

数学科授業における学習意欲の喚起について

—生徒指導の三機能に着目して—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科
教職実践専攻 生徒指導力高度化コース
186032 河村 向章

数学科授業における学習意欲の喚起について

-生徒指導の三機能に着目して-

河村 向章

生徒指導力高度化コース

要約：筆者は、「教職専門実習Ⅱ」で数学科授業において、学習意欲が高まるような授業を行うことができなかった。筆者が授業をしている時、退屈そうに外を眺めていたり、寝ていたりしている生徒を何度か目にした。筆者自身が一方的な授業を行ってしまい、学習意欲の喚起につなげることができなかったからである。桜井(1997)は、内発的学習意欲を支えるものとして有能感、自己決定感、他者受容感の3点を挙げている。この3点は、生徒指導の三機能となる自己存在感、自己決定感、共感的人間関係に置き換えることができる。

そこで、本稿では筆者が生徒指導を意識した授業と意識していない授業を行い、比較しながら考察した。「教職専門実習Ⅱ」での課題を踏まえ、生徒指導の三機能を生かした授業を行うことで、生徒一人ひとりの意見が尊重され生き生きとした姿が見られた。生徒が主体的に授業に取り組むことで自己指導能力の育成につながることを明らかにすることができた。

キーワード：学習意欲、生徒指導の三機能、自己存在感、自己決定感、共感的人間関係

1. 課題設定

近年、社会の変化が激しくなり、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応しなければいけない時代となってきた。今後は、新しい知識、情報、技術が社会のあらゆる領域での活躍の基盤として飛躍的にその重要性が増す。このような時代の中で生き抜く資質のひとつとして、我が国の子どもたちにとって課題となっている思考力・判断力・表現力の向上が求められている。これらの力を向上させるために「主体的・対話的で深い学び」が重要となる。教師は、「主体的・対話的で深い学び」を行う授業を意図的・系統的に行う必要があるのである。

筆者が教科担当している数学は、学力上位層と学力下位層の差が激しくなりやすい特色があ

る。さらに、数学の勉強が好きと考えている生徒は半数以下であり、数学を苦手としている生徒が多い。しかし、数学に対する生徒の反応は、悪い面だけではない。全国学力・学習状況調査(2018)の結果によると、数学の勉強は大切であると考えたり、数学ができるようになりたいと考えたりする生徒は、90%を超えている。そのため、教師は、数学の勉強が好きと思わせ、学習意欲が高まるような授業を展開することが求められる。

筆者は、「教職専門実習Ⅱ」で学習意欲が高まるような授業を行うことができなかった。筆者が授業をしている時、退屈そうに外を眺めていたり、寝ていたりしている生徒を何度か目にした。生徒は勉強をしたいと思うことができず、数学が楽しいと感じなかったのである。筆者自身が一方的な授業を行ってしまい、学習意欲の喚起につなげることができなかったからである。学習意欲について奈良県立教育研究所(2013)は、学習意欲の向上が基礎学力の定着と学力の向上につながっていることを述べている。また、桜井(1997)は、内発的学習意欲を支えるものとして、有能感(sense of competence)自己決定感(sense of self-determination)他者受容感(sense of acceptance by significant others)の3点を挙げている。この3点は、自己指導能力を高める自己存在感、自己決定感、共感的人間関係に置き換えることができる。

本研究では、学習意欲の喚起を促すためにはどのような指導が望ましいのかを「生徒指導の三機能」に着目して検討していく。

2. 生徒指導の三機能とは

生徒指導とは、「一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」(生徒指導提要・2010)である。すなわち、生徒指導は、すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指し、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになることを目指している。そのために一人ひとりの児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自らの現在および将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すことが必要になる。

自己実現の基礎にあるのは、日常の学校生活の場面における様々な自己選択や自己決定である。教職員が子どもたちに自己選択や自己決定の場を与え、その過程において、適切に指導や援助を行うことによって、児童生徒を育てていくことに繋がる。しかし、自己決定や自己選択がそのまま自己実現につながるとは限らない。選択・決定の際によく考えることや、その結果が不本意なものになっても真摯に受け止めること、選択や決定に従って努力することなどを通

