

# 通常学級において学習に困難さを抱える児童・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

## A Review of Research on Motivation and Support for Students with Learning Difficulties in Regular Classrooms: Intrinsic Motivation and Autonomy Support

岡田 涼<sup>1</sup>

Ryo Okada

### 要旨

本論文では、通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支える方策を考えるための理論的枠組みを提案した。まず、学習障害がある児童・生徒の内発的動機づけとその支援に関する研究をレビューした。そのうえで、自律性支援の枠組みから通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支える方策の試案を提示した。学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけ支援に関する研究と実践の必要性について論じた。

キーワード：学習に困難さを抱える児童・生徒 内発的動機づけ 自律性支援 研究レビュー

### 1. はじめに

教室においては、多様な児童・生徒がともに学んでいる。学力や性格、人間関係などの点において、児童・生徒はお互いに異なる特徴や状況を有しながら、一つの学級集団として日々の時間を過ごしている。内閣府（2022）が示した「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」では、教室には不登校傾向にある児童・生徒や発達障害の可能性のある児童・生徒、特異な才能がある児童・生徒など多様な学習者がいることを想定している。なかには、学習に困難を抱える児童・生徒も少なからず存在する。文部科学省（2022）の調査によれば、通常学級において学習面で著しい困難を示す児童・生徒は、6.5%程度存在するとされている。仮に学習に関する困難さを抱えていたとしても、学習に対して意欲的に取り組むことは重要であり、動機づけ面での支援が求められる。

通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒をいかに支えるかは、主にユニバーサルデザインの視点から研究が行われてきた。日本授業UD学会では、授業のユニバーサルデザインを「特別な支援が必要な子を含めて、通常学級におけるすべての子が楽しく学び合い『わかる・で

きる・探究する』ことを目指す授業デザイン」としており（日本授業UD学会, 2016）、「楽しく学び合う」という意欲の向上も重視している。また、学びのユニバーサルデザインのガイドラインでは、興味や努力、自己調整などのための選択肢を提供することによって、目的意識をもって意欲的に学ぶ学習者を育てることが位置づけられている（CAST, 2018）。これら2つの文脈には考え方やアプローチに違いはあるものの、学習に対する動機づけを重視している点は共通している。

動機づけ研究のなかでも、いくつかの理論的立場から、学習障害を中心として学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけの特徴を明らかにしようとする試みが行われてきた（Louick & Muenks, 2022; Sideridis, 2009; Wehmeyer & Shogren, 2020）。そうした研究はメインストリームではなかったものの、これまでにある程度の知見の蓄積がある。しかし、学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支援する方策についての研究は、必ずしも多くない。特に、通常学級のなかで学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけをいかに支えるかについては、十分な体系化がなされていないのが現状である。近年の日本の学校教育の状況を

1 香川大学教育学部

考えると、通常学級のなかで学習に困難さを抱える児童・生徒を含めて、多様な学習者の動機づけを支える実践的な方策が必要であり、そのための理論的な基盤が必要である。

本論文では、内発的動機づけと自律性支援の概念をもとに、通常学級で学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけ面での支援について考える。内発的動機づけは、動機づけ研究のなかでもっとも多く<sup>1</sup>の知見と議論が積み重ねられてきた概念の1つであり、教育実践への応用も多い。自律性支援は、内発的動機づけに関する研究のなかで提案されたものであり、動機づけを支える指導方略や教師のかかわり方として多くの研究がある。本論文の構成として、(1)内発的動機づけと自律性支援に関する理論と研究知見をレビューし、(2)主に学習障害の点から、学習に困難さを抱える児童・生徒の内発的動機づけの特徴を調べた研究を概観したうえで、(3)自律性支援の枠組みから、通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけ支援の枠組みについて考える。本論文の目的は、通常学級のなかで学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支えるための方策について、ひとつの理論的な基盤を提案することである。

## 2. 内発的動機づけと自律性支援

### 2.1. 学習意欲としての内発的動機づけ

学習に対する意欲を理解するうえで、内発的動機づけ研究の知見が用いられてきた。内発的動機づけ (intrinsic motivation) は、一般的には興味や楽しさから自発的に行動する場合の動機づけを指している。その点で、学校現場における主体性や自ら学ぶ意欲といった捉えと一致するところがあり、理想的な学習意欲のあり方の一端を示すものとして理解されることがある。

心理学研究においては、内発的動機づけの定義について、さまざまな議論が行われてきた。内発的動機づけとその対極として考えられる外発的動機づけの定義において、それぞれの研究者が重視する視点は異なっている (e.g., Ryan & Deci, 2000; Sansone & Harackiewicz, 2000)。鹿毛 (1994) は、研究初期から1990年代までの内発的動機づけ研究を概観し、(a)認知的動機づけ、(b)手段性・目的性、(c)自己決定性、(d)感情、(e)包括的、といった5つの概念化の枠組みがあったとしている。このうち、(e)包括的な定義について、Harter (1981) は、内発的動機づけと外発的動機づけを一次元の両極としながら、挑戦、好奇心、独力達成、独力判断、内的基準という5つの要素から捉えている。ただし、多くの研究では、複数の要素を併せて一次的に内発的動機づけを捉えている<sup>1</sup> (e.g., Gottfried et al., 2023; Lepper et al., 2005)。

