

# 大学における教員就職支援の利用実態と教育効果 —国立大学教員養成学部4年生への質問紙調査の分析から—

山口美和・河野誠哉・酒井真由子・西朋子

## 1. はじめに

### (1) 問題の所在

近年、社会状況の変化や子どもの変化等を背景として、学校現場において教員が対応すべき課題が急増しているという認識のもとに、教員養成諸機関では、こうした課題に的確に対応できる高度な専門性を持つ教員の育成が喫緊の課題とされている。その一方で、教員養成の主要セクターである国立大学教員養成学部は、さきごろ実施された「ミッションの再定義」をはじめとして、教員供給機関としての実績づくりを強く求められる状況にも置かれており、多くの大学では、課外プログラムのかたちで教員採用試験（以下「教採試験」とする）対策を中心とする就職支援事業が熱心に取り組まれている。

現在、国立大学教員養成学部に課されているこれら2つの課題、すなわち、教員の「高度専門職化」に向けて大学教育の改革を進めることと、卒業生の教員就職率を高めて教員供給機関としての役割を着実に果たすよう努力することとは、同じ「改革」の一環であるかのように語られることも多い。しかし、後者の、教員供給機関としての実績を上げるという課題に大学を挙げて応答することは、「高度専門職化」という政策レベルにおける教員養成の理念や、大学の自律性になんらかの影響を及ぼしはしないだろうか。

もう少し正確に言うならば、教員就職率を上げることは教採試験の合格率を高めることにほかならないが、そのために正課の授業ではないにせよ、大学が主体となって教採試験への「対策」を意識した「支援」を行うことは、「教員採用試験に合格する人材」、つまり採用側の論理や要望に即した人材になるための、いわば「裏のカリキュラム」を学生に提供することになりはしないだろうか。その「裏のカリキュラム」を学んで育つ人材は、いま目指されている「自ら課題解決に向けた探究を行う自律した専門職」<sup>(1)</sup>としての教員像と、果たして整合するのだろうか。大学の正規カリキュラムとしての教員養成プログラムと、「裏のカリキュラム」としての就職支援プログラムとの間には、どのような折り合いが付けられているのだろうか。

こうした関心のもと我々研究グループは、当該諸機関における教員就職支援をめぐる諸状況について、複数の大学の就職支援担当者を対象とするインタビュー調査を実施したほか、全国の国立大学教員養成学部就職支援部局を対象とする質問紙法による実態調査を行い<sup>(2)</sup>、教員養成学部における手厚い就職支援の実態を明らかにしてきた<sup>(3)</sup>（河野ほか2017、山口ほか2018）。

これらの調査研究は、国立大学教員養成学部において近年熱心な取り組みが行われつつある教員就職支援体制の実態について、提供主体である大学の側からアプローチするものであったが（機関調査）、それに対して最後に学生側へのアプローチが、課題としていまだ手付かずのまま残されていた。その穴を埋めるべく、我々はこのほど当該諸機関に在籍する4年生を対象として質問紙法による新たな調査を実施した（学生調査）。本稿は、この調査データの解析をとおして、大学によって提供されている就職支援が実際に学生たちによってどのように利用されているのか、また彼らの意識や行動に対してどのような影響を及ぼしているのかについて、明らかにしようとするものである。

## （2）先行研究の状況

これまで、教員養成学部在籍学生を対象として、教職に対する意識や意欲を調査し、教職にかかわるキャリア支援のあり方について検討した研究は、いくつか見出すことができる。

たとえば長谷川（2015）が行った、地方国立大学の教員養成課程に在籍する大学生を対象とする大学生活に関する調査では、学生たちは小学校教員に対して「子どもとの触れ合いに喜びを感じる仕事だ」「やりがいのある仕事だ」など、概して肯定的なイメージを抱いていることや、学生の67.1%が「教員採用試験対策のための指導や支援」について「とても求めている」と回答していることが示されている。また、山口・福田（2016）、山口（2017）は、私立大学の教員養成課程に在籍する4年次生を対象に、入学時から4年次に至るまでの小学校教員志望度の変化を尋ね、小学校教育実習や学外でのボランティア等の体験活動が、学生の教職への意欲を上昇傾向にも下降傾向にも変化させる要因となりうることを明らかにしたうえで、教員採用試験対策の強化のみならず、教職に対する意欲の変化についても意識したキャリア支援のあり方を示唆している。

これらの研究は、教職に特化した就職支援の充実が求められている昨今の教員養成学部の事情の一端を垣間見せるものとして貴重であるが、いずれも一大学内で実施した調査であるため、各大学個別の事情を反映したものにとどまっている。

複数の大学を対象として横断的に実施された学生の意識調査としては、首都圏の4大学の教職課程に在籍する学生を対象とする酒井ほか（2013）の研究がある。酒井ら

の研究は、教育学部を持つ国立大学、非教員養成系の私立大学、国立の非教員養成系の大学、及び教員養成系の私立大学という、種別や目的の異なる大学に所属する学生の意識を比較したもので、教職志望度については国立系の教員養成学部の学生が最も高いことや、教職課程に在籍する学生の大半は教職科目及び専門科目に熱心に取り組んでいることなどが示されているが、大学での教採試験対策や就職支援に対する取り組みや意識については調査されていない。

教採試験を実際に受験した学生の意識を調査した数少ない先行研究として、全国16の国立・私立教員養成系及び一般系大学の教採試験受験学生を対象とする堀内・水本(1986)が挙げられる。堀内らの研究は、教採試験の可否や教職に対する意識について尋ねた上で、試験準備の開始時期や、試験勉強時間の長さ、試験勉強の方法・手段等の種類と有効性等について、具体的な学生の取り組みの実態を明らかにしたもので、当時の学生が教採試験への準備や対策のためにどのような努力をしていたのかを知ることができる貴重な調査記録である。我々の研究関心とも最も近接した先駆的な研究と言えるものであるが、しかし、堀内らの調査が行われた1980年代当時は、国立大学教員養成学部が組織的に就職支援サービスを提供することがほとんどなかった時代である。教採試験をめぐる国立大学のスタンスが大きく変化している現在の状況をふまえた新たな調査が必要である。

また、これまでの先行研究においては、教員養成学部や教職課程に在籍する学生を対象とした意識調査は数多く行われているものの、教採試験を終えたあとの4年次生のデータは極端に少ない。この背景には、採用試験受験後にあたる後期には、4年生が一斉に授業を受ける機会そのものが少なく、大規模な調査を実施しにくい事情があることが推測される。そのため、これまでは学生の教職に対する意識を、教採試験の受験行動や就職支援サービスの利用度等と関連づけて分析した研究は見当たらなかった。

それに対して今回の我々の調査は、4年次生を対象として、教採試験が終わった後の秋から冬にかけての時期に実施されたものであり、教採試験の受験群／非受験群に分けた分析を行っていること、全国の国立大学教員養成学部のうち10大学の協力を得て、比較的大規模な調査を横断的に行っていることから、大きな意義のあるものであるといえる。

それだけでなく、この研究の独自性は、従来の研究の主たる目的がもっぱら教職志望学生のニーズの把握と有用な就職支援策の提案であったのに対して、学生たちが大学の就職支援を利用するという一連の行動が、教師の専門職性にどのような影響を与える可能性があるのかという点に、関心の中心を置いていることにある。学生にとって教採試験合格が教職に就くための大前提であるにせよ、大学で何を学ぶかよりも、教採合格が学生にとって最大の目的とされていくことや、大学側も合格率のアップと

