

小中学生の学習観特性の差異を踏まえた学習支援に関する一考察 —友人との学習活動を参照しながら—

野中陽一郎¹⁾
(2015年12月22日受理)

A Study on Learning Support due to differences in Elementary and Middle School Student's Conceptions of Learning —Referring to Learning Activities with Friends—

Yoichiro NONAKA

For the purpose of considering “learning in the 21st century”, this article examines learning activities with friends due to differences in elementary and middle school student's conceptions of learning. The participants, fifth, sixth, and ninth graders(N=327), completed a questionnaire that assumed conceptions of learning, and a questionnaire that assumed learning activities with friends. Those participants were featured via ward method cluster analysis from the 5 aspects that was (a) understanding, (b) rote learning, (c) obligation, (d) depending on school, and (e) school stage. As a result, the author classified the 327 participants into 3 clusters. Each cluster showed a characteristic that reflects the results of the student's conceptions of learning. Each ANOVA revealed that significance differences of learning activities with friends between clusters on help-giving and reciprocal learning. On the basis of the result of this study, the author discussed the learning support or education methods and techniques on leaning in the 21st century.

Key words: Conceptions of Learning, Learning Activities with Friends, Learning support, Education Methods and Techniques

キーワード：学習観，友人との学習活動，学習支援，教育の方法及び技術

問題と目的

「学び」とは何かと問われた場合、問われた人の年齢、職種、立場、そして当該者を取り巻く時代や居住する国家の水準により回答は異なるものとなるだろう。

国立教育政策研究所（2013）は、社会の変化に対応する21世紀を生き抜く力をもった市民としての日本人に求められる資質・能力である「21世紀型能力」を提案し、「21世紀型能力」を構成するものとして「思考力」を中核とした上で、「基礎力」、「思考力」、「実践力」の3層構造を示している。このことは、「言語、数、情報（ICT）を目的に応じて道具として使いこなすスキル」という「基礎力」を基盤とし、「実践力」という「思考力」の使い方の指針となるべきものまでも位

置づけていることから、より良い解や新しい知識を創り出しつつ新たな学びを創出する「思考力」の重要性を改めて可視化したものと考えられる。一方、森（2015）は、「21世紀型学力」を「ディペンダブル」、「ポータブル」、「サステイナブル」という3つの条件を備えた学力のことであると指摘した上で、従来の学校教育で育成されてきた学力において「ポータブル」と「サステイナブル」の条件が十分に満たされてこなかったため、「習得機能」と「活用機能」の2つの学力観を統合した教育改革、学習者のメタ認知能力の育成、学ぶことに対する興味・関心を備えた内発的動機づけを向上させることの重要性を示している。

こうしたことから、従来の「学び」の重要性を認識しつつも、21世紀を生き抜く学習者を育成する上で、

1) 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門

「新しい学び」の育成を目指した授業のあり方についても検討していく必要性が考えられる。皆川(2015)は、「21世紀の新しい学び」を検討する上で「自律的な学びに関する研究」、「協同的な学びに関する研究」、「思考力・表現力を育てる学びに関する研究」、「創造的な学びに関する研究」の4つの視点から研究動向を整理し、学習者の備える動機づけ、学習観、そして自己調整学習力等の個人差レベルの変数と他の児童生徒との協同学習あるいは教師からの介入や授業実践といった他者の介在するレベルの変数との関連について展望を行い、自律、協同、創造を統合した教育の重要性を指摘している。こうした視点に立脚するならば、「学び」の目指す視点が顕在化かつ拡大化しつつも、「学び」を構成する学習者自身、そして学習者を取り巻く周囲の児童生徒や教師という他者の存在の重要性は変わらないといえよう。そのため、学習者が備える学びに対する個人差要因と他者の介入要因の双方について改めて検討していくことは重要と考えられる。

