

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 (4)

*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 (4)

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 seniors' 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 the study (1), study(2) and study(3).

In conclusion, the developing process of students' consciousness about the Teaching Profession during 4 years was illustrated.

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

平成23年度の本学学部卒業生のうち、卒業後の進路が教員である者（講師を含む）は57.4%であった（本学キャリアサポートセンター，2012）。この値を見て、教職志向性が不十分であると単に学生を非難することは適当ではない。学生の教職意識は自然発生的に芽生えて順調に発達するものであるという捉え方は棄てるべきであり、大学生生活で生じる様々な要因から影響を

受けつつ学生の教職意識は発達するのであり、そしてもちろん大学教育が極めて重要な役割を果たしているということについて自省すべきであろう。学生を教員として社会に送り出す責任のある教員養成大学である本学にとって、教員養成を目的として編まれた教育課程の有効性を常に検証するの必要があり、そのためには当の学生自身によってこの教育課程がどのように体験されているのかという現状把握から始めて、学生の学びのプロセスの特徴に合わせた教育課程の検証と再調

* 宮城教育大学学校教育講座

整が常に求められる。

教員養成教育に関するいくつかの先行研究では、特に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、本学で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)、そして3年次の学生の教職意識(久保, 2012)を追跡調査してきた。それらによれば、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、また3年次教育実習を体験することで学生たちにはポジティブなものもネガティブなものも含めて多様な気づきが生じること等が示された(3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4年次の学生を対象に、特に4年次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。また、本研究をもって同一学生を対象とした4年間の縦断研究が一区切りを迎えるため、4年間にわたる教職意識の形成プロセスについてモデル化を試みたい。

また、この縦断研究で調査対象としてきた学生達は、3年次の学年度末である2011年3月11日に発生した東日本大震災を体験している。この被災体験が、彼らの進路選択や人生観に何らかの影響を及ぼしている可能性も考えられた。そのため、本研究のもともとの趣旨からは外れるが、震災被災体験が学生の進路選択に及ぼした影響についても調査することにした。

先の研究(久保, 2010; 久保, 2011; 久保, 2012)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、先の研究同様、修正版グラウンデッド・セオリー・アプロ

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がプロセスの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4年次の学生15名を対象とした。このうち、卒業時に教員(講師等を含む)になった者は11名であった。

<調査の手続き>

学部4年次後期末の2012年1月から2月にかけて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15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34分、最長のもので約1時間36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) 4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?
- D) 東日本大震災は、学生の進路選択にどのように影響を与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。

