

教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究

—— 教職への興味・教職の専門性に着目して ——

山口 陽 弘¹⁾・都 丸 亜希子²⁾・古 屋 健¹⁾

1) 群馬大学教育学研究科専門職学位課程教職リーダー専攻

2) 太田市立南小学校

(2009年9月30日受理)

A Study of Vocational Preference and Teacher Efficacy of the Candidates for Teaching Profession :

Focusing on Their Interest in Teaching Profession and its Required Expertise

Akihiro YAMAGUCHI¹⁾, Akiko TOMARU²⁾, Takeshi FURUYA¹⁾

1) Program for Leadership in Education, Professional Degree Course,

Graduate School of Education, Gunma University

2) The Ota South Elementary School

(Accepted on September 30th, 2009)

I. 問 題

1. 本研究の目的

本研究の主たる目的は、教職志望を規定する職業興味と効力感について検討し、教員採用試験に合格した学生の特徴を調べることである。

工業技術者希望と教職希望者の職業選択について検討した松本(1995)によると、職業選択に関する最も大きな心理的要因は「職業興味」としている。若松(1997)は、職業の中でも教職に焦点を当て、「教職への魅力」について研究した。若松は教員養成学部学生を対象に、教職への魅力について教職志望者と非志望者を比較した結果、教職志望者が非志望者よりも「教職への魅力」を高く評定する結果を得た。

効力感については、Bandura(1977)が自己効力(self-efficacy)という概念を用いてから、教師教育の領域でも用いるようになっていく。教師効力感(teacher efficacy)という概念がさらにあり、Ashton

(1985)によると、教師効力感とは「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信念」とであると定義され、実際の教育的行為を規定すると考えられている。指導困難な生徒に粘り強く指導し(Woolfolk & Hoy, 1990)、内発的動機づけへの志向性が高く、PM型リーダーシップ行動をとり、教職への満足感・適応感が高い(丹藤, 2001)ことなどが報告されている。教育学部生の教師効力感について検討した桜井(1992)によって、教師志向者は、この教師効力感が高いという。

本研究では職業の中でも教職に焦点を当て、教職への興味や効力感を測る質問紙を作成し、教職志望者が感じる職業興味と教職興味、効力感について検討する。効力感として、教師効力感の基盤になると考えられる自己効力感、教師に必要な知識や技術を備えることも効力感の一つであると考えられるため、教職の専門的知識・技術も加えて効力感とする。教職志望である学生は、教員という進路に向けての

準備も進んでいると考えられることから、進路準備度も併せて測り教職志望度を測定する。各尺度における得点から、教員採用試験合格者の特徴を調べ、職業興味と教職興味については、教育学部と他学部の学生、高校生との比較も行う。

2. 分析方針・研究モデル

本研究では、教職志望を規定する職業興味と効力感について検討し、その後教育学部4年生の中でも教員採用試験合格者と教職第一志望の学生（教員採用試験不合格者と大学院進学希望者数名）の差異について特に調べる。次に教職志望の学生が就職を希望する校種によって、職業興味や効力感に違いがみられるかについて調査し、教育学部生と他学部の学生、高校生との相違についても分析する。最後に、Lent, Brown & Hackett (1994) による社会・認知的進路理論 (Social Cognitive Career Theory; SCCT) が、教職という領域においても説明されうるかを検討する。図1は、本研究全体の検討モデルであり、太線はSCCTモデルによる教職志望のモデルで、一線は相関が予想されることを示す。

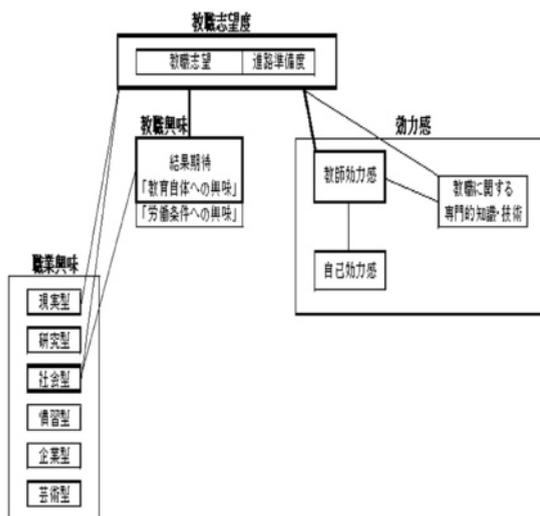


図1 本研究全体の検討モデル

3. 職業興味について

3-1. 職業興味と職業決定について

松井(1991)によれば Holland (1985) はパーソナリティ、環境および職業に関する分類学を展開し、パーソナリティは6つの基本型、すなわち「現実型」(realistic; 機械, 器具, 物を秩序だった方法で扱うことを好む), 「研究型」(investigative; 物理的, 生物学的または文化的現象を観察し組織的に創造的に研究することを好む), 「芸術型」(artistic; 美しい物や芸術的作品をつくるために自由に活動することを好む), 「社会型」(social; 人に接触して情報を与えたり, 訓練したり, 面倒をみたりすることを好む), 「企業型」(enterprising; 集団の目標を達成するために人を監督指導することを好む) および「慣習型」(conventional; 書類を分類整理したり, 決められた様式に基づいて計算したりすることを好む) に分類でき, 人は自分のパーソナリティの型に合った環境を選ぶ傾向が強いという。

松本(1995)は職業選択には環境的・社会的・文化的要因と個人的・心理的要因が影響を及ぼしているが, 特に職業選択の際に最も基盤となるものは, 職業的自己概念だと述べている。松本はこの職業的自己概念の形成(職業選択)の基盤になっているのは, 個人的・心理的要因だと考え, 職業選択に影響を及ぼす心理的要因として, 人生観, 職業観, 能力(職業適性), 職業興味, 性格という5つを主な要因と捉え, 工業技術者希望者と教職希望者の差異について検討した。その結果 Holland のパーソナリティ類型に基づいて作成された「R. 現実型」「I. 研究型」「S. 社会型」「C. 慣習型」「E. 企業型」「A. 芸術型」(以下アルファベットで略記) という6つの仕事への職業興味, 両者の職業選択に最も大きく影響していることが示された。松本(1995)は, 5つの心理的要因の中で工業技術者希望者と教職希望者の判別に影響力を持つ項目についても検討した。その結果, 最も判別に寄与した項目は職業興味の中でも「S」で, これに工業技術者希望者は「就きたくない」が, 教職希望者は「就きたい」, 2番目の項目は職業興味の「R」で, 工業技術者希望者はこれに「就きたい」が, 教職希望者は「就きたくない」という結果

を示した。本研究でも、教職志望に最も大きく影響する職業興味は6類型の中でも「S」であり、次に「R」であると予想される。

3-2. 職業興味と教職への興味について

厚生労働省が公開しているキャリアマトリックス上には、ある職業に特徴的な興味がある Holland の6類型によって表されている (<http://cmx.vrsys.net>)。教員について挙げると、小学校教員が「S」「R」「I」であり、中学校教員が「S」、高等学校教員が「S」「I」「R」、盲聾養護学校教員が「S」「A」、幼稚園教員が「S」「A」「R」であることから、教員に共通する興味は「S」であると予想される。

4. 教職興味と教職志望について

若松 (1997) は、教員養成学部で学びながらも、教員を目指さない学生が多く見られる現状を踏まえて、教職への志望を喚起する変数として、教職の魅力に着目し、教職志望・非志望の継続・転向に関わるメカニズムを検討した。教職の魅力尺度を作成し、「やりがい因子」「自分らしさ因子」「教師の人間性因子」「労働条件因子」を抽出した。これを用いて、特に「やりがい」「自分らしさ」が実質的に教職志望を裏付けていることを示唆した。本研究においても、この若松 (1997) が作成した教職の魅力項目を教職への興味項目と位置づけて利用する。

5. 効力感について

5-1. 自己効力感と特性的自己効力感

5-1-1. 自己効力感について

自己効力感 (self-efficacy) とは、社会的学習理論あるいは社会的認知理論 (Bandura, 1977) の中核をなす概念の1つであり、個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知を指す (成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995)。進路に関する自己効力の研究を取り上げた廣瀬 (1998) によると、Betz, Harmon & Borgen (1996) は Holland の6つの分類に合わせて職業内容を問う尺度を作成し、Holland の職業分類に基づいている興味尺度 Strong Interest Inventory (SII) の結果と比較し、各

分野に対する興味と自己効力には各々関連性があることを確認した。

Lent et al. (1994) は Bandura (1986) の社会的認知理論の枠組みを基盤としながら職業発達の流れを図式化し、社会・認知的進路理論 (Social Cognitive Career Theory; SCCT) をモデル化した。このモデルは、Bandura (1986) の三者相互モデルに示される個人・環境・行動が相互に影響し合う関係を念頭におき、自己効力・結果期待、その両者の影響で設定される目標といった社会認知的変数と、外的サポートや障害といった環境変数、さらに性別・人種・身体的健康などの変数も用いて、進路に対する興味、進路の選択、進路に関わるパフォーマンスを各々説明するものである。自己効力とは、ある課題を遂行できる可能性についての自分自身の判断を指し、結果期待とは、課題を遂行した結果として何が得られるかについての主観的予測である。

