

# 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年調査の比較から

A Follow-up Survey on the Process whereby Freshers Acquire Attitudes towards the Teaching Profession

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】** 本論文は、2006年4月に立教大学に入学し、教育課程に登録した学生および文学部教育学科の学生を対象にして、教職を志望した教育に関心をもっている学生たちが、1年生段階でどのような教育観・教職観をもっているのかを、アンケート調査を通して明らかにしようとするものである。

その集計結果を、被教育体験への評価、教職志望の学生の自己認識、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5つの観点から分析を加えて、回答者の特徴を明らかにしようとした。さらに、ほぼ同じ形式と内容とで実施した1995年の調査結果とも比較することで、今回の対象者の特徴を明らかにしようとした。

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基幹ともいえる重要な時期である。同じ対象者を4年間にわたって、教育観・教職観の形成過程の観点から追跡調査を試みようとする本研究において、今回の調査結果の検討はその出発点に位置づくものである。

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

## I. 研究の目的と概要

### 1. 研究の目的

昨今、教師教育をめぐる環境は、大きく変化しつつある。養成、採用、研修全般にわたり、制

度的には、自治体の大学における養成教育への介入的参画、教職大学院の創設、教員免許更新制の導入などの施策がつつぎつぎと実施され、また実施されようとしている。実態的にも、教師たちは、規制緩和政策の中で競争環境に置かれながら、「学力低下」論や「モンスターペアレンツ」と呼ばれる親との対応に迫られている。その点で、教師教育の現状は、教員採用枠が広がりつつあるなかで、制度的には教職の専門性の「高度化」が求められ、全体としては競争環境の中に位置づけられるという、不安定な構造の中に置かれているといえよう。マスコミ報道から教師についての言説が作られ世論が影響を受けるとすれば、今日、専門職としての教師に対しては、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。

そのような環境の中で、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、教職への意識、教職イメージをもっているのだろうか。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教師養成の基幹ともいえる重要な時期である。本研究では、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、どのような要件や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めざしている。

われわれは、先に1995年から約10年間にかけて4次にわたる同様の追跡調査を実施し、研究成果を発表してきた<sup>1</sup>。そこで、明らかになったことの一つは、後に詳しく述べるが、学生たちの教育観・教師観は、観念的であるにせよ、入学時点で基本的な枠組みをもっており、それが補強され深化していくプロセスに養成教育があるという結論であった。逆にいえば、そのような教育観・教職観の基本的枠組みができていたからこそ、実践の場に出、新しく困難な状況に陥っても、自分なりに柔軟に対応することができたということである。その点で、教育観・教師観の変化を通して養成教育の重要性を再確認する研究となった。

今回の研究においても、集計結果を得た2006年調査（以下、06年調査と略記）そのものの特徴を明らかにしていくと同時に、1995年に実施したほぼ同内容のアンケート調査結果（以下、95年調査と略記）と比較してみることを自覚的に試みてみたい。約10年を経た段階で、つまり教師をめぐる環境の変動期のなかで、教育や教職に関心がある同じ1年生の教育観や教職観の比較において、どのような共通点や相違点が浮かび上がってくるのか。教師をめざそうとする学生たちの教育観や教職観は変化しているのか、変化しているとすればどのような点にそれが認められるのか、そしてその変化を促した要因は何か。あるいは逆に、10年前とさほど大きく変化していないのか、とすれば、変化していない原因や要因はどこにあるのかという点に着目していきたい。

難しい時代の教員養成に携わる立場にある者にとって、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」や法制の「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改善方針を得るための基礎研究になると考える。またそのことは今後、教員養成の自己点検・自己評価が求められる際の一つの有効な資料ともなろう。

## 2. 研究の視点

本研究を進めるにあたって、以下の5点を主な研究の視点として意識している。

- (1) 大学入学直後の時点で学生が抱いている教育観、教職観、これまでの教育経験に対する評価などを、アンケート調査を通して把握する。また、これらの考え方や評価が、今後の大学生活でどのように変化してゆくかを追跡調査する。このことを含めて、教師としての力量観や、教職観、教職イメージなどがどのように形成されるのかを、同一の対象者を4年間追うことによってリアル・タイムで把握していくと同時に、大学時代における学習や諸経験を教師の成長にかかわるライフコースの一過程として位置づける。その点で、今回の調査はその出発点を確認する作業になるだろう。
- (2) 途中で教職につくことを諦めたり、教職課程を放棄したりした学生についても、その理由やその後の進路について調査する。大学における教職課程や教育学科での教師教育のあり方について、現にその学習過程にある学生の声に注目しながら考察する。ただし、今回の調査では新入生を対象としているため、この観点は実現していない。今回の回答者が3年生になったときに実施する予定である。
- (3) 10年前の多くの教職課程受講者が実際には教員になれない状況から、現在ではその状況が変化して、とくに小学校教員での採用枠が大幅に広がっている。しかし、中学校・高等学校の採用試験は小学校ほどに容易ではない。とくに、社会科や地歴・公民はそうである。受講者自身もそのことをよく承知のうえで受講している場合が多い。そのような状況のなかで、教職課程とは何かを考える必要がある。観点の一つとして、教職課程を継続して教員採用試験に合格し、実際に教職についた者だけでなく、前述のように、教職につかなかった者、つけなかった者、もしくは当初から教職につくことは希望せずに教職課程を履修した者などにとって、教職課程や教職教育がどのような意味をもつのか、あるいは今後どのような意味をもたせるべきかなどについても考察したい。
- (4) 文学部のなかに所属する教育学科の在籍者は、教育問題への関心や教職への志望に関して、他学部・他学科の学生とは何らかの違いがあるかもしれない。また、大学入学後に教育に関する諸問題について学ぶ機会は明らかに他の学部や学科に所属する場合に比べて多い。そのことがもつ意味や影響についても考察したい。
- (5) 1995年以降2004年までの4次にわたる追跡調査のなかで、先に指摘したように「教師観・教職観では、観念的であったにせよ学生時代に形成された教師観・教職観の枠組みが、その後も変わっておらず、目の前の子どものリアルな実践や文脈に則して、具体化されつつ再構成されている。(中略) 厳しい教師生活に突入しても、養成教育のベースの上に、教師観・教職観や力量観が展開していると言え、その継承性は教師としてのアイデンティティ形成のプロセスの観点からも、注目しておきたい」という結論を導き出し、「養成教育の重要性が再確認されてよい」ことを指摘した<sup>2</sup>。このような見解を、2006年以降の今回の調査結果と、比較検討していきたい。

### 3. 研究の方法

- (1) 2006年度立教大学の教職課程受講者および教育学科在籍の1年次生を対象として、追跡調査の第1回としてのアンケート調査を行った。具体的には、2006年9月下旬～10月中旬にかけて、教職課程(4クラス)および教育学科(4クラス)の授業中にアンケート用紙を

配布し、その時間中に回答してもらった。教職課程の授業では、新規登録者は1年生だけではないので、調査の目的に則して、本論文では回収後1年生のみに限定して集計し、その特徴を明らかにしようとした。

- (2) 06年調査で得られた結果を、95年調査の結果と比較した。なお、比較という点で、95年調査は5月から6月にかけての調査であった。今回は、夏休みを挟んで約3カ月のズレがある。これは、近年の授業評価アンケートの実施に伴い、前期中のアンケート実施が許されなかったことによる。それゆえ、今回は後期授業開始からできるだけ早い段階で実施されたことを付記しておきたい<sup>3</sup>。各章でふれられることになるが、今回の調査においても95年調査との比較のうえで、約10年を経た段階でも、教職志望の学生の文化的同質性の傾向が指摘できる興味深い結果が出ている。
- (3) 主な調査方法はアンケート調査で、今後引き続き4年間にわたって、同一対象者を追跡調査する予定である。実施計画としては、同一対象者が3年生の6月および卒業直前の3月の2回を予定している。さらに教職についての数年後に対象者を抽出し、アンケート調査や面接調査を試みることで、大学教育および養成教育の意味や影響を、実践者としての歩みに重ねる形で明らかにしたい。

#### 4. アンケートの質問の構成

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1～17までの質問項目を示しておきたい。

- (1) フェイスシート（性別・所属学部、学年）……設問1～3
- (2) 教職課程登録・教育学科入学動機……設問4
- (3) 教師との出会いや教育歴
  - a. 家族や親族中の教師の有無、影響……設問5
  - b. 小・中・高の学校段階別の生活上の満足度と教師の果たした役割……設問6
  - c. これまで出会った教師から受けた影響で意味の大きかったもの……設問7
  - d. これまでの生活のなかで自分にとって意味の大きかった経験や出来事……設問8
  - e. 影響を受けた書籍や雑誌、テレビ番組、映画……設問9
  - f. 教育や教師に対する見方に影響を受けたもの……設問10
- (4) 教師に対して抱いている意識
  - a. 教師に対する14項目のイメージの程度……設問11
  - b. 現時点での教職への志望度とその理由……設問12
  - c. 教師に対する理想像……設問13
  - d. 教職につくにあたっての気がかり、不安……設問14
  - e. 教師に必要と思われる力量……設問15
- (5) 自己に対する認識、自己評価
  - a. 自分の性格、特徴に対する自己評価……設問16
  - b. 教職関係科目として今後学びたいもの……設問17

## 5. 回答者のプロフィール

今回の06年調査では、1年生の教職登録者数の約85%にあたる374名(男子149名・女子225名)のアンケート用紙を回収することができた。一私立大学の事例にとどまるが、大学入学時点での教育観・教職観の特徴を明らかにできる基礎母数が集まったと考えている。

表1 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)

	06年調査	95年調査
回答者数	442	312
学 年		
1年次生	374 (84.6%)	226 (72.4%)
2年次生	44 (10.0%)	48 (15.4%)
3年次生	10 (2.3%)	22 (6.0%)
4年次生以上(大学院を含む)	15 (4.8%)	11 (2.5%)
その他(科目等履修生など)	9 (2.0%)	1 (0.3%)
不明	1 (0.2%)	0 (0.0%)
所属学部		
文学部	299 (67.6%)	203 (65.1%)
うち教育学科	124 (28.1%)	53 (17.0%)
経済学部	38 (8.6%)	24 (7.7%)
理学部	35 (7.9%)	35 (11.2%)
社会学部	18 (4.1%)	21 (6.7%)
法学部	36 (8.1%)	19 (6.1%)
経営学部	5 (1.1%)	—
観光学部	1 (0.2%)	—
その他(大学院・科目等履修生など)	9 (2.0%)	10 (3.2%)
不明	1 (0.2%)	0 (0.0%)
性 別		
男性	187 (42.3%)	131 (42.0%)
女性	254 (57.5%)	181 (58.0%)
不明	1 (0.2%)	0 (0.0%)

## 6. 立教大学の教職課程および文学部教育学科の概要

表2、3に表わされた学生の教育学科への入学、教職課程への登録には、どんな動機があったのだろうか。その動機を尋ねたのが設問4である。8つの項目のうち3つを選択する回答方式で、選択率20%以上であった項目のうちで高い順に項目をあげていくと、第1位「資格取得のため」(51.6% 228名)、第2位「教師になることを希望しているから」(50.5% 223名)、第3位「教育の問題について学びたいから」(33.5% 148名)、第4位「親や恩師にすすめられたから」(22.4% 99名)、第5位「子どものことについて学びたいから」(20.1% 89名)という結果であった。

### (1) 教職課程の学年別履修者数

表2 教職課程 学年別履修者数

(単位：人数)

	2006年度	1995年度
1年次生	541 (うち教育学科14人)	289 (うち教育学科7人)
2年次生	471	337
3年次生	498	392
4年次生	574	356
大学院生および科目等履修生	90	90
合 計	2174	1430

## (2) 教職課程 1 年次生の所属学部

表3 教職課程 1 年次の所属学部

(単位：人数)

	2006 年度	1995 年度
文学部	255	175
経済学部	48	27
理学部	91	49
社会学部	27	11
法学部	44	27
経営学部	8	—
観光学部	26	—
コミュニティ福祉学部	32	—
現代心理学部	10	—

## (3) 教職課程の教育組織と 4 年次生の課程修了状況・就職状況

教職課程の専任教員と教育学科の専任教員とは共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。

全学部の学生を対象とする教員養成に関しては、教職課程所属の専任教員が主として中学・高校の教職課程を担当し、文学部教育学科の学生を対象とする教育学科の専任教員が小学校の初等教育課程を担当している。

教職課程の過去 10 年間の平均課程修了率は約 46% (最高 49.7%・最低 42.8%) 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。

## (4) 文学部教育学科の概要

1 学年の学生数は 2006 年度から従来の定員 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。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 (いわゆる課程選択が 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得ることが、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。

両課程の学生数の割合は、ほぼ半数ずつであるが、ここ数年、初等教育課程のほうがやや多い。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。東京都を中心に神奈川県、横浜市、川崎市、埼玉県、千葉県など関東近辺での受験者がほとんどである。現役受験者の小学校への就職率は 50～65% で、過年度生を含めると就職率はさらに高くなる。

### 註

1 主な先行業績として、以下の 7 点がある。

- ・松平信久・前田一男ほか「教師教育における私立大学の特色と役割 —立教大学出身の小学校教師対象の質問紙調査から—」『立教大学教育学科研究年報』第 31 号所収 1988 年 3 月 25 日
- ・松平信久・前田一男ほか「教師教育における私立大学の特色と役割(Ⅱ) —立教大学出身の小学校教

- 師対象の質問紙調査から一」『立教大学教育学科研究年報』第33号所収 1988年12月20日
- ・立教大学教師教育研究会『「教師の力量形成に関する研究」立教大学出身中学校教師対象調査結果報告書』所収 1991年12月20日
  - ・立教大学教師教育研究会『「教師の力量形成に関する研究」立教大学出身高校教師対象調査結果報告書』所収 1993年2月28日
  - ・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一」『教職研究』第7号所収 1996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一」『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一」『立教大学教育学科研究年報』第49号所収 2006年1月25日
- 2 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一」『立教大学教育学科研究年報』第49号所収 2006年1月25日 p.84
  - 3 回答者の集団の特徴を明らかにするには、文学部教育学科や教職課程履修者以外のデータと比較する必要があるが、また他大学のたとえば国立の教員養成大学のデータと比較する必要があるが、それぞれ適当な比較データがないことから、ここでは95年調査との比較に限定して分析することとした。

(前田一男)

## II. 被教育体験への評価

### 1. 家族・親戚からの影響について

#### (1) 06年調査の特徴

家族・親戚に教師（あるいは教師だった人）がいる場合、学生の教育観・教職観の形成過程においてなんらかの影響を与えているのではないかと考え、アンケートの調査項目に家族・親戚に教師がいるかどうかについて問う内容の質問を設定した（設問5）。質問の内容としては、家族・親戚に教師がいるかどうか、それはだれか、影響があったかどうか、そして最後に自由記述としてどのような影響であったかについても書いてもらうことにした。いわゆる「教育家族」ともいふべき文化的な集団が教職志望者の背景にあるのかどうかを調査しようとしたものである。また06年調査を、そのつど観点ごとに95年調査と比較していきたい。

まず06年調査では、次頁の表4に示したとおり、家族・親戚に教師が「いた」と答えた学生が全体の約41%、「いない」と答えた学生が約58%であった。教職を志す学生の約40%の学生の家族・親戚に教師がいることは数字の上からみると、なんらかの影響を受けているのではないかと予想されるが、表5にみるように「いる」と答えた学生のうち「非常に受けた」「やや受けた」の合計が約29%にとどまり、「あまり受けていない」「ほとんど受けていない」が約39%、「どちらでもない」が約32%となっており、全体としては家族・親戚から必ずしも影響を強く受けた集団とはいえないと考えられよう。教職志望者だからといって家族・親戚に教師が多くいるわけでも、また「いる」としても必ずしも影響を受けたとはいえないのである。

その典型的な事例は、両親共に教師であるという回答者の記述である。06年調査では両親が教師と答えた回答者が23名で全体の約15%いることがわかった。自由記述からは「教員という仕事はたいへんだが、とてもやりがいのある仕事だ」（294）、「教師という職に慣れてくると楽しそうな仕事だとは思う」（331）、「両親がどちらも教師だと、教職以外の職を知らないようなものです。ですから、私も当然のように教職をとることに決めました」（264）など、教職への肯定的な影響があったと思われる内容の記述がみられる一方で、「家でも仕事している。仕事量が多い」（026）、「公立の学校の生徒を教えるのはたいへんだ」（138）、「生徒からは見えない教員の裏側を知ることになった」（088）など否定的とはいわれないまでも消極的な影響があったのではないかとと思われる内容の記述もみられた。このように、両親という身近な存在の教師から影響を受けたと回答した学生でも、必ずしも教職志望に直接結びついているとはいえない。両親が教師という回答者が、その後の学生生活や進路選択の過程で、改めて両親の影響をどのように再解釈し、自らの教育観・教職観を形成していくのかについても、今後の追跡調査で注目していきたい。

