

大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究(2)

2008年調査と1997年調査・2006年調査との比較から

A Follow-up Survey on the Process whereby Juniors Acquire Attitudes towards the Teaching Profession (II)

前田一男・宮下佳子・油井原 均・長谷川慶子・大島 宏

MAEDA, Kazuo

MIYASHITA, Yoshiko

YUIHARA, Hitoshi

HASEGAWA, Keiko

OSHIMA, Hiroshi

【要旨】 教職の専門性の基礎を獲得していくうえで、大学での養成期間はその基幹ともいえる重要な時期である。本研究は、その4年間にわたって、同一対象者の教育観・教職観の形成過程について学年進行による追跡調査を試みようとするものである。具体的には、2006年4月に立教大学に入学し、教職課程に登録した学生および文学部教育学科初等教育課程の学生を対象に、その学生たちが、3年生後期になった段階（2008年10月～11月）で、どのような教育観、教職観をもっているのかを、アンケート調査を通して明らかにしようとするものである。

その集計結果を、大学生生活への自己評価、教職課程の学生の自己認識、教職観の特徴とその変化、教師に必要な力量観、教職への理想と不安といった五つの観点から分析し、さらに対象者が1年生の段階で実施した2006年の調査結果、およびほぼ同じ形式と内容とで実施した1997年の調査結果を比較検討することによって、教育観・教職観の形成過程の特徴とその意味とを検討していく。

対象者の教育観・教職観は、入学当初から基本的な認識枠組みを変えておらず、日本的な教師文化を継承する教師の熱心さや子どもとの親密性に支えられていた。と同時に、今日的な教育に関する言説に影響されていることも明らかになった。一私立大学の事例にとどまるが、これらの知見をさらに蓄積し、今後の教師教育のあり方を考えていくうえでの基礎研究としていきたい。

キーワード

教師教育、教員養成、教職課程、教師の力量形成、ライフコース、教師文化、学力論争

I. 研究の目的と概要

1. 研究の目的

本研究は、「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究：1995年調査と2006年調査との比較から」（『立教大学教育学科研究年報』第51号2008年3月）の続編にあたる共同研究である¹。基本的な問題意識は前号と共通しているので、ここでは最低限の加筆にとどめ、要約的に基本的な問題意識を記しておこう²。

昨今、教師教育をめぐる環境は、大きく変化しつつある。制度的には、教職大学院の創設、養成塾・教員セミナーといった地方自治体の大学における養成教育への「介入」、教員免許更新講習などが次々と実施されている。2009年9月の民主党政権の誕生によって、教員免許更新講習の中止と新たな6年制の教員養成政策が提案されているが、いずれにせよ教員養成が重要な政策課題になっていることに変わりはない。

そのようななかで、教師たちは、学力テストの実施や「学力低下」論、あるいは「モンスターペアレンツ」と呼ばれる親との対応に、日常的に迫られている。その点で、教師教育の現状は、都市部での採用枠が広がりつつある需給関係のなかで、制度的には養成・研修システムが「強化」されながら、その一方では規制緩和政策の延長線上にあるという、不安定な二重構造のなかに置かれている。マスコミ報道から、教師についての言説がつくられ世論が影響を受けるとすれば、今日、専門職としての教師に対しては、以前にも増して社会から厳しい目が向けられているように思われる。

そのような環境のなかで、大学に入学し教師をめざそうとする大学生は、どのような教育観や教職への意識、教師や教職のイメージをもっているのだろうか。教職の専門性の基礎を獲得していくうえで、大学での養成期間は重要な時期である。本論文では、その4年間に、将来教職をめざそうとする学生教育観、教職への意識、教職イメージあるいは専門的力量の基礎となる諸能力が、どのような要件とプロセスによって形成されていくのかを、追跡的に明らかにしていくことをめざそうとするものである。

具体的には、教職をめざす学生は、教職課程への登録を済ませた1年生の段階から、教育実習の手続きをとらなければならない3年生後期へと経る大学生活の過程で、どのように教職の専門性についての認識を深化させているのだろうか。同一対象者へのアンケートによる追跡調査によって、大学1年生のときの教育観や教職観が約2年間のうちに、どのように変化しているか、あるいは変化していないかを検証しつつ、その意味を解釈していきたい。

そのことは、立教大学という一私立大学の事例にとどまるが、大学における教師教育のあり方への示唆を得ることにもなるであろう。難しい時代の教師養成に携わる立場の人間にとって、眼前の学生たちの教育や教職についての意識やイメージ、そしてその背景にある要因や原因を可能な限り把握しようと努力することは、教員政策のなかで進められる制度的な「充実」や法制的「変更」とは別の次元にある、大学教育の現場における実質的な改善方針を得るための、基礎研究になると考えるからである。

実際、立教大学で教員免許を取得し、さらに教員採用試験に合格して現場に立った卒業生のなかには、新任期を迎えてさまざまな不適応を起こしているケースが増えつつある。採用時の期限

つき合格や採用後の「指導力不足教員」問題との関連で機械的に対応されてしまう以前に、養成・採用・研修の一体化がいわれるなかで、それぞれの段階であらためて自己点検が求められているように思われる。養成段階においては、新卒者が抱える困難が、たとえば養成教育カリキュラムとどのようにかかわっているのかなど、その継続的な歩みをライフコースの視点から見据えられる基礎研究としても位置づけていきたい。

2. 研究の方法

(1) 2008年10月～11月にかけて実施した3年生への「教育観・教師観に関するアンケート調査（継続者用）」³の集計結果を、①大学生生活への自己評価、②教職課程の学生の自己認識、③教職観の特徴とその変化、④教師に必要な力量観、⑤理想の教師像と教職への不安といった五つの観点から分析する。

(2) その際、すでに1年生の2006年10月の段階で実施している、同一の質問項目との調査結果を比較する。アンケート回答者のプロフィールは詳しく後述するが、2006年調査（以下、06年調査と略称）と2008年調査（以下、08年調査と略称）との双方ともに回答した96名を抽出して比較することとした。なぜなら、教職課程を途中でやめていく学生も多いことから、当然教職に熱心な学生が上級学年になればなるほど残ることになり、質的な数値が当然のごとく高くなるのが容易に予想できるからである。そのような「意欲の誤差」からは、意識の変化を正確に読みとることはできない。「意欲の誤差」を最大限に縮小するために、同一対象者の比較によることとした⁴。

(3) また、1995年から2003年にかけて実施した同一対象者への追跡調査の結果も残されている。3年生を対象とした2008年調査に対応するのは、1997年調査（以下、97年調査と略称）である。ほぼ同一の質問項目について、この両者の調査結果を比較することも、今回の方法とした。約10年を経て同じ3年生の教育観・教職観の比較も試みてみたい。

(4) なお、以下の本論文において、各調査はつぎのような表示をすることとした。表1に、学年進行にともなう調査時期と調査の対象を示した。

つまり、1995年から2003年までの追跡調査を第Ⅰ期とし、今回の2006年から2008年まで実施している追跡調査を第Ⅱ期とした。97年調査（第Ⅰ期第2次調査）48名、08年調査（第Ⅱ期第2次調査）206名が分析対象となる。どのような点に教職をめざす学生の意識変化がみられるか、そのことは教師教育を考えるにあたって何を意味するのかを検討していきたい。

表1 調査時期と学年進行

	第Ⅰ期（1995年入学生対象） （調査対象者）	第Ⅱ期（2006年入学生対象） （調査対象者）
第1次調査 （1年生対象）	95年調査	06年調査 （374名・共通96名）
第2次調査 （3年生対象）	97年調査 （48名）	08年調査 （206名・共通96名）

(5) 引きつづき卒業間際(2010年3月あたり)で、同一対象者に対して、養成期間での最後の追跡調査を実施したい。さらに対象者を抽出し、卒業後教職に就いた数年後に継続してアンケート調査に回答してくれた対象者で実際に教員になった数名に面接調査を試み、初任期時点での養成教育の意味を振り返ってもらうことを計画している。ライフコースとしての視点を生かすためである。

3. アンケートの質問構成(2008年10月)

紙幅の関係でアンケート用紙は掲載できないので、以下に設問1～17までの質問項目を示しておこう。なお、アンケート用紙はB4サイズで5枚セットである。

- (1) フェイスシート(性別・所属学部、学年)(設問1～4)
- (2) 大学生活のなかでの教師観や教育観への影響(設問5)
- (3) 大学生活のなかでの本やメディアからの影響(設問6)
- (4) 教師・教職へのイメージ、志望度・魅力度
 - a. 教師に対する14項目のイメージの程度(設問7)
 - b. 教職への志望度、および入学時からの変化とその理由(設問8)
 - c. 教職への魅力度、および入学時からの変化とその理由(設問9)
- (5) 教職に向けての理想と不安
 - a. 憧れや理想の教師像(設問10)
 - b. 教職に就くにあたっての気がかり、不安(設問11)
- (6) 教師に必要なと思われる力量、その5位までの順位づけ(設問12)
- (7) 自己に対する認識、自己評価
 - a. 自分の性格、特質に対する自己評価(設問13)
 - b. 大学生活のなかでとくに取り組んでいるもの(設問14)
- (8) 大学の授業についての評価
 - a. 全学共通カリキュラム、専門科目、講座関連科目(設問15, 16)
 - b. 教職関係科目として今後学びたいもの(設問17)

4. 調査の実施状況と回答者のプロフィール

2008年10月～11月にかけて、教職課程および教育学科の教育実習関係のガイダンス終了後に回答してもらうように依頼した。提出場所を通知してアンケート用紙を持ち帰った学生の提出率は芳しくなかった。それゆえ、06年調査でアンケート用紙の末尾に住所を記入してもらっている回答者には、郵送によりアンケート調査を依頼した。

今回の08年調査対象者のプロフィールは表2に示したとおりである。08年調査対象者(206名)の教職課程履修者に占める割合は31.3%にあたる。そのうち、06年調査と08年調査の共通回答者は96名で、教職課程履修者に占める割合は14.6%にあたる。

97年調査対象者(48名)が教職課程履修者に占める割合は12.1%にあたる。アンケート調査の難しさに加えて、さらに継続調査の難しさが加わっているが、ここでの数値を立教大学の全体

的な傾向として指摘するには慎重になったほうが賢明であろう。

表2 回答者プロフィール

単位：人、()内は各調査項目ごとの構成比

	97年調査	06年調査	08年調査	06年08年 共通回答者
回答者数	113	442	223	96
学年	1年生	- (- %)	374 (84.6%)	- (- %)
	2年生	- (- %)	44 (10.0%)	- (- %)
	3年生	96 (85.0%)	10 (2.3%)	206 (92.4%)
	4年生以上*	17 (15.0%)	11 (2.5%)	3 (1.4%)
	その他**	0 (0.0%)	2 (0.4%)	13 (5.8%)
	不明	0 (0.0%)	1 (0.2%)	- (- %)
所属学部	文学部	78 (69.0%)	299 (67.6%)	146 (65.5%)
	うち教育学科	31 (27.4%)	124 (28.1%)	88 (39.5%)
	経済学部	5 (4.4%)	38 (8.6%)	12 (5.4%)
	理学部	11 (9.7%)	35 (7.9%)	31 (13.9%)
	社会学部	10 (8.9%)	18 (4.1%)	6 (2.7%)
	法学部	6 (5.3%)	36 (8.1%)	8 (3.6%)
	経営学部	- (- %)	5 (1.1%)	- (- %)
	観光学部	- (- %)	1 (0.2%)	3 (1.3%)
	コミュニティ福祉学部	- (- %)	- (- %)	6 (2.7%)
	現代心理学部	- (- %)	- (- %)	1 (0.4%)
	その他***	3 (2.7%)	9 (2.0%)	10 (4.5%)
	不明	0 (0.0%)	1 (0.2%)	0 (0.0%)
性別	男性	34 (30.1%)	186 (42.1%)	87 (39.0%)
	女性	79 (69.9%)	255 (57.7%)	135 (60.5%)
	不明	0 (0.0%)	1 (0.2%)	1 (0.5%)

※1) *大学院を含む, **科目等履修生など, ***大学院・科目等履修生など。

※2) 97年調査とは、95年調査時に1年生であった対象者が、3年生になったときに実施した調査結果である。

※3) 97年調査の3年生の96名のうち、95年調査(1年次)と97年調査(3年次)の共通回答者は48名。内訳は、中高教職課程履修者31名・初等教育課程17名、教育学科以外の学科28名・教育学科20名であった。

※4) 06年調査とは2006年4月入学者を対象にした調査、08年調査とはその学生が3年次に行った調査である。

※5) 異文化コミュニケーション学部が2008年度に設置されたが、3年生はまだいないため、ここでは省略した。

5. 立教大学の教職課程および文学部教育学科の概要

(1) 教職課程の教育組織と文学部教育学科の概要

教職課程の専任教員と教育学科の専任教員とは共に文学部の教授会に所属しているが、教育組織は別組織になっている。教職課程は、学校・社会教育講座として、教職課程のほか、司書課程、社会教育主事課程、学芸員課程の四つの課程の資格科目に対して教育責任をもっている。教員養成に関しては、教職課程の専任教員5名が全学部の学生を対象とする中学・高校の教職課程科目

を担当している。教職課程の学年別履修者は、表 3 に示したとおりである。また今回対象としている 3 年生の所属学部は、表 4 に示した。文学部と理学部に履修学生が多いのが特徴となっている。

教育学科は、文学部の 4 学科のうちの 1 学科（ほかにキリスト教学科・文学科・史学科）として位置づけられている。学生は 3 年次の段階で、原則として本人の希望により教育学課程と初等教育課程に分かれて進学する（いわゆる事前に課程選択が 2 年次の 11 月に実施される）。3 年次以降、初等教育課程では、小学校の教員免許状を得ることが、そのまま卒業要件になっている。教育学課程の学生は教職課程を履修することにより、中学校・社会科、高等学校・公民の免許状を得ることが可能である。教育学科の専任教員 10 名は、教育職員免許法に従い教育実習も含めた初等教育課程の科目を担当している。なお、2006 年度から 1 学年の学生数が従来の定員 60 名から 115 名に増員された。実質の学生数も 70 ～ 80 名から 130 名へと増加した。今回の対象者は、増加した初年度の学生たちである。2006 年度入学の 3 年次の内訳は、教育学課程 61 名・初等教育課程 70 名の 131 名である⁵。

表 3 教職課程の学年別履修者数

単位：人

	1997 年度	2006 年度	2008 年度
1 年生	272（うち教育学科 8 人）	541（うち教育学科 14 人）	547（うち教育学科 8 人）
2 年生	302（うち教育学科 11 人）	471（うち教育学科 11 人）	507（うち教育学科 24 人）
3 年生	396（うち教育学科 52 人）	498（うち教育学科 53 人）	658（うち教育学科 87 人）
4 年生	438（うち教育学科 52 人）	574（うち教育学科 66 人）	573（うち教育学科 61 人）
大学院生及び科目等履修生	59	90	80
合計	1,467	2,174	2,365

