

指導者のことばがけが少年サッカー競技者の 「やる気」におよぼす影響

名 取 洋 典*

本研究では、指導者のことばがけが少年サッカー競技者の「やる気」におよぼす影響について、ことばがけに対する「理由認知」と「感情」という認知的側面との関連から検討した。特に、技術指導のための、目標と合致した基準に沿ったことばがけが、高い競技水準にある競技者の動機づけを高めるためにも有効であることを明らかにすることを目的とした。14の強豪チームに所属する267名の小学5、6年生を対象に、成功場面・失敗場面×肯定的な言語的フィードバック・否定的な言語的フィードバックの4つの練習状況を描いた図版とシナリオ文を提示し、「やる気」の変化量および認知的側面の測定を行った。分散分析の結果、否定的なフィードバックに比べ肯定的なフィードバックにより「やる気」が高まることが示された。認知的側面との関連では、ことばがけに対して「教授の理由」と捉えることで「安堵感情」が高まり、「やる気」が高まることが示された一方で、失敗した際の肯定的なフィードバックについてはこの関連がみられなかった。以上の結果から、競技者の動機づけを高めるのに、指導者が目標に合致した基準に従ったフィードバックを行うことの有効性が示唆された。

キーワード：達成動機づけ、ことばがけ、フィードバック、少年サッカー、小学生

問題と目的

多くの指導者は学習者が主体的にやる気をもって活動に取り組むことを望んでいる。子どもを対象とした指導においても、指導者は「やる気」を高めるような、または、「やる気」を萎えさせないような関わり方について日々考えているに違いない。「やる気」とは、心理学における動機づけに相当すると考えられ、主に学業に関する動機づけについて多くの研究がなされてきた。

動機づけに関する諸理論は、程度の違いはあるが、一般に肯定的なフィードバックを行うことが、動機づけを高めるとしている。例えば、学習理論を背景とする「自己効力感」(Bandura, 1977)の考えでは、自己効力感を高めることにつながる報酬の重要性を認める。他方、Deci (1971) が外的な報酬の導入により、行動が抑制されることを示したことに端を発する「内発的動機づけ理論」(Deci, 1975 安藤他訳, 1980)の立場でさえ、言語的な報酬である肯定的なフィードバックが与えられることで、内発的動機づけが高まることを、メタ分析の結果から見出している (Deci, Koestner, & Ryan, 1999)。

伊藤 (2000) が指摘するように、スポーツ実践についても、選手や生徒を理解し、いかにしてよりよい指導を行うことができるかという意味において動機づけ研

究は重要な役割を担っている。体育学習場面に動機づけ理論を導入した西田 (1989) は、従来の学習意欲の定義、達成動機づけに関する研究、体育における動機づけや学習意欲に関連した論説などを踏まえ、体育における学習意欲を、「体育における学習活動を自発的、積極的に推進させ、それらの学習を一定の卓越した水準にまで到達させようとする内発的動機づけ」と定義した。この定義に従って、西田・澤 (1993) は、体育における学習意欲を規定している中核となる変数を期待および感情とする期待・感情モデル (Expectancy-Affect Model: EAモデル) を提唱している。そして、体育における学習意欲の高い学級の児童たちは、「是認」、「賞賛」、「激励」といった期待および感情を高めるような教師の肯定的なフィードバックを多く受けていることを示した (西田, 1996)。

学校外でのスポーツとして行われる少年サッカーの指導についても、(財)日本サッカー協会の指導ガイドライン(2003)に、「サッカーはゲームであり、遊びの延長としてとらえ、サッカーを楽しむことが大切」であることがうたわれ、子どもへの接し方として、「上手にできた時には、必ず誉めて」あげることが提唱されている。指導ガイドラインで「楽しむこと」、「ほめること」を強調するのは、勝利至上主義になるばかりに、従来の多くの指導がほめずに行われてきたという背景がある。最近では、「楽しむために何でもほめてあげる」

* 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所
r052002w@u-gakugei.ac.jp

と口にする指導者もいる。しかしながら、楽しむことと勝利を目指すことは、必ずしも二項対立的な関係にはない。少年サッカー競技者を対象に、スポーツの楽しさを研究した梅崎(2003)では、指導を受ける側の競技者たちの回答から、楽しさの次元として、「勝敗」が見出されている。授業においても、勝ち負けといったことを意識することがあるだろうが、スポーツほどには明確にはならないだろう。つまり、少年サッカーでは教科教育と比べより明確な「勝利」という目標が、指導者と競技者に共有されているといえる。あえて学校外の活動である少年サッカークラブに参加してくる競技者たちは、「勝利」という目標の下、指導者と密接な関係を形成し、技能習得を目指していると考えられる。

本研究では、勝利という明確な目標が指導者と競技者に共有されている少年サッカーの文脈を考慮しつつ、実際の指導状況に即した実験を行った。個人内の安定した特性として動機づけを捉える旧来の多くの研究に対し、近年、活動が行われている文脈を考慮し、そこでのやり取りの中で可変的な動機づけを研究することの重要性が指摘されている(レビューとして大久保・黒沢, 2003)。状況ごとに可変的なサッカー活動に対する「やる気」を捉えるため、また、実際の指導において問題となるのは、子どもの側の素朴な「やる気」感であると考えたため、練習状況での「やる気」の定義は個々の競技者自身にまかせた。加えて、比較的安定していると考えられる「サッカーにおける学習意欲」の測定を行い、学習意欲の違いにより練習状況での「やる気」におよぼすことばがけの影響が異なるのかを検討することとした。

