

学業的援助要請の規定因に関する研究の動向と展望

野崎 秀正

(2003年9月30日受理)

A review of studies on determinants of academic help-seeking

Hidemasa Nosaki

Academic help-seeking is an important learning strategy which should be used when students solve difficult problems. However students often avoid asking question or requesting help even when they need help. Some previous studies have explored what factors affect their academic help seeking. This paper reviewed recent studies on the academic help seeking from three points of view: (1) features of help seekers (sex, grade, competence, achievements goals, and social characteristics), (2) features of helpers (a teacher or classmates). (3) classroom environments on academic help-seeking (structure of the classroom activity and classroom climate).

Two points were emphasized for further research on academic help-seeking; (1) taking into account the both features of helpers and qualities of academic help seeking on the occasion of investigating that student's individual characteristics influence their academic help-seeking, (2) investigating cultural differences of academic help-seeking between Japanese culture and Western culture.

Key words: Academic help-seeking, Help-seeker, Helper, Classroom environments, Students

キーワード：学業的援助要請，援助要請者，援助要請対象者，教室環境，児童・生徒

1. 学業的援助要請とは

教室場面において，児童や生徒は，必ずしも単独で学習を進めるわけではなく，教師や友人をはじめとする他者との相互作用を介して課題に取り組む場合がある。特に，難しい課題を解くために他者に課題解決のための援助を求める行為は，学業的援助要請(academic help-seeking)と呼ばれる¹⁾(Karabenick, 1998)。

子どもが課題解決のための援助を他者に求める行為については古くから検討されてきたが，そのような行為は依存的で消極的であるとする見解が一般的であった(Fisher & Torney, 1976 など)。しかし，Nelson-Le Gall(1981)は，学業的援助要請が学習者の学業達成を促す自律的な行為としての側面を有することを主

張し，いくつかの研究でそのことを実証的に明らかにした(Nelson-Le Gall, 1987など)。また，学業達成を促す肯定的な意味での学業的援助要請を道具的援助要請(instrumental help-seeking)とし，否定的な意味での実行的援助要請(executive help-seeking)と区別し，概念の精緻化を行った(Nelson-Le Gall, Gumerman, & Scott-Jones, 1983)。道具的援助要請については，類似した概念として適応的援助要請(adaptive help-seeking; Newman, 1991)，自律的援助要請(autonomous help-seeking; Butler, 1998)などがその後の研究者により提唱されてきた。共通する内容としては，①学習者が一人で問題を解決しようとししばらく努力した後に起こり，②直接的な答えではなく間接的なヒントや助言を求め，③後の独力での問題解決を促す，が挙げられる(Butler, 1998)。このような概念の精緻化により，学業的援助要請が自己制御学習者にとって重要な学習方略になりうるという知見が確立した。

しかし，学業的援助要請が，たとえ適応的な学習方略になりうるとしても，学習者の多くは学業的援助要

本論文は，課程博士候補論文を構成する論文の一部として，以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：石井眞治（主任指導教官），前田健一，森 敏昭

請を積極的に行わないことが、これまでの研究では報告されている (Good, Slaving, Harel, & Emerson, 1987; Newman, 1990; Newman & Goldin, 1990)。学業的援助要請を効果的に使用する学習者は、高い学業成績を修めることができるが、そうでない学習者はわからない問題を棚上げすることになるため不利益を被ることになる (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。そのため、従来多くの研究が学業的援助要請の規定因の解明を目的とした研究を行ってきた。

本稿では、Nelson-Le Gall(1981)以降、概念化された質の異なる2側面の学業的援助要請(適応的援助要請と依存的援助要請²⁾)を含む上位概念として学業的援助要請を捉え、それらに影響を及ぼす要因を検討した研究の動向と今後の課題を明らかにする。

2. 学業的援助要請研究の位置づけ

学業的援助要請は、大きく2つの理論的背景に位置づけることができる。一つは、先述したように自己制御学習研究における種々の学習方略の一部としての位置づけである (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。わが国における学業的援助要請は、基本的にこの位置づけで扱われている。そこでは、学業的援助要請をはじめ他者からの人的資源を活用させる方略を「人的リソース方略」や「外的リソース方略」として位置づけている。(佐藤, 1998; 佐藤・新井, 1998)。しかし、学業的援助要請は他者との相互作用を伴う社会的行動でもあるため、他の学習方略とは本質的に異なる部分がある (Newman, 1990)。従って、他の学習方略にはみられない種々の規定因の影響や生起メカニズムが存在するといえる。これに対するもう一つの位置づけは、社会心理学分野の援助要請研究における種々の援助要請行動の一部としての位置づけである。援助要請研究は、それまでの援助行動研究における新しい方向性として確立した分野であり (Fisher, Nadler, & DePaulo, 1983 など)、ここで扱われる援助要請は、援助者や場所が特定されない、要請内容が多種多様である、などの特徴がある。従って、援助者、場所、援助内容がかなり限定的になる学業的援助要請は、必ずしもこの分野の位置づけに従うとは言えないかもしれない。しかし、臨床心理学分野における相談機関への援助要請と同様に、学業的援助要請を社会心理学分野においてこれまで扱われてきた援助要請の狭義の概念として位置づけることは可能であろう (水野・石隈, 1999)。

