

【原著論文】

熟達雰囲気強調した体育授業が児童の好意的態度に
与える効果に関する研究
—動機づけ雰囲気及び目標志向性に着目して—

細田 拓海^{*1}・奥村 拓朗^{*2}・伊藤 雅広^{*3}・松本 健太^{*3}
赤城 雅史^{*4}・岡出 美則^{*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

^{*4} 三郷市立新和小学校

本研究の目的は、熟達雰囲気を高めるための手続きを設定して授業実践を行い、手続きの有効性と児童の好意的態度に与える効果について検討することである。本実践は、小学校第5学年（計59名）を対象に全9時間のゴール型ハンドボールの授業を行った。分析にあたっては、単元前、単元後、単元1ヶ月後の3時点で質問紙調査を行い、反復測定分散分析を用いて各尺度における平均点を比較した。結果として明らかになった5点を以下に示す。

- 1) 本研究で設定した手続きは、熟達雰囲気を向上させることに有効であった。
- 2) 自我志向性が高くなりやすいと推測されるボール運動であっても、熟達雰囲気を強調することで課題志向性を高める可能性が示された。
- 3) 本研究で設定した手続きは、好意的態度を高めることは困難であった。
- 4) 熟達雰囲気と課題志向性のどちらも単元1ヶ月後には単元前と同水準まで低下してしまうことから、介入の効果は維持されないことが示唆された。
- 5) 好意的態度を高めるためには、児童の実態に即した挑戦的な課題を設定する必要性が示唆された。

キーワード：達成目標理論，ボール運動ゴール型，好意的態度

**Effect of the Physical Education Classes that Emphasized Mastery Climate for
Children's Positive Attitude about Physical Education
—Focusing on Motivational Climate and Goal Orientation—**

Takumi HOSODA^{*1}, Takuro OKUMURA^{*2}, Masahiro ITO^{*3},
Kenta MATSUMOTO^{*3}, Masashi AKAGI^{*4},
Yoshinori OKADE^{*3}, Tomoyasu KONDOH^{*3}

^{*1} Graduate Student of Master Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

^{*2} Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

^{*3} Nippon Sport Science University

^{*4} Misaki City, Shinwa Elementary School

Examining the effectiveness of the procedure and its effect on positive-attitude by setting the procedure for mastery-climate improvement. In this research, a total of 9 handball classes (each 45 minutes) were conducted for the 59 fifth graders. In the analysis, a questionnaire survey was conducted at three points: before class, after class, and one month after class. Then, repeated measures analysis of variance was used to compare the mean scores of motivational-climate, goal-orientation, and positive-attitude. The five points that became clear as a result are shown below.

- 1) The procedure set up in this research was effective in improving the mastery-climate.
- 2) Even in ball games, which are presumed to be highly ego-orientation, it was possible to enhance task-orientation by emphasizing the mastery-climate.
- 3) It was difficult for the procedure set in this research to raise a positive-attitude.
- 4) It was suggested that neither mastery-climate nor task-orientation maintained the effect of the intervention.
- 5) In order to improve positive-attitude, it was suggested that it is necessary to set challenging tasks that match the actual conditions of children.

Key Words: achievement goal theory, ball games, mastery-climate, positive-attitude

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)は、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を育成することが大切であると言っている。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、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・俵, 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。しかし、どのような体育授業を実施しているかといった環境要因に係る概念は含まれておらず、体育授業における子どもの好意的態度の高め方については、十分な知見が蓄積されていないとの課題も指摘されている(中須賀ほか, 2014)。また、学習は学習雰囲気の認知と一人ひとりの子どもが持つ目標の影響を受けながら促進される(中須賀ほか, 2017)ことから、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も考慮すべきである。

1.1 達成目標理論^{注1)}

学習雰囲気や個々の子どもの持つ目標^{注2)}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; 伊藤ほか, 2008; 中須賀・阪田, 2019; 上淵, 2003)。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)であると定義づけられている(磯貝ほか, 2008; 伊藤ほか, 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が明らかになり、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との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; 磯貝, 2002; 伊藤, 2000; 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、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)。これは、自我志向性(他者との比較を通じた自分の位置に関心がある志向性)と課題志向性(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)の2つに分類されている(磯貝, 2002; 伊藤, 2000; 中須賀ほか, 2014)。

