

教員養成大学におけるキャリア教育が大学での学習の 動機づけに与える効果に関する実践的研究

——「教職の意義等に関する科目」におけるキャリアデザインの取り組み——

松本浩司

1. 目的と課題

本稿は、教員養成大学（教員養成系学部を含む。以下同じ）におけるキャリア教育が大学での学習の動機づけに与える効果について、「教職の意義等に関する科目」における筆者の取り組みに基づいて明らかにするものである。

(1) 専門教育におけるキャリア教育

キャリア教育については、文部科学省キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議（2004）は、「学校のすべての教育活動を通して推進」される、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」として、国立大学協会教育・学生委員会（2005）は「学生（以下院生を含む）のキャリア発達を促進する立場（目的）から、それに必要な独自の講義的科目やインターンシップなどを中核として、大学の全教育活動の中に位置づけられる取り組み」として、それぞれ定義しているので、キャリア教育とは、教育課程全体にわたってキャリア発達を促進する教育活動と一般に考えられている。

そのなかで、大学におけるキャリア教育の主な形態を、国立大学協会教育・学生委員会（2005）は、①インターンシップ、②一般教育科目や専門科目におけるキャリア志向学習、③

キャリア教育独自の講義科目（一般教育科目）、の3つに分類しており、特に②について、「中等教育、高等教育に限らず、専門教育や職業教育は元来キャリア志向であり、キャリア教育そのものである。これらの分野でも、キャリアの視点からの学習の組織化を進める余地は大きい」と述べ、専門教育におけるキャリア教育の意義に言及している。

この意義に関して、「職業教育には当然、職業に対する構え、当該職業への動機づけや社会的意義づけ（価値意識の形成）に関する教育も含まれる。（中略）ところが、（中略）元来日本の（学校）職業教育には職業観の問題をきちんと位置づける経験に乏しかった」という寺田（2005）の指摘は重要である。ここで寺田は高等学校の職業教育を念頭に論じていると解されるが、このことは大学の専門教育にも当てはまると思われる。つまり、動機づけや意義づけを含む価値観の問題は、専門教育の中心的な問題でありながら、これまで周辺的な問題としてしか扱われてこなかった。

そこで、本稿では、特に専門教育におけるキャリア教育を、「専門教育のなかで、キャリア発達、特にその専門教育の対象とする職業に対する理解や動機、価値観を育成する教育活動」と定義して議論を進める。

(2) 専門教育におけるキャリア教育と動機づけ

このような専門教育におけるキャリア教育とは、「教授・学習過程にキャリア発達のプロセスをインフュージョンする (infusion, 組み入れる)」(Hoyt 2005) ことであると言える。Hoyt (2005) は、このことの意義のひとつとして、「その知識を学習することに生徒・学生を動機づけること」を挙げている。つまり、専門教育におけるキャリア教育とは、専門教育の根本的な目標のひとつとして、職業に対する理解や動機、価値観などのキャリア発達を促進するとともに、そのキャリア発達を通して、自らのキャリアという視点から専門教育の意義を理解させ、専門教育そのものへの動機づけを高めるといった役割を有していると考えられる。

このことに対して、新井 (1995b) は重要な仮説を提起している。それは、「自己目標実現のための学習意欲」の存在である。新井(1995b)によれば、それは、進路意識の高まりによって、小学校から中学校3年にかけて、他の外発的・内発的学習意欲と比べ相対的に強くなっていくものであり、人生の目標を自分で決定し、その達成に向けて自発的に学習しようとする意識のことであるという。ここで新井 (1995b) は、高校生以降については論じていないが、一般的に高校生から大学生にかけてキャリア成熟が進むことを踏まえれば、「自己目標実現のための学習意欲」の相対的な強さは、職業・専門教育を受ける高校生や大学生においても維持されると推測される。

このような動機づけは、「学習効果に貢献する、しないにかかわらず、(中略) 学習には必要不可欠なもの」(新井 1995a) であるから、「教育課程の改善」(文部科学省キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004) を掲げるキャリア教育において重要な問題であ

る。このような、教育課程の改善を目指すキャリア教育が学習の動機づけあるいは学習意欲につながることに注目する議論 (文部科学省キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 2004; 藤川 2008) や実践 (中学校におけるものとして長谷川 2007; 田村 2009) は現れつつあり、その効果やメカニズムを実証的に明らかにしていく必要がある。

