

独立行政法人教職員支援機構（NITS）

「教職の魅力向上に資する教育機関に関する調査研究プロジェクト」

（2022-2024 年度）

報告書

2026 年 2 月

朝倉雅史（筑波大学助教）

岩田康之（東京学芸大学教授）

奥田修史（盛岡大学助教）

川上泰彦（兵庫教育大学教授）

藤田里実（大阪経済大学講師）

藤村祐子（滋賀大学准教授）

米沢崇（広島大学准教授）

[五十音順]

目次

- I 研究の概要と目的（岩田康之）
- II 質的調査
学生の教職選択動機に関する研究
—小学校入職前の学生インタビューを主な素材として—
（岩田康之・奥田修史・藤田里実）
- III 量的調査
教職志望に関する心理的要因と教員養成における様々な経験に関する
量的調査研究（朝倉雅史・米沢崇）
- IV 課題と展望
教職選択をめぐる「迷い」とその支援に関する課題と展望（藤村祐子）

I 研究の概要と目的

1. 研究の概要

本プロジェクトは、近年の日本における教員不足問題に関わって、若者の「教職離れ」の構造的解明と、それを踏まえた「教職の魅力向上」のための方策の探究をテーマとして、2022年度から2024年度まで行った調査研究である。

このプロジェクトは独立行政法人教職員支援機構（NITS）によって企画され、NITSより委嘱された朝倉雅史（筑波大学）・岩田康之（東京学芸大学）・川上泰彦（兵庫教育大学）・藤村祐子（滋賀大学）・藤田里実（大阪経済大学）・米沢崇（広島大学）6名の研究メンバー（フェロー）が調査のデザインと実施等を主にを行い、これにNITSの研修特別研究員であった奥田修史（2025年4月より盛岡大学に転じている）が加わる形で全体のコーディネートを行っている。

このプロジェクトで特に注目したのは、「養成－採用－研修」の一連のプロセスであり、そこで教職の魅力がどのように「構築／剥落」していくかを、明らかにすることをモチーフの中核に置いて調査研究を行ってきた。つまり、「養成－採用－研修」それぞれの段階とその接続において、教職へのモチベーションがどのように「構築／剥落」され、どのような課題が見られるのかを質的・量的調査を通じて明らかにしようと試みたのである。

具体的には、教職志望学生を対象にしたインタビュー調査（本報告書Ⅱ）を2023年度に行い、その分析を基に2024年度に日本教師教育学会第33回大会（島根大学教育学部）において口頭発表を行った。そこで得られた知見を基に2024年度後半にアンケート調査（本報告書Ⅲ）を行い、本報告書をまとめるに至っている。

本報告書の内容については上記メンバーの検討を経て岩田康之がとりまとめているが、それぞれの執筆分担については該当パートの末尾に【 】で記している。

このプロジェクトの成果が、今後の教職リクルートの改善に資するならば光栄である。

【岩田康之】

2. 問題の所在と研究の目的

近年の日本における教員不足問題や教員採用試験の倍率低下などが深刻化してきたことに関わり、政策的対応のキーワードとして「教職の魅力向上」が浮上している。たとえば「令和の教育人材確保実現プラン（提言）」（2023年5月）においては「養成段階において、教職への志をしっかりと涵養することが重要である」とされ、教員養成を担う各大学は、教職志望度の高い優秀な学生の選抜、実務家教員による指導の充実、早期からの実習体験の充実を通じて「教員就職率を改善させることが強く求められる」とされている。また、これに先立

つ国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書（2017年8月）においては教員養成系大学・学部に対して「教員志望の高い学生や教員となることが期待される多様な経験や高い能力を持つ学生の受け入れ等を通じて教員就職率を高めること」が要請されている。

これら一連の施策から浮かび上がる教員入職者像は、高い教職志望を持って教員養成を行う大学に入り、在学中のプログラムで教育実践に触れる中で「教職の魅力」を強く認識し、教職志望を完遂させて入職に至る、という直線的なモチーフを持ちつづける者のイメージである。そこでは学生の教職選択をめぐる「迷い」や「揺らぎ」は阻害要因として捉えられ、できる限り縮減すべきとされていると見られる。

しかしながら、教職入職に至る学生をそうした直線的なイメージのみで捉えることには本質的に無理がある。当然のことながら、学生自身が学士課程でさまざまに学ぶ間に、教職を自身のキャリアの選択肢の一つとして真剣に向きあう中でさまざまに「迷い」「揺らぎ」は生じうる。こうした「迷い」「揺らぎ」の実相を踏まえ、それらを乗り越えて学生たちが教職を選択するプロセスを検証し、その上で適切な支援方策を考えていくことが、今後の教員の量的・質的な改善を考える基本的な研究課題として重要なのではなかろうか。

こうした問題関心に立ち、本研究では、2023年に実施した学生（小学校の教員養成プログラムを持つ大学の4年生で、教職に内定した者）の教職選択に関わるインタビュー調査の分析を基に、学生の教職選択動機の実態と背景を明らかにしたい。

また2024年に実施した、教職選択層・非教職選択層の学生を対象としたアンケート調査によって得られたデータをもとに、教職志望に関する心理的要因と教員養成での様々な経験に関する要因との関連を明らかにすることを目的とする。

【岩田康之】

II 質的調査

学生の教職選択動機に関する研究 —小学校入職前の学生インタビューを主な素材として—

1. 先行研究の検討

「学生はいかに教職を選択するか」という課題に対しては、多くの先行研究が、数量的調査を通じて、学生の教職志望意識に影響を与える変数を明らかにしてきた。橋野（2020）によれば、その到達点とみられるのが、教職選択に関わる心理的要因を包括的に整理した FIT-Choice モデルである。同モデルが設定している因子は次の通りである（これらが過去の教授学習経験から影響を受けるとされる）。

- ・「業務上の要件・負担」（教職参入・在職のうえでのハードル・コストに関する認識）
- ・「業務への報酬」（給与水準や社会的地位に関する認識）
- ・「能力に関する自己認識」（自身の教職に関する能力・適性に関する認識）
- ・「内在的価値」（教職自体の職業的魅力に関する認識）
- ・「私的効用」（雇用の安定性、家族との時間、勤務地の柔軟性に関する認識）
- ・「社会的効用」（次世代の形成、社会的公平性の向上等の社会的価値への貢献に関する認識）
- ・「次善の選択肢」（他職への橋渡しや希望の他職に付けなかった場合の「保険」としての価値に関する認識）

（橋野 2020 : 115 参照）

橋野（2020）によれば、このモデルを用いた先行研究では、教職志望者は「内在的価値」や「社会的貢献」に重要性を置く傾向にあり、「私的効用」や「業務への報酬」は教職選択動機になりにくいとの指摘がなされているという。学生が教職に内在する価値に強く惹かれ、労働条件等の外在的価値を相対的に軽視することは、日本においても同様に確認されている（例えば、若松・矢田 2021）。

また、教職志望と各変数の関係についてはこれまでも多くの研究がなされてきた。これらの研究では、学生の教職志望に大きな影響を与えるものとして、モデルとなる教師に出会った経験や教育実習における成功体験（例えば若松 1997）、児童生徒時代にリーダー的役割を果たした学校経験（例えば太田 2012）、近親者に教師がいること（例えば太田 2008）などが指摘されてきた。油布（2017 : 84）によれば、「教職志望の学生は、志望時期が他職に比べて早いこと、大学に入って、教職志望はいったん減退するが、教育実習を機に再度教職への意志を強めていくことが、多くの研究の共通する知見となっている」。

小括すれば、学生にとっては、近親者に教師が存在する、など生育環境の影響、学校段階

でリーダー的役割を担っている、など過去の教授・学習経験の影響、教育実習や教員養成課程における講義の受講、など養成教育の影響が、教職選択にかかわる重要な要素となっている。それらを通して、学生は FIT-Choice モデルが示すような認識を形成／変容／強化しており、そのうえで「内在的価値」や「社会的効用」を強く意識した学生が教職を選択する傾向にあるといえよう。

ただし、上記のような各要素と教職に関する認識の形成／変容／強化の関係は一様ではない。当然ながら、教育実習は、学生を教職志望に向かわせることもあれば非志望の契機となることもあるし、教員である近親者の存在が必ずしも教職志望と結びつくとも限らない。

そのため、なぜ教職志望意識が変容したのか／しなかったのか、その背景を探る研究が並行して蓄積されてきた。

例えば、若松（2013）は、教職選択を迷わせる要因として、自身の力量や責任の不足に関する認識、あるいは児童生徒・保護者・同僚教師との対人関係不安があることを明らかにしている。そのうえで、教職志望者は、学校現場での観察や同級生との対話や励まし合いを通じて、教職に関して「なんとかなる」など「硬く考えない」傾向があり、これによって教職を自身の将来的な職業として信頼するに至っているという。一方で、非教職志望者については、同級生と自身を比較して、自身の力量や熱量の不足を感じていたと指摘した。

続いて、若松（2017）は、大学の4年生を対象にしたインタビュー調査を通じて、教職への最終的な意思決定プロセスの記述を試みており、「強く惹かれる教職以外の選択肢が存在し、それへの就職が実現可能か」「教職に就くうえで大きな能力差を感じるか」「現場の先生の大きな成果や達成経験の手応えを感じたか」等を教職選択の分岐点として抽出している。

他方で、小林（2005）は、入学時より一貫して非教職志望の学生を対象としたインタビュー調査から、当該学生が教職志望へと変容しなかった背景を探っている。ここでは、明確な進路希望に基づいて教職課程を履修する学生の存在や、当該学生が仲間集団や教職課程履修経験を通じて自身に教職は向いていないと改めて認識する様子が明らかにされている。

以上の通り、これらの研究群では、教職志望意識の変容／非変容の背景として、教育実践経験における手応え、教職以外の選択肢との関わり、同級生等の仲間集団と自身との比較が、大きな要素として指摘されている。

ただし、これら先行研究は、主に教職志望意識の変容／非変容を経験する学生個々の心理に主たる関心があり、それに影響を与える組織的・環境的要因に対して十分に着目してこなかった。例えば、先行研究では、学生が所属する教員養成課程の特徴を踏まえた分析が十分になされていない。しかし、教員免許取得が卒業要件であり、身近な学友も多く教員になる教員養成系単科大学・学部の学生と、教職課程をオプションに選択し、教職以外に就職する学友も大勢抱える一般大学の教職課程履修学生とでは、教職以外の選択肢に触れる機会や同級生集団の性質がそれぞれ異なることが予想される。

