

【原著論文】

動機づけ雰囲気及び目標志向性が児童の好意的態度に与える影響

—小学校高学年に着目して—

細田 拓海¹⁾, 奥村 拓朗²⁾, 伊藤 雅広³⁾, 近藤 智靖³⁾

¹⁾ 日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程

²⁾ 日本体育大学大学院体育科学研究科博士後期課程

³⁾ 日本体育大学

The influence of motivational climate and goal orientation on children's positive attitudes: Focusing on the 5th and 6th grade of elementary school

HOSODA Takumi, OKUMURA Takuro, ITO Masahiro and KONDOH Tomoyasu

Abstract: The purpose of this study was to verify the validity of the hypothetical model in which motivational climate and goal orientation have an influence on children's positive attitudes toward physical education.

This study included a questionnaire of 903 5th and 6th grade children (453 boys and 450 girls). The validity of the model was verified using simultaneous multi-population analysis.

The results were as follows.

- 1) The study proved that the hypothetical model was statistically valid in showing that motivational climate and goal orientation affect children's positive attitudes.
- 2) There was no difference in the influence of motivational climate and goal orientation on boy and girls at this age
- 3) Mastery climate and cooperative climate both had a direct influence and an indirect influence on children's positive attitudes.
- 4) Performance climate had an indirect influence on children's positive attitudes via ego orientation.

要旨: 本研究の目的は、動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響を与えるという仮説モデルを設定し、そのモデルの妥当性について検証することである。

本研究は、小学校高学年の903名（男子453名、女子450名）を対象に質問紙調査を行った。モデルの妥当性は多母集団同時分析を用いて検討した。

結果は以下の通りである。

- 1) この仮説モデルは、動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響することを示すものとして妥当であると統計的に証明された。
- 2) 小学生を対象とする場合、動機づけ雰囲気及び目標志向性の影響に性差は見られなかった。
- 3) 熟達雰囲気、協同雰囲気は直接的・間接的に好意的態度に影響を与えた。
- 4) 成績雰囲気は、自我志向性を介して間接的に好意的態度に影響を与えた。

(Received: April 2, 2021 Accepted: July 20, 2021)

Key words: motivational climate, goal orientation, positive attitude

キーワード: 動機づけ雰囲気, 目標志向性, 好意的態度

1. 研究の背景

体育・保健体育科の新学習指導要領では、豊かなスポーツライフの実現が大きな目標となっており（文部科学省，2018），子ども自ら積極的に運動・スポーツに関わり，生涯にわたって運動・スポーツを実施・継続することが求められている。賀川・竹岡（2002）や谷木・坂入（2003）によると，生涯にわたって運動・スポーツを実施していくためには，体育に対する好意的態度^{注1)}を育成することが大切であると言われている。また，体育に対する好意的態度を高めることで，日常的な運動行動も増加する（金・小林，2019；大友ほか，2006）ことも報告されている。このように，豊かなスポーツライフの実現のためには，学校教育段階での体育に対する好意的態度を高めることが必要であると考えられる。

ところで，この好意的態度に関する研究では，体育授業の好き嫌いの規定要因（賀川・竹岡，2002）や運動・スポーツと体育の好き嫌いとの関連性（國木・依，2019），体育授業に対する好き嫌いと運動意欲の関連性（大矢ほか，2011）のような研究が見られる。また，近年では，さらに，学習雰囲気といった環境要因と子どもの持つ目標といった個人要因についての研究も進んでいる（中須賀ほか，2014；2017）。そのため，好意的態度の高め方について検討する際には，学習雰囲気といった環境要因と子どもの持つ目標といった個人要因を考慮する必要があると考えられる。

1.1. 達成目標理論^{注2)}

学習雰囲気や個々の持つ目標^{注3)}の違いを構造的に捉える理論の一つとして達成目標理論がある。これは，学習場面やスポーツ場面において個人が達成しようとする目標の種類によって，その後の感情や認知，行動などに異なる影響を及ぼすという理論である（Ames, 1992；上淵，2003；伊藤ほか，2008；中須賀・阪田，2019）。どのような達成目標を持つかは，集団が有する目標（環境要因）である動機づけ雰囲気と目標に対する個人の志向（個人要因）である目標志向性によって決まるとされている（伊藤ほか，2008；中須賀ほか，2014）。

動機づけ雰囲気とは，集団が有する達成目標のことであり，教師やクラスメイトによって作りだされる環境の構造（雰囲気）として定義づけられている（伊藤ほか，2008；磯貝ほか，2008）。つまり，子どもが教師やクラスメイトによって作りだされた授業の雰囲気を，どのように知覚しているかに焦点を当て，意図した授業の雰囲気がつくられているかどうかを検討することができる概念である。動機づけ雰囲気は，能力

に価値が置かれ，競争を通しての達成（成績や結果）が重視される成績雰囲気と，努力に価値が置かれ，熟達に至る過程（成長，課題解決）が重視される熟達雰囲気の2つの側面（Ames, 1992；中須賀，2013；中須賀ほか，2017）からなり，体育学習場面における環境要因を検討できる概念として用いることができる（中須賀ほか，2017）。また近年では，班やグループ活動といった体育授業の特性を反映し，仲間との協同体験に価値が置かれ，技能習得や他者比較（競争）よりも子ども同士の相互作用が重視される協同雰囲気を加え，3つの側面から動機づけ雰囲気を捉える視点が提示されている（伊藤ほか，2013）。

一方，目標志向性とは，個人がどのような達成目標を持つかという傾向，すなわち目標の持ち方には個人差があることを意味する概念である（Duda, 1989；伊藤，2000；磯貝，2002；中須賀ほか，2014）。目標志向性は，環境要因である動機づけ雰囲気の影響を受けること，状況によって変化する不安定で可変的な概念であると言われている（高崎，2001）。目標志向性は，他者比較を通じた自分の位置に関心がある志向性である自我志向性と，技術向上や能力を伸ばすことなど練習の過程を重視する志向性である課題志向性の2つに分類されている（伊藤，2000；磯貝，2002；中須賀ほか，2014）。

