

中学校・高等学校の教職をめざす学生が捉える教師像と
教育実習への具体的な態度について
—教職課程を希望する体育系大学1年生の場合—

軽部幸浩*・鈴木悠介**・藤田主一***

The Image of Teacher and the Concrete Attitude toward Practical Training that Students Aiming for Teaching Profession in Junior High School and High School

Yukihiro KARUBE*, Yusuke SUZUKI** and Shuichi FUJITA ***

In this study, we examined (1) how to draw the image of teacher, (2) how to perceive educational training. Participants in the study were first grade students at Nippon Sport Science University who were aiming to acquire educational qualifications. The content of the questionnaire focused on the two perspectives: "image of teacher" and "teacher practice". Factor analysis was performed on each of these questions to extract each factor. We compared each element with the degree of desire to become a teacher (4 groups) and obtained the following results. (1) Factor analysis. As a result of factor analysis of 25 items related to the image of the teacher, 5 factors of "credibility/trust", "stability", "ability", "severity", and "experience" were extracted. As a result of factor analysis of 25 items related to practical training, 4 factors were extracted: "confidence as an apprentice", "understanding of practical training", "preparation for practical training", and "anxiety about practical training". (2) Degree of desire to be a teacher. Comparing the scale scores of each factor according to the degree of teacher aspiration, the score of the group with the highest desire to become a teacher was high.

key words: image of teacher, teacher training curriculum, first grade students

* 日本体育大学（現：日本大学商学部）

Nippon Sport Science University, 7-1-1 Fukasawa, Setagaya-ku, Tokyo 158-8508, Japan.

** 東京都立板橋特別支援学校（現：東京都立高島特別支援学校）

Tokyo Metropolitan ITABASHI Special Support Education School, 9-23-22 Takashimadaira, Itabashi-ku, Tokyo 175-0082, Japan.

*** 日本体育大学

Nippon Sport Science University, 7-1-1 Fukasawa, Setagaya-ku, Tokyo 158-8508, Japan.

緒 言

中央教育審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」の第2部第2章「教師に対する揺るぎない信頼を確立する—教師の質の向上—」(2005)には、教職に就く人に求められる「あるべき教師像」として次の2つが明示されている。第1は、教育の成否は教師にかかっているため、必要なのは広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師の育成と確保である。第2は、優れた教師の条件として3つの要素を取り上げている。1つめは「教職に対する強い情熱」、2つめは「教育の専門家としての確かな力量」、3つめは「総合的な人間力」である。これら3つの要素は、教職への使命感や誇り、愛情や責任感を持ち、常に学び続ける向上心をもつことが重要であることを意味している。また、教育のプロとして、子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力などを養い、他者とのコミュニケーション能力を備えることである。東京都教育委員会(2008)は、東京都が求める教師像として「教育に対する熱意と使命感を持つ教師」「豊かな人間性と思いやりのある教師」「子供のよさや可能性を引き出し伸ばすことができる教師」「組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う教師」の4つを挙げている。これらの教師像は、表現の仕方は異なるが共に「チーム学校」の一員としての意識を高めることに繋がるものと思われる。

望まれる教師像の具体的なイメージについて、山根・古市・本多(2010)は、教育学部の教員養成課程に在籍し教師をめざす学生に調査した結果、かれらは「子どもとのコミュニケーションを上手にとることができる先生」「子どもの日々の変化に気づくことができる先生」「子どもの人格を尊重する先生」などの力量を備えている教師を理想としていることが明らかになった。一方、教員養成を専門としない一般学生が教員免許状の取得を目指そうとする場合、そこにどのような動機が内在しているのかを解明することは興味深い。高嶋・藤島・飯田・林・林(1993)は、一般大学で教職課程を履修している1~4学年の女子学生を対象に調査した結果、「資格をもっていると社会に出てから有利である」「女性にとって他の職業に比べて社会的にも経済的にも安定している」「一生涯打ち込めるやりがいのある仕事」「母親になった

