

中学校体育学習における教師の言葉かけに関する一考察

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 金丸未来

1. 問題の所在

中学校学習指導要領体育編において、「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現することを目指す」ことが示されている（文部科学省、2018）。その中で、スポーツ庁（2019）の「令和元年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書」によると、保健体育を除く中学生の一週間の総運動時間が60分未満の男子は7.5%、女子は19.7%と運動の二極化傾向が示された。さらに、卒業しても運動をする時間を持ちたいという項目では、男子の29.4%、女子の40.2%が「思わない」「分からない」と回答した。平成26年の質問開始以降、「思う」の割合は向上傾向が見られるが、生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現するには、運動への意欲を高めることが課題の一つであると考えられる。

そこで、運動を継続的に行うためには、運動に対する動機づけを高めることが必要であると考えられる。鈴木ら（2019）は、動機づけは一般に、活動と直接関係のない外的報酬を得るための手段として行動が生じる外発的動機づけと、行動そのものを目的として行動が生じる内発的動機づけに分けられるとしている。長期的に持続する動機づけは内発的動機づけであり、これらを高めるための指導が必要である。この理論を基に、岡沢ら（1996）は、運動場面における自信として、「運動有能感」を提唱した。運動有能感を高めることで、運動に対する内発的動機づけが高まると考えられる。そこで、内発的動機づけを高めるためには、教師の働きかけも重要であると考えた。深見ら（1997）は、教師のフィードバック行動が頻繁に行われる授業は、肯定的な雰囲気を生み出すとしている。さらに、櫻井（1990）は、言語的報酬は、有能感や自己決定感を高めその結

果、内発的動機づけも高まるものとしている。これらの結果から、教師による言葉かけが、生徒の内発的動機づけを高める上で重要な役割を持つと考えた。

2. 研究目的

本研究では、体育学習における内発的動機づけに関わる運動有能感を高める教師の言葉かけに注目する。言葉かけにはどのようなものが有効であるのかを、運動有能感の調査、授業観察、学習カード分析、インタビュー活動を通して明らかにし、今後の指導の可能性を検討していくことを目的とする。

3. 研究方法と内容

本研究では、山梨県内の公立中学校第2学年（111名中、運動有能感調査の回答者103名）を対象とした。

（1）運動有能感の調査

岡沢ら（1996）の運動有能感尺度（表1）を使用し、生徒の実態把握を行う。項目内容は以下の通りである。

表1 運動有能感尺度

1. 運動能力がすぐれていると思います。
2. たいていの運動は上手にできます。
3. 練習さえすれば、必ず技術や記録は伸びると思います。
4. 努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います。
5. 運動をしている時、先生が励ましたり、応援してくれます。
6. 運動をしている時、友達が励ましたり、応援してくれます。
- 7.一緒に運動をしようと誘ってくれる友達がいます。
8. 運動の上手な見本として、よく選ばれます。
- 9.一緒に運動をする友達がいます。
10. 運動について自信をもっているほうです。
11. 少し難しい運動でも、努力すればできると思います。
12. できない運動でも、あきらめなくて練習すればできるようになると思います。

運動有能感尺度は、3つの因子で構成されている。

- ・身体的有能さの認知：自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する項目。(質問項目「1.2.8.10」)
- ・統制感：練習をすれば、努力すればできるようになるという項目。(質問項目「3.4.11.12」)
- ・受容感：運動場面で教師や仲間から受け入れられているという認知に関する項目。(質問項目「5.6.7.9.」)
得点については、「よくあてはまる…5点」「ややあてはまる…4点」「どちらともいえない…3点」「あまりあてはまらない…2点」「まったくあてはまらない…1点」とした。

(2) 授業観察

授業観察を行い、授業内での教師の言葉かけを分析する。本研究は、生徒が最も活動する授業の展開となる部分の分析を行った。

分類カテゴリーは、高橋ら(1991)の教師行動のカテゴリーを基に行う(表2)。今回は、言葉かけに関する研究なので、言葉かけに関する項目のみをカウントすることとする。

表2 教師の行動カテゴリー

| 次元 | カテゴリー |
|--------|---|
| 1.授業場面 | 1) 体育の場面 2) マネージメント場面 |
| 2.教師行動 | 1) 相互作用 a.発問 b.受理 c.フィードバック：①肯定的 ②矯正 ③否定的 d.励まし e.補助的相互作用 2) 直接的指導 a.演示 b.説明 c.指示 3) 補助的活動 4) 巡視 5) 維持・管理 6) 非機能 |
| 3.対象 | 1) 個人 2) 小集団 3) 全体 |