1.2. 先行研究の検討

動機づけ雰囲気と目標志向性の関係については，成績雰囲気が自我志向性に正の影響を与え，熟達雰囲気が課題志向性に正の影響を与えることが明らかになっている（Biddle et al., 1995；Moreno-Murcia et al., 2011）。また，成績目標に比べ，熟達目標を持つ中学生・高校生は授業に対して好意的態度を示すという（Ames and Archer, 1988）。さらに，5年生から11年生（我が国では，小学校高学年から高校生）までを対象とした調査では，課題志向性の高まりは運動・スポーツ活動への参加を促進するが，自我志向性は運動・スポーツ活動への参加に影響を与えないことが報告されている（Papaioannou et al., 2006）。このような諸外国における研究を概括すると，子どもに熟達雰囲気や課題志向性といった熟達目標を持たせることで，運動・スポーツに対する好意的態度を高め，参加意欲を促進することにつながることも，また，成績雰囲気や自我志向性といった成績目標を持たせると，好意的態度，参加意欲を低下させることにつながることも報告されているといえる。

我が国においても，諸外国の動向を踏まえて中高生を対象とした調査が行われており，熟達雰囲気は好意的態度への直接効果と課題志向性を介して影響を与え

る間接効果があること、また、成績雰囲気も好意的態度を高めるのに有効であることが報告されている（中須賀ほか，2014）。さらに，研究成果を踏まえ，体育授業満足感に直接的な負の影響を及ぼす成績雰囲気は最小限に抑えつつ，熟達雰囲気を中心とした授業展開の実施が必要（中須賀ほか，2017）といった具体的な提言も行われている。

以上の先行研究から，動機づけ雰囲気及び目標志向性の概念を用いることで，体育授業に対する好意的態度を形成する上で有効な授業環境並びに子どもの志向性について明らかにすることができ，また，好意的態度を高めることを意図した授業を計画する際に有用な知見が導き出されると考えられる。

一方で，これまでの研究では，中高生を対象とする研究は蓄積されてきているものの，小学生を対象とした研究の数が乏しく，どのような雰囲気の体育授業が小学生の好意的態度を高めるかについて明らかになっていない。また，小学校段階で運動が苦手になったり，嫌いになったりしてしまうとそれ以降に，自ら運動に取り組んでいくことは難しくなっていくと指摘されている（原・松田，2008）ことから，小学生^{注4)}を対象とした研究は必要であると考えられる。また，これまで動機づけ雰囲気を成績雰囲気と熟達雰囲気の2側面から考えられていたが，体育科の学習過程では，仲間と対話し協力して課題を解決する学習等が重視されている（文部科学省，2018）ことから，伊藤ほか（2013）で新たな知見として提示され，班やグループ活動といった体育授業の特性を反映した協同雰囲気の視点は重要であり，動機づけ雰囲気は協同雰囲気を加えた3側面から検討する必要があると考えられる。

2. 目 的

本研究の目的は，動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響を与えるという仮説モデルを設定し，そのモデルの妥当性について検証することである。なお，好意的態度という態度の概念に対する捉え

方が様々であるため，本研究では，先行研究と同様，好意的態度を体育に対する好き嫌いといった感情的側面の態度と定義する（中須賀ほか，2014）。

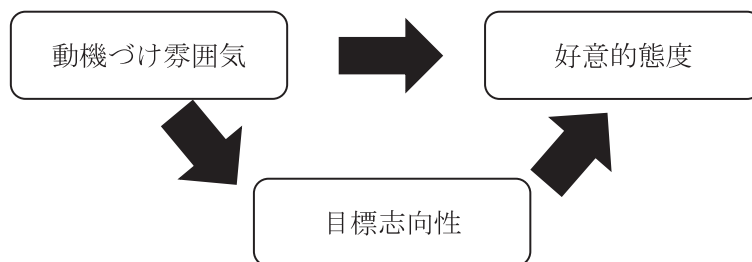
3. 方 法

3.1. 仮説モデルの設定

はじめに，動機づけ雰囲気から目標志向性に影響を与えるというモデルを設定した。これについては，成績雰囲気が自我志向性に影響を与え，熟達雰囲気が課題志向性に影響を与えることが既に確認されている（Biddle et al., 1995；Moreno-Murcia et al., 2011）。これらの研究により，動機づけ雰囲気が目標志向性を予測する要因になることを裏付けている。さらに，前述した中須賀ら（2014）の知見からも動機づけ雰囲気から目標志向性へのパス^{注5)}を想定した。具体的には，成績雰囲気から自我志向性へのパス，熟達雰囲気から課題志向性へのパスを想定した。また，伊藤ら（2013）によって提示された協同雰囲気については，協同雰囲気から自我志向性・課題志向性のそれぞれへのパスを想定した。

次に，本研究では，動機づけ雰囲気及び目標志向性から好意的態度への影響を検討することを目的としていることから，従属変数に好意的態度を配置した。なお，中須賀ら（2014）と同様に本研究においても，動機づけ雰囲気が目標志向性に影響し，その目標志向性が好意的態度に影響を与える間接効果を想定するパスと，動機づけ雰囲気が好意的態度に影響を与える直接効果の2つのパスを設定し，間接効果と直接効果を含む仮説モデルを図1のように構成した。

また，体育授業に対する好意的態度には性差がある（谷木・坂入，2003）こと，動機づけ雰囲気及び目標志向性には性差がある（Duda, J.L., 1989）ことから，本研究においても男子・女子それぞれの側面からも分析を行うこととした。



*中須賀ら（2014）をもとに筆者一部修正

図1 仮説モデル

3.1.1. 期間及び対象

本研究は、2020年7月から9月にかけて実施した。対象は、研究協力を得ることのできた、東京都1校、千葉県2校、埼玉県2校の計5校の小学校に在籍する高学年（5・6年生）の児童926名を対象にした。有効回答者は、回答に欠損があった児童23名を除いた903名（有効回答率97.5%、5年：男子259名、女子251名、6年：男子194名、女子199名）であった。

本研究は、日本体育大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施され、質問紙調査の実施及び分析に関しては、事前に学校長及び保護者の了承を得て行われた。調査用紙は、各調査協力校の担当教員に郵送し、各学級で一斉に実施した後、学校ごとに返送するよう依頼した。調査対象者には、授業者によって、調査内容が強制的なものではなく途中であっても辞退できること、個人情報特定されないようデータはすべてID番号に変換されることを説明した上で実施し、調査用紙の回答をもって同意取得とみなした（承認番号：第020-H055）。

3.2. データの収集方法及び分析方法

本研究における児童の動機づけ雰囲気及び目標志向性、体育授業に対する好意的態度の関係について設定した仮説モデルの適合度は潜在変数を伴わないパス解析・構造方程式モデリング（以下SEMとする）によって検討した。その後、SEMによって得られたモデルが男子及び女子の群間で異質なものを検討するため、多母集団同時分析を行った。

分析の適合度は、GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) の各指標から検討を行った。なお、多母集団同時分析においては、モデルの相和的な良さを評価するAIC (Akaike's Information Criterion) も含めて検討を行った。各適合度指標の基準値は以下に示す。

