

# 教育実習生の教職志望度に関する研究

—実習生の授業・教師イメージ・教師効力感・実習の自己評価に着目して—

三島 知剛・山口あゆみ<sup>1)</sup>・森 敏昭

(2009年2月13日受理)

## A Study on Trainee Teachers' Degrees of Desire to become Teachers -Their Images of Teaching and Teachers, Self Efficacy, and Self-evaluation of their Teaching Practice-

Tomotaka MISHIMA, Ayumi YAMAGUCHI, Toshiaki MORI

The purpose of this study is to investigate the relationships between trainee teachers' images of teaching and teachers, their self efficacy, and their self-evaluation of their teaching practice, paying special attention to the trainee teachers' desire to become teachers. The survey was conducted with 130 trainee teachers before and after teaching practice. Major findings of the study are as follows: (1) Trainee teachers who wanted to be teachers both before and after teaching practice had images of teachers as being more hard-working and industrious and had higher self efficacy than those trainees who did not want to be teachers either before or after teaching practice; (2) Trainee teachers who came to want to be teachers after teaching practice considered teachers as facilitators of learning after teaching practice; (3) Trainee teachers who wanted to be teachers both before and after teaching practice evaluated themselves more highly on their school lesson practice skills than those who lost their desire to be teachers after teaching practice; (4) Among trainee teachers who wanted to be teachers both before and after teaching practice, those who had developed a stronger desire to be teachers showed more positive self-evaluation in relation to lesson planning and preparation. Based on these results, the data have been carefully examined and discussed. Some implications are presented in order to make teaching practice more meaningful and productive.

**Key words:** trainee teacher, degree of desire to be a teacher, teaching and teacher image, teacher efficacy, self-valuation about teaching practice

キーワード：教育実習生，教職志望度，授業・教師イメージ，教師効力感，実習の自己評価

### 問題と目的

卒業後の進路決定は、大学生にとって重大なライフイベントであり、進路決定への悩みを持つ学生は多く、教員養成系学部等の、大学進学が就職と強く結びついている学部においても例外ではないことが知られている。また、若松（2001）は、大学生の進路未決定には、気質的に高い不安傾向を持つために未決定状態が慢性的になる「indecisive型」と進路決定のための情報が不十分なため未決定とされる「undecided型」の2タ

イプが存在することを指摘し、その中で undecided 型の未決定タイプに焦点を置き、教員養成系の学部生を対象に進路決定の困難さを検討している。その結果、若松（2001）は、進路未決定者は、進路決定に向けての情報や答えが得られにくい問題に悩まされているという結果を示唆している。

一方で、教員養成系の学生にとって、将来の進路を方向づける契機となり得るのが教育実習であることも知られている。例えば、伊藤（1998）は、教育実習経験により教職志向へ変化するものと、非教職志向へ変

1) 三菱東京UFJ銀行

化するものが出てくることを指摘している。また、今榮・清水（1994）は、実習前に教員志望動機の低かった学生の42%が実習後に教員志望動機を強めることを指摘しており、ここからも教育実習が実習生の教員志望動機に与える影響の大きさが窺える。このように、教育実習は様々な教師としての力量形成に加え、将来の進路を決定づける役割を果たすと共に、先述のundecided型のタイプの進路未決定者には、卒業後の進路決定に向けて有益な情報を与えていることが推察される。