時、自分の子供を育てるのに役立つと思う」など、職業や役割としての教職の魅力、ならびに資格取得の価値を理由に挙げ、教職課程を履修する動機は多岐にわたり決して単一でないと報告している。また、教職に対するイメージや魅力の強さは、入学当時より学年が進むにつれて一層顕在化することが明らかになった。これは、大学入学の当初においてはまだ明確な履修動機をもっていない一般学生においても、教職課程の履修科目が増えたり教育実習の体験などが加わったりすると、そのイメージや動機がさらにはっきり意識化されることを意味している。

教員免許状を取得する場合、教育実習は必修科目である。学生は、教育実習をとおして学校現場の実情や教師の職務内容、クラス運営、授業の進め方、児童生徒との関係づくりなど、教職課程における座学授業だけでは得られにくい貴重な具体例を体験する。その体験から教師になることを確信する学生がいる一方で、思い描いていた教師像との差異に戸惑ったり、学生自身の力量不足から教職の道を諦めたり、最初から免許状の取得を目的にするだけの学生もいる。さらに、実習校における学生の服装や身なり、指導教員への態度、児童生徒への言動やマナーの悪さなどの例も見受けられる(長谷川・浅野, 2006)。教職課程を履修している学生は自分の進路を決定する手段として教育実習を位置づけていると考えられるが、長谷川・浅野(2006)による報告の場合、学生を引き受けた実習校にとっては大きな負担と疑問が残る。これは学生個人の問題だけでなく、実習生として学生を送り出す大学側の責任も大きいと考えられる。すなわち、多くの学生は各種の実習を体験することで教職への意識が上昇するとの報告もある(若松, 2012)ので、大学側が果たす役割の大きさを認識し、指導を行う必要があるだろう。

たとえば、藤中・中山(2004)や藤中(2005)が指摘するように、教育実習の事前・事後の指導をとおして教育実習の意義を学び、動機づけを高めていくことは大切な課題である。これまで実際に教育実習を体験しても、その成果を話し合う機会が少なかったことから、体験を他者と話し合うことによって、主体的に捉え直す過程を重視すべきである。さらに、質の高い教員養成を責務とする大学教育において、教育実習先の児童生徒や教職員、実習生同士とのコミュニケーションを図り、対人関係の能力を向上さ

せることが大切である。そのための課題として、教育実習だけでなくその前後を含めた指導や模擬授業、教育実習事前指導でのクラス担当など、教育実習の理解や動機づけ、主体的に行動する態度、責任感や使命感を醸成するような指導が求められる（瀬尾他, 2014）。したがって、大学へ入学後、教職課程を履修し関係科目の習得、教育実習等を体験していく学生にとって「教師になる」というプロセスを理解すること、また大学側が学生の実態を把握しておくことは、彼らへのよりよい指導のために重要な課題であると思われる。

本研究は、このような問題意識を背景に、個々の学生が「教師とはどのような職業か」、「教育実習とはどのような体験か」について、入学当初に抱いている意識構造を捉えることが目的である。そこで得られた具体的な事実は、これから彼らを指導していく大学側にとっても価値あるものであり、今後のよりよい指導へ繋げることができると考えられる。

山根・木多(2013)は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の校長等が新採用教員等若い教員に求める資質能力についてインタビューを行い、その回答を内容分析した。全学校長等が重要であると考えている資質能力は、「総合的な人間力」のうちの「豊かな人間性や社会性」および「コミュニケーション力」であり、中学校長・高等学校長の発言には、「専門職としての高度な知識・技能」に分類される言葉が多かったと報告している。

そこで本研究では、望まれる教師像を「職業としての誇りと専門性をもち、児童生徒や保護者から厚い信頼を寄せられ、また他者とのコミュニケーションをとることができる教師」と定義し、調査項目はそれに準じたものを作成した。