内発的動機づけと外発的動機づけをより精緻に捉えた理論として、自己決定理論 (self-determination theory: Deci &

Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017) がある。自己決定理論は、自己決定性を核としながら動機づけに関する現象を包括的に捉える理論であり、6つの下位理論から構成されている。その一つである有機的統合理論では、内発的動機づけと外発的動機づけを自己決定性 (もしくは自律性) の一次元に位置づけ、外発的動機づけを細分化している。もっとも自己決定性の程度が低い状態として、非動機づけがある。これは、学習に対してまったく動機づけられていない状態であり、学習性無力感と類似の状態である。次に、自己決定性の程度の違いから4つの外発的動機づけが想定される。1つ目が外的調整であり、外的なはたらきかけによって学習するような従来の意味での外発的動機づけを指す。2つ目は取り入れ的調整であり、自尊感情を満たすため、あるいは不安や罪悪感を低減するといった理由から義務的に学習しようとする動機づけである。3つ目は同一化的調整であり、学習することの意義を自己と同一化しており、重要性を感じて学習に取り組む動機づけの状態である。4つ目は統合的調整であり、学習に対する同一化調整が自身で行う他の活動領域と矛盾なく統合されているような状態である<sup>2</sup>。そして、内発的動機づけは、学習に興味や楽しさを見出し、学ぶこと自体を目的として学ぼうとする動機づけである。

内発的動機づけと外発的動機づけは、さまざまな学習成果との関連が検討されてきた。学習成果としてもっとも重要なものの一つが学業達成であると考えられるが、内発的動機づけは学業達成と正の関連を示すことが明らかにされている。Cerasoli et al. (2014) は、40年間に行われた研究を収集してメタ分析を行い、内発的動機づけと学業成績との間に相関係数で  $\rho = .26$  の関連があることを明らかにしている。また、自己決定理論で想定されている動機づけ概念を用いた場合、内発的動機づけや同一化的調整が学業成績の高さと関連することが明らかにされている (e.g., Howard et al., 2021; 岡田, 2012; Taylor et al., 2014)。

学業達成以外の指標としては、学校適応に関する指標との関連も検討されている。学校での感情経験 (Patrick et al., 1993; Walls & Little, 2005)、欠席や退学の意味 (Otis et al., 2005; Vallerand et al., 1997)、学業ストレスの低さ (西村・櫻井, 2013)、学習に対する充実感 (岡田, 2008) などの学校適応やウェルビーイングにかかわる指標に対して、内発的動機づけや同一化的調整は正の関連を示すことが示されている。学校での学習に対して興味や重要性を感じながら取り組むことによって、学業成績が高まるだけでなく、適応的な学校生活をおくることができるといえる。

### 2.2. 学習者の動機づけに対する自律性支援

内発的動機づけがさまざまな学習成果につながることもあり、内発的動機づけをいかにして支えるかが、教育心理学的な立場から注目されてきた。対人的な支援の視点として、自律性支援 (autonomy support: Deci & Ryan, 1987; Reeve,

2016)がある。Deci & Ryan (1987)によると、対人的な支援としての自律性支援は、学習者の選択や自発性を促そうとするような指導態度を指す。

自律性支援には、いくつかの側面がある。Reeve et al. (2022)は、内発的動機づけの支援と内在化の支援という2つの点から、自律性支援に7つの側面を想定している (Table 1, Figure 1)。内在化 (internalization) とは、自己の外部にあった価値を受け入れて同一化していく過程を指す。先に挙げた複数の外発的動機づけは、この内在化によって外的調整から統合的調整に変化していくことが想定されている (Deci & Ryan, 1985)。自律性支援の7つの側

面は、(a) 児童・生徒の視点で考える、(b) 興味を追究することを勧める、(c) 心理的欲求を満たすようなかたちで学習活動を提示する、(d) 学ぶことの意味づけをする、(e) 否定的な感情を認める、(f) 児童・生徒の自発性を促す言葉を使う、(g) 辛抱強く待つ、である。(c) の心理的欲求とは、基本的な心理的欲求 (basic psychological needs: 以下、「心理的欲求」とする) であり、動機づけの変化のメカニズムとして想定されている心理的構成概念である。自律性の欲求、有能感の欲求、関係性の欲求という3つの心理的欲求が満たされることによって、内発的動機づけが高まることが想定されている (Ryan & Deci, 2017)。この

Table 1 自律性支援の7つの側面 (Reeve et al., 2022をもとに作成)

側面	定義
(a) 児童・生徒の視点で考える	(教師としてよりも) 児童・生徒の視点から、教室内の出来事や活動を捉える。
(b) 興味を追究することを勧める	児童・生徒に自分の興味や目標を追究することを認めて促す。
(c) 心理的欲求を満たすようなかたちで学習活動を提示する	新しい知識を学ぶだけでなく、自律性、有能感、関係性を感じることができるとなるように学習活動を提示する。
(d) 学ぶことの意味づけをする	手続きや決まりを伝えるときに、児童・生徒が自分にとっての利益を感じることによって、受け入れやすくなるような工夫をする。
(e) 否定的な感情を認める	教師が求めることは、必ずしも児童・生徒が好むようなことではない場合あることを認める。そのうえで、児童・生徒が感じる否定的な感情がときに正当なものであることを認める。
(f) 児童・生徒の自発性を促す言葉を使う	課題や活動に取り組むように求めたり、問題について考えるのをサポートする際に、理解しようとしていることが伝わるような口調や語彙を用いる。児童・生徒の選択や意志を問う際には、プレッシャーを最小限にする。
(g) 辛抱強く待つ	児童・生徒が自分の行動を始めたり、調整しようとしたりしているときには、楽観的で穏やかな態度を示す。

