

教育実習前後における実習生の教師に対する 負のイメージの影響

—教師志望度に影響する要因—

川田 英之
(附属坂出中学校)

762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

Influence of Negative Image of Trainees on Teachers Before and After Teaching Practice: Factors Affecting Teacher Aspirations

Hideyuki Kawata

Sakaide junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037

要 旨 教育実習生を対象に、近年の教師に対する負のイメージの影響と、教育実習を通じた変容について調査した。負のイメージの影響は少なからずあること、教育実習前後であまり変わらないこと、教師志望度に影響すること、授業や子どもとのかかわりの中での成功体験から、自身の成長を実感した実習生が、教師志望度を高める傾向にあることが明らかになった。

キーワード 教育実習 負のイメージ 正のイメージ 教師志望度 自身の成長の実感

1 はじめに

近年、教員採用試験の倍率低下が問題とされている¹。「大量退職等に伴う採用者数の増加と既存の受験者数の減少によるところが大きい」²との分析もある。受験者減少の理由の一つとして、マスコミ報道等による、「長時間労働など過酷な労働環境」をはじめとした教師という職業に対する負のイメージによる影響は否定できない³。

教師を志して大学の教員養成課程に入学した学生にも、そうした負のイメージの影響はあると思われる。ただ、負のイメージを払拭したり、負を上回る正のイメージを得たりする経験があれば、教師志望の大きな動機ともなる。その一つの契機に教育実習は位置する。

教育実習は、学生が大学で履修してきた科目の理論的、技術的な学習成果を実際の学校現場で適用し、体験を通して教師としての力量形成を行うのがねらいである。児童生徒と触れ合う中で、教職への理解を深め、教

師という職業を選択するかどうかを考える機会となる。

今栄・清水(1994)は、教育実習が実習生の教員志望動機を強める効果をもつことを明らかにしている⁴。持留・有馬(1999)は、教育実習が「教師になりたい」「まだ迷っている」学生の個人的自己効力感を高めることを明らかにしている⁵。また、淵上・島田・園屋(1994)は、教育実習生の61.2%が実習後に教師志望度を高める方向に変化し、15.1%が教師志望度を低下させることを報告している⁶。三島(2007)は、実習前後において、教育実習生の授業イメージ・子どもイメージはポジティブに変化するものの、教師イメージはあまり変化が見られないことを報告している⁷。

このように、教育実習が実習生に及ぼす効果等についての研究は多いものの、近年の教師に対する負のイメージがどの程度実習生に影響を及ぼしており、教育実習を通してどのように変容するのかについては、管見する限り、明らかにされていない。また、多くの研

究が、選択肢形式の回答から得られる量的データの分析を基にしているが、実習生の内面の変容をより詳細に分析・考察する上では、自由記述等を基にした質的分析も必要となる。

そこで、本研究では、教育実習前後における実習生の教師像の変容について、実習生を対象としたイメージマップと自由記述を基にした量的、質的分析を行い、教師に対する負のイメージの影響とその変容について多面的に考察し、概観することを目的とする。

2 分析方法

2.1 調査時期

2022年9月2日（金）～2022年9月30日（金）にかけて、香川大学教育学部附属坂出中学校で教育実習を行った実習生を対象に調査を実施し、70名の有効回答が得られた。内訳は、実習期間2週間の大学4年生—小学校等での教育実習経験者（以下、経験者）が44名、実習期間4週間の大学3年生—教育実習未経験者（以下、未経験者）が26名である⁸。

2.2 調査内容

1) 教師に対する負のイメージについて

9月2日（金）の実習初日（以下、実習前）に、「教師イメージ」について、マッピングによる記述を求めた（図1）。記述の言葉から「仕事が多い」「ブラック」等の教師に対する負のイメージ及び「やりがい」「楽しい」等の正のイメージの記述の有無や内容について分析した⁹。

2) 教育実習を通しての、教師に対する負のイメージの変容について

実習期間の最終日（以下、実習後—実習期間2週間の実習生は9月16日、4週間の実習生は9月30日）に、実習前に記入した「教師イメージ」のマッピングを追加、修正する形で、異なる色での記述を求めた（図2）。追加、修正の記述の有無や内容から、教師に対する正負のイメージの変容について分析した。また、「実習を終えて、自分の中で最も変容したのは何ですか？」という問いでの自由記述の回答を求めた。

