小学校体育授業における運動技能の習熟と競争の結果の認知に関する事例的研究 －授業風土と目標志向性の認知を視点として－

A Case Study of the Perceived Goal about the Acquired Motor Skills and the Effects of the Competition in the Teaching of Physical Education at a Primary School: Focusing on the Perceived Class Climate and Goal Orientation

松 田 泰 定 : Yasusada MATSUDA¹
木 原 成 一 郎 : Seiichiro KIHARA¹
島 本 靖 : Yasushi SHIMAMOTO²

- 1 広島大学大学院教育学研究科 : Hiroshima University, Graduate School of Education
1-1-1 Kagamiyama, Higashihiroshima, Hiroshima, 739-8524
- 2 広島大学附属東雲小学校 : Hiroshima University, Attached Shinonome Primary School
3-1-33 Shimonome, Minami-ku, Hiroshima, 734-0022

Abstract

The aim of this study was to understand how results of the acquired motor skill and competition in actual PE teaching changed, by analyzing the learners' perceived class climate and goal orientation. The object of this case study was a lesson of short-distance race, which included both movement skill acquisition and competitive activities, for both 3rd and 4th graders at a primary school. The results were as follows.

1. The scores of mastery climate and task orientation remained high and almost unchanged, while the scores of ego orientation significantly decreased and the scores of performance climate showed a downward tendency. It was seemed that maintenance of this high scores of mastery climate and task orientation were influenced by the learners' acquisition of running skill and their deep understanding of running form. On the other hand, the downward tendency of perceived performance climate and ego orientation seemed to have something to do with the fact that they had the opportunities to think about the results of the race.
2. As a result of considering influence by direct experience of competition, the children with the high percentage of victories tended to reduce both of the scores of performance climate and the scores of ego orientation after the unit rather than the children with the low percentage of victories. This showed; as a whole, their experience of the race had no direct relation to the perceived goal orientation and class climate, but they did change by thinking of the meaning of the results of the race.
3. By investing directly-opposed two cases concerning skill performances and the results of the races and the perceived class climate and goal orientation, it was found that maintenance of this high scores of task orientation was explained by following two factors. Firstly teaching method of children's learning each other caused maintenance of this high score of mastery climate, besides secondly children understood that races brought improvement of children's skill performances through discussing about the meaning of competitions.

I. 緒言

体育の授業で扱われる教材には、小学校学習指導要領(1998)の「陸上運動」や「ボール運動」の領域名に示されるように、スポーツを素材としたものが多く、これらスポーツ教材に内包されている競争的側面が授業に必然的に組み込まれる場合が生じてくる。また、スポーツ教材はその種目特有のルールに規定された運動技能を内容として含んでいる。そこで、教師は授業の指導目標に運動技能の習熟を置き、授業の学習課題として運動技能を指導しようとする。しかし、実際の授業で子どもたちは、運動技能の習熟という目標ではなく、勝敗や記録の優劣という競争の結果を重視することが多い。中村(1977)は、高等学校の9人制のバレーボールの授業で後衛の子どもは触球数が少なく1回もボールに触れない生徒がいる事実を紹介し、「試合をする以上は勝ちたいし、そのためには、キルのうまいもの、パスやトスのうまいものをそれぞれの能力を十分に生かすポジションに位置づけたいということになり」運動の得意でない生徒はキルを打つポジションにはつけない練習もしない事実を紹介した。また古城(1997)は、「勝ち負けという結果にはこだわりますが、それが協力してがんばろう・工夫しようという風に見えず、記録や勝敗だけに関心に向ける子どもが、最近増えているように感じる。」という友人の中学校教師の話を紹介している。これらの勝敗や記録の優劣という競争の結果を重視する傾向は、運動が苦手な子どもを中心に、運動技能の練習から子どもたちを遠ざけることになる。そこで、子どもたちに運動技能の習熟へ意識を向けさせるために、試合での他者との競争が運動技能の向上と密接にかかわっていることに気づかせることは重要な課題であろう。

島本・森川(2001)は、「相手がだれになるのかわからない競争」「同じくらいの走力の相手との競争」「走力に合わせてスタート位置を変える競争」という3つの競争形態で小学校3年生と5年生に二人組での短距離走を指導し、毎時間これらの競争について感想を発表させた。その結果、単元終了後「単元を通して心に残った競争」を選ばせて学習カードにその理由を自由記述させたところ、勝敗や記録の優劣という競争の結果以外に、

「タイムが伸びてとてもうれしい」という自分の運動技能の向上の確認や、「タイムが同じくらいの相手だと誰が勝つかわからないし、フィニッシュも同じくらいになるから」というどちらが勝つか分からないスリリングな体験の記述が見られた。この結果は、多様な競争を経験しその感想を交流する学習によって、勝敗や記録の優劣という競争の結果以外の価値が競争にあることに気づく子どもたちがいることを示している。

スポーツの競争について、古城(1994)は、「試合における競争は個性的な身体運動を競い合う側面と同質な運動の多寡を競い合う側面の二面を持つ」と指摘する。さらに、「個性的な身体運動を競い合う側面」は「測定されない世界」であり、「同質な運動の多寡を競い合う側面」は勝敗や記録の優劣として「測定される世界」であるという。島本・森川(2001)に示された、自分の運動技能の向上やスリリングな体験という子どもの競争への気づきは、この「個性的な身体運動を競い合う側面」への子どもの気づきであると思われる。

また古城(1994)は、後者が「勝利至上主義的スポーツ観」を導くため、「活動する個人にとっての意味・価値が第一義性を持つ世界である」前者の側面に重心をかけて競争を見ることが必要であると指摘する。ただし、授業の指導目標とされる運動技能の向上は、自分の努力の成果として「個性的な身体運動を競い合う側面」に意味づけされる場合もあれば、他者よりも優れた結果として「同質な運動の多寡を競い合う側面」に意味づけされる可能性ももつ。したがって、競争によってもたらされる「勝利至上主義的スポーツ観」から脱却するためには、子どもが運動技能の向上を「同質な運動の多寡を競い合う側面」から他者よりも優位であることに意味づけするのではなく、「個性的な身体運動を競い合う側面」から自分が満足することとして意味づけることが必要と思われる。この意味づけの前提として、試合での他者との競争に自己の運動技能の向上という価値があることに気づくことが必要である。そのことに気づくためには、島本・森川(2001)が行った多様な競争を経験しその感想を交流する学習が有効であると思われる。そこで、本研究では島本・森川(2001)と同じ多様な競争を子どもに経験させそ

の感想を交流する学習と運動技能指導を単元に位置づけた。さらに、試合での他者との競争が運動技能の向上と密接にかかわることに気づかせるために、島本・森川（2001）にはない「教室で技術と競争について考える」授業を7時間目に教室で実施した。

なお本研究では、子どもたちの運動技能の向上と競争の結果への意味づけの変化を把握するために、Nicholls, J.G. や Dweck, C.S., Ames, C. らを中心に展開されている、教育における達成動機づけに関する目標理論に着目した（下山, 1995; 上淵, 1995; 伊藤, 1995）。この理論的枠組みでは、動機づけは目標を中心とする一連の情報処理過程としてとらえられおり、個人が達成状況において自己の有能さの発揮を求めてどのように目標を立てたり意味づけるかによって、目標に到達するための手段や方法、過程そのものが影響を受けるとされている。これらの理論的モデルに依拠した実証的研究の枠組みは、個人が持つ特性としての目標志向性の認知にもとづく研究と、状況的な要因であるクラスの動機づけ風土の認知にもとづく研究の2つに大別される。

まず、特性としての目標志向性にもとづく達成動機づけ研究では、2つの主要な達成目標が概念化されて用いられている。その1つは、能力に価値をおき、他人よりも相対的に高い達成を成功ととらえるという目標のおき方であり、他の1つは、努力に価値をおき、自分が満足できる達成結果をめざすという目標のおき方である。論者によりそれぞれの呼称は異なるが、意味内容はほぼ同一と考えられる（下山, 1995; 上淵, 1995; 伊藤, 1995）。本稿では、先行研究の提示の項以外では、前者を自我目標、後者を課題目標として用いるとともに、それぞれの目標に相当する個人差変動を自我志向性と課題志向性として表記することにした。

