

## 【研究ノート】

### 教員養成課程における年限延長に関する高校生の意識

村山 詩帆（高等教育開発センター・講師）

梶間みどり（高等教育開発センター・講師）

#### 1. 問題の所在

これまで教師に期待される資質・能力として、専門性、人間性、社会性を基盤とする実践的指導力が求められてきた。近年、それらの実践的指導力の形成は、学校管理職の学校マネジメント能力の問題に結びつけて論じられている（八尾坂 2004 など）。だが、人間性や社会性などの涵養は、学校管理職の教育を通して達成されるものではなく、教員養成課程における社会化にかかっている。したがって、実践的指導力の高度化の方向性としては、専門職大学院における現職の教員研修プログラムを充実させる以外に、カリキュラムの年限延長によって教育実習などの教育臨床体験の機会を拡充し、教員養成の社会化機能を強化していくことが考えられる。

ただし、教員養成課程における実践的指導力の高度化をカリキュラムの年限延長によって達成しようとした場合、とりわけ新規高卒者の進学行動にいかなるインパクトを与えるのだろうか。経済情勢の悪化が家計を圧迫している現在、教員養成課程の年限延長は家計の教育費負担をますます増大させる。さらに、教員養成課程の年限延長が労働市場からの評価を獲得できるかは不確実である。年限延長に伴われるメリットが卒業までにかかる教育費より下回っていれば、人々は年限を延長して教育を受けても成果が上がらないというリスクを回避しようとするので、入学を躊躇するはずである（小塩 2003, 69-72 頁）。これが正しければ、教員養成課程を年限延長しても入学志願者を募るのは困難になる。このため、独立行政法人化以降の国立大学にとって、教員養成課程の年限延長が入学志願者をどの程度見込めるかは、財政基盤としての授業料収入の確保に関わる憂慮すべき課題である。

本稿の目的は、高校生を対象とした調査データの分析を通して、教員養成課程の年限延長が将来的な入学志願者の進学行動をどう変化させるのかを推論する手がかりを得ることにある。分析は試験的なレベルに止まるが、次の2点について解明することをめざす。第1に、簡便な方法によるものではあるが、教員養成課程の年限の延長がどの程度需要を見込めるかを測定する。第2に、それらの需要がいかなる要因にどの程度規定されているのかを暫定的に特定化する。

## 2. データ

### 2.1. 調査の概要

以下の分析に使用するデータは、2004年8月2日、佐賀大学で実施されたオープンキャンパスにおいて、高等教育開発センターが実施したアンケート調査から得られたものである（以下、「オープンキャンパス・データ」と略記）。調査対象はオープンキャンパスに参加した高校生の内、文化教育学部の説明会に参加した高校生である。したがって、オープンキャンパス・データのサンプルは無作為抽出されたものではない。だが、佐賀大学への入学志願者になりうる高校生を対象とした調査データには、教員養成の年限延長の将来を予測する上で一定の意味がある。そこで、なるべく基本属性による差異に注目しながら分析を行うことにし、サンプルの歪みがデータの解釈にできるだけ影響しないよう配慮する。なお、本調査の有効回収数は994通中817通で、有効回収率は、82.2%となっている。

### 2.2. 調査対象の属性

調査対象となった高校生の属性を示すと、表1～表3のようになる。ここからは、(1)女子が7割以上を占めていること<sup>(1)</sup>、(2)高校2年生が半数以上であること、(3)隣接県である福岡県の学校に在学している高校生が8割を超えており、地元の佐賀県の学校に在学している高校生は約14%程度でしかないことがわかる。