GFIは、モデルがデータの分散共分散行列を説明する割合を示す指標であり、モデルの説明力の目安となる(室橋, 2003)。上限の値は1.0であり、0.9以上の値を示すことが望ましいとされている(室橋, 2003)。

AGFIは、GFIの欠点である自由度に影響される点を修正したものであり、AGFIの値はGFIよりも低くなるという関係にあるが、著しく低下するモデルはあまり好ましくない。1.0に近いほどデータへの当てはまりが良いモデルであると判断される(豊田ほか, 1992)。

CFIは、観測変数間にパスを一切引かないモデルを示している独立モデルと分析モデルの双方の自由度を考慮した上での乖離度の比較を行う指標である(室橋, 2003)。1.0に近いほど適合の良いモデルであると

判断され、0.9以上の値を示すことが望ましいとされている(小塩, 2007)。

AICは、複数のモデルを比較する際に、モデルの相対的な良さを評価するための指標である(小塩, 2020)。複数のモデルのうちどれがよいかを選択する際は、AICが最も低いモデルを採択する(小塩, 2020)。

RMSEAは、モデルの複雑さの影響を取り除いた形で乖離度の大きさを評価する指標であり(室橋, 2003)、0.08以下であれば適合度が高いとされている(小塩, 2008)。

本研究におけるモデルの採択基準は、GFI, AGFI, CFIは0.9以上、RMSEAは0.08以下に設定した。なお、AICに関しては、最も低い値を示したモデルを採択した。多母集団同時分析におけるパス係数の有意水準は5%とした。また、多母集団同時分析を実施する中でモデルにおける各推定値(パスの値)に関する集団間の差異を検討する際には、パラメータ間の差に対する検定統計量の値が絶対値で1.96以上を示した場合、5%水準で集団間のパスが有意であると判断した(小塩, 2007)。

以上の分析のほかに、基本統計量(平均、標準偏差、相関係数)の算出ならびに男子・女子の各調査の得点比較(t検定)を行った。全ての分析において、統計処理ソフトIBM SPSS Statistics 25及びIBM SPSS Amos 25を使用し、有意水準は5%に設定した。

3.3. 調査内容

①動機づけ雰囲気測定尺度

磯貝ほか(2008)によって小学生(5・6年生)および中学生(1・2年生)を対象に作成された、体育における動機づけ雰囲気測定尺度は、伊藤ほか(2013)によって因子構造の再構成が行われている。本研究では、伊藤ほか(2013)の尺度を用いた。下位尺度は成績雰囲気(「体育の学習では、運動がほかの人よりできるかどうか大切に思われています」など)、熟達雰囲気(「先生は記録や結果が悪くても、がんばったり、努力したりする人をほめます」など)、協同雰囲気(「このクラスでは、みんながうまくできるように、お互いに助け合っています」など)の3つ(各6項目・全18項目)から構成されている。回答は「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の自己評定による5件法であった。なお、信頼性と妥当性は小学生を対象に概ね確認されている(伊藤ほか, 2013)。

②目標志向性尺度

藤田(2009)が作成した目標志向性尺度を用いた。全ての項目は「体育の授業で、どのようなときに成功

した(うまくいった)と思いますか」という問いかけで回答を求めた。下位尺度は他者言及的な能力評価を行う自我志向性(「自分が他の誰より優れていると思ったとき」など)、自己言及的な能力評価を行う課題志向性(「たくさん練習して、ようやく上達したことを感じたとき」など)の2つ(各5項目・全10項目)から構成されている。回答は「よく当てはまる」(5点)から「全く当てはまらない」(1点)の自己評定による5件法であった。なお、信頼性と妥当性は小学生を対象に概ね確認されている(藤田, 2009)。

③好意的態度測定尺度^{注6)}

体育授業に対する好意的態度を測定する尺度は、中須賀ほか(2014)を参考に、「体育は好きですか」という項目を設定した。回答方法は、「とても好き」(4点)から「とても嫌い」(1点)の自己評定による4件法で求めた。

4. 結 果

4.1. 仮説モデルの評価

各調査内容の基本統計量(平均値, 標準偏差, 相関係数)は, 表1に示す通りである。変数間の相関係数について, 成績雰囲気は, 熟達雰囲気($r=-.34, p<.001$), 協同雰囲気($r=-.33, p<.001$), 課題志向性($r=-.19, p<.001$), 好意的態度($r=-.15, p<.001$)において低い負の相関, 自我志向性と低い正の相関($r=.37, p<.001$)を示した。熟達雰囲気は, 協同雰囲気($r=.65, p<.001$), 課題志向性($r=.53, p<.001$)において中程度の正の相関, 好意的態度と低い正の相関($r=.37, p<.001$)を示した。協同雰囲気は, 課題志向性($r=.57, p<.001$), 好意的態度($r=.40, p<.001$)において中程度の正の相関を示した。自我志向性は, 課題志向性($r=.16, p<.001$), 好意的態度($r=.16, p<.001$)において低い正の相関を示した。課題志向性は, 好意的態度と中程度の相関($r=.44, p<.001$)を示した。

次に, 図1で示した仮説モデルが妥当なものであったかを検討するため, SEMを用いて分析を行った。その結果, 設定した仮説モデルの適合度指標は, GFI=.995,

AGFI=.951, CFI=.993, RMSEA=.077であり, 基準を十分に満たす値が確認できた。説明力を示す決定係数(以下 R^2 とする)は, 自我志向性で $R^2=.17$, 課題志向性で $R^2=.36$, 好意的態度で $R^2=.25$ を示した。動機づけ雰囲気及び目標志向性と好意的態度の関係のパス図を図2に示す。

個別のパス係数をみると, 直接的な関係については, 成績雰囲気から好意的態度に有意なパスはみられなかった($-.06, n.s.$)。熟達雰囲気と協同雰囲気は好意的態度に有意なパスがみられた(熟達雰囲気: $.09, p<.05$; 協同雰囲気: $.17, p<.001$)。間接的な関係については, 成績雰囲気が自我志向性を高め($.43, p<.001$), 自我志向性が好意的態度を高める($.13, p<.001$)ことを示した。また, 熟達雰囲気が課題志向性を高め($.26, p<.001$), 課題志向性が好意的態度を高める($.27, p<.001$)ことを示した。協同雰囲気においては, 自我志向性を高める($.19, p<.001$)こと, 課題志向性を高める($.40, p<.001$)ことを示した。

