

Title	教師の動機づけ研究の動向と展望：教育心理学的観点からの考察
Sub Title	Trends and future perspective of research on teachers' motivation : the view point of educational psychology
Author	金子, 智昭(Kaneko, Tomoaki)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2019
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.88 (2019.) ,p.69- 91
JaLC DOI	
Abstract	Teachers' motivation is considered to determine the quality and direction of daily educational practice and exerts an enormous effect on the academic achievements of children. Recently, the interest in research on teachers' motivation has been increasing mainly in foreign countries, based on the recognition of the importance of teachers' motivation. The study systematically organizes the trends of research on teachers' motivation from the perspectives of cognition, emotion, needs, and environment, based on the model of the "four factors of motivation," as suggested by Kage (2013). In terms of cognitive perspectives, conceptual studies on achievement goal, teacher efficacy, teacher collective efficacy, and expectancy-value are introduced. Furthermore, the present study presents articles based on the emotional perspectives highlighting enthusiasm, passion, and emotional experience. In addition, the study reports research from the perspective of cognition and emotion focusing on work engagement. From the perspective of needs, conceptual studies on autonomy motivation and basic psychological needs are featured. Moreover, environmental factors influencing teachers' motivation were organized from four perspectives, namely, factors related to (a) children and classes, (b) parents, (c) the workplace environment, and (d) the learning situation of teachers. The majority of the abovementioned studies are basic studies, which used questionnaires administered to teachers. In the future, developing teacher education programs based on motivation theories and conducting practical studies are important.
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000088-0069

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教師の動機づけ研究の動向と展望

—教育心理学的観点からの考察—

Trends and Future Perspective of Research on Teachers' Motivation

—The view point of educational psychology—

金子 智 昭*

Tomoaki Kaneko

Teachers' motivation is considered to determine the quality and direction of daily educational practice and exerts an enormous effect on the academic achievements of children. Recently, the interest in research on teachers' motivation has been increasing mainly in foreign countries, based on the recognition of the importance of teachers' motivation. The study systematically organizes the trends of research on teachers' motivation from the perspectives of cognition, emotion, needs, and environment, based on the model of the "four factors of motivation," as suggested by Kage (2013). In terms of cognitive perspectives, conceptual studies on achievement goal, teacher efficacy, teacher collective efficacy, and expectancy-value are introduced. Furthermore, the present study presents articles based on the emotional perspectives highlighting enthusiasm, passion, and emotional experience. In addition, the study reports research from the perspective of cognition and emotion focusing on work engagement. From the perspective of needs, conceptual studies on autonomy motivation and basic psychological needs are featured. Moreover, environmental factors influencing teachers' motivation were organized from four perspectives, namely, factors related to (a) children and classes, (b) parents, (c) the workplace environment, and (d) the learning situation of teachers. The majority of the abovementioned studies are basic studies, which used questionnaires administered to teachers. In the future, developing teacher education programs based on motivation theories and conducting practical studies are important.

Key words: teachers' motivation, four factors of motivation, motivational theories, educational psychology

キーワード: 教師の動機づけ, 動機づけの四要因, 動機づけ理論, 教育心理学

* 埼玉純真短期大学こども学科

慶應義塾大学大学院社会学研究科教育学専攻後期博士課程3年

I. 問題と目的

本研究は、従来子どもを対象とした動機づけ研究が主体であったのに対して、教師に焦点を当てその展望を述べることにより、今後の動機づけ研究に新たな視点を提示するものである。動機づけ研究は、教育心理学における一大研究領域である。古くより多くの動機づけ理論が提起され、理論に立脚した多様な実証研究の成果が蓄積されている。しかし、こうした研究の多くは、子どもを対象としたものが中心であり、学校教育の担い手である教師の動機づけ研究は殆ど行われてこなかった。教師の動機づけは日々の教育実践の質や方向性を決定づけ、子どもの学業成果に多大な影響を与えられとされる。近年ではこうした教師の動機づけの重要性に鑑み、諸外国を中心に教師の動機づけ研究への関心が高まっている (Richardson, Karabenick, & Watt, 2014)。そこで本研究では、特に海外の主要論文を中心に概観し、教育心理学的観点から教師の動機づけ研究の国際的な動向を把握すると共に、今後の課題と展望を提言することを目的とする。

ヒトの動機づけを規定する心理学的要因は、認知、感情、欲求の3つの個人内要因と個人外の環境要因の相互作用から説明される (鹿毛, 2013: Figure 1)。この説明概念に基づく、例えば教師の教授行動のレベルや質を直接的に規定するのは、教授に対する自信や価値などの認知 (cognition)、教授に対する楽しさや不安などの感情 (affect)、教師に内在する比較的安定した心理的エネルギーである欲求 (need) の3つであり、これらの個人内要因が相互に影響を及ぼし合いながら有機的に機能していると考えられる。さらに、当該教師が勤務する学校組織や学級に在籍する子どもなどの環境 (environment) は、個人内要因である認知、感情、欲求と相互に影響を及ぼし合うことで動機づけを規定していると言える。これまで、教師の動機づけ研究全体を俯瞰し体系的に整理した研究が散見されない状況を踏まえ

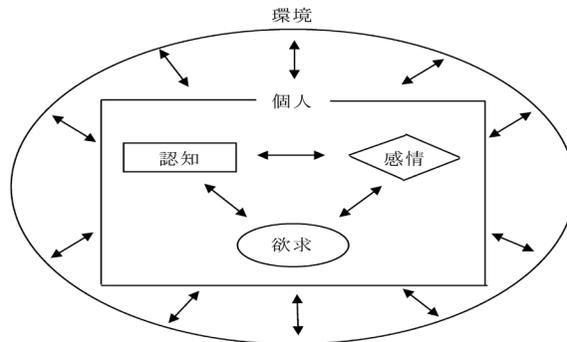


Figure 1 動機づけの四要因 (鹿毛, 2013)

Table 1 各アプローチに基づく教師の動機づけ概念

アプローチ	概念
1. 認知的アプローチ	達成目標, 教師効力, 教師集団効力, 期待価値
2. 感情的アプローチ	熱意, パッション, 感情経験
3. 認知・感情的アプローチ	ワーク・エンゲイジメント
4. 欲求的アプローチ	自律的動機づけ, 基本的心理欲求

て、本論ではFigure 1の「動機づけの四要因」の枠組みを導入して、教師の動機づけ研究の動向を捉えることにする。

本論の全体構成として、第一に、①認知的アプローチ、②感情的アプローチ、③認知・感情的アプローチ、④欲求的アプローチの4つの領域に基づき、各領域で提唱されている概念やモデルの説明を加えながら、先行研究の知見を総括する。各アプローチに対応した概念（Table 1）に関して、認知的アプローチは、達成目標（achievement goal）、教師効力（teacher efficacy）、教師集団効力（teacher collective efficacy）、期待価値（expectancy value）、感情的アプローチは、熱意（enthusiasm）、パッション（passion）、感情経験（emotional experience）、認知・感情的アプローチは、ワーク・エンゲイジメント（work engagement）、欲求的アプローチは、自律的動機づけ（autonomy motivation）、基本的心理欲求（basic psychological need）、として分類することができる。第二に、教師の個人内要因（認知、感情、欲求）に影響を及ぼす学校環境の要因を、先行研究の知見に基づき整理する。最後に、教師の動機づけ研究の課題と展望を述べる。

II. 先行研究の概観

1. 認知的アプローチからの検討

1-1. 達成目標

達成目標理論（achievement goal theory）とは、達成状況下における個人の目標性の相違に着目した理論であり、一人ひとりが持つ目標の違いによって、当人の認知、感情、行動のパターンに変化が生じると考えられている（村山，2003）。達成目標の分類は、広く認識されている2×2達成目標モデル（The 2×2 achievement goal model; Murayama, Elliot, & Friedman, 2012）の枠組みから捉えると、個人の有能さ（competence）に対する評価基準（個人内・絶対基準／他者基準）と価（肯定（成功接近）／否定（失敗回避））の2次元に基づき、マスタリー（熟達）接近目標、マスタリー回避目標、パフォーマンス（遂行）接近目標、パフォーマンス回避目標の4つの目標に分類することができる（Figure 2）。ただし、教師の達成目標に関する研究の多くは、マスタリー目標の価の次元は考慮されておらず、マスタリー目標、パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標、の3分化モデル（trichotomies model）に基づき検討が為されている（e.g., Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Cho & Shim, 2013）。

達成目標理論を教師に適用した早期研究として、Butler（2007）は、学校は子どもだけでなく教師にとっても達成が求められる場（achievement arena）であり、教師の仕事上の成功の定義や努力の方向性が異なることを強調したうえで、教師の教授行動に対する特性としての達成目標志向性（achievement goal orientation for teaching）の概念を提唱した。小・中学校の教師を対象とした因子分析の結果、教師の達成目標は、①マスタリー目標（教師としての専門性や力量を形成し発展させることが目標）、②パフォーマンス接近目標（優れた教授能力を他者に示すことが目標）、③パフォーマンス回避目標（劣った教授能力を他者に披露することを避けることが目標）、④仕事回避目標（少ない労力で職務を遂行することが目標）の4因子が検出された（Butler, 2007）。その後、Butler（2012）は、教えることは個人的努力（personal endeavor）のみならず、対人関係上の努力（interpersonal endeavor）を要する行為であることを強調し、新たに関係性目標（子どもとの親密な関係性を構築することが目標）の概念を提唱した。Butler（2007）の4因子16項目に対して、関係性目標に関する4項目（“教師として、

