
体育における学習意欲向上に関する実践的研究
— 学習意欲向上プログラムの作成とその有効性の検討 —

高橋清孝 西野明

千葉大学

A practical study about improvement of achievement motivation
in physical education :
An attempt to construct an Achievement Motivation Improvement Program

Kiyotaka TAKAHASHI, Akira NISHINO

Chiba University

Abstract

The first purpose of this study was to construct an Achievement Motivation Improvement Program in the physical education (P.E.). The second purpose is to apply this program to normal P.E. classes, and examine the effect. The program was applied to two P.E. classes (named Class 1 and Class 2). Class 1 was learning of hurdle races (5th grade, n=32), and Class 2 was T-ball games (4th grade, n=32). AMPET (Achievement Motivation in Physical Education Test) of Nishida (1989) was used to examine the effectiveness of the program. The main findings were summarized as follows;

Class 1 : ① Among five positive lateral subscale of AMPET, numerical value of “overcoming obstacle” significantly improved. The numerical value of “learning strategy” “diligence and seriousness” and “value of learning” increased, but was not significant. ② Among two negative lateral subscale of AMPET, numerical value of “anxiety about stress-causing situation” significantly lowered. The numerical value of “failure anxiety” decreased, but was not significant.

Class 2 : ① Numerical value of the subscale of all the positive sides of AMPET significantly improved.

② The numerical value of two negative lateral subscales significantly lowered.

I. 緒言

平成20年3月28日、文部科学省より、新しい学習指導要領⁸⁾が公示された。小学校体育科の目標は「心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる」である。

この目標を実現させるための原動力となるものは、運動に対する高い動機づけであり、自ら運動に取り組もうとする意欲である。

西田(1989)¹⁰⁾は、体育における学習意欲を、「体育における学習活動を自発的・積極的に推進させ、それらの学習を一定の卓越した水準にまで到達させようとする内発的動機づけ」であるとしている。動機づけは、人間に行動を起こさせ、その行動を持続してある一定の方向に向かわせる心的な過程であり、動機づけの高い人は、低い人より頻繁に、しかも長期間にわたって運動やスポーツを行い、そこからより大きな身体的・精神的恩恵を享受できるのである¹⁵⁾。このような観点から、学習意欲に関する実践的な研究を積み重ねていくことは、極めて重要であると考えられる。

体育における動機づけや意欲に関する研究は決して少ないものではない。

例えば、目標については、個人の進歩・向上を目指して努力するという課題志向的な目標を持つことや有能感を高めることが運動に対する動機づけを高めるのに有効であることが報告されている(細田・杉原, 1999)⁴⁾。また、スポーツ場面において、マートン(1991)⁷⁾は、挑戦的・現実的・具体的な目標を持つことの重要性など、目標設定の原則を示している。

運動有能感に関しては、岡沢ら(1996)¹²⁾が、従来の「身体的有能さの認知」だけでなく、「統制感」や「受容感」も含めた3点で捉えることが必要であるとしている。これは、運動能力の違いに関わらず、内発的動機づけを高める授業の在り方を探るための重要な視点と成り得る。

さらに岡澤ら(2003)¹³⁾は、中学生を対象に、

体育科の授業場面において生徒がどのような評価方法を望んでいるかを調べ、多くの生徒が求める評価法は人との比較で行われる相対評価ではなく、個人内評価や努力評価であり、特に運動有能感の低い生徒にはその傾向が顕著であったということを報告している。また、阿部・高橋ら(2005)¹⁾は、小学生を対象とした跳び箱運動の授業を通して、児童の課題関与を促し、「やればできる」という自信を高めるには、他者との比較ではなく、到達度基準による評価を充実させることが重要であることを報告している。これらは、個人内の基準に即してフィードバックを与えることの重要性を指摘した鹿毛(1996)⁶⁾とも一致している。ここでは、学習内容に即した到達度の情報をフィードバックすることの重要性も指摘されている。

成功や失敗の原因を何に帰するかという原因帰属が動機づけに大きな影響を及ぼすことも知られている。スポーツ場面での研究において、伊藤(1985)⁵⁾は、スポーツの継続した実施には、自己の能力に対する自信と努力によって結果を統制できるという認知が重要であるとしている。また、筒井ら(1989)¹⁶⁾は、運動に対する意欲が高い人は、成功の原因を内的要因に、失敗を努力不足に帰属させ、逆に意欲の低い人は、成功を外的要因に、失敗を能力不足に帰属させることを指摘している。

このことは、体育科の授業場面においても成功の原因を内的要因である能力や努力に帰属させることで、その後の学習に対する意欲をさらに高めることができる可能性を示唆している。また、学習意欲の低い児童に対しては、失敗の原因を能力に帰属する傾向を低減させることで、意欲の低下を防ぐことができるということも考えられる。

