

---

教師の学習動機づけが授業力および  
子どもの自律的な学習に与える影響  
——教科指導に着目して——

---

2017 年度

筑波大学人間総合科学研究科心理学専攻

博士論文

学籍番号 201530343

三和 秀平

# 目次

## 第Ⅰ部 理論的検討

|                           |    |
|---------------------------|----|
| 第1章 動機づけに関する諸理論           | 2  |
| 第1節 近年の学校教育現場の問題          | 3  |
| 第2節 本研究における教師の学習と動機づけ     | 6  |
| 第3節 学習動機づけに関する主要理論        | 8  |
| 第2章 教師の動機づけに関する研究         | 13 |
| 第1節 教師の動機づけを測定する尺度とその問題点  | 14 |
| 第2節 子どものためという動機づけ         | 19 |
| 第3節 教師の動機づけと諸変数との関連       | 21 |
| 第4節 教師の動機づけと子どもの自律的学習動機づけ | 24 |
| 第5節 教師の動機づけと職務遂行における資質能力  | 26 |
| 第3章 本研究の目的                | 29 |
| 第1節 従来の先行研究の問題点           | 30 |
| 第2節 本論文の目的                | 32 |
| 第3節 本論文の構成                | 33 |

## 第Ⅱ部 実証的検討

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 第4章 教師の教科指導学習動機尺度の作成とその特徴の検討      | 36 |
| 第1節 教師の教科指導学習動機尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 |    |
| 【研究 1-1・研究 1-2】                   | 37 |
| 第2節 経験年数および学校種による教師の教科指導学習動機の差    |    |
| 【研究 2-1・研究 2-2】                   | 49 |

|     |                                    |    |
|-----|------------------------------------|----|
| 第3節 | 半構造化面接による教師の教科指導学習動機に関する質的検討       |    |
|     | 【研究3】                              | 54 |
| 第4節 | 本章のまとめと考察                          | 59 |
| 第5章 | 教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の検討        | 60 |
| 第1節 | 新任教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の短期縦断的検討 |    |
|     | 【研究4】                              | 61 |
| 第2節 | 教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の検討           |    |
|     | ——学習方略を媒介して——【研究5-1・研究5-2】         | 67 |
| 第3節 | 本章のまとめと考察                          | 77 |
| 第6章 | 教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習との関連の検討      | 79 |
| 第1節 | 教師の教科指導学習動機と子どもの注視・傾聴の態度との関連の検討    |    |
|     | ——授業力の自己認知を媒介して——【研究6】             | 80 |
| 第2節 | 教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけとの関連の検討      |    |
|     | ——自律性支援を媒介して——【研究7】                | 85 |
| 第3節 | 本章のまとめと考察                          | 94 |

### 第Ⅲ部 総括

|     |                   |     |
|-----|-------------------|-----|
| 第7章 | 総合考察              | 97  |
| 第1節 | 本研究で得られた知見の整理     | 98  |
| 第2節 | 教科指導学習動機の各下位尺度の役割 | 102 |
| 第3節 | 本論文の学術的意義・貢献      | 108 |
| 第4節 | 本論文の限界            | 109 |
| 第5節 | 今後の展望             | 110 |

|                 |     |
|-----------------|-----|
| 引用文献            | 113 |
| 論文要旨            | 125 |
| 本論文を構成する研究の発表状況 | 129 |
| 謝辞              | 130 |
| 資料              |     |

第 I 部  
理論的検討

# 第 1 章

## 動機づけに関する諸理論

## 第1節 近年の学校教育現場の問題

中央教育審議会（2012）では、これからの教師に求められる資質能力として“学び続ける教師像”の確立が挙げられている。学校教育現場においては、子どもだけでなく教師も学び、成長する必要がある。特に近年は社会の変化が急激に進み、新たな教育方針が採用されるなど教師にとっても学ぶことが多い時代である。姫野（2013）は“教師という職業は、採用試験に合格したら一人前になるのではなく、様々な教育改革に対応し、教師としての経験や研修を積み重ねることにより、より良い教師へと成長・発達していく終わりなき旅路である”と述べている。このように、教師にとって学習し、資質能力を向上させ続けることは必要不可欠なことである。

教師に求められる資質能力は様々であるが、中でも教科指導に関する資質能力は教師にとって重要であろう。教科指導はほぼすべての教師が毎日必ず行うものであり、勤務時間の多くの割合を占めている。また、学習指導要領の改訂、ICT（Information and Communication Technology; 情報通信技術）を活用した教材の普及や、アクティブラーニングなどの新しい授業スタイルが提唱されるなど、教科指導に関する環境が大きく変化しており、教師自身も常に学習し、資質能力の向上に努めることが求められる。

しかし、国立教育政策研究所（2014）の調査によると、日本の教師の教科指導についての自己効力感は、他の国に比べてかなり低いことが示されている。例えば、教師の授業実践に関する設問に“非常によくできている”または“かなりできている”と回答した日本の教師の割合をみていくと“生徒のために発問を工夫する”が42.8%，“生徒がわからないときに、別の説明の仕方を工夫する”が54.2%であった。一方で、他の参加国平均をみていくと，“生徒のために発問を工夫する”が87.4%，“生徒がわからないときに、別の説明の仕方を工夫する”が92.0%であり、日本の教師は他国の教師に比べて非常に低い割合を示した。謙虚な日本人の特性や、日本の教師がより高い教育水準を目指していることも影響していることが考えられるが、日本の教師が自身の教科指導に十分な自信を持っていないことは明らかである。本研究では、このような教師の資質能力に関連する要因として教師の動機づけに焦点を当て、教師の動機づけと教科指導に関する資質能力との関連を検討していく。

また、子どもの学習に関しても課題は多い。今後の時代は、多くの仕事が自動化され、子どもたちの多くは将来的に、現在存在していない職業に就くと言われている（中央教育審議会, 2014; Frey & Osborne, 2017）。そのような時代には、テストで良い点数を取るだけでなく、自ら考え学ぶ力や学んだことを実社会で活用する力を身に着けることが求められる。し

しかし、2015年に実施された国際数学・理科教育動向調査（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS 2015）の得点は2011年よりも向上しており、他国と比較しても高い水準を維持している（小学校4年生算数5位、理科3位；中学校2年生数学5位、理科2位）ものの、算数・数学、理科に対する意識では小学校4年生の“理科は楽しい”を除き、“数学（理科）の得意さ”、“数学（理科）を勉強すると日常生活に役に立つと思うか”、“自分が望む仕事に就くために算数（理科）で良い点数をとる必要があるか”などの得点において国際平均を下回っている。さらに、ベネッセ総合教育研究所（2016）の大規模な調査では、勉強が好きと答えた子どもの割合は小学生で64.3%、中学生で45.3%、高校生で39.4%であった。この調査から、中学校、高等学校では半分以上の子どもが勉強に対してネガティブなイメージを持ち、学習内容に価値を感じていないこと、他律的に学習していることなどがうかがえる。

このような現状を改善するためには教師の授業が変わらなければいけない（田村, 2015）。しかし、その一方で教師の多忙さや年齢構造の偏りが教師の資質能力向上の妨げとなっている。国立教育政策研究所（2014）の調査では、日本の教師の仕事時間は他国と比べても非常に長いことが明らかとなっている。ベネッセ総合研究所（2010）でも多くの教師が多忙感を感じていることが示されている。さらに、文部科学省（2017）を参考に教師の年齢構成をみていくと、50代以降の年齢の高い教師の割合が高い一方で、ミドル層（30代～40代）の割合が低いことがうかがえる（Figure 1-1-1）。この特徴は、特に大都市圏において顕著であり、今後は団塊の世代の教師の大量退職やそれに伴う若手の大量採用によって、よりこの傾向が強くなることが考えられる（脇本, 2015）。

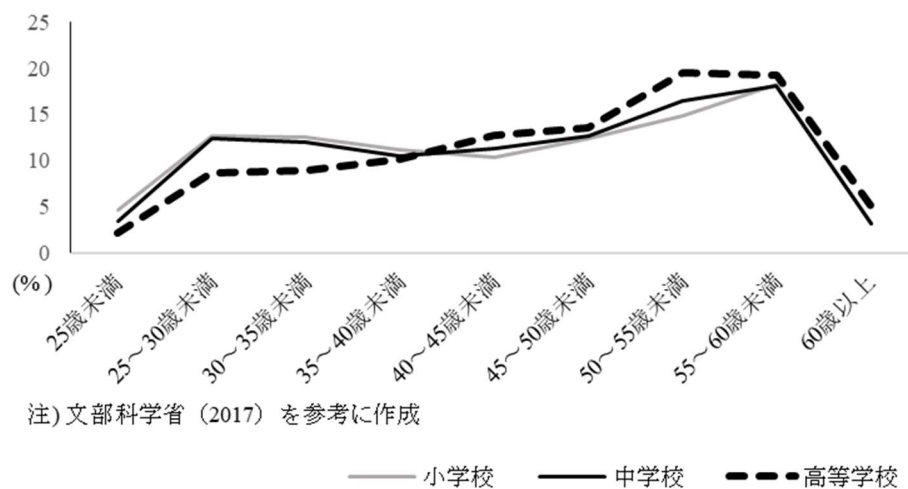


Figure 1-1-1 教師の年齢構成



その際に問題となるのが、若手教師を指導するミドル層の不足である。従来のように、先輩教師との関係の中で学んでいくといった関係の維持が難しくなり、若手の教師も多忙な中、自ら学び資質能力の向上に努めなければいけなくなる。そのような状況に向けて、教師の学びや資質能力の向上を支える要因を明らかにすることで、学校教育現場にとって有益な示唆を与えることができるだろう。

## 第2節 本研究における教師の学習と動機づけ

従来の教師の学習<sup>1</sup>や資質能力に関する研究は、Schön（1983）が提唱した反省的実践家として、教師が経験や省察を通して学んでいくというものをはじめ、多様な観点から研究が行われている（詳しくは坂本, 2007 を参照）。例えば、Warfield, Wood, & Lehman（2005）は、教師の省察に関して検討するために、日誌、インタビュー、討議の記録などから、小学校教師の変化を追った。その結果、教師の持つ信念が教師の学習に関連していることが明らかになった。また、曾山（2014）は、新任教師を対象としたインタビューを通して、教師としてのアイデンティティ形成の過程や、その過程に影響を与える要因を明らかにしている。これらの研究のように、教師の学習や資質能力の発達には、教師の語りや観察、日誌、討議の内容などに基づいて研究が行われ知見が積み重ねられている。ここでは、教師はいかに経験を振り返るのか、どのように成長していくかが重要視され、教師の学習と生涯発達に関するモデルが提唱されてきた（秋田, 2006）。

一方で、近年の教育心理学の分野における学習研究では、動機づけ理論を援用し、質問紙法を用いて定量的に検討したものが多くみられる。動機づけとは“ある行動を引き起こし、その行動を持続させ、結果として一定の方向に導く心理的過程（外山, 2011）”と定義され、行動を喚起する程度である“強度（intensity）”と、どのような理由でその行動を行うのかを表す“方向（direction）”の2つの観点から考えることができる（鹿毛, 2013; 山口, 2012）。強度は、動機づけの量的側面であり、行動の頻度や強さ、持続時間など量的な問題に還元できる。一方で方向は、その行動が何を目指しているのかといった質的な側面に還元できる（鹿毛, 2013）。そして、その方向は個人の特性や領域、状態によって異なることが想定される。例えば、学習場面について考えると、楽しくて学習する子どももいれば、罰を回避したり、報酬を得ることを目指したりして学習する子どももいるだろう。また、その理由は教科や場面によっても異なることが想定される。例えば、理科は楽しいから学習しているが、数学は担当の先生が怖いから怒られないように学習するなどが考えられる。ここでは、どのような動機づけを持った個人がより適応的かが重要視され、その個人差にも注目がされてきた。

---

<sup>1</sup> 本研究では学習を“体験を通して知識、技能、態度を獲得すること（鹿毛, 2013）”として考える。また、本邦の教育論では“学習”よりも“学び”という用語が好んで用いられ（鹿毛, 2013）、答申等でも“学び”という用語が使用されているが、本研究においては学びと学習を区別せず、同義として扱う。

このような動機づけの違いがみられることは子どもに限らず、教師においても同様である。教育基本法の第9条に“法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない”と記されているように、研修や修養に励み、学習することは教師の義務とされているが、義務感だけが教師の行動を生起、維持させているのではなく、それぞれ異なった理由から学習しているだろう。そして、その理由の違いによりその後の行動や成果も変わってくるのが予想される。玉置・高原（2012）は“教育のため、子どもたちのためになる”と感じられることが教師は働きがいの規定因となることを示している。また、小島（2002, pp 177）は「子どもの成長を助ける仕事に喜びと満足を持ち、そのために使命感を持つことができるかが、教師にとって大切なことである」と述べている。さらに、諸富（2013, pp 156）も「教師という仕事は子どもたちの心や人生に、大きな影響を与える仕事であり、これを引き受ける覚悟をもつ必要がある」と述べている。このように、教師にとって子どもに対する使命感を持ち、子どものために行動することはとても重要であるように述べられているが、これらは経験に基づいた、いわゆる経験知であり、研究や理論を背景に実証されたものではない。

本当に、このような理由で行動することが教師にとってポジティブな結果をもたらすのか、また他にはどのような理由で行動することが教師にとってポジティブな結果をもたらすのかなどを、理論的背景にのっとして、実証的に明らかにする必要があるだろう。そこで本研究では、そのような学習する理由の違いに着目し、教師が学習行動を生起し、維持させ、一定の方向へ導く理由にあたるものを学習動機づけとして捉え、その役割を検討する。

そのために、第3節では従来の学習動機づけに関する理論的な背景について説明する。



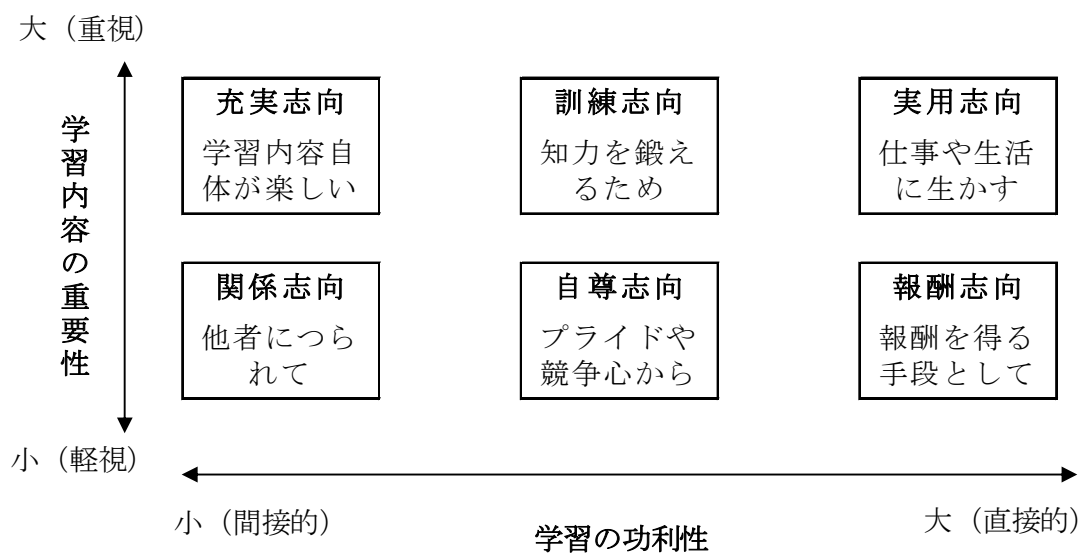
これらの動機づけのうち内発的調整や同一化的調整は自律性の高い動機づけであり、取り入的調整や外発的調整は自律性の低い動機づけであると考えられている。そして、多くの研究において自律性の高い動機づけは、成績の向上、ウェルビーイング、学校適応感、創造性の伸長など学習者にポジティブな影響を与えること（e.g., Guay & Vallerand, 1997; Ryan & Deci, 2009; 櫻井, 2009; Walls & Little, 2005）、自律性の低い動機づけは不適応な対処方略やテスト不安の高さ、遅延行動などを予測することが示されている（e.g., Ryan & Connell, 1989; Senécal, Julien, & Guay, 2003; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005）。

このように、自律性の高い動機づけが適応的で、低い動機づけが不適応的と考えられているが、動機づけの調整スタイルごとにみていくと必ずしもそうではないといった知見も示されている。例えば、取り入的調整は自律性の低い動機づけではあるものの学業成績と正の関連があることや（速水・田畑・吉田, 1996）、長期的にみると自律性の高い動機づけであると考えられる内発的調整が学業成績を予測しないことなども示されており、調整スタイルによりその役割が異なることが明らかとなっている。

また、自己決定理論のミニ理論の1つである認知的評価理論（Deci & Ryan, 1985）では、内発的動機づけの低下や向上に関わる要因について検討している。この理論では、人は自らが自らの行動の原因となりたいという自律性の欲求と環境との相互作用の中で自らの力を発揮したいという有能さの欲求を有していると仮定している（Ryan & Deci, 2017）。そして、自己決定感や有能感が高まれば内発的な動機づけも高まり、逆に低まれば内発的な動機づけも低下することを想定した。そして、様々な実証的な研究により仮説が正しいことを明らかにしている。さらに、もう1つのミニ理論である基本的欲求理論（Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1995）では上記の自律性への欲求、有能さへの欲求に加え、関係性への欲求を仮定し、これらが満たされることでウェルビーイングや動機づけの向上につながることを想定している（Deci & Ryan, 2000）

**学習の2要因モデル** 市川（1995）は、従来検討されてきた外発—内発という軸を“学習内容の重要性”および“学習の功利性”という新しい軸からとらえた、学習の2要因モデルを提唱した。学習内容の重要性とは、この内容だからやりたいと思っているのか、別にこのやり方でなくてもいいと思っているのかを表し、内容を重視している程度である。学習の功利性とは、やれば得をしようと思っているのか、賞や罰は意識しないのかを表し、学習に付随する損得を重視している程度である。このモデルでは、学習動機を学習内容が楽しい、充実感があるから学習する“充実志向”、知力を鍛えるために学習する“訓練志向”、自分の将来

の仕事や生活に生かせるから学習する“実用志向”，他者につられて学習する“関係志向”，プライドや競争心から学習する“自尊志向”，外的な物質的報酬につられて学習する“報酬志向”に分類し，特に内容の重要性が高い充実志向，訓練志向，実用志向を“内容関与的動機”，内容の重要性が低い関係志向，自尊志向，報酬志向を“内容分離的動機”と呼んでいる（Figure 1-3-2）。そして，内容関与的動機は適応的な学習観と正の関連がみられるが，内容分離的動機は関連がみられないまたは弱い負の相関がみられることを示している（市川，1995, 2001）。



注) 市川 (1995) を参考に作成

Figure 1-3-2 学習動機の2要因モデル

それぞれの学習動機について，内発—外発の程度から考えると，“充実志向”は学習内容の重要性を高く評価しており，功利性を低く評価していることから損得に惑わされず，自分の興味関心で行動している典型的な内発的動機づけであると考えられる。そして，関係志向は重要性の評価は低いものの，功利性が低く必ずしもやる・やらないが報酬や罰と結びつかない点でやや内発的動機づけ寄りであると考えられる。一方で報酬志向は重要性の評価が低く，功利性を高く評価している点からもやる・やらないが報酬や罰と強く結びついている点で典型的な外発的動機づけであると考えられる。実用志向は学習の重要性は感じているものの，学習をやりたいことをやるための手段であるとしている点で外発的動機づけ寄り

であると考えられる。また、訓練志向や自尊志向は功利性の評価が中程度であり、やる・やらないと報酬や罰との結びつきは強くも弱くもない。そこで、これらの内発—外発の程度は中程度であると考えられる。

このように市川（2001）は、これまでは内発—外発の二分法で捉えられてきた動機づけを自己決定理論と同様に連続した程度の問題として捉え、さらに内発的動機づけに含まれる“活動内容を楽しみ、自己目的的に学んでいる”という意味を活動内容の重要性と功利性の2つの次元からとらえた。市川（2001）は、この点が学習動機の2要因モデルのポイントであると述べている。

**他者志向的動機** 学習動機づけに限定したものではないが、伊藤（2004, 2008）は動機づけの要因として自分にとっての重要性のみならず他者の存在も考慮した“他者志向的動機”の役割について検討している。市川（1995）の学習動機の2要因モデルの中にも関係志向といった他者と関わる動機づけが想定されているが、他者志向的動機はこれとは異なる。関係志向は学習内容の重要性や学習の功利性を低く評価しているが、他者の存在による動機づけは必ずしも重要性や功利性の低いものばかりではない。他者志向的動機は“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意欲の姿（真島, 1995）”と定義されているように、行動に価値を感じて自発的に取り組んでいるものである。例えば、“親を喜ばせたい”、“他者からの期待に応えたい”といったものがこれに該当するだろう。

このような他者志向的動機を持つことは、達成行動を促進するといった知見が得られている。例えば、伊藤（2004, 2012）は、高校生を対象とした質問紙調査により他者志向的動機は学習内容に関する学習動機づけ（いろいろな知識を身につけたい）を媒介して学習行動を予測することを示している。また、徳岡・佐藤・森田（2015）は仮想場面法を用いた実験により、自分の行動が他者のためになると意識することで、アルバイトの作業への動機づけが向上することを示している。このように、他者のためという理由は適応的な側面を持ち合わせていることが考えられる。その理由として伊藤（2008）は自分の行為や努力、成績に関して責任や義務が生じる点、周囲を巻き込むことで自分の遂行に対して期待を受ける点、様々な目標と自分の行動を結び付けることで複数の目標を同時に達成できる状況をつくる点を挙げている。しかし、他者のために行動することは同時に否定的な側面も持ち合わせている。例えば、他者のために努力することはプレッシャーとなってしまうこと、他者のためということが言い訳や逃げ道となり責任から逃れやすくなること、他者からの期待がなく

なった際にはやる気が低下してしまうことなどが指摘されている（伊藤, 2004, 2006）。

このように、自律的でもあり他律的でもある他者志向的動機について、伊藤（2008, 2012）は概念を整理している。その中で、自分のために動機づけられる“自己志向的動機”と他者のために動機づけられる“他者志向的動機”は二項対立的なものではなく、ひとりの中に両方の動機が存在することがあり、それによって両者が対立して葛藤することもあるれば、両者が接近して統合することもあると述べている。葛藤が生じる状況として伊藤（2008）は、プレッシャーなど他者志向的動機の否定的な側面を強く意識した場合や、自分の目標と他者の目標が異なっている場合を挙げている。このような場合には、自己志向的動機または他者志向的動機のどちらか一方を優先または抑制することが予想される。

一方で、統合する状況として伊藤（2008）は、“自分のために努力して、そのことが周りの人のためにもなる”ような状況、“周りの人のために努力をして、それが結果として自分のためにもなる状況”を挙げている。例えば、自分の行きたい学校へ入るために勉強をすることで親が喜んでくれる場合や、親が望む学校へ入学して喜ばせるために勉強をすることが自分の成長につながる場合などが当てはまるだろう。2つの動機づけが統合している人は、努力に価値をおき、努力は良い結果につながるという信念をもつこと（伊藤, 2015a）、学習内容に基づく動機づけが高いこと（伊藤, 2004）などが明らかにされている。このように、2つの動機づけの統合は達成行動において有効であることがうかがえる。

本節で述べたように、これまでの研究の中で様々な側面から動機づけをとらえ、その役割が検討されてきた。そして、ここで述べた動機づけの考え方以外にも様々な観点から動機づけ研究が精力的に行われ、動機づけに関する知見は多大に積み重ねられている。しかし教師を対象とし、定量的に“学習”動機づけをとらえようとした研究は行われていない。坂本（2007）はそもそも日本では教師の学習研究が盛んではないことを指摘しており、本邦における教師の学習研究の発展の重要性を述べている。本研究において教師の学習動機の違いやその役割を明らかにすることで、教師の資質能力への向上に関する有益な示唆を与えることができるだろう。



## 第 2 章

# 教師の動機づけに関する研究

## 第1節 教師の動機づけを測定する尺度とその問題点

第1章の第3節では主要な学習に関わる動機づけ理論について述べた。教師において、“学習”動機づけに関する研究はみあたらないが、職務への動機づけに着目した実証的研究が行われている(詳しくはRichardson, Karabenic, & Watt, 2014; Watt, Richardson, & Smith, 2017)。近年の教師の動機づけ研究においては、自己決定理論(e.g., Fernet, Senecal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Pelletier, Legault, & Séguin-Levesque, 2002), 達成目標理論(e.g., Butler, 2007, 2012; Butler & Shibaz, 2008; Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010), 興味理論(e.g., Schiefele, 2017; Schiefele, Streblov, & Retelsdorf, 2013; Schiefele & Schaffner, 2015)などを援用した尺度を作成し、他の変数との関連をみることで教師の動機づけの役割を検討する研究が多くなされている(Schiefele, 2017)。本節では、教師の動機づけを測定するために用いられる主要な尺度について説明する。なお、本研究では教師や子どもの学習動機の自律性に着目した検討を行うため、自己決定理論に関連するものを中心に扱う。

これまで作成された教師の動機づけを測定する主な尺度として、自己決定理論の枠組みで作成された Autonomous Motivation for Teaching (Roth et al., 2007), Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008), Work Motivation Inventory (Blais, Briere, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993), 達成目標理論の枠組みで作成された Goal Orientation for Teaching (Butler, 2007), 興味理論の枠組みで作成された Teacher Interest Scale (Schiefele et al., 2013)などが挙げられる。以下、それぞれの尺度について説明する。

**Autonomous Motivation for Teaching** Autonomous Motivation for Teaching (Roth et al. 2007) は、“私は生徒と個別に話をすることに時間を費やす。なぜなら...”, “私は教師としての仕事に労力を注ぐ。なぜなら...”, “私は興味深い課題や新しい教授法を見つけようとする。なぜなら...”のような、特定の職務に関する質問に続く文章に自己決定理論に基づいた4つ(内発的調整, 同一化的調整, 取り入れ的調整, 外発的調整)に関する動機づけを測定している。内発的調整を測定する項目は、“私は教師としての仕事に労力を注ぐ。なぜなら、様々な生徒の為に面白い解決策を見つけることが楽しいからだ”などが挙げられる。同一化的調整を測定する項目は“私は興味深い課題や新しい教授法を見つけようとする。なぜなら、教授法を革新し続けることは私にとって重要だからだ”などが挙げられる。取り入れ的調整を測定する項目は、“私は教師としての仕事に労力を注ぐ。なぜなら、そうしないと罪悪感を感じるからだ”などが挙げられる。外発的調整を測定する項目としては、“私は生徒と個別

に話をすることに時間を費やす。なぜなら保護者に私が子どもについてよく知っていることを認めてもらいたいからだ”などが挙げられる。それぞれ4項目ずつ計16項目から構成され、5件法で回答を求めている。

**Work Tasks Motivation Scale for Teachers** Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008) は、自己決定理論に基づいた5つ（内発的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外発的調整、無動機づけ）に関する動機づけを測定している。“あなたが以下の仕事に従事している理由は何ですか”の設問のもと、授業準備 (Class preparation)、教授 (Teaching)、生徒の評価 (Evaluation of students)、学級経営 (Class management)、管理業務 (Administrative tasks)、補足的な仕事 (Complementary tasks) の6つの職務に関する場面を想定させ、それぞれについてどの程度当てはまるのか回答を求めている。内発的調整の項目として“その仕事を成し遂げることが楽しいから”などが挙げられる。同一化的調整の項目として“その仕事を成し遂げることは私にとって重要だから”などが挙げられる。取り入れ的調整の項目として“もし、その仕事を成し遂げられなかったら、悪く感じるから”などが挙げられる。外発的調整の項目として“給料をもらっているから”などが挙げられる。無動機づけの項目として“なぜその仕事をしているのか考えたが、その理由をみいだせなかった”などが挙げられる。それぞれ3項目ずつ計15項目で構成され、7件法で回答を求めている。

**Work Motivation Inventory** Work Motivation Inventory (Blais et al., 1993) は自己決定理論に基づいた4つ（内発的調整、同一化的調整、取り入れ的調整、外発的調整）に関する動機づけを測定している。内発的調整を測定する項目としては“仕事で興味深い挑戦をすることで、満足感を得ることができるから”などが挙げられる。同一化的調整の項目としては“私のキャリアにおける目標を達成することができる仕事だから”などが挙げられる。取り入れ的調整を測定する項目としては“仕事を上手くこなさなければ、私自身に落胆してしまうから”などが挙げられる。外発的調整を測定する項目としては“お金を稼ぐため”などが挙げられる。それぞれ4項目ずつ計16項目で構成され、7件法で回答を求めている。この尺度は、教師という職業に特化したものではないものの、教師を対象とした研究でも用いられている (e.g., Pelletier et al., 2002)。

**Goal Orientation for Teaching** 上記で述べた尺度は自己決定理論を援用して作成されたものだが、Butler (2007) は、達成目標理論に基づいて4つ（熟達目標、遂行接近目標、遂行回避目標、職務回避目標）の動機づけに関して測定する Goal Orientation for Teaching を作成している。“教師は学校において1日の終わりにそれぞれ異なった理由から、今日は良

い1日だった (successful day) と感じる。あなたはどのような時に、今日は良い1日だったと感じますか”という教示文のもと、各項目に評定を求める。熟達目標に関する項目としては、“教師として新しいことを学んだ”などが挙げられる。遂行接近目標に関する項目としては、“テストで私の指導しているクラスの点数が他のクラスよりも良かった”などが挙げられる。遂行回避目標としては、“私が答えられないような質問をされることがなかった”などが挙げられる。職務回避目標としては、“教材の内容が簡単で、授業の準備に手間がかからなかった”などが挙げられる。それぞれ4項目ずつ計16項目で構成され、5件法で回答を求めている。

**Teacher Interest Scale** Schiefele et al. (2013) は興味理論に基づいて3つ(教科への興味、教授への興味、教育への興味)の動機づけに関して測定する **Teacher Interest Scale** を作成している。教科への興味に関する項目としては“専門教科に打ち込んでいると良い気分になる”などが挙げられる。教授への興味としては“指導方法を毎日改善していくことは私にとって大切だ”などが挙げられる。教育への興味としては“仕事の中で最も興味深いことは、子どもの教育をすることだ”などが挙げられる。教科への興味5項目、教授への興味4項目、教育への興味5項目の計14項目で構成され、4件法で回答を求めている。

この他にも、期待・価値理論に基づいた尺度 (de Jesus & Lens, 2005) や、複数の理論を混合した尺度 (Visser-Wijnveen, Stes, & Petegem, 2014) をはじめ、様々な観点から教師の動機づけを測定しようという試みがなされてきた (Han & Yin, 2016)<sup>3</sup>。しかし、これらの尺度にはいくつかの問題点がみうけられる。1つ目は、想定している職務の幅が広すぎるという点である。教師の職務は、教科指導や生徒指導、校務分掌や保護者対応、部活指導など多岐にわたる。Fernet et al. (2008) は、従来の教師の動機づけを測定する尺度は想定している職務の幅が広すぎて教師の動機づけを正しく反映できていないことを問題点として指摘している。例えば、生徒指導には自律的に取り組んでいるが、教科指導には他律的に取り組んでいる教師もいるかもしれない。しかし、従来の尺度ではこれらの職務の区別がされてこなかった。そこで、Fernet et al. (2008) は職務の場面を想像させ、それぞれの職務に対する動機づけの回答を求める尺度を作成したが、項目の内容自体はすべて同じであり特定の職務の特徴を

---

<sup>3</sup> これらの尺度については、本研究で扱う動機づけの定義とは沿わない点のみうけられること、これらの尺度を用いた実証的な研究が少ないこと、尺度の信頼性や妥当性の検証が不十分なことから詳細な説明を割愛する。

踏まえた動機づけを測定できていない。教師の動機づけを正しく反映させるためには、より職務を限定した動機づけを測定する尺度を作成する必要があるだろう。

2つ目は、教師独自の動機づけの特色を反映できていない点である。教師の職務は対人援助に関わる側面を持っており、多くの教師は“子どものために”という思いも強く持っていると考えられる。酒井他(2013)は、教職課程履修者を対象に教師を志望した理由を尋ねた。その結果、全体で70%以上の学生が“子どもが好き”という項目に“とてもあてはまる”または“少し当てはまる”と回答したことを示している。また、三和・外山(2017a, 2017b)では現職の教師や教師を志望する学生に教師を志望した理由について尋ねた結果、“Shape future of children (子どもの未来を形成する)”や“Work with children (子どものいる環境で働く)”が教師を志望する理由として重要視されていることを示している。このように、多くの人々が“子どもが好き”、“子どもと関わりたい”という理由で教師を目指していることから、子どものためを思う動機づけの側面は無視することができないだろう。しかし、従来の尺度は一部子どもに関わる項目はあるものの、自己決定理論の同一化的調整の内容に含まれるなど、独立した動機づけとして扱われていない。また、Teacher Interest Scale (Schiefele et al., 2013)では“教育への興味”の下位尺度で子どもに関する動機づけを踏まえているものの、子どもへの貢献に関する興味を尋ねており、自身の知的好奇心と子どものためという動機づけを弁別できていない。教師の職務の中では、子どもに興味を持っていなくても子どものために努めなければいけない場面もあるため、伊藤(2008)の他者志向的動機のように、教師特有の“子どものために”という動機づけについても個別に考慮する必要があるだろう。

上記のように、従来の教師の動機づけを測定する尺度には問題点があることがうかがえる(Table 2-1-1)。そこで本研究では教師の職務を限定した上で、子どものためといった教師の職務の特徴を踏まえた動機づけを考慮した尺度を作成することとする。

そのために、第2節では“子どものため”といった動機づけについて述べる。

Table 2-1-1 教師の動機づけに関わる主な尺度とその特徴

| 尺度  | 援用している理論 | 職務の限定          | 子どもに関する記述  |
|---|----------|----------------|--|
| Autonomous Motivation for Teaching<br>(Roth et al., 2007)         | 自己決定理論   | ×              | 全ての下位尺度において、子どもと個人的に話をする理由について尋ねる<br>同一化的調整に“子どもが私から気にかけてもらっていると感じることは私にとって重要だから”という項目が含まれる        |
| Work Tasks Motivation Scale for Teachers<br>(Fernet et al., 2008) | 自己決定理論   | △ <sup>1</sup> | 同一化的調整に“子どもの学業の成功において重要だから”という項目が含まれる  |
| Work Motivation Inventory<br>(Blais et al., 1993)                 | 自己決定理論   | ×              | なし   |
| Goal Orientation for Teaching<br>(Butler, 2007)                   | 達成目標理論   | ×              | 遂行接近目標、遂行回避目標において“子どものテストの点数が高い(低い)こと”が目標である旨の記述が含まれる<br>遂行回避目標に“子どもから難しい質問をされないこと”が目標である旨の記述が含まれる |
| Teacher Interest Scale<br>(Schiefele et al., 2013)                | 興味理論     | ○ <sup>2</sup> | 教育への興味において、子どもに関わる記載が含まれるが、子どもへの貢献と自身の興味が弁別されていない  |

注1) Work Tasks Motivation Scale for Teachersの職務の限定は、教示文で職務の内容を限定することで行っている。そのため、項目の内容は職務に限定されていない

注2) Teacher Interest Scaleは項目では項目で教科、指導、教育の領域を限定している

## 第2節 子どものためという動機づけ

伊藤(2008)は他者のために努力する他者志向的動機について、自律的でもあり他律的でもある他者志向的動機の位置づけは、自己決定理論に基づく自律性の連続性の枠組みでは明らかではないと述べている。この他者志向的動機にも似ている“子どものため”という動機づけがどのような位置づけになるのか、またそのような動機づけは自律的な動機づけのように教師にとって適応的に働くのか、それとも他律的な動機づけのように不適応的に働くのかを整理することは、教師の動機づけについて検討する上で重要であろう。

