

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(3)

2010年調査と1999年調査・2008年調査との比較から

A follow-up survey on how the undergraduates Process form their view on teaching and teaching profession whereby seniors acquire attitudes towards the teaching profession (III)

前田一男・宮下佳子・佐藤 良・油井原 均・長谷川慶子・大島 宏
MAEDA, Kazuo MIYASHITA, Yoshiko SATO, Ryo 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、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ることで、その形成過程の特質を明らかにし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、入学時、3年次後期、4年次卒業間際の3回にわたってアンケート調査を実施した。今回の論文では、卒業間際の4年次後期になった段階(2010年2月～3月)での調査結果を分析する。教育実習や採用試験を経て、卒業時、対象者はどのような教育観・教職観をもっているのだろうか、それは大学生活のなかでどのように形成されてきたのであろうか。

集計結果は、まず大学生生活への自己評価、教育実習の経験、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六つの観点から分析される。さらに対象者が3年次の段階で実施した2008年の調査結果、およびほぼ同じ形式と内容とで実施した1999年の調査結果を比較検討することによって、学年進行および時期による教育観・教職観の変化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、一私立大学の教職課程でありながらも、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ること、と同時に、今日的な教育言説、とくに対象者たちが属する「ゆとり世代」や「学力低下」といった言説に相応に影響されていることが明らかになった。これらの知見が蓄積されることは、政策動向とは別の次元で、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なるであろう。

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、学力低下論、教師文化

I. 研究の目的と概要

1. 研究の目的

今日、教師教育をめぐる環境は、大きく変化しつつある。大学政策全般は、大学教育の質保証が主張されつつ、基本的には規制緩和政策を受けた自由競争の動向にある。しかし唯一例外なのが、教員養成政策である。

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」、東京都教育委員会からの「小学校教員養成課程のカリキュラムについて」の通知、教員免許更新講習の実施、中央教育審議会「教員の資質能力の向上方策について」の答申など、国と自治体とを問わず、次つぎと「教職の高度化・専門化」に向けて「実践的指導力」を高める施策が進められている。

他方、団塊の世代の大量退職や学級定員の削減を受け都市部での採用枠が広がりつつある。そのような需給関係のなかで、小学校1種免許状が取得できる大学数は年々増加し、東京都内に限っても2012年度には37校を数えるに至っている。その意味で、教師教育の現状は、大学政策全般が規制緩和政策の延長線上にあり、さらに教員の採用状況が緩和されている状況の下で、養成・研修システムが制度的に「強化」されているという、不安定な二重構造の中に置かれている。2012年12月に自由民主党政権が復活したが、教員養成が重要な政策課題にされることに変わりはないだろう。

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。いじめ問題、体罰問題、それについての自治体の首長からの発言をマスコミが積極的に取り上げ、それらの報道から教師についての言説がつくられ世論に影響しているとするれば、今日、専門職としての教師に対して、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。

こうした環境のなかで、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形成していくのであろうか。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の教育観、教職への意識、教職イメージあるいは専門的力量的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目的としている。

具体的には、立教大学において教職をめざす学生を対象とし、教職課程への登録を終えたばかりの1年次の段階、次年度の教育実習の手続きを取らなければならない3年次後期の段階、さらに教育実習や採用試験や就職活動の経験を経た卒業間際の4年次の段階、この三つのポイントにおいてアンケート調査を実施し、同一対象者への追跡調査によって、先の目的にアプローチしようとするものである。今回は、卒業間際の4年次を中心に検討することになる。

立教大学という一私立大学の事例にとどまるものの、同一対象者による継続調査は、独自性をもつものであり、この成果によって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かぎ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質保証に向けての改善方針を得るための基礎研究になると考えられる。

なお、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10日）および「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」（『立教大学教育学科研究年報』第53号 2010年3月20日）の続編にあたる共同研究である¹。

2. 研究の方法

(1) 2010年2月～3月にかけて実施した3年生への「教育観・教職観に関するアンケート調査（継続者用）」²の集計結果を、①大学生活への自己評価、②教育実習の体験、③教職課程の学生の自己認識、④教職観の特徴とその変化、⑤教師に必要な力量観、⑥教職への理想と不安といった六つの観点から分析する。

(2) その際、すでに3年次の2008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後述するが、2008年調査（以下、08年調査と略称）と2010年調査（以下、10年調査と略称）の双方ともに回答した38名を抽出して比較することとした。教職課程を途中で辞めていく学生も多いことから、また熱心な学生がアンケートに答えていることも考えられ、当然そのような限定的な学生が上級学年になっているとすれば、比較するうえでのバイアスを可能なかぎり除くようにしなければならない。そのような「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³。

(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。4年生を対象とした2010年調査に対応するのは、1999年調査（以下、99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年を経て同じ卒業間際の4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2010年までの追跡調査を第Ⅱ期とした。今回は、99年調査（第Ⅰ期第3次調査）100名、10年調査（第Ⅱ期第

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 （312名）	06年調査 （374名）
第2次調査 （3年生対象）	97年調査 （113名）	08年調査 （206名・1次調査と共通96名）
第3次調査 （4年生対象）	99年調査 （100名）	10年調査 （75名・2次調査と共通38名）

3次調査) 75名および、10年調査と共通に回答している08年調査(第Ⅱ期第2次調査)の38名が分析対象者となる。

3. アンケートの質問構成(2010年3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1~24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7枚セットである。

- (1) フェイスシート(性別・所属学部・学年・セミナー参加の有無・採用試験の結果・卒業後の進路予定)(設問1~6)
- (2) 教育実習の経験(学校種別・教科・指導教員について・児童生徒について・自己評価・教師志望の変化)(設問7~12)
- (3) 大学時代の経験(授業関係・サークル活動・ボランティア・交遊など、影響を受けたメディア)(設問13~15)
- (4) 大学の授業についての評価(全学共通カリキュラム・専門科目・講座関連科目)(設問16)
- (5) 自己に関する認識, 自己評価(責任感・研究心・指導力・社会性・子どもへの好意的感情, 変化した自己評価項目)(設問17)
- (6) 教師・教職へのイメージ, 志望度・魅力度(教師に対する14項目のイメージの程度, 教職への志望度・魅力度, および入学時からの変化とその理由)(設問18~19)
- (7) 教職に向けての理想と不安(憧れや理想の教師像, 教職に就くに当たっての気がかり, 不安)(設問20~21)
- (8) 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22)
- (9) 教職関連科目として強化する必要があるもの, 教員養成教育への要望(設問23~24)

4. 調査の実施状況と回答者のプロフィール

2010年3月下旬, 教職課程および教育学科の事務室において教員免許上関係の書類を配布すると同時に, 返信用封筒を同封した形でアンケート調査用紙を配布した。その点では, 初等教育課程および教職課程を履修しているほぼ全員に配布できたことになる。

今回の10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。10年調査対象者(75名)の教職課程履修者に占める割合は11.5%にあたる。そのうち, 10年調査と08年調査の共通回答者は38名で, 教職課程履修者に占める割合は5.8%にあたる。回収率が低く, また学部学科も文学部と初等教育課程に偏りがあるので, 今回の調査結果も慎重に解釈すべきで, 教職意識についての仮説的な傾向を指摘するものにとどまるかもしれない。

なお, このうち初等教育課程の対象者のうちで, 自治体が主催する講座・セミナー(東京教師養成塾など)に参加した対象者は4名いる。東京都・東京教師養成塾2名, 千葉県・ちばたまごプロジェクト1名, 神奈川県・かながわティーチャーズカレッジ1名である。

なお, 99年調査対象者(100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：人数、()内は各調査項目ごとの構成比)

	99年調査	08年調査	10年調査	08年10年 共通回答者	
回答者数	100	223	75	38	
学年	1年次生	- (- %)	- (- %)	- (- %)	- (- %)
	2年次生	- (- %)	- (- %)	- (- %)	- (- %)
	3年次生	96 (85.0%)	206 (94.2%)	- (- %)	- (- %)
	4年次生以上*	17 (15.0%)	3 (1.4%)	75 (100.0%)	38 (100.0%)
	その他**	0 (0.0%)	13 (5.8%)	0 (- %)	0 (- %)
	不明	0 (0.0%)	1 (0.2%)	0 (- %)	0 (- %)
	所属学部	文学部	78 (69.0%)	146 (65.5%)	55 (73.3%)
うち教育学科		31 (27.4%)	88 (39.5%)	32 (42.7%)	22 (57.9%)
経済学部		5 (4.4%)	12 (5.4%)	3 (4.0%)	1 (2.6%)
理学部		11 (9.7%)	31 (13.9%)	11 (14.7%)	3 (7.8%)
社会学部		10 (8.9%)	6 (2.7%)	1 (1.3%)	0 (- %)
法学部		6 (5.3%)	8 (3.6%)	1 (1.3%)	1 (2.6%)
経営学部		0 (- %)	0 (- %)	0 (- %)	0 (- %)
観光学部		0 (- %)	3 (1.3%)	1 (1.3%)	0 (- %)
コミュニティー福祉学部		0 (- %)	6 (2.7%)	3 (4.0%)	0 (- %)
現代心理学部		0 (- %)	1 (0.4%)	0 (- %)	0 (- %)
その他***		3 (2.7%)	10 (4.5%)	0 (- %)	0 (- %)
不明		0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (- %)	0 (- %)
性別	男性	34 (30.1%)	87 (39.0%)	27 (36.0%)	13 (34.2%)
	女性	79 (69.9%)	135 (60.5%)	48 (64.0%)	25 (65.8%)
	不明	0 (0.0%)	1 (0.5%)	0 (- %)	0 (- %)

注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

注2) 99年調査とは、1995年4月入学者が4年生の卒業間際に行った調査である。

注3) 08年調査とは、2006年4月入学者が3年生に行った調査である。

注4) 10年調査とは、2006年4月入学者が4年生の卒業間際に行った調査である。

注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、4年生はまだいないため、ここでは省略した。

5. 立教大学の教員養成の概要と教育実習

(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とも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年次の所属学部は、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（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取得することが、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：人数)

	1999 年度	2008 年度	2010 年度
1 年次生	228 (うち教育学科 8 人)	547 (うち教育学科 8 人)	560 (うち教育学科 29 人)
2 年次生	275 (うち教育学科 11 人)	507 (うち教育学科 24 人)	548 (うち教育学科 17 人)
3 年次生	362 (うち教育学科 52 人)	658 (うち教育学科 87 人)	652 (うち教育学科 70 人)
4 年次生	407 (うち教育学科 52 人)	573 (うち教育学科 61 人)	650 (うち教育学科 92 人)
大学院生および科目等履修生	57	80	75
合 計	1,329	2,365	2,485

注 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

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

注 3) 99 年調査対象者 (100 名) が教職課程履修者 (当該・学年) に占める割合は 24.6%にあたる。

注 4) 08 年調査対象者 (75 名) が教職課程履修者 (当該・学年) に占める割合は 11.5%にあたる。

注 5) 08 年調査と 10 年調査の共通回答者 (38 名) が教職課程履修者 (当該・学年) に占める割合は 5.8%にあたる。

表 4 教職課程 4 年次生の所属学部

(単位：人数)

	1999 年度	2008 年度	2010 年度
文学部	249	266	303
経済学部	36	60	67
理学部	65	109	120
社会学部	21	45	41
法学部	36	40	44
経営学部	-	-	7
観光学部	-	11	23
コミュニティ福祉学部	-	42	32
現代心理学部	-	-	13

注 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

注 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，4 年生はまだいないため，ここでは省略した。

(2) 教育実習の概要

4 年次の教員養成プログラムで最も重視されるのが，教育実習である。その対象者が教育実習を行った実習校について，以下「①設置者」「②所在地」「③学校種別」「④担当教科」「⑤実習期間」については表 5 にまとめた。教育実習の経験についての分析については，後述される。

表5 教育実習校の設置者・学校種別・教科・期間

人(%)

	分類項目	2010年 n = 75 (初等 n = 26, 教職 n = 49)	1999年 n = 100 (初等 n = 19, 教職 n = 81)
① 設置者	1 国立 2 公立 3 私立	1 (1.3) 51 (68.0) 23 (30.7)	1 (1.0) 68 (68.0) 31 (31.0)
② 実習校所在地	1 東京 2 神奈川 3 埼玉 4 千葉 5 その他	調査項目なし	46 (46.0) 10 (10.0) 13 (13.0) 9 (9.0) 22 (22.0)
③ 学校種別	1 小学校 2 中学校 3 高校 4 中高一貫校 5 その他	26 (37.4) 14 (18.7) 17 (22.7) 18 (24.0) 0 (0.0)	19 (19.0) 25 (25.0) 45 (45.0) 9 (9.0) 2 (2.0)
④ 担当教科	1 小学校全科 2 国語 3 社会(地歴, 公民) 4 数学 5 理科 6 英語 7 福祉 8 商業 9 宗教 10 その他	26 (37.4) 6 (8.0) 22 (29.3) 2 (2.7) 9 (12.0) 9 (12.0) 1 (0.0) 0 (1.3) 0 (0.0) 0 (0.0)	19 (19.0) 13 (13.0) 29 (29.0) 3 (3.0) 6 (6.0) 19 (19.0) 0 (0.0) 0 (0.0) 4 (4.0) 7 (7.0)
⑤ 実習期間	1 前期 2 後期 3 その他 4 不明	50 (66.7) 21 (28.0) 2 (2.7) 2 (2.7)	調査項目なし

(3) 4年生の課程修了状況・採用試験状況・就職進路状況

中高の教職課程の過去4年間の平均課程修了率は約42%（最高43.7%・最低39.4%）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=卒業率は平均88%である。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50~75%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、正規合格者が必ずしも多くなく、年度によっては期限付き合格者が多い。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。

当該年度の採用試験を受験した者は、43名(57.3%)、受験していない者が32(42.7%)、その受験状況や結果および進路状況は以下の表6、表7のとおりである。

表6 採用試験状況

設問5(2) 採用試験の受験状況と結果の状況	受験状況	1. 正規合格	2. 期限付など	3. 不合格	不明	全 体
① 公立小学校	1. 受験	13 (56.5%)	2 (8.7%)	7 (30.4%)	1 (4.3%)	23 (100.0%)
② 公立中学校	1. 受験	1 (16.7%)	0 (0.0%)	5 (83.3%)	0 (0.0%)	6 (100.0%)
③ 公立高等学校	1. 受験	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (100.0%)	0 (0.0%)	4 (100.0%)
④ 公立中学・高等学校共通	1. 受験	0 (0.0%)	1 (20.0%)	4 (80.0%)	0 (0.0%)	5 (100.0%)
⑤ 私立小学校が単独実施	1. 受験	2 (50.0%)	0 (0.0%)	2 (50.0%)	0 (0.0%)	4 (100.0%)
⑥ 私立中高一貫校が単独実施	1. 受験	4 (40.0%)	1 (10.0%)	5 (50.0%)	0 (0.0%)	10 (100.0%)
⑦ 私立中学校が単独実施	1. 受験	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)
⑧ 私立高等学校が単独実施	1. 受験	1 (14.3%)	2 (28.6%)	4 (57.1%)	0 (0.0%)	7 (100.0%)
⑨ 私学教員適性検査の受験 ・私学協会への登録	1. 受験	3 (23.1%)	1 (7.7%)	2 (15.4%)	7 (53.8%)	13 (100.0%)
⑩ その他 (縁故などによる採用面接など)	1. 受験	3 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (100.0%)

表7 卒業後の進路予定

卒業後の 進路	1. 教職につくことが決定している（採用校が決定した）	22 (29.3%)
	2. 現在、採用の連絡を待っている	0 (0.0%)
	3. 教員採用試験のための勉強に専念して再度受験したい	2 (2.7%)
	4. 非常勤講師や臨時採用教員などをしながら、採用試験を再度受験したい	7 (9.3%)
	5. 大学院などに進学して勉強したのち、採用試験を再度受験したい	12 (16.0%)
	6. 教職以外の職業につくが、機会があれば再度受験したい	9 (12.0%)
	7. 教職にはつかず、それ以外の進路に進む	20 (26.7%)
	8. その他	3 (4.0%)
	合 計	75 (100.0%)

註

- 1 先行業績については、「大学生の教師観・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10日）pp.84～85を参照されたい。
- 2（継続者用）という名称は、別に（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。06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。

- 3 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、38人以外に同一対象者が含まれている可能性もある。
- 4 さらに2012年度入学生から115名から100名に減員された。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

教職課程を履修し教員免許状を取得した学生は、卒業を間際にして、自らの大学生活をいかに評価しているのだろうか。教育観・教職観を考える条件として、対象者が評価する大学生活の評価とその特徴をみておきたい。2010年3月に実施したアンケート調査への回答結果を整理するとともに、同一対象者に行った08年調査(3年次)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も検討したい。さらに約10年前に実施した調査(99年調査)との比較を行うことで、時期による評価の違いについてもあわせて検討したい。アンケート調査項目の設問13, 14に対応する。必要に応じて、典型的と判断できる自由記述も記しておきたい。

1. 2010年調査の概要

まず10年調査の概要をみてみよう。質問は、「大学生活の中で、あなたはつぎのことがらにどのように取り組んできましたか」(設問13)という内容で、一つを選択してもらう形式であった。それをまとめたのが、表8である。

「4. 大いに打ち込んできた」のなかでは「⑥交遊関係」(58.7%)が最も高く、ついで「③サークル活動」(50.7%)と「アルバイト」(50.7%)が続く。勉学関係は大学の授業では「大いに」と「やや」を足せば84%に達し、大学の授業外でも、60.8%になっている。ボランティア活動も「大いに」と「やや」で43.1%と半数近くが取り組んでいる。就職活動は、教職志望の学生が比較的多いからであろうか突出した項目はない。友人、先輩後輩、異性、アルバイト先などの日常的な人間関係を大切にしながら、大学の勉学を中心にしながらも、さまざまな課外活動やボランティア活動に参加しつつ、サークル活動やアルバイトと両立させようとしている学生像が浮かんでくる。

具体的にその記述内容を見ていこう。

「①大学の授業に関係した勉強」では、それぞれの所属する学科の科目名のほかに「卒業論文」(5)、「卒論準備のための史料探索」(106)、「ゼミにおける卒論の研究」(108)、「労働経済(卒論のテーマ：若年雇用と教育)」(130)といったように、卒業論文やゼミ論文をあげている回答者が多い。

「②大学の授業以外の勉強」では、圧倒的にTOEIC、英検、保育士、調理師、ホームヘルパーなどの資格試験や公務員試験、教員採用試験の準備が多い。

「③サークル活動」ではスポーツサークル、文化部など所属するサークル名が記されている。教育学科の回答者には、学校現場のサポーターとなる団体名も複数名があげている。

「④ボランティアおよび地域活動」では、小学校・中学校での学習支援、学級サポート、プール指導補助、宿泊行事や野外教育でのボランティア、フィリピンでの海外ボランティア、障害児施設でのボランティア、戦争展準備や博物館案内、少林寺拳法指導、地域の清掃活動と多彩である。

「⑤アルバイト」では、塾講師と家庭教師、飲食店・コンビニなどでの接客業が多い。

これらの経験のなかで、とくに意味のある経験をたずねている。その結果が表9である。ここでは、「③サークル」(34.7%)がとくに数値が高くなっており、続いて「①大学の授業」(18.7%)、「⑤アルバイト」(18.7%)、「⑥交遊関係」(17.3%)、「⑤ボランティア」(13.3%)、「②授業以外の

表8 大学生活での取り組み

人数 (%)

設問 13 (1) 大学時代の取り組み	4. 大いに打ち 込んだ	3. やや打ち込 んだ	2. あまり打ち込 んでこなかった	1. まったく打ち こんでこなかった	合 計
①大学の授業に関係した勉強	27 (36.0)	36 (48.0)	10 (13.3)	2 (2.7)	75 (100.0)
②大学の授業以外の勉強	17 (23.0)	28 (37.8)	19 (25.7)	10 (13.5)	74 (100.0)
③サークル活動	37 (50.7)	15 (20.5)	6 (8.2)	15 (20.5)	73 (100.0)
④ボランティアおよび地域活動	12 (16.7)	19 (26.4)	17 (23.6)	24 (33.3)	72 (100.0)
⑤アルバイト	38 (50.7)	22 (29.3)	13 (17.3)	2 (2.7)	75 (100.0)
⑥交遊関係	44 (58.7)	23 (30.7)	6 (8.0)	2 (2.7)	75 (100.0)
⑦就職活動	20 (26.7)	22 (29.3)	15 (20.0)	18 (24.0)	75 (100.0)

※②③④ 無回答者を除く

勉強」(12.0%)が比較的僅差で続いている。

このうち最も指摘の多かった「⑤サークル」についての記述を紹介しておく、「執行部として1年間サークルを運営し、全体をまとめ、動かしていくことやコミュニケーション能力などたくさんを学んだ」(17)、「大学生活の中で、ほとんどの時間を費やしたため。部員だけでなく、他大学との交流もさかんで自身の視野、考え方なども広がったため」(26)、「たくさんの人がいる中で幹部を経験しましたが皆価値観が異なるのだということ。またその状態からひとつの

団体を作り上げる難しさと楽しさを知ったので」(112)、「女子主将を務め、苦しくて、どん底を味わったこともありました。勝負を争う‘競技’としても、一選手として崖っぷちを味わいました。そこから這い上がり、結果を残したことは、私の人生に大きなインパクトを与えてくれました」(132)、「サークルを通して大切な仲間ができたから」(135)、「大変ではあったものの、部活動との両立に全力を注ぐことが出来たから(文武両道)」(136)といったものがある。

表9 とくに意味ある経験

人数 (%)

	10年調査
①大学の授業	14 (18.7)
②授業以外の勉強	9 (12.0)
③サークル	26 (34.7)
④ボランティア	10 (13.3)
⑤アルバイト	14 (18.7)
⑥交遊関係	13 (17.3)
⑦就職活動	3 (4.0)
合 計	75 (100.0)

