

# 初等教育教員養成課程における 学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (1)

\*久 保 順 也

## A Longitudinal Study on the Developing Process of Students' Consciousness about the Teaching Profession in the Elementary School Teacher Training Course (1)

KUBO Junya

### Abstract

The purpose of this longitudinal study was to explore the developing process of college students' consciousness about the teaching profession and the changes in their motivation to be a teacher during 4-years teacher training education. By means of the Modified Grounded Theory Approach, the protocol data of freshmen's interview about their consciousness about the teaching profession and motivation to be a teacher were analyzed and the developing process of them was illustrated. The outcome of this study was considered as compared with some antecedent studies.

It was discussed how to keep or increase students' motivation to be a teacher during 4 years. The possibility was indicated that attaching importance to students' individual resources increase their motivation to be a teacher.

**Key words** : Consciousness about the Teaching Profession (教職意識)  
Motivation to be a teacher (教職志向性)  
Teacher Training Education (教員養成教育)  
Modified Grounded Theory Approach  
(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)  
Longitudinal Study (縦断的研究)

### 1. 問題と目的

教員養成大学である本学のミッションは、アドミッション・ポリシーにも示されているように、「幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校等における優れた資質・能力をもった教員を養成すること」である。本学の中期計画では、「教員に必要とされる専門性及び指導力をもった人材を養成するため、専門教科の指導力と、環境・情報・国際化等、現代社会に特徴的な諸課

題に対する学問的な裏付けと深い見識をもった人材を養成する」ことが謳われており、そのために本学ではカリキュラム改訂や授業評価など、既に様々な取り組みを実践してきている。上記のような本学の取り組みによる効果は、自己点検および社会的評価を経て次期の改善につなげられていくべきであるが、教育的機会を提供する大学側の取り組み内容の検討の他に、教育を受ける学生側の要因が及ぼす影響についても考察される必要がある。この点に関して、小野寺 (1997)

---

\* 学校教育講座

は、教員養成のカリキュラムの有効性を論じる場合の、学生の主体的条件（教職志望度や「教師の力量」観、「授業」観を含む）に関心を払う必要性を指摘している。

特に、教員を目指すかどうかという教職意識（教職志向性）は、カリキュラムの有効性や教員養成教育の効果に大きな影響を及ぼす要因の一つであろう。本学の学生生活委員会が行った調査（2008）によれば、学部学生のうち、卒業後の就職先として教員になることを望むと回答した者は58.9%であった。この数字からは、本学学生のうち、6割近い学生は教員志望であるが、残り4割の学生は教員以外の進路選択を希望していることが分かる。教員以外の進路選択を問題視するものではないが、もし、在学中に学生の教職への動機づけが低下することがあるとすれば、教員養成教育の効果にも影響するおそれがあるため、実態の把握や何らかの対応が大学側に求められることになろう。進路模索の過程では、大学教育や大学生生活の影響を受けて学生の動機づけに大小様々な変化が生じつつ、キャリア発達が進むはずである。そのため、教員養成教育のなかでは、教科指導等の教育方法を学ぶ以外に、教員になりたいという学生の動機づけも維持し育てていく必要がある。

また、教職を志望する学生の多くは、大学入学前から、漠然とはあるが、教職への動機づけが既にある状態で本学に入学してくるはずである。その意味では、教職意識の形成・発達は大学入学以前から始まっている。この点に関して臼井（1996）は、「予期的な社会化 expectancy socialization」、つまり、大学教育が始まる以前から始まっている教職意識の形成プロセスを考慮した分析の必要性を主張する。

さらに、学生の教職意識形成プロセスにおいて、4年間の学習過程の中の様々な機会が動機づけや教職意識に及ぼす影響は大きいと想像される。特に、教育実習の体験が及ぼす影響については、多くの先行研究において、教育実習の前後で教職志望度が変化するという指摘がなされている（大里，1981；秋山，1981；松本・生駒，1984；臼井，1996）。松本・生駒（1984）は、教育実習後に教職志向性が強まる場合の理由として「教育実習で教職にやりがいを感じたから」を学生の最多回答項目として挙げている。一方で臼井（1984）による調査では、教育実習を体験した3年生は、「教

師になりたい」あるいは「教師になってもよい」と考える者の割合は減少し、逆に「教師になりたくない」と考える者が増加するという結果が得られている。これらのことから、教育実習の機会は、いずれの方向にせよ教職志望度が変化するきっかけとなっていることは分かるが、教育実習の体験の中でも特に何が教職志望度の変化に影響しているのか、あるいはその変化の方向性を決める要因が何なのかを探るためには、より詳細な分析が必要である。