特に本研究では、少年サッカー競技の指導者からのことばがけに対する競技者の認知を測定し、彼らの「やる気」におよぼす影響を検討した。EAモデル(西田・澤, 1993)では、Atkinsonの期待・価値モデル(Atkinson, 1964)から発展したWeinerの達成動機づけの枠組み(Weiner, 1972)がそのまま利用され、期待と感情が並列の位置にある。Weinerの初期のモデルでは、安定的な原因に帰属することにより期待が左右され、内的な帰属が感情を決定し、各々が並列的に後続の達成動機づけに影響するとされる。しかしながら、後年Weinerは行動の規定因としての感情を強く強調してきている(奈須, 1988)。また、本研究では後続の動機づけというより、まさにその状況での動機づけである「やる気」への影響を検討する。従って、次も成功する(失敗する)という期待の影響ではなく、「やる気」に対する感情の

影響に焦点をあてることとする。EAモデルでは学習意欲を規定する一次的要因としての感情を、一般的な正の感情としているが、これに負の感情を加え、より詳細に「感情」について検討する。報酬が内発的動機づけにおよぼす効果を理解するためには、報酬に関する受け手の解釈を考慮することが必要であり、「情報」として解釈される場合に動機づけが高まるとされている(Deci & Ryan, 1980; Deci & Ryan, 1985)。本研究では、指導者がなぜことばがけを行ったかについての原因帰属である「理由認知」の違いが、「やる気」の背景にある競技者の「感情」に影響を与えると考え、この三者の関連について検討を加える。その際、「情報」の影響を検討するため、原因の位置次元による分類とは別に、「教授的理由」として一般には内的に区分される技術指導についての理由を独立して扱う。

以上の各点から、実際の指導状況に即した指導者のことばがけが、少年サッカー競技者のやる気におよぼす影響について、競技者側の理由の捉え方と感情についての認知的側面との関連から明らかにすることを本研究の目的とした。体育学習でのモデルを参考にしながら、高い意識と技術をもち、より明確な目標を指導者と共有している一定以上の競技水準にある少年サッカー競技者を対象とすることにより、技術指導のために目標と合致した基準に沿って指導者がことばがけを行うことが、競技者の動機づけを高めるためにも有効であることを明らかにする。

方 法

調査対象者と調査方法

第25回全日本少年サッカー大会決勝大会に出場したチームに対し、研究の趣旨および概要を文書で説明し、調査協力の可否を尋ねた。その結果、調査協力に承諾を得た14チームに所属する小学5、6年生、267名(男子のみ、平均年齢11.5歳、10歳~12歳)を調査対象者とした。同大会に出場するためには、各都道府県での予選大会を勝ち抜く必要がある。出場チームの中には、チームに入るための選抜試験を行っているところもあるなど、本研究の対象者は高い目標意識をもっていると想定できる。

チームごとに調査を依頼し、チームごと個別記入式の質問紙調査で実施した。チームの代表者に対して郵送で調査用紙の配布を行い、チームごとに郵送での回収を行った。

仮想状況

「対面パス」の練習を取り上げた。これは、基本技術

の練習として欠かすことはできないため日頃少年サッカーの練習でよくなされ、かつ、その練習課題自体では様々な感情を喚起することが少ないと考えたためである。パスが成功したときと失敗したときの2つの「場面」を設定し、それぞれについて、否定的な言語的フィードバック (Negative Verbal Feedback: 以下 NFB) と肯定的な言語的フィードバック (Positive Verbal Feedback: 以下 PFB) の2種の「ことばがけ」がなされる2×2の計4つの「状況」を設定した。仮想の状況を実際の指導状況に近づけるために行った予備調査の結果により選ばれた「ことばがけ」を用い、4つの状況を、成功場面・NFBを「気をぬくな」、成功場面・PFBを「ナイスパス」、失敗場面・NFBを「しっかりねらえ」、失敗場面・PFBを「もう少しだ」の各状況とする。

想定した状況について、シナリオに沿った説明文とともに図版を提示した。①「あなたはパス練習をしていました」、②「あなたがパスを出しました」という4つの状況に共通する説明文および2枚の図版を提示した後、③「あなたのパスは相手のところに行きました」(成功)もしくは「あなたのパスは相手のところに行きませんでした」(失敗)と異なる場面の説明文および図版を提示した。そして、1枚捲った次のページに、④「するとコーチに次のように言われました」という説明文とともに、コーチを描いた絵の吹き出しの中に「気をぬくな」、「しっかりねらえ」(以上 NFB)、「ナイスパス」、「もう少しだ」(以上 PFB)と書かれた図版をシナリオに沿って提示した。従って、④の図版を見ながら質問項目への回答ができた。各状況の提示順序は循環法により統制した。

調査内容

1. 各状況についての質問項目

それぞれの状況について、今回独自に作成した以下の質問項目への回答を求めた。

やる気の変化量測定項目 「このように言われたとき、あなたのやる気はどう変化しますか」という質問に対し、変化がなかったときを「かわらない(0点)」とし、やる気になったときを「レベル1アップ(1点)」から「レベル3アップ(3点)」まで、やる気がなくなったときを「レベル1ダウン(-1点)」から「レベル3ダウン(-3点)」までの計7段階での評定を求めた。

ことばがけに対する感情測定尺度 一般的な正の感情を測定する5項目(「このような言い方はうれしいと思う」など)とそれに対応して作成した負の感情を測定する5項目(「このような言い方は悲しいと思う」など)の10項目からなるものである。具体的な質問項目をTABLE 1に示す。それぞれに対して、「まったくあてはまらない(1点)」から「よくあてはまる(5点)」の5段階での評定を求めた。

ことばがけに対する理由認知測定尺度 Weiner理論での統制(原因)の位置(外的・内的)次元に対応させ、拒絶的な理由と好意的な理由の両面について各2項目、合計8項目を作成した。競技者にとっての統制の位置であり、競技者の行ったプレー自体に原因がある場合を内的とした。具体的な質問項目をTABLE 2に示す。加えて、「良いプレーだと教えたかったから」「悪いプレーだと教えたかったから」「あなたにうまくなってほしいと思ったから」の3項目により教授的な理由についての回答を求めた。「ことばがけに対する感情測定尺度」と同様の回答形式であり、得点化も同様に行っ