2. 2008年調査と2010年調査の比較

ここでは08年調査と10年調査の共通回答者(38名)の結果を比較することにより、学生の自己評価が学年進行にともなって、どのように変化したのかについて検討してみよう。なおここでは、それぞれの項目に打ち込む程度の割合を「肯定率」と呼ぶことにしたい。

質問項目を二分法で再整理してまとめたのが、表10である。全体としては大きな変化はみられないものの、ほとんどすべての項目で肯定率が増えていることが見てとれる。3年次での大学生活がそのまま継続されており、回答者は自らの大学生活を肯定的に評価していたことがうかがえる。

学年進行の変化について、全体的な傾向をさらに回答者個人々に即して仔細に追ったのが表11である。38名の一人ひとりの回答について、各年度どの項目にどのような回答をし、それがいか

表 10 10年調査と08年調査の二分法による項目別比較

各年度人数 (%)

		10年調査	08年調査
①大学の授業に関係した勉強	おおいに・やや	31 (81.6)	28 (77.8)
	あまり・まったく	7 (18.6)	8 (22.2)
	合計	38 (100.0)	36 (100.0)
②大学の授業以外の勉強	おおいに・やや	25 (67.6)	22 (64.7)
	あまり・まったく	12 (32.4)	12 (35.3)
	合計	37 (100.0)	34 (100.0)
③サークル活動	おおいに・やや	29 (76.3)	26 (68.4)
	あまり・まったく	9 (23.7)	12 (31.6)
	合計	38 (100.0)	38 (100.0)
④ボランティア活動および地域活動	おおいに・やや	17 (45.9)	11 (31.4)
	あまり・まったく	20 (54.1)	24 (68.6)
	合計	37 (100.0)	35 (100.0)
⑤アルバイト	おおいに・やや	32 (84.2)	29 (78.4)
	あまり・まったく	6 (15.8)	8 (21.6)
	合計	38 (100.0)	37 (100.0)
⑥交遊関係	おおいに・やや	34 (89.5)	34 (89.5)
	あまり・まったく	4 (10.5)	4 (10.5)
	合計	38 (100.0)	38 (100.0)

注：10年調査・08年調査の共通回答者は38名だが、無回答者は除外している。

表 11 共通回答者の項目別変化

人数 (%)

	①大学の授業	②授業以外の勉強	③サークル活動	④ボランティア活動	⑤アルバイト	⑥交遊関係
肯定率上昇	12 (31.6)	11 (28.9)	7 (18.4)	13 (34.2)	14 (36.8)	12 (31.6)
肯定率低下	11 (28.9)	13 (34.2)	4 (10.5)	6 (15.8)	4 (10.5)	6 (15.8)
肯定率変化なし	13 (34.2)	9 (23.7)	27 (71.1)	15 (39.5)	19 (50.0)	20 (52.6)
未記入	2 (5.3)	5 (13.2)	—	4 (10.5)	1 (2.7)	—

に変化しているか／変化していないか、たとえば「やや」から「大いに」への変化や、2年度とも「やや」のままなどを集計し、肯定率の上昇・低下・変化なしとしてまとめた。

その結果から、肯定率の上昇が顕著だったのは「⑤アルバイト」(36.8%)と「④ボランティア活動」(34.2%)であった。4年次になり、比較的時間的な余裕ができたことの反映とも考えられる。とくにボランティアについては、学校現場での教育ボランティアに10名が参加しており、教職への興味・関心の高さを表しているものと考えられる。そのほか肯定率が上昇したのは「①大学の授業」(31.6%)、「⑥交遊関係」(31.6%)、「②授業以外の勉強」(28.9%)であった。

変化がなかった割合が最も高かったのが「③サークル活動」(71.1%)であった。「⑥交遊関係」(52.6%)、「⑤アルバイト」(50.0%)も、変化していない割合が高い。これは前年からの大学生活が継続しているということであろう。

逆に、肯定率が下がったのは、「②(大学の)授業以外の勉強」(34.2%)、「①大学の授業に係した勉強」(28.9%)があげられる。前述のとおり、「②大学の授業以外の勉強」資格試験や採用試験の勉強の割合が減り、また大学での卒業単位も充足しつつあることから、このような傾向が出たことが予想される。もっとも「②大学の授業以外の勉強」は肯定率の上昇でも指摘できる項目であり、時間的な余裕ができたことで、今までできなかった勉強や活動に参加しているとも考えられ、興味深い傾向となっている。

とくに意味のあったものについては、表12からみられるように、4年次になってより大学生活の意義づけが高まったのは「④ボランティア活動」(+10.4)と「③サークル活動」(+8.9)であった。その他の項目については、増減がさほど大きくはないが、この二つの項目については明確に変化がうかがえる。大学生活を終わる頃になってみて、3年次よりもさらにサークル活動の意義を感じているようであり、また参加したボランティア活動や地域活動がもった意義を再確認しているのである。母数は少ないので一般化には慎重であるべきだが、その一方でそれらの個人に与えた影響力については軽視できないであろう。

3. 2010年調査と1999年調査の比較

つぎに、10年調査と99年調査を比較してみる。それらをまとめたのが表13である。項目によって肯定率に変化あるものと変化のないものがあり、それがそのまま約10年を経た学生の意識を反映していることがわかる。

「おおいに・やや」という肯定率の高い項目で、かつ変化のある項目としては、「④ボランティア活動」(+18.3%)、「⑦就職活動」(+14.0%)、「①大学の授業に係した勉強」(+13%)、「②大学の授業以外の勉強」(+13%)の4項目がある。一方、変化のない項目としては「③サークル活動」(±0)、「⑥交遊関係」(±0)、「⑤アルバイト」(+3%)の3項目があげられる。特徴的なことは、二つの項目群に分類されるということだ。回答者たちは、10年前に比べて、全般的な傾向ではあるが、ボランティア活動により積極的に参加するようになり、また大学の授業と大学外の勉学とにかかわらず熱心に取り組むようになっていくと学生の学生像が浮かび上がってくる。とくに、就職活動についても自覚化されている点も、ボランティア活動とともに特徴になっているといえよう。一方で、サークル活動や交遊関係、そしてアルバイトは10年前と変わりなく、回答者たちの大学生活の重要な一部分として位置づき続けているということも確認できる。ここには変わらない学生像が浮かんでくるようだ。

とくに意味のあったものについては、表14からみられるように、10年前より大学生活の意義づけが高まっているのは「④ボランティア活動」(+10.2%)と「⑥交遊関係」(+9.5)の2項目

表12 意味ある経験(10年調査と08年調査) 各年度人数(%)

	10年調査	08年調査
①大学の授業	6 (15.8)	8 (22.2)
②授業以外の勉強	3 (7.9)	3 (8.3)
③サークル	15 (39.5)	11 (30.6)
④ボランティア	5 (13.2)	1 (2.8)
⑤アルバイト	7 (18.4)	6 (16.7)
⑥交遊関係	8 (21.5)	7 (19.4)
⑦就職活動	1 (2.6)	—
合計	—	36 (100.0)

※10年調査は複数回答。08年調査は無回答者2名を除く

表 13 10年調査と99年調査の二分法による項目別比較

各年度人数 (%)

		10年調査	99年調査
①大学の授業に関係した勉強	おおいに・やや	63 (84.0)	71 (72.4)
	あまり・まったく	12 (16.0)	27 (27.6)
	合計	75 (100.0)	98 (100.0)
②大学の授業以外の勉強	おおいに・やや	45 (84.0)	56 (58.3)
	あまり・まったく	29 (16.0)	40 (41.7)
	合計	74 (100.0)	96 (100.0)
③サークル活動	おおいに・やや	52 (69.3)	69 (71.9)
	あまり・まったく	21 (28.0)	27 (28.1)
	合計	73 (100.0)	96 (100.0)
④ボランティア活動および地域活動	おおいに・やや	31 (41.3)	23 (24.2)
	あまり・まったく	41 (54.7)	72 (75.8)
	合計	72 (100.0)	95 (100.0)
⑤アルバイト	おおいに・やや	60 (80.0)	77 (77.8)
	あまり・まったく	15 (20.0)	22 (22.2)
	合計	75 (100.0)	99 (100.0)
⑥交遊関係	おおいに・やや	67 (89.3)	89 (89.9)
	あまり・まったく	8 (10.7)	10 (10.1)
	合計	75 (100.0)	99 (100.0)
⑦就職活動	おおいに・やや	42 (56.0)	42 (42.4)
	あまり・まったく	33 (44.0)	57 (57.6)
	合計	75 (100.0)	99 (100.0)

※ 10年調査の回答者は75名、99年調査の回答者は100名だが、無回答者は除外している。

であった。その他の項目については、増減がさほど大きくはない。ここでも母数が少ないので、その解釈には慎重でなければならないが、ボランティア活動や地域活動が、10年を経て、大学生活を新たに意義づける項目として自覚的にあげられていることが指摘できよう。

さらに、表15は、10年調査と99年調査の「とくに意味があった経験」についての自由記述を要約しつつ、項目

ごとにまとめたものである。自由記述の回答数においてもほぼ対応していることが興味深い。大学生活4年間を振り返って評価に変化があったかどうかについて検討を加えたところ、「進路を決める勉強ができた」「多くの出会いがあった」「人間関係を学んだ」「視野が広がった」などの記述

表 14 意味ある経験 (10年調査と99年調査) 各年度人数 (%)

	10年調査	08年調査
①大学の授業	6 (15.8)	13 (13.0)
②授業以外の勉強	3 (7.9)	6 (6.0)
③サークル	15 (39.5)	36 (36.0)
④ボランティア	5 (13.2)	3 (3.0)
⑤アルバイト	7 (18.4)	15 (15.0)
⑥交遊関係	8 (21.5)	12 (12.0)
⑦就職活動	1 (2.6)	3 (8.0)
合計	—	92 (100.0)

※ 10年調査は複数回答。08年調査は無回答者8名を除く

表 15 大学生生活でとくに意味のあった経験（設問 13 自由記述）

(10年調査時の大学4年生)	(99年調査時の大学4年生)
<p>1, 大学の授業に関する勉強 (12人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 進路を決めることができた (6人) • 多くのことを学べた (4人) • 勉強が役に立った (1人) • 価値観が変わった (1人) <p>2, 大学の授業以外の勉強 (7人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 進路が決まった (2人) • 好きなことを学べた (2人) • 多くのものを得た (2人) • 視野が広がった (1人) <p>3, サークル活動 (20人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 仲間との出会い (8人) • 貴重な経験ができた (4人) • 人間関係を学んだから (3人) • 考え方, 視野が広がった (3人) • 達成感があった (2人) <p>4, ボランティア活動 (5人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 多くのことを学んだ (3人) • 目標ができた (2人) • 人間的に成長した (1人) <p>5, アルバイト (9人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • たくさんの出会いがあった (4人) • 多くのものを学んだ (3人) • 進路選択に役立った (2人) <p>6, 交遊関係 (11人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 一生の友達, 仲間ができた (7人) • 価値観が変わった (2人) • 生き方を学んだ (2人) <p>7, 就職活動 (3人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 人として成長できた (1人) • 就職できた (1人) • 人生で一番つらかった (1人) 	<p>1, 大学の授業に関する勉強 (13人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 進路を決めることができた (7人) • 授業が面白かった (2人) • 大学生だから当然のこと (2人) • 自分に影響を与えてくれた (2人) <p>2, 大学の授業以外の勉強 (6人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 興味があった (2人) • 出会いがあった (2人) • 進路決定に役立った (1人) • 視野が広がった (1人) <p>3, サークル活動 (31人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 人間関係を学んだ (10人) • 仲間との出会いがあった (10人) • 結果を出し, やりがいがあった (6人) • 違う世界にふれた (3人) • 視野が広がった (2人) <p>4, ボランティア活動 (6人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • たくさんの出会いがあった (3人) • 院進学のかっかけになった (2人) • 様々な能力を身につけた (1人) <p>5, アルバイト (10人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 将来の職業をきめるきっかけ (6人) • たくさんの人と出会った (2人) • 自活できた (2人) <p>6, 交遊関係 (14人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 多くの出会いがあった (12人) • 価値観や視野が広がった (2人) • 自分を発見できた (2人) <p>7, 就職活動 (3人)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 視野が広がった (1人) • 自分を見つめることができた (1人) • 社会の不条理を知った (1人)

が双方にみられた。総じていえば「人間的に成長した」、「自分を発見できた」、「人として成長できた」という経験に、大きな意義を認めているようである。具体的な学問領域への研鑽とは別に、大学生活が教員養成を支える人間形成の場として機能していることが、間接的に語られているとあってよいであろう。

(宮下 佳子)

Ⅲ. 教育実習に関する経験

文学部教育学科と教職課程で履修した学生は、4年次になると、初等教育課程は大学指定の都区内の小学校で4週間の、教職課程の学生は基本的には出身中学校・高校などで2～3週間の教育実習を行うプログラムになっている。

教員養成課程における教育実習は、学校現場での実際の・現実的な実践を学び、教育実習の中で生じた諸課題をその後の大学での自己の学習に活かし、教師としての適性を確認しつつ、自己の教師観、指導観、児童・生徒観などをさらに深く培う体験学習の機会として位置づけられている。大学側にとっても学生にとっても、教員養成プログラムの中でも、最も重視されている科目のひとつである。

ここでは、学生が教育実習でどのような経験をしたのかについて、その概況、指導教員への評価、教職志望意識の変化などの観点を立てながら、教育観・教職観の形成過程における教育実習の意味を確認しておきたい。手法としては、統計分析と自由記述分析によって、2010年調査（10年調査と略称）を分析するとともに、並行して1999年調査（99年調査と略称）との比較分析を行い、その特徴を明らかにしていきたい。

なお、10年調査の回答者の教育実習の概要については、「I. 研究の目的と概要」で示した。

1. 教育実習指導教員への評価

教育実習で決定的な意味をもつのは、指導教員と学生との関係である。その点から、まず回答者の学生がそれぞれの教育実習校で直接指導を受けた指導教員への評価はどうであったろうか。指導教諭から何をどのように学んでいるのかを、「①指導教員の指導・話の機会」「②指導の仕方・接し方の助言」「③教材研究や指導案の指導」「④授業の進め方の指導」「⑤視野を広める指導・示唆」「⑥指導教員のイメージが合致」の観点から4件法でたずねた。その集計結果が表16である。

10年調査の特徴としては、①～⑥の全項目で「4. とてもそう思う」「3. ややそう思う」の合計の肯定率が、約80～95%の高い数値を示していることである。とくに、「④授業の進め方の指導」(94.7%)、「⑤視野を広める指導・示唆」(93.4%)が高い。「①指導教員の指導・話の機会」(89.4%)、「②指導の仕方・接し方の助言」(88.0%)、「③教材研究や指導案の指導」(86.7%)はいずれも90%に近く、実習生が指導教員から大きな影響を受け、指導教諭から積極的に吸収しようとしている姿がうかがえる。「4. とてもそう思う」のなかでは「①指導教員の指導・話の機会」(66.7%)が最も高率となっており、実習生にとって指導教員からの具体的で直接的な指導が有効と認識されていることがわかる。

特徴的なことは「④授業の進め方の指導」がことさら高いことが指摘できよう。たしかに99年調査でも「4. とてもそう思う」については、10年調査と同率(56%)になっているのだが、「3. ややそう思う」が12.7%上昇している。回答者自身に授業力量の不足を自覚させたと同時に、2000年代の国際学力調査によって「学力低下」傾向がマスコミなどで問題視されたことを背景に、「確かな学力」の学力重視へと方向転換されたことを、「ゆとり世代」の回答者たちが意識しているからとも考えられる。

ついで、99年調査との比較を見てみよう。99年調査においても、各項目は80%を超えており

表 16 指導教員への評価集計結果

人 (%) (上段：2010年調査 n = 75・下段：1999年調査 n = 100)

項目(略称)	4. とても そう思う	3. やや そう思う	2. あまり そう思わない	1. まったく そう思わない	肯定率 (4+3) (%)	肯定率 の差 (%)
①指導教員の指導・話の機会	50 (66.7) 65 (65.0)	17 (22.7) 20 (20.0)	7 (9.3) 13 (13.0)	1 (1.3) 2 (2.0)	89.4 85.0	+ 4.4
②指導の仕方・接し方の助言	45 (60.0) 45 (45.0)	21 (28.0) 41 (41.0)	7 (9.3) 12 (12.0)	2 (2.7) 2 (2.0)	88.0 86.0	+ 2.0
③教材研究や指導案の指導	38 (50.7) 54 (54.0)	27 (36.0) 29 (29.0)	8 (10.7) 12 (12.0)	2 (2.7) 5 (5.0)	86.7 83.0	+ 3.7
④授業の進め方の指導	42 (56.0) 56 (56.0)	29 (38.7) 26 (26.0)	3 (4.0) 12 (12.0)	1 (1.3) 6 (6.0)	94.7 82.0	+12.7
⑤視野を広める指導・示唆	50 (66.7) 45 (45.0)	20 (26.7) 32 (32.0)	4 (5.3) 18 (18.0)	1 (1.3) 5 (5.0)	93.4 77.0	+16.4
⑥指導教員のイメージが合致	21 (28.0) 28 (28.0)	38 (50.7) 44 (44.0)	13 (17.3) 20 (20.0)	3 (4.0) 8 (8.0)	78.7 72.0	+ 6.7

(注) 1 数値 (%) が顕著なものは太字とした。(4件法：60.0%以上, 肯定率：85.0%以上, 肯定率差：+10.0以上)

2 肯定率の差は2010年調査を基準としている。(以後, 表16-20まで同様の扱いとなる)

概して高率といえる。そのことを前提にして、「4. とてもそう思う」「3. ややそう思う」の合計の肯定率は、99年調査に比べて16.4%から2.0%の幅で全項目にわたって上昇している。とくに「⑤視野を広める指導・示唆」(+16.4%)、「④授業の進め方の指導」(+12.7%)が顕著になっている。「4. とてもそう思う」のなかでは「①指導教員の指導・話の機会」(66.7%)が高率となっており、実習生にとって指導教員からの具体的で直接的な指導が有効と認識されていることがわかる。同時に、99年調査との比較においても「②指導の仕方・接し方の助言」(+25.0%)と「⑤視野を広める指導・示唆」(+21.7%)とが顕著に上昇している。この上昇率をどのように解釈するかについては、指導教員側の意識的な指導であったのか、実習生側がとくに有益な指導として受け取ったのかは、統計資料からだけではわからない。ただその背景として2007年前後からのいわゆる「団塊世代」教員の大量退職にともない、校内での年齢構成がアンバランスとなっており、管理職を含めた先輩教師からの現場でのインフォーマルな指導・助言の継承文化が綻び始めつつある。そのために「実践的指導力」の養成や「即戦力」が求められる傾向が徐々に強くなっている。そのような学校現場での動向が教育実習生指導の中にも間接的に反映されているのかもしれない。

2. 教育実習校への評価

学生が教育実習を行ったそれぞれの実習校について、回答者の観察を通した「教師集団や児童・生徒に関する感想」をたずねた。①教育活動に熱心に取り組んでいたか、②教師集団はまとまっていたか、③校長などのリーダーシップはどうか、④学級担任のクラスはまとまっていたかの四つの観点から、ここでも4件法でたずねた。その結果が表17である。

10年調査の特徴は、①～④の全項目で肯定率が98%～78.6%の高い数値を示していることであ

表 17 教育実習校への評価

人 (%) (上段: 2010 年調査 n = 75・下段: 1999 年調査 n = 100)

項目(略称)	4. とても そう思う	3. やや そう思う	2. あまり そう思わない	1. まったく そう思わない	未記入	肯定率 (4+3) (%)	肯定率 の差 (%)
①教育活動に熱心な学校	53 (70.7) 53 (53.0)	20 (26.7) 34 (34.0)	2 (2.7) 13 (13.0)	0 (0.0) 0 (0.0)	0 (0.0) 0 (0.0)	97.4 87.0	+ 0.4
②教師集団がまとまっていた	36 (48.0) 32 (32.0)	29 (38.7) 44 (44.0)	10 (13.3) 21 (21.0)	0 (0.0) 3 (3.0)	0 (0.0) 0 (0.0)	86.7 76.0	+10.7
③校長・指導者のリーダーシップ発揮	28 (37.3) 22 (22.0)	31 (41.3) 42 (42.0)	15 (20.0) 32 (32.0)	1 (1.3) 4 (4.0)	0 (0.0) 0 (0.0)	78.6 64.0	+14.6
④担当した学級はまとまっていた	39 (52.0) 47 (47.0)	26 (34.7) 32 (32.0)	5 (6.7) 16 (16.0)	5 (6.7) 4 (4.0)	1 (1.0) 0 (0.0)	86.7 79.0	+11.7

(注) 数値 (%) が顕著なものは太字とした。(4 件法: 70.0%以上, 肯定率: 80.0%以上, 肯定率差: +10.0 以上)

る。とくに、「①教育活動に熱心な学校」(97.4%)は、ほとんど全員の回答者が高く評価しており、「②教師集団がまとまっていた」(86.7%)、「④担当した学級はまとまっていた」(86.7%)も高い数値となっている。「4. とてもそう思う」のなかでも「①教育活動に熱心な学校」(70.7%)は、圧倒的に高い数値である。これらは、回答者たちの目には、実習校が教育活動を熱心に行い、教師集団もまとまって教育実践を行っており、実習生が担当した学級も集団としてまとまって活動ができていると映っていたことが理解できる。

この10年調査を99年調査と比較してみると、10年調査では、①～④すべての項目で上昇を示している。とくに「③校長・指導者のリーダーシップ発揮」(+14.6%)が最も高い。ついで「④担当した学級はまとまっていた」(+11.7%)、「②教師集団がまとまっていた」(10.7%)が続いている。「①教育活動に熱心な学校」(+0.4%)は、そもそも数値が高いことから変化が見えないだけである。

とくに指導者のリーダーシップについての変化には、2004年頃から強化された文部科学省による学校組織マネジメント政策と東京圏(東京、神奈川、埼玉、千葉)を中心とした新自由主義的傾向が背景にあり、学校経営にあたる校長が強いリーダーシップと確固たる経営ビジョンをもつことが求められていることが、回答者の目にも校長の指導性として実感されたのかもしれない。また、担当した学級のまとまりについては、そもそもそのような学級で教育実習が用意されることが多いという理由のほかに、「学級崩壊」を防ぐ手立てとして校長のリーダーシップの下で、学校全体で学級の問題に取り組む体制が、2010年頃には定着してきていることも遠因として考えられよう。

