

# 学校活動における教師の働きかけに対する自己決定理論からの分析

中 山 勘次郎\*

(平成23年 9 月30日受付；平成23年11月 8 日受理)

## 要 旨

自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) で仮定されている, 自律的動機づけを高める他者からの働きかけの 3 つの成分が, 授業場面以外の様々な学校活動における教師の働きかけにも確認できるかが, 6 個の事例の分析を通じて探索的に検討された。その結果, 3 つの成分は学習場面以外でも分離可能な働きかけとして確認された。明確な目標を掲げ, 教師の制御的介入を抑制し, 生徒の自律的活動を肯定的に評価するという働きかけが共通してみられ, これはある意味で学習場面以上に明確な形で生徒の自律性を支援するものであった。このほか, 自律的な学習集団を構築するために, リーダー生徒への働きかけと一般生徒への働きかけを区別する, 独特な指導方法も確認された。

## KEY WORDS

autonomy-support	自律性支援	extracurricular activities	特別活動
self-determination theory	自己決定理論	teacher's behavior	教師行動

## 問題と目的

行動に対して物品や金銭などの外的報酬を与えることが, その行動に対して人が本来もっている内発的興味を低減してしまうことを, はじめて実証的に明らかにしたのはDeci (1971) である。この研究は, それまで主流であった, 報酬と罰を行動に随伴させることによって行動を制御しようとする行動主義的学習理論に大きな衝撃を与え, 様々な研究を刺激してきた。多くの理論的・実証的知見が蓄積される中で, Deciとその共同研究者たちは, 内発的動機づけと外的報酬との関係についての理論を構築していった (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980)。この理論は認知的評価理論 (cognitive evaluation theory) と名づけられており, 人が生得的にもっている基本的欲求に対して, 外的報酬がどのように作用するかという観点から, 外的報酬の効果を説明しようとするものであった。

それによれば, 達成や熟達に関連する基本的欲求には, 自分自身が環境に対して常に効果的な存在でありたい, 自らの行動によって周囲に効果的に変化をもたらす存在でありたいという有能さ (competence) への欲求と, そうした有効な行動を始発したのが他ならぬ自分自身であると思いたい, 他者から指示・命令されたのではなく, 自らがその行動を主体的に選択・決定し, 実行したのだと思いたいという自己決定 (self-determination) や自律性 (autonomy) への欲求<sup>1)</sup>がある。そして, 内発的に動機づけられた行動とは, これら 2 つの欲求に駆動された行動であると定義される。

それに対して, 報酬は 2 つの機能的側面をもっており, 各々が上述の基本的欲求に対して独自の影響を及ぼしている。まず, 報酬は個人のパフォーマンスが一定の要求水準に達したことを知らせる情報としての側面 (情報的側面) をもつ。これは有能さへの欲求を満足させるため, 当該活動への動機づけを高める。行動主義が強調したのは, まさにこの側面である。しかし同時に報酬は, 行動の範囲を狭く限定し, 細かく制御しようとする側面 (制御的側面) ももっている。たとえば, 自由な発想で独創的な詩を書いていた子どもが, みんなの前で教師からほめられ文集に載るといった経験が続いた後, いつのまにか掲載を意識して, 見栄えのよい表現技法を多用するだけの詩作になっていたという事例 (中山・伊藤, 2000) は, 外的報酬の制御的側面の影響を物語っている。したがってこの側面は, 自律性への欲求を妨害し当該活動への動機づけを低減する。このように, 外的報酬の 2 つの側面は相反する影響性を持ち, そのどちらが顕現的かによって, 内発的動機づけに対して妨害的・促進的両方向に作用しうるのである。

実際, Ryan, Mims, & Koestner (1983) は, 外的報酬の効果を扱った数多くの研究を精査し, それぞれの研究で用いられた報酬提示手続きの微妙な違いによって, 結果の差異が説明できることを示している。たとえば, 作業成績にかかわらず, 実験課題を実行したこと自体に対して報酬を与えた研究では, 有能さに関する情報が少ないため, 一貫して内発的動機づけの低減効果が確認されたが, 比較的達成困難な成績基準が提示された研究では, 報酬を得ること

\*学校教育学系

で有能感が高められると同時に、達成へのプレッシャー（制御的側面）も強くなるため、低減効果が見られた研究、見られなかった研究が混在していた。

その後、Deciたちはこれをより包括的な理論へと発展させ、自己決定理論（self-determination theory）を確立した（Deci & Ryan, 1985）。この理論の最大の特徴は、多様な行動の動機づけを理解するのに、従来の内発か外発かという二分法ではなく、外発的動機づけと内発的動機づけとを両端として連続的に変化する直線を仮定したことである。ここでは、現実の多様な行動への動機づけは完全な内発でも完全な外発でもなく、その中間に位置している。すなわち、多かれ少なかれ内発的動機づけと外発的動機づけ両方の成分を含み、その割合が個々の行動によって異なっていると考えたのである。

ここで変化しているのは、個人の自律性の程度である。行動の選択と始発、維持、注意資源や努力の調整等の諸側面において、個人の基本的欲求がどの程度反映されているか、別の言い方をすれば、その行動がどの程度自らの基本的欲求によって裏づけられているかが、連続的に変化していると考ええる。この連続体の仮定により、自己決定理論は現実場面での多種多様な行動の分析に無理なく適用できる柔軟な視点を提供し、理論の適用範囲を大きく拡大するのに成功している。とりわけ内発的・外発的動機づけは固定的なものではなく、多様な経験によって日々変動していることを強調したことは、動機づけへの開発的介入を考えるうえで有用である。

ところで、内発的動機づけと外的報酬との関係に関する初期の研究のほとんどは、当該活動に対してすでにある程度高い内発的興味をもっていることを前提として、それに対する外的報酬の負の影響を検証してきた。しかし、われわれ大人が日頃頭を悩ませているのは、子どもたちがまったく興味をもっていない、放っておけばいつまで待っても実行しそうにない行動、しかし社会的に見れば大きな価値があり、ぜひ子どもたちに身につけてほしい行動を、どのように習得させるかという問題であろう。しかも、単にその行動を習得すればいいわけではなく、できればその行動の意義や価値を真に理解し、人に言われなくても、また人が見ていなくても、自ら実行できるようになってほしいと大人は望む。こうした過程は価値の内在化と呼ばれるが、Deciたちはここに自己決定理論を積極的に適用しようと試みてきた。従来の二分法的な考え方では、行動の価値を子どもが完全に内在化するまでは、何らかの形で大人の手が加わっているという意味で、厳密にはすべて外発的動機づけとして一括されてきたが、それでは内在化を促進する介入方法についてのヒントは得られにくい。しかし自己決定理論では、これらの中にも、外的に制御されている度合いの強い動機づけ状態と、自律性の高い動機づけ状態とを区別することができ、それぞれの状態に応じた介入方法を具体的に考えることができるのである。

