

体育授業における学習意欲と援助要請の関係

藤田 勉*

(2021年10月20日 受理)

Relationship between Motivation and Help-Seeking in Physical Education

FUJITA Tsutomu

要約

自己調整学習には、予見段階、遂行段階、自己内省段階と呼ばれる循環モデルが仮定されている。これは、各段階の概念が次の段階の概念へ影響する循環プロセスである。本研究では、予見段階の学習意欲から遂行段階の援助要請へのプロセスについて、短期的な縦断データを分析して影響関係を検討した。研究方法は、小学生314名と中学生572名を対象とした質問紙調査法であった。縦断データを収集するため、調査は2回実施された。1回目調査と2回目調査の間隔は、3から4カ月程度であった。データの分析は、交差遅延効果モデルにより行われた。この分析は、1回目の学習意欲から2回目の援助要請への影響関係と1回目の援助要請から2回目の学習意欲への影響関係から変数間の因果関係を推定することができる。分析の結果、小学生と中学生では結果の詳細は異なるが、どちらの対象についても、学習意欲から援助要請への影響関係に加えて、援助要請から学習意欲への影響関係も示された。

キーワード：自己調整学習、接近、回避、自律、依存

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

はじめに

学習課題につまずいた時、他者にたずねて情報を得る行為は解決策の1つになる。この行為は学業的援助要請（以降、援助要請とする）と呼ばれ、学習を効率良く進めていく方略として考えられている。援助要請は自己調整学習のスキルとして知られている。自己調整学習とは、学習者がメタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与する学習を意味する（中谷，2021）。この定義自体は複雑な印象を受けるが、自己調整学習は、1つの概念で構成されているのではなく、主体的・自律的な学びに関する概念や方略の総称である。この自己調整学習には、予見段階、遂行段階、自己内省段階の順でループする循環モデルが仮定されている。予見段階には、目標設定等の課題分析、目標志向等の自己動機づけがある。また、遂行段階には、援助要請等のセルフ・コントロール、メタ認知モニタリング等の自己観察がある。そして、自己内省段階には、自己評価等の自己判断、自己満足／感情等の自己反応がある（塚野，2012）。

援助要請は遂行段階に位置づけられており、援助要請をするかしないかという量的な側面並びに自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請回避という質的な側面からの研究もなされてきた。自律的援助要請とは、自ら解決策を見つけるにヒントを得ることであり、依存的援助要請とは、自分では考えずに他者に頼ることであり、援助要請回避とは、他者に援助を求めないことである。これまでに、Ommundsen（2003, 2006）や Ulstad et al.（2016）により、体育授業における援助要請の研究がなされており、適応的な動機づけがなされているほど、援助要請をすることがしめされている。また、わが国においても、野崎（2003）、上淵ほか（2004）、瀬尾（2007）など、教室内の学習場面における援助要請研究が展開されており、体育授業においても、藤田（2010, 2012, 2017）の研究がある。藤田（2010）は、中学生を対象として、体育授業における達成目標と援助要請の関係を構造方程式モデリングにより分析し、成績目標よりも熟達目標の方が自律的援助要請に対して適応的であることを示した。また、藤田（2012）は、中学生を対象として、体育授業における援助要請の学年差と性差を検討し、学年が高いほど、援助要請をしなくなることを示した。そして、藤田（2017）は、小学生を対象として、達成目標志向性が援助要請に及ぼす影響を分析したところ、課題志向性の方が自我志向性よりも自律的援助要請に対して適応的であることを示した。

上記の達成目標は動機づけの質的な違いを説明する上で有力視されているが、動機づけ概念には達成目標の他にも多面的に構成されている概念もある。わが国で研究されてきた体育授業における動機づけ概念として、達成動機づけ理論に基づく西田（2004）の学習意欲がある。この学習意欲には、接近傾向として、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値という5つの概念があり、また、回避傾向として、緊張性不安、失敗不安という2つの概念がある。これら7つの概念から援助要請への影響を検討することにより、学習意欲のどの概念が援助要請の質の違いに影響する要因であるかを示すことができると考えている。そこで本研究の目的は、体育授業における学習意欲と援助要請の関係を明らかにすることとした。

方法

小学生 314 名と中学生 572 名を対象とした質問紙調査法を実施した。調査を開始するにあたり、調査協力校の校長へ依頼状を送付した。その後、各学校へ訪問し、調査の目的及び内容を説明し、調査協力の承諾を得た。調査に使用した質問項目は、西田（2004）の AMPET と藤田（2012）の体育授業における援助要請尺度であった。AMPET には下位尺度として、接近傾向の学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値の 5 尺度、また、回避傾向の緊張性不安、失敗不安の 2 尺度、計 7 つの下位尺度がある。援助要請尺度には、自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請回避の 3 つの下位尺度がある。