また、大学4年間の教職意識形成プロセスは直線の上昇プロセスをたどるわけではない。松本・生駒（1984）は、教職志望度が強い者に関して、入学後から2年次にかけて一時志望度が低下するものの、3年次の教育実習後に教職志望度が上昇する傾向を見出している（図1）。このような時系列的変化を明らかにするためには、一定の学生を調査対象として、入学時から卒業まで継続的に調査を行う縦断的研究が必要となる。

そこで本研究では、学生の教職意識や動機づけの変化を入学直後から継続的に調査することで実態を把握し、本学における教員養成教育の効果を測定して今後の教育のあり方を探る上で役立つ知見を提供することを目的として縦断的研究を行う。4年間、同じ学生らを調査対象として継続調査を行うことを予定しており、今回の研究(1)では学生らが1年生である段階を調査範囲とする。

また、先行研究では、質問紙調査によって多数の学生のデータを収集・分析したものが多いが、質問紙調査のような、回答用選択肢が先に用意されているような調査では、学生が自分自身の教職意識の変化・発達についてどのように捉えているのかという実態を把握することが難しい。そのため本研究では、学生に対して自由回答形式の質問紙を実施し、また個別のインタビューを行うことで、学生自身の意識を把握できるよう努めた。

さらに、得られたデータの分析・検討方法についてであるが、たとえば小林（2007）は、個別の事例を通して教職志望意識の揺らぎとその背景を明らかにすることを目的としたエスノグラフィーによる事例研究を行っている。事例研究では、学生の教職志望意識がどのように変容するのかを細かに把握することは可能であるが、一方で得られた知見を一般化する上で困難さ

が残る。そこで本研究では、調査方法として修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (木下, 2003; 以下 M-GTA) を採用した。M-GTA を採用した理由は、M-GTA がプロセス的性質を持つ対象の分析に適した方法であるため、変容する教職意識を動的なプロセスとして捉える上で最適な方法であることや、このアプローチはデータに根ざした (grounded on data) モデルを生成するための分析方法であるため、個人のインタビュー・データに基づきつつ一般理論を構成することが可能であること、が挙げられる。

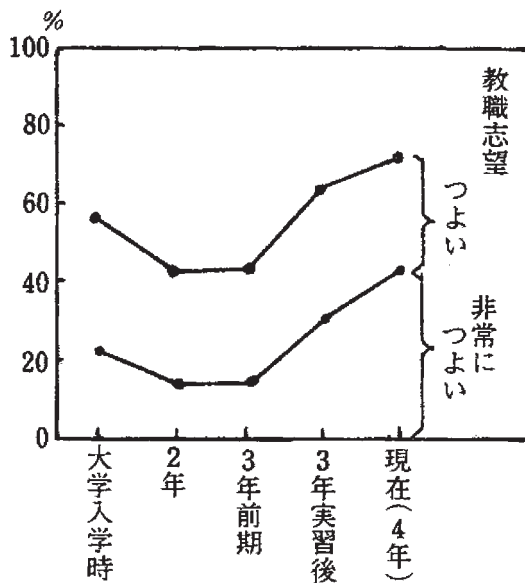


図1 教職志向性の推移：教職志望度が高い者の場合 (松本・生駒, 1984)

## 2. 方法

### <対象者>

本学の初等教育教員養成課程教育心理学コースの学生19名 (男性4名、女性15名) を対象とした。

### <調査の手続き>

入学当初の2008年4月と前期終了前の同年7月にそれぞれ質問紙による調査を行った。また、同年12月から2009年2月にかけて個人ごとにインタビューを行った。

### <質問紙の構成>

質問紙の構成は以下の通りであった。

#### (1) 2008年4月実施の質問紙構成

- ①宮城教育大学に入学したいと思った理由 (自由記述)
- ②入学後に①の思いに変化があるか (自由記述)
- ③教育心理学コースに入りたいと思った理由 (自由記述)
- ④大学・コースでの学びへの期待 (自由記述)
- ⑤「将来、教員になること」への希望度 (5件法)
- ⑥⑤の数値に影響を与えた人や出来事は何か (自由記述)
- ⑦教員に求められるものとは何だと思うか (自由記述)
- ⑧⑦で挙げたものは今の自分にどのくらい備わっていると思うか (自由記述)

