

高校生の学業的援助授与および抑制態度における検討

— 達成目標志向性およびコンピテンスの認知による因果モデルの構築 —

吉田 卓司*・松浦 均**

Academic Help-Giving and Attitudes toward Help-Giving of the High School Student
— Construction of the causal model about Achievement Goal Orientations
and Perceptions of Competence —

Takashi YOSHIDA* and Hitoshi MATSUURA**

要 旨

本研究では、高校生の学習上の援助行動である学業的援助授与およびその抑制態度の特徴を検討した。そのために授業内での援助行動を想定し、援助要請者を親しいクラスメイトおよびそれほど親しくないクラスメイトに区別して質問紙調査を行った。その結果、高校生の学業的援助授与には、放任的援助授与、熟考的援助授与、助言的援助授与が、その抑制態度には、回答への不安、理解不足による回答困難、要請者への抵抗感、人間関係への不安、説明への不安、能力感への脅威の存在が明らかになった。さらに「動機づけ—抑制態度—援助授与」の因果モデルを構築し、検討を行った結果、熟達目標は助言的援助授与に直接、または回答困難を媒介して熟考的援助授与に、遂行接近目標は人間関係への不安を媒介して、助言的援助授与に正の影響を与えることが明らかになった。また、遂行回避目標は、人間関係への不安を除く 5 つの抑制態度に正の影響を与え、一方、社会的コンピテンスは、要請者への抵抗感を除く 5 つの抑制態度に負の影響を与えることが明らかになった。援助要請者別の因果モデルにおいては、放任的援助授与に与える影響の違いなどが確認された。

キーワード：援助行動、学業的援助授与、抑制態度、達成目標志向性、コンピテンスの認知

1 問題と目的

学習者が授業の内容を理解できなかつたり、難しい問題に直面し、独力で解き進めることが困難になったりすることは、学習場面において多々存在する。このようなとき、自分が理解できないところを他者に質問するなどの援助を求める行動は、学習を効果的に進めることができ、望ましい学習態度であると考えられている（中谷，1998）。このように他者に対して学習上の援助を要請する行動は学業的援助要請（academic help-seeking）と呼ばれ、社会心理学に位置づけられた援助要請とは区別して考えられている（野崎，2003）。学業的援助要請は学習成績に大きな影響を与えることが実証的にも明らかにされており（Ryan & Shin, 2011）、有効な学習方略である。しかし、学業的援助要請を行うだけで援助要請者の理解が深まり、問題を解き進め

ることに繋がるのだろうか。授業外では親しいクラスメイトなどに援助を要請したり、例えば、数学の質問であれば数学の得意なクラスメイトに要請したりすることができる。しかし、授業内での学習活動では必ずしも自分が望む相手に援助を要請できるとは限らない。野崎（2012）は、相互学習で仲間に質問しても有益な解答が返ってこない経験を通して、仲間への質問に対するネガティブな態度の形成を明らかにしており、学業的援助要請に対して必ずしも適切な援助行動が行われるとは限らず、援助要請者が望んでいない不適切な援助行動が行われることも十分考えられる。つまり、学業的援助要請に対してどのような援助行動が行われるかが援助要請者にとって重要であると考えられる。

ところで援助行動とは、人から指示、命令されたからではなく、自ら進んで、意図的に他者に恩恵を与える行動である（高木，1987）。1964 年の Kitty Genovese

* 三重県立飯野高等学校

** 三重大大学教育学部

事件をきっかけに、援助行動の研究が盛んに行われるようになり、周囲に他者が大勢いることで抑制される傍観者効果 (bystander effect) の存在が明らかにされ (Latané & Darley, 1970 ; 竹村・杉崎訳, 1977)、さらに傍観者効果が起こる要因として責任感の低下による責任の分散 (diffusion of responsibility) やお互い誤解した状態で認識が共有される多元的無知 (pluralistic ignorance) の存在が明らかになり、援助要請の抑制要因として考えられるようになった。高木 (1982) は援助行動における類型化を行うことで 7 つの類型 (「寄付・奉仕活動」、「分与・貸与行動」、「緊急事態における援助行動」、「労力を必要とする援助行動」、「迷子や遺失者に対する援助行動」、「社会的弱者に対する援助行動」、「小さな親切行動」) の存在を明らかにし、その後、5 種類の抑制要因 (「合理的な状況判断に基づく責任の拒否」、「援助または被援助の好ましくない経験」、「援助者もしくは被援助者の好ましくない人格特徴」、「責任の分散可能性」、「援助能力の欠如」) の存在を明らかにしている (高木, 1987)。また、西川・高木 (1989) は、援助行動に対する Weiner モデルの適用可能性の検証において、援助を要請された者が援助要請者に対して経験する感情 (拒絶的感情と共感的感情) の存在を確認し、この拒絶的感情が援助行動の抑制要因になっていることを明らかにしている。さらに、援助行動の経験回数の少なさや、その経験が効果的でないという認識が援助行動を抑制し (松浦, 2003)、社会的スキルの乏しさが援助行動の抑制要因となることを明らかにしている (松浦, 2003 ; 松浦, 2006 ; 高木・妹尾, 2006)。このように援助行動の抑制要因についてはこれまで様々な研究結果がもたらされてきたが、高木 (1987) が抑制要因を考えた 12 種類の行動の中には学習上の援助行動が見られないように、これらの援助行動はあくまでも社会心理学での位置づけとして考えられたものである。

学習上の援助行動は、他者からの学業的援助要請に対応した行動として考えると、学業的援助要請の抑制態度の 1 つである能力感への脅威 (野崎, 2003) のように、質問に答える行動が自己の無能さの露呈に繋がると考えて援助行動を行わない可能性も考えられる。しかし、無能さの露呈については、高木 (1987) の 5 種類の抑制要因には含まれていない。また、西川ら (1989) は拒絶的感情を抑制要因として考えられているが、松浦 (2003) が言うように、拒絶的感情がなくても社会的スキルが乏しいために援助行動ができない可能性も十分に考えられる。高木・妹尾 (2006) は、援助を介した相互作用に乏しい者は、援助が必要な状況において援助を与えることができないことを明らかにしており、社会的スキルの乏しさが援助行動の抑制

要因になり得る可能性を示唆している。つまり、これまで考えられてきた抑制態度以外にも学習上の援助行動を抑制する要因が存在する可能性が高く、学業的援助要請が社会心理学の位置づけにおける援助要請とは区別して考えられているのと同様に、援助行動においても区別して考える必要がある。そこで、本研究では、学習上の援助行動を学業的援助授与 (academic help-giving) と呼ぶことにする。