TABLE 1 感情測定尺度項目の平均値(標準偏差)と信頼性係数

	気をぬくな	ナイスパス	しっかりねらえ	もう少しだ
このような言い方は冷たいと思う	2.20 (1.16)	1.20 (0.59)	2.25 (1.17)	1.49 (0.80)
このような言い方はこわいと思う	1.86 (1.00)	1.13 (0.47)	2.03 (0.99)	1.31 (0.65)
このような言い方は悲しいと思う	1.76 (1.03)	1.15 (0.50)	1.90 (1.09)	1.34 (0.69)
このような言い方はいやみだと思う	1.69 (1.00)	1.11 (0.40)	1.68 (1.00)	1.26 (0.58)
このような言い方は腹が立つ	1.84 (1.13)	1.14 (0.48)	1.85 (1.14)	1.33 (0.69)
「嫌悪感情測定尺度」	9.36 (4.44)	5.72 (1.98)	9.69 (4.38)	6.74 (2.90)
α 係数	.89	.87	.76	.90
このような言い方は暖かいと思う	2.58 (1.17)	3.83 (1.07)	2.57 (1.18)	3.42 (1.16)
このような言い方はやさしいと思う	2.60 (1.14)	3.75 (1.08)	2.64 (1.13)	3.41 (1.18)
このような言い方はうれしいと思う	2.79 (1.14)	4.51 (0.85)	2.58 (1.18)	3.62 (1.25)
このような言い方は感じがいいと思う	2.66 (1.15)	4.04 (1.03)	2.54 (1.13)	3.45 (1.14)
このような言い方はなっとくできる	3.70 (1.26)	4.40 (0.81)	3.72 (1.25)	4.00 (1.01)
「安堵感情測定尺度」	14.26 (4.54)	20.54 (3.69)	14.02 (4.54)	17.91 (4.31)
α 係数	.83	.81	.70	.80

TABLE 2 理由認知測定尺度項目の平均値(標準偏差)

		気をぬくな	ナイスパス	しっかりねらえ	もう少しだ	
拒絶的	外的	いらいらしていたから	1.72(0.98)	1.19(0.56)	1.74(0.97)	1.35(0.67)
		あなたがにこらしいから	1.44(0.81)	1.23(0.59)	1.46(0.85)	1.30(0.67)
	内的	不愉快なことだったから	1.78(0.93)	1.37(0.74)	1.84(1.03)	1.66(0.88)
		あなたのことを下手だと思ったから	1.89(1.05)	1.55(0.89)	2.16(1.23)	1.74(0.95)
好意的	外的	機嫌がよかったから	1.74(0.88)	1.99(1.03)	1.69(0.89)	1.87(0.98)
		あなたがかわいいから	2.08(1.20)	2.20(1.21)	2.00(1.21)	2.08(1.18)
	内的	うれしいことだったから	2.08(1.11)	3.64(1.29)	1.69(0.92)	2.35(1.16)
		あなたのことを上手だと思ったから	2.29(1.15)	3.23(1.26)	1.99(1.03)	2.26(1.07)

た。

ことばがけの頻度測定項目 実際に各状況のように言われることがどの程度あるのかの評定を求めた。「まったくない(1点)」から「いつもある(5点)」の5段階評定とした。

2. サッカーにおける学習意欲尺度

西田(1989)が作成した「体育における学習意欲検査(AMPET)」を参考に、体育・運動場面全般にわたる表現を「サッカー」、「プレー」などに置き換えて使用した。

「まったくあてはまらない(1点)」から「よくあてはまる(5点)」までの5段階で回答を求めた。AMPETは7つの下位尺度ごと8項目と虚構尺度(L尺度)8項目の計64項目であるが、本研究では調査対象者の負担を考えL尺度を含めないこととした。その結果、全質問項目は56項目となった。

結 果

ことばがけの経験頻度の違い

4つの「ことばがけ」を状況として設定したことが妥当であったのかを検討するため、「頻度」を従属変数に、「場面」と「ことばがけ」を要因とする2要因の分散分析を行った。「場面」は成功と失敗、「ことばがけ」はNFBとPFBの2水準であった。各調査対象者は、4つの状況すべてに回答を行っているので、2つの要因はともに被験者内要因である。各状況の平均値(標準偏差)は、「気をぬくな」が2.33(0.94)、「ナイスパス」が3.05(0.82)、「しっかりねらえ」が2.71(0.90)、「もう少しだ」が2.65(0.89)であった。

分析の結果、「場面」と「ことばがけ」に有意な交互作用($F(1,239)=65.20, p<.001$)がみられたため、単純主効果の検定を行った。その結果、否定的、肯定的の両フィードバックについて、「場面」の単純主効果が有意であった(順に $F(1,239)=28.99, p<.001, F(1,239)=32.74, p<.001$)。また、成功場面において、「ことばがけ」の有

意な単純主効果($F(1,239)=88.59, p<.001$)がみられた。相対的に、NFBは成功場面で少なく、PFBは失敗場面で少なかった。加えて、成功場面ではNFBがPFBよりも少なく、マッチングという点では状況の設定が妥当であることを示す結果となった。

尺度得点の算出

1. 感情測定尺度 一般的な負の感情を測定するための「嫌悪感情測定尺度」と一般的な正の感情を測定するための「安堵感情測定尺度」の2つの下位尺度とした(TABLE 1)。信頼性係数は $\alpha=.70\sim.90$ であった。両下位尺度に含まれる項目の得点の総和を、それぞれ「嫌悪感情」得点、「安堵感情」得点とした。

