

[研究論文]

社会的場面における児童生徒の他律から自律への変化と その支援方法

—自己決定理論による説明とその生徒指導への示唆—

黒田 祐二

人は社会化の過程において社会や集団の中で共有されている規範を学び、それに基づいた行動を行うようになる。規範に基づいた行動は規範行動と呼ばれ、例えば、ルールを守る、困っている他者を助ける、不正を行わない、などがある。

社会化の過程で人に求められるのは、こういった規範行動を外的な圧力に従って他律的に行うことではなく、その意味や重要性を理解して自らの意志で自律的に実行できるようになることである。例えば、警察官が見ているから交通ルールを守る（見てないからルールを守らない）のではなく、警察官が見ていてもいなくてもその必要性を理解して自ら守るようになることが求められる。

学校における生徒指導はこういった力の育成において重要な役割を果たしている。生徒指導の目的は、児童生徒の自己指導能力を育てることで彼ら・彼女らの社会的な自己実現を導くことである（文部科学省，2010）。自己指導能力とは、その時その場で自ら考え、適切な判断を行い、その判断に基づいて行動できる能力を指し（坂本，1999）、様々な状況における児童生徒の主体的な思考力と行動力を表している。従って、この能力には、規範行動を自律的に実行できる能力が含まれている。

規範行動を自律的に実行できる能力は思春期において発達していく。例えば、道徳的・向社会的な行為を行う時の判断基準はこの時期に発達し、賞罰や承認のためといった利己的・他律的なものから、他者や社会のためといった利他的・自律的なものへと変化していく（二宮・宗方，1985；西村・村上・櫻井，2018；櫻井，2020）。その一方で、この時期において規範行動の頻度が低下することが先行研究において見出されている（山田・小泉・中山・宮原，2013）。山田他（2013）は、小学3年から中学3年までの児童生徒を対象に規範行動の発達の变化を検討したところ、道徳的規範を遵守する行動（例：悪口を言わない、嘘をつかない）や一般的慣習を遵守する行動（例：あいさつや返事をきちんとする）の頻度が小学6年頃を境に低下することを見出した。思春期において規範行動を自律的に実行できる能力が発達する一方で、実際

受付日 2021.11.1

受理日 2021.12.23

所 属 学術教養センター

の規範行動の頻度は低下していくという事実から、この時期の児童生徒の規範に対する意識や動機づけ（例えば、ルールを守ろうとする意志）が十分に育っていないことが示唆される。そして、このことは、この時期の児童生徒の社会化が十分になされていないこと、すなわち、大人の教育的な働きかけが十分に行われていないことを示唆している。

これらの現状を踏まえると、生徒指導上の課題として次の問いを設定することができる。すなわち、「規範行動を自律的に（自分の意志で自発的に）実行しようとしないう状態から自律的に実行しようとする状態へと児童生徒が変わっていくために、どのような指導が必要か」という問いである。この問いにおける「規範行動を自律的に実行しようとしないう状態」では、児童生徒は教師から促されて規範行動を他律的に行うことになるだろう。従って、この問いは、「児童生徒が規範行動を他律的に行う状態から自律的に行う状態へと変わっていくために、どのような指導が必要か」という問いに変換することができる。例えば、「児童生徒が教師に言われて仕方なくルールを守っている状態から自分の意志で主体的に守っていく状態へと変わっていくために、どうすればよいか」という問いである。

この問いは、児童生徒の自己指導能力を育てるという生徒指導の理念に関係する重要な問いであり、理論的・実践的な観点から詳細に検討していくべき問いである。その答えについて様々な学問分野の様々な理論・研究が参考になるが、本論文では心理学における自己決定理論（self-determination theory；以下、SDT）に着目し、SDTから導かれる答えを提示する。SDTは実証に基づいた理論であり、この観点からも生徒指導に貢献できると期待される。

ところで、SDTを生徒指導に結びつけた先駆的な研究として、中山（2012）、中野（2013）、久保田（2020）の研究がある。中山（2012）は、SDTの提案する「自律性支援」「構造」「関与」という支援方法（後述）が我が国の生徒指導の実践において見られることを、事例分析によって明らかにした。中野（2013）は、SDTに基づいて生徒の基本的心理欲求（後述）を充足できるように道徳の授業を展開したところ、向社会的行動や規範遵守行動を高める効果があったと報告した。久保田（2020）は、生徒指導の三機能（後述）が生徒の基本的心理欲求の充足につながることを示し、生徒指導の実践を実証的に研究していく際にSDTが有用であることを論じた。

SDTは生徒指導の理念と実践の両方に対して有益な示唆を与えられる理論である。しかしながら、SDTと生徒指導の結びつきを示した論文は、筆者の知る限りこの3つしか見あたらない。そこで最初に、生徒指導の研究においてなぜSDTに着目する必要があるのかを論じる。その後で、上述した問いに対する答えを検討したい。

本論文は3部構成になっている。第1部では、SDTに着目する理由を論じる。ここでは、生徒指導の概要（1-1節）とSDTの概要（1-2節）を述べた後、両者の関係性を明らかにすることによってSDTが生徒指導の理論的な基盤になりうることを示唆する（1-3節）。そ

して、理論的な基盤になることによってSDTが生徒指導の理念と実践に様々な利益をもたらすことを論じる（1－4節）。第2部では、SDTを構成するミニ理論の1つである有機的統合理論に基づいて、本論文の問いに対する答えを検討する。まず他律的状态から自律的状态への変化のメカニズムについて説明し（2－1節）、次にこの変化を促す支援方法について説明する（2－2節）。第3部では、SDTが生徒指導の理念や実践に対して果たす役割や貢献についてまとめ、今後の展望を論じる。生徒指導に対するSDTの示唆を論じるために、本論文では、児童生徒の社会的な場面における他律的状态（例：教師に叱られるから仕方なくルールを守る）から自律的状态（例：自分の意志で主体的にルールを守る）への変化とその支援方法に主な焦点を当てる。

SDTと生徒指導の理念及び実践とを結びつけた論文は、先述のとおり極めて少ない。さらに（学業達成場面ではなく）社会的場面における他律的状态から自律的状态への変化とその支援方法をSDTの視点から詳細に論じた研究は、筆者の知る限り見あたらない。本論文は、SDTと生徒指導の理念・実践との関連性やSDTの生徒指導に対する理論的・実践的な示唆を明らかにするものであり、生徒指導に関する既存の研究とSDTに関する我が国の研究の両方に貢献できると期待される。

第1部 なぜ自己決定理論に着目するのか

第1部では、生徒指導の理念や実践の検討においてなぜSDTに着目するかを論じる。その理由を端的に説明すると、SDTと生徒指導の理念及び実践との間には複数の重要な関連が見られ、SDTが生徒指導に対して有益な示唆を与えると考えられるからである。

以下では、生徒指導とSDTの概要を説明した後、両者の間に具体的にどのような関連があり、SDTが生徒指導に対して具体的にどのような示唆を与えるかを論じていく。

1－1. 生徒指導の概要

生徒指導は学校の教育目標を達成するために不可欠な教育機能であり、学習指導と並んで重要な意義をもつ教育活動である（文部科学省、2010）。生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」と定義される（文部科学省、2010）。しばしば生徒指導は「問題行動を起こした（あるいは、起こしそう）児童生徒」を対象に行われる治療的・予防的指導と見なされることがあるが、上記の定義からもわかる通り、生徒指導は「全ての児童生徒」を対象に行われる教育活動であり、治療的・予防的指導だけでなく開発的（発達促進的）指導をも含んだ範囲の広い教育活動を表す。

このような生徒指導の根底にある基本理念が、生徒指導の基本書である『生徒指導提要』（文

部科学省, 2010) や『生徒指導の手引き』(文部省, 1981) 及び『生徒指導資料集』に示されている。本節ではこれらの基本書に基づき、「生徒指導の究極的な目的」「生徒指導の前提にある人間観・教育観」「生徒指導の機能」について説明する。

(1) 生徒指導の究極的な目的

定義に示された通り、生徒指導の目的は児童生徒の個性、社会的資質、行動力を育てることであるが、その先にある究極的な目的として次のものが定められている。それは、「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達」を目指し、「児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」を目指すことである(『生徒指導提要』p.1, 5)。ここでの自己実現とは、「単に自分の欲求や要求を実現することにとどまらず、集団や社会の一員として認められていくことを前提とした概念」であり(同p.1)、社会的な自己実現を指している。「自己指導能力」は、児童生徒が社会的に自己実現するために必要な能力と位置づけられ、この能力を育成することが生徒指導の究極的な目的となっている(坂本, 1999)。なお、『生徒指導提要』の最終ページでは、「社会の形成者としての資質や諸能力」や「社会的なリテラシー」を育成することも生徒指導の究極的目標であると追記されている(同pp.224-225)。これらの理念は、生徒指導が非行や問題行動への対応という狭い範囲の教育活動ではなく、全ての児童生徒の成長や発達を目指す広い範囲の教育活動であることを示している。