(3) 専門教育におけるキャリア教育としての教員養成教育における「教職の意義等に関する科目」

ところで、教員 (幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校教諭) 養成教育においては、「教職の意義等に関する科目」2単位以上が必修科目として設けられており、その内容として、「教職の意義及び教員の役割」、「教員の職務内容」、「進路選択に資する各種の機会の提供等」を含むものと規定されている (教育職員免許法施行規則第6条第2欄)。この科目の内容は、専門教育としての教員養成教育が対象とする教職に対する理解や動機、価値観を育成する教育活動を含んでおり、専門教育におけるキャリア教育の取り組みとして注目できる。また、平野 (2002) は、この科目が、教職への学生の関心と意欲を高め、その後の教職に関する勉学への動機づけを高めるといった性格を強く有しているという認識を示しており、専門教育におけるキャリア教育が学習への動機づけに与える効果の存在を示唆している。

本科目に関する実践研究としては、藤原 (2002) や近藤 (2001) が、教職の意義・役割・職務内容とそれに関する学校や教育の状況に関する講義を中心とした授業実践を報告している。また、長谷川・小方・田上 (2003) は、学校現場の訪問とそれに関する議論を主とした

授業後の調査で、受講生の8割以上が「学校や教育について学ぼうとする意欲がわいた」と答える一方、「今後大学でどのようなことを学びたいかはっきりした」と答えた学生は4割程度に留まったと報告している。この知見は、教師の仕事ややりがいの理解を深めさせることが、学校や教育についての興味は深めるものの、その教員養成大学での学習についての意義の理解、すなわち動機づけに直接的に結びつくわけではないことを示唆している。

そこで、筆者は、仕事ややりがいの理解と動機づけとを媒介する活動を授業に取り入れることによって、間接的にそれらを結びつけることができるのではないかとの仮説を立てた。寺田(2005)が専門教育における価値観の問題として、個人の動機づけと社会での意義づけを挙げていることから、教師の仕事ややりがいを客観的に理解させる一方で、それらを自分の問題として捉えること、つまり、自分の理想の教師像をつくり、その理想像を実現するための具体的な計画を立案するという主観的な活動、すなわちキャリアデザイン活動が必要ではないかとの示唆を受け、そのような活動を組み込んだ授業を構想した。このような活動は、「自己目標実現のための学習意欲」に関する心理的メカニズムを仮定し、それに働きかけることを意図したものである。また、このような活動は、「教職の意義等に関する科目」の内容として扱うことになっている「進路選択に資する各種の機会の提供等」としても重要であると筆者は考えた。

このようなキャリアデザイン活動について、本科目で実践された研究は管見の限り報告されていないが、不特定の学生を対象としたキャリア教育プログラムとして実践されたものはいくつか報告されている。例えば、松井(2008)は、適性検査、職業理解、それに基づく自己分析レ

ポート(「自分の将来の生き方」と関連づけながら、なぜそれを重視・回避するのか)、自己分析に基づく面接模擬実習などを通して、授業期間全体の事前・事後で、職業キャリア・レディネス、進路選択に対する自己効力感が総じて有意に上昇したと報告している。また、川瀬・辻・竹野・田中(2006)は、適性検査による自己理解、社会人による講話を通じた職業理解、グループワークによる進路探索(それぞれのグループで「理想の履歴書」の作成と発表)、今後の学生生活に関するレポートの提出を通して、授業期間全体の事前・事後で進路選択に関する自己効力感が有意に上昇したと報告している。仙田(2005)は、自己理解・適性理解、将来のライフプラン・マネープラン作成、大学での学びを卒業後の進路にどのように結びつけるかという視点から自らの履修計画を立てさせることなどを通して、授業期間全体の事前・事後で、「成人キャリア成熟尺度」における「人生キャリア成熟(関心性・自律性・計画性)」および「職業キャリア成熟(関心性・自律性・計画性)」尺度の得点が、「人生キャリア成熟(計画性)」を除いて、有意に上昇したと報告している。学習への動機づけの観点からは、三浦・中川・三瀬(2005)が、大学での学びの理解、自己理解、社会が求める人材・能力の理解、職業理解、行動計画(キャリア・デザイン・マップ)の作成・発表を通して、授業期間全体の事前・事後で、「学ぶ意味」についての理解が深まったという報告をしている。これらの報告は、いずれも授業の要素にキャリアデザイン活動を含んでおり、それがキャリア発達や学習への動機づけを促進したことを示しているが、効果の測定を授業期間全体の事前・事後でしか行っていないため、そのキャリアデザイン活動のみがいかなる効果を有しているのかを明らかにしていない。