学業的援助授与と同様の考えとして、これまで援助授与 (小平・青木・松岡・速水, 2008) および援助提供 (町・中谷, 2004 ; 野崎, 2011 ; 岡田, 2008) の研究が行われている。小平ら (2008) は、高校生を対象に野崎 (2003) の 3 つの学業的援助要請に関して、友人に対してどの程度行っているのかを援助授与として測定し、それらを依存的援助、適応的援助、回避的援助として学業的援助授与尺度を作成し、町ら (2014) は小学生を対象にグループ学習における援助提供行動を測定する尺度を作成している。また、野崎 (2011) は、中学生を対象に、2 種類の援助提供に対する態度の存在を示唆し、岡田 (2008) は、中学生の日常場面における友人との学習活動を 5 種類に分類し、その中に援助提供の存在を示唆している。しかし、これらの先行研究 (小平ら, 2008 ; 町ら, 2011) は予備調査や因子分析など詳しい分析が行われておらず、野崎 (2011) の援助提供では 1 項目で測定を行い、態度においては、ポジティブな態度とネガティブな態度だけを考えている。しかし、当初学業的援助要請における影響要因として利益と脅威の態度 (Tanaka, Murakami, Okuno, & Yamauchi, 2002; Ryan & Pintrich, 1997) を考えていたものを、能力感への脅威 (Newman, 1990) や自律性 (Butler, 1998)、それ以外にシャイネス、無効感、遠慮の 3 つの抑制態度の存在を明らかにした野崎 (2003) の研究と同様に、学業的援助要請に相互に密接な関係にあると考えられる学業的援助授与に関して、ポジティブとネガティブな態度のみで考えるのではなく、更なる詳細な検討が必要であると考えられる。また、岡田 (2008) は、予備調査を行って援助提供の存在を明らかにしているが、適応的援助要請に対応する援助提供だけしか考えていない。しかし、小平ら (2008) が考えた、依存的援助、適応的援助、回避的援助のように、様々な学業的援助授与が存在する可能性は十分考えられる。実際に、先行研究での援助授与や援助提供はあくまでも媒介変数として用いられる程度であって、学業的援助授与を主として研究が行われてきたわけではない。したがって、学業的援助授与の特徴や抑制要因などの検討を行うことは意義があると考えられる。

そこで、本研究では、アクティブ・ラーニングのような授業内での学習活動における学業的援助授与を考

えるため、援助要請者を親しいクラスメイト（以下、対親しい群とする）およびそれほど親しくないクラスメイト（以下、対親しくない群とする）に区別し、高校生における学業的援助授与の特徴や抑制態度を解明し、「動機づけ－抑制態度－援助授与」モデルの構築を行うことを目的とする。「動機づけ－抑制態度－援助授与」モデルの構築は、野崎（2003）が学業的援助要請において、Ryan & Pintrich（1997）の「動機づけ－抑制態度－要請行動」モデルの再構築を行っているが、動機づけとしての達成目標志向性やコンピテンスの認知は、学習に関して密接に関係していると考えられるため（Ames & Archer, 1988; Darnon, Butera, & Harackiewicz, 2007; Harter, 1978; 中谷, 1996; Nelson-Le Gall, 1987; Newman, 1990; 野崎, 2003; 岡田・大谷・中谷・伊藤, 2012; Roussel, Elliot, & Feltman, 2011; Ryan et al., 1997; 桜井, 1983; Tanaka et al., 2002; 田中・山内, 2000; 外山, 2004）、学業的援助授与の影響要因としても考えられる。そこで、本研究においても動機づけとして達成目標志向性およびコンピテンスの認知を用いることにする。

2 予備調査

2.1 目的

高校生における学業的援助授与の抑制要因を解明するために、自由記述調査によって明らかにする。

2.2 方法

A 高校 2 年生 217 名（男性 100 名、女性 117 名）を対象に、「友だちに質問されても、あなたが答えるのに躊躇した理由を考えて書いてみてください」という質問に対して、何らかの記述をするように求めた。

2.3 結果

学業的援助授与に関して、261 個の記述が得られた。得られた結果は、大学 1 年生 2 名の評定者による分類を行った。2 名の評定者の分類項目の一致率は 87.4% であった。一致していないものに関しては、大学院生 1 名を第 3 者の評定者を加えて検討を行った。記述内容が類似したものをまとめた結果、28 個の項目に集約され、さらに KJ 法によって 8 カテゴリーが生成された。答えや考え方がわからず、回答することが難しいといった内容、自分の考えが正しいかどうか不安であるなどの回答に対する自信のなさといった内容、説明の仕方がわからないなどの援助の仕方が難しいといった内容、忙しくて時間がないなどの時間的な制限といった内容、自己の無能力さの露呈といった内容、質問してきた相手とあまり仲が良くないといった内容、質問に回答したくないなどの援助授与に対する抵抗といった内容であった。ここで、状況依存（例え

ば、時間がないとか、友だちが近くにいないなど）は再検査信頼性が低いことなどの問題点が指摘されているため除外し（下山・桜井, 2003）、残りの 6 カテゴリーを学業的援助授与の抑制態度として考えることにする。

3 本研究

3.1 目的

高校生における学業的援助授与の特徴や抑制態度を解明し、援助要請者（対親しい群、対親しくない群）別に「動機づけ－抑制態度－援助授与」モデルの構築を行うことを目的とする。

3.2 方法

調査対象者と手続き 3 校の高校 1～3 年生 752 名（1 年生 268 名、2 年生 450 名、3 年生 34 名；男性 388 名、女性 363 名、不明 1 名）を調査対象として、2016 年 7 月に質問紙調査を行った。学業的援助授与尺度および学業的援助授与の抑制態度尺度においては 2 種類の質問紙を用いて、援助要請者を対親しい群 428 名（1 年生 166 名、2 年生 228 名、3 年生 34 名；男性 217 名、女性 210 名、不明 1 名）、対親しくない群 324 名（1 年生 102 名、2 年生 222 名；男性 171 名、女性 153 名）に区別して行った。高校 3 校は進学校であり、教育方針や大学合格者数など進学実績が似通っており、ほとんどの生徒が大学進学を希望している。

3.2.1 達成目標志向性尺度

岡田ら（2012）の目標志向性尺度の算数に特化した項目から一般的な授業を対象とした項目にするために教示文を修正して用いた。15 項目から構成されており、「全くあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。