以上より、生徒指導の根本的な目的は次のようにまとめられる。すなわち、全ての児童生徒が社会の中で自己実現を図りながら、個々の幸福を追求すると同時に社会の発展をも追求する大人へと成長できるように、彼ら・彼女らの自己指導能力を育成したり、社会の形成者としての資質・能力や社会的リテラシーを涵養したりすることである。

なお、自己指導能力の定義に関して、『生徒指導提要』では「自分で自分を指導していくという力」と字義的に説明されている(p.11)。これに対して、坂本(1999, p.10)は、自己指導能力を「その時、その場で、どのような行動が適切か、自分で考えて、決めて、実行できる能力」と具体的に定義し、「『どのような行動が適切か』その適切性を決める基準は、他の人の主体性の尊重と自己実現とである」と説明を加えている。そして、『生徒指導資料第20集』(文部省, 1988)によれば、自己指導能力には「自己をありのままに認め(自己受容)、自己に対する洞察を深めること(自己理解)、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと、そしてこの目標の達成のため、自発的、自律的に自らの行動を決断し、実行すること」などが含まれるという。また、『生徒指導提要』によれば、自己指導能力と共に「自発性・自主性」「自律性」「主体性」(表1参照)を育む必要があるとされる(pp.10-11)。これらは自己指導能力と深く関連する資質・特性である。

表1 『生徒指導提要』（文部科学省，2010）における自発性・自主性・自律性・主体性の定義

自発性	他者の指示や意見に従ったり、あるいは他者の顔色や周りの様子をうかがったりして行動するのではなく、自らのうちにわき上がる思いや判断に基づいて行動すること
自主性	他者に依存することなく、他者に責任転嫁することもなく、自らの考えと責任において行動すること
自律性	自らの欲求や衝動をそのまま表出したり行動に移したりするのではなく、必要に応じて抑えたり、計画的に行動することを促したりする資質
主体性	あらかじめ行動する内容が決められていたり、自分が中心となって行動できるとは限らなかつたり、既存の計画に従って行動することが求められたりする場合に、自分なりの意味付けを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすることなどにより能動的に取り組もうとする資質

また、社会の形成者としての資質や能力の具体的内容としては、自己と他者・集団・社会との関係を理解することや自己と社会とのつながり（ソーシャル・ボンド）を築くこと、社会的な知識や技術を実践し行動できる力などが挙げられている（『生徒指導提要』p.224）。社会的リテラシーはこういった資質・能力を社会の中で状況に応じて適切に行使できる能力を指す（同p.225）。

（2）生徒指導の前提にある人間観と教育観

上述した究極的な目的と合致して、生徒指導の基盤には次のような人間観（発達観）と教育観（指導観）が置かれている（『生徒指導提要』pp.9-13）。人間観としては、個としての欲求の充足や人格の完成は社会への適応や社会の中での成功と不可分な関係にあり、人間の成長や発達は社会とのかかわりの中でこそ達成されるという考え方が根底にある。教育観としては、形だけの賞罰を与えるなど「児童生徒の表面を変える教育」ではなく、児童生徒が行動の適否を自ら判断し、自ら実行できるように導くなど「児童生徒の内面が変わっていく教育」を行うという理念が根底にある。

児童生徒は学校という集団の中で人間的に成長し、人格を完成させていくが、その人間的な成長や人格の完成を児童生徒が自ら希求していけるように導くことが教師に求められるとされている。そして、このことを達成できるように、生徒指導の全体を通して、自己指導能力、自発性、自主性、自律性、主体性といった資質・能力を育む必要があるとされている（『生徒指導提要』pp.10-13）。

（3）生徒指導の機能

生徒指導は教師から生徒への様々な働きかけを表すが、とりわけ重要な働きかけとしていわゆる「生徒指導の三機能」がある。生徒指導の三機能とは「児童生徒に自己存在感を与えること」「共感的な人間関係を育成すること」「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」を指し、「自己指導能力が育成されるための指導上の留意点」とされている。それぞれの詳細は、『生徒指導資料第20集』（文部省，1988，pp.16-19）において次のように説明されている。まず、「自己存在感を与えること」については、「生徒は現にここに存在しているということだけで、かけがえのない存在なのであり、一人一人の存在を大切にすることが指導の基本となる」

とされ、「人間は他者とのかかわりの中で生きており、そのかかわりの中で自己の存在感を見いだせる時、いきいきと活動できるのであり、生徒が自己存在感を得ることなしに、その自己実現は図れない。その意味で、一人一人の生徒が例外なくあらゆる学校生活の場で自己存在感をもつことができるように配慮することが重要である」とされている。次に、「共感的な人間関係を育成すること」については、「相互に人間として無条件に尊重しあう態度で、ありのままに自分を語り、共感的に理解しあう人間関係を育てることは極めて大切であり、このように共感的な人間関係の中であってこそ生徒の自己受容、自己理解は一層促進される」と説明されている。また、教師と生徒との共感的な人間関係は生徒指導の基盤になるとも説明されている。最後に、「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」については、「生徒に自己決定の場をできるだけ多く用意し、生徒が決断と責任のある行動をとれるように援助することが重要」であり、「できるだけ生徒に自らの行動を自分で選択する自由を与え」、その上で、「自ら決断した行動に対して責任をとるよう指導する」ことが重要であるとされている。また、「生徒の発達の可能性は、生徒自身が発見し、その生徒自身の努力によって伸ばされるべきもの」であるために、学校は「生徒自身が自らの可能性を発見し、伸長できるように、適切な経験の場や活動の機会を用意しなければならない」とされている。

生徒指導の三機能は児童生徒の自己指導能力を育成するために必要な機能であり、生徒指導において欠かすことのできない機能である（文部科学省，2010；文部省，1988）。

1 - 2. 自己決定理論の概要

様々な学問分野の様々な理論が生徒指導の理念や実践に関係しているが、心理学のSDTはその1つである。SDTとは一体どのような理論であろうか。

SDTは、アメリカの心理学者であるE. L. DeciとR. M. Ryanによって提唱された、人間の行動とパーソナリティ発達に関する実証に基づいた理論である（Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017）。SDTは、人間が健やかに成長・発達し、ウェルビーイング (wellbeing) の感覚をもって生きていくために必要な条件を示している。SDTは6つのミニ理論で構成されているがそれらの説明は割愛し、ここでは本論文に關係するSDT全体の特徴を説明する。

SDTの第1の特徴は、マズローやロジャーズの人格発達理論、ピアジェの認知発達理論など同様に、オーガニズミック (organismic) な視点で人間の発達と行動を捉えている点である。すなわち、人は成長や発達に向かう傾向を生得的にもっており、環境（社会的、文化的、対人的、物理的環境）と能動的にかかわる中で心理的な成長や発達を遂げようとする存在であると捉えている。この心理的な成長・発達には、個人としての成長だけでなく、社会的な存在としての成長も含まれている。より具体的に説明すると、個人の内部で心理的な機能や構造が洗練されていくことだけではなく、その個人が社会と調和的・統合的な関係を築くことも含まれて

いる。このように、人は個人的にも社会的にも成長・発達しようとする傾向を生得的にもっている。SDTは捉えている。第2に、こういった成長や発達、統合や調和がスムーズに進むための条件として、基本的心理欲求 (basic psychological needs) を充足できていることや自律性 (autonomy) を感じることができていることを挙げている。基本的心理欲求とは、人間が生得的にもっている、心の成長と発達に欠かせない欲求を指す。これには、①自律性への欲求 (need for autonomy; 誰かに自分の行動をコントロールされるのではなく自分が自分の行動の主体でありたい、自分の意志で行動したいという欲求)、②関係性への欲求 (need for relatedness; 他者との絆や社会とのつながりをもちたいという欲求)、③有能さへの欲求 (need for competence; 自分を取り巻く環境と効果的にやりとりできる存在でありたいという欲求) の3つがある。また、自律性とは、自分の意志と選択で心からしたいと思って行動している状態を指す。第3に、人が基本的心理欲求や自律性を満たすためには、環境からのサポートが欠かせないと考えている点である。SDTでは、適切な環境によって人の基本的心理欲求や自律性が満たされれば、その人の心理的な成長と発達が促され、健康的な状態を達成できるが、不適切な環境によってそれらが阻害されると、心理的な成長と発達が妨害され、不健康な状態になりやすいと考える。第4に、以上の説明は欧米の人達のみには当てはまるのではなく、国や文化を越えて人類に普遍的に当てはまるものとされている。