西田(1993)¹¹⁾は、体育における学習意欲を規定する中核となるのは「期待」及び「感情」であるとした「期待・感情モデル(Expectancy-Affect Model: EAモデル)」を提起した。これまで、教育現場において、経験主義的に偏りがちであった学習意欲の喚起という課題に対して、理論的な枠組みを与えたという点で、この期待・感情モデルは重要な意味を持つと言える。

このように、体育における動機づけや意欲を高めるための有効な知見は数多く存在する。しかし、運動部活動加入率やスポーツ人口比率の経年的低下、学年の進行に伴う体育に対する嗜好性の低下に関する報告なども少なくない^{2, 3, 14)}。

これらの問題は、今までの研究で得られてきた知見が教育現場で十分生かされてこなかったり、実験的な研究と通常の授業をつなぐ実践的な研究が少なかったりしたことが原因の一つとなっているといえるであろう。優れた知見であっても、実験室的なものであったり、断片的なものであったりしては、教育現場では生かされにくく、それぞれの研究で得られた知見を全体としてまとめていくことが必要だということである。

そこで、これまで述べてきたような先行研究や筆者らの実践的研究(阿部・高橋ら, 2005)¹⁾をもとにして、学習意欲の向上という視点から指導計画を立てる際に拠り所となる総合的なプログラムを作成することとした(資料1)。これは、本研究の土台となるものである。そしてこれを実際の授業場面に適用してその有効性を検討し、最終的には、教育現場の教師に援用可能な一つの方策として提言できるようにしたいと考えた。

II. 方法

1. 実施単元

協力校の年間計画にも配慮し、学級担任とも相談した結果、本プログラムを実施する単元として5年生の「ハードル走」と4年生の「ティーボール」が選択された。ここでは、前者を授業1とし、後者

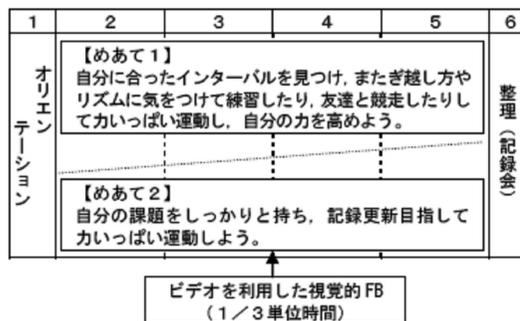


図1 授業の実際 (ハードル走)

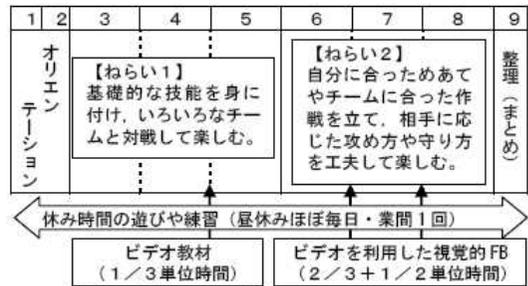


図2 授業の実際 (ティーボール)

を授業2とした。それぞれの授業は単元計画に基づき、図1及び図2のように行われた。

授業1のハードル走は6時間の単元構成であり、これに加えて1/3単位時間程度、ビデオを利用した視覚的フィードバックの時間がとられた。

授業2のティーボールの単元構成は9時間であり、加えて視覚的フィードバックの時間が2回と、ビデオ教材によるバッティング動作の学習が1度行われた。フィードバックされた内容は、進歩・向上が見られた児童の動きを撮映したものであった。また、授業以外の運動遊びの場面でもティーボールは盛んに行われた。昼休みはほぼ毎日であり、業間休みに1度行われた。

2. 対象者及び調査期間

1) 授業1「ハードル走」

授業1の対象者は、千葉県内公立小学校5年生1学級32名(男子17名, 女子15名)であり、プログラムの実施者は、本学級を担当する男性教師27歳(教職経験2年目)であった。調査期間は2008年10月16日から11月11日であった。

事前・事後テストは、「オリエンテーション」の前と単元のまとめである「整理」の後に、それぞれ1単位時間ずつ設けて実施した。

2) 授業2「ティーボール」

授業2の対象者は、千葉県内公立小学校4年生1学級32名(男子17名, 女子15名)であり、プログラムの実施者は、本学級を担当する女性教師26歳(教職経験4年目)であった。調査期間は2008年10月16日から11月18日であった。