進路に対する興味の発達モデルとは、ある行動に対してうまく出来そうという良い自己効力、さらに価値ある結果をもたらそうという結果期待を持つことで、その行動に対して興味が湧き、より高い目標を決め、この目標を実現するための行動はやがて成功 (または失敗) につながり、そのことがまた自己効力や結果期待を新たに書き換えるもので、循環型モデルである。さらに自己効力には個人の能力が、結果期待には地位や給与といったその職業の社会的評価も付随して影響するとされている。

安達 (2003) も、Lent et al. (1994) による Bandura (1986) の三者相互モデルの中でも進路に関する自己効力感や結果期待などの個人の認知が、進路発達のプロセスにおいて重要な役割を担うと考えた。安達は SCCT に基づき、自己効力感と結果期待の双方が進路に関する興味に影響を及ぼし、目標設定や具体的な活動に結びつくとし、職業興味を職業選択活動や職業決定を規定する重要な変数と考えた。興味が生起するプロセスへの、結果期待と進路に関する自己効力感の影響力について、大学生を対象に Holland の6類型に基づいて検討し、Betz et al. (1996) 同様、6領域の職業興味すべてに対して効力感と結果期待は影響を及ぼしていることを示した。しかし、

廣瀬（1998）の紹介する Lent et al.（1994）のモデルでは、ある行動に対する自己効力と結果期待、興味は循環型であるということを示したが、安達は自己効力感と結果期待が原因となって職業興味を喚起するという三者の因果関係を示しているため、両者の見解は相反する。

本研究では教職への興味喚起されるプロセスを検討するのではなく、教職志望者の教職への興味と教師効力感の関係を明らかにすることが目的であり、三者の因果関係は想定していないため、自己効力感と結果期待、興味は循環するという視点に立つ。その上で教員採用試験を受験することが必然となる教職志望が、SCCTモデルにおける目標変数であると捉え、教職志望は教師効力感と教職興味の双方との結びつきが強いというモデルを検討する。図2は、教職に関するSCCTモデルで、一線は相関を示す。



図2 教職SCCTモデル

5-1-2. 特性的自己効力感について

成田ら（1995）によると、自己効力感には2つの水準があり、1つは臨床・教育場面における研究でよく用いられている課題や場面に特異的に行動に影響を及ぼす自己効力感であり、もう1つは具体的な個々の課題や状況に依存せずにより長期的に、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である。成田らは後者の観点に立ち、自己効力感のある種の人格特性的な認知傾向とみなし、特性的自己効力感と名づけ、尺度を作成した。佐々木（2006）は大学1年生の学校適応に関する研究において、成田らの特性的自己効力感尺度を用いた結果、13項目を採用し、次元性を確認した。本研究ではこの特性的自己効力感を用いてモデル構築をする。

5-2. 教師効力感

5-2-1. 教師効力感と教職志望について

春原（2007）によると、教師効力感に関する研究が本格化したのは、1980年代に入ってからであり、特に Gibson & Dembo（1984）により Bandura（1977）の自己効力理論にもとづく教師効力感尺度が作成されてからである。この尺度は小学校教師に実施され、因子分析の結果から2因子が抽出されている。第1因子は「個人的な教授効力感（personal teaching efficacy）」で、生徒の学習や行動をうまく指導することができる技術・能力をもっているという教師自身の信念であり、第2因子は「一般的な教育効力感（teaching efficacy）」で、教師個人ではなく、教師一般（あるいは教育）が生徒に変化をもたらす影響力は、家庭環境や両親などの外的な要因によって制限されるという信念であった。

Woolfolk & Hoy（1990）は教育学部生を対象に実施し、Gibsonらとほぼ同様の2因子構造を確認したという。わが国では桜井（1992）がGibsonらの尺度を邦訳して教育学部生に実施し、前原（1994）がWoolfolkらの尺度を邦訳して小中高の教員に実施したところ、両研究ともそれまでと同様の2因子が見いだされている。しかし、春原（2007）はこれらの尺度が測定する教師効力感の領域は、教科指導領域に関連する事柄がほとんどであるという問題から、教師効力感の測定領域の拡大を試み、従来の教師効力感研究における「個人的な教授効力感」にしばり検討した結果、「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」の3因子を見出した。本研究でも、春原同様「個人的な教授効力感」にしばって検討する。

自己効力感は、自然発生的に生じてくるのではなく、①自分で実際に行ってみること（遂行行動の達成）、②他人の行為を観察すること（代理的経験）、③自己教示や他者からの説得的な暗示（言語的説得）、④生理的な反応の変化を体験してみること（情動的喚起）といった4つの情報源をとおして、個人が自ら作りだしていくものである（Bandura, 1977）。この観点から、春原（2007）は教育学部生が行う教育実習では、実際に授業を行う直接経験の場（遂行

行動の達成)があり、現職教師や他の実習生の授業を観察する場(代理的経験)、指導教師から励ましやアドバイスをもらう機会(言語的説得)や授業実施などに伴う情動状態を自己認知する機会(情動的喚起)があることから、教育実習は自己効力感の変化をもたらす4つの情報源と深く関わっており、教育学部生の教師効力感の変化に大きな影響を及ぼすと考え、教育実習前後における変化を検討した結果、「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」のいずれも、実習前に比べて実習後の方が高いということが示された。

実習前後の3因子それぞれについて比較した結果、教育学部生の教師効力感は測定領域によって異なり、教育実習前も実習後も、「学級管理・運営効力感」および「教授・指導効力感」に比べて「子ども理解・関係形成効力感」が高いという特徴を示した。教師志望度別に平均値をみると、実習前後ともに「第一志望」群がその他の群よりも3因子の得点が最も高いことが示され、「就く気はあまりない」群は最も低いことが示された。桜井(1992)によっても、将来教師になりたい者は一般的な教育効力感が高く、個人的な教授効力感も高い傾向にあることが示されている。本研究では1~4年生を対象としていることから、春原のように「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」の3因子に弁別されることは難しいだろう。春原(2007)において教育実習前も教育実習後も高く評定された「子ども理解・関係形成効力感」については、子どもの立場に立って子どもを理解することに関する効力感であるため、学年を問わず判断できるだろうが、「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」についてはいずれも現場に出ることによって理解され、経験を積むことによってさらにステップアップする効力感であると思われる。教育実習を行っていない1・2年生には、2因子の弁別は難しいだろう。したがって、本研究では教育実習経験の有無があるため、「子ども理解・関係形成効力感」と、「学級管理・運営効力感」+「教授・指導効力感」の2因子になると予想される。

桜井(1992)によっても、将来教師になりたい者

は、個人的な教授効力感が高い傾向にあることが示されていることから、「子ども理解・関係形成効力感」「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」のいずれも教職志望者が非教職志望者よりも高くなるであろう。春原では第一志望群が最も高く、桜井でも高志望群の方が低志望群よりも平均値が高かったことから、本研究でも教職を「第一志望」としている学生が最も高く評定するであろう。

5-2-2. 教師効力感と適性について

桜井(1992)は教育学部生に対し、自己認知による教職への適性ではなく、これまで周囲の人達から教師に向いていると言われたことが多かったか、という他者からの評価によって適性を測定し、教師効力感との関係を検討した結果、教師に向いているとよく言われた者は、個人的な教授効力感が高い傾向を示している。本研究でも他者から教師に向いていると言われる者は、教師効力感が高いであろう。逆に他者から教師に向いていないと言われる者は、教師効力感が低いと予想される。

春原(2007)が作成した教師効力感尺度は、教育実習の前後で教師効力感の測定を行い、実習にともなう教育学部生の教師効力感の変化を検討するために作られたものであるため、教育実習を想定した項目内容になっており、問題のある子どもへの対応など、より教育現場に即した教師効力感尺度であると考えられる。そのため、全学年を対象とした本研究において、教育実習にともなう変化をみるために作成された春原の尺度を、教育実習未経験の1・2年生と、教育実習体験後の3・4年生に同様に実施することは妥当ではない。本研究では、教育現場に焦点を当てた春原の項目の他に、新たに、全学年に共通して測定できると考えられる、教師としての心構えを備えているか否かに関する項目を加えて教師効力感尺度とし、検討していく。

5-3. 専門的知識・技術について

教職に関する効力感について考える際に、上記の諸概念以外に、大学で身につけるべき専門的知識・技術についても測定することが必要であろう。わかりやすい授業ができるという教師効力感は、その前提となる知識や技術が備わっていると自分自身が判

