

入試形態・入学時学力・大学選択理由と 入学後の教職志向性の推移の関連

津多 成輔, 富安 慎吾, 辻本 彰, 石野 陽子 (島根大学)

教員養成大学・学部では、学生の教職志向性（教職に就きたい気持ち）が高学年で高い状態であることが求められている。本研究では、入試形態・入学時学力・大学選択理由に着目し、入学後の教職志向性の推移との関連を分析した。その結果、①調査時点のA大学の入試形態や入学時学力と入学後の教職志向性の推移には関連がみられないこと、②大学選択理由に「独自プログラム」（▲▲学修があるから）を挙げた場合に、教職志向性が高位で推移する傾向があることを示した。この結果は、教職志向性が高位で推移する可能性が高い者の選抜を志向する場合には、入学者選抜において特定の大学選択理由が指標となる可能性を提示した点において意義がある。

キーワード：教職志向性、入試形態、入学時学力、大学選択理由、教師教育

1 はじめに

本研究の目的は、教員養成課程に在籍する学生の入試形態・入学時学力・大学選択理由と教職志向性の推移の関連について基礎的な知見を蓄積することである。なお、本研究では、「教職志向性」を「教職に就きたい気持ち」として定義する。この課題設定を行う背景には、教員養成大学における教員養成の過程に対して次の問題意識があるためである。

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において「国立教員養成大学・学部」に全体に共通する課題として、教員就職率が社会に期待されるほど高くない」（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, 2017: 7）という認識が示され、「国立教員養成大学・学部の教員就職率は平均 60%程度のままで伸びていない状況は、我が国の教員養成において中心的な役割を果たすべき国立教員養成大学・学部としては改善が必要であり、各大学が継続的かつ確実にこれを高めるべきである」（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, 2017: 14）とされているように、近年、国立教員養成大学・学部に対しては教員就職率の向上が求められ、入学した学生の多くが教員として就職することが望ましいとされる状況にある¹⁾。現行の入学定員を前提²⁾として、昨今の教員需要の増大³⁾に対応するためには、教員就職率の向上が必要になるという構図である。

このような社会的状況もあって、教員養成大学では教員就職率の向上を念頭においた教員養成のあり方を検討する基礎的な知見を得ることを目的に、教職志向性に影響を及ぼす要因についての検討がなされてきた。

具体的には、教育実習（今津, 1978; 阿形, 1997; 仲矢ほか, 2015）や体験活動（高旗・岩田, 2010; 辻本ほか, 2015）などが教職志向性に影響する要因であるとされている。これらの一連の研究では、教育実習や体験活動などの特定の要因に着目することから、特定の期間における教職志向性の変化を明らかにすることにとどまっていることが課題とされていた。これに対して、藤井・日高（2022）は、2011 年から 2014 年度における九州地区の小規模国立大学の教員養成課程の入学者を対象としたパネル調査の結果から 4 年間の教職志向性⁴⁾の推移を明らかにしており、教職に対する意欲を維持する学生は全体の約 4 割であることや、教職に対する意欲が一貫して低い学生は全体の約 1 割であることを示している。このことから少なくとも学生が、教職志向性の変化を大学在学中に経験することがわかる。

これらの研究は、大学在学中に特定の出来事によって教職志向性が変化することを明らかにしてきたことには意義がある一方で、教職に対する意欲を維持するのはどのような学生なのか、ということ明らかにしていない点に課題がある。前述したように藤井・日高（2022）が、教職に対する意欲を維持するのは全体の約 4 割であることを示しているように、すべての学生の教職志向性が変化するわけではない。このことを踏まえると、教員就職率の向上を念頭においた教員養成のあり方を考える上では、次なる重要な課題として、教職に対して意欲が維持しやすいのは、入学時点においてどのような学生なのかを明らかにすることが挙げられる。

この課題に取り組む際に、入学者選抜は重要な観点

となる。なぜならば、教員養成学部において誰が教育を受けるにふさわしいかを規定しているのが入学者選抜であり、この選抜によって学生の特徴が規定されている部分があると考えられるためである。

以上を踏まえて、本研究では入試形態・入学時学力・大学選択理由に着目し、教職志向性の推移との関連を明らかにする。これらを明らかにすることは、教員就職率の向上を念頭においた場合に、教職志向性が高い状態を維持しやすい学生の特徴を示すことになる。また、上記の点を明らかにすることは結果的に教職志向性が変化しやすい学生や低い状態を維持する学生、つまり介入が必要となる可能性の高い学生の特徴を間接的に示すことにもなる。加えて、教員就職率の向上を念頭においた入学者選抜のあり方を検討する上でも基礎的な知見を提示することに意義がある。

