

教員志望者から見た教員を動機づける要因の考察

下野 良介 教職基盤形成コース

キーワード：教員志望者、動機づけ、モチベーション

1. 研究背景および研究目的・方法

独立行政法人教職員支援機構（2019）が行った調査によると、教職のイメージ悪化による教員採用試験競争倍率低下や若手教員の離職・休職といった現状があることが述べられている。また、佐々木邦道ら（2010）によると、初任者教員が感じるストレスやショックの要因は多様なものであること、及びそれに対応していく事の難しさを示している。その一方で、教員に高い専門性と幅広い教養が求められている。「新学習指導要領」「Society5.0」等の新たな構想に応じなければならないのは学校現場であり、教員である。しかし、到底対応できるとは言えないのではないだろうか。ゆえに、この中でいかに教育の質を確保していくのか、また、若手教員が感じているショックやストレスにどう対応していくのか、喫緊の課題であると言えるだろう。そこで、筆者は教育の質を教員の質と捉え、昨今の教員志望者数の減少問題、若手教員の離職・休職といった現状の中で、教育の質を高めていくためには、それぞれが持つ動機づけを高めていき、教育への思いを強く持ち、学び続ける教員を増加させ、支援することが重要なのではないかと考えた。さらに、教員が持つ動機づけを高めることにより、若手教員等が学校現場での様々な課題やストレスを乗り越えることが出来る可能性があるのではないかと考えた。

ゆえに、本研究は教員志望者である筆者の視点から教員の動機づけを高める要因の検討を行うことを目的とする。また、本研究では教員の動機づけを「学校に来たくなる・授業に取り組みたくなる・子どもと関わりたくなる」等の前向きな気持ちと定義する。

研究方法として筆者は研究の視点を、「学校現場に筆者自身が身を置き、そこで得た経験や感じたこと、モチベーションの変化、筆者の変容から考察していく」と定めた。その視点に基づき、学校現場での実践を行い、考察することとする。

2. 実践報告

2.1 実践で示唆された動機づけ要因

- (1) 他者との対話で課題を前向きに捉え直すことができる可能性がある
- (2) 得られた課題を対処し、次の実践に活かすこと。また活かしたことでそれが成果となったと感じられる経験
- (3) 子どもたちのことを願った教材研究に取り組み、それが子どもたちの姿につながることでの動機づけ
- (4) 日々の関係性の中で、子どもの喜び（嬉しさ）が私自身のそれとなること
- (5) (3) の下線部に取り組み行った授業実践の中で、教員も知らない事実に出会う事、子どもの実際に出会う事でそれを課題ととらえ、得られた課題そのものが次時への動機づけとなる

2.2 A 小学校での理科授業実践より

(1) **他者との対話による課題の前向きな捉え直し**：2019年11月6日～4学年2クラスで授業実践を行った。単元「ものの重さを比べよう」第1時において筆者は、子どもたちがあらかじめ用意した10種類の身の回りにあるものをてんびんで測り、自分が持っている重さの感覚と実際のものの重さとの違いや、同じ大きさでも重さが全然違うものがあることを見出し、てんびんを用いて正確にものの重さを調べることが出来ることを目的とした単元導入の授業を行った。

筆者は指導教官であるA教諭と授業の振り返りを行った。この時、筆者の心情としては授業で思ったように出来ず、失敗してしまったという思いから悪いところばかりに目を向けてしまっていた。しかし、A教諭からA児らが天秤を使わずに手ごたえにこだわっていた理由として、子どもたちが自分の手ごたえでしっかり確かめたい思いがあったところにてんびんを提示したからである可能性と、しっかりと手ごたえでもものの重さを比べる時間を保証していくことで、自然と子どもたちの意識がそれ以外の方法に向けられていくのではないかという助言をいただいた。他者から子どもの姿、学びにどんな意味が見出せるのか、また、具体的なその要因に関する考えを受け取ったことで、課題がどこにあるのか明確に捉えられ、「次回のクラスBでは手ごたえで比較する時間を十分にとってみよう。」といったように課題に対処しようという心構えを持つことが出来ていた。また、子どもたちがてんびんのそれぞれの容器にもものを複数入れて同じ重さにしてみようと試行錯誤する様子があったことなど、子どもたち自身が学びを深めていく具体的な姿を教えていただくことで、自分ではあまり見ようとしていなかった面白かった場面、子どもの姿に気づき、前向きに次時に向かおうとする気持ちが出来ていた。

