

小学校体育授業における児童の失敗に対する価値観の構造

村上 雅之¹, 河本 岳哉², 浅野 勇³, 高瀬 淳也⁴
高橋 正年⁵, 梅村 拓未⁶, 中島 寿宏⁷

The structure of students' belief perceptions of failure in physical education classes at elementary school

Masayuki Murakami¹, Takeya Kawamoto², Yu Asano³, Junya Takase⁴
Masatoshi Takahashi⁵, Takumi Umemura⁶, Toshihiro Nakajima⁷

Abstract

In physical education classes, negative aspects, such as failure causing a decrease in motivation to exercise, have been reported. In particular, physical education classes have a unique feature not found in other subjects; because students work in groups or teams, their failures are made public, and they tend to compare themselves with and disregard others. Furthermore, human relationships have been suggested to affect motivation. However, there is no appropriate measurement of the view of failure in physical education classes. By clarifying the structure of the view of failure, it will be possible to take a concrete approach to improve instruction for children. Therefore, this study aimed to clarify the structure of children's beliefs about failure in physical education classes. In Study 1, the scale was created by asking the students to answer the scale items, and a factor analysis was conducted. The reliability of the scale was also examined. Cronbach's alpha coefficient was calculated as a reliability coefficient. In Study 2, the validity of the scale was examined. Correlation analysis between the "Children's Perception of Failure in Physical Education Class Scale" and the "Physical Competence Scale". In addition, the difference in the view of failure by gender was examined. In Study 1, factor analysis (maximum likelihood method and Promax rotation) was conducted on the 42 items. As a result, three structures were revealed: "self-denial," "relationship anxiety," and "growth expectancy". By calculating the reliability coefficient, it was confirmed that there was a certain

1. 札幌市立北九条小学校
北海道札幌市北区北9条西1丁目1
2. 北海道教育大学附属札幌小学校
北海道札幌市北区あいの里5条3丁目1番10号
3. 北海道教育大学大学院教育学研究科
北海道札幌市北区あいの里5条3丁目1番5号
4. 北海道教育大学旭川校
北海道旭川市北門町9丁目
5. 東海大学
北海道札幌市南区南沢5条1丁目1番1号
6. 北翔大学短期大学部こども学科
北海道江別市文京台23番
7. 北海道教育大学札幌校
北海道札幌市北区あいの里5条3丁目1番5号

1. Sapporo Kitakujo Elementary School
kita 9-jo nishi 1-chome 1 Kita-ku Sapporo
2. Sapporo Elementary School Attached to Hokkaido University of Education
Ainosato 5-jo 3-chome 1-10 Kita-Ku Sapporo
3. Graduate School of Education, Hokkaido University of Education
Ainosato 5-jo 3-chome 1-5 Kita-Ku Sapporo
4. Hokkaido University of Education Asahikawa
Hokumon 9-chome Asahikawa
5. Tokai University
Minamisawa 5-jo 1-chome 1-1 Minami-Ku Sapporo
6. Hokusho College Department of Childhood Studies
Bunkyo-dai-23 Ebetsu Hokkaido
7. Hokkaido University of Education Sapporo
Ainosato 5-jo 3-chome 1-5 Kita-Ku Sapporo

著者連絡先 村上 雅之
masayuki.murakami0827@gmail.com

degree of internal consistency. In Study 2, the validity of the scale was examined. Correlations with the exercise competence scale were calculated, and the predicted results were observed.

In summary, it can be said that the structure of children's view of failure in elementary school physical education classes was clarified, reflecting the actual situation of physical education classes.

key words: Belief Perceptions of Failure, Physical Education Classes, Development of Scale

I はじめに

学校生活において児童は様々な課題に取り組み、その結果成功や失敗に直面する。西村ほか (2017, p.197) は、『失敗を恐れずに挑戦しよう』、『教室は間違えるところだ』など、教育現場では失敗経験を肯定的に捉え、成功に結びつけることが奨励されている」と述べていることから、今日の学校現場では失敗から何を学ぶのかといった成功への資源として重視している。しかし、実際に教室に目を向けると、失敗を肯定的に捉えず、むしろ失敗を避けようとしたり、課題を達成する見込みがあるにもかかわらず取り組もうとしたりしない児童がいるのも現実であり、失敗を否定的に捉えている児童がいることが推察される。池田・三沢 (2012, pp.367-368) は、学校における失敗について「テストの不正解や試験の不合格、目標の未達成など個人的な失敗もあれば、不適切な集団意思決定や事故、不祥事などの集団や組織レベルの失敗も含まれることから、多様性と階層性を併せ持つ広範囲な概念」と説明している。さらに池田・三沢 (2012, p.368) は、それらの共通点を踏まえ、「失敗とは、一人もしくは複数の人間がある行為を行うものの、それが当初の目的達成につながらない、あるいは望ましくない結果が生じること」と説明している。堀野ほか (1990, p.3) は、「学校教育で形成されがちな学習観として『結果主義』をあげており、それは、『正答さえ得られれば良い』、『失敗は良くないことである』という考え方であり、このような学習観をもつ子供たちが少なくない」ことを指摘している。これらの先行研究から、児童が失敗は望ましくないものであり、できれば避けたいものであるという否定的な捉えをしていると考えられる。しかしながら、小学校学習指導要領 (2017) では、育成すべき資質・能力として「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を示している。特に「学びに向かう力・人間性等」については、「主体的に学習に取り組む態度」を観点別学習状況の評価とし、「粘り強く取り組みを行おうとする側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」を重視している (国立教育政策研究所, 2019, pp.9-10)。自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である (国立教育政策研究所, 2019, pp.9-10) と示していることから、児童が

学習において様々な課題に取り組む中で、失敗をしても肯定的に捉え、自分の学習の仕方を振り返りながら進めていくことができるようにしていくことが学校現場に求められている。