断することによって高まり、根拠になると考えられるからである。専門的知識・技術は、教師効力感を規定すると予想される。本研究では教職に関する専門的知識・技術を測定する尺度として、2007年に群馬大学教育学部の3・4年生に実施された、教育に関する現況調査アンケート (<http://www.edu.gunma-u.ac.jp/cms/topics/kiji28/>参照) で用いられた、大学で身につけるべき教員の基本的資質と考えられる15項目を採用する。15項目については、学校教育と教員の在り方に関して3項目、教科等の指導に関して5項目、生徒指導・教育相談に関して5項目、教育課程と学級経営に関して2項目の計15項目が設定されている。

6. 進路準備度について

室山(2002)は、コンピュータを利用したキャリア・ガイダンス・システムが、日本の若者に適用可能性を探る調査を行った。この調査の中で「進路準備度尺度」を用いて、大学4年生の準備度が1~3年生よりも有意に高いことを示している。この進路準備度が、将来の職業や進路のための準備や意思決定の程度を測る尺度であることから、教職志望者の中でも、志望度が高い学生ほど進路準備度も高いと予想され、これを教職志望度ということが出来る。

7. 仮説

1. 職業興味は「現実型」「研究型」「企業型」「社会型」「芸術型」「慣習型」の6因子が抽出され、1-①教職志望と最も関係する興味は「社会型」であり次いで「現実型」である。1-②教育自体への興味である「やりがい因子」「自分らしき因子」と関係する興味は「社会型」である。

2. 教職興味は、「やりがい因子」「自分らしき因子」「労働条件因子」「教師の人間性因子」の4因子が抽出され、教職志望と関係する教職興味は、教育自体への興味である「やりがい因子」と「自分らしき因子」である。

3. 効力感のうち、教師効力感は、「子ども理解・関係形成効力感」と「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」の2因子にまとめられ、3-①教育学部生

の教師効力感、「子ども理解・関係形成効力感」のほうが、「学級管理・運営効力感」「教授・指導効力感」よりも高い。3-②教師効力感は、教職志望と関係し、教職第一志望者が最も高い。3-③教師効力感、基盤となる自己効力感、前提となる専門的知識・技術と関連する。3-④教師に向いていると他者から言われる者は、向いていると言われない者よりも教師効力感が高い。

4. 教職志望度について、4-①教職志望と関係するのは、職業興味の「社会型」「現実型」、教職興味の「教育自体への興味」「教師効力感」の他に「専門的知識・技術」であり、4-②SCCT理論における結果期待と自己効力感の双方が高まると、より高い目標につながるという関係は、教職興味と教師効力感、教職志望にも転用できる。

II. 調査

1. 目的

教職志望者の職業興味と効力感を検討した後、教員採用試験に合格した学生と教職第一志望の4年生との差異について調べる。教職志望者が就職を希望する校種による職業興味と効力感について調べるとともに、職業興味と自己効力感については、教育学部生と他学部の学生、高校生との相違について調査する。本研究の仮説を検討し、社会・認知的進路理論(SCCT)が、教職という領域においても説明されるか検討する。なお本調査の前に予備調査を実施して教職興味尺度、教師効力感尺度は決定した。

2. 方法

2-1. 対象；対象者は、886名(男性391名、女性490名、不明5名)であった。対象者の概要を表1に示す。

2-2. 教育学部生向け質問紙の構成

質問紙は、教育学部生向け、現職教諭向け、他学部生向け、高校生向けとして4パターン作成した。教育学部生向けのものが基本である。

2-2-1. フェイスシート；学年、年齢、性別のほかに、進路準備度、自己認知の教職適性、他者による教職

表1 対象者の概要

| | | | 男性 | 女性 | 不明 | 合計 |
|-----------|---------|-----|------|------|-----|------|
| 群馬大学 | 教育学部 | 1年生 | 69名 | 49名 | | 118名 |
| | | 2年生 | 55名 | 61名 | | 117名 |
| | | 3年生 | 74名 | 112名 | | 186名 |
| | | 4年生 | 82名 | 92名 | | 174名 |
| | 大学院 | | | | | |
| | 教職大学院 | 1年生 | 1名 | 4名 | | 5名 |
| | 教育学研究科 | 1年生 | 4名 | | | 4名 |
| | | 2年生 | | 5名 | | 5名 |
| | 社会情報学部 | 2年生 | 6名 | 3名 | | 9名 |
| | | 3年生 | 3名 | 10名 | | 13名 |
| | | 4年生 | 2名 | 8名 | | 10名 |
| | 医学部医学科 | 2年生 | 14名 | 4名 | 1名 | 19名 |
| | 医学部保健学科 | 4年生 | 2名 | 18名 | | 20名 |
| | 工学部 | 1年生 | 26名 | 5名 | 1名 | 32名 |
| 高崎健康福祉大学 | 健康福祉学部 | 1年生 | 7名 | 13名 | | 20名 |
| | 薬学部 | 2年生 | 11名 | 15名 | | 26名 |
| 早稲田大学 | 教職課程履修生 | | | | 3名 | |
| | | 1年生 | 12名 | 10名 | | 22名 |
| | | 2年生 | 7名 | 5名 | | 12名 |
| | | 3年生 | 6名 | 5名 | | 11名 |
| | | 4年生 | 2名 | 1名 | | 3名 |
| 現職教諭 | 教職大学院 | 1年生 | 6名 | 4名 | | 10名 |
| | | その他 | 2名 | 4名 | | 6名 |
| 群馬県内の女子高校 | 1年生 | | 39名 | | 39名 | |
| | 2年生 | | 23名 | | 23名 | |
| 計 | | | 391名 | 490名 | 5名 | 886名 |

適性、他者による教職不適性、就職状況、教職志望度、希望校種についてたずねた。自己認知による教職適性は、「1. とても向いていると思う」～「7. わからない」までの7段階である。他者からの適性・不適性については、3段階評定で、誰から「向いている」「向いていない」と言われたことがあるかについて回答させた。就職状況は4年生の進路が教員か教員以外かで回答し、卒業後の教職志望度を評定し、就職を希望する校種を回答させた。

2-2-2. 進路準備度尺度；安達（2002）による進路準備度尺度11項目の中で、1～4年生が偏ることなく回答可能な3項目を使用した。「まわりの友達に比べて、自分は将来の進路について具体的に考えている方だと思う」「将来してみたい仕事の内容についてよくわかっているつもりだ」「自分が将来やりたいこと

が決まっている」である。回答は、「5. あてはまる」～「1. あてはまらない」の5件法である。

2-2-3. 職業興味尺度；キャリアマトリックス（<http://cmx.vrsys.net>）によって公開されている、職業興味尺度24項目をそのまま使用した。この尺度は、Hollandの6類型によるもので、「現実的」が3項目、「研究的」が4項目、「社会的」が4項目、「慣習的」が4項目、「企業的」が4項目、「芸術的」が5項目である。回答は、「5. やりたい」～「1. やりたくない」の5件法である。

2-2-4. 教職への興味尺度；予備調査をもとに改善した26項目を使用し、「4. とても魅力を感じる」～「1. 魅力に感じない」までの4件法で、項目内容がわからない場合は、「0. わからない」で評定した。

2-2-5. 自己効力感尺度；佐々木（2006）において採

用された尺度のうち、7項目を使用した。項目選択については、質問紙が教職への興味、教職適性に関するものであることから、逆転項目を除き残った項目を使用した。回答は、「5. 非常にあてはまる」～「1. 全くあてはまらない」までの5件法である。

2-2-6. 教師効力感尺度；春原（2007）から10項目を選び、予備調査の結果によって作成された14項目をあわせ、24項目を使用した。10項目は、「学級管理・運営効力感」から3項目、「教授・指導効力感」から4項目、「子ども理解・関係形成効力感」から3項目を選択した。項目選択は因子負荷量が高く、逆転項目ではないものから選んだ。しかし、「学級管理・運営効力感」については、問題のある子どもへの対応に関する効力感を問う項目が多く、まだ教育実習も行っていない1・2年生はもちろんのこと、3・4年生にも回答が困難であると思われたため、それらの項目を除き3項目を選択した。回答は、「5. あてはまる」～「1. あてはまらない」までの5件法である。

2-2-7. 教職の専門的知識・技術尺度；2007年に群馬大学教育学部で実施された教育に関する現況調査 (<http://www.edu.gunma-u.ac.jp/cms/topics/kiji28/>) をそのまま使用した。回答は、「5. 十分に満足できる水準にある」～「1. 努力を要する」までの5件法である。

2-3. 現職教諭向け質問紙の構成

2-3-1. フェイスシート；教育学部生と異なる点として、学年、年齢、性別のほかに、専攻を回答した。また、教職歴と現在の勤務校種、教職へのやりがい感を評定させた。

2-3-2. 進路準備尺度；質問紙から省いた。

2-3-3. 職業興味尺度；教育学部生と同じ尺度。

2-3-4. 教職への興味尺度；教育学部生と異なる点として、「進路特徴志向」は、現職教諭には不適切な項目であると考えられるため、項目から除き、25項目を使用した。回答は、「4. とても魅力を感じる」～「1. 魅力に感じない」までの4件法で評定した。項目の内容がわからない場合は、「0. わからない」に、項目自体が現場からみてあてはまらない場合には、「×. あてはまらない」に評定させた。

