

学習指導場面における教師の自律性支援

中山 勘次郎*

(平成24年 9月28日受付;平成24年11月 5日受理)

要 旨

本研究では、学習指導場面における教師の生徒に対する働きかけが、自己決定理論の枠組みに沿ってどのように解釈し得るかが検討された。学校での様々な実践事例を記述した教師の自己報告レポートから、5つの事例を分析した結果、生徒の動機づけ段階に応じて教師の関わり方が異なっていることが確認された。無関心段階にある活動に対しては、一步離れた活動に焦点化して、活動内容を明確化する構造的働きかけが中心となり、生徒が活動に参加したら、活動成果を披露し、成功を周囲に認めてもらう経験を意識的に作っていた。一方、すでに高い自律性を持って課題に取り組んでいる生徒に対しては狭義の自律性支援が有効であり、全体として自己決定理論の有用性が確認された。しかし、教師の自律性支援的態度の3成分に関しては、中心的成分以外の抽出に困難さも認められた。

KEY WORDS

autonomy-support 自律性支援 classroom learning 教科学習
self-determination theory 自己決定理論 teacher's behavior 教師行動

問題と目的

Deci, Ryanやその同僚たちによる自己決定理論 (self-determination theory; Deci & Ryan, 1985) は、内発的動機づけと外発的動機づけとを対立的にとらえる従来の見方から大きく発展し、たんに理論的洗練にとどまらず応用的な意味においても、現実場面での多様な動機づけ状態を理解する際に適用可能な、柔軟で包括的な視点を提供している。

この理論の中核的主張は、次の2点である。まず第一は、外発的動機づけと内発的動機づけとは明確に分離可能なものではなく、その行動への自律的・自己決定的関与の程度に応じて連続的に変化しているという主張である。彼らは、完全な外発的動機づけと完全な内発的動機づけとを両端とする直線を仮定し、現実生活における動機づけ状態の多くは、完全な内発でも完全な外発でもなく、その直線上のどこかに位置づけられる、としたのである。この連続体の仮定は、日常生活におけるわれわれの動機づけ状態が、日々の様々な経験や情報などによって常に変動していることへの理解を容易にするものであり、動機づけへの開発的介入を考えるうえでも有用である。

Deciたちはこれを、動機づけの内化過程、すなわち子どもたちがまったく価値を見いだしておらず、放っておけば実行されない行動を、如何にして子どもたちに身につけさせるか、如何にしてその行動の意義や価値を真に理解させ、人に言われなくても、また人が見ていないところでも、自発的に実行できるように導いていくかという問題に積極的に適用している。Deciたちはまず、他者の介入がまったくない状況を想定し、個人が典型的な内発的動機づけによって実行している各種の行動、すなわち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(「内発的調整 (intrinsic)」と呼ばれる)と、当該活動に対する動機づけ要因が存在せず、したがって自発的には行動が起こり得ない活動(「無関心 (amotivation)」¹⁾と呼ばれる)とを区別した。内化過程とは、この無関心領域にある行動に対して他者が何らかの介入をすることで、内発的調整領域へと移行させる過程ととらえられる。Deciたちはこの過程に自己決定理論を適用し、典型的な外発的調整段階から内発的調整へと連続的に移行すると考えたのである (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Deci, 1985)。なお、Deciたちは必ずしもすべての行動が外発から内発に移行すると考えているわけではなく、逆に内発から外発に移行させようとする外的要因や圧力も数多く存在すると指摘している。

さて、Deciたちはこの連続的变化を具体的に示すため、いくつかの中間段階を例示し、各段階の特徴を記述している。内化の最初の段階は「外的調整 (external)」であり、活動に随伴する何らかの外的条件(報酬、罰の予告、圧力、強制など)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、活動自体にはまったく関心が向いていないため、個人の内的状態は無関心段階と同様だが、とにかく個人が当該活動に従事しているという点で

*学校教育学系

は、内在化へと一歩踏み出した段階といえる。次に、もう一段階内在化が進んだ状態は「取り入れ調整 (introjected)」段階である。ここでは、具体的な賞罰や他者からの圧力があるわけではないが、周囲の他者からの期待に応え、認めてもらおうとして、あるいは否定されたり恥をかかないよう行動している状態といえる。まだ外的要因の影響が強く、自律的関与の度合いは低い、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意味で、内在化過程では大きな転換点と考えられている。

さらに内在化が進んだ段階が「同一化調整 (identified)」段階である。ここでは個人もその活動の意義や重要性を認め受け入れているため、自律性の程度は高く、かなり自発的・積極的に行動を起こすようになっている。しかし、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め、たとえばある活動の重要性を納得したうえで積極的に取り組む一方で、他の個人的欲求の実現を我慢せざるを得ず、必ずしもその重要な活動の遂行を心から楽しめない、といった事態も生じうる。内在化の最終段階は、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であり、したがって、無理や我慢をしていると感じることなく、その活動を真に楽しみながら実行している状態である (Deci & Ryan, 1991)。これは「統合化調整 (integrated)」と呼ばれている。なお、この流れの中では、先に述べた内発的調整段階は、純粋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、社会的な価値や要請をいっさい考慮しない、ある意味独善的な動機づけ状態ともいえるであろう。

以上のようにDeciたちは、内在化の過程を無関心—外的—取り入れ—同一化—統合化—内発的という6段階で説明しており、各段階の理論的妥当性を支持する研究も蓄積されてきている (Ryan & Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992)。Deciたちはあまり強調していないが、内在化がこの直線に沿って進んでいくのであれば、すなわち、無関心から内発的へと一足飛びに移行するというよりは、互いに近接している (言い換えれば、個人の内的状態が類似している) 段階の間で順を追って移行していくとするならば、子どもたちが現在どの調整段階にいるかによって、内在化を進める有効な働きかけは自ずとちがってくるであろう。自己決定理論は、そうした周囲からの有効な働きかけを考える際に有用なヒントを提供するものとして期待されるのである。

