

社会的プレッシャーが日中大学生の学習方略に与える影響

周 子 康

Abstract

The purpose of the present study was to reveal the influence of social pressure on the learning strategies via learning motivation and learning conception by comparing Chinese and Japanese. 110 Japanese and 114 Chinese college students were surveyed to the assessment. To measure their construction of learning progress, the structural equation modeling was considered. The results of factor analysis revealed Japanese and Chinese students have social success in social pressure in common. The differences are Japanese students have self-actualization while Chinese students have parents' expectation. The results of structural equation modeling showed social success influence study strategy via training (utility) orientation of learning motivation both in Japanese and Chinese students. The self-realization of Japanese students influence study strategy via effort orientation while parental expectation of Chinese students influence study strategy via environment orientation.

キーワード……社会的プレッシャー 学習方略 日中比較

1. 問題と目的

教育においては、自分で問題を発見し、学習行動の中で解決できる自律的な学習者を育成することが重要だとされている。例えば辰野（1997）は「自主的に、しかも能率的に学習する力を身につけることは、現在の学校の学習に役立つだけでなく、将来の学校生活、さらには学校を卒業してからの社会生活にも良い影響を及ぼす」と述べている。

従来の研究では、小学校から大学までの異なる学習者を対象に学習行動の改善について検討がなされてきた。小学校から大学に進むにつれ、学習者にとって学習が徐々に難しくなる場と見なすことができる。しかし、学習者が知識を得る方法として、小・中学校と大学では様々な点で異なる。例えば、大学での教育はこれまでの義務教育や高校と比べて教師があまり学生の学習行動に関与しない。教師による支援が少ないため、大学生においては自律的に学習することが求められる。それゆえ、自分の学習行動を制御し、如何に効率的、能動的に学習を進めるかが、大学生の段階では極めて重要な問題になる。

くわえて、大学では学ぶことだけではなく、将来の職業との関連も非常に重要になってくる

であろう。大学生は就職を考えざるをえない時期のため、就職に対する心配等が大学生にプレッシャーをもたらしている。また、その時期に親の期待も大学生にとってはプレッシャーとしてのし掛かっている。例えば、伊藤（2011）は、親から高い学歴や社会的に批判の高い就職を期待されている大学生が比較的期待を高く認知し、期待に否定的な態度を持ち、心理的負担感も高いと示唆した。親の期待が高すぎる場合は、プレッシャーや期待に答えられないかもしれないという不安感や相手を失望させてしまうと感じるなど、期待されることには否定的な側面もある（河村、2003）。伊藤（2004）は大学生に対する質問紙調査を行った結果、高校時代に良い成績・良い大学への進学を期待されていた者の中で、親の期待を肯定し自ら学習したのは半数以下であり、半数以上の学生はプレッシャーなど心理的な負担を感じて親の期待を否定的に捉えたり、反発していたことを明らかにしている。

一方、就職に関する社会的プレッシャーは国によっても異なることが指摘されている。株式会社ドゥ・ハウスが2012年7月に日本と中国の18歳～28歳の短大生・大学生・大学院生を対象に行った『就職』に関するアンケートによると、就職先を選ぶポイントとして中国と日本で最も差が出た項目は「収入が高い」であり、中国人大学生の方が日本人大学生より多く選択していた。また、中国の学生の方が日本の学生と比べて「出世コースがある」「成長できる環境がある」という項目を選んだ割合が30%ほど高かった。就職しようと思った理由について、中国では「親孝行のため」と回答した学生が42.5%であったのに対して、日本では21.1%であった。ここから、中国の学生の方が親からの圧力を強く感じていると想像される。それぞれの結果から、中国の学生は就職における親や出世の圧力が日本より大きいとかがえる。こうした社会的プレッシャーの相違は、日中大学生の学習行動にも影響すると考えられる。

そこで本研究では、日中大学生の学習行動として学習方略に焦点をあて、社会的プレッシャーが日中大学生の学習方略に与える影響を明らかにすることである。

まず、学習方略（Learning Strategy）とは、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作或いは活動」（辰野、1997）と定義されている。佐藤・新井（1998）は、先行研究で検討されてきた様々な学習方略を体系的に整理した上で、作成した項目を用いて小中学生に調査を実施した。その結果、学習の進め方を自分の状態に合わせて柔軟に変更していく「柔軟的方略」、計画的に学習に取り組もうとする「プランニング方略」、認知的な働きを重視して学習を進めようとする「認知的方略」、作業を中心として学習を進める「作業方略」、友人関係を利用して学習を進める「友人リソース方略」を導出している。さらに、前者2つの方略を「メタ認知的方略尺度」、後者3つの方略を「認知・リソース方略尺度」としてまとめている。

そして、有効な学習方略を遂行した学習者が良い学業成績をもたらすことが先行研究では報告されている（Zimmerman & Martinez-Pons、1990；Lawson & Hogben、1996；Pintrich & De Groot、1990；堀野ら、1997；松沼、2007）。例えば、Zimmerman & Martinez-Pons（1990）は、学力の

高い学習者の方が学習方略の使用頻度が多いことを明らかにしている。Lawson & Hogben (1996) は、学業成績が高い生徒ほど多様な方略を使用していることを示した。また、堀野ら (1997) は英語学習における学習方略を検討し、体制化方略が英語の学業成績に有意な関連があることを示している。体制化方略とは、学習要素を独立ではなく、相互に関連づけることで整理し、体系化する方略である (北尾、1991)。松沼 (2007) も高校一年生の英語授業において体制化などの方略をあらかじめ教授された生徒は教授されなかった生徒よりも学業成績が上回ったという結果を示している。また、教授された方略を遂行する生徒は、遂行しない生徒と比べて、方略の有効性を認知しており、学業成績も良くなったことを示している。

こうした学習方略の使用は、動機づけに影響されていることが明らかにされている。動機づけとは、一般的に「学習意欲」や「やる気」と言われている。学習に限らず、行動を方向づける基本的な欲求のことである。さらに、市川 (1995) は「勉強は何のためにするのか」という教科学習の動機や目標についての自由回答の結果から、動機づけを6つに分類し、2つの要因を加えて組み合わせによって構造化した「2 要因モデル」を提唱した。この6つとは、「充実志向」、「訓練志向」、「実用志向」、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」である。2つの要因は学習内容の重要性和賞罰の直接性である。