3) 教育実習を通しての、教師志望度の変容について

実習生26名（未経験者）を対象に¹⁰、実習前後における教師志望度の変容について「5. なりたい」「4. どちらかといえばなりたい」「3. 迷っている」「2. どちらかといえばなりたくない」「1. なりたくない」の5件法で求めた。また、その理由について、自由記

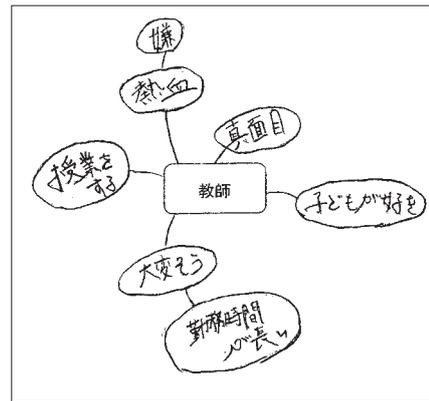


図1 実習生イメージマップ例（実習前）

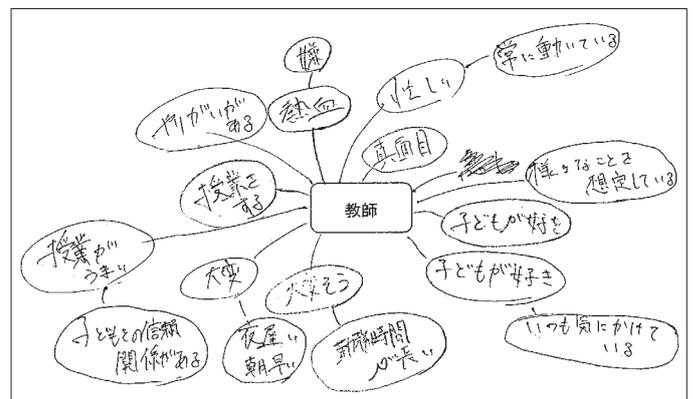


図2 実習生イメージマップ例（実習後）

図1に色を変えて、加筆や修正をする

述での回答を求めた。

3 結果

3.1 教師に対する負のイメージと正のイメージ（実習前）

実習前のイメージマップを分析すると、48名（70名中—68.6%）が、負のイメージを記述していた。内訳は、経験者が31名（44名中—70.5%）、未経験者が17名（26名中—65.4%）である。実習経験の有無を問わず、多くの実習生が、教師に対する何らかの負のイメージをもっていた。また、実習経験者が未経験者より、負のイメージをもっている割合がやや高い。

負のイメージの記述を、①「大変」「ブラック」等の「全般的」イメージに関わる内容、②「サービス残業」「休みがない」といった「勤務時間」に関わる内容、③「多忙」「時間に追われる」といった「勤務内容」に関わる内容、④「自分が壊れる」「疲労」「つらい」といった「自分自身」に関わる内容、の四つの項目で分類した。「全般的」「勤務内容」の記述が多い。また、

実習未経験者は、その2項目に加え、「勤務時間」に関する記述も多い(表1)。

表1 負のイメージの記述数(実習前—複数回答有)

| | 経験者(44名) | 未経験者(26名) | 合計(70名) |
|-------|----------|-----------|---------|
| ①全般的 | 31 | 10 | 41 |
| ②勤務時間 | 6 | 11 | 17 |
| ③勤務内容 | 26 | 15 | 41 |
| ④自分自身 | 2 | 4 | 6 |
| 合計 | 65 | 40 | 105 |

実習前のイメージマップから、教師に対する正のイメージを分析すると、54名(70名中—77.1%)に、正のイメージの記述があった。内訳は、経験者が35名(44名中—79.5%)、未経験者が19名(26名中—73.1%)である。実習経験の有無に関わらず、正のイメージの方が、負のイメージより、記述数が多い。

正のイメージの記述を、①「やりがい」「成長できる」といった「全般的」内容、②「あこがれをもたれる」「情熱をもっている」等の「教師」に関わる内容、③「素直」「元気をもらえる」「子どもとの信頼関係」といった「子ども」に関わる内容、④「教えるプロ」「反応が良い」といった「授業」に関わる内容、の四つの項目で分類した。

