

教職課程を履修する大学3年生の進路希望に関する一考察 ——教育実習ガイダンス進路希望アンケートを手がかりにして——

山口 拓史*¹・鈴木 一範*²

キーワード：教職課程、教員免許状、教育実習、教員養成

例年11月下旬に3年次学生を対象とする「教育実習ガイダンス」時に行う進路希望アンケート回答を利用して、愛知学院大学の教職課程履修学生の進路希望状況についてその傾向を探った。その結果、2016年度153名、2017年152名、2018年度107名の教育実習予定者のうち、全体として教職履修学生の半数程度が教員を第一志望であること、その一方で、1割程度の学生が教員になる意思がないこと等が明らかになった。また、当該教職学生に対する今後の指導・支援についての考察も行った。

はじめに

愛知学院大学（以下、本学）では教職課程を併設し、歯学部、薬学部を除く文学部、商学部、経営学部、経済学部、法学部、総合政策学部、心身科学部の7学部において教員免許状の取得が可能である。その際、『資格課程履修要項』内には単なる資格取得目的だけの履修を認めない旨を明記しており¹⁾、教職課程に登録する学生（以下、教職学生）数は毎年150名前後で、その多くが卒業と同時に教員免許状を取得している。しかし、現実には一体どれほどの学生が教員になることを前提として登録しているのかについては必ずしも明らかではなく、教職課程の履修状況をはじめ、事務的事項を取り扱う教務課の窓口での教職学生との対応、あるいは教職科目担当者と教職学生による授業内外でのやり取りなどを通じて感覚的に把握することしかできなかった。そこで、教職学生のうちどれくらいの者が教職を目指すのか、教員を進路として希望するのかといった情報を把握すること、その情報を活用することで本学の教職学生の傾向をつかむだけでなく、今後の指導や支援に活用できるのではないかと考えるようになった。

本研究では、まず本学の教職課程の教育実習までの行事について概観し、次に教職学生

*¹やまぐち たくじ 教養部

*²すずき かずのり 教務課

の進路希望に関する先行研究を確認したうえで、研究課題を設定する。

1 研究背景

本学の教職課程は課程登録料を納めた者のみ教員免許状取得に必要な科目（以下、教職科目）の履修が可能になる。登録時期は2017年度入学生より1年次秋学期としている。なお、2016年度以前入学生は2年次春学期より登録を行っていた。教職課程を登録した者は、教員免許状取得に必要な科目の履修だけでなく、春学期と秋学期のそれぞれ成績発表後に「教職課程履修カルテ」（2017年度以降入学生は「教職ポートフォリオ」。以下、ポートフォリオ）に自分が取得を希望する免許状に必要な科目の単位修得状況を記入している。1年次の秋学期から教職課程を履修した場合、卒業時まで8回ポートフォリオに記入をすることになる。

この間に教職学生は所属する学部学科を卒業するために必要な科目と教職科目の履修と単位の修得をする。3年次の4月には4年次の教育実習の依頼や教育実習校への手続きについて説明を受ける。この説明会の後、学生一人一人が自分の希望する教育実習校へ依頼を行う。ただし、愛知県と名古屋市の公立小・中学校にて教育実習を希望する者は、大学が一括して申請を行う。3年生の11月下旬には、「教育実習ガイダンス」にて4年次の教育実習に向けた心構えや注意事項について指導を受け、教職学生自身が現時点で4年次の教育実習を履修するために必要な条件（以下、教育実習履修条件）についてどれだけ理解しているか各自確認を行う。そして、3年生秋学期の成績発表後に、教育実習履修条件をすべて満たした者のみ4年次の教育実習への参加が可能になる。

渡津（2013）では、大学1年生と2年生、及び科目等履修生90名を対象に教職課程の受講理由を調査したところ、「財産として資格を取得するため」29名、「卒業時の就職の選択肢」46名、「卒業後直ぐでなくとも教職」16名、「卒業後すぐに教職へ」27名、「その他」1名の回答を得ている。これは大学1・2年生という低学年次において、回答者の約3割が教職を希望していることが明らかになっているが、「以降これらの学生は、積極的に教職を目指すこともあるし、知識を得て逆に教職から離れていく場合もある」とし、今後の学生の意向が変化する可能性にも言及している²⁾。また、白山（2016）は、大学1年生116名と2、3年生85名に対して「教員免許状の取得目的は何か」についてアンケートを行っている。いずれも「資格取得のため」と回答した者が38名、31名、「教員採用試験受験のため」は13名、10名であり、教職を希望するから教員免許状を取得するよりも、