3.2.2 コンピテンス尺度

野崎（2003）のコンピテンス尺度を用いた。15 項目から構成されており、「はい」から「いいえ」の 4 件法で回答を求めた。

3.2.3 学業的援助授与尺度

野崎（2003）の学業的援助要請尺度、瀬尾（2007）の自律性・依存的援助要請尺度、原田（1998）の援助手控え、伊東（1996）の援助方法を参考に、ヒントや考え方を教える行動について 6 項目、直接答えを教える行動について 5 項目、要請に対して援助を行わない行動について 4 項目の計 15 項目を作成した。作成した項目内容は、高校生にとって理解しにくい表現への修正や質問内容の適切さへの配慮のために、高校の現職教員である第 1 筆者および大学 1 年生 2 名の計 3 名で協議を行った。「全くあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの 5 件法で回答を求めた。

3.2.4 学業的援助行動の抑制態度尺度

予備調査をもとに、理解不足による回答困難について5項目、回答への不安について6項目、回答の説明への不安について5項目、自己の能力感への脅威について6項目、回答することに対する人間関係への不安について5項目、要請者への抵抗感について5項目の計32項目を作成した。作成した項目内容は、学業的援助授与尺度と同様に、高校の現職教員である第1筆者および大学1年生2名の計3名で協議を行った。「全くあてはまらない」から「とてもあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

3.3 結果と考察

3.3.1 達成目標志向性尺度

確認的因子分析を行った結果、適合度が不十分であったため、探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。1項目は天井効果のため除外し、残りの14項目で分析を行った。ガットマン基準に基づき固有値が1.0以上になること、因子負荷量が.35に満たない項目、複数の項目に因子負荷量の高い項目を除外するという基準で因子分析を繰り返した。その結果、8項目が3因子にまとまった（表1）。第1因子は、「わたしは、テストで他の人より悪い点数をとってしまうことが心配です」など、能力の低さが露呈することを

避けようとする志向性に関する項目から「遂行回避目標」とし、第2因子は、「学校では、他の人よりよい成績をとることを目標にしています」など、他人に自分の高い能力をアピールする志向性に関する項目から「遂行接近目標」とし、第3因子は、「わたしは、授業内容について、もっと詳しく知りたいとか、もっとほかのことも知りたいと思うことがあります」など、自分自身の能力を伸ばそうとする志向性に関する項目から「熟達目標」とした。Cronbachの α 係数においては表1に示す。

3.3.2 コンピテンス尺度

確認的因子分析を行った結果、適合度が不十分であったため、達成目標志向性尺度と同様の手続きで探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、13項目が2因子にまとまった（表2）。第1因子は「成績はいいほうだと思いますか」など自分の学業に対する有能感に関する項目から「学業コンピテンス」、第2因子は「クラスの中では、人気者だと思いますか」など自分の社会性における有能感に関する項目から「社会的コンピテンス」とした。Cronbachの α 係数においては表2に、達成目標志向性尺度とコンピテンス尺度の下位尺度間の相関係数を表3に示す。

表1 達成目標志向性尺度の探索的因子分析、平均値、SDおよび α 係数

	I	II	III	Mean	SD
遂行回避目標 ($\alpha = .76$)					
6 わたしは、テストで他の人より悪い点数をとってしまうことが心配です	.86	.08	-.07	4.08	1.35
3 “悪い成績をとってしまったらどうしよう”と考えることがよくあります	.74	-.08	.01	4.69	1.26
12 テストで悪い点をとることで、他の人から頭が悪いと思われるのがいやです	.52	.06	.09	3.85	1.43
遂行接近目標 ($\alpha = .79$)					
5 学校では、他の人よりよい成績をとることを目標にしています	-.05	.96	-.01	3.97	1.26
2 他の人よりよい点数をとることは、わたしにとって大切です	.16	.59	.03	4.46	1.17
熟達目標 ($\alpha = .64$)					
10 授業では、簡単な内容より、少し難しくても、あれこれ考えて解く問題のほうが好きです	-.06	-.01	.64	3.73	1.31
13 わたしは、少し難しくても新しいことを勉強することが大切だと思います	.00	.05	.60	4.35	1.04
4 わたしは、授業内容について、もっと詳しく知りたいとか、もっとほかのことも知りたいと思うことがあります	.10	-.04	.59	4.08	1.11
因子間相関	I	II	III		
	II	.67			
	III	.41	.49		

表2 コンピテンス尺度の探索的因子分析、平均値、SDおよび α 係数

	I	II	Mean	SD
社会的コンピテンス ($\alpha = .85$)				
4 友達がたくさんいますか	.77	-.04	3.02	0.90
10 クラスの中で、自分ではなくてはならない存在だと思いますか	.73	.05	2.16	0.80
8 クラスの中では、人気者だと思いますか	.72	.02	2.00	0.80
2 クラスのみんなに好かれていると思いますか	.68	.11	2.66	0.71
12 新しい友達をつくることは簡単ですか	.65	-.13	2.52	1.04
15 自分が学校を休むとみんな心配してくれると思いますか	.64	.01	2.68	0.89
6 友達はよく遊びに誘ってくれますか	.59	-.08	2.99	0.90
14 先生とは気兼ねなく話せますか	.42	.03	2.78	0.89
学業コンピテンス ($\alpha = .83$)				
1 成績はいいほうだと思いますか	-.03	.89	2.02	0.87
3 テストでは、だいたい良い成績をとれますか	-.01	.89	2.08	0.83
5 勉強はクラスの中でできる方だと思いますか	.06	.84	2.03	0.88
7 勉強は苦手ですか*	-.09	.48	2.92	0.94
9 授業がよくわかりますか	.03	.46	2.69	0.75
因子間相関	I	II		
	II	.24		

* は反転項目

表 3 達成目標志向性尺度およびコンピテンス尺度間の Pearson 相関係数

	熟達目標	接近遂行目標	遂行回避目標	学業コンピテンス
熟達目標				
遂行接近目標	.377 **			
遂行回避目標	.321 **	.575 **		
学業コンピテンス	.301 **	.347 **	.173 **	
社会的コンピテンス	.137 **	.174 **	.041	.228 **

