

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 (3)

*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 (3)

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 juniors' 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) and study (2).

It was discussed how the experience in their Practice Teaching affect their motivation to be a teacher and their anxieties.

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)
Practice Teaching (教育実習)
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

教員養成教育の中で、教育実習は非常に重要な役割を果たす。教育実習の体験はインターンシップの機会であり、教員の仕事の現実を垣間見る機会でもある一方で、自分が教員に向いているのかという適性を見直したり、あるいは社会人として働くということはどういうことかを部分的に体験してみる機会となる。この教育実習の機会を通して、学生達は今後も教職を志望

するか、あるいは他の職業志望へと転向するかを決定することも多いと想像される。

本学の新生を対象に行われた調査(学生生活委員会・学務委員会, 2010)によれば、新生のうち、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。しかし別の調査によれば、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%であった(目標評価室ほか, 2010)。つまり、入学時には教員志望であった学生のうち、一部は4年次や卒

* 学校教育講座

業時には他の進路志望に転向することが分かる。4年間の教員養成教育課程のどの時点で、このような転向が生じるのかを明らかにする必要があるが、中でも3年次および4年次に行われる教育実習での体験が、学生の進路決定において決定的な影響を与えている可能性が高いと想像される。

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おり、教育実習体験が学生の教職志望動機に影響を及ぼすということは指摘されているが、その影響の方向性や強さについては統一的な見解が示されているわけではない(今栄・清水, 1994; 白井, 1996; 大里, 1981; 若松・古川, 1996)。さらに、教育実習の実施体制は大学間での違いも大きく、本学の事情や実態を踏まえつつ、その影響を見極めていく必要がある。

本研究は、同一の学生を対象にした一連の縦断的研究のひとつである。これまで、1年次の学生の教職意識(久保, 2010)、および2年次の学生の教職意識(久保, 2011)を追跡調査してきた。それによれば、学生の教職意識形成プロセスは直線的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や、教育現場の現実について学ぶ中で不安が生じるものの、教授法等の実践的知識を学ぶことで不安解消が可能であること等が示された(2年次の教職意識形成プロセスについては図1を参照)。本研究では、学部3年次の学生を対象に、特に教育実習での体験が学生の教職志向性にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とする。

先の研究(1)(久保, 2010)および研究(2)(久保, 2011)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、研究(1)および研究(2)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、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3年次の学生16名を対象とした。

<調査の手続き>

学部3年次後期末の2011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16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、最短のもので約24分、最長のもので約1時間48分であった。

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) 3年次教育実習に参加した学生の教職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たものは何だろうか?
- C) 学生は、自分の進路選択の問題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 3年次教育実習に参加して感じたことや考えたことは何か
- ② 3年次教育実習の前後で、自分の思いや考え方に何か変化があったか
- ③ 3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)