以上を踏まえ、本報告ではまず、学生の教職選択をめぐる「迷い」の内実およびそれが生

じる契機を整理する。そのうえで、学生の教職選択に当該学生が所属する教員養成課程のタイプが与えうる影響について、試論的に考察する。

【奥田修史】

2. 調査概要と結果

以上の問題関心を踏まえ、2024年1月～3月にかけてインタビュー調査を行った。調査対象は卒業後に教職に就くことが内定した4年生7名で、X大学（教員養成系単科）・Y大学（総合大学の教員養成系学部）・Z大学（一般大学の教育系学科）にそれぞれ所属している（表Ⅱ.1）。またA・BとC・D・Eはそれぞれグループインタビューとして実施、EとFは個別に実施した。調査項目は、本人の現状（就職先選択とその動機、教職の魅力についての認識）・教職志望に至るきっかけ（過去を振り返って：迷いも含めたさまざまな契機）・教師としての未来（将来展望・大切にしたいこと）等を半構造化インタビューで尋ねた。

表Ⅱ.1 対象者の属性一覧

対象者	所属大学	性別	保有免許種別	赴任先（校種）	赴任先（地域）
A	X大学	男性	中学数学	中学校	茨城県
B	X大学	女性	小学校・中学国語	中学校	茨城県
C	Z大学	女性	小学校・中学理科	小学校	千葉県
D	Z大学	女性	小学校	小学校	東京都
E	Z大学	女性	小学校・中学理科	小学校	東京都
F	Y大学	男性	小学校・中高社会	小学校	広島県
G	Y大学	男性	小学校	小学校	山口県

本報告では特に対象者AとDの語りを追いつつ、学生の教職選択をめぐる「迷い」が生じやすい契機を抽出し、その契機ごとに「迷い」の実相と乗り越えの過程を見ていく。なお、7名のうちから特にこの2名を抽出した理由は、AとDの対称性である。Aは教職志望がほとんど揺らがなかったタイプであり、対してDは迷いつつも最終的に教職を選択したタイプである。

2-1 大学選択

大学選択は、教職志望に向けた人生最初の明確な行動である。AもDも大学選択時に既に教職への意識は固かったが、それぞれの背景からの葛藤が語られた。

Aは教師志望は前提としつつも、コース選択、つまりどの科目の免許をとるのかに関

しては、より受験難易度の低いコースを選択すべきだったという後悔を語った。同様の語りを B も述べている。¹

<浪人していて、現役の時もここの大学受けてたんですけど、その時は××（別コース）を受けていて、結局落ちてしまったんですけど。受験点数開示とかすると、試験問題が同じな◎科とかに出願していれば受かっていたみたいなのが分かって。どこ選択したら良かったのかなっていう。>

B<本当は○科に入りたかったんですけど入試があんまりうまくいなくて、△なら点数的に入れるんで。>

一方で D は周囲から、より偏差値的に高い大学への入学を勧められ、本人の教職志望は否定されがちであった経験を述べている。

<自分が所属していた高校の周り、同級生と比べると、その時でいうとやっぱり学歴っていうのに非常に、「え、そこ行くの？」みたいな。…やっぱりみんな（同じ高校の同級生が目指している大学）はもっと（偏差値的に）高かったんで。実際自分もそこ（現在所属の大学よりも偏差値的に高い大学）に受かったのに「何でそっち行く？」ってなって。でも、やっぱりいったん教職やってみるかという気持ちが私は強くて。><志望校とか書くじゃないですか、「何でそこ（現在所属の大学）なの？」みたいなふうには常々先生からも言われましたし。…進学校だったっていうのが大きくて、「（進学）実績出すためにやっぱり受けなさい。」で、実際、自分も（希望校では無い大学を）受けてっていうような、（合格して進学実績の）数には貢献して。でもそっち選ばないみたいな。>

2-2 教育実習

若松（1997）など先行研究でも多数指摘があるように、教育実習は「迷い」が生じやすい局面である。A は実習時の多忙により、実際に教職に就いた際に「こなすことができるのか」という不安を吐露している。しかし続けて、生徒の「反応」といった手ごたえを感じることで自信を取り戻している。

<教育実習を体験した時に、3週間っていう中で自分は毎日のように授業が9回あって、全て違う指導案でやるっていう形だったのでかなりつらくて。睡眠時間も2時間前後みたいな日が続いて、朝ご飯も食べられなくてみたいな、すごい辛い現状で。これが複数授業があって他の仕事もやってってなったら、自分はこなすことができるんだろうかっていう不安は、すごくその時には感じた><でも授業の中での生徒の反応っていうのがあって救われた部分がすごく大きくて、そこが一つのやりがいなんじゃないかなって…最初はほんとにすごく静かなクラスだったんですけど、だんだん休み時間も含めてコミュニケーション取るようになっていくと、授業での反応っていうのも割と出てくるようにはなって。自分が狙ったとおりの反応とかが出てくると、やっぱりすごくそれは嬉しくて>

一方で A は、教育実習を<見え方>が変わる、つまり新たな視点獲得の契機ともとらえ、それにより学びたい内容も変化あるいは追加される可能性を示唆している。

¹ 以下、<>内斜字体はインタビューでの発言、…は中略、()は発表者による内容補足、下線部は報告者による。

< (大学の授業に望むこととしては) 必修というよりは、選択という形があったらうれしいなと思って、教育実習とかを経て見え方が変わった時に、必修とかだと実際取った後とかこれから取るとかだったりする中で、選択とかだと戻って取ることができる>

これに関しては同時にインタビューした B も同意し、A に続けて同様の内容を語った。

< 教育実習を経てもっと学びたいな面ってやっぱりあるなって思うから、今言ってみたみたい自分で教育実習行ってみて、ああここ足りなかったなっていうところを学べたりとかいうの (大学の制度) があったら。 >

また D も同様に多忙から教職志望度がマイナスに傾いた。しかし (後述する) 学校見学からの知見やゼミ担当教員の支えにより志望へと戻っている。一方で実習経験から「ライフワークバランス」「ストレスコーピング」の重要性を悟り、後述する課外活動へとつなげている。

< 私は実習がすごくブラックだったので、採用試験受けるのも迷いました。 > < (採用) 試験受かるかな、どうかな、勉強もしてるけどあんまり身に入らないっていうか。…やっていいのかなって、正直、(採用試験を) 受けて結果出てみずっと思ってた >

< やっぱり自分の中で3年生の2月に見た〇〇 (学校見学) っていうのが大きくて。頑張り方もいろいろあると思うんですけど、そこに労力、教員が割かなくてもいいんじゃないっていうところじゃないところで頑張ってる先生たちっていうんですかね、教材研究がしっかりできてる先生というか、材と向き合い方がすごい上手な先生たちっていうのがあるんだよなっていうことが自分の中にすごいあったので、自分もそっちを目指したいなっていうのが結局そっちに戻したっていうことですかね。 >

< 先生 (大学のゼミ担当教員) には相当話しました。私、(教員に) なっちゃいけないかもっていうようには話してましたけど。でも先生が、別に、「いや、やめよう」、「なれ」って言ったことは1回もないです。ただ、私の選択、ゆっくり結果とともに待ってくれてたっていう、そういうのが大きかったかなと思います。 >

< 実習校に入った校長先生にライフワークバランスというのを大事にしてくださいって言われて。いや、でもそれは難しいよって、正直、実習中は思ってしまった。その現場に入った先生方も全然それでできてないな、自分を犠牲にしてる姿が多く見られたので、やっぱ先生たち輝いてないと子ども輝かないよって思って。…なんか心の余裕、自分がなくなった時は視野が狭くなるし、欠点ばかり目につくっていうのとか、思いやりの心が持たなくなってきたら、寛大じゃなくなっちゃうっていうのがあるので、余裕というか、なくなる前に、自分でストレスコーピングするっていうのも大事だと思いますし、真剣になっても深刻になっちゃいけないっていうのは自分の中で実習で感じた >

2-3 大学の授業

大学の授業内で知識を得ることによって、教職志望にマイナスあるいはプラスの影響が出ることも指摘できる。A は現行の部活動は、教育活動としては曖昧な位置づけであることを知り、その指導者側に立つことを不満と感じている。自己の生徒時代の経験に、

大学の授業から獲得した知識を重ねてマイナスの判断をしている。

＜大学の授業もそうですし、この教員採用試験の勉強を通して、やっぱり部活動っていうものが、自分の中ではすごくつらいんだなってことが分かって。自分が学生、高校生とかの時は、部活はあるのが当たり前で、それが教育活動の一環だと思ってたんです。だけど、勉強していく中で、実際には明確には位置付けられていないものっていうものが分かって。なのに、こんなに時間を割かれて、授業準備ができないという話をたくさん聞いたこともあったりして
っている中で、そこはすごく大変だなって…やっぱりつらいなって感じる＞

なおこのように大学の授業で得た知識を活用した例としては、課外活動（バスケットボールのボランティアコーチ）における子どもとの関係性構築の際に知識を活用でき、手ごたえを得て教職志望への自信を深めたという F の語りもあった。

F＜ボランティアの活動で、大学2年生の時からミニバスケットボールチームのコーチをやってるんですけども、…女子って試合中に泣いちゃったり、ちょっとプレッシャーに弱かったりっていう部分があって…そこで、私は大学でカウンセリングの勉強とかしたので、子どもたちに対して「どうしたの？」って聞いたり「そうだったんだ、こういうことが難しかったんだね。じゃあ、そしたら、次プレーうまくいくためにはどうしたらいいの？」みたいなやりとりをして、子どもたちを前を向いてやらせるっていうようなことがその経験でできた＞

D は大学の授業内では＜理論＞や＜理想＞は学んだが、その＜実践＞や＜経験＞はできなかつたと批判している。

＜どの先生たちも大学で教わることって理論っていうか空想というか理想であって、その実践っていうかそれが実現できてる場所って見てないんですよ。それがみんなそういうこと考えるけどできないから困ってんじゃないって＞
＜あと、主体的に対話できる深い学びって結局何なのっていう。どういう姿を指すんだっていうのが結構あったので。じゃあそれを私たちも実践しましょうよ。知らないもの、やったことないことはできませんよ、教えられませんよっていうのがあったので、もっと〇〇みたいな授業でもいいですし、ディスカッションすれば、自分たちがそれを経験する、これが主体的に対話できる深い学びなんだっていうのを1回ぐらい経験できたらイメージできてたのかな。＞

