

〈研究論文〉

保健体育教員養成課程における学修成果の検討

—保健体育教員を目指す学生の学修期間と教職に就く意欲に着目して—

長登 健*・荻原 朋子*・中嶽 誠*・工藤 康宏*・
中西 唯公*・渡邊 貴裕*・長岡 知*・牛尾 直行*・
神原 直幸*

Students' learning achievement in health and physical education teacher training courses: Focusing on the training period and the eagerness of students aiming to become health and physical education teachers

Takeshi NAGATO*, Tomoko OGIWARA*, Makoto NAKADAKE*, Yasuhiro KUDO*,
Yuko NAKANISHI*, Takahiro WATANABE*, Tomo NAGAOKA*, Naoyuki USHIO*
and Naoyuki KAMBARA*

Abstract

The present study examines the impact of the physical education teacher training course at the Juntendo University Faculty of Health and Sports Science in enhancing the knowledge and skills expected of teachers. The changes in the evaluations conducted during the teacher training course and the contents of the Japanese teaching staff examination were examined. The subjects of this study were 3,737 students pursuing courses to gain secondary and high school teaching certificates. We assessed their knowledge and skills in accordance with the *Teacher Training Standards: Juntendo University Faculty of Health and Sports Science* and obtained responses from 2,405 students (response rate: 64.6%). Further, we validated the hypothesis that the longer the training period, the better is the students' academic understanding in teacher-training universities because students' learning capabilities improved as they progressed through their academic years. Additionally, it became clear that students who take the Japanese teaching staff examination and who have a stronger eagerness to become teachers are more likely to achieve good learning outcomes, as we found a difference in learning between students who had taken the examination and those who had not.

Key words: health and physical education teacher(s), teacher training standards, learning achievements

I. はじめに

* 順天堂大学スポーツ健康科学部
Faculty of Health and Sports Science, Juntendo
University
責任著者：長登 健
E-mail: tnagato@juntendo.ac.jp

中央教育審議会答申 (2012.8)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において示されているように、現在、大学教育における教

育課程の体系化が求められている²⁾。保健体育教員の養成課程についても、その体系化に係る恒常的な評価・改善システムを構築し、学校現場で求められている知識・技能を持つ教員を安定的に育むことが必要である。しかし、どのような知識・技能が教員に求められているかについては、これまでに様々な議論がなされてはいるものの、定まった見識は存在しない。教員養成課程においては学校現場で求められている知識・技能についての考え方を明らかにした上で、それぞれの力量形成の質を保証するための対策が必要である。

日本における高等学校までの学校教育は、児童生徒が全国どこへ行っても同等の指導内容を享受し得ることを保証する学習指導要領に準拠して実施される。このため学習指導要領に記載された内容を児童生徒に教授するための知識・技能は、少なくとも必要条件としての教員に求められる能力と言える。しかし、学習指導要領に記載された各教科内容を授業で教えることは教員の職務の一部であり、それ以外にも教員には家庭との連携、地域と共にある学校を推進していくための地域との様々な連携・協働、学校運営や学級運営等に関わる事務作業など、多岐に亘る職務がある。それらを円滑に遂行するにはさらなる知識・技能が必要となる。しかしそうした知識・技能については、「専門科目に加え教職科目や幅広い教養科目を学習すること」¹⁸⁾という曖昧な指摘があるのみで、各大学の教員養成課程では、教育職員免許法施行規則に則ったうえで、各大学で設定する「教員養成の理念と目指す教師像」に基づき比較的自由的な特色ある教員養成が行われているのが現状である。

教員養成課程における教員としての力量形成の質保証については、「教員養成スタンダード」という考え方がある。米国では専門性基準 (professional standards) により、教員が何をしておくのか、また、何をすることができるのかといった観点から基準が策定されている⁷⁾。そうした基準のもと、全米スポーツ・体育協会 (National Association for Sport and Physical Education) では初任段階の体育

教師が身につけるべき能力を示しており、1995年に示された後、2003年、2005年と改訂されながら変遷している。2005年度版ではスタンダード1として、科学的・理論的知識、スタンダード2として技能と体力、スタンダード3として計画の立案と実行、スタンダード4として授業運営とマネジメント、スタンダード5として子どもの学習に与える影響、スタンダード6としてプロ意識の6つが段階的に示されている⁶⁾⁸⁾。

