

# 初等教育教員養成課程における 学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (2)

\*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 (2)

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 sophomores' 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 and the study (1).

It was discussed how to keep or increase students' motivation to be a teacher during 4 years, and it was suggested that getting the skills and knowledge about teaching reduces students' anxieties about giving classes by themselves.

**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に入学する学生の多くは、卒業後に教職に就くことを希望している。本学の学生生活委員会と学務委員会が新入生合宿研修にて新入生を対象に行った調査(学生生活委員会・学務委員会, 2010)によれば、新入生のうち、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64.3%であった。同様の傾向は、学部卒業生を対象としたアンケート

ト(目標評価室ほか, 2010)においても示されており、それによれば入学時に教職を志望していた学生は66%であり、年度による差はあまり大きくないようである。しかし同調査では、実際に4年次に教員採用試験を受験した学生は全体の57%であることも示されている。つまり、入学時には教員になることを志望していた学生の一部は、4年次や卒業時には他の進路に転向することが分かる。このことは、教員を養成するという本学のミッションを果たすために十分な考察が求め

---

\* 学校教育講座

られる事態であると思われる。4年間の大学生活を送る中で、学生の教職志向性が減少していくのはなぜなのかを考察することは、本学における教員養成教育の効果を評価し改善していく上で必要な取り組みである。また、学生の教職意識形成プロセスに影響を与えているのは大学での4年間の学習過程だけではなく、その他の要因も影響していることが予想され、それらを明らかにしていく必要がある。

大学4年間を通しての教職志望度の変化に関する研究として、例えば松本・生駒(1984)の研究がある。それによれば、教職志望度が強い者に関しては、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が見られる(図1)。つまり、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していることが示唆される。同様の問題意識の下、先に行われた研究(1)(久保, 2010)では、本学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教職志向性に影響を与えている要因を把握し、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、入学時から卒業まで継続的に一定の学生を対象とした調査を行う縦断的研究をスタートさせ、まずは学部1年生を対象とした調査結果について報告した。

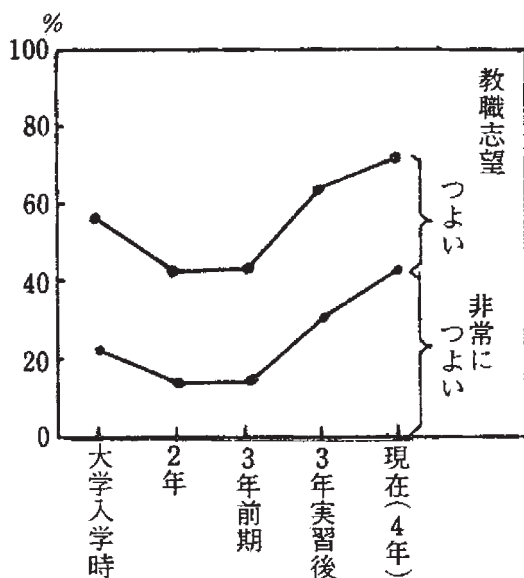


図1 教職志向性の推移：教職志望度が高い者の場合 (松本・生駒, 1984)

そこでも、大学1年次の教職意識形成プロセスは直線のプロセスをたどるわけではなく、葛藤を含んだ変容プロセスであることがモデルとして示された(図2)。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ギャップがあり、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たり、中には教職に対する幻滅を感じる者もいるようであった。上記の様な結果を受けて、本研究では、学部2年次の学生を調査対象とし、1年次から2年次にかけての教職意識の変容を明らかにすることを目的とする。

また久保(2010)では、学生の教職志向性を高揚させるためには「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であると考察された。このことを検討するために、本研究では学生自身に「個人の資源」を自覚させ、それを教職にどう生かしていけるかを意識させることで、学生の教職意識形成を狙った介入も試みたい。

先の久保(2010)同様、本研究においても、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を目的とし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。データの分析・検討方法についても、久保(2010)同様、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。