さらに D は上記も踏まえ、自由参加のゼミ内活動であり、卒業論文のデータともなった学校見学（前述）について語る。自発的に選択した具体的実践の観察を経て、理想的な教師像・学級像を獲得している。彼女にとってこの経験は大きく、教育実習によって大きくマイナスに傾いた教職志望度を持ち直した契機と位置付けている。

＜卒論で〇〇（学校見学）に行きました。…自分から動かないとなかなか見たいもの見れなくて。…やっぱりリアルを見たい。今現在のものを見たいっていうのが、今の先生が何をやってるのか見たいっていうのが強かったかなって思います。…自分が何を学びたいっていうのかを思った時に、それを実践してる先生を見れるっていうか、もっとそういうつながりができたら面白かったかな。私は自分でつくっていったので楽しかったんですけど、みんなにもそれをしてもらえたら、もっともっとモチベーションとかにもつながっただろうっていうのは。…自分がどういうものになりたいのかっていうのがイメージできるとやりやすいのかな＞＜そこでの授業を見た時に、子どもたちが教師の顔を

伺わないところとか、子どもが自分の意見を言って恥ずかしくない、日常的に自己開示してる姿がすごい印象的で、こんなこと、学級みんなに言うんだみたいな。…こういう姿目指したいな、学級づくりとしてやっていきたいなっていうのが持ってたっていうのが大きかった>

2-4 課外活動

A は課外活動では、授業支援や学習塾アルバイトといった具体的実践に参加した。3カ月や4年間といった継続的な参加により、実践的知識を獲得している。特にアルバイトでは「試行錯誤」が可能であったことを評価しており、このような語りはBからも同様にみられた。

<大学3年生の実習後に3カ月ほどなんですけど、@市内の中学校のほうに授業支援…っていった形で一応入らせてはいただいて。><公立の中学校っていうことになる、少人数で学力分けされていても、その中でもさらにばらつきがあって、先生がどういった層に向けて授業をしてるのかっていうのを間近で見れて、それはすごく経験になったなと思います。>

<学習塾で個別指導って形で数学だけ教えている…やっぱり個別に来る子って学力的には高くないっていった子が来られるので、どこでつまずくんだらうっていう。それこそ自分は、数学は割と得意だったので、そういったことを知ることができました><4年間通じてやらせてもらったので、その中でこの単元はここがつまずくなって経験として分かってくる中で、じゃあこういうアプローチを試したらどうだろうって別のことやって、それがうまくはまったりとか。逆にこれははまったけど、これははまんないから、じゃあ新たな方法考えなきゃみたい。すごい試行錯誤をしながらバイトできたっていうのは、面白かったな>

B<小学校で日本語指導が必要な子どもに個別で日本語の支援をずっとしているっていう経験があるんですけど。…大学4年になってからはほんとに4月から今もずっと続けてるんですけど、小学2年生の中国出身の女の子の日本語指導を、ずっと同じ子を1人週1から週2回でやってるんですけど。そういう中でどうしたら彼女が多くの日本語を学べるかとか、どうしたら楽しんで自分と話をしてくれるかっていうのを毎回の指導の場でも考えながらやるし、家帰ってからもあの時こうすれば良かったのかなってすごい考えることがずっと続いてる生活なんですけど。…そういうので自分が考えたことが実践してみて、その子の成長につながるっていうのもこの長いスパンでずっと見てるのっていうのはすごいうれしいというか、自分のやりがいになってる…その子が座って話を聞くのが嫌であったり、体を動かしたくなくなってしまうっていうところに合わせて、日本語探しゲームとか宝探しみたいなのを試行錯誤しておこなってたら、最近はずっと話を聞けるようになったんです>

対してDは、前述の教育実習での経験から、自分に合ったストレスコーピングの方法を自主的に模索している。

<自分自身がストレスと向き合うこと、頑張ることはすごい得意なんですけど、頑張り過ぎた後、疲れちゃう。その後力が入らなくなって抜け殻みたいになっちゃうってことが多かったんで、でもそれって、教員でやってたら続かない、命短いじゃないですか。てなったら、もっと持続的な人間にならなきゃいけないっていうので、…いろいろ筋トレ始めたり、ヨガやってみたりっていうので、自分に合う運動っていうのを見つけたりして行きました。…大学生の

うちにダンスもやったり、いろいろほかに、中国語をやったりとか、いろいろやったりしたんですけど、その中で模索して見つけた方向って感じです。>

2-5 「ブラック」言説に対して

現代の教職志望を語る際に、いわゆる「教職＝ブラック」言説への認識は避けて通れないであろう。教職はブラックだという周囲からの声に対して、彼らはどのように考え、教職志望を維持しているのか。Aは、現状＝ブラックと認識しつつも、その改善案と教職本来の魅力を発信することで教職の魅力は回復すると主張した。

<現状としてブラックなものはブラックだし、逆に…生徒の成長を近くで見れるというすごい魅力的な部分があるから。そこをブラックなものを覆い隠すんじゃなくて、もともとある魅力は魅力でちゃんと発信しつつ、ブラックなこととはこれからこう改善していきますよみたいな発信をしてくださったほうが、教員になりやすい…労働を比べた時にやりたいことがあって、結局ましなほうをたぶん選択すると思うので、そのブラックってところが軽減されていけば、自分たちが学生時代に感じた魅力っていうものを基に教員になるうかなくなっていう人が増える>

一方で現実的な対策として、現在の教員採用率の高さや一般的な転職の多さという事実を踏まえ、「とりあえず」「いったん」なってみる、という語りもあった。

<それこそ今倍率があんまり高くないじゃないですか。だから「とりあえずなってみて、ブラックだし、きつかったら辞めちゃえばいいよね」みたいな話（を友達同士で）してて。そこから若いうちだったらまだ転職とかする世代、直しが利くので、まずはこの大学に入ったってこともありますし、いったん教員になってみてっていう人が多かったなっていう印象>

Dは教職の現状の一般的な語りを鵜呑みにせず、自分で確かめようとしている。またA同様「いったん」やってみて、その後に進学・他職などへの展望も示した。

<自分の目で見なきゃ分からないなっていうのが、いったんなってみるタイプなので、自分の目で確かめてみて、それがブラックだったら、仕事として成り立ってないんだな、この職業はっていうふうなふうに判断しようかな><自分のやりたいことをやって、そこから次にいってもいいし、教職へさらなる道進んでもいいしっていうので、いったん若いうちにやってみようっていうので、まず教職を選びました。><10年ぐらいを1度プランとして考えていて、その後は、やっぱり授業、自分が実践者としてやることの、まだ実習でしかやったことないですけど、そこで感じた楽しさ、面白さよりも、私は研究をしてるほうが面白くなっていうのがあったので、大学院に1回進学するっていうのも1つの手段としてあって。もう教職は自分はやり切ったと思ったら、違う職業を探すなり、海外に行くなりっていうことも考えてはいます。>

2-6 学生間関係

本研究の対象者は2020年度に大学に入学した。よって入学後2年間という長期にわ

たつて、COVID-19 からの影響を大きく受けた世代である。

A<最初の2年間とかはコロナもあって、この大学に来るっていうのが2年生の語学に隔週に来るぐらいしかなくて、…その時は課題に追われる毎日じゃないですけど、それをこなしてバイトに行くみたいな、すごい閉鎖的な感じだったんですけど。>

D<私みたいな、あんまり人と関わらない、つながりの薄い人間が生まれたと思います。…なんかお互いを知らない。

1~2年をもっと一緒に授業受けてたら、お互いのもうちょっと話もできたりとか、空きコマができてその時間に話すとかそういうこともできたと思うんですけど、やっぱりオンラインだと、ふつつて切つて、そこから1時間、90分、自分の時間で過ごすみたいな時間があったので、その授業の前後の話とかができてたら、もしかしららもっとお互いのことを知れたかなっていうのはあります。>

そのような逆境の中でも、徐々に増えていった志を同じくする友人との交流に価値を見出していたのが A であるが、一方で D は教職への「迷い」が生じた際、それを周囲には相談できなかったこと、理由として友人の教職への熱意に「水を差す」恐れ、「理解されない」恐れを語っている。これは D と同じく教職に「迷い」を抱いていた E から、同様の内容が語られている。

A<3年生になって大学に通えるようになって、サークルの友達と話したりとか、それこそ教員っていう志を持っている友達も多にいるので、そういった人たちと交流を持って過ごせたこの大学の時間っていうのは大きかった>

<E: みんな(教師を)目指してるから。D: て、思っちゃうもんね。実際は私は目指してなかった…C: そうだったんだって感じ。私はもう一直線だったの。D: なんか水差すと思うもんね。…C: 別にそんなこと思わないけど。D: 「え、何で?」みたいな。理解されないかなと。C: 確かに、「何で?」とは、最初になっちゃうかもしれない。D: 「何で?」って思うよね。じゃあ、何でここにいるの。…E: (教員免許を)取らないって言った子も、すごい言いにくそうに言ってたから。「先生にならないんだよね、たぶん」、みたいな言つてて。…基本その先生になるとか保育士になるっていう人が多いからこそ、やめたいとか、揺らいでる感情はあんまり言いにくい。>

【藤田里実】

3. 考察

以上をふまえ、本調査より読み取れた教職への「迷い」とその乗り越えに関し、考察していく。

大学選択に関しては、いわゆる偏差値的な受験難易度に関わつての葛藤や合理的判断が見られた。一般的に現代日本の大学選択は、志望する学部(学びたい学問分野)ごとに存在する偏差値ランキングが大きな判断基準となっている。しかし教職志望、特に小学校教諭を目指す場合には免許取得可能な大学・学部が限定されることもあり、偏差値的な判断基準とは齟齬が出る場合もある。周囲、例えば進学実績を意識する高校教員などによる、より偏差値的に高い大学への進学を進めるプレッシャーは、教職志望への阻害要因となっている可能性もある。

教育実習を契機とした語りを見ると、AもDもFIT-Choiceモデルでいう「業務上の要件・負担」「能力に関する自己認識」を要因として教職志望度がマイナスに傾いた状態となっている。しかし生徒の反応や理想的学級・教師像からやりがいを見出すという「内在的価値」を支えにプラスに転じている。これは先行研究で多数指摘されている(例えば三和他 2023 等) とおり、教職志望に関わる要因の中でも「内在的価値」のプラスへの強さを示すものと言えよう。