教師の“子どものため”という動機づけについて整理するにあたって、まず、従来の理論における他者に関わる動機づけとの異同について考える。なお、本論文は教師の学習動機に焦点を当てるため、第1章で説明した学習動機づけ理論を中心に考えていく。

他者の存在を想定した動機づけとして、市川(1995)の学習動機の2要因モデルの中に“関係志向”がある。この関係志向は他者の存在により動機づけられているものであるが、このモデルの中では、関係志向性による学習は学習内容の重要性、功利性を低く評価しており周りにつられて行うものとして捉えられている。そして、関係志向は学習内容の重要性が低い内容分離的動機に分類され、内容関与的動機と比べて適応的な変数を予測しないことが示されている。このように、他者との関係の中で動機づけられるものであっても、学習内容に関する重要性および功利性が低い動機づけは適応的な結果につながらないと考えられる。しかし、これらの研究で焦点が当てられているのは、学習者本人にとっての重要さと功利性であり、活動の他者にとっての重要性や功利性は考慮されていない。教師の子どものためという動機づけは自分にとっての重要性や功利性よりも、子どもへの重要性を重視していることが想定され、関係志向とは異なる側面を有していることが想定される。

この点において、他者志向的動機(伊藤,2008)は他者のためになることも想定している。学習者本人の行動が他者にとっても価値のあることだと認識している点において、教師の子どものためという動機づけと近いことが考えられる。しかし、異なる点もいくつかある。1つ目は、他者志向的動機は他者からの願いや期待に応えることを目的として努力することとしているが、教師の場合は必ずしも子どもからの期待に応えることを目的としていない。例えば、無気力な子どもに対してよりよい指導をしようとする教師は、子どもから指導を依頼されたり、期待されているわけでもない。しかし、そのような状況でも教師は子どものためにと努力を続けるだろう。この場合、教師は他者からの期待よりも他者への期待を原動力としていることが想定される。

2つ目は、どのような対象を他者とするかという点である。他者志向的動機の中では、対象の他者になりうる要因（伊藤, 2008）には言及されているものの、その対象は親や友人、ファンなど様々なカテゴリの他者を想定している。一方で、教師の場合は“子ども”という限定されたカテゴリの他者を想定している。さらに、教師の想定している子どもは、特定のひとりを指す場合もあれば、クラス全体のことを指す場合もある。さらには、これから受け持つであろう子どものためということも考えられる。このような、子どもといった狭いカテゴリの中で目の前にいる子どもから、まだ出会っていない子どもまで不特定多数の他者を想定している点が教師の特徴であろう。

上で述べたように、教師の子どものためという動機づけは他者志向的動機と近い面もあるが、異なる点も見受けられるだろう。では、子どものためといった動機づけはどのように位置づけられるのだろうか。その点について、本研究を通して検討していく。



### 第3節 教師の動機づけと諸変数との関連

第2節で述べたような子どものためといった側面は検討されてきていないものの、これまでの研究で教師の動機づけと様々な変数との関連が検討され、教師の動機づけの役割が明らかになっている。この節では、中でも多く検討がなされている自己決定理論に基づいた実証的研究を中心に取り上げる。

Roth et al. (2007) は、教師の職務への動機づけと個人的な達成感および疲労感との関連を検討した。その結果、内発的調整と同一化的調整は個人的な達成感と正の関連を、疲労感と負の関連を示すことを明らかにした。また、Fernet et al. (2008) は授業準備、教授、生徒の評価、学級経営、管理的な仕事、補足的な仕事の6領域における職務への動機づけと、教師としての効力感やバーンアウトとの関連について検討した。その結果、ほぼすべての領域において内発的調整および同一化的調整は効力感と正の関連が、バーンアウトと負の関連がみられた。また、取り入的調整、外発的調整はその逆の関連がみられた。さらに、Fernet, Guay, & Senecal (2004) は、大学の教員の職務に対する動機づけと仕事からの要求 (e.g., 時間のプレッシャーの中で働いている)、仕事に対する自己決定感 (e.g., 私の仕事は私自身で多くのことを決定できる) や、情緒的疲労、脱人格化、個人的達成との関連について検討した。その結果、相対的な自律性の高さ<sup>4</sup>は、仕事に対する自己決定感および個人的達成感と正の関連が、一方で仕事からの要求や情緒的疲労、脱人格化と負の関連がみられた。加えて、Berghe et al. (2014) は、動機づけプロフィールに着目し、体育教師を対象にその特徴に関して検討した。その結果、自律的な動機づけが高く統制的な動機づけが低い教師は、統制的な動機づけが高く自律的な動機づけが低い教師や、全体的に動機づけが低い教師と比べて情緒的疲労、脱人格化の得点が低く、個人的達成の得点が高いことが示された。

また、教師を対象としたものではないがワークモチベーションに関する実証的な研究でも、働く上で自律的な動機づけを持つことが重要であることが示されている。例えば、会社員の職務への自律的な動機づけは、健康状態および職業満足度と正の関連が、転職や離職と負の関連があることが示されている (Gagne et al., 2010; Richer, Blanchar, & Vallerand, 2002)。また、ホワイトカラーの職種に限らず、警察官を対象とした研究でも職務への自律的な動機

---

<sup>4</sup> 自己決定理論に基づく尺度は各調整スタイルの得点に重みづけをして、相対的な自己決定の程度を表す指標 (Relative Autonomy Index, RAI) を用いて検討がなされることが多い (e.g., Grolnick & Ryan, 1989)。ここでいう“自律性の高さ”はRAI得点を表す。

づけは、仕事を継続する意思と正の関連にあること、職務のわずらわしさ、身体的症状と負の関連があることが示されている (Otis & Pelletier, 2005)。このように、職務への動機づけとバーンアウト、疲労感、効力感、職業満足感などといったメンタルヘルスに関わる変数との関連が多くの研究で実証され、働く上でも自律的な動機づけを持つことが適応的であることが示されてきた。

また、近年の研究では教師の動機づけと教師の指導スタイルとの関連も多くの研究で実証されている。例えば、Hein et al. (2012) は自律的な動機づけを持った教師は生徒中心的な指導を、自律性の低い動機づけを持った教師は教師中心的な指導をそれぞれ採用しやすいことを示している。また、Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens (2012) は、教師の職務への自律的な動機づけは、情緒的疲労および脱人格化を低減させ、結果として子どもを統制して行動や思考を促す指導スタイル (psychologically controlling teaching) と負の関連を示すことを示している。

このように様々な指導スタイルとの関連が検討されているが、中でも近年教師の動機づけとの関連について盛んに検討されているのが自律性支援 (autonomy support) である。自律性支援とは“学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自発性を促すこと (岡田, 2007)”と定義される。Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan (1981) は、子どもの自律的な学習動機づけと教師の信念に着目し、教師の信念として“自律性支援”と“統制的支援”を仮定し、教師が自律性支援的であるほど、子どもの内発的動機づけや有能感が高いことを示している。この他の研究でも、教師や親の自律性支援が学習者の自律的な学習動機づけを予測することが数多く示されている (e.g., Chirkov & Ryan, 2001; 伊藤, 2015b; 岡田, 2014)。

Pelletier et al. (2002) は、上部からのプレッシャー (カリキュラム, 入試, 同僚や上司に関すること) や、下部からのプレッシャー (教師が自分の教えている子どもの自律性が低いと認知すること) が教師の職務への自律的な動機づけと負の関連を示し、結果として自律性支援的な指導を阻害し、統制的な指導と関連することを示した。また、Roth et al. (2007) は教師の評定および子どもの評定をともに用いて、教師の動機づけと子どもが認知する教師の自律性支援との関連について検討した。その結果、教師の自律的な動機づけは子どもの認知する教師の自律性支援と関連し、結果として子どもの自律的な動機づけと関連することを示した。ただし、教師の自律的な動機づけと自律性支援との関連がみられないといった知見も得られている (Bennett, Ng-Knight, & Hayes, 2017)。この研究では、関連がみられなかった理由として、調査が行われた United Kingdom では国のガイドラインとして自律性支援を

行うように定められており、教師は自身の動機づけに関係なく自律性支援的な指導を行っていたためであると考察している。本邦においてもアクティブラーニングが推奨されたり、学習指導要領の改訂にあたり“主体的・対話的で深い学び”が目指されるなど、子どもの自律性をはぐくむような教育が求められている。このような方針の中で教師の動機づけと自律性支援との関連がみられるのか、またどのような動機づけが自律性支援を予測するのかは明らかになっていない。これらの関連について検討することで、教員の資質能力向上と子どもの学校適応においても重要な示唆を与えることができるだろう。

続く第4節では、教師の動機づけが子どもに与える影響について詳細に述べる。

#### 第4節 教師の動機づけと子どもの自律的な学習動機づけ

これまでの研究で、教師の動機づけが子どもの自律的な学習動機づけと関連していることが示されている (e.g., Demir, 2011; Roth et al., 2007; Schiefele, 2017)。このように、教師の動機づけが子どもの動機づけと関連する理由として、第3節で述べたように教師の動機づけが指導スタイルと関連し、その結果として子どもにも影響することが考えられる。近年では、指導スタイルの中でも自律性支援に着目した研究が多く行われ、実際に自律的な学習動機づけをもった教師は自律性支援的な指導を行うこと (e.g., Berghe et al., 2014; Pelletier et al., 2002), そして教師の自律性支援を認知した子どもは自律的な学習動機づけを持つこと (Roth et al., 2007) が実証されている。

Roth (2014) は、教師の自律的な動機づけが子どもの自律的な学習動機づけと関連する理由について、3つの要因を挙げている。1つ目は、自律的な動機づけを持った教師は教科の価値や、多様かつ効果的な指導方法を理解していることである。そのため、指導の際に子どもに対して選択の余地を与えたり、科目に関する価値を高める指導を行ったりすることができると考えられる。2つ目は、自律的な動機づけを持っている教師は、自分だけではなく指導している子どもも自律的な動機づけをもつことを好むことである。自律的な学習が適応的であることを知っているため、子どもにも自分と同様に自律的に学んでもらおうと、子どもが自律的に学ぶことができるような環境を積極的につくることが考えられる。3つ目は、自律的な動機づけを持った教師は、子どもによい成績を取らせないといけないといったプレッシャーに耐性を持っており、子どもの深い学びに重きをおくことである。そのため、授業の進捗や成果をあまり気にすることなく、目先の成績よりも子どもの深い学びを促進するために時間を割くことが考えられる。このような理由より、自律的な動機づけを持った教師は積極的に自律性支援を行うことが想定される。

そして、このような自律性支援が子どもの自律的な動機づけに関連するメカニズムとしては自律性への欲求の存在が関連している (安藤, 2001)。人は行動を自ら生起させ、決定したいという欲求を持っている。そして、この欲求が満たされることで、内発的な動機づけが高まると言われている。自律性支援的な指導を受けた子どもは、自ら決定する機会を多く与えられるため、自律性の欲求が満たされ、自律的な高い動機づけが促進されると考えられる。

一方で、自律性支援的な態度をとらない教師は、報酬や罰により子どもを動機づけさせようとするのが想定される。その場合には、子どもの自律性への欲求が阻害され、結果として子どもの自律的な動機づけが低下してしまうことが想定される (Reeve, 2006)。実際に

Meyer et al. (2014) は、体育教師の授業を観察し、統制的な指導が多く観察される教師のクラスの子どもは、実際に統制的な指導をされていると感じ、自律性の低い動機づけや無動機づけが高いことを示している。

以上のことより、自律性の高い動機づけを持った教師の指導を受けた子どもは、教師からの自律性支援を認知し、結果として自律的な学習動機が高まるというプロセスが想定されている (Figure 2-4-1)。

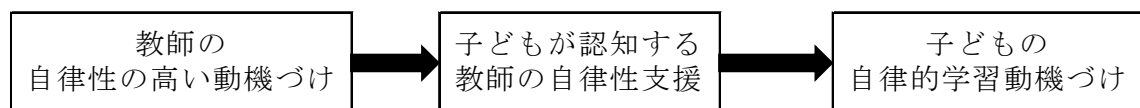


Figure 2-4-1 教師の動機づけが子どもの動機づけに与える影響のプロセス

## 第5節 教師の動機づけと職務遂行における資質能力

第3節、第4節では、教師の動機づけはメンタルヘルスや効力感、子どもの自律的な学習動機づけなどと関連することを述べたが、資質能力の向上にも教師の動機づけが関連することが予想される。中央教育審議会（2006）では、いつの時代にも教師に求められる資質能力に関して、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等を挙げている。最近では、上記に加え、a) 自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力、b) アクティブラーニングの視点からの授業改善、道德教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする子どもへの対応、c) “チーム学校”の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力などが加えられている（中央教育審議会, 2015）。このように教師に求められる資質能力は多岐にわたる。どの資質能力も重要であるが、中でも教科等に関する専門的知識を備え、社会の変化に対応しながら授業を改善していく力は教師にとっても、子どもにとっても重要となるだろう。

上で挙げたような教科指導に関わる資質能力について、東京都教職員研修センター（2005）は“授業力”という言葉を用いて説明している。この中で、授業力の構成要素として“使命感・熱意・感性”，“児童・生徒理解”，“統率力”，“指導技術”，“教材解釈・教材開発”，“指導の評価の計画の作成・改善”を挙げ、これらの要素の集合を授業力ととらえている。また、露口（2013）は、授業力を“授業を通して、子どもたちに確かな学力を定着・向上させる力”と定義し、“児童生徒理解力”，“教材解釈力”，“授業構成力”，“授業実践力”をその構成要素として挙げている。その他にも、授業力を定義する試みがなされているが（e.g., 増井, 2008; Rocca, 2007; 志水・小林, 2014; 横浜市教育センター, 2005），統一した定義が定まっておらず、授業力という概念はあいまいなものである。従来の研究においても、授業力を明確に定義し、そのものの形成について詳細に取り扱っているものはみあたらない（飯島・岡田, 2017）。

本論文においては東京都教職員研修センター（2005）や露口（2013）を参考に、授業力を“授業を通して、子どもたちに確かな学力を定着・向上させる力”として考え、その構成要素として東京都教職員研修センター（2005）や露口（2013）の2つにおいて一貫している“子どもの状況を把握する能力”，“ねらいにあった教材や資料を選択・開発する能力”，“学

習のねらいの達成にふさわしい展開や学習形態の工夫を行う能力”，“子どもの状況に応じて指導を行う能力”を想定した<sup>5</sup>。

そして、上記のような授業力の向上には教師の動機づけが関連していることが予想される。教師ではないが、Cossette (2014) は感情労働従事者の職務に対する自律的な動機づけは、感情制御や他者理解および問題解決に関わる職務遂行の成果と正の関連があることを示している。この他にも、他の職業において職務への動機づけが職務遂行における資質能力と関連するという結果は様々な研究で報告されている（詳しくは Gagne, 2014）。従来の教師における研究では、教師の動機づけと効力感や指導スタイルなどとの関連は実証されているものの、上記の授業力を含め、その他の資質能力との関連については十分に検討されていない (Kaplan, 2014)。そのため、本研究では教師の動機づけと授業力との関連について実証的に検討する。

では、なぜ教師の学習動機づけが授業力につながるのだろうか。その要因として、適応的な学習方略の使用が関連していることが考えられる。学習方略とは“学習の効果を高めることを目的として意図的に行う心的操作あるいは活動 (辰野, 1997)”と定義される。従来の学生を対象とした研究では、学習方略の使用が学業成績や学業への積極的な関与の規定因となること (e.g., 赤松, 2017; , 梅本・伊藤・田中, 2016) や、自律的な学習動機づけを持った学習者は効果的な方略を用いることで、高い学業成績を収めていること (e.g., 堀野・市川, 1997; 西村他, 2011) が示されている。例えば、堀野・市川 (1997) は、動機づけの2要因モデルの観点から、活動の重要度を高く認知している内容関与的動機は体制化方略、イメージ化方略、反復方略の使用と関わり、結果として体制化方略を介して学業成績を予測することを示している。また、西村他 (2011) は同一化的調整がメタ認知的方略を介して学業成績を予測することを示した。教師も同様に、学習動機づけの持ち方が使用する方略と関連し、結果として授業力と関連することが予想される。

しかし、実際に教師がどのような学習方略を使用するのか、またどのような学習方略が教師にとって有効であるのかという点についてはまだ明らかではない。そこで本研究では、教師の使用する学習方略を明らかにしたうえで、教師の動機づけと授業力を学習方略が媒介

---

<sup>5</sup> なお、本研究で使用する授業力に関する尺度としては、項目の分かりやすさの観点から東京都教職員研修センター (2005) の授業力自己診断シートを用い、“児童・生徒理解”，“統率力”，“指導技術”，“教材解釈・教材開発”の観点から授業力をとらえている。

するというモデルについて検討する (Figure 2-5-1)。

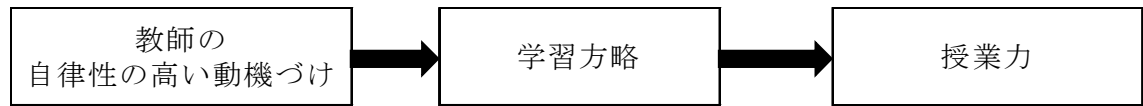


Figure 2-5-1 教師の動機づけが授業力に与える影響のプロセス



## 第 3 章

### 本研究の目的

## 第1節 従来の先行研究の問題点

先行研究に関する問題点として、大きく2点が挙げられる。1点目は動機づけの測定に使用されてきた尺度に関する点、2点目はこれまで教師の動機づけと関連がみられてきた変数に関する点である。

**尺度に関する点** 第2章第1節で述べたように、これまでの作成された尺度は自己決定理論に基づく尺度を作成することにより、教師独自の動機づけの特色を十分に反映できていない。教師は、“子ども”の存在によって動機づけられることが考えられるため、このような教師特有の動機づけの役割についても考慮したうえで、検討する必要があるだろう。

次に、従来の尺度では、測定している職務の幅が広すぎるものが指摘されている (Fernet et al., 2008)。教師の職務は、教科指導や生徒指導、校務分掌や保護者対応、部活指導など多岐にわたる。Roth et al. (2007)の研究では、職務への動機づけといった大きな枠で動機づけをとらえており、職務を限定した測定は行われていない。特定の職務の内容に関する動機づけを正確に測定するためには、その職務に沿った尺度を作成する必要があるだろう。そこで、本研究では、教師の職務の中心であり、ほぼすべての教師が毎日経験する職務である教科指導に関する学習動機に着目して検討を行う。なお、本研究においては教科指導に関する学習の内容を“家や学校等で行う教材研究、授業の準備、プリント作成、教育に必要な情報の収集など”としてとらえる<sup>6</sup>。

**関連がみられてきた変数に関する点** 第2章で述べたように、従来の教師の動機づけ研究では主に教師の適応としてウェルビーイングや精神的健康、効力感、子どもの動機づけなどとの関連が検討されている。その一方で、教師の資質能力についての検討は十分ではない。子どもの学習動機づけは学業成績のような具体的な成果を予測する研究が行われているが、教師の学習動機づけも同様にアウトプットの部分を予測することが考えられる。そこで、本研究では教師の資質能力としての授業力 (露口, 2013; 東京都教職員研修センター, 2005) に着目し、動機づけとの関連を検討する。

また、子どもに与える影響についても、子ども報告の自律的学習動機づけに関する検討はされているものの (e.g., Roth et al., 2007)、それ以外の子どもへの影響に関しては十分に検討されていない。子どもの自律的学習動機以外の観点からも教師の動機づけと子どもの適

---

<sup>6</sup> 教科指導に関する学習の内容については、著者および教育センターに勤務する教師2名との協議によって決定した。

応との関連をみることで、教育現場に有益な示唆を与えることができるだろう。例えば、布施・小平・安藤（2006）は、“注視・傾聴”の態度は、“挙手・発言”よりも子どもの動機づけを強く反映していることを示し、“注視・傾聴”により子どもの動機づけや授業への積極的参加度を測定できる可能性があるとして述べている。実際に、安藤・布施・小平（2008）においても子どもの注視・傾聴の態度と自律的な動機づけと関連することが示されている。Reeve（2009）がまとめた動機づけの行動指標にも、集中と課題に対する焦点化を表す“注意（attention）”が含まれており、このような態度も自律的な学習の指標として有効であると考えられる。そこで、子どもの動機づけを測定するにあたり、子どもが認知した自律的な学習動機づけだけでなく、子どもの“注視・傾聴”の態度についてもみることで、より豊かな知見を提供することができるだろう。そこで本研究では、子どもの自律的な学習の指標として、自律的学習動機づけ尺度だけでなく、注視・傾聴の態度にも着目し、教師の動機づけの役割について検討する。

## 第2節 本論文の目的

上記の問題点を踏まえ、本論文では、以下の3点を目的とする。

第1に、“子どものため”といった教師特有の動機づけを踏まえ、領域を限定した“教師の教科指導学習動機尺度”を作成し、その信頼性と妥当性およびその特徴を明らかにする。

第2に、教師の授業力に関連する教師の教科指導学習動機の役割を明らかにする。本研究では教師の資質能力としての授業力に着目して検討を行う。また、動機づけと授業力との関連は直接的ではないことが考えられる。学習動機づけに関する研究では、学習方略が媒介要因として検討されることが多い (e.g., 西村他, 2011; 堀野・市川, 1997)。教師においても、使用する学習方略が授業力向上に関連していることが予想される。そこで、教師の動機づけが学習方略を介して授業力に関連するモデルを仮定して検討を行う。

第3に、子どもの自律的な学習に関連する教師の教科指導学習動機の役割を明らかにする。まず、教師の授業力が教師の動機づけと子どもの注視・傾聴の態度とを媒介する要因となるのかを検討する。また、本研究で作成した尺度を用いて Roth et al. (2007) のように教師の自律性支援が教師の動機づけと子どもの自律的な学習との関連を媒介する要因となるのかについても検討する。

なお、本論文で検討する内容を Figure 3-2-1 に示す。

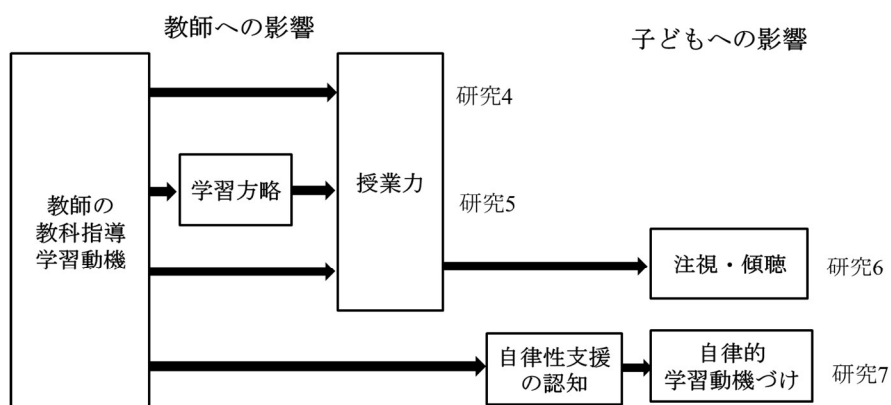


Figure 3-2-1 本研究で検討する内容

### 第3節 本論文の構成

本論文は理論的検討、実証的検討、総括の3部から構成される。本論文の構成図を Figure 3-3-1 に示す。第1部の理論的検討では第1章、第2章、第3章にて先行研究を概観し、本研究の目的を述べた。第2部の実証的検討では第4章から第6章にかけて質問紙調査や面接調査による検討を行う。第4章では、信頼性と妥当性を備えた教師の教科指導学習動機尺度を作成する(研究1)。そして、学校種や経験年数に着目して動機づけの違いを検討する(研究2)。さらに、質的な側面から動機づけの違いに関連する要因について検討する(研究3)。第5章では、教師の教科指導学習動機と授業力との関連を明らかにする。まず、短期縦断的な調査を行い教師の教科指導学習動機が授業力に与える影響について検討する(研究4)。そして、教師の教科指導学習動機と授業力との関連を学習方略が媒介するというモデルのもと、学習方略の媒介の効果について検討する(研究5)。第6章では、教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習との関連を明らかにする。まず、子どもの自律的な学習として教師が認知する子どもの注視・傾聴の態度に着目し、教師の教科指導学習動機と子どもの注視・傾聴との関連を授業力が媒介するというモデルについて検討する(研究6)。次に、子ども報告の自律的な学習に着目し、教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習動機づけとの関連を子どもが認知する自律性支援が媒介するというモデルについて検討する(研究7)。

最後に、これらの研究を踏まえ、第7章では本論文の知見をまとめ、今後の課題と展望について述べる。

## 第I部 理論的検討

### 第1章 動機づけに関する諸理論

### 第2章 教師の動機づけに関する研究

### 第3章 本研究の目的

## 第II部 実証的検討

### 第4章 教師の教科指導学習動機尺度の作成とその特徴の検討

第1節 教師の教科指導学習動機尺度の作成と信頼性および妥当性の検討【研究1-1, 1-2】

第2節 経験年数および学校種による教師の教科指導学習動機の差【研究2-1, 2-2】

第3節 半構造化面接による教師の教科指導学習動機に関する質的検討【研究3】

第4節 本章のまとめと考察

### 第5章 教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の検討

第1節 新任教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の短期縦断的検討【研究4】

第2節 教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の検討—学習方略を媒介して—【研究5-1, 5-2】

第3節 本章のまとめと考察

### 第6章 教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習との関連の検討

第1節 教科指導学習動機と子どもの注視・傾聴の態度との関連の検討—授業力の自己認知を媒介して—【研究6】

第2節 教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけとの関連の検討—自律性支援を媒介して—【研究7】

第3節 本章のまとめと考察

## 第III部 総括

### 第7章 総合考察

Figure 3-3-1 本論文の構成

## 第Ⅱ部

# 実証的研究

## 第4章

# 教師の教科指導学習動機尺度の作成と その特徴の検討



## 第1節 教師の教科指導学習動機尺度の作成と信頼性および妥当性の検討（研究1）

### 目的

本研究の目的は、教科指導場面に着目した教師の学習動機を測定する尺度を作成することである。研究1-1では自由記述形式の質問紙調査により、教師の学習動機にはどのようなものがあるのかを探索的に検討する。そして、研究1-2では研究1-1で得られた項目や先行研究をもとに尺度を作成し、その信頼性および妥当性を確認する。信頼性の確認については、再検査信頼性による時間的安定性の検討と、Cronbachの $\alpha$ 係数による内的一貫性の検討を行う。妥当性の確認については、Messick（1995）の考え方を採用し、内容的な側面の証拠（測定指標が構成概念を十分に代表しているか）、構造的な側面の証拠（因子構造が仮説に合致しているか）、外的な側面の証拠（外的変数との間に理論から予測される関係がみられるか）を検討する。

### 第1項 教師の教科指導学習動機の探索的検討（研究1-1）

#### 方法

**調査協力者** 関東地方で実施された教員免許状更新講習に参加した教師103名であった。内訳は、小学校教師50名（男性7名、女性43名）、中学校教師25名（男性13名、女性12名）、高等学校教師15名（男性4名、女性11名）、その他・不明13名。平均年齢は45.26歳、標準偏差は7.97であった。

**調査内容** “どうして教科指導に関して学んでいるのですか。その理由を教えてください”という教示のもと、自由記述により教科指導に関して学習する理由について回答を求めた。

**実施手続き** 2013年8月に実施された教員免許状更新講習の前後に実施した。調査は無記名方式で実施した。実施の際には、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙に記載し、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。

#### 結果

得られた回答について、心理学を専攻する大学院生3名がKJ法を援用した方法により分類した（得られた回答の例はTable 4-1-1参照）。その結果、“内発的に動機づけられている項目”、“子どものためを思い動機づけられている項目”、“教師としての成長や熟達を目指し

動機づけられている項目”，“他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目”，“義務や制度により動機づけられている項目”の5カテゴリが作成された。

中でも，“内発的に動機づけられている項目”，“子どものために思い動機づけられている項目”，“教師としての成長や熟達を目指し動機づけられている項目”は学習に高い価値を感じており，自律性の高い動機づけに近いと考えられる。一方で，“他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目”，“義務や制度により動機づけられている項目”は学習に関しての価値を十分に認識しておらず，制度や他者からの評価により動機づけられており，自律性の低い動機づけに近いと考えられる。

得られた項目について，記述内容が教師の動機づけを反映しているのか現職の高等学校教師1名が確認を行い，表現の修正を加え，尺度の原案を作成した。

Table 4-1-1 自由記述により得られた教科指導学習動機

| カテゴリ                       | 内容例   | 記述数 |
|----------------------------|---|-----|
| 内発的に動機づけられている項目            | 自分が楽しいから<br>自分自身が（学ぶことが）好きである               | 2   |
| 子どものために思い動機づけられている項目       | 子どもに興味・関心を持ってほしい<br>子どもの能力を高めるため            | 66  |
| 教師としての成長や熟達を目指し動機づけられている項目 | 分かりやすい授業を行うため<br>授業をスムーズに展開するため             | 82  |
| 他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目 | 先生が戸惑っていたら子どもの信頼を失うから<br>他のクラスと差があってはいけないから | 9   |
| 義務や制度により動機づけられている項目        | それで給料をもらっているから<br>勉強しなくては授業ができない            | 10  |

## 第2項 教師の教科指導学習動機尺度の作成および信頼性，妥当性の検討（研究1-2）

### 方法

**調査協力者** 東海地方および関東地方の小学校5校，中学校4校，高等学校3校の教師352名に対して質問紙を配布し，回答を得ることができた208名であった（回収率59.09%）。そのうち6名は空欄が著しく多いまたは回答に偏りがみられたため，分析から除外した。よって，計202名を分析対象とした。内訳は小学校66名，中学校77名，高等学校59名，平均年齢は41.60歳，標準偏差は11.21であった。このうち，小学校3校，中学校3校，高等学校3校の教師98名においては1回目の調査からおよそ1ヵ月後に同様の内容を含む調査を実施し，再検査信頼性の検討を行った。

**実施手続き** 2013年11月から2014年3月にかけて実施した。実施にあたっては，各学校の施設責任者に配付および回収を依頼した。実施の際には，研究への参加は自由意思によ

る同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙に記載し、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。また、質問紙の配布にあたって上記の内容を口頭でも説明するように施設責任者に依頼をした。なお、研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した（筑 25-115）。

**調査内容** ①教師の教科指導学習動機尺度原案 研究 1-1 により作成した項目に先行研究（Fernet et al., 2008; 西村他, 2011; Roth et al., 2007）を参考に作成した項目を加えた計 55 項目を使用した。“あなたの教科指導に関する学習についてお尋ねします。以下の項目は、あなたが教科指導について学習する理由に、どの程度あてはまりますか”という教示および“教科指導に関する学習とは家や学校等で行う教材研究、授業の準備、プリント作成、必要な情報の収集などを指します”という注釈のもと、“1.まったくあてはまらない”、“2.あまりあてはまらない”、“3.ややあてはまる”、“4.とてもあてはまる”の 4 件法で回答を求めた。②課題価値評定尺度 伊田（2003）の興味価値と私的獲得価値の計 12 項目を使用した。4 件法で回答を求めた。③教師効力感尺度 前原（1994）の個人的効力感の 12 項目を使用した。4 件法で回答を求めた。④教育実習不安尺度 大野木・宮川（1996）の授業実践力不安の 7 項目を使用した。4 件法で回答を求めた。⑤多次元共感性尺度 鈴木・木野（2008）の他者指向的反応の 5 項目を使用した。4 件法で回答を求めた。⑥学習時間 1 日あたりの学習時間を“あなたは教科指導に関して、1 日あたり平均するとどのくらい学習していますか”の教示のもと時間を記述する形式で回答を求めた。また、フェイスシートにて年齢、性別、教師歴、専門教科についても記入を求めた<sup>7</sup>。

**信頼性・妥当性の検討** 本尺度の信頼性は内的一貫性ならびに再検査信頼性から検討した。また、本尺度の妥当性を検討するにあたって、妥当性には基準関連妥当性、構成概念妥当性、内容的妥当性といったサブタイプがあるのではなく、構成概念妥当性という統合的概念でとらえることができる単一のものだという Messick（1995）の考え方を採用した（詳細は村山（2012）を参照）。Messick（1995）は、構成概念妥当性を支えるために必要な証拠として、内容的な側面の証拠、本質的な側面の証拠、構造的な側面の証拠、一般可能性の側面の証拠、外的な側面の証拠などを挙げているが、本研究では、内容的な側面の証拠（測定指

---

<sup>7</sup> 以下、全ての研究においてフェイスシートにて、年齢、性別、教師歴、専門教科について記入を求めた。

標が構成概念を十分に代表しているか)、構造的な側面の証拠(因子構造が仮説に合致しているか)、外的な側面の証拠(外的変数との間に理論から予測される関係がみられるか)を検討した。外的変数の指標としては、興味価値および私的獲得価値(伊田, 2003)、個人的効力感(前原, 1994)、授業実践力不安(大野木・宮川, 1996)、他者指向的反応(鈴木・木野, 2008)、学習時間を用いた。

興味価値は自己目的の側面を持った内発的動機づけの操作的な定義である楽しさや面白さを表す(伊田, 2003)ため“内発的に動機づけられている項目”と正の相関が想定される。私的獲得価値は、熟達や達成を通して成長したという感覚を表す(伊田, 2003)ため“教師としての成長や熟達を目指し動機づけられている項目”と正の相関が想定される。個人的効力感は、できているといった有能感に近い感覚であり、自律的な動機づけと正の関係が予測されるため“内発的に動機づけられている項目”や“教師としての成長や熟達を目指し動機づけられている項目”と正の相関が予想される。

授業実践力不安は教師にとって不適応な状態を示す指標であるため、自律性の低い動機づけと正の相関が予測される。西村・櫻井(2013a)では、同一化調整、取り入りの調整、外発的調整などの外発的な学習動機づけと学業不安と正の相関が認められたが、本研究でも同様に“他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目”や“義務や制度により動機づけられている項目”と正の相関が予想される。他者指向的反応は、高い共感的配慮を示す項目であり、先行研究では愛他的行動経験とも正の相関が示されている(鈴木・木野, 2008)。そのため、“子どものためを思い動機づけられている項目”との強い正の相関が予想される。

また、より学習に対して価値を感じて学んでいるほど学習時間が長くなると考えられるため、学習時間は“内発的に動機づけられている項目”や“教師としての成長や熟達を目指し動機づけられている項目”と正の相関が予想される。

## 結果

**分析** 分析には主に SPSS 24 および Amos 21 を用いた。

**教師の教科指導学習動機尺度原案の因子分析** 教師の教科指導学習動機尺度原案の 54 項目<sup>8</sup>に対して、最尤法による探索的因子分析を行った。その結果、固有値の減少および因子

---

<sup>8</sup> 内容が類似しており、同じ内容を言い換えている“パラフレーズ”が疑われる 1 項目を削除し

の解釈可能性から 6 因子構造が妥当だと判断した。そこで、因子数を 6 に指定し、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。そして、単独の因子に.35 以上の負荷量を示すことを基準に、その基準に沿わない 14 項目を削除した。

その後、実践の場で活用することを考えた尺度作成に向けて尺度の項目数を抑えるために、因子ごとに負荷量の高い順に 5 項目を選定した。選定された項目について、内容的な側面の証拠を確認するために、心理学を専攻する大学院生 6 名が、“内発的に動機づけられている項目”、“教師としての成長や熟達を目指し動機づけられている項目”、“子どものためを思い動機づけられている項目”、“他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目”、“義務や制度により動機づけられている項目”、“動機づけられていない状態を示す項目”のどれに当てはまるのか分類した。その中で“授業の準備をすることが義務づけられているから”という項目は、因子分析の結果では“他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目”が多く含まれる第Ⅴ因子に高い負荷量を示したが<sup>9</sup>、6 名すべてが“義務や制度により動機づけられている項目”に分類した。そこで、この項目を削除し、第Ⅴ因子において次に因子負荷量の高かった項目を採用した。その結果、すべての項目において 6 名中 4 名以上の同意が得られた。