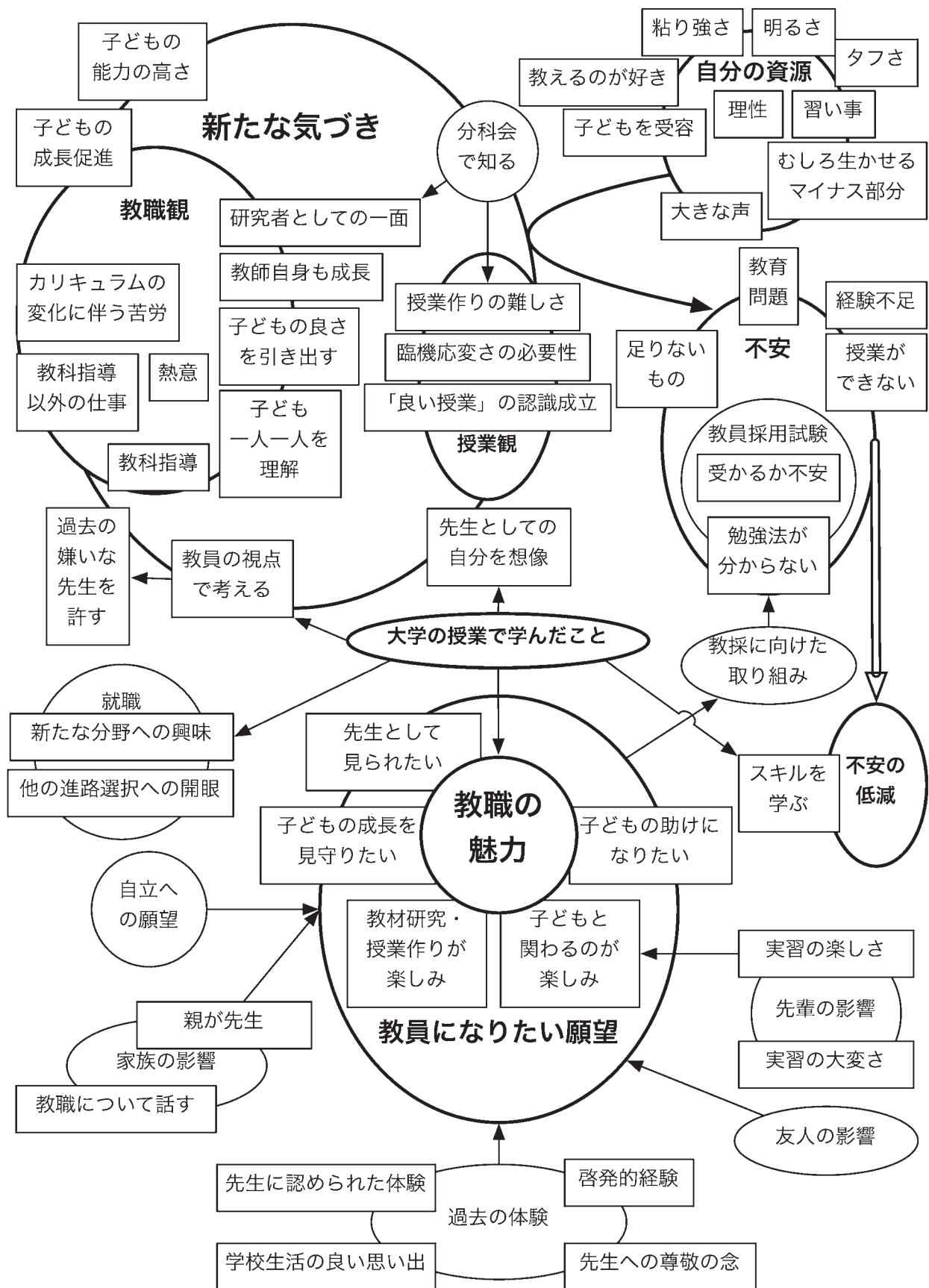


図1 大学2年次における教職意識の変化

- ⑤④の数値は教育実習前後で変化したか
- ⑥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
- ⑦⑥とは逆に、楽しみなことや期待していることはあるか
- ⑧自分のどんなところが教職に生かせそうか
- ⑨教員以外の進路について検討しているか
- ⑩自分の進路選択や生き方について考える機会はあ
るか

さらに、1年次から現在までの、進路選択等に関する悩みの深度の変化について、各時期毎に5件法で評定させる質問紙を実施し、それらについて補足的に尋ねるインタビューを行った。

3. 結果

<M-GTAによるデータの分析>

これまでの研究(1) (久保, 2010)、研究(2) (久保, 2011) 同様、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(木下, 2003)を行った。M-GTAの分析プロセスによる実際の分析結果を以下に示した。

① 概念生成

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。

概念生成の例として、概念「子どもが変わる効力感」の分析ワークシートを表1に、概念「教員になることへの不安」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、さらに複数のカテゴリーから生成されるコア・カテゴリーを生成した。例えば、コア・カテゴリー「教育実習で得たもの」には、さらに下位のコア・カテゴリー「気づき」が含まれ、さらにその中にはカテゴリー「教育」「自分」「子

ども」「教育」が含まれ、そして例えばカテゴリー「子ども」には概念「楽しい関わり」と概念「子どもの力を知る」と概念「生活指導の難しさ」が含まれている。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「教員への適性を再考」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2)。最終的に概念は30個、カテゴリーは12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(『教育実習で得たもの』『気づき』)2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。また、コア・カテゴリーは太線で示した。

