

授業外のレジюме作成課題における動機づけの検討 Examination of motivation in out-of-class resume writing assignments

梅本貴豊（京都外国語大学共通教育機構）

稲垣勉（京都外国語大学共通教育機構）

Takatoyo Umemoto (Kyoto University of Foreign Studies, Institute for Liberal Arts and Sciences)

Tsutomu Inagaki (Kyoto University of Foreign Studies, Institute for Liberal Arts and Sciences)

要旨

本研究では、大学のゼミ形式の授業科目における、授業外でのレジюме作成課題における動機づけについて検討を行った。質問紙による調査を行い、40名のデータを分析対象とした。偏相関分析の結果、有意傾向ではあるが、同一化調整は課題の出来の自己評価との間に正の関連を示した。また、同一化調整は、授業科目全体に関わるテーマである「研究すること」への理解の深まりとの間に正の関連を示した。さらに、偏順位相関分析の結果、課題の振り返りの量的側面に対しては、内的調整が正の関連を、有意傾向ではあるが外的調整が負の関連を示した。課題の振り返りの質的側面に対しては、同一化調整が正の関連を、有意傾向ではあるが取り入れ調整が負の関連を示した。以上の結果に基づき、大学生のレジюме作成課題における動機づけについて考察を行った。

キーワード 動機づけ、授業外学習、レジюме作成課題、振り返り / Motivation, Out-of-Class Learning, Resume Writing Assignments, Reflection

1. 問題と目的

1.1. 授業外学習における動機づけ

動機づけは、学習への取り組みやパフォーマンスに大きな影響を与えることが知られており、これまで多くの研究によってその重要性が明らかにされてきた。最も有名な動機づけ理論の一つが、自己決定理論である (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2020)。自己決定理論において動機づけは、自律性の程度によって区分される。そして、区分されたそれらの動機づけは、一次元に位置づけられている。まず、最も自律性の程度が高いのが内的調整であり、学習の面白さ興味などに基づくものである。次に自律性の程度が高いのが、同一化調整であり、学習の重要性や価値に基づくものである。その次に自律性の程度が高いのが、取り入れ調整であり、学習に取り組むことによる自己価

値の維持や恥の回避などに基づくものである。最も自律性の程度が低いのが、報酬の獲得や罰の回避などの外的な圧力に基づく外的調整である。内的調整は内発的動機づけに、それ以外の三つは外発的動機づけに位置づけられる。これまでの研究では、主に自律性の程度が高い動機づけである内的調整や同一化調整が学習を促進し、自律性の程度が低い統制的な動機づけである取り入れ調整や外的調整が学習を阻害する傾向が示されてきた (レビューとして Howard et al., 2021)。

さて、「学習」は、学校の授業内だけではなく、授業外でも行われる。特に、教員や友人が近くにいないなかで、スマートフォンやテレビなどの誘惑に負けずに授業外の課題を自律的に行うためには、動機づけが重要な要因となる (Trautwein & Lüdtke, 2009)。例えば、Umemoto & Inagaki

(2025) は、日本の大学生を対象に2時点の縦断的な調査から、授業外学習の動機づけと授業外学習への取り組み（エンゲージメント）との関連を検討している。交差遅延パネルモデルによる分析の結果、内的調整が学習中のポジティブな感情に関する感情的エンゲージメントに正の影響を与えること、同一化調整と取り入れ調整が学習中の努力や持続性などに関する行動的エンゲージメントに正の影響を与えることが示された。この研究からも、学習者の授業外学習を支援するために、動機づけに着目する重要性がうかがえる。

