

教育学部生の教育実習前後における教職志望度の変化に関する研究 —教育実習経験及びレジリエンスの観点から—

Changes in Teaching Aspirations Before and After the Teaching Practice of Students in the Faculty of Education “From the Perspective of Experience in Teaching Practice and Resilience”

清野 あかり^{*1}・原 郁水^{*2}
Akari SEINO^{*1}・Ikumi HARA^{*2}

要 旨

教職志望度の変化と教育実習経験及びレジリエンスとの関連を明らかにし、教員養成課程における学修のあり方について示唆を得ることを目的とした。A 県 B 大学の教育学部学生を対象とし、教育実習前後の教職志望度と実習価値及び教育実習ストレス、教職の魅力、レジリエンスについて Google フォームを用いて尋ねた。教職志望度に影響を及ぼす要因を調べるために重回帰分析を行い、AIC を用いたステップワイズの変数選択をした結果、実習価値の「興味価値」因子とレジリエンスの「獲得的レジリエンス」が残った。教員養成課程においては教育実習で達成したい目標を明確にさせて実習に臨むこと等を通して興味価値を高め、多様な他者と共に課題解決を目指すような学修を積極的に講義に取り入れることで獲得的レジリエンスを高めていくことが求められる。

キーワード：教職志望度、教育実習、レジリエンス

Key Words：Teaching Aspirations, Teaching Practice, Resilience

I. 問題と目的

教員免許状取得のためには、大学において教育実習の科目を修得することが必要である。教育実習生は実際の学校現場を経験し、児童生徒等への対応や授業作りなど、教職に関する様々なことを実践的に学ぶことができる。また、将来教職に就くか否か、実地での経験を通して考える重要な機会でもある。今栄、清水（1994）は、教育実習が教員志望動機に影響する状況を明らかにするために、教育実習生を対象に、実習の前後2回、その時点の教員志望動機の強さ及び教職観等を評定した結果、教育実習は教員志望動機を強める効果を持つことがわかった。また教職志望動機を予測する重回帰分析を行った結果、標準回帰係数が有意な項目は、実習前の志望動機の強さ、実習の中で教員生活を魅力的だと感じたこと、実習生活の元気で

あったことから、この3項目が教育実習後の教員志望動機に影響を及ぼすとした¹⁾。仲矢、三島、高旗ほか（2015）の研究では、教育実習の充実度が高いほど教職志望度や教員採用試験受験意欲が高まるとされた²⁾。

しかし、教育実習を受けた全員が教職を志望する訳ではなく、中には教育実習後に教職を志望しなくなる学生も存在する。高山、小西（2020）は教育実習の前後に学生に対して教師職志望についての自由記述アンケートを行ったが、実習前に比べて実習後の教師職非志望の数が少し増加したことに加え、教職志望度を低下させる原因として、教員の責任の重さや多忙感、自らの教員としての能力への自信のなさ、教育現場への不信感などがあることが明らかになった³⁾。また、西松（2008）の教師効力感と教育実習不安、教職志望度に及ぼす教育実習の効果に関する研究では、教育実習で感じた児童生徒関係不安と教職志望度の間に負の

*1 東北大学教育学部科目等履修生
Non-Degree Student, Faculty of Education, Tohoku University

*2 弘前大学教育学部教育保健講座
Development of School Health Science, Faculty of Education, Hirosaki University

有意な相関が見られた⁴⁾。坂田、音山、古屋 (1999) は、教育実習生のストレスに関する研究を行い、教育実習におけるストレスを「基本的作業ストレス」、「実習業務ストレス」、「対教員ストレス」、「対児童・生徒ストレス」、「対実習生ストレス」の5つのストレス項目に分類した⁵⁾。これらのことから、教育実習は単なる学びの機会ではなく、教職志望度合いに影響を与えたり、実習生にストレスを感じさせたりする、教職課程における山場と言えるだろう。

だが、大塚 (2017) は、女子短期大学生が中学校における教育実習中に感じる教育実習ストレス、教育実習ハラスメントと教職志望度について研究し、被験者が少ないため統計的な処理を行っていないが、教育実習ストレスや教育実習ハラスメントを感じながらも教職志望度が著しく低いわけではない実習生が存在することから、教育実習ストレス・教育実習ハラスメントの度合いが実習生の教職志望度に大きく影響するとは言えないとした⁶⁾。教育実習でのストレスや大変な経験が必ずしも教職志望をあきらめさせる要因になるわけではないということだ。

では何が教職を志向させるのか。要因の1つとして、教育実習での経験を通して、教職への魅力が高まることが考えられる。若松 (1997) は、教職に対する気付きと魅力が教員養成学部学生の教職志望・非志望にどのような影響を与えているのか調査し、「やりがい因子」と「自分らしさ因子」において志望群が非志望群よりも有意に高い評定をしていることから、教師ならではのやりがいや、仕事に自分の個性を活かせることといった教職の魅力が、実質的に学生の志望を裏付けているとした⁷⁾。教育実習で教師の多忙さを知ったりストレスを感じたりしても、それを超えるほどの教職の魅力を実感することで教員を志望するようになる、もしくは志望する気持ちを持続させるのではない。

