

岐阜大学教員養成モデル・コアカリキュラム (ACT プラン) の効果

岐阜大学教育学部 学校教育講座 宮本正一

はじめに

今日の我が国の学校教育は多くの課題を抱えており、教員養成のあり方に対しても、送り出す教員の質保証とそのため教育体制作りが求められている。その中で多くの教員養成大学・学部は「実践的指導力」の向上を目標に、カリキュラム改革を行ってきた(林ほか、2002; 佐久間、2003; 岡野ほか、2003; 日本教育大学協会、2006)。その基本は、教育現場の体験をその中核に位置づけ、それらの体験に対する省察を連動させ、体験—省察の往還を重視するものであり、教員養成モデル・コアカリキュラムと呼ばれている。

体験と省察とを往還させる教員養成カリキュラムの趣旨は、学生が早い時期から教育現場の実際に触れ、教育を受ける立場から教育を行う立場へと、自らの意識的立場を移動しながら教育実践を考えられるようにすることを狙いに行っている。体験学習のそもそものねらいは、体験の過程のなかで、学ぶ対象に気づき、感じ自他を理解して、そして自らの目標のために行動し、自分自身の変容を促すことを目指すことである。つまり、直接的なふれ合いによって、学習者の内面に心の動きや自分と他の人との関わり、そして学習に対する興味関心を高めることを体験学習の中に期待している。

岐阜大学教育学部でも教員としての実践的な力を育成していくために、体験と省察とを往還させる教員養成カリキュラムを ACT (Active collaboration teaching plan: 行動的連携教育計画) プランと呼び、2004年度入学生から実施してきた。その内容はこれまで実施してきた従来の教育実習のみでは教育実践能力を高めるには不十分との反省から、大学1年生で附属小・中学校での観察体験をする『教職トライアル(2単位)』、大学2年生で岐阜県内の小・中学校での実践試行をする『教職リサーチ(1 or 2単位)』、3年生では従来の教育実習である『教職プラクティス(4 or 8単位)』、4年生では週に1日、岐阜県内での小・中学校での授業支援・個別支援を体験する『教職インターン(2単位)』である。

本稿では学部教育の一層の充実のために卒業生による ACT プランの総合的評価を行った結果を報告する。この教員養成モデル・コアカリキュラムの狙いがどの程度達成されたのか、残された課題は何なのかを明らかにすることは大きな意義がある。

I 目的

岐阜大学教育学部で実施してきた体験と省察とを往還させる教員養成カリキュラム ACT プランの教育効果を卒業生への質問紙から評価すること、および、今後の課題を明らかにする事である。

II 方法

1 対象

ACT プランの教育カリキュラムにより4年間の教育を受けた平成16(2004)年度入学生・平成19(2007)年度卒業生273名、そして平成17(2005)年度入学・平成20(2008)年度卒業生275名の計548名である。匿名調査のため性別は不明である。

2 調査手続き

各年度の1月から3月の間に、卒業予定の学生に質問紙を配付し、マークカードにより50問の質問への回答を求めた。回答は学内に回収箱を設置し、学生個人が回収箱に投入することにより行った。

3 質問項目

所属講座、4月からの進路・職業、入学動機6項目、教職トライアル評価項目6項目、教職リサーチ評価項目6項目、教職プラクティス評価項目7項目、教職インターン評価項目6項目、大学での授業と教育現場での実習を通して向上した力9項目、大学への意見・要望5項目などである。

Ⅲ 結果

回収率は平成19年度卒業生70%、平成20年度卒業生61%であった。全員が回答した講座、回収が少ない講座など、講座の違いが見られた。所属する講座の教員の対応も違っていたためとも考えられる。

図1はACTプランに参加した学生の実態である。1年次に実施される教職トライアルは必修科目であるため全ての学生が参加している。2年次に実施される教職リサーチは選択科目であるので、不参加の学生が何名かいた。3年次に実施される教職プラクティスは生涯教育課程の学生のみが選択になっており、学校教員養成課程の学生は必修である。4年次に実施される教職インターンは完全に選択科目であり、教員志望意欲の強い学生が参加したと予想される。

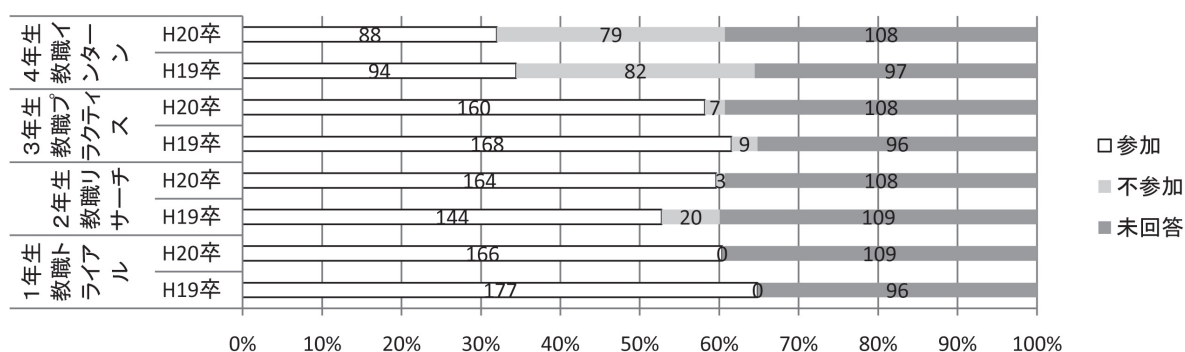


図1 ACTプラン参加の実態

1 教職トライアルの評価

1年次前期に実施された教職トライアルに対する評価項目は以下の6項目である。

- 問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた ()
- 問10 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった ()
- 問11 社会人としてのエチケット、マナーを学ぶことができた ()
- 問12 教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた ()
- 問13 自分が教師に向いているかどうかを考える良い機会になった ()
- 問14 総合的に見て、『教職トライアル (教師論)』は良い企画である ()

各質問項目について「1 全く当てはまらない (-2)」「2 あまり当てはまらない (-1)」「3 どちらともいえない (0)」「4 少し当てはまる (+1)」「5 非常に当てはまる (+2)」の5段階で評定を求めた。

得られた回答に対して上記 () の数値を割り当て、全体の平均を求めた。全体の平均がプラスであれば肯定的評価、マイナスは否定的評価になる。図2は平成19年度と平成20年度の平均値 (以後これを評価点と呼ぶ) の変化を示している。この評価点の値が大きくなればその傾向が強いと判断される。評価点の平均が0.5を超えていれば「ほぼ満足」、1.0を超えていれば「満足」、1.5を超えていれば「充分満足」と考えられる。

図2に2年間にわたる卒業生による教職トライアルの評価点の平均を示した。これによると、『教職トライアル（教師論）』体験を振り返った時、「問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた」「社会人としてのエチケット、マナーを学ぶことができた」「教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた」「総合的に見て、『教職トライアル（教師論）』は良い企画である」の項目はほぼ0.5を越えているので、「ほぼ満足」と好意的に評価されていたと考えられる。つまり教職トライアルのねらいは達成されたものと思われる。しかし「教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」とは充分効果があるとは評価していないことが分かる。「自分が教師に向いているかどうかを考える良い機会になった」の項目は効果が十分とはいえないことがわかる。

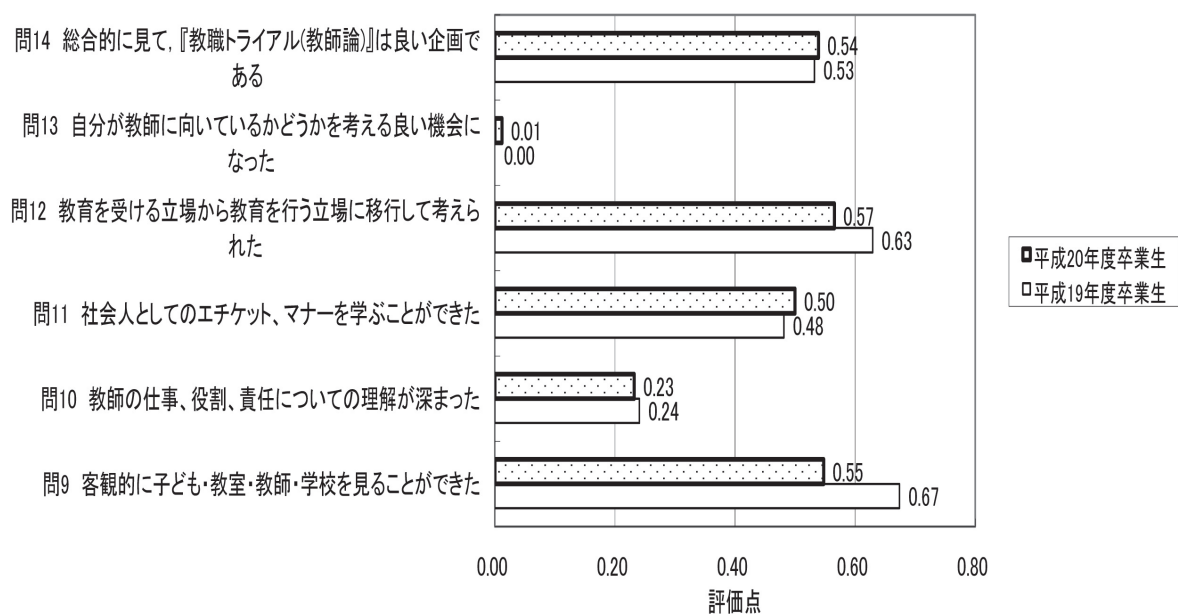


図2 教職トライアル評価点の年次推移

平成20年度卒業生は平成19年度卒業生よりも、特に、「問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた」において低得点である ($t=10.64$, $df=353$, $p<0.01$) が、 t 検定に用いた標本数は大きい。そこで芝・南風原 (1990) による優越率を求めると0.53となり、その95%の信頼区間は0.48~0.59であった。すなわち平成19年度卒業生の値が平成20年度卒業生の値を越える確率は0.48~0.59程度であり、最低の場合(0.48)は0.5を下回っており、明瞭な差があるとは解釈できない。つまり平成20年度卒業生は平成19年度卒業生よりも、「問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた」において明瞭な差があるとは解釈すべきではないと考えられる。