表 1: 調査対象の性別

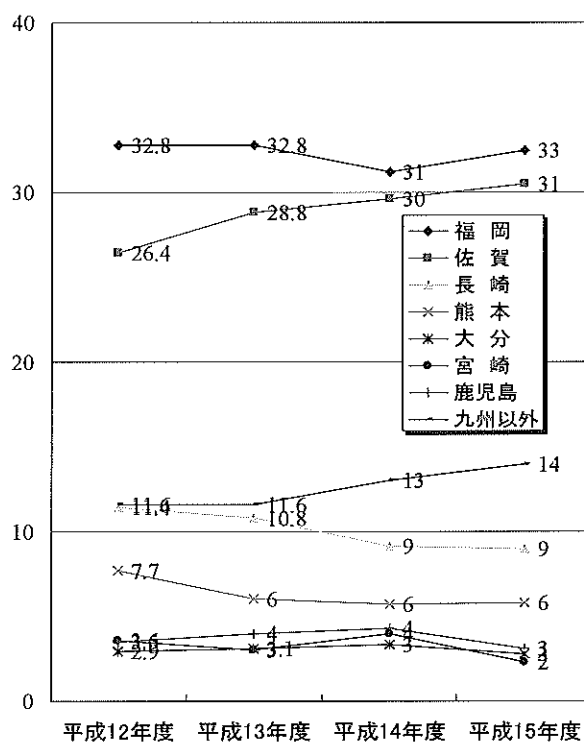
	度数	%
男子	214	26.2
女子	598	73.2
NA.	5	0.6
計	817	100.0

表 2: 調査対象の学年

	度数	%
1年生	217	26.6
2年生	425	52.0
3年生	168	20.6
NA.	7	0.9
計	817	100.0

表 3: 調査対象の高校所在地

	度数	%
埼玉	1	0.1
兵庫	1	0.1
岡山	2	0.2
山口	2	0.2
福岡	660	80.8
佐賀	113	13.8
長崎	8	1.0
熊本	1	0.1
大分	7	0.9
宮崎	4	0.5
鹿児島	12	1.5
NA.	6	0.7
計	817	100.0



注：文部科学省『学校基本調査報告書』より作成。

図 1: 佐賀県内の大学生の出身高校所在地 (%)

以上のように、オープンキャンパス・データには調査対象の基本属性に大きな偏りが見られる。ここには、佐賀大学をある程度意識した高校生がオープンキャンパスに参加しているといった事情が反映されている可能性がある。ただし、文部科学省による『学校基本調査報告書』のデータと照らし合わせても、佐賀県内の大学生の30%以上は福岡県の高校

出身者であり、自県内の高校出身者は30%前後に止まっている(図1参照)。また、佐賀大学への関心が高いという歪みによって、調査対象が調査の内容に対するコミットメントを強化してくれることも期待できる。

### 3. 分析

年限を延長した教員養成課程を導入したとしても、そこに入学することが行動様式として確立する保障はない。教員養成課程の年限延長は制度の変化を意図的に引き起こす企てであるが、制度の概念化に関する経済学的アプローチによれば、年限延長が何らかの機能を果たすことが制度の変化にとって不可欠な要素になる。これに対し、社会学的アプローチでは制度を支える行動は新たな事実・視点を獲得させないよう働くため、制度の変化は達成されにくいことになる(河野 2002, 13-18 頁)。いずれのアプローチに依拠した場合であっても、新しい制度の可能性を人々がいかに予期するかが教員養成課程の年限延長の将来を予測する上で重要なカギになる。

#### 3.1. 教員養成の年限延長に対する潜在的な需要

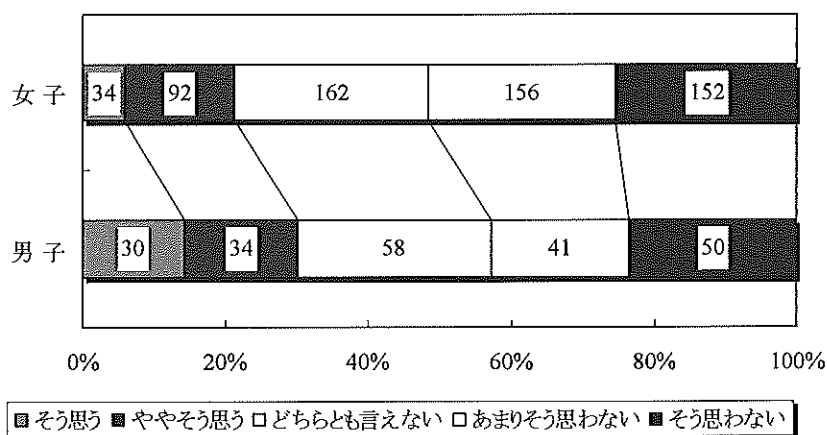
教員養成課程の年限延長に踏み切った場合、進学行動をどこまで促せるか、潜在的な入学志願状況を予測したい。ここではまず、「あなた自身は大学に6年制の教員養成コースができれば、そこで学んでみたいですか」という質問項目に対する「そう思う」、「ややそう思う」、「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の5件法による回答を、図2aに示す。

