

教員採用試験認識尺度の開発

Development of the Scale for Recognition of Teacher Employment Examination

児玉 佳一

Keiichi KODAMA

Key words: 教員採用試験, 大学生, 価値, 学習動機づけ, 学習行動

問題と目的

日本の公立学校の教員採用は、都道府県（または政令指定都市）の教育委員会が主催する採用試験によって選考が行われている。また、私立学校においては学校独自の採用試験の他、私学適性検査と呼ばれる試験が行われている。いずれの場合であっても、正教員になるためには何らかの採用試験を突破することが求められている。

この教員採用試験¹⁾の主たる受験者は、教職を志望する大学生である。現在の教師教育は「養成—採用—研修」の一連の流れの中で捉えていくことが一般的になっており（姫野, 2013; 中央教育審議会, 2012）、養成段階という教職キャリアにおける最初期である彼らに対するサポートや研究の蓄積は重要な課題である。先行研究ではこうした観点に立ち、養成段階における教職志望学生を対象にして、教育実習前後でのイメージの変容（e.g., 羽野・堀江, 2002; 三島, 2007; 三島・斎藤・森, 2009）や、教育実習中の学習（森下・尾出・岡崎・有元, 2010）、講義等の工夫を通じた学生の変容（e.g., Star & Strickland, 2008; 大前, 2015）、教職課程4年間の経験に基づく認識の変化（久保, 2010, 2011, 2012; 姫野, 2013）と様々な面に着目して検討しており、近年だけでも枚挙に暇がない。

しかしその一方で、その多くの研究が教育実習や講義方法に焦点を当てて展開されている。教員採用試験は、教育実習に並んで教職志望学生にとっての大きな教職イベントとなると考えられ、また、「養成—採用—研修」という一連の流れに沿って教師教育や教師の発達を捉えていくためにも、教員採用試験という観点に立った研究の蓄積も重要であると考えられる。

教員採用試験に関する先行研究

以降では教員採用試験に関する研究動向を概観するが、姫野（2013）が指摘するように、「養成」や「研修」の研

究に比べてその数は多くない。姫野（2013）は「①教員採用の需給状況に関する研究」、「②採用試験の内容や教育委員会の採用方針の傾向を探索する研究」、「③教員採用制度に対する教職志望者や大学の意識に関する研究」、「④教員採用試験の対策に関する研究」の4つに区分して研究動向を報告している。

この中でも①や②は、主に教育行政学や教育社会学的視点からのアプローチであり、制度そのものや社会的問題への関心が強い。そのため「養成—採用—研修」における「養成」や「研修」との関連は比較的弱い。一方、③や④は、実際に教員採用試験を受ける教職志望学生や大学組織に焦点を当てた研究であり、「養成」との関連が比較的強い。特に「養成—採用—研修」として教師教育を捉える立場に立つなら、「養成」との関連の強い③や④に関する研究の蓄積が重要となるだろう。この点を踏まえ、以降では「③教員採用制度に対する教職志望者や大学の意識に関する研究」、「④教員採用試験の対策に関する研究」を中心に概観する。

「③教員採用制度に対する教職志望者や大学の意識に関する研究」では、直接的に教員採用試験に対する認識を調査するものと、より広く教職を含めたキャリア意識を調査するものに分けられる。前者では、堀内・水本（1986）は、教員採用試験を受験した学生に対して、準備開始時期や勉強時間などを調査した。結果として、教員採用試験に向けた勉強法として、短期集中的で、反復練習型の勉強方法を取っていることを明らかにしている。また、教員採用試験に対する気がかりや不安に焦点を当てた研究も散見され、例えば若松・古川（1997）では、入学時から一貫して教職を目指す学生の方が、教員採用試験に対する気がかりが強いことを示している。また、久保（2009, 2010, 2011）は、教職を志望する学生たちに対して1年生から3年生まで教職に対する意識についてイン

インタビューを行い、その結果をまとめている。教員採用試験に着目して結果を見てみると、1年生の頃は「教員採用試験への不安」という1つの概念のみに言及が留まるが、2年生では「受かる不安」とともに「勉強法が分からない」不安、3年生では教員採用試験そのものへの不安より、「進路選択（志望進路を変更すること、進路をひとつに決定すること）への不安」や「社会人になることへの不安」といった教員採用試験を含む進路選択に対する不安といったように不安の複雑化が示されている。これらの研究報告以外にも、教員採用試験に焦点化されているわけではないが、各大学の教職課程を担う組織が自大学の現状把握やカリキュラム点検の意味で、在学生や卒業生に対する調査を行っているものも散見される(e.g., 児玉・静, 2019; 高橋・田中, 2016)。

「④教員採用試験の対策に関する研究」は教員採用試験の対策の実践状況やその効果に関する研究である。大学における教員採用試験対策講座についての各大学での実践研究(e.g., 後藤・半田・大橋・大山・齋藤, 2015; 谷川・井田・橋本, 2013)や、近年では教育委員会等が主催する「教師塾」に関する研究(蔵原, 2008)も散見される。

先行研究の課題と本研究の目的

以上のように、教員採用試験対策に関する研究は近年増えつつある。その一方で、教員採用試験に対する教職志望学生の認識を捉える研究がほとんど蓄積されていない。また、上記に挙げた堀内・水本(1986)は回顧的に受験後の学生に調査しており、これから受験する学生がどのように教員採用試験を捉えているかは明らかにされていない。久保(2010, 2011, 2012)も事例的研究に留まるため、一般化可能性は慎重になる必要がある。さらに大学独自に行われる調査では、受験前の学生に対する意識調査も行われているが、教員採用試験に関して特化しているわけではない(e.g., 児玉・静, 2019; 高橋・田中, 2016)。

