小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが 児童の動機づけに及ぼす効果

Effect of a Teacher's Verbal Interaction Emphasizing Children's Personal Development
on Their Motivation in Elementary School Physical Education

長谷川 悦 示 : Etsushi HASEGAWA

筑波大学大学院人間総合科学研究科 : University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive
Human Sciences, 1-1-1 Tennodai, Tsukuba, Ibaraki 305-8574, Japan

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of a teacher's verbal interaction emphasizing children's personal development and improvement on their motivation in physical education class through experimental intervention. The subjects were 19 fourth grade elementary school children (10-11 years old) and one male elementary school teacher with 11 years teaching experience.

In the study, a non-intervention unit of 7 lessons of apparatus gymnastics was conducted in the first trimester. Then an intervention unit of 9 lessons of portball (a basketball-like game) was conducted in the second trimester, during which the teacher gave children positive verbal feedback about the student's personal development and improvement as much as possible. The teacher's protocol was recorded and his verbal interaction with children was recalled by the children after each lesson. The children's motivational variables included personal goal orientation and perceived class climate, satisfaction with, positive attitude toward, and perceived self-competence in physical education, all of which were measured before and after the intervention unit.

During the intervention unit the teacher gave positive verbal feedback about personal development and improvement more than during the non-intervention unit. The number of children who perceived peer interaction was increased concurrently with the number of children who perceived teacher interaction.

The more positive verbal feedback emphasizing on personal development and improvement the children perceived, the higher their scores on motivational variables were appropriately enhanced. They highly evaluated task oriented goal and mastery class climate as well as their satisfaction with, positive attitude toward, and perceived self-competence in physical education. On the other hand, they showed lower ego oriented goal and lower perception of performance class climate.

Characteristics of effective verbal interaction that is perceived by children were positive feedback emphasizing personal development and improvement related to motor skill learning, question-inductive feedback in reciprocal interaction, and feedback in the presence of peers.

Keywords: teacher's verbal interaction, motivation, experimental intervention, elementary school physical education

1. 問題の所在

子ども達が学習しようとする際には、学習をする動機や目標が存在する。例えば、学習それ自体に興味があるから、より多くのことを身につけたいから、良い成績を取りたいから、親にほめられたいから、友達に負けたくないから、などである。

近年、子ども達がどのような目標に方向づけられて学習するのかについての研究が活発に行われている。Nicholls(1984)やDweck(1992)、Amesほか(1984, 1988)は、個人の思考や行為を、ある目標達成のための合理的な振る舞いと見る理論を構築している。この理論は、個人が設定する目標やその意味づけによって、目標を達成するための手段、方法、過程が影響を受け、結果的に様々な行動が生じたり維持されたりするという立場をとり、目標理論(goal theory)と呼ばれている。目標理論では、学業やスポーツなどの達成行動の本質的な目標は、自分自身の能力を明示することであるとしている。そしてその能力を明示する方法には、大きく分けて二つのタイプがあると言われている。一つは、課題目標志向で、自分自身の技能上達や課題達成によって自己の有能さを知覚するタイプであり、もう一つは、自我目標志向で、他者との比較により自己の有能さを知覚するタイプである。これらの目標概念は、研究者によって呼称が異なるものの、二つに大別された目標の内容は概念的に類似したものとしてとらえられている(Dudaほか, 1989, 1992, 1995; 伊藤, 1996, 長谷川ほか, 1999)。

また Ames ほか(1988)は、マスタリー目標とパフォーマンス目標の二つの目標概念を提示し、子どもが知覚する「授業の雰囲気(class climate)」という状況的な変数の影響について述べている。すなわち、マスタリー目標が強調される雰囲気を知覚した場合には、子どもは新しい技能を習得し、課題を理解しようとし、能力を少しでも高めようとし、更に他者との比較ではなく、自分自身の目標基準に照らして満足感を感じる。それに対して、パフォーマンス目標が強調される雰囲気を知覚した場合には、子どもの関心は、他者と比較した時の自分の能力や自己の価値に向けられ、人より少ない努力で優れた結果を得、人から賞賛を受けることが重要になるという(Treasure, 1997)。

長谷川・下田ほか(1998)と長谷川ほか(1999)では、小学校体育授業における個人の目標志向性や授業の雰囲気知覚が、満足感や能力の知覚に影響を及ぼすことを質問紙調査によって明らかにしている。すなわち、課題志向の目標やマスタリー雰囲気知覚が高いほど、体育授業に対して肯定的な態度を示し、自分の運動能力や満足感を高く評価していた。また特に、自分の運動能力が低いと知覚している児童が、課題目標志向やマスタリー雰囲気知覚が低く、反対に自我目標志向やパフォーマンス雰囲気知覚が高い場合、体育授業に対して否定的で、授業に不安や退屈を強く感じていた。

このように、個人傾性的な変数としての目標志向性と状況知覚的な変数としての授業の雰囲気知覚は、子ども達の動機づけに作用し、学習行動に影響を及ぼしていると考えられている。

Ames(1992)は、子ども達がどちらの目標を知覚するかを左右する学習環境の条件として、課題と学習活動のあり方(課題構造)、権威と責任のあり方(権威構造)、評価と承認のあり方(評価構造)の三つの次元を取り上げている。Amesは、それぞれの次元について、好ましい動機づけパターンを導く教授方略を具体的に提案している。まず、課題構造では、学習活動の重要な側面に焦点を当てた課題、子ども達の興味を引く新奇性のある課題、多種多様な課題、短期的な目標を設定し挑戦することのできる課題を準備することを挙げている。次に、権威構造では、子ども達自身の意志決定を援助したり、選択の機会を提供したり、自己評価の技能を発達させるように援助することを挙げている。さらに、子ども達の望ましい動機づけパターンを導く評価構造の教授方略として Ames(1992)が挙げているのは、①個々の子ども達の向上、進歩、習熟に力を注ぐこと、②公式的に一般的に評価するのではなく個別に一人一人を評価すること、③子ども達の努力を認めること、④子ども達が自分で向上していく機会を与えること、⑤間違いを学習の一部としてみるができるように子ども達を勇気づけることを述べている。

評価構造が内発的動機づけに及ぼす効果をテーマとして鹿毛(1996)は、Deci ほか(1991)の認知的評価理論に依拠し、教室の教科授業を対象に一連の研究を行っている。この中では、特に評価主体

(教師などによって行われる他者評価と、学習者自身によって行われる自己評価)と評価基準(個人内評価、相対評価、絶対評価)^(注1)のあり方を問題にしている。評価構造が動機づけに及ぼす影響については、成績評価の予告、競争状況、集団に準拠して行われる相対評価などが内発的動機づけを低下させることなどを示唆した。

