小学校の体育授業における楽しさ尺度の開発 ：小学校高学年児童を対象として

Development of Enjoyment Scale in Physical Education Classes of Elementary School
: For Higher-grade Elementary School Pupils

梶 将 徳 : Masanori KAJI¹
小 野 雄 大 : Yuta ONO¹

1 早稲田大学スポーツ科学学術院 : Faculty of Sport Sciences, Waseda University
3-4-1 Higashifushimi, Nishitokyo, Tokyo 202-0021

Abstract

The purpose of this study was to clarify the factor structure of “enjoyment of elementary school P.E. classes” and to verify the reliability and validity. Additionally, the developed scale was used to discover how enjoyment of P.E. classes differs according to grade level, gender, and other characteristics. First, to collect and select statements on elementary school pupils’ enjoyment of P.E. classes, an open-ended preliminary survey of 309 higher-grade pupils at public elementary schools was conducted. In the main survey, a measuring tool was developed to measure enjoyment of P.E. classes based on the items selected in the preliminary survey. The main survey was administered to 871 higher-grade pupils at public elementary schools.

This study revealed the following points:

1. The results showed that elementary school pupil enjoyment in P.E. classes could be categorized under 23 items and six factors (“cooperating with peers,” “throwing oneself into exercise,” “sense of achievement,” “approval from others,” “experiencing the essence of exercise,” and “exercising self-discretion”).
2. An examination of each grade showed that the enjoyment scores of “sense of achievement,” “approval from others,” and “experiencing the essence of exercise” were significantly higher among fifth-grade pupils than sixth-grade pupils.
3. An examination of gender showed that girls had significantly higher enjoyment scores for “throwing oneself into exercise,” “experiencing the essence of exercise,” and “exercising self-discretion” than boys.
4. The measuring tool was confirmed to be reliable and valid.

I. 問題の所在および目的

1. これからの体育のあり方と体育授業における楽しさの重要性

2017（平成29）年に告示された新学習指導要領（2018a, 2018b；以下、新指導要領と略す）では、アクティブ・ラーニング^{注1)}をもとにした「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省, 2018a, p.21）の実現が打ち出され、学習内容に関する言及に留まらず、新たに学習方法の充実についても求められた。このような学習内容と学習方法の充実を通じた学習者の学びの「深まり」を保障していく中で重視されるのが、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である（中央教育審議会, 2016）。

小学校の新指導要領（文部科学省, 2018a）における体育科（以下、体育と略す）の「見方・考え方」では、「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」（文部科学省, 2018c, p.18）と整理されている。そして、上述のような「見方・考え方」を通して、体育では生涯にわたって心身の健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することが求められている（文部科学省, 2018c）。

他方で、学習に対して主体的な学びを促進するためには、学習者の学習に対する内発的動機づけを高めることが重要であるといわれている。内発的動機づけとは、活動それ自体に内在する報酬のために行う行為の過程であり、自己の内面から規定される動機づけである（Deci and Ryan, 1985）。自己決定理論^{注2)}の下位理論の1つである基本的心理欲求理論では、自ら行動を起こそうとする「自律性への欲求」と、環境と効果的に関わり自らの力を発揮したいという「有能さの欲求」、他者やコミュニティと関わろうとする「関係性への欲求」という3つの基本的欲求の充足が重視されている（Deci and Ryan, 2000）。

こうした内発的動機づけを学習場面との関連から見たとき、例えば鹿毛（2013）は、それを「自己目的的な学習の動機づけ」とであると意味づけている。すなわち、学習場面において学習者は

「もっと知りたいから調べてみる」、あるいは「もっと上達したいから練習する」というように、学習そのものが目的となって動機づけられていく（鹿毛, 2013）といわれている。このように、学習場面における内発的動機づけは、自己能力の向上に対する生来的な欲求に基づきながら生起すると考えられる。

以上のような学習場面の内発的動機づけを高めるために、これまでに着目されてきた学習者の心理的要素の1つに感情があげられる。学習者は学習場面において多様な感情を経験している（Pekrun et al., 2011）といわれている。そして、感情は動機づけの機能を有しており（鹿毛, 2013）、楽しさや希望等のポジティブな感情が内発的動機づけを、怒りや恥等のネガティブな感情が外発的動機づけをそれぞれ促す（池田, 2015）ことが明らかにされている。特に、体育授業に関しては、これまでに学習者の運動・スポーツに対する内発的動機づけを高めるために、「楽しさ」が重視されてきた（岡澤, 2015）。スポーツへの取り組みでは、技能の習熟や競争での勝利、あるいはスポーツそれ自体が持つ醍醐味の享受等、多様な経験を通して「楽しい」という感情を味わうことができる。したがって、学習者は、日々の体育授業の中で運動やスポーツが有する「楽しさ」を継続的に味わうことができれば、学習への動機づけを高めていく（高橋・日野, 1997）ことができると考えられる。

実際に体育では、1977（昭和52）年の指導要領の学年目標において楽しさが示されて以降、学習者に運動やスポーツの楽しさを味わわせることで、運動やスポーツへの親和性を育むことが目指されてきた。それは、運動やスポーツに伴う楽しさが、眼前の体育授業への動機づけはもちろんのこと、生涯にわたるスポーツライフの構築につながるからにはほかならない。後述するように、体育における楽しさは、教科目標をめぐる議論の中心に位置づく等、これまでの体育授業のあり方を規定してきたといっても過言ではないだろう。したがって、本研究では、次代の体育のあり方を展望する上で、まずは体育授業に対する内発的動機づけに関連すると考えられる「楽しさ」に焦点を当てて検討を進めていきたい。

2. 体育授業の楽しさに関する先行研究

体育授業の楽しさに関する先行研究を検討するにあたり、まずは、学習場面の感情に着目した研究を確認しておきたい。

まず、学習に関わる多様な感情を包括的に評価することを可能にしたのが、Pekrun et al. (2011) の試みである。Pekrun et al. (2011) は、Achievement Emotions Questionnaire を開発し、授業場面や学習場面、テスト場面で生じる 9 つの感情として、楽しさ、希望、誇り、安堵、怒り、不安、恥、絶望、退屈を抽出している。そして、「楽しさ」に着目してみると、例えば、テスト場面において、内発的動機づけや自己効力感、精緻化方略と正の相関関係にあることが示されている。また、池田 (2015) は、日本語版の達成関連感情尺度を開発する中で、試験場面における「楽しさ」が、内的調整や学業統制感、自己効力感等の間に正の相関関係が認められたことを示している。

この他にも、特定の感情に着目した研究では、例えば、学習場面における充実感 (岡田, 2008) や満足感 (Birch and Ladd, 1996) に関する研究、テスト場面における不安 (Culler and Holahan, 1980 ; 塩谷, 1995) や恥 (Turner and Schallert, 2001) 等に関する研究があげられる。これらの研究では、感情が学習を通して変化することや感情によって学習成果が異なることが明らかにされている。

