

教職志望度を左右するのはどのような体験なのだろうか — 教育実習以前の体験の影響の検討 —

A study on Factors of Transition of Aspiration for Teaching Profession
Especially On Factors Before the Practice Teaching

中 島 義 実 (注1)

Yoshimi NAKASHIMA
(福岡教育大学教育心理学講座)

(平成28年9月30日受理)

要約

教職志望度や教員採用試験受験意思に対する、教育実習の影響の検討は多くなされてきたが、それ以前の大学生活における諸体験の影響を定量的に検討したものはない。教員採用試験受験率向上等がより要求され、そのためのプログラムの整備が求められる中、教育実習以前の体験が教職志望度や教員採用試験受験意思に及ぼす影響について検討することも必要であろう。このことについて、教員養成大学の1, 2年生369名のデータをもとに検討した。その結果、教員志望度向上のために有効な、大学として整備できるものとしては、少人数で教師経験者の話を聞く機会を増すことと、正課の中に位置付けられた様々な実習がある場合には、その体験を肯定的なものとするための準備を整えることであることが示された。メディアからの影響で教師になることへの不安を高める傾向もみられたが、必ずしも教職志望度を左右しないことが明らかとなり、個人的水準で対応する事項であるとみられたが、授業を通して消化できるようにしておくにこしたことはないであろうと考えられた。

キーワード：教職志望度, 教員採用試験受験意思, 教育実習以前の体験の影響

1. 問題と目的

文部科学省による国立大学の「ミッション再定義」により、教員養成課程には今まで以上に教員養成に集中することが求められ、端的な指標として教員採用試験受験率の向上が要求されることとなった。

各大学にはこの要求に沿う形で、教育課程やカリキュラムをはじめとして、様々なイベントなどに至るまでの養成プログラムを整備していくこと

が求められている。

しかしながら、重要なのは、それらのプログラムの中で学生がどのような事象をどのようにに体験するか、であろう。いたずらにプログラムの数を増やせばよいというものではない。どのような体験が、実質的に教職志望度を左右するのか、そのことを捉えておくことが重要であろう。

教職志望度を左右する事象として、従来まず大きく取り上げられているのが教育実習における体

(注1) 本稿は、2015年度後期に行われた授業「教育心理学特殊実験」において、筆者の指導の下、教育心理学選修2年生(当時)佐藤桃子・田村章乃・堂本美緒・成瀬未彩の4名からなるグループがデータを収集、分析、考察したものを元に、筆者が再分析・再検討を行い執筆したものである。このような形での論文化を了承いただいた各位に感謝するとともに、その貢献をここに記すものである。

験である。

教育実習の効果研究自体は従来から盛んであるが、ことに近年は、教員を志望する度合いへの影響関係を捉えようとしたものが目につく（末富ら，2005；田村ら，2005；平野ら，2006；田村ら，2006；平野ら，2007；田村ら，2007；秋光，2011；三島ら，2011；児玉，2012；西尾ら，2015など）。研究者により「教員志望動機」「教師志望度」「教職志望」「教職意識」と用語に若干の相違があるものの、実際に教員となることを目指す度合を測定し、教育実習における諸体験との関係を検討している。これらの検討と知見の蓄積の重要性は今後さらに増していくことであろう。

しかしながら、教員養成課程が提供しているプログラムは教育実習だけではない。一年次から様々な必修授業等での座学、あるいは演習形式の授業、そして様々な現場に出て行って行われる実習系の授業などが正式なカリキュラムに組み入れられ必修化されているケースも多い。更に、学校現場にボランティアとして出向く学生も多く、アルバイトにおいても塾講師等、教育関係のものに従事する学生が一定割合存在する。

このようにして学生は、一年次から、様々な体験を通して教職志望度への影響を受けていく。

このような点に着眼した研究として、若松による一連のもの（若松・古川，1997；若松，1997；若松，2012；若松，2013）がまず挙げられる。

若松・古川（1997）は、教職志望度に対して影響を及ぼす最大要因として教育実習を上げつつも、それ以外の、講義で受けた体験、教員や友人との間での諸体験などからの影響、また、報道等からの影響について、入学時以降の志望の転向の有無に着眼しつつ、量的検討を行った。しかし、体験したことや感じられたことが肯定的、あるいは否定的であったことが、そのまま教職志望度に影響したかどうかについては説明に課題が残るとされ、カリキュラム等への提言を導くには明瞭性を欠く結果となった。

この点は若松（1997）も同様であり、インタビュー調査も取り入れて、学生の進路選択パターンを細やかにとらえているが、もっぱら内的な意識に焦点が当てられており、具体的に何を体験することがそれらにつながるのか、定量的な知見をもたらすものではない。

他方で若松（2012）においては、教職志望度に影響する要因として、教育実習以外で子どもとふれあった体験や、アルバイトでの体験など、学生時代に大学の正課のカリキュラム以外で体験する

ことからの影響にまで拡大して調査している。しかし、記述統計による列挙にとどまり、どのような経験から、どのようなことを感じ、どのような影響に至ったのかについては漠然とした知見にとどまる。

また若松（2013）は、教職志望を阻害する要因に絞った探索的研究であるが、学生自身の抱く認識を要因とするにとどまり、そのような認識がどのような体験から形成されたかについては明らかでない。

