

「教育臨床総合研究 14 2015 研究」

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

Situation of the students in the present entrance test system in the Faculty of Education,
Shimane University: Relationships among employment situation, type of entrance test,
teachership orientation, GPA, and activities for education experience

辻 本 彰*	富 安 慎 吾**
Akira TSUJIMOTO	Shingo TOMIYASU
上 森 さくら**	橋 爪 一 治***
Sakura UEMORI	Kazuharu HASHITSUME
畑 智 子****	
Tomoko HATA	

要 旨

本論では，島根大学教育学部において，AO入試導入後の卒業生を対象として，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性について検討を行った。その結果，教員採用一次試験の結果には在学時の学力が，二次試験の結果には教職志向性や1000時間体験学修の実施時間数が関係していた。また，在学中の学生の教職志向性の低下には，大学での講義が影響している可能性が示された。

【キーワード】 就職状況，入試形態，教職志向性，1000時間体験学修，GPA 得点

1 はじめに

島根大学教育学部は，平成16年度に全国に先駆けて教員養成に特化した学部として組織を再編し，様々なプログラムをスタートさせた。そのなかで，卒業要件である大学での授業科目134単位とは別に「1000時間体験学修」を必修化している。「1000時間体験学修」は「基礎体験」「学校教育体験」「臨床・カウンセリング体験」の3つの領域から構成されており，基礎体験領域では，各事業所が提供する様々なプログラムの中から，学生は興味・関心のある体験活動に最低400時間参加する仕組みになっている。各年度における基礎体験領域の取り組みは山中・森本(2005)，森本ほか(2006)，嘉賀ほか(2007a)，長澤ほか(2008, 2011, 2012)，池山ほか(2009, 2010)，山本ほか(2013)，藤田ほか(2014)によって年次的に報告されている。嘉賀ほか(2007b)

*島根大学教育学部自然環境教育講座

**島根大学教育学部初等教育開発講座

***島根大学教育学部人間生活環境教育講座

****島根大学教育学部附属FD戦略センター

や長澤ほか（2009）、福岡ほか（2010）では、学生へのアンケートや聞き取り調査の分析から、基礎体験領域での学生の変容について言及している。高旗・岩田（2010）は、学部改組直後の平成16年度、17年度に入学した学生を対象に、在学中の教職志向の経年変化、1000時間体験学修への取り組みなどについて検証を行った。村上ほか（2013）では、基礎体験活動と学生の進路状況との関連を調べ、教員採用試験合格者は全般的に基礎体験の取り組み時間数が多い傾向があることを明らかにした。

一方、島根大学教育学部では、2010年度入試からA0（アドミッション・オフィス）入試を導入し、将来の職業として教員を目指す学生を積極的に受け入れている。ここで、島根大学教育学部のアドミッション・ポリシーは以下のとおりである。

1. 高等学校までの基礎学力を備えており、向上心をもって主体的に学ぼうとする人
2. 豊かな人間性、子どもに対する愛情、教育的情熱を有する人
3. 教師に要求される幅広い教養と深い専門的知識・技能を身につけ、社会の発展に貢献しようとする人

A0入試では、集団討論や個人面接などを通じて、特に「現代の教育課題への深い関心、教師に必要とされる論理的思考力や高いコミュニケーション能力を有する学生」を求めている。2011年度入試以降は集団討論の課題を事前に受験生に公開し、前述の資質をよりの確に判断できるようにしている。

2013年度にはA0入試導入後初となる卒業生を輩出した。そこで本論では、A0入試導入後初となる卒業生を含む2010、2011年度入学生を対象として、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性について多角的な検討を行い、今後の学部教育のあり方を考える上で重要な視点を提供することを目的とした。

II 就職（教員採用試験結果）に及ぼす影響の分析

1 入試形態と教員採用試験受験状況

表1および図1は、2010年度入学生を対象とした入試形態別の教員採用試験受験状況を示したものである。

まず、教員採用試験の受験率を分析する。A0文系入試による入学者の内、教員採用試験を受験した学生は81.8%、A0理系入試による入学者の内、教員採用試験を受験した学生は90.0%であった。A0入試による入学者の教員採用試験受験率は高いといえる。一方で、後期試験による入学者の内、教員採用試験を受験する学生は半数程度であった。

次に、教員採用試験受験者の内、第一希望の一次試験合格率を分析する。ここでは、後期試験による入学者で教員採用試験を受験した学生の71.4%が一次試験を通過しており、他の入試形態による入学者よりも高い割合であった。一方、合格率が低いのは、A0文系入試による入学者と推薦入試による入学者であった。

今回の結果を総合すると、入試形態別に学生の資質を考えるならば、後期入試による入学者に対しては教職志向性を高める働きかけが、A0文系及び推薦入試による入学者に対しては一次試験通過に向けてのより手厚い支援が求められるといえよう。しかし、このような傾向がこの学年だけなのか、それとも継続する傾向であるかは今後も注視していく必要がある。

表1 入試形態別の教員採用試験受験状況

	教採受験率 (教採未受験での 進学者を除く)	教採受験者の 一次試験合格率 (第一希望のみ)
全体	76.7%	52.7%
前期	77.5%	53.6%
後期	53.8%	71.4%
A〇文系	81.8%	44.4%
A〇理系	90.0%	55.6%
推薦	78.3%	44.4%