資格取得としての意味合いが強いと言える。渡津（2013）と同様に、白山（2016）においても「教職課程の授業を負担と感じたり、教職への魅力を感じるができなかったり、自分は教職の道に進む自信がないなどと考えたり、教職以外に自分の将来像を見出したりするなどして履修を断念する学生が出るのではないかと考えている」ことが付け加えられている³⁾。

2 研究課題と方法

渡津（2013）、白山（2016）を通して、大学1～3年生が教職課程を受講する理由や目的について把握しつつも、教職課程での学びを経ていく中で、教職学生の意識が変化していく可能性にも触れている。そのため、教職学生の進路希望については、低学年次よりも教職課程での学びを数年経過した時点において学生の意識を確認したほうが、より正確に学生の傾向がつかめるのではないかと予測を立てることにした。

本学では、毎年11月に4年次教育実習予定者対象の「教育実習ガイダンス」において、教育実習履修条件の確認と併せて進路希望についてアンケートを行っているため、この時点での教職学生の回答を活用することにした。質問内容は「現時点でのあなたの進路希望状況についていずれか記入してください」とし、①「教員が第1志望である」、②「教員も希望しているが、一般企業、公務員も考えている」、③「教員になることは考えていない」、④「その他（大学院進学希望含む）」の4つの選択肢から1つ選ばせた。その際、回答により今後の対応には影響しないので正直に記入するよう注意を加えた。本調査では、2016年度、2017年度、2018年度3年生の153名、152名、107名を対象とし、アンケートに対して複数回答、未記入の者は対象から除外した。

3 集計結果

回答の集計結果は次の表1～3の通りである。表1～3における縦軸の①～④はアンケートの選択肢を、横軸は文学部宗教文化学科（R）・歴史学科（H）・英語英米文化学科（国際文化学科）（K）・日本文化学科（N）・グローバル英語学科（V）、商学部商学科（C）、経営学部経営学科（M）、経済学部経済学科（E）、法学部法律学科（J）・現代社会法学科（W）、総合政策学部総合政策学科（G）、心身科学部心理学科（Y）・健康科学科（Z）・健康栄養学科（X）の学科名をそれぞれ示している。

表1 2016年度3年生 4年次教育実習予定者学科別回答数

| 学科 | R | H | K | N | V | C | M | E | J | W | G | Y | Z | X | 総計 (%) |
|----|---|----|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|-----------|
| ① | 1 | 7 | | 8 | 1 | 3 | 1 | | 3 | 2 | | 2 | 37 | 2 | 67 (44) |
| ② | | 10 | 2 | 10 | 2 | 6 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | | 22 | 6 | 66 (43) |
| ③ | | 6 | | 2 | 1 | | 1 | | | | | | 4 | | 14 (9) |
| ④ | | 2 | | | | | | | | | | 3 | 1 | | 06 (4) |
| 総計 | 1 | 25 | 2 | 20 | 4 | 9 | 4 | 1 | 6 | 3 | 1 | 5 | 64 | 8 | 153 (100) |

表2 2017年度3年生 4年次教育実習予定者学科別回答数

| 学科 | R | H | K | N | V | C | M | E | J | W | G | Y | Z | X | 総計 (%) |
|----|---|----|---|----|---|----|---|---|---|---|---|----|----|---|-----------|
| ① | 4 | 12 | 2 | 13 | 2 | 3 | 1 | | 1 | 2 | | 3 | 32 | 1 | 76 (50) |
| ② | 1 | 3 | | 8 | 3 | 6 | 1 | | | 1 | 1 | 4 | 22 | 2 | 52 (34) |
| ③ | 1 | 3 | 2 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 3 | 3 | 1 | 16 (11) |
| ④ | 1 | 3 | | | | | | | | | | 1 | 2 | 1 | 8 (5) |
| 総計 | 7 | 21 | 4 | 22 | 5 | 10 | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | 11 | 59 | 5 | 152 (100) |