そこで得られた 30 項目について、再度因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、どの項目にも.35 以上の負荷量を示さなかった 1 項目を除外した。その結果、最終的に 29 項目の 6 因子解を採用した。採用された項目の記述統計は Table 4-1-2 の通り、因子分析の結果は Table 4-1-3 の通りであった。

第Ⅰ因子は“面白いから”、“わくわくするから”など興味や楽しさに関する項目によって構成されていることから“内発的動機づけ”と命名した。第Ⅱ因子は“仕事の一部だから”、“教師の義務だから”など義務的な動機づけに関する項目から構成されていることから“義務感”と命名した。第Ⅲ因子は“子どもに確かな学力を身につけて欲しいから”、“子どもに

---

た。

<sup>9</sup> 自己決定理論に基づいた研究では、自我の拡張や他者との比較による自己価値の維持などに基づく動機づけである“取り入れ的調整”という調整スタイルがある。この動機づけは、課題に価値を認めているもののまだ義務感が伴っている段階である（櫻井, 2009）。“他者との比較や他者からの評価に動機づけられている項目”と“義務や制度により動機づけられている項目”は、ともに取り入れ的調整に近い概念であると考えられ、本研究では因子が混合した可能性が考えられる。

分かりやすい授業をしたいから”など子どもを考慮した項目によって構成されていることから“子ども志向”と命名した。第IV因子は“全く考えたことがない”,“自分には関係ない”など自分とは無関係と感じている項目から構成されていることから“無関心”と命名した。

Table 4-1-2 教師の教科指導学習動機尺度の記述統計

|                                 | 最小値  | 最大値  | M    | SD   | 尖度    | 歪度    |
|---------------------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| <b>I : 内発的動機づけ</b>              |      |      |      |      |       |       |
| 授業の準備をすることは面白いから                | 1.00 | 4.00 | 2.76 | 0.79 | -0.08 | -0.56 |
| 教科指導について勉強しているとわくわくするから         | 1.00 | 4.00 | 2.63 | 0.78 | 0.03  | -0.47 |
| 教科指導について勉強することは楽しいから            | 1.00 | 4.00 | 2.84 | 0.83 | -0.24 | -0.55 |
| 授業の準備をしているとわくわくするから             | 1.00 | 4.00 | 2.56 | 0.80 | 0.09  | -0.47 |
| 教科指導について勉強することが好きだから            | 1.00 | 4.00 | 2.78 | 0.76 | -0.07 | -0.46 |
| <b>II : 義務感</b>                 |      |      |      |      |       |       |
| 授業の準備をすることも仕事の一部だから             | 1.00 | 4.00 | 3.12 | 0.83 | -0.94 | 0.67  |
| 教科指導について勉強することは教師の義務だから         | 1.00 | 4.00 | 2.91 | 0.92 | -0.51 | -0.52 |
| ふつうは教科指導について学ぶものだから             | 1.00 | 4.00 | 2.78 | 0.87 | -0.31 | -0.54 |
| ふつうは授業の準備をするものだから               | 1.00 | 4.00 | 2.86 | 0.97 | -0.49 | -0.73 |
| そのことで給料をもらっているから                | 1.00 | 4.00 | 2.95 | 0.87 | -0.53 | -0.37 |
| <b>III : 子ども志向</b>              |      |      |      |      |       |       |
| 子どもに確かな学力を身につけて欲しいから            | 2.00 | 4.00 | 3.59 | 0.54 | -0.85 | -0.38 |
| 子どもが授業をより理解できるようにしたいから          | 1.00 | 4.00 | 3.75 | 0.47 | -1.87 | 4.68  |
| 子どもにわかりやすい授業をしたいから              | 2.00 | 4.00 | 3.76 | 0.45 | -1.53 | 1.17  |
| 子どもが安心して授業を受けられるようにしたいから        | 1.00 | 4.00 | 3.46 | 0.67 | -1.17 | 1.37  |
| 子どもの興味・関心を高めたいから                | 1.00 | 4.00 | 3.54 | 0.56 | -0.86 | 0.74  |
| <b>IV : 無関心</b>                 |      |      |      |      |       |       |
| なぜ授業の準備をするのか全く考えたことがない          | 1.00 | 4.00 | 1.49 | 0.92 | 1.79  | 1.97  |
| なぜ教科指導について勉強しているのか全く考えたことがない    | 1.00 | 4.00 | 1.49 | 0.86 | 1.77  | 2.20  |
| 授業の準備をしても自分には関係ない               | 1.00 | 4.00 | 1.18 | 0.45 | 3.32  | 13.82 |
| 教科指導について学んでも自分には関係ない            | 1.00 | 4.00 | 1.17 | 0.46 | 2.78  | 9.47  |
| 教科指導について学ぶ理由について考えたがその理由を見いだせない | 1.00 | 4.00 | 1.22 | 0.48 | 2.74  | 10.15 |
| <b>V : 承認・比較志向</b>              |      |      |      |      |       |       |
| 他の先生から認められたいから                  | 1.00 | 4.00 | 1.89 | 0.80 | 0.59  | -0.20 |
| 子どもたちから認められたいから                 | 1.00 | 4.00 | 2.57 | 0.86 | -0.12 | -0.60 |
| 他の先生に負けたくないから                   | 1.00 | 4.00 | 1.92 | 0.90 | 0.72  | -0.27 |
| 準備をしっかりすることで自己満足度が高くなるから        | 1.00 | 4.00 | 2.74 | 0.99 | -0.17 | -1.05 |
| 他の先生もみな授業の準備をしているから             | 1.00 | 4.00 | 1.88 | 0.92 | 0.84  | -0.13 |
| <b>VI : 熟達志向</b>                |      |      |      |      |       |       |
| 授業がうまくなりたいから                    | 1.00 | 4.00 | 3.49 | 0.73 | -1.36 | 1.31  |
| 教科指導について勉強することは自分にとって大切だから      | 1.00 | 4.00 | 3.64 | 0.60 | -1.71 | 3.26  |
| 自分の成長につながるから                    | 1.00 | 4.00 | 3.36 | 0.70 | -0.82 | 0.12  |
| 授業準備をすることは自分にとって大切なことだから        | 1.00 | 4.00 | 3.34 | 0.64 | -0.67 | 0.52  |

Table 4-1-3 教師の教科指導学習動機尺度の因子分析の結果

|  | I          | II         | III        | IV         | V          | VI         | $h^2$ |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| <b>I : 内発的動機づけ (<math>\alpha=.92</math>)</b> |            |            |            |            |            |            |       |
| 授業の準備をすることは面白いから                             | <b>.88</b> | .05        | -.04       | .04        | -.03       | .02        | .79   |
| 教科指導について勉強しているとわくわくするから                      | <b>.86</b> | -.18       | .03        | .03        | .12        | .05        | .78   |
| 教科指導について勉強することは楽しいから                         | <b>.86</b> | .11        | -.05       | .06        | -.08       | .03        | .77   |
| 授業の準備をしているとわくわくするから                          | <b>.84</b> | -.02       | .03        | -.02       | .03        | -.09       | .66   |
| 教科指導について勉強することが好きだから                         | <b>.78</b> | -.02       | .03        | -.05       | -.06       | .13        | .72   |
| <b>II : 義務感 (<math>\alpha=.81</math>)</b>    |            |            |            |            |            |            |       |
| 授業の準備をすることも仕事の一部だから                          | -.05       | <b>.86</b> | -.08       | .00        | -.06       | .04        | .67   |
| 教科指導について勉強することは教師の義務だから                      | .06        | <b>.75</b> | -.03       | .00        | .07        | -.02       | .62   |
| ふつうは教科指導について学ぶものだから                          | .05        | <b>.70</b> | .17        | .01        | .00        | -.13       | .54   |
| ふつうは授業の準備をするものだから                            | -.04       | <b>.52</b> | .04        | -.01       | .02        | .04        | .31   |
| そのことで給料をもらっているから                             | -.06       | <b>.51</b> | -.07       | -.03       | .06        | .11        | .31   |
| <b>III : 子ども志向 (<math>\alpha=.76</math>)</b> |            |            |            |            |            |            |       |
| 子どもに確かな学力を身につけて欲しいから                         | .11        | .04        | <b>.72</b> | .03        | -.11       | -.07       | .52   |
| 子どもが授業をより理解できるようにしたいから                       | .08        | -.10       | <b>.72</b> | .01        | -.05       | -.01       | .50   |
| 子どもにわかりやすい授業をしたいから                           | -.13       | -.12       | <b>.69</b> | -.04       | .13        | .04        | .47   |
| 子どもが安心して授業を受けられるようにしたいから                     | -.18       | .22        | <b>.53</b> | .08        | .02        | .09        | .40   |
| 子どもの興味・関心を高めたいから                             | .17        | .10        | <b>.52</b> | -.11       | .07        | -.18       | .36   |
| <b>IV : 無関心 (<math>\alpha=.75</math>)</b>    |            |            |            |            |            |            |       |
| なぜ授業の準備をするのか全く考えたことがない                       | -.01       | -.15       | .14        | <b>.89</b> | -.02       | .11        | .76   |
| なぜ教科指導について勉強しているのか全く考えたことがない                 | -.08       | .08        | -.02       | <b>.82</b> | -.04       | .14        | .70   |
| 授業の準備をしても自分には関係ない                            | .09        | .05        | -.09       | <b>.49</b> | .02        | -.16       | .30   |
| 教科指導について学んでも自分には関係ない                         | .07        | .02        | -.14       | <b>.45</b> | .07        | -.18       | .30   |
| 教科指導について学ぶ理由について考えたがその理由を見いだせない              | .03        | -.01       | .04        | <b>.41</b> | .09        | -.11       | .19   |
| <b>V : 承認・比較志向 (<math>\alpha=.76</math>)</b> |            |            |            |            |            |            |       |
| 他の先生から認められたいから                               | .11        | -.05       | -.08       | -.01       | <b>.79</b> | -.06       | .61   |
| 子どもたちから認められたいから                              | -.19       | .12        | .09        | -.02       | <b>.71</b> | .03        | .55   |
| 他の先生に負けたくないから                                | -.02       | -.04       | .06        | .07        | <b>.68</b> | .05        | .48   |
| 準備をしっかりとすることで自己満足度が高くなるから                    | .15        | .13        | -.07       | -.03       | <b>.37</b> | .23        | .29   |
| 他の先生もみな授業の準備をしているから                          | .17        | .17        | -.03       | .17        | <b>.36</b> | -.10       | .41   |
| <b>VI : 熟達志向 (<math>\alpha=.84</math>)</b>   |            |            |            |            |            |            |       |
| 授業がうまくなりたいから                                 | .01        | -.11       | -.04       | -.06       | .15        | <b>.80</b> | .65   |
| 教科指導について勉強することは自分にとって大切だから                   | .05        | .11        | -.09       | .02        | -.14       | <b>.76</b> | .58   |
| 自分の成長につながるから                                 | .09        | .04        | .11        | -.04       | .02        | <b>.65</b> | .64   |
| 授業準備をすることは自分にとって大切なことだから                     | .24        | .08        | .19        | -.08       | -.06       | <b>.38</b> | .50   |
| 因子間相関  | II         | .42        |            |            |            |            |       |
|  | III        | .36        | .32        |            |            |            |       |
|  | IV         | -.03       | .05        | -.18       |            |            |       |
|  | V          | .33        | .45        | .18        | .05        |            |       |
|  | VI         | .54        | .43        | .54        | -.06       | .30        |       |

第V因子は“認められたい”，“負けたくない”など他者からの承認や比較に関する項目によって構成されていることから“承認・比較志向”と命名した。第VI因子は“授業がうまくなりたい”，“自分にとって大切だから”など教師としての成長や価値に関する項目から構成されていることから“熟達志向”と命名した。各因子は仮説通りの項目を含んでおり，構造的な側面の証拠が確認された。

**因子間相関** 自己決定理論に基づいた尺度では，概念的に隣接する動機づけの間には正の相関があり，概念上離れる動機づけほど負の相関もしくは無相関になるといったシンプレックス構造がみられるはずである（西村他, 2011）。この構造を確認するために，因子間相関を算出した。内発的動機づけとの相関係数を値が高い順にみていくと熟達志向が.54，義務感.42，子ども志向が.36，承認・比較志向が.33，無関心が-.03，であった。義務感との相関係数を値が高い順にみていくと，承認・比較志向が.45，熟達志向が.43，子ども志向が.32，無関心が.05，であった。子ども志向との相関係数を値が高い順にみていくと，熟達志向が.54，承認・比較志向が.18，無関心が-.18であった。無関心との相関係数を値が高い順にみていくと，承認・比較志向が.05，熟達志向が-.06であった。承認・比較志向との相関係数をみていくと，熟達志向が.30であった。

**信頼性の検討** 各下位尺度のCronbachの $\alpha$ 係数は，内発的動機づけが.92，義務感が.81，子ども志向が.76，無関心が.75，承認・比較志向が.76，熟達志向が.84であり十分な値を示した。また，1ヶ月間隔による再検査信頼性の検討の結果，内発的動機づけが.75，義務感が.79，子ども志向が.61，無関心が.53，承認・比較志向.82，熟達志向.66であった。以上より，尺度の内的一貫性と再検査信頼性が確認された。

**確認的因子分析による検討** 2014年6月に関東地方で実施された初任者研修に参加した教師264名において同様の項目を含む質問紙調査を実施し<sup>10</sup>，そのサンプルのデータを用いた確認的因子分析を行った。その結果，適合度は $\chi^2(365) = 696.31 (p < .01)$ ，CFI=.88，TLI=.87，RMSEA=.06であり，適合度は概ね満足できる値であった。因子負荷量に関して，それぞれ十分な値を示した。

**関連変数との相関** 教師の教科指導学習動機尺度の外的な側面の証拠を確認するために，課題価値評定尺度，教師効力感尺度，教育実習不安尺度，多次元共感性尺度，学習時間との相関係数を算出した。その結果，“内発的動機づけ”，“義務感”，“子ども志向”，“承認・比

---

<sup>10</sup> このサンプルは研究6と同様であった。



較志向”，“熟達志向”と“興味価値 ( $r_s=.20-.37$ )”，“私的獲得価値 ( $r_s=.22-.32$ )”，“個人的効力感 ( $r_s=.18-.31$ )”が正の相関を“義務感”，“無関心”，“承認・比較志向”，“熟達志向”と“授業実践力不安 ( $r_s=.16-.25$ )”が正の相関を示した。また，“内発的動機づけ”，“義務感”，“子ども志向”，“熟達志向”と“他者指向的反応 ( $r_s=.15-.27$ )”が正の相関を“内発的動機づけ”，“子ども志向”，“熟達志向”と“学習時間 ( $r_s=.16-.27$ )”が正の相関を示した。

特に，“内発的動機づけ”と“興味価値”が正の相関 ( $r=.37, p<.01$ ) を示したこと，“熟達志向”と“私的獲得価値”が正の相関 ( $r=.22, p<.01$ ) を示したこと，“子ども志向”と“他者指向的反応”が正の相関 ( $r=.27, p<.01$ ) を示したこと，“義務感”，“無関心”，“承認・比較志向”と“授業実践力不安”が正の相関（順に  $r=.20, p<.01; r=.18, p<.05; r=.25, p<.01$ ) を示したこと，“内発的動機づけ”，“子ども志向”，“熟達志向”と“学習時間”が正の相関（順に  $r=.18, p<.05; r=.16, p<.05; r=.27, p<.01$ ）を示したことから，本研究で作成された尺度の外的な側面の証拠が概ね確認された（Table 4-1-4）。

Table 4-1-4 教師の教科指導学習動機尺度における再検査および外的変数との相関

|         | 再検査    | 興味価値   | 私的<br>獲得価値 | 個人的<br>効力感 | 授業<br>実践力<br>不安 | 他者指向<br>的反応 | 学習時間   |
|---------|--------|--------|------------|------------|-----------------|-------------|--------|
| 内発的動機づけ | .75 ** | .37 ** | .29 **     | .18 *      | .09             | .19 **      | .18 *  |
| 義務感     | .79 ** | .20 ** | .25 **     | .18 **     | .20 **          | .15 *       | .12    |
| 子ども志向   | .61 ** | .32 ** | .32 **     | .29 **     | .00             | .27 **      | .16 *  |
| 無関心     | .53 ** | .03    | .12        | -.09       | .18 *           | -.09        | .12    |
| 承認・比較志向 | .82 ** | .24 ** | .22 **     | .31 **     | .25 **          | .11         | .04    |
| 熟達志向    | .66 ** | .32 ** | .22 **     | .23 **     | .16 *           | .22 **      | .27 ** |

注) \*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$

## 結果のまとめと考察

研究 1 では，教師の教科指導学習動機尺度を作成し，その信頼性および妥当性を検討した。その結果，尺度の内的一貫性と再検査信頼性が確認された。また，因子の項目内容について 6 名が評定をしたところ，すべての項目について 6 名中 4 名以上の同意が得られたこ

とから“内容的な側面の証拠”が確認された。さらに、仮説に基づいた因子がみられたことから“構造的な側面の証拠”が、他の尺度との相関から“尺度の外的な側面の証拠”がそれぞれ確認された。得られた下位尺度は“内発的動機づけ”、“義務感”、“子ども志向”、“無関心”、“承認・比較志向”、“熟達志向”の6つであった。中でも、子どものためにという思いからくる動機づけである“子ども志向”が確認されたことが教師の動機づけの特徴を表しているだろう。

また、因子間相関をみていくと“義務感”や“承認・比較志向”といった自律性が低いと予想された因子と“内発的動機づけ”、“子ども志向”、“熟達志向”といった自律性が高いと予想された因子との間に正の相関がみられた。自己決定理論に基づいた尺度では、概念的に隣接する動機づけの間には正の相関があり、概念上離れる動機づけほど負の相関もしくは無相関になるといったシンプレックス構造がみられるはずである。しかし、本研究ではそのような構造はみられず、“無関心”を除くすべての因子で正の相関がみられており、シンプレックス構造は認められなかった。義務感に関わる“教師の義務”は、外部からの統制という意味ではなく、教師の熱意の裏返しとして捉えられ教師の自律的な側面も反映されていた可能性が考えられる。また、承認・比較志向に関して、先行研究(西村他, 2011)においても自己価値の維持に関わる動機づけである取り入的調整と内発的調整との間に正の相関がみられている( $r_s = .35, .46$ )。このような動機づけは、消極的にではあるものの活動に対する価値を認めている段階である。本研究における承認・比較志向も消極的にではあるものの、活動に対する価値を認めている段階であるため、内発的動機づけと正の関連を示していたことが考えられる。

得られた下位尺度の特徴を整理すると以下の通りである。

**内発的動機づけ** 楽しいからなど学習そのものが目的となっており、従来の内発的動機づけの定義と一致した動機づけである。また、学習時間や興味価値とも正の相関を示しており、自律性の高い動機づけであると言えるだろう。

**義務感** 教師の義務だから学習するなど、項目の内容としては取り入的調整のような比較的自律性の低い動機づけのように想定される。ただし、内発的動機づけや興味価値とも中程度の相関を示しており、一概に自律性の低い動機づけとは言えないかもしれない。義務のとらえ方が制度による統制といった意味ではなく、教師の使命のようなポジティブな意味で解釈している可能性もある。

**子ども志向** 子どものために動機づけられている状態であり、教師特有の動機づけであ

る。内発的動機づけや興味価値、私的獲得価値、学習時間などとも正の関連を示しており、子どもという他者の存在により動機づけられていながらも、比較的自律性の高い動機づけであると考えられる。学習動機の2要因理論（市川, 1995）に含まれる関係志向のような学習の重要性を低く認知しているものではなく、学習に価値を感じ、他者のために自律的に取り組んでいる動機づけであることが考えられる。これらの特徴より、伊藤（2008）の他者志向的動機における自己のためと他者のためといった動機づけが統合した状態に近い動機づけであると考えられる。また、伊藤（2008）は他者志向的動機のネガティブな側面として他者の存在がプレッシャーになることを挙げていたが、本研究では、子ども志向と授業実践力不安は無相関であったことから、そのような側面は持ち合わせていないことが予想される。以上より子ども志向は、自律的でポジティブな側面の強い動機づけであることが考えられる。

**無関心** 学習する理由を考えたこともないなど、学習に関して価値を感じていないことが考えられる。他の相関についても、興味価値などとも関連はみられず、授業実践力不安とのみ正の関連を示している。これらの結果より、著しく自律性の低い動機づけであることがうかがえる。

**承認・比較志向** 他者からの承認や他者と比較をして自尊心を保つことを目的とした、取り入的調整に近い動機づけであることが想定される。子ども志向と同様に他者の存在に関わる動機づけだが、他者への貢献ではなく、他者からの承認を目的としている点で、他律的な側面が強いだらう。ただし、義務感と同様に内発的動機づけや興味価値とも正の関連を示しており、位置づけには慎重な議論が必要であらう。

**熟達志向** 授業が上手くなりたいからなど従来の同一化的調整のような学習内容に価値を感じた自律性の高い動機づけであると考えられる。内発的動機づけ、興味価値、私的獲得価値、学習時間などとも正の関連を示していることから、自律性の高い動機づけであることがうかがえる。

本研究の結果より、上記のような教師の教科指導学習動機に関する下位尺度を得ることができた。項目の内容や他の尺度との相関より、“内発的動機づけ”、“子ども志向”、“熟達志向”は比較的自律性の高い動機づけであり、“義務感”、“承認・比較志向”、“無関心”は比較的自律性の低い動機づけであることが想定される。しかし、まだ上記の動機づけの位置づけや役割は十分に明らかになっていないため、研究4～7にて教師の授業力および子どもの自律的な学習との関連を検討し、それぞれの動機づけの位置づけや役割について検討す

る。加えて、子どもの動機づけは発達的に変化することが示されている（ベネッセ総合教育研究所,2014; 西村・櫻井,2013b)。教師においても、教師としての成長につれて動機づけに違いがみられることが考えられるため、研究2、研究3では経験年数による差について検討を行い、教師の動機づけの特徴を明らかにする。

## 第2節 経験年数および学校種による教師の教科指導学習動機の差（研究2）

### 目的

教師の教科指導学習動機の特徴を検討するために、経験年数および学校種に着目して動機づけの差を検討する。研究2-1では教師の経験年数（新任、若手、中堅、ベテラン）および学校種（小学校、中学校、高等学校）による動機づけに着目して検討する。また、教師観や授業観は教職の最初の10年で変容を迫られること（稲垣・寺崎・松平,1988）が指摘されているように、若手教師の間でも動機づけの違いがみられることが考えられる。そこで、研究2-2では、若手教師（1年目～9年目）に着目して経験による動機づけの差を検討する。

### 第1項 経験年数および学校種による教科指導学習動機の差の検討（研究2-1）

#### 方法

**調査協力者** 教師1232名<sup>11</sup>のうち、学校種が不明な2名および教師歴の記載がなかった8名（小学校5名、中学校1名、高等学校2名）を除外し、最終的に1222名を分析対象とした。内訳は、小学校607名（男性248名、女性359名）、中学校388名（男性238名、女性150名）、高等学校227名（男性123名、女性103名、不明1名）であった。平均年齢は41.14歳、標準偏差は11.81であった。

**調査内容** ①教師の教科指導学習動機尺度 研究1で作成したものを使用した。29項目について4件法で回答を求めた。

**実施手続き** 2013年8月から2017年10月にかけて実施した。一部のサンプルは研究1～7の教師を含む。手続きは、それぞれの研究ごとに記載した通りである。また、その他のサンプルにおいては、教員研修および楽天リサーチに委託しWeb調査にて調査協力者の募集を行った<sup>12</sup>。実施の際には、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙およびWeb調査の画面上に記載し、回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。なお、Web調査を実施するにあたり筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得た（筑28-32）。

---

<sup>11</sup> 研究1～7のサンプルを含む。

<sup>12</sup> Web調査による研究協力者は、計300名（小学校教師172名、中学校教師128名）であった。

## 結果

**分析** 分析には主に SPSS 24 を使用した。

まず教師を経験年数ごとに 1 年目の教師を新任群 ( $N=273$ ), 2 年目から 10 年目までを若手群 ( $N=235$ ), 11 年目から 20 年目までを中堅群 ( $N=208$ ), 21 年目以降をベテラン群 ( $N=506$ ) に分類した<sup>13</sup>。教師の経験年数および学校種による動機づけの差を検討するために、教科指導学習動機の各尺度を従属変数、学校種 (小学校, 中学校, 高等学校) および経験 (新任, 若手, 中堅, ベテラン) を独立変数とする 2 要因分散分析を行った (Table 4-2-1)。その結果、いずれの変数においても交互作用は有意とならなかった。

**学校種による違い** 内発的動機づけ ( $F(2, 1178) = 6.38, p < .01, \eta_p^2 = .01$ ), 熟達志向 ( $F(2, 1179) = 4.64, p < .01, \eta_p^2 = .01$ ), 無関心 ( $F(2, 1173) = 3.97, p < .01, \eta_p^2 = .01$ ) において主効果が有意となった。しかし、いずれも効果量は小さく ( $\eta_p^2 \leq .01$ ), 学校種による十分な差は認められなかった。

**経験による教科指導学習動機の違い** 熟達志向 ( $F(2, 1197) = 15.41, p < .01, \eta_p^2 = .04$ ), 承認・比較志向 ( $F(2, 1193) = 13.58, p < .01, \eta_p^2 = .03$ ), 無関心 ( $F(2, 1186) = 3.97, p < .01, \eta_p^2 = .01$ ) で有意な差がみられた。多重比較 (Tukey 法) の結果、熟達志向、承認・比較志向ともに新任教師が他の教師 (若手, 中堅, ベテラン) よりも高いことが示された。なお、無関心に関しては効果量が小さく ( $\eta_p^2 \leq .01$ ), 十分な差は認められなかった。

## 第 2 項 若手による経験年数による教科指導学習動機の差の検討 (研究 2-2)

### 方法

**調査協力者** 研究 2-1 のサンプルのうち、1 年目～9 年目の教師 490 名であった。内訳は、小学校 245 名 (男性 88 名, 女性 157 名), 中学校 135 名 (男性 72 名, 女性 63 名), 高等学校 86 名 (男性 50 名, 女性 35 名, 不明 1 名), 不明 24 名 (男性 3 名, 女性 19 名, 不明 2

---

<sup>13</sup> 新任・若手・中堅・ベテランの区分については法定の研修や宮城県総合研修センター (2017) の考えを参考に行った。宮城県総合研修センター (2017) では、10 年目までを若手教員、11 年目～20 年目を中堅教員、21 年目以上をベテラン教員としてとらえている。また、研修においても法定の初任者研修、10 年経験者研修に加え 20 年経験者研修を実施している。これらのことから、10 年および 20 年の経験を区切りと考えていることがうかがえる。本研究においても教師歴が 10 年目までの教師を若手、11 年目～20 年目の教師を中堅、21 年目以上の教師をベテランとした。

Table 4-2-1 学校種および経験年数による教科指導学習動機の違い

|         | F値および効果量       |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                                |              |                      |     |      |     |
|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------------------------|--------------|----------------------|-----|------|-----|
|         | 平均値(標準偏差)      |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                | 交互作用           |                |                |                |                |                |                |                                |              |                      |     |      |     |
|         | 新任 (N = 273)   |                |                | 若手 (N = 235)   |                |                | 中堅 (N = 208)   |                |                | ベテラン (N = 506) |                |                | 合計             | 主効果            |                |                |                |                |                                |              |                      |     |      |     |
| 小学校     | 中学校            | 高校             | 小学校            | 中学校            | 高校             | 小学校            | 中学校            | 高校             | 小学校            | 中学校            | 高校             | 小学校            | 中学校            | 高校             | 経験             | $\eta^2$       | 学校種 $\eta^2$   | 学校種 $\eta^2$   | 学校種 $\eta^2$                   | 学校種 $\eta^2$ |                      |     |      |     |
| 内発的動機づけ | 2.67<br>(0.63) | 2.80<br>(0.76) | 3.03<br>(0.57) | 2.77<br>(0.66) | 2.71<br>(0.72) | 2.86<br>(0.70) | 2.99<br>(0.74) | 2.81<br>(0.72) | 2.70<br>(0.61) | 2.84<br>(0.72) | 2.76<br>(0.77) | 2.76<br>(0.68) | 2.72<br>(0.67) | 2.73<br>(0.70) | 2.79<br>(0.66) | 2.74<br>(0.68) | 2.79<br>(0.71) | 2.87<br>(0.70) | 1.85                           | .00          | 6.38**<br>小≦中<br>小<高 | .01 | 1.26 | .01 |
| 子ども志向   | 3.62<br>(0.40) | 3.64<br>(0.38) | 3.55<br>(0.39) | 3.61<br>(0.39) | 3.53<br>(0.49) | 3.59<br>(0.44) | 3.45<br>(0.60) | 3.54<br>(0.49) | 3.49<br>(0.51) | 3.53<br>(0.49) | 3.66<br>(0.46) | 3.54<br>(0.50) | 3.48<br>(0.50) | 3.54<br>(0.47) | 3.53<br>(0.48) | 3.48<br>(0.51) | 3.56<br>(0.45) | 3.49<br>(0.54) | 4.33                           | .01          | 1.22                 | .00 | 1.46 | .01 |
| 熟達志向    | 3.57<br>(0.43) | 3.65<br>(0.46) | 3.69<br>(0.38) | 3.61<br>(0.43) | 3.28<br>(0.63) | 3.50<br>(0.50) | 3.49<br>(0.52) | 3.39<br>(0.58) | 3.41<br>(0.53) | 3.33<br>(0.55) | 3.55<br>(0.50) | 3.42<br>(0.53) | 3.34<br>(0.53) | 3.28<br>(0.54) | 3.40<br>(0.53) | 3.33<br>(0.54) | 3.40<br>(0.54) | 3.51<br>(0.52) | 15.41**<br>新>若, 中, べ<br>小<高    | .04          | 4.64*                | .01 | 2.04 | .01 |
| 承認・比較志向 | 2.59<br>(0.57) | 2.64<br>(0.51) | 2.54<br>(0.53) | 2.59<br>(0.55) | 2.39<br>(0.58) | 2.39<br>(0.59) | 2.20<br>(0.68) | 2.36<br>(0.61) | 2.39<br>(0.65) | 2.24<br>(0.56) | 2.35<br>(0.57) | 2.33<br>(0.60) | 2.38<br>(0.59) | 2.25<br>(0.59) | 2.44<br>(0.60) | 2.31<br>(0.59) | 2.35<br>(0.59) | 2.32<br>(0.59) | 13.58**<br>新>若, 中, べ<br>小≦中, 高 | .03          | 2.53                 | .00 | 1.09 | .01 |
| 義務感     | 3.01<br>(0.56) | 2.99<br>(0.65) | 2.90<br>(0.52) | 2.98<br>(0.57) | 2.93<br>(0.58) | 2.94<br>(0.59) | 2.84<br>(0.81) | 2.92<br>(0.63) | 3.02<br>(0.64) | 2.98<br>(0.54) | 3.15<br>(0.59) | 3.03<br>(0.60) | 3.01<br>(0.55) | 3.00<br>(0.64) | 3.00<br>(0.57) | 2.99<br>(0.60) | 2.98<br>(0.61) | 2.95<br>(0.65) | 1.86                           | .00          | 0.38                 | .00 | 0.74 | .00 |
| 無関心     | 1.43<br>(0.52) | 1.32<br>(0.41) | 1.44<br>(0.42) | 1.41<br>(0.48) | 1.57<br>(0.66) | 1.49<br>(0.56) | 1.50<br>(0.55) | 1.53<br>(0.60) | 1.63<br>(0.60) | 1.46<br>(0.47) | 1.48<br>(0.65) | 1.54<br>(0.58) | 1.62<br>(0.56) | 1.54<br>(0.58) | 1.56<br>(0.58) | 1.58<br>(0.59) | 1.48<br>(0.54) | 1.49<br>(0.60) | 4.10**<br>新<べ<br>新≦若, 中<br>小≦中 | .01          | 3.97*                | .01 | 0.36 | .00 |

注1) \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

注2) 括弧内は標準偏差を示す

注3) 多重比較における<は $p < .01$ を、≦は $p < .10$ を示す

注4) 小は小学校、中は中学校、高は高等学校、新は新任、若は若手、中は中堅、べはベテランを表す

名)であった。平均年齢は29.42歳、標準偏差は7.00であった。このうち、新任教師の一部については、6月と12月の2時点で調査を実施した(2時点で回答を得られたのは128名であった)。

**調査内容** 教師の教科指導学習動機尺度 研究1で作成したものを使用した。29項目について4件法で回答を求めた。

**実施手続き** 研究2-1と同様であった。

## 結果

**分析** 分析には主にSPSS 24を使用した。

研究2-1では学校種による十分な差が認められなかったため、今後の分析では経験年数のみに着目して検討を行った。

**新任教師の半年間の変化の短期縦断的検討** 新任教師の6月から12月にかけての動機づけの変化を検討するために、2時点ともに回答を得られた128名を対象に $t$ 検定を実施した。その結果、いずれの下位尺度においても差はみられなかった(Table 4-2-2)。

**若手教師の動機づけの違い** 若手教師の動機づけの差を検討するために、経験年数が9年目以下の教師を新任( $n=277$ )、2~3年目( $n=54$ )、4~5年目( $n=35$ )、6~7年目( $n=49$ )、8~9年目( $n=75$ )に群分けした。そして、教科指導学習動機の各下位尺度を従属変数、経験年数を独立変数とした1要因分散分析を行った(Table 4-2-3)。その結果、熟達志向( $F(4, 483) = 6.13, p < .01, \eta_p^2 = .05$ )、承認・比較志向( $F(4, 482) = 6.33, p < .01, \eta_p^2 = .05$ )において有意な差がみられた。多重比較(Tukey法)の結果、熟達志向は新任教師が4年目以降の教師よりも得点が高いことが示された。また、承認・比較志向は新任教師が6年目以降の教師よりも得点が高いことが示された。

## まとめと考察

**学校種による違い** 教科指導学習動機について、学校種による大きな違いはみられなかった。三和・外山(2017a)は現職の小学校教師と中学校教師を対象に教師を志望する理由に関する調査を行い、教職への興味(ずっと教師になりたかった)や能力の認知(教師としての資質を持っているから)、子どもへの関わり(子どもと一緒に働ける仕事に就きたいから)などに関する得点は小学校教師と中学校教師で差はないことを示している。研究



2の結果より、教科指導学習動機においても学校段階による大きな違いがみられないことが示された。

**経験年数による違い** 教科指導学習動機について、経験年数による差がみられ、熟達志向については初任の教師が4年目以降の教師より、承認・比較志向については初任の教師が6年目以降の教師よりそれぞれ高いことが示された。このように、“熟達志向”、“承認・比較志向”の高さが新任教師の特徴だろう。そして、教師としての経験を重ねるにつれ、教育観が変化し、それに伴って動機づけの持ち方も変わっていくことが考えられる。ただし、本研究はあくまで横断的な検討であったため、経験による変化についての解釈には慎重になる必要があるだろう。

研究3では、これらの違いに関連する要因について半構造化面接を行い、質的な側面からその特徴を明らかにしていく。

Table 4-2-2 6月と12月における教科指導学習動機の得点

|         | 6月   |      | 12月  |      | t値   | d    |
|---------|------|------|------|------|------|------|
|         | M    | SD   | M    | SD   |      |      |
| 内発的動機づけ | 2.86 | 0.64 | 2.89 | 0.66 | 0.46 | 0.04 |
| 子ども志向   | 3.72 | 0.34 | 3.75 | 0.66 | 0.90 | 0.08 |
| 熟達志向    | 3.62 | 0.42 | 3.63 | 0.41 | 0.31 | 0.03 |
| 承認・比較志向 | 2.55 | 0.55 | 2.57 | 0.57 | 0.48 | 0.04 |
| 義務感     | 2.99 | 0.59 | 3.04 | 0.59 | 0.93 | 0.08 |
| 無関心     | 1.40 | 0.56 | 1.40 | 0.46 | 0.13 | 0.01 |