これまでの失敗に関する研究では、失敗は動機づけを低下させたり、無力感を引き起こしたりするものであることが明らかにされてきた。例えば、Diener and Dweck (1978) は、小学生を対象に、失敗を克服できないものと認識している無力感群の子どもと、失敗を克服できるものと認識している熟達志向群の子どもに、課題を与えて失敗に直面した時の、失敗した後のパフォーマンスとその認知的動機づけの違いを明らかにする研究を行った。その結果、無力感群の子どもたちは課題をクリアするための有効な方略を取らなくなっていったと報告している。さらに自己価値の随伴性という概念からも失敗の影響を検討している先行研究がある。自己価値の随伴性とは、人が特定の自己領域を価値づけている、もしくは自尊感情の源としている程度と定義づけられており、自尊心の源となっている領域において失敗した場合には、特に自尊心への脅威を感じ、結果として失敗を否定的に捉えたり、避けたりするなど学ぶ機会を失うと指摘されてきた (Crocker & Wolfe, 2001)。新谷・クロッカー (2007) は、自尊心を学業成績に付随させている学生が課題に対して失敗した後の自尊心や感情、持続力への影響を検討した。先行研究でも指摘されているように、成功・失敗後の自尊心の変動を報告している。さらに、大谷・中谷 (2011) は、失敗場面で喚起される感情に着目し、中学生を対象にして自己価値の随伴性が内発的動機づけ低下に影響を及ぼすプロセスを検討した。自己価値を学業に随伴させている生徒ほど自尊感情が低く、そのため結果として失敗場面では内発的動機づけの低下を招きやすいという結果を報告している。これまでの先行研究を概観すると、失敗が動機づけや自尊心にネガティブに影響を及ぼすことが明らかにされてきており、児童の失敗が動機づけや自尊心に影響を及ぼすことから、学校現場においても失敗を否定的に捉えていることが推察される。

失敗が動機づけや自尊心に影響を及ぼすものと捉えられている一方で、失敗は自らの知識や技能に対する重要な情報を提供するものと捉える報告 (西村ほか, 2017) や失敗の原因を自らの努力の不足であると認知することで奮起したりするものと捉えている (鹿毛, 2013, p.89)

報告から、パフォーマンスや動機づけによい影響をもたらす資源としての側面も明らかにされている。この失敗とパフォーマンスや動機づけとの関連は、心理学における達成目標理論に説明を求めることができる。

達成目標理論とは、行為の目的が「有能さ (competence) を身に付けること」なのか、あるいは「有能さを証明すること」なのかを対置させることによって、特に達成行動に関する動機づけプロセスとパフォーマンスの質の違いについて解明しようとすることを背景に、有能さに関する活動の目的を、「マスタリー目標」と「パフォーマンス目標」の二つの目標を対置させている (鹿毛, 2013, p.55)。マスタリー目標とは、活動の目的が「自分の能力を発達させること」である場合を指し、マスタリー目標は、ものごとを理解する、技能を向上させるなど、自分の能力を高めるために学習するという目的意識を反映しているため、課題自体に当人の注意の焦点が向けられている心理状態であり、ものごとへの熟達に自分の関心が向けられる課題関与へと導くものである (鹿毛, 2013, p.55)。一方で、パフォーマンス目標は自分の能力に対してポジティブな評価を得ること、あるいはネガティブな評価を避けることが活動の目的である場合を指し、「自分という存在」の価値づけに注意が向けられている心理状態であり、自分に能力があることを他者や自分自身に示すことに関心が向けられている自我関与を促すものであると整理されている (鹿毛, 2013, p.55)。つまりこれらの整理から、マスタリー目標をもつ児童は、「理解を深めようとしたり、技能を習得しようとしたりするにはどうすればいいのか」と課題に対して挑戦するが、パフォーマンス目標をもつ児童は、「自分の評価が下がらないように、恥をかかないためにはどうしたらいいのか」といった意識を生起させることから、課題に対して挑戦を避ける傾向にあることから、失敗をポジティブに捉えるためには、マスタリー目標をもつことが重要であることが推察される。

Dweckは達成目標を規定する要因として、暗黙の知能観という概念を提唱している。暗黙の知能観とは、知能は固定的で変化しないという信念と知能は努力次第で伸ばすことができるという信念であり、マスタリー目標やパフォーマンス目標に関連するとしている (Dweck, 1988)。つまり、児童の達成目標には信念が影響を及ぼしており、失敗に対しての信念や価値観も達成目標に影響を及ぼしていることを示唆している。

それでは、失敗に対する価値観とは何を指すのか。池田・三沢 (2012) は、大学生を対象とし、失敗の価値観 (失敗観) の個人差を測定する尺度の作成と信頼性・妥当性の検討を行った。失敗観として失敗をネガティブな感情を喚起させるものとする「失敗のネガティブ感情価」、失敗を可能な限り避けたいと考える「失敗の回避欲求」、失敗に対して前向きな態度を保持し、失敗を学習の機会と考えている「失敗の学習可能性」、失敗に対するポジ

ティブやネガティブな価値を含むものではなく、失敗が避けられずに、不可避に発生しうるものとする「失敗の発生可能性」とし、失敗観が4因子構造であることを明らかにした。さらに、赤嶺・中尾 (2020) は、児童のもつ失敗観を適切に把握できるように、児童版の失敗観尺度の作成と信頼性・妥当性の検討を行った。池田・三沢 (2012) 同様に、失敗観が「失敗のネガティブ感情価」、「失敗の回避欲求」、「失敗の学習可能性」、「失敗の発生可能性」の4因子構造であることを明らかにした。

これらの2つの先行研究から、失敗に対する価値観である失敗観は、「学習可能性」といったポジティブな価値観と「失敗回避欲求」や「失敗のネガティブ感情価」といったネガティブな価値観で構成されていることが明らかになった。また、これら2つの先行研究は教育場面に限定せず、幅広い領域を念頭に置いたボトムアップアプローチであることが大きな特徴である。

一方で西村ほか (2017) は、学業場面に限定し、中学生の持っている失敗観を明らかにした。子どもに身に付けさせたい価値観と身に付けさせたくない価値観を想定し、トップダウンアプローチによる学業場面に特化した教育視点に基づいた尺度の作成と信頼性・妥当性の検討を行った。結果として「失敗に対する活用可能性の認知」「失敗に対する脅威性の認知」という2つの構造をもっているものと明らかにした。これら2つの価値観は、失敗時の対処行動との関連に着目した結果、「失敗に対する活用可能性」は、それが高い人ほど失敗時に抵抗的な対処行動を選択していることから「次の学習 (改善) につながる失敗観」とし、「失敗に対する脅威性の認知」は、それが高い人ほど、失敗時に不適応的な対処行動を選択していたことから、「次の学習 (改善) につながらない失敗観」であることを確認した。学業での失敗が、次の行動へ影響していることを示唆している。

これまで失敗観に関する先行研究を概観してきたが、池田・三沢 (2012)、赤嶺・中尾 (2020) も西村ほか (2017) の失敗観尺度に関して、ボトムアップアプローチかトップダウンアプローチといった特徴はあるが、いずれも「失敗の学習可能性」や「失敗に対する活用可能性」といった失敗をポジティブに捉えている価値観と「失敗回避欲求」や「失敗に対する脅威性の認知」といった失敗をネガティブに捉えている価値観が明らかにされてきた。これらの失敗に対する価値観の違いが、動機づけを高めたり、低下させたりしていることが言える。