4.2. 多母集団同時分析によるモデルの比較

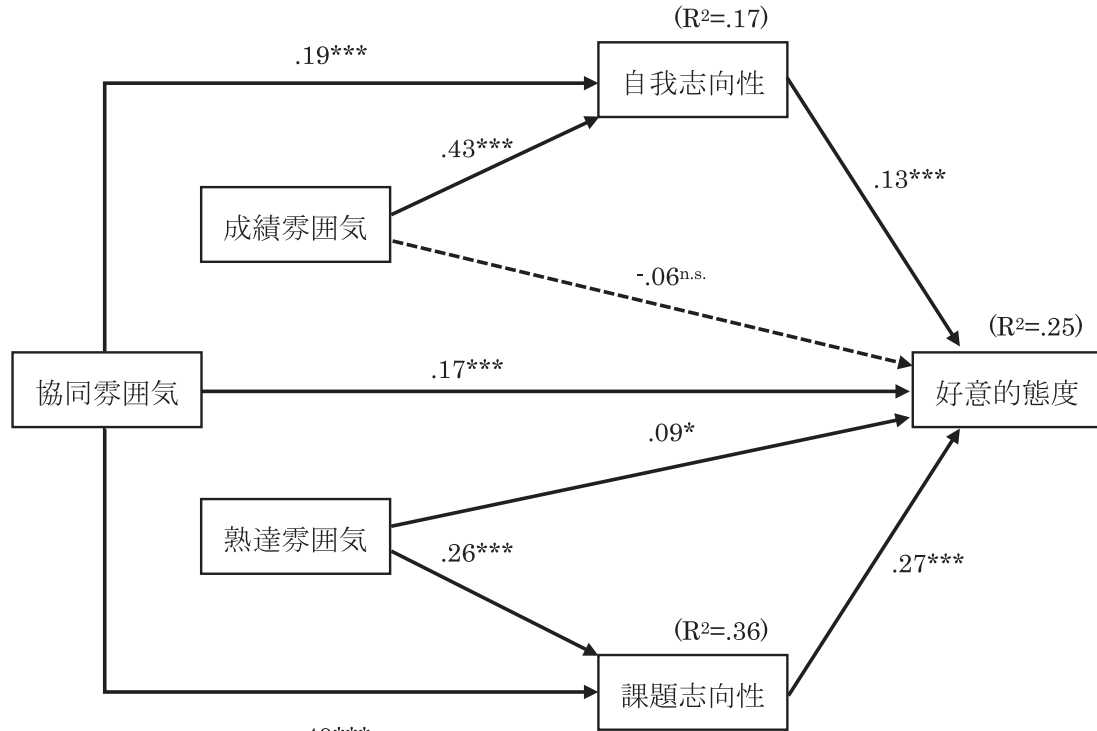
SEMで構成されたモデルが, 男子及び女子の群間で異なるかを検討するため, 多母集団同時分析を行った。多母集団同時分析を行うに先立ち, 男子及び女子の各調査内容の得点比較と基本統計量(平均値, 標準偏差, 相関係数)を算出したものを表2に示す。男子及び女子の群間でt検定を行った結果, 成績雰囲気の得点は女子より男子の方が有意に高いことが示された($p<.001$)。また, 好意的態度の得点も女子より男子の方が有意に高い($p<.001$)ことが認められ, 谷木・坂入(2003)や中須賀ら(2014)と類似した傾向がみられた。なお, 目標志向性の得点においては有意な差が認められなかった。

変数間の相関係数について, 成績雰囲気は, 熟達雰囲気と低い負の相関(男子 $r=-.30$, 女子 $r=-.39$, いずれも $p<.001$), 協同雰囲気とも低い負の相関(男子 $r=-.30$, 女子 $r=-.37$, いずれも $p<.001$), 自我志向性と正の相関(男子 $r=.41$, 女子 $r=.31, p<.001$), 課題志向性と低い負の相関(男子 $r=-.14, p<.05$, 女子 $r=-.25$,

表1 各調査内容の基本統計量

| | 平均値 | 標準偏差 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------|------|------|---------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. 成績雰囲気 | 2.01 | 0.75 | — | | | | | |
| 2. 熟達雰囲気 | 4.36 | 0.63 | -.34*** | — | | | | |
| 3. 協同雰囲気 | 4.20 | 0.70 | -.33*** | .65*** | — | | | |
| 4. 自我志向性 | 2.59 | 1.05 | .37*** | .05 | .05 | — | | |
| 5. 課題志向性 | 4.38 | 0.70 | -.19*** | .53*** | .57*** | .16*** | — | |
| 6. 好意的態度 | 3.34 | 0.73 | -.15*** | .37*** | .40*** | .16*** | .44*** | — |

*** $p<.001$



GFI=.995, AGFI=.951, CFI=.993, RMSEA=.077

† *p<.05, ***p<.001

†† パス上の数値はすべて標準化推定値

††† 実線は有意なパスを，破線は有意でないパスを示す

†††† 独立変数間の共分散および従属変数の誤差項は省略した

図2 動機づけ雰囲気及び目標志向性と好意的態度の関係

表2 男子及び女子の各調査内容の基本統計量

| | 男子 (n=453) | | 女子 (n=450) | | t 値 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------|------------|------|------------|------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | | | | | | | |
| 1. 成績雰囲気 | 2.09 | 0.80 | 1.93 | 0.69 | 3.37*** | — | -.30*** | -.30*** | .41*** | -.14* | -.13* |
| 2. 熟達雰囲気 | 4.35 | 0.62 | 4.38 | 0.64 | -0.70 | -.39*** | — | .69*** | .03 | .49*** | .36*** |
| 3. 協同雰囲気 | 4.18 | 0.74 | 4.22 | 0.67 | -0.80 | -.37*** | .61*** | — | .05 | .55*** | .40*** |
| 4. 自我志向性 | 2.66 | 1.09 | 2.53 | 1.00 | 1.86 | .31*** | .08 | .06 | — | .17*** | .14** |
| 5. 課題志向性 | 4.39 | 0.68 | 4.37 | 0.72 | 0.41 | -.25*** | .56*** | .59*** | .15** | — | .39*** |
| 6. 好意的態度 | 3.45 | 0.69 | 3.24 | 0.74 | 4.30*** | -.20*** | .39*** | .43*** | .17*** | .50*** | — |