Table 4-2-3 教師の教科指導学習動機得点の平均と標準偏差および多重比較の結果

|         | 全体<br>(n=490)  | 新任<br>(n=277)  | 2~3年目<br>(n=54) | 4~5年目<br>(n=35) | 6~7年目<br>(n=49) | 8~9年目<br>(n=75) | F値      | $\eta_p^2$ | 多重比較                           |
|---------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------|------------|--------------------------------|
| 内発的動機づけ | 2.79<br>(0.69) | 2.77<br>(0.67) | 2.79<br>(0.74)  | 2.69<br>(0.71)  | 2.83<br>(0.71)  | 2.87<br>(0.74)  | 0.51    | .00        |                                |
| 子ども志向   | 3.57<br>(0.44) | 3.61<br>(0.39) | 3.57<br>(0.49)  | 3.44<br>(0.67)  | 3.48<br>(0.45)  | 3.56<br>(0.46)  | 1.83    | .02        |                                |
| 熟達志向    | 3.52<br>(0.52) | 3.61<br>(0.43) | 3.52<br>(0.58)  | 3.32<br>(0.71)  | 3.34<br>(0.59)  | 3.41<br>(0.53)  | 6.13 ** | .05        | 新任 > 4年目~5年目, 6年目~7年目, 8年目~9年目 |
| 承認・比較志向 | 2.48<br>(0.59) | 2.59<br>(0.55) | 2.33<br>(0.64)  | 2.46<br>(0.66)  | 2.33<br>(0.61)  | 2.29<br>(0.57)  | 6.33 ** | .05        | 新任 > 6年目~7年目, 8年目~9年目          |
| 義務感     | 2.97<br>(0.61) | 2.99<br>(0.58) | 2.94<br>(0.56)  | 2.87<br>(0.76)  | 2.95<br>(0.69)  | 2.96<br>(0.62)  | 0.32    | .00        |                                |
| 無関心     | 1.46<br>(0.54) | 1.42<br>(0.50) | 1.52<br>(0.59)  | 1.54<br>(0.64)  | 1.63<br>(0.61)  | 1.44<br>(0.52)  | 2.01 †  | .02        |                                |

注) \*\*  $p < .01$ , †  $p < .10$

### 第3節 半構造化面接による教師の教科指導学習動機に関する質的検討（研究3）

#### 目的

半構造化面接を実施し、研究1で作成した尺度で得られた項目について Messick (1995) の妥当性で想定されている“一般化可能性の側面の証拠（測定結果が他の実施時期、被験者集団などに一般化できるか）”を確認するとともに、研究2で得られた経験による“熟達志向”および“承認・比較志向”に関する動機づけの差に影響を与える要因について質的な側面から検討することを目的とする。

#### 方法

**調査協力者** 東海地方の学校に勤務しているまたは関東地方の大学で研修している高等学校教師計15名（男性10名、女性5名）で、年代は20代～50代であった（プロフィールはTable 4-3-1参照）。

**調査内容** a. “あなたは教科指導についてなぜ学んでいるのか”，b. “その理由は若手の時と比べてどのように変わったか”という内容について半構造化面接により尋ねた。

**実施手続き** 面接の場所は調査協力者と相談の上、調査協力者が所属する学校または筆者が所属する大学の一室で行った。面接を始める前に、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを口頭および紙面にて説明した。なお、研究究にあたって、筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得た（筑25-166）。

Table 4-3-1 プロフィール

|     | 年齢  | 性別 | 専門科目 |
|-----|-----|----|------|
| A先生 | 20代 | 男性 | 社会   |
| B先生 | 20代 | 女性 | 情報   |
| C先生 | 20代 | 男性 | 数学   |
| D先生 | 30代 | 男性 | 数学   |
| E先生 | 40代 | 男性 | 国語   |
| F先生 | 40代 | 女性 | 国語   |
| G先生 | 40代 | 女性 | 理科   |
| H先生 | 40代 | 女性 | 国語   |
| I先生 | 40代 | 男性 | 国語   |
| J先生 | 50代 | 男性 | 数学   |
| K先生 | 50代 | 男性 | 国語   |
| L先生 | 50代 | 男性 | 国語   |
| M先生 | 50代 | 男性 | 理科   |
| N先生 | 40代 | 女性 | 社会   |
| O先生 | 40代 | 男性 | 理科   |

注) N先生, O先生は大学院に在籍

#### 結果

**教科指導学習動機尺度の一般化可能性の側面の証拠** “教科指導についてなぜ学んでいるのか”という問いについて得られた回答を、筆者が意味のまとまりを考慮して文章を抜き出し、まとめたものを作成した。その後、筆者および教員を目指す大学生1名により、研究

1 で得られた尺度を参考に分類を行った。2 者の一致を基準に分類を行い、意見が分かれたものについては協議のもと分類した。その結果、“困らないように”、“不安”、“教師の喜び”、“やり過ぎすため”など、研究 1 のカテゴリに当てはまらない発話も得られたが、上記の発話をした者は少数であり、概ね研究 1 で得られた因子に分類することができた (Table 4-3-2)。以上をもって、他のサンプルにおいても同様の内容の発話を得ることができたことより、研究 1 で作成した尺度の“一般化可能性の側面の証拠”が概ね確認された。

Table 4-3-2 面接により得られた学習動機

| 学習動機     | 具体的な内容例  | 人数  |
|----------|--|-----|
| 内発的動機づけ  | 教材研究をして、入試問題でも新たな視点でアプローチを自分なりに見つけたりすると面白くなる。            | 2名  |
| 子ども志向    | 生徒ができるだけ多く自分の授業を聞いて理解してもらって、それを使って進路実現をして欲しいわけです。        | 15名 |
| 熟達志向     | 高いレベルで教えずにはおかしいと思うし (中略)、こっちがレベルアップして、さらに分かりやすく教えるべきなので。 | 15名 |
| 承認・比較志向  | 教員も人間で欲求というかそういう部分はあるので、生徒に対しても承認欲求とかね。                  | 5名  |
| 義務感      | まあある部分では職責というか、自分たちの職業としてやるべきことかなと思っているので。               | 2名  |
| その他のカテゴリ | 困らないように (2名)、不安 (2名)、教師の喜び (1名)、やり過ぎすため (1名) など          | 6名  |

**経験による動機づけの差に影響を与える要因** “その理由は若手の時と比べてどのように変わったか”という問いについて得られた回答を筆者が意味のまとまりを考慮して文章を抜き出し、短文にまとめたものを作成した。その後、筆者および教員を目指す大学生 1 名により分類した。2 者の一致を基準に分類を行い、意見が分かれたものについては協議のもと分類した。

その中で、若手時代の動機づけの特徴やその変化に関連しているものとして、“これまでの勉強不足の認識”、“理想と現実のギャップ”、“現状の受け入れ”、“こうあるべきから柔軟な考え方への変化”があることが、得られた発話より示された (Table 4-3-3)。

“これまでの勉強不足の認識”については、教師になった際に学生時代にあまり勉強し

Table 4-3-3 若手時代の動機づけの特徴とその変化

| 若手時代の動機づけの特徴とその変化                             | 具体的な発話の例   |
|---|--|
| これまでの勉強不足の認識                                  | <p>私自身、そんなに勉強したタイプではないんですよ。それで逆にそれで後に苦労したっていうか、その時代にやっぱりやっつく必要性ってありますよね。そういうのはやることやらないと、後になったら、自分の目的を達成するために苦労するじゃないですか。そういうことを自分で身を持って経験したので、そのことがあっての教員スタートだったので、そういう意味では今やっとかないっていう気持ちは強かったかもしれない。</p>  |
| 理想と現実のギャップ                                    | <p>最初の内は、きちんとっていう言い方もはっきりしないけれど、教員っていう立場からできなければいけないってのもあったけど、自分自身が理想通りいかなってのが分かってきたので、じゃあ、カッコ悪くてもいいので、とりあえずこの教材のどこがおもしろいのか、とか以前やったものとどうつながるのかってこと、授業もしくは教材、古典が多いので、古典作品の面白さが伝わればいいやっつのに変わってきました。</p>  |
| 現状の受け入れ                                       | <p>初任なので、授業が下手なのは当たり前なので、それを踏まえて、悪く見られても言ってくれる生徒がいると反省ができるので、今日の授業どうだったかなってことを聞けるときは聞いたりとかして。へたくそだけどごめんねって言いながら、でも頑張るよって、そんな感じです。わかってほしいから頑張るみたいなの。</p>  |
| <p>“こうあるべき”から<br/>柔軟な考え方への変化<br/>(教師像の変化)</p> | <p>初任の時からいちおう教員って立場上、全部自分がお手本になってるっていうか、頭の先から足の先まで見られてるってのは思ってるから、服装から髪型とかしゃべり方とか、そういうのも全部含めて自分は見られてるんだってのは、ただ教科を教えるだけじゃなくて生き方考え方も含めて影響を与えてるんだってのは変わってないから、あんまりスタンスとしては変わってないけど、年取った分柔軟にはなったかな。いままではもっとうじゃなきやダメだ、とか、ある先生がこうってたからこうだ、とか、何年かたっているんなことがみえてきて、あの先生はこういう。あの先生はこういう。でまあそれぞれ言うことに一理あるんだけど、自分としてはどうだみたいなの、こっちが正しくてこっちが間違えてるじゃなくて、いろんな人の意見を聞いて、自分としてはどうかなってのはできるようになったんだけど。</p> |
| <p>“こうあるべき”から<br/>柔軟な考え方への変化<br/>(授業観の変化)</p> | <p>1年目の方が、かちかちに授業しようとした感じ。教科書を見て、これの通りに教えなきゃいけないって感じが強かった。でも、今の方が教科書を教えるのじゃなくて、教科書を使ってっていうんだけど、もっと自分なりの解釈を踏まえて発していくほうが、大事なかなって思うようになりました。1年目はこうしなきゃいけないってのが強かった。</p>   |

てこなかったと実感し、それを取り戻すために努力したり、子どもたちには同じ思いをさせないようにという思いから教育に取り組んでいたりするという発話を得られた。“理想と現実のギャップ”については、高い理想を抱いて教師となったが、自分の思い通りにいかないことを痛感し、自分の考え方を修正していく過程で動機づけも変化するという発話を得られた。“現状の受け入れ”については、新任の時期には自分の授業が下手なのは当たり前と現状を受け入れ、それでも頑張っていると子どもに理解して欲しいという思いに動機づけられているという発話を得られた。“「こうあるべき」から柔軟な考え方への変化”については、新任でも教師という立場上、子どもからみられており、教師としてお手本にならなければと強く感じていたが、次第に自分らしくてよいということに気づき考え方が変化していったという発話を得られた。また、それは教科指導に関しても同様であり、新任の時は教科書通りにしっかり教えなくてはという思いが強かったが、次第に自分なりの解釈を踏まえた指導の重要性に気づいていったという発話を得られた。

#### まとめと考察

**教科指導学習動機の一般化可能性の側面の証拠** 面接調査において得られた教師の学習動機は、研究1で作成した下位尺度の内容と概ね一致した。異なるサンプルにおいても同様の内容を得られたことにより、研究1で作成した教師の教科指導学習動機尺度の一般化可能性の側面の証拠が確認された。ただし、少数ではあるもののその他のカテゴリに当てはまるような発話も得られた。本研究では考慮できていないが、これらの動機づけの効果についても検討する余地があるだろう。

**経験による動機づけの差に影響を与える要因** 得られた発話より、新任教師は高い理想を抱き、理想に近づくために努めるが、自分の勉強不足や力量不足を強く感じるため、より自分の資質能力を向上させようという思いが強くなり、“熟達志向”が高くなっていたことが考えられる。曾山(2014)は新任教師の経験過程について、わからなさや難しさに直面し、子どもの色々な姿を見たり試行錯誤をしたりすることを通して自分なりの感覚をつかむことを指摘している。松永・中村・三浦・原田(2017)は、教師になる前の想像と現実の差(リアリティ・ショック)について検討し、リアリティ・ショックを感じるほど心理的ストレス反応を表出しやすいことを示しているが、新任教師は、ストレスを感じるだけではなく、それを乗り越えて成長へとつなげるために“熟達志向”のような自己の成長に関わる動機づけの側面が強くなるのであろう。

また、新任の教師は自分の力量不足を認めるが、その中でも頑張っていることをわかって欲しいという思いも強いことが考えられる。さらに、教師は成果が不透明な職業であり、自分の教育の成果を量的な変化として把握しにくいと指摘されている（伊藤, 2002）。教師という立場から“こうあるべき”という理想はあるものの、自分がどれだけ理想に近い姿を子どもや同僚に見せることができているのか、自分の指導が適切なのか、などを確認する基準があいまいである。そのため、他者からの評価や他者と比較するような動機づけである“承認・比較志向”が高くなっていることが考えられる。

そして、経験を積むにつれて教師観や授業観が変化し（稲垣他, 1988），“こうでなければいけない”という思いから“自分らしくてよい”という思いに変化したことがうかがえる。曾山（2014）においても、新任教師は“教師としてのありかたに悩む”ことと“自分らしいあり方が明確になる”ことの間で揺れ動きながら、教師としてのアイデンティティを確立していくことを指摘している。そのような変化やアイデンティティの確立に伴って“熟達志向”や“承認・比較志向”も落ち着いてくることが考えられる（Figure 4-3-1）。

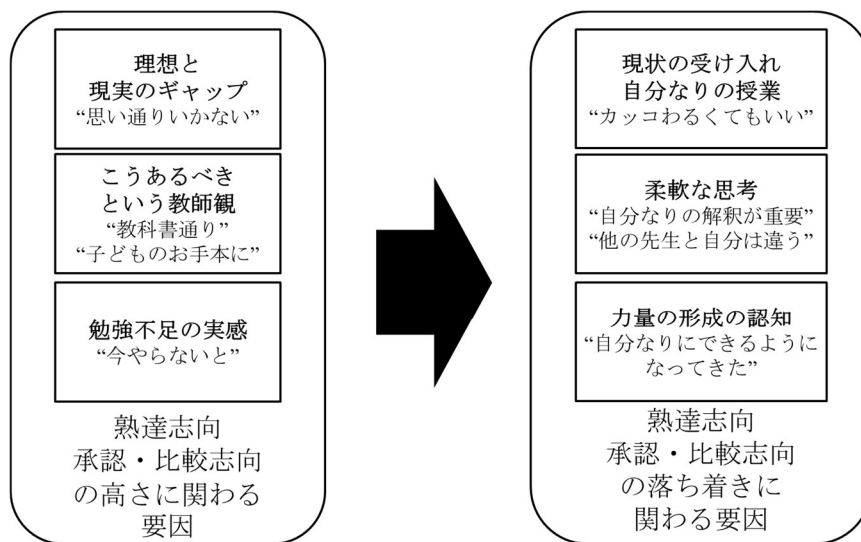


Figure 4-3-1 熟達志向および承認・比較志向に関する要因

#### 第4節 本章のまとめと考察

本章ではまず、教師の教科指導学習動機尺度を作成した。その結果、“内発的動機づけ”、“義務感”、“子ども志向”、“無関心”、“承認・比較志向”、“熟達志向”の6つの下位尺度が得られ、その妥当性および信頼性が確認された。ただし、本研究で得られた尺度は自己決定理論に基づいた尺度で確認されるシンプレックス構造が確認されず、自律性の程度による連続性は認められなかった。そのため、各下位尺度の位置づけや役割については明らかではない。第5章、第6章でその位置づけや役割について検討する。

また、教科指導学習動機について学校種および経験年数による差を検討した。その結果、学校種による差はみられなかったが、経験年数による差がみられた。そして、“熟達志向”、“承認・比較志向”の高さが新任教師の特徴であることが示された。その高さに関連する要因としては、理想と現実のギャップやこうあるべきという教師観、勉強不足の実感などが挙げられた。経験を重ねるにつれて教師観が変化していき、柔軟な思考ができるようになることで“熟達志向”や“承認・比較志向”も落ち着いていくことが示された。

本章においては、教師の教科指導学習動機尺度を作成し、その特徴を明らかにした。続く第5章、第6章では、教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知および子どもの自律的な学習との関連検討し、その役割を明らかにしていく。特に、子ども志向の位置づけについては従来の研究では十分な検討がなされていない。そこで、子ども志向は従来の自律性の高い動機づけなのか、それとも自律性の低い動機づけなのかを含め、子ども志向の位置づけを明らかにする。

## 第5章

# 教師の教科指導学習動機と 授業力の自己認知との関連の検討



## 第1節 新任教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の短期縦断的検討

### (研究4)

#### 目的

本研究の目的は、教師の教科指導学習動機が授業力の自己認知に与える影響について検討することである。これまでの学習動機に関する研究では、縦断調査により適応変数との因果関係が検討されてきた(e.g., 西村・鈴木・孫, 2014; 鈴木・西村・孫, 2014; Taylor et al., 2014)。本研究では、教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連を検討するために、新任教師を対象に6月と12月の2時点において縦断的な調査を行い、交差遅延モデル(詳しくは、高比良・安藤・坂元, 2006を参照)によって分析を行う。

#### 方法

**調査協力者** 関東地方で実施された初任者研修に参加した教師のうち、6月と12月の2時点において回答を得られた教師128名であった<sup>14</sup>。内訳は小学校68名(男性25名, 女性43名), 中学校30名(男性16名, 女性14名), 高等学校30名(男性20名, 女性10名)であった。6月時点の平均年齢は26.12歳, 標準偏差は4.36であった。

**調査内容** ①教師の教科指導学習動機尺度 研究1で作成したものを使用した。29項目について4件法で回答を求めた。②授業力の自己認知 授業力自己診断シート(東京都教職員研修センター, 2005)で使用されているものから, “児童・生徒理解”, “統率力”, “指導技術”, “教材解釈・教材開発”の計30項目を使用した。“1.まったくあてはまらない”, “2.あまりあてはまらない”, “3.ややあてはまる”, “4.とてもあてはまる”の4件法で回答を求めた。

また, 6月と12月の回答者の照合のために, 質問紙に電話番号の下5桁の記入を求めた。その数字に加えて, 性別, 年齢, 教師歴, 学校種, 専門科目の一致をもって同一の回答者と判断した。なお, 12月における学校種が未記入のものが1名いたが, 5桁の番号, 性別, 年齢, 教師歴, 専門科目の回答が一致をもって同一回答者とみなし, 6月時点で回答のあった小学校教師とした。

**実施手続き** 2014年6月および12月に実施した。初任者研修の前後に調査協力の依頼を行い, 休み時間等を利用して回答を求めた。回収は回収ボックスに投函する形で行った。実

---

<sup>14</sup> 本研究のサンプルは, 研究6のサンプルに対して縦断的に調査を実施したものである。

施の際には、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙に記載し、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。なお、研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した(筑 25-166)。

## 結果

**各尺度の構造と信頼性** 各尺度において、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。教科指導学習動機尺度は、内発的動機づけは 6 月が.93, 12 月が.94, 子ども志向は 6 月が.74, 12 月が.77, 熟達志向は 6 月が.72, 12 月が.72, 承認・比較志向は 6 月が.71, 12 月が.73, 義務感 は 6 月が.75, 12 月が.82, 無関心は 6 月が.84, 12 月が.70 であった。

授業力の自己認知の 30 項目において、因子構造を確認するために主成分分析を行った (Table 5-1-1)。

Table 5-1-1 授業力の自己認知の主成分分析の結果および記述統計

|                                   | 6月       |           | 12月      |           | 6月  | 12月 |
|-----------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|-----|-----|
|                                   | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | 負荷量 |     |
| 子どもの実態を考慮して教材解釈や教材開発をしている         | 2.79     | 0.61      | 2.98     | 0.57      | .62 | .66 |
| 分かりやすい説明をしている                     | 2.63     | 0.67      | 2.85     | 0.63      | .60 | .65 |
| 学習状況に応じて適時・的確な判断を行っている            | 2.59     | 0.62      | 2.84     | 0.53      | .60 | .65 |
| 子どもに興味・関心をもたせるための教材解釈や教材開発をしている   | 2.90     | 0.56      | 3.09     | 0.60      | .59 | .59 |
| 子どもの主体的な学習を促す工夫を行っている             | 2.69     | 0.59      | 2.91     | 0.60      | .58 | .72 |
| 教材・教具を効果的に活用している                  | 2.71     | 0.59      | 2.88     | 0.54      | .55 | .46 |
| 学校・地域の特色を考慮して教材解釈や教材開発をしている       | 2.39     | 0.68      | 2.46     | 0.76      | .55 | .60 |
| 子ども一人一人の本時の学習の達成状況を把握しようとしている     | 3.04     | 0.57      | 3.13     | 0.57      | .53 | .40 |
| 生活との関連を意識して教材解釈や教材開発をしている         | 2.66     | 0.72      | 2.78     | 0.70      | .53 | .63 |
| 日頃から教材に関連する幅広い情報を収集している           | 2.52     | 0.68      | 2.63     | 0.70      | .52 | .60 |
| 学習のねらいを明確に把握して教材解釈や教材開発をしている      | 2.89     | 0.62      | 3.09     | 0.54      | .52 | .60 |
| 子ども一人一人の学習意欲を把握している               | 2.67     | 0.62      | 2.90     | 0.60      | .51 | .71 |
| 的確な指示を出して集団を動かしている                | 2.73     | 0.65      | 2.85     | 0.61      | .51 | .59 |
| 子どもの反応や変容に気づき、授業に生かしている           | 2.98     | 0.51      | 3.14     | 0.56      | .51 | .62 |
| 子ども一人一人の発達段階、友達関係、家庭状況等を的確に把握している | 2.56     | 0.72      | 2.69     | 0.66      | .49 | .49 |
| 効果的な板書をしている                       | 2.36     | 0.59      | 2.61     | 0.72      | .49 | .52 |
| 子どもの反応を生かしながら授業を構成している            | 3.12     | 0.55      | 3.24     | 0.57      | .45 | .57 |
| 子ども一人一人のこれまでの学習状況を把握している          | 2.48     | 0.63      | 2.79     | 0.64      | .45 | .66 |
| 子どもに学習の準備についての的確に指示している           | 2.86     | 0.66      | 2.96     | 0.61      | .45 | .66 |
| 発問の工夫をしている                        | 2.78     | 0.64      | 2.91     | 0.62      | .44 | .40 |
| 子ども一人一人に気を配り、言葉かけをしている            | 3.10     | 0.62      | 3.15     | 0.56      | .44 | .62 |
| 学習のねらいを明確に示し、学習に見通しをもたせている        | 2.98     | 0.72      | 3.20     | 0.66      | .43 | .49 |
| 教科等の専門的知識を深めている                   | 2.74     | 0.72      | 2.78     | 0.67      | .43 | .48 |
| 基本的な学習ルールを定着させている                 | 2.95     | 0.62      | 2.96     | 0.61      | .41 | .51 |

その結果、6月および12月のどちらかの一方または両方において第1主成分に.40以上の負荷量を示さなかった6項目を削除し、残りの24項目を合計したものを授業力の自己認知とした。 $\alpha$ 係数は、6月が.88、12月が.93であった。以上より、 $\alpha$ 係数は、いずれも十分な値を示した。各尺度の平均値および標準偏差をTable 5-1-2に示した。

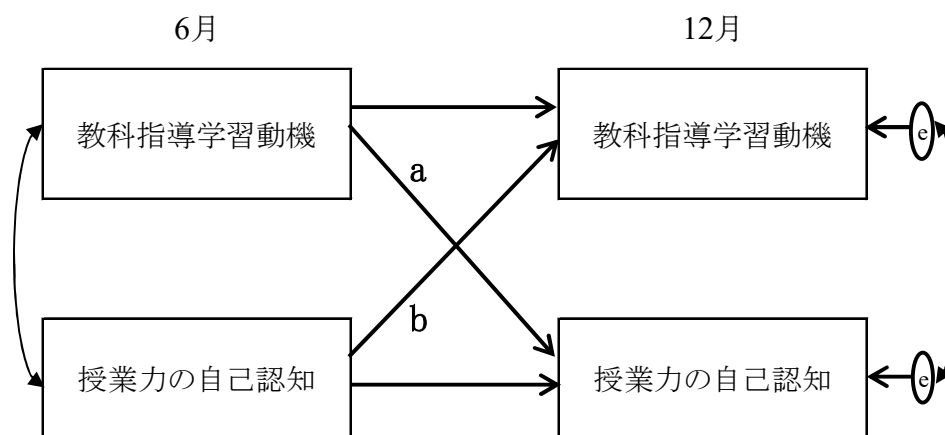
Table 5-1-2 研究4の記述統計

|          | 6月       |           | 12月      |           |
|----------|----------|-----------|----------|-----------|
|          | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| 内発的動機づけ  | 2.86     | 0.64      | 2.89     | 0.66      |
| 子ども志向    | 3.71     | 0.34      | 3.75     | 0.36      |
| 熟達志向     | 3.62     | 0.42      | 3.63     | 0.41      |
| 承認・比較志向  | 2.55     | 0.55      | 2.58     | 0.57      |
| 義務感      | 2.99     | 0.58      | 3.04     | 0.59      |
| 無関心      | 1.39     | 0.55      | 1.40     | 0.46      |
| 授業力の自己認知 | 2.89     | 0.33      | 3.05     | 0.38      |

**教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連** 教科指導学習動機と授業力の自己認知の相互因果関係について言及するために、データに欠損のなかった113名のデータを用いて交差遅延モデルによる検討を行った。交差遅延モデルで分析を行うにあたり、Figure 5-1-1のようなモデルを仮定した。このモデルに従い、6月における教科指導学習動機が12月における授業力の自己認知や学習時間に与える影響についてはパスaの値を検討し、6月における授業力の自己認知や学習時間が12月における教科指導学習動機に与える影響についてはパスbの値を検討した。なお、本研究では学校ごとの比較を目的としていないこと、各学校種におけるサンプル数が少ないことより、学校種を混合して分析を行った。

**教科指導学習動機が授業力の自己認知に与える影響（パスa）** 6月の子ども志向 ( $\beta=.18, p<.05$ ) および熟達志向 ( $\beta=.14, p<.10$ ) から12月の授業力の自己認知へ有意な正のパスがみられた。

**授業力の自己認知が教科指導学習動機に与える影響（パスb）** 6月の授業力の自己認知から12月の熟達志向 ( $\beta=-.15, p<.10$ ) へ有意傾向の負のパスが、12月の無関心 ( $\beta=.21, p<.05$ ) へ有意な正のパスがみられた (Table 5-1-3)。



注) 飽和モデルであるため、適合度に関しては検討していない

Figure 5-1-1 分析のモデル

Table 5-1-3 交差遅延モデルにおける分析の結果

|         | 教科指導学習動機 (6月)<br>→授業力の自己認知 (12月) | 授業力の自己認知 (6月)<br>→教科指導学習動機 (12月) |
|---------|----------------------------------|----------------------------------|
|         | パス a                             | パス b                             |
| 内発的動機づけ | .03                              | .07                              |
| 子ども志向   | .18 *                            | -.04                             |
| 熟達志向    | .14 †                            | -.15 †                           |
| 承認・比較志向 | .07                              | -.11                             |
| 義務感     | .11                              | .00                              |
| 無関心     | .13                              | .21 *                            |

注) \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

### まとめと考察<sup>15</sup>

教科指導学習動機が授業力の自己認知に与える影響 (パス a) パス a に関しては、6 月における子ども志向と熟達志向が 12 月における授業力の自己認知に正の影響を与えていた。

<sup>15</sup> 本研究の結果では、 $\beta = .15$  のパスが有意傾向 ( $p < .10$ ) に、 $\beta = .18$  のパスが有意 ( $p < .05$ ) となっている。本研究では多くの効果量が.14~.18の値を示しているが、これらには大きな差はないと考えられるため、区別しないで考察を行った。

この結果からも、子ども志向は他者の存在により“やらされている”といった統制的な側面が強い動機づけではなく、伊藤（2008）の他者志向的動機のように他者の存在を糧に自己決定的に取り組む動機づけであることがうかがえる。伊藤（2008）が他者志向的動機の特徴として述べているように、自分の力量を高め子どもに貢献することが同時に自分のためにもなるため、より学習に従事し、授業力の形成につながったことが考えられる。

熟達志向が授業力の自己認知に影響を与えていた。熟達志向は、学ぶことに対する価値を見出し、自律的に学ぶ動機づけであると考えられ、自己決定理論の同一化調整に近い動機づけであると考えられる。教師においても、西村他（2011）のように学習に高い価値を感じているため、授業力を向上させるためにより良い方略を積極的に使用していた可能性がある。実際にどのような方略が関連しているのかという点については、第2節で検討する。

一方で、最も自律的な動機づけであると考えられる“内発的動機づけ”は授業力の自己認知と関連を示さなかった。教師という職業は、成果を量的な側面にとらえにくく（伊藤,2002）、自分の成功経験を認知しづらい。また、ある子どもに対して行った指導が上手くいっても、他の子どもに対しては同様の方法が上手くいくとは限らないといった指導の再現性のなさが特徴として挙げられる。教師は日ごろの職務の中で多くのストレスを抱え、多忙な日々を過ごしている（高木・淵上・田中,2008）。そのような環境で、最初は楽しいからといった内発的動機づけで学習していても、教師として上手くいかない経験を繰り返す中で、興味関心が薄れ、学習への従事が阻害された可能性がある。教師という職業において、長期にわたって学び続け成長するためには、楽しいからといった内発的動機づけだけでは不十分であり、子どもや自分に対して価値を感じるような動機づけが重要となってくることが考えられる。

**授業力の自己認知が教科指導学習動機に与える影響（パスb）** パスbに関しては、6月における授業力の自己認知が12月における熟達志向に負の影響を与えていた。教師は1年目から責任のある仕事を任され、失敗や成功を繰り返しながら成長していく。しかし、新任の6月の時点で授業力を高く認知している教師は、失敗体験が少なく、現時点の自分の力で十分な指導が行えると考えているかもしれない。そのため、慢心してしまい、自己の成長に対する意識が薄れてしまった可能性が考えられる。

一方で、6月における授業力の自己認知が12月における無関心に正の影響を与えていた。本研究では、教師の自己評定で授業力の自己認知を測定している。そのため、6月の時点に

において授業力の自己認知を高く評価している者は、現時点における自分の授業力の自己認知に満足してしまっている可能性がある。そのため、学ぶ意義についての意識が弱くなり、無関心に影響していたことが考えられる。

## 第2節 教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連の検討

### ——学習方略を媒介して——（研究5）

#### 目的

本研究の目的は、教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連における学習方略の媒介の効果を検討することである。研究4では、教科指導学習動機が授業力の自己認知に与える影響を検討した。しかし、この関係は直接的なものではなく、学習方略の使用が媒介していることが考えられる（e.g., 堀野・市川, 1997; 西村他, 2011）。その媒介の効果を明らかにするために、まず研究5-1では、教師はどのような方法で学んでいるのかを探索的に検討し、教師の学習方略尺度の原案を作成する。そして、研究5-2では作成した教師の学習方略尺度の原案について因子分析を行い、その因子構造を確認する。その後、教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連について、学習方略の媒介の効果を検討する。

#### 第1項 教師の学習方略尺度原案の作成（研究5-1）

##### 方法

**調査協力者** 関東地方で実施された教員免許状更新講習に参加した教師 103 名であった<sup>16</sup>。内訳は、小学校 50 名（男性 7 名、女性 43 名）、中学校 25 名（男性 13 名、女性 12 名）、高等学校 15 名（男性 4 名、女性 11 名）、その他、不明 13 名。平均年齢は 45.26 歳、標準偏差は 7.97 歳であった。

**調査内容** “教科指導について、どのような方法で勉強しているのか” について、自由記述で回答を求めた。

**実施手続き** 2013 年 8 月に実施された教員免許状更新講習の前後に実施した。調査は無記名方式で実施した。実施の際には、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙に記載し、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。

##### 結果

得られた内容をもとに、筆者が意味のまとまりを考慮して文章を抜き出し、項目を作成し

---

<sup>16</sup> このサンプルは研究 1-1 と同様のものである。

た。作成した項目について、心理学を専攻する大学院生4名によりKJ法を援用した方法により分類を行った。分類にあたっては4名が個別に行った。そして、4名中3名以上の一致を基準としてカテゴリを作成した。なお、一致しなかった項目については分類を行った者と協議のもと再度分類しなおした。その結果、“インターネットの使用”，“同僚の活用”，“外部資源の活用”，“本を読む”，“計画を立てる”，“振り返り・考える”，“練習をする”の7つのカテゴリに分けられた（得られた回答の例はTable 5-2-1参照）。そして、得られた項目を参考に、34項目からなる尺度原案を作成した。

Table 5-2-1 教師の学習方略

| 学習方略       | 内容の例                   | 記述数 |
|------------|------------------------|-----|
| インターネットの活用 | インターネットで情報を集める         | 25  |
| 同僚の活用      | 他の先生に聞く，分からないことを相談する   | 22  |
| 外部資源の活用    | 講演会や講習会に参加する，資料館へ行く    | 23  |
| 本を読む       | 参考になる本を探す，参考書を読む       | 71  |
| 計画を立てる     | 授業の指導案をつくる，授業計画を立てる    | 58  |
| 振り返り・考える   | 何が重要か考える，間違いやすい問題を確認する | 20  |
| 練習する       | 例題や練習問題を解く，入試問題を解く     | 3   |

## 第2項 教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連における学習方略の媒介効果（研究5-2）

### 方法

**調査協力者** 関東地方で実施された教員研修に参加した教師303名であった。内訳は、小学校124名（男性31名，女性93名），中学校48名（男性21名，女性27名），高等学校63名（男性38名，女性25名），中高一貫37名（男性13名，女性23名，不明1名），その他31名であった。平均年齢は45.29歳，標準偏差は8.20であった。

**調査内容** ①教師の教科指導学習動機尺度 研究1で作成したものをを使用した。29項目について4件法で回答を求めた。②学習方法尺度 研究5-1で作成した34項目を使用した。

“1. まったくあてはまらない”，“2. あまりあてはまらない”，“3. ややあてはまる”，“4. とてもあてはまる”の4件法で回答を求めた。③授業力の自己認知 授業力の自己認知自己診



断シート(東京都教職員研修センター,2005)で使用されているものから,“児童・生徒理解”, “統率力”, “指導技術” の計 24 項目を使用した<sup>17</sup>。それぞれ, 4 件法で回答を求めた。

**実施手続き** 2016 年 8 月に実施した。実施の際には, 研究への参加は自由意思による同意に基づくこと, 同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること, 個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙に記載し, 質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。なお, 研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した(筑 27-32)。

## 結果

**教師の学習方略** 教師の学習方法尺度の原案について, 最尤法による探索的因子分析を行った。その結果, 固有値の減少および因子の解釈可能性から 4 因子構造が妥当であると判断した。そこで, 因子数を 4 に指定し, 因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った。そして, 単独の因子に.35 以上の負荷量を示すことを基準に, 基準に沿わない 10 項目を削除した。その後, 得られた 24 項目について因子分析(最尤法, プロマックス回転)を行った結果, すべての項目が各因子に.35 以上の負荷量を示した。そこで, 4 因子の 24 項目を採用した。採用された項目の記述統計は Table 5-2-2 の通り, 因子分析の結果は Table 5-2-3 の通りであった。

第 1 因子は, “大切なところはどこかを考える”, “どうやって学ぶのかを考える” など, メタ認知的な方略やそれを踏まえた計画に関する項目を含んでいたため, “計画・振り返り” と命名した。第 2 因子は, “分からないことを他の先生に聞く”, “考えたことを他の先生に相談する” など, 同僚の先生に援助を求める項目を含んでいたため, “同僚の活用” と命名した。第 3 因子は, “インターネットで指導例を探す”, “インターネットで教科指導に必要な情報を集める” など, インターネットを利用して学ぶ項目を含んでいたため, “インターネットの活用” と命名した。第 4 因子は “勉強会に参加する”, “教科指導に使用できそうな本を探す” など様々な資源を活用して学ぶ項目を含んでいたため, “外部資源の活用” と命名した。