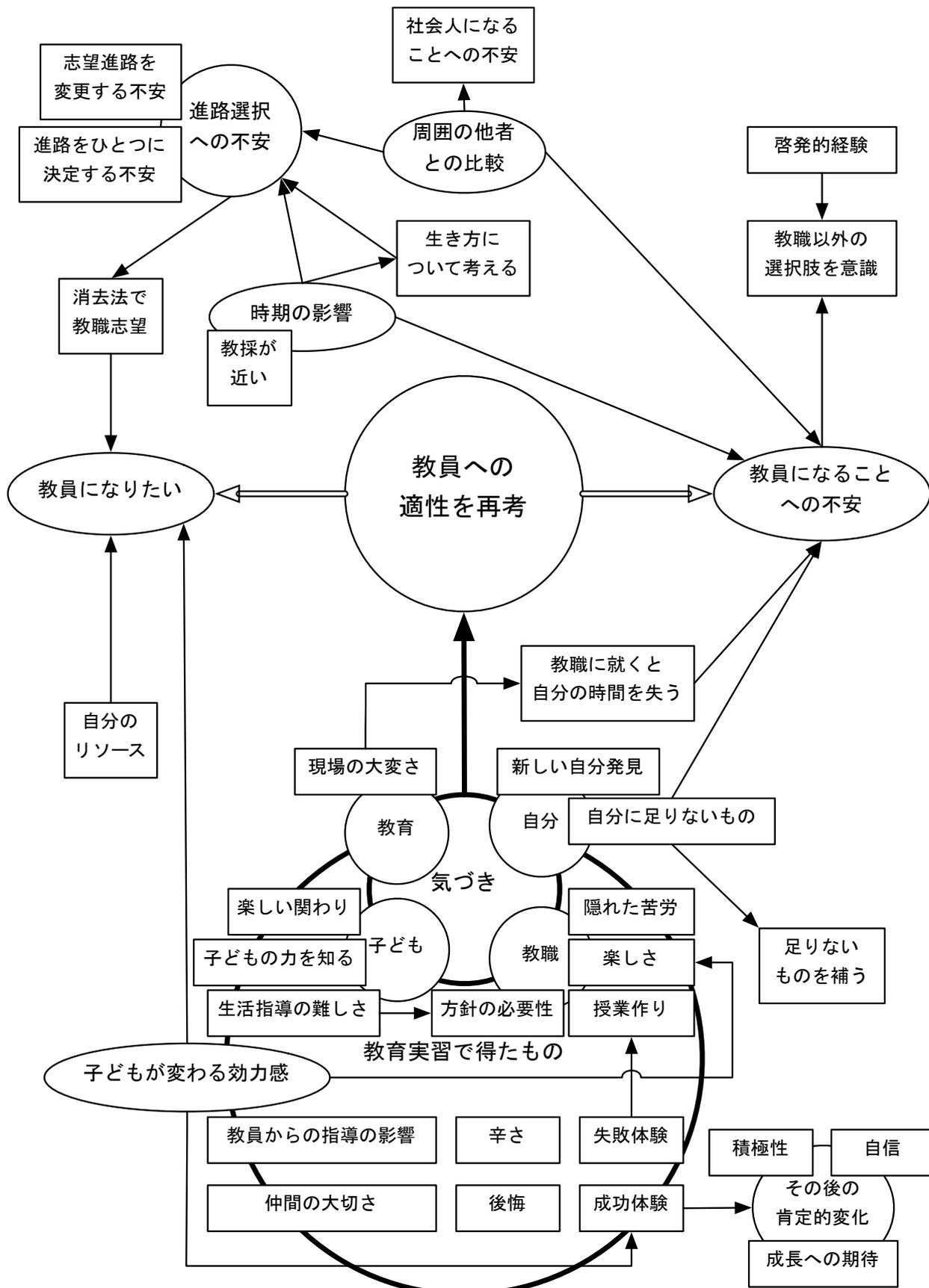


図1 大学3年次における教職意識の変化

- ① 4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 4年次教育実習に参加して「学校」「教育」「教員」に対して抱くイメージに変化はあったか
- ③ 4年次教育実習の前後で、「将来、教員になること」への希望度に変化があったか。その理由は何か
- ④ (教員採用試験受験者のみ) 教員採用試験の前後で、「将来、教員になること」への希望度に変化があったか。その理由は何か
- ⑤ (該当者のみ) 実際に教職に就くことについて不安なことはあるか
- ⑥ 進路選択に関して、この4年間、自分の周りの人がどう影響してきたか
- ⑦ 進路選択に関して、この4年間、大学の授業や体験がどう影響してきたか
- ⑧ 自分の進路選択に躊躇はなかったか。その理由は何か
- ⑨ 震災の体験は、自分の進路選択や人生観に影響を及ぼしたか
- ⑩ 大学入学前(高校生)の時から現在に至るまでの変化をたどると、現在の自分を形作る上で役に立ったものは何か

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)から(3) (久保, 2010; 久保, 2011; 久保, 2012) 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「(実習は) 辛いよりも楽

しい」の分析ワークシートを表1に、概念「(友人からの) 刺激」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「4年次教育実習で得たもの」には、カテゴリー「困難さ」「充実感」「自分の成長」「学校の実態を学ぶ」が含まれ、さらにカテゴリー「自分の成長」には概念「教員からのフィードバック」と概念「子どもからのフィードバック」が含まれている。また、ひとつの概念でも複数のカテゴリーにまたがっているものもある (カテゴリー「困難さ」と「充実感」における概念「授業の工夫」「子どもとの関わり」「自分の影響の大きさ」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38個、カテゴリーは11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 (『4年次教育実習で得たもの』『将来への思い』) 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。

< 『4年次教育実習で得たもの』の中身 >

『4年次教育実習で得たもの』には、「困難さ」「充実感」「自分の成長」「学校の実態を学ぶ」が含まれる。このうち、「自分の成長」は「教員からのフィードバック」および「子どもからのフィードバック」によって構成されており、学校現場で教員や子どもといった他者との関わりの中で自らの成長を自覚したり、新たな学びの体験が成長に繋がるという体験をしている。また、「学校の実態を学ぶ」は、教育実習を通して学校現場の実態について学んだ各要素から構成されている。