** $p < .01$

3.3.3 学業的援助授与尺度

2 項目はフロア効果のため除外し、残りの 13 項目について援助要請者別に達成目標志向性尺度と同様の手続きで探索的因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、対親しい群、対親しくない群ともに同じ 8 項目の 3 因子構造で同じ項目になったため（表 4）、区別せずに全体で確認的因子分析を行った。その結果、CFI=.978、RMSEA=.048 となり、適合度は十分だと判断し、尺度として用いることにした。第 1 因子は、「友達に質問されたとき、あまり考えずに、わからないと答えます」など、援助要請者の理解深化のためではなく、仕方なく対応するといった行動に関する項目であることから「放任的援助授与」とした。第 2 因子は、「友達に質問されたとき、自分がわからなくても、しばらくの間、友達と一緒に考えようとしめす」など、質問された内容に対して自分がわからなくても援助要請者のために一緒に考えたり、できるだけ答えようと努めたりするといった行動に関する項目であることから「熟考的援助授与」とした。第 3 因子は、「友達に質問されたとき、答えを知っていても、ヒントになるような教科書や問題集の箇所を教えます」など、直接答えを教えることなくヒントや考え方を教える行動に関する項目であることから「助言的援助授与」とした。因子分析の結果より、小平ら（2008）の依存的援助、適応的援助、回避的援助という 3 つの側面を持つ援助授与ではなく、依存的援助および回避援助が放任的援助授与、適応的援助が行動と助言に分かれて熟考的援助授与と助言的援助授与という 3 つの側面を持つことが明らかになった。伊東（1996）は、援助行動の質に着目し、質の高い援助を「被援助者によって望ましいとみなされ、被援助者の自尊心の支えとなるような援助」、質の低い援助を「被援助者によって望ましいとみなされず、被援助者の自尊心への脅威となるような援助」と定義し、学業的援助授与に相当する援助場面について調査を行っている。その結果、相手から望ましいとみなされる援助方法で一番高かったのが「もう少し考える時間を与える」であり、順に、「解き方のヒントを与える」、「解答・解法の書いてある紙を与える」、「一番低かったのが、「解答を教えてあげる」であった。さらに、相手の自尊心の脅威とならないと

みなされる援助方法で一番高かったのが「もう少し考える時間を与える」であり、順に、「解き方のヒントを与える」、「解答・解法の書いてある紙を与える」、一番低かったのが、「解答を教えてあげる」であり、相手から望ましいとみなされる援助方法と全く同じであった。

伊東（1996）の「もう少し考える時間を与える」や「解き方のヒントを与える」は本研究の助言的援助授与であり、「解答・解法の書いてある紙を与える」や「解答を教えてあげる」は本研究の放任的援助授与である。

つまり、助言的援助授与は被援助者にとって質の高い学業的援助行動であり、放任的援助授与は被援助者にとって質の低い学業的援助行動であると考えられる。Cronbach の α 係数を表 4 に示す。相関係数は、放任的援助授与と熟考的援助授与間に対親しい群（ $r = -.32$, $p < .01$ ）、対親しくない群（ $r = -.26$, $p < .01$ ）ともに弱い負の相関が見られ、親しい援助要請者に対しては、熟考的援助授与と助言的援助授与の間はほとんど相関が見られなかった。ここで相関関係の強さは、山田・村井（2013）をもとに解釈した。

3.3.4 学業的援助授与の抑制態度尺度

3 項目はフロア効果のため除外し、残りの 29 項目について対親しくない群において達成目標志向性尺度と同様の手続きで探索的因子分析を行った（最尤法、プロマックス回転）。その結果、22 項目が 6 因子にまとまった（表 5）。この探索的因子分析の結果を、対親しい群において適合度を調べるために、確認的因子分析を行った。その結果、CFI=.926、RMSEA=.063 となり、適合度は十分だと判断し、尺度として用いることにした。第 1 因子は、「自分の答えにあまり自信を持てません」など、導き出した答えが本当に正しいのか自信を持てず、回答に不安であるといった項目であることから、「回答への不安」とした。第 2 因子は、「質問された問題を自分も解けていないときは、答えたくありません」など、自分なりの理解が乏しく、答えを導き出せないといった項目であることから、「理解不足による回答困難」とした。第 3 因子は、「教えることで、友達が自分よりも勉強ができるようになることに抵抗を感じます」など、援助要請者に対して抱いている感情などが援助への抵抗となっている項目であることから、「要請者への抵抗感」とした。第 4 因子は、「友達との関係を壊さないように注意しようと思います」など、援助要請者が回答に対して抱く感情や指摘を心配しており、それが理由で人間関係がぎくしゃくしないか気になるといった項目であることから、「人間関係への不安」とした。第 5 因子は、「わかっていても、どのように友達に説明すればよいかわかりません」など、どうやって説明すればいいのかがよくわからないといった項目であることから、「説明への不安」とした。第 6

因子は、「上手く教えられなくて、友達に頭が悪いと思われたくありません」など、自己の無能力さの露呈による脅威といった項目が中心の因子であることから、「能力感への脅威」とした。Cronbach の α 係数を表 5、下位尺度間における相関係数を表 6 に示す。

3.3.5 援助要請者別の比較

援助要請者 2 群を独立変数、学業的援助授与を従属変数として等質性の検定を行った。Box の M 検定において帰無仮説が棄却されなかったため等質であることを確認し、多変量分散分析を行った。その結果、援助要請者において有意な主効果は確認されなかった。この結果から、学業的援助授与においては援助要請者の親密性に関係しないことが明らかになった。西川ら (1989) は、同じ援助を求められても知人の方が親友

よりも強い怒りや嫌悪を感じることを示唆しており、先行研究とは異なる結果が得られた。その理由として 3 つのことが考えられる。1 つ目は、西川ら (1989) は単位修得のために必要なレポートについて仮想場面を設定しており、本研究とは異なり援助要請者がどのような姿勢で授業を受けていたのかを実感しやすい状況にあったと考えられる。2 つ目は、「自分を頼ってくれる人を助ける責任がある」という社会的責任感や義務感である社会的責任規範 (social responsibility norm; Berkowitz & Daniels, 1964) の影響が考えられる。3 つ目は、他者から自分が評価されるのではないかと心配する評価懸念 (evaluation apprehension; Henchy & Glass, 1968) の影響が考えられる。授業内での質問に対して、親しくないからという理由で答えないと、まわりから

表 4 学業的援助授与尺度の探索的因子分析、平均値、SD および α 係数

	対親しくない群					対親しい群				
	I	II	III	Mean	SD	I	II	III	Mean	SD
放任的援助授与										
友達に質問されたとき、あまり考えずに、わからないと答えます	.89	.01	.05	2.05	.90	.93	.06	.01	2.11	.93
友達に質問されたとき、あまり考えずに、適当に答えます	.76	-.08	.05	1.77	.75	.69	-.17	.06	1.83	.83
友達に質問されたとき、あまり考えずに、一緒に他の友達に答えを教えてください	.61	.04	-.05	2.24	.96	.62	-.02	-.03	2.33	.96
友達に質問されたとき、答えが書いてあるノートを見せたり、答えを書いた紙を渡したりします	.38	.05	-.12	2.74	1.10	.35	.12	-.09	2.80	1.08
熟考的援助授与										
友達に質問されたとき、自分がわからなくても、しばらくの間、友達と一緒に考えようとします	.09	.80	-.05	3.82	.89	.08	.85	-.03	3.79	.90
友達に質問されたとき、しばらく考えて、できる限り考え方などを答えようと努力します	-.08	.63	.08	3.83	.83	-.01	.56	.08	3.81	.90
助言的援助授与										
友達に質問されたとき、答えを知っていても、ヒントになるような教科書や問題集の箇所を教えます	-.09	.00	.71	2.94	1.05	-.07	.09	.70	2.97	1.03
友達に質問されたとき、答えを知っていても、詳しく教えずに一部分について説明し、残りは考えてもらいます	.02	.02	.69	2.60	.97	-.02	-.05	.68	2.60	.95
因子間相関										
	I	II	III			I	II	III		
		-.41					-.54			
		.13	.07				.20	.04		
Cronbach の α 係数	.68	.62	.63			.70	.63	.64		