じて、自己実現を可能にする力が育まれていく。また、そうした選択や決定の結果が周りの人や物に及ぼす影響や、周りの人や物からの反応などを考慮しようとする姿勢も大切になる。自己実現とは自分の欲求や要求を実現することにとどまらず、集団や社会の一員として認められていくことを前提としている。

生徒指導の三機能を提言したのは坂本(1960)である。生徒指導提要(2010)は生徒指導の三機能(自己存在感・自己決定・共感的人間関係)について以下のように述べている。「自己存在感」とは、自尊感情のことであり、自分は価値のある存在であるという実感のことである。自尊感情とは、自分を価値のある存在として尊重する感受であり、高い人は自分をより肯定的にとらえ、低い人は自分を否定的に考えやすくなる。自分は大切である、必要とされているといった、他者からの賞賛や承認、評価が影響すると述べている。「自己存在感」を与えるために、教職員は児童生徒一人ひとりを「かけがえのない存在(代替不可能)」として捉え、他者との比較ではなく、児童生徒の独自性を大切にすること。

「自己決定」とは、児童生徒が決められたことを決められた通りにすることではなく、自分や自分たちで考えて決めて実行する場を与えることである。決定の根拠は、「『自分』も『みんな』も喜ぶかどうか」であり、両者を中心にすえて行動することが求められている。児童生徒自身で責任が取れる範囲で認められるものであって、児童生徒が「自己決定」をするにあたり、教職員が選択の幅を示すことが必要になる。しかし、選択肢を与えるだけでは学習意欲の喚起にはつながらない。自己決定理論(E・L・デシ・1980)では、学習者の動機づけが高まる前提条件として3つの心理的欲求(自律性欲求・有能性欲求・関係性欲求)の充実を想定している。これら3つが満たされた時、学習課題に対して自己決定的に取り組むようになると述べている。田中・廣森(2007)によると、自律性欲求とは、自身の行動がより自己決定的で、自己責任性を持ちたいという欲求のことであり、有能性欲求とは、行動を遂げる自信や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求である。また、関係性欲求とは、周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求である。

「共感的人間関係」とは、お互いに人間として無条件に尊重しあう態度であり、ありのままに自分を語り、理解しあう人間関係です。共感的人間関係を育成するためには、教職員と児童生徒が「指導する人と指導される人」という関係だけでなく、「人と人」という人間関係を作り出すことが大切である。また、教職員と児童生徒との関係づくりだけでなく、児童生徒同士の間でも大切な関係づくりである。つまり、日々の教育活動においては、①児童生徒に「自己存在

感」を与えること、②「自己決定」の場を与え、自己の可能性の開発を援助すること、③「共感的な人間関係」を育成することの3点に特に留意することが求められている。

3. 「教職専門実習Ⅱ」の振り返り

本章では、「教職専門実習Ⅱ」で行った授業を省察していきたい。「教職専門実習Ⅱ」では、中学1年生の担当に配属され、「数と式の除法」単元の授業を行った。大学院では、「主体的・対話的で深い学び」について学び、生徒が自ら動き、自分で知識を得て学ぶことが大切であるということを知った。教師は、「主体的・対話的で深い学び」に導く授業を意図的・系統的に行う必要があるのである。

それにも関わらず、「教職専門実習Ⅱ」の授業では、教師からの一方的な講義型の授業を行ってしまった。筆者は、生徒に除法の計算ができてほしいと強く願っていた。なぜなら、除法の計算は数学の様々な単元との関わりが強く、除法の計算を習得しなければ、今後の数学の学力定着が困難になるからである。さらに、生徒とコミュニケーションをとっていく中で、数学が苦手な生徒が多いように感じた。そのため、学力低位層に焦点をあてて授業を行うように意識し、学力低位層に合わせて丁寧に説明を行いながら授業を行った。その結果、生徒の主体性が欠く授業となってしまった。生徒が教材から新たな発見を生み出す機会を設けることができていなかった。つまり、生徒の内発的学習意欲を高めることができなかったのである。生徒の振り返りを見ると、除法の計算をできる生徒は増えたが、本単元に対しての興味や関心に関する記載は見られなかった。次単元も学びたいような授業とはかけ離れてしまったのである。このような状況が続けば、より数学に対する興味が薄れてしまい無関心につながる。

