

# 教職志望学生の志望動機による教育実習経験の効果

南 学

Effect of teaching practice by pre-service school Teachers' motivation

Manabu Minami

## 要 旨

本研究では、教育実習経験が教職志望学生の志望動機によって教師観に与える影響について検討した。教職志望動機としては、伊田(2005)の教職志望動機尺度(イメージ)をもとに分類を行い、それによって、実習前後で志望動機(経験)と教師イメージがどのように変化するかについて比較を行った。

これらの結果から、教職志望動機において大きな差異をもたらすのは自己志向であり、職業としての教職への魅力が重要であることが見いだされた。本研究からは、この教職への魅力を高めるような介入をおこなっていくことの必要性が指摘された。

キーワード：教育実習，教職志望，教えることについての態度

## 目的

教職課程における1つの山場として、教育実習が挙げられる。ここで学生は約1ヶ月に渡って学校に入り、授業立案や児童生徒の対応などを実践的に学ぶことになる。もちろん、現実の児童生徒を相手にする授業実習であるため、責任感や授業案の質の高さが求められ、実習生には体力的精神的に大きな負担となり、全力に近いパフォーマンスが求められる。

この教育実習が学生に与える影響については、志望動機を高める(今栄・清水, 1994; 西松, 2008)、教師観を現実的にする(今栄・清水, 1994; 三島・林・森, 2011)などの知見が得られている。また、教育実習を受けた学生が実習を終えたあとで教育実習を振り返り、どのような意味づけをもっているについて、自伝的推論の観点から考察されている(佐藤, 2019)。しかし、教育実習の効果について、学生の個人差の観点から検討された研究は多くない。

近年とくに学校を巡る労働環境の劣悪さが喧伝されてきており、また民間企業の就職環境の改善などもあり、教職課程を受講する学生の動機も多様化している。そこで本研究では、教職課程履修学生を志望動機によって分類し、教育実習がどのような効果をもたらすのかについて検討することを目的とする。教職に関する志望動機として、伊田(2005)は、教職志望動機尺度を作成しており、自己志向と安定志向の因子があることを見出している。志望動機の違いによって、学生はそ

れぞれ異なる視点をもって、実習を経験していくことが予想される。本研究ではこの尺度を用いて志望動機により分類を行う。

本研究では教育実習を経験する中で、志望動機の違いが教師観にどのように影響するのかという点について検討する。教師観の作成に関しては、古くは岸田(1954)、菊池・中原・山田(1976)、菊池・中原・安達(1979)、高旗・尾上(1991)などがあるが、用語等の時代性の問題や項目収集や作成に関わる多変量解析の方法などの点で信頼性・妥当性の保証に問題があるため、最近の研究から、教えることについての態度尺度(早坂・向後, 2017)と、教師のイメージ(三島・林・森, 2011)を用いることにする。

教えることについての態度尺度(早坂・向後, 2017)は、一般成人を対象として教えることについての態度に関して、認知・感情・行動の側面から作成された。この中には、ナヘツと呼ばれる「自分が教えたりアドバイスした相手が成功を収めたときに感じる誇らしい感情」(McGonigal, 2011)も含まれている。因子は「教えることへの自信」「教えることの価値」「教える相手次第」の3因子となった。

教師のイメージ尺度(三島・林・森, 2011)は、秋田(1996)の授業イメージをメタファーとして表現することによる方法を参考にして、教師イメージをメタファー項目の評定として測定した尺度である。因子は「権力者」「パフォーマー」「リーダー」「サポーター」「努力家」の5因子となった。