いう至上命題のクリアを目的としながら就職支援を行うことは、公共的な観点から見ても教職という領域の専門性に深い影響を及ぼすのではないかと。我々の研究が、これまでの研究と一線を画しているのは、このような独自の分析のスタンスをとる点においてである。

### (3) 調査概要と調査対象者のプロフィール

調査の概要は次のとおりである。

全国44の国立大学教員養成学部には調査協力を依頼し、そのうち協力を得ることのできた10大学の担当責任者に対して質問紙の配布・回収を委託し、調査対象者である4年生には自記式で回答してもらった。調査期間は2017年9月～2018年1月で、既述のとおりこれは当該年度の4年生中の教員就職志望者が教採試験を受験し終えた時期を見計らって実施されたものである。配布数は1,000件で、有効回答数は795件、回収率は79.5%であった。サンプルの概要は表1-1に示したとおりである。

分析の中心となるのは、公立学校の教採試験を経験した者たちの実態であるが、今回収集したサンプルのうち525件(全体の66%)がそれに相当する。その残余カテゴリーである非受験者層との比較などを交えながら、彼らの行動や意識について詳しく検討を加えていくことにしたい。

## 2. 就職支援の利用実態

さて、最初に見ていきたいのは、教採試験受験者たちの実際の受験準備の状況についてである。国立大学教員養成学部に在学する当今の学生たちは、採用選抜というハードルに向けて具体的にどのように対処しているのだろうか。

今回収集したサンプルは、受験者の“縮図”といえるほどの代表性を備えているわけではないとはいえ、あまり類例のない調査だけに、ここで基礎集計レベルのデータをひとつと概観しておく意味はあるように思われる。本報告のメインテーマである、大学における就職支援の実情とも関連づけながら、彼らにおける受験対策の具体的な内容や支援サービス等の利用状況といった受験準備の概要について確認していくことにしよう。

### (1) 教採試験準備の開始時期、期間

まずは教採試験にむけた準備の開始時期について択一形式で尋ねた結果が図2-1である。最頻値は「3年次冬頃から」という回答で、これが全体の約4割を占め、次いで「4年次から」が35%という調査結果が得られた。

図2-2に示したのは、これと併せて「学習の中心が教採試験対策だった期間は

表1-1 調査サンプルの概要

		度数	%
大 学 別	A 大学	38	4.8
	B 大学	107	13.5
	C 大学	26	3.3
	D 大学	241	30.3
	E 大学	24	3.0
	F 大学	181	22.8
	G 大学	71	8.9
	H 大学	47	5.9
	I 大学	35	4.4
	J 大学	25	3.1
性 別	男	316	39.7
	女	465	58.5
大学入学時点での 教職志望度	教職以外考えず	301	37.9
	複数の選択肢の中のトップ	174	21.9
	選択肢のひとつ	225	28.3
	なりたい気持ち無かった	95	11.9
	NA	0	0.0
卒業後の 進路予定	幼稚園教諭・保育士	7	0.9
	小学校教諭	266	33.5
	中学校教諭	121	15.2
	高等学校教諭	38	4.8
	特別支援学校教諭	33	4.2
	教育産業	25	3.1
	一般公務員	55	6.9
	民間企業	138	17.4
	教職大学院進学	17	2.1
	その他大学院進学	51	6.4
	大学院以外の進学	3	0.4
	その他	37	4.7
	NA	4	0.5
	合計	795	100.0

よそ何ヶ月だったか」について、具体的な数値を示してもらった結果をまとめたものであるが、これによると「4ヶ月」を挙げた回答が最頻値で18.3%。これを中心に6ヶ月から2ヶ月を挙げた回答が全体の約7割を占める結果となった。

ちなみにその平均値は4.4ヶ月であり、実際の教採試験（一次試験）のほとんどが7月中に実施されることを考えると、多くの学生たちは4年生への進級時あたりから本格的な準備期間に入ったと言えそうである。

図2-1 教採試験準備の開始時期

	あてはまる (%)
1年次から	0.4
2年次から	1.7
3年次春頃から	3.2
3年次夏頃から	1.3
3年次秋頃から	17.0
3年次冬頃から	40.0
4年次から	35.0
最近	0.8
やってない	0.2
NA	0.4
合計	100.0
(n)	(525)

図2-2 学習の中心が教採試験対策だった期間

	あてはまる (%)
0ヶ月	3.6
1ヶ月	5.7
2ヶ月	12.4
3ヶ月	16.4
4ヶ月	18.3
5ヶ月	11.4
6ヶ月	13.7
7ヶ月	5.9
8ヶ月	4.0
9ヶ月	2.5
10ヶ月	3.2
11ヶ月	0.6
12ヶ月	1.3
20ヶ月	0.2
NA	0.8
合計	100.0
(n)	(525)

なお、ここで注目されるのは、回答がほぼ12ヶ月以内の範囲に収まることである。つまりこれは、教採試験の本格的な準備期間は1年間のサイクルにきっちり収まるということを意味している。我々の事前の調査では、多くの大学において、4年生の教採試験がひと段落する秋ごろから当該年度の3年生向けの対策プログラムが開始されるという、まさしく1年周期のプログラムを軸に就職支援事業の基本計画が立てられている事実が確認されているが(河野ほか2017, p.70)、前述の図2-1における準備開始時期と併せて考えてみても、ここには教採試験対策のサイクルというものの「定型」が、学生たちの間にも、いわば受験文化として定着している様子がうかがえそうである。











## (2) 対策準備の具体的内容

教採試験の個別具体的な内容のそれぞれに対して、学生たちはどの程度の準備をしているのか。こちらから提示した個別10項目に対して、「かなり準備した」ならびに「ある程度準備した」と回答した者の比率を算出してみた結果が、図2-3である。なお、実際に各人が受験した項目の種類はそれぞれの受験者によって異なるため、「試験科目に無かった」というケースを除外して、これは算出した数値である。

これによると、準備度が最も高いのは、「教職教養」と「専門教養」の分野の筆記試験対策であった。近年の教員採用のトレンドとして、政策レベルにおいては「人物

図 2-3 教採試験に向けた準備の実施度

(%)

	準備した		計 (n)	受験経験者率
一般教養		58.2	100.0 (455)	86.7
教職教養		87.8	100.0 (499)	95.0
専門教養		89.7	100.0 (511)	97.3
作文・小論文		48.8	100.0 (383)	73.0
個人面接や集団面接		74.1	100.0 (514)	97.9
模擬授業や場面指導		68.9	100.0 (488)	93.0
集団討論		70.6	100.0 (449)	85.5
実技		73.2	100.0 (389)	74.1
適性検査		9.6	100.0 (399)	76.0
志願書		67.9	100.0 (498)	94.9

(注1) 「かなり」「ある程度」準備したという回答の合計。

(注2) いずれも「試験科目に無かった」というケースを除外したうえで算出。

(注3) 受験経験者率 =  $n/525 \times 100$

重視」の採用方針が強調されているところであるが、受験する当人たちの側にとっては依然として筆記試験の重要性は失われていないということのようである。

ただし、同じ筆記試験でも「一般教養」の準備のほうはやや低調である。出題される範囲が広すぎて対策のしようがないということだろうか。そして「教職教養」「専門教養」よりも一段階低いところに、「個人面接・集団面接」「実技」「集団討論」「模擬授業・場面指導」「志願書」といった諸領域が位置していることが確認できる。