「学び」すなわち学習に対する学習者の認識や信念・価値観は、「学習観」と呼ばれ、学習者の備える学習観の構造や学習方略との関連がこれまで検討されてきた(e.g., 植木, 2002; 鈴木, 2013; 伊藤・廣瀬, 2015)。植木(2002)は、「学習とはどのようにして起こるのか、どうしたら学習は効果的に進むのか」という信念の視点を「学習観」として狭義に位置づけ、学習観を構成する「方略志向」、「学習量志向」、「環境志向」という3つの志向を見出した上で、3つの志向と精緻化方略及びモニタリング方略といった学習方略2因子との間に相関があることを示している。また、篠ヶ谷(2014)は、相互作用場面における学習者の目標を「他者と相互作用を行う際にどんなことに注意しているか」と設定し、学習者の目標を構成する「自己の理解」、「自他の共通理解」、「自己の理解のモニタリング」、「他者の理解のモニタリング」の4因子を見出した上で、学習観と学習動機を独立変数とする重回帰分析を行い、内容関与動機及び認知主義的学習観が学習者の備える4つの目標全てと有意な正の関連を示すことを明らかにしている。これらの結果は、学習者の備える学習観が学習方略や学習目標に関連する変数として捉えられることを実証したものと考えられる。しかし、教育の目的を鑑みれば、教師には児童生徒の備える学習観が学習を展開していく上で肯定的な機能を発揮させるような教育の方法及び技術に代表される介入や学習支援のあり方を検討していくことが求められる。

篠ヶ谷(2013)は、歴史学習に対する狭義の学習観と想定される「意味理解志向」という学習者個人の備える特性に着目し、予習段階における介入方法のあり

方を検討している。その結果、「意味理解志向」の低い学習者に対して質問生成の仕方へ介入を行うことが、授業における高次な内容を問う質問及び質問に関連する情報のメモを多く行うことをもたらすことを明らかにしている。また、小野田・篠ヶ谷(2014)は、大学講義における狭義の学習観と想定される「講義におけるリアクションペーパーへの記述目的」という大学生個人の備える特性に着目した上で、リアクションペーパー観を構成する「内容記憶志向」、「記述訓練志向」、「理解度伝達志向」、「私的交流志向」の4因子を見出した上で、「読み手の予期追加介入」と「授業者応答介入」という質の異なる2種類の介入による教育効果を検証している。その結果、「私的交流志向」という授業内容にかかわらず学生自身が授業者とコミュニケーションをとるためにリアクションペーパーを捉えている志向が高い学習者以外には、高次な質問を促進することが示されている。これらの研究結果は、学習者の備える学習観に応じた適切な授業者の介入のあり方を検討していく上で重要な知見の蓄積といえよう。

なお、鈴木(2013)は、「学習はどのような意味を持つか、学習はどのようなものか」を「学習観」として広義に位置づけ、学習観を構成する「意味理解志向学習観」、「暗記再生志向学習観」、「学校依存的学習観」、「義務的学習観」の4因子を明らかにした上で、学習観の学年間及び学校移行時における変化、そして学校段階別の学習観と学習方略4因子との関連を検討している。その結果、小学5年生が中学2年生よりも「意味理解志向学習観」を備えていること、中学2年生が小学6年生よりも「暗記再生志向学習観」を備えていること、学習観4因子と学習方略4因子とに相関がみられること、その中でも学校段階を問わずに4つの学習観全てと友人リソース方略とに関連があることを示している。この視点に立脚すれば、児童生徒の備える学習観を構成するそれぞれの認識は友人を学習の資源として活用する学習方略とに関連があると考えられる。21世紀の学びを育成する上で必要不可欠となる周囲の児童生徒との協同的な学びすなわち友人との学習活動を検討する上で学習者の学習観を基軸として研究を展開していくことは重要なものと考えられる。しかし、鈴木(2013)では、学習観と学習方略の相関関係について学習観を構成する単一の認識ごとに検証しているため、学習者の本来備える多角的な学習観を捉えた上での検討がなされていない。

一方、こうした友人を学習の資源として活用する学習方略は、学業的援助要請に関する視点から研究がなされてきた(e.g., 野崎, 2003; 岡田, 2008)。野崎(2003)