これら2つの立場を考慮に入れると、前者は学業的援助要請の学習行動としての側面を強調しているのに

対し、後者は社会的行動としての側面を強調する立場にあるといえる。しかし、従来、米国を中心に展開されてきた academic help-seeking 研究では、これらの立場の違いを明確に区別しているわけではない。むしろ、これらの立場が融合して、academic help-seeking 研究という一つの研究領域が確立されているといえる (Karabenick, 1998)。本稿では、わが国において、これまで自己制御学習研究における学習方略の一部としてしか位置づけられていなかった学業的援助要請を、米国を中心に展開されてきた academic help-seeking 研究の流れに位置づける。

ところで、いく人かの研究者は、学業的援助要請に類似した概念である質問行動 (questioning) 研究の領域で研究を行っている (Dillon, 1982; 生田・丸野, 2002; van der Meij, 1988)。学業的援助要請研究と質問行動研究を比較すると、学業的援助要請研究が他者に援助を求めるか否かという行動生起の規定因に焦点を当てているのに対し、質問行動研究では、単に質問の生起を問題とするだけでなく、質問内容の想起や知識を獲得した後の既有知識の変容などにも言及している (生田・丸野, 2002; van der Meij, 1990)。従って、質問行動の方が学業的援助要請よりも限定的な意味となるように思われる。しかし、これらはほぼ同義の概念として使用される場合 (van der Meij, 1988; van der Meij & Dillon, 1994) が多く、これまで厳密な概念的区別がされているわけではない。従って、本稿では、学業的援助要請に含まれるやや狭義の概念として質問行動を捉えるものの、それらをほぼ同義の概念として扱う。

以下では、学業的援助要請が、援助を必要としている学習者 (援助要請者)、援助の源泉としての援助者 (援助要請対象者)、学業的援助要請が行われる場としての教室環境の3つの要素の影響を受けるダイナミックな社会的行動である (Newman, 1990) という特性を踏まえ、それぞれにおいて検討された学業的援助要請の規定因に焦点を当てた研究を概観する。

3. 援助要請者の特徴

(1) 性

これまでの社会心理学分野における援助要請研究では、一般的に援助要請傾向が高いのは男性よりも女性であるとされ、このことは、女性が依存的であることが社会的に寛容であるという性役割志向の違いから説明されてきた (山口・西川, 1991など)。しかし、Greenglass(1993)は、女性の援助要請傾向の高さは、必ずしも女性が依存的であることを示しているわけではなく、女性が男性よりも社会的コーピング方略とし

て援助要請を使用する傾向にあるためであることを指摘している。この指摘を考慮に入れると、学業的援助要請については、男子よりも女子で、特に適応的援助要請を多く行うことが予想される。Nelson-Le Gall(1987)は、言語テストの成績が低い児童のうち、男子はヒントよりも答えを要請するが、女子では答えよりもヒントを要請する傾向にあることを明らかにした。また、Butler(1998)は、学業的援助要請を行わない理由について能力の無さへの脅威に関連する理由を挙げた児童のうち、女子では解決困難な課題に直面した際、他者に対してヒントの要請を多く行う傾向にあるが、同様の状況において男子ではカンニングを多く行う傾向にあることを明らかにした。これらの結果は、男子と比較して、女子が必ずしも依存的で否定的な援助要請(依存的援助要請)を多く行っているわけではなく、より効果的な援助要請(適応的援助要請)を多く行っていることを示すものであり、Greenglass(1993)の指摘と一致するといえる。

しかし、学業的援助要請の性差を明らかにしたこれらの研究結果は、性に関連した他の要因の影響であることも考えられる。例えば、先述したButler(1998)の研究では達成課題として数学の課題を用いているが、解決すべき課題の内容によっては結果が異なる可能性もある。Nelson-Le Gall & Glor-Scheib(1985)は、国語では女子よりも男子で、数学では男子よりも女子でヒントの要請などの適応的援助要請をより行うことを明らかにした。この結果について彼女らは、男子では数学よりも国語を苦手とし、女子では国語よりも数学を苦手とするためであるとし、単に援助の必要性の違いとの関連であることを指摘している。また、Ryan, Hicks, & Midgley(1997)は、女子が男子よりも学業的援助要請を意図的に避ける要請回避傾向が低いという結果を明らかにしたが、この結果は、学業成績を統制させた場合では差がみられなかった。さらに、Arbreton(1998)でも、男子よりも女子で要請回避傾向が低いことを明らかにしたが、これは後述する達成目標志向性を統制させた場合では差がみられなかった。

以上のように、性の違いで学業的援助要請傾向に差がみられるという結果については、性役割志向の影響以外に性に関連した他の要因の影響についても考慮に入れた検討が必要である。しかし、一方では性差そのものが明らかになっていない研究(Newman, 1990; Ryan & Pintrich, 1997; van der Meij, 1988)も多い。従って、学業的援助要請の性差については未だ一致した見解が得られていないのが現状である。