自己決定理論の中核的主張の第二は、活動への自律的関与を高め、内在化を促進する他者からの働きかけや態度、すなわち「自律性支援的 (autonomy supportive) 態度」の概念化である。これは、以下の3つの成分次元から成っている。第一の次元は「構造 (structure)」である。教師の態度を例にとれば (Skinner & Belmont, 1993)、教師が活動の目標や教師の期待を明確に生徒に伝え、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である。明確な達成水準を生徒と共有し、また一貫性のある評価を行うことによって、生徒はその場でどう行動すべきかを判断しやすくなり、遂行結果の自己評価も容易になるため、着実に生徒の有能感を高めることができる。また第二の次元は、狭義の「自律性支援」である。これは、生徒が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、とくに外的報酬や圧力を伴わない雰囲気の中で、それらの働きかけを行うことが重要とされている。自律性支援は自律性欲求の充足を図るものであり、これと対比されるのは、教師が常に決定権をもって指示を与え、達成に圧力をかける「制御的 (controlling)」態度である。

さらに第三は、「関与 (involvement)」の次元である。これは、教師が生徒の生活や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、心理的・物理的資源や時間を生徒のために提供することを指している。関与は、生徒が他者と情緒的な意味で安全につながっていると感じていたいという交流性 (relatedness)²⁾ への欲求を満たすものであり、生徒が自律的かつ自由に探索行動を進めるためには、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基本的自尊感情を、基盤として持っている必要があるとの仮定に基づいている。

親や教師の自律性支援的態度が、子どもの学業への動機づけや自律性の高さに及ぼす影響については、多くの実証研究において全般的に支持されている。3つの次元ごとの独自な特徴が十分確認されたとはまだ言いがたいが、近年のDeciたちは、学業場面だけでなく生活の様々な領域にまで理論の適用範囲を拡大しようとしている (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000)。

中山 (2012) は、特別活動や学級活動など、授業場面以外の様々な活動において、教師の自律性支援的な働きかけがどのように分類できるか、およびそれが生徒の活動への動機づけとどのように関連しているかについて、分析を試みた。様々な学校活動の実践事例について記述した教師の自己報告レポートをもとに、教師の特徴的な働きかけをとりあげて、3つの成分次元から解釈可能かどうかを検討された。

その結果、自律性支援的態度の3成分はおおむね分離可能であり、教師によって明確に、また一貫して生徒に向けて発信されていた。具体的には、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た (構造)。また、生徒に決定権を付与したり、アサーションを奨励する自律性支援の働きかけも多く見られ、制御的・評価的介入を抑制することも、意識的に行われていた。また関与に関しても、構造・自律性支援に比べて記述は少なかったが、教師

が生徒の活動に参加もしくは同席し、生徒の自律的活動に対して一貫して肯定的評価を与える、などの行動が見られた。教師自身による報告であることは割り引いて考える必要があるが、3つの成分に分類可能な指導態度が、具体的な発言や行動のレベルで取り出せることがわかったことは、今後の研究にとって大きな意義があるだろう。

そこで本稿では、中山(2012)の知見を学習指導場面に拡大することを試みる。教師の自律性支援的態度は、学習指導場面においても、特別活動や学級活動に関して見いだされたような明確な言動として取り出すことができるのだろうか。そのため、中山(2012)と同様、教師の自己報告レポートを材料として用い、学習指導場面における教師の指導行動・態度を、自律性支援的態度の3つの成分という観点から分析することを試みた。

また、中山(2012)でとりあげた事例での生徒の動機づけ状態は、結果的に取り入れ段階周辺と推測されるケースがほとんどであった。今回は、生徒の動機づけ状態もできるだけ多様な事例を分析対象として、自己決定理論の特徴のひとつである生徒の動機づけ状態のちがいに応じた指導態度の在り方についても、検討を加えたい。

方 法

中山(2012)と同様、大学院の授業における課題として課した自己報告レポートを分析対象とした。すなわち、1997年度～2006年度の10年間に作成されたレポート³⁾の中から、(1)自身が教師として関わった事例であること、(2)学習指導場면을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。また学習指導場面といっても、教科や単元の種類によって内容は多岐にわたることから、事例の抽出を体系的に行うことは困難であるが、ここでは、なるべく生徒が活動に対して高い動機づけを持っている場合と持っていない場合とを比較できるよう事例が選択された。

なお、レポートの記述の客観性を保証するデータはなく、報告者が一方の当事者である教師自身であることから、意図的・無意図的な情報の取捨選択や脚色がなされている可能性は否定できず、結果の妥当性には限界があると考えられる。また、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、課題提示時に教示しており、そうした観点からの改変が加わっている可能性も考慮しておく必要があるだろう。ここでの分析はあくまで探索的なものとして扱われるべきものである。

結果と考察

以下に、抽出された5つのケースについて、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・国語)

その中学校は田園地帯の真ん中に建っていた。以前はのんびりとした地域であつたらしいが、近年宅地化の波が押し寄せて転入者が増え、スーパーなどの店舗が次々と建設されてにぎやかになった。生徒数は400人前後。運動・文化両方で目覚ましい活躍を示す部活動があり、行事のときの動きを見ると、全体的にパワーをもった生徒が多いように思われた。しかし、中にはそのパワーの発散場所をうまく見つけられずに、生徒指導上の問題に走る生徒もおり、学校はそうした生徒への対応に追われていた。

3年生のあるクラスには、校内でよく問題を起こす3人の生徒がいた。特に若い女性教員に対して、3人はよく授業をかき回していた。それでも、この3人が学級から完全にはずれているというわけではなかった。私の担当は国語である。3年生では、古典の集大成として『奥の細道』を扱う。この段階になると、歴史的仮名遣いにも慣れてきて、生徒はほとんど自分の力で読めるようになってくるので、私は毎年、冒頭部分「月日は百代の過客にして…」の内容(意味を含む)学習後に、暗記を課題に出している。そのやり方は、こんなふうだ。

期間は国語の授業2回分。冒頭部分全部を一気にチャレンジするか、半分ずつに分けてチャレンジするかは選択できる。なお、半分ずつのチャレンジを選択した場合は、後半部分終了後、再度一気にチャレンジしてもらう。チャレンジ回数は何回でもいいが、できるだけ少ない方が望ましい。練習方法は、個人でもペアでも集団でも自由。

この指示のもと、生徒たちは、耳をふさいで周りの声が入らないようにして、ひとりで黙々と練習したり、ペアを作って読み方を確認したりと、各々工夫しながら練習を進める。最初のうちこそ、生徒たちは暗記と聞いて「え〜！」と声をあげるが、このようにしてなんとか最後まで取り組むのが例年の姿であった。このクラスでも例年通