1.2 先行研究の検討

これまでの動機づけ雰囲気及び目標志向性に関する研究は、中須賀らによって行われてきた。これらの研究によれば、好意的態度の強さは、動機づけ雰囲気と目標志向性の両視点から指摘することができ、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と指摘されている。また、成績雰囲気も好意的態度を高めるのに有効であり(中須賀ほか, 2014)、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であること(中須賀ほか, 2017)が明らかにされている。

これらの結果から、体育指導場面への適応可能性について総合的に考えると、熟達雰囲気を強調することが、好意的態度を形成すると予想される。

しかし、これまでの研究では、生涯にわたっての運動実施に影響を及ぼすのは中学校の体育である(麓・今, 2005)という指摘から、中高生を対象とするものが多く、小学校の研究は少ない。原・松田(2008)は、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述べていることから、小学生を対象とした研究は必要であると考ええる。また、研究方法の面でも、質問紙調査のみでの調査がほとんどで、授業実践における知見も少ない。そのため、先行研究から得られた知見と実践場面とを照らし合わせて、小学生を対象に、熟達雰囲気を強調した授業を行うことで今後の授業実践につながる知見が得られるのではないかと考えた。

2. 目的

本研究の目的は、熟達雰囲気を強調した体育授業を行い、児童の好意的態度にどのような効果を与えるかについて検討することである。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、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; 谷木・坂入, 2003)。

3. 方法

3.1 実践の概要

3.1.1 期間及び対象

本研究の授業実践は、2019年10月7日から11月6日にかけてゴール型ハンドボール^{注3)}を全9時間で実施した。対象は、X県Y市Z小学校第5学年2学級計59名(男子児童30名、女子児童29名)であり、授業は実施校に勤務する教師歴11年の男性教師(以下、授業者とする)によって行われた。グループ編成は、1グループ3人から4人で8組作り、2グループをきょうだいチームとし、きょうだいグループは全4グループとした。

本研究は、所属する大学の研究倫理審査委員会の承認を得て実施され、授業の実践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た。(倫理番号: 019-H097)

3.1.2 熟達雰囲気を高めるための手続き

熟達雰囲気を強調した授業を行うために、先行研究(Ames, 1992; 伊藤ほか, 2013; 中須賀ほか, 2014; Ntoumanis & Biddle, 1999)から以下の手続きを4つ設定した。

①目標の達成、課題解決の過程を重視した教師行動を行うこと。

ねらいの確認、ゲーム前、本時のまとめ場面で、教師が勝ち負けだけでなく、チームや個人の課題を解決することが大切であることを伝え、課題解決の過程や成果に対して肯定的フィードバックを行う。

②目標を段階的に提示し、目標達成のための課題をチーム、個人で設定すること。

ゲーム前に目標を設定する。本研究では、教師が、「シュートを打つ」、「フリーでシュートを打つ」、「フリーでシュートを打って得点する」の3段階で目標を提示し、児童がゲーム前にチーム・個人で目標達成に向けた課題を設定した。

③チーム内で他者評価を行うこと。

チームミーティング場面で児童がペアになり、できるようになったこと、頑張っていたことを褒め合う。攻撃場面記録シート^{注4)}をもとにゲームを振り返り、課題に対する達成状況を確認し合う。

④異質集団による協同的学習と相互作用を促進すること。

7～8人のきょうだいチームを編成し、一人ひとりに役割を与え、役割をもとに話し合いを行う。本研究では、記録（攻撃場面記録シートの記入）、得点（得点版の操作）、審判（シュートエリアに入っているかを判定）、サポーター（仲間へのアドバイス、チームを鼓舞する）の4つの役割を設定し、役割の視点から話し合いを行った。

3.1.3 単元計画

本研究で行った実践の単元計画は表1の通りである。本実践の単元計画は、授業者と体育科教育学を専門とする大学教員、体育科教育学を専門とする大学院生の計5名を中心に検討し、作成した。

なお、本単元の単元目標は、以下の通りである。

- ・ハンドボールの楽しさや喜びを味わい、その行い方を理解するとともに、基本的なボール操作とボールを持たないときの動きを身に付け、攻守入り交じった簡易化されたゲームに取り組む

ことができる（知識及び技能）。

- ・自己やグループの課題を見付け、その解決に向けてルールを工夫したり、自己やチームの特徴に応じた作戦を考えたりするとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えたりすることができる（思考力、判断力、表現力等）。
- ・運動に積極的に取り組み、ルールを守り助け合っ

