

中学校体育授業における生徒の自律的学習の実態と 教師の支援行動の関連

Relationship between students' autonomous learning and teachers' supporting behavior in junior high school physical education classes

横山剛士

Takeshi Yokoyama

1. 目的、問題の所在

本研究の目的は、中学校体育授業における生徒の自律的学習の実態と教師の支援行動の関連を解明することである。

保健体育科は、生徒自身が豊かなスポーツライフを創ることができる資質・能力を育成する教科である。したがって、運動・スポーツに自律的に関わる生徒の育成は、体育科教育にとって重要な研究的、実践的課題である。

学習指導要領(2017)では、自ら考え、自らを律し、進んで学習に取り組むことが理念として示されており、自らの学習活動を振り返る、といったメタ認知的側面¹の育成も指摘されている。

人間の成長、発達における学習の自律性や自己決定の重要性が、従来から指摘されており(デシ, 1999)、教育学の領域でも、学習過程における子どもの自己決定が、学習の意欲や学業につながるとされている(秋田・坂本, 2015)。櫻井(2017)は、学習に対する自己決定の高さが、学業や精神的健康等に肯定的影響を及ぼすことを明らかにしている。西村ら(2011)は、自律的学習動機と学業成績の関連について検討している。そこで、学業成績を規定するのは、自律的な動機付け(内的調整, 同一化的調整, 取入れ的調整, 外的調整)²において、内的調整(興味や楽しさに基づく内発的動機づけ)ではなく、同一化的調整(活動の価値を認め自分のものとして受け入れる動機づけ)であることを明らかにしている。つまり、学業面では、「面白いから」といった内発的動機づけよりも、「将来の成功につながるから」「自分の夢を実現したいから」といった自己実現のための学習動機

が重要なのである。

体育学でも、自律的学習経験の重要性が指摘され(杉原, 2008)、実証的研究もなされている。たとえば、授業で自律性であろうとする欲求は、運動の内発的動機づけに正の影響を及ぼすことが明らかになっている(藤田, 2009b)。運動・スポーツへの自己決定の高さが運動有能感³につながっているという報告もある(井上ら, 2009)。

ところで、学校には、生徒の自律的な学習を促進する重要な他者として教師が存在する。自律的学習とは「他者にコントロールされるのではなく; 自分自身の基準に従って自ら制御する学習」(鹿毛, 2013)とも捉えられるが、他者とのかわりの中で促進されると捉えるのが自然だろう。

本研究は、体育授業における生徒の自律的学習を規定する要因として、生徒の学びの重要な他者である教師の行動⁴を取り上げ、そのなかでも支援的側面に着目する。学習者の視点にたった教師の支援は、生徒の自律的学習を促進すると考えるからである(岡田, 2017)。デシ(1999)は、自律的な学習を支援するには「他者の視点で考え、他者の立場に立って、行動」し、「他者の自発性やチャレンジしようとする気持ち、あるいは責任を持つようとする姿勢を積極的に励ま」すことが必要という。

先行研究を概観すると、西田ら(1993)は、教師の指導、支援行動が、成功・運動能力向上への感情を媒介して学習意欲を規定していることを明らかにしている。また、教師およびクラスメイトの自律性支援に関する生徒の知覚が、内発的動機づけに結びついていることがわ

かっている(藤田, 2009a, 藤田, 2009b)。岡田(2017)は、学校種によって教師の自律性支援の認知に違いがあることを明らかにしている。小学校教師の方が、高校教師よりも、自律性支援を有効と認知しているという。

伊藤(2017)は、小学校児童を対象に、体育における動機づけに影響を及ぼす教師行動を「構造(structure)」「自律性支援(autonomy support)」「関与(involverment)」⁵から分析している。分析の結果、教師行動としては、「一般的学習支援」「有能さ支援」「自律性支援」が抽出され、「一般的学習支援」「有能さ支援」が学習動機を通じて、動機づけ結果である体育授業に対する「感情」と「行動」に影響を及ぼしていることが明らかにされている。