表1 概念「(実習は)辛いよりも楽しい」の分析ワークシート (抜粋)

概念名	(実習は)辛いよりも楽しい
定義	4年次教育実習は、辛い面もあったがそれ以上に楽しいというポジティブな印象を持つ。
ヴァリエーション (具体例)	「なんていうか3年の時の実習よりは、もっとこう自分の、けっこう自由に楽しく、楽しめて、辛いとか苦しいとかよりは楽しかったなっていうことの方が多かったなって思います」
	「実習を通して、辛いこととか難しいと感じたこともいっぱいあったんですけど、がんばって先生になってねとか、お別れの時に、先生が大好きですという手紙をもらったりとか、別れを惜しんでくれたりする子どもを見ていると、あと授業の時も積極的に発言してくれたり、励ましてくれ、逆にそれが励ましになって、3年生の時の実習でも、子どもに元気ももらってばかりで今度は私が元気を与えられるようになろうと思ったんですけど4年生でもやっぱり子どもの方から元気をもらってばかりで、うん、子どもの持つてる力はすごいなっていうふうに感じました」
	「すごく実習が楽しくて、今まで先生は大変だだったところに目が行ってんですけど、大変な中でもすごい先生には楽しみがあるっていうことが分かったので、先生っていいなっていう思いにもなったんですけど」
	「やっぱり先生っていろんな仕事があって大変なんですけど、みんなやりがいを持ってやっててすごいいいなあと思いました」
	「実習はやっぱり大変なんですけども、それを乗り越えてく中で自信とかも付きますし、やっぱり楽しいことってというのは自分で体験してみないと分からないもので、実習が終わったときに『もうちょっと実習していたかったな』と思えるような期間だったので、やっぱり、小学校の先生という職業に対する気持ちというのも変わりましたし、なりたいたいという気持ちも強くなったと思います」
	「あとやっぱり実習が大きいなと思って、で本当に実習は、1、2年生の時絶対に行きたくないと思ってたんですけど実際行ってみたら思ったより楽しかったし以外と自分思ってたより子どもも好きだったんだなとか思ったりして、関われば関わるほどやっぱり子どもの良さが分かるっていうか、んなのでやっぱり教育実習行かないって選択もあったんですけど、でも行ってみて変わったなと思います」
	「もちろんしんどかったんですけど、でもその、3年次実習の時は指導案がっちり作って指導案通りにっていうのがすごい強かったんですけど、毎日のようにその指導案作ってどうこうっていうのじゃなくて臨機応変になっていうかその、自然にその時間の使い方とかも慣れてきて、うまく調整できたりとかその予定していたことが出来なかったりした時の次へのつなぎ方っていうのも分かってきたので、はい、回数やってよかったなとは思いました」
「すごく担任の先生と何か合ってる部分があって、全然意見の衝突とかもなく、私が言ったことに関して丁寧に指導して下さったりっていうのがあったので、安心して動けたっていうのがすごく大きくて、あんまり辛くなって感じたことはなかったです」	
理論的メモ	3年次教育実習に比べて、4年次教育実習では自分の裁量が多くなった分大変だが、子どもと関わる時間も増えて充実し、楽しかったという感想が目立つ。こうした肯定的な印象が、「教師になりたい」というモチベーションの増加に繋がっている。

表2 概念「(友人からの) 刺激」の分析ワークシート (抜粋)