このように平成19年度卒業生と平成20年度卒業生の比較の場合には標本数が大きいため、以下の分析も優越率の信頼区間により行うことにした。表1に『教職トライアル（教師論）』の6項目の優越率を示した。6項目中2項目だけが、平成20年度卒業生は平成19年度卒業生よりも評価点が高く、4項目は逆に低かったが、これら6項目とも明瞭な差異は見られなかった。

表1 教職トライアル評価点の年次比較と優越率

	卒業年度		優越率		
	平成19年度	平成20年度	優越率	信頼区間	
	平均(SD)N	平均(SD)N		下限	上限
問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた	0.67 (1.03) 187	0.55 (1.06) 168	0.53	0.47	0.59
問10 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった	0.24 (1.07) 187	0.23 (1.06) 168	0.5	0.44	0.56
問11 社会人としてのエチケット、マナーを学ぶことができた	0.48 (1.05) 187	0.50 (0.98) 168	0.51	0.45	0.56
問12 教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた	0.63 (1.07) 186	0.57 (1.10) 168	0.52	0.46	0.57
問13 自分が教師に向いているかどうかを考える良い機会になった	0.00 (1.19) 187	0.01 (1.22) 168	0.5	0.44	0.56
問14 総合的に見て、『教職トライアル (教師論)』は良い企画である	0.53 (1.11) 186	0.54 (1.07) 168	0.5	0.44	0.56

学生の教職志望とこれらの実習体験の評価とは関連が深いと思われる。そこで学生の教育学部への入学動機と教職トライアルの総合評価と考えられる「総合的に見て、『教職トライアル (教師論)』は良い企画である」との関係を示したのが図3である。

平成20年度卒業生では「教員になりたい」ために岐阜大学教育学部に入学したとの質問を肯定すればするほど『教職トライアル (教師論)』の評価点は高くなることが読み取れたが、平成20年度卒業生では明らかではない。しかし平成19年度群と平成20年度群とも、「教員になりたかったから岐阜大学に入学した」との質問に「1 全く当てはまらない」「2 あまり当てはまらない」と回答した2つの下位群では評価点が低いことは一貫している。

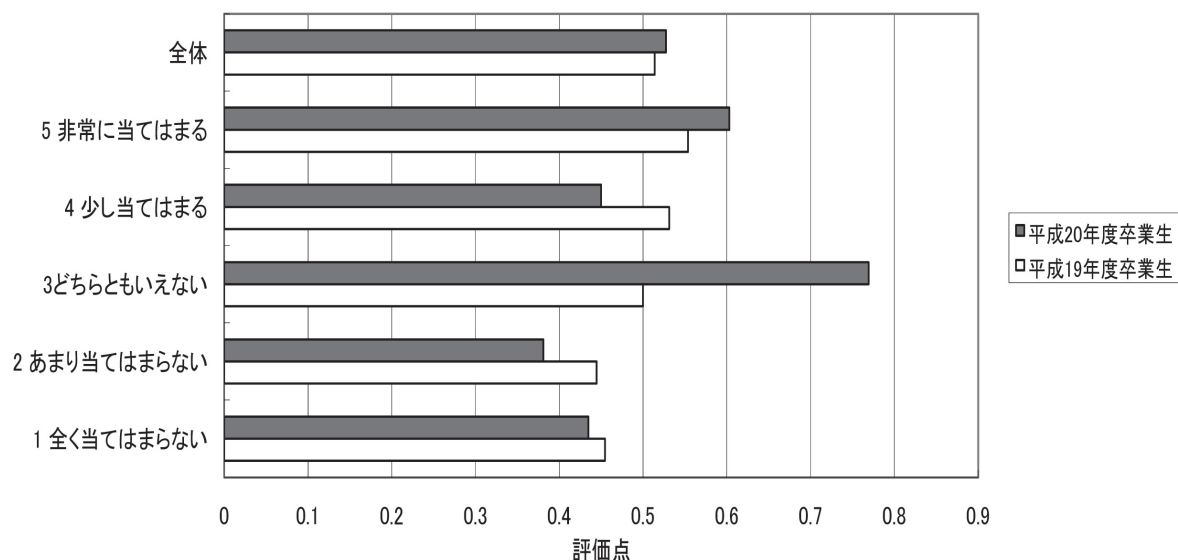


図3 入学動機『教員になりたい』と『教職トライアル』総合的評価点

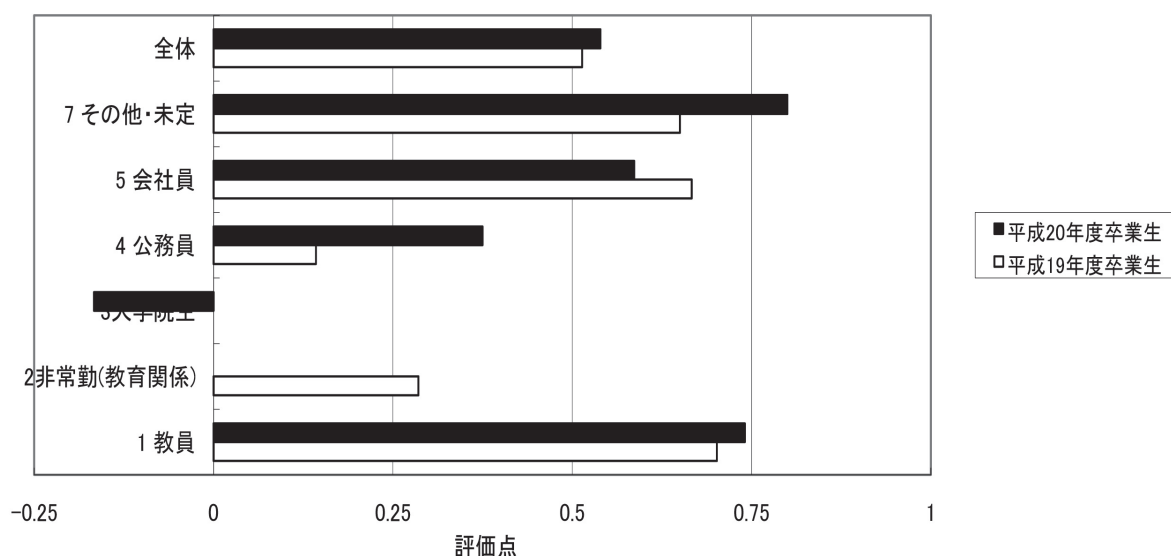


図4 自分の進路と『教職トライアル』総合的評価点

図4には、4月からの自分の進路・職業と教職トライアルの総合評価と考えられる「総合的に見て、『教職トライアル（教師論）』は良い企画である」との関係を示した。常勤の教員として4月から教壇に立つ予定の教師群、民間会社に就職する会社員群、未定群では評価点が0.5を上回り、かなり肯定的に評価している。しかし非常勤（教育関係）群と大学院生群はともに評価点が低く、特に大学院に進学予定の学生はマイナスの否定的評価をしていることが分かる。

結局、『教職トライアル（教師論）』の評価については、図2から「問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた」「社会人としてのエチケット、マナーを学ぶことができた」「教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた」という項目で効果が見られたと言える。さらに図3、図4から、これらの評価は、自分自身が教員という職業とどのように関わっていくかという学生の個人的な価値づけと関連することが分かる。

2 教職リサーチの評価

教職リサーチは大学2年次に実施されるプログラムである。この科目は「選択科目」と位置づけられていたので、まず参加の様相を検討した。図5は、入学時の教員志望と教職リサーチの選択との関係を示した。全体としては9割に近い学生が、小学校・中学校の教職リサーチに参加していた。そのなかでも明らかに、大学入学時に教員志望であった学生ほど教職リサーチに積極的に参加する傾向がみられた。

