

教員養成カリキュラムによる学びの実感と学び方の変遷

—宇都宮大学教育学部卒業生調査から—

小原 一馬・丸山 剛史・出口 明子・岡澤 慎一・長 香織・三石 初雄

宇都宮大学共同教育学部教育実践紀要 第7号 別刷

2020年8月31日

教員養成カリキュラムによる学びの実感と学び方の変遷[†]

—宇都宮大学教育学部卒業生調査から—

小原 一馬*・丸山 剛史*・出口 明子*・岡澤 慎一*・良 香織*・三石 初雄**

宇都宮大学共同教育学部*

東京学芸大学次世代教育研究センター**

教員養成系大学を卒業して教員になった者の調査を通じ、大学での学びやその役立ち感が、時期によって大きな変動していることがわかった。その変化の背景には、学生の学びの姿勢（より楽に単位をとりたい/まじめに授業に取り組みたい）が見られた。まじめに勉強する者のほうが学んだ実感が得られる、もしくは逆にそうした実感のあるものが熱心に学ぶのだと考えられる。また近年のそうした学びの態度の背景に教員採用数の増減も関係していた。具体的な学びとしては、授業を通じて「関心が深まったり」「理解が深まったり」した場合、また卒論に打ち込むことで、カリキュラム全体の役立ち感を高めていた。また学びのパターンとして、良い成績をとることの意味づけや自主的に学ぶ者の性格が1970年代以前と以降で変わったこともわかった。

キーワード：教員養成、職業的活用、戦後の大学生の学びの変化

問題関心と先行研究

本稿の目的は、教員養成系大学での教員養成カリキュラムにおける学びが、教師の力量形成にとって、どのような影響をもたらしているか、本人の主観的な実感を確かめることにある。その意味で本稿は、本人の主観とは無関係に、教員としての力量への直接の影響を分析した現在準備中の論文と対をなす。

これまでにも、卒業生による教員養成カリキュラムの効果の検討はいくつかの大学で行われてきた（静岡大学教育学部教育学専攻コース1984年教育調査演習参加者一同1984、奈良教育大学1989、2004

など）。教師教育の効果を調べる実証的な研究も進んできている（山崎2012、脇本・町支2015）。

それらは一定の成果を挙げているものの、長期における学生の学びの在り方がどのように変動してきたかはまだ十分確かめられていない。

また小原（2017）でも示したように、大学一般に広げれば、大学の自由競争と成果主義の広がりの中で、主に三つの分野において、大学の教育機能の実証的研究が進められていった。教育社会学・教育経済学、高等教育・キャリア教育、そして経営学の各分野である（梅崎・田澤2013、金子2013、本田2018）。それらの研究からは、他学部 비해、教育学部の卒業生において、大学教育の役立ち感が比較的高いこと、男性よりも女性で役立ち感が高いこと、また大学で勉強にまじめに取り組んだかが活用度と無関係だという結果が出ている（小山2018、豊永2018）。

分析の方法

戦後の宇都宮大学教育学部の卒業生で現在教員として在職中、もしくは退職している教員へのアンケートにより、①大学の教職科目からどのような学びがあったか、②全体的に教員養成カリキュラムが

[†] Kazuma KOHARA*, Takeshi MARUYAMA*, Akiko DEGUCHI*, Shin'ichi OKAZAWA*, Kaori USHITORA*, Hatsuo MITSUISHI**:
The changes in learning methods and subjective assessment of teacher training curriculum in Japan

Keywords: Teacher training curriculum

本研究はJSPS 科研費 JP16K04454 の助成を受けたものです。

* Cooperative Faculty of Education, Utsunomiya University

** Research Organization for Next-Generation Education, Tokyo Gakugei University
(連絡先: koharak@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

教員の力量形成に役立ったかどうかをそれぞれ被説明変数としながら、それを各時期のカリキュラムならびに本人の学び方によって説明するという方法をとる。②に関しては、卒論や教育実習での学びの影響も見る。

宇都宮大学教育学部組織の変遷

まず宇都宮大学教育学部の組織の変遷を見て欲しい。

表 1 宇都宮大学教育学部組織の変遷¹

年度	学部	課程	履修課程	備考
1949	学芸学部	四年課程 二年課程		
1955	学芸学部	四年課程 二年課程	四年制小学校課程 (一部甲類) 四年制中学校課程 (一部乙類) 二年制小学校課程 (二部)	一般教育部 各学部教授会
1957	学芸学部	四年課程	一部 (四年課程) 二部 (二年課程)	
1959	学芸学部	四年課程	小学校課程 (甲類) 中学校課程 (乙類)	二年課程廃止
1960	学芸学部	四年課程	小学校教育課程(甲類) 中学校教育課程(乙類)	
1964	学芸学部	小学校教員養成課程 中学校教員養成課程		教員養成課程に 教養部設置
1967	教育学部	小学校教員養成課程 中学校教員養成課程		教育学部に
1972	教育学部	小学校教員養成課程 中学校教員養成課程 養護学校教員養成課程		養護学校教員養成 課程増設
1973	教育学部	小学校教員養成課程 中学校教員養成課程 養護学校教員養成課程	小学校教員養成課程 (甲類) 中学校教員養成課程 (乙類) 養護学校教員養成課程 (丙類)：小学部・中学部	
1991	教育学部	小学校教員養成課程 中学校教員養成課程 養護学校教員養成課程 総合教育課程		ゼロ免設置、 教員養成定員削減
1994	教育学部	小学校教員養成課程 中学校教員養成課程 養護学校教員養成課程		総合教育課程廃止 国際学部設置
1999	教育学部	学校教育教員養成課程 生涯教育課程 環境教育課程		ゼロ免再設置
2004	教育学部	学校教育教員養成課程 生涯教育課程 環境教育課程		大学法人化
2009	教育学部	学校教育教員養成課程 総合人間形成課程		ゼロ免課程 統合