次に考えられる要因としてレジリエンスがある。石毛、無藤 (2005) はレジリエンスを「ストレスフルな状況でも精神的健康を維持する、あるいは回復へと導く心理的特性」と定義し、ストレス反応の抑制にはレジリエンスやソーシャル・サポートが強く寄与していることを示した⁸⁾。杉崎 (2009) の研究では、教職を将来の選択肢の1つとして考えている学生は教員免許取得や教育に関する授業履修のみを目的としている学生に比べて精神的回復力、すなわちレジリエンスのうち感情調整と肯定的な未来志向の項目が高い結果となった。また自分は教師に向いていると認知してい

る学生は、教師に向いていないと認知している学生と比べて、レジリエンスが高いことが認められた⁹⁾。教育実習というストレスフルなイベントを乗り越え、教職を志望する意思を維持する、または高めるためには、個人の持つレジリエンスの高さが重要になるのではないかと考える。教員養成課程において学生の教職志望を維持させる、または高めることは、強い使命感を持った教員を養成するために非常に重要なことである。本研究では教育実習を通して感じた実習価値、実習ストレス、教職の魅力といったこれまでの先行研究で挙げられていた教職志望度に影響を及ぼす教育実習経験とレジリエンスの観点から、教育学部生の教育実習前後の教職志望度の変化について多角的、包括的に捉える。教職を志向させる要因を明らかにすることで、教員養成課程での学修のあり方について示唆を得る。

II. 方法

1. 調査対象

A県B大学の教育学部学生3,4年生82人を対象にした。有効回答数は72人であった。調査対象者の学年は学部3年生が50.0% (36人)、学部4年生が50.0% (36人)であった。年齢は20歳が18.1% (13人)、21歳が38.9% (28人)、22歳が34.7% (25人)、23歳が8.3% (6人)であった。性別は男性が26.4% (19人)、女性が73.6% (53人)であった。課程は学校教育教員養成課程が56.9% (41人)、養護教諭養成課程が43.1% (31人)であった。

2. 調査期間

2021年11月17日から2021年12月13日までであった。

3. 調査方法

Google フォームを用いて、縁故法、雪だるま法による調査を行った。

4. 調査内容

1) 調査対象者の基本属性

学年、年齢、性別を尋ねた。

2) 経験した教育実習と最も印象に残っている教育実習について

回答時までに経験した、及び今経験している教育実習と、回答時までで最も印象に残っている教育実習を尋ねた。今後の調査内容に出てくる「教育実習」は、

ここで聞いた「今までで最も印象に残っている教育実習」のことを指す。

3) 教職志望度

教育実習以前と教育実習以後の教職志望度を事後測定法（今栄，清水：1994）¹¹ で尋ねた。1を「絶対に教員になりたくない」，10を「絶対に教員になりたい」として，1から10のうち調査対象者の教職志望度に応じた数字を選ばせた。

4) 教職以外の職業への志望度

今栄，清水（1994）の研究¹¹ では、「教員志望動機の強さ」として「教員にしか就職は考えていない」等の他に、「会社・官庁にしか就職は考えていない」のように教員以外の職業への就職について問う項目があった。そのため教職以外の職業への志望度について，1を「絶対に教員以外の職業に就きたくない」，10を「絶対に教員以外の職業に就きたい」として，1から10のうち調査対象者の志望度に応じた数字を選ばせた。

5) 実習価値

前原，平田，小林（2007）¹⁰ が伊田（2003）¹¹ による課題価値評定尺度5因子のうち興味価値と実践的利用価値の2因子に含まれる項目について課題を実習の価値づけに置き換え吟味し，一部項目を加筆修正した12項目のうち，因子負荷に問題を示した1項目を除外した11項目尺度を用いた。本尺度は興味価値（6項目）と実践的利用価値（5項目）の2因子構造であり，「あてはまらない」から「あてはまる」までの5件法で回答を求めた。得点は「あてはまらない」から「あてはまる」までをそれぞれ1から5点とした。

6) 教育実習ストレス尺度

坂田・音山・古屋（1999）⁵ が作成した「教育実習ストレス尺度」を用いた。本尺度は33項目，基本的作業（6項目），実習業務（5項目），対教員（7項目），対児童生徒（8項目），対実習生（7項目）の5因子構造である。「このような場面を経験しなかった」という項目と，「経験したが不快感を感じなかった」から「経験し，不快感を非常に感じた」までの5つの選択肢で回答を求めた。得点は「このような場面を経験しなかった」と「経験したが不快感を感じなかった」を0点，「経験し，不快感を少し感じた」から「経験し，不快感を非常に感じた」までをそれぞれ1から3点とした。

