台大日本語文研究第 26 期
2013 年 12 月，頁 95-126
2013-09-25 收稿、2013-11-15 通過刊登
DOI: 10.6183/NTUJP.2013.25.97

台灣主修日語學習者學業求助行為之研究
—目標志向、自我調整學習、學業求助行為之關係—

盧錦姬* 王福順**

摘要

本研究以台灣北・中・南・12 所大學主修日語的學生爲對象，透過語言「目標志向」、「自我調整學習」、「學業求助行爲」問卷之調查，及使用「SPSS PC」統計分析工具，進行資料分析與相關性檢證，藉以瞭解台灣主修日語的學生其學業求助行爲之特徵，並探討目標志向、自我調整學習與學業求助行爲之關係。

（1）學業求助行爲：18 個項目經因子分析，抽出 3 個因子，可歸納爲：「自主性學業求助行爲」、「達到精熟之學業求助行爲、「依賴性學業求助行爲等 3 因子。

（2）目標志向：20 個項目經因子分析，抽出 2 個因子，可歸納爲：「學習目標」、「表現目標」等 2 因子。且闡明了目標志向會影響學業求助行爲之選擇。

（3）自我調整學習：20 個項目經因子分析，抽出 3 個因子，可歸納爲：「努力學習策略」、「後設認知策略」、「認知策略」等 3 因子。

且闡明了使用「努力學習策略」、「後設認知策略」的學習者，較會使用自主性和達到精熟之學業求助行爲，較不會使用依賴性學業求助行爲。

關鍵詞：學習目標、自我調整學習、學業求助行爲

* 靜宜大學日本語文學系教授
** 修平科技大學應用日語系副教授

A study on Academic Help-seeking of Japanese majors in Taiwan: The Relationship among Goal Orientation, Self-regulated Learning and Academic Help-seeking

Lu, Jin-ji * Wang, Fu-shun**

Abstract

To understand the academic help-seeking of Japanese majors in Taiwan and investigate the relationship among "goal orientation," "self-regulated learning" and "academic help-seeking," this research takes Japanese majors from 12 Taiwan colleges as research objects, designs questionnaires and uses the analysis program, SPSS PC, to analyze and verify the relationship.

1. Academic help-seeking: Through factor analysis, 18 items are divided into 3 factors: autonomic, mastery-approach and dependent help-seeking.
2. Goal orientation: Through factor analysis, 20 items are divided into 2 factors: learning goal and performance goal. Goal orientation affects choices of academic help-seeking.
3. Self-regulated learning: Through factor analysis, 20 items are divided into 3 factors: effort and persistence, meta-cognitive strategy and cognitive strategy. It is demonstrated that the learners who apply "effort and persistence" and "meta-cognitive strategy" tend to have "autonomic" and "mastery-approach" academic help-seeking.

Keywords: goal orientation, self-regulated learning, academic help-seeking

* Professor of the Department of Japanese Language and Literature, Providence University
** Associate Professor of the Department of Applied Japanese, Hsiuping University of Science and Technology

台湾における日本語専攻者の学業的援助要請に関する研究
―目標志向、自己調整学習、学業的援助要請の関係―

盧錦姫* 王福順**

要旨

本研究では、台湾の北部から南部にわたる12校の大学で、日本語を主専攻とする大学生を対象に、個人の持つ「目標志向」、「自己調整学習」、及び「学業的援助要請」を焦点とし、調査した報告である。「SPSS PC」統計法を通して、学習者が日本語を勉強する際助けが必要になった場合、その学業的援助要請パターンと本人が持っている目標志向との間の関係、及び自己調整学習にとって望ましい学業的援助要請について検討することを趣旨とする。

本調査で次のようなことが明らかになった。

（1）学業援助要請尺度（18項目）については、自律的援助要請、熟達的援助要請、依存的援助要請の3因子が見出された。

（2）目標志向尺度（20 項目）については、学習目標、パフォーマンス目標の 2 因子が見出された。また、目標志向が学業的援助要請の選択に影響を及ぼすことが確認された。

（3）自己調整学習尺度（20項目）については、努力学習方略、メタ認知方略、認知方略の3因子が見出された。また、努力学習方略、メタ認知方略は自己調整学習の中でも特に自律的援助要請と熟達的援助要請を促進し、依存的援助要請を抑制する方略であることが明らかになった。

キーワード：目標志向、自己調整学習、学業的援助要請

* 静宜大学日本語学系教授
** 修平科技大学応用日本語学系副教授

台湾における日本語専攻者の学業的援助要請に関する研究
―目標志向、自己調整学習、学業的援助要請の関係―

盧錦姫　王福順

一、問題の所在と研究目的

（一）本稿の目的と問題提起

学生が学習の上で困難に直面したとき、外部に助けを求めるだろうか。程炳林（2002）が国内大学生に対して行った研究によると、学生が家で教科書を読んだり、レポートを書いたり、宿題をしたり、テストの準備をする際、一番多く使う調整方略は助けを求めることであることがわかった。

学業的援助要請（academic help-seeking）とは自分の力だけでは解けない問題について他者に助言を求める行為のことである。学業援助要請行為についての研究では、Nelson-Le Gall（1981）は過去の助けを求めることは他人に依頼しすぎであるという考えに反対した。彼は助けを求める動機に焦点を置き、助けを求める行為を「executive help-seeking 」と「instrumental help-seeking」の 2 種類に分けた。「executive help-seeking」とは、学習者ができるだけ努力をしないで他人から直接答えを得ようとすることで、よく考えたり、試してみたりしようとしない。つまり、この種類の学生は他人を利用して作業を完成する労力を軽減させる、理解や学習をあまり必要としない他人に依頼した助けを求める行為をとる（dependent help-seeking)。一方「instrumental help-seeking」とは、学習者が独自で課業上の問題を解決できず他人の協力が必要なとき、通常他人にヒントやさらなる説明を求め、自分で作業を完成できるよう助けを求めることで、個人の精熟度と能力を高める。つまり、「instrumental help-seeking」を求める学生は学習を重視しており、特に難しい問題に直面したときにだけ他人に助けを求める。これは一種の学習結果ではなく、学習過程を重視した適応性のある助けを求める行為である（adaptive

help-seeking）。

学生が問題に直面した場合、他人の協力を求めるかどうかはさまざまな要因の影響を受ける。過去のいろいろな研究では、ほとんどが個人が持つ目標志向と自己調整学習に焦点が置かれている。