(2) 発達段階

学習者の発達段階の違いにより、学業的援助要請に影響を与える要因も異なることがこれまで明らかにさ

れている(Newman, 2000)。幼すぎる子どもでは、自分が置かれている状況を把握するメタ認知能力が未発達であるため、自分の力で課題を解決できない困難な状況においても援助の必要性を認識できない場合がある(Nelson-Le Gall, Gumerman, & Scott-Jones, 1983)。メタ認知能力の発達に伴い、援助の必要性が認識できるようになると、次に学業的援助要請が役に立つかどうかという有効性の認知が重要な規定因になる(Newman, 1990)。Nelson-Le Gall & Gumerman(1984)は、就学前の幼児(平均4.28歳)やエレメンタリースクール(以後ESと省略)の1年生(平均6.39歳)の児童では、受ける援助がより役に立つという理由から学業的な援助を求める相手として教師を選択することを明らかにしている。さらに、Newman & Goldin(1990)は、ESの2年生(平均8歳)の段階になると、有効性の認知と同時に学業的援助要請に伴う教師からの否定的な評価に対して、脅威を抱くようになることを明らかにしている(例「私が質問すると先生は私のことを頭が良くないと思うかもしれません。」)。しかし、このような脅威の認知が学業的援助要請を実際に抑制するのはさらに学年があがってからである。Newman(1990)は、ESの3年生(平均9歳)と5年生(平均11.1歳)、及び7年生(平均13.1歳)の教師への学業的援助要請の要請意図と学業的援助要請に対する利益と脅威の態度を尋ねた。その結果、学年間で態度と要請意図の高さに違いはみられなかったが、相互の関連性に違いがあることが明らかになった。つまり、3、5年生の児童では利益の態度のみが要請意図に影響していたのに対し、7年生の児童では利益と脅威の両方の態度が要請意図に影響していた。Newman(1990)の研究よりもさらに年齢の高いジュニアハイスクールの7年生(平均12.8歳)と8年生(平均13.7歳)の生徒を対象としたRyan & Pintrich(1997)の研究でも、利益と脅威の両方の態度が要請意図に影響することを明らかにしている。これらの結果は、学業的援助要請の意志決定が青年期に近づくにつれ、より複雑化することを示しているといえる。

ところで、行われる学業的援助要請の質も発達の変化に伴い変化することがこれまでの研究で明らかになっている。例えば、Newman & Schwager(1995)は、ESの6年生(平均12.1歳)は3年生(平均9歳)よりも問題解決の過程に関連したヒントを要請する適応的援助要請を多く行うが、3年生は6年生よりも直接的な答えを要請する依存的援助要請を多く行う傾向にあることを明らかにした。同様の結果は、他の研究でも多く確認されている(Butler & Neuman, 1995; Nelson-Le Gall, 1987; Nelson-Le Gall, DeCook, & Jones,

1989)。さらに、質的な側面に関連した学業的援助要請に対する認知も異なることを明らかにした研究もみられる。Butler & Neuman(1995)は、学業的援助要請を行う理由としてESの6年生(平均11.8歳)はその後の問題を自分の力だけで解決させるためといった自律性に関する理由をあげるが、2年生(平均7.8歳)では自分で考えるのが嫌だからといった努力の回避に関する理由をあげることを明らかにしている。また、Newman & Schwager(1993)は、教師に質問する児童について、ESの3年生(平均9歳)ではそのような児童を能力が低いと評価するが、5年生(平均11.1歳)では、そのような児童を能力が高いと評価する傾向にあることを明らかにしている。これらの結果は、より効果的な学習方略を使用するスキルが、子どもの年齢と共に発達するという一般的な見解(Paris & Newman, 1990)と一致する。また、それと同時に児童の学業的援助要請に対する認知も変容することを示したといえる。

(3) コンピテンス, コンピテンスの認知

学習者の遂行能力(コンピテンス)やコンピテンスについての認知が学業的援助要請に及ぼす影響は、比較的早くから検討されていた。コンピテンスは、当初援助の必要性の程度を操作する指標として用いられていた(Karabenick & Sharma, 1994)。つまり、コンピテンスの低い学習者は、それが高い学習者よりも援助を必要とする機会が多く、そのため要請傾向が高いとされた。実際に、いくつかの実験室実験では、課題成績の低い児童の方が高い児童よりも要請傾向が高いことを報告している(Nelson-Le Gall, 1987; Nelson-Le Gall, DeCook, & Jones, 1989)。また、観察研究においても、学業成績の低い児童ほど数学の授業中に多くの学業的援助要請を行うことが明らかにされている(Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1985)。同様の結果は、実際のコンピテンスだけでなく質問紙による尺度で測定されたコンピテンスの認知についても得られている(Nelson-Le Gall, DeCook, & Jones, 1989)。援助の必要性が増すほどそれを求める傾向が高くなるというこれらの研究結果は、我々の直感と一致するものである。

しかし、このような結果は常に一貫しているわけではない。Karabenick & Knapp(1988)は、学業成績や援助の必要性と学業的援助要請の頻度の関連が直線的な関係ではなく曲線関係を示すことを明らかにした。つまり、必要性が特に高い場合は、学業的援助要請は差し控えられる傾向にある。この原因については、コンピテンスや必要性の程度と学業的援助要請との関連になんらかの媒介要因が介在していることが考えられる。Newman(1990)やRyan & Pintrich(1997)は、児童・生徒のコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼ

