

「学び続ける教員」を育成するアクティブ・ラーニング型 教員研修の実践

—自主参加研修の事例に関する一考察—

山崎 茜・米沢 崇・大後戸 一樹・木下 博義

(2020年12月7日受理)

Practicing active learning teacher training to develop “Teachers as Continuous Learners”
: A study on the case of self-participation training

Akane Yamasaki, Takashi Yonezawa, Kazuki Osedo and Hiroyoshi Kinoshita

The purpose of this study is to examine a case study of an active learning teacher training program that has been tried and tested with the aim of fostering “Teachers as Continuous Learners”, and to identify what is the important elements for the development of “Teachers as Continuous Learners”.

The results of the Case 1, the voluntary training group scored significantly higher than the general group on "training approach," "emotional engagement," "behavioral engagement," and "learning bridging." In Case 2, all of the participants in the training showed high motivation to participate in the next training. Categorical analysis of the reasons for their participation revealed the following categories: "Deepening of learning," "Significance of interaction," "Understanding of concrete conditions," "Empowerment," and "Recognition of the importance of AL externalization.

Although the participants' motivation was expected to be high in the two workshops, it was suggested that the participants' satisfaction with the training and their willingness to participate in the next workshop may be enhanced by the fact that they were encouraged to interact with each other in small groups about specific instructions and to externalize AL and LB.

Key words : teacher training program, active-learning, learning blidging, Teachers as Continuous Learners

問題と目的

平成27年12月21日の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」には、「今後、改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。」と示されており、さらに、これからの時代の教員に求められる資質能力について、「これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって

高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である」とされている。加えて、こうした資質能力を育成するために、これからの教員研修には、研修そのもののあり方や手法を見直し、主体的・協働的で深い学びの要素を含んだ、アクティブ・ラーニング（以下、AL）型の教員研修への転換を図っていく必要があると指摘されている。

この答申を受けて各自治体において教員研修の促進のための様々な施策が進められているところであるが、その施策がかえって学び続ける教員

像を確立する研修の拡充を遠ざける事態が憂慮されている。松田（2020）は全国の2018年度の教員研修計画を分析しその特徴と傾向について、教員研修の受講管理策、効率的実施策、支援策の3つに大別される施策が展開されているとしている。加えて松田（2020）は、その3つの施策を組み合わせると、結果として研修内容を行政機関が限定してしまい、行政機関監修の「自主研修」や「校内研修」が促進されることや、教員にとっての研修が、教特法第22条2項に保障されるような、自身で教育的課題を見つけ自発的・自律的に行うものでなく、研修の義務的側面が強調される（松田，2020）ことを危惧している。こうした指摘を踏まえると、現状としては学び続ける教員像を確立するためのAL型教員研修の具現化は未だ十分には進んでいないといえる。

そこで、本研究では、「学び続ける教員」を育成するためのAL型教員研修の実践事例として有志で行われている自主研修を取り上げ、その中で行われているAL型の研修により、教員の学びの構成要素にどのような影響があるのかについて検討する。

本研究では成人学習や高等教育および人材育成に関する知見をふまえ、AL型の教員研修を通じて教員の学び続ける力の構成要素として、「研修への取り組み方（小山・溝上，2018）」、「アクティブ・ラーニング外化（溝上・森・紺田・河井・三保・本田・山田，2016，以下AL外化）」、「感情のおよび行動的エンゲージメント（梅本・伊藤・田中，2016）」及び、「ラーニング・ブリッジング（河井・溝上，2012以下，LB）」に着目する。

高等教育に関しては、講義とALを組み合わせる行うAL型授業において、講義は「聴く」活動を通じて内化（知識のインプット）を促し、書く・話すなど聴く以外の「活動」への参加を主活動とするALは、聴く以外の活動を通じて外化（知識のアウトプット）を促す学習であり、講義への取り組み方がALへの取り組み方に影響を与えて学

習成果を高める（小山・溝上，2018）ことが示されている。また、学習に対する興味や価値づけを高めたり、学習後の達成感を考えたりすることでやる気を出す動機づけの「自律的調整方略」と感情的エンゲージメントに正の関連があり、感情的エンゲージメントは行動的エンゲージメントを促進する重要な役割を果たしている（梅本・伊藤・田中，2016）ことが示されている。