3.1.4 学習過程

本実践における主な活動は5つからなる。第一に「前時の学習内容と本時のねらいの確認」である。前時で何を学び、どんな課題があったかを振り返り、その課題を解決するための取り組みが重要であることを伝えた。第二に「スキルアップタイム・DFライン突破ゲーム」である。毎時間行い、他チームとの比較ではなく、単元を通して自チームの記録の伸びを実感できるようにした。第三に「ゲーム前ミーティング」である。チームで目標を設定し、その目標を達成するための課題を個人・チームで設定した。第四に「メインゲーム」である。前半（あに）チームと後半（おとうと）チー

表1 単元計画 * 赤城（2020, p.50）をもとに筆者一部加筆

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ねらい	活動するときの約束や学習の進め方を理解し、進んでハンドボールに取り組む。	シュートを打てる場所に動き、パスをもらってシュートを打つ。	より得点しやすいのはどのような状況か見つける。	フリーでシュートが打てる場所に動き、パスをもらってシュートを打つ。	チームの特徴を見つけ、作戦や課題解決の方法を選ぶ。	チームで考えたことをゲームで実践し、フリーでシュートを打つ。	ゲームで実践したときの課題を伝え合い、作戦や練習方法を見直す。	作戦を生かして、チーム全員がフリーでシュートできるようにゲームに取り組む。	学習を生かして、チームで協力して最後のゲームに取り組む。
学習過程	1. 集合、整列、挨拶 2. 準備運動 3. 前時の学習内容と本時のねらいを確認								
	オリエンテーション	4. スキルアップタイム -DFライン突破ゲーム【パスをもらう動きを身につける】-							
		5. ゲーム前ミーティング							
	試しのゲーム①	6. 試しのゲーム②	6. メインゲーム①				6. メインゲーム②		
	7. チームごとに振り返りと課題解決【チームミーティング】								
	8. 全体で本時のまとめ 9. 用具の片付け 10. 整理運動、挨拶								

ムに分かれ、前半チームが試合をしている間に、後半チームは自分の役割を行い、前半終了後にそれぞれの役割の視点から、後半戦に向けて話し合いを行った。第五に「チームミーティング」である。きょうだいチームのペア同士で課題解決のための取り組みで頑張っていたことを褒め合う。その後、チームで記録カードをもとに成果と課題について話し合い、課題解決に向けた練習を行った。

DF ライン突破ゲームの行い方を図1、メインゲームのルールを表2のように設定した。

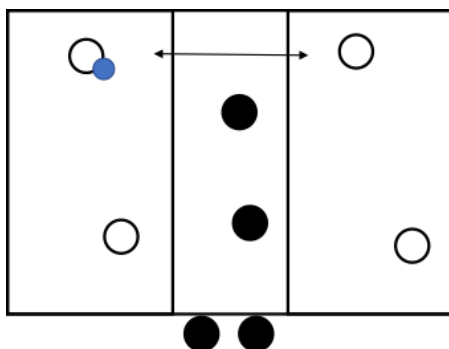
3.1.5. メインゲームについて

本研究で行った実践のメインゲームは、4 チームの総当たり戦を3つのステージに分けて行った。

1時間目から3時間目を「プレシーズンステージ」とし、ゲームの進め方や役割、パスをもらう動きやシュートを打つための動きを習得する。4 時間目から6 時間目を「レベルアップステージ」とし、得た知識（動きに関する理解・基本技能）を活用し、ゲームでどのように動けばフリーでシュートが打てるか、考えを深める。7 時間目から9 時間目を「ファイナルステージ」とし、これまでの学習を生かし、チーム全員がより多くフリーでシュートが打てるよう、協力してよい動きを探求することをテーマに行った。

表2 メインゲームのルール

攻撃に関わること	守備に関わること
<ul style="list-style-type: none"> ドリブルはなし、パスのみで進む。また、シュートエリア（斜線部分）は歩いてよい。 シュートは、シュートエリアの中から打つこと。ボールを持った選手がそのままシュートエリアに入り込むことはできない。 	<ul style="list-style-type: none"> 守備側チームの1名（たすきをつける）は、相手コートに残り守備をしてはいけない。 ディフェンスはパスカットとシュートブロックのみ。直接相手のボールを奪うことは禁止。
<ul style="list-style-type: none"> 4人チームのうち1人はたすきをつけて、攻め残り（守りのときに自陣に戻らない）となる。得点が入ったら、たすき、キーパーを含めてチーム内でローテーション。 攻め残りの選手は相手コートのシュートエリア外で待機し、攻撃になったらその範囲でボールを受けられるように動く。 ゴールエリア内にはキーパーしか入ることができない。 	
【ゲームの進め方】	
<ul style="list-style-type: none"> 4対4（うちキーパー1人） チームを半分（あにチーム、おとうとチーム）に分け、1ゲーム4分で行う。 【前半】あにチーム4分→おとうとチーム4分 【後半】あにチーム4分→おとうとチーム4分 ※試合時間は、本時のねらい等に応じて調整する。 試合をしていないチームは役割を果たす（審判、記録、得点、サポーター） 	



