



Title	開放制教職課程修了学生の教職課程評価を考察する：何に不満を感じ、どのような改善を要望しているか
Author(s)	浅川, 和幸
Citation	北海道大学教職課程年報, 12, 1-45
Issue Date	2022-03-30
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/84800
Type	bulletin (article)
File Information	020_2185-9809_12.pdf



[Instructions for use](#)

開放制教職課程修了学生の教職課程評価を考察する

—— 何に不満を感じ、どのような改善を要望しているか ——

教育学研究院 浅川和幸

1. はじめに

現在、日本の教育は混乱の時期を迎えている。政治主導によるトップダウンの教育改革が背景のひとつにある。それは一方で、大学入試制度では混乱を生み、実施直前に撤回されることになった。他方で、学校現場の改革はどうなっているのだろうか。ただでさえ過剰な課題を引き受けさせられて苦しむ教育現場に、大学入試制度改革と「同じ轍を踏む」ことのないような、ボトムアップの努力を引き出しうる改革が求められるところである。

後者の改革の一部として、国は教育の担い手である教員の、養成課程の改革を発意した。そして今回、大学で行われている教員養成＝教職課程の規則を改正することで、「自己点検・評価」を実行するための体制整備を求めた¹。ところで、本学の教職課程はいわゆる「開放制」として営まれている。本稿は、本学が自主的な教職課程の（「自己点検・評価」への対応を含む）体制の整備や改善を進めるために、教職課程の実態理解を深めることを目的として作成された。実態の理解と書いたが、その一側面に止まる。教職課程の履修修了者の「振り返り」を素材とする。教職課程の履修を修了した学生が、自らの課程履修の経験から本学の教職課程をどのように評価したか、が分析対象である。

まず、本学の教職課程の実態理解を深める前に、少なくとも2つの時代背景について触れておかなければならない。第1に、職業としての教員の評価に関わる大きな変化である。第2に、大学改革とも関連する政策実現の方法論（形式的な統制の強化）のもたらす影響である。

第1に関して。職業としての教員（以下、教職）の評価・魅力は劇的に低下している。

教育改革は、多方面で同時に行われている。そこには教職の待遇（低下）への対応という意味も少しはある。「働き方改革」である。しかし主には、矢継ぎ早に新たな課題が学校に付加され、労働強化の原因となっている。教職＝専門職の根拠であり、同時に職能の維持や向上の基盤は、自主性・自律性を生かした職能開発を行うことにあることは言うまでもない。しかし、その時間を捻出するための仕事の「ゆとり」は奪われている。そして教職の評価・魅力の低下は、教職課程を履修する学生の動向にマイナスに強く影響する。

現在の学校には、方向性の異なる様々な要請が持ち込まれ、課題だらけである。それを管理職のリーダーシップと教員の努力＝過重労働によって解決を迫ることは無理である。

¹ 「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令（令和3年文部科学省令第25号）」の公布と施行（2021年5月7日）。

国際比較の観点から見て、日本の教員の平均的な学歴は低く、過重労働は統計的にも明白であり、賃金という面から言っても低水準である。そのことを学生はよく知っている。

ところで現在、経験年数の長い（年輩の）教員の大量退職の時代とも重なり、世代交代を行うために教員の採用数は多くなっている。そのために若い教員を「即戦力」とするような、教員養成や研修への政策的な「てこ入れ」が企図されている。「即戦力」の教員を生み出す教員養成や研修は、学生が教職に感じる魅力を増すものなのだろうか。さらに、学校＝「ブラック職場」の言説の拡がりは、若い教員を増やすこと（採用）そのものにさえ、困難をもたらしている。教員養成や研修に政策的な「てこ入れ」を行う以前に、教職の評価・魅力の劇的な低下は、教職を希望する学生の意志を「か細いもの」にしている。

先取的に、教職課程の最終科目である「教職実践演習」における学生たちの「教員生活の評価」に関する議論の一場面を象徴的に紹介しておきたい。

教員免許を取得するが他職への就職が決まっている学生が、教職に就くことを希望する学生に対して、同情的な発言をする場合は、まだ「まし」である。「もの好き」的な雰囲気的が、プンプンする。他方で、教職に就くことが決まっている学生や希望をもっている学生には、これからを予期した悲壮な決意が漂う。

この一場面からも垣間見るように、教員採用試験の倍率が下がるのは、学生の合理的選択の結果であると評価できるだろう²。すなわち改革の成功を期待するなら、教員養成と研修の「てこ入れ」が、教職を希望する学生を増やすことにつながるような仕事の魅力化と両立可能なものでなければならぬはずである。教員キャリアの入り口としての教員養成や、その後に続く研修の改革は、教職の魅力化につながりうる可能性をもった重要な要素でありうる。しかし、現実がどうなのかが問われなければならない。

第2に関して。外部からの統制強化が、大学の教員養成の自主的な改善を阻害する危惧（萎縮と「偽装」への誘惑）は本学に止まらず、一般的に強いと思う。

今回の教職課程の「自己点検・評価」の要請の主目標は、教育大学を中心とした、個別の大学を越えた地域的な教職課程再編の試み（「教員養成フラグシップ大学」と「連携教職課程」の創設）において、地域的な教職課程を構成する各単位の教職課程の質の低下を防ぐための要請である。この再編の試みとは、当面は関わらない、総合大学であり研究大

² 日本の教職制度の柱のひとつは、教員の「養成」と「採用」の分離にある。この点は、橋本鉦市編著 [2009] 以降の一連の著作を参照のこと。採用の3倍を超える養成＝免許取得者が採用試験を受験し、そこから「適格者」を選抜することで教員の質を担保することが前提となった制度である。すなわち、免許を取得してもそれを活用できない2倍を超える学生が存在することが折り込み済みの制度である。活用されない「無駄免許」の取得を必要悪として構造化している。このことへの評価は、本稿の守備範囲を超えるので、存在の指摘に止めておく。しかしながら、この事実が学生の履修態度（免許は取得するが教員になるつもりがない。それが直接、履修態度として表現された形で履修する）に致命的な影響を及ぼすことについて、指摘だけはしておこう。同時に、教職課程を担当する教員が、学生に教職課程の学修への専心を要求できない背景（せいぜい専門教育と対比され、ある主の教養の意味であると強弁するしかない）となっていることも同様である。この注の説明に戻ろう。採用試験の倍率の低下は、教員の質に強く影響する。

学でもある本学の開放制教職課程にも、「自己点検・評価」の体制整備とガイドラインの設定が求められている（これに本学がどのように取り組もうとしているのかについては、本号の別稿を参照してほしい）³。

ところで、この「自己点検・評価」の体制整備とガイドラインの設定において、教職課程の再課程認定時に「教職課程コアカリキュラム」が果たした機能（大学の自主的な教職課程の運営に対して外的な規制として機能した）と同様のことが生じることを危惧している⁴。「教職課程コアカリキュラム」も元々の意図としては、これから日本が「人口減少」時代を迎えるにあたって、教育の質を高めるためにその中核的な担い手である教員の質を高めることを意図し、大学の教職課程にコミットメントを強めることを企図したものであるに違いない⁵。しかしながら、行われた科目審査や担当者の業績審査は、大学の自主的な工夫は不可能であるという諦念を引き出し、課程審査に合格するためには従うしか術がないトップダウンの規制として機能した。今回も同様のことが生じることを危惧する。

そもそも専門職である教員を定型的な教育で、言ってみれば「ルーチン・ワーク」の担い手＝「即戦力」にするという発想は、現代の日本社会や教育の現場が直面する千差万別の困難と著しい齟齬がある。教員の質を高めるためには、教員の専門職性を開発するような教職課程の構築に向けて、大学教員の自主的な改善の意欲を、各大学の自助努力とそれを支える研究的なサポートで補完することが必要である。それは学会（例えば、日本教育学会等）も巻き込んでなされてしかるべきことであった⁶。

そして、日本の教育の改善をもっと真剣に考えるのなら、大学における教員養成は、教員に入職する前に位置付く事前教育的な存在から脱皮し、教職キャリアの全期間に渡りそれを支える存在に変更する必要がある。そのことで、学校教育制度の全体の改善に資する役割を果たす可能性も生まれるだろう。初等・中等教育と高等教育の、接続に止まらない連携強化の構想の創出が不可欠である⁷。事の本質を欠いた形式的な「自己点検・評価」

³ 「教学マネジメント」等の大学に関する「自己点検・評価」体制の拡充要請と期を一にしている。この小論の趣旨からは離れるので、比喩的な評価に止め置くが、日本の大学が内実を充実することに費やすことができる「限られた余力」を、たかが手段にすぎない「自己点検・評価」で奪う形で、「角を矯めて牛を殺す」の愚に陥らないように、どうかお願いしたい。ただでさえ先進国レベルとは言えなくなった日本の高等教育の疲弊を喜ぶのは、日本の高所得者層の子弟にターゲットを定めたグローバルな高等教育資本であることは想像に難くない。例えば、「英の名門校 日本へ続々」『朝日新聞』（2022年2月21日）を参照。既に、英米の名門大学への進学が高所得層で一般化しつつある状況は、周知のことである。事ここに至っては、東京大学も「ガラパゴス諸島」の頂上でしかない。

⁴ 勝野正章 [2019] を参照。

⁵ 横須賀薫監修、渋谷治美・坂越正樹編著 [2018] を参照。

⁶ 日本学術会議 [2020年]、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野」の「＜参考資料1＞ 教員養成と教育学の相互関係性 ―教職コアカリキュラムの導入と関わって―」参照。

⁷ 先進国の成功事例を模倣し「キャッチアップ」したと思い込み、バブル経済を「ジャパン as NO.1」と誤認した1990年代初頭から、我が国は思考停止したのだと思う。それ以降の30年を越える日本社会の停滞の基底には、経済のグローバル化への処方箋として、若年層の非正規雇用を一般化したこと、すなわち賃金ダンピングを主目的に雇用をダウングレード化する労働

の強制は、他国のように「偽装」を発達させるだけである⁸。ただでさえ、産業界だけでなく、国家行政の基幹統計にさえ「偽装」が横行するこの国の現状の中で、教員養成にもそれが生じることに帰結してしまうような「本末転倒」に費やす時間的な猶予はもはやないであろう。

改めて強調するが、大学も自主的な改善の意欲をもって教職課程の「自己点検・評価」を具体化することが求められていることは自覚している。それを促す役割を、教育行政にも果たしていただくことを切にお願いしたい。

そもそも教員が専門職として養成され、生涯に渡って職能成長する責任が求められるのは、現代社会の多様性の深まりと困難の窮まりを基盤に、それへの対応が求められる学校において成長する子どもたちに、臨機応変に即応する必要があるからである。

特に、中等教育段階で、新しい学習指導要領で採用された「探究」（「主体的・対話的で深い学び」）の原理を実践し、「受験目的」に矮小化されない生徒の学習意欲を賦活する教員の力量の底上げは急務である。生徒の自由な「探究」に、臨機応変に即応する幅が広くそして深い力量（教養）は、「即戦力」を目指した教育や研修では育たない。大学の自主的な教職課程の改善によって教職課程自身を「探究」原理へと組みかえることや、教員自身の自主的・自律的な職能の維持・向上の努力（それを可能とする職務の「ゆとり」の創出）、さらに職能の維持・向上のパートナー（受け皿）である高等教育との連携体制の構築が課題である。

欧米の社会・経済体制の効率的な模倣が「正解」であるように見えた 1980 年代（同時に、「右肩上がり」の経済成長が可能であり、「日本の時代」が来たことを自認できた時代）までの学校の役割は、「（素材として）優秀な学生」を選抜し、社会（企業）に送り出すことであった。企業は企業内で、学生を「企業人」＝社会人として成長させた。そのような「幸福な時代」は、30 年以上前に終わりを告げた。学校教育は、「人口減少」や「気候変動」等の課題山積の困難な時代を逞しく生きる市民を育成する課題を、担わなければならない。

「探究」原理による学習意欲の賦活と並ぶもうひとつの喫緊の課題は、「18 歳成人」の改正民法の施行（2022 年度開始）への対応である。中等教育の目的を、これまでのように、「受験学力」の育成と社会への適応（「自助」）の精神の育成に限定することはできない⁹。教員たちは、「未来社会の担い手」である生徒と共に、現代の文明・文化のうちで

政策があった。それは不可避に、大学の位置や存在の在り方を変更することを考えるというような発想を欠くことにつながった。そして、高度人材の養成を怠り、養成された人材の（高度な専門職も含めた）職業キャリアの展開の基礎となる、また職能開発を育むための、個別企業を越えた横断的な職業別労働市場の整備を怠り、「キャッチアップ」後の「正解が分からない未来」に挑戦する「担い手」を作ることができなかった。この 30 年間の個別企業の利益の追求に任せた無策・無為が、日本の人的資源を「ガラパゴス化」させた真相である。

⁸ ヒュー・ローダー他 [2006=2012] を参照。特にスティーブン・ボールの第 10 章「教育の経済における成果主義と偽装 成果主義社会に向けて」を参照。

⁹ 「受験学力」の育成と言っても、実質的にはその半ばを教育市場による、家族の経済格差を前提とした調達に肩代わりさせ、残りを担うのであるが。

「何を残し、何を捨てるか」の吟味と、「正解が分からない未来」に、「どのような人生が良い人生か」、「どのような社会が良い社会か」、「どのような未来を私たちは望むのか」について深く探究を進める。この「探究」が可能な、教員と生徒が協働する場としての学校づくりに挑戦することが求められている。

2. 本研究の素材とその位置

本稿は、本学の開放制教職課程において、自主的な改革を行うための現実認識を獲得することを目的とする。しかしながら、これまでの本学の教職課程において、系統的に考えるための素材の収集は行っていない。そのため、現実認識の素材として活用できるものは限定されている。来年度から求められる「自己点検・評価」の体制整備は、「点検・評価」の素材の収集についても検討することになるだろう。本稿は、教職課程の現実認識の素材として何を収集するべきか、またその方法はどのようなものかを考えるための素材でもある。

ところで手持ちの素材が、ひとつだけある。それは、教職課程の最終科目「教職実践演習」の最終レポートの1項目の自由記述である。自由記述では、教職課程全般に対する意見や改善の要望を記述してもらった。論文の末尾に自由記述データとして全文を載せた。

まず、自由記述を「自由」に書いてもらうための「工夫」について説明する。この最終回は、教職課程全体を振り返る目的で行われている。グループで「振り返り」を行ってもらい、その後の「全体討議」では、教職課程に関する不満を引き出し、それを「交響」させた¹⁰。少なくとも「忖度」をしにくい状況（「批判しても咎められない」）が作り出せたものと自負している。さらに、レポートの1項目ではあるが、評価とは無関係であることを明言し、記述してもらった。その意味で、教職課程に対する「率直な評価」に近づいてはいる。しかし、それでも「手心が加わった」ものである可能性も高い¹¹。

次に、この自由記述を読み解いてゆく上で不可欠な開放制教職課程の問題性と、本学の履修上の特徴を確認しておきたい。

第1に、教職課程履修者は卒業までの4年間に、全学教育と各学部で取得する単位（最低124単位）の1年分に匹敵する単位を、教職課程で履修する必要がある。確認しておこう。「教育の基礎的理解に関する科目等」は中学校一種に27単位、高校一種に23単位ある。これに各教科の指導法が前者で8単位、後者で4単位が加わる。さらに「大学が独自に設定する科目」として前者に4単位、後者に12単位が加わる。加えて、「教科に関する専門的事項」の中で卒業単位に含めることができない単位が加算される。「免許法施行規則第66条の6に定める科目」を除く59単位が丸々加算されることはないが、およそ1年

¹⁰ この状況についての学生の評価のひとつは、注14を参照のこと。

¹¹ 学生の意見は、教員の意図を察する「忖度」（保身の意味も濃厚である）と、教職課程も教育サービスのひとつとして理解する消費者の「苦情」の両極への分極とその混交を特徴とする。そのため、その質の吟味は難しい。

間に履修するであろう 41 単位 (124 単位÷4) に近い単位の追加的な履修が必要になる。4 年間で 5 年分の単位を履修する必要があることは学生の履修行動上、無視できないだろう。そして留学等を試みる「野心的な学生」にとって、教職課程科目が展開される学年的な縛りは、それに困難にもたらす可能性が高い。

第 2 に、本学が大学入試における差別化戦略の結果として生じる 1 年次学生の履修上の条件 (制約) を明らかにしておく必要がある。本学は大学入試において、他大学から戦略的優位を確保するために「総合入試」(入学後の学部決定) を採用している。この「総合入試」(「総合文系」と「総合理系」) に入学定員の多くを割いている。高校進路指導における現場的な表現をするなら、「進路決定を遅らせる」進路指導に適合的な戦略であると判断できる。「進路決定を遅らせる」進路指導とは、進路選択の時期を遅らせ (大学にそれを譲る)、選択肢の多さを獲得することをモチベーションに学力向上を促し、特定の進路へ誘導する進路指導である¹²。ちなみに、キャリア教育とは相性が悪い。すなわち、本学は進路の「モラトリアム」を積極的に選択した学生を選抜することを志向している。

この戦略の是非には興味はないが、入学後の学生の教職課程への関与の在り方に 2 つの影響をもたらす。

第 1 に、進路を「モラトリアム」し入学した学生は、大学 1 年生の 1 年間に集約する形で、しかも初めてライフキャリアの選択と重ねた形で、学部・学科の選択を本格的に考えなければならないということである。ちなみに、教職課程の最初の科目「教職入門」は、1 年次の 2 学期に履修することが推奨されている。そして、「教職入門」は卒業単位にならず、「進路振り分け」に関わる単位でもない。

第 2 に、学部・学科の振り分けは 1 年次の成績 (GPA) によってなされる。もちろん成績上位者から、自由意志による選択で、学部・学科が振り分けられる。本学は、1 年次に、言わば「第 2 の入試」を実施する環境下に学生を置く。「総合入試」の実施以降、本学においてサークル・部活の加入者が減ったということは周知のことである。

さて、教職課程の入り口にあたる「教職入門」の履修状況を確認しておきたい。ちなみに、本学の入学定員はおよそ 2,400 人である。

手元に 3 年分の「教職入門」の履修データ (履修登録した時点では「総合文系」や「総合理系」であった学生を、その後の移行先が決まった部局に再編集して作成したもの) がある。そこから、入学者に占める教職課程履修者の、開始時における数的な存在を確認しておきたい (図表 1)。また、参考の数字となるが、「進路振り分け」前の 2021 年度の「教職入門」の履修者が 296 人であったことを付記しておく。2020 年度のそれと大差がないことがわかる。そして、「教職入門」の履修者数が例年、300 人前後であることを考慮すると、2021・2020 年度はそれに近い履修者数であると考えられる。この履修者数のため、「教職入門」は実施する教室定員の関係で、2 部に分けて授業が行われている唯一の科