---

<sup>17</sup> “教材解釈・教材開発”については学習方略の内容と一部重複がみられたため, 研究 5 では扱わなかった。

Table 5-2-2 学習方略の記述統計

|                           | 最小値  | 最大値  | M    | SD   | 尖度    | 歪度    |
|---------------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| <b>I 計画・振り返り</b>          |      |      |      |      |       |       |
| 大切なところはどこかを考える            | 1.00 | 4.00 | 3.47 | 0.59 | -0.83 | 0.42  |
| 自分が分からないところを確認する          | 1.00 | 4.00 | 3.29 | 0.66 | -0.47 | -0.16 |
| どうやって学ぶのかを考える             | 1.00 | 4.00 | 3.12 | 0.73 | -0.48 | -0.12 |
| 実際に問題を解いてみる               | 1.00 | 4.00 | 3.14 | 0.75 | -0.65 | -0.02 |
| 授業のイメージをする                | 1.00 | 4.00 | 3.40 | 0.64 | -0.85 | 1.04  |
| 間違いやすい点をよく確認する            | 1.00 | 4.00 | 3.18 | 0.67 | -0.59 | 0.48  |
| 教科指導に必要なものを考える            | 1.00 | 4.00 | 3.36 | 0.59 | -0.31 | 0.17  |
| 子どもの反応を予想する               | 1.00 | 4.00 | 3.37 | 0.63 | -0.54 | -0.04 |
| 教科書を分析する                  | 1.00 | 4.00 | 3.00 | 0.75 | -0.37 | -0.25 |
| <b>II 同僚の活用</b>           |      |      |      |      |       |       |
| 分からないことを他の先生に聞く           | 1.00 | 4.00 | 3.08 | 0.69 | -0.41 | 0.30  |
| 他の先生にアドバイスを求める            | 1.00 | 4.00 | 3.00 | 0.69 | -0.29 | -0.07 |
| 考えたことを他の先生に相談する           | 1.00 | 4.00 | 2.91 | 0.72 | -0.18 | -0.24 |
| 他の先生と情報交換をする              | 1.00 | 4.00 | 3.21 | 0.61 | -0.49 | 1.28  |
| 他の先生の授業を参考にする             | 1.00 | 4.00 | 3.03 | 0.64 | -0.45 | 1.08  |
| <b>III インターネットの活用</b>     |      |      |      |      |       |       |
| インターネットで指導例を探す            | 1.00 | 4.00 | 2.92 | 0.83 | -0.50 | -0.23 |
| インターネットを用いて他の先生の実践例を参考にする | 1.00 | 4.00 | 2.92 | 0.83 | -0.47 | 0.29  |
| インターネットで教科指導に必要な情報を集める    | 1.00 | 4.00 | 3.19 | 0.71 | -0.74 | 0.74  |
| 分からないことをインターネットで調べる       | 1.00 | 4.00 | 3.23 | 0.76 | -0.82 | 0.46  |
| <b>IV 外部資源の活用</b>         |      |      |      |      |       |       |
| 講演会に参加する                  | 1.00 | 4.00 | 2.50 | 0.73 | 0.00  | -0.31 |
| 勉強会に参加する                  | 1.00 | 4.00 | 2.46 | 0.82 | 0.10  | -0.44 |
| 教科指導の内容に関連のある施設に行く        | 1.00 | 4.00 | 2.44 | 0.78 | 0.15  | -0.37 |
| 教科指導に使用できそうな本を探す          | 1.00 | 4.00 | 3.20 | 0.65 | -0.60 | 1.04  |
| 教科指導に関する本を読む              | 1.00 | 4.00 | 3.12 | 0.68 | -0.64 | 0.78  |
| いろいろなジャンルの本を読むようにする       | 1.00 | 4.00 | 2.94 | 0.78 | -0.32 | -0.45 |

次に、各下位尺度の内的一貫性を検討するために Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。  $\alpha$  係数は“計画・振り返り”が.88, “同僚の活用”が.86, “インターネットの活用”が.82, “外部資源の活用”が.81 であり、いずれも十分な値を示した。

**教科指導学習動機および授業力の自己認知の信頼性** 内的一貫性を検討するために、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。教科指導学習動機の  $\alpha$  係数は、“内発的動機づけ”が.91, “子ども志向”が.89, “熟達志向”が.70, “承認・比較志向”が.71, “義務感”が.78, “無関心”が.74 であった。授業力の自己認知は、研究 4 の項目から“教材開発・教材解釈”を除いた 18 項目の得点を用いた。  $\alpha$  係数は.90 であり、十分な値を示した。なお、平均値および標準偏差を Table 5-2-4 に示した。

Table 5-2-3 学習方略の因子分析の結果

|   | I    | II   | III  | IV   | $h^2$ |
|---|------|------|------|------|-------|
| <b>I 計画・振り返り (<math>\alpha=.88</math>)</b>      |      |      |      |      |       |
| 大切なところはどこかを考える                                  | .75  | .02  | -.02 | -.12 | .47   |
| 自分が分からないところを確認する                                | .74  | -.12 | -.07 | .00  | .45   |
| どうやって学ぶのかを考える                                   | .64  | -.02 | -.09 | .17  | .49   |
| 実際に問題を解いてみる                                     | .62  | -.16 | -.10 | .10  | .37   |
| 授業のイメージをする                                      | .56  | .18  | .07  | .00  | .55   |
| 間違いやすい点をよく確認する                                  | .55  | .02  | .03  | -.05 | .37   |
| 教科指導に必要なものを考える                                  | .54  | .09  | -.02 | .03  | .40   |
| 子どもの反応を予想する                                     | .48  | .29  | .19  | -.11 | .53   |
| 教科書を分析する  | .45  | .09  | -.05 | .05  | .27   |
| <b>II 同僚の活用 (<math>\alpha=.86</math>)</b>       |      |      |      |      |       |
| 分からないことを他の先生に聞く                                 | -.02 | .84  | .01  | -.04 | .61   |
| 他の先生にアドバイスを求める                                  | -.08 | .79  | -.06 | .09  | .59   |
| 考えたことを他の先生に相談する                                 | .04  | .78  | -.06 | .03  | .60   |
| 他の先生と情報交換をする                                    | .04  | .77  | -.03 | -.07 | .51   |
| 他の先生の授業を参考にする                                   | -.01 | .59  | .08  | .08  | .49   |
| <b>III インターネットの活用 (<math>\alpha=.82</math>)</b> |      |      |      |      |       |
| インターネットで指導例を探す                                  | -.18 | .04  | .89  | .01  | .64   |
| インターネットを用いて他の先生の実践例を参考にする                       | -.23 | .01  | .80  | .09  | .59   |
| インターネットで教科指導に必要な情報を集める                          | .10  | -.03 | .75  | -.05 | .58   |
| 分からないことをインターネットで調べる                             | .31  | -.15 | .64  | -.06 | .53   |
| <b>IV 外部資源の活用 (<math>\alpha=.81</math>)</b>     |      |      |      |      |       |
| 講演会に参加する  | -.15 | .02  | .02  | .83  | .52   |
| 勉強会に参加する  | -.04 | .01  | -.08 | .77  | .48   |
| 教科指導の内容に関連のある施設に行く                              | .07  | .06  | .00  | .52  | .40   |
| 教科指導に使用できそうな本を探す                                | .17  | .03  | .13  | .45  | .46   |
| 教科指導に関する本を読む                                    | .28  | -.01 | .12  | .44  | .51   |
| いろいろなジャンルの本を読むようにする                             | .18  | -.05 | .01  | .44  | .37   |
| 因子間相関   |      |      |      |      |       |
|   | II   | .49  |      |      |       |
|   | III  | .37  | .39  |      |       |
|   | IV   | .47  | .43  | .40  |       |

Table 5-2-4 研究5の記述統計

|                 | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------------|----------|-----------|
| <b>教科指導学習動機</b> |          |           |
| 内発的動機づけ         | 2.72     | 0.66      |
| 子ども志向           | 3.60     | 0.47      |
| 熟達志向            | 3.29     | 0.48      |
| 承認・比較志向         | 2.39     | 0.57      |
| 義務感             | 3.04     | 0.58      |
| 無関心             | 1.62     | 0.56      |
| <b>学習方略</b>     |          |           |
| 計画・振り返り         | 3.19     | 0.41      |
| 外部資源の活用         | 2.76     | 0.49      |
| 他の教師の活用         | 3.04     | 0.54      |
| インターネットの活用      | 2.98     | 0.66      |
| 授業力の自己認知        | 3.09     | 0.35      |

**教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連における学習方略の媒介効果** 教科指導学習動機が授業力の自己認知に与える影響および学習方略の媒介効果を検討するために、共分散構造分析を行った。その際に、小学校、中学校、高等学校以外に勤務するものおよび欠損のあったものを除いた 225 名を分析対象とした。

まず、教科指導学習動機から学習方略を媒介し、授業力の自己認知と関連するモデルを作成し、すべてのパスを想定した。その後、5%水準で有意とならなかったパスを削除し、最終的に Figure 5-2-1 の通りとなった。モデルの適合度は、 $\chi^2=23.07, p=.57, GFI=.98, AGFI=.95, CFI=1.00, RMSEA=.00$  と良好であった。なお、得られたモデルについて、学級担任制である小学校と教科担任制である中学校および高等学校の教師（以下、中高教師）それぞれの群を想定し、等値制約を課すモデルと課さないモデルの比較を行った。その結果、AIC の値をみると等値制約を課したモデル (275.41) の方が課さないモデル (341.52) よりも値が小さかった。また、研究 2 でも学校種による平均値の大きな差はみられなかったことを考慮し、学校種による分類は行わず分析を行った。

教科指導学習動機から学習方略へのパスをみていくと、内発的動機づけ ( $\beta = .16, p < .05$ )、子ども志向 ( $\beta = .32, p < .01$ )、熟達志向 ( $\beta = .27, p < .01$ ) から計画・振り返りへの正のパスが、無関心 ( $\beta = -.11, p < .05$ ) から計画・振り返りへの負のパスが、内発的動機づけ ( $\beta$

=.36,  $p < .01$ ), 熟達志向 ( $\beta = .17, p < .05$ ) から外部資源への活用への正のパスが, 子ども志向 ( $\beta = .31, p < .01$ ) から同僚の活用への正のパスがそれぞれみられた。次に, 学習方略から授業力の自己認知へのパスをみていくと, 計画・振り返り ( $\beta = .45, p < .01$ ) および同僚の活用 ( $\beta = .18, p < .05$ ) から授業力の自己認知へ正のパスがみられた。

計画・振り返りおよび同僚の活用の媒介効果を検討するために, Bootstrap 法による媒介分析を行った (Bootstrap 標本数 2000 回, 信頼区間 95%)。その結果, 内発的動機づけと授業力の自己認知の間には計画・振り返りが (標準化間接効果: 95%信頼区間 CI [.019, .132],  $p < .01$ ), 熟達志向と授業力の自己認知の間にも計画・振り返りが (標準化間接効果: 95%信頼区間 CI [.060, .199],  $p < .01$ ), 子ども志向と授業力の自己認知との間には計画・振り返り (標準化間接効果: 95%信頼区間 CI [.084, .212],  $p < .01$ ) および同僚の活用が (標準化間接効果: 95%信頼区間 CI [.008, .124],  $p < .05$ ), それぞれ媒介していることが示された。一方で, 無関心から授業力の自己認知への総合効果は有意とはならず, 無関心と授業力の自己認知の関連における計画・振り返りの媒介の効果はみられなかった (Table 5-2-5)。

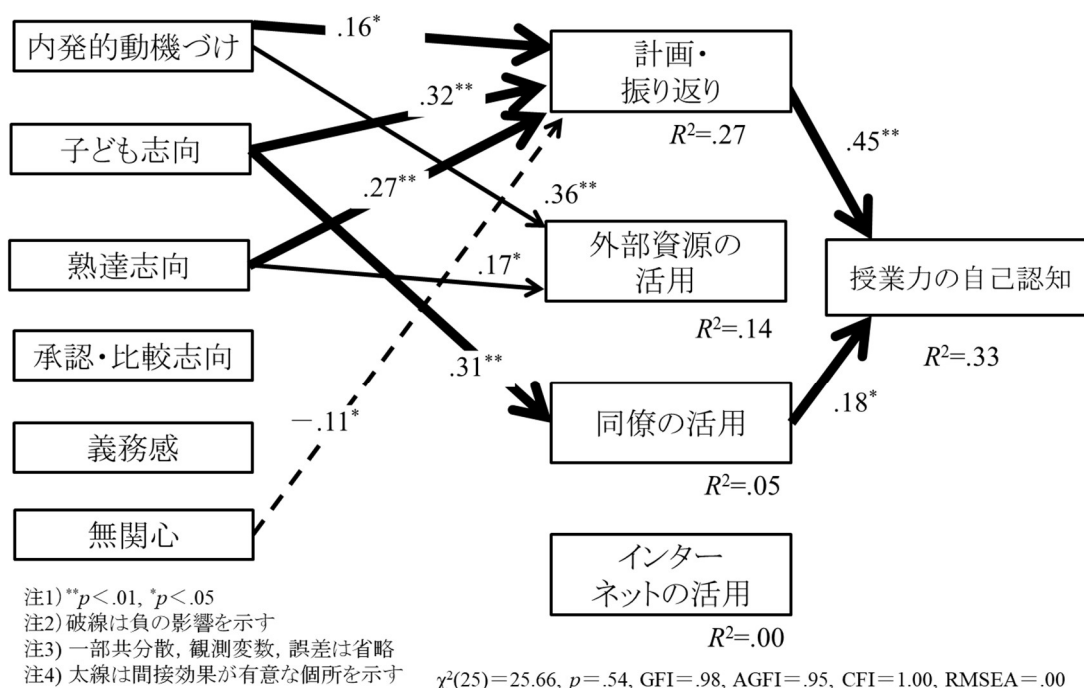


Figure 5-2-1 研究5の共分散構造分析の結果

Table 5-2-5 研究5の媒介分析の結果

|                | 間接効果            |              | 総合効果    |         | 直接効果    |        |  |
|----------------|-----------------|--------------|---------|---------|---------|--------|--|
|                | Bootstrap<br>係数 | 95%IC        | 動機→授業   | 動機→方略   | 方略→授業   | 動機→授業  |  |
| <b>内発的動機づけ</b> |                 |              |         |         |         |        |  |
| 計画・振り返り        | .068 **         | .019, .132   | .177 *  | .164 *  | .414 ** | .133 † |  |
| <b>熟達志向</b>    |                 |              |         |         |         |        |  |
| 計画・振り返り        | .118 **         | .060, .199   | .144 †  | .286 ** | .411 ** | .107 † |  |
| <b>子ども</b>     |                 |              |         |         |         |        |  |
| 計画・振り返り        | .141 **         | .084, .212   | .238 ** | .324 ** | .434 ** | .083   |  |
| 同僚の活用          | .055 *          | .008, .124   | .311 ** | .348 ** | .176 *  | .083   |  |
| <b>無関心</b>     |                 |              |         |         |         |        |  |
| 計画・振り返り        | -.053 *         | -.107, -.001 | -.034   | -.110 * | .479 ** | .003   |  |

注1) ブートストラップ法 (2000回)

注2) \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

注3) 動機は教科指導学習動機, 方略は学習方略, 授業は授業力の自己認知をそれぞれ表す

## まとめと考察

**学習方略尺度** まず, 教師の学習方略として“計画・振り返り”, “外部資源の活用”, “同僚の活用”, “インターネットの活用”の4因子が得られた。計画・振り返りは, 自分がわからないところを確認したり, 今後の計画を考えたりする方略であり, 従来のメタ認知的な方略に近いものであると考えられる。外部資源の活用は, 実際に教科指導に関係のある場所に訪れたり, 本を読んだりと普段使用する教科書のみならず様々な資源を活用して学習する方略である。同僚の活用は分からないことがあったら同僚に尋ねるなど学業的援助要請 (Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001) と類似した方略である。インターネットの活用は, 外部資源の活用と同様に教科書以外の資源から学習するものであるが, 独立した下位尺度として抽出された。近年において, インターネットは気軽にアクセスすることができ, 欲しい情報がすぐ手に入る。また, 授業においても ICT の普及に伴い子どもがインターネットを使用する授業が盛んに行われ, 小学校高学年では 80%以上がインターネットを活用した調べ学習を行っている (ベネッセ総合教育研究所, 2017)。そのため, 教師もインターネットを用いた学習を行う機会が増えているのだろう。

**教科指導学習動機と授業力の自己認知の関連における学習方略の媒介効果** 内発的動機づけ, 子ども志向, 熟達志向はいずれも計画・振り返りを介して授業力の自己認知と正の関連を示していた。学習に対して価値を感じている動機づけを持った学習者は, 表面的な理解

に留まらず深い理解を促進するような方略を使用することが先行研究でも示されてきたが (e.g., Bonney, Cortina, Smith-Darden, & Fiori, 2008; 堀野・市川, 1997; 篠ヶ谷, 2010), 本研究の結果もその結果を支持する形となった。そして, 学習に対する価値は, 必ずしも自分に対する価値ではなくても積極的な方略の使用につながることも示された。

また, 媒介要因としての計画・振り返りはメタ認知的な方略のように自分がわからないところを確認して, それをもとに計画を立てるものであり, このような方略の有効性は多くの研究で実証されている (e.g., 西村他, 2011)。さらに, 従来の教師の学習理論の中でもこのような振り返りは重要視されている。Schön (1983) が提唱している反省的実践家では, 教師の学習にとって大切なものは, 行為について振り返る視点であると考えられている (脇本, 2015)。本研究の結果から, 内発的動機づけ, 子ども志向, 熟達志向のような動機づけを持った教師は行為について振り返り, 次に活かせるように計画を立てることを通して成長していることが示された。

さらに, 子ども志向は“同僚の活用”を介しても授業力の自己認知と関連することが示された。子どもに貢献するためには子どもの様子を把握することが必要だが, 子どもの理解はひとりでは難しい。ある子どもには上手くいった指導も, 他の子どもに同様な効果があるとは限らず, 多様な視点が必要になる。そのために, 他の先生から様子を聞いたり, 相談したりする必要があるだろう。学業に関する課題解決を求める行為は学業的援助要請と呼ばれ (野崎, 2003), 積極的に学業的援助要請を行う子どもは高い成績を収めることができるとされている (Zimmerman & Marrines-Pons, 1990)。本研究における同僚の活用も同僚に対して学業的援助要請を行う方略であると考えることができる。しかし, “学業的援助要請を行うと能力がないと思われるかもしれない”という能力感への脅威や“自分で問題を解決したい”という自律性が学業的援助要請を阻害してしまう (Butler, 1998; Ryan & Pintrich, 1997)。そのような状況において, 子ども志向の目的は自分自身に関わるのではなく子どもへの貢献であるため, 自身の評価よりも子どもを優先し, また自律性に阻害されることなく学業的援助要請を行うことができたことが考えられる。そして, 適切なアドバイスを得ることで, 確実に授業力の自己認知の向上へとつながっているのだろう。

加えて, 媒介効果はみられなかったが, 内発的動機づけおよび熟達志向は外部資源の活用と正の関連がみられた。自分が教えている教科に興味関心があり, 内発的動機づけで学習している教師は, 自分の知的好奇心を満たすために, 本をたくさん読んだり, 教科内容と関連のある場所を訪れたりしていると考えられる。また, 授業が上手くなりたいと思い, 熟達志

向で学んでいる教師も、自身の力を高めるために様々な資源を活用して試行錯誤していることが考えられる。しかし、外部資源の活用やインターネットの使用は授業力の自己認知とは関連がみられなかった。本や施設といった外部資源を活用したり、インターネットで調べたりすることは知識の獲得には有効であるかもしれないが、表面的な知識を得るだけでは授業力の自己認知の向上は見込めない。授業力の自己認知の向上のためにはそれを踏まえて授業の計画を立てたり、振り返りを行ったりすることが重要なのであろう。

最後に、無関心は計画・振り返りと負の関連を示していた。計画・振り返りを行うためには、自分の取り組みを記録したり、その記録をもとに振り返りを行ったり、振り返った内容を次回に生かすために計画を立てるなど、多くの手続きが必要である。そもそも、学習に価値を感じていない教師は、そのような手続きを行っていないのであろう。本研究の結果から、教師にとっても学習に価値を感じることの重要性が示された。



### 第3節 本章のまとめと考察

本章では、教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知の関連について検討した。本章で得られた知見を各動機づけごとにまとめていく。

**内発的動機づけ** 内発的動機づけは短期的には授業力の自己認知と関連するが、長期的には関連を示さないという先行研究（西村他, 2011）を支持する結果となった。内発的動機づけは自律性の高い動機づけではあるものの、興味や関心のみに基づく動機づけは上手くいかない経験をした際に授業力向上に関わる方略の使用が妨げられ、結果として授業力の自己認知を予測しなかったのだろう。上手くいかない経験を多くすることが想定される教師という職業は、興味や関心による動機づけのみでは適応できない可能性が示された。教師にとって、内発的動機づけだけではなく、他の手段的な動機づけも同時に持つことが大切なのかもしれない。

**子ども志向** 子ども志向は短期的にも長期的にも授業力の自己認知と関連を示し、その適応的な側面が確認された。また、授業力の自己認知と関連するプロセスとして計画・振り返りや同僚の活用の方略を用いていることも示された。これらより、子ども志向は他者の存在により動機づけられながらも自律的な側面の強い動機づけであることが考えられる。また、特徴的な点としては、同僚の活用の方略と関連していた点である。他者に援助を求めることは、自身の能力の低さを提示する恐れがあるのだが、目的が子どもへの貢献であるため、自身の評価よりも子どものためになることを優先できていたのだろう。そして、子どもへの貢献を考えることで実際の授業も上手く行うことができ、授業力の自己認知も高くなったのだろう。

**熟達志向** 熟達志向は短期的にも長期的にも授業力の自己認知と関連を示し、その適応的な側面が確認された。また、授業力の自己認知に関連するプロセスとして計画・振り返りの方略を用いていることも示された。手段的な動機づけは進捗を確認するために、振り返りの作業が必要となると言われている（西村他, 2011）ため、熟達志向で学んでいる教師は、自身が成長できているのか振り返りながら日々努めているのだろう。そして、具体的な経験をし、経験したことを振り返り、振り返ったことを活かして計画を立て、再び実践するというサイクルを繰り返すことで、反省的実践家として成長していく（Kolb, 1984）ことが考えられる。

**承認・比較志向および義務感** 承認・比較志向および義務感は授業力の自己認知および学習方略と関連がみられなかった。上記の点を考慮すると承認・比較志向および義務感は自律

性の低い動機づけに位置づけられるだろう。ただし、本研究の結果からは役割については言及できないため、更なる検討が必要であろう。

**無関心** 無関心は計画・振り返りの方略と負の関連を示していた。従来の無動機づけのように動機づけられていない状態に近く、内発的にも外発的にも学習に動機づけられていない場合には、計画・振り返りのような授業力を促進する方略の使用を阻害することが明らかになった。

本章では授業力の自己認知との関連から教科指導学習動機の役割を検討した。第 6 章では子どもの自律的な学習との関連から、その役割を検討する。

## 第6章

# 教師の教科指導学習動機と 子どもの自律的な学習との関連の検討

## 第1節 教師の教科指導学習動機と子どもの注視・傾聴の態度との関連の検討

### ——授業力の自己認知を媒介して——（研究6）

#### 目的

本研究の目的は教師の教科指導学習動機と教師が認知する子どもの注視・傾聴との関連および授業力の自己認知の媒介の効果を検討することである。先行研究では、教師の動機づけが子どもに与える影響について検討されている（e.g., Roth et al., 2007）。ただし、これらの研究は子どもの自律的学習動機づけに着目しており、その他の側面については十分に検討されていない。本研究では、特に子どもの注視・傾聴の態度に着目し、教師の教科指導学習動機との関連を検討する。

#### 方法

**調査協力者** 関東地方で実施された初任者研修に参加した教師 252 名であった。内訳は、小学校 142 名（男性 52 名，女性 90 名），中学校 57 名（男性 30 名，女性 27 名），高等学校 50 名（男性 32 名，女性 18 名），不明 3 名であった。平均年齢は 25.99 歳，標準偏差は 4.32 であった。

**調査内容** ①教師の教科指導学習動機尺度 研究 1 で作成したものを使用した。29 項目について 4 件法で回答を求めた。②授業力の自己認知 授業力の自己認知自己診断シート（東京都教職員研修センター, 2005）で使用されているものから，“児童・生徒理解”，“統率力”，“指導技術”，“教材解釈・教材開発”の計 30 項目について 4 件法で回答を求めた。③積極的授業参加行動尺度 布施他（2006）から“注視・傾聴”を一部修正したものを使用した。10 項目について 4 件法で回答を求めた。

**実施手続き** 2014 年 6 月に実施した。初任者研修の前後に調査協力の依頼を行い、休み時間等を利用して回答を求めた。回収は回収ボックスに投函する形で行った。実施の際には、研究への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなどを質問紙の表紙に記載し、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。なお、研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した（筑 25-166）。

#### 結果

**各尺度の構造と信頼性** 各尺度において、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。教科指導学習

動機尺度は、内発的動機づけは.93、子ども志向は 72、熟達志向は 75、承認・比較志向は.66、義務感は.75、無関心は.77 であり、概ね十分な値を示した。授業力の自己認知については、研究 4 と同様の 24 項目の得点の合計を授業力の自己認知とした。 $\alpha$  係数を算出したところ.90 であり、十分な値を示した。積極的授業参加行動に関しては、項目の削減および一部修正を行ったため、因子の構造を確認するために、主成分分析を行った (Table 6-1-1)。その結果、すべての因子が第 1 主成分に最も高い負荷量を示した。また、すべての項目において第 1 主成分に.50 以上の値を示した。Cronbach の  $\alpha$  係数を算出したところ.86 であり、十分な値を示した。なお、各下位尺度の記述統計を Table 6-1-2 に示した。

Table 6-1-1 注視・傾聴の主成分分析の結果および記述統計

|                            | <i>M</i> | <i>SD</i> | 負荷量  |
|----------------------------|----------|-----------|------|
| 静かに授業を聞いている                | 2.86     | 0.73      | .82  |
| 授業中に授業と関係ないことをする*          | 2.15     | 0.68      | -.69 |
| 先生の話を生懸命聞く                 | 2.99     | 0.64      | .69  |
| 授業中にむだ話をする*                | 2.48     | 0.81      | -.69 |
| 授業中は他のこと(よそごと)をしない         | 2.76     | 0.77      | .66  |
| ノートや教科書、黒板をしっかり見る          | 3.06     | 0.62      | .64  |
| 授業中によそ見をする*                | 2.53     | 0.73      | -.62 |
| 授業中に良い姿勢で座る                | 2.60     | 0.72      | .62  |
| 授業中にやるように言われたことは、静かに集中してやる | 3.00     | 0.70      | .59  |
| 授業中にやるように言われたことは、最後まで頑張る   | 3.02     | 0.67      | .53  |

注) \*は逆転項目を示す

Table 6-1-2 研究6の記述統計

|                 | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-----------------|----------|-----------|
| <b>教科指導学習動機</b> |          |           |
| 内発的動機づけ         | 2.77     | 0.66      |
| 子ども志向           | 3.62     | 0.39      |
| 熟達志向            | 3.61     | 0.42      |
| 承認・比較志向         | 2.59     | 0.54      |
| 義務感             | 2.98     | 0.58      |
| 無動機づけ           | 1.42     | 0.51      |
| <b>授業力の自己認知</b> |          |           |
| 授業力の自己認知        | 2.78     | 0.36      |
| <b>注視・傾聴</b>    |          |           |
| 注視・傾聴           | 2.81     | 0.47      |

教科指導学習動機と注視・傾聴との関連における授業力の自己認知の媒介効果 教科指導学習動機が注視・傾聴に与える影響および授業力の自己認知の媒介効果を検討するために、共分散構造分析を行った。その際に、小学校、中学校、高等学校以外に勤務するものおよび欠損のあったものを除いた 243 名を分析対象とした。まず、教科指導学習動機から授業力の自己認知を媒介し、注視・傾聴に影響を与えるモデルを作成し、すべてのパスを想定した。その後、5%水準で有意とならなかったパスを削除し、最終的に Figure 6-1-1 の通りとなった。モデルの適合度は、 $\chi^2(12) = 8.90, p = .71, GFI = .99, AGFI = .97, CFI = 1.00, RMSEA = .00$  と良好であった。なお、得られたモデルについて、小学校と中高教師それぞれの群を想定し、等値制約を課すモデルと課さないモデルの比較を行った。その結果、AIC の値をみると等値制約を課したモデル (337.34) の方が課さないモデル (369.76) よりも値が小さかった。また、研究 2 でも学校種による平均値の大きな差はみられなかったことを考慮し、学校種による分類は行わず分析を行った。

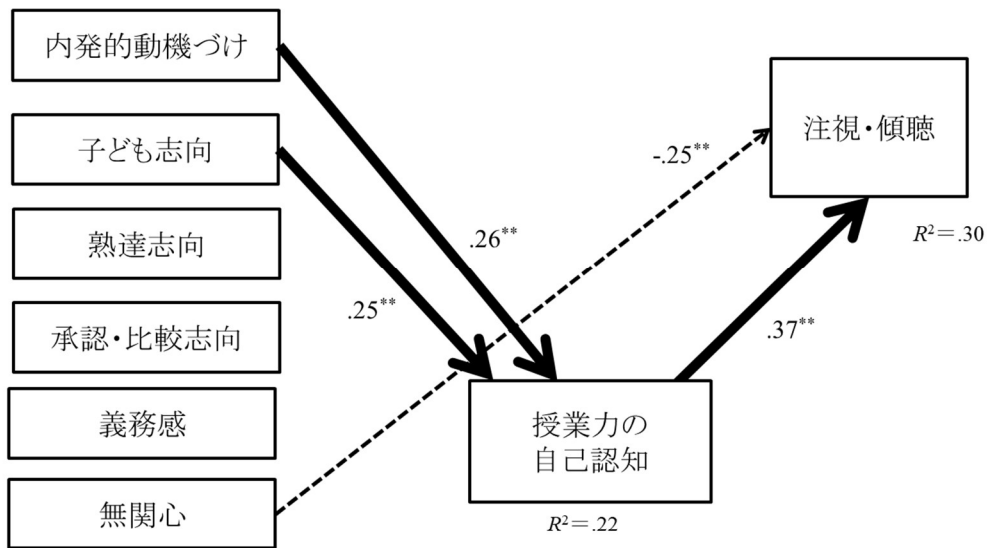
教科指導学習動機から授業力の自己認知へのパスをみていくと、内発的動機づけ ( $\beta = .26, p < .01$ )、子ども志向 ( $\beta = .25, p < .01$ ) から授業力の自己認知へ正のパスがみられた。次に教科指導学習動機から注視・傾聴へのパスをみていくと、無関心 ( $\beta = -.25, p < .01$ ) から注視・傾聴に負のパスがみられた。また、授業力の自己認知 ( $\beta = .37, p < .01$ ) から注視・傾聴へ正のパスがみられた。

授業力の自己認知の媒介効果を検討するために、Bootstrap 法による媒介分析を行った (Bootstrap 標本数 2000 回, 信頼区間 95%)。その結果、授業力の自己認知が内発的動機づけ (標準化間接効果: 95%信頼区間 CI [.043, .151],  $p < .01$ )、子ども志向 (標準化間接効果: 95%信頼区間 CI [.040, .160],  $p < .01$ ) と注視・傾聴の関連を媒介していることが示された (Table 6-1-3)。

## 考察

教師の教科指導学習動機と教師の認知する子どもの注視・傾聴との関連については内発的動機づけおよび子ども志向が授業力の自己認知を媒介して正の関連を示していた。Roth (2014) は、教師の自律的な動機づけが子どもの自律的な学習動機づけと関連する理由について、自律的な動機づけを持った教師は教科の価値や、多様かつ効果的な指導方法を理解していることを挙げている。本研究の結果からも、内発的動機づけおよび子ども志向のような自律的な動機づけを持った教師は自身の授業力を高く評価しており、効果的な指導ができ

ていると感じていることがうかがえる。そして、子どもが集中して取り組めるような授業を行い、結果として注視・傾聴へとつながっていたことが考えられる。ただし、内発的動機づけについては、長期的には予測しない可能性も考えられ（西村他, 2011）、慎重に議論する必要がある。



注1) \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$   
 注2) 破線は負の影響を示す  
 注3) 一部共分散, 観測変数, 誤差は省略  
 注4) 太線は間接効果が有意な個所を示す

$\chi^2(12) = 8.90, p = .71, GFI = .99, AGFI = .97, CFI = 1.00, RMSEA = .00$

Figure 6-1-1 研究6の共分散構造分析の結果

Table 6-1-3 研究6の媒介分析の結果

|                | 間接効果            |             | 総合効果    |         | 直接効果    |       |
|----------------|-----------------|-------------|---------|---------|---------|-------|
|                | Bootstrap<br>係数 | 95%IC       | 動機→注視   | 動機→授業力  | 方略→注視   | 動機→注視 |
| <b>内発的動機づけ</b> |                 |             |         |         |         |       |
| 授業力            | .088 **         | .043 , .151 | .185 ** | .262 ** | .334 ** | .100  |
| <b>子ども志向</b>   |                 |             |         |         |         |       |
| 授業力            | .090 **         | .040 , .160 | .147 *  | .252 ** | .356 ** | .038  |

注1) ブートストラップ法 (2000回)  
 注2) \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$   
 注3) 動機は教科指導学習動機, 授業力は授業力の自己認知, 注視は注視・傾聴を表す

一方で、熟達志向に関しては、本研究では授業力の自己認知との関連がみられなかった。その理由として、本研究が新任教師を対象に6月に実施したものであることが関係している可能性がある。佐々木・保坂・明石（2010）は、新任の6月を第1クライシス期と呼び、「大きな夢を抱いて着任するが、満足のいく授業ができる技術がないため、上手くクラスをまとめることができない。そして、自分のクラスが周りより劣っているように見えてくる時期である（佐々木他, 2010, pp 34）」と述べている。このような、時期においてはもともと認知している授業力の高低に関係なく、授業が上手になりたいという動機づけを持っていたことが考えられる。そのため、本研究において熟達志向は授業力の自己認知や注視・傾聴との関連がみられなかったことが考えられる。

また、無関心は注視・傾聴に負の関連を示していた。Fernet et al. (2008) は、学習に動機づけられていない状態を示す“amotivation”は、バーンアウトと正の相関が効力感と負の相関があることを示している。本研究では、教師が無関心であることが、教師の心理的な要因だけではなく、子どもの態度にもネガティブな関連を示すことが明らかとなった。



## 第2節 教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけとの関連の検討

### ——自律性支援を媒介して——（研究7）

#### 目的

Roth et al. (2007) は、教師の職務に対する自律的な動機づけが、自律性支援を媒介して子どもの自律的な学習動機づけに関連することを示している。本研究の目的は、Roth et al. (2007) と同様の知見が、教科指導学習動機においても得られるのかを確認することである。そのために、小学校教師およびそのクラスに在籍する子どもを対象に質問紙調査を実施し、Multilevel SEM により教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけの関連および自律性支援の媒介の効果について検討する。なお、先行研究 (Roth et al., 2007) では動機づけの自律性のみに着目されており、動機づけの種類ごとの検討は行われていない。そこで本研究では、動機づけの種類にも着目して検討する。

#### 方法

**調査協力者** 関東地方および北陸地方の小学校 6 校の 4～6 年生を担当する教師 35 名およびそのクラスの児童 1016 名であった。学年は 4 年生 8 クラス、5 年生 14 クラス、6 年生 13 クラスであった。各学年の人数は 4 年生が 218 名（男子 96 名、女子 118 名、不明 4 名）、5 年生が 413 名（男子 196 名、女子 209 名、不明 8 名）、6 年生が 385 名（男子 215 名、女子 168 名、不明 2 名）であった。なお、他に 3 つのクラスで子ども用質問紙を実施したが、これらのクラスは担任の教師の質問紙への協力を得ることができなかつたため、分析からは除外した。