2 分析方法

2.1 データの概要

前述の課題を検討するために、2016 年度から 2018 年度に地方国立大学である A 大学教育学部に入学した者を対象として「教職志向性調査」を全 5 回（1 年 4 月／2 年 4 月／2 年 10 月／3 年 4 月／3 年 12 月）で実施した。当該調査は、基本属性に加え、教職志向性や希望進路に関する設問から構成されており、1 年 4 月の調査では大学選択理由についての設問も設定されている。本研究では、後述する理由からこの中の 3 回の調査（1 年 4 月／2 年 10 月／3 年 12 月）のデータを分析に用いる。各回の調査で、後述する「教職志向性」に関する質問項目に回答が得られた対象者数、回答率⁹⁾および分析対象者数は以下の表 1 の通りである。「2.2 変数の設定」で後述するが、分析対象者数は「教職志向性」について欠損値補完を行った上で、本分析で用いる変数のいずれかに欠損値を含むデータを除外した対象者数である。各回のデータおよび「入試形態」、「入学時学力」は、学籍番号を用いて照合し分析に用いた。

なお、調査対象時点の A 大学教育学部では、一般選抜の前期日程では、センター試験、個別学力試験の結

果をもって入学者選抜を行っている。この際のセンター試験の配点は、教育課程によって差はあるものの約 7～8 割である。一般選抜の後期日程では、センター試験、面接試験の結果によって入学者選抜を行っている。この際のセンター試験の配点は、教育課程によって差はあるものの約 8～9 割である。推薦入試では、調査書、小論文試験、実技試験、面接試験の結果によって、AO 入試では、志望理由書、小論文試験、課題に対するプレゼンテーション、グループディスカッションと面接試験の結果によって入学者選抜を行っている。なお、AO 入試においては、センター試験において一定の水準に満たすことが最終合格者の条件となっている。

2.2 変数の設定

「教職志向性」、「入試形態」、「入学時学力」、「大学選択理由」についての変数をそれぞれ以下のように設定し、単純集計結果を表 2 に示した。

「教職志向性」については、「教職志向性調査」における「現在のあなたは『教師になりたい』と考えていますか」について 5 件法で問うた設問を用い、「とてもになりたい」、「なりたい」を「高位」、「迷っている」、「あまりなりたくない」、「なりたくない」を「低位」として分析した。本研究では、教職志向性の推移パターンを簡略化して検討するために、1 年 4 月、2 年 10 月、3 年 12 月の 3 回の調査データを用いて、表 3 に示すように教職志向性の推移パターンを「高位維持群」「向上群」「低下群」「低位維持群」に類型化し、分析に用いた¹⁰⁾。教職志向性の推移パターンを分析する上で、各類型のデータ数を確保するために、2 年 10 月および 3 年 12 月の欠損値について、次の手順で欠損値補完を行った。2 年 10 月が欠損値である場合は、その前後の調査回である 2 年 4 月と 3 年 4 月の値の平均値（四捨五入）を代入した。3 年 12 月が欠損値である場合は、3 年 12 月が最終であるため、その直前の 3 年 4 月の値を代入した。欠損値補完に必要なデータも欠損値である場合には、欠損値補完を行わず、分析から除外した。欠損値補完の

表 1 入学年度別の各回の回答者数（回答率）

入学者数	1 年 4 月	2 年 10 月	3 年 12 月	分析対象者数
2016 年度（N=173）	173（100.0%）	155（89.6%）	162（93.6%）	164（94.8%）
2017 年度（N=135）	134（99.3%）	125（92.6%）	112（83.0%）	122（90.4%）
2018 年度（N=137）	133（97.1%）	128（93.4%）	90（65.7%）	101（73.7%）
合 計（N=445）	440（98.9%）	408（91.7%）	364（81.8%）	387（87.0%）

表 2 本研究で分析に用いる変数およびその単純集計結果 (N=387)

