

## 中学校体育授業における心理社会的スキルと学習方略との関係 －目標志向性の認知の違いに着目して－

### The Relationship between Psychosocial Skills and Learning Strategies of Students in Junior High School Physical Education Classes : A Focus on Differences in Cognitive of Goal Orientations

榎本雄一\* 中須賀 巧\*\*  
MASUMOTO Yuichi NAKASUGA Takumi

本研究では、生徒の心理社会的スキルと体育授業における学習方略との関係について、目標志向性（課題志向性、自我志向性）の認知の違いに着目し、検討することを目的とした。目標志向性の標準化得点を用いて、解釈可能な4群（課題志向性低群・課題志向性高群・自我志向性低群・両志向性高群）が確認され、それら4群ごとに心理社会的スキルを独立変数に、学習方略に従属変数としたモデル解析を行った。その結果、課題志向性低群は学習方略に対して主に感謝の気持ちや挨拶礼儀が正の影響を、集中力や思考力は負の影響を与えることが確認された。課題志向性高群や自我志向性低群は主に忍耐力が学習方略に正の影響を与えることが確認された。また自我志向性低群の自己効力感は学習方略に負の影響を与えることも確認された。両志向性高群はコミュニケーション、感謝の気持ち、そして忍耐力が学習方略に正の影響を与えることが確認された。目標志向性の捉え方の違いによって心理社会的スキルが学習方略に与える影響が群によって異なることを示したが、4群に共通して「忍耐力」及び「感謝の気持ち」は学習方略に正の影響を与えることが確認された。以上のことから、心理社会的スキルと学習方略との関係は、目標志向性の認知によって異なることが示唆された。

キーワード：心理社会的スキル、体育、自我志向性、課題志向性、学習方略

Key words : psychosocial skills, physical education, ego orientation, task orientation, learning strategies

#### I. はじめに

学習方略とは、学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動である（辰野, 1997）。体育授業において、生徒が積極的に活動に取り組み、また周囲の仲間と切磋琢磨しながら充実した学習成果を得ることは極めて重要である。体育学習方略尺度を開発した小野ほか（2018）は、多様な学習方略を用いることによって、体育に関する知識の深化や技術を習得することを可能にしていると述べている。また伊藤ほか（2013）は、小学生を対象に体育授業における学習方略と動機づけ雰囲気との関係に学習動機を媒介要因としたモデルの妥当性を検討している。その結果、教師や学級全体に熟達志向的な雰囲気と協同志向的な雰囲気を高め、かつ成績志向的な雰囲気を抑制することと、体育で体を丈夫にしたいというような実用志向、他者から注目されたいといった承認志向、そして、みんなと一緒に学習したい、学習が面白いといった集団・充実志向などを高めることを通して、積極的な学習方略の使用を促進し、回避的な学習方略であるセルフハンディキャッピング方略の使用を抑制することを示唆している。このように多様な学習方略といっても、学習を回避しようとするネガティブな方略ではなく、学習を継続あるいは促進させるよう

な方略を選択できる力を生徒は身につけておく必要がある。

そのような力の一つに「心理社会的スキル」がある。心理社会的スキルとは、体育授業など特定の場面における何らかの活動を通じて獲得や向上が期待される建設的で望ましい行動や態度、さらに心理的能力（ストレス対処、忍耐力、協調性など）を包括的に表す用語として用いられる（佐々木, 2019）。例えば、運動部活動における心理社会的スキルの尺度開発研究（渋谷ほか, 2018）では、個人スキルに「忍耐力」「集中力」「思考力」「ストレスマネジメント」「自己効力感」、社会的スキルに「協調性」「コミュニケーション」「挨拶礼儀」「感謝の気持ち」の側面があることが確認されている。

体育授業における生徒の心理社会的スキルに関する研究例は、運動部活動やスポーツ活動の場面のものに比べると僅少である。大学の体育授業において、内田・橋本（2016）は、大学体育授業におけるスポーツ経験が日々の生活に対する満足感を媒介して、自ら進んで意図的に他者に恩恵を与える援助行動としてライフスキルに影響することを述べており、また東海林ほか（2012）は、大学体育授業の単元前のライフスキルの獲得レベルに着目し、体育授業に苦手意識を持っている大学生は、

\* 明石市立大蔵中学校

令和4年7月15日受理

\*\* 兵庫教育大学大学院学校教育研究科人間発達教育専攻生活健康情報系教育コース 准教授

体育授業の中でブラインドウォークプログラム（ペアによる活動）の介入をすることで、他者とのコミュニケーションに有機的なつながりを作れた結果、ライフスキルを獲得したことが示された。中学体育授業場面における生徒の社会的スキル（「規範維持スキル」、「積極的主張・行動スキル」、「共感的行動スキル」、「対教師スキル」、「断り主張スキル」、「分与申請スキル」、「質問スキル」）と体育授業への適応感との関係について検討している研究では、適応感が高い生徒ほど社会的スキルも高いと期待でき、適応感が低いほど社会的スキルも低いと予想されることが示唆された（佐々木, 2004）。また西田ほか（2014）は中学生を対象に生きる力に及ぼす体育における心理社会的スキルの影響の研究を行っている。そこでは、体育授業での意思決定や問題解決、感情やストレス対処である個人的側面、そしてコミュニケーションや対人関係である社会的側面のスキルの獲得や、体育授業に積極的に取り組もうとする意欲が、生きる力の向上に寄与する可能性を示唆している。

体育授業に対する適応感が高い生徒ほど、そうではない生徒に比べて対人スキルを獲得している傾向がある（佐々木, 2004）。従来の心理社会的スキルに関連する研究の中心的議論は、心理社会的スキルの向上要因について検討しているものが多く、生徒が認知しているスキルがどのような学習成果をもたらすかについては十分に検討されていない。また大学体育授業において学生の心理社会的スキルがどのような学習成果をもたらすのかについては研究（内田・橋本, 2016）が進められているものの、中学生を対象とした研究はほとんど見当たらない。これらのことから、学習効果を高めると考えられる体育学習方略に着目し、それと心理社会的スキルの認知との関係について検討を行う。