#### (2) 2008年7月実施の質問紙構成

- ①大学入学前と現在とを比べて、「学校」「教育」「教員」に対して抱くイメージに変化はあったか (自由記述)
- ②大学入学前に抱いていた期待はどのくらい満たされたか (自由記述)
- ③「将来、教員になること」への希望度 (5件法)
- ④③の数値に影響を与えた人や出来事は何か (自由記述)
- ⑤教員に求められるものとは何だと思うか (自由記述)
- ⑥⑤で挙げたものは今の自分にどのくらい備わっていると思うか (自由記述)

### <インタビューの構成>

学生19名を対象として個別にインタビューを行い、その様子はデジタルビデオカメラ及びボイスレコーダーにより記録された。インタビュー所要時間は20分から1時間程度であった。

インタビューを行うにあたり、以下のようなリサーチ・クエスチョンを立てた。

- A) 教職を志望する意識はどのようにして形成されるのだろうか?
- B) 教職を志望する意識はどのように変化するのだろうか?
- C) 教職を志望する意識に影響を与えているものは何だろうか?

インタビューは、①趣旨説明、②インタビュー、③  
ディブリーフィングという流れで行われた。

インタビューの形式には半構造化面接を採用した。  
リサーチ・クエスチョンに基づいて、事前に準備した  
以下の質問項目について尋ね、またそこから発展した  
補足的質問を行った。

- ①なぜ進学先として本学を選んだのか
- ②①について、現在の大学生活と照らし合わせてど  
うか
- ③大学入学後、「学校」「教育」「教員」に対して抱  
くイメージに変化はあったか
- ④「将来、教員になること」への希望度（5件法）
- ⑤④の数値に影響を与えた人や出来事は何か

⑥「実践体験演習」における附属小学校見学を通し  
て、「教育」「教師」に対する見方考え方に影響が  
あったか

⑦教員になる上で、どのような経験が役に立つと思  
うか

### 3. 結果

#### < M-GTAによるデータの分析 >

質問紙調査の自由記述内容、およびインタビューの  
録画・録音データから作成されたプロトコル・データ  
を用いて M-GTA による分析を行った。M-GTA の分  
析プロセスを以下に示す。

表 1 概念「教員という選択肢もある」の分析ワークシート（抜粋）

概 念 名	教員という選択肢もある
定 義	もともと教員になりたいと思っていなかったが、あらたに教員となる可能性について検討し始めた。
ヴァリエーション (具体例)	「心理学を学んで精神的な面でアプローチする職業を中心に考えていたが、現在の教育現場の事情を知ったことで、心理面のサポートをする必要が教員にもあることが改めてわかり、教員という立場でやっていくことも考えるようになった」
	「元々私は臨床心理士になりたいと思ってたんですけども。その、先生になったからと言って、そういう事、その精神的なアプローチができないという事でもなくて、何か、むしろ先生になって教師の立場からやれる事ってすごく多いんじゃないかなっていう事が一番ありました」
	「入学したころは、先生にはもう最初からならないって思ってたんですけど、なんか、先生になることも、視野に入れてもいいかなってちょっと思いました」
	「わたしは、入学する前ってというか心理学を勉強したいって思ったのが、スクールカウンセラーになって、いじめられた子ども達のために働くって気持ちだったんですけど、逆に、先生になって、あの、いじめを、なんかなくす、完全になくすのは難しいかもしれないんですけど、なくすように、なんか努力するっていうこともできるんだなって思って、教師になるのもいいかなって思いましたね」
	「心理学を学んでもなんかあまり具体的な仕事ということに関してはちょっと厳しいところがあるみたいなのを高校の先生に言われてまして、それだったら子どもに相談するんだったらやはり直に相談するのも同じであろうと、そう考えて教員を目指すことにしました」
	「教職ってのはあまりなりたくなかったんですよ。なりたくなかったけど、そういうふうで、それがなりたくなかったっていうわけではなくて、免許をとって実習そういうのをやるから、将来を考えるとなりたくなかったって思っていたものでも、やらなきゃダメだなと、そういうなのもあって」
	「何か前までは教師になりたいって思いは本当になくて、何かすごい大変そうだし、何か先生の中だけでも問題が有りそうだし、その親と先生の間でも何かいろいろ言われそうだし、何か色んな人間関係が大変そうだな先生は、って思ってたんですけど、授業とかで子どもたちにどう接したら良いとかかそういう話を聞いていると何かそういうのも自分でやってみたい、みたいなのはちょっとあって」
	「えーと、たぶん前は何かそんなにやりたいと思ってないっていうのにしたような気がするんですけど、何かやっぱ授業を受けてその教師に対するこう興味っていうのが増えてきた気がするんですけど」
「以前は全く希望していませんでしたが、小学校訪問を通じて教師の仕事に興味を持つようになりました」	
理 論 的 メ モ	教員になることを希望していなかったが、授業や実習、その他の機会から、教員になる選択肢もありうると考えが変化してきた。自分のやりたいことが、教職の中でも実現できるのではないかと考えるようになった。