一方、目標理論に基づき、学習評価が学習意欲に影響する心理的プロセスを検討した研究においても、鹿毛の知見を裏付ける結果が得られている。Butler(1987, 1988, 1990, 1992)によれば、ランキングや評定、相対比較など、自己に焦点を当てる情報は、自己の能力がどのように評価されるかということに当人の関心を向けさせ、課題の遂行が自尊感情の高揚あるいは低下の回避のための手段となり、課題それ自体への興味を低下させてしまう。一方、課題の遂行に関する適切なコメントや到達度の情報を提供することは、当人の関心を課題そのものに向けさせ、課題関与を促進することから、内発的動機づけを高めるという。

望ましい学習評価のあり方については、このように、子ども達の「動機づけ」への影響を中心に、教育心理学の分野で盛んに研究されてきたが、それらの知見の多くは教室で行われる授業を対象に得られたものであった。では、グラウンドや体育館で技能習得の程度が露呈される体育授業においてはどのような評価構造のもとで評価情報が子ども達に伝えられているだろうか。

体育授業は達成行動の状況が周囲の目にさらされ、他者からの情報が与えられやすい環境にあることを特徴とする。評価構造の伝達媒介として中心となるのは教師の言葉かけなどの教授行動であり、それによって、評価の情報が学習者に与えられる。したがって、教師の言葉かけ(verbal interaction)は、体育の授業における評価構造を強く規定し、子ども達の動機づけや学習活動に直接的に作用すると考えられる。

体育科教育学の分野で、高橋ほか(1996, 2003)は、小学校の体育授業における教師行動を分析し、更に教師行動のあり方と子どもによる形成的授業評価との関係を一連の研究で検証している。この中で、個々の子どもに対する教師の言葉かけ、特に、肯定的なフィードバックや矯正的

フィードバック、励ましを多く与えることが形成的授業評価を高める要因になっていることを明らかにしている。しかし、ここでは教師がどのような評価基準、すなわち個人内評価、相対評価、絶対評価によって、フィードバックの情報を伝達しているかについては検討されていなかった。

個々の子どもの学習意欲や学習行動を促進させるためには、体育教師はどのような評価基準の情報を子ども達に与えることが有効であろうか。滝川・長谷川(1996)は体育授業における個人内評価が子ども達の動機づけに及ぼす影響について小学校6年生4学級のバスケットボール単元(10時間)を対象にした介入実験研究を行った。実験授業の教師はできるだけ、例えば「○○が前よりよくなっている」などの個人内評価による言葉かけを多用し、それ以外の対照授業の教師は通常どおりに指導するように求めた。その結果、個人内評価を強調した授業では子どもの課題目標志向を高め、それが満足感や学習行動にプラスの影響を及ぼすことが示唆された。ただし、この研究では、教師の言葉かけが個人の目標志向性に与える長期的な影響や、Ames(1992)が提唱する授業の雰囲気知覚への影響については検討しておらず、また、授業の中で実際に教師が発した言葉かけの内容は分析されなかった。

それに続く下田・長谷川ほか(1998)は、1学期間における小学校6年生3学級の体育授業を対象に介入実験授業によって検討した。ここでは介入教師1名と対照教師2名が実験に参加し、教師の発話はMDで録音し分析された。介入授業の子ども達は肯定的な内容で、かつ個人の進歩に関する言葉かけを認知しやすく、それによって満足感や課題目標志向、マスタリー雰囲気知覚が向上するという結果が得られた。

これらの研究では、動機づけや学習行動に対する個人の進歩を強調する教師の言葉かけの有効性が示唆された。しかし、いずれの研究も6年生を対象としており、それ以外の学年の児童に同様の教授方略が有効であるかを検討する必要がある。また、複数教師による比較授業ではなく、介入教師個人が介入前後でどのような教授行動の変化を示すかを明確にすることは、教師研修プログラムへの適用可能性を検討する観点からも重要である。

そこで、本研究では、小学校中学年に属する4年生担任の1教師を対象に、複数単元を継続的に調査することで、評価構造を操作する単元前後での児童の動機づけ変数の変化を検証することを目的とした。具体的には、個人内評価により個人の進歩を強調する言葉かけを教授方略として適用した1介入単元と介入単元前に実施された対照単元とを比較し、児童の動機づけにどのような効果を及ぼすかを検討した。

II. 研究方法

1. 対象授業

茨城県S市立T小学校の4年生1学級を対象学級とした。児童は男子10名、女子11名の計21名であった。そのうち、体育授業に参加しなかった児童2名（男子1名、女子1名）については分析から除いた。担任教師は同校の体育主任を務める保健体育科免許状を所有する教職経験11年の男性教諭であった。

研究対象とした授業は、2002年1学期6月16日～7月9日に実施されたマット運動（7時間）と同年2学期11月6日～12月11日に実施されたポートボール（9時間）である。本研究では、1学期のマット運動は介入を加えない対照単元とし、2学期のポートボールを介入単元として設定した^(注2)。種目選択については2単元以上を対象とすることを依頼した結果、カリキュラムの都合で上述の設定となった。

学校長と担任教師には研究の主旨ならびに方法を事前に十分説明したうえで研究参加の許可を得た。また、対象の生徒に対する調査と授業参観については、担任教師を通じて生徒の保護者に説明された。

2. 介入単元の操作条件

1学期に実施されたマット運動においては特別な介入は実施しなかった。2学期に実施されたポートボールにおいては、教師の言葉かけに対して以下の操作条件を設定し、体育授業の評価構造を変化させる介入を実施した。

介入単元において担任教師は、個人内評価に基づいた評価により、個人の進歩を強調したフィードバックを数多く行う。具体的には、「パスが前

よりもうまくなってきたね。」「前よりシュートが成功するようになったね。」「今までで最高の記録だね」などである。また、児童に教師の言葉を伝える際には、下田ほか（1998）や高橋ほか（1996）の方策を採用し、個人またはチームに対して「今の攻撃はどうだった？」などの発問を用いて、それに応答しながらフィードバックを与えるように依頼した。このような発問を投げかけることで、教師は児童が意識する課題を確認でき、それに応じたフィードバックが可能となるからである。

対照単元においては操作についての条件は与えず、普段通りの授業実践を行うよう依頼した。

3. 授業中の教師の言葉かけの録音と分析

教師にMD録音機を携行させ、その授業での教師の発話を記録した。その後、記録をおこし出現した教師の言葉かけからフィードバックをカテゴリーに分類して、対照単元と介入単元の評価構造を比較した。

発話記録の分析は、まず、高橋ほか（1992）の教師行動のカテゴリーに従い、指示、フィードバック、発問、励まし、その他の5つに分類した。さらに、フィードバックについては、深見・高橋ほか（1996）の分類カテゴリーである評価内容、評価観点、具体性、対象の4次元に「評価基準」を加えた5次元で分類した。評価内容の次元は肯定的（「うまいよ」「ナイスシュート」など肯定的に評価したほめ言葉）、矯正的（「低くドリブルしたほうがいいよ」など）、否定的（「そんな形じゃ駄目だろ」など）に分かれる。評価観点の次元は技能的（児童の技能パフォーマンスに対するもの）、認知的（「いい考えだ」「いいところに気づいた」などの児童の認知や思考に対するもの）、行動的（「早く集まれてすばらしい」「大きな声でいいよ」など児童の一般的な行動に対するもの）に分かれる。具体性の次元は具体的な情報を伴うかどうかで一般的と具体的に分かれる。対象の次元はそのフィードバックが向けられた対象の規模によって個人、グループ、クラスに分かれる。

