

教師との関わり経験と教師への信頼感が 教職志望動機に及ぼす影響

—キャリア教育・教育相談の観点による心理学的研究—

Effects of the Relationship with Teachers and the Trust in Them in Schools on the Motivation to Be School Teachers: From the Standpoint of Career Education and School Counseling

キーワード：教師との関わり経験、教師への信頼感、教職志望動機

大石 千歳

問題意識および本研究の目的

将来の職業について考えるのは、キャリア教育の基本であり、人生をどう生きるかを考えることである。職に就き、社会人として自立するという観点は、小学校・中学校・高等学校および大学のいずれのキャリア教育でもその中核に据えられているものである。文部科学省(2006)は『小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—』を示し、キャリア教育について、「生きる力の育成」というキーワードを提示した上で、学校から社会への移行という意味での勤労観や職業観の育成の重要性を示している。

高校生が大学進学を含む進路の決定を行う際には、将来どんな職業につくか、自分の将来はどうなるのかは、悩みや迷いの重要な部分となる。本人が将来に関する悩みにおいて具体的な問題点を自覚している場合はもちろん、自覚していない場合も「将来への漠然とした不安」は、毎日の生活を暗く不活発なものにする。文部科学省(2011)の中央教育審議会答申『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』によれば、進路を考えるとときの高校生の気持ちは「自分がどうなってしまうか不安である」と回答した生徒が約半数で、「可能性が広がるようで楽しい」と答えた生徒はわずか26%であったという。

答申では、PISA(2003年)やPISA(2006年)を用いて諸外国と我が国を比較しても、わが国の高校生は、学校での教科学習と自分の将来との結びつきに関する意識が極めて低いことが示されたとしている。

上記のように、将来への漠然とした不安を持つ者が多い今日の状況においては、学校はキャリア教育の文脈だけでなく、教育相談という観点でも「将来の生き方・職業を考え、自己決定することを助ける」という方向性での生徒の支援が極めて重要な課題になるといえる。教育相談とは、生徒の自己実現を助けるための様々な活動であって、その一環としてスクールカウンセリングがあったり、児童相談所や教育相談所などの専門機関との連携があったりする。教育相談というと、いじめ問題の解決や発達障害への特別支援等の内容がまず思い起こされることが多い。しかし、スクールカウンセラーではない一般の教師がカウンセリング・マインドをもって生徒に接することや、そのような接し方を推進するという教育現場の姿勢も、広く教育相談の範疇に含まれてくる。原田(2005)によれば、教師の教育相談観は3種類に分けられるという。教育相談を生徒に対する甘やかしとさえ捉えるような「限定論」、教育相談の有用性を認めながらも教師とカウンセラーの分業制がよいとする「分業論」、カウンセリング・マインドは教師の本質であり、教師は悩みを持った生徒だけでなくすべて

の生徒の発達を支援すべき、という「本質論」である。本研究ではこの「本質論」の立場から、「教師と生徒との信頼感は生徒の進路選択としての教職志望に影響を与えるか」という問題を検討する。

東京女子体育大学(以下、本学)は体育大学であり、本学に進学する高校生にとっては、部活動を含めた「学校で学んでいること」と「将来の職業」を結び付けるとすれば、中学校・高等学校の保健体育科教師という進路が想定される。体育大学に進学する高校生は、子どものころから何らかのスポーツに専門的に取り組んでいることがほとんどである。「これまでに自分が打ち込んできたこと」と将来の職業を結び付けるとすれば、やはり体育教師は魅力的な選択肢となり、その希望を叶えるためには教員免許の取得を希望することとなる。実際に本学体育学部3年生の教職課程履修者は、例年学生数の8割を超えている。教員免許の取得は、本学入学に際しての重要な動機となっている。

