

研究レポート1

小・中学生の学習への動機づけは、保護者のどのようなかわり方によって高まるか？—保護者の学習観をふまえて—

京都教育大学 准教授

伊藤 崇達

小・中学生の学習への動機づけは、保護者のどのようなかわり方によって高まるのであろうか。また、どのような学習観をもつ保護者が、どのようなかわり方をしているのか、本分析レポートでは、これらのことについて検証を試みてみたい。

1. はじめに

1) 動機づけとは

ここでは子どもの学習への動機づけを取り上げているが、心理学研究においてどのような概念化がなされてきているかについて概説しておく（研究レポート2も参照）。

従来、動機づけ研究では、動機づけの質について外発的動機づけと内発的動機づけの二分法によって捉えられてきた。外発的動機づけ (extrinsic motivation) とは、「ほめられたいから学習する」「叱られないように勉強する」など、報酬や罰などの外からの働きかけによって高められる動機づけのことをいう。一方、「興味があるので読書する」「楽しいからピアノを弾く」などのように、興味や関心、楽しさ、好奇心など自らの内側から生

起してくるような力によって動機づけが高められる場合、これは内発的動機づけ (intrinsic motivation) と呼ばれる。

このように動機づけの質を対極的に捉えていく視点は、研究や実践に対して多くの示唆をもたらしてきた。しかしながら、近年、こうした二分法を乗り越える考え方が登場してきている。研究レポート2の図1に示してある図がそのモデルである。自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) に基づくと、外発的動機づけは「外的動機づけ」「取り入れ的動機づけ」「同一化的動機づけ」の3つに細分化され、自己決定性 (自律性) の程度に従って、外発から内発に至る連続体をなしていることが明らかにされてきている。自己決定理論の考え方は、子どもの学習への動機づけをさらに詳細に捉えることを可能にし、きめ細やかで豊かな学習支援の可能性を開いてくれるものといえる。

子どもの動機づけをテーマとした教育心理学研究では、親による子どもへのかかわりに着目した検討が進みつつある。例えば、PTAや学校行事への参加、学校生活についての対話、宿題への関与、子どもの生活に関する監督などが取り上げられ検証がなされてきている (Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005;

Hong & Ho, 2005; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006)。また、Grolnick, Ryan, & Deci (1991) は、小学生の親が、子どもへのしつけを通してどのように動機づけをしているかについて調べている。結果として、親による「自律性支援 (autonomy support)」や「関与 (involvement)」の高さが、子どもの自律性の感覚と結びついていることが明らかとなっている。

本調査では、保護者による子どもへの様々なかかわり方を取り上げて、子どもの学習への動機づけと関係について検討することにする。とりわけ、親の立場から、同一化的動機づけや内発的動機づけ、あるいは、外的動機づけを直接的に導くようなかかわり方を詳細に問う質問項目を設定するようにし、新たな知見を得ることを目指した。

2) 学習観とは

学習観に関する研究は、市川ら (堀野・市川・奈須, 1990; 市川・堀野・久保, 1998; 植阪・瀬尾・市川, 2006) によって検証が進められてきた。現在もさらに検討が進められてきているテーマである (e.g. 鈴木, 2013)。植阪 (2010) は、学習観には広義と狭義のものがあり、広義の学習観を「学習のしくみやはたらきに対する考え方」、狭義の学習観を「どのように覚えるか、どのように問題を解くか、といった効果的な学習方法に関する信念にあたるもの」として定義している。本調査では、とりわけ狭義の学習観を取り上げて検討を行うこととする。