事前・事後テストは、授業1と同様に「オリエンテーション」の前と「整理」の後に、それぞれ1

単位時間ずつ設けて実施した。

3. プログラムの内容

プログラムの内容は、資料1に示した「体育における学習意欲向上プログラム」である。ここでは学習者の動機づけ、特に内発的動機づけを高める「目標設定」の仕方や「運動有能感」の高め方、「評価」のあり方や「原因帰属」のさせ方、「期待・感情」の高め方などに着目した。そしてそれらを一連の学習過程の中に適切に組み入れ、学習意欲の向上という視点から指導計画を立てる際、その拠り所となる総合的なプログラムにすることをねらいとした。一口に学習過程といってもさまざまであるが、単元及び1授業時間の学習過程が、はじめ・なか・まとめ（導入・展開・整理）の3つの段階で示されるということは、共通しているといえる。本プログラムは、それら学習過程の各段階において、学習意欲を高める手立てを考えることができるように構成されている。

例えば、単元の「はじめ」の段階には、「今の自分の力を知るとともに、他との比較ではなく、自己の能力向上を目指して努力することが大切であることを強調する」ことが示されている。これは、すでに示した岡澤ら（2003）¹³⁾や阿部ら（2005）¹⁾によって得られた知見に対応している。

また、単元の「なか」の部分に入り、目標を立てる段階では「具体的・挑戦的・現実的な目標が持てるようにすること」が示されている。これは、目標の最適水準や目標設定の原則（マートン、1991）⁷⁾に対応し、児童の挑戦意欲を喚起させようとするものである。

単元の「まとめ」の段階では、「単元開始時からの自己の変容を振り返り、能力向上の実感や体育学習への価値を高めるとともに、今後の体育学習にも期待が持てるようにする」ことが示されている。これは、努力すればできるようになるという有能感や統制感を高めることや今後の体育学習への期待や価値を高めることをねらったものである。

このように、本プログラムは、先行研究で得ら

れた知見を、体育授業の一連のプロセスの中で生かすことができるように構成されたものであり、単元を通して、総合的に学習者の意欲を向上させることをねらったものである。

なお、プログラムの実施にあたっては、筆者と実施者である学級担任との間で事前に検討する機会が2回にわたって設けられ、プログラムの意図や理論的背景などについて共通理解がなされた。

4. 事前事後テストの内容

1) 体育における学習意欲

西田（1989）¹⁰⁾の学習意欲検査（AMPET）を用いて測定した。学習意欲検査（AMPET）は、意欲的側面を示す5つの下位尺度（学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値）と、回避的側面を示す2つの下位尺度（緊張性不安、失敗不安）、及びL尺度で構成されている。各尺度について質問項目が8つずつあり、5段階評定で回答が求められる。

2) 原因帰属

筒井ら（1989）¹⁶⁾を参考に、質問紙を作成し、児童の原因帰属傾向を測定した。帰属場面としては、授業1の対象者に対してはハードル走、授業2の対象者に対しては、ティーボールの学習で経験し得る2場面を採用し、それぞれ成功事態と失敗事態を想定した（表1）。筒井ら（1989）¹⁶⁾は、帰属因として5因子（能力、努力、課題の困難度、運、先生）を設定しているが、本研究では、Weiner（1974）¹⁷⁾の統制の位置と安定性の次元に従い、

表1 原因帰属傾向を測定する質問項目（一部）

1. ハードル走で目標の記録が出せた。その理由は、
1) もともと速いから。
2) 一生懸命練習したから。
3) 目標が低く、達成するのが簡単なタイムだったから。
4) 運がよかったから。
2. ハードル走で目標の記録が出せなかった。その理由は、
1) もともと速いから。
2) あまり練習しなかったから。
3) 目標が高く、達成するのが難しいタイムだったから。
4) 運が悪かったから。

先生の要因を除く4因子を採用した。この結果、質問紙は2（帰属場面）×2（成功・失敗事態）×4（帰属因）で構成された。各項目への応答は、「よくあてはまる（5点）」から、「ほとんどあてはまらない

(1点)」の5段階であり、成功事態・失敗事態それぞれにおいて要因ごとに得点を合計した。

5. 統計処理

事前事後テストによって得られたデータは、Microsoft Excel 2007を用い、有意水準を5%としてt検定を行った。

なお、授業2の対象者には、特別支援学級に在籍する児童が1名おり、原因帰属傾向を測定する質問紙への回答が困難であったため、このことについては本児童を除く31名を分析の対象とした。

III. 結果と考察

1. 体育における学習意欲

表2及び図3～8は、事前・事後テストにおけるAMPET得点及びt検定の結果を示したものである。また、表の右端に示した全国値は、西田 (1989)¹⁰⁾によるAMPET標準化の際に得られた平均値である。