まとめると、SDTでは、人は社会や他者と能動的にかかわりながら心理的な成長と発達を遂げようとする存在であると捉える。そして、こういった成長・発達がスムーズに進むためには、基本的心理欲求や自律性の充足が必要であり、その充足のためには環境からの適切なサポートが必要であると考え。さらに、これらのことは、国や文化を問わず人間に普遍的に当てはまることであると考え。

1 - 3. 生徒指導の理念・実践と自己決定理論との関連性

生徒指導とSDTの間には様々な関連性を見出すことができる。本論文では、その中でも特に重要であると考えられる3つの関連性について論じる。

第1に、SDTの鍵概念である「自律性」や「自律的動機づけ」と、生徒指導において育成を目指している「自己指導能力」「自発性、自主性、自律性、主体性」「社会の形成者としての資質・能力」「社会的リテラシー」との間には関連性がある。SDTにおける自律性は、自分の意志による選択で心からしたいと思って行動している状態を指す。しかし、この状態は、他者をかえりみず自分勝手に振る舞う個人主義的な行動傾向を表しているわけではない(デシ・フラスト 桜井監訳, 1999)。SDTにおける自律性には、熟慮の上で行動することや自らの行動に責任をもとうとする意志が含まれている(デシ・フラスト 桜井監訳, 1999; Ryan & Deci, 2017)。従って、これは自己指導能力、自発性、自主性と深く関連している。また、自律的動

機づけ (autonomous motivation) とは、自律性の高い外発的動機づけ (第2部で説明する「同一化的調整」と「統合的調整」) のことである¹。具体的には、社会的に重要であるが興味をもてない行動を、外側から強制されて嫌々行うのではなく、自分の意志で主体的に行おうとする傾向を指す。「社会的に重要であるが興味をもてない行動」には、勉強に取り組むこと、規則を守ることなど、学校の中で児童生徒に身につけてほしい行動が含まれている。自律的動機づけは、これらの行動に含まれている価値や意義を理解して自己の中に取り込み、自らの意志で実行しようとする傾向を表す。従って、これは、自己指導能力、自律性、主体性と深く関連し、社会の形成者としての資質・能力や社会的リテラシーとも関連すると考えられる。以上の通り、自律性と自律的動機づけは生徒指導が育成を目指す資質・能力と概念的に関連する。同時にこれらは、生徒指導が最終目的にしている「児童生徒の社会的な自己実現」にとっても欠かせない心理特性であると考えられる。

第2に、人間の発達や行動に関するSDTの考え方は、生徒指導における人間観や教育観とうまくフィットする。SDTでは、人は社会や他者と能動的にかかわる中で個人的にも社会的にも成長しようとする傾向をもっていると考え、かつ、この傾向が十分に引き出されるためには環境からの適切なサポートが不可欠であると考え。こうした考え方は、生徒指導の「人間の成長や発達は社会とのかかわりの中で達成される」という人間観や「児童生徒が自らの人格の完成を自ら希求することができるように導く」という指導観とうまく適合する。またSDTでは、行動の量ではなく質を重視し、行動の質として動機に着目する。例えば、生徒が学校のルールを守っている場合に、「どのくらいルールを守っているか」(量)ではなく「なぜルールを守っているか」(質=動機)を重視し、その動機が「学校生活を安心して過ごすためにそのルールが必要だから」といったように自律的な動機であるか、それとも、「ルールを守らないと教師に叱られるから」といったように他律的な動機であるかという点に着目する。このように行動の動機を重視するSDTの考え方は、「児童生徒の表面を変えるのではなく、内面が変わるように指導する」という生徒指導の教育観とうまくフィットする²。

第3に、SDTと生徒指導の三機能や諸実践との間には重要な関連がある。例えば、中野(2013)は、生徒指導の三機能がSDTにおける基本的心理欲求の充足と関連していることを論じた。また、久保田(2020)は、この関連性について詳細な分析を行い、「共感的な人間関係を育成すること」が関係性への欲求の充足に貢献し、「自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること」が自律性への欲求と有能さへの欲求の充足に貢献すると論じた。そして、「児童生徒に自己存在感を与えること」は3つの欲求のそれぞれの充足につながる可能性を示唆した。さらに、中山(2012)は、SDTの提案する自律性支援の方法が我が国の学級活動や部活動等においても見られることを示した。これらの研究は、SDTの提唱する基本概念と支援方法が生徒指導の機能や実践と深く関連することを示している。

以上のように、SDTと生徒指導の理念及び実践との間には深い関連性を見出すことができる。SDTと生徒指導との間に深い関連性があるということは、SDTが生徒指導の理論的な基盤の1つとなりうること（あるいは、SDTが生徒指導に対して理論的に貢献しうることを示唆している。

1 - 4. 自己決定理論を生徒指導の理論的な基盤に据えることの利点

それでは、SDTを理論的基盤にすると生徒指導にとってどのようなメリットがあるだろうか。SDTは生徒指導に対して何を提供できるであろうか。ここでは考えられる貢献を3つに分けて論じる。

(1) 生徒指導の理念や実践に対してエビデンスを提供できること

生徒指導の理念の適切さや実践の妥当性は、経験や勘に頼らず客観的に評価される必要がある。そしてそのためには科学的なエビデンスが不可欠である。

しかしながら、生徒指導に関する科学的・実証的な研究は現状において十分とはいえず（金子, 2012; 中村・歌川・岡邑・鈴木, 2019; 滝, 2015）、確固としたエビデンス（例えば、信頼性と妥当性の高い数量的データを収集することや、その数量的データに対して適切な統計的解析を行うこと）が十分ではない。実践研究や実践報告は多く行われているものの、変数の定義や測定を厳密に行っている研究、信頼性・妥当性の高いデータを収集して統計的解析を的確に行っている研究、実践の効果を適切に査定している研究は少ない。

他方、SDTの理論的予測は国内外の様々な実証研究によって検証されており、その妥当性についてエビデンスが蓄積されている。生徒指導の理念や実践をSDTに適切に関連づけることができれば、その妥当性や適切さについて間接的にエビデンスを得ることができるであろう。

また、久保田（2020）は、SDTを生徒指導実践に関する研究に援用することで次のことが可能になると論じている。①児童生徒の自律性をより精細に測定できる、②児童生徒の自律性や基本的心理欲求を測定できるため教師のどのような実践が効果的であるかを客観的に検討できる、③SDTが提唱する自律性支援の枠組みを基にすることで生徒指導の効果的な実践を抽出できるようになる。久保田（2020）の論考は、生徒指導実践の効果を科学的に検証するためにSDTの測定方法や理論的予測が有用であるということを示している。将来的にSDTを援用した実証研究が行われるようになれば、生徒指導実践に関する直接的なエビデンスを得ることができると期待される。

(2) 自己決定理論は領域横断的な汎用性と時間縦断的な有用性をもつこと

SDTは指導領域を越えて利用することができる領域横断的な汎用性をもつとともに、年齢を超えて（児童生徒が大人になった後にも）予測力を発揮する時間縦断的な有用性もっている。

領域横断的に捉えた場合、SDTは学校教育の複数の指導領域に応用できる汎用性をもって

いる。SDTの応用可能性はすでに学習指導の領域において検証されており（例えば、岡田, 2018）、進路指導の領域においても検証が進められている（永作, 2010）。SDTを生徒指導の領域（主に社会性の指導）にも応用することで、領域を通して一貫した指導が可能になり、指導の相乗的な効果を期待することができる（黒田, 2021）。

時間縦断的・生涯発達の捉えた場合にもSDTは有用である。自分が行動の主体であり自分の行動を自ら選択・決定できているという自律性の感覚は、学校段階のみならず、その後の長い人生をよりよく生きていくためにも必要である（Ryan et al., 2019）。また、学校段階での「自ら学ぶ意欲」が卒業後の「自ら働く意欲」につながっていくことも示唆されている（櫻井, 2009）。子どもの自律性を育成することは、児童生徒の「人格のよりよい発達」や「将来における社会的な自己実現」を目指すという生徒指導の理念の達成に貢献できると予測される。

