

自律性支援の考え方をもとに実践をふり返る プログラムの開発

岡田 涼
(学校教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

Development of a Program for School Teachers Incorporating Reflection of Their Educational Practice in Terms of Autonomy Support

Ryo Okada

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 本研究では、学校教員を対象とした自律性支援の考え方をもとに実践をふり返るプログラムを開発し、その効果を検証した。プログラムに参加した68名の小中高の教員を分析対象とした。その結果、プログラムへの参加は、自律性支援の視点から自身の実践をふり返り、そのふり返りをもとに今後の指導について考える機会となったことが示唆された。同時に、自律性支援的な指導の難しさについても考えが及んだことが示された。

キーワード 自律性支援 研修プログラム 学校教員 動機づけ

問題と目的

授業場面において、児童・生徒の動機づけを高める指導が求められている。学習に対する動機づけを支える指導を捉える概念的枠組みとして、自律性支援 (autonomy support: Deci & Ryan, 1987; Reeve, 2016) がある。自律性支援は、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自発性を促そうとする態度や信念を指すものである。自律性支援の要素として、①児童・生徒の視点に立つ、②内的な動機づけの資源 (興味や好奇心、心理的欲求) にはたらきかける、③要求する際に理由づけをする、④児童・生徒の否定的な感情を認める、⑤統制的でない言語表現を用いる、⑥辛抱強く待つ、が想定されている。自律性支援の対極には、児童・生徒の

行動を教師の意図に沿って動かそうとする統制 (control) がある。多くの実証研究において、教師の自律性支援は、学業成績や動機づけをはじめとして児童・生徒のさまざまな学習成果につながる事が明らかにされている (岡田, 2018)。

授業場面でどの程度自律性支援的な指導を行っているかには、個々の教師によって差があると考えられる。Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan (1981) は、教師を対象に自律性支援—統制に対する志向性を測定する尺度を作成している。この尺度において自律性支援の志向性が強い教師は、生徒の話聞く時間が長かったり、生徒の要求を尋ねるといった指導行動が多く (Reeve, Bolt, & Cai, 1999), 児童の発言を

広げようようなオープンエンドな授業を展開する(鹿毛・上淵・大家, 1997)ことが示されている。反対に、統制の志向性が強い教師には、教材を独占したり、指示や命令が多くみられることが明らかにされている(Reeve et al., 1999)。また、Reeve et al. (2014)は、8か国の教師を対象とした調査から、自律性支援と統制のそれぞれに対して、その効果の認知や実施可能性の認知が影響することを明らかにしている。以上の研究は、教師によっても自律性支援と統制に対する志向性には個人差があり、その志向性が実際の指導行動に影響することを示唆している。

自律性支援の有効性に鑑み、学校教員を対象とする自律性支援の考え方や指導行動を習得するための研修プログラムが開発されてきた。まず、自律性支援的な指導が学習可能なものかどうかを検討された。Reeve (1998)は、教員養成課程の大学生を対象に、冊子体の教材を用いた介入研究を行った。参加した大学生に、自律性支援もしくは統制的な指導の考え方や実践例などを示した冊子を読んでもらい、その効果を調べた。その結果、自律性支援を紹介した冊子を読んだ学生はより自律性支援的な指導スタイルを重視するようになった。このことから、介入によって自律性支援的な指導スタイルを獲得し得ることが示唆された。また、Su & Reeve (2011)は、自律性支援を教授するプログラムの効果を調べた研究についてメタ分析を行った。このメタ分析には、学校教育を対象としたものだけではなく、保護者やコーチなどを対象とした研究も含まれている。メタ分析の結果、全体として0.6程度の効果が得られ、調整効果の分析から、①プログラムの長さとしては1～3時間程度である場合、②具体的な指導方法を扱っている場合、③参加者のもつ信念に焦点をあてている場合、に効果が大きいことが示された。

その後、現職の学校教員を対象とした介入研究が行われている。Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch (2004)は、高校教員を対象に10週間からなる研修プログラムを実施した。プログラ