りの姿が見られたが、一方、先の3人はまったく暗記にチャレンジする気配が感じられなかった。暗記と聞いたとたん、彼らは机上に置いてあった教科書を閉じてしまい、それどころか、頑張っている他の生徒にちょっかいを出しはじめたのである。このままでは、他の生徒の邪魔をして迷惑をかけるのでは、と私は心配した。かといって廊下に出すわけにもいかない。そこで、こう言葉をかけてみた。

「先生のそばに来てさあ、チャレンジにきた人たちに間違いがないか一緒にチェックしてくれないか。」

すると、3人はお互いに顔を見合わせていたが、「しかたないけどやることないからやるか」といった調子で、教卓の周りに教科書を持って集まってきた。やがて、半分にチャレンジする生徒がどんどんやってきて挑戦していった。3人は、チェックがおもしろいのか、「そこ違うぞ」と真剣に間違いを指摘していた。

半分くらいのチャレンジャーのチェックを終えた頃、3人の中のA男が「先生、俺、半分はなんとなく覚えたような気がするぞ」と言ってきた。そこで私は、みんなと同様にチャレンジをさせてみた。すると、多少のつかえはあったが半分で暗唱できたのである。周りの生徒も暗唱を聞いていて、A男に「やったね」と声をかけてきた。A男は、本当にうれしそうな顔をしていた。正直言って私も、他の生徒の邪魔にならないように、そして教科書に少しでも目を通してくれればといった程度の気持ちだったので、A男が暗唱できたのは驚きであった。A男に刺激されたのか、続いてB男もチャレンジして合格。C男もチャレンジしたが、あと一歩というところで間違えてしまい、その日は合格に至らなかった。1日めのチャレンジが終了したとき、私は全員に向かって、次の時間が最後だから練習してくるよう促し、一方3人に対しては、「チェック手伝ってくれてありがとうね。助かったよ。次も頼むぞ。」と言葉をかけた。

次の時間になると、3人は開始と同時に教卓の所に来てチェックを始めた。15分ほど経過してチャレンジ待ちの生徒が途絶えた頃、3人が「次、チャレンジしてもいいかな」と言ってきた。もちろん私は「よし、やってみるか」とすぐに受け入れた。A男とB男は前時に半分合格しているので、後半部分のチャレンジ。後半は少し難しい箇所があるので、2人とも一発合格とはいかなかったが、2回目で見事合格。その後、全部一気にもチャレンジし、きちんとなした。C男は、前時合格できていなかったの、「前半からのチャレンジでいいのかな」と聞くと、「いや、全部一気にいく」と言ってきた。私は驚いたが、顔に出さずにチャレンジさせた。結果は、前時つかえていた部分がきちんとと言えるようになっていたし、後半部分も間違いなく暗唱できた。これには私もとても驚いた。

3人はその後も、暗唱のチェック係の役割をきちんとなした。それも、最初は教科書とにらめっこ状態でチェックしていたのが、あまり教科書を見ずにチェックしている姿には感心した。早速担任にこの出来事を話すと、担任も喜んでくれて、3人に声をかけていた。3人は少し照れたような仕草をみせていたが、顔は笑っていた。この後、3人は今までよりノートをきちんと書くようになり、テストでも点数がアップした。ただ、問題を起こす他の生徒たちと一緒にになると、相変わらず問題を起こしていたのだが。

このケースでは、古典の暗唱という活動への動機づけが低い生徒に対する働きかけが扱われている。当初の状態からは、この3人が当該活動に対して無関心段階にあることが推測される。通常であれば、教師は3人を暗唱活動に誘い、他の生徒と同一の行動をとるよう要求し、あるいは何らかの強制的手段を発動するところであろうが、このケースでは、教師は一貫してそうした制御的な働きかけを回避している。代わりに、別の作業、すなわちチェック係として教師を手伝う役割への参加を提案した。この半ば無意図的な動機づけ策が、結果的に3人を暗唱活動へと動機づけることに成功したのである。

チェック係の作業内容は、生徒にとっても教師にとっても明確である。他の生徒が暗唱に励んでいる横で、堂々と教科書を広げられる「楽な仕事」であり、しかも生徒にしてみれば、教師からの強制に屈服する形で嫌いな学習活動に従事するのではなく、教師からぜひにと頼まれた仕事である。他の生徒たちの前で失敗して恥をかく心配もなく、むしろ級友たちを「評価」するという特権的な地位に就くことができる。これらはすべて、参加への抵抗感を軽減する要因として作用したと考えられる。

活動に従事して以降は、暗唱に向けた教師の働きかけに、特に目立ったものは見られない。チェック係の作業内容自体が、3人の動機づけを高めたと考えられる。チェック係の作業は、正しいテキストを確認しながらチャレンジャーの暗唱を繰り返し聞く経験をもたらししており、知らないうちに彼らも反復練習していたのであろう。また、もしかすると3人で一緒にチェックしたことが、間違いの指摘の早さ・正確さを互いに競わせる結果となり、そのぶん気を抜かず真剣に作業に取り組むことができたのかもしれない。こうして彼らは、級友たちのチャレンジにつきあう中で真剣に反復練習を継続し、しだいに有能感を高めていったのであろう。

ここでの教師の働きかけは、基本的に外発的調整を促すものといえよう。無関心段階にある活動に対して新たな外

的条件を付与することによって、生徒の参加を促している。また自律性支援の分類では、次のように分類できる。まず構造に関しては、なにより、作業内容が明確で生徒にとって受け入れ可能な、チェック係という活動を提案したことが、これに該当するであろう。抵抗感の強い活動自体ではなく、そこから一步離れた活動に焦点化したことが、このケースの大きなポイントになっているように思われる。狭義の自律性支援に関しては、暗唱活動に参加させるために制御的な働きかけを控え（初期段階では、制御的な働きかけもあったのかもしれないが）、チェック係の提案の際も、「一緒にチェックしてくれないか」と選択の余地を残す言葉かけになっていること、また3人が自発的にチャレンジした際の肯定的な言葉かけが、これに該当している。

