

教員養成課程における教職動機づけ促進のための理論的基盤

(教育心理学教室) 富田 英司

A theoretical basis for facilitating motivation for teaching career in a teacher-training course

TOMIDA, Eiji

(平成22年6月5日受理)

要約：本研究は学校教員を職業として目指そうとする動機づけを「教職動機づけ」と名付け、これを教員養成課程において促進するための仮説群とそれを支える基礎理論を提案した。具体的には、教職動機づけの現状に関する仮説、教職動機づけに影響するプロセスに関する仮説、ピアによる動機づけの社会的促進プロセスを説明するための心理学的な理論、そして教職への意思決定を促進する学習環境の提案が行われた。最後に、教職動機づけを多面的に測定するための道具として、教職キャリア志向性尺度が提案され、その質問項目を紹介した。

キーワード：教職動機づけ、ピア・ラーニング、キャリア・アンカー、教職キャリア志向性尺度

1. 本研究のねらいと背景

本研究の目的は卒業後の職業として学校教員を目指そうとする動機づけを「教職動機づけ」と名付け、これを教員養成課程において促進するための仮説を提案することである。次の第2節では、本研究の対象範囲を限定すると共に、教職動機づけの現状に関する仮説を提案する。第3節では、教職動機づけに影響するプロセスに関する仮説を検討し、第4節においてこのプロセスを説明するための心理学的な理論を提案する。第5節では、以上の議論を踏まえて、教職への意思決定を促進する学習環境の提案を行う。最後に第6節では、教職動機づけを多面的に測定するための道具として、教職キャリア志向性尺度を考案し、その質問項目リストを紹介する。

2. 教職動機づけの現状に関する仮説

多くの教員養成課程在学学生は、教職への動機づけという観点から大きく分けて3つのタイプに分けられる。1

つは早期決定型で、高校以前より教職に就くことを心の中で決めており、特に迷いが無い。もう1つは教職に興味を持ちつつも、他の可能性も捨てていない葛藤継続型。最後のタイプは、元より教職に関心が低い無関心型である。早期決定型の学生は、特に教育的支援を必要としていない、もしくは現行の教育的支援をさらに継続・強化することで十分対応できると考えられる。また、無関心型については、そもそも教員養成課程が積極的に受け入れる学生ではないと考えられることから、カリキュラムや教育支援上の問題というよりも、アドミニストレーションの問題であると言える。そのため、基本的には本論文の範囲外である。教職はある程度社会的信頼のある職業であると考えられるため、それを目指すということは受験生にとって、両親等の理解や支援を得やすい。そのため、もし両親等に理解の得にくい目標を密かに持って大学を受験しようとする場合、「教職を目指している」という大義名分で、教育学部に入學しているケースも多いだろうと思われる。それに対し、最も教育的支援策を講じる必要があると同時に介入の効果が見込めるのが、葛藤継続型である。早期決定型は、学生の個別的な経験が大きく作用して成立しているため、教員や教育機関が早期決定型の人間を増やすことは難しい。それに対して、葛藤継続型は迷っている分、教育的介入の効果が大きいと考えられる。そのため、大学としては葛藤継続型の学生がより早い段階で教員を最優先キャリア・パスとして選択することを促進する方法を考案することが重要である。

葛藤継続型の学生は、教員採用試験を受けるかどうかの決定を意識しはじめる時期に最初の大きな葛藤を抱える。そして、教育実習に行き得られるであろう様々な

経験を期待して、「キャリアの方向性の決定は教育実習に行ってから行う」という方略を採用する。しかし、教育実習が終わるのは3年生の後学期であることが多いため、既に就職活動や公務員試験へシフトしたり、別のキャリアを考え直すには時間が少なすぎる。その結果、就職活動にシフトしたとしても、もともと就職活動だけを考えていた学生と比較すると相当不利な状況に陥る。このことから、教育実習に行く以前の少なくとも3年生前学期で、どのキャリアプランを最優先するか決定できるよう援助することが重要である。

3. 教職動機づけに影響を与えるプロセスに関する仮説

本節では、葛藤継続型の学生がなぜ葛藤するのか、その心理学的メカニズムについての仮説を提案する。なぜ教員養成課程を受験しておきながら教員になることを決定することに躊躇するようになるのだろうか。

