

学業的援助要請における制御適合

The Regulatory Fit in Academic Help-seeking

市原 学
Manabu ICHIHARA

Abstract

The purpose of this study was to investigate the fit effect of trait regulatory focus and help-seeking style on academic competence and interest. When individuals with dominant trait promotion (prevention) focus enact help-seeking eagerly (vigilantly), they have higher competence and interest than one does it vigilantly (eagerly). Additionally, individuals with fit experience have higher competence and interest than ones high or low in both trait promotion and prevention focus. On the other hand, non-fit individuals have lower competence and interest than ones high or low in both foci.

日々の学習において、新しい学習材料や難題に直面した場合、独力で問題解決を図るのは難しい。そのようなときに近い友人や教師に尋ね、つまづきを解消することは学習を進展させるのに有効な手段となりうる。このように、独力で解決が困難な事態に際して、友人や教師などの外的リソースを活用しながら問題解決を図ることを“学業的援助要請”(academic help-seeking)と呼ぶ(Newman, 1990)。かつて、学業的援助要請は依存的な手段として否定的に考えられてきたが(Karabenick, 1998)、近年の自己制御学習(self-regulated learning)のパラダイムにおいては適応的な学習方略の一つとして見直され(Nelson-Le gall, 1985)、主にその促進または抑制要因について研究が蓄積されてきている(Ryan & Pintrich, 1997; 瀬尾, 2005, 2007, 2008)。しかしながら、他方で学業的援助要請の適応性¹については度々指摘されてきているものの、それを支持する実証的データが多いとはいえない(村山・及川, 2005)。そこで、本研究では学業的援助要請がどのような場合に有効になるのかという問題について、“制御適合理論”(regulatory fit; Higgins, 1997)を援用しながら検討していきたい。

1 本研究では、適応という用語を“目標達成に資する”という意味で用いる。したがって学習において適応的という場合には、学業成績の向上に寄与することを指している。

学業的援助要請

冒頭で述べたように、自己調整学習のパラダイムにおいて学業的援助要請は適応的な学習方略の一つであると認識されているものの、それを支持する実証的データが多いとはいえない。そのため研究者は援助要請の“必要性” (Newman, 2006), “目的” (Nelson-Le Gall, 1985), または“自律性” (瀬尾, 2007) などの次元に注目し、適応的な援助要請と非適応的な援助要請を区別しようと試みている。しかしながら、先述したように援助要請が実際の遂行成績の向上に寄与していることを実証したデータはほとんどみあたらない。たとえば, Karabenick & Knapp (1991) は大学の講義における学生の援助要請行動と学期末試験の成績の相関を検討したが、両者の間にはむしろ負の相関がみられたことを報告している。同様に、小学生を対象とした研究 (Newman, 1998) においても、援助要請と遂行成績の間には正の相関はみられず、むしろ負の相関がみられている。

以上のように、先行研究の結果をみる限り、学業的援助要請が適応的学習方略であるという主張 (Middleton & Midgley, 1997; Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001) は実証的な支持を受けていないといえる。

このように援助要請行動が適応的でないのならば、学習者にとっては援助要請をしない (援助要請回避; avoidance of help-seeking) ほうが得策なのだろうか。しなしながら先行研究をみる限り、やはり援助要請回避と遂行成績の間にも一貫した関連性はみられない (村山・及川, 2005)。つまり、援助要請にしても援助要請回避にしても、それらが適応的であるのか、または反対に不適応的であるという命題については、現在まで結論に至っていないというのが現状である。

そこで村山・及川 (2005) は、従来の研究は援助要請行動そのものだけに注目し、背景にある理由や目標を厳密に統制してこなかったことを指摘して、援助要請に関する非一貫性を解消しようとした。彼らは、制御理論 (control theory; Carver & Scheier, 1982, 1998) を援用し、学習者が回避的 (非適応的) な目標 (例; 自分がわかっていないことを、友人や先生に知られたくない) を持っているのであれば、援助要請 (回避) も無効になり、反対に回避的な目標を持っていないのであれば、援助要請も適応的になると予想した。そして調査を行った結果、回避的な目標を持ちながら援助要請回避を行う者は、援助要請をする者に比べて有意に数学の成績が低いという結果が得られた。