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。

<『教育実習で得たもの』の中身>

『教育実習で得たもの』は、「辛さ」「後悔」などのネガティブなものも含まれる。さらに「失敗体験」もネガティブなものが見られるが、それは「教職」における「気づき」のひとつである「授業作り」へと繋がっており、失敗から学ぶということが特に授業実践において活かされている。また、教育実習での「成功体験」は、実習終了後の「その後の肯定的変化」へと繋がっており、実習終了後においてもその影響が継続して生じている。

『教育実習で得たもの』の中でも、特に多くの学生に共通に見られたのが「子どもが変わる効力感」である。これは、教員としての自分が子どもたちに関わることによって、授業における子どもたちの理解が深まったり、子どもたちの態度や行動に肯定的変化が見られたりしたことについて、自己効力感が高まる体験をしたというものである。こうした体験が、先述の「成功体験」として認識されたり、「教職」の「楽しさ」の『気づき』へと繋がっている。

<4つの領域についての『気づき』>

『教育実習で得られたもの』には、コア・カテゴリー

リー『気づき』が含まれ、さらにその『気づき』は、「教育」「自分」「子ども」「教育」の4つの領域から構成されている。

まず、「子ども」に関する気づきには、子どもの実態を知ることを含む「子どもの力を知る」ことや、子どもとの関わりを楽しみながらも、指導場面ではどう関わっていったらよいのか分からず「生活指導の難しさ」を感じるといったものも含まれており、そこから、

指導の際には教員の側に「方針の必要性」があるのだという、「教職」に関する気づきも生まれている。

その「教職」に関する気づきには、他にも、教員として働くことの「楽しさ」も感じつつも、一方で教員は子どもたちの知らないところで「隠れた苦労」をしていることに気づくことも含まれている。また、先にも挙げたように、教育実習での「失敗体験」から、「授業作り」の難しさに気づくこともここに含まれる。

表1 概念「子どもが変わる効力感」の分析ワークシート (抜粋)

概 念 名	子どもが変わる効力感
定 義	授業や生活指導に関わることで、子どもに肯定的変化が生じることに自己効力感を感じた。
ヴァリエーション (具体例)	「授業以外での、休み時間にお話したり、あと子ども達の方から、先生見て、これ私が作ったんだよとか、見て欲しいんだっていう気持ちを伝えてきてくれて、求められてるっていうのを感じたり、あとは指導が、子どもに響いていて、子どもの態度とか行動が変わったり、っていうのも実感できたので、教師の影響力っていうか、自分の指導でその成長したりするんだっていうのを実感できたので、こうすごくやりがいのあるっていうか、魅力的なところかなと思いました」
	「自分の働きかけで子どもが、学力にしても、この人としてっていいですね、成長したりっていうところを、感じられる仕事だと思って。これは他の仕事にはなかなかないところかなと思います」
	「へたくそなりに授業やってもなんか、必死にやってみんなにこれ分かってもらいたっていうのを持ってやれば、なんか子どもも応えてくれたっていうのがあって、うん、へたくそだったけど、こういうところおもしろかったよとか、ここが分かったとかっていうのを実際に聞いたりとかノートに書いてあるのとかを見るとなんかやっぱりジーンとくるっていうか、やって良かったな一って」
	「授業とかすごいへたくそな授業をしたのに結構、手を挙げて応えてくれたりとかして、準備した分子ども達も応えてくれるのかなってちょっと思って。その時は楽しいなと思いました」
	「すごく騒がしい男の子がいるんですけど、なかなか合唱に参加しないで、割とでも一緒に毎日隣で歌ったりするようにしてたら私が、何かだんだん歌うようになってくれて、その変わっていく姿が私はとても嬉しくて」
	「その子あんまり外で遊ばなかったんですけど、『一緒に遊ぼう』って言ったら一緒に外に出てくれて、すごく楽しそうに遊んで、教室に帰ってきたときに、あの、手を洗ったことがなかったみたいなんですけど、『手繋ぎたいからちゃんと洗って』って言ったら、初めて洗ってくれて、『できるねー』っていう感じになって、ちゃんと働き掛ければ良い変化が起こるっていうのが自分で働き掛けて実感できたのがすごく良かったかなって思います」
	「やっぱり私が頑張っていることに対して、こう子どもたちも応えてくれているような感じで、笑顔に向けてくれたり、例えばその授業をしたときに、拙いことば、発問であっても一生懸命考えて反応しようとしてくれたり、する姿が元気づけられたなっていうふうに思います」
	「その子とすごい濃い時間をすごしたなっていうのがすごい思い出に残ってて、最後やっぱりその子が私がいなくなるって分かったらすごい泣いちゃって、この子にとって私は意味のある存在だったんだなっていうふう到最后思うことができて、そこがすごく印象として残ってますね。学校に来てくれなかった子どもも、なんか先生と遊びたいから来たよとか言ってくれて、ちょっと嬉しいなって思ったりとかもあって、うん私でも何かできることがあったんだなって気づくことが出来たなっていうふうに思いました」
「やっぱり子どもが応えてくれるっていうか。自分が提案した目当てに対して子どもが興味を持ってくれたとか、音楽が嫌いだった子が音楽が好きになったよっていうふうに戻してくれたりとか。そういう子どもに変化を与えることができて、でそこで子どもが成長するっていう瞬間を見ることができるといってところやっぱりやりがいがあるんじゃないかなって私は感じて。でやっぱりそのそういうふう子どもを成長させるっていうふう、やるために用意した授業もすごい徹夜で作って、もうふらふらになりながら作った授業だったので、やっぱりそこで達成感というものもすごい同時に感じる事ができて」	
理 論 的 メ モ	自分の工夫に対して子どもが応えてくれたり肯定的変化が見られることで、教職の楽しさややりがいに気づいたり、教員になりたいという思いを強くしている。