本研究で加えた評価基準の次元は、個人内基準（「シュート前より良くなったね」「この技できるようになったね」など個人の進歩を判定基準とするもの）、相対基準（「○○さんよりうまいぞ」

「○○チームの勝ち」など他者との優劣を評価の判定基準とするもの)、その他(単に「OK」「いいよ」「だめ」など明確な判定基準が表明されていないもの)の3つに分かれる。なお、到達度評価などの絶対基準によるフィードバックは本研究の対象授業では出現しなかった。

4. 児童による教師及び友達からの言葉かけの認知と形成的授業評価

教授方略の操作が適切に実施されているか、授業構造がどのようになっているかを確認するために、長谷川ほか(1995)の作成した形成的授業評価(9項目)を各授業後に実施した。同時に、児童には、その授業中に教師及び友達からかけられた言葉の有無、及び印象に残った言葉かけについて記述させた。また、それらの言葉かけが「役に立ったか」について、「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の3段階で評定させる。

5. 動機づけ変数の測定方法

体育授業の評価構造を規定する要因としての教師の言葉かけを操作することにより、児童の目標志向性と雰囲気知覚の動機づけ変数や、それらに関連する満足感、愛好的態度、能力知覚など情意変数が適応的に変化するかを検討するために以下の質問項目からなる質問紙調査票を構成した。目標志向性と満足感の各尺度はDudaほか(1992)を参照して滝川・長谷川(1996)、長谷川ほか(1999)が作成したものを使用した。雰囲気知覚の尺度は、長谷川・下田ほか(1998, 1999)がBiddleほか(1995)を邦訳し修正したものを使用した。それぞれの尺度は以下の通りである。

①目標志向性尺度：個人変数としての目標志向を測定するもので12項目からなり、課題目標と自我目標の2つの下位尺度で構成されている。「体育の授業でどのようなときにうれしくなりますか」という問いかけに対して、それぞれ「たいへんうれしい」から「まったくうれしくない」の4段階で評定させる。課題目標の質問項目には、「前にできなかった技ができるようになったとき」などの6項目($\alpha = .85$)、自我目標の質問項目には、「他の人より成績が良かったとき」などの6項目($\alpha = .80$)である。

②雰囲気知覚尺度：状況変数としての目標志向を測定するもので26項目からなり、「体育の授業中の雰囲気は・・・である」という問いかけで回答を求める。それぞれ「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」の4段階で評定させる。雰囲気知覚尺度については2カテゴリーの5下位尺度から構成されており、本研究のデータでは「教師の支援」($\alpha = .87$)、「学級マスタリー」($\alpha = .89$)、「選択の知覚」($\alpha = .20$)、「失敗・不安」($\alpha = .81$)、「学級パフォーマンス」($\alpha = .58$)の信頼度係数が得られた。本研究では「選択の知覚」は信頼度係数が低かったためこれらの項目は採用しなかった。本研究では、以後「教師の支援」「学級マスタリー」をまとめて「マスタリー雰囲気知覚」($\alpha = .90$)、「失敗・不安」と「学級パフォーマンス」をまとめて「パフォーマンス雰囲気知覚」($\alpha = .76$)とする。

③満足感尺度：「体育授業では、あなたはどのように感じるがありますか」という問いかけで、7項目について「いつも感じる」から「まったく感じない」の4段階で評定させる。例えば「体育の授業はいつも短いと感じる」「体育の授業は早く終わらないかなあと思う」(反転項目)などである($\alpha = .88$)。

④愛好的態度尺度：「体育が好きですか」の1項目について、「たいへん好き」から「たいへんきらい」の4段階で評定させる。

⑤能力知覚尺度：「体育が得意ですか」の1項目について、「たいへん得意」から「まったく得意でない」の4段階で評定させる。

6. データの収集と分析の方法

MD録音機による教師の発話データは対照単元の4授業(第1,2,4,7時の授業)について、また、介入授業については第2時を除く8授業について得ることができた。それ以外の授業では機器操作の不備によって収録することができなかった。カテゴリーの分類は著者ともう1名で実施し、異なる分類をした場合には協議の上、決定した。形成的授業評価及び言葉かけの調査は、対照単元と介入単元のすべての授業で授業終了直後に担任教師によって実施した。また、動機づけ変数の測定は、対照単元中に基準データとして1回、介入単

元の事前と事後にそれぞれ1回の計3回行った。

これらのデータの統計処理についてはSPSS統計パッケージ第11版によって行った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 対照単元と介入単元の授業構造の比較

介入単元における操作条件が適切に実施されていたかどうかについては、①教師の発話記録、②児童が認知した教師の言葉かけの数及び認知内容、③児童が認知した友達の言葉かけの数及び認知内容について対照単元と介入単元で変化したかを比較検討した。

(1) 教師の発話記録の分析

授業中に録音された発話記録からフィードバックの評価内容の次元（肯定的、矯正的、否定的）と評価基準の次元（個人内、相対、その他）を分類した結果は、表1に示してある。

1授業あたりの平均フィードバック回数については、対照単元のマット運動が55.4回で介入単元のポートボールが57.3回と統計的に有意な差は認められなかった。しかし、 χ^2 検定の結果、評価内容の次元をみると、対照単元では肯定的の割合が38.5%に対して矯正的は61.1%であったのが、介入単元ではそれぞれ60.9%、38.0%となった（ $\chi^2(2)=32.44, p<.001$ ）。評価基準に関しては個人内評価の割合が対照単元でわずかに3.6%（1授業平均2.0回）であったのに対して、介入単元では22.7%（1授業平均13.0回）と大きく変化していた（ $\chi^2(1)=39.43, p<.001$ ）。

小学校6年生を対象にした先行研究（下田・長谷川ほか, 1998）の介入教師による陸上と器械運動での発話記録では、内容の次元は肯定的64.4%、矯正的34.7%、また評価基準の次元は個人内30.1%、その他68.5%であった。一方、操作を加えなかった対照教師2名はそれぞれ肯定的51.4%、矯正的48.0%、また個人内16.2%、その他81.8%と、肯定的44.8%、矯正的51.3%、また個人内11.0%、その他89.0%であった。このように本研究で得られた対照単元と介入単元の各分類カテゴリーの数値は、先行研究の数値とほぼ同一の水準であった。

