

# 教育実習による教職志望の変化と実習生間の相互作用の関連

－教員養成学部生の場合－

Relation between change of aspiration for teacher and interaction among student teachers

－ In case of students in the faculty of education －

若松 養亮

Yosuke WAKAMATSU

滋賀大学教育学部

古川 真実

Mami FURUKAWA

兵庫県立有馬高等学校

<キーワード> 大学生 教育実習 社会的比較 教職志望

## 問題と目的

大学生の教職志望の意識が教育実習によって変化することは繰り返し指摘されてきた(今栄・清水, 1994; 方川・太田, 2000; 児玉, 2012など)。教職は、彼らが子どもの頃から間近で観察し、接してきた職業であるが、それでも教育実習は、進路指導における啓発的経験として作用する(長岡・松井・山田, 2001)。実習を終えた学生たちは、その経験もふまえて教職志望の最終的な意思決定を行うと考えられる。

教育実習によって教職志望の意識がなぜ変化するかについては、これまで自己効力感ならびにそれを変化させる達成経験という文脈で研究されることが多かった。例えば子どもが変わる効力感(久保, 2011)や教師効力感(Gibson & Dembo, 1984)との関連(西松, 2008; 児玉, 2012)、効力感を高める作用としての子どもとのかかわりのなかで感じた楽しさややりがい(坂井, 2005)、授業での成功と被賞賛体験、子どもとの親和体験(春原, 2008)などである。確かに自己効力感研究では、それを変化させる4つの情報源のうち、達成経験が最も強力とされている(坂野, 2002)。

しかしそこには他者、とくにともに実習に参加した他の実習生から影響を受けているという視点が不足している。他者のうち、指導教員からは承認や注意を受けたり同一視の対象となるといった点で、接した子どもからはその成否のフィードバックを受けるといったことから、達成経験のなかにも他者の影響は見えてとれる。しかし他の実習生からは、達成経験に限らない教職志望意識への影響が推察される。例えば小林(2005)は実習を終えた学生の発言として、「(同じ実習生である友人は)何話しているわけでもないのに子どもと会話が続けられる。そういうのを見ると、やっぱりあの子は先生に向いているなあ、私は違うなあって思いますよ」と報告しているが、これは社会的比較(Festinger, 1954)であり、達成経験とは別のものである。Li, XuLi, Hou, & Jia(2015)も、他の意思決定ではその影響が研究されている社会的比較がキャリア意思決定に及ぼす影響をもっと研究すべきで

あると述べている。人は自分の意見の正しさや能力の程度をはっきり知る動因があるとされており、それを知る物理的・客観的手段が利用可能でない場合に他者を参照し、比較するとされており(高田, 2011)、教育実習の文脈では久保(2011)も質的研究の成果として同様のことを報告している。

社会的比較以外にも、その一部である上方比較の反映過程(自分より能力が高いと思われる人と自分を同一視すること)の結果として生じる「モデリング」や、教職またはそれ以外の職業についての情報を得るといったことも志望意識の変化と関連していることが想定される。海外では、Guan, Jiang, Wang, Mo, & Zhu(2017)が、self-referentに対してother-referentという概念で他者を参照することとキャリアの満足度や選択の確信との関連を検討している。しかしまだ数が少ないうえに、Guanらの研究における「other」はすでに就労している人を指していること、さらに就業前のキャリア意思決定と結びつけて行われたものは少ない。

他の実習生の影響と教職志望意識との関連に着目した量的研究としては三島・林・森(2011)が挙げられるが、関連が検討された主たる変数は実習班における居場所感であり、教職志望とは居場所感との関連が検討されたにとどまる。上述したような、他の実習生の直接的ないし間接的な関わりと教職志望との関連を分析した研究はない。また西尾・安達(2015)では実習中の体験内容に他の実習生との作用を含めて項目化したのが、項目数やバランスの問題からか他の実習生の因子が抽出されず、従属変数である教師効力感の変化との関連は不明であった。そこで本研究では、他者からの影響のなかでも前述の質的研究からも有力な影響が示唆される他の実習生との関わりに重点をおいて尺度を作成し、彼らとのどのような相互作用が教職志望意識と関連するか、また従来の研究で指摘されていた実習での達成経験と、こうした相互作用の各要素が教職志望意識に対して示す説明力の強さを比較することを目的とする。

なお、これらのことを検討するうえで、性差にも着目

する。その理由は、女性は男性に比べて、教職と関連すると思われる養護性（相手の健全な発達を促進するために用いられる共感性と技能）が高いこと（小林，2015）に加えて、友人との関係が深まることを避けようとせず、トラブルを避けて円滑さを維持しようとする程度が高いといった友人関係のあり方が異なる（岡田，2010）ことから、他の実習生から影響を受けて教職志望度が変化するあり方にも性差があると考えられるからである。