これらに比べて、関与に関する働きかけは明確には確認できなかった。あくまで可能性として推測するなら、この教師はこの学校で生徒指導主任を務めていることから、様々な問題行動に対応する中で、この3人ともある程度個人的な交流性が形成されていたのかもしれない。そのことが、教師の提案に3人が同意しやすい基盤を作っていた可能性は、あるだろう。

表2 ケース2の概要（高校・英語）

<p>数年前に赴任した高校は、その市唯一の普通科高校で、多様な学力の生徒が入学してくる。その学力差に対応するため、数学と英語で習熟度別クラスを採用し、私が担当する英語は3つのグレードに分かれていた。最初に担当したのは、1年生の最も基礎レベルのクラス。生徒たちは、英語という教科に強い苦手意識を持っていて、実際彼らの学力は、中学1年で習うごく基本的な内容（be動詞の使い分けなど）すら定着していない状態だった。しかし、みんな性格は素直で、苦手教科ながらも、なんとかついていこうという雰囲気が見られた。</p> <p>その中で、ひととき目をひいたのがD男だった。彼は、授業開始時の雑談では、その日の気分やたわいの話を、気軽に近くの生徒や教師に話しかけるのだが、授業内容に入るととたんに口を閉ざし、表情も硬くなった。ノートも最初少し書くだけで、あとはぼんやりと黒板を眺めていたり、何か質問しても「わかりません」と即答するような状態で、英語学習に他の生徒以上に強い抵抗感を抱いていたように感じられた。休み時間に話を聞くと、自分は勉強ができないし、周りの生徒は自分よりずっと勉強ができていること、英語は中学から全然できなくて、何をしたらいいのかさっぱりわからないし、どうせ自分には無理だと思う、といったことを話した。</p> <p>そこで私は、まず辞書を使って単語の意味を調べられるようになることを目標に働きかけた。1年生では学年のはじめに辞書指導を行い、その後も毎時間必ず全員で辞書を引く活動を入れていた。D男が持っている辞書は中級者用のあまり見やすすくない辞書で、はじめはまったく自分で引こうとはしなかったが、机間巡視をしながら一緒にアルファベットをたどり、一つ一つの手順を個別に教えていった。D男は働きかけには素直に従い、やがて時間はかかるが自分で単語を引けるようになった。またそれに伴って、自分から疑問点を教員や近くの生徒に質問するようになった。以前なら、こちらから何か働きかけないと、自分から言うことはいっさいなかったD男が、である。</p> <p>授業では、1時間あたり各生徒を最低1～2回指名するようにしていたが、D男にはなるべく、辞書で引いた単語の意味を答えさせた。はじめのうちは、指名されると、辞書に書いてあることを読むだけでも、不安そうに小声で答えていたが、しだいに自信を持って大きな声で答えるようになった。そのうちD男は、予習として新出単語の意味を調べてくるようになり、授業で単語の意味を全体に問うと、自分から挙手して答えるようにもなった。</p> <p>D男ははじめ、「俺、英語は読めない」と言っていたが（実際“open”すら読めなかった）、その後の音読指導で「カタカナ振っていいから。それで何回も発音して、だいぶ覚えたなと思ったら、（カナの振ってない）英語のプリント見て読んでみて。それで忘れた単語はチェックして、あとでその単語だけ何回も発音して…」などと具体的に指示すると、辞書引きのときと同じように指導に従い、音読テストでの合格をめざして、積極的に取り組むようになった。英語を発音することへの抵抗が少なくなると、今度は「単語を発音して覚える」ことができるようになり、単語テストの前には、他の生徒と問題を出し合いながら楽しそうに取り組む姿が見られるようになった。</p> <p>効果はもちろんテスト成績にも表れ、はじめは10問中0～1問しか正解できずにいたのが、「覚え方」を身につけてからは6～7問程度は正解するようになった。さらに、不合格だったときは「これ覚えたはずなのに！」などと悔しがむ様子も見られた。このようにしてD男は、入学当初とは別人のように、のびのびと前向きに英語の学習に取り組むようになり、1学期の終わりにはクラスを活気づける存在になっていた。</p>

このケースも、英語学習に強い抵抗感を持つ生徒のケースである。教師の働きかけもケース1と類似しており、ここでは「辞書を引く」という活動に焦点化している。生徒が英語学習全体に苦手意識を持っており、「どうせ自分には無理」と有能感を高めにくい状況にあることから、働きかけをひとつの活動に集中させ、そのぶん教師からの具体

的な介入が容易な状況を作り出そうとしたものと見られる。辞書を引く操作自体は国語でも経験があるはずであり、英語が苦手かどうかにかかわらず、操作の習得は可能である。その意味で、ここでも抵抗感のある活動から一歩離れた活動に焦点化することで、抵抗感の軽減に成功しているといえよう。それと同時に教師は、授業中の指名で配慮することによって、生徒に活動成果を発表する場を提供し、周囲から認められる経験を増やそうと試みている。

ところで、辞書の引き方や単語の発音のしかたは、いずれも学習方略である。学習方略は、教科学習への自己効力感を構成する重要な要因のひとつであることが指摘されており (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990)、適切な学習方略の所持と教科学習への動機づけとの間には密接な関連が認められている。学校場面でも、苦手な教科の学習に関して、「なんとかしたいが、どうやったらいいかわからない」と悩む生徒は多く、学習方略の習得は、教科学習への動機づけを高める手がかりとして有効であると推測される。この意味でも、教師が指導目標を英語学習方略の獲得に焦点化したことは、成功だったといえるだろう。

このケースでの教師の働きかけは、辞書の引き方を教える、単語の発音の覚え方を教えるといった具体的な教授行動が主であり、通常の教師行動と特に異なっていないように見えるかもしれない。また、教師からの一方的な指示や賞罰の機会の導入は外発的動機づけに分類されるが、制御的な雰囲気は感じられず、もっぱら方略の教示と成果のフィードバックという情動的な関わりに終始している。先に述べた対象行動の焦点化ともあわせて考えると、教師はできるだけ具体的で情動的な関わりを通じて、生徒の有能感を高めようとしているといえよう。これらは構造の次元からとらえられると同時に、机間巡視の際、時間をとってその生徒に個人的に教えたり、辞書引きに関連する発問に答える機会を増やす働きかけは、関与として分類されるであろう。