1970年代前半までと1990年代以降、学部のかたちが何度も変わってきたことがわかる。一方、この間の期間は比較的安定していた。そこで本稿でも主にこの学部の改変が続いた時期に主に焦点を当てて分析を進めたい。

調査について

調査時期 アンケート 2018年11月～2019年3月

インタビュー 2019年9月～11月

調査対象 アンケート①、② インタビュー③

①宇都宮大学教育学部（前身となった学芸学部を合

む）の卒業生で現在、栃木県内の公立学校で教職についている人。

②宇都宮大学教育学部の卒業生で、県内の学校を退職し、同窓会宇都宮支部に住所が登録されている人。

③アンケートにおいてインタビュー協力可能と回答した100名の中から教師効力感の高かった18名を選び、13名のインタビュー実施

調査方法

①調査票を勤務校に郵送。記入後郵送してもらった。

小学校305校、中学校132校に2444通発送。

回収数 630

②調査票を自宅に郵送（337通）、記入後郵送にて回収。

回収数 103

③半構造化法にて、大学での広い意味での学びと教師としての技術の獲得との関係についてインタビュー

被説明変数の準備

被説明変数として、因子分析により、教職科目からの学びから3つの変数を作成した。

具体的には、アンケートの「7. 大学での教員養成教育（教育原論、教育課程及び方法、各科教育法、教科専門科目、教育実習など）の意義や方法に関する質問にお答えください。① 教職科目（教育実習を除く）の講義科目について、あてはまるものに○をつけてください。（複数回答可）（選択肢科目意義ア～ツ）を用い、この回答から因子分析にかけ、回答パターンとして似たような性格を持つ選択肢にどれだけ○がついていたか、その○の数を合計するという作業を行った。

同様に「③ 教育実習の意義に関してあてはまるものに○をつけてください。（複数回答可）」についても因子分析を行い、合成変数を作成して、教員養成カリキュラムの教員としての力量形成の役立ち感に関する説明変数として準備した。

教職科目からの学びの因子分析

質問7-①の各項目の因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った結果、次のような結果となった（抽出後の負荷量平方和累積29.6%）。

表2 教職科目からの学びの因子分析 パターン行列

因子負荷0.1未満は表を見やすくするため表示を省略している。以下同様

	1	2	3
科目意義サ	0.78		
科目意義セ	0.61		0.11
科目意義オ	0.58		
科目意義ク	0.51		
科目意義ア	0.31		
科目意義チ	0.22		0.16
科目意義イ	0.20		0.18
科目意義ウ	0.20	0.10	
科目意義ス		0.72	
科目意義タ		0.63	
科目意義コ		0.61	
科目意義キ		0.59	
科目意義エ	0.11	0.29	0.13
科目意義シ			0.77
科目意義ケ			0.57
科目意義カ			0.55
科目意義ソ	0.13		0.53
科目意義ツ		0.20	0.20

因子1に強い負荷のあったのは、

- サ. 児童・生徒指導に関心をもつようになった
- セ. 学級経営に関心をもつようになった
- オ. 子ども理解に関心をもつようになった
- ク. 教育方法に関心をもつようになった

というように、教職科目から様々なことに「関心をもつようになった」という項目であった。

また因子2に強い負荷のあったのは

- ス. 児童・生徒指導について自分で学習するきっかけになった
- タ. 学級経営について自分で学習するきっかけになった
- コ. 教育方法について自分で学習するきっかけになった
- キ. 子ども理解について自分で学習するきっかけになった

というように、教職科目を通して「自分で学習するきっかけになった」という項目であった。

また因子3に強い負荷があったのは、

- シ. 児童・生徒指導について理解を深めることができた。
- ケ. 教育方法について理解を深めることができた
- カ. 子ども理解を深めることができた
- ソ. 学級経営について理解を深めることができた

というように、教職科目を通して「理解を深める

ことができた」という項目であった。

そこでそれぞれの因子と関連の深かった項目、4項目ずつから、3つの合成変数を作成した。

「関心深まり」(クロンバック $\alpha = 0.68$)

「自己学習きっかけ」(クロンバック $\alpha = 0.71$)

「理解深まり」(クロンバック $\alpha = 0.68$)

またこれらの合成変数以外に、

「8. 全体的に考えて、大学における教員養成カリキュラムは教員の力量形成に役立ったと思いますか」(教員養成カリ役立ち)という項目の5件法の選択肢(役立った=5~役立たない=1)として点数化したものを被説明変数として用いた。