対象は、他の実習生とともに教育実習を経験した教員養成学部在籍する3年次生とした。教員養成学部生は一度に多くの学生が教育実習に行くことから、各学校で複数の実習生がおり、学生間の相互作用の影響を検討できるからである。したがって本研究の母集団は、教員志望の学生一般ではなく、そうした複数名で教育実習を経験する教員養成学部生である。

## 方 法

### 1. 質問紙調査の概要

教員養成学部がある近畿地方の国立大学4校の3年次生に対して質問紙調査を行い、男子63名、女子110名の計173名のデータを得た。対象者のうち137名はひとつの大学に在籍しており、データ数を補完するために3校の教員に依頼して、調査用紙の配布と回収を行ってもらった。4つの大学がある府県はいずれも調査年から過去数年間にわたって教員採用数が多く<sup>\*1</sup>、併せて分析することは問題がないと考えられる。調査時期は2012年11月上旬～12月中旬であり、対象者たちは4週間の教育実習が終了している。なお本研究では他の実習生との相互作用の影響を検討することから、後述する「他の実習生からの影響尺度」の23項目の評定において、すべて「あてはまらない」の評定をした2名を分析から除外したことにより、分析対象者は171名である。

### 2. 質問紙における設問の概要

#### (1) 教職志望意識

教育実習に行った校種の教職に対する実習前の志望度を「教育実習に行く前、あなたは実習に行った校種の教職をどのくらい志望していましたか」と尋ね、その後「現在、あなたは実習に行った校種の教職をどのくらい志望していますか」と実習後（現時点）の志望度を尋ねた。選択肢は「1. 志望していなかった」～「5. 志望していた」の5件法（現時点の選択肢は現在形）である。また実習前と現在の評定で変化がない人においても主観的な変化を捉えるために、両時点の志望度評定の小問のあいだに、「現在までに、実習前の志望度に変化はありましたか」と尋ね、「変わらない」「強くなった」「弱くなった」のいずれかに○をつける主観評定の小問も配した。

#### (2) 実習の成功感尺度

従来の教育実習研究で関連が指摘された、教育実習における達成経験の認知を尋ねた。経験の事実ではなく、「上手かった」「自信を持った」などの評価や主観を尋ねることから、標記の尺度名とした。教育実習について

問う先行研究（例えば持留・有馬（1999）の教師効力感尺度や西松（2008）の教育実習不安尺度）において頻繁に因子として抽出された「児童・生徒との関わり」と「授業づくり」の2つの側面を想定した10項目（TABLE 2参照）を提示し、「5. あてはまる」～「1. あてはまらない」の5件法で評定させた。なお、春原（2007）の教師効力感尺度ではこの2つを指す因子の他に「学級管理・運営」の因子を見出しているが、西尾・安達（2015）では上記の2因子しか抽出されなかったこと、紅林・川村（2001）や米沢（2007）の報告ではそれを教育実習で学べたと報告する学生が少ないこと、また児玉（2012）によれば教職志望の変化にもそれを媒介する教職への興味の変化にも有意なパスが見られなかったことから、本尺度には含めていない。

#### (3) 他の実習生からの影響認知尺度

ともに教育実習を体験した他の実習生からのどのような影響を認知しているかを測定するために、「今年実習に行った同じ学年の人を見ていて、教師という仕事に対してやる気が出たり、自信を失くしたりしたことはありましたか」と教示し、23項目を提示した。これらの項目は、上手な授業をする、やりがいを語るなどの、教職に対してポジティブな行動をする友人と、子どもとの関わりが上手でない、教師以外の職業が良いと語るなどの、教職に対してネガティブな行動をする友人のいずれかと接し、回答者本人がやる気になった、自信を得たなどのポジティブな影響を受けたか、自信を失くしたり教職以外の職業が良いと思うなどネガティブな影響を受けたかについての認知を尋ねる形で項目化した（TABLE 6参照）。その内容は、社会的比較については上方比較と下方比較、さらにそれぞれについて反映過程（相手を自分と似ていると捉えるあり方）と対比過程（相手を自分と異なると捉えるあり方）で計4パターンの項目を作成した。それ以外にも、他の実習生から教職について肯定的または否定的な話を聞いたという、自己効力感に影響を与える言語的説得に相当する項目も含めた。回答は「5. あてはまる」～「1. あてはまらない」の5件法である。

