

論文 [実践研究]

教育実習体験が教師職志望に及ぼす影響^{注)}

高山 智行^{†1} 小西 和哉^{†2}

The Impact of Teaching Practice Experience on Teaching Career Aspirations

Tomoyuki TAKAYAMA Kazuya KONISHI

教育実習は、教師職志望の学生にとって貴重な現場体験の機会であり、その後の進路選択に大きく関わってくる。本稿では、教育実習の前後に学生に対して行った教師職志望についての自由記述アンケートの分析から、実習体験の内容が実習後の志望の変更や教職への意識の変化にどのような関わりをもつか検討した。その結果、教師職のやりがいや生徒との関わりの楽しさ、実習先の教員への尊敬・憧れなどは教師職志望に肯定的な影響を及ぼし、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教師職志望を低下させることが示された。自らの能力適性を適正に判断して志望を断念することは、多くの学生が述べる教育実習参加の目的の一つに沿ったものといえるが、限られた経験から抱く、教育現場や自身へのネガティブな思い込みへの対応については、教育実習の前後の指導の中での取り組みを検討すべき課題であろう。

1. はじめに

我が国の教員養成に関して、これまで、「必要単位数が法律に規定されており、新たな教育課題が生じても速やかな単位数の変更が困難である」、「学校現場の状況の変化や教育を巡る環境の変化に対応した教職課程になっていない」、「大学教員の研究的関心に偏った授業が展開される傾向があり、教員として必要な研修が行われていない」などの課題が指摘されていた（文部科学省，2018）。平成26年7月、当時の下村博文文部科学大臣から「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」諮問され、平成27年12月21日、中央教育審議会は、「教職課程の科目区分の大括り化」、「新たな教育課題等への対応するための履修内容の充実」、「教職課程コアカリキュラムの作成」を盛りこんだ「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」を答申した。それを受けて、平成28年11月に教育職員免許法、翌平成29年11月に教育職員免許法施行規則が改正され、平成30年度から全大学の教職課程の審査・認定が始まった。審査の結果、認定を受けた1,283校の大学等の計19,416課程で、平成31年4月1日から新たな教職課程が開始されている（文部科学省，2018）。

わが国の現行の教員養成は、「大学における教員養成」の原則と、「開放制の教員養成」の原則という2つの原則のもとで展開されている。前者は、教員養成教育を、戦前のような師

^{†1} 近畿大学工学部教育推進センター

Center for the Advancement of Higher Education
Faculty of Engineering, Kindai University

^{†2} 近畿大学工学部情報学科 2019年度卒業

Graduated in 2019, Department of Informatics,
Faculty of Engineering, Kindai University

範学校や高等師範学校等の教員養成を目的とする専門の学校ではなく、大学で行い、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求められるようにしたということである。また後者は、国立・公立・私立のいずれの大学でも、教員免許状取得に必要な単位に係る科目を開設して学生に履修させ、制度上等しく教員養成に携わることができるようにしたことである（中央教育審議会，2006）。

本工学部の教職課程も、開放制の原則のもと、これまで多くの教員を養成し、学校現場に送り出してきた。今回の審査でも再課程認定を受け、平成31年4月1日からは新たな基準での教職課程が始まっている。現在、工学部で取得可能な教員免許状を表1に示す（近畿大学工学部，2019）。工学部の教育目標の一つは「技術者としての専門的能力の涵養」であるが、教職課程を受講する学生の中には、毎年度一定の割合で、教員免許の取得をそもそもの目的として入学してきた者もいる。また、もともと教師職志望ではなかったものの、資格取得の一つとして教職課程を受講する中で、教師職を進路選択肢の一つとして意識するようになる学生もいる。教育実習前の段階での教師職志望は、教職課程受講者の約半数となる