方 法

調査対象者

調査を実施した日本体育大学では、毎年85%前後の学生が教職課程を履修している。そこで、調査対象者は、日本体育大学の新生382名のうち、回答の不備がなく「教職課程を履修しようと思っている」と回答した295名（男子195名、女子100名、平均18.3歳、 $SD=4.6$ ）であった。

調査期間と調査方法

調査期間は、2020年5月（前期）「心理学」のオン

ライン（オンデマンド授業）による初回授業時間であった。日本体育大学では、2020年度の授業は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、すべてオンラインで行われていた。調査方法は、著者がホスティングしているVPS（Virtual Private Server）を利用して、質問フォームを利用して行った。

調査内容

フェイスシートは、「学年、性別、教職課程を履修している学生が教員になりたいレベル（以下：教員志望度）」であった。質問項目は、本研究における「望まれる教師像」の定義に基づき、先行研究の和田・佐藤・藤田(2002)、鈴木・續木・藤田(2011)を参考にして、「教師像に関する調査」25項目、「教育実習に関する調査」25項目からなる質問紙を作成した。

分析方法

本調査では、「教師について、あなたはどのように考えていますか」「教育実習についてどのように考えていますか」という教示を与えた。回答は「非常にそう思う」から「全くそう思わない」の5件法を用いて、「非常にそう思う」を「5」、「全くそう思わない」を「1」となるように点数化した。分析は、「教師像」「教育実習」の両方において構成する因子を抽出した。

教員志望度は、「ぜひ就きたいので教員採用試験を受ける」(以下、G1と略す)、「できれば就きたいので教員採用試験を受ける」(同、G2)、「あまり就きたくないが教員採用試験は受ける」(同、G3)、「教員採用試験を受けるつもりはない」(同、G4)の4段階評定を基に「教師像」「教育実習」の意識の違いを明らかにするため、因子ごとの比較を行った。統計的処理は、SAS 3.8 Enterprise Editionを用い、因子分析、対応のない一要因の分散分析を行った。

倫理的配慮

本研究の倫理審査については、著者が所属する大学の倫理審査委員会へ申請し承認を得た（日本体育大学、2020年5月22日承認、020-H011）。調査への協力は、調査に同意してもらえる学生のみに依頼した。また成績評価等に影響を及ぼさない旨を伝え、倫理上の配慮を行った。

結 果

「教師像」の描き方

(1) 因子分析 教師像に関する25項目について、

Table 1 教師像に関する因子分析の結果

質問項目	I	II	III	IV	V
I 信用・信頼 ($\alpha = .84$)					
教師は生徒の様子をいろいろ知っている	0.87	-0.20	0.07	-0.03	-0.03
教員免許状を持っていると社会から信用されるから	0.85	-0.23	0.05	-0.05	0.11
教師は生徒の悩みを聞いている	0.72	0.08	0.11	-0.03	-0.06
教師は生徒から尊敬されている	0.54	0.33	0.04	-0.02	0.05
教師は保護者から信頼されている	0.50	0.35	-0.04	0.01	0.09
教師は生徒中心に行動している	0.42	0.35	-0.17	0.17	0.03
II 安定 ($\alpha = .62$)					
教師は経済的に恵まれている	-0.12	0.73	0.02	-0.05	0.14
教師は安定している職業である	-0.09	0.67	0.07	0.07	-0.15
教師は生徒のモデルになっている	0.38	0.52	-0.14	0.10	-0.02
教師の仕事には自由がある	-0.08	0.50	0.10	-0.15	0.15
III 能力 ($\alpha = .66$)					
教師には幅広い知識が必要である	-0.01	-0.01	0.69	-0.01	0.15
教師は重要な職業である	0.16	0.05	0.65	0.19	-0.13
教師には適性が必要である	0.01	-0.04	0.59	0.13	-0.06
教師は生徒の日常生活にもかかわっている	-0.01	-0.01	0.58	0.03	0.09
教師は高度な専門的知識を持っている	0.21	0.20	0.41	-0.03	-0.09
IV 厳しさ ($\alpha = .84$)					
教師は忙しい職業である	-0.03	0.02	0.06	0.89	0.01
教師は大変な職業である	-0.09	0.01	0.05	0.84	0.07
教師は苦勞が多い職業である	0.06	-0.02	0.08	0.79	0.00
V 経験 ($\alpha = .68$)					
教師にはボランティア活動の経験が必要である	0.07	0.09	0.02	0.04	0.77
教師には子育ての経験が必要である	-0.13	0.01	0.17	-0.04	0.74
教師には老人介護や障害者支援などの経験が必要である	0.20	-0.04	-0.17	0.10	0.71
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	1.00				
II	0.43	1.00			
III	0.38	0.27	1.00		
IV	0.26	0.08	0.25	1.00	
V	0.33	0.36	0.27	0.02	1.00

