

# 体育学習における児童の楽しさ志向について

—— 学習行動及び原因帰属様式との関連 ——

伊藤豊彦\*・織奥信男\*\*

Toyohiko ITO and Nobuo ORIOKU

Enjoyment Orientation for Learning of Physical Education:  
On the Relation to Learning Behavior and Attributional Styles

## 問 題

児童が、体育学習の楽しさをどのように認知しているか、どのような理由によって楽しいと認知しているかを明らかにすることは、それに応じた教師の指導という観点から重要な問題の1つと考えられる。このような観点から、筆者らは、先に行った調査研究で、小学4年生から高校3年生に至る児童・生徒とその教師を対象に、体育学習の楽しさを規定する要因を検討し、次のような6つの要因を見出した(伊藤・織奥, 1988)。すなわち、①集団活動、②統制感、③能力の認知、④レクリエーションと健康、⑤教授行動、⑥自己決定である。

ところで、これら6つの要因は、「体育学習を楽しいかおもしろいと感じる理由」を尋ねる形で抽出されたものであり、それぞれの個人のどのような要因に基づく楽しさを強く感じているかには個人差が存在すると考えられる。したがって、このような楽しさ認知における個人差を明らかにすることは、教師が学習意欲を高めるためにそれぞれの児童にどのように働きかけたらよいかについて示唆を与えるものと思われる。例えば、相対的に集団活動に伴う楽しさを強く認知している子には集団活動の場を提供することにより、また、自己の能力の高さを示すことに楽しさを感じる子には競争場面を提供することによりそれぞれ学習意欲は高まると予想されるからである。

そこで本研究では、このような楽しさ認知における個

人差を「楽しさ志向 (enjoyment orientation)」と呼び、楽しさ志向と体育学習場面に係わるいくつかの要因との関連を検討することを目的としている。

このような試みとしては既に徳永・橋本(1980)や賀川(1984)がある。そこでは、体育授業や運動の好意度、体力・運動能力の自己評価、クラブ活動・スポーツ活動日数などの要因を取り上げ、それぞれの要因ごとに因子分析によって抽出された楽しさ得点のプロフィールが検討されている。しかしながら、このような要因と楽しさ志向との関係が明らかにされたとしても、教師が体育学習場面で行う具体的な指導とは結びつきにくいと考えられる。

さて、体育学習場面において楽しさ志向を検討する場合、最も重要と思われるのは、楽しさ志向の強さによって、児童が現実の学習場面でどのような行動をとっているのか、また、その結果として体育の成績との関連はどうかという問題であろう。楽しさ志向は、学習内容や状況と係わって動機づけとなり、学習行動を規定する。そして、その学習行動が成績に反映されると考えられるからである。本研究で用いる楽しさ志向が意味のある妥当なものであるならば、学習行動や成績となんらかの関係があることが期待できる。しかしながら、行動や成績への影響の度合いや方向は、楽しさ志向の種類によって異なっていると予想できる。

そこで本研究では、体育学習場面における児童の学習行動と成績を取り上げ、楽しさ志向との関係を明らかにすることを第1の目的とする。

次に、原因帰属様式を取り上げる。原因帰属様式は、スポーツ場面全般での比較的安定した原因帰属のさせ方

\* 筑波大学体育科学系体育心理実験室

\*\* 島根大学教育学部保健体育研究室

の個人差であり、動機づけやスポーツ行動を規定する重要な要因の1つであり(伊藤, 1987), 教師の教育的介入の視点として有望であると指摘されていることによるものである(速水・長谷川, 1979)。それぞれの楽しさ志向が、どのような原因帰属要因とどのように関連しているかを検討することは、教師が児童の楽しさ志向に応じた指導の手がかりを得るという意味で有用と思われる。そこで、楽しさ志向と原因帰属様式との関係を検討することを本研究の第2の目的とする。

これから本研究で扱おうとするような学習行動、成績、及び原因帰属様式の要因と楽しさ志向との関係を検討することは、楽しさ志向の観点から児童を理解したり、教師の具体的な指導を検討する上で有益な手がかりを与えるものと考えられる。また、このような試みは、従来から比較的数量多く行われている体育学習の楽しさに関連する研究によってもまだ検討されていない。