- ・きょうだいチームで行う。時間は45秒とし、あに→おとうとの順で攻守交代。
- ・DFが中央のゾーンに入り、パスカットをする。OFはゾーンを挟んだ反対側にパスを通すことを目指し、パスを通すことができれば1点。（頭上のパスは原則なしとする）
- ・得点を記録して単元を通しての伸びを確認できるようにする。また、行う前に本時の目標を設定させる。

図1 DF ライン突破ゲームの行い方

3.1.6 用具・場の設定

用具は、ボールとコートのゴール一式であり、ボールは、Molten 社の小学生用 1 号級ハンドボール（ソフトタイプ）を使用した。これを使用した理由は、児童が片手で握れる大きさ、柔らかさであるためである。ゴールは、ポリ塩化ビニル管と園芸用ネットで作成した自作の台形ゴールを使用した。これを使用した理由は、ゴールを台形にすることで、正面と左右の面が見えるため、児童がシュートやゴールをしやすくなる。また、ゴールの高さを児童の顔より低く設定することで、キーパーの児童が顔にボールが当たる心配をすることなくプレーすることができるためである。コートは、横 15m×縦 30m で、ゴールエリアは台形でゴールから 4m、シュートエリアは 4m 幅で設定した。なお、本実践で使用したコートを図 2 に示す。

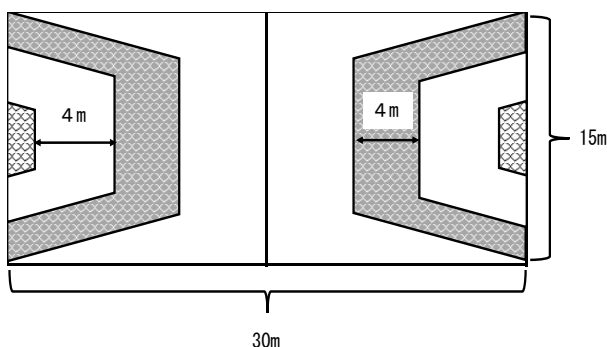


図2 本実践で使用したコート

* 赤城（2020, p.5）をもとに筆者一部加筆

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を分析するために、単元前、単元後、単元1ヶ月後の計3回質問紙調査を行った^{注5)}。

熟達雰囲気を強調した授業の介入効果と介入後にその効果は維持するのかを検討するため、各尺度について、3時点における平均点の変容を反復測定分散分析で比較した。その後、有意差がみられた場合には、Bonferroniの方法を用いて多重比較を行った。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、本研究では男子・女子それぞれの側面からも分析を行うこととした。統計処理ソフトはIBM SPSS Statistics 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

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が大切だと思われています」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）の自己評価による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

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）に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）の自己評価による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^{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)の自己評価による4件法で求めた。

4. 結果

4.1 動機づけ雰囲気各尺度得点について

動機づけ雰囲気の結果を表3・4に示す。成績雰囲気では、全体 ($F(1.79, 103.83)=0.257, n.s., \eta^2=.00$), 男子 ($F(1.599, 46.359)=0.038, n.s., \eta^2=.00$), 女子 ($F(2, 56)=0.281, n.s., \eta^2=.01$) であり、全てのカテゴリーで平均点に有意差がみられなかったが、女子のみ小程度の効果量を示した。熟達雰囲気では、全体 ($F(1.75, 101.381)=10.693, p<.001, \eta^2=.16$), 男子 ($F(1.614, 46.811)=6.639, p<.01, \eta^2=.19$), 女子 ($F(2, 56)=4.163, p<.05, \eta^2=.13$) であった。全カテゴリーで平均点に有意差があり、大・中程度の効果量を示した。多重比較