実習経験者、未経験者ともに、「教師」「全般的」「子ども」の順に多い(表2)。

表2 正のイメージの記述数(実習前—複数回答有)

| | 経験者(44名) | 未経験者(26名) | 合計(70名) |
|------|----------|-----------|---------|
| ①全般的 | 27 | 9 | 36 |
| ②教師 | 41 | 18 | 59 |
| ③子ども | 22 | 8 | 30 |
| ④授業 | 11 | 3 | 14 |
| 合計 | 101 | 38 | 139 |

負のイメージと正のイメージの両方を記述した実習生は41名(70名中—58.6%)、内訳は、経験者26名(44名中—59.1%)、未経験者15名(26名中—57.7%)である。負のイメージのみの記述は7名(経験者5名、未経験者2名)、正のイメージのみの記述は13名(経験者9名、未経験者4名)である。正のイメージの記述数と、負のイメージの記述数の間に、ほとんど相関は見られなかった($r=0.15$)。

3.2 教師に対する負のイメージと正のイメージ(実習後)

実習後のイメージマップから負のイメージの記述を分析すると、実習前に記述した48名中、28名は追加・訂正を行わなかった。20名(経験者7名、未経験者13名)が、新たな負のイメージを追加していた。実習前に負のイメージの記述が無かった22名中、新たに追加した実習生は3名であった。

新たに負のイメージを追加した20名の記述を、実習前の分類4項目での内訳を見ると、経験者より、未経験者が負のイメージを増やしていた。実習生全体で28個の追加があり、特に「勤務内容」(忙しい、準備が大変、トラブル対応が大変等)が多く追加されている。ただ、実習前の負のイメージからの追加数自体は少なく、表1と比較しても、実習前後の負のイメージに、大きな変化があるとは言えない(表3)。

表3 負のイメージの追加数(実習後—複数回答有)

| | 経験者(44名) | 未経験者(26名) | 合計(70名) |
|-------|----------|-----------|---------|
| ①全般的 | 6 | 3 | 9 |
| ②勤務時間 | 0 | 3 | 3 |
| ③勤務内容 | 1 | 10 | 11 |
| ④自分自身 | 3 | 2 | 5 |
| 合計 | 10 | 18 | 28 |

実習後のイメージマップから正のイメージの記述を分析すると、53名(70名中—75.7%、経験者28名、未経験者25名)に、新たな追加があった。

実習前の分類4項目で内訳を見ると、実習生全体で、155個(負のイメージの6.2倍)の追加があった。実習前の正のイメージの記述数(表2)と比較しても、正のイメージの追加数が多い。経験者より、未経験者が、正のイメージを多く追加していた。

「生徒はかわいい」「成長する」等の「子ども」イメージ、「やりがいが多い」「成長できる職業」等の「全般的」イメージ、「生徒主体の授業」「うまくいくとうれ

表4 正のイメージの追加数(実習後—複数回答有)

| | 経験者(44名) | 未経験者(26名) | 合計(70名) |
|------|----------|-----------|---------|
| ①全般的 | 18 | 16 | 34 |
| ②教師 | 6 | 8 | 14 |
| ③子ども | 32 | 44 | 76 |
| ④授業 | 15 | 16 | 31 |
| 合計 | 71 | 84 | 155 |

しい」等の「授業」イメージが多く追加されている。一方、「誠実」「細やかな気配り」等の「教師」イメージの追加は他の項目の追加に比べて少なく、実習前後で、大きな変化があるとは言えない（表4）。

3.3 実習を終えての自己の変容

「実習を終えて、自分の中で最も変容したのは何ですか？」という問いでの自由記述の回答の内容を、①「全般的」な内容に関する事、②「教師」に関する事、③「子ども」に関する事、④「授業」に関する事、⑤「その他」の五つの項目で分類した。

「授業」が最も多く、次いで「子ども」「教師」の順となっている。「教師」は、経験者に大きな変容はないが、未経験者は「子ども」より多くの追加があり、変容は大きい（表5—複数の記述内容があれば、件数に数えた）。