ところで、体育授業場面では、困難や失敗に直面しても一生懸命頑張ろうとする生徒もいれば、その場を避けようとする生徒もいる（細田・杉原, 1999）。この違いは、生徒が体育授業において有能さを示す際に、どのような目標を持つのか（目標設定の視点）といった目標志向性の認知の仕方が影響している。これには、課題志向性（学習や熟達のプロセスなどの努力をすることを好む志向性）と、自我志向性（優劣や成績など結果をもとに有能さを示す能力重視の志向性）があり、どちらを強く認知しているかによって、考え方や行動の仕方が異なると言われている。これまでの体育授業における目標志向性に関する研究（細田・杉原, 1999）では、課題志向性は有能さの認知、内発的動機づけ、持続性、行動の強度などの動機づけを高め、適応的な行動を生じさせるが、一方、自我志向性は、それらの動機づけを低下させ、不適応的な行動を生じさせることが確認されている。つまり、生徒の目標志向性の認知の違いは、体育授業における様々な心理変数（動機づけ、有能さの認知、運動の持続性、行動の強度、内発的動機づけなど）に影響を与えることが考えられる。その点を踏まえると、生徒が捉える個人の志向性の違いは、心理社会的スキルの認知と体育学習

方略との関係に異なる影響をもたらすことも十分想定される。

以上のことから本研究では、生徒の心理社会的スキルと体育授業における学習方略との関係について目標志向性（課題志向性、自我志向性）の認知の違いに着目し、検討することを目的とした。

## II. 方法

### 1) 調査対象および調査時期

第一次調査（2020年2月）として、中学生470名を対象に、渋谷ほか（2018）の心理社会的スキル測定尺度の体育授業版と目標志向性尺度（藤田, 2009）を実施した。第二次調査（2020年8月）として、同調査協力者に対して学習方略尺度（小野ほか, 2018）を実施した。第一次および第二次の両調査に回答した407名（男子206名、女子201名、平均年齢13.9 ± 0.9歳、有効回答率87%）を分析対象者とした。

### 2) 調査手続きおよび倫理的配慮

1年間の縦断的研究調査の趣旨および調査票の内容を学校長と保健体育科主任に説明した後、調査協力の許可を得た。縦断調査期間中であっても学校行事や授業等を優先されることを相互理解したうえで調査を進めた。調査票の表紙には、調査がテストではなく、学校の成績には影響をするものではないこと、また個人の調査結果の秘密が守られること、研究目的以外で公表しないことを明記した。無記名方式の調査票は、体育授業内で配布された。複数回のデータを一致させるために最低限必要なクラスと学籍番号の記載については、同意を求めた。また調査票は調査毎に研究者本人が全て協力中学校を訪問し、保健体育科教員から記入済みの調査票を手渡しによって回収した。

### 3) 調査内容

#### (1) 体育授業における心理社会的スキル

渋谷ほか（2018）の運動部活動における心理社会的スキル尺度の内容的妥当性検証の手続きについては、教示文を「現在行っている運動部活動の中で」から「現在の体育授業の中で」に修正し、体育スポーツ心理学を専門とする大学教員2名、体育スポーツ心理学専攻の大学院生3名によって各項目内容を確認した後、中学校の現職保健体育科教員に心理社会的スキル尺度27項目について一覧を提示し、中学生にも理解が容易であるかを確認した結果、項目の文言修正等は認められず、内容的妥当性が確認された。この心理社会的スキル尺度は、「個人スキル」（5因子15項目）、と「社会的スキル」（4因子12項目）の下位尺度から構成されている。回答は、各項目について、「全くあてはまらない（1点）」から「よくあてはまる（5点）」の5段階で評定するように回答を求めた。

#### (2) 体育授業における目標志向性

目標志向性には藤田（2009）が作成した目標志向性尺度10項目を用いた。「課題志向性」（5項目）と「自我志向性」（5項目）の下位尺度から構成されている。回

答は、各項目について、「よくあてはまる（5点）」から「全くあてはまらない（1点）」の5段階で評定するよう回答を求めた。

(3) 体育学習方略

体育学習方略には小野ほか（2018）が作成した体育学習方略尺度30項目を用いた。この尺度は、「学習規律の重視（6項目）」、「仲間との協力的な取り組み（5項目）」、「楽しさの創出（4項目）」、「挑戦的な取り組み（3項目）」、「公正な取り組み（4項目）」、「教師への関り（4項目）」、「思考・判断（4項目）」の下位尺度から構成されている。回答は、各項目について、「よくあてはまる」（4点）から「全然あてはまらない」（1点）の4段階で評定するよう回答を求めた。なお、各下位概念を構成する全項目は参考資料（体育学研究, 63, 215-236.）に示すとおりである。

4) 統計解析

本研究で用いた統計解析手法は以下のとおりである。目標志向性の群構成には、クラスタ分析（Ward法）を用いた。基本統計量として、平均値と標準偏差を算出し、それらの各尺度得点を比較するために目標志向性の群を独立変数とした一元配置分散分析ならびに多重比較（Tukey法）を行った。またモデルの妥当性を確認するための共分散構造分析の適合度指標には、GFI（Goodness of Fit Index）、CFI（Comparative Fit Index）、RMSEA（Root Mean Square Error of Approximation）を用いた。各適合度指標の基準は豊田ほか（1992）を参考に、GFIおよびCFIは0.90以上、RMSEAは0.10以下、そしてAGFIはGFIとの差分が小さいこととした。有意水準5%のもと、分析には統計パッケージのIBM SPSS Statistics22.0とAmos16.0を使用した。

Ⅲ. 結果

1) クラスタ分析による目標志向性の分類

目標志向性（課題志向性と自我志向性）の標準化得点を算出し、クラスタ分析（Ward法）を行った。その結果、解釈可能な4群に分類することができた（図1）。第1クラスタ（n=122）は、課題志向性のみが低かったことから「課題志向性低群」とし、第2クラスタ（n=99）は、課題志向性が高く、自我志向性が低いことから「課題志向性高群」とした。続いて第3クラスタ（n=63）は、自我志向性のみが低かったことから「自我志向性低群」とした。最後に第4クラスタ（n=123）は、課題・自我