ここからは、「そう思う」、「ややそう思う」と回答している高校生の割合が男子では30%、女子では20%程度にすぎないことがわかる。女子の志願率が低い原因は、性別役割観にもとづく教育アスピレーションの差異によるものと考えられるが、佐賀大学文化教育学部では女子学生の割合が高いことを考慮すれば、年限が延長された教員養成課程への女子の志願率の低さは無視できない。

さらに、回答率が低くなっている点に留意する必要があるが、入学志願大学(第1志望)別に回答の分布状況を示すと、図2bのようになる。佐賀大学を第1志望にしている高校生は他大学を第1志望にしている高校生にくらべ、年限が延長された教員養成課程を志願する傾向が強くなっているものの、約34%に止まっている。ただし、他大学を第1志望にしている場合であっても、年限の延長された教員養成課程への入学を志願している高校生が存在する。したがって、佐賀大学が教員養成課程の年限延長を行うことによって、佐賀大

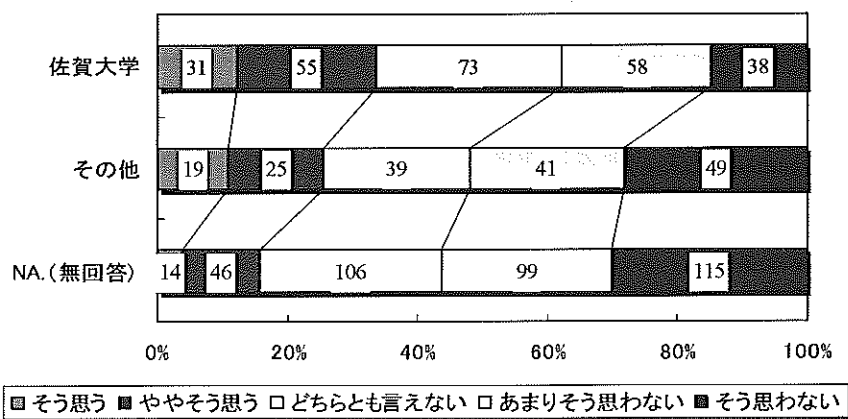
学への入学志願者が増える可能性があることも否定しきれない。

オープンキャンパス・データには、「一般的にみて、大学に6年制の教員養成コースができたなら、そこに入学することを希望する人はたくさんいると思いますか」という質問項目が設けられている。図3は、この質問項目に対する回答の分布状況を示している。「そう思う」および「ややそう思う」と回答している割合は、男女とも30%前後でしかない（統計的有意差は認められない）。こうしたことから、教員養成課程の年限延長は高校生からさほど歓迎されない可能性が示唆される。