概念名	(友人からの) 刺激
定義	教員を目指す友人との交流から刺激を受ける。ポジティブな影響を受ける。
ヴァリエーション (具体例)	<p>「やっぱり教育大だからなのかわかんないですけど、こうずっと先生になりたかったっていう人もやっぱり周りで結構見られたので何かそういう強い気持ちで夢に向かってる人を近くで見ているとやっぱり自分も中途半端な気持ちじゃなくてしっかり自分の将来について考えなきゃとかそういう気持ちになることもありましたね」</p> <p>「大学入って教育に対して熱い思いを持っている人とか、同じように子どもが好きな人とかと話をしたりしていると、何かお互い高め合っていけるといけるとか、良い話ができるみたいな感じでそういう友人の存在はすごい大きくなって」</p> <p>「周りの友達がこう教採を受けてそのためにすごい頑張ってる姿を見たりとか、もう実際に先生になる4月から先生になるっていう人の話を聴いたりとかして、今までこう4年間一緒に勉強してきた仲間なので、これから先もこういういろんなそういう子ども達と関わっての思いとか学びとかを共有していきたいなっていう気持ちが生まれたので、それもアップした理由だったと」</p> <p>「やっぱり子どもと関わるってすごい楽しいことだよなってすごい純粋にこう、楽しいよっていうことを伝えてくれたと思うので、まずは。ボランティアしてこういうことがあったんだよとか、こういう本を読んだらこういうことが書いてあったんだよとか。学校の先生になったときに、学校の先生とか子どもと関わる職業についた時に、こんないいことがあるだっという話を話してくれてたように思います」</p> <p>「やっぱり良い意味で、みんな結構教員志望が多いってことで一緒にがんばってきたのでその教員になりたいっていう気持ちを、一緒になってキープあのその緊張を保っていったなって、みんなで一緒に目標に向かってがんばって受けたので」</p> <p>「教採の勉強を一緒にやったので、その時にこう、やりたく、投げだしたくなかった時もやっぱりがんばろうって言って励ましたりとか、たぶんいなかったら勉強もってやってなかっただろうし」</p> <p>「友達は、んーやっぱり3年の後半とかからは、まあ教採だねーみたいな、空気になって、で、私の周りの友達は結構なんだろう、んー、こう一人で黙々っていうよりは、こう、みんなで頑張ろうねっていう人が多かったので、で、最初教員採用、あー、んー教採を受けよう、受けるって決めた時は正直、んーまあなんだろう、あんまり乗り気じゃなかったっていうかとりあえず感が結構あったので、んーいいんだろうかこんなモチベーションでっていうのがあったんですけどでも周りの友達がそんな感じで頑張ろうっていう感じで常にいてくれたので、それがなんか結構後押し、自分を後押ししてくれて、うんなんだろう、みんなと頑張るって教採受けて教員になるの、なりたくない、みんなとなりたいなって言う感じにこう、なる、っていうので友達はすごいプラスになったかなとは思っています」</p> <p>「専攻のみんなだったり部活のみんながだいたい教員を目指してる人が多くて、その人達の話とか聞いてたり、すると自分もがんばって教員になろうっていう気になりました」</p> <p>「周りの子達が教師について夢を語ってくれて、やっぱり学校の授業も教師についてだったので、たぶん教師になったらこんなことをしてみたいなという希望がいろいろ出てきた時期だったと思います」</p> <p>「だんだんそうやって友達と話しているうちに、なんか私もよく分からないけど、でもなんか、とりあえず子ども好きっていう気持ちは変わらないし、実習も楽しいと思ったから、なんか向いてるかどうか分からないけど、とりあえず実習楽しかったから、受ける、教採受ける感じだよっていう子が意外と周りに多いことに気づいて、なんか私だけじゃないんだなっていうかみんながみんなそんな自信もってるわけじゃないんだなって、まあ当たり前なんですけどそれに気づいて。だからそういう躊躇で立ち止まっているのはここで辞めようかなって話して」</p>
理論的メモ	友人とお互いに刺激を与え合うことがモチベーション維持に繋がっている。進路選択に迷っているのは自分だけではないという気づきも生じている。

特に多くの学生に共通して見られたのは「教員の業務の幅広さ」「教員同士の協力関係」であり、3年次教育実習では気づかなかった教員の事務業務や校務分掌、行事準備等の授業外の業務についての気づきが生じている。また、「学校の実態を学ぶ」中で、授業準備や子どもと関わる姿勢、教育観等において模範となるような「モデルとなる教員」との出会いが起きている。この出会いは、自分も同じような教員になりたいという「モチベーション」に繋がっている。また、「学校の実態を学ぶ」中で知ったことが、「大学の授業で得たもの」とは異なるという「実態との差異」が生じている部分も見られた。

さらに、『4年次教育実習で得たもの』には「困難さ」と「充実感」があるが、この二つのカテゴリーにまたがる形で「授業の工夫」「子どもとの関わり」「自分の影響の大きさ」が存在する。つまりこれらの概念には二面性があり、例えば「授業の工夫」はそれを行うことが困難でありながらも実施することで充実感が得られている。また、この「授業の工夫」をする上では「大学の授業で得たもの」のうち「実践的授業」が役立っている。

「充実感」には「辛いよりも楽しい」という思いが含まれており、4年次教育実習のこのようなポジティブな捉え方が、「モチベーション」さらには「自分は教員になりたい」という思いに繋がっている。