評価基準

		個人内・絶対基準 (マスタリー)	他者基準 (パフォーマンス)
価 値	肯定 (成功接近)	マスタリー接近目標	パフォーマンス接近目標
	否定 (失敗回避)	マスタリー回避目標	パフォーマンス回避目標

Figure 2 2×2達成目標モデル (Murayama, Elliot, & Friedman, 2012)

子どもとの関係を構築することは最も重要なことである”などを追加し、探索的および確認的因子分析を行った結果、関係性目標を加えた5因子構造と高い因子的妥当性が確認された (Butler, 2012)。こうした達成目標志向性の概念と測定の研究において、特に仕事回避目標と関係性目標は、子どもを対象とした研究と異なり、教師という職業および対人関係職の特質を反映した目標と言える。

教師の教育実践との関連研究を概観すると、マスタリー目標や関係性目標が高い教師は、授業内において、個人内評価の多用、子どもの自律性や興味の促進、ソーシャルサポートの提供など、学習者中心の効果的な指導を行い、子どもの学習内容への興味や援助要請を高めることが示されている。その一方で、パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標、仕事回避目標が高い教師は、成績比較により競争を煽るような相対評価の多用、子どもからの質問や援助要請の抑制、暗記中心の授業展開など、教師中心の指導に陥りやすいことが明らかとなっている。例えば、Butler & Shibaz (2008) は、①マスタリー目標は、抑制 (inhibition; “担任の先生は、質問する生徒は賢明でないことを伝えている”など) に負の影響、サポート (support; “担任の先生は、質問がある時、いつでも授業を中断して良いことを伝えている”など) に正の影響を与えること、②パフォーマンス回避目標は、教師のサポートに負の影響、抑制やクラスの不正行為 (cheating; “友人の宿題の回答を写す” “カンニングペーパーを使用する” “インターネットから回答を引用する”など) に正の影響を与えること、を明らかにしている。Butler & Shibaz (2014) は、①マスタリー目標は、認知的葛藤指導 (cognitively stimulating instruction) を媒介に子どもの授業に対する興味を高めること、②関係性目標は、ソーシャルサポートを媒介に子どもの援助要請を高めること、を示している。Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele (2010) は、①マスタリー目標は、マスタリー志向実践 (mastery-oriented practices: 学習者一人ひとりの学習プロセス、進歩、個性などを重視する指導) に正の影響を与えるが、パフォーマンス回避目標は負の影響を与えること、②パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標、仕事回避目標は、パフォーマンス志向実践 (performance-oriented practices: 学習者の間で成績を比較させて、競争を煽るような指導) に正の影響を与えること、③マスタリー目標は、認知的刺激と自律性 (cognitive stimulation and autonomy; “私は生徒に対して、すぐに回答することが難しく、深く考えなければならない質問を提供する”

など)に正の影響を与えるが、仕事回避目標は負の影響を与えること、を示している。Retelsdorf & Günther (2011)は、①マスタリー目標は、個人内比較 (individual reference) を媒介に、包括的学習 (comprehensive learning; “子ども自身の力で問題解決することを奨励し、子どもからの発問や提案を承認する”など)や表面的学習 (surface learning; “学習レベルの保持・増進のために、反復的な課題を提供する”など)に正の影響を与えること、②パフォーマンス接近目標、パフォーマンス回避目標、仕事回避目標は、社会的比較 (social reference) を媒介に表面的学習に正の影響を与えること、を明らかにしている。Butler (2012)は、①マスタリー目標はパフォーマンス指導 (performance instruction) に負の影響を与えるが、パフォーマンス接近目標とパフォーマンス回避目標は正の影響を与えること、②関係性目標はソーシャルサポート、マスタリー指導 (mastery instruction)、情緒的関与 (emotional involvement) に正の影響を与えること、③仕事回避目標はパフォーマンス指導、要求度が低い指導 (low demand teaching; “簡単な課題を提供する” “宿題の量が少ない”など)に正の影響を与えるが、関係性目標は要求度が低い指導に負の影響を与えること、を示している。

1-2. 教師効力と教師集団効力

教師効力 (teacher efficacy) とは、特定の状況下において、ある課題を上手く遂行するために必要な一連の活動を実行することに対する教師の能力信念を意味する (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998)。Klassen, Tze, Betts, & Gordon (2011)は、近年の研究 (1998年から2009年)と過去12年間の研究 (1986年から1997年)を比較し、近年の教師効力研究の動向を5つの観点 (研究数の増加、方法論の多様化、教師効力の測定範囲の細分化、文化比較への関心、教師集団効力への関心)から整理している。他方で、現在まで継続している研究課題として、教師効力への影響要因に関する研究や教師効力が子どもに及ぼす影響に関する研究の少なさ、教師効力の尺度や構成概念の問題、教育実践への応用化に向けた問題、などが指摘されている (Klassen et al., 2011)。

教師効力の測定尺度として、Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)は、指導方略 (instructional strategies)、学級経営 (classroom management)、子どものエンゲイジメント (student engagement) の3因子から成る教師効力尺度を作成している。また、より細かな観点から教師効力の測定を試みた研究として、Skaalvik & Skaalvik (2007)は、指導 (instruction)、個のニーズに応じた適切な教育選択 (adapting education to individual students' needs)、子どもを動機づけること (motivating students)、規律を遵守させること (keeping discipline)、同僚や保護者との協同 (cooperating with colleagues and parents)、変化や挑戦に対する対処 (coping with changes and challenges) の6因子から成る教師効力尺度 (ノルウェイ版)を作成している。特に、Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001)の尺度は、海外の教師効力研究の中で、使用頻度が比較的高い尺度と言える。

教師効力の効果に関して、教師効力が高い教師は、子どもに対するコントロールが低く、子どもの自律性を尊重した指導を展開し、学習内容の習熟や学習プロセスを重視したクラス目標 (マスタリー目標構造)を設定するとともに、教師自身が新しく習得した指導方法を授業へ積極的に取り入れようとする事が分かっている。例えば、教師効力が高い教師は、子どもに対するコントロール観念 (pupil control ideology) が低く (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)、子どもの誤答に対する批判が少なく (Gibson & Dembo, 1984)、問題解決の際に子どもの自律性を重視し (Woolfolk et al., 1990)、クラスのマスタリー目標構造を促進する (Wolter & Daugherty, 2007)。また、

教師効力が高い教師は、協同学習などの指導方法に関する研修を受けた後、研修に対する有効性を強く認識し、実際の教育場面での指導に適用しようとする事が示されている (Guskey, 1988; Ghaith & Yaghi, 1997)。

さらに、教師効力は、子どもの学業成績や動機づけを高めることが報告されている。Ross (1992) は、教師効力が高い教師のクラスに在籍する子どもは、歴史の学業成績が高いことを明らかにした。また、Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone (2006) は、中学校教師と生徒を対象とした縦断調査より、教師効力は前年度の生徒の学業成績を統制しても、次年度の学業成績に正の影響を及ぼすことを示している。動機づけに関して、Midgley, Fedlaufer, & Eccles (1989) は、教師効力は子どもの数学に対する期待やパフォーマンスの認知に正の影響、課題に対する困難度の認知に負の影響を与えることを明らかにした。また、Pan (2014) は、体育教師の教師効力は、生徒の体育に対する学習動機づけ (価値, 期待, 自己効力, 感情) と学習の風土 (グループの結束, 学習の楽しさ, 教師のサポート, 友人同士の良好な関係性) を媒介に、学習満足度を促進させることを示している。

教師効力の形成要因や他の変数への影響性を包括的に理解するためのモデルとして、Tschannen-Moran et al. (1998) は、自己効力の概念を提唱したBandura (1997) の見解に基づき、教師効力の循環形成プロセス (the cyclical nature of teacher efficacy) のモデルを提唱している (Figure 3)。教師効力の循環形成プロセスの構成要素には、教師効力の情報源 (言語的説得, 代理経験, 生理的興奮, マスタリー経験), 認知プロセス, 指導課題の検討, 指導コンピテンスの査定, 教師効力, 教師効力の成果, パフォーマンス, 教師効力の新たな情報源が組み込まれている (Figure 3参照)。このモデルによると、教師は特定の状況下において、指導課題の検討と指導コンピテンスの査定の2つを相互に検討することで、教師効力を認知することが示唆されている。教師は自身の指導コンピテンス (指導スキルや知識など) の程度を、その時々状況下で直面する課題 (子どもの意欲の低下など) に直面することで実感するが、こうした認知プロセスを通して教師効力が変化すると考えられている。具体的には、自身の指導コンピテンスが課題の要求水準よりも上回っていると認知した場合、“私は困難に対処できる” という予期が生起して教師効力が向上するが、逆に指導コンピテンスが要求水準よりも下回っていると認知した場合、“私は困難に対処できない” という予期が生起して教師効力が低下する。また、教師効力の情報源はこうした教師の認知プロセスに影響を及ぼすとされる。例えば、教師は同僚教師の授業を観察することで (代理経験)、指導に関する新たな情報が加わったり、教師自身の指導コンピテンスが変容することがある。そして、教師効力は教師効力の成果 (目標, 努力, 忍耐など) を通じてパフォーマンス (子どもの学業成績や意欲の向上など) を生み出し、さらにパフォーマンスは教師効力の新たな情報源 (マスタリー経験など) の構築へ繋がると考えられている。