① 概念生成

木下 (2003) の手順に従い、インタビューの発話プロトコルから具体例を拾い、それらを説明する概念を生成するオープン・コーディングを行った。これは、データ中の「ある箇所に着目し、その意味の理解から

類似例の比較を他のデータに対して行い、その結果により概念を精緻化していく (木下, 2003)」という作業である。その際、対極例についても検討し、解釈が恣意的にならないように留意した。

M-GTA においては、概念を生成する際に分析ワー

表2 概念「教科教育の奥深さ」の分析ワークシート (抜粋)

概 念 名	教科教育の奥深さ
定 義	教員の仕事としての教科教育には、自分の知らない奥の深さがあったことに関する驚きや、その大変さに関する気づき。
ヴァリエーション (具体例)	「小学校に1回行ったときに、見学したときに何か授業の構成っていかどうい風にか授業を進めていくかとかっていうのを、何かそんなに生徒だったときにはそんなぜんぜん深く考えてなくて、何か普通に授業を受けてるって感じだったんですけど、何かやっぱり裏では色々な指導案とかよく考えなきゃいけないし、っていうのを考えると先生ってやっぱり大変だなあって思ったり」
	「教員の仕事について、むずかしい仕事だと感じたことが何回もあった。具体的には、小学校の教員になったときに、障害を持つ子どもがクラスにいたらどのような対応をすべきかということや、授業の仕方についてもどのような教材を使ってどのように進めていくのかを教員が考えるのが難しいと感じました」
	「授業で指導案の書き方とかあと教材を作ってみようみたいな、そういうことをやったんですけど、それをやってから、先生になるとこんなこと毎日しなきゃいけないのかと」
	「〇〇先生がいろいろこう指摘してたじゃないですか。そういうところまでちゃんと考えなきゃないんだなって。例えばどうした方が教えやすいとか分かりやすいとか」
	「大学入ってみて、先生達がこういう風にやって来たんだっていう、自分こう勉強してみても、そういう事考えると、やっぱりこう…教え方下手だとか思う先生でも、それなりに私たちの事を考えて、いろいろ考えて勉強はしてたんだろうなあっていうのが一番思ったことです」
	「先生の、生徒に対する問いかけの仕方だったり、板書の仕方だったり子ども達の様子だったり、やっぱりなんか、なんか注意しなければいけない点がすごくいっぱいあったので、教師っていうのは大変だなって思ったし」
	「私たちが小学生だった時に、先生たちのこう悪口とかなんか何とか先生は授業の仕方がなんとかでなんか教え方がへたくそでとかって言ったりとかしてたけど、裏では先生たちはちゃんとこうなんか次の授業はこういうふうにしてこういうふうに進めていこうみたいなそういうふうなこう過程をちゃんと考えてしっかりなんか、私たちがわかり、どうやったらわかりやすく教えられるのかなっていうのをこうちゃんと考えながら指導してくれてたんだなっていうところで感じました」
	「いろいろな生徒が次々になんか発表するみたいな感じで、ざわざわしてる時に誰をあててどんなふうか答えを、なんか出してもらうかっていうそういう道のり、がなんか大変だなって思いました」
	「小学校だと知識が、まだそのレベルがそれほど高くないですけど、その背景になる専門的な、ある程度専門的な知識を教師の側が持っていないと、子どもたちには教えることができないっていうのを聞いて、まだ自分は、このままいくと人に何かを教えるっていうのはできないなと感じました」
	「授業一つするにも、んと指導案とかを具体的に書かなければならなかったりとか、なんか子どもからどんな質問が来るとか子どもがどんな答えをすとかまで考えてその先の展開まで考えておかなきゃいけないっていうその授業の中でのやりとり、準備とか、も大変だな、大変っていうか、ここまで先生たちは深く考えて授業進めてたんだなって思ったのもありますし」
「自分自身もなんか小学校の算数教えるのは簡単なのかなと思ってたんですけど、小学校の算数であっても、いろんななんか深い理論とかか考えとかがその割り算一つにしてもあって、それをもう一回学び直さなければいけないのかなと思いました」	
理 論 的 メ モ	これまでの、教育を受ける立場では気づかなかった教科教育上の教員の苦勞 (指導案作成・教材研究) を知った。自分が教員の立場になった時のことを考えると、その苦勞が想像され、教員の仕事の困難さの一端を見た。小学校低学年の教科指導においても、高度な知識を持っておく必要があることを知り、教員となった時の苦勞が想像されたり、過去に会った恩師の苦勞が思われた。

