

[研究ノート]

講義形式の授業と大学教育における学習への動機づけ*

Enhancing Student Motivation in the College Classroom:
An Approach Based on Positioning Theory

西 山 茂

I はじめに

本稿は九州国際大学経済学部の2009年度共同研究「学習への動機づけと経済学部教育への導入」の緒論である。

この研究課題はよりブロードな共同研究構想の端緒的な一環をなす。この研究構想では経済学部教育における学習への動機づけ (motivation) とその方法について理論的かつ実証的に考察し、実践のための方法的基礎を提供することを意図している。さらにそのような学習への動機づけを個別の散発的な試みとして行うのではなく、それぞれの学年における教育が有する固有な要因を十分考慮しつつ、経済学部での教育を一貫して展開していくことを想定している。

このような全体の構想のなかで、この研究課題が直接の対象とするのは経済学部の初年次における学習への動機づけである。Cox et al. (2005) が指摘するように、コミュニティ意識の醸成、高等学校から大学への移行 (high school-to-college transition)、大学教育への期待の形成など、大学教育が直面するさまざまな問題にとって初年次における在籍 (retention) と学業面での成否が決定

*) 本稿は以下の九州国際大学経済学部共同研究費による成果の一部である。

研究課題「学習への動機づけと経済学部教育への導入」、研究組織：三島重顕 (大阪経済大学経営学部准教授)、西山茂。交付年度：2009年度。

的な意義を有する以上、この段階での学習への動機づけは大学教育における重要な課題の一つである。他方、初年次においては大学教育そのものへの導入が主眼となり、そこでの教育も専門的な内容にそう深く立ち入ることはない。よって初年次における動機づけは経済学部教育の特定の専門的な分野に過度に限定されることなく、大学教育全般におけるそれとして捉えられなければならないであろう。しかし同時に経済学部における専門的な教育への展開を十分意識したものでなければならないことも自明である。

こうした認識のもとに、本研究課題では、講義形式の授業を通じて社会生活の経済的な側面を初年次の学生に実態的に提示することにより、大学での学習の意義と大学を卒業することの意義とを各自に認識させ、もって学習への動機づけの形成と持続を試みる。その際、学生自身が実感を持ってごく身近に感じ取ることのできる内容を重点的に取り上げる。具体的には結婚費用、世帯形成のための準備費用、生活費用、離婚後の生活費用、就職と所得（業種、企業規模、学歴との関係）などである。本学経済学部の初年次を対象とした講義において集中的にこれを実践し、その効果を検証したい。本稿は大学教育の現状と初年次教育の特質を踏まえつつ、こうした試行的方法の概要を提示するとともに、関連する諸研究の若干を顧みることによって、その意義を明確にすることを意図している。基本的な論点として、講義形式の授業とそれへの「参加」を重視する意義、教育の内容（content）を通じた動機づけの追求、この試行的方法の基礎にある動機づけの理論的フレームワークについて順次考察していく。

II 講義形式の授業とそれへの「参加」——学習への動機づけにおける意義

本研究課題では初年次の段階における講義形式の授業を重視し、それへの「参加」を通じた大学教育それ自体への動機づけに重点を置く。さらにここでは従来から指摘されている講義の進め方、新たな教育設備の導入、教材の工夫といった、方法的・技術的な面でのさまざまな措置や対応を取り上げるのでは

なく、内容そのものに内在的に大学教育への動機づけを組み込むことを追求する。このような見地に立った大学教育そのものへの動機づけにはこれまであまり重点が置かれていないようだが、この節ではまず大学教育の現状とその問題点を捉え、それを踏まえて講義形式の授業とそれへの参加を通じた動機づけの意義を明らかにしよう。

現在の大学教育とその背景にある社会経済的变化を一般的に記せば、まず周知のように少子化による入学の容易化と大学の階層化の強まりとを指摘できる。これは大学入試制度とそのあり方に対しても影響を与え、従来の単純な学力競争型の入試からの転換をもたらし、基礎的な思考能力を重視した入試、さらには多様な能力と資質を評価しようとする入試が拡大し定着している。こうした大学入試制度とその転換は、単に大学教育だけでなく、小学校から高等学校までの学校教育にも連動的に影響を与え、暗記型の授業と学力評価への批判と反省を生起させた。同時にこれは大学に入学する学生の基礎学力や意欲の問題を反動的に生み出している。

