

教職課程履修学生の実習体験前の 教師効力感および教師アイデンティティ

田中希穂

(同志社大学免許資格課程センター)

Teacher-Efficacy and Teacher-Identity in Student Teachers before Practical Training

Kiho Tanaka

When a student who has completed a teacher-training course is hired as a teacher, it is required to further improve the qualifications and abilities as a teacher in the practical experience in the field of education. For young teachers to continue striving to improve their qualifications and abilities, it is essential to improve teacher-efficacy and teacher-identity. In this study, to find a way to support the improvement of teacher-efficacy and teacher-identity at the undergraduate level of the university, we examined the changes in teacher-efficacy and teacher-identity of students before practical training. We also examined the relationship between these factors and the motivational factors in a teacher-training course. Participants were 33 students (17 males and 16 females) taking a teacher-training course at a four-year university. A research was conducted at the end of the first and the second year. As a result, teacher-efficacy and teacher-identity did not change much from the first year to the end of the second year. It also became clear that motivational factors such as child orientation, longing for the teaching profession, and self-growth were related to teacher efficacy and identity promotion.

Keywords: student teacher, motivation, teacher-efficacy, teacher-identity

1. 目的

教職課程を履修した学生が教職に就くと、教育現場での実践経験をとおして教師としての資質能力のさらなる向上を図ることが求められる。これまで経験豊富な知識やスキルを若手教員に伝えてきたが、近年ではそれが十分に機能していない。その一因として、教員の大量退職・大量採用の影響により、中学校においては経験年数5年未満の教員の割合が20.8%なのに対して、経験年数が15-20年の教員の割合は7.5%と低いことがあげられる（文部科学省，2021）。このような状況において、大学の学部段階の教職課程には、教員としての必要な資質能力を学生に身につけさせ、教職志望の優秀な人材を育成し、教育現場に送り出すことが求められる。

採用されたばかりの若手教員が、身体的・精神的に負担が大きい教育現場の中で職務をこなしながら、自らの教員としての資質能力の向上に努め続けるためには、「与えられた課題を達成するために必要と考えられる行動を自分自身が実行することができる」という自己効力感(self-efficacy; Bandura, 1997)が重要である。Ashtonは、特に教育場面において「子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる」という教師の自分自身への期待を「教師効力感 (teacher-efficacy)」とした(Ashton, 1985)。教師効力感は、教育場面における教師としての行動に大きく影響を与えることから、学生時代にこの教師効力感の向上を図る必要性がある。教師効力感は、教師への信頼感や教師からのサポート経験が影響することや、教育大学1年次よりも教育現場での実習経験のある3年次の方が高いことなどが指摘されている(三島・井上・森, 2012; 櫻井, 1992)。実習経験のない学生の教師効力感の高さは自己の能力を正しく評価しているとはいえず、仮想的な効力感であるとの指摘もある(増田・八爪, 2015)。また、大学への入学動機として「教授志向」「子ども志向」「経験活用志向」が高い学生は教師効力感が高い傾向にある(春原, 2008)。

教員の職業的アイデンティティ(以下、教師アイデンティティ teacher-identity)もまた新任教員が教職を継続していくためには重要である。「自らがどのような教員であるか」というアイデンティティは、教育理念や教育方法など、教員としての考え方や行動を方向づける(Beijaard, Meijer, &

Verloop, 2004)。また、教育現場において直面する困難な事象に対処していくためにも教師アイデンティティは重要である。アイデンティティの発達には、教職を目指す動機が影響することも指摘されている。教職を目指す動機は大学での学ぶ姿勢や活動に影響し、それらが将来の目標設定やその先のアイデンティティの発達に関わる（岩佐・杉村・田爪, 2020；田中, 2019）。自己決定理論においても学習への動機によってアイデンティティ発達に差異があることが指摘されている（井内・田中, 2016）。これらのことから、教職を目指す学生の志望動機のうち、どのような側面が将来の目標決定に影響しているのかを明らかにすることは重要な課題であると言える。教職志望動機については、教職への憧れや教職関連科目における他者からの承認感、教育実習での充実感が、卒業後の教職志望意志を高める（中山, 2007）。また、教職課程科目履修理由における目的の違いが教職志望動機の変化や採用試験受験意志に影響する（大前・角谷・喜多, 2011）。