## 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2年次の学生17名を対象とした。なお、教員免許の取得を希望していない学生は本調査の対象外とした。

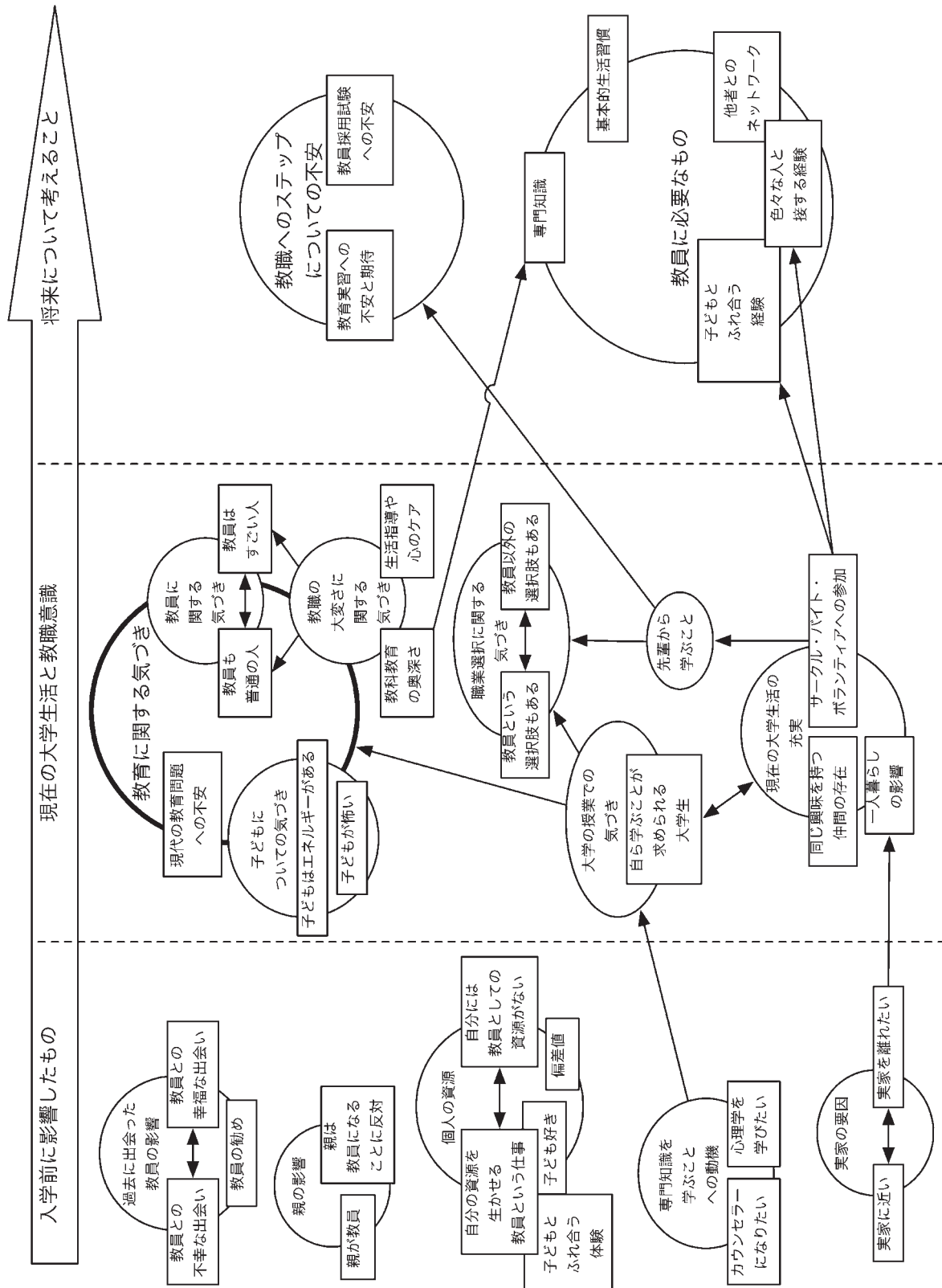


図2 大学1年次における教職意識発達

### <調査の手続き>

学部2年次後期末の2010年1月に個人ごとにインタビューを行った。

### <インタビューの構成>

学生17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25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) 1年次に比べて、2年次には教職に関する意識はどのように変化したのだろうか？
- B) 上記の変化に影響を与えているものは何だろうか？
- C) 学生は、教職と自分の資源との関連をどのように捉えているのだろうか？