子どもたちが努力の結果として自分が満足できること自体をめざす課題目標は体育の授業では運動技能の向上を達成することに満足することと表現され、他者よりもよい成績を上げて自分の能力を示そうとする自我目標は体育の授業では試合で他者に勝つことや記録でクラスの上に位置しようということと表現される。

次に、状況的な要因であるクラスの動機づけ風

土^{注1)}の認知を視点とした達成動機づけ研究においても、2つの達成的概念—熟達風土と成績風土—が想定され用いられてきている。Ames (1992) は、生徒が認知するクラスの達成目標を、成績目標よりも熟達目標の方が高いと認知する方が動機づけが維持できるとし、成績目標を重く見る成績風土ではなく熟達目標が重視される熟達風土を創造すべきであることを指摘している。

この動機づけ風土を子どもがどう認知しているかの変化を捉えることで、努力の結果として自分が満足できること自体をめざす課題目標と他者よりもよい成績を上げて自分の能力を示そうとする自我目標のどちらを、授業全体の目標として子どもがより重視して認知しているかを把握することができると考えられる。

目標志向性がまだ十分に確立していない子どもの場合には、目標志向性は大人よりも動機づけ風土の影響をより強く受けることも指摘（Treasure, 1995）されていることから、授業風土^{注2)}への認知が、目標志向性にどのような影響をもたらしかを視点に分析・検討していく必要があると考えたのである。

これまで体育科教育の分野で、授業風土と目標志向性の両者を枠組みとして実際の授業を対象に行われた実証的研究は、わずかに長谷川（2004）によって行われた教師の言葉かけが児童の動機づけに及ぼす効果に関する研究のみである。

そこで本研究は、運動技能の習熟を指導目標とすると同時に、多様な競争を経験させてその感想を交流する単元を事例として取り上げ、その単元で子どもが目標として運動技能の向上と試合や記録で他者に勝つことをどう認知しているかを授業風土と目標志向性を指標として把握することを目的とした。運動技能の向上と試合や記録で他者に勝つことを自分の学習目標として認知する傾向性の単元前後の変化を把握すれば、その変化は、他者との競争に運動技能の向上という価値があることを気づかせるために多様な競争を経験しその感想を交流する学習が効果があることを示唆するであろう。

II. 研究方法

1. 研究対象授業および調査期間

研究の対象とした授業は、H市内S小学校の複式中学年（3年生男子3名、女子4名、4年生男子4名、女子4名、計15名）の学級を対象に2002年6月下旬から7月中旬に全8時間かけて行われた「かけっこ（短距離走）」の単元であった。

なお、15名の児童からなる本学級の授業を研究の対象に選定した理由は、子どもの運動技能の向上の達成と他者との競争の価値とを子どもたちに気づかせる可能性のある学級を選択したためである。具体的には、①15名の3・4年生からなるこの複式学級は、他人との比較よりも各個人の努力に価値を置き、異学年での学びあいや励ましあいによって一人ひとりの達成目標をめざすことを学級の目標とし、担任教師は常に異学年が教えあう授業の組織化を行ってきていること、②体育科の授業を担当したS教諭は、この学級担任の学級の指導目標を十分に理解し、体育の授業においても、実技の結果を重視するとともに観察や討議という小集団活動を通して走法の課題に気づかせ、その課題達成のために子ども同士の教えあいや励ましあいを組織化した授業を展開し、さらにそれを学級での一斉授業の場面にも発展させていることなど、学級目標やそれをもとにした体育授業づくりで特徴ある学級として位置づけられるからであった。

また本研究は、通常教育活動の場に入り込んで個々の子どもの学習の様子をVTRに撮影することなどを前提としていたため、事前に学校管理者（学校長、教頭）、クラス担任および指導の教師からの十分な合意を得た上で実施するようにした。また、調査対象者である子どもたちに対しては授業担当教師から合意を得るようにした。

2. 単元目標と授業の概要

単元の目標は、①速く走るためには、重心を高くした走法が有効であることを理解し、その技能に習熟することができる。②多様な競争形態を経験しながら、競争について多面的に把握し、その見方・考え方を広げたり深めたりしようとする。③友達の意見を尊重したり、グループで役割分担したりしながら、協力して学習しようとする、の

3つであった（授業の単元計画は表1参照）。

授業の概要は次のとおりであった。1時間目のオリエンテーションでは、単元を通して3年生と4年生、男女の混合による2つの異質グループ毎に行う準備運動と役割分担（スタート係、記録係、観察係）の具体的な内容・方法に関する説明と、いくつかの競争を行いながら合理的な走法を学習していくこと等の説明と40m走の記録測定が行われた。

また、2～6時間目の授業では、授業の前半で技術指導が、後半にはグループ対抗の2人組による競走が行われるとともに、その日の技能目標と競争についてのまとめが行われた。これらの時間で取り上げられた走技能の中核に位置づけられた内容は、「腰を高く保って走る」ことであった。この走法への理解とその達成を目指して、2・3時間目には、腰の高・低による走りの違いを実際に体験させ、その体感的比較や足音などの差異を実感させるとともに、両者のストライドの違いを足跡に紅白玉をおいて視覚的に提示するとともに、腰を高くして走れば腿が上がり、ストライドが広くなり速く走れるといった関係認識を理解させる説明と実技指導が行われた。実技指導では、両時間とも40mの中間にカラーコーンを置き、そこまでは腰の位置を低くして走り、それ以降は腰の位置を高くして走ることが課題とされた。同時に、この過程ではグループ内でローテーションしながらカラーコーンやゴールの位置でうまくできているかどうかを相互に評価・指導しあうように指導が行われた。

これに加えて、4・5時間目では、前方への腕振り（前方への大きな腕振りによって腿が高く引き上げられ、より重心の高い走法につながる）の実技指導があり、6時間目では力強い腕の振り下ろしがキック力を高め、大きなストライドにつながることを説明しながら示範し、重心を高く保って走るための理解と技能習熟が図られた。これらの指導過程では、スタート位置から約5m離れた位置に置かれたカラーコーンまでは腕振りに意識焦点をおいた「腿上げ」を、それ以降は腰を高く保ちながら速いリズムで軽快に走る「快調走」を目指した走り方が課題とされた。また、2・3時間目と同様に、カラーコーンやゴールの位置でグループ毎に意識した動作ができているかどうか