ほとんどの教職志望学生は、自らの体験をもとに教師という職業に関するイメージを大学入学以前から既に持っている。大学入学後、彼らは教職に関する様々な側面について講義等で多くの知識を獲得する。このこと自体は教師教育に必要であるが、同時に「体験を通じた教師像」と「知識として入ってくる教師像」との間に差が生じてくると考えられる。児童生徒にとって教師の仕事は、授業で教えたり、特別活動の時間や昼休みなどに一緒に過ごすことで見える部分に過ぎない。他方で、大学の授業では、教師の仕事について組織的な運営管理であるとか、地域連携、行政システム、保護者対応といった、児童生徒の目線からはなかなか見えにくい側面について知識獲得を進めることになる。このようにして生じた教師像の乖離は、多くの教職志望学生の心に「自分が考えていた教師という仕事はどうやら本当は違うものではないだろうか」「自分はこの教師という実は未知の仕事に向いていないのではないだろうか」という思いを抱かせることになると考えられる。このような個人内で起こる揺さぶりは、しっかりとした判断に基づいた職業選択に欠かせない1つのプロセスでもあるため、意義深いものである。しかし、このような揺さぶりが個人の中で抱え込まれたままであることによって、教職動機づけが低くなったまま教育実習の時期まで職業選択のための意思決

定を行わないということになってしまえば、その揺さぶりを活かせていないと言える。

そこで重要になってくるのが、教職キャリアに関するピア同士の語りの機会である。いくら役立つ情報であっても、大学の授業で得られる知識は学生の体験知から遠く、自分が教職に向かって突き進むかどうかを実感レベルから判断するためにはほとんど役立たないばかりか、むしろ迷いを深める効果すらある。そのため、自分とよく似た境遇にある他者と経験や考えを直接交換しあうことで、互いのキャリア決定に関して実感を伴った形で検討を進めることができると考えられる。

また、学生が実感を得にくい教職の側面としては、管理運営や地域連携、行政、法、財務などが挙げられるが、これらは教育実習においてもなお体験から遠く離れた世界である。もちろん特定の仕事に従事する前に、その全容を予め大学で体験できるように準備するという発想は原理的におかしい。この世の中の仕事は全てをリスト化できるほど単純ではないし、リスト化できないような未知の仕事に対してある程度対応可能なポテンシャルを培うことが高等教育の本来の役割だからである。そこで、対応策としては、組織的活動の中でリーダーシップを取って働くことを経験することが、教職に含まれる児童生徒との直接的関わり以外の面に対する学生の準備を進めることに繋がると考えられる。

上記においてその重要性を示した教職に関する語りは、実際のところ、それほど行われている訳ではないと思われる。そこで以下では、学生同士の語りがあまりなされないとすれば、その理由が何でありそうか検討していきたい。

(1) 教員養成課程の学生は教員志望だという思いこみとディスコース

今よりも多くの学生が教職動機づけを高めるようになるには、その前段階として、教員にならないという選択肢についてもしっかりと本人達が話しあったり、考えを巡らすということが必要なはずである。そうであるとなれば、教員にならないかもしれないという話がなされない、もしくはするべきではないという雰囲気が彼らの中にあつたとすれば、それは教員養成への動機づけを阻害する要因にもなりうると考えられる。

(2) 説明観の偏り

キャリアにせよ、ショッピングにせよ、何をするか決めてさえしまえば、後は特に相談をする必要はないという感覚を持っていれば、特に他者と話をしようとは思わないだろう。

(3) ピア関係の質

ピアは自分を支えてくれる貴重なネットワークであるという認識はあるが、自分の人生に関わるシリアスなテーマについて、お互いの考えを交流させる相手であるという認識を持っていないのかもしれない。互いを刺激し合い、育てあうという相互依存的な自律的關係ではなく、自分を助けてもらうために自分も相手に良くしておくという依存關係は語りを阻害しようと考えられる。

(4) ピアによる動機づけの社会的促進

ピア同士の交流で期待されることは語りだけではない。特定のピアが教職へ向けて具体的な行動に移し、教職を生業とする人生を送ることを決意したとすれば、その姿勢は他のピアにも伝播していくことがある。このような社会的促進によっても教職動機づけは高められ得る。