(4) 本稿の課題

そこで、本稿では、専門教育としての教員養成教育におけるキャリア教育の観点から、学生のキャリア発達の促進としても大学での学習への動機づけの促進としても重要と思われる、キャリアデザイン活動を組み込んだ「教職の意義等に関する科目」を構想し、教員養成大学におけるその実践が、大学（すなわち、教員養成大学）での学習の動機づけに与える効果を検証することを試みた。そのために、下記に述べるように、科目の中で複数回の調査を実施し、それぞれの授業の要素、特にキャリアデザイン活動が、授業目標あるいは学習への動機づけに対して、どの程度効果を有しているかを分析することにした。なお、学習への動機づけについては、個々の授業に対するものから、大学で学習すること全般に対するものまで、多様なレベルが考えられるが、本研究では、教員養成教育を受けることに動機づけされた状態、すなわち、「教員養成大学であるこの大学での学習意欲」を捉えることとした。

2. 授業の設計

以上に述べた本稿の課題に対して、筆者は、「教職の意義等に関する科目」について、表1のように6つの授業目標を設定し、授業計画を立てた。この計画については、先述した教育職員免許法施行規則に示された3つの内容を満たすとともに、本稿の課題に基づくキャリアデザイン活動を取り入れたものである。

目標1「自らが就くことになる教職に対する心構えをしっかりとつことができる」は、専門教育としての本科目全体を通して達成したい授業目標として挙げたものである。先述したように、専門教育において、対象となる職業への心

構えを涵養することは、重要な目標の一つである。

目標2「実際に働いている教師から学ぶことを通して、教師の仕事や意義を理解することができる」や目標3「将来実践する立場から、教職の専門性や倫理を理解することができる」は、「教職の意義及び教員の役割」、「教員の職務内容」に関する学習であり、先に挙げた先行研究のなかでも、既に実践されている内容である。そのうち、目標2にある「実際に働いている教師から学ぶこと」については、現役教師へのインタビュー調査を指している。奈良教育大学教職教育研究会（2000）の実践報告によれば、このような現役教師へのインタビュー調査に関して、受講生のうち3割が回答した事後アンケートで、その8割程度の学生が「印象深かったり学びがいのあった内容」であり、「大変意義深い」と回答していることから、本授業計画でも積極的に取り入れる必要があるものと判断した。本授業計画でのインタビュー調査では、職務の内容、教師としてのやりがい、教師の専門性や倫理、その人が教師になった経緯、学生の関心のあることについて質問してくるよう指示している。その際に、自分が尊敬する人や話を聞いてみたい人をインタビュー対象とすること、ジョブ・シャドー（1日中その教師の仕事を影のようにそばで観察すること）、授業観察や子どもと関わる機会をもつことを勧めている。これら教師の仕事や意義に関する学習は、このインタビュー調査の結果およびこれまでの学生の経験を学生に発表させた上で、授業者（筆者）が補足的・発展的に講義することとした。

目標4「以上を踏まえて、理想の教師像について、自分なりの考えをもつことができる」および目標5「自らのめざす理想の教師になるための計画を立案することができる」は、本稿の

表1 筆者による「教職の意義等に関する科目」の授業目標と授業計画

| 授業の目標： | | |
|----------------------------------------------|------------------|--------------------------------------------------|
| 1. 自らが就くことになる教職に対する心構えをしっかりとつことができる。 | | |
| 2. 実際に働いている教師から学ぶことを通して、教師の仕事や意義を理解することができる。 | | |
| 3. 将来実践する立場から、教職の専門性や倫理を理解することができる。 | | |
| 4. 以上を踏まえて、理想の教師像について、自分なりの考えをもつことができる。 | | |
| 5. 自らのめざす理想の教師になるための計画を立案することができる。 | | |
| 6. 授業全体を通じて、大学で学んでいることの意義を理解することができる。 | | |
| 回 | 単元・テーマ | 内容 |
| 1 | イントロダクション | 科目概要の説明，各自の授業目標の設定，グループ分け |
| 2 | 教職への動機 | 教師になりたい動機等の発表，討論（グループワーク） |
| 3 | インタビュー調査 | 現役教師に対するインタビュー調査の実施 |
| 4 | 教師の仕事 | インタビュー内容の発表，討論（グループワーク） |
| 5 | | グループワークの成果の発表と共有，ふりかえり |
| 6 | 教師のやりがい | インタビュー内容の発表，討論（グループワーク），グループワークの成果の発表と共有，ふりかえり |
| 7 | 「いい教師」の条件 | 予習ワーク（自分が出会った「いい教師」「反面教師」についての発表）の発表と討論（グループワーク） |
| 附属学校副校長による講演会（大学により出席を義務づけ） | | |
| 8 | 「いい教師」の条件（つづき） | グループワークの成果の発表と共有，ふりかえり |
| 9 | 教職の専門性と倫理 | 予習ワーク（自らの体験，インタビュー調査，文献調査）の発表と討論（グループワーク） |
| 10 | | グループワークの成果の発表と共有，ふりかえり |
| 11 | 自らの理想の教師像 | 「自らの理想の教師像」の発表と討論（グループワーク） |
| 12 | 理想の教師になるための計画の作成 | 「育自計画」「大学生生活設計図」の作成 |
| 13 | | 「育自計画」等の発表と討論（グループワーク） |
| 14 | 試験 | ポートフォリオと自己評価票に基づく面接審査 |
| 15 | | |