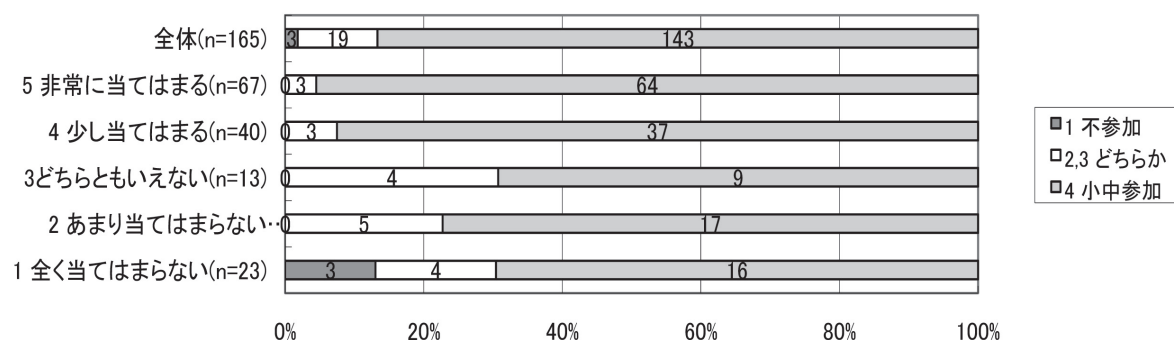


図5 入学動機『教員になりたい』と『教職リサーチ』への参加

図6に教職リサーチへの評価点を示した。評価項目は以下の6項目である。

- 問16 子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった ()
- 問17 教材研究や授業展開についての理解が深まった ()
- 問18 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった ()
- 問19 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった ()
- 問20 教師になりたい気持ちが強くなった ()
- 問21 総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である ()

各質問項目について「1 全く当てはまらない (-2)」「2 あまり当てはまらない (-1)」「3 どちらともいえない (0)」「4 少し当てはまる (+1)」「5 非常に当てはまる (+2)」の5段階で評定を求めた。

得られた回答に対して上記()の数値を割り当て、平均を求めた。全体の平均がプラスであれば肯定的評価、マイナスは否定的評価になる。図6は平成19年度と平成20年度の平均値を示している。この評価点の値が大きくなればその傾向が強いと判断される。

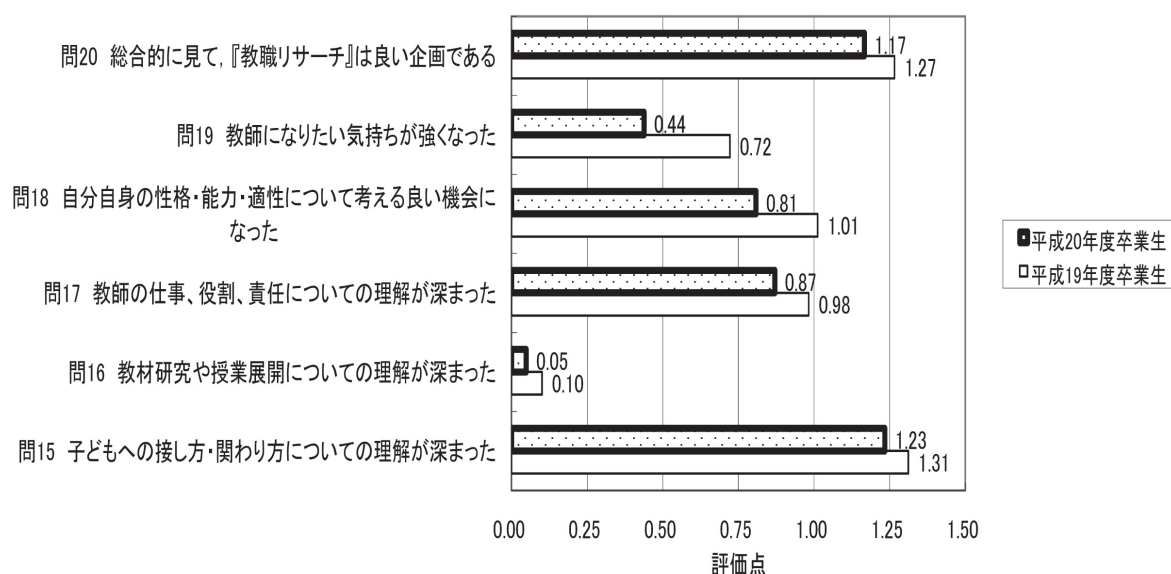


図6 教職リサーチの評価点の年次推移

教職リサーチへの評価点は高く、「問15 子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった」「問20 総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である」の2つの項目で1.0を超える肯定的評価であった。「問17 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」「問18 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」の2項目も0.5を超える肯定的評価であった。しかし「問16 教材研究や授業展開についての理解が深まった」では評価点が低く、おそらくこの項目は教職リサーチにおいて特に指導されるリストにはない内容であったと思われる。教職リサーチはかなりの効果が上がったプログラムであったと判断される。

平成20年度卒業生は平成19年度卒業生よりも、6項目全てにおいて評価点が低かった。2つの群の優越率を表2に示す。「問19 教師になりたい気持ちが強くなった」「問18 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」において平成19年度卒業生が平成20年度卒業生よりも高得点と解釈できる。

表2 教職トライアル評価点の年次比較と優越率

	卒業年度		優越率		
	平成19年度	平成20年度	優越率	信頼区間	
	平均(SD) N	平均(SD) N		下限	上限
問15 子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった	1.21 (0.79) 167	1.23 (0.73) 164	0.53	0.47	0.59
問16 教材研究や授業展開についての理解が深まった	0.10 (1.19) 169	0.05 (1.13) 164	0.51	0.45	0.57
問17 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった	0.98 (0.91) 164	0.87 (0.85) 164	0.54	0.47	0.59
問18 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった	1.01 (0.86) 168	0.81 (1.01) 164	0.56	0.5	0.62
問19 教師になりたい気持ちが強くなった	0.72 (1.12) 169	0.44 (1.21) 164	0.57	0.51	0.63
問20 総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である	1.27 (0.93) 169	1.17 (0.83) 164	0.54	0.47	0.59

学生の入学動機と教職リサーチの総合評価と考えられる「総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である」との関係を示したのが図7である。平成19年度、平成20年度とも評価点は1.0を超えており、入学時の『教師になりたい』という教職動機の強弱の5つのすべての下位集団において、評価点は0.7を超えていた。しかし平成20年度卒業生においては、「教員になりたい」ために岐阜大学教育学部に入学したとの質問に「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」と回答した2つの下位群では肯定的評価が低くなる傾向にあるのは注意すべきである。