## 方 法

**調査対象・時期** 国立 A 大学の教育学部生の 2 年生 120 名 (実習前) と 3 年生 105 名 (実習後) を対象に、11 月から調査を実施した。なお、3 年生の 1 名は実習を受けておらず実習前の群として扱った。

**質問紙の構成** 教えることについての態度尺度 (早坂・向後, 2017)、教職志望動機尺度 (職業イメージおよび個人的経験) (伊田, 2005)、教師のイメージ尺度 (三島・林・森, 2011)

**手続き** 調査は、各コース別に調査目的および内容の説明をしたのち、配布した。回収はその場で回収した場合と後日提出箱にて回収した場合がある。

**倫理への配慮** 本研究は、三重大学教育学部の研究倫理審査委員会の承認を受けて行なった (承認番号 2018-7)。調査対象者には研究目的、参加の自由、個人情報保護などを質問紙の表紙で説明した。研究成果を学会誌等に公表する場合にも、個人情報の保護をすることを約束した。

## 結 果

実習前後での各尺度得点の平均を Table 1 に示した。実習前と実習後の比較をおこなった結果、教えることについての態度尺度の「教える相手次第」と志望動機尺度 (職業) の「安定志向」、「対人志向」、志望動機尺度 (経験) の「学校志向」、教師イメージ尺度の「努力家」において有意な差がみられた。

次に、志望動機尺度 (職業) を元に、調査対象者全体の midpoint を基準として自己志向、安定志向の 2 軸で分類した。安定志向低群のうち自己志向低、高群をそれぞれ無関心群、自己志向群と呼び、安定志向高群のうち自己志向低、高群をそれぞれ安定志向群、天職群と呼ぶことにする。その人数を実習前後で示したものを Table 2 に示した。t 検定の結果、実習前の天職群が有

Table 1 実習前後での各尺度得点の比較

	実習前	実習後
教えること: 自信	3.11(.63)	3.19(.62)
教えること: 価値	4.32(.54)	4.37(.67)
教えること: 相手	3.11(.62)	2.92(.76)*
志望動機 (職業): 自己志向	3.33(.59)	3.45(.49)
志望動機 (職業): 安定志向	3.32(.74)	3.52(.67)*
志望動機 (経験): 対人志向	3.20(.83)	3.45(.83)*
志望動機 (経験): 恩師志向	3.38(.94)	3.54(.86)
志望動機 (経験): 学校志向	2.78(.99)	3.20(1.00)**
教師イメージ: 権力者	2.20(.72)	2.11(.79)
教師イメージ: パフォーマー	2.36(.86)	2.57(1.01)
教師イメージ: リーダー	2.83(.84)	2.92(.87)
教師イメージ: サポーター	2.94(.92)	2.94(.98)
教師イメージ: 努力家	2.14(.82)	2.37(.90)*

意に少なく、実習後の天職群が有意に多い傾向が示された [ $\chi^2=6.431, p<.10$ ]。

Table 2 志望動機による群分け

	非関心群	安定志向群	自己志向群	天職群
実習前	28	21	27	44
実習後	17	13	19	56

この志望タイプ別に、教えることについての態度尺度の得点について、実習の前後、安定志向の高低、自己志向の高低で分散分析をおこなった (Figure 1-1-3)。

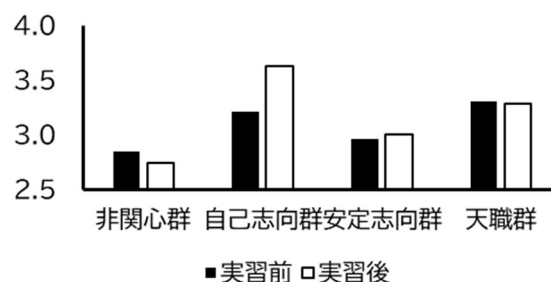


Figure 1-1 群比較(教えることへの自信)

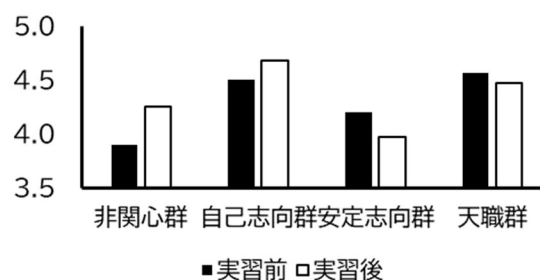


Figure 1-2 群比較(教えることの価値)