教員免許を取得するということは、教員を志望するということであるが、実際には履修にあたって様々な動機を持っている。教員を真剣に目指す者、できれば教員になれたらいいと考えている者、教員を目指すかどうか確定はしていない者、教員にはならないが何らかの形で教育に携わる仕事に就きたいと考えている者(学童保育や塾の講師、スポーツ指導者等)、大学進学にあたり家族から教員免許の取得を勧められた者など、様々である。春原(2010)は、教員免許取得が卒業条件として課されている教員養成課程の大学1年生を対象として、教職志望動機と親の要因(親が教職をどう評価しているか、親が教員であるか)、および教師効力感(将来教師になった時にうまく職務を遂行できるという効力感)の関連性と検討している。この研究では、親が教師であるという要因が、教職志望動機における「目的無自覚・同調」に影響を与えていた。教師効力感に関しては、学校で教えてみたいという「学校教授志向」や、子どもと関わりたいという「子ども志向」、およびいじめや不登校などのつらかった経験を教師になって生かしたいという「経験活用志向」が影響を与えていた。

他にも、大学生の教職志望動機については、藤原

(2004)が総合的な調査を行っている。教員採用試験に合格し採用が内定した学生を対象とした分析では、親や恩師や友人などからの勧めよりも、本人が子ども好きであったり、恩師への憧れがあったり、自分の性格が教師に向いているという思いがあることのほうが、教職志望動機に影響を与えていることが示された。教員採用試験合格者が教職志望を決定する時期は、男女ともに半数前後が小学校時代であること、クラブ活動には熱心に取り組んでおり、学業成績も優秀であることなども示されている。

教職志望動機についてのこれまでの議論をまとめると、学生が教員免許を取得したいと考える理由は様々であるが、いずれにせよ教員免許を取得したい学生は、学校や教員に対して何らかのプラスの感情を抱いているといえる。では、そのような学生たちの「学校が好き」「教員になりたい」「教員免許を取得したい」という思いは、自身のどんな経験により生まれているのだろうか。教職課程の履修学生は、自分自身の小学校・中学校・高等学校で、教師とどのような関わり経験を持ち、それが教師に対する信頼感とどう関連を持っているのか。また、それらのことは教職志望動機の強さや理由の多様性とどのような関係を持っているのであろうか。

本学(東京女子体育大学)は、教員免許の取得が卒業要件となっている教員養成系大学ではなく、体育学部のみを有する単科大学である。教職科目の履修は、本学体育学部のような、教育学部ではない学部の学生にとっては、卒業必修科目以外にも単位を数多く取得することが求められる。それでもなお教員免許の取得を希望する学生は、自分自身が小学校・中学校・高等学校と学んでく中で、学校が楽しかった、先生にお世話になったとの思いを持っているのではないだろうか。信頼できる先生がいて、親身に相談に乗ってもらったり、熱心に指導してもらったという経験が、学生を教員免許取得に向かわせていると考えられる。教職履修学生たちは、少なくとも学校や教師に対する不信感や抵抗感は、持っていないと考えられる。子ども時代に学校が好きで先生が信頼できたということが、教員免許取得動機につながっているならば、キャリア教育・教育相談という観点からも、

「学校時代に信頼できる先生と学校で楽しく過ごすことが、将来の職業を自分で決められることにつながる」という、よい事例となる。

教師に対する信頼感については、中井・庄司による一連の研究が存在する。中井・庄司(2006)によれば、中学生の教師に対する信頼感は、生徒本人が持っている基本的信頼感(basic trust)による影響や、保護者への信頼感の影響を受けるというが、もちろん教師からのソーシャルサポートも重要な要因であることが示されたという。また、教師に対する不信感、安心感よりも多様な背景による影響を受けているという。

教師への信頼感に影響する要因は家庭環境だけではない。現在の教師への信頼感は、各生徒が過去に関わってきた教師との関係性からも影響を受けるはずである。中井・庄司(2009)はこの点について検討している。過去に関わった教師との間にポジティブな経験を多くした生徒は、教師に対する信頼感が高かったが、ネガティブな経験が多かった生徒や、ポジティブな経験もネガティブな経験も少ない生徒は、教師への信頼感が低かったという。ポジティブ・ネガティブともに経験が少ないというのは、教師との関わりが薄かったということである。そのような生徒は、教師への信頼感を持つことができない。