< 「友人関係で得たもの」と「自分を振り返る」 >

「友人関係で得たもの」には「刺激」「モチベーション」「精神的支え」「劣等感」があり、このうち「劣等感」は「自分を振り返る」とまたがって存在する。この「自分を振り返る」には他に「教員に向いているのか」「教員になりたいのか」も含まれている。

上記のうち「刺激」と「モチベーション」は重なり合っている。これは、教員を目指す友人との交流を通して教職や子どもとの関わりについて考える機会が「刺激」となっている面と、交流の中で「一緒に教員になれるよう頑張ろう」と直接モチベーションに働きかけるようなコミュニケーションが生じていること（特に教員採用試験対策の講座や自主的な勉強の機会を通して）の双方が分けがたく結びついていることを示している。これは4年間通した友人との交流の中で生じている事態であり、「課外活動」や「家族」など他の要素

と比較しても、「友人関係」の影響の相対的な大きさが伺える。この「友人関係」の場合は互いを支え合う「精神的支え」だけではなく、教育実習で感じた不安や充実感、または授業やボランティアで見聞きした情報を共有する作業が行われており、それらを友人関係の中で反芻することで再確認または再解釈が行われている。こうした作業を通して、「自分は教員になりたい」という思いに繋がっていく。これはさらに、「将来への思い」の中でも「期待」というポジティブな側面に繋がる。

一方で、この「友人関係」の中で共有される情報と、自分の特性や認識とを比較する「自分を振り返る」プロセスの中では「劣等感」も生じうる。自分は他の友人と比べて「教員に向いているのか」、そもそも「教員になりたいのか」という迷いが生まれることになる。しかしこうした迷いは、これまで4年間教員を目指してきたという事実や、「家族の期待に応えたい」という要請によって「自分には教員の道しかない」という決断に繋がっていく。これはさらに、「将来への思い」の中でも「不安」というネガティブな側面に繋がる。

< 『将来への思い』の「不安」と「期待」 >

卒業をひかえた4年生の『将来への思い』は、大きく「不安」と「期待」に二分される。

「不安」は、自分が教員になる上で不足している「体力」「授業力」や、「学級運営」「他教員との協力」「保護者との関わり」の経験不足、さらに「社会人になる」ことそのものへの不安が含まれている。これらの不安は、2年次や3年次学生を対象とした調査（久保，2011；久保，2012）でも挙げられたものを含んでいるが、4年次学生は数ヶ月後には（講師も含めて）教育現場に出て行くことが目前に控えており、さらに二度の教育実習を通して「学校の実態」を学んでいるだけに、不安の内容はより具体的である。

一方の「期待」は、自分が教員として子どもに関わることによって子どもに良い影響を及ぼすことへの「自己効力感」や、そうした姿を含めて「未来の自分を想像」して教員生活への肯定的なイメージを抱いたり、教育実習でも感じられたような楽しさや充実感を得るために今後も「子どもと関わりたい」という思いから構成されている。特に「子どもと関わりたい」思いには、「ボランティアの影響」があり、子どもと関わるボランティアの経験は、そのまま「子どもと関わりたい」

という思いに繋がっている。この「期待」は、必ずしも教員になることだけではなく、子どもに関わる他の職業への就職も含まれている。

また、東日本大震災の影響は、学生の進路選択にも影響している。学生たちには、地元の教員になることで復興に寄与したいという思いを抱く者が多い。

4. 考察

上記の結果について、過去の研究結果とも照らし合わせながら考察を試みたい。

3年次学生を対象とした研究(3)(久保, 2012)では、3年次教育実習後に教職志望度が高揚する者と低下する者の二種に分かれた。それが4年次学生を対象とした本研究では、4年次教育実習そのものが教職志望度の低下に影響したケースは見られず、むしろ高揚する者が目立った。この背景には、3年次教育実習と4年次教育実習の特性の違いや、学生自身の経験蓄積および能力発達、さらには教員採用試験も影響していると思われる。

まず、3年次と4年次の教育実習の特性の違いであるが、学生自身が指摘しているように「附属小学校と協力校の違い」や「2週間と3週間という期間の違い」「教育実習生として求められる活動(業務)の違い」等が挙げられる。そしてそれらは、4年次に協力校において行われる教育実習の方が「辛いよりも楽しい」という全般的な印象に繋がっている。学生たちは、3週間という(3年次教育実習の2週間よりも)長い実習期間を、「子どもと密に関われる」「子どもの実態を把握してから授業づくりに移れる」と肯定的に捉えており、否定的な捉え方は聞かれず、むしろもっと長く子ども達と接していたかったと語る者もいた。また、教育実習生として求められる活動も、3年次教育実習と比べると量も内容も増えている(担当する授業や科目、行事参加等)にも関わらず、こうした活動を通して「学校の実態を学ぶ」ことができた肯定的に捉えられている。