2-3-5. 自己効力感尺度；教育学部生と同じ尺度。

2-3-6. 教師効力感尺度；教育学部生と同じ尺度。質問形態は、「あなたが教師として仕事をしている時」とし、現職教諭に適切な言い回しに変更した。

2-3-7. 教職の専門的知識・技術尺度；教育学部生と同じ尺度であるが、教師効力感尺度同様、質問形態を適宜変更した。

2-4. 他学部生向け質問紙の構成

2-4-1. フェイスシート；異なる点として、学部を回答した。また、希望校種の回答は除き、教職志望度の回答は、教職への興味尺度の前に測定した。

2-4-2. 各尺度について；教育学部生と同じ尺度を使用。しかし、教師効力感尺度、教職の専門的知識・技術尺度は、質問紙から省いた。

2-5. 高校生向け質問紙の構成

2-5-1. フェイスシート；基礎属性の回答は、学年、年齢、性別のみで、就職に関する質問も省略。

2-5-2. 各尺度について；教育学部生と同じ尺度を使用。しかし、教師効力感尺度、教職の専門的知識・技術尺度は、質問紙から省いた。

2-6. 実施時期；実施時期は2008年11月14日～12月12日。

2-7. 手続；いずれも講義時間や教育実習の事後指導後、各種ガイダンス時などを利用して回収した。

3. 結果

3-1. 尺度の構成

3-1-1. 教職志望度尺度

進路準備度尺度は3項目すべてを採用し ($\alpha = .84$)、教職志望については「教員採用試験に合格」を4点、「第一志望」を3点、「有力な選択肢」を2点、「選択肢の一つ」を1点、「わからない」を0点、「就く気はあまりない」を-1点、「就く気はない」を-2点とし進路準備度尺度の合計得点と掛け合わせた得点を教職志望度得点とした。

3-1-2. 職業興味尺度

24項目すべてについて、主因子法、プロマックス回転による因子分析を行い、共通性が低い項目18（共通性=.267）と複数の因子に負荷がかかっている項目24を除いた。その結果、22項目から、6因子

表2 職業興味尺度に関する因子（パターン）分析結果

| 項目内容 | 因子 | | | | | | 共通性 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | |
| 家具や照明など、部屋のインテリアのデザインをする。 | .87 | | | | | | .78 |
| 洋服やアクセサリーのデザインをする。 | .85 | | | | | | .75 |
| 雑誌やパンフレットなどにイラストをかく。 | .71 | | | | | | .52 |
| 外国で珍しい物品を探し出して輸入する。 | .49 | | | | | | .38 |
| 大学や研究所で、科学の研究をする。 | | .87 | | | | | .77 |
| 新しい理論を考えて、調査や実験でそれを確かめる。 | | .72 | | | | | .61 |
| 病原体を発見するための実験や研究をする。 | | .67 | | | | | .53 |
| 環境をよくするために大気や水の汚れを測定し、分析する。 | | .63 | | | | | .45 |
| 文字や数字を、書類に正確に記入する。 | | | .76 | | | | .61 |
| 帳簿や伝票に書かれた金額の計算をする。 | | | .75 | | | | .59 |
| 依頼きた来客に代わって、役所に出す書類を作成する。 | | | .68 | | | | .51 |
| 会社で書類のコピーをとったり、電話の取り次ぎをする。 | | | .65 | | | | .48 |
| 家庭を訪問して、老人などの身のまわりの世話をする。 | | | | .72 | | | .55 |
| 保育園で乳幼児の世話をしたり、いっしょに遊んだりする。 | | | | .63 | | | .43 |
| 悩みや問題を持つ人の相談にのり専門的な助言をする。 | | | | .42 | | | .30 |
| ホテルで、客の受付、案内などのサービスをする。 | | | | .40 | | | .38 |
| くだものや花などを栽培する。 | | | | .39 | | | .32 |
| 工事現場で、ブルドーザーやクレーンを運転する。 | | | | | .90 | | .88 |
| トラックを運転して貨物を運ぶ。 | | | | | .69 | | .56 |
| 客を集めるために、広告や催し物などを企画する。 | | | | | | .60 | .55 |
| 流行しそうな商品を仕入れ、売り出しの方法を考える。 | | | | | | .56 | .56 |
| 新しい組織を作って、リーダーとなる。 | | | | | | .55 | .37 |
| 固有値 | 4.95 | 2.97 | 2.36 | 1.64 | 1.34 | 1.22 | 0.84 |
| 因子変換行列 | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | |
| | | -.61 | | | | | |
| | | -.40 | -.41 | | | | |
| | | -.12 | -.16 | -.41 | | | |
| | | .03 | .43 | -.05 | .45 | | |
| | | -.39 | .01 | -.19 | .12 | -.27 | |

が抽出された（表2）。

キャリアマトリックスによる分類と異なるものとして、項目11が「企業的」ではなく「芸術的」に、項目13が「現実的」ではなく「社会的」に含まれた。

各因子について信頼性を確認した結果、「社会的」と「企業的」の信頼性が他の因子と比べて少し低い、全体として一定の信頼性が得られた（表3）。

表3 職業興味に関する信頼性

| | 芸術的 | 研究的 | 慣習的 | 社会的 | 現実的 | 企業的 |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 信頼性係数 α | .83 | .83 | .81 | .67 | .81 | .69 |

3-1-3. 教職への興味尺度

教職への興味尺度については、「0.わからない」と

いう回答を欠損値とし、欠損値が全体の1割を越える項目（項目8, 9, 10, 13, 15, 17, 21, 23, 24, 25, 26）は分析から除外した。残った項目に対して、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。「項目22.部活動志向」の共通性は低かったが、第1因子への負荷量がある程度みられたため、残すこととした。その結果、16項目から2因子が抽出された（表4）。

第1因子に高い負荷量を示した11項目中3項目は、若松（1997）による「やりがい」因子、1項目が「自分らしさ」因子、1項目が「教師の人間性」因子、5項目が伊田（2005）による教職志望動機をもとに、1項目が群馬大学教育学部におけるアンケート結果

表4 教職への興味に関する因子分析結果

| 項目内容 | 因子 | | 共通性 |
|-----------------------------|------|------|-----|
| | F1 | F2 | |
| 教育志向：子どもの成長の援助ができそう。 | .75 | | .56 |
| 子ども志向：子どもと接していける。 | .72 | | .53 |
| 楽しさ志向：学級や授業を楽しくすることができそう。 | .70 | | .49 |
| 成長志向：自分も人間的に成長できそう。 | .67 | | .46 |
| 学校志向：学校で働くことができる。 | .65 | | .45 |
| 対人志向：いろいろな人と接することができそう。 | .59 | | .36 |
| 教科志向：教科内容の素晴らしさを伝えることができそう。 | .59 | | .38 |
| 教授志向：人に教える立場になれる。 | .56 | | .37 |
| 社会志向：世の中のために貢献できそう。 | .51 | | .33 |
| 部活動志向：クラブや部活動を指導できる。 | .45 | | .20 |
| 専門志向：専門知識や得意な面を活かせそう。 | .40 | | .24 |
| 評価志向：職業の社会的評価が高そう。 | | .69 | .48 |
| 地域志向：転勤が少ないか、その範囲が限られている。 | | .68 | .48 |
| 安定志向：身分や給与面などで安定している。 | | .63 | .41 |
| 休暇志向：休日や自分の時間が多くとれそう。 | | .59 | .35 |
| 地元志向：自分が育った地で働ける。 | | .51 | .38 |
| 固有値 | 5.25 | 2.36 | |
| 因子変換行列 | F1 | | |
| | F2 | -.38 | |

をもとに作成した項目であった。項目内容から、「教育自体への興味」と命名した。

第2因子は、5項目中3因子が若松(1997)による「労働条件」因子であり、1項目が「教師の人間性」因子、1項目が群馬大学教育学部におけるアンケート結果から作成した項目であった。項目内容から、教職への興味の中でも、教員という職業の社会的評価や教職の安定性など、労働条件に関する興味であると考えられることから、「労働条件への興味」と命名した。各因子における信頼性を確認した結果、十分な値が得られた(表5)。

表5 教職への興味に関する信頼性

| | 教育自体への興味 | 労働条件への興味 |
|----------------|----------|----------|
| 信頼性係数 α | .86 | .76 |

3-1-4. 自己効力感尺度

7項目の共通性を確認し、共通性が低い(.2以下)項目を除いた結果、3項目が残った(表6)。信頼性 $\alpha = .68$ であり、一定の信頼性が得られた。

3-1-5. 教師効力感尺度

仮説による2因子構造を明らかにするため、主因

子法、バリマックス回転による因子分析を行った。しかし、因子間の相関が.66ときわめて高く、弁別性がないと判断したため、1因子構造を採用することとした。共通性が低く(.2以下)、他の項目との相関(.5以下)や信頼性分析における修正済み項目合計相関(.5以下)から、教師効力感尺度として異質な項目を除き、16項目を採用した(表7)。なお、他の項目との関係が小さくても、学年による差(項目23, 24)や性差がみられた項目(項目5, 6, 7, 23, 24)は、残すこととした。 α は.92であった。