2. 理由認知測定尺度 原因帰属の位置次元に従って作成した8項目(TABLE 2)については、「外的拒絶的理由認知」、「内的拒絶的理由認知」、「外的好意的理由認知」、「内的好意的理由認知」得点を各2項目の合計点により算出し以後の分析に用いた。他方、教授的な内容の3項目については、場面の特性を考慮して、「うまくなってほしいと思ったから」に加え、成功場面(「気をぬくな」状況と「ナイスパス」状況)では「良いプレーだと教えたかったから」、失敗場面(「しっかりねらえ」状況と「もう少しだ」状況)では「悪いプレーだと教えたかったから」の2項目の得点をそれぞれ合計し「教授的理由認知」得点として以後の分析に用いた。

3. サッカーにおける学習意欲尺度 西田(1989)の方法にならい、学習を促進させる積極的な側面である5つの下位尺度得点を総計して成功達成得点(Tendency to achieve Success: TS)を算出した。通常この得点により学習意欲得点が求められる(西田・澤, 1993)。具体的な項目内容をTABLE 3に示す。

記入に不備のなかった調査対象者を、得点が149以下の学習意欲低群と150以上の学習意欲高群の2つの群に95名ずつ分けた。学習意欲低群の平均値は134.59($SD=10.80$)であり、学習意欲高群の平均値は163.88($SD=9.63$)であった。2つの平均値差は0.1%水

TABLE 3 サッカーにおける学習意欲検査項目

項目
<p>「学習ストラテジー」$\alpha=.82$</p> <p>自分のよい点や悪い点をよく考えながらサッカーをしている どうすればうまくできるか、あれこれと考えながらサッカーをしている うまくできる方法をよく考えてから、サッカーをするようにしている サッカーの練習では、上手にできる人のまねをするなど、いろいろと工夫をしている コーチやうまくできる人のやり方をできるだけまねるようにしている サッカーの練習中、うまくできる方法をいろいろと工夫している サッカーをする時には、できるだけうまい人のやり方をまねるようにしている うまくできなかった原因をよく考えてから、次のプレーをするようにしている</p>
<p>「困難の克服」$\alpha=.85$</p> <p>あれこれと考えるよりも、とにかく何回も練習する方だ サッカーが上手になるためには、何回も繰り返し練習する 苦しい練習でも、うまくなるのならばがんばることができる 苦手なプレーでも、うまくなろうと一生懸命努力する サッカーがうまくできるように、人一倍努力している たとえサッカーがうまくできなかったとしても、あきらめずに最後までがんばっている うまくなるために必要なら、きびしい練習にも耐えることができる サッカーがうまくできるまで、ねばり強くコツコツと努力する方である</p>
<p>「規範的態度」$\alpha=.80$</p> <p>サッカーの練習中、きめられたことをきちんとまじめに練習している 上手に教えてくれる人の言うことは、きちんとまじめに聞くことができる みんなで決めたことはきちんと守ってサッカーをしている 監督やコーチの話をしっかり聞いている サッカーの練習は、人よりもまじめにやっている方である 監督やコーチの注意には、素直に従っている サッカーをする時には、きまりやルールをきちんと守っている 準備運動をきちんとやってから、サッカーをするようにしている</p>
<p>「有能感」$\alpha=.87$</p> <p>どんなプレーでも、たいてい人より上手にできる方である 人よりもうまくサッカーができて、ほめられることが多かった 人よりも運動神経がよいと思っている 今まで、サッカーをするとすぐに上手になることが多かった 人から万能選手（何でも上手にやれる選手）だと言われたことがある ほとんどのプレーは、うまくできる自信がある サッカーについて優越感（人よりもすぐれている感じ）を持つことが多い 自分には、サッカーがうまくなる素質があると思う</p>
<p>「価値」$\alpha=.77$</p> <p>サッカーが上手にできるということは、非常に大切だと考えている 日頃からサッカーがうまくできるようにならなければならないと思っている サッカーがうまくできることは、勉強がよくできることと同じくらい重要だと思っている 一生懸命練習して、サッカーが上手にできるようにならなければならないと思っている サッカーがうまくできるようになれば、将来きっと役に立つと思う サッカーをするならば、上手にならなければならないと思う サッカーは、学校の勉強と同じくらい大切である 人よりも上手にサッカーができるようになれば、これからもプラスになることが多いと思う</p>
<p>「Tendency to achieve Success : TS」$\alpha=.93$</p>

準で有意だった ($t(188)=19.73$)。

サッカーにおける学習意欲、場面、ことばがけの違いによるやる気の変化量の違い

「ことばがけ」の違いが「やる気」におよぼす影響を検討するため、「やる気の変化量」を従属変数にし、「学

習意欲」、「場面」、「ことばがけ」を要因とする3要因分散分析を行った。「学習意欲」は低群と高群、「場面」は成功と失敗、そして、「ことばがけ」はNFBとPFBの2水準であった。各調査対象者は、4つの状況すべてに回答を行っているので、「学習意欲」のみ被験者間

要因であり、「場面」と「ことばがけ」は被験者内要因である。「やる気の変化量」について、各状況の平均値を FIGURE 1 に図示する。

やる気の変化量についての分散分析の結果、1次、2次とも有意な交互作用はみられず、「学習意欲」の違いによる主効果 ($F(1,188) = 7.59, p < .01$)、「場面」の主効果 ($F(1,188) = 47.56, p < .001$) および「ことばがけ」の主効果 ($F(1,188) = 291.06, p < .001$) のみが有意であった。これは、学習意欲低群と高群では高群の方が、成功場面と失敗場面では成功場面の方がやる気になることを示している。また、NFBとPFBでは、PFBを受けたほうがよりやる気になることも示す結果であった。ことばがけに対する理由認知、感情とやる気の変化量との関連