(2) 児童が認知した教師からの言葉かけの認知数と記述内容

表2は、各単元の各授業における教師からの言葉かけを認知したと回答した生徒の数とその記述内容の内訳を示している。

単元における言葉かけの認知・非認知の分布は有意に異なっていた（ $\chi^2(1)=20.89, p<.001$ ）。教師からの言葉かけを認知したと回答した児童の割合は、対照単元では28.1%（1授業平均4.9人）であったのに対して介入単元では56.3%（1授業平均9.9人）と大きく増加した。特に介入単元の前半4授業では37.7%であったのが、後半5授業では62.1%と大きく向上した。これらの数値は下田・長谷川ほか（1998）とほぼ同水準であった。介入教師が行った陸上運動、器械運動、水泳の21授業での教師の言葉かけを小学校6年生（22名）の56.2%（1授業平均12.4人）が認知していたのに対して、操作を加えなかった対照教師2名の授業ではそれぞれ29名のうち29.7%（8.6人, 15授業）、19名のうち25.6%（4.9人, 18授業）であった。児童の記述内容は、教師の発話記録と同じ基準で、評価内容と評価基準の次元でカテゴリー分類した。評価基準については個人内評価とその他の割合が単元で有意に異なり（ $\chi^2(1)=9.30, p<.01$ ）、個人内評価が対照単元で17.6%であったのが、介入単元では47.7%と増加していた。加えて認知された個人内評価の内容は多くが肯定的な内容であった。統計的に有意な偏りではなかったが、肯定的は対照単元では35.3%が介入単元では54.5%となった。下田・長谷川ほか（1998）の介入教師での記述内容は、評価内容に関しては肯定的47.0%、矯正的39.2%、その他13.8%で、個人内の評価基準は19.4%であった。一方、対照教師2名は肯定的（それぞれ21.8%と14.7%）よりも矯正的（それぞれ60.0%と73.4%）の内容の割合が高く、また個人内はわずかに3.6%と1.4%であった。したがって介入群において児童による記述内容は、肯定的な個人内評価の内容が多いという傾向は一致していた。

(3) 児童が認知した友達からの言葉かけの認知数と記述内容

また表3は各単元の各授業における友達からの言葉かけの認知数とその記述内容の内訳を示している。

ここでも単元を比較すると言葉かけの認知・非

表1 発話記録における教師の言葉かけの回数と内容

単元名	授業時	フィードバック	評価内容の次元			評価基準の次元		
			肯定的	矯正적	否定的	個人内	相対	その他
マット運動	1	56	24	32	0	4	0	52
	2	59	16	42	1	1	0	58
	4	47	18	29	0	2	0	45
	6	59	27	32	0	1	0	58
ポートボール	1	50	21	28	1	2	1	47
	3	54	31	23	0	15	0	39
	4	48	26	21	1	9	0	39
	5	67	50	16	1	11	0	56
	6	66	42	23	1	15	0	51
	7	59	34	25	0	14	0	45
	8	48	31	17	0	15	0	33
	9	66	44	21	1	23	0	43
対象単元	割合	100.0%	38.5%	61.0%	0.5%	3.6%	0.0%	96.4%
	平均(回)	55.3	21.3	33.8	0.3	2.0	0.0	53.3
介入単元	割合	100.0%	60.9%	38.0%	1.1%	22.7%	0.2%	77.1%
	平均(回)	57.3	34.9	21.8	0.6	13.0	0.1	44.2

表2 児童による教師からの言葉かけの認知数とその記述内容

単元名	授業時	言葉かけの認知		評価内容の次元				評価基準の次元			
		有	無	肯定的	矯正적	否定的	その他	個人内	相対	その他	
マット運動	*1	6	12	2	1	0	3	0	0	0	6
	*2	6	11	2	2	0	2	1	0	0	5
	3	6	10	2	3	0	1	1	0	0	5
	*4	5	12	2	1	0	2	1	0	0	4
	5	6	13	3	2	0	1	2	0	0	4
	6	3	14	1	1	0	1	1	0	0	2
	*7	2	15	0	1	0	1	0	0	0	2
ポートボール	*1	6	13	2	1	0	3	2	0	0	4
	2	6	13	3	2	0	1	3	0	0	3
	*3	9	10	4	2	0	3	5	0	0	4
	*4	9	9	7	1	0	1	4	0	0	5
	*5	13	4	7	4	0	2	7	0	0	6
	*6	13	5	9	2	0	2	7	0	0	6
	*7	11	5	5	3	0	3	5	0	0	6
	*8	9	8	6	2	0	1	6	0	0	3
	*9	13	2	5	5	0	3	3	0	0	10
対象単元	割合	28.1%	71.9%	35.2%	32.4%	0.0%	32.4%	17.6%	0.0%	82.4%	
	平均(人)	4.9	12.4	1.7	1.6	0.0	1.6	0.9	0.0	4.0	
介入単元	割合	56.3%	43.7%	53.9%	24.7%	0.0%	21.3%	47.2%	0.0%	52.8%	
	平均(人)	9.9	7.7	5.3	2.4	0.0	2.1	4.7	0.0	5.2	

番号に*のついた授業は、MD録音機により発話を記録した授業を示す。

表3 児童による友達からの言葉かけの認知数とその記述内容

単元名	授業時	言葉かけの認知		評価内容の次元				評価基準の次元		
		有	無	肯定的	矯正적	否定的	その他	個人内	相対	その他
マット運動	*1	6	12	0	0	0	6	0	0	6
	*2	6	11	2	0	0	4	1	0	5
	3	8	8	2	1	0	5	2	0	6
	*4	5	12	1	0	0	4	0	0	5
	5	7	12	1	2	0	4	1	0	6
	6	2	15	0	0	0	2	0	0	2
	*7	1	16	0	0	0	1	0	0	1
ポートボール	*1	8	11	1	3	0	4	1	0	7
	2	6	13	1	2	0	3	0	0	6
	*3	6	13	2	1	0	3	2	0	4
	*4	5	13	3	1	0	1	0	0	5
	*5	11	6	4	2	0	5	1	0	10
	*6	10	8	3	1	0	5	2	0	8
	*7	12	4	4	1	2	5	1	0	11
	*8	6	11	1	1	1	3	0	0	6
	*9	11	4	1	1	2	7	0	0	11
対象単元	割合	28.9%	71.1%	17.1%	8.6%	0.0%	74.3%	11.4%	0.0%	88.6%
	平均(人)	5.0	12.3	0.9	0.4	0.0	3.7	0.6	0.0	4.4
介入単元	割合	47.5%	52.5%	27.0%	17.6%	6.8%	48.6%	9.3%	0.0%	90.7%
	平均(人)	8.3	9.2	2.2	1.4	0.6	4.0	0.8	0.0	7.6