なお、本研究では、楽しさ志向の具体的な種類として伊藤・織奥(1988)によって抽出された6つの因子を取り上げ、先にあげた因子の順に集団志向、課題志向、能力志向、活動志向、教師志向、自律志向と略称して用いることにする。

## 方 法

**調査対象** 島根及び鳥取県下の小学5年生171名(男子89名, 女子82名), 小学6年生188名(男子92名, 女子96名), 計359名(男子181名, 女子178名)である。

**調査期日** 昭和63年2月から3月にかけて実施した。

**質問紙の内容** 使用した質問紙は、学年及び性別の基本的属性に関する質問の他、次の2つの内容から構成されている。

(1) 楽しさ志向について 以下に述べる30項目を提示し、体育学習を楽しいと感じる理由の程度「あてはまる」(4点)から「あてはまらない」(1点)まで4段階評価をさせた。この30項目は、先の研究(伊藤・織奥, 1988)で抽出した6つの楽しさ因子にそれぞれ高い負荷量をもつ項目から5項目ずつ選んだものである。具体的な項目内容は、以下の通りである。

### 集団志向

- グループでまとまってできるから。
- みんなと話し合いながらできるから。
- 友達と協力しながらできるから。
- みんなといっしょにできるから。
- 友達ができるから。

### 課題志向

- 練習すれば上手になるから。
- できなかった運動ができるようになるから。
- だんだんうまくくなっていくから。
- 記録がのびていくから。
- 自分の目標や記録に挑戦できるから。

### 能力志向

- 他の人よりもよい記録がだせるから。
- たいていの運動が人より上手にできるから。
- 他の人にできない技やプレーができるから。
- 記録や順位を友達と比べられるから。
- 自分のプレーを友達がほめてくれるから。

### 活動志向

- 体を動かすと気持ちがいいから。
- 思いきり体を動かせるから。
- せいっぱい運動できるから。
- 汗をかくと気持ちがいいから。
- 健康になるから。

### 教師志向

- 先生からはげましてもらえるから。
- 先生にほめてもらえるから。
- 先生から親切に教えてもらえるから。
- 先生がよく話しかけてくれるから。
- 先生といっしょにできるから。

### 自律志向

- 自分たちで練習のやり方を考えられるから。
- 試合の作戦や進め方を自分たちで考えられるから。
- 技やプレーをいろいろ工夫できるから。
- 自分たちで考えながらできるから。
- 運動のやり方を自分で工夫できるから。

(2) 原因帰属様式について 先に伊藤(1987)によって作成された体育・スポーツ場面における帰属様式を測定する質問紙を使用した。質問項目は、体育・スポーツ場面に含まれる原因帰属の対象となる事態(原因帰属事態)とそれを引き起こすと考えられる原因(帰属因)から成り、自分にそのような事態が起こったと仮定し、それぞれの帰属因がどの程度自分に当てはまると思うかを「そう思う」(4点)から「そう思わない」(1点)までの4段階尺度で評定を求めた。原因帰属事態として5事態が採用され、それぞれの事態ごとに好ましい事態(正事態)と好ましくない事態(負事態)の対に作成した。具体的な内容は以下の通りである(カッコ内は負事態を示す)。

- ① 競争して勝った(負けた)としたら
- ② 記録が前より伸びた(伸びなかった)としたら

- ③ はじめての運動がすぐにできた（なかなかできない）としたら  
 ④ 他の人よりも良い記録が出せた（悪い記録しか出せない）としたら  
 ⑤ スポーツテストで良い成績（悪い成績）をとったとしたら

帰属因として、能力、努力、課題の困難度、運、体調の5要因が採用された結果、質問項目数は、5（原因帰属事象）×2（正・負事象）×5（帰属因）の50項目となっている。この帰属様式測定尺度は、因子分析によって抽出された因子に基づいて、正一能力、負一能力、正一努力、負一努力、体調、課題、及び運の7つの帰属因尺度が設定されている。

なお、以上の調査は、学級の担任または体育担当教師がクラスごとに集団面接法によって実施した。

**学習行動及び成績について** 調査の対象となった児童の体育担当教師から学習行動及び成績の評定を得た。

(1) 学習行動 指導要録の行動評定欄に記録されている項目を参照して、①自主性、②責任感、③根気強さ、④工夫、⑤協力、⑥挑戦の6項目を提示し、ほぼ1年間を通してみた体育学習中の行動を、「よい」「ふつう」「がんばらせない」の3段階で評定することを求め、それぞれ3点～1点を与えた。