※ 1）各年度、立教大学学校・社会教育講座教職課程『教職研究』より作成。

※ 2）履修者数のうち 3 年生以上は、教育学科初等教育専攻の学生数も算入されている。

※ 3）97 年調査対象者（48 名）が教職課程履修者に占める割合は 12.1% にあたる。

※ 4）08 年調査対象者（206 名）が教職課程履修者に占める割合は 31.3% にあたる。

※ 5）06 年調査と 08 年調査の共通回答者（96 名）が教職課程履修者に占める割合は 14.6% にあたる。

表 4 教職課程 3 年生の所属学部

単位：人

	1997 年度	2006 年度	2008 年度
文学部	251	255	337
経済学部	38	48	50
理学部	52	91	95
社会学部	20	27	34
法学部	35	44	46
経営学部	-	8	8
観光学部	-	26	34
コミュニティ福祉学部	-	32	41
現代心理学部	-	10	13

※ 1）各年度、立教大学学校・社会教育講座教職課程『教職研究』より作成。

※ 2）異文化コミュニケーション学部が 2008 年度より新設されたが、3 年生はまだいないため、ここでは省略した。

(2) 4年生の課程修了状況・就職状況

中高の教職課程の過去10年間の平均課程修了率は約46%（最高49.7%・最低42.8%）である。教職への就職率は23.4%（最高30.9%・最低15.0%）（対・課程修了者）である。

初等教育課程の課程修了はそのまま卒業要件となる。修了率＝卒業率は90%を超える。小学校教員の合格率は、一時期私立小学校に就職する者の比率も高まっていたが、ここ数年は公立小学校への就職が圧倒的に多い。東京都を中心に埼玉県、神奈川県、横浜市、川崎市、千葉県など関東近辺での受験者が多く、受験者の小学校への過年度を含めて就職率は45～60%であった。東京都の受験者については、近年教員採用枠が拡大しているにもかかわらず、正規合格者が少なく、期限つき合格者が多い。採用試験対策は、学科としては特別に準備しておらず、学生の個別対応に任せている。

註

- 1 先行業績については、「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究：1995年調査と2006年調査との比較から」（『立教大学教育学科研究年報』第51号2008年3月）pp.84-85を参照されたい。
- 2 重複する内容と思われる前号の「I. 2. 研究の視点」はすべて省略したので、適宜51号を参照されたい。
- 3 （継続者用）という名称は、（非継続者用）のアンケート用紙を準備したことによっている。2006年調査以降、教職課程の履修を断念した学生を対象にしたかったからである。なお、今回は（非継続者用）のアンケート用紙は検討の対象にしていない。
- 4 同一対象者の確認については、アンケート用紙巻末の個人情報記入欄によったが、その記入についてはアンケート調査時に了解を得ている。なかには無記名のアンケートもあることから、双方の回答者すべてが確認できているわけではなく、96人以外に同一対象者が含まれている可能性もある。
- 5 2008年5月1日現在。なお、2006年度入学生は、東京教師養成塾に初めて入塾する学年でもある。3年次の12月に試験を受け7名（男子3名・女子4名）が合格し、4年生になって塾生となった。

（前田一男）

Ⅱ. 大学生活への自己評価

本章では、大学3年生の教職課程継続者に対して実施した2回目のアンケート調査(08年調査)から、教職志望の学生が自分の大学生活をどのように評価しているのか(自己分析・自己評価)を、分析することにした。教職志望の大学生が大学生活をどのように捉えているのか、その全体像を探り、将来教職に就くことを意識した大学生活を送っているのかどうかについても検討した。さらに、97年調査でも同じ質問をしているため、時代背景の違いによる変化の有無などについても比較検討を試みることにした。

1. 08年調査の分析から

まず、06年調査で高校までの被教育体験についておおむね満足していると答えた学生が、その後の大学生活をどのように捉えているのか、大学生活に打ち込んでいるものについての回答(設問14)と自由記述の分析から、教職志望の学生が大学生活をどのように過ごし、自己評価しているのかについての分析を試みた。大学生活において1「授業」、2「授業以外の勉強」、3「サークル」、4「ボランティア」、5「アルバイト」、6「交遊関係」の六つの項目にどのように打ち込んでいるのかについて問い、その中でとくに意味があるものを一つ選び、自由記述でその理由を回答している。

表5から表10までは、大学生活への自己評価についての調査結果である。大学生活で打ち込んでいるものとして、大学の授業に「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」と答えた学生が70.9%で、さらに大学の授業以外の勉強に「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」と答えた学生も50.5%にのぼっている。

また、学業以外では交遊関係に「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」と答えた学生が83.1%、アルバイトに「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」と答えた学生が72.4%、サークルに「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」と答えた学生が59.2%で、勉強だけでなく人間関係や社会での経験を広げることにも自ら積極的に打ち込んでいることがわかる。しかし、ボランティアや地域活動に「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」など打ち込んでいる学生は28.1%にとどまり、社会貢献に関する興味や関心はやや薄いといえるのではないか。中学校段階で「総合的な学習の時間」で「職場体験」や「清掃ボランティアなどで地域社会に貢献すること」を学んできたことは、あまり反映されているとはいえないという見方ができるのかもしれない。

今回の調査で回答した学生は、1998年の学習指導要領の改訂により学校が週5日制になり、「総合的な学習の時間」が導入され、いわゆる「ゆとり世代」といわれる学生たちである。大学全入時代が目前で、入学時の大学進学率が50パーセントを超えており、どれだけの目的意識をもって大学に進学するのかが問われていたが、少なくともアンケートに回答した学生たちは、真面目に学業に取り組み、学業以外のサークルや交遊関係などにも積極的に取り組み、充実した学生生活を送るよう努力していると、自らの学生生活を評価しているといえるであろう。

これらのことから、教職をめざす学生たちは、教職以外の職業を希望している学生に対する同様の調査結果との比較も必要であろうが、概して真面目さと人間関係や人間的成長を重視してい

るということがいえるのではないだろうか。

表5 大学の授業に関係した勉強

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
おおいに・やや	146	70.9	おおいに・やや	33	68.7
あまり・まったく	48	23.3	あまり・まったく	14	29.1
不 明	12	5.8	不 明	1	2.1
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

表6 大学の授業以外の勉強

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
おおいに・やや	104	50.5	おおいに・やや	20	41.7
あまり・まったく	84	40.8	あまり・まったく	25	52.1
不 明	18	8.7	不 明	3	6.3
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

表7 サークル活動

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
おおいに・やや	122	59.2	おおいに・やや	28	58.4
あまり・まったく	69	33.5	あまり・まったく	19	39.6
不 明	15	7.3	不 明	1	2.1
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

表8 ボランティア活動および地域活動

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
おおいに・やや	58	28.1	おおいに・やや	5	10.4
あまり・まったく	129	62.6	あまり・まったく	39	81.3
不 明	19	9.2	不 明	4	8.3
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

表9 アルバイト

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
おおいに・やや	149	72.4	おおいに・やや	34	70.9
あまり・まったく	50	24.2	あまり・まったく	13	27.1
不 明	7	3.4	不 明	1	2.1
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

表10 交遊関係

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
おおいに・やや	171	83.1	おおいに・やや	41	85.4
あまり・まったく	28	13.6	あまり・まったく	7	14.6
不 明	7	3.4	不 明	0	0.0
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

2. 08年調査と97年調査との比較

表8から「ボランティア活動および地域活動」について97年調査と比較すると、97年調査ではボランティアに「おおいに打ち込んでいる」「やや打ち込んでいる」学生が28.1%であったこと、また「おおいに打ち込んでいる」学生が2.1%から9.2%に増加している点から考えると、興味や関心はむしろ高まっているといえるのかもしれない。

また、設問14ではこれまでの六つの項目の中から大学生活でとくに意味あるものについて質問し、自由記述でその理由を問うている。表11に示した回答から08年調査では「サークル」(24%)と「授業」(22%)を選んでいる。97年調査では「交遊関係」(40%)と「サークル」(27%)を選んでいることからすると、力点の置き方にやや変化があるといえるのかもしれない。ただし、回答者数の違いが大きいため、カイニ乗検定で誤差についてみたところ、有意な差はみられないという結果が出ている。

表11 あなたにとってとくに意味のあるものは何ですか

08年調査	人 数	パーセント	97年調査	人 数	パーセント
大学の授業	45	21.8	大学の授業	8	16.7
授業以外の勉強	19	9.2	授業以外の勉強	3	6.3
サークル	50	24.3	サークル	13	27.1
ボランティア	9	4.4	ボランティア	0	0.0
アルバイト	33	16.0	アルバイト	4	8.3
交遊	32	15.5	交遊	19	39.6
不明	18	8.7	不明	1	2.1
合 計	206	100.0	合 計	48	100.0

さらに、表12に示しているとおおり、08年調査でも97年調査でも、とくに意味あるものとして選んだ際の自由記述からは、将来の進路にかかわるものとして「授業」を捉えている学生と「学ぶために大学に入った」「今学ぶべき」と捉えている学生が多いことがわかる。たとえば、「教師になるため」(08年53),「将来にダイレクトに関係してくるから」(08年77),「将来の自分のために必要なことであるから」(97年36),「やはり自分の将来に関わっていく問題だから」(97年39),「勉強するために大学に来ているので」(08年102),「学生のうちにたくさん勉強したいから」(08年136),「大学生として1番にやるべきことだから」(08年169),「知識を広げたい」(97年17),「やはり学生は、大学の授業を主とすべきである」(97年64)などの自由記述回答からも読みとることができる〔()内の年号のあとの数字は回答番号。以下同〕。

また、そのほかの項目にも共通していえることは、自分の「人間的な成長」や、「人間関係の重要性」を感じている学生が多いということである。たとえば、「人との関係を通して自分を成長させられる」(08年131),「自分の成長につながるから。自分が成長すれば人を成長させられるから」(08年178),「交友関係の中で授業などからは学べないことを数多く学べている気がする」

表 12 大学生活で打ち込んでいるもの（設問 14 自由記述）

08 年調査時の大学 3 年生	97 年調査時の大学 3 年生
<p>1. 大学の授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・勉強が好きだから (6 人) ・将来の職業につながるため (18 人) ・勉強するのは当然 (17 人) ・人間的に成長するから (9 人) <p>2. 大学の授業以外の勉強</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味があるから (5 人) ・将来の職業につながるから (7 人) ・人生で重要 (必要) だから (7 人) <p>3. サークル活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間的に成長するから (14 人) ・人間関係を学んでいるから (21 人) ・大学生活が充実する (9 人) <p>4. ボランティア活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・面白い (2 人) ・人間的に成長する (7 人) <p>5. アルバイト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間的に成長する (18 人) ・経済的理由から (4 人) ・将来の職業につながるため (8 人) <p>6. 交遊関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間的に成長できる (15 人) ・もっとも大切 (16 人) 	<p>1. 大学の授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の興味・関心 (2 人) ・自分の将来にかかわるから (2 人) ・人間的に成長するから (3 人) ・大学生だから (1 人) <p>2. 大学の授業以外の勉強</p> <ul style="list-style-type: none"> ・進路にかかわるから (1 人) ・人間的に成長するから (2 人) <p>3. サークル活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間的に成長するため (8 人) ・人間関係を学んでいる (3 人) ・将来の職業にかかわるから (1 人) <p>4. ボランティア活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なし <p>5. アルバイト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・将来の職業への手がかり (1 人) <p>6. 交遊関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人間関係は重要 (8 人) ・人間的に成長できる (4 人)

(08 年 195), 「人間関係のひろさというのは大切なことだし, そこから多くのことを学び取ることでもできると思う」(97 年 21), 「人との関わりの中で, 自分が成長していくと思うから」(97 年 63), 「今, 自分を一番成長させていると思うから」(97 年 67) などの自由記述回答から読みとることができるであろう。

これらのことから, 時代背景や教育を取り巻く環境の相違, 教員採用試験の難易度などの影響により, 大学生活への自己評価に違いはあるのかということについていえば, 力点の置き方にやや変化がみられるものの, あまり大きく変わらないということがいえるのではないと思われる。

註

- 1 前田一男 他「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究:1995 年調査と 2006 年調査との比較から」(『立教大学教育学科研究年報』第 51 号 2008 年 3 月, pp.89-96.

(宮下佳子)

Ⅲ．教職課程の学生の自己認識

1. 回答者の自己認識

08年調査では、「責任感」「研究心」「指導力」「勤勉性」「社会性」「子どもへの好意的感情」の6項目について、4段階（とても強い・やや強い・やや弱い・とても弱い）での自己評価をたずねている。この質問項目は、対象者たちが入学時（06年調査）にも設けられており、97年調査からほぼ同様の調査項目が引き継がれている。本節では、08年調査結果と06年調査結果、さらに97年調査結果との比較を交えて考察を加え、回答者の集団的な特徴の指摘を試みたい。

まず表13では、自己認識についての08年調査結果を集計した。回答で「とても強い・やや強い」を選択している者の数値を「肯定率」として算出した。また「とても弱い・やや弱い」を選択した者の合計割合も同様に算出してある。

表13 自己認識 08年調査結果

n=206 数値：％ ＊肯定率（とても強い＋やや強い）					
	とても強い	やや強い	やや弱い	とても弱い	不明
責任感	36.4	48.1	12.1	1.9	1.5
	＊84.5		(14.0)		—
研究心	14.0	57.3	24.8	2.4	1.5
	＊71.3		(27.2)		—
指導力	18.5	38.8	32.0	9.2	1.5
	57.3		(41.2)		—
勤勉性	28.6	47.6	19.4	2.9	1.5
	＊76.2		(22.3)		—
社会性	22.8	43.2	27.2	5.3	1.5
	＊66.0		(32.5)		—
好意的感情	32.5	43.7	18.9	3.4	1.5

全体を通覧すると、4項目で肯定率が7～8割に達していることが目につく。たとえば「責任感」については、「とても強い・やや強い」の数値を合計すると8割以上の者が積極的自己認識を有している。また、「子どもへの好意的感情」「勤勉性」「研究心」についても、7割を超える肯定率となっている。それらの数値と比較すると、「指導力」については肯定率が6割を切る程度であり、相対的にやや低い数値となっている。これらの数値からすると、一般に対象者たちは責任感や勤勉さについて自信をもっており、子ども（児童生徒）についての好意的感情を抱いているようにみうけられる。他方で、リーダーシップをとりつつ集団を動かすような面について、他の面と比較すると相対的にやや消極的な側面を有していると捉えられるだろう。

以上の結果をふまえ、つぎに入学時点である06年調査との比較を試みたい。比較にあたっては、両調査に共通して回答した者96名を抽出し、06年調査結果を表14に、08年の結果を表15にまとめた。

06年調査結果を分析した際にも、自己認識の肯定率については08年調査と同じ傾向がみられていた¹。しかし、共通回答者を通して2回の調査結果を比較すると、全体的に自己認識の肯定率が高まっている。たとえば、責任感は、78%（06年）→89%（08年）となり「とても」「やや」とも数値が高くなっている。また指導力については、06年調査では5割あまりの数値だったのが、