番号に*のついた授業は、MD録音機により発話を記録した授業を示す。

表4 単元前後での児童の動機づけ変数得点の変化

	対照単元①	介入単元前②	介入単元後③	対応のある t 検定 (t 値)
課題目標志向性	3.04 (0.52)	3.00 (0.46)	3.52 (0.62)	①<③ 3.07 **, ②<③ 3.52 **
自我目標志向性	3.09 (0.56)	3.11 (0.51)	2.57 (0.97)	①>③ 2.21 *, ②>③ 2.38 *
マスタリー雰囲気知覚	3.34 (0.68)	3.37 (0.42)	3.60 (0.40)	②<③ 1.93 †
パフォーマンス雰囲気知覚	2.70 (0.56)	2.77 (0.54)	2.47 (0.69)	②>③ 2.15 *
満足感	3.23 (0.62)	3.30 (0.41)	3.56 (0.56)	①<③ 1.99 †, ②<③ 1.90 †
愛好的態度	3.32 (0.82)	3.37 (0.76)	3.68 (0.67)	①<③ 1.79 †
能力知覚	3.00 (0.67)	2.79 (0.63)	3.16 (0.90)	①<② 2.19 *, ②<③ 1.93 †

† p<.10, * p<.05, ** p<.01. N=19.

認知の分布は有意に異なった ($\chi^2(1)=9.97, p<.01$)。友達からの言葉かけの認知した児童の割合は、対照単元では28.9% (1授業平均5.0人) であったのが、介入単元では56.3% (1授業平均8.3人) と増加していた。また、友達からの言葉かけの内容については有意な傾向にあり、介入単元で肯定的と矯正的がそれぞれ増加し、その他が減少していた ($\chi^2(2)=4.80, p<.10$)。評価の基準に関しては有意な差は認められなかった。

小学校6年生4学級でのバスケットボール単元を対象にした長谷川・滝川ほか (1997) では、肯定的な個人内評価を強調した介入クラス (38名) の教師からの言葉かけの認知率が32.2% (12.2人) と、同規模の3つの対照クラス (8.4-28.7%) より高く、同様に友達からの言葉かけの認知率が33.2% (12.6人) で対照クラス (15.7-24.2%) よりも高かった。本研究の介入は4年生のポートボール単元であったが、教師による個人の進歩を強調した教師の言葉かけは、児童相互の言葉かけを促進するという効果があることを示唆した。

以上の結果により、介入単元では個人の進歩を強調する言葉かけが数多く用いられたており、介入が適切に実施されたことが確認された。介入単元で教師は、意図的に個人内評価基準による肯定的な言葉かけを多用して児童との積極的な相互作用を実行していた。それに伴って介入単元における児童による教師からの言葉かけの認知率は対照単元よりも大きく向上していた。

2. 介入単元前後の児童の動機づけ変数及び形成的授業評価得点の変化

個人内評価によって個人の進歩を強調する言葉

かけを多く行うことで、児童の動機づけがどのように変化するか、また2つの単元における形成的授業評価得点を比較検討した。

表4からわかるように、児童の課題志向性得点は、対照単元、介入単元前に比べて介入単元後で有意に向上し、反対に自我志向性得点は介入単元後で有意に低下していた。マスタリー雰囲気知覚得点は、介入単元前より介入単元後が高くなり、反対にパフォーマンス雰囲気知覚得点は介入後に低下する傾向を示した。また、介入単元後に体育授業における満足感と能力知覚の得点が有意に向上する傾向がみられた。体育授業に対する愛好的態度得点については介入単元前後には有意差はみられなかったが、対照単元よりも有意に高かった。

表5のように各児童の単元毎の形成的授業評価の平均得点については、成果次元で有意な差が見られ、対照単元に比べて介入単元において高得点であった。

以上から、介入単元において児童の動機づけ変数は先行研究と同様の適応的な変容パターンを示した (Ames, 1992, 長谷川・滝川ほか, 1997, 下田・長谷川ほか, 1998)。加えて形成的授業評価も成果次元のみではあるが望ましい差が認められた。

表5 児童の形成的授業評価得点の比較

	対照単元	介入単元	t 値 ^a
総合	2.60 (0.14)	2.72 (0.35)	3.14 **
成果	2.24 (0.22)	2.61 (0.41)	
意欲・関心	2.84 (0.19)	2.84 (0.33)	
学び方	2.76 (0.20)	2.76 (0.39)	
協力	2.74 (0.23)	2.73 (0.35)	

** p<.01. N=19. ^a 対応のあるt検定によるt値。

3. 言葉かけの認知数、動機づけ変数及び形成的授業評価との関係

(1) 言葉かけの認知数と動機づけ変数との関係

まず、児童が各単元で認知した言葉かけの数と3つの時点で測定した動機づけ変数得点との相関係数を算出した。

表6に示すように、対照単元における言葉かけの認知数は、動機づけ変数との間に有意な相関関係が概ねみられなかった。それに対して介入単元における言葉かけの認知数は、3時点のうち介入単元後に測定した動機づけ変数との間に有意な相関関係を示した。特に、教師からの言葉かけは、介入単元後の課題志向性、マスタリー雰囲気知覚、満足度、愛好的態度、能力知覚度との間に有意な正の相関関係が認められた。このうちマスタリー雰囲気知覚に対しては.74の高い相関値がみられた。また、パフォーマンス雰囲気知覚との間には負の相関関係(-.50)が認められた。

この結果は、個人内評価による進歩を強調した教師の言葉かけを多く認知した児童ほど、その動機づけ状態は適応的なパターンを示すという先行研究の結果を支持した(下田・長谷川ほか, 1998)。

(2) 言葉の認知数と形成的授業評価との関係

次に、児童の各単元における言葉かけの認知数と各単元の形成的授業評価の平均得点との相関係数を算出した。表6からは対照単元での言葉かけの認知数は、対照単元の成果次元の形成的授業評価との間だけに.43～.50程度の有意な相関関係がみられた。一方、介入単元での言葉かけの認知数は、形成的授業評価の総合と4次元の全ての変数との間に.50～.79までのやや強い有意な正の相関関係を示した。ここからは、介入単元で教師が発した言葉かけは、対照単元での言葉かけに比べて、児童の動機づけ状態だけでなく、児童の学習行動や学習成果に対してもより有効に機能していたことが推察された。

(3) 動機づけ変数と形成的授業評価との関係

表7から、動機づけ変数と形成的授業評価との関係についてみると、対照単元の形成的授業評価得点と3時点での動機づけ変数との間には明確な相関関係が認められなかった。しかし、介入単元後の動機づけ変数と介入単元での形成的授業評価得点の間では、明確な相関関係パターンが示された。つまり、児童の学習行動や学習成果と、課