(2) 体育の成績 ほぼ1年間を通じた該当児童の体育の成績を、学習行動の評定と同様に、「よい」「ふつう」「がんばらせない」の3段階で評定することを求め、それぞれ3点～1点を与えた。

なお、学習行動と成績の評定は、調査校の都合により、小学5年生2クラス、小学6年生2クラスの計4クラスについてのみ協力が得られた。したがって、学習行動及び成績に関する以下の分析は、133名(男子65名、女子68名)がその対象となっていることに注意が必要である。

## 結 果

### 各尺度の設定と信頼性の検討

(1) 楽しさ志向 6つの因子に含まれる各5項目の得点を合計することにより、それぞれ集団、課題、能力、活動、教師、自律志向尺度として用いた。

(2) 原因帰属様式 先の研究(伊藤, 1987)で設定された正一能力、負一能力、正一努力、負一努力、体調、課題、及び運の7つの帰属因尺度を用いることにする。

(3) 学習行動 学習行動に関する6つの指標の評定値に対して因子分析を行った結果、2因子で全体の分散の52%が説明できることなどから、2因子を抽出し、バリ

表1 学習行動に関する因子分析結果 (N=133)

	第1因子	第2因子	共通性
自主性	<u>.689</u>	-.248	.519
責任感	.156	<u>-.746</u>	.572
根気強さ	<u>.614</u>	-.362	.519
工夫	<u>.512</u>	-.378	.474
協力	.222	<u>-.721</u>	.572
挑戦	<u>.717</u>	-.089	.510
分散寄与率(%)	41.6	10.4	

マックス回転を行った。その結果を表1に示す。これを見ると、第1因子には、自主性、根気強さ、工夫、挑戦が、高い負荷量を示していることがわかる。したがって、第1因子は「達成的行動因子」と命名し、4項目の得点を合計することによって達成的行動尺度とした。次に、第2因子には、責任感、協力の2項目が高い負荷量を示していることがわかる。したがって、第2因子は「社会的行動因子」と命名し、2項目の得点を合計することによって社会的行動尺度とした。

なお、成績については、教師の評定をそのまま成績尺度として用いた。

以上、各尺度が設定できたが、各尺度の内的整合性を検討するためにCronbachの $\alpha$ の係数を算出した(表2)。これを見ると、集団志向(0.750)、達成的行動(0.769)、社会的行動(0.720)の3尺度においてやや低い値が示されているものの、それ以外は、すべて0.800以上であり、かなり高い内的整合性を示していることがわかる。

次に、各尺度に性差がみられる可能性が考えられるので、男女別に各尺度の平均得点と標準偏差を算出し、表2に示した(なお、各尺度得点は、成績尺度を除いて、項目数で除してあるので取り得る得点の範囲は志向尺度と帰属因尺度得点が1～4点、行動尺度得点が1～3点になっている)。男女別平均値の差の検定を行ったところ、まず楽しさ志向では、能力志向( $t=4.13$ )、教師志向( $t=3.55$ )、自律志向( $t=3.23$ :  $df$ はいずれも357)の3尺度に有意な結果を行われた。これは、表2から、いずれも男子のほうが女子よりも能力志向、教師志向、自律志向尺度得点が高いことを示している。

また、帰属因尺度では、正一能力( $t=4.22$ )と負一努力( $t=-2.38$ )に有意差が認められ、正一能力尺度得点では、男子のほうが女子よりも高く、負一努力尺度得点では逆に女子のほうが男子よりも高いことを示している。なお、行動尺度及び成績得点には有意差は認められなかった。