本研究では、学習意欲と援助要請の影響関係を分析するため、調査を 2 回実施した。1 回目調査を 2 学期、2 回目調査を 3 学期に実施し、調査の間隔は 3 から 4 ヶ月程度であった。分析方法は、構造方程式モデリングによる交差遅延効果モデルによる分析を行った。交差遅延効果モデルの評価は、モデル適合度指標の GFI, CFI, RMSEA を用いた。また、変数間のパス係数の有意水準は 5% 未満とした。統計解析ソフトについて、基本統計量及び相関係数の算出には、SPSS28 を使用し、交差遅延効果モデルの分析には、AMOS28 を使用した。

結果

1 回目調査と 2 回目調査の基本統計量（平均値、標準偏差）（表 1）と相関行列（表 2）を示す。相関行列について、ハイフンを境にして、右上が中学生、左下が小学生である。1 回目と 2 回目の同変数間の相関係数では、全体的に学習意欲尺度の方が援助要請尺度よりも安定した概念が多いといえる。特に、学習意欲はどの下位尺度においても、3 ヶ月の間も比較的安定していること、その中でも、運動の有能感は、 $r = .78$ （小学生）と $r = .77$ （中学生）と高い相関であり、接近傾向としてまとめた際にも、 $r = .71$ （小学生）と $r = .73$ （中学生）と高い相関が維持されるのは、運動の有能感の安定性の頑強さが貢献していると思われる。

表1. 各尺度得点の平均値と標準偏差

	小学生				中学生			
	1回目		2回目		1回目		2回目	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
学習ストラテジー	4.04	.74	3.99	.75	4.02	.68	3.93	.71
困難の克服	4.30	.76	4.22	.75	4.14	.74	4.05	.76
学習の規範的態度	4.22	.68	4.09	.75	4.20	.61	4.07	.66
運動の有能感	2.95	1.05	2.88	1.01	2.62	1.00	2.70	1.01
学習の価値	4.05	.90	3.86	.97	3.69	.93	3.67	.91
緊張性不安	3.23	1.21	3.30	1.19	3.54	1.05	3.61	1.04
失敗不安	2.94	1.18	2.92	1.18	3.25	1.09	3.25	1.09
接近傾向	3.91	.61	3.81	.64	3.73	.57	3.68	.59
回避傾向	3.09	1.10	3.11	1.10	3.39	.98	3.43	.99
自律的援助要請	3.80	.83	3.77	.83	3.58	.73	3.56	.76
依存的援助要請	2.04	.72	2.13	.82	2.24	.70	2.32	.80
援助要請回避	1.91	.78	1.99	.82	2.25	.87	2.30	.89