教職志望学生の教員採用試験に対する認識は、教員採用試験に対する学習動機づけや学習行動と関連すると考えられる。例えば、「教員採用試験は何故あるのか(なぜ教員採用試験が必要とされるのか)」といった認識は、教員採用試験制度に対する価値(value)の認識を表す。価値の実現は行動の目的として位置づけられ(鹿毛, 2013)、こうした認識に即して教職課程学生が受験対策行動を取ることが考えられる。例えば、「教員採用試験は受験者の教師としての知識やスキルを確認するためにある」と捉える学習者は、教師としての知識やスキルを高めるよう

に受験対策を行うと考えられる。つまり、教員採用試験という制度に対してどのような価値認識をもつかによって、学習の方向性なども異なることが予想される。

そこで本研究は、教職志望学生の教員採用試験に対する認識を明らかにするために、教員採用試験認識尺度を作成することを試みる。そして尺度作成の妥当性検証も兼ねて、教員採用試験に対する価値認識が、教師になるための学習動機づけや学習行動とどのように関連するかを明らかにすることを目的とする。なお、本研究における「教員採用試験に対する認識」は、前述の「教員採用試験に対する価値認識」の側面を捉えるために、便宜的に「教員採用試験はなぜ必要なのか」という形で問うこととする。

予備調査

目的

教職課程学生の教員採用試験に対する認識について、教員採用試験の必要性(価値認識)の観点から明らかにする。

調査協力者

関東圏の私立大学3校の教職課程を履修する学生250名が調査に協力した(男性151名、女性99名、平均学年 1.71 ± 0.72 年)。調査協力者は教職課程の講義「教育心理学」などの授業の一環として調査に参加した。

調査手続き

プライバシーへの配慮に関すること(調査協力は任意であり開始前や途中でやめることも可能なこと、回答内容が講義の成績には影響しないこと、統計的に処理する等して個人が特定される形でデータ公表されないこと)を伝えた上で、以下の項目への回答を求めた。①学年、②性別、③教員採用試験はなぜ必要であると思うか(自由記述)。提示順序は①～③の通りであり、全ての質問項目および回答欄がA4一枚に収まった²⁾。

結果と考察

250名の大学生から合計372個の回答を得た(平均回答数 1.48 ± 0.86 個)。自由記述の分類はKJ法を援用して分類した。その際、著者のみの観点に偏らないように、教育心理学を専攻する大学生3名と協議しながら分類した。その結果、自由記述は大きく6つのカテゴリー(上位カテゴリー4つ、下位カテゴリー2つ)に分類できた。その結果を表1に示す。

第一の上位カテゴリーは「ふさわしさの確認のため」であった(152回答, 40.9%)。これは「教員に向いている人を選別するため」、「先生の素質があるか見るため」

表 1 教員採用試験に対する認識の自由記述の分類結果

カテゴリー	記述例
ふさわしさの確認のため (152 回答, 40.9%)	・ 教員に向いている人を選別するため ・ 先生の素質があるか見するため
知識・スキルの確認のため (79 回答, 21.2%)	・ 教師という職業は特別なものであり, 専門的な知識が必要だと考えるから ・ 教師に必要な基本的な技能があるかを知るため
人柄の確認のため (40 回答, 10.8%)	・ 教員にふさわしい人格かを判断するため ・ 子どもの前に出る前に, 人間性などを見るため
子どものため (43 回答, 11.6%)	・ 子どもに質の高い教育をするため ・ 変な奴が採用されたら子どもに迷惑だから
制度的な義務のため (33 回答, 8.9%)	・ 絶対に通らなければならない関門であるため ・ 義務となっているから
教採を通した受験者の成長のため (20 回答, 5.4%)	・ 努力をして教員になることで責任感が生じるから ・ 採用試験の勉強の過程で, 教師に必要な能力を得てもらうため

注) N=250, 総回答数 372 (平均回答数 1.48 ± 0.86 個), 「その他 (5 回答, 1.3%)」は省略した。

といった, 受験者が教師としてふさわしい人物かどうかの確認のために教員採用試験があるという認識を示すものであった。しかし「ふさわしさ」の具体的な内容に対しては記述されていない回答群であった。

その一方で「ふさわしさ」の具体的な内容に触れている回答も散見されたため, これらの回答でさらに下位カテゴリーを作成した。第一の下位カテゴリーは「知識・スキルの確認のため」であった (79 回答, 21.2%)。これは「教師という職業は特別なものであり, 専門的な知識が必要だと考えるから」, 「教師に必要な基本的な技能があるかを知るため」といった, 受験者が教師として適切な知識・スキルを有しているかを確認するために教員採用試験があるという認識を示すものであった。また, 第二の下位カテゴリーは「人柄の確認のため」であった (40 回答, 10.8%)。これは「教員にふさわしい人格かを判断するため」, 「子どもの前に出る前に, 人間性などを見るため」といった, 受験者が教師としてふさわしい人柄であるかを確認するために教員採用試験があるという認識を示すものであった。

第二の上位カテゴリーは「子どものため」であった (43 回答, 11.6%)。これは「子どもに質の高い教育をするため」, 「変な奴が採用されたら子どもに迷惑だから」といった, 教員採用試験による適切な人材選出によって子どもが適切な教育を受けることができるようにするために教員採用試験があるという認識を示すものであった。

第三の上位カテゴリーは「制度的な義務のため」であった (33 回答, 8.9%)。これは「絶対に通らなければな

らない関門であるため」, 「義務となっているから」といった, 何らかの意義や効果のために教員採用試験が存在するというよりも制度上決められている以上の理由はないという認識を示すものであった。

第四の上位カテゴリーは「教採を通した受験者の成長のため」であった (20 回答, 5.4%)。これは「努力をして教員になることで責任感が生じるから」, 「採用試験の勉強の過程で, 教師に必要な能力を得てもらうため」といった, 受験勉強の過程で教師として必要な知識や精神力を身につけさせるために教員採用試験があるという認識を示すものであった。