生徒が自律的に学習を進めるのだから、教師は支援に徹し、あまり介入しない方がよいという見方もできるかもしれないが、そうではない。体育の学習指導において、教師の自立支援的スタイルと管理的スタイルは二律背反的關係ではないので、児童の実態にあわせ、現実的な学習指導をつくり、学習者に自己の学習への責任を醸成することが重要である(岡出, 2018)。

このように、体育授業における教師行動を教師の指導性発揮だけではなく、生徒の自律的学習の支援の観点からも検討することは、適切な教師行動のあり方を検討するうえで有益であると考えられる。しかしながら、これまでの研究では、教師行動の支援的側面について十分に検討されているとは言い難く、また、それらが生徒の自律的学習に及ぼす影響について十分に明らかにされてこなかった。

そこで、本研究では、先行研究を踏まえ、教師の支援行動として、「自律性支援」「統制的支援」「関係性支援」「情報支援」の4つを想定し、それらが生徒の自律的学習に及ぼす影響について検討する。自律性支援とは、生徒が自ら進んで、運動・スポーツに取り組もうとする態度への支援である。統制性とは、学習の方向付けに関する働きかけである⁶。先述した通り、「自律性支援」と「統制的支援」は二律背反的なも

のではなく、併存すると考えられる。関係性支援とは、生徒同士の協同的学習を促す支援である。これまでの体育授業研究では、人間関係課題の適切な処理がよい授業の条件とされている(高田, 1979)。情報支援は、学習に関わる情報フィードバックの支援である。鈴木(2019)は、ICT活用事例を交え、情報支援が、学習の促進につながると指摘する。

以上を踏まえ、本研究の研究課題は次の3点である。第一に、①生徒の自律的学習、第二に、②教師の学習支援の検討である。そして、最後に、③生徒の自律的学習を規定する教師の支援行動を検討する。

2. 方法

(1) 対象と調査時期

対象は、A中学校の生徒456名である。中学校の生徒を対象としたのは、自律的学習が可能になる時期と考えられるからである(櫻井, 2009)。回答が一つの評定に集中する等、論理的に解釈できない回答を除いた420名(92.1%)を分析対象とした。

調査時期は、2019年11月である。

(2) 調査内容

生徒の自律的学習尺度

体育科教育研究では、体育授業における児童生徒の学習尺度が開発されている(高橋, 2003, 西田1993, 小林ら2016,)。また、大学生を対象にした調査であるが、自己調節学習尺度の開発(幾留ら, 2017)もなされている。

本研究は、先行研究の検討、および体育授業観察から、項目を検討、設定した。質問項目は17項目である。それぞれに項目について「1. とてもあてはまる」「5. まったくあてはまらない」の5件法で回答を求めた。調査にあたり、現職教員2名に意味内容を確認してもらい意見を求めた。

教師の支援行動

自律的学習を規定する要因として本研究では教師の支援行動を取り上げる。先に述べた通

り、「自律性支援」「統制的支援」「関係性支援」「情報支援」を仮定した。本研究は、尺度化にあたり、体育授業における教師行動研究(村瀬, 2010, 藤田, 2009a, 藤田, 2009b, 西田 1993, 小野ら, 2018)の検討, および体育授業観察から、項目を検討, 設定した。質問項目は 25 項目である。それぞれに項目について「1. とてもしてくれる」「5. まったくしてくれない」の 5 件法で回答を求めた。調査にあたり, 現職教員 2 名に意味内容を確認してもらい意見を求めた。

(3) 分析方法

研究課題①②は, 平均値と標準偏差を算出し

たのちに, 因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。研究課題③については①②で明らかされた因子構造を基に, 下位尺度得点を算出し, それを用いて重回帰分析を行い規定要因について検討した。分析は, SPSS Statistics 25 を用いた。