こうしたことから分かるのは、単に業務負担量の増加が学生の負担感に繋がっているわけではないことである。教員採用試験が近づき、また近い将来自分が学校現場で働くことを想定すると、4年次教育実習のうちに現場のことをできるだけ学んでおきたいという学

生自身の意識の変化があるため、3年次教育実習は「果たすべき課題」であったのに対して4年次教育実習は「学べる機会」として捉え直され、むしろそれを活用しようとする学生の主体性が見て取れる。もちろん、3年次教育実習を通して身につけた様々なスキルが、4年次教育実習において活用されるために学生の負担感が低下する面も大きい。

また、宮城県等の教員採用試験(一次試験)は4年次教育実習の直後に行われる。このこともまた学生の意識の変化に及ぼす影響が大きかったと思われる。試験を目前として、学生たちは「教員になる」という覚悟を迫られ、その状態で4年次教育実習に臨んでいる。中には自分が「教員に向いているのか」「教員になりたいのか」と迷いを感じた学生もいるが、それでも最終的には「自分には教員の道しかない」との結論に達し、講師も含めた教職に就くことを希望していくことになる。

上記の「教員採用試験」は、学生たちに覚悟を迫る「期限」として機能していた面もあるが、より大きな影響を及ぼしていたのは、同じく教職志望の友人たちと一緒に教員採用試験対策の勉強をしたり、教職について会話したりする機会であった。これらは3年生後半から始まる教員採用試験対策の講座を受講したり、合同研究室等で友人と一緒に試験勉強する中で非意図的に行われている。このプライベートな交流の中で、学生たちは情報を共有し、かつそれを自分と照らし合わせ、刺激を受けてモチベーションを高揚させたり劣等感を感じて悩んだりしている。このプロセスを通して、学生たちの「教職意識」が醸成され、「期限」としての教員採用試験をきっかけとして、教職を選択する決断、つまり「教職アイデンティティ」が芽生えていくこととなる。

興味深いのは、こうした「教職意識」が、学生個人の内部に自然発生するのではなく、友人という他者との交流を通じて、迷いながらも形成されていくということである。これは他の場面でも同様のことが生じている。つまり、教育実習中における「教員からのフィードバック」や「子どもからのフィードバック」による「自分の成長」である。これもまた他者との交流によって生じる成長である。教育実習では、現職教員から多様なフィードバックが得られる。それは授業づくりのこと(例えば「研究授業についてアドバイスをもら