「教育」に関する気づきには、実際に教育現場で働いてみることで改めて「現場の大変さ」に気づくことが含まれている。その大変さから、実際に「教職に就くと自分の時間を失う」のではないかという思いが生じ、それがコア・カテゴリー「教員になることへの不安」へと繋がっている。

さらに「自分」に関する気づきには、実習の中で肯

定的な側面としての「新しい自分発見」をする者もいるが、多くの学生は「自分に足りないもの」を自覚することになる。それが、自分に「足りないものを補う」といった解決行動に繋がることもあれば、一方で「教員になることへの不安」という、情緒面へのネガティブな影響へと繋がることもある。

表2 概念「教員になることへの不安」の分析ワークシート（抜粋）

概 念 名	教員になることへの不安
定 義	教員に求められることと、自分の適性とを照らし合わせると、教員になることに不安を感じる。
ヴァリエーション (具体例)	「教員を目指すっていうところに関して、不安の方が大きく、教師の魅力とか期待とかそういう部分よりも自分の中で不安が勝ってしまっている部分があって、このまま先生目指していいかなっていう迷いも出てきましたし」
	「新任でいきなりたぶんクラスを持つことになると思うんですが、クラス運営がやはり不安ですね。一年目でそんなにできるのかなって思って」
	「行く前には、ほぼ教師になりたいと思っていて、それになるための第一歩として実習を考えていたんですけど、実際に行ってみて、教師に向いているのかなっていう漠然とした不安を持ちました」
	「授業はやっぱり大変だった。一個考えるのも大変だし、本当にこんな感じで教師になれんだろうかっていう不安もある」
	「結構、2週間やってみて疲れたなっていうのが大きかったので、それを続けていくとなると、やっていけるのかなって思いました」
	「不安なことはやっぱり、教材づくりとか、上手くやれるのかなっていうのと、一人で30何人の子どもたちを、ひとりひとり目配りして見れるのかなっていう不安はあります」
	「実習していて、その、自分が実際に教師になった時のことを想像してみて、あの、実習は出来ても一人ですべて学級経営から、授業から全部やるっていうのはすごい大変だなあって感じたのと、自分ひとりでするかわからないっていうふうに感じて、その、教師として一人でやっていくことを考えるとすごく不安になりました」
	「こんなに大変な仕事に自分が果たして就けるのか、ちゃんとできるのかっていう不安が、はい。イメージとしては悪くなってるわけじゃないんですけど、なんか、不安が大きいです」
	「現場に出た時に大丈夫なのかなって不安が大きくて。なかなか教採の勉強も身が入らないというか。なので、前みたいに強くもう絶対なりたいていうところに不安が入ってきたので」
	「実習の準備段階とかで、なんか大丈夫なのかな私、なんか実習もちゃんとできるのかっていう不安があってそこから、こんな実習だけで不安になってたら私教員になってどうなっちゃうだろうとか考えるようになって」
「私の中でも、教師になりたいのか教師にあこがれてるだけなのかすごくあやふやで。先生になったら確かにやりたいことっていうのはいっぱいあるんですけど、先生に果たしてなれるのかっていうところに不安がまず大きくて。で、やっぱり教師になってからの生活に自分が耐えられるのかっていう、考えてもそんな杞憂だって言われるようなことに自分が大きくそうやって不安を抱えているばかりに、なんか教師になるのか、は一みしたいな、そういうネガティブな感情が出てきちゃってるのかなっていうのがすごくあります」	