表3 2018年度3年生 4年次教育実習予定者学科別回答数

| 学科 | R | H | K | N | V | C | M | E | J | W | G | Y | Z | X | 総計 (%) |
|----|---|----|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|-----------|
| ① | 3 | 11 | 1 | 3 | 3 | | | 1 | | 2 | 1 | 1 | 26 | 2 | 54 (50) |
| ② | 1 | 4 | 2 | 8 | | 3 | 2 | | | 1 | 2 | 1 | 13 | 3 | 40 (37) |
| ③ | | 2 | | 1 | | | | | | 1 | | | 6 | | 10 (9) |
| ④ | 1 | | | | | | | | | | | | 2 | | 3 (3) |
| 総計 | 5 | 17 | 3 | 12 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 4 | 2 | 2 | 47 | 5 | 107 (100) |

4 考察

2016年度から2018年度の3年生を対象に行った教育実習ガイダンスでのアンケートを分析することにより、本学の教職学生の進路希望に関する傾向が明らかになった。以下、本稿では集計結果を踏まえながら、今後の教職学生に対する様々な対応等について、いくつかの観点から考察を行うこととした。

(1) 教職課程への期待

まず、「教員が第一志望」と回答した学生は、67名(44%)、76名(50%)、54名(50%)とどの年度においても最も回答が多く、②の「教員も希望しているが、一般企業、公務員も考えている」については66名(43%)、52名(34%)、40名(37%)であり、各年度で約

4割の学生が教職か公務員や企業への就職で進路希望としては迷っていることが判明した。

また、③「教員になることは考えていない」の回答については、14名(9%)、16名(11%)、10名(9%)と約1割の学生が教育実習を半年後に控えた時期においてもこのような意思であることがわかった。

さらに、教職学生の多い学科に注目すると、健康科学科(Z)では、①「教員が第1志望である」の回答者は37名、32名、26名であり、学科内の回答数を比べても教員志望が多いことが判明した。歴史学科(H)については、2016年度の調査のみ、②「教員も希望しているが、一般企業、公務員も考えている」の回答者が多かったが、2017年度、2018年度については、①「教員が第1志望である」の回答者が12名、11名と学科内の回答でも一番多い結果となった。日本文化学科(N)については、2016年度、2018年度と共に②「教員も希望しているが、一般企業、公務員も考えている」の回答が10名、8名と①「教員が第1志望である」の回答者よりも多いことが判明した。

今回対象となった3年分の回答者については、2年次より教職課程を登録し、2・3年生での教職課程での学びを経て教育実習を控えた時点において、「教員が第一志望」、「教員も希望するが公務員や一般企業も考えている」、「教員になるつもりはない」の構成比は5:4:1であった。履修指導を行う教務課、教職課程担当教員としても今後の学生指導や支援に向けて参考にしたい数値である。

教職課程関係教職員の立場からみると、本来は教員第一志望であるからこそ教職課程に登録することを学生に期待したいところである。しかしながら、現実には4割近くの教職学生が、進路選択においては教職か公務員、一般企業かで迷いながらも教職課程を継続する現状があることから、今後はこうした学生に対してどの段階でどのような支援を行うべきであるかを考えていきたい。また、今回は3年生の教育実習を控えた時期の回答をまとめているが、今後は課程登録時、1年修了時、2年修了時、3年修了時と1年ごとに教職学生を対象にした調査を行うことによって、さらに本学の教職学生の傾向を把握することに努めたい。

(2) 教育実習の位置づけ

少なくとも過去3年間における本学教職学生へのアンケート結果から、当該教職学生の約1割が「教員になることは考えていない」ことが明らかになった。下図は、教職課程履修者の進路選択動機のパターンを示したものである⁴⁾。この図からは、一般的な可能性として、パターン1学生はⅠまたはⅡのいずれか、パターン2学生はⅢまたはⅣのいずれ

