

# 有機的統合理論における自律 - 他律パラダイムを用いた主体性概念の理解 : “主体的に行動しなさい” は矛盾しているのか

著者	吉川 雅也
雑誌名	研究論集
巻	111
ページ	193-211
発行年	2020-03
URL	<a href="http://doi.org/10.18956/00007909">http://doi.org/10.18956/00007909</a>

# 有機的統合理論における自律－他律パラダイムを用いた主体性概念の理解 — “主体的に行動しなさい” は矛盾しているのか —

吉 川 雅 也

## 要 旨

本研究は有機的統合理論における自律－他律パラダイムの観点から主体性概念の構造的理解を試みるものである。主体性という言葉は教育や産業の現場でも頻繁に使用されるが自律や自発などの類語が存在するうえ、それらが何を意味するのか定義が一定しない。自ら考えて行動しても他者の期待に沿わなければ主体的との評価がなされないこともある。本研究は文部科学省「生徒指導提要」の分類を出発点とし、モチベーション研究における有機的統合理論の枠組みを用いて主体性および類語の整理を行った。その結果、自ら考え行動するだけでは自発・自主であり、計画性が認められると自律となり、自らの考えからではなく他者の期待や組織のルールに沿ったことを自らの意志で行うことが主体性であることがわかった。これは有機的統合理論では社会化された外発的動機づけに相当し、主体性が自律的ながら外部から動機づけられた手段性を有するものであることを意味している。

キーワード：主体性、自律、有機的統合理論、自己決定理論、モチベーション

## 1. はじめに

本研究の目的は、主体性および主体性に類する言葉が意味する範囲を明らかにし、主体性概念の構造的な理解を試みることである。

主体性という言葉は教育や産業の現場、あるいは日常生活においてもしばしば使われる。大学であれば教員は学生に対して主体的に学んでほしいと願い、折に触れてそのように語りかけることだろう。それは単に授業に出席するだけでよい、あるいは単位さえ取得できればよいということではなく、目的意識を持って授業に臨み、課題や試験のみならずディスカッションやプレゼンテーションにも前向きに取り組み、授業を通して様々な学びを得てほしい、そういったことを意味している。また企業において指導や育成の立場にある者であれば部下・後輩には自分の指示がなくとも自らがやるべきことを理解し、期待どおり、あるいはそれ以上の成果を上げるようになってほしいと考えることだろう。社会人が身につけるべき基礎的な能力として経済産業省より提唱されている「社会人基礎力」にも主体性は含まれているだけでなく<sup>1)</sup>、個

人のキャリア形成や組織としての人材育成の観点からも自らのキャリアを作り上げていく姿勢や能力、すなわちキャリアの自律が重要だと議論もなされていることなどからも<sup>2)</sup>、教育や産業の分野で主体性がいかに重要とされているかがわかるだろう。

主体性という言葉を用いたが、キャリアに関しては自律という言葉が用いられているように、時と場合、あるいは語り手によっては主体的という言葉ではなく自主的、自律的、積極的といった言葉が選択されることもある。こうした言葉の数々は日常的な文脈においては一定程度、主体性と代替可能であるように思われる。本研究ではこれらの言葉を主体性に類する言葉と呼び、主体性そのものと合わせて主体性概念と呼ぶこととする。主体性概念が指し示す範囲は次章以降で明らかにしていくとして、本章では主体性という言葉の成り立ちに遡って暫定的な定義を試みたい。そもそも日本語の主体性は哲学における“subject”が「主観」と訳されたことにはじまり、やがて主観が認識的なものであるのに対し、行為的な意味合いを持つ言葉として「主体」が用いられるようになったという<sup>3)</sup>。したがって主体性という言葉には認識と行為の双方が含まれており、行為のほうにやや重点が置かれているということになる。また“subject”は“object”すなわち客観・客体の対立概念であったことを踏まえて考えると、主体性は「認識」、「行為」、そして「認識し行為する自己」という3つの意味を含んでいると考えられる。そこで本章の議論を進めるため、さしあたっては主体性を“自ら考え行動する姿勢”だとしておきたい。

さて、主体性とは自ら考え行動する姿勢だとして、その行動とは本人が全く自由に決定してよいものなのだろうか。例えば、ある大学生が授業中に睡眠を取るのだと決めて授業に臨み、そのとおりに授業時間を睡眠に充てたとき、形式上は“自ら考え行動した”ことになる。しかしこれが教員の思い描く主体的な学生像からほど遠いことはいうまでもない。居眠りは論外だとして、授業時間中に他の科目の自習を行うことはどうだろうか。居眠りに比べると学びに意識が向いており、これをある種の逞しさとして評価することは不可能ではない。しかし授業中の振る舞いとして適切とはいえない。やはり居眠り同様に自ら考え行動しているとはいえ、教員がその学生を手放しに賞賛することはないだろう。企業の例でいえば、会社として推進するある商品・サービスの販売推進に、自分は納得がいけないという理由で協力しないというような社員がこれにあたるだろう。確かに自分で考えて行動してはいる。しかし主体的な社員というポジティブな評価がなされるとは考えづらい。

このように考えると本章でいう主体的であること、“自ら考え行動する姿勢”とは、それを期待する側、つまり教員や上司、あるいは組織の希望や理想を前提としているのではないかという疑問が浮かび上がる。では逆に他者の期待に沿うべく行動することが主体性なのだろうかと考えると、それは他者の指示によって動くことや他者の顔色を伺いながら動くこと、つまり一見すると主体性とは真逆の状態である受身の姿勢と何が違うのかということになる。つまり私たちは他者に対して「主体的に行動してもらいたい」と願うとき、意識するかしないかは別