植阪・瀬尾・市川 (2006) によれば、学習観には認知主義的なものと非認知主義的なものの2側面があり、それぞれ4つの志向

で構成されている^{註1}。非認知主義的学習観に含まれる4つの志向としては、「たくさんのことを覚える」「たくさんの問題を解く」ことを大切に考える「練習量志向」、「テストに出そうなところを丸暗記する」ことを重視する「丸暗記志向」、「とにかくテストの点数がよければいい」「解き方が分からなくても、答えが合っていればよい」という価値観にあたる「結果重視志向」、「分からないことはすぐに誰かに教えてもらう」「塾に通う」ことを重要と考える「他者依存志向」があげられる。認知主義的学習観に含まれる4つの志向としては、「勉強のやり方を工夫する」「自分に合った勉強方法を考える」ことを大切に考える「方略志向」、「『どうして』『なぜ』かを考えながら勉強する」ことを重視する「意味理解志向」、「難しい問題をじっくり考える」「問題の解き方を何通りも考える」ことを重視する「思考過程重視志向」、「間違いを振り返って次の学習に生かす」ことを重要と考える「失敗活用志向」があげられる。これらの図式について「小中学生の学びに関する実態調査」速報版 (ベネッセ教育総合研究所, 2014, p.17) にも掲載されているので参照されたい。

これまでの研究において、非認知主義的学習観の強い学習者は、不適切な学習方略を用いがちで、そのため、学習成果にも結びつきにくいことが明らかにされてきている。ここでは、子どもを家庭で支えている親自身がどのような学習観を抱いており、子どもに対してどのようなかかわり方をしているかについて明らかにする。学習観に関する研究は国内外で盛んで、児童・生徒を対象に重要な知見が得られてきている。ここでは、こうした知見をふまえて、保護者自身に対しても学習観を問い、子どもの学習への動機づけの背景にある要因についてさらに明らかにしていくこ

とで、子どもたちのよりよい学びを支える親自身のあり方について考える手がかりとした。

2. 調査の概要

1) 調査協力者

小学校4年生から6年生とその保護者3,450組、中学校1年生および2年生とその保護者1,959組が調査の有効回収数であった。回答の一部に欠損がみられたものを除いて、以降の分析を進めた。

2) 調査内容

(1) 4種類の学習への動機づけ

自己決定理論に基づき、内発的動機づけが「勉強することが楽しいから」「新しいことを知ることができてうれしいから」「問題を解くことがおもしろいから」の3項目、同一化的動機づけが「ふだんの生活に役立つから」「世の中に役に立つ人になりたいから」「自分の夢をかなえたいから」「将来いい高校や大学に入りたいから」「将来安定した仕事につきたいから」の5項目、取り入れ的動機づけが「小学生(中学生)のうちは勉強しないといけないと思うから」「成績が悪いと恥ずかしいから」「友だちに負けたくないから」の3項目、外的動機づけが「先生や親にしかられたくないから」「先生や親にほめられたいから」「成績がよいと、ごほうびをもらえるから」の3項目で構成された。「あなたが勉強する理由について、次のことはどれくらいあてはまりますか」という教示のもと、「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「まああてはまる」「とてもあてはまる」の4件法で回答を求めた。順に1点か

ら4点の得点化を行い、以降の分析で用いた。

(2) 保護者の子どもへのかかわり方

5ページの表1の質問項目について、「ふだんのお子さまとの関わりについて、次のことがどれくらいあてはまりますか」という教示のもと、「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「まああてはまる」「とてもあてはまる」の4件法で回答を求めた。順に1点から4点の得点化を行い、以降の分析で用いた。

(3) 保護者の学習観

練習量志向が「たくさん覚える」「たくさん問題を解く」「長い時間勉強する」の3項目、丸暗記志向が「テストに出そうなところを丸暗記する」の1項目、結果重視志向が「とにかくテストの点数がよければいい」「解き方が分からなくても、答えが合っていればよい」の2項目、他者依存志向が「分からないことはすぐに誰かに教えてもらう」「塾に通う」の2項目、方略志向が「勉強のやり方を工夫する」「自分に合った勉強方法を考える」の2項目、意味理解志向が「『どうして』『なぜ』かを考えながら勉強する」の1項目、思考過程重視志向が「難しい問題をじっくり考える」「問題の解き方を何通りも考える」の2項目、失敗活用志向が「テストで間違えた問題をやり直す」「間違いを振り返って次の学習に生かす」「なぜ間違ったのかを考える」の3項目で構成された。「勉強について、次のようなことはどれくらい大切だと思いますか」という教示のもと、「まったく大切ではない」「あまり大切ではない」「まあ大切である」「とても大切である」の4件法で回答を求めた。順に1点から4点の得点化を行い、以降の分析で用いた。