は、学業的援助要請に関する研究を展望し、学業的援助要請者の特徴としてコンピテンスや達成目標等が関連すること、学業的援助要請が行われる授業形態等について整理をしている。岡田（2008）は、友人関係及び学習に対するそれぞれの自律的動機づけが友人との学習活動を介して充実感に影響するプロセスを検討している。その結果、友人関係に対する自律的な動機づけと学習に対する自律的な動機づけ双方が影響を及ぼす友人との学習活動の因子に差異が認められることを示している。また、山口（2012）は、学習方略の規定要因として動機づけ要因と学習観のような認知的要因の2側面があることを指摘した上で、動機づけ要因と認知的要因の双方と学習方略使用との関連を検討している。その結果、植木（2002）と合致すると考えられる学習観3因子において「方略志向」と「自律的援助要請」との間、「環境志向」と「依存的援助要請」との間に正の相関関係があることを示している。こうした視点に立脚すれば、学習者の備える特性が友人を学習の資源として活用する方略に影響を及ぼすことが考えられる。

このようなことから、友人を学習の資源として活用する学習方略すなわち友人との学習活動に影響を及ぼす学習者の学習観を検討していくことは、21世紀型学力を育成する教育の方法及び技術のあり方を学習者の個人差の視点からより精緻化した上で明らかにする取り組みだと考えられる。

なお、学習観を測定する際には、鈴木（2013）の知見から、学年間の差異を発達段階の視点の1つとして考える必要もある。しかし、山口（1986）は、児童生徒が小学校時と対比し、中学校入学後に成績を気にする割合が増加することを示している。成績と学習観の関係の同一に捉えることには、留意が必要であるものの学校段階の移行は学習観の形成に関連することが考えられる。こうしたことを踏まえるならば、学年間ではなく学校段階を考慮すべき必要性が考えられる。一般に、学校段階の移行だけでなく高等学校受験のような選抜を目的とした試験の経験の有無により、学習者が捉える学習に多様性が備わってくることも考えられる。こうしたことから、選抜試験と関わった経験が浅く、本格的な受験を経験したことのない公立小学校及び中学校に所属する児童生徒に着目することは、今後の学習観を寛容させていくベースラインとしての知見を積み上げていくことに有効となるだろう。また、異

なる学習観を備えている児童生徒が友人との学習活動に差異が生じるのかを明らかにしていくことは学習支援の観点からも重要なことと考えられる。

以上のことから、本研究では、21世紀型学力の育成を探求していく端緒として、学習に対する学習者の単一の認識だけでなく複数の認識を多角的に踏まえることで従来の学習観を包括的に捉え、児童生徒の備える個人差レベルの認知差である学習観の違いによって友人との学習活動にどのような差異が生起するかについて発達段階の視点を踏まえた上で探索的に検討することを目的とする。

方 法

調査参加者²⁾

中国四国地方を構成する県に所在地を置く公立小学校の高学年107名及び公立中学校の高学年257名からなる総計364名を調査参加者とした。なお、本研究における調査参加者の内訳は、小学5年生2クラス51名（男児22名、女児29名）、小学6年生2クラス56名（男児36名、女児20名）、中学3年生8クラス257名（男子136名、女子121名）であった。なお、本研究では、探索的な検討という目的を鑑み、小学校と中学校という学校段階の差異を個人属性として採用した。

倫理的配慮

当該小学校及び中学校の校長及び学級担任教師に対し、研究の趣旨や調査方法等を説明し、当該学校長の研究実施承諾後、同意・許可を得ることができた学級担任教師の学級のみ調査を実施した。なお、調査より得られるデータに関しては、調査参加者の個人情報保護の徹底、データ分析に当たり個人を特定する情報の漏洩がないことを書面で説明し、学会発表や研究論文による研究成果の公表を目的とすること以外に当該データを使用しないことの確認を行った。また、質問紙回収時には、学級担任教師が回収した質問紙をその場で指定の封筒に入れ封をしてもらうことで、調査参加者への心理的負担が最小限になるよう配慮した。

