

---

「教育臨床総合研究 9 2010研究」

## 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 —

An Investigation for the outcome of our Teacher Training Education

高 旗 浩 志      岩 田 耕 司  
Hiroshi TAKAHATA      Koji IWATA

### 要旨

教員養成教育の「成果」を可視化し、その質を検証するさい、手立ての「妥当性」が何によって担保されるかは、今後十分な議論を要するであろう。しかし常に変化する学生の様子を的確に捉え、その同一母集団の経年変化から現状を把握し、これを手がかりとした教育養成教育の検証と改善に取り組むことは、謂わば学部のカリキュラム・マネジメントを支える要素として特に重要である。

本稿では、平成16年度の学部改組以後に入学した本学部のⅠ期生及びⅡ期生の進路状況を切り口として、在学中の教職志向性の変化、1000時間体験学修への取り組み、あるいは教育実習評価や学業成績等を回顧的に検証する。入学後に退学、転学した者、及び現在卒業延期の状況にある者を除いた学生数は、Ⅰ期生178名（平成16年度入学→19年度卒業）、Ⅱ期生156名（平成17年度入学→20年度卒業）であり、これを分析の対象とした。

### I. はじめに

島根大学教育学部は、平成16年度に全国で唯一、隣県の鳥取大学地域教育科学部（当時）との再編統合を果たし、山陰地域の教員養成基幹学部として改組した。そのなかで、①卒業要件134単位とは別に「1000時間体験学修」を必修化し、学生の子ども理解ならびに教育実践力の特段の育成をめざした、②「主専攻・副専攻制」を採用し、学生に複数の校種もしくは教科に係る専門性を獲得させることで、変化の激しい現代的教育課題に対応できる人材の育成をめざした、③いわゆる「二重履修の解消」といった消極的理由だけではなく、1000時間体験学修の履修に係って、継続的な体験活動に従事する期間を一定の「量」として保障するために、3年次後期を「実習セメスター」として設定した。

改組に伴うこのような改革は、その後、平成17年度以降の教員養成G P（平成17-18年度）、ならびに特色G P（平成19-21年度）の採択を経るなかで、「単なる制度改革」の範疇を超え、本学部の教員養成教育のありかたのなかに、新たな「文化」を創造することとなった。すなわ

ち、学部を単位とする組織的なFD活動を恒常的に展開するという「文化」である<sup>1</sup>。

この「組織的なFD活動」について、もう少し詳しく述べよう。本学部のFDは「自発的な授業改善努力」として個々の教員にのみ任されたものでは無い。また改組後の様々な改善努力を徒に正当化したり、その成否の判定のみに傾注したりするだけの平板なものでも無い。むしろ本学部のFDは次の2つの特色を有している。ひとつには、改組後の具体的な改善努力が、いったいどのような志向をもつ学生にとって効果があり、またどのような意味で良い効果をもたらしたのか、逆に効果の及ばない学生がいたとすれば、その学生はそもそもどのような志向を有していたのか、あるいはその学生の学部での学習経験はどのようなものであったのかといったことを、個々の学生のカリキュラム体験<sup>2</sup>に寄り添いながら、あわせて学生の同一母集団の経年変化を丹念に可視化・検証することを通して、改組後の学部教育が内包する課題の発見と改善に取り組もうとしてきたことである<sup>3</sup>。

いまひとつには、そうして得られた知見こそが、「学部における教員養成教育の社会化」という、対社会的な方向でのFDを促したことにある。「目的養成学部が提供する教員養成教育は、どのような学生にとって都合が良く、また結果としてどのような教師タイプの再生産に寄与してしまうのか？」という相対化された視点は、自ずと学部における教員養成教育の社会的位置づけを問う視点を与え、あわせて現代社会が求める教師像との関係のなかで、あるいは「養成－採用－研修」という「不連続性」<sup>4</sup>のなかで、学部教育が「担うべきこと」と「担うべきでは無いこと」あるいは「担い得ないこと」とを不可避的に意識させることとなった。

いずれにせよ、このような意味での組織的FDを支え、学生の学習の軌跡とその成果を客観的に可視化するために、本学部では「教育実習後の意識調査」、「教育実習評価原票」、「プロフィールシート・システム（GPA得点を含む）」、「1000時間体験時数集積システム」等の複数のツールを開発した。これらによって得られたデータのうち、本稿では既に卒業した改組後のI期生とII期生の進路状況を切り口として、その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、あるいは教育実習評価や学業成績の違い等について検証する。

## II. 分析の対象とデータの概要

### 1. 分析対象

平成16年度の学部改組後に入学し、既に卒業したI期生（平成16年度入学→19年度卒業）とII期生（平成17年度入学→20年度卒業生）を主な分析対象とする。改組後の本学部は学校教育課程のみ（定員170名）であるが、その内部はI類とII類から成る。このうちI類は専攻を問わない一括入試を経て入学する<sup>5</sup>。その後、半年間にわたる専攻決定オリエンテーションを経て、1年次後期に特定の主専攻および副専攻を決める仕組みとなっている。なお、II類は健康・スポーツ教育、音楽教育、美術教育の3専攻から成り、既に入学時点で主専攻が決まっている。

