

小学校高学年体育授業における「ほめ合い」が運動意欲に及ぼす影響 —ハードル走と走り幅跳びの混合種目を対象とした ミックスドメソッドによる分析から—

小林 稔* 具志堅 太一** 嘉数 健悟***
佐藤 正伸**** 砂川 龍馬***** 喜屋武 享*****

Praise Focused Physical Education in Primary School Upper Grades on Motivation to Exercise: Mixed Method Analysis in a Lesson Introducing Hurdles and the Long Jump Combination Event

Minoru KOBAYASHI, Taichi GUSHIKEN, Kengo KAKAZU,
Masanobu SATO, Ryoma SUNAGAWA, Akira KYAN

要旨 一般的に「賞賛」や「ほめること」の教育効果が認められているにも関わらず、授業における子ども同士の「ほめ合い」について、その効果を明らかにした学術的な研究はほとんどみられない。そこで本研究では、小学校高学年体育授業のハードル走と走り幅跳びの混合種目において、子ども同士の「ほめ合い」を積極的に取り入れ、有能感を向上させることで、内発的動機づけの程度が高まるとする基本的な仮説をたて、それを実証的に明らかにしようとした。さらに、仮説の検証にあたっては、授業分析の評価の妥当性を高めるため、現実的に学校現場で実施可能な質的・量的解析を交えたミックスドメソッドによる分析を試みた。

質的分析の結果から、友だちからほめられた動きや技能の長所をより伸ばそうとする意欲は、あまりみられなかったのに対し、自身の動きや技能の課題を改善していこうとする意欲は多く見受けられた。また、高い達成動機も確認することができた。このことは、量的分析による結果にもあらわれた。すなわち、今回の条件でのほめ合いでは、有能感は統計的に有意に向上せず、高まる傾向にとどまったのに対し、失敗不安については、統計的に有意に高くなっていった。したがって、動きや技能だけに目を向けたほめ合いは、有能感に関して、若干向上する傾向はあるものの、それ以上に、自分の技能の欠点・課題をクローズアップさせ目標を立てる特徴を有することが判明した。これまでの研究における教師から子どもへの賞賛の言葉がけについては、単にほめるより、具体的な動きや技能をほめることが推奨されていた。しかし、バランスのとれた運動意欲の喚起という視点から、ほめ合いを主眼におく今後の体育授業を考えると、技能に焦点化するほめ合いは良いにしても、今まで以上に友だちからほめられたことをより伸ばしていく点を強調することや指摘された課題がいかに改善されたかをほめ合うことがより重要であることが明らかになった。

また、本研究ではミックスドメソッドを主たる方法論として取り入れたが、質的・量的分析のエビデンスを

* こばやし みのる 琉球大学大学院教育学研究科
** ぐしけん たいち 那覇市立小緑南小学校
*** かかず けんご 沖縄大学人文学部福祉文化学科
**** さとう まさのぶ 文教大学教育学部学校教育課程体育専修
***** すながわ りょうま 琉球大学大学院教育学研究科
***** きゃん あきら 琉球大学大学院保健学研究科

補充し合う役割を果たしていた。よって、未だ一定の課題はあるものの授業分析にあたっては、体育授業に限らず、有効な手段・方法論としてミックスメソッドを提唱することができる。同時に、学校現場においてより一層現実的で、実施し易いミックスメソッドについて検討していく必要がある。

キーワード：授業分析 賞賛 体育 混合研究 動機づけ

1. はじめに

程度に差はあれ、「ほめる」「ほめられる」は誰もが経験していることだろう。中でも「ほめる」ことは、賞賛や言語的強化子あるいは、正情報としての言葉という用語で置き換えられ、心理学の分野ではこれまで主に動機づけや自尊感情との関連性が指摘されてきた（例えば、高崎 2002；蓑輪・向井 2003）。日常の体育授業で、ほめる場面を振り返ってみると「うまい」とか「いいぞ」といった言葉がけをしている様子を思い浮かべることができる。これらは学習者に対して、「これからも今と同じように動きなさい」という正のフィードバック情報を与えているとともに、学習者の「自信」を強化していると捉えることができる。このような「ほめられる」ことの心理的な教育効果について、有能感が高まって内発的動機づけが向上したり、自尊感情が高まったりすると言われており、これらはすでに多くの先行研究によって明らかにされている（例えば、Kamins & Dweck 1999；横山 2010）。しかしながら、これまでの研究は、ほめ手が教師や上司、指導者など大人や目上の者であり、なお且つ、子どもの「ほめ」に対する認識や感情を扱った研究が少ないことが指摘されている（青木 2009）。さらに、子ども同士の「ほめ合い」の研究となると、それは皆無に等しい。したがって、授業中の子ども同士の「ほめ合い」を軸とした研究は、今後解明していかねばならない条件や課題が山積している。よって、まず研究の第1段階ではそれらのメカニズムを解明するというよりは、むしろ実証的な研究を積み重ねていくべきであろう。また、先行研究によると大人から子どもに対する「ほめ」については、子どもの成長にとって望ましいものばかりでなく、場面や方法次第では逆効果になることが報告されており（Kohn 2001）、実証的な研究を進めるにあたっては、効果の正の部分ばかりを強調するのではなく、負の

部分にも光をあてる必要があるように思う。一方、教育現場での子ども同士のほめ合いをより掘り下げてみると、ほめ合いは、ほめられる者ばかりに教育効果がうまれるのではなく、ほめる方にとっても、他者評価という側面を有しており、その評価を自身の学習や動きにフィードバックさせることにより、少なからず自身のパフォーマンスの向上に寄与することから、学習意欲に直結すると考えられる。特に体育学習では、スモールステップにより技能を高めていくことが、内発的動機づけの程度を向上させることにつながることから、自己評価や他者評価によって自身の技能に目を向けるフィードバックは他の教科学習よりも大切なはずである。このように考えると、体育授業において、「ほめる」「ほめられる」をうまく取り入れれば、運動意欲と運動技能そのものを高めることができるという仮説が成り立つ。