7) 教職の魅力

若松（1997）⁷ が作成した「教職の魅力認知を測定する項目」を用いた。本尺度は18項目4因子構造であるが，項目を作成した先行研究において「（女性のみ）女性が（長く）働きやすそうなこと」という項目はどの因子にも含まれなかったことから除外して，17項目，やりがい因子（4項目），自分らしさ因子（5項目），教師の人間性因子（4項目），労働条件因子（4項目）の4因子で分析を行った。「あなたは教育実習後，教員について次のような仕事であると感じますか。感じた場合，教員という仕事をどの程度魅力に感じましたか。」と問い，「教員の仕事にあてはまらない」という項目と，「教員の仕事にあてはまるが，魅力に感じなかった」から「教員の仕事にあてはまり，とても魅力に感じた」までの5つの選択肢で回答を求めた。得点は「教員の仕事にあてはまらない」と「教員の仕事にあてはまるが，魅力に感じなかった」を0点，「教員の仕事にあてはまり，少し魅力に感じた」から「教員の仕事にあてはまり，とても魅力に感じた」までをそれぞれ1から3点とした。

8) 二次元レジリエンス要因尺度（BRS）

平野（2010）¹² が作成した「二次元レジリエンス要因尺度」を用いた。本尺度は21項目，楽観性（3項目），統御力（3項目），社交性（3項目），行動力（3項目），問題解決志向（3項目），自己理解（3項目），他者心理の理解（3項目）の7因子構造であり，「いいえ」から「はい」までの5件法で回答を求めた。得点は「いいえ」から「はい」までをそれぞれ1から5点とした。

5. 分析方法

Microsoft Office Excel®2016 for Windows, EZR¹³ を用いた。まず教育実習前後の教職志望度，教職以外の職業への志望度を比較するために Wilcoxon の符号順位和検定を行った。次に教職志望度の変化量と基本属性との比較や各質問項目の高群低群間での教職志望度の比較のために t 検定を行った。さらに教職志望度の変化量と各質問項目との相関関係を調べるために Pearson の積率相関係数を求めた。教職志望度に影響を及ぼす要因を調べるために AIC を用いたステップワイズの変数選択を行い，重回帰分析をした。

Ⅲ. 結果

1. 経験した教育実習（複数回答）と最も印象に残っている教育実習について

1) 経験した教育実習（複数回答）

調査対象者が経験した教育実習について、3年次小学校実習が25人、3年次中学校実習が19人、4年次研究教育実習が6人、4年次学校サポーター実習が14人、卒業要件外4年次小学校実習が1人、卒業要件外4年次中学校実習が7人、卒業要件外4年次幼稚園実習が0人、特別支援学校教育実習が5人、保健実習が28人、養護実習が16人であった。

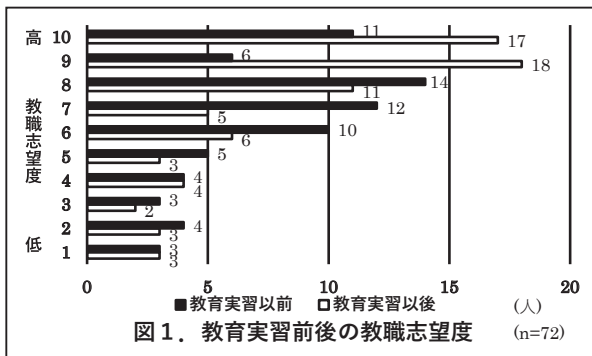
2) 最も印象に残っている教育実習

調査対象者が最も印象に残っている教育実習について、3年次小学校実習が22.2%（16人）、3年次中学校実習が23.6%（17人）、4年次研究教育実習が2.8%（2人）、4年次学校サポーター実習が5.6%（4人）、卒業要件外4年次小学校実習が0%（0人）、卒業要件外4年次中学校実習が2.8%（2人）、卒業要件外4年次幼稚園実習が0%（0人）特別支援学校教育実習が2.8%（2人）、保健実習が23.6%（17人）、養護実習は16.7%（12人）であった。

2. 教職志望度と教職以外の職業への志望度

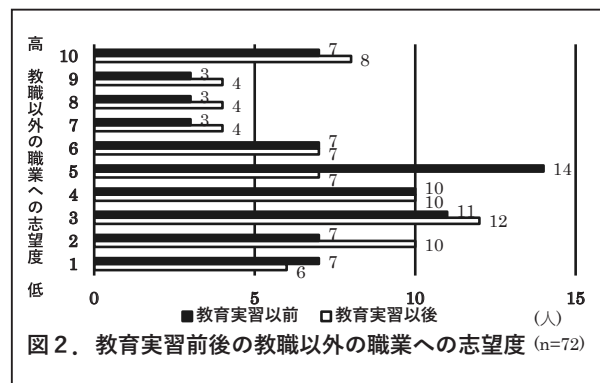
1) 教育実習前後の教職志望度

最も印象に残っている教育実習前後の教職志望度を図1に示した。教育実習を経験して教職志望度が上昇した人は51.3%（37人）、変化がなかった人は30.6%（22人）、下降した人は18.1%（13人）であった。教職志望度の平均値（標準偏差）は、教育実習以前が6.7（2.52）、教育実習以後が7.5（2.63）であった。教育実習前後の教職志望度の平均値を符号順位和検定で比較した結果、教育実習以後の教職志望度が有意に高かった。