Umemoto & Inagaki (2025) の研究は、授業外学習全般を対象として特定の課題に焦点をあてているわけではなく、また、動機づけと授業外学習中の取り組みとの関連しか検討していない。動機づけに基づく授業外学習プロセスをより精緻に理解して支援につなげるためには、特定の課題にフォーカスをあてたり、学習中の取り組み以外の変数との関連を検討したりする必要がある。さらに、量的な観点（例えば、自己評価尺度）からだけではなく、より質的な観点（例えば、自由記述やインタビュー）からも多面的に学習プロセスの検討を行っていくことが重要であろう。そこで本研究では、授業外でのレジュメ作成課題に焦点をあて、課題の出来や振り返りなどの課題への取り組み後の変数や、授業内での活動などの変数を取り上げる。また、課題の振り返りについては、量と質の両面から測定を行う。

1.2. 本研究の目的

本研究の主な目的は、大学生を対象に、授業外でのレジュメ作成課題における動機づけについて検討を行うことである。具体的には、以下の四つの観点から検討を行う。

一つ目は、授業外学習課題の出来との関連である。具体的に本研究で対象とする授業は、卒業論文作成に向けたゼミ形式の授業であり、各自で卒業論文に関連する学術論文を探して読み、レジュメにまとめるという課題が課された。どのような動機づけがレジュメ作成課題の出来に影響するの

かを明らかにすることで、授業外学習の動機づけの基礎的な理解につながるであろう。

二つ目は、授業内での活動との関連である。本研究で対象とする授業では、レジュメ作成課題に基づいて授業内で発表が行われた。こういった授業内での発表活動との関連を検討することで、授業外学習の動機づけがどこまでの活動や学習に関連するのかといった、影響範囲について示唆を得ることができる。

三つ目は、授業外学習課題を超えた授業科目全体に関わるテーマへの理解との関連である。例えば、本研究の対象授業においては、レジュメ作成課題を通して、卒業論文の作成に向けた「研究すること」への理解を深めることが重要であった。こういった関連の検討から、特定の授業外課題への取り組みを超え、授業外学習の動機づけが授業全体にかかわるテーマの本質的な理解や学びにどのようにつながっていくのかといったプロセスを明らかにできる。

四つ目は、授業外学習課題の振り返りとの関連である。本研究では、自由記述によってレジュメ作成課題の振り返りを測定する。その際に、振り返りの量的な側面と質的な側面の両面から検討を行う。これにより、授業外学習の動機づけが振り返りにどのように関連するのかをより精緻に理解することができる。主体的な学習プロセスの解明を目指す自己調整学習分野において、学習過程や結果の評価、原因の分析などに関する「自己内省」はいわゆる振り返りと位置づけることができ、「予見」や「遂行」と並んで効果的な学習サイクルを構成する重要なプロセスである（Schunk & Zimmerman, 2011）。すなわち、自分の課題への取り組みや結果を具体的に振り返り、評価、考察を行うことによって、今回の反省や改善点を次回の効果的な学習につなげることができる。なお、先行研究においては、自己調整学習の学習サイクルを背景として、学習の振り返り活動を通して動機づけを高めるといった方向性による検討が多い（e.g., 飯塚, 2018; 日部他, 2012）。しかしながら、高い動機づけは学習プロセスや結果への注意

を高めるとされているため(Zimmerman, 2011)、動機づけから振り返り活動への影響が想定できる。

2. 方法

2.1. 調査手続きと研究参加者

A大学の二つの授業を対象にして、2023年度および2024年度の秋学期にそれぞれ質問紙による調査を行った。2023年度については、授業Xでは11名が、授業Yでは12名が調査に回答した。2024年度については、授業Xでは10名が、授業Yでは11名が回答した。なお、2023年度と2024年度の参加者は異なる学生であった。後述する振り返りの自由記述から、対象授業の授業外学習(レジュメ作成課題)を想定して回答していないと見受けられる学生が4名いたため、それらのデータは削除し、最終的に40名のデータを分析対象とした。参加者全員が、調査時に外国語学部に所属する3年生であり、平均年齢は20.77、標準偏差は0.48であった。質問紙は、各授業内で配付され、その場で回答を求め、回収された。