## 結 果

### 1. 教育実習前後の教職志望意識の変化および性差

教職志望意識と関連する事象の検討に先立って、対象者の実習前後の教職志望度のクロス集計結果をTABLE 1に示した。それによると、「どちらとも言えない」人が34名から12名へと減っており、「4. どちらかという」と志望している」以上の評定者が102名から114名に増え、「2. どちらかという」と志望していない」以下の評定者も32名から42名へと増えている。教職を目指すかどうかは明瞭になっているが、必ずしもどちらかの方向に変化が偏っているわけではない。

実習前と実習後それぞれの評定における性差を比較し、t検定を行ったところ、実習前の評定には性差は大きく（男性：平均3.86,  $SD=1.42$ ; 女性：平均3.65,

TABLE 1 実習前と実習後の教職志望度評定のクロス表  
(数字は度数)

	実習後の志望度					合計
	2.どちらかという		4.どちらかという		5.志望している	
	1.志望していない	と志望していない	3.どちらとも言えない	と志望している		
実習前	12	2	2	0	3	19
1.志望していなかった	1	6	2	1	3	13
2.どちらかという志望していなかった	6	7	6	5	10	34
3.どちらとも言えなかった*	0	5	1	12	13	31
4.どちらかという志望していた	2	1	1	5	62	71
5.志望していた	21	21	12	23	91	168

\*選択肢3には、「(決めていなかった、迷っていた)」という文言が付記されていた。

$SD=1.34$ ;  $t(169)=0.92$ ), 実習後の評定は男性が女性より高い傾向が見られた(男性:平均4.12,  $SD=1.38$ ; 女性:平均3.69,  $SD=1.54$ ;  $t(133.5)=-1.82$ ,  $p<.10$ ,  $d=0.283$ )。続いて実習を行った校種間の差を見るために、どちらの性にも一定数以上の人数が該当する小学校

実習生と中学校実習生に限定して校種×性別の2要因分散分析を行ったところ、TABLE 2に示した通り、実習後の志望度における性別の主効果のみが有意( $F(1, 150)=5.49$ ,  $p<.05$ , 偏 $\eta^2=.035$ )で男性が女性より高かった。

## 2. 実習の成功感と志望意識との関連

実習の成功感の項目に対して固有値1を基準にした最尤法による因子分析を行い、抽出された2因子解にプロマックス回転を施した。項目(8)はどちらの因子にも負荷量が低かったため、除外して再度分析を行い、TABLE 3に示した結果となった。第1因子は、実習先の子どものやりとりがうまくいった項目が高く負荷していることから「子どもとの関わり」( $\alpha=.827$ )、第2因子は授業や教材研究がうまくいった項目が高く負荷していることから「授業づくり」( $\alpha=.813$ )と命名した。内的整合性も十分な値であったことから各因子に高く負荷した項目の評定平均を算出すると、順に3.87( $SD$ は0.68)と3.11( $SD$ は0.83)であった。

TABLE 2 実習前と実習後の教職志望度評定に対する性別×校種の評定平均等と2要因分散分析

	小学校		中学校		主効果および効果量		交互作用および効果量
	男性	女性	男性	女性	性別	学校種	
実習前	平均値 3.76	3.61	3.97	3.53	$F(1, 153)=1.57$ , $n.s.$	$F(1, 153)=0.08$ , $n.s.$	$F(1, 153)=0.38$ , $n.s.$
	標準偏差 (1.43)	(1.38)	(1.45)	(1.34)			
	人数 29	64	32	32	$\eta_p^2=.010$ [.000, .062]	$\eta_p^2=.001$ [.000, .028]	$\eta_p^2=.002$ [.000, .040]
実習後	平均値 4.22	3.89	4.06	3.22	$F(1, 150)=5.49$ , $p<.05$	$F(1, 150)=2.73$ , $n.s.$	$F(1, 150)=1.03$ , $n.s.$
	標準偏差 (1.34)	(1.49)	(1.44)	(1.60)			
	人数 27	63	32	32	$\eta_p^2=.035$ [.000, .108]	$\eta_p^2=.035$ [.000, .108]	$\eta_p^2=.007$ [.000, .054]

TABLE 3 実習の成功感の因子パターン

	I	II	$h^2$	Mean	(SD)
<b>I. 子どもとの関わり (<math>\alpha=.827</math>)</b>					
(3)子ども達と積極的に関わることができた	.852	-.097	.653	4.22	(0.87)
(1)子ども達と仲良くなれた	.809	-.023	.636	4.50	(0.71)
(5)子ども達と信頼関係を築くことができた	.767	.086	.663	3.82	(0.94)
(9)子ども達への授業外での関わり方に自信を持った	.655	.087	.494	3.61	(0.96)
(7)生活面において、子ども達のサポートを上手くすることができた	.423	.048	.202	3.18	(0.94)
<b>II. 授業づくり (<math>\alpha=.813</math>)</b>					
(2)授業は上手くいった	-.054	.910	.781	3.09	(1.04)
(10)自分の授業に自信を持つことができた	-.040	.847	.685	2.92	(1.07)
(4)教材研究は上手くいった	.046	.550	.330	3.24	(1.03)
(6)授業中、子どもの発言を上手くフォローすることができた	.193	.528	.419	3.18	(1.00)
因子間相関 .503					
剰余項目					
(8)子ども達は授業に熱心に取り組んでくれた				4.27	(0.77)