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進学先として本学を選ぶことや、教員を志望するようになる上で、過去に影響したもののうち、現在でも影響を受けているものは何か
- ②①とは逆に、過去には影響を受けたが現在は影響を受けていないものは何か
- ③2年次になり「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「実践研究」における附属小学校公開研究会参加を通して、「教育」「教師」に対する見方考え方に影響があったか
- ⑦教育実習・教員採用試験を経て実際に教職に就くことについて、不安なことはあるか
- ⑧⑦とは逆に、楽しみなことや期待していることはあるか

⑨自分のどんなところが教職に生かせそうか

⑩教員以外の進路について検討しているか

## 3. 結果

### <M-GTAによるデータの分析>

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。

#### ① 概念生成

木下（2003）の順に従い、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クシートを用いる。概念生成の例として、概念「研究者としての一面」の分析ワークシートを表1に、概念「教育問題」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「先生に認められた体験」と概念「啓発的経験」と概念「学校生活の思い出」、更に概念「先生への尊敬の念」は、過去に自分が体験してきたことであり、それらが現在の『教員になりたい願望』へと繋がっていることから、これら4つの概念をまとめて一つのカテゴリー『過去の体験』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「自立への願望」など）。

#### 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3)。最終的に概念は47個、カテゴリーは18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(『新たな気づき』)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。

<『教員になりたい願望』に影響しているもの>  
「先生に認められた体験」や「学校生活の良い思い出」

表1 概念「研究者としての一面」の分析ワークシート(抜粋)

概念名	研究者としての一面
定義	教員には、教材研究を続けることなど、研究者としての一面も求められることを知った。
ヴァリエーション (具体例)	「教師は常にその、今の、ん、その現時点で自分が行っていることに満足せずにその、次へ次へと良い授業をできる、しようっていうその、研究の熱心さや向上心っていうのが強く持たなければいけないって思いました」
	「私が見た授業は本当に、今まで見たこともないし経験したこともないし、自分が考えたこともない授業のスタイルだったので、やっぱりその、国語の授業ってこういうもんだとか、算数の授業ってこういうもんだとか、そういう概念っていうのは無くして、やっぱりさっきも言ったけど、今自分の目の前にいる子どもたちにどう教えれば熱意を持ってくれるかなみたいな、そういうのを常に、常に研究してっていうか常に追求して作っていくのが授業なんだっていうのが分かりました」
	「やっぱり、その、子どもに教えるためにはまずは、自分がその教材っていうのをよく研究しないといけないんだなって思って。自分がまずその教材に興味を持って、ここがおもしろいかここを教えたいかと思った上で、思った上で授業づくりをしないと、子どもにもそのおもしろさは伝わらないし、興味も持ってもらえないんだっていうのを思いました、はい」
	「子ども達はその教具からさらに発展した考えができるようになるような教材とかを工夫するっていうことが教師に求められていることなんだろうな、教える技術だけじゃなくて子ども達に与える教材っていうのも教師がするべき工夫の1つなんだっていうことを、その分科会で学んだので、自分で教材研究をする時も、子ども達のどういうものを与えたら良いのかっていうのを考えたくなっていました」
	「分科会でその先生の授業のここがダメだみたいなを言われているのを見て、なんか、なんて言うんだろう、教師になってもずっと授業の仕方とかはこう勉強していかないといけないんだなーと思います」
	「なんか附属の先生たちってのはすごい完璧っていうイメージが私の中にはあったので、なんか先生たちもこういう努力をするからああいう授業ができるんだなって、すごい裏で努力してるんだなっていう風には思います」
	「分科会に出て、何かいろんな所から先生が、いっぱい小学校の先生が来て、そこでこう情報を交換してるっていうのを、こう間近で見て、何か…小学校の時とかも、何か先生たちの研究会で今日は授業休みですとか、そういうのはあって、そういう研究みたいなのをしてるっていうのは知ってたんですけど、何かここまでこう本格的に…何かやってる…とは思わなかったの、あー何か本当に学校の先生って、すごく子どものことを何か考えて、どうやったらこう何か子どもたちが、分かりやすく…何かこう理解してくれるかなみたいなのを、こうすごく考えてるんだなあっていうのを、すごく感じました」
	「授業を見た後に分科会ってあって、私は英語に参加したんですけども、何て言うんですか、やっぱ小学校の時ってこう、先生たち会議あるから今日はお昼までの授業だよと言われてこう帰るじゃないですか。その後先生たちが何を会議してるのかとか話し合ってるのかとか知らなかったんですけど、こういう分科会に参加して、あ先生たちって自分の授業のことでこういう会議をしてたんだっていうことを知って、それと同時にあの、先生、まあ附属に限ったことじゃなくて、学校の先生たちって先生っていう職業をしながら研究者でもあったんだっていうことに気づいたのがすごく大きかったです。やっぱり何て言うんですかポリシーを持って先生ひとりひとりが授業をしていて、それを改めて見ることができたのがすごい、公開研究会良かったなって思って、はい」
「先生方は一つの授業ですごく…教材研究しなきゃいけないって、でも教材研究しても他の先生からすると、それだめなんじゃないかとか否定されたりしていたので、正しいやり方っていうのが本当にあるのかなっていうのと、常にそういうことを考えて勉強していかなきゃいけないなって思いました」	
理論的メモ	附属小学校の公開研究会や分科会に参加した経験から、教員は教材や指導案について検討したり、改善していく努力を行っているのに気づいた。自分の知らないところでそうした努力をしている教員に対する尊敬。