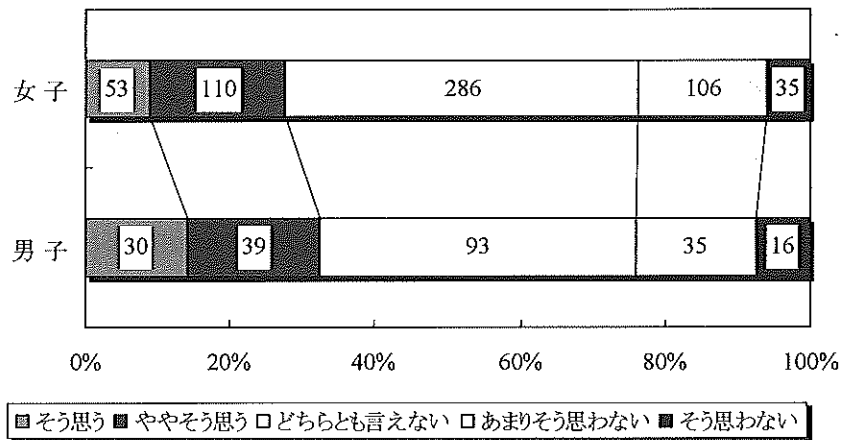
$\chi^2=17.31, df=4, p<.01$

図 2a: 6年制の教員養成課程の志願状況



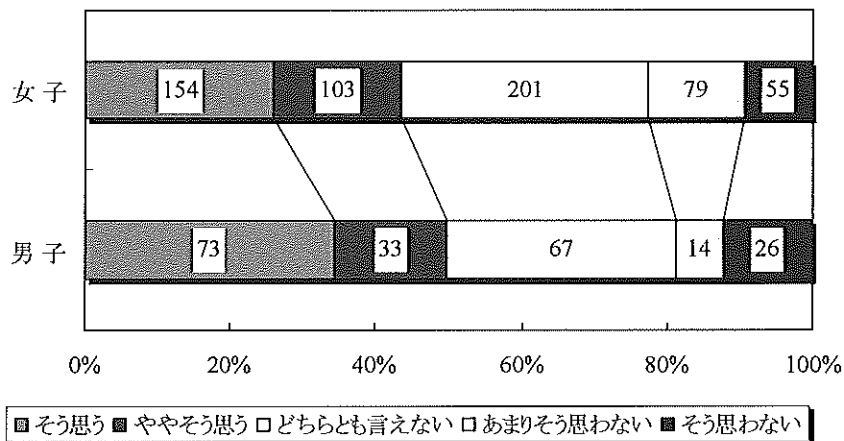
$\chi^2=43.14, df=8, p<.01$

図 2b: 入学志願大学別にみた年限延長された教員養成課程への志願状況



$\chi^2=5.55, df=4$

図 3: 教員養成課程が年限延長しても入学志願者を確保できる



$\chi^2=11.96, df=4, p<.05$

図 4: 年限延長された教員養成課程への志願を保護者は支持する

ただし、教育需要には、子どもの将来に関する保護者の「夢」や「勘違い」から成り立っている部分がある（小塩 2003, 65-67 頁）。この意味で、保護者の意識は教員養成課程の年限延長にとって重要な要素である<sup>(2)</sup>。そこで、「あなたが大学の 6 年制の教員養成コースに進学しようとした場合、あなたの保護者の方は賛成してくれると思いますか」という質問項目に対する 5 件法による回答の分布状況を、図 4 に示す。「そう思う」、「ややそう思う」と回答している割合は、5%水準で男女差が認められるものの、いずれも 50% 近くに達している。

教員養成課程の年限延長が高校生からあまり歓迎されていないにもかかわらず、実際に教育費を負担する保護者は年限延長に寛容であると予期されている。教育費負担を家計に依存する度合いが高い日本社会の現状を想起すれば、このような高校生の予期はいささか楽観的である（矢野 1996, 43-68 頁）。だが、オープンキャンパス・データに関する限り、年限の延長された教員養成課程への志願率が低い原因には、保護者以外の要素に負うところが少なくないものと推察される。

教員養成課程の年限延長に伴われる教育費の増大を負担する能力は、家計により異なっている。その上、年限延長後の教員養成課程の修了者が労働市場で優遇されるなど、より大きなメリットを享受できる場合、社会階層による不平等がいつそう可視的になる。教員養成課程の年限延長が必ずしも歓迎されない理由は、平等／不平等をめぐる規範的な評価の次元で、支持されていないせいかもしれない。