また中井・庄司(2008)によれば、中学生の教師に対する信頼感、生徒の教師に関係する面での学校適応感だけでなく、学習意欲、進路意識、規則への態度、特別活動への態度など、学校生活全般にわたる学校適応感に影響を及ぼしているという。

中井・庄司の一連の研究から、生徒と教師の信頼感は生徒のこれまでの人間関係の蓄積の上に成り立っていること、教師が生徒の悩みを教師がよく聞いて、カウンセリング・マインドの観点を大切に、生徒の自己決定力・自己肯定感を高めるかかわりをしてゆくことの重要性が示されたといえる。

上記の議論を受けて本研究では、教職を履修する学生自身の学校時代(小学校・中学校・高等学校とする)における教師との関わりが教師への信頼感に影響し、それが将来の進路選択を左右するというモデルを構成し、このモデルを検証する調査研究を行

う。

春原(2010)の教職志望動機に関する調査は大学1年生を対象としており、調査時期は4月の入学直後である。そのため、事実上は大学入学以前の教員養成系大学への志望動機についての研究となっていた可能性がある。本研究では、教職課程の履修が進んでいる大学3年生を対象に、来年度の教育実習の内諾をほとんどの学生が得ていて前期科目の終盤を迎える7月に、質問紙調査を行うこととする。

方法

研究計画

調査対象は、平成24年度前期の教職必修科目である「教育心理学」の履修者である大学3年生(数名の再履修者として大学4年生を含む)であり、3クラス開講のうち2クラス分の約220名であった。

調査実施期間：平成24年7月に実施した。

調査回答者：東京女子体育大学教職科目「教育心理学」履修者159名。ほとんどが大学3年生で、数名4年生が含まれるが、4年生の履修者の匿名性を確保するため、履修者に学年は尋ねないこととした。本学研究倫理審査委員会の審査を受け、調査実施の許可を得た。実施にあたっては、調査が無記名であり個人の回答が明らかになることはないこと、試験の評価等とは無関係であること、調査への参加は強制ではないことについて、調査用紙に文章で説明を入れた上で、口頭でも説明した。

質問紙の内容

教師志望動機尺度(春原, 2010)：第一因子「学校教授志向」(5項目)、第二因子「目的無自覚・同調」(5項目)、第三因子「子ども志向」(2項目)、第四因子「恩師志向」(2項目)、第五因子「経験活用志向」(4項目)の計18項目からなる心理尺度である(表1)。出典論文では5件法によって実施されたところがあるが、本研究では後述の2尺度と形式を揃えて4件法で実施した。

教師との関わり経験尺度(中井・庄司, 2009)：第一因子「教師からの受容経験」(7項目)、第二因子

表1. 教師志望動機尺度(春原, 2010)の各項目

1. 人に教える立場に魅力を感じたから	10. 恩師のようになりたいと思ったから
2. 人に何かを教えることが好きだから	11. 不登校やいじめなどの経験を役立てたいから
3. 家族、先生、先輩などのアドバイスによって	12. 学校に関わる職場で仕事をしたいから
4. 資格(教員免許など)が取れるから	13. なんとなく、なりゆきで
5. 自分の成績に見合っていたから	14. 身近に(家族や親戚など)に教師をしている人がいたから
6. 子どもと接する仕事に就きたいから	15. 現状の学校教育を変えていきたいと思ったから
7. 大好きだった先生のようにになりたいと思ったから	16. 学校という場所に魅力を感じるから
8. 自分が生徒だった時のつらい経験を役立てたいと思ったから	17. 教師に向いていると人から言われたから
9. いろんな子どもと出会う機会のある仕事が好きだから	18. 教育問題に興味・関心があったから