Dweck（1986）は目標志向理論（goal orientation theory）を提出し、学習者の目標志向を大きく2つに分けた。それは「学習目標（learning goal）」と「パフォーマンス目標（performance goal）」である。Ames（1992）は学習者のもつ目標志向を「熟達目標（mastery goals）」と「パフォーマンス目標」に分けた。学習目標を持つ学習者はチャレンジ性のある学習作業にも進んでとりくみ、挫折しそうになってもより効果的な方略を用いて、学習を続けることができる。熟達目標を持つ学習者は、各種の自己の能力を熟達させる機会を求める。すなわち、学習目標と熟達目標を持つ学生は「学習のために学習する」のである。それに対し、パフォーマンス目標を持つ学習者は「自分の能力を証明」したいために努力して学習し、学業成績で他人より上に立つことで自分の能力を確かめ、他人の評価を気にする。それゆえ、パフォーマンス目標においては、能力に欠けるものはチャレンジ性のある学習作業を避ける傾向にあり、困難に直面したときもより効果的な方略を用いて対応することが難しく、また持っていた目標をあきらめたり、適応不良の症状がでやすい（Ames,1992；Dweck,1986）。筆者（2012）は台湾北・中・南9大学の日本語専攻の学生を対象とし言語学習目標志向調査を通して台湾大学生の日本語学習目標の方向付けを４つのタイプに分けた。(1)承認目標：他者に自分の能力の高さを示し、他者からの高い評価や承認の獲得についての目標を考慮する。(2)失敗不安（回避目標）：他人に馬鹿だとか能力がないとか思われたくないため、努力するのを避ける。(3)遂行目標（パフォーマンス目標）：新たにスキルを身につけたり、新しく何かを学ぶことで、自分の能力を高めようと個人が望むという志向性がある。(4)熟達目標：チャレンジ精神に富み、学習過程を重視し、学校の課業に好奇心と興味を示し、また熟達にむけて努力して学習

する。

過去の研究で熟達目標とパフォーマンス目標を持つ学生は助けを求めるが、その目的はそれぞれ違う。熟達目標を持つ学生は、助けを求めることを熟達へのツール的な方法であるとみなす。パフォーマンス目標を持つ学生は助けを求めることで迅速に作業を終わらせ、先生からの賞賛を得られる方法だと考える。本研究の動機のひとつとして、台湾の大学の日本語専攻の学生が日本語を学習する際、助けが必要になったとき、学業的援助要請と本人の持つ目標志向との関係がどういうものであるかを探りたいということがあった。

前述のように、学業的援助要請に影響を与える重要な要素がもう一つある。それは自己調整学習である。さまざまな理論的立場があるが、自己調整学習は『学習者が「動機づけ」「学習方略」「メタ認知」の三つの要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること』と定義されている（伊藤2009）。

Zimmerman（1989）は、自己調整学習の展開について、「予見の段階（目標設定、方略の計画、自己効力感、興味）」、「遂行コントロールの段階（注意の焦点化、自己教示、自己モニタリング）」、「自己省察の段階（自己評価、原因帰属、自己反省、適応）」の3 段階で構成される循環的なプロセスとして考えている。したがって、学業上の目標達成に向け、自己調整学習方略が適用され、その結果として遂行が向上すれば、自己効力感が高まる。そして自己効力感の高まりが動機づけとなり、学習者は自己調整学習方略を適用し続けようとするものと考えられている。

自己調整学習を支える自己調整学習方略は、様々な要因から成り立っている。学業的援助要請はその要因の1つであり、自己調整学習の研究においても、主要な学習方略の一つとして扱われている（Schunk & Zimmerman,1994）。瀬尾（2007）は、「援助要請をできるかどうか」だけを問題にするのではなく、「どのような援助要請が自己調整学習にとって重要か」を明らかにすることが必要だと述べており、量としての学業的援助要請ではなく、質としての学業的援助

要請に注目している。それゆえ、台湾の大学の日本語専攻の学生が日本語を勉強する際、自己調整学習にとって望ましい学業的援助要請について検討することが本研究の２つ目の動機である。

（二）研究の目的

研究動機に基づいた本研究の目的は以下のとおり。

1. 台湾の大学の日本語専攻の学生が日本語学習をする際の、学業的援助要請のパターンを探る。
2. 台湾の大学の日本語専攻の学生が日本語を学習する際の、個人の持つ目標志向と学業的援助要請の関係を探る。
3. 台湾の大学の日本語専攻の学生が日本語を学習する際の、自己調整学習方略にとって望ましい学業的援助要請を探る。

本研究では、学習者の異なる目標志向、自己調整学習が学業的援助要請にもたらす違いと作用を理解することで、彼らの学習行動に介入して促進する重要な参考データとなるよう、またそれにより学習者が効果的に学習し学習目標を達成する助けとなることを望む。

二、先行研究

（一）目標志向理論の基礎

目標志向理論は Dweck（1986）によって提出され、また目標志向は「学習目標志向」と「パフォーマンス目標志向」の 2 種類に分けられた。学習目標志向を持つ学習者は楽しんで学習し、さらなる新しい知識や技能を取り入れようとし、挫折しそうになってもよりよい方略を用いてがんばることができる。パフォーマンス目標志向を持つ学習者は友人や教師の注意を引いたり、認めてもらいたいと考え、マイナス評価に対しては回避する。困難に直面したとき、効果的な方略をとって処理することが難しく、それまでの目標をあきらめたり、適応不良の症状がでやすい。80 年代以降、目標志向理論の研究者は Dweck の二分法に基づき、目標志向を二種類に分けて研究を進めた。90 年代中期以降は目標志向の研究者は目標志向の二分法構造を修正し、パフォーマンス目標の中に接近/回避の焦点を加え、

目標志向を三種類にした。例えは、Elliot & Harackiewicz（1996）は、「パフォーマンス目標志向」をさらに「パフォーマンス接近目標志向」及び「パフォーマンス回避目標志向」に分け三種の目標指向を提唱した。Church, Elliot, & Gable（2001）は、また目標志向を「熟達目標志向」、「パフォーマンス接近の目標志向」及び「パフォーマンス回避の目標志向」の三種に分けた。そのうちの「パフォーマンス接近目標志向」及び「パフォーマンス回避目標志向」は伝統的な目標志向の二大分枝である。程炳林（2002）は、「熟達目標志向」を持つ学習者は能力養成と作業の熟達を強調するとした。また、「パフォーマンス熟達の目標志向」を持つ学習者は能力維持の評価を強調し、能力を見せることに焦点を置くとした。そして、「パフォーマンス回避目標志向」を持つ学習者は能力が低いと言う評価を避けることを強調し、能力がないと思われることを避けるとした。また、「熟達目標志向」を持つ学生は積極的な態度でまた更なる努力を払い学習上の困難に立ち向かい、学習自体が彼らの目標であるとした。「パフォーマンス接近の目標志向」を持つ学生も学習上の問題を努力して解決しようとするが、彼らの目的は自分は他人よりも優れているということを証明することにあるとした。

（二）自己調整学習の理論の基礎

自己調整学習は Bandura（1977）によって初めて取り上げられ、Schunk（1989）はそれにつづき、自己調整学習の概念を(1)学習者が学習目標を設定、(2)学習者が認識の活動を維持及び修正、(3)学習者が進歩状況を評価、(4)学習者がメタ認知活動を活用するの四段階に分けた。Pintrich と De Groot（1990）の説明する自己調整学習の定義は以下の 3 つの要素を含んでいる。(1)メタ認知ストラテジ、(2)努力して管理制御する、(3)認知ストラテジー。Schunk（1996）は、異なる理論に含まれる自己調整学習の中に含まれるものを、注意、復誦、学習ストラテジーの使用、理解監視、自己効力感、結果予期、知覚の学習価値、自己監視、自己教育、自己増強、目標設定、目標方向付けなどの要素にまとめた。林清文（2002）は、国内外の学者