なお, 本研究は, 金沢大学人間社会研究域「人を対象とする研究」に関する倫理審査委員会の承認を得て行った。

3. 結果

(1) 生徒の自律的学習

表 1 は, 生徒の自律的学習尺度に関する分析結果である。

表 1 生徒の自律的学習尺度の統計量及び因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	Mean	SD
【主体性】 ($\alpha = .82$)						
難しい技や課題に挑戦する。	.77				2.05	1.06
運動やスポーツを楽しむ。	.73				1.62	0.90
何度でも繰り返し練習する。	.73				1.75	0.92
課題に, 一生懸命, 取り組む。	.58				1.67	0.80
【思考・判断】 ($\alpha = .82$)						
友達と自分の動きのどこに違いがあるのかを考える。		.95			1.99	0.99
難しい練習や課題に取り組んでいる時, 自分のどこに課題があるのかわかる。		.65			2.14	1.01
上手な人の動きをよく観察する。		.52			1.57	0.82
どのように工夫したら, できるようになったり, 上手になるのか, 自分で考える。		.41			1.57	0.82
【協同学習】 ($\alpha = .76$)						
自分が, 運動に関する課題(技やゲーム等)に取り組んでいないとき, 友達に声をかけてあげたり, 応援してあげる。			.73		1.90	0.96
チームやグループでの話し合いの時に, 自分の意見をいう。			.73		1.45	0.60
わからないことがあったら, 友達に聞く。			.47		1.79	0.94
困っている友達がいたら, アドバイスしてあげる。			.43		2.31	1.01
チームやグループでの話し合いの時に, 友達の意見を聞く。			.42		1.45	0.60
【規範】 ($\alpha = .67$)						
授業の決まりやスポーツをする上でのルール・マナーをしっかり守る。				.80	1.41	0.66
怪我をしないように気をつけて取り組む。				.64	1.60	0.91
上手や下手といった能力に関係なく, みんなで運動・スポーツを楽しむ				.45	1.61	0.93
因子間相関	F1	.63**	.53**	.42**		
	F2		.58**	.38**		
	F3			.47**		
	F4					

因子分析は、まず、17項目について、最尤法、プロマックス回転を行った。そして、因子負荷量.40に満たない項目1項目を削除し、再度、因子分析を行った。その結果4因子が確認された。

第一因子は、「難しい技や課題に挑戦する」「運動やスポーツを楽しむ」「何度でも繰り返し練習する」「課題に、一生懸命、取り組む」といった主体的な学習態度にかかわる4項目から構成されているため、【主体性】と命名した。

第二因子は、「友達と自分の動きのどこに違いがあるのかを考える」「難しい練習や課題に取り組んでいる時、自分のどこに課題があるのかがわかる」「上手な人の動きをよく観察する」「どのように工夫したら、できるようになったり、上手になるのか、自分で考える」の4項目である。思考や理解、観察に関わる項目で構成されているため、【思考・判断】と命名した。

第三因子は、「自分が、運動に関する課題(技やゲーム等)に取り組んでいないとき、友達に声をかけてあげたり、応援してあげる」「チームやグループでの話し合いの時に、自分の意見をいう」「わからないことがあったら、友達に聞く」「困っている友達がいたら、アドバイスしてあげる」「チームやグループでの話し合いの時に、友達の意見を聞く」の5項目である。仲間との相互作用に関する内容であるので【協同学習】と命名した。

第四因子は、「授業の決まりやスポーツをする上でのルール・マナーをしっかり守る」「怪我をしないように気をつけて取り組む」「上手や下手といった能力に関係なく、みんなで運動・スポーツを楽しむ」の3項目で構成され、【規範】と命名した。Cronbachの α 係数は、【主体性】が.82、【思考・判断】が.82【協同学習】が.76、【規範】が.67である。【規範】の α 係数がやや低い、項目の内容を検討し解釈可能であると判断した。

(2) 教師の支援行動

表2は、教師の支援行動尺度に関する分析結果である。

因子分析は、まず、25項目について、最尤法、プロマックス回転を行った。因子負荷量.40に満たない項目1項目を削除し、再度、因子分析を行った。その結果、因子負荷量.40に満たない項目が新たに2つ見られたので、それを削除し、再度、因子分析を行った。その結果、4因子が確認された。