3. 教育実習への学生自身の評価

「教育実習に対するあなた自身の評価」について「①児童・生徒への指導力の向上」「②授業構想、実施、評価方法力向上」「③教育観、学校観、教師観の深化」「④教職に対する適性の確認」「⑤実習全体として成果」について、同じく4件法でたずねた。その結果が表18である。いわば実習に対する学生の自己評価である。

表 18 教育実習への学生自身の評価

人 (%) (上段: 2010 年調査 n = 75・下段: 1999 年調査 n = 100)

項目 (略称)	4. とても そう思う	3. やや そう思う	2. あまり そう思わない	1. まったく そう思わない	肯定率 (4+3) (%)	肯定率 の差 (%)
①児童・生徒への指導力の向上	30 (40.0) 22 (22.0)	34 (45.3) 57 (57.0)	8 (10.7) 21 (21.0)	3 (4.0) 0 (0.0)	85.3 79.0	+6.3
②授業構想, 実施, 評価方法 力向上	25 (33.3) 28 (28.0)	43 (57.3) 55 (55.0)	5 (6.7) 16 (16.0)	2 (2.7) 1 (1.0)	90.6 83.0	+7.6
③教育観, 学校観, 教師観を 深めた	40 (53.3) 54 (54.0)	30 (40.0) 34 (34.0)	3 (4.0) 9 (9.0)	2 (2.7) 3 (3.0)	93.3 88.0	+5.3
④教職に対する適性の確認	25 (33.3) 35 (35.0)	36 (48.0) 52 (52.0)	10 (13.3) 11 (11.0)	4 (5.3) 2 (2.0)	81.3 87.0	-5.7
⑤実習全体として成果があっ た	30 (40.0) 56 (56.0)	35 (46.7) 37 (37.0)	6 (8.0) 4 (4.0)	4 (5.3) 3 (3.0)	86.7 93.0	-6.3

(注) 数値 (%) が高いものは太字とした。(肯定率: 85.0%以上)

10 年調査では、①～④までの項目すべてで 80% を超え、全般的に高い自己評価が与えられている。とくに、「③教育観, 学校観, 教師観を深めた」(93.3%)、「②授業構想, 実施, 評価方法力向上」(90.6%) と 90% を超える高い数値となっている。しかし、注意したいのは、ほかの教育実習の観点に比べて、「4. とてもそう思う」よりも「3. ややそう思う」の数値が高いように思われることである。例外的には「4. とてもそう思う」の変化のなかで「①児童・生徒への指導力の向上」(18.0%) がとくに上昇を示していることである。これは、前節の指導教員への評価とも一致している。

99 年調査との比較では、「②授業構想, 実施, 評価方法力向上」(+7.6%) 「①児童・生徒への指導力の向上」(+6.3%) 「③教育観, 学校観, 教師観を深めた」(+5.3%) の三つの項目が上昇している。一方で、「⑤実習全体として成果があった」(-6.3%) と「④教職に対する適性の確認」(-5.7%) が減少している。母数の少なさからして誤差の範囲ともいえるが、全体的に教育実習の自己評価が高くなっているなかで、また 99 年調査の最も評価が高かった項目が「⑤実習全体として成果があった」(93.0%) であったことを考えれば、この二つの項目については別の角度からさらに検討が必要であろう。

いずれにしても、教育実習に対する回答者の評価は、統計的な数値から見るかぎり、意義ある経験としてとらえていることがはっきりわかる。次節以降、その具体的な内容を、自由記述の分析からとらえていこう。

4. 教育実習での印象と困難の解決

10 年調査では教育実習を経験した学生に、「(1) 教育実習での印象に残っていること」「(2) 困ったり・悩んだりしたこと」「(3) その解決のために努力したこと」について自由記述回答を求めた。各個人の記述は、多岐にわたり、かつ紙幅の関係もあるので、ここでは統計調査を補完するという限定を付しながら、「(1) 教育実習での印象に残っていること」のみを取り上げ、あとの二つについては別途論じることとする。

(1) 教育実習での印象

全回答者 75 名のうち、自由記述回答は全体では 67 件を数えた。初等教育課程で 41 件、教職課程では 26 件である。

初等教育課程では、①研究授業や授業論、②児童理解や生徒指導、③運動会を中心とする学校行事について多く記述されている。

まず研究授業では、「研究授業のとき校内の先生方が集まりご指導頂けたこと」(1) (数字は回答者番号)、「研究授業の時、工夫した内容に子どもたちがとても良い反応を示してくれたこと。学ぶ意欲を感じたことがとても嬉しかったです」(15)、「初めての授業と研究授業。クラスの子もたちが期待以上に多くの発言をして授業を助けてくれました。とても心強かった」(17)、「指導教諭の先生やその他多くの先生方にご指導いただきながら準備した研究授業」(19) といった記述がある。子どもに助けられながらの研究授業の緊張した場面が伝わってくるようだ。授業そのものについても、「授業とは緻密な計画と想定の上で成立する難しいものであると体感したこと」(3) と実習での発見を語っている。

児童理解や生徒指導では、「あまり勉強が得意でなかった児童が最後の研究授業の時に学習感想にしっかりとした文でコメントを残していたこと。少しでも、その児童の成長に関われたので良かった」(22)、「あまり人とかかわりを持たない(持てない)児童が最後の日に話しかけてくれた。最終日のお別れ会で歌や寄せ書きのプレゼントをくれた」(12)、「実習担当のクラスだけでなく、全校児童がとても積極的にコミュニケーションをとろうとしてくれて、毎日休み時間に大勢で遊んだ」(4) といったように、一人の児童との関わりや全校児童との関わりから得られた印象が述べられている。また「児童の生活指導整理整頓や姿勢を正すこと、周りの児童をほめることで、集団がまとまっていくこと」(24) や「『叱る』と『怒る』は違うということも学んだ。私情を混じえず、『なぜ?』『どうして?』で子どもに問いかけつつ叱ると、子どもとの関係が崩れず、信頼関係を築けることに気付いたこと」(13) を学んでいる。

学校行事では運動会を経験した回答者も多い。「運動会の練習で一度も勝てなかったチームが努力した結果、勝つことができた。その時の児童は良い表情をしていた」(5)、「運動会の時期をはさんだのですが、授業とはちがった子どもたちの様子が見られた」(14)、「学校行事の成功に向けて教員が一丸となって働き、その成果を実感した」(10)、「実習期間後に予定されていた運動会に向けて、学校全体が忙しく動いている中で、組織として全体で動いていた」(8) と、学校行事から派生するさまざまな視点を学んでいる。

教職課程では、①教科指導・授業論 ②生徒指導・部活動 ③生徒との交流などに分類できる。教科指導・授業論では、教職課程だけに教科教育が中心に記述されていることが多く、「理科を教える際、身近な現象を実際に生徒に見せることで、興味関心を高めた」(143)、「1 から授業計画を自分で立てて授業を行ったこと」(111)、「写真などの視覚資料を用いた授業で、生徒と一緒に授業をすすめていくことができた」(117)、「英語科の教員内で、派閥があること。Oral English を重視し、授業を全て英語で行う先生と、日本語で意味が理解できているかを重視し、授業を全て日本語で行う先生と 2 種類いたこと」(127)、「自分が、教科指導があまりにもできなかったこと」(146) などを印象として語っている。

生徒指導・部活動では、「実習中にいじめと盗難事件が起こり、その対処の仕方や先生の様子を直接知ることができたこと」(115)、「部活動指導をしたこと。(剣道部) 教室での指導とはまた

異なる新鮮な空間であることを実感できた。部活を担当するということは、時間的、体力的に負担がかかり、大変ではある。しかしそれと引き換えに、部活で頑張る生徒達と時に喜び、時に悲しみを共有でき、通常の学校教室の指導では得ることのできない達成感を味わえるのだと知った」(119)といった記述があり、中学校・高校の教育現場ならではの体験をしながら、生徒との交流では、「『国語がきらい』と公言していた生徒に、良い先生になれると思うと言われたこと。指導方法に悩んでいたのでも背中をおされる思いがした」(116)、「生徒に『学校に残ってほしい』と言われたこと」(131)、「私が自信をもって話した話には、子供達も真剣に話しを聞いてくれた姿勢」(107)「生徒たちの素直さ・苦しい中でも生徒達と接することへの喜び」(130)などがあり、生徒とのやりとりのなかで、教師としての自覚や実感を確認している。

5. 教育実習経験後の教職志望意識の変化

(1) 5件法による分析

前述のとおり、教育実習の経験は、教員養成プログラムの中でも教育現場において多様な学びを保証する重要な体験学習の場であった。そのような経験を経た学生たちの教職志望意識はどのように変化しているのだろうか。その変化について、「5 非常に強まった」「4 強まった」「3 変わらなかった」「2 やや弱まった」「1 非常に弱まった」の5件法でたずねた結果が表19である。

最も高かったのは「3 変わらなかった」(30.7%)であった。この数値の解釈としては、教育実習前にすでに教職を決定していた学生と、すでに教職以外の就職を決めていた学生とがいるからと考えられる。ほぼ同数で「5 非常に強まった」(29.3%)があり、「4 やや強まった」(18.7%)を加えた上昇率は48.0% (36人)になり、約半数は志望意識が強まっていることがわかる。

表 19 教育実習経験後の教職志望意識の変化

人 (%) n = 75

5件法区分	初等教育課程	教職課程	合計	順位
5 非常に強まった	11 (42.3)	11 (22.4)	22 (29.3)	2位
4 やや強まった	3 (11.5)	11 (22.4)	14 (18.7)	3位
3 変わらなかった	9 (34.6)	14 (28.6)	23 (30.7)	1位
2 やや弱まった	3 (11.5)	8 (16.3)	11 (14.7)	4位
1 非常に弱まった	0 (0.0)	5 (10.2)	5 (6.7)	5位
計	26 (100.0)	49 (100.0)	75 (100.0)	

(注) 数値 (%) が高いものは太字とした。

つぎに初等教育課程と教職課程との相違を顕著に浮かび上がらせるためにクロス集計を用いてさらに意識変化を分析した。その結果が次頁の表20である。

その結果、初等教育課程の「5 非常に強まった」と「4 強まった」を合わせた上昇率は53.8% (14人)で、「2 やや弱まった」「1 非常に弱まった」の合計の減少率は11.5% (3人)にすぎなかった。一方、教職課程での合計の傾向は、上昇率が44.8% (22人)で、減少率は26.5% (13人)と大きな差が生じていることが特徴といえる。

これまでの調査として、明らかに初等教育課程の教職希望者の意識が強化されている傾向がわ

表 20 「教職志望の変化」の初等教育課程と教職課程との相違

人 (%)

区 分	5 非常に強 まった	4 強まった	3 変わらな かった	2 やや弱ま った	1 非常に弱 まった	肯定率 (5+4) %	肯定率 の差 %
初等教育課程	11 (42.3)	3 (11.5)	9 (34.6)	3 (11.5)	0 (0.0)	53.8	+9.0
教職課程	11 (22.4)	11 (22.4)	14 (28.6)	8 (16.3)	5 (10.2)	44.8	

(注) 10 調査と 99 年調査で数値 (%) が最高の項目は太字とした。

かる。その理由として考えられることは、初等教育課程の学生は2年次から3年次になる際に、学科内で面接を受け、教師志望の確認がなされる。この時に学生自身が教師志望の意思を再確認している場合が多く、より意欲的に教育実習に取り組むため、のちの教職志望の変化もより強化されるのではないかと考えられる。

(2) 志望変化の理由についての自由記述

ここではどのような理由で各自が5件法の選択項目を選んだかを自由記述で求めた。その結果をまとめたのが表 21 である。この記述回答では、とくに教育実習生の個々人の多様性がどのように記述されているかが重要である。前述の統計結果を裏づける結果になっている。代表的な記述のみを紹介すると下記のとおりである。

「非常に強い・強い」では、やり甲斐や子どもからの言葉に感動、児童・生徒との出会い・ふれ合いが楽しかったなどが書かれている。「変化なし」では、もともと教師希望なので、あるいは、もともと他の職業希望なので二分される。「やや弱い・弱い」では、適性がない、教師の仕事の大変さによるなどの理由が記述されている。ほかの自由記述も、学生個人に即して具体的に書かれている場合が多く、教育実習の体験が、教育現場で教師役となることで、児童生徒と交流できることで、また自己の学習課題を自覚できた点で、適性や進路決定を考える機会となった点で、教員養成プログラムを超えて、大学生活の中でも大きな意味をもつ体験であったことが伝わってくる。

表 21 自由記述の内容例 (代表的な記述)

区分・人 (%)	初等教育課程	教職課程
5 非常に強い 22 (29.3)	「子どもに『先生の授業楽しかった』『先生になって下さい』等がうれしかった」(24) 「教員採用試験を受けた時は教員になることへの迷いがあったが実習を通し、どうせやるのならやってみたい分野に飛びこもうと思えたから」(5) 「児童との関わり合いや授業実践では悩むこともありましたが、何より児童の笑顔と頑張りが嬉しく、尊敬できる先生方に出会えたことで、「やっぱり先生になりたい」という思いが一層強まりました」(19)	「数字には表れない感動たくさんもらい、企業に勤めるよりもやりがいがあるから」(113) 「苦勞したこと、悩んだことを含めて全て楽しかったから。長い時間かけて準備していても、苦痛ではなかった」(103) 「教師は大変な職業であると痛感した一方で、教師になることの役割の重さも痛感した。生徒にとって教師が人生に与える影響は大きなものであり、大変な職業である。そんな彼らに携わることへの「あこがれ」を抱いたから。」(136)

<p>4 やや強い 14 (18.7)</p>	<p>「単純なところでは、指導教諭から教職の適性をほめられたから」(7) 「仕事の辛さはあるが、それ以上の喜び、努力した分、子どもには伝わることを知ったため。また、こんな子供を育てたい、こんな学級集団にしたい、という明確な目標が見えたため」(15) 「子ども達との関係がたった4週間でも全く違うものとなり、その変化に楽しさを見出だせた為」(16) 「指導教諭の方から教職への適性を誉めていただいたから」(7)</p>	<p>「教師という仕事の良いところだけではなく、辛い側面も垣間見ることができたから。自分の抱く理想と、その困難さの両方を捉えることができたから、覚悟が決まった」(108) 「塾講師のアルバイトでは、小、中学生中心に社会科を教えているけど、実習で高校生に教えることができ、自分の大好きな日本史を子どもたちも同じように受験に使用して大学でも学ぶんだとより実感でき、先生って良いなあと思った。」(123) 「適性とやり甲斐を想像以上に痛感したから」(132)</p>
<p>3 変化なし 23 (30.7)</p>	<p>「すでに教職志望の意思を固めて実習をしていたので」(1) 「もともと教師を考えている」(6) 「強まった部分もあるが弱まった部分もある。自己の適性を判断する以前に、ついていくのがやっとだった」(3) 「就職が決まっておりに教職につく予定はなかったもので…」(11)</p>	<p>「教員になりたいという気持ちもあったが、サークルにのめりこみすぎていて、他企業に就職という決断をしてしまっていた」(127) 「3年次からの模擬授業で自分は教職に向かないと気づいていたから」(120) 「教員になろうとは思わなかったが、区役所内で教員をサポートできる分野や教育分野への配属を強く希望するようになった」(146)</p>
<p>2 やや弱い 11 (14.7)</p>	<p>「自分が思い描いていた学級経営が全くできなかった。先生方の仕事の多さに驚き、オリジナルの工夫された授業作りをすることが困難であると知った」(18) 「教師にあまり魅力を見出せなかった。総合的に子どものためという気持ちが生まれなかった」(23)</p>	<p>「HR担当の中2を見て、私の力量では無理だと思った」(137) 「教員の仕事は考えていたものと違って一生の仕事にする勇気がなくなった」(114) 「明らかな勉強不足。明らかな過信。『子どもが好き』ではやっていけないことに気付いたから」(102)</p>
<p>1 非常に弱い 5 (6.7)</p>	<p>記述なし</p>	<p>「教科を教えているよりも『人間として』生徒の成長を見守る生活指導、道徳的指導の方が断然多い。私にはまだ人生経験も、責任感も不足していると感じ、人を教育することの影響に怖くなった」(115) 「自分が想像していた以上に大変な仕事であることを実感させられたから。(毎日帰ってきて寝だけの生活になってしまったので、これが毎日ずっと続くのかと思ってしまう部分があった)」(141)</p>

(佐藤 良)

IV. 職課程の学生の自己認識

対象者たちの自己認識については、10年調査においても、これまでと同様に「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）の評価をたずねている。また今回の調査では、これらの自己認識の変化を自覚したかどうか、自覚した場合に変化した内容やきっかけはどのようなものだったのかについて、設問を設けた。

本節ではまず、10年調査について概観したのち、その結果を99年調査結果と比較して考察を加えてみたい。両調査には、ほぼ10年間の時間差があるが、対象者の大多数が実習を終え卒業を控えた時期の調査という共通点がある。両者の相違について確認することは、教職課程履修者の自己認識の特徴を明確にしていく点で意味のある作業だと考える。

ついで、10年調査と08年調査との比較を試みる。両方の調査に共通して回答している者は38名である。人数が少ないため結果の解釈には慎重になる必要があろうが、それでも対象者たちのこの間の変化の傾向を検討することは可能であろう。

さらに、自己認識と教職を魅力的と考える者の関連を確認したのち、どんな自己認識の変化が、どのような経験によりもたらされたのかについて、記述回答などをもとに検討する。これは、前回調査の分析で必要とされながらも不明瞭となっていた観点である。

以上の作業を通して、対象者の自己認識の特性や傾向について確認することが、本節での課題となる。

1. 自己認識の傾向 —10年調査結果と99年調査結果の比較—

まず、10年調査の自己認識項目それぞれの集計結果を表22としてまとめておく。

表22 自己認識（設問17-1）2010年3月調査

	n=75			
	とても強い	やや強	やや弱	とても弱い
責任感 (肯定率)	57.3 93.3	36.0	5.3 6.6	1.3
研究心 (肯定率)	29.3 86.6	57.3	10.7 13.4	2.7
指導力 (肯定率)	10.7 58.7	48.0	36.0 41.3	5.3
勤勉性 (肯定率)	40.0 89.3	49.3	9.3 10.6	1.3
社会性 (肯定率)	18.7 81.4	62.7	16.0 18.7	2.7
好意的感情 (肯定率)	45.3 82.6	37.3	17.3 17.4	0.0

表23 自己認識（設問18-1）1999年調査

	n=100				
	とても強い	やや強	やや弱	とても弱い	回答不明
責任感 (肯定率)	43.0 90.0	47.0	4.0 8.0	4.0	2 2
研究心 (肯定率)	32.0 69.0	37.0	28.0 29.0	1.0	2 2
指導力 (肯定率)	17.0 68.0	51.0	26.0 30.0	4.0	2 2
勤勉性 (肯定率)	44.0 82.0	38.0	11.0 16.0	5.0	2 2
社会性 (肯定率)	28.0 67.0	39.0	29.0 31.0	2.0	2 2
好意的感情 (肯定率)	37.0 83.0	46.0	13.0 14.0	1.0	3 3

表 22 をみると、「責任感」については、90 ポイントを超える肯定的評価となっており、「勤勉性」についてもほぼ 90 ポイントという高い評価であることが目を引く。「研究心」「社会性」「(子どもへの) 好意的感情」も 80 ポイントを超えている。以上から、自己認識については全体的に肯定的な認識があったことが確認できる。

一方、それらの数値と比較すると、「指導力」については相対的に低い評価であったということが出来る。「指導力」については、以前の調査においても今回と同じような傾向が確認できた。今回、性別や免許種類の相違などの影響を考えクロス集計を行ってみたが、有意差は認められなかった。したがって、「指導力」についての相対的な自己認識の低さは、対象者たちの特性のひとつと考えられるのかもしれない。なおこの点については、あとの本節「4. 自己認識の変化の自覚化とその契機」において、再度検討したい。

つぎに、1999 年時に行われた同内容の調査結果(表 23 前頁右下)との比較を試みたい。99 年調査も、今回と同様に教育実習を終え卒業を控えた時点での調査である。

「責任感」については、どちらの調査においても、9 割以上の高い肯定率である。ただし、「とても強」の選択率をみると、10 年調査のほうが 10 ポイント程度高くなっている(47.0 → 57.3)。同じように研究心についてみてみよう。10 年調査の肯定率は 17 ポイント程度高くなっている(69.0 → 89.6)。ただ「とても強い」の選択率については大きな変化はみられない(32.0 → 29.3)。10 年調査で肯定率が上昇したのは、「やや弱い」の選択率の低下と「やや強い」の上昇によるものである。

「指導力」については、10 年調査では 10 ポイント程度数値が低下して(68.0 → 58.7)おり、「とても強い」の選択率がやや低下、「やや弱い」の選択率が 10 ポイント程度上昇している。先述したように、「指導力」についての自己認識の相対的な低さはこの調査の対象者に共通した特性とも推測されるが、10 年調査での低下の原因については、この設問のみでは判明しない。ここでは、それぞれの調査時点での他項目と比較すると、相対的に値が低いという点について共通していることのみ指摘しておく。

「社会性」については、肯定率が 14 ポイント程度上昇している。しかし「とても強い」の選択率はむしろ低下(28.0 → 18.7)しており、「やや強い」の選択率が高い結果となっている。

「(子どもへの) 好意的感情」については、どちらの結果においても高い選択率となっており、対象者が教職課程履修者であることとの強い関連を示唆する結果となっている。

以上、10 年調査と 99 年調査の結果を比較してみた。「責任感」「研究心」さらには「(子どもへの) 好意的感情」の肯定率の高さ、それらに比較すると「指導力」の選択率がそれぞれの調査で相対的に低いことなど、全体的な数値傾向としては共通している点が多いと判断できる。ただ、「指導力」の選択率の低下や「社会性」の選択率の微妙な変化などは、それぞれの対象集団の特性を示唆しているとみることが出来る。