「やる気の変化量」を規定するものとして、ことばがけに対する「感情」を想定し、その背後に、なぜそのようなことばがけがなされたかと捉えるかという「理由認知」を仮定した。このモデルに基づいて、「理由認知」、「感情」、「やる気の変化量」の関連について検討するため、重回帰分析(ステップワイズ法)を繰り返し、状況別にパスダイアグラムを作成した。「気をぬくな」、「ナイスパス」、「しっかりねえ」、「もう少しだ」の各状況について、順に FIGURE 2-1, FIGURE 2-2, FIGURE 2-3, FIGURE 2-4 にそれぞれ結果を示す。図中の数字は、標準偏回帰係数と決定係数である。なお、実線のパスは正の関連、破線のパスは負の関連を表している。全てのパスは0.1%水準で有意だった。

「気をぬくな」状況においては、「外的拒絶的理由」から、「嫌悪感情」に対して正のパス ($\beta = .58$) がみられた。また、「教授的理由」から、「安堵感情」に対して正のパス ($\beta = .45$) がみられた。「やる気の変化量」に対しては、「嫌悪感情」から負のパス ($\beta = -.28$)、

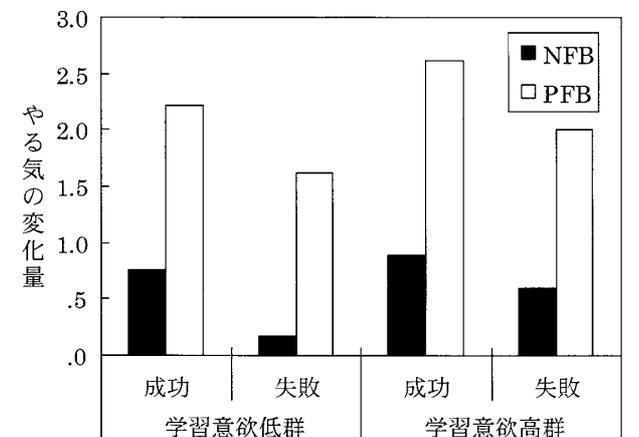


FIGURE 1 やる気の変化量の平均値

情」から正のパス ($\beta = .40$) がみられた。

外的な拒絶的理由だと捉えるほど「嫌悪感情」が高まり、「やる気」が低下し、「教授的理由」だと捉えるほど「安堵感情」が高まり、「やる気」が高まることを示す結果であった。

「ナイスパス」状況においては、「外的拒絶的理由」から、「嫌悪感情」に対して正のパス ($\beta = .54$) がみられた。また、「内的好意的理由」と「教授的理由」からは、「安堵感情」に対して正のパス(順に、 $\beta = .45, \beta =$

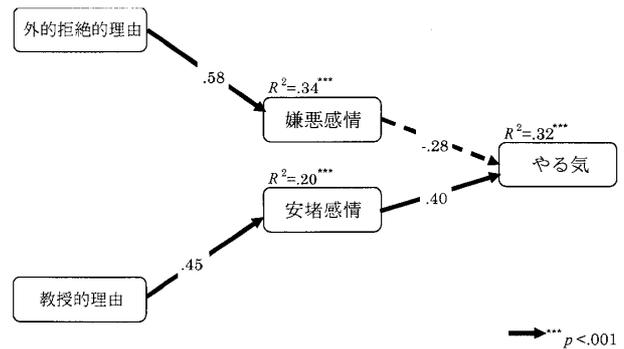


FIGURE 2-1 「気をぬくな」状況における理由認知、感情、やる気の変化量の関連

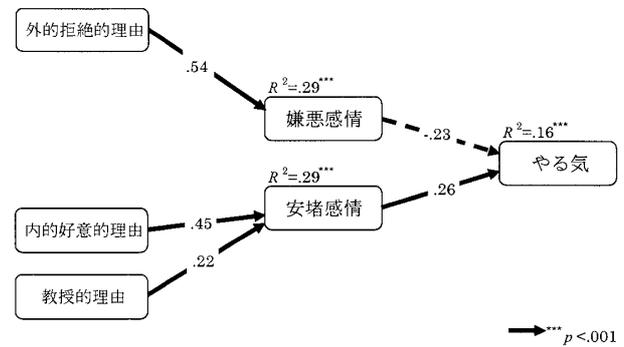


FIGURE 2-2 「ナイスパス」状況における理由認知、感情、やる気の変化量の関連

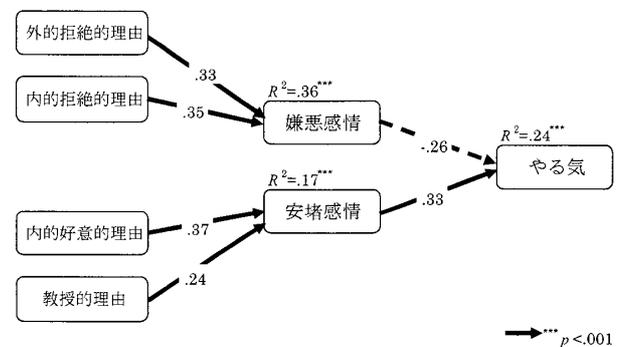


FIGURE 2-3 「しっかりねえ」状況における理由認知、感情、やる気の変化量の関連

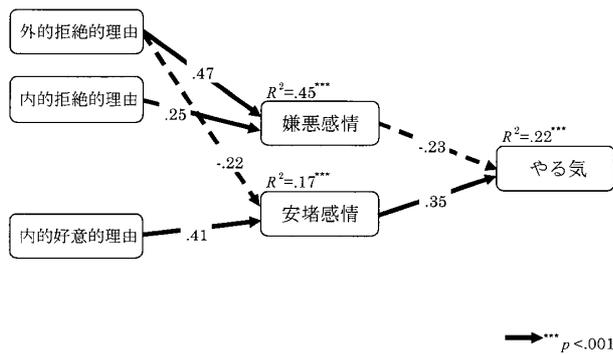


FIGURE 2-4 「もう少しだ」状況における理由認知、感情、やる気の変化量の関連

.22)がみられた。「やる気の変化量」に対しては、「嫌悪感情」から負のパス ($\beta = -.23$), 「安堵感情」から正のパス ($\beta = .26$) がみられた。