課題に基づくキャリアデザイン活動として独自に取り入れたものであり、目標2および3に関する学習を踏まえて、自分なりの理想の教師像を思い描かせ、その教師像を実現するための「育自計画書」並びに「大学生生活設計図」を作成させることにした¹⁾。「育自計画書」では、まず、その教師像を実現するために育てたい自分の特徴や直したい自分の特徴を列挙させ、つづいて、

そこで挙げたそれぞれの特徴について、どのようにそれを育てたり、直したりするのかについての具体策を、フローチャートのように記入させる。この「育自計画書」に基づいて、「大学生生活設計図」では、卒業までの節目ごとに、どんな生活領域でどのようなことを具体的にを行うのかを記入する。授業では、理想の教師像、および完成した「育自計画書」と「大学生生活設計

図」を用いて、互いに改善点を議論するグループワークも取り入れることにした。これら目標4および5の活動は、「進路選択に資する各種の機会の提供等」としての役割も有している。

目標6「授業全体を通じて、大学で学んでいることの意義を理解することができる」は、本稿の課題である専門教育におけるキャリア教育がもたらす学習への動機づけに関わる目標であり、特に目標4・5に関する学習を通して達成される成果として掲げたものである。

3. 方法

以上に述べた授業計画を実践し、本稿の課題を検証するために、以下の通り調査した。

対象：X教育大学における「教職の意義等に関する科目」の2クラスで、いずれも1年生のみである。一方のクラスは、初等教員養成課程理科選修および中等教員養成課程理科専攻51名（うち男子26名、女子25名）であった。もう一方のクラスは、初等教員養成課程社会選修および中等教員養成課程社会専攻28名（うち男子21名、女子7名）と、初等教員養成課程英語選修および中等教員養成課程英語専攻25名（うち男子13名、女子12名）であった。

授業期間：2010年10月～2011年2月。なお、X教育大学では2単位の必修科目である。

調査期日：①第1回の授業時、②第2回（教師になりたい動機等の発表、討論）終了直後、③第4回開始時点（フィールドワークに行った翌週）、④第8回開始時点（附属学校副校長による講演会の翌週）、⑤第10回（「教職の専門性と倫理」）終了直後、⑥第11回（「理想の教師像」作成・話し合い）終了直後、⑦第13回（理想の教師になるための計画作成・話し合い）終了直後（試験日である第14回に回収）。回収

率は、①100.0%、②100.0%、③95.2%、④97.1%、⑤91.3%、⑥93.3%、⑦98.1%であった。以下の分析においては、収集したデータなるべく活かすため、回収できなかった回のみ欠損値として扱った。

調査項目：すべての調査時点において、以下の項目にどの程度あてはまるかについて、5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらとも言えない、4. やや思う、5. とても思う）で尋ねた。以下、「 」内が調査文で、アルファベットは項目を区別するために便宜的につけたものである。

〔教職への希望の強さ〕「a）私は教師になりたい。」専門教育としての本科目が、職業への動機づけに及ぼす効果を測定する項目である。

〔授業目標の達成度〕「b）私は教師になる心構えができている。c）私は教師の仕事を理解している。d）教師の仕事はやりがいがあると思う。e）私は理想の教師像をもっている。f）私は理想の教師像を実現するための具体的な計画をもっている。」授業目標の達成度を測る項目として、それぞれ目標1～5に対応する調査項目である。