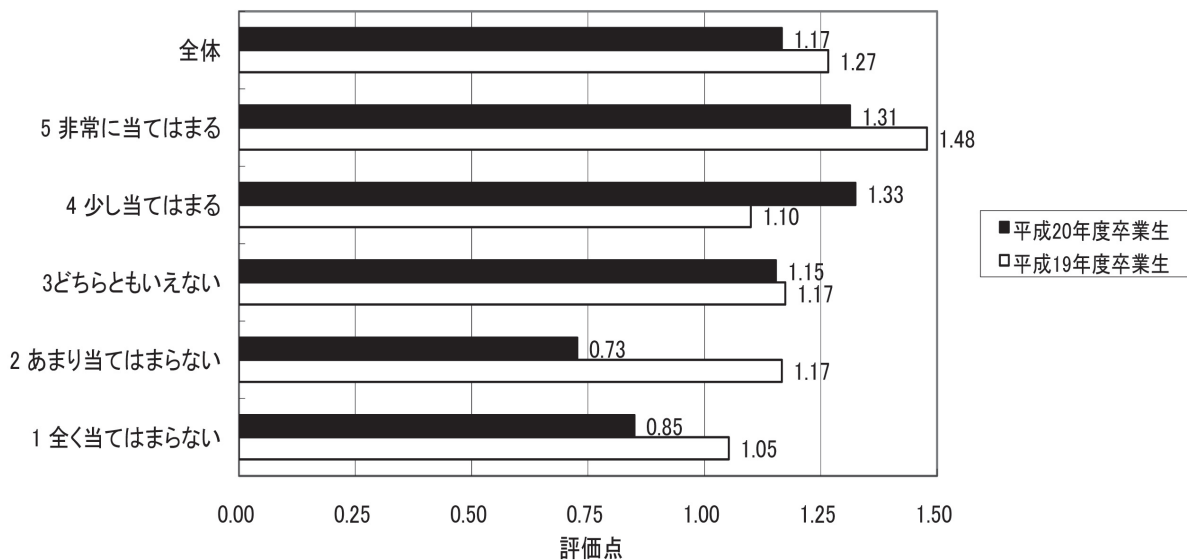


図7 入学時動機『教師になりたい』と教職リサーチ総合評価

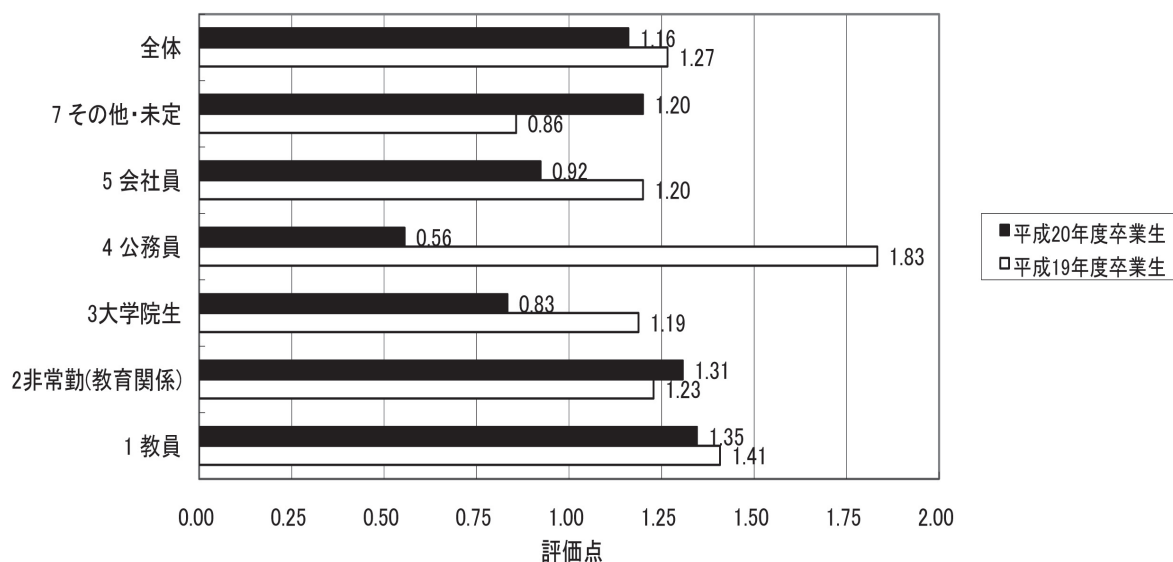


図8 自分の進路と教職リサーチ評価

図8に、卒業後の自分の進路と教職リサーチの総合評価との関係を示した。平成19年度、平成20年度とも6つの下位集団すべてにおいて、評価点が0.5を超えていた。評価点が1.0に達しない下位集団は平成20年度の大学院生群（n=18）、公務員群（n=9）、会社員群（n=29）、平成19年度のその他・未定の群（n=21）である。卒業後に常勤教員として勤務予定の群は平成19年度（n=57）、平成20年度（n=81）とも評価点が高い。同様に、卒業後に非常勤教員として勤務予定の群も平成19年度（n=27）、平成20年度（n=13）とも評価点が高い。公務員として就職予定の群は、平成19年度（n=6）は1.83という最高の評価をしているが平成20年度（n=9）は0.56という最低の評価をしており、個人差が大きかった。

以上から、『教職リサーチ』は良い企画であると学生から評価されているといえる。特に「問15 子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった」「問17 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」「問18 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」の側面で効果が顕著に認められたと言える。

3 教職プラクティスの評価

『教職プラクティス（教育実習）』は3年次生に対して実施された教育プログラムであり、従来の教育実習である。その評価結果を図9に示した。教職プラクティスは教員免許を取得する上で必修の課目であるので、ほとんどの学生が履修している。評価項目は以下の7項目である。

- 問23 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた ()
- 問24 教材研究や授業展開について自信がついた ()
- 問25 学級経営について自信がついた ()
- 問26 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった ()
- 問27 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった ()
- 問28 教師になりたい気持ちが強くなった ()
- 問29 総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長させる体験である ()

各質問項目について「1 全く当てはまらない (-2)」「2 あまり当てはまらない (-1)」「3 どちらともいえない (0)」「4 少し当てはまる (+1)」「5 非常に当てはまる (+2)」の5段階で評定を求めた。

得られた回答に対して () の数値を割り当て、平均を求めた。全体の平均がプラスであれば肯定的評価、

マイナスは否定的評価になる。図2は平成19年度と平成20年度の平均値の変化を示している。この評価点の値が大きくなればその傾向が強いと判断される。

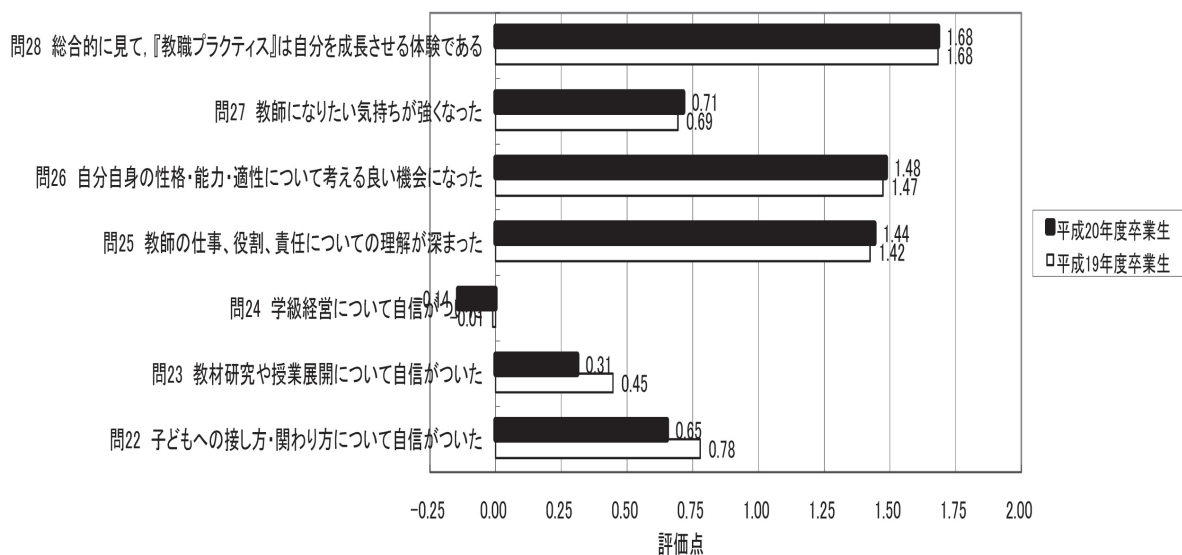


図9 教職プラクティス(教育実習)評価点の年次推

平成19年度、平成20年度とも評価点1.0を超えて非常に肯定的に評価された項目は「問25 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」「問26 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」「問28 総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長させる体験である」の3項目であった。次いで評価点0.5を超えた好意的項目は「問22 子どもへの接し方・関わり方について自信が」の2項目であった。

「問23 教材研究や授業展開について自信が」の項目は評価点が0.5以下であり、教育実習というプロジェクトでは「自信がつく」までは達成水準が達しないものと思われる。「問24 学級経営について自信が」の評価点は平成19年度、平成20年度ともマイナスであり、学級経営を教育実習で学ぶことは達成が困難であると判断される。

平成20年度卒業生は平成19年度卒業生とあまり違いが見られない。2つの群の優越率を表3に示した。7項目とも信頼区間の下限は0.5を下回っており、差がないと解釈できる。

表3 教職プラクティス(教育実習)評価点の年次比較と優越率

	卒業年度		優越率		
	平成19年度	平成20年度	優越率	信頼区間	
	平均(SD)N	平均(SD)N		下限	上限
問22 子どもへの接し方・関わり方について自信が	0.78(0.98)185	0.65(1.01)161	0.54	0.48	0.6
問23 教材研究や授業展開について自信が	0.45(1.00)166	0.31(1.11)161	0.54	0.48	0.6
問24 学級経営について自信が	-0.01(0.96)186	-0.14(0.96)161	0.54	0.48	0.6
問25 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった	1.42(0.72)186	1.44(0.73)161	0.51	0.45	0.57
問26 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった	1.47(0.68)186	1.48(0.73)161	0.5	0.44	0.56
問27 教師になりたい気持ちが強くなった	0.69(1.28)186	0.71(1.26)161	0.5	0.45	0.56
問28 総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長させる体験である	1.68(0.63)186	1.68(0.63)161	0.5	0.44	0.56

教職プラクティス（教育実習）は教員免許取得にとって必修の授業科目であったため総合評価を質問していない。そこで「問27 教師になりたい気持ちが強くなった」を総合評価項目と考え、入学動機・進路との関係を分析した。

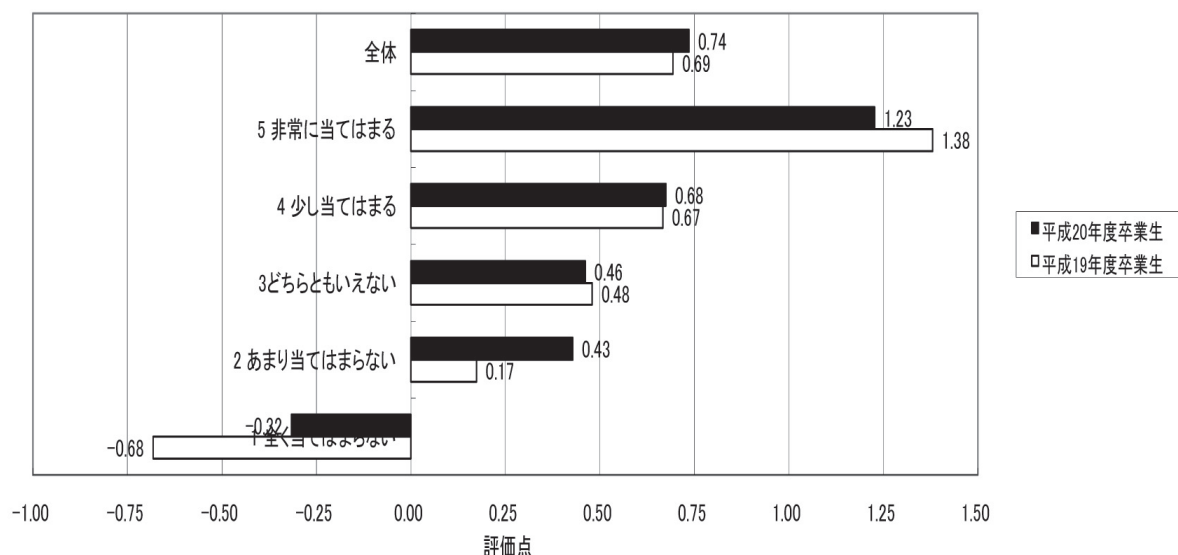


図10 入学時教員志望と教職プラクティス（教育実習）評価

図10に、岐阜大学教育学部入学時の教員志望と教職プラクティスの総合評価との関係を示した。平成19年度、平成20年度とも同一の傾向を示しており、大学入学時に教員志望が強いほど「教師になりたい気持ちが強くなった」との評価点が高くなっていることが分かる。特に大学に「教師になりたかったから」入学したとは「全く当てはまらない」群は評価点がマイナスになっている。つまり教育学部に入学する段階で教師に全くなるつもりのない学生が存在し、彼らは長い期間の教育実習を経過しても教師になる気にはならないのである。これは現在の教員養成制度が大きな矛盾をはらんでいると言える。