これらに対して、久保の一連の研究（久保，2009；久保，2010；久保，2011；久保，2012）は、大学以外で体験される事象をも広く取り上げつつ、教職志望度に影響を与える諸要因のはたらしきを丹念に、1年次から4年次に至るまでをモデル化した労作である。質的にモデルを構成した研究であることから、個別の学生指導に対する一定の知見を提供していると言えよう。しかしながら定量的研究ではないために、大学が今後どのようなカリキュラムやプログラムを優先的に提供していくとよいかということに対して、直接的知見を提示するものではない。

以上をふまえ、今後さらに教員養成課程に要求されることを鑑みると、教育実習を経験する以前に学生が経験する諸事象が、どのような思いを引き起こし、それが教員という仕事に対するどのような思いに影響し、そして最終的に教職志望度にどの程度影響するのか、定量的に検討しておく必要があると思われ、これを目的とした調査研究を行うこととした。

2. 方法

大学生活における教育実習以外の体験の影響を検討した先行研究としては、前述の久保による一連のもの以外管見に入らず、久保の知見も面接調査から研究者が構成した概念用語になっていたため、あらためて、量的測定のための具体的項目収集から着手することとした。

(1) 予備調査

調査協力者：教員養成大学の1年生～4年生 83名（男性 27名，女性 56名）

調査時期：2015年11月上旬

調査内容：以下の問いに対して自由記述での回答を求めた。

「Q1 あなたが大学生活の中で、教師になりたいという気持ちが強くなったのはどのようなときですか（複数回答可）」

「Q2 そのときどのように思いましたか」(Q1の回答に対応して)

「Q3 あなたが大学生活の中で、教師になりたいという気持ちが弱くなったのはどのようなときですか(複数回答可)」

「Q4 そのときどのように思いましたか」(Q3の回答に対応して)

結果：Q1 および Q3 に対して得られた回答について、KJ 法による分類を行い検討、「教職志望度に影響する経験測定項目原案」(以下「経験」と表記)として 59 項目を抽出した。同様に、Q2 および Q4 に対して得られた回答について、KJ 法による分類を行い検討、「教職志望度に影響する感情測定項目原案」(以下「感情」と表記)として 53 項目を抽出した。

(2) 本調査

調査協力者：教育実習の影響を受けていない段階における、「経験」の効果をみるために、教員養成大学の 1～2 年生とした。

調査時期：2015 年 12 月上旬

調査内容：

Q1：教員採用試験受験意思について百分率で回答を求めた。

Q2：若松(1997)が教職の魅力認知測定に用いた 18 項目と、それをもとに山口ら(2010)が

「教職への興味」測定に再編成した 16 項目を照合し、どちらかに含まれている項目を列挙したところ 24 項目が得られたため、あらためて、これら全てを「教師魅力項目原案」として測定に用いることとし、教師という仕事のどのような点に魅力を感じるか、その程度を 4 件法で回答させた。

Q3：予備調査で作成した「感情」に対して、これまでの大学生活で感じた度合いを 6 件法で回答させた。

Q4：予備調査で作成した「経験」に対して、これまでの大学生活で経験した頻度を 6 件法で回答させた。

3. 結果

本調査における有効回答者は 396 名(男性 149 名、女性 247 名。平均年齢 19.3 歳)だった。

(1) 教員採用試験受験意思

最終的な従属変数となる教員採用試験受験意思については z 得点に換算した。

(2) 教師魅力

教師という職業に就くことにどれだけの魅力を感じているかについて、教師魅力尺度原案 24 項目(以下「教師魅力」と表記)に評定させ、単一の変数として扱うために一因子指定の因子分析

Table 1 教師魅力尺度原案の因子分析結果

項目	F1
仕事にやりがいがありそうであること	.772
好きなことや興味にあった仕事ができそうであること	.700
学級や授業を楽しくすることができそうであること	.689
子どもと接していけること	.686
子どもの成長の援助ができそうであること	.675
色々な人と接することができること	.666
自分も人間的に成長できそうであること	.662
世の中のために貢献できそうであること	.626
性格的にあっていそうであること	.584
学校で働くことができること	.533
人に教える立場になれること	.524
実際にその仕事に就けそうであること	.470
教科内容の素晴らしさを伝えることができること	.457
専門知識や得意な面を活かして仕事ができそうであること	.433
	負荷量の平方和 37.691

(最尤法)を行ったところ14項目が抽出された。 $\alpha = .888$ で、内的整合性が確認された。(Table 1)。

なお、この変数については、因子分析時に算出された因子得点を、以下の分析において用いた。

(3) 教職志望度に影響する経験

「経験」60項目について、因子分析(最尤法, Varimax 回転)を行ったところ、8因子(34項目)が抽出された(Table 2)。

第1因子(6項目, $\alpha = .935$)は、「塾や家庭教師のアルバイトで生徒が説明を理解してくれた」「塾や家庭教師のアルバイトで生徒の頑張っている姿を見た」等の項目から構成されており、「教育関係のアルバイトで子どもと関わった経験」と命名した

第2因子(8項目, $\alpha = .887$)は、「大学の授業の中で不登校について聞いた」「大学の授業の中で『モンスターペアレント』について聞いた」等の項目から構成されており、「授業の中で教育現場での深刻な問題について聞いた経験」と命名した。