を行ったところ、全体では、単元前と単元後 ($p<.001$), 単元後と単元1ヶ月後 ($p<.01$)。男子は、単元前と単元後 ($p<.01$), 単元後と単元1ヶ月後 ($p<.05$)。女子は、単元前と単元後 ($p<.05$) で平均点に有意差があった。協同雰囲気では、全体 ($F(1.802, 104.539)=14.578, p<.001, \eta^2=.20$), 男子 ($F(2, 58)=7.433, p<.01, \eta^2=.20$), 女子 ($F(2, 56)=9.279, p<.001, \eta^2=.25$) であった。全カテゴリーで有意差があり、大程度の効果量を示した。多重比較を行ったところ、全体では単元前と単元後 ($p<.001$), 単元後と単元1ヶ月後 ($p<.01$)。男子は、単元前と単元後 ($p<.01$)。女子は、単元前と単元後 ($p<.01$), 単元後と単元1ヶ月後 ($p<.01$) で平均点に有意差があった。

表3 反復測定分散分析の結果(動機づけ雰囲気) *筆者作成

		単元前	単元後	単元1ヶ月後	F値	P値	効果量 (η^2)
全体 (n=59)	成績雰囲気	2.03 ±0.65	2.00 ±0.99	1.96 ±0.73	0.257	0.794 n.s.	0.00
	熟達雰囲気	4.47 ±0.54	4.69 ±0.49	4.39 ±0.70	10.693	0.000 ***	0.16
	協同雰囲気	4.23 ±0.63	4.63 ±0.49	4.37 ±0.71	14.578	0.000 ***	0.20
男子 (n=30)	成績雰囲気	1.97 ±0.72	1.97 ±1.11	1.94 ±0.81	0.038	0.935 n.s.	0.00
	熟達雰囲気	4.51 ±0.58	4.73 ±0.48	4.39 ±0.75	6.639	0.005 **	0.19
	協同雰囲気	4.26 ±0.70	4.66 ±0.53	4.52 ±0.68	7.433	0.001 **	0.20
女子 (n=29)	成績雰囲気	2.08 ±0.56	2.03 ±0.86	1.98 ±0.65	0.281	0.756 n.s.	0.01
	熟達雰囲気	4.43 ±0.51	4.65 ±0.51	4.39 ±0.66	4.163	0.021 *	0.13
	協同雰囲気	4.20 ±0.57	4.60 ±0.46	4.21 ±0.73	9.279	0.000 ***	0.25

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

表 4 Bonferroni 多重比較の結果（動機づけ雰囲気） * 筆者作成

		単元前	単元後	単元 1 ヶ月後	単元前	単元 1 ヶ月後
全体 (n=59)	成績雰囲気	1.000 n.s.	1.000 n.s.	1.000 n.s.		
	熟達雰囲気	0.000 ***	0.001 **	0.817 n.s.		
	協同雰囲気	0.000 ***	0.001 **	0.345 n.s.		
男子 (n=30)	成績雰囲気	1.000 n.s.	1.000 n.s.	1.000 n.s.		
	熟達雰囲気	0.007 **	0.012 *	0.839 n.s.		
	協同雰囲気	0.001 **	0.437 n.s.	0.134 n.s.		
女子 (n=29)	成績雰囲気	1.000 n.s.	1.000 n.s.	1.000 n.s.		
	熟達雰囲気	0.049 *	0.079 n.s.	1.000 n.s.		
	協同雰囲気	0.001 **	0.002 **	1.000 n.s.		

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

4.2 目標志向性の各尺度得点について

目標志向性の結果を表 5・6 に示す。自我志向性では、全体 ($F(2, 116)=1.341$, n.s., $\eta^2=.02$), 男子 ($F(2, 58)=1.123$, n.s., $\eta^2=.04$), 女子 ($F(2, 56)=0.334$, n.s., $\eta^2=.01$) であり、全てのカテゴリーで平均点に有意差がみられなかったが、小程度の効果量を示した。課題志向性では、全体 ($F(2, 116)=3.794$, $p<.05$, $\eta^2=.06$), 男子 ($F(2, 58)=0.648$,

n.s., $\eta^2=.02$), 女子 ($F(2, 56)=6.493$, $p<.01$, $\eta^2=.19$) であった。全体と女子で有意差があり、大・中程度の効果量を示した。多重比較を行ったところ、全体では、単元前と単元後 ($p<.05$)。女子では、単元前と単元後 ($p<.01$) で平均点に有意差があった。男子には有意差がなかったが、小程度の効果量を示した。