制御適合

上記のように、ある行動が適応的であるか否かという問題については、当該行動だけで決まるものではなく、その背後にある目標や理由などの動機づけや認知過程をも含めて検討しなければならない。換言すれば、学習者は自らの目標を理解した上で、援助要請をするか否かを決定する必要がある。もともと自己制御学習 (Zimmerman, 2001) のパラダイムにおいては、学習者は自らの認知、感情、および動機づけといった内部リソースや、援助者や課題の内容といった外部リソースの状況などに応じて様々な学習方略の

中からもっとも適したものを選択することが求められてきた。そういった意味で村山・及川（2005）の主張は自己調整学習パラダイムに一定の妥当性を与えるものだと考えられる。

ところで近年、教育心理学とは別に社会的認知の分野では、目標表象の表現形式（goal representations）と目標追求行動（goal-striving strategies）の相性が目標達成に影響を及ぼすことがたびたび指摘されるようになってきた。こうした現象について、Higgins（1997）は“制御適合”と呼び、多くの知見が蓄積されてきている。以下、制御適合理論の要点について概説し、援助要請行動への応用可能性を論じたい。

制御焦点 上記のように、制御適合理論では2つの重要な要素がある。そのうちの一つ目が“制御焦点”（regulatory focus）であり、これは個人が目標をどのように表象するのかということに関するものである。たとえば、大学の講義で単位を取りたいという目標があった場合、“単位をとって喜びたい”と目標のポジティブな側面に注目するか、それとも“単位をとれなかったら困る”と目標のネガティブな側面に注目するかという問題である。ここで、目標のポジティブな側面に注目することを“促進焦点”（promotion focus）、ネガティブな側面に注目することを“防衛焦点”（prevention focus）と呼び、これらはそれぞれ異なる感情を喚起することが指摘されている。促進焦点を持つ個人は“単位をとる”というポジティブな結果に注目し、それを得ることに関心を払う。そして目標を達成した場合には喜び（生理的興奮を伴うポジティブ感情）を感じ、失敗した場合には落胆（生理的鎮静を伴うネガティブ感情）を感じる。他方、防衛焦点を持つ個人は“単位をとれない”というネガティブな結果に注目しそれを避けることに関心を払う。そして目標達成した場合には安心（生理的鎮静を伴うポジティブ感情）を感じ、失敗した場合には不安（生理的興奮を伴うネガティブ感情）を感じる。制御焦点は実験的に操作可能ではあるが、パーソナリティ変数として測定することも可能であり、その尺度もいくつか開発されている。

目標追求行動 制御適合理論の二つ目の重要な要素は目標追求行動の様式（strategy）である。制御適合理論においては、目標追求行動は2つに分類されている。一つ目は“熱望方略”（eager strategy）と呼ばれるもので、これはよい結果を得るための接近行動である。したがって最終的によい結果を得られるのであれば、その過程での失敗やミスを厭わない行動ともいえる。二つ目は“警戒方略”（vigilant strategy）と呼ばれるもので、これは悪い結果を避けるための回避行動である。つまり、目標追求の過程における失敗やミスは最終的な目標達成を妨げるサインとなりうるので、そういった過程でのミスを避けようとするなど、非常に用心深い行動と考えられる。

制御適合理論では、制御焦点と同様、目標追求行動についても熱望方略、警戒方略のいずれが優れているということは想定されていない。Higgins（1997）は熱望方略、または警戒方略はその背景にある制御焦点と相性があった場合に課題に対する価値づけや遂行成績を高めると指摘している。つまり、促進焦点と熱望方略が組み合わされた場合や防衛焦点と警戒方略が組み合わされた場合に、そうでない場合（促進焦点×警戒方略、または防衛焦点×熱望方略）よりも、選択した商品の価値（値段）を高く見積もったり、課題の遂行成績を高めたりすると考えられ、実際にそれらの仮説を支持するデータも蓄積されている（Forster, Grant, Idson, & Higgins, 2001; Forster, Higgins, & Idson, 1998;

Higgins, Idson, Freitas, Spiegel, & Molden, 2003; Spiegel, Grant-Pilow, & Higgins, 2004)。このように制御適合理論も、村山・及川 (2005) と同様に、ある目標達成行動が適応的か否かは、行動そのものによって決まるのではなく、その背景にある認知や動機づけも含めて検討しなければならないということがわかる。そして、援助要請、またはその回避についてもそのスタイルと制御焦点を組み合わせることで適応性を明らかにすることができるかもしれない。

