

教員養成系大学における教員志望動機の回復と規定因

渡辺匠、櫻井良祐（北海道教育大学）

目的

大学において、個々の学生は「この企業に就職したい」や「このスキルを身につけたい」といった自分自身の目標を抱いている。これらの学生の目標達成を支援することは、大学にとって重要な課題となる。とりわけ、教員養成系大学や医療系大学など、そこに所属する学生の目標が明確で（教員養成系大学では「教員になる」という目標、医療系大学では「医者になる」という目標）、かつ多数の学生に共有されている場合は、それらの目標達成をサポートすることは学生自身の将来にとって重要であるだけでなく、大学側にとっても「大学における学びの成果を示す」という観点から、また「なぜこの大学が存在するのか」という存続意義を示す」という観点からも重要であると言えるだろう。本研究は教員養成系大学の学生を対象として、多くの学生が抱く「教員になる」という主要な目標が在学中（特に教育実習前後）にどのように変化するか、またその変化を規定する要因について検討する。そしてそれを通して、「学生の目標達成を支援するために大学は何ができるのか」という示唆を提供することを目指す。

先述した通り、教員養成系大学の学生の主要な目標は「教員になる」ということである。大学としても「教員になる」という学生の目標を支援することをもちろん謳っているため、多くの学生は入学した時点で「教員になりたい」という教員志望動機が強いことになる。このような教員養成系大学における学生の入学時の教員志望の強さは、データによっても支持されているが、その後の経過をみると、学年が上がるにつれて学生の教員志望動機は低下していく傾向にある（半澤・武・京免・高綱, 2017; 高旗・岩田, 2010）。たとえば、国立の教員養成系 A 大学（教員養成課程）の 2014 年度入学生の教員志望者は約 9 割であるが、その後 2 年生に上がると教員志望者は 7 割前後まで低下し、3 年生になってもほぼ同じ割合で推移している。しかし一方で、4 年生に上がると教員志望者は約 8 割まで回復しており、学生の教員志望は入学時をピークとしてその後徐々に低下するが、最終学年になるとある程度回復する余地があると考えられよう。

学生の教員志望動機の変動のうち、入学して以降教員志望動機が徐々に低下する現象はそれほど不思議ではない。なぜなら、学生の進路希望が入学時に完全に固まってない以上、一定数の学生が在学中に進路希望を変えることは当然のことだからである。つまり、入学時に教員志望でもその後教員非志望に変化する学生が出てくる一方で、入学時に教員非志望でもその後教員志望に変化する学生も出てくることになる。ただし、教員養成系大学では基本的に入学時に教員志望の学生を集めており、教員非志望の学生はほとんどいない。したがって、教員非志望に変化する学生は一定数存在するが、教員志望に変化する学生は（そもそも教員非志望の学生がいなかったため）生じにくく、結果として学生の教員志望動機は徐々に低下していくと解釈できる。もちろん、仮に学生の教員志望動機が低下することが当然であったとしても、大学の介入余地があることもまた事実であり、学生の教員志望を維持させることが望ましいとすれば、そのための方略も必要となるだろう。

教員志望動機が徐々に低下する現象に対して、最終学年になると学生の教員志望動機がある程度回復する現象は、一体なぜ生じるのだろうか。最終学年に入り就職活動を控えて、真面目に検討した結果自分の教員志望を再確認した可能性もあるが、一つの主要な要因として考えられるのは教育実習の影響である。もともと教員志望だった学生にとって、数週間にわたり教育現場で経験を積むことは、自身の考え方や進路希望について多大な影響をおよぼすはずであり、教育実習をきっかけとして教員志望を決意する学生がいるのも想像に難くない。実際に、先述の国立教員養成系 A 大学でも教育実習を 3 年次に実施しており、そこでの経験をもとに学生の教員志望が回復したのかもしれない。

この点について、教育実習が学生の教員志望に与える影響を調べた研究では、結果が一貫してはいない。たとえば、中野 (2000) や今榮・清水 (1994) によると学生の教員志望動機は教育実習を経て強くなるが、秋光 (2011) や林 (1991) は教育実習の前後で学生の教員志望動機の強さに変化がないことを示している。これらの結果の不一致はなぜ生じるのであろうか。一つの原因は方法論的な問題にあると考えられる。上述の研究ではサンプルサイズが小さい、志望動機の測定が教育実習の前後ではなくいずれか一度のみ、統計的な手法が使われていない、などの課題がある。それに対して、本研究は数百人レベルの回答者に対して教育実習の前後に志望動機を尋ね、かつ統計的手法を通して分析することで、教育実習が学生の教員志望動機を高めるのかをあらためて検証することとする。