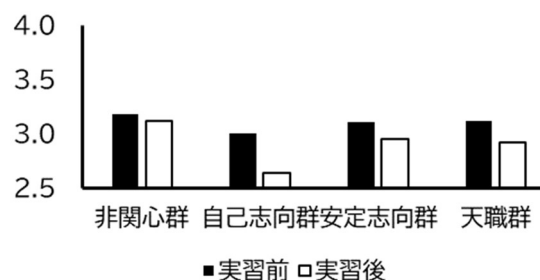


Figure 1-3 群比較(教える相手次第)

教えることについての態度尺度の「教えることへの自信」においては、自己志向の主効果が有意であった [ $F(1,217)=27.887, p<.001$ ]。「教えることの価値」においては自己志向の主効果が有意であり [ $F(1,217)=31.931, p<.001$ ]、実習前後と安定志向の交互作用が有意であった [ $F(1,217)=6.575, p<.05$ ]。下位検定をおこなった結果、実習後の安定志向高群の得点が有意に高いことが示された。「教える相手次第」においては有意差は見られなかった。

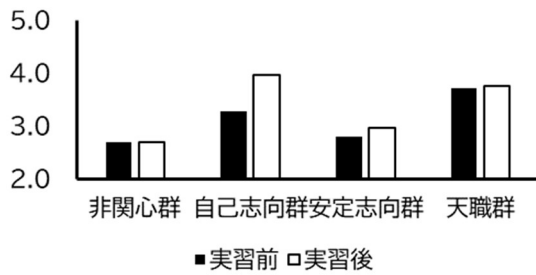


Figure 2-1 群比較(志望動機:対人志向)

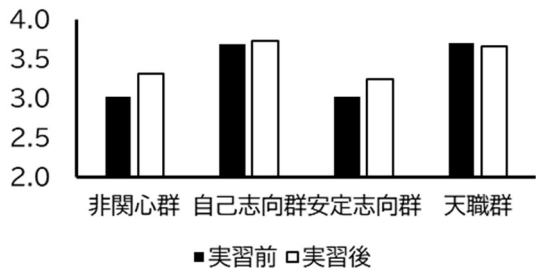


Figure 2-2 群比較(志望動機:恩師志向)

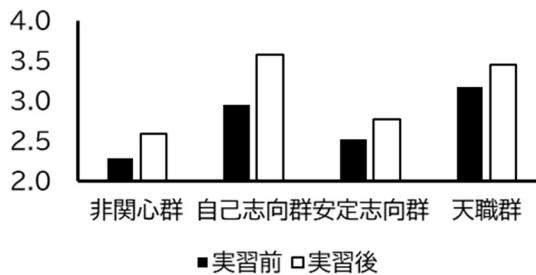


Figure 2-3 群比較(志望動機:恩師志向)

次に、この志望タイプ別に、志望動機尺度（経験）の得点について、実習の前後、安定志向の高低、自己志向の高低で分散分析をおこなった(Figure 2-1-3)。

志望動機尺度（経験）においては、「対人志向」において実習前後と自己志向の主効果が有意であった[それぞれ  $F(1,217)=4.188, p<.05$ ;  $71.603, p<.001$ ]。「恩師志向」においては自己志向の主効果が有意であった[ $F(1,217)=17.517, p<.001$ ]。「学校志向」においては実習前後と自己志向の主効果が有意であった[それぞれ  $F(1,217)=6.818, p<.01$ ;  $29.095, p<.001$ ]。