(2) **得られた課題に対処した経験**：2019年12月5日単元「電気のひみつ」第1時において筆者は、(1)で得られた「手ごたえで比較する時間をとること」から「素材そのものに触れる時間を十分に保証すること」を大切に、授業に臨んだ。豆電球（ソケットなし）と乾電池と導線のみで豆電球に明かりを点けようと実験を進めていく子どもたちに、豆電球や電池そのものに目を向け、形や豆電球内の構造をじっくりと観察する姿や、教師が想定していなかった回路の作り方で豆電球に明かりをつなげていく姿が見られた。筆者は素材に触れる時間を保証したことが考えを深めていく子どもの姿につながったと感じた。

2-2. B 小学校での担任実践より

筆者は2020年1月9日よりB小学校4学年1学級で担任として勤務（実践）を行った。

(3) **子どもの姿を願った教材研究と成果**：単元「ものあたままり方」第7時において筆者は、あたたまった空気は本当に上にいくのか疑問を持った子どもたちに何とかして空気が上にいくという事実の面白さを実感してほしいと願い、ビニール袋を熱気球に見立てて、可視化できるように教材研究を行った。その授業では、普段はあまり感情を表に出さず、発信することのなかったK児が授業の中で暖まった空気の浮力で上昇するビニール袋（気球）を見て、手をたたいて、嬉しそうな笑顔になっていく姿を見せた。筆者はそれを見て教材研究に取り組んで本当に良かった、嬉しさが内からこみ上げてくるのを実感した。

(4) **子どもの喜びが私にとってのそれとなる**：学習発表会の準備の場面である。筆者はどうしても跳び箱5段を飛び越える発表をしたいM児と一緒に練習に取り組んだ。何日も、何度も練習していくうちに、ある時飛び越えることが出来た。M児は全身で喜びを表したわけではない。口元を緩くしてなんとも言えないじわっとした嬉しさがそこに出ている。私は

それを見て私自身も嬉しくなったことを感じた。

2.3 C小学校での社会授業実践より

(5) **課題そのものが動機づけ要因となる**：筆者は2020年10月29日よりC小学校6学年1学級にて社会科授業実践を行った。小単元「元寇」において、筆者は教材研究を進める中で、子どもたちに元寇という事実を様々な視点から捉えることで元寇という歴史事象の持つ意味合いの奥深さに面白さを感じてほしいと願っていた。第3時「弘安の役」での学習場面で、元軍は退けることが出来た。しかし、その後の鎌倉幕府からの恩賞が出なかったことがきっかけで幕府と御家人の関係性が崩壊していくという事実を対比させ、本当に元軍に勝ったと言えるのだろうか、を学習課題として考えさせた。その中でH児は「鎌倉幕府の崩壊は御内人（みうちびと）のせいでもある。」と発言した。筆者は教材研究を徹底したつもりでいたがそのことを知らなかった。そこで筆者は「先生の調べが足らなかったから、次回までに御内人について調べてくるね。」とH児に伝え、授業を終えた。そして第4時で御内人について、鎌倉幕府の崩壊についての学習を行った。またN児からは「ちょっと早すぎるからもう少しゆっくり...。」という発言が出た。筆者は正直すごく申し訳なくなさを実感した。それと同時に、N児だけでなく、他の子どもたちも、もしかしたら理解できていない、曖昧になってしまっているところがあり、困っているのではないかと考えた。そこで、そのことを第4時に活かし、今までの学習を一度丁寧におさえる場を設けた。

3. 総合考察

(1)～(5)までの動機づけの要因を比較したとき、筆者の変容がそこにあると考えた。特に顕著なのは、(1)で授業後落ち込む事しか出来なかった筆者がA教諭から受けた肯定的・共感的な助言と課題への具体策（他者からのアプローチ）により、課題を何とか前向きに捉え直していたが、(5)では、授業内で見えた課題を自ら次への動機づけとしているのである。この変容について、筆者は教員の動機づけという枠組みに「子ども」という核（図3-1）が形成されてきたことによるものだと考察した。

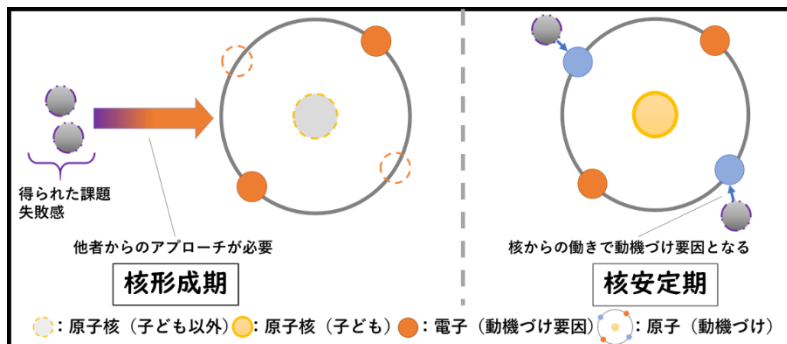


図 3-1 動機づけの核イメージ図（原子モデル）

左図のように、原子モデルで動機づけの核のイメージを図示した。原子核を動機づけの核、電子を動機づけの要因、そして原子を動機づけに置き換えている。動機づけを原子としたとき、原子になるためには、何らかの