表2 各尺度の内的整合性(α係数)と男女別平均値

尺 度		α係数	平均 値 (標準偏差)		
			男子(N=181)	女子(N=178)	全体(N=359)
楽 し さ 志 向	集 団	0.750	2.84(0.64)	2.86(0.62)	2.85(0.63)
	課 題	0.844	3.09(0.63)	3.02(0.66)	3.05(0.65)
	能 力	0.816	2.38(0.65)	2.10(0.63)	2.24(0.65)
	活 動	0.825	3.09(0.65)	3.04(0.71)	3.06(0.68)
	教 師	0.888	2.38(0.74)	2.10(0.75)	2.24(0.75)
	自 律	0.872	2.67(0.75)	2.42(0.71)	2.54(0.74)
原 因 帰 属 様 式	正 - 能力	0.919	2.10(0.76)	1.79(0.62)	1.95(0.71)
	負 - 能力	0.898	2.10(0.74)	2.21(0.74)	2.16(0.74)
	正 - 努力	0.902	3.51(0.61)	3.53(0.59)	3.52(0.60)
	負 - 努力	0.920	1.96(0.86)	2.18(0.89)	2.07(0.88)
	調 子	0.887	2.28(0.58)	2.33(0.56)	2.31(0.57)
	課 題	0.816	2.51(0.57)	2.51(0.49)	2.51(0.53)
	運	0.803	2.10(0.62)	2.18(0.56)	2.14(0.59)
学 習 行 動*	達成的行動	0.769	2.14(0.45)	2.03(0.49)	2.08(0.47)
	社会的行動	0.720	2.08(0.55)	2.13(0.46)	2.10(0.51)
成 績*	-	-	2.15(0.69)	2.03(0.71)	2.09(0.70)

\* この3尺度の分析対象は133名(男子65名, 女子68名)である。

楽しさ志向と学習行動及び成績との関係

それぞれの楽しさ志向が学習行動及び成績とどのような関係にあるかを明らかにするために、相関係数を算出した(表3)。まず、達成的行動尺度についてみると、課題志向( $r = .28$ )、能力志向( $r = .24$ )、活動志向( $r = .21$ )、自律志向( $r = .27$ )の各楽しさ志向尺度との間に有意な正の相関が得られた。これは、課題志向、能力志向、活動志向、自律志向の強い児童ほど体育学習場面で達成的な行動をとる傾向があることを示している。次に、社会的行動尺度では、相関係数はいずれも低く有意な相関は得られなかった。

成績尺度では、課題志向( $r = .31$ )、能力志向( $r =$

表3 楽しさ志向と学習行動及び成績との相関(N=133)

	達成的行動	社会的行動	成 績
集 団	.10	.11	.12
課 題	.28**	.05	.31***
能 力	.24**	-.10	.40***
活 動	.21*	-.01	.10
教 師	.13	-.04	.11
自 律	.27**	.05	.23*

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

.40)及び自律志向( $r = .23$ )との間にそれぞれ有意な正の相関が得られた。これは、課題志向、能力志向、自律志向の強い児童ほど体育の成績が高い傾向があることを示している。

また、問題の箇所ですべたように、楽しさ志向のあり方が学習行動を規定し、さらに成績を規定すると予想できる。そこで、パスモデルの変数の順序を楽しさ志向→学習行動→成績と仮定し、パス解析を行った。具体的には、学習行動(達成的行動, 社会的行動)はそれぞれ6つの楽しさ志向尺度を説明変数として、また、成績尺度は6つの楽しさ志向尺度と2つの学習行動尺度の計8尺度を説明変数として、重回帰分析を行っ