として、端的にいえば「こちらの指示を待つのではなく自分で考えて行動してほしい、でも私の心の中にある私の期待には沿ってほしい」という矛盾した、かつ自分たちに都合のよいメッセージを送っていることになってしまう。また岩田（2012）が指摘するように主体性を教えようとする、主体的に行動させようとする、自分が相手に受身の姿勢を強いることになり、主体性を身につけさせること、あるいは主体的に行動させることにならないという意味での矛盾もある<sup>4)</sup>。つまり“主体的に行動しなさい”は言語的にも現実的にも矛盾を抱える言葉だということになる。

このように考えていくと主体性を“自ら考え行動すること”だとした仮の定義だけでは主体性を正確に捉え切れていないことがわかる。主体性とはいったい何を指し示すものなのか。いったん主体性概念として一括りにした自律や自発など、主体性に類する言葉との差違も含めて整理していく必要があるだろう。この点を整理していなければ教育や産業の現場において主体性という言葉を使うとき、互いの認識が相違したまま物事が進んでしまう可能性がある。

本研究はこのような問題意識に立ち、主体性および主体性に類する言葉が意味する範囲を明らかにし、主体性概念を構造的に理解することを試みる。主体性概念の構造的な理解を図ることにより、教育分野における生徒指導や学生指導、あるいは産業分野における人材育成や能力開発において、指導する側がより明確な意図や方向性を持って指導や育成を行えるようにすることが本研究のねらいである。

本研究の構成は次のとおりである。最初に主体性概念に関するこれまでの議論を概観し、特に教育現場における共通認識と考えられる文部科学省『生徒指導提要』を用いた整理を行う。次にモチベーション研究を目的－手段パラダイムから自律－他律パラダイムへと変化させた有機的統合理論を援用して主体性概念の構造化を行う。これらを踏まえて主体性概念のモデルを提示し、ここから読み取ることができる示唆について議論を行う。

なお本研究において主体性と主体的は同義であり、文脈に応じていずれかを用いることとする。主体性に類する言葉として扱う自律性・自律的・自律、あるいは自発性・自発的・自発なども同様である。

## 2. 主体性概念の範囲

### 2-1 主体性概念に関する議論

本節では主体性に関するこれまでの議論について確認する。吉川（2015）に示したように、そもそもこれまでの研究において主体性に関して汎用的な定義は行われていない。例えば村上（1975）は初等教育における主体的な学習とは「自分の考えをしっかりとち（自主）、みんなと力を合わせ（協力）ることによって、よりよい社会への、あり方を考えていく（問題解決力）」

という「3つの機能が有機的にはたらく学習」と定義している。浅海（1999）は小中学生の子どもたちの主体性尺度作成のため主体性の概念を整理し、主体性を「他のもの（周囲の人の言動、自分の中の義務感（こうしなければいけないといった考え））にとらわれず、行為の主体である我として、自己の純粋な自由な立場において、自分で選択し、考え、感じ、経験すること。また、そういった心の構えがある状態。」と定義している。鎌田（2005）は同様に小中学生の算数・数学教育における主体性を「あたたかい授業雰囲気の中で、柔軟な発想や論理的思考を秘めた算数・数学教材に直面し、その解決過程において、次の意が相互に関連、浸透し合って、表出する算数・数学的な考え方の価値・意味の追求、発展的な知の成長を志向する実践力、態度。」と定義している<sup>5)</sup>。

このような定義はそれぞれの研究の文脈の中で理解すれば説得力のあるものだが、特定の年代や科目が想定されている、あるいは定義の詳細さゆえに意味が広範すぎるなど、教育や産業の現場などでも適用できる汎用的な定義として扱うことは難しい。また前章で触れたように哲学に端を発した概念であった主体性という言葉が、文学や歴史学の思想とも交わり合いながら語義を膨らませ、やがて教育現場において用いられることになった経緯からも主体性の説明には多義性を持たざるを得ないとの指摘もある<sup>6)</sup>。専門的にも日常的にも用いられる言葉であるがゆえに、それを使う個人により意図するところが異なってくるのである。

こうした点からも主体性および主体性概念それぞれの定義を単一のものに収束させることは困難だが、主体性および主体性に類する言葉の数々を足がかりとすることで、主体性概念が意味する射程に迫ることを試みたい。

## 2-2『生徒指導提要』における「基本的な資質や能力」

主体性および主体性に類する言葉に個別の定義を与えることは難しいが、それらの言葉を概観することで主体性概念が指し示す意味の範囲を把握することはできる。つまり用語の定義ではなく、用語の意味を整理するために主体性および主体性に類する言葉を精査するということである。ここで本研究が注目するのが文部科学省の『生徒指導提要』である。

文部科学省によって2010年に発行された『生徒指導提要』は初等中等教育、すなわち小学校から高等学校までの生徒指導の基本書として位置づけられているものである。生徒指導は児童生徒の問題行動への対応だけを指すのではなく、全ての児童生徒の人格の発達を目指し、学校として組織的・体系的に対応していくために必要だとし、生徒指導を通してはぐくまれていくべき資質や能力として主体性概念に関する記述がなされている。順に確認していこう<sup>7)</sup>。

最初に自発性・自主性の項目があり、この中で能動的と受動的の対比が行われるとともに、能動的であるとは自発性・自主性といった言葉で語られる資質だとの記述がある。

受動的：他者から強制されなければ行わない、他者から指示されないと行わない、他者と一緒でなければ行わない（といった姿勢や態度）（括弧内は筆者追記）

能動的：一般に、自発性や自主性といった言葉で語られる資質。

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。

自発性や自主性についての記載から考えると、他者の指示や意見に従うだけ、他者の顔色をうかがって行動する、あるいは自分の行動の結果を他者に責任転嫁することもまた受動的な姿勢だということがわかる。