表1 工学部で取得できる教員免許状および免許教科の種類

学科	免許取得コース	免許状の種類	教科	備考
化学生命工学科	理科コース	中学校教諭第一種免許状 高等学校教諭第一種免許状	理科	いずれか1 コースのみ
	技術・工業コース	中学校教諭第一種免許状 高等学校教諭第一種免許状	技術 工業	
機械工学科	技術・工業コース	中学校教諭第一種免許状	技術	
		高等学校教諭第一種免許状	工業	
情報学科	技術・工業コース	中学校教諭第一種免許状 高等学校教諭第一種免許状	技術 工業	いずれか1 コースのみ
	情報コース	高等学校教諭第一種免許状	情報	
建築学科	技術・工業コース	中学校教諭第一種免許状	技術	
		高等学校教諭第一種免許状	工業	
電子情報工学科	数学コース	中学校教諭第一種免許状 高等学校教諭第一種免許状	数学	いずれか1 コースのみ
	技術・工業コース	中学校教諭第一種免許状	技術	
		高等学校教諭第一種免許状	工業	
情報コース	高等学校教諭第一種免許状	情報		
ロボティクス学科	数学コース	中学校教諭第一種免許状 高等学校教諭第一種免許状	数学	いずれか1 コースのみ
	技術・工業コース	中学校教諭第一種免許状	技術	
高等学校教諭第一種免許状		工業		

(高山, 2014). 教師職を進路選択肢として意識する学生が増えることは、教職課程での指導の成果と言えるであろう。

他方、教員免許状取得の大きな関門であるはずの教育実習に行こうとする学生の中には、教師職に就く意思がないか、教師職志望が明確でないという者もいる。有馬 (2017) は、「教職に就くことはなくとも、課程を履修する中で教職の意義を理解し、教育に対するより良い理解者となる社会人を育成することは大きな意義がある」ものの、「教員免許状を数ある資格の一つとして考えて、取得可能であるならば取得しておこうと安易に教職課程を履修する」ことは、「学校現場における教職員や児童生徒への負担や影響」をもたらす「教育実習公害」ともなりかねない、と述べている。「教育実習の質に関する保証をするためにも、学生の教育実習に対する意識を把握した上で、実習への意欲を十分なレベルにまで上げられるような教育援助や働きかけが望まれる」のである。

教育実習は、それまでの教職学習の応用と新たな課題への気づきの機会として、教師職を志望する学生にとって貴重な現場体験である。工学部の学生の場合、多くは実習時期が就職活動の時期と重なっており、教育実習のために就職活動を一時中断せざる得ない者もある一方、教育実習へ参加する学生にとって、企業への就職か教職に就くかに迷いながらも、教職への適性、志望を真剣に模索するよい機会になると考えられる。教育実習の中で、教職への志望を強化するケース、逆に教職への失望、不能感に見舞われるケース、そこまではなくとも冷静に進路を考え直すケースもあり、教育実習を経験することは、学生を大きく成長させることが期待される。本研究は、教育実習を経験することが、本工学部の学生の教師職志望にどのような変化をもたらしたかを確認するとともに、その変化がどのような理由によるものかを明らかにすることであった。

1.1 過去の研究

教育実習の経験が教師職志望を高める効果があることは、既に多くの研究で認められている(竹中, 1983; 今栄・清水, 1994; 池田, 1995; 阿形, 2005; 太田・岡崎, 2011; 秋光, 2011; 富田・吉村・山本・田中・川岡・原田・竹永・隅田, 2012; 磯崎・西谷, 2014; 有村, 2017)

竹中 (1983) は、教育実習履修者に対して教育実習前後にアンケートを行い、教職観や教職志望などの意識変化を調べた結果、教育実習を経験することは、学生の「学校や教師に対する否定的先入観」を変え、「学校や教師に対するよき理解者、協力者」に変えていくことが期待できると示唆した。教職課程履修者の中に、極めて強い教職志望の学生たちが多く含まれており、実習の後、実習生の半数は浪人覚悟で教職を志望し、40%近くは、小学校や他教科の免許のための通信教育受講を望んでおり、加えて、自由記述の回答には、実習前の訓練や教職課程教育の一層の強化・厳格化を求める声も多かったと述べている。