表1 単元計画（全8時間）

時	学 習 活 動	指 導 内 容 と 手 だ て
1	<p>オリエンテーション、事前アンケート</p> <ul style="list-style-type: none"> ・40m 走のタイムを計る。 ・単元を通しての学習の進め方について理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・準備運動、役割分担などについて見通しを持たせる。 ・いろいろな競走を行いながら、合理的な走り方を学習していくことを知らせる。
2	<p>相手がだれになるかわからない競争</p> <p>☆速く走るためには、腰の位置が高い走法が有効であることを理解する。腰を低くして走る→腰を高くして走る。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○グループごとに自由にオーダーを組み、走る順番を決める。 ・2名ずつの対抗戦で40m 走のタイムを計る。 ○走力の差が大きい相手との競争は楽しくないことの実感から、よりよい競走について考える。 	<p>☆実際に腰の位置を高くして走ったり、低くして走ったりして感じた違いを発表することによって、ストライドとの関係に気づくようにする。</p> <p>□グループの友だち同士で観察し合い、「軽快な足音」を観点にしてアドバイスし合わせるようにする。</p> <p>○各グループのオーダーは、スタートまでは他のグループには知らせないようにする。</p> <p>○フリーオーダー制では、走力差の大きい組み合わせが出ることを取り上げ解決策を考えさせる。</p>
3 4	<p>走力にあわせてスタート位置を変える競争</p> <p>☆腰の位置が高い走法はストライドが大きいことを理解し、重心の位置を意識して練習する。腰の位置を低くして走る→腰の位置を高くして走る（第3時）。</p> <p>☆腕の引き上げに意識焦点を置くことによって、より腰の位置の高い走法に習熟する。「腿上げ」→「快調走」の練習をする（第4時）。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○2名のタイム差によってスタート位置をずらし、2名ずつの対抗戦をする。 ○競争について振り返り、問題点を考える。 	<p>☆足跡に紅白玉を置くことにより、腰の位置が高いとストライドが大きくなり、腰の位置が低いとストライドが小さくなることを理解させる。（第3時）</p> <p>□グループの友だち同士で観察し合い、「軽快な足音」を観点にしてアドバイスし合わせるようにする（第3時）</p> <p>☆児童による示範・観察から、腕の引き上げと大腿部の引き上げが連動し、腰の位置が高くなることを理解させる（第3時）。</p> <p>□グループの友だち同士で、手が顔の前まで振れているかどうかを観点にしてアドバイスし合わせるようにする。（第4時）</p> <p>○遅い方の児童を通常（40m）のスタート位置とし、0.1秒につき0.5mの差をつける。</p> <p>○追いつけられる児童の立場からの競争の妥当性を問う。発問を媒介に児童の考えをゆさぶる。</p> <p>○児童の合意をもとに、次時は異なった競争を行うようにする。</p>
5 6	<p>できるだけ走力の同じ相手とする競争</p> <p>☆手首や肘に意識焦点を置いた力強い腕振りによって、腰の位置を高く保持したストライドの大きい走法に習熟する。「腿上げ」→「快調走」の練習をする（第5時）。</p> <p>☆腕の振り下ろしが次のストライドにつながることを理解し、力強い腕の振り下ろしを意識した練習をする。「腿上げ」→「快調走」の練習をする（第6時）。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○各グループで走力順にオーダーを組み、走る順番を決める。 ○競争について振り返り、問題点を考える。 	<p>☆前時学習カードの記述から、意識焦点を問題にする。実際に行わせてみて、手首と肘のどちらか児童が意識しやすい方とする（第5時）。</p> <p>□グループの友だち同士で、手が顔の前まで振れているかどうかを観点にしてアドバイスし合わせるようにする。（第5時）</p> <p>☆腕の振り下ろしが、脚部のかき込み動作・地面を蹴って進む推進力に連動することを図に示しながら発問によって児童から引き出すようにする（第6時）。</p> <p>□グループの友だち同士で、腕が後ろに伸びすぎているかを観点にしてアドバイスし合わせるようにする（第6時）。</p>
7	<p>教室で技術と競争について考える</p> <p>☆腰の位置の高い走法とその周辺の技術についてまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○競争について話し合う、考える。 	<p>☆各競争で勝てなかった児童の記録の変化と前半と後半の走り方をビデオで観察・比較させながら、関連技術を引き出す。また、本単元で使用した資料やカードを提示し、技術構造について確かめるようにする。</p> <p>○児童が自由な意見を述べる中で、競争において協同することの大切さを問題にする。その際に、「不公平（な競争）」「ごまかしの競争」との児童のカード記述や先の各競争で勝てなかった児童の記録の変化と単元前半と後半の走り方を取り上げる。</p>
8	<p>単元のまとめ、事後アンケート</p> <ul style="list-style-type: none"> ・40m 走のタイムを計る。 ・学習のまとめをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・事後アンケートや学習前後のタイムなどを参考に各自の技能の達成度や競争についての考えなどを評価し、総括的評価のための資料とする。

（表中の☆はおもに技術、□は相互指導、○は競争にかかわる内容や手だてをそれぞれ示す。）

かを相互に観察・アドバイスさせるとともに、その活動がさらに活発に行われるように教師からの働きかけが頻繁に行われた。

また、これらの各授業の後半では形態が異なる3種類の競争(2時間目:相手が誰になるかわからない競走、3・4時間目:走力差によってスタート位置を変える競走、5・6時間目:できるだけ走力が同じ相手との競走)が計5回行われた。3種類の競争について補足すれば、3・4時間目の走力にあわせてスタート位置を変える競争や5・6時間目のできるだけ走力の同じ相手との競争など、競争の仕方や競争相手の選択等で、単元を通して子どもたちの勝ち負けに極端な差が生じないように配慮されていた。また、単元の途中で競争に勝てない子どもがいることを把握するとともに、これらの子どもたちに対しては、各授業のまとめで行われた競争についての意見を発表しあう場で積極的に競争に関する意見を取り上げ、競争について全員が思考・討議する契機になるように配慮しながら授業は進められた。なお、競争について討議された時間は、2時間目は3分、3時間目は5分、4時間目は15分、5時間目は9分、6時間目は8分であったが、とくに4時間目では前回と今回に行われた競争が公平なものであったかどうかを視点に、5・6時間目では競争することと記録を伸ばすことを視点に発表・討議がなされた。なお、2・5・6時間目の競走時には40m走の記録測定が同時に行われた。

さらに、7時間目にはそれまでに実施した技術的課題と競争に関する討議とまとめが教室で行われ、8時間目には、単元のまとめとして40m走の記録測定と学習全体のまとめが行われた。

3. 調査内容

1) 体育授業における目標志向性調査

スポーツにおける目標志向性調査(杉山, 1994)を体育授業に適用した調査項目(松田, 1998)を用いて、単元前後に調査を実施した。この調査は、「体育で、友達よりも良い成績だったときうれしい」「体育で、勝ってはめられるのはうれしい」など5項目からなる自我志向性尺度と、「体育で、うまくなっていくのがわかったときうれしい」「体育で、自分の目標をやりとげたときうれしい」

など5項目からなる課題志向性尺度の2つの下位尺度で構成されており、両尺度とも5～20の範囲の値をとるように構成されている。また、これらの尺度の信頼性(クローンバックの α 係数)は、これまでこの尺度を用いた研究(松田, 1998; 安達, 2000)において、自我志向性尺度0.76～0.85、課題志向性尺度0.77～0.81の比較的高い値が報告されている。

2) 授業風土に関する調査

渡辺(1990)によるクラスの学習目標尺度の調査項目を参考にして安達(2000)が作成した体育における授業風土調査を単元の前後に実施した。この調査における尺度は、体育の授業で「みんなは、他の人よりも上手にできたときに満足する」や「みんなは、他の人よりも良い記録をだすために努力する」など6項目からなる成績風土尺度と、「みんなは、できないことができるようになるために努力する」や「みんなは、いっしょうけんめい挑戦したときに満足する」など4項目からなる熟達風土尺度の2つの下位尺度からなり、それぞれ6～24、4～16の範囲の値をとるように構成されている(表2参照)。それぞれの信頼性係数は、成績風土尺度0.63、熟達風土尺度0.64であったことが報告されている(安達, 2000)。

3) 40m走の測定記録と勝敗結果の収集

表1で示した単元計画の1, 2, 5, 6, 8時間目で行った40m競争時において、教師によって測定された40m走の記録と勝敗を記入した。なお、40m走の記録は、1, 8時間目では2回測定されていたため良い方の記録を以下の分析で用いた。

4) 短距離走の運動技能の知識理解の把握

単元前後に走法に関する調査を実施し、「速く走るために必要なこと」を自由に記述させた。

5) 競争することへの感想の収集

単元前後に競争することへの好き嫌いを調査するとともに、毎時間の授業後、学習カードを配布して「競争することへの感想」を自由に記述させた。

6) 授業観察記録の収集

運動場及び教室で行った授業を毎時間VTRで撮影し、教師と子どもの発話を文字に起こした授業記録を作成した。

表2 体育の授業風土に関する尺度と項目（安達、2000 による）

尺度	項 目
成績風土	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人よりうまくできることが成功したことになる ・まちがえたり失敗することは、はずかしいことである ・授業では、よく自分と他の人をくらべられると思う ・授業では、うまくできる人ばかりほめられると思う ・みんなは、他の人より上手にできたときに満足する ・みんなは、他の人よりいい記録をだすために努力する
熟達風土	<ul style="list-style-type: none"> ・まちがえたり失敗することも勉強だと思う ・少しでも自分がうまくなることが成功したことになる ・みんなは、いっしょうけんめい挑戦したときに満足する ・みんなは、できないことができるようになるために努力する