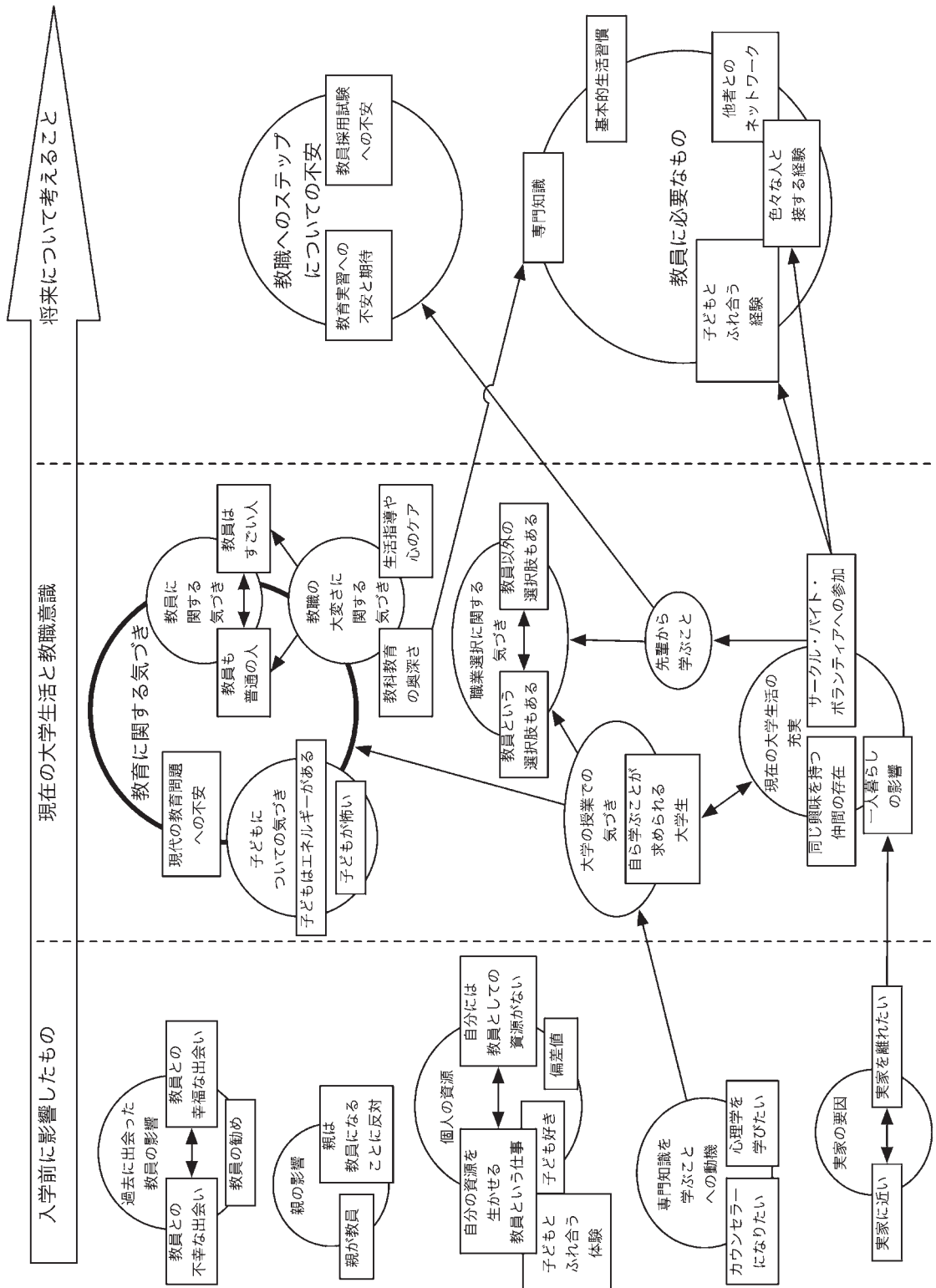


図2 大学1年次における教職意識発達

クシートを用いる。概念生成の例として、概念「教員という選択肢もある」の分析ワークシートを表1に、概念「教科教育の奥深さ」の分析ワークシートを表2に示す。分析ワークシート中のヴァリエーション（具体例）とは、実際の調査対象者の発話プロトコルから該当部分を抜粋したものである。

