中須賀ら,2015)、重要な他者には指導者 (教員、コーチ) や親や仲間 (チームメイト、クラスメイト) が含まれる (藤田,2013)。このことから教員は生徒の目標の持ち方を規定する重要な役割を持つと言えるだ

ろう。動機づけ雰囲気に関する研究を概観すると、スポーツ場面でも指導者を含む周囲の人間が選手・生徒個人の動機づけに大きな影響を及ぼすことが明らかにされている（早乙女,2011 ほか）。先述したように、Smith et al.（2005）はコーチのフィードバック行動が動機づけ雰囲気に及ぼす影響に着目し、指導者のフィードバック行動に対する選手の認知は、選手が認知する動機づけ雰囲気に大きな影響を与えることを指摘している。岩本ら（2018）は、動機づけ雰囲気の先行要因に関する研究の蓄積が少ないことを指摘しており、Smith et al.（2005）も「動機づけ雰囲気の形成に先立つものが何かを考えることは重要である」と動機づけ雰囲気の先行要因を検討することの重要性を述べている。加えて、伊藤ら（2008）も動機づけ雰囲気の規定因に関する研究の必要性を訴えている。また、動機づけ雰囲気を独立変数とした研究では、藤田・杉原（2007）及び手寫（2008）の体育授業を対象とした研究で、授業の動機づけ雰囲気が生徒個人の内発的動機づけに影響を及ぼすことが明らかにされている。

第 3 項 まとめ

以上の先行研究から、図 1 のような各要因間の影響が確認された。

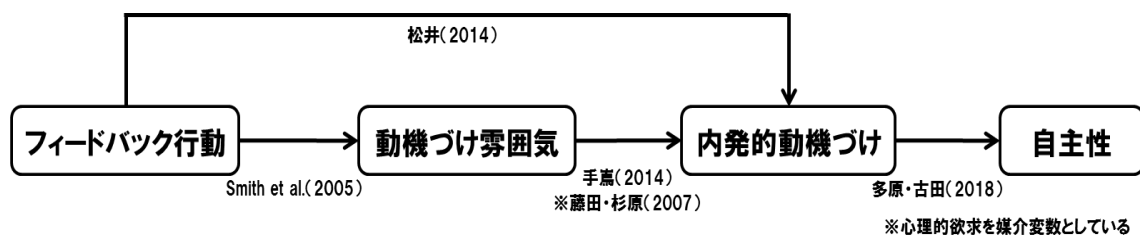


図 1 先行研究のまとめ

先行研究でも示したように、図 1 のモデルにおいて研究の対象は異なるもののそれぞれのパスについての検討は行われている。しかしながら、フィードバック行動から自主性へ、動機づけ雰囲気から自主性への直接的な影響を検討した研究や図 1 で示した 4 概念を同一のサンプルで検討した研究は見当たらない。

また、早乙女（2013）は高校のアイスホッケー部を対象とした研究において、PM理論を用いて指導者のリーダーシップ行動が動機づけ雰囲気に及ぼす影響を明らかにした。しかし、早乙女が援用した伊藤（1993）のリーダーシップ行動尺度は行動の抽象度が高く、生徒が認知し難いと思われる項目が多く存在するため（ex.部員を信頼している）、本研究では指導者の行動を具体的に把握できるフィードバック行動を採用することとした。

第 3 節 研究目的

本研究は、高校運動部活動指導者のフィードバック行動測定尺度及び運動部活動における自主的行動測定尺度を作成し、高等学校運動部活動における指導者のフィードバック行動が生徒の心理的側面及び自主的行動に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

第 4 節 研究意義

本研究で得られた知見より、学習指導要領や運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン（スポーツ庁,2018）で部活動の目的として示され

ている生徒の自主性を育むといった点について、指導者に指導への具体的な示唆を与えられるだろう。加えて、これまでの自主性とは対照的であった「指導者主導」の部活動から「生徒主導」の部活動にシフトしていくために、教員はどのようなフィードバック行動を行う必要があるのかを明らかにすることで、指導現場に有益な示唆を提供することができると考えられる。また昨今、運動部活動は数々の問題を抱えているため、本研究の結果から今後の部活動指導の在り方についての提言を行いたい。

第 2 章 研究方法

第 1 節 研究枠組み

本研究では、まず予備調査として本調査において使用するフィードバック行動及び自主的行動という 2 概念の測定尺度の精査及び作成のため、運動部活動指導者へのインタビュー調査を実施する。その後、得られたデータを分析し、フィードバック行動測定尺度及び自主的行動測定尺度を作成する。その尺度に動機づけ雰囲気測定尺度、内発的動機づけ測定尺度を加えた調査票を作成し、高校生が回答するのに問題がないかを確認するため、A 大学ハンドボール部員の 1 年生 5 名に回答を依頼し、問題がないことを確認した後、高校の男子ハンドボール部員に対して、本調査を行う。

第 2 節 用語の定義

第 1 項 フィードバック行動

深見（2007）は、体育授業を対象とした研究の中で、フィードバック行動を「子どもの次の学習行動の改善・向上に向けて与えられる教師の言語的・非言語的行動」と定義している。本研究においてはフィードバック行動を「生徒の次の学習行動に向けた改善・向上に向けて与えられる指導者の言語的・非言語的行動」と定義する。

第 2 項 動機づけ雰囲気

中学校、高校の体育授業を対象に動機づけ雰囲気に関する研究を複数行った中須賀（2013 ほか）は、動機づけ雰囲気を「集団が有する達成目標のことであり、重要な他者（教師やクラスメイトなど）により作りだされた環境の構造」と定義している。また、小学校の体育授業を対象に研究を行った原ら（2008）は、「動機づけにおける環境要因」と定義している。

本研究では、指導者によってつくり出される動機づけ雰囲気を選定する尺度のみで動機づけ雰囲気を測定することから動機づけ雰囲気を「集団が有する達成目標のことであり、重要な他者（指導者）によりつくりだされた環境の構造」と定義する。

第 3 項 内発的動機づけ

デシ（1980）は内発的に動機づけられた行動を、「有能で自己決定的であることを感知したいという人の欲求によって動機づけられた行動」としている。また、鹿毛（1994）は内発的動機づけを「自己目的的な学習の生起・維持過程」とし、認知動機づけ、好奇心、挑戦、成就といった概念を統合した熟達志向性に加え、自ら進んで学習に取り組むといった自律性の 2 つの性質をあわせ持つものであるとしている。加えて、最新スポーツ科学辞典（2006）では、「運動やスポーツの持つ魅力を追求し、それらに価値や意義を見出すように個人が関わっていく動機づけ」と定義している。本研究では、先述の定義を参考にし、「活動そのものに価値や意義を見出し、目標に向かわせるような心理的な過程」とする。

第 4 節 自主的行動

学校体育用語辞典（1988）では自主性を「他の人の力を借りないで、与えられた課題を自分で解決し、自分を高めようとする態度や傾向」と定義している。しかし、「他の人の力を借りないで」ということは、仲間と協働する中で学びを生み出す運動部活動において考えにくい。また、本研究では、自主性を行動次元での測定に限定する。そのため、本研究においては自主的行動とし、「仲間と助け合いながら、与えられた課題を自分たちで解決することを目指し、自分を高めようとする行動」と定義する。

第 3 節 予備調査

第 1 項 調査概要

勤続年数、専門種目、専門科目など偏りがないように選定した男性 5 名の高校教員を対象とし、2018 年 7 月から 9 月にかけてフィードバック行動測定尺度及び自主的行動測定尺度の作成を目的とした半構造化インタビュー調査を行った。フィードバック行動測定尺度、自主的行動測定尺度ともに同一のインタビュー調査の中でデータを得た。

表 1 インタビュー対象者の基本的属性

	A氏	B氏	C氏	D氏	E氏
専門種目	バレーボール	ハンドボール	ソフトボール	バスケットボール	ハンドボール
専門科目	保健体育科	社会科	数学科	保健体育科	国語科
指導年数	9年	25年	7年	38年	15年

第 2 項 フィードバック行動測定尺度項目の作成

本研究においてはフィードバック行動測定尺度について、Coaching Behavior Assessment System (Smith et al.,1977) の質問紙版である Coaching Feedback Questionnaire (Amorose and Horn,2000) (以下、CFQ とする) を参考に作成したが、CFQ の項目を概観すると、指導者のフィードバック行動を網羅しているとは言い難い。したがって、より詳細な指導者のフィードバック行動を把握するため、部活動指導を行う高校の教員に半構造化インタビュー調査を実施した。質問項目については、「生徒のやる気を引き出すためにどういった行動・言葉かけを行っているか」、「部活動の雰囲気をもっと良くするためにどういった行動・言葉かけをしているか」、「生徒に自分たちで課題を解決させるためにどのような行動・

言葉かけをしているか」、「生徒の自主性を引き出すためにどういった行動・言葉かけをしているか」の 4 項目である。各質問に続いて、必要に応じてフォローアップの質問をした。

第 3 項 自主的行動測定尺度項目の作成

学習指導要領などで部活動の目標として度々用いられる自主性についても、フィードバック行動と同様に部活指導を行う高校の教員に半構造化インタビュー調査を実施した。これまでの研究を概観すると、深見・岡澤(2018)が運動部活動の形成的評価尺度の中の 1 因子で「自主的・計画的な練習」を取り上げている。しかしながら形成的評価尺度については部活動の練習場面に限定されており、運動部活動における自主的な行動を網羅しているとは言い難い。また、多原・古田(2018)の研究においては、部活動における生徒の自主性を測る項目を「自分自身、自主練習を積極的に行っている」、「入部前より、学校生活や日常生活において自主的に行動できるようになったと思う」、「顧問の先生に頼るだけではなく、自分たちで部活動を築くことは大切であると思う」の 3 項目で測定していた。この 3 項目は、心理次元と行動次元が混同しており、定義の曖昧な自主性という概念を測定しているとは言い難い。その点において本研究では自主性ではなく、「自主的行動」として行動次元に限定することで、この曖昧さの排除を試みた。加えて、自主性は学校体育用語辞典(1988)の中で「他の人の力を借りないで、与えられた課題を自分で解決し、自分を高めようとする態度や傾向」と定義されているが、態度や傾向を高校生が自己評価するよりも、行動次元の質問の方がより適切に回答することが可能になると考え、本研究では「自主的行動」概念を成果変数に設定することとした。インタビュー調査の質問項目については、「部活動における自主性をどのように捉え

ているか」、「部活動においてどのような場面で自主性を育めるか」、「部活動においてどのような場面で自主性が必要だと考えているか」、「部活動の中で生徒の自主性が身についた、体現されたと感じる具体的な事例」、「部活動で生徒の自主性は育めるか」、「自主性の定義について」の 6 項目である。各質問に続いて、必要に応じてフォローアップの質問をした。

第 4 項 分析方法

得られたデータをもとに、スポーツ経営学を専攻する大学院生 1 名とスポーツマネジメントを専攻する修士号取得者 1 名とともに、KJ 法（川喜田,1967）による分類を行った。その後、分類した各因子をさらにインディケータに分類し、各インディケータをもとに本調査における項目を作成した。

第 4 節 本調査

第 1 項 調査概要

首都圏の 1 都 2 県に所在する 21 校（東京都 13 校、埼玉県 7 校、神奈川県 1 校）の高等学校男子ハンドボール部に在籍している高校生 523 名を対象に 2018 年 11 月にアンケート調査を実施した。競技レベルは都県大会から全国大会までと様々な競技レベルの生徒からデータが取れるよう留意して対象の選定を行った。なお、本調査では指導者からのフィードバック行動の解釈に差異が出ることを避けるため、調査対象を単一種目に限定した。

第 2 項 手続き

まず各校の顧問教員に研究及び調査の概要を説明した後、生徒への質問紙調査の実施の許可を得た高等学校に質問紙及び調査依頼書を郵送した。

調査の際には顧問教員から生徒に匿名性や守秘義務の順守についての説明を行うよう依頼した。回答後、筆者が同封した返信用封筒にて回収した。

第3項 質問紙の作成

1. フィードバック行動

フィードバック行動測定尺度については、先述した通り、先行研究（Smith,2005;松井,2014）でも使用されている CFQ（Amorose and Horn,2000）を参考にしたが、より指導者のフィードバック行動を詳細に把握できるよう、教員へのインタビュー調査の結果から作成した尺度を使用した。「あなたが所属する部活動の指導者（監督・コーチ）の行動について、『5：とても当てはまる』から『1：全く当てはまらない』までの5段階で、当てはまる数字に○をしてください。」という教示文に続き、各項目の回答を求めた。

2. 動機づけ雰囲気

動機づけ雰囲気に関する国内研究の多くは、動機づけ雰囲気を Newton et al.（2000）が開発した PMCSQ-2 及び磯貝ら（2008）が開発した尺度を使用している。磯貝らが開発した尺度については、体育授業を対象にしたものである。また、国内の部活動を対象とした動機づけ雰囲気に関する6つの研究のうち、5つが PMCSQ-2 を使用しているものであったため、本研究においても、PMCSQ-2 を使用することとした。日本語訳については、早乙女（2013）が翻訳したものを用いた。「あなたが所属する部活動の雰囲気について、『5：とても当てはまる』から『1：全く当てはまらない』までの5段階で、当てはまる数字に○をしてください。」という教示文に続き、各項目の回答を求めた。

3. 内発的動機づけ

内発的動機づけ測定尺度については、Pelletier et al. (1995) が開発したスポーツに対する動機づけを尋ねる Sport Motivation Scale (以下、SMS とする) の全 28 項目のうち、内発的動機づけを測定する 12 項目を松井 (2014) が翻訳したものを使用した。先行研究では、藤田・杉原 (2007) や神力 (2016) が SMS を参考に内発的動機づけを測定している。「あなたが所属する部活動を行う理由について、『5: とても当てはまる』から『1: 全く当てはまらない』までの 5 段階で、当てはまる数字に○をしてください。」という教示文に続き、各項目の回答を求めた。

4. 自主的行動

自主的行動測定尺度については、先述したように深見・岡澤 (2018) が運動部活動の形成的評価尺度の中の 1 因子で「自主的・計画的な練習」を取り上げている。しかし、これは練習場面に限定したものであり、部活動の自主的行動を網羅しているとは言い難い。これまでの研究を概観しても、部活動での自主性及び自主的行動を適切に測定したものは見当たらなかったため教員へのインタビュー調査の結果から作成した尺度に深見・岡澤の「自主的・計画的な練習」の 3 項目を加え、「自主的行動」として測定することとした。「以下の部活動に関する行動について、あなたはどの程度行うことができますか。『5: とても当てはまる』から『1: 全く当てはまらない』までの 5 段階で、当てはまる数字に○をしてください。」という教示文に続き、各項目の回答を求めた。

第 4 項 分析方法

まず、質問紙調査で使用した 4 つの尺度について妥当性及び信頼性の検

証を行う。その後、各概念間の関係性の検討を行うため、仮説モデルの 6 つのパスごとに回帰分析を実施する（図 2）。先述したように実践で示したパスの検討はされているものの、点線で示した研究は未だ行われていない。本研究では、点線で示したパスについても行うこととする。なお分析には、IBM SPSS Statistics25、IBM SPSS Amos25 を使用した。