す影響について、それらが「他者に援助を求めると能力がないと思われるかもしれない」のような他者からの能力感への脅威を媒介として学業的援助要請の回避傾向に影響することを明らかにした。この結果は、「コンピテンスの高い学習者は学業について肯定的自己認知を持っているため、援助要請の原因を他者は自分の能力の無さに帰属させないだろうと思う。一方、コンピテンスの低い学習者は学業についての肯定的自己認知をもっていないために、他者に援助を求めると自分にとって否定的な情報に敏感に反応し、より防衛的になる。」という「傷つきやすさ仮説(vulnerability hypothesis)」と呼ばれる説明から解釈される(Karabenick & Knapp, 1991)。Newman(1990)やRyan & Pintrich(1997)が用いた学業的援助要請傾向を尋ねる質問紙では、援助を必要としたときにそれを求めるかどうかを尋ねていることから、援助の必要性を感じた場合には、コンピテンスの高い学習者が低い学習者よりも学業的援助要請を適切に行う傾向が高いといえる。以上をまとめると、コンピテンスやコンピテンスの認知が低い学習者は、高い学習者よりも援助の必要性が高いために、学業的援助要請をより行う傾向にあるが、援助が必要であるという条件下では、コンピテンスやコンピテンスの認知の高い学習者の方が低い学習者よりも他者からの脅威を感じにくいという傷つきやすさ仮説に基づく理由より学業的援助要請をより行う傾向にあるといえる。

しかし、Ryan & Pintrich(1997)らが主張した傷つきやすさ仮説からの解釈に疑問を投げかける研究もみられる。Butler(1998)が行った実験では、コンピテンスが低い児童でも、依存的援助要請は行うことを明らかにしている。行う学業的援助要請が適応的援助要請であっても依存的援助要請であっても能力感への脅威は伴うことが考えられるため、傷つきやすさ仮説からの説明には疑問が生じる。この結果について、Butler(1998)は、コンピテンスは、学業的援助要請の量的側面ではなくむしろ質的側面に影響することを指摘し、コンピテンスの違いは発達差と同様に学業的援助要請を行うスキルの問題であるとした。コンピテンスやコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響については、傷つきやすさ仮説のように能力感への脅威に焦点化された解釈を行うだけでなく、コンピテンスやコンピテンスの認知の種々の側面を考慮に入れる必要がある。

(4) 達成目標, 達成目標志向性

達成目標とは、学習者がどのような基準で課題を達成させたいかという目標のことであり、学習内容の熟達や理解に焦点を当てる熟達目標(mastery goal)と他者よりもよくできることやより少ない努力で成功することで能力感を高める遂行目標(performance goal)の

2つの目標に大別される³⁾。達成目標理論の展開に伴い、これまで達成目標と学業的援助要請の関連を検討した研究が多く行われている。Newman & Schwager(1995)は、行う数理パズルが学習する機会であるという熟達目標を教示された群とそれが能力テストであるという遂行目標を教示された群では、熟達目標を教示された群の生徒の方が遂行目標を教示された群の生徒よりも学業的援助要請を多く行うことを報告している。さらに、タングラム課題における学業的援助要請を検討した Butler & Neuman(1995)の研究でも、熟達目標を教示された群の方が、遂行目標を教示された群よりも学業的援助要請を多く行い、特に、適応的援助要請を行うことを明らかにしている。

達成目標を実験的に操作した研究だけではなく、個人差として特定の目標が設定されている傾向である達成目標志向性を扱った研究も行われている。Ryan, Hicks, & Midgley(1997)は、遂行目標を志向する児童は学業的援助要請を意図的に避ける要請回避を行う傾向が高いが、熟達目標を志向する児童では要請回避傾向が低いことを明らかにしている。また、学業的援助要請の質の違いを考慮に入れた Arbreton(1998)の研究では、熟達目標を志向する児童は適応的援助要請をより行う傾向にあるが、遂行目標を志向する児童は依存的援助要請をより行う傾向にあることを報告している。

これらの研究では、一貫して、熟達目標が適応的援助要請を促進することが報告されている。一方、遂行目標は、要請回避や依存的援助要請など学習者の学業達成に不適切な行動を促進することを明らかにしている。しかし、遂行目標が必ずしも学業達成に否定的な学業的援助要請とばかり関連するとは限らない。野崎(2003a)は、遂行目標志向の高さが、他者からの脅威の態度を媒介して要請回避や依存的援助要請の促進に影響する一方で、「自分の力だけで問題を解決したい」など自律性の態度を媒介したときは適応的援助要請を促進させるという遂行目標の積極的な効果を明らかにしている。このことについては、遂行目標が接近-回避の次元でさらに区別できるという近年の指摘が参考になる(田中・山内, 2000)。遂行目標を接近-回避の次元で区別して学業的援助要請への影響を検討した研究として、Tanaka & Murakami, Okuno, & Yamauchi(2002)は、遂行接近目標志向(例「学校で、わたしは他の生徒より良い点数を取ろうとしています。」)は適応的援助要請の促進に直接影響するが、遂行回避目標志向(例「わたしは、みんなより悪い点数を取ってしまうのではないかと心配しています。」)は脅威の態度を媒介して要請回避の促進に影響することを明らかにした。達成目標についてはそれ自体現在

でも様々な議論が行われており、未だ発展中の理論であるといえる。従って、今後は達成目標研究において明らかになった新たな知見との関連を随時検討していくことにより学業的援助要請の様相がさらに明らかにされることが期待される。

