

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 5 月 31 日現在

機関番号：32665

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2013～2015

課題番号：25780397

研究課題名(和文) 授業内の協同学習を促進する予習法の提案と効果検証

研究課題名(英文) Relations between preparative learning behaviors and learners' interaction in classroom

研究代表者

篠ヶ谷 圭太 (SHINOGAYA, Keita)

日本大学・経済学部・准教授

研究者番号：30645289

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,200,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、予習が他者との相互作用に与える影響や、授業中の相互作用が予習行動に与える影響について、質問紙調査による検討を行った。まず、他者との相互作用において、学習者は自己の理解状態だけでなく、他者の理解状態や自他の共通理解のモニタリングも行っていることが明らかとなった。また、他者の理解状態や自他の共通理解のモニタリングは「相手への確認的質問」や「問題点の指摘」など、理解を深める上で必要とされる発話と関連していることが示唆された。また、授業の中で他者と課題を解くなどの活動を行うことで、学習者の学習に対する信念や動機づけが変容し、それが自発的な予習行動に影響する可能性も示唆された。

研究成果の概要(英文)：This study examined relations between learners' preparation and interaction in classroom through various survey researches with questionnaire. As a result, it was revealed that learners monitor not only own understanding level, but also others' understanding level or difference between own and others' ideas. Other research showed that monitoring of others' understanding can increase utterance such as questioning and critical pointing out in interaction. Research that examined influence of learning activities in classroom lessons revealed that interactions with peers can influence learners' motivation and beliefs about learning, and then increase their voluntary preparation for next classroom lessons.

研究分野：教授学習心理学

キーワード：予習 協同学習 モニタリング

## 1. 研究開始当初の背景

近年では、すべての教科を通じた思考力や言語力の育成が目標とされており、授業の中でいかに質の高い相互作用を実現するかは、教育現場において重要な問題となっている。相互作用に関する先行研究では、やりとりの中で他者の発言の問題点の指摘、他者の説明を引き出す質問、互いの意見の比較や統合が多く生起する場合に、内容の理解が深まることが指摘されてきた(e.g., Webb et al., 1995)。また、相互作用の質を規定する要因を検討した研究では、学習者の動機づけやグループ内の人間関係によって、学習者間の相互作用に影響することが報告されている(e.g., Hanze & Berger, 2008; Horn et al., 1998)。

一方、学習者が個人で行う学習に焦点を当てた研究では、「知識同士の関係を整理する(体制化方略)」「学習内容を自分の言葉で言い換えてみる(精緻化方略)」が高い学習成績と関連を持つことが明らかにされ(e.g., 堀野・市川, 1997)、動機づけや学習に対する信念などの要因によって、使用する方略が影響を受けることも示されてきた(e.g., Bonney et al., 2008; Dahl et al., 2005)。近年では、動機づけ研究やメタ認知研究を包含した自己調整学習(self-regulated learning)という大きな研究体系が構築されている(Zimmerman & Schunk, 2011)。

## 2. 研究の目的

ところが、これら二つの大きな研究体系はほぼ独立に存在しており、その接合は図られてきていない。学習者の日々の学習プロセスに迫るには、家庭学習と授業での学習を関連づける視点が不可欠である。特に、家庭学習の中でも、本研究が注目するのは予習である。予習は授業理解を深めるために重要な役割を果たすが(cf., 篠ヶ谷, 2008, 2010, 2011, 2013, 2014)、予習行動と授業内の他者との相互作用の関連については、いまだ解明がなされていない。そこで、本研究では、1) 予習が学習者間の相互作用に与える影響および、2) 授業における他者との相互作用が予習行動に与える影響について検討を行った。

## 3. 研究の方法

### (1) 予習が他者との相互作用に与える影響

予習方略から相互作用中の発話生成に至るプロセスについて実証的な検討を行う。特に、理解が深まる相互作用の特徴とされる、「問題点の指摘」や「説明を引き出す質問」が生起するには、自身の理解状態や他者の理解状態をモニターしている必要があると考えられるため、本研究ではモニタリングに関する尺度を作成した上で、予習の方略、活動中のモニタリング、発話との関連について検