他方、生涯にわたって運動・スポーツを継続的に行うには、運動に対する高い内発的動機づけの程度が望まれる（岡澤ら 1998）。内発的動機づけの程度が高いと、少々の困難があっても運動・スポーツを継続していくと考えられているからである。このことはこれまでの体育科の目標の中核となってきた「生涯にわたって身体活動を継続させること」という主旨にも大いに関係する。このことについて平成29年3月に告示された第8次改訂小学校学習指導要領における体育科の目標の記述でみると「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（文部科学省 2017）」が該当する。よって、日常の体育授業において内発的に動機づけられる程度が高いと、今回学習指導要領の目標に初めて記された次の3つの資質能力、すなわち「その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けるようにする。」「運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向

けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。」「運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う。」の育成がより確実に図られると考えられる。

一方、内発的動機づけの本質について、デンシ（1980）の理論に依拠し、杉原（2003：131-137）が、「自己決定と有能さの認知にある」と述べているように、普段の体育授業で、教師が内発的動機づけの程度をアップさせようと指向した場合、自己決定させる機会を保障するとともに、有能さの認知（有能感）を高める手立てを講じることは、きわめて重要である。そこで、本研究では内発的動機づけの本質と先に挙げた基本的な仮説を基に授業を計画し、その教育効果を検証する。つまり、内発的動機づけの本質に関しては、特に有能感に着目し、授業の中で「ほめ合い」を積極的に取り入れることで、有能感を向上させ、内発的動機づけの程度を高めようと考えた。

他方、学校現場における授業分析は、比較的簡易なアンケート調査による、若干の量的変化を捉えた研究が数多く見受けられるが、一般的には教師の主観による質的分析が中心である。質的な研究は、状況文脈を読み取ることに優れていたり、子どもの変容を捉えるにあたって、児童の記述も含め、1人ひとりをじっくりと観察し、評価したりすることに優れているため、一見、授業分析には相応しいと考えられがちであるが、後述するように量的分析と比べて信頼性確保の手続きに乏しい（大谷 2006）という弱点がある。また、教師は日常の授業に関して集団を相手に実施していることから、集団としていかに教育効果がみられたかを明らかにすることは、授業改善の点から重要であり、集団を対象とした量的分析の意義は大きい。また、量的分析は、単に、集団の変容を明らかにする意味を有するだけでなく、指導したクラス全体がどう変容したのかを知りたいという担当教員の欲求を充足させることも可能である。よって本研究では、質的分析、量的分析の欠点を補完し合うといわれているミックスドメソッドを用いて授業を分析する。

2. 研究目的

本研究の主な目的は、小学校高学年体育授業の

ハードル走と走り幅跳びの混合種目において、内発的動機づけの本質の1つである有能感を高める手立てを導入することにより、その教育効果を検討する。すなわち、子ども同士の「ほめ合い」を積極的に取り入れ、有能感を向上させることで、内発的動機づけの程度が高まるとする基本的な仮説を実証的に明らかにすることである。さらに、本研究の第2の目的は、仮説の検証にあたって一般の学校現場で実施可能な質的・量的解析を交えたミックスドメソッドを活用することにより、学術レベルの新たな授業分析の在り方を提起することである。

3. 研究方法

(1) 対象と調査時期

本研究の対象は、那覇市立A小学校第6学年1クラス（男子19名、女子17名、計36名）であり、研究期間は平成30年11月の約1ヶ月間であった。

(2) 実践内容と指導計画

表1の通り、実践（単元）はハードル走と走り幅跳びの混合種目であり、5時間扱いで実施した。1時間目は教室で文部科学省（2013）がネット上で動画にて提供しているハードル走と走り幅跳びの技術ポイントについて視聴させた。なお、特に大事な技術ポイントに関して、パフォーマンス評価表（表2および表3）をもとに、教師が口頭で説明することによってそれらを強調した。また、2時間目はハードル走のみの練習を行った。この時間の「45分の展開」に関して、まず初めにペアもしくは、グループで準備運動を行ったあと、子どもたちは実際に身体を動かしながら、動画で視た技術ポイントをパフォーマンス評価表と見比べながら教師と一緒に確認した。その後、技術ポイントを意識しつつ、5時間目の記録会に向けて個人で練習を行った。練習中、特に上手にできている点に関して、児童同士でほめ合うよう指示した（ほめ合うための事前の具体的な指示については後述する）。なお、授業のまとめとして、全員ではないものの、振り返りカードの記入事項をもとに、どんな点をほめ、どんな練習を実施したかなどについて発言させた。また、3時間目は、走り幅跳びのみの実施であったが、45分の展開は、2時間目のハードル走の時と同様とした。4

時間目の展開については、準備運動を終えるまでは、2時間目、3時間目とまったく同じ流れであったが、その後、ひとクラスを2グループに分け、ハードル走を前半に実施するグループと走り幅跳びを前半に実施するグループに分け、後半は練習する種目をそれぞれ交代した。結果的に4時間目、児童

は1種目15分程度で2種目の練習を行った。当然のことながら、2種目ともパフォーマンス表に基づくほめ合いを行わせた。最後の5時間目は、練習を含めた準備運動のあと、ハードル走と走り幅跳びの個人の記録会を実施した。

表1 ハードル走と走り幅跳びの指導計画

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目
内容	(教室にて) オリエンテーション ↓ ハードル走と走り幅跳びの技能のポイントをDVDにて視聴 ↓ パフォーマンス基準表を配布(技術ポイントの確認) ↓ 場の設定を確認 ↓ 振り返り	(ハードル走のみ練習) 準備運動(ペア・グループ) ↓ 実際に動きながら技術ポイントの確認 ↓ 記録会に向けた練習(練習中は、言葉でほめ合い) ↓ 振り返り	(走り幅跳びのみ練習) 準備運動(ペア・グループ) ↓ 実際に動きながら技術ポイントの確認 ↓ 記録会に向けた練習(練習中は、言葉でほめ合い) ↓ 振り返り	(ハードル走と走り幅跳びを練習) 準備運動(ペア・グループ) ↓ 2種目を自分で選択しながら自身で活動 ↓ 記録会に向けた練習(練習中は、言葉でほめ合い) ↓ 振り返り	(記録会) 準備運動(2種目の練習を含める) ↓ 児童1人につきハードル走と走り幅跳びの2種目の記録をはかる。 ↓ 振り返り