表2. 相関行列

小学生\中学生	1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)	11)	12)	13)	14)	15)	16)	17)	18)	19)	20)	21)	22)	23)	24)
1) 学習ストラテジー (1)	—	.78**	.58**	.28**	.44**	.09*	.06	.80**	.08	.58**	-.19**	-.38**	.62**	.55**	.47**	.21**	.32**	.03	-.03	.56**	.00	.41**	-.16**	-.30**
2) 困難の克服 (1)	.83**	—	.59**	.27**	.52**	.04	-.04	.83**	.00	.50**	-.12**	-.47**	.57**	.66**	.47**	.22**	.38**	.01	-.09*	.60**	-.05	.36**	-.11*	-.35**
3) 学習の規範的態度 (1)	.59**	.53**	—	.04	.30**	.13**	.11*	.62**	.13**	.52**	-.09*	-.26**	.36**	.39**	.57**	.01	.17**	.07	.04	.37**	.06	.39**	-.09*	-.17**
4) 運動の有能感 (1)	.35**	.31**	.10	—	.39**	-.29**	-.28**	.62**	-.31**	.10*	-.12**	-.27**	.29**	.25**	.07	.77**	.33**	-.26**	-.28**	.51**	-.29**	.09*	-.09*	-.25**
5) 学習の価値 (1)	.54**	.54**	.32**	.38**	—	.00	-.06	.76**	-.03	.31**	-.07	-.28**	.41**	.45**	.30**	.30**	.65**	-.01	-.05	.58**	-.04	.26**	-.02	-.22**
6) 緊張性不安 (1)	.03	.03	-.01	-.25**	.00	—	.68**	-.04	.91**	.06	.12**	.17**	.02	-.03	.09*	-.26**	-.06	.68**	.57**	-.09*	.67**	.04	.15**	.22**
7) 失敗不安 (1)	.02	-.03	-.01	-.19**	.02	.68**	—	-.09*	.92**	.06	.19**	.24**	-.05	-.09*	.07	-.31**	-.11*	.53**	.63**	-.16**	.62**	-.02	.16**	.26**
8) 接近傾向 (1)	.86**	.83**	.63**	.64**	.76**	-.07	-.06	—	-.07	.52**	-.16**	-.45**	.60**	.62**	.48**	.47**	.54**	-.07	-.14**	.73**	-.11**	.39**	-.12**	-.36**
9) 回避傾向 (1)	.02	.01	-.01	-.24**	.01	.92**	.92**	-.08	—	.07	.17**	.22**	-.02	-.07	.09*	-.31**	-.09*	.65**	.65**	-.14**	.70**	.01	.17**	.26**
10) 自律的援助要請 (1)	.60**	.48**	.51**	.11	.39**	-.02	-.06	.53**	-.04	—	-.07	-.35**	.46**	.43**	.44**	.04	.26**	.05	-.02	.41**	.02	.55**	-.15**	-.29**
11) 依存的援助要請 (1)	-.20**	-.19**	-.20**	-.15**	-.16**	.23**	.27**	-.24**	.28**	-.17**	—	.25**	-.15**	-.10*	-.03	-.09*	-.08	.11**	.24**	-.12**	.19**	-.07	.56**	.18**
12) 援助要請回避 (1)	-.43**	-.36**	-.33**	-.11	-.28**	.22**	.21**	-.39**	.24**	-.48**	.32**	—	-.34**	-.42**	-.26**	-.24**	-.23**	.11**	.20**	-.40**	.17**	-.29**	.17**	.62**
13) 学習ストラテジー (2)	.58**	.57**	.44**	.26**	.43**	-.01	-.02	.60**	-.02	.45**	-.19**	-.24**	—	.80**	.58**	.29**	.53**	.05	-.04	.83**	.01	.51**	-.16**	-.36**
14) 困難の克服 (2)	.54**	.60**	.37**	.24**	.41**	.00	-.07	.57**	-.04	.44**	-.19**	-.26**	.82**	—	.61**	.28**	.54**	-.01	-.11*	.84**	-.07	.44**	-.10*	-.43**
15) 学習の規範的態度 (2)	.44**	.40**	.60**	.10	.30**	-.07	-.05	.46**	-.07	.41**	-.14*	-.31**	.64**	.61**	—	.07	.35**	.11*	.05	.65**	.09*	.47**	-.09*	-.28**
16) 運動の有能感 (2)	.23**	.24**	-.01	.78**	.31**	-.26**	-.22**	.47**	-.26**	.10	-.15**	-.09	.28**	.30**	.14*	—	.37**	-.27**	-.27**	.61**	-.29**	.07	-.02	-.20**
17) 学習の価値 (2)	.42**	.46**	.21**	.40**	.59**	-.02	-.12*	.57**	-.07	.28**	-.13*	-.23**	.50**	.59**	.37**	.45**	—	-.01	-.07	.77**	-.04	.29**	-.05	-.23**
18) 緊張性不安 (2)	-.11	-.10	-.09	-.26**	-.04	.59**	.48**	-.17**	.59**	-.10	.12*	.23**	-.10	-.09	-.15**	-.24**	-.06	—	.73**	-.07	.93**	.08	.20**	.26**
19) 失敗不安 (2)	-.12*	-.13*	-.09	-.25**	-.01	.49**	.57**	-.17**	.58**	-.10	.18**	.23**	-.08	-.14*	-.14*	-.25**	-.11	.71**	—	.14**	.93**	-.01	.28**	.34**
20) 接近傾向 (2)	.57**	.59**	.40**	.51**	.54**	-.11	-.14*	.71**	-.13*	.42**	-.21**	-.29**	.82**	.85**	.69**	.63**	.80**	-.17**	-.20**	—	-.11*	.45**	-.11*	-.40**
21) 回避傾向 (2)	-.13*	-.12*	-.10	-.28**	-.03	.59**	.57**	-.19**	.63**	-.10	.17**	.25**	-.10	-.12*	-.16**	-.26**	-.09	.93**	.93**	.93**	-.20**	.04	.26**	.33**
22) 自律的援助要請 (2)	.55**	.52**	.38**	.18**	.35**	-.03	-.10	.51**	-.07	.58**	-.13*	-.41**	.56**	.53**	.51**	.20**	.38**	-.13*	-.14*	.56**	-.15**	—	-.03	-.24**
23) 依存的援助要請 (2)	-.31**	-.33**	-.29**	-.15*	-.22**	.09	.14*	-.34**	.13*	-.29**	.39**	.24**	-.33**	-.33**	-.28**	-.10	-.13*	.21**	.32**	-.29**	.29**	-.22**	—	.37**
24) 援助要請回避 (2)	-.45**	-.40**	-.35**	-.20**	-.27**	.13*	.21**	-.44**	.18**	-.42**	.24**	.47**	-.42**	-.44**	-.42**	-.16**	-.31**	.28**	.35**	-.45**	.34**	-.46**	.57**	—

