

【原 著】

全学教職課程の質保証に関する実証的研究（１）
—平成 22 年度入学生の経年変化を中心に—

高旗 浩志 後藤 大輔 三島 知剛 檜田 健志

江木 英二 曾田 佳代子 高橋 香代 加賀 勝

A Research on Quality Assurance in Teacher Training course in Okayama University (1)
– Focused on Change of Intentionality to the Teaching Profession of the Junior –

Hiroshi TAKAHATA , Daisuke GOTO , Tomotaka MISHIMA , Tsuyosi KASHIDA
Eiji EGI , Kayoko SODA , Kayo TAKAHASHI , Masaru KAGA

2013

岡山大学教師教育開発センター紀要 第 3 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.3, March 2013

原 著

全学教職課程の質保証に関する実証的研究 (1)

—平成22年度入学生の経年変化を中心に—

高旗 浩志^{*1} 後藤 大輔^{*2} 三島 知剛^{*3} 樫田 健志^{*4} 江木 英二^{*5}
曾田 佳代子^{*6} 高橋 香代^{*7} 加賀 勝^{*8}

要旨: 教育学部を除く7つの課程認定学部(文, 法, 経, 理, 工, 環境理工, 農)とマッチング・プログラムコースに所属し, 次年度(平成25年度)に「教職実践演習」の対象となる現3年生(平成22年度入学生)の, 入学時から現在に至る教職志向並びに教育実践力に関する自己評価の経年変化を検証する。基礎データとして, 教育学部・大学院教育学研究科との連携・協働によって教師教育開発センターが作成した教材「教職実践ポートフォリオ」を用いる。これは全学教職課程を履修する全ての学生が, 自らの学習を記録し, その教育実践力の育ちを可視化するツールである。ここに現れたもののほか, センターが独自に開発し実施した意識調査の結果を用いつつ, 総合大学における教員養成教育の質保証とカリキュラム・マネジメントのありかたを検討する。なお, 本文中で「全学教職課程」と表記する場合は, 上記の7学部とMPコースを対象とした教職課程のみを指すものとする。

キーワード: 全学教職課程 開放制教員養成教育の質保証 ファカルティ・ディベロプメント 教職志向の経年変化

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| ※1 高旗 浩志 (岡山大学教師教育開発センター 准教授) | ※5 江木 英二 (岡山大学教師教育開発センター 特任教授) |
| ※2 後藤 大輔 (岡山大学教師教育開発センター 助教) | ※6 曾田 佳代子 (岡山大学教師教育開発センター 特任教授) |
| ※3 三島 知剛 (岡山大学教師教育開発センター 助教) | ※7 高橋 香代 (岡山大学大学院教育学研究科 教授) |
| ※4 樫田 健志 (岡山大学教師教育開発センター 准教授) | ※8 加賀 勝 (岡山大学大学院教育学研究科 教授) |

I. はじめに

平成22年度の開設以来, 本学教師教育開発センター(以下「センター」と言う)は, 全学教職課程の担い手として様々な改善・改革に取り組んできた。「ESDの理念を持ち, 4つの力(学習指導力, 生徒指導力, コーディネート力, マネジメント力)で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教員」を養成することをディプロマ・ポリシーに掲げ, 開放制教員養成の原則を堅持しつつ, 優れた研究的実践力をもつ中等教育教員を輩出することを目指している。

平成25年度以降に必修となる「教職実践演習」は教職課程の「着地点」であり, そこに至るまでの教職課程全体の「質」を可視化する科目である。この認識のもと, センターでは「教員養成コア・カリキュラム」の考え方に基づいて, 特に1年次から4年次に至る「教育実習系カリキュラム」の系統性, 段階性, 一貫性を抜本的に見直し, 新たな教職課程の構築に取り組んできた。センター開設準備期(平成21年度)を含め, 過去3年間にわたって取り組んだ改善・改革は次の10項目である^{*1}。

- ①全学教職課程のディプロマ・ポリシー, カリキュラム・ポリシー, アドミッション・ポリシーの確立
- ②個々の学生の履修カルテ及び教職への自己成長の確認指標となる『教職実践ポートフォリオ』の作成
- ③教職課程の履修ガイドとなる『教職課程履修ハンドブック』の作成
- ④全学教職オリエンテーション(1年生対象)の実施
- ⑤母校訪問(1年生対象)の実施^{*2}
- ⑥教職科目「教職論」(2年生対象)の定期開講化(従来は集中講義で実施)
- ⑦教育実習事前事後指導科目「教育実習基礎研究」を3年次後期～4年次前期の「年度またがり科目」として定期開講化
- ⑧平成22年度入学生より教育実習期を4年次前期に限定(4月～6月末)
- ⑨センター専任教員+課程認定学部の担当教員の協働による教職実践演習の試行(平成23年度末及び平成24年度後期に実施)
- ⑩3年次以降に教職をめざしはじめる学生を対象とする教職課程履修支援体制の構築

平成22年度入学生（現3年生）は、上記の①～⑩の改訂を施した教職課程を経た「一期生」である。本稿では入学時から現在（平成23年度末現在）に至る彼らの教職志向並びに教育実践力に関する自己評価の経年変化を検証する。この基礎データには、教育学部・大学院教育学研究科との連携・協働によってセンターが作成した教材「教職実践ポートフォリオ」を用いる。また、ここに現れたもののほか、センターが独自に実施した意識調査の結果を用いながら、総合大学における教員養成教育の質保証とカリキュラム・マネジメントのありかたを検討する。