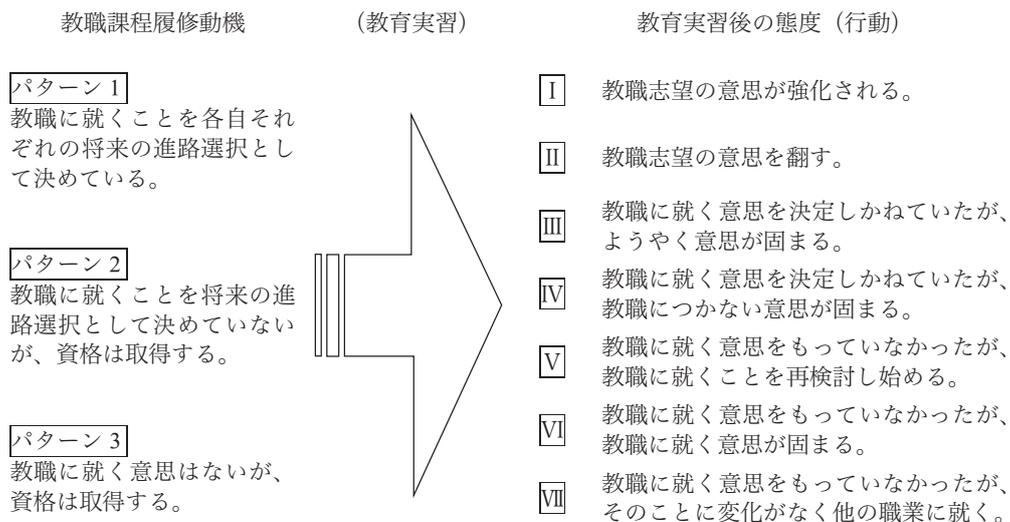


図 教職課程履修者の進路選択動機のパターン

(鈴木慎一「教育実習」『新教育学大事典』より一部改変作成。)

れか、**パターン3**学生は**V**または**VI**あるいは**VII**のいずれかの行動をとることになる。恐らく、本学のアンケート等から読み取れる教職学生のパターンもこの図と同様であり、それ故に各パターンと教育実習後の行動可能性との組み合わせも上記のいずれかに収まるものと考えられる。こうした状況をどのように受け止め、いかなる対応を行うべきであるのかについて考えてみたい。

最初に、教職課程を担当する教職員の立場から考えることにしたい。

近年、日本の大学においては教育研究活動等に関する情報公開が法令によって義務づけられている。教員養成についてもその公開の対象とされ、各大学が教員養成の理念をはじめとする様々な情報を公表している。本学の場合、建学の精神（「行学一体」「報恩感謝」）を受けて人材の育成を行うとの本学全体の教育理念を踏まえて、その教員養成に対する理念は次のように定めている。本学では、教職課程において「教育の場で協働しつつ主体的に

教員養成に対する理念

本学の教育理念は、仏教精神、特に禅的教養を基として「行学一体・報恩感謝」を建学の精神とし、「慈悲のこころ」を持ち、社会のために役に立つ人づくりにあります。専門的視野にのみ偏ることなく、豊かな教養と優れた倫理性を併せ持つ均整のとれた人材の育成を目指します。

これを受けて、教職課程では学生の人間性を尊重し、建学の精神を基盤として豊かな教養、深い専門的見識と高い品位を兼ね備え、教育の場で協働しつつ主体的に活躍できる教員を養成します。

活躍できる教員」を育成するのである。これは単なる“建前”であってはならない。

今一度、本学教職学生の進路希望傾向を確認しておきたい。教育実習の約1年前から実習校との実施準備を行い、かつ、約半年後に教育実習を控えた時期にあって、「③教員になるつもりはない」と回答する教職学生が1割程度存在するのである。翻って教育実習をめぐる外部環境は年々厳しさを増しており、「(教育)実習公害」が叫ばれて久しい⁵⁾。

ここに、教職課程における質保証問題にも深く関連する“難問”がある。教員になる意思がないことを明言する教職学生をどう扱うのか。この問題は、本学教員養成の理念が“建前”とならないためにも、教職課程運営の根本的な課題として全学的な合意または共有認識の形成が必要となる問題であると考えられるが、ここでは誤解を恐れず私案を述べておきたい。