表2 ハードル走のパフォーマンス評価表

	A (優れている)	B (おおむね満足)	C (努力を要する)
アプローチ	スタートダッシュから勢いよく、常に決まった足で1台目のハードルを越えることができる。	スタートダッシュから勢いよく1台目のハードルを越えることができる。	スタートダッシュから1台目のハードルを跳び越すまでに減速してしまう。
ハードルリング	踏切 決まった足で、勢いよく遠くから <u>低く</u> 踏み切ることができる。	決まった足で、勢いよく遠くから踏み切ることができる。	勢いよく遠くから踏み切ることができず、近くから踏み切ってしまう。
	振りあげ足 膝を高く引き上げ、まっすぐ振り上げることができる。(足の裏が <u>完全に見える</u>)	膝を上げ、まっすぐ振り上げることができる。	斜めに振り上げたり、膝が曲がったりして足の裏が見えない。
	抜き足 膝をたたんで、足裏横向きになって跳び越し、膝を高く保った状態で足を抜くことができる。	膝をたたんで、足裏横向きになって跳び越すことができる。	膝をたたんで、足裏横向きになって跳び越すことができない。
	前傾姿勢 頭の位置がほとんど変わらず、前傾してハードルを跳び越すことができる。	前傾してハードルを跳び越すことができる。	前傾してハードルを跳び越すことができない。
	着地 安定した着地ができ、 <u>第1歩目を無理なく大きく踏み出せる</u> 。	安定した着地ができる。	着地の際、バランスを崩してしまう。
インターバル	インターバルを3歩で <u>速いリズム</u> で走ることができる。	インターバルを3歩でリズムカルに走ることができる。	インターバルを3歩で走ることができない。

表3 走り幅跳びのパフォーマンス評価表

		A (優れている)	B (おおむね満足)	C (努力を要する)
助走		12～13歩程度の助走で、リズムカルにほぼ全力(95%)で助走することができる。	12～13歩程度の助走でほぼ全力(95%)で助走できるが、リズムカルではない。	12～13歩程度の助走では、ほぼ全力で助走できず、リズムカルでもない。
ジャンピング	踏切直前	最後までスピードを落とさずに、踏切手前の1歩は歩幅をややせばめることができる。	踏切手前の1歩は歩幅をややせばめることができるが、踏切直前のスピードが少し落ちる。	踏切手前の1歩の歩幅をややせばめることができない。
	踏切	決まった足で、勢いよくかかとかから足裏全体で踏み切ることができる。また、踏切時の振りあげ足が大きく、視線が斜め上で、まっすぐな姿勢である。	決まった足で、勢いよくかかとかから足裏全体で踏み切ることができるが、体が折れ曲がっている。	かかとかから足裏全体で踏み切っておらず、つま先で踏み切っている。
	空中動作	前足(踏切足と反対の足)の膝が、踏切時の位置を保っており、上体は起きた姿勢でバランスもよい。	前足(踏切足と反対の足)の膝が、踏切時の位置を保っており、体のバランスが安定している。	体が前のめりになっている。
	着地	着地直前、体育座りに近い膝をかかえるような姿勢になっており、かかとか、あるいはお尻から着地している。着地後はかかとの1番後ろやお尻の1番後ろよりも、手がついたりおしりがついたりしない。	安定した着地で、着地後はかかとの1番後ろやお尻の1番後ろよりも、手がついたりおしりがついたりしない。	着地後、体の後ろに手がついたりおしりがついたりする。

(3) 調査内容と分析方法

①授業についての子どもの自由記述による振り返り (2, 3, 4時間目)

授業の振り返りについては、毎時間、ワークシートに自由記述で記入させた。また、オリエンテーションと記録会を除き、ハードル走と走り幅跳びの練習時間にあてた2, 3, 4時間目の自由記述をすべて、トランスクリプトし、KH-Coder 3を用いてテキストマイニングした。KH-Coder 3はフリーソフトであるが、研究事例は2013年9月現在、論文と学会発表とをあわせて500点を数えている(樋口2018)と報告されており、さらに、越中ら(2015)が、「KH Coderは、語の選択にあたり恣意的となり得る『手作業』を廃止し」と述べていることから、客観性が一定程度担保されている。総じて、学術的研究に十分にたえうると判断することができる。

テキストマイニングの具体的な手続きは、「KH Coder (Ver.3.0)」に移された文字データについて、共起回数および単語の出現頻度を抽出するが、その際、分析対象の品詞を「名詞」「動詞」「サ変動詞」「形容詞」「形容動詞」「副詞可能」の6つとし、最小出現回数を5回以上と定めた。その後、共起関係

を検討するため出現抽出された24語について共起ネットワークを描画した。

②授業に対する児童の主観的評価

1) 体育授業に関する認知

単元前後において、自記式質問紙によって次のA～Dの4つの質問項目に関して児童の主観的な評価を尋ねた。具体的にA) ハードル走は、どの程度得意ですか。B) 走り幅跳びは、どの程度得意ですか。C) 体育の授業は、どの程度楽しいですか。D) 体育の授業のとき、友だちとどの程度教え合いますか。の4項目であった。また、A)とB)については、「とても得意～まったく得意でない」から選択させ、C)に関しては、「とても楽しい～まったく楽しくない」、同様に、D)に関しても、「とても教え合う～まったく教え合わない」から回答を求めさせる4件法で実施した。なお、この主観的評価の分析にあたっては、結果の解釈を容易にするため、肯定と否定を明確に2分した。例えば、A)とB)の場合「とても得意」と「まあまあ得意」を「得意な方」というカテゴリにまとめ、また「あまり得意ではない」と「まったく得意ではない」を「得意ではない方」というカテゴリに併合