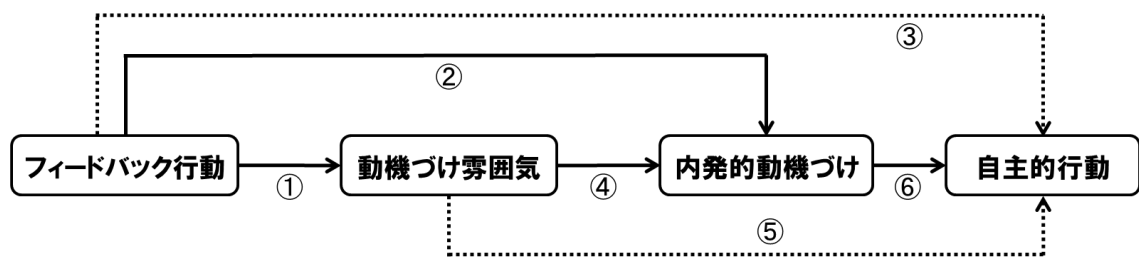


図 2 仮説モデル

第 3 章 結果

第 1 節 サンプルの基本的属性

調査の結果、得られたデータの基本的属性を表 2 に示した。11 月上旬に計 523 部を 21 校（1 都 2 県）に郵送法にて配布し、20 校から 440 部を回収した。回収率は 84.1%であった。学年に関しては、1 年生と 2 年生が多く、3 年生は全体の 5%にあたる結果となった。競技年数は、1 年から 3 年と 4 年から 6 年が多く、7 年以上と回答したのは全体の 6.8%であった。部内での役職の有無に関しては、無しが 87%を占め、有りが 13%という結果であった。試合出場の有無は、レギュラーが 39.1%、非レギュラーが 49.3%であった。

表 2 サンプルの基本的属性

	n	%
学年		
1 年生	218	49.6
2 年生	197	44.8
3 年生	22	5.0
競技年数		
1 年～3 年	208	47.3
4 年～6 年	198	45.0
7 年以上	30	6.8
役職の有無		
有り	57	13.0
無し	383	87.0
試合出場の有無		
レギュラー	172	39.1
非レギュラー	217	49.3

第 2 節 尺度項目の整理

第 1 項 フィードバック行動測定尺度因子分析結果

指導者のフィードバック行動を尋ねる全 21 項目に対して行った探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）の結果を表 3 に示した。最も負荷量の高い因子に 0.4 以上、他の因子への負荷量が 0.35 以下であることを項目の採用基準とした。

第 1 因子は、「2. 『本当にこれでいいのか？何がダメなんだ？』など、課題発見に向けた問いかけをする」や「5. 『自分たちで反省を話し合おう』などと言い、生徒同士での会話をうながす」といった 6 項目から構成されていた。これらの項目は指導者が生徒に意見を問いかける項目や、生徒間での会話の醸成をうながすといった項目であることから、第 1 因子を「問いかけ」と命名した。

第 2 因子は、「17. 良いプレーに対して『ナイスプレー』などと言い、ほめる」や「13. 良いプレーに対してガッツポーズなどの態度をしめす」といった 3 項目から構成されていた。これらの項目は成功場面で称賛をする行動を表す項目であったことから、第 2 因子を「称賛」と命名した。

第 3 因子は、「7. プレーや練習内容に関して、何も言わない」と「18. プレーや練習内容に関して、あえて何も言わない」の 2 項目から構成されていた。松井（2014）は、本研究におけるフィードバック行動測定尺度の第 3 因子に類似した因子を「無視」と命名していたが、本研究の予備調査では、言葉かけをしないことが生徒同士の会話を誘発させるといった狙いも含まれていることが明らかとなった。したがって、「無視」といったような一見ネガティブに捉えられるような因子名はふさわしくないと判断し、第 3 因子を「静観」と命名した。

第 4 因子は、「1. 『練習の意味が全然ない』などと言い、しかる」と「21.

『なんだそのふざけたプレーは』などと言い、しかる」の 2 項目から構成されていた。これらの項目は「しかる」といった叱責を表す項目であることから、「叱責」と命名した。

第 5 因子は、「11. 試合中、悪いプレーをした選手に試合とは関係のない話をするなど、気持ちを落ち着かせるような言葉かけをする」と「16. 試合中、悪いプレーをした生徒に『大丈夫だよ』など、気持ちを切り替えさせるような言葉かけをする」の 2 項目から構成されていた。これらの項目は失敗場面から心理面の切り替えをうながす言葉かけであることから、第 5 因子を「転換」と命名した。

また、各因子の Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子が 0.76、第 2 因子が 0.76、第 3 因子が 0.64、第 4 因子が 0.61、第 5 因子が 0.59 であった。第 5 因子の α 係数が若干低いものの、社会心理学領域の福岡(2003)も、 α 係数が 0.6 前後で分析を進めていたため、本研究でも分析に使用することとした。

表 3 フィードバック行動測定尺度因子分析結果

No	質問項目	F1 ($\alpha = 0.76$)	F2 ($\alpha = 0.76$)	F3 ($\alpha = 0.64$)	F4 ($\alpha = 0.61$)	F5 ($\alpha = 0.59$)
14	「自分たちで練習のポイントを話し合ってからやりなさい」などと言い、生徒同士での会話をうながす	0.701	0.154	0.126	-0.046	-0.059
2	「本当にこれでいいのか？何がダメなんだ？」など、課題発見に向けた問いかけをする	0.608	-0.088	-0.150	0.144	0.003
5	「自分たちで反省を話し合おう」などと言い、生徒同士での会話をうながす	0.608	0.194	0.031	0.046	-0.129
3	指導者が練習メニューを決める際にどんな練習をしたいのか生徒に聞く	0.592	-0.235	0.124	-0.159	0.045
9	ミーティングなどで生徒から反省点を引き出すような言葉かけをする	0.562	0.121	-0.121	-0.100	-0.059
19	「自分がどんなプレイヤーになりたいのか、それに向けて何をすればいいのか」など、生徒自身の目標について問う	0.476	0.037	-0.031	0.122	0.218
17	良いプレーに対して「ナイスプレー」などと言い、ほめる	-0.108	0.882	-0.026	0.003	-0.068
6	良いプレーに対して生徒と一緒に喜ぶ	0.129	0.661	-0.016	-0.047	-0.087
13	良いプレーに対してガッツポーズなどの態度をしめす	0.085	0.602	0.063	0.015	0.071
7	プレーや練習内容に関して、何も言わない	-0.030	0.046	0.842	0.030	-0.069
18	プレーや練習内容に関して、あえて何も言わない	0.092	-0.037	0.581	0.007	0.107
1	「練習の意味が全然ない」などと言い、しかる	-0.020	-0.064	0.067	0.761	0.022
21	「なんだそのふざけたプレーは」などと言い、しかる	-0.070	0.033	-0.024	0.621	-0.094
11	試合中、悪いプレーをした選手に試合とは関係のない話をするなど、気持ちを落ち着かせるような言葉かけをする	0.113	-0.188	0.026	-0.038	0.677
16	試合中、悪いプレーをした生徒に「大丈夫だよ」など、気持ちを切り替えさせるような言葉かけをする	-0.204	0.346	0.002	-0.041	0.625

第 2 項 動機づけ雰囲気測定尺度因子分析結果

チームの動機づけ雰囲気を尋ねる全 33 項目に対して、Newton et al. (2000)の PMCSQ-2 もとに確認的因子分析を行った結果を表 4 に示した。確認的因子分析は、一般的にモデルの適合度は GFI、AGFI、CFI、RMSEA の値によって検討される(小塩,2008)。しかし、田部井(2001)によると、観測変数が 30 以上あるモデルの場合 GFI は基準値である .90 を超えないことが指摘されており、その場合、CFI の値を用いることが推奨されている。分析の結果、CFI は .830、RMSEA は .069 となり、適合度は不良であった。その後、因子負荷量の弱い項目を削除し、再度確認的因子分析を行ったところ、CFI は .894、RMSEA は .067 となったものの、改善の余地があるとして、再度確認的因子分析を行った。その結果、CFI は .903、RMSEA は .070 となり、一定のあてはまりの良さが確認された。なお、表 3 で示した結果の 27 番の項目は、失敗に対する罰が内容の類似した 2 項目になることを避けるため、本研究では採用することとした。

第 1 因子は、PMCSQ-2 の課題関与的雰囲気である「重要な役割」に対応する 5 項目であったため、「重要な役割」と命名した。第 2 因子は、PMCSQ-2 の課題関与的雰囲気である「協力的な学習」に対応する 4 項目であったため、「協力的な学習」と命名した。第 3 因子は、PMCSQ-2 の課題関与的雰囲気の「努力・向上」に対応する 6 項目であったため、「努力・向上」と命名した。第 4 因子は、PMCSQ-2 の自我関与的雰囲気である「失敗に対する罰」と対応する 3 項目であったため、「失敗に対する罰」と命名した。第 5 因子は、PMCSQ-2 の「不平等な評価」に対応する 4 項目であったため、「不平等な評価」と命名した。PMCSQ-2 の自我関与的雰囲気のひとつである「チーム内の競争」に関しては、確認的因子分析の過程で、全項目を削除したため、以上の 5 因子 22 項目で分析を進めた。

また、各因子の Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子が 0.83、第 2 因子が 0.84、第 3 因子が 0.79、第 4 因子が 0.72、第 5 因子が 0.77 であった。

表 4 動機づけ雰囲気測定尺度因子分析結果

因子名	No	質問項目	FL	α
重要な役割	19	このチームでは、各選手は重要な役割がある	0.785	0.831
	10	このチームでは、どのレベルの選手にも、重要な役割がある	0.737	
	4	このチームでは、各選手がそれぞれ重要な貢献をしている	0.723	
	5	このチームでは、指導者はチームの成功には選手全員の存在が重要だと信じている	0.711	
	32	このチームでは、各選手は自分がチームの重要なメンバーだと感じている	0.672	
協力的な学習	33	このチームでは、より上手くなるため、選手同士が助け合う	0.824	0.84
	11	このチームでは、選手は助け合い、共に学ぶ	0.781	
	31	このチームでは、選手はチームとして一丸となっている	0.770	
	21	このチームでは、指導者は選手同士が助け合うことを勧める	0.725	
努力・向上	14	このチームでは、指導者は選手が苦手としているスキルを必ず上達させようとする	0.674	0.794
	20	このチームでは、一生懸命努力すると報われる	0.667	
	30	このチームでは、一回一回の試合や練習を良くしていくことが重要視されている	0.664	
	1	このチームでは、指導者は選手たちが新たなスキルを試すことを望んでいる	0.662	
	28	このチームでは、選手は自分の弱点に取り組むことをすすめられる	0.618	
	25	このチームでは、指導者は常にベストを尽くすことを重要視する	0.613	
失敗に対する罰	15	このチームでは、指導者はミスをした選手を怒鳴る	0.817	0.715
	2	このチームでは、指導者は選手がミスしたとき怒る	0.783	
	27	このチームでは、選手はミスをするのを恐れる	0.476	
不平等な評価	26	このチームでは、トップクラスの選手だけが指導者から注目される	0.782	0.773
	29	このチームでは、指導者は他の選手よりも何人かの選手を好んでいる	0.660	
	17	このチームでは、最も良い成績を出した選手だけがほめられる	0.639	
	3	このチームでは、指導者はスター選手ばかりに注目する	0.622	

第 3 項 内発的動機づけ測定尺度因子分析結果

生徒の運動部活動に対する内発的動機づけを尋ねる全 12 項目に対して行った探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）の結果を表 5 に示した。松井（2017）の研究においても 1 因子構造であることが確認されている。本研究においても 12 項目の 1 因子構造であることが確認された。また、

Cronbach の α 係数は 0.934 であった。

表 5 内発的動機づけ測定尺度因子分析結果

No	質問項目	F1 ($\alpha=0.934$)
4	難しい技術ができるようになった時、満足感を感じられるから	0.790
8	好きなスポーツをしている時のワクワクするような気分のため	0.785
9	難しい動きができた時に感じる楽しみや喜びのため	0.784
12	新しいプレーや技術を発見するのが楽しいから	0.775
7	自分の能力が高まっていく時に感じる満足感のため	0.768
10	やったことのない技術を学ぶのが楽しいから	0.735
11	スポーツに熱中する感覚が好きだから	0.732
5	自分の弱点を改善できた時の喜びや楽しみのため	0.720
6	スポーツに集中した時に感じる興奮を感じるため	0.716
1	興奮するような経験が楽しいから	0.696
3	新しい練習の仕方を発見するのが楽しいから	0.680
2	スポーツについていろいろな新しいことを知るのが楽しいから	0.667

第 4 項 自主的行動測定尺度因子分析結果

生徒の自主的行動を尋ねる全 19 項目に対して行った探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）の結果を表 6 に示した。最も負荷量の高い因子に 0.4 以上、他の因子への負荷量が 0.35 以下であることを項目の採用基準とした。

第 1 因子は、「17. だらだらせずに練習に取り組むことができる」や「2. 試合を想定した緊張感のある練習に取り組むことができる」といった 4 項目から構成されていた。これらの項目は、主に練習場面の姿勢を表す行動であることから、第 1 因子を「練習への取り組み」と命名した。

第 2 因子は、「9. 試合中に戦術の変更をすることができる」や「15. 練習メニューや練習計画について意見したり、考えたりすることができる」

といった 5 項目から構成されていた。これらの項目は、試合場面でのゲームプラン考案や立案の他にも練習計画といった中長期的な計画の考案といった行動である。したがって、第 2 因子を「プランへの取り組み」と命名した。

第 3 因子は、「14. チームの方向性などに関する話合いに参加することができる」や「16. チームメイトのアドバイスを聞き入れることができる」といった 5 項目から構成されていた。これらの項目は、生徒同士の話し合いやアドバイスを表す項目であることから、第 3 因子を「チーム内コミュニケーション」と命名した。

また、各因子の Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子が 0.75、第 2 因子が 0.81、第 3 因子が 0.86 であった。

表 6 自主的行動測定尺度探索的因子分析結果

No	質問項目	F1 ($\alpha=0.75$)	F2 ($\alpha=0.81$)	F3 ($\alpha=0.86$)
17	だだだらずに練習に取り組むことができる	0.899	-0.089	-0.089
2	試合を想定した緊張感のある練習に取り組むことができる	0.591	-0.069	0.078
3	チームの雰囲気が悪いときに、雰囲気を変えられるような努力をすることができる	0.533	0.328	-0.055
13	チームの練習以外で、自主練習をすることができる	0.485	-0.102	0.190
9	試合中に戦術の変更をすることができる	-0.022	0.837	-0.098
4	試合中の作戦を考えることができる	0.212	0.809	-0.178
5	試合中のタイムアウトやメンバーチェンジなど指導者に意見を言うことができる	-0.233	0.651	-0.013
15	練習メニューや練習計画について意見したり、考えたりすることができる	-0.134	0.543	0.257
8	チームの課題を見つけることができる	0.204	0.463	0.265
14	チームの方向性などに関する話合いに参加することができる	-0.073	0.155	0.758
16	チームメイトのアドバイスを聞き入れることができる	0.297	-0.285	0.683
19	チームメイト同士でお互いにアドバイスすることができる	0.333	-0.029	0.575
1	チームメイトの相談に乗ることができる	0.073	0.096	0.511
12	チームの問題解決に協力することができる	0.306	0.095	0.454