外的な拒絶的理由だと捉えるほど「嫌悪感情」が高まり、「やる気」が低下し、「教授的理由」だと捉えるほど「安堵感情」が高まり、「やる気」が高まることが示された。加えて、内的な好意的理由だと捉えるほど「安堵感情」が高まることが示された。

「しっかりねえ」状況においては、「外的拒絶的理由」と「内的拒絶的理由」から、「嫌悪感情」に対して正のパス (順に, $\beta = .33, \beta = .35$) がみられた。また、「内的好意的理由」からは「安堵感情」に対する正のパス ($\beta = .37$) がみられた。「安堵感情」に対しては「教授的理由」からも正のパス ($\beta = .24$) がみられた。「やる気の変化量」に対しては、「嫌悪感情」から負のパス ($\beta = -.26$), 「安堵感情」から正のパス ($\beta = .33$) がみられた。

外的な拒絶的理由だと捉えるほど「嫌悪感情」が高まるのに加えて、内的な拒絶的理由だと捉えることによっても「嫌悪感情」が高まり、「やる気」が低下することを示す結果であった。一方、内的な好意的理由や「教授的理由」だと捉えるほど「安堵感情」が高まり、「やる気」が高まることが示された。

「もう少しだ」状況においては、「外的拒絶的理由」と「内的拒絶的理由」から、「嫌悪感情」に対して正のパス (順に, $\beta = .47, \beta = .25$) がみられた。「外的拒絶的理由」からは「安堵感情」に対する負のパス ($\beta = -.22$) もみられる。また、「内的好意的理由」からは、「安堵感情」に対して正のパス ($\beta = .41$) がみられた。「やる気の変化量」に対しては、「嫌悪感情」から負のパス ($\beta = -.23$), 「安堵感情」から正のパス ($\beta = .35$) がみられた。

外的な拒絶的理由だと捉えるほど「嫌悪感情」が高まり、「安堵感情」は低下し、「やる気」が低下する。

一方、内的な好意的理由だと捉えるほど「安堵感情」が高まり、「やる気」が高まることを示す結果であった。加えて、内的な拒絶的理由を認知することも「嫌悪感情」を高めることが示された。

考 察

高い目標意識をもった少年サッカー競技者を対象に、「やる気」におよぼすことばがけの影響を競技者側の理由の捉え方と感情との関連から検討することにより、「やる気」が高まる各状況に共通した過程に加えて、状況により異なる過程が存在する可能性が示唆された。ことばがけの経験頻度の違い「頻度」についての分散分析の結果、対象者は成功して否定的なフィードバックを受けたり、失敗して肯定的なフィードバックを受けたりすることは少ないということが示された。本研究の対象者が所属するチームの指導者は、「上手にできた」ときに「ほめる」ことが、相対的に多いことが示唆される。

やる気の変化量の違い 素朴に認知される「やる気」についての分散分析の結果、平素のサッカーにおける「学習意欲」の主効果に加えて、「場面」と「ことばがけ」の主効果のみが有意となり、有意な交互作用はみられなかった。

この結果は、「学習意欲」得点の高得点者の方が低得点者に比べ、「やる気」を高く評定していたことを示すものである。この結果から、子どもたちによって認知された「やる気」は、内発的動機づけを反映したものであったと解釈できる。

また、「場面」の主効果が有意となったことから、成功することが失敗することよりも「やる気」を高めることが示された。成功体験は活動に対する期待を高めると考えられ、妥当な結果であるといえる。更に「ことばがけ」については、従来の多くの知見と同様に、肯定的なフィードバックを受ける場合の方が、否定的なフィードバックを受ける場合に比べて「やる気」を高めることが示された。交互作用がみられなかったことから、平素のサッカーにおける「学習意欲」の違いにかかわらず、成功することや肯定的なフィードバックを受けることにより「やる気」が高まると考えられる。

認知的側面とやる気の変化量との関連 「嫌悪感情」の高まりは「やる気」を低下させると考えられる。対照的に、高まった「安堵感情」は「やる気」を高めると考えられる。これらの関連は4つ全ての状況でみられた。EAモデルが取り上げる正の感情だけでなく、負の

感情の影響についても注意が必要であると考えられる。

原因帰属と感情との関連では、内的な好意的理由の認知が、「気をぬくな」以外の3つの状況で「安堵感情」を高める可能性が示された。他方、内的な拒絶的理由に帰属することは2つの失敗状況において、「嫌悪感情」を高めることが示された。また、外的な好意的理由の認知は、「感情」や「やる気」との関連がみられなかった。これらの結果は、内的な帰属が感情を決定するという Weiner の初期のモデルと合致すると考えられる。

しかしながら一方で、外的な拒絶的理由に帰属することは、全ての状況で「嫌悪感情」を高めていた。後年、外的な原因に帰属することによっても、怒りなどの感情が生起することが指摘されている (Weiner, 1985; Weiner & Handel, 1985)。今回の結果はこの知見に合致していると考えられる。また、競技者のプレー自体に原因がある場合を内的、それ以外を外的と区分したが、本研究で扱った以外にも数多くの外的要因は存在する。より精緻な議論のためには、他の要因についても検討が必要だろう。

更に、技術指導上最も重要であると考えられる「教授的理由」の認知は「やる気」を高める「安堵感情」を高めると考えられるが、「もう少しだ」状況においては関連がみられなかった。