### 2. データの概要

#### (1) 教育実習後の意識調査

改組後、本学部は従来の教育実習系カリキュラムの抜本的見直しを行い、1年次から4年次までの各学年に教育実習プログラムを設定した。その教育効果を図るために、各プログラムの

終了後には約50～100問からなる意識調査を実施し、学生の資質力量に係る自己評価データを蓄積している。このなかには、経年比較を可能にするため、同一の文言による設問を多く含めている。各学年の教育実習プログラムの内容と調査実施時期は表1の通りである。なお、本学部の教育実習プログラムはすべて附属学校園で実施している。

表1：島根大学教育学部の学校教育実習体系

科目名	内容	調査実施時期
学校教育実習Ⅰ (1年次前期)	附属幼・小・中での5日間の観察実習。幼1日、小2日、中2日による観察参加を中心とし、授業観察のスキルを身に付ける。	7月
学校教育実習Ⅱ (2年次通年)	主専攻に対応した通年20時間の観察実習。自らが専攻する校種・教科の専門性に立脚した授業観察のスキルを身に付ける。	3月
学校教育実習Ⅲ (3年次前期)	主専攻に対応した1週間の観察実習。後期に実施する4週間の教壇実習に向けた課題把握を中心とする実習。	7月
学校教育実習Ⅳ・Ⅴ (3年次後期)	Ⅳ：主専攻に対応した4週間の教壇実習。 Ⅴ：異校種における1週間の観察実習。	12月

注：4年次の教育実習は本表から除いている。

## (2) 教育実習評価原票

学校教育実習Ⅲ・Ⅳ（いわゆる「本実習」）の成績評価に係る原票で、評価主体は附属学校教員である。学校教育実習Ⅲ・Ⅳは附属小学校もしくは附属中学校のみで行っている。評価原票は、いわゆる「本実習」の質保証の観点から、校種共通の評価項目と校種ごとの評価項目とを設定し、全25項目×4段階評価＝100点満点で構成している。なおこの評価原票には同一項目による学生自身の「中間自己評価」の欄も設けており、学校教育実習Ⅳの中間時点（開始から約2週間後）で附属学校教員との「中間評価面接<sup>6</sup>」を行い、実習期間中の課題把握と残りの期間における改善を促す仕組みを設けている。

## (3) プロファイルシート・システム（1000時間体験学修の時数やGPA得点を含む）

平成18年度から稼働させたシステムである。本学部がめざす「教師力」に対して、個々の学生の自己成長とそこに加えられる客観的評価の軌跡を集積したWeb上のシステムである。学生は「教職教養」「主専攻」「体験学修」の3領域について、10の軸から成る「教師力」を5段階で自己評価するとともに、学年進行に伴うその得点の変化、ならびに指導教員や個々の授業担当教員から加えられる客観的評価（1000時間体験学修の体験時数やGPA得点を含む）を手がかりとして、さらなる自己研鑽のための課題を発見し、解決への手がかりを得ることになる<sup>7</sup>。

### 3. 分析結果

#### (1) 進路状況

I期生及びII期生の進路状況は表2に示すとおりである。正規採用教員と臨時採用教員を合わせ、約5割程度の学生が教職に就いていた。

I期生に比べると、II期生の方に臨時採用教員が多い。また民間企業への就職はI期生、II期生とも2割程度であり、大きな変化はなかった。そのいっぽうで大学院進学者が増えており、民間企業就職者数に迫る勢いであった。

なお、主専攻の系別（初等系／中等系）<sup>8</sup>の進路状況を検討したところ、教職（正規採用及び臨時採用）に就いた者は、I期生、II期生とも、初等系主専攻生は約65%であったが、中等系主専攻生は約30%に止まっていた。なお、表には示していないが、校種別の任用状況を確認したところ、初等系主専攻生の圧倒的多数は小学校及び幼稚園に、中等系主専攻生の場合、I期生は小学校に流れる傾向が見られたものの、II期生では中学校への就職が中心であった。

以下の分析では、この進路の違いを手がかりに、在学中の学生の教職志向や成績評価にどのような違いが見られるかを回顧的に検証する。

#### (2) 在学中の教職志向の経年変化

図1-1は既に卒業したI期生とII期生に加え、平成22年1月現在で在学中のIII期生（現4年生）及びIV期生（現3年生）の教職志向の経年変化を示したものである。前に述べたように、本学部では各学年の教育実習プログラム終了時に調査を実施し、学生の教職志向を訊ねているが、図1-1及び図1-2は、「あなたはいま、教師になりたいと考えていますか？」という設問に対して「はい」と答えた者の比率を示している。

いずれの学年も、入学当初から2年次修了時点、さらに3年次前期にかけて教職を志向する者の比率が大きく落ち込み、学年によっては5割を切る水準にまで至っていたことが判る。しかし、3年次後期の「学校教育実習Ⅳ（教壇実習を主体とする4週間の附属実習）」の修了時点では、比率はむしろ上昇に転じ、I～III期生では約6割前後、IV期生では7割を超える水準まで回復を見せていた。いわゆる4週間の「本実習（＝学校教育実習Ⅳ）」を乗り切ったという自信と、4年次を間近に控えた時期が、教職への志向を回復させていると考えられる。