教育実習からの学びの因子分析

上記の「教員養成カリ役立ち」の説明変数として用いるため教育実習からの学びに関する質問についても因子分析を行った。

表3 教育実習からの学びの因子分析 パターン行列

	1	2	3
実習意義ス	0.68		
実習意義テ	0.55		
実習意義サ	0.47	0.11	
実習意義キ	0.45		
実習意義ソ	0.43	-0.15	0.20
実習意義ト	0.43	0.10	
実習意義オ	0.39		-0.16
実習意義シ	0.34	0.26	
実習意義チ	0.34		0.14
実習意義ケ	0.32		
実習意義ツ	0.29	0.21	0.12
実習意義セ	-0.24	0.49	0.30
実習意義ク	-0.12	0.49	0.14
実習意義タ		0.47	
実習意義ウ		0.45	-0.30
実習意義カ	0.12	0.44	0.15
実習意義コ	0.22	0.43	
実習意義ア		0.35	-0.13
実習意義エ	0.11	-0.10	0.65
実習意義イ			0.57

因子1に強い負荷のあったのは

- ス. 子どもの学習環境の重要性や意義の理解が深まった。
- テ. 学級経営の重要性や意義の理解が深まった。
- サ. 教育方法の重要性や意義の理解が深まった。
- キ. 子ども理解が深まった。
- ソ. 教師という職業の内容や意義に対して理解が深

まった。

というように教育実習により「理解が深まった」というような項目であった。

因子2に強い負荷のあったのは

- セ. 教師という職業に関心をもつようになった。
- ク. 教材研究に関心をもつようになった。
- タ. 自分自身の職業的な適性を考えるきっかけになった。

ウ. 子どもと接することの難しさを知った。

カ. 子ども理解に関心をもつようになった。

コ. 教育方法に関心をもつようになった。

など、教育実習を通じて最も基本的なことに関心を持ったり、適性を考えたりといった項目であった。これは「入門的関心」と名づけたい。

因子3に強い負荷のあったのは

エ. 子どもと接することのおもしろさを知った。

イ. 教えることの面白さを感じた。

の二項目であった。これは「教育面白さ」と名づけておく。

そこでそれぞれの因子と関連の深かった上記の項目から、3つの合成変数を作成した。

「実習理解深まり」(クロンバック $\alpha = 0.63$)

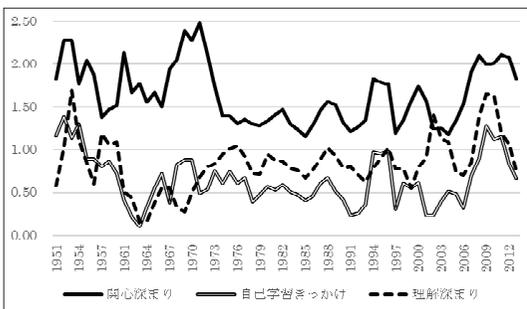
「教育面白さ」(クロンバック $\alpha = 0.57$)

「入門的関心」に関しては、ウの項目を外したほうがクロンバック α が高まったのでその項目を除いた5項目で合成変数を作成した。(クロンバック $\alpha = 0.63$)

教職科目からの学び 各年代ごとの影響

上記で準備した各被説明変数について、カリキュラムの影響を見るために入学年ごとに各入学年度の前後1年の値を平均してグラフ化した。教職科目からの学びから見ていく。

図1 入学年ごとの教職科目からの学びの推移



ただし1950年、および1959年の入学者のデータ

が欠けていたため、1951年の値は1949～1952年の、1958年の値は1957～1960年の、1960年の値は1958～1961年の平均になっている(以下同様)。

それぞれ4項目ずつ合成しているためグラフの数値は4項目のうちどれだけに○がついていたか、その合計数を意味している。

まず各変数を比較すると、全体的に「関心深まり」の選択が多く、「自己学習きっかけ」「理解深まり」は少なめであることがわかる。教職科目の授業を通して、児童生徒指導や学級経営などにまずは関心を広げるという役割は果たしていたことがわかるだろう。ただそこから自分自身でさらに学ぼうとしたり、理解がさらに深まっていったりという人はより限られていたということに違いない。

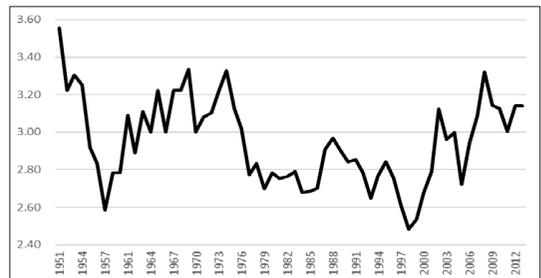
年代ごとの変化を見ると、「自己学習きっかけ」や「理解深まり」は1963年が底を形成している。「理解深まり」はそこから徐々に上昇してきている。

その後の山として目立っているのは、「関心深まり」が1966年から1971年の間に上昇を見せ、その後、1976年まで急低下している。

「自己学習きっかけ」「理解深まり」も1963年の底の後ゆっくり上昇しているが、「関心深まり」のように急な落ち込みはない。

同様の急上昇は2000年前半にもみられる。「関心深まり」は2004年から、「自己学習きっかけ」「理解深まり」は2006年から上昇し、「関心深まり」「自己学習きっかけ」は2011年にピーク、「理解深まり」は2009年にピークとなっている。