つぎに、回答者の男女別に家族や親戚での教師の有無をまとめたのが表6である。男女別をみると、06年調査では男女の内訳は全回答者中41%が男子学生で、58%が女子学生であった。その内家族・親戚に教師が「いる」と答えた男子学生が43%、女子学生が40%で、「いない」と答えた男子学生が55%、女子学生が60%であった。

その男女別に影響度をクロスさせた結果が表7である。男子学生は「あまり受けていない」「ほとんど受けていない」が約41%、「どちらでもない」が約35%で、いずれも「非常に受けた」「やや受けた」の約24%を上回っている。これに対し、女子学生は「あまり受けていない」「ほとん



表4 家族・親戚に学校の先生（先生だった人）はいますか

	家族・教師いる	家族・教師いない	不明	合計
2006年調査	155 (41.4%)	216 (57.8%)	3 (0.8%)	374 (100.0%)
1995年調査	109 (48.2%)	138 (51.3%)	1 (0.4%)	226 (100.0%)

表5 家族・親戚からの影響 06年調査

家族・親戚に 教師あり	家族・親戚教師からの影響				
	非常に受けた	やや受けた	どちらとも	あまり	ほとんど
146 100.0%	20 (13.7%)	22 (15.1%)	47 (32.2%)	34 (23.3%)	23 (15.8%)

※不明 9名

表6 回答数の内訳（性別）06年調査＝（2006）95年調査＝（1995）

	家族・教師いる	家族・教師いない	不明	合計
男 (2006)	64 (43.0%)	82 (55.0%)	3 (2.0%)	149 (100.0%)
	(1995) 43 (51.8%)	39 (47.0%)	1 (1.2%)	83 (100.0%)
女 (2006)	91 (40.4%)	134 (59.6%)	0	225 (100.0%)
	(1995) 66 (29.2%)	77 (34.1%)	0	143 (100.0%)
合計 (2006)	155 (41.4%)	216 (57.6%)	3 (0.8%)	374 (100.0%)
	(1995) 109 (48.2%)	116 (51.3%)	1 (0.4%)	226 (100.0%)

表7 影響度とのクロス表（性別）06年調査

	家族・親戚教師からの影響					合計
	非常に受けた	やや受けた	どちらとも	あまり	ほとんど	
男	8 (12.7%)	7 (11.1%)	22 (34.9%)	13 (20.6%)	13 (20.6%)	63 (100.0%)
女	12 (14.5%)	15 (18.1%)	25 (30.1%)	21 (25.3%)	10 (12.1%)	83 (100.0%)
合計	20 (13.7%)	22 (15.1%)	47 (32.2%)	34 (23.3%)	23 (15.8%)	146 (100.0%)

表8 回答数の内訳 教育学科別・教育学科以外 06年調査＝（2006）95年調査＝（1995）

	家族・教師いる	家族・教師いない	不明	合計
教育学科 (2006)	45 (36.6%)	78 (63.4%)	0	123 (100.0%)
	(1995) 27 (50.9%)	26 (49.1%)	0	53 (100.0%)
教育学科以外 (2006)	110 (44.4%)	138 (55.6%)	0	248 (100.0%)
	(1995) 82 (47.4%)	90 (52.0%)	1 (0.6%)	173 (100.0%)
合計 (2006)	155 (41.8%)	216 (58.2%)	0	371 (100.0%)
	(1995) 109 (48.2%)	116 (51.3%)	1 (0.4%)	226 (100.0%)

表9 影響度とのクロス表（教育学科、教育学科以外）06年調査

	家族・親戚教師からの影響					合計
	非常に受けた	やや受けた	どちらとも	あまり	ほとんど	
教育学科	5 (11.6%)	9 (20.9%)	11 (25.6%)	10 (23.3%)	8 (18.6%)	43 (29.5%) (100.0%)
教育学科以外	15 (14.6%)	13 (12.6%)	36 (35.0%)	24 (23.3%)	15 (14.6%)	103 (70.6%) (100.0%)
合計	20 (13.7%)	22 (15.1%)	47 (32.2%)	34 (23.3%)	23 (15.8%)	146 (100.0%) (100.0%)

ど受けていない」が約 37%、「どちらでもない」が約 30%、「非常に受けた」「やや受けた」が約 33%と、ほぼ同じ数字になっている。このように、男女別にみると女子学生のほうが、家族・親戚の教師からの影響がやや大きいといえる。

さらに、教職志望度がより高いと予想される<sup>1</sup>教育学科（回答者数全体の約 33%）と、教育学科以外の学生（回答者数全体の約 67%）について、家族・親戚の教師による影響度についてクロス集計をした結果が表 8 である。教育学科の約 37%の学生が家族・親戚に教師が「いる」と答え、約 63%の学生が「いない」と答えている。これに対し、教育学科以外の学生で家族・親戚に教師が「いる」と答えたのは約 44%、「いない」と答えたのは約 56%の学生である。数字からみると、教育学科以外の学生のほうが家族・親戚に教師がいる割合が高いことがわかる。その影響度を表 9 にみると、教育学科の学生は「非常に受けた」「やや受けた」が約 33%であるのに対し、教育学科以外の学生は約 27%であり、教育学科の学生のほうがやや影響度が大きい。しかし、その一方で教育学科の学生は「あまり受けていない」「ほとんど受けていない」について約 42%と答えているのに対して、教育学科以外の学生は約 37%である。教育学科の学生が、どちらも教育学科以外の学生の数字を上回っている。このことは、教育学科の学生のほうが、影響度が比較的はっきりとしているといえるのかもしれない。

## (2) 95 年調査との比較

06 年調査の特徴を 95 年調査と比較してみよう。

表 4 にみるように、家族・親戚に教師が「いる」と答えた学生は 95 年調査では約 48%、「いない」と答えた学生は 51%であった。

「影響を受けたか」という質問は、図表には示していないが、95 年調査では影響の「ある」「なし」の 2 項目のみであった。06 年調査との質問項目に違いがあり比較は慎重にしなければならないが、95 年調査では約 32%の学生が、影響が「あった」と答え、約 68%の学生が、影響が「なかった」と答えている。その点、06 年調査表 5 の「ほとんど受けていない」「あまり受けていない」「どちらでもない」の合計が約 71%となることから、95 年調査とその傾向は似ているといえる。

つぎに、表 6 の回答者の男女比率は、95 年調査では男 83 対女 143、06 年調査では男 149 対女 225 で、ほぼ同じく男 4 対女 6 の割合となっている。家族・親戚に教師が「いる」と答えた学生の割合も、ほぼ同程度であった。

さらに男女別の影響度についてみてみると、95 年調査では「影響を受けた」男子学生が約 28%であるのに対し、「影響を受けた」女子学生は約 35%と高くなっている。男子学生よりも女子学生のほうが影響を受けた可能性があるという点についても、06 年調査（表 7）にある影響度とのクロス表をみるかぎり、95 年調査とのあいだに大きな差はみられなかった。

表 8 の回答者の内訳をみても、教育学科の学生（回答者数全体の約 25%）と教育学科以外の学生（回答者数全体の約 75%）との比較では、06 年調査では家族・親戚に教師がいる割合はほぼ半数であり、影響度（表 9）については、教育学科の学生も教育学科以外の学生も約 30%が「影響あり」と答え、約 70%の学生が「影響なし」と答えている。95 年調査でも、教育学科の学生と教育学科以外の学生の影響度については 06 年調査とのあいだに差はみられなかった。

以上、06 年調査と 95 年調査のデータを比較検討したが、学生が家族・親戚の教師から影響を受けて教職を志望しているとはいえないこと、男女別の影響度の違いや教育学科と教育学科以外

の影響度の違いをみても数字に大きな変化がみられないことなどから、教育現場の問題や時代背景が違っていても、教職を志す学生にとって家族・親戚の教師からの影響については、基本的には変化がみられなかったといえる。教職を志す理由は、他の要因（これまで出会った教師、小中高校での学校生活など）による影響のほうがむしろ大きいといえよう。

(宮下佳子)

## 2. 被学校教育体験への評価

### (1) 06年調査の特徴

小中高時代における被教育体験は、回答者にどのような影響を与えてきたのだろうか。

小中高時代の被教育体験は、回答者の教育観・教師観の基礎的な形成をなしてきたと考えられるが、その評価を、とくに学業と生活面およびそれらに果たした教師の役割の程度の満足度について、アンケート設問6～7で質問した。回答は、「非常に充実していた」「まあまあ充実していた」「あまり充実していなかった」「まったく充実していなかった」の4段階で求めた。

まず、単純集計の結果から、以下の3つの特徴があげられる。

第1の特徴は、「①被教育学校体験とその評価 06年調査（設問6）」(P.92)の回答者の全体的な傾向として、小中高とも、学校生活の満足度が高いことである。「非常に」「まあまあ」を合計すると、92頁図1の「学業面の満足度」では78.6%～82.3%、図3の「生活面の満足度」では82.1%～87.2%となる。回答者が小中高とも学校生活で高い満足感をもって過ごしたことが、学校という場に対する肯定的意識を生み出していると考えられる。

しかしその一方で、図2の「教師の役割・学業面」（アンケートの設問では「その学業面に教師が果たした役割の程度」-以下同じ）における満足度は、57.5～69.2%、図4の「教師の役割・生活面」では49.7%～58.1%と、「学業面の満足度」に比して必ずしも高くないことである。回答者自身は小中高の学校生活には満足はしていたが、それらは、教師が果たした役割、つまり、教師による指導や実践とのかかわりの中で生まれてきた満足とは必ずしも考えていないことを示している。この2者の差異については、今後の研究の中で注目していきたい。

第2の特徴は、中学校の数値の低さである。図1～4の中学校の「学業面の満足度」では78.6%、「教師の役割・学業面」では57.5%、「生活面の満足度」では82.1%、「教師の役割・生活面」では49.7%と、どの項目でも小中高のなかでもっとも低いことである。このことは、回答者が中学生であった当時（2000～2002年）の中学校教育の状況が影響しているのではないと思われるが、これも今後の検討課題の1つである。

第3の特徴は、学業面に果たした「高校の教師の役割」の高さである。図2で示されているように、「高校の教師の役割・学業面」での満足度が69.2%であり、小学校と比較すると10.1ポイント増、中学校と比較すると、11.7ポイント増になっている。このポイント差は、図1～4の小中高の学校間でもっともポイント差があるのである。

つぎに、回答者の属性を明確にするために、男子回答者と女子とのクロス集計を用いて相関分析した。その結果が、表10の「小中高の学校生活の満足度・性別集計結果」である。全体的に女子回答者は男子回答者より高い数値がみてとることができた。小中高の平均で約6ポイント増

であり、とくに高校では平均約 12 ポイント増となった。なかでも「高校学業」では 17.1% で強い有意の差があり、「高校教師役割学業」14.7%、「高校生活」6.8% が有意差がある項目としてつづいている。小中高の学校生活全体を通して、女子は男子に比べてより意欲的に学業や生活に取り組み、その取り組みに教師の果たす役割も、男子に比べて大きかったといえよう。

表 11 は、教育学科と他の学科との傾向を比較するために、クロス集計による相関を分析した結果である。全体として、教育学科回答者が他学科回答者より、調査 12 項目中、8 項目でポイント増になっており、その平均は約 4 ポイント増である。数字上は「小学校学業」(14.5%) および「小教師役割生活」(11.4%) で 10 ポイント以上の差があり、教育学科回答者の小学校教員

表 10 小中高の学校生活の満足度・性別集計結果 06 年調査 (設問 6)

調査項目	男	女	(比較増減)
小学校学業	79.2	84.4	(+ 5.2)
小教師役割学業	57.1	60.4	(+ 3.3)
小学校生活	87.3	85.3	(- 0.7)
小教師役割生活	58.4	57.7	(- 0.7)
中学校学業	77.2	79.6	(+ 2.4)
中教師役割学業	52.4	60.9	(+ 8.5)
中学校生活	80.5	83.1	(+ 2.6)
中教師役割生活	49.7	49.8	(+ 0.1)
高校学業	69.1	86.2	(+ 17.1) ***
高教師役割学業	60.4	75.1	(+ 14.7) *
高校生活	84.3	91.1	(+ 6.8) *
高教師役割生活	47.0	54.7	(+ 7.7)

※単位は%。満足度%は「まあまあ(かなり大)」「非常に(非常に大)」の合計。不明は除く。

男子 148 名 (39.8%) 女子 224 名 (60.2%) 合計 372 名 (100.0%)

\*: p<0.05, \*\*: p<0.01, \*\*\*: p<0.001

表 11 小中高の学校生活の満足度・学科別集計結果 06 年調査 (設問 7)

調査項目	教育学科	他学科	(比較増減)
小学校学業	86.4	80.3	(+ 6.1)
小教師役割学業	68.8	54.3	(+ 14.5)
小学校生活	90.4	83.9	(+ 6.5) *
小教師役割生活	65.6	54.2	(+ 11.4)
中学校学業	82.4	76.7	(+ 5.7)
中教師役割学業	62.4	55.0	(+ 7.4) *
中学校生活	84.8	80.8	(+ 4.0)
中教師役割生活	49.6	49.8	(- 0.2)
高校学業	74.4	82.0	(- 7.6)
高教師役割学業	64.8	71.4	(- 6.6)
高校生活	89.6	85.9	(+ 3.7)
高教師役割生活	50.4	52.2	(- 1.8)

※単位は%。満足度%は「まあまあ(かなり大)」「非常に(非常に大)」の合計。不明は除く。

教育学科学生 124 名 (33.3%) 他学科学生 248 名 (66.7%) 計 372 名

\*: p<0.05

への志向性の高さを予想させるものの、統計学上では「小学校生活面」(6.5ポイント増)、「中学校教師役割学業面」(7.4ポイント増)に弱い有意性が認められている。

また、高校での調査結果をみると教育学科回答者と他学科回答者の間にも数字上の差がみられる。とくに、「高校学業」と「高校教師役割学業」では、他学科と比較して7～8ポイント減となっている。これは、先ほどの「小教師役割学業」や「小教師役割生活」の教育学科回答者の10%を越える高い数値と関連させて考える必要がある。教育学科回答者は、高校よりは中学校、中学校よりは小学校に満足度が高く、とくに学業や生活に果たした教師の役割については、高い評価を与えている。

## (2) 95年調査との比較

06年調査の特徴は、95年調査と比較して、どのように変化をしているのであろうか。あるいは変化していないのであろうか。その比較を「①被教育学校体験とその評価(06年調査)」と「②被教育学校体験とその評価(95年調査)」の各図(pp.92～93)とからみてみよう。

両者を「非常に」「まあまあ」の合計と「あまり」「まったく」の合計で比較すると、06年調査図1～4では、図1のなかの1項目以外すべてがポイント増となっている。この点で、06年調査回答者は、95年調査回答者よりも、被教育体験に肯定的な評価を与えていることがわかる。

具体的には、小中高を通して「非常に」「まあまあ」を合計すると、「学業面の満足度」(図1と図5)では06年調査のほうが小中高の平均で1.2ポイント増であり、同様の傾向を示している。また「生活面での満足度」(図3と図7)では同じく06年調査のほうが6ポイント増であり、ここでもほぼ同様の傾向がみてとることができる。

注目したいのは、「教師の役割・学業面、生活面」での図2と図6の比較、および図4と図8の比較である。小中高を通して「教師の役割・学業面」と「教師の役割・生活面」が、前者で小中高の平均で9.7ポイント増、後者で17.8ポイント増であった。さらに小中高のなかでは、「高校の教師の役割・生活面」で22.9ポイントも増となっている。このように、高校でのポイント増が目立っていることが顕著な特徴である。

唯一のポイント減は、中学校の「学業面の満足度」(図1と図5)で、06年調査のほうが約5ポイント減となっている点である。ほぼ同じ傾向ともいえようが、前述したように中学校教育での被教育体験の分析については、このポイント減の意味や背景も含めて今後の検討課題としたい。