II. 平成22年度入学生の教職課程履修動向

平成22年度入学生（現3年生）の教職課程履修者数の推移は図1-1に示すとおりである。まず1年次に実施した「全学教職オリエンテーション」には、全体で275名が出席した。これは6月～7月の特定の水曜日の午後に2コマ分の時間を設定し、対象学部によるクラス分けを行ってセンターが主催した「教職課程の履修ガイダンス」である。4年間にわたる教職課程の概要や、教員採用試験をめぐる現状、さらには学校現場の課題等について説明した。単なる「履修ガイダンス」に終わらせるのではなく、教職に対する学生の意欲を育むことを目的とした。併せて1年次の夏季休業中（9月）に実施する「母校訪問」の履修手続に係る説明も行った。なお、「オリエンテーション」という性質上、本気で教師を目指す者ばかりではなく、単に資格取得の一環として、教職課程の履修に係る情報収集の目的で参加した者も相当数含んでいたと思われる。

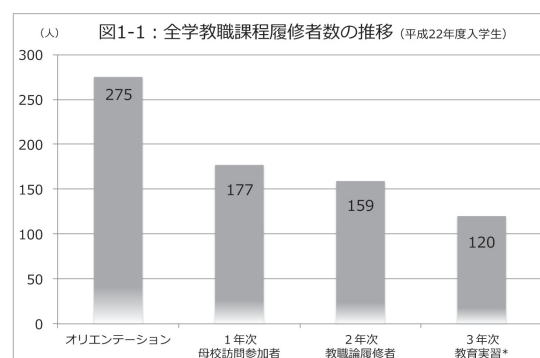
この全学教職オリエンテーションの後、実際に母校訪問を行った者は177名であった。このうち、さらに2年次の教職科目（必修。センター専任教員担当科目）である「教職論」を履修し、単位を修得した者は159名であった。

全学教職課程の履修者は3年次の年度当初に教育実習履修願を提出することになっている。すなわち、4年次に実施する教育実習のための履修願を前年度の3年次の始めに提出し、教育実習協力校への申請手続を進めることになっている。平成24年度当初に教育実習履修願を提出した3年生（平成22年度入学生）は120名であった。全学教職オリエンテーションの出席者数275名と比較すると、約56%が教職課

程の履修を中断もしくはリタイア^{※3}したと言える。

2. 学部別／文系・理系別に見た全学教職課程履修者の動向

図1-1に示した全体の傾向を学部別に確認したものが表1-1である。1年次の「全学教職オリエンテーション」の履修者数（A）」を母数とし、3年次の「教育実習履修願を提出した者の数（D）」の比率を「教職課程継続履修率（A）」とし、これを学部別に確認した。これによると、「履修継続率（A）」が最も高いのは理学部で69.2%であった。次いで文学部が38.0%、残る理系学部（工学部、環境理工学部、農学部）は30%台、文系学部（法学部、経済学部）は20%台であった^{※4}。



また「母校訪問履修者（B）」を母数とし、3年次の「教育実習履修願を提出した者の数（D）」の比率を「教職課程継続履修率（B）」として算出したところ、理学部では88.2%、工学部では73.7%、文学部では61.4%、農学部では60.0%の履修継続率であった。他の法学部、経済学部、環境理工学部では50%もしくはこれを下回る水準の履修継続率であった。

表1-1：学部別に見た全学教職課程履修者数の推移

		1年次		2年次	3年次	D/A (%)	D/B (%)
		オリエン テーション (A)	母校訪問 履修者 (B)	教職論 履修者*1 (C)	教育実習 *2 (D)		
文系	文学部	92	57	55	35	38.0	61.4
	法学部	5	2	3	1	20.0	50.0
	経済学部	18	8	8	4	22.2	50.0
理系	理学部	65	51	46	45	69.2	88.2
	工学部	37	19	20	14	37.8	73.7
	環境理工	34	27	17	12	35.3	44.4
	農学部	18	10	8	6	33.3	60.0
	MP	6	3	2	3	50.0	100.0
合計		275	177	159	120	43.6	67.8

*1…3年次以降に教職を志向した学生を特別措置により履修させた人数を含む。

*2…平成25年度の教育実習履修願を提出した者の数を示す。

表1-2：文系／理系別にみた全学教職課程履修状況

	実数（人）			比率（％）		
	文系	理系	全体	文系	理系	全体
オリエンテーション後（1年次）にリタイア	48	50	98	41.7	31.3	35.6
母校訪問（1年次）後にリタイア	1	18	19	0.9	11.3	6.9
教職論（2年次）修了後にリタイア	26	12	38	22.6	7.5	13.8
教育実習履修願提出者（履修継続率）	40	80	120	34.8	50.0	43.6
合計 *1	115	160	275	100.0	100.0	100.0

*1…全学教職オリエンテーション履修者数を示す。

いっぽう、表 1-2 は教職課程の履修を途中で断念した者に注目し、文系／理系別の傾向を示したものである。これによると、全学教職オリエンテーションに出席した者のうち、全体では 35.6％の者が母校訪問に進まなかったことが判る。文系／理系別に確認すると、文系で 41.7％、理系で 31.3％であった。文系学部生の方が母校訪問まで進まず、全学教職オリエンテーションを聴講しただけでリタイアした比率が高い。

また、母校訪問修了後のリタイア率に注目すると、文系学部生よりも理系学部生の方が多いことが判る。（文系 0.9％に対して理系 11.3％）。いっぽう、文系学部生は理系学部生に比べて「教職論」修了後のリタイア率が高い（文系 22.6％に対して、理系 7.5％）。