そして、授業場面で感じる楽しさに関する研究については、これまで各教科固有の楽しさの解明に重点が置かれてきた。

例えば、英語科における楽しさは、中学生から大学生を対象とした研究によって、グループでの発表や英語での表現によって感じる「参加表現」、海外の文化や語源、外国語での表現を学ぶことによって感じる「言語文化的知識」、教科書で学ぶ内容以外のことを学ぶことによって感じる「教科書外」、英語ができることによって感じる「熟達」、多様な学びの形態によって感じる「多様な学び」といった 5 因子から構成されることが示されている (鈴木, 2012)。さらに、音楽科における楽しさは、中学生を対象とした研究によって、自主的な活動や満足のいく演奏によって感じる「自由・解放感」、楽器演奏に対する興味や関心の「楽器演奏への好奇心」、音楽の文化的背景等を理解す

ることによって感じる「音楽の理解」、集団での音楽活動によって感じる「一体感の共有」、素晴らしい音楽の鑑賞によって感じる「鑑賞による感動」、成就感や達成感を意味する「達成感」といった 6 因子から構成されることが示されている (宮下, 2001)。

これらの研究からは、学習者が教科ごとに、その教科の特質を反映した多様な楽しさを享受していることがわかる。例えば、英語授業では、インターネットやオーディオ機器の発達を背景として多読・多聴をはじめとする教科特有の学習方法が展開されている (Haginoya, 2011)。こうした英語特有の学習方法を踏まえると、「教科書外」や「多様な学び」という楽しさが抽出されたことは妥当な結果であると考えられる。これを踏まえれば、体育もまた、運動学習を主とする学習方法が教科の独自性であることから、教科の特質を反映した楽しさが存在していると考えられる。

そこで、体育授業の楽しさに関する先行研究を概観したところ、体育授業の楽しさに着目した研究は主に動機づけに関する研究の中で取り上げられてきた。例えば、西田・澤 (1993) の研究では、体育における学習意欲を規定する期待・感情モデルを検証する中で、体育授業に対する学習意欲を規定する 1 次要因の 1 つとして、体育学習での感情 (楽しさ) が位置づけられることを指摘した。また、藤田 (2009) は、目標志向性から動機づけを媒介して楽しさへ影響する因果モデルを検討している。その結果、学習者が運動することが楽しいと感じられる体育授業を展開するためには、内発的動機づけの向上に加えて、非動機づけを低下させることもできる課題志向性を促す指導が、自我志向性を促す指導よりも有効であるとしている。さらに、中須賀ほか (2017) は、体育授業の満足感の向上が、体育授業内で体験する運動・スポーツの楽しさを高めることを示唆している。

このように、体育授業の楽しさに関する研究では、楽しさが学習者の学習意欲に影響を与えることや、内発的動機づけや満足感から影響を受けることが示されてきた。しかしながら、これらの研究では、体育授業における楽しさを測定するための尺度は開発されてこなかった。そのため、学習者が味わっている体育授業の多様な楽しさは十分

に明らかにされていないといえる。

従前より、体育科教育学では、「形成的授業評価」(長谷川ほか, 1995; 高橋ほか, 1994)や「診断的・総括的授業評価」(高田ほか, 2000)、「運動有能感」(岡沢ほか, 1996)等を測定するための尺度が開発されてきた。たしかに、これらの尺度は開発されて以降、プログラムの効果検証等を目的とした実践研究で用いられてきた(例えば、岡出ほか, 2008; 東海林ほか, 2018; 鈴木ほか, 2016など)。しかし、これまでの体育授業に関連する尺度を概観すると、上述した「楽しさ」のように、1つの感情に特化した尺度開発はほとんど行われていない。このように、実践研究を行っていく上で多様な尺度開発が求められるにも関わらず、その感情に着目した尺度開発の蓄積は浅いといえる。そのため、楽しさに特化した尺度を開発していく必要があるのではないかといえる。

他方で、体育科教育学においては、「楽しさ」について活発な議論がなされてきた。そこで、以下では、体育科教育学における楽しさの理論的位置づけについて検討していく。

3. わが国の体育科教育学における楽しさの理論的位置づけ

以下では、わが国の体育科教育学における楽しさの理論的位置づけを検討するにあたり、「楽しい体育」論における楽しさの位置づけと「楽しい体育」論に対する批判的意見を確認していきたい。

「楽しい体育」論とは、運動そのものに学習の価値を見出し、運動の欲求充足の機能的特性に触れる楽しさを学習指導の中核に置く体育論であり(佐伯, 1980)、1970年代後半から全国体育学習研究会を中心に活発に提唱された「楽しい体育」論は、人間と運動の関係を歴史的・社会的変化の中で捉え、運動学習の中核に「運動の意味・価値の学習」を据えることによって、戦後の学校体育に継承された規律訓練性を乗り越えることを意図していた(佐伯, 1980, 2008)。ここでいう規律訓練性は、身体訓練のみならず、何かを得るための手段として運動を取り上げることにも内在していると捉えられており、「楽しい体育」論では運動すること自体を目的化して捉え直す試みがなされた。

また、「楽しい体育」論では、スポーツにプレイの自己目的性を見出したことによって、従前の運動の特性の捉え方からの転換が図られた。具体的には、運動の仕組みの違いに着目した「構造的特性」から、学習者の欲求充足や必要充足の違いに着目した「機能的特性」への転換であった。この転換によって、運動が持つ機能的特性が「競争」、「克服」、「達成」、「模倣・変身」といった4つのカテゴリーで理解されるようになり(島崎, 1990)、これらの運動の持つ機能的特性に触れることによって運動の楽しさが享受されるという。そして、「楽しい体育」論では、授業レベルの方法論として、スパイラル型・ステージ型の学習過程のモデルが提案され(嘉戸, 1984)、学習者が運動の楽しさを求めて自発的に運動へ参加し、自主的に学習活動を工夫、展開していくように組織された。

こうした「楽しい体育」論が提唱されていく中で、運動の楽しさを学習内容の中核として位置づけようとする主張がなされた。永島(1990, 1997)は、1つの運動(種目)が運動(種目)の中心に位置づく楽しさとその周辺に位置づく技術・戦術やルール等が意味的に統合されて存在していると指摘している。そして、技術・戦術やルール等は、運動の楽しさと関連づけながら学習されることによって、運動の特性と学習者との関係を深める機能があるという(永島, 1990)。このように、「楽しい体育」論では、楽しさを学習内容の中核として位置づけ、技能やルールをその周辺に位置づけていた。

これに対して、こうした理論的背景を持つ「楽しい体育」論について、例えば、杉本(2001)や杉本・田口(1980)は、楽しさの固定化やプレイ論、フロー理論の誤解によって楽しさが矮小化し、体育授業における楽しさを享受していない学習者が阻害されることを指摘している。また、多々納(1990)は、プレイの論理と体育の論理が一致しないにも関わらず、一致することを前提として論を構成していることを指摘している。さらに、岩田(2004)や高橋(1997)、高橋・日野(1997)は、実態として存在しない楽しさを教えることができないことや、楽しさが個性や能力に規定される部分が大きく可変的であることを指摘している。

こうした「楽しい体育」論に対する批判的な検討と関連して、わが国の体育科教育学では、高橋・岡澤（1994, p. 13）によって「体育の具体的目標の構造」のモデルが示されている。このモデルでは、体育授業研究の成果（鐘ヶ江ほか, 1985a, 1985b）ならびに Crum（1992）の学習諸領域の構造論に依拠しながら、「情意目標（楽しさ）」が、「運動技術・戦術」と「運動の社会的行動」に関わる課題に「認知的・反省的活動」を介在させて学習することによって達成されるといった捉え方がなされている。そして、楽しさは、学習内容や学習方法を工夫し、選択するための指標として位置づけるものであり、楽しさを求めた学び方の学習自体が学習内容の中核になるという。このように、「楽しい体育」論に批判的な立場では、楽しさは優れた学習の結果に付随するものであり、学習内容にはなりえないとしている。