**調査内容** 教師を対象とした質問紙では以下の尺度を使用した。①教科指導学習動機尺度 研究 1 で作成したものを使用した。29 項目について 4 件法で回答を求めた。

子どもを対象とした質問紙では以下の尺度を使用した。①自律性支援（子ども評定）Teacher as social context (Belmont, Skinner, Wellborn & Connell, 1988) より子ども評定の自律性支援の項目を参考に作成した。8 項目について 7 件法で回答を求めた。②自律的学習動機づけ（子ども評定）西村他 (2011) の自律的学習動機づけ尺度より“内発的調整”，“同一化的調整”，“取り入れ的調整”，“外発的調整”のうち、先行研究でそれぞれの因子に高い負荷量を示していた項目 3 項目を採用した。12 項目について 4 件法で回答を求めた。

**実施手続き** 2017 年 1 月、2 月、10 月に実施した。子ども用の質問紙への回答および回収はクラスごとに実施した。実施の際には、研究への参加は自由意思による同意に基づくこ

と、同意後であっても不利益を被ることなく同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないこと、質問紙への回答は成績には関係ないことなどを質問紙の表紙に記載し、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することを明記した。また、質問紙の配布にあたって上記の内容を口頭でも説明するようにクラス担任に依頼をした。教師用の質問紙は、空き時間を利用して回答を求めた。その際にも、上記と同様の注意書き（成績に関する記述は除く）を質問紙の表紙に記載した。なお、研究は筑波大学人間系研究倫理審査委員会の承認を得た上で実施した（筑 28-100）。

## 結果

**各尺度の構造と信頼性** まず、自律性支援に関しては先行研究を参考に作成したものを使用したため、その構造を確認するために主成分分析を行った。その結果、すべての項目が第1主成分に高い負荷量を示した（Table 6-2-1）。ただし、逆転項目を想定していた項目（先生は、いつも私たちが何をしなければいけないか言っている気がする）が他の項目と中程度の正の相関を示していた（ $r=.40-.48$ ）。そこで、この項目を除いた7項目を採用し、自律性支援得点とした。Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ.90と十分な値を示した。

Table 6-2-1 自律性支援の記述統計および負荷量

| 項目                              | <i>M</i> | <i>SD</i> | 負荷量 |
|---------------------------------|----------|-----------|-----|
| 先生は、私たちを励ましてくれる                 | 3.11     | 0.89      | .84 |
| 先生は、私たちのことをよくわかってくれている          | 3.13     | 0.90      | .83 |
| 先生は、私たちに分からないことがないか聞いてくれる       | 3.29     | 0.84      | .80 |
| 先生は、私たちにいろいろな考え方を教えてくれる         | 3.41     | 0.75      | .80 |
| 先生は、私たちが何をしたいのか聞いてくれる           | 2.94     | 0.90      | .78 |
| 先生は、次の話をする前に、前の話を分かっているのか聞いてくれる | 3.15     | 0.88      | .74 |
| 先生は、学校で勉強したことがどんな時に役に立つのか話してくれる | 3.02     | 0.93      | .70 |

次に、自律的学習動機づけ尺度について Cronbach の $\alpha$ 係数を算出したところ、内発的調整が.84、同一化的調整が.75、取り入的調整が.82、外発的調整が.81 であり十分な値を示した。また、概念的に近い動機づけほど正の相関を示し、遠くなるほど負の相関または負の相関を示すシンプレックス構造も確認された（Table 6-2-2）。

Table 6-2-2 自律的学習動機の相関

|            | I       | II     | III    |
|------------|---------|--------|--------|
| I 内的調整     | —       | —      | —      |
| II 同一化的調整  | .46 **  | —      | —      |
| III 取り入的調整 | .33 **  | .19 ** | —      |
| IV 外的調整    | -.28 ** | -.03   | .19 ** |

注) \*\*  $p < .01$

そこで、Grolnick & Ryan (1989)などを参考にRAI (relative autonomy index) 得点を算出した。RAIは以下の式により算出した。

$$(\text{内発的調整} \times 2) + (\text{同一化的調整} \times 1) - (\text{取り入的調整} \times 1) - (\text{外発的調整} \times 2)$$

この得点は学習者の自己決定性の程度を表す指標として使用される。得点が高いほどより自律的な学習動機づけをもっていることを示している。なお、各尺度の記述統計はTable 6-2-3の通りであった。

Table 6-2-3 研究7の記述統計

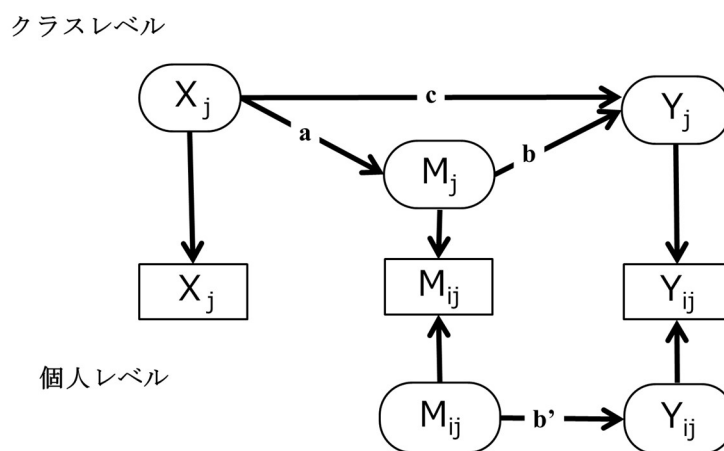
|                 | <i>M</i> | <i>SD</i> | ICC |
|-----------------|----------|-----------|-----|
| <b>教師評定</b>     |          |           |     |
| <b>教科指導学習動機</b> |          |           |     |
| 内発的動機づけ         | 2.93     | 0.62      | —   |
| 子ども志向           | 3.78     | 0.38      | —   |
| 熟達志向            | 3.46     | 0.45      | —   |
| 承認・比較志向         | 2.50     | 0.56      | —   |
| 義務感             | 3.03     | 0.56      | —   |
| 無動機づけ           | 1.44     | 0.49      | —   |
| <b>子ども評定</b>    |          |           |     |
| <b>自律的学習動機</b>  |          |           |     |
| 内的調整            | 2.59     | 0.85      | .08 |
| 同一化的調整          | 3.06     | 0.76      | .05 |
| 取り入的調整          | 2.25     | 0.85      | .04 |
| 外的調整            | 2.07     | 0.86      | .04 |
| RAI             | 1.86     | 3.04      | .15 |
| 子ども認知の自律性支援     | 3.16     | 0.69      | .07 |

次に、Multilevel Model を採用することが妥当であるのかを検討するために、自律性支援および自律的学習動機づけの級内相関係数 (intra-class correlation, ICC) を算出した。級内相関係数は、自律性支援が.07、内発的調整が.05 同一化的調整が.04、取り入れ的調整が.04、外発的調整が.04、RAI が.15 であり、いずれにおいても 1%水準で有意であった。また、上記の下位尺度においてデザインエフェクト (design effect, DEFF) の推定値 (Muthén & Satorra,1995) を算出した (詳しくは大谷,2014; 大谷・岡田・中谷・伊藤,2016)。DEFF は以下の式により算出した。

$$DEFF=1+(クラス内の平均サンプルサイズ-1) \times 級内相関の推定値$$

その結果、DEFF の値は自律性支援が 2.85、内発的調整が 3.24、同一化的調整が 2.40、取り入れ的調整が 2.12、外発的調整が 2.12、RAI が 5.20 であった。慣習的に DEFF の値が 2 を超えることが Multilevel Model を採用する根拠とされている (Lai & Kwok, 2015; 大谷, 2014)。本研究で扱うものはすべて 2 を超えていたこと、本研究ではクラスレベルにおける関連を検討することを目的としていることから、以後の分析においては Multilevel Model を採用して分析を行った。

**教師の教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけとの関連** 教師の教科指導学習動機が自律性支援を介して子どもの自律的学習動機づけに関連するというモデルを想定して Multilevel SEM による媒介分析を実施した (詳しくは Preacher, Zhang, & Zyphur, 2011)。分析のモデルは Figure 6-2-1 の通りであった。



注1) Preacher, Zhang, & Zyphur (2011) を参考に作成  
 注2) 本研究における X: 教科指導学習動機 (教師評定) M: 自律性支援 (子ども評定) Y: 自律的学習動機づけ (子ども評定)

Figure 6-2-1 分析のモデル

クラスレベルとして教師の教科指導学習動機を独立変数として投入し、個人レベルとして自律性支援および自律的学習動機づけをそれぞれ媒介変数、従属変数として投入した。なお、分析にあたり学年をクラスレベルの統制変数として投入した。分析結果の詳細は Table 6-2-4 の通りである。

まず、個人レベルの変数について、自律性支援と自律的学習動機づけとの関連（パス b'）をみていく<sup>18</sup>と RAI ( $\gamma=1.26, p<.01$ ), 内発的調整 ( $\gamma=0.42, p<.01$ ), 同一化的調整 ( $\gamma=0.35, p<.01$ ), 取り入れ的調整 ( $\gamma=0.16, p<.01$ ) を従属変数とした際には自律性支援が自律的学習動機づけと有意な正の関連を示した。一方で、外発的調整 ( $\gamma=-0.12, p<.05$ ) を従属変数とした際には、有意な負の関連を示した。

次に、クラスレベルの変数について教科指導学習動機と自律性支援との関連（パス a）をみていくと、子ども志向 ( $\gamma=0.22, p<.10$ ) のみ有意傾向の正の関連を示した。他の下位尺度においては有意な関連はみられなかった。自律性支援と自律的学習動機づけとの関連（パス b）をみていくと、RAI ( $\gamma=1.03-1.27$ ), 内発的調整 ( $\gamma=0.50-0.55$ ), 同一化的調整 ( $\gamma=0.45-0.49$ ), 取り入れ的調整 ( $\gamma=0.51-0.57$ ) を従属変数とした際には自律性支援が自律的学習動機づけと有意または有意傾向の正の関連を示した。一方で、外発的調整を従属変数とした際には有意な関連はみられなかった。教科指導学習動機と自律的学習動機づけとの関連（パス c）をみていくと、RAI を従属変数とした際に子ども志向 ( $\gamma=0.73, p<.05$ ) が有意な正の関連を、内発的調整を従属変数とした際に子ども志向 ( $\gamma=0.15, p<.10$ ) が有意傾向の正の関連を、取り入れ的調整を従属変数とした際に熟達志向 ( $\gamma=-0.15, p<.05$ ) が有意な負の関連を、外発的調整を従属変数とした際に子ども志向 ( $\gamma=-0.20, p<.05$ ) および熟達志向 ( $\gamma=-0.16, p<.05$ ) がそれぞれ有意な負の関連を示した。

次に、媒介効果を検討するために、媒介変数として自律性支援を投入せず、教師の教科指導学習動機から自律的学習動機づけへの関連を検討した（パス c'）。その結果、RAI を従属変数としたときに、子ども志向 ( $\gamma=0.94, p<.05$ ) および熟達志向 ( $\gamma=0.56, p<.10$ ) が、内発的調整を従属変数としたときに子ども志向 ( $\gamma=0.25, p<.05$ ) がそれぞれ有意または有意傾向の正の関連を示した。

---

<sup>18</sup> 変数間の関連について大谷他（2016）は Multilevel Model ではクラスレベルと個人レベルの分散を分割するという点を考慮して非標準化係数 ( $\gamma$ ) を報告する研究が多いと述べている。本研究においても大谷他（2016）に倣い、非標準化係数 ( $\gamma$ ) を報告した。

Table 6-2-4 Multilevel SEMの分析結果

|                          |              | クラスレベル                      |                            |                                    |                             | 個人レベル   |
|--------------------------|--------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------------------|-----------------------------|---------|
| 自律的学習<br>動機づけ<br>(子ども認知) | 教科指導<br>学習動機 | 教科指導学習動機<br>→自律性支援<br>(パスa) | 自律性支援<br>→自律的動機づけ<br>(パスb) | 教科指導学習動機<br>→自律的動機づけ<br>(パスc (c')) | 自律性支援<br>→自律的動機づけ<br>(パスb') |         |
| RAI                      | 内発的動機づけ      | 0.12                        | 1.27 *                     | -0.02                              | (0.14)                      | 1.26 ** |
|                          | 子ども志向        | 0.22 †                      | 1.03 †                     | 0.73 *                             | (0.94*)                     | 1.26 ** |
|                          | 熟達志向         | 0.15                        | 1.10 †                     | 0.40                               | (0.56 †)                    | 1.26 ** |
|                          | 承認・比較志向      | 0.01                        | 1.26 *                     | 0.27                               | (0.27)                      | 1.26 ** |
|                          | 義務感          | 0.03                        | 1.25 *                     | 0.07                               | (0.10)                      | 1.26 ** |
|                          | 無関心          | 0.01                        | 1.26 *                     | -0.08                              | (-0.07)                     | 1.26 ** |
| 内発的<br>調整                | 内発的動機づけ      | 0.12                        | 0.54 **                    | 0.02                               | (0.09)                      | 0.42 ** |
|                          | 子ども志向        | 0.22 †                      | 0.50 **                    | 0.15 †                             | (0.25*)                     | 0.42 ** |
|                          | 熟達志向         | 0.15                        | 0.54 **                    | 0.01                               | (0.09)                      | 0.42 ** |
|                          | 承認・比較志向      | 0.01                        | 0.55 **                    | 0.06                               | (0.09)                      | 0.42 ** |
|                          | 義務感          | 0.03                        | 0.55 **                    | -0.01                              | (-0.05)                     | 0.42 ** |
|                          | 無関心          | 0.01                        | 0.55 **                    | -0.04                              | (-0.03)                     | 0.42 ** |
| 同一化的<br>調整               | 内発的動機づけ      | 0.12                        | 0.49 **                    | -0.06                              | (0.00)                      | 0.35 ** |
|                          | 子ども志向        | 0.22 †                      | 0.46 **                    | -0.01                              | (0.09)                      | 0.35 ** |
|                          | 熟達志向         | 0.15                        | 0.49 **                    | -0.08                              | (0.00)                      | 0.35 ** |
|                          | 承認・比較志向      | 0.01                        | 0.46 **                    | 0.06                               | (0.06)                      | 0.35 ** |
|                          | 義務感          | 0.03                        | 0.45 **                    | 0.08                               | (0.10)                      | 0.35 ** |
|                          | 無関心          | 0.01                        | 0.45 **                    | 0.08                               | (0.09)                      | 0.35 ** |
| 取り入れの<br>調整              | 内発的動機づけ      | 0.12                        | 0.53 **                    | -0.03                              | (0.03)                      | 0.16 ** |
|                          | 子ども志向        | 0.22 †                      | 0.53 **                    | -0.05                              | (0.07)                      | 0.16 ** |
|                          | 熟達志向         | 0.15                        | 0.57 **                    | -0.15 *                            | (-0.06)                     | 0.16 ** |
|                          | 承認・比較志向      | 0.01                        | 0.51 **                    | 0.06                               | (0.06)                      | 0.16 ** |
|                          | 義務感          | 0.03                        | 0.51 **                    | 0.06                               | (0.08)                      | 0.16 ** |
|                          | 無関心          | 0.01                        | 0.51 **                    | -0.02                              | (-0.02)                     | 0.16 ** |
| 外発的<br>調整                | 内発的動機づけ      | 0.12                        | -0.12                      | 0.02                               | (0.00)                      | -0.12 * |
|                          | 子ども志向        | 0.22 †                      | -0.05                      | -0.20 *                            | (-0.21*)                    | -0.12 * |
|                          | 熟達志向         | 0.15                        | -0.05                      | -0.16 *                            | (-0.16*)                    | -0.12 * |
|                          | 承認・比較志向      | 0.01                        | -0.11                      | -0.04                              | (-0.04)                     | -0.12 * |
|                          | 義務感          | 0.03                        | -0.11                      | -0.03                              | (-0.04)                     | -0.12 * |
|                          | 無関心          | 0.01                        | -0.11                      | 0.05                               | (0.05)                      | -0.12 * |

注1) \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$ 

注2) 括弧内(パスc')は媒介変数を投入する前の値を示す

注3) 値は非標準化係数( $\gamma$ )を記載

また、外発的調整を従属変数としたときに、子ども志向 ( $\gamma = -0.21, p < .05$ ) および熟達志向 ( $\gamma = -0.16, p < .05$ ) が有意な負の関連を示した。パス a, パス b, パス c' ともに関連がみられたもの (子ども志向→自律性支援→RAI; 子ども志向→自律性支援→内発的調整) について sobel - test による媒介効果の検討を行った。その結果、子ども志向→自律性支援→RAI の関連においては間接効果は有意とはならず (sobel's  $Z = 1.37, p = .17$ )、媒介の効果は認められなかった。一方で、子ども志向→自律性支援→内発的調整の関連において間接効果が有意傾向となり (sobel's  $Z = 1.74, p = .08$ )、媒介効果が確認された (Figure 6-2-2)。

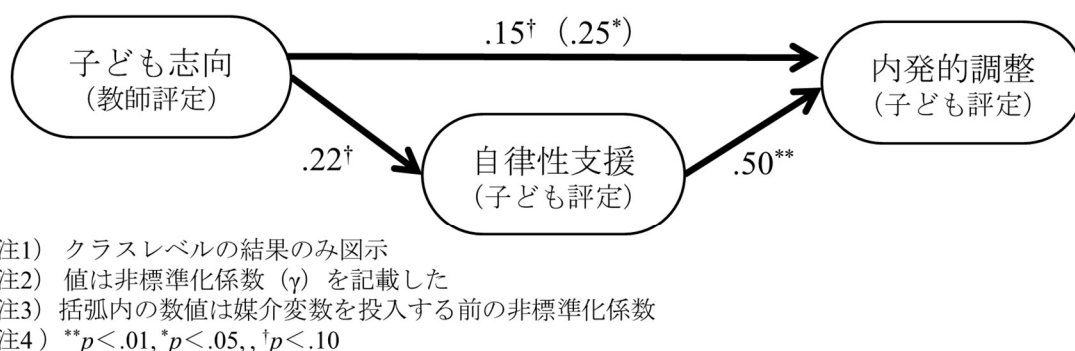


Figure 6-2-2 子ども志向と内発的調整との関連における自律性支援の媒介効果

### 結果のまとめと考察

本研究の結果より、子ども志向のみが自律性支援を媒介して子どもの内発的調整と正の関連を示していた。先行研究 (Roth et al., 2007) では、RAI 得点を用いて教師の自律的な動機づけが自律性支援を介して子どもの自律的な動機づけを促進することを示しているが、本研究においては自律的であると考えられる内発的動機づけや熟達志向から自律性支援へのパスは有意とならず、子ども志向のみが自律性支援と正の関連を示していた。この結果より、教師の自律性支援を促進するのは教師の自律性では説明できず、子どものことを考慮した他者志向的な側面が重要であることが示された。

**教科指導学習動機と自律性支援の関連** 内発的動機づけや熟達志向が自律性支援と関連を示さなかった理由として、本邦の国が示す教育方針が関連していることが想定される。Bennett et al. (2017) においても教師の自律的な動機づけが自律性支援を促進しないといった結果が得られているが、その理由として国の政策により教育方針が定められているため

教師の動機づけによる説明率が小さいことを挙げている。本邦においても教育研修が盛んに行われ、教育の方針が定められている。特に本調査を実施した2017年はアクティブラーニングが推奨され、小学校教師の61.2%が子ども同士の話し合いを取り入れた授業を行うなど子ども主体の授業を行っている（ベネッセ総合教育研究所,2017）。また、79.6%の教師が教育の中で自発的に学習する意欲や習慣を身につけさせることを重視していると回答している（ベネッセ総合教育研究所,2017）。このように、すでに国の方針として自律性支援的な教育が推奨されているため、動機づけに関係なく一定の水準で自律性支援的な指導が浸透していたのかもしれない。また、本邦の小学校は学級担任制をとっており、授業以外の時間にも担任の先生との関わりがある。そのため、本研究で焦点を当てた教科指導以外の側面における教師の動機づけが教師の指導スタイルと関係していた可能性もある。上記の理由より、内発的動機づけや熟達志向のような動機づけの側面は自律性支援を十分に予測しなかったことが考えられる。

一方で、子ども志向は有意傾向ではあったものの自律性支援と正の関連を示していた。子どものためを思って動機づけられているため、自分への都合ではなく、子どもの成長にとって一番効果的であると思われる指導方法を採用することが考えられる。そのため、自身の評価に関わる子どもの目先の成績ではなく、子どもの将来の役に立つ自律性を支援するような指導方法をより積極的に採用したことが考えられる。そして、授業力を高く認知している教師が自律性支援的な指導を積極的に行うことで、子どももその支援をより感じ取ることができると考えられる。

**自律性支援と子どもの自律的学習動機づけの関連** 自律性支援は個人レベルではRAI, 内発的調整, 同一化的調整, 取り入れ的調整に正の関連を, 外発的調整に負の関連を示していた。またクラスレベルではRAI, 内発的調整, 同一化的調整, 取り入れ的調整に正の関連を示していた。この結果より, 自律性支援は子どもの自律的な学習動機づけを向上させる要因となることが示され, 先行研究の結果 (e.g., Chirkov & Ryan, 2001; Roth et al., 2007) が支持された。自律性支援的な教師のもとでは子どもは自らのやり方で学習を進めることができる。また, 成績や順位を強調されることが少ないため, 他者からの評価を気にすることなく, 友人と関わりながら学習することができる (河村,2017)。そのため, 自律性への欲求が満たされたことが, 自律的な学習動機づけにつながったことが考えられる。

**教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけの関連** 熟達志向は取り入れ的調整および外発的調整と, 子ども志向は外発的調整とそれぞれ自律性支援を介さないで, 直接的に



負の関連を示していた。その理由として、熟達志向や子ども志向により動機づけられた教師は、高い授業力および教科指導に関する豊富な知識を持っていることが考えられる。そのため、普段の授業において自律性支援的ではないながらも、子どもがやらされていると感じないような授業実践をしていることが考えられる。しかし、子どもの同一化的調整とは関連していない点を考慮すると価値を高めるような授業を行うというよりは、自律性の低い動機づけを持った子どもを飽きさせないような指導を行っている可能性がある。実際に、どのような指導を行っているのかについては本研究では言及できないため、今後は自律性支援以外の指導スタイルとの関連も検討する必要があるだろう。

### 第3節 本章のまとめと考察

本章では、教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習との関連について検討した。本章で得られた知見を各動機づけごとにまとめていく。

**内発的動機づけ** 内発的動機づけは授業力の自己認知を媒介して注視・傾聴とは正の関連を示したが、自律的学習動機づけとは関連を示さなかった。内発的動機づけは、研究4での結果のように、短期的な自己評定の指標は予測するが、長期的な子どもとの関わりの中で形成される子ども評定の自律的学習動機づけは予測しないことが考えられる。内発的動機づけにおいては、学習者が“相手は内発的に動機づけられて教えている”と認知することで学習への期待が高まり、学習者の内発的動機づけが高まるといった動機づけの社会伝達モデル (Wild & Enzle, 2002) なども提唱されている。しかし、このモデルはあくまで学習者が教師の内発的動機づけを認知している場合である。実際に教師が高い内発的動機づけで学んでいたとしても、それが伝わらなければ子どもの内発的動機づけには伝達しないことが示された。

**子ども志向** 子ども志向は注視・傾聴および子どもの内発的動機づけおよびRAIと正の関連を、外発的調整と負の関連を示した。また、内発的動機づけとの関連には自律性支援が媒介していた。子ども志向は高い授業力の自己認知へとつながり、豊富な知識と指導技術を持った教師が自律性支援的な指導を行うことで子どもの注視・傾聴や内発的動機づけを促進するのであろう。また、自律性支援は媒介しないものの外発的調整とも負の関連を示している。子どものためとって自身の理念を子どもに押し付けるのではなく、子どもがやらされていると感じないような指導へとつながっていることが考えられる。

**熟達志向** 熟達志向は注視・傾聴とは関連がみられなかったものの、子どもの取り入れ的調整、外発的調整と負の関連を示し、自律性の低い動機づけの低下に寄与していることが示された。これらの関連については自律性支援の媒介の効果はみられておらず、他の要因が媒介していることが考えられる。例えば、研究5では外部資源の活用との関連がみられているように、熟達志向は様々なリソースを活用する方略を促進している。そのために、幅広い知識が豊富であり、そのような知識を子どもに伝えることで子どもにやらされていると感じないような魅力的な授業ができていることが考えられる。

**承認・比較志向, 義務感** 本章における研究では承認・比較志向、義務感と子どもの自律的な学習との関連は示されなかった。教師自身が学習に対して高い価値を感じていないため、子どもに対しても学習の価値を高めるような指導を行っていないことが考えられ

る。また、承認・比較志向により動機づけられている教師は、周囲からの評価を気にしてテストの点数を意識した指導を、義務感により動機づけられている教師は、定められた制度を気にして教科書の内容をこなす指導をそれぞれ行っていた可能性がある。そのため、自律性支援のような指導スタイルや子どもの自律的な学習にはつながらなかったことが考えられる。

**無関心** 無関心は注視・傾聴と負の関連を示していた。学習に価値を感じておらず無関心な教師は、計画・振り返りの方略と負の関連があることが示されている（研究5）ように、自身の指導を改善しようという志が低いことが考えられる。そのため、子どもにとってもネガティブな影響を与えることが明らかになった。本章の結果からも、教師が学習に価値を感じることの重要性が示された。

# 第Ⅲ部

## 総括

# 第7章

## 総合考察

## 第1節 本研究で得られた知見の整理

本研究の目的は、第1に“子どものために”動機づけられるといった教師の特徴を踏まえ、領域を限定した“教師の教科指導学習動機尺度”を作成し、その信頼性と妥当性の確認およびその特徴を明らかにすること、第2に教師の授業力の自己認知に関する教師の教科指導学習動機の役割を明らかにすること、第3に子どもの自律的な学びに関する教師の教科指導学習動機の役割を明らかにすることであった。

上記の目的を達成するために、第3章から第7章にかけて、教師の教科指導学習動機尺度を作成し、教師の教科指導学習動機と教師の授業力の自己認知および子どもの自律的な学習との関連を検討してきた。以下にそれぞれの結果をまとめる。なお、本研究の結果を表にまとめたものをTable 7-1-1に示した。

**教師の教科指導学習動機尺度の作成** 研究1では自由記述をもとに教師の学習動機を探索的に検討し、得られた項目を参考に教師の教科指導学習動機尺度を作成した。下位尺度としては、“内発的動機づけ”、“子ども志向”、“熟達志向”、“承認・比較志向”、“義務感”、“無関心”が得られた。先行研究では考慮されなかった“子どものため”といった側面を踏まえた点が本尺度の特徴であろう。そして、作成された尺度について時間的安定性と、内的一貫性を検討したところ、いずれも十分な値を示し尺度の信頼性が確認された。また、Messick (1995) の考え方を採用し内容的な側面の証拠、構造的な側面の証拠、外的な側面の証拠、一般化可能性の証拠を検討したところ、いずれも確認することができ、尺度の妥当性が確認された。

**学校種や経験年数による教師の教科指導学習動機尺度の違い** 研究2,3では、研究1で得られた下位尺度の特徴を検討するために、教科指導学習動機の学校種や経験年数による違いの検討(研究2)およびその違いに関連する要因の検討(研究3)を行った。その結果、熟達志向は新任教師が4年目以降の教師よりも高いことが示された。新任教師の熟達志向が高い理由としては、高い理想を抱いて教師となるが、理想と現実とのギャップを感じ、それを乗り越えようと自身の指導技術の向上を目指していたことが考えられる。さらに、実際に教壇に立つと、これまでの勉強不足を強く感じそれを補おうという気持ちや、教師のスタートである今やっておかなければいけないという気持ちから、新任教師の熟達志向が高くなっていったことが考えられる。

また、承認・比較志向は新任教師が6年目以降の教師よりも高かった。教師は日々職務に努めるが、成果が数値としてみえにくく自分の力量を把握しにくい(伊藤,2002)。その中で

Table 7-1-1 教科指導学習動機と本研究で扱った尺度の関連

|         | 研究4         |            | 研究5         |          | 研究6        |                | 研究7           |                |
|---------|-------------|------------|-------------|----------|------------|----------------|---------------|----------------|
|         | 対象 (教師)     | 1年目教師      | 免許状更新講習参加教師 | 1年目教師    | 小学校教師      | 教師およびそのクラスの子ども | 小学校教師         | 教師およびそのクラスの子ども |
| 評定者     | 教師          | 教師         | 教師          | 教師       | 教師         | 教師             | 教師            | 教師             |
| 調査期間    | 縦断<br>6-12月 | 縦断<br>6月   | 横断<br>8月    | 横断<br>6月 | 横断<br>6月   | 横断<br>1月および2月  | 横断<br>1月および2月 | 横断<br>1月および2月  |
| 従属変数    | 授業力の自己認知    | 計画・振り返りの活用 | 外部資源の活用     | 同僚の活用    | インターネットの活用 | 授業力の自己認知       | 授業力の自己認知      | 授業力の自己認知       |
|         | +           | +          | +           | +        | +          | +              | +             | +              |
| 内発的動機づけ | +           | +          | +           | +        | +          | +              | +             | +              |
| 子ども志向   | +           | +          | +           | +        | +          | +              | +             | +              |
| 熟達志向    | △           | +          | +           | +        | +          | +              | +             | +              |
| 承認・比較志向 |             |            |             |          |            |                |               |                |
| 義務感     |             |            |             |          |            |                |               |                |
| 無関心     |             |            |             |          |            |                |               |                |

注1) ++は1%水準で有意な正の関連を, +は5%水準で有意な正の関連を, △は10%水準傾向で有意な正の関連を表す

注2) --は1%水準で有意な負の関連を, -は5%水準で有意な負の関連を表す

注3) 括弧は媒介の関連を表す

特に経験の浅い新任教師は、自分がどれだけできているのか不安に思うこともあるだろう。

そこで、自分を評価するために周囲からの承認を求めたり、周囲と比較を行ったりしていたことが考えられる。また、若手の時は“教師はこうあるべき”という信念が強く、子どもから見られているから、手本にならなくてはいけない、周囲から見られているという意識が強い。そのため、他者からの評価が気になり、新任教師の承認・比較志向が高くなっていた可能性が考えられる。

**教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知との関連** 1時点の調査では、内発的動機づけ、子ども志向、熟達志向が計画・振り返りの方略を介して授業力の自己認知と正の関連を示していた。また、子ども志向は同僚の活用の方略を介しても授業力の自己認知と正の関連を示していた（研究5）。ただし、長期的な調査では子ども志向、熟達志向のみが授業力の自己認知と正の関連を示し、内発的動機づけは関連を示さなかった（研究4）。承認・比較志向および義務感はいずれの変数とも関連を示さず、無関心は計画・振り返りと負の関連を示していた。

さらに、本研究の結果より教師の動機づけと授業力の自己認知の間には使用する学習方略が媒介しており、計画・振り返りといったメタ認知的な方略や同僚の活用といった学業的援助要請的な方略が授業力の自己認知向上に寄与していることが示された。計画・振り返りのように実践を振り返ったり、それを踏まえて計画を立てて、改めて実践に臨むというサイクルは、従来から教師の学習研究で指摘されている反省的実践家の姿を現しているだろう。また、学業的援助要請は努力の後に生じ、直接的な答えではなく助言を求める適応的学業援助要請と、努力することなく答えを求める依存的援助要請に区別される（Newman, 2006; 岡田・大谷・中谷・伊藤, 2012）が、本研究でみられた同僚の活用は授業力の自己認知とも正の関連を示していることから、適応的援助要請に近いものであると考えられる。

**教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習との関連** 教師評定の注視・傾聴には内発的動機づけおよび子ども志向が授業力の自己認知を介して正の関連を示していた（研究6）。また子ども志向は、自律性支援を介して子ども評定の内発的調整にも正の関連を、直接的にRAI得点と正の関連を、外発的調整と負の関連を示していた（研究7）。これらの結果より、子ども志向が教師の授業力の自己認知のみならず子どもの自律的な学習にもポジティブな関連を示すこと、子どもの内発的動機づけの向上には自律性支援が媒介していることが明らかになった。熟達志向は、直接的に取り入的調整および外発的調整と負の関連を示していた。熟達志向が注視・傾聴と関連しなかった点や子どもに影響するプロセスに



については検討が必要であるが、熟達志向も教師だけではなく子どもの態度と関連することが示された。承認・比較志向および義務感はいずれの変数とも関連を示さず、無関心は注視・傾聴と負の関連を示していた。

## 第2節 教科指導学習動機の各下位尺度の役割

第1節では、研究1～7にかけての結果を整理した。本節では研究1～7で得られた結果より、教師の教科指導学習動機の各下位尺度の役割について述べる。

**内発的動機づけ** 内発的動機づけはこれまで、教師や学生を対象とした多くの先行研究でその適応的な側面が指摘されてきた (e.g., Roth et al., 2007)。しかし、学習動機づけ研究の中には、興味や関心によってもたらされる動機づけは長期的にみると必ずしも学業成績とは関連しないことが指摘されている (e.g., 西村他, 2011)。本研究においても、内発的動機づけは、横断研究においては授業力の自己認知 (研究5, 研究6) や教師が認知する子どもの注視・傾聴 (研究6) とポジティブな関連がみられたが、縦断研究においては授業力の自己認知との関連はみられていない (研究4)。日々の指導の中で上手くいかない経験を多くすることが考えられる教師という職業においては、楽しさや興味関心のみでは長期的な視点での成長にはつながらないだろう。

また、先行研究 (Roth et al., 2007) においては、教師の自律的な動機づけが子どもが認知する自律性支援を媒介して自律的学習動機づけと正の関連を示しているが、本研究において、内発的動機づけと自律性支援や子どもの自律的学習動機づけとの関連はみられず、先行研究の結果は支持されなかった (研究7)。その一方で、教師が認知する子どもの注視・傾聴の態度とは正の関連がみられ (研究5)、教師の認知と子どもの認知にギャップがある可能性が示された。内発的動機づけで学習している教師は、自分の興味や関心に基づいて学習を進めるため、学習を通して自身の満足度や評価は高くなっても、必ずしも子どもへ還元されていない可能性がある。

本研究の結果では、内発的動機づけは子どもの自律的な学習とは関連がみられなかった。しかし、教師の内発的動機づけを子どもが認知することで、子どもの動機づけに影響する可能性もある。Wild & Enzle (2002) は学習者が“私に教えている人は内発的に動機づけられて教えている”と認知することで学習への期待が高まり、学習者の内発的動機づけが高まるといった動機づけの社会伝達モデルを提唱している。本研究で内発的動機づけと子どもの自律的学習動機づけとの関連がみられなかったのは、教師の内発的動機づけを子どもが認知できていないからであろう。内発的に動機づけられている教師は、子どもにその態度を伝えることができれば、子どもの自律的な学習に寄与することができるかもしれない。

また、内発的動機づけは精神的健康の維持の側面からは適応的であることが多くの先行研究で示されている。例えば、Burton, Lydon, D'Alessandro & Koestner (2006) の子どもや大

学生を対象とした調査では、内発的調整は学業成績は予測しないものの心理的ウェルビーイングを促進することが示されている。これらの結果からも、興味や関心に基づく内発的動機づけが教師の教育実践に与える影響は決して大きいとは言えないが、精神的健康についてはポジティブな影響を与える動機づけであることが考えられるだろう。今後はこのような、内発的動機づけの良い面にも焦点を当て、その役割を検討する必要がある。

**子ども志向** 子ども志向は本研究で得られた教師独自の動機づけである。本研究では、縦断研究においても（研究4）、横断研究においても（研究5、研究6）、教師の授業力の自己認知との関連がみられた。また、計画・振り返りの方略や、同僚の活用といった方略を使用することで、資質能力の向上につながっている（研究5）ことが示された。特に、同僚の活用といった学業的援助要請に近い方略を介して、授業力の自己認知向上に寄与している点が特徴であろう。子どもに対する価値を高く感じているため、自身に関する周囲の評価や自分の力で解決したいという思いよりも、子どもへの貢献を優先し、援助要請を求めることができていると考えられる。