本研究の目的

以上の議論をふまえ、本研究では制御焦点と援助要請スタイルの組み合わせという観点から、援助要請の適応性について検討したい。ただし、援助要請スタイルについては若干の議論が必要である。

援助要請の分類の仕方については先述の通りであるが、“質問行動”(questioning)と対比した場合、援助要請は学習者がつまずきを感じたときに生起するという特徴を持つ。そこで、制御適合理論の観点から考えると、援助要請をする際に学習者がつまずきのポジティブな側面に、それともネガティブな側面に注目するかが重要となる。学習者がポジティブな側面に注目するのであれば、“援助要請をすることでつまずきを克服して理解が深まる”と考えるだろうし、反対にネガティブな側面に注目するのであれば、“援助要請をしなければつまずきを克服できずさらにわからなくなる”と考えるだろう。また、援助要請回避についても学習者がポジティブな側面に注目するのであれば、“安易に援助要請をしないで自助努力したほうが学習が深まる”と考えるだろうし、ネガティブな側面に注目するのであれば、“援助要請をすることで他人から無能だと思われる”と考えるだろう。このように、本研究ではポジティブな側面に注目しながら、援助要請(またはその回避)を実行した場合を熱望方略、反対にネガティブな側面に注目しながら実行する場合を警戒方略と呼ぶ。

ところで、こうした学業場面における認知や行為は対人領域などその他の場面とは比較的独立であるということがたびたび指摘されている(Marsh, 1990)。そのため、パーソナリティ特性としての制御焦点と適合する場合もあるし、不適合する場合もあると考えられる。そして、援助要請スタイルそのものではなく、制御焦点との適合または不適合が学習において何らかの影響を及ぼすことが考えられる。具体的には、促進焦点を強く有する個人は援助要請(またはその回避)のポジティブな側面に注目した場合、そうでない(ネガティブな側面に注目した)場合よりも、学業上で適応的であると考えられる。また、防衛焦点を強く有する個人は援助要請(またはその回避)のネガティブな側面に注目した場合、そうでない(ポジティブな側面に注目する)場合よりも、学業上で適応的であると考えられる。本研究では学業上の適応の指標として、学業に対する興味や有能感を取り上げる。これらの変数は遂行成績との間に正の相関があり、また実際の学習行動にもポジティブな影響を与えることが、多くの研究において報告されている。

また、本研究ではこれまで検討されてこなかった、促進、防衛焦点を両方とも強く有する場合や、どちらも低い場合についても実証的データを交えて考察する。先行研究で

は、制御焦点をパーソナリティ特性として測定した場合、促進焦点と防衛焦点の間にはほとんど相関がみられないことが報告されている。そうした場合、促進焦点と防衛焦点のうちいずれかだけを強く有する者もいるが、それとは別に両者を強く有する者もいるだろうし、どちらも低い者もいると考えられる。そしてたとえば、促進焦点、防衛焦点をどちらも強く有する個人が熱望方略を選択した場合、促進焦点とは適合するが、防衛焦点とは不適合になる。このように個人内で制御適合、不適合が同時に生じた場合に、適合それとも不適合のうちどちらの効果が強く現れるのか、それとも両者の効果が相殺されてしまうのかについて、これまで検討した研究はみあたらない。そこで、本研究はこれら両焦点を強く有する者や、どちらも低く有する者を制御適合した者や不適合した者と比較することで、有能感や学業への興味に対する影響を検討したい。

方法

調査対象者

大学生 171 名（男性 57 名、女性 114 名）が本調査に参加した。平均年齢は 19.02 歳（SD=1.29）であった。

調査内容

制御焦点 尾崎・唐澤（2011）による、邦訳版促進焦点防衛焦点尺度（promotion/prevention focus scale: PPFS, Lockwood, Jordan, & Kunda, 2002）を使用した。これまでの研究において、制御焦点を測定する尺度はいくつか開発されてきているが、中でも PPFS は原版、邦訳版ともに妥当性が確認されており、実施の簡便性に優れているといった利点がある。