表2. 教師との関わり経験尺度(中井・庄司, 2009)の各項目

1. 「先生は自分の気持ちを理解してくれている」と感じたことがありますか。	12. 先生が、あなたのことをそのまま認めてくれたことがありますか。
2. 先生との関係で思いついたくないようなつらいことがありましたか。	13. 先生に自分の気持ちを受け入れてもらえたと感じたことがありますか。
3. 勉強がわからないとき先生に教えてもらったことがありますか。	14. 先生に裏切られたことがありますか。
4. 先生に自分がしたことを、ほめてもらったことがありますか。	15. 先生に分かりやすく授業を教えてもらったことがありますか。
5. 先生が自分のことをいつも気にかけてくれていると感じたことがありますか。	16. 先生に、自分の本音を打ち明けたことがありますか。
6. 先生と関わってひどく傷ついたことがありましたか。	17. 先生に疑われたことがありますか。
7. 先生と色々な話をしたことがありますか。	18. 先生は先生自身の経験を話してくれたことがありますか。
8. 先生に、自分の得意なものを認めてもらったことがありますか。	19. どんなに悪いことをしても、「先生だけはわかってくれる、かばってくれると感じたことがありますか。
9. 先生と接していて「先生は本当に私のことを思ってくれているんだ」と感じたことがありますか。	20. 先生に差別をされたことがありますか。
10. 「もう先生と関わっていやな思いをしたくない」と感じたことがありますか。	21. 先生と一緒に喜んだり悲しんだりしたことがありますか。
11. 悪いことをしたとき先生に怒ってもらったことがありますか。	22. 困ったとき、先生に相談に乗ってもらったことがありますか。
	23. 悪くないのに先生に怒られたことがありますか。
	24. 先生に無視されたことがありますか。

「教師との傷つき経験」(8項目)、第三因子「教師との親密な関わり経験」(6項目)、第四因子「教師からの承認経験」(3項目)の計24項目(4件法による評定)からなる心理尺度である(表2)。

SIT(School Teacher Trust)尺度(中井・庄司, 2008):第一因子「安心感」(11項目)、第二因子「不信」(10項目)、第三因子「役割遂行評価」(10項目)の計31項目(4件法による評定)で、教師に対する信頼感を測定する心理尺度である(表3)。

他、調査対象者の教職志向の強さ等を尋ねる3

項目を含む。いずれも4件法で、教員免許取得希望の強さ、中学校・高等学校教員への就職希望の強さ、尊敬できる恩師はたくさんいたかを尋ねる項目である。

結果および考察

各測定指標の集計結果にみる本学教職課程履修学生の現状

各尺度の下位尺度に属する項目の平均値を合計

表3. STT (School Teacher Trust) 尺度 (中井・庄司, 2008) の各項目

1. 先生にならいつでも相談ができると感じる	17. たゞ間違っているときでも、先生は自分の間違いを認めないと思う
2. 先生は自分の考えを押し付けてくると思う	18. 先生は言っていることと、やっていることに矛盾があると思う
3. 先生は悪いことは悪いとはっきり言うと思う	19. 先生はいつも私のことを気にかけてくれると思う
4. 私が不安なとき、先生に話を聞いてもらおうと安心する	20. 先生は一部の人を、ひいきしていると思う
5. 先生は自分の機嫌で態度が変わると思う	21. 先生は決まりを守ると思う
6. 先生は自信を持って指導を行っているように感じる	22. 先生は私を大事にしてくれていると感じる
7. 先生と話すのが楽になることがある	23. 先生は他の生徒と私を比べていると感じる
8. 先生は一度言ったことを、ころころ変えると感じる	24. 先生には正義感が感じられる
9. 先生は教師としてたくさんの知識を持っていると思う	25. 私が失敗したとき、先生なら私の失敗をかばってくれると思う
10. 先生と話していると困難なことに立ち向かう勇気がわいてくる	26. 先生の考え方は否定的だと思う
11. 先生の性格には裏表があるように感じる	27. 先生には教育者としての威厳があると思う
12. 先生は正直であると思う	28. 先生は私の立場で気持ちを理解してくれていると思う
13. 私が悩んでいるとき、先生が私を支えてくれていると感じる	29. 先生は何事にも一生懸命であると思う
14. 先生は威張っているように感じる	30. 先生なら私との約束や秘密を守ってくれると思う
15. 先生は質問したことにはきちんと答えてくれる	31. 私が間違っているときは、先生ならきちんと叱ると思う
16. 将来のことがわからないときは先生に相談してみようという気になる	