なぜ筆者はこのような一方的な講義型の授業をしてしまったのかということ、中学生には、定期テストがあり、点数の結果が進路に影響されるため、テストで正解させてやりたいという思いが強かったからである。また、除法の概念を説明することも大事だが、概念の説明を行うと、かえって生徒自身が複雑に感じてしまうのではないかと感じた。そのため、計算の方法を伝え、実践を行い除法の計算を体験する場面を多く作った。生徒自身が、実際に計算することで計算に慣れ、テストの計算問題が取れると考えていた。しかし、この考え方は、テストのための授業になっており、生徒が数学の魅力に気づけず、数学の楽しさを感じることができないように感じた。

筆者はこのままではまずいと感じ、正負の計算の授業では、トランプやフラッシュカードな

どの教具を用い数学の興味を引き付けようと心掛けた。すると、授業が始まる前に、たくさんの生徒が、筆者に寄ってきて、興味を示していた。また、授業後は、楽しかったと声をかけてくれ、教材を通して学習意欲の喚起に繋げることができた。しかし、筆者の心構えや振る舞いには変化はなく、一方的な講義型の授業のままであった。このように、学習意欲の喚起につなげられなかったことが「教職専門実習Ⅱ」の課題として挙げられる。

4. 生徒指導の三機能を生かした授業の実践

4.1 方法

京都市立 A 中学校で、生徒指導の三機能を生かした授業を行った。学年は中学 3 年生で相似の授業を行う授業には、京都市教育委員会生徒指導課が交付している「生徒指導チェックリスト」を基に、生徒指導の三機能を取り入れた。そして、ビデオ分析を行い、生徒指導を意識した授業と意識していない授業を比較しながら、考察していく。

4.2 数学科授業の実践 (単元 相似)

今回は、2019 年 10 月 28 日に京都市内の A 中学校で数学の授業を行った。単元は、相似の導入である。拡大した図形を指定した道具を用いて生徒が描く授業である。学習意欲の喚起のため、生徒指導の三機能である自己存在感、自己決定感、共感的人間関係を授業の中で意識した。また、単元に対して興味を持つように生徒が体験できるような授業や、教具を用いて、生徒の興味をより引くような授業になるように以下のことに意識して取り組んだ。

まず、自己存在感を育むために、授業の中で 1 人ひとりの名前を大切にすることを意識した。取り組みとしては、授業日までに意識して名前を覚え、生徒との関わりの中で名前を積極的に呼ぶようにした。また、自分で選択した道具をみんなに知ってもらうために、黒板に名前を記入するようにした。一人ひとりが、名前を視覚化することにより、名前を大切にすることを意識した。また名前を黒板に書くことで他者との意見を明確にすることができる。

次に、自己決定感を育むために、拡大する際の道具を生徒に決めさせた。生徒で協同的に取り組むだけでなく、一人で考える時間を与えた。授業末では振り返りの時間を設け、これからの学習について考える時間を設けた。

さらに、共感的人間関係を育むために、教師と生徒の共感的人間関係の面では、教師から

承認や励ましの声掛けを行った。また、机間指導の中で生徒の考えをしっかりと聴く場面を設けた。授業末では、生徒の活動に対して、自己開示をおこない、生徒から学んだことを伝えた。生徒と生徒の共感的人間関係の面では、作業活動の中で、生徒同士で意見を交流する機会を設けた。また、生徒が単元に対して興味を持つために教具を工夫した。数学の作図の際に、コンパスや定規、分度器を用いるが、輪ゴムとセロハンテープといった数学の作図に関係ないと生徒が感じるような教具を用いることで交流の活性化を狙った。