援助要請またはその回避 本研究では援助要請実行の頻度、または援助要請（回避）のスタイルについて 3 項目で質問した。はじめに、高校の頃、数学²の授業でつまずいた経験を思い出してもらい、援助要請の頻度を 4 件法で尋ねた（1= しばしば助けを求めた、2= ときどき助けを求めた、3= あまり助けを求めなかった、4= まったく助けを求めたことはない）。ここで、“1= しばしば助けを求めた”、“2= ときどき助けを求めた”と回答した者を“援助要請群”として、他方“3= あまり助けを求めなかった”、“4= まったく助けを求めたことはない”と回答した者を“援助要請回避群”とした。次に援助要請群には、その理由や意図を尋ねた（1= 不明な点を尋ねて明らかにしておく、さら

2 認知カウンセリング（市川，1993，1998）においても、数学は他教科に比べて相談件数が多く、学習者がつまずきを経験する可能性が高い教科であるといえよう。そのため、学習者にとっても援助要請実行の決断を迫られる機会が多く、その有効性の個人差を検討するのに適した教科であると思われる。

に学習が深まる、2= わからないことを尋ねずそのままにしておいて、後々困るのが嫌だった)。また、援助要請回避群にも理由や意図を尋ねた (1= 安易に先生や友人の手を借りず自分で考えた方が学習が深まると思った、2= 先生や友人に自分がわかっていないことを知られたくなかった)。援助要請、援助要請回避いずれにおいても、最初の選択肢を選んだ者は学習の深まりというポジティブな結果 (利得) を望んでいるので熱望方略群、後者の選択肢を選んだ者はネガティブな結果 (損失) を避けたいと願っているので警戒方略群とした。

有能感・興味 数学に対する有能感や興味を、それぞれ 1 項目 5 件法 (1= とても苦手だった～ 5= とても得意だった, 1= とても嫌いだった～ 5= とても好きだった) で尋ねた。

手続き

大学の講義時間を利用して、一斉調査を行った。

結果

尺度の分析

PPFS について はじめに尺度の構造を検討するために、PPFS の信頼性と下位尺度の相関係数を算出した。

利得接近志向を構成する 8 項目に関して、平均値や標準偏差を算出したところ、分布が著しく歪んでいる項目、または個人差が小さい項目はみられなかった。また、項目間相関において他の項目と負の相関を示す項目はみられなかった。 α 係数を算出したところ、8 項目全体では .76 と決して高くはないが使用に耐えうる値であり、著しく値を低下させる項目はみられなかった。

同様に損失回避志向を構成する 8 項目に関しても同様の分析を行った。利得接近志向と同じく、分布が著しく歪んでいる項目や、項目間相関において他の項目と負の相関を示す項目はみられなかった。また、 α 係数を算出したところ、8 項目全体では .79 と決して高くはないが使用に耐えうる値であり、著しく値を低下させる項目はみられなかった。これらの分析結果から原尺度をそのまま用いて、それぞれ利得接近志向、損失回避志向尺度得点を構成した。

次に、下位尺度間相関を算出したところ、 $r = -.15$ (n.s.) と低い値が得られ、両者は比較的独立した構成概念であるということが明らかとなった。これは尾崎・唐澤 (2011) の結果 ($r = .03$) を追認するものといえよう。

最後に、各尺度の平均値を基準として、調査参加者の制御スタイルを決定した。利得接近志向が平均値よりも高く損失回避志向が平均値よりも低い促進焦点群、利得接近志向が平均値よりも低く損失回避志向が平均値よりも高い防衛焦点群、どちらも平均値より低い促進防衛低群、どちらも平均値より高い促進防衛高群の 4 群を設定した。

援助要請について まず学業場面においてどの程度援助要請するのかを検討したところ、“3=あまり助けを求めなかった”，“4=まったく助けを求めたことはない”と回答した者 29 名（17%）とわずかであった。援助要請回避群について統計的分析を行うことは困難であると判断し、今後は援助要請群（“1=しばしば助けを求めた”，“2=ときどき助けを求めた”）について分析を行い、検討することとした。

援助要請スタイルについてみたところ、熱望方略群が 142 名中 26 名（18.7%）、警戒方略群が 113 名（81.3%）であった。援助要請については多くの者が警戒方略をとることが示唆された。上記から漏れた 3 名は回答未記入の欠損データであった。

制御適合が動機づけに与える影響

制御適合の効果を検討するために、制御スタイル（促進焦点 v.s. 防衛焦点）と援助要請スタイル（熱望方略 v.s. 警戒方略）を独立変数とする 2 要因分散分析を行った（平均値と標準偏差、および各水準におけるサンプルサイズを Table 1 に記載した）。