し、項目数で割ったものを、各測定指標とした。各測定指標の平均値と標準偏差は、表4の通りであった。また、調査対象者に関するフェイス項目として、調査参加者の教員免許取得動機、教員就職動機、尊敬できる恩師との出会いの状況に関する質問を行っており、これらの項目の平均値も算出した(表4)。フェイス項目の平均値はいずれも、4件法による評定の中間点(中立を表す)の2.5点を大きく上回り、本学の教職課程履修学生は教員免許取得の動機づけが高いこと、学校時代に尊敬できる恩師に出会ったとの回答が多いことがわかる。

調査参加者の教員免許取得動機、教員就職動機、尊敬できる恩師との出会いの状況に基づく各測定指標の平均値の比較

教員免許取得動機、中学校・高校の教員としての就職動機と、これまでの学校生活(小学校・中学校・高校)で尊敬できる恩師にたくさん出会ったかの3項目について、それぞれ調査参加者を平均値以上(以下、高群)と平均値未満(以下、低群)に分割し、高群と低群によるt検定を行った。

教免取得動機、教員就職動機のいずれにおいて

表4. 各指標の平均値(SD)(線型補間前)

	N	平均値	(SD)
教職志望動機尺度			
学校教授志向	156	2.67	(.66)
無自覚同調	156	2.30	(.50)
子ども志向	158	3.03	(.82)
恩師志向	159	3.03	(.93)
経験活用志向	157	2.29	(.65)
教師との関わり経験尺度			
受容経験	157	2.96	(.65)
傷つき経験	150	2.24	(.72)
親密かわり経験	155	3.30	(.57)
承認経験	156	3.24	(.64)
STT 尺度			
安心感	152	2.71	(.67)
不信	151	2.28	(.62)
役割遂行	151	3.01	(.55)
調査参加者フェイス項目			
教免取得動機	157	3.38	(.77)
中高教員就職動機	156	3.08	(.89)
尊敬教師出会い	157	3.26	(.64)

表5. 調査回答者のフェイス項目得点の高低群別の各指標の平均値 (SD)