以上のように、楽しさは、わが国の体育科教育学において、主に、学習内容の中核として位置づける立場と方向目標として位置づける立場に大別された。しかしながら、高橋・岡澤（1994）による「体育の具体的目標の構造」のモデルは、その妥当性が検証されているものではなく、あくまでも理念的な検討に留まっている。実際、小野ほか（2018）は、体育の学習観ならびに学習方略の関連を検討する中で、学習者が学習方略の1つとして楽しさを意図的に創出していることを指摘しており、高橋・岡澤（1994）が示したモデルとは異なるモデルが存在する可能性を示唆している。このことから、体育における楽しさの生起モデルの検討を含めた、より包括的な議論を展開していくことが必要であろう。

このように、楽しさをめぐる議論をより深めていくためにも、まずは、学習者の体育授業における楽しさを把握することのできる尺度を開発する必要があるといえる。そして、その尺度を用いた実践研究などを通じて、体育授業における楽しさ生起モデルが検討され、体育授業の実践の質向上に資することができるようになると考えられる。

4. 目的

本研究では、小学校の体育授業における楽しさについて以下の3点を明らかにする^{注3)}。

1つ目は、小学校の体育授業の楽しさを規定する要因の因子構造を明らかにする。2つ目は、明らかになった因子に基づいて尺度を開発し、その信頼性と妥当性を検証する。3つ目は、開発された尺度のデータに基づき、学年や性の違いにより、体育授業の楽しさがどのように異なるのかを明らかにする^{注4)}。

なお、開発される尺度は、小学校の体育授業の楽しさを規定する項目群によって構成され、それらを下位尺度とすることを想定している。したがって、その呼称には「楽しさを規定する要因」などの文言が含まれていることが適正といえる。しかし、この点について本研究では、規定要因に対する児童一人ひとりの認識の違いが体育授業の多様な楽しさを表すことに繋がっていると考えられることから、開発尺度は「小学生用体育授業楽しさ尺度」（以下、体育授業楽しさ尺度と略す）と呼ぶことにする。

Ⅱ. 予備調査

1. 目的

予備調査の目的は、小学校の体育授業における楽しさを規定する要因（以後、体育授業の楽しさ要因と略す）に関する記述を収集・精選することである。

尺度開発の方法には、一部の測定対象者に対して自由記述による調査や面接を行って項目の素材を得る方法、あるいは関連のある構成概念について既存の尺度の項目を参考にする方法等様々あるが（南風原, 2009）、本研究では、自由記述方式の予備調査を通して、記述を収集・精選する。これにより、体育の特質が反映された尺度項目の収集に努める。

2. 方法

2.1. 調査時期、対象、手続き

調査は、2018（平成30）年1月に、東京都の3校の公立小学校において実施した。対象者は、小学校5年生および6年生の児童309名（男子150名、女子159名）であった。調査の手続きは、調査対象者の在籍する学級単位で授業時間を用いて集団で実施された。学級担任が対象者に対して、回答の仕方や倫理的配慮等について口頭で説明を

行った上で、質問紙を配布した。また、質問紙の回収においても学級担任が行った。

2.2. 倫理的配慮

質問紙調査は無記名式で行い、調査対象者の回答の匿名性が確保されることを質問紙に明記した。調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない項目や、答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記し、そのことを踏まえた上で解答がなされた場合に得られたものと判断した。

2.3. 調査内容

「体育の授業を受けていて、どんな時に楽しいと感じますか」という質問文を教示し、自由記述によって回答を求めた。なお、この質問項目は、小学校の現職教員との合議に基づいて小学生に伝わるような表現を心掛けた。

3. 結果

自由記述の回答について、まず質問に関連のない回答を除外し、その後に記述を文節単位で抽出したところ、体育授業の楽しさ要因に関する記述として490個を収集した。これらの記述の中には、「試合に勝ったとき」や「クラスの人と協力して上手くできたとき」、「体を動かすとき」等の記述が確認できた。

次に、これらの記述について、本研究者2名と体育科教育学を専門とする大学院生1名の評定者が内容の類似性に基づいて分類し、全員が合意するまで議論を重ねた結果、体育授業の楽しさ要因の構成概念として、「達成感」、「仲間との協力」、「自己裁量の行使」、「運動の本質の体感」、「運動への没入」、「他者からの承認」という6つが見出された（例えば、上述した「試合に勝ったとき」は「達成感」へ、「クラスの人と協力して上手くできたとき」は「仲間との協力」へ、「体を動かすとき」は「運動の本質の体感」にそれぞれ分類された）。

尺度項目の作成は、ここで見出された概念に分類された記述内容をもとに行った。その際、内容が類似する記述は集約する等、記述の明確化を図った。このような過程を経て作成された26項目は、8名の小学校の現職教員に協力を得て、本

研究者と共に検討し、わかりやすい表現となるように修正した。

次に、内容的妥当性の検証を行った。内容的妥当性の検証の手続きについては、体育科教育学を専門とする大学院生8名に対して、体育授業の楽しさ要因に関する26項目を一覧にして提示し、上記の6つの構成概念に分類してもらい、その一致率によって判定するものとした。その際、一致率が60%未満の3項目を削除することとした。

検証の結果、最終的に体育授業の楽しさ要因を測定する項目として23項目が選定された。選定された23項目は、「達成感」が4項目、「仲間との協力」が4項目、「自己裁量の行使」が4項目、「運動の本質の体感」が4項目、「運動への没入」が3項目、「他者からの承認」が4項目であった。また、小学生にも理解が容易になるよう、小学校の現職教員により、項目表現の軽微な修正を実施した。

Ⅲ. 本調査

1. 目的

本調査では、小学校の体育授業における楽しさを規定する要因を把握することのできる尺度を開発するために、まず、予備調査で選定された項目をもとに、体育授業楽しさ要因の因子構造を明らかにする。次に、抽出された因子を構成する項目群を下位尺度として得点を算出し、それに基づいて尺度の信頼性と妥当性を検証する。最後に、開発した尺度を用いて、学年や性の違いによって、体育授業の楽しさに差異がみられるのかを明らかにする。

2. 方法

2.1. 調査時期・対象および手続き

調査は、2018（平成30）年1月から2月に、東京都、神奈川県、埼玉県の公立小学校計9校の5年生および6年生を対象として実施した。内訳は、5年生が464名（男子216名、女子248名）、6年生が407名（男子209名、女子198名）の計871名（男子425名、女子446名）であった。そのうち、記入漏れや記入ミスのあったものを除き、有効回答者866名（男子425名、女子441名）を分析の対象とした。調査は、調査対象者の在籍する

学級単位で授業時間を用いて集団で実施された。学級担任が質問紙の配布と回収を行うとともに、回答の仕方や倫理的配慮等について口頭で説明した。

統計処理には、SPSS (Version24.0) を使用した。

2.2. 倫理的配慮

本調査は、著者が所属する大学内の研究倫理委員会の承認を得て実施された（承認番号：2017-268）。予備調査と同様に、調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない項目や、答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記し、そのことを踏まえた上で回答がなされた場合に得られたものと判断した。これらの方法は全ての学年において共通であった。