日本においては、米国のように共通のスタンダード作成には至っていないが、近年教員養成系大学において教員養成スタンダードを先駆的に構築した大学が散見されるようになってきた。例えば横浜国立大学では、1. 基礎的素養、2. 知識・理解、3. 指導① (目標、計画)、4. 指導② (実演授業)、5. 指導③ (評価)、6. 指導④ (授業観察・分析)、7. 学級経営、8. 学校組織の理解と運営への協力、の8つのスタンダードを示しており、福島大学は1. 教員の自立と使命感、2. 授業づくりと学びの創造、3. 児童・生徒の理解と指導、4. 教職員の協働と学校づくりの4つを柱として示している⁷⁾。他にも兵庫教育大学、奈良教育大学、山口大学などにおいても、それぞれカリキュラムマップや自己評価、アンケート等を用いて「教員養成スタンダード」の作成が試みられている¹⁾⁸⁾¹²⁾。

このように、近年日本においても米国式の教員養成スタンダードへの取り組みが始まっているが、未だ日本全体の取り組みとはなっていない。また教員養成スタンダードをどのように活用し、どのような場面で学生の能力育成に活かしているのか曖昧な点が多く、実証的な研究は少ない⁸⁾。前述のように比較的自由的な教員養成を実施する中、いかに現場で求められる知識・技能を育て、その結果として教員採用試験の合格率を向上させるかは喫緊の課題と言える。そのためには教員養成課程において教員養成の理念と目指す教師像を踏まえた実践がなされているかについて、カリキュラムの各段階で測定・評価し、改善のための手がかりを得て実践するという所謂PDCAのサイクルを導入したシステムが必要で

あろう。

一方、これまで体育系大学において保健体育教員を目指す学生の多くは、運動部活動の指導者を目指していることが多かった。教員を目指す動機として、高等学校の運動部活動の先生が印象に残る先生であったと回答する傾向があるという体育系大学生の調査結果も報告されている¹⁷⁾。このことは、体育系大学生が持つ保健体育教員のイメージであり、教科に関する事柄よりも運動部活動における指導力が評価されている傾向が読み取れる。しかし、本来の保健体育教員の仕事は、保健体育科の授業を行うことであり、運動部活動は課外活動である。保健体育教員には授業設計力や展開力のみならずカリキュラム立案力など総合的な実践力が求められている⁹⁾。岩田は、高等学校の保健体育科の教員を対象に質問紙調査を行った結果、実際に大学で学ぶべき体育の授業に必要な知識や技能については、授業環境(雰囲気)づくり、生徒への動機付けや年間計画の立て方などの日々の授業運営に必要な事柄であったと報告している⁹⁾。そのため、学生が持つ大学在学中に身につけておくべき知識・技能と、大学側が望んでいる身につけて欲しい知識・技能にはズレが生じている可能性もある。また、そのようなズレや保健体育科に特化し教員養成課程で教員としての資質をどのように高めているのかについて検証した研究は見当たらない。

さらに、中央教育審議会答申(2015.12)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」においては、教員の養成段階では「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行うことを認識して、実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会と学校現場や教職を体験させる機会を充実させること、そして教職課程に対する外部評価制度の導入や全学的に教職課程を統括する組織の整備を促進する必要性が示され、学校現場の要望に柔軟に対応できる教職課程や大学の独自性が発揮されやすい制度とするための養

成カリキュラムについても検討が求められている³⁾。

近年企業就職は好調であり大卒者の就職率は2018年4月1日現在で98.0%と過去最高を記録したのに対し¹⁵⁾、文部科学省は少子化の進展と相まって公立小中学校教員需要について、2018年の23,265人から減少を続け2022年には21,692人になると予想している¹⁶⁾。本学部の教員養成課程は、単に資格取得のためのものではなく、今後も時代の変化に敏感に対応しつつ、教育現場において学び続けることのできる有為な保健体育の教員を輩出していくために、学部全体の教育課程の中核となるものでなければならない。2017・2018年の学習指導要領改訂¹³⁾¹⁴⁾を踏まえ、2017年には教育職員免許法施行規則が改正されるなど、教員養成課程の改正は必須の状況にある。そうした状況の中で本研究は経験的に作成された『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』がどのような因子(側面)を基に構成されており、教員免許状の取得希望者に対して目的とする教員養成が実践されているかを検討するため企図された。

Ⅱ. 目 的

本研究では、スポーツ・体育系大学で教員養成課程全体としてのコンピテンシー(卒業時教育成果、実践能力)を測定するために利用されている『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』の構造を明らかにした上で、①大学における教員養成課程の学修は期待される効果を上げているか、②教職に就くことに対する意欲の差異に伴う学修の効果は異なるか、の2点について検討することを目的とする。検討に際しては、『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』に関連する知識・技能について、①では「学修期間が長い方が高い」という作業仮説を、②については「教員採用試験非受験者より受験者の方が、非合格者より合格者の方がそれぞれ高い」という2つの作業仮説を設定し、検証を行うこととする。