(3) 生徒の学習カード(振り返り記述)

実習校で用いられている「体育学習カード」(授業後の振り返り記述)から、授業で生徒の動機づけに影響したことの調査を行う。対象は、2学年の中から、運動有能感の調査において、2学年得点平均を基準に抽出した、得点の高位群(4名)、中位群(3名)、低位群(4名)の計11名とする。

(4) インタビュー調査

教師(体育授業者)と生徒(11名、学習カ

ード分析者と同様)にインタビュー調査を行った。

4. 結果と考察

(1) 運動有能感の調査

実習校で行った調査では、以下の結果になった(表3)。なお、数値が高い方が、運動有能感が高い。運動有能感は3因子の平均の合計としている(各因子20、合計60)。比較を行うために、岡沢ら(1996)の小学生、中学生を対象とした結果もあわせて示す。

表3 運動有能感調査結果

| | 身体的有能さの認知 | 統制感 | 受容感 | 運動有能感 |
|-----|-----------|-------|-------|-------|
| 2年生 | 11.63 | 16.8 | 17.37 | 45.8 |
| 全校 | 10.89 | 16.34 | 16.69 | 43.92 |
| 小学生 | 12.10 | 16.17 | 14.78 | 43.05 |
| 中学生 | 10.80 | 15.48 | 14.51 | 40.71 |

表3のように運動有能感の発達傾向に関して、小学生が他の発達段階よりも有意に高いことが分かっているが、実習校は身体的有能さの認知を除き、小学生より有意な値が示された。運動有能感の調査から実習校では、運動有能感が高いことが明らかになった。

特に、受容感において、岡沢らの研究より高い結果であることが分かる。教師や仲間から受け入れられていると感じている生徒が多いことが示唆される。

表4 運動有能感調査結果(抽出児)

| | 身体的有能さの認知 | 統制感 | 受容感 | 運動有能感 |
|---------|-----------|-------|-------|-------|
| 高位群(4人) | 17.25 | 20 | 18.75 | 56 |
| 中位群(3人) | 8 | 17.3 | 20 | 45.3 |
| 低位群(4人) | 6.25 | 15.75 | 15.75 | 33.75 |

また、学習カードの分析、インタビュー調査を行うため、2学年から生徒11名を運動有能感の数値別に抽出した(表4)。高位群4名を生徒A~D、中位群3名を生徒E~G、低位群4名を生徒H~Kとする。統制感、受容感を比較すると、あまり大きな差は見られない。一方、身体的有能さの認知では、高位群と中位群、低位群で大きな差が見られた。運動有能感の差は、身体的有能さの認知の差が大きく影響し

ていることが分かる。自己の運動技能に対する自信を高めることが、運動有能感を高める一つの要因であることが示唆される。

(2) 授業観察

授業観察を通して記録した言葉かけの回数を表5に示す。(値は1授業当たりの言語数。)

表5 授業観察記録 1授業あたりの言語数

| | 発問 | 受理 | 肯定的フィードバック | 矯正のフィードバック | 説明 | 指示 | 励まし | 補助的相互作用 | 合計 |
|------|----|----|------------|------------|----|----|-----|---------|-----|
| ソーラン | 4 | 0 | 1 | 4 | 43 | 9 | 0 | 3 | 64 |
| ソーラン | 1 | 0 | 0 | 0 | 49 | 16 | 3 | 4 | 73 |
| ソーラン | 1 | 0 | 0 | 0 | 44 | 8 | 0 | 12 | 65 |
| ソーラン | 9 | 0 | 3 | 16 | 79 | 42 | 1 | 26 | 176 |
| 卓球 | 8 | 0 | 0 | 17 | 60 | 5 | 2 | 13 | 107 |
| 卓球 | 0 | 0 | 0 | 4 | 32 | 2 | 1 | 3 | 42 |
| 持久走 | 0 | 1 | 1 | 1 | 12 | 7 | 75 | 2 | 101 |
| 持久走 | 2 | 0 | 2 | 3 | 5 | 12 | 61 | 2 | 100 |