次に自律性だが、これは能動的、つまり自発性・自主性といった資質で語られる状態に計画性や衝動抑制といった自己コントロールが追加された概念であることが説明される。その裏返しとして、能動的な状態には自己コントロールが十分ではない状態も含まれていることが示唆される。

自律性：自分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。

最後に主体性の説明である。“学校においても実際の社会においても、自発的・自主的・自律的に行動できることばかりでは”ないとしたうえで、それでも仕事への意味づけや工夫を行うことによって、受身の姿勢ではなく自分事として引き受けて行動するものだということが記されている。

主体性：（自発的・自主的・自律的に行動できない）与えられたものであっても、自分なりの意味づけを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすることで、単なる客体として受動的に行動するのではなく、主体として能動的に行動する（こと）（括弧内は筆者追記）

ここで主体と客体という言葉が用いられており、哲学的な議論を踏まえて考えると、『生徒指導提要』では人が行動を為す際、人と行動のどちらが主であるかという違いに重点を置いた

と考えられる。客体では行動が中心であり、行動を為すことを強えられる存在として自己が行動に付随している。対して主体では自らが主であり、自らの意志で行動を為している状態となる。

これらの主体性概念全体を要約すると次のようになるだろう。はじめに人に指示される受動的な姿勢と自分から行動する能動的な姿勢が区分される。受動的な姿勢とは人の指示で動いたり人の顔色をみて行動したりするなど、行動の起点が他人に依っている姿勢のことである。

対して能動的な姿勢とは自ら判断し行動することである。これを細かく記述すると自発と自主が含まれている。相互に重なり合う部分もあるが、自発とは自らの中から発せられる考えによって行動することで、自主とはその行動を誰かのせいにするのではなく自分の責任において行う姿勢のことである。

このように能動的であること（自発・自主）は望ましいものであるが、これには刹那的な場合も含まれる。つまり自らの欲求や騒動に従ってのみ行動がなされ、計画性や抑制などの自己コントロールを欠くようなケースである。それでも結果が伴えば自分の考えに素直だという程度で済むかもしれないが、衝動や欲求に支配され振り回され、自らの望みの達成に支障が出る状態ともなれば能動的とさえいえなくなる。

こうした段階から脱した状態が自律である。必要に応じて自らの欲求や衝動を抑え計画的に行動するなど、長期的な視点を持った状態である。つまり自律性とは自分で考え自分から行動すること、その責任は自己にあると認識すること、加えて計画的、抑制的に事を進める姿勢を意味し、受動はもちろんのこと能動よりも望ましい状態であるといえよう。

受動-能動（自発・自主）-自律までの主体性概念はひとつの直線で結ばれており、よりよい状態に向けて進化しているといえるだろう。しかし生徒指導提要の枠組みでは、主体性そのものは実はこの直線上からは外れたものである。そもその起点である自分の考えから行動するということが、主体性においては起点とならないからである。

世の中において全てが自分の思うように行動できるのだとすれば、その行動は能動性ないし自律だけで表現が可能である。しかし現実の社会においては多くの場合、人は学校なり企業なり何らかの組織や集団に所属しており、組織のルールやリーダーの指示に従うことが求められる。つまり自ら考え行動するという能動性を制限されることになる。能動-受動の枠組みで考えるならば、能動的な姿勢が認められないのだからと受動的な姿勢を取るか、逆に能動的な姿勢を重視しルールやリーダーの指示を無視するか、そのいずれかを選ぶほかはないように思われる。

しかしここで新しい視点がもたらされる。一定の枠組みや制約を課せられているとしても、その枠組みの中において自分で考え行動していくという姿勢である。つまりルールに従うという点では受動的な姿勢が土台だが、同時に自らの考えで行動する能動的な姿勢を打ち出すこ

とが可能だとするものである。その方法としては行動の意味づけを行うこと、あるいは創意工夫によって楽しむことなどが例示されている。この段になって主体と客体という意味が明確になってくる。つまり主体－客体とは、与えられたものであっても「自分事」として取り組むことができるか、与えられたものである以上は「他人事」として行動するしかないか、と考えるか、「自分事」と「他人事」の違いだと言い換えることができるだろう。

このように考えると、“自ら考え行動する”ことの到達点は自律性であって主体性ではない。主体性とは受動的な姿勢を起点として、そのうえで能動的な姿勢を実現する、いわばねじれの構造を持った概念である。構造的としては複雑だが、私たちは全て社会に生きる存在である以上、現実的には自律性よりも主体性を求められるケースが多いのではないだろうか。生徒指導提要の主旨を鑑みれば、初等中等教育のなかでいったんは生徒ひとりひとりが自分の思うように自由に考え行動する自律性を目指しながら成長し、その後、あるいは同時に社会に適応した主体性というあり方を身につけていくことを目指していると考えられる。これは教育分野だけでなく産業分野においても当てはまる。新入社員の育成の任にあたるものは、まずは受身の姿勢で仕事をするのではなく、自ら考えて行動できるよう能動的な姿勢を涵養し、やがて自律を促していく。育成者は同時に実際の仕事を通して新入社員に対して指導を行い、自分勝手に判断したり行動したりするのではなく、社会や組織の枠組みに沿って成果を出せるように育ていく、そのような人材育成のあり方である。