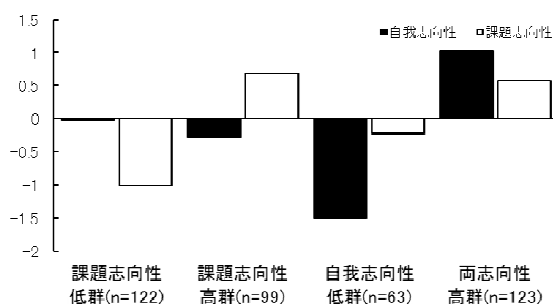


図1 クラスタ分析による目標志向性の分類

の両志向性が高いことから「両志向性高群」とした。

2) 各下位尺度の得点算出と群による得点比較

心理社会的スキルの下位尺度得点ならびに体育学習方略の下位尺度得点を、クラスタ分析によって分類した4群間で比較したところ、以下のような結果となった（表1）。

まず、心理社会的スキルの下位尺度得点を4群間で比較した結果について述べる。平均値および標準偏差を算出し、一元配置の分散分析を行った。忍耐力 ( $F(3,406) = 28.12, p < .05$ )、集中力 ( $F(3,406) = 34.23, p < .05$ )、思考力 ( $F(3,406) = 12.31, p < .05$ )、ストレスマネジメント ( $F(3,406) = 9.29, p < .05$ )、自己効力感 ( $F(3,406) = 19.15, p < .05$ )、協調性 ( $F(3,406) = 25.61, p < .05$ )、コミュニケーション ( $F(3,406) = 17.74, p < .05$ )、挨拶礼儀 ( $F(3,406) = 31.01, p < .05$ )、感謝の気持ち ( $F(3,406) = 21.61, p < .05$ )の全ての下位尺度得点において群による有意な差が認められた。続いて多重比較を行った結果、忍耐力は、両志向性高群 ( $12.18 \pm 1.93$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $11.25 \pm 1.99$ 点)、自我志向性低群 ( $10.67 \pm 2.40$ 点)となり、課題志向性低群 ( $9.78 \pm 2.13$ 点)の得点が最も低いことが確認された。集中力は、両志向性高群 ( $12.84 \pm 1.95$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $11.90 \pm 2.15$ 点)、自我志向性低群 ( $11.24 \pm 2.27$ 点)となり、課題志向性低群 ( $10.10 \pm 2.13$ 点)の得点が最も低いことが確認された。思考力は、両志向性高群 ( $11.63 \pm 2.11$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $10.58 \pm 1.95$ 点)、課題志向性低群 ( $10.15 \pm 2.10$ 点)となり、自我志向性低群 ( $10.11 \pm 2.42$ 点)の得点が最も低いことが確認された。ストレスマネジメントは、両志向性高群 ( $11.63 \pm 2.42$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $10.77 \pm 2.35$ 点)、自我志向性低群 ( $10.43 \pm 2.67$ 点)となり、課題志向性低群 ( $10.07 \pm 2.11$ 点)の得点が最も低いことが確認された。自己効力感は、両志向性高群 ( $11.30 \pm 2.64$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $10.27 \pm 2.33$ 点)、課題志向性低群 ( $9.03 \pm 2.46$ 点)となり、自我志向性低群 ( $9.00 \pm 3.20$ 点)の得点が最も低いことが確認された。協調性は、両志向性高群 ( $12.85 \pm 1.74$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $12.58 \pm 1.73$ 点)、自我志向性低群 ( $11.79 \pm 2.33$ 点)となり、課題志向性低群 ( $10.80 \pm 2.16$ 点)の得点が最も低いことが確認された。コミュニケーションは、両志向性高群 ( $11.71 \pm 2.19$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $11.10 \pm 1.95$ 点)、自我志向性低群 ( $10.44 \pm 2.54$ 点)となり、課題志向性低群 ( $9.74 \pm 2.18$ 点)の得点が最も低いことが確認された。挨拶礼儀は、両志向性高群 ( $13.29 \pm 1.74$ 点)の得点が群内で最も高く、続いて順に、課題志向性高群 ( $12.58 \pm 1.92$ 点)、自我志向性低群 ( $12.54 \pm 2.36$ 点)となり、課題志向性低群 ( $10.84 \pm 2.28$ 点)の得点が最も低いことが確認された。感謝の気持ちは、両志向性高群 ( $12.34$

± 2.14 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 課題志向性高群 (12.83 ± 1.75 点), 自我志向性低群 (12.60 ± 1.93 点) となり, 課題志向性低群 (11.14 ± 2.28 点) の得点が最も低いことが確認された。

次に, 体育学習方略の下位尺度得点を 4 群間で比較した結果について述べる。学習規律の重視 ( $F(3,406) = 16.39, p < .05$ ), 仲間との協力的な取り組み ( $F(3,406) = 5.66, p < .05$ ), 楽しさの創出 ( $F(3,406) = 15.12, p < .05$ ), 挑戦的な取り組み ( $F(3,406) = 22.06, p < .05$ ), 公正な取り組み ( $F(3,406) = 15.13, p < .05$ ), 教師への関わり ( $F(3,406) = 11.43, p < .05$ ), 思考・判断 ( $F(3,406) = 13.57, p < .05$ ) の全ての下位尺度得点において群による有意な差が認められた。続いて多重比較を行った結果は, 学習規律の重視は, 両志向性高群 (20.54 ± 2.43 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 課題志向性高群 (20.10 ± 2.53 点), 課題志向性低群 (18.21 ± 3.08 点) となり, 自我志向性低群 (19.59 ± 2.93 点) の得点が最も低いことが確認された。仲間との協力的な取り組みは, 両志向性高群 (12.29 ± 1.98 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 課題志向性高群 (11.86 ± 1.87 点), 課題志向性低群 (11.43 ± 2.04 点) となり, 自我志向性低群 (11.27 ± 1.65 点) の得点が最も低いことが確認された。楽しさの創出は, 課題志向性高群 (12.53 ± 2.54 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 両志向性高群 (12.37 ± 2.40 点), 自我志向性低群 (11.43 ± 2.77 点) となり, 課題志向性低群 (10.59 ± 2.33 点) の得点が最も低いことが確認された。挑戦的な取り組みは, 課題志向性高群 (10.07 ± 1.75 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 自我志向性低群 (9.11 ± 2.27 点), 両志向性高群 (9.90 ± 1.96 点) となり, 課題志向性低群 (8.16 ± 2.06 点) の得点が最も低いことが確認された。公正な取り組みは, 課題志向性高群 (14.46 ± 1.67 点), の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 自我志向性低群 (13.76 ± 2.04

点), 両志向性高群 (14.33 ± 1.56 点) となり, 課題志向性低群 (12.99 ± 2.13 点) の得点が最も低いことが確認された。教師への関わりは, 両志向性高群 (12.29 ± 2.30 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 課題志向性高群 (12.16 ± 2.54 点), 自我志向性低群 (11.40 ± 2.60 点) となり, 課題志向性低群 (10.62 ± 2.54 点) の得点が最も低いことが確認された。思考・判断は, 両志向性高群 (12.88 ± 2.18 点) の得点が群内で最も高く, 続いて順に, 課題志向性高群 (12.67 ± 2.33 点), 自我志向性低群 (11.44 ± 2.43 点) となり, 課題志向性低群 (11.30 ± 2.26 点) の得点が最も低いことが確認された。

### 3) 4 群ごとに見た心理社会的スキルと体育学習方略との関係

心理社会的スキルを独立変数とし体育学習方略を従属変数に付置した分析モデルを設定し, 4 群ごとに共分散構造分析を実施した。その結果, モデルの妥当性を示す適合度指標は 4 群すべてにおいて十分な値を示した (課題志向性低群 GFI=.95, AGFI=.88, CFI=1.00, RMSEA=.00, 課題志向性高群 GFI=.94, AGFI=.84, CFI=1.00, RMSEA=.00, 自我志向性低群 GFI=.91, AGFI=.79, CFI=1.00, RMSEA=.00, 両志向性高群 GFI=.95, AGFI=.88, CFI=1.00, RMSEA=.00)。次に各群の有意なパスについて述べる。