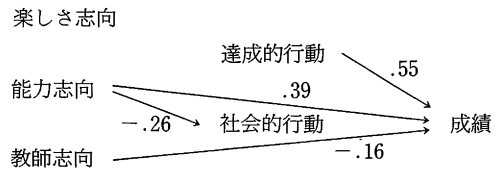


図1 成績のパスダイアグラム

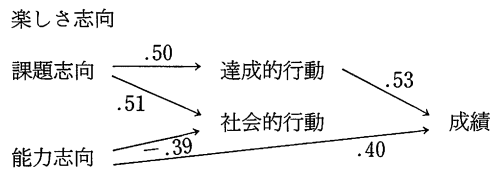


図2 男子についての成績のパスダイアグラム

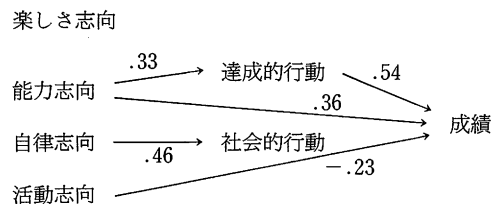


図3 女子についての成績のパスダイアグラム

表4 学習行動及び成績に関する重回帰分析の結果

	全体 (N=133)			男子 (N=65)			女子 (N=68)		
	学 習 行 動		成 績	学 習 行 動		成 績	学 習 行 動		成 績
	達成的行動	社会的行動		達成的行動	社会的行動		達成的行動	社会的行動	
集 団	-.12	.14	.02	-.15	.20	-.03	-.12	.05	.06
課 題	.17	.21	.09	.50*	.51*	.13	-.10	-.16	.00
能 力	.11	-.26*	.39**	-.25	-.39*	.40**	.33*	-.16	.36**
活 動	.08	-.14	-.10	.07	-.30 <sup>x</sup>	-.00	.08	-.04	-.23*
教 師	-.13	-.10	-.16*	-.06	.09	-.18	-.15	-.17	-.14
自 律	.18	.12	-.07	.06	-.14	-.17	.32	.46*	.10
達成的行動	—	—	.55**	—	—	.53**	—	—	.54**
社会的行動	—	—	.14 <sup>x</sup>	—	—	.15	—	—	.13
重相関係数	.33*	.25	.75**	.37	.41	.72**	.43*	.32	.79**

<sup>x</sup> p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01

た。表4にパス解析の結果を示す。さらに、図1に、パス解析の結果、パス係数(標準偏回帰係数)が5%水準で有意になったパスをとりあげ、ダイアグラムを示した。

表4からわかるように、社会的行動を被説明変数とした場合を除いて、重相関係数は5%水準で有意であった。

次に、パス係数が有意となったパスをみると、楽しさ志向と社会的行動との間では、能力志向が負のパス係数(-.26, p < .05)を示した。達成的行動との間には、有意なパス係数は認められなかった。成績については、2つの行動尺度との間に正のパス係数が示された(達成的行動については.55, p < .05, 社会的行動については.14, .05 < p < .10)。また、楽しさ志向尺度のうち、能力志向から正のパス係数(.39, p < .01)が、教師志向からは負のパス係数(-.16, p < .05)が示された。

さらに、楽しさ志向尺度に性差が認められたために、学習行動と成績との関係も異なることが予想される。そこで、パス解析を男女別に行ってみた。その結果を、表4、図2、図3に示した。

重相関係数は、男子の成績、女子の達成的行動と成績を被説明変数とした場合のみ有意であった(それぞれ、.72, p < .01; .43, p < .05; .79, p < .01)。

次に、パス係数が有意であったパスを調べてみると、男子の場合、課題志向から達成的行動(.50, p < .05)、課題志向と能力志向から社会的行動(各々、.51, p < .05; -.39, p < .05)へそれぞれ有意なパス係数が示された。また、成績については、能力志向と達成的行動からそれぞれ正のパス係数が示された(能力志向については.40, p < .01, 達成的行動については.53, p < .01)。

女子の場合は、能力志向から達成的行動(.39, p <

.01)、自律志向から社会的行動(.39, p < .01)へそれぞれ有意な正のパス係数が示された。成績については、能力志向と達成的行動からそれぞれ正のパス係数(能力志向については.36, p < .01, 達成的行動については.54, p < .01)が、活動志向からは負のパス係数(-.39, p < .01)が示された。

#### 楽しさ志向と原因帰属様式との関係

楽しさ志向の強さによって、原因帰属様式がどのような影響を受けているかを明らかにするために、相関係数を算出した。その結果を表5に示す。また、6つの楽しさ志向尺度を説明変数とし、7つの帰属因尺度をそれぞれ被説明変数とした重回帰分析を行った。表6に重回帰分析の結果(標準偏回帰係数と重相関係数)を示した。

重相関係数は、「運」を被説明変数とした場合を除き、5%水準で有意であった。

各帰属因尺度別に有意な予測因となった楽しさ志向尺度をみると、集団志向は、「調子」(.19, p < .01)、「課題」(.20, p < .01)の予測因になっていることが示された。次に、課題志向は、「正-能力」(-.17, p < .01)の予測因になっている。能力志向は、「正-能力」(.58, p < .01)、「負-能力」(-.14, p < .05)、「正-努力」(-.19, p < .01)、「負-能力」(-.15, p < .05)、「課題」(.16, p < .05)の予測因になっていることが示された。活動志向は、「負-能力」(-.13, p < .05)、「正-努力」(.21, p < .01)、「課題」(-.18, p < .01)の予測因になっていることが示された。最後に、自律志向は「課題」(.16, p < .05)のみの予測因になっていることが示された。

次に、楽しさ志向と原因帰属様式との関係に性差が認

表5 楽しさ志向と原因帰属様式の相関 (N=359)

