

高校生の学ぶ理由についての調査に基づく学習意欲の分析 —自己決定理論の観点から—

先皇太*, 皆川直凡**

社会から求められる未来の創り手として、生徒を育成していくために、学習指導要領において主体的・対話的で深い学びが掲げられている。その実現のためにも、生徒の自律的な学習意欲を喚起し、自ら学ぶ学習者を育てることが必要になる。自律的な学習意欲の喚起に向けて、本研究の調査では、生徒の学習動機づけの状況を、自己決定理論の観点から調査、分析を行った。調査結果としては、本来、自己実現的な、自律的な学習意欲である同一化的調整を、外的な意味合いでとらえている生徒が多かったことが特徴的であった。本研究では、調査結果から、外的調整の因子得点が高い生徒、すべての因子で低群であった生徒、外的な意味合いで同一化的調整をしている生徒、それぞれに対する自律的な学習意欲の喚起の方法を考察し、授業および校内のあらゆる教育活動の改善の必要性を論じた。

[キーワード: 動機づけ, 学習意欲, 自己決定理論, 高等学校]

1. はじめに

学習指導要領では、生徒一人一人に社会で求められる資質・能力を育み、生涯にわたって探究を深める未来の創り手として送り出していくことが、これまで以上に重要となっているとし、我が国の教育実践に見られる普遍的な視点として、主体的・対話的で深い学びを掲げている(文部科学省, 2019)。つまり、暗記としての学びではなく、生徒自らによる学びのデザインが求められおり、知識教授型の一方的な教師主導の授業から、学習者自身が学びをコントロールする生徒主体の授業へ改善が必要になっている。例えば、小川(2011)は、1952年と2003年の高等学校の世界史の教科書を比較、分析し、この約50年の間に、覚える用語が2000個以上増加したことを指摘し、高校の世界史の学習を“暗記地獄”であると断じている。しかし、平成学習指導要領において、高等学校地理歴史科の歴史科目については、歴史総合、日本史探究、世界史探究、すべての科目に共通して、生徒が自ら「問い」を設定すること、そしてそれを中心として追究する生徒の主体的な学びにすることが示されている。このように、各教科・科目で、主体的・対話的で深い学びを実現する授業が行われようとしている。

しかし、櫻井(2017)は、小中高生は、大学生と異なり、苦手な、あるいは興味・関心のない科目が多いため、自ら学ぶ意欲が喚起されないことも多いことを示している。自分から学びたいという意欲を喚起しなければ、高等学校における各教科・科目での主体的・対話的で深い学びへの授業改善は、「暗記させる」学びから生徒それぞれに「やらせる」学びにシフトするだけになってしまうと考えられる。以上の点から、主体的・対話的で深い学びの実現に向け、生徒の学習意欲を喚起していくことが重要になると考えられる。

西村・鈴木・櫻井(2011)は、Deci & Ryan(2002)が提唱した自己決定理論のなかの有機的統合理論を基に、学習する理由から、内的調整(内的な学習意欲に対応)、同一化的調整(自己実現のための学習意欲に対応)、取り入的調整(他律的な学習意欲に対応)、外的調整(他律的な学習意欲に対応)の4つに分類している。このなかでも、内的調整、同一化的調整は自律性の高い学習意欲であるとされる。学習指導要領に示される、すべての教科に共通する資質・能力を構成する三つの柱の一つとして、「学びに向かう力・人間性」があげられており(文部科学省, 2019)、この観点から、生徒が自ら設定した「問い」を主体的に追究していく主体的・対話的で深い学びを実現するためにも、学習意欲の中でも自律性の高く、自ら学習する意欲をかきたてる授業実践することが重要になると考えられる。

また、自律的な学習意欲は、主体的・対話的で

* 鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 教職系 学習指導力・ICT教育実践力開発コース 大学院生