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ことを目的として、教育実習に参加する大学生を対象に、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させた。その結果、教育実習は教員志望動機を強め、実習前の志

望動機の強さ、教員生活に魅力を感じる程度、実習中の健康の3要因が、教員志望動機に影響を与えていた。また、実習後、教職観は肯定的になり、教員生活に魅力を感じる学生が増加した。加えて、実習前は実習生活に不安をもつ学生が多かったが、実習後は、実習生活が楽しく意欲的であったと回想する学生が多くなった。

阿形(2005)は、小学校教員養成課程および中学校教員養成課程の3年生を対象に、教育実習前後に行った調査結果について、教職観のうち、(1)教職志望、(2)教職適性(の自己評価)の2領域に焦点を当てて報告した。それによると、4割の学生が実習後に教職志望を強化し、男女別にみると、女子の方が実習後に志望を強化する者が多いことが示されている。教職適性の自己認知についても実習前後で変化し、4分の1の学生はもともと適性認知が高く、3分の1強が実習後に適性認知を高めていたが、後者と同じくらいの比率の者は、実習後、適性認知を低下させたか、低いまま変化をもたらさなかった。また、教育実習によって、教職志望を高める効果がある一方で、教職の困難さや大変さを実習で経験することによって、自己の教職適性に不安をもつ層も一定の割合であった。

太田・岡崎(2011)は、教職志望意識の低かった学生が教育実習という場を経験することで、しばしば教職志望意識を高めることに着目し、教育実習前の教職志望の高低で実習前から実習後への教職志望意識の変化を比較した。その結果、教職志望の低かった学生の中に、教育実習後、教職志望を大幅に高めた学生がいることが示された。

秋光(2011)は、教育実習が教師に必要な資質能力に関する自信や教師志望度に影響を与えることについて、教育実習経験を学習内容と人間関係から捉え、それらが教職への自信や教師志望度に与える影響について検討した。小学校での4週間の教育実習を履修した学部生と院生を対象に調査を行った結果、両者に対して、教育実習によって教職意欲が向上することは、対人関係能力の自信や教師志望度の高まりと正の相関があり、また学級経営力が向上することで、実践的指導力と自発的行動力の自信にもつながっていた。他方、指導技術を習得することは、学部生では実践的指導力の自信につながっていたが、院生では自発的行動力の自信を損なうという影響を与えていた。また、学部生に対して、実習生同士や児童との関係が教師としての自信を高めており、院生に対しては、指導教員との良好な関係が教師志望度を高める効果があった。

富田・吉村・山本・田中・川岡・原田・竹永・隅田(2012)は、教育実習に参加する学生へのアンケートにより、教育実習前後において、実習に関する認識、子供観、学習観、教師活動観、職業意志決定について、認識がどのように変化するか調べた。アンケートの回答を用いて、教育実習後の教職動機づけの高さを目的変数として、教育実習前後の他の変数を説明変数とするステップワイズ法による重回帰分析を行った結果、実習前の「教職動機づけ」、実習後の「資質・能力への自信」、実習前の「体力や精神力の不安」、実習前の「他の実習生との協力への期待」のみが有意な説明変数であった。このことから、「他の実習生との協力を期待し、実際に実習に参加してみると自らの資質や能力に自信を持った学生は、実習を通して教職動機づけを高めるという構図が浮かび上がってくる」とまとめている。

磯崎・西谷（2014）も、教育実習における教育実習生の成長について明らかにすることを目的として、教育実習校における教育実習前後における意識の変容を調査し、検討した結果、教育実習生は、3週間の初めての教育実習を通して、自己の心配から子どもへの影響に関する心配へと意識が変容しており、教えることから学ぶことへの成長の段階にあることが明らかになったと述べている。