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

小学生における学習意欲と援助要請の影響関係

ここでは、接近傾向、回避傾向、自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避の影響関係を推定した。接近傾向とは、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値の5尺度で構成され、回避傾向とは、緊張性不安、失敗不安の2尺度で構成されている。これら変数間の影響関係を推定するため、1回目から2回目への同変数間のパス、1回目の学習意欲（接近傾向、回避傾向）から2回目の援助要請（自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避）へのパス、1回目の援助要請（自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避）から2回目の学習意欲（接近傾向、回避傾向）へのパスを仮定した交差遅延効果モデルを構築した。

小学生と中学生の違いを検討するため、多母集団同時分析を行うことを考えた。そこで、この分析の前提として、比較をする母集団それぞれでモデルとデータの当てはまりが良くなる必要があるため、小学生と中学生をそれぞれ別のモデルとして分析した。しかしながら、本研究では多くの変数を使用しているため、モデル内の影響関係が複雑になってしまい、また、小学生と中学生では、モデル内の影響関係が異なってしまうため、両者に共通した有意なパスを中心に分析するよりは、それぞれのモデルの結果から小学生と中学生の違いを考察する方が解釈しやすい。これらのことから、多母集団同時分析は行わないことにした。

小学生の交差遅延効果モデルについて、前述の手続きの後、モデルを評価するために分析を施し、有意でないパスを削除して作業を繰り返した。その結果、最終的に有意なパスは、同変数間の1回目から2回目へのパス、1回目の接近傾向から、2回目の自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請回避へのパスとなった。このモデルとデータの適合度は、GFI=.98, CFI=.98, RMSEA=.07であった。これは、接近傾向から、自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請回避への影響関係が示されたことを意味している（図1）。

しかしながら、この分析では、接近傾向の内、どの尺度がどの援助要請に影響しているのかわからずにできない。また、回避傾向から有意なパスは示されなかったが、緊張性不安と失敗不安を区別することにより、どちらか一方からの有意なパスが示される可能性がある。そして、接近傾向及び回避傾向のいずれかの下位尺度により、援助要請からの有意なパスが示される可能性もある。そこで、1回目から2回目への同変数間のパス、学習意欲の下位尺度（学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値）から2回目の援助要請の下位尺度（自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避）へのパス、1回目の援助要請の下位尺度（自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避）から2回目の学習意欲の下位尺度（学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値）へのパスを仮定した交差遅延効果モデルを構築した。モデルを評価するために分析を施し、有意でないパスを削除して作業を繰り返した。その結果、最終的に有意なパスは、同変数間の1回目から2回目へのパス、1回目の学習ストラテジーと失敗不安から2回目の援助要請回避へのパス、1回目の困難の克服から2回目の自律的援助要請と依存的援助要請へのパス、1回目の自律的援助要請から2回目の学習ストラテジーと困難の克服へ

のパス、1回目の援助要請回避から2回目の学習の規範的態度へのパスであった。このモデルとデータの適合度は、 $GFI=.95$, $CFI=.97$, $RMSEA=.06$ であった。

これらのことは、学習ストラテジーと失敗不安から援助要請回避への影響関係、困難の克服から自律的援助要請と依存的援助要請への影響関係、自律的援助要請から学習ストラテジーと困難の克服への影響関係、援助要請回避から学習の規範的態度への影響関係を示している(図2)。