第3因子(4項目, $\alpha = .831$)は、「メディア(テレビ, 新聞, ネット, 小説, 漫画など)で不登校について知った」「メディア(テレビ, 新聞, ネット, 小説, 漫画など)で『モンスターペアレント』について聞いた」等の項目から構成されており、「メディアで教育現場での深刻な問題について聞いた経験」と命名した。

第4因子(5項目, $\alpha = .807$)は、「大学の授業の一環として行った実習の中で子どもたちの笑顔を見た」「大学の授業の一環として行った実習の中で子どもたちとたくさん関わることができた」等の項目から構成されており、「教育実習以外の実習での肯定的な経験」とした。

第5因子(3項目, $\alpha = .827$)は、「ボランティアで子どもと触れ合った」「ボランティアで子どもの笑顔を見た」等の項目から構成されており、「ボランティアで子どもと関わったときの肯定的な経験」と命名した。

第6因子(4項目, $\alpha = .771$)は、「親や知人から教師の仕事の楽しさを聞いた」「親や知人から教師の仕事の大変さを聞いた」等の項目から構成されており、「直接的に教師の仕事について聞いた経験」と命名した。

第7因子(2項目, 負の負荷を示した項目の得点を逆転したうえで, $\alpha = .734$)は、「大学の授業が楽しい」「大学の授業が面白くない」(負の負

荷)の項目から構成されており、「大学の授業におもしろさを感じた経験」と命名した。

第8因子(3項目, $\alpha = .642$)は、「大学の授業の一環として行った実習の中で積極的に行動できなかった」「大学の授業の一環として行った実習の中で子どもとうまく関わることができなかった」等の項目から構成されており、「教育実習以外での実習での否定的な経験」と命名した。

なお、これらの変数についても、因子分析時に算出された因子得点を、以下の分析において用いた。

(4) 教職志望度に影響する感情

「感情」53項目について、因子分析(最尤法, Varimax 回転)を行い、3因子(31項目)を抽出した(Table 3)。

第1因子(13項目, $\alpha = .960$)は、「子どもの頑張りを応援したい」「子どもの嬉しそうな顔を見ると自分もうれしい」等の項目から構成されており、「子どもと関わることへの意欲・喜び」と命名した。

第2因子(15項目, $\alpha = .903$)は、「不登校に対応できるか不安である」「『モンスターペアレント』に対応できるか不安である」等の学校現場における現代的問題に対する不安のみならず、「同僚の先生方とうまくやっていけるかどうか不安である」「教師の仕事は労働時間が長い」等の項目をも含んで構成されており、「職業生活への不安」と命名した。

第3因子(3項目, $\alpha = .757$)は、「自分は教師に向いている」「教師の仕事をこなせる自信がある」等の項目から構成されており、「資質・能力への自信」と命名した。