表3 ケース3の概要 (中学校・国語)

中学3年生も夏休みを過ぎてしばらくすると、毎年のように受験勉強に乗り遅れた生徒が相談に来る。たいていは学力的に「最下層」の生徒たちで、英語と数学に手がつかない。私は英語の教員だが、数学は比較的簡単にアドバイスできる。ほとんど問題の解けない生徒には、最初の計算問題を落とさないようにしようと言ひ、生徒が購入している教材からページを指定して徹底してやるよう伝え、たまに見てあげればよい。しかし本県の英語の入試問題は、そうはいかない。単語や熟語、簡単な文法問題はほんの少し。読解も作文もほとんどが長文なのである。応用力が問われる。学力下位生徒にとってみれば、少々努力した程度では成果の出ない問題である。そしてこの、努力を維持し続けることこそ、生徒たちが最も苦手とするものなのである。

中学生くらいの文章量なら、教科書を全部訳させ、テープに合わせて英文を暗唱させ、さらに暗写させれば、かなりの効果が見込めるのだが、受験まで半年をきった生徒にこれは使えない。定期テストや学カテストで結果が出るまでに、時間がかかりすぎるのである。学校で斡旋している教材を、簡単なA問題だけやっていくようアドバイスしたこともあったが、たいてい数ページで挫折する。読めない、分からないという実感と、目の前のテストでほとんど成績変化が見られないからだ。今まで1人でがんばったことがない生徒であるから、気持ちはよく分かる。

そこで、いつの頃からか始めたのが「10円ノート」である。100円ショップや出入りの文房具店にわけを話して、できるだけ安いノートを大量に買い込み、英語が苦手でも希望する生徒に10円で斡旋する。10円を払わせるのは、自ら進んでやっているのだと意識づけるためだ。これだけで、すぐに放り出す生徒は減る。毎日、長文問題の一部(入試に出た問題を変えたもの)をコピーし、ノートに貼って渡す。生徒は辞書を引きながら全訳し、2～3問の設問に答えて昼休みにもってくる。私は昼休み中に採点し、間違っている英文には線を引いて、再度考えてくるように言う。参加者は毎年おおよそ10人前後。このやり方では精一杯の人数である。

間違いを指摘されると、生徒たちは遊びに行きたい気持ちを抑えながら、各々自分の席に戻り、1人で考えたり友だちに教えてもらって、なんとか再提出してくる。何度も突き返され、最後に丸をもらった時は、「やった～！」という声が響く。最初、この学習が役に立つかどうかは、正直、私も確信がもてなかった。しかし、予想した以上に生徒の反応はよく、毎年ほとんどの生徒が、不思議なほどに飽きることなく、楽しそうに続けている。

10円ノートは本来、宿題として家庭でやってくるものだが、次の日のプリントをその日の昼休み中にやる生徒も出てくる。すると、最初は1人で考えていた生徒に、周りの人や、残ってくれる友だちが徐々に興味を示すようになり、相談しながらやる生徒が増えてくる。いわば、昼休みの学習の輪が広がっていくのである。これが、英語が苦手な生徒に安心感をもたらしていたように思われる。おそらくは、自分たちは残されているのではなく、自ら希望して残っているのだという気持ちが強くなるのであろう。あわせて、先生や仲間が、自分のペースに合わせて勉強を進めてくれているといううれしさもあるにちがいない。自然に笑顔も増えてくる。

ちなみに、10円ノートに参加できるのは、英語が苦手な生徒のみとしている。苦手な生徒のみが、何やら高度な課題に取り組んでいることになる。そのことに周囲が気づき、しだいに興味を示すようになっていく。勉強を手伝

おうとする生徒も出てくる。ここまで軌道にのってきたら、英語ができる他の生徒の参加も認めることにした。ただし、最初に始めている生徒に教えてあげることが条件である。できる生徒が加わることで、苦手な生徒の存在がかすんでしまうことも危惧されたが、やってみると、友だちに教えてもらったり、教えたりするやりとりは活性化する一方で、昼休みの学習の輪はより安定していった。そしてその教え合いの中で、分かる楽しさを感じたり他者の役に立つ自分を実感したりと、双方のやる気に効果が見られたのは、思いがけない収穫であった。

ケース3で扱われているのは、受験を控えて「なんとかしなければ」と思っている、無関心というよりは外的調整ないし取り入れ調整の段階にある生徒である。それに対する教師の働きかけは、主に狭義の自律性支援である。最初に「自分からノートを買って、勉強に参加しているのだ」という自己決定感を意識づけ、その後は、自発的に提出してきたノートを採点し、間違っている箇所には「線を引いて、再度考えてくるように言う」だけである。細かな指示やアドバイスはいっさい行っていない。とはいえ、毎日過去の問題から適切な問題文を選び、また提出してきたノートを丹念にチェックするのは教師にとって膨大な作業量である。このように徹底的に生徒の自律性に信頼をおき、そのための支援（問題作成と採点）に集中した関わり方は、ケース1、2とは様相を異にしている。こうした働きかけが効果を持つのは、生徒がすでに当該活動に対してある程度の動機づけを持っているからといえよう。

また、このケースで注目されるのは、教師のみならず周囲の生徒からの関与を効果的に活用している点である。「何やら特別な勉強を自ら希望してやっているらしい」ことをアピールし、周囲の生徒に関心を持たせることで、自然に「学習の輪」を広げることに成功しており、英語が苦手な生徒たちも誇りを持って活動を続けられているようである。

表4 ケース4の概要（小学校・音楽）

小学校音楽指導の中で、リコーダーのはたす役割は大きい。全員がひととおりは吹けるように指導しないといけないし、そうしなければ合奏など次の段階に進めない。もちろん、ただ「吹ける」というだけでなく、できれば意欲をもって、いろいろな曲にチャレンジしてほしい。

中学校採用だった私が、ある年どういうわけか小学校に異動することになった。そのころの私は、「どんな子どもでも、リコーダーが確実に吹けるようになるような練習方法」を教師が教えれば、子どもはどんどん技術を習得し、結果、どんな曲でも演奏できるという自信がもてるようになり、リコーダーを使った音楽活動に対して意欲的に取り組むようになるだろうと、単純に信じていた。しかし、その考えは明らかに誤りであった。リコーダーに苦手意識をもっている子どもは、たとえ教師の支援によって効率的に練習を行い、ある曲が演奏できるようになったとしても、新たな曲に自ら挑戦しようとはしなかったし、教わった練習方法を活用することもなかったのである。