3-1-6. 教職の専門的知識・技術尺度

15項目すべてに対して、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った結果、スクリープロットが不明確であり、因子間の相関が高くみられたため、1因子構造を採用した。項目分析については、教師効力感尺度と同様の手順で行った結果、項目1を除き、14項目($\alpha = .93$)を採用した(表8)。

3-2. 教職志望者の職業興味と効力感

各尺度得点については、因子間の項目数にばらつきがあるため、素点を足して標準化して分析した。

表6 自己効力感尺度

| 項目内容 | 因子負荷量 | 共通性 |
|----------------------------|-------|-----|
| 初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。 | .67 | .45 |
| 失敗すると、一生懸命やろうと思う。 | .64 | .41 |
| 面白くないことをする時でも、それが終わるまで頑張る。 | .62 | .38 |
| 固有値 | 1.83 | |

表7 教師効力感尺度

| 項目内容 | 因子負荷量 | 共通性 |
|---------------------------------------|-------|-----|
| 子どもの持っている可能性を広げることができる。 | .74 | .54 |
| 学校内のコミュニケーションを活発にし、よりよい決定を作り出すことができる。 | .73 | .53 |
| 子どもの心に継続したものを残すことができる。 | .72 | .52 |
| まとまりのあるクラスをつくる自信がある。 | .69 | .47 |
| どのようにすれば、子どもたちの活動が能率よく進められるか知っている。 | .68 | .47 |
| 学ぶことの楽しさを教えることができる。 | .68 | .47 |
| 感動を与えることができる。 | .67 | .44 |
| 上手な諭し方ができる。 | .64 | .41 |
| 情熱を持って授業を行うことができる。 | .64 | .41 |
| 子どもの気持ちや考え方を楽しむことができる。 | .83 | .39 |
| わかりやすい考え方ができる。 | .61 | .37 |
| 教師という仕事を楽しむことができる。 | .61 | .37 |
| 子どもの心をつかむのが上手である。 | .60 | .36 |
| 子どもたちと一緒に学級経営のルールを作り上げることができる。 | .60 | .36 |
| 授業方法・教具についての知識や技術を持っている。 | .59 | .34 |
| 専門的知識・幅広い教養を備えている。 | .48 | .23 |
| 固有値 | 7.25 | |

表8 専門的知識・技術尺度

| 項目内容 | 因子負荷量 | 共通性 |
|--|-------|-----|
| 学級づくりや集団指導のあり方 | .77 | .60 |
| 授業のすすめ方（説明・発問・板書・机間指導の仕方等）に関する基本的事項 | .77 | .59 |
| 教科の実践的指導に関する知識・技能（学習指導案の作成・教材研究・授業構成等） | .76 | .57 |
| 児童・生徒の立場に立った生徒指導のあり方 | .72 | .52 |
| 学習指導要領と各学年の教育課程（年間計画等）の編成に関する基本的事項 | .72 | .52 |
| 子どもの成長・発達についての知識 | .71 | .51 |
| 教科以外（道徳、特別活動、総合的な学習の時間等）の指導のあり方 | .71 | .50 |
| 小学校教科の学習指導に関する基本的事項 | .70 | .49 |
| 学校の校務分掌や教育の具体的な職務内容等 | .66 | .44 |
| 児童・生徒との良好な人間関係の築き方 | .66 | .43 |
| 教育の制度、学校の仕組み、教師の服務規程等 | .66 | .43 |
| 中学校の教科に関する専門的な知識 | .62 | .39 |
| 一人一人の子どもの個性を理解しようとする態度 | .62 | .39 |
| カウンセリングや教育相談に関する基礎知識 | .59 | .34 |
| 固有値 | 7.22 | |

表9 教職志望度と各尺度の相関関係

| | 現実的 | 研究的 | 社会的 | 慣習的 | 企業的 | 芸術的 | 自己効力感 | 教育自体への興味 | 労働条件への興味 | 教師効力感 | 専門的知識技術 |
|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|---------|---------|
| 教職志望度 | .09** | -.01 | .10** | .01 | .11** | -.01 | .18** | .22** | .01 | .30** | .21** |
| | (n=829) | (n=827) | (n=827) | (n=822) | (n=828) | (n=828) | (n=828) | (n=691) | (n=712) | (n=604) | (n=561) |

*p<.05, **p<.01

表10 職業興味を独立変数とする重回帰分析

| | 標準化係数 | | | | R2 乗=.022 調整済み R2 乗=.018 |
|---------|-------|------|-------|------|-----------------------------|
| | 標準誤差 | ベータ | t | p | |
| 企業的 | .09 | .13 | 3.18 | .002 | |
| 芸術的 | .09 | -.11 | -2.57 | .010 | |
| 社会的 | .08 | .08 | 2.15 | .032 | |
| 除外された変数 | 現実的 | 研究的 | 慣習的 | | |

表11 教職興味を独立変数とする重回帰分析

| | 標準化係数 | | | | R2 乗=.050 調整済み R2 乗=.047 |
|----------|-------|------|-------|------|-----------------------------|
| | 標準誤差 | ベータ | t | p | |
| 教育自体への興味 | .08 | .23 | 5.77 | .000 | |
| 労働条件への興味 | .09 | -.08 | -1.98 | .048 | |

3-2-1. 相関関係

教職志望度と職業興味、効力感の関係を相関関係によって検討した(表9)。対象は、全体である。

教職志望度との相関がみられたのは、「現実的」「社会的」「企業的」「自己効力感」「教育自体への興味」「教師効力感」「専門的知識・技術」であり、予想と異なり「企業的」「自己効力感」とも関係がみられた(図3；一線は有意な相関を示す)。

3-2-2. 重回帰分析

教職志望を規定する要因を明らかにするため、教職志望度を従属変数とし、尺度ごとに重回帰分析を行った。対象は全体である。

職業興味について、独立変数に「現実的」「研究的」「社会的」「慣習的」「企業的」「芸術的」を投入し、ステップワイズ法を用いて重回帰分析を行った。有意であったものは「企業的」「芸術的」「社会的」であった(表10)。

教職興味について、独立変数に「教育自体への興味」「労働条件への興味」を投入し、ステップワイズ法を用いて重回帰分析を行った。その結果、双方とも有意であった(表11)。

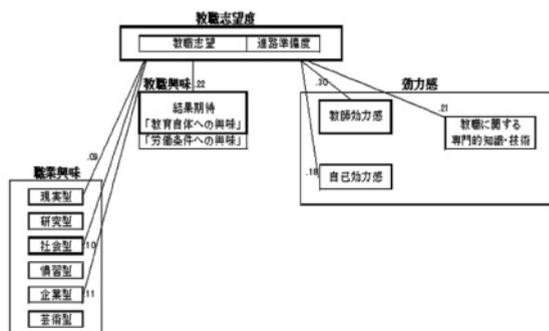


図3 教職志望度と各尺度の単相関

効力感について、独立変数に「自己効力感」「教師効力感」「専門的知識・技術」を投入し、ステップワイズ法を用いて重回帰分析を行った。その結果、有意であったものは「教師効力感」「自己効力感」であった(表12)。

図4は、教職志望度を従属変数とし、各尺度を独立変数とした重回帰分析の結果である。一線は正の影響を示し、--線は負の影響を示す。

最後に、各尺度で最も影響力のあった「企業的」「教育自体への興味」「教師効力感」を投入し、ステッ

表12 効力感を独立変数とする重回帰分析

| | 標準化係数 | | | | R2 乗 = .083 調整済み R2 乗 = .079 |
|---------|----------|-----|------|------|---------------------------------|
| | 標準誤差 | ベータ | t | p | |
| 教師効力感 | .10 | .20 | 4.43 | .000 | |
| 自己効力感 | .10 | .15 | 3.29 | .001 | |
| 除外された変数 | 専門的知識・技術 | | | | |

表13 尺度全体による重回帰分析

| | 標準化係数 | | | | R2 乗 = .091 調整済み R2 乗 = .088 |
|----------|-------|-----|------|------|---------------------------------|
| | 標準誤差 | ベータ | t | p | |
| 教師効力感 | .11 | .20 | 3.87 | .000 | |
| 教育自体への興味 | .13 | .13 | 2.50 | .013 | |
| 除外された変数 | 企業的 | | | | |