さらに高等学校卒業生の5割が大学に進学し、また生涯教育を含めて大半の成人が高等教育と何らかの関係を持つ現在では、大学の大衆化と生涯教育機関化が著しく進展し、その一方で高度な専門教育は大学院教育にシフトする専門教育の重点化が進んでいる。大学教育に即して捉えれば平準的な基礎教育化と教養教育化である。

またアメリカの大学におけるマーケティング教育を論じたWeilbaker (2004, 68-69) は、教育訓練費用の継続的な増大により企業が大学に対する依存を強め、今日では販売についての理解と一定程度の販売スキルの養成が大学に要請されていると指摘する。これは日本の大学においても、また大学における他の分野の教育にも、程度の差はあれ共通した傾向といってよいであろう。こうした傾向は大学教育の内容に対する社会的な批判の強まりであり、より具体的にみれば大学教育の特色化・差別化への要請、さらには明確な教育成果への要請として現れている。

こうした社会経済的変化のもとで大学教育の問題を考えると、諸大学はほぼ共通する具体的な経験を持っていよう。古在・舟島（2005, Sec. 1）によれば、「多くの大学の入学時において、学習動機がかなり強い学生とかなり弱い学生が、それぞれ、10～20%程度存在し、残りの60～80%の学生の学習動機は強くも弱くもない。したがって、現在の大学の教育に関する重要な任務は、入学後の学生の学習動機を全般的に高めること、特に、入学時から学習動機が高かった学生が満足できるような授業（講義、実験、実習、セミナーなどを含む用語）を行なうことである」とされる。

だが他方で「多種多様な能力水準・意識」の学生を対象として「勉強の仕方、学習スキルをいかに定着させるか」に取り組むとき、「ノートを取り方、集中力の持続、辞書の活用、教科書の読み方」など、「まさに手取り足取りの教育が求められる場面に遭遇する。そうした場合に、本人の学習意欲の向上や動機付けの問題は、一層重要性を増すことになるのだが、なかなか簡単な打開策は見出せないこともしばしば」であるという佐中（2006, 41）の指摘も多くの大学に共通した実情であろう。

このような経験を踏まえつつ溝上（2003, 8）の次の見解をみよう。「最近の学生は目的意識や学習動機が弱いなどとよく嘆かれるが、学習は、明確な目的意識や学習動機をあらかじめもってなされる場合ばかりではない。参加する中で、そうしたものが生まれてくることもあるのであって、教員はそのことまで念頭において授業をおこなわなければならない。学生を授業に『参加』させることが、とりわけ授業改善や発展の第1の鍵である。」みられるようにここでは大学における「授業」への「参加」の意義が強調されている。この見解によって本研究課題の意義を明確にする一つの端緒が得られる。

学生の参加が教育の質を引き上げるという指摘は最近でもShepherd, Shepherd and True（2008）などにみることができる。日本における取組の事例として、学生との対話的な議論を講義に導入した加納（2003）、為替予測を取り入れた濱地（2003）、完全な対話形式で授業を進める岩田年浩ゼミナール（2003）、毎

回の講義でレポートを課す長島 (2005) などの試行がそれぞれ興味深い¹⁾。いずれも具体的で比較的容易に実践可能な事例であると思われるが、これらに共通する意図は「授業」への「参加」を通じて「明確な目的意識や学習動機」を持たせることにあるとあっていいであろう。しかし同時に「学生を授業に参加させる方策は、学生がその授業を受けてどのような知識を身につけたのか、何を考えたのか、これまで考えてもいなかったような気づき、世界観の拡がりがあったのか、このような学生を知識創造の当事者とみなす上のことでなければならぬ」という指摘 (溝上 2003, 9) も顧みられるべきであろう。「おもしろい授業」や「わかる授業」であればよいとする安易な姿勢は決して正しくない。