中学生における学習意欲と援助要請の影響関係

中学生の交差遅延効果モデルについて、小学生と同様、学習意欲を接近傾向と回避傾向にしたモデルと学習意欲のそれぞれで分析したモデルの2種類を分析した。まず、1回目から2回目への同変数間のパス、1回目の学習意欲(接近傾向、回避傾向)から2回目の援助要請へのパス、1回目の援助要請から2回目の学習意欲(接近傾向、回避傾向)へのパスを仮定した交差遅延効果モデルを構築した。モデルを評価するために分析を施し、有意でないパスを削除していく作業を繰り返した。その結果、最終的に有意なパスは、同変数間の1回目から2回目へのパス、1回目の接近傾向から、2回目の自律的援助要請と援助要請回避へのパス、1回目の回避傾向から2回目の援助要請回避へのパス、1回目の依存的援助要請から2回目の回避傾向へのパスであった。このモデルとデータの適合度は、 $GFI=.97$, $CFI=.99$, $RMSEA=.05$ であった。これらのことは、接近傾向から自律的援助要請と援助要請回避への影響関係、回避傾向から援助要請回避への影響関係、依存的援助要請から回避傾向への影響関係を示している(図3)。

次に、1回目から2回目への同変数間のパス、学習意欲の下位尺度(学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値)から2回目の援助要請の下位尺度(自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避)へのパス、1回目の援助要請の下位尺度(自律的援助要請、依存的援助要請、要請回避)から2回目の学習意欲の下位尺度(学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、運動の有能感、学習の価値)へのパスを仮定した交差遅延効果モデルを構築した。モデルを評価するために分析を施し、有意でないパスを削除して作業を繰り返した。その結果、最終的に有意なパスは、同変数間の1回目から2回目へのパス、1回目の学習の規範的態度から2回目の自律的援助要請へのパス、1回目の失敗不安から2回目の援助要請へのパス、1回目の自律的援助要請のパスから、2回目の学習ストラテジー、困難の克服へ、学習の規範的態度、学習の価値へのパス、1回目の依存的援助要請から2回目の失敗不安へのパス、1回目の援助要請回避から2回目の困難の克服へのパスであった。このモデルとデータの適合度は、 $GFI=.96$, $CFI=.98$, $RMSEA=.06$ であった。

これらのことは、学習の規範的態度から自律的援助要請への影響関係、失敗不安から援助要請回避への影響関係、自律的援助要請から、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、学習の価値への影響関係、依存的援助要請から失敗不安への影響関係、援助要請回避から困難の克服への影響関係を示している(図4)。

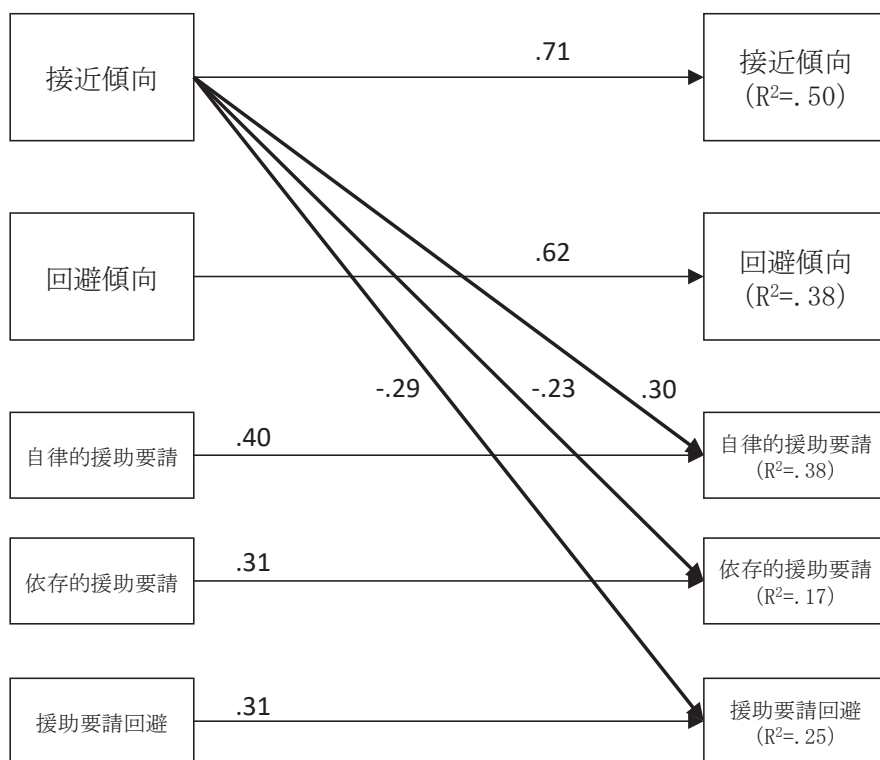


図1. 学習意欲の接近回避側面と援助要請の関係 (小学生)