一方、質問紙の項目内容や文言については、予め教職歴30年以上のベテラン教員に精査を依頼した。その結果、回答することが調査参加者に心理的負担を及ぼす可能性、意味が伝わりにくい可能性がある旨と指摘された部分の文言については修正を行った。そのため、

2) 本研究の公立小学校のデータの一部は、野中（印刷中）において報告されている。なお、人数及び内訳が異なるのは、野中（印刷中）の時点では、6年生は1クラスだけの協力だった。しかし、その後更に1クラスの担任教員が調査を承諾し、調査を実施したことに起因する。

協力校側からは質問紙の項目内容や文言に対する修正要求がなされなかった。

質問紙の構成と調査実施形態

質問紙は、各教室にて学級担任教師が実施可能と判断された時間に配付され、一斉回答の後に回収された。質問紙は、フェースシートと後に示す尺度から構成された。なお、教室での一斉回答により調査を実施することに起因する時間的制限、調査参加者の年齢に起因する項目回答数への負担という2点を考慮する必要性が考えられた。その結果、質問紙は2種類作成し、2回に渡り本調査を実施した。このことから、フェースシートには、1回目と2回目の質問紙データを照合するため、学年、クラス、出席番号、性別の記入を求めた。

フェースシートには、学校の成績とは全く関係のないこと、回答に正解や不正解のないこと、誰のアンケートなのか特定することを目的としたものでないことを記載した。また、調査時に学級担任教師からも同様の内容を口頭で伝えてもらうと同時に、回答をいつでもやめてもよいこと、答えたくなければ回答せずに白紙のまま提出しても構わないこと、回答できる場合のみに回答する旨を伝えることにした。このことは、教室での一斉回答を求めたため、調査参加者に回答を必要以上に強制することが予測されることに起因し、回答するかどうかの自由については、学級担任教師より強調して伝えてもらった。

質問紙内容³⁾

(1) 友人との学習活動尺度：岡田（2008）の友人との学習活動尺度を構成する5因子23項目を用いた。各項目についてどの程度当てはまるかを、「1 ほとんどしない」から「5 よくする」の5件法で尋ねた。なお、当該内容は、第1回目の質問紙調査で回答を求められている。(2) 学習観尺度：鈴木（2013）の学習観尺度を構成する4因子24項目のうち各因子の中で因子負荷量の高い上位3項目を抽出し、総計12項目を用いた。各項目についてどの程度当てはまるかを、「1 ぜんぜんあてはまらない」から「5 よくあてはまる」の5件法で尋ねた。文言については、「義務（ぎむ）だ」を「しなければならない」に修正を行った。なお、当該内容は、第2回目の質問紙調査で回答を求められて

いる。

結 果

尺度の検討

1回目と2回目双方の調査に回答し、回答結果に不備のなかった総計327名（小学生100名、中学生227名）を分析対象者とした。

次に、先行研究の結果に基づき、各尺度を構成する各因子に対して、信頼性を検討するために α 係数を算出した。その結果、友人との学習活動尺度を構成する「援助要請」、「援助提供」、「相互学習」、「間接的支援」、「学習機会」、学習観を構成する「意味理解志向学習観」、「学校依存的学習観」、「義務的学習観」については、 $\alpha = .70 \sim .82$ であり一定の内的一貫性が確認された。なお、学習観を構成する「暗記再生志向学習観」については、 $\alpha = .65$ であり、 α 係数がやや低いものの、項目数が少ないこともあり後の分析に耐えうる値であると判断した。

Table 1には、各尺度を構成する各因子の α 係数を整理し記載した。以降の分析では、当該の各因子に基づき分析を進めることとした。

学習観特性に基づく分析対象者の分類

各分析対象者の学習観を構成する「意味理解志向学習観」、「暗記再生志向学習観」、「学校依存的学習観」、「義務的学習観」ごとの得点を算出し、各分析対象者の学習観特性とした。各分析対象者の学習観特性及び学校段階という個人属性を基にユークリッド距離の平方を求めクラスター分析（Ward法）によって分析対象者の分類を行った（Cophenetic' $r = .41$ ）。その結果、解釈可能性から3クラスター解を採用した。クラスターごとの分析対象者別の各学習観特性の平均値をTable 2に示した。