## ② カテゴリーの生成

生成した概念をさらに取捨選択して複数の概念間の関係からなるカテゴリーを生成した。例えば、概念「同じ興味を持つ仲間」の存在」と概念「一人暮らしの影響」と概念「サークル・バイト・ボランティアへの参加」からは、授業とはまた別の場である日常生活の中で様々なことを学んだり考えたり体験したりする機会を得ていることが伺えるため、大学生として充実した日常生活を過ごしていることを示しているこれらの概念をまとめて、一つのカテゴリー『現在の大学生生活の充実』を生成した。また、元はひとつの概念であったものでも、他のカテゴリーと同等に重要な意味を持つと思われる概念はひとつのカテゴリーとして捉え直された（カテゴリー「先輩から学ぶこと」）。

## ③ ストーリーラインと結果図の作成

さらにカテゴリー相互の関係をストーリーラインとして描き出し、分析結果を結果図としてまとめた（図2）。最終的に概念は34個、カテゴリーは14個生成された。さらに、複数のカテゴリーからなるコア・カテゴリー（「教育に関する気づき」）1個が生成された。図中では概念は四角で、カテゴリーは円で示されている。

生成されたストーリーラインは以下のようなものである。

### <入学前に影響したもの>

「過去に出会った教員の影響」や「親の影響」といった他者からの影響、および「個人の資源の要因」や「専門知識を学ぶことへの動機づけ」といった個人要因、さらに「実家の要因」といった現実的要請もしくは本人の希望があり、本学への入学動機および教職志向性が形成されてきている。

### <現在の大学生生活と教職意識>

大学1年次である「現在の大学生生活の充実」がある

一方で、「大学の授業での気づき」として自ら学ぶ必要性を自覚している。特に、専門科目に関しては自ら能動的に学ぶことが求められていることについての気づきが生じている。また、サークルやアルバイト、ボランティアに参加する中で出会った「先輩から学ぶこと」として、「職業選択に関する気づき」も得られている。さらに、大学の授業からは「教育に関する気づき」が得られているが、これは「子どもについての気づき」「教員に関する気づき」「教職の大変さに関する気づき」の下位カテゴリーに分類される。この「教育に関する気づき」は、大学入学後に授業の中で気づかれたことであり、これが大学1年次の教職意識を形作っている。

### <将来について考えること>

「教科教育の奥深さ」等気づいた学生は、「専門知識」等、「教員に必要なもの」を自分なりにリストアップする。その中でも「子どもとふれ合う経験」「色々な人と接する経験」には、現在の大学生生活の中の「サークル・バイト・ボランティアへの参加」が繋がっていくものと捉えている。また、「先輩から学ぶこと」の中には、教育実習や教員採用試験についてのことが含まれており、それが「教職へのステップについての不安」を形成している。

## 4. 考 察

上記の結果について、先行研究の知見とも照らし合わせながら主要な点について考察を試みたい。

まず、教職意識の形成は大学入学前から始まっている。過去の教員との出会いがそのきっかけとなることがあり、小学生時から始まっていることもまれではない。そもそも、教員という職業に関する意識は、実際に教職に就いている人間そのものに対する評価や印象からも強い影響を受けている可能性が高い。つまり、どのような教員と出会ってきたかが教職意識形成に影響を与えていると推測される。信頼できて憧れの対象となるような「教員との幸福な出会い」を体験した者は、教職に対して肯定的なイメージを抱き、逆に不信感を抱かせるような「教員との不幸な出会い」を体験した者は、教職に対して否定的なイメージを抱いている。

また、インタビューの結果からは、家族に教員がいる者は、そうでない者に比べて教職志向性が高い印象を受けた。身近にモデルとなる存在がいることで、職業選択に関して早期から影響を受けてきたことが伺える。しかし臼井(1996)の研究では、家族に教師がいるかどうかと教職志望度との間に関連性は見られていない。また若松・古川(1996)では、親や親族に教員がいる者の方が、入学後に教員を志望しない方向に転向する割合が高いことが示されている。家族に教員がいる者でも、大学在学中の経験が職業選択上大きなインパクトを与えている可能性が高い。本研究の調査対象学生も、今後の追跡調査の中で同様の変化が生じるかもしれない。変化要因などの検討が必要になる可能性もある。今後の検討課題である。