以上のようなカテゴリーが, 教職志望学生の教員採用試験に対する認識だと捉えられる。尺度作成においては, 「ふさわしさの確認のため」は下位カテゴリーの水準で項目作成を行った方が, より明確な認識が捉えられると考えられる。また, 「子どものため」は「ふさわしさの確認のため」と関連性が強いと考えられる。なぜなら「ふさわしさ」は, 子どもに質の高い教育を提供できる教師としてのふさわしさも含意しているためである。この点も踏まえて, 教員採用試験認識尺度を作成する。

本 調 査

目 的

教員採用試験認識尺度の作成および, 信頼性と妥当性の検討を行う。また, 妥当性の検討を兼ねて学習動機づけや学習行動との関連を明らかにする。

学習動機づけについては, 課題価値理論 (e.g., Eccles &

Wigfield, 1985) を基に、教職課程の授業への課題価値を取り上げる。課題価値理論とは、ある課題に取り組む際の動機づけにおける価値的側面を概念化したものである(伊田, 2003)。教職課程の講義への課題価値の認識は、教員採用試験に対する認識によって異なると考えられる。

学習行動については、教師になるために講義外の学習行動を取り上げる。講義外の学習行動も、教員採用試験に対する認識によって異なることが考えられる。なお、本研究では自己報告式で学習行動を捉えるため、実際の行動状況とは乖離がある可能性もあるが、こうした限界点を踏まえながら検討する。

調査協力者

関東圏の国立大学1校、私立大学3校の教職課程を履修する学生399名が調査に協力した(男性227名、女性146名、不明26名、平均学年 1.57 ± 0.76 年)。ただし、後述する教員志望度において7件法のうち4点以下(どちらともいえない)であった学生は以降の分析から除外した。そのため、最終的な分析対象者は346名であった(男性199名、女性124名、不明23名、平均学年 1.56 ± 0.75 年)。調査協力者は「教育心理学」、「教育方法論」などの授業の一環として調査に参加した。

調査手続き

プライバシーへの配慮に関すること(調査協力は任意であり開始前や途中でやめることも可能なこと、回答内容が講義の成績には影響しないこと、統計的に処理する等して個人が特定される形でデータ公表されないこと)を表紙に記載し熟読することを求めた上で、以下の項目への回答を求めた。

教員採用試験認識尺度原案 予備調査で得られたカテゴリーを基に、予備調査と同じ教育心理学を専攻する大学生3名と共に、項目案を作成した。その際、「ふさわしさの確認のため」は2つの下位カテゴリーの内容を重視し、「子どものため」は、「ふさわしさの確認のため」と関連性が強いと予想されることも考慮した。全部で24項目となった。教示文として「あなたは“教採の必要性”に対して、どのようなイメージをもっていますか」と尋ねた上で回答を求めた。回答方法は7件法(1. 全くそう思わない—7. とてもそう思う)であった。

教職課程の講義に対する課題価値認識尺度 伊田(2001)は、教職課程の講義に対する課題価値認識を測定する尺度を作成している。この尺度から、興味価値(4項目: “学んでいて、楽しいと感じられる内容” など)、公的獲得価値(4項目: “詳しく知っていると他者から尊敬されるような内容” など)、私的獲得価値(4項目: “学

ぶと、自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容” など)、制度的利用価値(4項目: “教採のために必要な内容” など)、実践的利用価値(4項目: “将来、教師として活動する上で大切な内容” など)の5因子の項目を使用した。なお一部の項目は、教職課程の講義について尋ねていることを明確化するための修正を加えた。教示文として「あなたは“教職課程の授業”をどのような内容だと感じていますか。」と尋ねた上で回答を求めた。回答方法は7件法(1. 全くそう思わない—7. とてもそう思う)であった。

教師になるための学習行動 姫野(2013)は、教職志望学生が大学生活において、教師になるためにどのような行動を取っているかを尋ねる項目を作成している。本研究でも同様の項目(21項目)を使用する。項目内容は「いろいろな先生方の授業を参観する」、「書籍などで先生方の授業方法を調べる」などである(Appendixを参照)。なお、姫野(2013)は1項目ごとに分析しており、因子分析などは行われていないため、本研究でもそのまま分析する。回答方法は7件法(1. 全くそう思わない—7. とてもそう思う)であった。

その他、学年、性別、教職志望度(“将来、教採を受けたいと思う”)という項目に対して1. 全くそう思わない—7. とてもそう思うの7件法)も尋ねた。提示順序は上記の通りであり、A4四枚に全ての回答欄が収まった³⁾。

信頼性と妥当性の検証方法

信頼性については、内的一貫性として信頼性係数(α 係数、 ω 係数)から検討する。

妥当性の検証については、Messick(1995)に則り、構造的な側面の証拠、内容的な側面の証拠、外的な側面の証拠から検討する(信頼性は一般化可能性の側面の証拠を兼ねる)。

構造的な側面の証拠については、探索的因子分析の結果、予備調査で得られたようなカテゴリーに因子が分類されるかを検討する。

内容的な側面の証拠については、教育学を専攻する大学生10名に対して因子分析によって抽出された項目を提示して、各項目を因子分析の結果と合致するように分類できるかを検討する。

外的な側面の証拠については、教職課程講義に対する課題価値認識尺度(伊田, 2001)、および教師になるための学習行動(姫野, 2013)との相関分析によって検討する。具体的に教職課程の講義に対する課題価値については、「人柄の確認のため」は、教師としての熱意や信頼感などを採用試験において確認されると認識しているため、