また近年では、教師効力に追随して、教師集団効力 (teacher collective efficacy) という概念にも注目が集まっている (Klassen, et al., 2011)。教師集団効力とは、教師個人の学校組織に対する認知であり、子どもに望ましい教育効果を及ぼすのに必要とされる一連の活動を実行するための教職員集団の能力信念を意味する (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004)。Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy (2000) は、グループコンピテンス (group competence; “本校の教師は、子どもの動機づけを高める自信がある” など) と、指導課題 (teaching task; “本校を取り巻く地域社会は、子どもの学習機会を保障する” など) の2つの概念から構成される1因子21項目の教師集団効力尺度を作成し、教師集団効力は児童の読解や算数の成績を促すことを明らかにした。その後の研究において、Goddard & LoGerfo (2007) は、高校

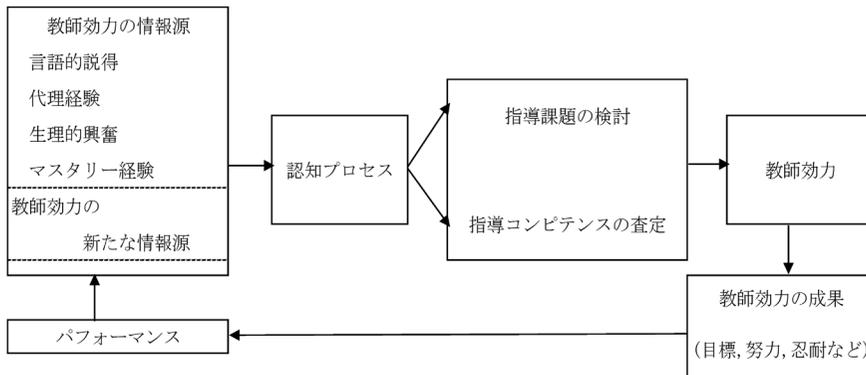


Figure 3 教師効力の循環形成プロセス (Tschannen-Moran et al., 1998)

教師を対象に、自己参照形式（測定項目の主語は教師自身（自己）であり、一人ひとりの教師の教師効力の得点を基に教師集団効力を算出する形式）と、集団参照形式（測定項目の主語は学校組織（教職員集団）であり、教師集団効力を算出する際に用いられる一般的な形式）の間で、生徒の学業成績に及ぼす影響性を比較した。その結果、集団参照形式における教師集団効力のみが、生徒の読解や数学の学業成績を促進することが明らかとなった。また、小学校教師の教師集団効力は、学校規模の子どもの問題行動や除籍率を減少させることも示されている (Sorlie & Torsheim, 2011)。

1-3. 期待価値

期待価値理論 (expectancy-value theory) とは、動機づけを期待 (expectancy: 成功可能性に対する主観的認識) と価値 (value: 行動遂行にかかわる価値) の積によって捉えようとする理論の総称である (鹿毛, 2004)。Richardson & Watt (2014) は、教職志望学生の教職志望動機を理解する枠組みとして、この期待価値理論を導入し、教職選択に対する影響要因 (factors influencing teaching choice: FIT-Choice) のモデルを提唱している (Figure 4)。

Figure 4のFIT-Choiceに基づく、価値は、内発的職業価値 (intrinsic value: 教授活動に対する興味や好意など内発的動機づけに基づく価値)、個人的実用価値 (personal utility value: 仕事の安定性や時間的余裕など外発的動機づけに基づく価値)、社会的実用価値 (social utility value: 子どもの将来形成や社会貢献など利他的動機づけに基づく価値) の3つから構成される。期待は、教授能力に対する自己認知 (self perception) に該当する。また、期待と価値以外の要因として、社会化の影響 (socialisation influences: 過去の教授学習経験や社会的影響などの環境要因)、課題の要求 (task demand: 教職に就くことで課されるキャリア形成などの高い要求水準)、課題の報酬 (task return: 教職に就くことで獲得される社会的地位の高さや給与などの報酬)、最終選択 (fallback career: 仕方なく教職を選択すること) の4つがモデルに組み込まれている。

Watt & Richardson (2007) は、オーストラリアの教職志望学生を対象に、FIT-Choice尺度の作成およびFIT-Choiceの各下位尺度と教職選択満足度、職業的エンゲイジメント (professional engagement)、職能発達 (career development) の関連性を検討した。その結果、教職選択満足度やキャリア形成に対する意欲の高い教職志望学生は、総じて、社会化の影響、自己認知、課題の要求、内発的職業

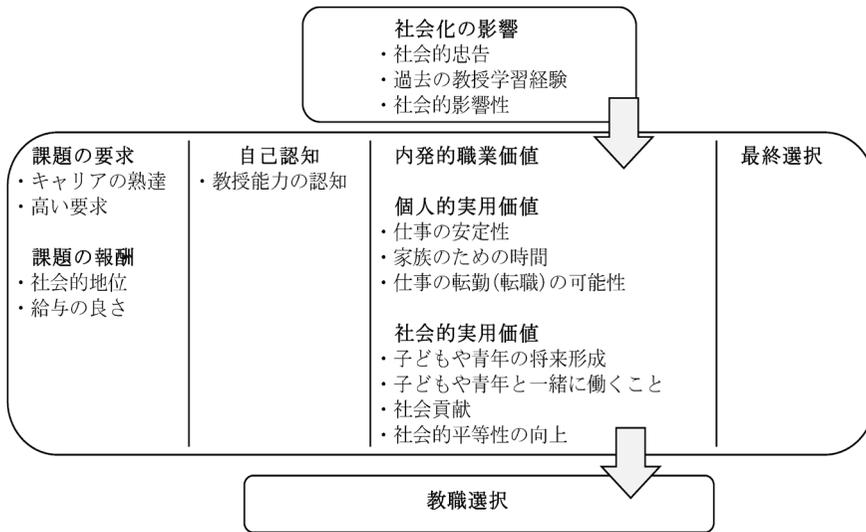


Figure 4 教職選択に対する影響要因のモデル (Richardson & Watt, 2014)

価値、社会的実用価値が高く、個人的実用価値と最終選択が低いことが示された。この結果をFIT-Choiceの枠組みから解釈すると、教職選択に主体的な学生は、過去に肯定的な教授学習経験や他者からの肯定的なフィードバックを受けており、教授能力に対する自己認知が高く、教職に内在するキャリア形成の厳しさを強く自覚しているものの、教職は楽しく子どもの成長に寄与できる価値ある職業と認識していることが推察される。また、Watt & Richardson (2008) は、オーストラリアの教職志望学生を対象とした縦断調査により、FIT-Choiceの各変数が教員養成課程終了後の職業的エンゲイジメントと職能発達への渴望 (professional engagement and career development aspirations (PECDA): 努力意志、継続意思、専門性の形成と渴望、リーダーシップの形成と渴望、の4つの概念から構成される) に与える影響を検証している。PECDAに対するクラスター分析の結果、①高エンゲイジメント維持者 (highly engaged persisters: 努力意志、継続意思、専門性の形成と渴望、リーダーシップの形成と渴望、の全てが高い学生)、②高エンゲイジメント変動者 (highly engaged switchers: 努力意志、専門性の形成と渴望、リーダーシップの形成と渴望が高く、継続意思が低い学生)、③低エンゲイジメント躊躇者 (lower engaged desisters: 努力意志、継続意思、専門性の形成と渴望、リーダーシップの形成と渴望、の全てが低い学生) の3クラスターが検出された。また、各クラスターを独立変数、FIT-Choiceの各変数を従属変数とする分散分析を行った結果、高エンゲイジメント維持者、高エンゲイジメント変動者、低エンゲイジメント躊躇者の順に、全体的な傾向として、内発的職業価値、社会的実用価値、教授能力の認知、過去の教授学習経験、社会的地位が高く、最終選択が低いことが明らかとなった。さらに、Watt, Richardson, & Wilkins (2014) は、Watt & Richardson (2008) と同様の調査をアメリカの教職志望学生を対象に行った。PECDAに対するクラスター分析の結果、①クラス担任主義者 (classroom engaged careerists: 努力意志、継続意思、専門性の形成と渴望が高く、リーダーシップの形成と渴望が低い学生。すなわち、将来的に学校管理職 (リーダー) の役職に就くことを望まず、クラス担任を続けることを希望する学生)、②高エンゲイジメント維持者、③低エンゲイジメント躊躇者、の3クラスター

が検出された。各クラスターを独立変数、FIT-Choiceの各変数を従属変数とする分散分析の結果、クラス担任主義者と高エンゲイジメント維持者は、低エンゲイジメント躊躇者よりも、内発的職業価値、社会的実用価値、キャリアの熟達が高く、社会的忠告が低いことが明らかとなった。Watt & Richardson (2008) と Watt et al. (2014) に共通する結果として、内発的職業価値と社会的実用価値は、教職志望学生の教職選択や専門性発達を促進する重要な価値的側面であることが示唆されている。

2. 感情的アプローチからの検討

教師の感情は、指導の中核を成し (Hargreaves, 1998)、教師の指導のあり方を理解する上で重要な要素と言われている (Sutton & Wheatley, 2003)。教師の感情は、①特感情 (指導場面において特定の感情を経験する教師の気質的傾向であり、時間や指導状況を超えた比較的安定した感情) と、②状態感情 (状況に特化した教師の感情状態であり、指導状況に依存して変化する感情) の2つに区分される (Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun, & Hensley, 2014)。したがって、以下では特感情と状態感情に分けて先行研究を概観する。

