

体育授業に対する愛好的態度に関する実態の分析

——小学校3年生から4年生の2年間を対象にして——

Analysis of student's attitude toward physical education on
an elementary school class:
From third grade to fourth grade in two years

吉井 健人・大友 智・深田 直宏・梅垣 明美・
南島永衣子・上田 憲嗣・友草 司・宮尾 夏姫
YOSHII Takehito・OTOMO Satoshi・FUKADA Naohiro・UMEGAKI Akemi・
MINAMISHIMA Eiko・UETA Kenji・TOMOKUSA Tsukasa・MIYAO Natsuki

I はじめに

学校体育の目標として、生涯にわたりスポーツに親しむ態度の育成が掲げられている。そのため、学校体育では、関心・意欲・態度を獲得させたり高めたりすることが、極めて重要視されている。

この関心・意欲・態度¹⁾等の情意的成果を高めることによって、体育授業に対する愛好的態度(以下、愛好的態度と示す)が高まり、生涯にわたりスポーツに親しむ態度の育成を図ることができると考えられる。愛好的態度に関する研究について、様々な研究が、短期の学習成果の観点及び長期の学習成果の観点から行われてきた。

これまでの愛好的態度に関する短期の学習成果の観点からは、以下の研究が見られる。

大友ら(1993)は、集団スポーツを教材とした中学、高校の体育授業を対象に、生徒の愛好的態度の影響が学習集団に与える影響について分析し、愛好的態度が高い生徒ほど学習への従事量が高いこと、及び、ゲーム場面では積極的に運動場面に従事し、成功を収めていることを報告した。また、大友ら(1995)は、中学、高校の体育授業に参加した生徒を対象に、生徒の愛好的態度が体育の授業中の教師と生徒の個人的な言語活動に影響を及ぼすことを報告した。高橋ら(1996)は、1授業時間終了後に児童に対して質問紙調査を実施し、そこで獲得された愛好的態度と児童の学習者行動の関係を分析することを通して、効果的な学習者行動のあり方を検討した。また、中井ら(1994)は、1授業時間終了後に児童に対して調

査を実施し、効果的な教師行動の在り方を検討した。

このように、愛好的態度に関連して、1体育授業という短期の学習成果の観点から進められてきた研究が見られる。それらの研究は、体育授業の単元のある1時間を切り取り、そこでの愛好的態度と学習者行動あるいは教師行動等との関係を分析していた。

しかしながら、体育の単元を考えた場合、単元導入時、単元中、あるいは、単元まとめて愛好的態度は、変動すると考えられる。そのため、愛好的態度に関する研究は、単元を対象とした研究へと移っていった。

単元を対象とした愛好的態度に関する研究には、以下のものがある。

相澤ら(2010)は、体育授業における修正した指導プログラムが単元前と比べ単元後で愛好的態度を高めたことを報告した。また、深見ら(2003)は、単元を通して、教師の肯定的及び矯正的フィードバックが、子ども達の愛好的態度を高める可能性のあることを報告した。細越ら(2000)は、教師の指導性の発揮のしかたの違いによる単元を通しての子どもの愛好的態度について検討した。

加えて、一層長期的な観点から、愛好的態度に関連して研究が行われてきた。小林・池田ら(1971)、小林・白銀ら(1971)および小林・白銀ら(1973)は、小学校から大学までの体育の授業を対象にして、学期はじめと学期終了後の愛好的態度を測定し、分析した。

このように、一つの体育授業、一つの単元、あるいは、一つの学期を対象とした愛好的態度に関する研究は見られる。しかしながら、一つの学年の中で、愛好的態度はどのように変容するのか。あるいは、学期、学年の変化に伴い、愛好的態度はどのように変化するのかは明らかにされていない。これらの観点を明らかにすることによって、生涯にわたりスポーツに親しむ態度の育成が可能になるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では、2年間の長期にわたって継続的に単元の前線で愛好的態度の実態を分析することを通して、愛好的態度の特徴を明らかにする。

本研究の目的は、体育授業に対する愛好的態度について、小学校3年生から4年生の2年間を継続して分析し、その実態を明らかにすることである。

II 方法

1 対象

対象授業は、G県G小学校の男性教諭が担当した3年生、1クラス、男子19名、女子19名、合計38名の1年間の体育の授業及び、その児童らが4年生となったその1年間の体育の授業であった。

2 実施時期

実施時期は、平成23年4月から平成24年3月までと平成24年4月から平成25年の3月までであった。

3 実施単元

1年間で行われた体育授業の単元及び愛好的態度調査²⁾が行われた単元は以下の表1、2の通りであった。

また、どの単元にもほぼ共通して位置づけてきたのは、単元の最後にグループ発表を位置づけ、グループでまとめられるようにして、グループとして取り組むことよさを感じられることとそれぞれの役割をもてるようにしたことである。具体的には、個人運動の集団化を図った陸上運動や器械運動、兄弟チームを設定したボール運動である。さらに、学習内容も明確に設定し、グループの仲

表1 平成23年度第3学年単元一覧（15単元）

期間	実施月	領域	調査
1学期 (4月-7月)	4月	体づくり運動	○
	4月	リレー	
	5月	マット運動	○
	7月	トスペースボール	
	7月	表現運動	
2学期 (8月-12月)	7月	浮く・泳ぐ運動	○
	10月	ミニサッカー	
	10月	幅跳び	○
	11月	リズムダンス	○
	11月	鉄棒運動	○
3学期 (1月-3月)	12月	フラッグフットボール	○
	2月	縄跳び運動	
	2月	タグラグビー	
	2月	跳び箱運動	○
	3月	3種器械運動	○

(下線は、同時期に実施した単元。)