そしてLBは「複数の場面における学習を架橋すること（河井・溝上，2012）である。高等教育における学びでは、LBが「将来の見通しを積極的に意識した上で、その見通しを日常生活に接続し、かつその上で積極的にアクションをとる」ことに関連している（河井・溝上，2012）ことが示されている。中央教育審議会（2015）による答申にも、「情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要」とあるように、学び続ける教員の資質・能力としてLBは重要な役割を占めていると考えられる。

これらをふまえ、本研究では以下の仮説をもとに検討を行う。

仮説①有志の自主研修参加者は研修への取り組み方が高く、AL外化も高い。

仮説②有志の自主研修参加者は研修へのエンゲージメントが高い。

仮説③AL型研修を通してLBが促されることで、次の研修機会への動機付けが促される。

自主研修の実践事例 1

事例1として小学校体育科の教材について実技研究を中心として進めた自主研修会について検討する。この研修会は有志の教育研究サークルが主催し、SNSによる広報活動を行って集まった教師を対象としていることから、参加者は20代で教職経験が5年未満の若手教師が中心となっている実施されているものである。

実践時期 2019年9月～11月（各月第4土曜日）に計3回の自主研修会を実施した。

調査・実践対象者及び実施手続き 自主研修参加群との比較を行うために広島県内の公立小・中学校の教員を対象に郵送で質問紙調査を行った。調査は大学教員が校長へ依頼し、承諾された学校へ調査用紙を郵送し、職員へ配布、回答後提出されたものをまとめて返送してもらうという手続きで実施された。一般群の調査参加者は197名であった。実践群については、各回の研修終了後に質問

表1 自主研修会（体育）での自由記述項目

1. 実技・観察を通して自分が感じたことや気づいたことを発言することはできましたか。例えば、どのようなことですか。	AL外化
2. 講師や他の人が発言したことを聞いて、自分とどのような相違点がありましたか。	取組
3. これまでの実践を振り返ったり、明日からの実践に向けて改善点やヒントになったことはなんですか。	LB
4. 今日の实技研究会で、何か新しいことを学びましたか。または、学びたい何かがありましたか。その他。	感情

紙調査を用い、その場で回答後回収した。複数回参加した参加者については、初回参加時のみアンケートを実施した。実践群の調査参加者は 56 名であった。

表 2 第 1 回自主研修会の内容

	内容	時間	形態
1	趣旨説明, 参加者による自己紹介	20分	全
2	器械運動のための準備運動と指導のポイント解説	30分	全
3	授業構想 (主に, 使用予定の学習カード) の提案, 共有	10分	全
4	授業構想の実現可能性を検討するための実技と観察活動	20分	グループ
	(休憩)	15分	
5	グループ活動の成果交流	20分	全
6	自クラスでの授業構想 (主に, 学習カードの作成)	15分	個
7	グループでの実技と観察活動による検討	20分	グループ
8	全体での共有	15分	全
9	感想カード記入	15分	個

さらに、本研究の仮説に従い、「AL 外化」、「研修への取り組み方」、「感情エンゲージメント」、「ラーニング・ブリッジング」の 4 点について自由記述での回答を求めた (表 2)。全 3 回の研修会において 35 名分 (第 1 回 18 名, 第 2 回 12 名, 第 3 回 5 名) の資料を回収し、研修の内容との関連を検証した。

質問紙調査項目 フェイス項目として調査対象者の通算教職経験年数, 現任校の勤務年数, 校種を問う項目を設定した。

「研修への取り組み方」については、小山・溝上 (2017) における「講義への取り組み方」尺度の項目を、「講義」という表記を「研修」という表記に改めて用いた。AL 外化については、溝上ら (2016) の「AL 外化」尺度の表記を「クラスメイト」から「研修メンバー」に改めて用いた。エンゲージメントをはかる尺度として、梅本・伊藤・田中 (2012) で翻訳され用いられている、Skinner et al (2009) の行動的エンゲージメント, 感情的エンゲージメントをの表記を、「授業」から「研修」と改めて用いた。LB については河井・溝上 (2012) の LB 尺度の表記を「授業」から「研修」に改めて用いた。