有村（2017）は、教育実習を経験した学生を対象に、実習経験や認識変化に関するインタビュー調査を行い、(1) 学生の教育実習経験と認識変化の全体的構成と多様性、(2) 指導技術の習得プロセスの2点についての示唆を得た。その中で、学生の教育実習経験と認識変化の全体的構成と多様性に関しては、「実習以前から教師志望」と「実習以前から非教師志望」の学生があり、教育実習経験によって学生は自信や教師志望度、及び教職に関する認識を変化させること、それらの変化と教育実習を経ての実習への振り返りが実習後の展望に影響を与えることが示唆されている。

1.2 目的

前項で見たように過去の研究は、教育実習を経験することにより、教員生活により魅力を感じるようになったり教師職を肯定的にとらえるようになったりすること、またもともとあった教師職志望を強めるだけでなく、非志望から志望へと変化させることもあることなど、概ね教育実習が教師職志望に肯定的に作用していることを示している。他方、教育実習の中で教職の難しさや大変さを体験し、自らの教職適性に不安を抱くようになる者もいることが示された。

本研究も、教師職志望に及ぼす教育実習の効果について、実習前後の教師職志望の変化と、その際の自由記述の内容を分析することで検討した。特に、実習前後での記述内容の変化に関心があった。実習前後で、教師職志望（非志望）を変えた学生にとって、教育実習体験はどのような影響を与えたのか、またそこに介在する要因はなんであったのか、などを明らかにすることを目的とした。これらの知見を通して、教職課程における指導のあり方への示唆が得られるものと考えた。

2. 方法

工学部では、教育実習参加学生を対象として、平成2（1990）年度から平成11（1999）年度入学生には事前・事後指導科目として4年生前期必修科目「教育実践特講」を、平成12（2000）年度以降の入学生には事前指導科目として3年生後期必修科目「教育実習特講」を開講しており、平成23（2011）年度以降の入学生に対して開講された4年生後期必修科目「教職実践演習」において教育実習の事後指導も行ってきた。ただし、平成14（2002）年度から平成17（2005）年度は、中学校での「教育実習」を3年生2週間と4年生2週間の2回に分けて受け入れるところもあったため、「教育実習特講」を当該年度前期に3・4年生を対象として、ほとんどの学生の教育実習開始前と終了後に実施している。

これらの科目あるいは科目をまたいで、著者の担当分の授業の一環として、教育実習前後

で教師になりたいか否かと、その理由などを問う自由記述のアンケート調査を行った。

2.1 調査事項

教師になりたいか否かと、その理由等を問うた。下記のとおり、平成 12 (1999) 年度～平成 16 (2004) 年度と平成 17 (2005) 年度～平成 25 (2013) 年度で、一部質問内容を変えた。

1) 平成 12 (2000) 年度～平成 16 (2004) 年度

あなたは教師になりたいですか？

もしなりたいたいのであれば、教師という職業のどこに魅力を感じるのかを考えてみましょう。なりたくないのであれば、教師という職業のどのようなところが問題なのか考えてみましょう。

2) 平成 17 (2005) 年度～平成 25 (2013) 年度

あなたは教師になりたいですか？ A～Cのいずれかに○印をつけ、その2つの問(①と②)に答えてください。

A. 「教師になりたい」人は、①何故教師になりたいのですか？ ②あなたが良い教師になるためには何が必要だと思いますか？

B. 「どちらともいえない」人は、①何故教育実習へ行こうとしているのですか？ ②どのような条件を整えば「教師になりたい」と思いますか？ 逆に、どのような条件であれば「教師になりたくない」ですか？

C. 「教師になりたくない」人は、①何故教育実習へ行こうとしているのですか？ ②あなたにとって教員免許をとることにどのような意義や意味がありますか？

2.2 手続き

2000 年度から 2003 年度「教育実践特講」、2002 年度から 2012 年度「教育実習特講」、2013 年度～2018 年度「教職実践演習」の授業において、著者担当分の授業の一環として、前記のような形式の自由記述のアンケート調査を行った。