なお、これらの変数についても、因子分析時に算出された因子得点を、以下の分析において用いた。

(5) 影響関係の検討

以上の変数について、「経験」が「感情」を介して「教師魅力」や「教員採用試験受験意思」に影響するモデルが考えられた。

まず「感情」の各因子それぞれを目的変数とし、「経験」の各因子を説明変数とする重回帰分析(強制投入法)を行った。

次に「感情」の各因子を説明変数、「教師魅力」を目的変数とする重回帰分析(強制投入法)を行った。

同じく、「感情」の各因子を説明変数、教員採

Table 2 教職志望度に影響する経験測定項目原案の因子分析結果

	因子							
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
【教育関係のアルバイトで子どもと関わった経験】 $\alpha = .935$								
塾や家庭教師のアルバイトで生徒が説明を理解してくれた	.901	.056	.025	.024	.038	.056	-.025	-.013
塾や家庭教師のアルバイトで生徒の頑張っている姿を見た	.897	.035	.057	.075	.036	.049	-.023	.004
塾や家庭教師のアルバイトで、やる気のない生徒を持った	.861	.080	.031	.022	.024	.067	-.058	-.001
塾や家庭教師のアルバイトで生徒の成績が上がった	.831	.105	.000	.041	.029	.003	.016	-.072
塾や家庭教師のアルバイトで、話を聞かない生徒を持った	.790	.085	-.016	.007	.002	.120	-.030	.127
塾や家庭教師のアルバイトで生徒の成績が上がらない	.740	.058	-.009	-.030	-.038	.006	-.014	.127
【授業の中で教育現場での深刻な問題について聞いた経験】 $\alpha = .887$								
大学の授業の中で不登校について聞いた	.051	.814	.182	.135	.043	.136	-.002	.086
大学の授業の中で、不登校に対する対応について聞いた	.102	.731	.093	.114	.044	.098	.089	.086
大学の授業の中で「モンスターペアレント」について聞いた	.110	.697	.167	.004	.087	.154	.022	.156
大学の授業の中で学級崩壊が起きているという話を聞いた	.060	.644	.188	.023	.062	.160	-.044	.138
大学の授業の中で、保護者への対応について聞いた	.127	.640	.052	.073	.110	.002	.105	.092
大学の授業の中でいじめについて聞いた	-.021	.615	.332	.145	.014	.118	.000	.009
大学の授業の中で教師のうつ病など精神的な病について聞いた	.023	.508	.391	.110	.116	.160	-.049	.042
大学の授業の中で教師の仕事量の多さについて聞いた	.031	.466	.340	.131	.054	.190	-.047	.159
【メディアで教育現場での深刻な問題について聞いた経験】 $\alpha = .831$								
メディア（テレビ、新聞、ネット、小説、漫画など）で不登校について知った	.027	.319	.743	.072	.081	.132	.017	-.019
メディア（テレビ、新聞、ネット、小説、漫画など）で「モンスターペアレント」について聞いた	.049	.328	.733	.080	.035	.160	-.039	.059
メディア（テレビ、新聞、ネット、小説、漫画など）でいじめについて知った	-.050	.193	.695	.232	.047	.059	.060	.057
メディア（テレビ、新聞、ネット、小説、漫画など）で教師の仕事の大変さを知った	.024	.158	.547	.118	.022	.130	.038	.157
【教育実習以外の実習での肯定的な経験】 $\alpha = .807$								
大学の授業の一環として行った実習の中で子どもたちの笑顔を見た	-.051	.081	.043	.789	.146	-.008	.040	.033
大学の授業の一環として行った実習の中で子どもたちとたくさん関わることができた	-.002	.071	.042	.722	.101	.168	.092	-.172
大学の授業の一環として行った実習の中で一生懸命に取り組む子どもの姿を見た	-.002	.135	.163	.683	.155	.116	.072	.010
大学の授業の一環として行った実習の中で子どもに「先生」と呼ばれた	.080	.163	.147	.565	.062	.145	-.003	-.002
学校（小・中・高）の行事の手伝いに行き一生懸命に取り組む子どもの姿を見た	.116	.030	.172	.484	.168	.213	-.065	.028
【ボランティアで子どもと関わった時の肯定的な経験】 $\alpha = .827$								
ボランティアで子どもと触れ合った	-.036	.082	.112	.241	.948	.092	.013	.039
ボランティアで子どもの笑顔を見た	-.039	.107	.134	.259	.808	.127	.036	.041
ボランティアの学習指導でうまく教えることができた	.174	.231	-.052	.155	.464	.187	-.008	.015
【直接的に教師の仕事について聞いた経験】 $\alpha = .771$								
親や知人から教師の仕事の楽しさを聞いた	.083	.220	.049	.166	.163	.677	.111	-.011
親や知人から教師の仕事の大変さを聞いた	.053	.134	.270	.194	.095	.562	.006	.073
現職の教師の方から教師の仕事の大変さについて聞いた	.095	.297	.275	.204	.078	.496	-.086	.108
現職の教師の方から教師の仕事の楽しさについて聞いた	.102	.291	.198	.189	.106	.489	-.010	.047
【大学の授業におもしろさを感じた経験】 $\alpha = .734$ （第2項目の得点を逆転し算出）								
大学の授業が楽しい	-.064	.088	.167	.157	.002	.052	.964	-.047
大学の授業が面白くない	.043	-.018	.074	.010	-.025	.002	-.603	.182
【教育実習以外での実習での否定的な経験】 $\alpha = .642$								
大学の授業の一環として行った実習の中で積極的に行動できなかった	.016	.156	.128	-.063	.029	.039	-.142	.683
大学の授業の一環として行った実習の中で子どもとうまく関わることができなかった	-.036	.174	.125	-.090	-.009	-.070	-.062	.628
大学の授業の一環として行った実習の中で子どもが言うことを聞いてくれなかった	.162	.114	-.029	.071	.054	.166	-.048	.442
負荷量の平方和	12.542	12.214	7.805	7.406	5.480	4.613	4.275	3.621

Table 3 教職志望度に影響する感情測定項目原案の因子分析結果

	因子			
	F1	F2	F3	
【子どもと関わることへの意欲・喜び】 $\alpha=.960$				
子どもの頑張りを応援したい	.875	.058	.108	
子どもの嬉しそうな顔を見ると自分もうれしい	.858	.115	-.004	
子どもから親しみを持たれるとうれしい	.831	.141	.033	
子どもの成長を感じるとうれしい	.827	.025	.056	
子どもの成長に面白さを感じる	.826	.094	.061	
子どもの成長を見守りたい	.823	.066	.103	
子どもの成長を見ることは楽しい	.822	.034	.093	
子どもの助けになりたい	.822	.176	.043	
子どもを笑顔にしたい	.796	.099	.075	
子どもとたくさん関わりを持ちたい	.755	-.002	.164	
子どもと一緒に勉強することが楽しい	.750	.144	.247	
子どもと一緒に遊ぶことが楽しい	.725	.059	.069	
自分の教えたことを子どもが理解してくれることはうれしい	.703	.093	.199	
【職業生活への不安】 $\alpha=.903$				
不登校に対応できるか不安である	.236	.777	-.038	
「モンスターペアレント」に対応できるか不安である	.191	.741	.037	
いじめに対応できるか不安である	.227	.726	-.142	
教師になったときに良い授業ができるか不安である	.214	.721	-.076	
クラスをまとめる自信がない	-.122	.721	-.220	
学級崩壊に対応できるか不安である	.172	.716	-.114	
保護者と向き合うことについて不安である	.087	.714	-.015	
教師の仕事は精神的につらい	-.094	.661	-.067	
同僚の先生方とうまくやっていけるかどうか不安である	-.122	.573	-.037	
教師になったあと、教師の仕事が続けられるか不安である	-.111	.553	-.080	
子どもに勉強を教えることは難しい	.198	.475	-.157	
子どもの個性に向き合っていくことは難しい	.167	.470	.022	
教師の仕事は労働時間が長い	.046	.463	-.124	
教師になるための勉強を続けていくことができるか不安である	-.040	.455	.051	
特別な支援が必要な子どもと関わることは難しい	.126	.415	-.011	
【資質・能力への自信】 $\alpha=.757$				
自分は教師に向いている	.339	-.228	.694	
教師の仕事をこなせる自信がある	.170	-.230	.658	
子どもにうまく教えることができる	.190	-.082	.610	
	負荷量の平方和	28.762	19.646	5.198