まとめと指導実践への示唆 従来の多くの研究は、「やる気」を高めるのに肯定的なフィードバックが有効であることを示してきた。本研究においてもその傾向は示され、否定的なフィードバックに比べて肯定的なフィードバックにより「やる気」が高まることが平均値から示された。しかしながら、フィードバックにより「やる気」が高まる過程は、状況により異なっていた。

以上を実際の指導への示唆という観点からまとめる。第1に、ことばがけを自分の行ったこととは関係のない拒絶的理由だと捉えられることは避けなければならないだろう。「嫌悪感情」を喚起し「やる気」が低下する可能性がある。第2に、「教授的」な理由が伝わるようにすることが必要だろう。「教授的理由」は、「安堵感情」を高める可能性が示された。高まった「安堵感情」は「やる気」を高めると考えられる。「もう少しだ」状況において「教授的理由」との関連がみられなかった原因としては、プレーの良し悪しの基準が不明確になってしまったことが考えられる。この状況では、「うまくなってほしい」との理由は「悪いプレー」との相関係数 ($r=.13, p<.05$) よりもむしろ「良いプレー」と

の相関係数 ($r=.16, p<.01$) の方が大きい。

何が良いプレーで、何が悪いプレーであるかを伝えることは技能習得にとっても重要になると考えられる。Deci et al. (1999) は、物理的な報酬は受け手の行動を「制御」して「自己決定感」を脅かすのに対して、肯定的な言語的フィードバックは「情報」として「コンピテンス」を高めるために内発的動機づけを高めるとしている。しかしながら、言語強化では、誤反応に対して「誤り」であると伝えることが、正反応に対して「正しい」と伝えることよりも情報機能が強いとされる (玉瀬, 1984)。肯定的なフィードバックにより、たとえ「やる気」が高まったとしても「教授的理由」が伝わらなければ、有効な情報とは言えず、技術が身につかない可能性は拭えないと考えられる。加えて、全ての状況において、「やる気の変化量」の平均値は、正の値となった。このことは、否定的なフィードバックを受けることによっても、「やる気」は低下せず、高まったことを示している。本研究の対象としたような、共通の明確な目標を共有し、多くの成功経験を重ねてきているような子どもに対しては、基準に従い、「正」だけでなく「誤」の情報を与えることが、動機づけの面からも有効である可能性が示唆されたと考えられる。まだ目標が一樣にはなっていないと想定される初心者を対象とした研究を行うことで、この示唆の一般化の可能性について検討することが必要だろう。

今後の課題と展望 本研究では、高い意識と技術を持ち、明確な目標を指導者と共有している少年サッカー競技者を対象とすることで、基準に従ったフィードバックの有効性が示唆されたと考えられる。今後は一般化の可能性を検討するためにも、様々な関係性の中でのことばがけの影響を明らかにしていく必要があるだろう。これにより、ことばがけの意図の理解が何によって左右されるのかもより明確になると考えられる。また、内発的動機づけに関して自己報告式の指標を用いた場合には、子どもと大学生ともに肯定的なフィードバックの有効性が示されるが、他方、自由選択行動を指標とした場合には、子どもでは有効性が示されないという報告もあり、認知的な発達の影響が示唆されている (Deci et al., 1999)。また、そもそも小学生に原因帰属は可能かという問題 (奈須, 1988) も指摘されており、発達の観点も入れて検討する必要がある。更に、今回は場面想定法を用い、成功・失敗、肯定的フィードバック・否定的フィードバックと仮想状況を分類したが、対象者が実際にはどのように受け取ったのか、分類方法も含めて検討の余地がある。今後、適切な質

問項目の選定を行い、指導が実際に行われている文脈の中で、どのようなことばがけがなされ、子どもたちが実際にはどのように捉えているのか、そしてそれが、行動にどう影響しているのかについて更に研究を進めていく必要があると考えられる。

引用文献

- Atkinson, J. W. 1964 *An introduction to motivation*. Princeton, NJ : D. Van Nostrand.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- Deci, E. L. 1971 Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Deci, E. L. 1975 *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press. (安藤延男・石田梅男 (訳) 1980 内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ 誠信書房)
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. 1999 A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, **125**, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. 1980 The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*: Vol.13. New York : Academic Press. Pp.39-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- 伊藤豊彦 2000 動機づけ研究の課題 スポーツ心理学研究, **27**, 73-82. (Ito, T. 2000 Review of motivation studies on sport, exercise, and physical education in Japan. *Japanese Journal of Sport Psychology*, **27**, 73-82.)
- 奈須正裕 1988 Weinerの達成動機づけに関する帰属理論についての研究 教育心理学研究, **37**, 84-95. (Nasu, M. 1988 A study of Weiner's attribution theory of achievement motivation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **37**, 84-95.)
- 西田 保 1989 体育における学習意欲検査 (AMPET) の標準化に関する研究—達成動機づけ論的アプローチ— 体育学研究, **34**, 45-62. (Nishida, T. 1989 A study on standardization of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Japan Journal of Physical Education*, **34**, 45-62.)
- 西田 保 1996 体育における学習意欲の喚起に関する教師の発言分析 総合保健体育科学, **19**, 1-8. (Nishida, T. 1996 Analyses of teacher's utterances concerning arousal of achievement motivation for learning in physical education class : A practical study based on the expectancy-affect model. *Nagoya Journal of Health, Physical Fitness and Sports*, **19**, 1-8.)
- 西田 保・澤 淳一 1993 体育における学習意欲を規定する要因の分析 教育心理学研究, **41**, 125-134. (Nishida, T., & Sawa, J. 1993 Determinants of achievement motivation for learning in physical education. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **41**, 125-134.)
- 大久保智生・黒沢 香 2003 関係論的アプローチによる動機づけ概念の再考 心理学評論, **46**, 12-23. (Okubo, T., & Kurosawa, K. 2003 A relational theory approach to social motivation. *Japanese Psychological Review*, **46**, 12-23.)
- 玉瀬耕治 1984 言語強化の組合せにおける罰 (“Wrong”) の機能 心理学研究, **54**, 386-389. (Tamase, K. 1984 The function of “Wrong” in verbal reinforcement combinations. *Japanese Journal of Psychology*, **54**, 386-389.)
- 梅崎高行 2003 スポーツの楽しさと、楽しさが育む子どもの発達についての研究 ソーシャル・モチベーション研究, **2**, 31-44. (Umezaki, T. 2003 Research on the pleasure of a sport, and development of the child whom pleasure cherishes. *Developmental Reports of Social Motivation*, **2**, 31-44.)
- Weiner, B. 1972 *Theories of motivation : From mechanism to cognition*. Chicago : Markham.
- Weiner, B. 1985 An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**, 548-573.
- Weiner, B., & Handel, S. J. 1985 A cognition-emotion-action sequence : Anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. *Develop-*