第一因子は、「難しい練習や課題に取り組んでいる時、励ましてくれる」「難しい練習や課題に取り組んでいる時、どうしたら乗り越えられるのか、一緒に考えてくれる」「自信になる言葉をかけてくれる」「難しい練習や課題に取り組んでいる時、乗り越えるためのヒントをくれる」等13項目で構成され、【自律性支援】と命名した。

第二因子は、「授業で取り組む課題をはっきり示してくれる。」「授業の目標(めあて)をはっきり示してくれる。」「今日の授業がどういう手順で進むのか、授業の進め方を説明してくれる」の3項目で構成され、【課題設定】と命名した。

第三因子は、「友だちと教え合ったりする場面をつくってくれる」「授業中に、生徒同士で意見を交換する機会をもたせてくれる」「友だちの動きを観察する場面をつくってくれる」で構成され、【関係性支援】と命名した。

第四因子は、「運動やスポーツに関する最新の情報を教えてくれる」「運動やスポーツに関する本を紹介してくれる」「授業にかかわるプリントや資料をくれる」の3項目で構成され、【情報支援】と命名した。Cronbachの α 係数は、【自律性支援】が.94、【課題設定】が.78【関係性支援】が.84、【情報支援】が.73である。

表2 教師の支援行動尺度の統計量及び因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	Mean	SD
【自律性支援】 ($\alpha = .94$)						
難しい練習や課題に取り組んでいる時、励ましてくれる。	.88				2.21	1.09
難しい練習や課題に取り組んでいる時、どうしたら乗り越えられるのか、一緒に考えてくれる	.87				2.28	1.08
自信になる言葉をかけてくれる。	.84				2.32	1.07
難しい練習や課題に取り組んでいる時、乗り越えるためのヒントをくれる。	.80				1.88	0.94
運動や技でわからないことがあったとき、私の質問や意見を聞いてくれる。	.79				2.10	1.05
困っている時、どうすればよいか、具体的に指示してくれる。	.76				2.04	1.06
いっぱい運動ができるように、たくさん声をかけてくれる。	.75				2.04	1.06
自分のペースに合わせて授業を進めてくれる。	.70				2.41	1.08
上手なところをほめてくれる。	.66				1.98	1.02
自分の得意なところを気づかせてくれる。	.64				2.25	1.07
自分でじっくり考える時間をくれる。	.49				2.21	1.05
友だちと、仲良く運動できる雰囲気をつくってくれる。	.48				1.77	1.03
自分の能力にあった場や用具を準備してくれる。	.48				1.84	0.99
【課題設定】 ($\alpha = .78$)						
授業で取り組む課題をはっきり示してくれる。		.94			1.28	0.58
授業の目標（めあて）をはっきり示してくれる。		.75			1.34	0.66
今日の授業がどのような手順で進むのか、授業の進め方を説明してくれる。		.50			1.37	0.70
【関係性支援】 ($\alpha = .84$)						
友だちと教え合ったりする場面をつくってくれる。			1.09		1.63	0.91
授業中に、生徒同士で意見を交換する機会をもたせてくれる。			.72		1.81	1.00
友だちの動きを観察する場面をつくってくれる。			.50		1.42	0.78
【情報支援】 ($\alpha = .73$)						
運動やスポーツに関する最新の情報を教えてくれる。				.89	2.62	1.22
運動やスポーツに関する本を紹介してくれる。				.67	3.64	1.22
授業にかかわるプリントや資料をくれる。				.47	2.11	1.14
因子間相関	F1	.50**	.65**	.51**		
	F2		.52**	.34**		
	F3			.49**		
	F4					

(3) 生徒の自律的学習を規定する教師の支援行動

次に、生徒の自律性を規定する教師の支援行動要因について検討する。教師の支援行動を説明変数、生徒の自律的学習を被説明変数とし、重回帰分析を行った。その結果を示したものが、