教職志望度との関連を確認する意味で、実習前及び実習後の志望度との相関を TABLE 4 に性別ごとに示した。②実習後の志望度との単相関は女性においてのみ有意な相関であるが、①実習前の志望度との相関も有意なものがあることから、③実習前の志望度を統制した実習後の志望度との偏相関も算出した。そこでは男性においても有意な正の相関となった。女性においては単相関と同程度かやや小さな値にとどまった。

次に教職志望度が主観的に強くなった（弱くなった）と感じたかの評定と性別の 2 要因で 2 つの成功感の因子得点に対して分散分析を行った結果を TABLE 5 に示した。その結果、どちらの成功感に対しても志望度変化の群の主効果が有意となり、Holm 法による多重比較の結果、成功感の第 1 因子（子どもとの関わり）では「強くなった」群が「変わらない」群より、第 2 因子（授業づくり）では「弱くなった」よりも他の 2 群が高い得点を示した。

### 3. 他の実習生からの影響認知と志望意識との関連

他の実習生からの影響認知に関する質問項目に対して固有値 1 を基準に最尤法による 4 因子の因子分析解に、プロマックス回転を施した結果を TABLE 6 に示した。第 1 因子は、上手な授業をしたり教師になる意志を語るなどの、教職に対してポジティブな行動をする友人と接してやる気が出たという項目が高く負荷したことから「動機づけ」（ $\alpha = .923$ ）と命名した。社会的比較では上方比較の反映過程を表す項目が多い。第 2 因子は、自分よりも教える技能や子どもとの関わりが上手でない友人との社会的比較で教職への自信を深めたという項目が高く負荷していることから「自信獲得」（ $\alpha = .853$ ）と命名した。社会的比較で言えば下方比較の対比過程（自分より能力が低いと思われる人が自分とは異なると捉え

ること）の項目で構成されている。第 3 因子は、教職や実習に対してポジティブまたはネガティブな取り組みや言動をしていた友人に接して自信をなくしたり教職への気持ちが弱まった旨の項目が高く負荷したことから「不安の高まり」（ $\alpha = .798$ ）と命名した。社会的比較で言えば上方比較の対比過程（自分より能力が高いと思われる人が自分とは異なると捉えること）および下方比較の反映過程（自分より能力が低いと思われる人と自分を同一視すること）の項目が含まれている。第 4 因子は、社会的比較によって教職への自信をなくしたという項目が高く負荷していることから「劣等感」（ $\alpha = .784$ ）と命名した。高く負荷していた 3 項目はすべて上方比較の対比過程を表していた。なお第 3 因子と第 4 因子はともにネガティブな内容であるが、前者は熱意や意欲といった情動面が主であり、後者は能力面が前面に出るといふ差異がある。第 1 因子と第 2 因子も同じ対比になっており、それぞれの因子間相関は .518, .451 と中程度であった。内的整合性が認められたことから各因子に高く負荷した項目の評定平均を算出すると、順に 3.29 ( $SD$  は 0.90, 以下同), 2.72 (0.84), 1.91 (0.68), および 2.25 (0.90) であった。「動機づけ」因子が他よりも高めの評定であり、他方「不安の高まり」因子が低めの評定である。

これら 4 つの因子得点と、実習前・後の志望度との相関および偏相関係数を算出した (TABLE 7)。②実習後の志望度との相関は全体を通して、ポジティブ方向の「動機づけ」因子と、また女性では「自信獲得」因子でも有意な正の値が見られた。またこの 2 つでは前者の値が大きく、中程度の相関係数であった。女性において、これら 2 つのポジティブ方向の因子と①実習前の志望度との間に有意な正の中程度の相関があったので、③実習前の志望度を統制した実習後の志望度との偏相関も算出した。男性においては②よりも少し強い有意な相関が見られたが、女性においては②とは異なり、有意な相関ではなかった。