ムに参加した教員は、自律性支援に関する概念や研究知見、実際の指導の具体例に関する講義を受け、他の参加者とともにディスカッションを行った。また、自学用のウェブサイトを紹介された。効果の指標として、プログラムへの参加前後で、参加した教員の指導行動と生徒の様子を観察した。その結果、実験後にプログラムに参加した教員は統制群の教員よりも、意味付けや興味の喚起などの自律性支援的な指導行動を多く行っていた。それと同時に、教員の自律性支援的な指導行動は、生徒の課題に対する取り組みを促していた。同様の効果はCheon & Reeve (2015)でも確認されている。

自律性支援を扱う研修プログラムは、日本の学校教員にとっても有効なものになり得ると考えられる。日本の児童・生徒においても、教師の自律性支援が学習成果につながる事が報告されている(鹿毛他, 1997; 岡田, 2014)。そのため、現職の学校教員に対して自律性支援的な指導について考える機会を提供することは一定の意義がある。

ただし、一方向的に自律性支援の考え方や効果を伝えるだけでは、あまり効果は期待できない。岡田(2017)は、現職の学校教員を対象に、自律性支援の有効性認知を調べている。自律性支援の有効性認知は、自律性支援に相当する指導行動が児童・生徒の動機づけにとってどの程度有効であるかの認知である。調査の結果では、全体として自律性支援の有効性認知の評定が高かった。この結果から、指導上の信念としては自律性支援に相当する指導を重要なものとして考えている教員が多いと推察される。そのため、自律性支援の考え方や知見を提示し、それに対して応用可能性を考えると同時に、問題点や現実的な制約などを含め批判的に検討する機会をもつことが重要であると考えられる。

以上のことから、本研究では、現職の学校教員を対象として、自律性支援の考え方をもとに実践をふり返る研修プログラムを開発する。開発したプログラムを実施し、その効果について検討する。

方法

参加者

プログラムは、国立大学法人A大学教職大学院の授業の一環として1回、教員免許状更新講習の選択講座の一環として2回の計3回実施した。前者の授業の一環として行った回には、大学院に所属する現職教員および教員経験をもたない大学院生17名が参加した。そのうち、小中学校の教員である10名を今回の分析対象とした。また、教員免許状更新講習の選択講座の一環として行った2回では、小中高の教員に加えて幼稚園教諭や保育園勤務の保育士、特別支援学校の教員など、さまざまな学校種の教員が参加した。1つの講習は参加者が37名、もう1つの講習は参加者が38名であった。そのうち、小中高の教員58名を分析対象とした。そのため、本研究の分析対象は合計68名（男性18名、女性49名、未記入1名）であった。学校種の内訳は、小学校教員が38名、中学校教員が16名、高校教員が12名、中高一貫校で中学校と高校を担当している教員が2名であった。教職経験年数の平均は14.51年（ $SD=10.03$ ）であった。

プログラム構成の要点

プログラムの内容を考えるにあたって、Su & Reeve (2011) によるメタ分析の結果や岡

田 (2017) の調査の結果をもとに、以下の点を重視した。①参加者がもともと有している自律性支援に関する信念に焦点をあてる、②自律性支援の概念や研究知見を提示するとともに、実際の授業場面への応用例を考える機会を設定する、③自律性支援を肯定的なものとしてのみ提示するのではなく、批判的に検討する機会をもつ、④実施のしやすさを考えて1時間強で扱える内容で構成する。

プログラムの構成

プログラムは80分間の設定で実施された。流れと構成をTable 1に示す。

(1) 主旨説明 導入として、プログラムの主旨と目的を説明した。プログラムによって、①自律性支援という視点を知識として習得し、②自律性支援の視点から実践をふり返り、③ふり返りをもとに今後の指導や授業づくりを考える、という目的を説明した。

(2) 講義1 スライドを用いて自律性支援に関する講義を行った。内容については、3つの部分から構成した。1つ目に、学習意欲の捉え方として、内発的動機づけの概念を紹介した。内発的動機づけと外発的動機づけの概念的区別とその具体像を示し (Ryan & Deci, 2000)、内発的動機づけが発達的に低下