しかしながら、西村ほか (2017) の研究では、学業場面に特化した失敗観尺度を作成しているが、「問題失敗場面」「発言失敗場面」「テスト失敗場面」「入試失敗場面」と、個人が行う場面のみを限定している。また、池田・三沢 (2012) や赤嶺・中尾 (2020) は、様々な経験を経て形成されている個人の失敗観を測定する尺度の開発を目的に、ボトムアップアプローチを採用しているため、教育場面とは限定されているものではない。児童は

様々な経験の中で、失敗観を形成していくものと考えられる。しかし、学校現場では集団で学習を行う。学校教育では、児童の資質・能力を育成するための授業改善の視点の1つとして「対話的な学び」が重要視されている。対話的な学びとは、グループなどで対話する場面を設定し、子供同士が協働しながら学びを深めていくものとされている（文部科学省，2017）。西村ほか（2017，p.207）は、失敗観の形成が他者からの影響が考えられると述べていることから、失敗観の構造にも他者に対する要因が含まれると考えられる。しかしながら、これまでの先行研究は、学校教育の中で形成された失敗観を適切に測定できてはいないと考えられる。

中でも体育学習は、スポーツ教材を利用して、身体的な発達や社会的態度を形成することが目指され、グループへの協力、グループ内での責任の完遂、勝敗に対する正しい態度、他者の意見や批評の重要等、運動やスポーツの学習に結びついた人間形成目標が挙げられている（友添，2008，p.85）。また、伊藤ほか（2013，p.571）は、「一般的な教科の授業が、教室の中で教師がクラス全体に対して行う一斉指導の下で進められるという形態をとることが多いのに対して、体育の授業は、体育館やグラウンドといった教室とは異なる環境下で、しかも、班やグループ活動を通して行われることが多いという特徴もある。」と指摘している。さらに先行研究では、体育授業は出来栄の公開性から他者比較・軽視がなされやすい学習環境であるという（小野・梶，2020，p.1017）。これらのことから、体育学習と他教科との違い、体育授業での失敗は子どもにとっては大きなことである。

藤田（2009，pp.68-69）は、体育授業での失敗への危惧が運動に対する非動機づけを引き起こすこと、山根・中須賀（2019，p.91）は、技能習得が十分でない児童・生徒は失敗が脳裏に浮かぶことで不安を感じ、課題に対して積極的に挑戦しないことや、可能な限り失敗を避けようと消極的な行動をとると指摘している。増子ほか（1996，p.166）は、「体育嫌い」の原因としてよく上げられるものに「人前でやるのが恥ずかしい」「勝負するのがイヤである」「うまくできないから」「臆病」「嘲笑」「失敗」「不安」などがある。これらの原因はその個人に運動の能力が十分に備わっていれば嫌いにならなくて済むようばかりである。」と指摘している。これらのことから、他の教科では失敗が公開されないのに対して、体育授業においては児童がうまくできない場面に直面することで、自分自身を能力の低さを認知し、結果として動機づけに影響を及ぼすことが推察される。

また、伊藤ほか（2013）や中須賀ほか（2014）は、動機づけ雰囲気というクラスやチームメイトなどの学習環境が動機づけに影響があると報告している。動機づけ雰囲気とは、個人の達成目標の他に、クラスやチームと言った学習環境が有する達成目標が個人の動機づけに及ぼすものである。動機づけ雰囲気として、「先生は、苦手な

ものがなくなるように、一人ひとり熱心におしえてくれます」などの熟達雰囲気、「このクラスでは、みんながうまくなるように、お互いに助け合っています」などの協同雰囲気、「先生は、記録や結果のことばかり気にします」などの成績雰囲気の3因子構造を明らかにしている。さらに西田・澤（1993，p.18）は、体育における学習意欲を規定する要因について検討し、「友人からの激励や援助などの好意的な態度が強く示されるほど、成功や自分の運動能力が向上しそうな時に生じるうれしさや楽しさといった感情が喚起されやすい」と推察されることからも人間関係は体育において重要な要因である。これらの報告から、児童の人間関係が、児童の失敗に対する価値観に影響を及ぼしていると考えられる。

失敗に関する研究や失敗に対する価値観の研究を概観してきたが、失敗への価値観には、否定的に捉える価値観と肯定的に捉える価値観が存在すると考えられる。これは、体育の授業場面においても、児童は運動課題に取り組むことで成功したり、失敗したりすることから同様の価値観が形成されると考えられる。先行研究でも指摘されているように、失敗を学習の機会として捉えていくためには、失敗に対する価値観を明らかにする必要がある。しかしながら、体育における失敗の学習意欲や学習成果への影響は明らかにされてきているが、体育授業における児童の失敗観の構造を明らかにしている先行研究は見当たらず明らかにされていない。そのため、運動が「できない」から失敗を恐れているというように、改善のための適切なアプローチにつながらない可能性がある。

小学校学習指導要領解説体育編（2017，p.112）には、児童の育成を目指す資質・能力の1つである「学びに向かう力・人間性等」の第5学年及び第6学年の目標には、「各種の運動に積極的に取り組み、約束を守り助け合って運動をしたり、仲間の考えや取組を認めたり、場や用具の安全に留意したりし、自己の最善を尽くして運動をする態度を養う。また、健康・安全の大切さに気付き、自己の健康の保持増進や回復に進んで取り組む態度を養う」と、勝敗を受け入れたり、仲間を尊重したりするなどの人間関係に関する項目が示されている。このことから、児童の失敗観の価値観の構造を明らかにし、目の前にいる児童がネガティブな価値観をもっているのか、人間関係に強く影響されている価値観をもっているのかを把握することは教育的意義がある。

そこで、本研究では、小学校体育授業における児童の失敗に対する価値観の構造を明らかにすることを目的とした。研究1では、体育授業における児童の失敗観に関する記述を収集・精選する予備調査を行い、さらに、予備調査で選定された項目をもとに、「小学校体育授業における児童の失敗観」を測定する尺度を開発し、尺度の因子構造を明らかにする。研究2では、作成された失敗観尺度の精緻化を図るために、妥当性について検討ため、他の心理的構成概念との関連性を確認する。

Ⅱ 予備調査

1. 予備調査の目的

小学校体育授業における児童の失敗観の概念の下位概念を明確にする必要がある。そのため、予備調査において、小学校体育授業における児童の失敗観に関する記述を収集・精選することを目的とした。