「授業をちゃんと組み立てられるのかっていうところもまだ不安で。一年目から、保護者としては先生に一人前を求めると思うんですけど、やっぱり教師になりたてっていうのは変わらないと思うんですよ。でもそういう新米の先生にも一人前を求めるといってのに、やっぱりすごい怖いなって感じて。なんか、子どもと対峙するよりも保護者と対峙する方が、やっぱりすごい大変なんじゃないかっていうのが、すごいあります」	
理 論 的 メ モ	授業づくり、学級運営、保護者対応等の教員の仕事の現実を知ってプレッシャーを感じ、それらに自分がうまく対応できるかどうか不安を感じるようになっている。

＜『教職への適性を再考』するプロセス＞

コア・カテゴリー『気づき』から、『教員への適性を再考』する行為へと繋がっていく。この段階では、教育実習での『気づき』の内容を踏まえ、教員の仕事の実態と、自分自身の特性等を照らし合わせて、自分は教員に向いているのかどうか改めて検討する作業が行われる。『気づき』において、「現場の大変さ」や「自分に足りないもの」が大きく捉えられた者ほど、「教員になることへの不安」が高まる。

＜『教員になりたい』か『教員になるのが不安』か＞

『教員への適性を再考』した結果、「教師になりたい」と教職志望度が高揚する者もいれば、逆に「教師になることへの不安」が高まり、「教職以外の選択肢を意識」するようになる者もある。その分岐点に影響しているのが、「進路選択への不安」および「周囲の他者との比較」、さらに「時期の影響」である。

「進路選択への不安」の背景には、「時期の影響」と「周囲の他者との比較」がある。「時期の影響」は、3年生の後期となり、教員採用試験に向けた試験対策が開始されたり、一般企業への就職を目指す学生たちが就職活動を始めたりする中で、嫌でも進路の問題に直面せざるを得ず、働くということも含めて「生き方について考える」者もいる。こうした時期の影響にさらに追い打ちをかけているのが「周囲の他者との比較」であり、自分よりも他の学生の方が教職の技能面に限らず社会人としても優れていると感じられて劣等感を持つという、ネガティブな方向に自分を価値づけることが起こっている。それはそのまま「進路選択への不安」へと繋がっているが、教員養成大学で学んできた自分には教職を目指すしかない、という思いや、他に目指したい職業も見つからないという理由から「消去法で教職志望」という進路選択に落ち着く者もいる。

4. 考察

上記の結果について、1年次を対象とした久保(2010)、および2年次を対象とした久保(2011)の研究結果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、教育実習の体験は、3年次学生に多くの気づ

きをもたらしている。その領域は、教職、自分、子ども、教育そのものといった4領域に分かれており、さらに気づきの内容はポジティブな価値付けからネガティブな捉え直しまで様々である。また、それぞれの気づきが個別に存在するのではなく、一つの領域における気づきが別の領域の気づきに繋がることも起きており、教育実習という大きなインパクトのある体験から、学生らの中で新たな気づきが連鎖して生じていることが分かる。