表 5 反復測定分散分析の結果（目標志向性） * 筆者作成

		単元前	単元後	単元 1 ヶ月後	F 値	P 値	効果量 (η^2)
全体 (n=59)	自我志向性	2.48 ± 0.97	2.56 ± 1.19	2.39 ± 1.20	1.341	0.266 n.s.	0.02
	課題志向性	4.40 ± 0.77	4.65 ± 0.70	4.48 ± 0.70	3.794	0.025 *	0.06
男子 (n=30)	自我志向性	2.49 ± 1.05	2.58 ± 1.26	2.36 ± 1.31	1.123	0.332 n.s.	0.04
	課題志向性	4.45 ± 0.81	4.63 ± 0.78	4.55 ± 0.61	0.648	0.527 n.s.	0.02
女子 (n=29)	自我志向性	2.48 ± 0.90	2.54 ± 1.13	2.41 ± 1.11	0.334	0.717 n.s.	0.01
	課題志向性	4.34 ± 0.75	4.67 ± 0.61	4.41 ± 0.79	6.493	0.003 **	0.19

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

表 6 Bonferroni 多重比較の結果（目標志向性） * 筆者作成

		単元前	単元後	単元 1 ヶ月後	単元前	単元 1 ヶ月後
全体 (n=59)	自我志向性	1.000	n.s.	0.313	n.s.	1.000
	課題志向性	0.022	*	0.260	n.s.	1.000
男子 (n=30)	自我志向性	1.000	n.s.	0.276	n.s.	1.000
	課題志向性	0.741	n.s.	1.000	n.s.	1.000
女子 (n=29)	自我志向性	1.000	n.s.	1.000	n.s.	1.000
	課題志向性	0.006	**	0.064	n.s.	1.000

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

表 7 反復測定分散分析の結果（好意的態度） * 筆者作成

		単元前	単元後	単元 1 ヶ月後	F値	P値	効果量 (η^2)
全体 (n=59)	好意的態度	3.41 ±0.70	3.46 ±0.65	3.42 ±0.72	0.408	0.633	n.s.
男子 (n=30)	好意的態度	3.41 ±0.70	3.46 ±0.65	3.42 ±0.72	0.408	0.633	n.s.
女子 (n=29)	好意的態度	3.24 ±0.58	3.28 ±0.59	3.14 ±0.69	1.087	0.344	n.s.

*p<.05

4.3 好意的態度の各尺度得点について

好意的態度の結果を表 7 に示す。全体 ($F(1.698, 98.487)=0.408$, n.s., $\eta^2=.01$), 男子 ($F(1.240, 35.970)=2.522$, n.s., $\eta^2=.08$), 女子 ($F(2, 56)=1.087$, n.s., $\eta^2=.04$) であり, 全てのカテゴリで平均点に有意差がみられなかったが, 男子と女子で中・小程度の効果量を示した。

5. 考察

本研究は熟達雰囲気を強調した体育授業が児童の好意的態度にどのような効果を与えるかについて検討することが目的であった。

この検討にあたっては, 以下の観点から考察を行うこととした。

- 1) 動機づけ雰囲気の変容について
- 2) 目標志向性の変容について
- 3) 好意的態度の変容について

5.1 動機づけ雰囲気の变容について

単元前後の比較で熟達雰囲気が向上したことは, 本研究で設定した熟達雰囲気を高めるための手続きの有効性を示しているといえる。しかし, 単元後と単元 1 ヶ月後では熟達雰囲気は低下し, 単元前と単元 1 ヶ月後の間に差がないことから, 単元 1 ヶ月後には単元前と同水準まで戻ってしまい, 高めた熟達雰囲気は維持しなかったと考えられる。

今回実施した授業では, 目標の達成や課題解決の過程を重視した教師行動を, 熟達雰囲気を強調するための手続きとして導入した。例えば, 教師

は DF ライン突破ゲームでは、他のチームとの記録を比較するのではなく、チームで設定した記録を達成することができたか、今までの自分達の記録と比較してどうであったかを重視して声かけを行った。また、メインゲームでは、勝ち負けといった点数による結果だけではなく、「フリーでシュートを打つ」など自分達で設定した目標を個人・チームで達成することができたか、目標を達成するためにどのような課題を見つけ、練習や作戦を考えたかを重視して振り返りを行った。このような手続きによって、児童は個人・チームで課題を解決することに目を向け、熟達雰囲気が高まったと推察される。

一方、成績雰囲気では有意な変容がみられなかった。成績雰囲気は熟達雰囲気と対立するものであり、熟達雰囲気強調した授業で成績雰囲気が高まることは考えづらい。実際、中須賀ほか(2014)は、成績雰囲気と熟達雰囲気との負の相関を報告している。しかし、今回の授業介入では、成績雰囲気に低下はみられなかった。この理由として、今回対象とした児童が、単元前から成績雰囲気が 5 段階中 2 前後と低い値を示しており、体育授業で勝ち負けといった結果を重視している児童が少ない傾向にあったことから、有意な変容がみられなかったのではないかと考えられる。

