

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

野崎 秀正

The Effects of Cooperative Learning on Students'
Attitudes toward Asking Questions to Peers.

Hidemasa NOSAKI

問 題

学習場面においてわからないところを質問する行為は、人的リソースを活用した有効な学習方略であり、教師や仲間に積極的に質問することが学習内容に対する理解の深化に繋がり、学業達成を促すとされる (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。

しかし、授業場面において質問が積極的に起こることは少ない。そのため、なぜ学習者は自分1人の力で問題が解けないと認識しているにも関わらず質問しないのかという問題については、その原因を解明するための研究が多く行われている (Good, Slaving, Harel, & Emerson, 1987 ; Newman, 1990 ; Newman & Goldin, 1990)。

学校の学習場面において質問する対象は、通常は教師か仲間のどちらかになる。このうち教師への質問については、問題がわからないときすぐに質問する機会を確保するのが難しいといった制約が、質問行動を抑制する原因となっていることがある。また、授業において教師に質問すれば目立つために周囲の仲間の反応が気になるといったことや、教師からの「こんなこともわからないのか」等の反応に対する評価懸念のような心理的な要因の影響も考えられる (Ryan & Pintrich, 1997 ; 野崎, 2003)。

一方、仲間への質問については、教師に対する質問とは異なり、回答者が1人に限定されないため、制約の少なさという点では比較的生じやすいことが考えられる。また、教師からの評価懸念や授業中に目立つということもなく、教師に対する質問と比べるとその抵抗感の少なさから、より質問しやすいということが考えられる。実際に、Nelson-Le Gall & Glor-Scheib(1985)が行った観察研究では、問題がわからないときに助けを求めたのは、83%が友人に対してであり、教師に対しては残りの17%にすぎないことが明らかにされている。また、中学生を対象にした野崎(2003)の研究でも、教師よりも仲間に対して多くの質問を行っていることが明らかにされている。こうした仲間への質問は教師に対する質問より効率的であり、近年注目されるピア・サポートの観点からも、日常の学習場面において促進されることが期待される。

しかし、仲間に対して質問する場合においても、学習者は、全くネガティブな認識を持っていないわけではない。例えば、社会心理学分野における援助要請研究においては、社会的比較の対象となる仲間のような自分と類似した相手に援助を求める場合、自分が仲間よりも劣っていることを認めることになるために、より自尊心への脅威になるとされている (Nadler & Fisher, 1986)。その

ため、仲間に質問することで自分が仲間よりも学力が低いことを認めたくないためにあえて質問することを避けることもある（野崎，2006）。さらには、「仲間に質問してもどうせわからない」、「回答が役に立たない」のように教師よりも専門性に劣る仲間に質問することが問題の解決に結びつかないという懸念も高くなることが考えられる（野崎，2003）。

それでは、こうした仲間への質問に対するネガティブな態度を変容させ、仲間に対する効果的な質問行動を促進させるためには、どのような学習指導を行えばよいのだろうか。その1つの方法としては、協同学習 (cooperative learning) の授業形態を導入することが考えられる。協同学習とは、ペアまたは少人数のグループに分かれ、仲間同士の協同により学習が進行する授業形態のことで、近年、初等教育から高等教育に至るまで様々な教育実践の場において導入されている。これまでの研究では、個別学習や仲間との競争による学習よりも協同学習を実施したときの方が、学習者の学習動機づけや学業成績は高まることが報告されており、さらには自尊感情や社会的スキルも向上することが明らかになっている (Johnson & Johnson, 1989)。