4.3 授業分析

4.3.1 生徒指導の三機能の視点

生徒指導の三機能である、自己決定感・自己存在感・共感的人間関係の3つに着目して以下の様に分析する。

①自己決定感

自己決定感を育む場面として、筆者自身が授業の中で生徒に選択肢を与える機会を多くした。また、一人で黙々と考えることや、周りとは相談する、先生に聞くなどの選択肢を教師が提示した。さらに、問題番号を選択する際、教師から一方的に指定するのではなく、生徒が問題番号を選ぶようにした。すると、生徒が番号を選ぶ際、以下の発言から、自己決定につながっていることが分かった。

生徒A いける気がする

生徒B 2番わかった気がする

生徒C 輪ゴムとセロハンテープかーまって、〇〇がするなら俺もする

生徒D 難しそうやけどこれ

これら生徒の発言を自己決定理論(自律性欲求・有能性欲求・関係性欲求)を使って説明する。自己決定理論によると、3つの欲求(自律性欲求・有能性欲求・関係性欲求)が満たされた時、学習課題に対して自己決定的に取り組むようになる。本授業を自律性欲求の観点から見ると、生徒A、生徒B、生徒C、生徒Dすべての生徒に当てはまる。生徒が使いたい道具を選択し決定している。そして、責任を持ち、課題解決に向かっていく。教師から生徒の能力を見て番号を指定するのではなく、生徒の考えをしっかりと聴き、意見を尊重する姿勢を持つことが大切になる。

有能性欲求の観点でみると、生徒 A、生徒 B、生徒 D の生徒が当てはまる。生徒 A、生徒 B に関しては発言より課題の解き方がイメージできている。生徒自身が自分の考えを明確に持っているため、課題にチャレンジできるという思いがあると筆者は考える。選択したものを、実際に行い自己の能力を顕示することができる。生徒 D に関しては、初めは、課題を選択することに困っていた。筆者は、生徒 D が関わる中で、チャレンジする大切さや課題解決に困ったときの打開策を伝えた。その後、生徒 D は難しそうな難易度の課題を選択した。教師との関わりからも自己決定につながる事が分かった。

関係性欲求の観点でみると、生徒 C の生徒が当てはまる。生徒 C は、課題を選択する際、一人で考えるのではなく、ある生徒と協力して課題を行いたいという思いを持っていた。そのため、筆者は、ある生徒と協力してもよいということをあらかじめ伝えていた。

生徒から授業者に対して、「あっちで(作業)してもいい?」「セロハンテープここにおいていいですか?」という発案をする場面が見受けられた。このように、生徒が発案し自己決定していくことが、集団としてよい状態であったことがわかる。

表 1 にみるように、この授業実践では、集団としてよい状態にある授業は教師が生徒をコントロールする教師中心のファシリテートではなく、生徒が主体となるような授業になっていたのである(片山 若松・2019)。

表 1 教師のファシリテート力と授業の様子

フェーズ	教師のファシリテート力	授業中の様子	授業の工夫
フェーズ 0	ぶつかったとしても子どもが自分たちで解決できるようにファシリテートしている。	- 話し合いをはじめ、様々な活動が主体的になされ、授業に集中している。 - 生徒からの発案が多い。	- 生徒主体とした授業準備。 - 生徒主体の授業で、教師の発言量は少ない。
フェーズ 1	ファシリテートを意識しているが、やや教師中心である。	- 話し合いが成立し、授業に集中している。 - 生徒からの発案が時々見られる。	- 生徒主体となる授業準備。 - 生徒が自己決定する場を意図的に設けている。
フェーズ 2	ファシリテートを意識しているが、やり方が未熟である。	- 話し合いはある程度成立している。 - 授業に参加しているがやや受け身。	- 教師を主体とした授業準備。 - 教師一方型の授業。
フェーズ 3	ファシリテートをほとんど意識していない。	- 話し合いは活発とは言えず、沈黙や私語が増える。 - 授業に参加しているが、教師の指示にたより、受身。	- 授業準備がなされていない。 - 教師一方型の授業。
フェーズ 4	ファシリテートを意識していない。	授業時間と休み時間の区別がほとんどなく、授業や話し合いに参加しようとする意識が低い。	問題行動に追われていて、授業準備がなされていない。