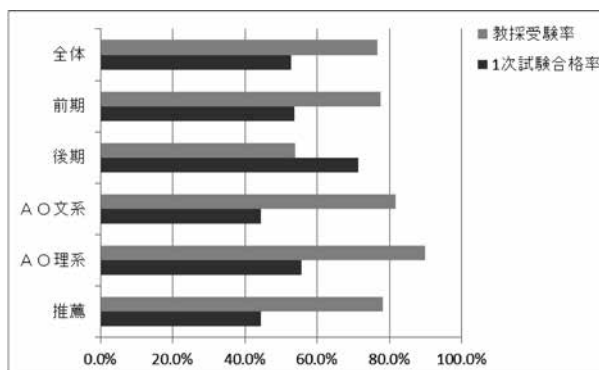


図1 入試形態別の教員採用試験受験状況

2 入学時の学力と就職（教員採用試験）との関連

2010年度の教育学部入学生を対象として、分析を行った。図2に、入学時の学力を教員採用試験の結果で分類した結果を示す。ここで示す入学時の学力とは、島根大学教育学部の1年生に対して入学直後に行う「一般教養力だめし」のことであり、その詳細については本号の上森ほか（2015）で述べられているのでそちらを参照されたい。本図から、一次試験合格者は、入学時の学力が高い傾向にあることがわかる。一次試験がペーパーテ

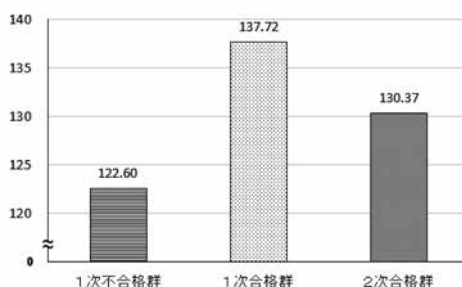


図2 入学時の学力（一般教養力だめし）との関係

スト中心であることが要因と考える。しかし、学力が高いだけでは、二次試験の合格はできないことが示唆される。これは、二次試験が面接等人物重視の傾向にあることが要因であると考ええる。つまり、教員採用試験（一、二次とも）の合格には、一定以上の学力が必要であるとともに、入学後に教員としての資質と専門性を身につける必要があると推察する。

3 GPAと就職（教員採用試験）との関連

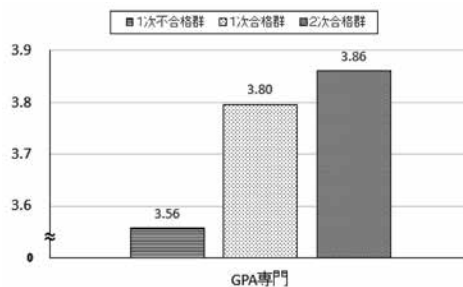
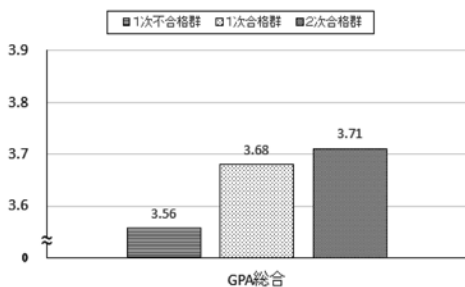


図3 在学中の学力（GPA）

図3に、在学中の学力（GPA）を教員採用試験の結果で分類した結果を示す。本図から、一次試験の合否に対してGPAに大きな開きがあることがわかる。在学時の成績（特に専門科目の

GPA) が教員採用試験の可否との関係が強い。教員に必要な知識を多く身につけた学生が教員採用試験により多く合格すると捉えることができる。また、在学時に熱心に学ぶ姿勢が、採用試験へ取り組む姿勢にも現れた結果であると推察する。

4 教員採用試験合格者の意識と学びのモデル化に向けて

(教職志向性, GPA, 1000 時間と進路状況との関連から)

大学での授業や 1000 時間体験学修による学びが学生の進路とどのような関係があるのかを検討するため、2010、2011 年度入学生を対象として、1000 時間体験学修時間数と GPA 得点との散布図を作成した (図 4)。なお、分析を行った時点で進路未定の者は母数に入れていない。また、解析に使用したデータは両年次ともに 4 年生前期までに積み上げた体験時間数および GPA 得点である。得られた結果から、各年度の 1000 時間体験学修時間数と GPA 得点の中央値をもとに、「体験・学業両立型」「体験偏重型」「最低限型」「学業>体験型」の 4 つの型に分類した (図 4)。