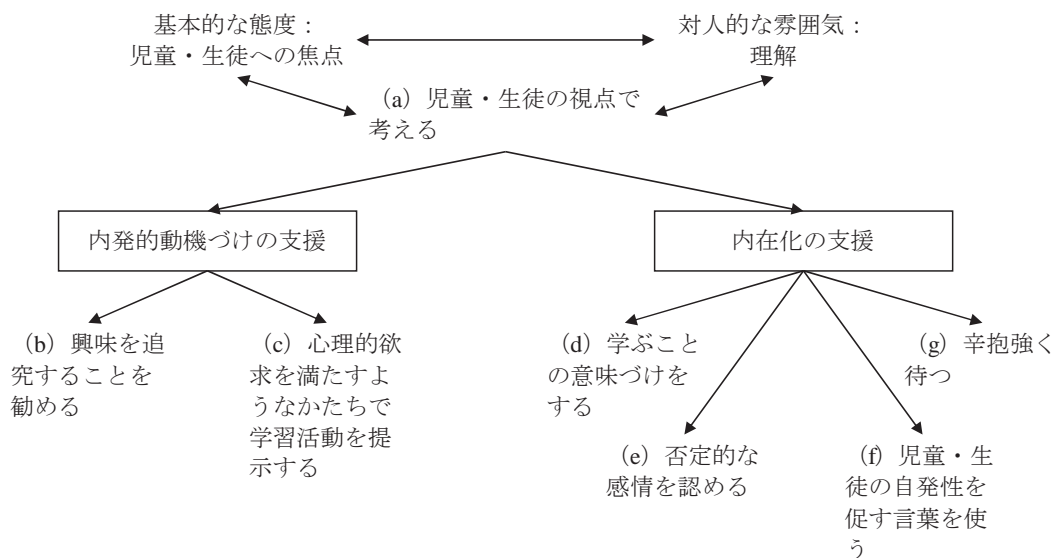


Figure 1 自律性支援の7つの側面と内発的動機づけ、内在化の支援 (Reeve et al., 2022をもとに作成)

7つの側面は、(a)の児童・生徒の視点で指導や支援を考えることを基本としながら、内発的動機づけの支援につながる(b)、(c)と、内在化の支援に相当する、(d)、(e)、(f)、(g)に整理されている<sup>3</sup>。

実証研究においては、自律性支援の効果が検証されてきた。多くの研究で、教師による自律性支援は児童・生徒の内発的動機づけを高めることが明らかにされてきた。Deci et al. (1981)は、小学校の教師に自身がどの程度自律性支援を行っているかを尋ね、児童の内発的動機づけの変化を調べた。その結果、自律性支援的な教師のクラスの児童ほど後の内発的動機づけが高かった。また、児童・生徒が認知する自律性支援の知覚の効果についても多くの研究がある。教師からの自律性支援を認知している児童・生徒ほど、内発的動機づけや同一化的調整などの自律的な動機づけが高いことが報告されている(d'Ailly, 2003; Guay et al., 2001)。他にも、教師の自律性支援は、学業成績、エンゲージメント、心理的ウェルビーイングなどに関連することが多くの研究から示されている(e.g., Núñez & León, 2015; 岡田, 2018; Reeve & Cheon, 2021)。教師の自律性支援は、児童・生徒の動機づけを促し、結果的にさまざまな学習成果につながるといえる。

### 3. 学習の困難さと内発的動機づけ

#### 3.1. 学習に困難さを抱える児童・生徒の内発的動機づけ

学習に困難さを抱える児童・生徒は、動機づけの側面で問題を生じやすいことが推察される。特に、学習障害(learning disabilities)がある児童・生徒(以下、「LD児」とする)は、特定の側面での困難さや学習にかかわる能力のアンバランスさゆえに、日常の学習活動を進めていくうえでの動機づけを維持することが難しくなる。動機づけ研

究においても、LD児の動機づけに関する側面での問題が指摘されてきた。たとえば、LD児は、学習場面での自身の困難さを学習障害という特性に帰属する傾向があり、そのために動機づけが低くなる(Louick & Muenks, 2022)。Sideridis (2009)は、複数の動機づけ理論や動機づけ概念をもとに、LD児が達成状況においても動機づけの特徴をFigure 2のように示している。動機づけにかかわるいくつかの側面で、学業達成を抑制するようなパターンを示すことが想定されている。

実証研究においても、LD児の動機づけの低さを報告した研究がある。特に、内発的動機づけの低さを示した研究が散見される。Zisimopoulos & Galanaki (2009)は、小学5、6年生を対象に、LD児と非LD児の内発的動機づけの差を調べている。Gottfried (1985)による単極の尺度を用いた場合、LD児は非LD児よりも内発的動機づけが有意に低かった。また、Harter (1981)による両極の尺度を用いると、LD児は非LD児に比べて内発的動機づけよりも外発的動機づけによりがちであった。Lincoln & Chazan (1979)でも同様に、小学生のLD児は非LD児に比べて、内発的動機づけが低く、外発的動機づけが高い傾向がみられた。読みに関する学習障害を有する児童を対象にしたLee & Zentall (2012)でも、LD児の内発的動機づけが低いことが示されている。また、Short (1992)は、児童本人の評定に加えて、教師評定による内発的動機づけを調べている。その結果、全般的にLD児は自身で内発的動機づけを低いと捉えており、教師も同じくLD児の内発的動機づけを低く評定していた。一方で、ミドルスクールの生徒を対象に、読みに対する内発的動機づけを調べたFulk et al. (1998)や、小学生の読みに対する内発的動機づけを調べたPintrich et al. (1994)では、LD児と非LD児の間に有意