第 3 節 仮説モデルの検証

第 1 項 フィードバック行動が動機づけ雰囲気を与える影響

本調査で得られたデータを用いて、重回帰分析を行った。まずフィードバック行動から動機づけ雰囲気の「重要な役割」への影響を示した結果を図 3 に示した。重回帰分析の結果、「称賛」と「問いかけ」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。また、「叱責」のパスについては 0.1%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.292 となり、このモデルから「重要な役割」の 29.2%が説明されたことになった。

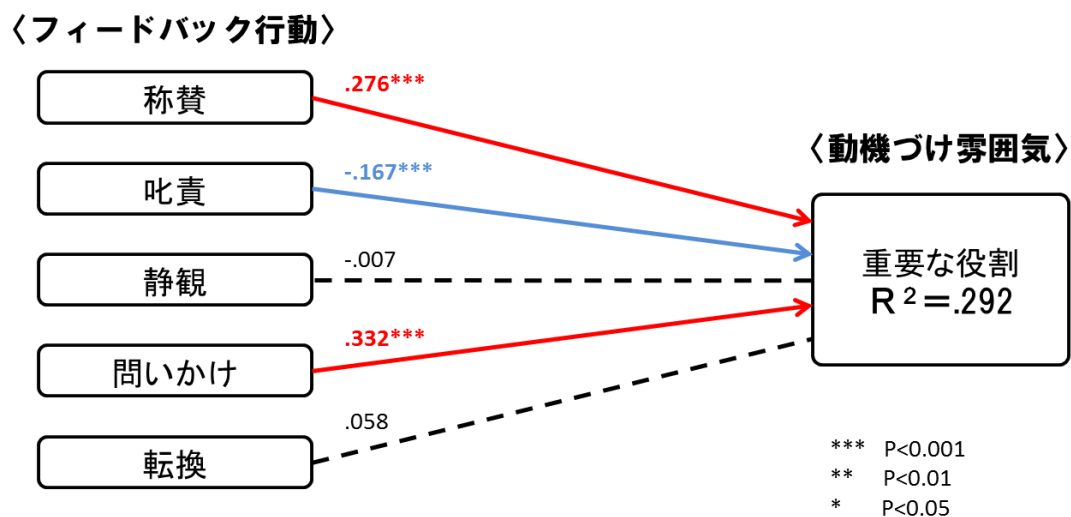


図 3 フィードバック行動から「重要な役割」重回帰分析結果

フィードバック行動から動機づけ雰囲気の「協力的な学習」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「称賛」と「問いかけ」のパスが 0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「叱責」のパスが 1%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.322 となり、このモデルから「協力的な学習」の 32.2%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

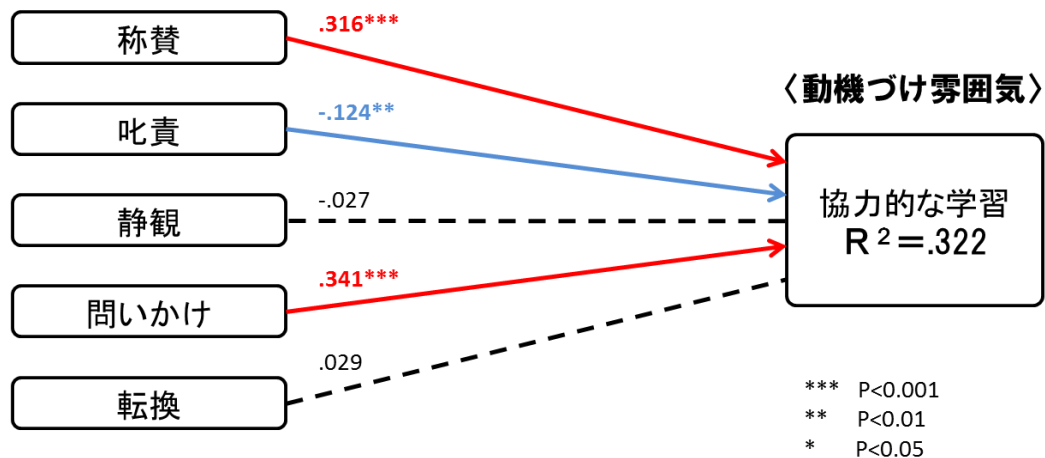


図4 フィードバック行動から「協力的な学習」重回帰分析結果

フィードバック行動から動機づけ雰囲気「努力・向上」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「称賛」と「問いかけ」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「静観」のパスについては、0.1%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.443 となり、このモデルから「努力・向上」44.3%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

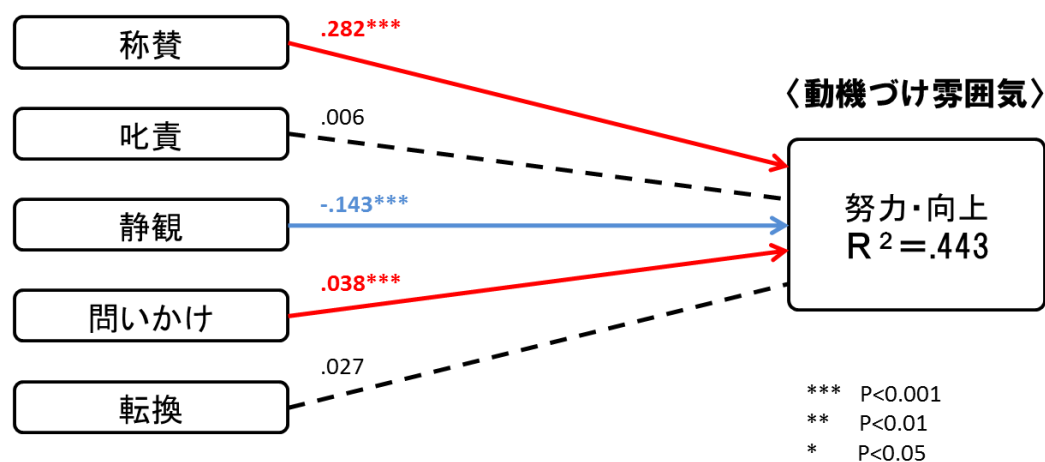


図5 フィードバック行動から「努力・向上」重回帰分析結果

フィードバック行動から動機づけ雰囲気「失敗に対する罰」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「叱責」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「転換」のパスについては、5%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.318 となり、このモデルから「失敗に対する罰」の 31.8%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

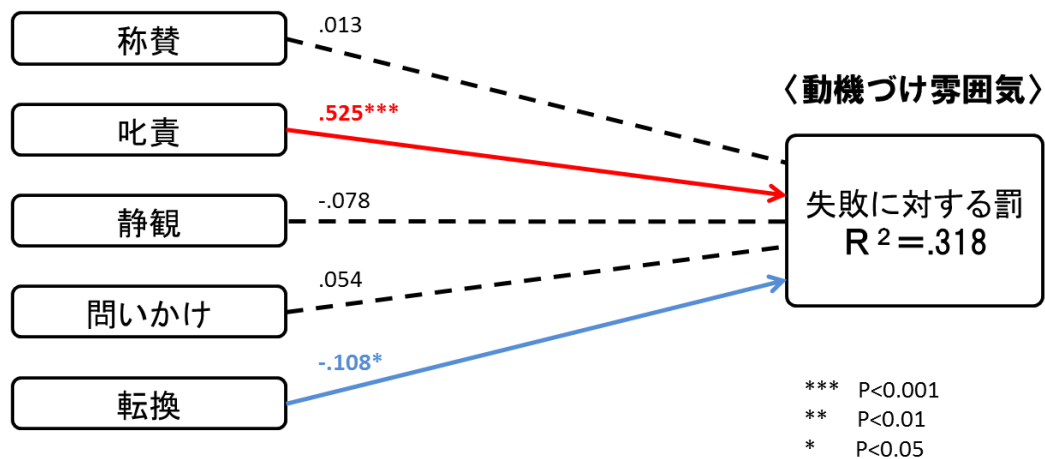


図6 フィードバック行動から「失敗に対する罰」重回帰分析結果

フィードバック行動から動機づけ雰囲気「不平等な評価」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「叱責」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「静観」のパスについては、5%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。また、「称賛」のパスについては、5%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.088 となり、このモデルから「不平等な評価」の 8.8%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

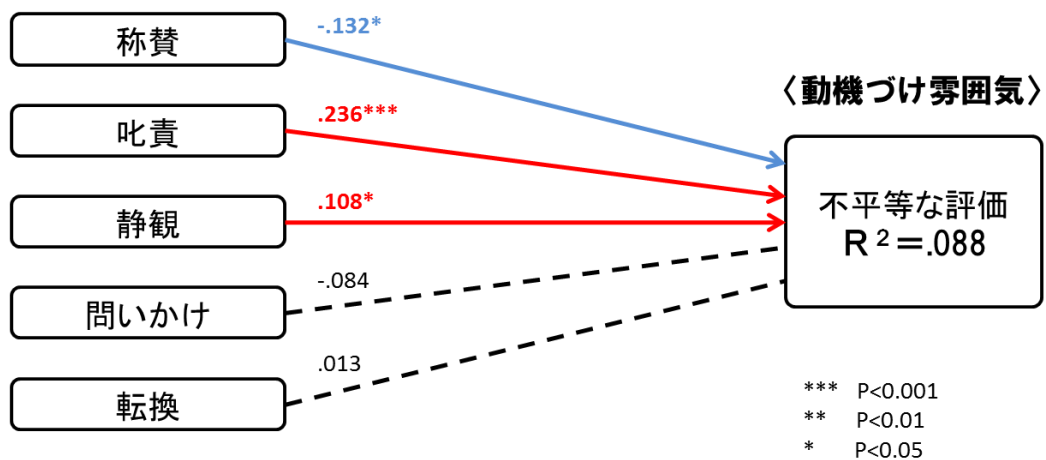


図7 フィードバック行動から「不平等な評価」重回帰分析結果

なお、重回帰分析においては、小塩(2004)の指摘するように多重共線性の問題が考えられるが、この問題を診断する指標となる VIF の値を算出した所、図 3 から図 7 の全ての要因において VIF は基準値である 10 未満となった。これにより、多重共線性は発生していないことが確認された。

第 2 項 フィードバック行動が内発的動機づけに与える影響

フィードバック行動から内発的動機づけへの影響についても、第 1 項と同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「問いかけ」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「叱責」のパスについては、0.1%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。また、「称賛」と「転換」については、5%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R² の値は 0.270 となり、このモデルから「内発的動機付け」の 27.0%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

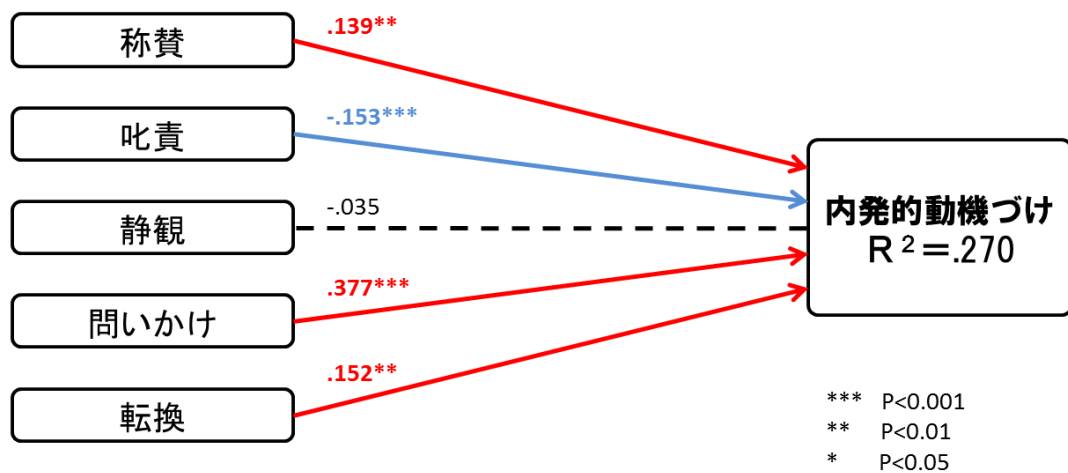


図8 フィードバック行動から「内発的動機づけ」重回帰分析結果

なお、重回帰分析においては、小塩(2004)の指摘するように多重共線性の問題が考えられるが、この問題を診断する指標となる VIF の値を算出した所、図 8 全ての要因において VIF は基準値である 10 未満となった。これにより、多重共線性は発生していないことが確認された。

第3項 フィードバック行動が自主的行動に与える影響

フィードバック行動から自主的行動の「練習への取り組み」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「問いかけ」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「叱責」のパスについては、0.1%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。また、「称賛」のパスについては、1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.271 となり、このモデルから「練習への取り組み」の 27.1%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

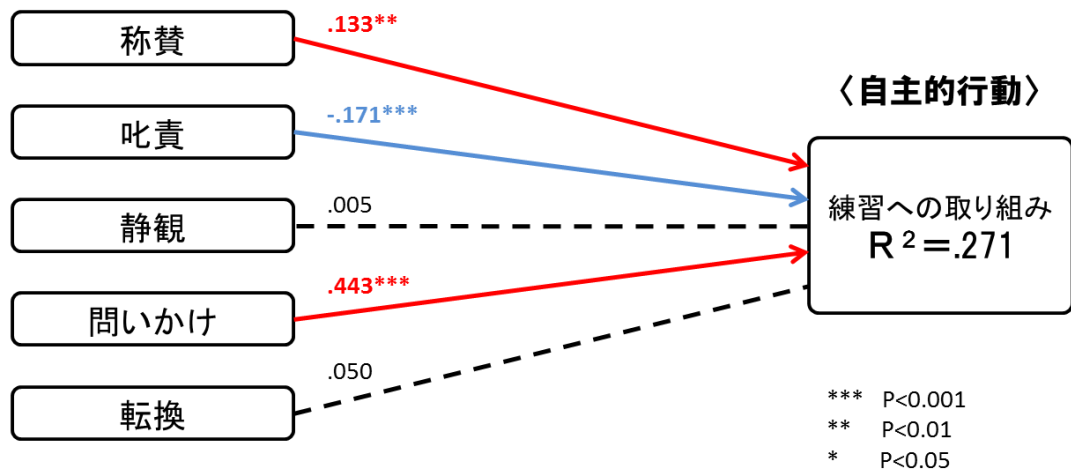


図9 フィードバック行動から「練習への取り組み」重回帰分析結果

フィードバック行動から自主的行動の「プランへの参画」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「転換」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「問いかけ」のパスについては、1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。また、「静観」のパスについては、5%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.121 となり、このモデルから「プランへの参画」の 12.1%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