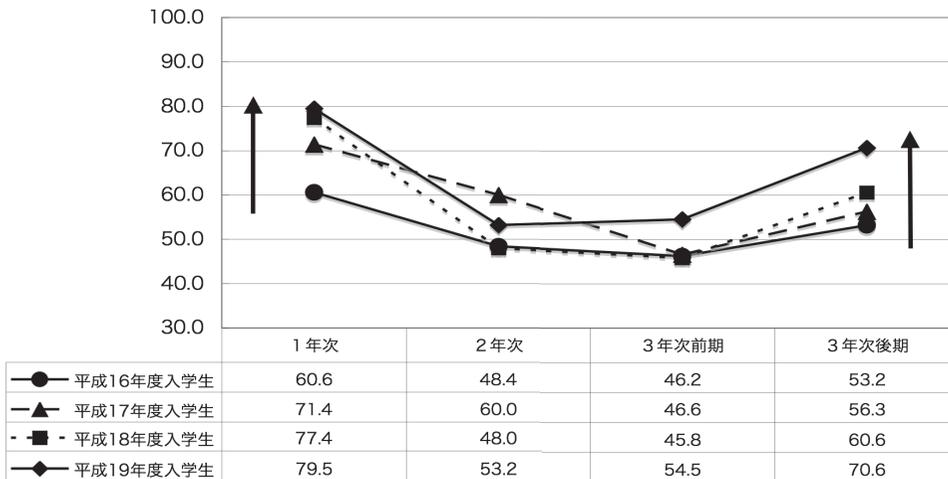
逆に2年次修了時点から3年次前期にかけて、I期生にもII期生にも見られる教職志向の落ち込みが何に起因するものなのかは十分に検討を要する課題である。本学部に限らず、2年次から3年次前期にかけては、大学生活そのものに対する疑問が芽生え、将来の展望への試行錯誤を繰り返す時期であると考えられるならば、このような教職志向の落ち込みはむしろ「有り得ること」ないしは「適切な迷いを抱える健全な反応」として、むしろ静観する必要があるのかもしれない。しかし片方では、学部の様々な教育課程そのものが学生の教職志向を押し下げた可能性も念頭に置く必要があるだろう。

表2：I期生及びII期生の進路状況

		実数（人）		比率（％）	
		I期生	II期生	I期生	II期生
教職	正規教員	41	31	23.0	19.9
	臨採教員	42	48	23.6	30.8
	小計	83	79	46.6	50.6
教職以外	大学院	19	25	10.7	16.0
	民間企業	42	37	23.6	23.7
	公務員	11	4	6.2	2.6
	その他	10	6	5.6	3.8
	未定	13	5	7.3	3.2
	小計	95	77	53.4	49.4
合計		178	156	100.0	100.0

※数値はいずれも卒業時点

図1-1：教職志向の経年変化の学年別比較



なお、図中の矢印↑とデータテーブルの数値に注目してみよう。I期生からIV期生までのデータの変化を見ると、●→▲→■→◆の順に、入学年度が直近の学生ほど1年次の教職志向が高く、また3年次後期の教職志向も高くなっていることが判る。ここから次の2つのことを読み取ることができる。まず、改組後の本学部の様々な取り組みが社会的な認知を獲得するなかで、近年の本学部が教職志向の高い学生を集めることに成功しているということである。もちろんこれは、世界的な不況に伴う国立大学人気あるいは教育学部人気に支えられた側面もあり、本学部の改善努力のみに帰せられるものではないかもしれない。しかしいずれにせよ、Ⅲ期生やⅣ期生のうち、1年次の教育実習を経てもなお8割近い学生が教職を志向している事実は注目に値する。また3年次後期の教職志向の回復が、1年次の教職志向の高さに支えられている点も否定できないと考えられる。