（注：小学生を対象としたため、調査時には漢字にはルビをふって実施した）

4. 資料の分析方法

1) 授業風土および目標志向性得点の分析の視点

単元前後での各平均値および標準偏差を算出するとともに、単元前後における差をもとにこれらの変化を検討する。また、競争の勝率と授業風土および目標志向性の変化との関係の分析を行う。

2) 事例児の抽出の目的・方法および抽出基準

ここでは、単元前後の授業風土および目標志向性の各尺度得点の統計的処理によって得られた学級の平均的傾向にある子どもとこの傾向にとどまらない子どもの傾向、つまり運動技能の向上と試合や記録で他者に勝つことを目標としてどう認知しているかの変化を把握するために、技能の達成状況と勝敗の状況、および授業風土と目標志向性得点の単元前後における変化において特徴のある子どもを事例として抽出し、これら事例児の授業における実態と授業風土と目標志向性の変化を検討することにした。本稿では、とくに技能の向上と勝敗の状況との関係を視점에検討するために、以下の基準を設けた。すなわち、技能の達成度（走の記録の伸び）が高かった子どもの中から、①競争で勝つ機会が多く、単元前後における授業風土および目標志向性得点の変化が学級全体の変化の傾向を反映している子どもと、これとは反対に、②競争で負けることが多く、成績風土や自我志向性得点が学級の変動傾向とは異なる変化を示す子どもを事例として抽出し、授業資料をもとに分析

を行うことにした。

Ⅲ. 結 果

1. 単元前後における授業風土および目標志向性の各尺度得点

1) 授業風土の各尺度得点について

表3は、単元の前後における授業風土の各尺度得点の平均値と標準偏差、および検定結果を示したものである。前述の安達の結果（熟達風土得点 12.89、成績風土得点 14.49）と比較して両尺度とも高い値を示していた。

熟達風土の尺度得点の平均値は、単元前・後でほぼ同様の値を示しており有意差もみられなかった。一方、成績風土の尺度得点の平均値は、有意差は認められなかったものの単元前の 16.73 と比べて、単元後ではかなり低い値（13.53）を示していた。また、標準偏差が、単元前と比べて単元後に小さい値を示していることから、単元後に個人差が縮小する傾向がみられた。

2) 目標志向性の各尺度得点について

表4は、単元前後における目標志向性の尺度得点の平均値と標準偏差、および検定結果を示したものである。

まず、課題志向性についてみると、この尺度を用いて約 1,800 人の小学生を対象に行われた研究（安達、2000）での平均値が 17.09 であったことからみて、本研究における課題志向性の平均値は単

表3 単元前後における授業風土の各尺度得点の平均値、標準偏差と検定結果

	授 業 風 土	
	成 績 風 土	熱 達 風 土
単元前	16.73 (5.44)	15.40 (0.74)
単元後	13.53 (3.66)	15.03 (1.41)
t値, df 有意差	t = 1.97, df = 14 n.s	t = 1.08, df = 14 n.s

表4 単元前後における目標志向性の各尺度得点の平均値、標準偏差と検定結果

	目 標 志 向 性	
	自我志向性	課題志向性
単元前	18.73 (1.83)	19.93 (0.26)
単元後	15.00 (3.36)	19.53 (0.83)
t値, df 有意差	t = 5.00, df = 14 p<0.01	t = 2.10, df = 14 n.s

元前からかなり高い値を示しているといえよう。また、単元後も単元前の値とほぼ同様な値を示しており有意差も認められなかった。

一方、自我志向性の尺度得点の平均値は、単元前には18.73と、これも前出の安達の結果(14.75)と比較してかなり高い値を示していた。しかし、単元後には、ほぼ全員が得点を低下させており、単元前後の平均値の差をt検定したところ単元後の平均値が単元前と比較して有意に低い値を示していた(P<0.01)。また、標準偏差も、単元前と比較して値が大きくなっており、単元後に個人差が拡大する傾向が認められた。

2. 単元前後における熱達風土得点と課題志向性得点の変化量の関係および成績風土得点と自我志向性得点の変化量の関係

単元の前後で、熱達風土と課題志向性、そして成績風土と自我志向性がどのように関連しながら変化していたかを検討するために、授業風土の各尺度得点および目標志向性の各尺度得点の単元前後の変化量(単元後の得点から単元前の得点を引いた値)を変数としてピアソンの相関係数を算出した。

その結果、熱達風土得点と課題志向性得点の単

元前後の変化量との間には-0.141と低い相関係数しか得られなかった。これは、前述の結果にみられるように単元前後の熱達風土得点と課題志向性得点がほとんど変化していなかったためであると考えられる。一方、前述のように成績風土得点は単元後に有意に低下し、自我志向性得点は低下する傾向がみられたが、成績風土得点と自我志向性得点の変化量との間に0.362とやや低い正の相関係数が得られた。この結果は、成績風土得点と自我志向性得点が相互に関連しながら低下していたことを示していると考えられる。

3. 競争の結果(勝率)と授業風土および目標志向性の各尺度得点の変化量との関係

表5は、2人組(1対1)での競争が行われた5回の授業における個々の子どもの競争の結果と勝率、そして授業風土および目標志向性の各尺度得点の授業前後の変化量を示したものである。個々の児童によって勝率にかなりの差がみられ、勝率80%の児童が3人、60%が5人、20%が4人、0%が3人であった。

また、表6は、勝率が60%と80%の児童を高勝率群、勝率が20%と0%の児童を低勝率群とした場合の授業風土および目標志向性得点の単元前後

表5 2人組による競争の結果、勝率、授業風土および目標志向性の各尺度得点の変化量

児童名	競争結果	勝率 (%)	授業風土		目標志向性	
			成績風土 得点の 変化量	熱達風土 得点の 変化量	自我志向 性得点の 変化量	課題志向 性得点の 変化量
A	○○×○○	80	-12	0	-3	0
B	×××××	0	-2	0	-6	0
C	×○×××	20	5	0	0	0
D	××○××	20	-8	0	-2	0
E	○×△○○	60	-9	0	-1	0
F	○○△○○	80	-16	0	-10	0
G	××○××	20	-2	-1	-1	0
H	×○△××	20	-1	1	-4	-2
I	××△△×	0	5	0	-2	0
J	○○△×○	60	-9	0	-3	-1
K	○×○○○	80	-1	-1	-4	0
L	×××××	0	3	0	-3	0
M	○○△○×	60	-2	-1	-9	0
N	×○○△○	60	-1	-3	-6	-2
O	○××○○	60	2	1	-2	-1

注) ○：勝ち △：引き分け ×：負け

の変化量を示したものである。

まず、授業風土の各尺度得点についてみると、両尺度とも低勝率群よりも高勝率群の変化量が大きかったが、群間に有意差は認められなかった。さらに勝率による影響を検討するために、群別に単元前後における各尺度得点の平均値の差の検定を行った。その結果、低勝率群では両尺度とも単元前後で有意差はみられなかった（成績風土得点： $t=0.000$, $df=6$, n.s.、熱達風土得点： $t=0.000$, $df=6$, n.s.）。一方、高勝率群においては熱達風土得点に有意差はみられなかったが（ $t=1.183$, $df=7$, n.s.）、成績風土得点に有意差が認められた（ $t=2.664$, $df=7$, $p<0.05$ ）。