2.2. 対象授業と授業外学習課題

本研究で対象とした二つの授業は、同一科目であるが、授業担当者は異なるゼミ形式の授業であった。学生はこの科目において4年次に、心理学もしくは教育に関する卒業論文を作成することが求められた。本研究で分析の対象としたのは、3年次の授業外学習課題の一つであった。具体的には、心理学もしくは教育に関連する学術論文を各自で探して読み、レジュメを作成するものであった。また、そのレジュメに基づいて、授業内では20分から30分程度で発表および質疑応答が行われた。

2.3. 調査内容

学生は、上述した授業外学習課題およびそれに基づく授業内での発表に対して、以下の項目への回答が求められた。

授業外学習の動機づけについては、Umemoto & Inagaki (2025) の尺度を用いて測定した。この尺度には、四つの下位尺度が含まれた。一つ目

は、内的調整(5項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、私にとってそれをすることが面白かったからだ」であった。二つ目は、同一化調整(6項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、自分の学習を深めるためにやる価値があったからだ」であった。三つ目は、取り入れ調整(4項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、やっていないことをまわりの人に知られたら恥ずかしかつたからだ」であった。四つ目は、外的調整(3項目)で、項目例は「授業外の課題を行ったのは、それをすることになっていたからだ」であった。教示文は、「この授業の授業外課題におけるあなたの学習について教えてください。あなたは授業外での課題に対する学習をどのような理由で行っていましたか。」であり、「全くあてはまらない」から「よくあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

授業外学習課題の出来については、「授業外課題の自己評価」として1項目で測定した。具体的な項目は、「授業外の課題の自己評価について、『1 とても悪いと思う』～『7 とてもよいと思う』として、もっともあてはまる数字に丸をつけてください。」であった。

授業内での活動については、「授業内発表の自己評価」として、1項目で測定した。具体的な項目は、「授業内での発表の自己評価について、『1 とても悪かったと思う』～『7 とてもよかったと思う』として、もっともあてはまる数字に丸をつけてください。」であった。

授業外学習課題を超えた授業全体に関わるテーマへの理解については、「研究への理解の深まり」として、1項目による自己評価で測定した。具体的な項目は、「今回の授業外の課題への取り組みを通して、『研究するということ』に対するあなたの理解はどの程度深まりましたか。」であり、「1 全く理解が深まらなかった」から「7 とてもよく理解が深まった」までの7件法で回答を求めた。

授業外学習課題の振り返りについては、自由記述を用いて測定した。教示文は、「今回の授業外の課題への取り組みについての振り返りを、文章で

自由に記述してください。その際、できるだけ具体的に記述してください。」であった。

振り返りは、二つの観点から変数化した。一つ目の「振り返り（文字数）」は、振り返りの量を表す側面であり、自由記述の文字数をカウントして変数化した。

二つ目の「振り返り（内容）」は、振り返りの質を表す側面であり、自由記述の内容を評価して変数化した。自由記述の評価に関しては、観点を決めて1から3点で評価を行った。メタ認知等の観点から学習のプロセスや振り返りの評価を扱う先行研究を参考に（Ito & Umemoto, 2022a; 丸山・森本, 2024; Veenman et al., 1997）、浅い振り返りから深い振り返りになるにつれて点数が高くなるように、以下に示すような具体的な観点を設定した。自分の取り組みや結果についての振り返りに具体性がないものを1点、自分の取り組みや結果についてのみ具体的に振り返っているものを2点、自分の取り組みや結果を反省的に振り返り、考察や解釈までを具体的にしているものを3点とした。

得点化に際して、まず第1著者と第2著者がそれぞれ独立に記述を評価したところ、一致率は72%であり、一定の信頼性が確認された。次に、評価が一致しなかった記述に関しては、両者で協議を行いながら、得点化していった。最終的に、1点は7名、2点は20名、3点は12名となった。1点の記述例は、「期限内に決められたことを100%の力で取り組み、達成することができた。」や「自分の興味がある分野について理解を深めよ