変数		単純集計結果
入試形態		前期 (57.4%), 後期 (9.8%), 推薦等 (32.8%)
入学時学力		～99 (14.5%), 100～109 (9.0%), 110～119 (17.6%), 120～129 (22.5%), 130～139 (20.2%), 140～ (16.3%)
大学選択理由	教科学習	1 (6.2%), 2 (5.2%), 3 (5.4%), 4 (8.5%), 5 (20.9%), 6 (18.1%), 7 (35.7%)
	教員志望	1 (2.6%), 2 (1.6%), 3 (1.0%), 4 (5.2%), 5 (5.4%), 6 (19.6%), 7 (64.6%)
	国立大学	1 (0.5%), 2 (0.3%), 3 (0.5%), 4 (1.0%), 5 (4.1%), 6 (18.9%), 7 (74.7%)
	通学容易	1 (43.2%), 2 (3.4%), 3 (3.4%), 4 (7.8%), 5 (11.1%), 6 (8.5%), 7 (22.7%)
	成績合致	1 (7.5%), 2 (3.1%), 3 (7.5%), 4 (13.2%), 5 (17.1%), 6 (22.2%), 7 (29.5%)
	就職有利	1 (12.1%), 2 (4.7%), 3 (9.0%), 4 (26.6%), 5 (18.3%), 6 (14.7%), 7 (14.5%)
	進路指導	1 (20.9%), 2 (6.5%), 3 (9.3%), 4 (10.3%), 5 (14.5%), 6 (18.9%), 7 (19.6%)
	他者の勧め	1 (25.3%), 2 (6.7%), 3 (8.0%), 4 (16.5%), 5 (12.9%), 6 (14.2%), 7 (16.3%)
	オープンキャンパス	1 (56.8%), 2 (3.6%), 3 (4.1%), 4 (8.0%), 5 (7.2%), 6 (6.7%), 7 (13.4%)
	独自プログラム	1 (16.5%), 2 (5.4%), 3 (4.1%), 4 (11.4%), 5 (12.9%), 6 (20.2%), 7 (29.5%)
		(1: 当てはまらない—4: どちらでもない—7: 当てはまる)
	該当項目数	1 (0.3%), 2 (1.0%), 3 (6.2%), 4 (9.8%), 5 (21.4%), 6 (25.8%), 7 (14.2%), 8 (9.0%), 9 (8.8%), 10 (3.4%)
教職志向性	1年4月	高位 (84.5%); 「とてもなりたい」 (58.4%), 「なりたい」 (26.1%) 低位 (15.5%); 「迷っている」 (12.9%), 「あまりなりたくない」 (1.3%), 「なりたくない」 (1.3%)
	2年10月	高位 (49.9%); 「とてもなりたい」 (18.6%), 「なりたい」 (31.3%) 低位 (50.1%); 「迷っている」 (27.9%), 「あまりなりたくない」 (15.2%), 「なりたくない」 (7.0%)
	3年12月	高位 (57.6%); 「とてもなりたい」 (26.4%), 「なりたい」 (31.3%) 低位 (42.4%); 「迷っている」 (15.0%), 「あまりなりたくない」 (10.9%), 「なりたくない」 (16.5%)

表 3 教職志向性の推移パターン (N=387)

推移パターンの類型化	推移パターン
高位維持群 (39.5%, N=153)	高⇒高⇒高 (39.5%, N=153)
向上群 (18.1%, N= 70)	高⇒低⇒高 (14.0%, N= 54)
	低⇒高⇒高 (1.0%, N= 4)
	低⇒低⇒高 (3.1%, N= 12)
低下群 (31.3%, N=121)	高⇒高⇒低 (9.0%, N= 35)
	高⇒低⇒低 (22.0%, N= 85)
	低⇒高⇒低 (0.3%, N= 1)
低位維持群 (11.1%, N=43)	低⇒低⇒低 (11.1%, N= 43)

方法の妥当性については、欠損値がないデータについて同様の手法を用いて仮想的な欠損値補完を行った際の値と実際に回答された値との Pearson の相関係数を算出し検討を行ったところ、2 年 10 月 ($N=319$) : $r=0.820$, $p<0.001$, 3 年 12 月 ($N=308$) : $r=0.709$, $p<0.001$ となりともに強い相関があったことから、一定の妥当性があると判断した⁷⁾。

「入試形態」は、調査対象者が合格した入学者選抜方法に応じて一般選抜の前期日程を経て入学した者を「前期」、一般選抜の後期日程を経て入学した者を「後期」、推薦入試・AO入試を経て入学した者を「推薦等」とした。