原子核と電子がなければならない。ただし、原子核は「他者からの評価」「お金」等、人によって様々なものがそこに当てはまるだろう。ここで「子ども」という核が形成されていく状態を核形成期、形成された状態を核安定期とした。また、「子ども」という核が形成された状態とは、教員が教育活動内で何らかの働きかけをするとき、それが具体的子どもの姿をイメージして行われている状態のことである。具体例として上記の筆者が行った実践から示すと、(3)の実践事例である。筆者が担任をしていた学級の子どもたちが楽しそうに、面白そうに理科の学びを深めていく具体的姿をイメージして、教材研究に取り組んでいる。また、

(4) の子どもの喜び（嬉しさ）が私自身のそれになっているということは、「子ども」という核が筆者の中に形成されていく様子を表しているのだと考えられる。

図 3-2 に、教職臨床経験と動機づけの関係を示した。図 3-1 及び、図 3-2 より核形成期では、教育活動内で得られた課題や失敗感が動機づけ要因としては機能しない。なぜなら、教員の動機づけの核が「子ども」ではなく、「他者からの評価」「お金」等であるために「～しなければならない」と感じているからと考えられる。対して、核安定期では、子どものために「～したくなる」と感じているゆえに、教育活動で得られた課題や失敗感すらも次に向けた動機づけ要因として機能する。筆者の実践では（5）がそれに当たると考えられる。

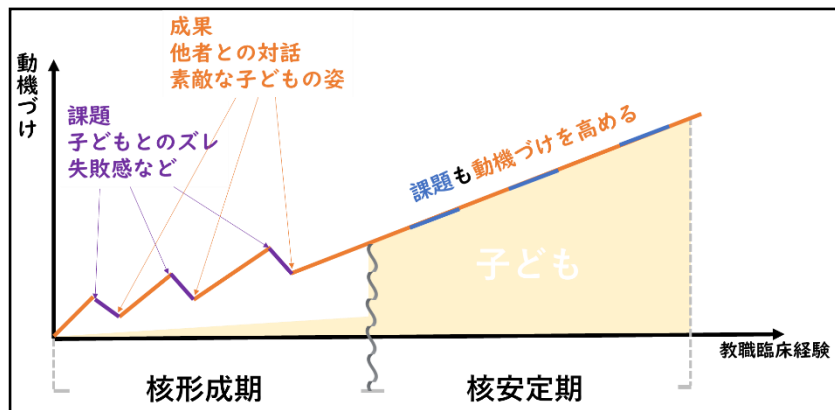


図 3-2 教職臨床経験と動機づけの関係

筆者が核形成期から核安定期へと状態変化した瞬間を断定することは出来ない。それは、目の前にいる子どもとの関係性ができた時であると考えられるからである。例えば担任が学級のそれぞれの

子どもに「～したくなる」

関係性はそれぞれの子どもとの毎日で少しずつ構築されるものであり、急に構築されるものではないからと考える。ただし、筆者の中にその核が形成されてきたのは、本研究でのそれぞれの小学校での実践での継続的な臨床経験によるものなの間違いはないだろう。毎日の子どもや同僚との関わりが無ければ上記の筆者の変容にはつながらなかったと言える。

4. 結論と課題

まず、筆者の様な教員志望者及び若手教員に対する結論として、動機づけを高めていくための一番の要因は学校現場での臨床経験を出来る限り多くとり、様々な子どもや教員との関わりの中で、自分の肌感覚で「子ども」という核を形成していく事である。～しなければならないと焦らず、自分の率直な気持ちを大切に目の前の子どもと関わって欲しい。次に、今後の研究課題として、どのように「子ども」という核を形成するのかを追究しなければならない。また、筆者の論に基づくと目の前の子どもとの関係性で難しさを感じている教員は、動機づけを高めることが出来ないことになってしまう。ゆえに、そういった教員にどんな支援（他者からのアプローチ）が出来るのかその具体を追求していく。

5. 参考文献

独立行政法人支援機構(2019). 平成 30 年度「教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェクト」報告書「優れた教員の量的確保に向けた我が国の課題と諸外国に於ける施策と根拠」 pp.7-10

<https://www.nits.go.jp/research/report/2018.html> (2020/11/16)

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, pp.29-36