

「教育臨床総合研究15 2016研究」

よりよい教員養成に求められる状況把握の在り方 — 新しい教師力育成支援システムの構築に向けた検討 —

The way of the situation grasp demanded from a better teacher training
— Consideration for the construction of the new teacher power upbringing support system —

橋 爪 一 治*	富 安 慎 吾**
Kazuharu HASHITSUME	Shingo TOMIYASU
上 森 さくら**	辻 本 彰***
Sakura UEMORI	Akira TSUJIMOTO
畑 智 子****	
Tomoko HATA	

要 旨

本学部では、教員養成に不可欠な教師力育成総合支援システムの改訂にあたり、学生の状況をより詳しく把握することをめざし、学生の教職に対する意識調査を試行した。調査は、1～3年生を対象として、教職志向性及び進路希望に関する内容を実施した。その結果、進路希望と教職志向、学生のコミュニケーション、授業理解に関する意識の間には関連があることが示唆された。また、入学時には高い教職志向性を有していたが、1年次末から2年次にかけては教職志向性が低下し、3年次に再び向上する学生が多いことが明らかとなった。さらに、教職の中でも、1年次には、高等学校の教員を志望する学生が全体の4分の1いるが、学年が上がるにつれて減少することなどが示された。このように、本意識調査や分析方法で、これまでにつかめなかった新たな学生の意識が明らかとなった。

〔キーワード〕 教員養成 教職志向性 進路希望 意識調査

I はじめに

我が国の教員は、教育について、学習指導、生徒指導等、幅広い業務を担い、子供たちの状況を総合的に把握して指導し、高い成果を上げてきた¹⁾とされる。しかし、今日、変化の激しい社会の中で求められる教員像が変化し、教員としての資質・能力が備わった教員養成が求められている²⁾。国は、これからの教員に求められる資質能力を、①教職に対する責任感、探究力、教職全体を通じて自主的に学び続ける力、②専門職としての高度な知識・技能、③総合的

* 島根大学教育学部人間生活環境教育講座

** 島根大学教育学部初等教育開発講座

*** 島根大学教育学部自然環境教育講座

**** 島根大学教育学部附属FD戦略センター

な人間力として整理している³⁾。また、これからの教員は、課題探求的な活動を自ら体験し、新たな学びを展開できる実践的指導力を修得するとともに、マネジメント力やコミュニケーション力等を身につける必要がある⁴⁾としている。鳥根県では、鳥根県教職員研修計画において、教職員としての基本的な資質能力として、豊かな人間性と職務に対する使命感、子どもの心身の発達と心の動きに対する理解と対応、職務にかかわる専門的知識・技能及び態度を求めている⁵⁾。

これからの時代に対応した教員養成の姿を求め、本学部でも、学部改組に向けた検討が進められているところである。よりよい教員養成を目指した大学改革のためには、学生の実態を把握し、学生の実態に応じた教員養成を構築することが重要であり、各大学で様々な取組が行われており、大学間の連携による教員養成が行われる⁶⁾などしている。

一方、本学部では、教師力育成総合支援システムを導入し、プロフィールシートを活用するなど独自の取組を行ってきた。これらの取組やその結果明らかとなった学生の実態は、様々な形で過去に多数の報告が行われ^{7)~19)}、本学部の教員養成に有効に作用した。

しかし、我々が、さらに質の高い教員養成にとって必要な情報とは何かを議論するうち、より詳細な学生の状況把握が必要だという見解で一致した。これは、昨年度の我々の報告^{20)~21)}でも指摘されている。

そこで、これまで把握していなかった学生の状況を把握するため、教職志向性等の調査時期や調査内容を見直すに至った。本年度は、その見直し過程として新たな調査を試行し、分析を行った。

II 鳥根大学教育学部の状況

1. 本学部の特色

本鳥根大学教育学部は、入学時に「一般教養ちからだめし」として、学生の学力を把握し、その後の学部教育へ役立てたり、1000時間体験学修として、様々なプログラムの中から、学生の興味関心等に応じて体験活動に参加する教員養成システムを構築したりするなど特徴的な教員養成を行っている。特に、その一つである教師力育成総合支援システムは、学生の状況把握と改善に役立っている。しかしながら、近年、本システムを用いても把握できない学生の考えが課題視されたこともあり、その改善を検討するところとなった。