「入学時学力」は、A大学教育学部の入学者を対象に 4 月に実施される大学独自の 5 教科(国語、数学、英語、理科、社会)の学力テストの点数(満点 200 点)を用いた⁸⁾。なお、この学力テストは、教員採用試験の「一般教養」の出題内容を参考にして作成されており、入学者の中学校・高等学校レベルの「一般教養」の力を把握することを目的に実施されている。

「大学選択理由」は、「教職志向性調査」における「あなたがA大学の教育学部に進学した理由として、次のことはどの程度当てはまりますか。」に対して、「教科学習」(国語や社会、数学、音楽などの教科の内容について学びたいから)、「教員志望」(教師になることを希望しているから)、「国立大学」(国立大学だから)、「通学容易」(通学しやすい地域だったから)、「成績合致」(自分の成績に合った大学だったから)、「就職有利」(就職に有利だから)、「進路指導」(高等学校の進路指導で勧められたから)、「他者の勧め」(家族や知人に勧められたから)、「オープンキャンパス」(オープンキャンパスに参加したから)、「独自プログラム」(▲▲学修があるから)⁹⁾について 7 件法で問うた設問を用い、「当てはまる」を「7」、「ある程度当てはまる」を「6」、「どちらかといえば当てはまる」を「5」、「どちらでもない」を「4」、「どちらかといえば当てはまらない」を「3」、「あまり当てはまらない」を「2」、「当てはまらない」を「1」として尺度化し、分析に用いた。また、大学選択理由の「該当項目数」は、「当てはまる」、「ある程度当てはまる」、「どちらかといえば当てはまる」に該当する項目数を合計して算出し、大学選択を行う際の観点の広さの指標として分析に用いた¹⁰⁾。

2.3 分析の際の留意点

分析に先立って留意する点は以下の 3 点である。

第一に、特定の大学の教員養成学部在籍する学生を対象とすることから生じるサンプリングバイアスがある。このため、分析結果は特定の大学の一例であることに留意したい。ただし、この点はランダムサンプリングよりも大学間の差異(地域差、カリキュラム差等)の統制ができる点において、分析課題とする変数間の分析を行う上では利点となる。

第二に、第一の点と関連して「入学時学力」が一定水準以上であることである。具体的には、分析対象であるA大学教育学部の 2016 年度から 2018 年度の入学者は、国立大学であることもあって、一般選抜(前期日程)、一般選抜(後期日程)、推薦入試等のいずれの場合でも、選考方法で大学入試センター試験が課されていたことから、仮に「入学時学力」が「下位」でも、一定水準以上の学力を有していることが想定される。このため、「入学時学力」は、入学者内での相対的学力であることに留意しながら分析を進める。

第三に、「入試形態」、「入学時学力」、「大学選択理由」の変数間の関連についてである。まず、入試形態別に「入学時学力」について分散分析を行ったところ、「前期」($N=222$) : 127.8, 「後期」($N=38$) : 133.0, 「推薦等」($N=127$) : 106.3 ($F(2, 384)=74.074$, $p<0.001$, 「前期」>「推薦等」; $p<0.001$, 「後期」>「推薦等」; $p<0.001$) となった。一般選抜(前期日程)および一般選抜(後期日程)を経て入学した者は、推薦入試・AO入試を経て入学した者よりも相対的に「入学時学力」が高いといえる。表 4 には、入試形態別の「大学選択理由」について分散分析を行った結果を示した。表 4 によれば、「成績合致」については「推薦等」(c)よりもやや「後期」(b)が、「後期」(b)よりも「前期」(a)が該当し、「オープンキャンパス」については「前期」(a)、「後期」(b)よりも「推薦等」(c)が該当し、「独自プログラム」については「前期」(a)よりもやや「後期」(b)が、「後期」(b)よりも「推薦等」(c)が該当するという結果となった。また、大学選択理由の「該当項目数」は「後期」(b)よりも「推薦等」(c)がやや多いという結果となった。「入学時学力」と「大学選択理由」については、相関分析を行ったところ、「入学時学力」との Pearson の相関係数の絶対値が 0.200 以上で有意であったのは「成績合致」($r=0.286$, $p<0.001$)、「オープンキャンパス」($r=-0.248$, $p<0.001$)であった。分析対象となったデータでは、入学者を対象に 4 月に実施される学力テストの点数が高いほど、大学選択理由として「成績合致」が該当し、低