表2 平成24年度第4学年単元一覧（15単元）

期間	実施月	領域	調査
1学期 (4月-7月)	4月	体づくり運動	○
	5月	リレー	○
	5月	高跳び	○
	6月	セストボール	○
	6月	跳び箱運動	○
2学期 (8月-12月)	9月	浮く・泳ぐ運動	○
	10月	小型ハードル走	○
	10月	ブレルボール	○
	11月	表現運動	○
	11月	体づくり運動	○
3学期 (1月-3月)	12月	鉄棒運動	○
	1月	縄跳び運動	○
	1月	マット運動	○
	3月	トスペースボール	○
	3月	3種器械運動	○

間で関わり合いながら活動に取り組むことで技能の確実な習得も図れるようにした。

4 データの収集

高田ら（2000）により作成された体育授業に対する愛好的態度調査を各単元前後に行った。

5 統計処理

統計の処理は、IBM SPSS Ver.21.0パッケージを用いて行われた。第3学年の当初において、愛好的態度得点の高い児童、低い児童、平均的な児童が、その後、それぞれどのように愛好的態度を

変容させるのかを検討した。そこで、第3学年の当初において愛好的態度得点をもとに児童を分類し「愛好的態度群」(上位群・中位群・下位群)を設定した。上記のことを検討するために、授業時間、愛好的態度群を独立変数とし、愛好的態度得点を従属変数として分散分析及び Bonferroni の多重比較を行った。

Ⅲ 結果

1 対象体育授業の様子

(1) 第3学年に関して

態度得点の大きな変容が見られたのは、1学期のマット運動、2学期の幅跳び、そして、3学期のフラッグフットボールであった。

1学期(5月)のマット運動では、12時間単元であった。内容としては、主に前転、後転、壁倒立、腕立て横とびこしを設定した。器械運動の逆さ感覚や回転感覚を身につけることが大切なことから毎時間、基礎的な感覚づくりの運動を位置づけ、各技のポイントをおさえてから、スモールステップを設定して取り組んだ。グループで自発的に取り組めるように学習カードを作成し、学習カードを基に学習できるようにした。そして、グループで見合いながらアドバイスし合えるようにしていった。仲間関係を構築しつつ、授業を作っていた。この時期の子どもたちは、新しい学級集団となって、間もないこともあり、まだまだ人間関係が構築されておらず、互いにアドバイスをしたり、教え合ったりするよりは、自分自身でできるように各自で取り組む場面も見られた。また、練習のやり方などでもめることも多々見られたが単元を通して、徐々に関わりがよくなってきた。

2学期(10月)の幅跳びでは、5時間の単元を組み、リズムを学習内容の中心とした。調子のよい助走から力強い踏み切りやゴムを胸でできるようなゴム切り跳びを行い、動きの先取りを取り入れた授業として行った。体育を苦手としている子どもは、5歩から7歩の調子のよい助走においても、足を合わせる事が難しかった。しかし、同じグループの児童に「1、2、3、4、タン、タン、ターン」などの声をかけてもらうことにより、頑張ることができ、単元を通して、調子のよい助走から

の踏み切りができるようになっていった。2学期の中盤となり、今までの体育授業の積み上げもあり、クラスの仲間関係もよくなっていった。授業の中で動きの大切なポイントなども意識して取り組み、励まし合って、頑張る姿も見られた。2学期の中盤となっても、個人種目、集団種目に関係なく、クラスの仲間関係は、良くみんなで声を掛け合い協力して取り組んでいた。

2学期(12月)のフラッグフットボールでは、12時間の単元を組み、ブロックやフェイクを取り入れたランプレーを活かした作戦を立てて、行うことを学習内容とした。その際、攻める視点から作戦が考えられるように作戦盤を工夫し、実際に考えた作戦を記録し、修正できるように学習カードを用意した。特に愛好的態度の低い子にとって、フラッグフットボールは、サッカーなどと違い、プレーがハドルを挟んで区切られて行われるため動きがわかりやすく、作戦が成功しやすかったことが観察から窺えた。考えた作戦を成功させて、得点ゾーンまで走り抜けて、互いにハイタッチをして、喜び合う姿が随所に見られた。

(2) 第4学年に関して

1学期(6月)のセストボールでは、9時間単元であった。内容としては、ドリブルなしの3対3のゲームを中心にボールを持たないサポートの動き及びその作戦を利用することを設定した。運動の苦手な子でも、積極的に取り組めるようにボールは、ソフトバレーボールの空気を抜いたものを使用して取り組んだ。グループで作戦を考え、共有できるように作戦盤と作戦用のコマを用意した。そして、グループ内練習で互いの作戦を検討できる時間を確保した。第3学年の学級と変わらないことから、仲間関係もよく、積極的に声を掛け合い、ゲームに夢中になる姿が見られた。

また、チームを固定化し、キャプテン等の役割分担や大会を設定した。単元を通して、チームで協力して取り組むことができた。

2学期(10月)の小型ハードル走では、5時間の単元を組み、リズムを学習内容の中心とした。小型ハードルをリズムカルにとび越えることを課題とし、仲間とリズムをシンクロさせて走るよう

に行った。体育を苦手としている子を見ると、ひとりでは、リズムカルに走り抜けることができなかったが、仲間と動きを合わせることで感覚的に動きを身に付け、スピードに乗ったリズムカルな小型ハードル走をすることができていた。この単元においても、声を掛け合うだけでなく、動きも合わせて仲間と協力し、小型ハードル走をする姿が見られた。

3学期（3月）の3種器械運動では、6時間の単元を組み、今までの器械運動で行った鉄棒運動の後方支持回転やこうもりふり下り、跳び箱運動のかかえ込み跳び、マット運動の開脚前転や開脚後転、腕立て支持跳び越しなどをグループで分担し、2人組でシンクロで演技することを学習内容とした。その際、既習の技をシンクロできるようにタイミングやかけ声のポイントを確認した。また、動きを確認できるようにタブレット PC で撮影した映像を見直して確かめられるようにタブレット PC を用意した。運動の苦手な子もグループの仲間の励ましの声や、補助で、安心してシンクロの演技に取り組む姿が見られた。