うといくつかの論文を読んだ。」であった。2点の記述例は、「課題をする日を決めて、全てを理解してから取り組むことを心掛けた。」や「まず自分がしっかりと理解ができるようにまとめました。難しい言葉は自分なりにメモをしました。」であった。3点の記述例は、「発表のための準備をする際、今までは人に伝える『理解しやすく伝える』という取り組みを行ったことがなかったため、今回の課題に取り組む事で、自分を理解した上で他者へ伝わりやすい言葉や、話す速度を考える良い機会となった。」や「期限に追われて課題に取り組んでしまっていたので、ぎりぎりに提出する形になってしまった。自分なりに理解は深まったが、もっと早くから取り組んでいたらもっと理解が深まったのだろうと思う。」であった。

2.4. 倫理的配慮

本研究では質問紙のフェースシートに、「回答に正解、不正解はないこと」「答えたくない質問があった場合は答えてなくても良いこと」「成績には一切関係がないこと」を明記した。調査への協力に同意する人には「同意します」という項目にチェックを、同意できない人には「同意しません」という項目にチェックをするように求めた。

3. 結果

3.1. 尺度の構成

本研究の分析は、統計分析ソフトR(ver. 4.4.1)を用いて行った。まず、先行研究に従って、動機づけの下位尺度ごとに α 係数を算出した(表1)。

表1 各変数の平均値, 標準偏差, α 係数及び分析人数

	Mean	SD	α	N
内的調整	3.17	0.76	.85	40
同一化調整	3.72	0.56	.72	40
取り入れ調整	2.28	0.69	.55	40
外的調整	3.39	1.01	.80	40
授業外課題の自己評価	4.40	1.08		40
授業内発表の自己評価	4.08	1.16		40
研究への理解の深まり	4.90	1.15		40
振り返り（文字数）	71.26	43.69		39

その結果、取り入れ調整のみやや低い値であったが、それ以外は十分な値を示した。そのため、項目の加算平均を用いて各変数を構成した。各変数の平均値、標準偏差、 α 係数および分析人数を表1に示した。なお、授業外課題の自己評価などについては1項目であるため、 α 係数を記載していない。

3.2. 動機づけと課題および発表の自己評価、研究への理解の深まりとの関連

次に、動機づけと課題および発表の自己評価、研究への理解の深まりとの関連を検討した。授業（授業X、授業Y）と調査年度（2023年度、2024年度）による影響を除外するために、それらを統制変数とした偏相関分析を行った（表2）。自己決定理論において、四つの動機づけにはシンプレクス構造が想定されている（Ryan & Connell, 1989）。これは、自律性という次元上において概念的に隣り合う動機づけ同士がより強い関連を示すというものであるが、取り入れ調整にはそれが見られなかった。 α 係数の低さもあり、取り入れ調整については妥当性と信頼性が低いと考えられるため、本研究の分析結果には注意が必要である。理解の深まりに対しては、同一化調整が正の相関を、有意傾向ではあるが内的調整が正の相関を示した。発表の自己評価に対しては、いずれの変数も有意な相関を示さなかった。

3.3. 動機づけと振り返りとの関連

最後に、動機づけと振り返りとの関連を検討し

た。振り返り（文字数）については、データが値の小さい方に偏って散らばっており、正規分布が想定できなかった。そのため、順序尺度である振り返り（内容）と合わせて、順位相関によって検討を行うこととした。授業と調査年度による影響を除外するために、それらを統制変数とした偏順位相関分析を行った（表3）。その結果、振り返り（文字数）に対しては、内的調整が正の相関を示し、有意傾向ではあるが同一化調整が正の、外的調整が負の相関を示した。また、振り返り（内容）に対しては、同一化調整が正の相関を示し、有意傾向ではあるが取り入れ調整が負の相関を示した。