### 2-3 主体性と自律性

本章の最後に小括を兼ねて、前章で投げかけた「授業中に自らの考えで睡眠を取ったり他の科目の自習をしたりする学生は主体的なのか」という疑問に答えておきたい。授業開始前から睡眠を取ることを意図しており、その通りに行動した場合、自ら考えて行動しているという点では能動的の定義に当てはまる。他の科目の自習も同様に自分で考え行動しており能動的だと判断できるだろう。その授業に集中していない点は褒められたものではないが、自習している他の科目の視点に立てば計画的に学んでいる状態であり、自律の側面が認められると考えることもできる。しかし大学という仕組みの中で学ぶ以上、それぞれの授業では授業内容に専念すべきだということが一般的なルールである。これを無視している以上、能動的あるいは自律的であっても主体的とはいえない。真に主体的な姿勢とは、授業に出たからには当該科目の学習に専念し、他の科目の予習・復習などは自分の責任において時間を管理し、休み時間や空き時間を使って行っておく、というようなことである。

もし教員が単に能動や自律を期待するのであれば、学生が何をしようとも（寝ようと自習をしようともスマートフォンで遊ぼうとも）それが自ら考え行動したことであればその度胸を買って能動的と評してよい。そこに計画性や意図性が認められれば自律的ともいえるだろう。しか



しそれは主体的ではない。教員が考える規範的な大学生像に則った行動が観察されてはじめて、その学生は主体的であるとの評価を下すことができる。このように理解しておけば現場の肌感覚とも相違はないだろう。

以上のとおり本章では生徒指導提要用いて主体性概念の整理を行い、前章の疑問に対して一定の答えを導き出すことができた。生徒指導提要用は教育現場の経験則を体系的にまとめたもので現場感覚としての説得力を持つものだが、学術的研究と直接的に結びついたものではない。学術的な背景を元に主体性概念を用いるためにはさらなる検討必要であろう。次章ではこの課題に対処するためにモチベーション研究を参照する。

### 3. モチベーション研究からみた主体性概念

#### 3-1 目的—手段パラダイムの理論（内発的動機づけと外発的動機づけ）

前章では生徒指導提要用における「基本的な能力や資質」の項目から主体性概念、すなわち主体性、自律性、自発性・自主性などを対比しながらその差違を確認することができた。しかしこうした定義は教育現場における経験則的なものであり、学術的な面からも整理していくことが望ましい。そこで本章ではモチベーション研究に着目し、中でも有機的統合理論の観点を援用して主体性概念の整理を行いたい。

モチベーションとは動機づけとも呼ばれるもので、人が行動を起こす際のファクターやメカニズムについて数々の研究が行われている。モチベーションに影響を与える要因には①欲求、②感情、③認知、④環境の4つがあり、これらが複雑に組み合わせられて人の行動を引き起こしているのだとされる<sup>8)</sup>。テストでよい点を取って褒められたいから勉強をする（欲求）ということだけではなく、テストのことを考えると気持ちが落ち込む（感情）こともあるし、勉強することは自分の将来に必要な（認知）という認識もある。しかしいざ勉強をはじめてわからないことがでてきたときに質問できる人がいない（環境）といったように、勉強するかどうかひとつを考えても様々な要素が絡み合うということである。

モチベーション研究における代表的な概念として内発的動機づけと外発的動機づけがある。内発的動機づけによる行動とは、人が行動を起こす時、その行為そのものが魅力的なものであり、いわばその行為それ自体が目的化して行動している状態である。勉強そのものが面白いから一生懸命に取り組むような状態である。一方で外発的動機づけによる行動とは、その行為自体が魅力的かどうかではなく、何らかの報酬を得る、あるいは罰を避けるなど、目的を達成するための手段としての行動のことをいう。勉強することで褒められたい場合、褒められるという目的のため、勉強を手段として使っている。あるいは宿題を放置して叱られることを避けたい場合、叱られることを避けるという目的に勉強を使っている。このように内発的動機づけと

外発的動機づけという枠組みは、目的性をもつか手段性をもつかによって説明される。これを目的－手段パラダイムという<sup>9)</sup>。

日本において内発的動機づけが紹介されはじめた1970年代は詰め込み教育への反省もあり、教育の分野では生徒が自ら意欲的に学ぶ状態である内発的動機づけが好まれるようになった。一方で外発的動機づけがパフォーマンスを下げるといった研究もみられるようになり、教師や試験といった外的な要因によって勉強をさせるような外発的動機づけが半ば悪者扱いされるようになった。なるほど外発的動機づけがアメとムチによる行動の強制だとすれば、内発的動機づけは行動そのものを楽しむことであり、教育の現場において内発的動機づけのほうがより注目を受けることは理解できる。しかしながら現実社会を鑑みれば外発的動機づけによって行動がなされるケースは少なくなく、そうした扱いに疑問を呈する向きもある<sup>10)</sup>。

### 3-2 自律－他律パラダイムの理論（有機的統合理論）

前節のように当初は外発的動機づけとして一括りにされていたものが、実はその中にも純粋に外発的で外部から強制されるものだけでなく、きっかけは他者からの指示であるが自分としてもある程度は納得して行動している内発的動機づけに近いものなど、4つのバリエーションがあることが明らかになった。これを有機的統合理論という。有機的統合理論の登場により動機づけは従来の目的か手段かだけでなく、自己決定の度合いからも区分されるようになった。これが自律－他律パラダイムである<sup>11)</sup>。

有機的統合理論について詳しく確認していこう。4つに区分された外発的動機づけのうち、ひとつめが最も自己決定度合いの低い「外的調整」である。これは純粋な外発的動機づけというべきもので、外部からの強制によって仕方なく行動を起こす場合である。「親がうるさいから仕方なく勉強する」、「上司がやれというからやる」といったものである。ふたつめが「取り入的調整」である。この状態も外部の強制で行動していることには違いは無いのだが、「勉強は嫌だが卒業はしたいから勉強する」、「指示に従わないと評価が下がるから従う」など、その行為が必要となる理由について理解はしている状態である。しかしあくまで義務感のようなものであり、心から納得しているとは言い難い。その次の状態が「同一化的調整」で、ここから自己決定の要素がみられるようになる。「良い点数を取ると留学・就職に有利だから勉強をする」、「給料アップや昇進につながるから組織の指示は守る」といったように、損得勘定ではあるものの、自分にとっての重要性を認識している状態である。最後が「統合的調整」で、「(勉強しなければならぬ内容が)面白いから勉強する」、「(会社から与えられた仕事が)面白いから頑張る」といったように自身の価値と一致しており、ほとんど内発的動機づけといってよい状態である。ただし括弧内で示したように、その行動自体は外部から指示されたものであり、最初からそれ自体を目的として行う内発的動機づけとは区分がなされている。