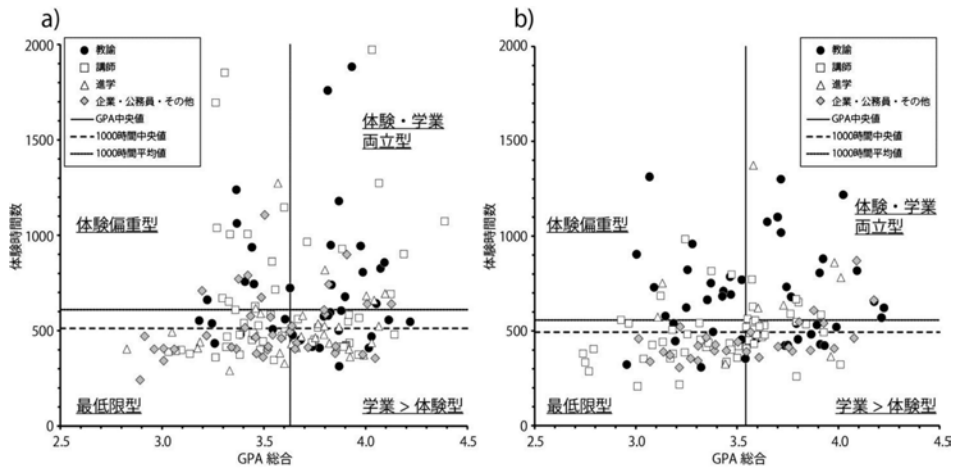


図4 1000 時間体験学修時間数と GPA 得点との散布図 a) 2010 年度入学生 b) 2011 年度入学生

表2 2010 年度入学生における各分類型の人数構成

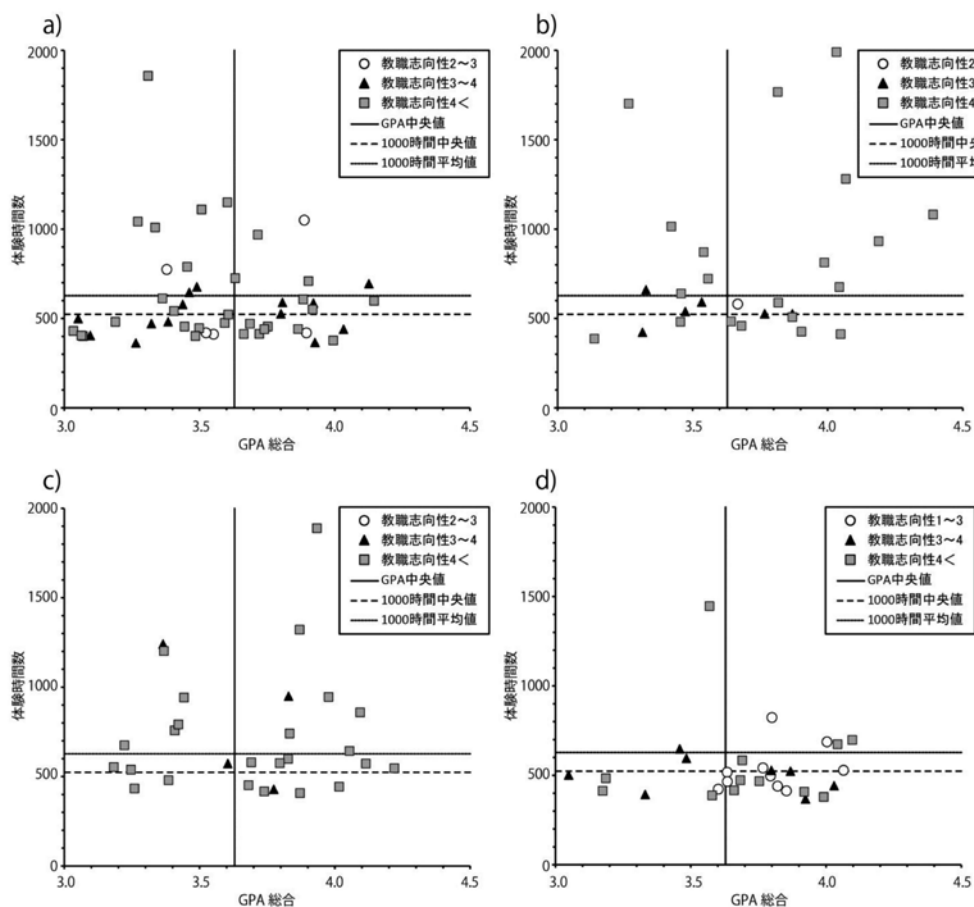
人数	教諭	講師	進学	企・公・その他	割合 (%)	教諭	講師	進学	企・公・その他
合計人数	38	53	31	39	合計人数	38	53	31	39
体験・学業両立型	18	12	10	7	体験・学業両立型	47.4	22.6	32.3	17.9
体験偏重型	9	15	3	8	体験偏重型	23.7	28.3	9.7	20.5
学業>体験型	8	9	11	8	学業>体験型	21.1	17.0	35.5	20.5
最低限型	3	17	7	16	最低限型	7.9	32.1	22.6	41.0

表3 2011 年度入学生における各分類型の人数構成 (灰色は、母数が少なく比率の信頼性がない)

人数	教諭	講師	進学	企・公・その他	割合 (%)	教諭	講師	進学	企・公・その他
合計人数	45	54	9	28	合計人数	45	54	9	28
体験・学業両立型	16	14	5	6	体験・学業両立型	35.6	25.9	55.6	21.4
体験偏重型	16	8	2	1	体験偏重型	35.6	14.8	22.2	3.6
学業>体験型	9	10	1	8	学業>体験型	20.0	18.5	11.1	28.6
最低限型	4	22	1	13	最低限型	8.9	40.7	11.1	46.4