そこでDeciたちは、この連続体の中のいくつかの中間段階を例示し、各々の動機づけ状態の違いを記述している（Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Deci, 1985）。まず、他者の介入がまったくない状況を考えてみると、個人の内発的興味がきわめて高く、誰から言われたのでもなく自らの意志で積極的に取り組み、またそれを楽しんでいる活動（典型的に内発的動機づけによって行動が調整されていることから、「内発的調整」と呼ぶ）がある一方で、当該活動にまったく関心がなく、したがって自発的には行動が起り得ないような活動がある（以後、「無関心」<sup>2)</sup>と呼ぶ）。内在化とは、社会的な価値は高いが無関心に近い領域に存在する活動に関して、親や教師、先輩など子どもに強い影響力を持つ周囲の大人、すなわち重要な他者（significant others）が介入して活動に従事させ、活動の意義を理解させたり有能感を味わわせることを通して、その活動を内発的調整の領域へと移行させる過程ととらえられる。

内在化の最初の段階は「外的調整（external）」である。これは、報酬や罰の予告、圧力、強制など、活動に随伴する何らかの外的条件によって行動している段階である。行動の目的は当該活動以外にあり、活動はその手段でしかないため、まだ活動自体にはまったく関心が向いておらず、自律性では無関心状態と変わらない。しかし、目的が何であれ、とにかく個人が当該活動に従事しているという点では、きわめて大きな差異がある。どれほど意義ややりがいのある活動であっても、当該活動に触れてみなければ、その価値に気づくのは難しいであろうからである。

それより多少内在化が進んだ段階は「取り入れ調整（introjected）」段階である。ここでは、直接的な賞罰や他者からの圧力があるわけではないが、重要な他者からの期待や自己への評価（承認／拒否）を常に気にかけ、期待に応え認めてもらえるよう、あるいは失敗して恥をかかないように行動している状態といえる。言い換えれば、重要な他者からの評価的な視線を自己の中に取り入れ、外的調整と同じように、自分で自分に圧力をかけ制御している状態である。そのため、「～しなければならない」という義務感・圧迫感や達成への不安・緊張感に縛られ、行動に硬さが見られたり否定的感情を伴いやすいなど負の側面が強く見られるが、外的調整とは異なり、他者からの直接的・制御的な介入なしに、自分自身で行動を制御しはじめているという点で、内在化過程では大きな転換点となり得る。

内在化がさらに進んだ段階が「同一化調整（identified）」段階である。取り入れ段階では、個人は一種の義務感から行動しているだけで、まだ活動自体に対して個人的に価値を見いだしているわけではないが、同一化段階では、社会的要請に個人的価値観を同一化させており、個人もその活動の意義や重要性を認め受け入れている状態である。し

たがってこの段階は自律性の程度も高く、かなり自発的・積極的に行動を起こしているといえよう。ただしこの段階では、まだ他の様々な欲求と十分に調和がとれていない。たとえば受験勉強の場合、確固たる将来の目標をもち、その実現に向けて志望校を自ら決定し、納得して必要な準備に自ら取り組んでいるとすれば、それは同一化調整といえる。しかしその一方で、友だちと遊びたい、趣味のスポーツをしたい、映画を見たいといった他の個人的欲求をどこかで我慢している場合が多く、必ずしも受験勉強を楽しんでいるわけではない。この点で、同一化調整はまだ中間段階とされているのである。

典型的な内発的動機づけは、純粹にその活動の遂行自体に内在する知的な楽しさを求める動機づけであり、内在化の最終段階も、当該活動が自己の一部として組織化され、他の様々な欲求と相互に調和し合っている状態、したがって、とくに無理や我慢をすることなく、その活動を真に楽しみながら実行している状態であるとDeciたちはとらえている (Deci & Ryan, 1991)。この段階は「統合化調整 (integrated)」と呼ばれる。ここまでは、何らかの形で他者からの介入が存在しているため内発的調整とは区別されるが、自律性の高さは同程度と見なされており、事実上内発的調整と同等に扱うことができる。なお、同一化調整で見られていた無理や我慢が統合化段階では見られないからといって、それは我慢を強いられるような困難な活動を避け、気楽に楽しめる活動だけを選んで実行しているという意味ではない。そのことは、たとえば一流の運動選手や演奏家が、一般人から見れば相当に過酷な練習を日課としてこなしているにもかかわらず、「練習が楽しい」「気持ちがいい」「生活の一部になっていて、やらずにはいられない」などと肯定的に評価しているのを見てもわかるだろう。

Vallerand & Bissonnette (1992) は、これら6つの動機づけタイプを質問紙によって測定し、各々が独立の次元であるとともに、仮定した順序に沿って、近いタイプ同士には正の相関が、遠いタイプ同士には負の相関が見られるというsimplex構造を成すことを明らかにした。また、外的・取り入れ・同一化・内発的の4タイプに関して、これらと各種達成関連自己概念との相関を見たRyan & Connell (1989) では、全般的に、仮定した順序に沿って、自律性の高いタイプほど肯定的な自己概念と強く結びついていたほか、取り入れと不安、同一化と学校での内的統制感、内発的と学校活動の楽しさの間にとくに強い関連が認められるなど、仮定された各タイプごとの特徴が実証的に確認された。

さらに自己決定理論では、活動への自律的な動機づけを高め、価値の内在化を促進するような重要な他者の行動や態度についても概念化している。これは、大きくまとめれば自律性支援的 (autonomy supportive) 態度と名づけられ、3つの成分次元から成っている。以下では、教師の自律性支援的態度を研究したSkinner & Belmont (1993) にもとづいてそれらを記述する。第1は「構造 (structure)」である。これは、重要な他者が目標や期待を明確に伝え、評価やフィードバックも一貫性・予測可能性・随伴性をもって行うこととされ、さらには手段的な援助を提供したり、行為者に合わせた指導方略を採用することなども含まれる。構造は有能さへの欲求に対応しており、達成水準を明確にし一貫した基準をもとに評価することで、着実に有能感を高めることができる。また第2には、狭義の「自律性支援」が挙げられる。これは、子どもが自分自身の行動を決定する自由を認め、選択の機会を提供することであり、とくに重要なのは外的報酬や圧力が伴わない雰囲気の中で、これらの働きかけが行われることだとされている。自律性支援は、いうまでもなく自律性欲求に対応するものである。これと対比されるのは「制御的 (controlling)」態度であり、重要な他者が決定権をもって指示を与え、達成に圧力をかけるような態度を指している。

第3にあげられるのは「関与 (involvement)」である。Deci & Ryan (1985) は、内発的動機づけに関係する基本的欲求として、先に挙げた有能さと自律性への欲求のほかに、新たに交流性 (relatedness)<sup>3)</sup>への欲求を加えた。これは、個人が内発的興味から自律的に探索行動を進めるためには、危険に遭遇したときにすぐに逃げ戻れる安全基地としての他者との情緒的な結びつきが必要であるとするBowlby (1969) のアタッチメント理論にもとづいており、それをすべての発達段階に拡大したものである。有能さへの欲求と自律性欲求が、個々の活動に直接的・個別的に向けられるのとは異なり、交流性欲求はその基盤あるいは前提となる受容的な社会的環境を形成するのに役立っている。交流性欲求が充足されることで形成される基本的自尊感情、すなわち自分には価値があり周囲から受容されている、失敗しても拒絶されず安全であるという感覚にもとづいて、人は様々な活動に知的好奇心を向け、自律的・意欲的に接近することができるというのである。この交流性欲求に対応する働きかけが関与であり、重要な他者が子どもの生活と行動に関心と知識をもち、肯定的感情を伴って積極的に参加したり (つまり制御的態度で関わるのではなく)、心理的・物理的資源や時間を子どものために提供することを指している。