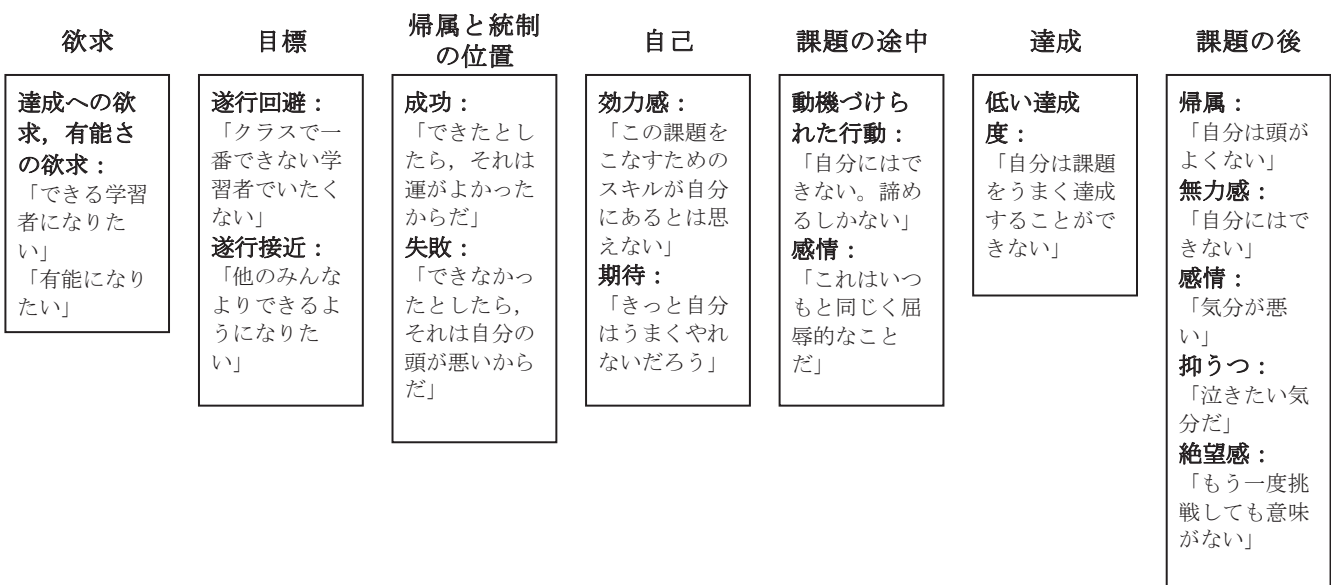


Figure 2 達成状況におけるLD児の仮想的な思考 (Sideridis, 2009をもとに作成)

な差を見出していない。

自己決定理論における動機づけ概念について、LD児と非LD児を比較した研究もある。Grolnick & Ryan (1990) は、小学生を対象とした調査を行い、LD児の動機づけの特徴を調べている。ここでは、LD児、非LD児、LD児と知能指数をマッチさせた非LD児、低達成児の4群を設定して、学習全般に対する動機づけの比較を行った。動機づけの指標については、内発的動機づけに加えて、外的調整、取り入れ調整、同一化調整を尋ね、それらの合成変数であるRelative Autonomy Index (RAI) を用いた。RAIは、自己決定性もしくは自律性の程度に応じて動機づけの得点に重み付けをして合算するものであり、多くの研究で自律的動機づけの指標として用いられてきたものである (Howard et al., 2017; 岡田, 2010a)。群間の差について、LD児は非LD児に比べて自律的動機づけが低かったものの、知能指数をマッチさせた非LD児や低達成児とは有意な差がなかった。また、Baten & Desoete (2018) は、小学生の算数に対する動機づけについて、内発的動機づけおよび同一化調整からなる自律的動機づけと、外的調整および取り入れ調整からなる統制的動機づけを個別に検討している。その結果、自律的動機づけのみLD児が非LD児より低くなっていた。一方で、セカンダリースクール生を対象にしたPatrizia et al. (2018) では、外的調整と取り入れ調整のみでLD児が高くなっていた。

これらの研究を見渡すと、LD児の内発的動機づけが高いのか低いのかについては、結果が必ずしも一貫していないようである。その一つの原因は、それぞれの研究におけるサンプルサイズの問題があると考えられる。対象者層が限られることもあり、それぞれの研究では研究協力者となるLD児の人数が100名を超えることは少ない。サンプルサイズの小ささは検出力を下げるため、有意な差を見出しにくい原因の一つとなっていると考えられる。それを踏まえて、岡田 (2024) はLD児と非LD児の動機づけの差を調べた研究を収集し、メタ分析による統合を試みた。ここでは、内発的動機づけの下位側面や自己決定理論で想定されている自律的動機づけも含めて検討している。その結果、内発的動機づけについては、非LD児に比べてLD児が低く、効果量 (Hedgesの $g$ ) で0.34の差がみられた。内発的動機づけと外発的動機づけを両極とする尺度についても同様に、LD児は内発的動機づけよりも外発的動機づけによりがちであり、効果量は0.31であった。ただし、単極の外発的動機づけについては明確な差がみられなかった。当然ながら、発達段階や教科による違いはあると考えられるが、これまでの研究知見を全体的にみた場合には、LD児は非LD児に比べて内発的動機づけが低い傾向にあるといえるだろう。

このように、LD児は非LD児に比べて、内発的動機づけや自律的な動機づけが低いことが示されている。重要な点

は、こういった動機づけの低さは、学習障害そのものに由来するのではなく、その結果として生じている二次障害の側面が強いことである。すなわち、学習障害の特性を有していたとしても、そこから動機づけの低下に至る過程で効果的な支援が得られれば、学習に対する動機づけを維持し得ることが考えられる。

### 3.2. 学習の困難を抱える児童・生徒における内発的動機づけの効果

第2節で述べたように、一般的に内発的動機づけや自律的動機づけは、学業成績をはじめとしたさまざまな学習成果を促す要因であるとされてきた。このことは、LD児にとっても同様であり、LD児の学業達成を保障するという視点から、動機づけに注目する必要性が指摘されてきた (Dev, 1998; Louick & Muenks, 2022; Sideridis, 2009)。