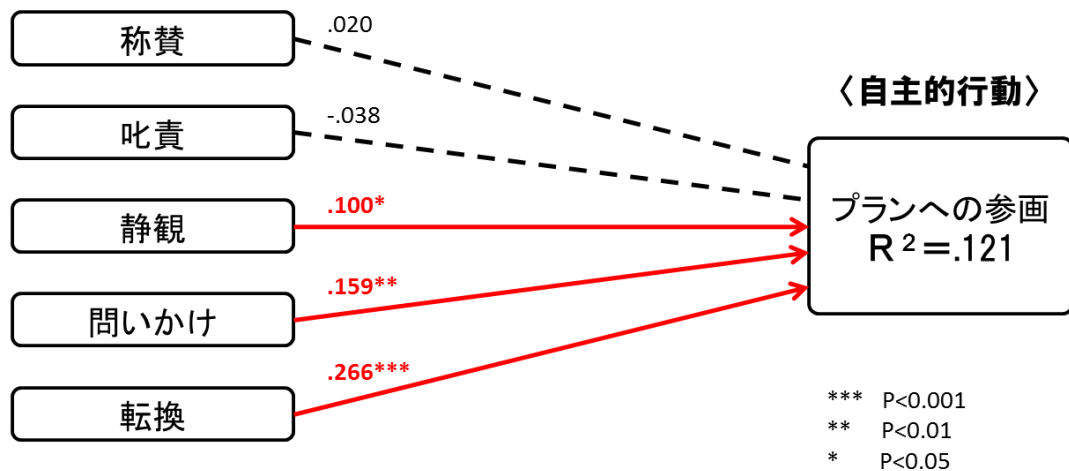


図10 フィードバック行動から「プランへの参画」重回帰分析結果

フィードバック行動から自主的行動の「チーム内コミュニケーション」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「称賛」と「問いかけ」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.243 となり、このモデルから「チーム内コミュニケーション」の 24.3%が説明されたことになった。

〈フィードバック行動〉

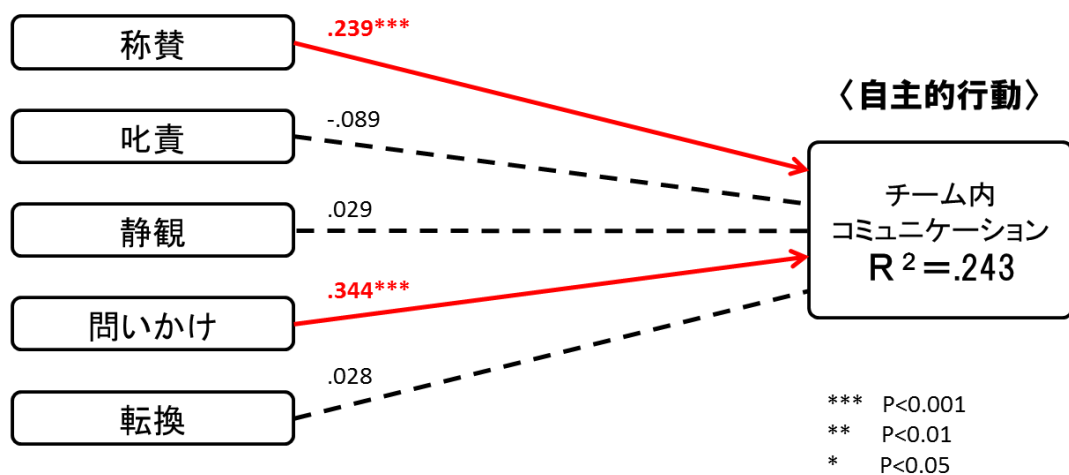


図11 フィードバック行動から「チーム内コミュニケーション」重回帰分析結果

なお、重回帰分析においては、小塩(2004)の指摘するように多重共線性の問題が考えられるが、この問題を診断する指標となる VIF の値を算出した所、図 9 から図 11 の全ての要因において VIF は基準値である 10 未満となった。これにより、多重共線性は発生していないことが確認された。

第 4 項 動機づけ雰囲気から内発的動機づけに与える影響

動機づけ雰囲気から内発的動機づけへの影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「努力・向上」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「協力的な学習」のパスについては、1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。また、「重要な役割」のパスについて、5%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「失敗に対する罰」のパスについては、5%水準で負の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.289 となり、このモデルから「内発的動機づけ」の 28.9%が説明されたことになった。

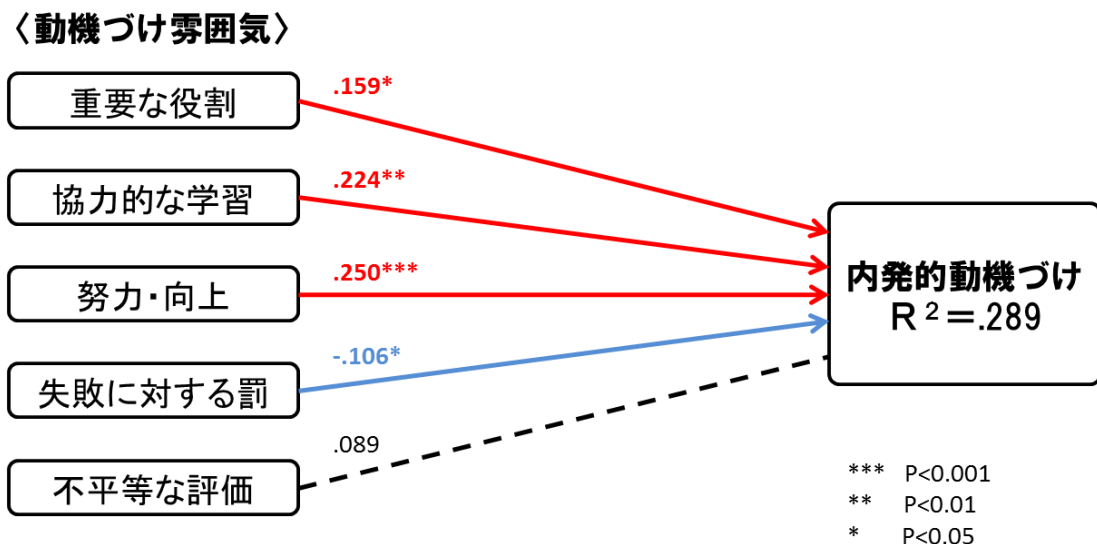


図 12 動機づけ雰囲気から「内発的動機づけ」重回帰分析結果

なお、重回帰分析においては、小塩(2004)の指摘するように多重共線性の問題が考えられるが、この問題を診断する指標となる VIF の値を算出した所、図 12 の全ての要因において VIF は基準値である 10 未満となった。これにより、多重共線性は発生していないことが確認された。

第 5 節 動機づけ雰囲気自主的行動に与える影響

動機づけ雰囲気から自主的行動の「練習への取り組み」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「重要な役割」と「努力・向上」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.274 となり、このモデルから「練習への取り組み」の 27.4%が説明されたことになった。

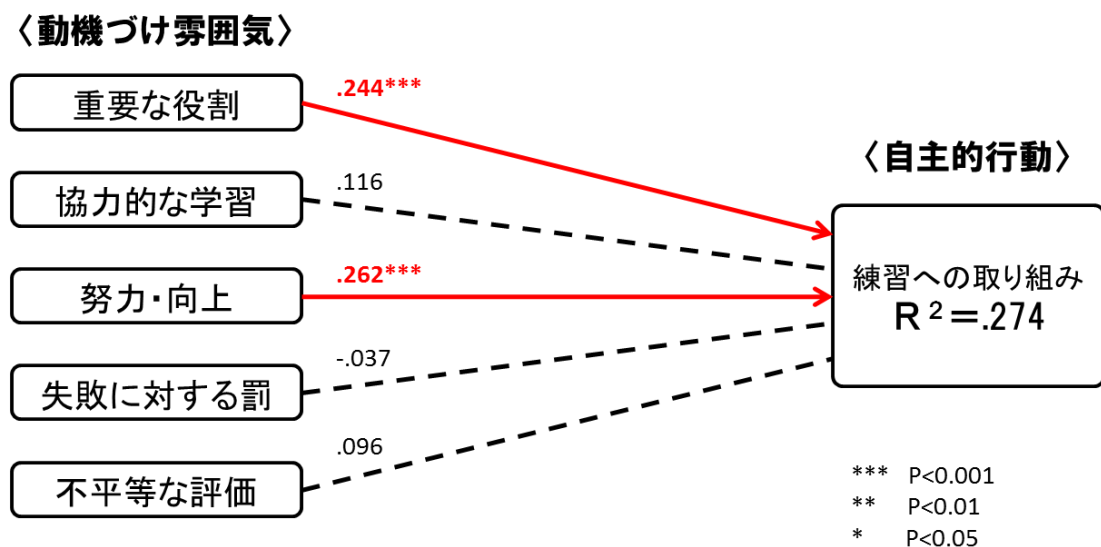


図 13 動機づけ雰囲気から「練習への取り組み」重回帰分析結果

動機づけ雰囲気から自主的行動の「プランへの参画」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「重要な役割」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「不平等

な評価」のパスについては 1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.046 となり、このモデルから「プランへの参画」の 4.6%が説明されたことになった。

〈動機づけ雰囲気〉

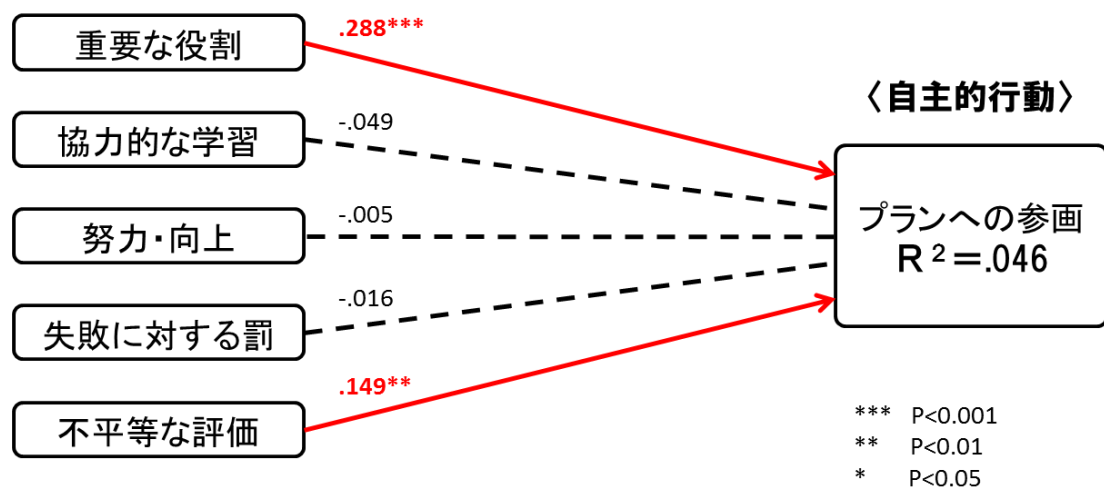


図 14 動機づけ雰囲気から「プランへの参画」重回帰分析結果

動機づけ雰囲気から自主的行動の「チーム内コミュニケーション」への影響についても、同様に重回帰分析を実施した。重回帰分析の結果、「重要な役割」のパスについて、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認され、「努力・向上」のパスについては 5%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.303 となり、このモデルから「チーム内コミュニケーション」の 30.3%が説明されたことになった。

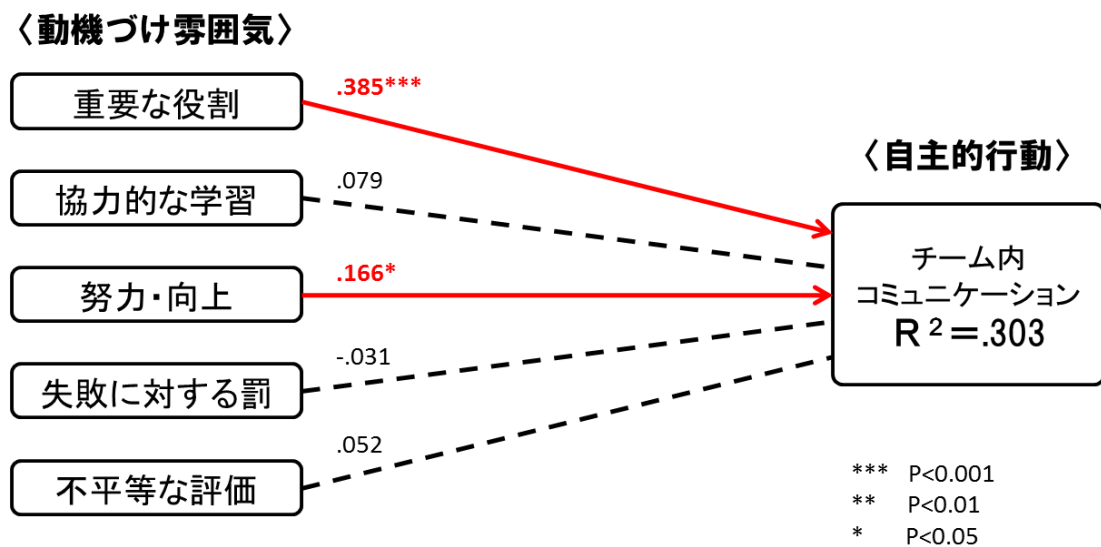


図 15 動機づけ雰囲気から「チーム内コミュニケーション」重回帰分析結果

なお、重回帰分析においては、小塩(2004)の指摘するように多重共線性の問題が考えられるが、この問題を診断する指標となる VIF の値を算出した所、図 13 から図 15 の全ての要因において VIF は基準値である 10 未満となった。これにより、多重共線性は発生していないことが確認された。

第 6 項 内発的動機づけが自主的行動に与える影響

内発的動機づけの自主的行動への影響については、内発的動機づけを独立変数、自主的行動を従属変数とする単回帰分析を実施した。内発的動機づけから自主的行動の「練習への取り組み」への影響についての単回帰分析の結果、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R²の値は 0.351 となり、このモデルから「練習への取り組み」の 35.1%が説明されたことになった。

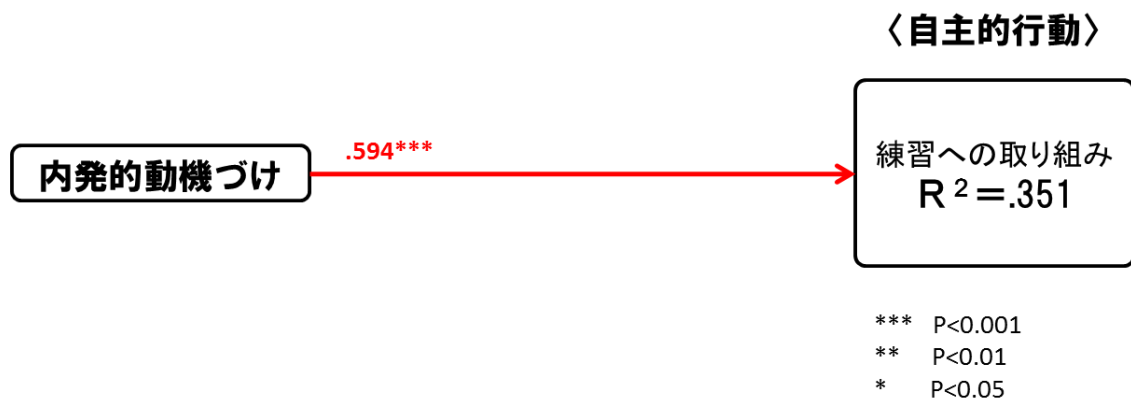


図16 内発的動機づけから「練習への取り組み」単回帰分析結果

また、内発的動機づけから自主的行動の「プランへの参画」への影響についての単回帰分析の結果、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.144 となり、このモデルから「プランへの参画」の 14.4%が説明されたことになった。