2. 鳥根大学教育学部生の状況

我々は、新生生に対し入学時に行う学力調査の結果についても、全体の傾向や、希望専攻別、入試形態別などの傾向を明らかにして、学生支援の基礎資料として報告した²⁰⁾。また、現入試体制にみる本学部生の状況を、就職状況と入試形態、教職志向性、GPA、1000時間体験学修との関連から明らかにし、既報で報告した²¹⁾。それによると、教員採用一次試験の結果には在学時の学力が、同二次試験の結果には、教職志向性や1000時間体験学修の時間数が関係していることや、在学中の学生の教職志向性の低下には、大学での講義が影響している可能性を示した。

III 教職志向性および進路希望調査

1. 調査および調査方法

前章の課題を解決するため、本学部の1年次から3年次の学生を対象として、教職志向性および進路希望に関する調査を実施した。

表1 調査人数及び調査日等

学年	人数 (割合)	調査日	調査場面	備考
1年	149 (85.6%)	2016. 1.20	必修授業終了後	
2年	120 (69.0%)	2015.12.22	授業終了後	対象者が小学校教員免許取得希望者に偏る
3年	169 (97.1%)	2015.12. 9	授業終了後	直前のイベントに影響を受けた可能性あり

※対象者の割合は2016年2月1日現在の学生数を元に算出

表2 質問項目等

番号	質問項目	回答の選択肢等
1	現在のあなたは「教師になりたい」と考えていますか。	1 とてもなりたい 2 なりたい 3 迷っている 4 あまりなりたくない 5 なりたくない
2	あなたの「教師になりたい」という気持ちは、入学したとき（1年生の時，2年生の時）に比べて変化しましたか。	1 なりたくなった 2 変わらない 3 迷うようになった 4 なりたくなかった
3-1	講義の内容について、理解していると感じますか？	理解していると感じる 理解していると感じない
3-2	教科の内容に関する専門的な知識や方法、考え方について、身につけていると感じますか？	身につけていると感じる 身につけていると感じない
3-3	教育学の専門的な知識や方法、考え方について、身につけていると感じますか？	身につけていると感じる 身につけていると感じない
3-4	特別支援や児童心理など、学習者理解や支援に関する知識、方法、考え方について、身につけていると感じますか？	身につけていると感じる 身につけていると感じない
3-5	教員になったときに授業を構想したり実践したりすることができそうだと感じますか？	できそうだと感じる できそうと感じない
3-6	教員になったときに児童・生徒とコミュニケーションすることができそうだと感じますか？	できそうだと感じる できそうと感じない
3-7	教員になったときに同僚とコミュニケーションすることができそうだと感じますか？	できそうだと感じる できそうと感じない
3-8	教員になったときに保護者や地域の人とコミュニケーションすることができそうだと感じますか？	できそうだと感じる できそうと感じない
3-9	目指す教師のイメージがありますか？	イメージがある イメージがない
3-10	教師に向いていると感じますか？	感じる 感じない
3-11	教師以外の職業を検討していますか？	検討している 検討していない
3-12	体験学修での経験は教師になりたい気持ちに影響していますか？	プラスに影響している 影響していない マイナスに影響している
3-13	教育実習での経験は教師になりたい気持ちに影響していますか？	プラスに影響している 影響していない マイナスに影響している
3-14	教員採用試験に不安を感じていますか？	不安を感じる 不安を感じない
4	4.3の回答をふりかえりながら、今のあなたが教師になることについてどのように考えているのかをなるべく詳しく書いてください。	自由記述
5	あなたが最も強く希望している進路を選択してください	01 山陰の幼稚園教員, 02 山陰の小学校教員, 03 山陰の中学校教員, 04 山陰の高等学校教員, 05 山陰以外の幼稚園教員, 06 山陰以外の小学校教員, 07 山陰以外の中学校教員, 08 山陰以外の高等学校教員, 09 保育士, 10 一般企業, 11 大学院(島根大学), 12 大学院(他大学), 13 公務員, 14 その他(家業を継ぐ・自営業・起業・NPO・国外での就職/活動など), 15 特になし(決まっていない)

3-1. 講義の内容について、理解していると感じますか？(解答番号3)												
理解していると感じる			理解していると感じない									
1	・	2	・	3	・	4	・	5	・	6	・	7
3-13. 教育実習での経験は教師になりたい気持ちに影響していますか？(解答番号15)												
プラスに影響している			影響していない				マイナスに影響している					
1	・	2	・	3	・	4	・	5	・	6	・	7

図1 実際の質問紙の一部

表1に調査時期および調査人数等を示す。本表の調査人数（割合）から、悉皆調査ではないことがわかる。また、備考欄に示したとおり、第2学年の学生については、進路希望に偏りがみられると推察される。これらのことを分析や考察で考慮した。