¹² 学校にとっては「実績」となる、より高偏差値の大学に進路目標を変更させる指導。保護者にとっても人気が高い。

目である。「教職入門」の履修者は必ずしも1年次学生に限定されてはいないけれども、入学定員の1割を超える学生が履修していることを強調しておきたい。

図表1 「教職入門」の履修者数（「進路振り分け」後の部局に再編集）

学部・大学院		文学部	教育学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	農学部	獣医学部	水産学部	薬学部	医学部保健	歯学部	法学研究院	計
2020年度履修者	度数(人)	40	24	16	7	90	37	28	1	46	1	1	0	1	292
	構成比(%)	13.7	8.2	5.5	2.4	30.8	12.7	9.6	0.3	15.8	0.3	0.3	0.0	0.3	100.0
2019年度履修者	度数(人)	52	29	12	2	47	29	16	0	29	1	0	1	0	218
	構成比(%)	23.9	13.3	5.5	0.9	21.6	13.3	7.3	0.0	13.3	0.5	0.0	0.5	0.0	100.0
2018年度履修者	度数(人)	39	21	12	5	32	20	16	0	19	4	0	0	0	168
	構成比(%)	23.2	12.5	7.1	3.0	19.0	11.9	9.5	0.0	11.3	2.4	0.0	0.0	0.0	100.0

※ 10%を超える学部・大学院を太字にした。

さて、図表1である。まず、全体の履修者数に注目する。年度によって大きな差があることが確認できる。2020年度と2018年度と比較すると約1.7倍の差がある。2018年度・2019年度は、異常に履修者数が少なかったと理解できる。民間就職の好況の影響も履修者数の減に関わっていたと考えられる。

次に、部局別の内訳に注目する。教職課程を履修する学生数が相対的に多い部局には大きな変化はない。文系部局では、文学部と教育学部、理系部局では理学部、工学部と水産学部である。しかしながら、年度によるその比率やボリュームの変動幅は、部局によって大きく異なっている。文系部局の文学部は40～50人の間、教育学部は20～30人の間で比較的安定している。これに比して、理系部局の理学部は30～90人、水産学部は20～40人と、年度の差は激烈である。理由として、民間就職の動向（「理系ブーム」）や教職の採用試験の動向、すなわち「出口」の動向が「入り口」に再帰的に影響していることが考えられる。これに、教職の魅力低下のマスコミによる喧伝（「ブラック労働」）の影響もあるかもしれない。しかし、定かではない。ここでは、教職課程履修者のボリュームが、理系部局の履修動向に左右されたことを確認しておきたい。

さらに、教職課程の履修の年次進行と履修者数の変化について概略を検討することにした。とは言っても、単一学年にフォーカスし、年次進行で履修状況を検討する資料はない。そのため、2021年度の教職課程授業科目の年次別・学期別の履修者数の平均を産出し、比較することでそれに代える（図表2）。前述したように、教職課程の履修者数は年度で大きな変化があった。その意味で、概略的な検討に止まる。

2021年度は、「旧課程」から「新課程」への移行過程の最終年度であった。科目名称にもその名残がある。また、開講年次は「～（以降）」という意味を含むため、「2年次～」とあっても3年次（以降）で履修する学生も含んでいる。ここでは科目の平均履修者数に着目する。

「1年次以降」で2学期開講科目の「教職入門」の履修者数は、287人であった。

「2年次以降」で開講されている1学期開講科目の平均の履修者数は、190.7人であった。他方で、2学期開講科目の平均の履修者数は184.8人であった。この年次だけを考えるなら、単一年次では1学期と2学期で履修者数がそれほど減少していないことが分かる。しかしながら、科目間での履修者数の分散は、それほど小さなものではない。

図表2 2021年度教職課程授業科目履修者数の年次別・学期別の平均

旧課程・新課程科目名	開講年次	開講学期	2部・キャンパス別で開講のそれぞれの履修者数		履修者数計	年次平均履修者数
教職入門(2部制)	1年次～	2学期	149	138	287	287
教育学	2年次～	1学期	/		193	190.7
教育心理学					203	
総合的な学習の時間の指導法					176	
教育方法論		2学期			163	184.8
教育制度論					186	
生徒指導論					191	
特別な教育的ニーズへの理解と対応			199			
教育課程論Ⅰ・教育課程論(函館開講)	3年次～	1学期	123	25	148	141.0
教科外教育論Ⅰ・特別活動論(函館開講)			114	27	141	
教育技術論Ⅰ(札幌・函館開講別)			108	26	134	
進路指導論Ⅰ		2学期	/		139	134.0
進路指導論Ⅱ	129					
教育相談論Ⅰ	134					
教育実習C(事前・事後指導)	最終年次	集中通年	/		83	83
教職実践演習		79			79	

※ 2021年度は旧課程科目の「Ⅰ」と新課程科目の名称と履修者が混在しているところがある。そのため履修者を合計する形で計算した。

※ 中学校免許限定の「道徳教育論」、大学設定科目で履修者数が少ない「学校インターンシップ」、各免許種で区別される「教科教育法Ⅰ～Ⅳ」は省略した。

「3年次以降」で開講されている1学期開講科目の平均の履修者数は、141.0人であった。他方で、2学期開講科目の平均の履修者数は134.0人であった。この年次だけで考えるなら、「2年次以降」に開講されている科目同様、1学期と2学期でそれほど履修者数の減少は生じていないと考えられる。しかし、「2年次以降」開講科目の履修者数と異なり、科目間での履修者数の分散はそれほど大きくないと考えられる。このことは、3年次まで履修を進めた場合には、教職課程の履修を継続するという意志がかなり一貫したものになっていることを示唆しているかもしれない。

「最終年次」の履修者は、教育実習の履修者数(高校と中学校の両方に対して共通で行われる「教育実習C(事前・事後指導)」の履修者数)で考えることができる。履修者数は83人であった。そして、教育実習修了者は教職課程の最終科目である「教職実践演習」を履修することができる。この履修者数が79人である。例年の「教職実践演習」の履修者数(約120人)から考えると非常に少ない。ところで図表1で確認したように、2018年

度の「教職入門」の履修者数は圧倒的に少なかった。2018年度に1年次で「教職入門」から履修を開始した学年が順調に履修を進めたとする。そうすると卒業年次（2021年度）に「教職実践演習」を履修することになる。この当初の履修者の少なさが、この79人という少なさの主要因であると考えられる。すなわち「教職入門」の履修者数が、3年後の「教職実践演習」の履修者数を規定していると考えられる。

履修開始時の履修者数の大きな差を、一度度外視して考えることを許していただくことにして、履修者数の年次進行について大胆な仮説を立ててみたい。

第1に、1年次の「教職入門」履修者は、2年次に教職課程の履修を続けるかどうかで選択に迫られる。そして、「進路振り分け」後に、大きく履修者数を減少させている可能性が高いと思われる。

第2に、2年次に教職課程の履修続行を決断した場合、3年次に履修を継続する可能性は高い。履修者の減少は、それほど大きなものではなさそうだ（注13の計算も参照のこと）。

第3に、厳密さは欠けるが、就職活動の開始と最終年次の各部局の専門課程における教育強度の高まり（卒業実験・論文等）との両立可能性という点で、再び履修を続けるかどうかで選択を迫られる。その結果、大きく履修者数を減少させる。

このように考えられるのではないだろうか。

ここで分析対象とする自由記述は、「教職入門」の時点で履修者が非常に少なかった2018年度の学年（ストレートな履修を仮定すると、卒業年次の2021年度に「教職実践演習」を履修している）のものを中心とすると考えられる。

途中経過に検討する資料はないので、「教職入門」履修時点と「教職実践演習」修了時点の直接的な比較となるが、数的な変化（減少）を確認してみよう（図表3）。

図表3 教職課程履修開始時と履修修了後の人数比較

部局別	2018年度「教職入門」履修修了者(a)		2021年度「教職実践演習」修了者(b)		修了者の減少(a-b) (概算)		残存率 (b/a)%
	度数(人)	構成比(%)	度数(人)	構成比(%)	度数(人)	構成比(%)	
文学部	39	23.2	16	20.5	23	25.6	41.0
教育学部・院	21	12.5	16	20.5	5	5.6	76.2
法学部	12	7.1	4	5.1	8	8.9	33.3
経済学部	5	3.0	1	1.3	4	4.4	20.0
理学部・院	32	19.0	21	26.9	11	12.2	65.6
工学部・院	20	11.9	6	7.7	14	15.6	30.0
農学部・院	16	9.5	4	5.1	12	13.3	25.0
水産学部	19	11.3	7	9.0	12	13.3	36.8
薬学部	4	2.4	0	0.0	4	4.4	0.0
独立院	0	0.0	3	3.8	-3	-3.3	-
計	168	100.0	78	100.0	90	100.0	46.4

まずお断りしておかなければならないのは、この数字の比較がおおよその意味しかもた

ないことである。教職課程の履修は、「教職入門」から始まり、図表2で示したように、順次に2年次、3年次、最終年次と履修を進めて、「教職実践演習」で履修を終える。このような「順調」な履修の学生が大半を占める。しかし、留年や、履修の中断を挟み大学院で履修を続けて、「教職実践演習」に至る場合もある。この図表の2021年度の「教職実践演習」修了者には院生が少し含まれている。部局欄に「院」があるのはそれを表している。

この限定付きデータで履修数の推移を検討してみる。平均的には、教職課程の履修を開始して、5割を切る学生が「教職実践演習」の修了⇨「免許を取得」することになる。この割合は非常に興味深い¹³。そして、さらに興味深いのは、この数字が部局で大きく異なることである。文学部は平均に近い位置にあると考えることができる。他方で、文系部局では教育学部の、理系部局では理学部の学生が、教職課程の履修を最後まで継続している割合が高い。この2つ部局において学生が教員になるという職業キャリアを一度選択した場合には、維持する傾向が高いことを示している。他部局の学生の場合、進路の選択肢のひとつに教職キャリアがあったとしても、競合する民間就職も含めた進路決定の、その後の進行に合わせて、

¹³ しかし、これが平均的な動向なのかはわからない。例えば、図表1で示した2020年度の「教職入門」の履修者が、この数字程度（5割弱）に減少して、最終的に「教職実践演習」にたどり着くのかどうかである。図表2の単年度の履修者数の変化を素材として履修開始年次の履修者数を基礎に仮説的に考察を進めてみよう。2020年度の「教職入門」の履修者数292人が、2021年度の履修者数平均（190人）になったと考えてみる。すなわち約65%に減少している。これは2年次開始時に、約3分の1の学生が履修を取り止めたことを意味している。同様に2019年度についても計算してみる。「教職入門」の履修者数218人が、2021年度の3年次の履修者数平均（140人）になったと考えてみる。64%に減少している。年度は異なるが、2年次まで履修を継続する比率と、3年次まで履修者を継続する比率を比較すると、それほど変わらないことが分かる。このことから、2年次から3年次に進級しても、教職課程の履修者の減少はそれほど多くないのではないかという仮説が導かれる。すなわち、履修者数の減少は、1年次から2年次の間に顕著で、これが本学の入試制度＋「進路振り分け」と連動している可能性が示唆される。そして2年次（「進路振り分け」後）に教職課程の履修を継続した学生は、3年次も履修を継続する。余り減少しない。そして、3年次2学期からの就職活動の開始が、最終年次の履修の継続に影響を与える。そして、2度目の減少期を迎える。

この変化を数式で考えてみよう。「教職入門」の履修者数×1度目の継続率（3分の2）が2・3年次の履修者数となり、これに2度目の継続率（7割）が掛けられ最終年次の履修者数になるにおけるという理解である。これを2018年度（「教職入門」の履修者168人）にあてはめて、計算してみる。168人に3分の2を掛けると112人。これが2・3年次の履修者数であると仮定される。これが最終年次の「教職実践演習」の履修者数（79人）になったのであるから、3割が減少したという計算になる。すなわち、1度目の継続率は3分の2で、2度目の継続率は7割である。これは、履修者減少前の「教職入門」において300人が履修開始し、「教職実践演習」時に120～130人程度となっていたことを考えるなら、あてはまりが良いと考えられる。実情を説明する能力をもつ数式である可能性は高い。

まとめると、「教職入門」の履修者数×3分の2×7割＝「教職実践演習」の履修者数となる。すなわち、本学における教職課程の履修者は、入試形態の影響を受け、「進路振り分け」の終了後に3分の1を減少させる形で、ほぼ確定する。そして、就職活動の開始によって、3割減少する。他大学の類例があれば、本稿で仮説的に考えている本学の入試戦略とそれと連動した「進路振り分け」過程が、教職課程の履修者に与える影響が測定できるだろう。仮説的には、本学の「教職入門」履修者数は、進路の「モラトリアム」と関連して5割ほど過剰であり、「進路振り分け」を終えて、他の開放制教職課程並みの量になると理解できる。

教職課程の履修から離脱していく割合が高いことを示している。逆の言い方をすると、「進路振り分け」後の部局において、少数となった教職課程履修者の継続が難しい可能性があるのではないだろうか。例えば、履修仲間がいないために、履修を継続することが困難になる等である。注13の計算は全体としての計算式にすぎない。図表3は、教職課程の継続という観点からみた場合の部局別の条件の違いを明らかにするという課題があることを示している。

3. アンケートの方法と分析の方法論

本稿で分析の対象とするアンケートは、「教職実践演習」の最終回（「教職実践演習のまとめ」）に行われた。この回は、「教員の生涯職能成長の初期＝大学教職課程の履修終了時にあたって、これまでの教職課程経験を俯瞰し、今後を展望してもらう」目的で行われた。「コロナ禍」が下火になっていた時期でもあったため、「対面授業」形式（一部はZoom配信の「ハイフレックス授業」）で行われた。学生間の議論もできた。

「教職実践演習」は2学期の金曜日の5・6時限に2コマ続きで行われている。内容は2部構成である。第1部は講義部分である。様々なゲストをお呼びして講演を聴く。第2部は演習部分である。講演についてグループ議論を行い、それを基礎にグループ間の交流を目的とした全体討議を行う。以下、最終回の講義・演習内容を例に、補足的な説明をする。

第1部は、「開放制教職課程経験の俯瞰」と題して、教育学院教職課程委員長（筆者）が、日本の教員養成と関連させて本学の教職課程の履修全体を振り返る形で、総括的な講義を行った。内容は、「1. 日本の教員養成と職能成長の特徴」、「2. 教職課程体験の枠組み」、「3. 教職課程カリキュラムの構造と「教職実践演習」」「4. 世界と日本社会の未来、教員の生涯的職能成長の必要性・期待」であった。

第2部は、「教職課程での学びを振り返る——『教職ポートフォリオ』を見返しながら」と題して、演習を行った。グループ議論は、教職ポートフォリオを素材に、ファシリテーター役の学生が探究的な議論を進めた。それを生かして、教員集団をファシリテーター役に全体で総括的な議論を行った。この総括的な議論では、場の空気を「付度」して、本音を「偽装」する本学学生にありがちな通り一遍の「省察的」発言を許さないために、教員から異論や反論をぶつけ、学生間の多様な意見を引き出し、「屈折した」不満の噴出を狙いと¹⁴した。

¹⁴ ある教職を志望している学生が自由記述に、「教職課程の締めくくりとなる教職実践演習が、教職課程に不満を言うというほとんど「学級崩壊」的な様相を呈して終わったことに、教育の未来への絶望を感じてしまったのが正直なところである。」と書くほどであった。この学生は同時に、この不満の吐露に、「本時の不満の申し立ては、他者の目を意識したパフォーマンスにしか聞こえないものが多く、ひどく気色悪かった。」との感想を書いたことも併せて述べておきたい。このような、合理的に整理できない形での不満を抱え、かつ可能な限り「労力を費やさず免許だけが欲しい」という願望を果たせなかった分の不満を吐露したわけである。しかしながら既に指摘したように、教職の「養成と採用の分離」の原則は、必要悪としての「無駄な免許の取得」も構造化しているのである。この学生の免許の取得に向けた「コスト的履修」（可能なら、「労力ゼロ」で免許が欲しい。こうできれば費用対効果は最も高い。「無限大」である）

この回は、全体の議論も生かすように指示し、教職課程を振り返り省察するレポートを課題として要求した¹⁵。作成されたレポートは電子データの形で提出された。アンケートの自由記述の要望は、このレポートの末尾に以下のように提示された。

3) 教職課程への意見や改善について教えてください(採点対象外、2頁外)
もしもあれば、教職実践演習および教職課程全体に対する感想や改善点を記して下さい。以降の教職課程の改善に生かしたいと思います。

全くの任意として記述のお願いが提示されている。だから、書くことがない学生や、書くことに意味を感じない学生は記入しない。しかしこのアンケートについては、総括的な議論で噴出した「屈折した」不満のエネルギーが投影されたためか、異例の記述量であった。だからこそ分析を必要とし、解き明かされることによって学生の教職課程経験の理解と、改善に資する可能性が生まれる。

分析の方法は、M-GTA 分析の手法を援用した¹⁶。アンケートの自由記述は、まとまった単位となる意味(主張)を「要素」とした、複数の「要素」から構成される複合体として理解することができる。分析においては、言わばリバース・エンジニアリング的に、「要素」に分解してゆくわけである。そして、学生の自由記述間での「要素」の比較から、個別性を越えた意味の「カテゴリ」(まとまり)を発見する。これらの作業を通じ、学生たちの教職課程の経験を構成する「要素」や「カテゴリ」の理解や、それがどのような位置や大きさを占めているのかが特定できる。

この分析では、さらに意味を解釈するための言わば「横串」として、「部局」と「成績」を補足的に用いた。成績は、「教職実践演習」のそれに限定し、大まかに3段階に区分されたものを用いる。前述したように、教育学院の教職課程委員会委員5人が総掛かりで、多面的な内容からなる「教職実践演習」を行う。レポート等の提出物は7つあり、それぞれの担当者の評価が合算される形で総合化され、11段階で評価される。それを3段階に再区分した。多角的な評価に近いものである。

4. アンケート結果

「教職実践演習」の修了者は78人であった¹⁷。このうち大学院生が10人を占めている。多分、本学の教職課程の単年度の修了者としては、少なくとも近年最も少ない数である。「コロナ禍」前の民間就職の「理系ブーム」や就職活動の早期化の影響もあっただろう。