本研究課題は大学教育においてこのように重要な意義を持つ「参加」に焦点を絞る。なかでもとりわけ講義形式の授業における「参加」を重視する。

講義形式の授業を取り上げる根拠をまず示そう。大学はその教育の機能の面で講義形式による授業を排除することができないからである。例えば「すぐ役立つ知識よりもむしろ、すぐには役立つが体系的に学んではじめて役立つような知識が、大学には多く存在している」。このような知識は一定の量を体系的に積み重ねていかなければならず、こうした知識の修得に「講義型の授業」が有用であることは自明であろう。とすれば「伝統的な講義型の授業が大学教育の中から消えることは、考えにくいことである」 (溝上 2003, 10)。最近では作業や実務の諸活動を多く取り入れた実習型の教育など、大学教育において新たな教育方法や教育手段の導入が提案され、幅広く実施されている。こうした試みが教育効果をもたらしていることも事実であろうが、大学教育において講義形式を排除できない以上、また経済学部教育においては学生の受入規模や開講科目などの制約から相当程度の科目を講義形式で運営せざるを得ない以上、これを前提とした動機づけを初年次の段階から効果的に導入し、定着させていくことは一つの課題であるはずである。本研究課題はここに解答を与えようとする²⁾。

さらに講義形式の授業への「参加」の意味を示さなければならないが、次節以降が冒頭で示した論点を抜いしつつ、実は同時にこの意味を明らかにする内容となっている。だが学生を「知識創造の当事者」と捉える立場を踏まえていま一つの点だけ記せば、本研究課題でいう「参加」とは授業とその運営に外的・技術的に関与するという単純な意味ではない。より本質的に教育の内容そのものに学生が主体的にかかわるという意味において捉えている。以後、本研究課題の概要と意義を引き続き提示しつつ、こうした授業への「参加」の意味をも段階的に明らかにし、動機づけの問題におけるその意義を明示することとしよう。

Ⅲ 教育の内容への「参加」と動機づけ

前節では本研究課題が初年次における講義形式の授業とそれへの「参加」を重視することを明らかにした。では講義形式の授業においてどのように学生の「参加」を促し、その動機づけを進めていくか。続いてこの論点を検討したい。最初に示しておけば本研究課題では教育の内容そのものへの主体的な「参加」とそれを通じた動機づけを追求していく。この意味を明確にしていこう。

一般に動機づけとは、何らかの目標を達成するために一定の方向に向けて行動を開始させ、さらにそれを持続させる過程と機能の全般をいう。学習への動機づけに関する研究は、大学教育におけるそれに限定しても、心理学や教育学の分野で豊富な成果が蓄積されている。それらのすべてを捉える紙幅は到底ないので、方法的な視角から直接関連する論点を摘記すれば、Smith and Delahaye (1987) は、いかなる学習の経験においても、学習を提供するために用いられる方法を意味する過程 (process)、学習すべき知識と技能を意味する内容 (content)、教師 (teacher)、学生 (student) という四つの変項 (variables) が含まれなければならないとしている。これは学習への動機づけとその方法の考察においても同様に妥当するといえよう。実際、大学教育における動機づけの分

析を主題とするDebnath (2005, 171-175) は、学習を促進し、学生の動機づけを高めるために、これらの変項が適切に定義かつ設計され、妥当性のある理論によって主導されることが効果的な学習システムに要請されるとしている。