## (3) 教師から受けた印象や影響

被教育体験を評価する視点として、回答者たちが、どの学校段階で、いかなる印象や影響を教師から受けているのかを調査する項目を設けた。アンケートでは「これまで出会った教師から受けた印象や影響で、意味の大きかったもの(肯定的・否定的もの両者を含む)がありましたか」と尋ね、その有無、学校段階、そしてその具体的な印象・影響を答えてもらった(設問7)。ここでは、それらの結果を集計結果と自由記述の記述から分析していきたい。

### i) 統計結果の分析

95頁表12の「教師からの影響・集計結果 06年調査(設問7)」は、教師からの影響の有無、その学校段階および性別と学科別のクロス集計を示したものである。

# ①被教育学校体験とその評価 06年調査（設問6）

（単位：％，不明は除く 以下同様）

図1 学業面の満足度

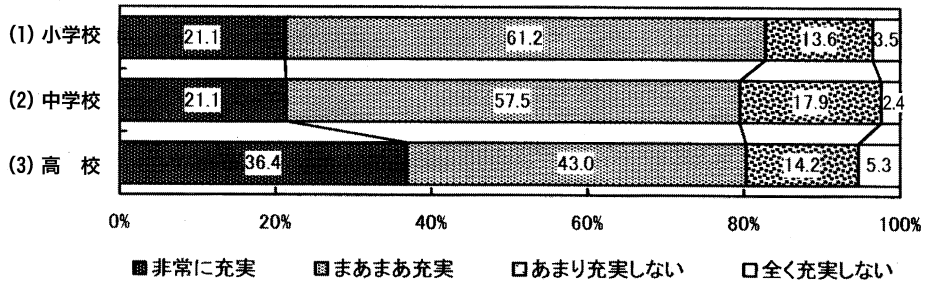


図2 教師の役割・学業面

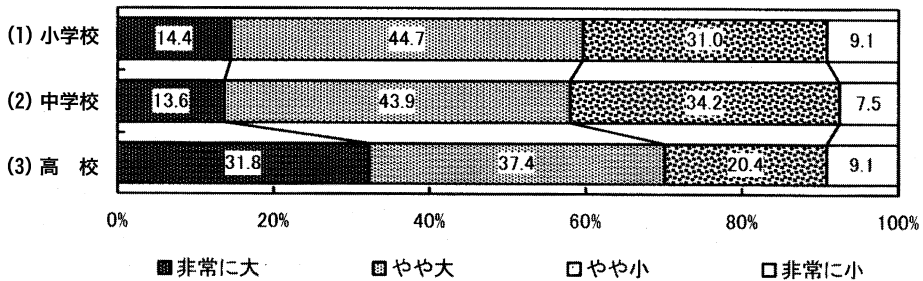


図3 生活面の満足度

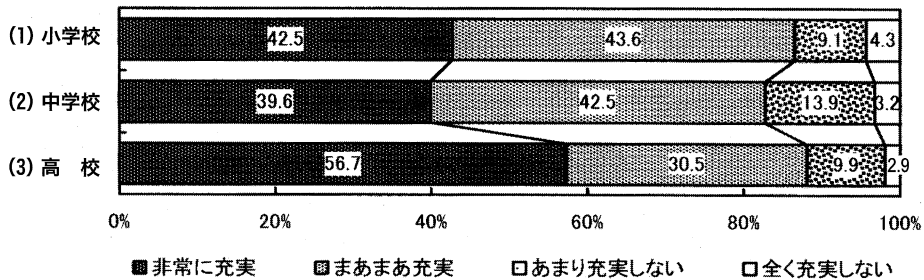
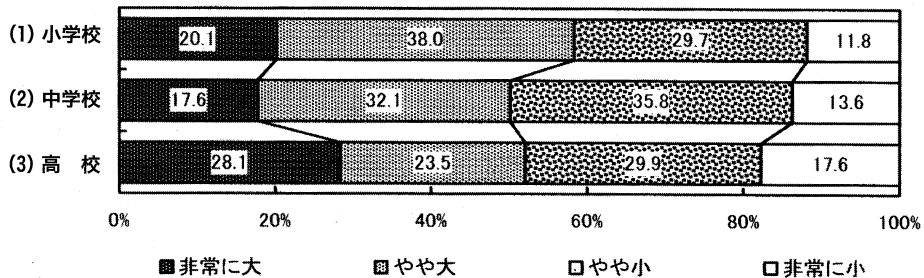


図4 教師の役割・生活面



②被教育学校体験とその評価 95年調査（設問6）

図5 学業面の満足度

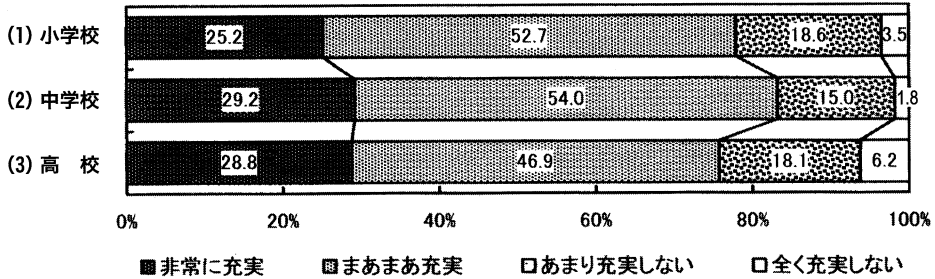


図6 教師の役割・学業面

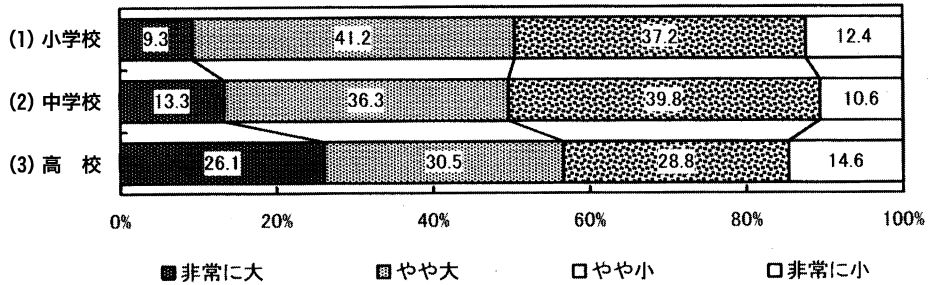


図7 生活面の満足度

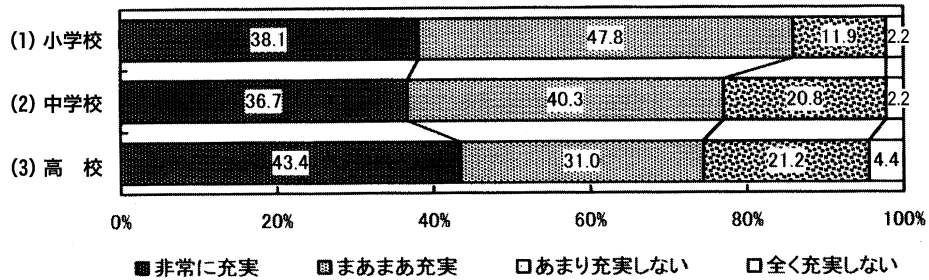
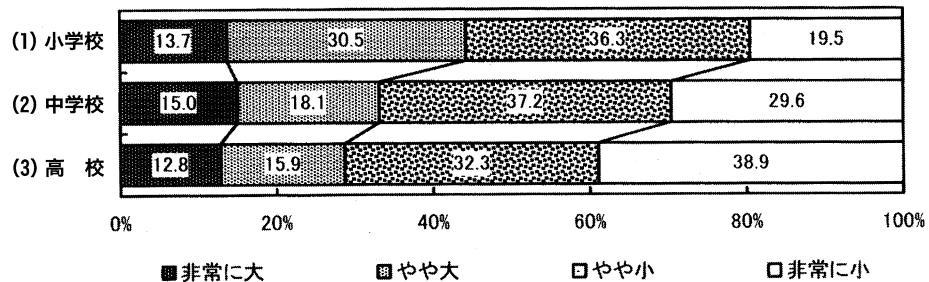


図8 教師の役割・生活面



表中の1と2に示されているように、教師から影響があった者は82.1%で、その学校段階は、高校がもっとも高く(39.0%)、つづいて中学校(29.1%)・小学校(25.1%)の順となっている。高校で多くの回答者が影響を受けているのは、先にみたように、この回答者たちの傾向として高校段階での満足度が高いことにもかかわっているであろう。95年調査から比べて、中高一貫教育で教育を受けた回答者も多くなっており、この高校段階での意味の検討は今後の課題にしたいが、大学進学を通じた具体的な進路指導の過程で身近な教師から影響を受けたと考えられる<sup>2</sup>。

表12の「3.クロス集計による相関分析」では、(1)性別のクロス集計から、女子学生は男子学生より平均約10ポイント増となっており、男子と女子とのあいだには有意な差がみられた。これは前述の表10とも対応する分析結果となった。つぎの(2)学科別のクロス集計からは、教育学科回答者が他学科回答者より平均で約5ポイント増であり、教育学科生のほうが教師からより影響を受けている傾向のあることがわかる。

## ii) 自由記述の分析

それでは、具体的にどのような影響を教師から受けているのだろうか。回答者による自由記述の内容を肯定的・否定的影響の2つの視点で項目ごとに細分類し、キーワードを含む語句を延べの度数として集計した。また各類型の特徴がわかりやすいように、教師の特徴によるグループ化①～⑫を試みた。それらをまとめたのが表13「教師からの影響・記述の分析(設問7)」である。以下、具体的な記述を引用しながら、自由記述の分類をしておこう。

### a. 教師からの肯定的印象・影響(一般的指導・生活面)

肯定的な記述内容から、①～⑥に分類してみた。「①の受容把握タイプ」の事例として「友達のような先生で、いつも気軽に何でも相談することができて、自信の無い私を勇気づけてくれ、自信を持つことができた」(154)はその典型であろう。60度を数え、影響を受けた肯定的な評価としてはもっとも多い。学校現場では教育相談やカウンセリングの重要性が指摘され、不登校、いじめ・少年非行への児童・生徒一人ひとりの対応が求められている今日的な動向とも一致しよう。

しかし、「②価値付与タイプ」【事例「動物の世話を生徒にさせることで、生命の大切さを教えてくれたり、うそをつくこと(誠実でない態度)のいけなさを教えてくれたりしました」(358)】や「③毅然信念タイプ」【事例「生徒に対してメリハリのある態度、対応。教師としての自覚が感じられた」(082)】を合計すると度数は63となり、「①の受容把握タイプ」の度数を越える。このことは、ただ単に、児童・生徒をよく理解し、ものわかりがよく友達のように接する教師だけが支持されているのではなく、教育という営みを客観的に評価し教師としての信念や姿勢を明示している教師に共感を覚えている学生が多くいることを表している。

### b. 授業教科についての肯定的影響(学業・授業・学習面)

授業教科から影響を受けたとする類型を「⑦授業教科タイプ」として特化させた。事例としては「国語の授業で、キーボードを使って連体詞の歌を歌わせるなど、学び方によって学ぶことがたのしくなるということをした」(052)があげられるが、全体のわずか12.1%にとどまっている。たしかに記述量の少なさは、親や社会がとくに小中学校教育に対して学業の基盤を形成している人間教育に期待している表れであり、その結果、児童・生徒も学習指導や授業の方法的・技術的



表 12 教師からの影響・集計結果 06年調査（設問7）

出会った教師からの印象・影響（肯定的・否定的）があるか。（単位：％、不明は除く）			
1 単純集計	影響がある	82.1	影響がない 17.6
2 「ある」場合の学校段階			
幼 0.5	小 25.1	中 29.1	高 39.0 他 3.5
3 クロス集計による相関分析（性別・学科別）			
(1)性別*			(比較増減)
	影響がある		影響がない
男	75.8		24.2
女	86.2		13.3 (+ 10.4)
総和の%	82.1		17.6
(2)学科別			(比較増減)
	影響がある		影響がない
教育	85.6		13.6 (+ 5.3)
他学科	80.3		19.7
* : P<.05			

表 13 教師からの影響・記述分析 06年調査（設問7）

\*記述されている内容を同じ項目ごとにまとめ、延べの度数として集計した。

教師からの肯定的印象・影響（一般的指導面・生活面）	(度数)
①受容把握タイプ（児童・生徒を理解・受容し相談にのり把握する教師）	60
②価値付与タイプ（教育的価値を指導・付与してくれる教師）	39
③毅然信念タイプ（メリハリのある指導姿勢や信念を持っている教師）	24
④積極的行動タイプ（意欲的・行動的・熱心で行動的な教師）	15
⑤その他（クラスをまとめる、学校を楽しくさせてくれる教師など）	4
⑥塾・予備校タイプ（塾や予備校で指導が熱心で授業がうまい教師）	8
	計 150 (62.8%)
教師からの肯定的な印象・影響（学業・授業・学習面）	(度数)
⑦授業教科タイプ	
面白い・楽しい・興味深い授業	12
教科に関心の持った授業	9
考える・考えを伸ばす授業	1
丁寧な授業	2
ディベートによる授業	1
熱心に教えてくれる授業	4
	計 29 (12.1%)
教師からの否定的印象・影響（一般的指導面・生活面）	(度数)
⑧厳格権力タイプ（威圧的・権力的・暴力的・厳しすぎる教師）	22
⑨無気力タイプ（やる気がない、いい加減、部活動を放棄した教師）	9
⑩資質不足タイプ（ひいき、差別をやる、自信がない、人間性が最低）	15
⑪非把握受容タイプ（子どもの扱いを知らない、子どもの話を聞かない教師）	10
⑫他の先生の悪口を言う、親の前で態度が変わる教師	4
	計 60 (25.1%)

なうまさよりも、教師の人間性や人柄、姿勢により影響を受けているからと考えられよう。しかしその一方で、「⑦授業教科タイプ」が肯定的な印象・影響で5番目に数えられることも、今後の教師からの影響を考えていくうえで、留意しておきたい。

c. 教師からの否定的印象・影響

否定的な記述内容から、⑧～⑫に分類してみた。たとえば、「⑧厳格権力タイプ」の事例として「威圧的で暴力を振るうこともあり、子どもにまったく信頼されていなかった」(011)という記述があり、威圧的、権力的、暴力的、厳格すぎる教師からは、反面教師としての影響を受けている。また「⑩資質不足タイプ」や「⑪非把握受容タイプ」も、少数ながらまとまりある記述量になっている。aで述べた児童・生徒は、「①受容把握タイプ」の教師からの影響が大きいことと裏腹の関係で考えることができよう。

(佐藤 良)

註

- 1 本稿Ⅲ-2参照
- 2 山崎準二「大学までの学校生活において、教職選択や教育実践遂行に影響を与えた教師の存在、及びその学校段階」(『教師のライフコース』創風社、2002)のアンケート調査によると、静岡大学を卒業した教師たちの「高校教師からの影響」については、40年間にわたる9コーホートの平均では10.0%と低くなっている(p.105)。すでに教師になっている対象者への調査であること、また教育実践遂行まで範囲に入れた調査である点で、本研究とは慎重に区別されなければならないが、本研究(06年調査)における「高校教師からの影響」が39.0%と高い数値を示しており、そこに都市型中規模私立大学との母集団の性格の違いが表れているかどうかの検討は、さらに今後の課題としたい。

### Ⅲ. 教職志望の学生の自己認識

今回のアンケート調査では、教員免許を取得しようとする学生たちがどのような自己認識を抱いているのか知るために、「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、「とても強い」「やや強い」「やや弱い」「とても弱い」の4段階での自己認識を尋ねている（アンケート設問16）。これらの質問項目は95年調査とほぼ同内容となっており、対象集団の比較が可能である。

本章ではまず、集計結果から06年調査回答者の全体的な傾向を確認し、回答した学生たちの自己認識がどのような特徴をもつのか、把握を試みる。ついで、前回95年調査の回答と比較し、両者にどのような共通点もしくは相違点がみられるのかを確認してみたい。最後に、現時点での教職への志望度と自己認識との関連について検討を行いたい。

#### 1. 回答者の自己認識

06年調査回答者の自己認識回答結果について、回答度数の全体数に対する%数値として算出したものが表14である。なお、図表の右側に（肯定率）としたのは「とても強い」「やや強い」という肯定的回答の%数値を加算したものである。