図表2にも「教職実践演習」の修了者を掲示しておいたが、改めて部局別に、学生・院生を区別し、さらに自由記述の有無を加えた図表4を掲示する。

のみを批判することはできない。

¹⁵ 「教職実践演習」では、「定時制高校見学シート」、最終回も合わせての6回分の講演・演習に対応する6つのレポートを含め総合的に評価が行われている。

¹⁶ 木下康仁 [1999] 参照。

¹⁷ 履修者は79人であったが、ひとりが途中で履修放棄した。そのため、アンケート回答者は78人となった。

図表4 部局別修了者の構成と自由記述の有無

部局	自由記述あり				自由記述なし		計	
	学部	大学院	学部・大学院小計		学部		度数(人)	内訳(%)
	度数(人)	度数(人)	度数(人)	内訳(%)	度数(人)	内訳(%)		
文学部	12	0	12	75	4	25	16	100
教育学部	7	2	9	56	7	44	16	100
法学部	3	0	3	75	1	25	4	100
経済学部	1	0	1	100	0	0	1	100
理学部	15	2	17	81	4	19	21	100
工学部	4	1	5	83	1	17	6	100
農学部	2	2	4	100	0	0	4	100
水産学部	4	0	4	57	3	43	7	100
独立院	0	3	3	100	0	0	3	100
小計	48	10	58	74	20	26	78	100

部局別の修了者には、学部生と学部の上構する大学院を含む場合がある。さらに、学部の上構していない独立した大学院の修了者もわずかがいる。

図表からは、理学部・院（21人）が多く、文学部と教育学部・院がそれに次ぐことがわかる（16人）。以下、水産学部、法学部、農学部・院となる。

自由記述の有無という点から考察する。部局による違いが大きいことがわかる。平均で74%が「あり」である。人数の多い部局に限定すると、理学部・院は少し「あり」が多い。逆に教育学部・院は少ない¹⁸。文学部は平均的である。少人数の部局の場合、個人の有無の影響を強く受けるが、「あり」の方が多いのではないかと考えられる。そして重要なことは、大学院生は全員が「あり」であることだ。逆の言い方が重要かもしれない。学部生に「なし」が多いことである。これは、教員免許を取得した場合に教職にどれぐらいの学生・院生が就くのかという補助線を引くことで容易に理解することができる。

手元にある2019年度のデータを例にとると、学部生で教員免許を取得した学生の教職への就職率は13.5%であったのに対し、院生のそれは46.2%であった。このことを念頭に置くなら、教職に就職する可能性と、記述「あり」は関係している。最後に、「意見を述べたい」気持ちが強くなると推理することは間違いではないだろう。そのことを考慮して学生と院生を区別して分析することも考えた。しかし、今回のアンケートでは院生の履修者の少なさを考慮して、部局別（学生と院生の修了者がいた場合はそれを合算する）に集約して分析することにした。

さらに、自由記述の分析の前提としてもうひとつ興味深いデータを掲げておく。それは、部局別の「教職実践演習」の成績の差である（図表5）。

¹⁸ 「教職実践演習」を担当する教職課程委員会は全員が教育学部に所属している。そのため「付度」が働き、「意見・改善点」を否定的な意見を書くことだと理解し、書きにくかったのかもしれない。

図表5 部局別の「教職実践演習」の成績（3段階）

		成績(3分類)			合計
		上位	中位	下位	
文学部	度数(人)	6	6	4	16
	内訳(%)	38	38	25	100
教育学部・院	度数(人)	7	6	3	16
	内訳(%)	44	38	19	100
法学部	度数(人)	2	2	0	4
	内訳(%)	50	50	0	100
経済学部	度数(人)	1	0	0	1
	内訳(%)	100	0	0	100
理学部・院	度数(人)	3	5	13	21
	内訳(%)	14	24	62	100
工学部・院	度数(人)	1	3	2	6
	内訳(%)	17	50	33	100
農学部・院	度数(人)	2	0	2	4
	内訳(%)	50	0	50	100
水産学部	度数(人)	2	2	3	7
	内訳(%)	29	29	43	100
独立大学院	度数(人)	0	2	1	3
	内訳(%)	0	67	33	100
計	度数(人)	24	26	28	78
	内訳(%)	31	33	36	100

全体として、上位・中位・下位の成績の構成比に大きな差はない。それぞれが3割程度である。履修者の少ない年度なので、個別の学生の履修動向に左右されている部分もあるだろう。しかし、部局の差が大きい可能性は高い。文系部局は若干良い傾向にあるだろう。理系部局では理学部・院のみ、例外的にかなり低い。そして、他の理系部局は若干低いかもしれない。この解釈は2つ考えられる。

第1に、教職課程ではレポートを素材に評価を行う。素材は文字を記述する提出物であり、それを評価すること。これが、文系部局に有利に働くという可能性である。これを補強する自由記述が2つに存在した。ある理系学生が記述したことと、ある文系学生が記述したことは、内容的に異なるが意味的には符合していた。前者は、文字の読み書きが苦手な理系学生の存在への考慮の要求であった¹⁹。後者は、レポートという形式での課題と評価に関する批判であった²⁰。両者共に、大いに示唆的な指摘である。

第2に、各部局における教職課程の位置や理解に関わる問題とそれを理解する学生の問題、言わば各部局の教職課程の意味づけに関わる文化とも呼ぶべきものを理解する必要性である。前者はカリキュラムという形で付与される教職課程の位置の高低に関係する。重

¹⁹ 教職課程履修者にもディスレクシア（文字情報の処理や読み書きに困難を抱えること）の学生がいる可能性の示唆である。このことについての、検討が必要になっている。

²⁰ 文系の履修者にとって、評価者への「付度を誘導する形でしかない要求できないレポート」は容易すぎて、評価の対象として意味をもたないとの指摘であった。

いのか、軽いのかと言った方が分かりやすいかもしれない。部局の専門科目や実験・実習の実施を優先し、それに専心すべきとする当然とも言える履修指導は、結果的に教職課程の軽視につながる惰力となる可能性も生む。そのことを正確に反映したのではないかと思えた学生の「怒り」に、数年前の「教職実践演習」で直接体験したことを思い出す。それは、「教職実践演習」においてゲスト講師を招いたある回のことである。

ゲストは熱心に講演を行ってくれていた。しかし、全く聞かずに、PCの画面をニヤニヤと笑いながら、堂々と内職をしていた学生がいた。筆者が近寄って、「講演を聞いた方が良いよ」とそっと声がけをした。講演後に、この学生はアドバイスに「激昂」して抗議をしてきた。その際の説明は、実に興味深いものであった。自分の部局では、「教職課程は手を抜くことが文化である。真面目な履修を教職課程の教員が自分に要求するのは不当である」というものであった。自分は、「文化に従っているだけだ」という正当性の主張である。この学生の主張は全く不当なもの（心得違い）ではあるが、一片の「真実」も含まれている。この経験は、部局によって教職課程の意味づけには軽重の差があり（少なくとも、心得違いの学生がそのように自己社会化する程度には）、部局を横断する教職課程は異文化交流の趣もある（部局による教職課程の意味づけの軽重の差に対する理解をもつ必要がある）ことを筆者が考えるきっかけとなった。

ところで、分析の記述方法であるが、大きく2部に分けて記述してみたい。第1に、意味に注目した分析である。どのような「不満・問題点」があるのか、どのような改善提案をしたのかである。第2に、これらの「不満・問題点」や「改善点」は相互にどのような関係にあるのか、部局による偏りはあるのか、成績に関係する特有の意見・感想はあるのか、に注目した分析である。

それではまず前者の意味に注目した分析から始めよう。

4-1 自由記述内容の分析——学生はどのような記述をしたか

(1) 自由記述全体の領域的な布置

アンケートの自由記述の分析の手順とは全く逆ではあるが、自由記述の全貌について領域的な布置の観点から、明らかにする。(図表6)。

この図表を作成するための、自由記述の分別の方法について順に説明をする。

まず、学生・院生の自由記述を有無の点で区別する。そして「あり」が分析の対象となる。次に、具体的な記述において、このアンケートの趣旨とは異なるが記述されていた、「感謝」等を区別した。前述したように、自由記述は幾つもの複合的な「不満・問題点」の指摘や「改善点」の提案から構成されている。それを一旦分解し、言わば複数回答を行ったものと見なす。それを、積み上げてカウントする形をとったのである。そのため、ひとりの学生の自由記述は、数件の「不満・問題点」の指摘や「改善点」の提案を行っているものとして理解されることになっている。

図表6 自由記述全体の領域的な布置

		意見・感想・改善案記述あり	教職課程への感謝等の記述あり	「不満・問題点」の指摘の領域								修了者数(母数)。各内訳は母数に対するもの
				負担が大きい	授業に関わる問題	実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき	履修・受講の自由度をあげてほしい	履修に関する手続きや技術的問題	教職の現状に関する不安等への対応	教員側の問題	学生側の問題	
文学部	度数(人)	12	3	5	3	3	1	2	3	2	0	16
	内訳(%)	75	19	31	19	19	6	13	19	13	0	—
教育学部・院	度数(人)	9	3	4	3	3	2	2	0	1	1	16
	内訳(%)	56	19	25	19	19	13	13	0	6	6	—
法学部	度数(人)	3	3	0	2	1	1	0	0	0	0	4
	内訳(%)	75	75	0	50	25	25	0	0	0	0	—
経済学部	度数(人)	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1
	内訳(%)	100	100	100	100	0	100	0	0	0	0	—
理学部・院	度数(人)	17	6	8	8	2	1	1	2	1	0	21
	内訳(%)	81	29	38	38	10	5	5	10	5	0	—
工学部・院	度数(人)	5	1	3	4	2	3	1	0	0	0	6
	内訳(%)	83	17	50	67	33	50	17	0	0	0	—
農学部・院	度数(人)	4	3	1	2	1	1	0	0	1	0	4
	内訳(%)	100	75	25	50	25	25	0	0	25	0	—
水産学部	度数(人)	4	1	3	0	1	0	1	0	0	0	7
	内訳(%)	57	14	43	0	14	0	14	0	0	0	—
独立大学院	度数(人)	3	2	0	1	0	1	0	0	0	1	3
	内訳(%)	100	67	0	33	0	33	0	0	0	33	—
計	度数(人)	58	23	25	24	13	11	7	5	5	2	78
	内訳(%)	74	29	32	31	17	14	9	6	6	3	—

※「不満・問題点」の指摘で内訳が3割を超えるものを太字にした。

そして、自由記述は大まかな「領域」毎に区別した。その「領域」の中をさらに細かく区別し、個人を越えて共通する「要素」が抽出される。「要素」毎に、それを指摘した学生・院生の数(度数)をカウントする。さらに「要素」間を比較して、共通する内容(質)をもっている場合は、より抽象度の高い「カテゴリ」として集約する。この「要素」の区別と「カテゴリ」への抽象化の適切性については、この全体的な領域的な布置を示した上で、ひとつひとつの「領域」毎の「要素」と「カテゴリ」の説明の際に吟味することにした。

まず、「領域」毎の度数(人)の多寡を確認する。自由記述の有無は前述した通りで、78人中58人(74%)が「あり」であった。「教職課程への感謝等の記述」は23人(29%)にあった。「不満・問題点」の指摘は延べで92人(118%)にあった。

次に、教職課程への「不満・問題点」の指摘である。「改善点」の提案は、この中に含まれている。この内訳を「領域」別に集計して、度数の高い順に示す。

第1位は「負担が大きい」(25人、32%)である。以下順に、「授業に関わる問題」(24人、31%)、「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」(13人、17%)、「履修・受講

の自由度をあげてほしい」(11人、14%)、「履修に関する手続きや技術的問題」(7人、9%)、「教職の現状に関する不安等への対応」(5人、6%)、「教員側の問題」(5人、6%)、「学生側の問題」(2人、3%)である。

さらに、部局別の特徴を指摘しておく。図表で3割を超える内訳があったセルを太字にした。しかし、度数の少ない部局の内訳にはあまり意味はない。典型的には経済学部の履修者の場合である。ひとりしかいないので、100%か0%になってしまう。だからと言って、内容に意味がない訳はない。この履修者の自由記述には、傾聴すべきものが非常に多かった。

ここでは、履修者の多い部局のみ絞り込みコメントをする。文系部局の文学部、教育学部・院と理系部局の理学部・院である。

文学部は、「負担が大きい」を中心として、様々な「不満・問題点」の指摘がなされている。教育学部・院は、そもそも記述「あり」が少ないために、相対的な内訳はあまり高くない。それでも「負担が大きい」を25%の学生・院生が指摘している。理学部・院は、「負担が大きい」と「授業に関わる問題」が共に多い(8人、38%)。ここに不満が集中している。

逆に内容の点から部局の特徴を指摘しておく。工学部・院の「履修・受講の自由度をあげてほしい」(3人、50%)や「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」(2人、33%)は気になるところである。

(2) 教職課程実施への感謝

「教職実践演習」の最終レポートであったため、教職課程実施への感謝を書いた学生・院生がいた。その内容を簡単に紹介しておく(図表7)。

図表7 教職課程実施への感謝

要素	度数(人)	内訳(%)	カテゴリ	度数(人)	内訳(%)
実践演習が良かった(様々)	6	27	教職課程の各学びで手にしたもの	15	68
定時制高校見学等の様々な体験をした	5	23			
教職(自分も含めた)の理解を深めることができた	4	18			
「教育」について深めた	3	14			
授業が興味深かった・面白かった・楽しかった	3	14			
授業方法に工夫があった	1	5			
総合大学としての教職課程の良さがあった	1	5			
教育実習で学べた	1	5			
学部以外の学びをえる機会であった	6	27	別の学びの機会という意味	6	27
自分の将来について考えた	3	14	キャリア教育的意味	3	14
教職課程に(履修者も含めて)理解ある教員がいた	2	9	スタッフへの感謝	3	14
親身に対応する事務方がいた	1	5			
教職課程の制度・カリキュラム・時間割等への評価	2	9	制度等への評価	2	9
学生数(22人を母数とする)度数計(人)	38	173	同左	29	132

前述したように「要素」(自由記述のキーワードに近いもの)と、「要素」間で共通する質をもった「カテゴリ」が区別されている。度数の計算においては、「要素」として異なっていたとしても同一の「カテゴリ」に分類された場合は、重複を排除し再計算してある。その

ため、「要素」の度数計と「カテゴリ」の度数計は一致しない。

内容を検討すると、教職課程を実施した教員への感謝という意味もあるかもしれないが、総合大学の開放制教職課程を履修し、それを修了することで得た「学び」の意味に関わることであると考えられる。23人分の記述があったが、感謝の内容が記述されていた22人分を対象に分析を行った。

最多の「要素」は、「実践演習が良かった(様々)」と「学部以外の学びをえる機会であった」の6人(27%)である。これに「定時制高校見学等の様々な体験をした」(「教職実践演習」の内容の一部である)も含めて考えることができるだろう。さらに、「教職(自分も含めた)の理解を深めることができた」が続く。

「カテゴリ」別で考えると、「教職課程の各学びで手にしたもの」と、「別の学びの機会という意味」、「キャリア教育的意味」、「制度等への評価」、「スタッフへの感謝」に区別することができるだろう。

教職課程のそれぞれの学びとして手にしたことは、「教育」について深めた、教職課程の授業で肯定的な経験を得たことや、「教職(自分も含めた)に関する理解を深めることができた」等からなる。以下、度数の高い領域順に、「不満・問題点」の指摘を取り上げる

(3) 教職課程の「負担が大きい」の内容と内訳

「負担が大きい」の検討を行う(図表8)。度数と内訳の表記は、この項目に回答した者(25人)を母数として、各内容への回答を複数回答的に集計したものである。そのため度数(人)は、母数を超え、内訳は100%を超えている。

図表8 「負担が大きい」の内容と内訳

「負担が大きい」内容	度数(人)	内訳(%)
教育実習日誌の記述分量が多い	15	60
手書きが負担・電子化希望	7	28
履修単位数が多い	4	16
教職ポートフォリオの記述分量が多い	2	8
提出物(レポート)が多い	2	8
提出期限が短い	2	8
1・5限の開講による負担	1	4
学生数(25人を母数とする)度数計(人)	33	132

一目瞭然である。「教育実習日誌の記述分量が多い」(以降では、「実習日誌」と略する)が不満の中心にくる²¹。次に、「手書きが負担」で、「記述の電子化を望む」というものであ

²¹ 「教育実習日誌の記述分量が多い」を記述した履修生の構成について補足的な情報を書いておく。部局的には理学部が多いものの、文学部、教育学部にも一定数いる。履修者全体の存在比と部局的な関わりはないものと考えられる。しかしながら、全員が学生である(院生にはない)点には特徴がある可能性がある。また、成績との関係も検討した。多少「下位」が多いものの40%に止まり、全体の「下位」の36%と格別の差はない。

る。開放制教職課程の構造的問題の大きなもののひとつである「履修単位数が多い」は、それほどでもない。

「教育実習日誌の記述分量が多い」の具体的な記述は、以下のようなものである。

教育実習日誌の記入量はどうかにならないのか。他大学から来た実習生と比較して、北大の日誌は圧倒的に分量が多い。その分、実習日誌の記入に追われて授業準備や部活動参加などの時間が奪われてしまう。教育実習日誌の記入量を一度再考してほしい。

主張の要点は、他大学の「実習日誌」との記述量の比較による過重（「圧倒的に多い」）にある。そして、「実習日誌」の作成に割く時間を、「授業準備」や「部活動」の参加にあてたいと要望している。

「圧倒的」と断ずる根拠を確かめるために、北海道教育大学や道内私立大学で共通に使用している「実習日誌」、さらに秋田大学の教職課程で用いられている「実習日誌」（最近変更されたので新旧の2つ）、さらに他県の大学の「実習日誌」、これに教職課程における教育実習について書かれた書籍に資料として掲げられている「実習日誌」の例との比較を行った。

本学の場合、1日の記述分量は、見開き2頁への書き込みである。分量だけから検討すると「平均的」と言うよりは、「標準的」なものであると考えられる。「平均的」と言うよりもと留保をつけたのは、分量の少ない「実習日誌」が、最近登場しているからである。「標準的」と評価したのは、分量の少ない「実習日誌」以外のそれや、教職課程における教育実習について書かれた書籍に資料として掲げられている「実習日誌」の例との比較から、そのように判断できるからである²²。しかしながら、本学の「実習日誌」の項目は、確かに細かく多いと判断できる。10年程前に教職課程を担当した教員経験の長い教職課程担当教員を中心に「実習日誌」の見直しを行った際に、実習者に実習経験の分析的な思考を促すことを目的として、設計されたものであると聞いている。そして、分量の少ない「実習日誌」として、学生が「圧倒的」と断ずる根拠が、北海道教育大学の「実習日誌」との比較であるとするなら、「そうである」と言わざるを得ない。

北海道教育大学の「実習日誌」は、1日の分量が1頁である。各時限の「実習事項・内容等」を記述する部分の面積が、1頁の約6割を占める。ここに「始業前」、「昼休み」、「放課後」に1～7時限を合わせて、各1行、全体で10行を記述することになっている。加えて、何についての記述なのかの指定のない「考察・反省（実習生記入）」が8行分、さらに「指導・助言メモ（実習生）」（これは指導教員等から受けた「指導・助言」をメモする欄であると考えられる）が6行ある。現代の教師教育論において基本である反省・分析（「省察」）を促す工夫は「0（ゼロ）」で、教育的な要素はないと評価できる。教育実習校の指導教員がコメントする欄は、存在しない。頁の最下段に「※」を付して、「実習校教員において記入が必要な場合は、適宜余白等に記入してください。」となっている²³。