Table 1 regulatory style × help-seeking

		promotion		prevention	
		eager (N=8)	vigilant (N=24)	eager (N=8)	vigilant (N=31)
competence	<i>M</i>	4.38	2.04	2.00	3.74
	<i>SD</i>	.74	.96	1.07	1.15
motivation	<i>M</i>	4.50	2.25	1.88	4.13
	<i>SD</i>	.54	.99	.84	.85

はじめにコンピテンスを従属変数として検討したところ、制御スタイルと援助要請スタイルの主効果は有意ではなく (F 's (1,67) = .99 and 1.29, *n.s.*), 交互作用のみ (F (1,67) = 47.21, $p < .01$) が有意であった。Bonferroni の調整による単純主効果の検定を行ったところ、促進焦点群における熱望方略と vigilant の間 ($MSe = .43$, $p < .01$), および防衛焦点群における熱望方略と vigilant の間 ($MSe = .41$, $p < .01$) に有意差がみられた。また、熱望方略群における促進焦点と防衛焦点の間 ($MSe = .52$, $p < .01$), および警戒方略群における促進焦点と防衛焦点の間 ($MSe = .28$, $p < .01$) にも有意差がみられた。

同様に、興味についても検討した。上記のコンピテンスと同様、制御スタイルと援助要請スタイルには有意な効果はなく (F 's (1,67) = .00 and 2.26, *n.s.*), 交互作用にのみ有意な効果がみられた (F (1,67) = 82.50, $p < .01$)。単純主効果の検定を行ったところ、促進焦点群における熱望方略群と警戒方略群の間 ($MSe = .36$, $p < .01$), および防衛焦点群における熱望方略群と警戒方略群の間 ($MSe = .35$, $p < .01$) に有意差がみられた。

また、熱望方略群における促進焦点と防衛焦点の間 ($MSe = .44, p < .01$)、および警戒方略群における促進焦点と防衛焦点の間 ($MSe = .24, p < .01$) にも有意差がみられた。

これらの結果をまとめると、制御スタイルが促進焦点であれ、防衛焦点であれ、また、援助要請スタイルが熱望方略であれ、警戒方略であれ、それ自身単独ではコンピテンスや興味に影響を及ぼさないことが伺える。それに代わり、制御スタイルと援助要請スタイルが適合した場合に (促進焦点×熱望方略、または防衛焦点×警戒方略)、そうでない場合 (促進焦点×警戒方略、または防衛焦点×熱望方略) に比べてコンピテンスや興味に好影響を及ぼすことが示唆された。この結果は制御適合理論の予測を支持するものである。

次に、制御適合がコンピテンスや興味に与える影響を詳細に検討するために、促進焦点と防衛焦点がどちらとも低い促進防衛両低群 (以下両低群)、どちらも高い促進防衛両高群 (以下両高群) を加えて 1 要因 4 水準 (適合、不適合、両低群、両高群) の分散分析を行った (Table 2)。その結果、コンピテンス、興味どちらについても有意差がみられた (F 's (3,138) = 14.34 and 19.23, p 's < .01)。Tukey HSD による多重比較を行ったところ、コンピテンスについては、適合群が他の群よりも得点が高く (それぞれ不適合、両低群、両高群に対して、 $MSe = .28, .28, \text{ and } .27, p$'s < .01)、不適合群は他の群よりも得点が高い (それぞれ適合群、両低群、両高群に対して、 $MSe = .28, .29, \text{ and } .29, p$'s < .05) という結果が得られた。しかしながらその一方で両低群と両高群の間には有意差はみられなかった ($MSe = .28, n.s.$)。

Table 2 fitness effect

		fit (N=40)	non-fit (N=32)	both low (N=33)	both high (N=37)
competence	<i>M</i>	3.85	2.03	2.82	2.94
	<i>SD</i>	1.10	.97	1.21	1.40
motivation	<i>M</i>	4.20	2.16	2.97	3.19
	<i>SD</i>	.79	.95	1.33	1.43

興味についても多重比較を行ったところ、適合群が他の群よりも得点が高く (それぞれ不適合、両低群、両高群に対して、 $MSe = .27, .27, \text{ and } .26, p$'s < .01)、不適合群は他の群よりも得点が高い (それぞれ適合群、両低群、両高群に対して、 $MSe = .27, .29, \text{ and } .28, p$'s < .05) という結果が得られた。しかしながらその一方で両低群と両高群の間には有意差はみられなかった ($MSe = .28, n.s.$)。この分散分析の結果をふまえると、制御スタイルは防衛焦点と防衛焦点が加算的に作用するのではなく、あくまでも援助要請スタイルとの相性によって、コンピテンスや興味といった動機づけに影響を与えているのだと考えられる。