4つの分類型における学生の構成比率を表2, 3に示す。2010, 2011年度入学生とも, 似た傾向を示した。教員採用試験合格者は, 「体験・学業両立型」が最も多く, 「最低限型」が極めて少ない(約8%)ことが特徴である(表2, 3)。一方, 講師希望者の中では「最低限型」が最も多く, 30~40%を占める。企業・公務員・その他の者は, 体験学修を積極的に行わない「最低限型」「学業>体験型」が多い(表2, 3)。

学生の, 在学中の教職への意識が教員採用試験の合否にどのように作用するのかを評価するため, 2010年度入学生の中で進路が教諭および講師の者を①教員採用一次試験不合格者 ②教員採用二次試験不合格者 ③教員採用二次試験合格者に分け, それぞれの1000時間体験学修時間数とGPA得点との関係を教職志向性ととも示した(図5a, b, c)。また, 教員採用試験受験者との比較を行うため, 進学者, 企業・公務員・その他の者についても同様の散布図を作成した(図5d, e)。これらの解析に使用したデータは, 卒業時の体験学修時間数およびGPA得点である。一次試験不合格者は, 1000時間体験学修時間数とGPA得点が中央値よりも低い学生が比較的多く分布している(図5a)。また, 一次試験不合格者の中には, 教職志向性が比較的低い学生が一定数いることがわかる(図5a)。一方, 二次試験不合格者・二次試験合格者は教職志向性が4以上の学生が多数を占めている(図5b, c)。進学者, 企業・公務員・その他の者の中には教職志向性が低い学生が多く, 1000時間体験数が少ないことがわかる(図5d, e)。



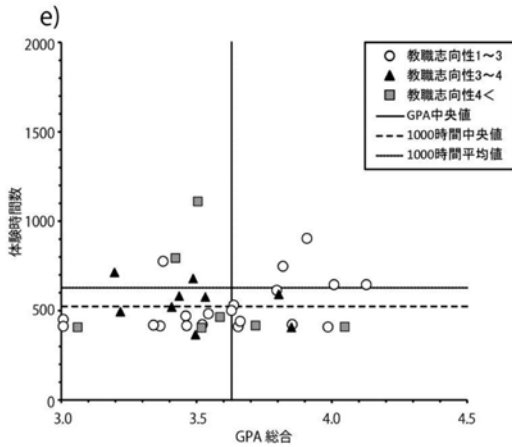


図5 進路別にみた2010年度入学生の1000時間体験学修時間数とGPA得点の散布図（教職志向性は1～4年の平均） a) 一次試験不合格者, b) 二次試験不合格者, c) 二次試験合格者（教諭）, d) 進学者, e) 企業・公務員・その他

体験学修の最大時間数で見ると、教諭および講師グループはそれぞれ1883時間、1973時間であり、進学、企業・公務員・その他のグループに比べて圧倒的に多い（図6）。また、教諭として採用された者は平均値・中央値ともに他のグループに比べて高く、2013、2014年の合計の中央値で見ると、講師採用者と比べても143時間の開きがある（図6、表4）。企業・公務員・その他のグループは、他の進路の者に比べて1000時間体験学修時間が極端に少なく、体験時間数のばらつきも小さい（図6）。一方、講師採用者は1000時間体験学修時間数、GPA得点ともにばらつきが大きく（図6）、多様な意識の学生が含まれていることがわかる。進学者グループは、GPA得点が高くなる傾向にある（図6）。これらの結果から、教職志向および1000時間体験学修時間数と教諭採用者には関連があることが指摘できる。このことは、村上ほか（2013）が指摘しているように、教職志向の高い学生が基礎体験活動の有効性を実感し、積極的に体験活動に取り組んでいる結果であると考えられる。このことから、教員採用を目指す学生に対し、教職に対する早期の意識付けを行うことのできるプログラムが必要であると言える。一方で、村上ほか（2013）にも述べられているように、多くの時間体験活動に取り組むことが教員採用と一対一で対応するものではない。図5a, bからも分かるように、教職志向性が高く、1000時間以上の体験活動に取り組んでいながら、教員採用試験に合格できない学生も存在する。体験活動に没頭するあまり基礎的な知識・技能の習得が不足していたり、内容の偏った体験活動を行っているのかもしれない。今後は体験活動の質的な分析も行う必要がある。

本章では、進路状況、教職志向性および1000時間体験学修時間数の関連性について検討を行った。では、教職志向性は在学中にどのように変化していき、何が学生の教職志向性の変化に影響を与えているのだろうか？次章では、その詳細について述べる。

表4 各年度の進路別 1000 時間体験数・GPA 得点の中央値・平均値

2010年度入学	1000時間中央値	GPA中央値	1000時間平均値	GPA平均値	2011年度入学	1000時間中央値	GPA中央値	1000時間平均値	GPA平均値
教諭	600.0	3.82	600.0	3.82	教諭	654.5	3.60	677.9	3.60
講師	516.5	3.54	516.5	3.54	講師	468.3	3.47	484.5	3.41
進学	468.5	3.75	468.5	3.75	進学	636.5	3.60	699.0	3.62
企・公・その他	462.0	3.51	462.0	3.51	企・公・その他	415.8	3.53	450.0	3.55