協同雰囲気では、熟達雰囲気と同様の結果を示した。伊藤ほか(2013)が新たな視点として提示した協同雰囲気は、熟達雰囲気に含まれる因子からクラスの人間関係に係る雰囲気として抽出したものであり、本研究の手続きは動機づけ雰囲気が成績雰囲気と熟達雰囲気の 2 側面から考えられているものを参考に設定したため、本研究における手続きに協同雰囲気を高めるための要素が含まれていたと推察される。

また、今回の検討において 3 つの下位尺度における分析結果が男女ともほぼ同様の結果を示している。これまでの先行研究において、中学・高校の授業を対象として、動機づけ雰囲気の男女差が指摘されてきた(Duda, 1989)が、それとは異なり、小学校高学年段階では、環境要因である動機

づけ雰囲気の認知に男女の差はない可能性が示唆された。この要因の一つとして、中学・高校の体育授業は選択科目や男女別習で実施されることもある。そのため、異なる教師から授業を受ける場合があり、雰囲気の認知に男女の差が生まれていた可能性が考えられる。一方、小学校では男女共習で同じ教師の授業を受けるため、今回の検討では雰囲気の認知に違いがみられなかった可能性がある。

5.2 目標志向性の変容について

動機づけ雰囲気が目標志向性に影響し、その目標志向性が体育授業に対する好意的態度に影響を与える間接効果がある(中須賀ほか, 2014)とされることから、目標志向性の側面について述べる。自我志向性は成績雰囲気によって高まるとされている(中須賀ほか, 2014)。一方、今回の熟達雰囲気を強調した体育授業では、成績雰囲気は高まることなく、成績雰囲気の得点に有意差がみられなかった。そのため、自我志向性の得点も有意差を示さなかったと考えられる。

一方、課題志向性は熟達雰囲気によって高まるとされていたが、本研究においては全体及び女子の分析では、熟達雰囲気と有意差が確認できたものの、男子のみの分析では、課題志向性で有意差が認められなかった。ベースラインとなる単元前の数値が、男子では 4.45、女子では 4.34 と女子の方が低い値を示していた。そのため、女子のみ有意に変容したのではないかと考えられる。もっとも、今回実施した熟達雰囲気を強調した体育授業によって、児童の課題志向性は向上した。この結果は、課題志向性は熟達雰囲気によって高まると報告する先行研究(中須賀ほか, 2014)の結果を支持するものといえる。一方で、単元 1 ヶ月後には単元前と同水準まで低下してしまったことから、動機づけ雰囲気と同様に、介入の効果は維持しないと考えられる。

このことから、体育授業で児童を課題志向に動機づけるためには、一時的に熟達雰囲気の手続きを取り入れるだけでなく、熟達雰囲気を強調する手

続きを継続的に取り入れ続けることの重要性を示している。

さらに、本研究の結果は、一般的にその特徴が競争に求められ、自我志向性が高くなりやすいことが推測されるボール運動であっても、熟達雰囲気強調した授業の実施によって、課題志向性を高める可能性を示したといえる。他方で、男女別の検討においては、男子には有意な変容はみられなかった。この原因の一つとして、男子にとって今回の授業で提示した課題が、男子児童の実態に即していなかった可能性が考えられる。中須賀ほか（2014）は課題志向性を高めるためには、多様で挑戦的な課題が必要と指摘している。このことを踏まえれば、男子では今回実施した課題の難易度、もしくは課題の種類が適しておらず、挑戦的でなかった可能性が考えられる。

5.3 好意的態度の変容について

介入授業の実施によって、好意的態度は、中・小程度の効果量を示したものの、有意な変容は見られなかった。このことから、今回の条件では、熟達雰囲気高めることはできたが、好意的態度を高めることは困難であった。

本実践において、好意的態度が有意に変化しなかった要因として、熟達雰囲気は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がある（中須賀ほか，2014）ことから、男子の課題志向性が有意に変化しなかったことも要因の一つであると考えられる。そのため、男子にとってさらに多様で挑戦的な課題が授業で設定されれば、好意的態度はさらに高まるのではないだろうか。さらに、対象とした児童のベースラインとなる単元前の得点が4点中3.41と高い値を示していたことや、本実践が短期的な実施だったことも考えられる。そのため、本実践における手続きを取り入れた体育授業を中・長期的に続けることで、好意的態度を有意に変容させることができる可能性があるのではないかと期待できる。