2-1. 教師の特感情

2-1-1. 熱意

熱意 (enthusiasm) とは、教師が子どもに特定の教科を教える際に経験する、楽しさ・興奮・喜びなどの肯定的な感情特性を意味する (Kunter, Tsai, Klusmann, Brunner, Krauss, & Baumert, 2008)。熱意は優れた教師に必要とされる重要な性質であり (Brophy & Good, 1986)、数学などの特定教科に対する熱意 (enthusiasm for mathematics; “私は小さい頃から数学に夢中である” など) と、教授行動に対する熱意 (enthusiasm for teaching; “数学を教えることはとても楽しい” など) の2つの概念から捉えられている (Kunter et al., 2008)。教師の教育実践との関連では、①数学に対する熱意と教授行動に対する熱意は、認知的自律性サポート (cognitive autonomy support) に正の影響を与えること、②教授行動に対する熱意は、子どもの学習の理解状況へのモニタリングとソーシャルサポートに正の影響を与えること、が示されている (Kunter et al., 2008)。Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert, & Pekrun (2011) は、中学校の数学教師と生徒を対象に調査を行い、①数学に対する熱意が高い教師のクラスに在籍する生徒は数学の成績が高いこと、②教授行動に対する熱意が高い教師のクラスに在籍する生徒は数学の成績や数学の楽しさが高いこと、を明らかにしている。Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss, & Hachfeld (2013) は、教授行動に対する熱意が高い数学教師は、学習サポートや効果的な学級運営を介して、生徒の数学の成績や数学への楽しさを高めることを明らかにしている。また、Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton (2009) は、教師の数学を教えることの楽しさと生徒が数学を学ぶことの楽しさの関連を、1年間の縦断調査により検証した。その結果、①教師の楽しさ (teacher enjoyment; “私は、数学を教えることを楽しんでいる” など) と生徒の楽しさ (student enjoyment; “私は、数学を勉強するのが楽しい” など) は、前年度の教師と生徒の数学の楽しさの関連性を統制しても正の相関があること、②教師の楽しさは、生徒が認知する教師の熱意 (student-perceived teacher enthusiasm; “数学の先生は、熱心に教えている” “数学の先生は、授業中ユーモアがある” “数学の先生は、授業中とても楽しそうである” など) を媒介に生徒の楽しさに正の影響を与えること、が示唆された。

Keller, Neumann, & Fischer (2013) は、こうした教師の熱意が子どもの学習成果に及ぼす影響メカ

ニズムとして、以下3つの構造を提示している。第1は、熱意ある教師の指導態度（視線やジェスチャーなどの非言語的コミュニケーション）が子どもの学習に対する注意を喚起し、学習動機づけや学業成績にポジティブな影響を及ぼすというメカニズムである。第1の構造は、指導方略としての熱意研究¹と深く関連しており、単元の導入時や話題性の少ない内容を教える際に有効であるが、教師の非言語的なコミュニケーション以外に子どもの学習意欲をサポートする条件が整わない場合、子どもの学習意欲を長時間維持することができない点に限界があると言われる（Keller et al., 2013）。第2は、教師の熱意が役割モデル（role model）として機能し、子どもは教師の指導態度から学習に対する価値や期待を感じ取ることで、学習が促進されるというメカニズムである。第1と第2の構造は、相互に関連しており、①熱意ある教師の非言語的コミュニケーションが子どもの学習に対する注意を引きつけ、続いて、②教師の役割モデルとしての機能が、子どもの学習に対する動機づけや学業関連感情（academic emotion）に肯定的な影響を及ぼすと想定されており、この2つの構造が有機的に機能することで、子どもの学習成果にポジティブな影響をもたらす可能性のあることが示唆されている（Keller et al., 2013）。第3の構造は、子どもが教師の感情をあたかも自分自身の感情として経験する感情伝染（emotional contagion）によるメカニズムである。感情伝染の効果に関して、Bakker（2005）は音楽教師の仕事に対するフロー（flow: 人が活動に没頭し熱心に取り組んでいる状態であり、没頭・楽しさ・内発的動機づけを特徴とする一時的な感情）は、音楽学校の子どもの授業に対するフローを促進することを示している。

2-1-2. パッション

パッション（passion: 情熱）とは、当人が愛好し、重要性を認識し、時間やエネルギーを投資している活動への強い好意と定義される（Vallerand, Blanchard, Megeau, Koestner, Ratelle, Léonard, & Gagné, 2003）。パッションは、情熱を注ぐ活動が当人の中核的自己（core self）やアイデンティティに内在化されているか、その程度によって、調和的パッション（harmonious passion）と強迫的パッション（obsessive passion）の2つに区別される（Vallerand et al., 2003）。調和的パッションは、活動が当人のアイデンティティに取り入れられる過程で、自律的内在化（autonomous internalization）を経ることで生じる。自律的内在化は、活動自体に随伴する様々な要因（社会的受容、自尊心など）と関係なく、自身にとって重要な活動である場合に生じる。そのため、調和的パッションが高い者にとって、情熱を注ぐ活動は、個人のアイデンティティの領域の重要な部分を占めているが、その領域は他の要因（社会的受容、自尊心など）によって脅かされることはなく、当人の生活領域と調和的なものとなる。一方、強迫的パッションは、活動が当人のアイデンティティに取り入れられる過程で、統制的内在化（controlled internalization）を経ることで生じる。統制的内在化は、個人内外のプレッシャー（活動自体が当人の社会的受容や自尊心に随伴している、当人が活動を通して生じる刺激的感觉を統制することができないなど）によって生起する。そのため、強迫的パッションが高い者は、活動に対して好意的ではあるものの、個人内外のプレッシャーから活動に没頭せざるを得ない強迫的な感覚を抱くため、活動は当人のアイデンティティの領域と不均衡なものとなり、他の生活領域と葛藤を引き起こすことになる。

教師対象の実証研究として、Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay（2008）は、教師の教えることに対するパッションと教師の子どもの行動に対する肯定的認知、仕事満足度、バーンアウトの関連性を検討した。初めに、調査対象の教師がパッション状態であるかを識別するために、対象者はパッションの定義（Vallerand et al., 2013）に準じた4項目（“私は、仕事に多くの時間を割いている”（時間の投

資)，“私は仕事が好きである”(好意)，“仕事は、私にとって重要である”(価値)，“私は、仕事に情熱を持っている”(情熱))に対して回答を行った(7段階評定)。その後、平均得点が4.0点以上の者は、パッション状態であると操作的に定義された。結果として、全対象者(N=494)の中で、93.1%(N=460)がパッション状態であると識別され、残りの34名は、その後の分析対象から除外された。パッション状態と見なされた460名の教師は、さらに、調和的パッション(“仕事は、私の他の生活領域と調和している”“仕事で新しいことを発見すると、とても有り難いと思う”など)と、強迫的パッション(“私は、仕事へ駆り立てる衝動を統制するのに、困難を感じている”“私は、仕事に対して強迫観念を感じることが多い”など)に関する項目に評定した。3か月の間隔を設けたクロスラグ分析を行った結果、①Time 1の調和的パッションはTime 2の子どもの行動に対する肯定的認知と仕事満足度に正の影響、バーンアウトに負の影響を与えること、②Time 1の強迫的パッションはTime 2の子どもの行動に対する肯定的認知に正の影響を与えること、が明らかとなった。また、Fernet, Lavigne, Vallerand, & Austin (2014)は、教職歴5年以下の初任教師を対象に、仕事の自律性(job autonomy)がパッションに与える影響と、パッションがバーンアウトに与える影響を縦断調査により検証した。その結果、①仕事の自律性は調和的パッションに正の影響、強迫的パッションに負の影響を与えること、②調和的パッションは職業的効力(professional efficacy)に正の影響、強迫的パッションはバーンアウトの感情消耗に正の影響を与えること、が示された。また、教師および看護師を対象とした研究において、調和的パッションはバーンアウトを減少させてワーク・エンゲイジメントを高める一方で、強迫的パッションはバーンアウトを促すことが示されている(Trépanier, Fernet, Austin, & Forest, 2014)。

2-2. 感情経験

教師は、教育活動のなかで様々な感情を経験する。木村(2010)は高校教師の授業における感情経験が教師の認知や行動に及ぼす影響を、グランデッド・セオリー・アプローチによって検証している。その結果、教師の快感情(喜び、楽しさ、満足感など)は、教師の活力を高めて実践の改善に寄与し、さらに授業中の瞬間的な意思決定と創造的思考の展開を促進することが示された。一方、教師の不快感情(いらだち、哀しみ、不安など)は教師の集中や認知能力の低下を導いて実践を悪化させるが、苦しみや悔しさなどの自己意識的感情は授業後の反省と授業中の省察に結びつき、実践の改善や即興的な授業展開を可能にすることが示唆された。木村(2010)は、今後、教師が快感情を経験する授業を詳細に検討することの必要性を指摘しており、教師と生徒間に如何なる相互作用が生じ、さらに、教師が授業中の快感情を如何に意味づけて、専門性発達に結びつけているのか検証することを課題に指摘している。同様の見解として、Sutton & Wheatley (2003)は、教師の感情経験が指導実践、専門的発達、動機づけ、社会文化的要因と如何なる影響を及ぼしているのか検証することを課題に指摘している。

近年、このような教師の感情とそれを取り巻く影響変数のプロセスを包括的に理解するための有益なモデルが提唱されている。第一に、Jennings & Greenberg (2009)は、教師の社会感情的コンピテンス(social and emotional competence)とウェルビーイング(well-being)に着目した向社会的学級モデル(a model of the prosocial classroom)を提唱している(Figure 5)。社会感情的コンピテンスの高い教師の特徴として、自己認識(自分の感情状態を客観的に認識できる)、社会認識(自分の感情が他者との相互作用に及ぼす影響を認識できる)、確実な意思決定(周囲への影響を考慮して意思決定を下すことができる)、自己管理と関係維持(感情的に厳しい状況に置かれても、自らの行動を統制し、他