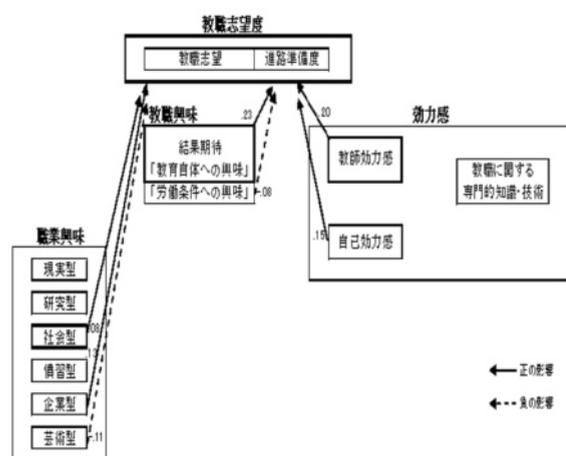


図4 教職志望度と各尺度の重回帰分析結果

プワイズ法を用いて重回帰分析を行った。その結果、有意であったものは「教師効力感」「教育自体への興味」であった(表13)。

3-3. 教員採用試験合格者と第一志望者との比較

分析対象を教育学部4年生に限定し、教員採用試験合格者と第一志望者の平均値の差の検定を行ったところ、有意差がみられたのは「企業的」においてのみであり($t(95) = 2.36, p < .05$)、教員採用試験合格者の方が第一志望者よりも高かった。

3-4. 希望校種による比較

3-4-1. 幼稚園希望者

幼稚園に就職を希望群と非希望群で各尺度における平均値の差の検定を行ったところ、1%水準で有

意差がみられたものは、「研究的」($t(647) = -2.88, p < .01$)「社会的」($t(648) = 2.79, p < .01$)であった。「社会的」は幼稚園希望者の方が高かったが、「研究的」は非希望者の方が高かった。

3-4-2. 小学校希望者

小学校に就職を希望群と非希望群で幼稚園同様、平均値の差の検定を行ったところ、「研究的」($t(542.41) = -3.48, p < .01$)、「社会的」($t(552.92) = 5.13, p < .01$)、「教育自体への興味」($t(516.98) = 3.59, p < .01$)に有意差がみられた。「社会的」「教育自体への興味」は、小学校希望者の方が高かったが、「研究的」は、非希望者の方が高かった。

3-4-3. 中学校希望者

中学校に就職を希望群と非希望群で平均値の差の検定を行ったところ、「企業的」($t(649) = 3.03, p < .01$)、「自己効力感」($t(645) = 2.93, p < .01$)、「教育自体への興味」($t(412.61) = 4.96, p < .01$)、「教師効力感」($t(421.91) = 4.48, p < .01$)に有意差がみられた。いずれも中学校希望者の方が非希望者よりも高かった。

3-4-4. 高等学校希望者

高等学校に就職を希望群と非希望群で平均値の差の検定を行ったところ、1%水準で有意差がみられたものは、「研究的」($t(647) = 5.12, p < .01$)、「社会的」($t(648) = -5.14, p < .01$)であった。「研究的」については、高等学校希望者の方が非希望者よりも高かったが、「社会的」は非希望者の方が高かった。

表14 各尺度の相関関係

| | 現実的 | 研究的 | 社会的 | 慣習的 | 企業的 | 芸術的 | 自己効力感 | 教育自体への興味 | 労働条件への興味 | 教師効力感 | 専門的知識技術 |
|----------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 現実的 | .38** (n=871) | | | | | | | | | | |
| 研究的 | .21** (n=870) | .13** (n=868) | | | | | | | | | |
| 社会的 | .20** (n=866) | .20** (n=865) | .31** (n=864) | | | | | | | | |
| 慣習的 | .19** (n=871) | .16** (n=869) | .31** (n=869) | .26** (n=865) | | | | | | | |
| 企業的 | .10** (n=872) | .12** (n=870) | .30** (n=870) | .11** (n=866) | .52** (n=871) | | | | | | |
| 芸術的 | .03 (n=863) | .08* (n=861) | .25** (n=660) | .10** (n=857) | .19** (n=861) | .05 (n=862) | | | | | |
| 自己効力感 | .08* (n=714) | .04 (n=712) | .38** (n=711) | -.01 (n=708) | .18** (n=713) | .02 (n=713) | .42** (n=718) | | | | |
| 教育自体への興味 | -.07* (n=741) | .00 (n=739) | .06 (n=738) | .15** (n=737) | .09* (n=739) | .05 (n=740) | .15** (n=740) | .30** (n=669) | | | |
| 労働条件への興味 | .12** (n=630) | .06 (n=629) | .22* (n=630) | -.07 (n=627) | .22** (n=631) | .08 (n=630) | .36** (n=629) | .61** (n=549) | .16** (n=551) | | |
| 教師効力感 | .07 (n=586) | .10* (n=585) | .16** (n=586) | .04 (n=583) | .11** (n=587) | .03 (n=586) | .27** (n=587) | .13** (n=515) | .47* (n=513) | | |
| 専門的知識技術 | .09** (n=629) | -.01 (n=627) | .10** (n=627) | .01 (n=822) | .11** (n=828) | -.01 (n=828) | .18** (n=826) | .22** (n=691) | .01 (n=712) | .30** (n=604) | .21** (n=561) |

* $p < .05$, ** $p < .01$

3-4-5. 特別支援学校希望者

特別支援学校に就職を希望群と非希望群で平均値の差の検定を行ったところ「社会的」($t(648) = 2.51$, $p < .01$)においてのみ有意差がみられた。希望者の方が、非希望者よりも高かった。

3-5. 職業興味における学部間比較

群馬大学教育学部と大学院を一つにまとめ、他学部、高校生による比較を行った。

職業興味尺度の下位尺度と、高校生を含む学部間の分散分析を行った結果、1%水準で学部間に有意な差がみられたのは、「社会的」($F(8) = 6.42$, $p < .01$)、「研究的」($F(8) = 6.44$, $p < .01$)、「企業的」($F(8) = 2.62$, $p < .01$)、「芸術的」($F(8) = 3.25$, $p < .01$)であり、5%水準で学部間に有意な差がみられたのは、「現実的」($F(8) = 2.39$, $p < .05$)、「慣習的」($F(8) = 2.39$, $p < .05$)においてであった。Scheffé法による多重比較の結果、「社会的」については、教育学部・健康福祉学部・看護学科の学生が、工学部の学生よりも高いことが示された。「研究的」については、薬学部の学生が、教育学部・社会情報学部の学生よりも高いことが示された。

3-6. 仮説の検討

相関関係により、仮説1-①, 2, 3-②, 4-①は支

持された。

仮説1-②については、表14により教職興味「教育自体への興味」と1%水準による関係がみられた職業興味は、「社会的」と「企業的」であった。相関係数の差の検定を行った結果、「教育自体への興味」と「企業的」の相関よりも、「教育自体への興味」と「社会的」の相関の方が大きかった($d = 4.11$, $p < .01$)。仮説1-②は支持されたといえる。

教師効力感については、仮説と異なり1因子構造が確認されたため、仮説3-②以降を検討した。まず、仮説3-②についてであるが、平均値を確認したところ、教師効力感が高い群は、教員採用試験合格者と第一志望者であることが示された。教師効力感は教職志望と関係し、教職第一志望者が最も高いという仮説3-②は支持された。

3-③についても「教師効力感」と「自己効力感」、「教師効力感」と「専門的知識・技術」の双方において相関がみられた。よって、仮説3-③は支持された。相関係数の差の検定を行った結果、「教師効力感」と「自己効力感」の相関よりも、「教師効力感」と「専門的知識・技術」の相関の方が大きかった($d = 2.30$, $p < .05$)。

教師効力感と自己効力感、専門的知識・技術の関

表15 効力感における重回帰分析

| | 標準化係数 | | | | R2 乗 = .293 調整済み R2 乗 = .290 |
|----------|-------|-----|-------|------|---------------------------------|
| | 標準誤差 | ベータ | t | p | |
| 専門的知識・技術 | .04 | .39 | 10.75 | .000 | |
| 自己効力感 | .04 | .28 | 7.73 | .000 | |

表16 他者適性に関する分散分析結果

| 向いている | 度数 | 平均値 | SD | F 値 | 多重比較 | グループ間変数 |
|--------------|-----|-------|------|--------|-------|---------|
| ①よく言われる | 132 | 0.53 | 0.86 | 42.1** | ①>②・③ | 0.20 |
| ②時々言われる | 363 | 0.00 | 0.92 | | ②>③ | |
| ③何も言われたことがない | 138 | -0.52 | 1.07 | | | |

**p<.01

表17 他者からの教職不適性に関する分散分析結果

| 向いていない | 度数 | 平均値 | SD | F 値 | 多重比較 | グループ間変数 |
|--------------|-----|-------|------|--------|------|---------|
| ①よく言われる | 17 | -0.79 | 0.96 | 9.37** | ①>③ | 0.07 |
| ②時々言われる | 148 | -0.18 | 1.00 | | ②<③ | |
| ③何も言われたことがない | 442 | 0.09 | 1.00 | | | |

**p<.01

係を調べるために、重回帰分析を行った。従属変数を「教師効力感」とし、独立変数に「自己効力感」「専門的知識・技術」を投入し、ステップワイズ法を用いて重回帰分析を行った結果、「専門的知識・技術」「自己効力感」のいずれも有意であった(表15)。

仮説3-④を検討するため、他者から向いていると言われる3群について分散分析を行った(表16)。続けて Scheffé 法による多重比較の結果、向いていると言われる群の方が、向いていないと言われる群よりも教師効力感が高いことが示された。