この3種類の働きかけが子どもの内発的動機づけや自律性の高さに及ぼす影響については、親や教師の働きかけを中心に多くの研究が行われ、おおむね予測を支持する結果が得られている。それらをもとにDeciたちは、学業場面だけではなく生活の様々な領域にまで理論の適用範囲を拡大し、最近では心理療法の効果やより広い意味での心理的健康を表すウェルビーイングといった領域でも、自己決定理論からの予測が適用可能であることを実証している (Deci



& Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000)。

さて、学校場面に話を戻すと、これまで内発的動機づけ研究がとくに力を注いできたのは授業場面での学習行動であった。しかし、授業以外にも学校生活の様々な場面で、教師は生徒に対して多様な働きかけを行っており、生徒に及ぼす影響もけっして少なくない。とりわけ、ここまで述べてきたような社会的価値を提示し、内在化を進めるという意味において、学級活動や生徒会活動、学校行事の運営等を含む特別活動や部活動の指導を通じて、教師が生徒に多大な影響を与えていることは、異論のないところであろう。しかしこれまでのところ、こうした場面における教師の働きかけは、学習場面ほど具体的にはとらえられてこなかった。概括的・特性的な指導態度といったレベルで自律性支援的態度と制御的態度とを比較した研究などは見られるが (Deci, Nezrek, & Sheinman, 1980)、学級作りの過程で、部活動の指導で、文化祭の準備段階で、教師が生徒に対して具体的にどのように働きかけているかを、前述の3つの成分次元と関連づけて理解しようという試みはなされていないように思われる。そこで本稿では、特別活動や部活動場面を中心に、授業以外の多様な学校生活場面における教師の働きかけを、自律性支援的態度の3成分次元という視点から具体的に抽出することが試みられた。

方 法

分析対象は教師の自己報告レポートである。筆者は大学院の授業における課題として、受講生自身のこれまでの教育経験（教える側、教わる側を問わない）を動機づけ理論との関わりにおいて分析するという課題を、毎年出題している。課題内容の細部は年度によって異なるが、自己の経験を具体的に記述し動機づけ理論と関連づけるという点ではほぼ一貫していることから、とくに事例部分に関しては、複数年度にわたるレポートをまとめて分析対象とすることができる。そこで本稿では、1997年度～2006年度の10年間に作成されたレポート<sup>4)</sup>の中から、(1) 自身が教員として関わった事例であること、(2) 学習指導以外の学校生活場面を扱っていることを条件に、該当するレポートを抽出し、さらに教師の働きかけができるだけ具体的に記述されているものに対象を絞り込んだ。ここでは、なるべく多様な場面をとりあげながら、典型的に見られる働きかけの種類について、各事例に沿って検討を進めていく。

なお、レポートに記述された事例は、おおむね客観的な事実として扱えると推測されるが、中に含まれる個人情報への配慮から、必要に応じて内容を改変してもよいことを、課題提示時に指示しており、そうした観点からの改変が加わっている可能性がある。また成績評価を伴う課題という性格上、理論的な分析を容易にするため若干の脚色が加わっていたり、理論に沿った特徴だけが抽出され、当てはまらない部分が無意図的に記述からはずされている可能性も否定できない。したがってここでの分析はあくまで探索的なものであり、その妥当性については、将来の数量的な分析において詳細に検討すべきものであることは、留意しておく必要がある。

結果と考察

以下に、抽出された6つのケースについて、各ケースごとの概要とその分析を示す。

表1 ケース1の概要（中学校・清掃指導）

<p>私が以前赴任した中学校は、当時いわゆる“荒れた”学校であった。一部の生徒が授業のみならず学校生活のすべてをかき乱していた。教師たちは次々と起こる問題に、力で制圧することで対処するしかなかった。職員会議は連夜遅くまで続いたが解決にはほど遠く、一般の生徒たちは、自分たちを守ってくれない教師に不信感を募らせていた。学校内の人間関係は殺伐としたものだった。そんな中で、私が頭を悩ませたのは清掃指導であった。生徒の清掃担当は1～2ヵ月でくるくると替わる。学級担当でも教科担当でもない生徒たちである。たかだか30分間だが、かえって短すぎて何もできない。生徒指導会議では、「教師は率先して働き、その後ろ姿で生徒を指導するべし」という方針が打ち出されたが、一生懸命に雑巾掛けをする教師の姿を横目に、生徒のおしゃべりはやまなかった。</p> <p>生徒たちに問題を投げかけてみると、「掃除なんてどうだっていい」という反応よりも、「自分だけ真面目にやるのは損」「みんながやらないのに自分だけやると、いい子ぶっていると思われる」という反応が多かった。そこで私は、「たしかに掃除が好きな人はいないが、担当責任をきちんと果たさないと、部屋を使うみんなに迷惑をかける」と清掃の意義を強調したうえで、「清掃ポイント制」を提案した。それは、生徒一人ひとりの清掃活動の評価を1回ごとに具体的に行うものである。加点ポイント（＋1点）としては、進んで水汲みにいく、雑巾掛けをする、机を10個以上運ぶといった行動を、また減点ポイント（－1点）としては、開始時間までに部署に来ない、身</p>
---

支度が悪い、私語、サボリ、時間までに清掃が終わらないなどを挙げた。判定者は私である。清掃に真面目に取り組んで+10点のポイントが貯まると清掃が1回免除になる。逆に-10点になると罰として一人清掃をしてもらう。広い特別教室だったので、この罰当番は厳しいものであったが、そんなときは私がすかさず援助の手をさしのべ、抜け目なくレポート作りに役立てさせてもらった。

翌日から、「早くとりかかれ」「ほら、そこさぼるな」といった注意はいっさいやめた。ただし判定者として、私は誰よりも早く部署につき、公平な判定ができる程度に一生懸命清掃を手伝った。判定者であるという威圧感を和らげたいという意識もあってのことである。それまでろくな清掃を経験してこなかった生徒たちのこと、ダラダラとして、最初はとても時間内にすべての仕事を終わらせることはできなかった。しかし、私は初回からきちんと取り決めどおりにチェックした。当然減点の多いスタートとなった。しかし、加点ポイントは減点ポイントを相殺できる。そこで、加点ポイントは少し甘めにチェックして、生徒たちの意欲を低下させないよう留意した。

この清掃ポイント制を取り入れてからというもの、見違えるように清掃への取り組みが向上した。開始時間に間に合うように走ってくる生徒も出てきたし、棚を隅々まで拭き掃除してポイントを稼ぐ者もあった。チャイムに間に合わせるために作業を急ぐようにもなってきた。