本研究は教員志望動機が教育実習により高まるかどうかだけでなく、高まるとしてそれがどのような要因によって規定されるかもあわせて検証する。志望動機が低かった学生も教育実習を通じて教員志望を決意するとして、それは一体なぜなのだろうか。秋光 (2011) によると、教育実習の前後でいずれも教員志望動機が低い学生は、実習において教師になるための向上心や教師を目指す自覚が身につかなかった（「教職意欲の向上」得点が低い）傾向がある。秋光 (2011) の知見をふまえると、実習で向上心や自覚が身についた学生ほど教員志望動機が向上すると考えられるだろう。そこで、本研究は「教職意欲の向上」もふくめた実習での学習内容や、実習先の子どもの関係、実習先の指導教員との関係を測定することで、どの要因が実習中の教員志望動機の変化をもたらすのかを分析する。

方法

教育実習に行った教育大学の 3 年生を対象として、質問紙調査を実施した。調査は教育実習直前と直後の 2 回に分けておこない、いずれの調査にも回答した学生 594 名を分析対象とした。教員志望動機は教育実習の直前と直後のいずれの調査でも測定し、実習での学習内容、実習先の子どもの関係、実習先の指導教員との関係は教育実習後の調査のみで測定した（これ以外に、教学 IR に関する複数の項目を測定したが、本論文の目的からは外れるため省略する）。それぞれの項目の具体的な内容は、以下の通りである。

教員志望動機の項目については、岩田・別惣・諏訪 (2013) を使用した。具体的には、回答者は大学卒業後の進路として、「1：教員採用試験の可否に関係なく、どうしても教員になりたい、2：教員採用試験に合格すれば教員になるが、不合格の場合は他の職種に就く、3：教員採用試験は一応受験するつもりだが、第 1 希望の職種は別にある、4：教職以外の仕事に就きたいので、教員採用試験は受けないつもりだ、5：大学院などの進学を考えている、6：その他」の選択肢のなかから、自分自身に当てはまるものを選んだ。

さらに、実習での学習内容の項目は、秋光（2011）にもとづいている。回答者の負担や紙幅の関係上、本研究は秋光（2011）の学習内容尺度の項目をすべて使用するのではなく、因子分析で因子負荷が.50以上の質問を選定して測定している。具体的な項目は「教師になるために必要な向上心や探究心を得られた」、「教師を目指す自覚が身についた」、「子どもを教育することへの使命感が身についた」、「授業を振り返り、自らの課題を発見できた」、「今後大学で学ぶ際の学習課題の発見に役立った」、「任された仕事を成し遂げる責任感が身についた」（教職意欲の向上）、「学習指導の基本的な技術・方法を習得できた」、「教材やカリキュラムの内容についての理解が深まった」、「教材研究や指導案の書き方がわかった」、「教室内の環境整備・工夫ができた」（指導技術の習得）、「子どもたちに対して適切な指導をし、学級をまとめることができた」、「自己表現力を身につけることができた」、「自主性・積極性が養われた」（学級経営力の向上）の13個であり、各項目が自分に当てはまる程度を「1：当てはまらない－5：当てはまる」の5件法で尋ねた。

最後に、実習先の子どもの関係性を測定するために「実習先の子どもたちとの関係性に満足している」、また実習先の指導教員との関係性を測定するために「実習先の指導教員との関係性に満足している」という質問を設け、それぞれの質問についてどの程度同意するかを「1：そう感じない－5：そう感じる」の5件法で尋ねた。