** 鳴門教育大学大学院 高度学校教育実践専攻 教職系 学習指導力・ICT教育実践力開発コース

深い学びの実現のために重要であるだけでなく、それ以外にも学習者へ良好な影響をもたらすことが示されている。安田(2015)は、学業成績と動機づけスタイルの関連性は、内的調整、同一化的調整と有意な正の相関があり、自律性の高い学習動機づけがあるほど、行動のパフォーマンスも高いことを指摘している。他、櫻井(2009)も、小中高生では、自ら学ぶ意欲が高いほど学業成績も高いことを指摘している。これらの研究は、自ら学ぶ意欲は学業成績に良い影響をもたらすことを示している。さらに、櫻井・高野(1985)は、小学6年生112名を対象の、内発的な学習意欲と小学校での状況不安の関係を検討するなかで、内発的な学習意欲の低い子どもほど、教科の授業において不安が高かったことを指摘し、内発的な学習意欲が高い子どもほど、安心して授業を受けることができることを示唆している。また、永作・新井(2005)は、高校1年生を対象に行った調査から、外的・取り入れの調整を高く持つ生徒は高等学校において不適応感を感じる危険性が高く、統合的・内的調整を高く持つ生徒は、学校生活や人間関係にも満足感を持っていることを明らかにした。これらのことから分かるように、自ら学ぶ、自律的な学習意欲は、学習者の精神的な健康にも大きな影響を及ぼすものである。また、福谷・皆川(2023)は、自律的な学習動機づけの向上には、体制化方略や対話方略が有効であることを示唆しており、学習動機、意欲は学習方略とも深い関係があることが分かる。

以上の議論からも分かるように、学業成績や健康の増進、学習方略の検討、そして主体的・対話的で深い学びの実現、それぞれの観点において、自ら学ぶ、自律的な学習意欲は非常に強い関係がある。これまでの議論から、本研究では、高校生を対象として、質問紙から学習動機、学習意欲について調査、分析し、他の先行研究との比較、考察を行いながら、生徒の実態に合わせた、今後の授業改善について検討していく。

2. 方法

2.1 調査時期、対象および倫理的配慮

2023年5月にA県の県立高校1年生188名を対象に学校長からの許諾を得た上で行われた。調査を行うにあたり、今後の授業改善を目的とすることや回答内容が学業成績と一切関係ないこと、回答内容は秘密にされること等を生徒に伝えた上で実施された。

2.2 調査内容(学習動機づけについて)

生徒の学習動機づけについて自己決定理論に基づいた動機づけの測定が可能である西村ら(2011)の「自律的学習動機尺度」をもとに櫻井(2017)が選定した質問項目を参考に質問項目を設定した。本尺度は「勉強するのがおもしろいから」等の内的調整(3項目)、「学習した内容が将来役立つから」等の同一化的調整(3項目)、「まわりの人にかしこいと思われないから」等の取り入れ的調整(3項目)、「成績が下がると怒られるから」等の外的調整(3項目)の4因子12項目からなる質問群である。

内的調整、取り入れ的調整、外的調整の尺度については、櫻井(2017)が選定した質問項目を援用している。同一化的調整に関する質問項目については、同一化的調整が自己実現のための学習意欲として対応すること、加えて対象が高校生であることを念頭に、「学習した内容が自分の将来に役立つから」、「学習した内容が自分の夢の実現につながるから」、「社会や人の役に立ちたいから」の3項目とした。

回答は「1. とてもあてはまる」「2. すこしあてはまる」「3. あまりあてはまらない」「4. まったくあてはまらない」の4件法で求めた。

3. 結果および考察

3.1 統計分析の方法

統計分析については、HAD(清水, 2016)を使用して行った。なお、統計分析を行うにあたり、調査の回答項目の、「1. とてもあてはまる」を4点、「2. すこしあてはまる」を3点、「3. あまりあてはまらない」を2点、「4. まったくあてはまらない」を1点として変換して、実施した。

3.2 因子分析

因子構造の確認を目的として、調査結果について最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。西村ら(2011)の因子分析の結果から、4因子構造になることを予想した。固有値の減少推移は、4.141, 1.891, 1.283, 0.839…であり、スクリープロット(Figure1)の形状から、先行研究と同様、4因子構造が妥当であると判断した。

因子分析の結果はTable1に示す。第1因子は「勉強することがおもしろいから」など、関心・興味によって学ぼうとする動機づけに対応する項目によって構成されていることから、内的調整因子であると解釈した。第2因子は「勉強で友達に負けたくないから」など、他者との比較や恥の回避などによる他律的な学習動機づけに対応する項目に