また、教育実習を通して、教職への志向を高めるものや、低めるものもいる一方で、実習前後で一貫して教職を志望する学生や、その逆で一貫して教職を志望しない学生も存在する。それでは、このように学生が実習前後に決定する進路選択の方向性は様々であるが、それぞれの進路選択者の差異はどのようなものなのだろうか。この点に関して、今榮ら（1994）は、実習後の教職志望動機に影響を与える要因として、実習前の志望動機の強さ、教員生活が魅力的と感じたこと、実習中元気があったことの3要因を指摘している。しかし、教師としての力量に関わる要因が不足しており、実習で教師としての力量が形成されることを考えると、教師としての力量と合わせて教職志望度を検討していくことが重要だと考えられる。本研究では、教師としての力量に関わる要因として、授業・教師イメージ、教師効力感を取り上げた。授業・教師イメージは、教授スキルなど目に見えやすい側面と比べ、捉えにくい側面であるが、その重要性は指摘されている。例えば、Clark & Poterson（1986）は、教師が保持する教師としての信念が教師の思考だけでなく、教育実践にも影響を与えることを指摘している。また、授業に対して保持する授業観が教授方略の選択などに暗黙的に様々な影響を及ぼすことも知られている。例えばMarshall（1990）は、メタファーを用いて教職学生が持つ授業イメージを捉え、それを学生本人に明確にフィードバックすることが、学生の授業イメージの再構成に有効であることを指摘している。こういった重要性を踏まえ、教育実習の効果として実習生の授業や教師イメージの変容に着目した研究（例えば、三島，2007）や、大学講義の可能性を探るために教職課目の授業の前後で教師イメージを検討した研究（深見・木原，2004）がなされてきている。以上のことから授業・教師イメージに焦点を当て、実習生の教職志望度と複合的に検討していくことは重要であると考えられる。また、教師効力感は、「子どもの学習に望ましい変化を与えることができるという信念」（Ashton，1985）と定義されており、教師の子どもに対する援助能力を高める重要な要因で

あると考えられる。

また、教育実習前後での学生の進路選択の方向性を検討する上で、教育実習の中身に踏み込んでいく必要性が考えられる。なぜなら、教職志望度や進路選択の方向性によって実習の過ごし方や、様々な事象の捉え方が異なると考えられるからである。それでは、教職志望度が高い実習生と低い実習生はどのような実習を過ごしてきたのだろうか。教職志望度に着目し、教職志望度が高い実習生と低い実習生がそれぞれどのような実習を過ごしてきたのかをライフヒストリーにより検討した研究として、白松（2001，2002）がある。その中で、白松（2002）は、教職志望学生は、実習を通して実習先の先生と密なコミュニケーションをとる中で教職志望動機が強く増したこと、教材研究の重要性を強く意識するようになったこと、実習後に明確になった学習課題に取り組むための場を不十分に感じていること、などを指摘している。一方、非教職志望学生を対象にした白松（2001）では、非教職志望学生は、教育実習を「経験の場」「将来目標への意欲形成の場」として意義づけていると共に、それ以外の意義づけを見出せないことを指摘している。しかし、これらの研究はあくまで事例的な検討であるため過度の一般化はできないことに加え、評価の指標が一定ではない。さらに、先述したように実習前後での進路選択は様々であるため、教職志望・非教職志望のように単純に2分類するのではなく、幅広い検討が必要だと考えられる。そこで、本研究では、進路選択の方向性を幅広く設定し、教育実習を通しての実習生の自己評価を用い、教職志望度による教育実習の成果の差異についても検討した。

このように、教育実習生の教職志望度に着目した研究は、多数見られるものの、教師としての力量や、教育実習の成果と合わせて教職志望度が異なる実習生の差異や共通点を検討した研究は十分とは言い難い。そこで、本研究は教育実習生の実習前後の教職志望度と授業・教師イメージ、教師効力感、実習の自己評価との関係を検討した。すなわち、本研究の具体的目的は以下の2点である。①教職志望度と実習生の授業・教師イメージ、教師効力感との関係の検討。②教職志望度と実習生の教育実習の自己評価との関係の検討。