次に、この志望タイプ別に、教師イメージの得点について、実習の前後、安定志向の高低、自己志向の高低で分散分析をおこなった(Figure 3-1-5)。

「権力者」においては有意な差はみられなかった。「パフォーマー」においては実習前後と安定志向の交

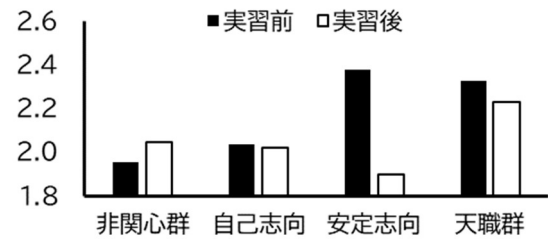


Figure3-1群比較(教師:権力者)

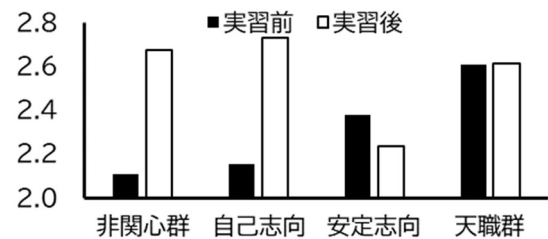


Figure3-2 群比較(教師:パフォーマー)

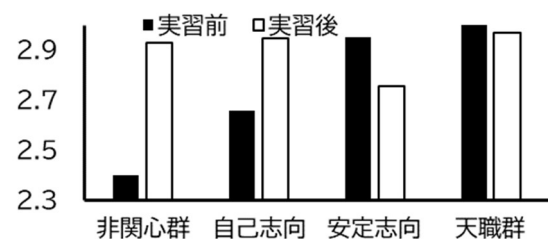


Figure3-3 群比較(教師:リーダー)

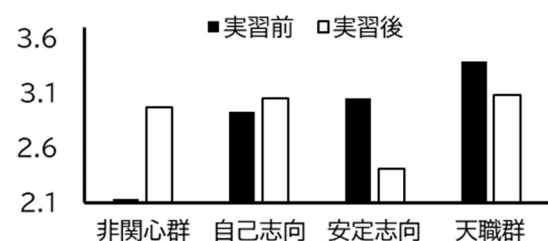


Figure3-4 群比較(教師:サポーター)

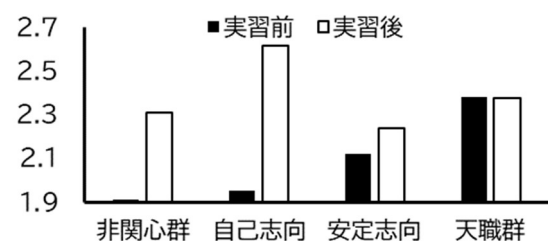


Figure3-5 群比較(教師:努力家)

相互作用が有意であり [ $F(1,217)=5.483, p<.05$ ]、下位検定の結果実習前の安定志向低群の得点が低いことが示された。「リーダー」においては実習前後と安定志向の相互作用が有意であり [ $F(1,217)=5.320, p<.05$ ]、下位検定の結果実習前の安定志向低群の得点が低いことが示された。「サポーター」においては、自己志向の主効果が有意であり「パフォーマー」においては実習前後と安定志向の相互作用が有意であり [ $F(1,217)=13.128, p<.001$ ]、実習前後と安定志向の相互作用が有意であった [ $F(1,217)=13.425, p<.001$ ]。下位検定をおこなった結果、実習前の安定志向低群の得点が有意に低いことが示された。「努力家」においては有意な差はみられなかった。

## 考 察

### 教えることについての態度尺度の比較について

志望タイプ別に、教えることについての態度尺度の得点について比較を行った。「教えることへの自信」、「教えることの価値」については群間差が見られ、自己志向の高低が大きく影響していた。自己志向は教職の職業自体の魅力に関する項目で構成されており、いわば内発的動機づけに相当するものであると考えることができ、この因子が影響を与えることについては、了解可能であると思われる。一方で待遇面などの魅力で構成される安定志向については主効果が見られなかった。