²² 永添祥多・田代武博・岡野亜希子 [2017年]、次世代教員養成研究会編 [2014年] を参照した。

²³ 「実習日誌」の資料調査を依頼した教職大学院担当の教員は、この「実習日誌」を「日誌として役に立たない」と断じていた。しかし本学の教育実習生は、これを見て「懂れる」のであ

しかしながら、これが「ブラック労働」が行われている学校と教員への「労り」である可能性も否定できない。仮にそうであるなら、それほどの「ブラック労働」の職場に教育実習をお願いし、学生を預けておきながら、非教育的で「役に立たない」「実習日誌」を書かせ、教育実習の意味を減じさせることには「本末転倒」を感じてしまう。

本学は「実習日誌」の分量の軽減問題に矮小化せず、他方で「働き方改革」に配慮しながらも、教育実習の質的な劣化を防ぎつつ、より良い教育実習となるような実習生と指導教員とのコミュニケーションの充実に資するような「実習日誌」に改良することを探究する方法を考えたい。

それ以外の「負担が大きい」の「要素」は、大きな位置を占めていない。

(4) 教職課程の「授業に関わる問題」の内容と内訳

次に、「授業に関わる問題」の検討を行う（図表9）。多面的な内容から構成されていることが分かる。

図表9 「授業に関わる問題」の内容と内訳

要素	度数(人)	内訳(%)	カテゴリ	度数(人)	内訳(%)
学部専門講義と教職指定の齟齬の問題	2	8	全体的な問題 点の指摘	9	38
面白い内容にして欲しい	2	8			
基礎的・理論的授業の問題	1	4			
一方向的な授業の問題	1	4			
正解を押し付けられる授業	1	4			
形ばかりのグループワーク	1	4			
教職に関する科目と専門研究との齟齬	1	4			
同名講義Ⅰ・Ⅱの内容の乖離	1	4			
授業内容の現代化	1	4			
カリキュラム構成の問題	1	4			
理科教育法問題	5	21	個別の授業 に関わる問 題指摘	8	33
進路指導論Ⅰ	2	8			
実践演習講師の増加によるグループディスカッションの質の向上	1	4	同左	6	25
教職の理解のさせ方に関わる問題(両義的)	6	25			
対話的な試みの授業が欲しい	1	4	改善提案	4	17
「教育学」の魅力が伝わる授業が欲しい	1	4			
現場に対応できる教科教育法	1	4			
教職入門に上級生との履修をめぐる対話を入れる	1	4			
現場と学問研究をつなぐ授業の活性化	1	4			
早い段階でのファシリテート・スキルの養成	1	4			
学生数(24人を母数とする)度数計(人)	32	133	同左	27	113

「要素」で多いものをあげると、「教職の理解のさせ方に関わる問題（両義的）」が6人（25%）で、これに「理科教育法問題」が5人（21%）である。

る。補足しておくが、これは教育大学において数次に渡って繰り返される教育実習全てで同様の形式の「実習日誌」が用いられているとのことであった。

前者の具体例を掲げておく。「両義的」と書いたニュアンスを汲み取っていただけるとありがたい。

現場が多忙であることを知るのは非常に重要だと思うが、その中でのやりがいというものをもう少しフォーカスしてもらえると、教員への意識が高くなったのではないかと思う。

「教員という職業の厳しさ」の伝え方が下手であるように感じる。教職入門の段階で「教員になるなら覚悟を持って」とゲストの先生方から伝えられると、履修者は必然的に減ってしまうのではないか。もちろんどこかのタイミングでそうしたことを伝える必要はあるが、単に選択肢の一つとして考えている1年生にそこまで深刻にとらえてもらう必要はないのではないか。

学校が「多忙」であることを伝えることは重要であるが、教員の「やりがい」についても強調することやそれを伝えるタイミングの問題も合わせて指摘している。ちなみに、現在、校長会主催の教育実習の説明会において、「教員を志望していない学生は教育実習に来させないように指導してほしい」という要望が述べられる程、学校は困難に直面している。採用試験を受験した証明証が要求される都府県もある。このような要望が現存する状況であることは、「教育実習事前指導」だけではなく、様々な機会に学生に伝えざるを得ない。それが教員免許の取得だけが目的の学生の教職課程履修継続へのプレッシャーとなっている。この状況は、校長会等の意図通りの効果が発揮されている結果であるとは言える。

しかし、「養成と採用の分離」を前提とする開放制教職課程の構造から考えると、筋違いな注文でもある。本学の教職課程では、妥協的に、教育実習受け入れの条件として採用試験の受験が要求されている場合は、受験することを指導している。また、そのような条件がない場合にも、「教育実習中は、教員になるつもりで真剣に打ち込んでほしい」ということを伝えている。しかし、学校が担い手＝教員の再生産さえも困難な現状があることに学生の理解が届かない場合には、それが「不満」として表明されることになる。

後者（「理科教育法問題」）については、例示も併せ詳しく紹介する。後述するが、理科は、理系部局の中核的な取得可能な免許種である。中学校教諭一種、高等学校教諭一種免許の理科は、理学部、薬学部、工学部、農学部、水産学部の5学部で取得可能となっている²⁴。

他教科の教科教育法の話を知っていると、やはり理学部の教科教育法には実践的な内容があまりに欠如している。各教授の研究紹介に終始している印象は拭いきれず、少人数制にする等の工夫をして模擬授業くらいはするよう仕組みにした方がよいと思う。

これは、理科教育法に関する「不満・問題点」の指摘の連なりの中で、「模擬授業ぐらいはしてほしい」という要望を表出したものであると理解したい。もうひとつ掲げておく。

私は理科でしたが、やはり教科教育法がもう少し実践的で充実したものであって欲しかったと教育実習に行き感じました（他の科目に比べ、物理化学生物地学と特に科目の幅が広すぎるため難しい点はあると思います。）かなり高校の理科と大学の内容は離れているように感じるので、普段高校の授業について考えているわけではない普通の大学の教員が、高校の教育法について考えるのは無理があるようにも思います。

²⁴ 文系部局で同様のものは、社会科である。高校では、地理歴史と公民に区別される。社会科で考えると、文学部、教育学部、法学部、経済学部、これに理系部局の農学部が加わる。

これも理科教育法に充実を求めるものである。しかしながら、普通の大学の教員には「無理がある」との理解（＝諦め）を述べている。

教科教育法の厳格な履修が強調されだしたのは近年のことである。また部局の研究者が現職教員並の教科教育法の講義を行うのは「無理」だと言い切りたくもある。考えられるのは、現職教員で研究にも理解のある人物を探してきて、その方に教科教育法を行ってもらおうことであろう。しかしそのような現職教員との関係を研究大学である本学が、どのようにもてるのか、という問題がある。

このような意味で、「改善提案」に分類したが、ある学生の意見を上げておくことは無駄ではないだろう。

授業で学んだ理論を実際の授業でどのように反映させるべきかなど、現場と学問研究をつなぐ授業を活性化してほしいこと。

教育現場と学問研究を「つなぐ」ことへの期待である。しかも、教育現場と学問研究の違いの現存を前提にして、「活性化」という比喻で説明している。高等教育と中等教育の研究と教育（内容）の連携（「つなぐ」という営為）がどのように探究されるべきかという課題を提示していると受け取りたい。

専門研究の研究者の中で、一部の特定の位置にある権威者が教科書の編纂に関わるという形で関与し、作成された教科書を教員が生徒に教授するという「足の遅い」迂遠なコミュニケーションを、もっと研究あるいは「探究」の論理に接続した形で、生徒の意欲を引き出すような授業を創る取り組みは、これからの教育に痛切に求められると考える。

このような要望は、教科教育法だけではなく、「教科に関する科目」への要望（＝期待）にも現れる。その例を上げておこう。

教科に関する科目の方だが、先生によって教職課程の必修科目であることを理解している人とそうでない人との乖離が激しい。もちろん、教授の専門、最先端の研究に触れることも大切だと思うが、教育の立場としては実際に還元する方法が皆目見当がつかないような授業もあったのが少し残念であった。

文系科目にも具体例があったので、それも紹介しておく。

（歴史系の授業について、補注）履修する内容が、現場で指導する「日本史・世界史」の通史的なものではなく、特定の範囲に限定されたものであったため、地理歴史を指導するために、歴史系の講義を履修していた立場としては、少々マニアックな内容であり、学習効率が低いと感じたため、高い学習意欲をもって講義を履修することが出来なかった。通史的な歴史系講義が、免許認定科目として認められていたら大変ありがたかった。

ここに書かれた「通史的な歴史系講義」を文字通りの「通史」と理解するべきではないと推察する。そこまでは語れていないが、「通史」とは何か、「通史」として歴史を理解することはどのようなことなのか、も含まれているだろう。そしてその間は、およそ「歴史を学ぶ」ことはどのようなことか、「歴史とは何か」、「歴史的にみる」とはどのようなことか、に届く個別史への要求でもあるだろう。

再び、理科教育法の問題に戻る。この科目の問題を考える上で決定的に重要なのは、実施

上の問題、すなわち履修者数の多さへの対応にある。

前提として、理科免許の教科教育法の履修が必要となるのは理学部の学生だけではないことを指摘しておく。中学校教諭一種、高等学校教諭一種免許の理科は、理学部、薬学部、工学部、農学部、水産学部の5学部で取得可能となっている。そのため、理科教育法で中学校と高等学校の両方の必修となっている「理科Ⅰ・Ⅱ」は、札幌キャンパスにおいて、前者の履修者数が101人（2021年度）、後者のそれが102人（同前）となっている。函館キャンパスの履修者（キャンパス移動後の3年次での履修）は、2年次での履修を推奨しているためそれぞれ4人、5人と少ない。

この函館キャンパスで開講される授業を除けば、この履修者数で模擬授業を行うことはかなり困難であろう。100人を超える履修者を幾つかのグループに分割し、模擬授業案を考えさせることもかなり難しいだろう。さらに、高等学校理科の学習領域は、物理・化学・生物・地学に及び、最新の研究内容も教育に反映されてゆくことを考えるなら、理科教育法そのものをどのように構成するかも大問題であろう。

すなわち、理系大学である本学の教職課程のボトルネックが理科教育法実施にあることを、修了者は指摘しているのだ。本学の教職課程は改善すべき課題を多く抱えるが、その大切なひとつであることは間違いない²⁵。実現性の問題をひとまず置いておく形で考えて良いなら、複数部局で取得可能な免許種であるのだから、幾つかの部局で持ち寄って、例えば「理科Ⅰ・Ⅱ」の上限定員を定めた複数開講を考えることが解決案となるだろう。

「カテゴリ」にまとめたもので確認すると、「全体的な問題点の指摘」が9人（38%）、「個別の教科の問題点の指摘」が8人（33%）となっている。「改善提案」も実施すべき貴重な提案であると考えられよう。

（5）教職課程の「実習・実践を増やす等の多様な経験を拡充すべき」の内容と内訳

次に、「実習・実践を増やす等の多様な経験を拡充すべき」の検討を行う（図表10）。

「要素」として多いのは、「実習（授業を含む）を増やしてほしい」である。これは開放制教職課程の構造的な弱点とも言うべきものへの指摘・要望である。また、実習校を持たない本学にとっての弱点でもある。教職課程の最終年次の「教育実習」がほぼ唯一の機会となる。

ところで数年前から、大学設定科目の中に「学校インターシップ」という体験的な学びの機会である科目を設置した。当初の「高校フィールドワーク」を副題とした科目（札幌北高等学校定時制で実施）に、昨年度から「授業実践研究」（札幌市内小学校で実施）を、今年度から「地方版」（湧別町湧別高校で実施）を加えて、何とか充実を図っている。

しかしながら、2020年度は教育実習そのものでさえ、「新型コロナウイルス」の感染拡大とその抑制のための教育実習の期間の後ろ倒しや、期間短縮、中止も一部生じた。そのため、

²⁵ 前述したように文系部局の複数の部局で取得が可能な「社会科」であるが、同様に教科教育法が4つ展開されている。最大履修者は、35人である。文学部と教育学部がそれぞれ2つずつを提供する形になっている。

「学校インターシップ」の履修機会も限定されている。また、各「学校インターシップ」の担当教員が、実施校と連携をとり、感染状況に配慮し、なんとか実施している状態である。そのため、2021年度において順に、4人、2人、3人で実施されたのみである。

図表 10 「実習・実践を増やす等の多様な経験を拡充すべき」の内容と内訳

要素	度数(人)	内訳(%)	カテゴリ	度数(人)	内訳(%)
実習(授業を含む)を増やしてほしい	4	31	実習の強化	4	31
様々な形式の授業を学ぶ講座のような実習が欲しい	1	8			
早期の見学の機会が欲しい	2	15	見学の充実	4	31
定時制高校見学の拡充	2	15			
気軽に見学に行けるような体制が欲しい	1	8			
他大学の教職課程の学生との交流	1	8	教職課程における学生の交流の充実	3	23
同免許種履修者の交流(議論)機会の拡充	1	8			
教職課程における学生の交流を増やしてほしい	1	8			
採用試験に対応する取り組みが欲しい	2	15	同左	2	15
教育実習内容の全体での共有	1	8	同左	1	8
教科教育法の充実	1	8	同左	1	8
進路指導論の充実	1	8	同左	1	8
講師(教員)の拡充	1	8	同左	1	8
学生数(13人を母数とする)度数計(人)	19	146	同左	17	131

また、このアンケートを行ったために判明したのが、「採用試験に関する取り組みが欲しい」という要望である。従来は、キャリアセンターで行っていたとの話を聞くが、学生で採用試験の予備校に行っている者や有料の講座を受講する者もいると考えられる。しかし、この役割を大学の教職課程が果たすことは難しいものと考えられる²⁶。

ところで、「カテゴリ」別に考えると、「実習の強化」と「見学の充実」が要望として重要であることが分かる。代表的な記述を掲げておこう。

私が教職課程を受けた中で気になった点は、実習の少なさと講義量の多さの関係性です。やはり、生徒という生身の人間を相手にするため、理論中心となる講義よりも実践中心である実習を多くすべきだと私は考えています。これらを改善することで、今後の教職課程がより良いものとなるよう切望しています。

そして「カテゴリ」において興味深いのは、「教職課程における学生の交流の充実」の要望である。特に、自分と同じ部局には教職課程の履修者が少ないが、教職に就く意志が明確な場合に、孤立・孤独になりがちであること、「自分を励ます」という意味と同時に、教職に就いた後の北大出身の教員としての交流・つながりの基盤を、「教職実践演習」の場で設けてほしいという要望である。数字的には3人からの要望で少なく見える。しかし、2021年度の「教職実践演習」の最終回終了直後に、教職志望者の「同期の会」の「期成会」をも

²⁶ 本学の学生は都道府県各地から集まっている。それ毎に行われる採用試験の対策をすることは困難である。また採用試験で求められるレポート等へのアドバイスに、それぞれの教職担当教員の学問的な立場や政策的な評価が必要とされた場合、文部科学省の教育政策に批判的な評価をどの程度差し控える（「忖度する」）のか、という微妙な問題が出てくるだろう。

つ企画を初めて行った。これは近年、大学で実施する教職課程以外の場で、授業研究の勉強会を企画・実施していた学生集団が存在し、彼ら／彼女らが中心となって立ち上げることが可能であろうという見込みに基づいた企画であった。そして、約 15 人が講義後に集まり、連絡網を形成していた²⁷。

(6) 教職課程の「履修・受講の自由度をあげてほしい」の内容と内訳

次に、「履修・受講の自由度をあげてほしい」の検討を行う（図表 11）。

図表 11 「履修・受講の自由度をあげてほしい」の内容と内訳

要素	度数(人)	内訳(%)	カテゴリ	度数(人)	内訳(%)
履修年次の弾力化(下降)	3	27	同左	3	27
オンデマンド講義の履修の弾力化(集中講義も可)	2	18	オンデマンド化と受講の自由度を可能にしてほしい	3	27
オンライン講義のリアルタイム実施の拘束の解除	1	9			
対面授業の強制を止める	1	9	授業・議論のプレッシャーを下げしてほしい	2	18
有名性による不活発な議論の匿名化による解放	1	9			
教育実習の3年次実施	1	9	実習系(教育実習も含む)科目実施を3年次でも可能に	2	18
実習系科目の3年次開講	1	9			
道外出身者の教育実習の札幌実施	1	9	同左	1	9
学生数(11人を母数とする)度数計(人)	11	100	同左	11	100

「要素」でも「カテゴリ」でも最大（と言っても 3 人）は、「履修年次の弾力化（下降）」である。部局の履修との関係で、なるべく多くの教職科目を比較的空き時間の多い 2 年次で取得したいというものである。この要望の実現可能性は、各部局のカリキュラムのコア時間帯（2～4 講時）を外した教職課程科目の展開（1・5 講時）の制約と、この制約の中に最終年次までに教職課程科目（教科教育法も含めて）を受講可能なように「はめ込んでゆく」という技術的な制約がクリアできるかにかかっている。まっとうな要望でもあるし、検討の余地もあると思う。しかし、すぐに 2 つの現実的な「壁」が思い浮かぶ。

第 1 に、年次指定の弾力化には、履修者数の増加と教室の収容定員との関係の検討（これも技術的な問題とも言えるが、教職課程で使用が許される教室の問題がある）が必要である。特に、「コロナ禍」で「三密」回避のための教室定員が「壁」になる可能性がある。第 2 に、教職課程科目のカリキュラム的な年次進行＝積み上げについての教育内容論的な検討である。しかし、教職課程履修者数の年次推移に関する仮説（2・3 年次の履修者数の減衰率は低い）が正しいとするなら、検討の余地はあると言えるだろう。

「要素」で 2 人が上げていたのが、「オンデマンド講義の履修の弾力化」の要望である。

²⁷ ところで北大の教職課程を修了後に教職に就いた学生・院生のデータはキャリアセンターが把握したものに限定されている。また、転職して教職に就いた OB・OG は不明である。『週刊ダイヤモンド』（2021 年 6 月 12 日号）の「教員就職者数トップ 200 ランキング 2020 年」によると、本学教職課程は 151 位にあたり、旧七帝大中トップの就職者数である。この雑誌での本学の教員就職者数は 41 人（高等学校 28 人、中学校 11 人、小学校 1 人）となっていた。高等学校の 28 人は本道で最も多い数字である。