出]「啓発的経験」「先生への尊敬の念」といった、ポジティブな『過去の体験』は、現在の『教員になりたい願望』形成に影響している。また、「友人の影響」「家族の影響」「先輩の影響」といった重要な他者からの影響も、教職志向性の強化に影響を及ぼしている。さらに、早く親元を離れたり親からの援助を受けずに自立したいという『自立への願望』もまた、早く仕事に就きたいという思いから、『教員になりたい願望』の高揚へと繋がっている。

<『教職の魅力』と『教員になりたい願望』>

『教職の魅力』の構成概念として、「先生として見られたい」「子どもの成長を見守りたい」「教材研究・授業作りが楽しみ」「子どもの助けになりたい」「子どもと関わるのが楽しみ」といった願望・期待があり、これらの願望・期待を満たせる職業として『教職の魅力』がある。「子どもと関わるのが楽しみ」という期待には、既に実習を体験した『先輩の影響』、特に「実習の楽しさ」について先輩から話を聞いたという経験が影響を及ぼしている。また、『大学の授業で学んだこと』、特に現職教員から聞く学校現場の話は、『教職の魅力』形成に大きな影響を及ぼしている。

<『新たな気づき』の形成>

コア・カテゴリー『新たな気づき』には、二つのカテゴリー『教職観』と『授業観』が含まれている。それぞれは、『大学の授業で学んだこと』や『分科会で知る』ことから影響を受けて形成されている。『教職観』には、教員の職務内容、仕事上の苦勞、また教員に求められる責任・態度などについての気づきが含まれている。『授業観』には、授業実践の難しさや「良い授業」とはどんな授業かという認識の成立が含まれ