表5 自己の変容（自由記述）（複数回答有）

| | 経験者(44名) | 未経験者(26名) | 合計(70名) |
|------|------------|------------|------------|
| ①全般的 | 6 (13.6%) | 4 (15.4%) | 10 (14.3%) |
| ②教師 | 4 (9.0%) | 9 (34.6%) | 13 (18.6%) |
| ③子ども | 16 (36.4%) | 6 (23.1%) | 22 (31.4%) |
| ④授業 | 26 (59.1%) | 13 (50.0%) | 39 (55.7%) |
| ⑤その他 | 3 (6.8%) | 0 (0.0%) | 3 (4.3%) |
| 合計 | 55 | 32 | 87 |

以下、代表的な記述内容について、小見出しをつけて述べる。（小見出し中の内容項目括弧内は、経験者の件数・未経験者の件数、の順に示す。）

1) 全般的イメージに関する事（10件）

教師という仕事について（6件・2件）「想像以上に忙しく大変であるが、非常にやりがいを感じられるもので、生徒がモチベーションとなり仕事を頑張れるということを実感した。」「大変でつらいと思っていましたが、生徒の成長を見守れることや、生徒との対話が楽しいと思いました。」「仕事が多い分だけのやりがいや喜びがあること。」多様な経験について（0件・2件）「学校現場の慌ただしさや忙しさ、恐ろしさも知ることができた。」「今の努力ではまだまだ足りないと思う部分がたくさんあった。自分に足りない部分をたくさん知れたことが、今回の実習の一番の成果だと思う。」

以上のことから、実習生が、教育実習を通して、教職の厳しさや職務の重さ、楽しさを感じていることが

伺える。

2) 教師に関する事（13件）

教師としての自覚・使命感について（1件・1件）「私たち教育実習生も生徒たちにとっては“先生”であった。教師としてのプライドを持ち、自信をもって堂々とふるまうということである。」「教師にいつかになりたいと思っていた気持ちが大きくなった。教師＝ブラックのイメージがついてしまっていて、なりにくいかもしれないと思っていたが、自分のやりたいことをやってみて、社会でいろいろな経験をしてそれを子どもに伝えてあげられるような教師になりたい。」教師観・教育観について（3件・8件）「教えることが教師ではなく、子どもたちに様々な道を用意してあげて、子どもたち自身の意思で成長していくものだと感じた。」「先生として常に何でも答えられるようになってないといけないと考えていたが、先生たちも学んでいる最中であり、成長段階であるということ。」「教師は“教師”という生き物でなく“人間”が教師という職業をしているだけ。でも、それを子供たちに見せたらだめで、“教師”という生き物であるのが前提で、それぞれの色を見せている。」

以上の記述内容から、実習生が教師の厳しさや職務の重さを感じつつ、教師としての資質について理解を深め、教師としての使命感を深め、教職への意欲を高めていることが伺える。

3) 子どもに関する事（22件）

子どもに関する考え方について（6件・5件）「子どもたちは思っていた以上に元気をくれる。」「思春期で関わるのが難しいと思っていたが、考え方が素直で素敵だと感じた。」「先生の動きや生徒のことを観察していくうえで、子どもの言動には何かしら理由があるとわかった。」「授業中だけでなく、普段の休み時間や掃除時間、話しかけた時の様子など、場面ごとに生徒の良さや個性を感じた。」子どもとのかかわり方について（9件・1件）「生徒との関わりが実習前よりも上手くなったこと。」「やるべきことは、生徒と関わることであったと気付いたことは、自分の中で一番の変化だった。」「授業だけでなく、授業外でも、あいさつや雑談など、それぞれ別々に捉えていたが、全てが信頼や授業につながっていた。その時は意識していなくても、その行いが生きてくることもある。」生徒指導に関する力量について（1件・0件）「これまではよく話してくれる子ばかりに話していたが、話さないで終わってしまった子も多くいたので、積極的に話すこと