ついで、目標志向性の各尺度得点の変化量についてみると、両群とも単元前と比べて単元後の尺度得点は低い値を示していた。また、両尺度とも低勝率群よりも高勝率群の方が変化量が大きかったが、両群間に有意差はみられなかった。さらに授業風土と同様に群別に単元前後の平均値の差の検定を行ったところ、両群とも課題志向性得点に有意差はみられなかったが（低勝率群： $t=1.000$,

$df=6$, n.s.、高勝率群： $t=1.871$, $df=7$, n.s.）、自我志向性得点では低勝率群（ $t=3.422$, $df=6$, $p<0.05$ ）、高勝率群（ $t=4.091$, $df=7$, $p<0.01$ ）ともに有意差が認められた。

以上の結果から、勝率が低かった子どもたちは単元後に自我志向性得点のみを有意に低下させていたが、勝率が高かった子どもたちは単元後に成績風土得点と自我志向性得点を有意に低下させていたといえよう。

4. 技能および走法の理解の達成状況と授業風土および目標志向性の各尺度得点の変化量との関係

表7は、1時間目と8時間目の授業での40m走の記録の平均と標準偏差、および検定結果を示したものである。8時間目では、15人中13人が1時間目よりもタイムを向上させており、平均値の差の検定を行った結果、1時間目の記録よりも有意に速い値を示していた（ $P<0.01$ ）。なお、前項で検討した高勝率群と低勝率群との間に走力差がみられるかどうかを、1時間目・8時間目それぞれについて平均値の差の検定を行ったところ両時間とも

表6 勝率群別による単元前後の授業風土および目標志向性得点の変化量

	授 業 風 土		目 標 志 向 性	
	成績風土得点 の変化量	熟達風土得点 の変化量	自我志向性得点 の変化量	課題志向性得点 の変化量
高勝率群 (N=8)	-6.00 (6.37)	-0.50 (1.20)	-4.75 (3.28)	-0.50 (0.76)
低勝率群 (N=7)	-0.00 (4.69)	-0.00 (0.58)	-2.57 (1.99)	-0.29 (0.76)
t 値, df 有意差	t=2.049 df=13 n.s	t=1.006 df=13 n.s	t=1.524 df=13 n.s	t=0.548 df=13 n.s

() 内の数字は標準偏差を示す

表7 40m 走の記録の平均, 標準偏差

	1 時間目	8 時間目
平 均	8.05 秒	7.79 秒
標準偏差	0.48	0.51
t 値, df 有意差	t=0.47 df=14 p<0.01	

に有意差は認められなかった(1時間目:t=0.883, df=13, n.s, 2時間目:t=0.852, df=13, n.s)。

この40m走の記録の向上と授業風土および目標志向性の単元前後における各尺度得点の変化量との関係について検討するために相関係数を求めた。その結果、熟達風土および課題志向性との間には低い相関係数(それぞれ $r=0.078$, 0.142)しかみられなかったが、成績風土との間には低い負の相関係数(-0.250)が、また自我志向性との間には有意な負の相関係数(-0.604)が得られた。この結果は、記録を伸ばした子どもほど成績風土や自我志向性の尺度得点を低下させる関係にあったことを示しているといえる。

また、表8は単元前後に行われた「速く走るために必要なこと」に関する調査で児童が記述した内容を、「腕や脚の動かし方に関する内容」「姿勢に関する内容」「その他」に分類し、その件数をまとめたものである。単元前と比べて単元後に記述総数が約60%増加し、とくに「腕や脚の動かし方」に関する記述数が単元前と比較して2倍以上に増加していることや、「姿勢に関する内容」のうち腰

を上げるという記述数が増加している。また、「その他」の欄にみられるような一般的記述内容は単元後に減少していた。

5. 単元前後における競争の好き嫌いの変化

表9に示すように、単元前に15人中12人が競争を好きと回答し、競争に好意を持つ子どもたちが多い。単元後も15人中13人が好きと回答し、競争に対する好き嫌いの実態は単元後もほとんど変化していない。

6. 授業における事例児の学習の様子

対象者の中から、研究方法の項で示した抽出基準に比較的合致した児童2人を事例児として抽出した。

その一人は、単元後に40m走の記録を0.8秒(8.2秒→7.4秒)向上させ、競争での勝率が60%とやや高い結果を示したM児である。この児童は、単元前後で熟達風土得点(15点→14点)および課題志向性得点(20点→20点)をほとんど変化させていないが、成績風土得点および自我志向性得点を単元後にそれぞれ2点(11点→9点)、9点(19点→10点)低下させており、クラス全体の両尺度の変化の傾向を反映している子どもである。

他の一人は、記録の伸びが0.4秒(8.9秒→8.5秒)と技能的な向上はみられたが、競争の勝率が0%と一度も競争に勝てなかったI児である。この児童は、熟達風土得点(15点)および課題志向性得点(20点)は単元前後で変化させていなかった。しかし、自我志向性得点は単元後に2点(18

表8 単元前後における速く走るために必要だと思うことの記述内容

	事前調査	小計	事後調査	小計
腕や脚の動かし方に関する内容	<ul style="list-style-type: none"> ・腕を大きく振る (6) ・地面を蹴る (3) ・足を高く上げる (2) ・腕を横に振る (2) ・腕を速く振る (2) ・足を速く動かす (1) 	16	<ul style="list-style-type: none"> ・腿を上げる (12) ・肘、腕を大きく振る (10) ・一步を大きくする (7) ・腕を振り上げる (6) ・地面を蹴る (2) ・腕を振り下ろす (1) 	38
姿勢に関する内容	<ul style="list-style-type: none"> ・腰を高くする (2) ・少し体を斜めにする (2) ・まっすぐ前をみる (2) 	6	<ul style="list-style-type: none"> ・腰を上げる (10) ・前に体重をかける (1) 	11
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・スピードを落とさない (2) ・全力で走る (2) ・大腿で走る (1) ・まっすぐ走る (1) ・あきらめずに走る (1) ・練習をする (1) ・腿を上げ、アキレス腱、手首を鍛える (1) ・ゴールを思い浮かべる (1) 	10	<ul style="list-style-type: none"> ・友達に教えてもらう (1) ・目標をもって練習する (1) 	2

(表中の数字は件数)

表9 単元前後における体育での競争に対する好嫌

	好き	どちらでもない	嫌い
単元前	12人	2人	1人
単元後	13人	2人	0人

点→16点)低下させてはいるが、成績風土得点は5点(15点→20点)増加させており、クラス全体の変化の傾向とはかなり異なる傾向を示している(表5参照)。それぞれの児童の授業中の発言と学習カードやアンケートへの記述は表10に示す通りである。

1) M児の事例から

事前アンケートにおいて、M児は「(かけっこは)自分の足の速さが知れる」「(競争は)友だちがお手本にできる」と記述しており、単元前から自分の走力を伸ばすことを志向していることが見て取れる。また、M児の授業中の発言や授業後の記述において、「コツ」「自分の秒数」「友だちの走り方」との文言が終始多用されていることが目立つ。

競争に関する直接的な発言や記述を抽出してみると、「走る人が変わって、その人を見て、コツを

また知ることができた」「足が速い人と走ったので、やる気も出て、『同点』という結果が出て、ちょうどいい人と走ったなと思いました」「速い人とやったらその速い人のコツも知れるし、その分速い人とやったら後ろから追いついてくるような感じで緊張感があっていっしょに速くなれる」(以上第4時)と記述されている。また、「勝ちすぎてなくて負けすぎてもなかったから、ちょうど長さがいいと思って、タイムで距離を決めるのはいいと思います」(第4時)や、「負けてしまったんだけどがんばれました。でも、もう少し全力を出せたのではないかなと思いました(40m走の記録が第1時8.2秒、第2時8.0秒、第5時7.8秒と向上してきていたのに、第6時(本時)の記録が8.1秒と低下している)」(第6時)と、競争における競い合うことの意味や価値を認めてはいても、競争の結果としての勝敗に固執する記述は見当たらない。

