

小学校体育における達成目標志向性と学業的援助要請の関係

Achievement goal orientation and academic help-seeking in elementary school physical education

藤田 勉

1. はじめに

運動有能感や運動場面の自己効力感など、運動能力に関する自己認知は、運動に対する動機づけの中核的な概念であり、体育授業においては、意欲、関心、態度の形成に重要な役割を担っている。これらの概念は、達成動機づけにおける期待の側面であり、自己の能力に対する期待の程度が高いほど、認知的側面、感情的側面、行動的側面に適応的な結果をもたらすと考えられている。達成動機づけには、期待の他に価値という側面もあり、価値の種類が運動行動を規定するという仮説についても研究が展開されてきた。その代表例が、達成目標理論 (Nicholls, 1989) の立場から提唱された達成目標志向性である。達成目標志向性は、運動有能感と同様に、有能さを達成動機づけの中核的な概念として位置付けている点で共通している。しかしながら、運動有能感は、どのくらい運動が上手くできると感じるかという能力への期待の程度であるのに対して、達成目標志向性は、どういう時に運動が上手くできていると感じるかという能力の価値の種類である点が異なっている。

体育・スポーツ心理学における達成目標理論研究では、Duda (1989) により、スポーツ場面用の達成目標志向性尺度が開発され、数多くの研究が展開されてきた。この尺度では、スポーツをしている時、どんなことで成功を感じるかという質問に対し、努力したときや全力を尽くしたときに達成感を経験する課題志向性と他者より優れたときや相手を負かしたときに達成感を経験する自我志向性が測定され、認知・感情・行動との関連が検討されてきた。先行研究では、達成目標志向性と、学習方略の使用などの認知的側面、楽しさやフローなどの感情的側面、運動参加や持続性などの行動的側面の関連が検討され、課題志向性の方が自我志向性よりも適応的であるという結果が得られている (Biddle et al., 2003; Duda & Ntoumanis, 2003; Roberts, 2001, 2012)。

体育心理学における動機づけ研究の研究成果からは、運動有能感や達成目標志向性のような動機づけの個人要因のみならず、環境要因の重要性も指摘されてきた。例えば、動機

づけ雰囲気 (Ames, 1992) の研究が展開されており、その知見は、わが国でも紹介されている (藤田, 2013)。しかしながら、動機づけ雰囲気で得られた知見は、教師から学習者への関わりに関するものであり、学習者から教師への関わりは提案されていない。生きる力の育成が求められている昨今では、学習者が主体となって学習環境を改善していくという視点からの研究も必要であると考ええる。また、学習指導要領ではコミュニケーション能力や論理的思考力を育むために学習者間の関わりが重視されている。これらに対応した研究としては既に社会的スキルやライフスキルの研究 (e.g. 佐々木, 2004; 島本・石井, 2007) が行われてきた。しかしながら、これらのスキルには、学習者から教師への関わりという視点はない。例えば、質問をして課題を解決する者と質問をせずにそのまま諦めてしまう者の違いや、質問をする者の中でも、ヒントを得ようとする者と単に答えだけを知ろうとする者の違いを説明することはできない。そこで、本研究では、学業的援助要請という概念に着目した。

学業的援助要請とは、学習者がある課題につまずいたとき、教師に質問をして課題達成のための有力な手掛かりを得る行為のことである (Karabenick, 1998)。教育心理学では既に多くの研究が展開されているが、体育学習の場面においても、何度も挑戦しているのに運動が上手くできないといった状況や対戦相手に苦しみられ思い通りの試合ができない状況では、他者から課題達成に向けた手掛かりを得ることが必要になってくる。これが学業的援助要請に相当する。他者の力を借りることは、望ましくない学習方法と考えられがちであるが、学業的援助要請は、自らの力で課題を解決するために情報を得る行為であることから、効果的な学習方法として考えられている (Newman, 1994)。

野崎 (2003a) は、教育心理学の先行研究 (例えば, Butler, 1998; Nadler, 1998; Newman, 1991; Ryan & Pintrich, 1997) による援助要請の質の区別により、自律的援助要請 (自分自身で問題を解決する方法を学ぶための援助要請、適応的援助要請とも呼ばれている)、依存적援助要請 (他者が問題解決してくれることを最終目的とする援助要請) という2つのタイプの援助要請と援助要請回避 (意図的に援助要請を避ける) を挙げている。学業的援助要請の研究では、援助要請が適応的な学習方略になりうるとしても学習者の多くは積極的に援助要請を行わないことが報告されてきた (Newman, 1990; Newman & Goldin, 1990) という背景から援助要請を規定する要因の検討がなされている (野崎, 2003a)。