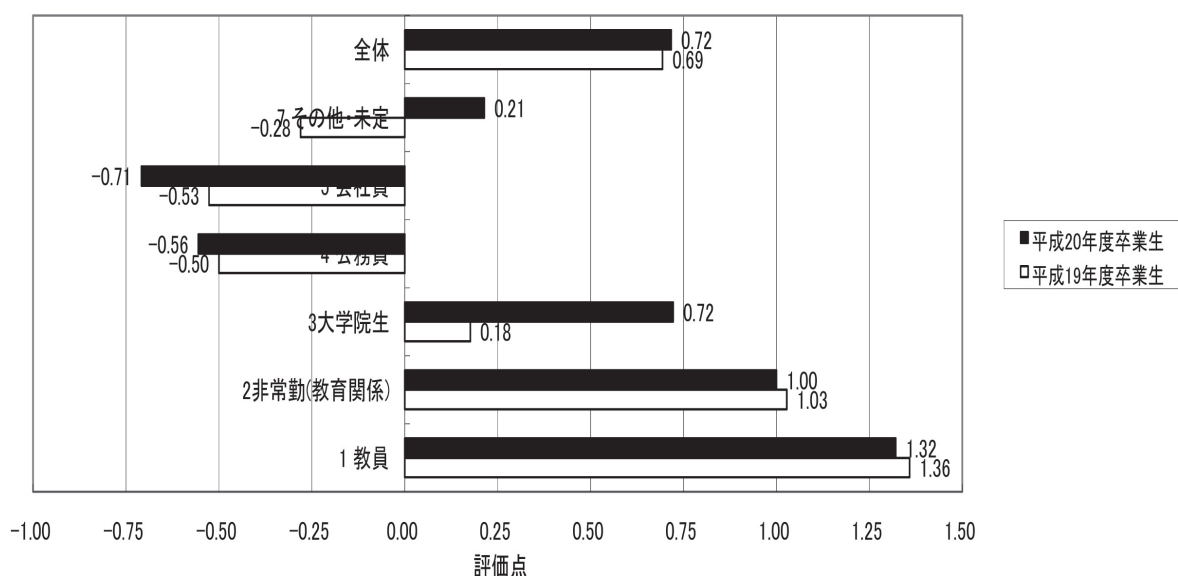


図11 これからの進路と教職プラクティス（教育実習）評価

図11に、卒業後の自分の進路と教職プラクティスの総合評価との関係を示した。常勤、非常勤の教員になる予定の群では「教師になりたい気持ちが強くなった」という意欲づけの評価点が1.3以上の高い肯定的評価をしている。しかし公務員や民間会社に就職予定の学生は、評価点が-0.5を超えるマイナスの評価を

していた。

以上から、『教職プラクティス』は参加者から「問25 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった」「問26 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった」「問28 総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長させる体験である」「問22 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」「問27 教師になりたい気持ちが強くなった」と評価されており、全体としては効果があると肯定的評価がされているが、実際は入学時の教員志望動機がはっきりしている者がそのように回答している場合が多く、入学時の教員志望動機が弱い者は非肯定的回答をする場合も認められた。

4 教職インターンの評価

最後の『教職インターン』に関する結果に移る。『教職インターン』は4年次に開講される全くの選択科目である。評価項目は以下の6項目である。

- 問31 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた ()
問32 教材研究や授業展開について自信がついた ()
問33 学級経営について自信がついた ()
問34 子どもの多様性とその対応について理解が深まった ()
問35 教師になりたい気持ちが強くなった ()
問36 総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である ()

各質問項目について「1 全く当てはまらない (-2)」「2 あまり当てはまらない (-1)」「3 どちらともいえない (0)」「4 少し当てはまる (+1)」「5 非常に当てはまる (+2)」の5段階で評定を求めた。

得られた回答に対して()の数値を割り当て、平均を求めた。全体の平均がプラスであれば肯定的評価、マイナスは否定的評価になる。図12は平成19年度と平成20年度の平均値の変化を示している。この評価点の値が大きくなればその傾向が強いと判断される。

評価点がほぼ1.0の高い肯定的評価を得ているのは、「問33 子どもの多様性とその対応について理解が深まった」「問34 教師になりたい気持ちが強くなった」「問35 総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である」の3項目である。「問33 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」の項目は、平成19年度は1.07と高かったが、平成20年度では0.68と1.0を超えなかった。「問31 教材研究や授業展開について自信がついた」「問32 学級経営について自信がついた」の2項目は、平成19年度ではプラスであったが、平成20年度ではマイナスの評価点となっている。概して、平成20年度は平成19年度よりも全般的に評価が低くなったことが理解される。

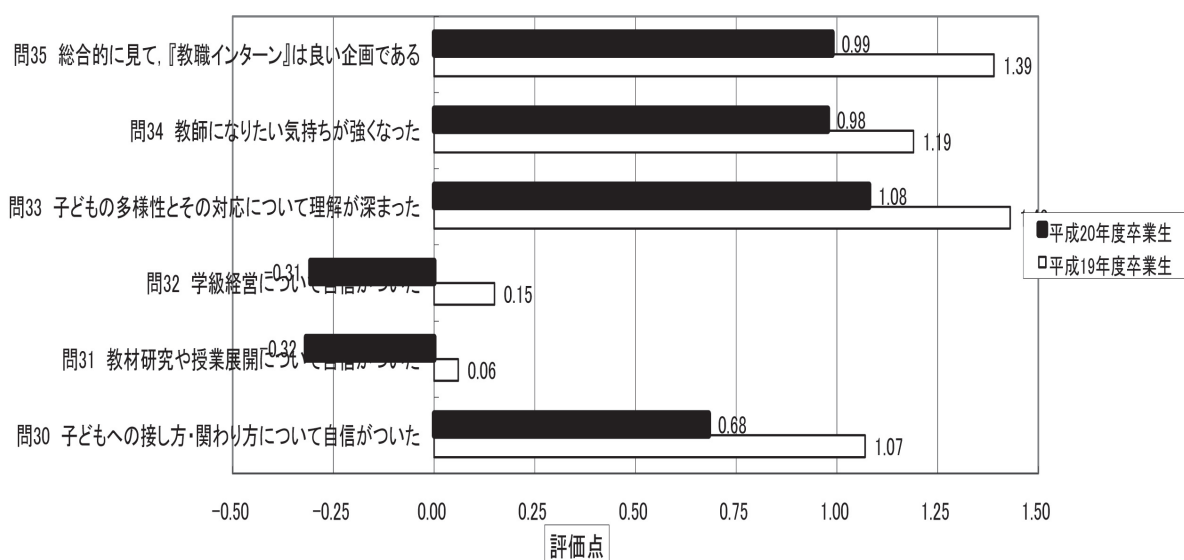


図12 教職インターン評価点の年次推移

教職インターンに参加に参加した学生は、「子どもへの接し方・関わり方について自信がついた」「子どもの多様性とその対応について理解が深まった」「教師になりたい気持ちが強くなった」「総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である」とほぼ0.75を越えて肯定的に評価していた。このことから教職インターンのねらいは充分達成できたと言える。「教材研究や授業展開について自信がついた」「学級経営について自信がついた」には否定的な回答を示しており、これらの活動は教職インターンの中に含まれていなかったと言える。

平成20年度卒業生は全般的に平成19年度卒業生よりも低得点であった。2つの群の優越率を表4に示した。1項目を除いた5項目は、信頼区間の下限が0.5を上回っており、平成20年度卒業生は全般的に平成19年度卒業生よりも低得点であると解釈できる。

表4 教職インターン評価点の年次比較と優越率

	卒業年度		優越率	信頼区間	
	平成19年度	平成20年度		下限	上限
	平均(SD) N	平均(SD) N			
問30 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた	1.07 (0.91) 100	0.68 (0.97) 88	0.61	0.53	0.69
問31 教材研究や授業展開について自信がついた	0.06 (1.03) 100	-0.32 (1.00) 88	0.6	0.52	0.68
問32 学級経営について自信がついた	0.15 (1.02) 100	-0.31 (0.98) 88	0.63	0.55	0.7
問33 子どもの多様性とその対応について理解が深まった	1.43 (0.73) 100	1.08 (1.02) 88	0.61	0.53	0.69
問34 教師になりたい気持ちが強くなった	1.19 (1.06) 100	0.98 (1.03) 88	0.56	0.48	0.56
問35 総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である	1.39 (0.85) 100	0.99 (1.15) 89	0.61	0.53	0.69