Table 1 プログラムの流れと構成

パート	内容	時間
(1) 主旨説明	プログラムの目的として、①自律性支援という視点を知識として得ること、②自律性支援の視点から実践をふり返ること、③ふり返りをもとに今後の指導や授業づくりを考えること、を提示した。	5分
(2) 講義1	実施者がスライドをもとに講義を行った。内容は、①学習意欲を捉える視点としての内発的動機づけ、②内発的動機づけを支える指導の枠組みとしての自律性支援、③授業場面における自律性支援の実践例、であった。②で自律性支援の概念を導入する前に、参加者が自身の指導をふり返るために、「自律性支援—統制の有効性認知」尺度に回答した。	30分
(3) グループワーク	最初に、個人で自律性支援と統制に関する経験を1つ思い出してシートに記入した。続いて、その記入した内容をもとに、他の参加者とグループになり、意見交換を行った。	25分
(4) 講義2	グループワークでの意見交換の内容を受けて、実施者がスライドを用いて講義を行った。内容は、①教師がもつ自律性支援と統制についての意識、②統制的な指導を導く環境的要因の影響、であった。	15分
(5) まとめとふり返り	プログラムのまとめとして、講義1および講義2の内容を要点として提示した。その後、プログラムのふり返りとして評定式の質問と自由記述式の質問を含む質問紙に回答した。	5分

していく傾向があること (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005), さまざまな要因によって変動し得ること (岡田, 2007; Ryan & Deci, 2000) について, 研究例とともに紹介した。2つ目に, 自律性支援の概念を導入した。概念的な説明の前に, 参加者自身に普段の指導をふり返ってもらう目的で, 岡田 (2017) が作成した「自律性支援—統制の有効性認知尺度」に回答してもらった。回答終了後に, 自律性支援の概念的特徴 (Reeve, 2016) と行動面での特徴 (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008) を紹介した。また, 自律性支援の効果を説明する心理的メカニズムとして, 心理的欲求の充足について説明し (Ryan & Deci, 2017), 自律性支援が生徒の興味と関連することを示した研究例 (岡田, 2014) を示した。3つ目に, 授業場面における自律性支援に相当する具体例を紹介した。算数や理科, あるいは異学年集団での教師の実践例 (岡田・田口, 2018) について, 授業展開の工夫や教師の発話のあり方を例示した。

(3) グループワーク 自律性支援の考え方を自身の実践に即して考えるために, グループワークを行った。最初に, 個人で経験をふり返る時間を設けた。ワークシートに, 岡田 (2017) の「自律性支援—統制の有効性認知尺度」の項目を, 自律性支援と統制に分けて示し, それぞれ1項目ずつ選んだうえで, これまでに経験した事例や実践した事例を具体的に記述するように求めた。その際, うまくいった例でもうまくいかなかった例でも構わないことを伝えた。個人ごとにおおむね記述できたことを確認した後, グループ編成を提示した。グループの構成は, 4人から5人であり, 異なる学校種の参加者が混在するように工夫した。ディスカッションの内容として, 先に個人で記述したワークシートの内容を順に紹介するように指示した。その際, 全員が記述した内容を紹介した後, 自由に意見交換を行うように求めた。

(4) 講義2 スライドを用いて再び講義を行った。ここでの内容は, グループワークにおいて出される自律性支援の考え方に対する疑問に答え得るものとなるように設定した。グルー

プワークにおいて, 学校現場での実践に照らして考えた場合に, 自律性支援と統制のバランスの重要性と, 授業場面で自律性支援的な指導を行うことの難しさが意見として出されることが予想された。そのため, まず岡田 (2017) の知見を紹介しながら, 多くの学校教員が自律性支援と統制の両方の有効性を感じていることを紹介し, そのうえで可能な範囲で自律性支援的な指導を行い得る余地がないかを考えていくことが重要であることを伝えた。続いて, 教員に対するプレッシャーによって統制的な指導が増加することを示した知見 (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982) を紹介し, 自律性支援的な指導を行い得るかという点を教員個人だけに焦点化するのではなく, 教員を取り巻く環境的な要因にも目を向ける必要があることを伝えた。