最尤法で因子指定なし(固有値1.0以上)でプロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が.40を下回る4項目除外をしたところ、5因子計21項目が抽出された(Table 1)。因子の独立性を保つために因子間相関も同様に示した。第1因子は、「教師は生徒の様子をいろいろ知っている」「教師は保護者から信頼されている」などの項目が含まれることから、「信用・信頼」因子と命名した。第2因子は、「教師は安定している職業である」「教師は生徒のモデルになっている」などの項目が含まれることから「安定」因子と命名した。第3因子は、「教師には幅広い知識が必要である」「教師には適性が必要である」などの項目が含まれることから「能力」因子と命名した。第4因子は、「教師は忙しい職業である」「教師は苦勞が多い職業である」などの項目が含まれる

ことから、「厳しさ」因子と命名した。第5因子は、「教師にはボランティア活動の経験が必要である」「教師には老人介護や障害者支援などの経験が必要である」などの項目が含まれることから、「経験」因子と命名した。信頼性は、クロンバックの α 係数を算出し「信用・信頼」因子で.84、「安定」因子で.62、「能力」因子で.66、「厳しさ」因子で.84、「経験」因子で.68を示した。

(2) 教員志望度との関係 Table 2は、教員志望度別の「信用・信頼」「安定」「能力」「厳しさ」「経験」の尺度得点の平均と標準偏差を示したものである。「信用・信頼」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった($F(3, 291)=7.10, p<.001, \eta^2=.054$)。Bonferroni法を用いた多重比較を行った結果、G1がG

Table 2 教師像における教員志望度別の各尺度得点

	G1 (n=144)		G2 (n=86)		G3 (n=45)		G4 (n=20)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
信用・信頼	22.2	3.82	20.9	4.15	19.6	4.11	20.5	3.13
安定	14.0	2.46	13.4	2.35	12.8	2.56	13.2	2.77
能力	21.6	2.23	20.6	2.45	20.1	2.51	20.1	2.54
厳しさ	13.8	1.56	13.6	1.73	13.7	1.30	13.0	1.75
経験	9.3	2.30	9.0	2.12	8.3	2.31	9.5	2.37

2 および G3 より有意に高い値を示した ($Mse=15.42$, $p<.05$)。「安定」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった ($F(3, 291)=4.13$, $p<.01$, $\eta^2=.032$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、G1 が G3 より有意に高い値を示した ($Mse=6.07$, $p<.05$)。「能力」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった ($F(3, 291)=7.98$, $p<.001$, $\eta^2=.061$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、G1 が G2, G3, G4 より有意に高い値を示した ($Mse=5.54$, $p<.05$)。「厳しさ」尺度得点について、一要因の分散分析を行った結果、有意な差は認められなかった ($F(3, 291)=1.87$, $n.s.$, $\eta^2=.015$)。「経験」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった ($F(3, 291)=3.18$, $p<.05$, $\eta^2=.025$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、G1 が G3 より有意に高い値を示した ($Mse=5.08$, $p<.05$)。