以上のように、教職動機づけの促進にはピアとの関係やピアとの会話が重要な役割を担っていることが予想される。そこで次節では、ピアによる社会的促進のメカニズムに関する心理学的な理論の構築を試みる。

4. ピアによる動機づけの社会的促進とその範囲に関する理論

ここで筆者が構築しようとする理論は、人の動機づけを大きく規定する自己概念の構造に関する理論である。この理論は、人の認識構造が実存的世界と寓話的世界を備えていると仮定する。実存的世界に属する認識は人の行動誘発や行動維持を促進する動機づけ機能を持っているのに対し、寓話的世界に属する認識は表面的な意思の表明には繋がるがその意思に沿った行動を継続的に引き起こすほどの動機づけを与えないということを主張するものである。

ヴィゴツキー（2001）によると、人は他者との間主観的なやり取りを通じて、その個人間の認知プロセスを個人内へと内化することによって、認知的な発達を成し遂げていく。この見方は今は全世界の教育実践者、教育学者、教育心理学者、認知科学者、社会心理学者、教育

工学者、発達心理学者の間で、最も有力な考え方として受け入れられており、この理論を支持するような科学的知見も次々と蓄積されている。

ただし、この他者というのは誰であってもよい訳ではないと思われる。もしまだ教師としての基本的信頼が獲得されていない大人と子どもがコミュニケーションする場合と、親密な関係にある親子がコミュニケーションをする場合では、当然それらを通じた認知的発達の進み方は異なるはずである。この点にヒントを与えてくれるのは、レイブとウェンガーによる正統的周辺参加に関する研究である（1993）。正統的周辺参加論によれば、人が学習に否応なく巻き込まれていくのは、学習主体の生活に深く結びついた実践に取り組むコミュニティ、すなわち実践共同体にその人が参加している場合である。この研究では弟子が持つ師匠への信頼や憧れなどの感情に関しては中心的に論じられていない。しかし、こういったものなしには、コミュニティへの長期的な参加は難しくなりやすいと思われる。おそらく、弟子の視点からすれば、自分が将来そうになっていくその姿を師匠に投影することで、たとえ現時点では遠く及ばない存在であったとしても、ある意味、身近でリアリティのある存在として師匠との関係に巻き込まれていることと思われる。本論文で指摘したいのは、このようなリアリティのある存在として、主体が既に巻き込まれてしまっているような状態にある他者というのが、その主体のキャリア行動の動機づけに最も大きく作用するのではないかということである。

他方、人はそのような身近でリアルな他者以外にも、マスメディアや書籍、映画などによっても影響されることがある。本論文は、このような影響は多くの場合、実践コミュニティ内の社会的存在に比べて大きくないと推論する。このような推論は、人の認識構造に関する次のような仮説に依拠している。この仮説は、人の認識システムが実在的情報と寓話的情報を分けて蓄積できているようになっておりと想定している。実存的情報とは、主体が巻き込まれている活動や参加している実践共同体に属する他者がもたらす情報である。例えば、このような他者が述べたこと、成し遂げたこと、そしてこの他者の能力や特性として主体から観察できることなどが挙げられる。寓話的情報とは、上記以外の社会的存在からも

たらされる情報である。例えば、これらにはマスメディアや書籍、伝え聞くことによって得られる特定の社会的存在に関する情報が含まれる。この2つの分類は、どのような社会的存在から情報がインプットされるのかによって実行される。そして、このような情報の区分は、その情報に基づいて主体を特定の行動へと動機づける方法と強さにおいて明確な違いを生み出すと筆者は想定している。実存的情報は、特定の行動を短時間に強く誘発し、その行動傾向を持続させる機能を持っているのに対し、寓話的情報は、認識の表面的な変化には繋がりやすいが、その変化は行動の変容をすぐに引き起こしたり、もし引き起こしたとしてもそれが継続するほどの動機づけを与えないと考えられる。