	正-能力	負-能力	正-努力	負-努力	調子	課題	運
集団	.19*	-.07	.35*	.06	.27*	.18*	.10
課題	.16	-.29*	.44*	-.08	.18*	.02	-.07
能力	.54*	-.22*	.15	-.14	.18*	.16	.04
活動	.12	-.21*	.43*	.05	.21*	-.02	.01
教師	.25*	-.10	.30*	-.03	.17	.05	.05
自律	.28*	-.10	.37*	-.05	.22*	.17	.07

\* p &lt; .001

表6 原因帰属様式に関する重回帰分析の結果 (全体 N=359)

	正-能力	負-能力	正-努力	負-努力	調子	課題	運
集団	.05	.07	.10	.12	.19**	.20**	.12
課題	-.17**	-.27**	.29**	-.09	-.00	-.09	-.19
能力	.58**	-.14*	-.19**	-.15*	.07	.16*	.05
活動	-.07	-.13*	.21**	.12	.07	-.18**	-.02
教師	.01	.08	.07	.03	.02	-.07	.05
自律	.10	.09	.11	-.08	.04	.16*	.06
重相関係数	.56**	.34**	.53**	.21*	.30**	.29**	.18

\* p &lt; .05, \*\* p &lt; .01

表7 原因帰属様式に関する重回帰分析の結果 (男子 N=181)

	正-能力	負-能力	正-努力	負-努力	調子	課題	運
集団	.12	.16	.02	.13	.31**	.19*	.18
課題	-.15	-.18	.33**	-.27**	-.06	-.02	-.24
能力	.55**	-.23*	-.18*	-.04	.05	.10	.07
活動	-.10	-.18	.13	.17	.05	-.24**	.01
教師	-.08	.13	.01	.00	-.06	-.10	.07
自律	.12	.17	.29**	-.04	.12	.24*	.08
重相関係数	.53**	.34**	.55**	.27*	.38**	.33**	.21

\* p &lt; .05, \*\* p &lt; .01

表8 原因帰属様式に関する重回帰分析の結果 (女子 N=178)

	正-能力	負-能力	正-努力	負-努力	調子	課題	運
集団	-.01	.05	.21*	.11	.01	.19	.15
課題	-.21	-.36**	.26**	.07	.01	-.21*	-.14
能力	.59**	-.04	-.21**	-.21	.12	.22*	.06
活動	-.02	-.07	.32**	.07	.11	-.10	-.07
教師	.10	.06	.14	.05	.12	.00	.03
自律	.05	.02	-.14	-.10	-.00	.06	.05
重相関係数	.57**	.36**	.57**	.20	.28**	.29*	.18

\* p &lt; .05, \*\* p &lt; .01

められるかを検討するために、男女別に重回帰分析を行った。表7は男子の結果を、表8は女子の結果をそれぞれ示している。

表7から、男子の場合、集団志向は「調子」(.31,  $P < .01$ )と「課題」(.29,  $P < .01$ )、課題志向は、「正一努力」(.33,  $P < .01$ )、「負一努力」(-.27,  $P < .01$ )、能力志向は、「正一能力」(.55  $P < .01$ )、「負一能力」(-.23,  $P < .05$ )、「正一努力」(-.18,  $P < .05$ )のそれぞれ有意な予測因になっていることが示された。また、活動志向は、「課題」(-.24,  $P < .01$ )、自律志向は、「正一努力」(.29,  $P < .01$ )、「課題」(.24,  $P < .05$ )の予測因になっている。

次に、表8から、女子の場合、「正一能力」については能力志向(.59,  $P < .01$ )が、「負一能力」については課題志向(-.36,  $P < .01$ )が、「課題」については課題志向(-.21,  $P < .05$ )と能力志向(.22,  $P < .05$ )がそれぞれ有意な係数を示した。また、「正一努力」については集団志向(.21,  $P < .05$ )、課題志向(.26,  $P < .01$ )、能力志向(-.21,  $P < .01$ )及び活動志向(.32,  $P < .01$ )、がそれぞれ有意な係数を示していた。