討を行った。以下に個々の研究の方法を示す。

### ① 相互作用時のモニタリング尺度の作成

**研究1** 栃木県の公立中学校の1年生および2年生( $N=170$ )を対象とした予備調査を実施し、相互作用中のモニタリングの対象に関する項目を収集した。「授業中にペアになる活動では、どのようなことに注意していますか?」という教示文に与え、回答のイメージがしやすいよう「自分がしっかり内容を理解しているか」「相手がちゃんと内容を理解しているか」などの例を提示した上で、自由記述で回答してもらった。

次に、予備調査によって得られた回答から質問項目を作成し、埼玉県の高校1年生( $N=796$ )を対象として質問紙調査を実施した。項目は「自分の言いたいことが言えているか」など計23項目であり、各項目に対して5件法で回答を求めた。

### ② 予習方略と活動中のモニタリングの関連

**研究2** 埼玉県の高校2年生( $N=691$ )の英語学習を対象とした質問紙調査を実施し、普段の予習方略、学習動機、英語学習に関する学習者の信念、授業中の方略使用、他者との相互作用におけるモニタリングについて測定を行った上で変数間の関連の分析を行った。

### ③ 活動中のモニタリングと発話の関連

**研究3** 相互作用時の学習者のモニタリング処理と活動中の発話の関連についてより詳細な検討を行うため、東京都の私立大学に通う大学生( $N=22$ )を対象とし、「平均と標準偏差」「相関係数」といった統計用語について、実際に教材を読んで予習をした上で教えあう活動を行わせ、質問紙を実施して活動中のモニタリングを測定した。また、活動中の発話をICレコーダーで録音した。

**研究4** 東京都の国立大学に通う大学生を対象とした調査( $N=98$ )では、研究3と同様の教えあい活動の前後に質問紙を実施し、学習者の内発的動機づけ(e.g., この内容をしっかりと理解したい)、効力期待(e.g., 自分はこの内容について自分の言葉で説明できると思う)、ペアを組んだ相手との関係性(e.g., 今日の相手とはなんでも言い合える間柄だ)、説明観(e.g., 人に説明することで理解し直すことができる)、役割(教え手、聞き手)が活動中のモニタリングに与える影響について検討を行った。

**研究5** 東京都の国立大学に通う大学生を対象とした調査( $N=95$ )を実施し、研究3や研究4のような学習内容の教えあい活動ではなく、課題を協同解決する際のモニタリングに着目した検討を行った。活動前後の質問紙によって、内発的動機づけや、相手との関係性、活動中のモニタリング、活動中の発話について回答を求め、変数間の関連の分析を行った。

### (2) 予習を促進する授業内活動の探索的検討

これまでの研究では、授業の中で行われて

いる様々な学習活動によって、学習者の家庭での学習方略がどのように変容するのかについては十分な検討がなされていない。本研究では予習行動の規定要因となる様々な要因（動機づけや信念）に着目しながら、授業内の学習活動と予習行動の関連について検討を行った。

#### ④ 予習行動の規定要因の検討

**研究 6** 栃木県の公立学校に通う 219 名の中学生を対象とした質問紙調査を実施し、学習者の学習動機、学習に対する信念、予習に対する有効性の認知 (e.g., 予習は授業を理解する上で役に立つ) およびコストの認知 (e.g., 予習をするのは大変だ) を測定した上で、知識獲得方略 (e.g., 教科書を読んでおく, 例題を解いておく), メタ認知方略 (e.g., 分からない用語をチェックしておく) といった予習方略への影響プロセスについて検討を行った。