言葉かけの対象を表6に示す。(値は1授業当たりの対象に対する言葉かけの回数。)

表6 授業観察記録 1授業あたりの対象への回数

| | 個人 | 小集団(複数) | 全体 |
|------|----|---------|-----|
| ソーラン | 1 | 0 | 63 |
| ソーラン | 1 | 0 | 72 |
| ソーラン | 0 | 2 | 63 |
| ソーラン | 15 | 6 | 155 |
| 卓球 | 10 | 9 | 88 |
| 卓球 | 2 | 0 | 40 |
| 持久走 | 60 | 20 | 21 |
| 持久走 | 48 | 14 | 38 |

上記のデータを1授業当たりに平均したものを図1、図2に示す。

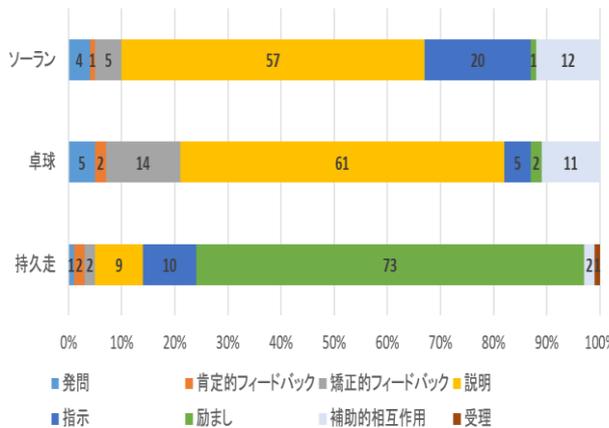


図1 1時間当たりの言葉かけの平均(%)

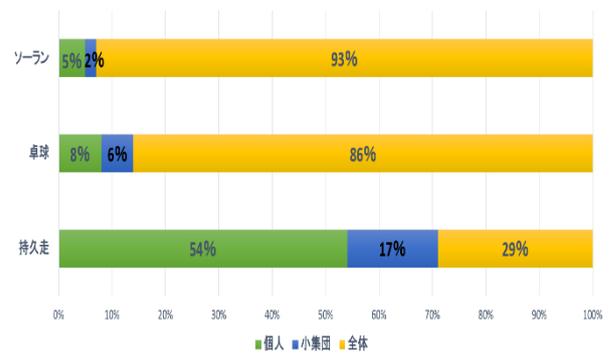


図2 1時間当たりの言葉かけの対象の平均(%)

図1、図2のように、種目によって言葉かけの内容、対象に大きく変化があることが分かる。ソーラン節や卓球は、踊りの説明や打ち方の説明があったため、説明の割合が高くなっている。また、全体に向けて説明する形だったので、対象も全体に向けてが多くなっている。一方、持久走で教師は、生徒を励ましながらか記録を伝達していたため、このような結果となった。持久走は、記録に挑戦し、達成できたところに楽しさがある。そのため、自己の記録達成に重点が置かれるため、個人への言葉かけが多く、励ましを与えていたのではないであろうか。このような言葉かけは、運動有能感において、受容感が高い一つの要因でもあると考えられる。表5のように卓球の授業では、後に行われた授業の方が、言葉かけの回数が少ないことが分かる。最初の方では、打ち方の説明を教師が演示をしながら説明していたが、後半の授業では、ゲーム形式のものであったため、教師が授業中に介入することは少なく、生徒の活動が中心で行われていた。ゲームができるようになるには、技能の習得が不可欠である。そのため、説明の割合が高いことに加え、矯正のフィードバック(アドバイス)の割合も高いことが考えられる。

以上から、種目による変化だけでなく、単元の授業回数、活動内容によっても、教師の言葉かけは変化していることが分かる。

(3) 生徒の学習カード(振り返り記述)

運動有能感の調査で抽出した生徒(11名)の

学習カードの記述を見ていく。

| |
|---|
| 生徒 A (ソフトボール) |
| 今日は、 <u>バッティングで6球とも全てあてることができてよかった。</u> (統制感)そして、 <u>楽しかったし、うれしかった。</u> (受容感) <u>次の授業もがんばりたい。</u> (意欲) |
| フライがあがってしまったけど、 <u>遠くへ打つことができてよかった。</u> (身体的有能さの認知) <u>次はもっと遠くへとばせるといいな</u> と思いました(統制感)。 <u>お兄ちゃんにもいろいろ教えてもらいたいです。</u> (意欲) |

| |
|---|
| 生徒 I (持久走) |
| 今日は自己ベストを出すことができなくてくやしかったです。次(来年)は <u>今日の記録をこえられるようにしたいです。</u> (意欲) 今日で持久走おわりだけど、 <u>この持久走でしっかり体力をつけられたと思うのでよかったです。</u> (身体的有能さの認知) <u>つづけていきたいです。</u> (意欲) |