### 4. 実習の成功感と他の実習生からの影響認知を説明変数とした実習後の志望度の予測

先行研究が着目してきた変数に相当する「実習の成功感」と併せて分析しても、他の実習生からの影響は実習後の教職志望度に説明力を持つが、また実習前の志望度

TABLE 4 教育実習の成功感と教職志望度との相関

		1.子どもとの関わり	2.授業づくり
①実習前の志望度との相関	男性	-.152	-.283*
	女性	.129	.139
②実習後の志望度との相関	男性	.134	.067
	女性	.284**	.242*
③実習前の志望度を統制した実習後の志望度との偏相関	男性	.273*	.292*
	女性	.268**	.204*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

TABLE 5 実習前と実習後の教職志望度変化の 3 群と性別ごとの成功感（因子得点）平均等と 2 要因分散分析

		強くなった		変わらない		弱くなった		主効果および効果量		交互作用および効果量
		男性	女性	男性	女性	男性	女性	志望度変化	性別	
成功感 1 (子どもとの関わり)	平均値	0.28	0.29	-0.26	-0.09	-0.41	-0.10	$F(2, 165)=4.84,$	$F(1, 165)=0.92,$	$F(2, 165)=0.92,$
	標準偏差	(0.76)	(0.78)	(1.15)	(0.91)	(1.29)	(0.87)	$p < .01$	$n.s.$	$n.s.$
	人数	25	36	31	47	6	26	$\eta_p^2 = .006$ [.004, .126]	$\eta_p^2 = .005$ [.000, .047]	$\eta_p^2 = .003$ [.000, .028]
成功感 2 (授業づくり)	平均値	0.25	0.02	0.08	0.00	-0.83	-0.17	$F(2, 165)=3.50,$	$F(1, 165)=0.45,$	$F(2, 165)=1.72,$
	標準偏差	(0.92)	(1.06)	(1.01)	(0.90)	(1.11)	(0.62)	$p < .05$	$n.s.$	$n.s.$
	人数	25	36	31	47	6	26	$\eta_p^2 = .04$ [.000, .105]	$\eta_p^2 = .002$ [.000, .039]	$\eta_p^2 = .002$ [.000, .071]

TABLE 6 他の実習生からの影響認知尺度の因子パターンと評定平均および標準偏差

	I	II	III	IV	$h^2$	Mean	SD
<b>I. 動機づけ (<math>\alpha = .923</math>)</b>							
(19)教師になりたいという強い意志を持った同回生を見て、やる気が出た	.956	-.076	-.068	.006	.867	3.32	(1.22)
(18)教育実習を楽しんでいた同回生を見て、やる気が出た	.925	-.223	.084	-.095	.737	3.60	(1.16)
(17)教育に対するしっかりとした信念を持った同回生を見て、やる気が出た	.913	-.050	-.005	.015	.790	3.25	(1.21)
(15)ライバルである同回生の存在が、やる気を高めてくれた	.801	-.096	-.056	.062	.576	3.28	(1.25)
(5)良い先生になりそうな同回生を見て、やる気が出た	.762	.063	.020	.025	.620	3.33	(1.15)
(22)同回生がしていた素晴らしい授業を見て、やる気が出た	.704	.102	-.152	.035	.589	3.43	(1.06)
(1)同回生が話していた教師のやりがいを聞いて、やる気が出た	.649	-.022	.071	.104	.402	3.22	(1.27)
(13)子どもにとっても人気があった同回生を見て、やる気が出た	.616	.083	.099	-.085	.457	2.77	(1.16)
(7)同回生が話していた教師を目指す理由を聞いて、やる気が出た	.552	.146	.081	.088	.395	2.91	(1.22)
(11)授業の準備を一生懸命にしていた同回生を見て、やる気が出た	.526	.034	-.258	.055	.353	3.73	(1.01)
<b>II. 自信獲得 (<math>\alpha = .853</math>)</b>							
(9)同回生の中で自分は授業を上手にできる方だと思い、自信を持てた	-.151	.946	-.039	-.020	.786	2.43	(1.04)
(12)同回生の中で自分は良い教材を作れている方だと思い、自信を持てた	-.038	.838	-.129	.043	.646	2.56	(1.02)
(3)同回生の中で自分は熱意を持っている方だと思い、自信を持てた	.397	.469	-.167	.155	.511	2.86	(1.11)
(20)同回生の中で自分は子どもたちとの関わりが上手な方だと思い、自信を持てた	.361	.458	.201	-.185	.595	2.93	(1.08)
(16)同回生の中で自分は特に子ども達に人気があった方だと思い、自信を持てた	.278	.444	.280	-.211	.525	2.82	(1.08)
<b>III. 不安の高まり (<math>\alpha = .798</math>)</b>							
(23)熱意をもって実習に取り組んでいた同回生を見て、自信を失くした	-.067	-.019	.896	-.021	.793	1.84	(0.85)
(21)大きな失敗をした同回生を見て、自信を失くした	.057	-.096	.669	-.060	.394	1.93	(0.87)
(14)同回生が話していた他の職業の魅力を知り、教職への気持ちが弱まった	-.028	-.034	.601	-.047	.333	1.86	(0.97)
(10)教育に対するしっかりとした信念を持った同回生を見て、自信を失くした	.014	-.041	.554	.295	.559	2.05	(0.99)
(4)同回生が話していた教職についての批判を聞いて、教職への気持ちが弱まった	-.118	.252	.345	.182	.290	1.84	(0.88)
<b>IV. 劣等感 (<math>\alpha = .784</math>)</b>							
(8)良い先生になりそうな同回生を見て、自信を失くした	.018	.031	.227	.734	.753	2.13	(1.08)
(2)子どもにとっても人気があった同回生を見て、自信を失くした	.092	-.049	-.048	.645	.384	2.32	(1.10)
(6)同回生が話していた素晴らしい授業を見て、自信を失くした	.044	-.040	.305	.579	.606	2.31	(1.07)
	<b>I</b>	.451	-.067	-.184			
因子間相関	<b>II</b>		.136	-.173			
	<b>III</b>			.518			