図2 教員養成カリキュラム役立ちの推移



教員養成カリキュラム役立ちの点数の平均は3の「どちらともいえない」の前後を動いているが、1951年から1957年まで急降下し、その後1969年と1974年にピークに達する。それから1979年まで急低下した後、低め安定しながら、1998年に底を打ち、その後急上昇している。

次節以降では、これらのうち、特に1950年代から1970年代前半までの低下と上昇、そして、1990年代からのやはり低下と上昇がどのように起こったのかを、学生の学び方の変化によってどれだけ説明できるか試みたい。

時期ごとの教職科目の学びと教員養成カリキュラムの役立ちの重回帰分析

大学でどのような学び方をしたものがどのような学びをし、教員としての力量形成に役立ったかを見るため、学び方に関連する項目を時期ごとに因子分析をかける。

大学での学びの説明変数

大学での学びについては、以下の質問D、Eによって学び方を見ることとした。

「あなたは大学時代どのような活動、学習にどれだけ打ち込んでいましたか？」(質問D)

- (ア) 共通教育(基盤教育)科目の授業
- (イ) 専門科目の授業
- (ウ) 教職関連科目の授業
- (エ) 教育実習
- (オ) 卒業論文(卒業研究、卒業制作など)
- (カ) 教採試験の準備
- (キ) それ以外の自主的な学習
- (ク) 教育関係のボランティア
- (ケ) その他のボランティア
- (コ) 教育関係のアルバイト
- (サ) その他のアルバイト
- (シ) サークル活動
- (ス) サークル以外の趣味の活動
- (セ) サークル以外の人間関係活動

「あなたは大学時代、どのように学習に取り組んでいましたか？」(質問E)

- (ア) レポートや課題などはただ提出すればいいという気分で仕上げるのが多かった
- (イ) 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出ていた
- (ウ) できるだけ楽な授業を選んだ
- (エ) 友だちと同じではなくても、自分が本当に勉強したい授業を選んだ
- (オ) できるだけ良い成績をとろうとしていた
- (カ) 知識を身につけるより考え方を学ぼうと意識

していた

- (キ) とれる免許や資格のために勉強していた
- (ク) 将来の仕事に直接役立つかどうかを重視して勉強していた
- (ケ) 採用試験の合格に役立つかどうかを重視して勉強していた
- (コ) そのときの興味関心を重視して勉強していた
- (サ) 学んだことをどう応用できるかを意識して勉強していた
- (シ) 授業の出席を最優先し、決して遅刻欠席しないようにしていた

これらD、Eの質問項目に基づき、入学年代1951年から1975年と、1991年から2014年の各時期に関して、因子分析を行った。

1970年代前半まで

表4 D、Eの質問項目の因子分析 パターン行列

	1	2	3
D教育ボラ	0.73	0.15	0.17
E応用	0.66	0.16	
D他ボラ	0.66	0.24	
E考え方	0.65		-0.19
D自主学習	0.62	-0.19	-0.22
D人間関係	0.53	0.29	
D卒論	0.53		
D専門	0.52	-0.32	
E勉強したい授業	0.48		-0.11
E興味関心	0.45		-0.22
D趣味	0.42	0.34	
D教職	0.38	-0.36	0.33
E課題適当		0.92	
E単位のみ	0.21	0.84	
E楽な授業	0.17	0.72	0.15
D他バイト	0.18	0.42	
D教養	0.40	-0.41	0.23
E出席	0.13	-0.29	0.13
D実習	0.10	-0.23	0.17
E試験役立ち	-0.19		0.87
E免許資格	-0.22		0.81
E良い成績	-0.12	-0.13	0.67
E仕事役立ち	0.19		0.59
D教採		-0.16	0.55
Dサークル		0.27	0.36
D教育バイト	0.22		0.24

スクリープロットから3因子を選択、プロマックス回転を行った(最尤法、抽出後の負荷量平方和39.3%) (表1)。そこから回帰分析により因子得点を作成した。

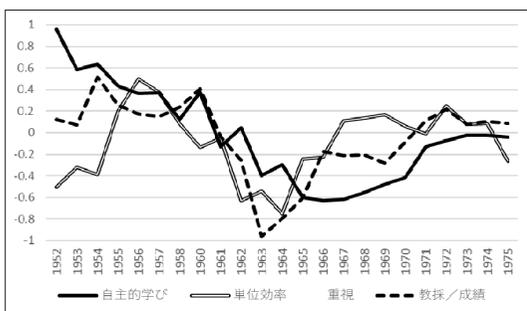
因子1は「学んだことをどう応用できるかを意識して勉強していた」「知識を身につけるより考え方を学ぼうと意識していた」にあてはまり、「教育ボランティア」や「その他ボランティア」、「教採準備以外の自主的な学習」に打ち込んでいたという傾向を示すことから、自主的な学びの因子と考えられる(自主的学び因子)。

因子2は「レポートや課題などはただ提出すればいいという気分で仕上げるが多かった」「単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出ている」「できるだけ楽な授業を選んだ」という項目にあてはまり、教育以外のアルバイトに打ち込んでいたという傾向を示すことから、卒業のため効率よく単位を集めようという因子と考えられる(単位効率重視因子)。