## 方 法

### 調査対象・時期

広島大学教育学部に所属する2005年度の教育実習生（3年生）を対象に、教育実習前（7月）と教育実習後（10月）に調査を実施した。1回目の調査は194

名に、2回目の調査は152名に実施し、両方の調査でデータがそろった者は130名であった。

### 質問紙の構成

**教職志望度** 本研究では、教職志望度を測定するために、実習生に実習の前後で卒業後の進路希望（教職、一般就職、公務員、大学院進学、留学、その他）の選択と、選択した進路予定の決定度を0～100%で記入するよう求めた。本研究では、教職志望度を実習生の卒業後の進路希望とその決定度の2つの観点で捉えることとする。

**授業・教師イメージ** 三島(2007)が作成した授業・教師イメージ尺度を用いた。この尺度は、授業イメージは、「不透明」(項目例:「授業は、空を流れる雲のようである。」「授業は、シャボン玉のようである。»)など4因子13項目からなり、教師イメージは、「リーダー」(項目例:「教師は、指揮者のようである。」「教師は、道先案内人のようである。»)など4因子14項目からなる尺度で、「1. 全く共感できない」～「5. 非常に共感できる」の5件法で回答を求めた。

**教師効力感** Gibson & Demond (1984)の30項目のうち、三木・桜井(1998)の先行研究でも採用されている15項目(例:「私は、子どもに分かりやすく教えることができると思う」「私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う」)を選択し、実習生にとって分かりにくいと思われる表現を一部修正し、用いた。なお、回答は「全くそう思わない」～「非常にそう思う」の5件法であった。

**教育実習の自己評価** 教育実習を通して実習生は、どのような体験をしてきているのかを検討するために、京極(2002)の教育実習の自己評価項目を参考に用いた。京極(2002)は、「教育実習のねらいについて」(項目例:教師としての適性を自覚する)、「生徒理解について」(項目例:生徒の名前を覚える)、「教材研究について」(項目例:教材の価値を追究し、目標を明確にする)、「学習指導案について」(項目例:学習指導案の作成の仕方、形式を理解する)、など8カテゴリー、計84項目を用いている。このうち、調査協力者の負担を考慮し、カテゴリーや項目数を精選し、最終的に7カテゴリー42項目を用いた。なお、回答は、「ほとんどできなかった」～「非常によくできた」の5件法であった。

## 結果

### 1 調査協力者の概要

まず、実習生の実習前後の進路希望を元に、以下の4グループに分類した。具体的には、実習前後で一貫

して教職を志望した「一貫教職志望」(87名)、実習前後で一貫して教職以外を志望した「一貫非教職志望」(20名)、実習前に教職を志望していたものの、実習後には教職以外を志望した「非教職変化」(11名)、十週前には教職を志望しなかったものの、実習後に教職を志望するようになった「教職変化」(12名)の4グループであった。

### 1-1. 実習前後の進路希望と授業・教師イメージ、教師効力感、実習の自己評価との関係

各グループの授業・教師イメージ、教師効力感を比較検討するために、それぞれ時期×グループの2要因分散分析を行った(Table1)。その結果、授業イメージに関しては、「臨機応変」においてのみ時期の主効果の傾向( $F(1, 126) = 3.33, p < .10$ )が見られ、実習後に全体的に得点が上昇していた。次に、教師イメージに関しては、「リーダー」において時期の主効果( $F(1, 126) = 16.95, p < .01$ )が見られ、実習後に全体的に得点が増加している。さらに、教師イメージの「努力家」において時期の主効果の傾向( $F(1, 126) = 3.56, p < .10$ )が見られ、実習後に全体的に得点が増加している。また、グループの主効果も見られたため( $F(3, 126) = 3.37, p < .05$ )、多重比較の検定を行った結果、「一貫教職志望」が「一貫非教職志望」に比べ得点が高い( $p < .10$ )ことが示された。また、教師イメージの「サポーター」において交互作用傾向が見られ( $F(1, 126) = 2.58, p < .10$ )、単純主効果の検定の結果、「教職変化」における時期の主効果が見られ( $F(1, 126) = 9.91, p < .01$ )、実習後に得点が増加することが示された。最後に、教師効力感においてグループの主効果が見られ( $F(3, 126) = 4.13, p < .01$ )、多重比較の検定を行った結果、「一貫教職志望」が「一貫非教職」に比べ得点が高かった( $p < .05$ )。なお、その他の因子に関しては、主効果・交互作用ともに見られなかった。