mental Psychology, 21, 102-107.

財団法人日本サッカー協会技術委員会キッズプロジェクト 2003 キッズ (U-6) 指導ガイドライン (未
公刊)

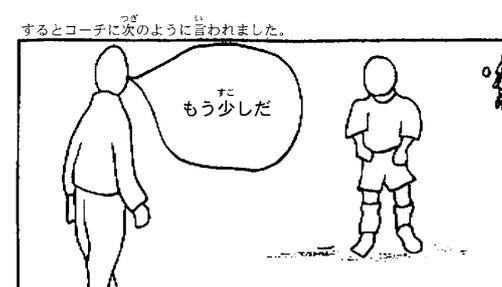
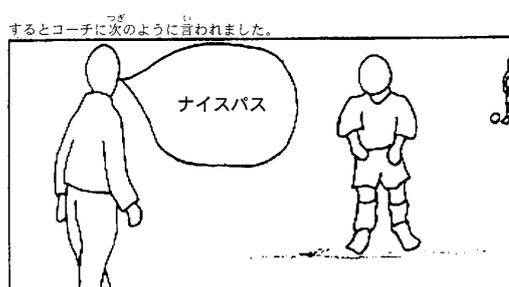
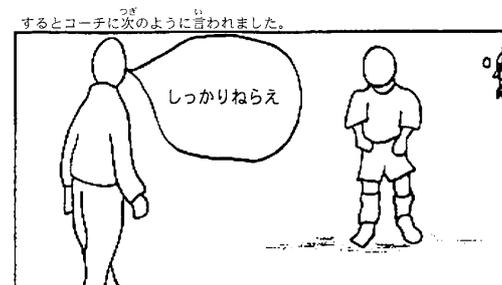
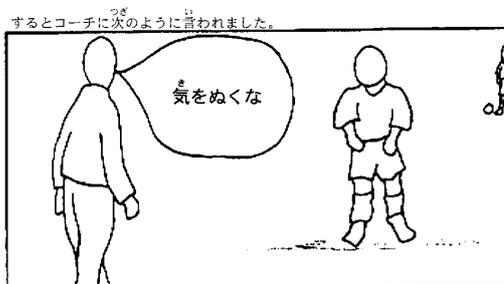
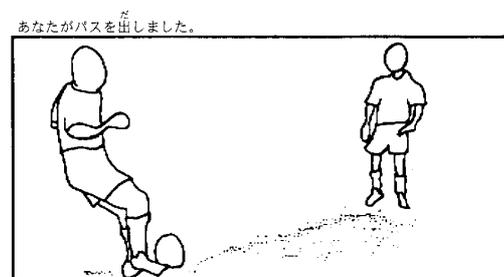
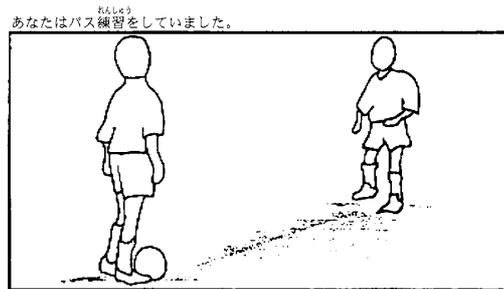
た修士論文の一部を加筆・修正したものです。研究にあたり、ご指導をいただきました横浜国立大学教授の塗師斌先生に深く御礼申し上げます。また、本論文の作成にあたり、貴重なご助言をいただきました千葉大学教授の中澤潤先生に心より感謝いたします。

(2005.11.6 受稿, '06.10.16 受理)

謝 辞

本研究は横浜国立大学大学院教育学研究科に提出し

APPENDIX 仮想状況として用いた図版



Coaches' Verbal Feedback and Elementary School Football Players' Motivation

HIRONORI NATORI (UNITED GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2007, 55, 244-254

The main purpose of the present study was to examine the relation between elementary school football (soccer) players' motivation and the children's causal and emotional cognition of their coach's verbal feedback. A special purpose was to clarify the effectiveness of the coach's feedback for improving the skill of the best players. Skilled football players (grades 5-6, $N=267$ boys from 14 teams) were given scenarios in which positive or negative verbal feedback was given by a coach after a player's success or failure in passing. In each situation, the participants assessed the cause of the coach's feedback, the emotion, and the player's motivation. ANOVA of these results showed that motivation was increased more by positive feedback than by negative. Moreover, path analyses revealed that attribution of the feedback to the coach's instructional intention enhanced positive emotions, and that the positive emotions were positively associated with the player's motivation. However, motivation that increased following positive feedback after failure was not associated with attribution of the feedback to the coach's instructional intention.

Key Words : achievement motivation, feedback, motivation in sports, utterances, elementary school students