次に、質問項目を表2に示し、実際に使用したアンケート用紙の一部を図1に示す。回答は、問1が5件法、問2が4件法、問3はすべて7件法、問4は自由記述、問5は15項目の選択式である。問3-12, 13は、7件法であるが、選択肢の中央に中間の語句を示す語句を挿入した。集計は、問1～問3は、マークシートに記入させ、マークカードリーダーで集計し、CSVデータとして取り出し分析した。なお、問2は、学年に応じて文言が異なる質問があるが、集計には同じ質問として分析を行った。

2. 教職志向の傾向

表3に、学年ごとに、教職志向性調査の質問項目1, 2, 3-1～3-14を因子分析した結果を示す。第1因子から第3因子に属する質問項目を学年間で比較すると、第3学年の質問3-10のみが、第2因子となっているだけで、その他は、1～3年で同じ質問で各因子が構成された。第3学年の質問3-10においても、第2因子と第1因子の因子負荷の差は、0.017とわずかであった。

これらの結果に対して、各因子に注目すると、第1因子は、教職志向に関する項目で構成されていることから「教職志向」、第2因子はコミュニケーションに関する項目で構成されていることから「コミュニケーション」、第3因子は授業理解に関する項目で構成されていることから「授業理解」とした。

次に、この3因子のうち第1因子を横軸に、第2および第3因子を縦軸に、各学生の回答をプロットして散布図を作成した。このとき、各学生の進路希望により学生を示す記号を分類した。まず、第1学年について、縦軸を第二因子であるコミュニケーションとし、次に、縦軸を第3因子である授業理解とする散布図とした。その後、同様の作業を第2学年、最後に第3学年として、それぞれ図2～6に示す。

表 2 教職志向性アンケート調査の各学年における因子分析結果

1 年				2 年				3 年			
項目	1 因子	2 因子	3 因子	項目	1 因子	2 因子	3 因子	項目	1 因子	2 因子	3 因子
問1	.928	-.041	-.041	問1	.962	-.075	-.074	問1	.945	-.007	-.070
問3-11	-.718	.169	.043	問3-11	-.867	.179	.159	問3-11	-.867	.201	-.024
問2	.668	-.099	.113	問3-9	.549	.175	.056	問3-13	.832	.086	-.004
問3-13	.613	.003	.052	問3-10	.544	.263	.172	問2	.806	.065	-.092
問3-10	.547	.294	.080	問3-13	.490	.115	.069	問3-14	.702	-.285	.032
問3-9	.505	.161	-.046	問2	.480	-.076	.184	問3-12	.567	.137	-.053
問3-12	.500	.101	-.021	問3-12	.470	.195	-.058	問3-9	.466	.257	.092
問3-14	.397	.002	-.105	問3-14	.420	-.194	-.315	問3-6	-.005	.894	-.050
問3-7	-.106	.906	-.046	問3-6	.015	.875	-.060	問3-8	-.139	.812	-.084
問3-8	-.016	.825	-.046	問3-7	-.038	.853	-.055	問3-7	-.039	.779	.068
問3-6	.157	.746	-.015	問3-8	-.044	.853	-.137	問3-10	.408	.425	.081
問3-5	.018	.425	.219	問3-5	.174	.421	.271	問3-5	.162	.344	.342
問3-2	-.043	-.080	.894	問3-2	.003	-.097	.840	問3-2	.021	-.156	.890
問3-3	.038	-.019	.857	問3-3	.067	-.163	.765	問3-3	-.020	.035	.729
問3-1	.019	.048	.698	問3-1	.054	.100	.665	問3-1	-.006	-.008	.724
問3-4	-.140	.330	.358	問3-4	-.128	-.056	.524	問3-4	-.213	.152	.411
因子寄与	3.734	3.355	2.570	因子寄与	3.947	3.683	3.327	因子寄与	4.638	3.664	2.915
寄与率	23.3	21.0	16.1	寄与率	24.7	23.0	20.8	寄与率	29.0	22.9	18.2