〔学習意欲〕「g）この大学での学習に意欲的に取り組みたい。」本稿の課題に関係する、「教員養成大学であるこの大学での学習意欲」を尋ねる項目である。

また、調査時点①・⑦においては、次の項目も尋ねた。

〔将来就きたい職業〕将来就きたい職業について自由記述で回答を求めた。

4. 結果と考察

各調査時点における各調査項目の平均値・標準偏差は、表2のとおりであった。この各調査

項目の平均値を時系列に沿ってグラフ化したものが、図1である。また、各調査項目における各調査時点での平均値の変化を見るために、分散分析および多重比較の結果を表3に示す。

さらに、授業開始時点(①)と授業終了時点(⑦)における、受講生の教職志望についての変化を表4に示す。全体の9割が教師という志望を変化させていない。よって、以降の分析は

調査対象者全体の変化を分析する。

これらの結果からわかることは、まず、調査項目a(教師になりたい気持ち)については、有意ではないものの、授業開始時からゆるやかな下降が見られるが、調査時点⑦(「計画書」作成・話し合い後)に有意な上昇が見られた。項目b(教師になる心構え)では、授業の前半(調査時点③まで)に比べて、後半(調査時点⑤以降)

表2 各調査時点における各調査項目の平均値・標準偏差

| 項目 | 調査時点① | | ② | | ③ | | ④ | | ⑤ | | ⑥ | | ⑦ | |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |
| a | 4.404 | 0.842 | 4.288 | 0.910 | 4.222 | 0.932 | 4.208 | 0.898 | 4.105 | 1.005 | 4.186 | 0.961 | 4.539 | 0.699 |
| b | 2.806 | 1.048 | 2.990 | 1.075 | 3.000 | 1.059 | 3.079 | 0.966 | 3.242 | 1.018 | 3.392 | 0.930 | 3.833 | 0.797 |
| c | 2.721 | 0.853 | 2.798 | 0.918 | 3.152 | 0.930 | 3.198 | 0.917 | 3.442 | 0.821 | 3.577 | 0.814 | 4.029 | 0.621 |
| d | 4.500 | 0.686 | 4.657 | 0.536 | 4.495 | 0.645 | 4.525 | 0.593 | 4.319 | 0.779 | 4.567 | 0.557 | 4.853 | 0.383 |
| e | 3.644 | 0.902 | 3.942 | 0.814 | 3.727 | 0.998 | 3.800 | 0.752 | 3.811 | 0.829 | 4.144 | 0.777 | 4.422 | 0.620 |
| f | 2.350 | 0.977 | 2.673 | 0.980 | 2.768 | 0.956 | 2.802 | 0.990 | 2.853 | 0.875 | 3.093 | 0.936 | 3.725 | 0.720 |
| g | 4.183 | 0.665 | 4.260 | 0.763 | 4.061 | 0.867 | 4.089 | 0.789 | 4.126 | 0.761 | 4.103 | 0.770 | 4.480 | 0.700 |

表3 各調査項目における各調査時点での平均値の分散分析結果

| 項目 | タイプⅢ平方和 | 自由度 | 平均平方 | F値 | 多重比較の結果 |
|------------|---------|-------|--------|-----------|-----------------------------------------|
| a) 教師になりたい | 8.475 | 5.131 | 1.652 | 7.225*** | ②③④⑤⑥<⑦ |
| b) 心構え | 61.060 | 5.177 | 11.793 | 33.656*** | ①②③<⑤, ①②③④<⑥, ①②③④⑤⑥<⑦ |
| c) 仕事を理解 | 113.936 | 6.000 | 18.989 | 55.247*** | ①②<③, ①②<④, ①②③④<⑤, ①②③④<⑥, ①②③④⑤⑥<⑦ |
| d) やりがい | 13.256 | 4.804 | 2.759 | 10.047*** | ②<⑤, ①②③④⑤⑥<⑦ |
| e) 理想の教師像 | 31.893 | 5.052 | 6.313 | 14.861*** | ①③④<⑥, ①②③④⑤⑥<⑦ |
| f) 具体的な計画 | 92.398 | 4.934 | 18.726 | 39.071*** | ①<②③④⑤⑥⑦, ①②③④<⑥, ①②③④⑤⑥<⑦ |
| g) 学習意欲 | 10.421 | 4.999 | 2.085 | 7.513*** | ①②③④⑤⑥<⑦ |