2 愛好的態度得点の年間の推移

第3学年時において、図1及び表3からわかるようにクラス全体の愛好的態度得点は、4月の体づくり運動後の53.22から、5月のマット運動後は55.74と2.52ポイント向上し、これは有意な向上であった。5月以降は、単元毎に有意な向上は見られないものの、4月の体づくり運動後の値と比べると、2学期末の12月のフラッグフットボール後に57.42と有意な向上が見られ、3学期末の3月に行われた3種の器械運動後では、58.42と有意な向上がみられた。第3学年の愛好的態度の値は、全体的に緩やかに向上し、最後の単元終了後が最も高い値を示した。

第4学年時において、図2及び表4からわかるように、クラス全体の愛好的態度得点は、4月のリレー前の56.29から、6月のセストボール後の58.78と2.49ポイント向上し、これは有意な向上であった。しかし、6月のセストボールの次に行われた跳び箱運動後は、57.05と有意に下がった。6月以降は、単元毎に有意な向上は見られないも

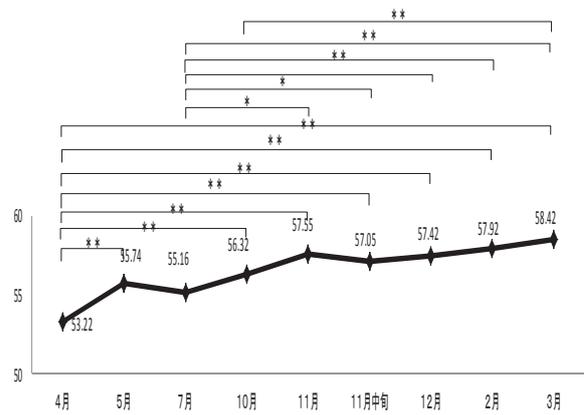


図1 第3学年における愛好的態度得点の推移

表3 第3学年における愛好的態度得点

月	実施単元	たのしむ MEAN	できる MEAN	まなぶ MEAN	まもる MEAN	総合 MEAN (S.D.)	多重比較
①	4月 体づくり運動後	13.82	12.54	12.26	14.61	53.22 (5.05)	①<②,④,⑤ ⑥,⑦,⑧,⑨*
②	5月 マット運動後 トススペース	14.32	13.45	13.42	14.55	55.74 (5.03)	③<⑤,⑥*
③	7月 表現運動、 浮く・泳ぐ 運動後	14.05	13.32	12.97	14.82	55.16 (4.87)	③<⑦,⑧,⑨*
④	10月 ミニサッカー、 幅跳び後	14.45	13.63	13.39	14.84	56.32 (3.69)	④<⑨**
⑤	11月 リズムダンス後	14.61	14.11	14.00	14.84	57.55 (4.30)	
⑥	11月 鉄棒運動後	14.32	13.97	13.95	14.82	57.05 (4.43)	
⑦	12月 フラッグフット後	14.66	14.16	13.71	14.89	57.42 (3.14)	
⑧	2月 タグラグビー、 跳び箱運動後	14.76	14.08	14.11	14.97	57.92 (3.22)	
⑨	3月 器械3種後	14.74	14.34	14.45	14.89	58.42 (2.27)	

の、4月のリレー前の値と比べると、2学期末の11月の鉄棒運動後に58.53と有意な向上がみられ、3学期末の3月に行われたトススペースボール後では、57.95と有意な向上がみられた。第4学年の愛好的態度得点は、大きな変動はなく、56から58の間で推移した。

また、第3学年終了時に58あった得点が、第4学年時の始まりでは、56と下がった。

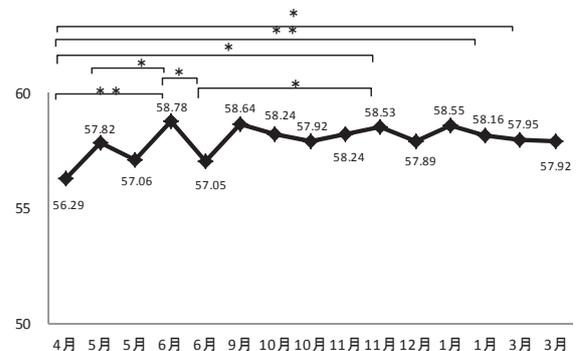


図2 第4学年における愛好的態度得点の推移

表4 第4学年における愛好的態度得点

月	実施単元	たのしむ MEAN	できる MEAN	まなぶ MEAN	守る MEAN	総合 MEAN (S.D.)	多重比較
①	4月 リレー開始前	14.34	13.42	13.55	14.97	56.29 (4.52)	①<④,③** ①<④⑤*
②	5月 リレー開始後	14.68	14.03	14.18	14.92	57.82 (3.14)	②<④*
③	5月 高跳び後	14.46	13.70	13.97	14.92	57.06 (4.36)	
④	6月 セストボール後	14.73	14.41	14.62	15.00	58.78 (2.66)	④>⑤*
⑤	6月 跳び箱運動後	14.45	13.76	13.84	15.00	57.05 (3.82)	⑤<④*
⑥	9月 浮く・泳ぐ運動, 体づくり運動, ブレール後	14.81	14.36	14.47	15.00	58.64 (2.81)	
⑦	10月 ハードル後	14.68	14.08	14.50	14.97	58.24 (3.08)	
⑧	10月 ブレール後	14.50	14.08	14.34	15.00	57.92 (3.93)	
⑨	11月 表現運動後	14.74	14.24	14.29	14.97	58.24 (2.27)	
⑩	11月 鉄棒運動	14.66	14.37	14.50	15.00	58.53 (3.29)	
⑪	12月 体づくり運動後	14.47	13.84	14.61	14.97	57.89 (3.05)	
⑫	1月 かけ足, 縄跳び運動	14.74	14.16	14.68	14.97	58.55 (2.92)	
⑬	1月 マット運動後	14.71	13.97	14.50	14.97	58.16 (3.87)	
⑭	3月 トスベースボール後	14.58	13.87	14.53	14.97	57.95 (3.34)	
⑮	3月 器械3種後	14.53	13.89	14.50	15.00	57.92 (4.28)	