また、「適性検査」の準備度がきわめて低いことは比較的理解しやすい事態であるように思われる。要するに準備のしようがないということなのであろう。そう考えてくると、つまるところ“対策”のとりやすい領域に準備の力点が置かれるという一般法則のようなものが、これらのデータからは看取できそうである。

ところで、ここで興味深いのは、これら学生側における受験対策の実態が、大学側の支援事業において注力されている領域とは齟齬を来しているように映ることである。我々が事前実施した調査からは、個々の大学側においては「論作文試験」「面接試験・模擬授業」「願書の書き方」といった、いわばソフト面の諸領域に対して、特に手間のかかる個別指導形式による熱心な指導がなされている実態が明らかにされており(図2-4)、この事実は一見したところ、筆記試験対策に照準する学生たちの姿とはそぐわないもののようにも取れるからである。

しかしこの事実は、決して大学側の支援の“ミスマッチ”などというものではなく、それぞれどこかむしろ、半ば戦略的な役割分担として理解すべき事態であるように思われる。実際、我々が実施した大学の就職支援担当者へのインタビューからも、そうい

図2-4 国立大学教員養成学部において実施されている「対策講座」の内容

講座・セミナー形式		個別指導形式
28	教職教養分野の筆記試験対策	5
18	一般教養分野の筆記試験対策	5
16	専門分野の筆記試験対策	6
24	論作文試験対策	23
28	面接試験や模擬授業の対策	27
17	実技試験対策	14
19	願書の書き方指導	27

(注) 32大学中、それぞれを「実施している」と回答した大学の実数。

う類のコメントが拾えていたところであった。すなわち、筆記試験の対策については学生たち自身の努力にゆだねるものとして、「個人レベルでは対応のしにくい面接等の部分を特にサポートする」という趣旨から、大学での就職支援計画が立てられているというのである(河野ほか2017, p71)。

このようにみえてみると、昨今の教員就職をめぐる状況は、筆記試験等のいわばハード面での準備は学生たち自身が個人レベルで対応しつつ、面接や模擬授業等のソフト面での準備を大学側が組織的にサポートするという、二人三脚のような関係性の中で展開されているという全体像を描くことができそうである。

### (3) 就職支援の機会・サービス等の利用度

教採試験対策に向けて、学生たちはどんな学習手段や支援ツールを活用しているのか。大学以外から提供されているものも含めて、教員就職支援のための機会やサービスを実際に「利用した」という者の比率についてまとめたのが図2-5である。

あるていど予想していたとおり、「説明会・ガイダンス」「支援室」「学内の教採試験対策講座」「大学による資料提供」のような、大学側が用意した支援ツールの利用度の高さをあらためて確認することができた。他方では「自主的なグループ学習」のポイントが高いことは予想外であった。学生たちは、外部からのサービスを受取るばかりでなく、主体的に動いてもいるということのようである。また、「市販のガイド誌」の利用度も、我々が予想していたよりも高めの結果が出た項目のひとつであった。

もっとも、これらの数値は、前述したとおり必ずしも厳密なサンプリングの手続きを踏んだデータではないため、あくまで参考値でいどの扱いに留めておくべきだろう。とはいえ、昨今における教採試験のための準備のプロセスにおいて、大学による支援事業が相応の役割を果たしていることを十分に裏付ける調査結果であることは確かであるように思われる。



図2-5 就職支援の機会やサービス等の利用度

	利用した	(%)
説明会・ガイダンス		76.2
自主的なグループ学習		65.9
支援室		64.6
学内の教採試験対策講座		59.2
大学による資料提供		51.0
市販のガイド誌		42.7
合格体験談会		37.5
学外業者による対策講座類		26.5
非公式の勉強会		17.1
専用ルームスペース		12.8
「教師塾」など		6.7
学外の通信講座		3.0

(注)「利用した」項目すべてについて複数回答形式。

図2-6 採用試験のための講座・模擬試験等の利用度(1986年)

	受講した	(%)
大学の特別講義・演習		24.5
出版社の通信講座		19.6
公開模擬試験		14.8
予備校等の特別講座		6.4

(注) 四年制大学16校の1986年度採用試験受験者データ。

現代教職研究会編(1986,p161,表42)より作成。

ここで参考までに、ある研究グループが1980年代半ばに実施した調査データを図2-6として挙げておくことにしたい<sup>(4)</sup>。我々の調査とは設問内容や文言は異なるが、ほぼ共通するカテゴリーを見出すことは容易である。たとえば図2-6中の「大学の特別講義・演習」の受講率は、我々の調査における図2-5中の「学内の教採試験対策講座」に対応するものと見なすことができるであろうが、両者を比較してみると、24.5%に対して59.2%と、その落差は明白である。

この1980年代の調査データをまとめた報告者は、教採試験の準備のための学習が大学での学習から乖離し、「大学よりもいわゆる受験産業に依存している傾向がうかがえる」ことを批判的に論じているが、現状はさらに新しい段階へと到達しているらしいことがあらためて実感される。当事者たる学生たちにとっても、いまや大学でのサポートが、いわば標準設定になりつつあるのである。

#### (4) 大学での就職支援等の有用度

大学で実施されている就職支援関連の指導等のそれぞれの内容について、教採試験対策として現実に役に立ったのか、また実際に教師になった際に役に立ちそうか、という観点から回答をまとめたのが図2-7である。総じて、教採試験対策として役に立ったという事柄であっても、実際に教師になってからも役に立つとは考えられていない項目が多数にのぼるという事実は注目すべきものであるように思われる。

両者の落差が大きいのは、上から「志願書」「集団討論」「作文・小論文」「自己PR」といった諸項目である。図中には示していないが、これらは実際に教師になってからは「役に立ちそうもない」と回答している率も高く、入職のためのいわば「当座の方便」として準備に取り組まれている可能性が高いことが示唆されているように思われた。

それに対して、「模擬授業・場面指導」は、教採試験の主要項目のひとつでありながらも比較的落差は小さい。これは授業スキルに直接結びつくものであるだけに、教師になってからの実用性も予見しやすいということなのであろう。

同じく「表情・話し方」と「身だしなみ・服装」の2つも、教採試験時の「役に立った」ポイントが高めでありながらも、教師になってからの有用度との落差も小さいことが注目されるが、こちらは教員就職としての意味合いよりも、より一般的な社会人マナー、ないし社会人スキルとしての意味合いからの高評価なのではないかと思われる。大学主催の対策講座や個別指導のなかで伝えられる、面接時の心得や身だしなみについてのノウハウは、大学の通常の授業内では扱われることのないタイプの汎用的なスキルでもあるが、就職活動の場面ではじめて意識するこれらの事項は、当面の採用選考以後も将来にわたって「役に立ちそう」と思えるであろう。いうならば、就職

図2-7 大学での就職支援等の有用度

					(%)
	教採試験対策として 役立った (a)	教師になってからも 役に立ちそう (b)	計 (n)	有用度の対比 (b-a)	
志願書作成指導	85.5	59.5	100.0 (400)	-26.0	
集団討論指導	87.0	66.6	100.0 (431)	-20.4	
作文・小論文指導	85.0	68.1	100.0 (307)	-16.9	
自己PRの指導	83.4	68.4	100.0 (392)	-15.0	
適性検査の指導	52.7	42.6	100.0 (169)	-10.1	
模擬授業・場面指導	87.1	77.7	100.0 (412)	-9.4	
進路・悩み相談	77.4	71.9	100.0 (288)	-5.5	
表情・話し方指導	85.0	80.0	100.0 (414)	-5.0	
身だしなみ・服装指導	78.9	77.2	100.0 (351)	-1.7	
大学の通常の授業	70.5	71.6	100.0 (525)	+1.1	