2.3. 調査内容

1) フェイスシート

学年および性別について回答を求めた。

2) 小学校の体育授業に対する自己認知に関する質問

効果的な学習成果を得られる体育授業を実現するためには、学習者の主体的要因に基づく基本的情報の収集が重要である（Siedentop and Tannehill, 2000）とされている。したがって、体育授業における楽しさの実態を学習者の主体的要因に照らして考察することは、本研究が教育実践に対して有効な知見を提供していく上で重要な課題であるといえる。そのため、本研究では、体育授業における学習者の主体的要因として、上記の学年・性別に加え、「体育授業の好き嫌い」（好き：3点、どちらでもない：2点、嫌い：1点）、「体育授業に対する積極的な取り組み」（取り組んでいる：3点、どちらでもない：2点、取り組んでいない：1点）に関する質問への回答を求めた。

なお、本研究では、これらの回答を尺度の妥当性検証に用いることとした。

「体育授業の好き嫌い」を尺度の妥当性検証に用いた理由としては、「好き」といったポジティブな感情、あるいは「嫌い」といったネガティブな感情が、学習方略や学習成果を方向づけていくと考えられるからである。すなわち、一般的に、

ポジティブな感情は積極的な行為の推進力として、ネガティブ感情は行為の回避や抑止力としてそれぞれ機能する（鹿毛, 2013）といわれている。さらに、中学生の体育授業を対象とした研究ではあるものの、体育授業が嫌いな学習者ほど、体育授業に対して消極的あるいは回避的態度が多くなる（佐々木・須甲, 2016）ことが明らかにされている。

こうした一連の研究の知見に鑑みれば、体育授業の好き嫌いと体育授業で感じる楽しさとの間には、好きなほど楽しく、嫌いなほど楽しくなくなるという比例的な関係がみられると予測される。

次に、「体育授業に対する積極的な取り組み」を尺度の妥当性検証に用いた理由は、積極的に学習に取り組む学習者は、消極的に取り組む学習者よりも楽しさに触れる機会が多いと考えられるからである。すなわち、学習に対する積極的な取り組みは、学習や課題の達成の質を高める（鹿毛, 2013）ことが明らかにされている。さらに、中学生の体育授業を対象とした研究ではあるものの、積極的に学習に取り組む学習者ほど、体育授業に対して「楽しむ」や「できる」といった態度が形成される傾向にある（小野ほか, 2018）ことが明らかにされている。

こうした一連の研究の知見に鑑みれば、体育授業の積極性と体育授業で感じる楽しさの間には、積極的に取り組むほど楽しく、消極的なほど楽しくなくなるという比例的な関係がみられると予測される。

3) 小学校の体育授業の楽しさ要因を測定する項目

予備調査によって選定された23項目について、学習者の考え方にどの程度あてはまるかを、「よくあてはまる（4点）」、「あてはまる（3点）」、「少しあてはまる（2点）」、「全然あてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。

3. 結果

3.1. 体育授業の楽しさ要因の探索的因子分析

まず、体育授業の楽しさ要因を測定する23項目について、項目分析を行った。項目の偏りを検討するため、平均値が1.5以下または3.5以上の項目、また、標準偏差の極端に小さい項目、頻度の正規分布において特定の度数に70%が集約す

る項目はみられなかった。さらに、各項目間の相関係数を算出したところ、.70を超えるような高い値はみられなかった。

次に、23項目について、探索的因子分析（最尤法、Promax回転）を行った。因子負荷量が、.40未満の項目および2項目間で.40以上の因子負荷量を示した項目はみられなかった。その結果6因子が抽出された（表1）。

続いて、項目の特徴から、抽出された6因子について命名を行った。第1因子は、「友達と協力してうまくできたときに楽しいと感じます」や「友達がうまくできたときに楽しいと感じます」

等の項目を含み、他者との協力に関わる項目が示されていることから、「仲間との協力」と命名した。第2因子は、「運動に集中して取り組んでいるときに楽しいと感じます」や「運動に夢中で取り組んでいるときに楽しいと感じます」等の項目を含み、運動への熱中に関わる項目が示されていることから、「運動への没入」と命名した。第3因子は、「今までできなかったことができたときに楽しいと感じます」や「自分の目標や課題を達成したときに楽しいと感じます」等の項目を含み、何かを達成したことに関わる項目が示されていることから、「達成感」と命名した。第4因子は、「みんな

Table 1. 小学生用体育授業楽しさ尺度（Promax 回転）と因子間相関

項目	I	II	III	IV	V	VI
I 仲間との協力 ($\alpha = .87$)						
友達と協力してうまくできたときに楽しいと感じます	.93	-.01	.07	-.08	-.12	.02
チームでプレーをしているときに楽しいと感じます	.81	-.01	-.11	-.06	.22	-.01
チームのために何かできたときに楽しいと感じます	.75	-.02	.05	.11	-.01	-.04
友達がうまくできたときに楽しいと感じます	.64	.07	-.12	.07	.12	-.03
II 運動への没入 ($\alpha = .92$)						
運動に集中して取り組んでいるときに楽しいと感じます	-.02	.94	-.04	.00	.03	-.02
運動に夢中で取り組んでいるときに楽しいと感じます	.00	.90	.04	.00	-.06	.01
運動に全力で取り組んでいるときに楽しいと感じます	.05	.85	.02	.01	-.05	-.01
III 達成感 ($\alpha = .84$)						
今までできなかったことができたときに楽しいと感じます	.07	-.02	.87	-.07	-.03	-.04
自分の上達が感じられたときに楽しいと感じます	-.03	.03	.85	-.01	.01	.03
自分の目標や課題を達成したときに楽しいと感じます	-.06	.05	.67	.03	.20	-.03
友達や相手に勝ったときに楽しいと感じます	-.19	-.02	.44	.11	.30	.00
IV 他者からの承認 ($\alpha = .84$)						
みんなのお手本となるときに楽しいと感じます	-.05	.05	-.05	.89	.05	-.07
目立つことができているときに楽しいと感じます	-.08	-.03	-.15	.81	.17	-.02
先生からほめられたときに楽しいと感じます	.11	.02	.19	.64	-.21	.02
友達から「すごいね」や「頑張ったね」と声をかけられたときに楽しいと感じます	.20	-.06	.16	.56	-.13	.11
V 運動の本質の体感 ($\alpha = .83$)						
友達と競争することが楽しいと感じます	.01	-.03	-.02	-.01	.80	-.03
ゲームや記録測定の緊張感（ドキドキ）を楽しいと感じます	.01	-.09	.06	.07	.65	.00
体を動かすことそのものを楽しいと感じます	.14	.07	.09	-.12	.64	.05
運動によって得られるすがすがしさ（さわやかな感じ）を楽しいと感じます	.14	.03	.16	.03	.56	-.01
VI 自己裁量の行使 ($\alpha = .81$)						
自分の好きな運動ができるときに楽しいと感じます	.03	-.02	.09	-.08	-.14	.88
自分で自由に時間が使えるときに楽しいと感じます	-.02	-.06	-.06	-.03	-.03	.77
自分の得意な運動は色々なことができるので楽しいと感じます	-.08	.05	-.03	.08	.15	.65
自分で考えながら練習しているときに楽しいと感じます	.03	.07	-.08	.09	.19	.55
因子間相関						
I	—	.52	.53	.48	.54	.40
II		—	.56	.40	.55	.38
III			—	.58	.57	.43
IV				—	.54	.49
V					—	.46
VI						—