表 5 学業的援助授与の抑制態度尺度の探索的因子分析、平均値、SD および α 係数

<対親しくない群>										
回答への不安 ($\alpha = .89$)										
	I	II	III	IV	V	VI	M	SD		
7 自分の答えにあまり自信を持ってません	.85	-.04	-.01	-.03	.09	.01	3.60	.99		
25 自分の答えが、正しい考え方だという確信を持ってません	.83	-.03	.12	-.15	.08	.01	3.55	1.01		
19 本当に自分の考えがまっているのかどうかわからなくなります	.81	.06	.01	.02	-.07	-.03	3.51	1.06		
1 自分の答えが本当に正しいのか不安になります	.81	-.06	-.09	-.09	-.02	.07	3.93	.85		
13 間違ったことを友達に教えるのではないかと不安です	.65	.12	-.11	.24	-.06	-.09	3.57	1.06		
理解不足による回答困難 ($\alpha = .83$)										
14 質問された問題を自分も解けていないときは、答えたくありません	-.03	.85	-.06	.05	-.05	-.02	2.99	1.11		
20 自分もきちんと理解できていないときは、答えたくありません	.04	.78	-.04	.10	-.02	-.03	2.93	1.13		
8 友達の質問の内容が難しくわからないときは、答えたくありません	-.08	.75	.07	-.19	.13	.09	2.67	1.05		
26 自分の苦手な教科の質問には、答えたくありません	.10	.57	.11	-.02	-.04	-.01	2.92	1.13		
要請者への抵抗感 ($\alpha = .75$)										
22 教えることで、友達が自分よりも勉強ができるようになることに抵抗を感じます	.10	-.03	.82	-.12	-.16	.06	1.98	.93		
28 質問に答えることで、友達が楽をして答えを知ることには抵抗を感じます	-.10	-.09	.70	.16	.05	-.11	1.90	.88		
6 質問してきた友達にあまり良い印象を持っていないときは、答えるのをためらいます	-.09	.12	.61	-.06	.16	.00	2.30	1.06		
24 過去に教えたとき、良い印象を持たなかった友達には、答えるのをためらいます	.04	.16	.45	.02	.01	.00	2.50	1.13		
人間関係への不安 ($\alpha = .75$)										
30 友達との関係を壊さないように注意しようと思います	-.08	.03	-.20	.67	.07	.03	2.92	1.24		
18 間違ったことを言って、友達との関係が壊れないか心配です	-.11	-.09	.17	.66	-.06	.02	2.07	.99		
29 間違えたことを言って、あとで友達に何か思われるのではないかと心配です	.21	-.03	.12	.60	-.04	.03	2.63	1.18		
23 自分の説明が間違っていると指摘されることで関係が壊れないか心配です	.18	.06	.11	.39	-.01	.04	2.62	1.12		
説明への不安 ($\alpha = .83$)										
3 わかっていても、どのように友達に説明すればよいかわかりません	-.06	.00	.02	.03	.87	.02	3.06	1.09		
9 上手く友達に説明できる自信がありません	.31	-.09	-.01	.02	.62	.07	3.44	1.06		
27 何から説明すればいいのかわからなくなることがあります	.16	.10	-.03	.08	.57	-.10	3.23	1.10		
能力感への脅威 ($\alpha = .85$)										
5 上手く教えられなくて、友達に頭が悪いと思われたくありません	.04	.01	-.06	-.01	.02	.97	2.29	1.05		
11 上手く教えられなくて、友達に「できない」と思われたくありません	-.05	.02	.06	.28	-.05	.61	2.34	1.08		
因子間相関										
	I	II	III	IV	V	VI				
		.51								
		.24	.44							
		.60	.42	.43						
		.60	.40	.17	.41					
		.34	.29	.45	.58	.29				

否定的に評価されるのではないかという不安などから、親密性に関係しない可能性が考えられる。次に、援助要請者 2 群を独立変数とし、学業的援助授与への抑制態度を従属変数として等質性の検定を行った。Box の M 検定において帰無仮説が棄却されたため等質でないことを確認し、1 要因分散分析を行った。その結果、回答への不安において対親しい群よりも対親しくない群に対する抑制態度で有意に高いという結果が得られた ($F(1,748) = 6.20, p < .05$)。この結果から、学業的援助要請に対して自分の回答に確信が持てず不安を抱いているとき、援助要請者の親密性が学業的援助授与の抑制に影響を与えることが明らかになった。

表 6 学業的援助授与の抑制態度尺度における Pearson の相関係数

	回答への不安	理解不足による回答困難	要請者への抵抗感	人間関係への不安	説明への不安
<対親しい群>					
理解不足による回答困難	.51 **				
要請者への抵抗感	.16 **	.39 **			
人間関係への不安	.49 **	.49 **	.54 **		
説明への不安	.69 **	.56 **	.20 **	.46 **	
能力感への脅威	.31 **	.41 **	.43 **	.65 **	.35 **
<対親しくない群>					
理解不足による回答困難	.45 **				
要請者への抵抗感	.20 **	.40 **			
人間関係への不安	.54 **	.40 **	.41 **		
説明への不安	.63 **	.40 **	.18 **	.45 **	
能力感への脅威	.34 **	.30 **	.39 **	.60 **	.32 **

** $p < .01$

3.3.6 「動機づけ—抑制態度—援助授与」の因果モデルにおけるプロセスの検討

学業的援助要請では、要請対象者別にパス解析を行い、「動機づけ—抑制態度—要請行動」の因果モデルを構築している（野崎, 2003 ; Ryan et al., 1997）。本研究での学業的援助授与は学業的援助要請に対応する行動であり、学業的援助要請と密接な関係にあると考えられる。そこで、援助要請者別にパス解析を行い、「動機づけ—抑制態度—援助授与」の因果モデルの構築することで影響プロセスの違いについて検討を行った。