そこで本研究では、大学での教職関連科目の学習は進んでいるが、教育現場での実習経験前の段階の学生の状態を把握するために、1・2年次末の学生の教師効力感や教師アイデンティティについて検討する。教師効力感や教師アイデンティティは教育実習後に高まることが指摘されていることから、教育実習前段階では低いまま維持される可能性がある一方、教職関連科目の学習が進むことによって仮想自己効力感として高まる可能性もある。また、1年次末の動機づけの要因と1・2年次末の効力感やアイデンティティとの関連を検討することによって、教師効力感や教師アイデンティティの向上を目指して大学の学部初期の段階の動機づけの観点からの支援方法を模索する。

2. 方法

参加者

4年制総合大学の2018年度入学生のうち教職課程を履修している学生33名（男性17名、女性16名）を対象とした。調査は教職課程への本登録を行う段階である1年次末、および介護等体験実習や教育実習の経験前である2年次末に実施した。

調査対象大学においては、介護等体験や教育実習に赴くまでに、「教職概論」

「教育原理」「人権教育論」「発達と学習の心理学」「生徒・進路指導の理論と方法」「特別ニーズ教育論」「実習予定教科の教科教育法」「道徳教育の理論と実践（中一種免のみ）」、「教育課程論（選択）」、「特別活動と総合的な学習の時間の指導法（選択）」、「教育方法論（選択）」などの修得が求められている。

調査票

教職課程への動機づけ要因として「教職志望理由尺度」と「教職課程科目履修動機尺度」を用い、教師としての発達要因として「教師効力感尺度」と「教師アイデンティティ尺度」を用いた。「教職志望理由尺度」は、藤原（2004）の教師志望動機尺度のうち1項目を削除、1項目を追加した14項目を用いて、教職を志望した理由を測定した。「教職課程科目履修動機尺度」は、Learning Self-Regulation Questionnaire (Black & Deci, 2000) の12項目を日本語に翻訳し、教職課程履修学生に適した表現に修正したものを用いて、大学で教職課程関連科目を履修している動機づけを測定した。「教師効力感尺度」は、Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999) の10項目を日本語に翻訳したものをを用いた。「教師アイデンティティ尺度」は、松井・柴田（2008）の職業的アイデンティティ尺度の16項目を用いた。

すべての項目について、「1 全く当てはまらない」から「6 非常に当てはまる」の6段階での評定を求めた。1年次末に実施した調査では「教師志望理由尺度」「教職課程履修動機尺度」「教師効力感尺度」「教師アイデンティティ尺度」を測定し、2年次末に実施した調査では「教師効力感尺度」と「教師アイデンティティ尺度」を測定した。各尺度の下位尺度については、全て田中（2019）に基づいて作成し、下位尺度に含まれる項目の平均値を算出し、各下位尺度の得点とした。

「教職志望理由尺度」の下位尺度は、「子ども志向」⁽¹⁾（3項目、 $\alpha = .86$ （1年次末）、 $.91$ （2年次末））、「職業的憧れ」（3項目、 $\alpha = .72, .86$ ）、「職業的価値」（3項目、 $\alpha = .57, .53$ ）、「他者の勧め」（3項目、 $\alpha = .59, .53$ ）とした。「子ども志向」は、子どもが好きであったり子どもとの活動に従事することに充実感を感じたり、子どもに関心が向いているような理由である。「職業的憧れ」は、教職そのものへの憧れや、尊敬できる教師や恩師の存在