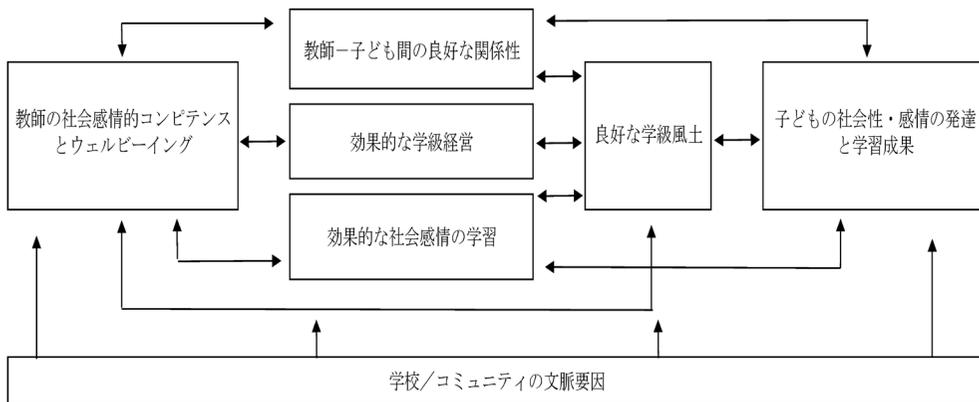


Figure 5 向社会的学級モデル (Jennings & Greenberg, 2009)

者との関係を維持することができる), に長けていると言われる (Jennings & Greenberg, 2009)。向社会的学級モデルでは, 教師の社会感情的コンピテンスとウェルビーイングが, 向社会的な学級風土の形成を通して, 子どもに及ぼす影響プロセスが示されている。具体的には, 社会感情的コンピテンスとウェルビーイングが高い教師は, ①教師と子ども間の関係性を良好にする, ②効果的な学級経営を行う, ③役割モデルとして子どもの社会感情の学習や発達を促進することが示唆されており, その結果, 良好な学級風土が構築される。また, 良好な学級風土は, 直接的に子どもの社会性の発達や学習成果を高めるだけでなく, 教師自身の教えることの楽しさ, 教師効力, 職業的コミットメントにもポジティブな影響を与えることから, 本モデルでは肯定的フィードバック・ループ (positive feedback loop) が仮定されている。さらに, 学校内外の様々な文脈要因 (教師へのサポート, 管理職のリーダーシップ, 学校風土, 学区の価値観やサービスの機会, コミュニティ文化, 教育政策) は, 教師の社会感情的コンピテンスやそれを取り巻く様々な要因を支える基盤にもなっている。

また, Frenzel (2014) は教師の感情の因果関係に関する相互影響モデル (reciprocal model on causes and effects of teacher emotions) を提唱している (Figure 6)。このモデルは, 教師の感情の生起要因, あるいは教師の感情が指導態度や子どもの学習成果に及ぼす影響を精緻化したモデルであり, 評価理論 (appraisal theory) と帰属理論 (attribution theory) に基づいて構成されている。この2つの理論的仮説に基づくと, 感情は, 周囲の状況や出来事それ自体によって誘発されるものではなく, ①ある場面の状況や出来事を肯定的もしくは否定的に評価すること (評価), ②その状況や出来事の原因を何らかの要因に帰属させること (帰属), によって生起すると考えられる。例えば, 人はある状況や出来事を肯定的に評価した後に, その原因を他者に帰属すると感謝を経験し, 自己に帰属すると誇りを体験すると言われる。本モデルでは, ある時点 (指導中, 指導単元や学期の終わりなど) において, 教師がクラス目標の達成度を子どもの行動に沿って評価することで, 感情が生起すると考えられている。Figure 6の「子どもの行動に対する認知」と「クラス目標」には, 4つの下位概念 (達成行動, 動機づけ, 社会-感情的行動, 関係性行動) が設定されている。それぞれ, 達成行動は子どもの学習コンピテンスの習得 (“テストの問題に正答できる” など), 動機づけは子どものクラス活動や学習内容に対するエンゲイジメント (“学習に興味を持っている” “クラス活動に積極的に取り組んでいる” など), 社会

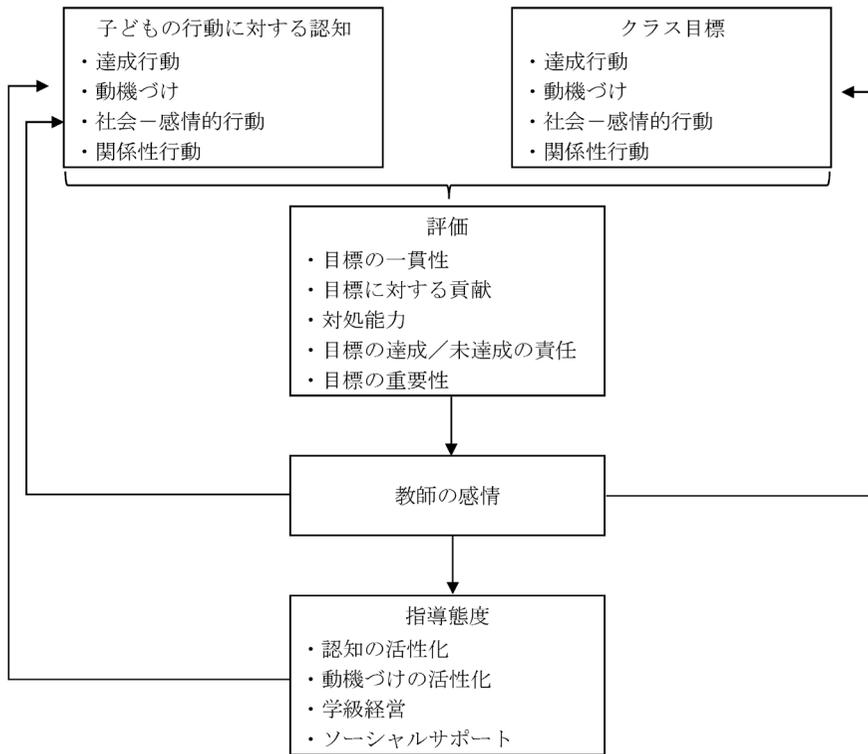


Figure 6 教師の感情の因果関係に関する相互影響モデル(Frenzel, 2014)

一感情的行動は子どもの自他を尊重する気持ちや社会集団における適応能力の発達（“クラスの規律を遵守する”など）、関係性行動は教師と子ども間の良好な関係性の構築（“子どもが教師に信頼を寄せる”など）、を意味している。教師は、この4つの観点に沿って、クラス目標と子どもの行動を複合的に評価する。また、Figure 6の「評価」には、5つの下位概念（目標の一貫性、目標に対する貢献、対処能力、目標の達成/未達成の責任、目標の重要性）が設定されている。それぞれ、目標の一貫性は子どもの行動が教師のクラス目標と一致しているかの評価（目標達成の評価）、目標に対する貢献は子どもの行動が教師のクラス目標の達成に寄与しているかの評価、対処能力は教師自身がクラス目標の達成を導くだけの能力があるかの評価、目標の達成/未達成の責任はクラス目標の達成もしくは未達成の帰属に関する評価、目標の重要性は特定のクラス目標を達成することの重要性に関する評価、を意味している。これらの評価観点に基づくと、例えば、教師の不安という感情は、子どもがクラスで問題行動を起こし（クラス目標における「社会-感情的行動」の未達成）、その原因の所在は教師の学級経営のスキル欠如にあり（「目標の未達成の責任」の内的帰属）、さらに、教師自身がこの問題への対処方法知らない場合（「対処能力」の低さ）に生起すると考えられる。Figure 6ではさらに、教師の特定の感情は、教師の指導態度（認知の活性化、動機づけの活性化、学級経営、ソーシャルサポート）に影響を及ぼし、ひいては子どもの行動（達成行動、動機づけ、社会-感情的行動、関係性行動）にも影響を与えるフィードバック・ループが想定されている。

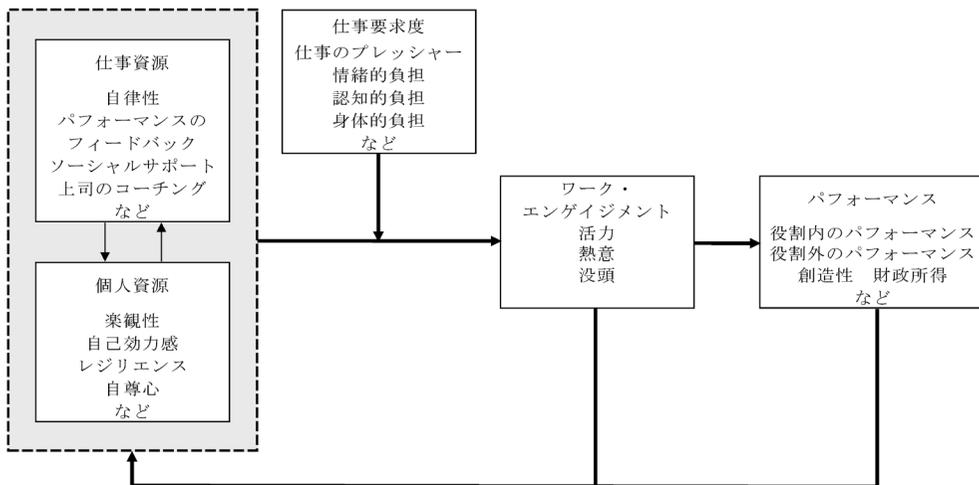


Figure 7 ワーク・エンゲイジメントのJD-Rモデル (Bakker & Demerouti, 2008)