表2 概念「教育問題」の分析ワークシート（抜粋）

概 念 名	教育問題
定 義	現代日本の教育現場が抱える諸問題（モンスターペアレント、不登校、いじめなど）への不安
ヴァリエーション (具体例)	「私とこが関東の方に住んでいるんですけども、その話を聞いても公立の学校は荒れているところが多いっていう話や、あとは保護者の学校へのかかわり方も全然違って、モンスターペアレンツって言われる様な保護者の方もやっぱりいっぱいいてっていうお話を聞いて、やはり不安に思いました」
	「保護者の方は、その、実際にそのモンスターペアレンツっていうのがどういものなのかっていうのは、ニュースを通してだとかそういうことでしか知らなかったんで、実際にそういう保護者と向き合った先生のお話を聞いて、私にはそんなうまい対応ができるのかなっていう不安や、その中学生の方の話では、小学生でも高学年になるとただ先生を慕ってくれる低学年とは違ってその、教師に対して自分なりの感情とかも芽生えてくると思うので、そういう時にうまく対応できるのかって感じました」
	「もし教員になったら、子どもとの関係っていうよりも、保護者がなんか大変そうだなって思います。モンスターペアレンツとか、最近よく聞く」
	「不登校がすごい気になります。なんか、その不登校が増えてるような気がして、んーと、私の小学生とかだった時は、学年に一人いたら珍しいっていうイメージをもっていたんですけど」
	「やっぱりこう教育が難しくなっているようなイメージが、昔よりもやっぱりこう不登校とかも増えてるし、今金曜1コマのやつでモンスターペアレントについて調べてたので、本とかを読んでも、ちょっとびっくりするような内容があったりして、なんか、自分がもしそういう状態になった時に対応できるのかとか、そう考えると、あ、出来ないなって思うし、不登校とかも（中略）将来的に教師という立場になっても結局何も出来ないんじゃないかとか先生とかでこの先生すごいなって思う先生がいても、自分はここまではなれないだろうなと思ってしまうというか、なんか不安があります」
	「モンスターペアレントとか、いっぱいいるから、何か、お姉ちゃんが小学校の事務なんですけど、で働いてて、たまにそういう話、をいろいろ聞いて、やっぱり先生の大変さとかを、やっぱ間近で見て、大変そうだったってすごく言ってるので、そういう話を聞くと、やっぱり、先生って大変だし、何か、自分がもしなったら不安だなんていう風に、思います」
「学級崩壊とか、モンスターペアレントとかいじめとか、まあそういうものにちゃんと一つ一つ対処していかなくちゃいけないのでちゃんと一人の子ども…ちゃ、ん、みんな一人ひとりの子どもに目を当てていかなくちゃいけないなと思いました」	
理 論 的 メ モ	授業やニュース、周囲の人から聞く学校現場の諸問題（モンスターペアレント、不登校、いじめ、等）について知り、将来自分が教員となった時にうまく対応できるのかどうか不安になった。

ている。

#### <『自分の資源』と『不安』>

教職に生かせる『自分の資源』には、持ち前の性格や体験してきたこと、またむしろ不得意なことやネガティブな体験があることが、同じようなことで困っている子どもの指導に生かせるという思いを持っている。しかしそのような『自分の資源』も、より現実味を帯びてきた教職や授業実践に関する『新たな気づき』に照らして考えてみると、まだ「足りないもの」があったり「経験不足」であるという認識から『不安』が生じることになる。しかし、そうした『不安』の一部は、『大学の授業で学んだこと』による、実際に教職に必要な「スキルを学ぶ」体験を通じて、『不安の低減』に繋がることもある。

『不安』の中には『教員採用試験』に関する不安も含まれている。これは、『教員になりたい願望』を実現するために実際に「教採に向けた取り組み」を始めた結果、直面する「勉強法が分からない」という悩みであったり、現在の（特に宮城県や東北地区の）教員採用状況を見たときの厳しい実情から、そもそも自分が「受かるか不安」という悩みが、『教員採用試験』に関する『不安』を構成している。

#### 4. 考察

上記の結果について、1年次を対象とした久保（2010）の先行研究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。