表14 自己認識 06年調査結果（共通回答者）

	n=96 数値：% *肯定率（とても強い+やや強い）			
	とても強い	やや強い	やや弱い	とても弱い
責任感	33.3	44.8	16.7	5.2
	*78.1		(21.9)	
研究心	14.6	47.9	34.4	3.1
	*62.5		(37.5)	
指導力	14.6	36.4	41.7	7.3
	*51.0		(49.0)	
勤勉性	20.8	54.2	20.8	4.2
	*75.0		(25.0)	
社会性	22.9	41.7	28.1	7.3
	*64.6		(35.4)	
好意的感情	36.5	40.6	21.9	1.0
	*77.1		(22.9)	

表15 自己認識 08年調査結果（共通回答者）

	n=96 数値：%			
	とても強い	やや強い	やや弱い	とても弱い
責任感	38.5	50.0	10.5	1.0
	*88.5		(11.5)	
研究心	13.5	59.4	26.1	1.0
	*72.9		(27.1)	
指導力	20.8	40.6	31.3	7.3
	*61.4		(38.6)	
勤勉性	31.3	44.8	22.9	1.0
	*76.1		(23.9)	
社会性	21.9	48.9	24.0	5.2
	*70.8		(29.2)	
好意的感情	38.5	37.5	21.9	2.1
	*76.0		(24.0)	

08年調査では10ポイント程度肯定率が高くなっており、数値からすると肯定的傾向に全体がシフトしているように見える。勤勉性も同様に「やや強い」から「とても強い」へとシフトしているかのような数値変化となっている。

以上のような結果についてはさまざまな観点からの分析が可能であろうが、さしあたり本節ではつぎの点を指摘しておきたい。

まず、対象者たちが大学生生活のなかで、自己認識の積極的評価につながるような経験を得ており、それらがこのような自己認識の結果に結びついている可能性を指摘できる。前回調査以降ほぼ2年間の学生生活において、講義や演習など授業関連はもとより、サークル活動、あるいは学外でのアルバイトやボランティア活動体験などが、対象者たちに積極的自己認識をもたらしている可能性である。学生生活からの影響についてたずねたアンケートの設問5の自由記述にも「今まで一つの学問をここまで追究したことがないので、とても充実しています」（08年181）、「同期や、先輩といった異年齢集団の中でさまざまな考え、価値観に触れ、刺激を受けることができる」（08年76）という内容が記されていることも、このような可能性の存在を示唆している。ただし、対象者たちの体験がどのように意味づけられ、自己認識の積極化をもたらしているのかについては不明な点が多い。調査回答時点では意識されていない体験が今後新たな視点から重要な体

験として意味づけられていくということも当然考えられるだろう。

なお上記のような考察には一定の留保が必要となる。対象者たちは、3年次になっても教員免許取得をあきらめていない、その点で学習に意欲的な集団ということが出来る。比喩的にいえば、学習意欲の高い者が残るような「ふるい」にかけられた集団という見方も可能であろう。その結果、積極的傾向がさらに濃く（強く）なり、このような数値に表れているということを考慮する必要がある²。

なお表 16 に、97 年調査の結果を示しておく。調査人数が少ないため、比較については慎重になる必要がある。しかし、数値結果に着目すると、08 年調査との共通点が存在している。

	とても強い	やや強い	やや弱い	とても弱い
責任感	31.3 *83.3	52.0	12.5 (16.7)	4.2
研究心	12.5 *58.3	45.8	35.4 (41.7)	6.3
指導力	14.6 *54.2	39.6	33.3 (45.8)	12.5
勤勉性	20.8 *68.7	47.9	25.0 (31.3)	6.3
社会性	16.7 *60.4	43.7	29.2 (39.6)	10.4
好意的感情	14.6 *64.6	50.0	31.2 (35.4)	4.2

すなわち、ここまで確認してきた自己認識についての肯定率の高い傾向が、10 年以上前の調査でもほぼ同様に確認できるということである。数値結果にも共通する傾向がみられる。仮説的にではあるが、一定期間をおいて確認できるこのような傾向は、大学 3 年次における教職課程受講者の特徴、あるいは教職課程を受講する者に一定程度共通する特徴として一般化できる可能性があるように思われる。換言すれば、教職課程学生に対応する際しばしば経験的にいわれる「学生のまじめさ」がデータとして表れているのではないか。むしろ上述してきた結果のみをもって断定することはできないが、教職課程履修者以外の学生の自己認識、あるいは他大学の学生と比較検討するなどの機会が望まれよう。

2. 教職志望度・教職魅力度について

つぎに、08 年調査での教職志望度・魅力度の回答結果の検討を試みたい。

08 年調査では、教職志望度について「強く希望」から「まったく希望せず」までの 5 段階の選択肢を設け、志望度の変化についての自己認識を 5 段階の選択肢で回答を求めた。なお変化した理由についても記述式でたずねている。同様に、教職魅力度とその変化についても選択肢を設けて回答を求め、変化の理由について自由記述でたずねている。

まず教職志望度の結果について、表 17 に結果をまとめた。表 18 は、志望度の変化についての結果である。

表 17 を見ると、43% あまりの者が教職を志望する、という結果となっている。選択肢中で「なんともいえない」者が多数を占めていることは、実習を経験していない時期であることを考慮す

表17 教職志望度 08年調査結果					n=206 数値：％
強く希望	できれば希望	なんとも	あまり希望せず	まったく希望せず	不明
27.7	16.0	34.0	18.9	2.4	1.0

表18 志望度の変化 08年調査結果					n=206 数値：％
かなり強まった	やや強まった	変わらない	やや弱まった	かなり弱まった	不明
11.7	28.6	28.2	21.3	7.8	2.4

ると、納得できる結果であろう。また、後述する教職への魅力度がそのまま教職志望に結びつくわけではないことが示されている、と捉えることもできる。後者については、志望度の変化の理由についての自由記述内容からもうかがうことができる。「自分のやりたい事（仕事）が出てきたから。教師をやる自信がない」（08年13）、「大学入学当初から教育問題を耳に置いていて自信がなかったことと、それでも教師という仕事へのあこがれが残っている」（08年25）といった記述には、教職への魅力を感じつつ、現時点で強く志望しないという意向が示されている。また「自分のやりたい事（仕事）が出てきた」という記述は、教職を志望しないことが学生にとって消極的選択であるとはかぎらないことも示唆している³。

つづいて、教職への魅力度についての回答結果を表19にまとめておく。

まず、教職に「魅力あり」とした回答が83%あることが注目される。教職課程履修は登録制であり一定の負担も生ずるため、魅力を感じていない者が多数履修する、という事態は考えにくい。その意味で8割以上の者が魅力を感じているという結果は妥当であろう。ただし、「やや魅力的」とした者が全体の半数を占めていることにも留意する必要がある⁴。回答時点で教職以外の選択肢についても一定の考慮をしている、もしくは教職のみを選択していくことに「ためらい」があることが、この結果に示されているのではない。

表20には、魅力度の変化についての回答結果をまとめた。魅力度について「変わらない」とした者が4割弱存在する。それらの回答者の変化した理由についての自由記述をみると、教職への魅力についての記述回答をしている者⁵、前述した「ためらい」を示唆する記述回答をしている者⁶など、職業としての教職に対するさまざまな考えをうかがうことができる。また、講義演習やボランティア活動などでの経験を記している例も目につく。たとえば「ボランティア活動等で、実際の教育現場を見られたことで現実的になった」（08年46）と記した回答者は、「魅力がやや高まった」を選択している。ただしこのような経験により魅力が減じたとする記述もある。「小学校でのボランティア活動や参観を通じて、だんだん現実的に、今の教育現場を見るようになって

表19 教職魅力度 08年調査結果				n=206 数値：％
強く魅力的	やや魅力的	あまり魅力ない	まったく魅力ない	不明
32.0	51.0	14.1	1.0	1.9

表20 魅力度の変化 08年調査結果					n=206 数値：％
かなり強まった	やや強まった	変わらない	やや弱まった	かなり弱まった	不明
12.6	29.1	37.4	14.1	4.9	1.9

た」(08年57)と記した者は、魅力がやや弱まったと選択回答している。したがってこのような経験は魅力度を増すことも、減じることもある(両義的)とみるのが妥当だろう。

現状の養成教育は、教職への適性を自覚する場として機能している側面がある。以上みてきたような多様な考えは、適性への自覚もしくは自己認識の深化として捉えるべきだろう。ただし、「思っている以上に大変で、自分に適切ではないと思いはじめたから。教えるということの責任の重さに不安がある」(08年210)といった、深刻な教育問題を前にした自信のなさを思わせるような記述がみられることには注意が必要である。養成教育にとどまる問題ではないが、このような不安に対してどのような対応が可能なのか、検討が求められる。

つぎに、08年調査と06年調査の教職志望度について、共通回答者を抽出して比較を試みた(表21)。この結果からは、教職志望度については、この間に大きな変化は生じていないように判断できる。しかし、これはあくまで数値上の結果であり、より詳細に個々の回答者の自由記述等を参照して志望度の変化を読みとる必要があるだろう。

表21 教職志望度 08年調査結果と06年調査結果(共通回答者による) n=206 数値: %

	強く希望	できれば希望	なんとも	あまり希望せず	まったく希望せず	不明
08年	36.5	18.7	29.2	14.6	1.0	-
06年	33.3	15.6	29.2	9.4	1.0	11.5

なお、参考までに97年調査の教職魅力度および志望度を表22、表23として示しておく。

設問の回答尺度や調査人数の点で留意が必要だが、概観するかぎり今回調査とほぼ同じような傾向を示していると判断できよう。

表22 教職志望度 97年調査結果 n=48 数値: %

強く希望	できれば希望	なんとも	つきたくない	まったくつきたくない
18.8	18.7	37.5	16.7	8.3

表23 教職への魅力度 97年調査結果 n=48 数値: %

強く感じる	やや強く感じる	どちらかというと感じる	どちらかというと感じない	あまり感じない	まったく感じない
31.3	20.8	29.2	10.4	6.2	2.1

以上、教職課程受講者の自己認識と教職への志望度・魅力度の回答結果について、過去の調査との比較を交えて検討してきた。自己認識については、06年調査との比較のなかで肯定的評価を高めるような学生生活経験の存在、および教職課程を受講する者に一定程度共通する特徴が存在する可能性を指摘した。教職への志望度・魅力度については、教職への魅力度がそのまま志望度に結びつくわけではないこと、学校参観やボランティア活動と教職への魅力度の関係は両義的であること、調査時点で教職に対する多様な考えが存在すること、またそれらの考えのなかには教職の置かれた深刻な現状に由来するものが含まれていること、などを指摘した。あえて概括すれば、数値的動向はおおむね過去の調査と同傾向を示しているが、時期による数値の変動や自由記述などには社会状況などの影響がかいまみられる、というだろう。

註

- 1 前田一男 他「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究：1995年調査と2006年調査の比較から」『立教大学教育学科研究年報』第51号，2008年3月。
- 2 この点を重視するならば，回答結果の分析にとどまらず，教職課程履修を中断していった学生に対するなんらかの研究的接近が必要とされるだろう。
- 3 この点に関して，近年注目されている「キャリア教育」との関連で，大学教育における教職課程の位置づけを考察することが課題となるように思われる。
- 4 むしろ，15%あまりの「魅力がない」と感じている者について，どのように考慮しつつ養成教育を展開していくか，という課題の存在を示しているとみることもできるだろう。
- 5 たとえば，「最終的に教師になりたいという気持ちは変わらない」（08年41），「“大変”と言われはしても魅力じたいはずっと変わらずに感じている」（08年60）と記した回答者は，魅力度の変化については「変わらない」を選択している。
- 6 たとえば，「父が教員で色々嫌な部分も見てるので」（08年16），「プラス面もマイナス面も知ったので」（08年83），「人格形成期の人間と関わる事に，肯定的，否定的，両方の感情がある」（08年191）と記した回答者いずれも，魅力度の変化については「変わらない」としている。

（油井原 均）

Ⅳ. 教職観の特徴とその変化

1. はじめに

本章は、大学3年生（08年調査）の教職観の特徴を明らかにすることを目的としている。教職観は1年次（06年調査）から学年の進行によって、どのように変化しているのか。あるいは共通する部分はあるのか。また同じ3年生でも、11年という時期の違い（97年調査）によって、変化している部分と共通する部分は何かを捉えたい。

各調査時（08年、06年、97年）では、教職観について同じ設問を設けた。設問では表24の14項目に対して「とてもそう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の選択肢から回答を求めた。No. ①～⑦は教職の肯定的イメージ、No. ⑧～⑭は否定的イメージを想定した二つの下位尺度で構成されている。

以下では、まず3年次（08年調査）の集計結果を中心に、教職観の特徴とその変化を概観する。つぎに、クラスタ分析を行って教職観をクラスタに分類し、クラスタごとの特徴と変化をみていく。また、06年調査と08年調査の共通回答者は、1年次から3年次にかけてどのようにクラスタ移動をしたのかについて検討を加えたい。

表24 教職観についての質問項目

	No.	「教師に対するイメージ」	略 称
肯定的イメージ	①	教師という仕事は人間的接触が大きい	人間的接触大
	②	仕事の内容が創造的であり、発展性をもっている	創造的・発展性
	③	自分の勉強したことが直接活かせる	勉強活かせる
	④	研究的に仕事を進めていくことができる	研究の仕事
	⑤	社会的に評価されている	社会的評価
	⑥	経済的に生活が安定している	経済的安定
	⑦	他の職業にくらべて勤務条件が恵まれている	勤務条件良
否定的イメージ	⑧	児童や生徒の問題についての責任が重すぎる	問題責任大
	⑨	関わりのある世界が限られていて視野が狭い	視野が狭い
	⑩	上からの権威に弱い	権威に弱い
	⑪	考え方や行動が保守的である	保守的
	⑫	家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい	公私区別なし
	⑬	全体としてのイメージがやばいたい	やばいたい
	⑭	採用にあたって合否の基準が不明確である	採用基準不明確

2. 調査項目ごとの特徴とその変化

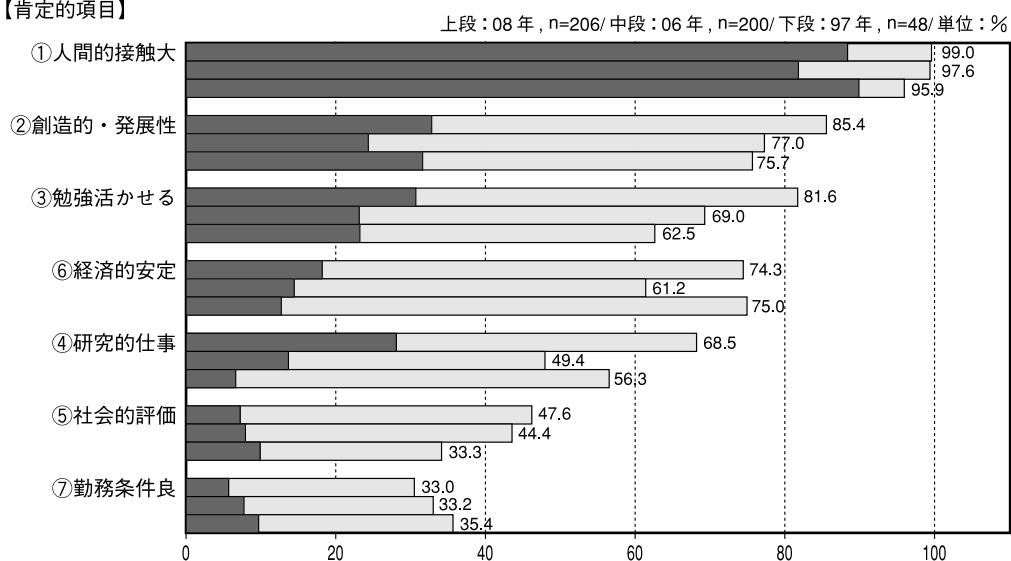
各調査時（08年、06年、97年）の単純集計およびクロス集計の結果から、3年次（08年）の教職観を概観していこう。図1は、回答結果のうち「とてもそう思う」と「そう思う」の合計値を