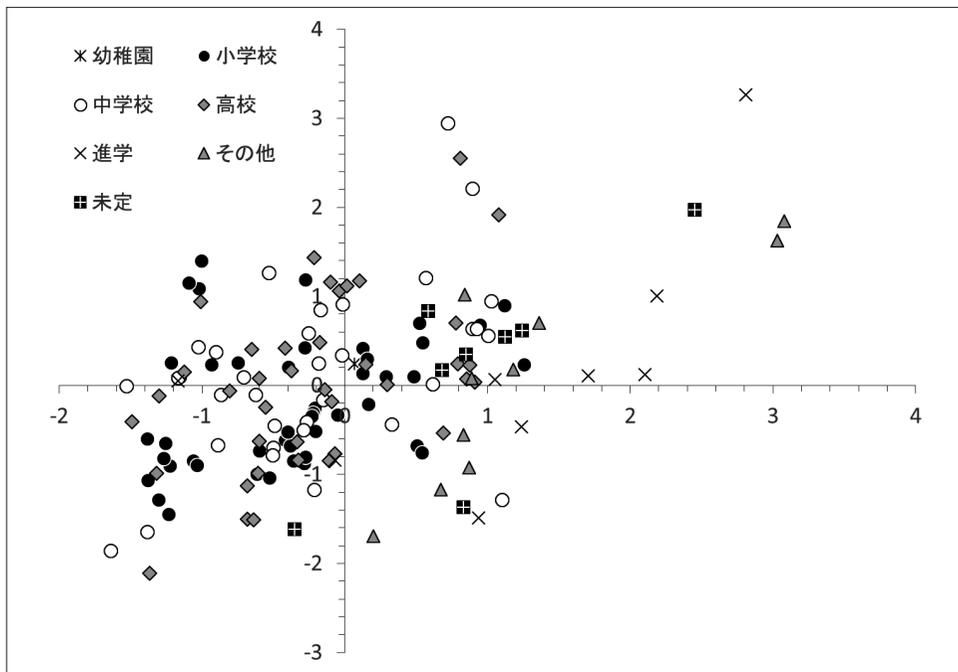


図 2 第 1 学年の教職志向，コミュニケーション因子の散布図
 横軸：教職志向（右ほど志向性が低い），
 縦軸：コミュニケーション（上ほどできそうに感じない）

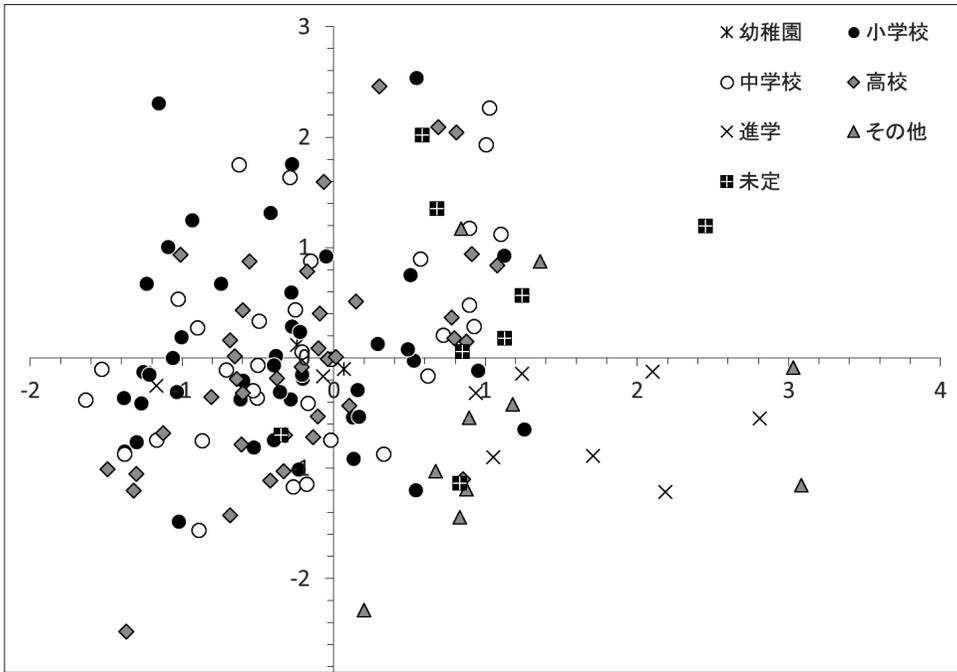


図3 第1学年の教職志向，授業内容因子の散布図

横軸：教職志向（右ほど志向性が低い），縦軸：授業内容（上ほど身についていると感じない）

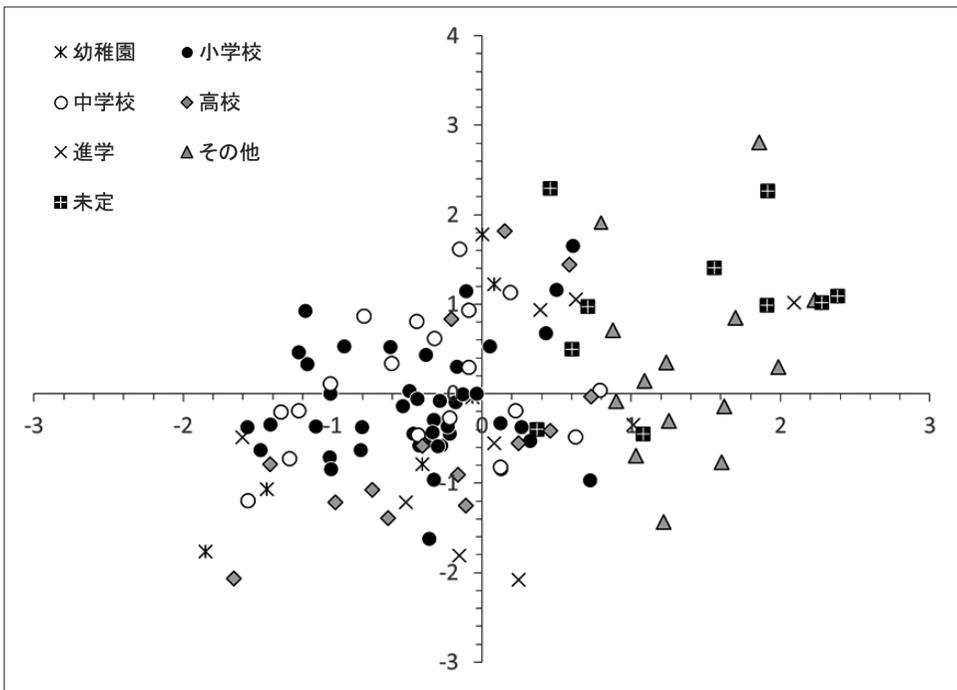