Table 2の結果から、各クラスターに含まれる分析対象者の特徴が示された。第1クラスターは、「暗記再生志向学習観」、「学校依存的学習観」、「義務的学習観」の特性が最も低く、「意味理解志向学習観」の特性が中位であることから、学習する上で暗記を重視せず、教員や学校で教わることに依存せず、学習を義務

Table 1 各尺度を構成する各因子の α 係数

尺度名	友人との学習活動					学習観				
因子名	援助要請	援助提供	相互学習	間接的支援	学習機会	意味理解志向	暗記再生志向	学校依存的	義務的	
α 係数	.75	.78	.82	.70	.74	.82	.65	.70	.78	

3) 2回の調査で実施された各質問紙には、その他の尺度も含めて構成されている。しかし、本稿では、本研究の目的に合致する尺度内容のみを記載している。

Table 2 各クラスターにおける分析対象者別の各学習観特性

クラスター番号	N	意味理解志向	暗記再生志向	学校依存的	義務的
第1	97	4.10(0.94)	2.13(0.82)	2.05(0.74)	2.96(1.01)
第2	138	3.41(0.44)	3.06(0.52)	2.91(0.47)	3.32(0.59)
第3	92	4.32(0.65)	3.25(0.72)	3.36(0.92)	4.38(0.50)

()内は標準偏差

とは考えないといった学習観特性を備えているという特徴が示された。第2クラスターは、「意味理解志向学習観」の特性が最も低く、「暗記再生志向学習観」、「学校依存的学習観」、「義務的学習観」の特性が中位であることから、学習する上で意味を理解した深い学びを重視しないという特徴が示された。第3クラスターは、「意味理解志向学習観」、「暗記再生志向学習観」、「学校依存的学習観」、「義務的学習観」の4つの特性全てが最も高いことから、学習する上で意味を理解した深い学びを重視しつつも、暗記も重視し、教員や学校で教わることに依存し、学習を義務と考えているといった学習観特性を備えているという特徴が示された。

また、各分析対象者の学習観特性及び個人属性により分析対象者を分類した際にみられるクラスターからは、学習観特性による差異だけでなく、分析対象者の学校段階という個人属性を踏まえた知見が見出された。すなわち、第1クラスターに属する分析対象者は、小学生が46名(46.0%)、中学生が51名(22.5%)であった。第2クラスターに属する分析対象者は、小学生が8名(8.0%)、中学生が130名(57.3%)であった。第3クラスターに属する分析対象者は、小学生が46名(46.0%)、中学生が46名(20.3%)であった。

なお、本分析対象者の全体的傾向として、学習観を構成する「意味理解志向学習観」は全クラスターにおいて中央値である3を上回るということも示された。以下では、学習観特性ごとの3クラスターを単位として分析を行った。

学習観特性の違いによる友人との学習活動の差異

クラスターごとに友人との学習活動尺度を構成する「援助要請」、「援助提供」、「相互学習」、「間接的支援」、「学習機会」における評定の平均値をTable 3に示した。

Table 3をもとに、各友人との学習活動評定に対してクラスターを被験者間要因とする分散分析を行った。その結果、「援助提供」($F(2, 324) = 2.80, p = .063$,

$\eta^2 = .017$)、「相互学習」($F(2, 324) = 2.34, p = .098, \eta^2 = .014$)、「間接的支援」($F(2, 324) = 6.44, p = .002, \eta^2 = .038$)、にはクラスターの主効果がみられたが、「援助要請」($F(2, 324) = 0.45, p = .641, \eta^2 = .003$)、「学習機会」($F(2, 324) = 1.86, p = .158, \eta^2 = .011$)にはクラスターの主効果がみられなかった。そこでまず、「援助提供」について多重比較(Ryan法, $p < .05$)を行ったところ、第1クラスターは、第2クラスターよりも評定が高いことが示された。次に、「相互学習」について多重比較(Ryan法, $p < .05$)を行ったところ、クラスター間に有意な差はみられなかった。そして、「間接的支援」について多重比較(Ryan法, $p < .05$)を行ったところ、第2・3クラスターは、第1クラスターよりも評定が高いことが示された。