#### (1) 課題志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係 (図 2)

課題志向性低群 (第 1 クラス  $n=122$ ) の心理社会的スキルと体育学習方略との関係について「忍耐力」は「仲間との協力的な取り組み ( $\beta=.18$ )」と「挑戦的な取り組み ( $\beta=.20$ )」に, 「自己効力感」は「楽しさの創出 ( $\beta=.27$ )」と「挑戦的な取り組み ( $\beta=.22$ )」に, 「挨拶礼儀」は「学習規律の重視 ( $\beta=.29$ )」, 「公正な取り組み ( $\beta=.28$ )」, そして「教師への関り ( $\beta=.29$ )」に, 「感謝の気持ち」は「楽しさの創出 ( $\beta=.33$ )」, 「挑戦的な取り組み ( $\beta=.19$ )」,

表 3 4 群ごとに算出した各下位尺度の平均値, 標準偏差, および一元配置分散分析 (多重比較) の結果

	1. 課題志向性低群 (n=122)		2. 課題志向性高群 (n=99)		3. 自我志向性低群 (n=63)		4. 両志向性高群 (n=123)		F値	多重比較
	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		
心理社会的スキル										
忍耐力	9.78	2.13	11.25	1.99	10.67	2.40	12.18	1.93	28.12*	1<3,2<4
集中力	10.10	2.31	11.90	2.15	11.24	2.27	12.84	1.95	34.23*	1<3,2<4
思考力	10.15	2.10	10.58	1.95	10.11	2.42	11.63	2.11	12.31*	3,1,2<4
ストレスマネジメント	10.07	2.21	10.77	2.35	10.43	2.67	11.63	2.42	9.29*	1,3<4
自己効力感	9.03	2.46	10.27	2.33	9.00	3.20	11.30	2.64	19.15*	1,3,<2<4
協調性	10.80	2.16	12.58	1.73	11.79	2.33	12.85	1.74	25.61*	1<3<2,4
コミュニケーション	9.74	2.18	11.10	1.95	10.44	2.54	11.71	2.19	17.74*	1<2,4 3<4
挨拶礼儀	10.84	2.28	12.58	1.92	12.54	2.36	13.29	1.74	31.01*	1<3,2,4
感謝の気持ち	11.14	2.28	12.83	1.75	12.60	1.93	12.34	2.14	21.61*	1<3,2,4
体育学習方略										
学習規律の重視	18.21	3.08	20.10	2.53	19.59	2.93	20.54	2.43	16.39*	1<2,3,4
仲間との協力的な取り組み	11.43	2.04	11.86	1.87	11.27	1.65	12.29	1.98	5.66*	1,3<4
楽しさの創出	10.59	2.33	12.53	2.54	11.43	2.77	12.37	2.40	15.12*	1<2,4 2<3
挑戦的な取り組み	8.16	2.06	10.07	1.75	9.11	2.27	9.90	1.96	22.06*	1<3<4,2
公正な取り組み	12.99	2.13	14.46	1.67	13.76	2.04	14.33	1.56	15.13*	1<3,4,2
教師への関わり	10.62	2.54	12.16	2.54	11.40	2.60	12.29	2.30	11.43*	1<2,4
思考・判断	11.30	2.26	12.67	2.33	11.44	2.43	12.88	2.18	13.57*	1,3<2,4

\* $p < .05$

そして「思考・判断 ( $\beta=.24$ )」にそれぞれ正の影響を示すことが確認された。一方で、「集中力」は「楽しさの創出 ( $\beta=-.23$ )」に、「思考力」は「仲間との協力的な取り組み ( $\beta=-.18$ )」と「挑戦的な取り組み ( $\beta=-.27$ )」にそれぞれ負の影響を示すことが確認された。なお説明力を示す決定係数(以下  $R^2$  とする)の値はそれぞれ、学習規律の重視 ( $R^2=.09$ )、仲間との協力的な取り組み ( $R^2=.03$ )、楽しさの創出 ( $R^2=.15$ )、挑戦的な取り組み ( $R^2=.16$ )、公正な取り組み ( $R^2=.08$ )、教師への関わり ( $R^2=.09$ )、思考・判断 ( $R^2=.06$ ) であった。

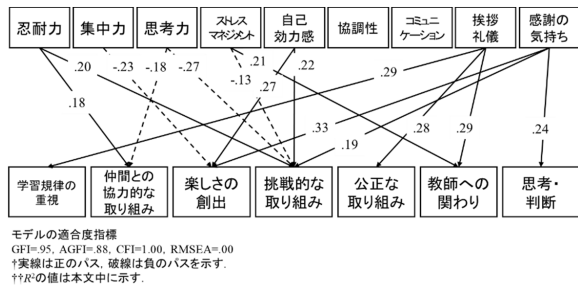


図2 課題志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係

(2) 課題志向性高群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係 (図3)

課題志向性高群(第2クラス  $n=99$ )は、心理社会的スキルが体育学習方略に対して、「忍耐力」は「学習規律の重視 ( $\beta=.40$ )」、「仲間との協力的な取り組み ( $\beta=.36$ )」、「楽しさの創出 ( $\beta=.32$ )」、「挑戦的な取り組み ( $\beta=.63$ )」、「公正な取り組み ( $\beta=.31$ )」そして「思考・判断 ( $\beta=.40$ )」に、「集中力」は「教師への関り ( $\beta=.23$ )」に、「ストレスマネジメント」は「教師への関り ( $\beta=.21$ )」に、「自己効力感」は「楽しさの創出 ( $\beta=.20$ )」に、「感謝の気持ち」は「楽しさの創出 ( $\beta=.29$ )」にそれぞれ正の影響を示すことが確認された。一方で、「ストレスマネジメント」は「挑戦的な取り組み ( $\beta=-.13$ )」に、「協調性」は「教師への関り ( $\beta=-.17$ )」に、「あいさつ礼儀」は「仲間との協力的な取り組み ( $\beta=-.26$ )」、「楽しさの創出 ( $\beta=-.29$ )」そして「挑戦的な取り組み ( $\beta=-.19$ )」にそれぞれ負の影響を示すことが確認された。なお説明力を示す決定係数の値はそれぞれ、学習規律の重視 ( $R^2=.17$ )、仲間との協力的な取り組み ( $R^2=.12$ )、楽しさの創出 ( $R^2=.27$ )、挑戦的な取り組み ( $R^2=.29$ )、公正な取り組み ( $R^2=.16$ )、教師への関わり ( $R^2=.15$ )、思考・判断 ( $R^2=.13$ ) であった。