以上をまとめると、文系学部生は 1 年次の早い段階か、もしくは 2 年次修了時点で教職課程の履修継続を断念する者に分かれる傾向があるのに対して、理系学部の学生は 1 年次の間に履修継続／断念の結論を出す者が多いと言える。なお、今年度当初に教育実習履修願を提出した者は、全学教職オリエンテーションの出席者数を母数とした場合、文系で 34.8％、理系は 50.0％であった。

個々の学生にとって教職課程の履修を断念する理由は様々であり、また複合的な要因を考える必要がある。しかし、全学教職オリエンテーション参加者のうち約 35.6％（275 名中 98 名）が、その後の履修を取り止めたことを考えると、1 年次に母校訪問を課したことは大きなインパクトをもって学生に受けとめられていたのではないかと推測できる。

Ⅲ. リタイア時期の違いによる学生の志向性の比較

1. リタイア時期と教職志向性の関係

教職課程を履修する平成 22 年度入学生に対して、センターでは継続的な意識調査を実施している。平

成 22 年 7 月に実施した全学教職オリエンテーション終了時には、「教職課程の履修と大学生活に関するアンケート」と題する調査を行い、教員免許状の取得に係る認知度や意欲、教職志向や教職観、さらには現在の大学生活に対する満足度等を訊ねている。

この調査に回答した学生が、その後、どの段階で教職課程の履修を断念したのか、あるいは現在も継続しているのかによって学生を分類し、その 1 年次の教職志向（全学教職オリエンテーションの際に調査）を比較検討した。表 2-1 はその結果である。

表2-1：リタイア時期と 1 年次の教職志向との関係

***		なりたい	迷っている	なりたくない	合計
実数 (人)	母校訪問(1年次)前後にリタイア	13	65	30	108
	教職論(2年次)修了後にリタイア	12	26	3	41
	教育実習(3年次)履修予定*1	47	49	10	106
	合計	72	140	43	255
比率 (%)	母校訪問(1年次)前後にリタイア	12.0	60.2	27.8	100.0
	教職論(2年次)修了後にリタイア	29.3	63.4	7.3	100.0
	教育実習(3年次)履修予定*1	44.3	46.2	9.4	100.0
	合計	28.2	54.9	16.9	100.0

*1…今年度当初に次年度の「教育実習履修願」を提出した者の数

***…0.1%水準で有意

まず、母校訪問の前後（1 年次）に教職課程の履修継続を断念した学生のうち、27.8％の者が、全学教職オリエンテーション直後の調査で「教師になりたい」と答えていたことが判る。「教職論」の履修後にリタイアした者、あるいは次年度以降に教育実習の履修を希望している者で「教師になりたい」と答えている者が一定の割合で存在していることも決して看過し得ない問題ではあるが、その比率がそれぞれ 7.3％、9.4％と 1 割を切っていることを考えると、1 年次の教職課程履修者の中には、そもそも教職を目指していない者が相当数存在し、その多くが 1 年生のうちに教職課程の履修を取り止めていたことが判る。新たに導入した「母校訪問」をはじめ、全学教職課程の再構築に係る様々な取り組みが、このように志向性の低い学生に対して一定のインパクトを与えていたことが推測できる。

また 1 年次及び 2 年次に教職課程の履修を断念した者のうち、それぞれ約 6 割の者は教師になることを迷っていた者であった。さらに 2 年次の「教職論」修了後に断念した者のうち 29.3％の者は、1 年生の

時点では「教師になりたい」と答えていた。もちろん、彼らの「迷っていた」理由、あるいは現実に照らしたときの「教師になりたい」という思いの内訳をこのデータから紐解くことはできない。しかしこの結果を踏まえるならば、教職への志向性が低い者を徒に排除しようとする「引き算の改革」ではなく、高校を出たばかりの若者に対して、一人でも多く教職の魅力に触れさせ、教職への意欲を育むための工夫を重ねた改革こそが重要と思われる。

さらに、現時点で教職課程の履修を継続し、次年度以降に教育実習の履修を予定している者の中でも、明確に「教師になりたい」と答えた者は44.3%に止まっており、「迷っている」と答えた46.2%に拮抗していることが判る。これも「迷っている」理由の内訳は不明であるが、教職志向性の高い学生の自己評価が比較的辛い傾向にある（高旗2010）ことを考えると、実際に4年次の教育実習を乗り越えることによって教職志向を強めることが期待される。

2. リタイヤ時期と教職課程への認知度等

表2-2は教職課程に対する認知度や教職への思い、さらには大学生活への満足度等が、教職課程の履修を断念した時期によってどのように異なっているかを、現在も履修を継続している学生と比較したものである。

まず、現在も教職課程を履修しており、次年度の教育実習履修願を提出している者は、大学受験の志望校を決める際、志望先で教員免許状が取得できることを重視していた者が多く（設問1：64.7%）、教員免許状取得のために必要な科目を事前にある程度把握していた者が多い（設問2：79.3%）ことが判る。また、当初から「教員免許状を取得したい」という明

確な意志を持った者が多く（設問6：84.9%）、大学入学以前の学校生活に良い思い出のある者が多い（設問10：81.1%）。しかし、「教員採用試験を受験するつもりである」という設問に対して、明確に「はい」と答えた者は半数に満たず、43.4%であった。