し、再カテゴリ化を図った。C)とD)に関しても同様の考え方で「楽しい」と「楽しくない」あるいは、「教え合っている」と「教え合っていない」の2群に分けた。その後、各回答について単元前後の割合を算出するとともに、独立性の検定およびフィッシャーの直接確率検定を実施した。

2) ほめられた回数とほめた回数

本研究は、有能感を高めるために、その手立てとして授業中のほめ合いを取り入れた。実際にはほめ合いがどの程度行われたかの実態を把握するために、ハードル走と走り幅跳びについて、各々45分間のほめられた回数とほめた回数を記入させた。

③体育における学習意欲検査【AMPET】について

運動意欲を測る心理測定尺度として7下位尺度64項目から成る「体育における学習意欲検査(以下、AMPET)(西田1989)」を用いた。AMPETに関しては、学習ストラテジー8項目(e.g.「自分のよい点や悪い点をよく考えながら運動している」)、困難の克服8項目(e.g.「あれこれと考えるよりも、とにかく何回も練習する方だ」)、学習の規範的態度8項目(e.g.「体育の授業中、きめられたことをきちんとまじめに練習している」)、運動の有能感8項目(e.g.「どんな運動でも、たいてい人よりじょうずにできる方である」)、学習の価値8項目(e.g.「運動がじょうずにできるということは、非常に大切だと考えている」)、緊張性不安8項目(e.g.「人の前で運動する時は、まわりが気になってうまくできなくなってしまう」)および虚偽の反応をチェックするL尺度8項目(e.g.「体育の授業を休みたいと思ったことは一度もなかった」)で構成されている。分析は、7つの各下位尺度および意欲的側面(TS得点)と不安的側面(TF得点)に関して、単元前後の平均値と標準偏差を算出するとともに、単元前後について対応のあるt検定を実施した。

(4) ミックスドメソッドによる授業分析

量的研究法と質的研究法を融合させるミックスド・メソッド(mixed method)は、ビトウイン・メソッド(between method)、クロスパラダイム(cross paradigm)等(平山2006)とも言われ、邦語では混合研究法と訳されている。大谷(2006)は、質的研究法であるエスノグラフィ法と量的研究

法を融合したBerlinerら(1975)の研究を説明する中で、量的研究について、信頼性確保の手続きが質的研究よりも優れているとしながらも、「研究の初めに設定した(量的研究の)仮説の根拠は、状況文脈的でなく要因分離的であり、(中略)信頼性を偏重した単純な実験デザインによる知見では、授業にまったく歯が立たないことを物語っている。」と述べるとともに、授業研究においては、質的研究と量的研究の長所を生かしたミックスドメソッドを推奨している。

また、ミックスドメソッドは、1990年代以降、教育、医療、看護、福祉といった応用分野において積極的に取り入れられるようになった比較的新しい研究アプローチであり、Journal of Mixed Methods Researchも発行からわずか6年で影響度指標(impact factor)の高さが、Sage出版発行の社会科学・学際系学術雑誌92誌の中で上位4位にランクされるまでになっている(抱井2014)。

ただし、本研究では質的分析と量的分析の両面において、学校現場で現実的に授業分析の実施可能な範囲を考慮した上でデータ収集することにした。さらに、現在、学校現場において中心的に行われている質的分析の妥当性を高める1つの手法として仲間同士での検証を導入した。

(5) ほめ合いに関する児童への指示

前述したように1時間目は動画と段階別に区切られたパフォーマンス表を活用したハードル走と走り幅跳びの技術ポイントの理解であった。パフォーマンス表に関して、例えば、ハードル走では、7段階(アプローチ、踏切、振りあげ足、抜き足、前傾姿勢、着地、インターバル)に分け言語化された技術ポイントを確認させ、同様に、走り幅跳びでは、5段階(助走、踏切直前、踏切、空中動作、着地)に分けられている技術ポイントとその記述について理解させた。加えて、ほめ合う時には、パフォーマンス評価表の各々「優れている」欄に記された文言に着目し、事例をあげると、「勢いよく低く踏み切っている」「足裏全体で踏み切っている」とか「空中で頭の位置がほとんど変わっていない」のように、ほめる対象の児童の動きや技能に対して、具体的にほめ合うよう指示した。また、本単元の練習を中心

に行われた2時間目～4時間目の授業のめあてを「みんなで良いところをほめ合い、少しでもうまくなって運動を楽しもう。」とした。

(6) 練習の場の設定

ハードル走においては、ハードル間の距離について、3 m、4 m、5 m、6 mと4つの異なる場を設定した。一方、走り幅跳びは、実施者からみて砂場を横向きに活用し（長方形の一边が長い方に向かって跳ぶ）、その助走距離に関しては、2 m、3 m、4 m、5 mの4つの場を設けた。また、4つの場所各々には教具としての跳び箱用の踏切板を準備し、自由に使用してよい旨を伝えた。

(7) 統計解析について

統計解析にあたっては、SPSS Statistics 24.0 for

Windows (IBM社) を使用した。両側検定で統計的有意水準はいずれも5%未満とした。

4. 結果

(1) 質的分析による運動意欲の喚起（テキストマイニングによる分析より）の検討

共起ネットワークの描画により、1)「ハードル」「リズム」「走る」「今日」「気」「字」「幅」「良い」。2)「次」「練習」「時間」「足」「思う」「思い切る」「言う」。3)「裏」「意識」「見える」。の3つのグループ（KH-Coder 3では、コミュニティーと呼ばれる）が見いだされた（図1）。