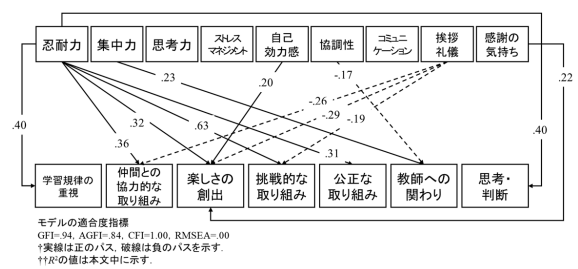


図3 課題志向性高群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係

取り組み ( $R^2=.10$ )、教師への関わり ( $R^2=.17$ )、思考・判断 ( $R^2=.17$ ) であった。

(3) 自我志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係 (図4)

自我志向性低群(第3クラス  $n=63$ )は、心理社会的スキルが体育学習方略に対して、「忍耐力」は「挑戦的な取り組み ( $\beta=.47$ )」と「思考・判断 ( $\beta=.33$ )」に、「思考力」は「公正な取り組み ( $\beta=.18$ )」、「教師への関り ( $\beta=.33$ )」そして「思考・判断 ( $\beta=.21$ )」に、「ストレスマネジメント」は「学習規律の重視 ( $\beta=.18$ )」、「楽しさの創出 ( $\beta=.27$ )」そして「公正な取り組み ( $\beta=.18$ )」に、「協調性」は「仲間との協力的な取り組み ( $\beta=.28$ )」に、「感謝の気持ち」は「学習規律の重視 ( $\beta=.23$ )」にそれぞれ正の影響を示すことが確認された。一方で、「自己効力感」は「思考・判断 ( $\beta=-.40$ )」に負の影響を示すことが確認された。なお説明力を示す決定係数の値はそれぞれ、学習規律の重視 ( $R^2=.09$ )、仲間との協力的な取り組み ( $R^2=.08$ )、楽しさの創出 ( $R^2=.08$ )、挑戦的な取り組み ( $R^2=.22$ )、公正な取り組み ( $R^2=.10$ )、教師への関わり ( $R^2=.11$ )、思考・判断 ( $R^2=.23$ ) であった。

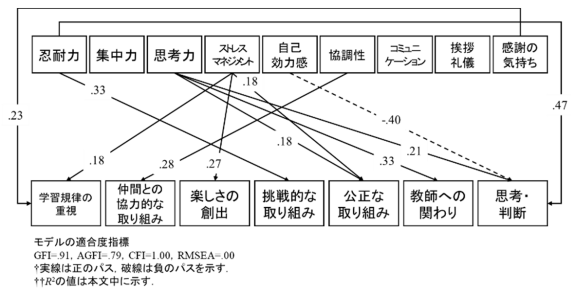


図4 自我志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係

(4) 両志向性高群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係 (図5)

両志向性高群(第4クラス  $n=123$ )は、心理社会的スキルが体育学習方略に対して、「忍耐力」は「挑戦的な取り組み ( $\beta=.46$ )」に、「集中力」は「楽しさの創出 ( $\beta=.23$ )」に、「思考力」は「学習規律の重視 ( $\beta=.33$ )」と「思考・判断 ( $\beta=.34$ )」に、「コミュニケーション」は「学習規律の重視 ( $\beta=.39$ )」、「楽しさの創出 ( $\beta=.28$ )」、「挑戦的な取り組み ( $\beta=.34$ )」、「思考・判断 ( $\beta=.21$ )」そして「教師への関り ( $\beta=.49$ )」に、「感謝の気持ち」は「公正な取り組み ( $\beta=.40$ )」にそれぞれ正の影響を示すことが確認された。一方で、「ストレスマネジメント」は「学習規律の重視 ( $\beta=-.23$ )」、「挑戦的な取り組み ( $\beta=-.30$ )」、「教師への関り ( $\beta=-.20$ )」、「思考・判断 ( $\beta=-.30$ )」にそれぞれ負の影響を示すことが確認された。なお説明力を示す決定係数の値はそれぞれ、学習規律の重視 ( $R^2=.27$ )、仲間との協力的な取り組み ( $R^2=.00$ )、楽しさの創出 ( $R^2=.20$ )、挑戦的な取り組み ( $R^2=.29$ )、公正な取り組み ( $R^2=.16$ )、教師への関わり ( $R^2=.15$ )、思考・判断 ( $R^2=.13$ ) であった。

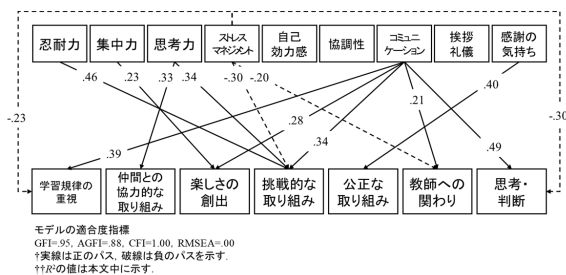


図5 両志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係

#### IV. 考察

本研究の目的は、心理社会的スキルと体育学習方略との関係について、生徒の目標志向性の認知の違いに焦点を当てて検討することであった。目標志向性（課題志向性と自我志向性）の標準化得点を算出し、クラスタ分析（Ward法）を行った結果、解釈可能な4群（課題志向性低群、課題志向性高群、自我志向性低群、両志向性高群）に分類することができた。それら各群の特徴を踏まえながら、1) 課題志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係について、2) 課題志向性高群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係について、3) 自我志向性低群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係について、4) 両志向性高群の心理社会的スキルと体育学習方略との関係について、順に考察を進める。

##### 1) 第1クラスタ (n=122) 「課題志向性低群」と体育学習方略との関係

課題志向性低群のモデルでは、「感謝の気持ち」から「楽しさの創出」への最も強い正のパス値が確認された。また「挨拶礼儀」からは「学習規律の重視」、「公正な取り組み」、「教師への関わり」に対して最も多くの正のパス値が確認された。一方で、「集中力」、「思考力」、「ストレスマネジメント」といったスキルは「楽しさの創出」や「挑戦的な取り組み」などに対して負のパス値を示すことも確認された。これらは体育授業において課題志向性が低く、「感謝の気持ち」や「挨拶礼儀」の社会的スキルが高い生徒ほど、体育授業中に「楽しさの創出」、「学習規律の重視」、「公正な取り組み」、「教師への関わり」といった学習方略を選択する可能性が高いことを示唆している。その反面、「集中力」、「思考力」、「ストレスマネジメント」といった個人的スキルは、「楽しさの創出」や「挑戦的な取り組み」などの方略を選択する傾向が低くなることを示唆している。課題志向性低群の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることに無関心であり、また技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを重視することを嫌うあるいは苦手といった特徴を持つと考えられる。こういった生徒が、運動への楽しさを見つけ出したり、授業内の規律やルールなどを遵守する姿勢を身につけたり、教師のアドバイスや指導に対して虚心に聞く態度を取ることなどを授業の中で実践できるようにするためには、日ごろの体育授業において「挨拶礼儀（相手に応じて礼儀正しく挨拶や