この表から、以下のような回答の傾向が読みとれる。

まず「責任感」については、肯定的な自己認識を抱いている者の割合が他項目に比較して相対的に高く、82%以上の者が自身を「責任感がある」と回答している。また、責任感ほど高い数値ではないが、「勤勉性」についても肯定的回答が70%に達しており、質問項目のなかでの相対的な肯定的回答率が高くなっている。さらに、「子どもへの好意的感情」の回答についても、肯定的回答率がほぼ68%となっている。以上の3項目の肯定的回答率の高さが、今回の回答者たちの特徴の一つであると考えられる。

以上にあげた項目と比較すると、「指導力」については肯定的認識を抱く者の割合が51%と、相対的にかなり低い印象を与える。「指導力」ほどではないものの、「研究心」「社会性」などの割合も相対的にはやや低い結果を示している。これらの数値もまた、回答者たちの特徴を示しているとみなすことができるだろう。

つぎに、95年調査結果において同様の質問を行った結果と、今回の調査結果の比較を試みたい。

表15は、95年調査について、06年調査と同様なまとめを行ったものである。

表14 回答者の自己認識 06年調査（設問16）

n=374 %表示

	とても強	やや強	やや弱	とても弱	(肯定率)
責任感	25.9	57.0	14.4	2.7	82.9
研究心	8.8	47.9	40.4	2.9	56.7
指導力	10.7	40.3	41.2	7.8	51.0
勤勉性	19.5	50.8	24.1	5.6	70.3
社会性	17.6	41.7	33.4	7.3	59.3
好意的感情	24.3	43.6	25.9	6.2	67.9

この表からは、「責任感」の割合が高くほぼ82%に達すること、「勤勉性」について68%前後の肯定的回答率があること、それらと比較して「指導力」については相対的に低い評価であること、などを読みとることができる。

以上から、06年調査と95年調査の回答は同じ傾向を示していることが指摘できる。共通する特徴として、「責任感」「勤勉性」についての肯定的解答率、「指導力」についての相対的に低い評価、などがあげられるだろう。ただし一方で相違も認められる。95年調査と06年調査を比較して変化を指摘できるのは、「社会性」「子どもへの好意的感情」の回答の傾向である。両項目共に、95年調査と比較すると、06年調査は肯定的な傾向を強めていることが読みとれる。「子どもへの好意的感情」については95年回答者と比較して肯定的回答率が9ポイントあまり増加、「社会性」については12ポイント増加している。その結果、06年調査では自己認識の項目全体が肯定的な傾向を強めているとみなすことができるだろう。

ついで、06年調査の結果について調査項目間でクロス集計などを行いながら、さらに集团の特性を検討した。その結果、学科別、具体的には「教育学科」と「それ以外」での回答傾向、さらに「性別」についての回答傾向において若干の差が認められた。

以下に掲げた表16では、教育学科生とそれ以外の学生とに分けて自己認識とのクロス集計を行った結果のうち、有意差が確認できた項目 ( $p<0.01$ ) である「子どもへの好意的感情」の結果を示した。

「子どもへの好意的感情」について、教育学科生のほうがより好意的感情を抱いている傾向が認められる。それ以外の自己認識については、教育学科と教育学科以外では有意差が認められなかった。

表17には、性別と自己認識のクロス集計結果のうち、有意差がみられた項目 ( $p<0.05$ ) である「社

表15 回答者の自己認識 95年調査 (設問12)

n=226 %表示

	とても強	やや強	やや弱	とても弱	不明	(肯定率)
責任感	29.2	52.7	15.9	1.8	0.4	81.9
研究心	15.5	46.5	34.1	4.0	—	62.0
指導力	6.6	42.5	38.1	12.8	—	49.1
勤勉性	19.9	48.3	26.5	4.4	0.9	68.2
社会性	11.5	35.8	46.1	6.6	—	47.3
好意的感情	13.3	45.6	34.5	6.6	—	58.9

表16 クロス集計：学科別の自己認識 06年調査

n=374 %表示

好意的感情	教育学科	33.9%	46.8%	16.1%	3.2%	80.7%
—	教育学科以外	19.6%	42.0%	30.8%	7.6%	61.6%
	全体	24.3%	43.6%	25.9%	6.2%	67.9%

表17 クロス集計：性別の自己認識 06年調査

n=374 %表示

社会性	男性 (%)	21.5%	33.5%	34.9%	10.1%	55.0%
	女性 (%)	15.1%	47.1%	32.5%	5.3%	62.2%
	合計 (%)	17.6%	41.7%	33.4%	7.3%	59.3%

会性」の結果を示した。

性別についても、全体としてそれほど大きな差は認められない結果となった。ただし、上述したように社会性の自己認識については有意という結果となった。数値からは、女性について肯定率が高い、男性について「とても社会性がある」とする回答が女性より6ポイント以上高い、男性について「社会性にとっても低い」とする回答率が女性より5ポイント程度高い、といった点が目につく。社会性にかかわる自己認識については、男性の回答者のほうが、肯定的にせよ否定的にせよ、より明確な認識を抱いていることをうかがわせる結果であろう。

## 2. 自己認識と教職志望度の関連

06年調査アンケート設問12では、現時点での教書志望の度合いを「まったく教職につきたくない」「あまりにつきたくない」「なんともいえない」「できれば」「強く希望」の5段階で尋ねている。以下では、回答者の自己認識と現時点での教職につこうとする志望度との関連について検討を試みたい。

まず、教職志望度の全体的結果について確認しておきたい。以下に掲げた表18は、教職志望度結果を、教育学科生とそれ以外、全体の結果という順に分けて示した。

教職志望度がある者は全体で40%程度、志望度が低い者が16%強、現時点で決めかねている者が38%いるという結果であった。教育学科生の志望度は多学科に比較して相対的に高く、学科の性格の一端を示しているとみることができだろう。

ついで、表19では、教職志望度について性別で分類を行った。06年調査の回答者においては、相対的に男性の教職志望度が高いことが示されている。

表18 教職志望度 06年調査 学科別 (設問12)

	教育学科 人数 (%)	教育学科以外 人数 (%)	全体 人数 (%)
強く希望	43 (34.7)	34 (13.6)	77 (20.6)
できれば	23 (18.6)	51 (20.4)	74 (19.8)
なんとも	36 (29.0)	106 (42.4)	142 (38.0)
あまり	11 ( 8.9)	32 (12.8)	43 (11.5)
まったく	5 ( 4.0)	13 ( 5.2)	18 ( 4.8)
不明	6 ( 4.8)	14 ( 5.6)	20 ( 5.3)
計	124 (100)	250 (100)	374 (100)

表19 教職志望度 06年調査 性別 (設問12)

	男 (%)	女 (%)	計 (%)
強く希望	36 (24.2)	41 (18.2)	77 (20.6)
できれば	39 (26.2)	35 (15.6)	74 (19.8)
なんとも	52 (34.9)	90 (40.0)	142 (38.0)
あまり	10 ( 6.7)	33 (14.7)	43 (11.5)
まったく	6 ( 4.0)	12 ( 5.3)	18 ( 4.8)
不明	6 ( 4.0)	14 ( 6.2)	20 ( 5.3)
計	149 (100)	225 (100)	374 (100)

表 20 教職志望度と自己認識の関連（設問 12・16）

	教職を志望する	なんともいえない	教職を志望しない	
指導力強 (%)	88 (49.4)	67 (37.7)	23 (12.9)	178 (100.0)
指導力弱 (%)	63 (35.8)	75 (42.6)	38 (21.6)	176 (100.0)
計	151 (42.7)	142 (40.1)	61 (17.2)	354 (100.0)
社会性強 (%)	107 (50.2)	80 (37.6)	26 (12.2)	213 (100.0)
社会性弱 (%)	44 (31.2)	62 (44.0)	35 (24.8)	141 (100.0)
計	151 (42.7)	142 (40.1)	61 (17.2)	354 (100.0)
好意感情強 (%)	128 (53.6)	89 (37.2)	22 ( 9.2)	239 (100.0)
好意感情弱 (%)	23 (20.0)	53 (46.1)	39 (33.9)	115 (100.0)
計	151 (42.7)	142 (40.1)	61 (17.2)	354 (100.0)
勤勉性強 (%)	119 (47.8)	93 (37.3)	37 (14.9)	249 (100.0)
勤勉性弱 (%)	32 (30.5)	49 (46.6)	24 (22.9)	105 (100.0)
計	151 (42.7)	142 (40.1)	61 (17.2)	354 (100.0)

では、教職志望度と自己認識についてはどのような関連が認められるかを検討してみよう。検討するにあたっては、5段階で尋ねた教職志望度の結果を「教職を志望しない」「なんともいえない」「教職を志望する」という3段階に整理し、自己認識のそれぞれの項目について、強い・弱い2段階にまとめた数値とクロス集計を行った。表 20 は、集計結果のうち有意差のあった項目である「指導力」「社会性」「子どもへの好意的感情」( $p<0.01$ )、「勤勉性」( $p<0.05$ )について掲げたものである。

表 20 では、「勤勉性」と教職志望度が統計的に有意であり、「指導力」「社会性」「子どもへの好意的感情」についてはさらに強い有意差が認められた。これらの自己認識が肯定的である者は、教職志望の度合いが高いと読みとることができるだろう。有意差が認められた項目のうち、自己認識に関する設問中でもっとも肯定率が低かった「指導力」が教職志望度と強い相関を有していることは興味深い。回答者の「指導力」にかかわる自己認識に影響を与える要因として、たとえば大学入学以前に経験する集団的活動の経験などがあげられるようにも思われる。そのような経験が、あるいは教職への志望意欲をもたせるきっかけになっているのかもしれない。

むろん、いたずらに現調査段階で推測を重ねることは控えるべきだろう。自己認識については、今後回答者たちがさまざまな経験を積んでいくなかでかなり変化していくことも予想される。今後はその変化にも注目しつつ、教職志望学生の自己認識の特性について把握を進めることを、さしあたり今後の課題としてあげておくことにしたい。

(油井原 均)

## IV. 教職観の特徴とその変化

本章の目的は、大学1年次生の教職観の特徴を明らかにすることである。06年調査の分析結果や、06年調査と95年調査との比較を通して、教職観の特徴とその変化を明らかにする。

本章では、つぎの点を中心に分析する。(1)教師像に関する質問項目の単純集計結果から、06年調査回答者（以下、06年回答者）と95年調査回答者（以下、95年回答者）の教師像を明らかにし、教職観の全体的特徴を把握する。つぎに、(2)06年・95年回答者の属性別（性別・学科別）教師像の特徴を明らかにし、比較検討をする。さらに、(3)06年回答者の教師像について、クラスタ分析を用いて、グループごとに教師像のタイプとその特性を明らかにする。

### 1. 06年回答者の教師像と95年回答者の教師像

06年調査と95年調査では、表21の質問項目を設定し、設問では「教師について、現在あなたが抱えているイメージについてお尋ねします。つぎの各項目についてあなたの感じにもっとも近いものを1つ選んでください。」とした。そして「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」までの4件法で回答を求めた。項目番号①～⑦は教職の肯定的イメージ（以下、肯定的項目）、⑧～⑭は否定的イメージ（以下、否定的項目）を想定した2つの下位尺度で構成した。

表22は、教師像についての各項目の単純集計結果である。肯定率は「とてもそう思う」と「ややそう思う」の合計である<sup>1</sup>。平均値は「とてもそう思う」を4点～「まったくそう思わない」を1点として得点化し、算出した<sup>2</sup>。

表21 「教師像」についての質問項目 06年調査（設問11）

	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	他の職業にくら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) 単純集計による教師像の特徴

表 22 から、06 年回答者と 95 年回答者の教師像にはつぎのような特徴が認められる。

第 1 に、教職の一般的なイメージは、「人間的接触が大きく」「創造的で発展性をもち」「勉強が活かせる」という肯定的なもので、06 年・95 年回答者の 7 割から 9 割以上が支持している。他方、否定的項目で 8 割以上の支持を集めているのは「児童や生徒の問題についての責任が重すぎる」の 1 項目だけである。06 年・95 年回答者に共有されているのは否定的イメージよりも肯定的イメージの教師像である。

第 2 に、肯定的項目の中で回答傾向の違いが大きいのは、「社会的評価」と「勤務条件良」の 2 項目である。06 年調査では「社会的評価」の肯定率は、95 年よりも 15.3%減少しており、平均値も統計的に有意に低い。「勤務条件良」は、10.6%減少しており平均値も有意に低い。教師は「社会的に評価され」「勤務条件が恵まれている」とする回答者は、減少している。

第 3 に、06 年回答者は、全体的に、質問項目に対する肯定率が低いという傾向がみられる。そしてそれは、肯定的項目よりも否定的項目で強くみられ、7 項目のうち 5 項目で、肯定率が減少している。なかでも「視野が狭い」「保守的」の 2 項目は、平均値も有意に低い。従来、根強くあった、教師は「視野が狭い」「保守的」という閉鎖的イメージは、統計的にも有意に減少している。

表 22 「教師像」各項目集計結果

(上段：06 年調査 n = 374・下段：95 年調査 n = 226)

No.	(略称)	4. とても思う	3. やや思う	2. あまりそう思わない	1. まったく思わない	肯定率	平均	標準偏差
①	人間的接触大	306(81.8%)	61(16.3%)	5(1.3%)	0	98.1%	3.81	0.43
		178(78.8%)	35(15.5%)	11(4.9%)	2(0.9%)	94.3%	3.72	0.59
②	創造的・発展性	91(24.3%)	197(52.7%)	79(21.1%)	5(1.3%)	77.0%	3.01	0.72
		52(23.0%)	116(51.3%)	51(22.6%)	7(3.1%)	74.3%	2.94	0.76
③	勉強活かせる	85(22.7%)	173(46.3%)	109(29.1%)	5(1.3%)	69.0%	2.91	0.75
		60(26.5%)	96(42.5%)	63(27.9%)	7(3.1%)	69.0%	2.92	0.82
④	研究的仕事	51(13.6%)	134(35.8%)	161(43.0%)	26(7.0%)	49.4%	2.56	0.81
		28(12.4%)	92(40.7%)	88(38.9%)	17(7.5%)	53.1%	2.58	0.80
⑤	社会的評価	31(8.3%)	135(36.1%)	178(47.6%)	28(7.5%)	44.4%	2.45	0.75
		22(9.7%)	113(50.0%)	80(35.4%)	11(4.9%)	59.7%	2.65	0.72
⑥	経済的安定	54(14.4%)	175(46.8%)	120(32.1%)	23(6.1%)	61.2%	2.70	0.79
		48(21.2%)	98(43.4%)	69(30.5%)	11(4.9%)	64.6%	2.81	0.82
⑦	勤務条件良	32(8.6%)	92(24.6%)	187(50.0%)	61(16.3%)	33.2%	2.26	0.83
		34(15.0%)	65(28.8%)	95(42.0%)	30(13.3%)	43.8%	2.46	0.91
⑧	問題責任大	152(40.6%)	167(44.7%)	46(12.3%)	7(1.9%)	85.3%	3.25	0.74
		79(35.0%)	106(46.9%)	36(15.9%)	4(1.8%)	81.9%	3.16	0.75
⑨	視野が狭い	56(15.0%)	139(37.2%)	146(39.0%)	31(8.3%)	52.2%	2.59	0.84
		47(20.8%)	93(41.2%)	70(31.0%)	15(6.6%)	62.0%	2.76	0.86
⑩	権威に弱い	105(28.1%)	160(42.8%)	95(25.4%)	12(3.2%)	70.9%	2.96	0.82
		82(36.3%)	89(39.4%)	50(22.1%)	5(2.2%)	75.7%	3.10	0.82
⑪	保守的	77(20.6%)	174(46.5%)	106(28.3%)	15(4.0%)	67.1%	2.84	0.79
		60(26.5%)	108(47.8%)	51(22.6%)	7(3.1%)	74.3%	2.98	0.79
⑫	公私区別なし	64(17.1%)	164(43.9%)	126(33.7%)	18(4.8%)	61.0%	2.74	0.80
		34(15.0%)	101(44.7%)	80(35.4%)	11(4.9%)	59.7%	2.70	0.78
⑬	やぼったい	28(7.5%)	92(24.6%)	197(52.7%)	53(14.2%)	32.1%	2.26	0.79
		14(6.2%)	84(37.2%)	91(40.3%)	37(16.4%)	43.4%	2.33	0.82
⑭	採用基準不明確	81(21.7%)	172(46.0%)	107(28.6%)	6(1.6%)	67.7%	2.94	0.81
		69(30.5%)	105(46.5%)	47(20.8%)	4(1.8%)	77.0%	3.07	0.77