表6 実習前後における教師志望度の変容（太字下線部は負のイメージ）

| 実習生 番号 | 実習前 | 実習後 | 理由の記述 |
|-----------|-----|-----|---|
| A | 5 | →5 | 小学生の頃から夢が教師で実習前もいいなと思っていたが、実習後、なりたいたいと思う気持ちが実際に生徒と触れ合うことで強まったから。 |
| B | 5 | ↘4 | <u>体がもたない。自分の生活や行動が制限される。</u> |
| C | 5 | ↘4 | 自分の教科に対する知識のなさ故。 |
| D | 5 | ↘3 | <u>教師の大変さを身にしみて感じたから。</u> |
| E | 4 | ↗5 | 学校という場所が好きだと感じた。子どもたちがかわいいと感じた。 |
| F | 4 | ↗5 | 生徒とともに成長できる良い仕事だと思った。達成感が大きい。 |
| G | 4 | →4 | 授業をつくって子どもがよい反応をしてくれると楽しいと思った。しかし、コミュニケーションの取り方にまだ苦手意識がある。 |
| H | 3 | ↗5 | 子どもたちの頑張る姿に心打たれた。 |
| I | 3 | ↗5 | 一生懸命がんばって授業準備をした授業が楽しかった。やっぱり子どもが大好き。子どもに関わり続けたいから。 |
| J | 3 | ↗4 | 子どもからエネルギーをもらえるので現場で過ごしてみて3から4へ。 <u>ただ、実習生でも遅く感じてしまう19:00に下校するより後に先生が帰って朝は実習生より先にいる姿を見ると、やっていけるか不安が残るので4。</u> |
| K | 3 | ↗4 | 裁縫が苦手と答えていた生徒が、授業後に「楽しかった」と言ってくれたことがきっかけで、教師のやりがいに気づくことができました。 |
| L | 3 | ↗4 | <u>大変なのは分かっていたが、生徒との関わりが想像以上に楽しかったため。</u> |
| M | 3 | ↗4 | <u>とっても大変だったけれど、それと同じくらい楽しかったからです。</u> |
| N | 3 | →3 | 専門的な知識がなく、教えることに不安を感じた。子どもは好きで、かかわることもすばらしいことだと再確認した。 |
| O | 3 | →3 | 生徒の「わかった」にとっても嬉しく感じる反面、反応が悪いときの私自身の落ち込みが大きい。 |
| P | 3 | →3 | 教師になるか迷っていた。実習終わってみて、先生の仕事を少しみれたのでさらに悩んでしまった。 |
| Q | 3 | →3 | なりたいたいしなりたくないです。 |
| R | 3 | →3 | <u>お仕事柄仕方ないのかもしれないが、家庭があとになってしまうのが気になるから。私は公私共に納得できるものにしたいので、家庭をおろそかにはしたくない。</u> |
| S | 3 | ↘1 | <u>実習生より現職の先生の方が忙しそうだったから。実習でも大変だったのに・・・。給料が低いと言われている中での仕事量が多いから。</u> |
| T | 2 | ↗4 | 1ヶ月通して、自分もできることがあり、どんどん成長していると感じたため。 |
| U | 2 | ↗3 | 自分が今まで自分より年少の人と関わった経験があまりに少なく、教師の姿でいる私が想像できていなかったのが、少し見えてきたため。 |
| V | 2 | ↗3 | 想像以上に中学生がかわいく感じたのとも素直さに心を打ち抜かれた。 <u>一方で忙しさに驚いた。</u> |
| W | 2 | ↗3 | 以前からなりたいたいと思っていたが、実習前では完全になりたくないに意がよっていました。今回の実習で、生徒の反応がよかった時とかはやりがいをとても感じたけど、まだまだ技量の足りなさを感じたので、今は迷うところです。 |
| X | 1 | ↗3 | 楽しい、やりがいのある仕事というのは実感できたが、 <u>やはりそれ以上の大変さがあり、簡単に教員になるとは言えないから。</u> |
| Y | 1 | ↗2 | <u>きつそう。授業の研究、生徒と接することはいいが、仕事量が多すぎる。</u> |
| Z | 1 | →1 | 元々、他の目標があるから。 |

由について、「一生懸命がんばって授業準備をした授業が楽しかった。やっぱり子どもが大好き。子どもに関わり続けたいから。」と記述していた。Iは、実習前、教師になるかどうか迷っていた。実習を通して、「多忙」という負のイメージは変わらなかったものの、授業や子どもとの触れあいでの成功体験を通して、「やりがい」という、自分自身の成長、自己実現の可能性を感じ、「5. なりたい」に変化したと考えられる。

志望度を高めた実習生14名の内、13名が、「子どもから元気もらえる」「忙しいが充実」「楽しい」「子どもたちと一緒に成長する」「達成感」等、Iと同様、自分自身に対する向上的変容のイメージを記述していた。LとMの、志望度を高めた理由には、「大変なのは分かっていたが、生徒との関わりが想像以上に楽しかったため。」「とっても大変だったけれど、それと同じくらい楽しかったからです。」と、負のイメージを超える自身の経験の記述が見られる。Tの理由には、「1ヶ月通して、自分もできることがあり、どんどん成長していると感じたため。」と、自身の成長の実感が記述されている。