## 考 察

### 楽しさ志向と学習行動及び成績との関係

楽しさ志向と学習行動及び成績との関係を明らかにするために行ったパス解析の結果、いくつかの知見が得られた。

まず、楽しさ志向と学習行動の間では、能力志向から社会的行動へ負のパス係数が示された。社会的行動は、協力や責任感といった児童が学習場面で示す協調的な行動であり、能力志向の強い子どもほどこのような行動が低く評定される傾向があることを示唆している。能力志向の強い子どもは、他者との競争や比較によって自分の能力が高いことを示すことに楽しさを感じることから、他者との協調的な行動をとらないと評定されるのであろう。

次に、楽しさ志向、学習行動、成績との関係については、達成的行動を高く評定されればされるほど成績も高く評定される傾向が示された。達成的行動は、自主性、根気強さ、工夫、挑戦の各指標を合計したものであり、このような行動が成績と正の関係にあることは当然のことと思われる。また、楽しさ志向の能力志向と教師志向から成績に直接有意なパス係数が示された。これは、能力志向の強い子どもほど成績は高く評定され、教師志向の強い子どもほど成績は低く評定される傾向があること

を示している。能力志向の強い子どもは、体力や運動能力に優れていることが予想されるために成績も高く評定されるのであろう。

ところで、能力志向は、社会的行動とは負の関係があるのに対して、成績には正の関係が示されていた。このことは、教師が成績評価において体力や運動能力を重視していることを示していると考えられる。

一方、教師志向は、教師とともに学習することを楽しさを感じる傾向を表していることから、この志向の強い子どもは、教師に依存していると教師自身によって認知され、結果的にネガティブな評価を受けているのではないかと考えられる。

さて、男女別に行ったパス解析の結果からも、いくつかの興味深い性差が認められた。

まず、課題志向についてみると、男子の場合、課題志向の強い子どもほど達成的行動も社会的行動もともに高く評定される傾向を示しているのに対して、女子の場合は、そのような関係は認められなかった。また、能力志向についてみると、男子では、能力志向の強い子どもほど社会的行動は低く評定される傾向を示しているのに対して、女子の場合は、能力志向の強い子どもほど達成的行動が高く評定される傾向を示していた。

このような性差が認められたことに関しては、少なくとも2つの理由が考えられる。まず第1に、各志向の持つ意味が男女によって異なっている可能性がある。例えば、男子では、自分の能力が高いことを示したり、能力を試すプロセスに体育学習の楽しさを求めているのに対して、女子では、仲間や教師などから社会的に認められることが楽しさを感じられる基礎的な条件になっているかもしれない。もしそうであるならば、このような体育学習の目的の相違は、各志向の持つ意味において差をもたらし、行動傾向に異なる影響を与えらると思われる。

第2の理由として考えられることは、児童の行動評定において、教師が男子と女子とはかなり異なった見方をしている可能性が考えられる。例えば、能力志向得点において、男子のほうが体育学習場面でより競争的であることを意味している。したがって、男子の場合、課題志向にみられる上達や進歩のプロセスに楽しさを感じるようないわば「内発的に動機づけられた」子どもの方が競争的な子どもよりも相対的にポジティブな行動評価を受けるのに対して、女子では、能力志向のような競争を重視する傾向が低いゆえに能力志向の強い子どもがポジティブな行動評価を受けているのではないかと考えられるのである。

以上、性差について2つの観点から考察してきたが、

本研究で用いた学習行動の指標は、あくまで教師の評定に基づくものであり、個々の児童について実際の学習場面で評定したのではない。従って、各志向と学習行動との関係については、現実の行動指標を用いての力動的な関係を検討することが、今後の課題として残される。

#### 楽しさ志向と原因帰属様式との関係

楽しさ志向で原因帰属様式を予測するという重回帰分析の結果、いくつかの知見が得られた。ここでは、体育・スポーツの学習にとって重要な内的帰属因を中心に検討する。

まず、課題志向が有意な予測因となった帰属因尺度は、「正一能力」「負一能力」「正一努力」であった。すなわち、課題志向の強い子どもは、成功のような正事態の原因を能力ではなく努力に帰属し、失敗のような負事態の原因を能力不足に帰属しない傾向がある。課題志向は、課題での進歩や上達などに楽しさを求める傾向であることから、自分にとって好ましい事態が起こったときには統制不可能な能力ではなく統制可能な努力に帰属される傾向があらわれるのであろう。