一方、問題点もあった。たとえば、雑巾掛けはみんなが嫌がる仕事である。ポイント稼ぎに一生懸命になっているうちはいいが、ポイントが貯まってくると雑巾掛けをパスする生徒が出てきた。このような選択権も認めざるを得ないので、ときには全員が雑巾をパスする事態も起きた。そんな日は、教師が雑巾掛けするのを生徒たちが見ている、という妙な形になったが、「後ろ姿で指導する日」と割り切って頑張った。

清掃ポイント制は、掃除はしなければいけないものという自覚はもちつつ、いい子ぶっていると思われたくない、ムカつく教師の命令に屈服するのは嫌だ、という理由で清掃に取り組まない生徒たちに、「ゲームに勝つため」「ポイントを貯めて休むため」という格好悪くない理由を提供し、いわば選択肢を含むゲーム感覚で楽しめるようにしたのであり、彼らは清掃の意義や価値を理解したわけではない、という後ろめたさはある。時折、生徒たちの働きぶりを見回っている校長先生が、「一生懸命やっとなあ」とほめて下さると、生徒はそれなりに嬉しそうな表情を見せていたし、「この頃この教室がきれいになったって評判いいよ」などと私もしょっちゅう伝えてはいたが、生徒がそうした価値を認めて清掃に取り組んでいるとは、到底思えなかった。

しかし、終了後の反省会はいつとも和気あいあいとしていた。教師のチェックが不当と感じたらいくらでも反論できたし、仲間の同意があれば判定をひっくり返すことだってできたからである。反省会でポイントについて議論することは、生徒の行動をちゃんと見て評価することであり、それは互いの親密感を大いに深めた。もしかすると生徒たちは、清掃ゲームを楽しんだというよりも、友だちや教師とのふれあいの時間を楽しんでいたのかもしれない。

このケースでは、教師の働きかけの3成分が明確に記述されている。とくにはっきり表れているのが構造である。ポイント制という指導自体の是非については後述するが、通常は公衆道徳上の意義が曖昧に語られるか、単に義務として扱われがちな清掃活動の目標を、教師はきわめて明確で具体的な形で生徒に提示している。また開始当初の対応や雑巾掛けパスへの対処など、多少不都合が生じた場合もあらかじめ宣言した基準を変えず、一貫した指導が認められる。自律性支援に関しては、一律に清掃への従事を求めるのではなく、具体的行動のレベルで生徒に選択権を与えている点や、反省会で生徒の主張を取り入れようとする姿勢に表れている。ポイントという外的随伴性はたしかに存在するが、後述するように、それはさほど大きな誘因価をもっておらず、生徒の行動には一定程度の自律性を認めることができよう。さらに清掃を促す注意や指示を控えたことは、教師の制御的関わりを抑制しているとみられる。関与に関しては、自律性支援と一部重複するが、いち早く部署について生徒の行動を見守り一緒に活動した点や、反省会の和気あいあいとした雰囲気の中で判定結果を提示した点、およびそれに続く生徒とのやりとり、罰清掃を手伝ってレポート作りに役立てた点などが、これに当てはまるだろう。

ところで、この清掃ポイント制という指導をどうとらえるかについては、多少説明を要する。一見するとこの指導は完全な外発的動機づけであり、清掃本来の意義の内在化を図る指導としては問題があるように見える。しかしこの教師の分析によれば、当初から、生徒はある程度「清掃はやらなければいけないもの」という取り入れ段階の認識をもっており、しかし教師の指示に服従したくない、優等生に見られたくないという青年期特有の反抗心が、清掃活動への従事を妨げていたと推測される。清掃ポイント制では、1回休みという外的報酬の魅力というよりも、ゲームという理由づけによって上述の抵抗感がうまく軽減され、本来生徒たちがもっている取り入れ調整以上の動機づけが発揮されたと考えられるのではないだろうか。また、教師一生徒間の信頼関係が成り立っていないという当時の状況の中で、教師が威圧的に活動への従事を迫るのではなく、評価基準を具体的に設定することで、教師と生徒が対等に評

働かざる関係形成したという点も評価できる。この教師が危惧するように、これが清掃本来の価値の内在化につながっていくかどうかは不明であるが、取り入れ調整段階は外発から内発への転換点であることや（Ryan & Connell, 1989）、ポイント制という枠組みだけでなく教師の自律性支援の働きかけが随所に付加されていることを考えれば、一定の内在化は期待できるかもしれない。なにより、威圧的・強制的な指導では「いっこうに働こうとしなかった」と教師が評する生徒たちを、きちんと清掃に従事させることに成功した意義は大きいと思われる。

表2 ケース2の概要（高校・学級活動）

<p>そこは女子生徒の多い実業高校。生徒指導上の問題がそこそこ目立つような学校だ。選択科目は少なく、教室移動はあってもクラスの顔ぶれは朝から放課までほぼ一緒。密着度は高いが人間関係に問題が生じやすく、こじれやすい環境である。担任はたいてい3年間もち上がる。高校生の「指示待ち」や極度の失敗への恐れが気になっていた私は、1学年の担任になったのをきっかけに、「生徒によるクラス運営」という目標を実現させようと考えた。</p> <p>受けもったクラスは女子のみ。新入生ということもあり、4月当初は全体に緊張と遠慮が感じられたが、一部のにぎやかな生徒たちは休み時間にダンスを踊るなど、早速女子クラスらしいけたたましさも見せていた。私からの働きかけは、「生徒たちで討議する」ことを徹底させたことである。いろいろな決めごとについて、生徒たちに任せて話し合いをさせ、そのうえで決めさせる。決定権を預けたからには、私はいっさい口を出さない。教室にはいるが、質問されたとき以外は発言しない。生徒たちが決めたことはそのまま採用するというのを心に決めた。</p> <p>最初から冒険は出来ないの、掲示物の作成や貼り替え、学級文庫の管理など、無難な案件から検討させた。はじめのうちは、生徒もおそろおそろという感じで、いちいち担任の表情をうかがっていた。私は、制限が必要な場合だけははっきりと示し、その枠内でなら、あとはみんなの希望通りでいいと伝え、あとは口を閉じて見守った。多少ふざけた意見や極端な意見が出たときなど、生徒は、私が何か言うと思っていたらしいが、そのうちほんとうに何も言わないことを悟ったようだった。その代わり、決めることは同時に責任をもつことでもあることを教えるため、自分たちが決めたことがうまくいかなかったら、自分たちで解決させた。もちろん、話し合いが終わった後は生徒たち、とくに話し合いをリードした正副学級委員長とホームルーム長へのねぎらいの言葉は欠かさなかった。</p> <p>回を重ねるにつれ、議事進行もこなれてきて、意見も活発に出るようになったので、レベルアップを図った。生徒に、自分たちで検討事項を出してみてもどうかと提案したのである。すると生徒たちからは真っ先に、お楽しみ会を開きたいという声があがり、これは計3回実施した。回を追うごとに、会は大がかりなものになっていった。</p> <p>もちろん提案はそれだけではない。教室内が散らかりがちなことへの対策、私物の置き場の確保・置き方、席替えの方法と時期など、クラスの問題をしっかりと見つめた議題が次々と提案された。そんな中であるとき、意見がなかなかまとまらず、「もっといろいろな人の意見を聞きたい」、「大勢の前では言えない人もいるから、無視していいとは思わない」といった意見をきっかけに激論が交わされた。その結果、定期的に小グループでの検討会を設け、そこで自由に意見を出してもらって全体に提案する、というシステムを作ることが決まった。これは、他の案件から派生的に出てきた検討事項であり、最初から最後まで生徒たちの力で問題解決がなされたものである。</p> <p>なお、ここまで来る過程では、討議に時間がかかったり、途中で嫌になったりして、「最初から教師に全部決めてもらった方がよほど楽だ」という声もあがった。もしその意見が全体で採用されれば、担任としてはそれにも従うつもりだったが、結局自分たちで運営するほうが楽しく、自由が感じられてよいと判断したのか、それ以上広がることはなかった。</p>
---