よって構成されていることから、取り入れ的調整因子であると解釈した。第3因子は「学習した内容が自分の夢の実現につながるから」など、学ぶことの価値を内在化した同一化的な動機づけに対応する項目によって構成されていることから、同一化的調整因子であると解釈した。第4因子は「まわりの人から「やりなさい」といわれるから」など、罰の回避や社会的規則などの外的な力による外的な動機づけに対応する項目によって構成されていることから、外的調整因子であると解釈した。

Table2 は因子間相関を示すものである。西村ら(2011)や福谷・皆川(2022)で行われた学習する理由による学習動機づけ尺度の因子分析結果では、第2因子が同一化的調整因子であり、第3因子が取り入れ的調整であり、今回の調査の因子分析の結果は先行研究と異なるものであった。しかし、Table2 が示すように、内的調整因子と取り入れ的調整の間の相関が有意であった一方、内的調整と同一化的調整との間の相関が有意であった。このことから、今回の因子分析の結果が、先行研究のそれと大きく違うものではないと考える。

また、外的調整因子は、内的調整因子とは相関が有意ではなく、取り入れ的調整因子、同一化的調整因子とは相関が有意である。

Figure 1 スクリーンプロット

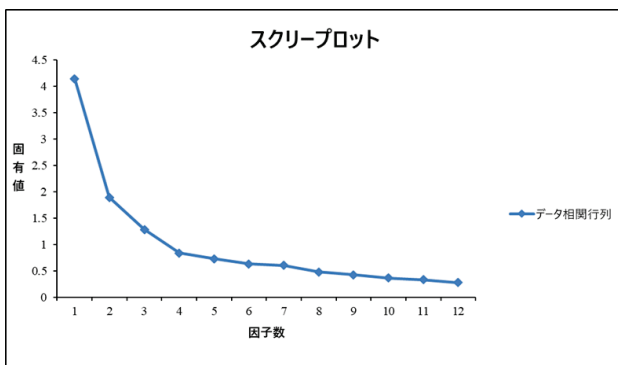


Table 1 因子分析の結果(最尤法・Promax 回転)

項目	I	II	III	IV	平均	標準偏差
I 内的調整						
勉強することがおもしろいから	.963	-.088	-.090	.135	2.08	0.76
自分が勉強したいと思うから	.745	.079	.044	-.114	2.00	0.83
難しいことに挑戦することが楽しいから	.460	.057	.234	-.051	2.15	0.80
II 取り入れ的調整						
勉強で友達に負けたくないから	-.026	.767	.049	.037	2.23	0.90
まわりの人にかしこいと思われたから	.025	.708	-.026	-.090	1.98	0.86
友達に馬鹿にされたくないから	.000	.653	-.102	.214	2.15	0.87
III 同一化的調整						
学習した内容が自分の夢の実現につながるから	-.108	-.121	.908	.108	2.86	0.86
学習した内容が自分の将来に役立つから	.085	.103	.605	-.128	2.85	0.78
人や社会のために役立ちたいから	.219	.033	.470	.061	2.77	0.91
IV 外的調整						
まわりの人から「やりなさい」といわれるから	.003	-.092	-.001	.913	2.58	1.00
成績が下がると怒られるから	.047	.142	.033	.518	2.66	0.92
勉強することは規則のようなものだから	-.023	.279	.083	.328	2.85	0.90

Table 2 因子間相関

	内的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	外的調整
内的調整	1.000			
取り入れ的調整	.480 **	1.000		
同一化的調整	.528 **	.311 **	1.000	
外的調整	.110	.360 **	.178 *	1.000