なお、08 年調査を分析検討した際に、自己認識の肯定率の高さが 10 年以上前の調査でもほぼ同様に確認できることを指摘した¹。実習を終え、卒業時をむかえた段階においても、その際とほぼ同様の傾向が確認できるように思われる。

2. 自己認識の変化の傾向—共通回答者による比較—

つぎに、08年調査と10年調査の双方に回答した共通回答者を抽出し、自己認識の変化を確認してみたい。共通回答者は38名である。表24に10年調査の結果を、表25に08年調査結果を、それぞれまとめた。

表24 10年調査結果

自己認識（設問17-1） 2010年3月調査

共通回答者 n=38

	とても強い	やや強	やや弱	とても弱い
責任感 (肯定率)	62.2 94.6	32.4	5.4 5.4	0.0
研究心 (肯定率)	28.9 84.2	55.3	13.2 13.4	2.6
指導力 (肯定率)	10.5 57.9	47.4	39.5 42.1	2.6
勤勉性 (肯定率)	42.1 89.5	47.4	10.5 10.5	0.0
社会性 (肯定率)	23.7 89.5	65.8	10.5 10.5	0.0
好意的感情 (肯定率)	50.0 86.8	36.8	13.2 13.2	0.0

表25 08年調査結果

自己認識（設問17-1） 2008年3月調査

n=38

	とても強い	やや強	やや弱	とても弱い
責任感 (肯定率)	50.0 89.5	39.5	10.5 10.5	0.0
研究心 (肯定率)	15.8 76.3	60.5	23.7 23.7	0.0
指導力 (肯定率)	23.7 57.9	34.2	36.8 42.1	5.3
勤勉性 (肯定率)	31.6 79.0	47.4	21.0 21.0	0.0
社会性 (肯定率)	10.5 63.1	52.6	31.6 36.9	5.3
好意的感情 (肯定率)	39.5 79.0	39.5	18.4 21.0	2.6

どちらの結果も、「責任感」「研究心」「勤勉性」「(子どもへの)好意的感情」のそれぞれが、8割から9割前後の高い肯定率となっていることが確認できる。また、それらに比較すると「指導力」の肯定率が相対的に低くなっていることも指摘できる。これらは、双方の調査結果に共通した傾向である。

全体的な傾向としては、自己認識の評価は肯定的な方向に移行しているとみなすことができるように思われる。「社会性」の肯定率（63.1→89.5）は、そのもっとも顕著な例であろう。

「社会性」の肯定率の顕著な上昇は、教育実習を「社会性を問われる体験学習」の一種としてみなすことにより了解できるように思われる。数週間の教育実習は、対象者たちが本格的かつ継続的に職業を経験する機会であろう。そこには、直接の指導担当教員をはじめとして、配属された学年や教科の教員、学校長や教頭などの管理職も関与する。また、担当する児童生徒たちは、なんらかの意味で指導すべき存在として意識されることになる。つまり、立場や性格の異なる多数の他者との関係が必須となる経験であり、社会性の発達がうながされる場面とみなすことができるのではないか。そのような観点からすれば、「社会性」肯定率の変化に教育実習経験が影響している、と想定することは妥当であろう。なお、「社会性」肯定率の上昇については以前の調査（97年調査と99年調査）においても確認されており²、教育実習のもつ効果のひとつとして一般化できるようにも思われる。

3. 自己認識と教職への魅力度との関連

10年調査結果における自己認識評価と、教職を魅力的と考える傾向（教職魅力度）とは、どのような関係にあるかを確認するため、クロス集計を行った。その結果について、自己認識「おおいに強・やや強」と「やや弱・とても弱」それぞれの合計人数を算出し、教職への魅力度についても同様に「おおいに・やや感じる」と「あまり・まったく感じない」の実数を算出し、表化した。そのうえで検定（フィッシャーの直接確率検定）を行った結果、「勤勉性」と「(子どもへの)好意的感情」について、有意差を確かめることができた。以下に表 26、表 27 として掲載しておく。

表 26 設問 17-1-5 社会性

($p < 0.05$)

	肯定的	否定的	合計
設問 19-1 魅力度 肯定的	30 79.0%	4 10.5%	34 89.5%
否定的	4 10.5%	0 0.0%	4 10.5%
合計	34 89.5%	4 10.5%	

表 27 設問 17-1-6 好意的感情

($p < 0.01$)

	肯定的	否定的	合計
設問 19-1 魅力度 肯定的	32 84.2%	2 5.3%	34 89.5%
否定的	1 2.6%	3 7.9%	4 10.5%
合計	33 86.8%	5 13.2%	38 100.0%

4. 自己認識の変化の自覚化とその契機 —記述内容の検討から—

10年調査は、大多数の対象者が大学生活を終える時期に行われた。そのような時期的特性もふまえて、自己認識にかかわった質問項目として、在学中に自己認識が大きく変わった経験の有無とその項目および変化のきっかけと内容についての設問を設けた（設問 17-1 および 2）。この質問項目は、08年調査結果の分析において、自己認識の評価にかかわるような大学生活での経験が存在する可能性を指摘したことも関連して設定された³。設問回答を検討することで、対象者たちの体験がどのように意味づけられ、自己認識を変化させたのかについて、ある程度確認することができるだろう。

以下ではまず、自己認識が変化すると自覚された項目を答えた回答を概観し、ついで具体的な変化のきっかけや内容についての記述回答を検討してみたい。

(1) 自己認識の変化が自覚化された項目

表 28 は、前述した設問（設問 17-1 および 2）への回答のうち、自己認識の変化が自覚化された項目について、対象者が回答した結果を表化したものである。10年調査の対象者は全 75 名だが、この設問については 50 名が回答した⁴。対象者のうち 7 割弱の者が、在学中に自己認識の変

表 28 自己認識の変化が自覚化された項目

	責任感	研究心	指導力	勤勉性	社会性	好意的感情
割合	6.7	8.0	13.3	13.3	13.3	16.0
実数	5	6	10	10	10	12

化があったと回答していることになる。なお50名のうち、複数の項目をあげた回答者が3名いるため、表28の実数は複数回答も含めて数値を算出した(合計数53)。また、表の「割合」部分は、参考値として全対象者数75に対する回答実数割合を算出したものである。

上記表でわかるように、どの項目についても自己認識の変化が自覚化されている。なかでも「子どもへの好意的感情」についての変化を自覚した者が12名であり、もっとも多い。このことは、教職課程履修者を対象とした調査であることと深く関係するとみなせるだろう。「指導力」「勤勉性」「社会性」についても、それぞれ10名の回答者があった。それらと比較すれば「責任感」「研究心」については、やや数が少なくなっている。

(2) 自己認識の変化が自覚化されたきっかけや内容

では、具体的にどのようなきっかけや内容により変化が自覚されたのだろうか。以下、選択者が多かった順に、記述回答の内容を確認しながら検討してみたい⁵。

① 「子どもへの好意的感情」「社会性」「勤勉性」の自己認識変化

「子どもへの好意的感情」を選択した回答者の「変化のきっかけや内容」についての記述回答をみると、教育実習や学校ボランティア、塾でのアルバイト経験などをあげている回答が9例あった。なかでも教育実習にふれている回答が6例あったのが注目される。以下に実際の記述を引用しておこう。

「実習に行ったことで子ども達が可愛いと思えた」(016:「やや強い」)

「教育学科に所属し、教育関連の勉強や教育実習をとおして興味、熱意が増した」(026:「とても強い」)

「教育実習やアルバイトの塾講師としての経験を通して、よく中高生、子どもに対して関心や好意的感情が深まったように思う」(126:「とても強い」)

「初めは模然と教師になりたいと思っていた。教育実習で授業が上手く出来ず、教師に向かないと思った。それが1年間学校現場でバイトをしてみて、イベント等、学校でしか感じられない感動を味わい、再び教師へのあこがれを感じ始めた」(140:「とても強い」)

以上のような記述である。全体として積極的評価への変化が自覚化されたとみられる記述が多い。肯定的な変化を自覚化するにあたって、教育実習のもつ意味が大きいと考えられることも指摘できるだろう。ただし、140の例にみられるように、実習が単純に「好意的感情」の自己認識向上にむすびついたわけではない例もあることを確認しておきたい。

一方、3例と数は少ないものの「子どもへの好意的感情」の消極的な自己認識につながったとみられる記述内容もあった。

「保護者に対する評価はかなり下がった」(006:「やや弱い」)

「実習をしてみて、現在の中高生が想像以上に「ませて」いることを実感し、またもっと関心を持っていると過大評価していたことに気付いたのが大きな軽換期」(115:「やや弱い」)、

「元々子どもが苦手だったが、学習ボランティアで中学3年の生徒を見て、その不真面目で斜

に構えた態度をどうすることもできず、好意的感情は低くなった」(139:「やや弱い」)

以上、具体的な記述内容を確認してみた。全体的には、現実の児童生徒と関わりをもつなかで、自身のそれまでの評価の変化を自覚した様子が見えがえる。また、変化を自覚化するにあたって、教育実習のもつ意味が大きいことも指摘できるだろう。

また、社会性項目について自己認識の変化をあげた者は10名である。変化のきっかけや内容についての記述をみると、演習などでのグループ活動、サークル活動、実習やアルバイト、日常的な交友関係など、多様な活動での経験があげられている。

「人と積極的に関わることで社会をつくりあげていくこと、これが信頼につながっていくのだと思った。部活や教育実習を通して」(024:「とても強い」)

「アルバイトで教室の主任格の仕事をしたり、新人講師の研修を任されたりして、“協力”だけでなく“刺激”という意味でも人と関わるようになった。また、自分から“声かけ”“アドバイス”など、積極的に関わり互いに成長し合える関係を築いていけるようになった」(103:「とても強い」)

「1年のころは、人付き合いがわからずアルバイト勉強ばかりをして大学生活を過ごしていました。学科の友達と仲良くなることで、いろんな遊びを学べ人付き合いに対して積極的になった」(133:「とても強い」)

上記で引用した記述は、自己認識の肯定的評価につながった記述であると考えられよう。一方、「何も自分から行動を起こさなければ何も起きないということを実感」(007:「とても弱い」)といった、消極的評価につながったとみられる記述においても、自らが他者に働きかけていく必要性を指摘した回答がなされていたことが確認できる。

つぎに勤勉性についての記述回答をみてみよう。勤勉性の変化については、卒業研究や部活動など、なんらかの継続的活動に打ち込んだことをあげた記述が複数みられた。また、学科課程や教職課程の学習と他の活動との両立についてふれた記述も複数あった。

「部活動を通して、楽しいことよりも辛いことの方が多くあったが、忍耐力や努力する姿勢を培うことができたと感じる」(013:「とても強い」)

「卒業研究に1年間打ちこみ、発見のうれしさや、壁に当たったときのつらさ、それをこわして解決するたのしさを学んだ」(137:「とても強い」)

「勉強、実験、教職、アルバイトの両立が大変だった」(143:「やや強い」)

「大学での勉強に苦勞する一方で、部活動との両立も大変であった。多忙のあまり何度も部活をやめようと思ったこともあったが、負けずに4年間部活動との両立を図ることができた」(136:「とても強い」)

一方、消極的評価への自覚化とみられる記述としては、「「遊び」という要素が入り、様々な体験ができた一方、生活がルーズになった気がしている」(106:「やや弱い」)、「手を抜くことを覚えてしまいました」(146:「やや弱い」)などがあつた。

そのほかには、教育実習の体験をあげた例（118：「とても強い」）、就職活動の経験をあげた例（129：勤勉性評価「とても強い」）があった。

②「指導力」「研究心」「責任感」の自己認識変化

指導力については、ほとんどの回答がサークル活動やアルバイトなどで指導的立場についた経験について記しているところが特徴となっている。また、講義中の発表経験や教育実習での経験を、サークル活動などとともにあげた回答もあった。

「今までは自分に自信がなく、なかなか前にでてリードなどする気がおきなかったが、アルバイトで頼りにされたり、就活を通して自分の意見や考えを話す場をたくさん経験したりして自信がついたのだと思う」（120：「やや強い」）

「サークルでリーダー役割についたのがきっかけ。それまではリーダーになったことがなかったので、今までとまったくちがった視点から物事をみる事ができた。リーダーとして、メンバーにどう伝えるべきか、自分がどうあるべきか、どう周囲と協力するかを学ぶことができた」（113：「やや強い」）

「高校までは、人の前に立って話したり、リーダーなどの仕事は、本当に苦手としていましたが、大学で良い友人に恵まれたこと、所属していたサークルでは代表を務めたり、また教職の授業で前に出て話す機会や、塾講師のアルバイト、そして教育実習の経験が大きかったと思います」（124：「やや強い」）

これらの記述回答からすると、授業内外でのグループ活動、課外活動やサークル、さらにはアルバイト等で責任ある立場になった経験がこの認識の変化をもたらしているとみることができるだろう。

今回の調査を含め、われわれのこれまでの数次の調査において、自己認識における「指導力」の評価は、他の評価項目と比較した場合、相対的に低いという共通点があった。今回の記述回答をみるかぎりでは、その理由として「責任ある立場」で何かを任せられ、しかも一定の達成感を得た経験の有無が、評価の相対的な低さに関係しているとみることができるようになる。ただし、「指導力」についての相対的低評価には他の要因も考えられる⁶ため、この調査だけではなく、他の自己認識にかかわる調査などの結果を参照しながら検討していく必要があるだろう。

研究心については、「特にゼミ（3年次卒論）を通して未知のものを考えて探して学んでいこうとする楽しさを実感」（019：「やや強い」）、「卒論や授業に取り組む中で、まだまだ知らない点に気付けたし、それに対する興味も持つようになった」（105：とても強い）といった、専門学科での学習経験をあげた者が複数あった。そのほか、資格取得にむけた自主的な学習経験をあげた例（108：「やや強い」）があった。

「責任感」についての記述回答には、集団活動のなかでの経験が自覚化のきっかけとしてあげられている点で、指導力の記述と同傾向がみられる。

「アルバイトやボランティアを経験したことにより、決めたことを果たそうとする気持ちが強まった」（023：「やや強い」）

「サークルの責任者になったため、自分の行動が他人の迷惑にならないよう慎重な考え方が養われていったと思う」（127：「とても強い」）

このような記述が5例あった。残りの1例は「どんなに想っていようと、行動で示せないことには何もはじまらないことを学んだ」（102：「とても強い」）という、消極的な評価につながるとみられる記述であった。

以上が、自己認識の変化の自覚化にかかわる回答内容である。最後に、自己認識の評価の変化が自覚されたと回答した者について、選択回答と記述回答内容を検討し、肯定的な変化について記述しているか消極的な評価について記しているか分類してみた。その結果、肯定的な変化の記述が45例で多数をしめると推測されることを付記しておこう。

5. 小 括

以下、本節での検討を概括し、まとめとしたい。

全体的に、自己認識については肯定的な評価がなされている。今回調査を99年調査と比較した結果では、指導力の選択率の低下や社会性の選択率の微妙な変化など、それぞれの対象集団の特性を示唆している面が確認できる。しかし、責任感や研究心、さらには子どもへの好意的感情、指導力の選択率など、全体的な数値傾向としては共通している点が多いと判断できる。08年から10年調査の変化の傾向には、全体的に肯定的評価への移行が確認できる。社会性の自己認識の変化はその顕著な例である。また、社会性の自己認識については、97年から99年の調査においても肯定的評価への移行が確認できるため、教育実習のもたらす効果として一般化できるように思われる。

自己認識の変化の自覚化について、10年調査結果を検討した結果、その変化のきっかけとして、現実の子どもとのかかわり（好意的感情）、サークル活動、実習やアルバイト経験、日常的交友関係（社会性、責任感）、学習などに継続して打ち込む経験（勤勉性）など、多様な経験があげられていた。自己認識のうち、指導力の相対的に低い評価と責任ある立場を経験の有無が関連している可能性も指摘した。ただし、このような傾向は教職課程履修者だけの特徴にとどまらないのかもしれない。他の自己認識にかかわる調査などと比較検討する必要がある。なお、自己認識の選択回答とあわせて検討すると、肯定的な変化を自覚した回答が顕著に多いとみられることも付記しておきたい。

註

- 1 「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）」『立教大学教育学科研究年報』第53号、2008年、106頁を参照。
- 2 「教職意識の形成過程—教育観・教職観の変容に関する大学4年間の追跡調査」日本教師教育学会第11回研究大会自由研究発表報告資料を参照。
- 3 「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）」『立教大学教育学科研究年報』第53号、105頁を参照。
- 4 なお、この項目には回答していないが、「変化の内容やきっかけ」をたずねた記述回答部分に「さまざま

まな経験を通して多くの学びを得、成長することができた」と記した回答者（130）が1名あった。

- 5 以下、記述回答を引用する際には、末尾に（ ）を付し、回答者整理番号と該当する自己認識項目の10年調査選択回答を示した。
- 6 一例をあげれば、われわれの調査のような「自己報告式のテスト」では、「表向きは謙遜」という文化的特性や価値観の影響により、低い自己評価傾向がみられるとの指摘がある（古荘純一『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』光文社新書2009年、42ページなどを参照）。

（油井原 均）

V. 教職観の特徴とその変化

本章では、卒業を目前にした大学4年次生を対象に行った調査のうち、教職観についての選択肢回答と、教職観に変化をもたらした影響についての自由記述の分析を行う。分析を通して、大学4年次生の教職観の特徴と3年次生からの変化、また1999年調査（以下、99年調査）の4年次生と比較してどのような変化と特徴があるのかを明らかにしたい。

これまで、調査対象者が1年次生（2006年）¹と3年次生（2008年）²の時に、同じ設問に対する回答結果を継続的に分析してきた。本章ではそうした調査結果をふまえ、まず選択肢の回答結果から4年次生の教職観を概観する。つぎに、選択肢回答の仕方が似ているグループに分類して考察を加え、そのうえで教職観に変化を及ぼした影響についての自由記述を分析していくこととする。

設問では表29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」の中から回答を求めた。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。

表29 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	勉強が活かせる
	④	研究的に仕事を進めていくことができる	研究的仕事
	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	他の職業に比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	公私の区別なし
	⑬	全体としてのイメージがやぼったい	やぼったい
	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

1. 2010年（4年次）調査集計結果の概要

(1) 学年の進行による教職観の変化

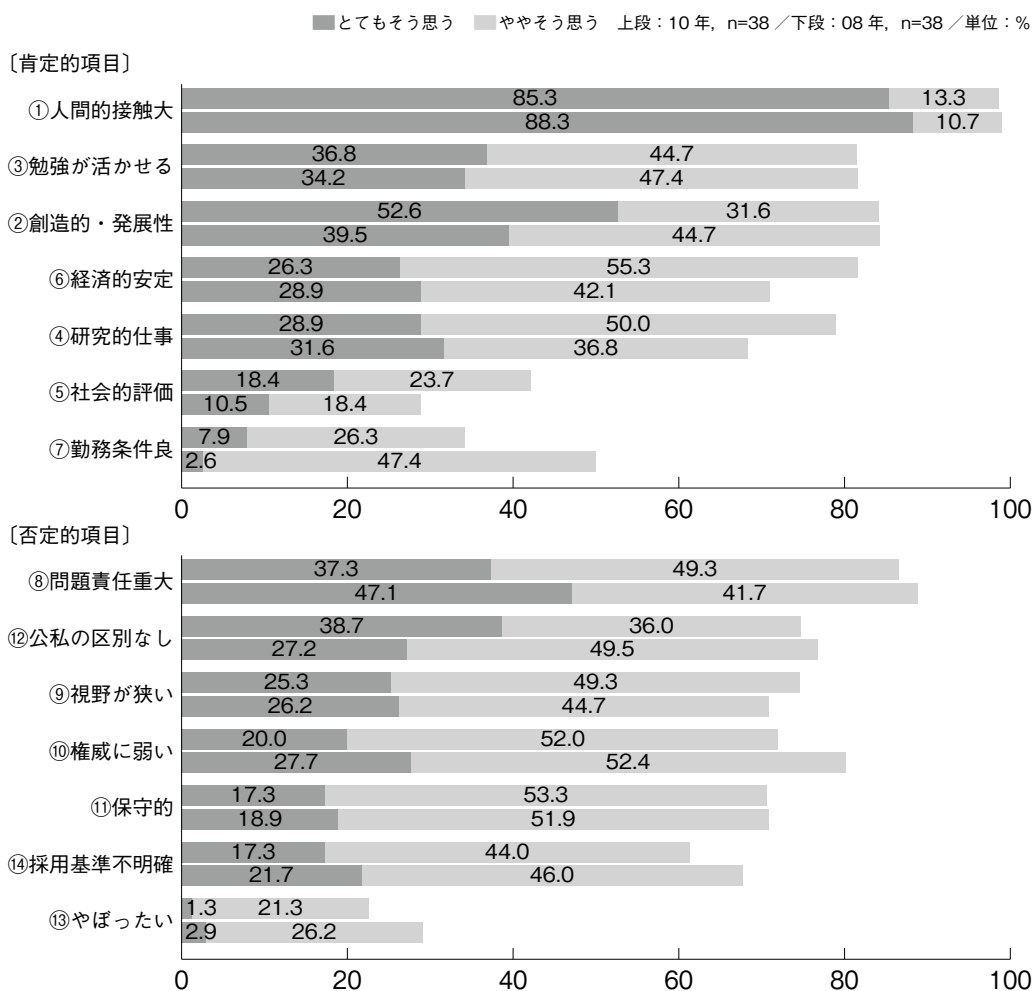
2010年に4年次生を対象として行った調査（以下、10年調査）と2008年に3年次生を対象として行った調査（以下、08年調査）の結果から、3年次から4年次にかけて教職観はどのように変化したのかをみていこう。図1は、回答結果のうち「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計値を表したものである。ここでは、回答者のうち08年調査と10年調査の共通回答者38名