のお手本となるとときに楽しいと感じます」や「友達から『すごいね』や『頑張ったね』と声をかけられたときに楽しいと感じます」等の項目を含み、他者から認められることに関わる項目が示されていることから、「他者からの承認」と命名した。第5因子は、「友達と競争することが楽しいと感じます」や「体を動かすことそのものを楽しいと感じます」等の項目を含み、運動自体の楽しさや運動したことに伴う楽しさに関わる項目が示されていることから、「運動の本質の体感」と命名した。第6因子は、「自分で自由に時間が使えるときに楽しいと感じます」や「自分の得意な運動は色々なことができるので楽しいと感じます」等の項目を含み、学習者が意思決定を行い、創意工夫をして学習活動に取り組むことに関わる項目が示されていることから、「自己裁量の行使」と命名した。

因子間相関は、「仲間との協力」と「運動への没入」、「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」の間にそれぞれ、.52、.53、.48、.54、.40の相関係数が認められた。次に、「運動への没入」と「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」との間にそれぞれ、.56、.40、.55、.38の相関係数が認められた。続いて、「達成感」と「他者からの承認」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」の間にそれぞれ、.58、.57、.43の相関係数が認められた。そして、「他者からの承認」と「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」との間にはそれぞれ、.54、.49の相関係数が認められた。最後に、「運動の本質の体感」と「自己裁量の行使」との間には、.46の相関関係が認められた。このように、6つの因子が相互に中程度の相関関係にある因子が抽出されたといえる。

3.2. 尺度の内的一貫性の検証

各因子を構成する項目群の内的一貫性を検討するため、上記の6因子について、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、第1因子は $\alpha=.87$ 、第2因子は $\alpha=.92$ 、第3因子は $\alpha=.84$ 、第4因子は $\alpha=.84$ 、第5因子は $\alpha=.83$ 、第6因子は $\alpha=.81$ であった。いずれの因子も、.80以上の α 係数が算出されており、満足できる内的一貫性が確認さ

れた。

以上により、抽出された6因子を構成する項目群は、以後、下位尺度とし、その得点は構成項目の合計点を項目数で除した値とする。

3.3. 尺度の構成概念妥当性の検証

尺度の妥当性を検証するため、各下位尺度の得点について、体育授業の好き嫌いおよび体育授業への積極性と楽しさの相関分析を行った（表2）。

Table 2. 体育授業の楽しさ尺度と体育授業の好き嫌い・積極性への相関係数

	体育授業の好き嫌い		体育授業への積極性	
	<i>r</i>		<i>r</i>	
仲間との協力	.37	***	.36	***
運動への没入	.35	***	.35	***
達成感	.38	***	.33	***
他者からの承認	.25	***	.25	***
運動の本質の体感	.51	***	.43	***
自己裁量の行使	.27	***	.20	***

*** $p<.001$

その結果、「仲間との協力」（好き嫌い： $r=.37$, $p<.001$ ；積極性： $r=.36$, $p<.001$ ）、「運動への没入」（好き嫌い： $r=.35$, $p<.001$ ；積極性： $r=.35$, $p<.001$ ）、「達成感」（好き嫌い： $r=.38$, $p<.001$ ；積極性： $r=.33$, $p<.001$ ）、「他者からの承認」（好き嫌い： $r=.25$, $p<.001$ ；積極性： $r=.25$, $p<.001$ ）、「運動の本質の体感」（好き嫌い： $r=.51$, $p<.001$ ；積極性： $r=.43$, $p<.001$ ）、「自己裁量の行使」（好き嫌い： $r=.27$, $p<.001$ ；積極性： $r=.20$, $p<.001$ ）において有意な正の相関係数が認められた。

これにより、体育授業が好きな学習者や体育授業に積極的に取り組んでいる学習者ほど、体育授業の楽しさを規定する要因の項目得点が高くなることが示された。このように、予測通りの結果が得られたことから、妥当性検証のための仮説は支持されたものと考えられる。

以上、体育授業の楽しさ要因に関わる項目を作成し、データを収集後に因子分析を実施して、その結果に基づいて下位尺度を構成した。下位尺度

は、「仲間との協力」、「運動への没入」、「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」および「自己裁量の行使」という6つの内容を説明している。次に、各下位尺度の α 係数を求めたところ、いずれも.80以上の値を示したことから、それぞれの内的一貫性は高いといえる。さらに、尺度の妥当性を確かめるために、体育授業の「好き嫌い」ならびに体育授業に対する「積極性」との間に相関係数を求めたところ、あらかじめ考えられていたそれぞれの間の比例的な関係が確認された。また、各下位尺度の内容は、項目を精選する段階で体育科教育学を専門とする研究者と小学校の現職教員との合議に基づいて検討されており、小学生が抱く体育授業の楽しさ要因を説明する項目として内容的な妥当性を有していると考えられる。したがって、尺度の構成概念妥当性は認められると考えられる。これらの結果に基づき、全23項目・6下位尺度の「小学生用体育授業楽しさ尺度」が開発された。

3.4. 体育授業における楽しさの学年差ならびに性差

体育授業の楽しさ得点の学年差と性差を検討するために、学年(5年生・6年生)と性(男子・女子)を要因とする2要因の分散分析を行った(表3)。

その結果、いずれの下位尺度においても交互作用が認められなかった。次に、主効果の検定を行ったところ、「達成感」($F(1,866)=4.69, p<.05$)、「他者からの承認」($F(1, 866)=5.90, p<.05$)、「運動

の本質の体感」($F(1, 866)=6.01, p<.05$)において学年の有意な主効果が認められた。多重比較の結果、いずれの下位尺度においても、6年生よりも5年生の得点が有意に高かった($p<.05$)。

また、「運動への没入」($F(1, 866)=7.55, p<.01$)、「運動の本質の体感」($F(1, 866)=21.05, p<.001$)、「自己裁量の行使」($F(1, 866)=4.27, p<.05$)において性別の有意な主効果が認められた。多重比較の結果、いずれの下位尺度においても、女子よりも男子の得点が有意に高かった($p<.05$)。

IV. 考察

本研究の目的は、小学校の体育授業における楽しさを規定する要因を把握することのできる尺度を開発するとともに、学年および性の違いによって、体育授業の楽しさがどのように異なるのかを検討することであった。

1. 体育授業の楽しさ要因の因子構造について

小学校の体育授業における楽しさを規定する要因の因子構造を検討するため、探索的因子分析を実施した。その結果、体育授業の楽しさを規定する要因は、「仲間との協力」、「運動への没入」、「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」という6因子から捉えられることが示された。