教職課程の講義において実践現場で貢献したり信頼ある行動を取ったりするために必要な情報に価値を置く「実践的利用価値」と正の相関を示すと予想される。「知識・スキルの確認のため」は、教師として必要とされる知識やスキルを採用試験において確認されると認識しているため、教職課程の講義において教師になるために必要な知識やスキル、あるいは教師として実践するために必要とされる知識やスキルに関する情報に価値を置く「制度的利用価値」や「実践的利用価値」と正の相関を示すと予想される。「制度的な義務のため」は、教員採用試験は伝統的に続けられてきた教師になるための義務的な制度という認識であるため、教職課程の講義において教師になるために必要な情報に価値を置く「制度的利用価値」と正の相関を示すと予想される。「教採を通した受験者の成長のため」は、教員採用試験を通して自身の教師としての成長に繋がると認識しているため、教職課程の講義で扱われる内容を理解・獲得することに価値を置く「公的獲得価値」や「私的獲得価値」と正の相関を示すと予想される。

教師になるための学習行動については、「人柄の確認のため」は、教師としての人間性を高めたり教職現場に対して熱心な態度を養ったりするために必要な学習行動と正の関連が予想される。「知識・スキルの確認のため」は、自身の知識やスキルを高めるための学習行動と正の関連が予想される。「制度的な義務のため」は、教員採用試験に出題される内容などの採用試験に関連する学習行動と正の関連が予想される。「教採を通した受験者の成長のため」は、特定の学習行動との関連というよりも全体的に学習行動と正の関連を示すことが予想される。

結果と考察

分析に先立って、欠損値については統計用フリーソフト R3.5.3 上で Amelia パッケージ (Honaker, King, & Blackwell, 2011) の amelia() を用いて、多重代入法により処理した。多重代入において作成した疑似データセット数は 20 である。

教員採用試験認識尺度原案の因子分析 教員採用試験認識尺度原案に対して、探索的因子分析を行った（最尤法・プロマックス回転）。分析には psych パッケージ (Revelle, 2013) の VSS() や fa() を使用した。

その結果、スクリープロットおよび MAP (Minimum Average Partial)⁴⁾ より 4 因子構造が妥当であると解釈した。そして、単独の因子のみに対して .35 以上の負荷量を示すことを基準として項目を選定した。その結果 2 項目が削除された。残った項目について表 2 に示す。

第 I 因子は、「受験者に熱意があるか確認するため」、「受験者に教師としての信念があるか見極めるため」といった、教員採用試験は受験者が教師にふさわしい人柄であるかどうかを確認するためにあるという認識を示す項目で構成されていたことから「人柄の確認（以下、「人柄確認」）と命名した。これは予備調査で得られた「人柄の確認のため」のカテゴリーと合致する。

第 II 因子は、「受験者に子どもとの関わり方についてのスキルがあるか確認するため」、「受験者に教授方法に関する知識があるか確認するため」といった、教員採用試験は受験者が子どもに関する知識やスキル、授業に関する知識やスキルをもっているかを確認するためにあるという認識を示す項目で構成されていたことから「知識・スキルの確認（以下、「知識・スキル確認」）と命名した。これは予備調査で得られた「知識・スキルの確認のため」のカテゴリーと合致する。

第 III 因子は、「教採を通して教師にとって必要な知識を身につけるため」、「教採を通して教養を高めるため」といった、教員採用試験は自分自身の成長を促すためにあるという認識を示す項目で構成されていたことから「教採を通した成長（以下、「成長」）と命名した。これは予備調査で得られた「教採を通した受験者の成長のため」のカテゴリーと合致する。

第 IV 因子は、「制度的に義務付けられているため」、「教師になるための通過点として必要であるため」といった、教員採用試験は何らかの意図や意味があるというよりも教師になるために義務づけられたものであるという認識を示す項目で構成されていたことから「制度的な義務（以下、「制度的義務」）と命名した。これは予備調査で得られた「制度的な義務のため」のカテゴリーと合致する。

これらの因子は予備調査の段階で想定した因子構造とほぼ同一のものであった。「ふさわしさの確認のため（子どものため）」については、下位カテゴリーである「人柄の確認」と「知識・スキルの確認」として抽出されたと解釈できる。これらの 4 因子を基に分析を進めた。

教員採用試験認識尺度の信頼性・妥当性検証 次に、教員採用試験認識尺度の信頼性と妥当性を検証した。信頼性について、信頼性指標として α 係数および ω 係数を算出したところ、全ての因子において $\alpha > .80$ 、 $\omega > .82$ であり、十分な数値であると判断した（表 2）。以上より教員採用試験認識尺度の信頼性は十分であると判断した。