2. 方法

2.1 調査時期・対象者

2021年3月に、日本の広島県の公立小学校と北海道の公立小学校2校、国公立大学附属小学校1校の計4校において実施した。対象者の内訳は、小学校5年生の計272名（男子：146名、女子：126名）であった。

2.2 調査手続き・倫理的配慮

倫理審査については、北海道教育大学研究倫理委員会に申請したが、匿名性が確保されていることと、調査実施者から保護者・児童本人への説明が不足なく行われることであれば、倫理審査の対象とならないという回答を受けた。そこで、事前に調査対象校に在籍している児童や児童の保護者、児童が通う小学校の学校長へ調査依頼文書を配布し、調査の内容を説明するとともに、調査の実施の同意を求めた。調査の手続きは、調査対象者の在籍する学級単位で授業時間を用いて集団で実施した。「体育の授業中に、あなたが『失敗した』と感じた時はどんな時ですか?」という質問文を教示し、自由記述によって回答を求めた。質問紙調査は無記名式で実施し、質問紙には調査対象者の回答の匿名性が確保されるとともに、質問への回答は自由意志であること、答えられない項目や答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを明記した。調査に対する同意は、質問紙に明記し、児童が回答することで得られたものと判断した。

2.3 分析方法

これらの記述について、本研究者と体育科教育学を専門とする大学教員1名の評定者がKJ法を用いて内容の類似性に基づいて分類し、「小学校体育授業における児童の失敗観」の構成概念を見出した。

3. 結果

自由記述の回答について、まず質問に関連のない回答を除外した。自由回答によって得られた記述を文節単位で抽出したところ、「小学校体育授業における児童の失敗観」に関する記述について203個を収集した(Table 1)。次に、これらの記述について、本研究者と体育科教育学を専門とする大学教員2名の評定者がKJ法により、内容の類似性に基づいて分類した結果、「体育授業における児童の失敗観」の構成概念として、「成長可能性」「他者評価意識」「弱い自己の認識」「関係性」「受容」とい

Table 1 KJ法による「小学校体育授業における児童の失敗観」に関する記述の整理の結果

大カテゴリ	サブカテゴリ	頻度	記述例
他者評価意識	恥	10	恥ずかしい 恥ずかしかった
	不安	7	どうしよう 失敗した
	悔しさ	8	悔しかった ショック
	その他	5	苦手意識をもった いやになる しくじった 自分からやれない
弱い自己の認識	自己否定	18	自分は何もできない 自分はへたくそだ 自分が情けない
	自己の能力の気付き	29	自分は成長していない 作戦を実行できない うまくいかなかった
	他者比較	20	みんなはできていた 周りができることを自分だけができない
	回避欲求	10	みんなに見られるかもしれない 自分だけ失敗したくない
関係性	伝達不足	15	うまく言葉で説明できない 役に立たないことを言った アドバイスしてもらえなかった
	共創	18	チームメイトに不快な思いをさせた みんながバラバラになってしまった 怒ってしまった
	貢献度	29	チームメイトに迷惑をかけた 自分のミスで負けた 自分のせいだ 自分がいたらダメになる
成長可能性	学習機会	16	次はどうしたらいいかを考える その失敗を生かしてコツをつかむ
	ポジティブな認識	12	失敗してもそれは成功 ミスしても失敗と捉えず ポジティブに捉えられた
受容	励まし	6	友達に励ましてもらう 相手が上手にできなかった時の声かけ

う5つのカテゴリーが見出された。

見出された各カテゴリーは、次の下位カテゴリーで構成されていた。「成長可能性」には、「失敗は成功の素である」「その失敗を生かしてコツをつかむ」が含まれていた。「他者評価意識」には、「恥ずかしい」「後悔する」が含まれていた。「弱い自己の認識」には、「結局自分はできない」「思ったようにできない」が含まれていた。「関係性」には、「迷惑をかけた」「申し訳ない」が含まれていた。「受容」には、「声かけができない」「励ますことができない」が含まれていた。

小学校体育授業における児童の失敗観を測定する尺度項目は、ここで見出された概念に分類された記述内容を基に作成した。内容が類似する記述については集約し記述の明確・精選を図った。結果、小学生の体育学習における失敗観を測定する項目として42項目が選定された。次に、内容的妥当性の検証を行った。手続きについては、体育科教育学を専門とする大学教員1名に、体育授業における児童の失敗観に関する42項目を一覧にして提示し、上記の5つの構成概念に分類してもらい、その

一致率によって判定するものとした。その際、一致率が60%未満の項目を削除した。検証の結果、最終的に小学校体育授業における児童の失敗観を測定する項目として42項目が選定された。実施する児童にも項目内容の理解が容易になるように、小学生児童にも理解できる言葉を使用するとともに、小学校の現職教員に項目の一覧を提示し、項目の表現の修正を行った。

Ⅲ 研究1

1. 研究1の目的

研究1では、予備調査で選定された項目をもとに、「小学校体育授業における児童の失敗観」を測定する尺度を開発し、尺度の因子構造を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1 調査時期・対象者

調査は、2021年5月から9月に、北海道の公立小学校、鹿児島県の公立小学校、高知県の公立小学校、広島県の公立小学校、東京都の公立小学校、千葉県の公立小学校、において実施した。今回の調査では、発達段階から他者意識がより顕著になるとともに、自分自身を評定することができるようになることから小学校高学年を対象とした。対象者の内訳は、小学校6年生の計397名（男子：200名、女子：197名）、5年生の計280名（男子：148名、女：132名）であった。記入漏れや記入ミスが無かったため、有効回答者677名（男子：348名、女子：329名）を分析の対象とした。

2.2 調査手続き・倫理的配慮

予備調査によって選定された42項目を失敗観の原案として使用した。この尺度では、児童が体育授業において「失敗」に対してもっている捉え方や価値観を測定するために、“日常の体育授業についてお聞きします。体育授業での失敗についてどのように考えていますか？”と教示し、これに続いて尺度原案である42項目について尋ねた。学習者の考え方にどの程度あてはまるかを、「よく当てはまる（5点）」から「全く当てはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。予備調査と同様に、調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない項目や、答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記することによって、得られたものと判断された。また、事前に児童や児童の保護者、児童が通う小学校の学校長へ依頼文を配布し、調査の実施の同意を求めた。