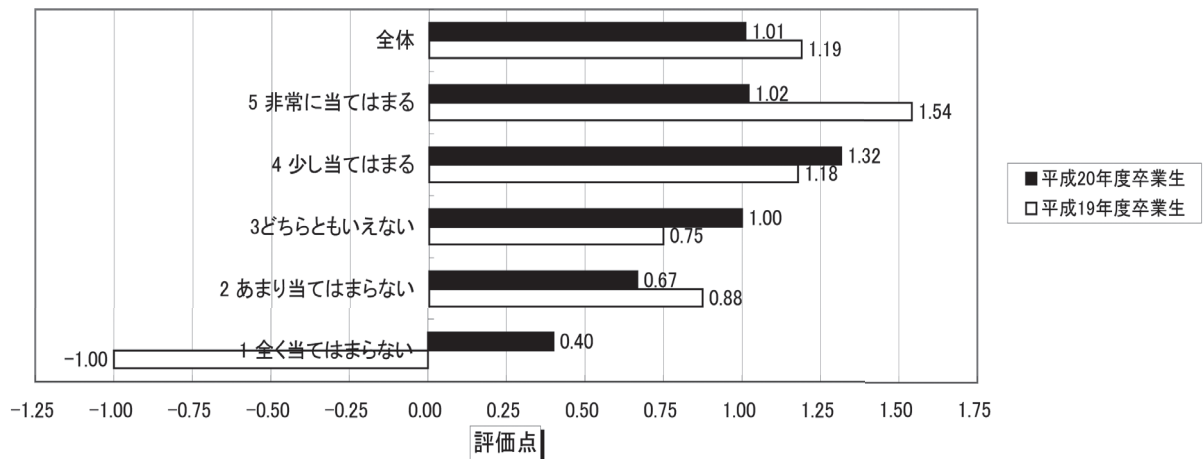


図13 入学動機『教師になりたい』と教職インターン評価

入学時の教員志望動機と教職インターンへ総合評価「総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である」との関係を図13に示した。平成20年度生では入学時における教員志望動機と教職インターン総合評価点は関連性が強く、入学時に教員志望動機が強いものは教職インターン総合評価点も高い。平成19年度では「2 あまり当てはまらない」群を除いて、入学時に教員志望動機が強いものは教職インターン総合評価点も高いことが分かる。さらに、ここでも全般的に、平成20年度は平成19年度よりも教職インターン総合評価点は低いことが見て取れる。

教職インターンへ参加した学生は教育学部卒業後に教師になる者が多く、公務員や民間会社に就職する者、大学院に進学する者はきわめて少数であったので、これからの進路と教職インターン総合評価との関係の分析は省略した。

5 ACT プラン全体の評価

教職トライアル、教職リサーチ、教職プラクティス、教職インターンと続く ACT プランにより学生の教員志望はどのように変容したのであろうか。

表5は大学入学動機と卒業後の進路・職業とのクロス集計表である。右上の四角内の計91名の学生は、大学入学時に「教員になりたかった」ので教育学部に入学し、教員となって卒業していく学生である。左下の四角内の計18名の学生は、大学入学時に「教員になりた」とは思わないで教育学部に入学し、教員以外の進路に進んでいく学生である。これらの学生は自らの志望にしたがって大学生活を送ったものと思われる。

左上の四角内の計13名の学生は、大学入学時には「教員になりた」とは思わないで教育学部に入学したが、卒業後の進路として教員を選んだ学生である。これらの学生は大学での学修の中で教員志望に変化していったと思われる。逆に右下の四角内の計7名の学生は、大学入学時には「教員になりたい」と思って教育学部に入学したが、卒業後の進路としては非教員を選んだ学生である。これらの7名の学生は大学生活の中で教員以外の進路に変化していったと思われる。この2群は全く逆の進路変更であるが、統計的にはどちらが多いとは言えない値であった。したがって進路変更に関しては教育効果を見出すことができなかった。

表5 大学入学動機と卒業後の進路・職業（平成19年度生）

『教員になりたかったから』岐阜大学教育学部に入学した

	1 全く当てはまらない (n=24)					2 あまり当てはまらない (n=24)		3 どちらともいえない (n=12)	4 少し当てはまる (n=40)	5 非常に当てはまる (n=67)	全体 (n=165)
	1 全く当てはまらない (n=24)		2 あまり当てはまらない (n=24)		3 どちらともいえない (n=12)	4 少し当てはまる (n=40)	5 非常に当てはまる (n=67)				
1 教員(n=81)	3		6		9	22	41	81			
2 非常勤(教育関係)(n=36)	1		3		4	9	19	36			
3 大学院生(n=17)	3		3		5	2	4	17			
4 公務員(n=8)	1		2		2	2	1	8			
5 会社員(n=23)	11		4		4	2	2	23			
7 その他・未定(n=25)	7		5		1	8	4	25			
全体(n=190)	26		23		25	45	71	190			

これらの進路・職業

表6 大学入学動機と卒業後の進路・職業（平成20年度生）

『教員になりたかったから』岐阜大学教育学部に入学した

	1 全く当てはまらない (n=24)		2 あまり当てはまらない (n=24)		3 どちらともいえない (n=12)	4 少し当てはまる (n=40)	5 非常に当てはまる (n=67)	全体 (n=165)
	1 全く当てはまらない (n=24)		2 あまり当てはまらない (n=24)		3 どちらともいえない (n=12)	4 少し当てはまる (n=40)	5 非常に当てはまる (n=67)	
1 教員(n=79)	5		9		4	17	44	79
2 非常勤(教育関係)(n=14)	2		2		2	3	5	14
3 大学院生(n=18)	1		1		1	4	11	18
4 公務員(n=9)	2		2		2	3	0	9
5 会社員(n=30)	12		5		1	9	3	30
7 その他・未定(n=15)	2		3		2	4	4	15
全体(n=165)	24		22		12	40	67	165

表6は同様に、平成20年度生についての大学入学動機と卒業後の進路・職業とのクロス集計表である。右上の四角内の計69名の学生は、大学入学時に「教員になりたかった」ので教育学部に入学し、教員となって卒業していく学生である。左下の四角内の計21名の学生は、大学入学時に「教員になりた」とは思わないで教育学部に入学し、教員以外の進路に進んでいく学生である。これらの学生は自らの志望にしたがって大学生活を送ったものと思われる。

左上の四角内の計18名の学生は、大学入学時には「教員になりた」とは思わないで教育学部に入学したが、卒業後の進路として教員を選んだ学生である。これらの学生は大学での学習の中で教員志望に変化していったと思われる。逆に右下の四角内の計15名の学生は、大学入学時には「教員になりたい」と思って教育学部に入学したが、卒業後の進路としては非教員を選んだ学生である。これらの15名の学生は大学生活の中で教員以外の進路に変化していったと思われる。この2群は全く逆の進路変更であるが、統計的にはどちらが多いとは言えない値であった。したがって進路変更に関しては教育効果を見出すことができなかった。

平成19年度生（表5）と平成20年度生（表6）を比較して、教員志望が4年間でどのように変容したか

を表7に示した。カイ二乗検定の結果、有意傾向が認められた。残差分析の結果、平成20年度は平成19年度よりも「教師から教師へ」群が有意に少ない ($p < .05$) ことが分かった。すなわち入学時から教員を志望する学生が平成20年度は少なく、そのために ACT プラン全体に対しても否定的な回答を示す学生が多かったものと解釈できる。

表7 教員志望の進路変更

	教師から教師へ	その他からその他へ	その他から教師へ	教師からその他へ	計
平成19年度	91	18	13	7	129
平成20年度	69	21	18	15	123
計	160	39	31	22	252

$$\chi^2(3) = 6.832, .05 < p < .10$$

図14は、「これまでの岐阜大学教育学部での大学生生活を振り返ったとき、大学での授業と教育現場での実習を通して、あなたはどんな力が向上したと思いますか。」との質問に対する評価点である。評価点がほぼ1.0に達した項目は「問38 人と関わる力」と「問39 子どもを理解する力」の2つの項目である。そのほかに評価点が0.5を超えて満足すべき点に達した項目は「問36 人の気持ちや意見を聞きとる力」「問37 自分の気持ちや意見をうまく伝える力」「問41 専門の知識・思考力」の3つの項目である。「問40 自分で問題を発見し、解決法を考える力」は、平成19年度は0.72と0.5を超えていたが、平成20年度は0.47と低下し、0.5を下回っている。

「問42 文献や論文を理解する力」「問43 分かる授業を展開する力」「問44 教師・専門職としての実践力」の3つの項目は0.5を下回っている。この項目の内容は「教師力」として重要な項目であり、検討すべき課題である。