いっぽう、母校訪問の前後、すなわち全学教職オリエンテーションには出席したものの、母校訪問には参加しなかった者及び母校訪問には参加したが1年生の時点で教職課程の履修を断念した者は、現在も教職課程を履修している者と比べて、その教職志向性が大きく異なっていた。まず、大学受験の志望校を決める際、教員免許状の取得ができることを重視した者は41.4%（設問1）であり、全体の半数に満たない。教員免許状を取得しようという意欲を持つ者も45.3%に止まっていた（設問6）。さらに、教員採用試験を受験しようとする意欲を持つ者は極端に少なく、11.1%に過ぎなかった。このことを裏付けるかのように、「教師になるつもりはないが、（教員免許状を取得することが）今後の人生に役に立つと思う」という設問に対して「はい」と答える者は半数を超え、52.7%であった。すなわち、1年次のうちに教職課程の履修を断念した者のなかの半数以上が、教員免許状の取得を将来に対する「保険」のように捉えていたことが判る。さらに「明確な目標を持ってこの大学に進学した」という設問に対して「はい」と答える者は29.2%に止まっていた。現在も教職課程を履修している者のうち、1年次の7月の調査時点において、「明確な目標を持ってこの大学に進学した」と答えた者が57.5%であったことと比較すると、1年次で教職課程の履修を取り止めた者の多くが、必ずしも明確な目標を持って本学への進学を果たしたわけではないことが推察できる。

表2-2：リタイヤ時期の違いと教職課程に対する認知度等の関係

	母校訪問 前後	教職論 履修後	教育実習 履修予定	全体	
1 志望校決定の際、教員免許が取得できることを重視した	41.4	73.7	64.7	56.4	***
2 教員免許取得のための履修科目を知っている	60.2	58.5	79.3	67.8	*
3 教員免許を持っていると一般の就職活動等で有利だと聞いている	24.1	26.8	19.9	22.8	*
4 教師になるつもりはないが、今後の人生に役に立つと思う	52.7	36.6	31.1	41.1	**
5 所属学部・学科の先生に教員免許を取ることを勧められている	16.6	26.8	14.1	17.2	**
6 教員免許を取得したい	45.3	80.5	84.9	67.4	***
7 教員採用試験を受験するつもりである	11.1	34.2	43.4	28.3	***
8 教職に魅力を感じる	62.1	90.3	80.1	74.1	**
9 大学入学以前、学校には良い思い出が多い	66.7	75.6	81.1	74.1	
10 明確な目標をもってこの大学に進学した	29.2	43.9	57.5	43.5	***

注：各設問に「はい」と答えた者の比率のみを示す。***…0.1%水準。***…1%水準、*…5%水準で有意

表2-3：教職に就いたと仮定したときに自信のある事項

		母校訪問 前後(A) n=107	教職論 履修後(B) n=41	教育実習 履修予定(C) n=106	(C)-(A)	全体 n=254
1	子どもに分かりやすい授業を行うこと	29.9	36.6	44.3	14.4	37.0
2	子どもを惹きつける授業を行うこと	29.9	26.8	34.9	5.0	31.5
3	子どもが興味を持てる教材を作ること	30.8	31.7	39.6	8.8	34.6
4	自らの授業実践を反省し高めること	57.0	68.3	68.9	11.9	63.8
5	子どもにきちんとした基礎学力をつけること	36.4	46.3	48.1	11.7	42.9
6	学級担任としてクラスをまとめること	19.6	26.8	36.8	17.2	28.0
7	子どもの自主性を引き出すこと	23.4	26.8	40.6	17.2	31.1
8	年輩の教師と良好な関係を築くこと	54.2	58.5	65.1	10.9	59.4
9	同僚と良好な関係を築くこと	57.0	65.9	69.8	12.8	63.8
10	保護者と良好な関係を築くこと	29.0	24.4	33.0	4.0	29.9
11	子どもに校則をきちんと守らせること	30.8	26.8	44.3	13.5	35.8
12	地域社会に教師として貢献すること	21.5	34.1	39.6	18.1	31.1
13	子どもの気持ちを分かってあげられること	57.0	65.9	61.3	4.3	60.2
14	いじめや不登校の問題にきちんと対応すること	27.1	41.5	44.3	17.2	36.6
15	一人一人の子どもときちんと向き合うこと	56.1	63.4	66.0	10.0	61.4

*…5%水準で有意。#は参考。「自信がある」と答えた者の比率のみを示す。

3. 「4つの力」に対する自信

表2-3は、本学教職課程のDPである「4つの力（学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力）」について、個々の学生がどの程度の自信を抱いているか、その自己評価を教職課程のリタイヤ時期の違いによって検証したものである。

まず「全体」の列に注目すると、「設問4：自らの授業実践を反省し高めること（63.8%）」、「設問8：年輩の教師と良好な関係を築くこと（59.4%）」、「設問9：同僚と良好な関係を築くこと（63.8%）」、「設問13：子どもの気持ちを分かってあげられること（60.2%）」、「設問15：一人一人の子どもときちんと向き合うこと（61.4%）」といった設問に対して「自信がある」と答えた者が約6割前後にのぼっていた。同僚性を築くことや、生徒指導力の基礎ともなる「子ども理解」を深めることについては、リタイヤ時期の如何を問わず、1年生の時点で約6割の学生が「自信がある」と答えていたことになる。

これに対して、「設問1：子どもに分かりやすい授業を行うこと（37.0%）」、「設問2：子どもを惹きつける授業を行うこと（31.5%）」、「設問3：子どもが興味を持てる教材を作ること（34.6%）」、「設問6：学級担任としてクラスをまとめること（28.0%）」、「設問7：子どもの自主性を引き出すこと（31.1%）」、「設問10：保護者と良好な関係を築くこと（29.9%）」、「設問11：子どもに校則をき