出典：片山(2019)をもとに筆者作成。

振り返ると、「教職専門実習Ⅱ」の筆者の授業は、フェーズ3であるように感じた。なぜなら、ファシリテートを意識した授業準備ができておらず、生徒は教師の指示に依存し、受け身でいたからである。今回の数学科授業の実践(単元 相似)では、ファシリテートを意識した授業準備を行い、生徒が自己決定していく場を設けたため、生徒は主体的に参加し、フェーズ1の授業になっていたと思われる。

②自己存在感

自己存在感を育む場面として、課題に取り組むための道具を生徒に選ばせ、黒板に選択した道具が分かるように名前を書かせた。そのことにより、クラス全員に自分の名前が視覚的に確認できる。また、生徒一人ひとりがどの道具を使用し、課題に取り組んでいるのかを確認することができる。そのため、生徒は、考えに行き詰ったとき前の黒板を確認することができた。さらに、黒板をもとに意見を聞きに行く場面も見受けられた。授業の中で、筆者の予想しないタイミングで「平行移動(誇らしげな様子)」というキーワードをつぶやいた生徒がいた。このつぶやきから、生徒がつぶやいた生徒に意見を聞きに行く場面も見受けられた。これにより、筆者は、自分の考えが他者から賞賛・評価される場面が増加されたように感じた。また、同じ道具を使用しても書き方が大きく異なるため、一人ひとりの考えに独自性があり、周りの人からの賞賛・評価される場面が多くあった。このように、他者と関わる中で、自分自身の意見が明確化され、一人ひとりが活躍する場ができることで自己存在感が育まれることが分かる。

③共感的人間関係

共感的人間関係を育もうとして、筆者が「この調子この調子」や「OK」、「チャレンジ」といった、前向きな言葉がけを多くした。そこから、生徒が安心感を持って授業に取り組んでいた。課題を行う中で、生徒がわからないという言葉が出てきた。生徒が、分からないことも自己開示ができていたと感じた。片山(2019)によると、「感じる思いを素直に出せる場があって初めて安心し、その先を理論的に考えてみよう」とするとし、そのためには、「豊かな表情も自己開示の一種」であることを述べている。

筆者は、数学科授業の実践(単元 相似)をする際、明るい表情で授業を行うということを意

識した。その結果、学級全体が明るくなっているように感じた。分からないと発信していた生徒は、隣の生徒と協力して課題に取り組むことができていた。自分の思いを学級に伝えることで、学びに向かうことができる。

生徒が課題に取り組む中で、筆者が予想もしない解答をしている生徒がいた。その際、筆者は、「先生の考えた方法とは全然違う。でも、そのやり方もできるしチャレンジしてみよう」とファシリテートをした。すると、生徒は笑顔を見せて作業に取り掛かった。

今回のファシリテートでは、特に「認める」ことを意識した。教師は、テストなどの結果にこだわり、テストの点数だけで褒める場面も見受けられる。結果だけでなく、生徒のこだわりや過程にも目を向けなければいけない。ここで自分が実践すると生徒同士のかかわりの中で「認め合う」場面も見受けられた。「認める」と、「褒める」ことは異なる。国立教育政策研究所(2015)によると、「褒める」ことは、大人の基準や水準を基に評価することである。そのため、努力していないことでも褒められるため、うれしくもなく、励みにならない場合もある。「認める」ことは、子どもの基準や水準を基に評価することである。子どもなりのこだわりで努力したり工夫したりしたことに目を向ける必要がある。