1) 授業1 (ハードル走) における学習意欲

まず、事前テストの結果と全国値から、授業1の対象者について考察する。意欲的側面を示す5つの下位尺度得点は、いずれも全国値を上回り、逆に回避的側面2つの下位尺度得点はともに全国値を

下回っていることがわかる (表2)。全国値を検定値としたt検定の結果、それらの下位尺度得点の内、困難の克服、学習の規範的態度、及び意欲的側面合計得点については、統計的に有意であった (困難の克服: $t(31)=2.09, p<.05$, 学習の規範的態度: $t(31)=4.06, p<.001$, 意欲的側面合計: $t(31)=2.33, p<.05$)。また、学習の価値及び失敗不安の各尺度得点についても有意傾向が認められた (学習の価値: $t(31)=1.89, p<.10$, 失敗不安: $t(31)=-1.74, p<.10$)。これらのことから、授業1の対象者は、事前調査の段階から平均的な学級に比して同等以上の比較的高い学習意欲を持つ集団であったと考えられる。

次に、事前・事後テストの比較でみると、顕著な差異が認められるものは少なかったが、意欲的側面を示す下位尺度のうち、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、学習の価値の値が事前テストよりも高くなり、特に困難の克服においては、統計的に有意な向上を示した ($t(31)=-2.57, p<.05$)。また、回避的側面を示す、緊張性不安及び失敗不安の下位尺度得点も、事前テストとの比較で低下しており、緊張性不安においては、統計的に有意であった ($t(31)=2.10, p<.05$)。

表2 AMPET 得点の変化

AMPET	授業1: ハードル走 (n=32)				t 値	授業2: ティーボール (n=32)				全国値 (平均値)	
	事前テスト		事後テスト			事前テスト		事後テスト			
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD		
学習ストラテジー	28.88	6.90	29.56	7.06	-1.12	32.00	5.49	34.38	5.80	-3.82***	27.52
困難の克服	29.94	6.66	31.50	5.51	-2.57*	31.84	6.04	35.53	4.05	-4.27***	27.48
学習の規範的態度	32.75	5.74	33.06	4.69	-0.53	34.41	4.22	36.25	4.20	-3.13**	28.63
運動の有能感	24.78	7.78	24.41	7.58	0.46	23.13	7.21	27.28	6.22	-4.33***	23.66
学習の価値	31.50	5.47	32.06	6.44	-1.00	32.53	5.72	35.13	5.56	-3.30**	29.67
緊張性不安	21.69	8.29	19.47	9.08	2.10*	23.34	8.92	14.63	8.08	5.26***	23.34
失敗不安	19.56	7.55	19.03	7.88	0.50	20.47	8.02	14.44	6.24	5.11***	21.88
意欲的側面合計	147.84	26.37	150.59	23.40	-1.35	153.90	21.48	168.56	20.83	-5.74***	136.99
回避的側面合計	41.25	14.68	38.50	16.39	1.51	43.81	15.88	29.06	13.31	5.51***	45.23

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

すでにみたように、授業1の対象者は、事前テストの段階からAMPET得点が比較的高い集団であった。これらの結果は、授業1を通して、対象者の比較的高い学習意欲の水準を維持するとともに、困難を克服しようとする特性を向上させ、緊張による不安傾向を軽減させたことを示唆するものであると考えられる。

2) 授業2 (ティーボール) における学習意欲

授業2の対象者の事前テストの結果と全国値をみると、意欲的側面を示す5つの下位尺度得点は、全て全国値を上回り、逆に回避的側面2つの下位尺度得点はいずれも全国値よりも低い値を示していることがわかる(表2)。全国値を検定値としたt検定の結果、それらの下位尺度得点の内、学習スト

ラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、学習の価値、及び意欲的側面合計得点については、統計的に有意であった(学習ストラテジー: $t(31)=4.61, p<.001$, 困難の克服: $t(31)=4.36, p<.001$, 学習の規範的態度: $t(31)=7.75, p<.001$, 学習の価値: $t(31)=2.83, p<.01$, 意欲的側面合計: $t(31)=4.46, p<.001$)。したがって、授業2の対象者も、平均的な学級に比して同等以上の高い学習意欲を持つ集団であったと考えられる。

次に、事前テストから事後テストにかけての変化をみると、AMPETの意欲的側面を示す5つの下位尺度得点全てが有意に上昇したことがわかる(学習ストラテジー: $t(31)=-3.82, p<.001$, 困難の克服: $t(31)=-4.27, p<.001$, 学習の規範的態度: $t(31)=-3.13, p<.01$, 運動の有能感: $t(31)=-4.33, p<.001$, 学習の価値: $t(31)=-3.30, p<.01$)。