それらの気づきの中でも、特に多くの学生に共通して見られたのが「子どもが変わる効力感」であった。これは、授業中に自分が教えたことによって子どもの理解が進んだり、生活指導場面で工夫したことがその後の子どもの肯定的変化に繋がった等の体験をし、そこから「自分が子どもの役に立てた」「工夫したことが功を奏した」といった自己効力感の高揚に繋がったものである。こうした体験をした学生らは、教職の魅力ややりがいを感じ、「教師になりたい」という教職志望度が上昇した者もあった。

また、こうした教職志望度の高揚は、教育実習前には教職志望度が低かった者ほど目立つ傾向があった。逆に、教育実習前には強く教職を志望していた学生ほど、教育実習後に教職志望度が低下することが見られた。これは、先述した自己効力感と、実習での失敗体験や失望（ネガティブな気づき）とのバランスで説明できると思われる。つまり、教育実習での体験（特に子どもと接し、その変化を目の当たりにする体験）は、程度の差はあれ、多くの学生にとって自己効力感を高める機会となっていたと思われるが、一方で実習全体を通して見れば、多少の失敗体験や失望もあったと思われる。そのため、教育実習前から教職志望度が高く、教員になって能動的・機能的に働いている自分という理想を抱いていた者ほど、その理想と現実との間のギャップが大きくなり、失敗体験や失望のインパクトが大きかったと推測される。逆に、教育実習前はあまり教職志望度が高くなかった者は、多少の失敗体験や失望から受けるインパクトは相対的に少なく、「思ったよりうまくやれた」とか、「想像していたよりも楽しい」など、むしろ教育実習体験を肯定的に捉えているようであった。ただしこれらは少人数の学生らのインタビュー・データから受けた印象であり、こうした傾向が一般的なものであるかどうかは、より大人数の学生ら