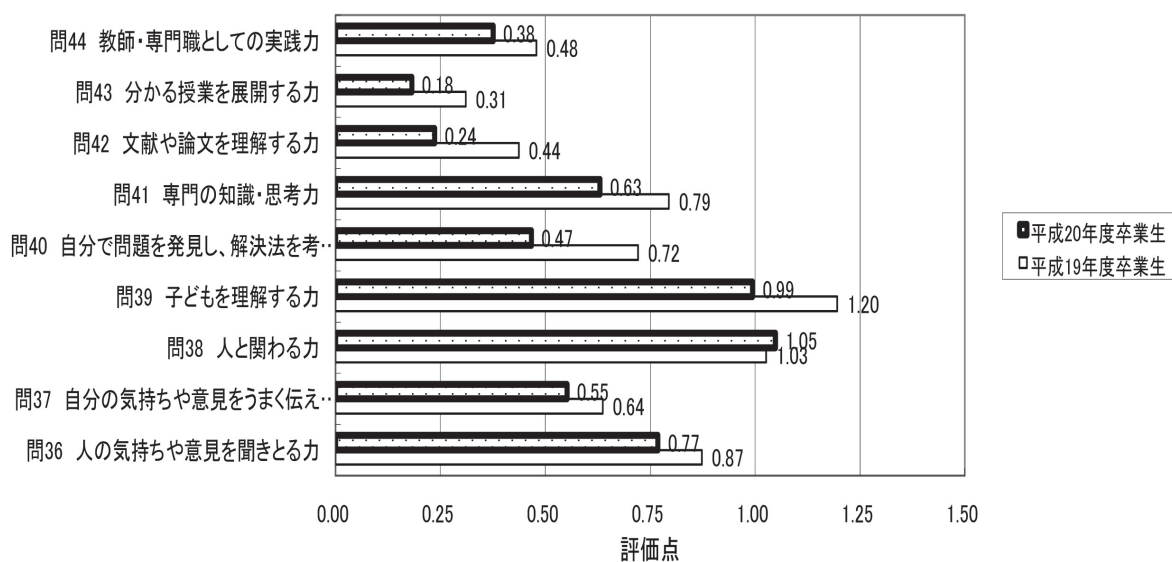


図14 大学4年間で向上した力

平成20年度卒業生は全般的に平成19年度卒業生よりも低得点であった。2つの群の優越率を表4に示した。9項目中4項目で、信頼区間の下限が0.5を上回っており、平成20年度卒業生は全般的に平成19年度卒業生よりも低得点であると解釈できる。残る5項目はどちらが優越しているかは明確ではなかった。

表8 「大学4年間で向上した力」評価点の年次比較と優越率

	卒業年度		優越率		
	平成19年度	平成20年度	優越率	信頼区間	
	平均(SD)N	平均(SD)N		下限	上限
問36 人の気持ちや意見を聞きとる力	0.87 (0.79) 189	0.77 (0.78) 164	0.54	0.48	0.59
問37 自分の気持ちや意見をうまく伝える力	0.64 (0.89) 190	0.55 (0.84) 165	0.53	0.47	0.59
問38 人と関わる力	1.03 (0.87) 189	1.05 (0.72) 165	0.51	0.45	0.57
問39 子どもを理解する力	1.20 (0.74) 189	0.99 (0.72) 165	0.58	0.52	0.64
問40 自分で問題を発見し、解決法を考える力	0.72 (0.79) 190	0.47 (0.79) 165	0.59	0.53	0.64
問41 専門の知識・思考力	0.79 (0.92) 190	0.63 (0.90) 165	0.55	0.5	0.61
問42 文献や論文を理解する力	0.44 (0.94) 190	0.24 (1.01) 165	0.56	0.5	0.62
問43 分かる授業を展開する力	0.31 (0.87) 190	0.18 (0.96) 165	0.54	0.48	0.6
問44 教師・専門職としての実践力	0.47 (0.94) 190	0.38 (1.02) 165	0.53	0.47	0.58

最後に、岐阜大学教育学部への要望を検討する。図15は「岐阜大学教育学部への要望についてどう思いますか」との質問に対する回答である。

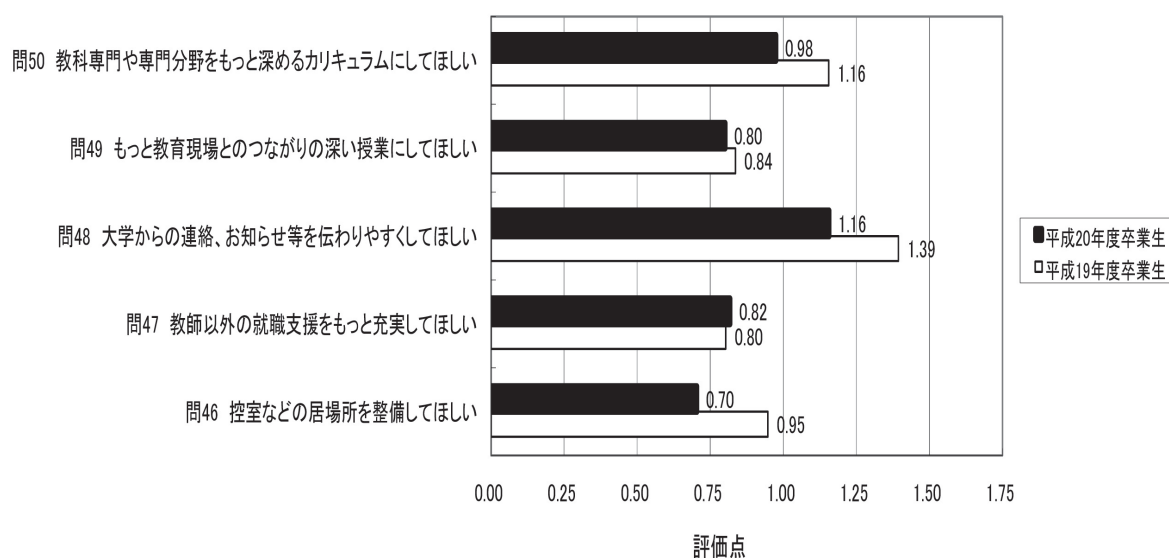


図15 大学への要望

評価点がほぼ1.0に達した項目は「問48 大学からの連絡、お知らせ等を伝わりやすくしてほしい」と「問50 教科専門や専門分野をもっと深めるカリキュラムにしてほしい」の2つの項目である。そのほかに評価点が0.5を超えた項目は「問46 控室などの居場所を整備してほしい」「問47 教師以外の就職支援をもっと充実してほしい」「問49 もっと教育現場とのつながりの深い授業にして欲しい」の3つの項目である。

学生は「もっと教育現場とのつながりの深い授業にしてほしい」という要望も、「教科専門や専門分野をもっと深めるカリキュラムにしてほしい」という要望も、ともに望んでいることが分かった。

1項目を除いて、平成20年度卒業生は全般的に平成19年度卒業生よりも低得点であった。2つの群の優越率を表4に示した。5項目すべてにおいて、信頼区間の下限が0.5を下回っており、どちらが優越しているかは明確ではなかった。

表9 「大学への要望」評価点の年次比較と優越率

	卒業年度		優越率		
	平成19年度	平成20年度	優越率	信頼区間	
	平均(SD)N	平均(SD)N		下限	上限
問46 控室などの居場所を整備してほしい	0.95 (1.27) 189	0.70 (1.25) 166	0.54	0.48	0.59
問47 教師以外の就職支援をもっと充実してほしい	0.80 (1.21) 188	0.82 (1.15) 165	0.5	0.45	0.56
問48 大学からの連絡、お知らせ等を伝わりやすくしてほしい	1.39 (0.87) 189	1.16 (0.95) 166	0.51	0.45	0.57
問49 もっと教育現場とのつながりの深い授業にしてほしい	0.84 (1.03) 189	0.80 (1.06) 166	0.51	0.45	0.57
問50 教科専門や専門分野をもっと深めるカリキュラムにしてほしい	1.16 (0.93) 187	0.98 (1.03) 162	0.55	0.49	0.61

IV 考察

以上、ACT プランを質問紙に現れた回答から見てきた。教育実践はただやみくもに進めるだけでは不十分である。必ず評価が必要である。これまでも教育実習の効果を測定しようとする試みもいくつかなされている（木原等、2009；佐川・桂、2008；今林・川畑・白尾、2004；姫野・渡部、2006）。ACT プランはまだ始まったばかりであり、多くの課題が残されている。教育現場で学んでくるものは大きいと思われる。それらの体験を理論化し、意味づけを与える授業が大学教育の側に用意されていないといけない。この課題こそが教員養成学部・大学の独自の存在意味となりうるのであろう。

現在の岐阜大学教育学部の教育システム、内容は最善とは言えない。多くの問題点を抱えている。今回提出された意見をできるだけ活かして本学部の改革に取り組むことは大切なことである。

引用文献

- 兄井彰 2004 大学1年生を対象とした教育現場における教育実習の効果（その1）—アンケート調査から— 福岡教育大学教育実践研究、12、1-5.
- 兄井彰 2004 大学1年生を対象とした教育現場における教育実習の効果（その2）—因子分析的研究— 福岡教育大学教育実践研究、12、7-13.
- 林尚示・岡野勉・住野好久・濁川明夫 2002 教員養成大学・学部における2・3年次教育実習カリキュラムの改革動向 山梨大学教育人間科学部紀要 4(2)、218-226.
- 姫野完治・渡部淑子 2006 省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要、28、165-176.
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 2004 教育実地研究に関する教育心理学的研究（6）—教員養成学部生の教師効力感の変容について— 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、14、85-99.
- 木原成一郎 他 2009 「特色ある教育実習プログラム」の実施に関する研究（Ⅱ） 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要、37、21-30.
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト 2006 教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—〈体験〉—〈省察〉を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の発展—、会報、92.
- 岡野勉・住野好久・濁川明夫・林尚示 2003 国立の教員養成大学・学部における1年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題 山梨大学教育人間科学部紀要（人文・社会科学編）5(2)、237-248.