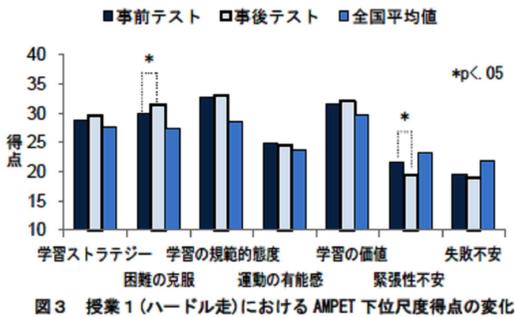


図3 授業1(ハードル走)におけるAMPET下位尺度得点の変化

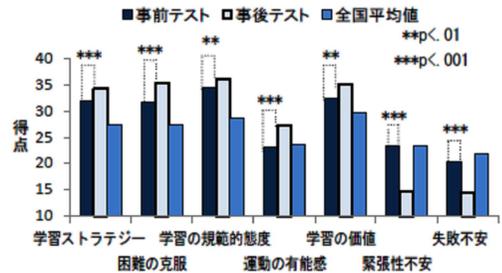


図6 授業2(ティーボール)におけるAMPET下位尺度得点の変化

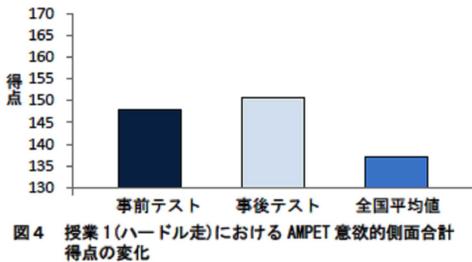


図4 授業1(ハードル走)におけるAMPET意欲的側面合計得点の変化

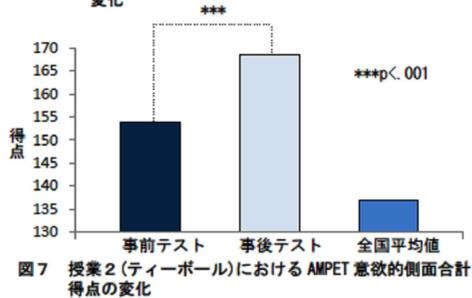


図7 授業2(ティーボール)におけるAMPET意欲的側面合計得点の変化

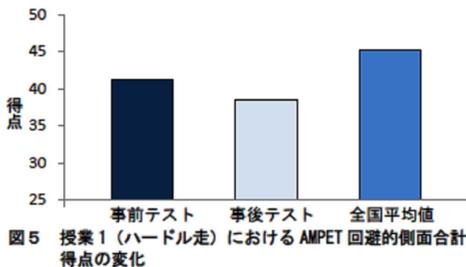


図5 授業1(ハードル走)におけるAMPET回避的側面合計得点の変化

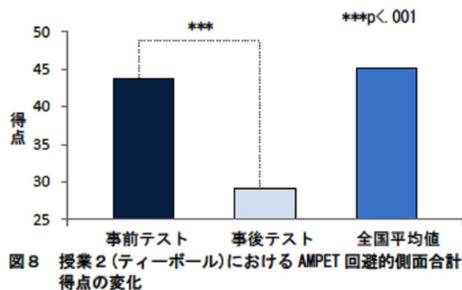


図8 授業2(ティーボール)におけるAMPET回避的側面合計得点の変化

また、回避的側面を示す2つの下位尺度得点も有意に低下した(緊張性不安: $t(31)=5.26, p<.001$, 失敗不安: $t(31)=5.11, p<.001$)。

これらの結果から、授業2の対象者も、学習前からAMPET得点が高い集団であったが、ここでも、授業後にそれをさらに高めたということがいえる。

2. 原因帰属

表3及び図9～12は、事前・事後テストにおける原因帰属各尺度得点の平均とt検定の結果を示したものである。

1) 授業1 (ハードル走) における原因帰属

まず、成功事態において、事前テストから事後テストにかけての変化をみると(表3, 図9), 内的要因である能力得点と努力得点はともに平均値が高まり、特に努力得点は統計的に有意な向上を示した ($t(31)=-2.88, p<.01$)。逆に、外的要因である課題の困難度得点と運得点はいずれも事後テストの方が平均値が低まり、運得点においては有意な低下を示した ($t(31)=2.12, p<.05$)。

筒井ら (1989)¹⁶⁾は、体育授業において児童生徒の学習意欲を高めるには、成功した場合、努力または能力に帰属させる指導が有効であることを指摘している。これらの結果は、体育学習で経験する成功の原因を、内的要因に帰属させる傾向が高まったことを示唆するものである。