表 4 入試形態別の「大学選択理由」

	前期 (a) (N=222)		後期 (b) (N=38)		推薦等 (c) (N=127)		F値	有意確率	多重比較
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
教科学習	5.34	1.869	5.00	1.801	5.31	1.721	0.571	n.s.	
教員志望	6.17	1.431	6.16	1.405	6.47	1.167	2.215	n.s.	
国立大学	6.63	0.801	6.76	0.542	6.60	0.875	0.614	n.s.	
通学容易	3.64	2.525	3.03	2.520	3.61	2.529	0.973	n.s.	
成績合致	5.81	1.430	4.89	1.521	4.03	1.947	48.824	***	a>b ; **, a>c ; ***, b>c ; *
就職有利	4.37	1.822	4.08	1.992	4.44	1.776	0.578	n.s.	
進路指導	4.26	2.180	3.92	2.198	4.37	2.246	0.608	n.s.	
他者の勧め	3.85	2.243	3.50	2.063	4.19	2.118	1.770	n.s.	
オープン キャンパス	2.02	1.851	2.03	2.033	4.36	2.373	55.357	***	a<c ; ***, b<c ; ***, a<b ; *, a<c ; ***, b<c ; **
独自 プログラム	3.97	2.219	4.92	1.894	6.12	1.384	48.952	***	
該当項目数	5.98	1.755	5.55	1.796	6.39	1.830	3.886	*	b<c ; *

*** : $p<0.001$, ** : $p<0.010$, * : $p<0.050$

いほど「オープンキャンパス」が該当するといえる。以上の「入試形態」, 「入学時学力」, 「大学選択理由」の変数間の関連については, 考察の際に留意する。

テストの点数の違いによって, 大学入学後の教職志向性の推移パターンに差がみられないことを意味している。

3 結果と考察

3.1 入試形態

「入試形態」と教職志向性の推移の関連について分析では, 「後期」の「向上群」に該当するのが 5 名であったため, 「後期」を除外して分析あるいは「向上群」を除外し, 入試形態別に教職志向性の推移パターンへの該当割合をクロス集計し, カイ二乗検定を実施した。その結果, いずれの場合もカイ二乗検定で有意な差はみられなかった。以上の結果は, 本研究のデータにおいて, 少なくとも一般選抜の前期日程を経て入学した者と推薦入試・AO入試を経て入学した者の間では, 大学入学後の教職志向性の推移パターンに差がみられないことを意味している。

3.2 入学時学力

教職志向性の推移パターン別に「入学時学力」について分散分析を行ったところ, 有意な差はみられなかった。また, 「入試形態」を統制した上で同様の分析を行った場合においても有意な差はみられなかった。この際, 後期・高位維持群と後期・低下群は 10 名未満であったため分析から除外した。以上の結果は, 入学時学力が一定水準以上であるというデータの特徴に留意する必要があるものの, 分析対象となったデータにおいては, 入学者を対象に 4 月に実施される学力

3.3 大学選択理由

表 5 には, 教職志向性の推移パターン別に「大学選択理由」について分散分析を行った結果を示した。表 5 によれば, 「教員志望」は「高位維持群」(d) が「低位維持群」(g), 「向上群」(e) よりも, 「低下群」(f), 「向上群」(e) が「低位維持群」よりも該当し, 「国立大学」は, 「低位維持群」(g) よりも「低下群」(f) でやや該当し, 「就職有利」は「高位維持群」(d) が「低位維持群」(g) よりもやや該当し, 「独自プログラム」は「高位維持群」(d), 「向上群」(e) が「低位維持群」(g) よりもやや該当するという結果となった。また, 大学選択理由の「該当項目数」は「高位維持群」(d) が「低位維持群」(g) よりも多いという結果となった。

「教員志望」と教職志向性の推移パターンの関連については, ややトートロジー的な解釈ではあるものの, 大学選択理由として教員になることを希望しているかどうか, 大学入学後の教職志向性の推移に大きく関連しているといえる。表 2 によれば, 分析対象となったデータにおいて, 「教員志望」を大学選択理由としない者の割合は 10.3% ($N=40$) であるが, この「教員志望」を大学選択理由としない者について「低位維持群」に該当する割合を算出すると 57.5%となることを踏まえると, 大学選択理由として「教員志