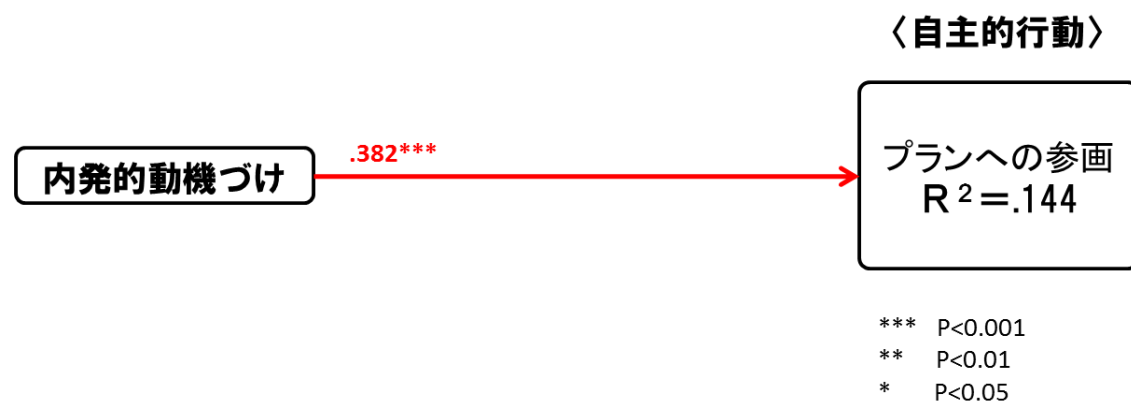


図17 内発的動機づけから「プランへの参画」単回帰分析結果

加えて、内発的動機づけから自主的行動の「チーム内コミュニケーション」への影響についての単回帰分析の結果、0.1%水準で正の統計的に有意な影響が確認された。そして、モデルの説明力を示す調整済み R^2 の値は 0.317 となり、このモデルから「チーム内コミュニケーション」の 31.7%が説明されたことになった。

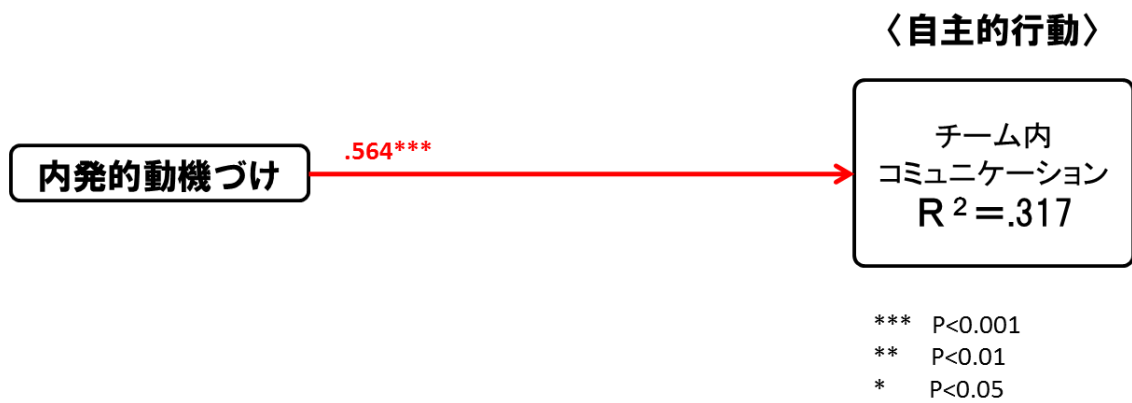


図18 内発的動機づけから「チーム内コミュニケーション」単回帰分析結果

第 4 章 考察

第 1 節 フィードバック行動が各要因に与える影響

これまでの先行研究（Smith,2005;松井,2014）においては、「称賛」、「叱責」、「無視」の 3 因子を軸に研究が進められてきたが、本研究の結果からもわかるように先述の 3 因子では、指導者のフィードバック行動を網羅しているとは言い難い。深見ら（1997）の体育授業を対象とした研究においても、教員のフィードバック行動に言葉の投げかけと応答のツーウェイの関係が成り立つ相互作用行動が含まれている。それらは、先述の 3 因子には含まれないと考えられる。そのため本研究では予備調査の結果から、先行研究と同様の 3 因子に加え、新たに「転換」、「問いかけ」の因子を追加した尺度を作成し、分析を進めた。これまでのフィードバック行動測定尺度よりも総合的に指導者のフィードバック行動を把握することが可能になったと考えられる。

指導者による「称賛」はこれまでの研究で、内発的動機づけを高めることが明らかにされており（松井,2014）、本研究でも先行研究を支持する結果となった。加えて、松井（2014）は、指導者の信頼感が高い群と低い群の 2 グループに分けて分析を行っているが、両者ともに「称賛」から内発的動機づけには有意な正の影響があることを明らかにしている。したがって、信頼感が低い指導者であっても「称賛」を行うことで、生徒の内発的動機づけが高まる可能性があると考えられる。このことから生徒を「称賛」することは生徒の内発的動機づけを高めるのに有効な手段であると考えられる。また、「称賛」が動機づけ雰囲気を与える影響については、Smith（2005）の研究とおおよそ同様の結果となった。動機づけ雰囲気の中でも「課題関与的雰囲気」とされる「重要な役割」、「協力的な学習」、「努力・向上」に有意な正の影響がみられた。したがって、「称賛」を行うこ

とで、部活動内が努力を推奨する雰囲気や、生徒同士が協力し合うことを推奨する雰囲気であると生徒が認知すると考えられる。また、「称賛」から自我関与的雰囲気の「不平等な評価」に負の影響が確認された。指導者が生徒に対して「称賛」を行うことで、生徒は指導者が特定の生徒のみ評価するのではなく、正に評価する雰囲気であることを認知すると考えられる。加えて、「称賛」から自主的行動へのパスでは、「練習への取り組み」と「チーム内コミュニケーション」に正の影響が確認された。「称賛」を行うことで、練習への取り組みが積極的になり、チーム内のコミュニケーションを醸成することが明らかとなった。したがって、称賛は、内発的動機づけだけでなく、その他の要因にもポジティブな影響を与えることが示唆された。

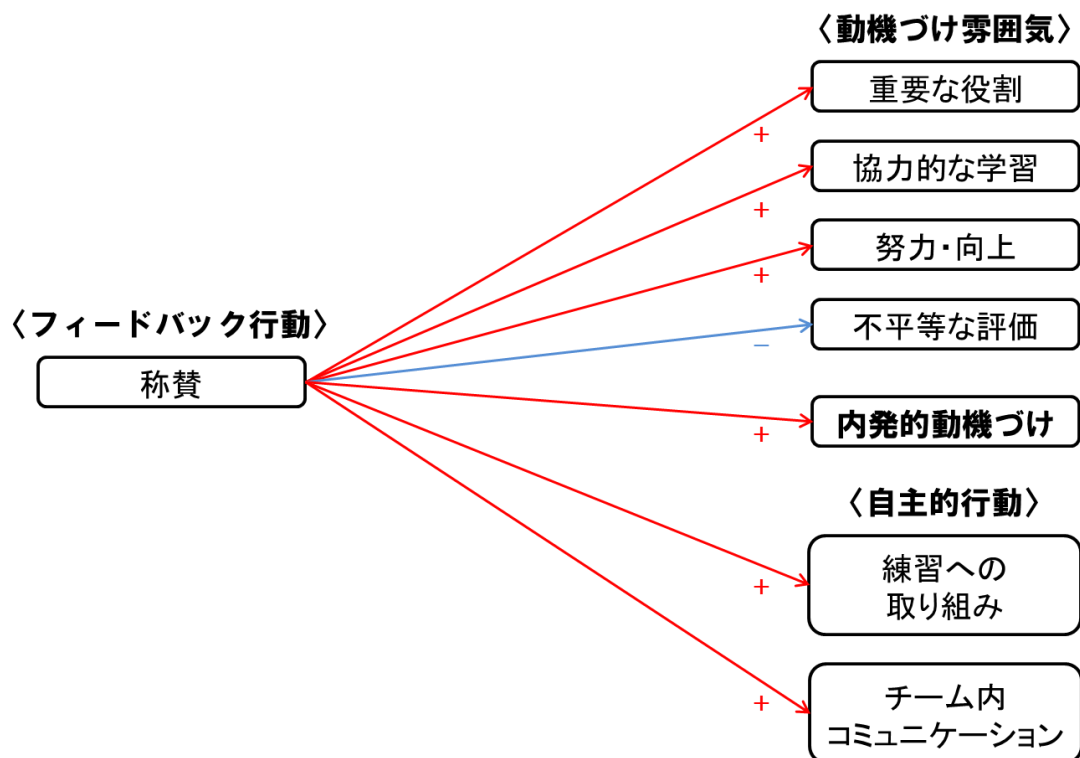


図 19 「称賛」が各要因に与える影響

指導者による「叱責」は、内発的動機づけに負の影響を与えることが明らかになった。生徒は指導者に叱られることで、内発的動機づけが低下し、やる気を失ってしまうのであろう。しかし、教育現場である以上、指導者が叱責をすることのすべてを否定することは適当ではない。例えば、生徒が試合中、スポーツマンシップに反する行為をした場合は叱ることも必要である。藤牧・堀井（2018）は、小学生の問題行動に対する教師の叱り方について、「望ましくない理由を正しく認知できるような叱り方が効果的」であることを示唆している。高校の運動部活動でも同様に、単に感情的に叱るのではなく、生徒を納得させるような叱り方が効果的であると考えられる。したがって、指導者は「叱り方」に十分な配慮を行い、決して人格を否定するような言葉をかけないということが大前提であることを認識しなければならないだろう。松井（2014）は、生徒と指導者の親和的信頼関係の高群と低群に分けて分析を行い、生徒との親和的信頼関係が築けている指導者からの「叱責」は内発的動機づけを高めることを明らかにしている。したがって、指導者と生徒との間に信頼関係を構築していくことが生徒の内発的な動機づけを高める際に重要になるといった点についても理解しなくてはならない。また、「叱責」は動機づけ雰囲気の問題関与的雰囲気である「重要な役割」と「協力的な学習」に負の影響を与え、自我関与的雰囲気である「失敗に対する罰」と「不平等な雰囲気」には正の影響を与えることが明らかになった。Smith（2005）は、指導者からの叱責は、生徒が他者よりも抜きん出ているという重圧を感じるようになる」と述べている。このような環境下で部活動を実施することは、協力的な雰囲気とは対照的な雰囲気になってしまう可能性があり、部活動には好ましくないと考えられる過度な勝利至上主義的な思想に偏向し得ることを留意する必要があるだろう。加えて、「叱責」は自主的行動の「練習へ

の取り組み」に負の影響を与えることが明らかとなった。叱責を行うことで、意欲の低下を招くだけでなく、練習への積極的な姿勢も損なわれてしまうのであろう。先述した通り、叱責行動のすべてを否定することはできないが、指導者は「叱り方」に十分に留意する必要があるといえよう。

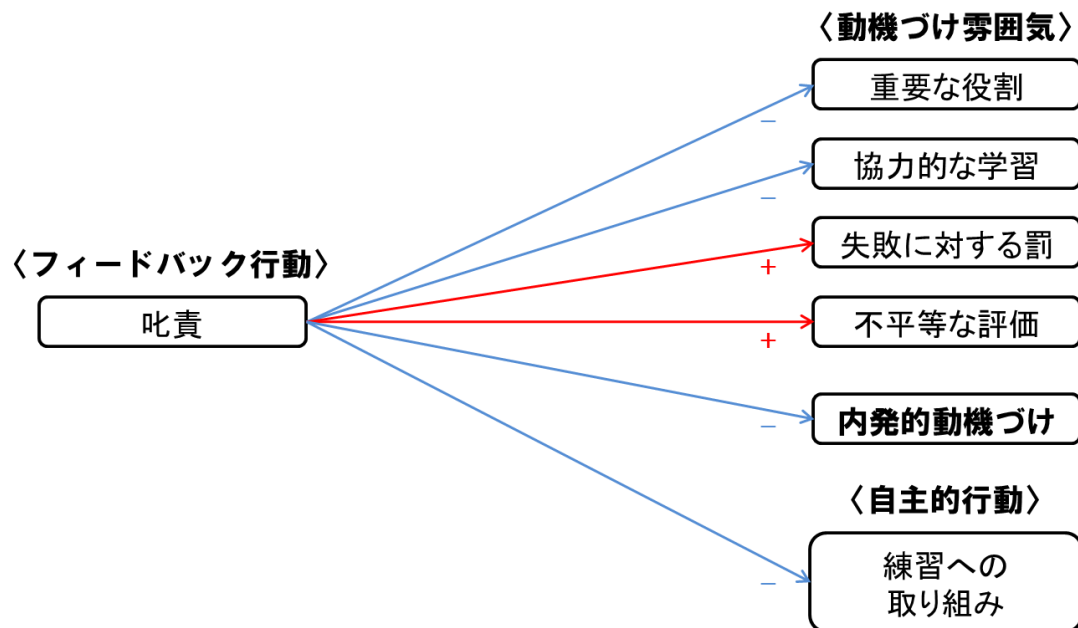


図20 「叱責」が各要因に与える影響

「静観」については、これまでの CFQ を使用した研究においては「無視」と命名されていた因子であったが、予備調査において、教員が生徒間の会話を醸成するために意図的に言葉かけをしないといった発言が複数見られたため、「無視」という因子名は適さないと判断した。指導者による「静観」から自主的行動の「プランへの参画」へ正の影響が確認された。松井（2014）は、「無視」が指導者と生徒の信頼関係を損なうと述べているが、本研究の結果からは「何も言わない」というフィードバック行動を指導者が選択することで、生徒間での戦術や練習計画に関する議論が誘発される可能性が示唆された。しかしながら、生徒がそういった指導者の行動を生徒が「意図的な」行動（何も言わないという行動）であると認知すること

は困難であるとも考えられる。実際に本研究の結果においても、動機づけ雰囲気の「努力・向上」に負の影響、「不平等な評価」に正の影響があることが確認された。この結果は、Smith（2005）の「プレーの良し悪しに関わらず、コーチが励ましのフィードバックをかけてやり、また、ミスに対して無視をすることがないと選手たちが思う時、彼らは課題関与的雰囲気を感じるのである」という結果と同様である。したがって、日頃から生徒に考えさせるような指導をすることで、「何も言わない」といったフィードバック行動を指導者が選択した際、生徒にポジティブな影響を与えるのではないだろうか。