2) 教育実習前後の教職以外の職業への志望度

最も印象に残っている教育実習前後の教職以外の職業への志望度を図2に示した。教育実習を経験して教職以外の職業への志望度が上昇した人は17人、変化がなかった人は38人、下降した人は17人であった。教職以外の職業への志望度の平均値（標準偏差）は教育実習以前が4.8（2.64）、教育実習以後が4.9（2.83）であった。教育実習前後の教職以外の職業への志望度の平均値を符号順位和検定で比較した結果、有意差はなかった。有意確率は0.05未満とした。



3. 教育実習前後での教職志望度の変化量と調査対象者の基本属性

教育実習前後での教職志望度の変化量（教育実習以後の教職志望度から教育実習以前の教職志望度を引いた数、以下「変化量」）の平均値（標準偏差）を調査対象者の基本属性である学年、性別ごとにt検定で比較した。結果を表1に示す。まず学年ごとの変化量の平均値（標準偏差）は、学部3年生（n=36）が1.0（1.56）、学部4年生（n=36）が0.6（2.23）であり、t検定の結果、有意差は見られなかった。次に性別ごとの変化量の平均値（標準偏差）は、男性（n=19）が0.8（1.77）、女性（n=53）が0.8（1.99）であり、t検定の結果、有意差は見られなかった。課程ごとの変化量の平均値（標準偏差）は学校教育教員養成課程（n=41）が0.9（1.89）、養護教諭養成課程（n=31）が0.6（1.98）であり、t検定の結果、有意差は見られなかった。有意確率は0.05未満とした。これらの結果から、今後学年、性別で対象者を分けずに分析を進めていくことにした。

表 1. 基本属性ごとの教育実習前後での教職志望度の変化量の比較

基本属性	教育実習前後での教職志望度の変化量の t 検定 平均値 (標準偏差)	
学年 (n=72)		
3年生 (n=36)	1.0(1.56)	n.s
4年生 (n=36)	0.6(2.23)	
性別 (n=72)		
男性 (n=19)	0.8(1.77)	n.s
女性 (n=53)	0.8(1.99)	
課程 (n=72)		
学校教育教員養成課程 (n=41)	0.9(1.89)	n.s
養護教諭養成課程 (n=31)	0.6(1.98)	

4. 教育実習前後での教職志望度の変化量と各項目との関係

1) 各項目について

それぞれの因子で得点の平均値 (標準偏差) が最も高かった項目は、実習価値の興味価値因子では「興味を持って学ぶことができる内容だった」で4.5 (0.80)、実践的利用価値因子では「将来、職業の中で直面する課題を解決するのに役立つ実習内容だった」で4.5 (0.71) であった。教育実習ストレスの基本的作業因子では「指導案を作成した」で1.1 (1.00)、実習業務因子では「生活時間 (睡眠、食事など) が不規則になり、体調に気をつかうことがあった」で1.0 (1.08)、対教員因子では「教員の機嫌が悪かったり、接し方に気をつかうことがあった」で0.5 (0.91)、対児童生徒因子では「児童・生徒と会話をする機会が少なかったり、話題に困ることがあった」で0.6 (0.90)、対実習生因子では「他の実習生が決められた作業をやらないことがあった」で0.4 (0.84) であった。教職の魅力のやりがい因子では「人間の成長の援助ができそうであること」で2.3 (0.90)、自分らしさ因子では「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」で1.8 (1.10)、教師の人間性因子では「世の中のために貢献できそうであること」で1.9 (1.03)、労働条件因子で「身分が安定していること」で1.6 (1.15) であった。レジリエンスの資質的レジリエンスのうち、楽観性では「どんなことでも、たいてい何とかなりそうな気がする」で4.0 (1.14)、統御力では「つらいことでも我慢できる方だ」で3.8 (1.12)、社交性で「昔から人との関係をとるのが上手だ」で3.4 (1.16)、行動力では「努力することを大事にする方だ」で3.8 (1.15) であった。獲得的レジリエンスのうち、問題解決志向では「嫌な出来事があったとき、今の経験から得られるものを探す」で3.9 (1.02)、自己理解で「嫌な出来

事が、どんな風に自分の気持ちに影響するか理解している」で4.1 (0.75)、他者心理の理解では「思いやりを持って人と接している」で4.4 (0.81) であった。実習価値の得点が全体的に高い傾向にあること、教育実習ストレスの得点が低い傾向にあることがわかった。

2) α 信頼性係数

各項目の因子の α 信頼性係数を算出した。α 信頼性係数の平均値は0.74であった。このうち「レジリエンス」の「自己理解」因子において α 信頼性係数が0.39と著しく低かったため、今後の分析では「自己理解」因子を除外することとした。