† t値は，男子と女子の得点を比較する際に算出されたものである。

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

†† 相関係数は上段が男子，下段が女子の値である。

表3 多母集団同時分析における等値制約の分析結果

p<.001), 好意的態度とも低い負の相関 (男子 r=-.13, p<.05, 女子 r=-.20, p<.001) を示した。熟達雰囲気は、協同雰囲気と正の相関 (男子 r=.69, 女子 r=.61, いずれも p<.001), 課題志向性ととも正の相関 (男子 r=.49, 女子 r=.56, いずれも p<.001), 好意的態度と低い正の相関 (男子 r=.36, 女子 r=.39, いずれも p<.001) を示した。協同雰囲気は、課題志向性と正の相関 (男子 r=.55, 女子 r=.59, いずれも p<.001), 好意的態度とも

正の相関 (男子 r=.40, 女子 r=.43, いずれも p<.001) を示した。自我志向性と課題志向性は、低い正の相関を示した (男子 r=.17, p<.001, 女子 r=.15, p<.01) を示した。好意的態度は、自我志向性と低い正の相関 (男子 r=.14, p<.01, 女子 r=.17, p<.001), 課題志向性と正の相関 (男子 r=.39, 女子 r=.50, いずれも p<.001) を示した。

4.2.1. 群間ごとのモデルの評価

男子及び女子における仮説モデルのデータ適合性について検討を行った結果、男子における適合度指標は、GFI=.993, AGFI=.962, CFI=.992, RMSEA=.057であり、女子における適合度指標は、GFI=.989, AGFI=.942, CFI=.986, RMSEA=.078であった。群間ごとに算出した適合度指標が基準値を満たす値であったことから、本研究で設定したモデルの適合度は良いと判断された。

4.2.2. 配置不変性^{注7)}の確認

男子及び女子におけるモデルの適合性が確認されたため、続いてモデルの配置不変性を検討した結果、仮説モデルの適合度指標は、GFI=.992, AGFI=.947, CFI=.990, RMSEA=.052であった。したがって、モデルの適合性は良好な値であった。本研究で設定した仮説モデルは、男子及び女子の群間で共通して適合が良く、配置不変性が成り立っていると言える。

4.2.3. モデル間の差の検定

以上の分析により、本研究で設定した仮説モデルの適合度及び配置不変性が確認された。続いて、仮説モデルの各推定値に関する男子及び女子の群間での差異について検討を行った。その結果、男子と女子のパラメータの対比較において算出された数値が絶対値で1.96以上を示した値はみられなかった。このことから、男子及び女子の群間において仮説モデルに部分的な等質性があることが認められた。しかし、ここまでの多母集団同時分析において、仮説モデルの部分的な評価について検討は行われているが、モデル全体における男子及び女子の群間での差異についての検討は行われていない。豊田（2008）は、モデルの部分的な評価とモデル全体の評価は必ずしも一致するとは限らないことを指摘している。そのため、モデルの部分的な評価だけでは不十分であり、モデルの部分的な評価を含め、モデル全体の評価においても検討しておく必要がある。

そこで、モデル全体の評価として、男子及び女子の群間で等値制約^{注8)}を置き、適合度指標の変化について検討を行った。

4.2.4. 等値制約の分析

モデル全体の評価は、男子及び女子の群間で等値制約を置き、適合度指標の変化により仮説モデルの等質性及び異質性を検討した。

等値制約を置いたモデルとして、2つのモデルを設定した。モデル1は、全てのパス係数が、群間で異なることを仮定したモデルである。モデル2は、全てのパス係数が、群間で等しいことを仮定したモデルであ

表3 多母集団同時分析における等値制約の分析結果

| | 適合度指標 | | | | |
|------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | GFI | AGFI | CFI | RMSEA | AIC |
| モデル1 | 0.992 | 0.947 | 0.990 | 0.052 | 92.413 |
| モデル2 | 0.987 | 0.966 | 0.986 | 0.037 | 88.268 |

る。2つのモデルの適合度指標を表3に示す。モデル2の適合度指標は、GFI=.987, AGFI=.966, CFI=.986, RMSEA=.037, AIC=88.268であり、モデル1よりもRMSEA及びAICの値が低く、AGFIの値が高かった。

以上の結果から、男子及び女子の群間で全てのパス係数が等しいことを仮定しているモデル2を最終解として採択した。モデル間の差の検定とモデル全体の評価から、男子及び女子の群間において等質性を考慮することが妥当であることが確認された。このことから、本研究においては、性差を考慮する必要がないといえる。この結果は、中学生を対象とした中須賀ら（2014）とは、異なる結果を示した。

モデルにおける、直接的な関係と間接的な関係については先述したため、直接的な関係における因果係数である直接効果と間接的な関係における因果係数の積であらわず間接効果について述べる。直接効果と間接効果の両方が確認された部分について述べると、熟達雰囲気から好意的態度への直接効果(.09)と熟達雰囲気が課題志向性を介して、好意的態度に影響を与える間接効果(.07)が確認された。また、協同雰囲気から好意的態度への直接効果(.17)と協同雰囲気が自我志向性、課題志向性を介して、好意的態度に影響を与える間接効果(.13)が確認された。さらに、直接効果と間接効果の和で表され、原因側の変数が結果側の変数に対して与えている因果的な影響力を、全体として評価するための指標となる総合効果（豊田ほか、1992）に着目すると、成績雰囲気や自我志向性から好意的態度への総合効果は-.01であった。また、熟達雰囲気と課題志向性から好意的態度への総合効果は.16であった。そして、協同雰囲気と自我志向性、課題志向性から好意的態度への総合効果は.30であった。

以上の直接、間接及び総合効果は、表4に示す。なお、すべてのパス係数の値は標準化係数を意味している。

5. 考 察

本研究の目的は、動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響を与えるという仮説モデルを設定し、そのモデルの妥当性について検証することであった。

本研究の目的を遂行するために、動機づけ雰囲気が

表4 標準化された直接、間接及び総合効果の結果

| | 成績雰囲気 | 熟達雰囲気 | 協同雰囲気 | 自我志向性 | 課題志向性 |
|-------|-------------|------------|------------|-------|-------|
| 自我志向性 | .43 | | .19 | | |
| 課題志向性 | | .26 | .40 | | |
| 好意的態度 | -.06(.05) | .09(.07) | .17(.13) | .13 | .27 |
| | -.01 | .16 | .30 | | |