図4 第2学年の教職志向，コミュニケーション因子の散布図

横軸：教職志向（右ほど志向性が低い），
縦軸：コミュニケーション（上ほどできそうに感じない）

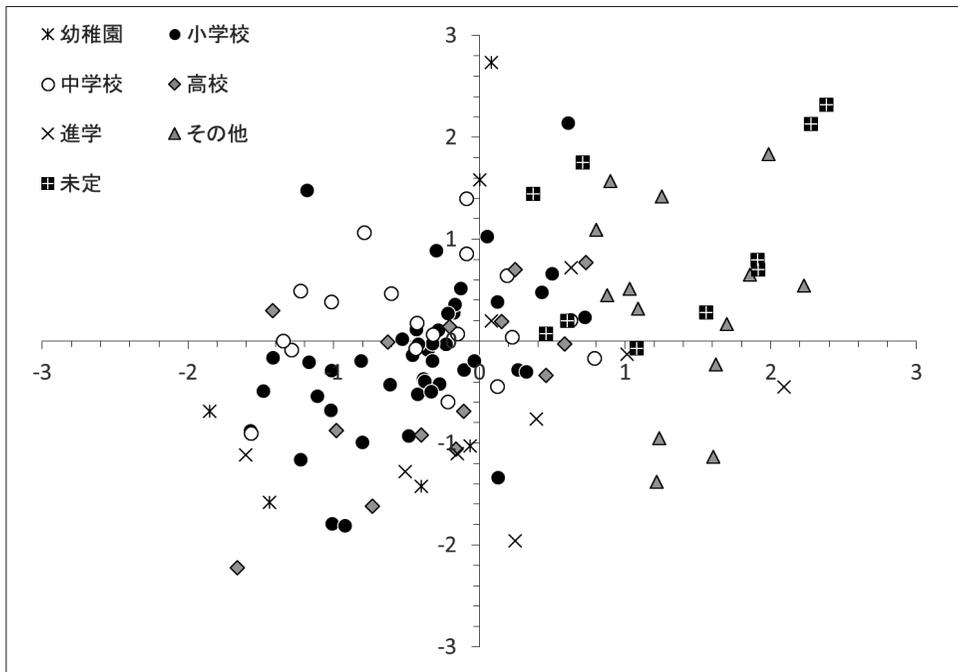


図5 第2学年の教職志向，授業内容因子の散布図

横軸：教職志向（右ほど志向性が低い），縦軸：授業内容（上ほど身についていると感じない）

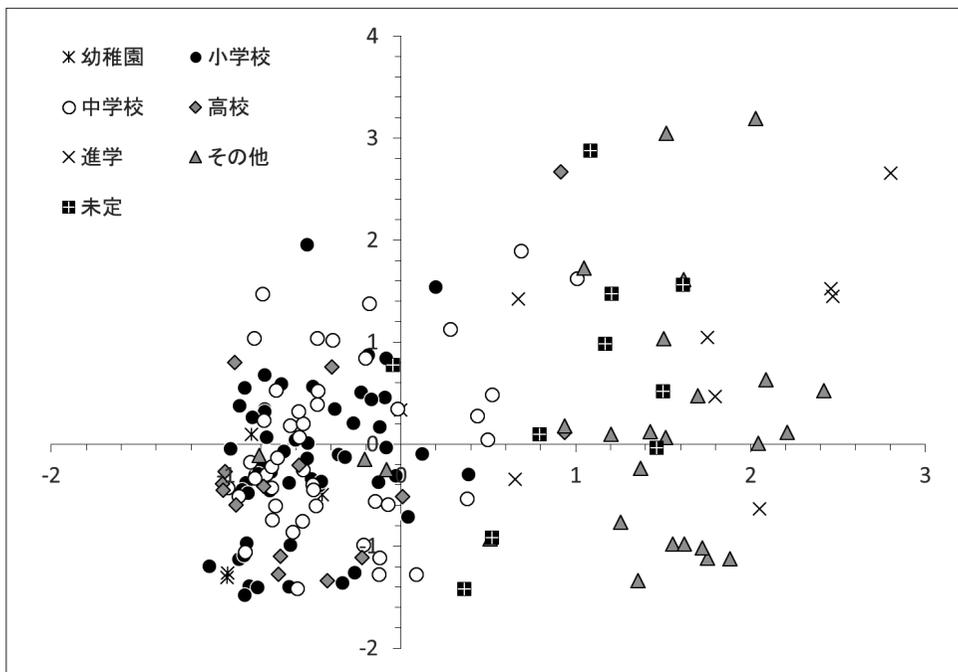


図6 第3学年の教職志向，コミュニケーション因子の散布図