なお、表4には、コンコーダンスと照らしあわせ抽出した運動意欲の喚起がみられる記述例を示す。

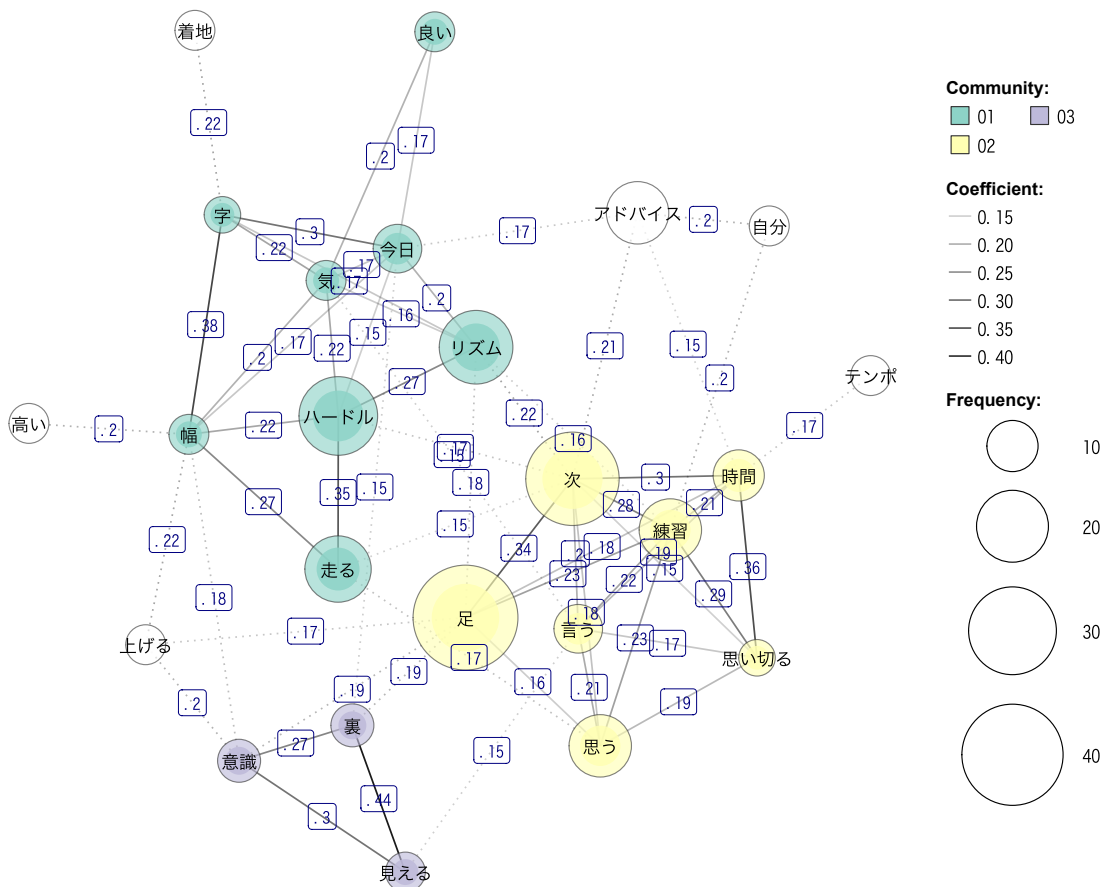


図1 2～4時間目における授業後の子どもの感想に関する共起ネットワーク

表4 運動意欲の喚起がみられる記述例（カギカッコは共起関係にある抽出語）

- (コミュニティ1に関連して)
- A. 今日は初めての「ハードル」走で、「リズム」があまり「良く」なかった。でも、「幅」跳びはふみ切りがけっこうできたと思う。次は「ハードル」で足の裏を見せられるようにしたいです。
- B. 今日は、「ハードル」で「リズム」よく「走れて」いたり、走り「幅」とびの着地が(ん)の「字」になれていたことがほめられたので、次は、アドバイスされたことをなoshたい。
- C. 「ハードル」と「幅」とびの両方をやったけど、前はほめられなかったけど、今日は、(しせい「良い」)などほめられたので「良かった」です。友だちに言われた通り、(ん)の「字」を「気」をつけたいです。
- (コミュニティ2に関連して)
- D. リズムを○○さんにほめられたので、「次」はアドバイスや自分が出来ていなかったと「思う」ところを自分で「練習」して直したいです。△△さんに「足」を上げるように「言われた」ので、注意しながらやりたいと「思います」。
- E. 「足」があがっていたのを☆☆さんにほめられたので「次」の「時間」はもっと「思い切り」ジャンプをしてとべるようにしたい。また1.2.3のリズムをなおすように「いわれた(言う)」ので「練習」しようと「思います」。
- F. 「足」を上げた方がいいよって、□□さんに「いわれた(言う)」ので、「次」の「時間」はもっと「思い切り」「足」を上げるように「練習」を取り入れたい。
- (コミュニティ3に関連して)
- G. 先生と■■さんに「足」の「うら」が「見え」てないとかふり上げ「足」が横からきていると注意されたので、意識しながら練習に取り組みたいです。また自分的にはインターバルができていた気がするの、そこものばせたらなと思ます。
- H. 「足」の「裏」は「見え」たと言われたので、別のところを意識してなおしていきたい。
- I. 0.1.2.3ができてると■■さんにほめられたので、うれしかったです。あと、「足」の「裏」が「見え」ないよと※※さんに言われたので意識してやりました。次の時間の時にもやってみたくておもいました。

なお、テキストマイニングは計量的テキスト分析とも呼ばれ、見方によっては、量的分析とも捉えられる。しかしながら、本研究では共起ネットワークの描画について、最終的に複数の教員で解釈したことから、質的分析として扱った。加えて、今回は研究方法の欄でも述べたように質的分析の妥当性を高めるため、表4の解釈に関して、共著者による「仲間同士での検証」(メリアム 2004)を行った。

(2) 量的分析

1) 体育授業に関する認知について

体育授業に関する認知に関する単元前後の割合と

独立性の検定フィッシャーの直接確率検定の結果を図2～図5に示した。単元前後で集団としての主観的な意欲の変化はみられなかった。

2) ほめられた回数とほめた回数について

本単元の2～4時間目の各45分間の中で「ほめられた回数」と「ほめた回数」について、その平均値と標準偏差および最大値と最小値に関して表5に示した。ほめられた回数とほめた回数をハードル走と走り幅跳びで比べてみると、ハードル走の方が多かった。また、ほめられた回数とほめた回数を比較するとほめた回数の方が多くなっていた。