(5) まとめとふり返り スライドを用いて, プログラム全体の内容を要約したポイントを伝えた。続いて, プログラムを受講したうえでの感想について, 評定項目と自由記述からなる質問紙への回答を求めた。

ワークシート

プログラムでは, 表紙を除いて5ページからなるワークシートを用いた。1ページ目には, 「(2) 講義1」で用いる「自律性支援—統制の有効性認知尺度」を載せた。2ページ目と3ページ目は, 「(3) グループワーク」で用いる自由記述の部分であった。2ページ目の上部に「『自律性支援』と『統制』について, それぞれ1項目を選び, これまでに経験したり, 実践した事例を書いてください。ディスカッションのためのメモなので, 簡単な記述で大丈夫です。うまくいった例でもうまくいかなかった例でも構いません」という教示を示し, 「自律性支援—統制の有効性認知尺度」の自律性支援に相当する10項目を載せたうえで, その下に記述欄を設けた。3ページ目には, 統制に相当する7項目と記述欄を設けた。4ページ目は, 「(5) まとめとふり返り」で回答する評定式の項目を載せた。項目については, プログラムの主旨である, ①自律性支援という視点を知識として習得

すること、②自律性支援の視点からの実践のふり返ること、③ふり返りをもとに今後の指導を考えること、についての効果を確認できるように、13項目を作成した (Table 2)。各項目に対して、「あてはまらない (1)」から「あてはまる (4)」の4件法で回答を求めた。5ページ目には、プログラムの効果を確認するための資料として、自律性支援の考え方に対する意見を自由記述で求めた。加えて、参加者の属性として、性別、勤務する学校種、教職経験年数を記入する欄を設けた。また、最下部に、プログラムを開発するという本研究の主旨と研究データとしての利用可能性、個人情報保護、協力の任意性について記した文章を載せた。

倫理的配慮

プログラムは、教職大学院の授業および教員免許状更新講習の一環として行った。前者の授業は「指導法分析と学習支援」という科目であり、授業全体の主旨として今回のプログラムが相応しいものであると考えて実施した。また、後者の教員免許状更新講習では、選択講座「心理学からみた学習意欲」の一部として相応しいものと考えて実施した。そのため、プログラムへの参加は、授業および講座の選択と連動していた。ただし、プログラムの効果を確認するための項目や属性に関する情報を記載すること、またその提出は任意となるように保証した。ワークシートに、研究データとしての利用、個人情報保護、協力の任意性について明確に記述したうえで、口頭でも説明した。提出が授業および講習の成績評価と無関係であることも強調して伝えた。そのうえで提出した参加者のデータのみを本研究の分析対象とした。

結果

グループワークでの選択項目

グループワーク中の実践のふり返りの視点として、どの項目を選択したかを調べた。教示では、自律性支援と統制についてそれぞれ1項目を選ぶように記していたが、多くの参加者が複数の項目を選んでいった。これは、想起した事例が「自分たちで考えたことを話しあわせる」の

ように、複数の項目と関連するものが多かったためであると考えられる。

各項目の選択人数と割合をTable 2に示す。自律性支援については、「⑦自分で説明するよりも、児童や生徒に考えさせる」「⑰授業中に、児童や生徒どうして意見を交換する機会をもたせる」の選択率が比較的高かった。記述欄の例として、項目⑦と項目⑰の両方を選択した参加者は、小学校5年の算数科「多角形の和」の単元で、三角形いくつ分かを個別で考え、説明し合い公式を作るという授業展開を記していた。統制については、「②授業中に、テストに出る部分をはっきりと伝える」の選択率が比較的高かった。記述の例としては、テストまでの日程と内容を一覧できるシートをもたせるといった実践例や、テストに出ることを伝えると生徒の目線が上がり、ノートを取り始めるという主旨の記述がみられた。