援助要請を積極的に行わないことの問題は、体育授業においても適用される。例えば、学習者が、ある運動課題につまずいたときには、教師から学習者への関わりが重要になる

が、学習者が援助を必要としているかどうかを教師が把握することは現実的には難しい。しかしながら、学習者が教師に質問できずに課題の解決ができなければ、課題を達成できる経験は減少することになる。それは、有能さを得る機会の減少を意味しており、運動意欲の低下を招くことになる。このような負の連鎖を回避するには、体育授業においても、学業的援助要請の概念的特徴やその規定要因を明らかにすることには意義があると考えられる。

これまでに、教育心理学では、有能感（例えば、Butler, 1998; Ryan & Pintrich, 1997）、達成目標（例えば、Butler & Neuman, 1995; Newman, 1998; 上淵ほか, 2004）、つまりき明確化方略（瀬尾, 2007）等が学業的援助要請を規定する要因であることが明らかにされてきた。その中でも、達成目標と学業的援助要請の関係を明らかにすることは、有益な指導への示唆を提供する。達成目標理論（Nicholls, 1989）では、有能さを獲得することへの目標の捉え方の違いが行動に影響することを説明する。達成目標には、努力したことに達成感を経験する課題志向性と他者より優れたことに達成感を経験する自我志向性の2種類がある。野崎（2003a, 2003b）や上淵ほか（2004）によれば、欧米の教育心理学における先行研究（例えば、Butler & Neuman, 1995; Newman, 1998; Ryan & Pintrich, 1997）では、熟達目標（課題志向性）は成績目標（自我志向性）よりも適応的（自律的）要請を促進し、成績目標は依存的要請や援助要請回避を促進する結果が報告されているという。わが国の教育心理学では、上淵ほか（2004）が、達成目標から、援助要請の利得感を媒介して援助要請行動に影響することを明らかにした。また、野崎（2003b）は、成績目標から、能力感への脅威、シャイネス、無効感、自律性を媒介して、適応的要請、依存的要請、要請回避へ影響するという仮説モデルにより援助要請を階層的・多面的に捉えることの有効性を検討した。

体育心理学においては、藤田（2010）により、達成目標と学業的援助要請の関連が検討されたが、この研究で使用された尺度は、教育心理学で使用されている尺度であった。また、藤田（2012）は、体育学習場面用の援助要請尺度を作成したが、中学生の学年差及び性差があることを報告したのみで、達成目標との関連は明らかにされていない。そして、これら体育心理学の先行研究は、中学生を対象としたものであり、他の学校段階での知見は得られていない。中学生は、学年が高いほど、体育学習場面での援助要請をしなくなる（藤田, 2012）ことから、それ以前の学校段階である小学生を対象とした研究も必要であろう。また、Nicholls（1989）によれば、達成目標志向性を規定する能力概念が分化傾向（自我志向性）になるかあるいは未分化傾向（課題志向性）になるかは、11歳以降であるとい

う。この理論的背景からすれば、学業的援助要請の規定要因として達成目標志向性を研究する場合には、小学校高学年の児童を対象とした研究は欠かせない。

さらには、教室内の学習場面の研究は、相関関係あるいは影響関係を分析したものであるため、課題志向性のみが高い傾向にある者又は自我志向性のみが高い傾向にある者、さらには、どちらの志向性も高い傾向にある者又は低い傾向にある者という特性の観点からの分析はされていない。達成目標志向性は、比較的安定した個人の特性であることから、どのような志向性の持ち主が自ら教師へ関われるのか、また、どのような関わり方をするのかを明らかにすることは、これまでの体育授業の心理学的研究にはない視点であり、有益な指導への示唆を提供できると考える。そこで、本研究では、小学校高学年の児童を対象として、体育授業における達成目標志向性と学業的援助要請の関係を明らかにする。具体的には、質問紙調査から得られたデータについて、達成目標志向尺度と学業的援助要請尺度の相関関係を検討し、また、調査対象者を目標プロフィールに類型化し、自律的援助要請尺度、依存的援助要請尺度、援助要請回避尺度の得点を類型間で比較する。