不明は除く(以下同様)



## (2) 属性別教師像の特徴

つぎに、回答者の性別や所属学部・学科といった属性ごとに、教師像はどのような特徴をもっているのかを明らかにし、その特徴を06年調査と95年調査とで比較検討していこう。

表23は、教師像についての回答結果を、性別と学科別<sup>3</sup>にクロス集計分析を行い、カイ二乗検定で有意差が認められた項目のみを、調査別・属性別に示したものである<sup>4</sup>。表23から、属性別の教師像にはつぎのような特徴が認められる。

第1に、女子学生は「経済的安定」と「勤務条件良」の肯定率が、それぞれ男子学生よりも有意に高く、06年調査と95年調査とで変化していない。前節では、単純集計による教師像の全体的特徴として、「勤務条件良」や「経済的安定」の低下傾向が確認された。しかしながら女子学生にとってはなお、教職は「経済的に安定があり」「勤務条件に恵まれている」職業として把握されている。

第2に、教育学科学生は教職を「研究的に仕事を進めていくことができる」と、とらえるところに特徴があり、その傾向は06年調査と95年調査とで変化がない。教育学科学生の6割～7割が、教職を研究的とし、探求的な仕事として受けとめている。

第3に、属性別教師像においても、肯定的よりも否定的項目で、有意な差の認められる項目が変化しており、またその項目数も増加傾向にある。06年調査では、女子学生の肯定率が高い項目は「視野が狭い」から「問題責任大」に変化している。男子学生は「公私区別なし」で、教育学科学生は「保守的」で有意な差が認められるようになった。前節の単純集計による教師像でも、06年と95年で共有されているのは、肯定的教師像のほうであった。属性別でも同様に、否定的項目で変化がみられ、回答の仕方に多様性が認められる。

表23 属性別「教師像」の特徴

	06年調査		95年調査	
	性別	所属学科別	性別	所属学科別
①人間的接触大				
②創造的・発展性				
③勉強活かせる				
④研究的仕事		教育>他学科**		教育>他学科*
⑤社会的評価				
⑥経済的安定	男性<女性**		男性<女性**	
⑦勤務条件良	男性<女性*		男性<女性*	
⑧問題責任大	男性<女性*			
⑨視野が狭い			男性<女性**	
⑩権威に弱い				
⑪保守的		教育>他学科**		
⑫公私区別なし	男性>女性*			
⑬やぼったい				
⑭採用基準不明確				

\*: p < .05, \*\*: p < .01

## 2. 06年回答者の教師像のタイプ

さて、ここからは分析の対象を06年回答者に絞り、クラスタ分析を用いて、06年回答者の教職観の特性を検討していこう。

### (1) クラスタ分析の手順と結果

クラスタ分析は<sup>5</sup> サンプルクラスタ分析を適用し、質問項目への回答の仕方が似ている者同士をグループにまとめた。クラスタ化はWard法で行い、4つのクラスタに分類できた<sup>6</sup>。表24は4つのクラスタの人数と、各クラスタ内の属性別人数を示したものである。

つぎに、4つのクラスタの教師像の特性を探るために、4クラスタを独立変数、教師像に関する各質問項目の回答結果を従属変数とした、1要因4水準の分散分析を行った。表25は質問項目ごとに、全体の平均値とクラスタ内の平均値、クラスタ間の平均値の順位を示したものである。分散分析の結果、②「創造的・発展性」以外の13の項目で、クラスタ間の平均値の差は統計的に有意であった。

表24 4クラスタの規模表 06年調査

クラスタ No.	人 数	性 別		学 科 別	
		(男性)	(女性)	(教育)	(他学科)
1	120 (32.4%)	45 (37.5%)	75 (62.5%)	40 (33.3%)	80 (66.7%)
2	61 (16.5%)	21 (34.4%)	40 (65.6%)	24 (39.3%)	37 (60.7%)
3	100 (27.0%)	36 (36.0%)	64 (64.0%)	36 (36.0%)	64 (64.0%)
4	89 (24.1%)	45 (50.6%)	44 (49.4%)	22 (24.7%)	67 (75.3%)
合 計	370 (100%)	147 (39.7%)	223 (60.3%)	122 (33.0%)	248 (67.0%)
除 外	7				

表25 クラスタの教師像 06年調査

	(全体平均)	1. 勉強を活かせ 研究的仕事の G (n = 120)	2. 社会的評価・経済 的安定を評価の G (n = 61)	3. 否定的イメー ジの強い G (n = 100)	4. あいまいな教 師像の G (n = 89)
①人間的接触大	(3.81)	1位 (3.90) *	4位 (3.70) *	3位 (3.78)	2位 (3.80)
②創造的・発展性	(3.01)	3位 (2.96)	2位 (3.10)	4位 (2.89)	1位 (3.15)
③勉強活かせる	(2.91)	1位 (3.07) *	2位 (2.93)	3位 (2.84)	4位 (2.75) *
④研究的仕事	(2.56)	1位 (2.86) **	2位 (2.75) **	3位 (2.35) **	4位 (2.28) **
⑤社会的評価	(2.45)	2位 (2.58) **	1位 (2.87) **	3位 (2.31) **	4位 (2.15) **
⑥経済的安定	(2.70)	3位 (2.53) **	1位 (3.30) ***	2位 (2.82) ***	4位 (2.40) **
⑦勤務条件良	(2.26)	4位 (1.96) *	1位 (3.11) ***	2位 (2.19) *	3位 (2.15) *
⑧問題責任大	(3.25)	2位 (3.43) **	3位 (2.98) **	1位 (3.51) **	4位 (2.89) **
⑨視野が狭い	(2.59)	3位 (2.24) **	2位 (2.64) ***	1位 (3.31) ***	4位 (2.19) **
⑩権威に弱い	(2.96)	3位 (3.07) **	2位 (3.15) *	1位 (3.36) **	4位 (2.25) ***
⑪保守的	(2.84)	3位 (2.69) ***	2位 (3.13) ***	1位 (3.43) ***	4位 (2.19) ***
⑫公私区別なし	(2.74)	3位 (2.52) **	2位 (2.84) ***	1位 (3.22) ***	4位 (2.43) **
⑬やぼったい	(2.26)	2位 (2.13) **	3位 (2.10) **	1位 (2.96) ***	4位 (1.74) ***
⑭採用基準不明確	(2.94)	2位 (2.96) ***	4位 (2.52) **	1位 (3.46) ***	3位 (2.57) **

クラスタ間：\* < .05, \* の数は有意な差があるクラスタの数

## (2) 4タイプの教師像の特性

表 25 の結果から、クラスタごとに教師像の特性を把握していこう。

第1クラスタは、クラスタ規模がもっとも大きく、回答者のうち120人(32.4%)が所属している。教師像に関する質問項目の平均値は「人間的接触大」、「勉強活かせる」、「研究的仕事」が1位となるクラスタである。教師は人間的接触が大きく、勉強したことを活かせる研究的な仕事という、子どもとの人格的なかわりや専門職意識の高い教師像をもつ。

第2クラスタは61人(16.5%)が所属するもっとも規模の小さいグループである。「社会的評価」、「経済的安定」、「勤務条件良」の3項目が1位という、特徴的な回答傾向を示す。教師の社会的評価や待遇面を高く評価する。

第3クラスタは100人(27.0%)が所属する2番目に規模の大きいクラスタである。クラスタ間の平均値の順位では、8つの否定的質問項目のすべてが1位となる。否定的イメージの強い教師像をもつ。

第4クラスタは、89人(24.1%)が所属する。肯定的項目のうち4項目が4位、また否定的項目も5項目が4位となるクラスタである。教師像についてのほとんどの質問項目に対して肯定率が低い。本調査で想定する教師イメージではとらえられない教師像、あるいは教師像がはっきりしないあいまいな教師像をもっているものと推察される。

4つのクラスタでは、属性や教職志望の強弱によって、統計的に有意な差が認められなかった。したがって、4タイプの教師像の全体的特性はつぎのようにまとめられよう。

肯定的教師像をもつグループには、教職の専門職性を重視するタイプと社会的地位や待遇を重視するタイプがあり、この2つのタイプが全体の半数近くを占める。また、否定的イメージの強い教師像のタイプとあいまいな教師像をもつタイプも、それぞれ4分の1程度いる。

クラスタ分析から浮かびあがるのは、回答者たちが1年次から多様な教師像をもっていることである。肯定的・否定的、あるいはあいまいであるとしても、教職についての意識には違いが認められる。

## 3. まとめ

大学1年次生の教職観は、06年調査と95年調査とで10年余りの年月を経て、大きく変化したとはいえませんが、質問項目や属性、グループによって特徴の違いや変化が認められた。最後に、06年回答者の教職観の特徴を確認しておこう。

第1に、06年調査では、教職の社会的評価や勤務条件の良さ、並びに教職の閉鎖的イメージのそれぞれが、低下していることが明らかになった。前者は、教師バッシングや教員給与、勤務形態の相対的低下等の実態の変化を、後者は、近年の学校を開くさまざまな試みを示唆するものといえよう。

第2に、人間的にかかわりの大きい専門職という教師像は、もっとも多くの学生がもっており、全体の3分の1程度を占める。なかでも教育学科学生は、教職を研究的な仕事とするところに特徴があり、この傾向に変化はなかった。

第3に、全体的に教職の地位や待遇に低下傾向がみられるものの、女子学生は待遇面の評価が高いところに特徴があり、この傾向に変化はみられない。また、属性にかかわらず、小規模で

はあるが、教職の地位や待遇を重視する教師像をもつグループが見いだせた。

第4に、属性や教職志望の強弱にかかわらず、あいまいな教師像をもつ学生がおよそ4分の1程度いることが判明した。その理由として、06年調査では、肯定的・否定的の両質問項目ともに、肯定率が低下していること。また、06年調査では95年調査に比べて、教職履修者数や教育学科学生数が増加していることなどが推察されよう。教職を専門職として把握するタイプ、地位や待遇を重視するタイプ、否定的なイメージをもつタイプ、あいまいな教師像をもつタイプなど、教師像の多様性が明らかになった。

今後の課題として、こうした1年次生の教職観は学年の進行とともに、どのように変化するのか。06年回答者の教職観の変化と、95年回答者の教職観の変化とには、どのような共通点と相違点があるのか、継続して調査する必要がある。また、4つの教師像のタイプと他の質問項目との関連についても詳細な検討が必要である。

#### 註

- 1 肯定率の太字斜体は、06年調査と95年調査の肯定率の差が5%以上認められる項目である。
- 2 平均の太字斜体は、t検定の結果、06年調査と95年調査の平均値の差が統計的に有意な項目である。
- 3 先行研究の知見から、教職志望の学生の中でも、教員養成系学生と開放系学生とは、教職意識に違いがあることが明らかになっている。ここでは、開放系のなかでも養成系に近い「教育学科学生」と、開放系の教育学科以外の学部・学科の学生を「他学科学生」として、所属学部・学科を2分した。
- 4 表中の不等号は、統計的に有意差が認められる場合のみに表記し、他は表記していない。属性別の各項目の選択数及び選択率の詳細は、日本教師教育学会17回大会自由研究発表資料を参照。
- 5 回答者をグループに分類する際は、因子分析とクラスタ分析との併用が望ましい。しかしながら、因子分析の結果、統計的に有意な質問項目数が14項目中8項目であったために、ここではクラスタ分析のみを用いた。因子分析の結果は、07年9月立教大学教師教育研究会発表資料を参照。
- 6 クラスタ数は、3～5で分析した結果、4とした場合がもっとも安定した結果となった。

(長谷川慶子)

## V. 教師に必要な力量観

大学入学段階で教職志望の回答者は、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。アンケート調査において「あなたは、教師にはどのような力が必要だと思いますか。つきの中から重要だと思われる順に1位から5位まで選び、回答欄に記入してください」（設問15）という質問を設定した。表26に示したように16の力量項目を設定し、1位から5位までの順位づけで回答してもらい、その結果を、1位から5位までの回答総数による順位と、重みづけ点数による順位との2つの方法で集計し、その結果を集約した。

この質問項目から、回答者が被教育体験の中から、あるいは今まで与えられていた情報環境の中から、現状の教育現場への見方・考え方を直接間接選択しながら、自分なりの教育観・教師観を「教師に必要な力量」につなげて考えているとみることができよう。

95年調査の際にも指摘したことだが、表26に示した教師の力量として設定した16項目自体が研究的な課題ではあるが、95年調査と共通の項目となっているため、比較が可能であるという点で、06調査でも採用した。また仮説的に16項目を、①と⑫は、「授業展開にかかわる実践的力量」として、②～⑦と⑨は、「子どもとの関係を軸としながら教師に備わっていることが期待される力量」として、さらに⑧～⑬は、「直接授業には反映しないものの、広い意味で教師としての姿勢にかかわって期待される力量」として大まかに分類しているが、今回の分析にもこの分類を援用したい<sup>1</sup>。

表26 「教師として必要な力量」質問項目（設問15）

	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	子どもに積極的に関わっていく態度や熱意	積極的関わり
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. 06年調査の特徴とその意味

図9の「教師として必要な力量」選択率グラフにみるように、06年調査の回答総数では、力量形成の項目が、3つのグループに分類することができる。第1グループとして、「②把握力」（項目略記。ただし必要に応じて（ ）内に項目を補足した—以下同じ）、「①授業力」、「③積極的関わり」の3つが、他の13項目に比してとくに多い群になっている。とくに「②把握力」（77.3%）は289名が回答しており、4人のうち3人までが、教師の力量に欠かせない力量だと考えている点に注目しておきたい。以下「①授業力」（68.0%）、「③積極的関わり」（59.3%）と高い割合がつづいている。

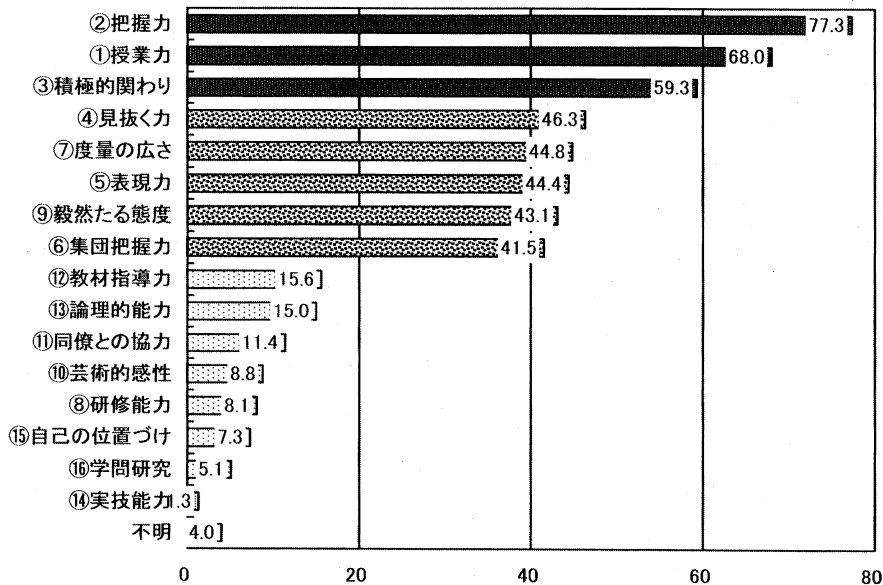
つぎに次頁表27の「教師として必要な力量」各項目の選択数と選択率の中のとくに1位として回答した項目欄の内容をみてみると、1位「③積極的関わり」（91名 24.3%）、2位「②把握力」（90名 24.1%）がほぼ同数であり、3位は「①授業力」（59名 15.8%）となっている。もっとも重視している1位欄をみるかぎり、「①授業力」よりも、子どもとの関係を軸とした力量項目である「③積極的関わり」と「②把握力」とが強く意識されていることをみてとることができる。

これらの項目に即していえば、回答者たちは「子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況などを適切に把握」しつつ、そのうえで「わかりやすく授業を展開し」ながら「子どもに積極的に関わっていく態度や熱意」をもつ教師を求めており、そのような教師像を力量ある教師としてイメージしている、といえよう。

図9での第2のグループは、「④見抜く力」、「⑤表現力」、「⑦度量の広さ」、「⑨毅然たる態度」、「⑥集団把握力」の5つの項目である。回答総数も、その5項目が極度に開くことなく、回答者たちがほぼ同じ認識をもっていることを物語っている特徴的な傾向である。「⑨毅然たる態度」を除けば、他の4項目はすべて子どもとの関係を軸にした力量項目となっているのも特徴である。た