さらに、子ども志向は子どもの注視・傾聴（研究6）および自律的学習動機づけ（研究7）とも関連を示していた。子どもに対して高い価値を感じることで、目先の成績を高める指導よりも、本当に子どもに必要な力を身につけさせる自律性支援的な指導を行い、結果として子どもの内発的調整を促進していたことが考えられる。また、自律性支援を媒介せず直接的に子どもの取り入れ的調整および外発的調整と負の関連を示していた。本研究では媒介要因として自律性支援を扱ったが、自律性支援以外の指導スタイルや教師が持っている学習観（Roth, 2014）なども関連していることが想定されるため、その他の媒介要因についても検討が必要であろう。

上記の結果より、子ども志向は他者の存在に動機づけられ自律的に取り組む他者志向的な動機づけであると言えるだろう。伊藤（2008）は、他者志向的動機の望ましい状態として“他者のため”という動機と“自分のため”といった動機が統合している状態を挙げている。子どものために取り組むことで、結果として自身の授業力を高く認知することができるようになったり、教師としてのアイデンティティを確立できたりするなど、教師にとってのメリットも多い。このような点からも子ども志向は、他者志向的動機の“他者のため”と“自分のため”が統合している状態に近いと考えられる。

**熟達志向** 熟達志向は、縦断研究においても（研究4）、横断研究においても（研究5）授業力の自己認知との関連がみられた。特に、計画・振り返りの方略を使用し、資質能力の向

上につながっている（研究 5）ことが示された。自分の成長を目的としている熟達志向は、実際に成長できているか確認するために、指導を振り返ったり、計画を立てたりしていることが考えられる。そして、熟達志向により動機づけられているものは、振り返りや計画を繰り返す、反省的実践家（Schön, 1983）として成長していくのであろう。

また、子どもの自律的な学習との関連では、注視・傾聴とは関連はみられなかったものの（研究 6）、子どもの動機づけと関連していた（研究 7）。前述したように熟達志向は高い授業力の自己認知につながっており、このような動機づけで学ぶ教師は子どもを引き付ける授業実践ができていることが考えられる。そのため、自律性支援的な指導を介さなくても、子どもの動機づけに関連していたのだろう。また、熟達志向は子どもの動機づけの中でも、取り入れ的調整および外発的調整といった自律性の低い動機づけと負の関連を示していたことから、熟達志向は子どもの学習の価値を高めるといよりは、子どもの統制感を低下させるような指導につながっていることが予想される。ただし、実際にどのような指導スタイルと関連するのかは本研究の結果からは言及できないため、今後の検討が望まれる。

上記の結果より、熟達志向は学習に対して高い価値を感じており、自律的に学習に取り組んでいる動機づけであると考えられる。熟達志向も、自分のために努力することが結果として子どもに還元されるという点では他者志向的動機（伊藤, 2008）に近いかもしれない。ただし、直近の目的は自身の成長であり、他者のためを思う程度は子ども志向に比べて弱く、“同僚の活用”のような自身の評価を低下させるリスクがあるような方略につながらない点などが子ども志向と異なる点だろう。

さらに熟達志向は経験による差が認められ、特に新任の教師が 4 年目以降の教師よりも高い傾向があった（研究 2）。新任の教師は、理想を抱いて教師になるが、上手くいかないことも多く、壁にぶつかり力不足を感じるだろう。それを乗り換えるために授業力の自己認知の向上へ努めようという思いが新任教師の熟達志向の高さにつながっていると考えられる（研究 3）。

**承認・比較志向** 本研究において、承認・比較志向は授業力の自己認知、学習方略、子どもの自律的な学習のいずれとも関連を示さなかった。承認・比較志向も他者からの評価や他者との比較により動機づけられるという点で、他者と関連した動機づけであるが、最終的な目的は評価や比較による自尊心の維持であると考えられ、自律性の程度は低い動機づけであるだろう。本研究では十分な知見は得られなかったものの、先行研究ではこのような自律性の低い動機づけはバーンアウト傾向を促進する（Fernet et al., 2008; Fernet, Chanal, & Guay,

2017) ことなどが示されており、メンタルヘルスの面では不適応的に働く可能性が考えられる。今後は、本研究では検討できなかった指標との関連を検討し、承認・比較志向の役割を明らかにする必要があるだろう。

また、承認・比較志向は経験による差が認められ、特に新任の教師が6年目以降の教師よりも高い傾向があった(研究2)。初任の教師は教師とはこうあるべきという固まった教師像をもっており、子どものお手本にならなくてはという意識が強い(研究3)。新任教師は理想の教師像のもと希望をもって着任するが、満足のいく学級運営ができず、そのことを同僚や保護者から指摘されることがストレスになると言われている(佐々木他, 2010)。実際に、新任教師を含む若手教師は教科指導や生徒指導に関する悩みを多く抱えていることが示されている(伊藤, 2000)。このよう理想と現実のギャップに苦しむ中で、自身の力量を確認し、自尊心の維持に努めたいと思うが、教師は成果が不透明な職業であり(伊藤, 2002) 明確な基準がない。そこで、新任教師は自身の力量を確認するために、他者からの承認や他者との比較に動機づけられていたことが考えられる。

**義務感** 義務感は、本研究においては授業力の自己認知や子どもの自律的な学習との関連はみられなかった。本研究では当初、義務感に関する項目は自己決定理論の取入りの調整に近い概念であり、自律性の低い動機づけとして仮定していたが、義務感と内発的動機づけとの間に正の関連がみられており(研究1)、想定通りの結果は得られなかった。教師にとって、職務に対する義務感は教職への“使命感”のような熱意の裏返しとしてもとらえることができ、必ずしも自律性の低い動機づけとならない可能性もある。

ただし、本研究の義務感の定義とは少し異なるが、“ねばならない”、“～しなければならない”に代表されるような強い義務感はいラショナル・ビリーフと呼ばれ脅迫的な行動につながると言われている(國分, 1984)。そして実際に、イラショナル・ビリーフの高さは精神的健康の悪化やバーンアウトにつながることを示されている(e.g., 土井・橋口, 2000; 森田, 2007)。このように、学習を教師の義務としてとらえる際に、どのようにとらえるのかでその役割が異なることが考えられる。そのため、教師の義務感をどのようにとらえているのかを考慮した上で、位置づけについて再考する必要があるだろう。

**無関心** 無関心は、計画振り返り(研究5)および注視・傾聴(研究6)と負の関連を示しており、その不適応性が確認された。無関心は、学習する意義について考えておらず、従来の無動機づけに相当すると考えられる。無動機づけは活動に対する価値を見出していなかったり、その活動を遂行する能力が不足していると感じたり、その活動をしても好ましい

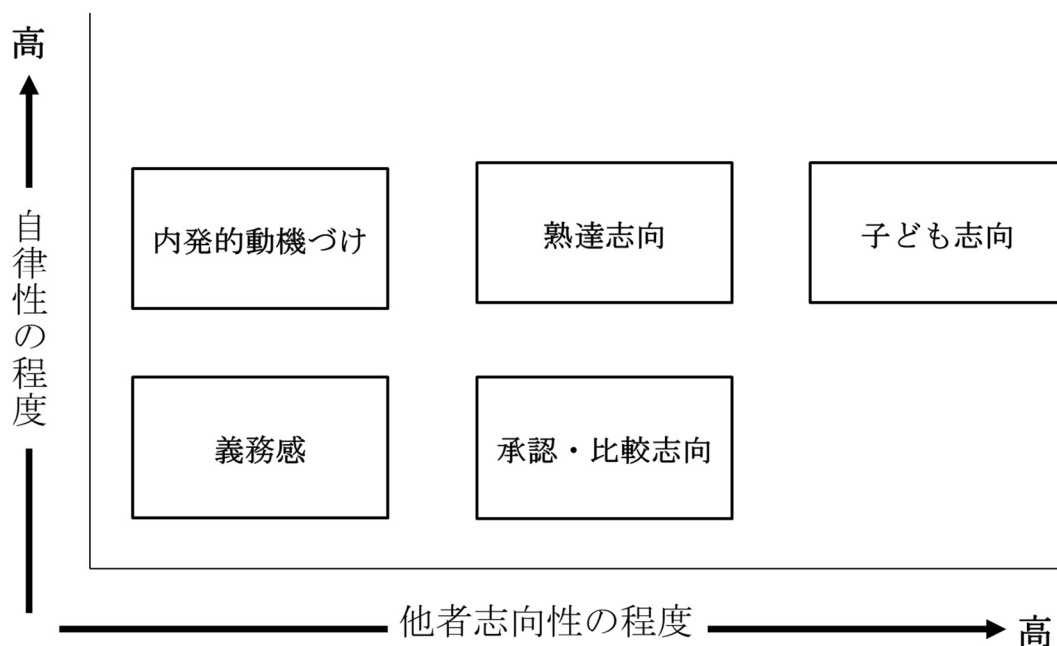
結果は得られないと思うことで、行動の意図が欠如している状態である（鹿毛, 2013）。子どもを対象とした先行研究においても、無動機づけは学業成績やコンピテンスなど学校適応に関する指標と負の関連を示すなど、その不適応性が指摘されている（e.g., Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007; Vallerand et al., 1993）。教師にとっても学習に価値を感じることの重要性が示された。

**教科指導学習動機における各動機づけの位置づけ** 近年の学習動機づけ研究において盛んに援用されている自己決定理論（Deci & Ryan, 2000）では、自律性の程度によって動機づけを分類している。しかし、伊藤（2008）も指摘しているように、この分類では子ども志向のような他者のために自律的に取り組む動機づけの位置づけは明らかではない。そこで、教師の動機づけを検討するにあたっては、市川（1995）の学習の2要因モデルのように、従来の自律性の軸のみならず他の軸からもとらえることができるのではないだろうか。教師の動機づけを検討するにあたり重要になるのが、他者志向性であると考えられる。教育基本法にも述べられているように、教育の目的は社会の形成者として必要な資質能力を備えた国民の育成であり、教師の学習は子どもに還元されることが前提である。そこで、子どもへの価値を自分への価値にどれだけ自分のものとして内在化できているのかが重要になってくるだろう。そして、教師自身が学習に価値を感じて自律的に取り組み、なおかつ子どもへの価値を内在化できている状態が、教師にとって望ましい動機づけであると考えられる。本研究の結果をもとに、教師の教科指導学習動機を自律性と他者志向性の2軸で捉えたものを Figure 7-2-1 に示した。

まず、自律性が高く他者志向性も高い動機づけとして子ども志向が挙げられる。子どものために頑張ることが同時に自分のためになるため、子どもへの価値を自分のものとして内在化できていることが考えられる。本研究においても、一貫して授業力の自己認知や子どもの自律的な学習とポジティブな関連がみられており、教師にとって望ましい動機づけであるだろう。自律性が高く他者志向性が中程度の動機づけとして熟達志向が挙げられる。自分のために頑張ることが結果として子どもにも還元されるという点では、他者志向的な側面も見受けられる。しかし、最終的な目的は自身の成長であるため子ども志向よりは他者志向性の程度は低いことが想定される。本研究において授業力の自己認知や一部子どもの自律的な学習との関連もみられており、こちらも教師にとって望ましい動機づけであると考えられる。自律性は高いものの他者志向性の低い動機づけとしては内発的動機づけが挙げられる。自身の興味関心により行動が喚起されるため、子どもへの価値は内在化できていない

だろう。こちらの動機づけも短期的には授業力の自己認知や子どもの注視・傾聴と関連しており、望ましい動機づけであると考えられる。

自律性が低く、他者志向性が中程度の動機づけとしては承認・比較志向が挙げられる。評価や承認といった外的な要因から動機づけられるものの、子どもからの承認も含まれており、子どもの存在により動機づけられるという特徴も兼ね備えているだろう。自律性および他者志向性が低い動機づけとしては義務感が挙げられる。義務といった外的な要因から動機づけられており、他者の存在は含まれていないだろう。ただし、承認・比較志向や義務感に関しては本研究においては十分な知見が得られておらず、その価値をどの程度内在化できているのかは不明である。今後は更なる知見を重ね、教師の動機づけの精緻化が必要であろう。



注) 無関心は動機づけられていない状態のため除いた

Figure 7-2-1 教師の教科指導学習動機の位置づけ

### 第3節 本論文の学術的意義・貢献

本研究の学術的意義や貢献として以下の3点が挙げられる。1点目は、子ども志向という教師特有の側面を踏まえたうえで、教師の教科指導学習動機尺度を作成し、得られた動機づけを自律性と他者志向性という2つの軸から解釈した点である。従来の研究では、“子どものため”といった動機づけと“自分のため”といった動機づけが弁別されてこなかったが (e.g., Fernet et al., 2008; Roth et al., 2007), 本研究ではそれぞれを異なった側面から測定する尺度を作成し、その妥当性と信頼性を確認した。この尺度を作成したことにより、従来の研究とは異なった視点から教師の動機づけを測定することができ、教師の動機づけ研究の発展に寄与できるだろう。

2点目は、教師の授業力の自己認知や子どもの自律的な学習に関わる動機づけの役割について検討した点が挙げられる。教師の資質能力の向上はいつの時代も課題となっているが、本研究の結果より、内発的動機づけ<sup>19</sup>、熟達志向、子ども志向といった動機づけを持った教師が授業力を高く認知していることが明らかになった。さらに、子ども志向や熟達志向といった教師の動機づけが、子どもが評定する自律的学習動機づけと関連することを示した。Roth et al. (2007) の研究では、教師の動機づけの自律性のみに着目していたが、動機づけの種類に着目し、その役割を明らかにしたことは意義があるだろう。今後は、教師の内発的動機づけ、熟達志向、子ども志向といったより適応的な動機づけを高めるような研修を開発するなどすることで、教師の資質能力の向上および子どもの学力向上に貢献できるだろう。

3点目は、教師の学習研究に動機づけという側面を応用した点である。従来の教師の学習研究は、教師の語りや観察により検討するものが多く、定量的な研究は十分にされているとは言えない。そのような教師の学習研究において、教育心理学の分野で理論が構築され、知見が積み重ねられている学習動機づけの側面から定量的に検討した点は本研究の独創的な点であると言えるだろう。

---

<sup>19</sup> 内発的動機づけについては、1時点の相関研究では授業力の自己認知と関連するが、半年間の縦断研究では関連を示していない。



#### 第4節 本論文の限界

本論文の限界を4点挙げる。まず1点目は、学校種や教科など基本属性に焦点を当てた検討を行わず、すべてのサンプルを混合させて分析を行った点である。分析モデルの適合度や平均といったデータ上は差が認められなかったため、サンプルを混合して扱ったが、制度の違いなど学校種における質的な差があることは確かである。例えば、学級担任制の小学校と教科担任制の中学校や高等学校では教師の役割が異なるだろう。実際に、小学校教師と中高教師は授業のスタイルが違うこと(石田・伊藤・梶田, 1986)や、学習観が異なること(ベネッセ教育総合研究所, 2010)なども示されている。今後は、学校種をはじめとする教師の基本属性にも焦点を当てて詳細に検討する必要があるだろう。

第2点目は、研究4を除く調査が横断的な調査であった点である。そのため、因果関係や動機づけの変化については十分に言及することができない。今後は縦断的な検討を行うなどして、因果関係や変化の様子を明らかにする必要があるだろう。

第3点目は、研究7を除き教師の自己評定を用いた点である。教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知や子どもの注視・傾聴との関連については明らかになったが、あくまで教師の自己評定であり、実際にそのような力が身につけているのかという点については定かではない。例えば、授業を観察し教師や子どもの特定の行動について検討したり(e.g., Meyer et al., 2014)、子どもだけではなく同僚の教師の評価を使用したりするなどして、より多様かつ客観的な指標から検討する必要があるだろう。

4点目は、教師の教科指導学習動機が子どもの自律的な学習に与える影響を媒介する要因についてである。今回は特に授業力(研究6)および自律性支援(研究7)を媒介要因として検討したが、この他にも教師の授業観(Roth, 2014)や授業のスタイルなども関連して考えることが考えられる。今後は、媒介要因についても詳細に検討する必要があるだろう。

## 第5節 今後の展望

今後の展望として5つ挙げる。1つ目は第4節で述べた本研究の限界を踏まえた詳細な分析が必要な点である。教師の基本属性を考慮した上で、縦断的な調査を実施したり、観察や他者評定も含めた多様な指標を用いたりして教師の教科指導学習動機の役割に関する知見を積み重ねる必要があるだろう。

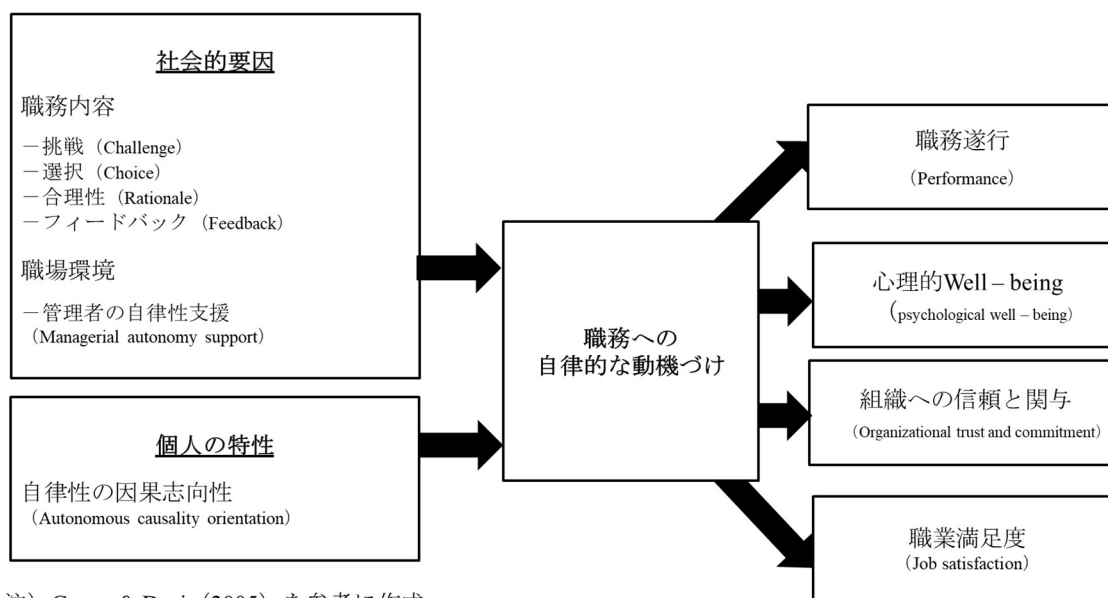
2つ目は、教師の教科指導学習動機の位置づけの精緻化である。本研究の結果をもとに、教師の動機づけを“自律性”と“他者志向性”の2つの軸からとらえる考え方を提唱した。しかし、本研究における知見だけでは明らかでない点も多い。特に、承認・比較志向や義務感においては本研究ではその役割が確認できていない。教師の動機づけに関する知見を積み重ね、改めて各動機づけの位置づけについて整理する必要があるだろう。

3つ目は、動機づけプロフィールに着目した検討についてである。本研究では、各動機づけを単一に扱い、それぞれの役割について検討した。しかし、教師は個人の中で複数の動機づけを併せ持っていることが想定される。先行研究においても、プロフィールの違いにより、適応変数との関連が異なることが示されており（e.g., 岡田・中谷, 2006; 西村・櫻井, 2013a; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009）、教師の動機づけにおいても同様の検討が望まれる。また、伊藤（2008）は他者志向的動機の“自分のため”と“他者のため”といった動機が統合した状態を自己志向的動機と他者志向的動機の双方の得点がともに高いことをもって表すことが可能であると述べている。本研究においても、熟達志向と子ども志向の組み合わせをみることで、統合の効果をより詳細にみることができるかもしれない。

4つ目は、本研究で教師の授業力の自己認知や子どもの自律的な学習にポジティブな関連があることが示された内発的動機づけ、子ども志向、熟達志向の促進要因についてである。学校教育現場にとって、教師が上記のような動機づけをもって学び続けることが望ましいと考えられるが、すべての教師がそのような動機づけで学んでいるわけではない。そこで、内発的動機づけ、子ども志向、熟達志向のような動機づけを高めるような環境をつくったり、研修を実施したりすることが求められる。そのためにも、動機づけを促進する要因について検討する必要があるだろう。

例えば、Gagne & Deci（2005）は労働者の職務への動機づけに関するモデルを提唱し、自律的な動機づけの促進要因や動機づけが職務に与える影響についてまとめている（Figure 7-5-1）。このモデルでは、職務への自律的な動機づけを促進する主な要因として職務内容、職場環境、個人の特性を挙げている。この中でも特に、管理者の自律性支援に関する研究が盛

んに行われ、その有効性が実証されている (Pelletier et al., 2002)。このように、管理職の関わり方によって教師の動機づけが変わることが想定される。質の高い教師および自律的な子どもを育てるためには、教師の動機づけを促進するような関わり方や研修を考案し、積極的に実践していく必要があるだろう。



注) Gagne & Deci (2005) を参考に作成

Figure 7-5-1 職務への動機づけに関するモデル

5つ目は、子ども志向の役割についてである。本研究では従来の教師の動機づけ研究では扱われなかった子ども志向に着目した検討を行ったが、その知見はまだ十分とは言えない。本研究では、子ども志向の高さが授業力の自己認知や子どもの自律的な学習と関連することなど子ども志向のポジティブな側面が確認されたが、必ずしも子ども志向が高ければいいとは言い切れないかもしれない。佐藤 (1994) は教師の職務の特徴として、職務の終わりが無いという“無境界性”，教える対象が変われば同じ教育をしても得られる結果が異なるという“不確実性”，教育の責任や評価が親や子どもから絶えず返ってくる“不確実性”を挙げている。子ども志向が高い教師は子どものために思い、自律的に学習に励むがそこには終わりが無い（無境界性）。子どものために頑張れば頑張るほど、勤務時間が長くなりワークライフバランスを崩しかねない。そして、必死に学んだことを実践しようとするが、毎回教育実践が成功するとは限らない（不確実性）。あるときには上手くいった実践も、他の子

どもに対しては上手くいかないこともよくあるだろう。また、常に子どもや親からの評価が付きまとう（再帰性）。その結果として、バーンアウトにつながってしまう可能性も考えられる。もちろん、教師にとって子どものために努めることは重要ではあるが、その適応的な側面と不適応的な側面については議論の余地があるだろう。

したがって、上で述べた点について留意し、教師の動機づけに関する知見を積み重ねることで、教師の資質能力の向上やメンタルヘルスの改善など、学校教育現場に有益な示唆を与えることが期待される。

## 引用文献

- 赤松大輔 (2017). 高校生の英語の学習観と学習方略, 学業成績との関連——学習観内, 学習方略内の規定関係に着目して—— 教育心理学研究, 65, 265-280.
- 秋田喜代美 (2006). 教師の生涯発達と授業づくり 秋田喜代美 (編) 授業研究と談話分析 (pp. 217-227) 放送大学教育振興会
- 安藤史高 (2001). 自己決定意識が自律性支援の認知・動機づけに及ぼす影響 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 48, 73-81.
- 安藤史高・布施光代・小平 英志 (2008). 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響——自己決定理論に基づいて—— 教育心理学研究, 56, 160-170.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Rochester, NY: University of Rochester.
- ベネッセ教育総合研究所 (2010). 第 5 回学習指導基本調査 ベネッセ教育総合研究所 Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3243> (2017 年 12 月 25 日)
- ベネッセ総合教育研究所 (2014). 小中学生の学びに関する実態調査 ベネッセ総合教育研究所 Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4574> (2017 年 12 月 25 日)
- ベネッセ総合教育研究所 (2016). 子どもの生活と学びに関する親子調査 ベネッセ総合教育研究所 Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5095> (2017 年 12 月 25 日)
- ベネッセ総合教育研究所 (2017). 第 6 回学習指導基本調査 DATA BOOK (小学校・中学校版) ベネッセ総合教育研究所 Retrieved from <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5080> (2017 年 12 月 25 日)
- Bennett, M., Ng-Knight, T., & Hayes, B. (2017). Autonomy-supportive teaching and its antecedents: Differences between teachers and teaching assistants and the predictive role of perceived competence. *European Journal of Psychology of Education, 32*, 643-667.
- Berghe, L. V., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work,

- need-supportive teaching, and burnout. *Journal of Psychology of Sport and Exercise*, 15, 407-417.
- Blais, M. R., Briere, N.M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). Blais's work motivation inventory. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Bonney, C. R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P., & Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Differences*, 18, 1-10.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Butler, R. (2007). Teachers achievement goal orientations and associations with teachers help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104, 726-742.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students perceptions of instructional practices and students help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., Dalessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- 中央教育審議会 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) 中央教育審議会 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) (2017年12月25日)
- 中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) 中央教育審議会 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_](http://www.mext.go.jp/component/b_)

- menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\_1.pdf (2017年12月25日)
- 中央教育審議会 (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について——すべての若者が夢や目標を芽吹かせ, 未来に花開かせるために—— (答申) 中央教育審議会 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf) (2017年12月25日)
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について——学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—— (答申) 中央教育審議会 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2017年12月25日)
- Cossette, M. (2014). Emotional labor through the lens of self-determination theory. In M. Gagne (Eds). *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 259-275). New York: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- 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.
- Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6*, 1397-1409.
- 土井一博・橋口英俊 (2000). 中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康の関係 カウンセリング研究, *13*, 23-30.
- Fernet, C., Chanal, J., & Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress, 31*, 145-163.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination

- and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 39-56.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Task Motivation Scale for Teachers. *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
- 布施光代・小平英志・安藤史高 (2006). 児童の積極的授業参加行動の検討——動機づけとの関連および学年・性による差異—— 教育心理学研究, 54, 534-545.
- Gagne, M (2014). *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self – determination theory*. New York: Oxford University Press.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gagne, M., Forest, J., Gillbert, M. H., Aube, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 70, 628-646.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with childrens self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1-18.
- 速水敏彦 (1995). 外発と内発の間に位置する達成動機づけ 心理学評論, 38, 171-193.
- 速水敏彦・田畑治・吉田俊和 (1996). 総合人間科の実践による学習動機づけの変化 名古屋大学教育学部紀要, 43, 23-35.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.
- 姫野完治 (2013). 学び続ける教師の養成——成長観の変容とライフヒストリー—— 大阪大学出版会
- 堀野緑・市川伸一 (1997). 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.



- 市川伸一 (1995). 学習動機の構造と学習観との関連 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集, 177.
- 市川伸一 (2001). 学ぶ意欲の心理学 PHP 研究所
- 伊田勝憲 (2003). 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討——自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から—— 教育心理学研究 51, 367-377.
- 飯島広美・岡田珠江 (2017). 教員養成課程における「授業力」の形成と向上のための方策——効果的な「模擬授業」のあり方の提案—— 湘南工科大学紀要, 51, 115-130.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平久信 (1988). 教師のライフコース 東京大学出版会
- 石田勢津子・伊藤篤・梶田正巳 (1986). 小・中学校教師の指導行動の分析——算数・数学における教師の「個人レベルの指導論」—— 教育心理学研究, 34, 230-238.
- 伊藤美奈子 (2000). 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究 教育心理学研究, 48, 12-20.
- 伊藤美奈子 (2002). 教師バーンアウトとそれを取り巻く学校状況 教育と医学, 50, 39-45.
- 伊藤忠弘 (2004). 達成動機づけにおける他者志向的動機の役割——高校生の学習動機との関連—— 日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集, 171.
- 伊藤忠弘 (2006). 「最も努力した経験」における他者志向的動機の現れ方 帝京大学心理学紀要, 10, 27-44.
- 伊藤忠弘 (2008). 達成行動における他者志向的動機概念の再検討 学習院大学研究年報, 55, 217-235.
- 伊藤忠弘 (2012). 努力は自分のためならず——他者志向的動機—— 鹿毛雅治 (編) モチベーションを学ぶ 12 の理論 (pp. 101-134) 金剛出版
- 伊藤忠弘 (2015a). 「努力は必ず報われる」か?——努力観と他者志向的達成動機—— 日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集, 171.
- 伊藤崇達 (2015b). 親の自律的動機づけ, 動機づけ支援と子の自律的動機づけ, 自己調整学習方略の使用との関連——自律性支援と自己抑制支援に着目した因果モデルの検証—— 日本教育工学会論文誌, 39, 81-84.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology*, 54, 119-134.
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の心理学——動機づけの教育心理学—— 金子書房

- Kaplan, A. (2014). Theory and research on teachers' motivation: Mapping an emerging conceptual terrain. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 52-66). New York: Routledge.
- 河村茂雄 (2017). アクティブラーニングを成功させる学級づくり——「自ら学ぶ力」を着実に高める学習環境づくりとは—— 誠信書房
- 小島弘道 (2003). 教師の専門性と力量 小島弘道・北神正行・平井貴美代 (著) 教師の条件——授業と学校をつくる力—— (pp. 161-190) 学文社
- 國分康孝 (1984). 神経症とつきあうには——家庭・学校・職場における論理療法—— 川島書店
- 国立教育政策研究所 (2014). 教員環境の国際比較——OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書—— 明石書店
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson FT Press.
- Lai, M. H. C., & Kwok, O. (2015). Examining the rule of thumb of not using multilevel modeling: The “design effect smaller than two” rule. *Journal of Experimental Education*, 83, 423-438.
- 前原武子 (1994). 教師の効力感と教師モラル, 教師ストレス 琉球大学教育学部紀要, 44, 333-342.
- 真島真里 (1995). 学習動機づけと「自己概念」 東洋 (編) 現代のエスプリ——意欲やる気と生きがい—— (pp. 123-137) 至文堂
- 増井洋介 (2008). 「授業力」は生徒を救う——教科指導力を高めるための実践とシステム—— 日本私学教育研究所紀要, 43, 95-98.
- 松永美希・中村菜々子・三浦正江・原田ゆきの (2017). 新任教師のリアリティ・ショック要因尺度の作成 心理学研究, 88, 早期公開.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Meyer, J. D., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Berghe, L. V., & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, 106, 541-554.
- 三和秀平・外山美樹 (2017a). 教師を志望する理由と教師の学習動機づけの関連——FIT - Choice Scale を用いた検討—— 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集, 427.
- 三和秀平・外山美樹 (2017b). なぜ教職という道を選ぶのか——FIT Choice Scale を用いた

- Web 調査による検討—— 日本教師学学会 16 回大会発表論文集, 36-37.
- 宮城県総合教育センター (2017). 研修ガイドブック 宮城県総合教育センター Retrieved from [http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/training/guide/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=5529](http://www.edu-c.pref.miyagi.jp/training/guide/?action=common_download_main&upload_id=5529) (2017 年 12 月 25 日)
- 村山航 (2012). 妥当性——概念の歴史的変遷と心理測定学的観点からの考察—— 教育心理学年報, 51, 118-130.
- Muthén, B., & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. In P. V. Marsden (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 267-316). Washington DC: American Sociological Association.
- 文部科学省 (2017). 学校教員統計調査 文部科学省 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm) (2017 年 12 月 25 日)
- 森田慎一 (2007). 教師のバーンアウトに関する研究——イラショナル・ビリーフとソーシャル・サポートに注目して—— 日本教育心理学会第 49 回総会発表論文集, 570.
- 諸富祥彦 (2013). 教師の資質——できる教師とダメ教師は何が違うのか?—— 朝日新書
- Newman, R. S. (2006). Students' adaptive and nonadaptive help seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts*. (pp. 225-258) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知方略が学業成績を予測するプロセス—— 内発的な動機づけは学業成績を予測することができるのか?—— 教育心理学研究, 59, 77-87.
- 西村多久磨・櫻井茂男 (2013a). 中学生における自律的な学習動機づけと学業適応との関連 心理学研究, 84, 365-375.
- 西村多久磨・櫻井茂男 (2013b). 小中学生における学習動機づけの構造的変化 心理学研究, 83, 546-555.
- 西村多久磨・鈴木雅之・孫媛 (2014). 自己決定理論に基づく学習動機づけと学業成績との関連 (2) —潜在曲線モデルによる検討— 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 669.
- 野崎秀正 (2003). 生徒の達成目標志向性とコンピテンスの認知が学業的援助要請に及ぼす影響——抑制態度を媒介としたプロセスの検証—— 教育心理学研究, 51, 141-153.
- 大野木裕明・宮川充司 (1996). 教育実習不安とその構造の変化 教育心理学研究, 44, 454-

462.

- 大谷和大 (2014). 階層線形モデル, マルチレベル構造方程式モデル 小杉孝司・清水裕士(編) M-plus と R による構造方程式モデリング入門 (pp. 208-222) 北大路書房
- 大谷和大・岡田涼・中谷素之・伊藤崇達 (2016). 学級における社会的目標構造と学習動機づけの関連——友人との相互学習を媒介したモデルの検討—— 教育心理学研究, 64, 477-491.
- 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, 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・中谷素之 (2006). 動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響——自己決定理論の枠組みから—— 教育心理学研究, 54, 1-11.
- 岡田涼・大谷和大・中谷素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請, ピア・モデリングに及ぼす影響——小学生と中学生における差の検討—— パーソナリティ研究, 21, 111-123.
- Otis, N., & Pelletier, L. G. (2005). A motivational model of daily hassles, physical symptoms, and future work intentions among police officer. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2193-2214.
- Pelletier, L. G., Legault, L., & Seguin-Levesque, C. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors, *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Preacher, K. J., Zhang, Z. and Zyphur, M. J. (2011). Alternative methods for assessing mediation in multilevel data: The advantage of multilevel SEM. *Structural Equation Modeling*, 18, 161-182.
- Ratelle, R. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can

- become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44, 159-175.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). *Teacher motivation: theory and practice*. London: Routledge.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R.J. (2002). A motivational model of work turnover, *Journal of Educational Psychology*, 32, 2089-2113.
- Rocca, K. (2007). Immediacy in the Classroom: Research and Practical Implications. Retrieved from <https://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/immediacy.html>. (October 20, 2017).
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation: A self-determination theory analysis. In P. W. Richardson, H. M. G. Watt, & S. A. Karabenick (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 36-52). New York: Rutledge.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning, *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitude in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, R. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114
- 酒井朗・上山敏・永田晴子・長谷川秀一・米山泰夫・伊藤茂樹・保坂亨 (2013). 教職課程履

- 修者の教職に対する意識と学習への取り組みの対する研究 人間生活文化研究, 23, 246-257.
- 坂本篤史 (2007). 現職教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 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
- 佐々木邦道・保坂亨・明石要一 (2010). 初任者教員のモチベーション研究 I ——1 年間の変容の軌跡—— 千葉大学教育学部研究紀要, 58, 29-36.
- 佐藤学 (1994). 教師たちの燃え尽き現象——失われた声を求めて—— ひと, 22, 5-12.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171
- Schiefele, U., Streblov, L., & Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices. *Journal of Educational Research Online*, 5, 7-37.
- Schon, D. (1983). *Reflective practitioner, How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- 志水廣・小林美記代 (2014). 初任者教師の授業力向上のための手立て 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 4, 139-147.
- 篠ヶ谷圭太 (2010). 高校英語における予習方略と授業内方略の関係——パス解析によるモデルの構築—— 教育心理学研究, 58, 452-463.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L.(2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108-120.
- 曾山いづみ (2014). 新任小学校教師の経験過程——1 年間の経時的インタビューを通して—— 教育心理学研究, 62, 305-321.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成——自己指向・他者指向の弁

- 別に焦点を当てて—— 教育心理学研究, 56, 487-497.
- 鈴木雅之・西村多久麿・孫媛 (2014). 自己決定理論に基づく学習動機づけと学業成績との関連 (1) —クロスラグモデルによる検討— 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 668.
- 辰野千寿 (1997). 学習方略の心理学——賢い学習者の育て方—— 図書文化社
- 高比良美詠子・安藤玲子・坂元章(2006). 縦断調査による因果関係の推定——インターネット使用と攻撃性の関係—— パーソナリティ研究, 15, 87-102.
- 玉置千歳・高原龍二 (2012). 「教員の働きがいに関する意識調査」報告 国際経済労働研究, 67, 34-39.
- 高木亮・淵上克義・田中宏二 (2008). 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討——年代ごとの影響の比較を中心に—— 教育心理学研究, 56, 230-242.
- 田村学 (2015). 授業を磨く 東洋館出版社
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- 露口健司 (2013). 専門的な学習共同体 (PLC) が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析, 日本教育経営学会研究紀要, 54, 66-81.
- 徳岡大・佐藤深雪・森田愛子 (2015). 他者のためになると思うことで意欲は上昇するか—— 仮想場面を用いた検討—— 広島大学心理学研究, 15, 195-202.
- 東京都教職員研修センター (2005). 学力向上を図るための指導に関する研究——「授業力」向上のための OJT システムの開発—— 東京都教職員研修センター紀要, 5, 75-98.
- 外山美樹 (2011). 行動を起こし持続する力——モチベーションの心理学—— 新曜社.
- 梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略, 感情的および行動的エンゲージメント, 学業成果の関連 心理学研究, 87, 334-342.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles

- from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing?. *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Petegem, P. V. (2014). Clustering teachers' motivations for teaching. *Teaching in Higher Education*, 19, 644-656.
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 23-31.
- 脇本健弘 (2015). 教師は経験からどのように学ぶのか——教師の経験学習—— 中原淳・脇本健弘・町支大祐 (編) 教師の学びを科学する——データから見える若手の育成と熟達のモデル—— (pp. 47-62) 北大路書房
- Walls, T. A., & Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 23-31.
- Warfield, J., Wood, T., & Lehman, J. D. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 439-456.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., & Smith, K. (2017). *Global perspectives on teacher motivation*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wild, T. & Enzle, M. (2002). Social contagion of motivational orientations. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 141-160). New York: University of Rochester Press.
- 山口剛 (2012). 動機づけの変遷と近年の動向——達成目標理論と自己決定理論に注目して—— 法政大学大学院紀要, 69, 21-38.
- 横浜市教育センター (2005). 授業力向上の鍵——横浜の新たな授業研究—— Retrieved from <http://www.edu.city.yokohama.jp/tr/ky/k-center/kenkyu/jugyouryokukoujounokagi.pdf> (2017年12月25日).
- 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.