### 志望動機(個人的経験)の比較について

教えることについての態度尺度の結果と同様に、志望動機(個人的経験)のいずれにも自己志向の主効果が有意であった。また、「対人志向」と「学校志向」においては実習後のほうが得点が高まるが見いだされた。この結果は、やはり職業自体の魅力が影響を与えることに加え、教育実習の経験が志望動機を高めることが裏付けられた。

### 教師のイメージの比較について

「サポーター」においては自己志向の主効果も見られたが、そのほかでは「パフォーマー」、「リーダー」、「サポーター」において、実習の前後と安定志向の高低の相互作用が有意であり、いずれも安定志向低群において実習の前後の単純主効果が有意であった。この結果については、明確な解釈は容易ではないが、安定志向も自己志向も低い群においては、教育実習を通してはじめて教職の現実と直面し、社会的評価の面などについて関心をもったと考えられる。

全体を通して、自己志向の影響が強いことが見いだされ、教師イメージにおいては、安定志向低群におい

てのみ実習の効果が見いだされた。これらの結果からは、やはり教職課程を通して、教職の職業自体の魅力を引き出すような指導をおこなっていくことが有効であると示唆される。そのためには教育実習前から教育現場などに関わらせるなどの経験を積ませることが重要となってくると考えられる。

### 今後の課題

本研究では、教職の志望動機にもとづいて分類し、教えることについての態度や志望動機(経験)、教師イメージなどについて検討した。しかし、志望動機に関しても多様な区分が可能である。今回は使用しなかったが、伊田(2005)では、理想の教師像という観点の教職志望動機尺度も作成しており、こちらの分類ではまた異なる結果が得られた可能性も残されている。また、本研究では、主に小学校教員対象の教職課程の学生を対象としたが、中・高等学校向けの教職課程の学生では異なった傾向が見いだされる可能性もある。こうした点は、今後の検討課題として残されていると言えよう。

また、本研究では調査対象者を横断的に募り、2年制を実習前、3年生を実習後とみなし分析を行った。たしかに実習を経験する前後を比較しているが、調査対象者は異なる学年集団であり、学年の気質などを反映している可能性もある。今後は、追跡調査をおこない、同一学年集団での比較が必要であると思われる。

### 引用文献

- 秋田喜代美 (1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討— 教育心理学研究, 44, 176-186.
- 早坂昌子・向後千春 (2017). 教えることについての態度尺度作成と Big Five 性格特性との関連 日本教育工学会論文誌, 41, 1-4.
- 伊田勝憲 (2005). 教職志望動機測定尺度作成の試み—教師イメージ, 個人的経験, 理想とする教師像に着目して— 名芸大研究紀要, 26, 15-25.
- 今栄国晴・清水秀美 (1994). 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響—事前・事後測定法による分析— 日本教育工学雑誌, 17, 185-195.
- 菊池龍三郎・中原弘之・山田喜美子 (1976). 教育実習が学生の教職意識に及ぼす効果について 茨城大学教育学部教育研究所紀要, 9, 73-103.
- 菊池龍三郎・中原弘之・安達喜美子 (1979). 教育実習が学生の教職意識に及ぼす効果について (第3報) 茨城大学教育学部教育研究所紀要, 11, 209-218.
- McGonigal, J. (2011). Reality is Broken: Why

Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press HC, New York. (妹尾堅一郎(監修) 藤本 徹・藤井清美 (訳) (2011). 幸せな未来は「ゲーム」が創る 早川書房)

三島知剛・林 絵里・森 敏昭 (2011). 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究, 59, 306-319.

西松秀樹 (2008). 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 59-96.

佐藤浩一 (2019). 教育実習の振り返りにおける自伝的推論 ―自伝的記憶の3機能と主題的一貫性に着目して― 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 68, 157-178.

高旗正人・尾上雅信 (1991). 大学生の教職観に関する調査研究 岡山大学教育学部附属教育実践研究指導センター教育実習研究年報, 2, 19-35.