表3である。

教師の自律性支援が、生徒の主体性、思考・判断、協同学習、規範に正の影響を及ぼしている。これは、自律性支援が、これらを促進することを意味している。

表3 教師の支援行動を説明変数とした重回帰分析の結果

説明変数/被説明変数	【生徒の学習】			
	主体性	思考・判断	協同学習	規範
【教師の支援】	β	β	β	β
自律性支援	.256***	.152*	.267***	.271***
課題設定				
関係性支援				
情報支援				-.159**
R ² (自由度調整済決定係数)	.066	.064	.070	.078

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

また、情報支援が、規範に負の影響を及ぼしている。これは、教師の情報支援が、規範を阻害することを意味している。

なお、課題設定と関係性支援は、生徒の学習に有意な影響を及ぼしていなかった。

説明変数による被説明変数の変動の説明力をあらわす調整済R²乗値（自由度調整済決定係数）は、.064～.078である。

4. 考察

本研究は、中学校体育授業における生徒の自律的学習の実態とその規定要因を解明することを目的とした。具体的には、①生徒の自律的学習、②教師の支援行動、③生徒の自律的学習を規定する教師の支援行動の検討を行った。

①については、因子分析の結果、【主体性】【思考・判断】【協同学習】【規範】の4因子が、②については、【自律性支援】【課題設定】【関係性支援】【情報支援】の4因子が確認された。

(1) 生徒の自律的学習の規定要因としての教師の支援行動

③については、教師の自律性支援が、生徒の学習に正の影響を、情報支援が規範に負の影響を及ぼしていることが明らかになった。また、課題設定、関係性支援は影響を及ぼしていなかった。

自律性支援は、生徒の自律的学習を促進する。重回帰分析の説明力の大きさを確認すると、【規範】、【協同学習】【主体性】【思考・判断】の順である。この結果に基づけば、自律性支援は、課題に挑戦したりスポーツを楽しむことよりも、運動する上でのルールやマナーを守ることなどやクラスメイト同士の協同学習をより促進する。

情報支援は、規範に負の影響を及ぼし、他の因子には影響を及ぼしていなかった。これは、教師の情報支援が、「授業の決まりやスポーツをする上でのルール・マナーをしっかり守る」等の規範を低下させてしまう可能性を示唆している。

この結果を踏まえると、情報支援は生徒の規範を阻害する可能性があるため、行わないほうがよいとも考えられる。他方、体育授業におけるICT利活用は運動学習を保証するとの報告（鈴木、2019）もあるので、今後、情報支援の多様化と支援実態との関係を検討する必要がある。

(2) 体育授業における教師の自律性支援

伊藤(2017)によれば、教師の「一般的支援」と「有能さ支援」は、学習動機を経由して、動機づけ結果である感情⁷、価値、行動を規定しているとされる。他方、自律性支援（「練習の内容や方法をわたしに決めさせてくれます」）は、授業における学習動機（承認志向「体育の学習では、友達や先生から注目されたいと思います」、成績志向「体育でよい成績をとることは、私にとって大切なことです」）に影響を及ぼすものの、その先の動機付け結果にはつながっていないことが明らかにされている。

本研究は、学習動機を捉えていないが、教師が自律性支援を行えば、生徒の学習は促進することを明らかにした。とはいえ、自律性尺度の内容が13項目と多岐に渡る。自律性支援の項目を見てみると、体育科教育における指導論の知見と合致するところもあるので、最後に、整理する。

第一に、教師の励ましや協同的思考、言葉かけであるの重要性である。項目としては、「難しい練習や課題に取り組んでいる時、励ましてくれる」「難しい練習や課題に取り組んでいる時、どうしたら乗り越えられるのか、一緒に考えてくれる」「自信になる言葉をかけてくれる」「難しい練習や課題に取り組んでいる時、乗り越えるためのヒントをくれる」「運動や技でわからないことがあったとき、私の質問や意見を聞いてくれる」が該当する。

こうした相互作用の理解には、シーデントップ(1988)の指摘する「支援的關係」が参考になる。支援的關係とは、「生徒のために問題を解いてやるのではなく、彼ら自身の問題解決

的学習を助けること」をいう。教師は「生徒たちが、適切に行動することを学び、自立的に成長することを学び、問題を回避するのではなく、接近し、解決していくことを学びさらに他の人達との効果的なコミュニケーションの営み方を学んでいくことのできる学習環境」(シーデントップ, 1988)を創る必要がある。