(* **p<0.01, *p<0.05)

3 愛好的態度別による愛好的態度得点の年間の推移

次に、愛好的態度別に3学年の4月の時点の愛好的態度得点の上位群、中位群、下位群毎に学期毎の1年間の変容を検討した。

(1) 第3学年における愛好的態度別の愛好的態度得点の推移

二要因分散分析の結果、交互作用が認められた(F値 = 10.880、* p < 0.05)。愛好的態度別でない「学期」の水準間での主効果の検定は意味をなさなくなるので、水準ごとに愛好的態度別に得点の有意差を検討した。愛好的態度別の比較において、愛好的態度の下位群では、1学期はじめと1学期末、2学期末、3学期末に有意な向上がみられた。また、1学期末と2学期末、3学期末に有意な向上がみられた。中位群では、1学期はじめと2学期末、3学期末に有意な向上がみられた。また、1学期末と3学期末に有意な向上がみられた。上位群では、有意な差は認められなかった(表5)。

表5 愛好的態度別による学期毎の愛好的態度得点の比較 (第3学年)

	1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較 (Bonferroni) (p<0.05)
下位群	N	13	13	13		
	M	47.54	51.69	56.31	56.92	26.05*
	S.D.	3.23	5.96	3.64	4.41	
中位群	N	11	11	11		
	M	53.36	55.09	57.36	59.36	7.85*
	S.D.	1.36	2.74	2.98	1.03	
上位群	N	14	14	14		
	M	58.21	58.43	58.50	59.07	0.20 n.s.
	S.D.	1.58	2.34	2.56	1.27	

学期毎の愛好的態度得点を比較において、1学期はじめは、下位群と比べて中位群、上位群が有意に高かった。中位群と比べて上位群が有意に高かった。1学期末では、下位群と比べて中位群、上位群が有意に高かった。中位群と比べて、上位群が有意に高かった。それ以降は、どの群間にも差が認められなかった(表6)。

表6 学期毎による愛好的態度別の愛好的態度得点の比較 (第3学年)

		下位群	中位群	上位群	F値	多重比較 (Bonferroni) (p<0.05)
1学期はじめ	N	13	11	14		
	M	47.54	53.36	58.21	39.98*	下位群<中位群, 上位群 中位群<上位群
	S.D.	3.23	1.36	1.58		
1学期末	N	13	11	14		
	M	51.69	55.09	58.43	15.91*	下位群<中位群, 上位群 中位群<上位群
	S.D.	5.96	2.74	2.34		
2学期末	N	13	11	14		
	M	56.31	57.36	58.50	1.69 n.s.	
	S.D.	3.64	2.98	2.56		
3学期末	N	13	11	14		
	M	56.92	59.36	59.07	2.33 n.s.	
	S.D.	4.41	1.03	1.27		

第3学年の愛好的態度別による愛好的態度得点の推移をみると、1学期中は、下位群、中位群に比べ上位群の愛好的態度得点が高く、3群の間に差が見られたが、学期が進むにつれて、群間の差がなくなっていったことがわかる。

(2) 第4学年における愛好的態度別の愛好的態度得点の推移

二要因分散分析の結果、交互作用が認められた(F値 = 2.886、* p < 0.05)。愛好的態度別でない「学期」の水準間での主効果の検定は意味をなさなくなるので、水準ごとに愛好的態度別に得点の有意差を検討した。愛好的態度別の比較において、愛好的態度の下位群、中位群、上位群に有意な差は認められなかった(表7)。

表7 愛好的態度別による学期毎の愛好的態度得点の比較 (第4学年)

	1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較 (Bonferroni) (p<0.05)
下位群	N	13	13	13		
	M	53.38	56.00	56.92	56.38	2.20 n.s.
	S.D.	6.05	5.03	4.37	6.76	
中位群	N	11	11	11		
	M	57.64	56.73	57.91	58.64	0.47 n.s.
	S.D.	1.86	3.17	1.51	1.91	
上位群	N	14	14	14		
	M	57.93	58.29	58.79	58.79	0.17 n.s.
	S.D.	2.97	2.76	2.29	1.89	

学期毎の愛好的態度得点を比較において、1学期はじめは、下位群と比べて中位群、上位群が有意に高かった。それ以降は、どの群間にも差が認

められなかった (表8)。

表8 学期毎による愛好的態度別の愛好的態度得点の比較 (第4学年)

		下位群	中位群	上位群	F値	多重比較 (Bonferroni) (* $p < 0.05$)
1学期はじめ	N	13	11	14	5.73*	下位群<中位群, 上位群
	M	53.38	57.64	57.93		
	S.D	6.05	1.86	2.97		
1学期末	N	13	11	14	1.26	n.s
	M	56.00	56.73	58.29		
	S.D	5.03	3.17	2.76		
2学期末	N	13	11	14	0.80	n.s
	M	56.92	57.91	58.79		
	S.D	4.37	1.51	2.29		
3学期末	N	13	11	14	1.60	n.s
	M	56.38	58.64	58.79		
	S.D	6.76	1.91	1.89		

(3) 第3学年における愛好的態度別の愛好的態度因子得点の推移

1) 「たのしむ」因子

二要因分散分析の結果、交互作用が認められた (F値 = 7.285, * $p < 0.05$)。愛好的態度別でない「学期」の水準間での主効果の検定は意味をなさなくなるので、水準ごとに愛好的態度別に得点の有意差を検討した。愛好的態度別の比較において、愛好的態度の下位群は、1学期はじめと比較して1学期末、2学期末、3学期末で有意に高かった。中位群、上位群に有意な差は認められなかった (表9)。