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

3.3 因子得点

各因子に対応する質問項目の平均値を算出した。それを因子得点とする。その平均値と標準偏差を算出し、Table3 に示す。

因子得点が 3.0 以上を高群, 2.0 以上 3.0 未満を中群, 2.0 未満を低群として表した因子別の度数分布表が、Table4 である。

同一化的調整の高群は100名いることが確認された。そのうち、他の3つの調整のなかで内的調整のみ高群である生徒が5名である。これらの生徒は、自律的という意味の同一化的調整に対応していると考えられる。一方、取り入れ的調整、外的調整のいずれか、あるいは両方が高い生徒は 45 名である。これらの生徒は、他律的な方向から同一化的調整を行っている可能性がある。櫻井(2017)は、同一化的調整は自律性が高く、学ぶことの価値を内在化した学習意欲だとしており、このことから、同一化的調整は本来、自律的な学習意欲であるといえる。しかし、今回の調査では、同一化的調整で高群でありながら、他律的な学習意欲とされる取り入れ的調整、外的調整についても高群である生徒がいることが明らかになった。このことから、自律的な学習意欲とされる同一化的調整について高い数値を出した生徒のなかには、希望する学校に行くために勉強ができないといけないという、同一化的調整の質問項目を外的な意味合いでとらえて答えたものがあると考えられる。以上から、自律性の高い学習動機づけとされる同一化的調整が高い生徒においても、実際には他律的な学習意欲によって学んでいる者が多いと想定される。

Table 3 因子別平均値・標準偏差

	内的調整	取り入れ的調整	同一化的調整	外的調整
有効N	188	188	188	188
平均値	2.08	2.12	2.83	2.70
標準偏差	0.68	0.72	0.69	0.73

Table 4 因子別の度数分布表

	内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整
高群	28	100	27	88
中群	94	76	93	78
低群	66	12	68	22

外的調整の高群は 88 名いることが確認された。そのなかで、他が中低群である生徒は 30 名である。この生徒らは外的調整のみ高群であることから、外発的な要因によって他律的に学習をしていると考えられる。櫻井(2017)は、自ら学ぶ学習意欲がうまく働けば、学業成績の向上、健康の増進、創造性の伸長、働く意欲の促進などが成果として見られると述べている。このことから、外的調整が高群である生徒に対して、内発的、自律的な学習意欲を喚起していく方法を検討していく必要があると考える。

以上のことから、外発的な学習意欲に対応していると考えられる生徒に対して、内発的、自律的な学習意欲を喚起していく方法を考察していく必要があると考えられる。

さらに、すべてにおいて高群である生徒は5名であることが確認された。この結果の要因は、それぞれの生徒によって異なると考えられる。一方、すべてにおいて低群である生徒は9名であることが確認された。この調査結果、日常の授業における学習活動の観察、その両方から、どの学習動機も喚起されていないと考えられる。このような生徒たちに対する、学習支援、授業設計等について考察する必要があると考える。

4. 総合論議

4.1 外的調整の因子得点が高い生徒への支援

学習指導要領では、すべての教科に共通する資質・能力の「三つの柱」として、① 知識・技能(何を理解しているか、何ができるか)、② 思考力・判断力・表現力(理解していることをどう使うか)、③ 学びに向かう力・人間性(どのように社会・世界に関わり、よりよい人生を送るか)を掲げている(文部科学省, 2019)。「学びに向かう力・人間性」を育成するという観点から、より自律的な学習意欲をかきたて、主体的な学びを実現していく必要がある。その点から考えると、「学びに向かう力・人間性」の育成と自律的な学習意欲との関連が深いと考えられる。また、櫻井(2017)は、自ら学ぶ学習意欲には、学業成績をはじめ、様々な良い影響を及ぼすことを示唆しており、自律的な学習意欲は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の伸長にもかかわると考えられる。以上の議論を踏まえ、特に他律的な学習意欲である外的調整の因子得点が高い生徒に対して、より自律的な学習意欲を喚起していく方法を検討する必要がある。

自律的な学習意欲を喚起する方法を考察するに

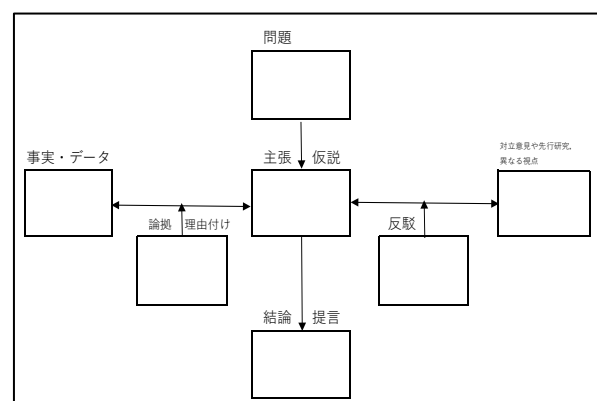
あたって、メタ認知に焦点を当てて考える。三宮(2018)によれば、メタ認知とは、認知についての認知、自分自身や他者の行う認知活動を意識して、一段上からとらえること、冷静で客観的な判断をしてくれるもう一人の自分のようなものである。櫻井(2017)はメタ認知のことを、自分の学習状態を自分の外側から(一段高いところから)みて、その状態を理解したりする働きや能力だとしている。