※*** $p<.001$ ※多重比較は、Bonferroniの方法によって、5%水準で検定した。

※「多重比較の結果」欄における丸数字は、調査時点の丸数字に対応している。

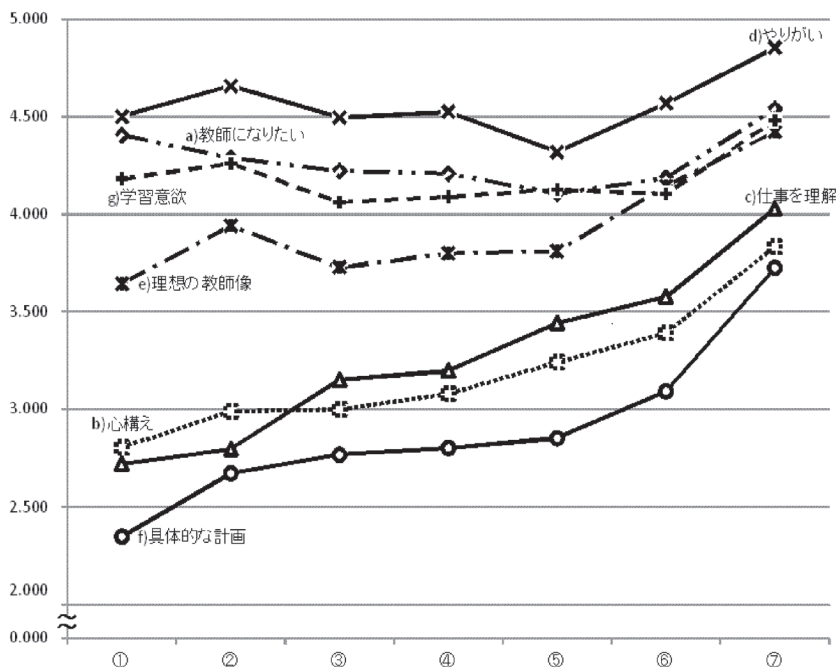


図1 各調査時点での各調査項目の平均値（グラフ）

※調査時点:①事前, ②動機の話し合い後, ③フィールドワーク直後, ④講演会直後, ⑤「教師の職務」授業終了後, ⑥「理想の教師像」作成・話し合い後, ⑦理想の教師になるための計画作成・話し合い後（事後）

表4 教職志望意識の変化

| | | ⑦での希望職業 | | | | 合計 |
|---------|---------|---------|---------|------|----|-----|
| | | 教師 | 教師か別の仕事 | 教師以外 | 未定 | |
| ①での希望職業 | 教師 | 90 | 1 | 1 | 0 | 92 |
| | 教師か別の仕事 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | 教師以外 | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| | 未定 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 合計 | | 93 | 3 | 3 | 2 | 101 |

に有意な上昇が見られた。項目c（教師の仕事の理解）では、調査時点②までと比べて、調査時点③（フィールドワーク直後）以降、有意な上昇が見られた。項目d（やりがい）については、総じて、調査時点⑦において、それまでよりも

有意な上昇が見られた。項目e（理想の教師像をもつ）については、調査時点⑥（「理想の教師像」作成・話し合い後）において、調査時点①・③・④より有意な上昇がみられるとともに、調査時点⑦において、それまでよりも有意な上昇

が見られた。項目f(教師になるための具体的計画をもつ)については、授業開始前(①)と授業開始後(②)とで有意差が見られるとともに、調査時点⑦において、それまでよりも有意な上昇が見られた。最後に、項目g(学習意欲)では、調査時点⑦において、それまでよりも有意な上昇が見られた。

以上より、本授業が掲げた授業目標に対応するすべての調査項目の平均値は、授業期間全体を通して有意な上昇を示しており、授業目標は十分に達成されたものと考えられる。

また、特に本稿の課題に関する知見として、第1に、調査時点④と⑤との間(「教師の職務」に関する授業の前後)で、項目c(教師の仕事の理解)は有意に上昇するが、項目e(理想の教師像をもつ)や項目f(教師になるための具体的計画をもつ)は有意に変化しないので、教師の仕事ややりがいの理解が、理想の教師像をもつことやその教師像を実現する具体的な計画をもつことに、直接的にむすびつくわけではないことがわかった。

第2に、調査時点⑥と⑦との間(理想の教師になるための計画作成・話し合いの前後)で、項目f(教師になるための具体的計画をもつ)とともに、項目e(理想の教師像をもつ)と項目c(教師の仕事の理解)、項目d(やりがい)も有意に上昇することから、理想の教師像を実現するための具体的な計画を立案させることは、理想の教師像を明確にすることに役立つとともに、教師の仕事ややりがいの理解をいっそう促進することに役立つことがわかった。

第3に、項目g(学習意欲)が調査時点①～⑥と⑦との間でのみ有意に上昇することから、大学の学習に動機づけるためには、教師の仕事ややりがいの理解、理想の教師像をもつだけでは十分ではなく、その教師像を実現する具体的