「コロナ禍」の下、オンデマンドで教職課程の講義を行うなら、夏季集中にする等の自己都合に合わせた履修を許可しても良いのではないかという要望である。本学の教職課程は「通信教育」を前提にしたものではない。そのため、「オンデマンド講義」は例外的である理解している。そのため、この要望に与することはない。また、筆者が担当する「道德教育論」の講義と評価の体験から言っても同様の結論をもつ。2021年度の「道德教育論」は、「ハイフレック」方式で実施された。講義をオンデマンド的に履修した学生もいたが、彼らの学習意欲と成果は低かった。「オンデマンド講義」は、初発の学習意欲の有無が決定的で、そして一旦学習意欲が低下した場合に、復元力がないように感じる。「対面授業」の場合は、学友とのコミュニケーションも挟みながら、講義期間中に学習意欲の再引き上げも可能になる。それが「オンデマンド講義」では見込めない。そのため、「オンデマンド講義」では学習が二極化するだろう。「躓き」を克服するための、質問・応答の細かいやりとりを並走させることが可能であれば、この二極化の軽減は多少可能であると考えられる。しかし、人的リソースは限定されている。「対面授業」での質疑には発展性もある。

次に多い「カテゴリ」の「授業・議論のプレッシャーを下げてほしい」にしても、「対面授業」の強制を止め」てほしいも含めて、「コロナ禍」で言わば「弱体化」した教育の「日常化」を要望していると考えられる。学校教員の、子どもを相手にして授業や生徒指導や保護者・地域対応、学校経営を集団的に行っているという職能を度外視して、「免許」だけ取れば良いという観点からの「合理的」な要望である。そして、本学の教職課程履修者の一部に現存する私的願望の表現の1例とも言える。単位取得が可能であるなら、どこまでも学習の水準を下げるができるし、そのような弾力化を教職課程に求めるわけである。

これらに比して、教育実習も含めて実習系科目を前倒しして行う要望は、開放制教職課程の構造的な弱点に対応したものであり、可能な方法の模索を必要にしていると考えられる。

(7) 「履修に関する手続きや技術的問題点の指摘」の内容と内訳

ここまでで、度数(人)10以上のものを取り扱った。次に、「履修に関する手続きや技術的問題点の指摘」の検討を行う(図表12)。

図表12 「履修に関する手続きや技術的問題点の指摘」の内容と内訳

要素	度数(人)	内訳(%)	カテゴリ	度数(人)	内訳(%)
(教職実践演習)オンライン授業への対応技術力の向上	1	14	(実践演習)授業実施技術の向上要求	2	29
(教職実践演習)講義資料の前日公開	1	14			
介護等体験実習の開講可能年次の周知の徹底	1	14	履修登録情報の提示	2	29
履修登録時期の違いによる面倒	1	14			
複数免許種取得希望者にとって分かりやすい仕組み	1	14	履修状況の自己把握に関わる問題	2	29
不足単位表示機能のシステムが欲しい	1	14			
課題の量の調整	1	14	同左	1	14
教職でS棟使用しないでほしい	1	14	実施教室の問題	1	14
(理系で)文字の読み書きの苦手な履修者への対応	1	14	同左	1	14
学生数(7人を母数とする)度数計(人)	9	129	同左	9	129

「コロナ禍」での授業実施、ICT への対応も含む要望は理解可能である。それ以外では、連絡体制や履修状況の確認の容易化等の「不満・問題点」の指摘というよりは要望である。

教職課程に関する連絡は、「コロナ禍」以前では各部局の専用掲示板への掲示が主要な方法であった。現在でも掲示を行っている。「コロナ禍」であることを考慮するなら、全学のホームページ内に教職課程の掲示板があっても良いのだが、しかしそれができているわけではない（もちたいと思っているが）。教育学院・教育学部のホームページ内の「ニュース一覧」において、教職課程に関する内容を掲示する形をとっている。これ以外では、ELMS の講義グループを利用した連絡方法をとっている。

この指摘の度数から考えて、「見落としをして困った」という程のものではないと判断できるので、履修者が注意してくださっていると考えられる。しかし、引き続き追求する必要があると考えている。

(8) 「教職への不安の指摘」の内容と内訳

さらに、「教職への不安の指摘」の検討を行う（図表 13）。

図表 13 「教職への不安の指摘」の内容と内訳

要素	度数(人)	内訳(%)	カテゴリ	度数(人)	内訳(%)
現状の変革方法が知りたかった	2	40	同左	2	40
ハードな仕事で教職に就くモチベーションが下がった	1	20	不安・モチベーションの低下を感じた	2	40
教師の私生活面(生活の質)での不安が大きい	1	20			
教師の私生活面(生活の質)の状況がもっと知りたい	1	20	教員の生活と展望について知りたい	2	40
耐える方法が知りたかった	1	20			
現状変革する働きかけをしてほしい	1	20	同左	1	20
学生数(5人を母数とする)度数計(人)	7	140	同左	7	140

教職＝「ブラック労働」の通念の拡がり、教職を志す学生にとって懸念材料のひとつである。5人の履修者が上げていた。重要だと考えるのは、このことを考えて「教職につくモチベーションが下がった」と書いた履修者は確かにいるし、不安も感じている。しかし他方で、「現状の変革方法が知りたかった」や「現状変革する働きかけをしてほしい」と教職課程を行う当事者（大学・教員）に新たな行動を求めていることに注目したい。「より良い教職」を考え・行動する主体としての教職課程への要望と考えることもできる。

本学の教職課程の委員は、今次の教員養成改革の目玉のひとつである都道府県で組織される「教員育成協議会」のひとつ、「北海道教員育成協議会」の協議員のひとりとして出席している。教員の労働環境のトータルな改善と、多様で豊富な職能成長の機会の充実、「教員育成指標」の機械的な適用に陥らないようにすること等について、機会を捉えて発言している。それがどれほどの効果・意味があるかは不明である。しかし北海道に限って言えば、広域・分散・小規模の学校という特徴をもち、全国一律の教育政策を機械的に適用することだけでは不適切である場合も多い。北海道の事情に応じた、教職の労働環境と職能成長の実現という観点から、本学が発言する必要性は大きいと考えている。

(9) 「教員への問題指摘」と「学生への問題指摘」の内容と内訳

最後になるが、「教員への問題指摘」と「学生への問題指摘」の検討を行う（図表 14）。

図表 14 「教員への問題指摘」と「学生への問題指摘」

要素	度数(人)	内訳(%)
教職課程の一貫性と科目間連携	2	40
時間にルーズ	1	20
過剰な叱責	1	20
部局における教職課程(履修学生)理解の促進	1	20
学生数(5人を母数とする)度数計(人)	5	100
要素	度数(人)	内訳(%)
もっと多くの学生に履修してほしい	1	50
(教職実践演習)教職履修者がその締めくくりで教職課程の不満を言って終わることに教育の未来への絶望を感じた	1	50
(教職実践演習)不満の申立のパフォーマンスが気持ち悪かった	1	50
学生数(2人を母数とする)度数計(人)	3	150

「教職課程の一貫性と科目間連携」を求めていることについては、ご指摘の通りであると言ふしかない。2022年度から開始される「自己点検・評価」の体制整備において議論することを始めたいと考えている。

「部局における教職課程(履修学生)理解の促進」は、授業に関する「不満・問題点」の中に存在していた指摘と通じる内容である。所属部局において教職課程の存在についての理解を進めて欲しい、教職課程を履修する学生の学修を尊重してほしいという要望である。簡単には行かないと思う。しかし、現在の日本社会の困難の打破には、「未知の未来」を担う生徒の学習意欲の賦活が必須であり、教員の力量の底上げのためにも重要である。重要な進路のひとつとして、研究大学の専門的力量をもった教員を育てることを部局の中に確かに位置づけていただきたい。

「学生への問題指摘」のひとつは、教職課程の履修を他の学生に勧めたいとするものである。もうひとつは、「教職実践演習」の最終回での総括議論の問題性の指摘である。教員にはなるつもりはないが教員免許を取得したいと考え、「コスパ的履修」で単位を取り続け、教育実習を行い、教職課程の最後にたどり着いた最後の場面での「屈折した不満」の発露を、教職に就くつもりで履修を続けた学生がこのように評価・表現したわけである。

このような教職課程における履修態度の分化（「コスパ的履修」と「教職に就くための職業訓練としての履修」）は、お互いのコミュニケーションが必要ではない講義形式では、問題が表面化しない。前者は起きている場合は「内職」し、そうでない場合は寝ていることが多い。後者は講義修了後に、講義者に質問にきて、貪欲に吸収しようとするだけである。しかし、これがコミュニケーションを促進するタイプの講義や演習形式の授業では問題が表面化する。後者の意欲を、前者が冷却するわけである。典型的な不満（「まじめにやれ」）が表明される場合も数少ないがある。一般的には、そのような態度に慣れているので「大人の対応」をする。だからこそ、志を同じくするもの同士の「交流の充実」の要望が、教職志望

者に生じることにもなる（前述）。

この履修態度の分化が顕著にならないように、授業内容を興味深いものにする工夫等を担当者も行っているわけであるが（一種の「教養としての教職授業」）、最初から関心をもつ余地のない学生が多いことも事実である。

4-2 学生の教職課程への「不満・問題点」を3つの観点から考察を深める

4-1において、学生の教職課程への「不満・問題点」を解き明かしてきた。以下では、3つの観点から考察を深める。

第1に教職課程の成績との関係である。教職課程の成績とは、ここまでの分析からも示唆されるように、教職課程にどこまで時間を割いたかという努力（労力）の代理指標のようなものであった。

第2に部局との関係である。部局と成績の関係については、既に図表5で分析した。文系部局は若干良い傾向にあり、理系部局は理学部・院のみ例外的にかなり低い。この理由については解説した。部局によって教職課程の履修、あるいは関わり方に文化が存在することを示唆した。具体的には文系部局と理系部局でまとめた形の比較を行う。個別の部局では度数が小さいために極端な傾向となり、統計的な計算にも意味がない場合が多いからである。

第3に、「不満・問題点」間の関連を検討する。ある「不満・問題点」は別の「不満・問題点」とつながりがあるかもしれないからである。

「不満・問題点」の指摘の各項目と成績等との関係は、クロス表を作成し、有為確率の計算を行った。有為確率計算が基準を満たすもの（個別のセルが基準とする数値より大きい場合）は Pearson のカイ 2 乗（両側）の有為確率（p 値）を計算した。個別のセルが基準以下の小さな値しかないが、2 行×2 列のクロス表の場合には Fisher の直接法（両側）の有為確率（p 値）を計算した。そして 90%以上有為のものに限定して、図表を掲げる。図表を掲げない場合は、計算結果のみを載せる。

（1）成績と「不満・問題点」の指摘は関係するか

成績と自由記述の関係を検討するのであるが、ほとんどの「要素」は度数が小さい。そのために、「カテゴリ」を有無の観点でカウントし、成績とのクロス表を作成し、関連の分析をした。図表6から、度数の大きさという点で、「意見・感想と改善案あり」（58人）、「教職課程への感謝の記述あり」（23人）、「負担が大きい」（25人）、「授業に関わる問題」（24人）、「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」（13人）、「履修・受講の自由度をあげてほしい」（11人）という10人以上のものに限定して検討した。

この順番で、計算結果を掲示し、先の基準を満たすものだけ図表を掲げて説明を加える。

①成績は「意見・感想と改善案あり」と関係がない（Pearson のカイ 2 乗（両側）の有為確率 $p=0.113$ ）。最も度数が高いのは、中位の履修者である。

②成績は「教職課程への感謝の記述あり」と関係がある（Pearson のカイ 2 乗（両側）の

有為確率 $p=.076$ ）。図表を掲げてコメントする（図表 15）。

図表 15 成績×「教職課程への感謝」の有無

		教職課程への感謝		合計
		あり	なし	
上位	度数(人)	10	14	24
	内訳(%)	42	58	100
中位	度数(人)	9	17	26
	内訳(%)	35	65	100
下位	度数(人)	4	24	28
	内訳(%)	14	86	100
合計	度数(人)	23	55	78
	内訳(%)	29	71	100

Pearson のカイ 2 乗(両側) $p=.076$

成績上位者の感謝する理由は2つ考えられる。成績が良い（頑張った、報われた）ことへの自体への感謝である（単純すぎるが）。逆の説明の方が真実に近いかもしれない。教員の具体的な苦勞に目が届く深度で教職課程に関わった結果として、成績が良いのである。成績下位の学生は、教職課程は単位を取得できること自体（あるいは、「そのみ」）が目的であるため（成績の善し悪しは、関係ない）ので、教職課程に感謝する義理はないのである。

③成績は「負担が大きい」と関係がない(Pearson のカイ 2 乗(両側)の有為確率 $p=.918$)。

④成績は「授業に関わる問題」と関係がない (Pearson のカイ 2 乗 (両側) の有為確率 $p=.552$)。

⑤成績は「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」と関係すると言い切れるほどのものではない (Pearson のカイ 2 乗 (両側) の有為確率 $p=.207$)。しかし、重視すべき内容を含んでいると思うので、図表を掲げてコメントする（図表 16）。

図表 16 成績×「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」の有無

		「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」		合計
		該当	非該当	
上位	度数(人)	6	18	24
	内訳(%)	25	75	100
中位	度数(人)	5	21	26
	内訳(%)	19	81	100
下位	度数(人)	2	26	28
	内訳(%)	7	93	100
合計	度数(人)	13	65	78
	内訳(%)	17	83	100

Pearson のカイ 2 乗(両側) $p=.207$

それは、成績上位＝教職に就く可能性の高い履修者にとって重要な要求であるからだ。中

位の履修者においても相対的に多く、下位の履修者と鋭い対照を示す。

開放制教職課程の構造的な問題の指摘は、履修者の中に一定数ある。確かに、「学校インターシップ」の拡充として若干の取り組みを初めてはいるが、現在の学校（現場）についての理解が進むと、より経験の機会が必要であることが痛感されるということでもある。

⑥成績は「履修・受講の自由度をあげてほしい」と関係がない（Pearson のカイ 2 乗（両側）の有為確率 $p=0.806$ ）

以上、関連があると言っているのは、「教職課程への感謝の記述」の有無であった。そして、「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」に注目した。ここで、成績上位層の要求であるだけでなく、中位層のそれでもあることを重視する必要があることを強調した。

（２）文系部局と理系部局で「不満・問題点」の指摘は異なるか

さて次に、部局との関係で「不満・問題点」の指摘を検討する。前述したように、部局によっては履修者が少ない。そのため、文系部局と理系部局としてまとめて、「不満・問題点」の指摘との関係を検討することにした。

また、有為確率の計算においては Pearson のカイ 2 乗分析と Fisher の直接法を適宜用いた。前項と同様に、計算結果を掲示し、先の基準を満たすものだけ図表を掲げ説明を行う。

①文系部局と理系部局の違いとの成績は関係がある（Pearson のカイ 2 乗（両側）の有為確率 $p=0.008$ ）。図表を掲げる（図表 17）。

図表 17 文系部局・理系部局×成績

		成績(3分類)			合計
		上位	中位	下位	
文系部局	度数(人)	16	14	7	37
	内訳(%)	43	38	19	100
理系部局	度数(人)	8	12	21	41
	内訳(%)	20	29	51	100
計	度数(人)	24	26	28	78
	内訳(%)	31	33	36	100

Pearson のカイ 2 乗(両側) $p=0.008$

一目瞭然である。強く関係していることがわかる。理系部局が理学部・院の履修者を中心としているからである。他の部局も同様と言うわけではない。しかし、この区別を代理指標として、探索の一助として利用する。

②文系部局と理系部局の違いと「意見・感想・改善案の記述」の有無は関係がない（Pearson のカイ 2 乗(両側) $p=0.192$ ）。

③文系部局と理系部局の違いと「教職課程への感謝」の有無は関係がない（Pearson のカイ 2 乗(両側) $p=0.651$ ）。

④文系部局と理系部局の違いと「負担が大きい」の指摘の有無は関係がない（Pearson の

カイ 2 乗(両側) $p=.366$ 。

ただし、文系部局と理系部局の違いと「負担が大きい」のうち「手書きに関する問題」(「要素」)の指摘の有無は少し関わっている可能性がある(Fisherの直接法(両側) $p=.111$)。図表を掲げる(図表 18)。

図表 18 文系部局・理系部局×「負担が大きい」のうち「手書きに関する問題」の有無

		「負担が大きい」のうち 「手書きに関する問題」		合計
		該当	非該当	
文系部局	度数(人)	1	36	37
	内訳(%)	2.7	97.3	100.0
理系部局	度数(人)	6	35	41
	内訳(%)	14.6	85.4	100.0
計	度数(人)	7	71	78
	内訳(%)	9.0	91.0	100.0

Fisherの直接法(両側) $p=.111$

度数が少ないために、 p 値としては前述の基準を満たさない。しかし、図表を作成してみると、なんとなく関係がありそうなことが分かる。この問題が注目される理由については、注 19 で指摘した。今後、具体的な事例(書くことに関する困難への対応)に則して、検討を深める必要があるだろう。

さらに検討を勧める。

⑤文系部局と理系部局の違いと「授業に関わる問題」の指摘の有無は関係がない(Pearsonのカイ 2 乗(両側) $p=.241$)。

ただし、「授業に関する問題」のうち「個別の授業に関する問題」(「カテゴリ」)の指摘の有無は関係がある(Fisherの直接法(両側) $p=.059$)。図表を掲げる(図表 19)。この個別の授業が、「理科教育法問題」であることは図表 9 で確認し、コメントを加えた。

図表 19 文系部局・理系部局×「授業に関する問題」のうち「個別の授業に関する問題」の有無

		「授業に関する問題」 のうち「個別の授業に 関わる問題」		合計
		該当	非該当	
文系部局	度数(人)	1	36	37
	内訳(%)	2.7	97.3	100.0
理系部局	度数(人)	7	34	41
	内訳(%)	17.1	82.9	100.0
計	度数(人)	8	70	78
	内訳(%)	10.3	89.7	100.0

Fisherの直接法(両側) $p=.059$

さらに、「授業に関する問題」のうち「改善提案」（「カテゴリ」）の指摘の有無に関係がある（Fisher の直接法（両側） $p=0.046$ ）。図表を掲げる（図表 20）。

図表 20 文系部局・理系部局×「授業に関する問題」のうち「改善提案」の有無

		「授業に関する問題」のうち「改善提案」		合計
		該当	非該当	
文系部局	度数(人)	4	33	37
	内訳(%)	10.8	89.2	100.0
理系部局	度数(人)	0	41	41
	内訳(%)	0.0	100.0	100.0
計	度数(人)	4	74	78
	内訳(%)	5.1	94.9	100.0

Fisher の直接法(両側)の $p=0.046$

「改善提案」の中身は図表 9 の「カテゴリ」内にある。教職課程の充実させるための積極的な改善提案である。それを指摘したのは、文系部局の履修者にしかないわけである。とは言っても、これも度数が小さいため決定的なものではないだろう。