ケース2では、「生徒に決定権を与える」という、生徒の自律性に直接働きかける指導が報告されている。そのため、構造と自律性支援とがほぼ一体となっている。しいて区別するならば、「生徒で討議して決める」という方針を生徒の前で宣言し、毎回その方針を維持しながら学級活動の時間を運営していったという部分が構造であり、その中で実際、討議に口を挟まず、話し合いでまとまった生徒の意見を尊重する姿勢は自律性支援として区別できるかもしれない。討議事項を生徒に決定させた際、真っ先に出てきたのが学級の問題点ではなくお楽しみ会の企画だったときも、生徒の決定を受け入れてそのまま実施し、「教師に決めてほしい」との意見に対しても、全体で議決されれば従うつもりでいたことなどは、自律性支援的な姿勢が明確に見られるとともに、方針の一貫性という意味では構造ともとらえられよう。なお、関与に関しては、常に討議に同席してしっかりと活動を見守っていること、とくに議長団の活躍をよく理解して、討議後にその労をねぎらっていることに示されている。

ところで、こうした生徒の自律性を前面に出した学級経営は、高校生という発達段階だからこそうまくいった、とも考えられるかもしれない。そこで次に、類似した指導を中学生において実践したレポートを見てみよう。



表3 ケース3の概要（中学校・学級会指導）

委員長と議長は学級経営の二本柱である。特に議長は、学級会を円滑に進めるだけでなく、学級内の問題を話し合うときには常に中心となって活躍する存在である。1年生の担任となったある年、議長には推薦で3人の生徒が決まった。3人とも学力は中位以上の力を持っていたが、うち2人は話し合いをリードすることが得意でないように感じる生徒だった。4月最初の学級会の前日、打ち合わせのために3人を呼び、「議長として学級会の中心になってもらいたいのので、よろしく頼む」と激励した。続いて、明日の学級会の議題と準備の進め方を細かく説明した。

打ち合わせはいつも、議長3人の話し合いを中心に進めた。議事進行だけでなく、ときには会に提案する原案を作成させたりもした。私はその間、そばにいて曖昧な点があれば積極的に質問をはさむようにし、細かな点にまで考えを進められるよう配慮した。また、会議の進め方に関して自分たちなりの重点目標を立てさせた。目標は毎回ちがうものを考えさせ、私はその都度「その目標ならできそうだ」「難しそうだが、チャレンジしてみる価値はある」などとして承認した。

実際の学級会では、私はなるべく口を出さずに見守った。よほど会の進行が滞ったり、意見が極端な方向に進みそうになった場合に限り、担任として意見を述べた。会が終わった後は、学級全体に対して話し合いへの積極的参加をほめるとともに、議長の運営をねぎらって終了した。さらに議長団に対しては、放課後に呼び出して再度議事運営をほめ、進行上の問題点に対する改善方法を話し合わせた。教師から見て改善点がある場合は、この場で（3人のみがいる場で）指摘するようにした。

学級会は週1回の割合で行われる。最初のうちは意識的に私が議題を提案したが、少しずつ減らしていき、議長団に相談するよう努めた。実際、彼らは学校行事に対する学級の準備状況や、学級内の懸案事項についてよく気づいており、議題には事欠かなかった。また学級会は、準備ができれば担任がいなくても始めてよいとあってある。

1ヵ月が過ぎると、議長団は自分から打ち合わせの集合時間を聞いてくるようになった。また、はじめは3人の中の1人だけが議事を進行している様子だったが、徐々に自分たちで調整しながら、進行役とアシスタント役を交代するようになった。開始時間も、最初のうちは教師が行くタイミングを見計らって準備・待機している様子が見られたが、しばらくすると、教師が教室に入ったときにはすでに話し合いが熱を帯び始めていることが多く、議長団が自信を持って会を進行できるようになったことがうかがわれる。こうして任期の半年が過ぎ、後期の役員改選の時期となったが、このとき3人のうち2人が議長に立候補し、結局1年間通して議長の責を果たすことになった。

ケース2とケース3を比較してみると、生徒の話し合いに信頼をおき、教師が口出しを控えて生徒の自己決定を促し、肯定的評価を与えるという基本的な枠組みは驚くほど共通しており、こうした生徒の自己決定を活用した学級経営が、中学1年生という発達段階にも適用可能であることが示唆される。とくに自律性支援と関与に分類される具体的働きかけに関しては、両ケースに高い類似性が認められている。

構造に関しては、ケース3の場合は、学級会の時間という決められた授業時間を用いているため、とくにクラス全体に対して教師の目標や方針を明示しているわけではないが、そのぶん、リーダー役となる議長団に対しては、自律性支援的な働きかけ（議長団での話し合いを重視する、議題について相談するなど）を行いつつ、毎回の目標を立てさせる、曖昧な点を質問し細部まで考えさせるなど、しっかりと構造的な働きかけも行われている。ケース2の記述ではそれほど明確ではなかったが、両方のケースに共通しているのは、生徒に決定権を委ねる場合、教師の働きかけは一次的にはリーダー役となる生徒に向けられ、そこから二次的にクラス全体に波及することを期待しているとみられることである。リーダーに対して3つの働きかけを集中させて直接的に自律性を高めようとする一方、クラス全体に対しては、教師としての制御的な関わりの度合いを極力抑制することに重点を置いているように見える。

表4 ケース4の概要（中学校・学級活動）

中学1年生を担当したときのことである。生徒たちに「親や先生からよく言われる言葉は何？」と聞いてみた。すると世間でよく耳にする答えが返ってくる中、何でも最後に「○○しなきゃダメでしょう！」「○○しちゃダメでしょう！」がつくという意見が出され、同調する声が多くあがった。さらにこの「ダメ！」という言葉は、やる気をなくす言葉だという意見も多く出た。そこで私は、これをクラスの目標にしようと提案した。ズバリ、「先生にダメと言われないうちにしよう！」である。では「ダメ」と言われないうためには、どうしたらいいか。生徒たちと一緒に話し合った。彼らが出した結論は「言われる前に、自分の頭で考えて判断し行動すること」だった。

もちろん担任の私は、最後の切り札である「ダメ」を簡単に使えなくなった。否定的な言葉やそれを匂わすような言葉も控える努力をした。しかし生徒は40名近くいるから、数分ごとに「ダメ」と言いたくなる。そんな時、生徒はこちらの様子をうかがうのである。「ダメと言われるのかなあ」という目である。これではただ教師の顔色をうかがって萎縮しながら行動しているだけだ。そこで、少々生ぬるい気もしたが、「(そんなことして) いいのかなあ」という「問いかけの言葉」を使うようにしてみた。