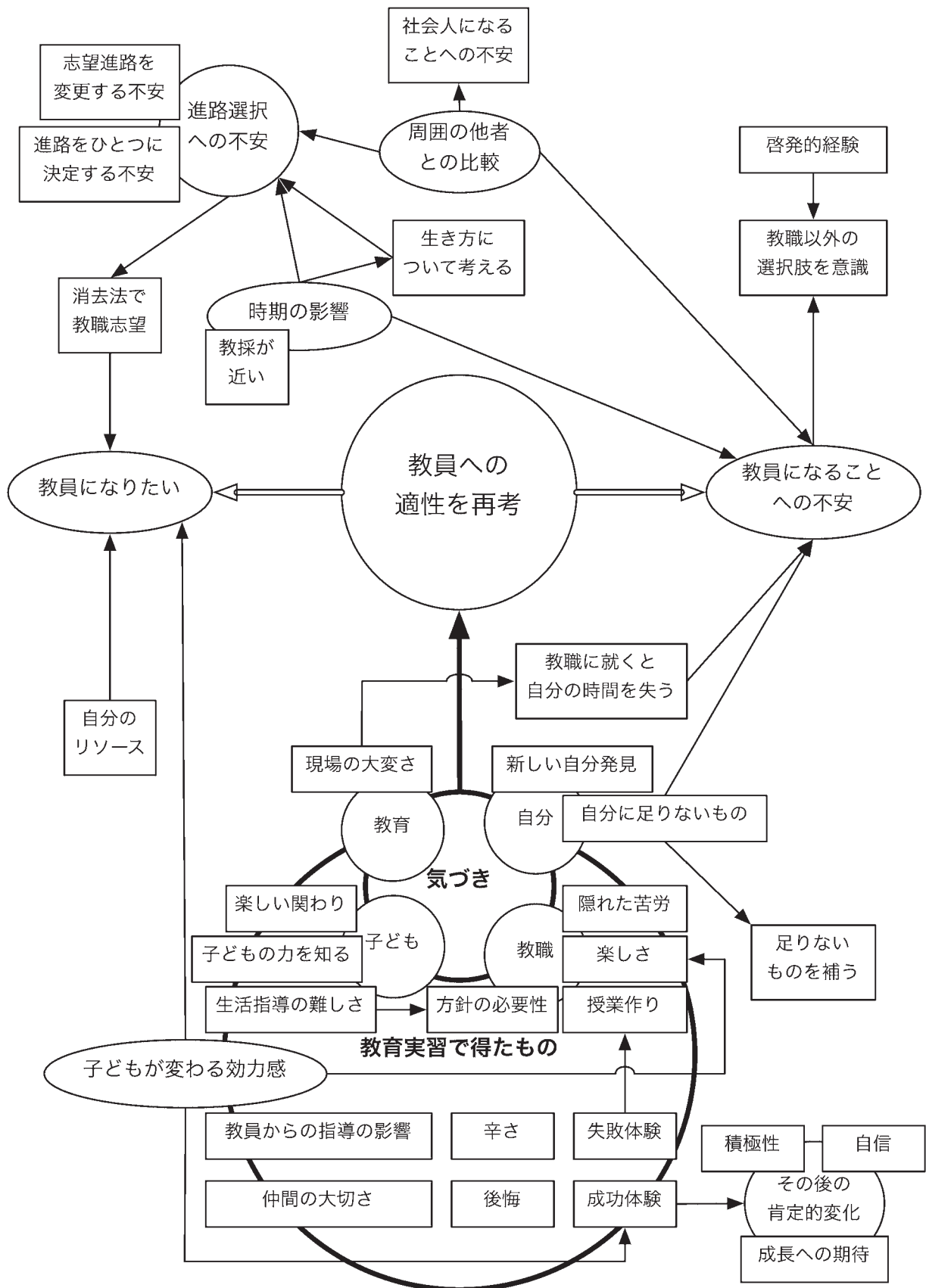


図2 大学3年次における教職意識の変化

を対象にした質問紙調査等を実施して確認する必要があるが、上記の結果と一部合致する傾向は白井(1996)の研究においても指摘されている。それによれば、3年次教育実習後には学生の「教職の適性認知」が低下することが指摘されており(図3)、この点について「教育実習経験は教職志望動機に対してある種の冷却効果を持つらしい。あるいは、実習前の自己の教職適性の楽観的な見方が実習を通してより現実的、かつ深刻な見方に変化してきたのかもしれない」と考察している。本研究においても、実習前には教職志望度が高かった者ほど、実習での体験や気づきが、教職志望度への「冷却効果」となった可能性が高い。しかし白井(1996)においても、4年次には適性認知が回復しており、これがどのようにして生じるのかを検討する必要がある。

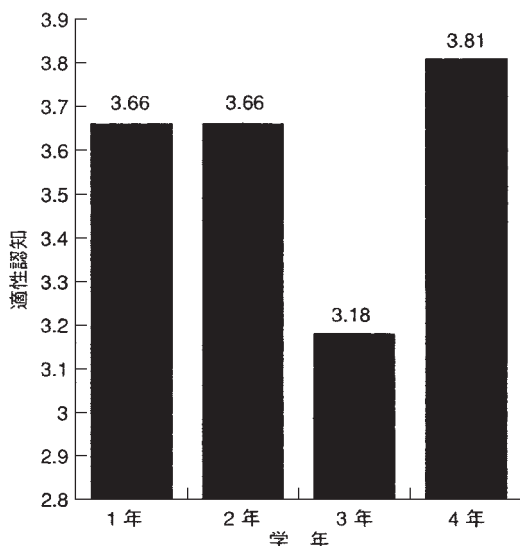


図3 教職の適性認知の学年差(白井, 1996)

また、教育実習での体験から、教育現場の大変さを改めて思い知り、「教職に就くと自分の時間を失う」と感じ、「教員になることへの不安」が高まる者が見られた。いわばワーク・ライフ・バランスを職業選択上の重要な要素としているとも考えられる。このような傾向は、現代の若者を対象に行われた調査結果において、仕事と私生活のバランスのとれた生活において充実感を感じる者の割合が最も高いこと(独立行政法人国立青少年教育振興機構, 2009)、また、大学生を対象に行われた別の調査でも、「仕事よりも、自分の趣味や自由な時間を大切にすべきだ」という就労観を