Ⅲ. 方 法

1. 対象

2014年度から2018年度まで順天堂大学に在籍した学生のうち、保健体育教員免許取得希望者を対象として調査は実施した。調査は教員養成課程のカリキュラム修得の完了が見込まれる4年生に対する12月度に実施される調査と、調査前年度までの達成度を検討するための2~4年生に対する4月度に実施される調査に区分した。12月度調査は2014年度から2017年度まで合計893名、4月度調査は、2016年度から2018年度までの期間、それぞれ各学年に設置された教員養成課程の必修科目の授業内にて回答を依頼し合計2,844名、延べ3,737名の依頼に対して、2,405名から回答を得た。回答率は64.6%であった。

なお、本研究の公表に当たっては、順天堂大学スポーツ健康科学部研究等倫理委員会の承認を受けた(承認番号:30-15号)。

2. 順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダードの作成

順天堂大学スポーツ健康科学部教職委員会では、少子化の進展に伴う教員採用数の減少に対応し、学校現場で求められている知識・技能を持つ教員を安定的に育成するための方策の一つとして、2011年度に教育目標としての知識・技能項目を独自に策定した。2014年度には、それらの項目を基に、国立大学法人兵庫教育大学による教員養成スタンダードに基づく教員の質保証等⁴⁾⁵⁾¹⁰⁾¹¹⁾を参考とし、さらに首都圏を中心に10都県教育委員会体育・スポーツ主管課を対象としたヒアリング調査も実施した上で、教員養成課程全体としての「コンピテンシー(卒業時教育成果, 実践能力)」を測定するための『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』が策定された(表1参照)。そして、このスタンダードに基づいた教育の目的がどの程度達成されているかについて点検するため、2014年度より大学の教学システムを利用した調査が開始された。

3. 調査内容, 調査手続き, データのスクリーニング

調査内容は、『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』, 教員採用試験の受験有無とその結果, 基本情報(学年, 性別)であった。『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』は35項目に対して「どの程度身につけていると思うか」についての自己評価を5段階尺度で回答する形式とし, 各項目には「設問の意味がわからない」という選択肢も含めた。これらの項目は大学が運営する教学用のWebサイトを用いて調査し, 基本情報もこのWebサイトより得た。得られた回答のうち, 全項目に対して同じ回答をしている者, 及び一問でも「設問の意味がわからない」と回答した者は分析から除外した。その手続きにより, 2年4月度の回答(以下, 2年群)573件, 3年4月度の回答(以下, 3年群)482件, 4年4月度の回答(以下, 4年群)351件, 4年12月度の回答(以下, 最終群)751件, 計2,157件の回答を分析対象とした。なお, 最終群の調査データ(n=751)には, 別途入手した教員採用試験の受験有無とその結果のデータをマッチングした。

4. 分析方法

(1) 構造モデルの構築

研究に先立ち, 探索的因子分析により下位概念(下位尺度)を確認し, 信頼性係数の算出, 検証的因子分析を行った。『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』35項目の構造化に際しては, 固有値1を打ち切り基準とする主因子法・プロマックス回転により5因子が析出され, 『教職概念理解』4項目, 『指導要領理解』8項目, 『教科等指導力』8項目, 『対人関係力』9項目, 『教育実践力』6項目に分類された(表1参照)。次に項目間の整合性を内的整合性信頼性係数(α)により『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』全体, 及び, その下位カテゴリーとしての因子(以下側面)毎に検討した上で共分散構造分析を行った。構造モデル作成に際しては, 単純化のため誤差項間の相関を排し, 各項目は一つの因