「教育実習」の捉え方

(1) 因子分析 教師像と同様、教育実習に関する 25 項目について、最尤法・因子指定なし(固有値 1.0 以上)でプロマックス回転による因子分析を行った。その結果、因子負荷量が .40 を下回る 8 項目を除外したところ、4 因子計 17 項目が抽出された (Table 3)。因子の独立性を保つために因子間相関も同様に示した。第 1 因子は、「授業はうまくできるはずだ」「積極的に生徒に話しかける」などの項目が含まれることから、「実習生としての自信」因子と命名した。第 2 因子は、「学校という組織が理解できる」「自分が教師に向いているかわかる」などの項目が含まれることから、「実習への理解」因子と命名した。第 3 因子は、「実習中に毎日予習する」「できるだけ多くの授業を実習したい」などの項目が含まれることから、「実習

への準備」因子と命名した。第 4 因子は、「就職活動ができないのが心配だ」「大学の授業に出られないのが不安だ」などの項目が含まれることから、「実習に対する不安」因子と命名した。信頼性は、クロンバックの α 係数を算出したところ、「実習生としての自信」因子は .74、「実習への理解」因子は .73、「実習への準備」因子は .71、「実習に対する不安」因子は .57 を示した。

(2) 教員志望度との関係 Table 4 は、教員志望度別の「実習生としての自信」「実習への理解」「実習への準備」「実習に対する不安」の尺度得点の平均と標準偏差を示したものである。「実習生としての自信」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった ($F(3, 291)=15.23$, $p<.001$, $\eta^2=.11$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、G1 が G3, G4 より、G2 が G3, G4 より有意に高い値を示した ($Mse=9.64$, $p<.05$)。「実習への理解」尺度得点について、尺度得点の平均を示したものである。対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった ($F(3, 291)=5.43$, $p<.01$, $\eta^2=.042$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、G1 が G2, G4 より有意に高い値を示した ($Mse=6.33$, $p<.05$)。「実習への準備」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、教員志望度の主効果が有意であった ($F(3, 291)=73.5$, $p<.001$, $\eta^2=.373$)。Bonferroni 法を用いた多重比較を行った結果、G1 が G2, G3, G4 より、G2 が G3, G4 より、G3 が G4 より有意に高い値を示した ($Mse=2.80$, $p<.05$)。教員志望度別の「実習に対する不安」尺度得点について、対応のない一要因の分散分析を行った結果、有意差は認められなかった ($F(3, 291)=0.49$, $n.s.$, $\eta^2=.039$)。

Table 3 教育実習に関する因子分析の結果

質問項目	I	II	III	IV
I 実習生としての自信 ($\alpha = .74$)				
授業はうまくできるはずだ	0.84	0.00	-0.06	-0.03
体力的に自信がある	0.64	0.03	-0.01	-0.03
積極的に生徒に話しかける	0.58	0.20	0.10	-0.04
実習が終わったら早く本物の教師になる	0.58	-0.25	0.21	0.23
実習中の生活は楽しいに違いない	0.49	-0.06	0.02	0.01
II 実習への理解 ($\alpha = .73$)				
学校という組織が理解できる	0.06	0.78	-0.06	0.06
自分が教師に向いているかわかる	0.03	0.69	0.06	0.03
先生同士の間関係がわかるはずだ	0.11	0.60	-0.23	0.09
教職員の指示にはきちんとしたがう	-0.15	0.59	0.06	-0.01
実習中の記録はきちんとつける	-0.08	0.50	0.38	-0.06
III 実習への準備 ($\alpha = .71$)				
実習中に毎日予習する	0.08	0.09	0.73	0.25
教員採用試験を受験する	0.13	-0.12	0.71	0.10
できるだけ多くの授業を実習したい	0.21	0.03	0.43	-0.06
IV 実習に対する不安 ($\alpha = .57$)				
就職活動ができないのが心配だ	-0.08	-0.05	0.16	0.74
大学の授業に出られないのが不安だ	0.17	0.05	0.01	0.58
生徒の気持ちと考えられるかどうか心配だ	-0.18	0.09	0.01	0.53
校長先生は教職員をうまくまとめているはずだ	0.39	0.19	0.07	0.50
因子間相関				
	I	II	III	IV
I	1.00			
II	0.21	1.00		
III	0.23	0.40	1.00	
IV	-0.04	0.11	-0.07	1.00