「身体的有能さ(技能)」が向上すると同時に「意欲」も向上していることが読み取れる。できた、上手くなったという達成感が、生徒の内発的動機づけに影響を与え、体育授業以外でも運動をしてみたい、練習をしてもっと上手くなりたいという意欲につながっていると考える。

| |
|--|
| 生徒 H (ソーラン節) |
| 声出しを今日は忘れませんでした。ちょっとまちがってしまいましたが、 <u>じょじょに上手になっていきます</u> と思いますし(統制感)、 <u>そう言えるようになります。</u> 先生にほめられて <u>うれしい</u> と思いました。(受容感) |

杉原(2008)は、「正情報が与えられると自分がうまくなっていることが実感でき、有能感が高まって内発的に強く動機づけられる」と述べている。正情報とは褒め言葉であるとし、さらに、指導者から認められたといった社会的動機にも関係するとしている。学習カー

ドからも、教師の肯定的なフィードバックが生徒の「受容感」に影響を与えていることが読み取れる。適切な肯定的フィードバックが生徒の内発的動機づけに非常に大切であると考えられる。

| |
|--|
| 生徒 F (卓球) |
| 今日あたったペアが全部男子で、今まで女子としかあたってこなかったから、男子の <u>打ち方とか全く違って新しい発見も沢山あった。</u> (身体的有能さの認知) <u>8回の授業で全然できていなかった卓球が少しでもできるようになって嬉しい。</u> (統制感) |

山西(2010)は、男女共習授業の効果の一つとして、競争心の芽生えを挙げている。上手くなりたいという思いから積極的に授業へ参加し、気付いていない新たな能力を発見し、自己の可能性に気付けるとしている。今回の生徒の記述より、教師の授業形態の工夫で、生徒に新たな気づきを与えていることが見て取れる。学習形態を工夫することも、生徒の運動有能感因子に影響を与えていることが示唆される。言葉かけだけでなく、学習形態を工夫することも内発的動機づけを高める一つの要因であることを新たに発見した。

(4) インタビュー調査

運動有能感の調査で抽出した生徒(11名、A~K)と教師にインタビュー調査を行った。教師をT、筆者をWとして結果を以下に示す。

〈生徒へのインタビュー〉

| W | 印象に残っている言葉はありますか？ |
|---|--|
| A | <u>褒められたりすると嬉しかったから</u> (受容感)、 <u>それでもっと上手くなった。</u> (統制感) ソフトボールのときに、バッティング、打てたりして、言われたりしたから嬉しくて。(略) いいねとか、うまいねとか。 |
| B | うーん…。あんまりない。 |
| C | またソーラン節になっちゃうんだけど、前で動画見ている時に笑ってる子とかいた |

| | |
|---|---|
| | んだけど、そういうところもちゃんと見て、注意してくれてるところがいいなって思ったんだけど、ちゃんと <u>みんなを平等に見てる</u> 感じ。(受容感) |
| D | ちゃんと自分ができないっていうか、進みがあんまりよくないときに、 <u>ちゃんとアドバイスとかをもらって、それで改善したら、その通りにしたらちゃんとできたっていうのが多々ありますね。</u> (統制感) |
| E | あんまり印象には残ってないです。 |
| F | 体育の中で特定の人とやるんじゃないかと、 <u>沢山のひとと交流しながらやりなさい</u> とか(受容感)、気付きとかを与えてもらえるっていうか、そういう感じ。 |
| G | 卓球のときかな。 <u>打ち方とかを細かく教えてくれたところ。</u> (統制感) |
| H | ・ソーラン節で(略)怒ってくれたことです。 ・久々に、 <u>ソーラン節褒められたこと。</u> (受容感) |
| I | 持久走の時に、あの、 <u>がんばれって言ってくれた時は嬉しかったです。</u> (受容感) |
| J | あんまりないです…。 |
| K | 声出してもいいからとにかく <u>頑張れみたいなことを言われた</u> 気がします。(受容感) |