6. 本研究のまとめと今後の課題

本研究の目的は、熟達雰囲気を強調した体育授業を行い、児童の好意的態度にどのような効果を与えるかについて検討することであった。

本研究の検討によって、以下のことが明らかになった。

- 1) 単元前後の比較において、単元後の熟達雰囲気が向上したことから、本研究で設定した手続きを用いることで熟達雰囲気を高めることに有効であることが示唆された。
- 2) 自我志向性が高くなりやすいことが推測されるボール運動であっても、熟達雰囲気を強調することで課題志向性を高める可能性が示された。
- 3) 熟達雰囲気と課題志向性のどちらも単元1ヶ月後には単元前と同水準まで低下してしまうことから、介入の効果は維持されないことが示唆された。
- 4) 本研究で設定した手続きは、熟達雰囲気を高めることはできたが、好意的態度を高めることは困難であった。
- 5) 好意的態度を高めるためには、児童の実態に即した、挑戦的な課題を設定する必要性が示唆された。

今後の課題として、本研究は短期間の実施だったため、長期間の調査を行い、好意的態度の変容を時系列的に検討する必要がある。また、動機づけ雰囲気が3側面から考えられるようになったことから、それぞれの雰囲気に対応した手続きの検討も必要になるだろう。

注

- 1) 達成目標理論とは、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；伊藤ほか，2008；中須賀・阪田，2019；上淵，2003）。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の2つが考えられている(上淵, 2003; 中須賀ほか, 2014)。

- 2) 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)。
- 3) ハンドボールの授業を対象とした理由は、一般的にその特徴が競争に求められること(文部科学省, 2018)や、対象とする学校がハンドボールに力を入れていることから、他の運動領域に比べて自我志向性が高くなりやすいことが推測される。そのため、本実践で熟達雰囲気を高めることができれば、他の領域においても、熟達雰囲気を高めることができると考えたからである。
- 4) 本研究で使用した攻撃場面記録シートを図3に示す。記入は各チームの記録係が行い、それぞれの背番号に対応した行に記録を記入する。ゲーム後に、記録から「全員・個人ができたかどうか」という視点から達成目標を振り返る。
- 5) 単元中は教師歴11年の授業者が行った、熟達雰囲気を高めるための手続きを踏まえた体育授業。単元前、単元1ヶ月後は、担任の教師歴3年、5年の男性教員が行う普通の体育授業を対象とした。
- 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。渋谷ほか(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。

図3は「こうげき場面記録シート」と「チームの達成目標」の2つのシートを示している。攻撃場面記録シートは、選手番号(①-④)とシュート回数(1-10)の表で、シュートが打てたか、フリーでシュートが打てたか、得点が入ったかを記録する。チームの達成目標シートは、3つの目標(チーム全員がシュートを打つ、チーム全員がフリーでシュートを打つ、チーム全員がフリーでシュートを打ち、得点を取る)と、それに対する記録方法(シュートが入らない、シュートが打てない、シュートエリアでパスがもらえない、パスがつかない)を記録する。

* 赤城(2020, p.5) より引用

図3 こうげき場面記録シート

引用文献

- 赤城雅史(2020)「運動の楽しさを味わわせ、積極的に運動に取り組む児童を育成する体育授業の研究-「わかる」と「できる」をつなぎ学びを深めるボール運動ゴール型の指導方法について-」『埼玉県長期研修教員研究報告書』。
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp.261-271.
- 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), pp.318-335.
- 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, pp.51-60.
- 麓信義・今和香子(2005)「運動体験と運動継続-学校体育は運動継続に役立つか-」『体育の科学』55(1), pp.30-37.
- 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, pp.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, pp.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, pp.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』pp.194-195.
- 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, pp.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, pp.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, pp.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, pp.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), pp.67-79.
- 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, pp.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.
- 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), pp.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, pp.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, pp.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, pp.33-42.
- Nikos, Ntoumanis & Stuart, J. H. Biddle (1999). A review of motivational climate in physical activity, *Journal of Sports Sciences*, 17, pp.643-665.
- 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, pp.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」と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), pp.9-16.
- 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, pp.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, pp.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), pp.26-40.
- 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), pp.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，コードル，スティヴンソン編（末永俊郎・安藤清志監訳）『社会心理学概論 Ⅰ』誠信書房，pp.188-221.

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)，pp.940-944.