(5) 社会的特性

学業的援助要請は対人相互作用を伴う社会的行動でもあるため、学業に関連した要因以外にも学習者の社会的特性が影響すると考えるのは当然であろう。Ryan & Pintrich(1997)の研究では、社会的コンピテンスの低さが友人からの脅威の高さを媒介として学業的援助要請の回避傾向に影響することを明らかにした。つまり、教師や友人をはじめとする対人関係に自信のない生徒は援助を要請する相手や周囲の者から自分かどのように思われているかという不安を抱きやすく、意図的に学業的援助要請を差し控える傾向にある。また、学業的援助要請の質の違いを考慮に入れた野崎(2003a)の研究では、社会的コンピテンスの高さが質の違いに関係なく学業的援助要請を促進させることを明らかにした。教室内での対人関係に自信のある生徒は適応的援助要請だけでなく依存的援助要請も行う傾向にあるといえる。これに対し、他者評価による援助要請者の社会的地位を尋ねた研究では様子が異なる。Nelson-Le Gall & Glor-Scheib(1986)は、ソシオメトリックテストで測定された児童の教室内地位(例「クラスの中で誰が一番好き?」)と友人への依存的援助要請の間に負の関係があることを明らかにした。この結果は、ヒントを要請するなど適応的援助要請にはみられない結果であることから、児童は友人を頼りにして自助努力を行わないクラスメートを拒否する傾向にあることを示唆する。

学業に関連した達成目標と同じように、対人関係における目標である社会的目標を扱った研究もみられる。Ryan, Hicks, & Midgley(1997)は、親密性目標と地位目標という2つの社会的目標について学業的援助要請との関連を検討した。親密性目標とは、一般的な他者からの受容や親密な対人関係の欲求に基づく社会的目標であり、一方、地位目標は仲間集団において目立つことや名声への欲求に基づく社会的目標である。分析の結果、親密性目標は学業的援助要請を促進するが、地位目標は学業的援助要請に伴う能力感への脅威や学業的援助要請の回避傾向を促進させることが明らかになった。地位目標の結果については達成目標における遂行目標の影響についての説明とほぼ同様の解釈ができるが、親密性目標と学業的援助要請との関連については、学業的援助要請が他者への接近や他者との関係を維持する手段としての機能を果たしている可能性を示唆する。

このように、学習者の社会的特性は主に学業的援助要請の社会的行動としての側面に影響するといえる。しかし、最近の研究で野崎(2003a)は、社会的コンピテンスの低さが学業的援助要請に対する無効感の態度を媒介して、学業的援助要請を抑制させることを明らかにしている。つまり、教室内の対人関係に自信のない生徒は他者からの援助が役に立たないという信念を持つ傾向にある。このことは、学習者の社会的特性が学習動機に影響する可能性を示唆している点で興味深い。近年、児童・生徒の社会的特性と学業達成の関連は重要なテーマになりつつある(中谷, 1998など)が、学習者の社会的特性の影響が強い学業的援助要請が彼らの学業達成に果たす役割を検討することは、社会的特性と学業達成の関連において一つの有効な知見を提供すると思われる。

4. 援助要請対象者の特徴

誰に対して援助を求めるかという援助要請対象者の問題は、従来の社会心理学分野における援助要請研究では常に焦点が当てられてきた(西川, 1998)。ここでは援助を求める相手として不特定の者が対象とされているが、学業的援助要請における援助要請対象者はある程度限定されている。例えば、学業的援助要請を求める相手は、教師、友人、家族のいずれかで全体の8割以上を占めることが明らかにされており(Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984)、特に教室場面においては、そのほとんどが教師か友人のいずれかに対する要請である。教室場面における教師に対する学業的援助要請(以後、対教師要請)と友人に対する学業的援助要請(以後、対友人要請)ではどのような点で違いがみられるのだろうか、またそれぞれの学業的援助要請について援助要請者はどのように認知しているのだろうか。

まず、学業的な援助を求める対象としての教師と友人ではその役割関係が異なる。教師は学習者が学業的な援助を求めてしかるべき相手であり、学習者自身も彼らが行う学業的援助要請に対して援助を提供することが教師の役割や義務であると考え(例「私は、先生に援助を求めます。なぜなら、それが先生の仕事だからです。」; Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984)。これに対し、友人との関係は本来互惠的なものと考えられる。そこで生じる互惠規範は、友人に援助を要請する際、一種の負債を背負った不快な感情である心理的負債感(indebtedness)を生み出すかもしれない(相川・吉森, 1995)。このことについて野崎(2003a)は、学業的援助要請に伴う援助要請対象者に対する遠慮(例「質問するときに申し訳ないといった気持ちにな

ります。』)は、教師よりも友人で高いという結果を明らかにしている。以上をまとめると、学業的な援助を受けることが当然の役割と認知されている対教師要請と比べて、互惠規範が働くと思われる対友人要請の方が心理的負債感のような援助要請を抑制させる感情を生み出しやすいといえる。

次に、これまで学業的援助要請に影響を及ぼす態度として主に焦点が当てられている援助の有効性の認知と能力感への脅威の認知ではどのような違いがみられるのであろうか。Newman & Goldin(1990)は、対教師要請の方が対友人要請よりもより効果的であると認知され、さらに、対友人要請の方が対教師要請よりも能力感への脅威になりやすく、否定的に認知されることを明らかにしている。対教師要請よりも対友人要請に対して脅威の態度が高くなるという結果については、社会的比較理論からの説明が可能である。つまり、教師よりも自分に類似している友人に援助を頼むことは、その相手より劣っていることを自ら認めることになるため、個人がもつばら避けようとしている否定的比較を導き、自己への大きな脅威になると考えられる(西川, 1998)。