妥当性について、探索的因子分析の結果、予備調査で得られたカテゴリーと同様の因子構造が得られたことから、構造的な側面の証拠が確認された。

表2 因子分析の結果

因子名および項目内容	M	SD	I	II	III	IV	h ²	
I. 人柄の確認 (M=5.51, SD=0.92, α=.84, ω=.84)								
受験者に教師としての覚悟があるか確認するため。	5.43	1.24	.79	-.16	.17	-.04	.60	
受験者に責任があるか見極めるため。	5.66	1.28	.74	.01	-.02	.02	.55	
受験者に熱意があるか確認するため。	5.51	1.19	.72	-.07	-.06	-.06	.41	
受験者に教師としての信念があるか見極めるため。	5.49	1.25	.72	.04	.04	-.01	.57	
受験者が信頼できる人物か確かめるため。	5.45	1.35	.62	.25	-.12	-.08	.50	
受験者に常識やマナーがあるか確認するため。	5.55	1.12	.45	.10	-.03	.06	.28	
II. 知識・スキルの確認 (M=5.52, SD=0.84, α=.80, ω=.82)								
受験者に子どもとの関わり方についての知識があるか見極めるため。	5.43	1.21	-.11	.92	.08	-.12	.75	
受験者に子どもの心理に関する知識があるか確かめるため。	5.29	1.34	-.02	.77	.12	-.01	.67	
受験者に子どもとの関わり方についてのスキルがあるか確認するため。	5.28	1.36	.19	.55	.02	-.01	.46	
受験者に教授方法に関する知識があるか確認するため。	4.55	1.58	.12	.39	-.09	.25	.31	
受験者に教授方法に関するスキルがあるか見極めるため。	4.73	1.40	.26	.37	-.19	.19	.31	
III. 教採を通じた成長 (M=5.06, SD=1.05, α=.81, ω=.83)								
教採を通して教師にとって必要な知識を身につけるため。	5.36	1.10	-.15	.11	.82	-.01	.67	
教採を通して教養を高めるため。	5.42	1.08	-.02	-.08	.79	.09	.62	
教採を通して教師にとって必要なスキルを身につけるため。	5.21	1.32	.15	.12	.60	.00	.58	
教採を通して精神力を鍛えるため。	5.93	0.99	.29	-.01	.42	.07	.41	
教採を通して子どもへの理解を深めるため。	5.69	1.09	.19	.24	.28	.00	.34	
IV. 制度的な義務 (M=5.33, SD=0.98, α=.84, ω=.85)								
制度的に義務付けられているため。	5.36	1.29	-.18	.09	-.02	.81	.59	
合格しないと教師になれないため。	5.27	1.38	-.10	.04	.00	.76	.55	
教師を採用する試験があることは当然であるため。	5.39	1.29	.05	-.01	.04	.64	.46	
教師になるための通過点として必要であるため。	5.59	1.22	.07	-.07	.12	.63	.50	
教師になるためには通過しなければならないものであるため。	5.81	1.06	.21	-.05	-.13	.61	.41	
伝統的に続けられている制度であるため。	4.55	1.59	-.05	-.08	.16	.60	.42	
			右上：尺度得点間相関	I	—	.57	.51	.31
			左下：因子間相関	II	.58	—	.57	.34
				III	.47	.52	—	.48
				IV	.40	.34	.50	—

また、教育学を専攻する大学生に対して項目分類を求めた結果、9名が全て適切に分類でき、また、残りの1名も分類合致率は95.4% (21項目/22項目)であった(合致しなかった1項目も著者と協議の結果、納得を示した)。このことから、内容的な側面の証拠が確認された。

教職課程の講義に対する課題価値認識との関連について、相関分析の結果を表3に示した。なお、各課題価値の信頼性は十分だと判断した(αs > .76, ωs > .76)。教員採用試験に対する認識の各因子がそれぞれ中程度以上の正の相関を示しているため(表2)、ここでは因子ごとの特徴を明確に捉えるために、特定の教員採用試験に対す

る認識の因子との関連を検討する際に他の因子を統制した偏相関係数も併せて算出し、結果の解釈は偏相関係数によって行った。相関係数はpsychパッケージのcorr.test()を、偏相関係数はppcorパッケージ(Kim, 2015)のppcor()を使用した。

“人柄確認”については、予想通り「実践的利用価値」と正の関連を示した($r=.15, p=.02$)。“知識・スキル確認”についても、予想通り「制度的利用価値」($r=.20, p<.01$)や「実践的利用価値」($r=.19, p<.01$)と正の関連を示した他、「興味価値」とも正の関連を示した($r=.18, p<.01$)。“成長”についても、予想通り「公的獲

表3 教職課程の講義に対する課題価値認識と教員採用試験に対する認識の関連

課題価値	I. 人柄の確認		II. 知識・スキルの確認		III. 教採を通じた成長		IV. 制度的な義務	
	<i>r</i>	<i>r_p</i>	<i>r</i>	<i>r_p</i>	<i>r</i>	<i>r_p</i>	<i>r</i>	<i>r_p</i>
興味価値	.28**	.07	.35**	.18**	.28**	.07	.18**	.03
公的獲得価値	.29**	.08	.28**	.00	.44**	.30**	.23**	.02
私的獲得価値	.27**	.06	.28**	.04	.38**	.22**	.26**	.08
制度的利用価値	.32**	.06	.39**	.20**	.32**	.01	.39**	.26**
実践的利用価値	.42**	.15*	.45**	.19**	.41**	.11†	.32**	.13†

注) *r_p*は他の教員採用試験に対する認識の因子を統制した偏相関係数である。

** *p* < .01, * *p* < .05, † *p* < .10

表4 教師になるための学習行動と教員採用試験に対する認識の関連

項目内容 (要約)	I. 人柄の確認		II. 知識・スキルの確認		III. 教採を通じた成長		IV. 制度的な義務	
	<i>r</i>	<i>r_p</i>	<i>r</i>	<i>r_p</i>	<i>r</i>	<i>r_p</i>	<i>r</i>	<i>r_p</i>
A. 専門教科の教材研究	.27**	.18**	.16*	-.07	.24**	.09	.22**	.11
B. 専門外の授業方法を調べる	.24**	.03	.33**	.21**	.22**	.03	.13†	.00
C. 子どもと触れ合う	.30**	.09	.30**	.04	.41**	.26**	.22**	.01
D. 学校行事について情報収集	.22**	-.02	.29**	.09	.37**	.21**	.27**	.11
E. 授業の参観	.26**	.10	.28**	.10	.27**	.11	.14*	-.01
F. 学校組織について情報収集	.15*	-.09	.27**	.11	.37**	.26**	.20**	.03
G. 正しい生活習慣の保持	.32**	.18*	.21**	-.09	.36**	.20**	.29**	.12†
H. 子どもとの遊び方を考える	.28**	-.03	.43**	.26**	.39**	.19**	.18*	-.04
I. 保護者向け文章の書き方	.31**	.08	.35**	.13†	.35**	.15*	.23**	.05
J. ほめ方・叱り方を考える	.34**	.15*	.38**	.20**	.27**	.10	.02	-.17*
K. 自分なりの課題探し	.32**	.06	.41**	.24**	.30**	.02	.28**	.13†
L. 大学の授業の積極的受講	.26**	.10	.27**	.09	.23**	.00	.29**	.19**
M. 授業方法を調べる	.23**	-.03	.36**	.22**	.31**	.10	.21**	.06
N. 学級ルール作りを考える	.26**	.10	.24**	.05	.27**	.10	.22**	.08
O. 学級の方向性を考える	.25**	.01	.34**	.16*	.33**	.14†	.23**	.07
P. 発達段階について調べる	.18**	.02	.25**	.15*	.19**	.03	.15*	.05
Q. 現在の教育課題の情報収集	.29**	.12†	.28**	.09	.27**	.11	.14*	-.01
R. 実技科目の練習	.23**	.07	.24**	.10	.19**	-.07	.34**	.28**
S. 指導要領の確認	.36**	.11	.41**	.19**	.34**	.04	.34**	.19**
T. 学校ボランティア活動参加	.29**	.05	.34**	.13†	.37**	.22**	.14*	-.06
U. 塾講師や家庭教師	.15*	-.08	.28**	.16*	.29**	.13†	.23**	.10