以上のように従来は外発的動機づけとして一括りにされていたところを4つに分類したものが有機的統合理論である。このうち自己決定の度合いが高い「同一化的調整」と「統合的調整」、そして内発的動機づけをあわせて部分を「自律的動機づけ」とし、残る「外的調整」と「取り入れ的調整」を「他律的動機づけ」とする考え方、すなわち自律－他律パラダイムへとつながっていった。

こうした議論を経て、表1に示すように目的－手段と自律－他律という2軸からなる4象限のマトリクスで動機づけを表現することも可能になった<sup>12)</sup>。目的・自律の象限が典型的な内発的動機づけ、手段・他律の象限が典型的な外発的動機づけである。そして自律・手段の象限を「社会化された外発的動機づけ」と表現しており、ここに外発的動機づけのうち特に「同一化的調整」と「統合的調整」がマッピングされる。何らかの目的の実現のために行動している状態（手段）であり、それ自体が面白いから行動しているというわけではない。しかし自らその行為を選択している状態（自律）であり、誰かにやらされているという感覚はない状態である。社会化された外発的動機づけと典型的な内発的動機づけの部分が自律的動機づけとなる。

### 3-3 モチベーション理論と主体性概念の関係

前節では内発的動機づけと外発的動機づけ（目的－手段パラダイム）、次いで自律的動機づけと他律的動機づけ（自律－他律パラダイム）というふたつの枠組みでモチベーションのバリエーションを整理してきた。最後に小括として、こうしたモチベーション理論が主体性概念にどのようなつながっていると考えられるか確認しておきたい。

目的－手段パラダイムから自律－他律パラダイムへの変化の中で、モチベーションは3つのバリエーションを持つこととなった。ひとつめが典型的な外発的動づけ、次に社会化された外発的動機づけ、最後に典型的な内発的動機づけである。

このうち典型的な外発的動機づけの状態は他人から強制されて行動しているもので主体的とはいえない。生徒指導提要でいえば受動的な姿勢にあたるだろう。次に社会化された外発的動機では、行動そのものは外部の指示によるものだが重要性を認識したり自己価値と統合したりして自分から行動できる状態になっている。この状態は全てが自分の思うようにできるわけではないが、その枠組みの中において自分事として取り組んでいる、まさに主体的な行動ができている状態といえるだろう。最後の内発的動機づけで行動している段階になると行動自体が面白く取り組んでおり、能動的あるいは自律といえる状態である。

以上のようにモチベーション研究の観点からすれば、社会化された外発的動機づけで行動している状態が主体的な状態に最も近く、内発的動機づけで行動している状態は能動や自律だと考えることができる。

表1 「目的－手段」と「自律－他律」による動機づけのマトリクス

	手段	目的
自律	社会化された外発的動機づけ	典型的な内発的動機づけ
他律	典型的な外発的動機づけ	

出典：櫻井（2009）, p.8を元に筆者作成

## 4. 主体性概念モデルの探索

### 4-1 主体性スコアによる主体性概念モデルの構築

前章までに生徒指導提要における主体性概念、そしてモチベーション研究における目的－手段パラダイムを自律－他律パラダイムについて整理してきた。本章ではこれを統合したモデルにより主体性概念の構造的な理解を試みたい。

生徒指導提要では受動－能動－自律という形で自ら行動する度合いが高まるとされ、主体性はこのライン上には登場しない。一方、モチベーション研究においては内発的動機づけと外発的動機づけという目的－手段パラダイムの考え方があり、有機的統合理論を経て自律的動機づけと他律的動機づけという自律－他律パラダイムの考え方が出現し、これにより手段であり自律である社会化された外発的動機づけという概念が発見された。前章の小括で述べたように、ここに生徒指導提要において別枠で考えられていた主体性を位置づけることができる。

主体性とは制約が課せられた中で与えられた仕事を自分なりのやり方や意味づけにより行うことであった。それ自体が目的ということではなく、何らかの目的に対する手段として実行することが期待されている。大学であれば建学の精神やディプロマ・ポリシーに基づいた学生を育てることが目的であり、その一環として個別の授業を履修することが求められる。学生たちはそうした方向性に即して学業に励むことを期待される。企業であれば企業理念の実現や組織としての戦略を実行するための施策として個別の指示が下され、それに従って業務を遂行することが求められる。これらは目的－手段パラダイムにおいては手段性である。一方で主体性には、与えられたものであっても方向性が示されたあとは自分なりの工夫や意味づけによって自分事として取り組むことが求められる。大学であればディプロマ・ポリシーなどを自らのキャリアと重ね合わせて将来像を描くこと、興味が持てない分野の授業についても自分にとってどのような意味があるのか考えていくといったことになるだろう。企業であれば組織としての目標達成を通して自らのキャリアを開発し、また処遇面も向上していくことを期待する。そのように自分事として取り組む姿は自律－他律パラダイムでは自律的に分類されるだろう。したがって主体性は社会化された動機づけに位置づけられる。