しかし、数少ない実証研究のなかでは、必ずしもLD児の動機づけと学業成績との関連は示されていない。Deci et al. (1992) は、学習障害がある小学生と中学生を対象に、学習全般に対する動機づけを測定し、学業成績と関連するか否かを調べた。すると、小学生と中学生のいずれにおいても、自律的動機づけの指標であるRAIは、算数・数学や読みの成績と関連しなかった。Baten & Desoete (2018) は、小学3年生から6年生を対象に調査を行い、算数に関する学習障害がある児童において、テストにおける速さと正確さに対して自律的動機づけは効果を示さなかった。また、学習障害がある中学生と高校生を対象に調査を行ったWiest et al. (1998) では、動機づけの各側面は成績と有意な関連を示さず、むしろ有能感を統制すると同一化調整が負の関連をもっていた。一方で、セカンダリースクール生を対象に、読みの理解のプロセスを検証したSanir et al. (2022) では、LD児でも非LD児でも、内発的動機づけが方略の使用や先行知識を介してテストによる読みの理解度を高めていた。

このように、LD児において内発的動機づけもしくは自律的動機づけと成績との関連は見出されていない。1つの理由として、もともと動機づけと学業成績との関連が必ずしも強いものではないことが挙げられる。学習者全般について考えると、内発的動機づけと学業成績との間の相関係数は1~.3程度の値である (Cerasoli et al., 2014; Howard et al., 2021; 岡田, 2012)。そのため、一定程度のサンプルサイズを確保しなければ有意な関連は見出せない。また、LD児においては、平均的に内発的動機づけが低い傾向にあるため、そのなかでの個人差はあまり効果をもちにくい可能性も考えられる。ただし、Sanir et al. (2022) のように媒介要因を想定することで、内発的動機づけと学業成績との関連を見出している研究もあり、学習過程に内発的動機づけを位置づけ、成績に対する効果を詳細に検証することが必要である。

#### 4. 学習に困難を抱えた児童・生徒に対する自律性支援

##### 4.1. LD児に対する教師の自律性支援

LD児において、内発的動機づけや自律的動機づけは学業成績と明確な関連を示さない。しかしその場合でも、動機づけが重要ではないということにはならない。内発的動機づけは学業成績以外の学校適応を示す変数との関連が示されており (Otis et al., 2005; Patrick et al., 1993; Walls & Little, 2005), また学校教育段階で内発的動機づけをもつこと自体がひとつの学習成果であるとも考えることもできる。したがって、LD児がどのような状況において、学習に対して内発的動機づけをもち得るかを明らかにすることは、依然として重要な研究テーマであるといえる。

理論的には、LD児においても教師の自律性支援が内発的動機づけにつながるものが想定される。古くから、Deci & Chandler (1986) は、LD児の動機づけを支援するうえで、自発性や選択を認める自律性支援的なかかわりが重要であることを論じていた。実証研究において、Deci et al. (1992) は、学習障害がある小中学生を対象に、教師による自律性支援の認知を尋ね、動機づけとの関連を検討している。その結果、中学生においてのみ、自律性支援の認知がRAIと関連していた。Patrizia et al. (2018) では、学習障害がある生徒とない生徒の間で、自律性支援の認知自体には差がなく、いずれの生徒においても自律性支援の認知と内発的動機づけに有意な正の相関がみられた。一方で、学習障害がある生徒においては、自律性支援と内発的動機づけの関連が弱い可能性を示唆する研究もある。Loopers et al. (2024) は、経験サンプリング法によって、学習場面における自律性の感覚と内発的動機づけを20週にわたって測定した。その結果、自律性の感覚を経験しているほど内

発的動機づけが高いという関連がみられた。しかし、その関連の程度は、学習障害を含むニーズを有する生徒においては、ニーズを有していない生徒よりも弱かった。

自律性支援をもとにした介入プログラムの効果を検証した研究もある。Kausik & Hussain (2020) は、自己決定理論をもとに学習障害がある生徒の動機づけを促すための介入プログラムを開発した。介入プログラムでは、自己決定理論の枠組みをもとに、心理的欲求 (自律性、有能感、関係性) を満たすかたちで学習を進めていった。自律性支援として、学習課題に取り組むことの意味を伝え、可能な範囲で課題の選択を認め、統制的な言葉遣いを避けるようにした。同時に、有能感の支援として、挑戦の度合いが最適なものになるようにしたり、肯定的なフィードバックを与え、関係性の支援として、共感や信頼を示すかたちで学習を進めた。参加者は、学習障害を有する特別支援学校の児童・生徒であった。介入プログラムの効果として、内発的動機づけや同一化的調整が高まり、外的調整や取り入れ的調整が低くなっていた。

これまでのLD児を対象とした研究では、概ね自律性支援の効果が示されている。学習場面において、教師から自律性支援的にかかわってもらっていると認知することによって、学習に困難を抱えていたとしても、学習に対する内発的動機づけは相対的に高くなる可能性があるといえる。ただし、その効果が学習に困難を抱えている生徒においては比較的弱いことを示す研究もある。絶対的に研究数自体が少なく、明確な結論を導くことは難しいのが現状である。LD児において自律性支援がどのような効果をもつかは、さらに検証が必要である。

ここまでのレビューからわかる通り、日本においてLD

Table 2 自己決定感充足手立て (川村, 2002をもとに作成)

間接的手立て	直接的手立て
①強制・規制しない	①最適な課題を設定する
②監視しない	②選択の機会を与える
③テストであるなどと仄めかさない	③素直な感情を承認する
④学業成績に反映されるなどと仄めかさない	④努力に対して言語的報酬を与える
⑤締切期限を設けることは控え目にする	⑤自分のペースで活動するように激励する
⑥競争に駆り立てることは控え目にする	⑥自分で企画するように激励する
⑦努力を求める激励は控え目にする	⑦自分で解決するように激励する
⑧物的報酬を与えることは控え目にする	⑧潜在的な能力を理由に激励する
⑨物的報酬を予期させることは控え目にする	⑨活動前に教示する
	⑩活動前に演示する
	⑪活動中に説明する
	⑫活動中に手助けする
	⑬自主的な発言を受容する
	⑭質問に即答する
	⑮主体的な発言へと誘導する
	⑯会話へと誘導する