のさまざまな観点をまとめ、課業学習での自己調整過程には一般的に以下の 3 つの自己調整学習活動が含まれるとした。(1)内的過程を基準とした自己調整(自己効力感、学習目標、スタイルと課業の学習価値の説明)、(2)行為を基準とした自己調整（認知ストラテジー、メタ認知ストラテジー)、(3)環境を基準とした自己調整(環境制御、時間管理、及びリソースと社会のサポートを求めること）など。

以上の自己調整学習理論の観点から、学生は課業学習活動を行うとき、過去の学習経験と課業任務の難易度に基づき自分の学習目標を設定することがわかる。学生は自主的に学習過程上の自分の状態を監視し、実際の状況と必要に応じて、認知、動機、行為、環境脈絡など各方面での調整を行う。最後に、学生は習得した結果と先に設定した目標を比較し、それにもとづいて以後の課業学習活動の動機信念をつくりあげ、将来学習活動を行うときの各方面での自己調整の根拠とすることができるのである。

（三）学業的援助要請の理論の基礎

学業的援助要請とは、学生が課業に関した問題に対処するときに用いる一種の方法であり、先生やクラスメートに質問することにより疑問を解決し学習活動を順調に完成させることである。行動制御理論（action control theory）は助けを求めることは学習目標を達成しようと励む際の一種の環境コントロールの方法であり、それゆえ学業においての助けを求める行為は一種の学習シーンをコントロールする方法であると強調し、またそれは一種の自己調整の方略（Zimmerman & Martinez-Pons,1988）であるとした。近年の研究は学業的援助要請を自発的な学習方略とし、学生の参加と自己調整の象徴であるとするものが多い。このような観点は以前の学業的援助要請は依頼性のある行為だという考え方とはまったく異なるものである。このような考え方の変化の原因は Nelson-Le Gall の 1981 年の研究のなかで、学業的援助要請は重要な発展性のある技術であり、またそれを「道具的な学業的援助要請」と「執行性的な学業的援助要請」に分けられたことにある。その後、多くの学者たちがさらに適

切な助けを求める行為は学習において大きな助け、益をもたらすと考えるようになった（Newman,1998b）。瀬尾（2007）は：学業的援助要請は「問題解決」、「必要性」、「内容請求」等の３つの観点からなるとした。また「自主的な学業的援助要請」及び「依頼性的な学業的援助要請」の 2 種に分けることができるともした。自主的な学業的援助要請は、問題を解決するために必要であると考えたため、自発的に他人にヒントまたはさらなる説明をもとめるとし、依頼性的な学業的援助要請をするものは直接答えを求めるとした。

（四）目標志向と学業的援助要請の関係

Arbreton（1998）の研究によると、熟達という目標を持つ学生は道具的な助けを求める方略を用いることが多く、パフォーマンス目標を持つ学生は執行性のある助けを求める方略を用いることが多いとされている。国内の研究では、王慧婕（1999）の研究でも、学習目標を持つ学生ほど忍耐強く、努力して必要な、適切な助けを得ようとし、反対に、パフォーマンス目標を持つ学生は困難に直面したとき、即答えを要求するとした。野崎等（2007）は日本とアメリカの学生の目標達成と学業的援助要請の関連性を比較したところ：日本の大学生は高校生よりも教師に学業上の助けを求めることが少ないことを発見した。

以上のことをまとめるとわかるように、学習面での熟達を目標とする学生は他人にヒント、手がかり、説明など適切な助けを求めることができるが、パフォーマンス目標を持つ学生は直接答えを求める傾向にある。

（五）自己調整学習と学業的援助要請の関係

Meece, Blumenfeld & Hoyle（1988）は、学習方略の認知的従事（cognitive engagement）の程度によって、「積極的従事」と「表面的従事」の2つのカテゴリーに分類している。「誰かに答えを写させてもらう」といった援助要請に関連する方略は、課題達成に対して最小限の努力しか払わない「表面的従事」に分類されており、援助要請が「楽をして課題を完成する」といった努力を最小限に抑えた消

極的な方略だとみなす立場もある。

Pintrich De Groot（1990）の研究では：自己調整方略の中で、自己効力感が高い学生は多種の学習方略を用いることが多く、学習パフォーマンスもより優れている。自己効力感が高い学生は学習上の困難に直面したとき、適時学習方略（他人の助けを求めるなど）を用いて、その困難な状況を突破し、学習活動を順調に進行させて学習上よりよいパフォーマンスを見せることができるのである。

学業的援助要請の質に関する研究は、これまでに野崎（2003）、瀬尾（2007）、藤田（2010）により行われている。野崎（2003）は、これまでの研究を参考に学業的援助要請を自律的援助要請とほぼ同義である「適応的要請」と、「依存的要請」、そして援助要請を回避する行動である「要請回避」の3 つに分類し、学習者の達成目標志向やコンピテンスの認知からの影響を検討している。瀬尾（2007）は、学業的援助要請の質を「問題解決の主体」、「必要性の吟味」、「要請内容」といった3つの観点から規定した。つまり学業的援助要請を援助要請者が主体的に問題解決に取り組み、必要性の吟味を十分に行った上で、ヒントや解き方の説明を要求する行動である「自律的援助要請」と必要性の吟味を十分に行わず問題解決を援助者にゆだねるとともに、答えを要求する行動である「依存的援助要請」とに分類した。藤田正（2010）の研究では：日本の大学生の自己調整方略の中で、自己効力感が高い者ほど自主的、積極的に助けを求めるという方略を用いるとされた。

（六）本研究の立場

学生が学業の上で問題を解決できない場合、または教材内容について理解できないとき、先生やクラスメートに助けを求めるなどの一番ふさわしい選択をすることができる。本研究での「学業的援助要請」とは学生が日本語学習で問題に直面するとき、教師やほかの学生に助けを求めるなどして問題をうまく解決し学習活動を成し遂げるという行為のことである。本研究では被験者が「学業的援助要請の尺度」での得点を助けを求める行為とみなす。台湾における日

本語専攻の学生の日本語学習上の学業的援助要請についてはどうだろうか。これが本研究で研究する第一の問題である。

過去の目標志向と学業的援助要請との関係についての研究は大体２つの面から検討されていた。ひとつは、教師のつくる教室シーン、もうひとつは学習者の個人的特徴である（Newman,1998b）。本研究は学習者の個人的特徴に注目し、筆者が編集した「目標志向尺度」での得点を被験者の目標志向とする。学習者のもつ目標志向からその学業的援助要請との関係を探る。これが本研究で検討する第二の問題である。

学生の自己調整学習はその学業的援助要請に影響するものである。本研究では筆者が編集した「自己調整学習尺度」での得点を被験者の自己調整学習とする。台湾における日本語専攻の学生は日本語学習の際、その異なる自己調整学習がどのように学業的援助要請に影響するのか、これが本研究で検討する第三の問題である。