Table 4 教育実習における教員志望度別の各尺度得点

	G1 (n=144)		G2 (n=86)		G3 (n=45)		G4 (n=20)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD
実習生としての自信	17.9	2.94	17.1	3.18	15.4	3.31	14.5	3.61
実習への理解	21.4	2.48	20.4	2.38	20.4	2.58	19.8	3.25
実習への準備	13.3	1.48	11.9	1.81	10.6	1.69	8.8	2.42
実習に対する不安	13.5	2.74	13.4	2.74	13.2	2.20	12.9	3.12

考 察

本研究では、新入生が、「教師像」をどのように描いているのか、「教育実習」をどのように捉えているのかの2つについて明らかにするため、教員志望度を基にして調査を実施した。その結果、「教師像」と「教育実習」に関する質問内容を教員志望度別に尺度得点を比較したところ、有意な差が認められた(Table 2, 4)。

「教師像」の描き方

新入生は、大学へ入学して間もないことから、教職

課程への希望を持つだけであり、具体的な教師へのイメージを持っているとは限らない。したがって、彼らは高校までの体験から、「教師はこういうもの」「教師はこうあらねばならないもの」などの漠然としたイメージで、教師像を判断しているのではないかと考えられる。多くの尺度において、教員志望度の高い者は、教員志望度の低い者に比べ、教師像を肯定的にとらえていることが明らかになった。それは、「ぜひ教員になりたい」という強い意識を背景に、教職から得られる知見を積極的に受容しようという気持ちの高さであると思われる。

「信用・信頼」因子では、教員志望度の高い者は低い者に比べて、児童生徒や保護者との関係、すなわちコミュニケーションがいかほど大切であるのかを示しており、これは望ましい教師像の一端を捉えるものである。

「安定」因子では、教員志望度の高い者は低い者に比べて、教師を職業としての「安定」という観点から考えていた。しかし、「安定」因子の尺度得点は、教員志望度に関わらず概ね高い値を示していた。教師の職業に「地位や経済的な安定」を望む考えは、教員志望度とはあまり関係がなく、わが国の社会で一般的な職業的価値観(地位志向、社会的信頼志向など)の側面ではないかと考えられる。

「能力」因子では、教員志望度の高い者ほど「幅広い知識」と「高度の専門知識」の必要性を強く認識しており、これは教師本来の使命である「児童生徒への知識の提供」のために欠かせないものと理解している。

「厳しさ」因子では、教員志望度の強さと尺度得点の平均値との間に有意差は認められなかった。これは、適切な授業を行うためには十分な知識や技術を習得していること、一方で、高校までの教員の様子からその多忙さを知っていたことを意味するものである。つまり、この結果は教員志望の高さによる反映というよりも、教員全般に対する認識であろうと思われる。

事実、OECDの調査によると、中学教員の1週間の仕事時間は56.0時間であること、日本の小中学校の教員は他の先進国と比べて仕事時間が最も長いこと、日本の教員は教室で指導するほかにたくさんの仕事を負わされていること、教員としての能力を高めるために用いる時間が最も短いことなどが明らかになっている(矢島, 2019a, 2019b)。このような「教員は忙しい」「教員は大変だ」という報告は、教職に対する学生のイメージに影響を与えることが考えられるが、それがどの程度のものなのかについては今後の研究を待ちたい。教職課程で学びを提供する大学側は、教師の在り方や仕事内容を正確に教授することが重要であり、そのための支援や環境づくりが大切であろう。