向いていないと言われる3群について、分散分析を行った結果、1%水準で群間に有意な差がみられた(表17)。Scheffé 法による多重比較の結果、向いていないと言われたことがない群の方が、向いていないと言われたことがある群よりも教師効力感が高いことが示された。仮説3-③は支持された。

最後に、表14により、SCCTモデルによる結果期待に相当する「教育自体への興味」と「教職志望度」にそれぞれ相関がみられたことから、仮説4-②は支持された。

3-7. 検討モデル

本研究全体の検討モデル(図1)について、3-2の

相関・重回帰分析と3-6. 仮説の検討からモデルを作成した。

3-7-1. 相関関係によるモデルの検討

3-2の分析と3-6の仮説検討から、相関関係によるモデルを作成した(図5)。一線は相関を表し、数値は、相関係数である。

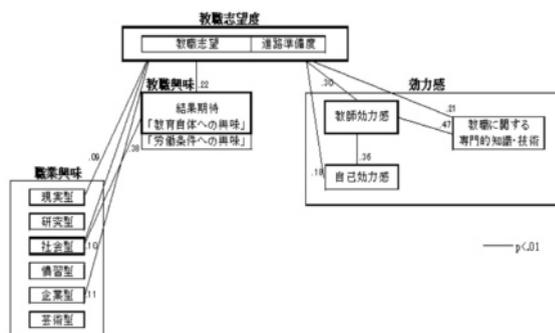


図5 相関係数によるモデルの検討(単相関)

3-7-2. 重回帰分析によるモデルの検討

3-2の分析と仮説3-③の重回帰分析によるモデルを作成した(図6)。←線は正の影響を表し、↔線は負の影響を表す。数値は標準化されたβである。

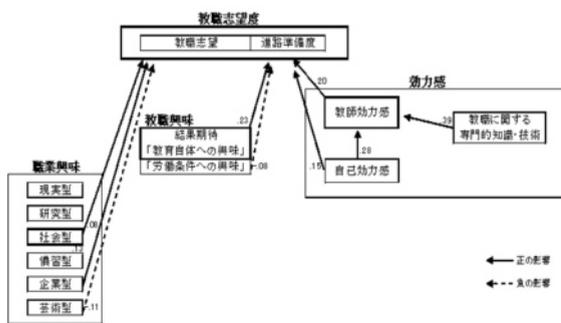


図6 重回帰分析によるモデルの検討

4. 考察

4-1. 尺度の構成について

職業興味尺度、自己効力感尺度、専門的知識・技術尺度については、ほぼ予想通りの結果となったが、教職への興味尺度、教師効力感尺度に関しては、仮説と異なる結果となった。

その理由として、教職への興味尺度は若松(1997)では、対象が教員養成大学の学生のみであったが、本研究では教育学部だけではなく、他学部の学生、高校生も対象としていることが考えられる。教育学部の中においても、進路について考え始める3年生や進路が決定し始めている4年生にとっては、他の職業とは異なる教職の内容や特徴がよく理解されていると思われるが、1・2年生にとってはまだ理解できない部分が多いため、大まかな弁別である教育自体への興味と労働条件への興味の2因子に収束したと考えられる。

教師効力感尺度が1因子に収束した理由として、項目内容の識別性が低かったことが挙げられる。春原(2007)は教育実習前後の3年生を対象としていたが、本研究では、1～4年生を主な対象としていることから、3因子に分かれることは難しいと考え、子ども理解に関する効力感と教授・指導に関する効力感の2因子にまとまると予想したが、調査者の予想以上に教師効力感を1・2年生にたずねることは難しかったようである。

教職適性の中でも知識・技術面について測定した教職に関する専門的知識・技術尺度は、本来教育実習を終えた3年生や卒業間近の学生、卒業生に焦点

をあて作成された尺度である。教職課程を履修中の1・2年生が評定することは、困難であったようである。自分自身では専門的な知識・技術が身についていると思っけていても、実際に教壇に立たねば判断できないものもあるだろう。

4-2. 教職志望者の職業興味と効力感について

教職志望度と各尺度の相関関係から、仮説とは異なり、職業興味については特に「企業的」が、効力感については「自己効力感」が教職志望に関連していることが示された。教職志望に関連する職業興味の新たな領域として、「企業的」との関連がみられたことにより、従来の教職イメージであった「社会的」「現実的」領域に関する興味だけではなく、「企業的」領域にも興味を持っている者が教職志望につながることを示唆された。

教職志望に関連する効力感として、「教師効力感」「専門的知識・技術」の他に「自己効力感」との相関もみられた。これは本調査では自己効力感の中でも、日常的・長期的に感じる特性的自己効力感に焦点を当てたことにより、教職志望と関連する教師効力感とのつながりが確認されたと考えられる。教職志望者において教師効力感を感じる者は、その基盤となる自己効力感も同様に感じており、目標として教職志望につながると考えられる。

教職志望度を従属変数とした各尺度との重回帰分析から、職業興味については、「社会的」以外に「企業的」「芸術的」については負の関係が有意にみられた。重回帰分析における教職興味については、「教育自体への興味」は教職志望度に正の影響を及ぼしているが、「労働条件への興味」は教職志望度に負の影響を及ぼしていることが示されたことにより、「労働条件への興味」が低い者は教職志望度も低いことが示唆された。これはSCCT理論により、教師効力感を高く感じ、教師になった結果得られる「教育自体への興味」を高く感じる者ほど教職志望度は高まると考えられることから、教師効力感が低く、教育自体への興味も低い者は、教職志望度も低いと考えられ、結果期待(教育自体への興味)に付随すると考えられる「労働条件への興味」も低くなったと考えられる。

教職志望度に影響を及ぼす効力感については、「教師効力感」と「専門的知識・技術」ではなく、「教師効力感」と「自己効力感」が影響を及ぼしていることが示された。本研究において、相関関係では「専門的知識・技術」と教職志望度に関係がみられ、重回帰分析では「専門的知識・技術」と教職志望度に有意な関係がみられなかったことから、「専門的知識・技術」は直接教職志望に影響を及ぼしているのではなく、間接的に影響を及ぼしていることが示唆された。「自己効力感」については、相関関係においても教職志望度と関係がみられたことにより、やはり、教師効力感と相まって教職志望に影響を及ぼしていると考えられる。

教職志望を規定する要因を探るために、職業興味で最も影響力のあった「企業的」、教職興味「教育自体への興味」、効力感の中でも「教師効力感」を独立変数とし重回帰分析を行った結果、各下位尺度の中でも「教師効力感」と「教育自体への興味」が教職志望に影響を及ぼすことが示され、教職志望度を高めるためには、教師効力感と「教育自体への興味」を高めることが必要であり、教育実習や教職課程の重要性が示唆されたといえる。

4-3. 教員採用試験合格者の特徴

教員採用試験合格者と、4年生の中でも教職を第一志望とする群において、平均値の差の検定を行った結果、「企業的」に関する興味が、第一志望者よりも教員採用試験合格者の方が高いという結果が得られた。本調査を行う以前は、教職志望に関する変数として職業興味の中では「社会的」「現実的」、教職への興味の中では「教育自体への興味」、また教師効力感、専門的知識・技術が関係していると考えていた。そして、教員採用試験に合格した者とそうでない者は、職業興味の中で最も教職に関係する「社会的」、教職興味の中では「教育自体への興味」、効力感の中では「教師効力感」に差異がみられると考えていたが、本研究の結果からはそれらは関係なく、むしろ職業興味の中でも「企業的」が関係するということが示された。本研究の結果から、今後の教員養成学部で養うべき点として、「企業的」職業興味に着目し、高める必要性が示唆された。

4-4. 希望校種による比較について

卒業後に就職を希望する校種による、各尺度の分析を行った結果、幼稚園希望者は「社会的」が非希望者に比べて高く、「研究的」「教師効力感」は非希望者に比べて低いことが示された。小学校希望者は、「社会的」と「教育自体への興味」が非志望者に比べて高く、「研究的」は非志望者の方が高いという結果が示された。中学校希望者は「企業的」「自己効力感」「教育自体への興味」「教師効力感」に関して非志望者よりも高いという結果が示された。高等学校希望者は「研究的」が非志望者よりも高いが、「社会的」「企業的」「教育自体への興味」は非志望者よりも低いことが示された。特別支援学校希望者は「社会的」が非志望者よりも高いことが示された。

4-5. 学部間比較について

職業興味尺度と教職への興味尺度、自己効力感尺度、進路準備度尺度について、学部による比較を行った結果、「社会的」「研究的」「教育自体への興味」について学部間に有意な差がみられた。「社会的」に関しては、工学部の学生よりも教育学部、健康福祉学部、看護学科の学生の方が高く、「研究的」に関しては、薬学部の学生の方が教育学部、社会情報学部の学生よりも高かったことから、職業興味尺度の一定の内容的妥当性が確認されたと言える。