このように寓話的情報と実在的情報は、ある程度の情報遮蔽性 (Foder, 1983) を持っている領域知識の一種であると想定できる。しかし、これらの遮蔽性を乗り越える方法もあると思われる。人は他者の経験を自分の疑似経験として活かすことができるよう、特定のモードでエンコードされた情報を準実在的情報として認識することができるかと筆者は考えている。そのモードが語りであると考えられる。語りでは、情報は時系列的に並べられ、主に当事者の視点から様々なイベントとそれに伴う感情や判断が提示される。このような情報提示の仕方が聞き手に疑似体験をもたらすと同時に、話し手と聞き手が同じ経験を共有したという擬似的な感覚をももたらすのである。このような特性を持つが故に、聞き手とそれほど近くない関係にある他者が提供する情報の多くは本来的に寓話的情報であるにも関わらず、準実在的情報として聞き手に活かされうると考えられる。

5. キャリア決定を支援する学習環境とアセスメント

本節では、3節及び4節の理論的考察に基づいて、教職を目指すことを躊躇する葛藤継続型の学生の職業決定を支援する環境設定、及びそのために必要なアセスメントについて提案する。

(1) 教職への思いを互いに語る場の設定

教職というキャリアにそれぞれがどういった思いをもっているか、なぜ教職を目指すのか、なぜ教職を目指すかどうか迷っているのか、教職を目指さないとすれば

他に何を目標そうとしているのかということ語りあう場所を入学後の早い段階から確保することが重要である。単に場所や時間を設定するだけではなく、特定の場所と時間が、キャリアについて語り合うことが文脈上最も適切であるという状況設定が重要である。このための具体的な方法としては、必修授業の時間等を利用し、学科全体で取り組むという方法と、教科や専門によって分かれている各教室において、例えば最近教員になった先輩と語り合う場を設けるなど方法がある。

(2) 語るための基礎コミュニケーション力育成

自分のことを語るという行為は、それほど当たり前ではなく、文化の影響によって強く規定されると考えられる。例えば、農村部と都市部では、自分について語るという行為が実践される頻度がおしなべて大きく異なる。また、各家庭が持っている語りの文化にも大きな違いがあるだろう。ある家庭では、それぞれが自分の考えていることをよく家族に話すかもしれないが、また別の家庭では、具体的な行動の指示に関連した内容がもっぱらの会話内容であることも考えられる。単に会話をするかしないかだけではなく、これには会話のジャンルも関係する。世間話については饒舌であったとしても、自分のキャリアを語るといった比較的シリアスな話題については何も語らないということもありうる。このようなことから考えて、十分な語りを引き出すためには、それ相応のトレーニングを入学後比較的早い時期に導入することが重要であろう。

(3) 教職動機づけの縦断的調査

教職動機づけを高めるための基礎資料として欠かせないのが、教職動機づけを測定するための手法の開発とそれを用いた縦断的調査である。入学から卒業までの教職動機づけの変化を縦断的に追跡にすることによって、大学での様々なイベントや個々の学生の活動内容と特性などがどのように教職動機づけの変化に結びついているかを明らかにすることができる。このようなエビデンスに基づいて、学習環境の改善を継続的に展開することが教職動機づけの促進に効果的であると考えられる。

6. 教職の多様なキャリア志向性を考慮した動機づけの測定方法

これまで議論してきた教職動機づけについて、今後研

究を進めていくためには、前節でも指摘したように、まず動機づけの高さを測定する手法が必要である。本節は、教員採用試験への動機づけを多面的に理解し、教員採用への動機づけの質を検証するための尺度を提案する。教職といっても、その職業が持つ業務内容は幅広い。管理運営の側面もあれば、危機介入のような現場対応もある。強力なリーダーシップを必要とする役割もあれば、枠組みに従って仕事をこなすという側面もある。また、自律的に仕事をする面もあれば、組織的に行動計画を策定し、それを遂行し、改善するという側面もある。このような多様な動機づけを測定するために役立つのがエドガー・シャイン（2003）のキャリア・アンカー理論である。

キャリア・アンカーとは、キャリア志向性に関する代表的概念の1つであり、仕事生活に関して継続的に人が持っている能力・欲求・価値についての自己像のことを指す。シャインはアンカーとして、専門・職能、全般管理、自律・独立、保障・安定、起業家的創造性、奉仕・社会