教員免許 取得動機		N	平均値 (SD)	t 検定	教員就職 動機		N	平均値 (SD)	t 検定	尊敬恩師 出会い		N	平均値 (SD)	t 検定
学校教授 志向	高群	82	2.93 (.58)	***	高群	57	2.98 (.58)	***	学校教授 出会い	高群	54	2.89 (.65)	**	
	低群	72	2.39 (.64)			低群	96			2.50 (.65)	低群	100		2.56 (.65)
無自覚 同調	高群	84	2.21 (.51)	*	高群	59	2.16 (.48)	**	無自覚 同調	高群	54	2.26 (.53)	n.s.	
	低群	70	2.40 (.47)			低群	94			2.37 (.47)	低群	100		2.32 (.48)
子ども 志向	高群	84	3.24 (.72)	**	高群	60	3.18 (.75)	+	子ども 志向	高群	56	3.18 (.74)	+	
	低群	72	2.78 (.88)			低群	95			2.94 (.86)	低群	100		2.95 (.86)
恩師志向	高群	85	3.36 (.77)	***	高群	60	3.43 (.80)	***	恩師志向	高群	56	3.54 (.72)	***	
	低群	72	2.67 (.97)			低群	96			2.79 (.92)	低群	101		2.77 (.92)
経験活用 志向	高群	83	2.37 (.64)	+	高群	58	2.44 (.64)	*	経験活用 志向	高群	56	2.36 (.71)	n.s.	
	低群	72	2.19 (.65)			低群	96			2.19 (.64)	低群	99		2.25 (.61)
受容経験	高群	85	3.13 (.60)	***	高群	60	3.12 (.62)	*	受容経験	高群	56	3.38 (.43)	***	
	低群	70	2.77 (.66)			低群	94			2.87 (.66)	低群	99		2.73 (.64)
傷つき 経験	高群	83	2.14 (.76)	+	高群	60	2.20 (.75)	n.s.	傷つき 経験	高群	54	2.13 (.83)	n.s.	
	低群	65	2.36 (.66)			低群	87			2.25 (.70)	低群	94		2.30 (.66)
親密かか わり経験	高群	84	3.48 (.49)	***	高群	59	3.47 (.50)	**	親密かか わり経験	高群	56	3.65 (.40)	***	
	低群	69	3.09 (.58)			低群	93			3.19 (.58)	低群	97		3.11 (.56)
承認経験	高群	85	3.42 (.53)	***	高群	60	3.45 (.56)	**	承認経験	高群	56	3.63 (.46)	***	
	低群	69	3.02 (.70)			低群	93			3.10 (.66)	低群	98		3.02 (.62)
安心感	高群	83	2.88 (.60)	***	高群	59	2.90 (.61)	**	安心感	高群	54	3.11 (.52)	***	
	低群	69	2.50 (.69)			低群	92			2.59 (.68)	低群	98		2.49 (.64)
不信	高群	82	2.23 (.65)	n.s.	高群	58	2.23 (.66)	n.s.	不信	高群	54	2.23 (.67)	n.s.	
	低群	69	2.33 (.57)			低群	92			2.30 (.59)	低群	97		2.30 (.59)
役割遂行	高群	84	3.12 (.49)	**	高群	59	3.13 (.48)	*	役割遂行	高群	54	3.30 (.45)	***	
	低群	67	2.87 (.58)			低群	91			2.93 (.57)	低群	97		2.85 (.53)

注. *** p<001 ** p<.01 * p<.05 + p<.10

も、高群は低群と比較して、各測定指標の平均値が有意に高いものがほとんどであった。教免取得動機については、「不信」得点以外のすべてにおいて、高群は低群よりも有意に高い得点であった(表5)。教員就職動機については、「傷つき経験」「不信」得点のみ、高低群の間に有意差が見られなかった。尊敬できる恩師との出会いに関しては少し状況が異なり、「無自覚同調」「経験活用」「傷つき経験」「不信」の4指標が、高低群間に有意差が見られない指標であった。

この分析結果からは、教師に対する不信感は、教免取得動機を強めはしなかったが弱めることもなかったと解釈できる。同様に、傷つき経験も教員就職動機を強める方向にも弱める方向にも効果を示していないと解釈される。しかしこれらの結果は、教職履修学生のみを調査対象としていることによる切断効果の現

れである可能性もある。今後より詳細な検討が必要であるといえよう。

尊敬できる恩師との出会いに関しては、あった(高群)場合もなかった(低群)場合も、無自覚になんとなく教員免許を取得しようとしたり、自分の過去の経験を活用しようとしたり、先生と接する中で傷ついた経験があったり、先生を信用できないと思う程度に違いはなかった。それ以外の指標、すなわち学校で教えたい、子どもと接したい、先生は自分を受容してくれた、といったような先生・教職に対するポジティブな思い出や信念はすべて、尊敬できる恩師との出会いが多くあった場合(高群)のほうが高得点となっていることから考えると、学校時代に尊敬できる恩師と出会う経験は、教免取得動機や教員動機を支える重要な要因であることが改めて示された。

教師との関わりと教職志望動機の関連性に関するモデルの構築と検証

小学校・中学校・高等学校時代の教師との関わり経験の内容が教師への信頼感に影響し、ひいては教職志望動機に影響を与えるという仮説モデルを構築し、AMOSによるパス解析によってこのモデルの適合度の検証を行った。その結果、図1のモデルを採択した¹⁾。図1に記載されている標準偏回帰係数は、5%水準以上で有意であったものである。AMOSでのパス解析を行うにあたって、欠損値の処理として線型補間を行った。各尺度内の下位尺度の相互の相関係数が高い部分について、誤差に共分散を仮定した。