用試験受験意思の z 得点を目的変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。

最後に、「教師魅力」を説明変数、教員採用試験受験意志思の z 得点を目的変数とする単回帰分析を行った。

以上の結果を一覧にして Figure 1 に示した。

4. 考察

(1) 学生の「経験」の構造

Table 2 にみられたように、「経験」は 8 因子構造をなしていた。

まず目を引くのは、第 1 因子「教育関係のアル

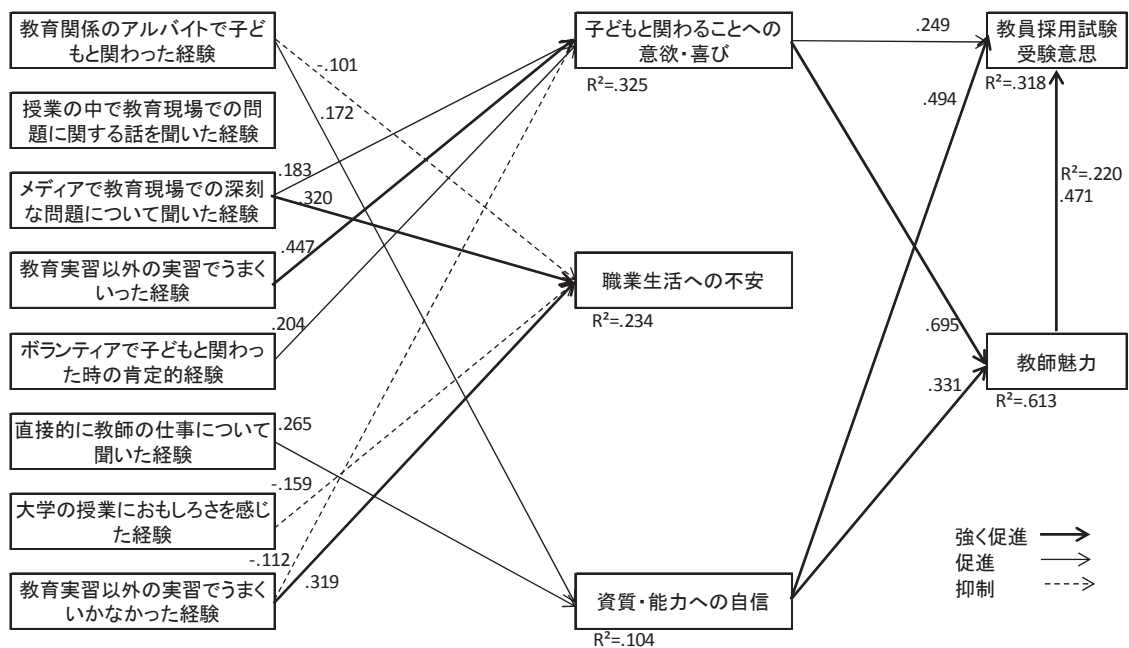


Figure 1 教職志望度に影響を及ぼす経験と感情

バイトで子どもと関わった経験」において、「塾や家庭教師のアルバイトで生徒が説明を理解してくれた」「塾や家庭教師のアルバイトで生徒の頑張っている姿を見た」というような肯定的な経験のみならず、「塾や家庭教師のアルバイトで、やる気のない生徒を持った」「塾や家庭教師のアルバイトで生徒の成績が上がらない」といった一見否定的な経験も、同一因子に正の寄与をなしていることである。やる気のない生徒を担当したり、生徒の成績が上がらなかつたりすることが、生徒がハイパフォーマンスであることと同一方向の事象として経験されているのである。これを説明するものがあるとすれば、「教えることそのものへの使命感」であろう。これが高ければ、双方がともに同一の関心下におかれ、同一方向の事象として印象に残ると考えられる。教育への、使命感、熱意、積極性、コミットメントの度合いを示す因子であると言えよう。このような因子構造は、教員養成課程に在籍する学生に特徴的なものかもしれない。

また、「不登校」「モンスターペアレント」といった教育現場における現代的諸問題について、大学の授業で聞く場合（第2因子）と、メディアを介して知る場合（第3因子）とでは、体験の質が異なることも示された。メディアでは往々にしてセンセーショナルに演出された問題提起に終わることが多いのに対し、大学の授業では、様々な背景から丁寧に語り起こし、対応法までを教授し

ていくことになる。消化の度合いが異なってくるであろう。

今ひとつ注目されるのが、第6因子において、教師の仕事の「楽しさ」と「大変さ」という一見逆方向の寄与をなしてもおかしくない事象が、直接的に話を聞くという体験の中では、同一方向に寄与する事象となっていることである。特に「親や知人」から直接的に教師の仕事について聞く経験をもつかどうかということは、親族等に実際に教師経験をもつ者がいる可能性が高いということである。教師になるということについてひとままりの具体像をもつであろう。またそうでなくとも、教員養成課程の学生に、教師経験者が実体験を語る場合、楽しかった思い出も、大変だった苦労話も、最終的には学生の意欲を励起する目的で語られる。対面で、近しく、直接話を聞くという場面設定が、それを可能にしていると考えられる。