こうした視角から捉えるならば、この研究課題の主眼である講義形式の授業とそれへの「参加」を通じた初年次の動機づけはどのように位置づけることができるか。端的にいえばこの研究課題は教育の「内容」に対する「参加」を問題にする。これは溝上 (2003) と対比することによって明確にできよう。溝上 (2003, 9-11) は、学生自身の「知識構成」を重視し、これを促進するような構成的な「授業づくり」を主張する。「知識構成」とは、知識が他の知識との相互的な結合 (connection) のなかで関連づけられ、一定の位置を与えられることによって、知識の体制化 (organization) に組み込まれることをいう³⁾。この結合が「意味」を作り出し、「理解」を与えるのである。学生が構成的に「学ぶ」とは「知識同士を自らの力で結合させ位置を作っていく」作業を意味する。講義形式の授業において「教えたいことをそのまま教えることは誰でもできるし、一番簡単な方法である。しかし、学生の学びは、我世界における学習の意味をたえずはかりながらおこなわれるものである。」その意味は「これまでの既習内容、既存の知識との関連づけ」に「大きく依存している。」これを意識した授業がなされるならば、「そこでの学生の内面世界では、きっと学問や知識の構成的感覚が得られていることだろうと思われる」と論ずる。Smith and Delahaye (1987) の理解をここに重ねるならば、「学生が生き生きとした姿で学んでいるように見えるその構造を理解すること」(溝上 2003, 9) を主眼としていることから明らかなように、溝上 (2003) の所論は教育の「内容」=学習すべき知識そのものではなく、教育の「過程」=学習を提供する方法に焦点を当てて「明確な目的意識や学習動機」の形成を捉えようとしているといえる。

これに対して、本研究課題は講義によって提供される教育の「内容」に直接に学生を「参加」させ、これによって動機づけを与えようとする。こうした教

育の内容への「参加」とそれを通じた動機づけとして、本研究課題では各自が大学教育への関心を高め、その意義を理解し、学習への動機づけとなるような「話題」の提供を想定している。ここでは、意図的にであれ、他者による強制によってであれ、学生自身がいずれそこに当事者として実際に位置し行動することとなる、家計を中心とした社会生活の経済的側面に焦点を絞り、学生自身が実感を持って直接身近に感じ取れる「話題」を重点的に取り上げる。具体的には結婚費用、世帯形成のための準備費用、生活費用、離婚後の生活費用、就職と所得（業種、企業規模、学歴との関係）などである⁴⁾。これらの「話題」を通じて、とりわけ社会生活の現実を学生に実態的に提示することにより、「話題」の内容に学生を「参加」させ、これによって大学での学習の意義と大学を卒業することの意義を各自に認識させ、大学における学習への動機づけを形成・持続させることが主眼である。

このような「話題」の選定と提供によって、本研究課題で提起する教育の内容への「参加」とそれを通じた動機づけとをどのように進めることができるかが次に明らかにされなければならない。これはポジショニング (positioning) の概念を適用することによって解明できると思われる。節を改めてこの点を取り上げよう。

IV ポジショニングの概念とその適用

これまでの節において、本研究課題が初年次を対象とした動機づけについて、講義形式の授業とそれへの「参加」を重視すること、教育の「内容」への「参加」とそれを通じた動機づけを追求することが明らかにされた。後者においては講義を通じて提供する「話題」を手段とすることについても具体的に言及している。だがDebnath (2005, 171) が指摘するように、動機づけのモデルは一般的な理論的フレームワークを適用して提示されなければならない。本節では教育の「内容」を通じた動機づけについてこうした観点から明らかにし、

併せてこれがどのように進められるかを示すこととする。その際、ポジショニングの概念を適用する。

ポジショニングとは人格心理学の領域でまず用いられ始めた概念である。Davies and Harré (1990) によれば、ポジショニングとは共同的に作り出される話の筋 (lines) に対する観察可能かつ主観的に一貫した参加者として自己 (selves) が会話に位置づけられる討議過程 (discursive process) である。さらにこのポジショニングによって、討議の実践が話し手と聞き手をどのように構成するか、また話し手と聞き手が新しいポジションをどのような資源 (resource) を通じて交渉するか、といった論点が明らかにされる⁵⁾。これはDavies and Harré (1990) によってまず解明され、その後にもHarré and van Langenhove (1999) などで詳細に展開されている。また基礎的な概説としてvan Langenhove and Harré (1999)、最近の研究動向の展望としてHarré et al. (2009) をそれぞれ挙げる事ができる。これらの成果を念頭に置き、ポジショニングの概念を適用して、教育の「内容」への「参加」の意味とそれによる学習への動機づけについて掘り下げて考えてみたい。