表 5 教職志向性の推移パターン別の「大学選択理由」

	高位維持群 (d) (N=153)		向上群 (e) (N=70)		低下群 (f) (N=121)		低位維持群 (g) (N=43)		F 値	有意 確率	多重比較
	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差	平均値	標準 偏差			
教科学習	5.46	1.799	5.07	1.747	5.35	1.692	4.93	2.230	1.416	n.s.	
教員志望	6.72	0.711	6.20	1.325	6.55	0.866	3.98	1.896	77.484	***	d>e ; **, d>g ; ***, e>g ; ***, f>g ; ***, f>g ; *
国立大学	6.63	0.776	6.69	0.753	6.71	0.712	6.33	1.128	2.601	n.s.	
通学容易	3.73	2.532	3.77	2.503	3.23	2.522	3.63	2.545	1.074	n.s.	
成績合致	5.25	1.801	5.09	1.855	4.99	1.900	5.21	1.582	0.512	n.s.	
就職有利	4.54	1.773	4.43	1.869	4.36	1.807	3.65	1.850	2.713	*	d>g ; *
進路指導	4.37	2.151	4.11	2.313	4.32	2.199	3.95	2.236	0.529	n.s.	
他者の勧め	4.01	2.129	4.10	2.227	3.71	2.226	3.98	2.273	0.611	n.s.	
オープン キャンパス	2.97	2.409	2.63	2.348	2.76	2.280	2.49	2.120	0.678	n.s.	
独自 プログラム	4.94	2.201	4.94	2.077	4.78	2.147	3.86	2.210	3.002	*	d>g ; *, e>g ; *
該当項目数	6.38	1.777	6.07	1.545	5.98	1.830	5.21	1.909	5.041	**	d>g ; ***

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

望」が該当しない場合には、その後の教職志向性も低いまま推移することが多いといえる。

「国立大学」と教職志向性の推移パターンの関連については、表 2 に示されているように、全体的な傾向として大学選択理由として最も該当するのが、「国立大学」であり、次によく該当するのが「教員志望」である。このことは裏を返せば、これらの項目に相対的に該当しないことは、教員養成学部である A 大学の教育学部への志望度の低さが反映されているものであると解釈できる。そのような A 大学の教育学部への志望度の低さが結果として、教職志向性が低位で維持することにつながっている可能性が考えられる。

「就職有利」と教職志向性の推移パターンの関連については、教職志向性が低位で維持する者にとっては、教員養成学部への進学は就職に有利であるとは考えられていないことを示唆している。

大学選択理由への「該当項目数」と教職志向性の推移パターンの関連については、次のように解釈できる。幅広い項目を大学選択理由とすることは、大学選択時により深く大学での学びや就職について検討していると解釈でき、そのように多角的な観点から大学での学びを意義づけた上で大学選択を行った場合には、大学入学後の教職志向性が相対的に高位で推移するといえる。「独自プログラム」(▲▲学修があるから)という大学選択理由への該当についても同様に、幅広い項

目について大学での学びを検討した結果として捉えることができる。大学選択理由として「独自プログラム」に該当、非該当別に大学選択理由の「該当項目数」の平均値を t 検定によって検討したところ、該当 (N=242) : 6.74, 非該当 (N=145) : 4.96 ($t(385) = 10.711$, $p<0.001$) となり、「独自プログラム」に該当する場合において大学選択理由への「該当項目数」が平均して 1.78 項目多いという結果となった。つまり、大学を選択する際に、個々の大学の特色が選択軸になる段階に至る場合には、大学入学後の教職志向性が相対的に高位で推移すると考えられる。

4 おわりに

本研究は教員養成課程に在籍する学生の入試形態・入学時学力・大学選択理由と教職志向性の推移の関連について検討した。その結果、得られた知見は大きく以下の 2 点である。

第一に、地方国立大学である A 大学の入学者選抜を経た一定水準以上の学力であるという留保はあるものの、入試形態や入学者を対象に 4 月に実施された学力テストの得点と入学後の教職志向性の推移に関連がみられなかったことである。ただし、一般選抜(後期日程)を経て入学した者については、一部の分析でデータ数が十分ではなく検討できていない部分がある。この点については、データを蓄積し検証することを今