な計画をもつこと(あるいは、それを作成すること)が必要であることがわかった。また、項目a(教師になりたい気持ち)も調査時点②～⑥と⑦との間で有意に上昇することから、その具体的な計画の作成は、教師になりたいという職業への動機づけも強める効果をもつこともわかった。

これらの知見を総合的に解釈すると、本授業の学生は、仕事ややりがいの理解を自らの理想の教師像に結実させたいという意欲を具体化する学生生活の計画を作成するキャリアデザイン活動を通して、教師になるという自らの将来といま大学で学んでいる自分との関連を理解し、この大学での学習へと動機づけられた、すなわち、「自分の将来に関係するからこの大学で学んでいるのだ」と納得したのではないかと考えられる。これは、本研究が仮定した「自己目標実現のための学習意欲」という動機づけの心理的メカニズムの存在を十分に示唆する結果であると言える。

5. まとめ

本稿では、教員養成大学におけるキャリア教育が大学での学習の動機づけに与える効果について、「教職の意義等に関する科目」における筆者の取り組みに基づいて明らかにしようと試みた。その結果、教師の仕事・やりがいに関する理解や理想の教師像をもつことを踏まえて、その理想像を具体化する計画を立案させるというキャリアデザイン活動を取り入れた授業が、専門教育におけるキャリア教育として育成すべきキャリア発達を促進するとともに、大学での学習への動機づけの促進にも効果を有することが示された。

本稿の知見は、まず、専門教育におけるキャ

リア教育に関する研究に対して意義を有しており、寺田（2005）が指摘した専門教育における価値意識の育成の重要性を支持するものである。国立大学協会教育・学生委員会（2005）は、専門教育がキャリア教育そのものであると表現しているが、少なくとも、知識・技能の習得のみを内容とした従来の専門教育がキャリア教育なのではなく、その知識・技能を用いる仕事の理解やその仕事に対する個人的な価値づけと知識・技能の習得とが、ともにキャリア発達の促進を目標とするキャリア教育になるのであり、特に後者の基盤となる前者を促進するキャリア教育が専門教育においても必要である。

また、本稿の結果が示唆する「自分の将来に関係するからこの大学で学んでいるのだ」という動機づけの存在は、動機づけに関する研究にも意義をもたらし、新井（1995b）の言う「自己目標実現のための学習意欲」が大学生にも存在することを十分に示唆するものである。キャリア教育は、そのような動機づけに対して、学習者の将来を明確化させることを通して貢献できる。キャリア教育が目指す、教育課程全体を通じた個々人のキャリア発達の支援とは、とりわけ正課科目においてはこのような動機づけの過程を通して達成しうるものと考えられる。

さらに、本稿では、教員志望が元々高い教員養成大学の学生に対してさえ、キャリア教育が学習への動機づけの促進に効果を有することが明らかになった。入学当初の学生において、教員志望を除くと、その半数が卒業後のビジョンをもたずに入学しているという日本労働研究機構（1995）の指摘を踏まえると、他の学部の学生や入学してくる前の高校生（特に普通科）にこそキャリア教育やそれを通じた学習への動機づけの促進が必要であると考えられる。

6. 今後の研究課題

今後の研究課題としては、まず、このように高められた動機づけがどこまで持続するのか、動機づけられた実際の学習行動や成果がどう変化したのかを引きつづき検討する必要がある。ただし、先に引用した新井（1995a）の議論を踏まえれば、動機づけと学習効果とは区別して論じられるべきであり、学習効果がたとえなくとも、動機づけが十分なされれば、少なくとも、学習者の観点や個々人のキャリア発達を支援するキャリア教育の観点からは有意義だと言える。他方、教員養成教育に対する社会の要請という観点からは、その教育を経て、教師としてのある一定の資質の獲得を期待するものであるから、動機づけが学習効果に影響することを期待するとも言えるが、学習効果には学生自身の能力の問題も絡むことから、これらの複雑な関係については、慎重に検討する必要がある。

また、本稿は教員養成大学の学生を対象としたが、本事例は、卒業後のキャリアと教育内容とが深く関連しており、また学生もそのような期待をもっている事例である。その関係が希薄な他の学部、あるいは普通（教養）教育、他の学校段階など、条件が異なる場合に、今回のようなキャリア教育の取り組みが、同様に学習への動機づけに対して効果をもたらすのかについても検討する必要がある。