その結果、因果モデルの適合度は、対親しい群では CFI = .94, RMSEA = .047、対親しくない群では CFI = .95, RMSEA = .043 となったため、適合度は十分であると判断した。明らかになった因果モデルを、対親しい群は図 1、対親しくない群は図 2 に示す。熟達目標においては、援助要請者との親密性に関係なく熟達目標から助言的援助授与に対して正、回答困難を媒介して熟考的援助授与に正の影響を与えていることが示された。また、対親しい群では、熟達目標から熟考的援助授与

に正の影響を与え、放任的援助授与に負の影響を与えていることが示された。つまり、熟達目標の高い者は、理解不足による回答困難に抑制されることなく、できるかぎり考えて答えようと努力したり、直接答えを教えたりせず、ヒントや考え方を教えるといった助言的援助授与を促進することが明らかになった。上淵(1995)は、熟達目標が問題解決行動を促進することを示しており、わからなくても簡単にあきらめることなく、考え続けようとする先行研究と一致する結果となった。学業的援助要請においても熟達目標の高い者はヒントや考え方を尋ねるといった適応的援助要請を促進することが明らかにされている（野崎, 2003 ; Ryan et al., 1997）。適応的援助要請とは、必要なときに援助を求める好ましい要請行動である。つまり、熟達目標は好ましい適応的援助要請を促進させるだけでなく、助言的援助授与も促進させていることが明らかになった。次に、対親しい群での学業的援助授与のみ、熟達目標から直接、または説明不安を媒介して放任的援助授与に負の影響を与えていることが示された。説明への不安は、高木（1987）の援助行動の抑制要因の 1 つである援助能力の欠如と類似したものである。つまり、熟達目標が高い者は説明への不安が軽減され、直接答えを教えるなどの放任的援助授与を抑制することが明らかになった。ところが、熟達目標から回答不安を媒介して放任的援助授与に正の影響を与えていることも示された。つまり、熟達目標の高い者は、回答への不安が軽減され、直接答えを教えるなどの放任的援助授与を促進することが明らかになった。これは熟達目標の高い者は放任的援助授与を抑制したり、促進したりする 2 つの側面の存在を示している。これに関して、高校の授業では難易度が大きく異なる問題を扱うことが要因として考えられる。例えば数学では、公式に代入したらすぐ解けてしまう求値問題もあれば、発想を必要とする応用問題など様々な存在する。熟達目標の高い者でも簡単な求値問題において解答があっているかどうかを確認するための質問をされたときは、回答への不安は少ないため、あまり考えずに答えを教える放任的援助授与を行うことが考えられる。ところが、発想を必要とする応用問題に関しては、答えだけを教えても意味がなく、考え方などを説明することが重要になる。よって、熟達目標の高い者は助言的援助授与および熟考的援助授与を促進する傾向にあるため、自分自身で考え、答えを導き出そうとすることで説明することへの不安を軽減し、放任的援助授与を抑制させるのではないかと考えられる。これらの結果は、放任的援助授与が質の低いネガティブな側面だけを有しているわけではないという知見であり、意義があると考えられる。遂行回避目標においては、親密性に関係なく遂行回避目