2010,2011合計	1000時間中央値	GPA中央値	1000時間平均値	GPA平均値
教諭	623.0	3.72	697.0	3.66
講師	480.0	3.50	573.6	3.51
進学	501.5	3.71	555.7	3.67
企・公・その他	430.8	3.52	490.7	3.54

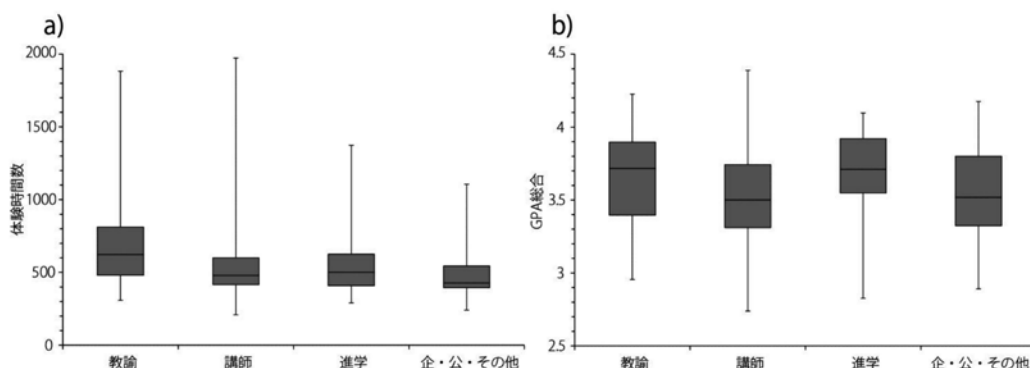


図6 2010, 2011 年度入学生合計の、進路と a) 1000 時間体験数 b) GPA 得点, の比較
 【最大・最小値 (バーの上下), 中央値 (箱内の線), 中央値以上・以下の中央値 (箱の上下端)】

5 教職志向性の推移と学修 (教育実習や専門教育との関連)

5.1 教職志向性と入試形態との関係

ここでは、まず、2010 年度入学生および 2011 年度入学生について、教職志向性を入試形態別に分析する。

対象とする教職志向性のデータは、「教師力総合支援システム」を通して行う学生教育情報調査による質問紙調査の結果によるものである。この調査は、1 年間のうち、1 年次 (6 ~ 7 月)、2 年次 (9 月中旬)、3 年次① (6 月 / 実習Ⅲ 終了後)、3 年次② (12 月 / 実習Ⅴ 終了後)、4 年次 (5 ~ 6 月) に行われる。教職志向性については、「現在、あなたは「教師になりたい」と考えていますか?」という質問に対し、「とてもなりたい」「なりたい」「迷っている」「あまりなりたくない」「全くなりたくない」のうち、ひとつを選択する形をとっている。

ここでは、「とてもなりたい : 5, なりたい : 4, 迷っている : 3, あまりなりたくない : 2, 全くなりたくない : 1」として、各入試形態別の平均値が、学年を経てどのように推移するかを比較した。

まず、2010 年度入学生の結果を示す (図 7, 表 5, 6)。

表5 入試形態別教職志向性の平均値（上）と標準偏差（下）（2010年度入学生）

	1年次	2年次	3年次①	3年次②	4年次	人数
前期	4.1	3.6	3.6	3.9	3.8	86
後期	4.3	3.1	3.2	2.8	2.8	16
AO文系	4.1	3.4	3.4	3.5	3.4	14
AO理系	4.6	3.9	3.9	3.6	4.1	8
推薦	4.2	3.4	3.4	3.4	3.3	24

	1年次	2年次	3年次①	3年次②	4年次
前期	1.0	1.1	1.1	1.2	1.2
後期	1.0	1.2	1.4	1.7	1.7
AO文系	1.0	1.0	1.0	1.1	1.3
AO理系	0.5	0.8	0.9	1.3	0.9
推薦	0.8	1.0	0.9	1.1	1.2

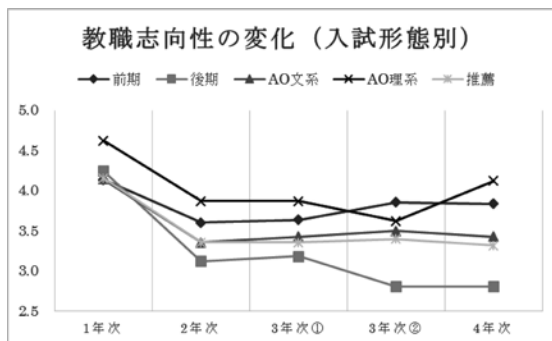


図7 入試形態別教職志向性（2010年度入学生）

表6 2010年度入学生における教職志向性の変化（単位：人数／全体に対する割合）

	2年次		3年次①		3年次②		4年次	
上昇	11	7%	29	20%	43	29%	25	17%
維持	51	34%	94	64%	80	54%	95	64%
下降	86	58%	25	17%	25	17%	28	19%