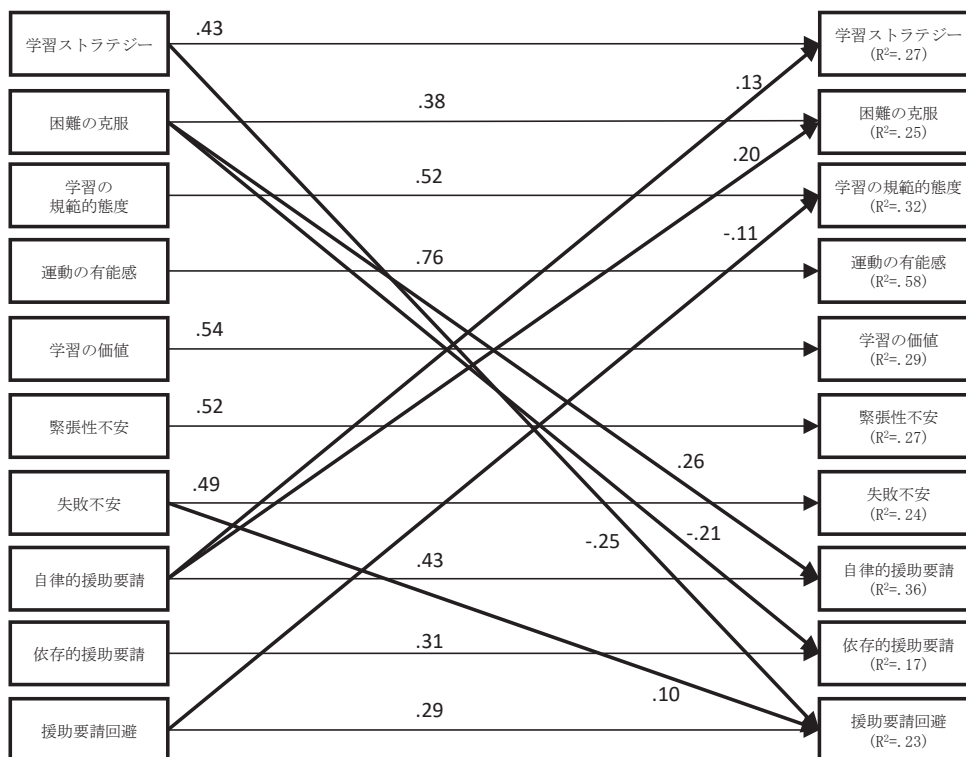


図2. 学習意欲の下位尺度と援助要請の関係 (小学生)

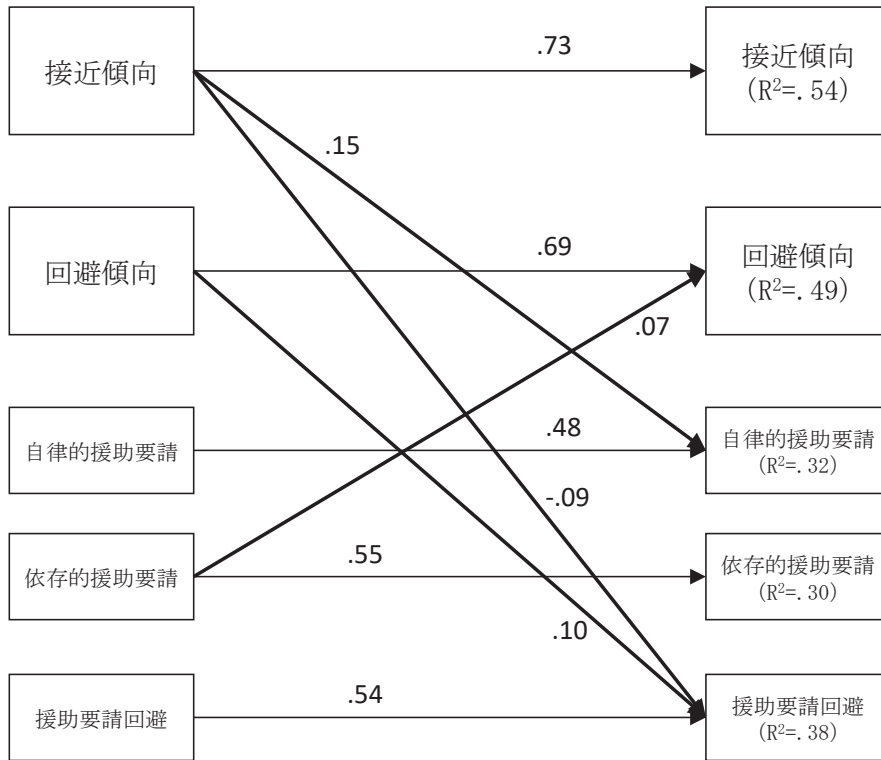


図3. 学習意欲の接近回避側面と援助要請の関係 (中学生)