モデルの適合度指標は、GFI=.949, AGFI=.878, CFI=.957, RMSEA=.086で、適合度の高いモデルと認められた。5%水準以上で有意なパスに基づくモデルの解釈は、以下の通りである。

教師との関わり経験尺度の下位尺度のうち、教師からの受容経験は、教師に関する安心感を高めた($\beta = .771, p < .001$)。傷つき経験は教師への不信感を高め($\beta = .499, p < .001$)、安心感を低めた($\beta = -.160, p < .001$)。

STT尺度の下位尺度のうち、教師に関する安心感は、教職志望動機における学校教授志向($\beta = .367, p < .011$)、子ども志向($\beta = .437, p < .001$)、恩

師志向($\beta = .704, p < .001$)、経験活用志向($\beta = .277, p < .001$)を高めた。また、教師への不信感は、教職志望動機における無自覚同調性と($\beta = .161, p < .05$)、経験活用志向の高さ($\beta = .133, p < .05$)に影響を与えていた。

以上の結果により、教師との関わり経験においては、教師からの受容経験と傷つき経験が大きな影響力を持っていることが示された。また、STT尺度のうち、教職志望動機に影響を与えるのは、安心感と不信であることが示された。主として「教師に対して安心感をもっている学生は、教職を志望する動機が強い」ことが示された。同時に、教師に対して不信感を感じている学生は、教職を志望する際に“自分の(つらかった)経験を何かの役に立てたい”という理由で教職を志望してきているといえた。一方で、教師に対する不信感を持っているほど、教職課程を履修しながらも、教職志望動機が「なんとなく、まわりに勧められるまま流されて教職を履修している」という傾向が強いということもいえる。

総合考察

まとめ

本研究の調査結果からは、教職志望動機は、尊敬できる恩師に出会ったという経験や、教師に対する安心感を持つことにより醸成されるということが、改めて示されたといえる。学校時代に教師に温かく受容され、安心感を抱いた経験が、自分も教師になって学校で子どもたちに教えたいとの思いを抱かせるのは、自然なことである。子ども時代の教師の影響力の大きさは計り知れない。よい教師との出会いは、学校に在学している間の勉強や運動、生活指導等のみにとって重要なだけでなく、生徒が職業や人生のキャリアを考えるうえでも重要なことであるといえる。教師に不信感を持っていながら教職課程を履修している学生は、周囲に流されてなんとなく教職を履修しているということがわかる。本学は体育学部学生の8割以上が教職課程を履修するため、周りに流されて履修する学生も、中には存在するのかもしれない。

しかし教師への不信感は、自分のつらかった経験

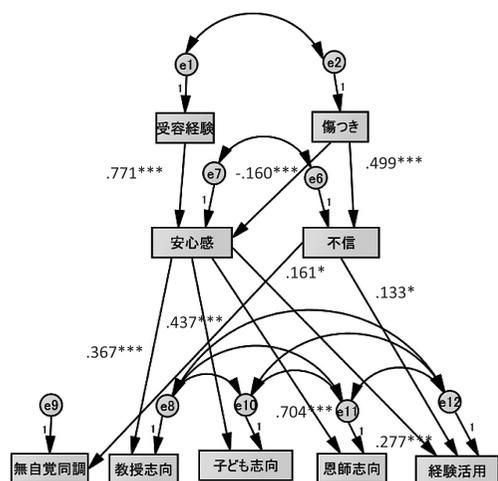


図1. パス解析結果

を生かしたいという経験活用志向を強めるという効果ももっていた。学校時代につらい思いをしたからこそ、それを生かして自分のような子どもがもう出ないようにしたいと考え、自分に不信感を抱かせたような教師を反面教師として、自分はよい先生になりたいと考えるのも、よく理解できる。