本研究課題で具体的に着目するのは、講義を通じて提供された「話題」に対する学生自らのポジショニングである。一般に講義を通じて提供される「話題」に対して、「話題」が抽象的であればあるほど、またたとえ具体的であっても、直接経験したり、日常生活に生起することがない事象に関する「話題」であればあるほど、当該の「話題」に対する学生自身のポジショニングは第三者的となる。他方、逆に具体的で、なおかつ自分自身が直接経験しうる「話題」が提供されれば、その「話題」に対して自分自身を当事者として位置づけるポジショニングを行うであろう。端的に示せば本研究課題で想定する教育の内容への主体的な「参加」とはこの「当事者としてのポジショニング」である。

どのような経緯を通じてであっても、学生自身がいずれそれを経験し、そのなかに当事者として位置し、行動することとなる具体的な「話題」を取り上

げ、大学における学習と大学の卒業とがそれらの話題とどのように関連するかを明示することによって、大学教育の意義を抽象的な水準にとどめず、自分自身の生活や社会的な経験に即して、しかも自分自身を当事者とする直接的な経験に即して把握させることができる。Debnath (2005, 175)にしたがって、動機づけの研究に有用な分析視角を提供する期待・価値理論 (expectancy-value theory) を適用すれば、このような意義の具体化によって大学教育において学生各自の目標の価値を高め、学習への動機づけを強める作用が期待できる⁶⁾。

提供された「話題」に自分自身を当事者としてポジショニングし、大学における学習の意義を明確にするこうした動機づけは、さらに分析するならば、本来大学が担うべき教育への動機づけとして効果的に作用することがわかる。第一に、大学教育を受けることによって得られた知識を各自が主体的に意味づけ、自分自身の固有な認識の形成に向けて組織化させる作用を持つ。同時にこの固有な認識を自分の見解として提起し、また他者と討論する力の伸長を促す基礎を提供するといえる。第二に、学習の意義が明確に把握できるとは「わかることの意義」と「知ることの意義」が明らかになるということにほかならない。「わかる」および「知る」ためには自らが保有する知識を動員して対象に適用しなければならない。ゆえにその意義の明確化は大学教育における既修の知識の活用を促進すると考えられる。言い換えれば大学で学習する内容とこれまでの各自の学習の成果とを関連づけて学ぶ姿勢の端緒となる。昨今、高等学校から大学への移行の観点から大学と高等学校との連携がしばしば主張されるが、経済学部初年次における既修の知識とは大部分が高等学校において修得した知識であって、こうした知識の活用によって大学教育の場において学問的な意味での「移行」と「連携」が可能になるといえるだろう。第三に、この過程の裏面として、自分自身にどのような知識が不足しているか、またどのような理論的基盤が欠如しているかを認識させ、明確な意味づけのもとに知識の蓄積と理論的な理解の深化への意欲が相乗的に生起することが期待される。これによってさらに各自の知的な関心の拡大と深化が促され、思考力とその運用とし

での分析や批判といった人間としての能力を獲得し、高めていく機会が生まれるはずである。本研究課題が提起する初年次を対象とした動機づけはこのように大学が本来担うべき教育を十分に捉えたものとなっている。

V 小括と今後の課題

この研究課題で構想している経済学部初年次を対象とした動機づけの内容とその意義は概略以上のものであった。本稿はこの研究課題の緒論として、この課題が大学教育において不可欠な授業の一形式となっている講義とそれへの「参加」を重視し、教育の内容そのものへの「参加」を促しつつ、これを通じた動機づけを主眼としていることを明らかにした。さらに動機づけの理論的なフレームワークとしてポジショニングの概念を適用し、このような「参加」の本質の意味と動機づけの効果とを分析している。

今後の課題を具体的に挙げれば、まず最も密接に関連する課題として、本研究課題で示した方法に基づいて本学で実践した講義例を提示し、初年次の動機づけに対するその効果を分析したい。可能であれば、さらに学期終了後の単位取得状況や成績状況を調査し、動機の持続と長期的な学習結果への作用を明らかにしたいと考えている。