大学入学後に、実践体験演習や各種教職科目を受講することで知る教育現場の実態と、入学前まで抱いていた教職についての思いとの間には大きな開きがあり、現実の教職や教育現場の困難さを目の当たりにした多くの学生はショックを受けるようである。中には教員に対する幻滅を感じる者もいる。これは他大学での研究結果であるが、新入生の段階で「教師になりたい理由」を問うた時の最頻回答は「やりがいのある仕事だ」からであった(松尾, 1982)。つまり大学入学前から、多くの学生は教職を「やりがいのある仕事」として受け止めており、職務内容に苦勞が伴うことをある程度理解しつつ、その上で教員養成大学に入学してきているはずである。しかし大学入学後の授業や実習の機会を通して、現実の教育場面や教職の内容について知ると、それが想像を超えた困難さを伴うものであることを知り、また将来自分に降り掛かる問題として捉え直した時に、ひるんでしまうようである。一方で、そのような困難な仕事に就いている教員に対する尊敬の念を新たにしている者もいる。松本・生駒(1984)が指摘するように、「教育現場の実情」について知ると、教職志向性を強化すること、あるいは逆に弱体化することの両方の理由になりうる。

また、「大学の授業での気づき」に関して、若松・古川(1996)では、入学後に教職を志望しなくなる学生の方が、教職を志望する学生と比べて、講義や教官とのふれあいから教職に対する肯定的な印象を持つ体験が多いという意外な結果が得られている。このことから、教職の魅力を知ることが教職志向性の上昇

に直接つながるというわけではないということが推測される。一方で、今栄・清水(1994)では、教育実習中に教員生活が魅力的だと感じられたことが、後の教員志望動機を強める一要因となっていることが指摘されている。各研究は調査条件が異なるため、単純な比較はできないものの、先行研究の中で一致した見解が示されているわけではない。ただ、若松・古川(1996)では、教職を志望しなくなる学生らは「教職以上にやってみたいと思う職業を目指したことがある」と回答する者が有意に多いことが示されており、職業選択における視野の広がり、教職志向性の低下につながる可能性が示唆される。この職業選択上の視野の広がり自体は、青年期にある大学生としては肯定的な変化であるとも言える。アイデンティティ形成上、自らの進路・職業選択に悩む心理社会的危機段階を経ずに早期に選択を済ませてしまう「早期完了型」とされるタイプの者は後に自分の価値観が通用しない状況下で不適応状態に陥る可能性があるとされ(Marcia, 1966)、その点では大学在学中に職業選択に関して悩み、方向性を転じることは学生の将来にとって必ずしもマイナスの体験ではないからである。

大学の授業以外の影響として、先輩からの情報は学生たちの教職意識形成に大きな影響を及ぼしている。先輩は、1年次の学生にとって身近なロールモデルであり、近い将来の自分たちの姿を想像する手がかりである。先輩らとの交流から、間接的に教育実習や教員採用試験を体験し、漠然とした不安を抱き始める。一方で、サークルやアルバイトでの体験は、直接教育とは関連しない職業や社会について知る機会にもなり得る。ここでもまた、1年次の学生にとっては「教員以外の選択肢もある」と知る機会となっている。このような機会を通じて視野が広がるという体験が学生に与える影響は大きいようである。つまりそれまで教職に就くことしか考えていなかった者が、大学に入ることによって視野が広がり、もっと多様な職種が存在することに気づいたり、自らの教職適性について思い直したり、自分が教職にこだわっていたことに疑問を感じたりするようになる。教員養成大学に入学しながら教員以外の進路を選択することに矛盾を感じたり葛藤を感じる学生もいるが、実際に教員以外の職業に就いた先輩の存在は、彼らの不安や葛藤を減じる上で重要な根拠となっている。



全体に関して言えることとして、カテゴリーの中には、概念間での葛藤が存在するものもある。このことから、教職意識の形成は迷いなく一直線に進むものではなく、様々なものから影響を受けつつ、高まったり思い直したりしつつ変化するものである可能性が示唆される。学生たちは早期から彼らなりの「教員像」を持っており、大学入学後には授業やその他の機会を得られた情報によって修正を行いつつ、一方でそれに現在の自分をすりあわせて自らの「教職意識」を形成していく作業を行っているのだと思われる。

上記のような考察を踏まえ、教員養成課程における学生の教職志望動機を高揚または維持するような働きかけのためには何が有効であるのかを考えたい。先に述べたように、「教職の魅力を知ること」が直接に教職志向性の高揚につながるものではなく、また「教育現場の実情」について知ることが必ずしも教職志向性の強化につながらないとすれば、教職の内容や実情についての単なる暴露以外のアプローチを探る必要がある。