教室で行われた授業(第7時)でも、「長さの距離をタイムで決める競争は公平でもないし、不公平でもないのではないのかなと思いました。それは、まず距離を長くして勝てるかわからない人と走ってやる気を身につけ、そして同じ距離で走ると、速い人と走って負けても、やる気を出して走

表10 I児, M児の競争に関する発言及び記述

●は授業中の発言内容 ★は学習カードやアンケートへの記述内容

	I児の発言及び記述内容	M児の発言及び記述内容
第1時 (事前)	<ul style="list-style-type: none"> ● (どんな競争がしたいかに対して) リレーがしたい。 ● (どんな相手と競争がしたいかに対して) タイムが同じ人になりたい。 ★ (競争は好き) 相手のいいところを見て自分もうまくなっていくと思うし、もし勝つととてもうれしいから。 	<ul style="list-style-type: none"> ● (何ができるようにになりたいかに対して) 自分のタイムを伸ばす。 ● (どんな競争がしたいかに対して) リレーがしたい。 ● (どんな相手と競争がしたいかに対して) 自分よりずいぶん速い人としてみたい。走り方を見てみたい。 ★ (競争は好き) 友達がお手本にできるから。自分の足の速さが知れる。
第2時	<ul style="list-style-type: none"> ● (競争した相手は自分にとってよい相手だったかに対して) 少し差がありすぎた。 ★ (競争は楽しかった) 最初は、だれと競争するかわからなかった相手と競争して負けただけ、タイムが縮んだから。もっとコツを知ってタイムを縮ませたいです。 	<ul style="list-style-type: none"> ★ (競争は楽しかった) 自分の秒数も速くなり友達の前も走れることができるからです。コツを意識して走ることができたからです。
第3時	<ul style="list-style-type: none"> ● (実際に競争した感想として) ちょっと負けただけちょっとの差だったから、みんなと一緒に足音が近づいてきて、負けたくないと思ったけど負けただけ、もっと練習をしたら勝てると思う。次は練習して抜かしたいです。 ★ (競争は楽しかった) ゴールする時がほとんど同じになるようなかけっこができたから。 	<ul style="list-style-type: none"> ★ (競争は楽しかった) コツをたくさん知ることができて、前教えてもらったコツを意識して40mを走ることができたからです。
第4時	<ul style="list-style-type: none"> ● (他の児童のこの競争は不公平だという意見に対してよくわからないとしながら) 目盛りを下げたらほとんど一緒の足の速さになるんだけど、同じところまで走った方がスタートからフィニッシュまで距離が一緒だから、二人で同じ距離を走って差はつくんだけど、同じところから走って同じところがゴールというのが不公平だと思っています。 ● (ずいぶん前で走った人の気持ちに対して) 8目盛り前にいたんだけど、そのときに僕は最初は負けて、今日は同点だったんだけど、負けたときは(相手は)8目盛り後ろにいて(相手が)勝って僕はすごく悔しかったんだけど、正々堂々とたたかって負けたのはしょうがないと思うから、同じところからスタートした方がいい。 ★ (競争は楽しかった) 今日の勉強で、ぼくは不公平をすることはすごく嫌になりました。なぜかは、自分の実力で勝ちたいです。楽しくないのは、不公平をしてたたかっていたからです。今までやってきたことをいかして同じ距離で勝ってみせます。 	<ul style="list-style-type: none"> ● (他の児童のこの競争は不公平だという意見に対して不公平でないとしながら) タイムで長さを決めたりしたら、その人のタイムと速い人が距離を長くしたら、その分タイムがその人と同じくらいになって、速い人とやったらその速い人のコツも知れるし、その分速い人とやったら後ろから追いついてくるような感じが緊張感があったいっしょに速くなれるから。 ● 昨日と今日タイムで長さを決めただけ、昨日と今日走ってきて、勝ちすぎでもなくて負けすぎでもなかったから、ちょうど長さがいいと思って、タイムで距離を決めるのはいいと思います。 ★ (競争は楽しかった) 走る人が変わって、その人を見てコツをまた知ることができたからです。そして、足が速い人と走ったので、やる気も出て「同点」という結果が出て、ちょうどいい人と走ったなと思いました。
第5時	<ul style="list-style-type: none"> ● (今度はどうな競争がしたいかに対して) スタートは一緒にスタートして、負けても同じ距離を走ってちゃんと走る。 ★ (競争は楽しかった) みんなのアドバイスを聞いて、腰をもうちょっと、腿、手をしっかり上げて0.4秒速くなって、みんなのアドバイスのおかげで速く走れたのだと思います。協力は大切な。 	<ul style="list-style-type: none"> ● (今日の競争の感想として) 前の走る(競争)だったら、公平というところもあったんだけど、不公平と思う人もいて、でも今の競争だったら、不公平だと公平だと出ず、長さとか頼りにせずに自分の力を最後まで出し切ってやってできるから、今の長さの(競争)がいいと思います。 ★ (競争は楽しかった) 2で言ったこと(今まで教えてもらったコツが全部できていました)と、走る人もちょうどいいタイムの人と走って、前よりもタイムが縮んで先生にほめてもらえて、自分でも私は走り方がよくなったのではないかしら?と思ったからです。
第6時	<ul style="list-style-type: none"> ● (今日の競争の感想として) 競争して負けてもがんばるぞという気持ちが出てきた。 ★ (競争は楽しかった) 人と競争することによって、自分だけではなくても速くなるとかできて、みんなが楽しく学習できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ★ (競争は楽しかった) 競争するときに、負けてしまったんだけどがんばれました。でも、もう少し全力を出せたのではないのかなと思いました。
第7時	<ul style="list-style-type: none"> ● (競争は勝つことが大切なのではないかということに対して) 一生懸命やって最後までがんばって、負けた人もうまくなっていくと思うから、負けてもがんばればいいと思う。 ● (一度も勝てなかったことに対して) 2回走ったんだけど、最初は負けた後は同点だったんだけど、負けて次にがんばろうという気がでて、全力を出して最後までがんばると速くなる。 ● (ごまかしの競争と記述したことに対して) 自分の実力でして速くなっていくのがいい。 ● (感想として) 最初遅かったんだけど、速くなってうれしかったです。 ★ (自由記述) 今までやってきた勉強でみんなの気持ちがよくわかり、同点や負けたり先生の優しさをもらいながら、0.4秒も速くなれたんだと思います。かけっこでは勝てなかったけど、練習の成果でタイムが縮んだことがとてもうれしかったです。次の体育の時にもう一度走るの、今までのことを生かして、今までの努力を出し切って、初めて勝ちたいです。 	<ul style="list-style-type: none"> ● (競争するときに大切なことは何かに対して) 腰を高くして走るとか、コツを意識する。 ● (公平な競争と不公平な競争について) できるだけ同じ人との間でやったんだけど、そのときに勝ったときと負けたときがあるんだけど、勝ったときで同じ距離で走ったらやっぱりうれしいし、同じ距離で走って負けたら、次ががんばろうという気持ちとか、またコツとかの意識とかが強くなるから、それだけ公平だったら、自分ががんばろうという気持ちが出てくる。 ★ (自由記述) 今日みんなの考えを聞いて、みんないろいろな気持ちをしているんだなと思いました。私は、公平、不公平にこだわっていたんだけど、私の思いは長さをタイムで決める競争は公平でもないし、不公平でもないんじゃないのかなと思いました。それは、まず距離を長くして勝てるかわからない人と走ってやる気を身につけ、そして同じ距離で走ると、速い人と走って負けても、やる気を出して走れたからよかったと思えるからです。この夏休みを使ってしっかりと練習して、後期にタイムを縮ませて、今日出たみんなの意見をもとに競争していこうと思いました。
第8時 (事後)	<ul style="list-style-type: none"> ★ (競争は好き) 相手と自分で練習を重ねてきた成果をぶつけて勝負して、勝ったら自分がやってきたことをしっかり相手にぶつけたことができたと思って、負けても自分の力を出し切ってがんばれば自分の新しいタイムが出せると思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ★ (競争は好き) 自分の毎日の生活にも役立つと思うから。そして、友達にアドバイスしてもらったりしてあげるとすることも競争もかけっこでも必要だと思うから。