3. 保護者の子どもへのかかわり方に関する質問項目の検討

保護者の子どもへのかかわり方に関する質問項目がどのようなまとまりをなしているか、因子分析^{注2}という手法を用いて検討を行った。分布の偏りを確認したあと、主因子法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。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。共通性が低い項目、いずれの因子にも高い負荷を示さない項目、複数の因子に高い負荷を示す項目を順に除き、最終的に15項目を用いて改めて因子分析を行った。この際の回転前の累積説明率は40.86%であった。回転後の因子負荷量を表1に示す。

第1因子に高い因子負荷量を示した項目には、「子どもが勉強していて分からないところを教える」「子どもがテストの見直しをするを手伝う」「子どもが解いた問題の〇つけをする」「子どもが学校で勉強している内容を知っている」があげられるが、これらは、子どもが学習内容を正しく確実に理解できるよう、積極的に支援していくかかわり方といえる。「問題を解くときに図や表を書かせる」「算数／数学の考え方や解き方の面白さを伝える」の2項目も、解き方や考え方など、子どもを深い理解に導いていくようなかかわり方といえそうである。これらの結果から、第1因子を「学習理解を促す支援」と命名することとした。

次に、第2因子に高い因子負荷量を示した項目としては、「勉強の意義や大切さを伝える」「勉強が生活に役立つことを伝える」「社会のしくみや歴史のできごとの背景を伝える」があげられるが、これらは、学習内容の意義を伝えたり、価値づけを促したりして、子どもの動機づけ、とりわけ、同一化的動機

づけを高めていこうとする支援である。また、「生き物や自然の素晴らしさ、不思議さを伝える」の項目も高い因子負荷量を示しており、知的好奇心や興味を喚起することで学習へ向かうよう支援をするかかわり方といえそうである。同一化的動機づけや内発的動機づけを支援していこうとする働きかけであり、これらを総称して、「自律的動機づけ支援」と命名することとした。

第3因子に高い因子負荷量を示した項目としては、「テストの成績が悪いとしかる」「勉強が終わったら、子どもにごほうびをあげる」があげられ、これらは、報酬や罰によって学習への動機づけを高めようとするかかわり方である。外的動機づけによって学習に向かわせようとするものである。これらの質問項目に加えて、「たくさん問題を解かせる」「毎日勉強するように促す」「量や時間を決めてから勉強をはじめるように言う」の項目が高い因子負荷量を示しているが、強制的、統制的な働きかけによって子どもを学習に向かわせようとするかかわり方であるといえる。これらを総称して、「外的な統制」と命名することとした。

小学生と中学生で別々に因子分析を行ったところ、因子負荷量に若干の違いがみられたが、いずれもほぼ同じ因子構造であった。ここでは全体の因子分析結果を報告しておく。

信頼性を確かめるために、それぞれの因子の α 係数を算出したところ、順に $\alpha = .82$ 、 $.73$ 、 $.64$ の値を示した。第3因子の α 係数が若干低めではあるが、いずれも一定の信頼性が認められたものと判断した。

これらの結果をふまえ、因子ごとに項目の平均を算出し、下位尺度得点として以降の分析に用いた。

表1 保護者の子どもへのかかわり方に関する質問項目の因子分析結果
(主因子法, プロマックス回転)