2. 方法

1) 調査対象と方法

研究方法は質問紙調査であった。調査対象の内訳は、九州地区1校、中部地区2校、計3校の小学6年生223名であった。インフォームドコンセントは次の通りに行った。調査を実施するにあたり、各小学校の校長へ調査の趣旨並びに個人情報の管理について説明が書かれた依頼状を送付した。その後、電話連絡にて調査協力の同意が得られた後に、調査票を持参あるいは郵送した。

調査は体育授業あるいはホームルーム等の時間を使って行われた。調査票の配布および回収等は体育担当教諭又は担任によって行われ、調査終了後、調査票は返送された。なお、児童に配布される調査票にも、調査の趣旨と個人情報の管理について説明を記した。加えて、調査票への回答内容が体育授業の成績には関係がないことも明記した。

2) 尺度構成

①達成目標志向性

Duda (1989) により開発された達成目標志向性尺度では、課題志向性尺度と自我志向性尺度は、ほぼ無相関の値になっており、これを妥当性の基準としてあげている文献は多い

(例えば, Duda & Hall, 2001; Roberts, 2001). これまでに, わが国では, 達成目標志向性を日本語にした尺度は, いくつかあるが, いずれも, 尺度間 (あるいは因子間) の相関が中程度以上という高い値であり, 妥当性の基準を満たしていない. そこで, Duda & Hall (2001) や Roberts (2001, 2012) の概念的特徴の記述を参考にして, 達成目標志向性尺度を再構成した. 具体的には, 有能さが実感できる時の基準について, 自我志向性尺度を構成する 6 項目の場合, 他者より優れることのみから有能さが得られる表現を用いた. 例えば, 達成感を体験するときを, 単に「他の人よりも優れていたとき」ではなく, 「努力しなくても, 他者より優れること」とし, 努力することと優れることを区別できる表現にした. また, 課題志向性尺度を構成する 6 項目の場合, 努力することのみから有能さが得られる表現を用いた. 例えば, 達成感を体験するときを, 単に「自分のベストを尽くしたとき」ではなく, 「競争に勝てなくても, 自分のベストを尽くしたとき」とし, ここでも, 努力することと優れることを区別できる表現にした. 調査票に記載した質問項目に対する教示は, 「体育の授業中, うれしい気持ちになったり, 達成感を体験するのは, どんなときですか. それぞれの項目について, ご自分に当てはまると思う程度の番号を選んで下さい」というものであった. 各項目への回答方法は, 全く当てはまらない (1) から非常によく当てはまる (5) の 5 段階評定とした.

②体育学習用援助要請

藤田 (2012) は, 中学生を対象とした体育学習用援助要請尺度を作成した. この尺度は, 自律的援助要請 4 項目, 依存的援助要請 4 項目, 援助要請回避 4 項目で構成されており, 妥当性及び信頼性も認められている. そこで, 本研究では, この尺度を小学生に適用した. 調査票に記載した質問項目に対する教示は, 「運動のやり方が分からないときや運動が上手くできないとき, どういうことを考えたり, どういう行動を取ったりするのかをたずねる項目です. それぞれの項目について, ご自分に当てはまると思う程度の番号を選んで下さい」というものであった. 各項目への回答方法は, 全く当てはまらない (1) から非常によく当てはまる (5) の 5 段階評定とした.

3. 結果

1) 達成目標志向性の因子分析

主因子法プロマックス回転による探索的因子分析を行ったところ, 課題志向性因子 6 項

目及び自我志向性因子 6 項目の 2 因子が抽出された。それぞれの因子を構成する各項目の因子負荷量は、0.52 以上の値を示した。因子間の相関は、0.05 であった（表 1）。因子間相関がほぼ無相関であったことは、Duda や Roberts の記述に一致している。

各尺度の信頼性を検討するため、各因子を構成する項目から尺度を構成し、内的整合性を算出した。その結果、自我志向性尺度（ $\alpha = .87$ ）、課題志向性尺度（ $\alpha = .84$ ）のいずれも満足する水準であった。

本研究において尺度を再構成することに至った背景には、わが国では、課題志向性因子と自我志向性因子の相関が中程度以上の正の相関になってしまうという問題があったためである。本研究において、因子間相関がほぼ無相関になったことは、尺度の再構成が妥当であったことを示している。これ以降の分析は、達成目標志向性の各因子を構成する項目の合計得点を項目数で割り、その値を尺度得点として使用する。