因子3は「採用試験の合格に役立つかどうかを重視して勉強していた」「とれる免許や資格のために勉強していた」「できるだけ良い成績をとろうとしていた」「将来の仕事に直接役立つかどうかを重視して勉強していた」といった項目によくあてはまり、教員採用試験の準備に打ち込んでいたという傾向から、より直接的・短期的な視野での役立ちを意識して学んでいたかどうかを示すものと考えられる(教採・成績因子)。

1970年代前半までの学びの推移

図3 70年代前半までの学びの推移



自主的学びは1965年まで低下を続け、その後緩やかに上昇している。単位効率/遊び重視は1956年に頂点に達し、1964年が底になり、その後再び上昇している。教採/成績も1963年が底であり、その後上昇している。

1963～1964年に向かい、徐々に「まじめ化/教採軽視」が進んでいたのが、その後反転して、「遊び中心/教採重視」に変わっていったのがわかる。その転換点となったのが、1964年の教員養成課程

への転換、そして1966年の学芸学部から教育学部への変化であったようだ。

教職科目の2つの学び得点、教員養成カリキュラム役立ちの重回帰分析(1975年以前)

従属変数として教職科目の3つの学びの得点、並びに教職カリキュラムの役立ち度を設定し、独立変数としては大学での学び方に関する3つの因子得点、性別、小学校教育課程ダミー、中学校教育課程ダミーを設定し、ステップワイズ法で独立変数の選択を行った(投入のF値の確率は0.05未満)。その結果、「関心深まり」では説明できる変数が残らず、残りの3つでは最適なモデルは次のような結果となった。

その結果、学生側の「自主的学び」の意識によって、教職科目からの「自己学習きっかけ」「理解深まり」の学びはある程度説明できることがわかった。

表5 教職科目の2つの学び得点、「教員養成カリ役立ち」の重回帰分析(1975年以前)

従属変数	独立変数	調整済みR2	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	t値	有意確率
自己学習きっかけ	自主的学び	0.12	0.379	0.104	0.372	3.628	0
理解深まり	自主的学び	0.12	0.554	0.111	0.482	4.978	0
教員養成カリ役立ち	単位効率重視	0.08	-0.298	0.104	-0.303	-2.86	0.005

つまり、1960年代前半までの教職からの学びの低下の一部分は、学生の側の「自主的学び」の意識の低下によって説明が可能である。しかし重回帰分析の決定係数は小さく、これだけではそれ以降になぜ学びが高まっていったのかは説明できなかった。

一方、「教員養成カリ役立ち」については、単位効率/遊び重視のマイナス効果があることがわかった。この効果によって、1957年までの、教員養成カリの役立ち感の低下とその後のV字回復の一部分は説明できることがわかった。ただしその決定係数はとても小さい。性別や小学校/中学校教育課程の違いは有意な影響を与えていないことも分かった。

教員養成カリキュラム役立ちの重回帰分析2(1975年以前)

さらに教員養成カリキュラムの役立ち感は、教職科目からの学びとどう関係しているかみるために、独立変数として、教職科目からの学びの三変数を入れ、さらに卒論打ち込み(卒論を書いていない場合には「打ち込まなかった」とする)、性別、小学校教育課程ダミー、中学校教育課程ダミーを入れて重

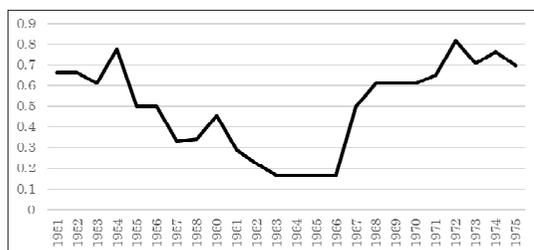
回帰分析をおこなった。すると、卒論打ち込みだけが説明変数に採用された。

表6 教員養成カリキュラム役立ちの重回帰分析2 (1975年以前)

従属変数	独立変数	調整済みR2	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	t値	有意確率
教員養成カリキュラム役立ち	卒論打ち込み	0.04	0.16	0.074	0.219	2.146	0.035

卒論を書いたという割合は、1951年から徐々に低下し、1960年代前半が底となる。

図4 卒論を書いたかどうか 割合の推移



制度的には1950年代には専攻によって卒論が課されていたり、選択であったり様々であった。1962年に小学校教育課程（甲類）の卒論が必修から選択に変わるが、これは現状の後追いであったのかもしれない。1960年代後半から卒論を書いたという割合は上昇しているが、教員養成カリキュラムの役立ち感が1950年代に低下した理由の一つとして、この卒論が課されなくなった（もしくは自分で選択しなかったこと）も影響していると考えられる。ただしこの決定係数も小さく、影響は限定的である。

1990年代以降

次に1991年以降の学びや役立ち感の変化の原因を探る。1975年以前と同様に、D、Eの質問項目について因子分析を行い、因子得点を算出する。スクリープロットから3因子を選択、プロマックス回転を行った（最尤法、抽出後の負荷量平方和39.3%）（表7）。