「教育自体への興味」についても、教育学部生が社会情報学部、工学部、薬学部、看護学科、高校生よりも高く、早稲田大学の教職課程履修生についても、工学部と高校生よりも高いという結果が得られた。他学部の学生よりも、教育に興味をもって入学する教育学部の学生の方が、教育活動そのものへの興味が高く、「労働条件への興味」については、差がみられなかったことから、教職への興味尺度の2因子の弁別性は確認されたと言える。

しかし、本研究では、教育学部生に対して他学部の学生の数が少ないという問題は残る。今後の課題として、他学部の学生についても、教育学部生と同程度集め学部間の相違について検討することが望まれる。高校生に関しても、高校1・2年生を対象に検討したが、進路選択に関する質問紙である以上、3年生にも実施することが望まれ、教職適性尺度と呼べ

るもの高校生向けの作成が望まれる。

4-6. 仮説の検討について

教職興味の中でも「教育自体への興味」と最も関係する職業興味は「社会的」であったが、「企業的」においても1%水準で有意な相関がみられた。キャリアマトリックスにおいて教員に特徴的な職業興味とされていた「社会的」「現実的」「研究的」「芸術的」だけではなく、今後の特徴的な職業興味として「企業的」を加えることが示唆された。

効力感については、教師効力感と専門的知識・技術、教師効力感と自己効力感に、相関と重回帰分析の結果から有意な関係がみられ、教師効力感に自己効力感が基盤となり、専門的知識・技術が前提となることが示唆された。教職志望者の職業興味と効力感の検討について、教職志望度と専門的知識・技術の相関はみられたが、重回帰分析では専門的知識・技術が教職志望に直接影響を及ぼしていることが示されなかった。しかし、専門的知識・技術は教師効力感に有意に影響を及ぼしていることが示されたことにより、専門的知識・技術が教師効力感に影響し、教師効力感が教職志望に影響するという間接的な影響力をもっている可能性はある。教職志望度と教師効力感、教職志望度と「教育自体への興味」に正の相関がみられたことにより、自己効力感と結果期待の双方が高まるとより高い目標につながるというSCCTモデルは、教職にも転用でき、教師効力感と結果期待(=「教育自体への興味」)の双方が高まるとより高い目標(=教職志望度)につながることを示唆された。

III. 結論と今後の展望

1. 質問紙の問題点について

各尺度間の相関が高く、質問紙尺度の弁別性が満足なものではなかった。特に「教育自体への興味」と教師効力感とは、ともに「～できる」という文末表現から、教育実習を行っていない1・2年生には弁別されていなかった可能性がある。さらに、教師希望の学生に対して、教師効力感や教職の専門的知識・技術を自己省察するよう求めても、困難な部分があ

り、客観的な判断材料も無いため、教職への適性を測る尺度の充実が必要である。

2. 教職志望モデルの検証について

教職志望者の職業興味の特徴として、Hollandの6類型による「社会的」と「教育自体への興味」に相関があり、「社会的」と「教育自体への興味」はそれぞれ、教職志望度との相関がみられた。効力感についても、教師効力感、自己効力感、専門的知識・技術と教職志望度に相関がみられた。教師効力感は専門的知識・技術、自己効力感と相関があり、専門的知識・技術と自己効力感が高まることによって、教師効力感が高まることが示唆された。

本研究では職業興味の中でも特に「企業的」が、教職志望度や「教育自体への興味」と関係していることが示された。教員採用試験合格者と4年生の中で教職を第一志望としている群を比較すると、「企業的」においてのみ有意な差がみられ、合格者の方が高いことが示されており、教職志望と関係する重要な職業興味として「企業型」を加えることは妥当であろう。

3. 教員採用試験合格者の特徴について

教員採用試験合格者の特徴として、「企業的」が高いことが示された。Betz et al. (1996) は Holland の6つの職業領域に対する興味と自己効力には各々関連性があることを確認していることから、「企業的」領域に対して興味が高い群は、「企業的」領域における効力感も高いと考えられ、リーダーシップ性や企画運営力なども高い可能性がある。「企業的」領域への効力感が学級運営に関する効力感にもつながり、教員採用試験において、よいパフォーマンスが生起された可能性も考えられる。教員採用試験合格者が、「企業的」得点が高い理由として、近年の教職に対する特徴の変化も予想される。以前は、子どもの社会性を培い、研究態度をもって教師自身も成長し、実際に物を動かしたり、描いたりすることが教員の特徴だと考えられていたが、教員という仕事は、人相手の職業であり、授業はある意味、子どもたちの注意を引き起こすことから始まるため、いかに自分

を見せるか、いかにうまく相手の注意を引くかということが大事である。組織のリーダーになることや企画力なども教職の特徴として挙げられ、学級運営力の部分が教員採用試験で問われていることが考えられる。

教員に関する興味ではなく「企業的」への興味が高い者が教員採用試験に合格したという結果から、教員を採用する側の焦点として、教職だけではなく他の職業でも通用する人間、つまりは、教員の世界だけではなく、企業にも興味を持ち、学生生活で幅広く学び、経験を積み、職業選択の幅がある人間を採用した可能性が示唆された。子どもの頃から教師に憧れ、教師の道だけを考えて学生生活を送るよりも、選択肢を多く持ち、教師だけではなく、幅広い職業に興味を持ち、知識を蓄え、経験を積んだ結果、教職志望になるという学生が採用される傾向にあるのかもしれない。教員採用試験を受けるまでに、また教育実習に行く前に大学生が身につけておくべきものとして、教職に関する専門的知識・技術はもちろんのこと、自分の表現力や集団の統率力も併せて高めておくことが必要ではないか。そして「企業的」領域への興味は、自分の見せ方や企画・運営力を高めることにもつながるため、教員になる前の準備としてもとても重要であり、教員養成系大学において培うことが求められていると考えられる。

引用文献

- 安達智子 2003 大学生の職業興味形成プロセス—手段性・表出性、自己効力感、結果期待の役割について— 教育心理学研究, **51**, 308-318.
- Ashton, P.T. 1985 Motivation and the teacher sense of efficacy. *Research on Motivation in Education*, **2**, Academic Press, 141-171.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, **84(2)**, 191-215.
- Betz, N.E., Harmon, L.W., & Borgen, F.H. 1996 The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, **43**, 90-98.
- キャリアマトリックス 厚生労働省 労働政策研究・研修機構 <http://cmx.vrsys.net>
- 藤田主一・佐藤嘉晃 2002 「教育実習」体験後の教育観に関する研究 日本教育心理学総会発表論文集, **44**, 167.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. 1984 Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, **76(4)**, 569-582.
- 群馬大学教育学部教育に関する現況調査アンケート 2008 <http://www.edu.gunma-u.ac.jp/cms/topics/kiji28/>
- 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.
- 長谷川慶子 2003 教師像とその変化—理想の教師像, 教職への不安を手掛かりにして—立教大学教育学科研究年報, **47**, 97-106.
- 廣瀬英子 1998 進路に関する自己効力研究の発展と課題 教育心理学研究, **46**, 343-355.
- 伊田勝憲 2005 教職志望動機測定尺度作成の試み—教師イメージ, 個人的経験, 理想とする教師像に着目して—名古屋芸術大学紀要, **26**, 15-25.
- 伊藤美奈子 1995 教師の生徒観・教師観に関する一考察—理想の教師像による6タイプ間比較—神戸国際大学紀要, **49**, 26-34.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. 1994 Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, **45**, 79-122.
- 松井資夫 1991 女性的手段・表現性パーソナリティ特性とキャリア自己効力と関連性—ホルランドの職業分類学的アプローチ—産業・組織心理学研究, **5(1)**, 3-10.
- 松本卓三 1995 工業技術者希望と教職希望についての職業選択の心理的要因の比較 日本経営工学会誌, **46(4)**, 323-331.
- 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 (第4分冊), **48**, 303-309.
- 室山晴美 2002 コンピュータによる職業適性診断システムの利用と評価 教育心理学研究, **50**, 311-322.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 1995 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—教育心理学研究, **43**, 306-314.
- 桜井茂男 1992 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学教育研究所紀要, **28**, 91-101.
- 佐々木悠 2006 大学生一年生の学校適応に関する研究—心理的ストレス・モデルの観点から—群馬大学大学院教育学研究科修士論文 (未公開)
- 丹藤 進 2001 教師効力感についての探索的研究—教職への満足感, 教育的信念, PMリーダーシップ行動との関連—弘前大学教育学部研究紀要クロスロード, **3**, 5-17.

- 若松養亮 1997 教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討(2)―教職に対する「気がかり」と「魅力」の認知を中心として― 進路指導研究, **18(1)**, 1-8.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. 1990 Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, **82(1)**, 81-91.
- 山沢正仁 1993 教育学部生の教師効力感と教師イメージに与える教育実習の影響 NIIGATA Education Psychologist, **10**, 52-53.
- (追記; 本論文は第二著者の都丸亜希子の同題の平成20年度群馬大学大学院教育学研究科修士論文の一部を修正したものである。)