ところで、金武・前原(2004)によれば、教職に就くことを希望している学生らは、そうでない学生に比べて、教師としてうまくやれるという教師効力感を高く認知しているという。つまり、教職に就くことを希望する学生は、「子どもが普段より良くやっているとき、それは教師としての自分がそれなりに努力したからだ」「自分が一生懸命やれば、非常に扱いにくい子どもでも、あるいは『やる気』のない子どもでも指導できるはずだ」といった教師効力感が高いという。このことから、教員として自分がうまくやっていける自信があるということは、教職を志望する動機づけの高さと関連するだろうと予想される。この知見から、教職志向性を高揚させるためには、学生の教師効力感を高めるようなアプローチが有効であることが示唆される。ただし、「根拠のない自信」を高めることは後の不適応を助長しかねない。そこで、本研究で得られた知見も併せて考えると、入学前から存在しながら後にあまり重要視されることがない「個人の資源の要因」を教師効力感と結びつけるようなアプローチが有効なのではないだろうか。つまり、「子ども好き」や「子どもとふれ合う体験」などの個人の資源に着目し、それらを開発していくような働きかけによって、学生は理想の「教員像」と現在の自分との間を断絶したもの

ではなく連続したものとして捉えることができるようになり、自分の資源や能力を生かした自己実現が可能な職業としての教職という意識を形成することにつながるのではないだろうか。

しかし教師効力感を持っているだけで、3年次以降の教育実習を体験した後も高い教職志向性を維持できるわけではない。今栄・清水(1994)によれば、教育実習期間中を「元気に過ごせたこと」が後の教員志望動機を強化するとされているため、このことを踏まえて教育実習期間中の実習生のサポート体制や事前事後指導のあり方についても考慮していく必要がある。

#### <今後について>

今後も本研究の調査対象となった学生らの追跡調査を行っていく予定である。学年が進むに従い、彼らの教職意識がどのように変化していくかをたどることで、大学生生活全体を通しての教職意識の変化のプロセスを明らかにしたい。2年次・3年次には実践研究A・B、3年次・4年次にはそれぞれ教育実習が行われ、これらの体験が彼らの教職意識や動機づけに及ぼす影響を探っていく予定である。

#### <謝辞>

本研究をまとめるにあたり、調査にご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。

なお本研究は、学長裁量経費「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究」(代表:宮前理)による補助を受けて行われた。

#### <文献>

- 秋山幹雄 1981 教育実習生の意識の変容に関する研究(その2) - 教職志望度の変化とその要因分析 - 佐賀大研究論文集, 29(1), (1), 53-71.
- 今栄国晴・清水秀美 1994 教育実習が教員志望動機に及ぼす影響 - 事前・事後測定法による分析 - 日本教育工学雑誌, 17(4), 185-195.
- 金武育子・前原武子 2004 「教職志望学生」とそうでない学生の違い. 琉球大学教育学部紀要, 65, 173-180.
- 木下康仁 2003 グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 - 質的研究への誘い. 弘文堂.
- 小林淳一 2007 教職志望意識の揺らぎとその背景に関する事例研究 - 大学生の教職課程履修経験に関するエス

- ノグラフィー。教育経営研究, 13, 47-56.
- Marcia, J. E. 1966 Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 松本良夫・生駒俊樹 1984 「教員養成大学」学生の進路希望と教職観. 東京学芸大学紀要, 1 部門, 35, 63-75.
- 松尾祐作 1982 教職志望学生の意識はどう変わったか-10年間の逐年的比較検討を中心に-. 福岡教育大学紀要, 第4分冊, 教職科編, 32, 169-175.
- 宮城教育大学学生生活委員会 2008 平成19年度学生生活実態調査.
- 小野寺淑行 1997 教育学部学生が抱く「教師の力量」「授業」観-教職志望度との関連-. 千葉大学教育実践研究, 4, 189-202.
- 大里文人 1981 教育実習生の意識の変容に関する研究(その1)-現状とその分析-. 佐賀大学研究論文集, 29(1), (1), 33-51.
- 白井 博 1996 教育大生の教職観:教師との交流、教職志望動機、教育実習経験との関連性を中心に. 北海道教育大学教育実践研究指導センター紀要, 15, 179-191.
- 若松養亮・古川津世志 1996 教育学部生における教職志望意識の変化に関わる諸条件の検討. パイディア:滋賀大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 4 (2), 95-104.

(平成21年9月30日受理)