児の内発的動機づけやその支援について検討した実証研究は少ない。そのなかで、川村（2002）は、自己決定理論をもとにLD児の内発的動機づけを支援する方略を検討している。自己決定感、有能感、交流感という点から支援方略を整理し、そのうち自己決定感の支援が自律性支援に相当するものである。提案された支援方略はTable 2の通りであった。LD児の個別授業の場において教授行動を観察し、これらの支援がどの程度みられるかを評定した。その結果、内発的動機づけが高い児童と低い児童で、「素直な感情を承認する」や「自主的な発言を受容する」など、いくつかの支援の頻度が異なっていた。このことから、日本においても自律性支援に相当するような指導がLD児にとって有効であることが示唆される。

#### 4.2. 通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒に対する自律性支援

LD児を対象とした研究からは、学習に困難さを抱えている児童・生徒に対しても、自律的支援的な指導は動機づけを支えるものとなり得ることが示唆される。川村（2002）で示されたように、そのことは日本においても適用できることが推察される。

一方で、先行研究の多くは、LD児に対する個別的な学習指導の場面や特別支援の枠組みを前提としたものであった。「1. はじめに」で述べたように、現在の日本においては、通常学級のなかで学習に困難さを抱える児童・生徒が多く存在している可能性があり、またその支援方策が検討すべき課題となっている。そういった現状を踏まえる

Table 3 通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒を含めた自律性支援

側面	学習に困難さを抱える児童・生徒を意識した支援の例
(a) 児童・生徒の視点で考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人ひとりの児童・生徒に特有の認知特性や苦手さに目を向ける。</li> <li>全体に対する指示や学習活動の手順を、一人ひとりの児童・生徒がどのように受け取ったかを意識する。</li> <li>学習活動のどの部分を苦手と感じ、どの部分をできているかを感じているかを区別する。</li> </ul>
(b) 興味を追究することを勧める	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人ひとりの児童・生徒が興味をもてる題材や学習方法を考える。</li> <li>抱えている困難さとは別に、興味や関心をもてる部分がないかを児童・生徒に考えさせる。</li> <li>一人ひとりの児童・生徒が自分の興味に気づけるように、選択肢を提示したり、質問をしたりする。</li> </ul>
(c) 心理的欲求を満たすようなかたちで学習活動を提示する	<p><b>【自律性】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>理解しやすい選択の場面や選択肢を提示する。</li> <li>選択肢の幅や内容を、一人ひとりの児童・生徒の特性にあったものにする。</li> </ul> <p><b>【有能感】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一人ひとりの児童・生徒が有する苦手さを補う手立てをすることで、達成を保障する。</li> <li>一人ひとりの児童・生徒に即した指標とその達成の基準を想定する。</li> </ul> <p><b>【関係性】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>学習面での苦手さを抱えていても交流ができるように、活動の工夫や支援を行う。</li> <li>表現が苦手な児童・生徒の考えをくみ取って代替的に伝える。</li> </ul>
(d) 学ぶことの意味づけをする	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人ひとりの児童・生徒がどのような事柄に学ぶ意味を感じるかを想像する。</li> <li>学習内容と生活や社会とのつながりを、段階的に示す。</li> <li>一人ひとりの児童・生徒が理解できるかたちで、学習活動の意味を伝える。</li> </ul>
(e) 否定的な感情を認める	<ul style="list-style-type: none"> <li>認知特性や苦手さから、副次的に否定的な感情が生じている可能性を考える。</li> <li>苦手さから来る否定的な感情を自然なものであることを認めて、そのことを伝える。</li> <li>苦手さから来る否定的な感情を和らげる言葉がけをする。</li> </ul>
(f) 児童・生徒の自発性を促す言葉を使う	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習の苦手さを補う指示や指導が、プレッシャーを与えないようにする。</li> <li>苦手さを踏まえたうえで、児童・生徒が自らしようとしていることを言葉にして返す。</li> <li>自分なりの学び方をしてよいことを言葉で伝える。</li> </ul>
(g) 辛抱強く待つ	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習のペースにばらつきが生じても成り立つように、学習活動を設計する。</li> <li>学習活動に遅れがあっても、急いでほしいということを伝えすぎない。</li> <li>活動のペースが全体と異なる児童・生徒がいても、可能な限りそのペースを認める。</li> </ul>

と、通常学級において、学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支えることを考える必要がある。

自律性支援は、もともと概念的にも個々の学習者に即した支援に焦点がある。そのため、通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒を含めた支援を考える枠組みとして有効であると考えられる。ただ、その具体的なあり方については、文脈に応じたアレンジが必要である。本論文での試案として、Reeve et al. (2022) による自律性支援の7つの側面の定義 (Table 1) をもとに、通常の学級において学習に困難さを抱える児童・生徒に対する自律性支援の手立てを例示したものをTable 3に示す。

自律性支援の枠組みにおいて、児童・生徒の視点で考えることは、概念の前提となる中核的な要素として位置づけられている (Reeve et al., 2022)。これを学習に困難さを抱える児童・生徒に対する支援として考えると、個々の児童・生徒が授業内の活動や教師のかかわりをどのように受けとめているかを想像することに相当する。そのためには、一人ひとりの児童・生徒の認知特性を理解することが必要である。学習に困難さを抱える背景には、認知特性上の偏りやアンバランスさがあり得る (小貫, 2019; Perry et al., 2020)。学習指導において、一人ひとりの児童・生徒がどのように情報を処理し、どこに苦手さがあるかに対して常に意識的であることが自律性支援的なかかわりの前提になると考えられる。