また初年次を対象とした他の動機づけの方法との総合的併用とそれを通じた大学教育に対する相乗的な動機の強化も課題の一つとなろう。Wild (2006, 6) が指摘するように教員の個別的な取組には必ずと限界がある以上、組織的な動機づけの展開とその実践的方法の検討も重要な課題である。

さらに本研究課題は経済学部の教育を一貫した動機づけの検討に位置づけられているので、本研究課題に引き続いて経済学部のより専門的な教育を前提とした動機づけの考察が進められることとなろう。本稿の成果を前提として一つの展望を示せば、経済学と経営学の専門的な教育において動機づけとなりうるような「話題」作りがそこでは不可欠になるといえよう。この点では、国際金

融への関心を刺激するだけでなく、経済学の学習を通じて修得できる判断力・思考力・分析力が社会経済生活においてどのように要請されるかを明らかにし、さらには実務的な経験にも一定程度の接近が可能な濱地（2003）が一つの示唆を与えている⁷⁾。これはインターンシップを初めとする就職活動、ひいては学生生活全般への動機づけに展開できるような可能性を有しているといってい

いだろう。

本研究課題に引き続いて以上のような研究の課題と方向が考えられる。本稿で得られた成果を基礎として、これらの課題に取り組んでいきたい。

(注)

- 1) ただし岩田年浩ゼミナール（2003）は大学院学生による相当程度の協力と関与が前提となっているようである。
- 2) 「実習型の教育」とは「問題解決学習や調べ学習などを作業の中心にして、ディスカッションやプレゼンテーションなどを組み込みながら、学生の授業参加を促す」という「学生主導型の授業」（溝上 2003, 9）と同じ理解である。溝上（2003, 10-11）は、こうした「学生主導型の授業」の意義を十分認めながらも、「学生主導型の授業」と「講義型の授業」を単純に比較することには意味がなく、「表裏一体で考えられるべきである」としている。両者の相互補完的な性格を捉えた妥当な指摘であろう。
- 3) 溝上（2003, 9）はこの「知識構成」を明らかにする際に、「知識を他の知識との関連の中でうまく我世界の中に位置づける」という意味で「ポジショニング」の概念を応用的に用いており、そこでの重要なキーワードともなっているが、当然ながら本来の意味とはやや異なっているため、混乱を避ける意図から本稿では敢えて言及していない。なお第IV節をみよ。
- 4) 三島重頭の着想に基づく。より具体的な内容は別稿にて提示する予定。
- 5) このようなポジショニングの概念は複合的な性格が強い。例えばDavies and Harré（1990）においてはこの概念が社会的な関係の発展と深化に応じた段階性を有することが強調されている。またある者の話した事柄が他者を位置づける相互的ポジショニング（interactive positioning）とある者が自分自身を位置づける反省的ポジショニング（reflexive positioning）に分類されるなど、本研究課題にとって興味深い論点も多い。だが詳細に立ち入る余裕はないので、本文で挙げた文献によられたい。
- 6) 期待・価値理論は行動の生起が目標達成への期待と目標の価値（誘因値）との関数であると仮定する認知的動機づけ理論である。

動機づけの理論について若干摘記しておけば、動機づけは行動に対する報酬との関連で把握することができ、報酬が行動に対して外部的に与えられ、報酬と行動とに本来関係がない場合を外発的動機づけ、目標が行動そのもので、その他に報酬が求められない場合を内発的動機づけとする概念上の区別が可能である。これは経済学と経営学にもしばしば応用されることがある。

教育面においてはWeiner (1986) を中心とする帰属理論 (attribution theory) による動機づけが広く適用されているようである。帰属理論は成功と失敗の原因について、原因の所在、安定性、統制可能性の三つの次元を設定し、それぞれに内的・外的、安定・不安定、統制可能・統制不可能として分類的に位置づけ、ここでの位置づけによって特定の感情や達成への期待が生起すると主張する。このように帰属の規定因・先行条件だけでなく、帰属の結果がその後の動機づけ、感情、予期、行動に及ぼす影響を吟味している点が特徴であるとされる。以上の記述は主に中島義明 et al. (1999, 162-163, 484, 622-623, 648) によっている。