一般的に、今回のアンケート回答や前掲の図に即していえば、教職課程担当者の立場としてはⅠ・Ⅲ・Ⅴ・Ⅵのような学生の行動(態度)が望ましいと考えられるであろう。教育実習の“成果”として、教職学生が「教職に就く」という方向で前進すると考えられるからである。しかし、Ⅰ・ⅢとⅤ・Ⅵとは文脈が異なっており、前者がアンケート回答①や②の学生に該当するのに対して、後者は回答③の学生に該当するものである。教育実習をめぐる外部環境が厳しさを増す中で、教育実習において回答③の学生の“成果”を望んでよいのであろうか。やはりそれはあるべき姿ではないと考える。これは、例えば本学の教員養成の理念との関係においても、当然に否定されるべきものではないか。この問題への対策は、回答③の学生を生み出さないことに尽きるであろう。

次に、教職学生の立場から考えてみることにしたい⁶⁾。

具体的な調査を行ってはいないが、本学の教職課程で教員免許を取得するために入学してきた学生が例年一定数存在することが教職学生との日常的な会話から明らかである。既述のように、2017年度以降本学の教職課程は1年次秋学期から登録を行うことができる。これにより、教員志望の学生(その多くは1年次秋学期に課程登録)には、自身が教育実習に行くか否かについて判断するまでに2年程度の時間が与えられることになる。恐らく教職課程は、学生にとって自身と教職とをつなぐ架け橋のような存在である。そして教育実習は、その橋を渡りきる直前に設けられたチェックポイントの一つに他ならないが、必ず突破しなければならない。少なくともパターン①の教職学生は(できれば②の教職学生も)、この来るべき教育実習を最大のターゲットの一つと認識して大学生活を過ごすぐらゐの意識づけが望ましいと思われる⁷⁾。

(3) 教育実習の「意義」

「大学における教員養成」と「開放制の教員養成」は、戦後教員養成の二大原則として周知されている。現在の教職課程は、その二大原則の流れを汲むものであるに違いないが、学校教育を軸とする公教育制度のあり方が問い直される中で、教職課程の外部環境は少なからず揺らいでいるといわざるを得ない⁸⁾。本稿のテーマに関わる教育実習もその例外ではないため、ここでは教職課程における教育実習の意義について述べておきたい。

戦後の「開放制の教員養成」という原則については、中教審（中央教育審議会）等による「いずれの大学でも、教員免許状取得に必要な所要の単位に係る科目を開設し、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした」との説明が一般的である⁹⁾。その一方で、《開放制教員養成の原則によって教職学生には教員免許が付与されることになっているため、教員になる意思がなくても教育実習に参加してもよい》かのような言説を耳にすることも少なくない。しかし筆者には、少なくとも現在における開放制教員養成の原則は、《教育実習履修条件を満たし、かつ、実際に教員になる意思がある誰もが教員免許を取得できる》との文脈で解釈されるべきであるとの感が強い。

ところで、本学の教職課程では次の定義を活用して教職学生の意識づけを行っている。

教育実習は、専門職としての教職を志望する学生が、大学の授業で習得した知識技能を基礎として、大学の授業だけでは得られない、教師に求められる「わきまえ」を身につけるために、小・中・高等学校の現場で、実践を通して、集中的に研究することである¹⁰⁾。

(※下線は編者によるもの)

この定義には、本気で教員をめざす教職学生が留意すべき要点が的確かつ簡潔に、しかも明示的に盛り込まれている。この定義は、教職学生たちがグループ・ディスカッションを通して理解を深めていく教材として扱うことも可能である。その意味では、教職課程の全期間を通じて、繰り返し議論を重ねる機会を提供することが必要であると考えられる。

おわりに

本稿では、1～4において本学の教職学生の進路希望についてのアンケート調査の集計結果を踏まえつつ、教職課程における教職学生への今後の対応等について考察を試みた。以下では、今後の課題として本稿で指摘したことだけに限らず、より広い観点からの論点