(注1) 「かなり」「少し」役に立った/役に立ちそうという回答の合計。

(注2) いずれも「支援・指導を受けていない」ケースを除外したうえで算出。

活動それじたいのもつ社会化効果を投影したものといえるのではないか。

そしてもうひとつ。ここに挙げられた諸項目の中でも「大学の通常の授業」についての回答結果も注目値する。教採試験で「役に立った」とする比率が他の諸項目と比べてかなり低いところに位置している一方で、実際に教師になってから「役に立ちそう」とする比率との落差は、提示された項目の中では最小（むしろ若干プラス）である。

この事実は、就職支援という「裏のカリキュラム」と大学の正規カリキュラムとのあいだの関係性について考えるうえで興味深い事実であるように思われる。当座の必要として教採試験対策なるものに順応しつつも、大学の通常の授業の不易的な性格を必ずしも見限っているわけではないという、そんな学生たちの姿がここには看取されるのではないだろうか。

### 3. 学修等に臨む態度

では、教採試験対策に熱心に取り組む学生とは、具体的にどのような特性をそなえた学生たちなのか。本節において教採試験対策に熱心に取り組む学生の特徴を分析するねらいは、教採試験対策という「裏のカリキュラム」の孕みもつ潜在的な効果について知見を得ることにある。そこで、以下では実際に教採試験を受験した学生たちの中でも「試験対策に熱心に取り組んだ層」（＝高コミット群）と「試験対策にはさほど強くはコミットしていない層」（＝低コミット群）とを区分したうえで、さらに「そもそも教採試験を受験しなかった学生」（＝非受験群）も加え、この3群の間に行動面や意識面におけるどのような違いがみられるのかについて、その傾向を分析した。

なお、ここで受験者層を「高コミット群」と「低コミット群」の2群に区分するにあたっては、就職支援等の利用度について尋ねた既出の図2-5中の諸変数を利用した<sup>5)</sup>。教採試験受験に強くコミットしている者ほど、これらの就職支援の機会やサービス等を熱心に利用しているであろうと予想されるからである。その結果、「非受験層」もあわせた3群の度数分布状況は表3-1のとおりである。

表3-1 教採試験への関与別の3群の構成

	度数	%
高コミット群	281	35.3
低コミット群	244	30.7
非受験群	270	34.0
合計	795	100.0

## (1) 大学生活において熱心に取り組んだ事柄

まず、大学生活において誰が、どのような活動に熱心に取り組んでいるのか見てみよう。「大学生活において熱心に取り組んだ事柄」を示したのが表3-2である。まず確認できることは、概ねどの項目においても、「熱心に取り組んだ」と回答した割合が最も高いのが「高コミット群」であり、次が「低コミット群」、最も低いのが「非受験群」であることだ。ここから、教採試験対策に強くコミットしてきた層ほど、大学でのふだんの学修やボランティア活動、サークル活動等においても、日頃から熱心に取り組んでいる様子を見てとることができる。

もともと教員を志望して教採試験対策に熱心である学生はおしなべて真面目で、多方面にわたってアグレッシブに取り組む傾向にあるというのは、しごく真つ当な結果と言えるかもしれない。しかし調査データを詳しくみていくと、そうした積極性にはある種の偏りが認められることに、ここでは注目しておきたい。

「高コミット群」は、他の群と比べどのような活動にもまんべんなく熱心に取り組んでいるわけではない。大学生活において熱心に取り組んだ事柄のうち、「高コミット群」「低コミット群」「非受験群」の比率の落差が最も大きいのは「教育関係ボランティア」である。「教育関係ボランティア」の「高コミット群」と「低コミット群」のポイント差は20.7、「高コミット群」と「非受験群」のポイント差に至っては40.4と突出している。他方で「一般のボランティア」「教養や学問の追究」「趣味」への取り組みについては、3群の間に目立った傾向の違いは見いだせない。

それにしてもなぜ、教採対策に強くコミットする者は、「教育関係ボランティア」にかかわる傾向が極めて強いのか。「高コミット群」が「教育関係ボランティア」に

表3-2 大学生活において熱心に取り組んだ事項

		高コミット群	低コミット群	非受験群	ポイント差		
					a-b	b-c	a-c
		a	b	c			
教育関係ボランティア	**	66.4	45.7	26.0	20.7	19.7	40.4
部活動・サークル活動	**	77.9	70.0	60.0	7.9	10.0	17.9
授業関係の学習	**	88.9	74.1	73.1	14.8	1.0	15.8
アルバイト	*	88.6	80.2	80.5	8.4	-0.3	8.1
一般のボランティア		27.8	22.3	20.2	5.5	2.1	7.6
教養や学問の追究		75.4	66.7	70.9	8.7	-4.2	4.5
趣味		84.6	85.1	89.5	-0.5	-4.4	-4.9

(注1) 「とても熱心に取り組んだ」「ある程度熱心に取り組んだ」と回答した者の合計。

(注2) \*\*: 1%水準で有意。\*: 5%水準で有意。

熱心に取り組むのは、教育そのものに関心が高いからだという解釈も成り立つが、むしろそれ以上に、「教育関係ボランティア」を教採試験対策の一環として、あるいはそのように指示されて行っている可能性が高い。実際、以前我々が行った調査から、就職支援担当者は、教育関係のボランティアを積極的に斡旋しており、就職支援室には教育関係のボランティア情報が豊富に掲示されている様子が明らかになっている。

また、「授業関係の学習」への取り組みを見てみると、「高コミット群」は88.9%の学生が熱心に取り組んだと回答しているが、「低コミット群」は74.1%、「非受験群」は73.1%である。「授業関係の学習」においては、「高コミット群」は「低コミット群」や「非受験群」に対し、より熱心に取り組んでいる様子が見られる。それでは教採試験に熱心に取り組んだ学生は、大学でのあらゆる授業に対して同じように熱心に取り組んでいたのかと思えば、そうでもないようだ。「高コミット群」は、大学の授業に対し、教採試験を意識している可能性がある。そこで、次に正規のカリキュラムである大学の授業内容による違いをみていく。

## (2) 熱心に取り組んだ学習分野と大学への期待

大学で学ぶ授業関係諸領域を細分化して尋ねた結果が表3-3である。「高コミット群」は「低コミット群」「非受験群」より、どの学習分野においても「熱心に取り組んだ」と回答した者が有意に多いことから、「高コミット群」ほど、どの学習分野に

表3-3 熱心に取り組んだ学習分野

(%)

		高コミット群	低コミット群	非受験群	ポイント差		
					a	b	c
教育行政・制度・法規	**	72.9	51.0	24.9	21.9	26.1	48.0
教育方法やカリキュラム	**	76.1	63.4	37.9	12.7	25.5	38.2
教科教育法	**	84.9	74.1	47.3	10.8	26.8	37.6
特別支援	**	63.2	52.7	29.8	10.5	22.9	33.4
実践的分野	**	96.4	90.0	64.5	6.4	25.5	31.9
教科の専門的内容	**	89.6	86.0	63.4	3.6	22.6	26.2
教育心理学	**	75.7	58.4	54.3	17.3	4.1	21.4
教育の歴史や哲学	**	48.9	41.2	30.9	7.7	10.3	18.0
社会教育・生涯学習	**	59.3	50.6	42.3	8.7	8.3	17.0
教育社会学	**	49.3	41.2	32.5	8.1	8.7	16.8
教育工学や情報教育	**	35.0	32.5	23.4	2.5	9.1	11.6