考 察

まず、児童生徒の学習観特性の違いについて考察する。学習観を学習に対する学習者の単一の認識だけでなく複数の認識を多角的に踏まえることで従来の学習観を包括的に捉え、学習観特性という児童生徒の備える個人差レベルの認知差及び発達段階の差異から児童生徒を特徴のある3つのグループに分類できることが明らかにされた。このことは、鈴木(2013)よりも多角的な視点から、児童生徒の学習に対する認識を可視化することができたと考えられる。また、児童生徒が学習をどのように認識しているかに焦点を置くことは教育実践においても意義のある課題と考えられる。本研究の学習観特性に基づけば、学習する上で意味を理解した深い学びを重視する特性が最も高いグループは、暗記も重視し、教員や学校で教わることに依存し、学習を義務と考えているといった学習観特性も併せ持っていることが示された。学びを自身の今後の学びを創るという視点から捉えれば、学校に依存すること

Table 3 クラスターの友人との学習活動評定

クラスター番号	N	援助要請	援助提供	相互学習	間接的支援	学習機会
第1	97	3.29(0.90)	3.64(0.97)	3.09(1.07)	2.82(1.04)	2.26(0.98)
第2	138	3.39(0.76)	3.36(0.81)	3.36(0.87)	3.27(0.83)	2.48(0.89)
第3	92	3.38(0.91)	3.49(0.93)	3.16(1.04)	3.13(1.01)	2.49(1.07)

()内は標準偏差

や義務という他律的な視点から自律的で高い内発的な動機づけによる学習観を備えた児童生徒を育成するような教育実践における教育の方法及び技術が教師に求められるだろう。森(2015)によれば、教育目標、教育方法、教育評価は、三位一体であるべきとされている。そのため、教師は、児童生徒の学習観を基軸とした上で、教育目標、教育方法、そして教育評価のあり方を創造していく必要があると考えられる。

次に、学習観特性の違いによる友人との学習行動の差異について考察する。学習観特性の違いは、「援助提供」と「間接的支援」に差異を及ぼすことが示された。

すなわち、本研究で扱った学習観特性は自身の学びを展開していく上で他者を介して自身のパフォーマンスを整える活動に影響を及ぼすものであることが示唆された。また、学習観特性の特徴を踏まえて考えるならば、学習する上で暗記を重視せず、教員や学校で教わることに依存せず、学習を義務とは考えないといった学習観特性を備えている者達は、学習する上で意味を理解した深い学びを重視しない学習観特性を備えている者達よりも周囲に対して学業援助を提供していた。このことから、グループ学習を展開する上で各グループに第1クラスターに属する学習観を備えている学習者を必ず割り当て、授業を展開していくことも有効だと考えられる。そのため、教師には、教育実践において各児童生徒の備える学習観特性を踏まえた授業展開をしていくことが求められよう。

また、児童生徒の備える学習観の違いにより間接的支援に差異が認められたことから、学習する上で暗記を重視せず、教員や学校で教わることに依存せず、学習を義務とは考えないといった学習観特性を備えている者達は他の者達と対比し、成績やテストの点を見せ合い勉強への不満を話し合うこと等が少ないことを示唆している。このことは、本研究で捉えた学習観には反映されていない学習者が目指すべき学習の方向性あるいは評価内容をどのように捉えていたかが影響しているとも考えられる。中野(2013)は、大学生に対して重要なテスト場面に関するエピソードを想起させ、当該のテスト場面を自由記述により収集している。その結果、種類や内容に起因するテストの性格、学習者に及ぼす影響に起因するテストの評価機能という大きく2つのカテゴリーを見出している。そのため、教師には、教育目標を左右する評価方法のあり方を工夫して教育実践の中で児童生徒に提示していく必要も考えられる。