## 論文要旨

中央教育審議会（2012）では、これからの教師に求められる資質能力として“学び続ける教師像”の確立が挙げられている。学校教育現場においては、子どもだけでなく教師も学び、資質能力の向上に努めなければならない。教師に求められる資質能力は様々であるが、中でも教科指導に関する授業力は教師にとって重要であろう。教科指導はほぼすべての教師が毎日必ず行うものであり、勤務時間の多くの割合を占めている。また近年は、教科指導に関する環境が大きく変化しており、教師自身も常に学習し、資質能力の向上に努めることが求められる。本研究では、このような資質能力の中でも特に教科指導に関わる授業力に着目をして、教師の動機づけとの関連を検討する。

従来の教師の動機づけ研究では、学習動機づけではなく職務への動機づけに関する検討が多く行われてきた。中でも自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2002）を援用した研究が盛んに行われ、職務に対して自律性の高い動機づけを持った教師は精神的に健康であることや、効力感が高いこと、子どもに対して自律性支援的な指導を行うことなどが示されてきた（e.g., Fernet et al., 2008; Pelletier et al., 2002; Soenens et al., 2012）。そしてさらに、教師自身への影響に留まらず、子どもの自律的な学習動機づけにも関連することが示されている（Demir, 2011; Roth et al., 2007）。

しかし、これらの研究は教師特有の動機づけである“子どものため”といった側面が反映できていない、想定している職務の幅が広すぎる（Fernet et al., 2008）といった問題点がある。そこで、本研究では“子どものため”といった側面も考慮し、職務を限定した尺度を作成し、その妥当性および信頼性を確認すること、教師の教科指導に関する動機づけと授業力の自己認知および子ども自律的な学習動機との関連について明らかにすること、得られた結果をもとに教師の動機づけについて整理することを目的として検討を行った。

理論的検討にあたる第1章、第2章、第3章を経て、第4章より実証的検討を行った。調査協力者は、研究1～6においては小学校、中学校、高等学校に勤める教師であった。研究7においては小学校に勤める教師およびそのクラスに所属する4年生～6年生の子どもであった。調査は質問紙調査および半構造化面接にて実施した。

第4章では教師の教科指導学習動機尺度を作成し、その妥当性と信頼性の検討および所属や経験年数による差を検討した。【研究1】では、教師の教科指導学習動機尺度の作成および妥当性と信頼性の検討を行った。【研究1-1】では“なぜ教科指導について学んでいるの

か”について自由記述形式で回答を求め、教師の教科指導に関わる学習動機を探索的に検討した。【研究 1-2】では、【研究 1-1】にて得られた項目を参考に教師の教科指導学習動機尺度を作成した。下位尺度としては、“内発的動機づけ”、“子ども志向”、“熟達志向”、“承認・比較志向”、“義務感”、“無関心”が得られた。先行研究では考慮されなかった“子どものため”といった側面を踏まえた点が、本尺度の特徴である。そして、作成された尺度について時間的安定性と、内的一貫性を検討したところ、いずれも十分な値を示し尺度の信頼性が確認された。また、Messick (1995) の考え方を採用し内容的な側面の証拠、構造的な側面の証拠、外的な側面の証拠、一般化可能性の証拠を検討したところ、いずれも確認することができ、尺度の妥当性が確認された。【研究 2】では、教師の学校種および経験年数による教科指導学習動機の違いについて検討した。【研究 2-1】では、学校種（小学校、中学校、高等学校）および経験年数（新任、若手、中堅、ベテラン）における教科指導学習動機の違いについて検討した。その結果、学校種による十分な差はみられなかった。経験年数については、熟達志向および承認・比較志向において差がみられ、ともに新任が若手、中堅、ベテランよりも高かった。【研究 2-2】では、特に若手教師に焦点を当て、新任、2～3 年目、4～5 年目、6～7 年目、8～9 年目の教師における教科指導学習動機の違いについて検討した。その結果、熟達志向は新任が 4 年目以降の教師よりも高いこと、承認・比較志向は新任が 6 年目以降の教師よりも高いことが示された。【研究 3】では半構造化面接により、【研究 2】でみられた新任教師の熟達志向および承認・比較志向の高さに関連する要因について検討した。その結果、“理想と現実のギャップ”、“勉強不足の実感”、“現状の受け入れ”、“こうあるべきだという教師像”などが関連していることが示された。そして、“こうあるべき”といった固まった考え方から、“自分らしくてよい”といった柔軟な考え方ができるようになるにつれて動機づけも変化することが示された。

第 5 章では、教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知の関連について検討した。【研究 4】では、6 月と 12 月の 2 時点における縦断調査を実施し、交差遅延モデルにより教科指導学習動機と授業力の自己認知の相互因果関係について検討した。その結果、6 月の子ども志向および熟達志向が 12 月の授業力の自己認知と正の関連を示していた。しかし、従来の研究で適応的であると考えられてきた内発的動機づけは、授業力の自己認知と関連を示さなかった。【研究 5】では、【研究 4】でみられた教科指導学習動機と授業力の自己認知の関連を媒介する要因として学習方略の役割について検討した。【研究 5-1】では、“どのように教科指導について学んでいるのか”について自由記述形式で回答を求め、教師の学習方略を

探索的に検討した。【研究 5-2】では、【研究 5-1】にて得られた項目を参考に教師の学習方略尺度を作成し、教科指導学習動機と授業力の自己認知の関連における学習方略の媒介効果を検討した。その結果、教師の学習方略として“計画・振り返り”、“外部資源の活用”、“同僚の活用”、“インターネットの活用”が得られた。また、教科指導学習動機と授業力の自己認知の関連については内発的動機づけ、子ども志向、熟達志向はいずれも計画・振り返りの方略を介して授業力の自己認知と正の関連を示していた。さらに、子ども志向は同僚の活用の方略を介しても授業力の自己認知と関連することが示された。加えて、無関心は計画・振り返りの方略と負の関連を示していた。

第 6 章では、教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習との関連について検討した。【研究 6】では、教師の教科指導学習動機と子どもの自律的な学習の態度を表している注視・傾聴との関連および授業力の自己認知の媒介効果について検討した。その結果、内発的動機づけおよび子ども志向が授業力の自己認知を媒介して注視・傾聴に正の関連を示していた。また、無関心は注視・傾聴に負の関連を示していた。【研究 7】では、小学校教師とそのクラスの子どもの対象に、教科指導学習動機と子どもの自律的学習動機づけとの関連および子どもが認知する自律性支援の媒介効果について検討した。Multilevel SEM による分析の結果、教師の子ども志向が子どもの認知する自律性支援を介して、子どもの内発的調整と正の関連を示すことが明らかになった。また、媒介効果はみられなかったものの、子ども志向は RAI (relative autonomy index) と正の関連を、外発的調整と負の関連を示していた。さらに、熟達志向は取り入的調整および外発的調整と負の関連を示していた。

第 7 章では、実証的検討で得られた結果をもとに総合考察を行った。まず、各教師の教科指導学習動機の役割について整理をした。教師の教科指導学習動機の中でも、内発的動機づけ、子ども志向、熟達志向といった自律性の高い動機づけが授業力の自己認知と正の関連を示していた。また、子どもの注視・傾聴には内発的動機づけと子ども志向が、子どもの自律的学習動機づけには子ども志向と熟達志向が関連を示しており、これらの動機づけの適応的な側面が示された。ただし、内発的動機づけは長期的には授業力の自己認知を予測しないこと、子ども志向のみが子どもの認知する自律性支援を媒介して子どもの内発的調整と関連することなど、自律的であると考えられる動機づけでもそれぞれ役割が違うことが明らかになった。特に子ども志向は、伊藤 (2008) の他者志向的動機の中でも“他者のため”といった動機と“自分のため”といった動機が統合した状態に近く、教師の授業力の自己認知の高さや子どもの自律的な学習につながる教師特有の動機づけであることが示された。そして、

上記の知見をもとに、教師の教科指導学習動機を従来の自律性の程度に加え、他者志向性の程度の観点からとらえなおした。

そしてこれらの点を踏まえ、本研究の学術的意義を3点述べた。1点目は子ども志向という教師特有の側面を踏まえたうえで、妥当性と信頼性を備えた教師の教科指導学習動機尺度を作成した点、2点目は教師の授業力の自己認知や子どもの自律的な学習に関わる動機づけの役割について明らかにした点、3点目は教師の学習研究に動機づけという側面を応用した点であった。

最後に、本研究の限界と今後の展望について述べた。本研究の限界点としては、学校種や専門教科など基本属性に焦点を当てていない点、多くの研究が横断的な調査であった点、教師や子どもの主観的な評価により測定を行った点が挙げられた。今後は、上記の問題点を考慮し、縦断的な調査を実施したり、観察や他者評定も含めた多様な指標を用いた分析を行ったりすること、本研究では十分な知見が得られなかった承認・比較志向や義務感についても整理し教師の教科指導学習動機の位置づけを精緻化すること、動機づけプロフィールに着目した検討を行うこと、教師の動機づけの促進要因を検討し教育現場に応用することが望まれる。

【3952 文字】

## 本論文を構成する研究の発表状況

### 【学術論文】

三和秀平・外山美樹 (2015). 教師の教科指導学習動機尺度の作成およびその特徴の検討  
教育心理学研究, 63, 426-437. 【研究 1-1, 1-2】【研究 2-1】

三和秀平・外山美樹 (2018). 新任教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知および学習  
時間との関連の短期縦断的検討 パーソナリティ研究, 26, 217-228. 【研究 4】

### 【国際学会ポスター発表】

Miwa, S., & Toyama, M. (2016). Teacher's learning motivation on subject instruction, their way  
of learning and their teaching ability 31st International Congress of Psychology, Yokohama,  
Japan, July. 【研究 5-2】

### 【国内学会口頭発表】

三和秀平・外山美樹 (2016). 先生はなぜ学ぶのか — 教科指導に関して学ぶ動機の検討  
— 日本教師学学会第 16 回大会発表論文集, 36-37. 【研究 1-1, 1-2】【研究 2-1】

三和秀平 (2016). 教師の教科指導学習動機に関する検討 日本心理学会第 79 回大会発表  
論文集, L (16). 【研究 1-1, 1-2】【研究 2-1, 2-2】【研究 3】【研究 4】  
【研究 5-1, 5-2】【研究 6】【研究 7】

### 【国内学会ポスター発表】

三和秀平・外山美樹 (2016). 教師の学ぶ動機尺度の作成と信頼性および妥当性の検討 —  
教科指導に着目して — 日本心理学会第 78 回大会発表論文集, 928.【研究 1-1, 1-2】

三和秀平・外山美樹 (2016). 現役教師および教育実習経験学生における学ぶ動機の比較  
— 教科指導に着目して — 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 406.  
【研究 2-1】

三和秀平・外山美樹 (2016). 新任教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知, 学習時間  
との関連の短期縦断的検討 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 645.【研究 4】

## 謝辞

つくばに来て5年間、とても貴重な体験をさせていただきました。お世話になった皆さまに心より感謝申し上げます。

特に、指導教員の外山美樹先生には博士前期課程に入学してから5年間、本当にお世話になりました。外山先生にご指導いただいていなければ、博士論文の執筆までたどり着けなかったことでしょう。論文執筆は最後の最後までご迷惑とご心配をおかけしました。執筆途中で、もう博士論文は書けないのではないかと諦めかけていましたが、外山先生の励ましの言葉や丁寧な指導を受けて頑張ろうと思えました。学部では心理学を専攻していなかったこともあり、心理学のことについて何も知らなかった私でしたが、心理学の奥深さや面白さを教えていただきました。私は能力が高いわけでもなく、注意が欠陥し、衝動性が強く、多動な問題児であり、指導もとても大変だったと思います。進路に関してもなかなか定まらず、就職活動をしたり、突然博士課程に進学すると言い出したり、小学校教師になると言い出したり、日ごろから意味不明な言動が多く困らせてばかりでした。そんな私に対しても決して見放すことなく、優しく熱心に指導していただけたこと、心より感謝しております。感謝の言葉を書き出すと、ここには書ききれないほど外山先生にはお世話になりました。この恩は今後の自分の姿で返していきたいと思います。

そして、櫻井茂男先生にも大変お世話になりました。そもそも、心理学に興味を持ち、特に動機づけの研究をしようと思ったのは、櫻井先生の論文や著書を読んだことがきっかけでした。そんな偉大な先生に副指導教員として指導していただき、とても幸せでした。また、櫻井先生には日頃から研究の進捗や進路などについて気にかけていただき、研究の面でも心理的な面でも支えていただきました。櫻井先生のおかげで、私もモチベーションを維持し、博士論文の執筆までたどり着くことができました。櫻井先生への感謝もここには書ききれません。いつか、立派に成長した姿をもって、この感謝の気持ちを伝えたいと思います。

副指導教員を引き受けていただいた茂呂雄二先生にも、大変お世話になりました。指導会の際には、毎回大変有益なご指摘をいただきました。いつも私に欠けている視点からのご指摘をいただき、とても勉強させていただきました。

副査を引き受けていただいた濱口佳和先生にも、心よりお礼申し上げます。発達心理学研究会で発表させていただいた際には、臨床家としての立場からのご指摘をいただきました。ご指摘を参考に、今後も現場に還元できるような研究を進めたいと思います。

相川充先生，綾部早穂先生，原田悦子先生，松井豊先生，佐藤有耕先生，宇佐美慧先生，湯川進太郎先生には指導会にてとても有益なご指摘をいただき，自分の研究について考え直すきっかけとなりました。心よりお礼申し上げます。

横浜市立大学では長谷川真里先生に大変お世話になりました。心理学専門の学部ではないながらも，熱心に指導していただきました。心理学を学びに大学院へと進学したいと思ったのも，長谷川先生のご指導のおかげです。ありがとうございました。

また，外山研究室の皆さまにも大変お世話になりました。先輩である市川玲子さん，有富公教さん，児玉裕巳さん，山本愛美さん，張珺さん，皆さんととても優秀な先輩ばかりで私の憧れでした。研究室の湯立さん，黒住嶺さん，肖雨知さん，倉石和澄さん，長峯聖人さん，冬賀純恵さん，吉田知弘さんにも研究会ではとても有益な意見をいただきました。黒住くん，肖さん，冬賀さんは最後にミスだらけの論文をととても細かくチェックしてもらいました。ありがとうございます。そして，外山研の卒論生の皆さまにも大変お世話になりました。皆さまと一緒に学ぶことができ，とても幸せでした。

大学院では本当に同期に恵まれていました。博士課程同期の金井雅仁さん，菅原大地さん，湯立さん，戎夢婷さん，また修士課程で同期だった皆さん，ありがとうございます。最初はとても優秀な人ばかりで，本当に筑波大学でやっていけるのか？と不安だらけでした。しかし，いろいろと声をかけてくれ，励ましてくれ，くだらない遊びにも付き合ってくれたおかげで何とかやり通すことができました。

そして，他の研究室の方にも助けられました。弘前大学の古村健太郎先生には進路について，とても親身に相談にのっていただきました。ありがとうございました。また，井ノ川侑果さん，川嶋賢治，北本遼太さんをはじめ多くの後輩にもお世話になりました。くだらない話にも笑ってくれて，本当に楽しく過ごすことができました。ありがとう。

大学の外では，龍ヶ崎市教育センターの皆さまにもお世話になりました。臨床経験がなかった私ですが，センターでの仕事について優しく指導していただきました。センターの中で，経験をさせていただけたことが，今の研究に役立っていると思います。そして，土浦市立土浦小学校の皆さまにもお世話になりました。特に，串田恵美先生には教師の目線からご指摘をいただき，現場と研究のつながりについて考えさせられました。また，茨城 YMCA，横浜 YMCA，要小学校学童クラブ，宇都宮市立清原中学校の皆さまにもお世話になりました。実際の教育現場をこの目でみさせていただき，経験できたことは私にとって大きな財産です。加えて，ソーシャルモチベーション研究会の皆さまにもとても有益なご指摘をいただき

ました。外部の先生方からのご指摘はとても新鮮で、新しい視点から研究を考えることができました。どうしたら研究が面白くなるのか、という視点でご意見をいただき、とても勉強になりました。

私がここまでやり通せたのもバスケットボールがあったからです。バスケットボールの面白さを教えてくれた松田監督をはじめ、SUN jr クラブの皆さまには本当に感謝しております。松田監督から始まり、私の人生は指導者に恵まれていました。そして、中学、高校、大学、クラブチームと、素晴らしい仲間と出会うことができました。つくばではクラブチームの宴、Ragnarok、Dunk Fox の皆さまにお世になりました。皆さんとバスケットをしている時間が至福の時間でした。

本研究は教師という特殊なサンプルを扱ったため、調査実施の際には多くの方に助けをいただきました。特に、栃木県教員研修センターの皆さまには大変お世話になりました。飛び込みでお願いをしに行ったにもかかわらず、熱心に話を聞いてくださり、実施の手助けをしていただきました。また、庄司研究室の高橋智子さん、元櫻井研究室の海沼亮さんには調査協力者募集に協力していただきました。皆さまのご協力がなければ本研究は成立しなかったと思います。ありがとうございました。そして、お忙しい中、調査にご協力いただいたすべての先生方、児童・生徒の皆さまにも心よりお礼申し上げます。

他にも名前を挙げだしたらきりが無いほど、多くの方に支えられて、博士論文を執筆することができました。支えていただいたすべての皆さまにお礼申し上げます。

最後に、家族の皆さまに感謝いたします。小さいころから、何を考えているのかわからない子どもだったと思います。進路もギリギリまで決まらずに、いつもフラフラしていました。そんな私でも、やりたいことを尊重してくれて、見守っていただきました。これからしっかりと親孝行していきたいと思います。

最後の最後に、外山先生に改めてお礼申し上げます。謝辞を書きながら改めて外山研に入ってよかったと心より感じています。今まで、どちらかといえば体育会の世界で生きてきたので、何かあるたびに怒鳴られることが当たり前でした。しかし外山先生はそうではなく、いつも学生のことを第一に考えて研究面も研究外も優しく支援してくれました。今思うと、そこに甘えてしまっていたな、と申し訳ない気持ちでいっぱいですが、そのおかげで頑張れました。今後はしっかりとひとり立ちしていきたいと思います。本当にありがとうございました。

2018年1月9日



# 資料

## 本研究で用いた評定項目

1. 教科指導学習動機尺度（研究1で作成）
2. 興味価値・私的獲得価値（伊田, 2003）
3. 授業実践力不安（大野木・宮川, 1996）
4. 教師効力感（前原, 1994）
5. 他者指向的反応（前原, 1994）
6. 授業力自己診断シート（東京都教職員研修センター, 2005）
7. 教師の学習方略（研究5で作成）
8. 注視・傾聴（布施他, 2006）
9. 自律性支援（Belmont et al., 1988を参考に作成）
10. 自律的学習動機づけ（西村他, 2011）

## 1. 教科指導学習動機尺度 (研究1で作成)

研究 1, 2, 4, 5, 6, 7

あなたの教科指導に関する学習についてお尋ねします。以下の項目は、あなたが現在**教科指導**について学習する理由に、どの程度あてはまりますか。

もっともあてはまると思う数字に○をつけてください。

(学習とは家や学校で行う教材研究、授業の準備、プリント作成、必要な情報の収集などを指しています)

|    |                                 | まったくあてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | とてもあてはまる |
|----|---------------------------------|-------------|------------|---------|----------|
| 1  | 教科指導について勉強することが好きだから            | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 2  | 教科指導について勉強しているとわくわくするから         | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 3  | 自分の成長につながるから                    | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 4  | 授業の準備をすることは面白いから                | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 5  | 他の先生に負けたくないから                   | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 6  | 教科指導について勉強することは楽しいから            | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 7  | なぜ教科指導について勉強しているのか全く考えたことがない    | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 8  | 教科指導について勉強することは自分にとって大切だから      | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 9  | 準備をしっかりとすることで自己満足度が高くなるから       | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 10 | ふつうは教科指導について学ぶものだから             | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 11 | 授業の準備をしても自分には関係ない               | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 12 | 授業の準備をすることも仕事の一部だから             | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 13 | そのことで給料をもらっているから                | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 14 | 他の先生もみな授業の準備をしているから             | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 15 | なぜ授業の準備をするのか全く考えたことがない          | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 16 | 教科指導について勉強することは教師の義務だから         | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 17 | 子どもに確かな学力を身につけて欲しいから            | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 18 | 他の先生から認められたいから                  | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 19 | 授業準備をすることは自分にとって大切なことだから        | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 20 | 教科指導について学ぶ理由について考えたがその理由を見いだせない | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 21 | 授業の準備をしているとわくわくするから             | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 22 | 子どもたちから認められたいから                 | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 23 | 授業がうまくなりたいから                    | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 24 | 子どもにわかりやすい授業をしたいから              | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 25 | 子どもが安心して授業を受けられるようにしたいから        | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 26 | 子どもの興味・関心を高めたいから                | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 27 | 教科指導について学んでも自分には関係ない            | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 28 | 子どもが授業をより理解できるようにしたいから          | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 29 | ふつうは授業の準備をするものだから               | 1           | 2          | 3       | 4        |

以下には教科指導について学ぶ内容の性質についての 12 の項目があります。

あなたが教科指導について学んでいる内容の記述として、各項目がどの程度当てはまると思われますか。

もっとも当てはまると思う数字に○をつけてください。

|    |                                | ま<br>っ<br>た<br>く<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | や<br>や<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る | と<br>て<br>も<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る |
|----|--------------------------------|---|--|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1  | 学んでいて好奇心がわいてくるような内容            | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 2  | 学ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容   | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 3  | 興味をもって学ぶことができるような内容            | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 4  | 自分という人間に対して興味・関心をもつような内容       | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 5  | 今まで気づかなかった自分の一面を発見できるような内容     | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 6  | 学んでいて知的な刺激が感じられる内容             | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 7  | 学ぶことによって、より自分らしい自分に近づくことができる内容 | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 8  | 自分の個性を活かすのに役立つような内容            | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 9  | 学んでいて、面白いと感じられる内容              | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 10 | 学んでいて満足感が得られる内容                | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 11 | 学ぶことで人間的に成長すると思えるような内容         | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 12 | 学んでいて楽しいと感じられるような内容            | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |

## 3. 授業実践力不安（大野木・宮川, 1996）

研究 1

あなたが授業をする際に、以下の項目のことをどれだけ感じますか。

もっともあてはまる数字に○をつけてください。

|   |                              | ま<br>っ<br>た<br>く<br>感<br>じ<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>感<br>じ<br>な<br>い | や<br>や<br>感<br>じ<br>る | と<br>て<br>も<br>感<br>じ<br>る |
|---|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| 1 | 教え方が未熟で授業をちゃんと聞いてもらえないのではないか | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |
| 2 | うまく授業をすることができず取り乱しそうだ        | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |
| 3 | 手際よく実験指導，実技指導ができないのではないか     | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |
| 4 | 子どもにわかりやすい授業ができるかどうか不安だ      | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |
| 5 | 子どもの雑談が多くなり収拾がつかなくなりそうだ      | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |
| 6 | 授業中に予想外の質問がでたらパニックになるのではないか  | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |
| 7 | 子どもたちが自分の授業をきちんと理解してくれるか     | 1                                    | 2                               | 3                     | 4                          |

## 4. 教師効力感（前原, 1994）

研究 1

次の項目を読んで、各項目があなたの考え方にどのくらいあてはまるか答えてください。  
もともとあてはまると思う数字に○をつけてください。

|    |  | まったくあてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | とてもあてはまる |
|----|--|-------------|------------|---------|----------|
| 1  | 自分が本気になって当たれば、非常に難しいと思われる子どもでも指導できる                    | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 2  | 前の授業で教えたことがらを子どもが覚えていないとき、次からはちゃんと覚えられるように自分は指導できる     | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 3  | 子どもが普段よりも、いい点数を取ったとき、それは自分の考え方が良かったからだ                 | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 4  | 授業中に、子どもが騒いだり、授業の妨害をしたりしたとき、自分は素早く効果的に対応できる            | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 5  | 自分が一生懸命やれば、非常に難しい子どもでも、あるいは「やる気」のない子どもでも指導できる          | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 6  | 子どもが学習課題を解くことができないとき、自分はその課題のレベルが子どもに合っているかどうか的確に判断できる | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 7  | 学習課題が子どもにとって難しいと思われたときに、常に自分は、子どものレベルに合った課題に切り替えている    | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 8  | 子どもの成績が良くなったとき、それは、自分の考え方が功を奏したからだ                     | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 9  | これまでの教職経験や研修等は、自分の教師としての資質や技術の向上に役立っている                | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 10 | 自分は、子どもの学習に関するいかなる問題にも対処できるような研修、訓練、経験等を積んでいる          | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 11 | 子どもが新しい概念を容易に理解できたとき、それは、自分がその概念を教えるのに必要な「手だて」を施したからだ  | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 12 | 子どもが普段より良くなっているとき、それは自分がそれなりに努力したからだ                   | 1           | 2          | 3       | 4        |

## 5. 他者指向的反応（前原, 1994）

研究 1

以下の項目を読んで、各項目があなたにどれくらいあてはまるか教えてください。  
 もっともあてはまると思う数字に○をつけてください。

|   |  | まったくあてはまらない | あまりあてはまらない | ややあてはまる | とてもあてはまる |
|---|--|-------------|------------|---------|----------|
| 1 | 悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたくなる                | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 2 | まわりに困っている人がいると、その人の問題が早く解決するといいなあと思う   | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 3 | 他人が失敗していても同情することはない                    | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 4 | 人が頑張っているのを見たり聞いたりすると、自分とは関係なくとも応援したくなる | 1           | 2          | 3       | 4        |
| 5 | 悩んでいる友達がいても、その悩みを分かち合うことができない          | 1           | 2          | 3       | 4        |

現在のあなたの授業に関する力についてお尋ねします。

以下の項目はあなたにどの程度あてはまりますか。もっともあてはまると思う数字に○をつけてください。

|    |                                   | あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | だ<br>い<br>た<br>い<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る | あ<br>て<br>は<br>ま<br>る |
|----|-----------------------------------|---------------------------------|--|---|-----------------------|
| 1  | 子ども一人一人の本時の学習の達成状況を把握しようとしている     | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 2  | 子どもの反応や変容に気づき、授業に生かしている           | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 3  | 学習意欲を高めることを意識して言葉かけをしている          | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 4  | 子どもの反応を生かしながら授業を構成している            | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 5  | 子どもの発言や行動を共感的に受け止めている             | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 6  | 子ども一人一人の変化を把握しようとしている             | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 7  | 学習のねらいを明確に把握して教材解釈や教材開発をしている      | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 8  | 子ども一人一人の学習意欲を把握している               | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 9  | 教科等の専門的知識を深めている                   | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 10 | 授業のまとめを工夫している                     | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 11 | 発問の工夫をしている                        | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 12 | 個に応じた指導を行っている                     | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 13 | 子ども一人一人のこれまでの学習状況を把握している          | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 14 | 効果的な板書をしている                       | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 15 | 学習状況に応じて適時・的確な判断を行っている            | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 16 | 子ども一人一人に気を配り、言葉かけをしている            | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 17 | 子ども一人一人の発達段階、友達関係、家庭状況等を的確に把握している | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 18 | 日頃から教材に関連する幅広い情報を収集している           | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 19 | 子どもの主体的な学習を促す工夫を行っている             | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 20 | 子どもの実態を考慮して教材解釈や教材開発をしている         | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 21 | 子どもに興味・関心をもたせるための教材解釈や教材開発をしている   | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 22 | 学校・地域の特色を考慮して教材解釈や教材開発をしている       | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 23 | 生活との関連を意識して教材解釈や教材開発をしている         | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 24 | 授業の始めに学習のねらいを子どもに明確に示している         | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 25 | 的確な指示を出して集団を動かしている                | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 26 | 子どもに学習の準備についての的確に指示している           | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 27 | 学習のねらいを明確に示し、学習に見通しをもたせている        | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 28 | 分かりやすい説明をしている                     | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 29 | 基本的な学習ルールを定着させている                 | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 30 | 教材・教具を効果的に活用している                  | 1                               | 2  | 3   | 4                     |

## 7. 教師の学習方略（研究5で作成）

研究5

あなたの教科指導に関する学習方法についてお尋ねします。

普段あなたは以下のような方法をどの程度行いますか。もっともあてはまる数字に○をつけてください。

|    |                           | ま<br>っ<br>た<br>く<br>し<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>し<br>な<br>い | と<br>き<br>ど<br>き<br>す<br>る | よ<br>く<br>す<br>る |
|----|---------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------|
| 1  | インターネットを用いて他の先生の実践例を参考にする | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 2  | いろいろなジャンルの本を読むようにする       | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 3  | 講演会に参加する                  | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 4  | 教科指導に使用できそうな本を探す          | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 5  | 間違いやすい点をよく確認する            | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 6  | 教科指導の内容に関連のある施設に行く        | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 7  | 教科指導に必要なものを考える            | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 8  | インターネットで指導例を探す            | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 9  | 子どもの反応を予想する               | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 10 | インターネットで教科指導に必要な情報を集める    | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 11 | 教科指導に関する本を読む              | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 12 | 実際に問題を解いてみる               | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 13 | 自分が分からないところを確認する          | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 14 | どうやって学ぶのかを考える             | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 15 | 勉強会に参加する                  | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 16 | 他の先生にアドバイスを求める            | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 17 | 他の先生の授業を参考にする             | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 18 | 大切なところはどこかを考える            | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 19 | 考えたことを他の先生に相談する           | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 20 | 分からないことをインターネットで調べる       | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 21 | 授業のイメージをする                | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 22 | 他の先生と情報交換をする              | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 23 | 教科書を分析する                  | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |
| 24 | 分からないことを他の先生に聞く           | 1                               | 2                          | 3                          | 4                |



あなたの教えているクラスについてお尋ねします。現在、あなたが教えているクラスの生徒の様子は、以下の項目にどの程度あてはまりますか。クラスごとの違いや生徒個人の違いもありますが、全体的な印象として、もっともあてはまると思う数字に○をつけてください。

|    |                            | あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | だ<br>い<br>た<br>い<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る | あ<br>て<br>は<br>ま<br>る |
|----|----------------------------|---------------------------------|--|---|-----------------------|
| 1  | 静かに授業を聞く                   | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 2  | 授業中にむだ話をする                 | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 3  | ノートや教科書、黒板をしっかりと見る         | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 4  | 授業中に良い姿勢で座る                | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 5  | 授業中は他のこと（よそごと）をしない         | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 6  | 授業中にやるように言われたことは、最後まで頑張る   | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 7  | 授業中によそ見をする                 | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 8  | 授業中にやるように言われたことは、静かに集中してやる | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 9  | 先生の話を生懸命聞く                 | 1                               | 2  | 3   | 4                     |
| 10 | 授業中に授業と関係ないことをする           | 1                               | 2  | 3   | 4                     |

つき しつもん せんせい  
次の質問は、あなたの担任の先生にどのくらいあてはまりますか。

おも すうじ まる  
もっともあてはまると思う数字に○をつけてください。

|   |   | ま<br>っ<br>た<br>く<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | 少<br>し<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る | と<br>て<br>も<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る |
|---|---|---|--|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | せんせい わたし かんが かた おし<br>先生は、私(ぼく)たちにいろいろな考え方を教えてくれる             | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 2 | せんせい わたし<br>先生は、私(ぼく)たちのことをよくわかっている                           | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 3 | せんせい わたし はげ<br>先生は、私(ぼく)たちを励ましてくれる                            | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 4 | せんせい わたし わ き<br>先生は、私(ぼく)たちに分からないことがないか聞いてくれる                 | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 5 | せんせい わたし なに き<br>先生は、私(ぼく)たちが何をしたいのか聞いてくれる                    | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 6 | せんせい つぎ はなし まえ まえ はなし わ き<br>先生は、次の話をする前に、前の話を分かっているのか聞いてくれる  | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 7 | せんせい わたし なに い き<br>先生は、いつも私(ぼく)たちが何をしなければいけないか言っている気がする       | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |
| 8 | せんせい がっこう べんきょう とき やく た はな<br>先生は、学校で勉強したことがどんな時に役に立つのか話してくれる | 1   | 2  | 3                               | 4                                    |

注) 子どもに実施

つぎ しつもん      べんきょう      りゆう  
 次の質問は、あなたが勉強する理由に、どのくらいあてはまりますか。  
 おも すうじ      まる  
 もっともあてはまると思う数字に○をつけてください。

|    |   | ま<br>た<br>く<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | あ<br>ま<br>り<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>ら<br>な<br>い | 少<br>し<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る | と<br>て<br>も<br>あ<br>て<br>は<br>ま<br>る |
|----|---|--|--|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1  | じぶん ゆめ じつげん<br>自分の夢を実現したいから                 | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 2  | むずか ちようせん たの<br>難しいことに挑戦することが楽しいから          | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 3  | せいせき さ おこ<br>成績が下がると、怒られるから                 | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 4  | しょうらい せいこう<br>将来の成功につながるから                  | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 5  | もんだい と<br>問題を解くことがおもしろいから                   | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 6  | ひと おも<br>まわりの人にかしこいと思われたいから                 | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 7  | べんきょう とも ま<br>勉強で友達に負けたくないから                | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 8  | とも よ せいせき<br>友達より良い成績をとりたいから                | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 9  | じぶん きぼう こうこう だいがく すす<br>自分の希望する高校や大学に進みたいから | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 10 | ひと<br>やらないとまわりの人がうるさいから                     | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 11 | ひと<br>まわりの人から、やりなさいといわれるから                  | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |
| 12 | べんきょう じたい<br>勉強すること自体がおもしろいから               | 1  | 2  | 3                               | 4                                    |

注) 子どもに実施