表9 愛好的態度別による学期毎の「たのしむ」得点の比較 (第3学年)

		1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較 (Bonferroni) (* $p < 0.05$)
下位群	N	13	13	13	13	8.07*	1学期はじめ<1学期末, 2学期末, 3学期末
	M	12.46	13.15	14.69	14.62		
	S.D	1.76	1.52	0.85	0.87		
中位群	N	11	11	11	11	0.50	n.s
	M	14.00	14.18	14.45	14.73		
	S.D	0.77	1.08	1.29	0.47		
上位群	N	14	14	14	14	0.14	n.s
	M	14.93	14.79	14.79	14.86		
	S.D	0.27	0.58	0.80	0.36		

1学期はじめにおいて、下位群と比べて上位群、中位群が有意に高かった。1学期末以降、有意な差は認められなかった (表10)。

表10 学期毎による愛好的態度別の「たのしむ」得点の比較 (第3学年)

		下位群	中位群	上位群	F値	多重比較 (Bonferroni) (* $p < 0.05$)
1学期はじめ	N	13	11	14	13.92*	下位群<中位群, 上位群
	M	12.46	14.00	14.93		
	S.D	1.76	0.77	0.27		
1学期末	N	13	11	14	0.59	n.s
	M	13.15	14.18	14.79		
	S.D	1.52	1.08	0.58		
2学期末	N	13	11	14	0.23	n.s
	M	14.69	14.45	14.79		
	S.D	0.85	1.29	0.80		
3学期末	N	13	11	14	1.39	n.s
	M	14.62	14.73	14.86		
	S.D	0.87	0.47	0.36		

2) 「できる」因子

二要因分散分析の結果、交互作用が認められた (F値 = 8.127, * $p < 0.05$)。愛好的態度別でない「学期」の水準間での主効果の検定は意味をなさなくなるので、水準ごとに愛好的態度別に得点の有意差を検討した。愛好的態度別の比較において、愛好的態度の下位群は、1学期はじめと比較して1学期末、2学期末、3学期末が有意に高かった。中位群は、1学期はじめと比較して3学期末が有意に高かった。上位群は、有意な差は認められなかった (表11)。

表11 愛好的態度別による学期毎の「できる」得点の比較 (第3学年)

		1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較 (Bonferroni) (* $p < 0.05$)
下位群	N	13	13	13	13	11.28*	1学期はじめ<1学期末, 2学期末, 3学期末
	M	10.46	12.15	13.54	13.77		
	S.D	1.66	2.51	1.66	2.01		
中位群	N	11	11	11	11	3.43	1学期はじめ<3学期末
	M	12.50	13.45	14.18	14.73		
	S.D	1.28	1.13	0.87	0.47		
上位群	N	14	14	14	14	0.18	n.s
	M	14.50	14.29	14.71	14.57		
	S.D	0.76	1.20	0.73	0.76		

1学期はじめにおいて、下位群と比較すると上位群、中位群が有意に高かった。中位群と比較すると上位群が有意に高かった。1学期末において、下位群と比べて上位群が有意に高かった。2学期末以降、有意な差は認められなかった (表12)。

表12 学期毎による愛好的態度別の「できる」得点の比較 (第3学年)

		下位群	中位群	上位群	F値	多重比較 (Bonferroni) (* $p < 0.05$)
1学期はじめ	N	13	11	14	23.52*	下位群<中位群, 上位群 中位群<上位群
	M	10.46	12.50	14.50		
	S.D	1.66	1.28	0.76		
1学期末	N	13	11	14	3.65*	下位群<上位群
	M	12.15	13.45	14.29		
	S.D	2.51	1.13	1.20		
2学期末	N	13	11	14	2.00	n.s
	M	13.54	14.18	14.71		
	S.D	1.66	0.87	0.73		
3学期末	N	13	11	14	2.06	n.s
	M	13.77	14.73	14.57		
	S.D	2.01	0.47	0.76		

3) 「まなぶ」因子

二要因分散分析の結果、交互作用が認められた (F値 = 17.353, * $p < 0.05$)。愛好的態度別でない「学期」の水準間での主効果の検定は意味をなさなくなるので、水準ごとに愛好的態度別に得点の有意差を検討した。愛好的態度別の比較において、愛好的態度の下位群は、1学期はじめと比較して1学期末、2学期末、3学期末が有意に高かった。

た。中位群は、1学期はじめと比較して3学期末が有意に高かった。上位群に有意な差は認められなかった(表13)。

表13 愛好的態度別による学期毎の「まなぶ」得点の比較(第3学年)

	1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N 13 M 10.31 S.D 1.75	13 11.77 2.71	13 13.15 1.95	13 13.77 1.59	16.70*	1学期はじめ<1学期末, 2学期末, 3学期末
中位群	N 11 M 12.45 S.D 1.21	11 12.64 1.57	11 13.73 1.49	11 14.91 0.30	3.88*	1学期はじめ<3学期末
上位群	N 14 M 13.93 S.D 1.27	14 14.36 1.34	14 14.21 1.42	14 14.71 0.61	0.51	n.s

1学期はじめにおいて、下位群と比較すると上位群、中位群が有意に高かった。中位群と比較すると上位群が有意に高かった。1学期末以降、有意な差は認められなかった(表14)。

表14 学期毎による愛好的態度別の「まなぶ」得点の比較(第3学年)

	下位群	中位群	上位群	F値	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
1学期はじめ	N 13 M 10.31 S.D 1.75	11 12.45 1.21	14 13.93 1.27	20.76*	下位群<中位群, 上位群 中位群<上位群
1学期末	N 13 M 11.77 S.D 2.71	11 12.64 1.57	14 14.36 1.34	1.128	n.s
2学期末	N 13 M 13.15 S.D 1.95	11 13.73 1.49	14 14.21 1.42	1.77	n.s
3学期末	N 13 M 13.77 S.D 1.59	11 14.91 0.30	14 14.71 0.61	0.811	n.s