図9 「教師として必要な力量」 選択率グラフ 06年調査

(n = 372, 単位: %)



だ「⑨毅然たる態度（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）」は、授業を成立させる学級経営にも通じており、ここではむしろ子どもとの関係のなかに位置づけて考えてよい項目であろう。この第2グループの、それぞれ項目への順位選択（表27参照）は、1位への回答はやや少ないものの、2位から5位まで約25から40名の幅で平均的に回答されていることが、共通の特徴である。同時に、8位以下の「⑫教材指導力」の第3グループとは、明らかに一線を画した力量観になっている。

この図9、表27に表した06年調査を、重みづけ順位でみたのが次頁の図10である。第1グループでは、さらに「②把握力」が強調され、「①授業力」と「③積極的関わり」に順位の入替わりがあるものの、グループとしてのまとまりは崩れていない。その点で、新入生の教師の力量観の基本的枠組みが、この3つからできているということがいえよう<sup>2</sup>。

同じことが、図10の第2グループについても指摘できる。「④見抜く力」、「⑤表現力」、「⑦度量の広さ」、「⑥集団把握力」、「⑨毅然たる態度」の5つの項目に変化はなく、「⑥集団把握力」と「⑨毅然たる態度」に順位の入替わりがあるだけである。

さらに、第2グループと第3グループとの点数の差がよりに明確に出てくる結果となり、5つの力量観の項目がひとつのまとまりを構成している、といえよう。直接授業には反映しないものの、広い意味で教師としての姿勢にかかわって期待される力量は、大学入学時点では想定されていない。

## 2. 06年調査と95年調査との比較

### (1) 変化の意味

このような06年調査の傾向を、95年調査の結果と比較してみよう。次頁図10、表28がその結果である。そこでは、3つの点が指摘できる。

表27 「教師として必要な力量」各項目の選択数と選択率 06年調査

(n = 374)

略称	1位	2位	3位	4位	5位	選択数総計
①授業力	59 (15.8%)	52 (13.9%)	52 (13.9%)	47 (12.6%)	44 (11.8%)	254 (68.0%)
②把握力	90 (24.1%)	74 (19.8%)	52 (13.9%)	39 (10.4%)	34 (9.1%)	289 (77.3%)
③積極的関わり	91 (24.3%)	44 (11.8%)	42 (11.2%)	27 (7.2%)	18 (4.8%)	222 (59.3%)
④見抜く力	36 (9.6%)	44 (11.8%)	34 (9.1%)	34 (9.1%)	25 (6.7%)	173 (46.3%)
⑤表現力	33 (8.8%)	27 (7.2%)	37 (9.9%)	41 (11.0%)	28 (7.5%)	166 (44.4%)
⑥集団把握力	21 (5.6%)	33 (8.8%)	32 (8.6%)	37 (9.9%)	32 (8.6%)	155 (41.5%)
⑦度量の広さ	22 (5.9%)	29 (7.8%)	41 (11.0%)	26 (7.0%)	49 (13.1%)	167 (44.8%)
⑧研修能力	1 (0.3%)	4 (1.1%)	4 (1.1%)	9 (2.4%)	12 (3.2%)	30 (8.1%)
⑨毅然たる態度	7 (1.9%)	34 (9.1%)	43 (11.5%)	36 (9.6%)	41 (11.0%)	161 (43.1%)
⑩芸術的感性	2 (0.5%)	9 (2.4%)	5 (1.3%)	7 (1.9%)	10 (2.7%)	33 (8.8%)
⑪同僚協力	1 (0.3%)	5 (1.3%)	8 (2.1%)	18 (4.8%)	11 (2.9%)	43 (11.4%)
⑫教材指導力	5 (1.3%)	5 (1.3%)	8 (2.1%)	17 (4.5%)	24 (6.4%)	59 (15.6%)
⑬論理的能力	3 (0.8%)	4 (1.1%)	7 (1.9%)	23 (6.1%)	19 (5.1%)	56 (15.0%)
⑭実技能力	0 (—)	0 (—)	2 (0.5%)	0 (—)	3 (0.8%)	5 (1.3%)
⑮自己位置づけ	1 (0.8%)	4 (1.1%)	4 (1.1%)	6 (1.6%)	10 (2.7%)	25 (6.8%)
⑯学問研究	0 (—)	4 (1.1%)	2 (0.5%)	3 (0.8%)	10 (2.7%)	19 (5.1%)
不明	2 (0.5%)	2 (0.5%)	1 (0.8%)	4 (1.1%)	4 (1.1%)	13 (4.0%)

( ) 内は同一順位内での構成比 (以下同様)

一つは、第1グループの構成である。図11からわかるように、95年調査の選択率グラフでは「②把握力」、「①授業力」の2つが第1グループを構成しており、図12の重みづけ点数グラフからみると「③積極的関わり」が第1グループに加わってくるという構成になっている。つ

図10 「教師として必要な力量」重み付け点数グラフ 06年調査

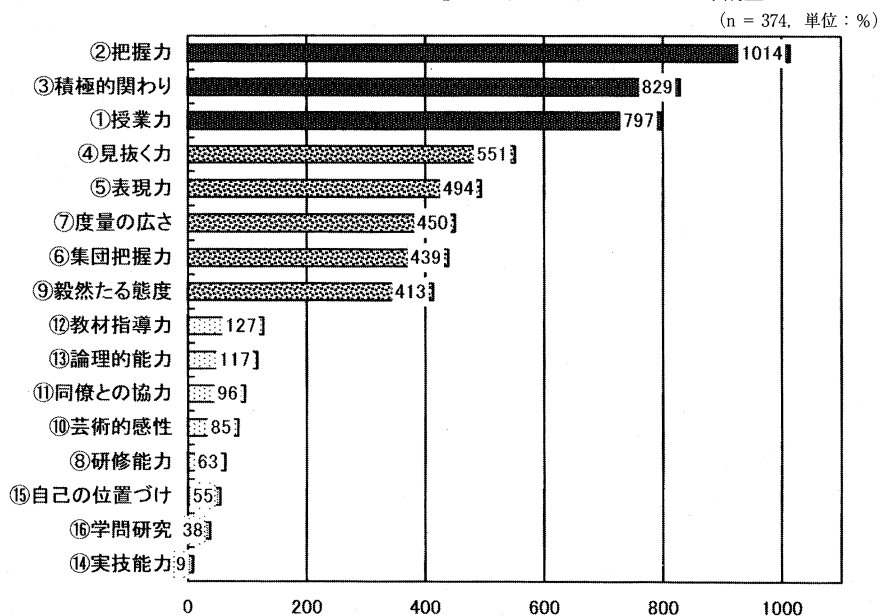
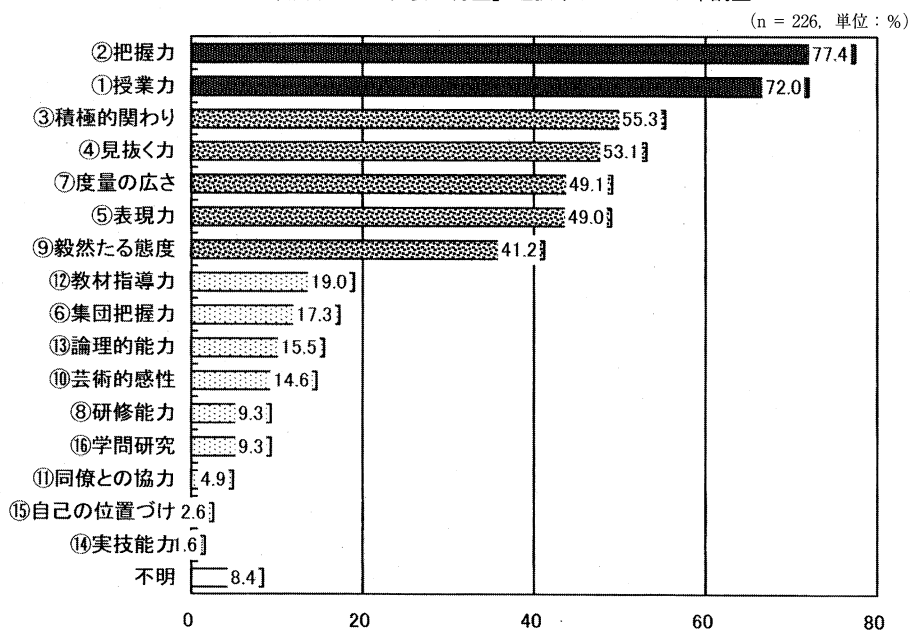


図11 「教師として必要な力量」選択率グラフ 95年調査





まり、95年調査から06年調査に至り、「③積極的関わり（子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意）」が学生たちの中で、より教師に必要な重要な力量として強く自覚されるようになってきているということである。また、06年調査で「②把握力」がとくに教師の力量に欠かせない力量だと考えている点を指摘したが、95年調査においてもとくに重視されており、95年調査からその傾向が継承されていることがわかる（図10、図12参照）。

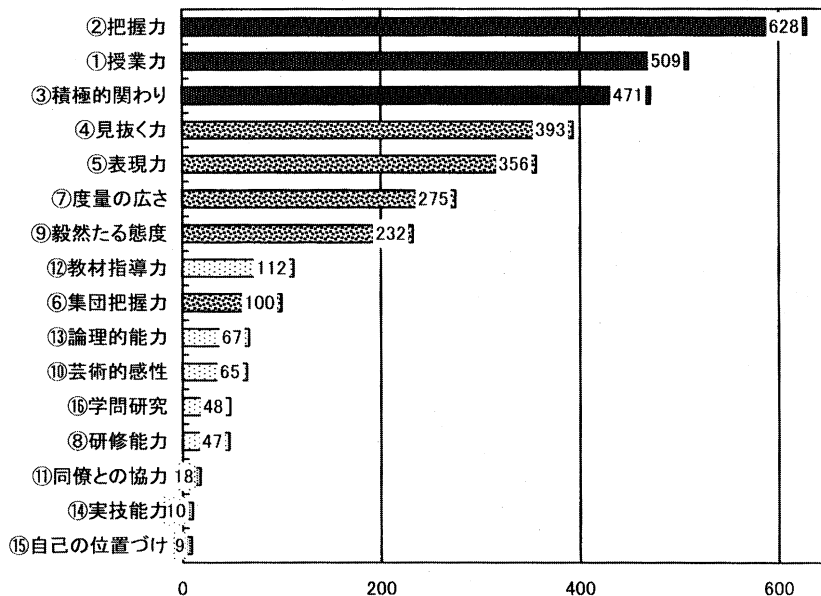
表28 「教師として必要な力量」各項目の選択数と選択率 95年調査

(n = 226)

略称	1位	2位	3位	4位	5位	選択率総計
①授業力	40 (17.7%)	28 (12.4%)	34 (15.0%)	34 (15.0%)	27 (11.9%)	163 (72.0%)
②把握力	49 (21.7%)	52 (23.0%)	37 (16.4%)	27 (11.9%)	10 (4.4%)	175 (77.4%)
③積極的関わり	56 (24.8%)	24 (10.6%)	14 (6.2%)	22 (9.7%)	9 (4.0%)	125 (55.3%)
④見抜く力	28 (12.4%)	30 (13.3%)	27 (11.9%)	17 (7.5%)	18 (8.0%)	120 (53.1%)
⑤表現力	20 (8.8%)	33 (14.6%)	23 (10.2%)	20 (8.8%)	15 (6.6%)	111 (49.0%)
⑥集団把握力	4 (1.8%)	7 (3.1%)	10 (4.4%)	4 (1.8%)	14 (6.2%)	39 (17.6%)
⑦度量の広さ	9 (4.0%)	17 (7.5%)	19 (8.4%)	39 (17.3%)	27 (11.9%)	111 (49.1%)
⑧研修能力	0 (-)	4 (1.8%)	5 (2.2%)	4 (1.8%)	8 (3.5%)	21 (9.3%)
⑨毅然たる態度	9 (4.0%)	11 (4.9%)	25 (11.1%)	20 (8.8%)	28 (12.4%)	93 (41.2%)
⑩芸術的感性	0 (-)	5 (2.2%)	5 (2.2%)	7 (3.1%)	16 (7.1%)	33 (14.6%)
⑪同僚協力	0 (-)	0 (-)	2 (0.9%)	3 (1.3%)	6 (2.7%)	11 (4.9%)
⑫教材指導力	3 (1.3%)	8 (3.5%)	10 (4.4%)	13 (5.8%)	9 (4.0%)	43 (19.0%)
⑬論理的能力	2 (0.9%)	1 (0.4%)	6 (2.7%)	9 (4.0%)	17 (7.5%)	35 (15.5%)
⑭実技能力	0 (-)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	4 (1.6%)
⑮自己位置づけ	0 (-)	0 (-)	1 (0.4%)		4 (1.8%)	6 (2.6%)
⑯学問研究	3 (1.3%)	2 (0.9%)	4 (1.8%)	1 (0.4%)	11 (4.9%)	21 (9.3%)
不明	3 (1.3%)	3 (1.3%)	3 (1.3%)	4 (1.8%)	4 (2.7%)	19 (8.4%)

図12 「教師として必要な力量」重み付け点数のグラフ 95年調査

(n = 226, 単位: %)



二つに、第2グループの項目の構成である。95年調査図12では、「④見抜く力」、「⑤表現力」、「⑦度量の広さ」、「⑨毅然たる態度」の4つの項目が第2グループを構成していたが、06年調査図10では、95年調査には入っていなかった「⑥集団把握力」が入ってきたという点が指摘できる。ここでも、約10年の経過のなかで、教師に必要な力量観に「⑥集団把握力(子どもの集団を把握し、まとめていく力)」がしっかりと位置づけられるようになったのである。

最後の点は、全体的な力量観の構造にかかわって、全体的な傾向は、図10と図12にあるように第1グループの「②把握力」、「①授業力」、「③積極的関わり」という、授業展開にかかわる実践的力量に、子どもとの関係を軸とした力量項目が重なるという枠組に変化はない点、また第

図13 教育学科と他学科との比較 06年調査

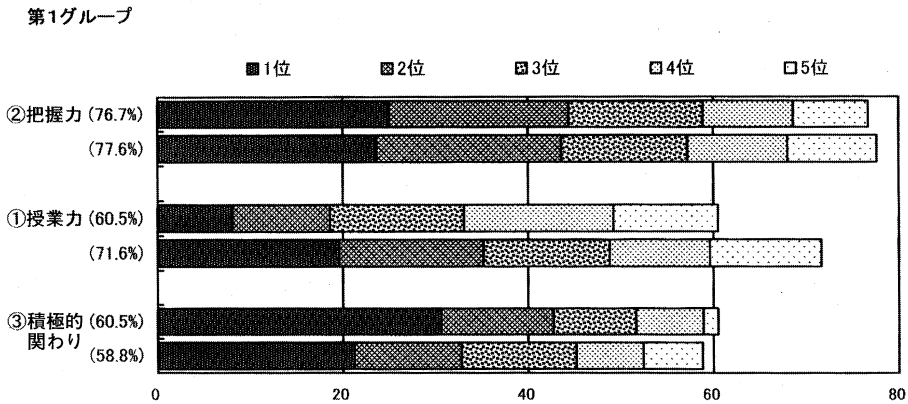
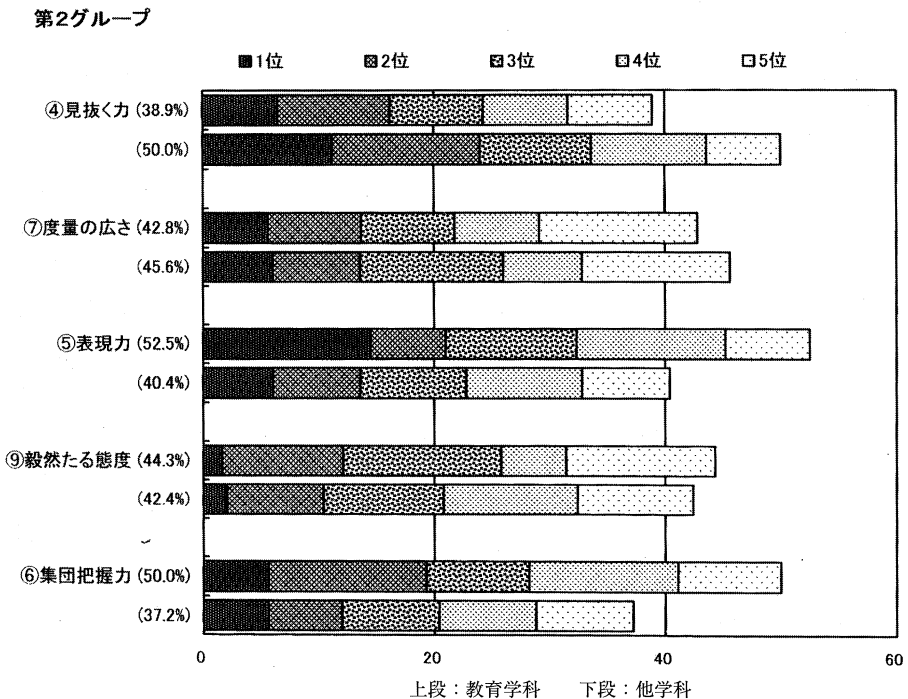