結果

まず教員志望動機の項目について、少なくとも一つの調査で「5：大学院などの進学を考えている」もしくは「6：その他」を選択した回答者を除外した（最終的な分析対象者は524名である）。つづけて各回答の数値を反転したうえで、実習前と実習後の教員志望動機を比較したところ、実習後の教員志望動機（ $M=3.20$; $SD=1.11$ ）は実習前（ $M=3.09$; $SD=1.11$ ）よりも強いことが明らかになった（ $t(523)=3.74, p<.01$ ）。さらに、これらの教育実習前後の教員志望動機の変化がどのような要因によって規定されるかを調べるために、まずは実習後の教員志望動機の得点から実習前の教員志望動機の得点を減算した値を教員志望動機の変化量と定義した。つまり、教員志望動機の変化量の値が大きいほど、教育実習を経験したことで教員志望動機がより強くなったと解釈できる（教員志望動機をふくむ各変数間の相関係数を表1に示す）。なお、実習での学習内容の下位尺度について信頼性を検討したところ、教職意欲の向上（ $\alpha=.82$ ）、指導技術の習得（ $\alpha=.74$ ）、学級経営力の向上（ $\alpha=.77$ ）となり、特に問題は見られなかった。そのため、それぞれの変数について平均値を算出し、以下の分析対象とした。

教員志望動機の変化量を目的変数、実習前の教員志望動機、実習での学習内容の各因子（教職意欲の向上、指導技術の習得、学級経営力の向上）の平均得点、実習先の子どもの関係、実習先の指導教員との関係をそれぞれ説明変数としたステップワイズ法による重回帰分析をおこなった。その結果、表2の通り、教職意欲の向上が有意な正の効果をもつ一方で、実習前の教員志望動機、指導技術の習得が有意な負の効果をもっていた。つまり、教師としての自覚や使命感が身につくなど、教職意欲の向上得点が高い人ほど、教育実習を通じて教員志望動機が高くなることが示された。さらに、実習前の教員志望動機が低い人ほど、また指導技術の習得の得点が低い人ほど、教育実習によって教員志望動機が向上していたと解釈できる。

表 1. 各変数の相関係数

	1	2	3	4	5	6	7
1. 教員志望動機の変化量	—	-.31**	.15**	.04	.08*	.08*	.10*
2. 実習前の教員志望動機		—	.45**	.07	.16**	.07	.02
3. 教職意欲の向上			—	.59**	.55**	.35**	.33**
4. 指導技術の習得				—	.58**	.29**	.26**
5. 学級経営力の向上					—	.36**	.28**
6. 実習先の子どもの関係						—	.58**
7. 実習先の指導教員との関係							—

* $p < .05$, ** $p < .01$

表 2. 重回帰分析の結果

	教員志望動機の変化量	
	β	$t(F)$
実習前の教員志望動機	-.52	-11.44**
教職意欲の向上	.50	9.06**
指導技術の習得	-.22	-4.34**
R^2	.22	(48.80**)

* $p < .05$, ** $p < .01$ (VIFは2.1未満であった)

考察

本研究の目的は、学生の教員志望動機が教育実習を経てどのように変化するか、そして変化するならばそれを規定する要因は何かを明らかにすることであった。まず一つ目の目的に関して、実習前後の教員志望動機を分析した結果、学生の教員志望動機は教育実習によって向上することが示された。本研究での効果量はかならずしも大きくないものの、調査は500人以上という大規模なサンプルサイズかつ実習前後の直接比較にもとづいており、教育実習の経験により教員志望動機がある程度向上することは確からしいと言えるだろう。

さらに、これら教員志望動機の向上がどのような要因によって規定されるかを調べた結果、実習前の教員志望動機、教職意欲の向上、指導技術の習得の3つが有意な効果をもつことがわかった。このうち、実習前の教員志望動機が教員志望動機の変化に影響することについては、実習前の教員志望動機が高ければそれ以上上がる余地がないため、実習前の教員志望動機が低い人ほど実習中に教員志望動機が高まりやすい、すなわち負の影響をもっていたと解釈できる。また、教職意欲の向上は事前の予測と一致して、教員志望動機の向上に対して正の影響をもっていた。つまり、教育実習を通じて教師になるための向上心や教師を目指す自覚が身についたと回答した学生ほど、実習後の教員志望動機が実習前よりも高くなったことになる。そのため、教育実習を通じて将来教師になるための心構えができた学生は教員志望動機が向上する傾向があると解釈できよう。一方で、学級経営力の向上は教員志望動機の変化に対して有意な影響をもっておらず、「学級をまとめる」という現場のスキルは教職意欲の向上ほど重要ではないと考えられる。