評価項目の分析

プログラムの評価項目について、平均値とSD、各選択肢の度数を算出した (Table 3)。すべての項目について平均値が3を超えており、特に「①これまでの児童・生徒とのかかわり方をふり返ることができた」「⑥自律性支援の考え方は、児童・生徒とのかかわり方を考えるうえで有効だと思った」「⑦自律性支援の考え方は、授業づくりをするうえで有効だと思った」「⑩自律性支援を意識しながら、児童・生徒にかかわろうと思った」については、すべての参加者が「ややあてはまる」もしくは「あてはまる」という肯定的な回答をしていた。13項目の平均値について学校種間の差を調べたが、いずれの項目にも有意な差はみられなかった。

自由記述の分析

「自律性支援という考え方についてどのように考えますか？」という質問に対する自由記述について、KH Coder (樋口, 2014) を用いてテキスト分析を行った。参加者を単位として分析を行った。分析を実施する前に、誤字等や漢字と平仮名の表記ゆれを統一し、いくつかの用語（「自律性支援」「内発的動機づけ」など）を強制抽出する複合語として設定した。また、

Table 2 実践のふり返りの際の選択項目

項目	人数	割合 (%)
<i>自律性支援</i>		
①児童や生徒ひとりひとりの発言や意見をきちんと聞く	5	7.35
③指導案などの授業の計画よりも、そのときの児童や生徒のペースに合わせて授業を進める	10	14.71
④授業の内容や課題について、なぜそれを学ぶのかを児童や生徒に説明する	2	2.94
⑦自分で説明するよりも、児童や生徒に考えさせる	21	30.88
⑨児童や生徒の興味にあわせて、授業を展開する	9	13.24
⑩授業中に、自分で決めたり、選んだりする機会を児童や生徒にもたせる	18	26.47
⑪授業中に、問題や課題ができなくて困っている児童や生徒に個別に対応する	5	7.35
⑬授業のなかで、児童や生徒に自分の得意なところを気付かせる	2	2.94
⑮授業中に、児童や生徒に自分で解き方や考え方をみつけさせる	13	19.12
⑰授業中に、児童や生徒どうしで意見を交換する機会をもたせる	20	29.41
<i>統制</i>		
②授業中に、テストに出る部分をはっきりと伝える	18	26.47
⑤「勉強しておかないと困る」ということを、児童や生徒に伝える	9	13.24
⑥課題や提出物の締切りをはっきりと示す	12	17.65
⑧授業中、「勉強しなければいけない」という雰囲気を作る	8	11.76
⑫「今おしゃべりの時間ですか」のように、質問のかたちで児童や生徒に指示をだす	5	7.35
⑭毎授業ごとに、やるべき宿題や課題を与える	7	10.29
⑯授業中に、「～しなさい」という言い方で、指示をはっきりと伝える	12	17.65

“思う”“考える”“感じる”など、回答上の表現として書かれており、内容としては意味がないと考えられる語は分析対象から省いた。出現回数が10回以上であった語をTable 4に示す。また、語どうしの共起ネットワークをFigure 1に示す。

もっとも出現頻度が多かったのは、“自律性支援”であった。続いて“授業”“統制”“子ども”“意欲”などの語が多く用いられていた。共起ネットワークをみると、“自律性支援”を中心に“統制”や“子ども”、“指導”などが連なり、そこに“必要”や“バランス”という語が連なっていた。Table 5に自由記述の例を示す。何人かの参加者から、自律性支援と統制はどちらか一方ではなく、指導のあり方として統制も必要であり、バランスをとることの重要性を指摘する記述が得られた(ID 5, ID 9)。他に、“授業”“意欲”“大切”からなる連なりもみられた。

自律性支援の視点から、授業づくりにおいて生徒の意欲に注目することの重要性を述べたものがあつた(ID63)。その他に、“難しい”という語もいくつかの記述にみられ、“プレッシャー”という語との連なりがみられた。自律性支援の重要さは理解できるものの、実際の指導場面に適用することが難しいという主旨の記述がみられた(ID17)。