第二に、フィードバックである。「困っている時、どうすればよいか、具体的に指示してくれる」「いっぱい運動ができるように、たくさん声をかけてくれる」がそうした項目に該当する。フィードバックは、「次の反応をより良い方向に修正するために利用される情報」(シーデントップ, 1988)である。

子どもに役立つと認知されるフィードバックには矯正的フィードバック(助言・課題提示)と肯定的フィードバック(賞賛・承認)であることが明らかにされている(深見ら, 1997)。

第三に、個別性への対応である。該当する項目は「自分のペースに合わせて授業を進めてくれる」「自分でじっくり考える時間をくれる」「自分の能力にあった場や用具を準備してくれる」である。授業は、共通の課題の達成と個別性への対応が同時に求められる複雑な空間である。体育授業においても、この困難さに対応することが求められる。

第四に、生徒に運動学習に関する認知を与えることである。「上手なところをほめてくれる」「自分の得意なところを気づかせてくれる」がそれにあたる。これは、教師が、生徒の運動に関する成果や課題に気づくことではない。それも重要であるが、ここで確認したいのは、教師が生徒に気づきを与える作用の重要性である。高田(1979)は、よい体育授業の4条件⁸の技能の伸長の認知で、「どんな小さな伸びでもよい」ので、「ワザや力の伸長」に対して、生徒に認知を与えることが重要だと指摘した。

第五に、動機づけ雰囲気側の側面である。【関係支援】のような具体的な場面設定ではなく、「友だちと、仲良く運動できる雰囲気」が認知される必要がある。

5. 今後の課題

本研究の課題として次の3点を指摘しておく。

第一に、領域や単元の観点を加えることである。第二に、生徒の学習と教師の支援を質的にも検討することである。第三に、【課題設定】および【関係性支援】のあり様の再検討である。本研究の分析結果では、課題設定および関係性支援は、生徒の学習に影響を及ぼしていなかった。

ただ、課題設定が不明瞭な授業は実践的にもあり得ない。課題設定による生徒の学習促進の実態は、具体的な内容との関係で考察する必要がある。

関係性支援をめぐるのは、相互作用の場を設定することよりも、学習をめぐる様々な人間関係の課題(合意形成や葛藤等)の解決への支援が協同学習につながる可能性がある。尺度の検討および両者のつながりを埋めるファクターの存在の可能性を検討する必要がある。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・坂本篤史『学校教育と学習の心理学』岩波書店, 2015
- ダリル・シーデントップ(高橋健夫監訳)『体育の教授技術』大修館書店, 1988
- エドワード・L・デシ・リチャード・フラスト(櫻井茂男監訳)『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社, 1999
- 藤田勉「体育授業における教師及びクラスメイトからの自律性支援の認知と動機づけの関係」鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要, 19, 41-50, 2009a
- 藤田勉「体育授業における動機づけ因果連鎖の検討」鹿兒島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 61, 47-73, 2009b
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡「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, 1997
- 幾留沙智・中本浩揮・森司朗・藤田勉「スポー