4.3.2 生徒指導の三機能以外から見えた成果

数学科授業の実践(単元 相似)の中で、生徒指導の三機能以外から見えた成果が見られた。成果を以下のように分析する。

① 教師と生徒の発言量の変化

生徒指導の三機能を意識した授業と意識していない授業を比較した結果、教師の発言が変化していた。生徒指導の三機能を意識しなかった授業では、教師と生徒の発言量に大きな偏りが見られた。教師が多く発言し、教師の指示に対して生徒が反応する。その繰り返しになっていた。そのため、生徒の教科に対する興味関心に寄り添うことができなかった。生徒指導の三機能を意識した授業では、教師と生徒の発言量の偏りが小さくなり、図1のような変化が見られた。自己存在感・自己決定感・共感的な人間関係の3点は、生徒との関わりの中で育まれる。そのため、筆者自身が生徒指導の三機能を意識しながら生徒と関わり、生徒の考えを引き出すことに努めた。教師が何事も決め、指示するのではなく、判断を生徒に委ねた。

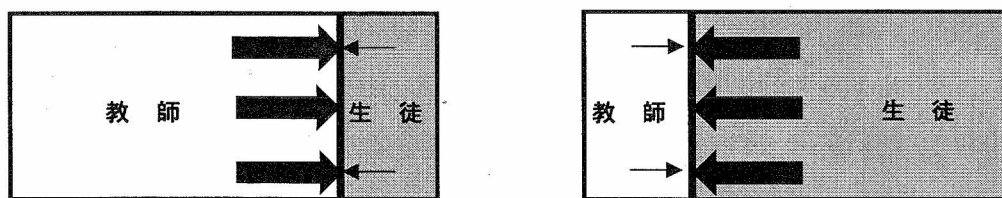


図1 教師と生徒の発言量と発言意欲の変化

② 生徒の反応

今回、数学科授業の実践(単元 相似)後、生徒に振り返りシートを書いてもらった。すると以下のような記載が見られた。

- ・多種多様の考え方があってそれを考えながら図形を求めることが楽しかった。
- ・③番が自分のやり方で最後までできなくて悔しかった。
- ・自分では、思いつかない方法があるということに気づき楽しかったです。
- ・いろんなやり方をきいて、感心したし、おもしろかったです。
- ・いろんな方法でかけることを知って、とてもよかったです。
- ・数学は1つの答えを求めるのに様々な方法があると改めて感じた。
- ・どのようにして書くのかを考える過程が楽しかったです。

これらから、生徒は、課題に対する多様な考え方を見つけることができていると分かった。数学は、答えは1つだが、解法は無数に存在している。1つの答えに満足せず、協同して解法を見つけることができていた。生徒自身、他者の考えに対しての違いに気づき、魅力を感じていると見受けられる。このような環境を作るために、生徒が主役となり一人ひとりの意見が尊重される場を作る必要がある。そのために、教師は、生徒の多様な意見を引き出し、新たな気づきを与えていかなければいけない。

5. 考察

本研究では、学習意欲の喚起を高めるためにはどのような指導が望ましいかを生徒指導の三機能に着目して検討してきた。生徒指導の三機能を意識した授業と意識していない授業を比較して見たい。

「教職専門実習Ⅱ」では、図2のような授業を行い、教師から生徒に働きかけて数学の魅力を伝えようとしていた。しかし、教師からの一方的な授業では、生徒が受動的になり学習意欲が低下する。実際、筆者が授業をしても、生徒の笑顔はあまり見られなかった。また、丁寧に説明すればみんな数学が分かったと考えていたが、実際はそうではなかった。

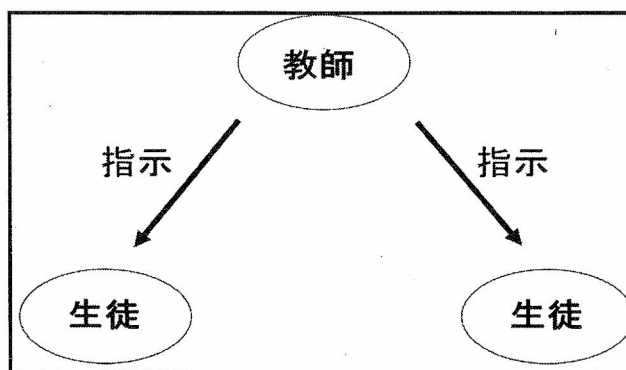


図2 「教職専門実習Ⅱ」での生徒との関わり合い

そこで、学習意欲の喚起を促すために、生徒指導の三機能を意識した授業を行ったところ、図3のように、生徒間での関わりが現れ、生徒同士で刺激を与えあうような声掛けを行っていた。