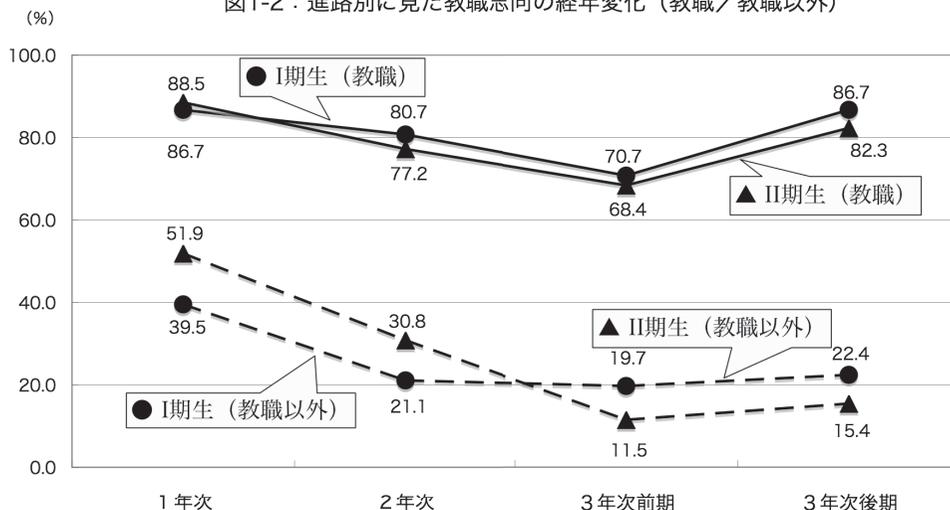
### (3) 進路別（教職／教職以外）にみた教職志向の経年変化

図1-2は、既に卒業したI期生とⅡ期生だけに注目し、その進路別（教職／教職以外）に在学中の教職志向の経年変化を見たものである。

実線は教職に就いた者を、破線は教職以外の進路に進んだ者<sup>9</sup>を示し、それぞれのなかで「教師になりたい」と答えた者の比率を示している。ここから明らかなおり、結果として「教職（正規採用及び臨時採用）」に就いた者（実線）のうち、I期生、Ⅱ期生とも、1年次には実に9割近くの学生が教職をめざしていたことが判る。その比率は3年次前期までに漸減するが、7割を下回ることなく、その後、3年次後期の「本実習（学校教育実習Ⅳ）」を終えた時点では、I期生、Ⅱ期生とも8割を超える者が「教師になりたい」と答えていた。その一方、結果として教職に就かなかった者（破線）は、相対的に1年次から教職志向の低い者が多く、2年次以降では約2割の者しか教職を志向していなかった。

このような結果から、改組後の本学部の教育プログラムは、入学当初から明確に教職を志向する者にはその志向性を維持することに有効に作用していたが、逆に結果として教職以外の進路を選んだ者に対しては、その志向性を押し下げるものであったと推察することができる。このことを、さらに具体的に見ることにしよう。

図1-2：進路別に見た教職志向の経年変化（教職／教職以外）



※数値は、教職／教職以外の進路ごとに「教師になりたい」と答えた者の比率を示す。

（4）教職志向の経年変化を手がかりとした群別比較

1年次前期と3年次後期の二点間を結ぶ教職志向の変化に応じて学生を右の表3のように5群に分類した。以下ではこの5群に基づいて、在学中の教職志向の経年変化の違いや進路状況の分析等を行う。

表3：教職志向の経年変化に基づいた5群構成の模式図

		3年次後期の教職志向		
		なりたい	迷っている	なりたくない
1年次 前期の 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

表4-1はI期生とII期生の5群ごとの人数内訳を確認したものである。

I期生、II期生とも高位群が全体の約半数を占めていたことが判る。ついで多いのは下降群であり、全体の3割前後であった。すなわち本学部は、在学中に比較的一貫して教職への志向を持ち続ける約5割の学生と、逆に当初の志向を3年次後期の時点までに大きく変更した約3割の学生から成り立っていることが判る。さらに「↑上昇群」の結果から、そもそも1年次の教職志向が低い者を、その後の学部教育を通して教職へと振り向けて行くことが、極めて困難であったことが推察できる。

表4-1：入学年度別にみた5群の人数構成

群	実数（人）		比率（%）	
	I期生	II期生	I期生	II期生
高位群	86	82	45.7	51.6
中位群	16	7	8.5	4.4
低位群	15	8	8.0	5.0
↑上昇群	15	8	8.0	5.0
↓下降群	56	54	29.8	34.0
合計	188	159	100.0	100.0

さらにこの結果に、「教職」と「教職以外」の進路状況に係る情報を重ねてみよう。表4-2は上段に教職（臨時採用を含む）に就いた者を、下段に教職以外の進路に進んだ者を示し、それぞれの合計値に対する5群の分布を示したものである。

I期生、II期生とも、上段の教職に就いた者のうち約8割は、一貫して「教師になりたい」と考えていた「教職志向高位群」の学生であった。

また下段の教職以外の進路に就いた者のうち、約半数は「教職志向下降群」であった。

この表4-2に示した5群の教職志向の変動パターンの内訳を、さらに表4-3に基づいて確認しよう。教職に就いた者のうち、「↑上昇群」に分類される学生はⅠ期生とⅡ期生を合わせてわずかに10名（Ⅰ期生6名、Ⅱ期生4名）であったが、表4-3によると、その変動パターンは○を付した「迷っている→なりたくない」のみであった。つまり、同じ上昇群のなかでも、1年次に「なりたくない」と否定的なイメージを抱いた学生のなかで、その後、結果的に教職に就いた者は皆無であったということである。

表4-2：進路別×卒業年度別の「教職志向の経年変化」

進路	群	実数（人）		比率（％）	
		Ⅰ期生	Ⅱ期生	Ⅰ期生	Ⅱ期生
教職	高位群	66	60	79.5	76.9
	中位群	3	2	3.6	2.6
	低位群	-	1	-	1.3
	↗ 上昇群	6	4	7.2	5.1
	↘ 下降群	8	11	9.6	14.1
	合計	83	78	100.0	100.0
教職以外	高位群	17	19	18.1	25.3
	中位群	11	5	11.7	6.7
	低位群	14	7	14.9	9.3
	↗ 上昇群	4	4	4.3	5.3
	↘ 下降群	48	40	51.1	53.3
	合計	94	75	100.0	100.0

次に教職以外の進路を選んだ者の内訳を検討しよう。下降群の中でも、特に「なりたくない→なりたくない」と「迷っている→なりたくない」と、明確に「なりたくない」に転じた者の比率は、「教職以外」の進路に進んだ者のうちの約4割を占めていた。