抽出された6因子にそれぞれ着目してみると、1つ目に学習者同士の相互作用によって感じられる「仲間との協力」が抽出された。これは、「よ

Table 3. 尺度の基本統計量および学年差・性差

	5年生(N=462)				6年生(N=404)				F値			多重比較		
	男子(N=216)		女子(N=246)		男子(N=209)		女子(N=195)		学年	性別	交互作用			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD						
仲間との協力	3.15	.86	3.08	.88	3.08	.85	3.16	.82	.01	.00	1.56			
運動への没入	3.11	.95	2.89	1.03	2.96	1.05	2.80	1.02	3.10	7.55	**	.14	男>女	
達成感	3.28	.78	3.21	.77	3.13	.84	3.12	.76	4.69	*	.48	.39	5年生>6年生	
他者からの承認	2.72	.90	2.68	.84	2.59	.84	2.53	.85	5.90	*	.94	.04	5年生>6年生	
運動の本質の体感	3.04	.81	2.74	.90	2.86	.89	2.63	.88	6.01	*	21.05	***	.34	男>女 5年生>6年生
自己裁量の行使	3.14	.82	3.02	.78	3.11	.83	3.00	.84	.20	4.27	*	.00		男>女

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

い体育授業のための基礎的条件」(高橋・岡澤, 1994, p. 18)の1つとされている肯定的な人間関係に関連する楽しさと考えられる。肯定的な人間関係の中には、学習者同士の助言や励まし、補助等が含まれており、他の学習者の学習活動を支える側面を有している。実際に、抽出された因子においても、他者との協力に伴う楽しさだけでなく、他者の成功に起因する楽しさが含まれている。このように、体育授業では学習者同士の多様な相互作用が生じており、その中で学習者は楽しさを享受しているといえよう。

2つ目に、運動に熱中して取り組むことによって感じられる「運動への没入」が抽出された。「運動への没入」には「集中」、「夢中」、「全力」といった運動に取り組む際の心性が示されており、特に小学生にとっては授業への取り組みやすさとも関連があると考えられる。学習者が運動に集中することや全力で取り組むためには、取り組む運動の課題をどのように設定するかが重要となる。すなわち、課題が易しい場合には、学習者は集中や全力を発揮しなくても十分に取り組むことができる。一方で、課題が難しい場合には、学習者は練習しても課題を達成できず、途中で諦めてしまう可能性もある。このように、学習者の技能レベルに応じた難易度の設定が、学習者の授業への取り組み姿勢や取り組みに伴う楽しさに影響を与えていると考えられる。

3つ目に、できなかったことができるようになる、あるいは、設定された課題を達成したとき、友達や相手に勝つことによって感じられる「達成感」が抽出された。「達成感」は、運動やスポーツの魅力の1つであり、「達成感」を味わえないことが体育嫌いや運動嫌いの要因の1つとして挙げられている(波多野・中村, 1981; 伊藤・波多野, 1982)。すなわち、何かを成し遂げたことによって自身の技能が向上しているという実感を学習者に持たせることは、単に体育授業の楽しさを味わわせるだけでなく、体育嫌いを減らすための一助になるといえよう。そのため、体育嫌いの学習者に「達成感」を味わわせていくことが重要であると考えられる。

4つ目に、他者からの注目や称賛によって感じられる「他者からの承認」が抽出された。体育は、

運動学習を主とする学習方法が教科の独自性の1つであるため、できる・できないといった技能差が可視化されやすい教科である。さらに、運動学習に適した多様な学習形態が適用されるため、一斉学習を中心とした座学で授業が行われる他教科よりも学習者同士の相互作用が促されやすいと考えられる。こうした教科の特質を背景として、学習者は「できる」ことを通して他者から承認される楽しさを感じやすいと考えられる。

5つ目に、運動することを通して感じられる「運動の本質の体感」が抽出された。各項目に示されるような運動やスポーツの魅力を味わうためには、学習者は、ルールやマナーを守って授業に取り組むことが求められると考えられる。中学生を対象とした研究ではあるものの、体育を運動の魅力を感じる学習だと考えている学習者は、ルールやマナーをよく理解しながら取り組む傾向にあるという(小野ほか, 2018)。実際、ルールの無視や仲間の悪口を言うような行為がみられる授業では、学習者が運動やスポーツの魅力を味わうことが難しく、この点については小学生においても同様であると考えられる。このことから、学習者はルールやマナーを遵守することによって、運動やスポーツの魅力を味わうことができると考えられる。

6つ目に、学習者が意思決定を行い、創意工夫をして取り組むことによって感じられる「自己裁量の行使」が抽出された。この楽しさは、学習活動のイニシアティブを持つ主体の違いによって大きく変容すると考えられ、授業中の全ての意思決定が教師主導で行われるような場合には、楽しさを享受しにくい可能性がある。このように、「自己裁量の行使」は学習に関わる楽しさを規定する要因の1つであると考えられる。

次に、因子間相関については、まず、「仲間との協力」が最も強い相関関係を示したのが、「運動の本質の体感」であった。「仲間との協力」は、助言や励まし、補助といった学習者同士の肯定的な交互作用を表している。一方で、「運動の本質の体感」を味わうためには、ルールやマナーを守って授業に取り組むことが求められる。このことから、学習者同士の肯定的な相互作用がみられる体育授業では、学習者がルールやマナーを守って授

業に取り組んでおり、「運動の本質の体感」も味わいやすいのではないかと考えられる。

「運動への没入」が最も強い相関関係を示したのは、「達成感」であった。「運動への没入」は運動に熱中して取り組むことであり、そのような取り組みでは、技能の習熟等の学習成果も得られやすいと考えられる。したがって、「運動への没入」と「達成感」との間に最も強い相関関係が認められたことは、妥当な結果であると考えられる。

「達成感」が最も強い相関関係を示したのは、「他者からの承認」であった。また、「他者からの承認」においても、最も強い相関関係を示したのが、「達成感」であった。このことから、体育授業では、できなかったことができるようになるだけでなく、できたことを他者から褒められ認められることが、学習者の楽しさを強く規定していると考えられる。

「運動の本質の体感」が最も強い相関関係を示したのは、「達成感」であった。「運動の本質の体感」を味わうためには、学習者はルールやマナー等を遵守することが求められるため、学習に取り組む時間を確保できると推察される。そのため、学習者は課題に取り組む機会が増加し、できなかったことができるようになるという経験を得られやすいのではないかと考えられる。その結果、「達成感」も味わいやすいと考えられる。

「自己裁量の行使」が最も強い相関関係を示したのは、「他者からの承認」であった。このことから、単に何かができるようになったことへの注目や称賛のみならず、学習者自身が意思決定を行い、創意工夫をした取り組みに対して他者から称賛されることもまた、体育授業の楽しさをさらに強く規定する要因になるのではないかと考えられる。

以上のように、小学校の体育授業における楽しさを規定する要因は多様であり、相互に関連しながら存在していることが示された。また、体育授業における楽しさは、運動することそのものの楽しさによってのみ味わうことができるのではなく、「自己裁量の行使」のような学習者の条件によっても規定されることが示された。こうした多様な体育授業における楽しさの要素の中には、「自律性」と「有能さの認知」によって規定される内発的動機づけに関わる因子も内包されていると考

えられる。例えば、学習者自身が意思決定を行って学習に取り組むことに伴う「自己裁量の行使」や、できなかったことができるようになることに伴う「達成感」を味わうことは、学習者個人の自律性が満たされやすく有能感を感じやすいと考えられる。このように、体育授業において多様な要因から説明される楽しさは、学習者の体育授業に対する内発的動機づけと大きく関わってくると考えられる。