⑥文系部局と理系部局の違いと「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」の指摘の有無は関係がない（Pearson のカイ 2 乗（両側） $p=.612$ ）。両部局に共通する要望である。

⑦文系部局と理系部局の違いと「履修・受講の自由度をあげてほしい」の指摘の有無は関係がない（Pearson のカイ 2 乗（両側） $p=.887$ ）。両部局に共通する要望である。

簡単なまとめを書いておこう。

文系部局と理系部局で異なるのは、なんといっても成績である。次に、「負担が大きい」のうち「手書きに関する問題」である。そして「授業に関わる問題」のうち、「理科教育法問題」と「改善提案」の有無である。一部の「要素」に違いが現れた。

（3）教職課程の「不満・問題点」の関係を考察する

最後に「不満・問題点」同士の関係分析を行う。様々な「不満・問題点」はどのような関係にあるのだろうか。これも、この最終レポートの作成者全体(78人)を基準にして、Pearson のカイ 2 乗（両側）の有為確率（ p 値）を基本に、個別のセルが基準以下の小さな値しかない場合は、2 行×2 列のクロス表の Fisher の直接法（両側）有為確率（ p 値）を計算した。そして 90%以上有為のものに限定し、図表を掲げた。組み合わせが多いので、関係があったもののみピックアップして検討する。

この計算の際、この「教職実践演習」の最終レポート作成者のうち、自由記述を「書かなかった」履修者（その理由についてはコメントしておいた）を除外して、計算するという考え方もあると思う。その計算も行ってみた。しかしながら、「書かなかった」履修者が「書かなかった」ことを、逆の言い方をすれば、「書いた」履修者が「書いた」ことを、複数回

答的に扱うという今回の方針から、履修者全体を母数として扱うことにしたい²⁸。記述をした履修者だけではなく、「教職実践演習」修了者の中での記述の有無を問題としたいからである。

①「教職課程への感謝の記述」の有無と「授業に関わる問題」・「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」の指摘の有無は関係している（図表 21）

この図表の示唆するところは大きい。ここまで、「不満・問題点」の内容が分極している傾向について指摘してきた。「不満・問題点」は、教職課程履修の目的の違いを背景としている。来年度以降、自主的な点検評価を行ってゆくわけであるが、学生からの授業評価を素材とすることもあるだろう。その際に、履修者を教職課程という教育サービスの消費者として理解することなく、教員養成の質の向上を願いとした「授業に関する問題」指摘を見失うことなく、鋭く見極めながら、改善を行ってゆく必要があることを示唆しているとも考えられる。重要な図表である。

図表 21 「教職課程への感謝」の有無×「授業に関わる問題」の指摘の有無

		「授業に関わる問題」		合計	
		該当	非該当		
教職課程への感謝	あり	度数(人)	11	12	23
		内訳(%)	47.8	52.2	100.0
	なし	度数(人)	13	42	55
		内訳(%)	23.6	76.4	100.0
合計		度数(人)	24	54	78
		内訳(%)	30.8	69.2	100.0

Pearson のカイ 2 乗(両側) $p=0.035$

²⁸ 参考のため「書かなかった」履修者を除外した 58 人分に限定した計算も行った。そのうち、有為確率が基準を満たしたものが 4 つあった。結果を載せ多少のコメントをする。

①「教職課程への感謝等の記述」の有無は「負担が大きい」と負の関係があった（Pearson のカイ 2 乗（両側） $p=.034$ ）。「感謝」ありの履修者で「負担が大きい」に該当するのは 6 人であるのに対し、非該当は 17 人である。かなり強い負の関係がある。図表 21 と関係させるなら、「教職課程への感謝」の意味は、より良い教職課程であって欲しいという願いを反映しているという筆者の主張の意味がよりはっきりすると思う。

②「教育実習日誌の記述分量が多い」と「履修に関する手続きや技術的問題点」の指摘は正の関係にあった（Fisher の直接法（両側） $p=.066$ ）。ただし、両者共に「該当」の履修者は 4 人に止まる。これは図表 22 と重なる問題である。

③「手書きが負担・電子化希望」と「履修・受講の自由度をあげてほしい」は正の関係にあった（Fisher の直接法（両側） $p=.020$ ）。ただし、両者共に「該当」の履修者は 4 人に止まる。「手書きが負担」に関しては解釈の問題があつて（注 19）、なんとも言えないところである。しかし、「合理性の追求」という点での共通性はあるのかもしれない。

④「個別の授業に関わる問題指摘」と「学生側の問題」は正の関係にあった（Fisher の直接法（両側） $p=.017$ ）。ただし、これは「学生側の問題」を指摘した 2 人の履修者が「個別の授業に関わる問題指摘」も同時に記述していたということでもある。度数が小さく、偶然の可能性を排除できない。

教職課程への期待があるからこそ、「授業に関わる問題」の指摘もするのである。「楽がしたい」だけではないのだ。そのことを信頼し、「改善の内容」について、学生も含めて「改善の方法論」も含めた探究を考える必要性があるだろう。

これと同趣旨であるのが、「教職課程への感謝の記述」の有無と「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」の関係である（Fisher の直接法（両側） $p=.048$ ）。図表は省略する。感謝をする程度の強度で教職課程にコミットメントしているからこそ、「実習・実践を増やす等の多様な経験の拡充をすべき」と主張するのである。自分の経験を踏まえて「後輩にはそれを拡充してほしい」と、教職課程に要望している。

②「負担が大きい」の有無と「履修に関する手続きや技術的問題点」の有無は関係している（図表 22）

図表 22 「負担が大きい」の有無×「履修に関する手続きや技術的問題点」の有無

			「履修に関する手続きや技術的問題点」		合計
			該当	非該当	
「負担が大きい」	該当	度数(人)	5	20	25
		内訳(%)	20.0	80.0	100.0
	非該当	度数(人)	2	51	53
		内訳(%)	3.8	96.2	100.0
合計		度数(人)	7	71	78
		内訳(%)	9.0	91.0	100.0

Fisher の直接法(両側)の $p=.031$

これも度数が少ないために Fisher の直接法（両側）の有為確率である。図表としてみると確かに関係があるように見える。ある主の合理的な思考の表現であると考えられる。負担を減らすためには、履修に関する手続きの技術的問題の合理的な解決を望むということである。しかしこれを、「楽がしたい」という願望であると理解するだけでは足りないだろう。学生の4年間という限られた時間で、追加の1年分に値する単位を履修させるというこの制度の枠組みを受け入れて学生生活を送ることを考えるなら、可能なことを行わなければならない。自由記述においては余り触れられていなかった（最終回の議論の際は、多くの学生に強調されていたように感じた）が、教職課程委員会では「教職ポートフォリオ」の電子化についての技術的な可能性について検討を始めている。

5. まとめとこの調査研究の示唆

まとめにあたって、「はじめに」で記述したような現在の日本社会の困難を念頭においたときに、本学には「学び続ける」優秀な教員を育成していかなければならないという使命があるということを確認しておきたい。その上で、本稿における自由記述のアンケート

の示唆について、まとめておきたい。

第1に、この履修者の教職課程評価の検討からは見えてこないが重要な未検討の問題を確認しておかなければならない。

ひとつは、教職課程履修者の年次推移と課程からの離脱（理由）についての全体的な解明である。本稿は、教職課程の最終科目「教職実践演習」修了者、すなわち最後までたどり着いた履修者の回顧を分析したものに過ぎない。仮説的な計算は行っておいたが、本学の入試制度＋「進路振り分け」過程の影響を基礎に、北大生の進路決定は進行する。その一部に教職課程は位置づく。このような視野から見たとき、どのようなタイミングで、また理由で教職課程からの離脱は進行するのだろうか。「自然な進路決定」を越えた離脱に関わる問題や課題が教職課程にあるなら、そのことを明らかにする必要がある。

学生の教職課程の「コスパ的な履修」の背景には、「コスパ的な人生設計」の存在もあるだろう。その観点から見たとき、教職＝「ブラック労働」は避けられる必然性があると考えられる。他方で、様々な問題は抱えているが、「未来の担い手」である生徒に関わる教職という仕事に格別の魅力（面白さ）があることは言うべくもない。そうであるなら、可能な限り良い、魅力のある教職課程にする責任があることは間違いない。そのための、本学学生の全体的な履修・進路決定の推移と教職課程の履修（端的には「離脱」）との関係に関する調査研究が必要である。

もうひとつは、本研究の考察において学生が様々な形で表明していたが、教職課程と各部局の関係に関するより踏み込んだ現状把握の必要である。教職課程は、課程認定を受けた各部局が責任を持って構成、実施することが原則である。本学は総合大学としての責任ある教員養成の観点から、全学の教務委員会の下に、関連する部局からの委員で構成される「教職課程専門委員会」が設置され、全学的な支援体制（分業と協働）によって教職課程を構成、運営、実施している。しかしこの分業と協働が、言わば慣行的・惰性的に行われる形で、支援としての理解が曖昧になっている可能性はある²⁹。全学的な支援体制の確認と充実が図られる必要がある。これは、来年度から開始される「点検・評価」体制の内実の整備と第1回目の実施において、求められることでもある。「理科教育法問題」として取り上げた際にも、部局毎の責任の担い方や協力（広範に存在する「教科に関する科目」の、いわゆる「貸し借り」問題）は、時間割の調整に止まらない授業の内容的な配慮の有無（「教職課程の専門的事項」で指定された科目が、教職課程であることをどのように意識するか）も含めて、残された課題は多い。「残された」と書いたが、これは開放制教職課程の実質化という歴史的な観点から俯瞰すれば、実はフロンティアなのかもしれないとも考える。

第2に、この学生の教職課程評価の検討から見えてきた重要な示唆・課題を簡単に要約しておこう。

まず、教職課程を履修には、履修者の目的の分化を基底においた履修態度に、強い濃淡

²⁹ 特定の部局の履修者の事例を取り上げて、教職課程に関する部局「文化」の存在（仮説）と教職課程を「異文化交流」として理解する必要があると主張した。

がある。それが教職課程の成績や評価に大きな影響を与えていたことを指摘しておく必要がある。

次に、本学の教職課程が努力して実施されていることについての了解はあった。しかし、「負担が大きい」ことや「授業に関わる問題」を中心に「不満・問題点」が指摘されていた。前者については、「教育実習日誌」の分量問題に集約できるような指摘であった。しかし、これが他大学との問題含みの比較の産物であることについては詳しく述べておいた。これは、現在進められている個別の大学を越えた地域的な教職課程再編の試み（「教員養成フラグシップ大学」と「連携教職課程」創設）のことを考えるなら、案外重要な論点（大学間の「標準化」）になるかもしれないことを示唆している。後者については、特に教科教育法（理科教育法）に関わる問題が大きいものと考えられる。これは、理系部局の履修者の履修モチベーションの問題とも関係して、取り組むべき課題である。同時に、前述した全学的な支援体制の見直しとも関連する重要な課題である。

さらに、全体的に「実習・実践等の多様な機会を増やすべき」という積極的な要望が強かったこと、特記すべきものとして小部局や進路として教職を選択する場合における「学生の交流を充実してほしい」という要望があったことを記しておく。

理系部局の教職課程を充実する必要性の重要性は、本学が理系部局に重点をおいた大学でありながら、この調査研究をするまではよく分かっていなかったことである。自戒も込めて記しておくが、全学的な教職課程の体制において教育学部・院の教員が核的な位置に置かれることになっている。それが、盲点となっていた。翻って、次年度から開始される「点検・評価」体制において、「点検・評価」案の作成のための小委員会に理学部・院の教員を加えることにしたことが、大きな意味があったと言えるようにしたい。

第3に、本稿の守備範囲を越えるが、文部省を中心に取り組みされている「教員の養成・研修」の強化を超える課題について、確認しておきたい。「授業に関わる問題」の検討において指摘したが、教育現場と学問研究を「つなぐ」体制づくりである（この話題を記述した学生は「活性化」と評していた）。これは、「はじめに」でも示唆したことに鋭く重なる。「未知の未来」の担い手である生徒の「探究」を促進するための力量をもった教員養成には、30年間思考停止していた日本の高等教育の位置（「働く前の位置」、教職で言えば「養成」に固定されている）の変更、すなわち学校と大学の協働の体制の構築と、教員と研究者の協働的な活動を創出するという大きなフロンティアである³⁰。

そして、教員の「働き方改革」の確実な前進が必須であることについて、強く指摘しておく。「教員の養成・研修」の強化を基盤となる学ぶための「ゆとり」（教職の「生命線」である）と、それを生み出すための人員増、学校に過剰に詰め込まれた社会問題（福祉の貧困から生じている）の社会（福祉行政）への再度の包摂、校長のリーダーシップに解消されない教員の職務の「自己決定」に関わる力の再生等々である。

30年間思考停止していたのは学校教育現場も同様である。教員の力量の向上はそれに相

³⁰ 注7も参照のこと。

応しい環境の向上によってのみ達成できる。そんなことまでも、大学の教職課程の改革の視野に入れる必要がある。そのような時代に、私たちはいる。

【参考文献】

- 青木栄一、2021年、『文部科学省 揺らぐ日本の教育と学術』中公新書(2635)。
- 勝野正章、2019年、「課程認定行政の問題点と改革の方向性」『日本教師教育学会 開放制の教員養成を考える』(日本教師教育学会編)所収、第28号、42～49頁。
- 木下康仁、1999年、『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』弘文堂。
- 小泉秀人、2021年、「(特集1 大学はどこへ向かうのか) 教職科目は学生たちにどう見えているのか」、『教育』(旬報社)2021年7月号、27～30頁。
- 次世代教員養成研究会編、2014年、『次世代教員養成のための教育実習 教師の所信をみがく理論と方法』、144～147頁。
- 永添祥多・田代武博・岡野亜希子、2017年、『高等学校教育実習ハンドブック』、風間書房、110～113頁。
- 日本学術会議、2020年8月18日、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野」の「<参考資料1> 教員養成と教育学の相互関係性 ―教職コアカリキュラムの導入と関わって―」。
- <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200818.pdf> (2022年3月14日閲覧)
- 橋本鉦市、2009年、『専門職養成の日本的構造』、玉川大学出版部。
- ボール、スティーブン(油布佐和子訳)、2006=2012年、「教育の経済における成果主義と偽装―成果主義社会に向けて」、201～236頁。ヒュー・ローダー他編(荻谷剛彦他編訳)、2012年、『グローバル化・社会変動と教育2 文化と不平等の教育社会学』、東京大学出版会所収。
- 町田健一、2019年、「戦後の開放制養成の意義と課題―リベラルアーツ教育を基盤とした教員養成の再考―」、『日本教師教育学会 開放制の教員養成を考える』(日本教師教育学会編)所収、第28号、8～17頁。
- 宮下治、2021年、「開放制教職課程履修学生の教職課程に対する意識調査研究―2016、2018、2020年の調査結果から―」、『明治大学教職課程年報』第43号(2021年3月)、55～64頁。
- 油布佐和子、2021年、「労働過程からみた教師の多忙問題―イギリスの学校・教師との比較を中心に」、『季刊 人間と教育』(旬報社)、第112号、50～57頁。
- 横須賀薫監修、渋谷治美・坂越正樹編著、2018年、『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社。
- 吉見俊哉、2021年、『大学は何処へ 未来への設計図』岩波新書(1874)。

	記述内容
1	授業内でも話されている方がいましたが、教育実習の際の日誌の量が他大学と比べて非常に多いと感じました。指導教員の先生に確認していただくという都合上、放課後には書いておかなければならず大きな負担となっていました。日誌を書く時間を減らし、生徒との交流など別の時間にさせるようにしていただきたいです。
2	教職の履修で最も障害になっているのはその履修制度・単位制度ではないかと思う。かなり複雑で余分な単位取得も学生にとってかなり負荷の高いものになっていると言わざるを得ない。
3	4年間、教職に携わってくださった先生方、本当に有難う御座いました。私が教職課程を受けた中で気になった点は、実習の少なさと講義量の多さの関係性です。やはり、生徒という生身の人間を相手にするため、理論中心となる講義よりも実践中心である実習を多くするべきだと私は考えています。これらを改善することで、今後の教職課程がより良いものとなるよう切望しています。
4	手書きを強いることが多い。なのにミスに厳しい、体裁(8割以上埋めなさいなど)をやたらと気にする。対面を強いること。対面の必要性をこの講義では感じなかったです。時間割り振りをしているのにも関わらず、平気で時間を過ぎて話をすること。残業が当たり前の教員の練習にはなると思っています。最終講義にて、チャットを大きく表示してほしいと言われているのにも関わらずスクリーンの端っこに載せるだけであったり、話している人の画面を大きくしなかったりということがありました。スクリーンに映しているということは共有が目的であると思うので、zoomなどの機器の操作に長けている人か、配慮が出来る人が操作するべきだと感じました。定時制高校の見学は大変勉強になりました。自分の通ってきていない課程を知ることで、相違点・共通点を探し出し、教育とは何かを考えるいい機会になったと思います。
5	本学での教職課程の強みは、安易に現場に迎合せず、一方で、現場感覚と私たちを引き合わせる機会を大事にしながら、教育をより本質的に考える機会を与えてくれるという面にあると思います。先に述べたように、「コトバ」として残らずとも考え方が広がるような講義をこれからも提供してほしいと考えています。一方で、教職の前半過程の基礎的・理論的な授業は、その重要性の一方で伝わりにくさがあるのだと思います。多くの学生の感想から感じるのは、「教育」の授業なのに一方的で面白くないという感想が多いことです。ある意味反面教師的に授業を捉えている人も多いかもしれません。レポートで述べたように、結果として「こうあるべし」という抑圧を感じる面があるのかもしれません。様々な考え方を教授いただく中で、グループディスカッション以外にも、講義者と受講者との対話的な試みが増えていくと良いなと思います。(面白い授業がいい授業というのは危険ですが)一教育学院生として、単なる知識や方法に留まらない「教育学」の魅力が伝わる授業が展開されていってほしいと願っています。
6	様々な授業で現場の教員から講演を頂くことが多くあったが、ある若手の教員が朝早くに出勤し、残業をして帰るともう寝る時間しか残っていないという風な発言をしており、その言葉が強く印象に残り、その授業を受けてからは、教員への意識が下がったように感じる。現場が多忙であることを知るの是非常に重要だと思うが、その中で、のやりがいというものをもう少しフォーカスしてもらえると、教員への意識が高くなったのではないかと思う。また、制度上の問題点をどのように変えていく流れがあるのかななどをもう少し教えていただけると嬉しい。
7	教職実践演習について、グループディスカッションでは、個人がそれぞれ意見をいって終了となることがしばしばあった。その原因として、事前に提示される話し合いの議題が細かく提示されすぎているためではないかと思った。教職課程全体について、レポートが多いと思う。レポートを書くことによって、教育への理解の深まりや、教員としての能力が促進されているのか疑問がある。講義資料から機械的に語句を抽出し、組み合わせることで、ある程度の言語能力のある人ならば、当たり障りのないレポートは書けると思う。授業にもよるが、教職課程は当たり障りのない考え方の再構成といった能力を生徒に求めているのだろうか。レポートの提出は評価方法として適切であるのか疑問である。教職課程のカリキュラムの履修時期や順番について、特に教職課程の初期の授業で、受講当時はつまらなく役に立たなさそうだった授業の価値に後に気づくということが多々あった。生徒が授業の意義についてしっかりと意識しながら受講できるようなカリキュラムにできれば良いと思う。教職課程には、おもしろく、興味深い授業もあった。しかし、忙しさや疲労から、内職をしたり、居眠りをしたりと、自身の興味にしっかりと向かいあい受講できなかったことも多く、こなすだけになってしまった授業も多く残念であった。
8	教職課程において3年次以降でない履修可能にならない授業があったが、その目的は何かあるのだろうか。履修に関して自由さを増やして欲しい。私の受講時、「進路指導論Ⅰ」では単位認定を受けられない学生が4割いた。4割もの学生の単位認定をしない理由が分からない。また、「進路指導論Ⅰ」の先生は、授業に関してのメールを一切受け付けないと授業でおっしゃっていた。授業に関してのメールは、授業を受ける学生としてできる当然の権利であるので理解できない。生徒や学生のことを考えられないこんな教員にはなりたくない。自ら反面教師になっているのだろうか。
9	学部の授業との兼ね合いで1限目と5限目に授業を入れてくださっているのはわかるのですが、学部の授業もたまたま必修が1限目に入っていたりするので授業が取りたい時に取れなくて困りました。出来ればいいのですが、学部の授業を決める人とも必修を1限目と5限目に入れなくてもよしたり、むしろ集中講義で夏休みの終わりが始まりにまとめてやっていただけると助かったなと個人的には思いました。オンデマンドで出来る授業はそもそも集中講義でやってもらえると他の授業もとれてよかったのかなと思いました。