以上述べた役割認知、有効性の認知、能力感への脅威の3点を考慮に入れると、いずれの観点からも友人よりも教師が援助要請対象者としては望ましいことが考えられる。実際にいくつかの研究では、対友人要請よりも対教師要請がより好まれるという結果が明らかにされている(Nelson-Le Gall & Gumerman, 1984; Newman & Goldin, 1990; Newman & Schwager, 1993)。

しかし、実際に行われる学業的援助要請の生起傾向は必ずしもこの結果に従わない。Nelson-Le Gall & Glor-Scheib(1985)が行った観察研究の結果に従えば、観察された学業的援助要請のうち、83%が対友人要請であり、対教師要請は残りの17%にすぎない。この結果は、先述した結果と矛盾するように思われるが、この矛盾を解明するには学業的援助要請に関するいくつかの他の要素を考慮に入れる必要があるだろう。まず、学業的援助要請が行われる状況との関連が考えられる。van der Meij(1988)は、児童は対教師要請をためらう理由として「先生に聞くと並ぶのに時間がかかるから」など、学業的援助要請を行うタイミングの問題に言及した理由をあげることを明らかにしている。通常の授業形態においては、教師に接近する機会が友人と比較すると少なくともならざるを得ないことは容易に想像がつく。また、学業的援助要請が行われる状況との関連以外にも、先述したような援助要請者の特性の違いによってはそれぞれの援助要請対象者に対する認知が異なる事も考えられる。

対教師要請と対友人要請では、その性質や生起メカ

ニズムについて本質的な違いがあることが考えられるが、それらは絶対的なものではなくいくつかの他の諸要因との関連を考慮に入れることが重要であるといえる。

5. 学業的援助要請が行われる教室環境

学業的援助要請は、ダイナミックな社会的行動であるため学業的援助要請が行われる場としての教室環境はその生起に影響する重要な要因となる。中でも、授業形態の違いと教室雰囲気が学業的援助要請に及ぼす影響がこれまでいくつか検討されている(Newman, 1991; Newman & Schwager, 1992)。

授業形態と学業的援助要請の関連を検討した Nelson-Le Gall & Glor-Scheib(1985)は、教室全体で行われる通常の授業形態が、小集団学習や個人学習と比較して学業的援助要請の生起傾向が低いことを明らかにしている。さらに、van der Meij(1988)も教室全体での授業形態よりも個人学習における学業的援助要請が多いことを明らかにしている。大人数で一斉に行われる教師主導型の授業形態では、他者からの脅威や援助を要請するタイミングという点で学業的援助要請が行われにくいことが考えられる。一方、学業的援助要請が最も行われやすい授業形態は小集団学習であるとされる(Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1985; Newman, 1991)。これは、小集団学習がもともと児童・生徒どうしの相互作用を促進させることを目的とした授業形態であることや、そのために教師が児童・生徒どうしの学業的な援助の授受を奨励すること、さらには、友人との協同学習により競争の感情が低下することなどが考えられる(Newman, 2000)。また、他者の援助要請様式をモデリングすることにより自己の援助要請スキルが高まったり、児童・生徒どうしの質問のやり取りが教師に対する質問の増加に転移効果を与えたりするなど、2次的な効果も期待される(Newman & Schwager, 1992)。

学業的援助要請に影響を及ぼす教室雰囲気については、主に教室の規範・ルールと教室目標が中心となり扱われている。

学業的援助要請に関連した教室の規範やルールは、その多くが教師によって確立されるものである。そのため、学業的援助要請との関連においては、学業的援助要請に対する教師からの支持やサポートが中心となる。Newman & Schwager(1993)は、特にESの高学年で、学業的援助要請に対する教師からのサポートが学業的援助要請を促進することを明らかにしている。しかし、そのような規範やルールはより主観的なものであるかもしれない。このことについて、野崎(2003b)は学業

的援助要請の動機の違い(自律的な動機か、依存的な動機か)により教師の学業的援助要請に対する許容や好みの認知が異なることを明らかにしている。さらに、児童や生徒のコンピテンスの違いによっては、それぞれの生徒の学業的援助要請に対する教師の対応が実際に異なることも考えられる(Newman & Schwager, 1992)。学業的援助要請に対する教室のルールや規範を考える場合は、それを認知する援助要請者の特性との交互作用を考える必要がある。

教室目標とは、教室全体において強調される達成目標であり、特に、児童・生徒がそれらをどのように認知しているかに言及した概念である。Ryan, Gheen, & Midgley(1998)は、教室の目標構造を生徒の認知と教師の認知の両方から測定し、そのうち、生徒の熟達目標を強調する教室目標の認知(例「私の先生は、一生懸命考えた結果としての間違いは認めてくれる。」)は学業的援助要請を意図的に差し控える要請回避を抑制させることを明らかにしている。一方、遂行目標を強調する教室目標(例「私の先生は、いい成績を取った生徒を褒める。」)は要請回避を促進させることを明らかにした。さらに、Newman(1998)の研究では、先述した個人内の達成目標志向性と教室目標がどのように作用し合って、学業的援助要請に影響を及ぼすかを検討した。その結果、個人内の遂行目標志向が高い生徒は、遂行目標を強調する教室目標の下では学業的援助要請を行わないが、学習目標を強調する教室目標の下では学業的援助要請をより行う傾向にあることが明らかになった。この結果は、環境要因としての教室目標が、個人内目標としての遂行目標志向を緩和させる役割があることを示した点で有益である。