表4-3：進路別×卒業年度別に見た教職志向の変動パターンの内訳

進路	1年次	3年次後期								
		Ⅰ期生（平成16年度入学）				Ⅱ期生（平成17年度入学）				
		なりたくない	迷っている	なりたくない	合計	なりたくない	迷っている	なりたくない	合計	
実数 (人)	教職	なりたくない	66	↘6	↘0	72	60	↘7	↘2	69
		迷っている	↗6	3	↘2	11	↗4	2	↘2	8
		なりたくない	-	-	-	-	-	-	1	1
		合計	72	9	2	83	64	9	5	78
実数 (人)	教職以外	なりたくない	17	↘12	↘9	38	19	↘10	↘14	43
		迷っている	↗3	11	↘27	41	↗3	5	↘16	24
		なりたくない	-	↗1	14	15	-	↗1	7	8
		合計	20	24	50	94	22	16	37	75
比率 (%)	教職	なりたくない	79.5	↘7.2	↘0.0	86.7	76.9	↘9.0	↘2.6	88.5
		迷っている	↗7.2	3.6	↘2.4	13.3	↗5.1	2.6	↘2.6	10.3
		なりたくない	-	-	-	-	-	-	1.3	1.3
		合計	86.7	10.8	2.4	100.0	82.1	11.5	6.4	100.0
	教職以外	なりたくない	18.1	↘12.8	↘9.6	40.4	25.3	↘13.3	↘18.7	57.3
		迷っている	↗3.2	11.7	↘28.7	43.6	↗4.0	6.7	↘21.3	32.0
		なりたくない	-	↗1.1	14.9	16.0	-	↗1.3	9.3	10.7
		合計	21.3	25.5	53.2	100.0	29.3	21.3	49.3	100.0

注：比率は、合計×合計のセルの数値を母数として、各セルに納まる学生数の比率を算出したものである。

なお、「教職以外」の進路を選んだにもかかわらず、その志向が「高位群」に位置する者（下線を施した数字）についてその進路先を調べたところ、Ⅰ期生17名のうち4名、Ⅱ期生19名のうち13名が大学院への進学者であった。そのほか、具体的な進路先ごとに5群の人数比を示したものが表4-4である。これによると、教職に就いた者の圧倒的多数は高位群であったが、上昇群及び下降群に属する学生も数%～15%程度存在していることが判る。一方、教職以外の進路に進んだ者のうち、その多くは下降群に属していた。特に民間企業に進んだ者のうち

表4-4：進路別（職業分類）×卒業年度別に見た「教職志向の経年変化」

学年	進路/ 職業分類	実数（人）						比率（%）						
		高位群	中位群	低位群	上昇群	下降群	合計	高位群	中位群	低位群	上昇群	下降群	合計	
Ⅰ期生	教職	正規採用	37	1	0	2	1	41	90.2	2.4	0.0	4.9	2.4	100.0
		臨時採用	29	2	0	4	7	42	69.0	4.8	0.0	9.5	16.7	100.0
	教職 以外	大学院進学	4	5	3	0	7	19	21.1	26.3	15.8	0.0	36.8	100.0
		民間企業	2	5	5	0	30	42	4.8	11.9	11.9	0.0	71.4	100.0
	公務員	2	1	3	0	5	11	18.2	9.1	27.3	0.0	45.5	100.0	
	全体		74	14	11	6	50	155	47.7	9.0	7.1	3.9	32.3	100.0
Ⅱ期生	教職	正規採用	22	1	1	2	5	31	71.0	3.2	3.2	6.5	16.1	100.0
		臨時採用	38	1	0	2	6	47	80.9	2.1	0.0	4.3	12.8	100.0
	教職 以外	大学院進学	13	2	2	2	6	25	52.0	8.0	8.0	8.0	24.0	100.0
		民間企業	2	3	4	2	25	36	5.6	8.3	11.1	5.6	69.4	100.0
	公務員	1	0	1	0	2	4	25.0	0.0	25.0	0.0	50.0	100.0	
	全体		76	7	8	8	44	143	53.1	4.9	5.6	5.6	30.8	100.0

注：「教職以外」の進路のうち、「その他」と「未定」は除いた。

の約70%は下降群に属していた。3年次後期の教職志向との関係で分類した群であるため、4年次に学生に生じた変化を勘案し、これら5つの職業分類における「下降群」の意味するところについて慎重に判断する必要がある。

表4-5は「総合GPA得点」「基礎体験時数（専攻別体験を含む）」「教育実習評価」の平均値を群別に検討したものである。これによると、3つのいずれについても、教職志向の高位群もしくは上昇群の平均値が高く、低位群、下降群の平均値が低いことが判る。

#### （5）教育実習評価との関連

学校教育実習Ⅲ・Ⅳの評価原票における素点を、学生の就職状況（教職／教職以外、臨時採用／正規採用）の違いに基づいて比較した。評価原票は各項目4段階評定×25項目の100点満点で構成している。附属学校教員による最終評価の素点を分析の対象とした。

表5-1は「教職（臨時採用・正規採用）」と「教職以外」の進路に進んだ者とを比較したものである。これによると、附属学校教員による最終評価について、Ⅰ期生では小学校実習、中学校実習ともに統計的な有意差が認められた。いっぽうⅡ期生については、中学校実習のみに有意差が認められたことが判る。さらにⅠ期生、Ⅱ期生とも、教職（正規採用及び臨時採用）