2.3 調査対象

教育実習を終えた上記の受講生のうち、前期アンケートへの回答が実習前後で確認できる 287 名 (男子学生 237 名, 女子学生 50 名) を対象とした。

3. 結果

3.1 教育実習前後での教師職志望の変化

教育実習を終えた学生の教師職志望・未定・非志望の内訳を、表 2 に入学年度に分けて示す。2002 年入学者、2004～2008 年入学者の数値が抜けているのは、それらの年度で著者が事後指導する機会がなくアンケートを実施できなかったためである。また、その他の年度でも、アンケートの回答を回収できなかった場合もある。

高山 (2014) が述べているように、平成 14 (2002) 年度入学者からは、教育職員免許法及び施行規則の改正により、教員免許取得へのハードルが高くなったこともあって、教職課程

表2 教育実習を終えた学生の教師職志望・未定・非志望の内訳

入学年度	教師職志望			未定			教師職非志望			男子	女子	計
	男子 (人)	女子 (人)	計 (人)	男子 (人)	女子 (人)	計 (人)	男子 (人)	女子 (人)	計 (人)			
1997	17	6	23	5	1	6	7	4	11	29	11	40
1998	19	6	25	3	0	3	2	0	2	24	6	30
1999	13	4	17	8	0	8	9	1	10	30	5	35
2000	20	1	21	0	0	0	2	3	5	22	4	26
2001	14	2	16	5	0	5	12	3	15	31	5	36
2003	2	0	2	1	0	1	0	0	0	3	0	3
2009	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2010	10	0	10	5	1	6	0	0	0	15	1	16
2011	8	0	8	6	3	9	2	0	2	16	3	19
2012	11	0	11	7	2	9	3	0	3	21	2	23
2013	3	1	4	7	3	10	3	0	3	13	4	17
2014	9	3	12	9	1	10	1	1	2	19	5	24
2015	5	0	5	5	3	8	3	1	4	13	4	17
総計	132	23	155	61	14	75	44	13	57	237	50	287

受講者が大きく減少し、教師職志望者も減少している。2013年度入学生と2015年度入学生では教師職志望者が大きく減少しているものの、それ以外の入学年度生で、依然半数近くの学生が教師職を志望している。

教育実習を経験した学生のうち、実習前に同様のアンケートに回答した学生は259名であった。これら学生の、教育実習前後における教師職志望の変化を表3と図1に示す。

表3から、教育実習前後で教職志望・非志望の数はほとんど変化していないことがわかる。むしろ、教師職非志望の数が、教育実習前(46名)より教育実習後(49名)わずかに増加している。学生の多くは教育実習後も、教育実習前の教師職志望・非志望を維持していたが、志望・非志望を変化させた割合は、教師職志望者24%(33名)、志望未定者45%(33名)、教師職非志望者46%(21名)で、志望未定者と教師職非志望者は、教師職志望者に比較して、志望・非志望を変化させた割合が大きかった($\chi^2=13.71, df=2, p<.01$)。加えて、志

表3 教育実習前後における教師職志望の変化

		実習後			計
		教師職志望	未定	教師職非志望	
実習前	教師職志望	107	22	11	140
	未定	20	40	13	73
	教師職非志望	13	8	25	46
計		140	70	49	259