**研究 7** 研究 6 と同じ学校において、7 か月後にも質問紙調査を実施し、得られた縦断データを用いて変数間の関連の因果プロセスの検討を行った。

#### ⑤ 授業内の活動と学習観、学習動機の関連

**研究 8** 埼玉県の高校に通う 148 名の高校 1 年生を対象とした調査を実施し、授業内の様々な活動 (ペアで問題を解く, ALT と会話をする, など 21 項目) が学習動機 (内容関与動機, 内容分離動機) や英語学習観 (伝統的学習観, コミュニカティブ学習観) に与える影響プロセスについて検討を行った。

### 4. 研究成果

#### (1) 予習が他者との相互作用に与える影響

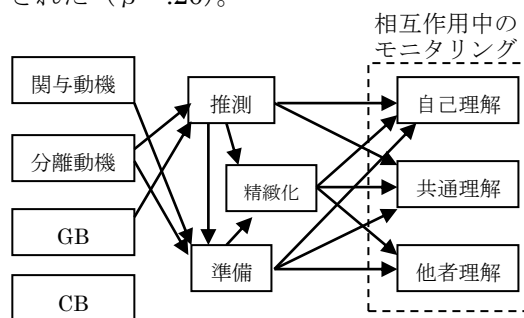
**研究 1** 相互作用の中でどのような点に注意しているのかについて、調査協力者から得られた記述を、申請者と 2 名の学生で協議しながら分類した。その結果、学習者のモニタリングの対象として 1) 自己の理解 (e.g., 自分がちゃんと理解できているか), 2) 他者の理解 (e.g., 相手がちゃんと理解できているか), 3) 共通理解 (e.g., 自分と相手と同じように理解できているか) の 3 つのカテゴリーが抽出された。

次に、この結果をもとにして行われた本調査のデータに対し、3 因子を想定した確認的因子分析を実施したところ、高い適合度が示されたため (GFI = .977, AGFI = .957, CFI = .952, RMSEA = .055), 以降の研究では相互作用中のモニタリングについて、これら 3 つの下位尺度を想定した分析を行うこととした。

**研究 2** 「勉強する理由」である学習動機は内容関与動機 (内容が面白いから) と分離動機 (先生や親に褒められたいから) に分けられる。また、英語学習に関する信念は、「英語の勉強では文法を覚えることが大切だ」といった伝統的学習観 (GB: Grammatical

Belief) と、「英語の勉強では自分の考えを英語で伝えられるようになることが大切だ」といったコミュニカティブ学習観 (CB: Communicative Belief) に分類した上で分析に使用した。また、予習方略は篠ヶ谷 (2010) を参考に、推測方略 (e.g., 分からない単語の意味を推測する) と準備方略 (e.g., 分からない単語を辞書で調べておく) に分類した。これらの変数と、授業での精緻化方略 (e.g., 大切だと思う説明をメモする) と相互作用でのモニタリング (自己理解, 他者理解, 共通理解) の関連について、パス解析を用いて検討を行った。分析には Amos.22 を使用した。

分析結果を Figure 1 に示す (図の煩雑化を避けるため、1%水準で有意なパスのみを示し、パス係数、誤差項は省略した)。パスはすべて正の関連を示しており、授業中の精緻化方略と、相互作用中の 3 つのモニタリングが有意な関連を示したほか ( $\beta = .28 \sim .35$ ), 予習中の推測方略が自己理解 ( $\beta = .12$ ) や共通理解 ( $\beta = .15$ ) のモニタリングと関連を示しており、事前に分からない単語を推測しておくことで、相互作用の中で自分が正しく理解できているか、他者と同じような理解ができているかをモニターできるようになることが示唆された。また、準備方略は 3 つのモニタリングと関連を示しており、予習の中で単語や文の意味を調べておくことで、他者の理解状態にもモニタリングが及ぶことが示された ( $\beta = .20$ )。