返事をする）」や「感謝の気持ち（周囲の人や物に対して感謝の気持ちや大切にすることを）」などの社会的スキルを育成しておくことが必要であると考えられる。しかし、「集中力（やるべきことに集中して取り組むことができる）」、「思考力（物事を様々な角度から見たり考えたりできる）」、「ストレスマネジメント（ストレスに直面した際に自分なりの方法で解決することができる）」などの個人的スキルには、運動の楽しさを見つけ出すことや課題に対して挑戦的に取り組むことを避けるようになることも考えられる。このような技能の熟達過程や他者の高技能レベルに無関心であるという特徴を持つ生徒には、単に技能の伝達型指導や戦術・動き方の意見交換学習（グループ学習）を通して高まる個人的スキルの認知では授業への積極的な取り組みは期待できないことが示唆される。むしろ良好な人間関係を保つうえで必要な社会的スキルを高める状況が必要になり、クラスメイトと少しでも良好な関係性を築くことやまじめな授業態度を教師にアピールすることに徹することで体育授業の中での居場所をつくっているのではないかと推察される。

##### 2) 第2クラスタ (n=99) 「課題志向性高群」と体育学習方略との関係

課題志向性高群のモデルでは、「忍耐力」から「挑戦的な取り組み」、「学習規律の重視」、「仲間との協力的な取り組み」、「楽しさの創出」、「公正な取り組み」、「思考・判断」といった体育学習方略に対して正のパス値が確認された。一方で、「協調性」、「挨拶礼儀」は体育学習方略（「仲間との協力的な取り組み」、「楽しさの創出」、「挑戦的な取り組み」、「教師への関わり」など）に対して負のパス値を示すことが確認された。これらの結果は、体育授業において課題志向性を高く認知し、個人的スキルである「忍耐力」が高い生徒ほど、体育授業中に「挑戦的な取り組み」、「学習規律の重視」、「仲間との協力的な取り組み」、「楽しさの創出」、「公正な取り組み」、「思考・判断」といった学習方略を選択する可能性が高いことを示唆している。その反面、「協調性」や「挨拶礼儀」である社会的スキルが高いと「仲間との協力的な取り組み」、「楽しさの創出」、「挑戦的な取り組み」、「教師への関わり」などの体育学習方略を選択する傾向が低くなることを示唆している。課題志向性高群の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることを嫌うあるいは苦手であり、その一方で技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを非常に好み、重視するといった特徴を持つと考えられる。こういった特徴をもつ課題志向性の高い生徒にとって、体育授業の中で挑戦すること、授業規律や競技ルールを守ること、仲間と協力すること、運動の楽しさを見つけること、技能の仕組みや戦術などを考えること、そういった積極的な行動や考え方をを選択する根底には個人的スキルの「忍耐力（困難な状況に直面しても粘り強く物事に取り組むことができる）」が極めて重要であると考えられる。

一方、「挨拶礼儀（相手に応じて礼儀正しく挨拶や返

事をする)」や「協調性（周囲の人々と協調して行動できる）」といった社会的スキルの認知には、仲間と協力して挑戦的な取り組みを楽しもうとする方略選択を阻害する可能性があることや、教師との関わりを極力避けようとする傾向を生み出す可能性があることなどが考えられる。もともと課題志向性が高い生徒は、困難な状況に直面しても粘り強く物事に取り組めること（光浪, 2010）や明確な目標を持って課題に取り組むこと（太田, 2005）などの特徴があることでも知られている。こういった生徒は、体育授業の中で運動そのものや技能の熟達に至る過程に興味があり、自己の技能がどうすれば熟達するのか、そのために必要な目標設定は何か、そして挑戦と失敗（トライ&エラー）を繰り返していくことが推察される。そのような取り組みを通して、体育授業の中での積極的な行動選択を支えているのは忍耐力スキルであると認識され、自分にとって必要不可欠なスキルだとみなす傾向があるのではないかと考えられる。このように自己の技能熟達が中心的志向であるため、他者との良好な関係性を築くといった技能熟達には直接関係を示さない社会的スキルは、自己の積極的な学習活動を促すスキルではないかと判断している可能性がある。

### 3) 第3 クラスタ (n=63) 「自我志向性低群」と体育学習方略との関係

自我志向性低群のモデルでは、「忍耐力」から「挑戦的な取り組み」への最も強い正のパス値が確認された。また「思考力」からは「公正な取り組み」、「教師への関わり」、「思考・判断」へ、「ストレスマネジメント」からは「学習規律の重視」、「楽しさの創出」、「公正な取り組み」に対して多くの正のパス値が確認された。一方で、「自己効力感」は「思考・判断」に対して負のパス値を示すことも確認された。これらは体育授業において自我志向性が極端に低く、「忍耐力」、「集中力」、「思考力」などの個人的スキルが高い生徒ほど、体育授業中に「挑戦的な取り組み」、「公正な態度」、「教師への関わり」、「思考・判断」、「学習規律の重視」、「楽しさの創出」といった学習方略を選択する可能性が高いことを示唆している。その反面、様々なことに対して自信を持って取り組むために必要な「自己効力感」といったスキルには、「思考・判断」といった方略選択を妨げる傾向があることが示唆された。自我志向性低群の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることを目標とせず、また技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを重視することに無関心といった特徴を持つと考えられる。課題志向性はなく自我志向性が極端に低い生徒が、体育授業の中で課題に対して挑戦的に取り組むこと、授業規律や競技ルールを守ること、仲間と協力すること、運動の楽しさを見つけること、技能の仕組みや戦術などを考えること、そういった積極的な行動や考え方を選択する根底には、「忍耐力（困難な状況に直面しても粘り強く物事に取り組むことができる）」、「思考力（物事を様々な角度から見たり考えたりできる）」、「ストレスマネジメント（ストレスに直面した際に自分なりの方