次に、失敗事態における事前・事後テストの変化をみると(表3, 図10), 能力得点が有意に低下していることがわかる ($t(31)=2.56, p<.05$)。体育の授業場面において、不安傾向が強く、意欲の低い者は、失敗の原因を能力不足に帰属させる傾向があることが報告されている¹⁶⁾。本プログラムを適用して実施した授業1の結果は、そのような傾向を低減させたことを示唆するものである。

一方、学習意欲を高める指導の観点からは、失敗の原因を努力に帰属させる傾向を高めることが望まれた。しかし、授業1ではそのような結果は得られず、統計的に有意ではなかったものの失敗事態における努力得点は事前テストよりも平均値として低い値となった。

表3 原因帰属の変化

	授業1: ハードル走 (n=32)					授業2: ティーボール (n=31)				
	事前テスト		事後テスト		t 値	事前テスト		事後テスト		t 値
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
<成功事態>										
能力	6.41	1.97	6.56	2.06	-0.38	7.32	1.97	6.03	2.60	3.15**
努力	8.00	2.05	9.00	1.16	-2.88**	8.74	1.90	9.61	0.72	-2.66*
課題の困難度	5.97	2.18	5.75	1.97	0.53	5.06	1.93	4.19	2.15	2.03
運	5.44	2.90	4.68	2.64	2.12*	5.55	2.46	4.42	2.45	2.25*
<失敗事態>										
能力	5.94	2.02	5.22	1.86	2.56*	5.39	2.26	4.45	2.28	2.31*
努力	6.22	2.27	5.81	2.63	1.27	6.51	2.89	6.00	3.25	1.06
課題の困難度	6.44	2.03	6.03	1.96	1.13	6.35	2.52	6.74	2.78	-0.68
運	4.25	2.60	4.41	2.53	-0.40	4.48	2.34	3.26	1.84	2.89*

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

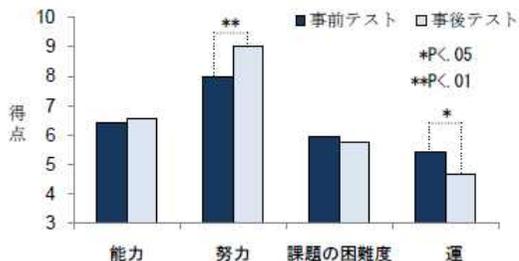


図9 授業1 (ハードル走)における原因帰属 (成功事態) 各尺度得点の変化

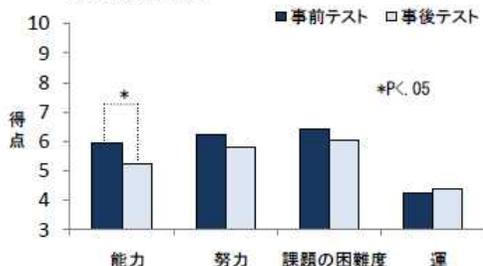


図10 授業1 (ハードル走)における原因帰属 (失敗事態) 各尺度得点の変化

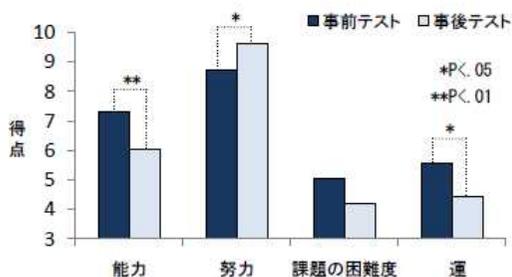


図11 授業2 (ティーボール)における原因帰属 (成功事態) 各尺度得点の変化

2) 授業2 (ティーボール) における原因帰属

まず、成功事態における事前テストから事後テストにかけての変化をみると (表3, 図11), 成功の原因を努力に帰属させる得点が有意に高まっていることがわかる ($t(30)=-2.66, p<.05$)。逆に、課題の困難度得点や運得点は低くなり、そのうち運得点は有意な低下を示している ($t(30)=2.25, p<.05$)。これは、成功の原因を運などの外的要因ではなく、統制可能な内的要因に帰属させる傾向が高まったことを示唆するものである。

表3及び図12から、失敗事態において、能力得点が有意に低下していることがわかる ($t(30)=2.31, p<.05$)。失敗事態での能力帰属は、すでに述べたように不安傾向に関連し、学習意欲の観点