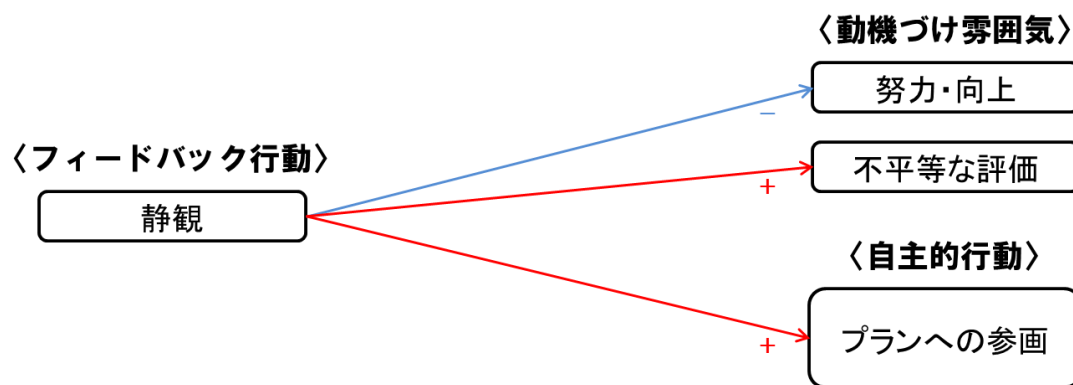


図21 「静観」が各要因に与える影響

「問いかけ」は、これまでの研究（Smith,2005;松井,2014）にて用いられてきた尺度には含まれていない因子であったが、予備調査において、多くの項目が抽出されたため、本研究において採用することとした。指導者が「問いかけ」を行うことで、生徒は部活動の雰囲気を課題関与的雰囲気であると認知するといった結果が得られた。加えて、内発的動機づけが高まり、さらに自主的行動が促される可能性が示唆された。深見（2007）は体育授業を対象とする研究において、教員の発問といった教員と生徒の双方向的なフィードバックの表現のしかたである「双向性」は子どもの知的

探究心の活性化に影響力をもち、その結果、子どもの認識学習や自主的・協力的学習に重要な影響を及ぼす可能性を示唆している。本研究の結果からも、運動部活動指導において指導者が生徒に意見を問いかけることや、生徒間での会話の醸成をうながすといった「問いかけ」を行うことが生徒の自主的行動に影響を及ぼす可能性が示唆された。「問いかけ」を行うことは、これまでの勝利至上主義と揶揄されるような「指導者主導」の部活動ではなく、「生徒主導」の部活動にシフトしていくために必要であろう。神谷（2017）は「これからの指導者に求められるのは、子供たちと一緒に考えていく姿勢だ。練習方法などを含め、目標を達成するためのプロセス全てに生徒たちを立ち会わせること。『生徒たちが自ら運営し、強くなっていくのが部活動だ』という発想の転換が今、求められているのではないか」と述べている。こういった指摘からも、生まれた課題に対して、指導者が答えを出すのではなく、生徒に答えを模索、熟考させるような「問いかけ」を行うことが求められていると言えよう。こういった指導者のフィードバック行動が本来の部活動の在り方ともされる「自主的な活動の場」（学習指導要領,2013）を創造していくものと考えられる。

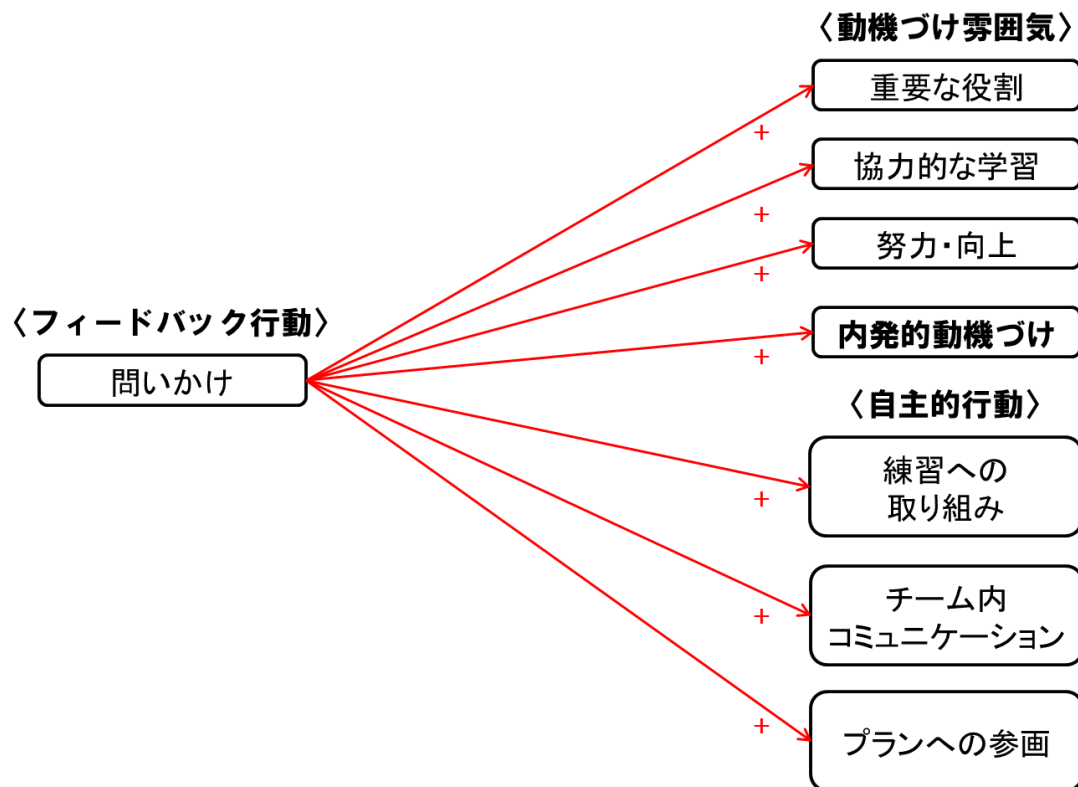


図 22 「問いかけ」が各要因に与える影響

「転換」についても、予備調査の結果を受けて新規に作成した因子である。「転換」は、失敗をした生徒に対して、気持ちを切り替えさせ、次に向かわせるような言葉かけを行うといった項目から構成され、結果として内発的動機づけを高めることが明らかとなった。失敗をしても叱責するのではなく、気持ちを切り替えさせるような言葉かけをすることで、生徒の内発的動機づけは向上するのであろう。失敗経験後は内発的動機づけが低下するとも考えられるが、指導者のフィードバック行動により、それを防ぐことができるといった点については指導現場においても有益な知見であると言えるのではないだろうか。また、「転換」は動機づけ雰囲気の「失敗に対する罰」に負の影響があることが明らかとなった。この結果から、生徒が失敗を恐れることなく、何か新たな技術を習得するためには、「転

換」のフィードバック行動が効果的であることが考えられる。新たに技術習得することを推奨する雰囲気がチームに存在することが、生徒がスポーツを楽しんでいることに繋がるのではないだろうか。昨今の部活動の指導現場を見ると、生徒の「良いプレーをしたい」や「うまくなりたい」という欲求を感じると同時に、「指導者に怒られたくない」という欲求が存在するのではないかという場面が多々見受けられる。そういった場面において、この「転換」というフィードバック行動は効果的であることが考えられる。加えて、「転換」は自主的行動の「プランへの参画」にも正の影響を与えていることが明らかとなった。この結果は、失敗しても、自信を失うことなく、チームの運営に参画できることを表しているのではないだろうか。失敗後、叱責されることで生徒は自信を失うであろうと考えられるが、「転換」というフィードバック行動を指導者が選択することで、自信を失うことを防ぐことができる点が、「転換」の利点といえるだろう。

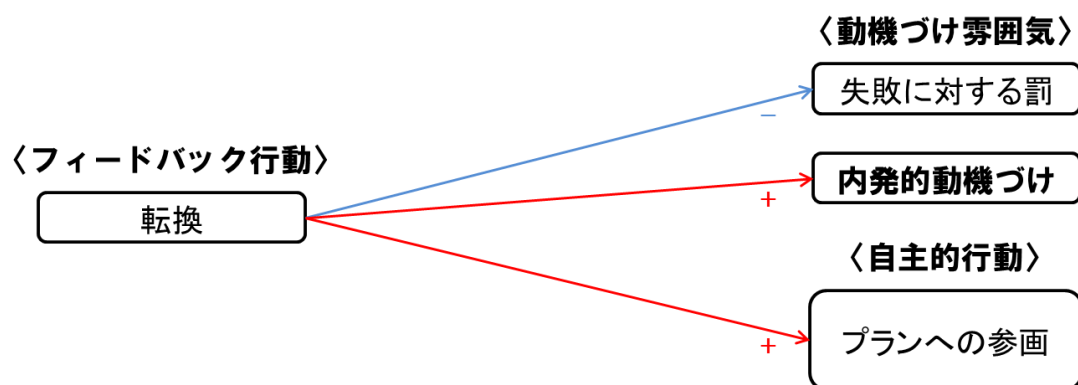


図 23 「転換」が各要因に与える影響

第 2 節 動機づけ雰囲気が各要因に与える影響

動機づけ雰囲気から内発的動機づけへのパスでは、課題関与的雰囲気である「重要な役割」、「協力的な学習」、「努力・向上」に正の影響が確認された。これは、小学校の体育授業を対象に研究を行った手冢（2008）

の「課題関与的雰囲気が高い場合には内発的動機づけが高まる」という結果を支持するものである。藤田・杉原（2007）は、内発的動機づけを促進する要因が心理的欲求を媒介とする課題関与的雰囲気であったことを示しているが、本研究では、課題関与的雰囲気から内発的動機づけへの直接的な影響が確認された。したがって、生徒が「ひとりひとりがチームに貢献している」と認知すること、「チームの皆が協力し合う」と認知すること、また「努力をすることが評価される」と認知している場合において、生徒の内発的動機づけが高まる可能性があるかと推測される。一方で、自我関与的雰囲気のひとつである「失敗に対する罰」から内発的動機づけへは負の影響が確認された。生徒が失敗をすると罰を受けるといった雰囲気がチーム内に存在すると認知している場合、生徒の内発的動機づけが低下するものと考えられる。したがってこれまでの研究結果と同様に生徒の内発的動機づけを高める際には、生徒がチームの雰囲気を自我関与的雰囲気と認知するのではなく、課題関与的雰囲気であると認知することが必要であるといえよう。

動機づけ雰囲気から自主的行動へのパスでは、「重要な役割」からは自主的行動のすべての因子に正の影響が見られた。つまり、生徒が、「ひとりひとりがチームに貢献している」といった雰囲気を認知することで生徒の自主的行動を誘発する可能性が示唆された。永田ら（1998）は、リーダーが日常の活動を勝手に決めているという感覚が生まれ、メンバーがやらされているという気持ちになると活動意欲が低下することを指摘している。したがって、生徒が自分のチームであると認知すること、つまり当事者意識を持つことが自主的行動を促進させる要因なのではないだろうか。加えて、「努力・向上」は「練習への取り組み」と「チーム内コミュニケーション」に正の影響が確認された。生徒が、チームに「努力をすることが評

価される」といった雰囲気であると認知した場合、練習への取り組みが積極的になり、生徒間のコミュニケーションが醸成される可能性が示唆された。努力することが評価される雰囲気であれば、練習を積極的に行うこと、チームメイト同士で話し合いをすること、さらにアドバイスをすることなどが活発に行われるようになるだろう。したがって、指導者が生徒の努力を評価することが、その後の生徒のさらなる努力を誘発させる一要因といえるだろう。また、自我関与的雰囲気の「不平等な評価」から「プランへの参画」へは、正の影響が確認された。この結果の解釈は困難であると考えたが、モデルは「プランへの参画」の 4.6%しか説明できておらず、「プランへの参画」には他の要因の影響が大きいことが考えられる。

第 3 節 内発的動機づけが自主的行動に与える影響

分析結果により、自主的行動のすべての因子に内発的動機づけから有意な正の影響が確認された。そのため、生徒の自主的な行動を促進するためには生徒の内発的動機づけを高める必要があるだろう。これは、多原・古田（2018）の「部活に対する内発的動機づけと自主性が密接に関連している」とした研究結果を支持する結果となった。しかし、部活動における生徒の自主性を測る項目は「自分自身、自主練習を積極的に行っている」、「入部前より、学校生活や日常生活において自主的に行動できるようになったと思う」、「顧問の先生に頼るだけでなく、自分たちで部活動を築くことは大切であると思う」の 3 項目であった。この 3 項目は、心理次元と行動次元が混同しており、定義の曖昧な自主性という概念を測定しているとは言い難い。その点、本研究では自主性ではなく、自主的行動を測定したことで、この曖昧さを排除できたものと考えられる。内発的動機づけが高まることで、練習への取り組みが積極的になり、チームのプランへの

参画をチームのメンバー間で双方にコミュニケーションをとりながら行うことができるといった自主的な行動の促進につながるということが明らかになった点は本研究の新規性のひとつであろう。

第 4 節 総合考察

本研究ではフィードバック行動測定尺度の見直し、精査を行い、指導者に対するインタビュー調査の結果からこれまでの CFQ に含まれる 3 因子に「問いかけ」「転換」を加え、調査、分析を行った。加えて、自主的行動測定尺度については、これまで運動部活動の意義や目標を説明する際に「自主性」という言葉が多く用いられてきたが、研究のなかで使用するにはその意味は極めて曖昧であった。さらに、これまでの国内研究を概観すると運動部活動に対する自主性を詳細に測定できると判断できる尺度が存在していないことも指摘できる。そのため測定項目を行動に限定することで、その曖昧さを排除できると考え、指導者へのインタビュー調査から生徒の部活動に対する自主的行動測定尺度を作成し、調査、分析を進めた。本節では、図 2 に示した仮説モデルについての検討を行うため、フィードバック行動の因子ごとの結果を図 24 から図 28 にまとめた。

本研究で採用したフィードバック行動のひとつである「問いかけ」は、体育・スポーツにおける動機づけに肯定的な影響を及ぼす（伊藤ら,2008）とされる課題関与的雰囲気（「重要な役割」、「協力的な学習」、「努力・向上」）に正の影響を与えることが明らかとなった。さらに、「問いかけ」は生徒の内発的動機づけを高め、自主的行動の 3 因子（「練習への取り組み」、「プランへの参画」、「チーム内コミュニケーション」）にも正の影響を与える結果となった。部活動を生徒の自主性、主体性を発揮できる場にしていくためには、指導者が生徒の意見を聞くことや、生徒

間での議論をうながすことが重要であることを示唆する結果となった。加えて、指導者が「問いかけ」を行うことで、生徒の内発的動機づけを高め、生徒の自主的行動をうながす可能性も示唆された。今後の運動部活動指導においては、指導者が生徒に意見を問いかけることや、生徒間での会話の醸成をうながすといった「問いかけ」を行うことは必要不可欠であるといえよう。