印象に残っている言葉で、フィードバック(肯定的、矯正的)、励ましが多く挙げられている。教師行動の相互作用にあたるものが多く、生徒の動機づけに影響していることが示唆される。高橋ら(1997)は、体育授業場面での教師の相互作用が、学習者の運動学習に対する肯定的、矯正的フィードバックや励ましが授業評価に有効に作用する傾向があることを明らかにしている。

| | |
|---|-------------------------------|
| W | 先生の授業はどんな感じ? |
| B | 面白い! |
| W | どんなところが面白い? |
| B | 色々な発想が出てくるから。それが色々面白い。発想が面白い。 |

| | |
|---|--|
| W | そのさ、発想って、例えば? |
| B | 例えば...長距離だったら、ずっと横のペアとかじゃなくて、斜めとか、後ろとか、一個飛ばしとかで、色々、色々な人とペアが組めるって感じ。(略) <u>仲良くない人でもコメント書いてもらえるだけで嬉しい。</u> (受容感) |

| | |
|---|--|
| W | 気付きとかを与えることによって、何か自分たちが変わったなって思うことはありますか? |
| F | (略) 特に女子なんかは、先生がこう言うてるからとかで、自分たちもたくさんの人と交流しなきゃとか、たくさんの人と相手になることをできるようにしなきゃって思ったりして、そことそ前やったよね、今度ここでやらない?とか、そういう声掛けも広まったり、あと、男子とペア組む子もいたから、そういう面で変わったなって。 |
| W | 体育の授業をとして交流が深まったってあるけど、それは自分にとって必要? |
| F | うんうんうん。 |
| W | なんでそれが必要だと感じる? |
| F | 学校の普通の生活を送っていると、やっぱり、その、自分の場合は休み時間とかなくて、新しいクラスになって、この子と仲良くなりたいて思っても、集まりがあるから話せなかったってこともあったりして、でも、 <u>体育の授業を通して、実際に話せるようになった人たちもいるから</u> (受容感)、そういう面で大切かって。 |

インタビューから、授業者の授業の工夫で、生徒の受容感が高まっていることが読み取れる。高田(1980)は、生徒が「よい」と言ってくれる体育授業の4つの条件を挙げている。①運動が爽快であった時(精一杯運動させてくれる授業)②技能の伸長が認知された時(技や力を伸ばしてくれる授業)③仲間との明るい交友が体験された時(友人と仲良くさせてくれる授業)④知的探求心が満足された時(発見させてくれる授業)

2人の生徒から、上記の③と④を満足させるような教師の工夫、言葉かけが存在しているということになる。今回の授業観察で、生徒Bが挙げている授業の工夫、多くの生徒と交流できるような指示を実際に記録することができた。また、持久走では、ペアの人からの励ましも多く、学習カードに友達からのコメントをもらうようになっていたため、生徒の受容感に大きく影響していたと考えられる。生徒のインタビューからも、体育の授業を通して、技能の向上に加え、交友関係を深めることや、新しい発見がある授業にすることが求められている。岡沢ら(1996)は、運動有能感の性差に対して、運動が苦手な男子、仲間付き合いが下手な女子は体育授業時間を苦痛に思っている可能性があるとして述べている。運動が苦手と感じている生徒が、技能面だけではないということも把握しながら、授業を組み立てていくことが必要であると考えられる。

| | |
|---|--|
| W | 体育の先生にもっとこういうことを言ってほしいなっていうものはありますか？ |
| A | 一人ひとりに、どこがよくて、どこがあれなのか、あの、もうちょい具体的に、上手くなるように。 |
| B | 人による長所とか短所を直すとか、長所をそのまま伸ばすとか、そういう感じのアドバイスを言ってもらいたい。 |
| C | 全部もらって嬉しいけど、褒め言葉は言ってもらってことでもっとやる気がわいてくるし、コツを教えてくれるとちゃんと見てくれてるんだなって思うことができるから。 |
| D | いや、ないです。今の先生ので。 |
| E | アドバイスがちょっと少ないなって思うので、アドバイスを頻繁にかけてほしいです。励ましもちょっとほしいですね。 |
| F | たくさん見てるから、一人一人に声をかけることは難しいと思うけど、打ち方、ラケット競技だと、苦手な部分とかもあるから、打ち方とか、ポイントの入れ方とか、分からない部分とかもたくさんあるから、そういう |