グラフに表したものである¹⁾。グラフから、まず学年の進行による変化をみると、3年次（08年）は14項目のうち12項目で合計値が増加している。なかでも「④研究的仕事」は+19.1ポイント、「⑨視野が狭い」は+18.7ポイント、「⑫公私区別なし」は+15.7ポイント高い。肯定的・否定的の両質問項目で支持が高まっていることから、教職観は学年とともに共有される傾向にあるといえよう。

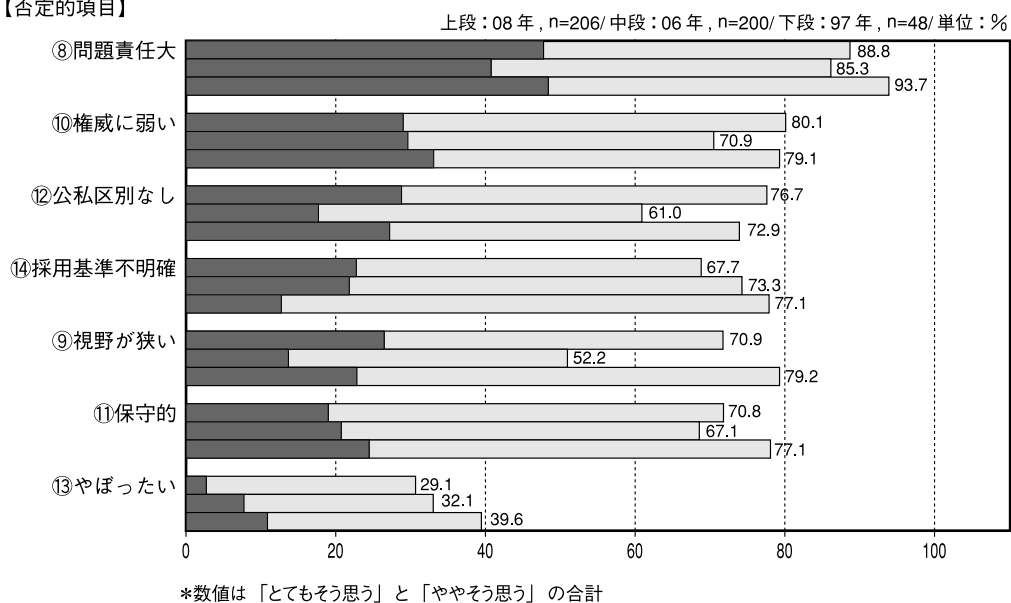
つぎに、学年間で合計値を比較すると、3年次（08年・97年）は否定的項目のうち6項目が1

図1 教職観のグラフ

【肯定的項目】



【否定的項目】



年次（06年）よりも高い。「⑧問題責任大」は08年88.8%、97年93.7%、「⑩権威に弱い」は08年80.1%、97年79.1%など5項目で70%以上となっている。調査時期が違っていても3年生は教職観の否定的側面に対する支持が高いという共通性が認められる。

また、肯定的項目の中で「②創造的・発展性」「③勉強活かせる」「④研究的仕事」は、教職の内的側面（やりがいなどの精神的充足や人間的な成長を求めているという側面）を示し、一方で、「⑤社会的評価」「⑥経済的安定」「⑦勤務条件良」は外的側面（社会経済的な側面を重視する）を示すといえよう。こうした観点から集計結果をみると、教職の内的側面は外的側面よりも支持されている。内的側面の合計値は、学年の進行とともに増加し、同じ3年生と比較すると97年よりも08年のほうが高い。教職に対して内的充足や専門職性を求めているという傾向は、学年の進行とともにまた近年において、より強まっている。

表25は、質問項目と回答者の性別、所属学部・学科別（08年は取得免許別²⁾）でクロス集計を行い、カイ二乗検定で有意差が認められた項目を表したものである。性別のクロス集計結果から、男子学生と女子学生とで有意な差がみられるのは、「⑤社会的評価」「⑥経済的安定」「⑦勤務条件良」である。女子学生は、教職の外的側面への支持が高く、この傾向は学年の進行や調査時期の違いによって変化がない。同様の傾向は、先の大学1年生に対する調査（第1次調査）でもみられ³⁾、女子学生の特徴といえよう。

つぎに、08年の取得免許別から有意な差がみられるのは、初等教育課程学生は「②創造的・発展性」「③勉強活かせる」「④研究的仕事」など肯定的項目で支持が高い。なかでも教職を「④研究的仕事」として捉えるところは、06年調査や先の第1次調査から引き続きみられる傾向である⁴⁾。これは初等教育課程学生の特色となっているのかもしれない。

表25 クロス集計表

〈性別〉

質問項目	08年（3年次）調査	06年（1年次）調査	97年（3年次）調査
②創造的・発展性	（女性）82.7 < 89.7（男性）	—	—
⑤社会的評価	（男性）44.8 < 48.9（女性）	—	（男性）44.8 < 48.9（女性）
⑥経済的安定	—	（男性）53.7 < 66.8（女性）	—
⑦勤務条件良	（男性）28.2 < 35.4（女性）	（男性）27.5 < 37.2（女性）	—
⑩権威に弱い	—	—	（男性）45.5 < 89.1（女性）
⑫公私区別なし	—	（女性）59.6 < 63.7（男性）	—

〈取得免許・学科別〉

質問項目	08年（3年次）調査	06年（1年次）調査	97年（3年次）調査
②創造的・発展性	（中高）84.7 < 87.3（初等）	—	—
④研究的仕事	（中高）66.2 < 74.6（初等）	（他学科）43.8 < 61.8（教育）	—
⑦勤務条件良	（中高）29.8 < 41.9（初等）	—	—
⑪保守的	—	（他学科）63.5 < 75.6（教育）	—
⑫公私区別なし	（中高）74.1 < 83.6（初等）	—	—

* 数値は「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計、単位：%

クロス集計による結果から、女子学生や初等教育学科学生の教職観の特徴は、学年の進行や時期による変化よりも先の調査からも続く共通性を確認できる。

3. クラスタ分析による特徴とその変化

前節では、集計結果を通して教職観を確認してきたが、学生たちが肯定的項目と否定的項目について、どのような回答の仕方をしているのかにはふれることができなかった。そこでクラスタ分析によって、回答の仕方が似ている学生をクラスタに分類し、比較検討をしていくことにしよう。

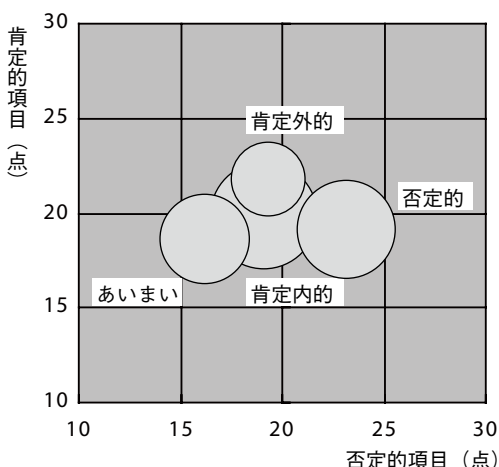
クラスタ分析は Ward 法で行い、3～4 のクラスタに分かれた。つぎにクラスタ内で分散分析を行い、統計的に有意な差が認められる項目から、「肯定的」「否定的」「否定肯定以外」の3カテゴリーを基にしてクラスタ名をつけた⁵⁾。図2は肯定的・否定的項目の平均値の合計を軸として、クラスタ規模をバブルで表した。クラスタ名、規模、特性はつぎのようにまとめられる。

まず(1)06年(1年次)調査は四つのクラスタに分類できた。肯定内的クラスタ(120人、32.4%)は、教職の内的側面を示す「③勉強活かせる」「④研究的仕事」の平均値が高く、教職志望もやや高い。肯定外的クラスタ(61人、16.5%)は、外的側面を示す「⑥経済的安定」「⑦勤務条件良」の平均値が高く、教職志望は最も高い。逆に、否定的クラスタ(100人、27.0%)は、否定的項目の平均値が高く、教職志望は低い。一方、あいまいクラスタ(89人、24.1%)は、肯定・否定の両側面で平均値が最も低い。教職観が明確でなくあいまいなクラスタである。

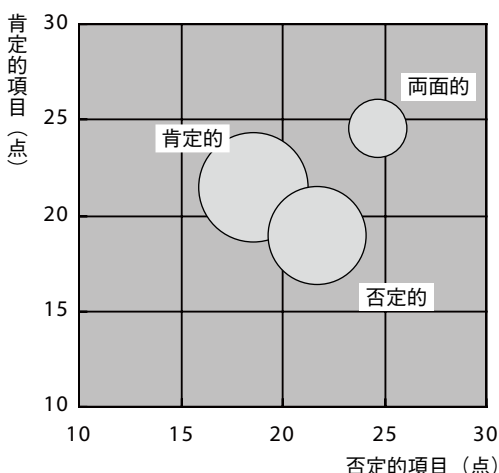
(2)08年(3年次)調査は三つのクラスタに分類できた。肯定的クラスタ(95人、47.0%)

図2 クラスタ分布図

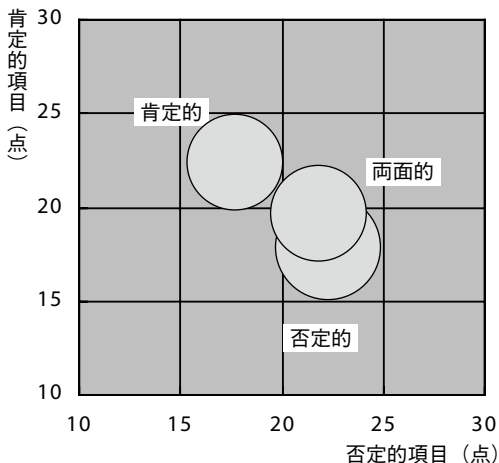
(1) 06年(1年次)調査



(2) 08年(3年次)調査



(3) 97年(3年次)調査



は、教職の内的側面を示す「②創造的・発展性」「③勉強活かせる」「④研究的仕事」の平均値が高く、否定的項目は低い。教職に対する志望や魅力も高い。逆に、否定的クラスタ（81人、40.0%）は、すべての否定的項目で平均値が高く、肯定的項目のうち内的側面が低い。また教職への志望や魅力の程度は1年次と変わらない。一方、両面的クラスタ（26人、12.9%）は肯定・否定の全項目で平均値が最も高い。教職に対する志望と魅力の双方は、1年次よりも強まっている。

(3)97年（3年次）調査は、三つのクラスタに分類できた。肯定的クラスタ（14人、29.2%）は、すべての肯定的項目で平均値が高く、教職に対する志望度と魅力度が共に高い。逆に、否定的クラスタ（18人、37.5%）は肯定的項目では平均値が低いものの、否定的項目の値はやや高い。教職への志望や魅力は共に低い。一方、両面的クラスタ（16人、33.3%）は、教職の内的側面を示す「④研究的仕事」「③勉強活かせる」の平均値が高く、また否定的項目でも「⑪保守的」「⑩権威に弱い」が高い。肯定的・否定的の両項目の平均値が高い。教職への志望や魅力は中程度で、1年次から変化がみられない。

クラスタの比較検討や図2の分布図から、学年の進行によってクラスタ数は減少し、教職観は「肯定的」「否定的」「肯定否定以外」が明確な特徴を示すようになる。「肯定的」では1年次（06年）には教職の内的側面を支持するのか、あるいは外的側面を支持するのかによってクラスタが分かれていた。しかしながら3年次（08年）になると、クラスタ分類の軸は内的側面に対する支持の程度に変わる。「肯定否定以外」ではあいまいクラスタは両面的クラスタに変わる。また図2の(1)から(2)への変化が示すように、クラスタ間の重なりは減少し各クラスタの独立性は強まる。「肯定的」「否定的」「肯定否定以外」の三つの回答の仕方は学年とともに明確になるといえよう。

一方で、3年次は08年・97年ともに肯定的、否定的、両面的の3クラスタに分類できるという共通性がみられる。肯定的クラスタは、肯定的項目の平均値が高く否定的項目は低い。否定的クラスタは、否定的項目の平均値が高く肯定的項目で低い。両面的クラスタは、肯定・否定の両項目で平均値が高い。08年と97年とでは教職の内的側面に対する支持や、両面的クラスタの独立性に相違がみられるものの、クラスタの特性には類似性がみられる。なかでも両面的クラスタは、教職を肯定・否定の両側面からみることができる、言い換えると教職に対してより客観的な判断を下せる回答者が増えたことを示しているのではないだろうか。

4. 共通回答者のクラスタ移動

ここまで1年次、3年次の回答者全員を対象としてクラスタに分類し検討を行ってきた。学年の進行によってクラスタが変化していくことが明らかになったが、学生たちはどのクラスタへと移動したのか、あるいは移動しなかったのだろうか。ここでは1年次（06年調査）と3年次（08年調査）の共通回答者を対象としてクラスタ移動を追い、回答傾向を明らかにしていこう。

表26は、共通回答者のクラスタごとの人数と構成比を表している。共通回答者は、06年調査では1年次回答者全体の25.5%、08年調査では3年次回答者全体の47.0%を占めている。また共通回答者の各クラスタが回答者全員（母集団）の各クラスタを代表しているかどうか、適合度の検定を行った。その結果、適合性が認められた。共通回答者のクラスタは、回答者全員のクラスタをほぼ反映しているといえる。

図3では、3年次（08年）クラスタの内訳を、1年次（06年）の出身クラスタの人数で示した。

図3 から、学年の進行によるクラスタ移動を「肯定的」「否定的」「肯定否定以外」の3カテゴリー間で確認すると、1年次は「肯定的」（肯定内的と肯定外的）で3年次に否定的または両面的のクラスタへ移動したのは23人、「肯定的」で変わらなかったのは26人。「否定的」でクラスタ移動をしたのは23人、変わらなかったのは7人。「肯定否定以外」のあいまいクラスタで移動したのは20人、変わらなかったのは2人である。したがって共通回答者のうち3カテゴリー間でクラスタ移動をしたのは57人（59.4%）、変わらなかったのは35人（36.5%）である。