3) 教育実習前後での教職志望度の変化量と各項目の因子の相関関係

各項目の因子と変化量との Pearson の相関係数を求め、結果を表2に示した。実習価値の興味価値因子、実践的利用価値因子、教育実習ストレスの基本的作業、教職の魅力のやりがい因子、自分らしさ因子、教師の人間性因子、レジリエンスの資質的レジリエンス、楽観性、統御力、行動力、獲得的レジリエンス、問題解決志向において有意な相関が見られた。有意な相関が見られた因子のうち、教育実習ストレスの基本的作業のみ負の相関が見られ、それ以外は正の相関が見られた。有意な相関が見られた因子の相関係数の絶対値の範囲は.248から.516であった。

表 2. 教育実習前後での教職志望度の変化量と各項目の因子の相関係数

項目	因子	教育実習前後での教職志望度の変化量
実習価値	興味価値	0.516 ***
	実践的利用価値	0.361 ***
教育実習 ストレス	基本的作業	-0.258 *
	実習業務	-0.097
	対教員	-0.091
	対児童生徒	-0.076
	対実習生	0.022
教職の魅力	やりがい	0.343 **
	自分らしさ	0.369 **
	教師の人間性	0.256 *
	労働条件	0.068
レジリエンス	資質的レジリエンス	0.290 *
	楽観性	0.248 *
	統御力	0.316 **
	社交性	0.002
	行動力	0.369 **
	獲得的レジリエンス	0.369 **
	問題解決志向	0.448 ***
他者心理の理解	0.195	

*:p<0.05, **:p<0.01, ***:p<0.001

4) 教育実習前後での教職志望度の変化量と各項目の因子の平均値の比較

各項目の因子をそれぞれ平均値で高群、低群に分けて t 検定で変化量の平均値の比較を行い、結果を表 3 に示した。実習価値の興味価値因子、実践的利用価値因子、教職の魅力のやりがい因子、自分らしさ因子、レジリエンスの獲得的レジリエンス、問題解決志向において群間で有意差があり、いずれの因子においても高群の方が低群よりも変化量が有意に高い結果となった。

表 3. 教育実習前後での教職志望度の変化量と各項目の因子の平均値 (標準偏差) の比較

項目	因子	群分け	教育実習前後での教職志望度の変化量の平均値 (標準偏差)	
実習価値	興味価値	高群(n=41)	1.4(1.67) **	
		低群(n=31)	0.0(1.96)	
	実践的 利用価値	高群(n=43)	1.2(1.92) *	
		低群(n=29)	0.2(1.79)	
教育実習 ストレス	基本的作業	高群(n=36)	0.6(1.85)	
		低群(n=36)	0.8(2.01)	
	実習業務	高群(n=33)	0.7(1.98)	
		低群(n=39)	0.9(1.89)	
	対教員	高群(n=20)	0.5(2.19)	
		低群(n=52)	0.9(1.82)	
	対児童生徒	高群(n=24)	0.7(2.01)	
		低群(n=48)	0.8(1.89)	
	対実習生	高群(n=23)	0.9(1.88)	
		低群(n=49)	0.7(1.96)	
	教職の魅力	やりがい	高群(n=46)	1.3(1.62) ***
			低群(n=26)	-0.2(2.05)
自分らしさ		高群(n=35)	1.5(1.52) ***	
		低群(n=37)	0.1(2.00)	
教師の 人間性		高群(n=34)	1.1(1.79)	
		低群(n=38)	0.4(2.00)	
労働条件		高群(n=28)	0.9(1.88)	
		低群(n=44)	0.7(1.96)	
レジリエンス	資質合計	高群(n=38)	1.2(1.80)	
		低群(n=34)	0.3(1.98)	
	楽観性	高群(n=45)	1.0(2.04)	
		低群(n=27)	0.5(1.70)	
	統御力	高群(n=38)	2.0(1.96)	
		低群(n=34)	1.8(1.80)	
	社交性	高群(n=44)	0.8(1.98)	
		低群(n=28)	0.8(1.86)	
	行動力	高群(n=38)	1.1(1.85)	
		低群(n=34)	0.4(1.95)	
	獲得合計	高群(n=44)	1.3(1.73) **	
		低群(n=28)	0.0(2.01)	
	問題解決 志向	高群(n=45)	1.3(1.66) **	
		低群(n=27)	-0.1(2.03)	
	他者心理の 理解	高群(n=35)	1.0(1.85)	
		低群(n=37)	0.6(1.99)	

*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

5. 教職志望度に影響を及ぼす要因

1) 重回帰分析に投入する変数

重回帰分析に投入する変数を選択する。まず、この研究の目的は教育学部生の教育実習前後の教職志望度の変化について捉えることであるため、目的変数には「教育実習前後での教職志望度の変化量」を置いた。次に説明変数の選択を行った。先行研究を基にした説