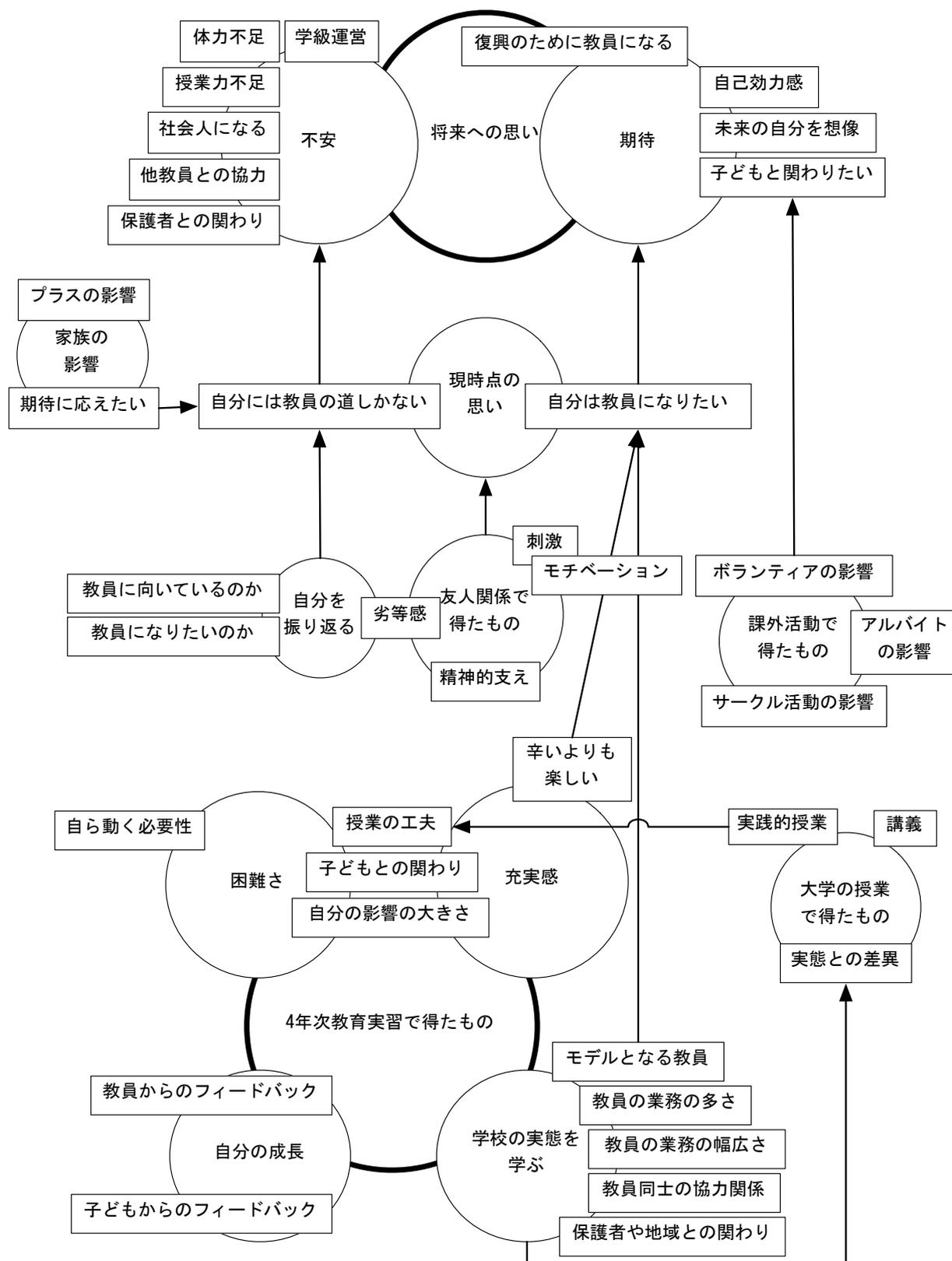


図2 大学4年次における教職意識の変化

う)、そして進路選択のこと(「教員に向いている、と言われた」)等である。また、実習先の子どもたちからも肯定的なフィードバックが得られることが多い(「絶対先生になってください」「先生の授業は楽しかった」等)。こうした他者とのやりとりを通じて、教育実習の最中にも学生の教職意識は成長していく。

これらのことから、学生の「教職意識」の形成および発達における他者との交流の重要性が指摘できる。ただ単に教育実習を経験することによって学生に「教職意識」が形成されるのではなく、その経験を他者の視点を通して振り返ったり、あるいは他者の経験を自らの経験と照らし合わせたり、さらにその結果をまた他者と共有し、フィードバックをもらったりというプロセスが重要となる。そしてこうしたプロセス(特に「子どもからのフィードバック」と「友人との交流」)は大学教育における教員養成カリキュラムの中で想定されたものではないものの重要な役割を果たす、いわゆる「隠れたカリキュラム」である。

一方の正規のカリキュラムである大学の授業は、4年次には相対的に小さな影響に留まっている。4年次には履修する授業も少なく、また過去に授業で見聞きした情報が現場の実態とは異なることを教育実習で目の当たりにした際には、学んだ情報を修正して新しい認識に更新しているものと思われ、授業よりも教育実習での学びの影響の方が大きくなっている。

<大学4年間を通しての教職意識の形成プロセス>

最後に、研究(1)から(4)までを実施して明らかとなった、学生の教職意識の形成プロセスを概観したい。研究(1)から(4)までで示された結果図中の、特に教職意識形成に影響する要素および不安の内容をもとに、さらに本研究において学生に尋ねた「進路選択等に関する悩みの深度の推移」も参考として作成した「4年間を通じた教職意識の形成プロセス」を図3に示した。