- 「新版自己調整学習尺度の開発」スポーツ心理学研究, 44(1), 1-17, 2017
- 井上寛崇・岡澤祥訓「大学生の体育授業における自律性と運動有能感との関係」教育実践総合センター研究紀要, 18, 125-130, 2009
- 伊藤豊彦「体育学習における教師行動が児童の動機づけに及ぼす効果に関する研究—自己決定理論からの分析—」体育科教育学研究 33(2), 35-47, 2017
- 鹿毛雅治『学習意欲の理論 動機づけの教育心理学』金子書房, 2013
- 小林稔・金星・藤田勉・与儀幸朝・嘉教健悟・笹澤吉明・鈴木まゆ子「中学校体育授業における「思考力・判断力の自己評価尺度」に関する信頼性と妥当性の検討」京都教育大学紀要 128, 141-153, 2016
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説 保健体育編』東山書房, 2017
- 村瀬浩二・安部久貴「中学校体育授業において教師に望まれる行動」体育学研究 55, 379-393, 2010
- 中山勘次郎「学校活動における教師の働きかけに対する自己決定理論からの分析」上越教育大学研究紀要, 31, 111-123, 2012
- 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, 41(2), 125-134, 1993
- 西村多久磨・川村茂雄・桜井茂男「自律的な学習動機づけとメタ認知方略が学習成績を予測するプロセス」教育心理学研究, 59, 77-87, 2011
- 岡田涼「教師の自律性支援—統制の有効性認知に関する研究—学校種, 教職経験年数, 教師効力感との関連から—」香川大学教育実践総合研究, 35: 27-37, 2017
- 岡出美則編著『初等体育科教育法』ミネルヴァ書房, 2018
- 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, 145-155, 1996
- 小野雄大・友添秀則・高橋修一・深見英一郎吉永武史・根本想「中学校の体育授業における学習者の学習観および学習方略の関連に関する研究」体育学研究, 63, 215-236, 2018
- 桜井茂男『自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて』有斐閣, 2009
- 桜井茂男『自律的な学習意欲の心理学』誠信書房, 2017
- 杉原隆『運動指導の心理学』大修館書店, 2008
- 鈴木直樹・鈴木一成編『体育の「主体的・対話的で深い学び」を支えるICTの利活用』創文企画, 2019
- 高田典衛『実践による体育授業研究』大修館書店, 1979
- 高橋健夫『体育授業を観察評価する』明和出版, 2003
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真「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(3), 193-208, 1991

1 学習指導要領には「各領域特有の特性や魅力に応じた課題を発見し、運動に関わる一般原則や運動に伴う事故の防止等の科学的な知識や技能及びスポーツライフをより豊かにするための知識等を活用して、自らの学習活動を振り返りつつ、仲間とともに課題を解決し、次の学びにつなげられるようにする」とある。

2 内的調整とは、内発的な学習意欲であり、

同一化とは、自己実現に関わる意欲である。取入れ調整は、他者との比較による自己価値の維持や恥の回避に関する意欲であり、外的調整は罰の回避や社会的規則等の外的な力によって喚起される意欲である(桜井, 2017)。

3 運動有能感は、運動が上手にできるという認知である「身体的有能さの認知」, 努力や練習によって上手になるという認知の「統制感」, 教師や仲間から受け入れられて

いるという認知の「受容感」から成る（岡沢ら、1996）。

⁴我が国の体育授業での教師行動は、直接的指導、マネジメント、観察、相互作用とされている（高橋、1991）。我が国の優れた体育授業は、教師の直接的指導だけではなく、準備や片付け等の効率的なマネジメント、緻密な観察、生徒との相互作用が合理的になされることによって成立している。

⁵「構造 (structure)」とは、重要な他者が目標や期待を明確に伝え、評価やフィードバックも一貫性・予測可能性・随伴性をもって行うとともに、手段的な援助の提供や行為者に合わせた指導方略を採用すること等が含まれる。「自律性支援 (autonomy support)」とは、子どもが自分自身の行動を決定すること自由を認め、選択の機会を提供することであり、特に重要なのは外的報酬や圧力が伴わない雰囲気の中で、これ

らの働きが行われることとされている。「関与 (involvement)」は、重要な他者が子どもの生活と行動に関心と知識をもち、肯定的感情を伴って積極的に参加したり（つまり制御的態度で関わるのではなく）、心理的・物理的資源や時間を子どものために提供することを指している（中山、2012）。

⁶本研究では、学習に対する働きかけを捉えるため、管理ではなく、統制性とした。

⁷感情は、“あなたは、体育の学習が好きですか”等、価値は、“体育の学習は健康のために役に立つと思いますか”等、行動は、“体育の時間、先生の手本やうまくできる人などをみて練習するようにしていますか”等の項目によって構成されている。

⁸高田の4条件とは、①運動が爽快であったとき、②技能の伸長が認知されたとき③仲間と明るい交友が体験されたとき④知的探求心が満足されたときである。