表1. 達成目標志向性の因子分析

因子名	項目	第1因子	第2因子
自我志向性 ($\alpha = .87$)	努力しなくても、自分の方が他の人よりも優れていたとき.	0.81	-0.03
	努力しなくても、簡単に競争相手を負かしたとき.	0.79	-0.11
	他の人と比較して自分の方が優れているとわかったとき.	0.77	0.05
	他の人が自分よりも劣っていることがわかったとき.	0.71	0.09
	自分より劣っている競争相手に簡単に勝ったとき.	0.66	0.02
	他の人が失敗することを自分だけが上手くできたとき.	0.64	0.00
課題志向性 ($\alpha = .84$)	なかなか上手くできなくても、自分なりに頑張れたとき.	0.04	0.79
	失敗が続いても、少しずつ上達していると思えたとき.	-0.03	0.74
	競争に勝てなくても、自分のベストを尽くしたとき.	-0.04	0.73
	上手くできなかったけれども、一生懸命に努力したとき.	-0.05	0.68
	競争に負けても、持っている力の全てを使い切ったとき.	0.00	0.67
	失敗しても、次は上手くできそうな気持ちになったとき.	0.12	0.52
第1因子		—	
第2因子		0.05	—

2) 体育学習用援助要請の因子分析

藤田（2012）の研究対象は、中学生であったことから、小学生を対象とした本研究においても、同様の因子構造となるかを検討することとした。主因子法プロマックス回転による探索的因子分析を行ったところ、援助要請回避因子 4 項目、自律的援助要請因子 4 項目、依存的援助要請因子 4 項目の 3 因子が抽出された。それぞれの因子を構成する各項目の因子負荷量は、0.45 以上であった。因子間の相関は、援助要請回避因子と自律的援助要請因子が、-0.29 であり、援助要請回避因子と依存的援助要請因子が、0.52 であり、自律的援助要請因子と依存的援助要請因子が、0.04 であった（表 2）。

各尺度の信頼性を検討するため、各因子を構成する項目から尺度を構成し、内的整合性を算出した。その結果、援助要請回避尺度 ($\alpha = .78$)、自律的援助要請尺度 ($\alpha = .78$)、依存的援助要請尺度 ($\alpha = .73$) のいずれも満足する水準であった。

以上のことは、中学生で使用された尺度が、そのまま小学6年生においても使用可能であることを示している。これ以降の分析は、体育学習用援助要請の各因子を構成する項目の合計得点を項目数で割り、その値を尺度得点として使用する。

表2. 体育学習用援助要請の因子分析

因子名	項目	第1因子	第2因子	第3因子
援助要請回避 ($\alpha = .78$)	できないことは、先生に質問せずにできないままにします。	0.81	0.05	-0.15
	分からないことは、先生に質問せずに分からないままにします。	0.75	-0.04	-0.04
	先生に教われればできることも、助言を求めずに止めてしまいます。	0.72	0.05	0.09
	運動のコツがつかめないときは、先生の助言を求めずにあきらめます。	0.48	-0.13	0.12
自律的援助要請 ($\alpha = .78$)	先生に質問するときは、なぜ、上手くできないのかを考えてから聞きます。	-0.02	0.80	-0.08
	先生に質問するときは、どこが分からないのかよく考えてから聞きます。	-0.10	0.70	0.05
	先生に質問するときは、教わったことを整理してから聞きます。	0.11	0.64	-0.06
	先生に質問するときは、運動のコツをつかむヒントを教えてください。	-0.02	0.62	0.12
依存的援助要請 ($\alpha = .73$)	分からないことは、自分で考えるよりも、すぐに先生から説明を聞きます。	-0.16	-0.03	0.79
	運動のコツがつかめないときは、いろいろ試す前に先生を頼ります。	0.02	-0.06	0.71
	少し考えたら分かることでも、自分では考えずに先生に聞きます。	0.34	-0.02	0.47
	運動が難しいときは、自分でコツをつかむよりも、先生にコツを聞きます。	0.12	0.24	0.45
第1因子		—		
第2因子		-0.29	—	
第3因子		0.52	0.04	—

3) 達成目標志向性と体育学習用援助要請の相関

達成目標志向性における各尺度、体育学習用援助要請における各尺度の平均値と標準偏差を算出した。また、各尺度間の相関係数も算出した。課題志向性は、自律的援助要請と中程度の正の相関関係がみられ、依存的援助要請及び援助要請回避とはほぼ無相関であった。自我志向性は、自律的援助要請とほぼ無相関であり、依存的援助要請及び援助要請回避とは弱い正の相関関係がみられた。