そのうえで、一人ひとりの児童・生徒の動機づけに配慮したかかわりが求められる。学習の題材や学び方について、児童・生徒が興味をもてる内容を探りつつ、そこに児童・生徒自身が気づき追究できるようにすることや、心理的欲求が満たされるように学習活動を構成する必要がある。心理的欲求に関しては、どのような選択であれば困難さや負担を感じないか、どのような目標であれば達成可能か、どのような支援があれば級友と効果的にかかわることができるかなどを考えることが自律性支援的なかかわりになるだろう。

学ぶことの価値を内在化するための支援も必要である。学習に困難さを抱えている場合に、学習活動の意味を実感しにくかったり、いらいらや不安などの否定的な感情を経験しやすかったりすることが推察される。実際、LD児は、教室場面で否定的な感情を経験しやすいことが報告されている (Lackaye et al., 2006; Nelson & Harwood, 2011)。川村 (2002) の直接的な手立てにもあるように、児童・生徒が抱えるいらいらや不安などの否定的な感情に共感しながら、それを自然なものとして認め、学ぼうという意図を一人ひとりの児童・生徒に即したかたちで伝えることが必要である。また、抱えている困難さによって学習が思うように進まない場合でも、補足的な指示や指導をプレッシャーにならないように与えたり、可能な限り学習の進捗やペースを個別化することで、一人ひとりの児童・生徒に

合わせることで、自律性支援の視点からは重要であるといえる。

## 5. おわりに

本論文では、通常学級のなかで学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支えるための方策について、ひとつの理論的な基盤を提案することを目的としていた。そのため、内発的動機づけと自律性支援という理論的枠組みから、主に学習障害のある児童・生徒の内発的動機づけの特徴に関する研究を概観し、また自律性支援の効果に関する研究をレビューした。そのうえで、通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒を含めたうえでの自律性支援について試案を提示した。

先行研究からは、学習に困難さを抱える児童・生徒は、学習に対する内発的動機づけが低くなりがちであることが示されている (岡田, 2024)。一方で、自律性支援的なかかわりによって、動機づけの低さを保障し得る可能性も示された。日本においては、通常学級のなかで学習に困難さを抱える児童・生徒の動機づけを支えることの必要性が注目されている。その現状を鑑み、従来の自律性支援の枠組みをもとにして手立ての試案を提示した。自律性支援は、LD児の動機づけに対する効果も報告されており (Deci et al., 1992; Kausik & Hussain, 2020; 川村, 2002; Patrizia et al., 2018)、通常学級において学習に困難さを抱える児童・生徒に対する支援を考える際の指針の一つになり得るだろう。

ただし、本論文で示した自律性支援にもとづく手立てを、実際に通常学級で行うことは、必ずしも容易ではないことが想像できる。特に、個々の児童・生徒に対する個別的な支援は、難しい部分が多いかもしれない。もともとの自律性支援の側面にしても、個々の児童・生徒に対する支援と一斉授業等での全体に対する支援の両方を考えることができる。本論文での試案も同様である。インクルーシブ教育やユニバーサルデザインの視点から、特別な支援を必要とする児童・生徒に対して通常学級での支援を試みた実践例は多くある。そのなかで、声かけや環境調整のような一斉指導に追加されるかたちでの個別支援は実施されやすい一方で、教材教具や課題を児童・生徒に合わせるかたちでの個別支援は実施されにくいことが報告されている (古村, 2021)。また、自律性支援で想定される支援のあり方と、日本の学校教育の前提との接合を考えることも必要である。菊池 (2020) は、学習者自身の選択を前提とする学びのユニバーサルデザインの考え方 (CAST, 2018) は、日本の授業の枠組みを前提として発展してきたユニバーサルデザインとは異なる部分があり、日本の教育制度に適用することの限界を指摘している。CAST (2018) の背景には、自律性支援に関する研究知見がエビデンスの一つとしてある。通常学級において困難さを抱える児童・生徒に対



して、自律性支援の枠組みにもとづく具体的な手立てを考える場合には、日本の授業場面の特性を十分に考慮しなければならない。

通常学級において困難を抱える児童・生徒を含めて、動機づけの支援を考えることは、重要な課題の一つである。これまでの動機づけ研究の蓄積をもとにしながら、実際的にどのようなことが可能なのか、教育実践の事例もとにしながら考えていくことが必要である。同時に、実証的な方法での効果検証を行うことで、理論的な精緻化も求められる。

#### 注：

- 1 内発的動機づけと外発的動機づけについては、Harter (1981) のように両者を両極として捉える立場もあれば、それぞれ独立した別概念として捉える立場もある (Lepper et al., 2005)。それに応じて、実証研究でも両極の尺度を用いる場合と単極の尺度を用いる場合がある。
- 2 ただし、統合的調整は、学習に対する動機づけとしては測定が難しく、実証研究においても報告数が少ない (岡田, 2010b)。
- 3 Reeve et al. (2022) では、内発的動機づけに対する支援と内在化の支援として整理されているが、多くの実証研究では明確に区別されずに両方の効果が報告されている。たとえば、心理的欲求の充足は内発的動機づけだけでなく、内在化を促すことによって同一化的調整などの自律的な動機づけを高める効果ももつ (Ryan & Deci, 2017)。