3. 認知・感情的アプローチからの検討

近年ポジティブ心理学に対する関心が高まる中、ワーク・エンゲイジメント (work engagement) という概念が注目されている。ワーク・エンゲイジメントとは、肯定的で満たされた職業に関連する精神的健康状態であり、活力 (vigor: 仕事中の高いレベルのエネルギーや精神的レジリエンス、自らの仕事への積極的な投資、困難に直面した際の忍耐)、熱意 (dedication: 仕事に対する意義、誇り、感化、挑戦の感覚)、没頭 (absorption: 仕事に対する深い集中や専心、時間経過の早さ、仕事からの離脱の困難性) の3つを特徴とした持続的かつ全般的な感情・認知状態を意味する (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002)。

Bakker & Demerouti (2008) は、仕事要求度—資源モデル (job demands-resources model: JD-R モデル) と称されるワーク・エンゲイジメントの統合的モデルを提唱している (Figure 7)。JD-R モデルにおける仕事要求度とは、従業員に対して、身体的・心理的コストを課す仕事の側面である (Bakker & Leiter, 2010 島津総監訳 2014)。また仕事資源は、仕事要求度や身体的・心理的負担を軽減し、仕事上の目標達成を支援する機能を果たし、個人の成長・学習・発達を刺激する仕事上の物理的、心理的、社会的、組織的な側面を意味している (Schaufeli & Bakker, 2004)。さらに個人資源は、レジリエンスと関連した肯定的な自己評価であり、環境を上手くコントロールし、環境に変化を及ぼすことができるという能力感覚とされる (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003)。Figure 7のモデルに基づくと、仕事資源 (自律性、パフォーマンスのフィードバック、ソーシャルサポート、上司のコーチングなど) と個人資源 (楽観性、自己効力感、レジリエンス、自尊心など) の2つは、共にワーク・エンゲイジメントを促進するが、その効果は特に仕事要求度 (仕事のプレッシャー、情緒的負担、認知的負担、身体的負担など) が高い場合に顕著であると考えられている。

教師を対象にJD-Rモデルを検証したHakanen, Bakker, & Schaufeli (2006) は、仕事資源 (仕事のコントロール、フィードバック、管理職からのサポート、学校の革新的風土、社会的風土) は、ワーク・エンゲイジメントを通して組織コミットメントを促進するという動機づけプロセス (motivational pro-

cess) を明らかにしている。また、仕事資源（上司からのサポート、同僚からの感謝、情報の流通性、組織風土、革新性）は、教師が特に子どもの問題行動（騒がしさ、興味の欠如、規律の低下）を強く認識した際（つまり、仕事要求度が高まった時）に、ワーク・エンゲイジメントの促進に大きく寄与するというコーピング仮説（coping hypothesis）が示されている（Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007）。このように、教師対象のJD-Rモデルの代表的な研究は、Hakanen et al. (2006) の動機づけプロセスと Bakker et al. (2007) のコーピング仮説の2つの観点から、検討が為されている。

4. 欲求的アプローチからの検討

欲求的アプローチから検討した教師の動機づけ研究は、主に、自己決定理論（self-determination theory）のミニ理論である有機的統合理論（organismic integration theory）と基本的心理欲求理論（basic psychology needs theory）に基づいて展開されている。外発的動機づけから内発的動機づけへ段階的に移行する個人内の統合プロセスに着目した有機的統合理論の観点から、教師の自律的動機づけ（autonomy motivation）の概念が提唱されている（Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002）。教師の教授行動に対する自律性の程度は、①非動機づけ（“教えることの明確な理由が分からない”など）、②外的調整（“学校が義務付けているため”など）、③取り入的調整（“活動に従事しないと罪悪感を抱くため”など）、④同一化的調整（“子どもの学業達成にとって重要であるため”など）、⑤内発的動機づけ（“教えることが好きなため”など）の各タイプが設定されており、各タイプに基づく自己決定の一次元性がシンプレックス構造により確認されている（Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008）。教授行動に対する自律的動機づけが高い教師は、子どもへの自律性サポートや積極的な関与を通して、子どもの学習内容に対する自律的動機づけを促進することが示されている（e.g., Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007）。また基本的心理欲求理論の観点から、こうした教師の自律的動機づけは、教師に内在する3つの基本的心理欲求（有能さへの欲求、自律性への欲求、関係性への欲求）が充足されることで向上することが分かっている（Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008）。

国内の実証研究として、三和・外山（2015）は、現職教師と教育実習生を対象に、教師の教科指導学習に対する自律的動機づけとワーク・エンゲイジメントの関連を検討し、特に内発的動機づけ（興味や関心から動機づけられている状態；“授業の準備をすることは面白いから”など）、子ども志向（子どものためという思いから動機づけられている状態；“子どもに確かな学力を身につけて欲しいから”など）、承認・比較志向（他者からの承認や他者との比較から動機づけられている状態；“他の先生から認められたいから”など）は、ワーク・エンゲイジメントと正の関連があることを明らかにした。また、教職における自己有能感および健康状態との関連では、内発的動機づけ、子ども志向、熟達志向（自己の成長への思いから動機づけられている状態；“授業がうまくなりたいから”など）は、授業力の自己認知（児童・生徒理解、統率力、指導技術、教材解釈・教材開発）や子どもの注視・傾聴の態度を媒介に、自己有能感や健康状態を促進するプロセスが確認されている（三和・外山, 2016）。

5. 教師の動機づけに及ぼす学校環境

教師の動機づけは、学校組織の風土、子ども（集団）、カリキュラム、教員研修など学校環境の様々な要因によって規定されるに違いない。現在、教師に要求される業務量の増加、業務の質の多様化、教職員間の人間関係などを背景に、教師のメンタルヘルスによる病気休職率の水準が依然として高い傾向

Table 2 教師の動機づけに及ぼす学校環境の要因

カテゴリー	先行研究で取り上げられた具体的な要因
1. 子ども（集団）	子どもの学習に対する動機づけ (Pelletier et al., 2002; Taylor & Ntoumanis, 2007; Taylor et al., 2008; 木村, 2010), 子どもとの親和的な交流 (木村, 2010; Klassen et al., 2012; Runhaar et al., 2013), 子どもの問題行動 (Bakker et al., 2007)。
2. 保護者	保護者とのストレス (Sutton & Wheatley, 2003; Klassen & Chiu, 2011), 保護者との良好な関係性 (Sutton & Wheatley, 2003; Skkaalvik & Skaalvik, 2010)。
3. 職場	管理職や上司のリーダーシップ・指導態度 (Eyal & Roth, 2010; Richter et al., 2013), 管理職・上司・同僚からのサポート (Bakker et al., 2007; Tschannen & Woolfolk, 2007; Klassen et al., 2012), 学校組織の風土 (Bakker et al., 2007; Cho & Shim, 2013), 職務の裁量権 (Bakker et al., 2007; Fernet et al., 2014), 職務のプレッシャー (Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008)。
4. 研修	自己決定理論に基づく自律性サポート介入プログラム (Reeve & Cheon, 2014; Cheon, Reeve, Yu, & Jamg, 2014), 自己決定理論に基づく当事者主体型授業研究 (鹿毛ら, 2016), 教師効力理論に基づく専門形成プログラム (Ross & Bruce, 2007; Bruce & Ross, 2008; Tschannen-Moran & McMaster, 2009)。

にあり (文部科学省, 2018), 教師の動機づけを支える学校環境のあり方を吟味する必要性が問われている。そこで, 教師の動機づけと学校環境の関連を取り上げた先行研究を概観し, 教師の動機づけに及ぼす学校環境の要因を整理する。筆者が先行研究を概観したところ, 教師の動機づけを規定する環境要因は, 少なくとも4つのカテゴリー (子ども (集団), 保護者, 職場, 研修) から整理できる (Table 2)。以下, 各カテゴリーの根拠となる先行研究の概略を紹介する。

第1は, 子ども (集団) に関する要因 (子どもの学業成績や動機づけ, 教師と子どもの関係性, 学級の雰囲気など) である。例えば, 体育教師の子どもの学習に対する自律的動機づけの認知は, 教師の教授行動に対する自律的動機づけや基本的心理欲求の充足を促すことが示されている (Taylor & Ntoumanis, 2007; Taylor et al., 2008)。反対に, 教師は子どもが非動機づけであると認知すると, 教師の自律的動機づけは低下することが示されている (Pelletier et al., 2002)。また, ワーク・エンゲイジメントは, 子どもとの親和的な交流により向上し (Klassen et al., 2012; Runhaar, Sanders, & Konermann, 2013), 子どもの問題行動 (騒がしさ, 興味の欠如, 規律の低下など) を認知することにより低下することが報告されている (Bakker et al., 2007)。さらに, 高校教師の快感情は生徒の授業への専心没頭や生徒間の交流によって生起し, 不快感情は生徒の学習意欲の低下や協働の停滞によって生起することが示唆されている (木村, 2010)。