2.3 分析方法

統計処理にはHADを使用し、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。

3. 結果および考察

3.1 結果

回答された42項目に対して因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。固有値の推移は、10.12, 4.78, 1.61, 1.55…というものであり、解釈可能性から3因子が妥当と判断した。しかしながら、天井効果が見られる項目がいくつか見出された。先行研究で見出されている因子である場合は項目の意味から解釈して残した。それ以外の項目については、山根（2019, pp.93-95）が採用しているようにモデルの適合度を比較する手法を用いて検討した。Comparative Fit Index（以下CFI）、Root Mean Square Error of Approximation（以下RMSEA）、Akaike's Information Criterion（以下AIC）の各適合指標をもとに行った。先行研究にならい、CFIは0.90以上、RMSEAは0.08以下、AICは最も低い値を示したモデルを採択した。再度3因子を仮定して最尤法・プロマックス回転を行った。その結果負荷量が0.40に満たない項目、および複数の因子に0.40以上の負荷を示した項目は削除し、最終的に22項目が残った。（Table 2）続いて、項目の特徴から抽出された3因子について命名を行った。第1因子は、「失敗とは、みんなが出来ていて自分だけができないことだ。」や「失敗とは、みんなと比べて自分の能力の低さを感じることだ。」などの項目を含んでおり、失敗に対してネガティブな感情を持っていたり、自分自身を否定したりする項目群で構成されていることから「自己否定感」（7項目）と命名した。第2因子は、「失敗とは、みんなからの評価が落ちてしまうことだ。」や「失敗とは、仲間や友達に責められるものである。」などの項目を含んでおり、失敗をすると他者との関係性に影響を及ぼすことへの不安を感じるものであるとする項目群で構成されていることから「関係性不安感」（7項目）と命名した。第3因子は「失敗とは、成長のために必要なものである。」や「失敗とは、自分が伸びるチャンスである。」などの項目を含んでおり、失敗を否定的なものと捉えず、成長するために必要なものと捉える項目群で構成されていることから「成長期待感」（8項目）と命名した。続いて、尺度の内的一貫性の観点から信頼性を検討するため、上記の3因子について、信頼性係数としてCronbachの α 係数を算出した。その結果、第1因子「自己否定感」は $\alpha = .83$ 、第2因子「関係性不安感」は $\alpha = .78$ 、第3因子「成長期待感」は $\alpha = .84$ であった。いずれの因子も、0.70以上の α 係数が算出されており、一定程度の内的一貫性があることが確認された。モデル適合の比較については、Table 3に示すとおりである。モデル1は、天井効果が見られる項目も意味解釈から必要であると仮定したモデルである。モデル2は、天井効果が見られる項目を削除したモデルである。モデル1の適合度はCFI=.92, RMSEA=0.6, AIC=658.73であり、AICはモデル2よりも低かったためモデル1を採用した。

Table 2 小学校体育授業における失敗観尺度の因子分析 (N=677)

項 目	因 子		
	1	2	3
第1因子：「自己否定感」			
体育授業での失敗とは、悲しい気持ちになるものである。	.74	-.09	.12
体育授業での失敗とは、みんなと比べて自分の能力の低さを感じることだ。	.72	-.02	-.02
体育授業での失敗とは、みんなと比べてできていないことだ。	.69	.05	.00
体育授業での失敗とは、後悔するものである。	.63	-.04	.02
体育授業での失敗とは、気分が沈んでしまうものである。	.58	.05	.11
体育授業での失敗とは、みんなができていて自分だけができないことだ。	.50	.05	-.16
体育授業での失敗とは、恥ずかしい思いをすることである。	.48	.22	.03
第2因子：「関係性不安感」			
体育授業での失敗とは、自分だけではなく仲間も楽しめていないことである。	-.12	.74	.15
体育授業での失敗とは、仲間や相手を不快な思いをさせることである。	.00	.67	.02
体育授業での失敗とは、みんなに笑われることだ。	.03	.54	-.18
体育授業での失敗とは、仲間を励ましたり支えたりできないことである。	.01	.50	.00
体育授業での失敗とは、仲間の期待に応えられないことである。	.05	.50	.09
体育授業での失敗とは、みんなからの評価が落ちてしまうことだ。	.17	.47	-.05
体育授業での失敗とは、仲間や友達に責められるものである。	.10	.46	-.15
第3因子：「成長期待感」			
体育授業での失敗とは、成長のために必要なものである。	.00	.05	.76
体育授業での失敗とは、自分が伸びるチャンスである。	-.11	.07	.69
体育授業での失敗とは、成功の基である。	-.02	-.03	.66
体育授業で失敗しても、もう一回挑戦することが大切だ。	-.06	-.01	.65
体育授業での失敗とは、新しい発見がある。	-.06	.00	.63
体育授業での失敗とは、誰にでもあることである。	.14	-.03	.62
体育授業での失敗とは、自分の弱いところを知ることである。	.16	.03	.59
体育授業で失敗しても、次にどうすればいいのか考えることが必要である。	.08	.02	.57

3.2 考察

研究1では、予備調査で選定された項目をもとに、「小学校体育授業における児童の失敗観」を測定する尺度を開発し、尺度の因子構造を明らかにすることを目的とした。結果から、体育授業における児童の失敗観は3因子構造であることが認められた。Diener and Dweck (1978)が行った無力感群の子どもと熟達志向群の子どもに課題を与えて失敗に直面した時の、失敗した後のパフォーマンスとその認知的動機付けの違いを明らかにする研究からも、児童の失敗に対する価値観には、ネガティブな価値観とポジティブな価値観が存在していることが示唆されている。さらに、池田・三沢 (2012) や赤嶺・中尾 (2020)、西村ほか (2017) の先行研究では、大学生、中学生、小学生と調査対象や年齢は違うが、ネガティブな価値観とポジティブな価値観の存在を明らかにしている。体育授業という場面を限定した失敗に対する価値観を明らかにした本研究においても、「失敗とは、みんなと比べて自分の能力の低さを感じることだ。」といった自分自身を否定したりするネガティブな価値観と「失敗とは、自分が伸びるチャンスである。」といった失敗を否定的なものと捉えず、成長するために必要なものと捉えているポジティブな価値観の存在を明らかにした。さらに、グループやチームで学習活動を行う体育授業の特

性からも、「関係性不安感」という因子構造が明らかになった。西田・澤 (1993) が、人間関係が動機づけに影響を及ぼすと報告していることから体育における失敗観も「友達を励ましたり支えたりできない」「仲間から責められる」といった人間関係に関する因子が明らかになったと考えられる。以上より、一定の信頼性を有していることから、22項目から成る小学校体育授業における児童の失敗観尺度が作成できた。