表4-5：GPA・基礎体験時数・教育実習評価の違い

期	群	GPA得点 (総合)	基礎体験 時数*	教育実習 評価**
Ⅰ期生	高位群	3.547	689.9	83.0
	中位群	3.580	638.9	81.9
	低位群	3.460	547.3	81.4
	↗ 上昇群	3.575	640.7	81.9
	↘ 下降群	3.490	600.8	79.2
	全体	3.526	643.6	81.5
Ⅱ期生	高位群	3.502	814.0	80.8
	中位群	3.481	634.1	76.3
	低位群	3.473	647.8	78.3
	↗ 上昇群	3.615	656.1	78.1
	↘ 下降群	3.426	611.6	79.5
	全体	3.480	721.3	79.9

表5-1：進路別に見た教育実習評価（単位：点）

	I期生		II期生	
	教職	教職以外	教職	教職以外
小学校実習	82.9	> 79.5**	79.8	> 78.4
中学校実習	84.0	> 80.1**	81.7	> 79.5*

表5-2：採用形態別に見た教育実習評価（単位：点）

	I期生		II期生	
	正規採用	臨時採用	正規採用	臨時採用
小学校実習	83.7	> 82.0	81.3	> 78.6
中学校実習	85.6	> 82.7	82.6	> 81.2

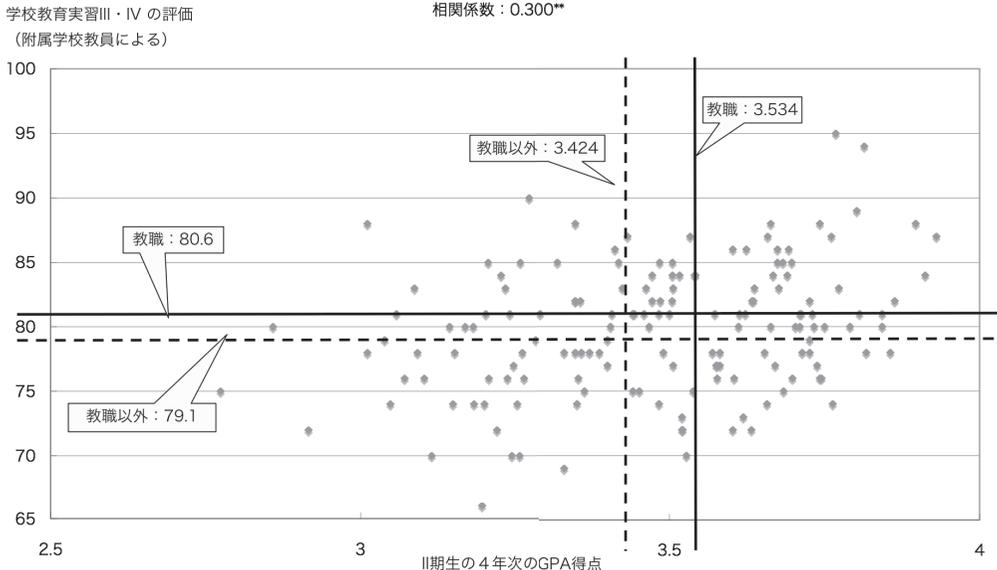
に就いた者の方が、教職以外の進路に進んだ者よりも学校教育実習Ⅲ・Ⅳの評価は高い傾向にあった。必ずしもその因果関係を特定するわけではないが、附属学校教員による教育実習評価が教職に就く学生の資質力量を的確に判定している事実を推測することが出来るだろう。

表5-2は表5-1で教職に就いた者のうち、「臨時採用」と「正規採用」の比較を行ったものである。I期生、II期生とも、また小学校実習、中学校実習とも、正規採用となった者の方が、臨時採用となった者よりも、学校教育実習Ⅲ・Ⅳの評価は高い

傾向にあった。しかしながら、これは統計的に有意差の認められる差ではなく、たまたまこのような結果が見られたに過ぎない可能性もある。逆に言えば、正規採用者と臨時採用者との資質力量に大きな隔たりはなく、両者を分け隔てるものは教員採用試験をめぐる様々な社会的情勢に係る事柄（受験する都道府県における正規採用者数や志願者数頭）であると推察できる。

なお、学校教育実習Ⅲ・Ⅳの成績評価と4年次のGPA得点との相関を検討したところ、相関係数は0.300（1%水準で有意。I期生は0.292）であった。すなわち、3年次の実習において評価の高かった学生ほど、学部における4年間の成績評価も高い傾向にあったことが伺える。図2は、学校教育実習Ⅲ・Ⅳの最終評価と4年次のGPA得点とをプロットし、併せて、教職に就いた者（正規採用・臨時採用を含む）の平均値（実線）と教職以外の進路に進んだ者の平均値（破線）を示したものである。

図2：学校教育実習Ⅲ・Ⅳの評価と4年次のGPA得点の関連  
相関係数：0.300\*\*



### Ⅲ. まとめ

平成16年度改組後のⅠ期生及びⅡ期生の進路状況を手がかりとして、在学中の教職志向の経年変化等を検証した。最後に、今回の分析によって得られた知見を次の通りまとめ、今後の学部におけるカリキュラム・マネジメントを支える基礎データと視点とを提供することとしたい。