れたからよかったと思えるからです」と記述している。単元後のアンケートで競争が好きな理由についても、「自分の毎日の生活にも役立つと思うから。友だちにアドバイスをしてもらったりしてあげるということも競争もかけっこも必要だと思うから」と記述している。

2) 1 児の事例から

初めて競争した第2時の授業のまとめで、I 児は自分の走力が高くないことを十分に認識しながら、「(相手と)少し差がありすぎた」「負けたくどタイムが縮んだ」「コツを知ってタイムを縮ませたい」と述べ、競争に勝つことと自分の記録を伸ばすことの双方を意識している。

しかしながら、多様な競争形態を実際に経験するにつれて、「次は練習して抜きたい」「自分の実力で勝ちたい」「勝ってみせます」「(相手が)勝ってほくはすごく悔しい」と勝敗を強く意識した発言・記述が目立つようになる。

ところが、自分とほぼ同じ走力の相手と競争した第5時において、I 児は単元における自己最高記録(勝敗は引き分け)を出す。これを契機に、競争に対する見方・考え方に変化が見られるようになる。つまり、「自分の実力で勝ちたい」としながらも、「腰をもうちょっと、腿や手をしっかり上げて0.4秒速くなって、みんなのアドバイスのおかげで速く走れた」と記すようになるのである。

記録の向上に技能の伸びを実感したI 児は、第6時には「競争して負けてもがんばるぞという気持ちが出てきた」「人と競争することによって、自分だけでなく人も速くなることができて、みんなが楽しく学習できる」と述べるようになる(競争の勝敗は負け)。

教室で行われた授業(第7時)では、I 児が競争で一度も勝てなかったけれども、記録の伸びが大きかったことを例示して、競争について意見を戦わせる場面があった。I 児は、「(負けても)全力を出して最後までがんばると速くなる」「(競争は)自分の実力でして速くなっていくのがいい」と競争と技能の向上との関係について自分の意見を述べたり他の子どもの意見に同調した意見を述べていたが、その日の感想カードには「(次の授業では)初めて勝ちたいです」とも記述している。ここでも、競争に勝つことと自分の記録を伸ばすこ

との双方を意識していることがうかがえる。

IV. 考 察

本研究では、授業風土、目標志向性のそれぞれにおいて、熟達風土と課題志向性の各尺度得点は若干の低下傾向がみられたもののほぼ単元前の高い水準を維持していたが、成績風土の尺度得点は単元後に低下する傾向が認められ、自我志向性の尺度得点は有意に低下していた。以上の結果をもたらしした要因について考察を加えていくことにしたい。

1. 熟達風土および課題志向性と技能の達成状況、および走法の理解との関係

まず、熟達風土と課題志向性が維持されていた結果について検討を加える。一般に、短期間に短距離走の技能を向上させていくことは困難と思われる。しかしながら、本研究で対象とした授業では、子どもたちの運動認識をもとに走技能向上にかかわる諸課題が適切に設定され授業が展開されていたことが作用したと考えられるが、結果の4.で示したように、子どもたちの技能習得における走法の理解と技能の達成度が高い状況にあった。また、これら技能的課題をグループ内での相互の教えあい(相互観察→相互指導)により追求する過程で、技能向上の様子を観察・評価し合う機会が多く設定されていたことや、その活動がさらに活発に行われるように教師からの働きかけが頻繁に行われていた。これらが授業における熟達風土や課題志向性に対する認知を高揚させ、授業前の高い課題志向性や授業に対する熟達風土の認知が維持される結果につながったものと推測される。

また、授業のまとめでの競争の結果に関する討議において、教師から「競争しながら人に勝つことを意識しているけれど、それだけではない人も増えてきている。」(第6時)といった学習カードの記述をもとにした教師の発問によって、他者との競争に自他の運動技能を向上する役割があることを理解させていたこともこれに影響したものと推測される。

2. 成績風土および自我志向性と競争結果(勝率)との関係

本研究で対象とした授業は、競争的な活動が含

まれていたことから、子どもたちの成績風土や自我志向性に対する認知が高められたり、維持されるのではないかと予想されていた。しかし、結果は反対に授業後に自我志向性の得点は低下し、成績風土得点は低下する傾向が認められた。このような結果がもたらされた大きな要因として、競争に対する指導が関係していたと考えられる。

競争に対する教師の指導の概要を抽出してみると、単元の前半では、「この授業では、いろいろな競争をしていきます。いろんな競争をしながら自分のタイムをあげるようにしていきます。競争をしながら、腿があがるようになる、コツがわかるようになる、人のタイムを抜くということです。が、どんな競争がしてみたいですか。」(第1時)や、「うまくなる、上手になることと同じように競争があります。いいですね。最後の競争で、みんなの力を確かめるといって毎時間やっていきます。」(第2時)など、単に競争の結果のみに注意をむけさせるのではなく、技能の習得との関連で競争が位置づけられ子どもたちに教師から説明されている。

また、走力によってスタート位置を変えて行われた競争の2時間目では、走力の劣る子どもの「(走る距離が違うので)不公平」という学習カードへの記述を積極的にとりあげ、「ずいぶん前から走らなければならなかった人の気持ちはどうですか?」「スタート前の気持ちは?」「勝った時は?負けた時はどんな気持ち?」などの発問を行いながら子どもたちの競争観にゆさぶりをかけている。このような競争に対する指導は、「多様な競争形態を経験しながら、競争について多面的に把握し、その見方・考え方を広げたり深めたりしようとする。」という指導目標を、子どもたちの発達の特性—高学年では多様な競争を実際に経験するだけで競争に対する矛盾が顕在化するが、中学年では競争観をゆさぶるためには教師の発問を媒介とした積極的な働きかけが必要であるという指摘(島本ら, 2001)—をふまえながら具体化されたものであり、その後の授業においても、子どもたちに自分の意見を発表させる活動を中心に授業は展開され、とくに教師側から競争に対する特定の考え方は示されなかった。

以上の指導を通して、本研究の対象者である中

学年の子どもたちの授業における競争に対する見方や考え方が影響を受け、それが授業における成績風土や自我志向性の認知の低下につながったのではないかと推測される。表9に示すように、授業前後における子どもたちの競争の好き嫌いはそれほど大きく変化していない。つまり、子どもたちは競争を回避したり、否定的にとらえるようにはならなかったのである。子どもたちは競争に動機づけられながらも、競争の結果よりも競争の過程により意味があると認識したため自我志向性の認知を低下させたと推測される。同時に、結果の4.で示したように走の記録の向上と自我志向性と成績風土の変化との間に負の相関関係がみられたことから、走の記録の向上が自我志向性や成績風土への認知をより低下させていった要因になっていたと考えられる。

さらに、競争が個々の子どもたちにどのように影響を与えていたかを検討するために、競争の直接的体験結果による影響の検討を行った。すでに結果の3.で示したように、競争に勝つといった直接的な体験が多いほど、成績風土や自我志向性の認知を高めるのではなく、むしろ低下させる結果につながっていた。このような変化がもたらされた要因として、前述の競争に対する教師の指導がとくに勝率の高い子どもたちにより大きく作用していたのではないかと推測される。

3. 抽出児童による事例的検討

単元前後の技能の習得状況や授業風土および目標志向性得点の変化がクラス全体の傾向と合致していたM児は、自分の記録を伸ばすために、友だちの走り方から学びながら、技術を習得することを常に意識しており、それは単元を通して一貫していた。ここから子どもの学びあいを組織した教師の指導が、技術の習得という課題達成の努力に価値を置く熟達風土をM児に認知させ、M児が課題志向性を高いレベルで維持させたと推測される。こうして自分の記録の向上を目指して技術の習得を課題にするM児は、他者との競争の価値を勝敗よりも競いあい、学びあうことによって自分の走力を伸ばすことにあるととらえていたと考えられる。