法で解決することができる）」などの個人的スキルを育成しておくことが必要であると考えられる。

ただし「自己効力感」が学習方略の「思考・判断」に負の影響を示していた点には注意が必要である。自己効力感は課題に挑戦したことで得られる成功体験、他者の成功を見て自分にもできそうだという見込み感、周囲から（あるいは自分自身へ）の言葉かけ、情動の喚起といった4つの情報源によって高まるとされている（Bandura, 1977）。目標志向性のベースとなった達成目標理論は、自己の有能さを示す方法として、他者との比較か、それとも努力による熟達か、といったどちらを目標設定の際に考えるのかというものである。自我志向性の低い生徒は、他者と比較されても自己の有能さを示すことはできないため、目標設定の際にあえて他者を基準にしないことが予想できる。また課題志向性が高くも低くもないといった点も挙げられることから、努力することに無関心な状態とも言える。他者との比較も好まず、技能習熟のプロセスにも無関心な生徒は、自己効力感を高める4つの情報源を察知することが他の群の生徒と比べると難しいのではないかと示唆される。そのため、教師から自己効力感を高める手立てを受けても理解が深まらず、また自分自身で自己効力感を高める術もないため、直面する運動課題の解決方法を試行錯誤したり、クラスメイトと戦術に関して意見し合うといった積極的な学習への取り組み方が抑制されるのではないと考えられる。

以上のことから、自我志向性低群に属する生徒は、体育授業の中で積極的に学習に関わるために、自分にとって必要なのは「忍耐力」や「思考力」、そして目の前のストレスに対処していくための「ストレスマネジメント」スキルであると感じているのではないかと考えられる。

### 4) 第4 クラスタ (n=123) 「両志向性高群」と体育学習方略との関係

両志向性高群のモデルでは、「コミュニケーション」から「思考・判断」への最も強い正のパス値が確認された。また「忍耐力」から「挑戦的な取り組み」へ、「思考力」から「学習規律の重視」、「思考・判断」へ、「感謝の気持ち」から「公正な取り組み」に対して強い正のパス値が、「コミュニケーション」からは「思考・判断」、「学習規律の重視」、「楽しさの創出」、「挑戦的な取り組み」、「教師への関り」に対して多くの正のパス値が確認された。一方で、「ストレスマネジメント」は「挑戦的な取り組み」、「学習規律の重視」、「教師への関わり」、「思考・判断」などに対して負のパス値を示すことも確認された。これらは体育授業において課題・自我の両志向性が高く、個人的スキルの側面の「忍耐力」「思考力」、社会的スキルの側面の「コミュニケーション」、「感謝の気持ち」が高い生徒は、「挑戦的な取り組み」、「学習規律の重視」、「思考・判断」「楽しさの創出」「教師への関わり」、「公正な取り組み」など様々な学習方略を選択する傾向があることが示唆された。その反面、「スト

レスマネジメント」は、「挑戦的な取り組み」、「学習規律の重視」、「教師への関わり」、「思考・判断」などの方略を選択する傾向を低下させる可能性があることが示唆された。両志向性高群の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることと、技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを重視することの両方を好むといった特徴を持つと考えられる。こういった生徒が、体育授業の中で挑戦すること、授業規律や競技ルールを守ること、仲間と協力すること、運動の楽しさを見つけること、技能の仕組みや戦術などを考えること、そういった積極的な行動や考え方をを選択する根底には、「忍耐力（困難な状況に直面しても粘り強く物事に取り組むことができる）」、「コミュニケーション（相手の立場を理解して話をしたり聞いたりできる）」、「感謝の気持ち（周囲の人や物に対して感謝の気持ちや大切にすることを）」など、個人的・社会的スキルを育成しておくことが必要であると考えられる。しかし、「ストレスマネジメント（ストレッサーに直面した際に自分なりの方法で解決することができる）」である個人的スキルが高まると、学習に対する挑戦的な取り組みを避けることや、課題に対してうまくいかない原因を考えず、また教師との関わりも最小限に抑えようとする傾向があることが示唆された。伊藤（1996）は、課題志向性と自我志向性の両方が高い者に関して、技術や記録の向上を目指し、最後まで続けるという自分の目標に固執し、交友関係の維持や拡大を遂行することができると述べている。つまり、この群の生徒は、体育授業の中でもモチベーションが高く「忍耐力」、「コミュニケーション」など様々なスキルを発揮させながら学習に取り組むことができるのではないかと考えられる。またストレスマネジメントスキルを発揮させるような場面でも、ある程度、自分の考えやこれまでの経験によって自律的に対処できるのではないかと考えられる。例えば、ストレスマネジメントを発揮させる場面を想定すると、自分にとって何か不利な場面ではないかと考えられる。そういった場面であえて挑戦する必要はないという判断ができたり、先生の力を借りなくても自分なりの解決方法を導き出せたりするのではないかと考えられる。

## V. 体育授業実践への提言

体育授業への提言として、体育授業に臨む生徒理解という観点から述べることにする。これまで示してきたように本調査では目標志向性によって4つの群に分類され、その4群に属する生徒が積極的な学習行動を取るかは、発揮する心理社会的スキルによって異なることが示唆された。

一つ目の群である「課題志向性低群」の生徒には、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることに無関心であり、また技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを重視することを嫌う、あるいは苦手といった特徴がある。このような特徴を持つ群の生徒は、技能向上に関わるような集中力や忍耐力などのスキル得

点が他の群よりも低く、あえてそういったスキルを発揮せずに、技能向上や課題習得とは直接関係しない「感謝の気持ち」や「挨拶礼儀」など教師やクラスメイトと良好な関係性を築くために必要な社会的な側面のスキルを発揮させることで積極的に学習に関わろうとしているのではないかと考えられる。

次に「課題志向性高群」の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることを嫌う、あるいは苦手であり、その一方で技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスなどを好む傾向が強いという特徴がある。このような特徴を持つ群の生徒には、練習することや努力することは自己成長の糧になるという信念がある。そのため、苦手な運動や動きをそのままにしておくことができず、直面している運動課題を途中で投げだしたり、あきらめたりすることもできない。そういった信念を持つ生徒は、忍耐力があることを強みに、一つでも課題をクリアするという意気込みを持って授業に臨んでいる可能性があるのではないかと示唆される。また自己成長するためには自分自身がどれくらい努力（あるいは練習）できるのか、が重要であり、他者と協力することや良好な関係を築くことに必要な社会的スキルの発揮は重視していないというのも、この群の生徒の特徴である。

続いて「自我志向性低群」の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることを嫌うあるいは苦手であり、また技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを重視することも無関心である。このような群の生徒は、他者との比較を他の群の生徒よりも嫌がる傾向が強く、周囲との比較によって自己の低能力を示すかもしれないという不安を抱いている可能性もある。そういった生徒は、あえて自分が周囲よりも技能レベルが低いことやあまり得意ではない運動を見てもらうような技能に直結する自己効力感に関わるスキルを発揮しないようにしながら学習に取り組んでいるのではないかと考えられる。一方で、できるかできないかという結果ではなく、できないことができるようになるための過程において必要な忍耐力や思考力のスキルを発揮しようとする特徴がある。仮にできないことや競争に負けた際のネガティブな心理状態（不安や緊張、忌避感など）が喚起されても、自分なりに解決したり、リフレッシュしながら学習に臨んでいるというのも特徴である。