6. 今後の課題と展望

以上、援助要請者、援助要請対象者、教室環境の3要素別に、これまで行われた学業的援助要請の規定因に関する研究の動向を概観した。ここでは、これまで述べてきた研究を総括して、検討が不十分な点と今後の課題を述べる。

第1の課題としては、援助要請者の個人内要因が学業的援助要請に及ぼす影響を検討した従来の研究の多くが援助要請対象者を特定しておらず、特定している研究でもそのほとんどは教師に限定していることがあげられる。学業的援助要請は、援助要請対象者の違いによって異なる特徴を示し、また必ずしも教師に対して行われるとは限らない。さらに、援助要請対象者の違いに伴う学業的援助要請の質的側面についても言及する必要がある。先述したように、学業的援助要請は、

適応的援助要請と依存的援助要請の2側面を含む包括的な概念である。従って、援助要請対象者の違いにより行われる学業的援助要請が適応的援助要請か依存的援助要請かで異なる特徴を示すかもしれない。最近の研究で、野崎(2003a)は援助要請対象者の区別、学業的援助要請の質的側面における概念的区別といった点で Ryan & Pintrich(1997)らのモデルを精緻化した研究を行っている。その結果、コンピテンスの認知は、傷つきやすさ仮説に基づく結果の他に、援助が役に立たないという無効感の態度を媒介として、友人に対する学業的援助要請を抑制させることが明らかになった。この結果は、教師に対する学業的援助要請については明らかにされなかったため、学習者の特性が学業的援助要請に及ぼす影響を検討する際には、援助要請対象者を区別した検討を行う必要を示したと思われる。さらに、野崎(2003a)の研究では、コンピテンスの認知や達成目標志向性から学業的援助要請への影響プロセスが、要請対象者の違いで異なるだけでなく適応的援助要請と依存的援助要請についてもそれぞれ異なることを明らかにした。この結果は、同じ学業的援助要請であってもその質的側面について明確に区別する必要性を示したと思われる。学業的援助要請は、他の学習方略とは異なり援助要請者と援助要請対象者の存在がありはじめて成立する行為である。しかも、それぞれの特性の違いにより行われる内容の質も変容すると考えられるダイナミックな行為である。従って、今後は、援助要請者と援助要請対象者の特性、及び学業的援助要請の質を同時に扱うより包括的な研究が行われる必要があるだろう。

第2の課題としては、これまで行われてきた学業的援助要請研究のほとんどが米国を中心とする諸外国で行われたものであり、わが国における研究は非常に少ないということがあげられる。わが国と欧米諸国では、他者に援助を求めることに対する文化的な価値観の違いやこれに関連した教育環境の違いなど種々の相違点が考えられる。例えば、欧米諸国では、教師が児童や生徒に対して援助を要請するよりも独力で解決するように促しがちである(Nelson-Le Gall, 1987; Nelson-Le Gall, Gumerman, & Scott-Jones, 1983)。これに対し、わが国では学業的援助要請はむしろ望ましい学習態度であると考えられ奨励される場合が多い(中谷, 1998)。そのため、文化や教育環境についてのこのような違いが学業的援助要請にどのような影響を及ぼすかという点も含めた文化間比較研究も望まれる。さらに、適応的援助要請の促進を促す教育環境の整備や教育カリキュラムの開発など実践的な介入を行う場合、わが国独自の研究から明らかになった知見を採用することが

必要であろう。従って、今後は、諸外国で行われた研究の追試も含め、わが国における学業的援助要請の実態に関するデータの蓄積が当初の課題になると思われる。

【注】

- 1) 先行研究では academic help-seeking の用語が必ずしも用いられているわけではなく、単純に help-seeking の用語で用いられることが多い。しかし、本稿では、社会心理学分野における help-seeking との区別を明確にするために、academic help-seeking の用語を用いる。邦訳については、中谷(1998)が「学業的援助希求」と訳しているが、これまで多くの研究で help-seeking が「援助要請」と邦訳されている(水野・石隈, 1999)ため、語句の統一を図る意味や位置づけとの関連から、本稿では academic help-seeking を「学業的援助要請」と邦訳した。
- 2) 本稿では、道具的援助要請、自律的援助要請、適応的援助要請をほぼ同義の概念として扱い、適応的援助要請の用語を用いる。また、依存的援助要請(Nadler, 1998)は、実行的援助要請に類似した概念であり、本稿ではこれらをほぼ同義の概念として扱う。依存的援助要請の特徴としては、①要請前に、真に困難な状態を経験していない(一人で解決する努力をしない場合や援助の必要性が低い場合)、②間接的なヒントや助言ではなく直接的な答えを求め、③後の独力で問題解決を促さない、が挙げられる(Butler, 1998)。
- 3) 熟達目標と遂行目標以外にもラーニング目標(learning goal)とパフォーマンス目標(performance goal)(Dweck, 1986)、課題目標(task goal)と自我関与目標(relative ability goal)(Nolen, 1988)など研究者ごとに多様な名称が与えられているが、本稿では、Ryan, Pintrich, & Midgley(2001)に基づき、これらをほぼ同義の概念として扱い、熟達目標、遂行目標の用語に統一する。