（3）生徒指導の理念・実践や児童生徒の心理に対して有益な見方を提供できること

最後に、SDTは生徒指導の理念と実践に対して、また、生徒指導場面における児童生徒の心理について、有益な見方や考え方を提供できる。本論文ではとりわけ、冒頭で述べた「児童生徒が他律的に行動させられている状態（大人によって行動を強いられている状態）から自律的に行動する状態（自らの意志で主体的に行動している状態）へと変わっていくために、どのような指導が必要か」という生徒指導上の課題に対して、SDTが有意義なアイデアを提供できることを指摘する。

この課題に関して、『生徒指導提要』では、「児童生徒の自律性をどう促すか」という「教師の指導方法」が具体的に説明されている。例えば、児童生徒が自発的・主体的に取り組んでいける場や機会を提供することや、児童生徒に目標をもたせたり役割を与えたりすることで積極的に責任感をもって活動に参加できるようにすることなどである（『生徒指導提要』pp.11-13）。

その一方で、「児童生徒が他律的な状態から自律的な状態へとどのようにして変わっていくか」という「子どもの内部で生じる心理的変化のメカニズム」については必ずしも十分に説明されていない。この変化のメカニズムを理解することは重要である。それを理解することで、より適切で理にかなった指導方法を導き出せるからである。SDTは、「他律から自律への変化のメカニズム」を「内面化」と「基本的心理欲求の充足」の観点から説明し、それを踏まえた上で他律から自律への変化を促す具体的な方法を提案している。これらの点は第2部で詳しく説明する。

この他にも、SDTを用いることで生徒指導の理念や実践を捉え直したり、より詳しく説明したりすることもできる。例えば、生徒指導の「児童生徒の表面を変えるのではなく、内面に変化が生じるように導く必要がある」という教育観は、SDTからすると「児童生徒の行動の量や頻度（表面）ではなく動機（内面）が重要であり、彼ら・彼女らの内面の動機が変わっていくように支援する必要がある」と捉え直すことができる。また、『生徒指導提要』における「生

生徒指導の三機能は児童生徒の自己指導能力を高めることにつながる」という予測は、SDTを援用すると「生徒指導の三機能は、児童生徒の基本的心理欲求を満たすものであるために、彼らの自己指導能力を高めることにつながる」と詳しく説明することができる（久保田，2020）。このように、SDTを援用することで生徒指導の理念や実践を心理学的な視点から捉え直したり補足したりすることもできる。

以上、SDTを生徒指導の理論的な基盤に据えることの利点について論じてきた。SDTは生徒指導の理念や実践に対して様々な形で貢献できる理論であり、SDTを生徒指導の理論的基盤に据えるメリットは大きいと考えられる。

第2部 他律的な状態から自律的な状態への変化とその支援方法—自己決定理論から生徒指導への示唆—

冒頭で述べた通り、生徒指導上の課題として、「児童生徒が他律的に行動させられている状態から自律的に行動する状態へと変わっていくために、どのような指導を行えばよいか」という問いがある。この問いは、生徒指導における「児童生徒の自己指導能力を育成する」という理念や「児童生徒が表面的に変わるのではなく内面から変わっていくように指導する」という理念に関係する問いであり、理論的・実践的な観点から詳細に検討していくべき重要な問いである。

この問いにおける「他律的に行動させられている状態」とは、「社会や集団において必要であるが生徒がしたいと思えない行動を、大人からの圧力によってさせられている状態」を表す。「社会や集団において必要であるが生徒がしたいと思えない行動」の典型的な例は規範行動であり、例えば、ルールや規律を守ること、授業をしっかり受けることなどを挙げるができる。これらのことを「させられている」状態から「自分の意志でする」状態へと変わっていく時、生徒の中でどのようなことが起こっているであろうか。そして、この変化を促すために、大人はどのような支援を行えばよいであろうか。

その答えについて、SDTのミニ理論の1つである有機的統合理論（organismic integration theory; 以下OIT）が有益なアイデアを与えてくれる。第2部では、OITに基づいて、（1）児童生徒が他律的な状態から自律的な状態へと変わっていくメカニズム、（2）その変化を促すための支援方法を説明する。

2 - 1. 他律から自律への変化—有機的統合理論による説明—

OITでは、他律的な状態を「外側からの圧力で強制的に行動させられている状態」と捉え、自律的な状態を「自分の意志で自発的に行動している状態」と捉えている。そして、前者から後者へと変化するプロセスを「内面化」(internalization)³のプロセスとして捉えている。さらに、

この内面化のプロセスは、基本的心理欲求が満たされることによって促進されると説明している。まとめると、OITでは、「基本的心理欲求が満たされて自律性・関係性・有能さの感覚が高まることによって内面化が進み、それによって人は他律的な状態から自律的な状態へと変化する」と説明している。(図1)。

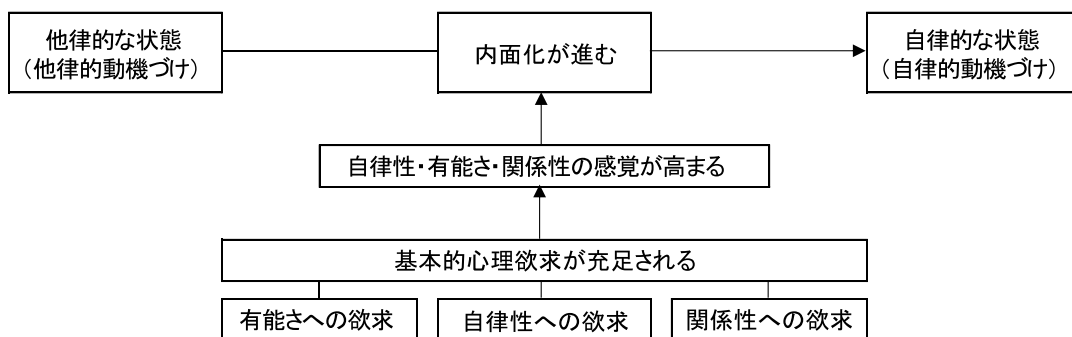


図1 他律的な状態から自律的な状態へと変化するメカニズム

自律性、他律性、内面化は、SDTにおける鍵概念であると同時に、生徒指導の理念や実践を検討する時にも重要になる概念である。そこでまずそれぞれの概念について説明し、その後で上述した変化のメカニズムを説明する。

(1) 自律性と他律性

自律性 (autonomy) とは、字義的には自己統治 (self-governance) を意味する言葉であり、自己調整 (self-regulation; 自己制御とも訳される) と近い意味をもつ言葉である (Ryan & Deci, 2017)。SDTにおいて、自律性とは、自分の意志 (volition) と選択 (choice) で、心からしたいと思って (wholehearted, fully self-endorsed, or willing)、行動している状態を指す (例えば, Deci & Ryan, 2012, 2013; Deci, Ryan, et al, 2015; Ryan & Deci, 2017)。自律的に行動できている時には、行動と自己 (例えば、自分が本当にしたいと思っていること) との間に十分な一致や調和を感じることができる。また、自律的に行動している状態では、「自分の行動の源は自分自身である」「自分が自分の行動の主体である」と感じることができる。この感覚は、オリジン (チェスの指し手) とポーン (チェスのコマ) で言うと、オリジンである時に得られる感覚である。

自律性と対比される概念は、他律性 (heteronomy) である (Ryan & Deci, 2017)。他律性とは、自分の意志と選択で行動しているのではなく、外的な圧力や要求によって「行動させられている」状態を指す。この状態には「自分の行動がコントロールされている」という感覚が含まれている。これは、オリジンとポーンで言うとポーンである時の感覚である。

なお、自律性の対義語が他律性であることからわかるとおり、自律性は自立

(independence) を意味していない (Deci & Ryan, 2013; Ryan & Deci, 2017; Soenens et al., 2018)。同様に、他律性は依存 (dependence) を意味していない。SDTにおける自律性や他律性を、自立や依存と混同しないように注意する必要がある。

(2) 内面化

OITでは、人が他律的状态から自律的状态へと変化する時、その人の内部で内面化という心の働きが生じていると考える。内面化とは一体どのような働きであろうか。

内面化は、社会的規範（社会や集団の中でとるべき行動や態度）の取り込みに関係する心の働きである。簡潔に説明すると、内面化とは、自分の外側にある社会的規範を自分の内側へと取り込み、自分自身に欠かせないものとして受けとめる心理プロセスを表す。詳しくは次の通りである。