2010年度入学生の教職志向性の変化を入試形態別にみると、いずれの入試形態においても、2年次において教職志向が低下していることがわかる。とりわけ後期入学者の志向性の低下が著しく、他の入試形態がおおむね2年次以降に志向性を維持ないし上昇させているのに対し、後期入学者は3年次②においてさらに低下している。

次に、2011年度入学生の結果を示す（図8、表7、8）。

表7 入試形態別教職志向性の平均値（上）と標準偏差（下）（2011年度入学生）

	1年次	2年次	3年次①	3年次②	4年次	人数
前期	4.3	3.8	3.9	3.8	3.5	70
後期	4.4	3.5	3.4	4.1	3.8	13
AO文系	4.8	4.2	4.2	4.2	4.0	12
AO理系	4.4	3.4	3.8	4.0	3.6	5
推薦	4.2	3.8	3.9	3.9	3.8	21

	1年次	2年次	3年次①	3年次②	4年次
前期	0.9	1.0	0.9	1.3	1.4
後期	1.0	1.1	1.2	0.8	1.3
AO文系	0.6	0.9	0.8	1.2	1.4
AO理系	0.5	0.5	0.4	0.6	1.2
推薦	0.8	0.7	0.6	0.7	0.9

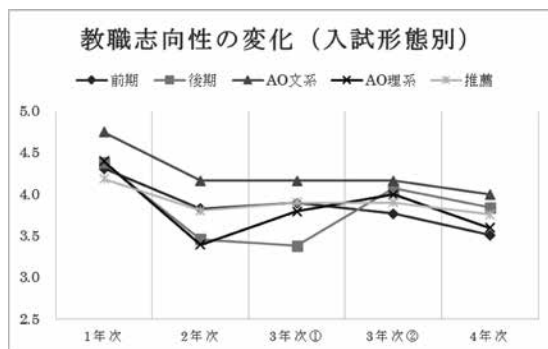


図8 入試形態別教職志向性（2011年度入学生）

表8 2011年度入学生における教職志向性の変化（単位：人数／全体に対する割合）

	2年次		3年次①		3年次②		4年次	
上昇	10	8%	23	19%	29	24%	14	12%
維持	52	43%	83	69%	66	55%	72	60%
下降	59	49%	15	12%	26	21%	35	29%

2011年度入学生についても、2010年度入学生と同じく、2年次における教職志向の低下がみられる。特に後期入学者の低下が著しい点も同様である（A0理系について2010年度と比較して著しく低下しているが、調査の未提出が原因でデータが少なく、傾向をみるには十分ではない）

一方で、後期入学者が3年次②において志向性を上昇させている点が、2011年度の特徴である。逆に前期入学者はわずかに低下しており、最終的には最も低い志向性を示している。

これらの結果まとめると次のようになる。

まず、教職志向性の変化が著しいのは2年次である。3年次②にも変化がみられるが、2年次に比べれば、大きな変化ではない。いずれの入試形態においても、2年次における志向性の低下は年度を問わずみられる。特にこれは後期入学者において顕著である。標準偏差を参照すると、後期入学者において志向性の幅が広がっており、早期に教職への志向性を（一度は）失っている学生が多いことがわかる。

教育実習の中でも、最も長期にわたる教育実習Ⅳ・Ⅴ終了後の3年次②の後の志向性は、年度によって状況が異なる。標準偏差をみると、進路をある程度決定する時期でもあり、いずれの年度においても、前期入学者やA0文系において志向性の幅が広がっている。特に2011年度においては、前期入学者に志向性の低下がみられる。

5.2 2年次における教職志向性の低下要因

ここまでの検討から、教職志向性については、2年次における大きな低下について、その要因を検討することが必要であると考えられる。そこで、2年次における教職志向性の変化要因について、変化の類別を行って検討を行った。類別の手順は以下の通りである。

- 1) 教職志向について、「とてもなりたい」「なりたい」を高群、「迷っている」を中群、「あまりなりたくない」「全くなりたくない」を低群とした。
- 2) 1年次から2年次への教職志向性の変化について、次の通りに分類した。

低維持群：1年時低群→2年時低群

下降群（全体）：1年時高群→2年時中群，1年時高群→2年時低群，1年時中群→2年時低群

下降群（大）：1年時高群→2年時低群（※下降群（全体）にも含まれる）

高維持群：1年時高群→2年時高群

高上昇群：1年時低群→2年時高群，1年時中群→2年時高群

以上の類別に基づき、2年次後期（9月）に実施した教職志向に関する調査の結果を分析した。同調査では、まず、「現在、あなたは「教師になりたい」と考えていますか？」という質問を設定し、これに対して「とてもなりたい・なりたい・迷っている・あまりなりたくない・全くなりたくない」から選択させ、そののちに、「そのように考える理由として、以下の項目はそれぞれの程度、当てはまりますか」として、以下の質問がなされ、「あてはまる」から「あてはまらない」まで、その度合いを選択する形になっている。