また、教育実習の自己評価に関して、カテゴリーごとに、一元配置の分散分析を行った(Table2)。その結果、自己評価の「学習指導技術」においてグループの主効果が見られ( $F(3, 129) = 3.67, p < .05$ )、多重比較の検定を行った結果、「一貫教職志望」が「非教職変化」に比べ得点が高いことが示された( $p < .05$ )。

### 1-2. 実習前後の進路決定度と授業・教師イメージ、教師効力感、実習の自己評価との関係

次に、一貫して教職を志望していても、その進路決定を強めたものもあれば弱めたものもいることが予想される。そこで、「一貫教職志望」群(87名)に関して、実習前後での進路決定度の数値を基に平均変化数を基準に高群(36名)、低群(51名)に分類し、授業・

教師イメージ、教師効力感についてそれぞれグループと時期の2要因分散分析を行った。なお、本来は他の3グループにおいても同様に分析することが望ましいが、サンプル数が不十分であると判断したため、以降の分析対象から除外した。さらに、ここでは進路決定度と授業・教師イメージ、教師効力感の関係を検討することを目的としているため、時期の主効果は除いたものを以下に表記している。

分散分析の結果 (Table3)、授業イメージの「不透明」においてグループの主効果の傾向が見られ ( $F(1, 85) = 3.07, p < .10$ )、低群の方が得点が高いことが示された。また、教師イメージの「努力家」においてグループの主効果が見られ ( $F(1, 85) = 4.13, p < .05$ )、低群の方が得点が高いことが示された。なお、教師効

力感に関しては主効果、交互作用ともに見られなかった。

また、教育実習の自己評価に関して、カテゴリーごとに、対応のないt検定を行った (Table4)。その結果、自己評価の「教材研究」( $t(85) = 2.49, p < .05$ )「学習指導案」( $t(85) = 1.73, p < .10$ )「教育実地研究への意欲・積極性」( $t(85) = 1.79, p < .10$ )においてそれぞれ有意差が見られ、全てのカテゴリーにおいて高群の方が低群より得点が高いという結果が示された。

## 考察

本研究の主目的は、教職志望度と授業・教師イメージ、教師効力感、教育実習の自己評価との関係を検討

Table1 実習生の実習前後の進路希望・時期別における授業・教師イメージ、教師効力感の平均値と標準偏差

	一貫教職志望 (N=87)		一貫非教職志望 (N=21)		非教職変化 (N=11)		教職変化 (N=12)	
	実習前	実習後	実習前	実習後	実習前	実習後	実習前	実習後
<b>授業イメージ</b>								
マンネリズム	1.99 (0.57)	1.97 (0.56)	2.11 (0.65)	2.08 (0.68)	2.31 (0.54)	2.13 (0.53)	2.20 (0.76)	2.13 (0.52)
臨機応変	2.52 (0.84)	2.62 (0.92)	2.25 (0.88)	2.32 (0.85)	2.67 (0.91)	2.76 (0.75)	2.22 (0.84)	2.67 (0.95)
不透明	2.50 (0.77)	2.64 (0.83)	2.25 (0.75)	2.23 (0.73)	2.70 (0.90)	2.61 (0.61)	2.28 (0.78)	2.42 (0.77)
組み立て	3.44 (0.85)	3.46 (0.87)	3.23 (1.14)	3.45 (0.63)	3.50 (0.92)	3.41 (0.86)	3.67 (0.49)	3.67 (0.65)
<b>教師イメージ</b>								
権力者	1.90 (0.61)	1.87 (0.59)	2.17 (0.75)	2.06 (0.70)	2.07 (0.81)	1.87 (0.59)	2.02 (0.59)	2.12 (0.72)
リーダー	3.61 (0.66)	3.77 (0.61)	3.56 (0.85)	3.76 (0.60)	3.43 (0.53)	3.75 (0.32)	3.40 (0.65)	3.98 (0.48)
努力家	3.02 (0.93)	3.14 (0.79)	2.45 (1.05)	2.77 (0.76)	3.15 (0.57)	3.09 (0.54)	2.42 (0.79)	2.75 (0.84)
サポーター	3.17 (1.03)	3.24 (0.89)	2.83 (1.23)	3.13 (0.70)	3.00 (0.84)	3.23 (1.01)	2.63 (1.17)	3.58 (1.04)
<b>教師効力感</b>								
	2.95 (0.26)	2.99 (0.35)	2.72 (0.38)	2.76 (0.41)	2.84 (0.45)	2.70 (0.50)	2.84 (0.32)	2.87 (0.37)