(注1) 「とても熱心に取り組んだ」「ある程度熱心に取り組んだ」と回答した者の合計。

(注2) \*\*: 1%水準で有意。

においても熱心に取り組んでいる傾向がひとまず明らかとなった。

では「高コミット群」、「低コミット群」、「非受験群」のポイントの違いを確認してみよう。まず、「高コミット群」と「非受験群」の落差が最も大きいのは、「教育行政・制度・法規」で48.0のポイント差であり、「教育方法やカリキュラム」(ポイント差38.2)、「教科教育法」(ポイント差37.6)、「特別支援」(ポイント差33.4)、「実践的分野」(ポイント差31.9)、「教科の専門的内容」(ポイント差26.2)と続く。このうち、「教育方法やカリキュラム」「教科教育法」「特別支援」「実践的分野」「教科の専門的内容」において、「高コミット群」と「低コミット群」のポイント差より、「低コミット群」と「非受験群」のほうがポイントの落差は10ポイント以上も大きいことがわかる。「高コミット群」であれ「低コミット群」であれ、教員採用試験を受けた者たちは、教育方法や教科教育法、実践的分野には熱心であることが明らかとなった。

一方、「高コミット群」と「低コミット群」のポイントの差が最も大きい学習分野は「教育行政・制度・法規」(ポイント差21.9)である。「高コミット群」は、とりわけ「教育行政・制度・法規」といった教採試験に出題されやすい科目に熱心であることがわかった<sup>6)</sup>。「高コミット群」は、全体的に熱心に取り組んでいるものの、とりわけ採用試験対策につながる教科に力を入れている傾向を読みとることができる。

### (3) 大学へのコミット

次に、在学中に大学に期待する事項について示したものが表3-4である。「高コミット群」ほど、概ねどの項目においても「大学に期待する」と回答した者が有意に多いことから、「高コミット群」は大学への期待度が全般的に高い傾向が明らかとなった。「高コミット群」と「非受験群」のポイントの落差が大きいのは、「教採試験に役立つ内容」(ポイント差22.2)、「学校現場で役立つ実践力・指導力」(ポイント差19.6)、「教師としての専門的力量的の育成」(ポイント差17.1)であり、落差が小さいのは「幅広い社会的教養」(ポイント差6.7)、「教科等の専門的知識の習得」(ポイント差5.8)、「自ら学習し、成長していく力の習得」(ポイント差4.9)である。以上から、教採試験対策に強くコミットする者は、教採試験や学校現場で役立つような内容の教育やサービスを大学に期待していることが読みとれる。

ところで大学への期待は、大学とのつながりの深さを示す指標ともいえる。表3-4(大学への期待)の結果から、「高コミット群」は大学に対するコミットも高いことが示唆されるが、実際はどうだろうか。そこで次に、卒業後に大学へ期待する事項についてみていく。

卒業後に大学へ期待する事項の結果を示したものが表3-5である。専門知識・技能に関する研究会、公開講座、教員や先輩後輩との交流など、すべての項目において、「高コミット群」が「期待する」と回答している割合が高いことに加え、「高コミット

表3-4 大学へ期待する事項

		(%)					
		高コミット群	低コミット群	非受験群	ポイント差		
		a	b	c	a-b	b-c	a-c
教授試験に役立つ内容	**	96.8	87.5	74.6	9.3	12.9	22.2
学校現場で役立つ実践力・指導力	**	97.5	91.7	77.9	5.8	13.8	19.6
教師としての専門的力量的育成	**	97.8	93.3	80.7	4.5	12.6	17.1
幅広い社会的教養	**	95.3	87.1	88.6	8.2	-1.5	6.7
教科等の専門的知識の習得	**	98.2	93.3	92.4	4.9	0.9	5.8
自ら学習し、成長していく力の修得		88.2	84.6	83.3	3.6	1.3	4.9
一般就職のための支援・指導	**	73.1	67.5	85.6	5.6	-18.1	-12.5

(注1) 「かなり期待する」「少し期待する」と回答した者の合計。

(注2) \*\*: 1%水準で有意。

表3-5 卒業後に大学へ期待する事項

		(%)					
		高コミット群	低コミット群	非受験群	ポイント差		
		a	b	c	a-b	b-c	a-c
専門的知識・技能に関する研究会	**	87.1	73.6	50.6	13.5	23.0	36.5
就職指導してくれた教員との交流	**	81.0	65.8	47.7	15.2	18.1	33.3
大学の学問分野の教員との交流	**	89.2	78.3	59.2	10.9	19.1	30.0
社会的教養身に付けるための公開講座	**	78.9	66.3	56.6	12.6	9.7	22.3
出身大学の後輩との交流	**	77.0	61.7	55.1	15.3	6.6	21.9
卒業生(同期や先輩)との交流	**	90.3	77.4	71.6	12.9	5.8	18.7

(注1) 「かなり期待する」「少し期待する」と回答した者の合計。

(注2) \*\*: 1%水準で有意。

群」と「低コミット群」、ならびに「高コミット群」と「非受験群」のポイントの落差も大きい。以上から、「高コミット群」は、「低コミット群」と「非受験群」と比べ、大学に対する愛着が大きい傾向を読みとることができる。このことは、裏を返せば、「低コミット群」と「非受験群」が大学に対して愛着を抱きにくい構造になっていることが示唆されている。

#### (4) 社会に対する関心及び意識

では、社会的・政治的関心についてはどうか。結論から言うと、こうした(教員の職務や就職活動にかかわる内容に熱心に取り組む)「高コミット群」の特徴はまた、社会的な関心の方向性に対しても見受けられる。表3-6は、教育、社会、政治、経済について尋ねた結果である。「高コミット群」と「非受験群」との比率の落差が大きいのは、

表3-6 関心のある事柄

(%)

		高コミット群	低コミット群	非受験群	ポイント差		
		a	b	c	a-b	b-c	a-c
教育改革や教育政策	**	90.3	84.5	68.2	5.8	16.3	22.1
海外の教育事情や教育改革	**	73.5	70.4	58.0	3.1	12.4	15.5
将来の学校や教育のあり方	**	98.6	92.5	83.7	6.1	8.8	14.9
現在の学校や子どもの問題	**	98.9	93.7	85.2	5.2	8.5	13.7
日本社会の将来	*	92.1	84.6	85.2	7.5	-0.6	6.9
政治や経済に関するニュース		77.1	71.7	71.1	5.4	0.6	6.0
社会や政治に関する思想・哲学		61.6	60.4	55.9	1.2	4.5	5.7

(注1) 「とても関心がある」「ある程度関心がある」と回答した者の合計。

(注2) \*\*: 1%水準で有意。\*: 5%水準で有意。

「教育改革や教育政策」(ポイント差22.1)、「海外の教育事情や教育改革」(ポイント差15.5)、「将来の学校や教育のあり方」(ポイント差14.9)、「現在の学校や子どもの問題」(ポイント差13.7)である。しかしその一方で、「日本社会の将来」「政治や経済に関するニュース」「社会や政治に関する思想・哲学」については、この3群の比率の落差は小さい。