考察

本研究では、現職の学校教員を対象とした自律性支援の考え方をもとに実践をふり返る研修プログラムを開発した。プログラムの内容を考える際に、1参加者がもともと有している自律性支援に関する信念に焦点をあてる、1自律性支援の概念や研究知見を提示するとともに、実際の授業場面への応用例を考える機会を設定する、1自律性支援を肯定的なものとしてのみ提

Table 3 プログラムに対する評価項目の要約統計量と各選択肢の度数

	あては まらない	あまり あては まらない	ややあ てはま る	あて はまる	Mean	SD
①これまでの児童・生徒とのかかわり方をふり返ることができた	0	0	14	54	3.79	0.40
②これまでの授業づくりの仕方をふり返ることができた	0	1	19	48	3.69	0.49
③児童・生徒とのかかわり方について、新たな見方をもつことができた	0	7	33	28	3.31	0.65
④指導や支援において、自分が何を大事にしているかを考えた	0	6	25	37	3.46	0.65
⑤授業づくりの仕方について、ヒントを得ることができた	0	9	30	29	3.29	0.69
⑥自律性支援の考え方は、児童・生徒とのかかわり方を考えるうえで有効だと思った	0	0	16	52	3.76	0.42
⑦自律性支援の考え方は、授業づくりをするうえで有効だと思った	0	0	22	46	3.68	0.47
⑧自律性支援の考え方は、学習指導を考えるうえで有効だと思った	0	1	20	47	3.68	0.50
⑨自律性支援の考え方は、授業をみる視点として有効だと思った	0	2	22	44	3.62	0.54
⑩自律性支援を意識しながら、児童・生徒にかかわろうと思った	0	0	15	53	3.78	0.41
⑪自律性支援を意識しながら、授業づくりをしてみようと思った	0	2	15	51	3.72	0.51
⑫自律性支援を意識しながら、学習指導をしようと思った	0	2	14	52	3.74	0.50
⑬自律性支援を意識しながら、他の教員の授業をみてみようと思った	0	6	16	46	3.59	0.65

Table 4 自由記述で得られた出現回数が多い語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
自律性支援	75	学習	19
授業	42	考え方	18
統制	37	支援	17
子ども	36	教師	15
意欲	32	難しい	13
生徒	29	関係	11
大切	29	学校	10
指導	27	楽しい	10
自分	25	高める	10
必要	21	児童	10

示するのではなく、批判的に検討する機会をもつ、1実施のしやすさを考えて、1時間程度で扱える内容で構成する、という点を重視した。小学校教員から高校教員を対象に、開発したプログラムを計3回実施し、効果の一端として評価アンケートを実施した。

アンケートの結果からは、プログラムの内容が肯定的に受け止められ、目的に沿う効果が得られた可能性が示された。評定項目については、すべての項目で平均が4段階評定中の3を超えていた。項目のなかで、「1これまでの児童・生徒とのかかわり方をふり返ることができた」については、すべての参加者が肯定的な回

Table 5 自由記述の回答例

ID	学校	教職経 験年数	記述
5	小学校	10	自律性支援を常に打つことができるのが理想だと思います。その視点をもって取り組んでいきたいと思いました。しかし、統制もやはり必要だと思います。実際、私たちが生活する社会は統制があるから成り立っているからです。ただ、その統制が、強要されたものではなく、子どもに寄り添ったものや、子どもが考え出したものでありたいと思いました。そのためにも、自律性支援の視点が重要だと思います。そうすることで、子どもが、自分のこととして捉えてるから、ルールを守るなどの本当の意味を考えることができると思いました。
9	中学校	17	授業作りをするうえで自律性支援と統制のタイミングやバランスを考えることが求められていると感じた。自律性支援についての事例を話し合ってみると、主体的な学びや対話的な学びが多く報告されていたので、この視点から授業改善をしたり、参観をしたりすることが、今後の自分の授業作りに大きく役立つと考えた。
17	小学校	17	子どものやる気を伸ばす指導方法であり、今後も意識して取り入れたいと思うが、今実際教えていて、指導する内容がとても多く時間はない。でもテストで点数を取れるようにと、プレッシャーがかかると、どうしても統制的な場面が増えてしまっている。難しいが、「この単元は」とか「この時間は」というように、積極的に取り組みたい。
63	小学校	6	子どもたちの意欲を引き出すために教師が工夫して授業づくり、かわり等をしていかなければならないと学んだ。自律性支援は子どもにも教師にもお互いにプラスになる方法だと感じた。