TABLE 7 他の実習生からの影響認知の因子得点と教職志望度との相関

		1. 動機づけ	2. 自信獲得	3. 不安の高まり	4. 劣等感
①実習前の志望度との相関	男性	.065	-.119	-.082	-.065
	女性	.489 **	.378 **	-.092	-.076
②実習後の志望度との相関	男性	.425 **	.205	-.128	-.149
	女性	.415 **	.308 **	-.093	-.142
③実習前の志望度を統制した 実習後の志望度との偏相関	男性	.475 **	.336 *	-.099	-.137
	女性	.133	.078	-.042	-.123

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

からの変化をいずれの因子が予測するかを見るために、階層的重回帰分析を行った。実習後の教職志望度評定を目的変数とし、説明変数としてまずSTEP 1で実習前の志望度評定を投入し、STEP 2で「実習の成功感」の2つの因子得点、STEP 3で「他の実習生からの影響認知」の4つの因子得点を投入した。

分析の結果をTABLE 8に示した。いずれの性でも実習前の志望度評定が最も寄与が大きく、その説明率は男性で36.8%、女性で44.1%であった。STEP 2で投入した実習の成功感、女性で因子1(子どもとの関わり)が有意に関連した(決定係数の増分も有意)にとどまった。STEP 3では男性において影響1(動機づけ)が $\beta = .352$  ( $p < .01$ )と有意な偏重回帰係数を示し、決定係数の増分も有意であった。実習前から実習後にかけての志

望度の変化は、男性では他の実習生による動機づけの認知が、女性では子どもとの関わりでの成功感が有意に説明したとまとめられる。

## 考察

### 1. 他の実習生からの影響

教師効力感を高めるとされる達成経験の認知に相当する「実習の成功感」は、実習後の志望度と正の相関を示した(Table 4)ことから、先行研究の知見は裏付けられた。他方「他の実習生からの影響認知」は「動機づけ」因子と「自信獲得」因子、すなわち志望度を高める方向の得点と正の相関が示された(Table 7)。その相関係数の大きさでは成功感を上回っている組み合わせもあり、また男性における重回帰分析の結果(TABLE 8)

TABLE 8 実習前の志望度と実習中の変数による実習後の志望度に対する階層的重回帰分析

	説明変数	STEP 1	STEP 2	STEP 2
男 性	実習前の教職志望度	.607 ***	.646 ***	.580 ***
	実習の成功感 1 (子どもとの関わり)		-.079	-.182
	実習の成功感 2 (授業づくり)		.230	.018
	実習生からの影響 1 (動機づけ)			.352 **
	実習生からの影響 2 (自信獲得)			.116
	実習生からの影響 3 (不安の高まり)			-.051
	実習生からの影響 4 (劣等感)			-.139
	$R^2$	.368 ***	.403 ***	.549 ***
	$\Delta R^2$		.035 <i>n.s.</i>	.145 **
女 性	実習前の教職志望度	.664 ***	.635 ***	.627 ***
	実習の成功感 1 (子どもとの関わり)		.166 *	.147
	実習の成功感 2 (授業づくり)		.085	.138
	実習生からの影響 1 (動機づけ)			.080
	実習生からの影響 2 (自信獲得)			-.092
	実習生からの影響 3 (不安の高まり)			.026
	実習生からの影響 4 (劣等感)			-.004
	$R^2$	.441 ***	.488 ***	.495 ***
	$\Delta R^2$		.047 *	.007 <i>n.s.</i>