それに気づいた私は、別のやり方を構想した。それは、子ども自身が自分の演奏楽曲を決め、自分なりのペースで学習できる「こだわりリコーダー」の授業である。具体的には、①演奏する曲目は子どもが選ぶ ②練習は1人でやっても、友だちとやってもいい ③楽曲ごとに教師が支援テープを作成し、また指使いカードも用意する、というものである。

通常、教材曲は教師が決める。子どもに選択させる場合も、教師が用意した数曲から選ぶことが多い。しかしここでは、子どもは原則的にどんな楽曲を持ってきてもよい。ただし、私からはひとことだけアドバイスした。それは、「歌える曲がリコーダーでも吹きやすいよ」ということである。そして実際に、吹きにくいゲーム音楽と吹きやすいアニメソングを、私が演奏して比較させた。それ以外は、シャープ、フラットも含め何の制限もせず、自由に子どもに曲を決めさせた。

そのため、私は授業準備に膨大な労力を費やすことになった。まず、子どもが言ってきたアニメソングや歌謡曲の楽譜をすべて購入。それをリコーダーで吹きやすいようにコンピュータソフトに入力しながら移調したりした。練習するには長すぎる曲は、子どもとカットする部分を相談し、コンピュータで楽譜を作成した。

また、子どもが自分の練習進度に合わせて、好きなときに好きな支援を受けられるようにするために作成したのが、支援テープと指使いカードである。支援テープとは、楽由をピアノで演奏したものをテープに録音したものであり、これを曲ごとに準備した。多くの子どもが自由に使えるよう、テープレコーダは21台用意した。子どもたちは、楽曲全体の感じをつかむために聴く、カラオケのようにテープに合わせて演奏するなど、支援テープをよく活用していた。指使いカードは、リコーダーの指使いを図解したものである。すべての音階を一覧表にしたものはどこにでもあるが、私は1音1音別のカードに分けることにこだわった。なぜなら、もう吹けるようになった音のカードは不要であり、「よけいなお節介」である。「自分」にとって「今」必要なカードはどれかを選択し、それだけをとってくる。それが望ましいと考えた。

この「こだわりリコーダー」の授業は、私の予想を大きく超え、子どもたちから絶大な支持を得た。トトロの曲から歌謡曲、歌集の歌などなど、子どもたちは自分の「こだわりの1曲」を持ち寄り、それぞれのペースで一心不乱に練習していた。彼らのエネルギーには、構想した私も驚くばかりだった。

演奏できるようになった子どもたちには、私のピアノ伴奏に合わせて演奏してもらった。他の子どもはそれぞれで練習しているので、演奏しても誰も聴いていないのだが、それでも、自分が演奏したいと思っていた曲を1曲吹ききった喜びは大きいらしく、同じ曲を何度も伴奏させられることが多かった。そして、その後お互いの演奏を聴きあって賞賛しあう姿も見られるようになった。私的演奏会のあとは、また自分の曲を一心に練習する姿が見られた。友だちの演奏に刺激を受けたのにちがいない。

ケース4では、2種類の動機づけを考える必要がある。一つはリコーダー習得への動機づけであり、これは新しい活動であることから、様々な段階の子どもがいると推測される。もう一つは各自の「こだわりの楽曲」への動機づけであり、こちらの動機づけはかなり高く、また内発的であると推測される。教師の働きかけは、楽曲への強い内発的興味を活用して、リコーダー習得に対する動機づけへの転移をねらったものとまとめられよう。ケース1、2と同様、目標とする活動から一歩離れた活動に焦点を当てているが、この場合はより積極的に、すでに興味の高い活動を利用しているところに特徴がある。

教師の働きかけも明確な方向性を持っている。それは、生徒の自己選択を支援するという方向性である。挑戦する楽曲の選択や、支援テープ・指使いカードの選択の機会を提供しているだけではない。各生徒の選択を尊重しながら、その選択が無理なく成功経験へとつながるよう、編曲作業に労力を費やして準備するなど、選択後の活動も含めた全面的な支援体制を敷いている。この教師の働きかけは、自律性支援とは何かを典型的に示しているといえよう。支援というと、ともすれば生徒に任せて自由に活動させればよいと誤解されがちだが、実際には、いわゆる「縁の下の方力持ち」として、生徒の自律性を損なわないようにしながら、教師が様々な局面で生徒の活動に関わっていく必要がある。教師が指示して生徒に従わせる制御的な関わりの方が、準備の負担はずっと小さくて済むのである。このケースは、生徒の自律性支援の重要性を確認するとともに、その際の教師の過重負担という問題の存在を示唆している。

なお、このケースでの教師の自律性支援的態度は、上記の自律性支援が大きな割合を占めているが、このほか、「こだわりリコーダー」という枠組みの提示が構造に、あまり明確ではないが、楽曲を決める際や編曲する際の子どものやりとり（子どもと相談しながら曲をカットするなど）が関与に、それぞれ該当すると考えられ、いちおうすべての要素が盛り込まれている。

表5 ケース5の概要（中学校・国語）

私は中学校で国語を指導している。特に力を入れていたのは漢字テストである。授業時間の中で週に1回、年間を通して実施していた。テストはさほど難しいものではなく、各学年の新出漢字の例文を用い、全部ひらがなで書いてある短文を漢字仮名交じりの文に直すものであり、漢字学習用の補助教材から、書いてあるとおりの順番で10問ずつ出題した。漢字テストの目的は、当然、漢字を読み書きする力を高めることであり、テスト得点を上げることではない。しかし、生徒の関心は得点に向きがちである。もちろん100点をとるのは気持ちがいいし、力がついたことも実感できるので、それはそれでよいのだが、重要なのは地道な練習である。一夜漬けならぬ直前丸暗記で100点をとっても、力がついたとはいえない。そこで、確実な練習を促すために、次のようなシステムを考えた。

- ① 月曜日に練習課題（10回ずつ、読み仮名も書く）を提出する。
- ② 週の中頃（水曜日あたり）の授業で漢字テストを行う。
- ③ 間違った問題を直して（20回ずつ、読み仮名も）、その週のうちに提出する。