また一方で、A・Bによる教育実習を新たな学びの意欲を持つ契機と捉える語りもあった。これは現場の観察や模擬的な実践経験を経て、新たな知識の必要性を理解した状態であり、教育実習の重要な効果といえる。

このような知識と経験の重なる重要性は、大学の授業の事例からも読み取れる。Aの部活批判事例は自分の被教育者としての経験をふまえつつ、新たな知識を得たことにより、FIT-Choiceモデルでいう「業務上の要件・負担」要因からマイナスに傾いたといえる。一方でFのバスケットボールクラブでの事例も同様に、大学の授業で得た知識を活用した例だが、「能力に関する自己認識」によりプラスとなっている。教職志望度に関しては逆の結果となっているが、どちらも授業で得た知識を、これまでの経験や実践と重ね合わせることで新たな判断を可能とした。またAは教職志望がほとんど揺るがなかった中で数少ない教職への批判的視点構築であり、貴重な視点獲得の契機であったといえる。

一方で、この項で提示したDの大学の授業批判は、教職志望度の変容には直接関連はなかったが、もともと高い教職志望度を持って大学の授業に臨んだため、大学で学ぶ知識が実践とつながらない(ように感じた)ため不満となって表れていると読める。先に触れたA・Bによる教育実習後の知識の必要性理解の語りも同様に、現状の大学の授業における理論と実践のつながりの希薄さへの批判でもあった。

さらにDは自発的に参加したゼミ活動から、理想的教師像・学級像という「内在的価値」を得し、教職志望度がプラスに転じている。この語りで強調されているのは「自発性」である。この「自発性」に関しては、課外活動の項でA・Bも触れている。A・Bとも授業支援やアルバイトなどの活動から「能力に関する自己認識」「内在的価値」により教職志望度がプラスとなっているが、その際の必要条件と考えられるのが「自発性」・「継続性」・「裁量獲権」である。「自発性」は自らの意思で、つまりあらかじめ目的意識や強い興味関心をもってその活動への参加を選択していること、「継続性」は一定程度その活動を続けており、それにより子どもとの関係性が構築できていたこと、「裁量権」はA・Bが<試行錯誤>と表現した内容を可能とするための条件で、その活動において自分の判断で行動できる一定の権限があること、をそれぞれ示す。この3条件はFのバスケットボールクラブの事例にも当てはまり、このような条件を満たした活動の場合、「内在的価値」を構築しやすいのではないだろうか。そうだとすれば、例えば大学などのプログラムとしても単に各種実習を設定するのではなく、このような条件を満た

しておく必要性があるとも考えられる。

「ブラック」言説に対しては、教職を自分の職業や生き方として「信頼できるもの」と捉えているがために「硬く考えない」という姿勢で乗り切っている、という若松(2013)の見立てと概ね同様の語りが見られた。実態としての「ブラックさ」は理解しつつ(「業務上の要件・負担」からのマイナス)、「内在的価値」の強さで乗り切っている。しかし転職への心理的ハードルの低さ、あるいはDのような教職以外のキャリアへの展望といった、近年ならではの新しい傾向も垣間見えた。

またDは自身の教育実習体験を「ブラック」と評し、教職志望度も大きくマイナスに傾いた。しかしそこからワークライフバランスやストレスコーピングの重要性を理解し、自主的に対策を模索している。「ブラック」な状況の体験から生じた教職への「迷い」ではあるが、「迷い」が生じたからこそ状況の俯瞰と対策が可能となっている。「迷い」ゆえに教職に就いた後への備えが可能となったわけで、「迷い」も一概に教職志望への阻害要因とも言えない。「迷い」の効果とも言えるだろう。

学生間関係の語りに関しては、特に試論として展開するため、詳細を次の章に委ねる。

【藤田里実】

4. 試論的考察と今後の課題

4-1 一般大学の教職課程履修学生の教職選択における「迷い」への対応

先述した通り、一般大学の教職課程履修学生は、教職選択における「迷い」を、同じく教職課程を履修する学生らに相談しにくい状態にある。Eは、「みんな…先生になるとか保育士になるって人が多いからこそ、やめたいとか、揺らいでる感情はあんまり言いにくい」と語り、Dもまた、そうした「迷い」は学生間では「理解されない」ように感じると語った。

他方で、教員養成系単科大学・学部にも所属する学生らは、進路について学生間で話し合う様子がみられる。Aは、進路について学生間で話すなかでは、「今倍率があんまり高くない…とりあえず(教員に)なってみて…きつかったら辞めちゃえばいい…」という人が多かったという印象」と語った。Bも進路選択については「私たち(の学科で)も割と話して」と語っており、一般大学の学生らとは対照的である。

この背景には、次の通り、一般大学教職課程と教員養成系単科大学・学部という教員養成課程のタイプがもたらす影響があると考えられる。

一般大学教職課程では、教職以外の選択肢に強く惹かれる場合や教職を進路の選択肢から外す場合には、教職課程履修の中止という選択肢がある。その裏返しからは、「教職課程を履修している学生は教職に最も強く惹かれているはずである」との見方が導出される。そのため、学生は、「オプションな教職課程を履修している以上、みな教職志望であり、迷っている自身は少数派であり、その「迷い」は彼/彼女らの教職志望の邪魔になる、共感も

得られない」と考えていると思われる。

他方で、教員養成系単科大学・学部では、教員免許取得が卒業要件であるため、基本的には、進路選択の如何によらず、教職課程履修は継続される。退学という選択肢は、教職課程の履修そのものに苦痛を感じて離脱したい場合以外にはほとんど現実味を帯びない。そのため、教職を含めて進路選択を検討している学生が存在することは当然とみなされ、したがって、教職に就くか否かの「迷い」も学生間で共有されやすいと感じていると思われる。

それでは、一般大学の学生らは「迷い」を誰に相談しているのか。これに関して、Cは「(中高の) 恩師に (小学校教員になることを) すごい言っで」と語り、そこで再考を促されたり、後押しされたりするなかで、最終的には自分で決めたという。Dは実習が厳しく採用試験の受験も迷っていたが「そこから就活っていうとさすがに時間がなさ過ぎて、適当に職に就くのも嫌だった」と語り、採用試験の受験自体はやや消極的に選択したようであった。しかし、「3年生の2月に見た学校っていうのが大きくて…先生(大学のゼミ担当教員)には相当話しました」と語るように、卒業論文の執筆過程での学校視察と、大学の担当教員の支えが大きかったようである。Eは両親からも教職を後押しされるなかで「迷い」を言えず、「結構1人で抱え込んで」しまったが、次第に「私は頑張ってるし…いいやみたいな考え方」ができるようになり、そのときに授業が楽しくなったり友達が増えたりしたことで、モチベーションが再び高まったと語った。

今回の調査で対象となったのは一般大学の教育系学科であり、同学科の半数以上の学生が教員免許を取得する。教職課程を履修しない同級生が比較的少ないため、彼女らは恩師や大学の担当教員に「迷い」を吐露するか、なかなか相談できずに個人で抱え込む状態にあったといえる。

一般大学の教職課程においては、教職課程からの「離脱」が現実的な選択肢として常にあるがゆえに、学生は常に自身の教職志望を判断する必要に迫られているといえる。学生の主体的なキャリア選択を考えれば、そのこと自体は決して否定されるものではない。しかし、その判断の各局面においては、一般大学の教職課程という特性上、同級生同士の支え合いが生じ難い状況にあるのかもしれない。

4-2 教員養成系単科大学・学部の学生が有する教職選択のビジョン

一方で、硬く強い教職志望意識をもって「絞り込み」をくぐり抜ける必要のある一般大学学生と比較すれば、教員養成系単科大学・学部の学生らは、「とりあえず教職に就く」といったやや弱い教職志望度で教職に就く道も選択しやすい状況にある。ただし、その選択の背景として、Bは「(教職志望が) 揺らがなかったというよりは…教員に特化してる大学に入って、教員採用試験を受けるっていうビジョンまで持ちちゃってたから。それを崩す…勇気がなかった」と語る。これは、教員養成系単科大学・学部では、教員以外の職に就くことに関するビジョンを描けなかったがゆえに、相対的に最もビジョンが明瞭であった教職を選

んだと語っているとも捉えられる。

先述の通り、教員養成系単科大学・学部の学生らは、教職に就くことに関する「迷い」を学生間で共有しやすい。しかし先の語りを踏まえれば、その「迷い」に対して、他の職と比較して合理的に進路を選択するといった対応を取ることは難しいと考えられる。その背景に、大学のカリキュラムやキャリア支援、同級生が行う就職に向けた準備など、彼／彼女らの周囲の環境が教職選択を促す構造となっていることがあるとも考えられる。

「教員養成系単科大学・学部を選択して入学した以上、教職に就くのだろう」というまなざしが当該学生には向けられており、学生もまた自身をそのように捉えている。学生同士で「迷い」を共有することに抵抗はないものの、その「迷い」に基づいて具体的なアクションを起こすには相当なハードルがあるのかもしれない。

4-3 今後の課題

仮に、教員養成課程の類型と学生の教職選択の影響関係が上記のように捉えられるとしたとき、それぞれの学生が抱えがちな困難を支援する方策を検討する必要がある。

ただし、そこでの支援は、「迷い」を教職志望の低さと捉えて別の選択肢を強調するのではなく、「迷い」を振り切って教職へと強く誘うのでもなく、学生個人のキャリア選択における意思を尊重しつつ、その中で教職をフラットに捉えることができる形が望ましいのではないか。教員不足の問題も相まって、教員養成を担う大学に対する教員就職者率の向上要請は強まっている。しかし、教員養成教育は、「大学における教員養成」の原則のもと、大学における青年期教育の土台の上に置かれており、青年期の発達支援をその射程に含んでいる²。このことを踏まえれば、高い教職志望度を常に望んだり、教職の一見ポジティブな魅力を殊更に強調したりするのではなく、大学として学生のアイデンティティ発達を支援していく、そのための教育の中で、教職や教育実践・教育研究の困難さと面白さを誠実に学生に伝え教員としての力量の育成を図る、そのうえでそこに「魅力」を感じる学生を教職として送り出すことが肝要であると考えられる。

これと関連しては、上述したような学生の「迷い」を含む教職志望の揺れ動きをどのような課題として捉えるかという問題が指摘できる。

例えば、一般大学の学生は、硬く強い教職志望意識が無ければ教職課程の履修を継続しがたい状況にあると考えられる。これを長期在職の見込める層を獲得するための絞り込み作用とみれば、特段大きな問題ではない。