一方、単元における技能の習得状況は高かったが、授業風土得点の変化がクラス全体の傾向とは

異なっていたI児は、多様な競争形態を実際に経験することによって、競争に対してより多様な見方・考え方ができるようになったと考えられる。すなわち、技術の習得によって自己の記録が向上したことが契機となり、「人と競争することによって、自分だけでなく人も速くなることができて、みんなが楽しく学習できる」と他者との競争が自己と他者の運動技能の向上をもたらしたことに気づいたのである。

ただしI児は、このように競い合いの価値に気づきながらも第7時の教室授業後の感想カードにやはり「初めて勝ちたいです」と記述しているように、勝敗の結果に強くこだわる傾向を最後まで持っていた。I児は、複式の同学級の下級生に負けるという結果をどうしても受け入れられなかったため、表5に見られるように他人よりも高い達成に価値があると授業の雰囲気を知り成績風土得点を上昇させたように思われる。にもかかわらず、他者との競争が勝敗や記録の優劣という結果以外に自己と他者の運動技能の向上をもたらすことに気づいたため、I児は運動技能の向上という課題への自己の努力を大切とみなす課題志向性を高いレベルのまま維持することができたのではないかと推測される。

以上のように、技能の達成状況と勝敗の状況、および授業風土と目標志向性得点の変化量を指標として、それらがクラス全体の変化の傾向を示す児童と、これとは異なる傾向を示す児童の2人を事例として取り上げて検討することにより、子どもの課題志向性を高く維持できた要因が、子ども同士の教えあいの組織による熟達風土の高レベルの維持にあること、さらに競争の感想を交流する学習により他者との競争に自他の運動技能を向上させる役割があることに気づいたことにあったと推測された。

V. まとめ

本研究は、運動技能の習得と競争的活動の両者が含まれる短距離走の授業を対象に、子どもたちの運動技能の向上と競争の結果への理解が単元の前後でどのように変化するかを授業風土および目標志向性得点の変化を指標として明らかにすることが目的であった。本研究で得られた主な結果は

以下のとおりであった。

1. 熟達風土および課題志向性の各得点は、単元前後でほとんど変化がみられなかったが、成績風土得点は単元後に低下傾向が、自我志向性得点は有意な低下がみられた。このような高い熟達風土や課題志向性に対する認知が維持されたのは、授業における子どもたちの技能の向上や走法に対する理解の深化が関係し、一方、成績風土および自我志向性の認知が低下したのは、勝敗の結果の意味をどこに求めるかを子どもたちが考える機会をもったことが関係していたと推測された。
2. 競争の直接的体験結果による影響の検討を行った結果、競争に勝つといった直接的な体験が少ない子どもよりも多い子どもの方が、成績風土や自我志向性の認知を高めるのではなく、むしろ低下させる傾向が認められた。この結果により、対象者全体でみれば、授業風土や目標志向性の認知は、勝ち負けという競争の直接的な体験にストレートに影響されるのではなく、むしろ子どもが勝敗の意味を考えることによって変化すると考えられた。
3. 技能の達成状況と勝敗の状況、および授業風土と目標志向性得点の変化量を指標として、これらが学級全体の傾向にある児童とこれとは反対の傾向にある児童の2人を事例児として抽出し検討した結果、子どもの課題志向性が高く維持された要因が、子ども相互の教えあいの組織化によって高水準の熟達風土の維持がもたらされたこと、さらに競争の感想を交流する学習により他者との競争に自他の運動技能を向上させる役割があることに気づいたことにあったことが示唆された。

本研究では、上記のように子どもたちの授業風土や目標志向性の認知が授業によって変化するという結果とともに、事例児の検討を通して子どもたちの授業における変化に教師の指導が影響を与えた可能性があるという結果が得られた。なお、本研究は授業における子どもの変化の様相を授業風土や目標志向性を指標として理解することを目的としていた。また、本研究で対象とした学級の子どもの授業風土や目標志向性に対する認知は、単元前からかなり高い傾向がみられた。これ

らのことから、本稿は本研究の成果をもとに授業での技術習得および競争と授業風土および目標志向性との関係を一般化して述べるものではない。今後、多くの授業を対象としながら、教師による課題提示とその追求過程において教師と子どもとが交わす相互作用や、子ども相互の関係を視点に実証的資料を収集し、競争を伴う教材における子どもたちの学習活動の実態をさらに分析・検討していくことが課題として残された。

＜注＞

- 注1) クラスの動機づけ構造に関する用語として欧米ではclass climateが用いられており、その邦訳としてクラス雰囲気や学級雰囲気、クラス風土や学級風土などがあてられてきている。これらの用語の使用上での大きな差異は、雰囲気と風土であろう。本稿では、とくにその場の一般的な気分をイメージしやすい雰囲気という用語よりも、その場が精神に及ぼす影響を検討の対象とするという意図から風土という用語を用いた。
- 注2) 本稿では、体育の授業がクラス担任だけでなく、体育専科の教員によっても指導されるケースがあることを考慮し、これら指導者側の授業づくりが授業風土に反映することを想定して授業風土という用語を用いた。

引用・参考文献

- 安達祐介 (2000) 体育授業における目標志向性と風土の認知が動機づけに及ぼす影響. 広島大学大学院学校教育研究科修士論文抄19: 281-284.
- Ames, C. (1992) Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Process. In Glyn, C. Roberts (Eds). Motivation in Sport and Exercise; Human Kinetics: pp. 161-176.
- 長谷川悦示 (2004) 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. スポーツ教育学研究 24 (1): 13-27.
- 伊藤 篤 (1995) 達成目標と動機づけ. 新井邦二

- 郎編著『教室の動機づけの理論と実践』金子書房: 東京, pp. 76-91.
- 古城建一 (1994) スポーツの競争過程における二重構造—試合創作実践を手がかりにして—. スポーツ教育学研究 14 (1): 39-48.
- 古城建一 (1997) 協同する心が生まれる体育とは. 体育科教育 45 (3): 23-26.
- 松田泰定 (1998) 体育における目標志向性に関する研究. 広島大学学校教育実践学研究 4: 97-104.
- 文部省 (1998) 小学校学習指導要領, 大蔵省印刷局
- 中村敏雄 (1977) 近代スポーツ批判 新版. 三省堂: 東京, pp. 5-9.
- 島本 靖・森川敦子 (2001) 体育授業における競争の指導—3年生, 5年生の短距離走の授業を通して—. 中四国教育学会教育学研究紀要 47: 213-223.
- 下山 剛編著 (1995) 学習意欲と学習指導—生きた学力を育てる. 学芸図書出版: 東京, pp. 7-18.
- 杉山哲司 (1994) スポーツ参加者と非参加者における運動に対する有能感, 勝利志向性, 目標の種類, 結果予期の比較. 杉原隆他「青少年のスポーツ参加に関する研究—第2報—, 心理的側面からの青少年スポーツ参加に関する研究」平成6年度日本体育協会スポーツ医・科学研究, pp. 61-101.
- トーマス&ネルソン: 宮下充正・片岡暁夫監訳 (1999) 最新体育・スポーツ科学研究. 大修館書店: 東京, p. 388. <Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (1997) Research methods in physical activity. 3rd ed. Human Kinetics: New York.>
- Tresure, D.C. & Roberts, G.C. (1995) Application of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. QUEST 47: 475-486.
- 上 寿 (1995) 目標理論. 宮本美沙子・奈須正浩編著『達成動機の理論と展開—統一・達成動機の心理学』金子書房: 東京, pp. 187-215.
- 渡辺弥生 (1990) クラスの学習目標の認知が生徒の学業達成に及ぼす影響. 教育心理学研究 33: 198-204.

平成17年 11月13日 受付
平成18年 7月11日 受理