注1) *r_p*は他の教員採用試験に対する認識の因子を統制した偏相関係数である。

注2) 項目は要約したものであり、詳細は Appendix を参照。

** *p* < .01, * *p* < .05, † *p* < .10

得価値」($r = .30, p < .01$)や「私的獲得価値」($r = .22, p < .01$)と正の関連を示した。“制度的義務”についても、予想通り「制度的利用価値」と正の関連を示した($r = .26, p < .01$)。

教師になるための学習行動との関連について、相関分析の結果を表4に示した。ここでも前述のように偏相関係数も算出し、偏相関係数を元に解釈を行った。なお、各項目の詳細な内容については Appendix を参照されたい。

“人柄確認”とは、「自分の専門教科の教材研究を行う」($r = .18, p < .01$)、「起床時間・食事等の正しい生活習慣を保持する」($r = .18, p = .01$)、「子どものほめ方・叱り方を考える」($r = .15, p = .04$)と正の関連が示された。これらは教師としての人間性を高めたり教職現場に対して熱心な態度を養ったりするために必要な学習行動として合致していると考えられ、予想通りの結果であった。

“知識・スキル確認”とは、「専門科目以外の授業方法について調べる」($r = .21, p < .01$)、「子どもとの遊び方を考える」($r = .26, p < .01$)、「子どもへのほめ方・叱り方を考える」($r = .20, p < .01$)、「教職活動に対する自分なりの課題を見つける」($r = .24, p < .01$)、「書籍などで先生方の授業方法を調べる」($r = .22, p < .01$)、「将来受け持つ学級の目指す方向性を考える」($r = .16, p = .02$)、「子どもの発達段階について書籍等で調べる」($r = .15, p = .03$)、「指導要領を読んで各学年の学習内容を確認する」($r = .19, p < .01$)、「子どもや教材に触れるため塾講師や家庭教師を行う」($r = .16, p = .02$)と正の関連が示された。これらはまさに自身の教師としての知識やスキルを直接的に高めるための学習行動といえる。

“成長”とは、「できるだけ多くの子どものと触れ合う」($r = .26, p < .01$)、「年間の学校行事の流れについて情報収集する」($r = .21, p < .01$)、「学校組織(係や役割)について情報を収集する」($r = .26, p < .01$)、「起床時間・食事等の正しい生活習慣を保持する」($r = .20, p < .01$)、「子どもとの遊び方を考える」($r = .19, p < .01$)、「学級通信など保護者向けの文章の書き方を調べる」($r = .15, p = .03$)、「学校ボランティア活動に参加する」($r = .22, p < .01$)と正の関連が示された。これらの学習行動から何らかの共通性を捉えるのは難しいが、全体的に多くの学習行動と正の相関を示しているという特徴が見受けられる。便宜的に $r > .20$ を示した項目の数を数えると5項目あり、「知識・スキルの確認」と同数ながら最も多い。このことから、特定の学習行動よりも多様な学習行動に対して正の関連をもつと考えられる。

“制度的義務”とは、「大学の授業を積極的に受講する」($r = .19, p < .01$)、「実技科目の指導に必要なピアノ等を練習する」($r = .28, p < .01$)、「指導要領を読んで各学年の学習内容を確認する」($r = .19, p < .01$)と正の関連が示された。また、「子どものほめ方・叱り方を考える」とは負の相関が示された($r = -.17, p = .01$)。正の関連を示した項目は、例えば実技科目は小学校の教員採用試験において問われる内容であり、また、学習指導要領の内容は教員採用試験の一次試験で問われる内容であることが多い。そのため、教員採用試験で扱われる内容に特化して学習行動を取っている点は予想通りであるといえ、また、自発的な講義外の学習行動よりも大学の講義の中で学ぼうとしている点も特徴的である。さらに、子どもに対するほめ方や叱り方についての学習行動は負の関連が示されており、教員採用試験に直結しない実践的な力量形成に対してはあまり学習行動を取らない様子が読み取れる。

以上の結果を踏まえると、学習動機づけにおいても、学習行動においても、予想された関連がある程度示されている。よって、十分とまでは言えないが、外的な側面の証拠も確認された。

総合考察

本研究の目的は、教職志望学生が抱く教員採用試験に対する認識を明らかにするために、教員採用試験認識尺度を作成することであった。尺度作成にあたって信頼性および妥当性検証もを行い、それぞれ一定の信頼性および妥当性が確認された。妥当性確認のために、学習動機づけとして教職課程の講義に対する課題価値との関連、および教師になるための学習行動との関連を検討することを通して、予想通り、教員採用試験に対する認識と学習動機づけや学習行動とは関連があることが示された。以下では、教員採用試験に対する認識の特徴、そして教員養成課程への示唆としてまとめる。

教員採用試験に対する認識の特徴

認識の未分化性 各認識は中程度以上の正の相関を示し合った($r > .31$)。これは、各認識が独立しておらず、「教員採用試験の必要性」の各側面として位置づくために正の相関を示したのだと考えられる。また、本研究の調査協力者は主に1・2年生を中心としている。教員採用試験までまだ期間がある学生の回答であるために、これらの認識が十分に分化されていないことも考えられる。教員採用試験が近づく3年生後期から4年生にかけて、教員採用試験の対策や教師になることをより深く考える