10	<p>教職課程全体に対する感想として、教職課程のために追加で107単位(教職、工学部、文学部、経済学部等)履修することとなったが、総じて非常に充実した学びだったと感じている。教科に関する科目での学びでは、自分の専門である「経済学」以外の哲学や歴史学、地理学、情報科学等について、教職に関する科目では、教育について理解を深めることが出来た。大学で、これだけ幅広い学びに触れることが出来たのは、非常に貴重な経験だったと感じている。教職課程を受講しなければ、「経済学」のみしか大学で触れることが出来なかったものと思われる。教職課程では、教職入門・教職実践演習・教科教育法等で、現場経験のある先生方や専門職の方のお話を聞くことが出来、自分が教員として働くイメージを具体的に深めることが出来た。教育学、教育制度論、教育技術論、教職実践演習等、ほとんど全ての教職講義で、教育を専門として研究されている大学の先生方の「深い授業」を受けることが出来、大変勉強になった。特に、教育技術論Ⅱや道徳教育論、教育関係論Ⅰ、教職実践演習等、教員側と学生の交流機会(ディスカッション)や、学生同士の交流機会が十分に確保されている授業では、私自身の理解を言語化し、他者からのフィードバック、新たな意見を受けるなかで、教職について、高い水準で理解を深めることが出来たと感じている。教育実習や学校インターンシップ(授業実践研究、高校フィールドワーク、地方版)では、実際に学校現場を体験することが出来、その体験が「現場経験・現場理解の不足」という私の課題の解決に直結していたため、非常に学びのあるものだった。教職に就きたいという思いも再確認することが出来た。その他、教育学部や経済学部の事務の方に教職課程に質問に行った際、何度も質問を重ねて、負担をお掛けしたにも関わらず、常に親身にご対応いただいたことが大変有り難いことであつたと感じている。否定的な感想として、まず、「地理歴史(文学部)」を取得するための歴史系の講義について記載する。教職課程のために履修した107単位のうち、特に学習意欲を高く保つことが出来なかったのは、歴史系の講義であつた(西洋史学概論、東洋史学概論、東洋史学)。当時の私の学習意欲が高くなかったことが第一の問題ではあるが、そこで履修する内容が、現場で指導する「日本史・世界史」の通史系のものではなく、特定の範囲に限定されたものであつたため、地理歴史を指導するために、歴史系の講義を履修していた立場としては、少々マニアックな内容であり、学習効率が低いと感じたため、高い学習意欲をもって講義を履修することが出来なかった。通史的な歴史系講義が、免許認定科目として認められていたら大変ありがたかつたと感じている。次に、教育実習の開講時期について記載する。教育実習は4年次とされているが、「教育実習」が受講生自身に教職への適性を考えさせるという目的を含んでいること、民間就職の選考解禁が3年3月に始まることを考えると、教育実習の開講時期はあまりに遅すぎると考えている。実習後に、自身に教職としての適性がないと感じた学生がいた場合、その学生には民間就職の多数の選考を受験する機会は失われ、(私の知る限りでは)他の公務員以外の選択肢はなくなってしまふ。そのため、3年次に開講した方が最大多数の最大幸福となるのではないかと考えている。3つ目に、これは私自身に責任があることだが、もう少し深く学びたいと思う講義があつたときに、教職課程を履修していると受講講義数が著しく増えるため、「もう1冊本を読みたいが、時間がなくて、このままレポートを提出しよう」等と妥協せざるを得ないことがしばしばあつた。時間があれば、より学びを深めたかつたが、特に社会科免許を取得する学生は、地理歴史・公民・中学社会の3つを合わせて取るが多く、講義数が膨らんでしまうため、妥協せざるを得ない場面が何度かあつたことが残念である。長い間、教職課程にてご指導・ご支援をいただき、ありがとうございました。北海道大学・教職課程での学びは私の大学時代の財産です。教職課程での学びを活かし、良い教員を目指して精進してまいります。</p>
11	<p>「実践」不足は目に見える課題ですが、講義のコマ数的にも難しいと思うので、現場にも対応できるような「引き出し」をどう学生自身の中につくり出すかというような内容が(特に教科教育法で)あると良いと思ひました。これは教職の講義に限った話ではないので恐縮ですが、課題の量が講義によってあまりに違うようにも感じました。できれば調整して欲しいです。介護等体験実習は2年生から受講可能なので、可能であれば教職入門でその旨アナウンスして欲しいです。(気づかず3年生以降に実習に行くことになり、結局オンラインの代替措置を受講することになりました。)</p> <p>「実習日誌」は確かに一日の書く分量は他の大学と比べても多かつたのですが、書くことが求められる項目については、特に実習終了後に書く箇所については他大学のものと比べてもシンプルでよかつたと思ひます。教職実践演習では、講義の少なくとも前日にプリントのPDFやzoomの情報を教えていただきたかつたです。特に予め読む必要があるものについては、当日の演習の時間迄に授業などがある場合、読むのが非常に困難でした。教職課程の履修の実際について、教職入門の時間に先生が説明するだけでなく、学部の2年生以降の学生の実体験の話などもあればなと思ひました。</p>
12	<p>「理論」的な授業について。自分は教育史を専攻しており、これから教員になる人間が歴史を通して今の教育現場について考える、など教育史を学ぶことは教職課程において重大な意義があると思ひますが、授業数が多く、機械的に単位取得をめざして教職課程に取り組んでいると、このような教育実践には直接関わらないような「理論的」な授業について、それを学ぶ意義についてまで考える機会を奪ひ、ただ歴史や哲学の知識を身に着けるだけで終わってしまうのではないか。そのような授業に意味はあるのか。</p>
13	<p>面接の練習や論文の添削など、コロナの影響も手伝って学生グループだけで教員採用試験に向き合うのが非常に厳しかつた。専用の講座を作れなどと言うつもりはないが、アドバイスを受ける機会くらいは提供していただいてもよかつたのかなと思ひました。正直生協のビデオ教材は全く役に立たなかつた。加えてこれは個人的なことだが、フリースクールの方や生徒と関わったりして自分なりに将来の教職に資するものとして研鑽を積もうとしているのに、先日よく分からぬい誇大妄想を押し付けられて非常に傷つた。もちろんスケジュール調整を誤り数分遅刻してしまつた自分にも非はあるが。</p>
14	<p>4年間ありがとうございました。最終的には教師の道を歩まない意思決定をしまつたが、教職課程のおかげで自分の将来について深く考えることが出来ました。また、私自身精神的に体調を崩し、課題未提出等があつた際に、やり直す機会を作ってください、本当にありがとうございました。</p>
15	<p>すでに出ている意見ですが、教育実習の日誌のスタイルは改善すべきだと思ひます。一日に書くことがあまりに多いと実習校の先生方にも驚かれました。指導担当の先生も読んでコメントを書くのが大変そうでした。電子化も大事ですが、書く部分を減らしてもよいのではないのでしょうか。</p>

16	<p>教職課程の内容は、教育・教師の果たす役割、その重要性を理解させるものが多かったように思う。その重要性を理解することで、教師を目指すモチベーションを強めることもあるだろう。しかし、現在の日本の教育システムは、教師のモチベーションで対応できる限度を超えているのではないかとも思う。そもそも、教職課程を履修する学生は、少なからず教師の重要性を理解している。そうした人々が、教職課程でさらにモチベーションを高め、教員になり、それでも激務に耐えきれず心と体を壊すという現状は、逆に言えば、自身をないがしろにしてまでも、教育を実現しようとするほどに、教師の重要性を理解しているということになる。つまりは、教育の役割、重要性、可能性については十分に教員志望の学生は認識しているのではないかと考える。そうした学生にとって必要となるのは、どのように、教員の待遇の悪さ・労働の過酷さに耐えるのかという部分ではないかと考える。こうした部分を講義内で扱っているのは、教育相談論と、教育実践演習のみであったように感じるため、もう少し大々的に行われてもよいのではないかと考える。</p>
17	<p>教師としての仕事のやりがいについては教育実習も経験した身としては多くのことを感じていて、教科教育についても「こう工夫するのはどうか」「このような教材を利用してみたい」などやる気や可能性を感じているのですが、むしろプライベートな面での不安が大きいです。周りでもそのような声をききます。そのため、今年度であれば教育実践演習で行われた若手教師座談会など、現役教員の生の声がきける機会には、プライベートな面について聞くことができれば嬉しいと思いました(何となく仕事の話とは関係のないところは聞きづらく感じてしまうため、先生方からのインタビューの質問のひとつとして組み込んでもらえると助かります)。具体的には、地方勤務が多い、異動が多い、多忙であるという教師に自分になるにあたって、趣味、友達、恋愛、結婚などプライベートの実態について不安です。趣味の時間が取れなさそう、人間関係が固定的で友達ができなさそう、恋愛・結婚など人生のパートナーとの出会いが少なそうなどのイメージがあります。そのイメージ通りだということでも良いのですが、自分の将来を選択する上でひとそれぞれ大切にしたいことは異なると思うので、プライベートな側面についても聞くことができれば、教師として人生を歩んでいこうという決断がより後悔なくできるのではないかと思います。</p>
18	<p>他に触れていた人もいたが、書く内容が非常に多い。教育実習で一緒になった他大の人は欄が半分くらいとなっていた。また、「教員という職業の厳しさ」の伝え方が下手であるように感じる。教職入門の段階で「教員になるなら覚悟を持って」とゲストの先生方から伝えられると、履修者は必然的に減ってしまうのではないかと。もちろんどこかのタイミングでそうしたことを伝える必要はあるが、単に選択肢の一つとして考えている1年生にそこまで深刻にとらえてもらう必要はないのではないかと。</p>
19	<p>教職担当教員間での足並みのズレを何とかしてほしい。(現行の教育制度的に現実的な見方をしている先生と、感情論でどうにかなると思っている先生がいるなど)上記に関連するが、感情論でどうにかなると主張して、頭ごなしに学生の意見を反論し続け、教師に迎合する答えを出させる授業が存在することは、教職課程としていかがなものなのか。ポートフォリオと教育実習日誌の書く分量が多い。提出物の期限が短いものがある。(今回など、卒論も近い)え、土曜に何か用事があるとかかなり厳しいので、次の授業の前日までなどにしてもらいたい)1,5限ばかりは正直、負担が大きい。教師の労働条件や現状の改善を、政府や教育委員会へ働きかけてほしい。(私たち将来の一教師の力よりも、制度を変えるならば大学の教授という専門家が強く主張した方が、まだ意味があると思う)→これが原因で教師になろうとする人が諦める可能性が高い(現に私も正直若干の迷いがある)ELMSなどに、教職免許を取る上で、現在取得できている単位と足りていない単位を整理して表示してくれる機能を付けてほしい。毎回、足りているか不安になり、卒業まで気が気でないので。(教職科目と、取得予定免許の教科を指定して、その専門科目の現在取得単位を見られるように整理する機能)実践関係の機会が、教育実習前にもう少しあればよいと思う。ちゃんと、教育制度の現状や、学生のことをわかってくれている先生もいたので、その点は非常に感謝しております。4年間お世話になりました。</p>
20	<p>ディスカッションにて、実践が少ないのではとの意見がありました。実習とまではいかなくとも、見学などの機会が2年生後期や3年生あたりの段階からあればいいのではないかと思います。教職実践演習におけるディスカッションが刺激的で楽しかったです。ただ北大の学生はどうしても同じような経験をしている人が多いので、可能であれば、他大学の学生と交流する機会があってもよかったかなと思います。</p>
21	<p>教科に関する科目の方だが、先生によって教職課程の必修科目であることを理解している人とそうでない人との乖離が激しい。もちろん、教授の専門、最先端の研究に触れることも大切であると思うが、教育の立場としては実際に還元する方法が皆目見当がつかないような授業もあったのが少し残念であった。</p>
22	<p>個人的には3年生以降からの教育の現場を入れた授業の方が面白さを感じやすく、4年生になって教育実習やインターンで現場経験が増えた後の方が、2年生に習う制度や理論の話を興味深く聞けるように思った。現場の話を重点的にする講義と理論の講義は、混ぜながら実施したほうが、学習効果が高いように感じた。また、教育の制度や理論などディスカッションを行わない授業は、対面で行っても寝ている学生や内職をしている学生が多く、また知識としても定着しにくいように感じたため、オンデマンドなどで短い時間で聞けるようにし、定着を調べるテストなどを実施したほうが、時間も短縮でき、知識も得られるように感じた。</p>
23	<p>「教職に関する科目」の一部の授業で、先生の専門をただ授業するというのがあったので、それは改善してほしい。教職との関わりがあまりに見出しづらかった。時々S棟を使うのはどうしてなのか。教職入門はまだしも教育実習事前指導はS棟でなくてもよかったと思う。同じ教科の免許を取る人同士で授業実践について議論する機会がもっとあればいいと思った。</p>
24	<p>実習日誌の書く量は多く、毎日負担だった。日誌はその日の記録や反省を書く上で重要な役割を果たすとは思いますが、書くことに時間がかかりすぎて、授業準備の時間が削られることや担当教員の方を待たせてしまうのは、良くないと思う。</p>

25	他の方もおっしゃっていましたが、授業実践の場を増やしていただきたいと思います。そして、ただ生徒達に実践させるだけではなく、実践する前に必要な技量を勉強できるよう、様々な形式の授業を学ぶことが出来る授業講座のようなものが欲しいと思いました。
26	教職課程の履修システムがわかりにくいと感じました。もう少しわかりやすいシステムになるとありがたいです。また、教員養成課程ではないのでここまで望むのは求めすぎなのかもしれませんが、教員採用試験の情報に教職課程内でアクセスできるといいな、と感じました。
27	授業中に述べていた人もいたが、ポートフォリオなどは余裕をもって書けるため問題ないが、教育実習の日記は、時間的余裕がない時に書くものであるため、分量を短くした方が良いと感じた。
28	授業でも手を挙げさせていただいたので、付け加えることは特にありません。強いて言えば、①授業で学んだ理論を実際の授業でどのように反映させるべきかなど、現場と学問研究をつなぐ授業を活性化してほしいこと。②特に就職活動期は北海道にいないことも多かったため、仮にオンラインで参加が許可されていたとしてもON TIMEでの出席必須となると学生の立場としては苦しかったこと。を意見として述べさせていただきます。本日の授業が北海道大学での最後の授業だったのですが、北大で学んでよかったと思えた瞬間でした。ありがとうございました。
29	ファシリテーターについての講義や実践がとても興味深かったです。教職の授業では討議が多く行われましたが、話し合いがスムーズに進まなかったり時間が過ぎ去るまで表面的な話をして過ごしたりして終わってしまうことも多く、自分自身もファシリテートの技術が未熟でもどかしく感じていました。実践演習や教職課程のもっと早い段階で、ファシリテーターについて学び、全体で方法や目的を共有したうえで討議を重ねたかったと感じました。定時制高校の見学について、大変貴重な機会をいただけて感謝しています。自分自身の思い込みや偏見に気づく機会にもなりました。私は北高校を見学させていただきましたが、欲を言えば大通高校にも行きたかったです。学生同士で感想も共有しましたが、お互い定時制高校を1校しか知らない中では、その違いを比較して考察することがとても難しく、両方見たうえで話し合えたらさらに充実したものになると感じました。
30	教職課程全体のカリキュラムが各所属学部の一覧に掲載されているので、どの学年でどのようなことを学ぶのかが見通しやすく、全体を見据えたうえで教職課程を履修することができた。また、教職の授業の中では、実際に行われた授業実践例や生徒指導例などが、映像を用いながら紹介されることも多く、具体的なイメージをもつことができたのが良かった。さらに、授業の中ではグループワークやグループディスカッションを行う機会も多くあり、他の履修者の考えや疑問点を知ることができ、さらに自分の考えを深めることができた。他者とのディスカッションの時間は、私にとって大変貴重な機会であったと感じている。教職実践演習については、オンライン方式も取り入れながら授業が進められたが、グループでのディスカッションの時間もあり、5限での現職教員によるお話などを受けて、さらに考えを深めることができた。全体発表の際には、担当教員からのフィードバックもあり、新たな側面から物事を見ることもできた。教職課程の「集大成の場」として、大変良かったと思う。
31	大学生活はととてもつらいものでしたが、教職課程だけは勉強していて楽しかったです。成績も全くよくなく、単位もなかなかとらないような、悪い学生でしたが、教職課程を受講出来てよかったです。今後も、ある意味余分に単位を取得するような学生にとって、教職に就く就かないにかかわらず、受講してよかったなと思える授業であってほしいです。
32	新課程では、教科教育法が充実し、模擬授業などの実践も増えるということだったが、学生同士の模擬授業を1～2回行うことにどこまでの実践力を身につける効果があるのだろうかという疑問を感じる部分がある。自分は、他の学生から不満が挙げられていた理科の教科教育法を受けたが、理科教育に携わる姿勢や求められる資質、防災教育に対する取り組みなど、座学ではあったが多くの学びがあったと考えている。総合大学(特に研究を重視する大学)の強みを生かすという意味でも、実践力に偏りすぎないカリキュラムが今後も続いていくと良いと個人的には思っている。教育実習事前指導や教職実践演習などでグループディスカッションが取り入れられており、教職課程履修者同士のつながりが少しは作られる機会があったと思われるが、教職を実際に志望している身としては、もう少し教職課程内で学生同士のつながれる場や機会が欲しかった。特に、教育学部や文学部、理学部といった教職課程履修者の多い学部でない、学部内に履修している人がほとんどおらず、孤独感のある履修でもあったため、繋がる場があるのであれば、どこかで紹介していただけるとありがたい。
33	教職課程では理系の授業では決して知ることの出来ない世界を知ることが出来ました。ありがとうございました。改善点はZOOMでお伝えした通りです。今後、北海道大学教職課程が優秀な教員を多数輩出することを願います。
34	他教科の教科教育法の話を知っていると、やはり理学部の教科教育法には実践的な内容があまりに欠如している。各教授の研究紹介に終始している印象は拭いきれず、少人数制にする等の工夫をして模擬授業くらいはするような仕組みにした方が良く思う。教職実践演習の定時制高校見学はとても良かった。だが一日しかない、生徒に話も聞きづらい、見学できる授業も限られてしまう。時間的にも、始業や終業をみられなかったのは残念だ。もう少し時間数をかけても良いのではないだろうか。教育実習日記については、記入を求められる内容に重複があったりするので、もっと短くしてもらいたい気もする。他の実習生の日記をみせてもらうと「今日学んだこと、気づいたこと」という欄のみだった。そういう自由度の高い欄を一つだけ、大きく取っておいた方が良くもしい。教職ポートフォリオ(できれば実習日記)も、電子作成を認めてほしい。教職が朝令暮改的な政策によって振り回されている現状や、過労死ラインに追い詰められている教員が少なくないことは数多くの先生方が指摘されていた。だが、そうした状況に一人の教員として何が出来るのか、具体的には明らかに不合理な職場環境や労働条件を何処に訴えることができるのか、公務員として何ができて何ができないのか、といったことも教えてほしい。
35	教育技術論など、主に旧課程でIIと表記される講義において前者と後者で講義内容が大きく異なる場合があることが少し気になった。