平山ら (2001) は、市川ら (1998) の高校生についての「2 要因モデル」が大学生の学習行動においても有効であるかを検討した。調査結果から、大学生においても「2 要因モデル」の尺度内の質問項目間の内的整合性 (α 係数) は高いことは明らかになった。また、学習内容の重要性を重視する3つの志向 (充実、訓練、実用) の全てと実質参加率、つまり実質的に講義への参加を反映している割合 (たとえ講義に出席しても、遅刻や早退、または何らかの理由で課題を提出しない学生は実質的に講義に参加しないとみなす) が有意な正の相関を持つことが示された。ここから、動機と実際の行動が関連していることが分かる。藤田ら (2012) はモニタリング方略 (自己の学習の理解状況を自己診断すること)、プランニング方略、認知的方略の使用に及ぼす4つの学習動機づけ (内発的、同一化、取り入れ、外的動機づけ) との関係について検討するために大学生 171 名に対して調査を実施した。その結果、内発的動機づけがモニタリング方略、プランニング方略、認知的方略に直接的な正の影響を持つことを示している。

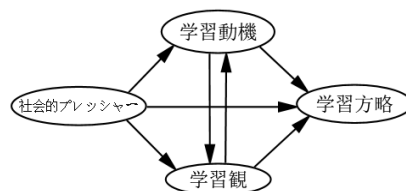
さらに、学習観も学習方略の使用に影響を及ぼすことが明らかにされている。学習観とは、「学習とはどのようなものか」に対する学習者の認識である (堀野ら、1993)。これは、各自の学習経験や、親・教師・兄弟・友人などから影響を受けつつ形成されるものと考えられる。植木 (2002) は学習観を「学習とはどのようにして起こるのか、どうしたら学習は効果的に進むのか」という学習成立に関する「信念」と定義し、高校生を対象に彼らの持つ学習観を研究した。結果、学習観が「方略志向」、「学習量志向」、さらに新たに見出された「環境志向」の3つで構成されることを示した。「方略志向」とは、あれこれと工夫をしながら要領をえていく、試行錯

誤して方法を考えるという考え方である。「学習量志向」とは、学習の量や時間を重んじる考え方であり、反復練習によって学習が成立するという信念である。「環境志向」とは、塾や成績の良いクラス、教え方の上手な教師など、効果的な環境に接していれば学習が出来るようになるという、いわば他力本願的な側面を持つ信念である。そして、植木（2002）は「環境志向」が、環境を利用してかつ方法を重んじる方略であるため、精緻化方略（記憶課題の際に丸暗記するのではなく、既存知識と関連づけて覚えようとする方略）と有意な正の相関があったが、モニタリング方略とは負の相関を呈していることを明らかにしている。

先行研究では学習観と動機づけもまた相互に影響していることが示されている。市川（1995）は、動機づけの「2 要因モデル」と堀野ら（1997）が作成した基本的学習観の 4 つの尺度との関連を調査した結果、学習観の 4 尺度（失敗に対する柔軟性、思考過程の重視、方略志向、意味理解志向）はいずれも、学習動機づけの充実志向、訓練志向、実用志向と正の相関が見られ、関係志向、自尊志向、報酬志向とはほとんど無相関もしくは弱い負の相関であった。

このように、学習方略の使用には動機づけと学習観が影響を及ぼしていることが示されている。ただし、大学生の学習方略の使用への影響を検討するには、社会的プレッシャーも考慮する必要があると考えられる。しかし、先行研究では社会的プレッシャーが学習方略の使用に及ぼす影響については明らかにされていない。そこで本研究では、社会的プレッシャー（親の期待、出世願望、人間関係など）及び学習動機と学習観と、学習方略の関係について検討を行い、社会的プレッシャーが学習動機と学習観を介して学習方略の選択に影響すると想定するモデルを考える（図 1）。まず、親の期待や出世願望等からの影響を受けると、それらのプレッシャーが学習動機と学習観に影響を及ぼし、学習方略へとつながると考えられる。しかしながら、学習動機と学習観が媒介要因とならなくとも、社会的プレッシャーが学習方略に結びつく可能性も考えられるため、直接的な関連も想定する。また、学習動機と学習観は相互に関係し、学習動機と学習観がそれぞれ学習方略を規定する。学習動機と学習観が共変動としたのは、学習動機が変化すると学習観が変化するという関係と、逆に学習観が変わると学習動機も変わるという関係を考えているためである。これは、例えば、学習が面白くなると学習に対する抵触感を弱くなったり、逆に学習の方法が分かりたいという気持ちがあると学習内容への関心が高くなったりする場合である。以上の仮説に基づいて、日中大学生を対象として検討を行う。

図 1



2. 方法

調査協力者 日本の地方国立大学生 110 名。そのうち、男 51 名、女 59 名であった。また、学年別では、一年生 87 名、二年生 12 名、三年生 6 名、四年生 4 名であった。中国の地方師範大学生 114 名、そのうち、男 10 名、女 104 名であった。また、学年別では、一年生 2 名、二年生 1 名、三年生 62 名、四年生 48 名であった。

調査票 学習方略、学習動機、学習観、社会的プレッシャーを測定する質問項目で構成した質問紙を配付する。中国人大学生に配布した調査票は、筆者が元の日本語の項目を中国語に翻訳した。これを心理学専攻の大学院生に日本語に翻訳しなおしてもらい、元の日本語の項目と照らし合わせた結果、内容はほぼ一致していた。そこで、筆者が中国語に翻訳したものを中国人大学生に配布する調査票として使用することとした。

①学習方略についての質問項目：佐藤・新井（1998）で示された学習方略の使用測定項目を参考にして、大学生に適応するように一部修正の上、項目を作成した。

②学習動機についての質問項目：筆者が市川（1998）の学習動機「2 要因モデル」を参考にして、大学生に適応するように一部修正の上、項目を作成した。

③学習観についての質問項目：筆者が植木（2002）の学習観尺度を参考にして、大学生に適応するように一部修正の上、項目を作成した。

④社会的プレッシャーについての質問項目：一般的に大学生が感じる社会的プレッシャーを以下の 6 項目として設定した。1、親の期待に応える、2、勉強して出世する、3、自分で決めた目標を実現する、4、良い結婚相手を見つける、5、良い人間関係をつくる、6、就職の時に、大学で勉強したことを役立たせる 6 つの項目で構成された。