* () 内の値は、間接効果を示す値である

*太字の値は、総合効果を示す値である

好意的態度に影響を与えるといった直接効果と、動機づけ雰囲気が目標志向性を規定し、目標志向性が好意的態度に影響を与えるといった間接効果を想定した仮説モデルを設定した。設定した仮説モデルが妥当であるかを検討するために、SEMを用いて分析を行ったところ、適合度指標は基準を満たす良好な値を示し、設定した仮説モデルは妥当であった。次に、男子及び女子の群間でモデルが異なるかどうかを多母集団同時分析によって検討した。分析の結果、すべてのパス係数が男子及び女子の群間で等しいことを仮定したモデルの適合度が最も良好であった。つまり、本研究においては、男子及び女子の群間における等質性を考慮することが妥当であると示唆している。これまで、動機づけ雰囲気及び目標志向性には性差がある (Duda, 1989) と考えられ、中須賀ほか (2014) でも性差を考慮して研究が行われてきたが、本研究においては、小学生を対象とした場合、性差を考慮する必要はないことが示唆された。Duda (1989) や中須賀ほか (2014) では、中高生を対象とした検討が行われ、性差があることが確認された。これは、中学校や高等学校の体育授業では、男女別習で実施されたり、教師が男女で異なる期待をしたりする (井谷ほか, 2006) ため、動機づけ雰囲気や目標志向性に男女の性差がみられたのではないかと。他方で、小学校は男女共習で担任が体育授業を行うことから、動機づけ雰囲気や目標志向性に性差がみられなかったと考える。また、独立変数から従属変数への説明率は、25%であったことから、本研究の仮説モデルは、動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響を与えることを説明する有力なモデルの1つとして位置づけることができるだろう。続いて、独立変数から従属変数へのパスについて述べる。

まず、成績雰囲気の側面から述べる。成績雰囲気は自我志向性を高め、自我志向性が好意的態度に影響を与える間接効果が確認された。これは、体育授業が成績雰囲気であると認識し、自我志向性を高く意識している子どもほど、体育授業が好きであることを示唆している。成績雰囲気の授業では、他者との比較を通しての自分の位置を子どもが確認しやすく、他者と比較することが容認されている。そのため、運動が

得意な子どもが、もっと目立ちたいや、周りから評価されたいといった自我志向性を強く意識するようになるのではないかと考えられる。また、日本人は、諸外国と比べてライバルの存在や他者比較によって意欲や感情が高まる (磯貝, 2002) とされている。そのため、負けず嫌いな子どもや、目立つこと、周りから評価されることに面白さを見出している子どもは、実施される体育授業が成績雰囲気であると認識することで、好意的態度がより高まっていくと推察される。成績雰囲気の授業を実施するためには、子どもの技能差に関わらず、あらかじめ決められた同じ課題を提示すること、グループ学習では技能レベルで分けられた等質グループで授業を実施することや、教師が運動のできる子を注目させること、勝ったチームを称賛することなどが求められる。一方で、中須賀ら (2014) でも述べられているように、成績雰囲気の授業では、運動が苦手な子どもや試合で勝つことができなかった子どもは、自我志向性が高まるのが困難であり、結果として体育授業への好意的態度が低くなる可能性がある懸念される。そのため、成績雰囲気を強調した授業を行う場合は、子どもが勝つことに対して必要以上にこだわる過競争心^{注9)}にならないように、自己成長のために手段として捉える意識を持たせることや、競争を通して良好な友人関係を築けるように配慮するなど、授業実施に向けて今後も慎重に検討していくことが必要になると思われる。

次に、熟達雰囲気の側面から述べる。熟達雰囲気では、好意的態度に影響を与える直接効果と、熟達雰囲気が課題志向性を高め、課題志向性が好意的態度に影響を与える間接効果が確認された。これは、体育授業が熟達雰囲気であると認識し、課題志向性を高く意識している子どもほど、体育授業が好きであるということを示唆している。また、直接効果が確認されたことから、体育授業が熟達雰囲気であると認識されれば、個人の課題志向性が高まらなかった場合でも体育授業への好意的態度は高まる可能性があると考えられる。熟達雰囲気の授業では、個人やチームの技能向上、課題解決における練習過程が重視され、他者比較よりも自己評価による自身の努力などに焦点が当てられる。

また、失敗や誤りも学習の一部と捉えられるため、子どもが不安に思うことや仲間に対して敵対行動をとることが少なくなり、その結果として体育授業への好意的態度が高まっていくと推察される。熟達雰囲気の授業を実施するためには、子どもが自分で確認することができ、実現可能で短期的な目標を設定できる課題を与えること、課題解決への時間を確保すること、多様で挑戦的な課題を与えること、目標の達成や課題解決の過程を重視した教師行動を行うことなどが求められる (Ames, 1992; Ntoumanis and Biddle, 1999; 伊藤ほか, 2013; 中須賀ほか, 2014)。しかし、教師が子どもにとって多様で挑戦的な課題、子どもが実現可能で短期的な目標を設定することができる課題を与えることは容易ではないと考えられる。多様で挑戦的な課題は、子どもの実態や取り扱う単元・教材によって変化するため、教師は対象とする子どもに即した難易度や種類の課題を設定する必要がある。

最後に、協同雰囲気側の側面から述べる。協同雰囲気では、好意的態度に影響を与える直接効果と、協同雰囲気が自我志向性・課題志向性を高め、自我志向性・課題志向性が好意的態度に影響を与える間接効果が確認された。これは、体育授業が協同雰囲気であると認識し、自我志向性や課題志向性を高く意識している子どもほど、体育授業が好きであるということを示唆している。なお、成績雰囲気に比べて協同雰囲気は自我志向性への影響が弱い、競争を通しての達成や他者比較を行わずとも自我志向性を高めることができる可能性があると考えられる。さらに、熟達雰囲気と比べて協同雰囲気は、課題志向性への影響が強いことが確認された。また、直接効果が確認されたことから、体育授業が協同雰囲気であると認識されれば、個人の自我志向性・課題志向性が高まらなかったとしても、体育授業への好意的態度が高まる可能性があり、好意的態度へ与える影響は熟達雰囲気に比べて、協同雰囲気の方が強いといえる。協同雰囲気の授業では、仲間との協同体験に価値が置かれ、運動ができなくても非難されるのではなく、励ましやアドバイスの授受が重視されている。そのため、成績雰囲気や熟達雰囲気にある他者比較(競争)・自己評価(努力)に基づく技能に対する評価よりも、他者への肯定的発言や振る舞いといった子ども同士の相互作用が評価対象となる。協同雰囲気を強く認識している生徒は、体育授業内で仲間との助け合い、協力しながらの活動を通して、多くの励ましやアドバイスの授受を経験している。このような経験により、今後の運動・スポーツに対してポジティブな態度が形成される (中須賀・阪田, 2019) ことから、協同雰囲気の授業を実施することで、子どもの好意的態度が高まり、今後も運動・スポーツ活動