明変数の候補は以下の通りである。仲矢, 三島, 高旗ほか (2015)²⁾の研究から教育実習の充実度, すなわち実習価値の高さ, 若松 (1997)⁷⁾の研究から教職の魅力のうちやりがい因子及び自分らしさ因子, 杉崎 (2009)⁹⁾の研究から個人の持つレジリエンスの高さが教職志望度に正の影響を及ぼす。また, 高山, 小西 (2020)³⁾の研究から教員の多忙感, すなわち教育実習ストレスのうち基本的作業や実習業務のような教員としての仕事の中で感じるストレス, 西松 (2008)⁴⁾の研究から児童生徒関係不安, すなわち教育実習ストレスの対児童生徒が教職志望度に負の影響を及ぼす。しかし教育実習ストレスに関しては, III-4-3) で相関係数を求めた際に基本的作業因子のみに有意な負の相関が見られたこと, さらに III-4-4) で t 検定を行った際にどの因子においても高群低群間で有意差が見られなかったことから, 教育実習ストレスのうち基本的作業を説明変数として残し, 実習業務と対児童生徒は目的変数に及ぼす影響がないと見なし候補から除外した。レジリエンスに関しては, 説明変数をできるだけ減らすために因子を資質的レジリエンスと獲得的レジリエンスに分類して投入することにした。最終的に投入する変数は, 目的変数が「教育実習前後での教職志望度の変化量」, 説明変数が実習価値の「興味価値」因子, 「実践的利用価値」因子, 教育実習ストレスの「基本的作業」因子, 教職の魅力の「やりがい」因子, 「自分らしさ」因子, レジリエンスの「資質的レジリエンス」, 「獲得的レジリエンス」となった。

2) 重回帰分析の結果

1) で定めた変数を投入した重回帰分析の結果を表 4 に示した。その際 AIC を用いたステップワイズの変数選択を行ったところ, 実習価値の「興味価値」因子及びレジリエンスの「獲得的レジリエンス」が残った。興味価値の回帰係数推定値は 1.275, 標準回帰係数は 0.444 であり, 獲得的レジリエンスの回帰係数推定値は 0.544, 標準回帰係数は 0.227 であった。自由度調整済み決定係数 R^2 は 0.29 であった。VIF は興味価値が 1.11, 獲得的レジリエンスが 1.11 で, 多重共線性の問題はなかった。

表4. 重回帰分析の結果

目的変数：教育実習前後での教職志望度の変化量 ($R^2=0.29$)			
説明変数	回帰係数推定値		標準回帰係数
	B	β	
興味価値	1.275	0.444	0.000***
実践的利用価値			
基本的作業			
やりがい			
自分らしさ			
資質的レジリエンス			
獲得的レジリエンス	0.544	0.227	0.035*
R ² :自由度調整済み決定係数 *: $p<0.05$, **: $p<0.001$			
VIF 興味価値:1.11 獲得的レジリエンス:1.11			

IV. 考察

1. 教育実習前後の教職志望度と教職以外の職業への志望度

教育実習前後の教職志望度の平均値を比較したところ、教育実習以前に比べて教育実習以後の教職志望度が有意に高かった。また教育実習前後の教職以外の職業への志望度の平均値を比較したところ、教育実習前後で有意差はなかった。これらの結果から教育実習には教職志望度を高める効果があり、教職以外の職業への志望度には影響しないと言える。これは教育実習には教職志望動機を高める効果があるという今栄、清水(1994)¹⁾の先行研究を支持する結果である。

2. 教育実習前後での教職志望度の変化量と各項目との関係

教育実習前後での教職志望度の変化量（以下、「変化量」）を目的変数に置き、各項目の因子を高群、低群に分けてt検定を行った。また、各項目の因子と変化量の相関関係を調べるためにPearsonの相関係数を求めた。

実習価値では、興味価値、実践的利用価値において高群低群間で有意差があった。教育実習を振り返って楽しかった、好奇心が満たされた、満足感があったなどと思うような実習生の興味や関心を引く実習内容であることや、将来の社会人として働く時に役立つような実習内容であることが教職志望度を高めさせるということだ。また興味価値、実践的利用価値において変化量と中程度の正の相関が見られたことから、実習内容が充実していたと感じることで教職志望度が高いことは関連があると言える。

教育実習ストレスでは、すべての因子において高群低群間で有意差が見られなかった。また教職志望度と

基本的作業・実習業務、変化量と基本的作業との間に弱い負の相関が見られたことから、指導案作成や授業を行うことといった教員の基本的な仕事や業務が教職志望度の低さと関連があると言える。実習における業務の負担が教職志望度を低下させるという先行研究は支持されたが、対児童生徒に関しては平均値の差や相関関係が見られなかったため、児童生徒関係不安が教職志望度を低下させるという先行研究と反する結果となった。その理由としては、調査対象者が評価した対児童生徒の得点自体が低いことが考えられる。今回の調査では調査対象者の最も印象に残っている教育実習について尋ねたため、実習生にとって好印象だった教育実習を思い出して回答した結果、児童生徒に関するストレスの得点が低かった可能性がある。また教育実習から今回の調査まで期間が空いてしまったために児童生徒に関するストレスを嫌な出来事としてではなくポジティブな形で捉え直していたり、ストレス経験自体を忘れていたりすることも原因の1つだろう。