回答方法については、「非常に重要と思う」を 7 点として、「全然重要と思わない」を 1 点と得点化した 7 件法で回答させた。

調査方法と実施時期 講義終了後の時間を利用して質問紙を配布した、配布にあわせて調査の目的、調査への協力は強制されるものではないこと、いつでも調査への協力辞退ができることを説明した。また調査は 2013 年 10 月に実施した。

3. 結果

3. 1 社会的プレッシャーが日本人大学生の学習方略の使用に及ぼす影響

3. 1. 1 日本人大学生の学習方略尺度の因子構造

まず、回答に不備のあったものを除き 106 名分の回答を用いた。分布の偏りが顕著な項目を除いた 30 項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 4 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因子に 0.4 以上の因子負荷を示

す項目を除外し、最終的に 16 項目を用いて再度因子分析を行った。この時の回転前の累積説明率は 53.50% であった。回転後の因子負荷量を表 1 に示した。

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと、「勉強するときは、自分で決めた計画に沿って行う」など、学習計画を立ててから学習に取り組む項目で構成されることから、「プランニング方略」と命名した。次に、第 2 因子には「勉強している時に、やった内容を覚えているかどうかを確かめる」など自分の思考や行為を意識しようとする項目で構成されることから、「メタ認知的方略」と命名した。第 3 因子に高い負荷を示す項目を見ると、「勉強するときは、授業中に先生の言ったことを思い出すようにする」のような勉強内容に対する理解と認知が重視している項目で構成されることから、「認知的方略」と命名した。最後に、第 4 因子には「勉強でわからないところがあったら、友達に勉強のやり方を聞く」などの友人や外的なリソースで回答を求める項目で構成されることから、「友人リソース方略」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第 1 因子から順に $\alpha = .85, .77, .77, .74$ であった。

表1 日本人大学生の学習方略尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量				共通性
	I	II	III	IV	
a20.勉強するときは、自分で決めた計画に沿って行う	.920	-.242	.055	-.046	.662
a4.勉強する時は、最初に計画を立ててから始める	.885	.073	-.156	.000	.748
a5.勉強を始める前に、これから何をどうやって勉強するかを考える	.700	.183	-.019	.035	.674
a17.勉強をするときは、これからどんな内容をやるのかを考えてからはじめる	.418	.268	.172	.023	.536
a2.勉強している時に、やった内容を覚えているかどうかを確かめる	-.098	.720	-.012	.041	.452
a19.勉強している時、たまに止まって、一度やったところを見直す	.081	.646	-.079	.052	.447
a18.勉強をしている時に、やっていることが正しく出来ているかどうかを確かめる	.208	.576	.088	.040	.616
a9.勉強する前に、勉強に必要な本などを用意してから勉強するようにしている	-.101	.575	-.032	.162	.319
a1.勉強している時、自分がわからないところはどこかを見つけようとする	-.025	.541	.181	-.248	.378
a13.勉強するときは、授業中に先生の言ったことを思い出すようにする	-.036	-.176	.830	.171	.646
a14.勉強するときは、大切なところはどこかを考えながら勉強する	.029	.064	.756	-.220	.572
a12.勉強するときは、内容を自分の知っている言葉で理解するようにする	-.078	.212	.503	.033	.386
a22.勉強していて間違えたところは、しるしを付けておいて後で見直す	-.041	.214	.460	.137	.421
a24.勉強でわからないところがあったら、友達に勉強のやり方を聞く	-.019	.032	-.029	.972	.931
a25.勉強のできる友達と、同じやり方で勉強する	.168	-.158	.189	.577	.470
a11.勉強でわからないところがあったら、友達にその答えを聞く	-.107	.164	-.077	.546	.301
因子間相関					
	I	II	III	IV	
	II	.581			
	III	.456	.569		
	IV	.282	.270	.358	

3. 1. 2 日本人大学生の学習動機尺度の因子構造

分布の偏りが顕著な項目が見られなかったため、全 36 項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 4 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因子に 0.4 以上の因子負荷を示す項目を除外し、最終的に 20 項目を残した。これら 20 項目に関して再度因子分析を行った。この時の回転前の累積説明率は 59.92%であった。回転後の因子負荷量を表 2 に示した。

表2 日本人大学生の学習動機尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量				共通性
	I	II	III	IV	
b13.成績がいいと、他の人より優れているような気持ちになれるから	.868	-.313	.012	.178	.661
b11.親や好きな先生に認めてもらいたいから	.818	.025	-.115	-.006	.598
b14.ライバルに負けたくないから	.810	-.087	-.086	.154	.595
b31.成績がよければ、仲間から尊敬されると思うから	.705	.107	.059	.081	.661
b15.勉強が人なみに出来ないのは悔しいから	.702	-.055	.055	.117	.541
b34.テストで成績がいいと、親や先生に褒めてもらえるから	.686	.100	.154	-.126	.663
b30.勉強しないと、親や先生に悪いような気がして	.683	.031	.069	-.125	.524
b29.周りの人たちが良く勉強するので、それにつられて	.622	.244	-.170	-.205	.436
b16.成績がよければ、こづかいや褒美がもらえるから	.576	.132	.094	-.242	.475
b4.勉強することは、頭の訓練になると思うから	-.128	.782	.052	.054	.603
b6.勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから	.079	.742	-.087	.057	.585
b22.学習の仕方を身につけるため	-.008	.700	-.031	.022	.478
b24.勉強しないと、頭の働きの衰えてしまうから	-.035	.672	.138	.046	.555
b5.合理的な考え方が出来るようになるため	.141	.671	-.008	.127	.631
b36.学歴が良くないと、大人になっていい仕事先がないから	.063	.021	.890	-.106	.853
b35.学歴がいいほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	-.020	-.076	.888	.079	.739
因子間相関					
	I	II	III	IV	
II	.446				
III	.525	.452			
IV	.170	.356	.145		

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと、「成績がいいと、他の人より優れているような気持ちになれるから」など、学習することによって得られるあるいは維持される自尊感情、また周囲の知人や友人の学習に同調あるいは巻き込まれる項目で構成されることから、「自尊関係志向」と命名した。次に、第 2 因子には「勉強することは、頭の訓練になると思うから」など、頭をトレーニングするために勉強する項目で構成されることから、「訓練志向」と命名した。第 3 因子には「学歴が良くないと、大人になって言い仕事先がないから」ような、学習は現実的な利害を求める項目で構成されることから、「報酬志向」と命名した。最後に、第 4 因子には