貢献、純粋な挑戦、生活様式という8つの次元を提案している。1人の人間は、これらの中から特定の少数のものを重視していることがほとんどあり、キャリア・インタビューを何度もくり返す中で、キャリア・カウンセラーとインタビューイが協同で判断することになる。また、個人が大事にするアンカーをより簡便に測定するための二次的な方法として、自己評定による質問紙も開発されている（シャイン，2003）。

ここでは、このキャリア・アンカーを理論的な出発点として、教員採用に対して学生が見いだしている職業的価値を測定するために筆者が新たに作成した教職キャリア志向性尺度の項目を下記に示しておく。作成にあたっては、既存のキャリア・アンカー尺度の項目を参考に、上述の8つのアンカーに対応すると思われる質問項目をそれぞれ8項目ずつ作成した。質問項目の作成にあたっては教員養成課程4年生4名の協力を得て、表現や内容の検討を行った。

表1 教職キャリア志向性尺度の項目リスト

種類	項目案
専門・職能	・教員になったら、現場の問題について同僚や他の人から相談を持ちかけられるような専門的な仕事の仕方をしたい。
	・教科教育や生徒指導、児童・生徒理解、問題対応や保護者対応など、教師としての専門的能力を高めていくことができるなら、教育者としての自分の人生はうまく行きそうだと感じる。
	・校長や教育委員会の管理職になるよりも、自分の得意な現場でリーダー的役割を担うことに魅力を感じる。
	・教育現場を離れてしまうような人事異動を受け入れるくらいなら、教員を辞めたい。
	・自分が得意なことを教えたり、自分が得意とすることで他者を援助したりできたとき、教員として最も充実感を感じるだろうと思う。
	・もし教員になったら、定年までクラスの担任をやっていたい。
	・様々な内容を広く浅く教えるよりも、特定の内容を深く教えたい。
	・他の先生に対して指導的立場を取るよりも、自分の教える技術を高めることに力を尽くしたい。
	・教員になったら、学校組織をまとめ、盛り上げることで学校全体に貢献したいと考えている。
	・教員になったら、いつか学校組織や教育委員会の重要な意思決定を行うような立場につきたい。
管理	・自分は組織の長として働く時に自分の教育者人生がうまくいくだろうと感じる。
	・特定の現場でリーダーシップを取るよりも、校長や教育委員会のようなより全般的な仕事を行うことに魅力を感じる。
	・校長や教育委員会の管理職に就けないくらいなら、教員になりたくない。
	・教員になったら、できるだけ早く学年主任や指導主事などの指導的立場に就きたい。
	・教員になったら、最終的には教育組織や教育行政に関する問題を解決するために貢献したい。
	・目の前にいる児童・生徒に教えたり、援助したりするというよりも、効果的な教育制度の設計に興味がある。

自律・独立

- 教師という仕事は、ある程度自分で自由に授業の方法を考えたり、学級運営できる点が魅力だと思う。
- 自分の思い通りに仕事ができるという点で、教員という仕事に魅力を感じる。
- 教師という職業は、仕事の仕方を完全に任されたときに最もうまくいくだろうと思う。
- 将来が保障されていることよりも、細かいことに縛られず、自分の教えたいように教えられることが教師にとって大事なことだと思う。
- 自分で自由に学級経営や授業ができないくらいなら、教員になりたくない。
- 教育において最も重要なことの1つは教師がそれぞれの考えに従って自由に教育を行うことだと思う。
- 教室でどのように教えるかについて他の先生や管理職から口を出されるとすれば、教師の仕事は魅力的だと思わない。
- 教師の仕事が今よりも自由なものであったなら、私はもっと教師になりたいと思うだろう。

保障・安定

- 自分自身で教員としての仕事の仕方を決めることよりも、将来の保障や安定を得ることが自分にとって重要なことだ。
- 安定した生活の保障がないくらいなら、教育関係の仕事に就きたいとは思わない。
- 将来が安定していて安心感のある公務員だからこそ、教員になりたいと思う。
- 教師という職業の魅力は何よりも生活の安定や将来の保障である。
- 将来が保障され、安心感をもって仕事に取り組めるということが私の教員を目指す理由である。
- 出産や病気による休業が認められる職場という点で教員という仕事は最も魅力的なものの1つであると言える。
- 教員という仕事は大変な仕事であるが、定年まで身分が保障され、老後の生活が安定しているということなどでなんとかやっていけると思う。
- 教員としての仕事は、身分が定年まで保障され、老後の経済的な心配が必要ないときに最も効果的に行われるだろう。