36	教職課程全体を通して、教職課程として求められることは年々変化していくのでレジュメや指導法などをアップデートできるところはアップデートしてほしいという授業がいくつかあったのでそこを改善していただきたいです。
37	日誌のスペースを減らしてほしい、特に一日の感想を書くスペースが多いように感じた。教職実践演習に関して、課題の量に対して期限が短いように感じるのももう少し期限がほしい(次の授業までなど)。
38	教職実践演習では、教員の力量によってグループディスカッションの共有時間の深まりに大きな差異が生まれていました。教員による違いはあって当然ではあるが、講義によって充実感や理解度が大きく変わってしまうのは避けられた方がベターではあると思います。そこで、教員の方々が少ない人数でやっていって貰うのは承知の上ですが、1 講義に対してできるだけ多くの教員が同席するなどし、講義ごとのグループディスカッションの質が担保されるとより良いものになると感じました。
39	レポートや授業の形式について細部の改善点を書き始めるときりがないので、自分の中で最も強く感じていることを書きます。正直、大学の教員(特に教職科目の教員以外)の教職課程に対する理解が足りていないと感じることが多々ありました。例えば、教科に関する科目で選択科目になっている講義を履修したいのに、担当教員が他学部履修を頑なに認めず結局履修できない、、、自分の所属する学科の実習・実験と教職科目の時間帯が重なり、そのことを教員に伝えるといやな顔をされる、、、などなど。それぞれの教員にも事情があるのは承知しているが、教職科目は自分の将来に関わることであるので、それを理解してもらえないことがすごく悲しかったです。教職課程やその履修者に対する理解がより広がるといいなと感じています。教職課程の内容は本当に良かったです。最初は、友人が履修していたので一緒に授業を受けてみるという感じで始めましたが、現場で働く先生のお話を聞けたり、今の日本の教育の問題を考えたり、教師になってもなくても自分のためになるような価値のあることを多く学べました。教育実習は大学4年間の中で最も充実した思い出の一つになりましたし、教職課程を通じて自分の進路や将来についても考えるきっかけを多くもらえました。自分の学科の授業や課題に加えて、教職課程の授業・課題にも取り組むというのはなかなか大変でしたが、最後まで教職課程を続けることができて良かったです。4年間お世話になりました。
40	4年生になるまで教師の仕事のネガティブキャンペーンが多いような気がします。
41	教育実習日誌の記入する部分が多すぎたと思います。もちろん教育実習を振り返る上でしっかり日誌を書くことは大切だと思いますが、教育実習中は教材研究などほかにもやらなければならないことが多く、あれだけの量を毎日書くとなるとかえって投げやりになってしまうと思います。
42	浅川先生もおっしゃっていましたが、現場を知りたい体験したいというのが僕自身もグループ内でも一番感じました。特に見学回数を増やしたいこと、それぞれの教科についてより詳しく知りたいことがより強く感じました。見学に関しては気軽に見学に行けるような体制を作ったり、教育実習前に全体での見学があったりしたらよいのではないかなどと思いました。教科の内容については僕自身が理科の教員免許を取ろうとしているのですが、自分が習ったものと変わっている部分や授業の具体的なこの部分はこうした方が教えやすいなどの具体的な内容を知りたいと思いました。特に模擬授業はしたかったです。他にも評価の大変さを学びたいなど現場重視の授業をしてほしいと思いました。全体での話でも出ていましたが、教職ポートフォリオや自習日誌の問題や、北大の教職の授業の内容(もう少し面白い授業にしてほしいとは思いました)や順番の問題などについても感じてはいました。1.5限になっている件に関しては学部の授業や実験が無い時間帯であることも多く、とても助かっていたので今後も継続していただければ嬉しいです。あと理科の教科教育法に関して、あまり話づらいのですが僕の学科の先生が研究の話ばかりしていたように思います。改善点ばかりで申し訳ないですが、様々な事例や教育制度の闇なども知れてよかったです。上との板挟みで大変かと思われそうですが、今後も改革頑張ってください。応援しています。今までありがとうございました。
43	教科教育法1(理科)の内容が大学教員の研究紹介のようになっており、実践的なことを教えてもらった回が少なかった。中には「教職とってなかったからどんな事すればいいかわからないけど、、、」と言って授業を始める先生までおり、扱う内容の共有が行われていないのか心配である。教職ポートフォリオ、実習日誌がいまだに手書きであるのは解せない。実習日誌に関してはほかの大学の3倍ほどの量があり、授業準備に充てる時間に格差があったのでどうにかしてほしいと思った。
44	教職ポートフォリオのデジタル化を促進してほしいです。教育実習にあたって、コロナの影響で現地入りしてから2週間の自宅(実家)待機を余儀なくされました。その間、研究室に行かないと進められない研究があってもそれを進められませんでした。一方で、北海道内で教育実習をした友人に聞いてみるとホテル待機などの積極的な自主隔離なしに教育実習が実施できたという話を聞いて驚きました。自主隔離が必要だったということは確かにそうですし、地方によって対応にばらつきがあるというのは仕方ないことなのかもしれませんが、実家待機(2週間)+実習(2週間)もの間、札幌を離れなければならないことは今後対面授業に戻っていきなかで障害になってくると思います。地域をまたいだ広域的な移動ができなくなってしまう場合の教育実習について、大学の所在地にある高校に実習に行くという選択肢がもっとアクセスしやすいものにならないでしょうか？実習中にも研究してしまう人がいたらうまくいかないのかもしれませんが…。「教育実習にいくのは教員になりたい人だけ」という指導が徹底してなされていましたが、強くプレッシャーを感じたのもう少し控えめにしてもらいたかったです。「教員になるわけではないが教員免許を所得したいことはいけないことだ」という罪悪感を抱えながら教職課程を履修することを心苦しく思っていたこともあって、苦しみながら受けていた授業もいくつかあったという風に感じています。
45	金曜の5,6限に行われる教職実践演習の課題の提出日を土曜23時59分にしているが、短いと感ずるため、せめて日曜までもしくは日曜の正午までにしてほしい。自身の所属している学部学科の講義のスケジュール上、卒論で忙しい4年次にも教職科目をいくつか受講することになっているため、講義を受ける対象年次を引き下げてもらいたい。ポートフォリオの電子化をしてもらえるとありがたい。進学校以外(生徒の就職率が高い高校)の先生から、生徒の進路指導についてのお話を聞きたい。

46	教育実習日誌、教職ポートフォリオの電子化を切に願います。自分がその恩恵に預かることはないと思いますが、今後北大で教職課程を履修する学生数を考えると、確実に目の前の300万円以上の価値があると思います。よろしく願います。
47	教職に関する科目が卒業要件に含まれないことで、教職を取ることが大きな負担となる気がする。勿論全単位を認めてしまうと学科専門科目が疎かにできてしまうのでいかなものかとも思うが、全く参入できないのは今こうして卒業を目前にして、非常に不満に思うところである。
48	教育実習日誌の記入量はどうかにならないのか。他大学から来た実習生と比較して、北大の日誌は圧倒的に分量が多い。その分、実習日誌の記入に追われて授業準備や部活動参加などの時間が奪われてしまう。教育実習日誌の記入量を一度再考してほしい。
49	仕方のないことなのかもしれませんが、教職の授業全体で、プリント数と文字数が多く、話している内容がそのまま記載されていることも多かった点が気になりました。プリント内容は箇条書きなどで簡潔に記載して頂けると私としては、より見やすいように思います。恐らく文系・理系でこのような所に違いが出てくるのだと思います。理系の人には、文章を書くのも読むのも苦手とする人が多いので、きっと私のように感じている人も他にいるかもしれません。
50	単位がわかりにくい(水産と理科を同時に取得しようとしたが、水産にだけ適用されるような「職業指導」があったりとカウント市間違えてしまうシーンがあった)。実習日誌で書くことが若干多かった。特に、男女別に生徒数を書く欄があったが、他大学の実習日誌を見てもなく、最近の流行りの思想から考えても別にカウントさせる理由はなさそうに感じた。
51	結果的に今のところ教員にはならないつもりですが、それでもいろいろな話を聞くことができ、とても良い経験をさせていただいたと思っています。最終的に教員にならないにもかかわらず、一般の大学で最後まで教職について考える機会をいただき、感謝しております。教職をとってなければこれらのお話を聞く機会もなかったと思うので、逆に大学を卒業した中で一部のしか教師という職に対する理解や周辺知識、実践を知ることができないのは勿体ないと感じました。ディスカッションがある授業などはなかなか難しいですが、教職の授業自体がもっと広く多くの大学生に開かれて欲しいと感じました。私は理科でしたが、やはり教科教育法がもう少し実践的で充実したものであって欲しかったと教育実習に行き感じました(他の科目に比べ、物理化学生物地学と特に科目の幅が広すぎるため難しい点はあると思います。)かなり高校の理科と大学の内容は離れているように感じるので、普段高校の授業について考えているわけではない普通の大学の教員が、高校の教育法について考えるのは無理があるようにも思います。
52	教職課程の締めくくりとなる教職実践演習が、教職課程に不満を言うというほとんど「学級崩壊」的な様相を呈して終わったことに、教育の未来への絶望を感じてしまったのが正直なところである。教育の自己否定性が自虐に転じていたのではないかと感じる。教職課程の授業では全体を通して、教育の煮え切らなさに対してどこから突っ込んで良いかわからず、教育のフィールドそのものから退散したくなるという心理を、履修者の発言の節々から感じるが多かった。一概には言えないし、ほとんど自己弁護的な推論になってしまうが、私たちの世代は他者への倒錯した配慮としての無関心さによる個人主義に特徴があるのではないかと思う。極にあるのは、下級生のために改善点を申し立てる・同窓生で集まるなどの行為だと考えている。少なくとも私にとっては、これらの行為は心理的なハードルが高い。また、質問や意見を粒立てて要求されることにも抵抗がある。本時の不満の申し立ては、他者の目を意識したパフォーマンスにしか聞こえないものが多く、ひどく気色悪かった。一方で、他者に対して無関心であることを決して良いことは思っていない(感じていない)こともまた事実だと思う。したがって、公共心に欠けることは問題であるにせよ、それを直ちに問題視して締め出すのではなく、それを前提にした上で、そこから他者との交流がある授業を組み立てると良いのではないかと漠然と考えている。たとえば私の受けてきたオンライン授業においては、顔を出さない人の割合が多いZoomでのグループディスカッションの方が、活発に議論が交わされたような印象を持っている。もちろん画面をオンにしなければいくらでもさぼれてしまう問題があるが、それを補うだけのメリットもあると感じる。また質問にしても、全体へのチャットではなく、講師へのダイレクトメッセージの方が送信しやすいという心理が働いているが多かったように思う(就活のような個人対個人の環境は別として)。大学の成績評価の側面を度外視しているが、このような個人をぼやけさせるような仕組みがあれば、授業が活発化する側面もあるのではないかと思う。ただ重ねて言えば、これは私の性格の正当化に他ならないかもしれない。甘えと言われてしまえばそれまでである。総合大学での教職課程の存在意義が、その「漢方薬的」な総合性にあるのだとすれば、闇雲に実践志向になるのは良くないのかもしれない。そうだとすれば、「教職入門」の段階でこのようなスタンス(つまり今回の講義の内容)を説明すれば、履修者をふるい分けてしまうかもしれないが、残った履修者のモチベーションを保てるのではないかと思う。「今に焦点に当たったものはすぐに古くなる」にせよ、古いものを重視するのであれば、いずれ古くなる今をも重視すべきという考え方もできるだろう。この点、「進路指導論Ⅰ」の授業においてキャリア教育について一つも触れられなかったことには、未だに(飽きもせず)疑問を抱いている。以上、いろいろ無礼なことを書いてしまいましたが、私にとって本学の教職課程の履修は、多くの学びを得られた大変貴重な経験でした。新型コロナウイルス感染症の流行するイレギュラーな状況下で、多くの時間を割いて、ヴァリエーションに富んだ学びの仕掛けを用意して下さった先生方には、深く感謝しています。本当にありがとうございました。

53	<p>正直なところ、教員になるかどうかを迷いながら教職課程を受講していたが、結果として「受講して正解だった」と感じている。私はファーストキャリアとして教員以外の道を選び、今後教員になるかも定かではないが、ここで学んだことは子育てや地域活動など、大人として子どもに関わる際に大きく役立つ内容であったと思う。だからこそ、「教員志望者以外は基本的には授業を受けないでほしい」というメッセージをやや緩和すれば、より教職に興味を持つ学生が増え、将来の教員候補が増えるのではないかと考えた。(私個人の感触として、真面目に授業を受けるのは大前提である一方で、教員志望者以外の受講のハードルを上げることは機会損失につながっているのではないかと感じられた。)また教職実践演習ではファシリテートに関して経験を積むことができたが、これはとても良かったと感じた。私が教育実習に行った際、文化祭の企画を生徒主体で考える時間があったが、生徒だけでファシリテートまで行うのは難しいと思う。現場で働かされている先生方にも、ファシリテートが得意な方もいればそうでない方もいるであろう。したがって、ファシリテートの経験を積んだ上で教員になれば、生徒にファシリテートのやり方(民主主義的な意思決定プロセス)を知識として渡せるようになると思った。なので今後もファシリテートの体験を行える講義設計を行われると、学生視点でありがたいものなと思った。最後に、ここまで多数の先生方・職員の方にお世話になり、祈願の教育系企業への就職内定、教職課程の修了をすることができました。私は工学系学生であり、教職に就くことは正直異端であると言われ続けてきましたが、最後までやりきることができたのは、多くの方の支えの賜物であると実感しています。本当にありがとうございました。今後とも学部を問わず、教育の素晴らしさ・尊さを学び、教育の道を志す方が多く出ることを祈っています。</p>
54	<p>授業実践の場が少ないなどという意見が散見されたが、自分自身は塾での授業実践があったので、そうは思わなかった。大学で模擬授業を行うよりも、そういった生の中学生高校生と対峙した実践の方が私はとても役に立ったと感じた。自分自身、そんなに多くの単位を取っていたのかと感心させられたが、これから新課程になりより多くの単位が必要になってくると聞くと、本当に国は教員の力量を上げたいのかと問いたくなる。総じて、そこまで教職課程に関して不満はない。また、教育実践演習はかなり実践的なことを多様に渡って、学ぶことができ、非常に有意義であり、自分自身も、有意義に学べたのではないかと感じている。ただ、教職についてから、大学の講義はどうだったと不満に思うことがあるかもしれない。</p>
55	<p>教育心理学の授業がとても面白かったことを覚えています。改善点は特にありません。</p>
56	<p>授業でもあげられていたが、ポートフォリオの電子化は最優先で進めてほしい。またコロナ禍でオンライン授業になったが、コロナ禍が落ち着いてもディスカッション等が必要な科目以外はオンラインにしてほしい。研究との両立がしやすかったです。</p>
57	<p>進振りを導入している大学なので仕方ないかもしれないが、1年生のうちにもう少し教職の授業を履修したい。教育実習の内容をもっと全体で共有したい(学校によって全然違うので興味がある)。大学で模擬授業をする機会が欲しい(理學部の教科教育法以外ではあるのかも)。履修登録がとても面倒だった(工学部と履修登録期間が異なりいつしたらいいのかわからない、工学部の夏休みが長く、先に始まる教育学部の授業のエラーを解除してもらえないので Moodle にアクセスできない→教育学部の授業開始の前日に毎回エラー解除申請のメールをしていました。それが間に合わない時は教職の先生に直接メールして Z O O M のリンクを教えてもらっていた)。北海道以外の先生の話も聞いてみたい。教育実習日誌の書くところが多い。ポートフォリオが手書きなのは手間だが高校などの現場も手書きが多いのであえて揃えているのかと。</p>
58	<p>私自身はこの教職課程の中でたくさんのことを学ばせていただけてとても満足しています。履修しなければいけない単位数はかなり多く、時には大変だと感じることもありましたが、勉強になることが多い3年半でした。改善して欲しい点としては最終回の講義中にも出ていましたが、退屈な講義もあったということと、教員間の連携についてです。教員の中で考え方が違うことはもちろん理解することはできるのですが、その中でも事前にしっかりと話し合っ一貫性のある教職課程になることを期待しています。教職課程の中でこの講義はどういうことを目標としているのか、どういう立ち位置なのかを各教員が理解して他の講義と連携が取れるとよりよい教職課程になると思います。改めて、今まで多くのことを教えていただき大変お世話になりました。来年の4月から実際に高校教員として勤務することになりますが、時にこの教職課程で学んだことに立ち返り思い出すようにしたいと思います。ありがとうございました。</p>