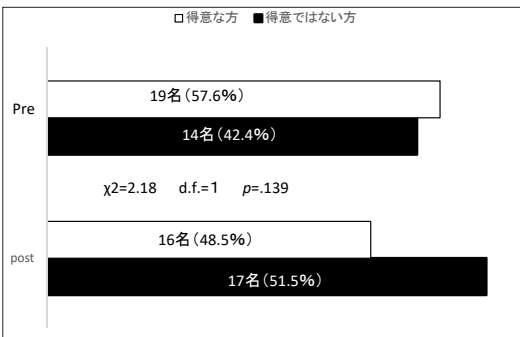


図2 ハードル走は、得意ですか？

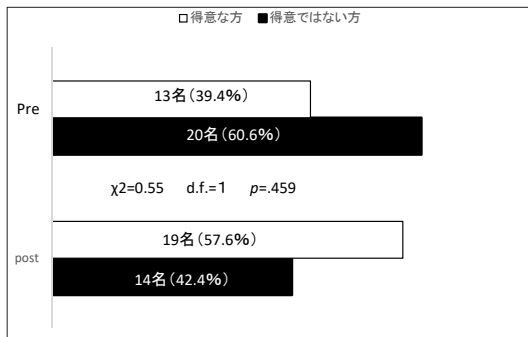


図3 走り幅跳びは、得意ですか？

小学校高学年体育授業における「ほめ合い」が運動意欲に及ぼす影響

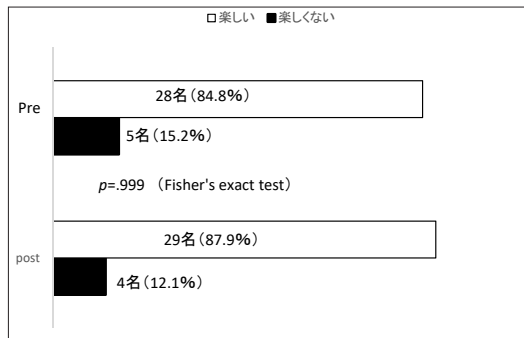


図4 体育の授業は楽しいですか？

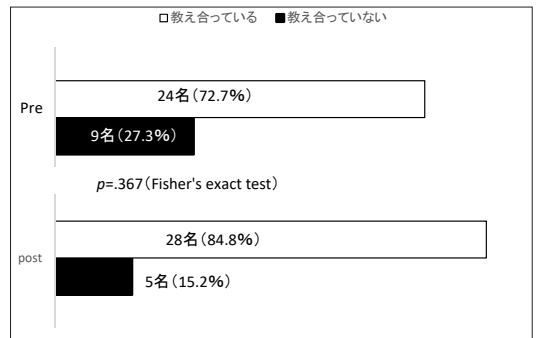


図5 体育の授業中、友だちと教え合っていますか？

表5 45分間の中でほめられた回数とほめた回数の記述統計

	n	M (回)	S D	最大値	最小値
1) ハードル走：ほめられた回数	34	4.5	3.50	15	1
2) 走り幅跳び：ほめられた回数	34	2.2	1.63	10	1
3) ハードル走：ほめた回数	34	4.7	2.80	10	1
4) 走り幅跳び：ほめた回数	34	2.8	1.38	7	1

3) 体育における学習意欲検査【AMPET (西田 1989)】について

表6は、単元前後のAMPETの各下位尺度得点とTF得点、TS得点の平均値と標準偏差ならびに対応のあるt検定の結果である。失敗不安において、事後の方が統計的に有意に高い得点であった。ま

た、有能感は統計的に有意でないものの、10%水準であり、事後の方が得点が高い傾向にあるといえよう。その他のすべての下位尺度とTF得点、TS得点については、単元前後において統計的に有意な変化は見いだされなかった。

表6 AMPETの各下位尺度に関する単元前後の平均値と標準偏差および対応のあるt検定の結果

下位尺度名	n	Pre			Post			t	p
		M	SD	n	M	SD			
学習ストラテジー	33	28.8	7.04	33	29.8	7.82	1.25	.220	
困難の克服	33	29.0	6.60	33	29.7	7.40	0.69	.496	
学習の規範的態度	33	31.2	7.47	33	31.7	8.03	0.52	.608	
運動の有能感	33	21.1	7.78	33	22.5	9.29	1.82	.079	
学習の価値	33	30.3	6.96	33	31.3	7.47	0.93	.360	
緊張性不安	33	26.3	9.22	33	27.1	10.88	0.55	.585	
失敗不安	33	21.0	7.90	33	23.6	9.75	2.37	.024	
学習意欲の意欲的側面 (TS得点)	33	140.5	27.83	33	145.1	32.92	1.22	.233	
学習意欲の不安的側面 (TF得点)	33	47.3	15.56	33	50.6	19.95	1.57	.126	