表1 順天堂大学スポーツ健康科学部版教員養成スタンダードにおける因子（側面）ごとの項目名と質問項目

	項目名	質 問 項 目
教職概念理解	教職の意義	教職の意義 教職の意義，教員の役割，職務内容等を理解している
	教育理念理解	教育に関する基本的な理解 教育の理念・思想・歴史を理解している
	法経営理解	現代の学校教育に関する理解 学校教育について社会的・法制度的・経営的な理解ができている
	教育課程理解	現行学習指導要領総則の理解 教育課程編成の一般方針等の要点を理解している
指導要領理解	現行要領理解	学習指導要領（保健体育科） 現行学習指導要領（保健体育科）の目標及び内容を理解している
	保体要領理解	現行学習指導要領の理解 保健体育科改訂の経緯・要点等について理解している
	指導計画作成	指導計画の作成 保健体育科の指導計画の作成と内容の取扱いについて理解している
	子ども理解	心理・発達論的な子ども理解 心理，心身に関する発達についての基礎理論・知識を身に付けている
	学習集団形成	学習集団の形成 学習集団形成についての基礎理論・知識を身に付けている
	問題行動対応	問題行動への対応 いじめ・不登校等問題行動に関する対応方策を理解している
	教育相談 特別支援教育	教育相談 生徒の個別の状況に応じた教育相談を実施することができる 特別支援の必要な生徒理解 特別支援教育に関する基礎的知識を生徒の指導に活かすことができる
教科等指導力	特別活動	特別活動 特別活動の基礎理論・知識を教育活動に活用することができる
	総合的学習	総合的な学習の時間 総合的な学習の時間の基礎理論・知識を教育活動に活用することができる
	道德教育	道德教育 道德教育の基礎理論・知識を教育活動に活用することができる
	体育健康指導	体育・健康に関する指導 生徒の発達段階に応じて，学校の教育活動全体を通じて適切に指導することができる
	部活動指導	部活動の指導 部活動の意義を理解し安全を考慮して指導することができる
	情報機器活用	情報機器の活用 情報機器を，教育活動や指導に活かすことができる
	安全防災	安全・防災 学校安全・防災に関する責務と手立てを理解している
	キャリア教育	キャリア教育・進路指導 キャリア教育・進路指導に関する基礎理論を生徒の指導に活かすことができる
	対人関係力	生徒への態度
公平受容的態度		公平・受容的態度 生徒に公平で受容的な態度で接することができる
発達段階対応		発達段階に応じたコミュニケーション 生徒の発達段階に応じて適切に対応することができる
社会人資質		社会人としての基本的資質 言葉づかい，挨拶，礼儀，マナーなどの社会人としての常識を身に付けている
人権尊重		人権尊重 人権を尊重しながら生徒に関わることができる
他者意見受容		他者意見の受容 他者の意見に耳を傾け，課題に取り組むことができる
社会連携		保護者・地域との連携協力 保護者・地域との連携の重要性について理解している
他者連携協力 役割遂行		他者との連携・協力 協力して共同授業を実施するなど，課題に取り組むことができる 役割遂行・リーダーシップ 役割を自ら見出して，果たすことができる。
教育実践力	教育課題対応力	現代の教育課題への対応 学校教育に関する新たな課題に主体的に取り組むことができる
	課題探求力	課題認識と探究力 自己の課題を認識し，学び続けることができる
	学級経営力	学級経営能力 学級経営案を作成する能力を身に付けている
	学習評価力	学習評価 学習評価法を学習指導に活かすことができる
	授業展開力	授業展開力 生徒の反応を活かし，授業を展開することができる
	教材開発力	教材開発能力 授業内容を構想し，教材・資料を開発作成する能力を身に付けている

子にのみ負荷を持つこととした。また，教育目標の上で他の側面の上位にある『教育実践力』を被説明変数としてパス図を設定した。

(2) 各学年及び調査時期による比較検討
2年群，3年群，4年群，最終群の4群間で，(1)で確認した下位尺度得点の比較をするため一元配置

分散分析と多重比較検定を行った。「大学の教員養成課程の学修は期待される効果を上げているか」については、調査時点での回答者の学年による差を分散分析により検討した。データは2016年からは部分的に繰り返し測定データとなっているが、回答者をマッチングせずに独立データとして扱った。群間に等分散性が仮定できなかった場合には Welch の法により算出し、多重比較は Tukey の HSD および Dunnett の T3 を用いた。

(3) 教職希望者とそうでない者との比較検討

「教職に就くことに対する意欲の差異に伴う学修の効果は異なるか」については、最終群のデータに別途入手した教員採用試験の受験の有無とその結果データとのマッチングの上、未受験群（非受験）、一次試験不合格群（受験のみ）、一次試験合格群（一次のみ）、最終合格群（合格群）間に分け、下位尺度得点の比較を同様に検定した。

なお、すべての分析には SPSS Statistics Ver. 24, 及び Amos Ver. 24 を用いた。

Ⅳ. 結果と考察

1. 構造モデルの構築

表 2 に示したように、35項目全体の内的整合性信頼性係数 (α) は0.955と極めて高く、下位カテゴリとしての側面についても0.836~0.896と十分な値を示した。また、学年毎に算出された信頼性はそれぞれ十分に高く、学年をまとめても特に減少は認められないことから、項目の捉えられ方に学年差はなく、データ全体をまとめて分析することに問題は