| 質問項目 | I | II | III |
|------------------------|------|------|------|
| 子どもが勉強していて分からないところを教える | .72 | .00 | -.08 |
| 子どもがテストの見直しをするのを手伝う | .69 | -.11 | .17 |
| 子どもが解いた問題の○つけをする | .64 | -.16 | .19 |
| 問題を解くときに図や表を書かせる | .58 | .10 | .04 |
| 算数/数学の考え方や解き方の面白さを伝える | .58 | .26 | -.13 |
| 子どもが学校で勉強している内容を知っている | .57 | .06 | -.03 |
| 勉強の意義や大切さを伝える | -.12 | .82 | .15 |
| 勉強が生活に役立つことを伝える | -.10 | .81 | .11 |
| 社会のしくみや歴史のできごとの背景を伝える | .27 | .44 | -.16 |
| 生き物や自然の素晴らしさ、不思議さを伝える | .27 | .42 | -.20 |
| テストの成績が悪いとしかる | -.21 | -.02 | .58 |
| たくさん問題を解かせる | .25 | .03 | .44 |
| 毎日勉強するように促す | .13 | .11 | .43 |
| 量や時間を決めてから勉強をはじめのように言う | .21 | .12 | .40 |
| 勉強が終わったら、子どもにごほうびをあげる | .11 | -.07 | .39 |
| 因子間相関 | I | -.47 | .42 |
| | II | - | .36 |
| | III | - | - |

4. 保護者の子どもへのかかわり方は 子どもの動機づけとどのように 関連しているか

1) 子どもへのかかわり方の下位尺度は相互 にどのように関連しているか

「学習理解を促す支援」「自律的動機づけ支援」「外的な統制」の各下位尺度間の相関係数^{注3}を算出した。その結果を表2および表3に示す。標本数がかなり大きいため、相関係数が有意であり、絶対値で.20以上の値を示したものを1つの目安として、順に結果をみていくことにする。

小学生と中学生のいずれにおいても、「学習理解を促す支援」と「自律的動機づけ支援」の間、「学習理解を促す支援」と「外的な統制」の間に有意な中程度の正の相関がみられてい

る。また、小学生と中学生の両者において、「自律的動機づけ支援」と「外的な統制」の間に有意な弱い正の相関が認められた。

「学習理解を促す支援」や「自律的動機づけ支援」に対して「外的な統制」は相反する方向性をもつ働きかけであると考えられるが、分析結果はそのような関連を示さなかった。叱責や報酬といった外的な統制によって学習に向かわせようとしている小・中学生の保護者は、子どもの学習内容の理解を支援したり、自律的動機づけを促す支援を試みたりする傾向もあわせもっているといえそうである。

2) 子どもの4種類の動機づけは相互にど のように関連しているか

「内発的動機づけ」「同一化的動機づけ」「取り入れの動機づけ」「外的動機づけ」の間の相関係数を算出した。その結果を表2およ

び表3に示している。

自己決定理論では、内発的動機づけ、同一化的動機づけ、取り入れの動機づけ、外的動機づけのそれぞれの動機づけが、自律性の観点から一次元の連続体上に並ぶものと考えられている (Ryan & Deci, 2000)。それぞれの表にあるように、小学生と中学生のいずれの結果に関しても、隣り合うどうしの近い位置関係にある動機づけの間には有意な比較的強い正の相関がみられており、シンプレックス構造をなしていることが確認できた。

3) どのような子どもへのかかわり方が子どもの動機づけを高めているか

「学習理解を促す支援」「自律的動機づけ支援」「外的な統制」と「内発的動機づけ」「同一化的動機づけ」「取り入れの動機づけ」「外的動機づけ」の間の相関係数を算出した。これらの結果についても表2および表3に示している。

小学生と中学生のいずれにおいても、「外

的な統制」と「外的動機づけ」の間に有意な弱い正の相関が認められた。たくさん問題を解かせたり、叱責や報酬によって学習に向かわせたりするような働きかけを多く行っている保護者のもとで、子どもたちは、親や先生に叱られたくない、よい成績をとってごほうびをもらいたい、親や先生にほめられたい、そうした理由で動機づけられる傾向にあるといえる。

一方、かなり弱いものであるが、「自律的動機づけ支援」と「同一化的動機づけ」や「内発的動機づけ」との間に有意な正の相関がみられた。「自律的動機づけ支援」は、同一化的動機づけや内発的動機づけを支援してこうとする保護者による働きかけであり、実際に子どもの動機づけとなって反映されている可能性を示唆するものといえるかもしれない。以上のような関連について従来の研究では、必ずしも十分に実証されてきておらず、ここで得られた結果は、重要な示唆を含んでいるといえるだろう。