後の課題としたい。

第二に、「教員志望」（教師になることを希望しているから）という大学選択理由に加えて、「独自プログラム」（▲▲学修があるから）などの多角的な観点を大学選択理由とする場合に、大学入学後の教職志向性が高位で推移する者が相対的に多いことである。この結果を前述の第一の結果と併せて考察すると、一定水準以上の学力という留保はあるものの、学力よりも多角的な観点から大学での学びを意義づけた上で、大学を選択できる状態にあることが、入学後の教職志向性を高位で維持することと関連しているといえる。裏を返せば、そのように大学での学びが意義づけられていない場合には、教職志向性が変化しやすい、または低い状態を維持する可能性が高くなるといえる。以上の結果は、教職志向性を高位で維持するには学力の高低よりも、大学選択の段階、つまり高大接続の段階において大学での学びへの意義づけが重要であることを示している。

以上の結果を入学者選抜に還元するならば、大学入学後の教職志向性が高位で推移する者を選抜することを志向する場合には、「教員志望」（教師になることを希望しているから）や「独自プログラム」（▲▲学修があるから）を大学選択理由とする者を選抜する必要がある。表 4 によれば、分析対象となった時点の A 大学の入学者選抜においては、推薦入試・AO入試、一般選抜の後期日程、一般選抜の前期日程の順で「大学選択理由」として「独自プログラム」（▲▲学修があるから）が該当する結果となっている。「前期」や「後期」よりも「推薦等」が該当するという結果となっており、志望理由書、小論文試験、課題に対するプレゼンテーションと面接試験等といったセンター試験のような一律の学力試験ではない形で志願者を評価することが、大学進学理由として「独自プログラム」（▲▲学修があるから）をより重視する者を選抜することにつながっていると推察できる¹¹⁾。

一方で、教職に就くためには、多くの場合で卒業後に教員採用試験の学力試験で一定の成績を収める必要がある。「2.3 分析の際の留意点」で言及したように、「入学時学力」については前期日程、後期日程といった一般選抜よりも推薦入試・AO入試の方が有意に低い。以上を踏まえると、教員採用試験の合格までを射程に含めた場合には、大学入学時に一定の水準の入学時学力を有する者を選抜することもまた重要であり、教職志向性が高位で推移する者の指標となる大学選択理由だけに着目し、志願者を選抜するのではなく、A 大学教育学部における教育を受けるに足る学力を有す

る者を選抜することも併せて大学入学者選抜のあり方を考えていく必要がある。

本研究の結果は、少子化社会においてかつての選抜の論理に依拠した形で教員の質と量が担保できなくなっている教員養成のあり方を考える上でも、重要な知見となる。教員採用試験にせよ、教員養成学部の入学者選抜にせよ、高倍率での選抜を前提にできる社会では「学力」選抜によって質を保証できる部分があったが、生産年齢人口が減少する状況では、この選抜による質の保証はかつてほど望めなくなっている。そうであるならば、教職志向性の高い者を入学時に選抜することで、教員養成段階である大学教育における学びの質をより良くしていく必要があると考えられる。本研究が明らかにした教職志向性の推移パターンと先行研究が明らかにしてきた教育実習や体験活動等の関連を解明することは、教員就職率の向上を念頭においた場合に介入が必要となる可能性の高い学生を可視化する点において、学びの質の向上の土台となるため、今後の課題となる。

注

- 1) 文部科学省は、国立教員養成大学・学部の教員就職率を「国立の教員養成大学・学部、教職大学院の就職状況等について」において大学別に公表している。
- 2) 中央教育審議会（2018）では、今後の大学の入学定員について、18 歳人口の予測に基づいた規模の適正化について言及がなされている。
- 3) 近年、教員採用試験の倍率低下が「問題」とされるが、この倍率低下の最も大きな要因として、津多（2023）によればこれまで教員の年齢構成のうちで大きな割合を占めていた世代の定年退職を主たる背景とした採用者数の増大がある。
- 4) 藤井・日高（2022）は、「教職に対する意欲」を「現在の教職就職への希望度として、どの辺りにあたりますか」という問いに対して「絶対に教職につきたい」、「教職を第 1 志望としている」、「まだわからない」、「教職を考えていない」のいずれかを選択する設問を用いて分析している。
- 5) 休学者や退学者は、調査に回答していないこともあって 2 年 10 月および 3 年 12 月の調査の回答率は、1 年 4 月の調査よりも低い。加えて、2018 年度入学者の 3 年 12 月の調査は、2020 年からの新型コロナウイルス感染拡大の影響で回答率が低くなった。
- 6) 教職志向性の推移パターンの定義については、藤井・日高（2022）の調査対象時期や設問とはやや異なるものの、ここで定義した教職志向性の推移パターンと教職就職率や教員採用試験受験率の関連は、藤井・日高の研究結果を追認するものであった。具体的には、（進学を含む）教職就職率は「高