社会や集団の中で共有されている社会的規範には、多くの人々に共有されるだけの価値や重要性が備わっている。しかしながら、そういった価値や重要性に気付くことができず、社会的規範を外側から押しつけられていると認識している限り、社会的規範がその人の中にしっかり取り込まれたと言うことはできない。例えば、子どもがルールを守る理由や意味を理解せず、大人から守ることを強いられていると認識している限り、その子どもはルールに関する態度や行動を内面化していないといえる。こういった状態では、「罰を受けたくないから嫌々××する」「仕方なく〇〇する」といった他律的な行動が生じることになる。

他方、社会的規範に本来備わっている価値や重要性に気づき、それがまさに自分にとって必要なものであると納得・実感できた時、自分の外側にあった社会的規範が自分の内側に取り込まれたといえる。さらに、取り込まれた社会的規範がその人の内部の他の価値や信念と統合され、自分自身にとって欠かせないものになった時、その社会的規範はその人のアイデンティティ（ないし自己；self）の中へと深く内面化されたといえる。規範がアイデンティティや自己の中に深く内面化された時、人はそれを自らの意志で、いたって自発的に、遂行するようになる。すなわち、自己決定的で自律的な行動が生じるようになるのである。

このように、内面化とは、外的な規範（norm）や規制（regulation）に本来含まれている価値や重要性に気づき、それを自己の内部に取り込み、自分もっている他の価値や信念と一致・調和させる心理プロセスを表している⁴。内面化は、能動的な学習と自己拡張のプロセスであり、人間に本来的に備わった傾向（natural tendency）であると見なされている（例えば、Ryan & Deci, 2017）⁵。

OITでは、内面化を子どもの社会化の過程においてのみ見られる限定的な現象と捉えず、あらゆる年齢のあらゆる社会的場面において見られる広範な現象と捉えている（Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Ryan & Deci, 2017）。例えば、「コロナウイルス対策のためにマスクを着用する」という行動規範について、「マスクを着けることで自分の感染のみならず他者への感染も防げ

る」「それによって社会全体のコロナ蔓延を防げる」というマスク着用の意義を理解して、この外的な行動規範を自己の内部の価値観（例えば、自分の健康、人の生死、社会全体のあり方に関する自分自身の信念や考え）に取り込み統合させることは、内面化の1つの例である。

この例のように、ある行動の価値や重要性がその人の中で内面化されると、その行動を行う動機は自律的なものになり、その行動そのものも自律的になる。OITではこの状態を「自律的動機づけ」(autonomous motivation)と呼ぶ。他方、行動の価値や重要性を内面化できないと、その行動を行う動機は他律的なものにあり、行動そのものも他律的になる。これを「他律的動機づけ」(controlled motivation)⁶という。マスク着用の例で言うと、上述のように内面化がなされれば、「マスク着用によって自分、他者、社会を守ることができるから（自律的な動機）、自分の意志で自発的にマスクを着ける（自律的な行動）」という自律的動機づけが生じる。他方、内面化がなされないと、「着けろと言われるから（他律的な動機）、仕方なく着ける（他律的な行動）」「規則のようなものだから（他律的な動機）、とりあえず着ける（他律的な行動）」という他律的動機づけが生じる。このようにOITでは、内面化が十分になされているかどうか、自律的に行動できるかどうかの重要な分かれ目になると考える。

OITでは、内面化の進行状況に応じて4種類の動機づけを特定している（図2）。それらは、外的調整 (external regulation)、取り入れ的調整 (introjected regulation)、同一化的調整 (identified regulation)、統合的調整 (integrated regulation) と呼ばれる⁷。外的調整は、行動に価値を見出せていない状態であり、外側からの働きかけがあってはじめて行動が起こる状態を表している。例えば、「教師に叱られるからしぶしぶ校則を守る」「親がゲームを買ってくると言うから勉強する」などである。外的調整の段階では、外部からの働きかけ（罰や報酬など）がある時には行動が起こるが、それがなくなると行動は起こらなくなる。このように行動の生起が完全に外部の要因に依存している（行動が外的要因によって制御されている）ため、外的調整は最も他律的な動機づけを表している。取り入れ的調整は、行動に価値を見出しているものの十分ではなく、不安・義務感・自己価値の証明などといった内的プレッシャーを感じながら行動している状態を表す。例えば、「良い生徒だと思われたいから校則を守る」「やらなければならないから勉強する」などである。この段階では外側からの働きかけがなくても行動は起こるため、外的調整よりは一歩進んだ状態にあるといえる。しかしながら、内的な圧力を感じながら無理に行動する状態であるため、自律的な動機づけではなく他律的な（コントロールされた）動機づけに該当する。同一化的調整は、行動の価値を特定できている状態を表す。この状態からは、「学校生活を安心・安全に過ごすために必要だから規則を守る」「自分の将来に役立つから勉強する」といったように、自分の意志で主体的に行動しようとする自律的な動機づけが生じる。最後の統合的調整は、行動の価値を特定するとともに、それを自己（自分が既にもっている価値観や信念、欲求）の内部で十分に一致・統合させることができている状態を表

す。この状態からは、「ルールを守ることの大切さが身にしみてわかっているから、そうするのはとても自然なことである」「勉強することは人生の一部のようなものだから、自分にとって自然なことである」などのように、自己（信念や欲求など）と行動とが十分に一致・調和した、極めて自律的で自発的な動機づけが生じる。

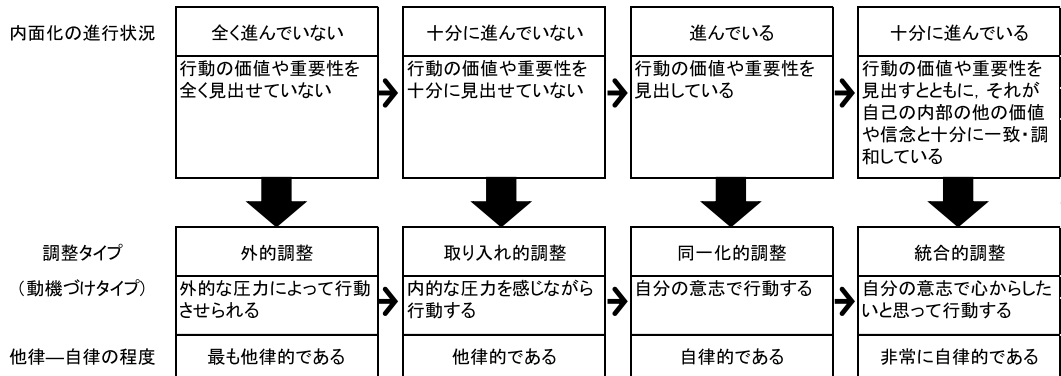


図2 内面化の進行に応じた調整（動機づけ）のタイプ

注) 図に示された4つの調整（動機づけ）タイプは全て外発的動機づけを表している。図には示されていないが、最も自律的な状態として内的調整（内発的動機づけ）がある。

人が社会の中で適応的に生きていくためには、社会から要求される規範を自己の中に取り込み、自分のものとして受け入れる内面化の働きが必要になる。しかしながら、社会から取り込むことを要求される規範は、しばしば個人の信念や欲求と対立する。例えば、子どもは大人から「勉強すること」を要求されるが、この要求は子どもの「ゲームをしたい」「友達と遊びたい」という欲求と対立する。また、子どもは大人から「ルールを守ること」を要求されるが、この要求は子どもの「自分らしくありたい」「自由でいたい」という信念と対立する。自律性や自己指導能力の育成が難しい時というのは、このように子どもの欲求や信念と大人の要求が対立する時であろう。内面化は、子どもが自らの欲求のままに振る舞うのでも、我慢して大人の要求に従うのでもなく、要求されている規範の価値や意味を見出して自己の中に取り込み、自らの信念や欲求と一致・統合させる発達と適応のプロセスを表している。生徒指導において児童生徒の自己指導能力や社会の形成者としての資質・能力を育成しようとする時に重要になる概念である。

以上、他律的に行動させられている状態から自律的に行動する状態へと変化するプロセスを内面化のプロセスとして捉えるOITの考え方を説明してきた。OITに基づく、「児童生徒の他律から自律への変化をどのように促すか」という生徒指導上の問いは、「児童生徒の内面化をどのように促すか」という問いに変換される。より具体的には、「児童生徒が規範の価値に気づき、それを自分のものとして受け入れられるようにするために、どう支援すればよいか」

という問いに変換される。そして、OITから示唆される指導上の留意点は、「児童生徒が規範を守れているかどうか」という表面の変化ではなく「規範の価値や重要性をどの程度自己の中に深く内面化できているか」という内面の変化に焦点を当てて支援を行う必要があるという点である。内面化の視点は、生徒指導における「児童生徒の表面を変えるのではなく、内面に変化が生じるように教育する」という理念（文部科学省，2010，p.10，12）に示唆を与えるものである。