を中心にみていく。

10年調査で「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計値が10ポイント以上変化した項目のうち、増加したのは「⑥経済的安定」の10.6ポイントと「④研究的仕事」の10.5ポイントであった。逆に減少したのは「⑦勤務条件良」の15.8ポイントであった。また「とてもそう」の値が10ポイント以上増加したのは「②創造的・発展性」の13.1ポイント、「⑫公私の区別なし」の11.5ポイントであった。また値が10ポイント以上減少した項目はなかった。

4年次生は、08年（3年次）の調査後に教育実習や就職活動、教員採用試験等を経験している。そうした経験を経て教職の仕事内容は「④研究的仕事」で「②創造的・発展性」だが「⑫公私の区別」がつきにくい。あるいは教職が就労の対象となることによって「⑥経済的安定」はしているが「⑦勤務条件良」はよくないと変化する傾向がみられた。全体として、10年調査の4年次生は学年の進行によって3年次よりやや肯定的教職観をもつようになったといえよう。

図1 教職観の学年による変化（10年調査と08年調査共通回答者の比較）

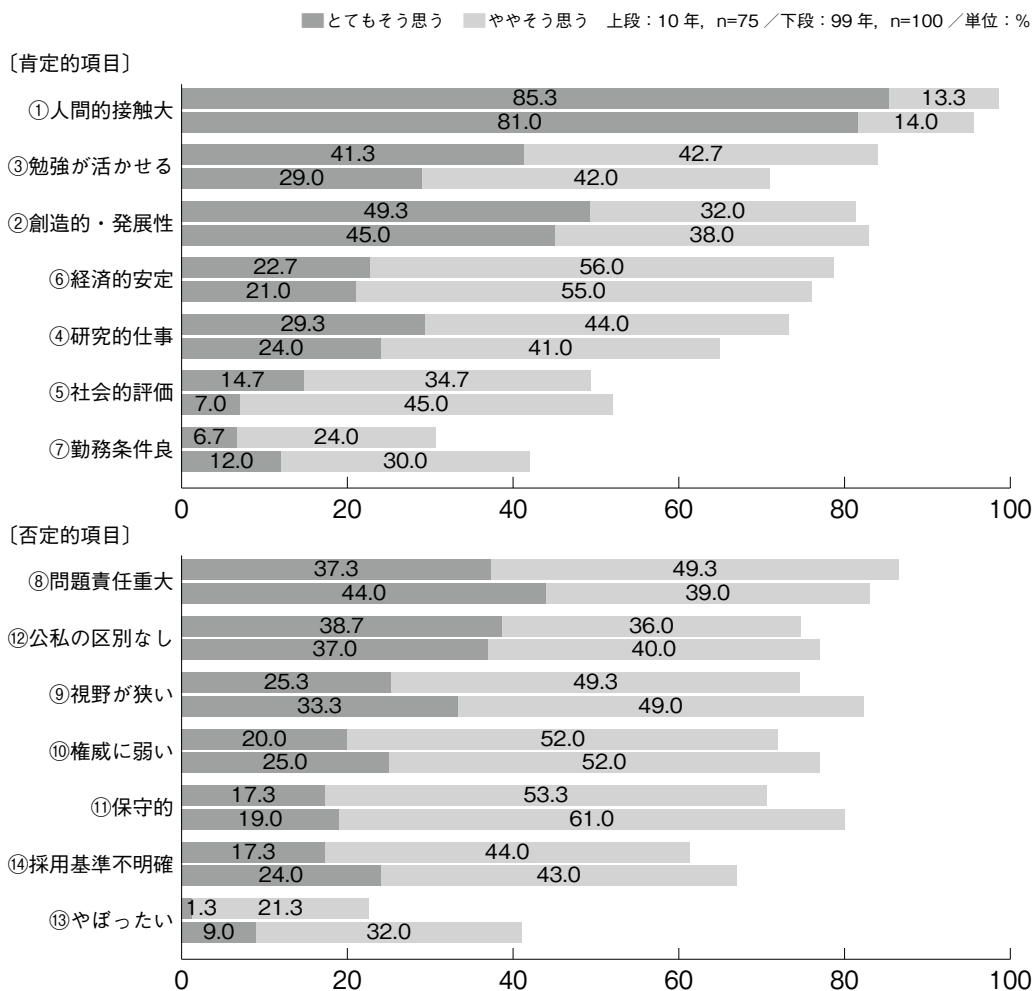


(2) 1999年(4年次生)と2010年(4年次生)の違い

10年調査と99年調査の結果から、11年という調査時期の違いによって4年次生の教職観はどのように変化したのかをみていこう。図2は、回答結果のうち「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計値を表したものである。10年調査で「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計値が10ポイント以上変化した項目のうち、増加したのは「③勉強が活かせる」の13.0ポイントであった。逆に減少したのは「⑬やぼったい」の18.4ポイント、「⑦勤務条件良」の11.3ポイントであった。また「とてもそう思う」の値が10ポイント以上増加したのは「③勉強が活かせる」の12.3ポイントであった。また値が10ポイント以上減少した項目はなかった。

最も変化が大きかったのは「⑬全体としてのイメージがやぼったい」の減少である。項目にある「やぼったい」という言葉の意味は、辞書では「田舎くさい、世情に疎く人情の機微を解さない、洗練されていない」³である。しかしながら「やぼったい」は日常語や若者語では、それに加えて「ウザい」「ダサい」という意味も纏まとっているのではないだろうか。言葉の意味やイメージは

図2 教職観の時期による変化(10年調査と99年調査の比較)



時とともに変わっていくが、「やほったい」という言葉の意味やイメージが約 11 年という時期の違いによって変化したのか、それとも教職のイメージ自体が変化したのか。あるいは教職を志望する学生の教職観が変化したのかは、今回の調査結果からは判断しにくい。一層の考察が必要な項目だと思われる。

二番目に大きかったのは、教職は「⑦他の職業に比べて勤務条件が恵まれている」の減少である。しかしながら一方で、勤務条件の一つである「⑥経済的に生活が安定している」の値はあまり変化していない。したがって、調査時期が約 11 年間違っていても、4 年次生は他の職業に比べて教職は勤務条件には恵まれていないものの、経済的には安定しているととらえる傾向がある。そして、この傾向はこの 11 年のあいだにさらに強まっているといえよう。

三番目に大きかったのは、教職を「③自分の勉強したことが直接活かせる」職業とする割合の増加である。こうした傾向は一側面において、10 年調査の 4 年次生は 99 年調査の 4 年次生よりも、教育学科や教職課程で学んだことを大学卒業後の教育実践や、他の分野において活かせると思う割合が増えたことを示しているのかもしれない。しかしながら、99 年調査の 4 年次生が大学に入学した 1995 年から 10 年調査の 4 年次生が大学に入学した 2006 年のあいだに、大学短大進学率は 45.2% から 49.4% へと 4.2% 増加した⁴。また 10 年調査の 4 年次生が大学在学中に教員免許更新制度導入が決定された。あるいは長引く不況の影響によって大学教育費に対する意識が変化した等の影響もあるのではないだろうか。したがって「③勉強が活かせる」という項目の調査期による変化は、他の項目との関係や他の要因との関係性の中でとらえていく必要があることを示唆していよう。

2. 教職観のグループにおける変化と特徴

ここでは、調査項目に対する選択の仕方が似ているグループ、すなわち回答者集団の中で教職観の特徴に基づいて生じるさまざまなグループに着目して考察を進めたい。その際に、単純集計結果では明らかにならなかった項目間の関係性、すなわちグループで選択された平均値の高い項目と低い項目の組み合わせに着目して分析を進める。これまでに 1 年次（06 年調査）と 3 年次（08 年調査）に行ったクラスタ分析の結果を考慮して、つぎのようにグループ（またはクラスタ）を I～V に大まかに分類した。I は肯定的項目の平均値が高いグループ。II は否定的項目の平均値が高いグループ。III は肯定的項目の平均値がやや高いグループ。IV は否定的項目の平均値がやや高いグループ。V は I～IV にあてはまらないグループである。図 3 のクラスタ図では肯定的・否定的項目の平均点の合計を軸として、グループの規模（人数）を表した⁵。

(1) 10 年調査（4 年次）クラスタの特徴

図 3 の（1）から 10 年調査において特徴のあるグループをみていこう。第一に、I（肯定的）グループが 45 名（60.0%）と最も大きい。この 45 名の構成は、性別では女子学生が 30 名、男子学生が 15 名。取得免許別でみると中高免許取得者（以下、中高と略す）が 24 名、小学校免許取得者（以下、小学校と略す）が 21 名である。平均値が高い項目は「③勉強が活かせる」3.60、「④研究的仕事」3.49 であり、否定的項目の平均値は全般的に低い。また「⑥経済的安定」は 3.22 で、しかも「⑦勤務条件良」も 2.40 と、経済的安定と勤務条件の両方の平均値が高い。したがって教

職は、勉強が活かせる研究的な仕事で、経済的に安定している上に勤務条件も悪くないという肯定的な教職観をもったグループである。

一方、Ⅱ（否定的）グループは8名（10.7%）と最も人数が少ない。性別による人数差は少ないが、免許別では中高が7名と多い。平均値が高いのは「⑥経済的安定」は3.13だが、「⑦勤務条件良」は1.88と最も低い。また「⑫公私の区別なし」は3.63と最も高く、「④研究的仕事」は1.88と最も低い。教職は経済的に安定しているものの勤務条件はよくない。研究的に仕事を進めることができない上に、公私の区別もつきにくいととらえているグループである。なかでも「④研究的仕事」の平均値の低さは、Ⅰ（肯定的）グループの中高の学生（24名）とは大きく異なる点である。したがって、3年次から4年次にかけて教育実習や就職活動などの同じ経験をしても、教職を「④研究的仕事」ととらえるグループと、人数は少ないがまったくそう思わないグループに分かれる傾向が認められる。

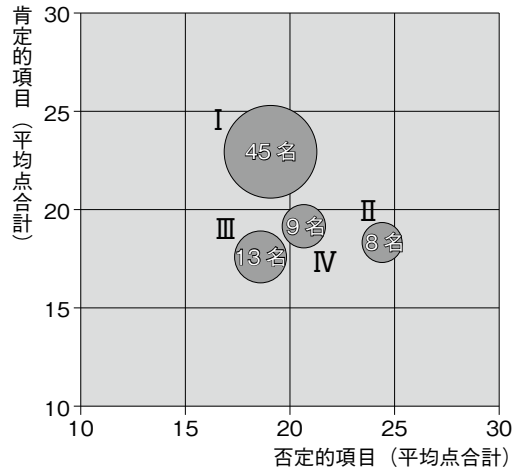
(2) 08年調査（3年次）から10年調査（4年次）への変化

図3の(1)と(2)を比較し、学年の進行による変化をみると、最も変化が大きかったのはクラスタの数と規模である。3年次は3グループであったが4年次には4グループになった。また3年次のⅠ（肯定的）グループは95名（47.0%）、Ⅱ（否定的）グループは81名（40.1%）と両グループの規模は同じ程度で、グループ間に性別や免許別の違いはあまりみられなかった。一方、Ⅴグループ26名（12.9%）は、肯定的と否定的、両方の項目の平均値が高く、4年次にはみることのできないグループであった。したがって、4年次生は3年次生よりも調査項目の選び方のパターンが増えた、それだけ教職観の特徴に基づいて生じるグループが増加したといえよう。

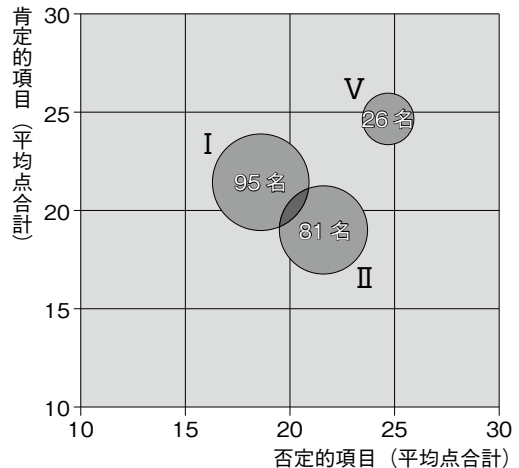
二番目に変化が大きかったのは、3年次では

図3 各調査時におけるクラスタ図

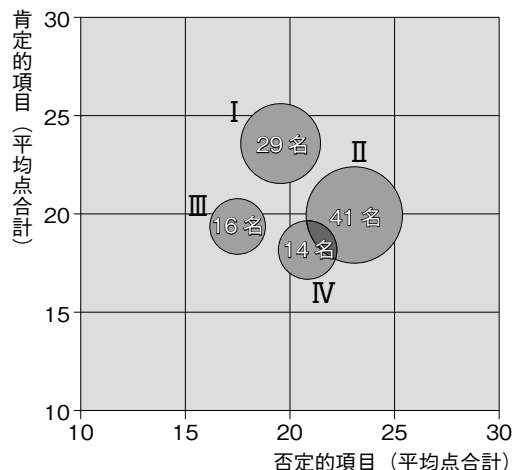
(1) 2010年（4年次）調査



(2) 2008年（3年次）調査



(3) 1999年（4年次）調査



「⑥経済的安定」や「⑦勤務条件良」、「⑫公私の区別なし」の平均値の差が、I（肯定的）グループとII（否定的）グループのあいだで小さいことである。「⑥経済的安定」はIグループが2.83、IIグループが2.78。「⑦勤務条件良」はIグループ2.20、IIグループ2.05。「⑫公私の区別なし」はIグループ2.91、IIグループ3.09である。これまでの調査から、3年次のグループの特徴は、教職の特性が明らかになり共有されるようになることであった⁶。しかしながら4年次になると、グループによって教職観の違いが明らかになり、グループの種類や規模、構成員の違いが大きくなった。したがって、各グループが独自性をもつようになったといえるだろう。

（3）10年調査（4年次）と99年調査（4年次）クラスタの違い

図3の（1）と（3）を比較し、調査時期の違いによる変化をみってみる。変化が大きかったのは99年調査の4年次はI（肯定的）グループよりもII（否定的）グループの規模が大きいことである。I（肯定的）グループは29名（29.0%）で、性別では、女子学生が22名、男子学生が7名。取得免許別では中高が22名、小学校が7名である。一方、II（否定的）グループは41名（41.0%）であり、女子学生が30名、男子学生が11名。免許別では、中高が33名、小学校が8名である。したがって、99年調査の4年次生は10年調査の4年次生と比べて、女子学生が否定的教職観をもつ割合が高いという傾向がみられた。しかしながら、99年調査と10年調査では、I～IVグループで選択された平均値の高い項目と低い項目の組み合わせや、I～IVグループの各項目の平均値には共通性が認められた。

3. 教職観に変化をもたらした影響

前節では、4年次生の教職観の特徴には共通性があり、3年次から4年次の教職観の変化のほが大きいことが明らかになった。ここでは10年調査（4年次）の、教職観に変化をもたらした影響についての自由記述から、教職観がどのように変化したのかをみていきたい。

設問では、大学生活（授業、サークル活動、大学以外の生活など）の中で、教育や教師についての見方や考え方、イメージに変化をもたらすような影響（肯定的・否定的なもの両方を含む）を受けたかどうか、また影響を受けた場合には、影響の内容を自由記述で回答するように求めた。表30は、教職観に変化をもたらした影響の有無を、属性別にまとめた回答者数である。教職観が変化するような影響があったのは45名で、全体の60.0%だった。性別では、男子学生のほうが女子学生よりも影響を受けた割合が高く、免許別では、小学校のほうが中高よりも影響を受けた割合が有意に高かった。

教職観が変化するような影響を受けた45名のうち、自由記述回答のあった44名の61記述を、大学生活のどのような経験の中で、教職観に影響を受けたのかに分類し⁷、表31に示した。

この表から、教職観に影響を受けた経験で記述数が一番多かったのは「1. 大学の授業」で15記述だった。二番目は「2. 教育実習」で11記述と、大学のカリキュラム内での経験による記述が多かった。三番目は「4. サークル、交友関係など」が10記述でインフォーマルな人間関係が続いた。逆に「7. 本や報道」からの影響は3記述と少ない傾向が認められた。つぎに、性別による記述数の差が大きかったのは「2. 教育実習」で、記述数11のうち女子学生は10であった。逆に「7. 本や報道」からの影響についての記述3はすべて男子学生だった。したがって、女子学生は

表 30 「教育や教師について変化をもたらした影響」の有無

n=75, p<0.05, 単位:人

		あ る	な い	合 計
性 別	男 性	18	9	27 (36.0%)
	女 性	27	21	48 (64.0%)
免許別	小学校	20	6	26* (34.7%)
	中 高	25	24	49 (65.3%)
合 計		45 (60.0%)	30 (40.0%)	75 (100.0%)

表 31 「大学生生活で変化をもたらした影響の内容」についての記述数

n = 44, 単位:記述数, 複数回答

影響の内容	a. 教職 について	b. 教育 について	c. 進路 について	d. 学校 について	e. その他	記述数合計
1. 大学の授業	10	2	0	2	1	15 (24.6%)
2. 教育実習	8	0	0	0	3	11 (18.0%)
3. 大学外の学校教師	3	1	1	0	0	5 (8.2%)
4. サークル、交友関係など	5	0	3	1	0	10 (16.4%)
5. ボランティアなど	4	0	0	0	1	5 (8.2%)
6. アルバイト	2	2	1	0	0	5 (8.2%)
7. 本や報道	2	1	0	0	0	3 (4.9%)
8. その他	4	3	0	0	0	7 (11.5%)
記 述 数 合 計	38 (62.3%)	10 (16.4%)	5 (8.2%)	3 (4.9%)	5 (8.2%)	61 (100.0%)

男子学生よりも、教育実習などの直接体験から教職観に影響を受けやすいという傾向が認められた。

また、免許別で記述数の差が大きかったのは、影響を受けた教職観（表横軸）の内容であった。教職観のうち「b. 教育について」の記述 10のうち小学校は 8、中高は 2であった。逆に「c. 進路について」の記述 5はすべて中高であった。したがって、大学生生活のどのような経験によって教職観に影響を受けたかについては、免許別の差は小さかったものの、教職観の内容については、やや違いがみられた。

つぎに、教職観のなかでも「教職」について、どのような経験から、どのような内容の影響を受けたのかを明らかにするために、表 31 の「a. 教職について」の 38 記述の内容を分析し、表 32 に示した⁸。記述数が一番多かったのは、i) 教職についての見方が変わった、さまざまな教師がいることを知ったなど、教職を幅広くとらえることができるようになったという内容で、記述数は 9 であった。たとえば、「教師と保護者の関係、安全管理の意識、子どもとの関わり方など、さまざまな点で教師のあり方について考えることができました」(105)⁹、「先生」と呼ばれる人は大きな理想を掲げてやっている人と、生活のために単なる仕事としてやっている人など、様々な目的、姿勢があると感じた」(113) などである。i) 教職についての見方の変化や多様性の認識は、大学生生活の中での特定の経験からというよりも、大学生生活の中のさまざまな経験における記述からみられた。

二番目に多かったのは、ii) 教職に魅力ややりがいを見いだしたという内容で、記述数は 5 で

表 32 「a. 教職について」38 記述の主な内容

大学生活 (1.～8.)	記述数	「a. 教職について」の記述内容
1. 授業 3. 学校外教師 4. 交友関係・サークルなど 6. アルバイト	9	i) ○見方の変化 ○多様な見方 ○多様な教師がいる
1. 授業 2. 教育実習 8. その他	5	ii) ○やりがい ○魅力を感じた
1. 授業 2. 教育実習 4. 交友関係・サークルなど 5. ボランティアなど	4	iii) ○大変さ, 困難さ
1. 授業 2. 教育実習 6. アルバイト 8. その他	4	iv) ○責任の重さ
2. 教育実習 5. ボランティアなど	4	v) ○多忙

あった。たとえば、「教師の仕事には授業で児童に「教える」ということ以外にとっても多くの仕事があり、大きな責任を伴うがやりがいのある職業であるということ、教育実習を通じて感じた」(19) などである。単にやりがいや魅力があるという記述ではなく、「～ではあるが」やりがいがある、あるいは魅力があるという、条件付きや制約付きの表現であるところに記述の特徴があった。また、授業や教育実習など大学のカリキュラム内での経験から述べられていた。

三番目は、iii) 教職の大変さや困難さや、iv) 責任の重さ、v) 多忙についてで、記述数はそれぞれ4であった。iii) では「いったん企業に就職したが(略)教員になった方だった。企業の頃と教員の今のスケジュール等様々なことを比較した。そこで教師の仕事の大変さを目の当たりにした」(119)。また、iv) では「授業で“イジメ”について学んだ(略)イジメの判断の難しさについても改めて学んだ。教師という立場の大きさに一瞬怖さを感じました」(114)、あるいは「人の人生や価値感(原文のまま)を変える仕事に、大きな責任を感じていました」(132)などである。iii) 教職の大変さや困難さ、iv) 責任の重さは、大学生活の中のさまざまな経験から記述され、性別や免許別の違いはみられなかった。逆に、v) 多忙については「2. 教育実習」や「5. ボランティアなど」で、学校体験をした際に直接的に影響を受けることが多く、先述のように女子学生の記述が多かった。

4. 小 括

これまでに明らかになったことをふまえ、今後の課題を述べよう。まず4年次生は、教職は研究的に仕事を進めていくことができ、仕事の内容が創造的であり発展性をもっているが、公私の区別が付きにくい。また経済的に安定しているが勤務条件が恵まれていないととらえている。しかしながら、先に述べた「やほったい」という言葉のイメージに対する回答のように、調査項目

の結果からだけでは判断しにくい一層の考察や解釈の必要な課題があった。

つぎに、11年あまりの調査時期の違いがあっても、4年次生の教職観には共通性が認められ、3年次から4年次への教職観の変化のほうが大きかった。3年次から4年次への変化は、全体として教職観が変化するのではなく、教職は勉強が活かせる研究的な仕事だとするグループがあると同時に、逆に教職は研究的に仕事を進めることができない上に、公私の区別もつきにくいとするグループもあるというように、教職観の異なるグループができることによって変化していた。4年次生のグループは類似性が多かったために、この11年で「勉強が活かせる」が増加したことや、「勤務条件が恵まれている」が減少している一方で「経済的安定」は変化していないことなど、各項目の考察が不足していた。質問項目間での回答の関係性や他の要因との関係性のなかで、より大学生の教職観に接近していきたい。