教育実習を通して、「まだ迷っている」「どちらかといえはなりたくない」「なりたくない」といった志望度の高くない実習生が、自分自身の成長を実感することで志望度を高めることが明らかになった。

2) 志望度が変わらなかった実習生 (8名)

志望度が変わらなかったのは、8名であり、内訳は、実習前に「5. なりたい」が1名、「4. どちらかといえはなりたくない」が1名、「3. 迷っている」が5名、「1. なりたくない」が1名である。内、「5→5」(A)「4→4」(G)の2名は、志望度が高いまま変わらなかった実習生である。「1→1」(Z)の1名は、他の仕事への志望が強い実習生である。

「3. 迷っている」ままで志望度が変わらなかった5名(N・O・P・Q・R)の内、Nのイメージの変容を見る(図4)。Nは、実習前に、「ブラック」「忙しい」等の負のイメージと「やりがいがある」「子どもの成長」「おもしろい」等の正のイメージの両方を記述していた。実習後、「子どもとの信頼関係」「自信」といった正のイメージ等、16個のイメージの追加があった。負のイメージの追加・訂正は無かった。志望度の変化がない理由として「専門的な知識がなく、教えることに不安を感じた。子どもは好きで、かかわることも素晴らしいことだと再認識した。」と記述していた。

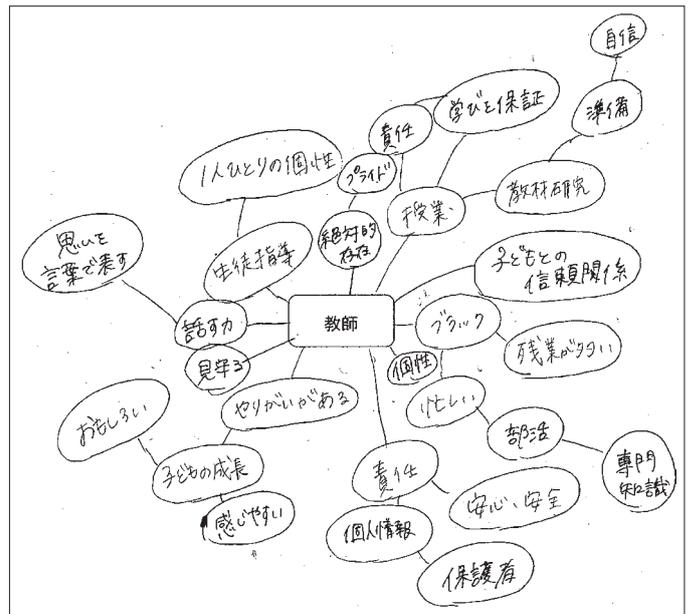


図4 実習生N イメージマップ

Nは、子どもとのかかわりの中で、教師という仕事のすばらしさを感じたものの、自身の授業経験がうまくいったと自覚できず、自分自身の成長が感じられなかったと考えられる。他の4名のイメージマップを見ても、Nに「自信」という記述の追加があったのみで、O・P・Q・Rの実習生には、志望度を高めた実習生に見られた、自分自身の成長の実感と見られるイメージの追加はなかった。

3) 志望度が低下した実習生 (4名)

志望度が低下したのは、4名であり、実習前、「5. なりたい」が3名(B・C・D)、「3. 迷っている」実習生が1名(S)である。

実習生番号C(5→4)のイメージの変容を見る(図5)。Cは実習前に、「過労」「コスパ悪い」等の負のイメージと「楽しい」等の正のイメージの両方を記述していた。実習後、「達成感」「生徒に愛されている」といった正のイメージ、「自己犠牲」といった負のイメージ(「生徒想い」と繋がっていることから、正のイメージの部分もある)を含む6個のイメージを追加した。志望度が低下した理由として、「自分の教科に対する知識のなさ故。」と記述していた。

同様に、B(5→4)は「体がもたない。自分の生活や行動が制限される。」、D(5→3)は、「教師の大変さを身にしみて感じたから。」、S(3→1)は「実習生より現場の先生の方が忙しそうだから。実習でも大変だったのに…。給料が低いと言われている中での仕事量が多いから。」と、志望度が低下した理由を記