4. 考察

4.1. 授業外学習における動機づけと課題および発表の自己評価、研究への理解の深まりとの関連

まず、授業外学習課題の自己評価については、有意傾向ではあったが、同一化調整との間に正の関連が示された。同一化調整は、授業外学習における行動的エンゲージメントを促進させることが示されており（Umemoto & Inagaki, 2025）、行動的エンゲージメントはパフォーマンスを特に強く規定する（Ito & Umemoto, 2022b）。つまり、授業外でのレジュメ作成課題への取り組みは重要で価値があるとする学生ほど、課題に対して努力を惜しまず集中して持続的に取り組むため、出来の良い課題を仕上げることができると考えられる。

次に、授業内発表の自己評価については、いずれの動機づけに対しても関連が示されなかった。

これは、授業外学習の動機づけの影響範囲につい

表2 授業と調査年度を統制した偏相関分析結果 (N=40)

	1	2	3	4	5	6
1 内的調整						
2 同一化調整	.65 **					
3 取り入れ調整	.03	-.11				
4 外的調整	-.29 †	-.14	.43 **			
5 授業外課題の自己評価	.25	.32 †	-.03	.03		
6 授業内発表の自己評価	.12	.17	.11	-.06	.68 ***	
7 研究への理解の深まり	.27 †	.43 **	-.01	.14	.58 ***	.59 ***

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

て示唆を与えるものである。動機づけの階層モデルでは、動機づけは様々な文脈に対応して存在するとされる (Vallerand & Lalande, 2011)。つまり、授業外学習の動機づけは授業外学習の取り組みやパフォーマンスを主に規定し、授業外の課題に基づくものであっても、授業内の発表にはほとんど影響しないということである。そのため、授業内の活動を促進・支援するためには、授業内の活動に対する動機づけに着目する必要がある。

研究への理解の深まりについては、同一化調整との間に正の関連が示された。同一化調整は、外発的な動機づけであり、目的を達成するための手段性を有している (西村他, 2011)。そのため、同一化調整により学習を進める学生は、授業外学習を手段として、「卒業論文の作成」という最終的な目的を意識する傾向が強いと考えられる。そういった同一化調整によって支えられた目的意識を持った取り組みにより、一つの学術論文の内容を、研究そのものへの考え方や理解につなげていきやすかったと考えられる。なお、有意傾向であるため解釈には注意が必要であるが、内的調整についても、研究への理解の深まりにつながる可能性が示された。こういった特定の課題への取り組みを超えて、授業科目全体に関わるテーマの学びにまでつながっていくことは、望ましい授業外学習のあり方の一つである。そういった授業外学習のカギとなるのが、特に同一化調整である可能性が示唆された。

4.2. 授業外学習における動機づけと振り返りと の関連

まず、内的調整については、振り返りの文字数との間に正の関連が示された。学習者にとって学習を振り返ることは、それほど簡単なことではないであろう。特に、振り返りに慣れていない学生は、すでに終わった活動をわざわざ思い出すことに対して価値を感じず、負担感を抱えている可能性が考えられる。内的調整は、授業外学習中のポジティブな感情を促進することが示されている (Umemoto & Inagaki, 2025)。そのため、レジュメ作成中のポジティブな感情は、課題への取り組みを振り返ることに対する負担感を軽減し、振り返りの量の多さにつながったのではないかと考えられる。

次に、同一化調整については、振り返りの内容との間に正の関連が示された。つまり、レジュメ作成課題への取り組みは重要で価値があるとする学生は、自身の取り組みや結果を反省的に振り返って考察することができる。この結果は、動機づけのなかでも特に同一化調整が、学習中のメタ認知の使用を促すこととも整合する (西村他, 2011)。本研究の自由記述データによると、例えば、同一化調整の得点が比較的高い (4.17 点) 学生は、「どこを一番伝えたいかを明確にして、そこを強調するようにした。難しくて分からない所をとばしてしまったのがよくないと思った。」という振り返りを行っている。こういった反省を伴う深い振り返りは、次回の取り組みの改善につながりやすく、より効果的な学習サイクルを形成していくと考え