「経験」因子では、教員志望度の高い者ほど「ボランティア活動」「子育て」「老人介護や障害者支援」などの経験が必要であることを強く意識している。こ

のことは「信用・信頼」因子と同様に、教員になろうと思う者は、他者との触れ合いからさまざまな人間性を学ぶこと、すなわちコミュニケーションを大事にすべきであるということの意味しており、本研究の定義でのべた「望ましい教師像」を反映するものであるといえる。ただ、教員と児童生徒や保護者とのコミュニケーションの取り方はどのような方法が望まれるのかについては、今回の調査結果だけでは踏み込めないため、今後の研究課題としたい。

「教育実習」の捉え方

本研究においては、教員志望度が高い者ほど「実習生としての自信」因子の尺度得点が高かった。これは、教職課程を履修する学生のほとんどは、志望度の強弱にかかわらず、教育実習が必修であることを知っているはずであるため、すでに入学時点で教育実習を前向きに捉える心構えができていたのではないかと考えられる。したがって、この因子の高さの違いは教職への取り組みの高さに関係しているのではないかと評価できる。田村・平野・井上・福田(2007)は、教員採用試験受験者群は非受験者群に比べ、教師像を肯定的に捉え職業感、使命感を強く感じ、教育実習には肯定的で否定感が低い傾向があると報告している。田村他(2007)の結果を参考にすると、本研究の対象者が、大学入学の当初においてはまだ明確な履修動機をもっていなくても、教職課程の履修科目が増えたり教育実習の体験などが加わったりすることで、そのイメージや動機がさらにはっきり意識化され、最終的に教員採用試験を受験するまで引き継がれていくのではないかとと思われる。

「実習への理解」因子では、教員志望度が高い者ほど、「学校という組織が理解できる」「先生同士の人間関係がわかるはずだ」「実習中の記録はきちんとつける」など、真剣に教育実習に取り組もうとする意識が強い。このことは、今林・川畑・白尾(2004)が考察するように、教員志望度の高い学生は、教育実習の中で授業のつくり方や指導案の書き方など具体的な教育技術・方法を学ぼうとするが、志望動機の低い学生は教育実習を困難なできごととして捉え、人間的な成長、社会人としての自覚を獲得するための手段としているとの報告を支持するものである。

「実習への準備」因子では、教員志望度が高い者ほど尺度得点が高い傾向を示した。これは、まだ教職課程の授業を受講していないにもかかわらず、過去の

中学校や高等学校で教育実習生の授業に接したことや、自らの中にある学校組織や実習自体に対する積極的な姿勢により、教員志望度の高いものほど心構えができていいるものと考えられる。

「実習に対する不安」因子では、教員志望度の違いによる有意な差は認められなかった。坂田・音山・古屋(1999)は、教育実習を前にした教員養成課程の多くの学生が教育実習に対して不安やストレスを感じていると報告している。坂田他(1999)が指摘している不安は、予期され予知された障害を感知して起きる「現実不安」と解釈ができる(坂野, 2015)が、今回は1年生を調査対象としたことによって、教師の職務や教育実習に関する具体的な不安ではなく、教育実習に対する全般的かつ漠然とした不安感を示した因子であることが示唆される。

今後の課題

調査対象者は、体育系大学に所属する1年生であり、教員養成を主目的とする者ではない。そのような学生を対象に「教師像」と「教育実習」について調査した。教師像については、「信用・信頼」「安定」「能力」「厳しさ」「経験」の5因子が抽出され、「教育実習」については、「実習生としての自信」「実習への理解」「実習への準備」「実習に対する不安」の4因子が抽出された。教職課程の授業を履修する前の学生であるにもかかわらず、ある程度の「教師像」「教育実習」へのイメージを持っていること、また教員志望度の強さによって、そのイメージに差異のあることが明らかになった。