- 1) 過去2カ年度の卒業生の進路状況は、「教職（正規採用／臨時採用）」と「教職以外」の進路が概ね半数ずつであった。
- 2) Ⅰ期生、Ⅱ期生とも、初等系主専攻生の約65%、中等系主専攻生の約30%が教職に就いている。なお、Ⅰ期生、Ⅱ期生とも、教職に就いた者のうち、初等系主専攻生は約60%、中等系主専攻生は約40%であった。
- 3) 在学中の教職志向は、1年次前期が最も高く、2年次、3年次前期と漸減の後、3年次後期の「本実習」終了後に回復する傾向が見られる。
- 4) ただし、3)の傾向は「初等系／中等系」、さらに「結果として辿り着いた進路（教職／教職以外）」によって大きく異なっている。すなわち、いわゆる本実習後に教職への意欲を見せるのは、初等系主専攻生の約6割であるのに対し、中等系主専攻生は5割を切る。また「教職（正規採用／臨時採用）」に就いた者の在学中の教職志向は高い水準で推移しており、いわゆる「本実習」終了時には入学時の水準に回復していることが判った。
- 5) 「基礎体験時数」「教育実習評価」「在学中の学業成績（GPA得点）」のいずれについても、「教職以外の進路」を選んだ者よりも「教職」に就いた者の方が、また「臨時採用」の者よりも「正規採用」の者の方が高い平均値を示していた。
- 6) 「教職志向の経年変化」のパターンによって学生を5群に分け、その人数比を確認したところ、Ⅰ期生、Ⅱ期生とも教職に就いた者の約8割は「高位群（一貫して教職志向が高い）」、教職以外の進路に向かった者の約5割は「下降群（教職に向かわない）」であった。
- 7) 入学時点で高い教職志向を持つ学生の多くが、本学部のプログラムを経ることによって教職に就いていることが判る。しかしこのことが、下記のような意味での影響関係によるものであるか否かを、今回の分析から判定することは困難であった。
  1. 本学部の教育プログラムによって促され、また下支えされた結果なのか？
  2. 元々、個々の学生に備わっていた教職への高い志向性に支えられた結果なのか？
  3. 上記1、2の相乗効果なのか？
- 8) 7)と正反対の結果として、「入学時に教職への志向が低い学生」を教職に向かわせることは非常に困難であると予想できる。「中位群」「低位群」「下降群」を合わせ、一学年あたりで全体の約半数を占める学生に対して、低い水準での志向の固定化、ならびに志向の低下をいかに食い止めるかが今後の課題となろう。

### 註

- 1 平成17年度の教員養成GP申請書類の冒頭にて、本学部は次のように宣言した。「大学教育におけるFDは「教育活動の改善に係る研修・啓発」といった準備段階を終え、①具体的な改善を進める学部内体制の再構築、②FD的視点から教育課程や授業形態の抜本的改善を図る研究開発の推進、③その効果の客観的検証、といった実証段階に入っている」。このような認識のもとに、本学部では「附属FD戦略センター」を設置した。このセンターを中心に本学部が取り組んだことは、「学生に何をさせるか？」といった水準での単発的な事業づくり・プログラムづくりでは無かった。むしろ、今後の山陰地域における教員養成基幹学部にあふさわしい、新たな教員養成教育の在り方を探るために、まずもってこれを担う学部教員

の意識改革を重視し、しかもこれを個々の教員の意識改革や授業改善努力にのみ求めるのではなく、学部全体の組織的FDとして展開するということであった。

- 2 「学生のカリキュラム体験」とは、すなわち「隠れたカリキュラム」である。言うまでもなく、「カリキュラム」という概念は、主に学校教育における学習指導要領とこれに基づく教科書のような、既定の教育課程として明文化されたものを指す概念である。しかしより本質的には、その受け手である「学習者の学習経験」をも含む概念である。「カリキュラム」をこのように広義にとらえることにより、理念や目標として掲げた事柄に対して、実際にそれがどの程度達成されたのか、あるいは達成され得なかったのか、達成されなかったとすれば、その原因はどこにあったのか、といったことを診断し検証することが可能となる。このことは、主に義務教育段階における学校改善の文脈で取り上げられることが多い。なかでも田中（2009）は、このような一連のプロセスを「カリキュラム・マネジメント」と呼び、まずは現状の診断（Check）からはじめるCheck-Action-Plan-Doのプロセスの重要性を説いている。本論文で紹介する取り組みは、謂わば教員養成教育における実証的なFDの可能性を示すものと言えよう。
- 3 同じ入学年度の学生集団が、入試→教務→就職といった一連のプロセスを経てどのように変わったのか、またその変化を促した様々な学部教育プログラムとその効果はどのようなものであったのかを丹念に実証する研究は、これまで必ずしも充分には無かったと言える。
- 4 近年、教員養成教育の質（ないしは「成果」）を問う文脈は、「履修主義」から「修得主義」へと著しく変化したと思われる。すなわち教員養成学部における教育は、実践現場のニーズに対応した予行演習の内容へと変質を余儀なくされている。このような「修得主義」への転換は、「大学教育における「学士力」の問い直し」という、全入時代における大学教育の「質保証」一般の問題に寄り添った結果でもあろうが、同時にそれを超えて「高度で複雑な現代的教育課題に対し、優れた基礎的実践力を備えた新人教員が求められている」という（過剰反応も含めた）社会情勢」という背景を携えている。ここに一般学部における「学士力」や「質保証」とは異なる、教員養成教育に特有の「教師力」や「質保証」の課題及びその複雑性がある。