「何かが出来るようになっていくことは楽しいから」など、学習をすることそのものが楽しい項目で構成されることから、「充実志向」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第1因子から順に $\alpha = .91$ 、 $.87$ 、 $.88$ 、 $.80$ であった。

3. 1. 3 日本人大学生の学習観尺度の因子構造

分布の偏りが顕著な項目を除いた16項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から3因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が0.4よりも小さい項目と、2つ以上の因子に0.4以上の因子負荷を示す項目を除外し、最終的に10項目を残した。これら10項目に関して再度因子分析を行った。この時の回転前の累積説明率は47.92%であった。回転後の因子負荷量を表3に示した。

第1因子に高く負荷している項目を見ていくと「1日何時間と決めてコツコツと勉強していれば、いつか報われる」習量志向」と命名した。次に、第2因子には「どう勉強したら成績が上がるか、ということを考えるのは効果的だ」などの適切な学習方法を考えたり工夫することにより学習が効果的に進む項目で構成されることから、「方略志向」と命名した。最後に、第3因子には「家庭教師に習っていると成績は上がると思う」のような塾や教師、クラスなどの良い学習環境の中で学習が効果的に進む項目で構成されることから、「環境志向」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第1因子から順に $\alpha = .79$ 、 $.71$ 、 $.60$ であった。

表3 日本人大学生の学習観尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量			共通性
	I	II	III	
c1 1日何時間と決めてコツコツと勉強していれば、いつか報われる	.950	-.040	.016	.920
c2とにかく根性をもって頑張り続けることが効果的だ	.875	.025	.010	.835
c17成績の良い人は要領がよい	.397	.011	-.012	.166
c13勉強する前に、どういう風にしたら上手くいくか考える必要がある	.027	.766	.002	.536
c7どう勉強したら成績が上がるか、ということを考えるのは効果的だ	-.072	.612	.153	.435
c3人それぞれ、自分にあった勉強方法を工夫した方が効果的だ	.010	.567	-.055	.323
c5大事なことは、勉強しやすい環境ににいるということだ	.083	.538	.055	.358
c16勉強のしかたは自分で変えていくと効果がある	-.022	.484	-.125	.190
c4家庭教師に習っていると成績は上がると思う	-.029	-.067	.953	.619
c11良い塾にと通っていることが、成績を上げることにつながる	.045	.040	.468	.287
因子間相関				
	I	II	III	
	II	.438		
	III	.343	.466	

3. 1. 4 日本人大学生の社会的プレッシャー尺度の因子構造

分布の偏りが顕著な項目が見られなかったため、全6項目を用い、主因子法、プロマックス

回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 2 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性は極端に低い項目、各因子の因子負荷は 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因子に 0.4 以上の因子負荷を示す項目がなかったため、最終的に 6 項目を残した。これら 6 項目に関して再度因子分析する必要はない。この時の回転前の累積説明率は 70.54%であった。回転後の因子負荷量を表 4 に示した。

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと「勉強して出世する」などの項目で構成されることから、「社会的成功」と命名した。次に、第 2 因子には「就職の時に、大学で勉強したことを役立たせる」などの項目で構成されることから、「自己実現」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第 1 因子から順に $\alpha = .86$ 、 $.71$ であった。

表4 日本人大学生の社会的プレッシャー尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量		共通性
	I	II	
d2勉強して出世する	.857	-.086	.732
d1親の期待に応える	.871	-.109	.688
d4良い人間関係をつくる	.844	.008	.393
d3良い結婚相手を見つける	.679	.110	.644
d5就職の時に、大学で勉強したことを役立たせる	-.149	.934	.334
d6自分で決めた目標を実現する	.276	.516	.657
因子間相関			
	I	II	
	II	.050	

3. 1. 5 構造方程式によるモデル化

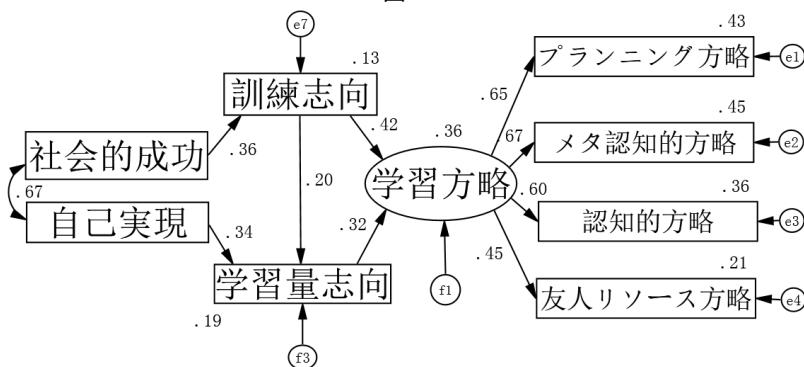
学習動機、学習観、社会的プレッシャーの各因子間の関係、ならびに学習方略への影響を検討するために、構造方程式によるモデル化を行って分析した。それぞれの因子に対応する観測変数は、各因子に関する項目からなる下位尺度得点、かつ因子分析の結果で示した因子負荷量の高かったものから 3 項目を採用した。上記の仮定の上で構築したモデルを分析した結果、偏回帰係数が有意傾向に満たなかったものが見出されたので、これらのパスを削除したモデルを採用し、パラメータと適合度を推定した。なお、数値は標準化パス係数を表す。モデルの適合度指標は、GFI が.81、AGFI が.73、RMSEA が.12、AIC が 207.21 である。しかし、このモデルの適合度はかなり低いため、さらにモデルの修正が必要であると判断した。原因の一つとして潜在変数間のパスが十分に説明できないと考えられた。そこで、潜在変数を削除して、直接観測変数から別の観測変数かつ構成概念間の可能なパスについて検討した結果、最終的に有意であった構造連関をモデルのパスダイアグラムを図 2 に示す。この時のモデルの適合度指標は、GFI が.96、AGFI が.91、RMSEA が.00、AIC が 56.10 であり、標本共分散行列の説明率は十分に高く、モデルが十分にデータを説明していると判断した。また、「学習方略」の決定係数は.36 であり、十分とはいえないが、調査的手法を用いた場合の値としてはある程度満足できるもの