さて、ここで述べる協同学習とは、単純にいくつかのグループに分かれて授業を進行する通常のグループ学習を指すものではない。協同学習は、集団に属する成員一人一人が自分の利益が他者の利益になるようお互いに利益を共有する協同関係の成立を教科学習の中で目指すものであり、学習技法というよりも1つの学習理論として捉えられる (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002)。こうした考え方下、これまでに協同学習の理論を提唱してきた研究者は、協同学習が成立するための条件としていくつかの構成要素を提案している。このうちケーガン (Kagan, 1994) は、①互恵的な協力関係があること、②個人の責任が明確であること、③参加の平等性が確保されていること、④活動の同時性に配慮していること、の4つを協同学習が含むべき条件として挙げている。一方、ジョンソンら (Johnson, Johnson, & Holubec, 2002) は、①互恵的な協力関係があること、②個人の責任が明確であること、③グループの成員が対面しての積極的な相互交流があること、④小集団における対人的技能訓練があること、⑤活動の振り返りのような活動の改善に関する手続きがあること、の5つを挙げている。ケーガンとジョンソンらでは、協同学習に対する焦点の当て方に異なる部分がある (関田・上條, 2012) もの、協同学習において特に重要な「互恵的な協力関係」と「個人の責任の明確化」については両者共に共通している。これらの条件を満たした協同学習を実施することで、教室内において協同精神の浸透や肯定的な相互依存性の確立され、仲間とのお互いを受容し、理解し合う雰囲気が醸成される。従って、通常の授業に協同学習に基づく活動を導入することで、仲間との協同学習に対するポジティブな態度が形成され、さらには仲間に質問することに対してもネガティブな態度が低下し、ポジティブな態度が促進するようになるのではないだろうか。

以上の議論より、本研究では協同学習を用いた授業を15回にわたり実施したときに、授業実施前と授業実施後では仲間に質問することへの態度がどのように変化するかを検討する。協同学習を実施する事で、協同学習に対する態度及び仲間に質問することへの態度が共にネガティブなものからポジティブなものに変容することが予想される。

方 法

1, 対象授業、調査対象者、調査時期

短期大学1年生の3クラスそれぞれに行われた心理学関連の演習形式の授業（3クラスとも同一科目、同一内容）を対象にした。授業は2011年10月4日から2012年2月7日までの期間に、各クラスともおおよそ1週間に1回合計15回が行われ、ほぼ全ての回で協同学習を実施した。調査は、3クラス合わせて合計114名の受講生に対して第1回目の授業開始前と第15回目の授業終了後の計2回同じ項目に回答してもらった。最終的に、2回の調査の両方において全ての質問項目に回答していた学生85名（男子1名、女子84名）の回答を分析対象とした。

2, 授業の構成と展開

授業は具体的には以下のように構成され、実施された。

(1) **グループの構成** 学習者同士の相互作用が最も起こりやすいとされる1グループ4人（杉江, 2011）を目安にグループを作った。また、グループの構成メンバーについては授業者があらかじめ決定し、受講生に提示した。グループ構成の際には、前期の学業成績を参考に全グループの学業成績の平均値及び標準偏差がほぼ同じになるように調整した。

(2) **授業の構成** 授業構成としては、1コマ全てを協同学習で行うのではなく、前半45分を講義形式の授業とし、後半45分に前半部分の講義の内容についてグループ内で相互に意見を述べ合ったり、質問し合ったり、解答を作成したりする協同学習の形態を導入した。話し合いの際には、1人につき決められた時間を提供し、順番に答えや考えを述べていくラウンドロビン(Round Robin)と呼ばれる手法により各自意見を述べた(Barkley, Cross, & Major, 2005)。また、グループ内のメンバーがそれぞれ互いに異なる内容を学習した後、グループに持ち寄って相互に学習内容を教え合うジグソー(Jigsaw)の手法を用いた授業も実施した。この方法で学習を行うと、グループ内において各学習者が学んだ内容は本人のみしか知ることができないため、必然的に他のメンバーに自分の知っている内容を教えなければならないという状況が発生する(Jacobs, Power, & Inn, 2002)。ラウンドロビンやジグソーを用いて実施された授業は、いずれもケーガンとジョンソンらに共通した協同学習の条件である「互恵的な協力関係」と「個人の責任の明確化」を満たすものであり、さらにはケーガンが述べる「参加の平等性」及び「活動の同時性」、ジョンソンの述べる「対面しての活発な相互交流」の条件についても満たす。そのため、今回実施した授業は、協同学習としての条件が成立した授業であるといえる。

(3) **評価方法** 評価は一部にグループ単位での評価を導入した。具体的には以下の3点について、グループ単位での評価を行った。①授業者が提示した問題についてグループでの話し合いに基づいて作成された解答の評価。評価得点はグループの平均点を各自に配当する。②授業で学習した内容についてグループ単位で行う口頭試験。評価得点はグループの平均点を各自に配当する。③レポートはグループ単位で提出するように指示し、全員分がないと受理しない。こうしたグループ単位での試験の成績やレポートの提出方法を含めた評価を一部に導入し、かつ学生にそのことを伝えることで、ケーガンとジョンソンらに共通した協同学習の条件である「互恵的な協力関係」と「個人の責任の明確化」が満たされるようにした。