こうした内訳から、まず学年の進行によるクラスタ移動が最も多かったのはあいまいクラスタで、「肯定的」に11人、「否定的」に9人移動している。3年次になると各クラスタの独立性は強まるが、あいまいクラスタでは肯定・否定への分化が顕著にみられる。一方、クラスタが変わらなかったのは肯定内的が最も多く20人で、クラスタ移動をしなかった学生のうち74.3%を占める。08年3年生は教職の内的側面に対する支持が高いことを指摘してきたが、1年次の肯定内的からクラスタ移動をしなかった学生の回答傾向を反映していると考えられないだろうか。

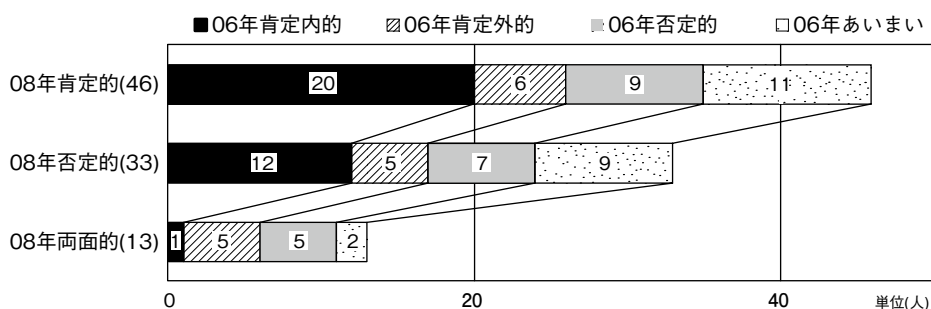
5. おわりに

これまで明らかになったことを確認し、大学3年生の教職観の特徴とその変化をまとめてお

表 26 共通回答者のクラスタ

06 年（1 年次）調査			08 年（3 年次）調査		
クラスタ名	1 年次回答者	共通回答者	クラスタ名	3 年次回答者	共通回答者
肯定内的	102 (28.0%)	33 (35.4%)	肯定的	95 (47.0%)	46 (48.4%)
肯定外的	60 (16.5%)	16 (17.2%)	—	—	—
否 定 的	105 (28.8%)	22 (23.7%)	否定的	81 (40.0%)	35 (36.9%)
あいまい	97 (26.7%)	22 (23.7%)	両面的	26 (13.0%)	14 (14.7%)
小計	364 (100%)	93 (100%)	小計	202 (100%)	95 (100%)
除外	10	3	除外	4	1
合計	374	96	合計	206	96

図3 共通回答者の08年（3年次）クラスタ内訳



こう。まず、全体的な傾向として教職観は学年の進行によって共有されるようになる。しかしながら教職観が一様になっていくのではなく、肯定的・否定的傾向が明らかになる、あるいは肯定的・否定的の両面から教職を捉えられるようになるなど、教職観の特性が明らかになり共有されるようになる。共通回答者の60%近くが1年次から3年次にかけて回答の仕方を変えているように、教職観は学年の進行による変化が大きく、11年という調査時期の違いがあっても、大学3年生の教職観には共通性が認められる。また、女子学生は教職の社会経済的側面に対する評価が高く、初等教育課程学生は教職を「研究的仕事」として捉える傾向にも変化はみられなかった。一方で、同じ大学3年生であっても08年の3年生は教職の内的側面に対する支持が高く、教職を両面的に捉える傾向が強いという相違点があった。

したがって、本章で分類してきた肯定的・否定的教職観は、固定的なものではなく変化するものとして捉える必要がある。学生の教職意識は可変性があるものとして、個々の意識の違いを捉え、きめ細かに対応することが求められよう。また学生たちは教職に対して、経済的な安定を除くと社会経済的な側面よりも、内的な側面を重視する傾向が認められる。言い換えると、教職にやりがいや仕事を通しての自己成長、専門職性の形成など、精神的な充足感を求める傾向が近年強まっている。学生たちの抱く、教職の内的側面を問いかけ、支援や助言をすることが必要ではないかと思われる。今後の課題として、教職観の変化と共通性はどのような要因によるものなのか考察する必要がある。また、3年生の教職観は4年次にはどのように変化するのか。1年次から4年次までを通した検討も必要である。

註

- 1 08年調査、06年調査、97年調査の各質問項目の選択数および選択率などは、日本教師教育学会第19回大会の発表資料を参照。
- 2 06年調査の学科別は、文学部教育学科の学生と教育学科以外の学部・学科の学生に分割した。08年調査の取得免許別は、小学校教員免許を取得できる文学部教育学科初等教育課程の学生と、中学校・社会科、高等学校・公民の教員免許を取得できる初等教育課程以外の学生に分割した。
- 3 前田一男 他「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究：1995年調査と2006年調査の比較から」『立教大学教育学科研究年報』第51号 2008年3月、p.103.
- 4 同上。
- 5 まず「とてもそう思う」を4点、「ややそう思う」を3点、「あまりそう思わない」を2点、「まったくそう思わない」を1点として回答結果を点数化した。分散分析は各クラスを独立変数、回答結果を従属変数として、08年調査・97年調査は1要因3水準で、06年調査は1要因4水準で行った。平均値の差が5%水準で有意であった項目を中心として、クラス間で比較検討した。

(長谷川慶子)

V. 教師に必要な力量観

1. はじめに

教職志望の対象者は、どのような力量を教師に必要な力量と考えているのだろうか。大学3年生後期になった段階での力量観（08年調査）は、入学段階で考えていた力量観（06年調査）と、どのように変化しているのだろうか。ここでは、養成期間のほぼ中間地点である大学3年生の段階で、教職志望者がもっている教師に必要な力量観の特徴的な傾向を明らかにするとともに、なぜそのような力量観が形成されるようになったのか、そこにはどのような意味を読みとることができるのかを、06年調査や97年調査と比較しながら、問うていきたい¹⁾。

ここでは、アンケート調査の設問12において、以下の表27にみるように16の力量項目を設定し、重要と思われる項目を1位から5位までの順位づけで回答してもらった。その結果を、1位から5位までの回答総数による選択率（割合）と、重みづけ（点数）による、二つの方法で集計した。

表27 「教師として必要な力量」選択項目

	項 目	略 称
①	わかりやすく授業を展開していく力（教材のくみため、話し方、板書）	授業力
②	子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握する力	把握力
③	子どもに積極的に関わっていく態度や熱意	積極的関わり
④	子どもの資質、適性を見抜く力	見抜く力
⑤	子どもの思考や感情を触発し、発展させる教師の表現力	表現力
⑥	子どもの集団を把握し、まとめていく力	集団把握力
⑦	子どもの問題や学校の問題を広い視野から見ることのできる度量の広さ	度量の広さ
⑧	つねに研修、研究に励む能力	研修能力
⑨	必要に応じて、子どもに対して毅然たる態度をとることのできる強さ	毅然たる態度
⑩	芸術や文学に対する豊かな感性や理解	芸術的感性
⑪	同僚と協力しながら教師集団の質を高めていく力	同僚との協力
⑫	教科書の中の教材をさまざまな角度から取り上げ指導する力	教材指導力
⑬	教育に関する諸問題を自分なりに筋道を立てて論理的に考えることのできる力	論理的能力
⑭	教師自身の体育、音楽、図工などの実技能力	実技能力
⑮	学校運営全体の中で自己を位置づけ、その立場から考える力	自己の位置づけ
⑯	教育の実践的問題とは直接関係ないが、自分にとって関心のある学問や研究を深めていくこと	学問研究

2. 2008 年調査対象者の集計結果

表 28 08 年調査の各項目の選択数と選択率

n=206, 単位：人・選択率

		第 1 位		第 2 位		第 3 位		第 4 位		第 5 位		合 計	
1 位	①授業力	41	19.9	43	20.9	34	16.5	28	13.6	16	7.8	162	15.7
2 位	②把握力	45	21.8	42	20.4	21	10.2	15	7.3	16	7.8	139	13.5
3 位	③積極的関わり	59	28.6	23	11.2	23	11.2	11	5.3	12	5.8	128	12.4
5 位	④見抜く力	17	8.3	17	8.3	18	8.7	15	7.3	20	9.7	87	8.4
4 位	⑤表現力	12	5.8	21	10.2	24	11.7	23	11.2	11	5.3	91	8.8
8 位	⑥集団把握力	4	1.9	13	6.3	13	6.3	16	7.8	17	8.3	63	6.1
7 位	⑦度量の広さ	6	2.9	15	7.3	21	10.2	23	11.2	15	7.3	80	7.8
	⑧研修能力	5	2.4	6	2.9	6	2.9	8	3.9	12	5.8	37	3.6
6 位	⑨毅然たる態度	8	3.9	7	3.4	19	9.2	24	11.7	24	11.7	82	8.0
	⑩芸術的感性	0	0	3	1.5	2	1	4	1.9	6	2.9	15	1.5
	⑪同僚との協力	0	0	2	1	6	2.9	10	4.9	21	10.2	39	3.8
	⑫教材指導力	4	1.9	7	3.4	10	4.9	9	4.4	9	4.4	39	3.8
	⑬論理的能力	1	0.5	3	1.5	3	1.5	9	4.4	11	5.3	27	2.6
	⑭実技能力	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	4	0.4
	⑮自己の位置づけ	0	0	0	0	1	0.5	3	1.5	3	1.5	7	0.7
	⑯学問研究	1	0.5	3	1.5	2	1	1	0.5	5	2.4	12	1.2
	不明	3	1.5	1	0.5	3	1.5	5	2.4	6	2.9	18	1.7
合 計		206	100.0	206	100.0	206	100.0	206	100.0	206	100.0	206	100.0

表 29 08 年調査の重みづけ

n=206, 単位：人・点

		第 1 位		第 2 位		第 3 位		第 4 位		第 5 位		合 計	
1 位	①授業力	41	205	43	172	34	102	28	56	16	16	162	551
2 位	②把握力	45	225	42	168	21	63	15	30	16	16	139	502
3 位	③積極的関わり	59	295	23	92	23	69	11	22	12	12	128	490
5 位	④見抜く力	17	85	17	68	18	54	15	30	20	20	87	257
4 位	⑤表現力	12	60	21	84	24	72	23	46	11	11	91	273
8 位	⑥集団把握力	4	20	13	52	13	39	16	32	17	17	63	160
6 位	⑦度量の広さ	6	30	15	60	21	63	23	46	15	15	80	214
10 位	⑧研修能力	5	25	6	24	6	18	8	16	12	12	37	95
7 位	⑨毅然たる態度	8	40	7	28	19	57	24	48	24	24	82	197
	⑩芸術的感性	0	0	3	12	2	6	4	8	6	6	15	32
	⑪同僚との協力	0	0	2	8	6	18	10	20	21	21	39	67
9 位	⑫教材指導力	4	20	7	28	10	30	9	18	9	9	39	105
	⑬論理的能力	1	5	3	12	3	9	9	18	11	11	27	55
	⑭実技能力	0	0	0	0	0	0	2	4	2	2	4	6
	⑮自己の位置づけ	0	0	0	0	1	3	3	6	3	3	7	12
	⑯学問研究	1	5	1	4	2	6	1	2	5	5	10	22
	不明	3	15	3	12	3	9	5	10	6	6	20	52
合 計		206	1030	206	824	206	618	206	412	206	206	1030	3090

まず 08 年調査の選択率と重みづけによる集計結果を考察してみよう。

まず、選択率の集計結果が表 28 である。その特徴は、「①授業力」(15.7%)、「②把握力」(13.5%)、「③積極的関わり」(12.4%) の三つに多くの選択が集まっており、第 1 グループともいえる顕著なまとまりが認められることである。

これを、第 1 位に選択している項目についてさらに仔細にみると、先の上位の 3 項目の総合順位が逆になっており、それぞれの特徴をみることができる。第 1 位に選択されているのが「③積極的関わり」であり、28.6% に及んでいる。「②把握力」についても、第 1 位に 21.8% と、5 人に 1 人という選択率の高さになっている。つまり、「③積極的関わり（子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意）」や「②把握力（子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握する力）」といった教師と子どもとの関係を軸とする力量²がとりわけ重視されていることが読みとれる。その一方で、「①授業力」については、第 1 位 (19.9%)、第 2 位 (20.9%)、第 3 位 (16.5%)、第 4 位 (13.6%) と平均的に選択されていることが特徴となっている。そして選択率全体として 16 項目のうち「①授業力」が 15.7% で 1 位となっている。この高順位に選択されている項目と選択率が平均的に高い項目との、二つの要素をもって、第 1 グループが形成されているのである。注目されるのは後述するが、第 1 位が 06 年調査の「②把握力」から 08 年調査では「①授業力」に変わったことである。

第 2 グループとしては、「⑤表現力」(8.8%)、「④見抜く力」(8.4%)、「⑨毅然たる態度」(8.0%)、「⑦度量の広さ」(7.8%) が集合的に存在している。選択順位が下位にいくほど、「⑨毅然たる態度」が、選択されている傾向にある。

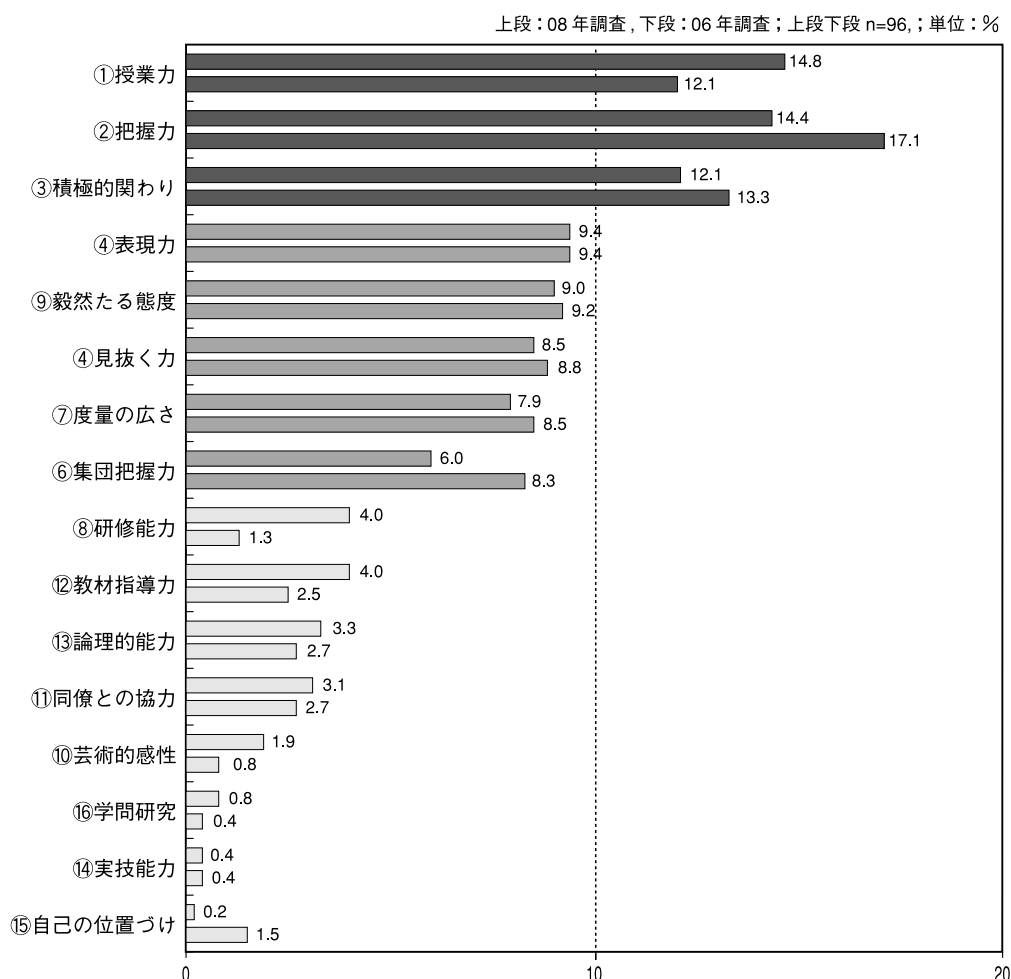
同じ集計結果を「重みづけ」からまとめたのが、表 29 である。ここでも、第 1 グループ（「①授業力」(551)、「②把握力」(502)、「③積極的関わり」(490)）が顕著なまとまりをみせている。「重みづけ」順でも、「①授業力」、「②把握力」、「③積極的関わり」という順番になっており、この 3 項目が教師の力量観として重視されていることがわかる。第 2 グループとしては、「⑤表現力」(273)、「④見抜く力」(257)、「⑦度量の広さ」(214)、「⑨毅然たる態度」(197) が、ここでも集合的に存在しているが、第 1 グループと画されているというべきであろう。また「⑥集団把握力」(160) は第 2 グループ寄りだとしても、その他の項目とは区別されていると考えられよう。