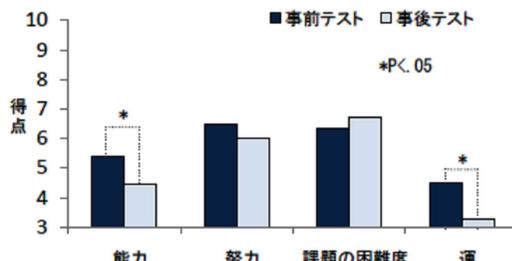


図12 授業2 (ティーボール)における原因帰属 (失敗事態) 各尺度得点の変化

からは望ましいものではない。授業2の結果は、失敗事態で能力に帰属させる傾向を低減させたことを示すものと考えられる。これらの結果は授業1の結果と概ね同様の傾向を示すものである。

また、授業2では、失敗事態において運得点が有意に低下している ($t(30)=2.89, p<.05$)。授業2では、失敗の原因も運などの統制不能な外的要因に求める傾向が低下したことがうかがえる。

授業1の結果と顕著に異なるのは、成功事態での能力得点が、有意に低下していることである ($t(30)=3.15, p<.01$)。成功事態での能力帰属は、自信につながることを考えられるが、この結果は、成功の原因を能力に帰属させる傾向が低くなったことを示すものである。しかし、AMPET得点の変化と合わせて考えると、これが即、自信や意欲の低下につながることは考えにくい。ティーボールは、対象児童にとって初めての経験であった。そのため、成功の原因を、もともと持っていた能力よりも、努力に帰属させる傾向が高まったのではないかと考えられる。

IV. まとめ

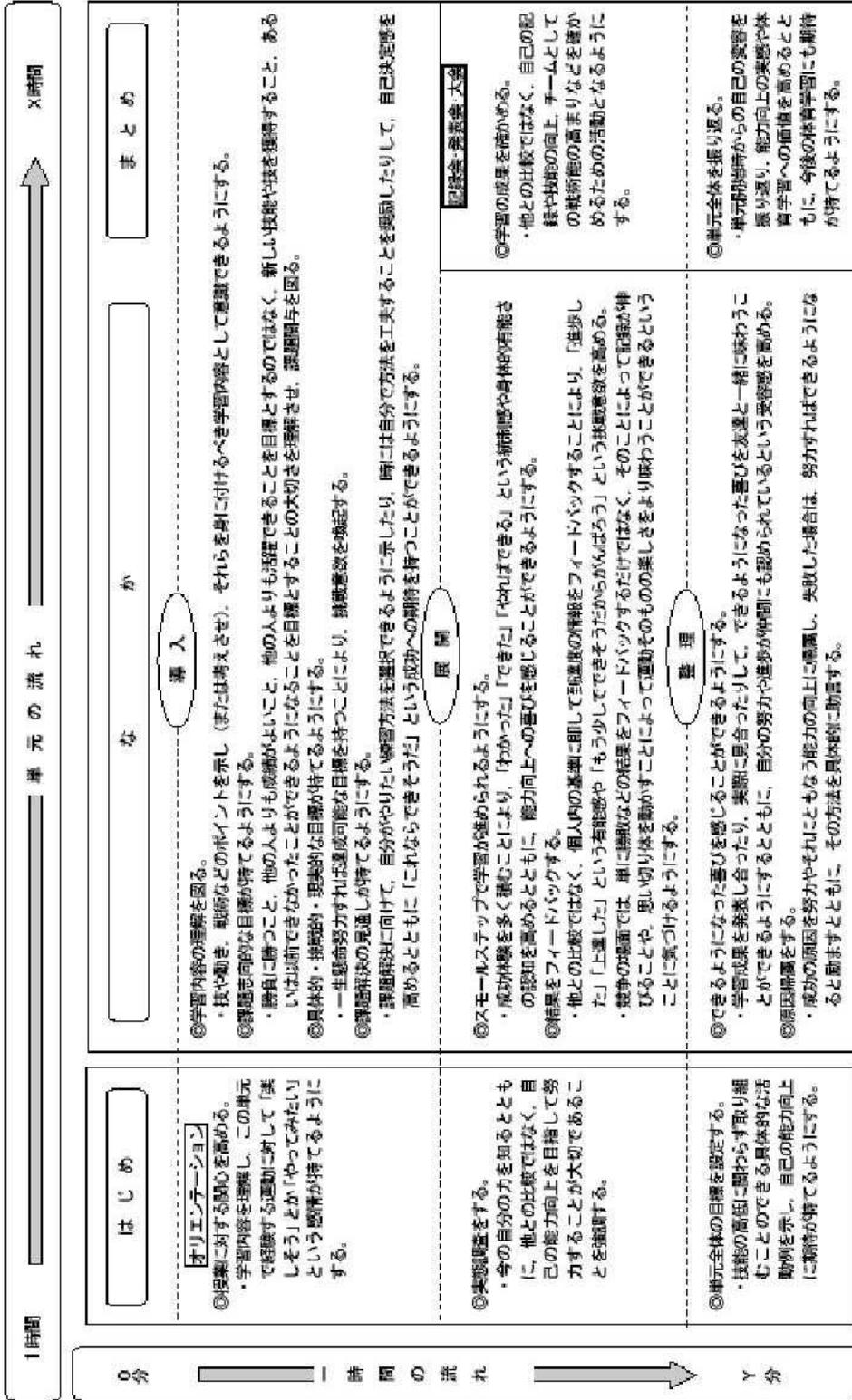
本研究の目的は、学習意欲の向上という視点から指導計画を立てる際に拠り所となる総合的なプログラムを作成し、その有効性を検討することであった。ここで作成された「体育における学習意欲向上プログラム」は、これまでの体育・スポーツに関連する先行研究で得られた知見の中から、体育授業への適用を検討し、プログラムとしてまとめられたものであった。したがって、経験によるものだけでなく、理論的背景を持ったプログ