高嶋他(1993)の研究でも指摘されたように、近年、「教員にはなれなくても教員免許状だけは取得しよう」という学生が多く見られる。また、学生は、「大学で学びたい内容」があっても入学しても、半数の者は1年でその意欲が崩れるとの報告もある(森・後藤, 2011)。このような現状では、教職課程において高い意欲を保持できないため、適切な教師像を描けない可能性も考えられるが、水田(2007)によると、教育実習を体験した学生は実習後に教員志望度を高める事実があることから、教育実習を体験する意味は非常に大きいと思われる。

本研究の対象者は、大学へ入学後間もない1年生であったため、教職課程の科目を履修した高学年生と比較検討することができない。今後は1~4年生の教職課程履修希望者が教師像をどのように描いてい

くのか、そして教育実習をどのように捉えていくのかを縦断的に検討する必要があるだろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2005). 新しい時代の義務教育を創造する (答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm (2020年09月26日).
- 藤中隆久・中山玄三 (2004). 教育実習の目標達成度に関する実習生の自己評価 熊本大学教育実践研究, **21**, 27-42.
- 藤中隆久 (2005). 教育実習の事前指導・事後指導に関する考察 熊本大学教育実践研究, **22**, 119-125.
- 長谷川順一・浅野文恵 (2006). 学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安 (3) —教科の授業以外の事項について— 香川大学教育実践総合研究, **16**, 181-188.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 (2004). 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (6) —教員養成学部生の教師効力感の変容について— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, **14**, 85-99.
- 水田嘉美 (2007). 保健体育科教育法 I・II, 教育実習事後指導を通して 東海大学紀要体育学部, **37**, 135-137.
- 森 恭子・後藤和史 (2011). 教員免許等の資格取得を目指す学生のアイデンティティと特徴 瀬木学園紀要, **5**, 4-12.
- 坂野 登 (2015). 不安の力 勁草書房.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 (1999). 教育実習生のストレスに関する一研究 —教育実習ストレスサー尺度の開発— 教育心理学研究, **47**, 335-345.
- 瀬尾賢一郎・永山 寛・深江久嗣・藤井雅人・田中守・築山泰典 (2014). 教育実習による教員資質能力への効果からみた学内実習の可能性について—保健体育科教員を目指す学生を対象として— 大学体育学, **11**, 39-45.
- 鈴木悠介・續木智彦・藤田圭一 (2011). 教職課程履修者が描く教師像と教育実習の捉え方について—学部3年生を対象として— 日本体育大学紀要, **41**, 59-64.
- 高嶋正士・藤島輝子・飯田顕男・林 幹夫・林 倫子 (1993). 教職のイメージ及び教員志望動機に関する研究 (I) 共立女子大学家政学部紀要, **39**, 133-153.
- 田村和子・平野麻依・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回総会発表論文集, **49**, 73.
- 東京都教育委員会 (2008). 東京都が求める教師像. <http://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/static/kyoinsenk>

- o/motomeru_kyoushi.html (2021年06月14日).
- 和田美知子・佐藤嘉晃・藤田主一 (2002). 教職課程履修学生の教育観に関する研究—特に、「履修動機」と「教育実習」について— 城西大学女子短期大学部紀要, **19**, 45-51.
- 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, **62**, 87-97.
- 矢島大輔 (2019a). 教員進まぬ改革 朝日新聞, 2019年6月20日 (朝刊), 1.
- 矢島大輔 (2019b). いちからわかる! 日本の教員って働きすぎなの? 朝日新聞, 2019年6月26日 (朝刊), 2.
- 山根文男・古市裕一・木多功彦 (2010). 理想の教師像についての調査研究 (1)—大学生の考える理想の教師像— 岡山大学教育実践総合センター紀要, **10**, 63-70.
- 山根文男・木多功彦 (2013). 理想の教師像についての調査研究 (2)—学校長等のインタビューから— 岡山大学教師教育開発センター紀要, **3**, 90-97.

(受稿: 2021.1.23; 受理: 2021.12.28)