この点を確認するため、「あなたは大学の教員養成コースの一部を6年制にして、より高度な学習ができるようにすることに賛成ですか、それとも反対ですか」という質問項目に対する回答の分布を観察する。図5を参照してみると、「賛成」、「どちらかと言えば賛成」と回答している割合は50%を上回っている。これは、年限を延長した教員養成課程の志願者でなくても、教員養成課程の年限延長を支持している高校生が少なからず存在することを示唆している<sup>(3)</sup>。

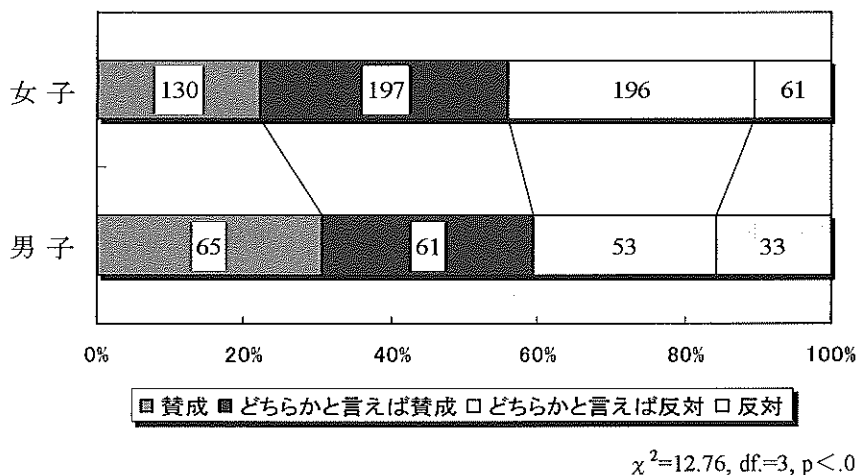


図5: 教員養成課程の年限延長に対する規範的評価

### 3.2. 何が年限延長課程への入学志願を規定するのか

最後に、これまでに観察してきた要素が年限を延長した教員養成課程への入学志願にどのくらい影響を及ぼしているのかを、他の要素の影響力を除去したかたちで分析しておく。

分析にあたり、年限を延長した教員養成課程への入学志願を被説明変数、学年および性別の2つの基本属性項目を統制変数とした重回帰分析を適用することにした。分析の結果は、表4に示す通りである。

まず、モデル1にある基本属性項目の標準化偏回帰係数をみると、性別ダミーの効果は殆ど認められず、学年についても高い学年の高校生ほど年限を延長した教員養成課程への入学を志願するようになる傾向にはあるが、その効果はごく弱いものでしかない。また、モデル1の説明変数の内、年限延長した教員養成課程への入学志願に最も強い影響力を及ぼしているのは、「教員養成課程の年限延長に賛成する」という規範的評価である。「年限延長した場合、入学志願者を確保できる」、「年限延長した場合、保護者は入学志願を支持する」の2項目についても統計的に有意な効果が認められるものの、さほど大きくない。

ところで、取得希望免許別にみると、中学校教諭の免許を取得したいと考えている高校生が、年限延長した教員養成課程への入学を最も志願する傾向にあることがわかる。ここには、教職に就きたいというアスピレーションの強い高校生にとって、最も魅力あると考えられているのが中学校教諭であるために、中学校教諭の免許取得希望者ほど年限延長した教員養成課程への入学を志願するようになるという解釈可能性がある。

表4: 年限延長された教員養成課程への入学志願の規定要因分析

説明変数	モデル1	モデル2
性別ダミー (女子=1,男子=2)	0.025	-0.005
学年	0.062*	0.033
教員免許取得希望ダミー		
幼稚園教諭	0.115**	0.023
小学校教諭	0.103**	-0.002
中学校教諭	0.206**	0.047
高等学校教諭	0.087**	0.001
養護学校教諭	0.055+	0.048+
年限延長した場合、入学志願者を確保できる	0.156**	0.155**
年限延長した場合、保護者は入学志願を支持する	0.167**	0.171**
教員養成課程の年限延長に賛成する	0.375**	0.380**
教職アスピレーション (4件法)		0.377**
決定係数(R <sup>2</sup> )	0.372**	0.462**
R <sup>2</sup> 変化量		0.089**
N	782	