第2は, 保護者に関する要因である。例えば, 教師が抱える保護者とのストレスは教師効力を低下させること (Klassen & Chiu, 2011), 保護者との良好な関係性は教師集団効力を向上させること (Skkaalvik & Skaalvik, 2010) が分かっている。また, 教師の快感情は, 保護者が良心的で教師の努力や判断を支持してくれた時に生起するが, 怒りや不満などの不快感情は, 保護者の教育への無関心や配慮の欠如により生起することが報告されている (Sutton & Wheatley, 2003)。

第3は, 職場に関する要因 (管理職・上司・同僚などの人的要因, 学校組織の風土, 職務など) である。人的要因として, 管理職・上司のリーダーシップや指導態度は, 教師の動機づけに影響を及ぼすことが示唆されている。例えば, Eyal & Roth (2010) は, 管理職のリーダーシップの取り方として, ①変革的リーダーシップ (transformational leadership: 教職員の認知的刺激を活性化させたり, 温かい配慮や励ましを重視するリーダーシップ) は, 教師の自律的動機づけを媒介にバーンアウトを低下させる

こと、②交換的リーダーシップ (transactional leadership: 教職員を組織的に管理し、教職員に外的な報酬を与えることを通して権力を行使するリーダーシップ) は、教師のコントロール的動機づけを媒介にバーンアウトを促すことを明らかにしている。また、Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders, & Baumert (2013) は、指導教官 (mentor teacher) の指導態度が、教師の熱意に及ぼす影響性を検討した。指導教官の指導態度とは、伝達志向的指導 (transmission-oriented mentoring: 指導者と学習者の間に明確な上下関係が築かれており、指導者は学習者を情報の受け取り手と見なす一方向的な指導態度) と、構成志向的指導 (constructivist-oriented mentoring: 指導者と学習者の間に協同的な関係が築かれており、指導者は学習者に学習機会を提供するなど、成長に向けた自律性サポートを重視する指導態度) の2つを指している。1年間の縦断調査の結果、指導教官の構成志向的指導は、教師の熱意、教師効力、仕事満足度を促し、バーンアウトの感情消耗を低下させることが示された。その他、管理職からの自律性サポートは教師の基本的心理欲求の充足を媒介にワーク・エンゲイジメントを促すこと (Klassen et al., 2012)、上司からのサポート (supervisor support) や同僚からの感謝 (appreciation; “同僚は、あなたの仕事を高く評価している” など) はワーク・エンゲイジメントを高めること (Bakker et al., 2007)、管理職や同僚のサポートは、特に熟達教師 (教職経験が4年以上の教師) よりも若手教師 (教職経験が3年以下の教師) において、教師効力の形成をより強く促すこと (Tschannen & Woolfolk, 2007) なども報告されている。

教師が所属する学校組織の風土は、教師の動機づけを規定する。例えば、情報の流通性 (information; “あなたの職場において、管理職と教職員の間で情報が十分に流れていますか” など)、組織風土 (organizational climate; “(職場の雰囲気として) 新しいアイデアを受け入れ、励ましてくれる” など)、革新性 (innovativeness; “私たちは、常日頃から仕事の改善を図っている” など) は、ワーク・エンゲイジメントを促すことが示されている (Bakker et al., 2007)。また、Cho & Shim (2013) は、学校の目標構造 (school goal structure) が教師個人の達成目標志向性に及ぼす影響性を検討した。学校の目標構造の測定に関しては、学校がどの程度マスタリー目標とパフォーマンス目標を強調しているのか、その程度を教師が評定することで行われた。その結果、①学校のマスタリー目標構造 (school mastery goal structure; “一生懸命に努力することは大事であると、子どもに強く伝えている” など) は、教師のマスタリー目標を促すこと、②学校のパフォーマンス目標構造 (school performance goal structure; “成績の良い子どもは、他の子どもの前で模範生として取り上げられる”) は、教師のパフォーマンス目標を促すこと、③学校のマスタリー目標構造と教師効力は正の相関があること、などが示された。

職務の影響性に関して、教師が職務に対する裁量権 (仕事のコントロール (job control)、仕事の自律性 (job autonomy)) を高く持つほど、ワーク・エンゲイジメントが向上すること (Bakker et al., 2007) や、調和的パッションが高まり、強迫的パッションが低下すること (Fernet et al., 2014) が報告されている。また、教師が認識する職務上のあらゆるプレッシャーは、教師の動機づけにネガティブな影響を与える。例えば、Pelletier et al. (2002) は教師の職務上のプレッシャーを、①同僚に関するプレッシャー (pressure associated with colleagues; “あなたは、(自分の指導方法を) 同僚たちの指導方法と合わせなければならない” など)、②学級経営に関するプレッシャー (pressure coming from the school administration; “あなたは、どの程度クラスを統制する能力があるか評価される” など)、③学校カリキュラムに関するプレッシャー (pressure associated with school curriculum; “全ての学校カリキュラムをこなすことは重要である” など) の3つの観点から捉え、教師がこれらのプレッシャーを

強く感じるほど、自律的動機づけが低下することを示している。同様の結果として、Taylor et al.(2008)は、①時間的制約 (time constraints; “私は時々、授業内容を終えるために急いでいる” など)、②学校の権限に関するプレッシャー (pressure associated with the school authorities; “私の指導方法は、学校の方針によって規定される” など)、③子どものパフォーマンスに基づく教員評価のプレッシャー (pressure felt being evaluated based on their students' performance; “もし子どものパフォーマンスが悪くと、それは私(教師)の指導が悪いためと判断される” など)の3つのプレッシャーは、教師の自律的動機づけを低下させることを明らかにしている。

第4は、教師の研修に関する要因(特定のプログラムに基づく研修、授業研究など)であり、これは教師の学習環境と深く関連する要因である。近年、動機づけ理論に基づき、教師の専門性発達や指導改善を目的とした研修プログラムの開発や介入研究が注目されている。例えば、自己決定理論に基づいてデザイン化された自律性サポート介入プログラム (autonomy-supportive intervention program) の効果として、①教師の基本的心理欲求、自律的動機づけ、教師効力などの動機づけが向上すること、②教師の既存の指導スタイルに対する信念が変容し、効果的な指導スタイル(自律性サポートの向上、コントロールの減少)を多く用いるようになること、③子どもの学業成績や動機づけなどのアチーブメントが向上すること、などが明らかになっている(Reeve & Cheon, 2014; Cheon, Reeve, Yu, & Jamg, 2014)。また教師効力研究の観点から、Ross & Bruce (2007)、Bruce & Ross (2008)は、数学教師を対象に、教師は教師効力の情報源(言語的説得、代理経験、生理的興奮、マスタリー経験)を基盤とした専門形成プログラム(参加者間の相互交流を通して、教師の指導スキルを強化するプログラム)を受けることで、教師効力が上昇することを示している。また、Tshcannen-Moran & McMaster (2009)は、小学校教師を対象に教師効力の向上を目的とした介入実験を行い、被験者は指導監督者のサポートを通じたマスタリー経験、モデリング、言語的説得を経験することで、読解指導に対する教師効力が上昇し、新規に学習した指導方法を進んで授業に取り入れようとすることを示している。また国内において、鹿毛・藤本・大島(2016)は、教師・子どもたち・教師集団を当事者として最大限尊重するようにデザインされた「当事者主体型授業研究」が、小学校教師の専門的学習やキャリア発達を促すことを自己決定理論に基づいて明らかにしている。

Ⅲ. 今後の課題と展望

これまで、教師の動機づけ研究の動向を、動機づけの四要因(Figure 1)に基づいて整理してきた。最後に、今後の研究の進展に向けた課題と展望として次の3点を指摘したい。

第1に、海外を中心とする多くの研究が、教師対象の質問紙調査による基礎研究であることが挙げられる。教師の動機づけの概念が尺度化されて、教師の動機づけ研究が実証研究の俎上に載るようになった。ただしその多くの研究が、従来の動機づけ理論を教師に適用しようと試みた尺度開発の研究や、他の諸変数との関連を検証した相関研究である。今後、教育実践の諸問題の解決を図るうえで、動機づけ理論に立脚した教師教育プログラムの開発や介入などの実践研究を推進していくことが課題と言える。現状では、Reeve & Cheon (2014)やCheon et al. (2014)の自律性サポート介入プログラムや鹿毛他(2016)の授業研究を始めとする実践研究は極めて少ない。今後、教師教育や教育の諸問題の改善に貢献しうる実践研究の広がりが期待される。

第2は、教師と環境の交互作用に着目した研究を推進することである。先に、教師の動機づけに影響

を及ぼす学校環境の要因を4つの観点（子ども（集団）、保護者、職場、研修）から整理したが（Table 2）、これらの条件が整った環境下で教師の動機づけが向上すると結論づけるのは早急である。なぜなら、動機づけは個人と外界との相互作用により機能するダイナミックな心理現象と捉えられているからである（鹿毛、2013）。このように考えると、環境要因の他に、一人ひとりの教師が置かれている状況要因（contextual factor）や教師－環境間の相互作用を考慮した精緻な研究が必要と考えられる。例えばワーク・エンゲイジメントの研究領域では、教師は特に子どもの問題行動を強く認識した際に、管理職からのサポートや学校組織の風土が教師のワーク・エンゲイジメントに対して顕著な有効性を発揮することが示唆されている（Bakker et al., 2007）。教師一人ひとりの援助ニーズや個別具体的な状況に応じた適切な支援方法のあり方を探ることは重要と考えられる。しかし、このような教師の置かれた状況要因や教師－環境間の相互作用を加味した研究は少なく、今後更なる論究が必要と言える。