3, 調査内容

(1) 仲間への質問行動に対する態度 野崎 (2003) を参考に 10 項目作成し、使用した。各項目とも「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」までの 5 件法で尋ねた。

(2) 協同学習に対する態度 Cantwell & Andrews(2002) を参考に 10 項目を作成し、使用した。各項目とも「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」までの 5 件法で尋ねた。

結 果

1、仲間への質問に対する態度と協同学習に対する態度の因子分析結果

(1) 仲間への質問に対する態度

授業実施前、授業実施後の仲間への質問に対する態度の 10 項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、授業実施前、授業実施後ともに 3 因子が抽出された。10 項目のうち、項目 1「私は、友達に質問することが好きです」は授業実施前と授業実施後で負荷の高い因子が異なっていたため、分析からは除外した。この項目以外の 9 項目については、両方の調査において同じ項目から構成される因子構造となった。まず、第 1 因子は、項目 3「友達に質問しないで自分の力だけで解きたいです」、項目 5「私は、友達に質問するのが面倒くさい気がします」、項目 9「先生ならともかく、友達に質問してもどうせわからないと思います」、項目 8「友達に質問することは勉強の役に立つと思います。(逆転項目)」から構成される因子で、仲間に質問する意欲の無さに関連した因子であったことから「無気力」とした。次に、第 2 因子は、項目 2「私は、友達に何を質問して良いのかわからないです」、項目 4「私は、友達に質問するとき、恥ずかしさを感じます」、項目 10「友達に質問することの内容がうまくまとまりません」の項目から構成されており、質問生成段階における問題に関連のある因子であったことから「質問生成の困難」とした。最後に、第 3 因子は、項目 6「私が質問すると、頭があまり良くないと思われるかもしれないと心配です」、項目 7「友達に質問すると私のプライドが傷つきます」の 2 項目から構成されており、いずれも仲間に質問することにより自尊心が傷つくといった内容の因子であることから「自尊心への脅威」とした。

(2) 仲間との協同学習に対する態度

授業実施前、授業実施後の仲間との協同学習に対する態度の 10 項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、授業実施前、授業実施後ともに同じ項目から構成される 2 因子が抽出された。まず、第 1 因子は、項目 2「グループのために自分ができることをやるのは楽しいです」、項目 3「1 人で勉強するよりも協力して勉強した方がよい結果が得ると思います」、項目 6「みんなでいろいろな意見を出し合って勉強することは自分のためになります」、項目 7「勉強が苦手な人も協力して勉強すればよい結果が得られると思います」、項目 9「グループで勉強すると友達の意見を聞くことができ、自分の知識がふえると思います」、項目 10「難しい問題でも、みんなと一緒によればやる気がします」の 6 項目から構成されており、いずれも仲間と協同学習を行うことに肯定的な態度を示す項目から構成されていることより「協同志向」とした。

一方、第 2 因子は、項目 1「みんなと一緒によ勉強すると、自分の思うように勉強できません」、項目 4「グループで勉強すると、必ず真剣に取り組まない人がでてくると思います」、項目 5「グル

ープの友達に合わせながら勉強するよりも、1人で勉強する方がやりがいがあります」、項目8「みんなで話し合っていると時間がかかると思います」のように協同学習に否定的な態度や協同学習よりも個別学習を志向する態度に関する項目から構成される因子であることより「個別志向」とした。

2. 授業実施前と授業実施後の態度の比較

仲間への質問に対する3つの態度の下位尺度得点（下位尺度内の項目の平均値）をそれぞれ算出し、授業実施前と授業実施後の得点の変化をt検定により検討した。その結果、「質問生成の困難」に有意な差が見られ、授業実施前よりも授業実施後で有意に高かった（ $t(84)=2.12, p<.05$ ）。一方、「無気力」、「自尊心への脅威」に有意な差はみられなかった。また、仲間との協同学習に対する態度についても同様に下位尺度得点を算出し、t検定を行った。その結果、「協同学習志向」、「個別学習志向」のいずれにおいても授業実施前と授業実施後で有意な差はみられなかった。