ちんと守らせること（35.8%）」、「設問12：地域社会に教師として貢献すること（31.1%）」、「設問14：いじめや不登校の問題にきちんと対応すること（36.6%）」といった、主に「学習指導力」や「生徒指導力」に関する設問の多くについて「自信がある」と答えた学生は、約3割に止まっていた。

次に「(C)-(A)」の列に注目すると、1年次の時点で教職課程の履修を取り止めた者には、4つの力に対する自己評価の高い者が少なく、逆に現在も教職課程を履修している者の方が、各項目に対して「自信がある」と答える傾向にあり、両者の間には15項目中11項目で10ポイント以上の差があった。

しかし統計的な有意差を確認できる項目は、「設問11：子どもに校則をきちんと守らせること」、「設問12：地域社会に教師として貢献すること」のわずかに2項目であった。いずれも、現在も教職課程を履修している者の中で「自信がある」と答える者の比率が高い。

Ⅲ. 教職志向の経年変化に基づく5群間の比較

1. 文系／理系別にみた教職志向の経年変化

センターでは2年次の全学教職課程必修科目である「教職論」の修了時点で学生対象の意識調査を行っている。そこでは、1年次の全学教職オリエンテー

シヨンの際に実施した意識調査と同じ設問を用いて、学生の教職志向の経年変化を追跡調査できるようにしている。

表3-1は「現在、あなたは教師になりたいと考えていますか？」という設問に対する1年次（平成22年7月の全学教職オリエンテーション終了時点）と2年次（「教職論」修了時点）の回答傾向を比較し、その経年変化を5群に分けて示した概念図である。以下ではこの分類に基づいた分析を行う。

表3-1：教職志向の経年変化に基づく5群構成の模式図

		2年次修了時点での教職志向		
		なりたい	迷っている	なりたくない
1年次の 教職志向	なりたい	高位群		↓下降群
	迷っている		中位群	
	なりたくない	↑上昇群		低位群

「1年次」とは平成22年7月に実施した全学教職オリエンテーション時点である。

表3-2は教職志向の経年変化を文系学部／理系学部別に示したものである^{*5}。全体の傾向を確認すると、高位群（1年次から2年次修了時点まで一貫して「教師になりたい」と回答する群）と中位群（教師になることを一貫して「迷っている」と回答する群）がほぼ30％で拮抗している。いっぽう、1年次から2年次にかけて試行に変化が生じた群に注目すると、上昇群は19.1％、下降群は17.8％であり、それぞれおよそ2割を占めていた。なお、低位群（一貫して「教師になりたくない」と回答する群）は非常に少なく、3.8％に止まっていた^{*6}。

文系学部では中位群が最も多く、全体の36.2％を占めていた。次いで高位群が多く29.3％であった。また上昇群よりも下降群の方が多いことが判る。理系学部では高位群が最も多く28.8％、次いで中位群が多く24.7％であり、双方の比率は拮抗している。文系学部と比べたときに特徴的なことは、上昇群に属する学生が下降群よりも多く、21.9％と2割を超えていたことである^{*7}。

2. 文系／理系別にみた大学生生活満足度の経年変化

表3-3は大学生生活に対する満足度の経年変化を示したものである。「あなたは今の大学生生活に満足していますか？」という設問に対する回答を「満足している」、「どちらとも言えない」、「満足していない」の3タイプに分け、これを1年次から2年次修了時点の経年変化のパターンによって5群に分類したもの

表3-2：教職志向の経年変化

		実数(人)			比率(%)		
		文系	理系	全体	文系	理系	全体
→	高位群	17	21	38	29.3	28.8	29.0
	中位群	21	18	39	36.2	24.7	29.8
	低位群	0	5	5	0.0	6.8	3.8
↗	上昇群	9	16	25	15.5	21.9	19.1
↘	下降群	11	13	24	19.0	17.8	18.3
合計		58	73	131	100.0	100.0	100.0

表3-3：大学生生活満足度の経年変化

(参考)		実数(人)			比率(%)		
		文系	理系	全体	文系	理系	全体
→	高位群	36	52	88	62.1	71.2	67.2
	中位群	1	3	4	1.7	4.1	3.1
	低位群	11	8	19	19.0	11.0	14.5
↗	上昇群	10	8	18	17.2	11.0	13.7
↘	下降群	0	2	2	0.0	2.7	1.5
合計		58	73	131	100.0	100.0	100.0

表3-2、3-3とも、2年次の「教職論」まで履修した者を対象とした分析である。

である。

これによると、全体として67.2％の者が1年次から2年次に至るまで、一貫して「大学生生活に満足している」と答えていた。教職課程の履修を継続している学生に限った分析になるが、文系学部生で62.1％、理系学部生で71.2％の者が、大学生生活全般に総じて高い満足度を示していることが判る。

いっぽう、大学生生活に対する満足度が上昇に転じた「上昇群」の学生は13.7％であった。前の高位群と合わせて8割を超える者が大学生生活全般に対して高い満足度を抱いていることも、教職課程履修者の大きな特徴と言えるだろう。

3. 「4つの力」に対する自信の5群間比較

表3-4は学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力の4つの力に対して、各群に属する学生がどの程度の自信を持っているかを検討したものである。5群間に統計的な有意差を確認できたのは「生徒指導力」と「コーディネート力」であった。