三宮(2018)によれば、意欲は欲求、感情、認知によって構成されており、それらは独立して作用するものではなく、メタ認知により生徒自身の認知の変容につながり、感情や欲求にも良い影響を与え、意欲が高まることが期待できる。以上の議論から、生徒が自身の状況を客観視し、学習方略を選択して学習を進めるような、メタ認知を發揮できる授業を設計していくことが、自律的な学習意欲を喚起していくことにつながると考えられる。

生徒のメタ認知の活用を期待できる学習モデルとして、「対話的論証」があげられる。松下(2021)によれば、「対話型論証」とは、ある問題に対して、他者と対話しながら根拠をもって主張を組み立て、結論に導く活動のことである。

「対話型論証」の構成は Figure2 に示す。「対話型論証」の構成要素は、①問題(ある対象についての問題意識, そこから設定した問題)、②主張(問題に対する特定の考え)、③事実・データ(主張を支える具体的な材料)、④論拠(事実・データを解釈し、主張を結びつける土台となる理由)、⑤対立意見(自分とは対立する(異なる)意見)、⑥反駁(対立意見に対して、自分の主張を擁護する反論)、⑦結論(複数の主張を統合して得られる結論)である。これらの要素によって構成される「対話型論証」のなかでは、「問いに対するデータをどう集めるか」「データをどう解釈するか」「根拠のある主張にするにはどうしたらよいか」「異なる意見に反論するためにどのような準備をしていたらよい

Figure 2 対話型論証モデルの例(松下, 2021)



か」といった、「対話型論証」の構成要素のなかで、自分の学習状態を自分の外側からみて、その状態を調整し、学習方略を選択するという、生徒のメタ認知を活用する場面が想定される。「対話型論証」は自律的な学習意欲を喚起するにあたって重要になると考えられるメタ認知を生徒が活用することが期待できる。

「対話型論証」などの学習モデルをもとに、生徒がメタ認知を活用できる学びを行い、自律的な学習意欲を喚起し、生徒が主体的に追究していく学びを実現していくことではないかと考察する。

4.2 外的な意味合いで同一化的調整を行っている生徒への支援

本研究の調査のなかで特徴的であったのが、本来、自律性の高い学習動機づけとされる同一化的調整の得点が高い生徒のなかでも、実際には他律的な意味合いでとらえて学んでいる者がいることである。

このことに関連して、永作・新井(2003)は、自律的進学動機尺度をもととした調査の因子分析の結果のなかで、同一化的調整の項目内容について、「自分の学力を上げたいから」、「進学のための勉強をしたいと思ったから」などといった学業面に関するものが中心になっていることを指摘している。この議論から、本研究で他律的な要因から同一化的調整を捉えている生徒については、卒業後の進路という直近目標(志望校合格や企業内定など)の実現のために感じられる必要性から動機づけがなされていると考えられる。つまり、学業成績が高くなければ希望の進路を実現できないからという、外的な意味合いでの学業成績の必要性から同一化的調整として動機づけがなされていることが推測される。しかし、本来、同一化的調整は学習面に関するものだけでなく、将来の成功や夢の実現からくる、学ぶことの価値を内在化した学習意欲である。このことを前提にしたときに、学業面の重要性を生徒に認識させるだけでなく、学校における教育活動のなかで、生徒に将来の成功や夢の実現といった遠隔目標を意識させた上で同一化的調整を喚起していくために、キャリア教育、進路指導の在り方を検討していく必要があると考える。

キャリア教育とは、社会のなかで自分の役割を果たしながら、自分らしい実現していくキャリア発達を促す教育を意味する(中央教育審議会, 2011)。学習指導要領では、キャリア教育の充実を