4) 「まもる」因子

二要因分散分析の結果、交互作用が認められた(F値 = 3.691、* $p < 0.05$)。愛好的態度別でない「学期」の水準間での主効果の検定は意味をなさなくなるので、水準ごとに愛好的態度別に得点の有意差を検討した。愛好的態度別の比較において、愛好的態度の下位群は、1学期はじめと比較して1学期末、2学期末、3学期末が有意に高かった。中位群及び上位群に有意な差は認められなかった(表15)。

表15 愛好的態度別による学期毎の「まもる」得点の比較(第3学年)

	1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N 13 M 14.31 S.D 0.95	13 14.62 0.65	13 14.92 0.28	13 14.77 0.83	7.09*	1学期はじめ<1学期末, 2学期末, 3学期末
中位群	N 11 M 14.64 S.D 0.67	11 14.82 0.40	11 15.00 0.00	11 15.00 0.00	1.616	n.s
上位群	N 14 M 14.86 S.D 0.53	14 15.00 0.00	14 14.79 0.58	14 14.93 0.27	0.577	n.s

1学期はじめにおいて、下位群と比較すると上位群が有意に高かった。1学期末以降、有意な差は認められなかった(表16)。

表16 学期毎による愛好的態度別の「まもる」得点の比較(第3学年)

	1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N 13 M 14.31 S.D 0.95	13 14.62 0.65	13 14.92 0.28	13 14.77 0.83	7.09*	1学期はじめ<1学期末, 2学期末, 3学期末
中位群	N 11 M 14.64 S.D 0.67	11 14.82 0.40	11 15.00 0.00	11 15.00 0.00	1.616	n.s
上位群	N 14 M 14.86 S.D 0.53	14 15.00 0.00	14 14.79 0.58	14 14.93 0.27	0.577	n.s

(4) 第4学年における愛好的態度別の愛好的態度因子得点の推移

1) 「たのしむ」因子

愛好的態度別でみた場合、有意な交互作用が認められなかった(F値 = 1.197、 $p = 0.317$ (n.s))。また、学期、愛好的態度別どちらにおいても主効果は認められなかった(表17、18)。

表17 愛好的態度別による学期毎の「たのしむ」得点の比較(第4学年)

	1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	F値	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N 13 M 13.69 S.D 2.18	13 14.23 1.92	13 14.15 2.30	13 14.23 1.69	n.s	
中位群	N 11 M 14.64 S.D 0.81	11 14.27 1.19	11 14.82 0.60	11 14.73 0.90	n.s	
上位群	N 14 M 14.71 S.D 0.83	14 14.79 0.80	14 15.00 0.00	14 14.79 0.58	n.s	

表18 学期毎による愛好的態度別の「たのしむ」得点の比較(第4学年)

	下位群	中位群	上位群	F値	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
1学期はじめ	N 13 M 13.69 S.D 2.18	11 14.64 0.81	14 14.71 0.83	n.s	
1学期末	N 13 M 14.23 S.D 1.92	11 14.27 1.19	14 14.79 0.80	n.s	
2学期末	N 13 M 14.15 S.D 2.30	11 14.82 0.60	14 15.00 0.00	n.s	
3学期末	N 13 M 14.23 S.D 1.69	11 14.73 0.90	14 14.79 0.58	n.s	

2) 「できる」因子

愛好的態度別でみた場合、有意な交互作用が認められなかった(F値 = 2.213、 $p = 0.071$ (n.s))。学期において、主効果は認められ、1学期はじめと比べて2学期末、3学期末が有意に高かった。

1学期末と比べて2学期末、3学期末が有意に高かった。「できる」因子得点は、学期の経過とともに有意に向上した(表19、20)。

表19 愛好的態度別による学期毎の「できる」得点の比較(第4学年)

		1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N	13	13	13	13	
	M	12.31	13.38	13.92	13.38	1学期はじめ<2学期末、3学期末 1学期末<2学期末、3学期末
	S.D	2.39	1.98	2.10	2.50	
中位群	N	11	11	11	11	
	M	13.82	13.64	14.55	13.91	n.s
	S.D	1.25	1.21	0.69	1.30	
上位群	N	14	14	14	14	
	M	14.14	14.21	14.64	14.29	n.s
	S.D	1.41	1.25	0.84	1.14	

表20 学期毎による愛好的態度別の「できる」得点の比較(第4学年)

		下位群	中位群	上位群	多重比較(Bonferroni) ($*p<0.05$)
1学期はじめ	N	13	11	14	
	M	12.46	14.18	14.07	n.s
	S.D	2.03	0.75	1.27	
1学期末	N	13	11	14	
	M	13.38	13.82	14.29	n.s
	S.D	1.80	1.40	1.14	
2学期末	N	13	11	14	
	M	14.08	14.55	14.86	n.s
	S.D	1.80	0.69	0.36	
3学期末	N	13	11	14	
	M	14.38	14.45	14.71	n.s
	S.D	1.12	0.69	0.83	

3) 「まなぶ」因子

愛好的態度別でみた場合、有意な交互作用が認められなかった(F 値 = 2.271, $p = 0.064$ (n.s))。学期において、主効果は認められ、1学期はじめと比べて2学期末、3学期末が有意に高かった。

表21 愛好的態度別による学期毎の「まなぶ」得点の比較(第4学年)

		1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N	13	13	13	13	
	M	12.46	13.38	14.08	14.38	1学期はじめ<2学期末、3学期末 1学期末<2学期末、3学期末
	S.D	2.03	1.80	1.80	1.12	
中位群	N	11	11	11	11	
	M	14.18	13.82	14.55	14.45	n.s
	S.D	0.75	1.40	0.69	0.69	
上位群	N	14	14	14	14	
	M	14.07	14.29	14.86	14.71	n.s
	S.D	1.27	1.14	0.36	0.83	

表22 学期毎による愛好的態度別の「まなぶ」得点の比較(第4学年)