表3. 基本統計量と相関行列

	平均値	標準偏差	1)	2)	3)	4)	5)
1) 課題志向性	4.10	0.81	—				
2) 自我志向性	3.05	1.03	0.10	—			
3) 自律的援助要請	3.76	0.90	0.48	0.11	—		
4) 依存的援助要請	3.08	1.02	0.05	0.22	0.08	—	
5) 援助要請回避	2.17	0.82	-0.10	0.20	-0.17	0.05	—

4) 達成目標志向性の各群における体育学習用援助要請の比較

課題志向性及び自我志向性それぞれの尺度得点の中央値を基準にして、課題志向性尺度得点のみが高い者を課題志向群、自我志向性尺度得点のみが高い者を自我志向群、両尺度共に高い者を両志向群、両尺度共に低い者を無志向群とし、この4群間の体育学習用援助要請を比較した（表4）。

自律的援助要請尺度得点の平均値について、達成目標志向性の4群の間に差があるかを一要因分散分析で検討したところ、1%水準で有意差がみられ（ $F(3, 219) = 13.305$, $Mse = 0.697$, $p < .01$ ），多重比較（Bonferroniの方法）の結果、1%水準で、両志向群、課題志向群＞自我志向群、無志向群であった（図1）。次に、依存的援助要請尺度得点の平均値について、達成目標志向性の4群の間に差があるかを一要因分散分析で検討したところ、1%水準で有意差がみられ（ $F(3, 219) = 4.28$, $Mse = 0.994$, $p < .01$ ），多重比較（Bonferroniの方法）の結果、1%水準で、両志向群＞課題志向群、無志向群であった（図2）。そして、援助要請回避尺度得点の平均値について、達成目標志向性の4群の間に差があるかを一要因分散分析で検討したところ、1%水準で有意差がみられ（ $F(3, 219) = 6.965$, $Mse = 0.623$, $p < .01$ ），多重比較（Bonferroniの方法）の結果、1%水準で、両志向群、自我志向群、無志向群＞課題志向群であった（図3）。

4. 考察

本研究は、小学校体育における達成目標志向性と学業的援助要請の関係を明らかにすることを目的とした。小学6年生223名に対して、質問紙調査を実施し、得られたデータから、因子分析、相関分析、一要因分散分析によって、達成目標志向性と体育学習用援助要請の関係を分析した。

まず、本研究では、体育授業における達成目標志向性尺度を概念的特徴を踏まえて再構成した。再構成した12項目について、探索的因子分析を行ったところ、課題志向性因子6項目と自我志向性因子6項目が抽出された。また、因子間相関は、ほぼ無相関であった。これらのことは、因子的妥当性が認められたことを意味している。また、内的整合性の値からも、高い信頼性を有する尺度であることが確認できた。尺度の妥当性について、特に、因子間相関が無相関であったことは、わが国の達成目標志向性尺度を使用した研究では、初めてのことであった。今後、この尺度を用いて、さらなる妥当性及び信頼性の検討を進めていきたい。

表4. 達成目標志向性の各群における体育学習用援助要請尺度の得点と分散分析の結果										
尺度名	両志向群		課題志向群		自我志向群		無志向群		p	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
自律的援助要請	4.17	0.64	4.07	0.69	3.34	0.92	3.50	1.01	$p < .01$	両, 課題 > 自我, 無
依存的援助要請	3.44	0.95	2.91	1.10	3.15	0.95	2.84	0.98	$p < .01$	両 > 課題, 無
援助要請回避	2.34	0.87	1.75	0.76	2.37	0.71	2.19	0.79	$p < .01$	両, 自我, 無 > 課題