つまり、教採試験に強くコミットしてきた層は、何事にもまじめに取り組んでいるが、その関心の方向には偏りがあるようである。ここには、学校や子どもに関することには熱心に取り組み、政治や社会に対しては、それほど関心がない傾向を読みとることができる。

最後に、社会に対する意識について尋ねた結果が表3-7である。社会に対する意識については、ほとんどの項目において3群の間に差異はみられなかった。ただ、ひ

表3-7 社会に対する意識

(%)

		高コミット群	低コミット群	非受験群	ポイント差		
		a	b	c	a-b	b-c	a-c
日本の30年後は明るい		38.1	33.3	28.4	4.8	4.9	9.7
政府は個人の道徳意識に介入すべきでない		74.0	70.7	73.8	3.3	-3.1	0.2
最優先の政治課題は経済発展だ		30.9	34.2	34.1	-3.3	0.1	-3.2
現在進行中の教育改革には疑問		59.8	55.4	63.6	4.4	-8.2	-3.8
貧困は本人のせい	**	14.4	25.4	20.5	-11.0	4.9	-6.1

(注1) 「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答した者の合計。

(注2) \*\*: 1%水準で有意。



とつ注目されるのが「貧困は本人のせい」という項目である。ここで「そう思う」と回答した割合が最も高いのは「低コミット群」(25.4%)であり、次が「非受験群」(20.5%)であった。「そう思う」と回答した割合が最も低かったのは「高コミット群」(14.4%)である。はっきりとしたことはいえないが、他の結果と関連させて、二つの可能性が考えられる。ひとつは、教採試験対策に強くコミットしてきた層は学校現場や教育に係る領域に熱心にかかわる中で「貧困は本人のせいではない」という知識や考えを得る機会があった、という解釈である。あるいは後述(第4節)の分析と関連させていえば、教採試験に積極的にコミットしていない低コミット層は、自己責任論といった現代の社会状況の影響を受けている層だからという解釈も成り立つ。

以上から、教採試験対策に強くコミットしてきた層ほど、大学生活において何事にも積極的に取り組んでいることはたしかだが、その関心は、学校現場に関すること、とりわけ教採試験にかかわることに偏りがあることが明らかになった。社会的・政治的関心の程度についてみると、「高コミット群」は、教育や子どもに関する内容に対してとりわけ高い関心があるが、教育関係以外の領域に関しては、3つの群の間にそうした相関はみられなかった。「高コミット群」の学業に対する熱心さや社会的関心は、あくまで教採試験への対策という目的に導かれた他律的かつ消極的動機によるものであり、より自発的で積極的な社会的関心にまではつながっていないということが言えそうである<sup>(7)</sup>。

## 4. 教職観との関連

教育学部で学ぶ学生はどのような教職観をもっているのか。そしてその教職観は就職支援の利用度とどのように関連しているのかを量的分析を通してみていきたい。なお、ここでの分析では、教採試験の受験者と非受験者双方のデータを用いている。

### (1) 因子分析による教職観の内容

まず4年生の教職観を測定する23項目の回答結果を用いて因子分析(主因子法、バリマックス回転)をおこない、その結果、6つの因子が抽出された(表4-1)。

具体的にみていくと、第1因子となったのが、「やりがいがある」「子供の成長・人格形成のあらゆる面にかかわる」「たえず自己を高める努力が求められる」「公共的な使命感が必要である」「子供への愛がなければ務まらない」「高度な専門的知識・技能が必要である」「子供にとって教師は人生の手本である」「教育学部で学んだことは仕事上役に立つ」の8項目であった。これらの項目に対応して、この因子を教師に対する「やりがい指向」と名付けた。第1因子は23項目全体に対して14.6%寄与している。第1因子「やりがい指向」は「やりがいがある」「子供の成長・人格形成のあらゆる

表4-1 教員養成学部4年生における「教職観」の構造（因子分析）

	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子	第6因子	共通性
やりがいがある	<b>0.73</b>	-0.05	0.10	0.10	-0.09	0.05	0.56
子供の成長・人格形成のあらゆる面にかかわる	<b>0.66</b>	-0.15	0.22	0.08	0.08	0.07	0.53
たえず自己を高める努力が求められる	<b>0.64</b>	-0.12	0.18	0.15	0.05	0.19	0.52
公共的な使命感が必要である	<b>0.59</b>	0.08	0.13	0.21	0.11	0.08	0.40
子供への愛がなければ務まらない	<b>0.58</b>	-0.06	-0.03	0.19	0.12	0.10	0.41
高度な専門的知識・技能が必要である	<b>0.55</b>	-0.03	0.21	0.10	0.13	0.16	0.40
子供にとって教師は人生の手本である	<b>0.44</b>	0.20	0.10	0.11	0.16	-0.03	0.29
教育学部で学んだことは仕事上役に立つ	<b>0.40</b>	0.01	0.30	0.11	-0.13	0.01	0.28
教師は政治に関心を持つべきではない	-0.11	<b>0.66</b>	-0.13	0.06	0.12	-0.18	0.52
同じ教育内容を同じ方法で教えることが望ましい	-0.02	<b>0.65</b>	-0.04	0.02	0.07	0.16	0.45
学校や教師間の厳しい競争が必要	-0.10	<b>0.58</b>	0.20	0.09	0.10	-0.07	0.41
教育委員会が監視・指導することが必要	0.09	<b>0.53</b>	0.10	0.14	0.03	0.21	0.36
教育には社会を変える力がある	0.24	-0.05	<b>0.59</b>	0.14	-0.01	0.07	0.43
責任ある市民育成は公教育の重要な使命	0.16	0.13	<b>0.53</b>	0.09	0.02	0.08	0.34
社会・文化を発展させる上で重要な職業だ	0.45	0.02	<b>0.47</b>	0.04	0.08	0.04	0.43
教師が創意工夫を活かした実践をおこなうべき	0.39	-0.03	0.15	<b>0.61</b>	-0.07	0.09	0.56
教師は子供と対等な立場にたたなければならない	0.17	0.11	-0.02	<b>0.47</b>	0.03	0.02	0.27
カリキュラム各学校が独自に作成望ましい	0.03	0.16	0.13	<b>0.42</b>	0.03	0.13	0.24
研究授業以外でも教師間で授業を見せ合うべき	0.31	0.01	0.23	<b>0.43</b>	-0.04	0.15	0.36
自己犠牲が必要	0.12	0.05	0.01	0.01	<b>0.65</b>	0.08	0.45
教師はサービス業	0.06	0.15	-0.00	-0.00	<b>0.49</b>	-0.01	0.27
マニュアルが必要	0.09	0.27	0.06	0.13	0.05	<b>0.60</b>	0.47
さまざまな専門家が分担すべき	0.14	-0.07	0.07	0.09	0.01	<b>0.40</b>	0.19
因子寄与	3.37	1.72	1.27	1.19	0.81	0.78	9.17
寄与率 (%)	14.6	7.5	5.5	5.2	3.5	3.4	39.8

(注) 主因子法、バリマックス回転。

面にかかわる」「たえず自己を高める努力が求められる」の3つの項目の共通性が他の5つの項目と比較して高い。

第2因子となったのが、「教師は政治に関心を持つべきではない」「同じ教育内容を同じ方法で教えることが望ましい」「学校や教師間の厳しい競争が必要」「教育委員会が監視・指導することが必要」の4項目であった。これらの項目に対応して、この因子を「新自由主義指向」と名付けた。第2因子「新自由主義指向」は23項目全体に対して7.50%寄与している。