三、調査概要

（一）調査対象

本研究は台湾の北部から南部にわたる 12 校の大学及び科技大学で、日本語を主専攻とする学習者を対象に、調査したものである。

回収したものには、全項目の 1/3 以上記入がないものを除外した結果、学生の有効回答数は 716 となった（有効回答率 97%）。

今回の調査で主専攻として日本語を学んでいる大学生を調査対象として設定した理由は、彼らは日本語を主専攻として受講しているので、それだけ日本語学習に対する「目標志向」、「自己調整学習」及び、「学業的援助要請」がはっきりしていると思ったからである。

（二）調査方法と調査時期

調査には短い期間で多数のデータが集められる質問紙調査法を用いた。調査協力校の日本語学科及び応用日本語学科へ調査用紙と郵送料を送付し、学生の回答したアンケートを回収したのである。調査にご協力いただいた学校数は 12 校であり、実際に調査票を回収し

た学校数も 12 校である（回収率は 100%）。調査期間は 2012 年 10 月～11 月にかけて行った。

（三）中国語版アンケートの詳細と回答方法

本研究のアンケートは「学習者の背景的情報」、「学業的援助要請尺度」、「目標志向尺度」、「自己調整学習尺度」の四つを含む。「学習者の背景的情報」は、①性別②学年③日本語検定のレベルを尋ねた。「学業的援助要請尺度」は、Nelson-Le Gall（1981）及び瀬尾（2007）の観点をもとに、「目標志向尺度」は速水、伊藤、吉崎（1989）及び筆者（2011）の「目標志向尺度」を参考として作成した。また「自己調整学習尺度」は、藤田（2010）の自己調整学習方略と Pintrich &DeGroot（1990）の自己調整学習尺度を参考に作成した。

（四）回答方法

回答方法は各々の項目に対して、5＝強く賛成する、4＝賛成する、3＝どちらともいえない、2＝反対する、1＝強く反対する（Likert scale 尺度[1]）の 5 段階で回答させた。

（五）調査票の信頼性

信頼性については、まず、調査項目の内部一貫性（信頼性）について、クロンバックアルファ（Cronbach's Coefficient Alpha）値を求めたところ、調査票の信頼性 Cronbach's Alpha 値（α）は 0.84 であった（通常 0.7 以上を基準とする）。そのため、本調査は高い信頼性を持っているということが分かる。

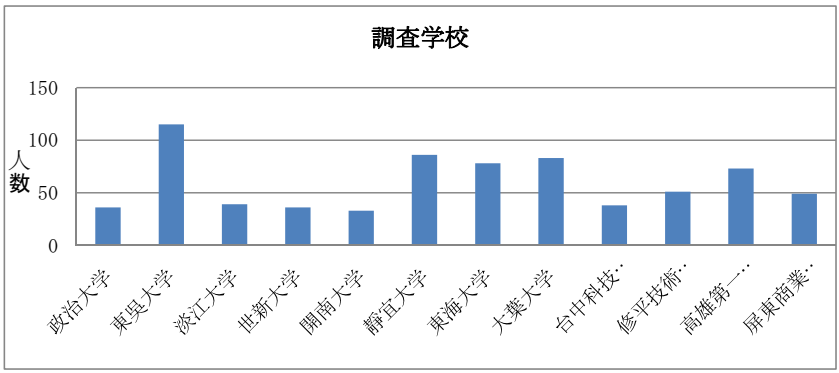
[1] Likert の原著は 1932 年に発表されたが、簡潔で多目的に利用でき、かつ信頼性の高い尺度構成法である。原型では 5 件法（5 段階評価）がもちいられている。各選択肢に数値を与えて点数化する（たとえば、「強く賛成する= 5」、「強く反対する=1」など）。

四、調査結果の分析と考察

（一）学習者の背景的情報

1、調査学校

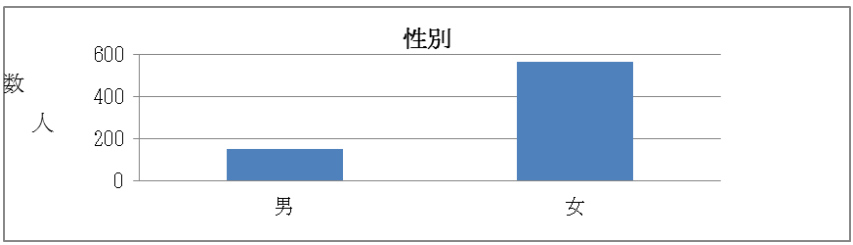
表 1　調査学校



アンケートの対象者（回収できたもの）は政治大学の学生 36（全体の 5.02%）、東吳大学の学生 115 名（全体の 16.06%）、淡江大学の学生 39 名（全体の 5.44%）、世新大学の学生 36 名（全体 5.02%）、開南大学の学生 33 名（全体の 4.60%）、靜宜大学の学生 86 名（全体の 12.01%）、東海大学の学生 78 名（全体の 10.89%）、大葉大学の学生 83 名（全体の 11.59%）、台中科技大学の学生 38 名（全体の 5.30%）、修平科技大学の学生 51 名（全体の 7.12%）、高雄第一科技大学の学生 73 名（全体の 10.19%）、屏東商業技術学院の学生 49 名（全体の 6.84%）、合計 12 校、有効回答数は 716 名（98%）である。

2、性別

表 2　性別



男性は 152 名（全体の 21.2%)、女性は 564 名（全体の 78.8%)、合計 716 名（100%）である。

（二）学業的援助要請の分析

1、学業的援助要請尺度の因子分析結果

学業的援助要請尺度によって得られた調査結果をもとに因子分析を行った。ここでの因子分析の方法はまず探索的因子分析によって固有値 1 以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行ったものである。固有値の推移と解釈可能性から、本尺度は 3 因子解が妥当であると判断し、分析を行った。各因子に含まれる項目は因子負荷量 0.50 以上のものである。また、抽出した因子を構成する項目間の信頼性を確認するため、クロンバックのα係数により内的整合性を求めた。さらに、因子内の相関関係を調べ、因子分析によって抽出された各因子が同じ方向性の項目の集まりであるかを確認した。すべての因子は因子内の方向性が同一であった。(α 係数は 0.70 以上のものである)。

表 3　学業的援助要請尺度の探索的因子分析

（項目とバリマックス回転後の因子負荷量）

	因子 1	因子 2	因子 3
1 時間をかけて日本語の宿題をしたくないので､よくクラスメートの宿題を借りて写す。	.675	-.137	.105
2 日本語の翻訳の問題でわからないときはすぐにクラスメートに答えを聞く。	.771	-.164	.111
3 わからない問題があったら､直接クラスメートの答えを見せてもらう。	.831	-.087	-.029
4 日本語の問題で何かわからない場合､他の人に答えを教えてもらう。理解できたかどうかは気にしない。	.774	-.005	-.254
5 先生に質問したとき、先生の説明が良く分からなくても、答えが分かればそれでよい。	.662	-.046	-.344
6 分からない事があれば､自分で調べるより直接クラスメートか先生に聞く。	.637	-.149	.115
7 日本語の宿題ができない時、考えるのは面倒くさいので、直接クラスメートに答えを聞く。	.773	-.162	-.201
8 問題が解けないとき、早く宿題をだせるように、すぐにクラスメートに教えてもらう。	.744	-.136	-.006
9 まず自分でよく考えてみてそれでも分からないときにクラスメートや先生に聞く。	-.160	.618	.350