（3）基本的心理欲求の充足による内面化の促進

OITでは、社会的な規範を自己の中に取り込んで自分のものとする内面化のプロセスは、その人の基本的心理欲求（自律性、有能さ、関係性への欲求）が満たされることによって促進されると考える（Ryan & Deci, 2017）。

事実、内面化のプロセスは、自律性、有能さ、関係性の感覚をもつことでスムーズに進む。例えば、「困っている人が周りにいたら助ける」という行動規範は、①行動を起こすのはまさに自分自身であり、行動の主体は自分なのだという自律性の感覚、②自分はその行動を実際の場面でうまく実行することができるという有能さの感覚、③自分は他者や社会とつながっているという関係性の感覚があることによって、内面化されやすくなるだろう。このように、内面化のプロセスが促進されるためには、基本的心理欲求が充足され、自律性、関係性、有能さの感覚を十分にもっている必要がある。

先述した通り、規範の伝達において大人の要求が子どもの欲求と対立することがある。このような場面で、子どもが基本的心理欲求を満たして自律性・関係性・有能さの感覚をもつことができているならば（大人がそのための支援を行っていけば）、その子どもは大人の要求する規範を自律的に取り込みやすくなるだろう。逆に、それらの欲求を満たしておらず自律性・関係性・有能さの感覚をもつことができなければ（大人がその支援を行っていなければ）、規範の自律的な取り込みは生じにくくなり、結果として他律的な行動が生じるか、規範の取り込み自体がなされなくなるだろう。

2 - 2. 他律から自律への変化を促す方法—内面化をどう促すか—

以上の説明より、児童生徒が他律的に行動する状態から自律的に行動する状態へと変わっていくためには、児童生徒の基本的心理欲求を満たす（すなわち、自律性、関係性、有能さの感覚を育てる）ようにかかわり、そのかかわりの中で内面化が深まるように働きかけを行う必要があるとわかる。それでは具体的にどういったかかわりや働きかけが必要であろうか。

子どもの基本的心理欲求を満たし、内面化を促進させる環境からの働きかけは、大きく自律性支援、構造、関与の3つの次元で整理されている（Connell & Wellborn, 1991; Grolnick et al., 1997; Ryan & Deci, 2017; Skinner & Belmont, 1993）。それぞれの具体的な内容を、教師の

働きかけに焦点を当てて説明する。

自律性支援 (autonomy support) とは、児童生徒が自分の意志と選択で行動できるように、また、自分の行動の主体はまさに自分自身であると感じられるように、支援することである (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2017; Skinner & Belmont, 1993; Su & Reeve, 2011)。具体的には、児童生徒の視点を理解したり認めたりすること、児童生徒に行動を要求する時には納得のいく理由を丁寧に説明すること (もしくは、児童生徒がその行動の価値や意味を実感として理解できるように説明すること)、児童生徒に意味のある選択や意志決定のできる機会を与えて行動の主導性 (initiative) や所有性 (ownership) をもてるようにすること、その時に責任感をもてるようにすること、などである (例えば、Deci et al., 1994; Ryan & Deci, 2013, 2017, 2020)。自律性支援と反対のかかわりは、コントロールや強制である (Ryan & Deci, 2017, 2020; Skinner & Belmont, 1993)。例えば、「～でなければならない」「～であるべきだ」など相手をコントロールする言葉や相手にプレッシャーを与える言葉を多用し、児童生徒に特定の行動や思考をするよう強いることである。

言うまでもなく、自律性支援は児童生徒のしたいようにさせる「放任」ではない。例えば、児童生徒がしたくないと思うことをしなくてよいと許してしまうのではない。自律性支援は社会的規範の価値の内面化を促す方法であり、「社会的に重要であるがしたいと思えない活動」に児童生徒が能動的に取り組めるように支援する方法である (Deci et al., 1994; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017)。児童生徒がしたくない重要な活動をしないでいることを許すのではなく、むしろ逆に、そういったことに自律的に取り組めるように支援する方法なのである。

次に、構造 (structure) とは、児童生徒がうまく物事をなし遂げたり首尾良く行動したりできるように情報を与え、彼らの行動のガイドや足場かけ (scaffolding) を行うことである (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993; Ryan & Deci, 2013, 2017, 2020)。より具体的には、何を必要があるか (課題)、何をしてほしいか (期待)、それをするるとどのような結果が待っているか (見通し) を明確にすること、どこまでをどのようにすればよいか (目標と方法) を伝えること、児童生徒が「自分ではできる」と効力感を感じられるようにフィードバックを与えることなどがある (Ryan & Deci, 2013, 2020)。構造の反対は、「ガイダンスの欠如」や「混乱」である。これは、子どもが何をどのように行動すればよいか全くわからない状況や、その行動をとることとどのような結果が待っているのかが判然としない状況を表す。

SDTでは構造とコントロールとを明確に区別しており、両者を混同しないように注意を与えている (Ryan & Deci, 2017, 2020)。構造は行動のガイドとなる情報を与えることを表すが、それをどう与えるかが重要であり、「子どもをコントロールするやり方で与える」のではなく、「子どもが自律的に行動できるように与える」ことが重要であると強調されている (Ryan & Deci, 2020)。

最後に、関与 (involvement) とは、教師と子どもの関係の質を表す (Skinner & Belmont, 1993)。具体的には、教師が生徒にどれくらい時間を割いているか、どのくらい愛情 (もしくは肯定的な感情) を表しているか、どの程度自分のリソースを注いでいるか、生徒のペースに合わせているか、生徒とのやりとりを楽しんでいるかなどを表す (Skinner & Belmont, 1993)。関与の反対は、拒絶 (rejection) もしくは無視 (neglect) である (Skinner & Belmont, 1993)。

これら 3 つの働きかけと基本的心理欲求の充足との関係について、Connell & Wellborn (1991) と Skinner & Belmont (1993) は、自律性支援が自律性への欲求を満たし、構造が有能さへの欲求を満たし、関与が関係性への欲求を満たすとしている。他方、Ryan & Deci (2017) は、自律性支援は自律性への欲求のみならず有能さへの欲求や関係性への欲求も同時に満たすと論じている。教師が自律性支援を行っている時には児童生徒の視点で彼らを理解しようとするため、彼らの有能さへの欲求や関係性への欲求も敏感にキャッチしてそれらを満たす支援も同時に行いやすくなるためである (Ryan & Deci, 2017)。このことから Ryan と Deci は、3 つの働きかけの中でもとりわけ自律性支援が重要であると論じている (Ryan & Deci, 2017, 2020)。

3 つの働きかけの具体的内容と社会的場面への応用例を表 2 にまとめた。これらの働きかけは親や教師といった社会化のエージェントからなされるものであり、家庭における親の養育行動と学校における教師の指導行動に関して実証的な研究が行われている。また、上述の通り 3

表 2 3 つの働きかけのまとめと社会的場面への応用例

働きかけの視点	定義	具体的内容	社会的場面(ルールの遵守を指導する時)の例
自律性支援	生徒が自分の意志と選択で行動できるように、また、「自分の行動の主体は自分自身である」と感じられるように、支援すること	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の視点に立つこと ・納得できる理由を説明すること ・コントロール(支配・強制)する言葉を避けること ・意志決定や選択の機会を与えると同時に、責任感をもてるようにすること 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の視点に立って生徒のことを理解しようと努めると共に、理解したことをしっかり伝える ・なぜルールが必要なのか、ルールにどのような意味や価値があるかを生徒と一緒に考えたり、生徒が十分納得できるように伝えたりする ・「決まり事だから守りなさい」「ルールだから守らなければならない」と言うのではなく、生徒にルールの意味や重要性を考えるように促し、生徒自身の答えを引き出す ・ルールを守るのは他の誰かではなく自分自身なのだという主体性の感覚をもてるようにする ・ルールの設定に生徒達が関与できるようにする。全ての生徒が議論に参加できるように工夫することで、全員が決まったことに責任をもてるようにする
構造	行動のガイドになる情報を提供すること	<ul style="list-style-type: none"> ・課題や期待、目標や方法を明確にすること ・肯定的なフィードバックを与えること 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分はどのような人でありたいか、学校やクラスがどうなっているとよいか、また、どうすればそれらを達成できるかを、生徒と話し合いながらはっきりさせる ・具体的にどのような行動がどういった意味や重要性をもち、どういった結果をもたらすかを明確に説明する ・目標を達成できたり目標に近づけたりしたら、その行動や努力に対して肯定的な言葉をかける
関与	生徒と良好な関係を築くこと	<ul style="list-style-type: none"> ・関わりの時間をもつこと ・肯定的感情を伝えること ・生徒のペースを考慮すること ・かかわりを楽しむこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒と一緒に考えたり話し合ったりする時間をもつ ・信頼や敬意の気持ちを誠実に伝える ・生徒が十分考えることができるように時間を与える。生徒が納得できるように時間をかけて話し合う ・日頃から一人一人の生徒との会話を楽しんだり、積極的にコミュニケーションをとったりする