3. 共通回答者にみる学年の進行による変化

そのような 08 年調査の集計結果は、2 年前の 06 年調査から、同一対象者のなかでどのように変化しているのであろうか。学年進行による両者の集計結果の比較を試みたのが、図 4（次頁）である。ここでは 06 年調査と比較をするうえで、06 年調査と 08 年調査との双方に回答している共通回答者 96 名を対象にすることとした。

まず選択率からいえることは、それぞれ第 1 グループ（「①授業力」、「②把握力」、「③積極的関わり」の三つ）の顕著なまとまりは共通していることである。ただ、微妙な変化が 2 点指摘できる。まず、選択率全体の第 1 位が、06 年調査が「②把握力」(17.1%) であったものが、08 年調査では「①授業力」(14.8%) と変わっていることである。つぎに、第 1 位の選択項目に注目したとき紙幅の関係でここには載せていないが、06 年調査で「②把握力」(27.1%)、「③積極的関わり」(27.1%) の 2 項目であったものが、08 年調査では「③積極的関わり」(32.3%) の項目が抜きん出

図4 08年調査と06年調査との比較(選択率)グラフ

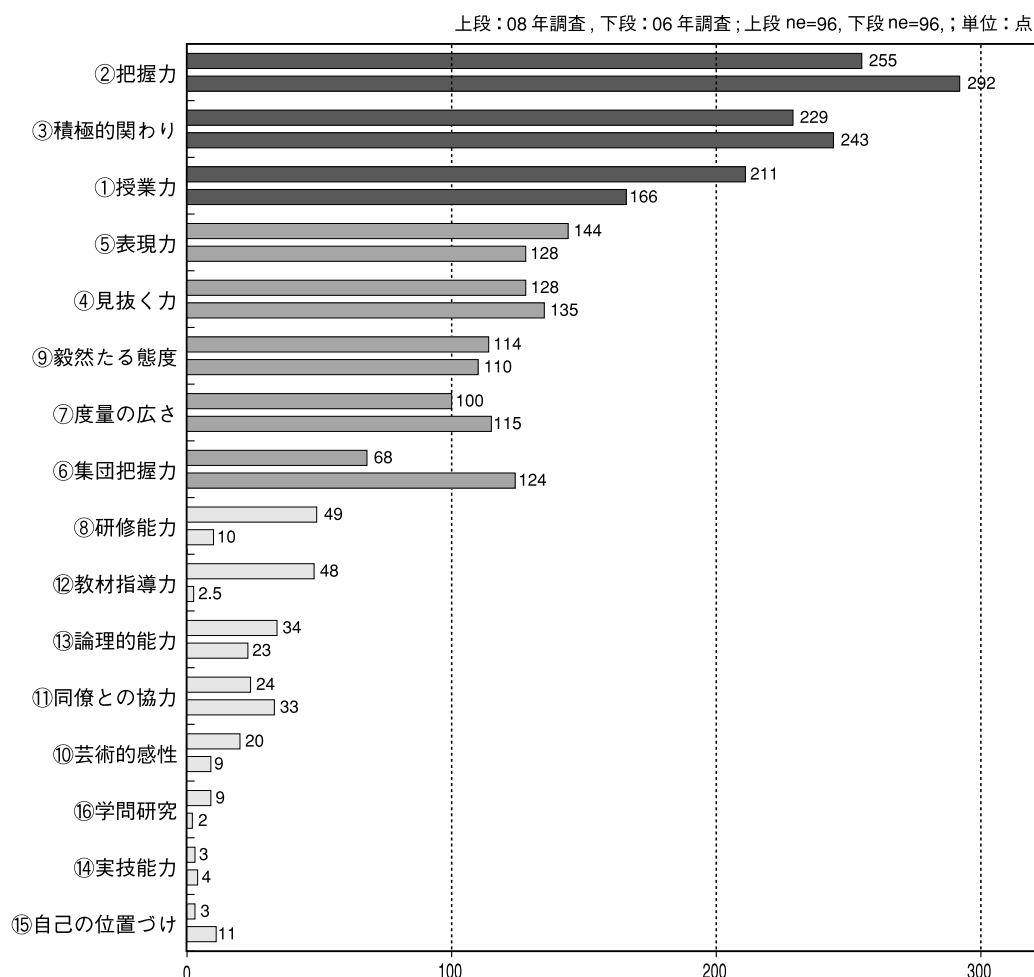


るようになったことである³。

重みづけからも比較してみると、図5で示したように、第1グループ（「①授業力」、「②把握力」、「③積極的関わり」）の顕著なまとまりの構成は、共通している。1位の「②把握力」、2位の「③積極的関わり」、3位の「①授業力」の順位も、双方とも同じである。

ただ注意したいのは、その3者の内容である。06年調査では第1グループ内の第1位と第3位の差が126ポイントあったのが、08年調査では44ポイントにまで縮小されていることである。その縮小の要因で注目されるのが、第1グループのなかで、「①授業力」への評価が、06年調査から08年調査にかけて、45ポイントも増えていることである。「②把握力」への選択が、37ポイント減るなど、他の2項目が減少しているなかであって、「①授業力」重視の力量観が示され

図5 08年調査と06年調査との比較（重みづけ換算）グラフ



ているのである。

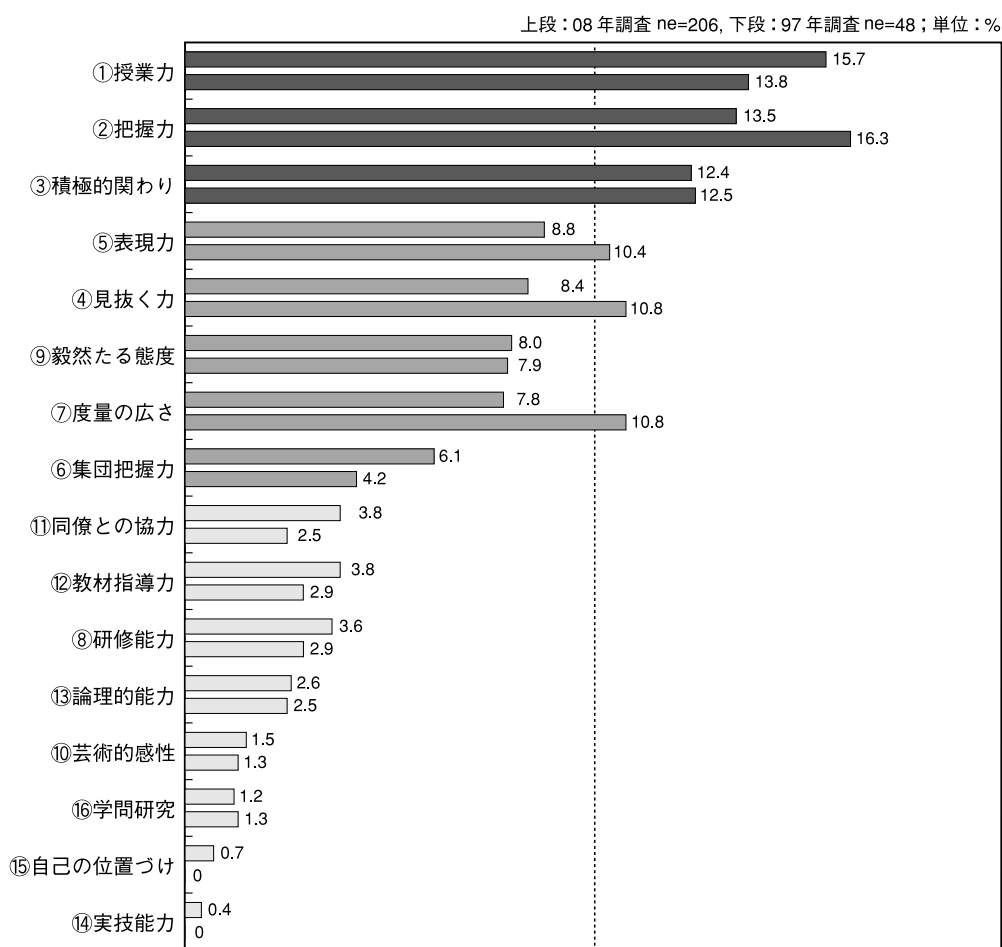
第2グループを形成しているのは、「④見抜く力」(135)、「⑤表現力」(128)、「⑥集団把握力」(124)、「⑦度量の広さ」(115)、「⑨毅然たる態度」(110)の5項目である。そのなかでは、06年調査から08年調査にかけて、「⑥集団把握力」への指摘が124ポイントから68ポイントへとほぼ半減していることが目を引く。「学級崩壊」も一時よりは騒がれなくなり、また特別支援教育が開始されて集団的統率よりも個別ニーズへの対応への関心が増したことなどへの表れであろうか。下位項目について指摘できる点は、「⑫教材指導力」のポイントが、06年調査(20)から08年調査(48)へとポイントが倍増していることである。第1グループの「①授業力」への増加と関連して解釈することができるだろう。

4. 時期による違いとその意味

つづいて、08年調査と97年調査の集計結果から、約10年前の大学3年生の力量観と、時期による比較を試みてみたい。図6がその比較表である。

選択率からまず指摘できることは、第1グループと第2グループとに明確な差が出てきたということである。97年調査では、「②把握力」(16.3%)が突出しているものの、第1グループ(「①授業力」(13.8%),「②把握力」(16.3%),「③積極的関わり」(12.5%))と、第2グループ(「④見抜く力」(10.8%),「⑦度量の広さ」(10.8%),「⑤表現力」(10.4%),「⑨毅然たる態度」(7.9%))との差が、さほど明確ではなかった。それが08年調査では、「①授業力」(15.7%),「②把握力」(13.5%),「③積極的関わり」(12.4%)の顕著な構成が明瞭に出ていると同時に、第2グループ(「⑤表現力」(8.8%),「④見抜く力」(8.4%),「⑨毅然たる態度」(8.0%),「⑦度量の広さ」(7.8%))との差がはっきり出ている。

図6 08年調査と97年調査との比較(選択率)グラフ

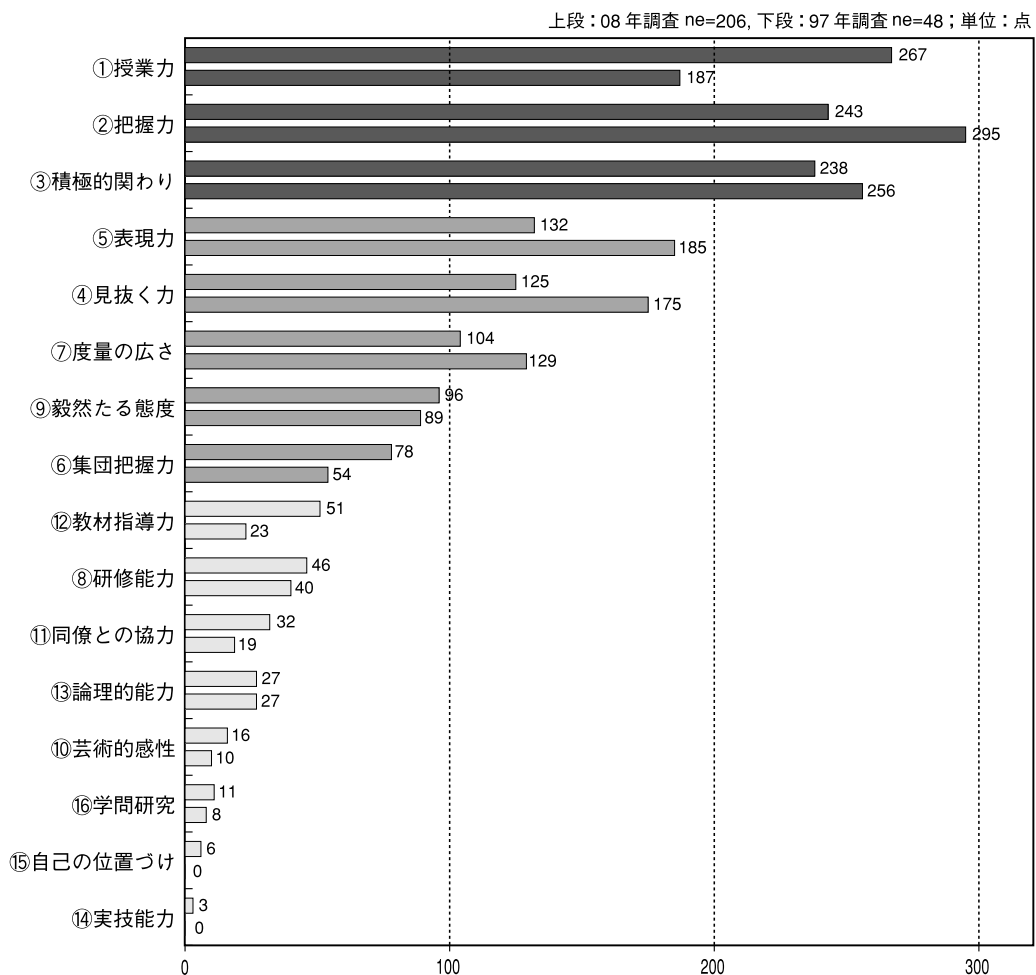


さらに選択率の第1位が、97年調査では「②把握力」(16.3%)であったものが、08年調査では「①授業力」(15.7%)にとってかわられている。紙幅の関係でここには載せていないが、第1位の選択順位についても、「①授業力」が97年調査で8.3%であったものが、08年調査で19.9%に倍増していることには、注目しなければならないだろう。(なお、206名を対象とした08年調査で第1位として選択されている項目は、順に「③積極的関わり」(59名28.6%)、「②把握力」(45名21.8%)そして「①授業力」(41名19.9%)となっている)。