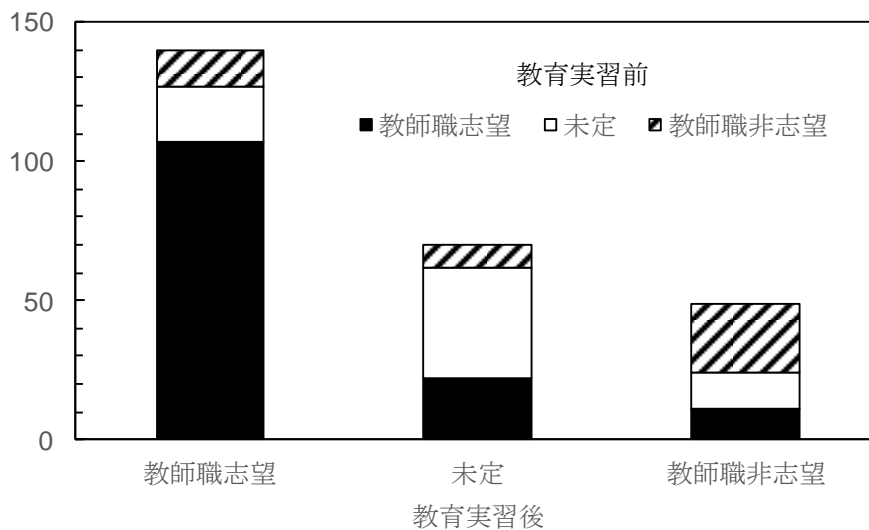


図1 教育実習前後での教師職志望の変化

望の変化の方向も、教師職志望者では非志望への変化よりも未定への変化の割合が多いが、志望未定者では教師職志望への変化が非志望への変化よりも多く、非志望者でも志望への変化が未定への変化よりも多くなっていた。

3.2 教育実習前後での自由記述の変化

実習前から教師職を志望している学生と比較して、志望しない学生や未定の学生は、教育実習を経験して、比較的高い割合で当初の教師職志望・非志望を変化させていた。志望を変化させた学生のアンケートへの自由記述から、その原因を探った。

(1) 教育実習後に教師職を志望するようになった学生の記述

教育実習前には志望未定（20名）か非志望（13名）であったが、教育実習後に教師職志望に変化した学生の、自由記述への回答を分析した。33名の自由記述について、記述内容を、複数の内容がある場合はそれぞれを、表4のようにカテゴリー化し、その出現頻度を求

表4 教育実習後教師職を志望するようになった学生の記述内容

カテゴリー	計
教師職への魅力	43
教師職モデルへの憧れ	5
教師職の責任の認識	7
仕事の負担	2
教師職に就く難しさ	1
進路への迷い	5

めた。

最も多かったものは、「教師職のやりがい」、「生徒との触れ合いの楽しさ」、「教えることによる自己の成長への期待」、「職の安定性」などを含む「教師職への魅力」で 43 件あり、自由記述の 68%を占めていた。また、数は少ないが、教育実習現場や過去の学校生活での恩師の活動や、親族の教職活動の再認識といった「教師職モデルへの憧れ」(8%)、「教えることの難しさ」や「生徒への影響」など教師職に就くことへの覚悟をあげている「教師職の責任の認識」(11%)、直近の進路について企業への就職を選択し将来教師職へ就くことを希望するものや、教師職への適性についての不安などを含む「進路への迷い」(8%)もあった。加えて、教師職を希望するものの、教員採用試験のハードルや教育現場でのハードワークに不安を抱く記述もあった。

これらの結果は、教育実習を体験することにより、教師職への現実的な理解が進み、その楽しさや厳しさを具体的なレベルで認識できるようになったことを反映するものといえる。

(2) 教育実習後教師職を志望しなくなった学生の記述

教育実習前には志望未定(13名)か志望(11名)であったが、教育実習後に教師職非志望に変化した学生の、自由記述への回答を分析した。24名の自由記述について、記述内容を、複数のある場合はそれぞれを、表5のようにカテゴリー化し、その出現頻度を求めた。

「教師職への魅力」(18%)や「教師職モデルへのあこがれ」(2%)に関する記述もあるが、多くは教師職に就くことへの懸念や不安に関する記述であった。その中でも最も多かったのは「教えることの難しさ」や「生徒への影響」など教師職の責任の重さと、「生徒との接し方の不安」や「教えることへの自信なさ」など教師職に就くことへの不安をあげた「教師職への不安」で21件あり、自由記述の43%であった。また、「保護者への対応」を含む「授業以外の仕事」、「長時間労働」、「職場の人間関係」など「仕事の負担」を述べたものも8件(16%)あり、採用試験の難しさなど「教師職に就く難しさ」(6%)、「教師職・教育環境へ