第3因子となったのが、「教育には社会を変える力がある」「責任ある市民育成は公教育の重要な使命」「社会・文化を発展させる上で重要な職業」の3項目であった。これらの項目に対応して、この因子を「公共性指向」と名付けた。第3因子は23項目

全体に対して5.54%寄与している。

第4因子となったのが「教師が創意工夫を活かした実践をおこなうべき」「教師は子どもと対等な立場に立たなければならない」「カリキュラム各学校が独自に作成望ましい」「研究授業以外でも教師間で授業を見せ合うべき」の4項目であった。これらの項目に対応して、この因子を「現場指向」と名付けた。第4因子は23項目全体に対して5.19%寄与している。

第5因子となったのが「自己犠牲が必要」「教師はサービス業」の2項目であった。これらの項目に対応して、この因子を「自己犠牲指向」と名付けた。第5因子「自己犠牲指向」は23項目全体に対して3.54%寄与している。

第6因子となったのが「学校の問題にはマニュアルが必要」「担任が全責任を負うより、さまざまな専門家で分担すべき」の2項目であった。この項目に対応して、この因子を「マニュアル分業指向」と名付けた。第6因子「マニュアル分業指向」は23項目全体に対して3.37%寄与しているが、かなり小さい寄与率である。

以上、因子分析の結果、4年生の教職観として「やりがい指向」「新自由主義指向」「公共性指向」「現場指向」「自己犠牲指向」「マニュアル分業指向」が抽出された。

## (2) 重回帰分析による「教職観」と「教員採用試験への取り組み」の関連

では、どのような教職指向をもつ学生が、教採試験準備に熱心に取り組んでいるのか。このことを分析するために、6つの教職観に関する因子と就職支援の利用度の重回帰分析をおこなった。説明変数として先の因子分析によって得られた6つの因子得点と統制変数「性別」を設定し、被説明変数として「教採試験対策への取り組み」を用

表4-2 「教採試験への取り組み」に対する6因子の効果(重回帰分析)

要因	教採試験への取り組み
性別(0=男 1=女)	-0.08 *
因1・やりがい指向	0.29 **
因2・新自由主義指向	0.04
因3・公共性指向	-0.01
因4・現場指向	0.20 **
因5・自己犠牲指向	-0.16 **
因6・マニュアル分業指向	0.07
調整済決定係数	0.16
F値	21.865 **
n	746

(注1) 標準偏回帰係数は全変数を投入したときの推定値。

(注2) \*\*:1%水準で有意, \*:5%水準で有意。

いた。その結果が表4-2である。このモデルは1%水準で有意になっている。

まず統制変数の性別は、女性よりも男性の方が教採試験に積極的に取り組んでいるという結果(-0.08\*)となった。なぜ男性のほうが積極的という結果が得られたのか。実は、今回の調査から、大学入学時点の教職志望度をみると、「教員以外考えておらず教員になった」は男性38.1%、女性29.4%、「教員が選択肢のトップで教員になった」は男性22.1%、女性14.4%であり、いずれも男性の方が高いことが明らかになっている。したがって男性の方が教職を目指し入学している傾向があるため、教採試験への取り組みの違いが性別にあらわれたと思われる。

次に6つの因子の中で「やりがい指向」(0.29\*\*、「現場指向」(0.20\*\*、「自己犠牲指向」(-0.16\*\*)の3因子が有意に影響を与えていることが確認された。第1因子の「やりがい指向」、そして第4因子の「現場指向」は、その値が高い人ほどプラスに教採試験に取り組む傾向があった。また、第5因子の「自己犠牲指向」の値が高い人ほど、教採試験にマイナスに取り組んでいることが明らかになった。

有意に影響を与えていたこの3つの因子は教員の職務に直接関係するものと捉えることができる。「やりがい指向」や「現場指向」は前向きな教職観であり、そのイメージを持っている人ほど教採試験に積極的に取り組んでいた。「自己犠牲指向」というネガティブな教職観を持つ人は前向きに教採試験に取り組まない結果となった。「自己犠牲指向」というのは、別の言葉で表現すれば、教職に対し、自己犠牲を伴うなど“ブラック”なイメージを抱く者のことであるので、そうしたネガティブなイメージに囚われた者たちが、教採試験に対して前向きになれないというのはおそらく自然な現象であると思われる。

「新自由主義指向」「公共性指向」「マニュアル分業指向」の3因子は、「教員採用試験への取り組み」に有意に影響を与えていなかった。「やりがい指向」と「現場指向」はポジティブに、「自己犠牲指向」はネガティブにという方向の違いはあるが、いずれも教育現場にコミットする傾向の強い因子である。これに対し、この3因子は政治・経済、理念・イデオロギー的な意味で客観的な視点から教職を捉える因子と解釈できる。現場からは一步距離をおいたところから教職の実情を捉える視点を持ち合わせている者たちは、教採試験に対して特に前のめりでも後ろ向きでもないということのようである。

## 5. 考察

以上の分析結果について、大学における就職支援という観点から、あらためて考察を加えておくことにしたい。

今回の調査から見えてきたのは、教採試験対策に臨む学生たちの、素直で真面目な

姿であった。多くの学生たちは、何事に対しても総じて積極的な姿勢で取り組んでいるように見える。しかしその一方で、彼らにとって教採試験への対応（適応？）は、入職のための「当座の方便」としての一面もあることがうかがえた。

実際、教採試験に強くコミットしている層ほど、大学生生活全般にしても、個別の学習分野にしても、教採試験に直接関係する領域に対してこそ顕著な関心を向ける傾向が読みとれた。こう見てくると、彼らにおいて「積極的」と見える態度は教採試験を見据えた一種の「割り切り」かもしれない、つまり「当座役に立つ」領域にしか関心を示さないという意味では、実際には消極的な態度と解釈することもできるかもしれない。教採試験受験に臨む学生たちは、現場で即座に役立つ内容、すなわち教育方法や教科教育法、実践的分野の学習にはとりわけ熱心に取り組む傾向があり、それは「即戦力」としての実践的指導力を求める学校現場や社会からの要請に応えるものとも言えよう。しかし、その反面において看取された、社会や政治全般への関心の薄さは、教員を目指す学生たちの視野の狭さをうかがわせるものである。これらを表裏一体のものとしてみるならば、将来、教職に就こうとする学生が考える教職の「専門性」の内容は、授業の進め方や生徒指導の方法などの技術的な側面に偏りがちであることが示唆されないだろうか。

そして彼らの教採試験への取り組みと教職観との関係についての分析結果から示唆される事柄も、捉えようによってはショッキングな事実といえるはずである。「やりがい指向」や「現場指向」のように、ポジティブで現状肯定的な教職観を持っている者のほうが教採試験には前向きで、「自己犠牲」のようなネガティブな教職イメージに囚われた者たちはいまひとつ前向きになれないのだとすると、個々の大学が教員就職実績を伸ばすためには、教職のネガティブな側面には一切触れることをせずに、ポジティブな教職イメージだけを学生たちに伝えていくほうが望ましいということになってしまうからである。教員就職の実績を追求したいのならば、教員養成の現場で、たとえば学校という職場の“ブラック”な側面を話題に挙げることは、まさに「百害あって一利なし」ということになってしまうのである<sup>(8)</sup>。