カッコ内は標準偏差

Table2 実習生の実習前後の進路希望別における実習の各観点ごとの自己評価の平均値と標準偏差

	一貫教職志望 (N=87)		一貫非教職志望 (N=21)		非教職変化 (N=11)		教職変化 (N=12)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
教育実習のねらいについて	3.22	0.94	3.20	0.72	3.11	1.01	3.13	0.96
生徒理解について	3.43	1.12	3.19	0.93	2.94	1.23	3.11	1.22
教材研究について	3.15	0.80	3.05	0.64	2.95	0.95	2.75	0.82
学習指導案について	3.13	0.84	3.02	0.72	2.70	0.83	2.99	0.93
学習指導技術について	3.16	0.73	2.94	0.60	2.46	0.50	2.86	0.90
自分自身の反省態度について	3.25	0.93	2.90	0.85	2.75	1.04	3.19	0.89
教育実地研究に対する意欲・積極性について	3.39	1.18	3.30	0.99	2.77	1.20	2.89	1.09

することであった。以下に、結果に沿って、考察をしていく。

#### 教職志望度と授業・教師イメージ・教師効力感との関連について

まず、教職志望度と授業イメージとの関連については、教職志望度に差異は見られず、実習後に全体として授業を臨機応変的なものだとイメージするようになるという結果が示唆された。多くの実習生にとって、実際に授業を行う経験は教育実習が初めてであろう。しかし、実際の授業は、子どもの思いがけない発言など想定外のことが多々起こり、指導案通りに進まないこともしばしばである。実際、宇佐美（2004）は、教育実習生の実習前後での教科指導に対する想いの変化を検討する中で、実習前は「小学校程度の教科指導は簡単だ」と思いがちだが、実習後は教師の立場に立って指導することの難しさを痛感すると指摘している。また、秋田（1996）は、学生や現職教師を対象に、比喩の自由生成課題を用い、授業イメージの差異を検討している。その中で、秋田（1996）は、「授業展開」

を学生は「勝手に進む」という比喩を教員より多く生成し、逆に、「未知の展開」という比喩は教員の方が多く生成すると指摘している。この知見を踏まえるならば、授業を「臨機応変」とイメージできるようになるのはより教師としての授業イメージに近づいたと考えることもできる。教職志望度に関係なく、等しく実習後には授業イメージに関して部分的であるが一定の成果が認められるということなのであろう。一方で、このことは教育実習の中で、それだけ授業の観察や実施が重視されていることの表れとも考えられる。また、一貫して教職を志望している者の中で、教職志望度が強まった学生の方が授業を弱まった学生に比べ、授業を「不透明」にイメージしないという結果から、同じ教職志望の学生でも、その志望度が強まった学生は授業に対してより明確なイメージを持っていることが本研究より示唆された。