表3 授業と調査年度を統制した偏順位相関分析結果 (N=39)

	振り返り (文字数)	振り返り (内容)
内的調整	.34 *	.26
同一化調整	.29 †	.37 *
取り入れ調整	-.18	-.29 †
外的調整	-.31 †	-.12
授業外課題の自己評価	-.09	.03
授業内発表の自己評価	.08	-.01
研究への理解の深まり	-.06	.01

† $p < .10$, * $p < .05$

られる。なお、有意傾向ではあったが、同一化調整については振り返りの文字数との間にも正の関連がみられた。つまり、レジュメ作成課題への取り組みに対する価値や重要性は、振り返りの負担感の軽減にもつなり、振り返りの文量といった量的な側面にも関連する可能性がある。

なお、上述したように内的調整については振り返りの文字数との間には関連が示されたが、振り返りの内容との間には関連が示されなかった。内的調整は同一化調整と異なり、取り組むことそれ自体が目的になっているため、最終的な目的を達成するために自身の学習や成果を評価、反省して次の学習につなげていくという傾向が比較的弱いと考えられる。しかしながら、より効果的な自己調整学習のサイクルを構成するには、自身の取り組みや結果について単純に様々なことを振り返るだけではなく、深く考察や反省をすることが重要である。例えば、飯塚 (2018) は、学習のめあてにきちんと即した「質の高い」振り返りが、学習意欲の向上につながる可能性を示している。そのため、面白いから、好きだからという理由で取り組む学生については、学習過程および結果の評価や反省を含む質の高い振り返りの具体的なやり方を教える必要があると考えられる。自律的な動機づけであっても、主に内的調整は振り返りの量的な側面に、同一化調整は振り返りの質的な側面に影響する可能性が示された。これは、授業外学習におけるそれぞれの動機づけの特徴を明らかにした重要な結果であると考えられる。

外的調整については、振り返りの文字数との間に負の関連が示された。授業外の課題を「やらされている」と感じると、課題への取り組みを積極的に振り返ることが憚られ、振り返りの量が少なくなると考えられる。しかしながら、振り返りをしなければ、次の取り組みにうまくつながらず、効果的な学習を行っていくことが困難である。そのため、自律性支援などを通して (岡田、2024)、外的調整をより自律的な動機づけにシフトさせていくことが必要である。例えば、授業外でのレジュメ作成は大変で面倒だという否定的な感情を認

めつつ、卒業論文の作成につながるなどの取り組む価値を伝えたり、レジュメ作成の題材となる学術論文の選択に困っている学生に対しては教員側がいくつかピックアップしておいて選択させたりするなどの支援が考えられる。また、外的調整によって授業外学習を行う学生は、振り返りに対して強い負担感や抵抗感を持っている可能性がある。こういった学生には、振り返りそのものの重要性を伝えたり、振り返りの具体的なやり方を伝えたりして、支援を行っていく必要がある。

最後に、取り入れ調整について述べるが、上述したように信頼性と妥当性の観点から、結果と考察には注意が必要である。分析の結果、取り入れ調整については、振り返りの内容との間に負の関連が示された。先行研究では、取り入れ調整は授業外学習における行動的エンゲージメントを促進することが示されているが (Umemoto & Inagaki, 2025)、本研究では学習を阻害するという逆の結果となった。この矛盾は、自己調整学習における「学習段階」の観点から解釈することができる。授業外学習において学生は、課題を仕上げることが最低限の基準として求められる。つまり、恥をかきたくないといった自律性の程度が低い動機づけであったとしても、なんとか課題を仕上げようといった最低限の努力にはつながりやすい。そのため、取り入れ調整は、「遂行段階」における行動的エンゲージメントとの間に正の関連を示したと考えられる。しかしながら、自律性の程度が低い取り入れ調整によって学ぶ学生は、とりあえず課題を終えて最低限の基準をクリアすることが大きな目的となるため、その目的の達成には必要のない振り返りをあえて行うことを避ける傾向にあると考えられる。そのため、取り入れ調整は、「自己内省段階」における振り返りと負の関連を示したと考えられる。上述した外的調整の結果と合わせて考えると、統制的な動機づけでは最低限の学びになるため、課題そのものへの取り組みを超えて、効果的な振り返りを行うことは難しいと考えられる。一方で、自律的な動機づけ (内的調整や同一化調整) は、与えられた課題への取