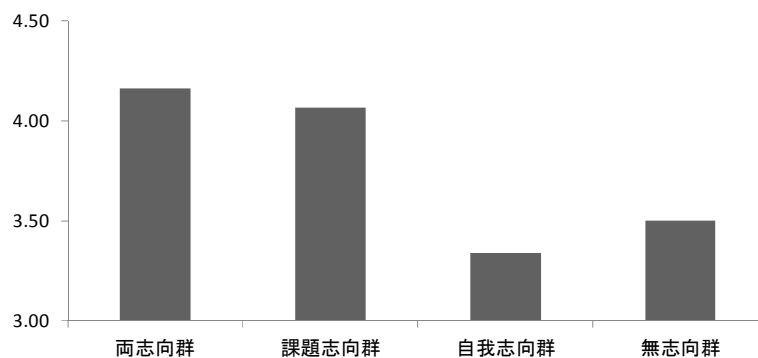


図1. 各群における自律的援助要請尺度得点

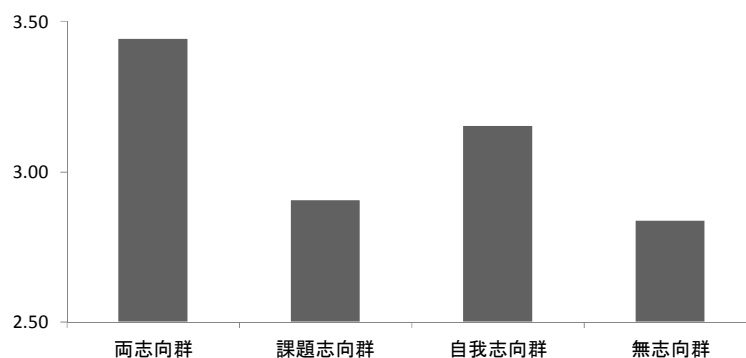


図2. 各群における依存的援助要請尺度得点

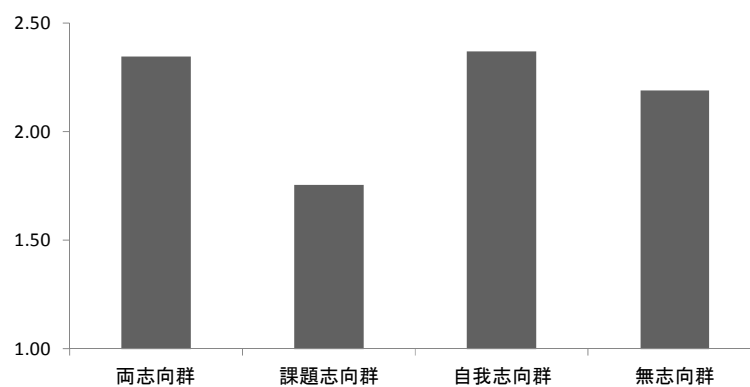


図3. 各群における援助要請回避尺度得点

次に、体育学習用援助要請尺度について、小学生を対象とした場合でも、同様の因子構造となるかを検討するため、探索的因子分析を行った。その結果、中学生を対象とした藤田（2012）の研究と同様の因子構造が確認できた。このことは、小学生を対象とした本研究において、体育学習用援助要請尺度の因子的妥当性が認められたことを意味している。また、内的整合性の値からも、高い信頼性を有する尺度であることが確認できた。

尺度間の相関関係について、課題志向性と自律的援助要請に正の相関がみられ、自我志向性と依存的援助要請及び援助要請回避に正の相関がみられた。これは、課題志向性が高いほど、自律的援助要請を行うこと、自我志向性が高いほど、依存的援助要請するあるいは援助要請を回避することを示唆している。従来から、課題志向性の方が自我志向性よりも、適応的な動機づけ要因と正の関連があるという結果が得られてきたが、本研究においても、同様の結果となった。

課題志向性が自律的援助要請と正の関連があるのは、有能であることを自己のパフォーマンスの改善に価値を置いているためと思われる。自己のパフォーマンスの改善に焦点を当てようとするならば、これまでのパフォーマンスを振り返り、改善度を評価する必要がある。そのため、体育学習の中で、課題につまずいたときにも、自己のパフォーマンスを振り返り、何が分からないのか、なぜ、上手くできないのかなどを整理してから、教師に援助を求めるのであろう。

自我志向性が依存的援助要請及び援助要請回避と正の関連があるのは、有能であることを他者と比較して優れていることに価値を置いているためと思われる。援助要請とは、課題につまずいたときの方略である。そのため、援助を求めることは、分からないことやできないことを受け入れることに等しく、他者より自分が劣っていることを認めることになる。したがって、分からないことやできないことを隠そうとする手段として、援助要請をしない、あるいは、教師から容易に課題を克服できる方法を聞きだすという行為に至るのであろう。