本研究では、探索的な目的を鑑み個人差レベルを重視したため、調査対象者の学習観の実態の一側面に焦点を置いたにすぎない。そのため、学業レベルを反映

する学校形態等の集団レベルを踏まえた検討も併せて今後必要となるだろう。また、分析対象者の学習観特性のタイプが、本研究のデータに特有のものなのか、一般的なものなのかを判断するためには、異なる研究データの蓄積が必要となるだろう。その際には、野中(印刷中)のようにテスト観という評価に基軸を置いた学習者の特性も踏まえてより広義に学習観を捉えて検討を行うことも重要な視点といえる。加えて、本研究では友人との学習行動を質問紙による主観的な枠組みから測定したものであるため、客観的な行動として友人との学習行動がどの程度であったかなどの実践的な指標を併せた検討も必要となるだろう。

ただし、学習観特性という視点から学習者のタイプごとに「援助提供」や「間接的支援」が異なることを示した点で本研究の知見は有効なものとなるだろう。今後は、学習観特性を操作するような教育方法及び技術による介入をした上で、学習観特性の変容そして友人との学習活動に及ぼす影響過程の変動など実践的な研究の必要性が待たれる。このような考察が、他でもない日本の教育界における学びの捉え方が変容する時期に行われたことによって、児童生徒の学びを支えるための学習支援の指針そして教育の方法及び技術について教師の熟達化をめぐる議論を進める一助になったと考えられる。

引用文献

- 伊藤慎悟・廣瀬英子(2015)．学習観研究の展望—「学習の信念」と「学習を支える信念」による分類—上智大学心理学年報, **39**, 21-30.
- 国立政策研究所(2013)．教育課程の編成に関する基礎的報告書5—社会の変化に対応する資質と能力を育成する教育課程編成の基本原則—< <https://www.nier.go.jp/kaihatu/pdf/Houkokusho-5.pdf> 2015年12月15日確認>
- 皆川直凡(2015)．21世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究 教育心理学年報, **54**, 57-70.
- 森 敏昭(2015)．学習開発学の展開—学習心理学から学習科学へ— 学習開発学研究, **8**, 3-16.
- 中野友香子(2013)．パフォーマンス目標の設定と重要なテスト場面に関するエピソードとの関係 東北大学大学院教育学研究科研究年報, **62**, 123-136.
- 野中陽一朗(印刷中)．児童生徒のテスト観の違いによる学習方略及び学習観の差異に関する探索的検討 高知大学教育実践研究, **30**, xx-xx.
- 野崎秀正(2003)．学業的援助要請の規定因に関する研究の動向と展望 広島大学大学院教育学研究科

紀要第一部（学習開発関連領域）, **52**, 73-82.

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.

小野田亮介・篠ヶ谷圭太(2014). リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ—学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討— 教育心理学研究, **62**, 115-128.

篠ヶ谷圭太 (2013). 予習時の質問生成への介入および解答作成が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討 教育心理学研究, **61**, 351-361.

篠ヶ谷圭太 (2014). 他者との相互作用場面における学習者の目標設定と関連要因—学習動機と学習観に着目した検討— 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 410.

鈴木 豪 (2013). 小・中学生の学習観とその学年間の差異—学校移行期の変化および学習方略との関

連— 教育心理学研究, **61**, 17-31.

植木理恵 (2002). 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, **50**, 301-310.

山口 剛 (1986). 児童・生徒におけるストレス徴候と学習成績に対する親・子の意識および態度との関連性について 佐賀大学教育学部研究論文集, **34**, 1-15.

山口 剛 (2012). 高校生の英単語学習方略使用と認知的・動機づけ要因の関係—有効性の認知の効果に注目したテストの予想得点における個人差の検討— 教育心理学研究, **60**, 380-391.

謝 辞

本研究にご協力頂いた調査参加者及び協力校の教職員、質問紙の項目内容や文言の精査を頂いたベテラン教員に対し、甚深の感謝の念を表します。