は、もともと参加者に認識されていたことを反映していると考えられる。参加者にとって、一般的な原理として、児童・生徒に選択を促したり、興味を喚起することが動機づけを促すということは、必ずしも新たな見方ではなかったものと推察される。自律性支援で大事にされている教育観については、おおむね現職の学校教員に共有されているということを前提として、自律性支援の実践的応用や限界といった点について焦点をあてることが重要であるといえる。

自由記述の回答からは、自律性支援の限界について考えが及んだ参加者がいたことが示唆される。自律性支援の重要性を再認識したことを示す記述がみられた一方で、自律性支援と統制のバランスの重要性や、実際の授業場面での応用の難しさに言及する記述もみられた。このように自律性支援の限界に関する記述がみられたのは、プログラムのなかで岡田(2017)やDeci et al. (1982)の知見をもとに、単純に自律性支援をよい指導、統制を悪い指導とはしないかたちで講義内容を構成したことによる部分もあ

ると推察される。ID5やID17の参加者の自由記述には、統制の必要性や自律性支援の難しさを感じつつも、可能な範囲で自律性支援的な指導を考えたいという主旨の記述がみられた。今回のプログラムは、実際の指導場面をもとに自律性支援の限界や困難さに目を向けつつ、そのうえで自律性支援的な指導の意味を前向きに考える機会となっていたと考えられる。

以上のように、今回開発したプログラムは、自律性支援の概念をもとに自身の実践をふり返り、今後の指導を考える機会を提供するものとなっていたことが示唆された。その意味で、一定の効果はあったといえる。しかし、研修プログラムとしては限界が残されている。もっとも重要な限界点は、プログラムの効果として実際の指導行動をみていないことである。Reeve et al. (2004)やCheon & Reeve (2015)では、プログラムの効果が実際の指導行動の変容および生徒の行動として確認されている。今回のプログラムが1回80分の短いセッションとして構成されていることを考えると、どこまで指導行動

の変容をもたらすかには疑問が残る。今回のプログラムを導入的なものと位置づけ、指導行動の変容までを企図するより長期的で規模の大きいプログラムを開発することも必要だろう。

引用文献

- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 852-859.
- 樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- 鹿毛雅治・上淵 寿・大家まゆみ (1997). 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 184-196.
- 岡田 涼 (2007). 内発的動機づけ研究の理論的統合と教師-生徒間の交互作用的視点 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 54, 49-60.
- 岡田 涼 (2014). 中学生における教師の自律性支援の認知が教科の学習内容に対する興味に及ぼす影響—学業的効力感と社会的効力感を介するプロセス— 香川大学教育実践総合研究, 28, 15-22.
- 岡田 涼 (2017). 教師の自律性支援—統制の有効性認知に関する研究—学校種, 教職経験年数, 教師効力感との関連から— 香川大学教育実践総合研究, 35, 27-37.
- 岡田 涼 (2018). 教師の自律性支援の効果に関するメタ分析 香川大学教育学部研究報告第I部, 150, 31-50.
- 岡田 涼・田口恵也 (2018). 異学年集団における教師の自律性支援 香川大学教育実践総合研究, 37, 37-46.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23*, 312-330.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp.129-152). Singapore: Springer.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp.223-244). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive

and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

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.

付記

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究（C））、課題番号：17K04357、研究代表者：岡田涼）の助成を受けました。プログラムに参加し、データを提供してくださった現職の先生方に厚くお礼申し上げます。