図14 教育学科と他学科との比較 06年調査



2グループにおいても95年調査の4つの項目に「⑥集団把握力」が加わる点に変化は認められるものの、子どもを軸としながら教師に備わっていることが期待される力量観としてのまとまりがある点で、基本的に95年調査と06年調査とは共通している、ということである。

さらに、95年調査に比べて06年調査の結果のほうに、力量観の明確なまとまりができていた。すでに述べたように、図10の重みづけ点数グラフから、第1グループ、第2グループ、第3グループに区分してみた場合、それぞれのグループのまとまりが明確になって変化していることがはっきりみてとることができる。

換言すれば、10年を経過しても、大学に入学した段階での教職志望者には、教師に必要な力量観には基本的な枠組みは変わっておらず、ほぼ同じ傾向が認められるということである。

図15 教育学科と他学科との比較 95年調査

第1グループ

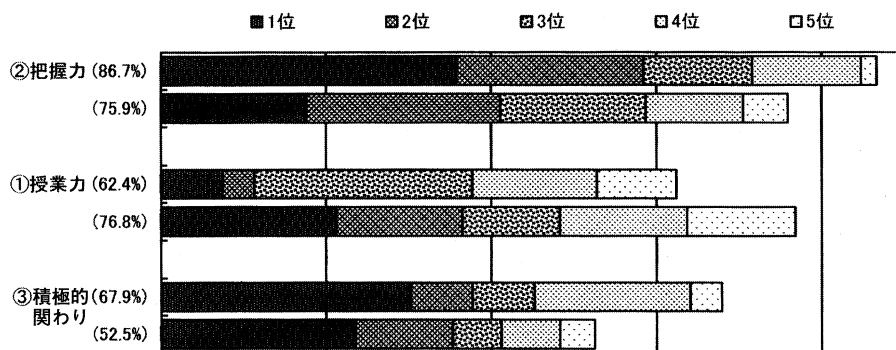
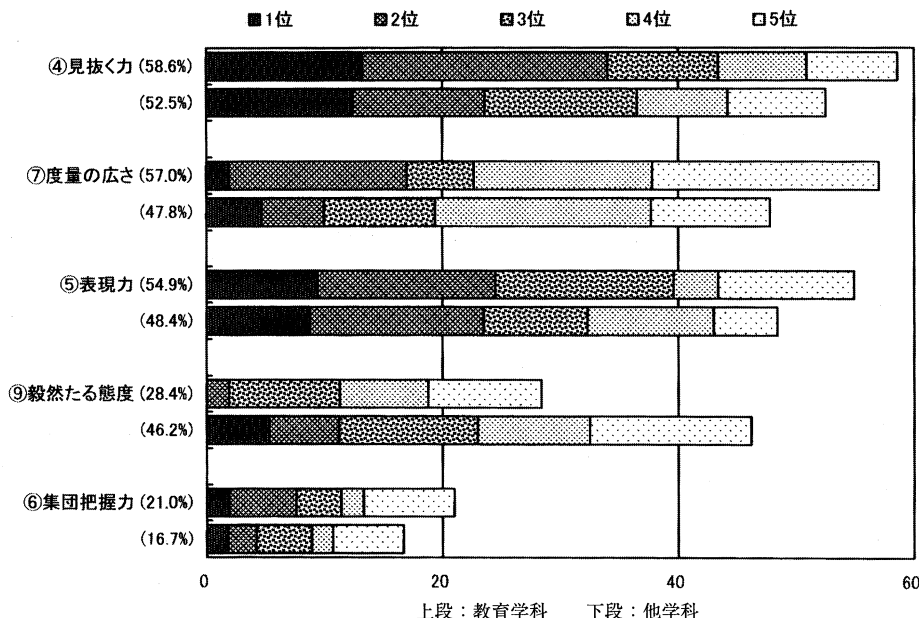


図16 教育学科と他学科との比較 95年調査

第2グループ



## (2) 属性による比較

このような全体的な傾向を前提としつつ、属性で検討した場合の相違を付け加えておきたい。属性については、男女別では有意な差が出なかったものの、教育学科の回答者とそれ以外の学科の回答者とは、興味深い傾向がみとれた。95年調査と06年調査の選択率でみた図13(p.112)が、その結果である。

まず第1グループの3つの力量が、教育学科とそれ以外の学科で挙げられている。第1位の「②把握力」という点では、95年調査図15では教育学科(上段)が他学科(下段)よりも「②把握力」を重視していたが、06年調査図13では若干ながら他学科のほうが高くなり、ほぼ同じ選択率になっている。同様に「③積極的関わり」についても、95年調査では教育学科と他学科の差が15.4ポイントあったものが、06年調査ではほとんどなくなっている。そのようななかで、「①授業力」のみ、95年調査では教育学科(62.4%)より他学科(76.8%)のほうが選択率は高く、06年調査においても教育学科(60.5%)より他学科(71.6%)が高かった。ただ、その両者の差は95年調査では14.4ポイントあったものが06年調査では11.1ポイントと幾分縮まっている。つまり、第1グループの項目からは、教育学科と他学科の傾向性が似てきたということがいえる。

第2グループ図14、図16からは、いくつかの点が指摘できる。

1) 教育学科の回答者の力量観の変化が顕著な点である。教育学科(上段)は、95年調査と06年調査とを比べた場合に「⑥集団的把握力」で+29.0ポイント、「⑨毅然たる態度」で+15.9ポイント、「④見抜く力」で-19.7ポイント、「⑦度量の広さ」で-14.2ポイントと、変化を示す数値の開きが大きくなっており、他学科(下段)では「⑥集団的把握力」で+20.5ポイント、「表現力」で-8ポイントはあるものの、その他の項目ではさほど大きな変化はない。

2) 「④見抜く力」、「⑦度量の広さ」、「⑨毅然たる態度」の3項目では、95年調査においては教育学科の選択率が高かったものが、06年調査においては他学科のほうが選択率が高くなって、逆転している。また、06年調査においても「⑦度量の広さ」「⑨毅然たる態度」は、教育学科と他学科とのポイント差はさほど小さくなく、両者はほぼ同じ傾向をもっている。

3) その点で、06年調査においては、「⑤表現力」と「⑥集団的把握力」とに教育学科と他学科の力量観の差がはっきり出ている。それぞれ95年調査においても教育学科のほうが他学科より選択率が高かった項目であり、06年調査においてもそれぞれ12ポイント以上の開きがあり、一般的には教育学科とそれ以外の学科の傾向が似てきているなかで、その2つに教育学科の特徴があるといえよう。

これらの新しい傾向が、2006年度から教育学科定員が定員60名から115名とほぼ倍増していることに関係しているのかどうかについては、今後の課題にしたい。

### 註

1 松平信久ほか「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 2004年3月 pp.113～4

2 同上 pp.114～5

(前田 一男)

## VI. 教職への理想と不安

教職を志望する学生は、どのような教師を理想としているのだろうか。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から、教職課程および教育学科の1年生が理想とする教師像と教職への不安を検討し、その特徴を明らかにする。また、理想とする教師像や教職への不安と教職科目として学びたい内容との関連について検討する。

### 1. 理想の教師像

#### (1) 06年調査回答者の特徴

06年調査では、回答者たちが理想とする教師像を自由に記述する設問を設けた（設問13）。この設問に対しては、06年調査の全回答者の81.3%にあたる304人から回答の記述を得た。ここでは、記述の内容を8つのカテゴリーに分類し、これらに当てはまらないものについては「その他」に分類することで、その特徴の量的な把握を試みた。表29はその結果を示したものである。

06年調査の結果を見ると、理想の教師像に関してもっとも多い記述は、「①子ども理解・受容・対応」に関する記述であり、全回答者の47.4%（144人）が言及している。たとえば、「生徒一人一人を個人として尊重しつつ、間違っていることはきちんと教えたり」（5）や「一人一人の生徒と向き合える教師」（94）、「生徒の立場に立てる教師」（290）など、子どもの理解のあり方や具体的な対応の仕方などに関する記述である（なお、引用文に付した括弧内の数字は回答者の識別番号である）。ついで、「お互い人間としてふれあいたい」（57）、「生徒から信頼される、頼りにされる教師」（135）や「生徒と適度な距離を置ける教師」（374）など、教師と子どもとの関係性にかかわる記述である「②子どもとの関係」が40.1%（122人）でつづいている。この2つのカテゴリーは、「子どもとのかかわりに関すること」としてとらえることができるが、それぞれに40%以上の回答者が言及している。先にVでみたように、「教師として必要な力量」としても「把握力」や「積極的にかかわり」など子どもとのかかわりに関することの多さが指摘されていたが、

表29 理想の教師像 06年調査（設問13）

(\*\*\* P ≤ .001)

内 容	2006年調査		1995年調査		割合の差 (06年-95年)
	順位	割合(人数)	順位	割合(人数)	
①子ども理解・受容・対応	1位	47.4%(144)	1位	61.0%(125)	***-13.6
②子どもとの関係	2位	40.1%(122)	2位	48.8%(100)	-0.7
③性格・人柄・人間性	3位	19.4%( 59)	4位	21.0%( 43)	-1.6
④子どもへの影響	4位	13.8%( 42)	5位	16.1%( 33)	-2.3
⑤授業・学級経営	5位	12.5%( 38)	3位	28.3%( 58)	***-15.8
⑥教育や教職への意識	6位	7.9%( 24)	6位	5.9%( 12)	+2.0
⑦人物など	7位	2.3%( 12)	8位	1.5%( 3)	+1.7
⑧保護者との関係	8位	0.7%( 2)	9位	0.0%( 0)	+0.7
⑨その他	9位	1.3%( 4)	7位	2.0%( 4)	-0.7

備考 2006年調査 n=304（回答率81.3%）、1995年調査：n=205（回答率90.7%）

理想の教師像に関する記述からも、この集団が子どもとのかかわりに重きをおいて教師の理想を抱いていることがうかがえる。

この2つのカテゴリーにつづいて、「さまざまな立場からものごとを見ることができる教師が理想なのではないかと思う」(1)、「感情的にならない人」(298)、「あたたかみがあり、本質を見抜くことのできる人物」(358)など、視野の広さ、優しさや温厚さ、謙虚さといった人間性や性格に教師の理想を求める「③性格・人柄・人間性」が19.4% (59人)で第3位に位置づいている。さらに、「子どもによい影響を与える先生」(132)や「生徒を人間的に成長させることができる人」(335)のような人間形成や個性の伸長など、教師による働きかけの結果に関する記述である「④子どもへの影響」が第4位(13.8%, 42人)、「楽しい授業をしたい」(187)や「十分に理解できるような授業をこなすことができる」(210)などの「⑤授業・学級経営」が第5位(12.5%, 38人)に位置づいている。この3つのカテゴリー(③, ④, ⑤)は、記述率でみると、ゆるやかなまとまりを形成しているといえよう。

なお、先にみた教師に必要な力量(V)で第1グループを構成していた「授業力」に関連する「⑤授業・学級経営」に関する記述が比較的少ないことに注意したい。

## (2) 06年調査と95年調査との比較

06年調査と95年調査とで得られた結果を比較すると、統計的に有意な差が確認されたカテゴリーは「①子ども理解・受容・対応」(-13.6ポイント)と「⑤授業・学級経営」(-15.8ポイント)であった。

ただし、「①子ども理解・受容・対応」については、06年調査でも95年調査でも、順位としては第1位であることに変化はない。また、06年調査と同様に95年調査でも、第2位は「②子どもとの関係」であった。このことから、06年調査、95年調査ともに、教師の理想として「子どもとのかかわりに関すること」を重視するという傾向を確認することができる。

「⑤授業・学級経営」については、95年調査では第3位であったが、記述の大幅な減少の結果によって06年調査では第5位へと順位を下げた。これにともない、95年調査で第4位であった「③性格・人柄・人間性」、第5位であった「④子どもへの影響」が、06年調査ではそれぞれ第3位、第4位へと順位を上げる結果となった。とはいえ、記述率でみると、これら3つのカテゴリーがゆるやかなまとまりを形成しているという06年調査の特徴は、95年調査でも確認することができる。

以上から、「①子ども理解・受容・対応」と「⑤授業・学級経営」には統計的に有意な減少がみられるものの、順位やカテゴリーのまとまりという観点からみると、06年調査と95年調査の全体的な傾向には大きな変化はないと判断することができよう。

## 2. 教職への不安

### (1) 06年調査回答者の特徴

06年調査では、教職への不安を自由に記述する設問を設けた(設問14)。この設問に対しては、06年調査の全回答者の76.1%にあたる295人から回答を得た。ここでは、記述の内容を11のカテゴリーに分類し、これらに当てはまらないものについては「その他」に分類することで、その

特徴の量的な把握を試みた。表 30 はその結果を示したものである。

教職への不安としてもっとも多く記述されたものは、「①保護者や社会との関係」に関する記述であり、全体の 24.7%にあたる 73 人の回答者が言及している。具体的には、「いちいち口出ししてくる親」(189)、「親御さんの苦情や非難などが不安です」(337)といった保護者への対応や、「親のあり方が異常に感じる事」(71)、「モラルの低い保護者」(298)といった保護者の価値観に対する不安などが記述されている。先にみた教職観の特徴 (IV) では、教師が「社会的に評価されている」というイメージに対する肯定率が 06 年調査では 50%を下回っており、かつ 95 年調査の肯定率と比較すると 15.3 ポイント低下していた。このことをふまえると、「①保護者や社会との関係」に関する記述の多さは、これまで以上に教師に対する社会的な評価が厳しくなっていると、回答者たちが感じていることを反映しているのかもしれない。

これについて、「不登校の生徒やいじめの問題についての対応、きちんと教師としての責任が果たせるかどうか」(176)といった学級崩壊や不登校、いじめなどへの対応のほか、「今の子どもは何を考えているのかよくわからない」(105)、「今の子どもたちと自分が小さかった頃のギャップ」(334)のように、子どもの価値観に対する不安などについて記された「②教育問題・学校や子どもの状況」が 22.4% (66 人) でつづいている。先にみた教職観の特徴 (IV) では、教師に対するイメージのなかでも「児童や生徒の問題についての責任が重すぎる」という項目についての肯定率が 85%を超えていた。「②教育問題・学校や子どもの状況」への不安が上位に位置づいているのは、このような教師に対するイメージを反映していると考えられることも可能であろう。

第 3 位は「③教師の仕事・日常生活」に関する記述であった (18.0%, 53 人)。たとえば、「多忙そうなので、自分の時間を確保できるかどうか不安」(134)にみられる公私の区別<sup>1</sup>や、「上司や周りの教師との人間関係」(338)などの職場での人間関係、「仕事の割にあまり評価されず、経済的にも不安」(70)などの教師の社会的評価や経済的地位に関する記述である。また、「精神的にまいりそう」(292)など、教師の抱えるストレスに言及する記述もあった。以上から、回答

表 30 教職への不安 06 年調査 (設問 14)

(\*\*\* P ≤ .001)