まず、4つの力のいずれについても、「上昇群」に属する学生が「自信がある」と回答する傾向にあることが判る。特に生徒指導力とコーディネート力に注目すると、上昇群に属する学生のうち4割を超える者が「自信がある」と回答していた。直接の因果関係を特定することはできないが、教職志向が高まった（上昇した）理由として、教職課程の履修を継続

する中で生徒指導力やコーディネート力に係る自信を深めた者が多かったからではないかと推測できる。

いっぽう、高位群に属する学生の回答は、4つの力のいずれについても「やや自信がある」という控え目な回答に偏る傾向が見られた。学習指導力では40.5%，生徒指導力では48.6%，コーディネート力では56.8%，マネジメント力では40.5%であった。元々、教職への志向性が高いために、かえって自らの資質力量を控えめに自己評価したり、あるいは辛い自己採点をする傾向があるのではないかと考えられる。

さらに中位群と下降群では、4つの力のいずれについても、総じて「自信がない」という回答に偏る傾向が見られた。特に生徒指導力では中位群の52.8%，下降群の54.5%の者が「自信がない」と回答し、半数以上を占めていた。

Ⅳ. まとめと今後の課題

本稿では平成25年度に教職実践演習の必修化の対象となる現3年生（平成22年度入学生）を対象に、（1）全学教職課程の履修者数の変動と、（2）その変動に連動すると考えられる教職志向性の経年変化、ならびに（3）「4つの力」に対する自己評価の検証を行った。

まず、（1）全学教職課程の履修者数（現3年生）の変動は次のように整理できる。

- ・1年次の全学教職オリエンテーションを経た275名のうち、3年次当初に教育実習履修願を提出した者は120名であった。約56%の者は履修継続を断念もしくは中断している。
- ・現3年生の履修者が大幅に減少したのは、全学教職オリエンテーションが終わり、母校訪問が始まる前の時点であった。すなわち、当初の275

表3-4：「4つの力」に対する自信の5群間比較

			実数（人）				比率（％）			
			自信が ある	やや自信 がある	自信が ない	合計	自信が ある	やや自信 がある	自信が ない	合計
学習 指導力	→	高位群	12	15	10	37	32.4	<u>40.5</u>	27.0	100.0
		中位群	9	13	14	36	25.0	36.1	38.9	100.0
		低位群	2	2	1	5	40.0	40.0	20.0	100.0
	↗	上昇群	8	7	7	22	<u>36.4</u>	31.8	31.8	100.0
	↘	下降群	7	8	7	22	31.8	36.4	31.8	100.0
	合計		38	45	39	122	31.1	36.9	32.0	100.0
生徒 指導力 ＊	→	高位群	8	18	11	37	21.6	<u>48.6</u>	29.7	100.0
		中位群	5	12	19	36	13.9	33.3	<u>52.8</u>	100.0
		低位群	0	3	2	5	0.0	60.0	40.0	100.0
	↗	上昇群	9	6	7	22	<u>40.9</u>	27.3	31.8	100.0
	↘	下降群	4	6	12	22	18.2	27.3	<u>54.5</u>	100.0
	合計		26	45	51	122	21.3	36.9	41.8	100.0
コーディネ ット力 ＊	→	高位群	8	21	8	37	21.6	<u>56.8</u>	21.6	100.0
		中位群	3	15	18	36	8.3	41.7	<u>50.0</u>	100.0
		低位群	1	2	2	5	20.0	40.0	40.0	100.0
	↗	上昇群	10	4	7	21	<u>47.6</u>	19.0	33.3	100.0
	↘	下降群	4	10	9	23	17.4	43.5	39.1	100.0
	合計		26	52	44	122	21.3	42.6	36.1	100.0
マネジ メント力	→	高位群	10	15	12	37	27.0	<u>40.5</u>	32.4	100.0
		中位群	6	13	17	36	16.7	36.1	<u>47.2</u>	100.0
		低位群	3	2	0	5	60.0	40.0	0.0	100.0
	↗	上昇群	8	6	7	21	<u>38.1</u>	28.6	33.3	100.0
	↘	下降群	5	9	9	23	21.7	39.1	39.1	100.0
	合計		32	45	45	122	26.2	36.9	36.9	100.0

*…5%水準で有意

名の中には「教員免許状取得のための情報収集」のためだけに参加した学生を相当数含んでいたと推測できる。

- ・母校訪問後の履修継続率は非常に高い。実数の少ないMPコースを除けば、文学部、理学部、工学部、農学部の履修継続率はいずれも60%を超えていた。なかでも理学部生の履修継続率は88.2%と9割に迫るものであった。

次に、（2）教職志向性の経年変化について、以下のことが明らかとなった。

- ・リタイヤ時期による教職志向性の違いを検証した結果、母校訪問前後にリタイヤした者のうちの27.8%はそもそも教職を目指していなかった。
- ・いっぽう、母校訪問前後にリタイヤした者、2年次の「教職論」修了後にリタイヤした者、いずれもその6割は「教師になることを迷っていた」者であった。
- ・3年次当初の教育実習履修願の提出後も教職課程の履修を継続している者の中で、「教師になりたい」と明確に答えた者は44.3%に止まっており、「迷っている」と答えた46.2%に拮抗していた。