最後に、回答者の60%が、在学中に教職観を変化させるような影響を受けていた。教職観の変化に影響を与えたのは、授業や教育実習など、大学のカリキュラム内での経験が40%あまりを占めていた。教職観の変化の影響を受けたのは男子学生の割合が多く、教育実習やボランティアなど直接的な体験から影響を受けるのは女子学生の割合が多かった。10年調査（4年次）の選択肢による回答では、08年調査（3年次）や06年調査（1年次）とは異なり、性別や免許別で統計的に有意な差が認められなかった。しかしながら、自由記述やクラスタ分析では性別や免許別で回答の違いがみられた。データをより丁寧に分析していきたい。

註

- 1 長谷川慶子「IV. 教職観の特徴とその変化」『立教大学教育学科年報』第51号、2008年、pp101-106。
- 2 長谷川慶子「IV. 教職観の特徴とその変化」『立教大学教育学科年報』第53号、2010年、pp110-116。
- 3 三省堂 大辞林 第三版。
- 4 文部科学省 HP “大学・短大への進学率の推移 (PDF)” より算出。
- 5 これまでの06年調査や08年調査と同様に、「とてもそう思う」4点～「まったくそう思わない」1点として点数化し、その平均値を各調査時のクラスタ間で比較した。2010年調査、1999年調査の各クラスタの平均値と規模の詳細は、立教大学教師教育研究会資料（2012年11月）参照。
- 6 前掲「IV. 教職観の特徴とその変化」『立教大学教育学科年報』第53号、2010年、p116。
- 7 大学生生活の経験は、大学時代の経験について尋ねた設問13（1）の分類に準じて1～8に分けた。また、記述内容に具体性のないものや不完全な文章は「8. その他」に含めた。
- 8 表32の「大学生生活（1.～8.）」は、表31（縦軸）の「大学生生活」1.～8.と同様である。
- 9（ ）内は自由記述回答の整理番号。

（長谷川慶子）

VI. 教師に必要な力量観

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。大学卒業間際になった段階での力量観（10年調査）は、大学3年次後期で考えていた力量観（08年調査）と、どのように変化しているのだろうか。ここでは、大学教育と同時に教員養成教育が終了する段階で、とくに4年次での教育実習の経験や進路選択（教員採用試験など）を経て、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取ることができるのかを、08年調査や99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22において、以下の表33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。また、今回から第1位に選んだ項目について、その理由も書いてもらうことにした。

表33 「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	子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意	積極性
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

1. 2010年調査対象者の集計結果

はじめに10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。また必要に応じて第1位にした理由についてを自由記述から抜粋して見ていくことにする。

まず、選択率の集計結果をまとめたものが134頁の表34である。この表から選択率では、「①授業力（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）」（15.2%）、「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）」（13.6%）、「③積極的にかかわり（子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意）」（12.0%）の三つに多くが集まっており、第1グループともいえる顕著なまとまりが認められる。75人の回答者のうち、「①授業力」には76%が、「②把握力」には68%が、「③積極的にかかわり」には60%が、それらの項目を教師に必要な力量としてあげている。

この三つの項目を、第1位から第5位までのどの順位で選択しているのかを仔細にみてみると、先の上位の3項目の合計順位が入れ替わっており、その意味するところに力量観についての特徴をみることができる。具体的には、最も多く第1位に選択されているのは「①授業力」ではなく「③積極的にかかわり」であり、30.7%に及んでいる。全体の3人に1人がこの項目を第1位にしているという選択率の高さである。ついで、「①授業力」は18.7%、「②把握力」は17.3%と続き、ほぼ同数である。

このような傾向は、「③積極的にかかわり」や「②把握力」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。「③積極的にかかわり」を第1位にあげた理由（自由記述数23件）について、たとえば「教師という仕事は常に子どもたちとの関わりを通じて行われるものであると思うので、子どもに積極的に関わっていく態度や熱意は1番大切なものだ」（9）、「教育に対する熱意がなければ、授業などできるはずもない。授業をする大前提の問題」（13）、「子どもに積極的に関わっていこうとする気持ちは基本的なことだけれど、一番重要で実は難しいことだと思います。しかし、どんなに新任だとしても、授業の質に違いがあっても、子どもに関わろうとする熱意があれば段々と子どもにも伝わり、教師の質を上げていくと思うからです」（122）といった記述に、また「②把握力」を第1位にあげた理由（自由記述数13件）について、たとえば「学校、教育というのは、子供と教師の信頼ありきで成り立っていると思うから。まずは、子供を愛し、理解する。そして信頼関係を築いていく。信頼がなければ、子供は教師から何も得ようとはしないし、言うこともきかないから」（2）、「教師の仕事の基本は、子どもとかかわることです。そのため、子どもの実情を確かに把握しておくことがなによりプライオリティーの高い事のように思う」（3）、「教育の中心は子どもだと思うので子どもについて常に考えるべきである。学習状況を知るのは勿論、生活について気にかけてあげる必要がある」（123）といった記述に端的にあらわれている。「①授業力」が成り立つ前提としてとらえられているのが特徴である。

その一方で、「①授業力」については、第1位（18.7%）、第2位（18.7%）、第3位（20.0%）、第4位（12.0%）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15.2%で1位となっている。「①授業力」の特徴は、高順位に選択されている項目であり、選択率が平均的に高い項目であるとの、二つの要因から成り立っているということである。「①授業力」を第1位に選んだ理由（自由記述数14件）には、「教師にとって、一番重要なことは、授業をわかりやすく展開してゆくことだから。そのことが教育の根幹だから」（4）、「教師の一番の仕事は授業であると考えているため、わかりやすい授業を展開できる能力というのは一番必要だと考える」（104）、「学校生活のメインともいえる授業でのわかりやすさはとても大切だ」（126）といった典型的な記述がある。

第2グループとしては、「⑤表現力」（8.8%）、「⑨毅然たる態度」（8.5%）、「⑥集団把握力」（8.0%）、「⑦度量の広さ」（8.0%）、「④見抜く力」（6.4%）が集散的に存在している。特徴的な項目

表 34 2010 年調査の選択数と選択率

n=75, 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	14	18.7	14	18.7	15	20.0	9	12.0	5	6.7	57	15.2
2 位	②把握力	13	17.3	11	14.7	16	21.3	7	9.3	4	5.3	51	13.6
3 位	③積極的かかわり	23	30.7	11	14.7	2	2.7	6	8.0	3	4.0	45	12.0
8 位	④見抜く力	3	4.0	7	9.3	2	2.7	6	8.0	6	8.0	24	6.4
4 位	⑤表現力	6	8.0	5	6.7	8	10.7	10	13.3	4	5.3	33	8.8
6 位	⑥集団把握力	6	8.0	8	10.7	6	8.0	5	6.7	5	6.7	30	8.0
6 位	⑦度量の広さ	2	2.7	5	6.7	6	8.0	9	12.0	8	10.7	30	8.0
	⑧研修能力	1	1.3	3	4.0	3	4.0	7	9.3	4	5.3	18	4.8
5 位	⑨毅然たる態度	2	2.7	4	5.3	5	6.7	7	9.3	14	18.7	32	8.5
	⑩芸術的感性	1	1.3	0	0	1	1.3	1	1.3	1	1.3	4	1.1
	⑪同僚協力	1	1.3	2	2.7	7	9.3	3	4.0	7	9.3	20	5.3
	⑫教材指導力	3	4.0	2	2.7	3	4.0	2	2.7	3	4.0	13	3.5
	⑬論理的能力	0	0	2	2.7	0	0	1	1.3	2	2.7	5	1.2
	⑭実技能力	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.3	1	0.3
	⑮自己の位置づけ	0	0	1	1.3	0	0	0	0	3	4.0	4	1.1
	⑯学問研究	0	0	0	0	1	1.3	2	2.7	4	5.3	7	1.9
	不明	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.3	1	0.3
合 計		75	100.0	75	100.0	75	100.0	75	100.0	75	100.0	375	100.0

表 35 2010 年調査の重みづけ換算グラフ

n=75, 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	14	70	14	56	15	45	9	18	5	57	57	194
3 位	②把握力	13	65	11	44	16	48	7	14	4	51	51	175
2 位	③積極的かかわり	23	115	11	44	2	6	6	12	3	45	45	180
8 位	④見抜く力	3	15	7	28	2	6	6	12	6	24	24	67
4 位	⑤表現力	6	30	5	20	8	24	10	20	4	33	33	98
5 位	⑥集団把握力	6	30	8	32	6	18	5	10	5	30	30	95
6 位	⑦度量の広さ	2	10	5	20	6	18	9	18	8	30	30	74
	⑧研修能力	1	5	3	12	3	9	7	14	4	18	18	44
7 位	⑨毅然たる態度	2	10	4	16	5	15	7	14	14	32	32	69
	⑩芸術的感性	1	5	0	0	1	3	1	2	1	4	4	11
	⑪同僚協力	1	5	2	8	7	21	3	6	7	20	20	47
	⑫教材指導力	3	15	2	8	3	9	2	4	3	13	13	39
	⑬論理的能力	0	0	2	8	0	0	1	2	2	5	5	12
	⑭実技能力	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
	⑮自己の位置づけ	0	0	1	4	0	0	0	0	3	4	4	7
	⑯学問研究	0	0	0	0	1	3	2	4	4	7	7	11
	不明	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
合 計		75	375	75	300	75	225	75	150	75	75	375	1125

は、選択順位が下位にいくほど、「⑨毅然たる態度」が選択されていることであり、選択順位第5位に18.7%が集中している。「⑥集団把握力」も含めて、教師と子どもとの関係を成立させる条件として、この力量観が示されているともいえよう。

同じ集計結果を重みづけからまとめたのが、表35である。ここでも、第1グループ（「①授業力」(194)、「②把握力」(174)、「③積極的かかわり」(180)）が顕著なまとまりをみせている。重みづけ順では、「①授業力」、「③積極的かかわり」、「②把握力」という順番になっており、「③積極的かかわり」と「②把握力」とが入れ替わっている。ただ、それは僅差であり、この3項目が教師の力量観として重視されていることには変わりがない。第2グループとしては、「⑤表現力」(98)、「⑥集団把握力」(95)、「⑦度量の広さ」(74)、「⑨毅然たる態度」(69)、「④見抜く力」(67)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「⑩同僚協力」(47)、「⑧研修能力」(44)、「⑫教材指導力」(39)は第2グループにより近く、ひとつのまとまりとして認められる。いずれも、教育実習での現場体験を経たことで認識された項目であることが予想される。

2. 共通回答者にみる学年の進行による変化

そのような10年調査の集計結果は、2年前の08年調査から、同一対象者の中でどのように変化しているのだろうか。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、図5である。ここでは08年調査と実質的な比較をするうえで、08年調査と10年調査との双方に回答している共通回答者38名を対象にすることとした。その理由は、教職課程を途中で断念している学生もおり、またアンケート調査に回答しようとする学生が概して意欲的であることから、08年調査の対象者(206名)と10年調査の対象者(75名)の全員を比較することは、意識の変化の意味を考えると、バイアスがあると判断したためである。

共通回答者の選択率と重みづけの傾向の違いを両図からみていくこととする。

まず図4の選択率からいえることは、共通回答者の10年調査の特徴は、すでに指摘した第1グループ（「①授業力」(15.8%)、「②把握力」(14.8%)、「③積極的かかわり」(11.4%)）の三つに、「⑤表現力」(10.5%)がむしろ第1グループに入れてよい数値になっていることだ。さらに「⑥集団把握力」(9.5%)、「⑨毅然たる態度」(9.5%)が、第2グループとして近接してきている。

それをふまえて08年調査から10年調査にかけての伸び率という点では、第1グループ（「①授業力」(+0.5%)、「②把握力」(+1.6%)、「③積極的かかわり」(+0.9%)）および「⑤表現力」(+0.5%)と微増しているものの、ほぼ変化がないといってもよいだろう。変化している項目は、加率項目では「⑥集団把握力」(+4.8%)、「⑧研修能力」(+2.1%)であり、減率項目では「④見抜く力」(-3.7%)、「⑬論理的思考力」(-2.7%)、「⑫教材指導力」(-2.6%)、「芸術的感性」(-2.1%)である。母数が少ないので、これらに意味を付与する解釈には慎重になるべきであろうが、加率項目の「⑥集団把握力」(+4.8%)と減率項目の「④見抜く力」(-3.7%)については、教育実習や採用試験の経験を経て、より実践的な力量観に傾く傾向を示しているように思われる。「④見抜く力(子どもの資質、適性を見抜く力)」も、すぐに判断を要することが求められる実践現場では、選択順位が低くなったのではないだろうか。

これを重みづけで見てみたのが図5である。その特徴は、図4でみた選択率の変化の傾向を、

図4 2010年調査と2008年調査の比較（選択率）（38名共通）グラフ

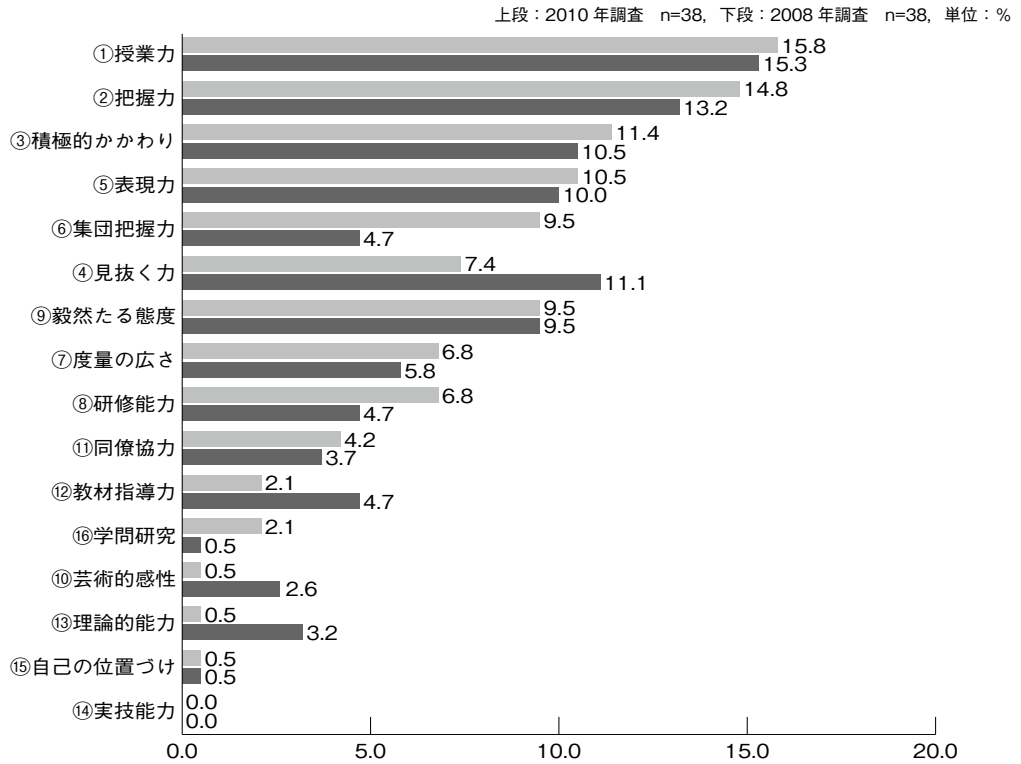
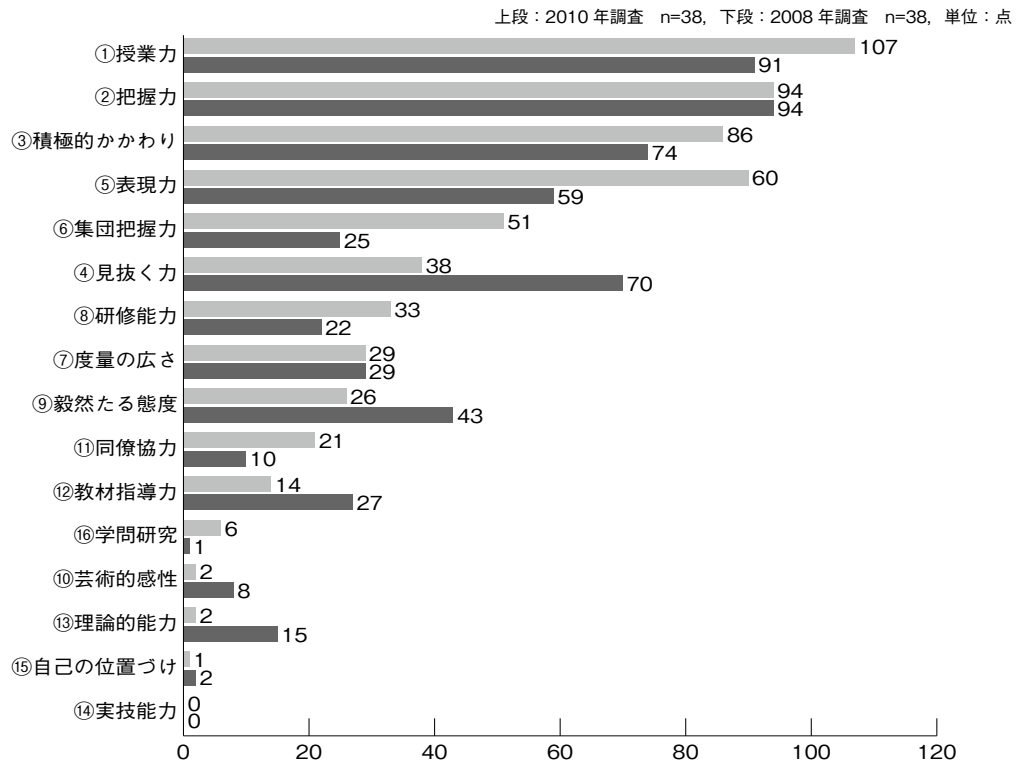


図5 2010年調査と2008年調査の比較（重みづけ）（38名共通）グラフ



もうひとつの側面から解釈できる数値となっている。重みづけからみた08年調査から10年調査への変化では、「①授業力」、「②把握力」、「③積極的にかかわり」の第1グループと、「⑤表現力」、「⑥集団把握力」などの第2グループでは明らかに差別化できるようになっている。そのうち、加点項目では「①授業力」(+16)、「③積極的にかかわり」(+12)、「⑧研修能力」(+11)、「⑩同僚協力」(+11)などがあげられ、減点項目では「④見抜く力」(-32)、「⑨毅然たる態度」(-17)、「⑫教材指導力」(-13)、「⑬論理的能力」(-13)などがあげられる。いわゆる第1グループの「①授業力」と「③積極的にかかわり」が選択率はほぼ同じでも、より上位に選択されることによって重みづけが増す傾向となっており、そこに「⑧研修能力」、「⑩同僚協力」という実践現場ならではの力量観が具体的に意識し始められている。その一方で、前述の選択率で記したように「④見抜く力」が急落しており、そこに「⑨毅然たる態度」、「⑫教材指導力」も含まれている。前節の10年調査の全体集計(75名)では「④見抜く力」「⑨毅然たる態度」「⑫教材指導力」と08年調査との共通回答者(38名)では、選択率に大きな誤差がないことからすれば、これらの項目が軽視されているというよりは、むしろ重みづけによって加点された項目により力点が置かれるようにシフトしたと解釈すべきであろう。その意味では、教育現場で実践的に求められる「①授業力」と「③積極的にかかわり」についての力量観の重視が、ここでも指摘することができる。

前回報告した06年調査(入学時調査)から08年調査(3年次調査)への変化について、「第1グループ(「①授業力」、「②把握力」、「③積極的にかかわり」)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積極的にかかわり」、3位の「①授業力」の順位も、双方ともに同じである。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ている」³としたが、08年調査から10年調査の変化を追った今回の調査でも、第1グループの3項目は同じでも、その順位は「①授業力」、「②把握力」、「③積極的にかかわり」という順位となって変化しており、重みづけでも、3項目の差が44ポイントから52ポイント(08年調査母数で換算)へと若干拡大しているものの、「①授業力」にさらに加点されており、「授業力」重視の力量観が一層定着してきていると指摘することができる。

3. 時期による違いとその意味

続いて、10年調査と99年調査の集計結果とから、約10年前の大学4年生の力量観と、時期による比較を試みてみたい。次頁の図6と図7がその比較表である。

両年度の選択率の比較から指摘できる点は、第1グループと第2グループとの項目の違い、とくに第1グループ項目の構成に違いがある点、そしてそれぞれのグループ項目にも順位の変化が認められる点である。

まず図6の第1グループと第2グループとの項目の違いについては、99年調査(下段)では、「③積極的にかかわり」(13.8%)、「①授業力」(13.0%)、「②把握力」(12.6%)および「⑤表現力」(12.6%)の四つの項目で第1グループが構成され、「④見抜く力」(10.6%)、「⑦度量の広さ」(9.0