を継続していくのではないかと期待する。協同雰囲気側の授業を実施するためには、グループ学習では異質集団^{注10)}による協同的な学習を実施することや、体育授業における課題や問題の解決方法を仲間と考える機会や時間を確保すること、教師が仲間との肯定的な相互作用の促進を重視した教師行動を行うことなどが求められる。なお、体育授業における課題や問題については、教師が提示するのではなく、子どもが主体的に課題や問題を発見し、解決に向けての方法を仲間と考え、意見し合うことができるような環境の工夫が必要であると考えられる。

以上のことから、好意的態度を育成するために、成績雰囲気は間接的な効果があり、熟達雰囲気、協同雰囲気は直接的にも間接的にも効果があることが示唆された。ただし、成績雰囲気の授業では、限定された(自我志向性を強く意識する)子どものみの好意的態度を高める可能性を示唆している。また、熟達雰囲気、協同雰囲気では、どちらの雰囲気も直接・間接的な効果を示しているものの、総合効果を考慮すると、好意的態度への全体的な影響力は協同雰囲気の方が強いことが示された。つまり、子どもたちが生涯にわたって運動・スポーツ活動の継続を促進すると言われていた好意的態度を育成するためには、協同雰囲気の授業が望ましいのではないかと考えられる。

6. 本研究のまとめ

本研究の目的は、動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響を与えるという仮説モデルを設定し、そのモデルの妥当性について検証することであった。

本研究の検討によって、以下のことが明らかになった。

- 1) 設定した仮説モデルの妥当性が確認され、動機づけ雰囲気及び目標志向性が好意的態度に影響を与えることを説明する有力なモデルの1つと示唆された。
- 2) 動機づけ雰囲気及び目標志向性に性差はみられず、小学生を対象とした場合、性差を考慮する必要がないことが示唆された。
- 3) 好意的態度を高めるうえで、熟達雰囲気、協同雰囲気は直接的にも間接的にも効果的である。
- 4) 成績雰囲気も好意的態度を高める可能性を示したが、授業実施するうえで子どもが過競争心を持たないように配慮が必要であると考えられる。
- 5) 協同雰囲気の授業を行うことで、好意的態度が高まり、今後の運動・スポーツ活動の継続をより促進するのではないかと期待できる。

7. 研究の限界と今後の課題

本研究は、一時点で収集されたデータである。そのため、厳密な因果関係の証明には限界がある。また、対象とした地域も関東に限定していることから、一般化されるまでには至っていない。今後、継続的な調査を行い、時系列的な変化が伴うかを検討することなど、本研究のモデルについてさらなる検討が必要である。さらに、小学生を対象とした知見が少ないことから、授業実践に向けて、知見の蓄積、それぞれの動機づけ雰囲気を強調した授業を行うための手続きの検討も必要になるだろう。

8. 謝 辞

本論文を執筆するにあたり、質問紙調査にご協力いただいた小学校の先生方、多数ある質問項目にも丁寧な回答してくださった児童の皆様にご心より感謝申し上げます。

注

- 注1) これまでの研究によると態度の種類には、認知（ある対象への信念、意見、理念に関するもの）、行動（行為に関するもの）、感情（好き嫌いの評価的感情に関するもの）といった3側面が挙げられている（渡辺, 1994）。本研究で感情的側面である好意的態度に着目した理由としては、授業に対する好意的態度を高めることが子ども達の自主的・創造的な学習の源になると言われているからである（小林, 1982）。
- 注2) 達成目標理論とは、1980年代にC. S. Dweck, J. G. Nicholls, C. Amesを中心に考えられ、学習場面やスポーツ場面において個人が達成しようとする目標の持ち方（成績目標と熟達目標）によって、その後の行動、認知、感情などに異なる影響を与えるというプロセスの違いを説明する理論である（Ames, 1992；上淵, 2003；伊藤ほか, 2008；中須賀・阪田, 2019）。ここでいう達成目標とは、人が有能さを証明するために行う活動の理由あるいは目的の違いを説明するものであり、他者比較を通しての高い達成を重視する成績目標「performance goal (Ames and Archer, 1988)」と、自己の技能向上や学習過程での努力を重視する熟達目標「learning goal (Dweck, 1986)」の2つが考えられている（上淵, 2003；中須賀ほか, 2014）。
- 注3) ここでの「目標」とは、人が何を達成しようとしているかという具体的な内容の差異ではなく、達成場面において、なぜその目標を達成しようとするのかという理由や目的、関心・興味といったものを表すものとしている（高崎, 2003）。
- 注4) 諸外国における研究対象者が、5年生から11年生（我が国では、小学校高学年から高校生）であること。また、本研究で使用した動機づけ雰囲気測定尺度は、磯貝ほか（2008）によって小学生（5・6年生）及び中学生（1・2年生）を対象に作成されたものを、伊藤ほか（2003）によって小学生（5・6年生）

を対象に因子構造の再構成が行われた尺度を用いた。そこで本研究では、既に信頼性・妥当性が確認されている小学校高学年を対象に研究を行うこととした。

- 注5) 因果関係は片方向きの矢印「→」で、相関関係（共変関係）は双方向の矢印「↔」で表し、この矢印（→や↔）を「パス」という（小塩, 2020）。
- 注6) 渡辺（1994）によると、態度を測定する際に単項目が用いられることは多く、態度の直接的測定を可能にすることが報告されている。例えば、長谷川ほか（1999）は、体育授業の好意的態度を評価する項目として「体育は好きですか」という1項目を採用している。洪倉ほか（1998）は3段階で評価できる1項目を採用し、賀川・竹岡（2002）も体育授業が好きか嫌いかをストレートに問う1項目を4段階によって評価する方法を採用している。これらの研究を参考に、本研究では、体育授業に対する好意的態度を評価する際に「体育は好きですか」という1項目で評価する方法を用いることとした。
- 注7) 配置不変性とは、等値制約を置かないことで、集団間でパス図は一緒でも、推定値はそれぞれ異なっても良いという仮説を表現するもの（豊田, 2008）。
- 注8) 等値制約とは、集団間で同じであると仮定される母数に、母数同士で値が等しいという制約を置き、モデルの適合度の向上の程度によって、モデルにおける集団の等質性あるいは異質性を検討する（豊田, 2008）。
- 注9) 過競争心とは、勝つことに必要以上にこだわる勝敗重視の意識であり、仲間に対して敵対行動をとり、犠牲を払ってでも勝ちにこだわること（太田, 2010）とされている。
- 注10) 異質集団とは、異なる属性を備えた構成員で編成される集団であり、技能レベルの違いが属性の違いを判断する基準として用いられることが多い（岡出ほか, 2021）。しかし、技能のみではなく、性や障がい、民族、認識能力や非認知能力等、複数の基準も想定できる（岡出ほか, 2021）。他方で、属性に近い構成員で編成される集団を等質集団という。