その他の主体性に類する言葉はどうだろうか。生徒指導提要における受動的な姿勢とは他者の指示に従っている、他者の顔色をみて行動している状態であり、そこに目的性や自律性はない。手段かつ他律にあたる典型的な外発的動機づけ状態だといえるだろう。一方、自ら考えて行動している状態である能動性、それに計画性などの自己コントロールを加えた自律の状態は、自らの意志でその行動自体が目的となっており、目的性と自律性を兼ね備えた状態、すなわち典型的な内発的動機づけに分類されるだろう。この枠組みのなかにおいて自己コントロールの有無で能動的と自律を区分することとする。

このようにして作成されたモデルが表2である。なお、主体性スコアについては次節の考察の中で説明する。

#### 4-2 考察

主体性概念モデルを形成するなかで明らかになったことが2点ある。ひとつめは主体性とは自律や自己決定度合いにおける最上位概念ではなく、その中間に位置する概念だという点である。これを表現するためにモデルでは主体性を中心に置き、自律度合いの低い方向に受動的あるいは客体的（自分事に対して他人事も表現できる）を位置づけ、自律度合いの高い方向に能動的や自律を位置づけている。主体的かどうかという観点ではどちらにぶれても望ましくない。そこで主体性を中心として、左右へのぶれを主体性スコア-2から+2の数値で表現している。主体性スコア0が本来の主体性で、ここから離れるとマイナスだけでなくプラスであっても主体性からは離れていくという構造である。

もうひとつは能動や自律の位置づけから理論的に導かれることだが、主体性スコア+1～+2では一見すると主体的のようだが実態は主体的ではない、いわば擬似的な主体性が観測される可能性があるという点である。結果的に組織のルールや期待に即しているものの、その行動を行っている本人は組織の期待やルールを認識しておらず、偶然その枠組みのなかに入っているというケースである。

例えばある社員が会社の将来のために新しいビジネスモデルを考え、自分が責任者として取り組みたいと上司に提案してきたとする。企業の規模や文化による部分も大きいかもしれないが、一般的には新事業は上層部で慎重な議論を行うべきであって、一社員の意向や中間管理職の判断のみで決まるものではない。積極性は評価するが、やりたいのなら現場で成果を上げて然るべきポジションに就いてからにしてほしい、といった反応が返ってくるかもしれない。しかし会社として新しいビジネスモデルを模索しており、トップやマネジメント層の間でも現場からの提案を積極的に検討したいという機運が高まっていれば話は違ってくる。会社の将来を考え主体的に取り組んでいる社員だとの判断になるかもしれない。本人の行動は変わらないが、その時々条件や枠組みによって評価が変わっているケースである。

このように同じ行動だとしても結果としてルールにそぐわない単なる自律、つまり自分で考えて行動しているがこちらの事情を理解していない自分勝手な行動とみなされることもあれば、偶然にも枠組みのなかに収まって主体的、つまり自分で考え行動し、かつこちらの期待にも沿っている行動だと認識されることもある。結果として主体的であればよいのではないかという向きもあるかもしれないが、それが偶然である以上、継続的に主体的行動を期待することはできず、主体的行動を期待するためには与えられた枠組みを認識してもらう必要がある。主体性を涵養する場面においてはそれが主体性スコア0の主体的行動なのか、+1～+2の能動・自律的行動が主体的に見えているだけなのか、見極めていく必要があるだろう。

さて、本研究が主体性概念を理解しようと試みたのは、教育や産業の現場において有用な理論的枠組みを提示することであった。そこで改めて主体性を涵養する教育や育成とはどのようなものか、主体性概念モデルを元に検討してみたい。

そもそも主体性とは与えられた枠組みの中で自律的に取り組んでいる状態であった。したがってどのような枠組みが与えられているのか適切な情報提供は必要だろう。枠組みについて何も伝えないまま行動させ、その結果を評価して枠組みに沿うよう矯正していく方法も考えられなくはない。しかし度が過ぎると何をやっても否定される“後出しジャンケン”のように受け取られ、能動性を萎縮させてしまう可能性がある。もちろん丁寧すぎる情報提供もまた主体性を損ねることにつながりかねないが、「何が期待されているかを確認すること、また必要な情報を入手することも含めて自分から行動してほしい」といったアナウンスはあってもよいだろう。一方、想定している枠を越えてもよいので新しい取り組みをしてほしいということであれば、何も伝えずに行動させることも間違っていない。自律を求めるということである。ただし結果については全てを受け入れる、少なくとも否定はしないことが求められる。

教育や産業の分野での具体的な方法についても考えてみよう。教育の場では、まずは自分から行動していく能動性を養うため、学習テーマを自由に設定させるなどの方法が考えられる。そのうえで主体的な姿勢を涵養するためには、生徒指導提要からの示唆としては教員から学習の意味づけを伝える、本人にも意味づけを考えさせたりすることも有効だろう。学習そのものを楽しいものにするため、基本的な学習方法を指導し、ノートの取り方などの工夫は本人に任せるとよいだろう。企業の現場でも同様である。組織に属する以上、自分の好きな仕事ばかりを担当できるわけではないが、日々の小さなタスク単位で本人が興味・関心を持つような作業を割り振りながら能動性を養っていくことが考えられるだろう。また組織としての仕事の意味づけを伝えるだけでなく、本人にも意味づけを考えさせていく。前者は企業理念や経営戦略の浸透、後者は上司との面談を通してのキャリア意識の向上といった施策にあたるだろう。また日々の仕事に関しては、ある程度の裁量を与えることも自律的動機づけにつながる。逆にいえば本人の意味づけを否定したり創意工夫の余地をなくしたりすることは主体性を損なうことに