図6 2010年調査と1999年調査の比較（選択率）グラフ

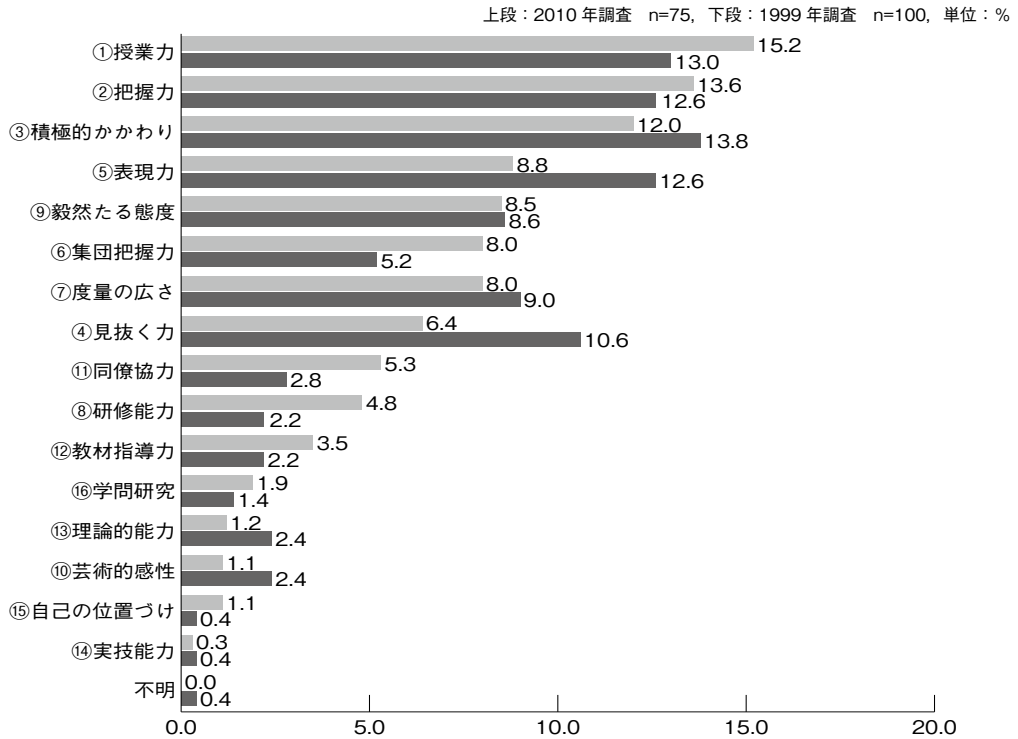
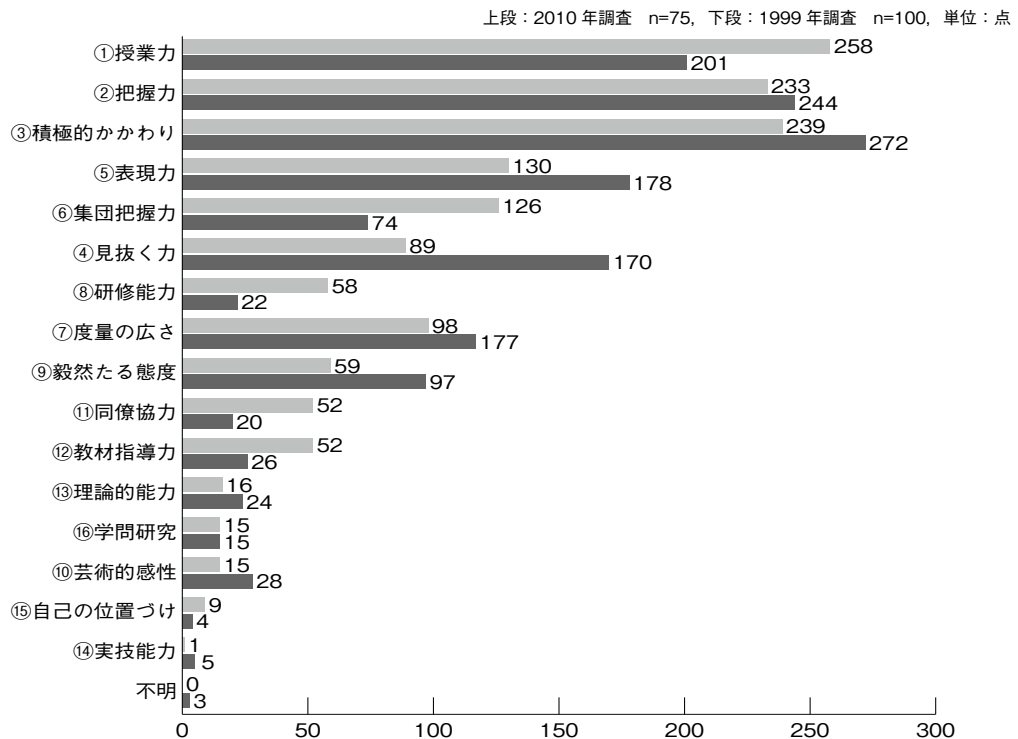


図7 2010年調査と1999年調査の比較（重みづけ）グラフ



注) この「重みづけ」については、2010年調査の対象者が75名、1999年調査の対象者が100名という違いがあるため、「重みづけ」合計を、2010年調査を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。

%), 「⑨毅然たる態度」(8.6%) の三つで第2グループが構成されていた。教師と子どもとの関係づくり, その関係づくりを保証する教師の資質, そしてその結果としての授業力という関連として解釈することができた。

それが10年調査(上段)では, 先に指摘したように, 「①授業力」(15.2%), 「②把握力」(13.6%), 「③積極的にかかわり」(12.0%) の3項目で第1グループが, 「⑤表現力」(8.8%), 「⑨毅然たる態度」(8.5%), 「⑥集団把握力」(8.0%), 「⑦度量の広さ」(8.0%), 「④見抜く力」(6.4%) の5項目で第2グループが構成されようになっている。変化したとして指摘できる点は, 「⑤表現力」が第1グループから第2グループに移っていること, 「⑥集団把握力」が第2グループに登場していること, 「④見抜く力」が第2グループ内でも下位に移動していることである。また10年調査では, 第1グループと第2グループとの差が, より明瞭に分かれるようになっている。第1グループ項目の順位の変化については, 繰り返しになるがここでも「①授業力」力量への注目が指摘でき, 第1グループのトップになっている。

これらを重みづけで見てみたのが図7である。その特徴は, 図6でみた選択率の変化の傾向だけでは見えてこない, もうひとつの変化の側面が解釈できる数値となっている。重みづけから見た99年調査から10年調査への変化では, 「①授業力」, 「②把握力」, 「③積極的にかかわり」からなる第1グループと, 「⑤表現力」「⑥集団把握力」「⑦度量の広さ」「④見抜く力」などからなる第2グループでは明らかに差別化できるようになっている。選択率でもいえたことである。第1グループの三つの項目のまとまりについては, ここでも確認することができる。

加点・減点項目に注目してみると, 加点項目では第1グループでは「①授業力」(+57)のみ, 第2グループでも「⑥集団把握力」(+52)のみであった。むしろ第3グループで, 「⑧研修能力」(+36), 「⑪同僚協力」(+32)「⑫教材指導力」(+26)などがあげられる。一方, 減点項目では「④見抜く力」(-81), 「⑤表現力」(-48), 「⑨毅然たる態度」(-38), 「③積極的関わり」(-33)などがあげられる。

選択率, 重みづけの数値については, 調査対象者の母数が必ずしも多くないため数値の変動が出やすい。その点では数値の解釈について慎重になるべきであろう。そのような前提を置いて10年前に比べて, 選択率, 重みづけを通して指摘できる力量観の特徴は, 第1グループを構成している「①授業力」, 「②把握力」, 「③積極的にかかわり」が教師に必要な力量観として, 引き続いて指摘されているということである。そのうえで, やはり授業そのものないし授業成立に関する項目, 児童生徒の学力保証が見通せる項目に教師に必要な力量観が傾斜してきていることである。重みづけで10年前より明らかに加点されている「①授業力」「⑥集団把握力」「⑧研修能力」, 「⑫教材指導力」などはそれにあたる。第1グループのなかでも, 第1位が調査時期を追うごとに「①授業力」への指摘が多くなっている。

99年度, 10年度において振り幅の大きい「④見抜く力」「⑤表現力」「⑨毅然たる態度」については, その要因およびその背景については, 教育の社会的な問題に対する調査対象者の反応としてさまざまに考えられるが, 検証の限りではないのでその事実の指摘に留めおきたい。ただ, 「④見抜く力」が減少しつつも, 第1位に選んだ理由(自由記述数3件)に「子どもをつぶす一言の原因は教師による一方的なきめつけであると思う。まず相手について知って, その資質を知ったうえで子どもをのばすことが必要だ」(134)といった記述があり, そのような力量観が減少している意味については別途考察する必要があるだろう。

4. 小 括

10年調査の特徴、08年調査と10年調査の共通回答者による比較、99年調査と10年調査との比較を検討してきたが、指摘できる主な点をあげておこう。

教師に必要な力量観として、調査対象者が指摘する3項目は、「①授業力」、「②把握力」、「③積極的にかかわり」であり、これはどの調査でも指摘することができた。その点では共通しているのだが、その3項目の成り立ち方それ自体が変化しているのではないかとの、つぎの仮説が生まれている。具体的には、99年調査ではその3項目が、児童生徒を把握し、それをふまえて積極的にかかわりながら授業を展開する力量が、一つのまとまりとして指摘されていた。それが約10年を経て、授業力それ自体を求める傾向があらわれ、質の高い授業をするためには児童生徒をしっかりと把握し、積極的にかかわっていかなければならないというまとまりに変化しているのではないかと仮説的な解釈である。

「①授業力」を第1位にあげた理由に「やはり学校であるので「1」が最も重要であると考えます。もちろん子どもと積極的に関わることや状況把握も大切であると感じますが「勉強」であると思うので。フィンランドは、その学年の達成項目が習得できなければ留年するのがあたり前ときました。それを聞いて学校のもつ役割の1番は、項目1が妥当ではないかと考えます」(22)、「良い授業をすれば学級はまとまる。信頼を得られる、熱意が伝わると考えた」(15)、「教師は、生徒を育てること等も大切である。しかし、授業を通してその科目の素晴らしさ、その科目への関心を高めることは、教えることを専門とする職業である以上大切である。中、高校へとなるに従い専門的な部分が多くなることから授業の時間での接し方は大切である」(136)といった記述がなされているからである。このような「②把握力」「③積極的にかかわり」といった教師と子どもとの関係を軸とする力量が重視されていた力量観から、「①授業力」を重視する力量観への変化は、教職志望者の教師とはどういう存在でなければならないのかという教師観を間接的に語っている。

この仮説が成立するかどうか、本論文の他の項目とも関連させながら検討を進める必要があること、99年調査対象者および10年調査対象者から聞き取り調査などで検証していく手続きが求められよう。今後の課題である。

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、「教師に必要な力量観」「大学生の教師観・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号所収 2008年3月10日 p.107を参照された。
- 3 「V. 教師に必要な力量観」(「大学生の教育観・教職観の形成課程に関する追跡調査研究(2) —2008年調査と1997年・2006年調査との比較から—」『立教大学教育学科研究年報』第53号所収 2010年3月20日 pp.120~121)

(前田一男)

Ⅶ. 理想の教師像と教職への不安

教職課程を履修し教員免許状を取得した学生は、どのような教師を理想像として描いているのだろうか。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もとづき、教職課程（教育学科初等教育課程を含む）の履修を終え、教員免許状を取得した学生が抱く理想の教師像と不安の状況とともに、同一対象者に行った08年調査（3年次）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する。また、約10年前に実施した調査（99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。

アンケート調査では、問20において「理想の教師像」について、問21において「教職への不安」についてたずね、自由に記述する形式で回答を得た¹。その記述内容を検討し、「理想の教師」では8カテゴリー（項目）に、「教職への不安」については12カテゴリー（項目）に分類した。

1. 2010年調査回答者の記述状況

(1) 理想の教師像

表36は、「理想の教師像」の記述状況を示したものである。回答者全体の「理想の教師像」に関する記述は、「教師としての威厳はしっかりと持ちながらも、子どもたちとの距離も近く、子どもたちから信頼される教師」（9）や「一人ひとりの生徒と対等に向きあってコミュニケーションをはかり、教育できるような人間」（125）などの「①児童・生徒との関係」（74.3%）に関する記述が最も多く、他の項目と比較しても群を抜いていることが特徴的である（以下、記述内容の後のカッコ内には回答者番号を示す）。ついで、「人間として幅のある教師」（105）、「あいさつや言葉遣いなど良識をわきまえた先生」（127）などの「⑥性格・人間性」（39.2%）に関する記述と、「押しつけがましくなく、子どもの能動的な学習を引き出させることのできる教師」（13）や「授業の展開の仕方、生徒の授業へのひきつけ方が上手な教師」（141）のような「②教科指導・学級経営等」（21.6%）に関する記述が続いている（ただし、学級経営についての記述はみられない）。

表36 「理想の教師像」への記述状況

理想の教師像	合計 (n = 74)	男女別		免許別	
		男 (n = 27)	女 (n = 47)	小 (n = 26)	中高 (n = 48)
①子どもとの関係	55 (74.3%)	18 (66.7%)	37 (78.7%)	21 (80.8%)	34 (70.8%)
②教科指導・学級経営等	16 (21.6%)	4 (14.8%)	12 (25.5%)	6 (23.1%)	10 (20.8%)
③保護者や社会との関係	1 (1.4%)	1 (3.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)
④同僚との関係	1 (1.4%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)
⑤教師の使命・責任・専門性	5 (6.8%)	3 (11.1%)	2 (4.3%)	1 (3.8%)	4 (8.3%)
⑥性格・人間性	29 (39.2%)	10 (37.0%)	19 (40.9%)	9 (34.6%)	20 (41.7%)
⑦その他	2 (2.7%)	1 (3.7%)	1 (2.1%)	1 (3.8%)	1 (2.1%)
⑧とくになし・わからない	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

※無回答1人を除く（女1人／中高1人）

男子と女子の記述状況を比較すると、各項目に言及している回答者の割合は、男子に比べて女子のほうが若干高い。ただし、フィッシャーの正確確率検定（両側検定、以下同様）を行った結果、いずれの項目においても男女のあいだに有意な差を確認することはできなかった。また、記述の内容に関しても、顕著な男女差を確認することができない。なお、各項目に言及している女子の割合が男子よりも高いということは、全体としては男子よりも女子のほうが多くの項目に言及をしていることを意味しており、各項目への言及数（「⑧とくになし・わからない」を除く）の合計（延べ数）は、男子が37件なのに対して、女子は72件である。1人あたりの言及項目数は、男子が1.37項目、女子が1.53項目であるが、T検定の結果では両者のあいだに有意な差は確認できない。以上のことから、「理想の教師像」の記述に関しては、性別による違いは確認できない。

小学校免許状取得者と中学校・高等学校免許状取得者を比較すると、「①子どもとの関係」で小学校免許状取得者の割合が、「⑥性格・人間性」で中学校・高等学校免許状取得者の割合が若干高い傾向がうかがえる。ただし、フィッシャーの正確確率検定を行った結果、いずれの各項目においても両者のあいだに有意な差を確認することはできなかった。また、記述の内容に関しても、学校種によって、顕著な違いは認められない。なお、各項目への言及数（「⑧とくになし・わからない」を除く）の合計（延べ数）は、小学校免許状取得者が38件、中学校・高等学校免許状取得者が71件である。1人あたりの言及項目数に換算すると、小学校免許状取得者が1.46項目、中学校・高等学校免許状取得者が1.48項目であり、両者に大きな違いはみられない。以上のことから、「理想の教師像」の記述に関しては、学校種による違いは確認できない。

(2) 教職への不安

表37は、「教職への不安」の記述状況を示したものである。

回答者全体の「教職への不安」に関する記述は、「子供たちでなく、その保護者たちに非常に不

表37 「教職への不安」への記述状況

教職への不安	合計 (n=72)	男女別		免許別	
		男 (n=25)	女 (n=47)	小 (n=24)	中高 (n=48)
①子どもとの関係	16 (22.2%)	4 (16.0%)	12 (25.5%)	2 (8.3%)	14 (29.2%)
②授業・学級経営等の教育活動	15 (20.8%)	5 (20.0%)	10 (21.3%)	8 (33.3%)	7 (14.6%)
③保護者や家庭・社会との関係	24 (33.3%)	7 (28.0%)	17 (36.2%)	7 (29.2%)	17 (35.4%)
④教育問題・子どもや学校の状況	2 (2.8%)	0 (0.0%)	2 (4.3%)	0 (0.0%)	2 (4.2%)
⑤教育行政・教育政策	1 (1.4%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	1 (4.2%)	0 (0.0%)
⑥教師の職務・勤務・生活	20 (27.8%)	8 (32.0%)	12 (25.5%)	7 (29.2%)	13 (27.1%)
⑦同僚との関係	10 (13.9%)	3 (12.0%)	7 (14.9%)	3 (12.5%)	7 (14.6%)
⑧能力・性格・適性	13 (18.1%)	4 (16.0%)	9 (19.1%)	4 (16.7%)	9 (18.8%)
⑨教員採用	2 (2.8%)	2 (8.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (4.2%)
⑩養成教育	1 (1.4%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (2.1%)
⑪その他	7 (9.7%)	2 (8.0%)	5 (10.6%)	3 (12.5%)	4 (8.3%)
⑫とくになし	5 (6.9%)	2 (8.0%)	3 (6.4%)	1 (4.2%)	4 (8.3%)

※無回答3人を除く（男2人・女1人／小2人・中高校1人）

安を抱えている」(106)などの「③保護者や家庭・社会との関係」(33.3%)と、「精神的にまいってしまわないかどうか。自分の自由な時間が奪われてしまわないかどうか」(10)などの「⑥教師の職務・勤務・生活」(27.8%)に関する記述に3割程度の回答者が言及している。この二つの項目に続いて、「傲慢さを子どもに押し付けるような人間にならないか」(23)や「1人1人にちゃんと向き合えるかどうか」(138)などの「①子どもとの関係」(22.2%)、「一人で学級経営ができるのか」(12)や「授業の質」(120)などの「②授業・学級経営等の教育活動」(20.8%)、「まだまだ視野が狭く、考えや知識に偏りがある」(13)や「社会経験の未熟さ」(119)などの「⑧能力・性格・適性」(18.1%)に関する事柄に2割程度の回答者が記述している。なお、「⑥教師の職務・勤務・生活」とも関連するであろう「⑦同僚との関係」に関する内容にも13.9%の回答者が言及している。とくに一つの項目に記述が集中せず、分散している様子がうかがえる。

男子と女子の記述状況を比較すると、「①子どもとの関係」や「③保護者や家庭・社会との関係」の割合は男子よりも女子のほうが若干高い。他方で、「⑥教師の職務・勤務・生活」の割合は女子よりも男子のほうが若干高い。ただし、フィッシャーの正確確率検定を行った結果、いずれの項目においても男女のあいだに有意な差を確認することはできなかった。また、各項目への言及数(「⑩とくになし」を除く)の合計(延べ数)は、男子37件、女子74件である。1人あたりの言及項目数は男子1.61項目、女子1.68項目、男女のあいだに大きな違いを認めることはできない。とはいえ、記述のなかには、「結婚したら辞めなければならないかもしれないということ。」(113)にみられるような性別役割にかかわる記述が、少数ではあるものの存在していたことは付記しておきたい。

小学校免許状取得者と中学校・高等学校免許状取得者を比較すると、「①子どもとの関係」において中学校・高等学校免許状取得者の割合が高く、「②授業・学級経営等の教育活動」において小学校免許状取得者の割合が高い傾向がうかがわれる。ただし、フィッシャーの正確確率検定を行った結果、いずれの項目においても小学校免許状取得者と中学校・高等学校免許状取得者のあいだに有意な差を確認することはできない。また、各項目への言及数(「⑩とくになし」を除く)の合計(延べ数)は、小学校免許状取得者が35件、中学校・高等学校免許状取得者が76件である。1人あたりの言及項目数に換算すると、小学校免許状取得者が1.52項目、中学校・高等学校免許状取得者が1.72項目となるが、T検定の結果では両者のあいだに有意な差は確認できない。とはいえ、中学校・高等学校免許状取得者の記述の内容には、「専門分野以外の知識の少なさ(近現代を学んできたので、古文、漢文などは不安に思います。)」(117)や「学力に不安があります」(140)といった記述があり、中学校・高等学校免許取得者では教科の専門性を意識している回答者がいることは確認できる。

(3)「理想の教師像」と「教職への不安」の関係

以上のような特徴をもつ「理想の教師像」と「教職への不安」はどのような関係にあるのだろうか。「理想の教師像」と「教職への不安」の相関を求めたところ、「理想の教師像」の「⑤教師の使命・責任・専門性」と「教職への不安」の「養成教育」とのあいだに1%の水準で有意な相関が認められた(相関係数0.4350)。また、「理想の教師像」の「①子どもとの関係」と「教職への不安」の「⑦同僚との関係」のあいだ(相関係数0.2365)および「理想の教師像」の「⑥性格・人間性」と「教職への不安」の「⑥教師の職務・勤務・生活」とのあいだ(相関係数0.2642)

に5%の水準で有意な相関が確認された。

2. 学年進行による変化

「理想の教師像」や「教職への不安」への記述状況は、学年の進行にともなって変化しているのだろうか。そこで、卒業時に実施した10年調査と3年次の秋に実施した08年調査の両方に回答した者（以下、共通回答者とする）の記述状況を比較し、学年進行による変化を検討したい。

(1) 理想の教師像

表38は、10年調査と08年調査の両方に回答した者の「理想の教師像」に関する記述状況を示したものである。10年調査では08年調査と比べて「①子どもとの関係」と「⑥性格・人間性」がどちらも11.5ポイント増加している。ただし、フィッシャーの正確確率検定を行った結果、いずれの項目においても10年調査と08年調査の比率に有意な差を確認することはできない。このような傾向は、06年調査（1年次）と08年調査との比較において、「理想の教師像」に関するいくつかの項目に有意な変化が確認されるとともに、記述の質においても教師としてのあり方や教職の専門性の深化が確認されていたのとは対照的である²。

表38 学年進行による「理想の教師像」の変化

理想の教師像	2010年 (n=35)	2008年 (n=35)
①子どもとの関係	29 (82.9%)	25 (71.4%)
②教科指導・学級経営等	9 (25.7%)	7 (20.0%)
③保護者や社会との関係	1 (2.9%)	1 (2.9%)
④同僚との関係	1 (2.9%)	0 (0.0%)
⑤教師の使命・責任・専門性	2 (5.7%)	1 (2.9%)
⑥性格・人間性	10 (28.6%)	6 (17.1%)
⑦その他	1 (2.9%)	0 (0.0%)
⑧とくになし・わからない	0 (0.0%)	1 (2.9%)