内 容	2006年調査		1995年調査		割合の差 (06年-95年)
	順位	割合(人数)	順位	割合(人数)	
①保護者や社会との関係	1位	24.7%(73)	7位	7.6%(13)	*** +17.1
②教育問題・学校や子どもの状況	2位	22.4%(66)	2位	23.8%(41)	-1.4
③教師の仕事・日常生活	3位	18.0%(53)	4位	20.3%(35)	-2.3
④子どもとの関係	4位	17.3%(51)	3位	23.3%(40)	-6.0
⑤子ども理解・受容・対応	5位	13.8%(41)	1位	25.0%(43)	***-11.2
⑥教員採用	6位	10.5%(31)	8位	5.8%(10)	+4.7
⑦授業・学級経営	7位	9.8%(29)	5位	12.2%(21)	-2.4
⑧教職への適性・性格	8位	5.8%(17)	6位	11.0%(19)	-5.2
⑨教育行政・教育政策	9位	3.7%(11)	9位	4.1%( 7)	-0.4
⑩子どもへの影響	10位	2.0%( 6)	11位	1.7%( 3)	+0.3
⑪養成教育	10位	2.0%( 6)	12位	1.2%( 2)	+0.8
⑫その他	12位	1.7%( 5)	10位	2.3%( 4)	-0.6

備考 2006年調査：n=295 (回答率78.9%)、1995年調査：n=172人 (回答率76.1%)

者たちは、「①保護者や社会との関係」や「②教育問題・学校や子どもの状況」などマスメディア等で報じられるような学校の抱える現実的な問題に不安を感じているだけでなく、これらへの対応に追われる教師の現実にも不安を感じる者が多いという傾向をうかがうことができる。

ところで、理想の教師像で高い記述率であった「子どもへのかかわりに関すること」である「④子どもとの関係」と「⑤子ども理解・受容・対応」とは、前者が17.3%で第4位、後者が13.8%で第5位となっている。「④子どもとの関係」については「生徒と心を開け合えるかどうか」(83)、「どうすれば生徒とうまく付き合っていけるか」(141)など、子どもとのコミュニケーションに関する記述や、「生徒に受け入れてもらえるか」(44)、「生徒になめられないかどうか」(359)といった生徒からの評価や受容についての不安などが記述されている。また、「⑤子ども理解・受容・対応」については、「大きな問題や悩みをもった生徒に対してうまく対応できるか…」(268)といった子どもの問題や悩みへの対応に関する記述や、「生徒一人ひとりを平等に見れるかどうか少し不安です」(385)といった子どもへの平等・公平な対応に関する記述などがみられた。見方を変えれば、子どもの問題や悩みに誠実に対応し、子どもを平等・公平に扱わなければならないという意識が、このような不安として現れてきていると考えられる。その意味において、「②教育問題・学校や子どもの状況」もこのような意識にもとづく「子どもへのかかわりに関する」不安として位置づけることができよう。

## (2) 06年調査と95年調査との比較

06年調査と95年調査とで得られた結果を比較すると、統計的に有意な差が確認されたカテゴリーは「⑤子ども理解・受容・対応」(-11.2ポイント)<sup>2</sup>と「①保護者や社会との関係」(+17.1ポイント)であった。これにともなって、順位も変化しており、前者は95年調査の第1位から06年調査では第5位、後者は95年調査では第7位であったが、06年調査では第1位へと大きく変化している。

とはいえ、「②教育問題・学校や子どもの状況」、「③教師の仕事・日常生活」、「④子どもとの関係」の記述率をみると、06年調査、95年調査ともに20%前後の記述率で、一つのまとまりを示しており、順位でも上位に位置づいている。また、有意な差が確認された二つのカテゴリーの変化を除けば、記述率や順位に大きな変化はないといってもよい。

このことをふまえると、06年調査と95年調査とでは、回答者が抱えている不安の枠組みはほぼ共通しているといえよう。ただ、06年調査では、とくに「モンスター・ペアレンツ」と呼ばれるようなクレーマー的な保護者の存在や教師に対する社会的評価が厳しくなる状況の中で、「①保護者や社会との関係」に関する不安が強調されたと考えられる。

なお、「⑤子ども理解・受容・対応」については、理想の教師像でも有意な変化がみられたカテゴリーであった。しかし、以下に述べる今後学びたい教職科目の内容への回答結果をみると、これに関する回答者の意識が低くなっていると判断することに躊躇せざるをえない。

## 3. 理想の教師像・教職への不安と教職科目への希望

さて、理想とする教師像や教職への不安は、今後学びたい教職科目の内容と関連しているのだろうか。06年調査では、今後学びたい教職科目の内容を選択肢の中から3つ選んでもらった(設



問 17)。表 31 は、この設問に対する回答状況を示したものである。

もっとも選択率の高い項目は「③教育問題」(57.5%, 215 人)であり、ついで「②子ども・青年理解」(54.3%, 203 人)が選択されている。この2つの項目はともに半数以上の者が選択しており、量的に一つのグループを形成している。これに次いで、「①人間理解」(33.7%, 126 人), 「⑦教師の役割・機能」(28.6%, 107 人)が30%前後の回答者が選択している第2のグループを形成し、さらに「④教科知識」(19.5%, 73 人), 「⑨教育原理」(17.6%, 66 人)「⑤教材研究」(17.1%, 64 人)がこれにつづくグループを形成している。

このような06年調査の結果と95年調査の結果を比較すると、統計的に有意に増加した項目は、「③教育問題」(+9.7ポイント), 「②子ども・青年理解」(+9.6ポイント), 「④教科知識」(+8.4ポイント), 「⑭教育政策」(+5.5ポイント)であった。逆に統計的に有意に減少した項目は、「①人間理解」(-13.6ポイント), 「⑨教育原理」(-12.9ポイント), 「①2コンピュータ」(-5.4ポイント)であった<sup>3</sup>。統計的に有意な変化のあったこれら項目のおおよその傾向をみると、95年調査と比べて、回答者の関心が「子どもとのかかわりに関すること」や教育問題に関連する項目など現実的・実践的な内容に集中している傾向をうかがうことができる。

ところで、「②子ども・青年理解」や「④教科知識」が95年調査から有意に増加しているが、これは理想の教師像や教職への不安でみられた「子ども理解・受容・対応」に関する記述の減少、理想の教師像でみられた「授業・学級経営」に関する記述の減少という傾向とは一見すると矛盾しているように思われる。

しかしながら、先にみた教師に必要な力量観(V)では、教師に必要な力量として「わかりや

表 31 学びたい教職科目の内容

選 択 肢	(* p ≤ .05, ** p ≤ .01, *** p ≤ .001)		
	2006年調査 選択率(人数)	1995年調査 選択率(人数)	割合の差 (06年-95年)
①人間一般に対する理解を深めるもの(人間理解)	33.7%(126)	47.3%(107)	***-13.6
②子ども・青年理解を深めるもの(子ども・青年理解)	54.3%(203)	44.7%(101)	*+9.6
③いじめや非行など現在の教育問題に関するもの(教育問題)	57.5%(215)	47.8%(108)	*+9.7
④教科の知識を深めるもの(教科知識)	19.5%( 73)	11.1%( 25)	**+8.4
⑤教材研究の方法や授業の進め方に関するもの(教材研究)	17.1%( 64)	17.7%( 40)	-0.6
⑥学校の機能や役割に関するもの(学校の役割・機能)	12.8%( 48)	11.5%( 26)	+1.3
⑦教師の役割や機能に関するもの(教師の役割・機能)	28.6%(107)	34.1%( 77)	-5.5
⑧学級経営や生活指導に関するもの(学級経営)	10.7%( 40)	8.0%( 18)	+2.7
⑨教育とは何かという原理に関するもの(教育原理)	17.6%( 66)	30.5%( 69)	***-12.9
⑩教育の歴史に関するもの(教育史)	3.2%( 12)	2.7%( 6)	+0.5
⑪指導案の書き方など指導に役立つもの(指導)	5.9%( 22)	3.1%( 7)	-2.8
⑫コンピュータやその他教具に関するもの(コンピュータ)	4.8%( 18)	10.2%( 23)	*-5.4
⑬教育制度や法規に関するもの(制度・法規)	7.5%( 28)	5.3%( 12)	+2.2
⑭教育政策に関するもの(教育政策)	10.4%( 39)	4.9%( 11)	*+5.5
⑮研究方法や調査法に関するもの(研究方法・調査法)	1.6%( 6)	2.2%( 5)	-0.6
⑯その他	2.4%( 9)	0.4%( 1)	+2.0
不明(不明)	0.0%( 0)	0.4%( 1)	-0.4

備考 2006年調査：n = 374、1995年調査：n = 226

すく授業を展開していく力」(授業力)や「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), 「子どもに積極的にかかわっていく態度や熱意」(積極性)が第1グループを形成していた。また, 授業に関しては, 06年調査の回答者のなかには, 「授業がわかりやすいのは当然」(293)や「教師である以上授業もちゃんと行いたい」(378)などが, 理想の教師像への回答として記述されていた。さらに有意に増加している「③教育問題」への選択は, 教職への不安でも言及したように, 「子ども理解・受容・対応」に関わる意識の反映と考えることができる。

このことをふまえると, 回答者たちにとって「子ども理解・受容・対応」や「授業・学級経営」に関することは教師として当然のことととらえているか, あるいはこれらへの意識を超えるほどに教育問題への対応が大きな課題として意識されているのかもしれない。ただし, この点については, 今後さらに検討すべき課題である。

#### 註

- 1 本論文の「IV. 教職観の特徴とその変化」では, 回答者の教師に対するイメージとして, 「家に仕事をもち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」というイメージの肯定率は, 06年調査では61%であった。
- 2 本論文の「III. 教職志望の学生の自己意識」でみたように, 回答者の「子どもや中高生に対する関心や好意的感情」は95年調査と比べて有意に増加していた。教職への不安として「⑤子ども理解・受容・対応」に関する記述が減少しているのは, 子どもへの好意的感情を抱く回答者が増加していることと何らかの関係があることも考えられる。
- 3 2006年度版の『情報通信白書』(総務省編, ぎょうせい発行, 2006年)によれば, 1995年には17.3%であった「パソコン」の世帯普及率は, 2005年には68.3%にまで増加している。「コンピュータ」の減少には, このようなパーソナル・コンピュータの普及があると考えられる。

(大島 宏)

## Ⅶ. まとめと今後の課題

今回のアンケート調査を始める前にわれわれが予想したのは、06年調査と95年調査との結果において、教育観、教職へ意識、教職へのイメージなどの点において、相応の相違点が出てくるのではないかとということであった。というのも、今回の調査対象者は、「ゆとり教育」の学習指導要領で入学してくる最初の入学生であり、また「学力低下」論やコミュニケーション能力不足にまつわる言説に囲まれた学生たちなので、教職や教育に関心をもつ限定的な集団だとしても、10年近い年月の経過は教師教育をめぐる環境を大きく変化させており、何らかの形でその影響が出てくるのではないかと素朴に考えていた。また前回の調査時の、きわめて教員になりにくい状況と比べて、現在ではとくに小学校での教員採用枠が広がっており、その点でも何らかの相違点が浮き上がってくるのではないかと予想していたのである。

しかし、その予想は見事に外れることになった。教職志望学生の自己認識（本稿のⅢ）、教職観の特徴（本稿のⅣ）、教師に必要な力量観（本稿のⅤ）、また教職への理想と不安（本稿のⅥ）の中でそれぞれ明らかにしてきたように、06年調査の基本的な特徴は、95年調査のそれと共通する傾向をもっていることが明らかになってきた。要するに、大学に入学して教職をめざそうとする、あるいは教育学科に入学してくる学生には、10年を経ても教育観、教職観の基本的な枠組みには共通するものがある、ということである。

その特徴的な傾向について、各章の繰り返しになるが、たとえば、教職志望の自己認識（本稿のⅢ）では、その指標としてあげた「責任感」と「勤勉性」についての肯定的評価と、「指導力」についての相対的に低い評価とが特徴となっており、それは95年調査と共通する傾向であった。教職や教育に関心のある回答者たちは、大学1年生の段階では、責任感が強く勤勉だと自覚しつつも、十分に指導力があるとは必ずしも思っていないという共通の自己認識をもっているのである。

教職観の特徴（本稿のⅣ）でも、教職についての一般的なイメージが共通している。具体的には、「人間的接触が大きく」「創造的で発展性があり」「勉強が活かせる」という肯定的イメージと、「児童や生徒の問題についての責任が重すぎる」という否定的なイメージが、06年調査、95年調査ともに共通しているのである。たしかに10年近くを経て「社会的に評価され」「勤務条件が恵まれている」と評価するものが減少し、同時に「視野が狭く」「保守的」という閉鎖的なイメージも減少しているという変化も認められるが、しかし女子学生にとって教職は相変わらず「経済的に安定があり」「勤務条件に恵まれている」職業として認識されつづけていることが明らかになった。

教師に必要な力量観（本稿のⅤ）でも、「把握力（③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「授業力（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）」、「積極的に関わり（③子どもに積極的に関わっていく力）」の3つを兼ね備えることが力量ある教師像として際立って特徴づけられているが、それが06年調査だけでなく95年調査においても、共通にイメージされているのである。とくに「②把握力」が教師の力量に欠かせないものと考えられている。

教職への理想と不安（本稿のⅥ）でも、理想とする教師像の自由記述でもっとも多いのは「子ども理解・受容・対応」と「子どもとの関係」にかかわるカテゴリーであり、06年調査と95年

調査のいずれにおいても、そのような「子どもとのかかわりに関すること」を重視する傾向が確認できた。一方、教職への不安についての自由記述においては、近年話題になっているモンスター・ペアレンツと呼ばれるようなクレマー的な保護者の出現や教師に対する社会的評価の厳しさの中で、06年調査が「保護者や社会との関係」に敏感に強く反応しているものの、95年調査と同様に「教育問題・学校や子どもの状況」、「教師の仕事・日常生活」、「子どもとの関係」にかかわるカテゴリーに多くの記述が集まっており、回答者が抱えている不安の枠組みは、06年調査と95年調査ともに共通しているといえてよかった。

もちろん、06年調査と95年調査との相違点も浮かび上がってきた。たとえば、被教育体験における評価（本稿のⅡ）において学校生活の満足度が95年調査より06年調査のほうが上昇していること、とくに06年調査における高校生活への肯定率が高くなっていること、教職志望学生の自己認識（本稿のⅢ）で、「社会性」と「子どもへの好意的感情」についての自己認識が、95年調査より06年調査のほうが肯定的な傾向を強めていること、教師観の特徴（本稿Ⅳ）で、くり返しになるが、教師が社会的にさほど評価されなくなり勤務条件も恵まれているとは思われなくなってきた一方、視野が狭く保守的というイメージもなくなってきたこと、教師に必要な力量観（本稿のⅤ）においては、06年調査において「集団の把握力（⑥子どもの集団を把握し、まとめていく力）」が重視されることになったこと、教職への理想と不安（本稿Ⅵ）では「保護者や社会との関係」への不安が顕著に語られるようになったことなどが指摘できる。しかし、それらの相違点は、あくまでも上述の基本的な枠組みの中での変化であり、相違点でしかなかった。

とすれば、10年を経て教育観・教職観の基本的な枠組みにおいては共通する結果を得たという事実は、いったい何を意味することになるのだろうか。それは、一私立大学の事例でありながらも、時代や状況を超えて、大学に入学し教師をめざそうとする、あるいは教育学科に入学する大学生のもつ教育観・教職観の文化的再生産の可能性を示唆する側面をもっているように思われる。

と同時に、本稿最初の「研究の目的と概要」でも述べた、先にわれわれが95年から約10年間をかけた追跡調査で得た「学生たちの教育観・教師観は、観念的であるにせよ、入学時点で基本的な枠組みをもっており、それが補強され深化していくプロセスに養成教育があるという結論」を、今回の06年調査およびそれ以降の調査で追試していくという、今後の課題を提起することにもなった。

今回のアンケート調査の実施は、対象者が3年生になった6月を予定している。大学1年次で抽出した教育観、教職へ意識、教職へのイメージなどが、その後の大学生活の中でどのように変化しているのかを把握し、今回の06年実施の第1次調査の結果と比較したい。ついで95年調査の2回目にあたる97年調査との結果とも比較し、上記の追試の課題にアプローチしていきたい。その際、教職課程を諦めたり、放棄したりしている学生も多数出ていることが予想される。それらの学生にも焦点をあてながら、その理由やその後の進路について調査し、大学における教職課程の意味を改めて考察することも、次の課題として自覚されている。

\*本論文は、日本教師教育学会第17回研究大会（鳴戸教育大学 2007年9月29日）において、「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年調査の比較から—」（発表者 前田一男，佐藤良，油井原均，長谷川慶子，大島宏）と題して行った共同研究発表を，発展させたものである。

\*今回のアンケート調査を実施するにあたって，貴重な授業時間を割いて協力していただいた教職課程および教育学科の授業担当者の方々に，この誌面を借りて心から御礼申し上げたい。

（前田一男）