中で、こうした認識も分化してくる可能性が考えられる。

人柄の確認 「人柄の確認」は、教員採用試験は、教師としての熱意や信念といった、教師としての情意的側面のふさわしさを確認するために必要であると考えている認識である。こうした認識をもつ学生は、教職課程の講義では、実践に利用可能な情報に対して価値志向をもつことが示された。つまり、講義の中でも教師としてふさわしく振る舞うために必要な講義内容に価値を置き、こうした内容に動機づけられているといえる。また、大学生活の中での学習行動でも、生活習慣の保持やほめ方・叱り方の方法など教師としてのふさわしいあり方を考えるような側面に向けて行動しているようである。

知識・スキルの確認 「知識・スキルの確認」は、教員採用試験は教師としての専門的知識やスキルが身に付いているかといった、教師としての技能的側面のふさわしさを確認するために必要であると考えている認識である。こうした認識をもつ学生は、教職課程の講義では、実践に利用可能な情報や教師になるために利用可能な情報、そして面白さや楽しさを感じる情報に対して価値志向をもつことが示された。つまり、教師としてふさわしく振る舞うために、または教員採用試験を突破するために必要な講義内容に価値を置き、そうした内容に動機づけられているといえる。それだけでなく、講義内容そのものも面白さや楽しさにも動機づけられている。これらのことから、教師として必要な知識やスキルの習得を重視すると同時に、教師の専門的力量的内容にも興味や関心が高いと考えられる。また、大学生活の中での学習行動でも、授業方法や子どもへの指導の仕方、学習内容や子どもに関する理論的内容など、専門的知識やスキルを高めることに関する側面に向けて行動しているようである。

教採を通じた成長 「教採を通じた成長」は、教員採用試験に向けて勉強する中で教師としての力量を高めていくという、能力を高めるきっかけになるという認識である。こうした認識をもつ学生は、他者から見て、あるいは自分にとって重要とされる情報に対して価値志向をもつことが示された。つまり、教師を目指す自分の成長に繋がったり、他の教職志望学生よりも自身の能力の高さを示したりすることのできる内容に価値を置き、そうした内容に動機づけられているといえる。これは、自己の向上に基づく自律的な成長への動機づけの側面と、他者との比較に基づく他律的な成長への動機づけの側面を併せ持っているといえる (e.g., 伊田, 2003)。また、大学生活の中での学習行動では、特定の側面に注力した行動

を示すのではなく、自分が教師として成長するために多様な側面に対して行動しているようである。

制度的な義務 「制度的な義務」は、教員採用試験に対して何らかの価値認識があるというより、制度的に、伝統的に続けられた以上の意味はないという認識である。こうした認識をもつ学生は、教職課程の講義では、教員採用試験を突破するために必要な情報に価値志向をもつことが示された。つまり、講義の中でも教員採用試験に結びつく内容に価値を置き、こうした内容に動機づけられているといえる。また、大学生活の中での学習行動でも、教員採用試験に出やすい側面に向けて行動しているようである。逆に、実践場面で求められそうな力量については、あまり学習しようとしていない可能性も示唆された。

教員養成課程に対する示唆

本研究の調査協力者は、主に1・2年生であった。これは教職課程の講義の一環として調査を行ったことが起因している。しかし、こうした教員採用試験から物理的にも時間的にも比較的距離のある学年においても、教員採用試験に対する認識と学習動機づけや学習行動に関連がみられたことは示唆的である。つまり、教員採用試験に対する認識次第で、こうした若い学年の学生であっても、教職課程の講義に対する学習動機づけや教師になるための学習行動が方向づけられる可能性があることを意味している。もちろん、本研究の分析では因果的予測性は明らかにできておらず、また、これらは一方向の因果関係というよりも双方向の因果関係が想定される。そして、教職課程の講義は教員採用試験の対策として行われるものではないため、こうした結果があるからといって、教職課程の講義のあり方自体に変革が必要であるとする指摘にはならない。それでもこうした関係性があること自体は、教員養成課程の運営を考える上で重要である。

本研究の結果に即して考えてみると、少なくとも「制度的な義務」のような認識をもたせるような教員養成のあり方は学習動機づけや学習行動において、あまり望ましいものではないといえる。それよりかは、「知識・スキルの確認」や「教採を通じた成長」といった認識をもたせる方が、学習動機づけや学習行動に対してはより望ましい形が期待できると考えられる。

本研究の限界点および今後の展望

本研究の限界点として、第一に、上述のように本研究の調査協力者は1・2年生が中心であり、教員採用試験が迫っている4年生を対象にした調査ができていない点が挙げられる。本研究の結果では、教員採用試験に対す

る認識が未分化的であったが、教員採用試験に向けて勉強する機会が増える3年生後期から4年生にかけて、こうした認識が分化していく可能性も考えられる。

関連して第二に、本研究は相関分析による結果でしかないため、因果的予測性を示す結果にはなっていない。上述の認識の分化の可能性と同じように、縦断調査の中で認識の変化や、認識と学習行動の予測的な関係性なども捉えていく必要がある。

これらを踏まえて今後の展望として、教員採用試験に向けた学習行動が本格化する3年生後期から教員採用試験終了までの約1年の縦断調査が必要だと考えられる。既に縦断調査に向けた準備は進められており、この調査の結果についても報告できればと思う。

註

- 1) 本研究における「教員採用試験」の語は、主に大学生がイメージしやすい公立学校における教員採用試験を想定している。
- 2) ①～③の項目以外にも質問項目があったが、本研究の目的との関連および紙幅の都合上割愛した。
- 3) これ以外にも質問項目があったが、本研究の目的との関連および紙幅の都合上割愛した。
- 4) MAPについて堀(2005)は、MAPがマイナー因子を抽出しやすい指標であるため、“尺度を作成するにはMAPの判断をベースに考えるのがよい(p.574)”と述べており、尺度作成における因子構造基準の指標として適している。