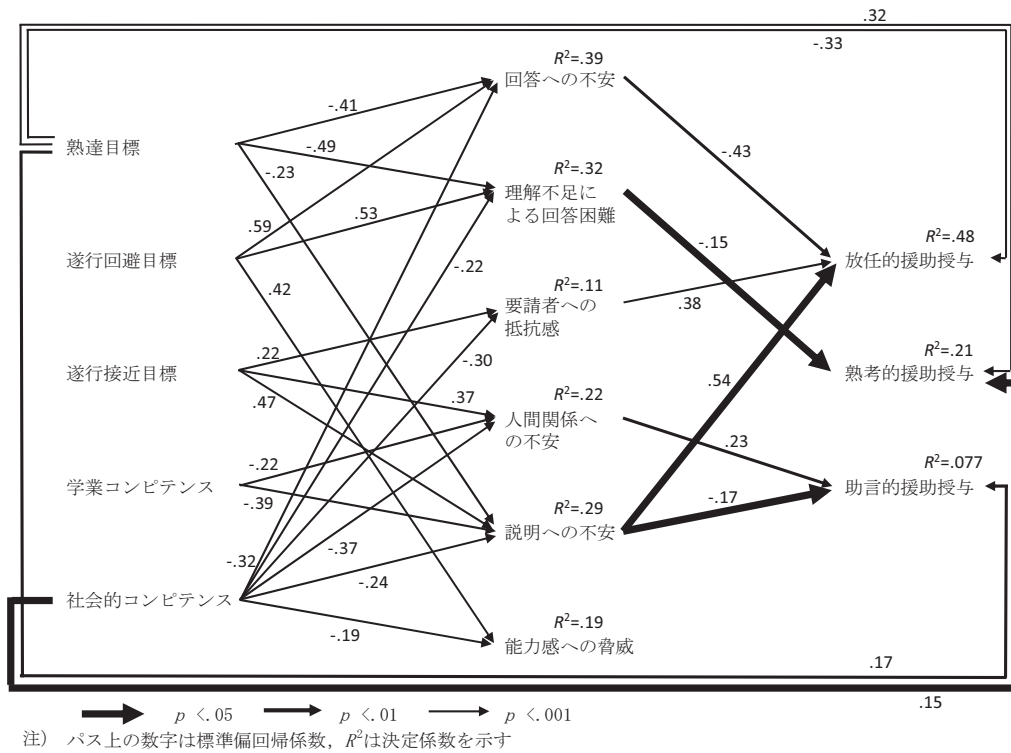


図1 親しいクラスメイトに対する学業的援助授与の因果モデル

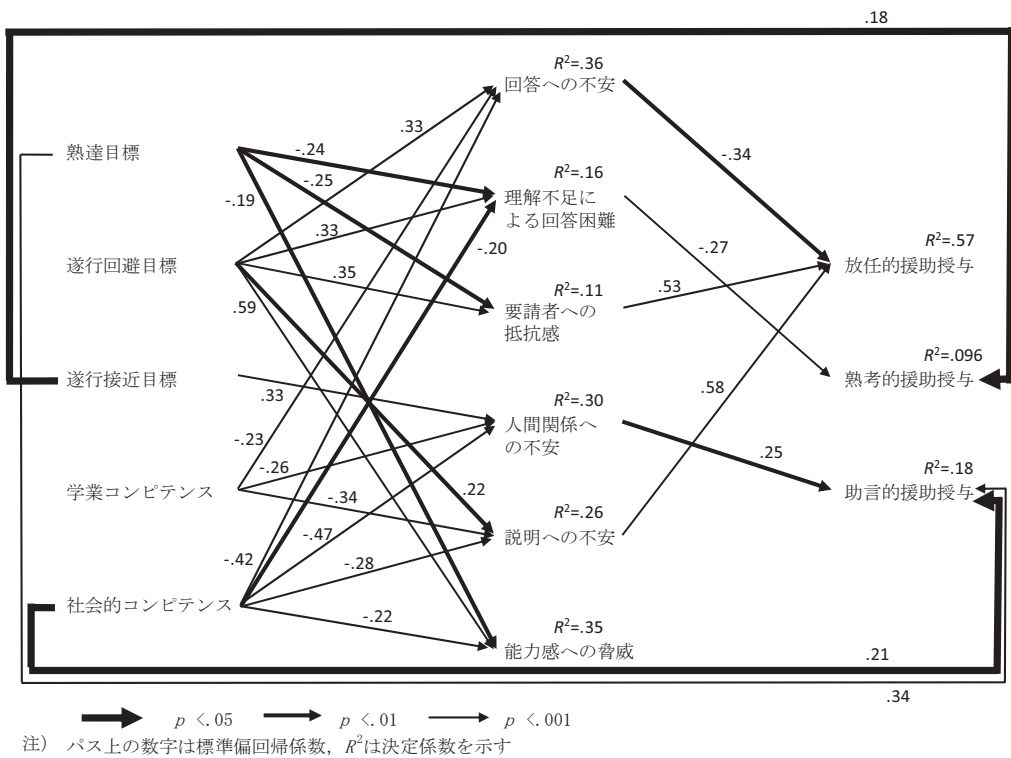


図2 それほど親しくないクラスメイトに対する学業的援助授与の因果モデル

標から、回答不安、回答困難、能力感への脅威に対して、さらに対親しくない群では、説明不安および抵抗感に対して正の影響を与えることが示された。つまり、遂行回避目標の高い者は、人間関係への不安を除く 5 つの抑制態度を増加させる傾向にあり、先行研究（野崎, 2003 ; Ryan et al., 1997 ; Tanaka et al., 2002）と同様にネガティブな側面が明らかになった。さらに、遂行回避目標は、回答困難を媒介して熟考的援助授与に負の影響を与えており、わからない場合は簡単にあきらめてしまう傾向にあることが示された。これは、熟達目標の高い者はわからなくても簡単にあきらめず、考え続けようとする傾向にあるのとは正反対の結果であった。遂行接近目標においては、援助要請者に関係なく人間関係を媒介して、助言的援助授与に正の影響を与えていることが示された。つまり、遂行接近目標の高い者は、回答への不安が要因となって援助要請者との人間関係が損なわれるのではないかという不安が高まりながらも、相手にヒントや考え方を教えるといった助言的援助授与を促進することが明らかになった。これは、助言的援助授与を通して自分の能力を援助要請者に誇示している可能性が考えられる。

遂行接近目標は他者に自分の高い能力をアピールする志向性であり、自己高揚の観点において、自分よりも劣る他者と比較することで自己を肯定的に捉えようとする下方比較理論（Wills, 1981）による影響を受けている可能性が考えられる。さらに、榎本（2000）は、友人であっても信頼・安定感だけでなく不安感も抱いており、これらが友人への欲求を引き起こすことで、さらに親しくなりたいという欲求が生まれ、それが友人との活動を引き起こすことを明らかにしており、親しいクラスメイトに対しても人間関係が損なわれる不安感を抱きながらも、さらに親しくなりたいという欲求によって、助言的援助授与が促進している可能性が考えられる。親しくないクラスメイトに対しては、より親しくなりたいという欲求によって、不安を抱えながらも助言的援助授与を行っていることが考えられる。また、対親しくない群でのみ、遂行接近目標から直接、熟考的援助授与に正の影響を与えていることが示された。この理由として、親しくないクラスメイトの方がより相手に自分の能力を誇示できる可能性が考えられる一方で、援助要請者と親しくなりたいという欲求によって、熟考的援助授与が促進している可能性が考えられる。岡田（2008）は、熟達目標や遂行接近目標といった個人の達成目標志向性が親密な友人関係の形成や維持に影響している可能性を明らかにしており、本研究の結果はそれを裏づけるものとなった。今後は更なる検討が必要であるが、先行研究（Tanaka et al., 2002）では、遂行接近目標が適応的援助要請を促進するとい

うポジティブな側面を明らかにしているが、本研究においても遂行接近目標と学業的援助行動のポジティブな関係が確認された。学業コンピテンスにおいて、親密性に関係なく説明不安を媒介して放任的援助授与に負の影響を、人間関係を媒介して助言的援助授与に負の影響を与えることが示された。援助能力の欠如が、援助行動の抑制要因になることが明らかにされており（高木, 1987）、説明への不安は方略スキルの欠如であり、これに類似するものであると考えられる。本研究では、学業コンピテンスの高い者は、説明への不安を軽減することで、放任的援助授与を抑制することを示している。つまり、学業的コンピテンスの高い者は方略スキルを身につけている傾向にあることを示しており、学業コンピテンスの学業的援助授与に対するポジティブな側面の存在が明らかになった。一方で、学業コンピテンスが助言的援助授与を抑制するネガティブな側面も明らかになった。その理由として、人間関係への不安が高いときは、助言的援助授与を行うことで、例え間違っていたとしてもすべての責任が自分自身に向かないようにするためのセルフ・ハンディキャッピング（Snyder & Smith, 1982）の可能性が考えられる。しかし、助言的援助授与が果たして責任の分散につながるのかを本研究の結果だけでは判断できないため、今後のさらなる検討が必要であろう。社会的コンピテンスにおいては、対親しい群では 6 つの抑制態度すべて、対親しくない群では要請者への抵抗感を除く 5 つの抑制態度に対して負の影響を与えることが示された。つまり、回答への不安や理解不足による回答困難といった学習に関する抑制態度に対しても軽減することが明らかになった。社会的コンピテンスが学習意欲や学業成績に関連する可能性が示唆されており（中谷, 1996）、先行研究に類似する結果が得られた。さらに、先行研究（野崎, 2003 ; Ryan et al., 1997）では、社会的コンピテンスが高い者は、対人関係に不安を感じにくいと、他者から自分がどう思われているかということに肯定的な考えを持っていることを明らかにしており、学業的援助授与においても、社会的コンピテンスが能力感への脅威を軽減する傾向にあるなど、社会的コンピテンスにおけるポジティブな側面が明らかになった。学業的援助要請においては、社会的コンピテンスの高い者は、独力で解決しようとせず他者に安易に頼る傾向があり、ネガティブな側面の存在が示されている（野崎, 2003）。本研究では、社会的コンピテンスのネガティブな側面の存在は確認されず、先行研究に類似する結果を得ることはできなかった。