次に、教職志望度と教師イメージとの関連については、教職志望度に関係なく全体として教師をリーダーだとイメージするようになるという結果が示唆された。

Table3 実習生の進路決定度・時期別における授業・教師イメージ、教師効力感の平均値と標準偏差

	高群 (N=36)				低群 (N=51)			
	実習前		実習後		実習前		実習後	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>授業イメージ</b>								
マナーリズム	2.01	0.67	1.93	0.54	1.97	0.5	2.00	0.57
臨機応変	2.42	0.85	2.57	0.89	2.60	0.83	2.65	0.94
不透明	2.34	0.79	2.48	0.89	2.61	0.75	2.75	0.77
組み立て	3.38	0.89	3.29	0.81	3.49	0.82	3.58	0.91
<b>教師イメージ</b>								
権力者	1.75	0.58	1.83	0.58	2.00	0.61	1.89	0.60
リーダー	3.56	0.69	3.69	0.68	3.65	0.64	3.83	0.55
努力家	2.83	0.94	2.93	0.82	3.15	0.91	3.29	0.74
サポーター	3.04	1.04	3.18	0.8	3.26	1.03	3.28	0.96
教師効力感	2.92	0.23	3.00	0.40	2.97	0.27	2.99	0.32

Table4 実習生の進路決定度別における実習の各観点ごとの自己評価の平均値と標準偏差

	高群 (N=36)		低群 (N=51)	
	M	SD	M	SD
教育実習のねらいについて	3.39	0.91	3.11	0.96
生徒理解について	3.66	1.02	3.27	1.17
教材研究について	3.40	0.67	2.98	0.84
学習指導案について	3.31	0.82	3.00	0.84
学習指導技術について	3.31	0.64	3.06	0.78
自分自身の反省態度について	3.40	0.91	3.14	0.95
教育実地研究に対する意欲・積極性について	3.66	1.01	3.21	1.26

この結果は、実習生は実習後に教師をリーダーとしてイメージするようになるという知見(三島, 2007)を支持している。それだけ、リーダーとしての教師像のイメージが実習で強かったのであろう。また、実習前後で一貫して教職を志望している学生の方が、実習前後で一貫して教職を志望していない学生より教師を努力家としてイメージしていることが示唆された。このことを検討する上で、考えられる一つの理由として教師の多忙化が挙げられよう。松尾(2006)は、文部科学省によって行われた「義務教育に関する意識調査」の結果から、教師の多忙化について言及すると共に、多くの教師が勤務時間を超えて、教材研究や教材開発、プリント等の補助教材の準備など、学習指導の工夫に取り組んでいることを指摘している。このことから類推できるように、教師は非常に多忙であり、膨大な努力を必要とする職業である。そういった表面的には見えにくい教師の努力、工夫を教師になりたいと実習前後で一貫して感じている学生は、教師に一貫してなりたいたいと考えない学生より感じているのかもしれない。また、一貫して教職を志望している学生の中で、教職志望度が弱まった学生の方が教師を「努力家」としてイメージしているという結果が得られた。これは、教師を努力家とイメージすることで、将来教師になる自信が持てない不安感の軽減を図ろうとしていることを表わしているのかもしれない。さらに、実習後に教職を志望するようになった学生は、実習を通して教師をサポート者としてイメージするようになるという結果が得られた。Russell, Munby, Spafford & Johnston (1988)は、新任教師と熟練教師の授業メタファーを比較する中で、新任期は水が管を通して流れるように、教師が話したメッセージがそのまま子どもに伝わり理解が成立するという導管メタファーを生成し、教師主導の授業を考えるが、熟練教師は子どもの側での学びや理解を中心にした比喩を生成することを示している。ここでの、熟練教師の授業メタファーは、教師の役割という視点で考えるとサポーターと言い換えることもできる。このようなある意味、高次元レベルであるサポーターという教師イメージを持つようになることと実習後に教職志望に変化することに関係があるということは本研究で得られた興味深い知見と言えよう。実習を通して、教師をサポート的存在としてイメージする中で、教師の魅力に気づき、実習前には考えていなかった教職という進路を導き出すのかもしれない。