である。「学習方略」である構成概念から各観測変数への因果係数は「友人リソース方略」を除き.50 以上であり、「友人リソース方略」も.45 であるので構成概念（潜在変数）と観測変数との対応は適切であるといえる。以上の結果から、このモデルの妥当性を検証したと判断した。

まず、「社会的成功」と「自己実現」との間に正の相関が見られた（ $r=0.67$ ）。「学習方略」がどのように成立するかについて、「社会的成功」と「自己実現」が共に影響を与えている。このことを踏まえ、社会的プレッシャーが各変数にもたらす影響を見ていく。

「社会的成功」が「訓練志向」を規定する因果係数は.36 であり、社会的な成功を求めることは、「訓練志向」という学習動機に繋がることを予測していた。「自己実現」から「学習量志向」への因果係数は.34 であり、自分で決めた目標を実現すると考えると、「学習量志向」という学習観に繋がることを予測していた。「訓練志向」が「学習方略」を規定する因果係数は.42 であり、自分の能力を向上させたいと思うことは、学習方略を使用する頻度を高めることを予測していた。「学習量志向」から「学習方略」への因果係数は.32 であり、学習の量や時間、反復練習によって学習が効果的に進むと考えると、「学習方略」を多く使用することが予測された。「訓練志向」から「学習量志向」への因果係数は.20 であり、「訓練志向」という学習動機は「学習量志向」という学習観にある程度の影響を持つといえる。

図 2



3. 2 社会的プレッシャーが中国人大学生の学習方略の使用に及ぼす影響

3. 2. 1 中国人大学生の学習方略尺度の因子構造

まず、回答に不備のあったものを除き 102 名分の回答を用いた。分布の偏りが顕著な項目を除いた 30 項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 4 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因子に 0.4 以上の因子負荷を示す項目を除外し、最終的に 11 項目を残した。これら 11 項目に関して再度因子分析を行った。この時の回転前の累積説明率は 51.45% であった。回転後の因子負荷量を表 5 に示した。

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと、「勉強するときは、授業中に先生の言ったことを思い出すようにする」のような勉強内容に対する理解と認知が重視している項目で構成されることから、「認知的方略」と命名した。次に、第 2 因子には「勉強する時は、最初に計画を立ててから始める」など、学習計画を立ててから学習に取り組む項目で構成されることから、「プランニング方略」と命名した。第 3 因子に高い負荷を示す項目を見ると、「勉強のできる友達と、同じやり方で勉強する」などの友人や外的なリソースで回答を求める項目で構成されることから、「友人リソース方略」と命名した。最後に、第 4 因子に高い負荷を示す項目を見ると、「勉強で分からない時は、やる順番を考える」などのような自分自身の状況によって学習の方略を柔軟的に変えて行く項目で構成されることから、「柔軟的方略」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第 1 因子から順に $\alpha = .86, .78, .79, .76$ であった。

表5 中国人大学生の学習方略尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量				共通性
	I	II	III	IV	
a13.勉強するときは、授業中に先生の言ったことを思い出すようにする	.857	-.063	-.163	.149	.686
a24.勉強でわからないところがあったら、友達に勉強のやり方を聞く	.656	-.078	.257	-.148	.544
a22.勉強していて間違えたところは、しるしを付けておいて後で見直す	.637	.188	-.011	-.193	.489
a12.勉強するときは、内容を自分の知っている言葉で理解するようにする	.602	.011	-.016	.217	.452
a4.勉強する時は、最初に計画を立ててから始める	-.017	.901	-.022	-.002	.501
a5.勉強を始める前に、これから何をどうやって勉強するかを考える	.046	.667	.038	.045	.326
a25.勉強のできる友達と、同じやり方で勉強する	.013	.012	.700	-.005	.499
a31.勉強するときは、勉強に集中できるような工夫をする	.017	-.022	.598	.013	.363
a10.勉強するときは、最後に友達と答え合わせをするようにする	-.078	.048	.441	.251	.326
a16.勉強で分からない時は、やる順番を考える	-.072	.027	.014	.826	.683
a15.勉強する前に、これから何を勉強しなければならないかについて考える	.162	-.002	.087	.476	.325
因子間相関					
	I	II	III	IV	
II	.311				
III	.355	.310			
IV	.180	.204	.344		

3. 2. 2 中国人大学生の学習動機尺度の因子構造

分布の偏りが顕著な項目が見られなかったため、全 36 項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 4 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因子に 0.4 以上の因子負荷を示す項目を除外し、最終的に 17 項目を残した。これら 17 項目に関して再度因子分析を行った。この時の回転前の累積説明率は 50.11% であった。

回転後の因子負荷量を表 6 に示した。

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと、「学んだことを、将来の仕事に活かしたいから」など、日常あるいは将来の仕事や生活に役立たせるために勉強する項目で構成されることから、「実用訓練志向」と命名した。次に、第 2 因子には「成績がよければ、仲間から尊敬されると思うから」など、学習することによって得られるあるいは維持される自尊感情、また周囲の知人や友人の学習に同調あるいは巻き込まれる項目で構成されることから、「自尊関係志向」と命名した。最後に、第 3 因子には「何かが出来るようになっていくことは楽しいから」のような、学習するそのものが楽しい項目で構成されることから、「充実志向」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第 1 因子から順に $\alpha = .85$ 、 $.87$ 、 $.80$ であった。

表 6 中国人大学生の学習動機尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量			共通性
	I	II	III	
b7.学んだことを、将来の仕事に活かしたいから	.743	-.090	-.197	.430
b8.勉強で得た知識は、いずれ仕事や生活の役に立つと思うから	.699	-.016	-.037	.459
b4.勉強することは、頭の訓練になると思うから	.656	.007	.074	.479
b25.勉強したことは、生活の場面で役に立つから	.652	.050	.127	.548
b6.勉強しないと、筋道だった考え方ができなくなるから	.620	-.106	.023	.342
b1.新しいことを知りたいという気持ちから	.574	-.099	.024	.293
b24.勉強しないと、頭の働きが衰えてしまうから	.563	.026	.214	.478
b9.勉強しないと、将来仕事の上で困るから	.518	.257	-.009	.459
b27.仕事で必要になってから慌てて勉強したのでは間に合わないから	.467	.210	-.025	.346
b31.成績がよければ、仲間から尊敬されると思うから	-.167	.851	.104	.677
b12.みんながすることをやらないと、おかしいような気がして	-.067	.785	-.245	.497
b29.周りの人たちが良く勉強するので、それにつられて	-.167	.761	.037	.500
b32.勉強して良い学校を出たほうが、りっぱな人だとおもわれるから	.153	.643	-.042	.508
b13.成績がいいと、他の人より優れているような気持ちになれるから	-.058	.636	.213	.509
b36.学歴が良くないと、大人になって言い仕事先がないから	.229	.525	-.132	.387
b10.みんながやるから、なんとなく当たり前と思って	.082	.511	.022	.319
b35.学歴がいいほうが、社会に出てからも得なことが多いと思うから	.232	.418	.045	.348
b20.何かが出来るようになっていくことは楽しいから	-.069	.007	.920	.804
b19.いろいろな知識を身につけた人になりたいから	.107	-.064	.663	.473
因子間相関				
II				
I				
II				
I				
III				
I				
III				
I				
III				