#### 引用文献

- Baten, E., & Desoete, A. (2018). Mathematical (Dis) abilities within the Opportunity-Propensity Model: The choice of math test matters. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 667. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00667>
- CAST (2018). Universal design for Learning guidelines version 2.2. <<https://udlguidelines.cast.org/>>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140* (4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- d'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 84-96. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.84>
- Deci, E. L., & Chandler, C. L. (1986). The importance of motivation for the future of the LD field. *Journal of Learning Disabilities, 19* (10), 587-594. <https://doi.org/10.1177/002221948601901003>
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L. H., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25* (7), 457-471. <https://doi.org/10.1177/002221949202500706>
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology, 40* (1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Dev, P. C. (1998). Intrinsic motivation and the student with learning disabilities. *Journal of Research and Development in Education, 31*, 98-108.
- Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education, 19* (5), 300-309. <https://doi.org/10.1177/0741932598019005>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 77* (6), 631-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gottfried, A. E., Preston, K. S. J., Gottfried, A. W., Guerin, D. W., Oliver, P. H., & Ramos, M. C. (2023). Latent profiles of high school academic intrinsic motivation: Relations to educational attainment, curiosity, and work and leadership motivation in adulthood. *Motivation Science, 9* (3), 242-254. <https://doi.org/10.1037/mot0000288>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23* (3), 177-184. <https://doi.org/10.1177/002221949002300308>
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27* (6), 643-650. <https://doi.org/10.1177/0146167201276001>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17* (3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143* (12), 1346-1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- 鹿毛雅治 (1994). 内発的動機づけ研究の展望 教育心理学研究, 42 ( 3 ), 345–359. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.42.3\\_345](https://doi.org/10.5926/jjep1953.42.3_345)
- Kausik, N. H., & Hussain, D. (2020). Self-determination, nurtured heart approach, and motivation: Development and testing of an intervention strategy for students with learning disabilities. *Current Psychology*, 39, 1454–1465. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9848-0>
- 川村秀忠 (2002). 学習障害児の内発的動機づけ—その支援方略を求めて 東北大学出版会
- 菊池哲平 (2020). インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討 熊本大学教育学部紀要, 69, 47–56.
- 古村真帆 (2021). 特別な支援が必要な児童に対する通常学級での個別支援に関する研究動向 神戸大学発達・臨床心理学研究, 20, 12–20.
- 小貫 悟 (2019). 適切な仮説に基づく学習指導とは何か 小貫 悟 (編著) LDのある子への学習指導—適切な仮説に基づく支援 (pp. 4–11) 金子書房
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21 ( 2 ), 111–121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2012). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ADHD, and typical comparison. *Learning and Individual Differences*, 22 ( 6 ), 778–785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.010>
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 ( 2 ), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lincoln, A., & Chazan, S. (1979). Perceived competence and intrinsic motivation in learning disability children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 8 ( 3 ), 213–216. <https://doi.org/10.1080/15374417909532922>
- Loopers, J., Kupers, E., de Boer, A., & Minnaert, A. (2024). The relationship between basic psychological need satisfaction and intrinsic motivation: The role of individual differences and special educational needs. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 341–360. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00683-8>
- Louick, R., & Muenks, K. (2022). Leveraging motivation theory for research and practice with students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 61 ( 1 ), 102–112. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932154>
- 文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について  
<[https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230524-mext-tokubetu01-000026255_01.pdf)>
- 内閣府 (2022). Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ  
<[https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu\\_print.pdf](https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikujinzai/saishu_print.pdf)>
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44 ( 1 ), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- 日本授業UD学会 (2016). 日本授業UD学会HP  
<<http://www.udjapan.org/index.html>>
- 西村多久磨・櫻井茂男 (2013). 中学生における自律的学習動機づけと学業適応との関連 心理学研究, 84 ( 4 ), 365–375. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.84.365>
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20 ( 4 ), 275–283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- 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 ( 1 ), 14–22. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.1\\_14](https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.1_14)
- 岡田 涼 (2010a). 自己決定理論における動機づけ概念間の関連性—メタ分析による相関係数の統合 パーソナリティ研究, 18 ( 2 ), 152–160. <https://doi.org/10.2132/personality.18.152>
- 岡田 涼 (2010b). 小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析 教育心理学研究, 58 ( 4 ), 414–425. <https://doi.org/10.5926/jjep.58.414>
- 岡田 涼 (2012). 自律的な動機づけは学業達成を促すか—メタ分析による検討 香川大学教育学部研究報告第I部, 138, 63–73.
- 岡田 涼 (2018). 教師の自律性支援の効果に関するメタ分析 香川大学教育学部研究報告第I部, 150, 31–50.
- 岡田 涼 (2024). 学習障害児の動機づけの特徴：メタ分析による検討 LD研究, 33 ( 3 ), 1–15. [https://doi.org/10.32198/jald.33.3\\_269](https://doi.org/10.32198/jald.33.3_269)
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97 ( 2 ), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.170>
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What

- motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 ( 4 ), 781–791. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Patrizia, O., Murdaca, A. M., & Penna, A. (2018). Active learning and self-determination for the management of differences in the classroom. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 9 ( 1 ), 42–54. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2018010104>
- Perry, N. E., Mazabel, S., & Yee, N. (2020). Using self-regulated learning to support students with learning disabilities in classrooms. In A. J. Martin, R. A. Sperling, & K. J. Newton (Eds.), *Handbook of educational psychology and students with special needs* (pp. 292–314). Routledge.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 ( 6 ), 360–370. <https://doi.org/10.1177/002221949402700603>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp.129–152). Springer.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56 ( 1 ), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 ( 1 ), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sanir, H., Ozmen, E. R., & Ozer, A. (2022). The mediating effects of reading fluency, comprehension strategies and prior knowledge on the relationship between intrinsic motivation and reading comprehension. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42, 19009–19024. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03084-0>
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
- Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 ( 3 ), 229–239. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103\\_4](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103_4)
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 605–625). Routledge.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39 ( 4 ), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 ( 5 ), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 ( 1 ), 23–31. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.23>
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2020). Self-determination and autonomous motivation: Implications for students with intellectual, developmental, and specific learning disabilities. In A. J. Martin, R. A. Sperling, & K. J. Newton (Eds.), *Handbook of educational psychology and students with special needs* (pp. 262–291). Routledge.
- Wiest, D. J., Wong, E. H., & Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence*, 33 ( 131 ), 601–618.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24 ( 1 ), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>

#### 付記

本論文の作成においては、科学研究費補助金（基盤研究（C）、課題番号：23K02893、研究代表者：岡田 涼）の助成を受けました。