表2 保護者の子どもへのかかわり方と子どもの動機づけの相関係数 (小学生, N=3272)

| | 自律的動機づけ支援 | 外的な統制 | 内発的動機づけ | 同一化的動機づけ | 取り入れの動機づけ | 外的動機づけ |
|-----------|-----------|---------|---------|----------|-----------|---------|
| 学習理解を促す支援 | .50 *** | .46 *** | .14 *** | .14 *** | .11 *** | .14 *** |
| 自律的動機づけ支援 | | .33 *** | .16 *** | .19 *** | .06 *** | .05 *** |
| 外的な統制 | | | .07 *** | .14 *** | .13 *** | .23 *** |
| 内発的動機づけ | | | | .59 *** | .30 *** | .13 *** |
| 同一化的動機づけ | | | | | .44 *** | .21 *** |
| 取り入れの動機づけ | | | | | | .51 *** |

*** $p < .001$

表3 保護者の子どもへのかかわり方と子どもの動機づけの相関係数 (中学生, N=1839)

| | 自律的動機づけ支援 | 外的な統制 | 内発的動機づけ | 同一化的動機づけ | 取り入れの動機づけ | 外的動機づけ |
|-----------|-----------|---------|---------|----------|-----------|---------|
| 学習理解を促す支援 | .42 *** | .46 *** | .09 *** | .07 *** | .06 * | .11 *** |
| 自律的動機づけ支援 | | .36 *** | .13 *** | .14 *** | .10 *** | .12 *** |
| 外的な統制 | | | -.01 | .08 *** | .09 *** | .28 *** |
| 内発的動機づけ | | | | .57 *** | .40 *** | .17 *** |
| 同一化的動機づけ | | | | | .56 *** | .28 *** |
| 取り入れの動機づけ | | | | | | .47 *** |

* $p < .05$, *** $p < .001$

5. 保護者の学習観と子どもへのかかわり方はどのように関連しているか

まず、小学生と中学生のいずれにおいても、先述の分析結果で子どもの「外的動機づけ」と関連が示された保護者のかかわり方の「外的な統制」は、学習観でみると、「練習量志向」と有意な弱い正の相関を示していた。一方、この「練習量志向」は、「学習理解を促す支援」や「自律的動機づけ」とは十分な関連が示されていない。「学習とは、たくさんのことを覚えたり、たくさん問題を解いたり、とにかく長い時間勉強することである」といった価値観をもっている保護者は、子どもに対して、叱責や報酬によって外的に動機づけようとしたり、たくさん問題を解かせたりして統制的に働きかけていこうとする傾向があるものと推察される(表4、表5)。

さらに、「自律的動機づけ」が「方略志向」「意味理解志向」「思考過程重視志向」「失敗活用志向」との間に有意な弱い正の相関を示

していた(ただし、中学生では、後者の2つの志向で、 $r = .19$ となっている)。これらの4つの学習観は、すべて認知主義的学習観と呼ばれており、深い理解や確かな学びに結びつくことが明らかにされてきている。勉強のやり方を工夫することや、「なぜ」「どうして」を考えながら学習を進めることを重視し、問題の解き方をじっくり考えることや、間違いを次の学習に生かすことを大切にしている保護者は、子どもの学習をサポートしていくにあたって、学習の意義や興味を重視した自律的動機づけを促すかかわりを試みていることが明らかになったといえる。

以上のように、親の子どもへのかかわり方の背景には、親の学習観のあり方がそれぞれ関連していることが明らかにされた。親自身の学習観にまで踏み込んで検証を試みようとした研究は、国内外を見渡してもほとんど取り組まれていないと考えられ、そうした意味でも、ここで示された知見は、きわめて重要な示唆を含んでいるといえるだろう。