3. 2. 3 中国人大学生の学習観尺度の因子構造

分布の偏りが顕著な項目を除いた 15 項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 3 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因

子に 0.4 以上の因子負荷を示す項目を除外し、最終的に 12 項目を残した。これら 12 項目に関して再度因子分析を行った。この時の回転前の累積説明率は 51.97%であった。回転後の因子負荷量を表 7 に示した。

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと「とにかく根性をもって頑張り続けることが効果的だ」などの学習の量や時間、反復練習によって学習が効果的に進む項目で構成されることから、「学習量志向」と命名した。次に、第 2 因子には「教え方の上手い先生に習っていれば、成績はよくなるものだ」などの成績の高低は自分の学習能力や努力ではなく、学校の先生の教授能力に帰属する項目で構成されることから、「環境志向」と命名した。最後に、第 3 因子には「家庭教師に習っていると成績は上がると思う」のような塾や教師、クラスなどの良い学習環境の中で学習が効果的に進む項目で構成されることから、「環境志向」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第 1 因子から順に $\alpha = .82, .76, .67$ であった。

表7 中国人大学生の学習観尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量			共通性
	I	II	III	
c2とにかく根性をもって頑張り続けることが効果的だ	.981	-.266	.151	.849
c11日何時間と決めてコツコツと勉強していれば、いつか報われる	.716	-.085	.078	.507
c9みんなの成績がいいクラスにいれば、成績は良くなる	.636	.218	-.142	.537
c8時間をかけて勉強することが効果的だ	.549	.330	-.075	.522
c12同じことを繰り返しているうちに、いつの間にかそれが身につく	.404	.321	-.202	.346
c15教え方の上手い先生に習っていれば、成績はよくなるものだ	-.061	.760	.021	.562
c17成績の良い人は要領がよい	-.004	.614	.060	.393
c18成績を上げるためには、分かりやすい授業をする先生が必要だ	.034	.553	.155	.387
c16勉強のしかたは自分で変えていくと効果がある	.037	.486	.284	.424
c4家庭教師に習っていると成績は上がると思う	-.019	.020	.783	.599
c7どう勉強したら成績が上がるか、ということを考えるのは効果的だ	.087	.090	.532	.295
c11良い塾にと通っていることが、成績を上げることにつながる	-.068	.155	.490	.265
因子間相関				
II				
III				
I				
II				
III				

3. 2. 4 中国人大学生の社会的プレッシャー尺度の因子構造

分布の偏りが顕著な項目が見られなかったため、全 6 項目を用い、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の推移、ならびに因子の解釈可能性から 2 因子が最も適切な因子数と判断した。共通性が極端に低い項目、各因子の因子負荷が 0.4 よりも小さい項目と、2 つ以上の因子に 0.4 以上の因子負荷を示す項目はないため、最終的に 5 項目を残した。この時の回転前の累積説明率は 57.56%であった。回転後の因子負荷量を表 8 に示した。

第 1 因子に高く負荷している項目を見ていくと「就職の時に、大学で勉強したことを役立た

せる」などの項目で構成されることから、「社会的成功」と命名した。次に、第2因子には「親の期待に応える」の項目で構成されることから、「親の期待」と命名した。各因子の α 係数を算出したところ、第1因子から順に $\alpha = .72, .57$ であった。

表8 中国人大学生の社会的プレッシャー尺度の因子分析結果

質問項目	因子負荷量		共通性
	I	II	
d5就職の時に、大学で勉強したことを役立たせる	.915	-.140	.150
d4良い人間関係をつくる	.521	.208	.218
d2勉強して出世する	.494	.231	.272
d3良い結婚相手を見つける	.481	.034	.052
d1親の期待に応える	-.047	.970	.887
因子間相関	I	II	
	II	.377	

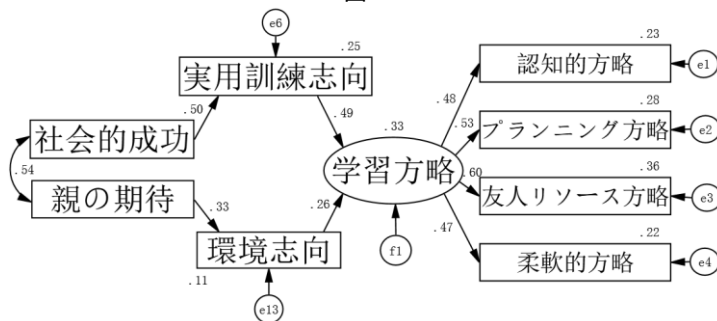
3. 2. 5 構造方程式によるモデル化

学習動機、学習観、社会的プレッシャーの各因子間の関係、ならびに学習方略への影響を検討するために、構造方程式によるモデル化を行って分析した。それぞれの因子に対応する観測変数は、各因子に関する項目からなる下位尺度得点、かつ因子分析の結果で示した因子負荷量の高かったものから3項目を採用した。上記の仮定の上で構築したモデルを分析した結果、偏回帰係数が有意傾向に満たなかったものが見出されたので、これらのパスを削除したモデルを採用し、パラメータと適合度を推定した。なお、数値は標準化パス係数を表す。モデルの適合度指標は、GFIが.85、AGFIが.75、RMSEAが.12、AICが175.56である。しかし、このモデルの適合度はかなり低いため、さらにモデルの修正が必要と判断した。原因の一つとして潜在変数間のパスが十分に説明できないと考えられた。そこで、潜在変数を削除して、直接に観測変数から別の観測変数かつ構成概念間の可能なパスについて検討した結果、最終的に有意であった構造連関をモデルのパスダイアグラムとして図3に示す。この時の適合度指標は、GFIが.96、AGFIが.92、RMSEAが.00、AICが50.57であり、標本共分散行列の説明率は十分に高く、モデルが十分にデータを説明していると判断した。また、「学習方略」の決定係数は.33であり、十分とはいえないが、調査的手法を用いた場合の値としてはある程度満足できるものである。「学習方略」である構成概念から各観測変数への因果係数は「柔軟的方略」を除き.50以上であり、「友人リソース方略」も.47であるので構成概念と観測変数との対応は適切であるといえる。以上の結果から、中国人大学生についてのこのモデルの妥当性を検証したと判断した。