(2) 学生の「感情」の構造

Table 3にみられたように、「感情」は3因子構造をなしていた。

一方で「子どもと関わることへの意欲・喜び」を感じつつ、「職業生活への不安」もまたいだいているというのは、現代の教員志望学生のありようとしては自然な姿であると言えよう。

注目できるとすれば、「子どもと関わることへの喜び」を感じることに、「自分は教師に向いて

いる」「教師の仕事をこなせる自信がある」等の「資質・能力への自信」とは別個の事象である、ということである。「子どもは好きだけれど、教師としてやっていける自信がない」と語る学生が往々にしてみられる。両者が別個であることの表れである。

この両者が、では、実際に教師という仕事に惹かれ、さらに実際に教員採用試験受験の意思を高めることにどのように寄与していくのか、ここが検討のポイントとなる。そして、その結果如何により、学生にどのような感情を体験させることがより望ましく、そのためにはどのような経験を積みませるとよいのか、見えてくることとなる。その結果を受けて、カリキュラムやイベントなどのどこに力点を置くかということについても提言ができるであろう。

(3) どのような「経験」がどのような「感情」を強めるか

まず、「教育関係のアルバイトで子どもと関わった経験」は、「職業生活への不安」を抑制し、「資質・能力への自信」を促進していた。前述したように、この因子は教育への、使命感、熱意、積極性、コミットメントの度合いを示しているとみられ、そのような経験を積んだ実績が、現代的問題にも直面することとなる将来の職業生活への不安を抑えるとともに、自らの資質・能力への自信をも確かなものとしている。妥当な結果であると言えよう。

次に教育現場の現代的問題について見聞したことの影響であるが、「授業の中で教育現場での深刻な問題について聞いた経験」が、どの「感情」にも影響をもたなかったのに対して、「メディアで教育現場での深刻な問題について聞いた経験」は、「職業生活への不安」を強く促進するとともに、「子どもと関わることへの意欲・喜び」をも促進していた。これはどういうことであろうか。

メディアによる事件報道や問題提起は前述のように時にセンセーショナルで過剰なまでの演出を伴う。そのような現場で将来やっていけるのだろうか、という不安を学生の中に大きくかきたてるのもむべなるかなである。だが同時に、「子どもの成長を見守りたい」「子どもの助けになりたい」というような気持ちも強められ、それらの項目を含む「子どもと関わることへの意欲・喜び」をも促進したのである。

では授業の方は何にもなっていないのであろうか。そう断じるのは早計であろう。分析結果が示

しているのは、授業における見聞が、学生全体に対して、一様ななにかをもたらしただのではない、という端的な事象である。不安を高めた者もいたかもしれないが、それを相殺する程度には、不安を高めなかった者もいたということである。意欲を高めた者もいたかもしれないが、それを相殺する程度には、意欲を高めなかった者もいたということである。多様な学生が、多様な受け止め方をしたということである。授業という場合は、大勢を一定方向に押しやることに目的があるのではなく、様々な問いやデータを提示することで、学生それぞれの中に多様な自問自答を引き起こすことを狙いとする場である。したがって、どの「感情」にも一様な影響を及ぼしていないのは妥当な結果であると言えよう。

さらに見ていきたいのは、「教育実習以外の実習」をめぐる経験である。第4因子「教育実習以外の実習での肯定的な経験」が「子どもと関わることへの意欲・喜び」を強く促進した一方で、第8因子「教育実習以外の実習での否定的な経験」は、「子どもと関わることへの意欲・喜び」を抑制し、「職業生活への不安」を強く促進した。これらの結果は、教員養成課程のカリキュラムにおいて、教育実習以前に正課の実習として学校現場に出向いて行う実習が、学生たちに大きな影響力をもつということを示している。

「子どもたちの笑顔を見た」「たくさん関わる事ができた」という体験をすることができるならば、学生たちは、子どもたちとさらに関わっていききたいという気持ちを強くする。

しかし「積極的に行動できなかった」「うまく関わる事ができなかった」という体験になってしまった場合、子どもと関わる意欲は減退し、将来教師としてやっていけるだろうかという不安を高めてしまう。

この種の実習は、大学の附属校や近隣の学校と連携して行われる場合が多い。学生の体験が否定的なものとなってしまうために、事前のプログラム整備の段階から綿密に連携し、適切なガイダンスを行い、事後には丁寧な振り返りやフォローアップなどの機会を整えておくことが必要であろう。これらが整備できない場合、「否定的な経験」が放置され、「子どもとかかわることへの意欲・喜び」が低減し、ひいては「教師魅力」そして「教員採用試験受験」を引き下げることとなる。しない方がまし、とさえ言ってしまうのである。