1. 入学当初からそう思っているから
2. 1年生の時の学校教育実習Ⅰ及び学校教育実践研究Ⅰを経験して、そう思うようになったから
3. 2年生の時の学校教育実習Ⅱを経験して、そう思うようになったから
4. これまでの基礎体験の活動を通して、そう思うようになったから
5. 大学での通常の講義・演習を通して、そう思うようになったから
6. 教員採用の状況が良くなりそうだと思うから
7. 教員採用試験が難しそうだと思うから
8. 他に就きたい職業がないから
9. 他に就きたい職業があるから

各質問項目について、「あてはまる：5」「あてはまらない：1」とし、5件法の結果の平均値を算出した。まず、2010年度入学生をみると以下のものである（図9、表9）。

表9 教職志向性の変化要因 2010年度入学生

理由	1入学時から	2実習1	3実習2	4基礎体験	5講義	6教員採用ポジ	7教員採用ネガ	8他候補なし	9他候補あり	人数
低維持群	4.8	2.1	2.7	2.1	3.0	1.9	2.4	1.2	3.6	9名
下降群(全体)	2.6	2.8	3.0	3.0	3.5	2.3	2.7	2.1	2.9	55名
下降群(大)	2.4	2.8	2.8	2.4	3.6	2.0	2.4	2.0	3.0	16名
高維持群	4.6	3.5	3.6	3.8	3.6	2.6	2.3	2.8	1.5	92名
高上昇群	2.9	2.3	3.0	3.4	3.3	3.0	2.6	2.9	2.1	7名

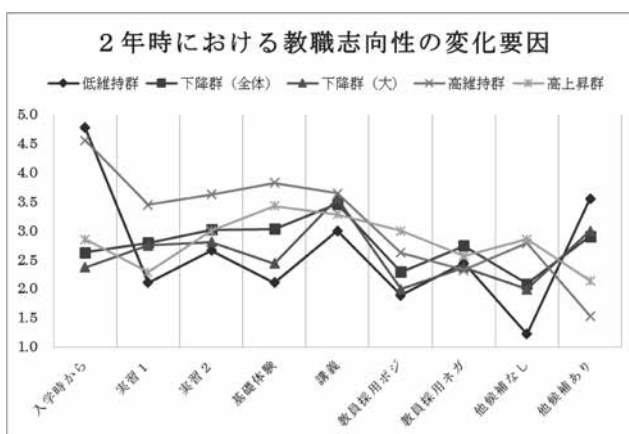


図9 教職志向性の変化要因 2010年度入学生

下降群（全体），（大）においては，特に講義の影響が大きいとみられる。

教育実習は，高維持群にとってはその志向性を維持することに寄与しているとみられるが，その他の群にとっては大きな影響を与えていない（また，高維持群はいずれの質問にも「あてはまる」を選ぶ傾向にあり，教育実習が特別な影響を与えているとは考えにくい）。

基礎体験は、教職志向性を上昇・維持することに寄与しているが、低下の原因にはそれほどなっていない。

教員採用試験に対する印象は、全体的に影響していないようである。

次に、2011年度入学生をみると、以下のようなものである（図10、表10）。

表10 教職志向性の変化要因 2011年度入学生

理由	1入学時から	2実習1	3実習2	4基礎体験	5講義	6教員採用 ポジ	7教員採用 ネガ	8他候補 なし	9他候補 あり	人数
低維持群	4.0	2.8	2.5	2.8	2.5	1.0	1.8	1.5	3.0	4名
下降群(全体)	2.4	2.7	3.1	2.9	3.5	2.2	2.8	2.4	2.8	50名
下降群(大)	2.1	2.8	3.0	3.1	3.5	2.6	2.9	2.1	3.6	8名
高維持群	4.6	3.3	3.4	3.6	3.4	2.2	2.2	2.8	1.6	85名
高上昇群	3.3	2.9	3.4	3.8	3.9	2.6	2.2	2.8	2.0	10名

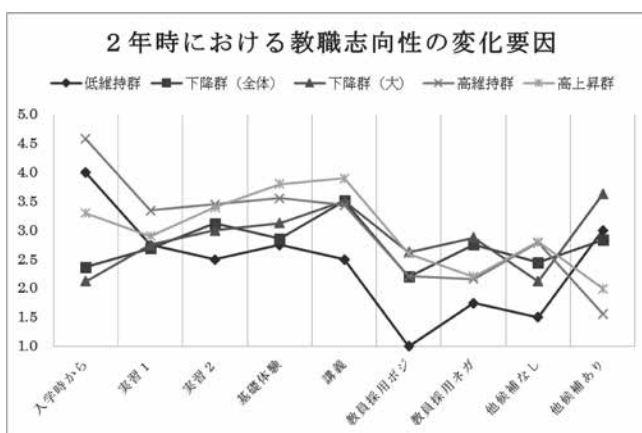


図10 教職志向性の変化要因 2011年度入学生

下降群においては、2010年度と同じく講義の影響が大きいとみられる。また、高上昇群においても、志向性を上昇させる要因として認識されている。

教育実習は、大きな影響を与えていないようである。

基礎体験は、教職志向性の上昇に寄与しているとみられる。一方で、大きな低下要因になっているとはいえない。

教員採用試験は、全体的に影響していないようである。

以上より、どちらの年度においても教職志向性の上昇・維持・下降の要因としては、講義が最も強い影響力を持っていると考える。ただし、自由記述などの調査を行っていないため、講義のどのような点が教職志向性の変化に寄与しているかはこの調査から明らかにすることができない。今後は自由記述調査やそれに対するテキストマイニングによるデータ分析、インタビュー調査などを行い、より精細な分析を行う必要がある。