久保（2010）でも指摘したとおり、教職意識の形成は大学入学前から始まっている。そのことは、本研究の結果でも、学生自身の過去の体験が現在の「教員になりたいという願望」の形成に影響していることから、同様に示されている。一方で、家族・先輩・友人といった重要な他者との現在進行中のやりとりが、「隠れたカリキュラム」として機能し、教職意識形成に大きな影響を及ぼしていることが推測される。

上記のような要因が、学生を教員志望へと引きつけているとすれば、一方で「自立への願望」が、学生を教員という職業選択へ押し出している。学生の中には、早期に親元から自立するための手段として「教職に就く」ことを志望する者もいる。教職は他の業種に

比べて身分が安定しており、また女性でも自立するのに十分な収入を得られる仕事であるため、親元からの自立の手段として教職への就職を選択することは学生らにとって理にかなったことと思われる。これに関連して、松尾（1982）でも、「教師になりたい理由」を学生に問うた際の答えとして上位に「職業として安定している」ことを挙げる者が多いこと、また女子においては「仕事のうえでの男女平等」を挙げる者が37%いることが示されている。しかし一方で、手取り早い自立の手段として教職を選択するという側面が大きくなればなるほど、着任後にギャップを感じて不適応に陥る可能性が大きくなることが予想される。関連する事実として、最近の若者が就職時に重要視する要因として「自分の能力・個性が生かせるから」を挙げる割合が、以前に比べて増加してきていることが指摘されている（内閣府, 2007）。仕事そのものの持つ特性と、自分自身の持つ資源とのマッチングから適職を選択したいという願望は最近の若者の職業選択上の特徴であり、本学の学生においてもこの傾向は当てはまるものと推測される。教職の実態を知った上で、それを自分の特性とマッチした職業として選択するというプロセスをたどれるような進路指導が重要となろう。

また学生らは、大学入学前は、教員になりたいというモチベーションを強く感じているが、1年次の授業ではまだ教職の実践的内容に触れる機会は少なく、代わりに教育論・教職論や、現代の教育問題等について学ぶ講義が多い。そのため学生は、「教員の仕事は大変そう」という認識の方が強まり、教職への不安が高まるようである。それが大学2年次になると、教材研究法等の教育実践に関する授業を受講するようになり、そこで見聞きした情報から教職の魅力を感じるようになる。指導案作成や教材作り等を経験することによって、実際にどう授業を行えばよいのかが分かってくる、「良い授業」というのがどういうものかという認識が成立してきて、1年次までの漠然とした不安が解消・低減する。久保（2010）でも指摘したように、教職の内容や実情に対する単なる暴露が、学生の教職志向性を強化するわけではない。むしろ、教職の大変さや、モンスターペアレンツ等の教育問題の困難さばかりが目につき、学生の不安が増大するだけの場合もある。松本・生駒（1984）が指摘するように、「教育現場の実情」について知ることは、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。教育現場の実情を伝えることはもちろん必要だが、一方で学生らの教職志向性を維持・強化するためには、それらに対応していくためのスキルやノウハウを早期から伝えていくことも必要であろう。

また、2年次になり教育実践について学ぶようになった学生らは、それまでの子ども・学習者側の視点から、教員・教授者側の視点へと移行していく。その際に、教員は単に決まり切った内容を子どもに伝える仕事ではないし、必ずしも教科書に基づいて指導しなければならないわけではないということに気づき、教員の仕事の自由度に魅力を新たに感じる者もいれば、逆に難しさを再認識する者もいる。この点に関して、秋田(1996)は、教員の熟達化の道筋の過程では、授業の捉え方として「筋書き通りに伝達する場としてのイメージから、授業は筋書き通りではなく未知の展開をもって進み、伝えるだけではなく授業の中で新しいものを生徒と共に創りだしていくイメージへと経験に伴って変容する」ことを指摘している。本研究の結果からも、学生らは実践的な知識を学ぶようになり、1年次までとは異なる、より現職教員の認識に近い授業観・教職観を獲得してきていることが推測される。

さらに、大学の授業やその他の経験を通して、社会に対する視野が広がった結果、それまでの「教員になりたい」という願望に揺らぎが生じる。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や、相対的に教職志向性の低下につながる可能性が示唆される。