GFI = .984, AGFI = .940 CFI = .977 RMSEA = .061

Figure 1 予習方略と相互作用時のモニタリングの関連  
注) 実線の矢印は正の関連を示す

**研究 3** まず、平均と標準偏差について教えあいを行わせた際のモニタリングについて、「教え手」「聞き手」といった役割を独立変数、活動中のモニタリングを従属変数とした分散分析を行った結果を Table 1 に示す。分析の結果、教え手の方が聞き手に比べ、他者理解モニタリングの得点が高くなっており、教え手の方が他者の理解状態を確認しながら活動に取り組んでいることが明らかとなった。また、こうした結果は、役割を交代して行われた「相関係数」でのやりとりでも同様であった。

さらに、IC レコーダーに録音された発話データについて、伊藤・垣花 (2009) を参考に、「データの読み上げ」「具体例」「言い換え」「意味づけ」「確認的質問」「質問」「(質問

への「答え」「補足説明」「評価」「相槌」に分類を行った。次に、教え手と聞き手に分けた上で、モニタリング得点と各発話得点の相関係数を算出したところ、教え手においては他者理解モニタリングと、「データ読み上げ」の間に有意な負の相関が見られた ( $r = -.53, p < .01$ )。また、聞き手の場合、他者理解モニタリングと「補足説明」の間の相関が有意傾向となった ( $r = .48, p < .10$ )。他者の理解状態をモニターしようとする事で、教え手であれば、単に教材に記載されている情報を読み上げるような説明が抑制され、聞き手であれば自分なりに情報を再構築しようとする発話の生起につながるものと考えられる。こうした結果は、学習内容の教えあい活動において、他者の理解状態のモニタリングが重要な役割を担うことを示唆する結果であるといえる。

Table 1 「平均」に関する活動中の役割比較

	$\alpha$	教え手 ( $n = 11$ )	聞き手 ( $n = 11$ )	$F$ (1, 20)
自己理解	.79	4.21 (0.90)	3.82 (1.07)	0.88
他者理解	.86	4.23 (0.52)	3.11 (1.32)	6.79*
共通理解	.59	3.58 (1.26)	3.82 (0.55)	0.26

表内の数値は平均値 (標準偏差) \*  $p < .05$

**研究 4** 質問紙によって得られたデータについて、 $\alpha$ 係数を確認した上で項目平均値を各下位尺度得点とした。教え手に 1、聞き手に -1 のダミー変数を割り当てたのち、内発的動機づけ、効力期待、相手との関係性、説明に対する信念 (説明観)、役割ダミー変数を独立変数に投入し、活動中の各モニタリング得点を従属変数とした重回帰分析を行った。結果を Table 2 に示す。

Table 2 各変数と活動中のモニタリングの関連

	自己 理解	他者 理解	共通 理解
内発的動機づけ	.05	-.13	-.15
効力期待	-.19	-.06	-.07
説明観	.04	.38**	.30
関係性	.05	-.03	.01
役割ダミー	.28	.43**	.04

\*\*  $p < .01$

分析の結果、教え手という役割が与えられることで、他者の理解状態にまで学習者のモニタリングが及ぶことが示された ( $\beta = .43, p < .01$ )。また、「人に説明することで理解が深まる」といった説明観も他者理解モニタリングと有意な関連があることが認められており ( $\beta = .38, p < .01$ )、理解を深める効果的な

相互作用が行われるためには、役割を与えるといった働きかけのほかに、説明することの効果を実感させるような活動を取り入れることの有効性が示唆された。

**研究 5** 研究 5 では活動中の発話についても活動後の質問紙で測定を行った。活動中の発話に関する 11 項目について探索的因子分析を行ったところ、確認的質問 (「どこまで分かっているか相手に聞いた」など 5 項目,  $\alpha = .83$ )、問題指摘 (「相手の理解の仕方がどこがおかしいか指摘した」など 3 項目,  $\alpha = .76$ )、説明要請 (「相手の発言について、その意図の説明を求めた」など 3 項目,  $\alpha = .78$ ) の 3 因子が抽出された。内発的動機づけと関係性、3 つのモニタリングの得点を独立変数、各発話得点を従属変数とした重回帰分析を行った結果を Table 3 に示す。分析の結果、他者の理解状態のモニタリングがいずれの発話とも有意な正の関連を示しており、研究 3 や研究 4 のような教えあい活動だけでなく、学習者同士で共通の課題を解く際にも、他者の理解状態を探ることが理解を深める上で必要とされる発話の生起と関連していることが示された。