表5 教育実習後教師職を志望しなくなった学生の記述内容

カテゴリー	計
教師職への魅力	9
教師職モデルへの憧れ	1
教師職への不安	21
仕事の負担	8
教師職に就く難しさ	3
教師職・教育環境への不満・失望	2
進路への迷い	5
	49

の不満・失望」(4%)もあった。教師職志望へ変化した学生にもあった「進路への迷い」も5件(10%)あったが、職の選択に関する記述では教師職よりも就職を選択するというものであった。

これらの結果は、教育実習を通して学校現場を直接体験することにより、生徒指導、事務処理、外部者との対応など、現場で直面する、教科指導以外の活動の多さに圧倒され、教師職への志望を少なからず減退させる学生もいることを示している。

4. 考察

2000年度から2018年度に教育実習に参加した教職課程受講者に、教育実習前後で教職志望について自由記述で回答を求め、両方に回答した259名の記述内容を分析した。その結果、入学年度によって教職課程を受講する学生数はさまざまであるが、教育実習後は総じて半数近くの学生が教師職を志望しており、特に、もともと教師職を志望する学生が、教育実習後もその志望を維持する割合は76%と、非志望や未定を維持する割合よりも高いことが明らかになった。教育実習は、それまでの教職学習の応用と新たな課題への気づきの機会として、教師職を志望する学生にとって貴重な現場体験である。教育実習の体験は、教職受講学生の教師職志望を比較的高い割合で維持する働きがあるといえる。

教育実習後、教師職非志望あるいは志望未定から教師職志望に変えた学生は28%(33名)あり、その自由記述の約3/4は「生徒との触れ合い」や「教師職のやりがい」など「教師職への魅力」をあげていた。また、教育実習校の指導教員へのあこがれをあげた学生もあった。今栄・清水(1994)も教育実習が教員志望動機を強めるとし、教員志望動機に影響を与えている要因の一つとして「教員生活に魅力を感じる程度」をあげている。良い教育実習の経験は、教師職への迷いや否定を肯定に変えるものといえる。

他方、教師職志望あるいは志望未定から教師職非志望に変えた学生も11%(24名)あった。阿形(2005)の調査結果では、教育実習後、自らの教職適性を低下させるか低いままの学生が実習生の1/3強あり、その数よりは少ない。自由記述の内容からは、「教師職への魅力」や「教師職モデルへのあこがれ」も20%程度あるものの、教師職の責任の重さ、生徒との接し方の不安、教えることへの自信のなさなど「教師職に就くことへの不安」をあげたものが半数近く(43%)あり、自らの教職適性に自信が持てなかったことがうかがえる。また、保護者への対応を含む「授業以外の仕事」や「長時間労働」など教師職の「仕事の負担」(16%)、「教師職に就く難しさ」(6%)、「教師職・教育環境への不満・失望」(4%)など教師職を否定的にとらえる記述内容が1/4程度あった。教育実習での経験で適性に自信が持てなかったり、教師職を肯定的にとらえられる経験ができなかったりして、教師職志望に結びつかなかったのであろう。

教職課程を受講する学生は、入学当初から教員を目指して受講している者だけでなく、工学部で取得可能な資格の一つと考え受講している者、保護者が勧めるので受講している者、知人が受講しているので何となく一緒に受講している者など様々である。学年進行とともに

に徐々に受講者の数は減少し、教育実習まで到達する学生は初年次に登録した学生の2～3割程度となる。最終学年まで残り、教育実習に参加する学生は、ごく一部を除いて、教師職を進路の選択肢の一つと考えていると言ってよいであろう。志望・非志望を変えた学生の記述は、教育実習が、教育現場での仕事の厳しさや大変さ、責任の重大さについての認識を深め、単なる資格取得の手段としてではなく、改めて自らの教職への適性や志望を真剣に考える重要な機会となったことを裏付けている。