IV 研究2

1. 研究2の目的

研究1で作成された失敗観尺度の精緻化を図るために、研究2では失敗観尺度の妥当性について検討する。ここでは他の心理的構成概念との関連性を確認することで妥当性を検証する。本研究で扱う失敗観は、様々な失敗を経験することで失敗に対する捉え方や価値観が形成

Table 3 モデルの適合度比較

	適合指標		
	CFI	RMSEA	AIC
モデル1	.92	0.6	658.73
モデル2	.91	0.6	917.864

されると考えられる。そのため、失敗観尺度の妥当性を適切に検討するための心理的構成概念として比較的经验に基づいて形成されやすい特性に着目した。妥当性検討のために用いる心理的構成概念を体育授業場面に限定したものをを用いることで、適切に検討できると考えた。そこで、本研究においては、小野・梶（2020, pp.1020-1026）が開発した「運動有能感尺度」を用いて、併存的妥当性について検討した。運動有能感とは、体育授業に対する内発的動機づけにおいて着目されたもので、運動に対する自信を表す概念である。小野・梶（2020）は運動有能感を「統制感」「承認感」「全能感」「優越感」「向上感」の5つの因子構造であることを明らかにしている。「統制感」は、努力を積み重ねることによって運動ができるようになるという自信を示している。「承認感」は、他者からの承認によって受容感が満たされ、自信の形成につながっているものである。「全能感」は、「自分は何でもできる」というように、より強い自信を表している。「優越感」は、「クラスの中で運動がうまくできる方だと思う」や「運動がうまくできない友達を見ると、なぜだろうと思う」というように、他者比較によって有能感を見出している。内容的には、単に他者比較をしているのではなく、他者への優越性を見出すことで、自己価値を保持している点が特徴である。「向上感」は、体育授業に臨む上での明確な目標の存在と向上心を表している。第1因子の「自己否定感」は、「失敗とはみんなができていて自分だけができないことだ。」「失敗とは、みんなと比べて自分の能力の低さを感じることだ」といった自分自身を否定する価値観で構成されている。こうした価値観は、体育授業場面では、運動ができないと感じたり、周りではできているが自分ができないと感じたりという、経験から形成されていると考えられる。運動有能感尺度の下位概念である「わたしは、うまくできない運動も、努力をすればできるようになると思います。」「わたしは、うまくできない運動も、あきらめなければできるようになると思います。」といった項目で構成されている「統制感」は、努力を積み重ねることによって運動ができるようになるという自信を示している。眼前の学習課題だけでなく、その後に対峙する様々な学習課題に対する積極的な対処行動の発現にもつながる下位概念であるため、「自己否定感」因子とは負の関連性が考えられる。一方で、第3因子の「成長期待感」は、「失敗は成長のために必要なものである」「失敗は自分が伸びるチャンスである」といった失敗を否定的なものと捉えず、成長するために必要なものと捉える価値観である。過去の失敗経験を糧にして運動に取り組み、自信を獲得し有能感も高いと考えられる。運動有能感の「統制感」とは正の関連性が見られると予測される。第2因子「関係性不安感」は、「仲間や友達に迷惑をかけることだ」「みんなからの評価が落ちてしまうことだ」といった他者との関係が悪くなってしまうことへの不安を感じている価値観

である。チームやグループ内の個人の失敗が、勝敗や記録に影響を及ぼし、関係性が悪化してしまった経験から形成されている価値観であると思われる。「優越感」は、自分が他者よりも優れていることで有能感を見出しているものである。第2因子の「関係性不安感」は失敗を他者と比較し劣等感を感じたり、失敗をすることで、他者との関係に不安を感じたりするものであるから、努力を積み重ねることによって運動ができるようになるという自信を示している「統制感」とは負の関連性があると予測される。また、「優越感」とは正の関連が見られると予想される。岡沢ほか（1996, pp.151-153）が、運動有能感における「身体的有能さの認知」と「統制感」について小学生男子児童よりも女子児童の方が有意に低いことを明らかにしていることから、失敗観が運動有能感に影響を及ぼしていることが推察されるため、性別の違いによる失敗観についても検討する。

2. 方法

2.1 調査時期・対象者

調査は、2021年11月に、北海道の公立小学校において実施した。今回の調査では、発達段階から他者意識がより顕著になるとともに、自分自身を評定することができるようになることから小学校高学年を対象とした。対象者の内訳は、小学校6年生の計89名（男子:43名、女子:46名）であった。記入漏れや記入ミスが無かったため、有効回答者89名（男子:43名、女子:46名）を分析の対象とした。

2.2 調査手続き・倫理的配慮

調査の手続きは、調査対象者の在籍する学級単位で授業時間を用いて集団で実施した。予備調査や研究1と同様に、調査に対する同意については、質問への回答は自由意志であること、答えられない項目や、答えたくない項目は無理に答えなくてよいことを質問紙に明記することによって、得られたものと判断された。また、事前に児童や児童の保護者、児童が通う小学校の学校長へ依頼文を配布し、調査の実施の同意を求めた。

2.3 分析方法

体育授業における児童の失敗観については、学習者の考え方にとどの程度あてはまるかを、「よく当てはまる（5点）」から「全く当てはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。運動有能感については、学習者の考え方にとどの程度あてはまるかを、「かなりあてはまる（4点）」から「全然あてはまらない（1点）」の4件法で回答を求めた。統計処理には、HADを使用した。

3. 結果および考察

3.1 併存的妥当性の結果

体育授業における児童の失敗観尺度の併存的妥当性

について検証するため、失敗観尺度と小野・梶（2020）の運動有能感尺度の相関係数を算出した。その結果をTable 4に示している。失敗観尺度の「自己否定感」は、運動有能感尺度の「統制感」とは弱い負の相関が見られた。 $(r = -.25, p < .05)$ 「承認感」「全能感」「優越感」「向上感」とは、有意な相関は見られなかった。「関係性不安感」は、「統制感」と比較的強い負の相関が見られた。 $(r = -.35, p < .01)$ 「優越感」とは比較的強い正の相関が見られた。 $(r = .32, p < .01)$ 「承認感」「全能感」「向上感」とは有意な相関は見られなかった。「成長期待感」は、「向上感」「承認感」「統制感」と正の相関が見られた。 $(r = .40 \sim .74, p < .01)$ 「全能感」とは弱い正の相関が見られた。 $(r = .26, p < .01)$ 「優越感」とは有意な相関は見られなかった。