が理由であり、「職業的価値」は、教職の社会的重要性や安定性が理由である。

「他者の勧め」は、親や友人に勧められたことが理由である。

「教職課程科目履修動機尺度」は、教職課程科目に取り組む動機であり、下位尺度は「自己成長」（5項目、 $\alpha = .80, .76$ ）、「他者承認」（4項目、 $\alpha = .83, .79$ ）、「成績不安」（3項目、 $\alpha = .62, .56$ ）とした。「自己成長」は、教職に関する知識を深めたり問題について考えたりすることが履修の動機となっている。「他者承認」は、教職を修めることによって親や知人から有能だと思われるためや、自分自身の経歴として評価されるためのような動機である。「成績不安」は、悪い成績をとることが不安であるために教職科目に取り組んでいるような動機である。

「教師効力感尺度」の下位尺度は、対応の難しい子どもへの教育や関係性づくり、親への適切な対応に関連する効力感である「子どもや親への対応」（7項目、 $\alpha = .81, .85$ ）と、教育に関する新しい取り組みを実行したり、制度的な問題などについての解決策を提案したりすることに関する効力感である「教育的取組の実行」（3項目、 $\alpha = .71, .77$ ）とした。

「教師アイデンティティ尺度」の下位尺度は、「明確な教師像」（3項目、 $\alpha = .89, .86$ ）、「教師としての存在価値」（6項目、 $\alpha = .76, .79$ ）、「教師としての社会貢献」（5項目、 $\alpha = .84, .80$ ）、「職業としての継続性」（2項目、 $\alpha = .70, .83$ ）とした。「明確な教師像」は、自分自身がどんな教師を目指しているのか、その目標が明確な状態である。「教師としての存在価値」は、生徒や保護者、さらには教育界にとって必要とされる人材となれるなど、教師として存在価値があると自分自身を捉えることができているかに関連する。「教師としての社会貢献」は、生徒や親の期待に応えたり役に立ったり、教育の発展に寄与できるなど、社会的に貢献できるという感覚に関連する。「職業としての継続性」は、教師を生涯続けていくことができる職業ととらえている状態である。

分析方法

教職志望の主な理由や教職課程科目を履修する主な動機について検討するため、1年次末の教職志望理由尺度および教職課程科目履修動機尺度について、被験者内1要因の分散分析を実施した。また、1年次末から2年次末に

おける教師効力感および教師アイデンティティの変化を検討するために、1年次末と2年次末のデータを用いて被験者内要因の t 検定を実施した。さらに、1年次末の教職志望理由や教職課程科目履修動機と1年後（2年次末）の教師効力感や教師アイデンティティとの関連を検討するために Pearson の積率相関係数 (r) を算出した。分析には IBM SPSS Statistics 25 for Windows を用いた。

3. 結果

教職志望理由尺度と教職課程科目履修動機尺度の平均値 (M) と標準偏差 (SD)、および下位尺度間の得点の差を検定するために実施した分散分析の結果を表1に示す。教職志望理由のうち、「子ども志向」($M=3.899$, $SD=1.279$) と「職業的憧れ」($M=4.323$, $SD=.980$) が「職業的価値」($M=3.273$, $SD=.937$) や「他者の勧め」($M=2.566$, $SD=1.147$) よりも高い値を示した ($F(3, 32) = 16.698$, $p < .001$)。教職課程科目履修動機では、「自己成長」($M=4.485$, $SD=.937$) が「他者承認」($M=2.848$, $SD=.914$) や「成績不安」($M=2.990$, $SD=1.091$) よりも高い値を示した ($F(2, 32) = 38.989$, $p < .001$)。

表1 教師志望理由尺度・教職課程科目履修動機尺度の平均値 (M)、標準偏差 (SD)、および分散分析の結果

尺度	学年	M	SD	F 値
教職志望理由				
子ども志向	1年次末	3.899 _a	1.279	16.698***
職業的憧れ	1年次末	4.323 _a	.980	
職業的価値	1年次末	3.273 _b	.937	
他者の勧め	1年次末	2.566 _c	1.147	
教職課程科目履修動機				
自己成長	1年次末	4.485 _a	.937	38.989***
他者承認	1年次末	2.848 _b	.914	
成績不安	1年次末	2.990 _b	1.091	