つながる可能性がある。

#### 4-3 理論的および実践的な含意

ここでは前節の主体性概念モデルから示唆される含意について議論を行っておく。まず本研究では有機的統合理論を用いてモデルを構築したことから、主体性概念とモチベーション研究が理論的に適合しやすいことが示唆される。つまり主体性を育む場面においてモチベーション研究の知見を活用できる可能性がある。モチベーション研究には様々な蓄積があり、これを主体性概念の項目にマッピングしたうえで活用できることは教育や産業の現場における育成につながるだろう。これを踏まえた実践的な観点からの示唆は以下のとおりである。

##### ①受動→能動への変化

主体性スコアのマイナスからゼロないしプラスに変えたい、つまり受動的な姿勢を能動・自律、ないし主体的に変化させたい場合、自律的動機づけや内発的動機づけの理論から示唆が得られる。自律的動機づけは外部からの要請に対して重要性を理解している状態（取り入りの調整）、あるいは自分の価値と重なっている状態（統合的調整）である。コミュニケーションを通して指示の重要性を理解させる、コミュニケーションを取って本人の希望と重ねていくことで自律的あるいは内発的な動機づけに変化させていくことが有効となる可能性がある。

なお、受動から能動に向けて行動を促したいときは必ずしも最初から慎重さを求める必要はない。慎重な姿勢や計画的な取り組みはその次の段階である自律で求められるものであり、その前段階では自らの意志によって行動させることが重要である。場合によっては衝動性をうまく引き出すことも有効であろう。

##### ②能動→自律への変化

次に能動にとどまらず自律を求める場合、どんな行動であっても評価しなければならない。それが自律の意味だからである。その意味では指導する側には覚悟が求められる。それが難しいときは自律ではなく主体性を求めるべき局面なのかもしれない。もしくはどのような行動をしたとしても影響がないよう、より大きな枠で制限を設定しておくことも有効である。

##### ③自律→主体性への変化

逆に自律度合いが強すぎて枠組みを外れてしまうことが多い場合はどうだろうか。モデル上でみると自律から社会化された外発的動機づけである主体性スコア0の状態に変化させたい場合である。学生が自然と養ってきた自律性を曲げることになりかねないため、こうした介入には注意が必要であろう。しかし社会に適応していくということも教育や育成では必要である。

表2 主体性概念モデル

パラダイム		バリエーション				主体性スコア
モチベーション研究	目的－手段 自律－他律	動機づけなし (行動しない)	外発的動機づけ (手段性・外部からの刺激により行動)		動機づけあり (行動を起こす)	
(基本的な 生徒指導提 案や要 能力)	受動－能動	受動的 他人の顔色をうかがったり他人の考えに 従ったりして行動する。失敗した場合、責 任転嫁する。	取り入れの調整 獲得動機や義務感 から行動。	同一化の調整 重要性を認めなうえ て行動。	統合的調整 自己の価値と一致 して行動。	内発的動機づけ (目的性・それ自体の面白さから行動)
	主体－客体 (自分事－他人事)	客体的(他人事) 自らの意に沿わないた め行動を拒否する。	他律的動機づけ (自己決定の度合いが低い)	社会化された外発的動機づけ (自律的・手段性)		
	主体性スコア	-2	-1	0	+1	+2
		客体的(他人事)ただし結果として主体的に見える場合がある 枠組みを気にせず自分の考えに従って行動する。その結果、枠 組みの範囲内の行動となる場合もあれば、枠組みを超えた行動 となる場合もある。				

出典：文部科学省(2010)『生徒指導提議』、鹿毛(2012)などを元に筆者作成。主体性スコアは本研究の定義による。



期待する枠組みやルールを口頭や書面で重ねて丁寧に説明し、その遵守を求めることは基本的な方法である。また積極性を伸ばしたいがために何でも自由なのだといった言い方は避けることが望ましい。この変化は社会への適応を重視する教育・啓蒙的なスタンスとなるだろう。

#### ④自律・能動→受動への変化

内発的動機づけで行動している際に外的報酬を与えることで内発的動機づけが外発的動機づけに変化するアンダーマイニング現象が主体性スコアの変化に関係してくる可能性がある。

組織のなかには自律的に取り組んでいる者とそうでない者が混在することは珍しくない。その際、動機づけに乏しい者に向けて金銭的報酬などの外的報酬を与えることは有効だが、自律的に取り組んでいる者に対してもその制度が適用されてしまうと彼らの動機づけを損なう可能性がある。集団のなかに動機づけの差がある以上、どこに焦点を定めるのか、判断が難しいところではある。

#### ⑤他者志向動機

最後にモチベーション研究における他者志向動機からの示唆にも触れておこう。他者志向動機とは「自己決定的でありながら、同時に人の願いや期待に応えることを自分に課して努力を続けるといった意欲の姿」である<sup>13)</sup>。行動の起点が他者を喜ばせることという外発的・手段的なものであるが、本人としてもそれに納得して行動している状態を示すもので、自律－他律パラダイムにおける社会化された外発的動機づけの一種だと考えられる。授業への主体的に取り組むを求める際、学生自身のキャリアにつながる、目標を叶えることにつながるなど、本人の自己価値に統合させるだけでなく、身近な人が喜んでくれる、将来的に家族ができたときに役立つなど、他者を含めた意味づけを促進するといったことである。幼児を対象とした限定的な実験ではあるものの、アジア圏の子どもたちに他者志向動機が顕著に現れるとの報告もあり<sup>14)</sup>、日本の学生への適用は有効かもしれない。