ラムであると位置づけられる。

そして、プログラムは2単元の授業に適用され、その有効性が検討された。種々の変数が示す結果は、変化の度合いには、違いが見られたが、いずれも否定的なものではなく、「体育における学習意欲向上プログラム」の有効性を概ね支持するものであった。

実際の体育授業をフィールドとした実践的研究という性格上、条件統制などにおいて不備な点があることは否めないが、本プログラムは、教育現場の教師が指導計画を立てる際、学習意欲の向上という観点から貢献できる基礎的資料として活用できるものと考えられる。

しかし、これで、一般化できるというわけではなく、さらに実践的研究を積み重ね、解決していかなければならない問題点もある。例えば、「ハードル走」の授業においても、比較的高い水準での学習意欲の維持向上が見られたが、「ティーボール」の授業における変容ほど顕著なものではなかったことである。これにはいくつかの原因が考えられるが、その1つとして、運動領域による教材特性の違いがあげられる。これを解決するためには、例えば、陸上運動の特性や指導における問題点などを明らかにした上で、プログラムを見直し、一部修正を加えるなどの方法が考えられる。これらの問題点は今後の研究課題として位置づけたい。



資料1 体育における学習意欲向上プログラム

※「はじめ」「なか」「おわり」は単元全体、「導入」「展開」「整理」は1時間の中での指導段階として示した。また「導入」「なか」と「まとめ」の段階で共通しているものとして示した。

V. 参考文献

- 1) 阿部明浩・高橋清孝・廣橋義敬：体育指導における学習意欲開発法に関する基礎的研究，千葉大学教育学部研究紀要，53，353-358，2005.
- 2) 千葉大学教育学部：わかる授業実現のための教員の指導力向上プログラム，文部科学省委嘱事業報告書，54-58，2007.
- 3) 千葉県教育委員会：平成20年度学校体育要覧，22，〈<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/taiiku.html>〉（2008年8月1日閲覧）
- 4) 細田朋美・杉原 隆：体育授業における特性としての目標志向性と有能さの認知が動機づけに及ぼす影響，体育学研究，44(2)，90-99，1999.
- 5) 伊藤豊彦：スポーツにおける原因帰属様式の因子構造とその特質，体育学研究，30(2)，153-160，1985.
- 6) 鹿毛雅治：内発的動機づけと教育評価，風間書房，1996.
- 7) マートン R.（猪俣公宏監訳）：コーチングマニュアル メンタルトレーニング，大修館書店，1991.
- 8) 文部科学省，小学校学習指導要領，東京書籍，2008.
- 9) 文部科学省：小学校学習指導要領解説－体育編一，東洋館出版，2008.
- 10) 西田 保：体育における学習意欲検査 (AMPET) の標準化に関する研究－達成動機づけ論的アプローチ，体育学研究，34(1)，45-62，1989.
- 11) 西田 保・澤 淳一：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，42(2)，125-134，1993.
- 12) 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎：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)，145-155，1996.
- 13) 岡沢祥訓・柳沢隆裕・有馬一彦・本井健一郎：運動有能感を高める評価法に関する研究，奈良教育大学教育学部附属教育実践センター研究紀要，12，163-167，2003.
- 14) 総務省：平成18年度社会生活基本調査，〈<http://www.stat.go.jp/data/shakai/2006/index.htm>〉（2008年8月閲覧）
- 15) 杉原 隆：運動指導の心理学，大修館書店，2003.
- 16) 筒井清次郎・天野彰夫・西田 保：体育における学習意欲と原因帰属の関係について，体育の科学，39(10)，797-800，1989.
- 17) Weiner B. (Ed.)：Achievement motivation and attribution theory，New Jersey General Learning Press，1974.