Table 3 各変数と発話得点の関連

	確認 質問	問題 指摘	説明 要請
内発的動機づけ	.085	.014	.047
関係性	.191	.182	.137
自己理解モニター	-.091	-.013	.188
他者理解モニター	.323**	.414**	.298**
共通理解モニター	.091	.191	.049

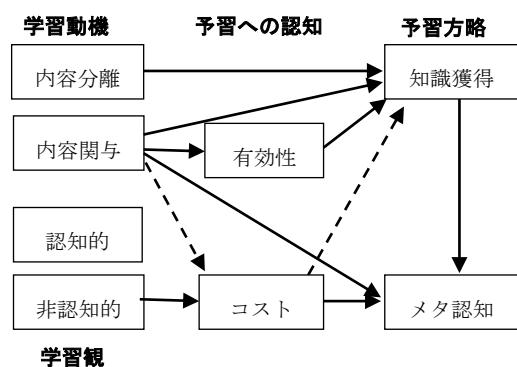
\*\*  $p < .01$

## (2) 予習を促進する授業内活動の探索的検討

**研究 6** 内容関与動機 (e.g., 内容が面白いから)、内容分離動機 (e.g., 先生や親に褒められたいから)、認知的学習観 (e.g., 学習においては意味を理解することが大切だ)、非認知的学習観 (e.g., 学習においては単に覚えることが大切だ)、予習に対する有効性およびコストの認知、知識獲得方略 (e.g., 教科書を読んでおく)、メタ認知方略 (e.g., 知らない用語をチェックする) の関連について、パス解析を実施した。

最終的に採用されたモデルを Figure 2 に示す (5%水準で有意なパスを記載。誤差項は省略)。予習方略のうち、知識獲得方略に対しては有効性の認知から有意な正のパス ( $\beta = .26, p < .01$ )、コストの認知からは有意な負のパス ( $\beta = -.13, p < .05$ ) が認められた。また、コストの認知からメタ認知方略に対して正のパスが見られた ( $\beta = .11, p < .05$ ) ことは意外な結果といえるが、知識獲得方略の影響などを統制した際のパスは、知識獲得方略を使用しない学習者の場合に、コストの認知がどのような影響を示すかを意味する。メタ認知方略は、単に知らない用語を見つける方略であり、負担の少ない予習方略であるた

め、予習が大変だと感じている学習者ほど、こうした予習を行うのではないだろうか。



GFI = .983, AGFI = .945, CFI = .992, RMSEA = .042

Figure 2 予習方略の規定要因の分析結果

注) 実線の矢印は正、破線の矢印は負の関連を示す

また、内容関与動機は有効性の認知と正の関連 ( $\beta = .47, p < .01$ )、コストの認知と負の関連 ( $\beta = -.18, p < .01$ ) を示しており、学習者は学習内容に面白さや価値を見出せることで、予習を行うことの有効性を感じやすく、また、負担感を感じにくくなるといえる。また、非認知主義的学習観から予習に対するコストの認知に対して有意な正のパスが見られており ( $\beta = .29, p < .01$ )、学習において単なる暗記が重要であると考えている学習者の場合、予習の有効性を感じられず、むしろ負担の大きな活動に感じられるものと考えられる。

また、内容分離動機から知識獲得方略に対しては直接の正のパスが見られており、( $\beta = .15, p < .05$ )、内容関与動機からは知識獲得方略 ( $\beta = .30, p < .01$ )、メタ認知方略 ( $\beta = .29, p < .01$ ) の双方に有意な関連が見られていた。こうした結果には、教師の授業スタイルが関連しているものと考えられる。教師が授業の中で指名をして答えさせるなどの活動を行っている場合、「人に自慢したい」「他の人にばかにされたくない」といった内容分離動機が高い学習者は、授業中に指名された時に備えて準備しておくものと予想される。そのため、内容分離動機と知識獲得方略の間に関連が見られたのではないだろうか。