横軸：教職志向（右ほど志向性が低い），
縦軸：コミュニケーション（上ほどできそうに感じない）

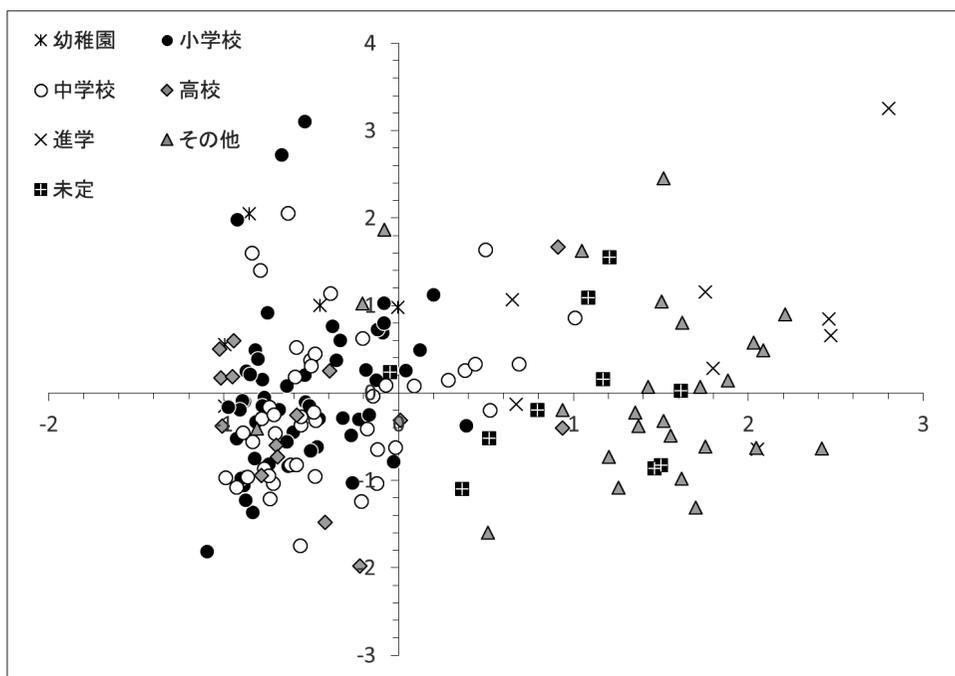


図7 第3学年の教職志向，授業内容因子の散布図

横軸：教職志向（右ほど志向性が低い），縦軸：授業内容（上ほど身についていると感じない）

図2から，第1学年の学生のうち，進学・その他・未定の学生は，教職志向が低いことがわかる。また，進路未定の学生は右上に多いことから，教職志向が低く，コミュニケーションができそうだと感じていない者が多かった。