能力志向が予測した帰属因は、「正一能力」「負一能力」「正一努力」「負一努力」であった。能力志向の強い子どもは、正事態の原因を努力ではなく能力に帰属し、負事態の原因を能力不足にも努力不足にも帰属しない傾向がある。競争志向は、他者との競争や比較によって自分の能力が高いことに楽しさを求める傾向であり、結果として正事態は容易に能力に帰属されるのであろう。

次に、活動志向は「負一能力」「正一努力」の予測因となっていた。すなわち、活動志向の強い子どもは、負事態の原因を能力不足に帰属せず、正事態の原因を努力に帰属する傾向がある。活動志向は、活動すること自体に楽しさを求める傾向がある。活動志向は、活動すること自体に楽しさを求める傾向であり、内発的な活動欲求に基づく楽しさであると考えられる。従って、活動志向の強い子どもは自分の能力よりもむしろ努力を重視した帰属を行うのであろう。

さて、集団志向は「調子」「課題」の外的帰属因の予測因となっていた。集団志向は、クラスの仲間と伴に学習することに楽しさを求める傾向をあらわしている。従って、学習場面での課題での成功・失敗は、自分の能力や努力と関係なく、そのときの調子や課題の困難度によって決定されるというような帰属様式と関連しているのであろう。

一方、男女別に分析した結果から、以下の性差が認められた。まず、前述した集団志向と外的帰属因の関係は、男子においてのみ認められ、女子では、内的帰属因であ

る「正一努力」の予測因となっていた。社会的承認欲求の強い女子にとっては、集団の中で学習することが進歩や上達の基礎となっているのではないかと考えられる。

次に、自律志向は、男子の場合、「正一努力」の予測因となっていたが、女子の場合は、いずれの帰属因の予測因となっていなかった。自律志向は、学習に際して自分で工夫したり考えたりすることに楽しさを求める傾向を示しており、男子のほうが女子よりも高い得点を示していた。したがって、このような傾向の強い男子において成功という好ましい事態が起こったときに努力に帰属する傾向が高まるのであろう。

#### まとめと今後の課題

本研究の目的は、児童の楽しさ志向、すなわち体育学習場面で個人が認知する楽しさの個人差と学習行動及び原因帰属様式との関係を検討することであった。

パス解析と重回帰分析の結果、楽しさ志向と学習行動及び原因帰属様式との間にいくつかの興味深い知見が得られたことから、本研究で設定した楽しさ志向の妥当性は支持されたと考えられる。また、楽しさ志向が学習行動や原因帰属様式に影響を及ぼすという知見は、楽しさ志向の学習場面における重要性を明らかにし、さらに、それに応じた指導を行うための有益な手がかりが得られたという意味において有用であると思われる。

さて、本研究では、6つの楽しさ志向を互いに独立したものとして扱ってきたが、現実の一人一人の児童のなかでは、独立したのではなく、階層的な構造をもっているかもしれない。また、それぞれの志向の組み合わせによって児童を類型化できるかもしれない。そうなれば、いくつかの類型と学習行動との関係を検討することによって、より全体的に個人差を把握できると思われる。また、本研究で得られた性差もより良く理解されるかもしれない。

一方、本研究は、静的変数間の相関関係を検討したものであり、今後、楽しさ志向と本研究で用いた他の要因との間の力動的な関係を検討していくことが必要であろう。

これらは、いずれも本研究で残された重要な課題である。

#### 引用・参考文献

- 速水敏彦・長谷川 孝 1979 学業成績の因果帰着 教育心理学研究, 27, 197-205.



- 伊藤豊彦 1987 原因帰属様式と身体的有能さの認知が  
スポーツ行動に及ぼす影響 — スポーツ行動に関する  
原因帰属モデルの検討— 体育学研究, 31, 263—  
272.
- 伊藤豊彦・織奥信男 1988 体育学習における児童・生  
徒の楽しさを規定する要因と教師の認識 体育学研  
究, 33, 123—133.
- 賀川昌明 1984 体育授業における楽しさの要因分析  
—学習者の個人特性と因子別Z得点との関係につい  
て— 徳島大学教養部紀要(保健体育), 17, 19—32.
- 徳永幹雄・橋本公雄 1980 体育授業の「運動の楽しさ」  
に関する因子分析的研究 健康科学(九州大学健康  
科学センター), 2, 75—90.

## 付 記

本調査の実施に際しては、大山小学校の野村洋文先生  
並びに内中原小学校の福井昭二先生に多大の御協力を賜  
りました。記して感謝の意を表します。