まず、「社会的成功」と「親の期待」との間に正の相関が見られた ($r=0.54$)。「学習方略」がどのように成立するかについて、「社会的成功」と「親の期待」が共に影響を与えている。このことを踏まえ、社会的プレッシャーが各変数にもたらす影響を見ていく。

「社会的成功」が「実用訓練志向」を規定する因果係数は.50であり、社会的な成功を求めるとすることは、「実用訓練志向」という学習動機に繋がることを予測していた。「親の期待」から「環境志向」への因果係数は.33であり、親の期待に応えることが重要だと考えると、「環境志向」という学習観に繋がることを予測していた。「実用訓練志向」が「学習方略」を規定する因果係数は.49であり、日常あるいは将来の仕事や生活に役立たせたい、また頭をトレーニングしたいと思うのは、学習方略を使用する頻度を高めることを予測していた。「環境志向」から「学習方略」への因果係数は.26であり、成績の高低は自分の学習能力や努力ではなく、学校の先生の教授能力に帰属すると考えると、「学習方略」を多く使用することが予測された。

図 3



4. 総合考察

4. 1 日中大学生の学習行動モデルの特徴

以上の結果を受け、日中大学生における社会的プレッシャーが、どのように学習動機と学習観を経由し、学習方略に影響するプロセスを考察する。

まず、日本人大学生において、社会的プレッシャーの中の「社会的成功」因子は、学習動機の「訓練志向」因子へとつながり、その結果として「学習方略」を促すことが示された。つまり、「勉強して出世する」また「周りの人の期待や良い人間関係を作る」という考えは、「頭をトレーニングするために勉強する」という学習動機に結びつき、これが「学習方略」を用いることにつながることを示された。次に、社会的プレッシャーの中の「自己実現」因子は、学習観の「学習量志向」因子へとつながり、その結果として「学習方略」を促すことが示された。つまり、「自分で決めた目標を実現する」という考えは、「学習の量や時間、反復練習によって学習が効果的に進む」という学習観に結びつき、これが「学習方略」を用いることにつながることを示された。

中国人大学生において、社会的プレッシャーの中の「社会的成功」という因子は、学習動機の「実用訓練志向」因子へとつながり、その結果として「学習方略」を促すことが示された。つまり、「勉強して出世する」また「周りの人の期待や良い人間関係を作る」という考えは、「日常あるいは将来の仕事や生活に役立たせる」また「頭をトレーニングするために勉強する」と

いう学習動機に結びつき、これが「学習方略」を用いることにつながることを示された。次に、社会的プレッシャーの中の「親の期待」という因子は、学習観の「環境志向」因子へとつながり、その結果として「学習方略」を促すことが示された。つまり、「親の期待に応える」という考えは、「成績の高低は自分の学習能力や努力ではなく、学校の先生の教授能力に帰属すること」という学習観に結びつき、これが「学習方略」を用いることにつながることを示された。

4. 2 日中における学習行動モデルの比較

日本人大学生は「自己実現」、中国人大学生は「親の期待」と、それぞれ異なる社会的プレッシャーを持つことが示された。これは、日本人大学生が進路選択時に、過度に自己実現を重視するという玄田（2004）の指摘を支持するものであるといえるだろう。一方、中国では改革开放政策が始動した 1979 年に始まった人口規制政策（通称一人っ子政策）が影響していると考えられる。すなわち、家族の中で子どもは一人しかいないため、両親から全ての期待を託されるため、親の期待に応えなければいけないと強く感じられていると考えられる。現在の中国社会に目を向けてみると、大学以上の学歴を期待する親が 9 割以上に達し、大学院進学を望む親の割合も既に 6 割以上を占めている（楊 2001、姜 2001 など）。全般的に親は子どもに対する教育期待が非常に高い。また、親が単なる大学進学への期待だけではなく、よりランクの高い大学への進学期待も持っている（楊、2001）。その背景のもとで、学習者は親から努力と能力を強く期待されていると感じている。しかし、成績はうまくいかない時に、両親の期待に失望させないため、容易に自分の学業成績を外的な原因に帰属し、言い訳や言い逃れするというように、自身の学習能力を環境に委ねる傾向を持っていると考えられる。

また、中国人大学生において「自己実現」という社会的プレッシャーが出て来なかったのは、中国人大学生は自分の能力を発展し自己実現ができる就職より、給料が高い就職に務めるのを望ましく思う傾向があるからだと考えられる（株式会社ドゥ・ハウス、2012）。一方で、日本人大学生において「親の期待」という社会的プレッシャーが出て来なかったのは、彼らが親の期待を満足させるより、自分の価値を創造することを望ましく考えているためだと推察される。

市川（1998）によれば、「訓練志向」と「実用志向」は学習の功利性を重視する学習動機であるため、「社会的成功」とつながる傾向があると考えられるが、日本人大学生は「訓練志向」であったのに対して、中国人大学生は「実用訓練志向」へのパスとなっていた。ここから、中国人大学生のほうが仕事や生活に役立たせる学習動機を持っていると考えられる。

また、日本人大学生において「訓練志向」という学習動機が学習観の「学習量志向」因子に直接つながっていた。すなわち、「頭をトレーニングするために勉強する」という学習動機が「学習の量や時間、反復練習によって学習が効果的に進む」という学習観につながっていることを意味する。このことから、「自分の能力や頭を鍛えたい」という動機を持つ人は、「学習量や時