次に、教職志望度と教師効力感との関連については、実習前後で一貫して教職を志望している学生の方が、実習前後で一貫して教職を志望していない学生より教

師効力感が高いということが示唆された。やはり実習前後で一貫して教師を志望している学生は、教師効力感も高いということなのだろう。しかし、実習前後で見ると、どのグループも変化が見られず実習後に教師効力感が高まるという数多くの先行研究(例えば、持留・有馬, 1999)と異なる結果となった。坂野(2002)は、自己効力感の情報源として、遂行行動の達成、代理的経験などを指摘している。このことから、考察すると、教育実習中に自己の成功や失敗経験、さらには同様に他者の成功・失敗体験を観察する機会が少なかったこと、または成功・失敗を繰り返す中で変化が相殺され、最終的に変化しなかった可能性も考えられる。**教職志望度と実習の自己評価との関連について**

教職志望度と教育実習の自己評価との関連についてだが、一貫して教職を志望している学生の方が実習後に教職を志望しなくなった学生よりも学習指導技術に関する自己評価が高いという結果から、教職志望度には実習を通しての学習指導技術に関する成果が関係していることが示唆された。すなわち、教職を志望している学生は教育実習を通して学習指導技術に関して一定の成果を上げたと感じていること、さらに実習を通して学習指導技術に成果を感じられず不安に思った学生は、教職への志望を諦めた可能性が考えられる。その他のカテゴリーでは、教職志望度の差異は見られないことから、将来の進路を決定づける要因の一つに学習指導技術、すなわち実際の授業の成果が関係しているであろう。

次に、実習前後で一貫して教職を志望している学生の中では、学習指導案や教材研究、教育実地研究に対する意欲や積極性について教職志望度が強まった学生の方が弱まった学生より自己評価が高いという結果が示唆された。教育実地研究に対する意欲や積極性は、やや異なるかもしれないが、先述の学習指導技術を授業実施段階の要因と考えると学習指導案や教材研究はいわば授業の準備段階の要因と考えられる。教職志望学生は教育実習を通して教材研究の重要性に気づく(白松, 2002)ことなどからも、教育実習を通して授業の準備段階の要因である教材研究や学習指導案に関して一定の成果や充実感を得ることができなかった実習生は、実習後に教職を志望し続けていてもその決定度は弱まるということなのかもしれない。先述の教職志望度と自己評価との関係と合わせて考えると、将来の進路選択の方向性の決定には授業実施段階の成果が関係し、教職を志望する中で決定度には、授業の準備段階の成果が関係しているという一つの構造が示唆されるのではないだろうか。

## 本研究の成果と今後の課題

本研究では、教育実習生の実習前後の進路選択とその決定度に着目し、教職志望度と実習生の授業・教師イメージ、教師効力感、実習の自己評価との関連について検討してきた。本研究の成果は次の2点に整理できるであろう。一点目は、教職志望度による授業・教師イメージ、教師効力感の差異と共通性が示唆されたこと、特に実習後に教職を志望するようになる学生は実習後に教師をサポート者としてイメージするようになることを示唆できた点である。教員養成系大学といえ、全ての学生が教職志望であるというのは難しく、また進路選択の自由の観点からも教職志望を強いるのも酷であろう。しかし、教職志望でなかった学生が実習を通して教職志望になるというのは望ましいことであり、その支援は行うべきであろう。本研究から、教職志望でなかった学生が教職志望に変化する過程への示唆が得られたと考えられる。一方、実習前に教職志望であったが実習後に教職を志望しなくなった学生も少ないながら存在していた。本研究では非教職志向に変化する学生の具体的な特徴は見出せなかったが、この点に関しても今後検討し、回避できるものであるならば回避できるよう対策が望まれるであろう。