教職の魅力では、やりがい因子、自分らしさ因子において高群低群間で有意差があった。子どもと接していける、自分も人間的に成長できるなどの教師としてのやりがいを感じられること、自分の裁量で仕事ができる、専門知識を活かせるといった自分の個性や能力を活かした仕事ができることが教職の魅力として教職志望度を高めている。またやりがい因子、自分らしさ因子、教師の人間性因子で変化量と正の相関が見られたことから、教師という職業の魅力と教職志望度の高さには関連があると言えるだろう。しかし唯一労働条件因子は高群低群間で変化量に有意差が見られず、有意な相関関係も見られなかった。労働条件因子の項目には「給与の額が仕事上の苦勞と見合っていないこと」、「休日や自分の時間が多くとれそうであること」などがある。文部科学省の教員勤務実態調査等で教員の長時間労働が明らかとなっている現在、これらの項目の得点の平均値が低く、教職志望度に正の影響を及ぼさないであろうことは想像できる。また、労働条件因子の項目である転勤や給与について、教育実習だけでは実態を知ることが難しい内容が多かったことから、得点の平均値が低く、実習生が「教職の魅力」として感じ取ることができなかったと考えられる。

レジリエンスでは、獲得的レジリエンスと問題解決志向において高群低群間で変化量に有意差があった。嫌な出来事があっても対処方法を探そうとする問題解決的な姿勢を持っている人の方が教職志望度は高いと

いう結果となった。また資質的レジリエンス、獲得的レジリエンスなどで教職志望度や変化量との正の相関が見られたことから、個人の持つレジリエンスの高さと教職志望度の高さには関連があると言える。

3. 教職志望度に影響を及ぼす要因

目的変数に教育実習前後での教職志望度の変化量、説明変数に実習価値の興味価値、実践的利用価値、教育実習ストレスの基本的作業、教職の魅力のやりがい因子、自分らしさ因子、レジリエンスの資質的レジリエンス、獲得的レジリエンスを投入してAICを用いたステップワイズの変数選択をして重回帰分析を行った結果、興味価値と獲得的レジリエンスが残り、変化量に正の影響を与えることがわかった。

実習価値のうち実践的利用価値は将来役立つような内容になるといった実際に自分の身になるような実習であったかという観点からの評価であるが、興味価値は教育実習を通して実習生自身が楽しいと思えたか、興味をもって学ぶことができたかといった教育実習生活そのものが充実していたかという観点からの評価である。教育実習は実際に児童生徒の前に立ち1人の教員として振る舞う実践的な学びの機会であり、学生は実習での経験を自分の力にするために事前の念入りな準備や事後のフィードバックなどの作業や業務に追われる。そのような多忙感、緊張感がある環境でも、児童生徒との関わりや学校生活を通して楽しいと感じられる教育実習であれば教員になりたいという思いを高めることができるということだ。ではなぜ興味価値が残ったのか。伊田(2003)¹¹⁾は興味価値について「従来からの自己目的的な内発的動機づけの操作的定義として用いられてきた楽しさやおもしろさといった感情」と述べ、「自律的な学習動機づけを構成する要素」であることを自身の研究で確認している。教育実習で教員生活を体験し、そこで感じた楽しい、面白い、好奇心が満たされるという感情が教員になりたいという気持ちの向上や維持に直結し、教員になるために努力をしようとする姿勢につながるからだと考えられる。興味価値を高めるには、教育実習を通して知的好奇心が満たされるような実習にすることが重要であるため、教育実習で知りたいこと及び自らの課題などの目標を明確にした上で実習に臨み、疑問や課題を実習で解決することで興味価値が高まる実習になるのではないか。教員養成課程においては、教育実習の事前指導で実習を通して達成したい目標を定めるよう学生に働きかけることが必要となるだろう。また、事前指導で

教育実習での規則や注意点のみを学生に話すのではなく、教育実習の楽しさや教員生活のおもしろさなどを積極的に伝えることも重要だと考える。確かに教育実習は子どもたちや教員の貴重な時間を借りて行われているものであるから、教育実習で守るべき規則や気をつけるべき行動などにばかり言及してしまいがちである。しかし、初めて教員として子どもたちの前に立つ学生に対して、大学の教員の方から教員生活は楽しいという視点を示すことは、学生の教育実習での視野を広げたり、教育実習の捉え方をより良い方向へ変えたりする手助けになるだろう。教員を養成する立場の大学教員が教員の楽しさやおもしろさ、興味深さなどを学生に伝えなければ、教員になりたいと思う気持ちは維持されにくいのではないだろうか。