- 佐川馨・桂博章 2008 音楽科教員養成における知と体験の新たな構築を目指して—「フィールドインター
ンシップ型授業」及び「ゲーミングシミュレーション型授業」の実践— 秋田大学教育文化学部教育実践
研究紀要、30、65-75.
- 佐久間亜紀 2003 教育実習の多様化—動向と課題— 東京学芸大学紀要（第1部門、教育科学） 54
349-359.
- 芝祐順・南風原朝和 1990 行動科学における統計解析法 東京大学出版会

岐阜大学教育学部4年生各位

4年生による ACT プラン評価のお願い

教育学部運営委員会

岐阜大学教育学部では教員としての実践的な力を育成していくために、大学で『理論』を学び、教育現場で『実践』を学び、両者の往復的な学習を可能とする、教職トライアル、教職リサーチ、教職プラクティス、教職インターンと続く ACT プランを実施してまいりました。そして4年生の皆さんはその第2期生に当たります。そこで教育学部運営委員会では学部教育の一層の充実のため「4年生による ACT プラン評価」を行うことになりました。お忙しいところ誠に恐縮ですが、以下の質問にご協力をお願い申し上げます。皆さんの回答は教育学部の自己評価以外の目的には使用いたしません。また全体の意見集約を目的にしており、個人を特定することはありませんので、匿名でお願いします。

末尾ながら、皆様にはますますのご発展、ご活躍をお祈り申し上げます。

(回答は50問式マークカードに HB の鉛筆でマークして下さい。氏名は記入しないでください。)

A あなた自身について

[学籍番号の欄に右詰めで回答] あなたが所属する講座は次のうちどれですか。

- 11 国語教育 12 社会科教育 13 数学教育 14 理科教育 15 音楽教育
16 美術教育 17 保健体育 18 技術教育 19 家政教育 20 英語教育
21 学校教育 22 生涯教育講座 23 特別支援教育 24 生涯教育課程

問1 この4月からの進路・職業は何ですか（見込みを含む）。

- 1 教員（常勤） 2 非常勤（教育関係） 3 大学院生 4 公務員
5 会社員 6 非常勤（教育関係以外） 7 その他・未定

B 岐阜大学教育学部に入学した動機について、次の各項目について最も当てはまる数（1～5）をマークして下さい。

- 1 全く当てはまらない 2 あまり当てはまらない 3 どちらともいえない
4 少し当てはまる 5 非常に当てはまる

問2 教員になりたかったから ()

問3 学びたい教科・講座があったから ()

問4 いろいろな資格が取りたかったから ()

問5 大学入試センター試験成績等を考慮したから ()

問6 地元の大学だから ()

問7 高校の先生や家族など周りの人に勧められたから ()

問8 どのような入試で岐阜大学教育学部に入学されましたか。

1. 前期日程 2. 後期日程 3. 推薦 I or II 4. 社会人・私費外国人等

C 大学1年生の前期・金曜日午前中、附属小中学校へ出向き、授業を観察し、大学でそれをもとに討論を行いました。この『教職トライアル（教師論）』について、次の各項目について最も当てはまる数（1～5）をマークして下さい。

- 1 全く当てはまらない 2 あまり当てはまらない 3 どちらともいえない

4 少し当てはまる 5 非常に当てはまる

- 問9 客観的に子ども・教室・教師・学校を見ることができた ()
問10 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった ()
問11 社会人としてのエチケット、マナーを学ぶことができた ()
問12 教育を受ける立場から教育を行う立場に移行して考えられた ()
問13 自分が教師に向いているかどうかを考える良い機会になった ()
問14 総合的に見て、『教職トライアル (教師論)』は良い企画である ()

『教職トライアル (教師論)』について自由に意見を述べてください。

D 大学2年生の9月に、岐阜市内の小学校 (and or) 中学校へ1週間ずつ出向き、学校現場を「研究」しました。この『教職リサーチ』について、次の各項目について当てはまる数 (1～4) をマークして下さい。

問15 あなたはどのような『教職リサーチ』に参加しましたか。

1. どちらにも参加しなかった 2. 小学校にだけ参加した
3. 中学校にだけ参加した 4. 小中、両方参加した

E 『教職リサーチ』に関して、次の各項目について最も当てはまる数 (1～5) をマークして下さい。(教職リサーチに参加しなかった方は回答せずに質問Fへ)

- 1 全く当てはまらない 2 あまり当てはまらない 3 どちらともいえない
4 少し当てはまる 5 非常に当てはまる

- 問16 子どもへの接し方・関わり方についての理解が深まった ()
問17 教材研究や授業展開についての理解が深まった ()
問18 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった ()
問19 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった ()
問20 教師になりたい気持ちが強くなった ()
問21 総合的に見て、『教職リサーチ』は良い企画である ()

『教職リサーチ』について自由に意見を述べてください。

F 大学3年生の時、小学校 (and or) 中学校教育実習が4週間ずつありました。また特別支援学校・高等学校・幼稚園実習もありました。これらの『教職プラクティス (教育実習)』について、次の各項目について最も当てはまる数をマークして下さい。

問22 あなたは上記『教育実習』のどれかに参加しましたか。

1. 全く参加しなかった 2. 少なくとも1つに参加した

G いずれかの教育実習に参加された方にお聞きします。これらの『教職プラクティス』について、次の各項目について最も当てはまる数（1～5）をマークして下さい。（教育実習に参加しなかった方は回答せず、質問Hへ）

- 1 全く当てはまらない 2 あまり当てはまらない 3 どちらともいえない
4 少し当てはまる 5 非常に当てはまる

問23 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた ()

問24 教材研究や授業展開について自信がついた ()

問25 学級経営について自信がついた ()

問26 教師の仕事、役割、責任についての理解が深まった ()

問27 自分自身の性格・能力・適性について考える良い機会になった ()

問28 教師になりたい気持ちが強くなった ()

問29 総合的に見て、『教職プラクティス』は自分を成長させる体験である ()

『教職プラクティス（教育実習）』について自由に意見を述べてください。

H 大学4年生の時に企画された『教職インターン』について、当てはまる数をマークして下さい。

問30 あなたは『教職インターン』に参加しましたか。

1. 参加しなかった 2. 参加した

I 『教職インターン』に参加された方についてお尋ねします。『教職インターン』について、次の各項目について最も当てはまる数（1～5）をマークして下さい。（教職インターンに参加しなかった方は回答せずに質問Jへ）

- 1 全く当てはまらない 2 あまり当てはまらない 3 どちらともいえない
4 少し当てはまる 5 非常に当てはまる

問31 子どもへの接し方・関わり方について自信がついた ()

問32 教材研究や授業展開について自信がついた ()

問33 学級経営について自信がついた ()

問34 子どもの多様性とその対応について理解が深まった ()

問35 教師になりたい気持ちが強くなった ()

問36 総合的に見て、『教職インターン』は良い企画である ()

『教職インターン』について自由に意見を述べてください。

J これまでの岐阜大学教育学部での大学生活を振り返ったとき、大学での授業と教育現場での実習を通して、あなたはどんな力が向上したと思いますか。次の各項目について最も当てはまる数（1～5）をマ

クして下さい。

- 1 全く向上していない 2 あまり向上していない 3 どちらともいえない
4 少し向上した 5 非常に向上した

- 問37 人の気持ちや意見を聞きとる力 ()
問38 自分の気持ちや意見をうまく伝える力 ()
問39 人と関わる力 ()
問40 子どもを理解する力 ()
問41 自分で問題を発見し、解決法を考える力 ()
問42 専門の知識・思考力 ()
問43 文献や論文を理解する力 ()
問44 分かる授業を展開する力 ()
問45 教師・専門職としての実践力 ()

K 次の岐阜大学教育学部への意見・要望について、あなた自身はどう思いますか。次の各項目について最も当てはまる数（1～5）をマークして下さい。

- 1 全くそう思わない 2 あまりそう思わない 3 どちらともいえない
4 少しそう思う 5 非常にそう思う

- 問46 控室などの居場所を整備してほしい ()
問47 教師以外の就職支援をもっと充実してほしい ()
問48 大学からの連絡、お知らせ等を伝わりやすくしてほしい ()
問49 もっと教育現場とのつながりの深い授業にしてほしい ()
問50 教科専門や専門分野をもっと深めるカリキュラムにしてほしい ()

L 大所高所から、岐阜大学教育学部へのご意見を自由にお書きください。

※ご協力に感謝いたします。有難うございました。
マークカードとこの用紙を学務係に、2月末日まで必ず提出してください。