これらに対してボランティア体験は、正課では

なく自ら進んで行うのであるから、肯定的経験が、「子どもとかかわることへの意欲・喜び」を促進する一方となる。これも自然な結果である。

さて、「直接的に教師の仕事について聞いた経験」であるが、前述の通り、このような経験をもつことができる学生の多くは、家族、親族、近しい知人等に、すでに教師経験者がおり、時には「教師一族」の一員である場合もあるであろう。そのような経験から、「教師をしている将来の自分」イメージを比較的たしかなものとして思い描くことがしやすいと思われる。周囲がそのような声をかけてくれることもあるであろうし、自信が揺らぐような体験をしたとしても、身近な経験者との日常会話ですぐに消化できるであろう。そのことから「資質・能力への自信」を高めると思われる。

また、そのような親族や知人をもたなくとも、何らかの機会に、教師経験者から直接、楽しかった思い出や大変だった苦労話を取り混ぜた経験談を聞くことで、等身大の教師イメージを描くことができ、「資質・能力への自信」形成に寄与するものと思われる。

最後に、第7因子「大学の授業におもしろさを感じた経験」が「職業生活への不安」を抑制しているというところは、どのように考えられるであろうか。この因子は「大学の授業が楽しい」と、その逆転項目ともいえる「大学の授業が面白くない」との非常に単純な2項目から成り立っている。質問紙の段階では、「各教科に関する授業の方法を聞いた」「専門教科に関する面白い話を聞いた」等、授業に関する様々な項目があったのであるが、因子分析の過程でそれらがひとまとまりとなることはなく、単純なこの2項目だけが残ったのである。カリキュラム上の各教科における各学生の経験は一樣ではない、ゆえに因子をなさなかった。また、前述のように、教育現場の現代的問題を授業で聞いた体験の効果も一樣ではなかった。しかしながら、大づかみに、授業が「楽しいかどうか」「面白いかどうか」という問い方をすれば一様に並ぶのである。そして、「楽しい」「面白い」と感じる学生ほど、教師になってうまくやっていけるだろうかという不安を低減させているのである。これは、目の前の課題状況に対して端的に肯定的に取り組むことができている、という現下の状態を端的に示しているのかもしれない。だとすれば、その状態にある者ほど不安に対する評定も抑えられたのは、自然なことであるとも言えよう。

(4) どのような「感情」が教員志望度を強めるか

最初に注目したいのは「感情」の第2因子である「職業生活への不安」が、「教師魅力」にも「教員採用試験受験意思」にも、一様な影響を及ぼしていないという点である。学生は、メディアから教育現場の現代的状態を知り、不安を高める。あるいは、教育実習以前の正課の実習でうまくいかず不安を高める。しかし、不安が高まれば教師になることに魅力を感じなくなる、という一様な影響関係はなく、教員採用試験受験意思に対しても、同様なのである。

だからといって、学生を不安にさせない配慮は重要であるし、不安をいだいた者にはしっかり対応しなければならない。ただ、それらは個人的水準でのことである、というだけのことである。不安を高めても、受験意思の揺るがない者も多い。そのような中に、不安が高まり受験意思の揺らぐ個人もいる。全員に一様な影響がある訳ではないということなのだ。個人へのフォローアップが重要となる所以である。

さて、第1因子「子どもとかかわることへの意欲・喜び」であるが「教師魅力」を非常に強く促進し、「教員採用試験受験意思」をやや強く促進していた。

これに対して第3因子「資質・能力への自信」は、「教員採用試験受験意思」をとりわけ強く直に促進し、「教師魅力」をやや強く促進していた。

子どもとかかわることへの意欲・喜びは、どちらかと言えばまず、教師という仕事への魅力をより強く感じさせ、それを介して、教員採用試験受験意思を高める。

それに対して、自らの教師としての資質・能力への自信は、かなり直接的に教員採用試験受験意思を高める。教師という仕事への魅力もある程度高めてはいるが。

以上から、教員採用試験受験意思を直接的に端的に高めようとするのであれば、「資質・能力への自信」を高める経験をさせることであると言える。

(5) 総合考察：教員採用試験受験意思を高めたいのならば

本稿の結びとして、教員養成課程における教員採用試験受験意思を高めるために、カリキュラムやプログラム、イベントなどにおいて、今回の結果から提言できることはないのか、見ておくこととする。

教員採用試験受験意思を直接的に大きく強める

のは「資質・能力への自信」であった。

ならば、「資質・能力への自信」を高める経験をさせればよいこととなる。

ところがこれを強めていたのは、「教育関係のアルバイト」であったり、「直接的に教師の仕事について（様々な側面を）聞く」機会があった場合であったりというような、大学側が促進しにくい、学生個人個人のプライベートな、属人的な事象である。元々教育に関心の高い学生がアルバイトでも教育関係に従事して「資質・能力への自信」を高め、また、身近なところにも教師経験者がいる学生がすでに「資質・能力への自信」を養っていた、というケースも多いであろう。

とはいえ、教師の仕事について直接に聞く機会を大学が積極的に設けることには効果が期待できる。親族や知人でなくても、教師経験者から親しく、表裏なく、教師という仕事の大変さを含めて体験談を聞くことは、自らの資質や能力を等身大に評価できる機会となるであろう。往々にして自らを過小評価しやすい学生にとっては、自己評価を修正する機会ともなるかもしれない。そうでなくとも、職業人としての具体的なイメージが明瞭になることで、「こうすれば、自分にも教師という仕事ができるだろう」というイメージを形成しやすいであろう。

大学として、そのようなプログラムやイベントを設けたり、ゲスト・スピーカーとして授業で話してもらったりすることは有用であろう。そしておそらくは、大人数ではなく、ある程度対話的に接することのできるサイズで行うことが重要であろう。