このような意味での「質保証」へのニーズの高まりは、いともたやすく「修得主義」の文脈を肥大化・正当化させ、教員養成教育の内実を変質させた。たとえば、過度の教育実習・学外体験重視、教育現場至上主義、授業実践パフォーマンス（板書の仕方等）の偏重、講義内容の教員採用試験対策化等はその典型的事例であろう。逆に言えば、「大学における教員養成教育が本来担うべき内容とその必然性」への問い直しが、「〇〇が身に付いたか？」「〇〇ができるようになったか？」という修得主義的かつ項目主義的な点検事項を前に、ますますいびつに痩せ細って行く印象を受ける。むしろ検証されるべきは、「養成段階は何を担うべきではないのか？」あるいは「養成段階は何を担い得ないのか？」という問いであり、そのうえに立って「養成段階が責任を持って担うべき事項は何か？」を明示することではないだろうか。

「養成→採用→研修」という一連のプロセスは、決して「一貫」していたり「一体化」していたりするものではない。また個々の教師の力量形成にとって、このプロセスは決して右肩上がりかつ線形的に推移するものではない。むしろそこに潜在する段差や断絶こそ、個々の教師の自己成長を促す「よすが」となるはずである。従って養成段階の教育は、その段差や断絶を滑らかに接続しようとするのではなく、これを自ら乗り越える「基礎体力」を育むことをめざすべきであろう。このように考えるなら、「採用後に求められる即戦力としての教員像」のみをもっぱら参照点とする「質保証」ではなく、むしろ養成段階で「すべきこ

と」と「すべきではないこと」とを腑分けし、そのうえで「養成段階でしか担い得ない「基礎体力」の涵養」とは何かを問い、これを参照点とする「大学における教員養成教育の「質保証」」を構想することが重要ではないだろうか。

- 5 厳密に言えば、その後の入試改革を経るなかで、現在は学校教育課程Ⅰ類の学生のなかにも入学時点で既に専攻が決まっている学生、あるいは一定の範囲内で専攻を選択することになっている学生が入学している。
- 6 「中間評価面接」とは、改組後のⅠ期生が学校教育実習Ⅳを履修するタイミング（平成18年度）で始めた試みである。4週間に及ぶ学校教育実習Ⅳの期間中、その中間時点を目途に、配当学級の学級担任や教科担当の附属学校指導教員と個人面接を行う。面接の際には、附属学校指導教員による中間評価だけではなく、学生自身の中間自己評価も、教育実習評価原票における25項目×4段階で行い、両者の評価を付き合わせる。この中間評価面接を経ることで、残る実習期間中の課題を発見・整理し、実践力の涵養に繋げようとしている。従来の教育実習評価が、既に終わってしまった取り組みに対する事後的な「査定」であったのに対し、この中間評価面接という試みは、実習期間中の学生の「育ち」を支えるための「人を活かす評価」として実践しているものである。
- 7 プロファイルシート・システムの詳細は、島根大学教育学部編『平成17・18年度大学・大学院における教員養成推進プログラム教員養成G P事業成果報告書戦略的FDによる資質向上スパイラルの実現 — 島根大学教育学部における教師教育の新たな取り組み』（平成19年3月）、ならびに同編『平成19・20・21年度特色ある大学教育支援プログラム＜特色G P成果報告書＞確かな教師力を育む多角的評価の実現 — 「1000時間体験学修」「学生プロフィールシート」「面接道場」で可視化する教師としての自己成長』（平成22年3月）に詳しい。
- 8 本学部は11の主専攻を擁し、初等系（初等教育開発、心理・臨床、特別支援教育）ならびに中等系（言語、共生社会、数理基礎、自然環境、人間生活環境、健康・スポーツ、音楽、美術）の主専攻に大別できる。
- 9 「教職以外」からは大学院進学者を除き、「民間企業」「公務員」に進んだ者と「その他」「未定」の若干名を含めている。

## 参考文献

- 1) TEES研究会編（2001）『「大学における教員養成」の歴史的研究 — 戦後「教育学部」史研究』学文社。
- 2) 日本教師教育学会編（2008）『日本の教師教育改革』学事出版。

## 謝辞

本稿は日本教師教育学会第19回大会自由研究発表第10分科会（2009年10月4日於：弘前大学）にて行った2本の研究発表（「教員養成教育の成果とその検証（1） — 学生の教職志向を手がかりに（発表者：岩田耕司）」、「同（2） — 卒業後の進路状況から振り返る（発表者：高旗浩志）」）、ならびに本学部の第3回FD研修会「学校教育課程Ⅱ期生の教育成果（平成17年度入学→平成20年度卒業生）」（2009年11月18日於：島根大学教育学部多目的ホール）の内容をもとに大幅な加筆修正を施したものです。いずれも平成19-21年度における本学部の特色G P事業の一環として取り組みました。このような研究発表の機会を与えて頂いた教育学部長・高岡信也先生、附属FD戦略センター長・肥後功一先生をはじめ、島根大学教育学部の諸先生方に対しまして、この場をお借りして厚く御礼申し上げる次第です。