**研究 7** 縦断データの分析では、予習に対するコストの認知の  $\alpha$  係数が低かったため (0.57)、コストの認知をモデルから除外した。分析には交差遅延効果モデル (cross-lagged effects model; Finkel, 1995) を採用した。3月 (T1) での各変数得点から、10月 (T2) のすべての変数に対してパスを引き、T1の変数間に相関、T2の変数の誤差間には相関を仮定したモデル (Model 0) について分析を行ったところ、T1とT2の同一変数の得点間に有意な関連が見られたほか、予習得点 (T1) から内容関与動機 (T2) への影響が見てとれた ( $b = 0.121, p < .10$ )。

そこで、T1の内容関与動機、内容分離動機、

有効性の認知得点からT2の予習得点へのパスを削除したモデル (Model 1) と、T1の予習得点からT2の内容関与動機、内容分離動機および有効性の認知へのパスを削除したモデル (Model 2) について分析を行った結果 (Table 4)、Model 0が飽和モデルであることなどから総合的に判断し (尾崎, 2015を参照されたい)、Model 1を採用した。また、Model 1ではT1の予習得点からT2の内容関与動機得点へのパス係数のみが、5%水準で有意な値を示していた ( $b = 0.144, p < .05$ )

この分析結果は、予習を行うことによって内容関与動機が高まることを示すものであり、学習者の学習の質の向上を図る上で、学習者の動機づけや認知面よりもまず学習指導の中に予習を取り入れるなど、行動面に介入を行うといったアプローチも有効である可能性が示唆されたといえる。

Table 4 研究7における各モデルの適合度

	GFI	AGFI	RMSEA	AIC
Model 0	1.00	1.00	.000	72.000
Model 1	.995	.945	.000	68.327
Model 2	.992	.907	.046	69.748

**研究 8** 授業中の活動に関する21項目について因子分析を行ったところ、1) 友達との相互作用 (ペアになって一緒に問題を解く、会話をする)、2) ALTとの相互作用 (ALTと会話をする)、3) 教師からの説明 (文法について解説を聞く)、4) 英語の歌 (英語の歌をうたう) の4因子が抽出された。分析結果にもとづき下位尺度得点を算出した上で、学習者の学習動機 (内容関与動機、内容分離動機) および英語学習観 (伝統的、コミュニケーション) との関係についてパス解析を行った。分析では、授業中の活動に関する4つの変数得点を独立変数とした上で、学習観と学習動機を並列に従属変数として設定した「並列モデル」、学習観を媒介変数とした「完全媒介モデル」、学習観を媒介変数とし、授業中の活動と学習動機の直接のパスも想定した「混合モデル」の3つを比較した。

分析の結果、混合モデルがもっとも高い適合度を示した (GFI = .972, AGFI = .899, CFI = .973, RMSEA = .071)。このモデルにおいて、コミュニケーション信念に対しては、友達との相互作用から有意な正のパス ( $\beta = .41, p < .01$ )、英語の歌からは負のパス ( $\beta = -.20, p < .05$ ) が見られていた。また、コミュニケーション信念と内容関与動機 ( $\beta = .54, p < .01$ )、伝統的信念と内容分離動機 ( $\beta = .29, p < .01$ ) の間に有意な正の関連が見られた。

こうした結果からは、授業中に友達と会話をし、一緒に課題に取り組むなどの活動により、コミュニケーションのために英語を学ぶ姿勢が身につくこと、単に英語の歌を聞く、歌うといった活動は逆にそうした姿勢を阻害してしまう可能性があることが示唆される。また、授業中の教師の説明と生徒の内容

関与動機の間には直接の正のパス ( $\beta = .25, p < .01$ ) も見られていたことから、教師が英語のルールや構造について分かりやすく説明を行うことも、学習者の理解を促し、学習内容を重視した動機を高める上で必要であることが見てとれた。