最後に「両志向性高群」の生徒は、他者との競争による優劣や他者よりも好成績を収めることや、技能の上達・進歩に至る熟達のプロセスを重視することの両方を好むといった特徴がある。この群の生徒は、他の群の生徒よりも心理社会的スキルのどのスキルの得点も高い傾向があり、その中でも特にコミュニケーションスキルを発揮することで積極的な学習行動を取ることが考えられる。また忍耐力や思考力などの個人スキルを発揮することの重要性にも気づいていることが示唆される。一方で、運動・スポーツに対して他者との比較も、技能熟達のプロセスもどちらも重要だと捉えており、どのような課題にも対応可能な目標設定ができることから、体



育授業中でのストレスが少ないことが示唆される。そのためストレスマネジメントといったスキルを發揮すること自体を必要としていない、あるいは自分にとって必要ないスキルだとみなす傾向がある。

上記は各群の特徴であり、共通している点についても以下の通り確認されている。例えば、体育学習方略に対して、個人的スキルの「忍耐力」と社会的スキルの「感謝の気持ち」が4群に共通して正の影響を示していた。このことは生徒がどのような目標志向性の認知であっても、体育授業で「忍耐力」および「感謝の気持ち」スキルが高まると、体育学習方略に正の影響を示すという結果である。つまり、生徒にとって体育授業とは、自分ができることでもさらなる上達を目指して、何事にもあきらめずにできるようになるまで練習し、みんなが体育授業を楽しく取り組むために、ルールやマナーを守ることで円滑かつ効果的な学習が遂行できる教科であると解釈することができる。しかし「忍耐力」の育成を肯定的に捉える一方で、学校体育は忍耐力がないと積極的に取り組むことができない教科ではないかという課題も念頭に置いておく必要がある。体育授業における「忍耐力」が、技能の反復や習得するための厳しさ、また我慢して運動やスポーツをすることに耐えるなど教師からの一方的な義務を果たすための鍛錬や訓練など、根性論に代表される「忍耐力」ではなく、学校体育では、課題に対して積極的に挑戦したが失敗してしまったことを、そこで諦めるのではなくもう一度生徒自身が失敗の原因を考えたり、修正あるいは別の方法を見つけ出したり、考えたことを行動に移していくための原動力となる忍耐力スキルの育成が必要である。体育授業では、単に授業規律や反復などによるただ単に技能を身に付けていくことが求められているのではなく、体育授業での学びを将来に活かすためには、技能習得が上手にできることだけが目的ではなく、技能習得のために必要な様々な自己分析や仲間とのコミュニケーション、また新たな見方・考え方の発見の中で、体育の技能の学び方を身に付けていかなければならないと考えられる。また「感謝の気持ち」の言葉として、「お願いします」や「ありがとうございました」など授業前後の挨拶に代表される大きな声を出すことで、授業規律や秩序を保つことが目的とされる指導法についても改善する必要があるのではないかと考えられる。体育授業で求められる「感謝の気持ち」とは、周囲の人や物へ感謝の気持ちや大切にすることを、仲間との関わりや困難なことを一緒に経験したり、また仲間のプレーを賞賛する中で自然とその感情が生まれてくるものだと言える。以上のことから、教師は生徒に運動技能や人との関わりを育む社会性を身に付けさせたいと願っているが、すべての生徒が同じ考えや志向性を持ちながら体育授業に臨んでいるわけではないことを理解しておく必要がある。このことは体育授業をはじめ、学校教育現場全体で生徒理解を深める上で目標志向性や心理社会的スキルに着目することへの意義を示すことができた。さらに、これらは体育授業

の単元配置や授業計画を立てる際の生徒観を捉えるための心理指標として有効ではないかと考えられる。

## 付記

本論文は、第1著者が兵庫教育大学大学院に提出した修士論文のデータを改めてまとめたものです。調査にご協力をいただいた生徒の皆様にご心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Prentice-Hall (バンデューラ：原野広太郎監訳 (1979). 社会的学習理論－人間理解と教育の基礎, 金子書房.
- 藤田勉 (2009) 体育授業における目標志向性、動機づけ、楽しさの関係. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 19, 51-60.
- 細田朋美・杉原隆 (1999) 体育の授業における特性としての目標志向性と有能さの認知が動機づけに及ぼす影響. 体育学研究, 44, 90-99.
- 伊藤豊彦 (1996) スポーツにおける目標志向性に関する予備的検討. 体育学研究, 41, 261-272.
- 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, 567-583.
- 光浪睦美 (2010) 達成動機と目標志向性が学習行動に及ぼす影響 - 認知的方略の違いに着目して -. 教育心理学研究, 58, 348-360.
- 西田保・佐々木万丈・北村勝郎・磯貝浩久・渋谷崇行 (2014) スポーツ活動における心理社会的効果の日常生活への般化. 総合保健体育科学, 37 (1), 1-11.
- 小野雄大・友添秀則・高橋修一・深見英一郎・吉永武史・根本想 (2018) 中学校の体育授業における学習者の学習観および学習方略の関連に関する研究. 体育学研究, 63, 215-236.
- 太田伸幸 (2005) 競争場面における目標志向性. 愛知工業大学研究報告, 40, 57-65.
- 佐々木万丈 (2004) 中学生の体育授業における社会的スキルの分析：性、学年、体育授業への適応感に着目して. 体育学研究, 49, 423-434.
- 佐々木万丈 (2019) 第7章スポーツとライフスキル 基礎から学ぶスポーツの心理学. 勁草書店, pp.129-153.
- 渋谷崇行・西田保・佐々木万丈・北村勝郎・磯貝浩久 (2018) 高校運動部活動における心理社会的スキルの日常生活への般化：3時点での交差遅れ効果モデルによる検討. 体育学研究 63, 563-581.
- 辰野千壽 (1997) 学習方略の心理学 - 賢い学習者の育て方 -. 図書文化.
- 東海林祐子・永野智久・加藤貴昭・佐々木三男・島本好平 (2012) 大学体育授業がライフスキルの獲得に与える影響 - 単元前の学生のスキルレベルに着目して -. KEIO SFC JOURNAL, 12 (2), 89-108.

- 豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫（1992）原因をさぐる統計学 共分散構造分析入門. 講談社, pp. 174-177.
- 内田若希・橋本公雄（2016）援助行動と関連する社会的スキルの醸成に向けた大学体育授業経験に関する探索的検討. 体育学研究, 61, 475-488.