図3から，第1学年の学生のうち，進学希望の学生のほとんどは，右下つまり教職志向が低いが授業内容は理解していると感じていた。

図4から，第2学年の学生のうち，進学・その他・未定の学生は，教職志向性が低く，さらに未定の学生はコミュニケーションができそうだと感じていないことがわかった。

図5から，第2学年の学生のうち，中等系の進路希望者は，左上に多く，初等系の進路希望者は左下に多い。つまり，中等系の学生は，授業内容を理解していないと感じているといえる。しかし，第2学年の回答者の中で，中等系の進路希望者が少ないことから，学年全体の傾向を表していると明確にはいえない点に注意が必要である。

図6から，第3学年の学生のうち，進学・その他・未定の学生は，教職志向性が低く，中でも未定の学生は，コミュニケーションができそうだと感じていない者が多かった。また，高校希望者に注目すると，左下に多く，教職志向性が高くコミュニケーションができそうだと感じている者が多かった。

図7から，第3学年の学生のうち，進学希望者は右上に多く，教職志向性は低いが，授業内容を理解していないと感じていることがわかった。これは，専門を深めたいという思いから，厳しい自己認識をもっているためであると推察する。

3. 教職志向性の変化

① 各学年の推移

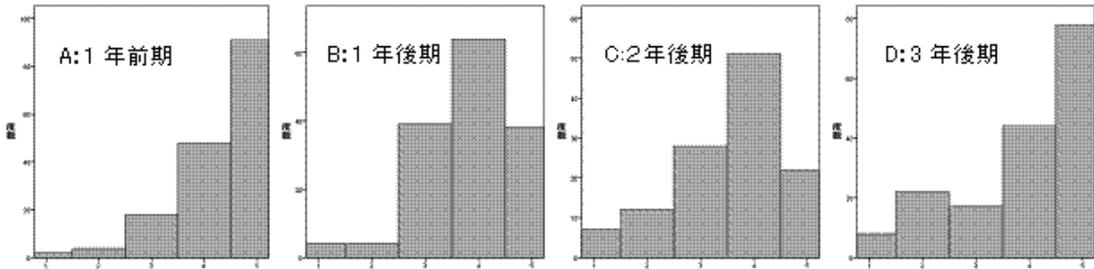


図8 教職志向性の学年別状況

図8に、教職志向性の学年別の状況を示す。調査においては、「1 とてもになりたい」、「2 なりたい」、「3 迷っている」、「4 あまりなりたくない」、「5 なりたくない」の5段階で行ったが、分析のためにこれを逆転させ、「5 とてもになりたい」、「4 なりたい」、「3 迷っている」、「2 あまりなりたくない」、「1 なりたくない」として本図に示した。

本図から、第1学年前期に高い教職志向を示す者が多く、第1学年後期には迷いが生じた者が増加し、それが第2学年後期まで続き、第3学年後期になると、とてもになりたい者とあまりなりたくない・なりたくない者が増加することがわかった。特に、1年の前期から後期の変化に着目すると、高い教職志向の者が減少することの是非がとわれる。つまり、この実態を、教職志向を低下させることは本学部の教員養成に反省を求めるような負の事態と捉えるのか、漠然としたあこがれなどで教師になりたいと考えていた意識が覚悟をもって教職を目指す意識へと変化するための必要な低下（正の事態）と捉えるのか、という点でなお幅広い議論からの検討が必要だということである。

② 意識の変化

前節の調査では、全体の傾向は分かるが、追跡調査ではなく、各学年の対象者を集計しているため、学生が学年を経るとともに、意識が変化しているか否かをみるができない。

そこで、学生の意識が変動したのか否かを調べるため、問2の「あなたの『教師になりたい』という気持ちは、入学したとき（1年生の時、2年生の時）に比べて変化しましたか。」とする設問により、意識の変化を調べた。回答は、「なりたくなかった」のか、「変わらない」のか、「迷うようになった」のか、「なりたくなかった」とした。