Ⅲ おわりに

本論では、A0 入試導入後の卒業生を対象として、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性について検討を行った。A0 入試入学生は他の入試形態の学生よりも教員採用試験受験率が高く、島根大学教育学部の A0 入試は学部のアドミッション・ポリシーに沿った学生の受け入れに成功しているといえる。

教員採用一次試験の可否には、在学時の学力が関係していることが明らかとなった。また、教職志向性の年次変化を調べたところ、基礎体験活動は学生の教職志向性の上昇・維持に寄与していることが明らかとなった。教諭採用者は 1000 時間体験学修に積極的に参加し、GPA 得点が高い「体験・学業両立型」の学生が多い。体験活動時間の中央値で見ると、卒業要件 400 時間の 1.5 倍以上の基礎体験活動を行っており、教職志向の高い学生が基礎体験活動の有効性を実感し、積極的に体験活動に取り組んでいるものとする。長澤ほか (2009) では、学部改組直後である平成 16 年度入学生の 2～4 年次に行った学生の基礎体験活動に対する自己評価アンケートを分析し、「子ども理解」「人間関係力」「学校理解」などの自己評価値や基礎体験活動の有意義感が年次的に増加していくことを指摘している。これらの結果からも、基礎体験活動の中で実践的な教育体験を積み重ね、社会性を身に付けることが、教員採用試験における学生の評価に結びつくものと思われる。一方で、大学での講義が学生の教職志向性の低下に関係していることが明らかとなった。本論では自由記述などの調査を行っていないため、講義のどのような点が教職志向性の変化に寄与しているかは明らかにすることはできないが、高い教職志向性を持って自発的に学業・体験活動に取り組むことが教員採用試験の合格に結びついているため、講義と教職志向性に関する継続的な調査を行う必要がある。

参考文献

- 1) 藤田耕一, 寺井由美, 村上幸人, 光森智哉, 長岡美沙, 大谷修司. 2014: 平成 25 年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 13: 1-16.
- 2) 福間敏之, 青山 巧, 池山圭吾, 長澤郁夫, 小川 巖. 2010: 基礎体験領域で学生が身につけた教師力の基礎とは何か. 島根大学教育臨床総合研究 9: 21-29.
- 3) 池山圭吾, 長澤郁夫, 福間敏之, 青山 巧, 小川 巖. 2010: 平成 21 年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 9: 9-20.
- 4) 池山圭吾, 長澤郁夫, 福間敏之, 青山 巧, 高須佳奈, 小川 巖. 2009: 平成 20 年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 8: 21-35.
- 5) 嘉賀収司, 齋藤英明, 山中慎嗣, 秦 光司, 小川 巖. 2007a: 平成 18 年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 6: 1-10.
- 6) 嘉賀収司, 齋藤英明, 山中慎嗣, 秦 光司, 小川 巖. 2007b: 基礎体験活動における学生の学びの変容について. 島根大学教育臨床総合研究 6: 11-23.
- 7) 森本直人, 山中慎嗣, 秦 光司, 齋藤英明, 嘉賀収司. 2006: 平成 17 年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 5: 1-36.
- 8) 村上幸人, 長岡美沙, 山本幸市, 長澤郁夫, 藤田耕一, 大谷修司. 2013: 基礎体験領域取組時間数と教員採用試験等就職実績の関連傾向について. 島根大学教育臨床総合研究 12:

17-28.

- 9) 長澤郁夫, 青山 巧, 池山圭吾, 福間敏之, 高須佳奈, 小川 巖. 2009: 基礎体験領域における4年間の学生の学びの変容について. 島根大学教育臨床総合研究 8: 1-19.
- 10) 長澤郁夫, 青山 巧, 嘉賀收司, 齋藤英明, 小川 巖. 2008: 平成19年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 7: 1-13.
- 11) 長澤郁夫, 藤田耕一, 山本幸市, 福間敏之, 村上幸人, 境 英俊. 2012: 平成23年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 11: 1-14.
- 12) 長澤郁夫, 池山圭吾, 福間敏之, 山本幸市, 小川 巖. 2011: 平成22年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 10: 1-14.
- 13) 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.
- 14) 上森さくら, 橋爪一治, 富安慎吾, 辻本 彰, 畑 智子. 2015: 島根大学教育学部2014年度入学生の入学時学力調査結果の分析. 島根大学教育臨床総合研究 14: 27-37.
- 15) 山本幸市, 長澤郁夫, 藤田耕一, 村上幸人, 大谷修司. 2013: 平成24年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 12: 1-15.
- 16) 山中慎嗣, 森本直人. 2005: 平成16年度の基礎体験領域の取り組みについて. 島根大学教育臨床総合研究 4: 13-29.