表6 児童の言葉かけの認知数と動機づけ変数及び形成的授業評価との相関関係

		対照単元での言葉かけ		介入単元での言葉かけ				対照単元での言葉かけ		介入単元での言葉かけ	
		教師から	友達から	教師から	友達から			教師から	友達から	教師から	友達から
動機づけ変数						形成的授業評価					
課題志向性	対照単元	.14	.07	-.05	.02	総合評価	対象単元	.27	.40	.03	-.08
	介入単元前	.19	.02	-.04	.10		介入単元	.07	-.01	.74 **	.65 **
	介入単元後	-.30	-.42	.46 *	.29						
自我志向性	対照単元	.18	.15	.12	.31	成果	対象単元	.43	.46 *	-.04	.11
	介入単元前	.30	.20	.14	.31		介入単元	-.02	-.06	.79 **	.66 **
	介入単元後	.29	.48 *	-.43	-.41						
マスタリー 雰囲気知覚	対照単元	.27	-.04	-.03	-.05	意欲・関心	対象単元	.28	.41	.06	.10
	介入単元前	.15	-.13	-.12	-.18		介入単元	.00	-.07	.62 **	.50 *
	介入単元後	-.02	-.15	.74 **	.50 *						
パフォーマンス 雰囲気知覚	対照単元	.41	.37	.17	.22	学び方	対象単元	-.12	.11	.13	-.28
	介入単元前	.21	.13	.15	.10		介入単元	.26	.19	.64 **	.65 **
	介入単元後	.18	.36	-.50 *	-.49 *						
満足感	対照単元	.13	-.03	-.17	-.13	協力	対象単元	-.07	-.03	.02	-.27
	介入単元前	-.03	-.23	-.20	-.23		介入単元	.05	-.06	.67 **	.55 **
	介入単元後	-.05	-.17	.53 *	.53 *						
愛好的態度	対照単元	.20	.23	.01	.06						
	介入単元前	.20	.29	-.05	.02						
	介入単元後	-.27	-.28	.48 *	.39						
能力知覚	対照単元	.31	.24	-.30	-.23						
	介入単元前	.28	.21	-.02	.05						
	介入単元後	-.01	-.19	.54 *	.40						

* p<.05, ** p<.01, N=19.

表7 動機づけ変数と形式的授業評価との相関

		対照単元における形式的授業評価					介入単元における形式的授業評価				
		総合	成果	意欲・関心	学び方	協力	総合	成果	意欲・関心	学び方	協力
課題志向性	対照単元	-.01	.12	-.22	.20	-.26	.20	.07	.35	.29	.14
	介入単元前	-.23	-.30	-.39	-.02	-.39	.19	.00	.36	.31	.20
	介入単元後	-.24	-.30	-.28	.14	-.07	.64 **	.52 *	.72 **	.56 *	.65 **
自我志向性	対照単元	.03	.18	-.30	-.23	.06	.26	.19	.32	.23	.26
	介入単元前	.15	.21	-.23	-.08	.11	.27	.21	.36	.23	.26
	介入単元後	.49 *	.35	.23	.33	.35	-.37	-.51 *	-.30	-.23	-.34
マスタリー 雰囲気知覚	対照単元	.34	.36	.12	.12	.30	.10	.12	.11	.06	.08
	介入単元前	.32	.33	.16	.09	.35	-.03	.01	-.05	-.07	-.03
	介入単元後	.01	-.10	.18	.14	.03	.82 **	.84 **	.72 **	.67 **	.78 **
パフォーマンス 雰囲気知覚	対照単元	.34	.36	.20	-.04	.26	.40	.31	.39	.42	.41
	介入単元前	.21	.19	-.09	.07	.23	.42	.33	.49 *	.38	.42
	介入単元後	.37	.31	.08	.18	.28	-.40	-.48 *	-.31	-.28	-.35
満足感	対照単元	.02	.16	-.26	.18	-.13	.10	-.05	.25	.20	.07
	介入単元前	-.14	.01	-.36	.00	-.13	.07	-.17	.24	.19	.16
	介入単元後	-.24	-.13	-.17	-.06	-.26	.77 **	.65 **	.80 **	.74 **	.74 **
愛好的態度	対照単元	-.11	.11	-.26	.02	-.24	-.06	-.21	.04	.13	-.05
	介入単元前	-.09	-.02	-.09	.07	-.17	-.28	-.40	-.20	-.09	-.26
	介入単元後	-.22	-.29	-.21	.05	-.05	.54 *	.44	.62 **	.47 *	.57 *
能力知覚	対照単元	.23	.02	.17	.47	.05	-.25	-.44	-.06	-.10	-.17
	介入単元前	.08	-.05	.26	.23	-.09	.11	-.12	.23	.24	.22
	介入単元後	-.08	-.28	.08	.29	-.05	.63 **	.49 *	.65 **	.61 **	.68 **

* p<.05, ** p<.01. N=19.

課題志向性、マスタリー雰囲気知覚、満足度、愛好度、能力知覚との間には正の相関関係が認められ、また、自我志向性とパフォーマンス雰囲気知覚との間には一定して負の相関関係がみられた。

以上より、介入単元における個人内評価によって進歩を強調する教師の言葉かけは、児童の動機づけ変数ならびに形式的授業評価からみた学習行動に適応的な影響を及ぼしていることがわかった。

4. 児童のマスタリー雰囲気知覚を高める言葉かけの事例

介入単元では、教師の言葉かけの認知数とマスタリー雰囲気知覚、パフォーマンス雰囲気知覚との間に明確な相関関係が認められた。そこで、マスタリー雰囲気知覚が向上し、また、パフォーマンス雰囲気知覚が低下した児童が、実際の授業場で教師からどのような言葉をかけられたのかについて、児童の記述と逐語記録を照合することで、雰囲気知覚を高めるための教師の有効な言葉かけについて事例的に検討した。

まず、有効であると思われる教師の言葉かけの

抽出にあたり、次の4つの条件を設定した。①その言葉かけが役に立つという項目に「はい」と回答されている。②当該児童の形式的授業評価が2.80以上。③介入単元前のマスタリー雰囲気知覚、パフォーマンス雰囲気知覚の得点分布から、下高マスタリー・高パフォーマンス群、高マスタリー・低パフォーマンス群、低マスタリー・高パフォーマンス群、低マスタリー・低パフォーマンス群の4群に分け、ここで、介入単元後に他の3群から高マスタリー・低パフォーマンス群に変化した児童が記述したもの。なお、群分けに用いられた中央値は、マスタリー雰囲気知覚が3.37、パフォーマンス雰囲気知覚が2.77であった。④発話が記録されており、記述が逐語記録と照合できるもの。

この条件を全て満たすものは8事例であった。この8つの言葉かけの記述内容と、MD録音を起こした発話記録の内容は表8に示す。

8つの言葉かけのいずれもが肯定的あるいは矯正的なフィードバックで、児童の実際の運動観察に基づいた解説をともなった明確な個人内基準による評価であった。また6事例（事例1, 2, 3, 5, 6, 8）