下位尺度レベルの分析では予想した結果がみられなかったため、仲間への質問に対する態度の10項目それぞれにおける授業実施前と授業実施後の得点についてt検定を行った。その結果、項目1「私は、友達に質問することが好きです」、項目2「私は、友達に何を質問して良いかわからないです」、項目9「先生ならともかく、友達に質問してもどうせわからないと思います」の3項目について、授業前よりも授業後の得点が有意に高いことが明らかになった。各項目毎の平均値と標準偏差及び分析の結果を表1に示す。

次に、仲間との協同学習に対する態度の10項目についても同様に下位尺度得点を算出した後に、授業実施前と授業実施後の得点についてt検定を行った。その結果、項目10「難しい問題でも、みんなといっしょにやればできる気がします」についてのみ有意差がみられ、授業実施前と比べて授業実施後の得点が有意に高かった。各項目毎の平均値と標準偏差及び分析の結果を表2に示す。

3. 授業実施の前後における質問行動への態度と協同学習への態度の相関

仲間への質問行動に対する態度と協同学習への態度の関連が授業実施の前後でどのように変化するかを検討するために、授業実施前と授業実施後のそれぞれの調査において質問行動への態度と協同学習への態度の相関係数（pearsonの積率相関係数）を算出した。授業実施前の結果を表3に、授業実施後の結果を表4に示す。

その結果、協同学習への態度のうち「協同志向」と質問行動への態度のうち「無気力」との間に負の有意な相関が授業実施前と授業実施後の両方でみられた。また、協同学習への態度のうち「個別志向」と質問行動への態度のうち「無気力」及び「自尊心への脅威」の間にそれぞれ有意な正の相関が授業実施前と授業実施後の両方でみられた。

これに対し、協同学習への態度のうち「協同志向」と質問行動への態度のうち「質問生成の困難」及び「自尊心への脅威」との間に授業実施前では有意な相関がみられなかったが、授業実施後では共に有意な負の相関がみられた（それぞれ、 $r=-.293, r=-.272$ ）。また、授業実施前では協同学習への態度のうち「個別志向」と質問行動への態度のうち「質問生成の困難」の態度との間に有意な正の相関（ $r=.270$ ）がみられたが、授業実施後では有意な相関はみられなくなっていた。

表1 授業実施前と実施後の仲間に対する質問への態度得点の比較

項目 番号	平均値 (標準偏差)		t 値
	授業実施前	授業実施後	
1 私は、友達に質問することが好きです。	3.51 (0.90)	3.72 (0.88)	2.27 *
2 私は、友達に何を質問して良いのかわからないです。	2.20 (0.86)	2.47 (0.97)	2.48 *
3 友達に質問しないで自分の力だけで解きたいです。	2.20 (0.94)	2.19 (0.91)	0.12
4 私は、友達に質問するとき、恥ずかしさを感じます。	2.18 (1.03)	2.18 (1.04)	0.00
5 私は、友達に質問するのが面倒くさい気がします。	1.94 (0.88)	1.91 (0.94)	0.40
6 私が質問すると、頭があまり良くないと思われるかもしれないと心配です。	1.81 (1.02)	1.92 (0.98)	1.09
7 友達に質問すると、私のプライドが傷つきます。	1.42 (0.62)	1.45 (0.70)	0.31
8 友達に質問することは勉強の役に立つと思います。	4.38 (0.67)	4.53 (0.59)	1.78 +
9 先生ならともかく、友達に質問してもどうせわからないと思います。	1.40 (0.54)	1.62 (0.76)	3.12 **
10 友達に質問することの内容がうまくまとまりません。	2.53 (1.05)	2.72 (1.13)	1.50

注) + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表2 授業実施前と実施後の協同学習に対する態度得点の比較