考察

従来、自己制御学習パラダイムにおいて学業的援助要請は適応的な学習方略として位置づけられてきたものの、それを裏付ける実証的データは乏しかった。本研究は、援助要請のスタイルに注目し、その背後にある動機づけのスタイルとの組み合わせから、適応性を検討した。具体的には援助要請を“熱望方略”（ポジティブな結果を得ることを目指して援助要請を行う）と“警戒方略”（ネガティブな結果を避けることを目指して援助要請を行う）に分け、さらに個人の持つ制御焦点（促進焦点、防衛焦点）との組み合わせから、学業への有能感や興味に対する影響を検討した。

その結果、“制御適合理論”（Higgins, 1997）の指摘する通り熱望方略は促進焦点と組み合わせられた場合にそうでない（熱望方略と防衛焦点が組み合わせられた）場合よりも、有能感や興味が高いという結果が得られた。また、警戒方略についても、防衛焦点と組み合わせられた場合には（促進焦点と組み合わせられた場合よりも）、学業に対する有能感や興味が高まるという結果が得られた。これらの結果は、援助要請の適応性を検討する場合には、実際に遂行される行動だけではなく、その背後にある動機づけや認知といった内潜過程も考慮しなければならないということであり、この点では村山・及川（2005）の主張とも整合している。

ただし、本研究の結果は、動機づけがどのようなもの（促進焦点または防衛焦点）であれ、実際に遂行される行動のタイプとの組み合わせ次第では適応的になりうることを示唆しており、動機づけもそれ自体では適応性が決まるものではないといえる。他方、村山・及川（2005）は目標が回避的か否かで援助要請（回避）の適応性が決まるとしている点で、行動に対する動機づけの優位性を主張している。こうした知見の違いについては今後更なる検討を加えていき、行動と内潜過程の関係をより明らかにしていく必要がある。

次に、本研究において促進焦点、防衛焦点のいずれも高い、または低い場合には有能感や興味にどのように影響を与えるのかを検討した。どちらの制御焦点も高く有する場合（両高群）は制御適合と不適合の両方が生じているといえる。またどちらの制御焦点もあまり有していない（両低群）場合、制御適合は生じていないが、他方で不適合も生じていないといえる。制御適合群や不適合群と比べた場合、これら両低群、両高群は適合群に比べると不適応的だが、不適合群と比べれば適応的であるという結果が得られた。他方、両低群と両高群の間には違いがみられないという結果が得られた。従来は、内発的動機づけ（Ryan & Deci, 2000）や達成目標（Elliot & Church, 1997）など、ある特定の動機づけの単独の効果が主張されてきたが、本研究の結果はそれらとは異なり、動機づけはそれ自体では適応性を決めるものではないということを示している。学習者は単に様々な動機づけを同時に有するのではなく、実際に遂行される行動スタイルとの関係から、それに適した動機づけを採用する（適さない動機づけを低める）といったことが求められる。

本研究は援助要請についてのみ検討したものである。しかしながら、上記の結果は、学習者には自分の動機づけの状態からそれに適した行動スタイルを選択すること、また

反対に実際に遂行される行動スタイルと相性のよい動機づけを採用することが求められることを示唆している。これらは自律的かつ能動的な学習者を想定する自己調整学習パラダイムの主張と軌を一にしており、そういった意味において本研究の結果は一定の貢献があったといえよう。

ただし、本研究にはいくつかの問題点があったことを指摘しておかなければならない。まず、一つ目は大学生を対象とした回想報告であったということが挙げられる。人間には多くの認知バイアスがあることは、周知の事実である。特に自分自身に関する自己認知については、個人の感情状態や環境の影響が多大な影響を及ぼしており、調査報告に歪みをもたらしていたという可能性は否定できない。そこで今後は、小中学生や高校生を対象に短期縦断的にデータを収集していく必要があると思われる。