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

においては実習前の志望度で説明できない変動を、他の変数を統制してもなお「動機づけ」のみが有意に説明できたという点で、新たに着目した他の実習生からの影響認知が教職志望度の変化を予測するために重要であることが示されたと言える。

成功感も含めて、志望度を高める方向の変数（以下、正の関連という意味でポジティブな変数と称する）だけが有意な関連を示し、志望を低める方向の変数（以下、同様にネガティブな変数と称する；「不安の高まり」因子と「劣等感」因子）は、志望度と有意な関連を示さなかった。このように適応を低める方向の体験が関連を示さない研究結果は例えば佐藤（2017）にも見られる。佐藤は、成功および失敗経験に対する自伝的推論（過去の複数の経験や出来事を結びつけたり、出来事と自己を結びつけたりする内省的な思考）といくつかの適応指標との関連を検討したが、成功経験に対する自伝的推論に比べて失敗経験に対するものはアイデンティティの確立や自尊感情、人生満足度との有意な関連が見られた箇所がかなり少なく、本研究の結果と類似している。こうした、ネガティブな体験が必ずしも不適応（本研究では教職志望度の低さ）と関係しないことに対しては、次のような説明が可能である。まず第1には、人が一般的にもつとされる自己高揚動機（Taylor & Brown, 1988）のために、ネガティブな体験をしても志望度が下がることに対して抵抗する力（リアクタンス）が作用するというものである。第2には、ネガティブな体験をしてもその意味づけ（Park, 2010）が人によって異なるために、適応への影響は一義的に決まらないというものである。この考え方にしたがえば、ネガティブな体験によって志

望度に変化しない人や上昇する人も存在することになる。第3には、ネガティブな体験による志望度の低下が、その後にポジティブな体験をした人においては、上昇する方向に“上書き”された可能性も考えられる。これらのいずれが妥当であるかは本研究のデータだけでは推論できないことから、今後の課題としたい。

他の実習生からの影響のなかでは、「動機づけ」因子が実習後の志望度と最も強く関連していた。同じポジティブな影響である「自信獲得」因子と比べると、評定平均も高い（TABLE 6）ことから、体験する可能性や程度が高い。これは「自信獲得」が他者よりうまくできたという「成果」を伴う必要があることに対して、「動機づけ」は言わば気の持ち方次第で体験可能であり、高く負荷している項目に共通する「やる気が出た」という感覚はまた、そのまま教職を志望する気持ちにリンクしたためと考えることができる。

## 2. 性による違い

実習の成功感（TABLE 4）、他の実習生からの影響認知（TABLE 7）のいずれにおいても、志望度との相関において性差が見られた。それはポジティブな変数において、男性においては実習後の志望度との単相関（例えば「動機づけ」では.425）よりも、実習前の志望度を統制しての偏相関（同.475）の方がやや高い値であり、女性はその逆（同.415と.133）になっていたことである。成功感の2変数や「自信獲得」においても同じ傾向が見られた。

西松（2008）は、女性が男性に比べて実習前の教育実習不安が高いこと、教育実習不安は個人的教師効力感<sup>\*2</sup>と有意な負の相関があること（男性では無相関）



を報告している。教育実習不安が高い女性が多く、効力感が低いのなら、例えば「動機づけ」体験はあっても、実習後の教職志望度は高くないという流れが想定できる。また「動機づけ」も「自信獲得」も、実習前の志望度との相関が男性は無相関であるが女性は中程度の高さである。すなわち他の実習生とのあいだでポジティブな体験をする女性の多くはもともと志望度が高く、体験の新奇性が低いために実習後の志望度の変動とは関連が小さいと考えられる。

また女性においては、成功感の「子どもとの関わり」因子が、実習前の志望度と成功感の2因子を投入した分析では実習前の志望度で説明できない実習後の志望度の個人差に対して説明力をもつと示された。もっともこの成功感は、実習前の志望度を統制した実習後の志望度との相関が男性と同程度であった。ただ男性の場合は、その関連は「動機づけ」の説明力に代替されたことになる。

### 3. 本研究の制約と今後の課題

本研究は一時点の調査によるものであるため、実習中の成功体験や他の実習生からの影響を受けて実習前から実習後にかけて志望度に変化するという時間的な順序性を示すデータではない。そのため志望度の上昇・下降に対する因果関係は検証できていないことは制約として挙げておかなければならない。因果関係の必要条件を検討したものと位置づける必要がある。

また他の実習生からの影響認知を測定した質問項目は、「…してやる気が出た」などの「体験とそれによる変化」という形で項目化したため、認知という主観的レベルでの関連であると見る必要がある。それぞれの体験が動機づけや自信獲得などに結びつく機序については、今後の研究課題となる。