図り、生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、進路指導を行うことについて言及している(文部科学省, 2019)。これらの記述から、高等学校でのキャリア教育、進路指導は生徒にとって、主体的に人生の在り方を選択していくような学びである必要があり、この内容から、将来の成功や夢の実現といった遠隔目標からくる、学ぶことの価値を内在化した学習意欲、すなわち同一化的調整の喚起とも関連があると考えられる。

しかし、倉部(2018)が、卒業生の追跡調査を行っている高等学校が少数であるという調査結果から、現場での進路指導が、進学先や就職先だけに興味を持ち、その後の生徒のキャリアを重視しない指導を意味する「出口指導」が裏付けられたとしている。このことから、学習指導要領に示される実際の指導とは乖離があることが分かる。この現状の改善を図り、生徒が主体的に進路選択をし、遠隔目標についても意識できるようなキャリア教育、進路指導を行っていくことで、外的な意味合いで同一化的調整を行っている生徒に、先述した「対話型論証」などの学習モデルをもとにしたメタ認知の活用による、自律的な学習意欲の喚起していく学びの実践に加え、将来の成功や夢の実現といった遠隔目標を意識させ、真の意味での同一化的調整を喚起していくことが可能であると考えられる。その具体的な方策については、今後の研究テーマとしていきたいと考えている。

4.3 すべての因子で低群であった生徒への支援

すべての因子において低群であった生徒に対する支援として、先述した「対話型論証」などの学習モデルをもとにしたメタ認知の活用による、自律的な学習意欲の喚起していく学びの実践に加え、対人関係、評価、青年期の教育(特に、進路指導)、以上3つの観点から、学習動機を喚起する方法を考察する。

まず、他の学習者との対話的な学びの実践について考察する。現在、学習指導要領にも示される「主体的・対話的で深い学び」のなかの「対話」の価値について、田村(2018)は、他者への説明による情報としての知識や技能の構造化への変容、他者からの多様な情報収集、他者とともに新たな知を騒動する場を生み出して課題解決に向けた行動化への期待といった3つの価値があると述べている。このような価値がある他者との対話的学習の実践は、昨今求められる学びを実現していくだけでな

く、学習意欲の観点からも重要性を有していると考えられる。岡田(2008)は、学習と友人関係に関する自律的な動機づけは、友人との学習活動の生起に影響することを示唆しており、他者にヒントを与えたり、内容を詳細に説明したりするなどといった、友人との学習活動の援助提供には、学習への自律的な動機づけ及び充実感と有意な関係があることを結果として示した。この議論から、授業での学習活動のなかで、生徒が自分以外の学習者に対して、問題の解き方の詳細を説明させたり、自分が分かっている問題のヒントを出させたりするなど、援助提供をする機会を設定することで、学習意欲を喚起できるのではないかと考察する。

次に、評価の観点から考察する。鹿毛(1992)は、中学校社会科の授業において、授業内に実施する小テストについて、「結果を成績に含める」と伝えた成績教示群と「今日の授業で学んだことを小テストで確認する」と伝えた確認教示群を設け、小テスト、実験授業終了1週間後の「復習テスト」を実施し、その違いを比較、分析した。そのなかで、成績教示が教科に関心が高い生徒の自律性や授業に対する積極的な態度を高めるのに対し、確認教示が教科に興味を示さない生徒の自律性や授業に対する積極的な態度を高める傾向を見出し、確認教示が学習に対する動機づけが低い生徒に対して補償的に機能することを示唆している。この議論から、授業内で行う確認を目的とした課題や小テストについて、それが学んだことを確認することを目的としたものであることを伝え、取り組ませることが、動機づけがなされていない生徒に対して、学習意欲を喚起していくと考えられる。

次に、進路指導の観点から考察する。當山(2010)は、高校生の、高校卒業後の進路といった近接目標としての進路の学習動機に対する影響について、大学進学希望者が、他の進路を選択している者よりも学習の動機づけが高く、時間的に近い目標としての進路は、進路によって動機づけの強さや意味合いが異なることを示唆している。以上の議論から、生徒の希望進路に応じた支援を行うことで学習意欲を喚起することができると推測できる。学習動機づけがなされていない生徒のなかで、大学への進学を希望している者がいた場合、学習という行為そのものが、自分が希望する進路を達成するものとして機能していることが認識できるよう、面談や日常的な対話の中で伝えていくことが、学習動機を喚起していく一助になると考えられる。