引用文献

- 中央教育審議会(2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)
Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2019年7月29日)
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek, (Ed.), *Teacher expectancies* (pp.185–226). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- 後藤 彰・半田勝久・大橋早津紀・大山 茂・齋藤雅英(2015). 教員採用候補者選考試験対策講座が学生の態度変化に及ぼす影響—ステップ式仮説検証型事例検討を参考にして— 日本体育大学紀要, 45, 13–25.
- 羽野ゆつ子・堀江 伸(2002). 教員養成系学生における授業実習経験による「教材」メタファの変容 教育心理学研究, 50, 393–402.
- 姫野完治(2013). 学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー— 大阪大学出版会
- Honaker, J., King, G., & Blackwell, M. (2011). Amelia II: A program for missing data. *Journal of Statistical Software*, 45(7), 1–47.
- 堀 啓造(2005). 因子分析における因子数決定法—平行分析を中心として— 香川大学経済論叢, 77, 545–580.
- 堀内 孜・水本徳明(1986). 教員採用に関する受験学生の意識と取り組み実態—本学学生に対する質問紙調査の結果分析を通して— 京都教育大学紀要, 69, 11–35.
- 伊田勝憲(2001). 課題価値評定尺度作成の試み—名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 48, 83–95.
- 伊田勝憲(2003). 教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討—自我同一性, 達成動機, 職業レディネスと課題価値評定との関連から— 教育心理学研究, 51, 367–377.
- 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
- Kim, S. (2015). *ppcor: Partial and semi-partial (part) correlation*. R package version 1.1. Retrieved from <https://cran.r-project.org/web/packages/ppcor/ppcor.pdf> (July 29, 2019)
- 児玉佳一・静 哲人(2019). 2018年度卒業生に対する教職課程に関する質問紙調査の分析—大東文化大学教職課程センター紀要, 4, 153–162.
- 久保順也(2009). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(1) 宮城教育大学紀要, 44, 217–226.
- 久保順也(2010). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(2) 宮城教育大学紀要, 45, 207–216.
- 久保順也(2011). 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(3) 宮城教育大学紀要, 46, 193–202.
- 蔵原清人(2008). 東京教師養成塾と「大学における教員養成」 日本教師教育学会(編), 日本の教師教育改革(pp.152–168), 学事出版
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from person's responses and performance as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749.
- 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, 107-114.

三島知剛・斎藤未来・森 敏昭 (2009). 教育実習生の実習前後における教科・教職専門科目に対する大学講義イメージの変容 日本教育工学会論文誌, 33, 93-101.

森下 覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文 (2010). 教育実習における学習はどのように構成されているか—教育的デザインと実践の保持のデザインのダイナミクス 教育心理学研究, 58, 69-79.

大前暁政 (2015). 教育方法と授業技術を意識化させ、習得させるための「教育方法論」の実践 教師学研究, 16, 1-11.

Revelle, W. (2018). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. R package version 1.8.4. Retrieved from <https://personality-project.org/r/psych-manual.pdf> (July 29, 2019)

Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*, 107-125.

高橋 優・田中正一 (2016). 教職課程登録者の意識と適応—教職課程意識調査(平成 26-28 年度)より 埼玉工業大学教養紀要, 34, 9-17.

谷川尚己・井田仁美・橋本源之助 (2013). 実践的指導力のある教員をより多く輩出するために—一元的・体系的な教員採用試験支援策の実践について びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 10, 137-144.

若松養亮・古川津世志 (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 進路指導研究, 17(2), 19-29.

謝辞および付記

本研究にご協力いただきました学生の皆様、ならびに質問紙の配布等にご協力くださいました児玉(渡邊) 茉奈美先生(株式会社イデアラボ)、芦田祐佳様(東京大学大学院)に深く感謝申し上げます。また、本研究の一部は2016年度東京大学教育学部で開講された「教育心理学実験演習Ⅲ」の一環で行われました。授業に参加し、調査実施に協力いただいた井上大貴様、黒川雄一様、中塚啓詞様に厚く御礼申し上げます。

また、本尺度の使用に際しては、使用許可等の連絡は必要なく、本論文の引用を明記していただければ自由にご使用いただいて構いません。

なお、分析の途中報告は、東北心理学会・北海道心理学会第12回合同大会、日本教育工学会第32回大会、日本教師教育学会第28回大会にて発表いたしました。

Appendix 教師になるための学習行動の項目内容

- A. 自分の専門科目の教材研究を行う。
- B. 専門科目以外の授業方法について調べる。
- C. できるだけ多くの子ともと触れ合う。
- D. 年間の学校行事の流れについて情報収集する。
- E. いろいろな先生方の授業を参観する。
- F. 学校の組織(係や役割)について情報を収集する。
- G. 起床時間・食事等の正しい生活習慣を保持する。
- H. 子どもとの遊び方を考える。
- I. 学級通信など保護者向けの文章の書き方を調べる。
- J. 子どもへのほめ方・叱り方を考える。
- K. 教職活動に対する自分なりの課題を見つける。
- L. 大学の授業を積極的に受講する。
- M. 書籍などで先生方の授業方法を調べる。
- N. 挙手の仕方など学級のルール作りの方法を考える。
- O. 将来受け持つ学級の目指す方向性を考える。
- P. 子どもの発達段階について書籍等で調べる。
- Q. 現在の教育課題についてテレビ等で情報収集する。
- R. 実技科目の指導に必要なピアノ等を練習する。
- S. 指導要領を読んで各学年の学習内容を確認する。
- T. 学校ボランティア活動に参加する。
- U. 子どもや教材に触れるため塾講師や家庭教師を行う。

注) 項目内容は姫野(2013)と同様である。