そこで久保(2010)では、学生の教職志向性の維持・強化のために有効なアプローチとして、「個人の資源」と教師効力感とを結びつけるようなアプローチを提案した。本研究では、インタビューにおいて特にこの点に配慮し、「自分の資源」について詳しく聞く機会を設けた。その結果、多くの学生は、自分の持つ資源が教職に生かせることに気づき、それらを具体的に挙げる事ができた。しかしそれだけでは学生の意欲を高揚させることはなかったようで、学生は、教職や授業について新しく得た気づきの内容と、自分が元々持っている資源内容とを照らし合わせて考え、その二者の間の不一致や不十分さに不安を感じたようであった。

この不安は、1年次までのような漠然とした不安ではなく、例えば教育実習中の授業実践をどうしたらよいのかという現実的な問題から生じる不安である。しかし先にも述べたように、こうした不安は、大学の授業において実践的なスキルを学ぶことによって低減するようである。このような、当初は漠然としていた不安の中身が次第に鮮明になり、それによって解決方法の発見が容易になっていくプロセスは、多くの生活場面で見られる人間の問題解決プロセスと同様である。またこうした機会は普遍的な問題解決行動を獲得するための重要な成長機会となり得る。曖昧な不安を抱えたまま悩む経験は、それ自体は危機だが、乗り越えることによって学生自身の成長に繋がる。学生をサポートする者には、この点についての理解が求められるだろう。例えば学年担当教員等が定期的に学生と面接を行う中で、その時点での学生の不安について会話する機会を持つことは、学生が自らを振り返ったり、教職について改めて考える機会となり、キャリア意識の形成上有益な経験となるだろう。本研究の調査対象学生に対する筆者のインタビューは、ちょうどそのような機会となっている可能性がある。

また、授業実践に対する不安に続いて、教員になりたいという願望を充足するための次のステップとしての教員採用試験に合格するかどうかという不安がクローズアップされてくる。多くの2年生にとっては、教員採用試験の中身はまだ未知のものであり、再び曖昧な不安と直面することになるが、今後、実際の試験問題に触れる経験を経ることによって、不安の中身は明確になっていくだろう。同様の傾向は若松・古川(1996)でも示されており、教員志望度の高い者ほど、教員採用試験への気がかりが強くなっている。このような、「曖昧な不安→不安の中身の明確化→解決方法の発見」というカウンセリング場面で生じるような問題解決プロセスが、在学中のいろいろな場面において、学生個人の中でたびたび繰り返されているものと想像される。

全体に関して言えることとして、カテゴリー「大学の授業で学んだこと」は、様々なカテゴリーや概念に影響を与えており、特に重要なカテゴリーであることが示唆される。本学が学生に対して提供している教育機会として、大学の授業(講義・演習)は、学生の教職志向性形成において重要な役割を果たしているとい

えよう。特にそれは2年次の学生において顕著である。教育実践のスキルについて知る機会が早ければ早いほうがよい、というわけでもなく、学生のレディネスに応じた時期にこうした授業が受講できることが有益であると思われる。

#### <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い、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モデル化する予定である。特に、今後行われる3年次の教育実習は学生らの教職志向性に大きな影響を及ぼすことが予想される。教育実習が学生の教職志向性に与えるインパクトについては、いくつかの先行研究が行われているが、統一的な見解が示されていない(今栄・清水, 1994; 白井, 1996; 大里, 1981; 若松・古川, 1996)。本研究においても、実習前と後での比較を通して、教育実習自体が持つ教育効果について検討を行いたい。

#### <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>

- 秋田喜代美 1996 教える経験に伴う授業イメージの変容  
比喩生成課題による検討. 教育心理学研究, 44(2),  
176-186.
- 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.
- 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.
- 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.

宮城教育大学目標評価室・学務委員会・教育臨床研究センター 2010 FD通信 プリズム, 5.

内閣府 2007 平成19年度国民生活白書.

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22年9月30日受理)