この傾向は、重みづけの集計結果からも指摘できる。図7である。なお、この「重みづけ」の考察については、比較の意味を明確にするため、注記したように、対象者を共通に100名として考えた場合に換算し直して検討することとした。

97年調査の重みづけからみた場合、第1グループは「②把握力」(295)と「③積極的関わり」

図7 08年調査と97年調査との比較(重みづけ換算)グラフ



※ この「重みづけ」については、97年調査の対象者が48名、08年調査の対象者が206名という違いがあるため、「重みづけ」合計を、対象者を共通に100名として考えた場合に換算し直して、双方を比較している。

(256) の 2 項目で構成されているものの、08 年調査では、「①授業力」(267), 「②把握力」(243), 「③積極的関わり」(238) の 3 項目で構成されるようになっている。その点で、11 年前には第 1 グループに入っていなかった「①授業力」が重く指摘されているのは、繰り返し述べてきたように、今回の 08 年調査での注目されるポイントである。下位グループの項目で、「⑫教材指導力」の重みづけが、23 ポイントから、51 ポイントに増加しているのも、その傾向の表れと考えてよいであろう。

97 年調査の第 2 グループは、「①授業力」(187), 「⑤表現力」(185), 「④見抜く力」(175), 「⑦度量の広さ」(129) の 4 項目で構成されていたが、08 年調査では第 2 グループは「⑤表現力」(132), 「④見抜く力」(125), 「⑦度量の広さ」(104) の三つで構成されるようになり、「①授業力」が第 1 グループに吸収されるようになったのだ。下位項目なるが、「⑥集団把握力」は、97 年調査から 08 年調査にかけて、24 ポイント増加している。06 年調査から 08 年調査にかけては、先にみたように半減していたのだが、それでも 10 年前からみると「⑥集団把握力」が必要と考えられており、その認識のなかに社会的な動向を読みとることができ、興味深い。

学年進行および時期による変化から考察した、このような大学生のいづく教師に必要な力量観は、教師教育にどのような示唆を与えてくれているのであろうか。

今回の調査を通して、とりわけ、「①授業力」への注目が、高まっている点が明らかになった。教員養成期間である学生時代に想定している力量観と実際に教師になってからの力量観において、とくに「①授業力」の位置づけが教師になってから格段に高まることはすでに確認している⁴が、学生時代にその傾向が表れているのである。このことが指摘できる背景として考えられる要因として、以下の 3 点があげられよう。

(1) 学年が進行するにつれて、模擬授業や学校訪問などを通じて、授業に直接ふれる機会が増大し、授業実践そのものへの関心が高まってきたということが考えられる。しかし注意したいのは、95 年調査から 97 年調査の力量観の変化を見てみると、06 年調査と 08 年調査のような顕著な変化は認めることができないということである。つまり、この「①授業力」重視の力量観は最近の学生たちにより強く自覚され始めてきた項目といえる。

(2) その点でいえば、この「①授業力」重視の力量観は、08 年調査の大きな特徴といえる。考えられる背景は、「学力低下」問題に端を発する、国際学力調査の結果や「学力テスト」の実施といったマスコミから報道される教育に関する言説に、「ゆとり世代」として評された対象者たちが、敏感に反応した結果だと推察される。教師の力量観も、社会的動向によってつくり出されるものであり、社会的歴史的に規定された性格をもっているといえるのである。

(3) その一方で、子どもと教師の具体的関係から出発する関係性を基盤とする「③積極的関わり」「②把握力」といったもろもろの力量が、約 10 年を経ても変わらず重視されていることにも留意しなければならない。教師の子どもに対する熱意、教師と子どもとの親密な関係性が教師に求められている力量として捉えられ、教員養成期からすでに学生たちに身体化されているといえるのである。そのような力量観の一端に日本の教師文化の特徴をみることができよう。

伝統的な教師文化の歴史的な継承性に加えて、その時々⁵の社会的要請を意識するところに、教職志望学生の教師に必要な力量観が成立しているのであり、教師教育のあり方を相対化する視点として意識される必要があるだろう。

註

- 1, 2 ここで示した 16 の「教師として必要な力量」選択項目それ自体の研究課題についても、前号の「教師に必要な力量観」「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究：1995 年調査と 2006 年調査との比較から」『立教大学教育学科研究年報』第 51 号 2008 年 3 月, p.107 を参照されたい。
- 3 紙幅の関係で、06 年調査の集計表は省略している。ちなみに「①授業力」（全体の選択率 12.1%）については、第 1 位 (10.4%)、第 2 位 (9.4%)、第 3 位 (16.7%)、第 4 位 (9.4%)、第 5 位 (14.6%) と平均的に選択されている。
- 4 拙稿「『教師に必要な力量』観の変化とその構造」「教職に関する意識と力量の形成過程——養成段階から初任期への経験と意識」『立教大学教育学科研究年報』第 49 号 2006 年 1 月, pp.73-75。逆にいえば、養成期間中は、なぜ「③積極的関わり」「②把握力」が高く評価されるのが課題となる。

(前田一男)

Ⅵ. 理想の教師像と教職への不安

1. 2008 年調査回答者の記述状況

教職を志望する学生は、どのような教師を理想としているのだろうか。また、教職に対して、どのような不安を抱いているのだろうか。ここでは、アンケート調査への回答に基づき、教職課程および教育学科の3年生がいただく教職への理想と不安の特徴とともに、同一の対象者に行った06年調査との比較を行い、学年進行にともなう意識の変化について検討したい。また、約10年前の調査(97年調査)との比較を行うことで、時期による意識の違いについて検討する。

アンケートでは、設問10として理想の教師像、設問11では教職への不安について尋ね、自由に記述する形式で回答を得た。その記述内容を検討し、「理想の教師像」については7カテゴリーに、「教職への不安」については11カテゴリーに分類した。記述を分類した結果は表30と表31に示したとおりである。

記述状況をみると、回答者が理想とする教師像では、「②子どもとの関わり」に関するものが最も多く、ついで「①子ども理解・把握」のあり方に関するものと、「⑥性格・人間性・人物」といった教師自身のキャラクターに関するものがつづいている。これら三つにつづいて、教職の専門性にかかわる「④教育や教職への意識・専門性」と「③授業・学級経営・諸指導」がつづいている。

これに対して、教職への不安で、「③保護者や家庭・社会との関係」や教師の労働者性にかかわる「⑥教師の仕事・生活」に関する記述が多い。これに対して、子どもへの対応や接し方と関連する「①子ども理解・子どもとの関わり」や教職の専門性と関連する「②授業・学級経営・諸指導」は比較的少ない傾向にある。

表30 「理想の教師像」への記述状況

理想の教師像	2008 年 (n=206)
①子ども理解・把握	22.8%
②子どもとの関わり	49.0%
③授業・学級経営・諸指導	17.5%
④教育や教職への意識・専門性	18.0%
⑤保護者や家庭・社会との関係	0.5%
⑥性格・人間性・人物	20.4%
⑦特になし・わからない	1.0%
無回答・不明	11.7%

表31 「教職への不安」への記述状況

教職への不安	2008 年 (n=206)
①子ども理解・子どもとの関わり	15.5%
②授業・学級経営・諸指導	14.1%
③保護者や家庭・社会との関係	27.7%
④教育問題・子どもや学校の状況	7.3%
⑤教育行政・政策	4.9%
⑥教師の仕事・生活	26.2%
⑦適性・性格	10.2%
⑧教員採用	8.7%
⑨大学での教職教育・養成制度	1.0%
⑩その他	1.9%
⑪特になし	2.9%
無回答・不明	15.5%

2. 学年の進行による変化

「理想の教師像」や「教職への不安」にみられるこのような傾向は、学年の進行にともなって変化しているのだろうか。ここでは、06年調査と08年調査の両方に回答している者（共通回答者）96名の記述状況を比較し、この点について検討する。

(1) 学年の進行による「理想の教師像」の変化

表32は、06年調査と08年調査における「理想の教師像」への記述状況を示したものである。各項目の記述の割合については変化があるものの、その順位についての変化はみられず、学年が進んでも全体的な傾向としては変化していないといえる。

しかしながら、記述の割合に注目すると、学年の進行にともなって変化がみられるものもある。フィッシャーの正確確率検定の結果、有意な増加がみられた項目は「①子ども理解・把握」（片側p値0.0185）、「③授業・学級経営・諸指導」（片側p値0.0280）、「④教育や教職への意識・専門性」（片側p値0.0362）の三つ、逆に有意に減少しているのが「②子どもとの関わり」（片側p値0.0362）であった。

子どもへの対応や接し方に関連する「①子ども理解・把握」や「②子どもとの関わり」の合計は06年も08年も77.1ポイントであり、学年が進行しても変化はみられない。ただし、この2項目の中では、「①子ども理解・把握」が増加し、「②子どもとの関わり」が減少している点には注目したい。これは回答者の意識が、子どもへの具体的な対応や接し方から、それを支えるための子ども理解や把握のあり方に関心が移行していると捉えることができるかもしれない。

また、「③授業・学級経営・諸指導」、「④教育や教職への意識・専門性」に関する記述の指摘も増加していることから、子どもへの対応や接し方だけでなく、教師の仕事の専門的な事柄への意識が高まっていることがうかがえる。「③授業・学級経営・諸指導」では「分かりやすい授業ができる人」（08年29）、「（英語科志望なので）実践的な英語力を生徒に身に付けさせることが出来る」（08年139）など、とくに授業にかかわる記述が多い〔（ ）内の年号のあとの数字は回答者番号。以下同〕。また「④教育や教職への意識・専門性」では「生徒の良いところを伸ばしてあ

表32 学年の進行による「理想の教師像」の変化

理想の教師像 (学年進行による変化)	2006年 (n=96)	2008年 (n=96)	増減
①子ども理解・把握	15.6%	29.2%	+ 13.5 *
②子どもとの関わり	61.5%	47.9%	- 13.5 *
③授業・学級経営・諸指導	8.3%	18.8%	+ 10.4 *
④教育や教職への意識・専門性	10.4%	20.8%	+ 10.4 *
⑤保護者や家庭・社会との関係	1.0%	1.0%	0.0
⑥性格・人間性・人物	13.5%	22.9%	+ 9.4
⑦特になし・わからない	4.2%	2.1%	- 2.1
無回答・不明	15.6%	6.3%	- 9.4

* p<0.05

げられる教師」(08年205)のような子どもの成長・発達を支えたり個性を伸ばすという教師の役割についての記述が減少し、「教師の仕事を楽しく生きがいだと思える人」(08年15)、「責任をもって逃げ出さない教師」(08年124)など、教師としてのあり方や自覚に関する記述が増えている。このことは専門性の深化という点からみて興味深い点であり、その変化の要因についてはあらためて検討しなければならないだろう。

(2) 学年の進行による「教職への不安」の変化

他方、「教職への不安」には変化がみられるのだろうか。表33は、06年調査と08年調査における「教職への不安」への記述状況を示したものである。06年調査では4位であった「⑥教師の仕事・生活」が08年調査では1位に上昇しているなど、「理想の教師像」と異なり、各項目の順位が大きく変化している。

記述の割合についても変化がみられる。フィッシャーの正確確率検定の結果、子どもへの対応や接し方と関連する「①子ども理解・子どもとの関わり」が有意に減少している(片側p値0.0182)。理想の教師像において指摘した「②子どもとの関わり」が減少していることと同様の傾向がみられる。記述内容をみると、「児童になめられないか」(08年76)のように子どもに受容されるかどうかという点での減少が強く現れている。

これに対して、「②授業・学級経営・諸指導」(片側p値0.0152)と、「⑥教師の仕事・生活」(片側p値0.0022)で有意に増加している。「②授業・学級経営・諸指導」の内容をみると、「まず、その経験の少なさから、学習を教えるということに不安を感じます。子どもたちの実態をふまえながらテーマや題材を選び、検討していくことは教師の経験から培われていくものであるかもしれませんが、現時点でとても不安に思います」(08年66)のような「授業・学力」にかかわる記

表33 学年の進行による「教職への不安」の変化

教職への不安 (学年進行による変化)	2006年 (n=96)	2008年 (n=96)	増減
①子ども理解・子どもとの関わり	24.0%	11.5%	-12.5*
②授業・学級経営・諸指導	7.3%	18.8%	+11.5*
③保護者や家庭・社会との関係	25.0%	33.3%	+ 8.3
④教育問題・子どもや学校の状況	18.8%	8.3%	-10.4
⑤教育行政・政策	4.2%	4.2%	0.0
⑥教師の仕事・生活	15.6%	34.4%	+18.8**
⑦適性・性格	9.4%	11.5%	+ 2.1
⑧教員採用	8.3%	10.4%	+ 2.1
⑨大学での教職教育・養成制度	2.1%	2.1%	0.0
⑩その他	1.0%	3.1%	+ 2.1
⑪特になし	1.0%	1.0%	0.0
不明・無回答	14.6%	8.3%	- 6.3

* p<0.05、** p<0.01

述の増加がとくにみられ、「V. 教師に必要な力量観」と同じ傾向を確認することができる。このような傾向には、アンケートの半年後に教育実習をひかえていたことや、「学力低下」が社会問題化していることが反映しているのかもしれない。

「⑥教師の仕事・生活」では、「教材研究に時間を割くことが難しいほど、大量の雑務に追われている教師の現状」(08年201)にみられるような多忙や教師の仕事の大変さ、「(教師に)なったとしてプライベートな時間はどの程度確保できるのか」(08年208)にみられるような公私の区別などに関する不安が増えている傾向にある。3年生の後期に入り、就職活動を意識するなかで、教職や教師を労働や職業という観点から捉える意識が強まりつつあるのかもしれない。また、「同僚の先生と上手くコミュニケーションを取ることができるか」(08年80)のように同僚関係に関する不安も増加傾向にある。

3. 調査時期による違い

ところで、教職課程履修者の「理想の教師像」や「教職への不安」に関する意識は、調査の時期によって異なるのだろうか。そこで、約10年前に、同じ3年生を対象とした97年の調査と08年調査を比較して、時期による違いについて検討したい。

(1) 時期による「理想の教師像」の違い

表34は97年調査と08年調査の「理想の教師像」への記述状況を示したものである。ほとんどすべての項目で割合が減少しており、08年調査の回答者は理想の教師像への記述が少ない傾向がみられる。ただし、各項目の順位に変化はみられない。10年を経ても、教職課程履修者の「理想の教師像」の全体的な傾向に変化はないといえよう。また、フィッシャーの正確確率検定の結果、とくに「①子ども理解・把握」(片側p値0.0302)と「②子どもとの関わり」(片側p値0.0000)で有意な減少がみられた。ただし、記述の減少傾向や、この二つのカテゴリーにかかわる記述が延べ70ポイントを超えていることなどを考慮に入れば、子どもとの関係性を重視しているという傾向に変化はないといえよう。