二つ目は、本研究のデータは独立変数を操作する実験ではなく、調査によって収集されたということが挙げられる。通常調査によって明らかにされるのは、変数間の関連性だけであり、因果関係に踏み込むことはできない。幸いなことに、制御焦点はパーソナリティ特性として測定するだけでなく、状況要因を操作することで、個人の制御焦点を変容させることも可能である。今後実験研究によって、援助要請における制御適合の効果を検討していく必要がある。

三つ目は適応の指標として、有能感や興味を扱っていたことである。先行研究によって、有能感や興味は学業成績と高い相関関係があることが明らかにされており、そういった意味では成績の代用になりうる。しかしながら、やはりこれら有能感や興味は成績そのものではないし、また上記のような自己認知バイアスによって、成績との関係が弱まる場合もありうる。そういった点をふまえれば、やはり学業成績を適応の指標として扱う必要があるだろう。

結語

小中高大の種別を問わず、学校においてしばしば教師は学習者に対して、“ここではないことは質問しておかないと、後で困るぞ”という言葉かけをする。つまり、学習者に将来のネガティブな結果に注目させながら、援助要請行動を促そうとする。こうした言葉かけは援助要請の促進、ひいては学習の進展を期して行われるのだが、本研究の結果を鑑みれば意図した通りに機能するとはいえない。ネガティブな結果を避けるために援助要請を行い一定の効果を得るのは、防衛焦点タイプの学習者のみに限られるからである。反対に促進焦点タイプの学習者にそういった働きかけを行うのは、学習を促進するよりもむしろ妨害してしまうという結果になりかねない。

現在、制御適合理論は実用化の段階には至っておらず、実際にどの学習者がどの制御焦点タイプなのか見分けるのは難しい。しかしながら、制御適合理論が示すように、同じ言葉かけが、ある学習者にとっては有効である一方で、別の学習者にはむしろ有害になりかねないというおそれもある。これまで多くの教育啓蒙書でも主張されてきたことであるが、教師は学習者と接する場合には、“適性処遇交互作用”に気を配りながら指導する必要がある。本研究は学業的援助要請という、学習研究全体からみれば一部では

あるものの、こうした適性処遇交互作用を実証的に明らかにした点で一定の意義を持っているものと思われる。

引用文献

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality, social, clinical and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Forster, J., Grant, H., Idson, L. C., Higgins, E. T., (2001). Success/failure feedback, expectancies, and approach/avoidance motivation: How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 253-260.
- Forster, J., Higgins, E. T., & Idson, L. C. (1998). Approach and avoidance strength as a function of regulatory focus: Revisiting the “goal looms larger” effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1115-1131.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Higgins, E. T., Idson, L. C., Freitas, A. L., Spiegel, S., & Molden, D. C. (2003). Transfer of value from fit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1140-1153.
- 市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング —心理学と教育の新たな接点— ブレーン出版
- 市川伸一 (1998). 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 ブレーン出版
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic help-seeking: Implication for learning and teaching*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Lockwood, P., Jordan, C. H., & Kunda, Z. (2002). Motivation by positive or negative role models: Regulatory focus determines who will best inspire us. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 854-864.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 632-636.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- 村山航・及川恵 (2005). 回避的な自己制御方略は本当に非適応的なのか 教育心理学研究, 53, 273-286.
- Nelson-Le Gall, S. A. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90.

- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of the motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- 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. (2006). *Students' adaptive and nonadaptive help-seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment*. In S. A. Karabenick R. S. Newman (Eds.), *Help-seeking in academic setting: Goal, groups, and contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 225-258.
- Ozaki Y. & Karasawa K. (2011). Valences of self-evaluation and approach-avoidance tendencies: Research based on regulatory focus theory. *The Japanese Journal of Psychology*, 82, 450-458.
- Ryan, A. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 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.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 12, 93-113
- 瀬尾美紀子 (2005). 数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進—つまづき明確化方略の教授効果— 教育心理学研究, 53, 441-455.
- 瀬尾美紀子 (2007). 自律的・依存的援助要請における学習感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.
- 瀬尾美紀子 (2008). 学習上の援助要請における教師の役割—指導スタイルとサポート的態度に着目した検討— 教育心理学研究, 57, 243-255.
- Spiegel, S., Grant-Pillow, H., & Higgins, E. T. (2004). How regulatory fit enhances motivational strength during goal pursuit. *European Journal of Social Psychology*, 34, 39-54.
- Zimmerman, B. J. (2001). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. Pp. 13-39.

Received: December 02, 2015

Accepted: December 04, 2015