もちろん「教員養成学部」である以上は、職業的社會化を教育プログラムの柱に据えることは当然のことであるだろう。教職を志す学生たちの希望に寄り添う姿勢もじゅうぶんに共感できる。しかし、大学は果たして職業的訓練の単なる「前倒し」の場であってよいのか。大学でしか学べない知識や思考の技術はきちんと伝えられているのか。就職実績という目先の利害へのこだわりが、かえって中長期的な教員育成のあり方を損なっている危険性はないか<sup>(9)</sup>。そういった視点から、現状を反省してみる必要もあるはずだろうというのが、本稿におけるとりあえずの結論である。

（執筆分担：1・5＝山口美和／2・5＝河野誠哉／3＝酒井真由子／4＝西朋子）

〈注〉

- (1) 教職の「高度専門職化」の方針は、平成24年8月28日に公表された中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」で、教員免許制度の改革や、教職大学院の拡充と国立教員養成系修士課程の見直しなどの方向性が示されたのをはじめとして、その後の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（平成27年12月21日中教審答申）にも引き継がれている。
- (2) ここで教員養成機関の中でも特に国立大学に注目したのは、それが私立大学ほどには多様ではなく、組織的な同質性を備えているという調査実施上の便宜もさることながら、その教員養成機関としての基本性を重視してのことにほかならない。周知のとおり当該諸機関の多くは、旧制師範学校にルーツを持つ教員養成のメインストリームである。教員採用試験対策というかたちの就職支援事業は、もともと教員養成機関としては後発である一部の私立大学において熱心に取り組まれてきたことが知られているが、そうした取り組みを国立大学が積極的に取り入れるに至った背景には、政策的な影響と、それに伴う国立大学の環境の変化があることはまちがいない。そうした意味での教員養成システムの変容過程を最も先鋭的に示しているであろうセクションとして、特に国立大学に照準を定めることは研究上の戦略として有効であると判断した。
- (3) 大学の就職支援担当者へのインタビュー調査では、対象となった4つの大学すべてにおいて、教職志望学生のほとんどが就職支援プログラムを利用していることが明らかになり、実際に、支援担当者は、こうしたプログラムが各大学の就職率向上に実際に貢献していると認識していることがわかった。多くの大学では、教員就職支援プログラムは「準カリキュラム化」しており、少なくとも教職志望の学生にとって、正課の授業と同等かそれ以上に重視される内容となっていることが示された（河野ほか 2017）。また、全国34の国立教員養成学部就職支援部局を対象とする質問紙調査では、多くの大学において、講座・セミナー形式による筆記試験対策のほか、個別指導による面接・模擬授業対策など、幅広い就職支援プログラムが行われていることが明らかになった。さらに、ほとんどの大学では、退職校長など学校現場を知る専従スタッフを配置した支援組織が存在し、手厚い就職支援体制が組まれていることがわかった（山口ほか 2018）。
- (4) ここで出典としたのは現代教職研究会編（1986）であるが、これは「はじめに」で言及した堀内・水本（1986）と同じ調査データである。両者の数値に微妙な齟齬があるため、あえて出典元の断りを入れておくことにする。
- (5) すなわち、図2-5中の諸変数のうち、利用度の低かった「教師塾」など」と「学外の通信講座」の2つを除いた上位10カテゴリー（「利用した」が1、「利用しなかった」が0）を単純加算して合成変数を作成し、その度数分布状況をみただけで、5ポイント以上を「高コミット群」とし、4ポイント以下を「低コミット群」とした。なお、変数の合成に際して、その内的整合性を示す $\alpha$ 係数は0.740であり、十分に統合に耐えうるものと判断できる。
- (6) 教採試験対策に強くコミットしてきた層は、「教育行政・制度・法規」を含めた主要出題範囲にかかわる授業をまんべんなく熱心に取り組むが、教採試験対策へのコミットが低

い層は「教育行政・制度・法規」にまでなかなか手が回らないのかもしれない。

- (7) 川村ほか（2017）も、教職志望学生の特徴として、日本の教育に関する関心は高いが、政治体制などの思想については関心が低いこと、上司の命令に従って忠実に教育職務を遂行する素地は有しているが、社会関連態度・行動について積極的ではないことを挙げている。
- (8) たとえば、「ブラック部活動」に象徴されるような、保護者対応や部活動等さまざまな業務の重積による多忙化と常態化する長時間労働など、教員の仕事にまつわる“闇”の部分には、教職の労働環境を規定している給特法等の法制度や、学校に求められる役割の歴史的变化など、我が国の政治的・社会的文脈が深く関与している。個々の学生が実際に教職に就き、過酷な労働の中に投げ込まれた時、教職の仕事がそもそも政治的・社会的文脈の中にあることに思い至らなければ、仕事をうまく回せないことを個人の資質や努力不足の問題としてのみ捉え、燃え尽きてしまう可能性があるであろう。我々（山口ほか 2018）がすでに指摘したように、一般大学における通常の就職支援部においては、学生の「人権を侵害しない良好な職場を確保するため、企業の側を精査し、選別する活動」に力が注がれている。こうした観点からも、教職の就職支援セクションが、教員就職率を上げるために、ネガティブな教職イメージやその社会的背景について伝えることを控えてしまうことは避けなければならないだろう。
- (9) 同様の観点による議論として、下司ほか編（2016）を挙げておきたい。たとえば本書所収の座談会中の広田照幸による次の発言。「本当は逆に、大学と現場の間に一定のズレがなければならないのです。大学で学べるものと、現場で学べるものは違うからこそ、それぞれ意味がある。〔中略〕「大学で現場のものを前倒していち早く学んだとしても、その先に何も出てこないのではないか」と私は思います」（pp.226-227）。

## 〈文献〉

- 川村光ほか，2017，「教職の高度専門職化と脱政治化に関する一考察—教職志望学生と教師の社会意識に関する調査結果の比較—」『関西国際大学研究紀要』18，pp.9-21。
- 河野誠哉・酒井真由子・山口美和・越智康詞・紅林伸幸，2017，「国立大学教員養成学部における教員就職支援の取り組みに関する事例的研究」『山梨学院生涯学習センター紀要』21，pp.65-76。
- 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に関する研究」大妻女子大学人間生活文化研究所編『人間生活文化研究』23，pp.246-257。
- 下司晶・須川公央・関根宏朗編，2016，『教員養成を問いなおす—制度・実践・思想—』東洋館出版社。
- 長谷川祐介，2015，「教員養成課程に在籍する学生の大学生活と意識」『大分大学高等教育開発センター紀要』7，pp.1-11。
- 堀内孜・水本徳明，1986，「教員採用に関する受験学生の意識と取り組み実態」『京都教育大学紀要A人文・社会』69，pp.11-35。
- 山口佳代・福田啓子，2016，「小学校教員養成課程学生の教員への意欲の変容とその要因—T

大学の学生を対象に一」『東京家政大学研究紀要』56(1), pp.179-185.

山口佳代, 2017, 「小学校教員養成課程学生の教員への意欲の変容とその要因(2) —T大学の学生を対象に一」『東京家政大学研究紀要』57(1), pp.115-120.

山口美和・河野誠哉・越智康詞, 2018, 「国立大学教員養成学部における教員就職支援の実態に関する実証的研究」『山梨学院生涯学習センター紀要』22, pp.71-102.

※本研究は、平成27年度～平成29年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(一般)「教員養成における就職支援の教育効果に関する実証的研究」(研究代表者:酒井真由子)(課題番号15K04387)の助成を受けた。