因子1'は「単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出ていた」「レポートや課題などはただ提出すればいいという気分で仕上げるが多かった」「できるだけ楽な授業を選んだ」という項目にあてはまらず、教養、教職科目への打ち込みの負荷が大きいことから、授業にまじめに取り組んだかどうかを示していると考えられる（授業まじめ因子）。

表7 D、Eの質問項目の因子分析（1991年以降）パターン行列

	1'	2'	3'
E単位のみ	-0.98	0.21	
E課題適当	-0.94	0.25	
E楽な授業	-0.80	0.19	
D教養	0.54	0.19	
D教職	0.48	0.30	
D専門	0.45	0.22	
E良い成績	0.41	0.28	
E勉強したい授業	0.40		
D自主学习	0.38	0.19	0.23
E出席	0.37	0.28	-0.19
D卒論	0.33		
E応用	0.31	0.28	0.21
E考え方	0.29	0.25	0.16
E興味関心	0.24	0.17	0.13
D他バイト	-0.23	0.19	0.19
E試験役立ち		0.80	
E仕事役立ち	0.13	0.73	
E免許資格		0.60	-0.17
D教採		0.53	0.12
D実習	0.26	0.30	
D他ボラ		0.29	0.22
D教育ボラ	0.25	0.28	0.14
D教育バイト		0.24	0.16
D趣味		-0.11	0.84
D人間関係		-0.14	0.82
Dサークル			0.19

因子2'は「採用試験の合格に役立つかどうかを重視して勉強していた」「将来の仕事に直接役立つかどうかを重視して勉強していた」「とれる免許や資格のために勉強していた」といった項目によくあてはまり、教員採用試験の準備に打ち込んでいたという傾向から、より直接的・短期的な視野での役立ちを意識して学んでいたかどうかを示すものと考えられる（教採・資格因子）。

因子3'はサークル以外の趣味や人間関係への打ち込みと関係する（趣味・人間関係因子）。

学び方の因子分析パターンの比較（1975年以前と1991年以降）

1975年までの因子分析における因子2、3と、1991年以降の因子1'、因子2'の性格は近い。前者は因子2の単位効率／遊び因子の反対であり、後者は因子3の教採・成績因子と重なる。ただし良い成績をとるといふことの意味がこの間に変わっていることがわかる。かつては良い成績をとることは就職に関係すると捉えられていたが、現在は授業によりま

じめに取り組むこととつながっていると捉えられているものと考えられる。

このことは質問Eの各質問間の相関にも表れている。(オ)できるだけ良い成績をとろうとしていたという項目の、他項目との相関を見ると、1975年以前は、

(キ) とれる免許や資格のために勉強していた
(ク) 将来の仕事に直接役立つかどうかを重視して勉強していた

(ケ) 採用試験の合格に役立つかどうかを重視して勉強していた

との相関が高く、

(ア) レポートや課題などはただ提出すればいいという気分で仕上げるが多かった

(イ) 単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出ていた

(ウ) できるだけ楽な授業を選んだ

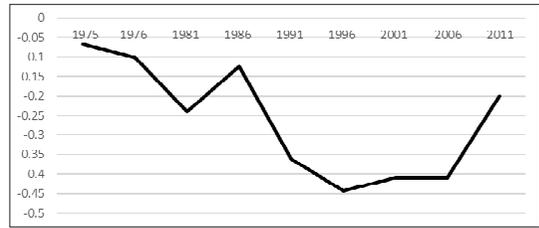
との逆相関はそれほど強くなかったのだが、1976年以降、前者との相関が小さくなり、後者との逆相関が高まるという傾向が見える。

表8 「できるだけ良い成績」と他項目との相関の変遷

	-1975	1976-	1991-
E免許資格	0.45	0.14	0.23
E仕事役立ち	0.47	0.22	0.36
E試験役立ち	0.53	0.21	0.32
E課題適当	-0.24	-0.44	-0.34
E単位のみ	-0.27	-0.47	-0.42
E楽な授業	-0.15	-0.41	-0.27

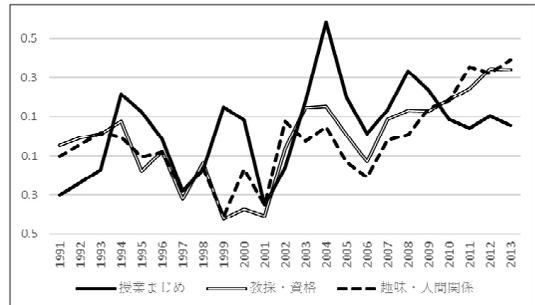
一方、1975年以前にあった、因子1の自主的な学びの因子は抽出できなくなった。かつては大学で勉強に打ち込む際に①授業に打ち込むか ②自主的な学習に打ち込むか、③教採に打ち込むか という3つのパターンが分離していたのが、1991年以降は①と②が一つにまとまって分離しなくなったものと考えられる。実際、「自主学習」への打ち込みの項目と「単位さえもらえればよいという気持ちで授業に出ていた」への相関は、1975年以前はゼロに近く、効率的に単位を集めつつ、自主的に学習にはげむ者もそうでない者もいたが、1980年代以降は効率的に単位を集めようという者は自主的な学習もしないというようになっていったことがわかる(図5)。