10クラスメートや先生に質問するとき､分かるまで説明してもらう。	-.100	.196	.769
11クラスメートや先生に質問するとき自分の考えを言う。	-.090	.304	.740
12時間をかけても答えが分からない場合､クラスメートや先生に問題を解くコツを教えてもらう。	-.0164	.316	.634
13特に難しい問題の時だけクラスメートや先生に解き方のヒントを教えてもらう。	-.0790	.654	.085
14日本語の文法が分からないとき、例文をいくつか見てみる。それでも分からないときは、クラスメートか先生に聞く。	-.143	.744	.265
15本文の内容またはフレーズの意味が分からないとき､まず自分で考えてみる｡もし分からないときは先生かクラスメートに説明してもらう。	-.0174	.728	.288
16先生の授業の内容が分からないとき､まず教科書や参考書を見てみる｡それでも分からない場合は先生にもう一度説明してもらう。	-.184	.642	.162
17日本語の問題が解けないとき、まずノートを見る。それでも分からない場合はクラスメートに解き方のヒントを教えてもらう。	-.155	.690	.096
18日本語の宿題で分からない事があったら､まずクラスメートにヒントをもらってから自分でする。	.027	.159	.160

以上の因子分析の結果から、学業的援助要請に 3 因子を抽出することができた。因子負荷量 0.50 未満の項目 18 は削除した。抽出された 3 因子に高い負荷を示した各項目の内容から因子を命名した。

第一因子は1,2,3,4,5,6,7,8の8項目からなる｡「時間をかけて日本語の宿題をしたくないので、よくクラスメートの宿題を借りて写す」「日本語の翻訳の問題でわからないときはすぐにクラスメートに答えを聞く」「わからない問題があったら、直接クラスメートの答えを見せてもらう」「日本語の問題で何かわからない場合、他の人に答えを教えてもらう、理解できたかどうかは気にしない」「先生に質問したとき、先生の説明が良く分からなくても、答えが分かればそれでよい」「分からない事があれば、自分で調べるより直接クラスメートか先生に聞く」「日本語の宿題ができない時､考えるのは面倒くさいので、直接クラスメートに答えを聞く」「問題が解けないとき、早く宿題をだせるように、すぐにクラスメートに教えてもらう」など、学習者ができるだけ努力をしないで他人から直接答えを得ようとすることである。つまり、理解や学習をあまり必要としない他人に依頼した助けを求める行為をとる。これを「依存的援助要請」因子とした。

第二因子は 9,13,14,15,16,17 の 6 項目からなる。「まず自分でよく考えてみてそれでも分からないときにクラスメートや先生に聞く」「特に難しい問題の時だけクラスメートや先生に解き方のヒントを教えてもらう」「日本語の文法が分からないとき、例文をいくつか見てみる。それでも分からないときは、クラスメートか先生に聞く」「日本語の文法が分からないとき、例文をいくつか見てみる。それでも分からないときは、クラスメートか先生に聞く」「先生の授業の内容が分からないとき、まず教科書や参考書を見てみる。それでも分からない場合は先生にもう一度説明してもらう」「日本語の問題が解けないとき、まずノートを見る。それでも分からない場合はクラスメートに解き方のヒントを教えてもらう」など、他人にヒント、手がかり、説明など適切な助けを求める。これを「自律的援助要請」因子とした。

第三因子は 10,11,12 の 3 項目からなる。「クラスメートや先生に質問するとき、分かるまで説明してもらう」「クラスメートや先生に質問するとき自分の考えを言う」「時間をかけても答えが分からない場合、クラスメートや先生に問題を解くコツを教えてもらう」など、自己能力養成と作業の熟達を強調する助けを求める。これを「熟達的援助要請」因子とした。

2、学業的援助要請因子の内訳

表 4　学業的援助要請因子の内訳

因子	因子名	項目数	平均値	標準偏差	順位
第二因子	自律的援助要請	6 項目（9,13,14,15,16,17）	3.69	0.56	1
第三因子	熟達的援助要請	3 項目（10,11,12）	3.62	0.63	2
第一因子	依存的援助要請	8 項目（1,2,3,4,5,6,7,8）	2.23	0.65	3
平均値			3.19		

表 4 をみてみると、全項目（18）の平均値は 3.19 で、この平均値以上の得点を示した因子は 2 因子あり、第二因子の「自律的援助要

請」が第一位を占めている（平均値 3.69)。第二位は第三因子の「熟達的援助要請」である（平均値 3.62)。つまり、学習者全体の学業的援助要請は課業上の問題を解決できず他人の協力が必要なとき、通常他人にヒントやさらなる説明を求め、自分で作業を完成できるようという「自律的援助要請」と課題の熟達や上達の獲得に向けられた「熟達的援助要請」とも高いことが示された。

3、性別による学業的援助要請の違い

ここでは、学習者の持つ学業的援助要請が性別の違いによりどのような差異があるかを見る目的で、18 項目に対して、t 検定を行った。t 検定 1%（顕著性 p<.01)、5%（顕著性 p<.05）水準で有意差が出たものについて結果を示し考察を加える。その結果は表 5 のようにまとめられる。

表 5　性別による学業的援助要請の違い

因子	因子名	男		女		平均差	P 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
第一因子	依存的援助要請	2.38	0.72	2.22	0.62	0.15	0.01
第二因子	自律的援助要請	3.64	0.59	3.70	0.56	0.06	0.23
第三因子	熟達的援助要請	3.63	0.63	0.56	0.64	0.01	0.79

表 5 によると、第一因子の「依存的援助要請」(p<.01）に有意な顕著性が見られた。また、平均差はプラスであり、つまり、男性は女性より「依存的援助要請」が高いという傾向が見出された。

（三）目標志向の分析

1、目標志向尺度の因子分析結果

目標志向尺度によって得られた調査結果をもとに因子分析を行った。ここでの因子分析の方法はまず探索的因子分析によって固有値 1 以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行ったものである。2 因子解を最適解として採用した。各因子に含まれる項目は因子負荷量 0.50 以上のものである。また、抽出した因子を構成する項

目間の信頼性を確認するため、クロンバックのα係数により内的整合性を求めた。さらに、因子内の相関関係を調べ、因子分析によって抽出された各因子が同じ方向性の項目の集まりであるかを確認した。すべての因子は因子内の方向性が同一であった。最終的に以下のような2因子が得られた（α係数は0.70以上のものである）。