² 高野（2021）は、教員養成を青年期の教育という土台のうえに位置付けることの重要性を指摘し、「求められる教員像・身につけるべき資質能力・使命感といった目的への適合性をはかるだけではなく、そこに至るプロセスを重視して学生の学びを組み立て、支援できる場である」（17）大学においてこそ、青年期の発達支援を視野に入れた教員養成が可能であると論じている。

しかし、川上（2022）が指摘するように、今後、社会全体の雇用状況の好転、労働市場の流動化の一層の進展などを背景に、教職への忠誠が相対的に低い層、教職を生涯の職と見定めず、入職後も他職への転職を現実的な選択肢と考える層の教職参入を想定する必要がある。本報告において示した語りからも、その一端がうかがえることは、上述の通りである。

また、昨今の教員不足の背景として育休・産休者数の増加や、特別支援学級数の増加、病休者数の増加が指摘されるが、これに伴って非正規の代替教員を雇用しなければならない状況を踏まえれば、全国各地に教員でない教員免許保持者が一定数いることは必要ですらある。

このように考えれば、相対的にやや弱い教職志望をもつ者が教職を選択することを可能としておくことは、今後の学校教育システム維持のために不可欠であるともいえるし、直ちに教職に就かない学生にも免許状取得の機会を開いておくことは、「教員免許状授与の開放制」のメリットの一つでもあるといえる。そうであるならば、強く硬い教職意識が無ければ教職課程履修を継続できない状況を課題と捉えることも可能である。

他方で、教員養成系大学・学部学生においては、教職以外の職をほとんど意識せずに、若干の迷いを持ちながら教職を選択しうる状況がある。このことは、安定して一定数を教職へリクルートできるシステムであるともいえる反面、大学教育の中での様々な体験を経て進路を「迷う」学生をも、教職へと効率的に引き込むシステムであるとも捉えられる。

確かに、教員養成系大学・学部は教員養成を「主たる目的」としており、その学生も多くは自他ともに卒業後は教員になることを想定している。ただし、岡本（1993）はかつて「（教員養成系大学・学部が）専ら『学校教員を養成』することを目的とし、教員の『免許状取得』を大学の卒業要件に組み込むことを当然とすることは、大学教育についての見識として問題ではないか」（207）と指摘した。仮に、教員養成系大学・学部という環境が学生に教職選択を過度に強く促す構造となっているのならば、それを課題として捉えることも可能であろう。

これらは総合的には、「大学教育が教員養成という職業教育の役割を果たすとき、それは大学教育のどのような特質においてであるか」（岡本 1993：207）という課題であるように思われる。近年の政策が描く教員入職者像は、教職志望度を常に高く維持する直線的なそれであるが、学生の実態と照らせば不正確であるし、唯一の理想形でもない。教員養成を担う大学が、それぞれ教員養成系大学・学部として、あるいは一般大学として、いかに当該学生に「教職」と向き合わせるか、が大きな課題であると考えられる。

最後に、以上の考察は、いずれも限られたデータによる、きわめて試論的なものに過ぎない。本報告の調査対象は教員就職の内定した4年生数名のみであり、「迷い」の内実が限定的である可能性は否めず、また最終的に教職を選択しなかった学生は分析できていない。今後、教職を選択しなかった学生や教職志望度が必ずしも高くない学生にも着目して、より広範な視野から学生の教職選択をめぐる組織的・環境的要因の解明が必要である。

【奥田修史】

[引用文献]

- ・ 太田拓紀（2008）「教職における予期的社会化要因としての『親＝教師』の分析－親が教師であることの教職選択に及ぼす影響とその家族関係の特質－」『日本教師教育学会年報』19、68-78.
- ・ 太田拓紀（2012）「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』90、169-190.
- ・ 岡本洋三（1993）「『大学における教員養成』の理念から考える」『日本教師教育学会年報』2、206-209.
- ・ 川上泰彦（2022）「教員供給構造の変化－「令和の日本型学校教育」を支えることはできるのか－」『教育制度学研究』29、37-53.
- ・ 小林淳一（2005）「教員養成系大学・学部における非教職志望者の教職観・進路意識に関する事例研究－大学生の教職課程履修経験に関するエスノグラフィー－」『学校教育研究』20、115-128.
- ・ 高野和子（2021）「教員養成と教育学教育のこれからのために」教育科学研究会編『教育』906、14-21.
- ・ 橋野晶寛（2020）「労働環境と教職選択・教員供給－研究動向と今後の研究課題－」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』40、111-128.
- ・ 三和秀平、富田英司、海沼亮（2023）「本邦における小中学校教師の教職を志望する動機に関する検討－FIT-Choice Scale を用いた調査より－」『信州大学教育学部研究論集』17、193-206.
- ・ 油布佐和子（2017）「教育社会学的研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、82-85.
- ・ 若松養亮（1997）「教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討（2）－教職に対する『気がかり』と『魅力』の認知を中心として－」『進路指導研究』18（1）、1-8.
- ・ 若松養亮（2013）「教員養成学部生における教職の選択・棄却に伴う阻害的要素への対処」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』63、139-153.
- ・ 若松養亮・矢田陽美（2021）「教職志望者における労働条件の相対的軽視－就業動機と性差にも着目して－」『キャリア教育研究』39、29-39.
- ・ 若松養亮（2017）「教員養成学部 4 年次生における教職の選択・棄却の意思決定」『滋賀大学教育学部紀要』67、219-229.

III 量的調査

教職志望に関する心理的要因と教員養成における様々な経験に関する 量的調査研究

1. 量的調査研究にかかわる先行研究の検討

先行研究では、「学生はいかに教職を選択（志望）するか」、「学生の教職選択（教職志望）には何が関連するか」といった課題に対して、学生の教職を選択（志望）する意識（動機）と関係する要因との関連を量的調査あるいは質的調査を通じて検討している。

そのような中、教職選択に関わる心理的要因を包括的に整理したモデルとして、Watt & Richardson (2007)、Watt et al. (2012) による FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) モデルがある。橋野 (2020) によれば、FIT-Choice モデルが設定している要因には「業務上の要件・負担」、「業務への報酬」、「能力に関する自己認識」、「内在的価値」、「私的効用」、「社会的効用」、「次善の選択肢」がある。同モデルは学習の動機づけにおける「期待一価値理論」(Eccles, 2005) の枠組みを教職のキャリア選択に応用したものであり、これらの要因は過去の教授学習経験から影響を受けるとされている (橋野, 2020)。さらに、富田 (2016) や三和ほか (2023) では、Watt & Richardson (2007) の FIT-Choice Scale を翻訳し、教職志望学生や現職教員を対象に教職を志望する動機を測定する FIT-Choice Scale 日本語版を作成している。FIT-Choice Scale 日本語版では、教職を選択（志望）する意識（動機）を「教職選択に影響する要因」、「教職に関する信念」、「意思決定」という三つの側面から測定できるとともに、三和ほか (2023) では、これら三つの側面と現職教員の教職を志望した理由が関連していることが報告されている。これらのことから、FIT-Choice Scale 日本語版は、学生の教職を選択（志望）する意識（動機）を測定する上で有用な尺度であると思われる。

また、教職を選択（志望）する意識（動機）と、それに関連する要因との関係についても多くの先行研究が蓄積されている。先行研究では、教職を選択（志望）する意識（動機）と関連する要因として、教員である近親者の存在 (太田, 2008)、教員養成課程における教授学習観 (富田ほか, 2013)、教育実習における成功体験やモデルとなる教師に出会った経験 (若松, 2012, 2013, 2017) などが指摘されてきた。とりわけ、先行研究では、教員養成課程における経験の中でも、教育実習経験が教職を選択（志望）する意識（動機）に関連する要因として着目されてきた。しかしながら、教員養成課程 (大学) における経験は、教育実習経験だけでなく、教職や教科に関する専門科目や友人との交流、サークル・部活動、アルバイトなど、様々である。例えば、長谷川 (2010) は、現職教員を対象とした研究ではあるが、教職や教科に関する専門科目や友人との交流、サークル・部活動、アルバイトなどの大学時代の学習や経験が教員に求められる資質能力の育成に関連していることを報告してい

る。これらの知見を踏まえると、大学生活の充実（舘野ほか 2016）や、参加型（体験型）授業への参加（の影響）（舘野ほか 2016）、大学時代の活動に対する熱意（長谷川、2010）、大学での学習や学習の取り組み（HATO プロジェクト、2015）といった大学時代（教員養成課程）の学習や経験が、教職を選択（志望）する意識（動機）に関連する要因として想定され、それらの関連を精緻に検討する必要がある。

ところで、先述したように、学生自身が教員養成課程でさまざまな学ぶ過程では、教職を自身のキャリアの選択肢の一つとして真剣に向きあう中でさまざまな「迷い」や「揺らぎ」が生じうる。結果として、教員免許を取得（予定）しながらも、教職を選択（志望）しない学生もいる。例えば、先述の若松（2012、2013、2017）によれば、教育実習の経験は、学生に教職を選択（志望）する方向に向かわせることもあれば、教職を選択（志望）しない方向へと向かわせることもあるが報告されている。この他に、入学時より一貫して教職を志望していない学生を対象としたインタビュー調査から、当該学生が教職志望へと変容しなかった背景を探った研究（小林、2005）などが散見される。そこで、教員免許を取得（予定）しながらも、教職を選択しなかった学生の「教職に関する信念」や「意思決定」と大学時代（教員養成課程）における学習や経験との関連を検討することにも一定の意義を有すると考えられる。

2. 本量的調査研究のリサーチクエスチョンと分析の枠組み

以上のことから、学生を対象に、大学時代（教員養成課程）における学習や経験、とりわけ教育実習経験と、学生の教職を選択（志望）する意識（動機）との関連を検討した研究は散見されるが、大学時代（教員養成課程）における学習や経験全般との関連を量的研究により多面的に検討する必要がある。そこで、本量的調査研究では、教職選択層・非教職選択層の学生のデータをもとに、教職志望に関する心理的要因（教職選択に影響する要因、教職に関する信念、意思決定）と教員養成での様々な経験に関する要因（大学生活の充実、参加型（体験型）授業への参加（の影響）、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習や学習の取り組み）との関連を検討することを目的とする。これらの変数間の関係について、上述の先行研究のレビューから三つのリサーチクエスチョン（RQ）を設定した（図 1）。