| | |
|---|---|
| | 部分を、細かく教えてほしいな。 |
| G | 特にはないです。 |
| I | アドバイスをとかはしてもらいたいです。 |
| J | 一人ひとりに、まあ、できない本人から聞くって言うのもあるかもしれないけど、アドバイスを先生から出していただけると嬉しいな。 |
| K | 生徒同士で教え合うのが。先生に言われるよりも、なんか、あの、楽に質問できるっていうか。 |

| | |
|---|---|
| T | へたっぴでも、上手くできなくてもやろうとしている方がいいし、それに、挑んでいる方が本来価値があるし(略)。 |
|---|---|

体育教師に求める言葉(求めること)で、11名中7名が、アドバイスに関することを挙げていた。運動有能感高位群は、もっと上手くなりたいという欲求であり、運動有能感低位群は、できるようになりたいという思いであることが分かった。賀川(1980)は、体育授業における楽しさの要因分析で、中学生は男女とも楽しさの因子が、「できばえ・成果」であることを明らかにしている。この「できばえ・成果」には、競技成績、運動のでき、不でき、目標の達成感、人間関係の発展、その他様々な要素を含んでいるとしている。ただ運動ができるようになる、上手くなるだけではなく、目標達成等、様々な欲求を満たすため、アドバイスを求めているのではないであろうか。しかし、インタビューからは、生徒は上手になりたいという結果のみに価値を置いている部分が強いと考える。一方で、教師の中では、上手くできなくても挑むという過程にも価値を置いていることが読み取れる。両者には少し価値観の相違があると考えられる。これらのことから、動機づけには、過程も大切に、さらに生徒の努力も認めていくことが影響していくと考えられる。

〈体育教師へのインタビュー〉

| | |
|---|--|
| W | 先生が授業の中で、1番言っているなって言葉を教えてください。 |
| T | 「いいね」「いいよ」。 |
| W | 受入れとか、称賛？ |
| T | うんうん。「うまい」パンパンパンパン使わない。滅多に使わない。連発はしない。見て、「あっ」とか。そういうのも大事。「あ、今の」とか。そういうのを時々、ここぞってときに。 |
| W | そのここぞってときは？ |
| T | 自分の中でそう思ったとき。思いがけないこととか、あるいは「こうなれ、こうなれ、こうなれ、こうなれ、あ、きた！」っていうとき。そうでないと響かない。やたら、「あー上手い、上手い、それも上手い」って言っても、子どもたちは分かっているから、先生分かってないなってばれちゃう。だから、そこはばれないようにするためによく見てないと、確証ついてかないといけないから、その分、見る時間に費やす。 |

生徒 A へのインタビューでも、印象に残った言葉で、「いいね」と挙げており、教師の意識しているものと一致していた。しかし、ただ言葉を発するのではなく、言葉かけをするポイントやタイミングが重要であることが分かった。本研究では、言葉を発するポイントにフォーカスをしていないので、どのタイミングでどのような内容のものを行うのが効果的であるのかを明らかにすることも課題である。

| | |
|---|---|
| W | こんな言葉かけをして生徒が変わったということがあれば教えてください。 |
| T | やっぱね、マイナス的なことはダメだね。経験上ね。それダメじゃんっていうのも、マイナスな場合と、プラスのニュアンスを含んだ場合、含めた言葉かけっていうのがあって、やっぱり、完全否定はダメ。否定する言葉でも、そうじゃない意味合いのある否定の言葉は良いんだけど、完全に否定の言葉っていうのはできるだけ使わないようにし |

| | |
|---|---|
| | てる。 |
| W | 体育での能力差、好き嫌いが出やすいと思うのですが、意識されていることはありますか？ |
| T | 特に 2 年生はそういうところで、疎外感とか、劣等感だとか、そういうものを持たせないように、2 年生っていうか、自分でやる授業の時は、そういうことを感じさせないようにするためにはどんな言葉かけが必要かってことは考える。 |
| W | 具体的にそこ深くお聞きしてもいいですか？ |
| T | 具体的に？そのヒントが得られるのはどうするかって言うと、見てること。一人一人こう、様子を見る、顔を見る。それによって、あ、嫌がってるなとか、これ乗っかってるなとか、何かこうじゃない、授業に向けない何かがあるなとかも時々分かる。 |