4年次の教育実習を乗り越えることによって教職志向を強めることが期待される。

- ・1年次の母校訪問前後に教職課程の履修継続を中断もしくは断念した者は、大学進学以前から教職課程に対する認知度や教職志向、さらには大学生活における目的意識が相対的に低く、将来に対する保険として教員免許状を取得することを漠然と考えていた層と考えられる。
- ・いっぽう、現在も教職課程の履修を継続している者の中には、教職に就くことへの志向性が高く、進学以前から教職課程に対する認知度が高い者が多い。また大学生活全般に対して目的意識が明確であり、進学以前の学校生活に良い思い出を持っている者が多い。

最後に、(3) 教職志向性の経年変化によって学生を5群に分類し、「4つの力」に対する自己評価を検証したところ、次のことが明らかとなった。

- ・「4つの力」のいずれについても、上昇群は明確に自信を抱く者が多い傾向が見られる。これに対し、高位群は比較的控え目な自己評価を行う者が多い。
- ・中位群と下降群では、「4つの力」のいずれについても、総じて「自信がない」という回答に偏る傾向が見られた。

以上の結果を踏まえ、今後の課題を以下に整理しておこう。

まず、今後も継続的な調査を実施することである。現在、全学教職課程では、1年次では全学教職オリエンテーション修了後ならびに母校訪問修了後、2年次では「教職論」修了後、3年次では「教育実習Ⅱ：教育実習基礎研究」の受講中、4年次では「教育実習Ⅱ：教育実習基礎研究」の最終日（教育実習を終え、大学で最後の事後指導を受ける時間）に全受講者を対象とした調査を実施している。平成22年4月のセンター開設以来、いくつかの試行錯誤を経ながら、これらの調査を実施することをセンターの研究活動の年間ルーティンとして定着することができた。これらの調査はいずれも、各プログラムでの学習を振り返り、その定着の度合いを確認しながら教職への志向を育もうとする教育的意味を持つと同時に、折々の時点での学生の教職志向性を把握することを目的としている。これらの調査では主に学生の主観的な自己評価を中心とせざるを得ないが、今後はこれらの結果と学生の成績評価やGPA得点等の客観的な情報を重ね合わせるにより、本学教職課程がどの

ような学生を受け入れているのかを明らかにすることが必要である。なお、このような主旨を含め、センターでは昨年度より「進路状況及び教員採用試験受験動向調査」を実施している。これは卒業時に各学部の教務学生係で教員免許状の一括申請を行う際に実施しているものである。これにより、全学教職課程の履修者が結果としてどのような進路を選んだのか、またどのような教員採用試験受験動向（単願／併願）と合否状況であったのかを客観的に把握できる。本稿が分析対象とした平成22年度入学生（現3年生）は、センター開設とこれに伴う全学教職課程改革後の「一期生」である。すなわち、これら一連の調査を実施することによって、入学から卒業まで、教職志向性を含めた経年変化を把握することのできる最初の学年である。その最終的な成果は次年度以降に現れることになる。

次に、得られた結果を踏まえたカリキュラムの改善が必要である。教職課程のカリキュラム・マネジメントを支える要素は、目的養成であるか開放制であるかを問わず、下表のように整理できる（高旗2011）。

表4：教員養成教育のカリキュラム・マネジメントを支える要素

事項	要素
組織的改善に係る事項	1. 目標の共有
	2. 学生向け補助教材の作成
	3. 学外関連機関との組織的連携
授業改善に係る事項	4. 大学教育の社会化
	5. 恒常的な授業改善の組織化
	6. GPAの活用
データの活用に係る事項	7. 卒業時に収集するデータ
	8. 知的学力に関するデータ
	9. 卒業後の追跡調査に基づくデータ
	10. 大学生活満足度に関するデータ

※高旗（2011）より作成

このうち、本学教職課程では、特に「1. 目標の共有（AP、DP、CP等の策定と共有）」、「2. 学生向け補助教材の作成（「教職実践ポートフォリオ」「教職課程履修ハンドブック」等）」、「3. 学外関連機関との組織的連携（センターの教職コラボレーション部門によるスクール・ボランティア・ビューローの運営）」、「4. 大学教育の社会化（母校訪問の実施等）」については既に取り組みを進めており、それぞれ一定の成果を挙げている。本稿の冒頭に述べた①～⑩の改善・改革も、表4に示す1.～4.に含まれる。また「データの活用に係る事項」では、在学生対象のデー

タ収集に偏ってはいるが、これも先述したように、年間のルーティンとして定着している。重要なことは、得られた結果に基づいて、いかなる視点を持ち、本学教職課程の「コンテンツ」にどのような工夫と改善を加えるかということである。

今回明らかになったことは次のことである。①全学教職オリエンテーションではおよそ300名規模の学生が集まる、②そのうち100名程度は早くもオリエンテーション終了時点でリタイヤし、母校訪問を経験しない、③②の学生のうち、明確に教職志向性の無い者は約3割であったが、約6割は「迷っている」者であった、④「迷っている」者が約6割を占める傾向は2年次の「教職論」修了後にリタイヤした者にも見られる傾向であった、⑤いっぽう、現在も教職課程を履修し続けている者の中でも、明確に教職志向を持つ者は約4割に止まっており、別の4割の者は「迷っている」と回答していた。

以上の結果を踏まえ、今後の本学教職課程のカリキュラム・マネジメントについては次のことが重要である。まず、教職志向性の低い者を積極的に排除する制度設計ではなく、教職への志向性を育む視点を重視した工夫と改善に取り組むことである。1年次～2年次にかけてのプログラムでは教職に進むことを「迷っている」と答える学生が6割を占めていた。いかにして彼らを教職に振り向けるかという積極的な戦略こそ必要であり、このような主旨で1年次の全学教職オリエンテーションの内容を見直すことは急務と言えよう。