最後にもう一点、理論的な観点からの示唆について触れておきたい。冒頭にキャリアの自律という言葉を用いたが、これも主体性と自律の違いから改めて議論する余地がある。企業が求めるキャリアの自律とは、恐らくは企業の利益に沿う形での姿勢や行動が想定されていると思われる。しかし本研究が論じた本来の自律とは時に枠組みを超えることも厭わない姿勢や行動であり、企業が求める範囲に収まらない可能性がある。つまり本研究のフレームワークに即していえば企業のいうキャリアの自律とは「キャリア主体性」ともいうべきものであろう。逆に本研究の議論において「キャリア自律」を定義すれば、企業の意に沿わなくとも、自らの希望に即していれば転職や起業することすらもキャリアの自律となる。もっとも状況によってはそ

うした意識をもつ人材が組織に価値をもたらす可能性もあり、一概に企業にとってはキャリア主体性が好ましくキャリア自律は好ましくないというものではない。しかしキャリアの自律を語る時、枠組みの中を意図しているのか、枠組みを問わないのか、ここを一致させておかなければ企業側と社員側の理解に祖語が生じる可能性がある。ある社員が「キャリア自律」的な行動していたとしても、企業の求める枠に収まるうちは「キャリア主体性」に映ることもある。その社員が社外に「キャリア自律」を求めた結果、企業の側がはじめて「キャリア自律」と認識することになる。企業が社員に対してキャリアの自律を語る時、その意味について共通認識を持つておくことが望ましいだろう<sup>15)</sup>。

## 5. まとめ

本研究では生徒指導提要と有機的統合理論という2つの枠組みを用いて主体性概念の整理を行ってきた。これにより主体性概念の射程には自分の考えで行動すること、自分の行動に責任を持つこと、衝動性を抑え自己コントロールを有すること、与えられた条件下あるいは決められた指示があった場合でも自分なりの意味づけや工夫によって自分事として取り組むことなどが含まれることがわかった。このバリエーションによって受動、能動、自律、主体的などの分類がなされることになる。本研究が中心的に扱った主体性については、与えられた条件や指示のもと（手段）であっても自分なりの意味づけや工夫によって自分事として取り組むこと（自律）と定義できた。当初想定していた単に自らの考えによって行動することは能動ないし自律という状態であって主体性とは異なる。しかし教育や人材育成においてどの状態を目指すべきかは組織の目的や状況によって異なるものであって何が正しいかというものではない。

本研究の冒頭には「主体的になれ」といった言葉は矛盾のようであると述べたが、実はこれは正しい表現であった。この言葉の正統性は広く理解されてよいだろう。ただし枠組みについて一定の情報提供を行うこと、意味づけや創意工夫の余地を与えることなどは必要である。一方で「自律的になれ」は間違った用法だということになる。また自律的な行動が結果的に主体的に見える場合もあり、慎重な判断が必要である。

本研究は、これまで定義が不明確であった主体性概念に関して、ひとつの枠組みを提示することができたと考えている。しかし主体性概念モデルは理論をベースとして構築されたものであり、今後は実証的な観点からの検証、また教育や育成の現場における活用等、実践的な研究も必要である。

## 注

- 1) 経済産業省「社会人基礎力」  
<<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>> (2019年10月30日アクセス)
- 2) 高橋(2003), pp.20-27、武石(2016), pp.47-63など。
- 3) 鎌田(2005)
- 4) 岩田(2012), pp.31-36.
- 5) 鎌田(2005)の定義における“次の意”とは、①内発的動機に支えられる意欲性、自ら能動的に活動する自発性。②自分の考えで判断し、結果に責任を持つ自主性。③自分の考え方を尊重し、同時に相手の考え方も受け入れるという協調性・知の共有性。④自他の優れた着想に感動でき、ともに喜ぶことができる共感性。⑤解決場面で現れる算数・数学的見方・考え方を評価、鑑賞でき、他の問題に適用できるという知的行為性。を指す。
- 6) 鎌田(2005)
- 7) 文部科学省(2011), pp.10-11.
- 8) 鹿毛(2012), pp.9-11.
- 9) 櫻井(2009), p.5、鹿毛(2012), pp.20-24など。
- 10) 速水(2019), pp.2-11.
- 11) Ryan & Deci(2000)、桜井(2009), pp.99-109など。
- 12) 桜井(2009), p.8.
- 13) 鹿毛(2012), p.112.
- 14) 鹿毛(2012), pp.112-115.
- 15) 高橋(2003), pp.114-135. キャリア自律に関する定量的調査から、組織内キャリア形成の意識が高いグループとそうでないグループの存在が観察されており、キャリア形成においても条件の中で取り組む主体的なタイプと枠を出ることを厭わない自律的なタイプの差が現れているとみることができる。

## 参考文献

(日本語文献)

- 浅海健一郎(1999)「子どもの『主体性尺度』作成の試み」『人間性心理学研究』17(2), pp.154-163.
- 岩田健太郎(2012)『主体性は教えられるか』筑摩書房。
- 鹿毛雅治編(2012)『モチベーションを学ぶ12の理論－ゼロからわかる「やる気の心理学」入門!』金剛出版。
- 鎌田次男(2005)「算数・数学教育における主体性」『日本数学教育学会誌』87(6), pp.10-17.
- 経済産業省(2010)『大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査』経

済産業省。

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。

高橋俊介(2003)『キャリア論－個人のキャリア自律のために会社は何をすべきなのか－』東洋経済新報社。

速水俊彦(2019)『内発的動機と自律的動機づけ－教育心理学の神話を問い直す－』金子書房。

村上芳夫(1975)『主体的学習の原理』明治図書出版、14-15頁。

文部科学省(2011)『生徒指導提要』教育図書。

吉川雅也(2015)「キャリア理論における主体性」『関西学院商学研究』70, 25-39.

(外国語文献)

Ryan, Richard M. and Deci, Edward L. (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations - Classic Definitions and New Directions., Contemporary Educational Psychology, 25, pp.54-67.

(よしかわ・まさや 外国語学部講師)