5. 考察

まずは本研究の仮説が成り立つ前提である「ほめ合い」があったかどうかを検討すると、ほめられた回数、ほめた回数とも最小値について0はみられず、また、平均値も2.2回～4.8回となっており、個人差はあるものの授業において一定程度ほめ合いが実施されたと判断できる。各々の平均値を比較するとハードル走の方が、走り幅跳びよりもほめ合いが多かったが、これは観察時間の長さが関係しているのではないだろうか。つまり、パフォーマンスが一瞬の短い時間で終わってしまう走り幅跳びに対し、ハードル走の観察時間の方が若干長いからである。加えて、表2と表3をみてわかるように、指摘する技術ポイントの量の違いが関係しているかもしれない。ただ、ほめられた回数とほめた回数を比較すると、ハードル走、走り幅跳びともほめた回数がほめられた回数よりもやや多くなっており、一般的にほめる方が、ほめられるよりも強く記憶に残ることがわかった。今後の研究でほめ合いに関して指示する場合に教師が心得ておかなければならないポイントであろう。次に着目したのは、実際に有能感が向上し、内発的動機づけの程度が高まったかどうか、あるいは、それらに伴って動きや技能が巧みになったのかどうかである。初めに、テキストマイニングによる質的分析の結果を検証する。共起ネットワークの描画後、コンコーダンスと照らしあわせ抽出した記述例について、具体的な動きや技能に関して有能感に繋がる「ほめられた例」をみると、コミュニケーション1では、「『ハードル』で『リズム』よく『走れて』いた」「走り『幅』とびの着地が(ん)の『字』」になれていたことがほめられた(『』は共起ネットワークによる抽出語、以下同様)、「しせいが『良い』」などほめられた、であり、コミュニケーション2では、「リズムを〇〇さんにほめられた」、「『足』があがっていたのを☆☆さんにほめられた」である。同様にコミュニケーション3をみると、「『足』の『裏』は『見え』たと言われた」、「0.1.2.3ができてると■△さんにほめられた」であった。他方、自身の動きや技能の課題に関する自己省察および友だちからのアドバイスの記述も、ほめられる言葉かけと同じかそれ以上の多くの

記述が散見できた。例えば、コミュニケーション1では、「初めての『ハードル』走で、『リズム』があまり『良く』なかった」、「『ハードル』で足の裏を見せられるよう」「アドバイスされたこと」、「友だちに言われた通り、(ん)の『字』を『気』をつけたい」でありコミュニケーション2では、「△△さんに『足』を上げるように『言われた』」、「1.2.3のリズムをなおすように『いわれた(言う)』」、「『足』を上げた方がいいよ」の記述例がそれにあてはまる。同様に、コミュニケーション3では、「『足』の『うら』が『見え』てないとかふり上げ『足』が横からきいていると注意された」、「『足』の『裏』が『見え』ないよ」が該当する。つまり記述例全体をみると、教師の指示通り、具体的な動きや技能に着目しほめ合っていることが理解できる。ただし一方で、それ以上に子ども同士で動きや技能の課題について指摘し合っていることがうかがえた。これに関して、教師から児童への賞賛に関して検討した複数の研究では、児童の適切な行動を賞賛するより、不適切な行動を注意・叱責するようになりがちであることが指摘されている(例えば北口2013;北口2015)。大人、子どもを問わず、他人に対する人間の本能的な性質として、欠点や課題に注意が集中することが原因なのかもしれない。

さらに、これらの子ども同士によるほめ合いや課題を指摘し合っていることを受けて、児童の内面でどのような意欲が喚起されているのかを詳しく検討する。そこで、表4より運動意欲と直接的に関連する記述表現を抽出すると、全体として高い達成動機(Atkinson 1964)を有していると考えられる表現が多いが、自分のよい点をさらに伸ばそうとする記述例は、後述する2例しかなく、その他ほとんどすべてにおいて、自身の動きや技能の課題を修正・改善しようとする表現であった。例えば、コミュニティー1では、「『ハードル』で足の裏を見せられるようにしたい」「アドバイスされたことをなおしたい」、「友だちに言われた通り、(ん)の『字』を『気』をつけたいです」であり、コミュニティー2では、「△△さんに『足』を上げるように『言われた』」ので、注意しながらやりたいと『思います』、「1.2.3のリズムをなおすように『いわれた(言う)』

ので『練習』しようと『思います』,「□□さんに『いわれた(言う)』ので、『次』の『時間』はもっと『思い切り』『足』を上げるように『練習』を取り入れたい」がそれに該当する。同様に, コミュニティー3では, 「注意されたので, 意識しながら練習に取り組みたい」, 「『足』の『裏』が『見え』ないよと, ※※さんに言われたので意識してやりました。次の時間の時にもやってみたい」の表記から, 自身の課題を改善しようとする意欲の喚起がみとれる。他方, 自分の長所を伸ばそうとするよりプラス思考の2つの記述例として, コミュニケーション2の「『足』があがっていたのを☆☆さんに, ほめられたので『次』の『時間』はもっと『思い切り』ジャンプをしてとべるようにしたい」およびコミュニケーション3の「自分的にはインターバルができていた気がするので, そこものばせたらな」を指摘することができる。これらは自分の優れている動きをさらに向上させようとする意欲であると判断することができる。

杉原(2003:139-140)は, 遊び要素と非遊び要素という概念を用いて, どちらが内発的動機づけの程度の割合が大きいかを説明している。もちろん, この概念では遊び要素の多い方が, 内発的動機づけの程度が高いのであるが, 翻って本研究の質的分析結果でみられた, 「自分の欠点・課題を修正しようとする意欲」は, どちらかというところ「非遊び要素」が強いと考えられる。したがって今後のほめ合いを取り入れる体育授業において, より遊び要素を強めさせるには, 言い換えるなら, 内発的な動機づけの程度を高めさせるには, 「具体的なところを指摘して励ますような言葉かけをすると, もう1回やってみようという気持ちをもたせることができる(鈴木2009)」との提起を参考に, 今回の実践のような技能に焦点化するほめ合いは良いにしても, 自信の課題に過度に注意を向けるのではなく, 友だちからほめられたことについてより伸ばしていくことを強調して指導すべきであろう。また, 小畑ら(2004)は, 「努力認定」の賞賛が有能感を向上させることに有効であるとの考えから, 頑張った子どもにシールを与えて賞賛し, 運動有能感を高めることに成功しているが, 「努力すればできるようになる」とい

う「統制感」を変化させることはできなかったと報告している。この報告と本研究の結果とを併合してより適切なほめ合いとは何かを追究するなら, まずは, 子ども同士で課題を指摘し合い, 次の段階でその課題についてどう上手くなったのかをほめ合うという手立てとしての順序が求められるのではないだろうか。