つの働きかけの中で特に自律性支援が重要な支援であるため、実証研究においては自律性支援に関する検討が最も進んでいる (Ryan & Deci, 2017)。

なお最新の論文で、Reeve (Reeve & Cheon, 2021) が、自律性支援の諸要素と要素間の関係を明確にした自律性支援のモデルを提唱している (図3)。このモデルによれば、自律性支援の本質は、児童生徒に対する教師の「基本的態度」(basic attitude) と「対人的トーン」(understanding interpersonal tone) であるという。基本的態度とは、「自分自身」ではなく「生徒に」焦点を合わせること (teacher-focusedではなくstudent-focusedであること) を表している。具体的には、生徒一人一人がどのような人物なのか好奇心をもちながら、開かれた、決めつけない態度で生徒とかかわることである (curious, open, and flexible attitude toward students)。対人的トーンとは、児童生徒のことを理解しようと努め、かつ、理解していることをきちんと相手に伝えることを表す。例えば、生徒に何か行動を要求しなければならない (従って、生徒の中で不快な感覚が生じやすい) 場面で、生徒の気持ちや考えを理解しようと努め、かつ、理解したことを言語的及び非言語的な形で伝えることである。Reeve & Cheon (2021) は、これら2つの本質的要素によって「生徒の視点に立つこと」(図3の自律支援行動1) ができやすくなり、この視点取得が具体的な自律支援行動 (図3の自律支援行動2～7) を導くと仮定している。このモデルは主に教科指導 (内発的動機づけと学習活動の価値の内面化を促す方法) を想定していると考えられるが、生徒指導 (社会的規範の価値の内面化の指導) にも応用可能であると思われる。

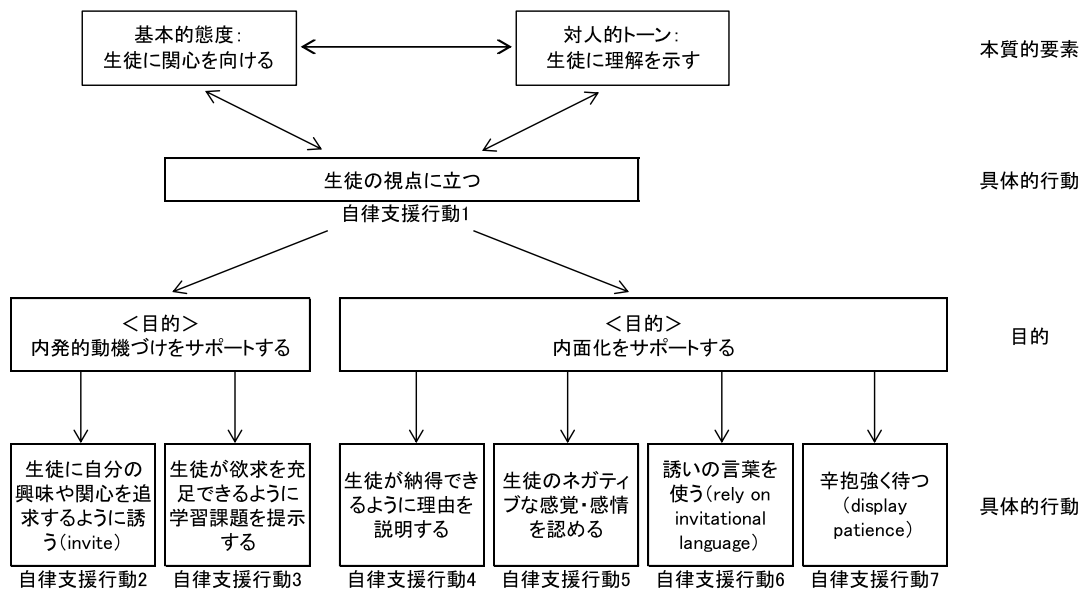


図3 Reeve & Cheon (2021)の自律性支援のモデル(Reeve & Cheon (2021)のFigure 1を一部改変して作図)

また、Ryan & Deci (2017) は、内面化されるべき規範に本質的な価値が備わっていなければその規範は内面化されにくくなると論じている。このことは、規範を内面化する心の働きだけでなく、規範それ自体にも目を向けなければならないことを示唆している。生徒指導場面に適用すると、例えば、守らなければならない理由や根拠を明確に説明しにくい校則は、本来的な価値や意義を備えていないということであり、従って生徒はそれを内面化できないであろう。このような場合には、内面化の指導ではなく、校則そのものの修正や改善が必要になる。

第 3 部 結論

3 - 1. 本論文のまとめ—自己決定理論から生徒指導への示唆—

本論文では、SDTが生徒指導の理念や実践に対して様々な形で貢献できることを論じた。具体的には、SDTは、①客観的なエビデンスを提供できる、②領域横断的・時間縦断的に活用できる、③有意義な見方や考え方を提示している、という点を論じた。そして、③の例として、「児童生徒が規範行動を他律的に行う状態から自律的に行う状態へと変わっていくために、どのような指導が必要か」という生徒指導上の問いに対して、SDTが有意義な答えを提供していることを論じた。以下では、この答えについて詳しく見ていきたい。

生徒指導においては、児童生徒が規範行動を自発的に実行できるように導く必要がある。しかしながら、その規範行動は、例えば規則の遵守のように、児童生徒がしたくないことであったり、自発的にしようとは思えないことであったりする。生徒指導は、こういった児童生徒の「したくない」という意志が「しよう」という意志へと変わっていけるように支援する教育活動であるといえるだろう。それは決して簡単なことではないが、この「意志の変化」に関わっている心理的要因を特定することによって、支援の方針やターゲットが明確になり、具体的な手立ても考えやすくなる。SDTでは、その心理的要因として、「規範の内面化」と「自律性、関係性、有能さの感覚」を特定しているのである。

SDTによれば、規範を内面化すること—すなわち、児童生徒が規範の本来的な価値に気付き、その規範は自分や他者、社会にとって欠かせないものであると自覚すること—がない限り、自ら行動しようとする意志は生まれないという。そして、この内面化が生じるためには、「行動を起こすのは他の誰でもなくまさに自分自身である」という自律性の感覚、「その行動を自分はいま実行できる」という有能さの感覚、「自分は他者（教師）や社会（学校）とつながっている」という関係性の感覚が必要であるという。従って、SDTでは、児童生徒の内面化と内面化の基礎になる自律性・有能さ・関係性の感覚を育てることを支援の目標にしている。そして、この目標を達成できるように具体的な支援方法を提示している。それが自律性支援、構造、関与という3つの視点からの方法である。

これらの支援方法は、「自己指導能力」や「社会の形成者としての資質」等の育成にも寄与

できる方法であろう。自己指導能力とは、その時その場でどのような行動が適切かを、他者との関係も考えながら自分で決めて、実行できる能力である。自律性・有能さ・関係性の感覚はこの自己指導能力の基盤になりうる感覚であり、これら3つの感覚を育てるSDTの支援方法は自己指導能力の育成に寄与できる方法である。また、社会の形成者としての資質とは、自己と他者・集団・社会との関係を理解することや自己と社会とのつながりを築くことである。SDTの支援方法、とりわけ自律性支援と関与は、この資質の育成に寄与できる方法である。

規範を内面化することは、規範の価値に関する理解を深めることである。従って、内面化を行う生徒にとっても内面化を支える教師にとっても、社会や学校においてすでに存在している規範に一体どのような意味や理由があるのかをよく考える作業が必要になる。その結果として、規範そのものを見直さなければならないこともあるだろう。学校を例に挙げると、いわゆる「ブラック校則」のように、十分な理由や意味を見出せない理不尽な規則が少なからず存在することが指摘されている。理由や意味を見出せない規範が生徒の中で内面化されることはない。従ってこの場合は規範それ自体を修正しなければならない。こうして考えると、生徒の規範の内面化を促す支援は、すでに存在している規範の価値を改めて問い直す作業でもあるといえる。