第 1 回自主研修会 (跳び箱運動 : 小学校中学年での「台上前転」) 2019 年 9 月の自主研修会で取り上げた教材は、跳び箱運動領域において小学校

中学年で扱われる「台上前転」である。研修会の内容は、表 2 に示す。

表 3 第 2 回自主研修会の内容

	内容	時間	形態
1	趣旨説明, 参加者による自己紹介	15分	全
2	ボール運動のための準備運動と指導のポイント解説	20分	全
3	授業構想 (主に, ゲームルールと学習課題) の提案, 共有	15分	全
4	単元前半で用いたルールでの実技と観察活動	30分	グループ
	(休憩)	15分	
5	単元後半でこれから用いる予定のルールの検証	30分	グループ
6	実技及び観察による成果の交流	20分	全
7	感想カード記入	15分	個

この研修では AL 型の研修により学び続ける力の構成要素を促すために、研修の講師を務めた大学教員が指導する教職大学院生が、「学校における実習」で用いる予定の学習カードを提案し、それを活動 4, 7 においてグループで検討した。さらに活動 6 では各自が自学級での実践を想定したオリジナルの学習カードを作成する時間を設け、それらをグループで実技や観察を行いながら検討し、最後に全体で共有しながら研修を行った。

第 2 回体育研修会 (ボール運動 : 小学校高学年でのバスケットボール)

2019 年 10 月の自主研修会で取り上げた教材は、ボール運動領域において小学校高学年で扱われる「バスケットボール」である。研修会の内容は、表 3 に示す。

この研修では AL 型の研修により学び続ける力の構成要素を促すために教職経験 2 年目の教師が実践を進めているバスケットボールの授業を事例に検討した。具体的には、活動 4 において単元前半で用いた学習課題とゲームルールに基づいたゲームと観察を行い、活動 5 では単元後半で用いる予定の学習課題とゲームルールを検証した。また、教師が示した児童の学習課題と実際のゲームに整合性があったかどうかを考える上で、球技経験者と未経験者の観察内容の違いを共有しながら進めた。

第 3 回体育研修会 (低学年のマット運動) 2019 年 11 月の自主研修会で取り上げた教材は、小学校低学年のマット運動である。研修会の内容は、表 4 に示した。

この研修では AL 型の研修により学び続ける力の構成要素を促すために、この研修の講師を務め

表4 第3回自主研修会の内容

	内容	時間	形態
1	趣旨説明, 参加者による自己紹介	15分	全
2	器械運動指導のポイント解説① 「ネコちゃん体操」	45分	全
	(休憩)	15分	
3	器械運動指導のポイント解説② 「お話マット」	45分	全
4	器械運動での単元構想のポイント	15分	全
5	感想カード記入	15分	個

た教職経験 19 年の大学教員が、これまでの実践経験をもとに低学年のマット運動で用いた教材を取り上げた。器械運動における指導のポイントについて、実際の授業映像を視聴したり、児童と同じような補助活動をしたりしながら、子どもの視点に立って参加者が日頃の自身の実践を振り返ることができるよう、実技を通して教材のレクチャーを中心に進めた。一方で前 2 回と比較して、グループで活動しながらも、互いの意見や感想を交流する時間は確保されていなかった。

質問紙調査の分析結果及び考察

本研究の尺度項目は「講義」を「研修」と改め、表記を一部変更しているため、各尺度について信頼性を検討する α 係数を算出した。「研修への取り組み方」では $\alpha=.77$ 、「行動的エンゲージメント」は $\alpha=.88$ 、「感情的エンゲージメント」は $\alpha=.91$ 、「AL 外化」は $\alpha=.85$ 、「LB」は $\alpha=.93$ となり、一定の信頼性が確認された。そこで、各尺度の項目を加算平均した得点をその尺度の尺度得点とし、以降の分析に用いた。

46 名の「自主研修参加群」と一般群 183 名を対象に、各因子の得点に差がみられるかについて、対応のない t 検定を用いて検証した。

それぞれの研修会後に回収したアンケートについて、自主研修の有無により各因子の得点に差が見られるかについて、対応のない t 検定を行なった。この結果、「研修への取り組み方」、「感情エンゲージメント」、「行動エンゲージメント」、「ラーニング・ブリッジング」に一般群と自主研修群との差が見られた。