4 本研究のまとめと今後の課題

本研究の結果、3つの学業的援助授与および6つの学業的援助授与の抑制態度の存在が明らかになった。しかし、学業的援助授与において、学業的援助要請の要請回避のような、学業的援助授与を回避する行動が確認されなかった。その理由として調査対象者が進学校の高校生であったことが考えられる。進学校の生徒はもともと学習に対する意識が高い者が多く、そのため学業的援助授与を回避する行動が確認されなかった可能性が考えられる。実際に質問紙調査ではフロア効果により削除された質問項目はすべて学業的援助授与を回避するものであった。したがって、今後は調査対象者を進学校以外の幅広い生徒を対象にすることで、どのような学業的援助授与が存在するのかを検討する必要がある。因果モデルの結果では、熟達目標において、助言的援助授与を促進させ、回答困難が起こりにくく、回答困難であったとしても考えて答えを導き出そうと努める熟考的援助行動が促進されることが明らかになった。また、親しいクラスメイトにおいては、問題の難易度によって学業的援助授与を使い分けている可能性があり、回答への不安を生じないような簡単な問題に関しては答えを確認するだけの放任的援助授与を促進し、説明への不安を生じるような難しい問題に関しては、放任的援助授与を抑制している可能性が示された。本研究の放任的援助授与にあたる援助行動を質の低い行動（伊東，1996）として考えているが、学業的援助授与においては必ずしも不適切な援助行動とは言えない可能性がある。本研究では問題の内容や難易度を考慮していないため、援助要請者がどのような問題に対して学業的援助要請を行っているのかが不明確である。学業的援助要請の内容によってそれに最も適切な学業的援助授与が変わる可能性があり、今後は学業的援助要請における問題の質を含めて検討することで、学業的援助授与にどのような影響を与えるのかを明確にする必要がある。以上のように本研究にはいくつかの課題点が考えられるが、これまでほとんど検討されていかなかった学業的援助授与および学業的援助授与の抑制態度の特徴を明らかにするとともに、達成目標志向性およびコンピテンスの認知が学業的援助授与にどのような影響を与えるのかの因果モデルの検討を行ったことは、大きな意義があることと考える。

5 引用文献

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Berkowitz, L., & Daniels, L. R. (1964). Affecting the salience of the social responsibility norm: Effect of past help on the response to dependency relationships. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 275-281.
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. (2007). Achievement goals in social interaction: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31, 61-70.
- 榎本淳子 (2000). 青年期の友人関係における欲求と感情・活動との関連 教育心理学研究, 48, 444-453.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- 原田純治 (1998). 援助手控えの援助性認知に関わる要因に関する研究 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 54, 75-85.
- 伊東秀章 (1996). 援助行動の質—援助の質の高さと関連する性格特性とジェンダー— 実験社会心理学研究, 36, 261-272.
- 小平英志・青木直子・松岡弥玲・速水敏彦 (2008). 高校生における仮想的有能感と学業に関するコミュニケーション心理学研究, 79, 257-262.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). The unresponsive bystander: Why doesn't he help? Appleton-Century-Crofts. (ラタネ, B.・ダーリー, J.M. 竹村研一・杉崎和子 (訳) (1997). 冷淡な傍観者—思いやりの社会心理学— ブレーン出版)
- 町 岳・中谷素之 (2014). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果 (4) —学習場面における援助提供の促進効果— 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 583.
- 松浦 均 (2003). 援助行動経験が今後の援助行動に及ぼす影響について 中部大学人文学部研究論集, 10, 13-27.
- 松浦 均 (2006). 援助行動発動時における社会的スキル, 共感経験、援助行動経験の影響 応用心理学研究, 31, 76-88.
- 中谷素之 (1996). 児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス 教育心理学研究, 44, 389-399.
- 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. (1987). Necessary and unnecessary help-seeking in Children. *Journal of Genetic Psychology*, 148, 53-62.
- 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.
- 西川正之・高木 修 (1989). 援助要請の原因帰属と親密性が援助行動に及ぼす効果 実験社会心理学研究, 28, 105-113.
- 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, 141-153.
- 野崎秀正 (2011). 児童・生徒の協同学習場面における援助提供及び援助要請の発達的变化 宮崎学園短期大学紀要, 4, 91-101
- 野崎秀正 (2012). 協同学習が仲間への質問行動に対する態度に及ぼす影響 宮崎学園短期大学紀要, 5, 121-130.
- 岡田 涼 (2008). 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, 56, 14-22.
- 岡田 涼・大谷和太・中谷素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請, ピア・モデリングに及ぼす影響—小

- 学生と中学生における差の検討 パーソナリティ研究, 21, 111-123.
- Roussel, P., Elliot, A., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction*, 21, 394-402.
- 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., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21, 247-256.
- 桜井茂男 (1983). 認知されたコンピテンス測定尺度 (日本語版) の作成 教育心理学研究, 31, 245-249.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存の援助要請における学習観とつまづ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.
- 下山晃司・桜井茂男 (2003). 学業場面における援助要請回避理由と援助要請傾向の関連 筑波大学心理学研究, 26, 195-204.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W., 1982, Symptoms as self-handicapping strategies: The virtue of old wine in a new bottle. In G. Weary & H.Mirels (Eds), *Integration of clinical and social psychology*. New York: Oxford University Press. pp. 104-124.
- 高木 修 (1982). 順社会的行動のクラスターと行動特性 年報社会心理学, 23, 135-156.
- 高木 修 (1987). 順社会的行動の分類 関西大学社会学部紀要, 18, 67-114.
- 高木 修・妹尾香織 (2006). 援助授与行動と援助要請・受容行動の間の関連性—行動経験が援助者および被援助者に及ぼす内的・心理的影響の研究— 関西大学社会学部紀要, 38, 25-38.
- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2001). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13, 23-35.
- 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.
- 外山美樹 (2004). 中学生の学業成績と学業コンピテンスの関係に及ぼす友人の影響 心理学研究, 75, 246-253.
- 上淵 寿 (1995). 達成目標志向性が教室場面での問題解決に及ぼす影響 教育心理学研究, 43, 392-401.
- Wills, T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology, *Psychological Bulletin*, 90, 245-271.
- 山田剛史・村井潤一郎 (2013). よくわかる心理統計 ミネルヴァ書房.