注：数値は標準化偏回帰係数。

\*\*p<.01, \*p<.05, +p<.10



この可能性の可否を検討するため、「あなたは大学を卒業後、学校の教員になりたいですか」に対する4件法による回答からなる「教職アスピレーション」をモデルに追加投入した場合にいかなる変化が生じるかを観察してみる。教職アスピレーションを追加投入したモデルⅡでは、モデルの説明力を表す調整済み決定係数 (Adj.R<sup>2</sup>) が0.372から0.462に改善されている。この増分については、F検定による有意差が認められた。

また、教員免許取得希望ダミーの効果は、モデル2では軒並み減少し、有意差もなくなっている。他方、新たに追加投入した教職アスピレーションの標準化偏回帰係数は、「教員養成課程の年限延長に賛成する」に次いで大きな値を示している。ここからは、教員免許取得希望ダミーの効果の減少分は、教職アスピレーションを経由した教員免許取得希望の間接効果と考えられる。

なお、教員養成課程の年限延長にとって保護者の意識は重要な要素であるはずだが、モデルⅠ・Ⅱのいずれの場合であっても効果はさほど大きくない。しかし、年限延長された教員養成課程に入学志願するかどうかの理由に関する自由記述を参照してみると、入学志願しない理由として「時間的理由」に分類される事項を挙げている高校生が少なからず存在する。「時間」が費用や便益と密接な関係にあることを考慮すれば、年限延長された教員養成課程への入学志願を決定している要素として、費用と便益はやはり無視できない。

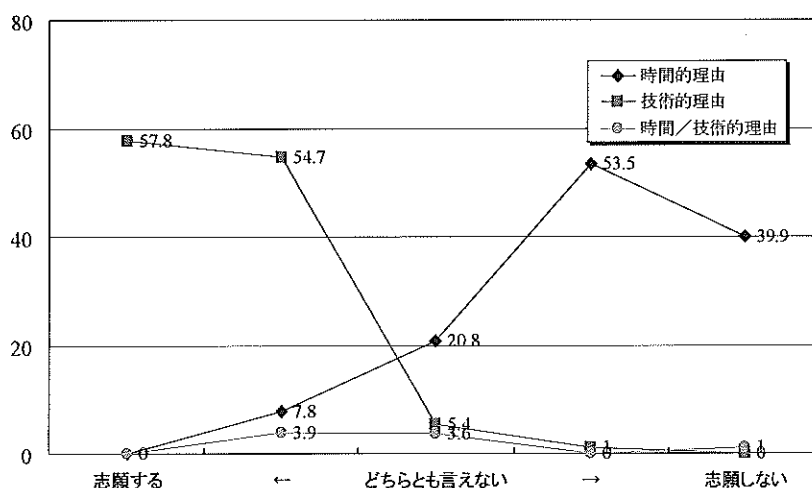


図6: 年限延長された教員養成課程への入学志願の理由

#### 4. 結論

これまでの分析から得られた知見は、次のように要約できる。(1)規範的な評価の次元を観察する限り、教員養成課程の年限延長それ自体は高校生から支持される可能性はあるが、

実際に十分な需要を喚起できるとは考えにくい。(2)年限延長された教員養成課程への入学を志願しがちなのは中学校教諭の免許取得希望者であるが、志願を強く規定しているのは規範的な評価の次元における支持、教職アスピレーションの2要素である。

ただし、(2)の解釈をめぐっては、以下に述べる問題が考えられる。第1に、教職アスピレーションが年限延長された教員養成課程への入学志願を規定しているとしても、教職アスピレーションが高いのは中学教員免許の取得希望者であることに変わりはない。佐賀大学文化教育学部の場合、小学校の教員養成にウェイトを置いており、教育実習の受け入れ校も附属を中心とした小学校になっている。これは、需要と供給のアンバランスを示唆するものである。教員養成課程の年限を延長するには、教員養成のウェイトを小学校教諭から中学校教諭に移行し、需給バランスの調整を図る必要があるだろう。