位維持群」($N=128$)で96.1%,「向上群」($N=62$)で88.7%,「低下群」($N=96$)で27.1%,「低位維持群」($N=33$)で54.5%であり,教員採用試験受験率は「高位維持群」($N=153$)で81.7%,「向上群」($N=70$)で80.0%,「低下群」($N=121$)で19.8%,「低位維持群」($N=43$)で18.6%であった。なお,教職就職率および教員採用試験受験率のデータには欠損値があり,上記の値はそれらを除外して算出した。このため,教職志向性の推移パターンの各カテゴリのデータ数は,本文中のデータ数とは異なる。

- 7) 欠損値補完を行ったケースは「高位維持群」($N=13$),「向上群」($N=6$),「低下群」($N=16$),「低位維持群」($N=4$)であった。
- 8) 試験時間は5教科で60分,各教科は40点満点であり,各年度の問題のレベルは統一されている。
- 9) 調査対象大学の匿名化のために,具体的な名称や内容は記載できないが,A大学は,他大学にない特色ある取り組みとして10年以上前から「▲▲学修」を実施している。「▲▲学修」は,理論的学習だけではなく,自ら主体的に関わる社会的・教育的体験,子どもや社会人との直接的なふれあい・つながりの中での多様な実務的経験との往還によって学校教員に求められる「教育実践力」の向上を目指すものである。A大学においては,入学者に対して一般的な教員養成課程で取得する必要がある単位とは別に,「▲▲学修」として在学中に社会的・教育的体験活動に参加することを義務づけており,これを卒業要件に設定している。
- 10) 「該当項目数」について,項目間の関連には留意した。具体的には,大学選択理由の10項目間において,Pearsonの相関係数を算出したところ,「オープンキャンパス」と「独自プログラム」との間に中程度の相関($r=0.436, p<0.001$)があった以外は,8件の弱い相関がみられた。また,多重共線性の診断も行ったところ,VIFの最大値は1.492であった。以上から,分析対象となったデータにおいては大学選択理由の10項目が一定程度独立していると判断し,該当数の合計を「該当項目数」として用いた。
- 11) 入試形態の違いによって「教員志望」(教師になることを希望しているから)に差は出ていないが,いずれの入試形態においても該当数の平均値が7件法において「6」(ある程度当てはまる)を超えており,天井効果により有意な差がみられなかったと考えられる。

参考文献

- 阿形健司(1997)。「教育実習後の教職志向に関する一考察」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』21, 109-114.
- 中央教育審議会(2018)。「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」, 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/content/20200312_mxt_koutou01-1

00006282_1.pdf(2024年7月15日)。

- 藤井良宜・日高正博(2022)。「教員養成課程学生の教職に対する意欲の推移」『日本教育大学協会研究年報』40, 51-59.
- 今津孝次郎(1978)。「学生の内的側面からみた教師養成過程—本学部学生意識調査報告—」『三重大学教育学部研究紀要』29(4), 17-33.
- 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(2017)。「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—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—」, 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm (2024年7月15日).
- 文部科学省,「国立の教員養成大学・学部、教職大学院の就職状況等について」, 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354464.htm (2024年7月15日).
- 仲矢明孝・三島知剛・高旗浩志・稲田修一・後藤大輔(2015)。「3年次教育実習に関する学生の意識の検討—平成25年度受講生アンケートの結果から—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』5, 26-34.
- 高旗浩志・岩田耕司(2010)。「教員養成教育の成果とその検証—在学中の教職志向の経年変化と卒業後の進路状況を中心として—」『島根大学教育臨床総合研究』9, 67-78.
- 津多成輔(2023)。「2002年から2020年における教員採用試験競争率の推移の背景—都道府県別の採用者数および推定22歳人口の寄与の試行的分析—」『教育学系論集』47(2), 1-13.
- 辻本彰・富安慎吾・上森さくら・橋爪一治・畑智子(2015)。「現入試体制にみる島根大学教育学部生の状況—就職状況と入試形態,教職志向性,GPA,1000時間体験学修との関連—」『島根大学教育臨床総合研究』14, 37-49.