性差に関しては、解釈に用いた教育実習不安や教師効力感について、本研究では扱わなかった変数であることから、その作用を検証することが課題である。教育実習の効果を性別に分析した研究は少ないが、実習先での体験が志望度に影響するプロセスやそれを媒介する変数の作用などに看過できない性差がある可能性が示唆された。

本研究は、これまで自己効力感などの個人内変数に偏っていた教育実習の影響の分析に、他の実習生の観察や相互作用という社会心理学的な視点を加味する重要性を提起できた。本人の特性だけでなく他者が関わる影響過程には、先に述べた性による相違もより重要になってこよう。キャリア意思決定の今後の研究にとって重要な視点となる。

### 注 記

\*1 参考までに2013年度教員採用試験における小学校教員の倍率を示すと、サンプルの大部分がある府県Aは3.0倍、その他の府県は3.0倍、4.5倍、3.7倍であった。

\*2 Ashton (1985) の定義によれば「子どもの学習に望ましい変化を与える能力に関する信念」が教師効力感であり、「自分自身の教授能力に関する信念」(個人的教師効力感; personal teaching efficacy) と「教師の教育的な影響力に関する一般論としての信念」(一般的教師効力感; teaching efficacy) の2つから構成される。

### 引用文献

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames, & R. Ames, (eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 2. The Classroom Meliu.* Orlando, FL: Academic Press, Pp. 141-174.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, 117-140.
- Gibson, S, & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569-582.
- Guan, Y.J., Jiang, P., Wang, Z., Mo, Z.C., & Zhu, F. (2017). Self-referent and other-referent career successes, career satisfaction, and turnover intention among Chinese employees: The role of achievement motivation. *Journal of Career Development*, *44*, 379-393.
- 春原淑雄 (2007). 教育学部生の教師効力感に関する研究－尺度の作成と教育実習にともなう変化－ 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 春原淑雄 (2008). 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 東京学芸大学 学校教育学論集, 17, 17-26.
- 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.
- 方川淳・太田正清 (2000). 教育実習生の実習前から実習後への教職志望意識の変化に関する調査－教職志望高グループと低グループとの比較－ ノートルダム清心女子大学紀要 (生活経営学・児童学・食品栄養学編), 24, 140-151.
- 小林淳一 (2005). 教員養成系大学・学部における非教職志望者の教職観・進路意識に関する事例研究－大学生の教職課程履修経験に関するエスノグラフィ－ 兵庫教育大学 学校教育学研究, 20, 115-128.
- 児玉真樹子 (2012). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的 (進路) 発達にかかわる諸能力」の働き－社会・認知的キャリア理論の視点から－ 教育心理学研究, 60, 261-271.
- 久保順也 (2011). 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.

- 紅林伸幸・川村光 (2001). 教育実習への縦断的アプローチ—大学生の教職志望と教師化に関する調査研究 (2) 滋賀大学教育学部紀要 (I: 教育科学), 51, 77-92.
- 小林 真 (2015). 大学生の養護性とそれに関連する諸要因の性差の検討 人間発達科学部紀要, 10, 45-56.
- Li, X., XuLi, X., Hou, Z.J., Jia, Y. (2015). The influence of social comparison on career decision-making: Vocational identity as a moderator and regret as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 10-19.
- 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.
- 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.
- 長岡大・松井賢二・山田亮 (2001). 大学生の進路選択に対する自己効力と進路 (キャリア) 成熟—教育実習前後の比較を通して— 進路指導研究, 20 (2), 11-20
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感, 教育実習不安, 教師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.
- 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.
- 岡田 努 (2010). 青年期の友人関係と自己 世界思想社
- Park, C. L. (2010). Making sense of meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136, 257-301.
- 坂井 裕 (2005). 教育実習終了後における教職志望の変容—数学科の教育実習生を対象として— 東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要, 1, 81-95.
- 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.
- 佐藤浩一 (2017). 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論とアイデンティティ発達, 適応との関連 認知心理学研究, 14, 69-82.
- 高田利武 (2011). 新版 他者と比べる自分—社会的比較の心理学— サイエンス社
- Taylor, S. E., & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- 米沢 崇 (2007). 学部生から見た教育実習の意義に関する一考察—数量的分析および質的分析を通して— 広島大学大学院教育学研究科紀要 (第一部), 56, 67-76.
- (追記) 本論文は, 第2著者の卒業論文のために収集したデータを第1著者の責任において再分析を行い, 論文にしたものです。調査にご協力いただいた学生のみなさん, また調査の労をお執りいただいた他大学の先生方に感謝申し上げます。