中学校では、清掃をはじめ生徒が自主的に活動すべき時間がいくつもある。そんなとき、はじめのころは、「そんなことしたら先生にダメって言われちゃうじゃん!」と注意を促す言葉が、生徒の中から聞こえてきた。そのうち「先生に言われる」の部分がなくなり、自分たちの中で「ダメだよ」、「そんなことしていいのかなあ」と注意し合うようになっていった。

大きな学年行事には、行事ごとのクラス目標を決めるのが慣例となっていた。もちろん我がクラスの目標は、「ダメ!と言われなければ(行事名)は成功」というパターンに落ち着いた。その後、リーダーとなる生徒たちが、目標達成に向けて話し合いをもつのであるが、私はそこには立ち会わないことにした。クラス全体での話し合いには立ち会ったが、リーダーたちの話し合いは完全に彼らに任せた。私が話し合いに口を挟むことは、イコール生徒たちに「ダメ」をつきつけることになるという意識が、私にも生徒たちにもあったからである。

最初の行事は二泊三日の宿泊教室。24時間生徒と一緒に過ごせば、普段の生活の何倍も「ダメ」と言いたくなる。「我慢にも限界!」と思うことも数え切れなかったが、リーダーたちや他の誰かが注意の言葉をかけている限りは、とにかく目をつぶった。その代わり、「自分たちで頑張れ」というメッセージを発信するようにした。そしてどうしても「ダメ」と言いたい場面があったときは、それをリーダーには伝えた。こうして、クラス全体には「ダメ」を言わずに学校に帰ってきた。目標達成。とにかくほめた。「自分たちでやればできるじゃん!」と再度強調した。生徒たち、特にリーダーたちは満足げであった。

これ以降、リーダーたちは様々な場面で率先して動くようになった。クラスも、「自分たちに判断が任されている」という意識が定着し、いろいろなことを自主的に判断しようとしたし、またそれを楽しんでいたようである。もちろん全員がそうとは言えないが、少なくとも一部の生徒たちがこうした意識を持ちはじめたことによって、クラス全体の雰囲気がいい方向に変わっていったように思われる。

ケース4の大きな特徴は、「先生にダメと言われたい」という、いわば取り入れ調整段階の目標をあえてクラス目標として掲げた点にある。ケース1と同様、この働きかけも従来の区分で言えば外発的動機づけに分類されるが、ここではむしろ、「自分の頭で考えて判断し行動する」という自律性に関わる目標を、中学1年生という発達段階の生徒に合わせてわかりやすく表現したものとして機能しているように見える。実際、生徒たちは途中から「先生に言われる」という部分を意識せずに行動するようになっており、取り入れ以上の内在化へと進みつつあるととらえられよう。教師自身も、教師の顔色をうかがうような生徒の様子を嫌って、自身が否定的評価者となり生徒にプレッシャーをかけることを可能な限り抑制するよう工夫を凝らしており、そのことがこの目標のもつ制御的側面を大きく緩和していることも見逃せない。

なおこのケースでも、他のケースで見られたような構造(目標の提示)、自律性支援(話し合いに口を出さない)、関与(見守る、自律的活動をほめる)の3つの成分が見られる。また、リーダー生徒に対してとくに働きかけを集中させ、一般生徒には制御的側面の抑制を中心に働きかけている様子が、ここでも読み取れる。

表5 ケース5の概要(高校・文化祭指導)

私はその年、普通高校での文化祭指導をはじめ担当することになった。本校のようなごくごく普通の高校の生徒にとって文化祭は、ある生徒にとっては、まったく余計で煩わしいだけのものだが、ほとんどの生徒はそれなりに楽しみにしている。家族も来るし、他校に行った中学の友人も来てくれる。やりたい気持ちはあるけれど、教師からギチギチ鞭で叩かれてまではやりたくない。努力もたいしてしたくないが、あまり情けない文化祭も恥ずかしい。このような、たいへん中途半端な位置づけにある。そのリーダーをやるなんていうのは、よほど人がいいかお祭り好きかのどちらかだ。だから、それを義務的にやらせれば、生徒は苦痛しか感じないだろう。しかし「教師にほめられる」「推薦書の中身を充実させる」という報酬的なアプローチもあまりよろしくない。それでは楽しくないからだ。ではどうしたらいいか。私は、生徒の「祭りを楽しみたい」という気持ちを大事にしたいと思った。

そこで私は、昨年から引き続いて文化委員を務めている何人かに昨年のことを聞いてみた。するとしゃべるしゃべる。そして言うこともなかなかの射っていた。具体的な運営の問題点から倫理的な面まで、生徒は予想以上によく見ていた。それなら、文化祭を楽しみにしていて、実際よくわかっている彼らの意見を前面に押し出して、自分



はフォローに回ろう。そう決めた。

私はまず、リーダー組織となる文化委員会執行部の強化を図った。具体的には、正副委員長3名だけだったのを、「総務」という名称で各学年3名ずつ計9名に増員し、各学年とのつながりを強めた。そしてこの総務の最初の集まりで、私は「昨年のやり方にとらわれず、自分がよいと思ったことを遠慮せず話し合いの場に出そう」と提案した。生徒からは様々な改善案が出されたので、さらに「総務の話し合いを活性化することで、全校に提案できる改善案を作ろう」と続けた。教師から言われるままに動く組織ではなく、自分たちで考え話し合う組織であることを意識づけたかったからだ。昨年のやり方を改善するという目標は、誰にもわかりやすく、また達成可能なはずだ。

総務は、週に一度の定例会はもちろん、何かと理由をつけて頻繁に集めた。9人という人数はなかなかフットワークが軽く、また多少都合の悪い人が出てもなんとかなる人数でもある。途中、一部のメンバーがまったく出て来なくなったときは、すかさず違うメンバーを引き入れた。そして、おしゃべりとも話し合いともつかない、本音で話し合える雰囲気総務会が開かれ、そこで出されたアイデアはどんどん具体化していった。突拍子もないものは話し合いの過程で自然淘汰されていく。生徒は意外に慎重かつ常識的である。私がほとんど口を出さないの、やるとなったら自分たちで責任を持たねばならないと感じとり、自然にそういう態度になったようだ。しかも、総務の生徒たちは学校全体の声をよく把握し、昨年の様子もよく見ていたから、改善案には正当性があった。では、なぜその「よい」提案が実現していないか。それをよく考えるよう私は彼らに言った。無理のない、穴のない改善案にするために、生徒たちは話し合いを重ねた。

こうして出された提案は、スムーズに文化委員会を通過した。職員会議でもめた事項もあったが、なんとかうまくクリアできた。私も、生徒の提案の細部を調整したり根回ししたり、裏ではいろいろ策を講じたことは多々あったが、表面では生徒の提案を尊重することを心がけた。文化祭当日は天気にも恵まれて大盛況。総務の生徒たちの働きは、教師から見ても生徒から見てもめざましいものがあり、事後のアンケートでも、総務に対する評価は高かった。なにより、生徒が楽しみ、それなりに充実感・達成感を持ってくれたのが、私はうれしい。