項目 番号	平均値 (標準偏差)		t 値
	授業実施前	授業実施後	
1 みんなといっしょに勉強すると、自分の思うように勉強できません。	2.02 (0.90)	2.00 (1.01)	0.78
2 グループのために自分ができることをやるのは楽しいです。	3.93 (0.84)	4.08 (0.79)	1.89 +
3 1人で勉強するよりも協力して勉強した方がよい結果がでると思います。	3.91 (0.95)	3.94 (0.98)	0.28
4 グループで勉強すると、必ず真剣に取り組まない人がでてくると思います。	2.93 (0.87)	2.95 (0.99)	0.19
5 グループの友達に合わせながら勉強するよりも、1人で勉強する方がやりがいがあります。	2.33 (0.96)	2.42 (0.92)	0.75
6 みんなでいろいろな意見を出し合って勉強することは自分のためになります。	4.45 (0.66)	4.46 (0.67)	0.16
7 勉強が苦手な人も協力して勉強すればよい結果が得られると思います。	4.36 (0.69)	4.42 (0.64)	0.66
8 みんなで話し合っていると時間がかかると思います。	2.38 (1.07)	2.45 (0.99)	0.58
9 グループで勉強すると友達の見聞を聞くことができ、自分の知識がふえると思います。	4.42 (0.68)	4.52 (0.65)	1.16
10 難しい問題でも、みんなといっしょにやればできる気がします。	4.45 (0.70)	4.64 (0.57)	2.23 *

注) + $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表3 授業実施前の質問行動への態度と協同学習への態度の相関 (Pearsonの積率相関係数)

	質問行動への態度			協同学習への態度	
	無気力	質問生成困難	自尊心脅威	協同志向	個別志向
質問行動への態度					
無気力					
質問生成困難	.356 **				
自尊心脅威	.224 *	.420 **			
協同学習への態度					
協同志向	-.502 **	-.207	-.178		
個別志向	.502 **	.270 *	.343 **	-.486 **	

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

表4 授業実施後の質問行動への態度と協同学習への態度の相関 (Pearsonの積率相関係数)

	質問行動への態度			協同学習への態度	
	無気力	質問生成困難	自尊心脅威	協同志向	個別志向
質問行動への態度					
無気力					
質問生成困難	.313 **				
自尊心脅威	.492 **	.420 **			
協同学習への態度					
協同志向	-.353 **	-.293 **	-.272 *		
個別志向	.549 **	.088	.317 **	-.312 **	

注) * $p < .05$, ** $p < .01$

考 察

本研究の目的は、協同学習を用いた授業実践の前後では仲間に質問することへの態度及び協同学習に対する態度がネガティブなものからポジティブなものに変容することを予想し、検討することであった。まず、質問行動への態度のうち「質問生成の困難」、中でも「私は、友達に何を質問して良いかわからないです」の得点が授業実施前よりも実施後に上昇した結果が得られたが、この結果は協同学習を実施したことによりネガティブな態度がむしろ高くなったことを示しており、予想に反する結果となった。この原因としては、「質問生成の困難」の態度が仲間に質問することに対する情緒的な反応というよりは、うまく質問を作ることができるかといった質問生成段階における認知レベルの問題に関係した態度であったことが考えられる。つまり、今回実施した協同学習は主に

仲間関係における親密性の増大のような質問表出の段階における情緒面の改善に効果のある介入であり、どのように質問したらよいかやどのように回答したらよいかという具体的な質問の方法に関する指導は含まれていなかった。そのため、仲間との相互学習という機会の提供がどのように質問内容を生成したらよいかという困惑をもたらしたためであると思われる。同様の解釈は、項目別の結果ではあるものの「無気力」に含まれる「先生ならともかく、友達に質問してもどうせわからないと思います」の態度が授業実施前よりも授業実施後で有意に高くなったにおいてもいえることである。つまり、仲間との相互学習という機会の提供そのものが仲間に質問しても有益な解答は返ってこないという経験をさせ、仲間への質問に対するネガティブな態度を形成したことが考えられる。

一方、項目別の結果ではあるが、仲間への質問に対する態度のうち「私は、友達に質問することが好きです」の態度と協同学習に対する態度のうち「難しい問題でも、みんなといっしょにやればできる気がします」の態度が授業実施前と比べて授業実施後に有意に上昇していた結果については、協同学習を実施することで協同精神の浸透や肯定的な相互依存性が確立され、仲間との間にお互いを受容し、理解し合う感情が芽生えたことにより、仲間に質問することを好意的に認識するようになったためであることが考えられる。