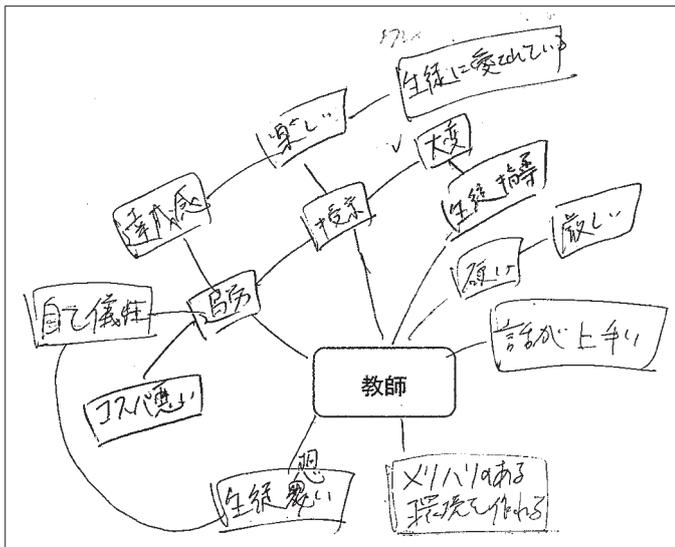


図5 実習生C イメージマップ

述していた。志望度を高めた実習生に見られた、自分自身の成長の実感と見られるイメージの記述の追加は、Cの「達成感」（しかも「過労」とつながっている）1個のみである。4名は、教師に対する負のイメージが上書きされた反面、自分自身の成長とのつながりがありあまり感じられず、志望度を下げたと考えられる。ただ、B・Cは、実習後の志望度が「4. どちらかといえばなりたい」であり、Dも「3. 迷っている」であることから、以降の大学での学びや、次の実習等の経験の中で自身の成長が実感できれば、志望度も向上する可能性がある。

4 考察

以上の結果を踏まえ、教育実習について総合的に考察していく。

本研究では、教育実習生を対象に、教師や教師という職業に対する近年の負のイメージがどの程度影響を及ぼしており、教育実習によってどのように変容するのかについて、イメージマップと自由記述を基にした量的、質的分析を行った。

負のイメージについては、68.6%の実習生徒が、実習前に負のイメージをもっていた。イメージの内容は、「全般的イメージ」「勤務内容」についてが多かった。負のイメージ数自体は、実習後も大きな変化が見られなかった。

一方、実習前から、71.1%の実習生が、正のイメージをもっていた。正のイメージ数は負のイメージ数を上回っており、実習後も、多くの正のイメージを追加していた。教育実習は、実習生の教師に対する正のイ

メージを大きく変化させることが明らかになった。また、「子ども」「全般的」「授業」イメージが多く追加される一方、「教師」イメージには、大きな変化は見られなかった。これは三島（2007）¹¹の結果とも一致しているが、実習未経験者の「教師」イメージには変化が見られた。

実習を終えての、実習生自身の自己の変容については、「授業に関すること」「子どもに関すること」「教師に関すること」等の項目について、変容を実感した実習生が多かった。

また、53.8%の実習生が実習後に教師志望度を高め、15.4%の実習生が教師志望度を低下させた¹²。「迷っている」ままで志望度が変わらなかった実習生もいた。

志望度が高まる、変わらない、低下した実習生に、教師に対する負のイメージは影響していることが確認できた。教師志望度を高めた実習生は、負のイメージ自体はあまり変わらないものの、授業での成功体験や子どもとのかかわりの中で、自分自身の成長を実感していることが、共通に認められた。一方、教育実習を経験しても、自身の成長の実感が少なかった実習生には、実習前から持っていた負のイメージが志望度の低下や高まらない理由に影響することも明らかになった。当人が何らかの価値を感じることで学習意欲に繋がり、その価値の実現自体が学習の目的となるとする鹿毛（2013）の知見¹³は、教育実習においても認められると言える。

以上のことを踏まえ、今後の教育実習のあり方として、二つの改善の方向性が考えられる。

1点目は、働き方改革の推進を、教育実習の現場でも進めることである。現在、学校現場での勤務の見直し等が進められているが、それが実習生の目にも見える形で示され、実習生がそれを実感することで、抱いている負のイメージを根本的に変える取り組みが必要である。