注) 同じ記号を記した値間には有意差がないことを示す。

*** $p < .001$

教師効力感尺度と教師アイデンティティ尺度の平均値、標準偏差、および1年次末から2年次末におけるその変化を検討するために実施した *t* 検定の結果を表2に示す。教師アイデンティティのうち「教師としての継続性」のみが1年次末と2年次末の値に有意な差があり ($t=2.409$, $p<.05$)、1年次末 ($M=3.303$, $SD=1.166$) よりも2年次末 ($M=2.803$, $SD=1.505$) の方が低かった。

表2 教師効力感尺度・教師アイデンティティ尺度の平均値 (*M*)、標準偏差 (*SD*)、および *t* 検定の結果

尺度	学年	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
教師効力感				
子どもや親への対応	1年次末	3.978	.834	.311
	2年次末	4.035	.846	
教育的取組の実行	1年次末	3.869	.886	.527
	2年次末	3.747	.808	
教師アイデンティティ				
明確な教師像	1年次末	4.182	1.084	1.439
	2年次末	3.828	1.199	
教師としての存在価値	1年次末	3.793	.665	.072
	2年次末	3.803	.778	
教師としての社会貢献	1年次末	4.691	1.031	1.057
	2年次末	4.879	.828	
教師としての継続性	1年次末	3.303	1.166	2.409*
	2年次末	2.803	1.505	

* $p<.05$

次に1年次末の教職志望理由と教職課程科目履修動機と1・2年次末の教師効力感や教師アイデンティティとの関連を検討するために相関係数を算出した(表3)。その結果、特に1年次末の教職志望理由のうち「子ども志向」と「職業的憧れ」および教職履修動機の「自己成長」が教師効力感・教師アイデンティティと正の相関を示した。さらに、1年次末の教職志望理由の「子ども志向」は、2年次末の教師効力感の「子どもや親への対応」および教師アイデンティティの「教師としての存在価値」と「教師としての継続性」と

表 3 教職志望理由・教職課程科目履修動機と教師効力感・教師アイデンティティの相関

	教職志望理由			教職課程科目履修動機			
	子ども志向	職業的憧れ	職業的価値	他者の勧め	自己成長	他者承認	成績不安
1 年次末							
教師効力感							
子どもや親への対応	.119	.380*	.103	-.243	.366*	-.097	-.147
教育的取組の実行	.291 [†]	.570***	.203	.014	.205	.097	.049
教師アイデンティティ							
明確な教師像	.480**	.479**	-.091	-.147	.093	-.147	-.034
教師としての存在価値	.493**	.417*	.294 [†]	-.026	.338 [†]	.274	.102
教師としての社会貢献	.290	.479**	.090	-.360*	.500**	-.038	.097
教師としての継続性	.336 [†]	.427*	.222	-.335 [†]	.070	.030	-.043
2 年次末							
教師効力感							
子どもや親への対応	.339 [†]	.343 [†]	.213	-.249	.170	-.042	-.196
教育的取組の実行	.233	-.056	-.035	.148	-.207	.095	-.109
教師アイデンティティ							
明確な教師像	.246	.308 [†]	.191	-.081	-.072	-.036	.012
教師としての存在価値	.578***	.163	.209	.016	.004	.237	-.160
教師としての社会貢献	.010	.301 [†]	.127	-.145	.389*	.089	.019
教師としての継続性	.338 [†]	.203	.180	-.305 [†]	-.054	.040	.018

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

正の相関がみられた ($r=.339, .578, .388, p<.10, .001, .10$)。1年次末の教職志望理由の「職業的憧れ」は、2年次末の教師効力感の「子どもや親への対応」および教師アイデンティティの「明確な教師像」と「教師としての社会貢献」と正の相関がみられた ($r=.343, .308, .301, p<.10, .10, .10$)。