り組みを超えて自律的で発展的な学びにつながるため、遂行段階後の効果的な振り返りを促すのであろう。

4.3. 今後の課題

まず本研究の結果は、1 時点の調査に基づくものであり、変数間の因果関係に言及することは困難である。そのため、縦断的な調査によって、因果関係を明らかにする必要がある。次に、今回の学習の振り返りの量と質が、次回の学習の動機づけや取り組みにどのように影響するのかといった自己調整学習サイクルについて、縦断的な調査を通して検討することも重要であろう。また、今回の研究で得られたのは、あくまで少数のデータに基づく限定的な結果である。例えば、G*Power 3 (ver. 3.1.9.7) を用いて (Faul et al., 2007)、有意傾向の正の関連がみられた同一化調整と振り返り (文字数) との相関係数に対して事後の検定力分析を行ったところ、検定力は 0.44 と低く (両側、 $\alpha=0.05$)、第 2 種の誤りを犯す可能性が高いことがわかる。そのため、結果の一般化には注意すべきであり、サンプルサイズの見直しも必要である。最後に、本研究は、ゼミ形式の授業における授業外でのレジュメ作成という限定的な学習課題に焦点をあてたが、動機づけに基づく授業外学習プロセスへの理解を深めるためには、他の形式の授業外学習課題 (例えば、レポート課題など) を対象として研究を蓄積していくことが必要である。

参考文献

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University Rochester Press.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation

and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.

日部貴博・山口陽弘・石川克博 (2012) 「わかる授業により児童の学習意欲を高める社会科学習指導—授業間のつながりに着目した振り返り活動の工夫を通して—」『群馬大学教育実践研究』29, 201-210.

飯塚佳乃 (2018) 「授業のめあてに即した振り返りが児童の学習意欲や学習内容の理解に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』41(Suppl.), 81-84.

Ito, T., & Umemoto, T. (2022a). Exploring socially shared regulation processes in peer tutoring: Focusing on the functions of tutor utterances. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12(1), 1-13.

Ito, T., & Umemoto, T. (2022b). Examining the causal relationships between interpersonal motivation, engagement, and academic performance among university students. *PLOS One*, 17(9), e0274229.

丸山浩平・森本康彦 (2024) 「機械学習モデルによるテキストの AI 自動分類を用いた学びの振り返り活動支援システムの開発と評価」『学校教育学研究論集』49, 55-68.

西村多久磨・河村茂雄・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業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—」『教育心理学研究』59(1), 77-87.

岡田涼 (2024) 「通常学級において学習に困難を抱える児童・生徒の動機づけとその支援に関する研究の概観—内発的動機づけと自律性支援—」『香川大学教育学部研究報告』11, 1-11.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York: Routledge.

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.

Umemoto, T., & Inagaki, T. (2025). Reciprocal relationship between motivation and engagement in out-of-class learning among Japanese undergraduates. *Journal of Education and Learning*, 14(1), 1-14.

Vallerand, R. J., & Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51.

Veenman, M. V., Elshout, J. J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and instruction*, 7(2), 187-209.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*,

pp.49-64. New York: Routledge.

謝辞

本研究にご協力いただいた大学生の皆様に感謝申し上げます。本研究は、科学研究費助成事業（基盤研究（C）課題番号：22K03090）の助成を受けました。