起業家的創造性

- 教育に関連したビジネスに繋がりそうな新しいアイデアをいつも探している。
- 学校や教育委員会で管理職になるよりも、自分で学校や塾を作りたいと考えている。
- 自分自身のアイデアと努力だけによって、新しい教え方や教材を開発できたら最も充実感を得られそうだ。
- 自分自身のアイデアと努力によって新しい教え方や教材を開発し、それが多くの人に使われるときにこそ充実感を感じられそうだ。
- 自分で学校や塾を作って、それを軌道に乗せたいと思っている。
- いつか教育に関連した事業を起こしたいと考えている。
- 教師として活躍するよりも、自分で教育関連ビジネスを始めることに興味がある。
- より良い教育を提供するためには、教師として勤めるよりも、自分で学校を作る方がよいと思う。

社会貢献

- 教育を通して社会に貢献できていると実感できれば、自分の教師人生は充実したものだと思えるだろう。
- 学校などを通じて、他の人々のために自分の能力を役立てることができたら、教育者として最も充実感を感じるだろう。
- 校長や教育委員会の管理職に就くより、自分の能力を活かして、世の中を教育によってよくすることのほうが大切だと思う。
- 人類や社会に貢献するために教育という分野で働きたいと思っている。
- 自分の能力を社会貢献のために使えなくなるくらいなら、教育に関連する職業に就いたとしても、辞めてしまうだろう。
- 教師という仕事の魅力は将来を支える子ども達の可能性を高めることにあると思う。
- 多くの人が社会貢献に取り組んでいるが、教育は最も効果的な社会貢献の手段だと思う。
- 教師になったら、教育を通じて社会に恩返ししたいと思っている。

-
- | | |
|--------|---|
| 挑
戦 | <ul style="list-style-type: none">• 教員になったら、他の人が解決できないような難しい問題を解決したいと思っている。• 一見解決不可能だと思われた困難な問題を解決できたときにこそ、教育者としての充実感を感じるだろう。• 難しい問題を解決したとき、教員としての仕事がうまくいっていると感じるだろう。• 自分の問題解決能力、競争に打ち勝つ能力をフルに生かせる職業として教員という職業に就きたい。• 教育者として解決困難な教育問題に挑戦することは、校長や教育委員会の管理職に就くより、自分にとって大事なことだ。• 他の教員がこれまで取り組んで来なかったような難しい教育問題を解決するために、私は教員を目指している。• 教員になったら、対応が難しい児童・生徒の支援に力を尽くしたいと考えている。• 教員になったら、モンスターペアレンツや学級崩壊などの対応が難しい問題に積極的に取り組みたいと考えている。 |
| 生
活 | <hr/> <ul style="list-style-type: none">• 教員になったことで、家族と一緒に楽しみにしていることが犠牲になってしまうぐらいなら、教育関係の仕事をやめたほうがましだ。• 家庭生活と仕事が両立できるという理由から、自分は教師という仕事を選んでいる。• 家庭生活と仕事がうまく両立できることは教育関係者として最も大事なことである。• 自分の個人的な生活を犠牲にしてまで、校長や教育委員会の管理職に就きたいとは思わない。• 家庭生活にあまりマイナスの影響がないという理由で、教職に就きたいと考えている。• 趣味の時間を大事にすることができるという点で、教員という仕事は魅力的である。• 自分の時間を大事にしたいので、教員になりたいと思っている。• 将来、自分の子どもと十分に触れあう時間が取れないとすれば、教員としても失格だと思う。 |
-

7. 引用文献

- Fodor, J. (1983). The modularity of mind. Cambridge, MA: MIT Press.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993). 『状況に埋め込まれた学習正統的周辺参加』 佐伯胖 (訳) 産業図書
- シャイン, E. H. (2003). 『キャリア・アンカー』 金井 壽宏 (訳) 白桃書房
- ヴィゴツキー, L. S. (2001). 『思考と言語』 柴田義松 (訳) 新読書社