【引用文献】

- 相川 充・吉森 謙 1995 心理的負債感尺度の作成の試み 社会心理学研究, 11, 63-72.
- Arbreton, A. 1998 Student goal orientation and help seeking strategy use. In Karabenick, S. A. (Ed.) *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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*, **64**, 277-294.
- Dillon, J. T. 1982 The multidisciplinary study of questioning. *Journal of Educational Psychology*, **74**, 147-165.
- Dweck, C. S. 1986 Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, **41**, 1040-1048.
- Fisher, J., Nadler, A., & DePaulo, B. (Eds.) 1983 *New directions in helping, Vol.2: Help-seeking*. New York: Academic Press.
- Fisher, P., & Torney, J. 1976 Influence of stories on dependency, a sex-typed behavior. *Developmental Psychology*, **12**, 489-490.
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., & Emerson, H. 1987 Student passivity: Study of question-asking in K-12 classroom. *Sociology of Education*, **60**, 181-199.
- Greenglass, E. R. 1993 The contribution of social support to coping strategies. *Applied Psychology: An International Review*, **42**, 323-340.
- 生田淳一・丸野俊一 2002 授業での小学生の質問生成プロセスは課題志向性の水準によってどのように異なるか 九州大学心理学研究, **3**, 77-85.
- Karabenick, S. A. (Ed.) 1998 *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Karabenick, S. A. 2003 Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, **28**, 37-58.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. 1988 Help seeking and the need for academic assistance. *Journal of Educational Psychology*, **18**, 461-472.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. 1991 Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 221-230.
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. 1994 Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In Pintrich, P., Brown, D., & Weinstein, C. E. (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, L. J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. 1988 Goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 514-523.
- 水野治久・石隈利紀 1999 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の動向 教育心理学研究, **47**, 530-539.
- Nadler, A. 1998 Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomous and dependent help-seeking. In Karabenick, S. A. (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nadler, A., & Fisher, J. E. 1986 The role of threat to self-esteem and perceived control in recipient reactions to aid: Theory development and empirical validation. In Berkowitz, L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology, Vol.19*. New York: Academic Press.
- 中谷素之 1998 教室における児童の社会的責任目標と学習行動, 学業達成の関連 教育心理学研究, **46**, 291-299.
- Nelson-Le Gall, S. 1981 Help seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, **1**, 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. 1987 Necessary and unnecessary help-seeking in Children. *Journal of Genetic Psychology*, **148**, 53-62.
- Nelson-Le Gall, S., DeCooke, P., & Jones, E. 1989 Children's self-perceptions of competence and help seeking. *Journal of Genetic Psychology*, **150**, 457-459.
- Nelson-Le Gall, S., & Glor-Scheib, S. 1985 Help seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, **10**, 58-71.
- Nelson-Le Gall, S., & Glor-Scheib, S. 1986 Academic help-seeking and peer relations in school. *Contemporary Educational Psychology*, **11**, 187-193.
- Nelson-Le Gall, S., Gumerman, R. A., & Scott-Jones, D. 1983 Instrumental help-seeking and everyday problem-solving: A developmental perspective. In DePaulo, B., Nadler, A., & Fisher, J. (Eds.), *New directions in helping, Vol.2: Help-seeking*. New York: Academic Press.
- Nelson-Le Gall, S., & Gumerman, R. A. 1984 Children's perceptions of helpers and helper motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **5**, 1-12.
- 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 Maehr, M. L. & Pintrich, P. R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes Vol.7*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Newman, R. S. 1998 Help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 644-658.
- Newman, R. S. 2000 Social influences on the development of adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, **20**, 350-404.
- Newman, R. S., & Goldin, L. 1990 Reluctance to seek help with homework. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 92-100.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. 1992 Student perceptions and academic help-seeking. In Schunk, D. H. & Meece, J. L. (Eds.) *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. 1993 Student perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *Elementary School Journal*, **94**, 3-17.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. 1995 Student help seeking during problem solving: Effect of grade, goal, and prior achievement. *American Educational Research Journal*, **32**, 352-376.
- 西川正之 1998 援助行動研究の広まり 松井 豊・浦 光博編 対人行動学研究シリーズ7 人を支える心の科学 誠信書房
- Nolen, S. B. 1988 Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, **5**, 269-287.
- 野崎秀正 2003a 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.
- 野崎秀正 2003b 学業的援助要請行動に関する研究 (VII) — 2 側面の要請動機が, 学業的援助要請に影響を及ぼすプロセスの検証— 日本心理学会第67回大会発表論文集 1232.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. 1990 Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, **25**, 87-102.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. 1998 Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among academic efficacy, social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 528-535.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. 1997 Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, **17**, 152-171.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. 1997 "Should I ask for help?" The role of motivation and attitude in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 329-341.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. 2001 Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, **13**, 93-114.
- 佐藤 純 1998 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響 教育心理学研究, **46**, 367-376.
- 佐藤 純・新井邦二郎 1998 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, **20**, 115-124.
- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, T., & Yamauchi, H. 2002 Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, **13**, 23-25.
- 田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機, 目標志向, 内発的興味, 学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71**, 317-324.
- van der Meij, H. 1988 Constraints on question asking in classroom. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 401-405.
- van der Meij, H. 1990 Question asking: To know that you do not know is not enough. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 505-512.
- van der Meij, H., & Dillon, J. T. 1994 Adaptive student questioning and verbal ability. *Journal of Experimental Education*, **62**, 277-290.
- 山口智子・西川正之 1991 援助要請行動に及ぼす援助要請者の性, 対人魅力, 及び自尊心の影響について 大阪教育大学紀要 第IV部門, **40**, 21-28.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1990 Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 51-59.

(主任指導教官 石井眞治)