		下位群	中位群	上位群	多重比較(Bonferroni) ($*p<0.05$)
1学期はじめ	N	13	11	14	
	M	12.46	14.18	14.07	n.s
	S.D	2.03	0.75	1.27	
1学期末	N	13	11	14	
	M	13.38	13.82	14.29	n.s
	S.D	1.80	1.40	1.14	
2学期末	N	13	11	14	
	M	14.08	14.55	14.86	n.s
	S.D	1.80	0.69	0.36	
3学期末	N	13	11	14	
	M	14.38	14.45	14.71	n.s
	S.D	1.12	0.69	0.83	

1学期末と比べて2学期末、3学期末が有意に高かった。「まなぶ」の因子得点は、学期の経過とともに有意に向上した(表21、22)。

4) 「まもる」因子

愛好的態度別でみた場合、有意な交互作用が認められなかった(F 値 = 1.070, $p = 0.375$ (n.s))。それぞれの群の因子得点をみると、下位群の1学期のはじめを除いては、すべて15であり、天井効果がみられた(表23、24)。

表23 愛好的態度別による学期毎の「まもる」得点の比較(第4学年)

		1学期はじめ	1学期末	2学期末	3学期末	多重比較(Bonferroni) ($p<0.05$)
下位群	N	13	13	13	13	
	M	14.92	15.00	15.00	15.00	n.s
	S.D	0.28	0.00	0.00	0.00	
中位群	N	11	11	11	11	
	M	15.00	15.00	15.00	15.00	n.s
	S.D	0.00	0.00	0.00	0.00	
上位群	N	14	14	14	14	
	M	15.00	15.00	15.00	14.93	n.s
	S.D	0.00	0.00	0.00	0.27	

表24 学期毎による愛好的態度別の「まもる」得点の比較(第4学年)

		下位群	中位群	上位群	多重比較(Bonferroni) ($*p<0.05$)
1学期はじめ	N	13	11	14	
	M	14.92	15.00	15.00	n.s
	S.D	0.28	0.00	0.00	
1学期末	N	13	11	14	
	M	15.00	15.00	15.00	n.s
	S.D	0.00	0.00	0.00	
2学期末	N	13	11	14	
	M	15.00	15.00	15.00	n.s
	S.D	0.00	0.00	0.00	
3学期末	N	13	11	14	
	M	15.00	15.00	14.93	n.s
	S.D	0.00	0.00	0.27	

IV 考察

1 愛好的態度得点の年間の推移

愛好的態度得点の年間の推移を分析した結果、以下の二点が明らかであった。

第一に、体育授業に対する愛好的態度得点は、愛好的態度の高低に関わらず、学年はじめに低い値を示した。

対象とされた学級は、3年生から4年生への持ち上がり学級であり、学級担任も同一であった。しかし、4年生のはじめの愛好的態度得点は、低い値を示した。この傾向は、3年生のはじめも同様であった。さらに、児童の愛好的態度の高低に関わらず、同様の傾向が見られた。

これらのことから、児童にとっては、新しい学年になり、担任および学級内の児童は変わらないものの体育の授業において新しいことに対する期待と新しいことに対する不安な気持ちが入り交じったために、愛好的態度得点が一時的に低下したのではないかと推察される。

第二に、体育授業に対する愛好的態度得点は、愛好的態度の高低に関わらず、1学期の後半から変動が見られなくなった。

その理由としては、本研究の学級は、3年生から4年生に進級する際に、学級の担任および学級の児童が入れ替わることはなく、学級の環境は変わらないままであった。体育の授業においても仲間関係がそのまま維持されたこと、体育の授業の中のグループやクラスの約束事が守られたこと、そして、児童間の技能の達成度の差異があまり見られなかったこと、が考えられる。言い換えれば、体育の授業における仲間関係をよくしたり、約束事などによりマネジメントをよくしたり、あるいは、技能の達成度を高めるように指導したりすることによって、愛好的態度を高く維持する可能性があることを示唆している。

1時間の体育授業の成果を評価する評価法として、長谷川ら(1995)により作成された形成的授業評価法³⁾がある。この評価法では、単元の違いにより、平均得点に差異があることが報告されている。そこでは、「たのしむ」の因子にあたる「成果」の因子でボール運動が陸上運動や器械運動に比べて高いことが明らかにされている。このことのように、これまで、愛好的態度は、単元の違いによる影響を受けると考えられてきた。しかしながら、本研究では、愛好的態度は単元の違いによる影響を受けることがない、という結果を得た。愛好的態度が、単元の影響を受けるのか、受けないのかに関しては、今後検討していく必要がある。

2 因子別に見た愛好的態度得点の年間の推移

体育授業に対する愛好的態度得点は、愛好的態度の下位因子に関わらず、1学期の後半から変動が見られなくなった。

その理由としては、先に示したように、仲間関係がそのまま維持されたこと、体育授業における

グループや授業の約束事が守られたこと、そして、児童間の技能の達成度の差異があまり見られなかったこと、が考えられる。

V 摘要

本研究の目的は、体育授業に対する愛好的態度について、小学校3年生から4年生の2年間を継続して分析し、その実態を明らかにすることであった。

対象は、G県G小学校の男性教諭が担当した3年生、1クラス、男子19名、女子19名、合計38名の1年間の体育の授業及び、その児童らが4年生となったその1年間の体育の授業であった。

得られた主な結果は、以下の通りであった。

- (1) 体育授業に対する愛好的態度得点は、愛好的態度の高低に関わらず、学年はじめに低い値を示した。
- (2) 体育授業に対する愛好的態度得点は、愛好的態度の高低に関わらず、1学期の後半から変動が見られなくなった。

本研究は、1学級のみを対象としたデータであるため、複数の学級を対象として分析する必要がある。また、中学年のみを対象としているため、高学年や中学校など発達段階を踏まえて分析をしていく必要がある。