表 2 因子（側面）ごとの信頼性 (α) 係数

	項目数	2年4月	3年4月	4年4月	4年12月	全体
教職概念理解	4	0.841	0.807	0.824	0.841	0.836
教科等指導力	8	0.888	0.857	0.873	0.861	0.888
指導要領理解	8	0.909	0.885	0.869	0.874	0.891
対人関係力	9	0.903	0.892	0.901	0.882	0.896
教育実践力	6	0.852	0.843	0.851	0.827	0.846
全体	35	0.958	0.951	0.953	0.952	0.955
n		573	482	351	751	2157

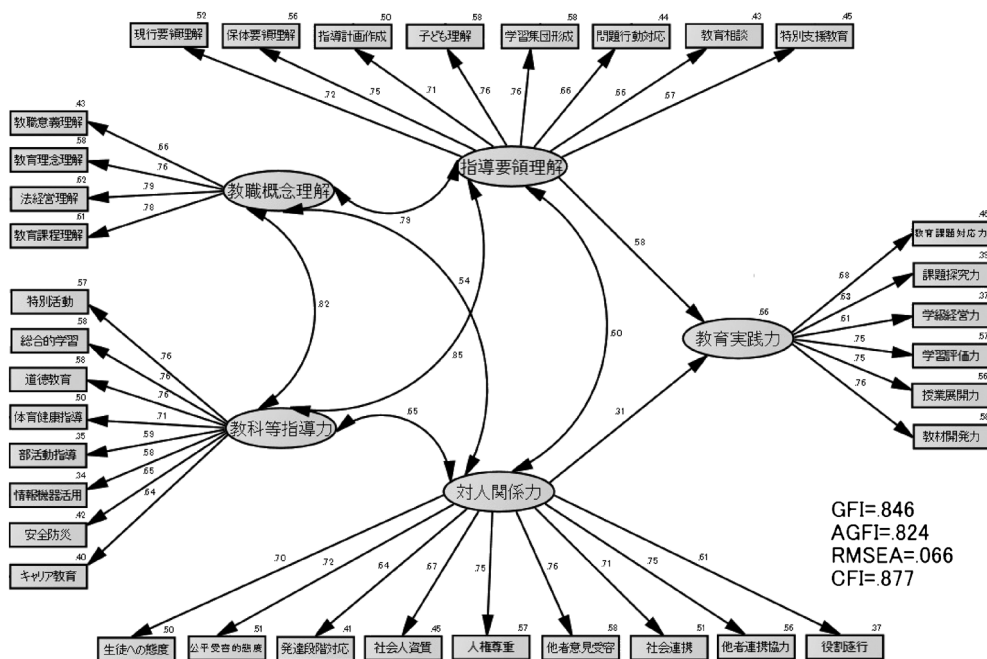


図 1 『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』のパス図

ないと判じられる。

全データによる構造モデルを図1に示した。モデルの適合度の指標であるGFIは0.838（AGFI＝0.815），RMSEAは0.067と適合度は若干低かったが，観測変数（項目）が多い場合，自由度が大きくなってモデルとデータの適合が悪くなるのは当然と考えられる¹⁹⁾こと，本研究における項目は，すべて教育目標として設定された項目であることから，適合度を理由として項目の削除は行わないこととした。

図1に示したように各項目の側面に対する標準化偏回帰係数は，すべて1%水準で有意であり，『教職概念理解』（0.658～0.790），『指導要領理解』（0.663～0.761），『教科等指導力』（0.583～0.759），『対人関係力』（0.612～0.761），『教育実践力』（0.609～0.763）と比較的高い値を示した。また『教育実践力』を除く側面間の関連については，『教職概念理解』，『指導要領理解』，『教科等指導力』の間には0.789から0.852と相互に高い相関関係が認められたのに対し，それらの側面と『対人関係力』との相関は0.536から0.649と，相対的に低かった。また，それら4側面の能力から従属変数としての側面である『教育実践力』にパスを設定したところ，『教職概念理解』（0.00），及び『教科等指導力』