2. 体育授業における楽しさの学年差・性差

まず、学年差の検討では、「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」において、6年生よりも5年生の得点が有意に高かった。小学校高学年頃から、他者比較や他者情報をもとに、客観的に自己評価を行うことが可能になる（櫻井, 2009）といわれている。さらに、客観的な外的基準と自己評価が一致するとともに、自己評価は、学年ないし学校段階の移行に伴って徐々に低下し、学業課題に対する成功期待も次第に低下していく（Nicholls, 1989）とされている。このことから、6年生は5年生よりも、他者比較を通して自身の運動能力を的確に把握していると推察される。こうした自己の運動能力の把握は、例えば、学習課題に取り組む前からその結果を予測し、「できて当然／練習してもできない」等の先入観を生じさせている可能性がある。そうした意味で、わずか1学年の差であるが、6年生では、学習課題の達成や他者からの注目・称賛、あるいは運動することによる様々な本質的体験が、体育授業の楽しさを規定する要因として、5年生ほどには高く評価されていないことを示していると考えられる。

続いて、性差の検討では、「運動への没入」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」において、女子よりも男子の得点が有意に高かった。小学校高学年頃の友人関係は、男子では集団の中で競争心や順位付けのある関係性が形成され、女子では友人に同調しながら協調的に関わる傾向がみられる（Rose & Rudolph, 2006）と指摘されている。こうした友人関係が体育授業においても反映されている可能性がある。すなわち、男子は、友人や相手チームに勝利しようと取り組み、その結果として、運動の魅力を味わいやすいと推察される。

一方で、女子は、グループ活動等において周囲の意見を尊重し協調的に取り組むことで、自ら課題を選択することや自律的に試行錯誤することが抑制され、男子に比べて楽しさを規定する要因として強く意識されていないと考えられる。

V. まとめと今後の課題

本研究の目的は、「小学校の体育授業の楽しさ」の因子構造を明らかにし、尺度の信頼性、妥当性を検証した上で、学年や性の違いによって、体育授業の楽しさがどのように異なるのかを明らかにすることであった。そのために、本研究では、予備調査を実施した後、871名の小学生を対象として、質問紙調査法を用いた本調査を実施した。

まず、探索的因子分析を行った結果、体育授業の楽しさを規定する因子として、「仲間との協力」、「運動への没入」、「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」の6因子が抽出された。また、これらを説明する項目の内容には信頼性と妥当性が認められた。

次に、学年と性による違いを検討した結果、学年差では、「達成感」、「他者からの承認」、「運動の本質の体感」において6年生よりも5年生の得点の方が有意に高かった。このことから、5年生は6年生よりも体育授業の楽しさを規定する要因として、学習課題の達成や他者からの注目・称賛、あるいは運動やスポーツに伴う本質的体験を高く評価していることが示された。

また、性差では「運動への没入」、「運動の本質の体感」、「自己裁量の行使」において女子よりも男子の得点の方が有意に高かった。このことから、男子は女子よりも体育授業の楽しさを規定する要因として、勝利を目指して諦めずに取り組むことや運動に伴う魅力を味わうことを強く意識していることが示された。

以上、本研究の検討により、学年や性の違いによって体育授業の楽しさを説明する視点が異なることを明らかにすることができた。最後に、本研究で得られた知見を踏まえて、教育実践への示唆を述べておきたい。

運動学習を主とする体育授業では、学習者の技能差が可視化されやすいが故に、技能差に配慮した学習指導が優先される傾向にあると考えられる

が、昨今議論されている体育嫌い・運動嫌いの問題等に鑑みれば、学習者の心理的側面に寄り添った学習指導も重要であるといえる。しかしながら、現実には、教師は限られた時間の中で効率よく授業を展開しなければならない、各学習者の心理的側面に配慮した学習指導を行うことは容易なことではないといえよう。

こうした中、本尺度は、体育授業の楽しさの違いを明らかにする上で有用であることから、教師は体育授業の際に用いることで、眼前の学習者の実態を細やかに把握することができる。これにより、授業を構想していくための手がかりを得ることができ、教育実践の質の向上に資することができると思われる。ただし、本尺度を教育実践に簡便に適用するには、さらなる尺度の簡易化も必要になると考えられることから、今後はこうした取り組みも行っていく必要があるといえる。

さらには、本尺度を単元の実施前後に用いることで、その単元で得られた成果や次の単元の実施に向けた改善点を得ることができる。また、単元を通した楽しさの変容についても詳細に把握することもできる。尺度を用いた単元前後の比較検証は、体育科教育学の実践研究において数多く行われており、本尺度もまた実践研究で用いられていくことが想定される。こうした体育授業の楽しさの把握を踏まえた授業を構想していくことで、学習者の体育授業に対する内発的動機づけを促していくことができると考える。今後は以下の課題を検討していくことで、さらなる研究の発展に努めたい。

1つ目に、本研究は小学生に焦点を当てて検討したが、今後は、中学生や高校生に対しても同様の検討を行い、各学校段階における体育授業の楽しさを縦断的に分析していく必要がある。

2つ目に、先述したように、体育授業で用いるための簡易化した尺度の開発である。体育授業でも実施可能な項目数を設定することや信頼性・妥当性を有した尺度を開発することにより、教育実践の向上に寄与していくことができると考える。

3つ目に、信頼性・妥当性の検証があげられる。本研究では、学校現場の限界から、信頼性については内的一貫性を、妥当性については構成概念妥当性をそれぞれ用いて検証した。しかしながら、

これらの他にも、再検査法や基準関連妥当性等の検証方法があり、より信頼性・妥当性の高い尺度開発を行う必要があるといえる。

注

- 1) アクティブ・ラーニングとは、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」のことである（中央教育審議会，2014）。
- 2) 自己決定理論とは、人間の成長にとって重要な人格発達や行動制御に着目し、人間の内面に潜んでいる動機づけやパーソナリティを探索する理論である（Deci and Ryan, 2002）。自己決定理論は、5つの下位理論が存在しており、基本的心理欲求理論の他に、有機的統合理論、認知的評価理論、因果志向性理論、目標内容理論があげられる。
- 3) 体育授業を「楽しくない」と感じる学習者は小学校段階から存在しており、それは学校段階の移行に伴って増加することが報告されている（スポーツ庁，2019a）。他方で、小学校は発達過程に応じた学校体系において、中学校や高等学校に続く学習の基礎や土台を形成する時期であり、小学校での学習がその後の学習に影響を与えると考えられる。そのため、学習者が体育授業を「楽しい」と感じる経験を小学校段階から継続的に保障していく必要があるといえよう。そこで、本研究では、まず、小学校に特化して研究を行うこととする。
- 4) スポーツ庁（2019b）の「体力・運動能力調査」の結果では、学習者の運動能力に学年差や性差が存在していることが報告されている。体育授業は運動学習を伴うため、こうした学年差や性差を背景として、技能差が生じ易いと考えられる。こうした状況に鑑みれば、学年や性の違いについて検討することで、学習者の身体的な特性や発達の差異を踏まえた細やかな学習指導への示唆を得ることができる。

引用・参考文献一覧

Birch, S. H. and Ladd, G. W. (1996) Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The

role of teachers and peers. In J. Juvonen and K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge University Press: New York, pp.199-225.

中央教育審議会（2014）初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm,（参照日 2020年7月22日）。

中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf,（参照日：2020年7月22日）。

Crum, B. (1992) The Critical-Constructive Movement Socialization Concept Its Rational and Its Practical Consequences. *International Journal of Physical Education*, 29(1) : 9-17.