次に、個々の課程認定学部が、当該学部の主要な進路のひとつとして「教職」を明確に位置付け、そのことを高校と受験生に積極的に周知することが重要である。本稿のデータから明らかになったとおり、教職志向性の高い者の多くは、既に高校生の時期から志望校を決める際の要素として、当該大学・学部で教員免許状が取得できるかどうかということを考慮していた。彼らは入学後も大学生活全体に対する満足度も高く、同時に当該学部での学修に対する目的意識も明確であった。すなわち教職課程履修者は個々の課程認定学部における勉学について中核的な存在となる可能性が高いと言える。教職課程の存在が、良質な学習集団の形成に資するという視点を持った入試戦略やアドミッション・ポリシーの策定が必要であり、これに係るセンターから各学部への支援のありかたを考える必要がある。

最後に、学生の主観的な自己評価の他に、客観的

なデータを加えた分析と履修指導が必要である。とりわけ表4に照らし合わせたとき、本学教職課程に欠けていることはGPAの活用である。ただし、これは一律の基準を設定して履修制限をかけることを目指すものではない。GPAという、不完全かもしれないが一定の目安となりうる指標を掲げることにより、これを一歩でも「実質」に近づけるために必要なカリキュラム改善は何か、またその「運用」に係ってどのような「幅」を設定することが妥当かをめぐって、個々の課程認定学部が議論を始めることこそ重要である。いわばGPAという評価の指標をめぐって教員同士の、また教員と学生との「対話」を促し、教職課程における評価文化の成熟に向けた取り組みが必要であり、そこに向けた支援をセンターとしてどのように果たすかを考えなければならない。

注

※1 これらは、いずれもセンター発議のもと、センター運営委員会ならびに全学教職課程運営委員会での審議を経て承認を得、その制度化と実質化に取り組んだものである。なかには時間割設定や授業担当教員の拠出など、各学部との連携・調整が重要な事項も数多く存在したが、教職課程をめぐる現状把握と今後の展望を含めたセンター主催のフォーラムや課程認定学部対象のFD研修会を開催することで、より質の高い教職課程の確立に向けた全学レベルの合意形成が進んだと言える。

※2 「母校訪問」とは、全学教職課程を履修する1年生に課している本学独自のプログラムであり、平成22年度以降入学生を対象に実施している。主に1年次の夏季休業中（9月が多い）に母校（主に高校）を1日間訪問し、授業観察・学級観察と恩師へのインタビューを行う。学生は「生徒」ではなく「教師」の視点で学校を観察することを学び、このことを通して自らの教職志向を見つめ直すことになる。詳細は後藤・高旗他（2012）を参照。

※3 ここで言う「リタイヤ」という表現には、教職課程の履修を「完全に諦めた」場合や「一時的に中断した」場合等を含んでいる。

※4 MPコースのうち2名は3年次前期に「教職論」を履修予定であるため、表中の「2年次教職論履修者」の数には現れていない。

※5 2年次の「教職論」受講者は159名であるが、このうち28名は正規の時間帯ではなく、後にセンター教員による個別対応によって全学教職オリエン

テーションを済ませたものであるため、1 年次の教職志向に係るデータが取れていない。そのため、表 3-2、表 3-3 の合計値は 131 名に止まっている。

※ 6 図 1-1 でも確認したとおり、全学教職オリエンテーションの参加者 275 名に対して「教職論」の履修者数は 159 名であり、116 名が 1 年生の時点で教職課程の履修継続を断念した。彼らの教職志向性については表 2-1 で確認したとおりであり、このうち「迷っている」と答えた者が 65 名、「なりたくない」と答えた者が 30 名であった。すなわち表 3-2 で確認した低位群が極めて少数に止まっている理由は、1 年次の全学教職オリエンテーション並びに母校訪問に依るところが大きいと言えるだろう。

※ 7 ただし、5 群を構成する人数比を文系学部と理系学部で比較した場合、統計的な有意差は認められなかった。

参考文献

- 後藤大輔・高旗浩志他（2012）「「母校訪問」を核とする全学教職課程初年次プログラムの成果と課題」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第 2 号，126-135 頁。
- 岩田康之・三石初雄編（2011）『現代の教育改革と教師・これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会。
- 岡本洋三（1997）『開放制教員養成制度論』大空社。
- 高旗浩志・岩田耕司（2010）「教員養成教育の成果とその検証」島根大学教育学部附属教育支援センター紀要『教育臨床総合研究』Vol. 9, 67-78 頁。
- 高旗浩志（2011）「報告：教員養成教育のカリキュラムマネジメントーその全国的動向」『教員養成教育のカリキュラムマネジメントを考える』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター，7-35 頁。
- 臼井嘉一（2010）『開放制目的教員養成論の探究』学文社。

Title: A Research on Quality Assurance in Teacher Training course in Okayama University（１）
-Focused on Change of Intentionality to the Teaching Profession of the Junior-

Hiroshi TAKAHATA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)
Daisuke GOTO (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)
Tomotaka MISHIMA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)
Tsuyosi KASHIDA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)
Eiji EGI (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)
Kayoko SODA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)
Kayo TAKAHASHI (Okayama University Graduate School of Education Master's Program)
Masaru KAGA (Okayama University Graduate School of Education Master's Program)

KeyWords: Quality Assurance Efforts at “Open” Teacher Training System in Japan, Faculty Development, Change of Intentionality to the Teaching Profession of the Junior