（0.01）の値が有意とならなかったことに加え，両者のパスを除外しても適合度が変化しないことからこれらのパスを除外した。結果として，『教育実践力』へのパスとして『指導要領理解』（0.582）と『対人関係力』（0.313）が有意な効果として認められた。『教職概念理解』と『教科等指導力』のパス係数が有意にならなかった原因として，『教職概念理解』，『指導要領理解』，『教科等指導力』の相互相関が極めて高く（0.786～0.852），個々の側面の効果が吸収されたためと考えられる。

2. 大学における教員養成課程の学修の効果

表2，図1に示したように，側面内の項目の内的整合性が高いことから，各側面の項目の平均値について学修年次の群間の差を検討したところ，『教職概念理解』（ $F(3, 2153) = 18.95$ ），『指導要領理解』（ $F(3, 2153) = 16.73$ ），『教科等指導力』（ $F(3, 1056.63) = 32.82$ ），『対人関係力』（ $F(3, 1046.47) = 16.03$ ），『教育実践力』（ $F(3, 2153) = 23.04$ ）と，すべての側面について群間に1%水準で有意差が認められた。側面ごとの多重比較の結果，『教職概念理解』については2年群と3年群に5%水準で，また2年群及び3年群と4年群及び最終群にそれぞれ1%水準で有意差が認められた。また『指導要領理解』については2年群と3年群，3年群と4年群

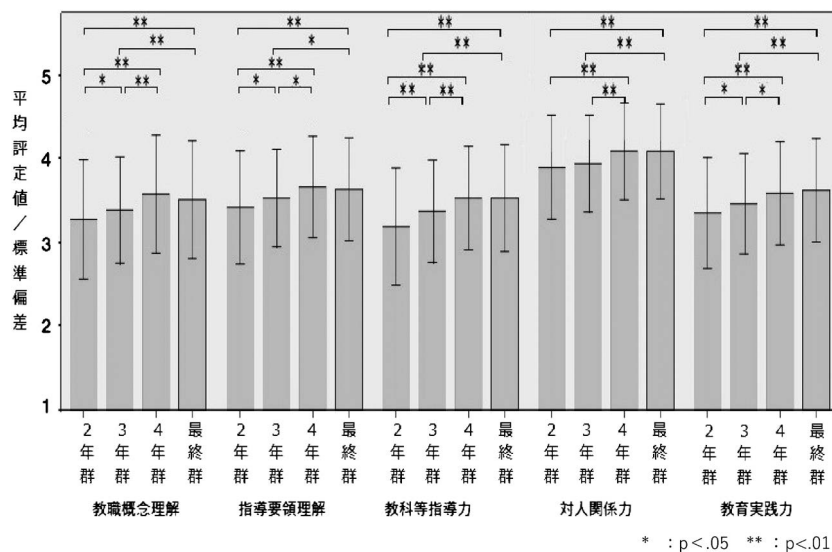


図2 学修年次ごとの因子（側面）別平均尺度得点

及び最終群に5%水準で、2年群と4年群及び最終群に1%水準で有意差が認められた。また『教科等指導力』については、4年群と最終群以外の全ての群間に1%水準で有意差が認められた。次に『対人関係力』については2年群及び3年群と4年群及び最終群に1%水準で有意差が認められた。最後に『教育実践力』については、2年群と3年群、及び3年群と4年群に5%水準で、2年群と4年群及び最終群、3年群と最終群にそれぞれ1%水準で有意差が認められた（図2参照）。

2年群から4年群の調査は4月に実施されていることから、調査結果は実質的にそれぞれ前の学年での1年間の学習成果とみなし得る。高学年群の平均が概して高いという結果から、「学修期間が長い方が高い」という作業仮説は概ね支持されたと言える。本仮説は、教員養成課程での学修は教職課程科目の座学等で学習した知識を教育実習はもちろんのこと、学部の教育課程全体での実践を、さらには4年間の大学生活を通じて自ら深めていくべきものであることから設定したものである。一方、若干の側面については必ずしも仮説を支持されなかった。例えば『対人関係力』については、2年群と3年群の間に差が認められなかった。『対人関係力』は座学による知識習得のみでなく経験することによって高められると考えられるが、2年次にはこのための機

会が少なかったことが原因として考えられる。順天堂大学スポーツ健康科学部の学生はほとんどが在籍する運動部活動では、3年生になれば下級生の指導が求められる。さらに順天堂大学スポーツ健康科学部では多くの教員免許取得希望者に教員養成課程の中軸として教育実習を原則3年次後期に位置付けており、2/3以上の教員免許取得希望者がこの時期に教育実習を行う（2018年度実績：161/208名）。このような座学で学んだ知識を実践によって深い理解につなげる機会が2年次には少ないためと考えられる。