次に二点目として、教職志望度と実習生の教育実習の自己評価との関係の検討から、差異と共通性が示唆されたこと、すなわち直接の進路選択希望には、実習中の授業実施段階の成果が関係しているが、教師を志望している学生間の決定度に着目すると、授業準備段階の成果が関係しているという構造を示唆できたことである。教材研究や学習指導案に関する技術は、実習前に大学の講義や模擬授業等を通してある程度高められるものである。羽野・堀江(2002)も述べているように今後は、教材開発演習や実習後の省察の充実が教員養成系大学に求められるであろう。

最後に、本研究の課題について述べる。一点目はサンプル数の問題である。本研究ではサンプル数の問題もあり、進路の決定度に関しては、実習前後で一貫して教職を志望している学生しか検討ができなかった。また、実習前後の進路選択に関してもグループ間に偏りが見られた。この点は、今後サンプル数を増やし、さらなる検討が求められる。二点目は、教職志望度と関係する要因のさらなる検討である。本研究で用いた指標以外の要因についても今後検討し、実習前後での教職志望度の変化の過程についてより詳細に明らかにしていくことが必要であろう。

## 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.
- Ashton, P.T. 1985 Motivation and the teacher's sense of efficacy. In Ames, C. and Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Academic Press.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. 1986 Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. (3rd ed.; pp. 255-296). New York: Macmillan.
- 深見俊崇・木原俊行 (2004). メタファー法による教職科目の授業評価—教職科目「教職の意義等に関する科目」の可能性の検討— 日本教育工学会論文誌, 28, 185-188.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. 1984 Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 羽野ゆつ子・堀江 伸 2002 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファーの変容 教育心理学研究, 50, 393-402.
- 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.
- 伊藤安浩 1998 教育実習に関する調査研究(その2)—「職業志向」「授業観」「子ども・生徒観」の変化に注目して— 大分大学教育学部研究紀要, 20 (1), 129-142.
- 京極邦明 2002 教職への志望度と教育実習の成果との関連について—教育実習生の自己評価を基にして— 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 29-40.
- Marshall, H.H. 1990 Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into Practice*, 29, 128-132.
- 松尾美香 2006 教師の問題行動とメンタルヘルス 秋山弥 (監)・作田良三・江玉睦美・櫻田裕美子 (編) 教師の仕事とは何か—スキルアップへのファースト・ステップ— 北大路書房 pp. 115-126.
- 三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 日本教育心理学研究, 46, 203-211.
- 三島知剛 2007 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌, 31, 107-114.
- 持留英世・有馬広海 1999 教師効力に及ぼす教育実

- 習効果 福岡教育大学紀要, 48, 303-309.
- Russell, T., Munby, H., Spafford, C., & Johnston, P. 1988  
Learning the professional Knowledge of teaching :  
Metaphors, puzzles, and the theory-practice  
relationship. In P.G. Grimmett & G.L. Erickson (Eds.)  
Reflection in teacher education. New York : Teachers  
College Press. pp. 67-90.
- 坂野雄二 2002 人間行動とセルフ・エフィカシー  
坂野雄二・前田基成(編)セルフ・エフィカシー  
の臨床心理学 北大路書房 pp. 2-11.
- 白松 賢 2001 教育実習生の自己対象化に関する研  
究Ⅰ—非教職志望学生のライフストーリー— 愛  
媛大学教育実践総合センター紀要, 19, 113-125.
- 白松 賢 2002 教育実習生の自己対象化に関する研  
究Ⅱ—ある教職志望学生のライフストーリー—  
愛媛大学教育実践総合センター紀要, 20, 103-115.
- 宇佐見忠雄 2004 教育実習の目的と意義 山崎英則  
(編)教育実習完全ガイド ミネルヴァ書房 pp.  
2-9.
- 若松養亮 2001 大学生の進路未決定者が抱える困難  
さについて—教員養成学部の学生を対象に— 日  
本教育心理学研究, 49, 209-218.