重回帰分析の結果で、指導技術の習得の得点は教員志望動機の変化量に対して負の影響をもっていた。すなわち、教育実習を通じて子どもたちに対する指導の仕方がわかったと回答した学生ほど教育実習後の教員志望動機が実習前よりも低下したことになり、これは多くの人の直観に反する結果だといえるだろう。この点について、表1の単純相関の表を確認すると、指導技術の習得は教職意欲の向上と中程度の相関をもっており、多重共線性（説明変数間の相関が高すぎて、結果が不安定になること）が生じた可能性が指摘できる。しかし、表2の脚注にある通り、VIFの値はいずれも高くないことから、「多重共線性を原因として指導技術の習得が負の影響をもった」ということは考えにくい。

そこで、表1の単純相関を再度確認すると、指導技術の習得は教員志望動機の変化量とほぼ無相関であることが読み取れる。つまり、指導技術の習得はもともと教員志望動機の変化量と相関がないのに対して、重回帰分析をおこなうと負の影響をもたらすのである。これは一般に抑制変数と呼ばれる現象であり、単純相関では見えなかった関係性が重回帰分析によって明らかになったと言える。今回のケースでは、重回帰分析で教職意欲の向上の得点が高い学生ほど、教育実習を通じて教員志望動機が向上していたが、「教職意欲の向上の得点が高い学生に限れば」指導技術の習得の得点が低い学生のほうが教員志望動機は向上しやすいと解釈できる。もともと、教職意欲の向上と指導技術の習得は中程度の相関をもっており、教職意欲の向上得点が高ければ指導技術の習得得点も高い傾向にあるが、指導技術の習得に依存せずに純粋に教職意欲が向上した学生のほうが教員志望動機は高まりやすいと言えるだろう。

なお、重回帰分析で説明変数として投入した実習先の子どもの関係や実習先の指導教員との関係はいずれも、教員志望動機の変化量に対して有意な効果をもっていなかった。したがって、実習先の子どもの関係や指導教員との関係が良好でも、教員志望動機が直接高まるわけではないと考えられる。ただし、実習先の子どもの関係や指導教員との関係は教職意欲の向上と正の相関関係をもっていたため、教員志望動機の変化に対して直接効果はなくても、教職意欲の向上を通して教員志望動機を高める間接的な効果はあると解釈できるだろう。もし実習先での人間関係が破綻していれば、いくら本人にやる気があっても教員への就職に対する捉え方は変わってくるはずで、教員志望動機の変化量への直接効果はなかったが、実習先での子どもや指導教員との関係の影響も軽視すべきではないと考えられる。

以上の成果をまとめると、教員志望動機は教育実習の経験によって高まること、またその教員志望動機の高まりは教師になる向上心や自覚によって促進されることが示された。それに対し、子どもたちへの教え方や学級をまとめるといった現場のスキルは、教師になる向上心や自覚ほど重要でないこともあわせてわかった。もちろん現場のスキルは将来教壇に経ったときに必要不可欠であるし、教え子にとっても教員の指導や学級のまとめ方は重要な意味合いをもつ。しかし、それも本人が将来教員にならなければ元も子もない話であり、教員志望の学生が実際に教員として勤めるスタートラインに立つためにも、まずは教師になる向上心や自覚が身につくよう周囲がサポートすることが必要となるだろう。その結果、教員志望動機だけでなく、教員になるための準備を通じて指導や学級経営のスキルも向上すると考えられる。さらに、教員志望動機の平均値が在学中回復する唯一の時期は教育実習であることを想定するなら、大学が学生の希望先への就職を支援するためには、実地での体験を通じて働く自覚や向上心を高めることが肝要であると示唆される。

【引用文献】

- 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.
- 半澤礼之・武寛子・京免徹雄・高綱睦美 (2017). 活用事例の報告事例 (2)：アーティキュレーションに焦点を当てて (平成 28 年度 HATO プロジェクト「教学 IR シンポジウム」—教員養成 IR の活用と展開—) 東京学芸大学.
- 林孝 (1991). 教育実習経験と教職志望意識の形成に関する一考察 広島大学教育実践研究指導センター紀要, **3**, 11-22.
- 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.
- 岩田康之・別惣淳二・諏訪英広 (2013). 小学校教師に何が必要か：コンピテンシーをデータから考える 東京学芸大学出版会.
- 中野靖彦 (2000). 教育実習に関する研究：実習前後の心理的变化について 愛知教育大学研究報告, **49**, 81-85
- 高旗浩志・岩田耕司 (2010). 教員養成教育の成果とその検証：在学中の教職志向の経年変化と卒業後の進路状況を中心として 島根大学教育臨床総合研究, **9**, 67-78.