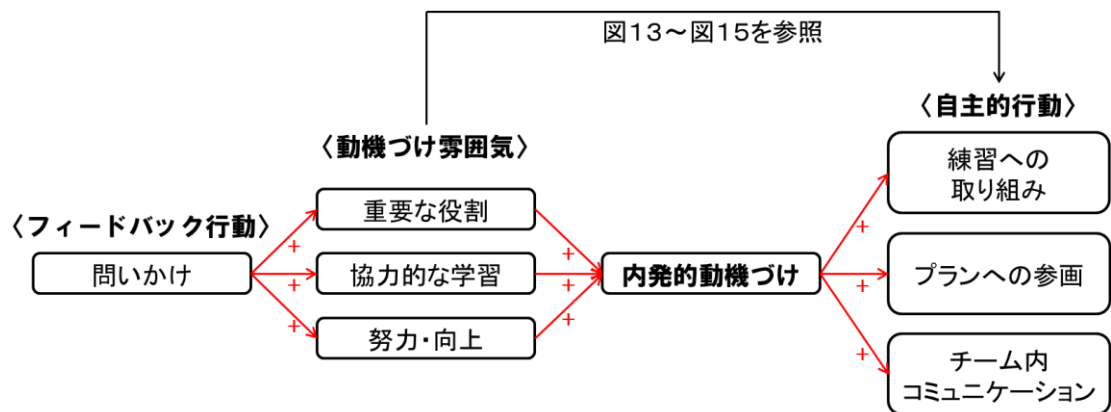


図24 仮説モデルの検証結果（問いかけ）

指導者による「称賛」も「問いかけ」と同様、生徒の心理的側面及び自主的行動にポジティブな影響を与えることが確認された。指導者が「称賛」を行うことで、生徒は部活動の雰囲気を課題関与的雰囲気であると認識し、内発的動機づけが高まる。それにより、生徒の自主的行動も誘発される可能性が示唆される結果となった。これまでの先行研究においても、指導者による「称賛」の影響については検討が行われてきたが、自主的な行動にも影響があることを明らかにしたことは本研究の新規性であると言えるだろう。

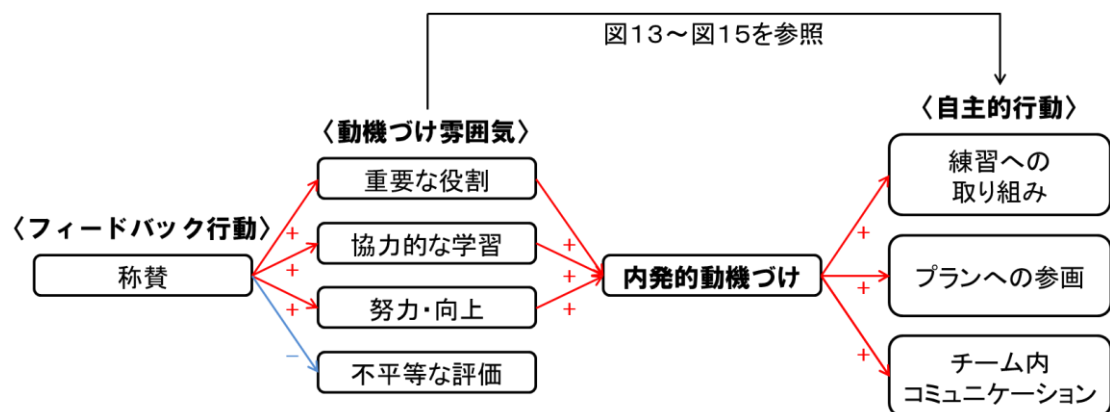


図25 仮説モデルの検証結果(称赞)

CFQの中で、「無視」とされていた因子について、予備調査から指導者が「何も言わない」という行為を意図して選択しているケースが複数確認されたため、本研究では「静観」と命名した。分析の結果、指導者による「静観」は、課題関与的雰囲気には負の影響、自我関与的雰囲気には正の影響を与えていることが確認され、生徒は指導者が意図して「何も言わない」ことを選択していると認識していない可能性が示唆された。動機づけ雰囲気の「努力・向上」から内発的動機づけには、正の影響が確認されたが、「静観」から「努力・向上」へは負の影響が確認された。部活動の動機づけ雰囲気を課題関与的雰囲気と生徒が認知することで生徒の内発的動機づけが高まることは、先行研究においても本研究においても明らかになっているが、指導者が「静観」することで「努力・向上」に負の影響を与え、それにより内発的動機づけ及び自主的行動にネガティブな影響を与える可能性があることも示唆された。しかし、「静観」は自主的行動の「プランへの参画」に正の影響を与えていることが明らかとなり、「静観」することで生徒の自主的な行動が促進されることも示唆する結果となった。松井(2014)の「無視」が指導者と生徒の信頼関係を損なうという指摘があるが、指導者が「静観」を効果的に行うことで生徒にポジティブな影響を与

える可能性があることも本研究の結果から推測できる。

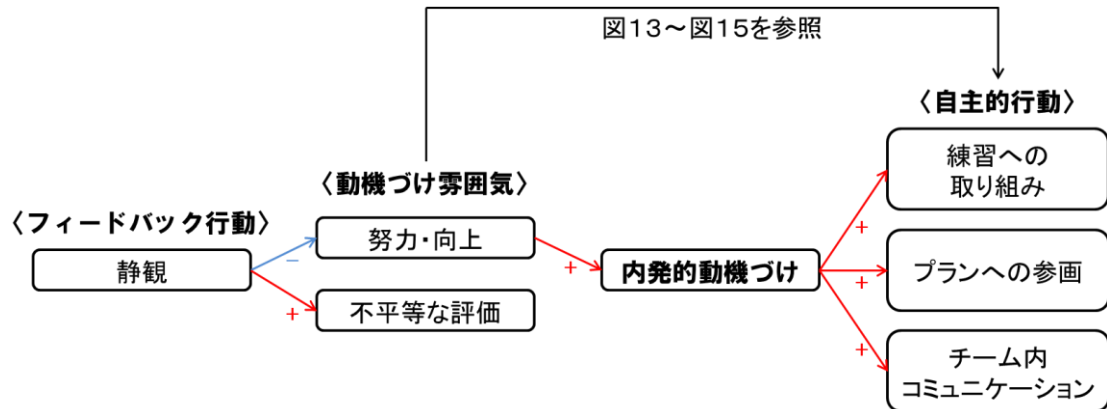


図 26 仮説モデルの検証結果（静観）

「叱責」に関しても「静観」と同様に、生徒へのネガティブな影響が多く確認された。指導者による「叱責」は、生徒に部活動の動機づけ雰囲気を自我関与的雰囲気であると認識させ、生徒の内発的動機づけの低下にもつながる可能性が示唆された。生徒の内発的動機づけが低下することで、生徒が自主的に行動を生起することが困難になるといえよう。しかし、部活動が学校教育の一環であることから、指導者の「叱責」のすべてを否定することはできない。松井（2014）の生徒からの信頼感の高い指導者であれば、「叱責」しても、内発的動機づけは低下しないどころか、高まるという研究結果が存在するように生徒と指導者の関係性いかんで生徒の受け取り方は変わるのである。したがって、「叱責」についても「静観」と同様に効果的に行うことが求められる。

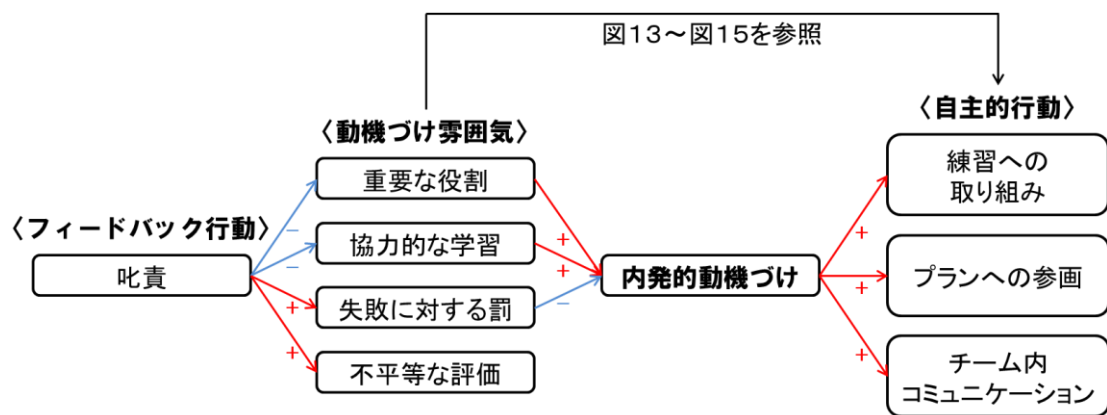


図 27 仮説モデルの検証結果（叱責）

指導者による「転換」については、内発的動機づけに負の影響を与える動機づけ雰囲気の「失敗に対する罰」に負の影響を与えることが確認された。したがって、指導者が「転換」のフィードバック行動をすることで、生徒は部活動の動機づけ雰囲気を「失敗に対する罰」であると認知せず、内発的動機づけの低下も防ぐことができ、その結果自主的行動を誘発する可能性があるといえよう。生徒の失敗を「叱責」することなく、気持ちを切り替えさせる「転換」を行うことで、生徒の自主的行動の誘発まで影響を及ぼす可能性が示唆された。

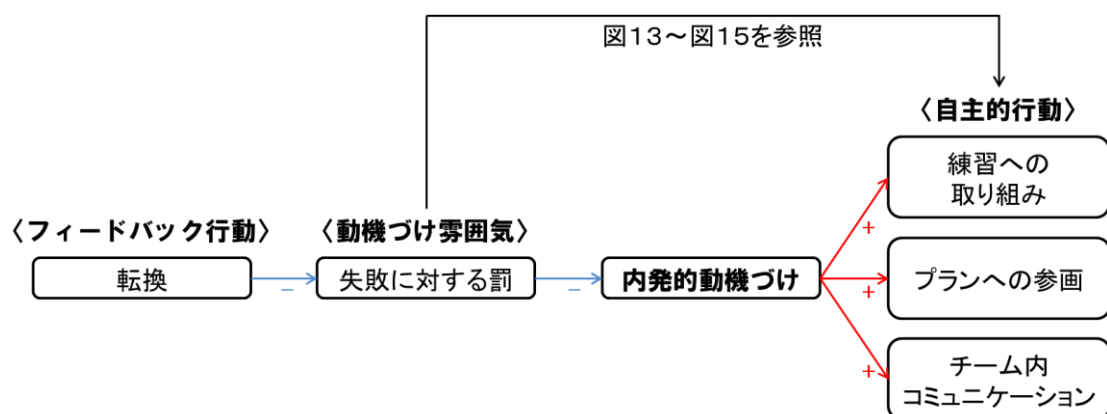


図 28 仮説モデルの検証結果（転換）

以上の考察より、指導者の「称賛」や「問いかけ」といったフィードバック行動は、チームが課題関与的雰囲気であると生徒が認知するとともに、

生徒個人の内発的動機づけを高め、さらには自主的な行動をも促す可能性が示唆された。すなわち、「自主的な活動の場」（文部科学省,2013）を創造していくためには、指導者は「称賛」や「問いかけ」といったフィードバック行動を行うことを心がける必要があるだろう。また、「叱責」や「静観」であっても、効果的に行うことで、生徒へのポジティブな影響が期待できるだろう。

第 5 章 結論

第 1 節 本論文の要約

本研究の目的は、高校運動部活動指導者のフィードバック行動測定尺度及び運動部活動における自主的行動測定尺度を作成し、高等学校運動部活動における指導者のフィードバック行動が生徒の心理的側面及び自主的行動に及ぼす影響を明らかにすることであった。

指導者のフィードバック行動測定尺度については、これまでの研究で用いられてきた 3 因子に加え、「問いかけ」と「転換」が加えられた。自主的行動測定尺度については「練習への取り組み」、「プランへの参画」、「チーム内コミュニケーション」の 3 因子から構成されていた。この 2 つの測定尺度により、分析を進めた。

本研究で新規に追加した因子の 1 つである指導者による生徒への「問いかけ」は、生徒の心理的な側面及び自主的な行動に対して、ポジティブな影響を及ぼす可能性が示唆された。今後運動部活動指導を効果的に行うために非常に重要なフィードバック行動の 1 つであるといえよう。加えて、指導者の「称賛」も生徒にポジティブな影響を及ぼす可能性が示唆され、先行研究を支持する結果となった。指導者による生徒への「問いかけ」及び「称賛」は、生徒の自主的行動を誘発させることが考えられ、生徒の自主的な活動の場を創造するために、有効なフィードバック行動といえるだろう。

一方で、指導者の「叱責」は、生徒の心理的側面及び自主的な行動にネガティブな影響を与える可能性が示唆された。加えて、「静観」は自主的行動にポジティブな影響を与えているものの、動機づけ雰囲気に対しては学校教育において好ましい雰囲気であるとされる課題関与的雰囲気に負の影響を与えることが明らかとなった。しかしながら、教育現場である以上、

「叱責」や「静観」といったフィードバック行動も時には必要であろう。そういった懸念点に関してはこれまでの研究や本研究の結果より、「叱責」や「静観」であっても、効果的に行うことで、生徒へのポジティブな影響を期待できることが示唆されており、指導者である教員はその点に留意して指導を行うことが求められる。

第2節 実践的示唆

本研究で得られた知見から指導者のフィードバック行動である「称賛」、「問いかけ」を行うことで、生徒の心理的側面及び自主的行動にポジティブな影響を与える可能性が示唆された。したがって、部活動の在るべき姿である「自主的な活動の場」（文部科学省,2013）を創造するために、運動部活動指導者は生徒を「称賛」することや、うまれた課題に対して教員が答えを出すのではなく、生徒間での会話を醸成するなど生徒に意見を「問いかけ」、生徒が自ら考えるきっかけとなるようなフィードバック行動を行うことが求められているといえよう。

一方で、「叱責」や「静観」といったフィードバック行動は、生徒の心理的側面や自主的行動にネガティブな影響を与える可能性が示唆された。しかし、これらのフィードバック行動は生徒に対してすべてネガティブな影響を与えるわけではないことが、本研究の結果や先行研究からも示唆されている。生徒との信頼関係の構築を図ることや言葉かけの内容に留意して「叱責」や「静観」が行われることで生徒の内発的動機づけを高めるといったポジティブな影響を及ぼすことも期待され、指導者による「叱責」及び「静観」が有効なフィードバック行動となる可能性も十分にあるといえる。

また、生徒の内発的動機づけを高めることが、自主的な行動につながる

可能性が示唆された。そのため、指導者である教員は生徒がやる気を失わないような指導の工夫をすることも重要なのではないだろうか。

加えて、2013年に大阪府の府立高校において指導者の体罰が原因で、生徒が自殺をしたという報道が世間を賑わせた（読売新聞,2013年1月8日夕刊）。この事件を受けて文部科学省（2013）は、「体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について」の通知を公表した。文部科学省だけでなく、日本オリンピック委員会や日本体育協会（現、日本スポーツ協会）、各競技団体も声明や宣言を公表し、体罰の根絶を推進する立場であることを明確にしている（日本オリンピック委員会 HP ほか）。このような背景がありながら、現在も高等学校の部活動場面における体罰に関する報道が後を絶たない（読売新聞,2019年1月26日朝刊）。こうした問題を解決するためにも、本研究で得られた知見を活用、浸透させていくことは、効果的であると考えられる。まず部活動は「生徒の自主的な活動の場」であり、指導者である教員は生徒の自主的な活動、行動をうながす立場であることを認識する必要があるだろう。その中で、生徒の自主的な活動をうながすために、指導者はこういった働きかけをする必要があるのかを検討する際に本研究で得られた知見が活用できるものと考えられる。