まず「研修の取り組み方」については自主研修群の得点 ($M=4.56$, $SD=0.50$) が一般群 ($M=4.28$, $SD=0.67$) よりも有意に高く ($t(90.30)=3.13$, $p=.002$)、「感情エンゲージメント」では自主研修群の得点 ($M=4.17$, $SD=0.54$) が、一般群 ($M=3.51$, $SD=0.80$) よりも有意に高かった ($t(101.21)=6.60$, $p=.000$)。さらに、「行動エンゲージメン

ト」でも自主研修群 ($M=4.11$, $SD=0.55$) は一般群 ($M=3.89$, $SD=0.68$) よりも有意に得点が高く ($t(83.49)=2.40$, $p=.019$)、「ラーニング・ブリッジング」でも自主研修群 ($M=3.80$, $SD=0.56$) は一般群 ($M=3.53$, $SD=0.68$) よりも有意に得点が高かった ($t(81.53)=2.75$, $p=.007$)。

よって事例 1 では仮説①、②を支持する結果が示されたといえる。自主研修群は休日に体育の指導について学びたいと集まったメンバーであり、そもそも研修への動機付けが高いことが、研修への取り組み方やエンゲージメントに影響をしていると考えられる。また各回の研修では自身の授業構想を行ったり、子どもの視点に立って実際の体育の指導を体験する活動を含んでおり、意見交流をグループで行うなど日常の授業実践と研修での学びを架橋する作業を多く含んでいることが影響していると考えられる。

自由記述の分析結果及び考察 次に、表 1 に示した 4 つの質問項目に対する自由記述での回答を、研修内容との関連付けながら検討する。

全 3 回の研修会では、運動領域と対象学年が異なる教材を取り上げたという点では、研修の内容も違っていた。また、第 1 回と第 2 回では、多くの時間をグループ検証の時間を設けたが、第 3 回では便宜上グループに分かれて運動を行ったものの、互いの考えや感覚を交流する時間を設けなかった点が前 2 回の研修との相違点であったと言える。

第 1 回、第 2 回の研修会の感想では講義への取り組み方が AL 外化を促し、学習を深めている様子がよく見て取れる感想が見られた。例えば、第 1 回では、自由記述の問 2 (取組) において「台上前転の技の提示について、美しさを一番始めに求めるか、横跳び越しなどの簡単な技から発展させて、子どもの中からそれに近い動きができて、新しい台上前転という技を作っていくのか考えました。」と答えた参加者が、問 1 の AL 外化には「ワークシートをもちいた運動分析の際に、視点を見ることの難しさや、改善策について考え、話し合いました。」と答えていた。また、別の参加者は問 2 に「講師の先生が、言っている知っているコツを聞いて、そのコツ一つで技が簡単にできました。言葉がけやコツを知っていることで、子どもができるようになることが増えるのは、いいなあと思いました。」と答え、問 1 に「できないという自身がなくなると怖い」という言葉が出ました。運動が苦手な子は怖いのだろうという気持ちがよく

わかりました。」と答えている。これらは、講義パートでも自らの思考や子どもの視点になって考えながら能動的に聴くことで、そこで得た気づきを活かしてグループでの話し合いに参加できているということを示すのではないだろうか。

第2回の研修会では、ボール運動を扱ったが、ボール運動の指導においては、対戦人数を変えてゲームさせることがある。しかし、そのゲームが気づかせたいことを際立たせることができていないとすれば、見当はずれの学習課題を強いていることになる。こういったゲームでの気づきを交流する機会を設けたことが深い学びにつながっていた。また、グループでのALをより深めようとする行動が見られた参加者もいた。例えば、問2に「バスケ初心者の方が感じたことは、経験者の感覚とは全然違っていった。3:3の方が守りやすい、3:2の方が攻めにくい。自分がどう動けばいいのかわからないので、フリーになると困る。」と答えた参加者は問1に「チーム内でゲームをしてみても感じたことを交流できた。若手の先生や苦手な人こそ発言できるように努めた。」と答えている。また、問2で「3:2や2:1は可視化しやすく守りやすい、考えやすいかなと思っていただけ、守りに関しては同じ人数ずつの方が守りやすいと言っていたこと。」と答えた参加者は、問1に「自分が指導する際に、技能面には視点を持っていたけど、ルール面や戦略に関して整理されていないと感じました。」と答えており、講義パートにおいて講師や他の人の発言を聴くことが新たな気づきにつながり、それによりAL外化も促されていると捉えられる。