【注】

- 1) 「関心・意欲・態度」は、学習指導要領に示された項目である。その中での「態度」は、協力や公正などの社会的、規範的態度と健康・安全に関する態度などになる。一方、「体育授業に対する愛好的態度」は、体育の授業の目標に関する「情意目標」「技能目標」「認識目標」「社会的行動目標」の4つの観点から見た態度になる。本研究は、学習指導要領に示された社会的、規範的態度に関する研究ではなく、体育科の目標に対応した体育授業に対する態度に関する研究である。
- 2) 高田ら(2000)によって作成された4因子各5項目からなる「態度測定による体育授業評価法」(表25)にしたがい、各項目について3段階(3:はい、2:どちらでもない、1:いいえ)の尺度を設けた。(各因子を15点満点とし、合計60点満点で集計し、分析)この評価法の4つの因子は、高橋ら(1994)が主張する体育の4つの目標と対応している。「たのしむ」因子は、学習の雰囲気と心理的充足に関わる情意目標と一致する。「できる」

の因子は、運動技能と密接な関係にある運動に対する有感や自発的に授業に参加しようとする内容に関わる運動目標と一致する。「まなぶ」の因子は、運動学習に関わる知識やそれを身に付けるための方法の知識に関わる認識目標と一致する。運動の社会的行動や学習の社会的行動に関わる「まもる」の因子は、社会的行動目標と一致すると報告されている。この評価法は、学習者の体育授業に対する心情や内面を体育授業に対する態度として構造化し、体育の授業評価や授業改善に向けて開発された。

表 25 態度測定による体育授業評価法因子・項目一覧

たのしむ	2	体育で体を動かすと、とても気持ちがいいです。
	7	体育では、みんなが、楽しく勉強できます。
	11	体育は、明るくてあたたかい感じがします。
	13	体育をすると体がじょうぶになります。
	17	体育では、せいっぱい運動することができます。
できる	6	体育がはじまる前は、いつもはりきっています。
	9	私は、運動が、上手にできるほうだと思います。
	10	体育では、自分から進んで運動します。
	15	体育では、いろいろな運動が上手にできるようになります。
まなぶ	19	私は、少しむずかしい運動でも練習するとできるようになる自信があります。
	3	体育をしているとき、どうしたら運動がうまくできるかを考えながら勉強しています。
	5	体育で運動するとき、自分のめあてを持って勉強します。
	8	体育をしているとき、うまいや強いチームを見てうまくできるやり方を考えることがあります。
	12	体育で習った運動を休み時間や放課後に練習することができます。
まもる	16	体育では、友だちや先生がはげましてくれます。
	1	体育では、先生の話をしっかり聞いています。
	4	体育では、いたずらや自分勝手なことをしません。
	14	体育で、ゲームや競争で勝っても負けても素直に認めることができます。
	18	体育では、クラスやグループの約束ごとを守ります。
20	体育で、ゲームや競争をするときは、ルールを守ります。	

出典：高橋ら (2003)、p158 を図表化。

- 3) 長谷川ら (1995) によって作成された4因子9項目からなる形成的授業評価法である。各項目について3段階(3:はい、2:どちらでもない、1:いいえ)の尺度で設定されている。(各因子を6~9点満点とし、合計27点満点)この9項目は、「情意目標」「技能目標」「認識目標」「社会的行動目標」および課題の適切さや自発的学習に関わる「学び方」に関する項目から構成されており、体育授業に対する愛好的態度調査と同様に体育の目標と対応している。また、1時間毎の評価を可能とするため、測定項目を9項目として簡便化されている。

【引用・参考文献】

- 大友智, 清藤昭裕, 高橋 健夫, 岡沢祥訓, 米田博行, 沢田啓二, 谷敏光 (1993) 生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響. スポーツ教育学研究. 13 (1): 25-34
- 大友智, 岡沢祥訓, 清藤昭裕, 神田大吾, 高橋健夫 (1995) 生徒特性が教師と生徒の言語活動に及ぼす影響 - 特に, 生徒の体育授業に対する愛好的態度及び技能について -. スポーツ教育学研究. 15 (2): 81-89
- 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店: 13
- 高橋健夫編著 (2003) 体育授業を観察する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 明和出版. 8-11, 158
- 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
- 中井隆司, 高橋健夫, 岡沢祥訓 (1994) 体育の学習成果に及ぼす教師行動の影響 - 特に, 小学校における台上前転の実験的授業を通して -. スポーツ教育学研究. 14 (1): 1-15
- 相澤裕昭, 大友智 (2010) 小学校体育授業における指導プログラムの開発に関する研究 - 優れた指導プログラムの実践場面への修正観点の検討を通して. 群馬大学教育実践研究. 27: 119-128
- 大友智, 清藤昭裕, 高橋健夫, 岡沢祥訓, 米田博行, 沢田啓二, 谷敏光 (1993) 生徒の体育授業に対する愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響. スポーツ教育学研究. 13 (1): 25-34
- 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 - 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 -. スポーツ教育学研究. 23 (2): 95-112
- 細越淳二, 高橋健夫, 吉野聡 (2000) 体育授業におけるプログラム・プロセス・プロダクト研究の試み. スポーツ教育学研究. 20 (1): 41-58
- 小林篤, 池田隆二, 神代古典, 伊藤義和 (1971) 23. 態度測定による体育の授業診断 (第1報). 体育学研究. 15 (5): 32
- 小林篤, 白銀茂夫, 向井肇晴 (1971) 23. 態度測定による体育の授業診断 (第1報). 日本体育学会大会号 (22): 456
- 小林篤, 白銀茂夫, 向井肇晴, 土井池晃 (1973) 態度測定による体育の授業診断 (第3報): 10. 体育方法 (指導) に関する研究. 日本体育学会大会号 (24): 328
- 高田俊也, 岡沢祥訓, 高橋健夫 (2000) 態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教育学研究. 20 (1): 31-40
- 長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子 (1995) 小学校の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