今後の展開

まず教師との出会いに関する質問のしかたをより詳細に区分することが挙げられる。本研究では、「教師との関わり経験尺度」については、先行研究(中井・庄司, 2009)に従い、「これまでお世話になった先生」を連想して、様々な質問に回答してもらった。「これまで」というのを校種別に区分することで、幼い子どもの頃お世話になった先生の影響なのか、思春期の難しい年頃である中学生の時に先生から受けた影響なのか、より大人に近づき将来の職業や人生のことも考えられる年齢としての高校生の期に受けた影響なのかを、区別して検討することができる。SIT尺度(中井・庄司, 2008)に関しても同様の問題点が指摘できる。中井・庄司の一連の研究は中学生を対象としたものであったため、このような問題が生じにくかったと考えられる。

また、調査対象者の各学生がこれまでの学校生活の中で出会った先生は多数おり、「いい先生も悪い先生もいた」、すなわち一概にはいえないという考えをもった学生もいたと思われる。例えば、「先生に裏切られたことがありますか」という質問に対して、「私を裏切った先生もいたが、決して裏切らなかった先生もいた」というような場合、その学生のこれまでに接してきた先生方との関わり経験全体からいえば「3: 少しある」と回答することになるが、答え方がわかりづらいため「答えられない」と感じて無回答にした学生もいた可能性がある。このような問題は、他の設問に関してもいえることであり、各質問に対して答えづらさがあった可能性がある。本調査では、各設問において欠損値すなわち回答もれがある学生がいた。AMOSによるパス解析では、欠損値があるデータが含まれるとモデルの適合度指標が算出されないため、欠損値に対する線型補間を行っている。しかし今後は、質問

のしかたを工夫することで、欠損値があるデータが発生しないよう調査を行うことが大切といえる。

加えて、今後は好きな先生、嫌いな先生、深くお世話になった先生など、各学生がこれまでに関わった何人の先生の内訳を測り分けるような質問のしかたをすることで、明らかにできることが増えると考えられる。いつ、どこで、どういう関係性で接した先生とどんな関わり経験を持ったのか、プライバシーに配慮しつつもより詳細に質問できることがより望ましい。

さらに大きな方向性としては、体育・スポーツに打ち込んできた本学学生にとって、保健体育科教師とはどんな職であるというイメージかを詳細に検討することが重要といえる。その際に、今まで自分が専門としてきたスポーツが教職にとってどう役立つというイメージを持っているか、スポーツをやってきた経験の中で、「学校の先生になったときに役立つと思うこと」はどんなことか、それらのイメージと教員免許の取得動機をつなげるような研究が望まれる。体育・スポーツを通じて子供のころから頑張ってきたことと将来の職業をつなげて、人生のキャリアパスを連続的なものにする、という発想での研究を検討している。その際、スポーツクラブ等でのスポーツ指導者と学校の教員に関するイメージの違いを検討することにも意義があるであろう。

このような視点は、学校における部活動の教育的効果に関する研究、学校におけるキャリア教育や進路選択に関する研究、スポーツに打ち込む中学生・高校生の学校や部活動への適応についての教育相談的な観点による研究、スポーツ選手の引退後のキャリア形成の研究に発展してゆく方向性であり、今後の研究の進展が待たれるといえる。

引用文献

- 藤原正光(2004) 教師志望動機と高校・大学生生活～教員採用試験合格者の場合～ 文教大学教育学部紀要, 38, 75-81.
- 原田唯司(2005) 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連 静岡大学教育学部研究報告人文社会篇, 55,

155-172.

春原淑雄(2010) 親の要因、教職志望動機および教師効力感の関連: 教員養成課程の新入生を対象として 学校教育学研究論集, 21, 1-10.

文部科学省(2006) 小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—

文部科学省(2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について 中央教育審議会答申, p. 144.

中井大介・庄司一子(2006) 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463.

中井大介・庄司一子(2008) 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 19, 57-68.

中井大介・庄司一子(2009) 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, 57, 49-61.

注

- 1) なおパス解析では、サンプル数とモデルに含まれる変数がアンバランス(変数が多い割にはサンプル数が少ない)な場合、適合度指標が低くなりモデルが採択できないという問題が生じる。よって、他の変数との間に有意なパスがみられずに図1のモデルに登場しなくなった変数もある。