Culler, R.E., and Holahan, C.J. (1980) Test anxiety and academic performance : The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1) : 16-20.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press: New York.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.

Deci, E. L., and Ryan R. M. (Eds.) (2002) *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press: New York.

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。

南風原朝和（2009）量的調査：尺度の作成と相関分析。南風原朝和ほか編，心理学研究法入門：調査・実験から実践まで。東京大学出版会：東京，pp. 63-91。

Haginoya Etsuko (2011) *Extensive Approaches in Japanese EFL Classrooms*. 尚美学園大学総合

- 政策研究紀要, 21: 31-42.
- 長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子 (1995) 小学校体育授業の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み. スポーツ教育学研究, 14(2): 91-101.
- 波多野義郎・中村精男 (1981) 「運動ざらい」の生成機序に関する事例研究. 体育学研究, 26(3): 177-187.
- 池田安世 (2015) 試験場面における達成関連感情尺度日本語版の作成. 心理学研究, 86(5): 456-466.
- 伊藤精男・波多野義郎 (1982) 「体育授業ざらい」の生起に関する因果推論の試み. 体育学研究, 27(3): 239-246.
- 岩田靖 (2004) 体育科教育における「学習内容の構造論」の諸問題: 「運動の楽しさ」と学習内容の理解のし方. 信州大学教育学部紀要, 111: 57-68.
- 嘉戸脩 (1984) 「楽しい体育」とは何か: 背景・性格・問題. 学校体育, 37(5): 12-19.
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論: 動機づけの教育心理学. 金子書房: 東京.
- 鐘ヶ江淳一・江原武一・高橋健夫 (1985a) 生徒による授業評価の検討(1). 体育科教育, 33(5): 52-56.
- 鐘ヶ江淳一・江原武一・高橋健夫 (1985b) 生徒による授業評価の検討(2). 体育科教育, 33(6): 52-56.
- 宮下俊也 (2001) 音楽授業における楽しさの規定要因: 楽しさ経験に対する調査と中学校での実践場面分析を通して. 日本教育方法学会紀要, 27: 71-79.
- 文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領. 東洋館出版社: 東京.
- 文部科学省 (2018b) 中学校学習指導要領. 東山書房: 東京.
- 文部科学省 (2018c) 小学校学習指導要領解説 体育編. 東洋館出版社: 東京.
- 永島惇正 (1990) 体育の授業と運動の学習. 松田岩男ほか編, 新学習指導要領による新しい体育授業の展開・総則編. 大修館書店: 東京, pp. 94-104.
- 永島惇正 (1997) 「運動の楽しさは学習内容か」について. 体育科教育, 45(4): 39-41.
- 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(1): 297-312.
- Nicholls, J. G. (1989) The competitive ethos and democratic education. Harvard University Press: Cambridge.
- 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(2): 125-134.
- 岡田涼 (2008) 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究. 教育心理学研究, 56(1): 14-22.
- 岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏 (2008) 戦術学習モデルの効果の検討: 小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して. スポーツ教育学研究, 27(1): 37-50.
- 岡澤祥訓 (2015) 学習論: 学習参加を促す心理的要因. 岡出ほか編, 新版体育科教育学の現在. 創文企画: 東京: pp. 152-162.
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究, 16(2): 144-155.
- 小野雄大・友添秀則・高橋修一・深見英一郎・吉永武史・根本想 (2018) 中学校の体育授業における学習者の学習観および学習方略の関連に関する研究. 体育学研究, 63(1): 215-326.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011) Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). Contemporary Educational Psychology, 36(1): 36-48.
- Rose, A. J. and Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs the emotional and behavioral development of girl and boys. psychological Bulletin, 132(1): 98-131.
- 佐伯聰夫 (1980) 学力論から学習内容論へ. 学校体育, 33(8): 64-68.
- 佐伯聰夫 (2008) 「楽しい体育論」の原点とその

- 可能性を考える. 全国体育学習研究会編, 「楽しい体育」の豊かな可能性を拓く: 授業実践への手引き. 明和出版, 東京: pp. 25-36.
- 櫻井茂男 (2009) 自ら学ぶ意欲の心理学. 有斐閣: 東京.
- 佐々木万丈・須甲理生 (2016) 体育授業に対する劣等コンプレックスの因子的概念と児童生徒の主体的要因との関連. 体育学研究, 61(2): 663-680.
- 島崎仁 (1990) 運動の特性と楽しさ. 松田岩男ほか編, 新しい体育授業の展開・総説編. 大修館書店, 東京: pp. 115-125.
- 塩谷祥子 (1995) 高校生のテスト不安及び学習行動と認知的評価との関連. 教育心理学研究, 43(2): 125-133.
- Sientotop, D. and Tannehill, D. (2000) Developing teaching skills in Physical Education, 4th edition. CA: Mayfield.
- 杉本厚夫 (2001) 体育教育によってつくられた近代的感情. 杉本厚夫編, 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社, 京都: 24-41.
- 杉本厚夫・田口節芳 (1980) 「楽しい体育」論再考. 近畿大学工学部紀要. 人文・社会科学篇, 13: 61-82.
- スポーツ庁 (2019a) 令和元年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果. https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00001.html, (参照日: 2020年7月22日).
- スポーツ庁 (2019b) 体力・運動能力調査. http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/chousa04/tairyoku/1368148.htm, (参照日: 2019年7月22日).
- 鈴木慶子・松平昭二・岡田雄樹・近藤智靖 (2016) 中学校体育における体づくり運動の体力を高める運動に焦点を当てた授業に関する事例的研究. 体育科教育学研究, 32(1): 21-32.
- 鈴木政浩 (2012) 英語授業における「楽しさ」の要因に関する研究. 関東甲信越英語教育学会誌, 26: 1-13.
- 高田俊也・岡澤祥訓・高橋健夫 (2000) 態度測定による授業評価法の作成. スポーツ教育学研究, 20(1): 31-40.
- 高橋健夫 (1997) 運動の楽しさと運動技術の指導について. 体育科教育, 45(2): 21-24.
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して. 体育学研究, 39(1) 29-37.
- 高橋健夫・日野克博 (1997) 情意的学習. 竹田清彦ほか編, 体育科教育学の探求. 大修館書店: 東京, pp. 152-164.
- 高橋健夫・岡澤祥訓 (1994) よい体育授業の構造. 高橋健夫編, 体育の授業を創る. 大修館書店: 東京, pp. 10-24.
- 多々納秀雄 (1990) 所謂「楽しい体育」論の批判的検討. 健康科学, 12: 73-86.
- 東海林沙貴・友添秀則・吉永武史 (2018) 小学校中学年の体育授業におけるジグソー JPE の成果に関する研究: 学習者同士の関わり合いを促すためのプレルボールを基にした易しいゲームの授業実践を通して. スポーツ教育学研究, 38(1): 1-20.
- Turner, J. E., and Schallert, D. L. (2001) Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. Journal of Educational Psychology, 93(2): 320-329.
- 宇土正彦 (1979) 運動の楽しさを学ばせる体育指導学. 体育科教育, 27(4): 9-12.
- 宇土正彦 (1981) これからの体育はこう変わらなくてはならない. 体育科教育, 29(10): 10-12.

謝辞

研究にご協力くださった小学校の諸先生方ならびに児童の皆さんに、心より感謝申し上げます。

2019年1月9日 受付

2020年7月20日 受理