直しを20回としたのは、ペナルティの意味合いもあった。20回の練習をしたくないから、最初の練習をしっかりとしよう、という意識にしたかったのである。しかし、これだけでは強圧的で、全く楽しみのないシステムである。そこで、「100点を取り続けると練習回数が減る」というごほうびをつけた。100点1回で練習7回に、2回なら練習5回に…、というように練習回数が減っていき、以後100点を取り続ければずっと練習は1回のみとなる。途中で100点以外の得点をとったら、1つ前の段階にもどる。ただし、直しはどんな場合も20回とした。

さらに、中学生は通知票や高校入試に向けての成績評価に敏感であることを考慮して、テストの点だけでなく練習も直しも点数化して、成績をつける際の得点とすることにした。具体的には、練習を月曜日に出せば30点、前週に出せば50点、月曜以降に出した場合は10点とした。直しも同様に、提出日に応じて得点化した。また、いずれの場合も、きわめて丁寧な字であったり規定回数より多かったり、自分なりの工夫をしていればプラス5点とした。

漢字テストの点はそのままだと得点となる（100点を取ると直しがない分不利なので、ボーナス点50点をプラス）。これだと、練習を出さない生徒が100点を取っても、ボーナス点を入れても150点止まり。練習・直しを熱心にやってきた生徒が50点以上取る方が持ち点が多くなる。このシステムは、4月の授業開きで具体例を挙げながら説明し、生徒に理解してもらい、さっそく翌週から開始した。

さて、ここで取り上げる男子生徒は、主要5教科の学習に優れており、自分でも学級の上位にいるという自負を持っていた。性格は明るい気弱の一面もある。自分が失敗したり思い通りにいかなかったりしたときは、よく言い訳をする傾向が見られた。彼は、1年生のうち練習をほとんど期限通りに提出していた。遅れることもあったが、全く出さなかった回は数えるほどだった。100点は全体の40%くらいで、直しはほとんど次の日に出していた。授業中は常に積極的に発言し、ノートも丁寧に取っていた。期末テストの点数も平均点を上回り、自分でも成績には満足していたようである。

それが、2年生になって急に練習を出さなくなった。当然テストの点も100点に届かないことが多くなったが、「練習してないから当然や」と言い訳をすることが多かった。授業中の集中力もとぎれがちになり、漫然と活動に参加しているだけ、といった姿がよく見られるようになった。それに伴って定期テストの点数も下がり、1学期はクラスの最低点だった。通知票には2をつけた。それは、彼には思ってもみないことだったらしく、1学期の終業日、「先生、ショックや」と言ってきた。私は、自分も、そんな評価をするのは嫌だったことを話し、それでも2をつけざるを得なかった理由を説明した。彼は何かじっと考えていたが、やがて、「2学期はがんばるわ」と言って部活へと飛び出していった。

2学期になって彼は変わった。まず始業日に、「夏休み中にやった」と言って、1学期にやっていた練習を全部提出した。そして、2学期の初回から、毎日、提出日に練習を出すようになった。それでも100点が取れない日が続いたが、直しも必ずその週のうちに出し続けた。やがて「練習だけではだめやな」と言いだし、テスト前に自主的に練習してくるようになった。そのころから100点が取れるようになった。100点が続いて練習回数が減ってきたことを素直に喜び、さらに練習回数を減らすために、それまでの主体的な取り組みを続けていった。ときどき100点を取り損ねると、直しをすぐ次の日に出した。授業での集中力も増した。こうして、2学期には成績は3に戻り、終業日には「先生、俺ががんばったやろ」と言って笑顔で帰っていった。

このケースでは、1つの漢字テストのシステムが、1人の生徒に対して正負両面の影響を与えている様子が描かれている。このシステムは、中山（2012）の清掃指導の事例と同様、詳細な点数化を中心としており、点数に応じて練習を減らすといった特典がついているのもよく似ているが、それを国語の成績評価にもつなげている点が、このケースの大きなポイントである。対象生徒がなぜ2年生になって急に練習を出さなくなったのかは、レポートだけでは判断がつかいぬが、報告者である教師の反省によれば、中学生にとっては成績評価が最も大きな関心事であり、教師によって示された成績評価という外的報酬に向かって一直線に突き進む傾向がある。それが行き着くところまで行き着いたときに、漢字学習自体への内発的動機づけの低下を意識せざるを得なくなるのではないと見ている。

自己効力の低い活動に対しては、遠い将来の目標より日々の身近な目標を設定する方が有効であることを実証したBandura & Schunk（1981）に対して、Manderlink & Harackiewicz（1984）は、内発的動機づけの高い活動に関しては、細かな日々の目標設定は制御的側面が優位になるため妨害的に作用することを指摘しているが、2年次当初のこの生徒の状況は、この目標状況と類似しているのかもしれない。すなわち、地道な練習が重要という教師の思いとは裏腹に、結果としての得点（成績評価につながる）のみに目が向いている生徒は、得点を得るために細かな行動基準通りに実行し続ける中で、漢字学習そのものへの意欲を見失う結果となってしまったのではないだろうか。自己決定理論の文脈でいえば、1年次のこの生徒は、有能感への関心が高い同一化段階にあると考えられるが、こうした自律性の高い段階にいる生徒に対して、この詳細な漢字テストシステムは、制御的側面が優位になるため必ずしも有効ではないことが示唆されよう。

一方、いったん低下してしまった動機づけを再び高めたのも、同じ漢字テスト・システムである。ただし今度の場合は、生徒がこの点数化システムによって動機づけられたというよりも、この裏側にある練習の重要性に気づいたことが契機になっているとみるべきであろう。練習の点数とは無関係に自主的な練習を追加するようになったことが、そのことを端的に示している。断定はできないが、この生徒の動機づけ状態は、無関心から外的調整に移行したというよりは、統合化調整段階にまで移行した可能性がある。すなわち、提示された外的条件を超えて、自らその活動の価値を自分なりに再定義した、とともえられるのではないだろうか。

ところで、このケースでは、漢字テスト・システムの提示という構造は確認できるが、それ以外に目立った教師の働きかけは同定できなかった。生徒とのやりとりの中に関与を推測させる部分が多少認められる程度である。