第2に、実際は規範的な評価が年限延長された教員養成課程への入学志願を規定しているわけではないかもしれない。教員養成課程の年限延長には階層的不平等をもたらす可能性があるものの、高校生が自らの行動が他者に望ましくない影響を及ぼすかどうかといった、外部経済・外部不経済を最重視するほど公共心旺盛であるとは考えにくい<sup>(4)</sup>。公正判断の利己心モデルが想定するように、高校生は年限延長された教員養成課程への入学志願を自己正統化するよう、規範的な評価を歪めている可能性がある<sup>(5)</sup>。

残念ながら、本稿の分析で使用しているオープンキャンパス・データには、教員養成課程の年限延長に関する費用と便益を高校生がどう予期しているかを尋ねる質問項目がない。だが、教員養成課程の年限延長が労働市場から高い評価を得られなければ、年限延長による便益は発生しない。いずれにせよ、教員養成課程の年限延長が制度化されるには、将来的な入学志願者に対する説明責任のみならず、労働市場に対する訴求力をいかにして獲得していくかが検討されなければならない。

## 注

- (1) サンプルが女子に偏っている理由は、オープンキャンパスの説明会場が、文学部と教育学部の再編によって生まれた文化教育学部であることによるものと考えられる。
- (2) もちろん、島(1999, 191-195頁)が報告しているように、学生生活費の一部、もしくは全額を自己負担している大学生が存在していることは否めない。教員養成課程の年限延長にとって、学生支援策が重要であることは見落とされるべきではない。
- (3) ルーマンは、決定の前提である原理・規範が受容されることと、決定それ自体が自己のものとして受容されることとは峻別されなければならないとし、正統性信念の形成による決定の正統化というテーゼを、いかなるシステムにも達成できない、高度すぎる目標の達成に依存しているとして退ける(Luhmann 訳書1990, 23頁)。ルーマンに倣えば、

教員養成課程の年限延長が規範的な評価の次元で支持されていたとしても、教員養成課程を年限延長した後に不平・不満が噴出する可能性はのこる。

- (4) 外部経済とは、ある個人の行動が市場からの報酬を受けることなく、他の個人にとって望ましい影響を与えることであり、逆に外部不経済は、ある個人の行動が費用を払わずに、他の個人に望ましくない影響を与えることを意味する（荒井 1995, 19-21 頁）。
- (5) 公正判断に与える利己心の作用については、Leventhal 1980, Messick & Sentis 1985 などを参照されたい。

## 引用文献

- 荒井一博 1995, 『教育の経済学—大学進学行動の分析—』 有斐閣。
- 河野 勝 2002, 『社会科学の理論とモデル 12 制度』 東京大学出版会。
- Leventhal, G.S. 1980, “What should be done with Equity Theory?: New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships”, Gergen, J., Greenberg, M.S. and Willis, R.H. eds., *Social Exchange: Advances in Theory and Research*, New York, Plenum Press, pp.27-55.
- Luhmann, N. 1983, *Legitimation durch Verfahren*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, (=1990, 今井弘道訳 『手続を通しての正統化』 風行社)。
- Messick, D.M. & Sentis, K.P. 1985, “Estimating Social and Nonsocial Utility Functions from Ordinal Data”, *European Journal of Social Psychology*, Vol.15, pp.389-399.
- 小塩隆士 2003, 『教育を経済学で考える』 日本評論社。
- 島 一則 1999, 「親と大学生の学生生活費負担に関する実証的研究」、日本高等教育学会編 『高等教育研究』 第2集, 177-201 頁。
- 矢野眞和 1996, 『高等教育の経済分析と政策』 玉川大学出版部。
- 八尾坂修 2004, 「教員資質の高度化と大学の役割」、日本高等教育学会編 『高等教育研究』 第7集, 49-69 頁。