以上のことから、協同学習の実施は、質問の生成や質問が効果的かどうかに関する態度についてはそれらを改善させてはいなかったが、仲間への質問行動に対する好意の態度を促進させ、特に困難な課題の解決についての協同志向を促進させたといえる。これらの結果は、本研究の予想をほぼ支持する結果であった。

さらに、本研究では、仲間への質問行動と協同学習に対する態度それぞれの変化だけではなく、これら2つの態度の関連が協同学習の実施の前後でどのように変化するかについても検討を行った。その結果、授業実施後には協同志向の態度と仲間への質問に対する「質問生成の困難」の態度及び「自尊心への脅威」の態度とのそれぞれの間に負の関連がみられるようになった。その一方で、個別志向と「質問生成の困難」の態度間の有意な正の関連がみられなくなることが明らかになった。これらの結果については、協同学習の実施は、質問行動に対する態度を単純に変化させるだけではなく、協同学習への態度と質問行動への態度の関連をポジティブな関係へと変化させることに効果があることを示している。すなわち、仲間との協同学習に対する態度は、同じ協同志向と個別志向でも協同学習を実施する前後ではその質的側面が変化し、協同志向については質問生成に関する不安や質問行動に対する自尊心の脅威の低下に結びつくより本質的な協同志向に変化したことが考えられる。また、個別志向については仲間への質問に対するネガティブな態度と結びつかない自律性のようなポジティブな個別志向に変化したといえるのではないのだろうか。この協同学習を実施した前後の個別志向の質的な変化については、協同志向と個別志向の負の相関関係が授業実施前よりも授業実施後で弱まっていることから予想される。学習場面において個別的な学習を志向する傾向は必ずしもネガティブなことではなく、全くないよりはむしろ協同志向を妨げない程度には保持しておくことが望ましい部分もある。そのため、協同学習の実施は、こうした個別志向のポジティブな側面を引き出す効果があることも本研究からは示唆された。

本研究では協同学習の実施が仲間への質問行動に対するポジティブな態度の促進効果と質問行動への態度にポジティブに結びつくような協同志向及び個別志向を質的に変化させる効果がある可能性が示唆された。これらの研究結果は、予想をおおむね支持したといえる。しかし、その一方で、

質問の生成や質問の効果に関する態度については効果がみられなかった。そのため、質問スキル及び回答スキルの向上を目標にした指導も組み込むなど質問力の向上に焦点を当てるよう協同学習を発展させることで、仲間との相互質問の一層の活性化が図れることが期待される。

引用文献

- Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. 2005 Collaborative Learning techniques—A handbook for college faculty. John Wiley & Sons, Inc. (安永悟 (監訳) 2009 協同学習の技法—大学教育の手引き— ナカニシヤ出版)
- Cantwell, R.H., & Andrews, B. 2002 Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feelings towards group work. *Educational Psychology*, 22(1), 75-91.
- 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.
- Jacobs, G.M., Power, M.A., & Inn, L.W. 2002 The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, Basic principles, and frequency asked question. Corwin Press, Inc. (伏 野久美子・木村春美 (訳) 関田一彦 (監訳) 2005 先生のためのアイデアブック—協同学習の基 本原則とテクニック— 日本協同教育学会)
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 1989 Cooperation and Competition: Theory and Research. Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. 2002 Circle of Learning Cooperation in the Classroom (5th ed.). Interaction Book. (石田裕久・梅原巳代子 (訳) 2010 改訂版 学習の輪—学び合いの協同学習入門— 二瓶社)
- Kagan, S. 1994 Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- 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.
- Nelson-Le Gall, S. & Glor-Scheib, S. 1985 Help seeking in elementary classrooms: An observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 58-71.
- 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. & Goldin, L. 1990 Reluctance to seek help with homework. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100.
- 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 2006 生徒の社会的比較志向性と学業的援助要請の関連 宮崎女子短期大学紀要, 32, 113-122.

- 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.
- 関田一彦・上條晴男 2012 協同学習ースベンサー・ケーガンの構成的教授法に学ぶー 授業づくりネットワーク4 学事出版 4-17.
- 杉江修治 2011 協同学習入門ー基本の理解と51の工夫ー ナカニシヤ出版
- 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.