数学科授業の実践(単元 相似)では笑顔や悔しさなどの様々な感情が生まれる環境が作られていた。悔しさは、自己選択した課題に対して、課題を解決する必要があるという責任感が生まれていると筆者は考える。さらに、新免(2017)によると、失敗に対する悔しさは、公的自己意識を介してパフォーマンス志向性を高め、同時に自己内省を介して学習志向性を高め、敗北に対する悔しさは直接的に学習志向性を高めることが示されている。つまり、悔しさをばねに数学の学習意欲の喚起につなげることができるのである。

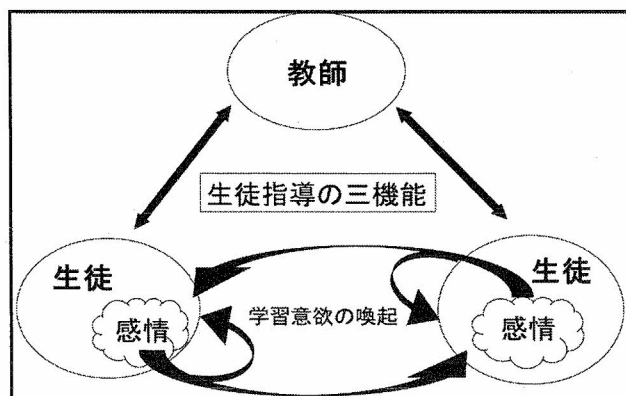


図3 A 中学校での生徒との関わり合い

6. 結語

「教職専門実習Ⅱ」では、教師主体となる一方向的な授業になっていたため、それを改善すべく、生徒指導の三機能を生かし、生徒の学習意欲の喚起を促す授業に挑戦した。生徒指導の三機能を生かした授業を行うことで、生徒一人ひとりの意見が尊重され生き生きとした姿を見ることができた。生徒が主体的に授業に取り組むことで自己指導能力の育成につながると感じた。しかし、数学科授業の実践(単元 相似)の中で、新たな課題も生まれた。それは、生徒の活動を重視しすぎて時間配分を誤ってしまったことである。時間配分に気を配り、どのようにファシリテートしていくのが今後の課題となる。

7. 引用文献

- ・ E・L・デシ(1980)『内発的動機づけ 実験社会心理学的アプローチ』誠信書房。
- ・ 片山紀子 若松俊介(2019)『対話を生み出す 授業ファシリテート入門 -話し合いで深い学びを実現-』ジダイ社。
- ・ 国立教育政策研究所(2015)『自尊感情？それとも自己有用感？ 生徒指導リーフ』
- ・ 国立教育政策研究所(2018)「平成三十年 全国学力・学習調査 報告書」
- ・ 京都市教育委員会生徒指導課(2019)「生徒指導の三機能 チェックリストの活用」
- ・ 文部科学省(2010)『生徒指導提要』
- ・ 奈良県立教育研究所(2013)「学習に関する関心・意欲等についてのデータ分析」『平成 25 年度研究紀要・集録』
- ・ 坂本昇一(1990)『生徒指導の機能と方法』文教書院。
- ・ 桜井茂男(1997)『自ら学ぶ意欲を育てる先生』図書文化, pp. 55-58。
- ・ 新免愛香(2015)「悔しさ傾向尺度の開発」『感情心理学研究』第 25 巻, Supplement 号。
- ・ 田中博晃 廣森友人(2007)「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」*Journal of the Japan Association of Language Teachers*, 第 29 巻 pp. 59-80。