RQ1: 教職選択層の学生と非教職選択層の学生の教職志望に関する心理的要因（教職に関する信念、意思決定）や教員養成での様々な経験（大学生活の充実、参加型（体験型）授業への参加（の影響）、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習や学習の取り組み）に対する意識にはどのような差異が見られるのか？

RQ2: 教員養成での様々な経験（大学生活の充実、参加型（体験型）授業への参加（の影響）、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習や学習の取り組み）が、教職選択層の学生の教職志望に関する心理的要因（教職選択に影響する要因、教職に関する信念、意思決定）にどの程度関連しているのか？

RQ3：教員養成での様々な経験（大学生生活の充実、参加型（体験型）授業への参加（の影響）、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習や学習の取り組み）が、非教職選択層の学生の教職志望に関する心理的要因（教職に関する信念、意思決定）にどの程度関連しているか？

なお、本量的調査研究では、Web ベースの一時点による横断的な調査計画を採用し、教員養成系学部・学科（教員免許を取得しなければ卒業できない学部・学科）あるいは非教員養成系学部・学科（教員免許を取得しなければ卒業できない学部・学科）に在籍する大学生をサンプルとして収集する。また、教員免許を取得しなければ卒業できない学部・学科に在籍し令和 6 年度に教員採用試験を受験した学生と、教員免許を取得しなければ卒業できない学部・学科に在籍し令和 6 年度に教員採用試験を受験した学生を「教職選択層の学生」、令和 6 年度末に教員免許状を取得予定であるが令和 6 年度教員採用試験を受験していない学生を「非教職選択層の学生」とする。本報告では、各変数の固有の関連性を調べるために教職選択に影響する要因（教職選択層の学生のみ）、教職に関する信念、意思決定を説明変数、大学生生活の充実、参加型（体験型）授業への参加、参加型（体験型）授業への参加の影響、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習や学習の取り組みを目的変数とした重回帰分析を行う。

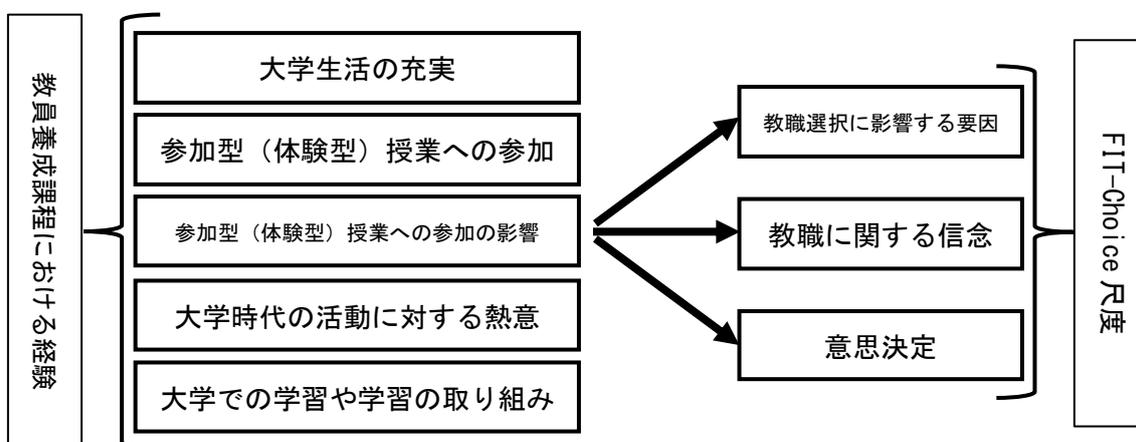


図 III.1 量的調査研究の枠組み

3. 研究の方法

3-1 調査の手続き

株式会社インテージ社のモニターを対象として、2025 年 1 月に Web アンケートを実施した。本調査は、インテージ社にモニター登録している学生約 12,900 名を対象に実施した。

倫理的配慮については、回答が学術研究に使用されること、データは統計的に処理され、個人情報開示されないこと、いつでも調査を中止できることを説明した上で、各協力者から調査協力の承諾を得た。なお、倫理審査は東京学芸大学の研究倫理審査委員会で承認を得た。

スクリーニングは、「令和6年度末(2025年3月)で教員免許状を取得予定か」、「令和6年度教員採用試験を受験したか」、「所属している学部学科(コース等)では教員免許状を取得しないと卒業できないか」という三つの項目を回答してもらうことで行った。その結果、教員免許を取得しなければ卒業できない学部・学科に在籍し令和6年度に教員採用試験を受験した教職選択層の学生86名、教員免許を取得しなければ卒業できない学部・学科に在籍し令和6年度に教員採用試験を受験した教職選択層65名、令和6年度末に教員免許状を取得予定であり、令和6年度教員採用試験を受験していない非教職選択層の学生44名の合計195名を分析対象とした。なお、教職選択層の学生151名には、4年生だけでなく、令和6年度末に教員免許を取得しないが令和6年度に教員採用試験を受験した3年生(17名)も含まれている。

3-2 調査項目の構成

調査項目は、①基礎統計項目(スクリーニングの項目含む)、②教職選択に影響する要因、③教職に関する信念、④意思決定、⑤大学生生活の充実度、⑥参加型(体験型)授業への参加度、⑦参加型(体験型)授業への参加の影響度、⑧大学時代の活動に対する熱意、⑨大学の学習や学習の取り組みで構成されている。

①基礎統計項目 基礎統計に関する項目では、年齢、性別、所属大学、令和6年度教員免許取得の有無、現時点の教職志望度について尋ねた。結果は、年齢： $M=21.7$ 、 $SD=0.9$ 、性別：男性72名(36.9%)、女性122名(62.6%)、その他1名(0.5%)、所属大学：国立84名(43.1%)、公立23名(11.8%)、私立88名(45.1%)、令和6年教採受験者151名(77.4%)、令和6年度教免取得者178名(91.3%)、教職志望度： $M=6.88$ 、 $SD=2.59$ であった。

②教職選択に影響する要因 三和ほか(2023)が作成したFIT-Choice Scale日本語版の教職選択に影響する要因尺度38項目を用いた。調査協力者には、「私が教師になるという道を選んだのは…」で始まる文に以下の項目を繋げて読み、1. 全く重要ではない～7. 極めて重要として、あなたが教師になることを選んだ理由としてどの程度大事か評定してください。」という設問で7件法により回答を求めた。なお、この尺度は内容を踏まえ、教職選択層の学生のみ回答を求めた。

③教職に関する信念 三和ほか(2023)が作成したFIT-Choice Scale日本語版の教職に関する信念尺度14項目を用いた。調査協力者には、「教職に関するあなたの考えにどの程度当てはまると思うか。」という設問で7件法(1. 全くそう思わない～7. とてもそう思う)により回答を求めた。

④意思決定 三和ほか (2023) が作成した FIT-Choice Scale 日本語版の意思決定尺度 6 項目を用いた。調査協力者には、「あなた自身にどの程度当てはまると思うか。」という設問で 7 件法 (1. 全くそう思わない～7. とてもそう思う) により回答を求めた。なお、この尺度は内容から教職選択層の学生には 6 項目全てを尋ねたが、非教職選択層の学生には、教職を選択することに関する 3 項目を除いた「教職以外の職業を求めるように勧められましたか」、「誰かがあなたに教職は良い職業選択ではないといいましたか」、「誰かがあなたに教職以外の職業を考えるようにと影響を与えましたか」といった教職以外の職業を選択することに関する 3 項目のみ尋ねた。

⑤大学生生活の充実(度) 館野ほか (2016) が作成した大学生生活の充実に関する 1 項目を用いた。調査協力者には、「あなたの大学生生活は充実している(いた)か。」という設問で 5 件法 (1. 充実していない～5. 充実している) により回答を求めた。

⑥参加型(体験型)授業への参加(度) 館野ほか (2016) が作成した参加型(体験型)授業への参加に関する 1 項目を用いた。調査協力者には、「大学に入ってから、ある問題を考えたり、発表したり、ディスカッションをしたりする参加型の授業や演習にどの程度参加してきたか。」という設問で 4 件法 (1. まったく参加してこなかった～4. よく参加してきた) により回答を求めた。

⑦参加型(体験型)授業への参加の影響(度) 館野ほか (2016) が作成した参加型(体験型)授業への参加の影響に関する 1 項目を用いた。調査協力者には、「参加型授業や演習への参加は今のあなたにどの程度影響を及ぼしていたか。」という設問で 5 件法 (1. まったく影響を及ぼしていない～5. かなり影響を及ぼしている) により回答を求めた。

⑧大学時代の活動に対する熱意 長谷川 (2010) が作成した大学時代の活動に対する熱意に関する 12 項目を用いた。調査協力者には、「大学時代の学習や経験に関して、どの程度熱心であったか。」という設問で 4 件法 (1. 熱心でなかった～4. 熱心であった) により回答を求めた。

⑨大学での学習や学習の取り組み HATO プロジェクト (2015) が作成した日本版 CIRP の大学での学習や学習の取り組みに関する 11 項目を用いた。調査協力者には、「大学での学習にどの程度取り組んだか。」という設問で 4 件法 (1. まったくしなかった～4. ひんぱんにした) により回答を求めた。

4. 研究の結果

4-1 各尺度の基礎統計量、内的一貫性

本報告の枠組みで示した各構成要素の平均値、標準偏差、歪度、尖度の値を確認し、天井効果等も含めデータの正規性に留意しつつ分析を行った。本報告で用いた尺度は、先行研究において探索的因子分析及び確認的因子分析によって安定した因子構造が確認されている。

ただし、本報告書では、学生の教職を選択（志望）する意識（動機）と大学時代（教員養成課程）における学習や経験との関連の特徴について概観するため、各尺度を一つのまとまりとして分析することとする。そこで、先行研究の知見も参考にしつつ、各尺度の下位尺度得点と α 係数を算出した。表Ⅲ.1に示すように、各下位尺度の α 係数は.74-.96であったことから内的一貫性を確認できた。

表 Ⅲ.1 各変数の平均値、標準偏差、内的一貫性

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α 係数
教職志望度	6.88	2.59	-
FC_教職選択に影響する要因	4.61	1.01	.96
FC_教職に関する信念	5.05	0.86	.87
FC_意思決定_6項目	4.75	0.98	.74
FC_意思決定_3項目	4.49	1.46	.85
大学生活の充実	3.90	1.00	-
参加・体験型授業への参加	3.10	0.73	-
参加・体験型授業への参加の影響	3.73	1.01	-
大学時代の活動に対する熱意	3.31	0.59	.88
大学学習・取り組み	2.92	0.62	.92