もつ者が7割超おり、私生活を重要視する傾向が強いこと(Benesse 教育研究開発センター, 2009)等からも伺える。

さらに、2年次学生を対象とした久保(2011)でも見られた傾向であるが、ボランティアや介護等体験といった「啓発的経験」を通して、教職以外の他職種に触れる機会を持つことで、職業選択における視野が広がり、相対的に教職志向性が低下することが本研究においても示された。この点について、久保(2010)では、「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もある」とし、「必ずしもマイナスの体験ではない」と考察した。ただ、こうした視野の広がりが肯定的なものだとしても、3年次という一時期に集中的に生じることで学生の抱えるストレスが大きくなる恐れがある。3年次には、教育実習というインパクトの大きなイベントが待ち構えているのであり、できれば4年間の学びのプロセスの中で自分の進路選択や職業について視野を広げるような機会が早期から持てることや、一時期に偏らないように配置することが求められる。

以上のことを踏まえ、学生のキャリア形成を支援する上で必要なことを考察してみたい。結果図から読み取れるのは、「子どもが変わる効力感」をできるだけ高揚させること、一方で「教員になることへの不安」をできるだけ低減させることが、「教員になりたい」という教職志望度を強めることになるという事である。教育実習においては、学生が子どもの成長を実感できるような機会をできるだけたくさん体験できるよう工夫すること、さらにそれらについて振り返った際に、学生(実習生)の関わりによってそれらの肯定的変化が生じたのだと思えるようなフィードバックを与えることが「子どもが変わる効力感」を高揚させることに繋がると思われる。これは実習校での指導教諭からの指導や、実習生仲間での振り返り、あるいは実習生個人での反省(実習日誌を執筆する際の振り返り)等の中で行われていることと思われるが、例えば大学における教育実習事前・事後指導等の機会や、実践研究の授業を通じて行うことができる。実習校での指導や体験だけではなく、大学における指導の中にもこの点について配慮した取り組みが求められる。

一方の「教員になることへの不安」をできるだけ低減させるためには、不安に対する対処方略を学生に提

示して現実的な課題解決が可能であると認識させること、さらに失敗体験から学ぶということが必要である。「不安」は情緒的なものであり、具体的な「問題」の形にならないままに学生を悩ませ続けている可能性がある。そこで、「不安」の中身は何か、ということが自分にとって「問題」なのかを具体的に描けるよう支援することで、現実的な対処方略を導くことができるようになる。この際、キャリア・カウンセリングのような個別支援が有益であると思われる。そして、失敗体験から学ぶことは、肯定的自己像を形成する上で必要な体験である（久保，2006）。「失敗から何を得たか」を振り返り、そこから肯定的変化に繋げるといふ作業を行う必要があるが、これを個人で行えない者には、やはり個別支援が必要であろう。特に、3年生の時期には「周囲の他者との比較」が起きやすく、自分のネガティブな側面にばかり注意が向いて、失敗体験は容易に自信喪失へと繋がりがやすい。学年担当教員等と一緒に、学生が教育実習での失敗体験から学んだことを振り返るような場を設定したり、肯定的変化についてフィードバックするような機会があると有益と思われる。

<今後について>

教職につくための活動は3年次において大きな展開を見せるが、これで終わるわけではない。今後も本研究の調査対象となった学生らについて、4年次教育実習および教員採用試験後に調査を行い、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。教職を志望する者、他の職種を志望する者と分かれていく上で、大学生生活のどのような要因がそれらに影響していくのかを明らかにしていきたい。

<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>

- Benesse 教育研究開発センター 2009 大学生の学習・生活実態調査報告書。
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構 2009 これから親となる若者の就労観、結婚観、子育て観に関する調査研究。平成20年度 文部科学省委託調査研究報告書。
- 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。
- 久保順也 2006 大学生の「肯定的自己像」の構造と形成プロセスについて—インタビューを題材としたM-GTAによる質的研究—。日本家族心理学会第23回大会抄録集, 17-18。
- 久保順也 2010 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)。宮城教育大学紀要, 44, 217-226。
- 久保順也 2011 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)。宮城教育大学紀要, 45, 207-216。
- 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。
- 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。
- 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23年9月30日受理)