間の反復練習」は大事だと考えられていることがわかる。さらに、こうした学習観が学習方略につながっていることが示された。例えば、学習観の「学習量志向」因子が「反演習方略」などの単に量を重視する学習方略につながり、「精緻化方略」や「モニタリング方略」などのメタ認知的な方法を重んじる学習方略を使用する傾向が低いことを明らかにした（植木、2002；廣瀬ら、2013）。「学習量志向」は先行研究のように単に「リハーサルや学習者が表面的なレベルで関与する」という「学習方略」だけでなく、この研究では、メタ認知的な学習方略にもつながることが示唆された。つまり、この研究で日本人大学生において「訓練志向」から「学習量志向」に有意なパスがあったように、学習者は暗記や大量の練習問題をするようになる。そして、「学習量志向」から「学習方略」に有意なパスあったように、このような学習観がさらに学習方略に影響すると考えられる。

4. 3 本研究の限界と今後の課題

次に、本研究に残された課題として3つの点を挙げておく。まず、使用した尺度の信頼性は概ね0.8を超えていたが、いくつかの尺度は0.8以下であった。特に、中国人大学生の社会的プレッシャー尺度の「親の期待」因子の α 係数は.60を切っていた。今後尺度を精選し、追跡調査を行っていくことが必要である。また、本研究の調査対象は日本人大学生側では主に1年生と2年生であったのに対して、中国人大学生側では主に3年生と4年生であった。そのため、低学年では大学に入ったばかりなので、新しい学習の場で自分の理想を実現することに熱心になっている学生が多いと考えられる。一方、高学年では就職にかなり近づいている時期になり、親の期待により進路などのプレッシャーが学習行動に影響する可能性がある。ゆえに、調査対象者数の学年のバランスをとること、調査した学年による相違を検討することで研究の精度を上げる必要がある。さらに、本研究におけるモデル化の結果では、学習方略に影響を与える因子は学習方略の潜在変数に直接なパスが得られなかった。因子分析の結果では「学習方略」尺度において「作業方略」などのリハーサルや暗記で学習する方略は抽出されなかった。これらの点について、今後学習方略の潜在変数に着目し、より洗練したモデルを構築する必要がある。

<引用文献>

- Atkinson, J. W. (1964), "An Introduction to Motivation", New York: American Book-Van Nostrand-Reinhold.
- Dart, B., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., C. J. and Smith, D. (2000), "Influences of Students' Conceptions of Learning and the Classroom Environment on Approaches to Learning", *Journal of Educational Research*, 93, 262-72.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003), "Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies", *Journal of Educational Psychology*, 95, 306-315.
- 藤田正・富田翔子 2012、「自己調整学習に及ぼす学習動機および学習方略についての認知の影響」、教育実践 開発研究センター研究紀要、21、81-87。
- 玄田有史 2004、『ジョブ・クリエイション』、日本経済新聞社。
- John T. Guthrie, Peggy V. M, Gregory R. Hancock, Solomon Alao, Emily Anderson, and Ann McCann(1998),

- “Does concept-oriented reading instruction increase strategy-use and conceptual learning from text? ”, *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- 畑野快 2010、「自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察」、京都大学高等教育研究、16、61-72。
- 平山祐一郎・平山祥子 2001、「大学生における学習動機の2要因モデルの検討」、東京家政大学研究紀要、41（1）、101-105。
- 廣瀬友介・中本敬子・蛭田政弘 2013、「数学学習における学習観と学習方略の関係—大学生を対象とした分析—」、文教大学教育学部紀要、46、45-56。
- 堀野緑・市川伸一・奈須正裕 1990、「基本的学習観の測定の試み：失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視」、教育情報研究：日本教育情報学会学会誌、6(2)、3-7。
- 堀野緑・市川伸一 1993、「大学生の基本的学習観の形成要因の考察 ----心理尺度と面接法による学習者情報の活用」、教育情報研究、8(3)、3-10。
- 堀野緑・市川伸一 1997、「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」、教育心理学研究、45、140-147。
- 市川伸一 1995、「学習動機の構造と学習観との関連」、教育心理学研究、37、177。
- 市川伸一・堀野緑・久保信子 1998、「学習方法を支える学習観と学習動機」、市川伸一（編著）『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、186-203。
- 岩男卓実 2006、「思考—知性の働き」鹿毛雅治（編）『教育心理学』、朝倉書店、100-119。
- 伊藤崇達 1996、「学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係」、教育心理学研究、44(3)、340-349。
- 伊藤崇達 1997a、「中学生における学習方略尺度の検討」、日本心理学会大会発表論文集、61、371。
- 伊藤崇達 1997b、「学業達成において学習方略のもつ意味」、日本教育心理学会総会発表論文集、39、439。
- 伊藤崇達 1997c、「小学生における学習方略、動機づけ、メタ認知、学業達成の関連」、名古屋大学教育学部紀要、44、135-143。
- 伊藤忠弘 2004、「達成行動における「他者志向的動機」の役割」、帝京大学心理学紀要、8、63-89。
- 伊藤忠弘 2011、「他者志向的達成動機と親の期待内容および期待感の関係」、青山心理学研究、11、11-21。
- 河村照美 2003、「親からの期待と青年の完全主義傾向との関連」、九州大学心理学研究、4、101-110。
- 北尾倫彦 1991、『学習指導の心理学 教え方の理論と技術』、有斐閣。
- 松沼光泰 2007、「学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす効果」、教育心理学研究、55、414-425。
- 永野和男 1987、「現職教員のためのメディア教育の課題 教育と情報」、357、16-21。
- 佐藤純・新井邦二郎 1998、「学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係」、筑波大学心理学研究、20、115-124。
- 佐藤純 2004、「学習方略の経験と使用の関連」、筑波大学心理学研究、27、57-64。
- 瀬尾美紀子・植坂友理・市川伸一 2008、「学習方略とメタ認知」、『メタ認知—学習力を支える高次認知機能—』、三宮真智子（編）、北大路書房、55-73。
- 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(1)、17-31。
- 鈴木高志・櫻井茂男 2011、「内発的および外発的な利用価値が学習動機づけに与える影響の検討」、教育心理学研究、59(1)、51-63。
- 辰野千寿 1997、『学習方略の心理学 賢い学習者の育て方』、図書文化社。
- 辻本雅史 2012、『「学び」の復権—模倣と習熟』。
- 植木理恵 2002、「高校生の学習観の構造」、教育心理学研究、50(3)、301-310。
- 植木理恵 2006、「自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か」、教育心理学年報、45、181。

主指導教員（一柳智紀准教授）、副指導教員（杉澤武俊准教授・中島伸子准教授）