第3は、教師の動機づけの発達の变化を検証することである。一般的に教師の成長過程には、教員養成課程の学生の段階から、現職者の新任・若手・中堅・ベテランに至るまで一定の期間と幅が想定されている。教師がこうした長期的な成長を遂げていく中で、動機づけも多様かつ複雑に変化する可能性が考えられる。例えば教師効力研究の観点から、教師が保有する指導方略、学級経営、子どものエンゲイジメントに対する3つの教師効力は、教職1年目から23年目までは上昇するが、それ以降は低下の一途をたどることが分かっている（Klassen & Chiu, 2010, 2011）。この結果から、教師の動機づけは必ずしも教職歴を重ねるに連れて上昇するとは限らず、教職経験に伴うライフイベントや心理的葛藤などの個人内外の変化が誘因となり、力動的に変動することが想定される。今後は長期縦断的な研究デザインを駆使して、教師の動機づけの発達の变化とその背後に存在する影響要因を解明することが課題と言える。

注

- ¹⁾ 古く、教師の効果的な指導方法の解明を目指して、教師の熱意を客観的な行動指標から捉えようとする研究が為されている。例えば、Collins (1978) は、①Rosenshin (1970) の熱意ある教師の行動特徴、②Collins自身による観察や予備調査、③研究分野に精通した5人の教育者の意見を参考に、教師の熱意として、声の発信 (vocal delivery)、視線 (eye)、ジェスチャー (gestures)、動作 (movements)、顔の表情 (facial expression)、言葉の選択 (word selection)、アイデアや感情の受容 (acceptance of ideas and feelings)、全体的な熱意 (overall energy) の8つ指標を提言している (Table 3)。その後、Table 3の指標は、教師に対する指導訓練の効果測定や子どもの学習成果に及ぼす影響性に関する研究などで、広く引用されることになる (e.g., Bettencourt, Gillett, Gall, & Hull, 1983; Mckinney, Larkins, Kazelskis, Ford, Allen, & Davis, 1983; Brigham, Scruggs, & Mastropieri,

Table 3 教師の熱意の指標 (Collins, 1978)

1. 声の発信	素早く興奮した話し方から囁くような口調まで、声のトーンや調子を軽快に変化させる。
2. 視線	輝いた目と見開いた瞳、また、眉が上がった状態で、グループ全体とアイコンタクトをする。
3. ジェスチャー	素早く移動する、手を叩く、頻繁に頷くなど、身体をよく動かしながら説明（実演）を行う。
4. 動作	身体を揺らす、曲げる、歩くペースを変えるなど、身体全体を大きく動かす。
5. 顔の表情	驚き、悲しみ、楽しさ、熟考、畏れ、興奮などの表情を、多様に変化させて表出する。
6. 言葉の選択	説明が詳しく適切であり、多様性に富んでいる。
7. アイデアや感情の受容	アイデアや感情を熱心に素早く受容し、進んで褒めたり励ましたりする。もしくは、非脅迫的な態度を示し、子どもの質問に対して多様な変化を加えて応じる。
8. 全体的な熱意	授業全体を通して、活気に満ち溢れ、迫力や情熱が感じられる。

1992; Patrick, Hisley, & Kempler, 2000)。例えば、教師に対する指導訓練の効果測定として、Bettencourt et al. (1983) は、初任教師を対象に、2週間の特別な訓練（マイクロティーチングなど）を受けた教師（実験群）とビデオを通じた通常の訓練を受けた教師（統制群）の間で、指導訓練後の熱意の指標に変化がみられるか検証を行った。その結果、実験群は8つの指標全てが向上したが、統制群は4つの指標（ジェスチャー、動作、顔の表情、言葉の選択）のみが向上することが示された。また、子どもに対する学習成果の研究として、8つ指標を特徴とする教師の熱意は、大学生や特別支援を必要とする子どもの学業成績や動機づけにポジティブな効果を及ぼすことが示されている（e.g., Patrick et al., 2000; Natof & Romanczyk, 2009）。

引用文献

- Bakker, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model in work engagement. *Career Development International*, 13, 209–223.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resource boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274–284.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Psychology Press. (バッカー, A. B.・ライター, M. P. 島津明人 (総監訳) (2014). ワーク・エンゲイジメント—基本理論と研究のためのハンドブック—星和書店)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bettencourt, E.M., Gillett, M.D., Gall, M.H., & Hull, R.E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal*, 20, 435–450.
- Brigham, F.J., Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1992). Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior. *Learnig Disabilities Research and Practice*, 7, 68–73.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). *Teacher behavior and structure achievement*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.340–370). New York: Macmillan Library.
- Bruce, C.D., & Ross, J.A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31, 346–370.
- 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 goal 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.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International journal of educational research*, 65, 41–53.
- Caprara, G.U., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of educational pstchology*, 100, 977–987.
- Cheon, S.H., Reeve, J., Yu, T.H., & Jamg, H.R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331–346.
- Cho, Y., & Shim, S.S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sence of efficacy. *Teaching and Teaching*, 32, 12–21.
- Collins, M.L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Research in Teacher Education*, 29, 53–57.

- Eyal, O., & Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49, 256-275.
- Fernet, C., Lavigne, G.L., Vallerand, R.J., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict at career start in teachers. *Work and Stress*, 28, 270-288.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teacher (WT-MST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279.
- Frenzel, A. C. (2014). *Teacher emotions*. In R. Pekrun, & L.L. Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp.494-519). New York, NY: Routledge.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R.E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitude toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goddard, R.G., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Goddard, R.D., & LoGerfo, L.F. (2007). Measuring emergent organizational properties: A structural equation modeling test of self- versus group-referent perceptions. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 845-858.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hobfoll, S. E., Jonson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632-643.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- 鹿毛雅治 (2004). 「動機づけ研究」へのいざない 上淵寿編著 動機づけ研究の最前線 北大路書房 (pp.1-28)
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学— 金子書房
- 鹿毛雅治・藤本和久・大島崇 (2016). 「当事者主体型授業研究」の実践と評価. 教育心理学研究, 64, 583-597.
- Keller, M.M., Frenzel, A.C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). *Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study*. In P.W. Richardson, S.A., Karabenick, & M.M.G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp.69-82). New York NY: Routledge.
- Keller, M.M., Neumann, K., & Fischer, H.E. (2013). *Teacher enthusiasm and student learning*. In J. Hattie, & E.M. Anderman (Eds), *International guide to student achievement educational psychology handbook* (pp.247-249). Routledge.
- 木村優 (2010). 協同学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連—グランデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成—. 教育心理学研究, 58, 464-479.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Klassen, R.M., Tze, V.M.C., Betts, S.M., & Gordon, K.A. (2011). Teacher efficacy 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.

- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 289-301.
- Kunter, M., Klumann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*, 805-820.
- Kunter, M., Tsai, Y., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perception of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468-482.
- Mckinney, C.W., Larkins, A.G., Kazelskis, R., Ford, M.J., Allen, J.A., & Davis, J.C. (1983). Some effects of teacher enthusiasm on student achievement in fourth grade social studies. *The Journal of Educational Research, 76*, 249-253.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.
- 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.
- 三和秀平・外山美樹 (2016). 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連. *教育心理学研究, 64*, 307-316.
- 文部科学省 (2018). 平成29年度公立学校教職員の人事行政状況調査について (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/12/25/1411823_01.pdf 取得日2019/05/02)
- 村山航 (2003). 達成目標理論の変遷と展望—「緩い統合」という視座からのアプローチ—. *心理学評論, 46*, 564-583.
- Murayama, K., Elliot, A.J., & Friedman, R. (2012). *Achevment goals*. In R.M. Ryan (Ed.) *The oxford handbook of human motivation* (pp.191-207). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Natof, T.H., & Romanczyk, R.G. (2009). Teaching students with ASD: Does teacher enthusiasm make a difference? *Behavioral Interventions, 24*, 55-72.
- Pan, Y.-H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*, 68-92.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology, 27*, 349-361.
- Patrick, B.C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?" : The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education, 68*, 217-236.
- Pelletier, LucG., Séguin-Lévesque, G., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186-196.
- Reeve, J., & Cheon, S.H. (2014). *An intervention-based program of research on teachers' motivation style*. In S.A. Karabenick, & T.C. Urdan (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol.18): Motivational interventions* (pp.293-339). Bingley, UK: Emerald.
- 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.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and teacher education, 27*, 1111-1119.
- Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, H.M.G. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Richardson, P.W., & Watt, H.M.G. (2014). *Why people choose teaching as a career: An expectancy-value approach to understanding teacher motivation*. In P.W. Richardson, S.A., Karabenick, & M.M.G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp.3-19). New York NY: Routledge.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education, 36*, 166-177.
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic teaching: A research review. *School Review, 78*, 499-514.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 15*, 1-12.

17, 51–65.

- Ross, J.A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Result of randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101*, 50–60.
- 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.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 2017–2030.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293–315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71–92.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059–1069.
- Sørli, M.-A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behavior in school. *School Effectiveness and School Improvement, 22*, 175–191.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327–358.
- Taylor, I.M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivation strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*, 747–760.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 75–94.
- Trépanier, S.-G., Fernet, C., Austin, S., & Forest, J. (2014). Linking job demand and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion, 38*, 353–366.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Source of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*, 228–245.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teaching Education, 23*, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202–248.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C., Megeau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Gagné, M. (2003). Les Passions de l'Â: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 756–767.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Developing and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education, 75*, 167–202.
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivation, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408–428.
- Watt, H.M.G., Richardson, P.W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research, 65*, 23–40.
- Wolter, C.A., & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*, 181–193.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137–148.