表4 保護者の学習観と子どもへのかかわり方との相関係数(小学生, $N=3324$)

| | 練習量志向 | 丸暗記志向 | 結果重視志向 | 他者依存志向 | 方略志向 | 意味理解志向 | 思考過程重視志向 | 失敗活用志向 |
|-----------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|----------|---------|
| 学習理解を促す支援 | .09 *** | .01 | -.03 | -.02 | .13 *** | .15 *** | .16 *** | .16 *** |
| 自律的動機づけ支援 | .11 *** | .00 | -.07 *** | .00 | .21 *** | .25 *** | .25 *** | .20 *** |
| 外的な統制 | .22 *** | .14 *** | .13 *** | .14 *** | .09 *** | .08 *** | .15 *** | .10 *** |

*** $p < .001$

表5 保護者の学習観と子どもへのかかわり方との相関係数(中学生, $N=1838$)

| | 練習量志向 | 丸暗記志向 | 結果重視志向 | 他者依存志向 | 方略志向 | 意味理解志向 | 思考過程重視志向 | 失敗活用志向 |
|-----------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|----------|---------|
| 学習理解を促す支援 | .08 *** | -.03 | -.02 | -.06 * | .08 *** | .11 *** | .13 *** | .05 * |
| 自律的動機づけ支援 | .10 *** | -.04 | -.10 *** | -.06 * | .22 *** | .26 *** | .19 *** | .19 *** |
| 外的な統制 | .23 *** | .14 *** | .16 *** | .14 *** | .12 *** | .10 *** | .11 *** | .13 *** |

* $p < .05$, *** $p < .001$

6. まとめにかえて

ここでの分析結果におけるもっとも重要なポイントとしては、子どもの外的動機づけが、親の「外的な統制」によって高められる傾向にあり、このような親のかかわり方の背後には、親自身が「学習は量である」といった物量主義の学習観を抱いており、こうした学習の見方によって子どもの動機づけが規定されてくる可能性があることが示唆された点である。むろん、今回の調査と分析の手法からすると、因果関係までを論ずることには慎重であらねばならない。

学習観は、人のものの見方、すなわち、認知の問題であり、感情や行動と比べると比較的变化させやすい側面とみることできる。子どもへのかかわり方、すなわち養育行動を柔軟に修正していくことがたとえ困難であったとしても、ものの見方、価値観にあたる学習観を、まずはより望ましいものに変更していくことが肝要であろう。親自身の学習に対する価値観が変容すれば、子どもに対するかかわり方も少しずつ変わっていき、子どもたちのよりよい学びが実現していくことにつながっていくのではないだろうか。現在、日本の家庭における教育力の低下が懸念されてきているが、本調査の結果から得られる知見が、親による子どもの教育のあり方を見つめ直していく何らかの手がかりとなればと願っている。

<注>

(1) 「学習観に関する分類は、東京大学の市川伸一研究室で開発された尺度を参考にしているが、「環境設定志向」にあたるものは内容・名称を変更して「他者依存志向」とした。また、それぞれの志向の質問項目は、本調査研究チームで作成したも

のである。」

- (2) 質問項目の間の相関関係を説明する因子について検討する統計手法のこと。質問項目群の背後にどのような因子が存在しうるか、探ろうとするものである。
- (3) x が大きい人ほど、 y も大きい、というように2つの変数間の関係の強さを明らかにする統計手法のこと。相関係数は最大1、最小-1である。正の相関関係が強いほど1に向かって値が大きくなっていき、一方、 x が大きい人ほど、 y も小さいという負の相関関係が強いほど-1に向かって値が小さくなっていく。

<参考文献>

- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 653-664.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, **96**, 723-730.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, **99**, 532-544.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 508-517.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement

- on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 32-42.
- 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, **6**, 3-7.
- 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) 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
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press. pp. 259-278.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- 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.
- 植阪友理・瀬尾美紀子・市川伸一 (2006). 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成 日本心理学会第70回大会発表論文集, 890.
- 植阪友理 (2010). メタ認知・学習観・学習方略 市川伸一 (編) 現代の認知心理学5 発達と学習 北大路書房