2点目は、実習のカリキュラムについてである。本研究より、①授業や子どもとのかかわりを通しての成功体験、②それを自分自身の成長やキャリア形成と結びつけること、が重要になってくると考えられる。実習での授業づくりや子どもとの触れあいは重要だが、それと同様に、実習中や実習後に、実習で得る経験を実習生が振り返り、自己とつなげ、自らの成長を確認する機会や、経験が自己の成長につながるように自己を語り直す指導のあり方が重要となってくる。実習指導中、実習事後指導、また、大学に戻っての学びの場

等で留意すべき点である。

今後の課題として、2点挙げられる。

1点目は、志望度が高まった、変わらない、低下した実習生について、実習を振り返っての実習生徒自身の語りを聞き、収集することである。実習前にもっていた教師に対する負のイメージはどこからきているのか、そして実習のどのような経験により、どう変わったのか（あるいは変わらなかったのか）等について、本論の結果と併せて詳細に検討することで、要因がより明らかになるであろう。

2点目は、実習生の追跡調査を行うことである。本研究で明らかにした点については、教育実習による一時的な効果であるのか、継続的なものであるのかについては言及できていない。実習生自身の人生における教育実習の意義を明らかにしていくことで、教育実習のあり得る姿に示唆を得るだけでなく、教育実習以外の、同様の効果をもたらす方法（カリキュラム）を開発する際にも、参考になると考える。

注

- 1 文科省の集計では、2022年度の全国の教員採用試験の平均倍率は、3.7倍で1991年度と同率で過去最低、小学校教員の競争倍率は2.5倍で過去最低となっている。また、各県市別の教員採用選考試験の採用倍率を見ると、小学校で2倍を切っている県もある。小畑康夫（2022）「国立大学附属学校を巡る動向等について」第57回全附連副校団長会研究会 令和4年度日本教育大学協会附属学校連絡協議会副校団長会分科会福山大会講演資料（令和4年10月27日），pp.27-29
- 2 文部科学省「教育業界ニュース」<https://resemom.jp/article/2022/09/12/68627.html>
- 3 例えば、学生（高校生・大学生・大学院生）を対象としたWebアンケートによると、「教員志望の学生が減っている理由は何だと思っているのか？」の問いに対する答え（複数回答可）で最も多かったのは「長時間労働など過酷な労働環境」（94%）であり、以下、「部活顧問など本業以外の業務が多い」（77%）「待遇（給料）がよくない」（67%）となっている。また、回答者の2割は、「教員を目指すのをやめた」と答えている。室橋裕貴「なぜ教師志望の学生は減少しているのか？学生アンケート結果から」#教師のバトン <https://news.yahoo.co.jp/byline/murohashiyuki/20220417-00291333>
- 4 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），pp.185-195
- 5 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，pp.303-309
- 6 淵上克義・島田俊秀・園屋高志（1994）「教育実習に関する事前・事後指導に関する基礎的調査研究（Ⅳ）—教育実習のストレス、対処行動、大学進学志望動機と教育実習後の教職志望度の関係—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』4，pp.145-153
- 7 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（1），pp.107-114
- 8 香川大学教育学部では、大学3回生時に主免の実習を行い、大学4回生時に副免の実習を行う。多くの学部生が2回の実習を経験するカリキュラムとなっている。
- 9 例えば、「厳しい」という言葉でも、仕事内容が厳しいのか、勤務時間が厳しいのかというように、同じイメージの言葉であっても、その意味することは異なる。そのため、分類の際には、その言葉の意味するところをイメージマップのつながりから判断した。判別できないものや、イメージの伴わない言葉（授業、教材研究、子ども理解等）は記述数に入れていない。
- 10 実習期間4週間（大学3回生）の未経験者の実習生26名を対象としたのは、実習期間2週間（大学4回生）の経験者の実習生44名は、本研究の対象とした実習期間に、既に他職種への就職が決まっていたり、教員採用試験を受験済みで結果が出たりしている者もあり、教育実習以外の教師志望度に影響を与える要因を除くためである。
- 11 注7に同じ。
- 12 この結果は、淵上・島田・園屋（1994）の結果とはほぼ同じと捉えることができる。注6に同じ。
- 13 鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房，pp. 24