図5 自主学習打ち込みと、単位さえとれば良いの相関係数の推移



1990年代以降の学び方の推移

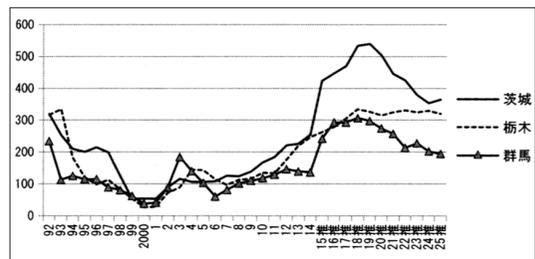
図6 1990年代以降の学び方の推移



1990年代以降の学び方の推移を見てみると、どの項目についても波はありつつ、1990年代はずっと低下しており、2001年から上昇して上がることがわかる。1999年度から小学校と中学校の教員養成課程が一つになり、学校教育教員養成課程となったことや2004年に大学の法人化が行われたことも何らかの影響があったかもしれない。

それ以上に大きな影響として考えられるのは教員採用数の低下と再上昇である。

図7 1990年代以降の北関東の教員採用数の推移(推計含む)(山崎2015より)



上の図からも明らかなように、小学校の教員採用数は1981年にピークの446人に達した以降、1990年代は減り続け、2000年には最低の26人となっている(山崎2015)。このような状況は教員志望の意識低下につながっていたものと考えられる。その後、

教員採用の拡大とともに教員志望が高まるとともに、授業にまじめに取り組もうという学生が増えていったが、今度は採用数の拡大とともにそこまで勉強しなくても大丈夫、という雰囲気になっていったとも考えられる。

1990年代以降の学びやその役立ちの重回帰分析

このような学生の学び方の変化は、教職科目から学びとったと感じられる内容や、役に立ったという感覚とどう関係しているのだろうか。

従属変数として教職科目の三つの学びの得点、並びに教職カリキュラムの役立ち度を設定し、独立変数としては大学での学び方に関する3つの因子得点、ならびに性別を設定し、ステップワイズ法で独立変数の選択を行った（投入のF値の確率は0.05未満）。その結果、どの従属変数でも、説明変数として一つの変数のみが選択されるという結果となった。

表9 教職科目の三つの学び得点、「教員養成カリ役立ち」の重回帰分析（1991年以降）

従属変数	独立変数	調整済みR ²	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	t値	有意確率
関心深まり	授業まじめ	0.05	0.374	0.107	0.243	3.49	0.001
自己学習きっかけ	授業まじめ	0.07	0.313	0.081	0.269	3.886	0
理解深まり	教授・資格	0.04	0.297	0.096	0.217	3.104	0.002
教員養成カリ役立ち	授業まじめ	0.12	0.374	0.107	0.243	3.49	0.001

その結果わかったのは、教職科目の三つの学び得点は、学生の学び方の影響をあまり強く受けていないが、教職科目の授業を通して「関心の深まり」があったり「自己学習のきっかけ」になったりしたかについては、授業にまじめに取り組んだかどうかがある有意な影響をあたえている。「理解の深まり」があったかどうかについては、教授を意識するというような実用性の意識の影響が見られた。

全体的に教員養成カリキュラムが、教員としての力量形成に役立ったかどうかについても、やはり授業にまじめに取り組んだかどうかがある有意な影響をあたえていた。この教員としての役立ち感と在学中のまじめさとの相関は、先行研究（小山2018）と異なる結果となった。

教員養成カリキュラム役立ちの重回帰分析2（1990年代以降）

1975年以前について見たのと同様に、1991年以降についても、教員養成カリキュラムの役立ち感が、

教職科目からの学びとどう関係しているかみるために、独立変数として、教職科目からの学びの三変数と教育実習からの学びの三変数を入れ、さらに卒論打ち込み（卒論を書いていない場合には「打ち込まなかった」とする）、性別を入れて重回帰分析をおこなった。すると教職科目からの「関心深まり」「理解深まり」と「卒論打ち込み」からの有意な影響が見られた。教育実習や性別からの影響は見られなかった。性別の影響が見られなかったのは、先行研究（豊永2018）と異なる結果となった。

表10 教員養成カリキュラム役立ちの重回帰分析2（1991年以降）

従属変数	独立変数	調整済みR ²	非標準化係数B	標準誤差	標準化係数β	t値	有意確率
教員養成カリ役立ち	関心深まり	0.234	0.209	0.043	0.315	4.828	0
	理解深まり		0.193	0.052	0.246	3.741	0
	卒論打ち込み		0.147	0.059	0.156	2.474	0.014

図1を見ると、「関心深まり」は2004年から、「理解深まり」は2006年から上昇しているが、これが「教員養成カリキュラム役立ち」の2005年からの急上昇を説明している。

1975年以前と異なり、教職科目からの学びの影響がはっきりと出たのは、一つには記憶が新しいことが考えられる。そこで1976年から1990年の間の期間についても、同様の独立変数を用いて、「教員養成カリキュラム役立ち」を従属変数とした重回帰を行ってみた。

表11 教員養成カリキュラム役立ちの重回帰分析（1976～1990年）

教員養成カリ役立ち	自己学習きっかけ	0.159	0.163	0.053	0.147	3.068	0.002
	関心深まり		0.137	0.04	0.163	3.423	0.001
	理解深まり		0.14	0.046	0.145	3.027	0.003
	卒論打ち込み		0.138	0.039	0.159	3.525	0
	実習理解深まり		0.102	0.044	0.117	2.341	0.02