表6　目標志向尺度の探索的因子分析
（項目とバリマックス回転後の因子負荷量）

	因子1	因子2
1 学習において挫折感を味わうことがあっても、がんばり続ける。	.715	.219
2 日本語科目のテストの成績が悪いこともあるが、できる限りがんばって勉強する。	.757	.174
3 授業の内容が難しくて分かりにくくても、好奇心をそそるような教材は好きだ。	.572	.265
4 自分の日本語知識を増やすためにがんばって勉強している。	.659	.319
5 自分の日本語能力は他のクラスメートよりも優れていることを証明するためにがんばって勉強している。	.233	.642
6 日本語に接するたびに自信を失くす。	-.106	.104
7 日本語の勉強に喜びを感じている。	.608	.189
8 日本語課程の教材は難しいときもあるが、なんとかして理解できるようにする。	.658	.217
9 授業の内容を完全に理解することはとても重要だと思う。	.763	.169
10日本語課程で使う教材に熟達したい。	.785	.217
11努力すれば日本語の実力をアップさせられる。	.592	.254
12日本語をマスターするということはとてもうれしいことだと思う。	.720	.284
13友達、先生、両親に自分の能力を証明するために、いい成績を取りたい。	.320	.740
14他の人よりいい成績をとりたいという思いはもっとがんばって勉強しようと自分を奮い立たせてくれる。	.223	.810
15日本語科目のテストでいい成績をとったとき、クラスメートがほめてくれる。それが満足感をもたらす。	.238	.654
16私が日本語の勉強をがんばっているのは、他の人に負けたくないからだ。	.180	.808
17授業でいろんなことを勉強したい。	.746	.278
18今勉強している日本語は将来の学習に役に立つと思う。	.613	.292
19自分の成績がほかの人のよりも悪いのではないかと心配だ。	.268	.688
20テストに失敗したくない。	.347	.645

以上の因子分析の結果から、目標志向に二つの因子を抽出することができた。因子負荷量 0.50 未満の項目 6 は削除した。抽出された 2 因子に高い負荷を示した各項目の内容から因子を命名した。

第一因子は 1,2,3,4,7,8,9,10,11,12,17,18 の 12 項目からなる。「学習において挫折感を味わうことがあっても、頑張り続ける」「日本語科目のテストの成績が悪いこともあるが、できる限り頑張って勉強する」「授業の内容が難しくて分かりにくくても、好奇心をそそるような教材は好きだ」「自分の日本語知識を増やすために頑張って勉強している」「日本語の勉強に喜びを感じている」「日本語課程の教材は難しいときもあるが、なんとかして理解できるようにする」「授業の内容を完全に理解することはとても重要だと思う」「日本語課程で使う教材に熟達したい」「努力すれば日本語の実力をアップさせられる」「日本語をマスターするということはとてもうれしいことだと思う」「授業でいろんなことを勉強したい」「今勉強している日本語は将来の学習に役に立つと思う」など、挑戦を通して新たな知識や技能の獲得を目的とする内容が多いため、これを「学習目標」因子とした。

第二因子は 5,13,14,15,16,19,20 の 7 項目からなる。「自分の日本語能力は他のクラスメートよりも優れていることを証明するために頑張って勉強している」「友達、先生、両親に自分の能力を証明するために、いい成績を取りたい」「他の人よりいい成績をとりたいという思いはもっと頑張って勉強しようと自分を奮い立たせてくれる」「日本語科目のテストでいい成績をとったとき、クラスメートがほめてくれる。それが満足感をもたらす」「日本語の勉強を頑張っているのは、他の人に負けたくないからだ」「自分の成績がほかの人のよりも悪いのではないかと心配だ。」「テストに失敗したくない」など、他者に自分の能力の高さを示し、他者からの高い評価や承認の獲得についての目標を考慮して、これを「パフォーマンス目標」因子とした。

2、目標志向因子の内訳

表 7　目標志向因子の内訳

因子	因子名	項目数	平均値	標準偏差	順位
第一因子	学習目標	12 項目（1,2,3,4,7,8,9,10,11,12,17,18）	3.83	0.61	1
第二因子	パフォーマンス目標	7 項目（5,13,14,15,16,19,20）	3.54	0.69	2
平均値			3.69		

表 7 をみてみると、全項目（20）の平均値は 3.69 で、この平均値以上の得点を示した因子は 1 因子あり、第一因子の「学習目標」が第一位を占めている（平均値 3.83)。つまり、学習者全体の目標志向は課題遂行の際に、新たにスキルを身につけたり、新しく何かを学ぶことで､自分の能力を高めようと個人が望む傾向が見出された。

3、性別による目標志向の違い

ここでは、学習者の持つ目標志向が性別の違いによりどのような差異があるかを見る目的で、20 項目に対して、t 検定を行った。t 検定 1%（顕著性 p<.01)、5%（顕著性 p<.05）水準で有意差が出たものについて結果を示し考察を加える。その結果は表 8 のようにまとめられる。

表 8　性別による目標志向の違い

因子	因子名	男		女		平均差	P 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
第一因子	学習目標	3.83	0.59	3.83	0.61	0.00	0.97
第二因子	パフォーマンス目標	3.49	0.71	3.56	0.70	0.06	0.30

表 8 によると、男女の平均値は同じで（3.83)、有意な顕著性が見られなかった。つまり、性別の差が見られなかった。

（四）自己調整学習の分析

1、自己調整学習尺度の因子分析結果

自己調整学習尺度によって得られた調査結果をもとに因子分析を行った。ここでの因子分析の方法はまず探索的因子分析によって固有値 1 以上の基準で因子数を求め、バリマックス回転を行ったものである。固有値の推移と解釈可能性から、本尺度は 3 因子解が妥当であると判断し、分析を行った。各因子に含まれる項目は因子負荷量 0.50 以上のものである。また、抽出した因子を構成する項目間の信頼性を確認するため、クロンバックのα係数により内的整合性を求めた。さらに、因子内の相関関係を調べ、因子分析によって抽出された各因子が同じ方向性の項目の集まりであるかを確認した。すべての因子は因子内の方向性が同一であった。(α 係数は 0.70 以上のものである)。

表 9　自己調整学習尺度の探索的因子分析
（項目とバリマックス回転後の因子負荷量）

	因子 1	因子 2	因子 3
1 苦手な授業であっても良い成績を得ようと努力する。	.663	.290	.133
2 授業中先生の話を良く聞く。	.739	.260	.149
3 学習内容が難しくても、自分に必要なので頑張って勉強する。	.818	.144	.228
4 先生の授業が分からなくても理解できるよう努力する	.835	.182	.196
5 テストの準備をするとき、学習内容に関係したことをできる限り覚える	.615	.172	.424
6 テストの準備をするとき、学習計画を練る	.218	.716	.235
7 しっかり予習をする	.213	.723	.040
8 しっかり復習をする	.343	.637	.215
9 まず宿題の完成時間と進度の計画を立てる	.194	.769	.178
10 授業の要点を整理してノートをとる	.375	.383	.473
11 まず自分の学習方法は自分に合っているかどうかを見てから学習する	.257	.418	.490
12 勉強するとき、各章の要点をまとめる	.194	.420	.647
13 テストの準備をするとき、プリント、教科書の内容をまとめる	.286	.201	.754
14 学習内容を覚えるため、ノート上の内容をもう一度書いてみる	.071	.178	.705