以上に見てきたように、本研究の結果、他者の理解状態のモニタリングは、教えあい活動において、単に教材を読み上げるような説明を抑制し、相手の説明を補足するような聞き方を促進することが示され (研究 3)、他者と協力して課題を解決する際にも、相手の発話の意図を確認する質問や、相手の意見の問題点の指摘、詳細な説明の要請といった発話と正の関連を持つことが示された (研究 5)。予習の中で必要な知識を得ておくことで、授業での他者との相互作用場面で、自身の理解状態だけでなく、他者の理解状態のモニタリングや、自身と他者の理解状態の差異のモニタリングが促されることが示された結果 (研究 2) と合わせると、予習による知識獲得によって、授業中の相互作用では他者の理解状態のモニタリングが促され、互いの発話の問題を指摘しながら、深い理解につながる相互作用が促されるといったプロセスが示唆される。

また、授業の中で、英語についてペアで活動を行うことを通して、英語を単なる単語や文法の記憶と捉えるのではなくコミュニケーションのツールとして捉えるようになること、教師が分かりやすく説明することで学習内容を重視する内容関与動機が向上することが示された (研究 8)。内容関与動機が促進されることで、予習に対する有効性の認知 (予習は理解を深める上で有効だ) の向上、コストの認知 (予習をするのは大変だ) の抑制を通じて、予習行動が促進されることも示唆される (研究 6)。また、学習指導の中に予習を取り入れ、予習を行わせる中で学習者の内容関与動機が高まっていくといったことも期待される (研究 7)。今後は実験的研究による変数間の因果プロセスの解明および、教育現場における知見の検証が必要である。

## 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表] (計 10 件)

- ① 篠ヶ谷 圭太 相互作用時のモニタリングの役割—活動中の発話との関連の検討— 日本教育心理学会第 58 回総会 2016 年 香川大学 (香川県高松市)
- ② Keita Shinogaya Relation between meta-cognitive processes and utterance in reciprocal teaching. The 31st International Congress of Psychology, July, 2016, Yokohama (Japan).
- ③ Keita Shinogaya Effects of activities in classroom lessons on students' beliefs, motivations, and learning strategies in

English as a foreign language. The 6th International Conference of Self-Determination Theory, June, 2016, Victoria (Canada).

- ④ Keita Shinogaya Effects of preparatory learning strategies at home on learning at school: Focusing on both receptive and collaborative learning situations in classroom lessons, the 14th Annual Hawaii International Conference on Education, January, 2016, Honolulu (USA).
- ⑤ 篠ヶ谷 圭太 学習動機および予習に対する認知と予習行動の関連—縦断データを用いた因果関係の検討— 日本心理学会第 79 回大会 2015 年 9 月 名古屋国際会議場 (愛知県名古屋市)
- ⑥ 篠ヶ谷 圭太 相互作用時の目標設定の規定要因—学習者への役割付与の効果に着目した検討— 日本教育心理学会第 57 回総会 2015 年 8 月 朱鷺メッセ (新潟県新潟市)
- ⑦ 篠ヶ谷 圭太 教えあいにおける自己と他者の学習の調整 日本教育心理学会第 57 回総会 2015 年 8 月 朱鷺メッセ (新潟県新潟市)
- ⑧ Keita Shinogaya Effects of learners' belief, motivation, and cognition on preparatory learning behaviors. European Conference of Psychology, July, 2015, Milano (Italy).
- ⑨ 篠ヶ谷 圭太 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 2014 年 11 月 神戸国際会議場 (兵庫県神戸市)
- ⑩ 篠ヶ谷 圭太 相互説明における学習者の目標設定と関連要因 日本心理学会第 78 回大会 2014 年 9 月 同志社大学 (京都府京都市)

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

篠ヶ谷 圭太 (SHINOGAYA, Keita)  
日本大学・経済学部・准教授  
研究者番号 30645289