これまで述べた質的分析の結果は, 量的分析の結果にもあらわれているといっても過言ではない。前述したように有能感について, 単元後の方が高まる傾向をみせたものの, 統計的に有意な変化はなく, 反対に, 自身の欠点や課題への認知が強くなったせいか, 単元後において「失敗不安」の得点が統計的に有意に向上していた。表4に示した通り, 児童が書いた記述例からみると達成動機は高いと考えられるが, それにもかかわらず不安感が高くなっている。これに関して達成動機づけ理論を援用すると, 目標設定が高すぎる可能性がある。ほめ合いによって目標設定が高くなったかどうかは明らかではないが, 子どもがより簡単な目標をもてる教師の指示やより易しい場づくりによって改善されるかもしれない。

最後に本研究の限界と結果との関連をあげておく。つまり, 今回は5時間という短いスパンでの変化を捉えようとしたことや, 対象が1クラス36名というサンプル数の条件が, 有能感や技能面について有意な変容が認められなかった原因の1つと推察することもできる。また, これ以外にも質的分析において, そのデータを児童の記述のみに頼っている点, ならびに, 同僚のメンバーチェックはあるものの, 外部の専門家のチェックを受けていない点など, 質的研究の妥当性を高めるトライアングレーションの視点から本研究の課題を指摘することができる。他にも量的には, 質問紙調査が定期的実施されたものでなく, 単元前後のみの調査であったことや限定的な質問内容のみであったことなど本研究は, 研究デザイン上の課題を若干有している。今後は, これらいくつかの研究課題をクリアした上で, 実証的な研究の積み重ねが求められているといえよう。

6. まとめ

本研究の第1の目的は、小学校高学年体育授業のハードル走と走り幅跳びの混合種目において、子ども同士のほめ合いが如何に有能感を高め、内発的動機づけの程度を高めるかであった。5時間という限られた時間数の中ではあったが、KH-Coder3によるテキストマイニングの結果、ほめ合いによる有能感の向上が認められた。しかしながら、その後の児童の意欲の方向性が、自身の得意なところをさらに伸ばすというよりは、欠点や課題に目を向け、それらの修正・改善にやや偏っていたことから、ほめ合いを授業で取り入れる際には授業の流れや教師の指示に工夫が必要なのことがわかった。具体的には、単に動きや技能をほめ合うのではなく、まずは子ども同士でそれらについて課題を指摘し合い、課題や欠点を把握した上で、指摘された課題等について、どう上手くなったのかをほめ合うという方法を用いることが望ましいことが示唆された。これまでの研究では、単にほめるよりも、具体的な点（動きや技能など）を賞賛することが勧められていたが、本研究により、さらなる適切なほめ方が明らかになったといえよう。さらに、達成動機づけ理論を援用して推察すると、目標設定が高すぎる可能性があるので、教師の指示や場づくりに関して工夫が必要なのことがわかった。

また、本研究の2次的な目的は、授業分析におけるミックスドメソッドの有効性を検討することであった。一部研究デザインに課題を有していたにもかかわらず、本研究においては質的・量的各々のエビデンスを補完する関係性が認められた。したがって、ミックスメソッドは授業分析の質を高めるには有効であることが明らかとなった。今後は本研究をベースとして一般の学校現場でより現実的で、実施し易いミックスドメソッドを追究していく必要がある。

[文献]

青木直子, 2005, 「ほめることに関する心理学的研究の概観」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』52: 123-133.
Atkinson, J.W., 1964, An introduction to

motivation, Van Nostrand Co.: New York, p.335.
Berliner, D.C. & Tikknoff, W., 1975, "An ethnographic study of the forty classrooms of the Beginning Teacher Evaluation Study known Sample," Technical Report, 75-10-5.
Deci, E.L., & Ryan, R.M. 1980, The empirical of intrinsic motivation processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.13. New York: Academic Press. pp. 39-80.
樋口耕一, 2018, 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版。
平山満義, 2006, 『質的研究法による授業研究』北大路書房, 135。
抱井尚子, 2014, 「Mixed Methods Researchの新たな幕開け」『看護研究』47(3), 183-193。
Kamins, M.L., & Lepper, M.R. 2002, "The effect of praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis" *Psychological Bulletin*, 128: 774-795.
北口勝也, 2013, 「応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際—幼稚園および小学校での実践」『武庫川女子大学教育学研究論集』8, 9-15。
北口勝也, 2015, 「小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係」『武庫川女子大学教育学研究論集』10, 1-8。
Kohn, A. 2001, "Five reasons to stop saying 「Good job!」" *Young Children*, 56: 24-28。
越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一・岡正明・石澤公明, 2015, 「テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析—共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み」『宮城教育大学情報処理センター研究紀要』22: 68。
蓑輪里織・向井隆代, 2003, 「叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知、子どもの心理的適応との関係」『日本発達心理学会第14回大会発表論文集』313。
文部科学省, 2013, 「小学校高学年体育（運動領域）デジタル教材」, (2018年12月8日取得, http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1330884.)

htm).

文部科学省, 2017, 『小学校学習指導要領』.

西田保, 1989, 「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.

西田保, 2004, 『期待・感情モデルによる体育における学習意欲の喚起に関する研究』杏林書院, 46.

小畑治・岡澤祥訓, 2004, 「体育授業における賞賛の場づくりが運動有能感に及ぼす影響」『日本体育学会第55回大会号』 611.

岡澤祥訓・馬場浩行, 1998, 「運動有能感が体育授業中の児童生徒行動に及ぼす影響」『体育科教育』 46 (14): 43-45.

大谷尚, 2006, 『質的研究法による授業研究』北大路書房, 71-72.

杉原隆, 2003, 『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.

鈴木紀代, 2009, 「子どもの心に届けたいメッセージ」『体育科教育』 57 (14): 28-31.

高崎文子, 2002, 「乳幼児期の達成動機づけ—社会的承認の影響について」『ソーシャルモチベーション研究』 1: 21-30.

横山正幸, 2010, 「子どもの自尊感情と体験の関係について」『生活体験学習研究』 10: 53-62.