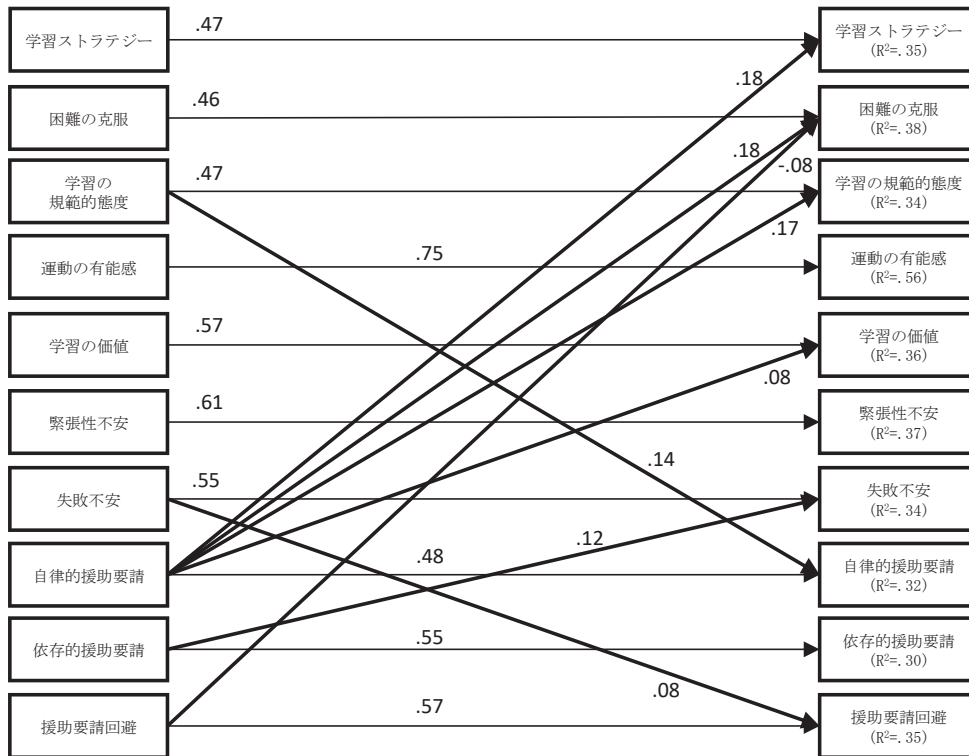


図4. 学習意欲の下位尺度と援助要請の関係 (中学生)

考察

本研究の目的は、体育授業における学習意欲と援助要請の関係を明らかにすることであった。変数間の影響関係を推定するため、交差遅延効果モデルによる分析を行った。分析では、学習意欲を接近傾向と回避傾向で分析するモデルと学習意欲の下位尺度で分析するモデルの2種類を検討した。

小学生について、接近傾向と回避傾向で分析した場合は接近傾向が先行要因となったのに対して、学習意欲の下位尺度で分析した場合は、接近傾向の学習ストラテジーと困難の克服のみならず、回避傾向の失敗不安、自律的援助要請、援助要請回避も先行要因になることが示された。これらのことについて、まず、接近傾向からのパスの内訳は学習ストラテジーと困難の克服であると考えられる。また、失敗不安が回避傾向にまとめられると、緊張性不安により、その影響が弱められてしまうのであろう。そして、学習意欲の下位尺度から自律的援助要請と援助要請回避へ有意なパスが示されたのは、1回目と2回目の運動の有能感の安定性が頑強なため ($\beta = .76$)、接近傾向にまとめられた場合には、自律的援助要請と援助要請回避からの影響を運動の有能感が弱めるためと思われる。以上のことから、小学生のモデルについて、学習意欲は下位尺度として分析する方が妥当な結果を示せると考えられる。