林ら (2007) は、学習場面における生徒による教師影響の認知についての研究で、第 1 因子「信頼」(教師に対する信頼感)、第 2 因子「授業形態」、第 3 因子「丁寧な指導」、第 4 因子「発展的な指導」、第 5 因子「親しみ」(教師の親しみやすさ)、第 6 因子「厳しさ」(教師の厳しい態度)、第 7 因子「子ども同士の学習」(子ども同士で交流しながら行う学習形態)とし、中学生は厳しい指導(第 6 因子)では意欲的に学習ができず、信頼感・親しみ(第 1、第 5 因子)を感じる教師であると意欲的に学習ができると感じていることを明らかにした。厳しい指導は生徒の意欲を低下させるという面において、否定(否定的フィードバック)を伴う指導は、生徒の意欲低下に繋がるのではないであろうか。一方、信頼感、親しみを感じることができる教師は、生徒が意欲的に学習に向かうという面において、授業以外での指導の態度、教師・生徒の関係が授業を作る土台になっていると考えられる。つまり、授業内の言葉かけに関わらず、普段からの言葉かけが重要であると考えられる。授業者は、授業の土台となる部分に重点を置いて、指導にあたってい

ることから、生徒を受け入れるという面を大切にし、授業を展開していると考えた。

5. まとめと今後の課題

本研究は、内発的動機づけに関わる運動有能感を高める教師の言葉かけの有効性を明らかにし、今後の指導の可能性を検討していくことを目的とした。フィードバック（肯定的、矯正の）、励ましの言葉かけにより、生徒の動機づけに影響していることが明らかになった。また、生徒はもっと上手になりたい、できるようになりたいという欲求から、教師にアドバイス（矯正のフィードバック）を求めていることが明らかになった。これらを意識した体育授業が求められている。さらに、言葉かけが生徒の動機づけに影響を及ぼすであろうと研究した結果、学習形態の工夫においても動機づけに影響していることが明らかになった。言葉かけに加え、授業で新たな発見、仲間ができることも大切な要素であることが示唆される。

最後に今後の課題について述べる。第一に、本研究において、言葉かけのポイント、タイミングを考慮しなかった。適切なタイミングで、適切な内容の言葉かけを行うことが、生徒の内発的動機づけを高める上で非常に重要であると考えられる。今回の授業者も、生徒に響くようなタイミングを観察しながら言葉かけを行っていた。どのタイミングで行うのが効果的であるのか、生徒の反応を見ながら、研究を進める必要がある。第二に、本研究は中学生を対象とした研究である。校種により体育の学習形態にも違いがみられる。そこで、校種や学年によって内発的動機づけに関わる言葉かけには違いがあるのか、本研究で明らかになったことが、どの年齢の子どもたちに有効であるのかを検討する必要がある。

6. 引用文献

・深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡 (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、子どもの受け止めかたや授業評価との関係を中心に」体

育学研究 42 167-179

- ・林清美・橘良治 (2007)「児童・生徒による教師影響力の認知」岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 第56巻 第1号
- ・賀川昌明 (1980)「体育授業における楽しさの要因分析—その因子構造の検討—」徳島大学教養部紀要 保健体育 (13) 11-30
- ・文部科学省 (2018)『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 保健体育編』東山書房
- ・岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996)「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」スポーツ教育学研究 第16巻 第2号 145-155
- ・櫻井茂男 (1990)『内発的動機づけのメカニズム—自己評価的動機づけモデルの実証研究—』風間書房
- ・スポーツ庁 (2019)「令和元年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」 (http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00001.html, アクセス日: 2020年11月3日)
- ・杉原隆 (2008)『新版 運動指導の心理学 運動学習とモチベーションからの接近』大修館書店
- ・鈴木秀人・山本理人・佐藤善人・越川茂樹・小出高義 (2019)『中学校・高校の体育授業づくり入門 第二版』学文社
- ・高田典衛 (1980)『実践による体育授業研究』大修館書店
- ・高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治 (1997)「体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響—相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して—」スポーツ教育学研究 第17巻 第2号 73-83
- ・高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真 (1991)「体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—」体育学研究 36 193-208
- ・山西哲也 (2010)「男女共習体育授業の実現の可能性と問題」教育学研究ジャーナル 第6号 61-68