についても触れておくことにしたい。

教職学生の進路希望とその変化は、きわめて目的指向的である教職課程プログラム全体に影響を与えると考えられる。例えば、課程履修の主体である学生の進路希望が教員志望以外に変化する場合はその影響は深刻であり、特に最初から教員志願でなく単なる資格取得目的で課程登録を行う学生が存在する場合はその影響は致命的に深刻であるかもしれない。今後、教員志願ではない教職学生をどのように処遇するかについての議論が不可欠である。

いわゆる教員養成大学ではなく、大学併設の教職課程において教員養成を行う本学では、ややもすれば教職課程が“オプション扱い”と誤解されるかもしれない。例えば、《メインである学士課程修了とサブである教職などの資格課程》といった表現は、入学から卒業までの学修の一連の流れの上に、断続的あるいは単発的な学習として教職課程が割り込むとのイメージと重なっていないか。仮に、本来は連続的（継続的）に学修するべきものがそのように認識されているならば、少なくとも教職学生に対する適切な支援が必要である。それは、教職課程期間とりわけ課程登録前半の約2年間において、教職学生としての学びをドット（点）で捉えるのではなく、ライン（流れ）として捉えられるような支援や、常に3つの学びをバランスよく深めるための仕組みを提供することなどが考えられる¹⁾。また、ポートフォリオの記入・チェックのタイミングの最適化、電子化によるさらなる活用やピアサポート環境の整備も有効であるだろう。

追記 本稿は、「1」から「4(1)」までを鈴木、「4(2)」と「おわりに」を山口が分担してアウトラインを作成した後、両名での協議を踏まえて共同執筆したものであって文責は両者にある。

注

- 1) 教職課程に関する説明は、愛知学院大学『資格課程履修要項2017』3～20頁。
- 2) 渡津英一郎「教職課程を履修する学生の受講動機とその後の選択—教職課程と受講登録から採用試験合否まで—」『愛知大学教職課程研究年報』第3号、73頁、2013年。
- 3) 白山雅彦「本学の教職課程のあり方についての考察—教職課程履修学生への調査結果からの第一報—」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第17号、78頁、2016年。
- 4) 鈴木慎一「教育実習」『新教育学大事典』266～271頁、第一法規、1990年。
- 5) 2010年に三菱総合研究所が実施した文部科学省の委託調査「教員の資質向上方策の見直し及び教員免許更新制の効果検証に係る調査 集計結果」（下記URL、2019年3月閲覧）8頁には「教育実習の課題」についての集計結果がある。それによると、教員志望でない学生が教育実習に参加しようとするのが問題であるとの回答者の割合は、教員（45.2%）、校長（42.6%）、教育委員会（36.8%）、大学（37.2%）となっている。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/_icsFiles/afieldfile/2011/02/24/1302602_01_1.pdf

- 6) 本文を執筆するにあたって、岩田康之・大和真希子・山口晶子・早坂めぐみ「「開放制」原則下の実践的教師教育プログラムの運営に関する研究(2)―実習指導体制と実習生の意識に着目して―」(『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』第15巻、31～42頁、2016年)も参考にした。
- 7) 筆者が教職学生に勧める「なりきり教師」は、この意識づけのためのリマインダーでもある。
- 8) 教育職員関連法令の改正、教職コアカリキュラムの策定・導入など、戦後教員養成の二大原則との“ニアミス”めいた事例が多くなったと感じる次第である。
- 9) 海後宗臣編『教員養成』(293～294頁、東京大学出版会、1971年)においては、「旧例における試験検定制度を廃し、(略)年限と単位修得という客観的な基準によって、一定期間、大学またはこれに準ずる機関において一定の単位を履修した者にすべて与えられることになったのであって、免許の開放制の原則が明確にされた」との記述がある。
- 10) 教育実習を考える会編『新編 教育実習の常識―事例にもとづく必須66項―』19～20頁、蒼丘書林、2014年。本学では、4年次教育実習(一部は3年次教育実習)を予定しているすべての教職学生にサブテキストとして読了後のレポート提出を求めている。
- 11) 「3つの学び」とは、①教員免許状取得の学び、②教員採用試験の学び、③教員資質能力の学びのことであり、教職ガイダンスなどにおいて本学教職学生にバランスよく計画的に学ぶことを推奨している。