表34 時期による「理想の教師像」の違い

理想の教師像 (時期による違い)	1997年 (n=48)	2008年 (n=206)	増減
①子ども理解・把握	37.5%	22.8%	-14.7*
②子どもとの関わり	72.9%	49.0%	-23.9**
③授業・学級経営・諸指導	12.5%	17.5%	+ 5.0
④教育や教職への意識・専門性	22.9%	18.0%	- 5.0
⑤保護者や家庭・社会との関係	6.3%	0.5%	- 5.8
⑥性格・人間性・人物	27.1%	20.4%	- 6.7
⑦特になし・わからない	2.1%	1.0%	- 1.1
無回答・不明	2.1%	11.7%	+ 9.6

* p<0.05, ** p<0.01

むしろ、注目したいのは、有意な差はみられないものの、全体的な減少傾向のなかで唯一「③授業・学級経営・諸指導」が若干増加している点である。先に指摘したように、08年調査における「③授業・学級経営・諸指導」の記述を見ると、授業に関する記述が多くを占めている。「V. 教師に必要な力量観」では、「授業力」の増加が、学年の進行のみならず、時代による違いとしても指摘されたが、ここでも同様の傾向をみることができる。その意味において、授業にかかわる意識の増加は、学年進行や養成教育のプロセスとともに、「学力問題」がクローズアップされ、「学力テスト」の結果に一喜一憂する社会の状況をも反映しているように思われる。

(2) 時期による「教職への不安」の違い

表 35 は、97 年調査と 08 年調査における「教職への不安」への記述状況を示したものである。97 年調査では 6 位であった「③保護者や家庭・社会との関係」が 08 年調査では 1 位に上昇しているなど、「理想の教師像」と異なり、各項目の順位が大きく変化している。

記述の割合についても変化がみられる。フィッシャーの正確確率検定の結果によれば、「①子ども理解・子どもとの関わり」(片側 p 値 0.0128)と、「④教育問題・子どもや学校の状況」(片側 p 値 0.0081)が有意に減少し、逆に「③保護者や家庭・社会との関係」(片側 p 値 0.0001)で有意に増加している。

減少している「①子ども理解・子どもとの関わり」についていえば、先に指摘した時期による「理想の教師像」の変化でも「①子ども理解・把握」「②子どもとの関わり」という子どもとの関係にかかわる二つの項目でみられた減少と同じ傾向がみられる。この点にかかわって、次のようなことを想起せずにはいられない。まず、97 年調査の数カ月前に神戸連続児童殺傷事件の容疑者として中学生が逮捕され、これをきっかけに「心の教育」のあり方が問われるようになったこ

表 35 時期による「教職への不安」の違い

教職への不安 (時期による違い)	1997 年 (n=48)	2008 年 (n=206)	増減
①子ども理解・子どもとの関わり	31.3%	15.5%	-15.7*
②授業・学級経営・諸指導	20.8%	14.1%	- 6.8
③保護者や家庭・社会との関係	4.2%	27.7%	+23.5**
④教育問題・子どもや学校の状況	20.8%	7.3%	-13.6**
⑤教育行政・政策	0.0%	4.9%	+ 4.9
⑥教師の仕事・生活	29.2%	26.2%	- 3.0
⑦適性・性格	18.8%	10.2%	- 8.6
⑧教員採用	2.1%	8.7%	+ 6.7
⑨大学での教職教育・養成制度	0.0%	1.0%	+ 1.0
⑩その他	6.3%	1.9%	- 4.3
⑪特になし	2.1%	2.9%	+ 0.8
不明・無回答	8.3%	15.5%	+ 7.2

* p<0.05、** p<0.01

とである¹。また、97年調査時には、いじめ問題がメディアで取りあげられることも多く、前年の96年1月末にはいじめが原因とみられる中学生の自殺が相次いだことを受けて、当時の奥田文部大臣が（「かけがえのない子どもの命を守るために」という）緊急アピールを発する状況にあった²。さらに、当時は不登校児童・生徒が急激に増加しているとも報じられていた³。このようなメディアによる報道が、97年の回答者たちに、子どもの理解や把握、子どもとのかかわり方を強く意識させたことも考えられる。しかし、近年では、少年犯罪やいじめの報道は減少し、これに対して「モンスター・ペアレンツ」に象徴されるように保護者を批判、問題視する報道がみられるようになった⁴。「③保護者や家庭・社会との関係」が増加し、そのほとんどが保護者に言及していたことや、「④教育問題・子どもや学校の状況」が減少していることは、これを反映しているともいえよう。

このように、「理想の教師像」や「教職への不安」には、時代によって意識の重点に違いがある。しかし、その意識のあり方にはメディアの影響がうかがえるという点で、97年調査と08年調査には共通点があるといえよう。メディアの影響は、学年の進行にともなう「教職への不安」の変化からも推測される。このことは、制度とは異なる次元での養成教育の課題を提起しているといえるのではないだろうか。

註

- 1 中央教育審議会に「幼児期からの心の教育の在り方について」が諮問されたのは1997年8月のことであった。当時の新聞では、「小杉隆文相は四日、中央教育審議会（有馬朗人会長）に対して『幼児期からの心の教育のあり方』について諮問した。中学生が容疑者となった神戸市の小学生殺傷事件を受けた緊急の諮問」であると報じられている（『心の教育』を諮問 小杉文相、中教審に）『朝日新聞』（朝刊）1997年8月5日付）。
- 2 「奥田文相がいじめ防止を緊急アピール 中学生の自殺続きで」『朝日新聞』（夕刊）1996年1月30日付。
- 3 たとえば、「不登校急増、9万4000人 中学は61人に1人 昨年度の小中学校」『朝日新聞』（朝刊）1997年8月9日付。
- 4 朝日新聞のデータベース（聞蔵Ⅱ）によれば、「モンスター・ペアレント（モンスター・ペアレンツ）」という呼称が報道で用いられるようになったのは、2007年頃からである（初出は「問題ある親、教委が対応 警察OBらとチーム 教育再生会議第2次報告案」『朝日新聞』（朝刊）2007年5月25日付、また、2007年2月1日には、NHK「クローズアップ現代」において「要求する親 問われる教師」というテーマの番組が放送されている）。ただし、保護者の要求する無理難題については、2005年には新聞報道が確認できる（たとえば、「保護者の「無理難題」 受験のため1カ月休みを・全学級担任案…」『朝日新聞』（朝刊）2005年6月26日付）。

（大島 宏）

Ⅶ. まとめと今後の課題

今回の対象者が1年生であった前回の2006年に実施したアンケート調査を通して確認できたことは、教職課程の学生の自己認識、教職観の特徴とその変化、教師に必要な力量観、また、理想の教師像と教職への不安など、それぞれの観点を通じて基本的な枠組みともいえるべき特徴が、大学の入学時点ですでに形成されていたということ、そして、約10年前に実施した同じ1年生を対象とする1995年調査のそれとも共通する傾向をもっているということであった。詳しくは別稿に譲るが、大学に入学して教職をめざそうとする学生、あるいは教育学科に入学してくる学生は、約10年を経ても教育観、教職観の基本的な枠組みには共通するものがあったのである¹。

それらをふまえて、今回の08年調査が実施された。その目的は、対象者が3年生になり、しかも4年生での教育実習の経験がまだの段階で、06年調査の大学1年生で抽出した教育観、教職への意識、教職のイメージなどが、学年の進行によって、その後どのように変化しているのかを考察することであった。また、同じ3年生という時期の比較を、08年調査と約10年前の97年調査を用いながら明らかにし、その意味を検討することでもあった。たしかに、時代背景や教育を取り巻く環境の違い、教員採用試験の難易度の影響などに変化はあるものの、大学生の教育観や教職観の形成過程を、養成期間の節目となる時期ごとに追跡してみることや、さらにそれを時期によって比較してみることは、一私立大学の事例でありながらも、学生の視点から教師教育のあり方を相対化し、示唆を獲得しようとするひとつの方法であった。

具体的には、「Ⅱ. 大学生活への自己評価」では、学業に真面目に取り組み、積極的にボランティア活動に参加する学生の姿があった。97年調査との比較においても、自らの人間的成長を願い、人間関係を学ぶという意味においては、力点による違いはあるものの両調査ともに共通する傾向をもっていた。「Ⅲ. 教職課程の学生の自己認識」でも、06年調査の大学1年生の段階では、責任感が強く勤勉だと自覚しつつも、十分に指導力があるとは必ずしも思っていないという自己認識をもっていた者が、08年調査の大学3年生では、責任感・勤勉についての自己肯定観が強まり、指導力についても肯定的傾向にシフトしていた。「Ⅳ. 教職観の特徴とその変化」では、教職観の14のイメージのうち、肯定的イメージとして最も高いのは「①教師という仕事は人間的接触が大きい」であり、否定的イメージとして最も高いのは「⑧児童や生徒の問題についての責任が重すぎる」であった。注目したいのは、これは97年調査・06年調査・08年調査に一貫して共通する顕著な特徴であったことである。また学年進行によって、教職を肯定的・否定的といった両側面から捉えられるようになり、教職観の特性が明らかにされてくるようになっている。「Ⅴ. 教師に必要な力量観」では、子どもと教師の具体的関係から出発する「③子どもに積極的に関わっていく態度や熱意」、「②子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握する力」といった力量が、08年調査・97年調査ともに重視されていた。ただ06年調査よりも、また97年調査と比較して、顕著に「①わかりやすく授業を展開していく力」への注目が高まっている点が明らかになった。この授業力への評価は教師になってから格段に高まることはすでに確認していたが、学生時代からすでにその傾向が表れ始めたのは、「学力低下」問題に端を発するマスコミから報道される教育に関する言説に、対象者たちが敏感に反応した結果だと推察される。このことは、「Ⅵ. 理想の教師像と教職への不安」において、理想の教師像として「③授業・学級経営・諸指導」へのイメージが強化されている点において確認できる。また、理想の教師像や教職への

不安がそれぞれの時期ごとの教育問題へのメディアによる報道によって影響を受けていることがうかがえた。

以上、共同研究で明らかにしてきたように、今回の調査結果からも、教職志望の大学生のもつ教育観・教職観には、歴史的に構築されてきた日本の教師文化を継承し、教えるという技術的側面よりは子どもとの親密性を重視し、また子どもとのかかわりを大切にする熱意ある姿勢を求める基本的な性質が随所に認められた。そして確認しておきたいことは、基本的にその性質が、教員養成期からすでに学生たちに身体化されていることである。

ただその一方で、教育観・教職観は、歴史的社会的な条件から規定されており、「いじめ」「学級崩壊」「学力低下論」などその時々々の教育に関する言説の影響を受けながら形成されているということも明らかにされた。この点も留意しておきたい性格である。

そのような大学生の教育観・教職意識の形成過程を通して、教師教育のあり方を再考しようとするとき、どのような課題が設定できるのかという問いに対しては、以下のように仮説的に述べておきたい。従来の教師文化に支えられ継承されてきた教育観・教職観と、社会の動向やマスコミに影響を受けた教育観・教職観との二つの性格をもつ教育観・教職観をどのように意識化させ、いかに自覚化させていくか、という課題が浮上しているように思われる。つまり、教職にとっての原理的で制度的な課題を追求しつつ、そのような原理や制度とは異なる次元で養成教育がすでに条件づけられているということを対象化しながら、教師教育に対する基本的な目標やそこから導き出されたカリキュラム上の工夫を具現化していくことが求められているのである。

さらに、前者の教育観・教職観にしても、教師と子どもとの親密な人間関係を求め、そのために子どもに対する教師の熱意や積極的なかかわりを意識化し、それゆえに責任が重大だと捉える見方が伝統的な教師文化として根づいているとすれば、またそのような教師の精神性が今日の教育問題になんらかの関連があるとすれば、大学における教育観・教職観の形成過程のなかで、自らの教育観・教職観を相対化させるために、養成教育がいつ、どのような機会を活用して、いかに揺さぶりをかけることができるのか、この点も教師教育のあり方として課題化される必要があるだろう。

最後に、今後の課題として、つぎの三つをあげておきたい。

第一に、「Ⅰ. 研究の目的と概要」でも述べたように、引き続き卒業間際（2010年3月あたり）の段階で、同一対象者に対して、養成期間での最後の追跡調査を実施することである。08年調査以降、教育実習を経験して教師の仕事についての理解は深まったはずであり、採用試験の受験機会によって教職という仕事についてあらためて自らに問いかけているはずである。そのような経験を経て大学生活を終えようとしている対象者たちが、どのような教育観・教職観をあらたに形成し、教師イメージをもつに至っているのか、それらの形成過程を追跡していくことである。同一年度に入学した大学生の1年次、3年次、そして卒業間際の4年次という3次にわたる追跡調査が実現することによって、この研究課題へのアプローチが可能となると考えるからである。

第二に、途中で教職につくことを諦めたり、教職課程を放棄したりした学生について、その理由やその後の進路について調査することである。08年調査においても教職課程を中断したと思われる学生も含めてアンケート調査を実施したが、その回収率が著しく低かったため、検討の素材とはしなかった。大学生活を終える段階になって、再度可能な範囲でアンケート調査を実施したい。教職能力の高度化が要請されている現在、教師という職業選択を諦める背景や要因につい

での検討が求められているからである。

第三に、卒業して教職に就いた数年後に再度アンケート調査を実施するとともに、回答者のなかから数名に面接調査を試み、初任期時点での養成教育の意味を振り返ってもらうことを課題としている。アンケート調査の実施はさらなる困難が予想され高い回収率が期待できないため、量的調査ではなくライフコースとしての視点を生かした質的調査の観点から面接調査を実施したい。新卒者が激増している昨今の教育界のなかで、卒業生が初任期にどのような課題を抱えているのか、とくに対象者のなかには、小学校教員でいえば4年生のときに東京教師養成塾などに入塾した学生が含まれており、その他の卒業生と比べてどんな初任期の過ごし方をしているのかなどを検証してみることは、大学4年生の教職プログラムを考えるにあたって反省的な観点の提供が期待できると思われるからである。

*本論文は、日本教師教育学会第19回研究大会(弘前大学 2009年10月3日)において、「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究(2)」(発表者 前田一男, 宮下佳子, 油井原均, 長谷川慶子, 大島宏)と題して行った共同研究発表を、発展させたものである。

なお、本研究を進めるにあたり、2008年度立教大学学術推進特別重点資金(立教SFR)「教師志望学生の教職観の形成過程に関する追跡調査研究—立教大学を事例として—」から研究費が支給され、研究を進めることができた。

註

- 1 前田一男 他「大学生の教育観・教職観の形成過程に関する追跡調査研究:1995年調査と2006年調査との比較から」『立教大学教育学科研究年報』第51号 2008年3月, pp.79-123.

【謝辞】

今回のアンケート調査を実施するにあたって、貴重なガイダンスや授業時間を割いて協力していただいた教職課程および教育学科の授業担当者の方々に、心から感謝申し上げたい。また回答に協力してもらった学生諸君にも御礼を申し上げたい。

(前田一男)