7) 濱地 (2003) とともに有効性が期待できる「話題」の一つとして、就職に関するそれを挙げることができよう。就職活動の開始を間近に控えた学生がそれに備えて多少とも真剣な受講態度で講義に臨むようになり、また演習にも積極的に取り組む姿勢をみせ始めることがある。これは学生の側において教育の内容に対する当事者としてのポジショニングが強まったためであると捉えられる。経済学部教育における動機づけに向けた「話題」作りとはこうした経験の一般化であるといってもいいであろう。この観点からいえば、経済学部のより専門的な学習に向けた動機づけとなりうる、初年次の段階での「話題」作りの検討も残された課題の一つである。

引用文献

- Cox, Pamela L., Elizabeth Dunne Schmitt, Paula E. Bobrowski and Glenn Graham. 2005. "Enhancing the First-Year Experience for Business Students: Student Retention and Academic Success." *Journal of Behavioral and Applied Management* 7 (1), 40-68.
- Davies, Bronwyn and Rom Harré. 1990. "Positioning: The Discursive Production of Selves." *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), 44-63.
- Debnath, Sukumar C. 2005. "College Student Motivation: An Interdisciplinary Approach to an Integrated Learning Systems Model." *Journal of Behavioral and Applied Management* 6 (3), 168-188.
- 濱地秀行. 2003. 「為替予想を用いた経済教育の実践報告」『経済学教育』(経済学教育学会) 第22号, 49-52.
- Harré, Rom and Luk van Langenhove, eds. 1999. *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.

- Harré, Rom, Fathali M. Moghaddam, Tracey Pilkerton Cairnie, Daniel Rothbart and Steven R. Sabat. 2009. "Recent Advances in Positioning Theory." *Theory and Psychology* 19 (1), 5-31.
- 岩田年浩ゼミナール. 2003. 「数理経済学を対話型授業ですすめた経験」『経済学教育』（経済学教育学会）第22号, 66-69.
- 加納正雄. 2003. 「中学校『公民』教科書を利用した経済学教育」『経済学教育』（経済学教育学会）第22号, 29-33.
- 古在豊樹・舟島なをみ. 2005. 「千葉大学における学部教育」国立大学法人千葉大学ホームページ. Accessed at: http://www.chiba-u.ac.jp/message/president/ideas/050929_facultyedu.html.
- van Langenhove, Luk and Rom Harré. 1999. "Introducing Positioning Theory." In *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*, edited by Rom Harré and Luk van Langenhove. Oxford: Blackwell.
- 溝上慎一. 2003. 「学生が学問や知識を我世界に位置づけながら構成的に学ぶ授業づくりを目指して」『経済学教育』（経済学教育学会）第22号, 8-13.
- 長島誠一. 2005. 「導入教育の実験——レポートの報告を中心として」『経済教育』（経済教育学会）第24号, 73-78.
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司編. 1999. 『心理学辞典』有斐閣.
- 佐中忠司. 2006. 「大学における導入的授業改善の試み」『経済教育』（経済教育学会）第25号, 38-42.
- Shepherd, C. David, Kathy Shepherd and Sheb True. 2008. "Business Faculty Perceptions of Positive and Negative Student Behaviors." *Journal of College Teaching and Learning* 5 (6), 9-18.
- Smith, Barry J. and Brian L. Delahaye. 1987. *How to Be an Effective Trainer: Skills for Managers and New Trainers*. 2nd ed. New York: Wiley.
- Weilbaker, Dan C. 2004. "What to Consider before Developing a Specialization (Track, Emphasis, or Center): Personal Selling as a Template." *Journal of Advancement of Marketing Education* 4, 68-73.
- Weiner, Bernard. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wild, Chris. 2006. "On Cooperation and Competition." In *Working Cooperatively in Statistics Education*, Proceedings of the 7th International Conference on Teaching Statistics, edited by Allan Rossman and Beth Chance. International Association for Statistical Education, International Statistical Institute. Published at: <http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/>.