4. 考察

教師志望理由のうち「子ども志向」と「職業的憧れ」が高い値を示した。2年次からの教職課程への本登録を希望している学生は、憧れたり尊敬できたりする教師との出会いの経験や、教職そのものへの憧れが教職を目指す大きな理由となっている。子どもへの関心もまた教職を目指す主な理由となり得ることが示された。中山 (2007) は、教職への憧れが卒業後の教職志望意志を高める要因の1つであることを指摘していることから、このような要因に学生の意識を向けることが教職志望意識を高めるためには有効だと考えられる。また、教職課程科目の履修動機については、「自己成長」が最も高い値を示した。教職課程の履修は個人の自主性によるため、履修する多くの学生はさらなる知識の獲得や深い思考に動機づけられている傾向がみられたことは妥当と考えられ、この傾向は井内・田中 (2016) とも一致する。

また、教師アイデンティティのうち、「教師としての継続性」の得点が1年次末より2年次末の方が低下していた。1年次および2年次は教職に関する基礎的な科目の履修が中心であり、教職という職業についての知識を深める段階である。その中で、教職に関する厳しさや、職業としての大変さについても同時に理解するため、教職を生涯の仕事として継続可能なのかどうかについての不安が高まったと考えられる。これは、教職課程の履修を進める中で、中学・高校時代に漠然と憧れた教職の厳しい現実などを知り、教職への取り組みや進路を変更すると指摘している渡津 (2013) とも一致する。一方で、この段階の学生は教育現場などでの実習体験が未経験であるため、実習の中で発達すると考えられるような教師としての効力感やアイデンティティの変化はこの段階では見られなかったと考えられる。櫻井 (1992) は、教育実習体験後の教育大学3年次の学生は1年次のよりも効力感が高くなること

を示していることから、介護等体験や教育実習、あるいは教育現場でのボランティアやインターンシップの経験が、教師効力感やアイデンティティの向上を促す可能性が考えられる。また、春原（2010）は大学生同士による模擬授業であっても授業前よりも授業後で教師効力感が高くなることを示している。大学の教員養成課程における低学年時の模擬授業や教育現場での実習経験も含めた4年間の効力感やアイデンティティの様相についてさらに検討する必要がある。

さらに、1年次末の「子ども志向」「職業的憧れ」「自己成長」は、2年次末の教師効力感や教師アイデンティティと正の関連がみられた。これは、子ども志向や教師への信頼感が高い効力感と関連することを示した春原(2008)や三島ら(2012)の結果や、自身の知識の増大や自律的な動機づけがアイデンティティの発達と関連することを示した岩佐ら(2020)や井内・田中(2016)の結果と同様の傾向である。子どもへの関心や教職に憧れをもって教職を志望し、自己成長を目指して教職の学習に取り組み始めることは、その後の教師としての効力感やアイデンティティの発達を導く傾向が示唆される。今後は、教職のどのような側面に対して憧れを抱いているのかを明確にするとともに、高大連携によって高校時代から教職の魅力を体感できる仕組みや、子どもと関わる機会を作ることによって子どもへの関心を高める仕組みを構築することによって、大学入学後に教職を履修する中で教師としての効力感やアイデンティティが促進されると考えられる。

本研究の結果、教師効力感や教師アイデンティティの促進には、子ども志向や教職への憧れ、自己成長などの動機づけの要因が特に重要であることが示された。今後は、教育現場での実習経験も考慮したうえで、初期の動機づけの要因が教師としての効力感やアイデンティティにおよぼす影響についてさらに検討し、教員免許取得までの学生の変化を捉えることが求められる。また、本研究は単一大学におけるサンプルであり、ごく少数であることから、一般的な傾向を示しているとは言えない。尺度においても妥当性が低いものも見られた。また、任意による回答であり、ドロップアウトする学生の様相などもとらえきれていない。妥当性と信頼性を高めた尺度を用いて、多くのサンプル収集が必要である。そのためにも、教職課程登録学生を4年間にわたって全学的に調査を実施する仕組み構築の検討が期待される。

謝辞

本研究は2017-2020年度科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号17K04717)の助成を受けたものです。本研究の調査に際し、ご協力を頂いた参加者に深謝いたします。なお、本研究における利益相反は存在しません。