全ての側面について4年群と最終群の間に評価値の平均に有意差が認められなかったのみでなく、『教育実践力』以外の平均値は最終群の方が低い点も検討する必要がある。この点については、4年次の学修が明らかな効果を挙げていないとの解釈も可能であるが、より納得性が高いのは最終群にとって目前に迫った就職との関わりから教職に就く意欲について検討することであろう。

3. 教職に就くことに対する意欲の差異に伴う学修の効果

最終群のみのデータを対象とした教職に就くことに対する意欲の差異に伴う学修の効果については、すべての側面について群間に1%水準で有意差が認められた（『教職概念理解』(F(2, 748) = 30.48),

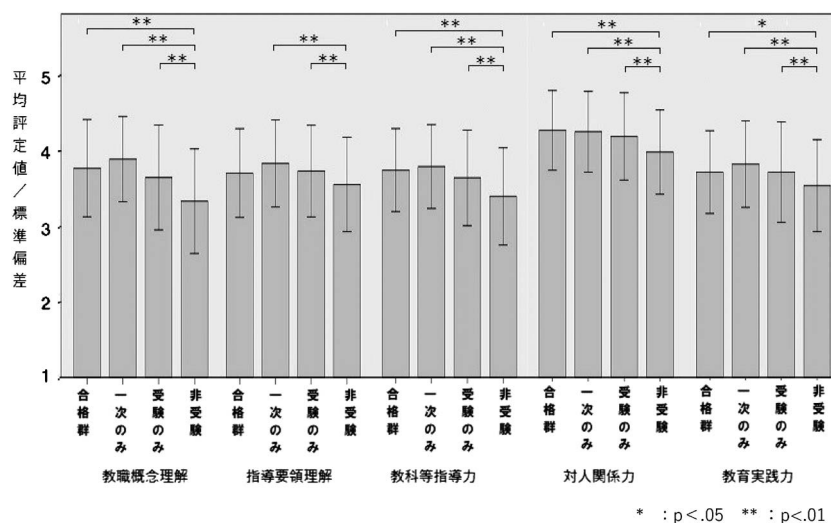


図3 教員採用試験への取り組みの因子（側面）別平均尺度得点

『指導要領理解』(F(2, 748) = 8.77), 『教科等指導力』(F(2, 301.01) = 22.67), 『対人関係力』(F(2, 748) = 11.05), 『教育実践力』(F(2, 748) = 7.15)). 多重比較の結果(図3参照)から、『指導要領理解』については合格群と非受験群との間に有意差は認められなかったものの、それ以外の全て側面について非受験群とそれ以外の群との間に有意差が認められた。一方、受験した群間についてはすべての側面で有意差は認められなかった。このことから作業仮説「教員採用試験非受験者より受験者の方が、非合格者より合格者の方がそれぞれ高い」は前半のみが検証されたことになる。

受験の有無による差異については、1)教員採用試験に向けての学習が『教員に求められる知識・技能』を高めた、2)『教員に求められる知識・技能』の高い者が教員採用試験を受験した、の2通りの解釈が可能である。教員採用のための一次試験は6~7月にかけて実施されるが、この時期は企業就職活動の時期と一致している。そのため学生は4年生に進級する前にいずれかを選択しなければならない。「非受験者」のほとんどは企業就職を選択した者である。教員採用試験を受験した者は、少なくとも採用試験の結果が出るまでは教職関連科目について高い動機づけを保てるが、企業就職を選択した者が動機づけを保つことが困難であることは容易に推察される。また非受験者の各側面の平均値が概ね3年生の平均値と等しい(図2)ことから、教員採用試験に向けての学習が『教員に求められる知識・技能』を高めた、と考える方が自然と思われる。しかしこの点についてさらに厳密に検討するためには縦断的な検討が必要となろう。

一方、受験した群間についてはすべての側面で有意差は認められなかったが、この点については、都道府県により採用予定者数、教員採用試験の合格者倍率が大きく異なり、知識・能力の差が合否に結びつかないことも原因の一つと考えられる。