※共通回答者のうち無回答3人を除く（2010年1人／2008年2人）

各項目への言及数（「⑧とくになし・わからない」を除く）の合計（延べ数）は、10年調査では53件、08年調査では40件である。すなわち、1人あたりの言及項目数は、10年調査では1.51項目、08年調査では1.17項目であり、卒業時に実施した10年調査の回答者のほうが、3年次に実施した08年調査に比べて、言及される項目が増加している。たとえば、08年調査で「1人1人の児童と向き合える教師」（60）と記述していた回答者は、10年調査では「児童一人一人に信頼されている。めりはりのある、面白く、濃い授業を展開できる。児童をグッとひきこむことができる。豊かな感受性を持っている。」（18）と記述しており、子どもとの関係に関する事柄にくわえて、授業のあり方や教師の人間性にまで言及されるようになってきている。このように、08年調査と10年調査を比較したときに、言及項目が増加した回答者は13名（37.1%）を数えた（言及項目が減少した回答者は2名）。また、1人あたりの言及項目数についてT検定を行ったところ、両

者のあいだには有意な差があることが確認された（両側 P 値 0.032）。

これらをふまえると、回答者は、1年次から3年次にかけて教師としてのあり方や教職の専門性に関する考えを深化させたのに対して、3年次から4年次にかけて教育実習の経験や進路としての教職がより現実的にとらえる必要に迫られるなかで、より多様な視点から教師の仕事をとらえるように変化したといえることができるかもしれない。

(2) 教職への不安

他方で、「教職への不安」に関する記述内容には、変化がみられるのだろうか。

表 39 は、10年調査と08年調査の共通回答者の「教職への不安」に関する記述状況を示したものである。両者を比較すると、10年調査では08年調査よりも「⑥教師の職務・勤務・生活」が12.5ポイント増加している。逆に、10年調査では08年調査よりも「⑧能力・性格・適性」「⑨教員採用」がともに9.4ポイント減少している。ただし、各項目についてフィッシャーの正確確率検定を行った結果、10年調査と08年調査のあいだに有意な差を確認することはできない。この点も、「理想の教師像」への記述状況と同様に、1年次に実施した06年調査と3年次に実施した08年調査とのあいだで、いくつかの項目において有意な差が確認されたこととは対照的である³。また、各項目への言及数（「⑫とくになし」を除く）の合計（延べ数）は、10年調査では48件、08年調査では51件であった。1人あたりの言及項目数は、10年調査では1.66項目、08年調査では1.59項目であり、T検定の結果では両者のあいだに有意な差は確認できない。

表 39 学年進行による「教職への不安」の変化

教職への不安	2010年 (n=32)	2008年 (n=32)
①子どもとの関係	6 (18.8%)	5 (15.6%)
②授業・学級経営等の教育活動	6 (18.8%)	5 (15.6%)
③保護者や家庭・社会との関係	12 (37.5%)	13 (40.6%)
④教育問題・子どもや学校の状況	0 (0.0%)	3 (9.4%)
⑤教育行政・教育政策	0 (0.0%)	0 (0.0%)
⑥教師の職務・勤務・生活	12 (37.5%)	8 (25.0%)
⑦同僚との関係	4 (12.5%)	3 (9.4%)
⑧能力・性格・適性	4 (12.5%)	7 (21.9%)
⑨教員採用	1 (3.1%)	4 (12.5%)
⑩養成教育	1 (3.1%)	0 (0.0%)
⑪その他	2 (6.3%)	3 (9.4%)
⑫とくになし	3 (9.4%)	0 (0.0%)

※共通回答者のうち無回答6人を除く（2010年2人／2008年4人）

ただし、量的な変化はみられないものの、記述の内容からは、質的な変化を確認することもできる。たとえば、08年調査において「現場に触れた経験が少ないこと」(43)と記述していた回答者が10年調査では「学級経営について。特に保護者会など」(17)と記述しているように、記述の内容が具体的になっている状況もうかがえる。また、08年調査において「生徒や保護者との

関係」(134)と記述していた回答者は、10年調査では「教員同士、生徒、保護者等の各方面との人間関係」(126)と記述し、生徒や保護者だけでなく、同僚との関係にも意識が及んでいる。このように、その内容に質的な変化をうかがうことが可能な記述も確認できる。さらに、08年調査で「採用されるかどうか」(155)と記述した回答者が10年調査では「保護者や先輩教師との関係」(131)と記述しているように、不安の内容に変化が確認できる場合もある。

3. 調査時期による違い

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、調査時期によって異なるのだろうか。そこで、約10年前の教職課程履修者に対して大学卒業時に実施した99年調査と10年調査を比較して、時期による違いを検討したい。

(1) 理想の教師像

表40は、10年調査と99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。10年調査では99年調査と比べて、「①子どもとの関係」記述が4.6ポイント、「⑥性格・人間性」に関する記述が5.2ポイント減少しているものの、各項目の割合にはほとんど変化がない。フィッシャーの正確確率検定を行った結果、いずれの項目においても10年調査と99年調査のあいだに有意な差を確認することはできない。

表40 時期による「理想の教師像」の違い

理想の教師像	2010年 (n=74)	1999年 (n=90)
①子どもとの関係	55 (74.3%)	71 (78.9%)
②教科指導・学級経営等	16 (21.6%)	21 (23.3%)
③保護者や社会との関係	1 (1.4%)	1 (1.1%)
④同僚との関係	1 (1.4%)	2 (2.2%)
⑤教師の使命・責任・専門性	5 (6.8%)	6 (6.7%)
⑥性格・人間性	29 (39.2%)	40 (44.4%)
⑦その他	2 (2.7%)	2 (2.2%)
⑧とくになし・わからない	0 (0.0%)	1 (1.1%)

※無回答を除く(2010年1人/1999年10人)

「理想の教師像」に関する記述は、3年次生対象とした97年調査と08年調査の比較においても、ほとんど変化がみられなかった⁴。その意味において、教職課程履修者の教師観・教職観は調査時期による違いはないとみてよいだろう。

なお、各項目への言及数(「⑧とくになし・わからない」を除く)の合計(延べ数)は、10年調査では109件、99年調査では143件であり、1人あたりの言及項目数は、10年調査では1.47項目、99年調査では1.61項目となる。1人あたりの言及項目数についてT検定を行ったところ、10年調査と99年調査のあいだに有意な差は確認できなかった

(2) 教職への不安

表 41 は、10 年調査と 99 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。両者を比較すると、10 年調査では 99 年調査よりも「③保護者や家庭・社会との関係」が 21.5 ポイント、「⑥教師の職務・勤務・生活」が 9.0 ポイント増加している。逆に、10 年調査では 99 年調査よりも「①子どもとの関係」に関する記述が 11.9 ポイント、「③保護者や家庭・社会との関係」に関する記述が 12.5 ポイント、「⑤教育行政・教育政策」が 11.5 ポイント減少している。各項目についてフィッシャーの正確確率検定を行った結果、「③保護者や家庭・社会との関係」（両側 P 値 0.0010）、「④教育問題・子どもや学校の状況」（両側 P 値 0.0066）、「⑤教育行政・教育政策」（両側 P 値 0.0055）、「⑫とくになし」（両側 P 値 0.0188）で、10 年調査と 99 年調査のあいだに有意な差が確認された。なお、各項目への言及数（「⑫とくになし」を除く）の合計（延べ数）は、10 年調査では 116 件、99 年調査では 128 件であった。1 人あたりの言及項目数は、10 年調査では 1.61 項目、99 年調査では 1.51 項目であり、T 検定の結果両者のあいだに有意な差はみられない。

表 41 時期による「教職への不安」の違い

教職への不安	2010 年 (n=72)	1999 年 (n=85)
①子どもとの関係	16 (22.2%)	29 (34.1%)
②授業・学級経営等の教育活動	15 (20.8%)	14 (16.5%)
③保護者や家庭・社会との関係	24 (33.3%)	10 (11.8%)
④教育問題・子どもや学校の状況	2 (2.8%)	13 (15.3%)
⑤教育行政・教育政策	1 (1.4%)	11 (12.9%)
⑥教師の職務・勤務・生活	20 (27.8%)	16 (18.8%)
⑦同僚との関係	10 (13.9%)	16 (18.8%)
⑧能力・性格・適性	13 (18.1%)	13 (15.3%)
⑨教員採用	2 (2.8%)	2 (2.4%)
⑩養成教育	1 (1.4%)	0 (0.0%)
⑪その他	7 (9.7%)	4 (4.7%)
⑫とくになし	5 (6.9%)	0 (0.0%)

※無回答を除く（2010 年 3 人／1999 年 15 人）

10 年調査と 99 年調査とのあいだで有意な差が確認された項目のうち、「③保護者や家庭・社会との関係」の増加と「④教育問題・子どもや学校の状況」の減少は、3 年次に実施した調査（97 年調査と 08 年調査）の比較においても有意な差が確認された項目であった。調査時期による違いが生じた要因として、3 年次の比較に関する検討の際に、マス・メディアの影響が指摘されている⁵。おそらく、4 年次に実施した 10 年調査と 99 年調査との違いにも、マス・メディアが影響を与えていると考えられる。

また、99 年調査と比較して 10 年調査では「⑤教育行政・教育政策」に関して有意な減少が確認された。ただし、99 年調査における「⑤教育行政・教育政策」の割合（12.9%）は、10 年調査だけでなく 97 年調査の割合（0.0%）よりも高い。その意味において、99 年調査の結果は他の時

期の調査結果とは異なる特徴を示しているといえよう。99年調査において「⑤教育行政・教育政策」に言及する者の多さは、おそらく97年調査以降の出来事に影響を受けていると考えられる。すなわち、1998年にいわゆる所沢高校問題に端を発した日の丸・君が代の指導徹底や学習指導要領の改訂など、教育行政や教育政策に関する出来事に注目が集まったことが、99年調査に影響を与えていると考えられるのである。このことは、「教職への不安」がマス・メディアの影響を与えていることを示唆していよう。

註

- 1 問20の設問は「あなたがあこがれたり理想とする教師についてお書きください」、問21の設問は「あなたが教職につくにあたって（当面教職につくことが不確定であったり、教職志望のない方は、仮にあなたが教師になるとして）、とくに気がかりなこと、不安なことがあればお書きください。」である。
- 2 「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）」（『立教大学教育学科研究年報』第53号、立教大学教育学科、2009年）を参照のこと。なお、本稿において設定されたカテゴリーは、記述内容をふまえてアフターコーディングしているため、06年調査と08年調査のカテゴリーとは異なっている。とはいえ、06年調査と08年調査の比較においては、本稿とほぼ同一の内容によって構成された「②教科指導・学級経営等」に関する記述や「⑤教師の使命・責任・専門性」にかかわる記述が有意に変化していた。
- 3 前掲「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）」。
- 4 前掲「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）」。
- 5 前掲「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）」。

（大島 宏）

Ⅷ. まとめと今後の課題

1. 二つの教育観・教職観の文脈 —10年調査のまとめ—

今回の共同研究は、10年調査を中心にまとめられた。1年次に実施した06年調査の対象者が最終学年の4年生になっての追跡調査である。3年次に実施した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り、採用試験の受験機会によって教職という仕事をあらためて自らに問いかけているはずである。そのような教育実習や採用試験あるいは一般就職の活動を経て、卒業間際の時期に、大学生活4年間を振り返りながら、教育観や教職観の形成過程を検証することが今回の研究目的であった。その際、08年調査と比較しながら、学年の進行によって、教育観や教職観が、その後どのように変化しているのかを考察した。同時に、同じ4年生という時期の比較を、約10年前の99年調査を用いながら明らかにし、その特質とも比較検討することであった。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、かつ10年のスパンで比較してみることは、なるほど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変数はあるものの、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一つの方法であると思われる。

今回の10年調査を簡単にまとめれば、以下のようになろう。

「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。10年調査では、とくに参加したボランティア活動や地域活動がもった意義を再確認し、3年次よりもサークル活動の意義を感じていた。このボランティア活動や地域活動は、99年調査では積極的には位置づけられておらず、10年を経て大学生活を新たに意味づける項目として自覚的にとりあげられている。大学生活全般を通して、人間的な成長や自分自身への省察の深まりに大きな意義が認められており、学問領域への研鑽とは別に、学生生活全般が教員養成を支える人間形成の場として機能していた。

「Ⅲ. 教育実習に関する経験」では、実習体験が、教育現場で実際に教師役となり児童生徒と交流できることで、新たな学習課題が自覚でき、適性や進路決定を考える機会となった点で、教員養成プログラムとしてだけでなく、大学生活のなかでも大きな意味をもつ体験となっていた。99年調査と比較しても、教育実習の意義をより肯定的に認める数値となっている。そのような全般的な傾向のなかで、特徴として指摘できることは、指導教員に対して「授業の進め方の指導」と「視野を広める指導・示唆」とに高い評価がなされていることであった。これは、実習生の立場からすれば、教育実習に際して授業をどのように進め指導するかに強い関心をもっていたという意識の表れでもあろう。99年調査との比較でも「指導の仕方・接し方の助言」と「視野を広める指導・示唆」といった指導力への注目が顕著であった。

「Ⅳ. 教職課程の学生の自己認識」では、約7割の対象者が、大学時代に自己認識が変化したと答えていた。そのなかでも比較的高い数値になっているのは、「子どもや中学生に対する関心や好意的感情」であり、サークル活動や教育実習を通じて変化したとされている。08年から10年調査にかけては、「自分の役割や責務を果たす責任感」「未知・未解決のものを探究する研究心」「辛いことにも耐えて努力する勤勉性」「子どもや中学生に対する関心や好意的感情」それぞれが肯定率を高めており、とくに「人のことに積極的に関わりをもとうとする社会性」の肯定率が上昇す

る一方で、「人やグループを指導しリードする力」の肯定率が低下している。教育実習の経験が社会性を問われる体験学習としての機会として有効に機能した反面、教育実習での授業で自らの指導力が問われる場面を体験したことがなんらかの影響を及ぼしているものと思われる。

「Ⅳ. 教職観の特徴とその変化」では、大学生生活を振り返る10年調査において、教職は研究的に仕事を進めていくことができ、その内容も創造的であり発展性をもっているが、公私の区別がつきにくく、経済的に安定しているものの勤務条件が恵まれていないといった教職観が形成されていた。大学在学中に教職観を変化させてのことであり、約6割の回答者においてそれが認められた。その変化に影響を与えたのは、授業や教育実習などで、大学のカリキュラム内での経験が大きかった。99年調査との比較では、4年生の全般的な教職観には共通性が認められた。むしろ「全体のイメージとしてやほったい」という教職イメージが減少していた。ほかの職業に比べて教職は勤務条件には恵まれていないものの、経済的には安定しているととらえる傾向が、この10年のあいだに強まっていた。

「Ⅵ. 教師に必要な力量観」では、教師と子どもとの具体的関係から出発する「子どもに積極的に関わっていく態度や熱意」「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、児童生徒との関係を軸にした親密性と熱意にかかわる力量が重視されている。しかし08年調査でもその傾向があったのだが、「わかりやすく授業を展開していく力」への注目が次第に高まってきている。その3項目がセットになって力量観を構成している点では、10年調査、99年調査ともに変化はないのだが、しかしその内実においては、99年調査では、児童生徒を把握し、それをふまえて積極的にかかわりながら授業を展開する力量観だったものが、約10年を経て、授業力それ自体が重視され、質の高い授業をするためには児童生徒をしっかりと把握し積極的にかかわっていかなければならないという力量観に変化してきているのではないかと思われる。

「Ⅶ. 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、児童生徒との良好な関係を築くことができる「児童・生徒との関係」を4分3の対象者が指摘しており、ほかの項目と比較して群を抜いていた。教職への不安については、保護者との関係がうまく成立するかどうかにあつての「保護者や家庭・社会との関係」や、精神的負担や自由な時間の確保にかかわる「教師の職務・勤務・生活」に3割程度の対象者が言及している。とくに、「保護者や家庭・社会との関係」については、教育問題へのマス・メディアによる報道に影響を受けながら、不安感を募らせていることがうかがえた。

これらをふまえて、これまでの共同研究の成果も含めて、明らかにできた3点を記しておく。(1) 教職志望学生の自己認識、教職観の特徴、教師に必要な力量観、また教職への理想と不安など、それぞれの観点を通じた基本的な枠組みともいべき特徴が、大学の入学時点ですでに形成されているということである。つまり、教職志望学生は、それまでの被教育体験のなかで、一定の教育観、教職観をすでに形成しているのである。それは、1年次に実施した1995年調査、2006年調査とも、共通する傾向をもっていたし、その基本的な枠組みは、4年次までなんらかの形で継承されている性質のものであった。これは、一私立大学の限定的なサンプルでありながら、歴史的につくられてきた日本の教師文化に由来する性格をもっているものと考えられる。またそれは、教師文化の再生産を、大学での教員養成が担っているということでもあろう。

(2) 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、自分自身への自己認

識、教職イメージ、教師に必要な力量観、あるいは理想の教師像のなかに、歴史的に構築されてきた日本の教師文化を継承しているありようが随所に認められた。具体的には、「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重視しようとする、教育観・教職観の認識枠組みである。

(3) 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」「保護者対応」など、その時々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である。とくに近年顕著なのは、授業力への注目度である。授業力の必要性については、実際に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確実にあらわれ始めている。これも、「学力低下論」の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、教職イメージに自覚的に重ね合わせた結果だと推察される。

2. 教師教育への示唆と今後の課題

上記のような大学生の教育観・教職観の形成過程とその特質を通して、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だろうか。

まずは、自らの教育観や教職観が、従来の日本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・教職観との二つの文脈から成立していること自体を、学生自身にどのように意識化させ、いかに相対化させていくか、という課題が浮上してくるようになる。それは、教師を志望している学生自身の主体形成にかかわる課題といえる。教職の専門化・高度化を促進するために「実践的指導力」のみが強調されることで、かえって学生自身の主体確立への道筋が短絡化されてしまわないように工夫しなければならない。

前者の教育観・教職観については、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とら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心性が教師自身のうちに閉鎖性を生んでおり、そのことが今日的な教育問題になんらかの関連があるとすれば、自らの教育観・教職観を相対化させて教師志望者の現在を知るために、教育史学の知見が求められる。

また後者の教育観・教職観についても、歴史的社会的条件から規定されるそれぞれの時期の教育観や教職観を検証することで、とくにマス・メディアの影響を受けていることを、たとえば教育社会学や教育行政学の知見を獲得することで、将来的に個々の状況に立ち入った場合の複雑さはあるにせよ、あらかじめ自らの主体的あり方を吟味しておく手立てを学生時代から提供することになるであろう。

最後に、今後の課題として、二つをあげておきたい。

第一に、この共同研究は、「Ⅰ. 研究の目的と概要」で記したように、1995年入学者を対象にアンケート調査が開始され、97年調査(3年次)、99年調査(4年次)の第Ⅰ期、そして2006年入学者を対象にほぼ同じ質問で再度アンケート調査が開始され、08年調査(3年次)、10年調査(4年次)の第Ⅱ期と、長期間にわたって、立教大学の教職志望者という同一の対象者に対して追跡調査を実施してきた。そのことによって、大学における養成期間において、教職志望者の教育観や教職観がいかに形成されていくのかを、学年進行とともにつぶさに検証し、かつ第Ⅰ期と第

Ⅱ期との比較も試みてきた。その成果として、先行業績も6点ほどに達している¹。

ただ、一つ一つの共同研究が、それぞれの時期のアンケート調査の個別分析が中心となっているため、あらためてこれらを総体としてどのように検討し評価するのかという大きな課題が残っているように思われる。たしかに母数は限られたものであるが、約20年近い期間にわたる同一手法によるアンケート調査の結果を、変動激しい社会情勢と強まる教員養成政策とを睨みながら再検討してみることは、私立大学における教師教育の現在を確認するうえで、研究的な意義が認められるように思われる。

第二に、卒業時点での教育観・教職観について明らかにしてきたが、卒業後にその教育観・教職観はさらにどのように変容していくのであろうか。教職に就いてからたとえば3年後、5年後、10年後、15年後と、回答者のなかから数名に面接調査を試み、教師としての歩みを教育観・教職観の変容に即してたずねながら、あらためて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きたい。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、新任期を迎えてときに不適応を起こしているケースも見受けられる。採用時の「期限付き」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のである。とくに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。またそのようななかで、立教大学の教員養成教育の独自性も明らかになってくるように思われる。

今後、アンケート調査の実施は、個人情報保護の観点からさらに困難が予想され相応の回収率も期待しにくいいため、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することになるであろう。初任期に限っても、新卒者が激増している昨今の教育界のなかで、どのような課題を抱えていたのか、その課題とは具体的にどのようなものであったのか、その課題をいかに克服していったのか、あるいは克服できずにいたのか、卒業時の教師の理想と教職への不安とは現実を通していかに変化したか、といった追跡課題がある。あるいは対象者のなかには、小学校教員でいえば4年生の時に東京教師養成塾などに入塾した学生が含まれており、そのほかの卒業生と比べてどのよう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も、興味ある課題になる。初任期の経験での教育観・教職観の形成過程を延長することで、大学4年生の教職プログラムを考えるにあたっての反省的なさまざまな観点が期待できると思われるのである。

註

1 論文としては、以下の6点が発表されている。

- 松平信久・望月厚志「大学生の教職専門性獲得過程に関する追跡調査（1）—立教大学の教職課程受講生・教育学科在籍生を対象にした調査から—」『教職研究』第7号所収 1996年3月25日
- 近藤弘「立教大学教職課程に対する受講生の評価について —アンケート調査から—」『教職研究』第12号所収 2002年3月25日
- 松平信久・前田一男ほか「教職に関する意識と力量の形成と変容に関する追跡研究 —教師のライフコース研究の視点から—」『立教大学教育学科研究年報』第47号所収 2004年3月22日

- 松平信久・前田一男ほか「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号所収 2006年1月25日
- 前田一男・大島宏ほか「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10日
- 前田一男・大島宏ほか「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—」『立教大学教育学科研究年報』第53号 2010年3月20日

[謝 辞]

今回のアンケート調査を実施するにあたって、協力していただいた教職課程および教育学科の方々に、心から感謝申し上げます。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ます。

(前田一男)