15覚えたい内容のところに線をひいてマークする	.450	.145	.564
16まず自分はどこが理解できていて、どこがまだ分からないかを把握してから学習を始める	.498	.159	.571
17勉強したことを活用して課題を完成させる	.540	.132	.437
18学習時間を決める	.137	.761	.266
19一日の学習内容を決める	.066	.755	.301
20分からない問題があるときは、なぜ分からないのか良く考え、学習方法を変えてみる	.415	.292	.434

以上の因子分析の結果から、自己調整学習に 3 因子を抽出することができた。因子負荷量 0.50 未満の項目 20 は削除した。抽出された 3 因子に高い負荷を示した各項目の内容から各因子に命名した。

第一因子は1,2,3,4,5,17の6項目からなる。「苦手な授業であっても良い成績を得ようと努力する」「授業中先生の話を良く聞く」「学習内容が難しくても、自分に必要なので頑張って勉強する」「先生の授業が分からなくても理解できるよう努力する」「テストの準備をするとき、学習内容に関係したことをできる限り覚える」、「勉強したことを活用して課題を完成させる」といった項目から構成されており、情意的側面をコントロールすることで自身の学習活動への動機を高める動機づけ側面の強い方略であることが考えられたため、「努力学習方略」と命名した。

第二因子は6,7,8,9,18,19の6項目からなる。「テストの準備をするとき、学習計画を練る」「しっかり予習をする」「しっかり復習をする」「まず宿題の完成時間と進度の計画を立てる」「学習時間を決める」「一日の学習内容を決める」といった学習上の焦点を定めたり、学習の計画・準備をする内容が多いため、「メタ認知方略」と命名した。

第三因子は 12,13,14,15,16 の 5 項目からなる。「勉強するとき、各章の要点をまとめる」「一日の学習内容を決める」「テストの準備をするとき、プリント、教科書の内容をまとめる」「学習内容を覚えるため、ノート上の内容をもう一度書いてみる」「覚えたい内容のところに線をひいてマークする」「まず自分はどこが理解できていて、どこがまだ分からないかを把握してから学習を始める」

といった実際に学習活動を行う際に用いる方略に関する項目が集まっていると考えられたため、「認知方略」と命名した。

2、自己調整学習因子の内訳

表 10　自己調整学習因子の内訳

因子	因子名	項目数	平均値	標準偏差	順位
第一因子	努力学習方略	6 項目（1,2,3,4,5,17）	3.64	0.67	1
第三因子	認知方略	5 項目（2,3,4,5,16）	3.54	0.78	2
第二因子	メタ認知方略	6 項目（6,7,8,9,18,19）	2.99	0.72	3
平均値			3.39		

表10をみてみると、全項目（20）の平均値は3.39で、この平均値以上の得点を示した因子は2因子あり、第一因子の「努力学習方略」が第一位を占めている（平均値3.64）。第二位は第三因子の「認知方略」である（平均値3.54）。つまり、学習者全体の自己調整学習方略は自分自身で学習を行うという意志が強く介在した努力学習方略と反復練習から表現の分析・推論・要約に至るまでの認知方略がよく活用されていた。しかし、ここで注目したいのは、言語学習を成功させるために欠くことのできないメタ認知方略はあまり使われていないことが示されている。学習上の焦点や目標を定めたり、計画性のある学習環境作りや、学習上の自己評価を苦手なものにしていると考えられる。

3、性別による自己調整学習の違い

ここでは、学習者の持つ自己調整学習が性別の違いによりどのような差異があるかを見る目的で、20 項目に対して、t 検定を行った。t 検定 1%（顕著性 p<.01）、5%（顕著性 p<.05）水準で有意差が出たものについて結果を示し考察を加える。その結果は表 11 のようにまとめられる。

表 11　性別による自己調整学習の違い

因子	因子名	男		女		平均差	P 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
第一因子	努力学習方略	3.53	0.81	3.66	0.63	-0.13	0.02
第二因子	メタ認知方略	2.94	0.83	3.00	0.69	0.05	0.33
第三因子	認知方略	3.36	0.81	3.57	0.70	-0.21	0.04

表 11 によると、第一因子の「努力学習方略」と第三因子の「認知方略」（p<.05）に有意な顕著性が見られた。また、平均差はマイナスであり、つまり、男性は女性ほど「努力学習方略」と「認知方略」を使用していないという傾向が見出された。

（五）目標志向と学業的援助要請の相関

目標志向とその学業的援助要請の関連をみるため、相関係数（Pearsonの積率相関係数）を算出した。その結果を表12に示した。

表12　目標志向と学業的援助要請の相関

	学習目標	パフォーマンス目標
依存的援助要請	r＝-0.384***	r＝-0.173***
自律的援助要請	r＝0.597***	r＝0.365***
熟達的援助要請	r＝0.505***	r＝0.328***

r＝相関係数、***（p<.001）

表 12 の回答結果から、学習者の目標志向とその学業的援助要請との間には一定の関係があったことが判明した。「学習目標」、「パフォーマンス目標」は「自律的援助要請」と「熟達的援助要請」の 2 種類の援助要請と正の相関を示しているが（p<.001）、「依存的援助要請」と負の相関を示している（p<.001）。つまり、「学習目標」、「パフォーマンス目標」への高い志向は直接的に「自律的援助要請」と「熟達的援助要請」の選択に正の影響を与えること、「依存的援助要請」の選択に負の影響を及ぼすことが分かった。

（六）自己調整学習と学業的援助要請の相関

自己調整学習と学業的援助要請の関連をみるため、相関係数（Pearsonの積率相関係数）を算出した。その結果を表13に示した。

表13　自己調整学習と学業的援助要請の相関

	努力学習方略	メタ認知方略	認知方略
依存的援助要請	r＝-0.341***	r＝-0.165***	r＝-0.241***
自律的援助要請	r＝0.531***	r＝0.311***	r＝0.434***
熟達的援助要請	r＝0.424***	r＝0.288***	r＝0.363***

r＝相関係数、***（p<.001）

表 13 の回答結果から、学習者の自己調整学習と学業的援助要請との間には一定の関係があることが判明した。「努力学習方略」、「メタ認知方略」、「認知方略」の三つの自己調整学習因子はともに「自律的援助要請」と「熟達的援助要請」の 2 種類の援助要請と正の相関を示している（p<.001）が、全体的に「依存的援助要請」との間には負の相関が見られた（p<.001）。すなわち、「努力学習方略」、「メタ認知方略」、「認知方略」をよく使用している学習者の方がより柔軟に「自律的援助要請」と「熟達的援助要請」を使いこなしていると判断される。一方、「依存的援助要請」をあまり使わないことが明らかになっている。

五、結果のまとめと考察

本研究では、日本語を主専攻とする大学生を対象に、個人の持つ目標志向、自己調整学習、及び学業的援助要請を焦点とし、学業的援助要請と本人の持つ目標志向との関係がどういうものであるか、また、自己調整学習と学業的援助要請の質の関係を検討することで、学業的援助要請のあり方を検討することを目的とした。