本研究において、課題志向性と自我志向性が無相関であったことからすれば、達成目標志向性の傾向には、課題志向性のみ高い者と自我志向性のみ高い者の2種類の特性以外に、どちらの志向性も高い者あるいは低い者もいることになる。それでは、どちらの志向性も高いことあるいは低いことに、どんなメリットやデメリットがあるのだろうか。一要因分散分析の結果からは、どちらの志向性も低い無志向群は、自律的援助要請及び依存的援助要請の尺度得点がいずれも低く、援助要請回避の尺度得点が高かった。すなわち、無志向

群は、いずれの援助要請もしないことが明らかになり、どの達成目標志向性も有しないことは、課題につまずいたときの方略を持たないことに等しく、課題解決を極めて困難にさせることが予想される。

一方、どちらの志向性も高い両志向群は、自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請回避のいずれも尺度得点が高かった。この解釈については、課題志向群と自我志向群の結果を踏まえる必要がある。まず、課題志向群については、自律的援助要請の尺度得点は高いが、依存的援助要請及び援助要請回避の尺度得点は低かった。次に、自我志向群については、自律的援助要請の尺度得点は低い、依存的援助要請及び援助要請回避の尺度得点は高かった。すなわち、両志向群の自律的援助要請の尺度得点の高さには、課題志向性の要素が反映されていると考えられ、依存的援助要請や援助要請回避の尺度得点の高さには、自我志向性の要素が反映されていると考えられる。

以上のことを踏まえると、体育学習用援助要請を規定する要因として、達成目標志向性を仮定する場合、課題志向性は適応的な援助要請の方略を、自我志向性は不適応的な援助要請の方略を促すことから、課題志向性の方が自我志向性よりも望ましいという結論になる。

従来から、自我志向性が高くても、課題志向性が高ければ（両志向群）、適応的な動機づけとして考えられている（例えば、Roberts, 2001; 2012）。確かに、本研究においても、両志向群は自律的援助要請の尺度得点が高かったことからすれば、自我志向性を不適応的であると結論付けることはできないかもしれない。しかしながら、体育学習の中で問題となるのは、多くの場合、課題につまずき、自らの力では課題解決が見込めない状況であるに違いない。そのような状況において、教師に頼ってばかりの援助要請や援助を要請すること自体をしないということを促す自我志向性が望ましいということは、あり得ない。

課題解決を困難にさせることは、達成経験の減少につながり、有能感を低下させる。その結果、運動意欲を喪失させ、運動参加が消極的になるというプロセスを回避するのは、自我志向性ではなく、課題志向性であることを提案したい。しかしながら、体育学習場面の援助要請には、学習者から教師への関わりのみならず、学習者から学習者への関わり、すなわち、学習者間の関わりもある。アクティブラーニングが望まれている昨今では、学習者間の学び合いが学習方法の中心となってくる。今後は、クラスメイトへの援助要請についても研究を進めていきたい。

文献

- Ames, C. (1992). Motivational climate, and achievement-related patterns. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S.J.H., Wang, C.K.J., Kavussanu, M., & Spray, C.M. (2003). Correlations of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 5, 1-20.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- 藤田勉(2010). 体育授業における達成目標と援助要請の関係. 研究論文集 - 教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集, 1-17.
- 藤田勉 (2012). 中学生の体育授業における学業的援助要請の学年差と性差の検討. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 22, 29-35.
- Karabenick, S.A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 3, 318-335.
- Duda, J.L., & Hall, H.K. (2001). Achievement goal in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of research of sport psychology* (2nd ed., pp.417-434). New York: Wiley.
- Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Karabenick, S.A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nadler, A. (1998). Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomous and dependent help seeking. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking:*

- Implications for learning and teaching (pp. 61–93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newman, R.S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71–80.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help?. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 7 (pp. 151–183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644–658.
- Newman, R.S. & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92–100.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 野崎秀正 (2003a). 学業的援助要請の規定因に関する研究の動向と展望. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域, 52, 73-82.
- 野崎秀正 (2003b). 生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響：抑制態度を媒介としたプロセスの検証. 教育心理学研究 51, 141-153.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, A.M., & Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341.
- 上淵寿・沓澤糸・無藤隆 (2004). 達成目標が援助要請と情報探索に及ぼす影響の発達：多母集団の同時分析を用いて. 発達心理学研究, 15, 324-334.
- Roberts, G. C. (2012) Motivation in sport and exercise for an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we. In: Roberts G. C. and Treasure, D. C. (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Human Kinetics: Champaign, pp. 5–58.