中学生について、接近傾向と回避傾向で分析した場合は、接近傾向、回避傾向、依存的援助要請が先行要因となったのに対して、学習意欲の下位尺度で分析した場合は、自律的援助要請と援助要請回避も先行要因となった。また、接近傾向から示された援助要請回避へのパスは、学習意欲の下位尺度で分析した場合には有意ではなくなった。これらのことについて、まず、接近傾向からのパスの内訳は学習の規範的態度であり、回避傾向からのパスの内訳は失敗不安であると考えられる。また、依存的援助要請から回避傾向へのパスの内訳は失敗不安であると考えられる。そして、自律的援助要請と援助要請回避から、接近傾向へ有意なパスが示されず、学習ストラテジー、困難の克服、学習の規範的態度、学習の価値へ有意なパスが示されたのは、接近傾向には1回目と2回目の安定性が頑強な運動の有能感が含まれているため ($\beta = .75$)、他の下位尺度への影響が弱められてしまうためと思われる。逆に、学習意欲の下位尺度に区別された場合に接近傾向から援助要請回避へのパスが有意でなくなったのは、接近傾向としてまとめられていたことによる相乗効果がなくなったからではないかと思われる。以上のことから、中学生のモデルについては、接近傾向としてまとめられることによる相乗効果の可能性も示唆されるが、全体的には、学習意欲は下位尺度として分析する方が妥当な結果を示せると考えられる。

本研究では、小学生のモデルと中学生のモデルの両方について、学習意欲から援助要請への影響と援助要請から学習意欲への影響が示された。まず、学習意欲から援助要請への影響については、自己調整学習の循環モデルにおける予見段階（学習意欲）から遂行段階（援助要請）への影響と解釈できる。小学生では、学習ストラテジー、困難の克服、失敗不安の先行要因となり、自律的援助要請、依存的援助要請、援助要請回避への影響が示された。中学生では学習意欲と失敗不安が先行要因になり、自律的援助要請と援助要請回避への影響が示された。先行研究（例えば、藤田, 2010,

2017)とは使用した尺度が異なるものの、学習意欲から援助要請への影響が示されたことは、循環モデルを支持した結果であるといえる。しかしながら、本研究では、援助要請から学習意欲への影響も示された。循環モデルでは、遂行段階(援助要請)から予見段階(学習意欲)への影響になるが、本来、遂行段階と予見段階の間には自己内省段階がある。本研究では自己内省段階の変数を分析に含めていなかったため、統計的に遂行段階から予見段階への影響が示されたことになるが、援助要請(遂行段階)から自己反応(自己内省段階)が生じたことにより学習意欲(予見段階)へ影響したと推察することもできる。この点については、推察の域を出ないが、いずれにせよ、援助要請から学習意欲への影響が示されたことには、一定の価値があると考えている。児童生徒の学習意欲の向上に教師からのアプローチ(例えば、言葉かけや教材の工夫)は欠かせないが、援助要請は学習者から教師へのアプローチになる。当然のことながら、自律的援助要請を促進すること、依存的援助要請や援助要請回避を抑制することには、教師からのアプローチも必要になるが、他者に援助を求める質の違いから児童生徒の学習意欲を予測するという視点は、従来の学習意欲の研究にはない。

本研究の結果に基づけば、自律的援助要請から学習意欲への影響について、自ら解決策を見出すためのヒントを教師から得ようとする者ほど、学習の方略を熟考するようになること、困難を克服するための努力をするようになること、学習に対して望ましい態度をとるようになること、学習を重要な活動として認識するようになることが考えられる。また、依存的要請や援助要請回避から学習意欲への影響について、単に教師を頼る者ほど、失敗に対して不安感を抱くようになることが考えられ、援助も求めずできないことをできないままにする者ほど、学習への努力を怠るようになること、学習に対して望ましくない態度をとるようになることが考えられる。しかしながら、先にも述べたように、本研究では、自己内省段階の変数を含めていなかったため、循環のプロセスが検証されたわけではない。今後は、援助要請からどのような自己反応を経て学習意欲が変容するのかを明らかにしていきたい。

文献

- 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, 3, 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.
- 藤田勉(2017). 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. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 4, 1-13.
- 中谷基之(2021). 自律的・主体的に学ぶ力: 自己調整学習へのいざない. 子どもと大人の主体的・自律的な学びを支える実践 中谷基之・岡田涼・犬塚美輪編著, 福村出版, pp. 7-12.
- 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.

- 野崎秀正. (2003). 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(2), 141-153.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割 :多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討. *教育心理学研究*, 55, 170-183.
- 塚野州一 (2012). 自己調整学習理論の概観. 自己調整学習: 理論と実践の新たな展開へ 自己調整学習研究会編, 北大路書房, pp. 3-29.
- 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.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41.