このケースでも、リーダー組織となる総務に働きかけを集中させている様子が見られるが、この場合は、もともと教師の直接の指導対象が文化委員会の生徒たちであり、全校生徒ではないことに留意する必要があるだろう。このケースでとくに字数を割いて描写されているのは、構造的な働きかけである。とりわけ生徒の自律的活動を効果的に進めるための組織の整備（総務の人数と学年の拡大、開催頻度の拡充など）が教師の働きかけとして最も大きく取り上げられている。たしかに、正副委員長3人だけでは、大胆な改善案を全体に通すことは困難であると予想され、この組織の整備は、文化祭の改善に向けた生徒の自律的活動を支える大きな力となっている。こうした環境整備の観点からは、Deciたちの定義では明確に取り上げられていないが、自己決定理論を様々な学校活動に拡大して適用するためには、こうした点についてもきちんと取り上げていく必要がある。一方、このケースでは教師の関与については目立った記述が見られない。これが高校生という発達段階によるものか、他の何らかの要因のためかは不明である。

表6 ケース6の概要（中学校・部活動指導）

ノックを用いた守備練習は、ソフトボールの基本的な練習の一つである。それは顧問にとって、生徒一人ひとりの技術や体調を見きわめるとともに、一人ひとりに声をかけられる重要な機会でもある。しかし、捕球のしかたをほめ続けるのは難しい。最初のうちは、ほめればほめるほど自信がつくかもしれないが、そのうち、内容にレベル的な変化がないと逆に不信感を抱かせてしまう。ほめてもらえる状況かどうかは生徒自身がよくわかっているからだ。一方、むきになって欠点を指摘し続けると、生徒は萎縮してさらに失敗してしまう。生徒がふてくされると、今度はその態度に対して指導が行われ、悪循環に陥ることになる。そればかりではない。叱ってばかりいると、周りの生徒もお互いを批判的に見るようになり、チームとしてのまとまりがなくなってしまうのである。

そこで私は一計を案じた。一つ一つのプレーにできるだけ口を挟まず、淡々とノックを行ってみたのである。すると、自分の番がくるのを待っている生徒同士でアドバイスし合うようになった。おもしろいことにその内容は、ほめるのでも叱るのでもなく、あくまでも技術的なアドバイスであり、お互いに冷静に自分のプレーを振り返り、問題点を話し合っていた。おそらく、顧問からの指導が期待できないとわかって、顧問の言葉かけを待つのではなく、他の生徒のプレーと自分のプレーを比較して、自分のプレーを修正していこうとしたのだろう。

もちろん、まったく言葉をかけないのでは生徒が技術面で不安を感じてしまうし、なにより私自身フラストレーションがたまるので、「たまにほめる」ことにした。つまり、あくまで過剰に賞賛の言葉をかけるのではなく、特に賞賛に値するときにだけ賞賛するようにしたのである。もしかすると生徒たちは、単純にどこを改善すればよい

かを自分で研究する機会ととらえたというよりは、顧問から何も言われないのは何か問題があるからだと受けとめ、そのプレッシャーから行動していたのかもしれないが、いずれにせよ、何ごととも教師頼りにするのではなく、自分たちで考えられるようになったのは事実である。

さらにこの生徒たちは、別の面でも私の予想を上回る行動を示すようになった。私はあるとき、内野ゴロを捕球し一塁へ送球するという練習（オールファースト）で、「一塁手の取りやすい所に送球できなかったらグラウンド1周」というペナルティを、抜き打ちで科した。ペナルティの導入には、単純動作の繰り返しでいい加減になりやすい技術練習に緊張感を持たせて正確性を意識させたり、プレッシャーに動じない自信をつけさせるなどのねらいがあるが、やり方によって効果・逆効果が極端に分かれ、指導者としては扱いにくい指導法である

このとき私は、先ほどと同様、最初にそのペナルティを宣言しただけで、個々のプレーにはいっさい口を挟まなかった。というより、私が口を挟む前に、生徒たちは自分で判断してグラウンドを走った。それだけならまだ驚くほどのことでもないが、たとえば、暴投気味の送球を一塁手の技術で捕球した場合も、彼女たちはグラウンドを走った。一塁手が捕球ミスをした場合も走った。一塁手が謝ると、「A子（一塁手の名前）の分も走ってくるから」と言って走るのであった。つまり、きちんと自分のプレーを分析したうえで、ペナルティを科すかどうかを生徒自身で決めていることがわかる。走り方を見ても、オールファーストの練習に早く戻りたい場合は全力で走り、疲れている場合はゆっくり走るというふうに関与に自分で調節しており（私も、走り方については何も言わなかった）、単に顧問の目を気にしての行動というわけではないことを示している。

このケースは他のケースと比べてかなり異質であり、教師からの動機づけに関わる働きかけが、目立った形ではほとんど見られない。むしろ意図的に働きかけを控えることで、生徒たちの自律性を高めようという方針を打ち出している。口出しを控えていることは自律性支援、その中でも「たまにはめる」行動は関与と分類できるかもしれないが、そのもとになるべき明確な目標や評価基準、すなわち「自分たちで考えなさい」というような方向づけ（構造）が、レポートを読む限りでは見られないのである。にもかかわらず、生徒たちは自律的に練習に取り組んでいる。

この教師も指摘しているように、これは、教師が何も言わないことを否定的評価と受けとめた結果の行動、すなわち、何も言わなくても“教師のにらみ”が利いており、教師からの評価を意識した取り入れ調整の行動が起こっている可能性がある。それでも後半の記述からは、取り入れにとどまらない内在化が起こっていることが示唆される。だとすれば、構造は不要なのであろうか。単に手出しを控えるだけで自律性を支援することになるのだろうか。

この点に関しては、部活動という領域特殊性を考慮する必要があるかもしれない。部活動には、基本的にその種目に興味の高い生徒が自主的に集まってくる。また運動競技の場合、技術面については一般的な評価基準が比較的確立されており、とくに経験者にとっては、指導者からの評価に頼らなくてもある程度自分たちで考えることができるだろう。したがって、教師からの制御的働きかけを抑制するだけでも、比較的自律性の高い生徒の行動を引き出しやすい状況にあるのではないだろうか。もちろん、レポートからは生徒の興味の高さや経験度についての情報は得られていないため、このことは単なる推測に過ぎず、今後、慎重な検討が必要である。

## 全体的考察

本稿では、重要な他者による自律性支援的な働きかけの3成分が、授業場面以外の様々な学校活動における教師の働きかけの中でどのように確認できるかが、事例を通じて探索的に検討された。その結果、3つの成分は授業以外の場面でも、おおむね分離可能な独立した働きかけとして確認された。生徒の自律性を直接活動目標として掲げているケースでは、構造と狭義の自律性支援との分離が困難な場合も見られたが、全般的には、学習場面以上に明確で一貫した指導態度として生徒に提示されており、自己決定理論がひじょうによく適合しているといえるであろう。