第3回の自主研修会後の自由記述では、項目2に関して言及が極端に少なく、項目3、4の記述が多かったことが特徴として挙げられる。これは、前2回の研修会と比較して、レクチャーが中心となり、互いの意見や感想を交流する時間は確保されていなかったことが影響したと考えられる。一方で、自らが子どもの立場を代理経験することで新しい気づきが得られたとする感想が見られた。例えば、問4（感情エンゲージメント）に「グラウンダーランのあご先導の意味が明確にわからずにいたけど、今回実技をしてみて、実感としてわかることができた。」と回答した参加者が、問3(LB)に「アンテナさんがピーンのところで、いつもは、「腰をしっかり支えて」と言っていたが、肘（腕）の位置が大切なことがわかった。来週からでもアドバイスできる。」と答えていた。また、問4に

「他の運動に、ねこちゃん体操の動きがどう生まれるのかを学びたい。知っておきたい。」と答えた参加者が、問3に「少しずつねこちゃん体操の動きを取り入れる、ばらまいておくことができる。鉄棒もそう。意味あるねこちゃん体操にしよう。」と回答している。これらは、講義パートの中で自らが子どもの立場に立って模擬授業を経験することで、新たな視点を心得、それを日常の実践と結びつけながら考えることができていた様子を表していると言えるのではないだろうか。

これら3回分の自由記述の分析からは、研修会の形態に応じて、参加者の学びの実態が大きく影響を受けていると言える。第1回と第2回においては、器械運動とボール運動という競技形式が対極にある内容でありながら、グループでの意見交流場面を設けたことで、自他の発言内容について詳しく言及することができており、観察結果や感じ方の違いを再認識したことが、自らの実践を振り返り改善するための視点につながったと推察できる。しかしながら、グループでの交流場面をほとんど設けていなかった第3回目は、授業改善の視点や新しい知識が自覚的に獲得されているものの、運動について感じたことを外化する機会がなく、講師とやりとりする研修となっていたと推察される。

自主研修の実践事例2

AL型教員研修の事例2として教育相談をテーマとして進めた自主研修会について検討する。この研修会は、有志の教育相談研修サークルが主催し、SNSや全市教員へのメール配信による広報活動を行って集まった教師を対象としている。参加者は20代～60代と幅広く、教職経験も幅広い。本事例として、2019年2月～2020年2月に計12回の自主研修会を実施したうち、特にALが促されると思われる、自身の教育相談の取り組みの実践交流会（計2回）を挙げてAL及びAL外化を促す研修方法による研修自体への参加意欲への影響を検討する。

実践時期 2019年7月、2020年2月（いずれも土曜日午後14時～17時）。

調査・実践対象者及び実施手続き 2019年7月研修会参加者（N=11、有効回答数 N=8）、2020年2月研修会参加者（N=7、有効回答数 N=6）。研修終了後、アンケート調査を実施し、回答後その場で回収した。

第1回実践交流会 教員のAL及びAL外化を促

表5 次回も研修に参加したいと思う理由のカテゴリ分析結果

記述例	カテゴリ
やっぱり今回も、新たな学びがあったように、毎回、新しいことを知れるし、考えられる良い機会になるので。	深まり
毎回学びが多く、参考になっています。今後ともよろしくお願いします。	深まり
それぞれの先生の視点を聞かせて頂け、視野が広がります。	深まり
多くの先生方の多様な取り組み、悩みがわかりました。	具体的
ICTの授業は具体的で分かりやすかった。	具体的
学校（大学）では学ぶことのできないことを、学べたから。	具体的
実践発表を聞くと具体的な課題や実践方法が知れてとても刺激的でした！	具体的
交流ができて、意見が聴けたこと。	交流
さまざまな話題がいろいろな角度で話し合われていてとてもよかった。	交流
それぞれに工夫し、実践されていることがある、そのことにほんとうにいつも力をもらいます！	エンパワメント
いつも良い刺激をもらっています。お世話になります、ありがとうございます。	エンパワメント
しんどいこともありますががんばります！	エンパワメント
自分自身を振り返る良いきっかけになりました。アウトプットする機会は必要と思います。	外化の重要性
今回は少し少なくて残念でしたね。うちの学校からもきてくれたらいいのですが・・・	その他