3.2 性別の違いによる失敗観の結果

失敗観尺度の基本統計量と性差を算出するために、性（男子・女子）を要因とする2要因の分散分析を行った（Table 5）。まず、主効果については、性別においても認められなかったが失敗観については有意な主効果が見られた。次に交互作用の検定を行ったところ、「関係性不安感」「成長期待感」は有意な差は認められなかったが、「自己否定感」 $(F(1, 261) = .04, p < 0.5)$ において性別の有意な差が見られた。多重比較の結果、男子よりも女子の得点が優位に高かった。

3.3 考察

研究1で作成された失敗観尺度の精緻化を図るために、妥当性について検討した。第1因子である「失敗とは、みんなと比べて自分の能力の低さを感じることだ」自分自身を否定する「自己否定感」は、「わたしは、うまくできない運動も、努力をすればできるようになると思います。」「わたしは、うまくできない運動も、あきらめなければできるようになると思います。」などの運動有能感の「統制感」とは負の相関が認められた。藤田（2009, pp.68-69）が、運動をすぐにあきらめてしまう子は課題の回避傾向をもつ達成目標であり、失敗への危惧の影響

を受けていると考えられると指摘していることと一致する。自己否定感は体育授業場面では、運動ができないと感じたり、周りはできているが自分ができないと感じたりという、経験から形成されていると推察される。第2因子「みんなからの評価が落ちてしまうことだ」といった他者との関係が悪くなってしまうことへの不安を感じている価値観である「関係性不安感」は、自分が他者よりも優れていることで有能感を見出しているものである「優越感」と相関が認められた。これは、他者よりも優れていることで有能感を見出している場合、自分が失敗した時には逆に評価を落としてしまうと感じるためであると推察される。また、予測に反して「統制感」との負の相関が認められた。藤田（2009）が作成した有能感尺度において「失敗をしたときは、みんなに迷惑をかけてしまうような気がする」を含む「失敗の危惧」が非動機づけに影響を及ぼすと報告していることと一致している。第3因子の「失敗は成長のために必要なものである」「失敗は自分が伸びるチャンスである」といった失敗を否定的なものと捉えない「成長期待感」は、予測通り「統制感」と正の相関が見られた。さらに、「承認感」「全能感」「向上感」とも相関が見られた。「統制感」「承認感」「全能感」「向上感」は運動に対してどれもポジティブな構成概念であることから、成長期待感との関係が見られたと推察される。さらに、性別の違いによる失敗観を検討した。自己否定感のみ男子よりも女子が高かった。佐々木・須甲（2016, p.674）は、小学校高学年の体育授業に対する劣等コンプレックスは男子よりも女子の方が高いことを明らかにしている。さらに小野・梶（2020, pp.1024-1025）は、女子は体育授業に対する劣等コンプレックスを抱くことで、運動やスポーツを通じた成功体験や達成感を味わう機会が減少すると考えられる。劣等コンプレックスは学習者の体育授業への達成行動を規定する重要な要因と位置づけられると指摘していることから、女子の自己否定感の高さに繋がっていることが推察される。

Table 4 失敗観と運動有能感の相関関係 (N=89)

	体育授業における失敗観尺度		
	自己否定感 17.5(5.8) $\alpha = .78$	関係性不安感 14.8(5.4) $\alpha = .86$	成長期待感 34.3(5.2) $\alpha = .86$
運動有能感			
統制感	-.25*	-.37**	.74**
承認感	-.10	.03	.42**
全能感	-.08	.06	.26*
優越感	.09	.32**	.12
向上感	-.12	-.09	.40**

注1：体育授業における失敗観尺度の下部の数値は、平均値（標準偏差）を示している。

注2：** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Table 5 尺度の基本統計量及び性差 (N=89)

	男子 (N=43)		女子 (N=46)		F 値	交互作用	多重比較
	M	SD	M	SD			
自己否定感	16.3	5.8	18.7	5.6	4.47	.04*	女子>男子
関係性不安感	14.6	5.7	15.0	5.2	.12	.73	
成長期待感	34.6	4.7	34.1	5.7	.17	.68	

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

V 総合考察

本研究では、体育授業における児童の失敗に対する価値観の構造を明らかにすることを目的とした。因子分析の結果、「自己否定感」、「関係性不安感」、「成長期待感」の3因子が抽出され、いずれも十分な信頼性が確認されたため、計22項目より成る「小学校体育授業における失敗観尺度」が作成された。信頼性係数としてCronbachの α 係数を算出した。その結果、一定程度の内定一貫性があることが確認された。

先行研究との類似点について整理すると、Diener and Dweck (1978) は、マスタリー目標をもっている群の子どもは、失敗場面に直面しても失敗として捉えず、粘り強く自己モニタリングを行い課題の遂行を目指したことを明らかにしたことから、達成目標を規定する要因として、価値観の影響を示唆している。この信念や価値観は、鹿毛 (2013, p.38) が、特定の対象に対してもっている認識であるとし、これは対象に関連する当人の体験に基づいて形成されたものであり、ものごとを把握したり、判断したりするための基準（フレーム）として機能するだけでなく、対象に関わる動機づけに影響を及ぼすと指摘している。これまでの先行研究では、池田・三沢 (2012)、赤嶺・中尾 (2020) は「失敗のネガティブ感情価」、「失敗回避欲求」、西村ほか (2017) は「失敗に対する脅威性の認知」といった失敗に対するネガティブな因子構造を明らかにしている。本研究においても、同様に「自己否定感」という因子構造を明らかにした。これは、児童生徒はこれまでの学校生活や体育授業において、想定通りの成果が出ない経験や目的達成につながらない経験をしていることから形成される価値観だと考えられる。また、本研究において明らかにした失敗を否定的に捉えず、成長するために必要な価値観である「成長期待感」についても、池田・三沢 (2012)、赤嶺・中尾 (2020) では「失敗からの学習可能性」、西村ほか (2017) では「失敗に対する活用可能性の認知」と同様の構成概念である。これは、児童生徒が学校生活や体育授業において、目的達成を果たすことで形成された価値観であると考えられる。Dweckは、知能を固定的あるいは成長的と捉える信念について二種類のマインドセットと区別していて、成長マインドセットは、能力が様々なやり方によって発達すると捉える信念を指す（鹿毛, 2013, pp.60-61）。「失敗は非難されるべきものではなく、成長の機会である」といった信念が成長マインドセットであることから、本研究で明らかにした「成長期待感」を支持しているものである。先行研究と類似している概念が見出された一方で、本研究で明らかにした「関係性不安感」については、これまでの先行研究では見出されていない概念である。伊藤ほか (2013, p.571) は、体育館やグラウンドといった教室とは異なる環境下で、しかも、班やグループ活動を通して行われることが多いという体