これらの中で、比較的多くの事例に共通していた働きかけをまとめてみると、構造に関しては、明確で具体的な目標の提示と、方針や基準の一貫した運用が、自律性支援に関しては、生徒への決定権の付与、アサーションの奨励、および教師の制御的・評価的介入の抑制が、また関与に関しては、活動への参加もしくは同席、生徒の自律的活動への肯定的評価の表明が、主なものとして挙げられよう。とくに、ほとんどの事例で、最初の段階で明確な目標提示が行われていることは興味深い。学習場面では、教師の方針や価値観を最初に提示するというのは希であり、こうした働きかけは、本稿で主に対象とした特別活動に固有な働きかけといえるかもしれない。実際、この目標提示によって、生徒たちが容易に教師の期待を理解でき、行動化へとつながっていることは事例からもうかがわれるし、多くの場合、この目標設定の段階にすでに生徒の自己決定の機会が組み込まれており、目標に対して高い関与感をもって活動をはじめることができると思われる。その点、この目標の提示は、きわめて重要な役割を果たしているといえそう

だ。

一方で、関与に関する記述は比較的少なかった。これは、実際に関与的な働きかけが少なかったとも考えられるが、教師の側からは自覚しづらい、あるいは情緒的な内容になりがちなので明確に記述しにくい、という側面もあるかもしれない。これに関しては、当事者ではない第三者の視点からの資料収集を図る必要があるだろう。

また今回、集団を対象とした教師の働きかけに固有な特徴として、リーダー生徒への働きかけと一般生徒への働きかけとを区別し、リーダー生徒へは3成分を集中的に投入する一方、一般生徒に対しては、教師の制御的な働きかけを極力抑制することを中心に置くケースが複数認められた。これはおそらく、まずリーダー生徒の自律性を育て、彼らを介して一般生徒に浸透を図るという、2段階での影響が想定されているのであろう。集団としての自律的活動を促すためには、核となって動けるリーダーの育成は不可欠であるし、一般生徒への働きかけの抑制も、「教師に言われるままに動く」集団ではないことを意識させ、リーダー生徒からの働きかけを受け入れる体制を整えるという点で、意義が認められるであろう。教師からの指示や連絡を、リーダーや当番の生徒を通じて全体に周知するという日本の学校現場で一般的に見られるやり方は、教師の権威に依拠しない伝達のしかたとして、海外の研究者からは一定の評価を得てもいる (Stevenson & Lee, 1990)。しかし、本稿で扱われた事例では、リーダー生徒に対する正の効果については詳しく書かれているが、一般生徒への影響については比較的曖昧であり、リーダー生徒と他の一般生徒の双方に及ぼす影響をきちんと区別して分析する視点が、今後必要となるであろう。

ところで、本稿で取り上げたケースには、取り入れ調整段階の動機づけが多く登場する。この段階は、重要な他者からの否定的評価や拒絶を恐れて行動するため、行動の硬さや強い不安を伴うと、Deciたちはかなり否定的な意味あいで定義している。今回も、「教師の顔色をうかがって萎縮しながら」行動しているとの記述も見られたが、全般的にはもう少し肯定的な、教師との信頼関係にもとづいて、その期待に添って行動したり、教師の行動をモデルとして行動しているという側面の方が強いように思われる。それでも、その教員の存在下でのみ行動が起こるという意味では、まだまだ外発的な度合いが強いが、働きかけを継続していく中で、より自律性の高い段階への移行も示唆されていることを考えれば、取り入れ段階をより肯定的にとらえ直し、同一化へとスムーズにつながるような定義を与える必要があるかもしれない。

鹿毛 (1996) は、学習に対する動機を「内容必然的動機」(学ぶ内容自体によって意欲が引き起こされる)、「状況必然的動機」(これはさらに、外的報酬獲得をめざす「条件必然的動機」と、承認志向のような人間関係に起因する「関係必然的動機」に分けられる)、「自己必然的動機」(肯定的な自己概念の獲得をめざす)に区分し、Deciたちが述べるような移行ではなく、これらの動機が内容必然的動機を中核として統合されるのが望ましいとの立場をとっている。この関係必然的学習動機は、内容的には取り入れ調整段階とおおむね対応しているが、取り入れよりネガティブなニュアンスの少ないとらえ方をしているといえよう。こうした定義は、取り入れ調整の再定義にも有用な視点を提供してくれると考えられ、検討を進める価値があるだろう。

## 注

- 1) Deciたちは当初、自己決定への欲求という用語を用いていたが、その後、より適用範囲の広い自律性という用語を用いるようになった。後述する自己決定理論が、自律性を中心概念としているのに自己決定理論と名づけられているのは、このためである。
- 2) 原語はamotivationであり、非動機づけ・無意欲などと訳されているが、日本語としてなじみにくいため、ここでは「無関心」と意識して用いる。
- 3) relatednessは「関係性」と訳されているが、関係性はrelationshipの訳語にも使用される一般的な用語であり、relatednessはより深い対人的つながりを意味していることから、ここではあえて中山 (Deci, 1993; 中山抄訳) の訳語を採用した。
- 4) この間、レポート課題の提示時に、提出されたレポートは公開する可能性があることを、受講生全員に向けて説明し了承を得ている。なお、より新しい年度のレポートを対象としなかったのは、事例の関係者が当該校にまだ在籍している可能性があり、事例を公開することで予期せぬ影響が懸念される点と、年度によって受講生の手承を得ていない場合があることを考慮したことによる。
- 5) 本稿で分析に使用したレポートは、上野百合子先生、遠藤花織先生、須藤佳久先生、武田陽子先生、西澤朋実先生、日景真幸先生によって作成されたものである。ここに記して心よりお礼申し上げる次第である。なお、氏名の掲載順はケースの掲載順とは異なっている。



## 引用文献

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **18**, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (中山勘次郎抄訳) (1992). 学習と適応 —教育と内発的動機づけ— 教育心理学年報, **31**, 35-39.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, **40**, 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology Vol.13*, San Diego, CA: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, **49**, 14-23.
- 鹿毛雅治 (1996). 外発的動機づけと内発的動機づけの間 —「統合理論」の検討— 日本教育心理学会第38回総会発表論文集, S62-63.
- 中山勘次郎・伊藤晴美 (2000). 小学校教師の影響を起点とする学習意欲の内在化過程 —(2)事例の分析— 上越教育大学研究紀要, **20**, 55-69.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.2. The classroom milieu*. Orland, FL: Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, **45**, 736-750.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, **85**, 571-581.
- Stevenson, H. W., & Lee, S. Y. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, & Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No.221.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, **60**, 599-620.

# Teacher's Autonomy-Supportive Behavior in the Extracurricular Activities: An Analysis from Self-Determination Perspective.

Kanjiro NAKAYAMA\*

## ABSTRACT

Self-determination theory (Deci & Ryan, 1985) identified 3 components of autonomy-supportive behavior. This study reviewed 6 cases of teacher's self-reported documents concerning their behavior in the extracurricular activities to find out these components.

As a result, various behavior were extracted as corresponding to the 3 components and separable to each other. Teachers set well-defined goals, provide opportunities for their students to self-determine, hold their controlling attitude back, positively approve their students to try autonomous behavior. In some cases, they also had a tendency to concentrate their autonomy-supportive behavior to the leader students.

---

\* School Education