注

- (1) 田中 (2019) の「子ども好き」を「子ども志向」に尺度名を変更した (使用している項目は同一)。

参考文献

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, Vol.2. Academic Press, 141-171.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, **20**, 107-128.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective. *Science Education*, **84**, 740-756.
- 藤原正光 (2004). 教師志望動機と高校・大学生活一教員採用試験合格者の場合一 文教大学教育学部紀要, **38**, 75-81.
- 春原淑雄 (2008). 教育学部生の教師効力感とその関連要因 日本教育心理学会総会発表論文集, **50**, 75.
- 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一教員養成課程の新入生を対象として一 学校教育学研究論集, **21**, 1-10.
- 井内伸栄・田中希穂 (2016). 看護学生の就職動機と仕事に対する価値観の縦断的検討 大阪信愛女学院短期大学紀要, **50**, 1-5.
- 岩佐康弘・杉村和美・田爪宏二 (2020). 教員養成課程という文脈でのアイ

- デンティティ発達研究の今後の課題—半澤氏・若松氏のコメントに対する
リプライ— 青年心理学研究, **32**, 46-50.
- 増田優子・田爪宏二 (2015). 教師志望学生における教師効力感と特性自己
効力感との関係—実習経験者と実習未経験者との比較— 京都教育大学教
育実践研究紀要, **15**, 211-218.
- 松井賢二・柴田雅子 (2008). 教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティ
ティとの関連 新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要『教
育実践総合研究』, **7**, 141-159.
- 三島知剛・井上菜美・森敏昭 (2012). 教職志望学生の教職意識と小学校時
代における教師からの被教育体験への認知との関係: 学部1年生と3年生
の差異に着目して 日本教育工学会論文誌, **35**, 345-356.
- 文部科学省 (2021). 学校教員統計調査—令和元年度(確定値)結果の概要—
(e-Stat 政府統計の総合窓口 <https://www.e-stat.go.jp/statistics/00400003>
2021.10.10アクセス)
- 中山博夫 (2007). 教職課程履修学生の志望意識の変容に関する事例研究
—教職課程受講と教育実習での体験に着目して— 目白大学総合科学研究,
3, 83, 93.
- 大前哲彦・角谷史孝・喜多忠政 (2011). 教職課程履修生の意欲の高まりと
視野の広がりについての考察—教職に関する意識調査Ⅲ— 大阪音楽大学
研究紀要, **49**, 97-120.
- 櫻井茂男 (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学研究
所紀要, **28**, 91-101.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The Teacher
Self-Efficacy scale [On-line publication]. Available at: [http://
www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm)
- 田中希穂 (2019). 教職課程への動機づけが教育実習後の教師効力感・教師
アイデンティティにおよぼす影響 同志社大学教職課程年報, **9**, 21-33.
- 渡津英一郎 (2013). 教職課程を履修する学生の受講動機とその後の選択
—教職課程受講登録から採用試験合否まで— 愛知大学教職課程研究年報,
3, 71-84.

要約

教職課程を履修した学生が教職に就くと、教育現場での実践経験をとおして教師としての資質能力のさらなる向上を図ることが求められる。若手教員が自らの教員としての資質能力の向上に努め続けるためには教師効力感や教師アイデンティティの向上が重要である。そこで本研究では、大学の学部段階での教師効力感や教師アイデンティティを支援する方法を模索するために、教育現場での実習経験前の学生の教師効力感や教師アイデンティティの変化について検討するとともに、それらと教職志望理由や教職課程科目履修動機との関連性について明らかにすることを主な目的とした。4年制総合大学で教職課程を履修している学生33名（男性17名、女性16名）を対象に、1年次末と2年次末に調査を実施した。その結果、教師効力感やアイデンティティは1年次末から2年次末にかけてあまり変化しなかった。また子ども志向、教職への憧れ、自己成長のような動機づけ的要因が教師効力感やアイデンティティの促進と関連することが示唆された。

キーワード：教職課程、動機づけ、教師効力感、教師アイデンティティ