以上のように、SDTは生徒指導に有意義な示唆を与えられる理論であるが、その逆に、生徒指導の実践からSDTを評価し改善することもできると考えられる。後述するように、SDTを生徒指導に応用するには我が国の教育事情や児童生徒の心理的特徴を考慮する必要があり、その過程においてSDTの理論的説明を修正する必要性が出てくる可能性がある。今後はSDT（理論）と生徒指導（実践）との間を往還することで、それぞれが発展していくことが期待される。

3 - 2. 本論文における主張の適用範囲

本論文では生徒指導の理念や実践に対するSDTの貢献について論じてきたが、同時にその適用範囲についても明確にしておかなければならない。

第1に、本論文では、SDTの自律性支援・関与・構造が生徒の自律性を育成する上で有効であると論じたが、生徒指導の局面や場面によってこの内どの方法が有効であるかは異なるかもしれない。例えば、対人暴力や器物損壊をくり返す非行少年の指導や、規律の乱れた（いわゆる荒れた）学校やクラスの指導では、まず「構造」の観点からの支援が必要になるであろう。また、この指導の初期の段階では自律性支援よりも統制的な指導の方が効果的であり、その次のステップにおいて自律性支援が有効になってくるかもしれない。例えば、初期の段階では、教師主導によるルール設定や賞罰による行動制御を行ってまずは規律を確立し、その後で生徒が自分で考えて行動できるように自律性支援を行っていくことが有効であるかもしれない⁸。

第2に、自律性支援、関与、構造は自律性を育成する1つの有益な方法であるが、唯一の方法ではないという点に注意する必要がある。これらの支援方法（とりわけ、自律性支援）は実

証的に検討されている方法として価値をもつが、他の有益な支援方法も多数ある。本論文はそれらを否定したり排除したりしているわけではないという点を強調しておきたい。

3 - 3. 本論文の課題と今後の方向性

最後に本論文の課題と今後の方向性について論じる。第 1 に、本論文においてはSDTの自律性支援、関与、構造に関する効果を検証した実証研究について言及できなかった。実証研究においては児童生徒の学習活動に対する自律性支援の効果について検討が進んでいるが（メタ分析として、岡田（2018）を参照されたい）、2000年代に入り社会的行動に対する自律性支援の効果についても実証的に検討され始めている。これらの研究は生徒指導の実践にエビデンスを提供できるものであり注目に値するが、紙幅の関係上紹介できなかったため別稿でレビューすることにしたい。第 2 に、自律性支援、関与、構造の実際の指導への適用のされ方は日本と欧米で異なる可能性があるが、それについては本論文では詳しく検討しなかった。この点に関して、冒頭で紹介した中山（2012）や中野（2013）の研究が参考になる。例えば、中山（2012）は、教師が集団を対象にして特別活動や部活動の指導を行う時、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し、リーダー生徒の自律性を育ててから彼らを介して一般生徒を育てるというやり方をとることがあると論じている。この例のように、我が国の実際の生徒指導では欧米と異なるやり方がとられている可能性があるため、今後は欧米の指導法との比較を通して両者の異同を明らかにする必要がある。最後に、本論文ではSDT以外の理論や支援方法について論じなかった。心理学に限定すると、人格・社会性・道徳性の発達や学習に関して様々な理論が提唱されており、生徒指導に援用することが可能である。また、生徒指導に応用されている心理学の支援方法として、SEL（social-emotional learning；社会性と情動性の学習）、PBIS（positive behavioral interventions and supports；ポジティブな行動介入及び行動支援）などがある。今後はこういった他の理論や支援方法との比較でSDTの独自性を明らかにする必要がある。

脚注

- 1 厳密には内発的動機づけを含むが、ここでは自律性の高い外発的動機づけに話を絞る。
- 2 滝（2011, p.308）は、規則を守らない若者が近年増えていると指摘されているが、生徒指導ではそのように規則を守らない子どもが増えているかどうかを問題視するのではなく、規則を自ら進んで守ろうとする意欲や態度が子どもの中に育っているかどうかに着目する必要があると論じている。そして、外圧や強制によって規則を守ろうとするのではなく、自発的・主体的に守ろうとする人格が育っているかどうかを重視する必要があると述べている。SDTの主張は、これらの主張とまさに一致している。
- 3 「内在化」とも訳されている。
- 4 内面化のプロセスには3つの段階があると考えられる。すなわち、①規範の価値や重要性に気付いたり理解したりする段階、②そのような価値や重要性をもつ規範を自己の中に取り込む段階、③取り込ん

だ規範を自分が既にもっている価値観や信念と十分に調和・統合させ、完全に自分のものにする（アイデンティティや自己の重要な一部分とする）段階である。

- 5 内面化は、人が自己内の統合を図ろうとする傾向としてのみならず、自己と社会との調和を図ろうとする傾向として、あるいは、社会とつながり、社会の中で自己を確立しようとする傾向として、捉えることができる。これらは、社会の中で生きる人間が、社会に適応しながら自己実現するために必要な傾向である。この点からも、内面化を人間に備わった自然な傾向と見ることができるであろう。
- 6 より正確には「コントロールされた動機づけ」もしくは「統制的動機づけ」であるが、ここまでの文脈や読みやすさを考慮して「他律的動機づけ」と呼ぶことにする。
- 7 これら4つの調整は全て外発的動機づけに該当する。ただし、それぞれ「自律性の程度が異なる外発的動機づけ」を表している。
- 8 関連して、生徒指導にはいわゆる積極的生徒指導（開発的指導）と消極的生徒指導（治療的・予防的指導）の2つのタイプがあるが、自律性支援は後者よりも前者の中でとりわけ大きな効果を発揮するかもしれない。

引用文献

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- デシ, E. L.・フラスト, R 桜井茂男 (監訳) (1999). 人を伸ばす力—内発と自律のすすめ 新曜社
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. (pp. 85-107). Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. (pp. 19-46). Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P., & Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest taking within self-determination theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (pp. 112-129). Guilford Press.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). John Wiley & Sons Inc.
- 金子泰之 (2012). 問題行動抑止機能と向学校的行動促進機能としての中学校における生徒指導——一般生徒と問題生徒の比較による検討 教育心理学研究, 60, 70-81.
- 久保田愛子 (2020). 生徒指導の機能と自己決定理論との接点を探る 宇都宮大学教育学部研究紀要, 70, 39-51.
- 黒田祐二 (2021). 自律的・統制的大学進学動機と入学後の適応—高等学校における進路指導・生徒指導・学習指導に対する自己決定理論からの示唆 福井県立大学論集, 55, 81-97.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 文部省 (1981). 生徒指導の手引き 大蔵省印刷局

- 文部省 (1988). 生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導—いきいきとした学校づくりの推進を通じて (生徒指導資料第 20 集 生徒指導研究資料第 14 集) 大蔵省印刷局
- 永作稔 (2010). 自己決定理論の我が国における展開—進路・キャリア領域を中心に 筑波大学発達臨床心理学研究, 21, 26–33.
- 中村豊・歌川光一・岡邑衛・鈴木翔 (2019). 生徒指導で育まれる社会的リテラシーに関する研究—大学生を対象とした予備調査から 東京理科大学教職教育研究, 4, 23–29.
- 中野真悟 (2013). 規範意識に基づく向社会性を高める道德教育と関連づけた生徒指導実践 生徒指導学研究, 12, 50–60.
- 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.
- 二宮克美・宗方比佐子 (1985). プロソーシャルな道德的判断に関する研究展望 名古屋大学教育学部紀要, 32, 215–231.
- 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男 (2018). 向社会性のバウンスバック—児童期中期から青年期前期を対象として— 心理学研究, 89, 345–355.
- 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, 150, 31–50.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56, 54–77.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*. (pp. 191–207). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation: Second edition*. (pp. 89–109). Oxford University Press.
- 坂本昇一 (1999). 生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習 文教書院
- 櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて 有斐閣
- 櫻井茂男 (2020). 思いやりの力—共感と心の健康 新曜社
- 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.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Petegem, S. (2018). *Autonomy in adolescent development: Towards conceptual clarity*. Routledge.
- Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188.
- 滝充 (2015). 生徒指導研究の進め方 日本生徒指導学会 (編) 現代生徒指導論 (pp. 170–173) 学事出版
- 滝充 (2011). 小学校からの生徒指導—『生徒指導提要』を読み進めるために 国立教育政策研究所紀要, 140, 301–311.
- 山田洋平・小泉令三・中山和彦・宮原紀子 (2013). 小中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達の変化 教育心理学研究, 61, 387–397.