表8 介入単元（ポートボール）における教師からの言葉かけの事例

	単元・日時	名前	児童の記述と教師の発話記録	カテゴリー
1	第1時 11月6日	Hさん	記述：「フワッとした山なりのボールにこな」 逐語：（シュート練習をしている）/どうやったらうまくシュートできる？ /うん、シュートをする時にはそう、山なりのボールだよ。 /そうそうそう、今みたいなボール。良くなかったじゃん！	矯正 発問 矯正 肯定・個人内
2	第3時 11月15日	Aさん	記述：「攻め側にどうやったらパスできるか考えたほうが良い」 逐語：（試合後に作戦を立てている）/やってみてどうだった？今の試合。/あの、あそこまで行くのにゴールからのパスをどう考えるか、1本であそこをパスするのか、それとも2人余ってるんだから、そこをどう使うか考えたほうが良いよ。 /（児童が意見を言った後に）ドリブルで抜くってのも、良いね。 /なかなか攻めの人にパスが繋がってないから、そこをどうするか考えたほうがよくなるね。	矯正的 発問 矯正 肯定 矯正
3	第4時 11月18日	Kさん Yさん	記述：「攻めが良くなったね」 逐語：（試合後に作戦を立てている）ここはどういう作戦？ /（児童の意見の後に）あ、守りを背高い人にするのか。 /攻めのほうは？ /（児童の意見の後に）うん、攻めはうまくなってるよね。シュートまでいける時多くなったもんね。	個人内・肯定 発問 応答 発問 個人内・肯定
4	第5時 11月20日	Hくん	記述：「バウンドパスうまいね」 逐語：（クラスの皆を集めて）/この前、良いプレーとして紹介した、バウンドするパス、バウンドさせてパスをする場面が何回か見られました。大変良かったです。 /Hくん使ってみましたね。良かったです。うまくなってるぞ。	一般肯定 肯定 個人内・肯定
5	第7時 11月29日	Aさん	記述：「守りから遠くに飛ばすために、横に来てもらったほうが良い」 逐語：（試合後に作戦を立てている）先生1つ気づいたのが、Aさん一生懸命パスしたくて、遠くに投げようとしてるんだけど、Iくんはジャンプ力もあるし、邪魔で投げづらいね。その時に・・・ /（児童の意見後に）あ、良いこと気づいたね！ /Iくんの後ろにいるとパスしにくいから横に行っていけるの。Aさんも気づいたら横に来てって言ってあげる。	矯正 励まし 肯定 矯正
6	第8時 12月2日	Aさん	記述：「守りとてもうまくなってきたね」 逐語：（試合後に作戦を立てている）守りはどうだった？ /（児童の意見後に）先生見てての感想なんだけど、Aさんは頑張ってるパスカットしてるんだよね。凄くうまくなってて良い守りしてる。 /だけど、そこからの攻めがここで止まっちゃうんだ。パスが繋がるんだけど、シュートまでいかないんだよね。そこが残念。だから、Aさんが投げたくても誰もいないんだ。1人前に残ってるってか、そういう作戦を立てたほうが良いよ。	個人内・肯定 個人内・肯定 矯正
7	第9時 12月9日	Kさん	記述：「ロングシュート良くなった」 逐語：（クラスの皆を集めて）うまう攻められた人？ /はい、Kさんのロングシュート、とても良かったです。今まであんなことなかったよね。 /あれを真似するといよいよ。遠くから打つこと。	個人内・肯定 個人内・肯定 肯定
8	第9時 12月9日	Aさん Hくん Nさん	記述：「ゴールとボールの間に入ると良い」 逐語：（作戦を立てている）あんな、どうやったらうまく守れると思う？ /（児童の意見後に）守る時にどうしてもボール追いかけちゃうから、それは凄く大事なことなんだけど、絶対に忘れちゃいけないのは、ボールとゴールを結んだ線の間に入ること。そうすれば絶対シュートできないから。 /（演示して）シュートされちゃうでしょ？だけど、ここにいればシュートできない。だから自分の背中にいつもゴールを置くようにしなさい。そうすると良い守備になるはずだから。	矯正 発問 矯正 個人内・矯正

について、当該児童との相互作用が双方向的に営まれていた。これらは個別の運動学習場面における技能の発揮状況や練習方法についてフィードバックされたもので、加えて、「今の攻めはどうだった?」「ここは、どういう作戦?」などの発問や、「ここを直したほうがいいんじゃないかな?」などの誘導的な矯正のフィードバックによって、児童の自主的な思考や意志決定を保証していた。事例4と事例7については、クラスすべての児童に対する学習指導場面において、児童の進歩や成長ぶりが教師から紹介され、共感的に褒められるというものであった。

深見・高橋ほか(1997)は、子どもの学習に有効なフィードバックの指標として次の要素を挙げている。①技能的学习に対して、具体的な肯定的・矯正のフィードバックを積極的に与えること。②子どもに確実に伝達されるような位置、タイミング、言葉でフィードバックを与えること。③肯定的フィードバックを与える際には、感情をこめて共感的にかかわること。④具体的なフィードバックを与える際には、子どもの印象に残るような吟味された言葉を適用すること、である。

ここで抽出された8つの言葉かけのうち6つは、いずれも個別の運動学習場面における技能の発揮状況や練習方法についてのフィードバックであり、相互作用が双方向で営まれていることから①、②の要素に一致するものであった。また、残りの2つは双方向の相互作用こそ営まれていないものの、①、②の要素を含むものであった。③と④の子どもと共感的にかかわり、印象に残るような吟味された言葉を適用するということについては、本研究の個人内評価による進歩の強調がその構成要素として挙げられよう。抽出された8つの言葉かけのうち、事例1、2、4、5、8は、児童の記述分類では個人内肯定以外のカテゴリーに分類されているが、当該児童との相互作用の文脈を発話記録によって確認すると、いずれの相互作用においても個人内評価による肯定的な言葉かけがなされている。これらのことから、子ども自身の進歩を強調する個人内評価を意識することによって、個々の児童にとって印象に残る教師との相互作用の機会を増やすことができると考えられる。

IV. 結 論

本研究は、評価構造を規定する要因としての教師の言葉かけに着目して、個人内評価を重視した言葉かけを多く用いることによって、児童の動機づけを高められるかどうかを、小学校4年生1学級の同一教師による体育授業を対象として1学期の対照単元と2学期の介入単元で比較検討することを目的とした。

介入単元では、適切に介入が実施された結果、対照単元と比較して教師の発話記録において明らかな変化がみられた。1授業あたりのフィードバック回数には大きな変化がなかったが、個人内評価によるフィードバックが大きく増え、また肯定的なフィードバックが増えていた。これにともなって介入単元では教師からの言葉かけを認知した児童が大きく増加し、また友達からの言葉かけの認知率も増えていた。このように介入単元では教師が意図的に言葉かけすることによって授業の評価構造を変化させることができた。