4. 今後の課題

本研究の実施により明らかになった問題も存在する。一つは項目についての見直しや改訂を継続的に

実施する必要性についてである。学習指導要領の勉強をおこなった教員採用試験受験者とそれが定かでない非受験者との間に明らかな差が認められたことから、『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』が教員になるための必要条件は満たしていると思われる。一方受験者間では、採用試験の結果との関連性は認められなかった。前述のように採用試験の結果は回答者の実際の知識・技能と必ずしも一致するわけではないが、採用に際して重要な項目が今回測定した知識・技能では十分ではなかった可能性も否定できない。今後は教育現場で求められているアクティブ・ラーニングの視点を生かした実践能力等に重きを置く学習指導要領の改訂や教育職員免許法等の改正を踏まえ、教育現場で求められる技能・能力も変化が見込まれる。そうしたニーズに合わせて『順天堂大学スポーツ健康科学部版 教員養成スタンダード』についても柔軟に対応していくための項目の追加や見直しが必要であろう。

V. 結 論

本研究では、①大学における教員養成課程の学修は期待される効果を上げているか、②教職に就くことに対する意欲の差異に伴う学修の効果は異なるか、という2つの仮説の検証を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

大学における教員養成課程の学修は、学年を経ることで向上していたことから学修期間が長いほど学習の効果は高いという仮説が実証された。また、教員採用試験受験の有無による差異が認められたことから、教職に就く意欲が高い採用試験受験者の方が学修の効果は高い傾向にあることが明らかになった。

謝辞

本研究に協力して下さった対象者の皆様に心より感謝申し上げます。

本研究は、平成25年度学長教育改善プロジェクトの助成を受け開始した。

文 献

- 1) 別惣淳二, 千駄忠至, 長澤憲保, 加藤久恵, 渡邊隆信, 上西一郎 (2007) 卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—. 日本教育大学協会研究年報, 25, 95-107.
- 2) 中央教育審議会答申 (2012.8.28) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ～」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, 2018.8.31付.
- 3) 中央教育審議会答申 (2015.12.21) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm, 2018.8.31付.
- 4) 福島大学人間発達文化学類 学類将来計画検討委員会 (2008) 「福島のスランダー」策定プロジェクト報告書: 2005-2008. 福島大学人間発達文化学類 学類将来計画検討委員会.
- 5) 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム (2004) 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証. 別惣淳二, 渡邊隆信編, 国立大学法人兵庫教育大学教育実践学叢書 1, 東京, ジアーズ教育新社.
- 6) 糸岡夕里 (2010) 体育授業で求められる教師の能力. 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖編, 新版体育科教育学入門, 東京都, 大修館書店, 251-256.
- 7) 岩田昌太郎 (2016) 「教員養成スタンダード」における体育教師の力量形成の可能性と課題. 体育科教育学研究, 32(2), 41-47.
- 8) 岩田昌太郎 (2015) 教員養成のスタンダードづくり. 岡出美則, 友添秀則, 松田恵示, 近藤智靖編, 新版体育科教育学の現在, 東京都, 創文企画, 194-209.
- 9) 岩田昌太郎 (2003) 体育教員養成における「ディベロップメント型」カリキュラムの構築に向けて. 日本教科教育学会誌, 26(3), 41-47.
- 10) 上越教育大学特色 GP プロジェクト実施委員会, 上越教育大学 (上越・妙高地域連携) スタンダード作成委員会編 (2009) 上越教育大学 (上越・妙高地域連携) スタンダード. 上越教育大学.
- 11) 熊丸真太郎, 縄田裕幸, 富安慎吾, 河添達也 (2013) 島根大学教育学部における教員養成の質保証に向けた取り組みの理念と実践. 教育臨床総合研究 12 2013研究, 29-42.
- 12) 森本弘一, 棚橋尚子, 中井隆司, 渋谷真樹, 赤沢早人 (2009) 奈良教育大学カリキュラム・フレームワーク. 日本教育大学協会研究年報, 27, 207-216.
- 13) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf, 2018.8.31付
- 14) 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf, 2018.8.31
- 15) 文部科学省 (2018) 平成29年度大学等卒業者の就職状況調査 (4月1日現在). http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/05/1404971.htm, 2018.8.31付.
- 16) 文部科学省 (2017) 国立教員養成大学・学部関係基礎資料集. 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議 (第1回) 参考資料 4, 26. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/1395103.htm, 2018.8.31付.
- 17) 大石千歳 (2016) 本学体育学部学生の保健体育科教員志望動機に中学校・高等学校の運動部活動指導者である教員が及ぼす影響. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要, 51, 1-11.
- 18) 高橋健夫 (2002) 体育科教育学の性格と領域. 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖編, 体育科教育学入門. 東京, 大修館書店, 2.
- 19) 豊田秀樹 (2002) 「討論: 共分散構造分析」の特集にあたって. 行動計量学, 29(2), 135-137.

(平成30年9月14日 受付)
(令和元年5月30日 受理)