しかし、そもそも教師職を志望していない学生が、実習の意義を十分理解せずに教育実習に参加する事例もないわけではない。これについては、有馬(2017)が述べるように、「学生の教育実習に対する意識を把握した上で、実習への意欲を十分なレベルにまで上げられるような教育援助や働きかけが望まれる」。そのような取り組みを通して、教師職を志望していなかった学生が、教育実習を経験することで「教師職への魅力」を感じ、教師職を志望するようになることは、教育実習事前指導の一つの成果と言えるであろう。

われわれ教職課程担当者は、教師職に意欲や適性のある、志望者や未決定者、あるいは非志望者であっても、教職課程を含むこれまでの学びを活かし良い実習経験を積むことで、教師職が進路選択の有力な候補となることを期待している。多くの学生が教育実習への参加目的を教師職への適性を見極めるためと回答しているので、適性を冷静に判断した上での志望の変更であれば、自ら掲げた教育実習に参加する目的に沿った意思決定と言えるであろう。他方、限られた期間の中での教師職や教育現場に対する否定的な印象から、意欲を失うことはいかにも残念である。教育実習への事前指導において、教師職の意義・役割とともに現実の教育現場についての適正な理解を促すこと、また事後指導において、実習経験を冷静に評価させることは、教職課程の取り組みとして必要なことと考える。

注) 本稿は、第一著者である高山の指導で、共著者の小西和哉がまとめた平成31年度情報学科卒業研究「教師職志望に及ぼす教育実習の効果」をもとに、一部データの訂正、ならびに文章の加筆修正を行ったものである。データの収集・分析ならびに論考についての責任はすべて高山に帰する。

引用文献

- 阿形健司(2005)．学生の教職観に与える教育実習の効果——パネル調査の結果から——
愛知教育大学研究報告, 54(教育科学編), 87-90.
- 秋光恵子(2011)．教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響—実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較— 学校教育学研究, 23, 43-52.
- 有馬比呂志(2017)．開放制教職課程における教育実践学修の課題 近畿大学工学部教職課程年報, 4, 2-11.
- 有村勇紀(2017)．教育実習における学生の経験と進路認識変化—志望度・自信の変化に着

- 目した質的研究— 教育デザイン研究, 8, 42-51.
- 中央教育審議会 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) (平成 18 年 7 月 11 日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (参照 2020-05-07)
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~ (答申) (平成 27 年 12 月 21 日) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- 中央教育審議会 (2019). 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会 (第 103 回) 資料 1-2 (平成 31 年 1 月 25 日) https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/01/_icsFiles/afieldfile/2019/01/24/siryoyou1-2.pdf (参照 2020-05-07)
- 池田静治 (1995). 教育実習の効果に関する研究—教職志望の強化要因について— 國學院短期大学紀要, 13, A147-A159.
- 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 (4), 185-195.
- 磯崎尚子・西谷真美 (2014). 教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究 人間発達科学部紀要, 9(1), 51-59.
- 近畿大学工学部 教職課程履修要項 平成 31 年度 (2019)
- 文部科学省 (2018). 教育職員免許法等の改正と新しい教職課程への期待 平成 30 年度教職課程認定申請に関する事務担当者説明会 (平成 30 年 12 月 20 日) https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/12/21/1411908_02.pdf (参照 2020-05-07)
- 太田 正清・岡崎 明宏 (2011). 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 (1) — 教職志望高グループと低グループとの比較 — 中国学園紀要, 10, 129-137.
- 高山智行 (2014). 教師職志望の動向～「教育実習特講」受講者へのアンケートから～ 近畿大学工学部教職課程年報, 1, 1-10.
- 竹中暉雄 (1983). 教育実習による教職課程履修学生の意識変化 総合研究所報 9(1), 21-44.
- 富田英司・吉村直道・山本久雄・田中雅人・川岡勉・原田義明・竹永雄二・隅田学 (2012). 教職への動機づけを規定する要因の探索 大学教育実践ジャーナル, 10, 23-31.