最後に、キャリア発達と学習意欲との関連について、本稿で取り上げた「自分の将来に関係するから学ぶのである」という動機づけとは異なるメカニズムが存在する可能性を検討しなければならない。その可能性を示唆するエピソードがある。筆者が担当していた、（本稿が対象とした授業とは異なる）教員養成大学でのある授業のなかで、高校生時代の進路選択に関する

自分史を発表させたところ、ある学生が、「中学生のときから教師になりたくて、この大学に進学したいと決めていたが、どの教科を専攻するかはとても迷っていた。そのとき、日本史の先生に出会ったことで、歴史に興味を持ち始め、もっと勉強してみたいと思い、社会を専攻しようとした。専攻への迷いが解決したことで、気持ちが楽になって勉強を含めた高校生活に明るい気持ちで臨めるようになった」というエピソードを発表した。このエピソードが示唆していることは、進路選択に関する問題は、青年期の生徒・学生が直面する重要な問題のひとつであり、重要なほどその問題の解決には多大な認知的努力が必要になるが、その問題が解決されれば、そこに費やしていた認知的努力を学業により多く振り分けることができるようになり、学習意欲が増大するのではないかということである。この仮説に従えば、キャリア教育は、「自分の将来に関係するから学ぶのである」という動機づけを促すとともに、進路選択に関する問題の解決を支援することで、間接的に学習意欲の増大に貢献できる可能性がある。今後、この仮説の検証を含め、キャリア発達と学習意欲との関係をより詳細かつ多面的に明らかにしていく必要がある。

注

- 1) これらの様式はいずれも船津静代氏（名古屋大学助教）が開発したものであり、本人の承諾を得て、利用させていただいたものである。

引用文献

新井邦二郎, 1995a, 「教室の動機づけの新しい流れ」,
新井邦二郎編, 『教室の動機づけの理論と実践』

金子書房, 7-20.

新井邦二郎, 1995b, 「やる気」はどこから生まれるか—学習意欲の心理『児童心理』49(3): 3-11.

藤川大祐, 2008, 「キャリア教育で学習意欲を高める」『教育と医学』56(6): 48-53.

藤原幸男, 2002, 「教職の意義等に関する科目」の実践的研究—教職像・教職志望を中心に『琉球大学教育学部紀要』60: 143-53.

長谷川順一・小方朋子・田上哲, 2003, 「2002年度「学校教育入門」の授業評価」『香川大学教育実践総合研究』7: 87-101.

長谷川聡, 2007, 「学習意欲の向上を基盤としたキャリア教育の推進」『進路指導』80(8): 31-6.

平野朝久, 2002, 「教職入門」の授業運営, 東京学芸大学編, 『教員養成大学・学部における「教職の意義等に関する科目」の内容・方法の開発(報告)』, 27-32.

Hoyt, K. B., 2005, *Career Education: History and Future*, Tulsa, Okla.: National Career Development Association.

川瀬隆千・辻利則・竹野茂・田中宏明, 2006, 「本学キャリア教育プログラムが学生の自己効力感に及ぼす効果」『宮崎公立大学人文学部紀要』13(1): 57-74.

国立大学協会教育・学生委員会, 2005, 『大学におけるキャリア教育のあり方—キャリア教育科目を中心に』.

近藤健一郎, 2001, 「新免許法における新設科目「教職入門」の試み—愛知県立大学での取り組みから」『日本教師教育学会年報』10: 136-44.

松井賢二, 2008, 「大学におけるキャリア教育プログラムの実践とその効果」『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: 123-40.

三浦孝仁・中川治子・三瀬貴夫, 2005, 「教養特別講義Ⅱ（キャリア・デザイン①）実践報告」『大学教育研究紀要』1: 47-66.

文部科学省キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議, 2004, 『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書—見

- 童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために一』。
- 奈良教育大学教職教育研究会，2000，『教職課程における教育内容・方法の開発研究—「教職の意義等に関する科目」』。
- 日本労働研究機構，1995，『調査研究報告書No. 64 大卒者の初期キャリア形成—「大卒就職研究会」報告—』。
- 仙田幸子，2005，「短大・大学におけるキャリア教育の効果測定」『経営行動科学学会年次大会—発表論文集』8：104-6。
- 田村和弘，2009，「自己目標実現のための学習意欲の向上を目指した実践—中学生の進路意識を高めることを通して—」『日本キャリア教育学会第31回研究大会発表論文集』，111-2。
- 寺田盛紀，2005，「職業教育の在り方」，諏訪春雄編，『今，教育の原点を問う』勉誠出版，103-11。