4-2 教職選択層と非教職選択層における各変数の差異

教職選択層と非教職選択層の各変数の平均値を *t* 検定によって比較した（表Ⅲ.2）。その結果、教職選択層の学生は非教職選択層の学生よりも、教職志望度の得点が統計的に有意（ $p<.001$ ）に高かった。それ以外の変数では、統計的に有意な差は確認できなかった。教職選択層と非教職選択層で教職志望度に差異があることは当然である。そこで、教職選択層と非教職選択層それぞれで、教職志望に関する心理的要因と教員養成での様々な経験に関する要因との関連を検討していく。

表 Ⅲ.2 教職選択層と非教職選択層における各変数の差異

	教職選択層		非教職選択層		<i>t</i> 値	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
教職志望度	7.22	2.32	5.70	3.13	3.51**	2.52
FC_教職に関する信念	5.08	0.89	4.95	0.76	0.89	0.86
FC_意思決定_3項目	4.50	1.44	4.45	1.54	0.19	1.46
大学生活の充実	3.87	0.98	4.02	1.09	-0.85	1.00
参加・体験型授業への参加	3.13	0.68	3.02	0.90	0.70	0.73
参加・体験型授業への参加の影響	3.79	0.96	3.50	1.13	1.57	1.00
大学時代の活動に対する熱意	3.33	0.56	3.21	0.66	1.14	0.58
大学での学習・取り組み	2.96	0.60	2.78	0.67	1.65	0.62

* $p<.05$, ** $p<.05$, *** $p<.001$

4-3 教職選択層における教職志望に関する心理的要因（FIT-Choice 尺度：教職選択に影響する要因、教育に関する信念、意思決定）と各変数との関連

(1) 教職選択層における教職選択に影響する要因と各変数との関連

変数間の相関係数はピアソンの積率相関係数を用いて変数間の相関関係を確認した。その結果、 $|r| > .80$ となるような変数は確認できなかった。教職選択に影響する要因を目的変数、教職志望度、大学生生活の充実、参加・体験型授業への参加、参加・体験型授業の参加への影響、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習・取り組みを説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（表Ⅲ.3）。分散分析は有意（ $F=19.81$ 、 $p<.001$ ）、調整済み R^2 は.43、ダービン・ワトソン比は 1.77、 VIF は全て 3.0 未満であった。標準偏回帰係数を確認すると、教職選択に影響する要因には大学生生活の充実が有意な正の関連（ $\beta=.20$ 、 $p<.05$ ）、大学での学習・取り組みが有意な正の関連（ $\beta=.40$ 、 $p<.001$ ）を示していた。その他の変数との関連は統計的に確認できなかった。

表 Ⅲ.3 教職選択層における教職選択に影響する要因と各変数との関連

FC_教職選択に影響する要因	β	p	VIF
教職志望度	0.09	0.19	1.22
大学生生活の充実	0.20	0.01	1.73
参加・体験型授業への参加	-0.09	0.30	1.91
参加・体験型授業への参加の影響	0.05	0.59	2.57
大学時代の活動に対する熱意	0.15	0.16	2.93
大学での学習・取り組み	0.40	0.00	2.92
	R^2	.45	
	$adj R^2$.43	

(2) 教職選択層における教職に関する信念と各変数との関連

変数間の相関係数はピアソンの積率相関係数を用いて変数間の相関関係を確認した。その結果、 $|r| > .80$ となるような変数は確認できなかった。教育に関する信念を目的変数、教職志望度、大学生生活の充実、参加・体験型授業への参加、参加・体験型授業の参加への影響、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習・取り組みを説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（表Ⅲ.4）。分散分析は有意（ $F=9.72$ 、 $p<.001$ ）、調整済み R^2 は.26、ダービン・ワトソン比は 2.11、 VIF は全て 3.0 未満であった。標準偏回帰係数を確認すると、教職に関する信念には大学時代の活動に対する熱意が有意な正の関連（ $\beta=.32$ 、 $p<.05$ ）を示していた。その他の変数との関連は統計的に確認できなかった。

表 III.4 教職選択層における教職に関する信念と各変数との関連

FC_教職に関する信念	β	p	VIF
教職志望度	0.01	0.87	1.22
大学生生活の充実	0.14	0.14	1.73
参加・体験型授業への参加	-0.07	0.49	1.91
参加・体験型授業への参加の影響	0.10	0.38	2.57
大学時代の活動に対する熱意	0.32	0.01	2.93
大学での学習・取り組み	0.11	0.36	2.92
	R^2	.29	
	$adj R^2$.26	

(3) 教職選択層における意思決定と各変数との関連

変数間の相関係数はピアソンの積率相関係数を用いて変数間の相関関係を確認した。その結果、 $|r| > .80$ となるような変数は確認できなかった。意思決定を目的変数、教職志望度、大学生生活の充実、参加・体験型授業への参加、参加・体験型授業の参加への影響、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習・取り組みを説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（表III.5）。分散分析は有意（ $F=9.43$ 、 $p<.001$ ）、調整済み R^2 は.25、ダービン・ワトソン比は 1.96、 VIF は全て 3.0 未満であった。標準偏回帰係数を確認すると、意思決定には大学生生活の充実度が有意な正の関連（ $\beta=.29$ 、 $p<.01$ ）を示していた。その他の変数との関連は統計的に確認できなかった。

表 III.5 教職選択層における意思決定と各変数との関連

FC_意思決定（6項目）	β	p	VIF
教職志望度	-0.09	0.23	1.22
大学生生活の充実	0.29	0.00	1.73
参加・体験型授業への参加	0.05	0.63	1.91
参加・体験型授業への参加の影響	0.10	0.38	2.57
大学時代の活動に対する熱意	0.04	0.75	2.93
大学での学習・取り組み	0.20	0.10	2.92
	R^2	.28	
	$adj R^2$.25	

4-4 非教職選択層における教職志望に関する心理的要因（教職に関する信念、意思決定）と各変数との関連

(1) 非教職選択層における教職に関する信念と各変数との関連

変数間の相関係数はピアソンの積率相関係数を用いて変数間の相関関係を確認した。その結果、 $|r| > .80$ となるような変数は確認できなかった。教職に関する信念を目的変数、

教職志望度、大学生生活の充実度、参加・体験型授業への参加、参加・体験型授業への参加の影響、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習・取り組みを説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（表Ⅲ.6）。分散分析は有意（ $F=2.65$ 、 $p<.05$ ）、調整済み R^2 は.19、ダービン・ワトソン比は 1.89、 VIF は全て 3.5 未満であった。標準偏回帰係数を確認すると、教職に関する信念には大学での学習・取り組みが有意な正の関連（ $\beta=.52$ 、 $p<.10$ ）を示していた。その他の変数との関連は統計的に確認できなかった。

表 Ⅲ.6 非教職選択層における教職に関する信念と各変数との関連

FC_教職に関する信念	β	p	VIF
教職志望度	0.15	0.29	1.06
大学生生活の充実	0.19	0.25	1.42
参加・体験型授業への参加	-0.37	0.07	2.15
参加・体験型授業への参加の影響	0.28	0.12	1.64
大学時代の活動に対する熱意	-0.21	0.32	2.35
大学での学習・取り組み	0.52	0.05	3.44
	R^2	.30	
	$adj R^2$.19	

(2) 非教職選択層における意思決定と各変数との関連

変数間の相関係数はピアソンの積率相関係数を用いて変数間の相関関係を確認した。その結果、 $|r|>.80$ となるような変数は確認できなかった。意思決定を目的変数、教職志望度、大学生生活の充実度、参加・体験型授業への参加、参加・体験型授業への参加の影響、大学時代の活動に対する熱意、大学での学習・取り組みを説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った（表Ⅲ.7）。分散分析は有意（ $F=1.75$ 、 $n.s.$ ）、調整済み R^2 は.09、ダービン・ワトソン比は 1.93、 VIF は全て 3.5 未満であった。標準偏回帰係数を確認すると、意思決定には参加・体験型授業への参加度が有意な負の関連（ $\beta=-.48$ 、 $p<.05$ ）、大学での学習・取り組みが有意な正の関連（ $\beta=.72$ 、 $p<.05$ ）を示していた。その他の変数との関連は統計的に確認できなかった。

表 Ⅲ.7 非教職選択層における意思決定と各変数との関連

FC_意思決定（3項目）	β	p	VIF
教職志望度	-0.25	0.10	1.06
大学生生活の充実	0.07	0.69	1.42
参加・体験型授業への参加	-0.48	0.03	2.15
参加・体験型授業への参加の影響	0.00	0.98	1.64
大学時代の活動に対する熱意	-0.20	0.39	2.35
大学での学習・取り組み	0.72	0.01	3.44
	R^2	.22	
	$adj R^2$.09	

5. 研究の考察

本量的調査研究は、一時点のみの横断的な調査デザインであり、変数間の詳細な因果関係を明らかにするものではなく、自由度調整済み決定係数の値から予測精度が低いことに留意して考察していく。

教職選択層の重回帰分析の結果から、大学生生活が充実している（いた）と高く認識している教職選択層の学生ほど、教職選択に影響する要因や教職を選択するという意思決定を高く認識していることが明らかとなった。さらに、大学での学習や取り組みを頻繁にしている（いた）と認識している教職選択層の学生ほど、教職選択に影響する要因を高く認識していることも明らかになった。また、大学時代の活動に対する熱意を高く認識している教職選択層の学生ほど、教職に関する信念を高く認識していることが明らかとなった。先行研究において、大学生生活が充実している学生ほど、就職後にプロアクティブな行動を行っていること（舘野ほか、2016）、大学時代の活動に対する熱意が教員に求められる資質能力の育成に関連していること（長谷川、2010）、教員養成課程における教授学習観と教職に対する動機が関連していること（富田ほか、2013）などが指摘されている。これらの知見も踏まえると、教育実習経験だけでなく、大学時代（教員養成課程）における様々な学習や活動に熱意をもって取り組み、それらの経験を通じて、大学生生活を充実させることが、教職を選択（志望）する意識（動機）ことへ方向づけると考えられる。