この時期は回答者の人数が多いので、多くの変数から有意差が出たが、決定係数は1990年代以降と1975年以前の間となった。また標準化係数βも0.2未満にとどまった。ここからやはり、記憶の新鮮さによってより教職科目からの学びが教員養成カリキュラム全体からの学びの役立ちの意識に影響していると解釈が可能である。

結論

大学の教職科目からの学びや、教員養成カリキュラム全体がどのように教員としての力量形成に役

立っていたかという実感は、時期によって大きく変動していることがわかった。

教員養成カリキュラムの役立ち感については、初期に高かったが1957年（入学）まで急低下する。その後1970年代前半まで上昇を続け、70年代後半に急降下。その後1998年から上昇をはじめ、ひとつ山を形成した後2005年から再び上昇していった。

このうち1957年までの最初期の低下は、学生の学びの姿勢として、より単位を楽にとつてアルバイト等にはげむというようなありかたが広がっていったこと、卒論を選択しない／課されないが増えていったことによってある程度説明できることがわかった。またその後の上昇も1964年までについては、よりまじめに授業に取り組む姿勢が1957年以降広がっていったことによってある程度説明できる。まじめに勉強した者は、学んだ成果を評価する傾向があるということだ。ただしなぜこのような学びの姿勢の転換が1957年入学者を境にして起こったのかはわからなかった。

また1998年までの低下とその後の上昇についてもやはり、まじめに授業に取り組む学生の減少と増加という学びの姿勢によってある程度説明できることがわかった。そしてその背景には2000年を底とする、教員採用数の減少と再増加という波が関係していると推測された。

またどのような学びがあると、教員養成カリキュラムの教員としての力量形成における役立ち感につながるかだが、卒業から時間がたつにつれ、学びの具体的な内容との関連はあいまいになることがわかった。1990年代以降の入学者については、教職科目からの学びにおいて「関心が深まったり」「理解が深まったり」すること、また卒論に打ち込むことが、カリキュラム全体の役立ち感に一定の影響があることがわかった。一方、教育実習からの学びの自覚は影響が見られないこともわかった。

また学びの姿勢の時期ごとの因子分析からは、時期ごとに学びの在り方のパターンに変化があることもわかった。まず授業で良い成績をとるということの意味が1970年代以前と以降で変わっていた。かつては良い成績をとることは就職に関係すると捉えられていたが、現在は授業によりまじめに取り組むこととつながっている。また自主的な学習に取り組む者の性質も変わった。1960年代以前は大学の単位を効率的に集めつつ、自主的に勉強に取り組む者もいたが、その後は自主的な勉強に取り組む人の多くは

授業にもまじめに取り組む者へとなっていった。

参考文献

- 梅崎修・田澤実編, 2013, 『大学生の学びとキャリア』法政大学出版。
- 金子元久, 2013, 『大学教育の再構築』玉川大学出版部。
- 小原一馬, 2017, 「日本における、大学教育の卒業後における効果の検証研究のまとめと課題」『宇都宮大学教育学部研究紀要』第1部67号, pp.41-57。
- 小山治, 2018, 「誰が大学での学びを仕事で活用しているのか」本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか』ナカニシヤ出版, pp.43-60。
- 静岡大学教育学部教育学専攻コース 1984年「教育調査」演習参加者一同, 1984, 『教師の力量形成に関する調査研究』, 静岡大学教育学部教育社会学研究室
- 竹内洋, 1999, 『日本の近代 12 学歴貴族の栄光と挫折』中央公論社。
- 竹内洋, 2003, 『教養主義の没落—変わりゆくエリート学生文化』中央公論社。
- 豊永耕平, 2018, 「大学教育が現職で役立っていると感じるのは誰か」本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか』ナカニシヤ出版, pp.89-103。
- 奈良教育大学, 1989, 『奈良教育大学卒業生の進路と動向に関する調査』, 奈良教育大学
- 奈良教育大学, 2004, 『奈良教育大学卒業生アンケート結果報告書』, 奈良教育大学
- 濱中淳子, 2013, 『検証・学歴の効用』勁草書房。
- 本田由紀編, 2018, 『文系大学教育は仕事の役に立つのか』ナカニシヤ出版。
- 松繁寿和編, 2004, 『大学教育効果の実証分析』日本評論社, pp.109-124。
- 山崎準二, 2012, 『教師の発達と力量形成』創風社。
- 山崎博敏, 2015, 『教員需要推計と教員養成の展望 (教職課程新書)』協同出版
- 脇本健弘, 町支大祐, 2015, 『教師の学びを科学する』北大路出版。

註

- i 本調査の回答者への説明資料として、丸山が宇都宮大学『学生便覧』（各年度）および、文部省大学学術局『全国大学一覽』（各年度）より作成

令和2年4月1日 受理

The changes in learning methods and subjective assessment of teacher training curriculum in Japan

Kazuma KOHARA, Takeshi MARUYAMA, Akiko DEGUCHI, Shin'ichi OKAZAWA,
Kaori USHITORA, Hatsuo MITSUISHI