目的を達成するために、最初に大学生用の目標志向尺度、自己調整学習尺度、及び学業的援助要請尺度を作成した。続いて、目標志向の下位尺度と学業的援助要請のスタイルとの相関、及び自己調整

学習の下位尺度と学業的援助要請のスタイルとの相関を分析した。

ここでは、調査により明らかになった点を確認し、考察をまとめてみたい。主な結果は、以下の通りである。

（1）学業援助要請について

①自律的援助要請、熟達的援助要請、依存的援助要請の3因子が見出された。

②学習者全体の学業的援助要請は課業上の問題を解決できず他人の協力が必要なとき、通常他人にヒントやさらなる説明を求め、自分で作業を完成できるようにするという自律的援助要請と、課題の熟達や上達の獲得に向けられた熟達的援助要請の両者とも高いことが示された。この結果から、学習者全体は、能力感への脅威の態度だけではなく、安易に他者を頼ろうとすることを抑制し、自律性の態度を持つ傾向にもあることがわかった。

③男性は女性より依存的援助要請が高いという傾向が見出された。つまり、男性は女性より理解や学習をあまり必要としない他人に依存した助けを求める行為をとる。

（2）目標志向について

①学習目標、パフォーマンス目標の 2 因子が見出された。

②目標志向と学業的援助要請の関係について、相関分析の結果をまとめて考察する。学習目標、パフォーマンス目標への高い志向は直接的に自律的援助要請と熟達的援助要請の選択に正の影響を与えることと、依存的援助要請の選択に負の影響を及ぼすことが分かった。また、目標志向が学業的援助要請の選択に影響を及ぼすことが確認された。この結果から、学習目標、パフォーマンス目標の高い学習者は、学業的援助要請をより有効な方略であると認知する傾向にあり、学業的援助要請を回避する傾向が低く、自律的援助要請と熟達的援助要請を行う傾向にあるといえる。

③性別の差が見られなかった。

（3）自己調整学習について

①努力学習方略、メタ認知方略、認知方略の3因子が見出された。

②自己調整学習と学業的援助要請の関係について、相関分析の結果をまとめて考察する。努力学習方略が自己調整学習の中で最も学業的援助要請の使用に影響を与える要因であると言える。努力学習方略は自己調整学習の中でも特に自律的援助要請と熟達的援助要請を促進し、依存的援助要請を抑制する方略であることが明らかになった。次に、メタ認知方略は学習の開始にあたり予定を立てるなどの要素の強い方略である。このメタ認知方略を多く使用する者は、援助要請についても必要性の吟味を考慮していると考えられる。したがって、自律的援助要請と熟達的援助要請がメタ認知方略との間に正の相関が表れたことは妥当な結果であると言える。全体的に、依存的援助要請と自己調整学習との間には比較的ネガティブな相関が多く見られた。自律的援助要請が望ましい学業的援助要請のスタイルであった

③男性は女性ほど努力学習方略と認知的方略を使用していないという傾向が見出された。

本研究では、学業的援助要請の規定因に関するいくつかの新たな結果が明らかにされたが、その結果から、具体的な教育場面への介入策として、①教師主導型の一斉授業ではなく、学力が同程度の学習者の小集団の学習を勧めたりすることにより、学業的援助要請を促進させる学習活動の実践、②学習者間の競争を促したり成績を重視することを強調するのではなく、学習内容の理解や熟達を重視する学習目標や熟達目標を強調した指導の実践、③学業的援助要請に伴う能力感への脅威を低減させるための教師の働きは特に重要になるなどの提言をした。

六、おわりに

今回の調査は台湾の特定教育環境における日本語専攻者が日本語学習の際、学業的援助要請のパターンと目標志向及び自己調整学習

との関連を分析するという実態調査であった。近年急速に整備された台湾の高等教育機関における日本語教育の中で、日本語学習者の学業的援助要請のパターンを把握し理解できたことは意義深いことであったと考える。

本研究の調査対象は大学生であるが、今後の課題としては、同様の調査を高校生に行い、目標志向及び自己調整学習と学業的援助要請の関係性の発達的な変化を捉えることにより、学習者にとって目標志向及び効果的な自己調整学習方略の使用と適応的な学業的援助要請の遂行を促すためのアプローチをより明確にしていく必要性が示唆された。

謝辞

本調査にあたり、御協力頂きました日本語学習者、日本語教師の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本稿は行政院国家科学委員会の研究助成(助成番号NSC101-2410-H-126-022-)による研究成果の一部である。

引用及び参考文献

日本語

伊藤崇達（2009)『自己調整学習の成立過程－学習方略と動機づけの役割』北大路書房

瀬尾美紀子（2007)「自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割－多母集団同時分析による中学・高校生の発達差の検討－」『教育心理学研究』55、pp.170-183。

野崎秀正（2003)「学生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、pp.141-153。

野崎秀正・Beberly Harju・神山貴彌・加藤佳子．森野美央（2007)「達成目標志向の日米比較研究(4)－達成目標志向と学業的援助

要請の関連－」『日本教育心理学会総会発文』, 701。
速水敏彦・伊藤篤・吉崎一人（1989）「中学生の達成目標傾向」『名古屋大学教育学部紀要（教育心理学）』36、pp.55-72。
藤田正(2010)「大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係」奈良教育大学紀要第 59 巻第 1 号（人文・社会)。
盧錦姬（2012)「台湾の大学生の日本語学習における目標志向性と学習ストラテジー研究－日本語専攻者を中心として－」『東呉外語學報』34、pp.79-106。

中国語

王慧婕（1999)〈國中生數學自我效能、目標導向及課業環境知覺與學業尋助之相關研究〉。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
林清文（2002)〈自我調整課業學習模式在課業諮商的應用〉《彰化師大輔導學報》23，頁 229-275。
程炳林（2002)〈大學生學習工作、動機問題與自我調整學習策略之關係」〉《教育心理學報》33(2),79-102 頁。

英語

Ames, C.(1992) Classroom: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology,84(3),261-271.
Arbreton, A.(1998) Student goal orientation and help-seeking strategy use. In S. A.Karabenick (Ed.), Strategic help seeking: Implications for learning and teaching. 9S-116. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
Church, M.A., Elliot, A.J. & Gable, S.L.(2001) Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93(1), 43-54.
Dweck, C.S.(1986) Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M.(1996) Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A Meditational analysis. Journal of personality and Social Psychology,70, 461-475.

Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H(1988) Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. Journal of Educational Psychology,80,514-523.

Nelson-Le Gall, S.(1981) Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. Developmental Review, 1, 224-246.

Newman, R.S.(1998b) Student help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. Journal of Educational Psychology, 90(4),644-658.

Pintrich, P.R. & De Groot, E. V.(1990) Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Schunk, D.H.(1989) Attribution and perceptions of efficacy during self-regulated learning by remedial readers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J.(Eds) (1994) Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D.H.(1996) Learning theories: An educational perspective (2nd ed.).” Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Zimmerman, B. J.,& Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, *80*, 284-290.

Zimmerman, B.J.(1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.