図3によれば、各学年において特徴的な要素や不安の特性も異なることが分かる。具体的には、大学1年次には大学入学後に授業を通して初めて「教職」に出会うことになり、そこで教育現場の諸問題や教員の業務の実態について見聞きして、漠然とした不安を抱くこととなるが、まだ不安の度合いは大きくはない。その後、大学2年次になると教材研究法等の授業を通じて、「学生から教員視点への転換」が始まる。それに応じて不安の中身も、目前に迫った3年次教育実習や教員採用試験対策に関するものが中心となるが、それぞれ未体験のものであるため不安の中身がまだ漠然としている。その後の3年次には教育実習と教員採用試験対策の勉強が始まる。教育実習は「学校現場」との出会いであり、そこでの体験や進路決定(教員採用試験対策を始めるということは、教職志望という決断をすることでもある)の中で「教職を選ぶことへの不安」が高まることになる。また、多くの学生がこの時期の不安が最高値となることを指摘している。さらにその後の4年次には、教育実習は不安よりもむしろ教職選択

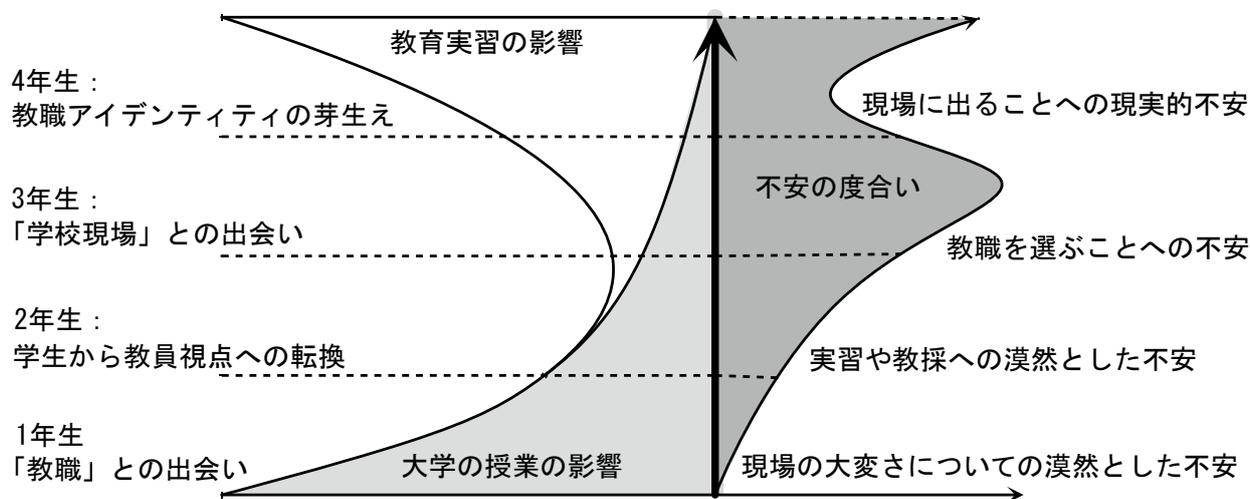


図3 4年間を通じた教職意識の形成プロセス

への意志確定に繋がり、自分は教員として生きていくという「教職アイデンティティ」の芽生えが見られる。不安の中身は教職に就いた後の現実的不安となる。

以上のことから、本学における学生の教職意識形成を支援するためには、各学年における教職意識発達や不安の特徴を踏まえた上でサポートしていくことが求められる。

<本研究の課題>

本研究の調査対象は本学の初等教育教員養成課程の学生であるため、例えば中等教育教員養成課程の学生ではまた違った結果になる可能性もある。また、得られた結果はあくまで学生の視点から捉えられたものである。つまり現行カリキュラムを学生がどのように体験しているのかという記録でもある。この学生の体験と、本学が意図している教育目標（カリキュラム・ポリシーとディプロマ・ポリシー）とがどのくらい合致したものなのかについてはまた別に検討が必要である。

また、本学のディプロマ・ポリシーにも謳われる「人間力の育成」に関しては、課外活動等の影響が大きいものと推測されるが、本研究では教職意識に焦点を当ててきたため「人間力」については十分に検討することができなかった。課外活動については、本研究を実施してみた経験から振り返ってもその影響には個人差が大きく、一般化された結論を見いだすことが難しいと思われる。この点についても、今後検討が必要である。

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

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 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.

久保順也 2012 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). 宮城教育大学紀要, 46, 193-202.

宮城教育大学キャリアサポートセンター 2012 平成23年度卒業生進路調査.

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.

臼井博 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. バイディア：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24年9月28日受理)