獲得的レジリエンスは今回の分析では問題解決志向と他者心理の理解の上位概念であり、後天的に身につけることができるレジリエンスである。平野(2010)¹²⁾は問題解決志向を「ネガティブな出来事や対人関係のトラブルが起きた場面において、積極的に対処法を探り、決定的な行動をとろうとする」力、「状況を改善するために、問題を積極的に解決しようとする意志をもち、解決方法を学ぼうとする力」であると捉えている。また、他者心理の理解を「他者の感情を容易に読み取ることができる能力」、「他者の心理を認知的に理解、もしくは受容する力」としている¹²⁾。これらを総合すると獲得的レジリエンスとは、状況を改善するために他者を理解し受容しようとすることで他者と協働して問題を解決につなげていく力と言えるだろう。獲得的レジリエンスが変数選択で残った理由は、問題解決志向が高い人は教育実習でネガティブな出来事があっても良い方向へと捉え直したり解決方法を考えたりする力が強いいため、教職志望度を高いまま維持することができるからだと考えられる。また他者心理の理解においては、質問項目が「人の気持ちや微妙な表情の変化を読み取るのが上手だ」「他人の考え方を理解するのが比較的得意だ」といった内容であることから、これらを高く評価している人は自身の教員としての自己効力感が高いのではないかと考える。すなわち他者心理の理解が高い人は教員として向いているという認知が高い可能性がある。教員養成課程においては多様な他者と共に課題解決を目指すような協働的な学びを講義に取り入れ、他人の考え方や思いを受容する力や学生の問題解決的な思考を育成していくことが求められる。

V. 本研究の限界と今後の課題

本研究の課題は以下の三点である。一点目は、教育実習以前の教職志望度や教職以外の職業への志望度を調査対象者の教育実習が終わった後に思い出して答えてもらう事後測定法で尋ねたため、教育実習以前の志望度の正確性が損なわれていることである。二点目は、調査対象者の最も印象に残っている教育実習が終了してから今回の調査アンケートを行うまでの期間が長く、教育実習当時感じた実習価値や教育実習ストレス、教職の魅力がアンケート結果に正しく反映されていると言えないことである。これらの問題点は教育実習時期が調査対象者の学年や課程によって異なっていたことによるものだ。今後は調査対象者の学年や課程ごとに細かく分けて調査を行い、教育実習直前、直後に回答できるように調査時期を調整する必要がある。三点目はアンケート調査への回答者が少ないため、今回の分析で出た結果のすべてが正しいとはいえないことである。今後はB大学での調査に加え、他大学の教員養成課程での調査も検討したい。

VI. 謝辞

本研究はJSPS 科研費21K13567の助成を受けたものである。

VII. 引用・参考文献

- 1) 今柴国晴, 清水秀美: 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響, 日本教育工学雑誌17 (4), 185-195, 1994
- 2) 仲矢明孝, 三島知剛, 高旗浩志ほか: 3年次教育実習に関する学生の意識の検討—平成25年度受講生アンケートの結果から—, 岡山大学教師教育開発センター紀要 第5号別冊, 2015

- 3) 高山智行, 小西和哉: 教育実習体験が教師職志望に及ぼす影響, 近畿大学工学部教職課程年報 Vol. 7, pp. 3-14, 2020
- 4) 西松秀樹: 教師効力感, 教育実習不安, 教職志望度に及ぼす教育実習の効果, キャリア教育研究25, 89-96, 2008
- 5) 坂田成輝, 音山若穂, 古屋健: 教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレス尺度の開発—, 教育心理学研究47, 335-345, 1999
- 6) 大塚賢一: 女子短期大学生が中学校における教育実習中に感じる教育実習ストレス/教育実習ハラスメントと教職志望度, 名古屋短期大学研究紀要 第55号, 2017
- 7) 若松養亮: 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「気付き」と「魅力」の認知を中心として—, 日本キャリア教育学会, 進路指導研究 第18巻1号, 1-8, 1997
- 8) 石毛みどり, 無藤隆: 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して—, 教育心理学研究53, 356-367, 2005
- 9) 杉崎雅子: 教職課程を履修する大学生のレジリエンス—教職志望度, 教職適正認知度による比較—, 日本教育心理学会総会発表論文集51 (0), 224, 2009
- 10) 前原武子, 平田幹夫, 小林稔: 教育実習に対する不安と期待, そして実習のストレスと満足感, 教育実践総合センター紀要第14号, 2007
- 11) 伊田勝憲: 教員養成課程学生における自律的な学修動機づけ像の検討—自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から—, 教育心理学研究51, 367-377, 2003
- 12) 平野真理: レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み—二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成, パーソナリティ研究第19巻第2号, 94-106, 2010
- 13) Kanda Y: Investigation of the freely available easy-to-use software 'EZR' for medical statistics, Bone Marrow transplantation, 48, 452-458, 2013

(2022. 9. 2 受理)