言葉の認知率が児童の動機づけ、また形成的授業評価に及ぼす効果を検討するために、動機づけ変数や形成的授業評価得点がどのように変化したかを分析した結果、教師からの言葉かけを多く認知した児童ほど、体育授業における課題志向性やマスタリー雰囲気知覚、満足感や能力知覚が向上するという正の関係と、反対に自我志向性とパフォーマンス雰囲気知覚が低下するという負の関係が確認された。これは小学校6年生を対象とした下田・長谷川ほか(1998)や長谷川・滝川ほか(1997)の結果と一致するものであった。また、深見・高橋ほか(1996)や、深見・高橋(2003)と同様に言葉かけの認知率の高い児童ほど形成的授業評価による学習行動や学習成果を高く評価するという結果が確認された。

さらに、高マスタリー・低パフォーマンスという適応的な体育授業の雰囲気を知覚していた児童が認知した教師の言葉かけの内容を事例的に検討した結果、児童の動機づけに有効であると思われるフィードバックの特徴としては次の点があげられた。①評価基準として個人内評価が採用され、個別の運動学習にかかわって個人の進歩を強調した肯定的なフィードバックがなされること、②発問などによって子ども自身に課題を与えるなど、

相互作用が双方向で営まれること、③クラスの全員の前で進歩を強調したフィードバックを与えることが有効であった。

以上の分析結果から、小学校4年生の体育授業において子ども自身の進歩を強調する個人内評価に着目することによって、個々の児童にとって印象に残る教師との相互作用の機会が増え、児童の動機づけが適応的に高められることが示唆された。

本研究では1名の教師による2単元の介入実験授業であったが、本研究で活用した教授方略が児童の動機づけに対して一定の効果をもつことが確認できた。しかし今後の課題としては、教師の言葉かけに関する教授方略を実行するために、教師はどのような運動学習に関する専門的知識を持っていなければならないか、またこの教授方略はどの年齢までの児童・生徒に有効であるのかなどについて検証を続ける必要がある。これらの知見を蓄積して教授能力向上のための教師養成・研修プログラムに活用していきたい。

注

(注1) 本研究では、評価基準とは、相対評価、個人内評価、絶対評価など達成行動の成功・失敗を測定するものさしにかかわる要因を意味する。相対評価は他者との相対比較によって、個人内評価は個人の過去の成績や他の領域の成績との比較によって、絶対評価は、評価者が設定した何らかの内容的な基準との比較によって達成行動の評価が行われる。更に、絶対評価は、外的・客観的に設定された達成目標との比較による到達度評価と、評価者が個人的に設定した内的な基準との比較による認知評価とに区別される。

(注2) 単元計画及び指導案は、当該学校ならびに担任教師が作成しているものにしたがった。器械運動では、前転、後転の基本的な技から開脚前転や側方倒立回転までの発展的な技の学習が目標とされ、一般にいわれる「めあて学習」の学習過程が用いられた。ポートボールでは、3チームに分かれての5対5のゲームを中核に、パス、ドリブル、シュート等の技術の学習が目標とされ、単元前半と後半とで総当たり戦が計画・実施された。

引用・参考文献

- Ames, C (1984) Conceptions of motivation within competitive and noncompetitive: A cognitive motivational analysis. In R.Ames & C.Ames (Eds.), *Research on motivation in education: vol.1. Student motivation*. New York: Academic Press. Pp.177-207
- Ames, C (1992) Classroom: Goals Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Biddle, S., Cury, F., Godas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., & Durand, M. (1995) Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Butler, R. (1987) Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effect of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and, performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988) Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effect of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14
- Butler, R. (1990) The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61, 201-210.
- Butler, R. (1992) What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- Deci, E.L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981) Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10
- Duda, J.L. (1989) The relationship between task and ego orientation and the purpose of sport among

- male and female high school athletes. *Journal of Sport and Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1992) Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C.Robert (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics, pp.51-91.
- Duda, J.L. (1996) Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J.L., Fox, K., Biddle, S.H., & Armstrong, N. (1992) Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-320.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992) Dimension of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. (1992) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S.H., Duda, J.L. & Armstrong, N. (1994) Children's task and ego goals profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・芳野聡(1997) 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に体育学研究 42, 167-179.
- 深見英一郎・高橋健夫(2003) 器械運動における有効な教師のフィードバックの検討ー学習行動に応じたフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係を通してー. *スポーツ教育学研究* 23(2) : 95-112.
- Harackiewicz, J.M., Abrahams, S., & Wageman, R. (1987) Performance evaluation and intrinsic motivation: The effects of evaluative focus, rewards, and achievement orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1015-1023.
- 長谷川悦示・下田和史・滝川孝八(1998) 小学生体育授業の評価構造と児童の動機づけ(1)：教師の言葉かけに対する児童の反応と授業の雰囲気知覚及び目標志向性との関係, *日本スポーツ教育学会第18回大会*, 静岡大学.
- 長谷川悦示・高橋健夫・松本富子・浦井孝夫(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
- 長谷川悦示・滝川孝八・下田和史(1997) 体育の授業構造が小学生の目標志向性に及ぼす影響, *日本スポーツ教育学会第17回大会*, 立正大学.
- 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.
- 伊藤豊彦(1996) スポーツにおける目標志向性に関する予備的検討. *体育学研究* 41 : 261-272.
- 鹿毛雅治(1996) 内発的動機づけと教育評価 風間書房：東京.
- Kavussanu, M., & Roberts, G.C. (1996) Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- McKiddie, B., & Maynard, I.W. (1997) Perceived competence of schoolchildren in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 324-339.
- Nicholls, J.G (1984) Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Papaioannou, A. (1994) Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Roberts, G.C. (1992) Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C.Robert (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics, pp.3-29
- Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1995) Achievement goals, Motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chill. (1992) The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball.

- Journal of Sport & Exercise Psychology, 14, 375-391.
- 下田和史・長谷川悦示・滝川孝八(1998) 小学生体育授業の評価構造と児童の動機づけ(2)：教師の言葉かけが児童の授業の雰囲気知覚と情意変数に及ぼす影響, 日本スポーツ教育学会第18回大会, 静岡大学.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真(1992) 体育授業における教師行動に関する研究 36(3): 193-208.
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸(1996) 教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響 スポーツ教育学研究16(1)13-23.
- 滝川孝八・長谷川悦示(1996) 小学生の体育授業における目標志向性, 日本スポーツ教育学会第16回大会, 福井大学.
- Treasure, D.C.(1997) Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. Journal of Sport & Exercise Psychology, 19,278-290.
- Walling, M.D., & Duda, J.L.(1995) Goal and associations with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 14, 140-156.
- Walling.M.D. Duda, J.L., Chi, L. (1993) The perceived motivational climate in Sport investment, and participation motivation to task and ego orientation. International Journal of Sport Psychology, 25, 4-18.
- White, S.A., & Duda, J.L. & (1994) The relationship of gender, level of sport investment, and participation motivation to task and ego orientation. International Journal of Sport Psychology, 25, 4-18.

平成 16 年 4 月 30 日 受付

平成 16 年 6 月 28 日 受理