櫻井(2017)では、自ら学ぶ意欲の育て方として、

「発達に関する要因」、「対人関係に関する要因」、「報酬と評価の要因」、「養育・教育に関連した要因」の4つの要因から論じており、先述した3つの観点以外からも、学習意欲を喚起する方法があると推測できる。学習の動機づけがなされていない生徒への学習意欲の喚起は容易ではないと考えられるが、学校でのあらゆる教育活動の場面で、学習意欲を喚起していく場面設定をしていくことが重要になると考察する。

5. まとめ

生徒を、社会に求められる未来の創り手として育成するためにも、学習指導要領でも謳われる主体的・対話的で深い学びの実現は不可欠なものである。そのためにも、生徒の、自ら学ぼうとする自律的な学習意欲を喚起していくことが重要になると考えられる。

しかし、今回の調査結果からも明らかになったように、動機づけの状況は、生徒によって異なりをみせる。生徒の動機づけの状況に合わせたかたちで、自律的な学習意欲を喚起していく方法を考察し、実施していくことで、多くの生徒を自立的な学習者として育てることができると考えられる。

また、生徒への自律的な学習意欲を喚起していくには、これまでの議論を総括すると、授業内の教科教育にとどまらず、評価の方法やキャリア教育、進路指導、家庭との連携などといった、学校内外のあらゆる教育活動の在り方を考え直す必要があると考えられる。授業、そして校内の教育活動の改善によって、あらゆる生徒の自律的な学習意欲を喚起していくことが望ましいと、本研究の結論として考えている。

引用文献

- 中央教育審議会(2011). 今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 福谷泰斗・皆川直凡(2022). 自己調整学習の理論に基づく振り返り活動が中学生の学習動機づけに与える影響 -ポートフォリオを導入した社会科学習プログラムの開発とその教育効果の検証- 応用教育心理学研究, 38, 47-60
- 福谷泰斗・皆川直凡(2023). 中学生の社会科学習における動機づけを高める学習方略の検討 応用教育心理学研究, 40, 37-50

- 鹿毛雅治(1992). 教師による評価教示が生徒の内発的動機づけと学習に及ぼす効果 -成績教示と確認教示の比較- 教育方法学研究, 18, 65-74
- 倉部史記(2018). 『進路指導白書』実態調査から見る、高校側の課題 アサーティブ学習高大接続研究, 2, 46-53
- 松下佳代(2021). 対話型論証による学びのデザイン -学校で身につけてほしいたった一つのこと-. 勁草書房
- 文部科学省(2019). 高等学校学習指導要領(平成30年3月公示)解説【総則編】. 東洋館出版社
- 文部科学省(2019). 高等学校学習指導要領(平成30年公示)解説【地理歴史】. 東京書籍
- 永作稔・新井邦二郎(2003). 自律的・高校進学動機尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 26, 175-182
- 永作稔・新井邦二郎(2005). 自律的・高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528
- 西村多久磨・鈴木高志・櫻井茂男(2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学習成績を予測するプロセス -内発的な学習動機づけは学習成績を予測することができるのか? 教育心理学研究, 59, 77-87
- 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
- 小川幸司(2011). 世界史との対話-70時間の歴史批評-〈上〉. 地歴社
- 櫻井茂男(2009). 自ら学ぶ意欲の心理学 -キャリア発達を視点を加えて-. 有斐閣
- 櫻井茂男(2017). 自律的な学習意欲の心理学. 誠信書房
- 櫻井茂男・高野清純(1985). 内発的-外発的動機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研究, 7, 43-54
- 三宮真智子(2018). メタ認知で〈学ぶ力〉を高める. 北大路書房
- 清水裕士(2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73
- 田村学(2008). 深い学び. 東洋館出版
- 當山明華(2010). 高校生の学習の動機づけと将来展望に関する研究 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 58, 329-340
- 安田傑(2015). 中学生における学業成績と学習動機の関連性 -先行研究の量的分析結果の統合- 関西学院大学心理科学研究, 41, 57-61