文 献

- Ames, C, and Archer, J (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3): 260-267.
- Ames, C (1992) Classroom: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.
- Biddle S, Cury F, Goudas M, Sarrazin P, Famose J. P, and Durand M (1995) Development of scales to measure perceived physical education class climate: across national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3): 341-358.
- Duda, J. L (1989) Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3): 318-335.
- Dweck, C. S. (1986) Motivational processes affecting learn-

- ing. *American Psychologist*, 41: 1040-1048.
- 藤田 勉 (2009) 体育授業における目標志向性, 動機づけ, 楽しさの関係. 鹿児島大学 教育学部教育実践研究紀要, 19: 51-60.
- 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. 東京学芸大学紀要技術・スポーツ科学系, 60: 143-151.
- 長谷川悦示・滝川孝八・鈴木武文・下田和史 (1999) 小学生の体育授業における目標志向性. 群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編, 34: 175-187.
- 磯貝浩久 (2002) スポーツ選手の目標設定と目標志向性. 徳永幹雄編, 健康と競技のスポーツ心理. 不昧堂出版: 133-143.
- 磯貝浩久・伊藤豊彦・西田 保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行 (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.
- 井谷恵子・片田孫朝日・若林順子 (2006) 体育授業におけるジェンダー体制の生成—高等学校の持久走授業を事例に—. *スポーツとジェンダー研究*, 4: 4-15.
- 伊藤豊彦 (2000) スポーツにおける目標設定. 原 隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎編, *スポーツ心理学の世界*. 福村出版: 95-107.
- 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, 42: 13-20.
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田 保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行 (2013) 小学生の体育学習における動機づけモデルの検討—動機づけ雰囲気の認知, 学習動機, および方略使用の関連—. *体育学研究*, 58: 567-583.
- 賀川昌明・竹岡伸一 (2002) 小学校高学年児童の体育授業に対する好意度を決定する要因分析. 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 17: 159-165.
- 金 美珍・小林正子 (2019) 青少年期における運動継続要因の検討—日本と韓国の大学生を対象に—. *日本健康学会誌*, 85(2): 67-79.
- 小林 篤 (1982) 第4章 態度測定による体育診断. 小林篤著, *体育授業の研究*. 大修館書店: 東京, 169-222.
- 國木孝治・俵 尚平 (2019) 小・中・高校生の「運動・スポーツ」と「体育」授業の意識に関する研究 (1): 「運動・スポーツ」と「体育」の好嫌との関連性に着目して. 至学館大学研究紀要, 6: 1-13.
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説体育編. 東洋館出版社.
- Moreno-Murcia J. A, Sicilia A, Cervello E, Huescar E, and Dumitru D. C (2011) The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10: 119-129.
- 室橋弘人 (2003) 分析のよさを評価する—適合度指標概論—. 豊田秀樹編, *共分散構造分析—疑問編—*. 朝倉書店: 122-125.
- 中須賀巧 (2013) 体育授業における動機づけ雰囲気の知覚が生徒の運動実施に対する認知に与える影響. 日本教科教育学会誌, 36(2): 61-74.
- 中須賀巧・須崎康臣・阪田俊輔・木村 彩・杉山佳生 (2014) 動機づけ雰囲気及び目標志向性が体育授業に対する好意的態度に与える影響. *体育学研究*, 59: 315-327.
- 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・阪田俊輔 (2019) 高校体育における動機づけ雰囲気の認知と日常の運動行動との関係—計画的行動理論の観点から—. *兵庫教育大学研究紀要*, 55: 33-42.
- Ntoumanis N, and Biddle S (1999) A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17: 643-665.
- 太田伸之 (2010) 多面的競争心尺度作成の試み. 中部大学現代教育学部紀要, 2: 57-65.
- 大友 智・大谷 稔・内藤年伸 (2006) 児童の体育授業に対する愛好的態度に関する基礎的研究—態度が児童の運動及び体力に及ぼす影響について—. 群馬大学教育実践研究, 23: 133-143.
- 大矢隆二・太田恒義・伊藤 宏・小木しのぶ (2011) 小学校体育に対する好き嫌い運動意欲の関連性および授業後の感想文のテキストマイニング. *日本教科教育学会誌*, 34(1): 9-16.
- 岡出美則・友添秀則・岩田 靖 (2021) 体育科教育学入門 [三訂版]. 大修館書店: 東京, pp. 82-94.
- 小塩真司 (2007) 研究事例で学ぶSPSSとAmosによる心理・調査データ解説. 東京図書: 東京, p. 267.
- 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: 東京, pp. 110-111.
- 小塩真司 (2020) SPSSとAmosによる心理・調査データ解析 [第3版]—因子分析・共分散構造分析まで—. 東京図書: 東京, pp. 188-211.
- Papaioannou A, Bebetos E, Theodorakis Y, Christodoulidis T, and Kouli O (2006) Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientation, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A lonritudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4): 367-382.
- 渋谷崇行・小泉昌幸・伊藤巨志 (1998) 体育授業経験が体育授業・スポーツ実施の愛好度に及ぼす影響—楽しさ体験の視点から—. *新潟工科大学紀要*, 3: 149-158.
- 高崎文子 (2001) 目標志向性はパーソナリティか?—幼児の達成動機づけから—. *日本性格心理学会大会発表論文集*, 10: 100-101.
- 高崎文子 (2003) 乳幼児期における目標志向性の形成と社会的承認の影響. *心理学評論*, 46(1): 26-40.
- 豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫 (1992) 原因をさぐる統計学 共分散構造分析入門. 講談社: 東京, 174-177.
- 豊田秀樹 (2008) 共分散構造分析 Amos編. 東京図書: 東京, 73-87.
- 谷木龍男・坂入洋右 (2003) 運動・体育の好き嫌い (態度) に関する研究レビュー. *体育の科学*, 53(12): 940-944.
- 上淵 寿 (2003) 達成目標理論の展望—その初期理論の実際と理論的系譜—. *心理学評論*, 46(4): 640-654.

渡辺芳之（1994）態度I：態度の構造，測定，および機能．ヒューストン，シュトレーベ，コドル，ステイヴンソン編，末永俊郎・安藤清志監訳，社会心理学概論1．誠信書房：188-221．

〈連絡先〉

著者名：細田拓海

住 所：東京都世田谷区深沢7-1-1

所 属：日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程

E-mail アドレス：19qma03@nittai.ac.jp