他方、非教職選択層の重回帰分析の結果から、大学での学習や取り組みを頻繁にしている（した）と高く認識している非教職選択層の学生ほど、教職に関する信念を高く認識している一方で、教職以外の職業に就くという意思決定も高く認識していることも明らかになった。教員養成課程におけるさまざまな学びを通じて、学生に教職選択をめぐる「迷い」や「揺らぎ」が生じる可能性を示唆している。また、参加型（体験型）授業へ参加した度が高く認識している非教職選択層の学生ほど、教職以外の職業に就くという意思決定を低く認識していることも明らかになった。若松（2013）によれば、非教職志望の学生は、学校現場での観察や仲間との対話や励まし合いを通じて、自身と仲間を比較して、自身の力量や熱量の不足を感じているとされているが、本研究では異なる結果となった。推測の域を出ないが、教員養成課程における参加型（体験型）授業の中で、教職を志望する仲間と、ある問題を考えたり、発表したり、ディスカッションをしたりすることで、教職以外の職業を選択すること「迷い」や「揺らぎ」が生じる可能性を示唆している。この点は、今後、さらに検討する必要がある。

6. 量的調査研究のまとめと今後の課題

本量的調査研究では、教職選択層の学生と非教職選択層の学生を対象に、教職志望に関する心理的要因と教員養成での様々な経験に関する要因との関連を検討してきた。

その結果、①教職選択層の学生と非教職選択層の学生の意識について、教職志望度以外の変数に統計的に有意な差は確認できなかった。②教職選択層の学生を対象とした重回帰分析の結果から、教職選択に影響する要因には大学生生活の充実と大学での学習・取り組みが正の関連、教職に関する信念には大学時代の活動に対する熱意が正の関連、意思決定には大学生生活の充実度が正の関連をそれぞれ示していることが明らかとなった。③非教職選択層の学生を対象とした重回帰分析の結果から、教職に関する信念には大学での学習・取り組みが正の関連、意思決定には参加・体験型授業への参加度が負の関連、大学での学習・取り組みが正の関連をそれぞれ示していることが明らかとなった。

以上のことから、学生にとって教育実習経験だけでなく、大学時代（教員養成課程）における学習や経験は、FIT-Choice モデルが示すような教職選択にとって重要な要素であると考えられる。

最後に、本量的調査研究では、一時点の横断的な調査計画であるため、因果関係を含む変数間の詳細な関係を明らかにすることができなかった。そこで、複数時点の縦断的な調査を実施し、ペネルデータ等を用いて、教職選択層の学生と非教職選択層の学生それぞれにおける変数間の関連を多面的に検討していく必要がある。

【朝倉雅史・米沢崇】

[引用文献]

- ・長谷川哲也（2010）「大学における教員養成の教育効果－2 県公立中学校教員調査の結果から－」『日本教師教育学会年報』19、112-122.
- ・橋野晶寛（2020）「労働環境と教職選択・教員供給－研究動向と今後の研究課題－」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』40、111-128.
- ・HATO プロジェクト（北海道教育大学、愛知教育大学、東京学芸大学、大阪教育大学の4大学による教員養成機能の強化・充実を図る国立大学改革強化推進補助金事業）（2015）『大学生学習調査2015年』.
- ・小林淳一（2005）「教員養成系大学・学部における非教職志望者の教職観・進路意識に関する事例研究－大学生の教職課程履修経験に関するエスノグラフィー－」『学校教育研究』20、115-128.
- ・三和秀平・富田英司・海沼亮（2023）「本邦における小中学校教師の教職を志望する動機に関する検討－FIT-Choice Scale を用いた調査より－」『信州大学教育学部研究論集』17、193-206
- ・太田拓紀（2008）「教職における予期的社会化要因としての『親＝教師』の分析－親が教師であることの教職選択に及ぼす影響とその家族関係の特質－」『日本教師教育学会年報』19、68-78.

- ・酒井朗・上山敏・永田晴子・長谷川秀一・米山泰夫・伊藤茂樹・保坂亨（2013）「教職課程履修者の教職に対する意識と学習への取り組みの対する研究」『人間生活文化研究』23、246-257.
- ・舘野泰一・中原淳・木村充・保田江美・吉村春美・田中聡・浜屋祐子・高崎美佐・溝上慎一（2016）「大学での学び・生活が就職後のプロアクティブ行動に与える影響」『日本教育工学会論文誌』40、1-11.
- ・富田英司・吉村直道・山本久雄・田中雅人・原田義明・熊谷隆至・川岡勉（2013）「教員養成課程における教授学習観と教職動機づけの変化」『大学教育実践ジャーナル』11、23-27.
- ・富田英司（2016）「FIT-Choice 尺度日本語訳の試み：教職志望動機を測定する国際的な尺度」『日本教育心理学会第 58 会大会発表論文集』、324.
- ・富田英司・三和秀平（2018）. 教職志望動機を測定する FIT-Choice 尺度の結果は大学間で比較できるか. 日本教育心理学会第 60 回総会発表論文集、139.
- ・若松養亮（2012）「教員養成学部生における教職志望の変動要因」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』62、87-97.
- ・若松養亮（2013）「教員養成学部生における教職の選択・棄却に伴う阻害的要素への対処」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』63、139-153.
- ・若松養亮（2017）「教員養成学部 4 年次生における教職の選択・棄却の意思決定」『滋賀大学教育学部紀要』67、219-229.
- ・Watt、 H. M. G & Richardson、 P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*、 75、 167-202.
- ・Watt、 H. M. G.、 & Richardson、 P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*、 40、 185-197.
- ・Watt、 H. M. G.、 Richardson、 P. W.、 Klusmann、 U.、 Kunter、 M.、 Beyer、 B.、 Trautwein、 U.、 & Baumert、 J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*、 28、 791-805.

IV 課題と展望

教職選択をめぐる「迷い」とその支援に関する課題と展望

本プロジェクトの二つの調査を通じて、学生の教職選択過程において「迷い」や「揺らぎ」が広く存在することが浮き彫りになった。従来の政策的な議論では、教職を志望する学生像として、大学入学時から強い志を持ち、教育実践を通じてその志を揺るがせることなく教職に進むという直線的なモデルが想定されてきた。しかし、本調査で得られた質的・量的データは、実際の学生たちの姿が必ずしもそのような単線的な経路に沿ってはいないことを示している。むしろ、大学選択や教育実習、授業、課外活動といった様々な局面で迷いが生じ、その迷いを乗り越える過程そのものが学生の成長や教育観の形成に大きな意味をもつことが明らかとなった。

質的調査のインタビューでは、教育実習の過酷さや大学の授業への不満から教職志望が揺らぐ様子が語られる一方で、生徒との関わりの中でやりがいを見出したり、理想的な教師像に触れたりすることで再び志望が強まる姿が確認された。さらに、迷いを経験することでストレス対処法を模索し、結果的に教職に就いた後の備えとなるなど、迷いが「将来に向けた資源」として機能する場合があることも示された。また、教員養成系大学の学生は迷いを仲間と共有しやすい環境にあったが、一般大学の学生は孤立感を抱え込みやすく、進路の模索が周囲に理解されにくい状況にあることも明らかとなった。

一方、量的調査では、大学生生活の充実度や学習への取り組み、活動への熱意といった要素が教職選択や信念の形成に関連することが確認された。特に、教職選択層においては大学生生活を充実と感じ、学習や活動に積極的に取り組むほど、教職選択の動機や意思決定が強まる傾向が見られた。さらに、大学時代の活動に熱意をもって取り組んだ経験は、教職に関する信念を支える要因となっていた。興味深いのは、非教職選択層の学生においても、大学での学習経験や参加型授業が教職への信念を高める一方で、同時に「教職以外の職を選ぶ」という意思決定にも結びついていた点である。すなわち、大学経験は教職志望の強化と揺らぎの双方を生み出す契機となりうることが示されたのである。

こうした知見を踏まえると、いくつかの課題が見えてくる。第一に、学生の迷いをどのように捉えるかという点である。これまでの政策的議論では、迷いは志望を阻害する要因とされてきたが、実態はむしろ迷いがアイデンティティ形成や教育観の深化を促す契機となっていた。したがって、迷いを否定するのではなく、キャリア発達を支える資源として位置付けることが求められる。第二に、非教職選択層への支援である。免許を取得しながら教職を選ばない学生は少なからず存在し、その背景にはさまざまな迷いやキャリア展望がある。そういった学生らが孤立して迷いを抱え込むのではなく、安心して語り、検討できる環境を整備することが重要である。その際、教職に限らず教育行政や民間教育、国際協力といった多様なキャリアパスを提示することで、免許取得の意義を拡張し、教育を支える人材層を広げ

ていくことが可能になるだろう。第三の課題は、大学教育における理論と実践の乖離である。学生の語りには、大学の授業が理論に偏り、現場で役立つ実践につながらないとの不満が多く見られた。この乖離を埋めるためには、教育実習や課外活動での経験を大学に持ち帰り、理論的に整理し、それを再び実践で試すという循環型の学びを制度的に保障することが重要である。この往還を通じて学生は迷いを整理し、自らの教育観を確立しながら、教職への志を自覚的に強めていくことができる。さらに、「教職＝ブラック」という社会的言説への対応も課題となる。学生は現場の厳しさを理解しつつ、「とりあえずやってみる」「転職も可能」と柔軟に捉えていた。この姿勢を否定するのではなく、ワークライフバランスやキャリアの多様性を前提とした支援を行うことで、より現実的かつ持続可能な教職選択を支えることができるだろう。

以上を踏まえた展望としては、第一に、迷いを「資源化」する支援の仕組みを整えることである。リフレクションやメンタリングを通じて迷いを言語化し、自己理解や教育観の再構築へとつなげることが必要である。第二に、非教職選択層を含む多様なキャリア支援を展開することである。免許取得者が教育現場に直接就かなくても教育関連分野で活躍できる仕組みを整えることは、教育を支える裾野を広げる効果をもたらす。第三に、理論と実践を往還させる循環型カリキュラムの構築である。迷いを整理し自らの教育観を形成する場として、大学教育を位置づけることができれば、学生の教職志望を支える有効な仕組みとなる。最後に、教職の魅力を再定義する視点も重要である。労働条件の改善と並行して、生徒との関わりや社会貢献といった内在的価値を誠実に伝えることが求められる。また、「とりあえずやってみる」という柔軟なキャリア観を肯定的に捉え、多様な人材が教育に関わり続けられるシステムを整えることも不可欠である。

二つの調査は、学生の教職選択が直線的に形成されるのではなく、迷いを伴う動的なプロセスであることを明らかにした。その迷いを阻害要因として排除するのではなく、キャリア形成を支える資源として活用する視点に立つことによって、教職に進む者も他職を選ぶ者も、それぞれの学びを将来につなげられる「しなやかな教育人材育成」が可能になると展望できる。

【藤村祐子】