現在、教員免許更新制が採用されており、教員は10年に1度、30時間以上の講習の受講が義務づけられている（文部科学省 HP）。また、高等学校で運動部活動指導に携わる教員の17.4%が保有しているとされる日本スポーツ協会が発行するスポーツ指導者資格についても4年に1度、更新研修を受講しなければならない（日本スポーツ協会 HP）。加えて、文部科学省は2017年に部活動の指導体制の充実を目的とした部活動指導員制度についての通達を行った。その通達の中で、部活動指導員に対し学校の設置者及び学校は、研修を実施し、部活動の意義や各部の活動の目標や方針につ

いて理解させることと記載している。そういった、義務講習や研修の機会を活用し、部活動は生徒の自主的な活動の場であるといった部活動の目的を再確認することや、その目的に対しての指導者の適切な働きかけを周知することが指導現場で散見される問題の解決の一助となり得るだろう。

第 3 節 研究の限界と今後の展望

第一の限界として、調査対象の部活動を高等学校の男子ハンドボール部に限定したことが挙げられる。本研究では競技種目で指導者からのフィードバック行動の解釈が異なる可能性があることを懸念して、種目を限定した。しかしながら、種目を限定したことにより本研究の結果が適応でき得る範囲が非常に狭くなってしまったことは本研究の限界である。加えて、性差についても検討を行う必要があるだろう。高校生を対象とした研究を概観すると、性差についての検討を行った研究は複数確認でき（古谷ら,2008 ほか）、本研究の結果が女子にも適応し得るのか検討する必要があるだろう。また、運動部活動は高等学校だけでなく、中学校、大学でも行われている。年代によって、効果的な指導者のフィードバック行動が異なることも考えられる。したがって、今後はより広い範囲に研究結果を適応させるべく、複数種目、男女、また幅広い年代を対象とした調査を行うことでより汎用性が高い研究へと発展させることができるのではないだろうか。

第二の限界として調査方法についての 3 点が挙げられるだろう。1 つ目は、質問紙によって得られた回答は全て生徒の主観的な認知を問うものであったという点である。松井（2014）も研究の限界として述べているが、本研究においても指導者のフィードバック行動を直接観察し測定したものではなく、また生徒の自主的行動についても実際に第三者によって測定さ

れ記録されたものでない。したがって、あくまで生徒がどのように認知しているかを把握できたに過ぎないという点に留意しなければならないだろう。今後は、実際に指導者のフィードバック行動や生徒の自主的行動を把握できると考えられる観察法などを用いて検討することも必要であろう。2 つ目に、測定尺度のさらなる検討が必要さが挙げられる。フィードバック行動測定尺度の信頼性は課題の残る結果となった。自主的行動測定尺度についても、本来の部活動の意義や目標とされる自主性ではなく、行動での測定であり、今後は部活動における自主性測定尺度の開発も必要であろう。そのためにこれまで曖昧であった自主性概念の検討を重ねていくことが求められる。3 つ目に、本研究においては一時点のみの調査であったため、各要因の因果関係まで把握することができなかった。今後は、縦断的な調査を行い、さらに詳細な要因間の関係性を検討していくことで、効果的なフィードバック行動について、より詳細に述べることが可能になると考える。

最後に、第三の限界として、本研究で取り上げた概念以外にも生徒の心理的側面や自主的行動に対して影響を持つ概念が存在するであろうことが挙げられる。松井（2014）は、指導者のフィードバック行動と生徒の内発的動機づけに関して、生徒と指導者の親和的信頼関係に着目して、検討を行っている。また、早乙女（2013）は、部活動の動機づけ雰囲気を従属変数、PM 理論を用いた指導者のリーダーシップ行動を独立変数として検討を行っている。本研究の回帰分析の結果においても調整済み R^2 値が極めて低いものが複数見られた。この結果から他の要因が生徒の心理的側面や自主的行動に影響を与えている可能性も大いに考えられる。本研究では、指導者のフィードバック行動に着目したが、フィードバック行動だけでなく、さらには指導者だけでない要因についても検討を行う必要があるといえよ

う。そういった検討を行うことで、より運動部活動指導現場に還元し得る知見の獲得につながるものと考えられる。

参考文献

- Ames,C (1992) Achivement goals,motivational climate, and motivational processes. In:G. Roberts (Ed.) , Motivation in sport and exercise:161-176. Champaign,IL:Human Kinetics
- Amorose,A.J. and Horn,T.S. (2000) Intrinsic motivation:Relationships with collegiate athletes' gender,scholarship status,and perceptions of their coaches' behavior.Journal of Sport and Exercise Psychology.22:63-84
- デシ.E.L (1980) 内発的動機づけ：実験社会心理学的アプローチ（安藤延男・石田梅男訳）.誠信書房.
- 藤牧沙央里・堀井俊章（2018）問題行動を示す児童に対する教師の指導．横浜国立大学教育学部紀要.I.教育科学.1:151-163.
- 藤田勉・杉原隆（2007）大学生の運動参加を予測する高校体育授業における内発的動機づけ.体育学研究.52:19-28.
- 藤田勉（2013）スポーツにおける動機づけ雰囲気.スポーツ心理学研究.40(2):185-192.
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に.体育学研究.42(3):167-179.
- 深見英一郎（2007）体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討.平成 19 年度筑波大学博士論文.
- 深見英一郎・岡澤祥訓（2018）運動部活動の「形成的評価法」作成の試み：生徒の部活動評価の構造に着目して．スポーツ教育学研究.37(2):47-60.
- 福岡欣治（2003）他者依存性と心理的苦痛の関係に及ぼすソーシャル・サ

ポートの影響.対人社会心理学研究.3:9-14.

古屋健・音山若穂・坂田成輝（2008）高校生の心理的ストレス過程に関する研究：III. 身体反応と問題行動.群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編.57:151-168.

原祐一・松田恵示（2008）小学校体育授業における「動機づけ雰囲気」への教師の働きかけに関する研究.東京学芸大学紀要.芸術・スポーツ科学系.60:143-151.

稲葉祐之・井上達彦・鈴木竜太・山下勝（2010）キャリアで語る経営組織：個人の論理と組織の論理.有斐閣アルマ.

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.

磯貝浩久・伊藤豊彦・西田保・佐々木万丈・杉山佳生（2008）体育における動機づけ雰囲気測定尺度作成の試み.日本スポーツ心理学会第35回記念大会研究発表抄録集.194-195.

伊藤豊彦・磯貝浩久・西田保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行（2008）体育・スポーツにおける動機づけ雰囲気研究の現状と展望.島根大学教育学部紀要（教育科学）.42：13 - 20.

伊藤豊彦（1993）コーチのリーダーシップ行動と社会的勢力との関係の再検討：リーダーシップPM論からのアプローチ.島根大学教育学部紀要（教育科学）.27: 27-35.

岩本岳・木村和彦・作野誠一（2018）学校体育における動機づけ雰囲気研究の現状と課題.日本体育・スポーツ経営学会第41回大会号.29-30.

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(3):345-359.

神力亮太（2016）運動部活動における状況適応型リーダーシップの研究：

SL理論の視座を援用して.平成28年度九州工業大学博士論文.

神谷拓（2017）2位じゃダメ？ハンドボール強豪高校で起きた監督の賞状

破りは「指導」？「パワハラ」？為末大氏に聞くと...産経ニュース.2017

年11月11日.

<https://www.sankei.com/life/news/171111/lif1711110006-n3.html>

（最終閲覧日2019年1月7日）

金井壽宏（1999）経営組織.日経文庫.

川喜田二郎（1967）発想法：創造性開発のために.中央公論新社.

小塩真司（2004）SPSSとAMOSによる心理・調査データ解析：因子分析・

共分散構造分析まで.東京図書.

小塩真司（2008）はじめての共分散構造分析：AMOSによるパス解析.

東京図書.

倉藤利早・田島誠・米谷正造（2011）指導者のリーダーシップのタイプが

選手の自主性に及ぼす影響.川崎医療福祉学会誌.20(2):457-460.

松田岩男・宇土正彦（1988）学校体育用語辞典.大修館書店.

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

からの検討—.スポーツ心理学研究.41(1):51-63.

松井幸太（2017）高等学校の運動部活動における指導者の関わりと生徒の

心理的成長.2016年度兵庫教育大学大学院博士論文.

文部科学省（2013）運動部活動の在り方に関する調査研究報告書.（最終閲

覧日2018年12月29日）

文部科学省（2013）体罰の禁止及び児童生徒理解に基づく指導の徹底について（通知）．

文部科学省（2013）中学校学習指導要領.2013年施行．

文部科学省（2017）学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）．

文部科学省（2017）中学校学習指導要領.2017年公示．

文部科学省（2018）運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン骨子．（最終閲覧日 2018 年 12 月 29 日）

文部科学省 HP.教員免許更新制．

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/（最終閲覧日 2018 年 2 月 11 日）

永田靖章（1998）スポーツ集団のマネジメント.ぎょうせい．

中須賀巧・阪田俊輔・杉山佳生（2015）体育授業における動機づけ雰囲気が生徒の結果予期に与える影響.体育学研究.60:759-772.

中須賀巧・阪田俊輔・杉山佳生（2017）高校体育における動機づけ雰囲気および目標志向性が生徒の体育授業満足感に与える影響．

体育学研究.62：297 - 312.

中須賀巧（2013）中学校体育の動機づけ雰囲気がもたらす教育的効果.平成 25 年度九州大学博士論文．

中澤篤史（2017）そろそろ部活のこれからを話ませんか：未来のための部活講義.大月書店．

Newton,M.L.,Duda,J.L and Yin, Z.（2000）The perceived motivational climate in sport questionnaire-2.

Journal of Sport Sciences,18:275-290.

日本オリンピック委員会（2013）「スポーツ界における暴力行為根絶宣言」

について. (最終閲覧日 2018 年 2 月 10 日)

日本スポーツ協会 HP. 更新研修のご案内

<https://www.japan-sports.or.jp/coach/tabid233.html> (最終閲覧日
2018 年 2 月 11 日)

日本体育学会監修 (2006) 最新スポーツ科学辞典. 平凡社.

Pelletier, L.G., Tuson, M.T., Fortier, M.S. and Vallerand, R.J. (1995)

Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic
Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation
Scale (SMS). Human Kinetics Journals. 17(1):35-53.

早乙女 誉 (2013) 指導者のリーダーシップ行動と動機づけ雰囲気は選手の
目標志向性に与える影響. 早稲田大学博士論文.

Smith, R.E., Smoll, F.L. and Hunt, E. (1977) A system for the behavioral
assessment of athletic coaches. Research Quarterly. 48:401-407

Smith, S.L., Fry, D.M., Ethington, C.A. and Li, Y. (2005) The Effect of
Female Athletes' Perceptions of Their Coaches' Behaviors on Their
Perceptions of the Motivational Climate. JOURNAL OF APPLIED
SPORT PSYCHOLOGY. 17:2.170-177.

スポーツ庁 (2018) 運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン.
(最終閲覧日 2018 年 1 月 10 日)

田部井明美 (2001) SPSS 完全活用法: 共分散構造分析 (Amos) によるアン
ケート処理. 東京図書.

多原祐夏・古田貴久 (2018) 中学生の部活動に対する意識と自主性との関
連: 中学生と教育学部四年生の実態調査から. 群馬大学教育学部紀要
芸術・技術・体育・生活科学編. 53:89-95.

手嶋いなみ (2008) 目標志向性と動機づけ雰囲気が体育の授業における動

- 機づけと心理的ストレスに及ぼす影響.愛知教育大学保健体育講座研究紀要.33:107-111.
- 東垣絵里香（2014）達成目標理論に関する研究ノート（2）：教室における達成目標の国内文献レビュー.東洋大学大学院紀要.50:71-79.
- 内田良（2017）ブラック部活動.東洋館出版社.
- 内田良（2017）部活動でなぜ廊下を走る？ 制度設計なき慣行の現在から未来を構想する.yahoo!ニュース.2017年10月31日.
<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20171031-00077611/>
（最終閲覧日 2019年1月7日）
- 山浦一保（2013）スポーツチームの実力発揮をリーダーシップから考える：チームと個人の観点から.スポーツ心理学研究.40(2):193-200.
- 矢澤久史（2007）指導者の言葉かけが子どものやる気と認知に及ぼす影響.東海学院大学紀要.1:211-217.
- 読売新聞（2013）体罰翌日 高2自殺 バスケ部顧問から 大阪・桜宮高市教委認め謝罪.2013年1月8日大阪夕刊.1頁.
- 読売新聞（2017）〔解説スペシャル〕非正規教員 報われぬ熱意 給与6割 夏休み中は「クビ」.2017年7月4日東京朝刊.13頁.
- 読売新聞（2018）中高部活動に休養日 県教委 基準3項目 時間の設定 朝練習行わない＝滋賀.2018年2月1日大阪朝刊.30頁.
- 読売新聞（2018）部活時間制限 県が指針 教員、生徒の疲弊軽く 中高、今春改革＝宮城.2018年8月27日東京朝刊.25頁.
- 読売新聞（2019）選抜高校野球 32校決定 監督体罰の春日部共栄「いい結果を」.2019年1月26日大阪朝刊.25頁.
- 吉川正剛・三宮真智子（2007）生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響.鳴門教育大学情報教育ジャーナル.4:19-27.

謝辞

修士論文を執筆するにあたり、まず指導教員の作野誠一教授に感謝申し上げます。学部時代を含め、5年間大変お世話になりました。研究に関して、資質も能力もない私が研究を進めることができたのは、まぎれもなく作野先生のご指導のおかげです。作野先生の何事にも「ぶれない」姿勢は、私の目標です。

そして、副査を引き受けていただいた木村和彦先生、深見英一郎先生にも大変感謝しております。木村先生は私が研究を始めてから、一貫して「本当に自分がやりたいことなのか」というご指摘をくださり、私が本当に追及したい課題にたどり着くことができました。深見先生には、突然の副査依頼に対して快く受け入れていただき、大変感謝しております。ビジネス領域に所属しながら教育を研究テーマとしていた私にとって、本当に心強い存在でありました。

さらに、修士論文を執筆するにあたり、いつも親身になって相談に乗って下さいました醍醐笑部先生、霜島広樹先生、望月拓実先生、斉藤麗先生にも感謝しております。

加えて、調査に協力していただいた方々にも御礼申し上げます。生徒が指導者を評価するような項目も多々ある中で、快く調査に協力して下さり、本当にありがとうございました。

また、同期の小川裕生くんにも感謝しなければなりません。いつも助け合いながら切磋琢磨できる相手がいたからこそ書き上げることができました。

最後に、いつも支えてくれた家族をはじめとする私に関わる全ての方々に感謝いたします。

2019年2月15日 岩本 岳