すために、代表者2名の実践発表後、参加者全員を小グループに分け、日頃の実践活動をグループ内で発表・交流し、後半に講師の講義を行った。

第2回実践交流会 第1回実践交流会と同じく、代表者1名の実践発表後、参加者全員を小グループに分け、日頃の実践活動をグループ内で発表・交流した。よりALやLBを促すために、グループワーク後に自身が次年度に向けてどのように教育相談の実践に取り組むか計画を立てる時間を設定した。

結果及び考察 この結果、研修に参加した100%が次回の研修への参加意欲を高く示していた。また、その理由の自由記述をカテゴリ分析した結果、「学びの深まり」、「交流の意義」、「具体的な実態把握」、「エンパワメント」、「AL外化の重要性の認識」というカテゴリが示された(表5)。

これらを研修の流れにそって整理すると、自身の勤務する学校・学級等での日頃の実践を自分自身でまとめて発表し、小グループで交流することでAL外化が促され、具体的で多様な課題や実践が把握でき、様々な意見の交流により新たな視点や実践方法を獲得し、それが学びの深まりにつながっていると考えられる。また、交流が促されることで、理論的な学びを日々の実践にどう活かすかについて具体的に理解したり考えられたりすることや、そうしたことに取り組んでいる仲間との存在を意識できることでエンパワメントされていると捉えられるのではないだろうか。これは、仮説③に基づいて考えるとAL型の研修の中で日頃の

実践と理論、他者の実践やその理論的な裏付けを学ぶことでLBが促され、研修の意義を実感し、次回の参加意欲につながっていることを示唆していると考えられる。

総合考察

以上、本研究では「仮説①有志の自主研修参加者は研修への取り組み方が高く、AL外化も高い。」こと、「仮説②有志の自主研修参加者は研修へのエンゲージメントが高い。」こと、「仮説③AL型研修を通してLBが促されることで、次の研修機会への動機付けが促される。」ことについて検討してきた。

仮説①、②については、量的な調査よりその根拠を一部示すことができたが、一方で、教員同士の個人的なつながりの影響を受けるグループ編成であったことが、研修への取り組み方や研修の意義の感じ方に影響があった可能性は捨てきれない。

また、仮説③については少数の参加者への調査となり、カテゴリ分析からはAL型の教員研修により教育相談分野でも交流により学びが深まる様子や、具体的な実践とその理論的な背景の架橋が研修の参加者の意欲につながる様子も感じられるが、量的な根拠は示されていない。本研究をパイロットスタディとして位置付け、今後量的な検討を行い、「学び続ける教員」を育成することのできる教員研修のあり方を探っていくことが必要だといえる。

引用文献

- 河合亨・溝上慎一（2012）学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析—学習アプローチ，将来と日常の接続との関連に着目して—．日本教育工学会論文誌，36(3)，pp217-pp226.
- 小山理子・溝上慎一（2017）講義とアクティブラーニングへの取り組み方が学習成果に及ぼす影響—短期大学生の調査結果から—，名古屋高等教育研究，17，pp101-pp122.
- 小山理子・溝上慎一（2018）「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響，日本教育校学会論文誌，41（4），pp375-pp383.
- 松田香南（2020）「学び続ける教員像」の具現化へ向けた研修の奨励施策—47 都道府県 20 政令指定都市の教員研修計画からの抽出—．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）67（1），pp99-pp107.
- 溝上慎一・森朋子・紺田広明・河井亨・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳（2016）Bifactor モデルによるアクティブラーニング（外化）尺度の開発．京都大学高等教育研究，22，pp151-pp162.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009) A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Emotional and Psychological Measurement*, 69, pp493-525.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗（2016）調整方略，感情のおよび行動的エンゲージメント，学業成果の関連，心理学研究，87（4），pp334-pp342.