全体的考察

本稿では、中山（2012）が特別活動や学級活動など、授業場面以外の様々な活動において見いだした、教師の自律性支援的な働きかけが、学習指導場面でも同様に明確な言動として取り出すことができるか、またそれらが、生徒の動機づけ状態のちがいに応じてどのように異なるのかについて、探索的な分析が試みられた。分析対象は、中山（2012）と同様に、学校での様々な実践事例について記述した教師の自己報告レポートであり、それらが自己決定理論の枠組みに沿ってどのように解釈し得るかが検討された。

最も一貫した結果は、生徒の動機づけ段階に応じて教師の関わり方が異なっていたことである。無関心段階にある活動に対しては、教師は抵抗感の強い活動から一步離れた活動に焦点化し、具体的で詳細な外的条件を付与して生徒に提示する働きかけを行っているようである。そしてそれは実際、目標とする活動への参加を促すことに成功していた。これは、通常起こりがちな、参加しようとしないう生徒に対して義務や強制のニュアンスの強い働きかけを行うことによって制御的側面が優位になることを避け、また抵抗感の強い活動から少し距離をおくことで抵抗感を弱め、さらには詳細な条件を提示することで、求められている行動とその結果とを生徒に明確にイメージさせる機能があると考えられる。また、生徒が参加しはじめると、教師は次に、参加した成果を周囲に知らせる機会を積極的に作り出し、教師や他の生徒から認められる経験を演出しようとしていた。これらはいずれも、構造的働きかけを中心として情動的側面を強調した関わり方とまとめることができよう。そうした関係の中で、生徒は関心の低かった活動を実際に体験し、さらにそこで得られた成功経験、被承認経験によって有能感を開発していったと考えられる。

外的条件の付与も賞罰の機会提供も、典型的な外発的動機づけであり、ここだけ見れば内発的動機づけへの移行という全体的目標から大きくはずれているように見えるが、自己決定理論が主張するような直線に沿って動機づけ状態が移行していくとすれば、まずは生徒の内的状態が無関心段階と類似している外的調整段階への移行をめざすことも、内在化プロセスの一部としては有効である。そのことを、これらの事例は示唆しているであろう。またそれには、教師の関わり方をできるかぎり制御的なものでなく、情動的側面を強調したものにしていくことが必要となる。

また、外的調整の次の段階である取り入れ調整は、生徒にとって重要な他者の存在を強く意識し、それによって自己を律する動機づけ状態であり、Deciたちはこれを、期待に応えるプレッシャーや義務感の強さなどのネガティブな特徴から定義づけているように思われる。しかし、今回見られた教師や級友たちからの被承認経験は、生徒にとってよりポジティブな意味合いを持っており、さらに自律性の強い動機づけ段階へと移行するために重要な基盤となっている可能性がある。レポートでは、このあたりの関わりあいについては詳しく書かれておらず、また集団からの同調や斉一性への圧力の存在ももちろん無視できないが、今後詳しく検討してみる価値があるだろう。

一方、こうした詳細な枠組み設定は、すでに高い自律性を持って課題に取り組んでいる生徒にとっては有効でなく、逆に妨害的な結果を生み出し得ることが示唆された。この段階にいる生徒に有効な教師の働きかけは、狭義の自律性支援であり、選択の機会の提供や、選択後の行動をも見越した支援が、生徒の活動意欲を大きく支えていることが推測される。このこともまた、生徒の動機づけ状態によって働きかけ方の有効性が異なることを支持しており、自己決定理論による分析が有望であることを示している。このほか、活動参加後の有能感の獲得（ケース1）や、教師の提示した構造の背後にある価値の理解（ケース5）は、教師の意図とは必ずしも無関係に、生徒自身が自分なりに解釈することで自律的に進んでいく可能性も示唆されており、こうした発展的な影響性についても、今後の研究が期待される。

一方、教師の自律性支援的態度の3成分に関しては、特別活動・学級活動場面と比べて明確ではなかった。中心的な成分（構造や自律性支援）は容易に同定できるものの、それと関連して提供されているであろう他の成分を、教師の言動から明確に取り出すことは、当初の予想とは逆に困難であった。しかし、だからといって、教師がそうした幅広い働きかけを行っていないと結論づけるのは早計であろう。もしかすると、教師の思いや価値観をきちんと言動として提示しないとわからない特別活動場面とちがって、学習指導場面では基本的な目標志向性は暗黙のうちに教師と生徒の間で共有されているために、わざわざ言語化する機会が少ないのかもしれない。あるいはまた、レポートを記述する際に、公式に行われる学習指導法の記述に焦点が当てられ、非公式に行われる個人的な働きかけが省略されている可能性もあろう。学習指導場面において3つの成分がどのように認められるかについては、あらためて分析し直してみる必要がある。

注

- 1) 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。ただし学習場面においては、単なる無関心というより嫌悪感・抵抗感を持っている場合が多いことに留意する必要がある。
- 2) 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。
- 3) 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了承を得ていない場合がある点を考慮したことによる。
- 4) 本稿で分析に使用したレポートを提供していただいた先生方に、心よりお礼申し上げる次第である。なお、本稿では、校種や教科から個人名とレポート内容との対応が推測される可能性があるため、ご協力いただいた先生方のお名前を記すことは控えさせていただいた。

引用文献

- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- 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., & 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.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. H. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 918-928.
- 中山勘次郎 (2012). 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 上越教育大学研究紀要, 31, 111-123.
- 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*. Orlando, 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.
- 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.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Teacher's Autonomy Support in the Classroom Learning

Kanjiro NAKAYAMA*

ABSTRACT

Self-determination theory (Deci & Ryan, 1985) assumes that the teacher's effective behavior can be different in line with their students' motivational stage. In this study, 5 cases of teacher's self-reported documents concernig their interaction with students in the classroom learning situations were reviewed to prove this assumption.

Results showed that the teachers were inclined to interact with their students in "amotivation" stage, using structural and informative manner. Once the students participated in the target activity, then teachers tried to provide them more opportunities to be appoved by their classmates and to recognize their own competence. On the other hand, autonomy-supportive behavior looked like more effective to students in the "autonomous" stages. These results generally supported the assumption of self-determination theory.

* School Education