育授業の特性は、児童同士の人間関係や動機づけにも独自の影響を及ぼしていると指摘していることから、体育授業の体験から形成されたものと推察される。藤田 (2009) も、児童が失敗するとみんなの迷惑になってしまうという「失敗の危惧」を認知することで動機づけに影響を及ぼすことを明らかにしていることから、体育授業において人間関係の価値観が形成されていることが推察される。この結果から、本研究では、体育授業の実態を反映した小学校体育授業における児童の失敗観の構造を明らかにすることができたといえよう。

失敗の定義でも述べたが、児童が学習において様々な課題に取り組む中で、失敗をしても肯定的に捉え、自分の学習の仕方を振り返りながら進めていくことができるようにしていくことが学校現場に求められている。特に授業計画段階において本研究で作成した失敗観尺度を活用されたい。この尺度を活用することで、教師は目の前の担任をしている児童がどのような失敗に対する価値観をもっているのか把握することができる。自分自身を否定するような価値観をもっているのか、グループやチームの人間関係に対する不安を抱えているのかを授業計画時に把握することは適切な授業アプローチを実現できる一助になると考える。より具体的には、「自己否定感」が強い児童が多い場合は、授業における目標構造を失敗が否定的なものにならないようにしていくことが有効的であると考えられる。競争や勝敗を過度に強調することは、児童にとって失敗は避けなければならないものと暗黙に認知させていってしまう。競争や勝敗が位置付く授業においても、取組のプロセスを価値あるものであるという雰囲気強調することが重要である。「関係性不安感」が強い児童が多い場合は、グループやチームでの学習に取り組む際に、グループメンバーやチームメイトの取組のプロセスを強調するとともに、伸びや成長を互いに理解できるように伝え合う活動の導入が考えられる。互いの関係を構築することを学習のねらいの一つとして計画することが重要である。さらに、失敗をした児童がいた際には、個人差に応じた振り返りの仕方を促すことも重要である。何を改善するとよかったのかを児童に問い返すことで自分の学習を見直すことができる。失敗と向き合うことで、成功につながった経験を重ねることで、失敗を肯定的に捉えることができると考える。

一方で本研究の課題も残されている。本研究で、見出した「成長期待感」については天井効果が見られる項目もあった。妥当性の検討で対象とした児童集団には天井効果が見られる項目はなかったが平均値が高かった。これについては、項目内容の精選が必要である。さらに、本研究では失敗観についての形成過程を明らかにしたものではない。併存的妥当性の検討や性別による違いを検討し、形成要因の過程までは述べることができるが、それ以上は明らかになっていない。学校現場、特に学級集団は様々な要因が複雑に絡み合っている。今回の研究では、

失敗観について人間関係に関する因子構造を明らかにすることができた。周囲の他者からの影響が示唆されているため、形成過程を解明するのは今後の課題とする。予測不可能な社会に進んでいく児童が、学校教育の中で失敗を肯定的に捉え、自他の能力を磨いていくために、本研究で作成した失敗観尺度は意義深いものであると考えている。

文献一覧

- Carol I. Diener・Carol S. Dweck (1978) An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 451-462.
- Carol S. Dweck・Ellen L. Leggett (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality *Psychological Review*, 95, 2, 256-273.
- Crocker, J.・Wolfe, C. T. (2001) Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review*, 108, 3, 593-623.
- 赤嶺達也・中尾達馬 (2020) 児童版失敗観尺度の作成, 琉球大学教育学部紀要, 97, 207-213.
- 伊藤豊彦・磯貝浩久・西田保・佐々木万丈・杉山佳生・渋谷崇行 (2013) 小学生の体育学習における動機づけモデルの検討:動機づけ雰囲気認知, 学習動機, および方略使用の関連 *体育学研究* 58, 567-83.
- 大谷和大・中谷素之 (2011). 学業における自己価値の随伴性が内発的動機づけ低下に及ぼす影響プロセス *パーソナリティ研究*, 19, 206-216.
- 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*, 16, 2, 145-155.
- 小野雄大・梶将徳 (2020) 日本の小学生の運動有能感尺度の開発に関する研究 *体育学研究*, 65, 1015-1027.
- 池田浩・三沢良 (2012) 失敗に対する価値観の構造—失敗観尺度の開発— *教育心理学研究*, 60, 367-379
- 鹿毛雅治 (2013) 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学— 金子書房.
- 国立教育政策研究所 (2020) 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 体育, 東洋館出版社.
- 桜井茂男 (1992) 小学校高学年生における自己意識の検討 *実験社会心理学研究*, 32, 85-94.
- 佐々木万丈・須甲理生 (2016) 体育授業に対する劣等コンプレックスの因子的概念と児童生徒の主体的要因との関連 *体育学研究*, 61, 663-680.
- 新谷優・ジェニファー・クロッカー (2007) 学習志向性は失敗が自尊に与える脅威を緩衝するか *心理学研究*, 78, 504-511.
- 友添秀則 (2009) 体育の人間形成 大修館書店.
- 中須賀巧・須崎康臣・阪田俊輔・木村彩・杉山佳生 (2014) 動機づけ雰囲気および目標志向性が体育授業に対する好意的態度に与える影響 *体育学研究*, 59, 315-327.
- 西田保・澤淳一 (1993) 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, 125-134.
- 西村多久磨・瀬尾美紀子・植阪友理・マナロ エマニエル・田中瑛津子・市川伸一 (2017) 学業場面に対する失敗観尺度の作成 *教育心理学研究*, 65, 197-210.
- 藤田勉 (2009) 体育授業における達成目標の接近回避傾向と動機づけの関係 *鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要*, 19, 61-70.
- 堀野緑・市川伸一・奈須正裕 (1997) 基本的学習観の測定の試み; 失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視 *教育情報研究*, 6, 3-7.
- 増子和彦・海老原修・佐野裕 (1998) 「スポーツ好き」の「体育嫌い」が生まれる社会的背景 *日本体育学会第47回大会*, pp166.
- 三沢良・池田浩・西本久雄・阿部真理 (2006) 失敗に関する価値観についての検討, *日本心理学会第70回大会発表論文集*.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領, 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領, 体育編, 東洋館出版社.
- 山根佑景・中須賀巧 (2019) 中学校体育における生徒の勤勉さから見た援助要請と失敗観の関係 *兵庫教育大学学校教育学研究*, 32, 91-99.

〔令和4年3月31日 受付〕
〔令和4年6月2日 受理〕