他方で、「子どもとかかわることへの意欲・喜び」は、直接的にというよりも、「教師魅力」を介して教員採用試験受験意思を強める度合いが高い。

このような感情を高めるためにはどうしたらよいであろうか。

まずは、正課のカリキュラムである。教育実習以前にも現場に「先生」として参与するなんらかの「実習」を設けておくことは、学生がそこで肯定的な経験をする限り、この感情を大きく高めるので、非常に有用である。そして同時に、そこでの経験が否定的なものであった場合、この感情は損ねられてしまう。「子どもとかかわることへの意欲・喜び」を低減させ、「教師魅力」ひいては「教員採用試験受験意思」をも引き下げてしまう。前述したとおり、綿密な連携による事前からのプログラム整備、適切なガイダンス、事後の丁寧な

振り返りやフォローアップなどが必要となる。ここをしっかりと整備して、学生に肯定的な経験を重ねられるようにすること、否定的な事柄があったとしても、それをしっかりと消化できるような事後指導を丁寧に行うこと、ここが最も重要であろう。それができないのならば、設けない方がましという場合もあり得よう。

メディアを通して経験をすることをコントロールすることはできない。ただ、現代的問題を意識することはむしろ、子どもたちを何とかしたいという意欲を促進するようであり、現場への不安が高まったとしても、職業選択を一様に大きく動かすものではなさそうである。このことに対して神経質にならず、しかし、個人的水準で不安を高めている学生がいないかどうか、観察や対話によってフォローアップすることであろう。

さらに授業においても、メディアからの情報でかき立てられやすい不安について、かみ砕いて講じておくことで、受講者個人個人において何らかに見聞を消化し、不安を和らげることが期待される。これをしておくにこしたことはないであろう。

ボランティアでの肯定的体験も効果的である。

これに対して可能なことがあるとすれば、カリキュラムに余裕をつくってボランティア活動に充てる時間を確保することと、良質なボランティア活動などの情報提供であろう。

通常の授業においてはどうかであろうか。

授業をこのようにすれば、教員採用試験受験意思がこうなる、という様な影響関係は特にみられなかった、というのが今回の結果である。

だとすると、カリキュラムに対しては、ゆとりのあるものとするだけで、教員採用試験受験意思向上に資することとなる。

そして、正課に位置付けられた実習があるならば、どのようなものであっても、事前から事後までを丁寧に整えて、経験の消化を助けられるようにしておくことである。

授業において現職教員をゲスト・スピーカーに招く、あるいはそのようなイベントを行うことに意義はあるが、できる限り対話的な場としてつらえることである。

以上が今回の結果から提言できることである。

文献

- 秋光恵子 (2011). 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響 —実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較— 学校教育学研究, 23, 43-52.
- 平野麻衣・田村和子・井上果子・福田幸男 (2006). 教育実習体験が教員志望動機に及ぼす影響 (3) 日本教育心理学会第48回総会論文集, 263.
- 平野麻衣・田村和子・井上果子・福田幸男 (2007). 教育実習体験が教員志望動機に及ぼす影響 (5) 日本教育心理学会第49回総会論文集, 73.
- 兎玉真樹子 (2012). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響課程における「職業的(進路)発達にかかわる諸能力」の働き 教育心理学研究, 60, 261-271.
- 久保順也 (2009). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (1) 宮城教育大学紀要, 44, 217-226.
- 久保順也 (2010). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (2) 宮城教育大学紀要, 45, 207-216.
- 久保順也 (2010). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (3) 宮城教育大学紀要, 46, 193-202.
- 久保順也 (2010). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (4) 宮城教育大学紀要, 47, 295-305.
- 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.
- 西尾美紀・安達智子 (2015). 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討 —教育実習中の体験内容に着目して— 大阪教育大学紀要第Ⅳ部門, 64, 1-11.
- 末富映子・田村和子・井上果子・福田幸男 (2005). 教育実習体験が教員志望動機に及ぼす影響 (1) 日本教育心理学会第47回総会論文集, 162.
- 田村和子・平野麻衣・井上果子・福田幸男 (2006). 教育実習体験が教員志望動機に及ぼす影響 (4) 日本教育心理学会第48回総会論文集, 264.
- 田村和子・平野麻衣・井上果子・福田幸男 (2007). 教育実習体験が教員志望動機に及ぼす影響 (6) 日本教育心理学会第49回総会論文集, 74.
- 田村和子・末富映子・井上果子 (2005). 教育実習体験が教員志望動機に及ぼす影響 (2) 日本教育心理学会第47回総会論文集, 163.
- 若松養亮・古川津世志 (1997). 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討 進路指導研究 17 (2), 19-29.
- 若松養亮 (1997). 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討 (2) —教職に対する「気がかり」と「魅力」の認知を中心として 進路指導研究 18 (1), 1-8.
- 若松養亮 (2012). 教員養成学部生における教職志望の変動要因 滋賀大学教育学部紀要(教育科学), 62, 87-97.
- 若松養亮 (2013). 教員養成学部生における教職の選択・棄却に伴う阻害的要素への対処 滋賀大学教育学部紀要(教育科学), 63, 139-153.
- 山口陽洋・都丸亜希子・古谷健 (2010). 教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究 —教職への興味・教職の専門性に着目して— 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 59, 219-238