このとき、問1と本設問への回答を表3の規則に沿って分類し、「高維持群」、「迷い維持群」、「低維持群」、「上昇群」、「低下群」を求めた。

表3の規則に従って各群に分類した学生の人数と割合を学年ごとに表4に示す。本表から、最も人数（割合）が大きいのは、第2学年の学生の低下群で55%、次いで第1学年の高維持群で47.7%、そして、第3学年の学生の上昇群で47.3%であった。前節でも述べたが、ここでも第2学年の学生の教職志向が低下していることを課題と捉えるか否かの議論が必要であると考える。

表3 教職志向に関する学生意識の分類

問1		問2		群
1 とてもなりたい	2 変わらない	高維持群		
2 なりたい				
3 迷っている	2 変わらない	迷い維持群		
4 あまりなりたくない	2 変わらない	低維持群		
5 なりたくない				
	1 なりたくなかった	上昇群		
	3 迷うようになった			
	4 なりたくなかった	低下群		

表4 教職志向性の変動（自己認識）

	高維持群	迷い維持群	低維持群	上昇群	低下群	合計
1年生						
人数	71	10	5	18	45	149
割合(%)	47.7	6.7	3.4	12.1	30.2	100.0
2年生						
人数	32	5	7	10	66	120
割合(%)	26.7	4.2	5.8	8.3	55.0	100.0
3年生						
人数	37	3	5	80	44	169
割合(%)	21.9	1.8	3.0	47.3	26.0	100.0

4. 教職志向性の変化要因

教職志向性が変化する要因を明らかにするために、問1の教職志向性に関する設問と、問3-1～3-14の意識の相関の分析及び問1と問3-1～3-14間の平均の差の検定（t検定）を行った。平均の差の検定は表4の「高維持群・上昇群」と「低下群」との間で行ったものである。その結果を学年ごとに表5に示す。

表5 教職志向性と他の質問項目との関係

	1年		2年(参考)		3年	
	志向性との相関	検定結果	志向性との相関	検定結果	志向性との相関	検定結果
講義理解 3-1		有意	弱	有意		
教科内容理解 3-2				有意		
教育学理解 3-3						
学習者支援理解 3-4						
授業自信 3-5			弱	有意	弱	
学習者コミュニケーション自信 3-6	弱	有意	弱		弱	有意
同僚コミュニケーション自信 3-7						有意
保護者コミュニケーション自信 3-8	弱					
教師像 3-9	強	有意	強	有意	強	有意
教師適応感 3-10	強	有意	強	有意	強	有意
教師外模索 3-11	強(負)	有意	強(負)	有意	強(負)	有意
体験学修影響 3-12	弱	有意	強	有意	強	有意
実習影響 3-13	強	有意	強	有意	強	有意
採用試験不安 3-14			弱		強	有意

本表から、対象の全学年で、一致して問3－9以下の設問と教職志向性が密接に関係している傾向がみられた。一方で、講義理解・教科内容理解・教育学理解・学習者支援理解等の講義の理解と教職志向性との間にはほとんど相関が見られない。このことから、講義についての直接的な手応えよりは、コミュニケーションについての自信や教師像（教師のイメージ）の構築の有無が教職志向性と直接的に結びついていることが示唆される（特に第3学年は長期の教育実習後に調査を実施しているため、実習における経験が影響を及ぼしていることが推測できる）。ただし、第2学年ではやや異なる傾向があり、この点についてはより厳密な調査が必要になる。

IV 進路希望状況の特徴

進路希望について、問5をもとに、対象者の進路希望一覧を表6に示す。さらに、校種を見やすくするため、山陰と山陰以外に分けていた回答を一つにまとめ図9に示した。

表6 あなたが最も強く希望している進路を選択してください(%)

	1年	2年	3年
01 山陰の幼稚園教員	0.0	4.5	2.4
02 山陰の小学校教員	21.7	25.0	24.7
03 山陰の中学校教員	13.3	11.6	15.7
04 山陰の高等学校教員	16.1	8.0	4.2
05 山陰以外の幼稚園教員	0.7	0.0	0.6
06 山陰以外の小学校教員	10.5	15.2	9.0
07 山陰以外の中学校教員	8.4	4.5	12.0
08 山陰以外の高等学校教員	10.5	4.5	4.8
09 保育士	0.7	0.0	0.0
10 一般企業	0.7	6.3	7.2
11 大学院（島根大学）	2.8	0.9	3.0
12 大学院（他大学）	3.5	5.4	1.8
13 公務員	4.9	6.3	5.4
14 その他	0.7	0.0	3.0
15 特になし（決まっていない）	5.6	8.0	6.0

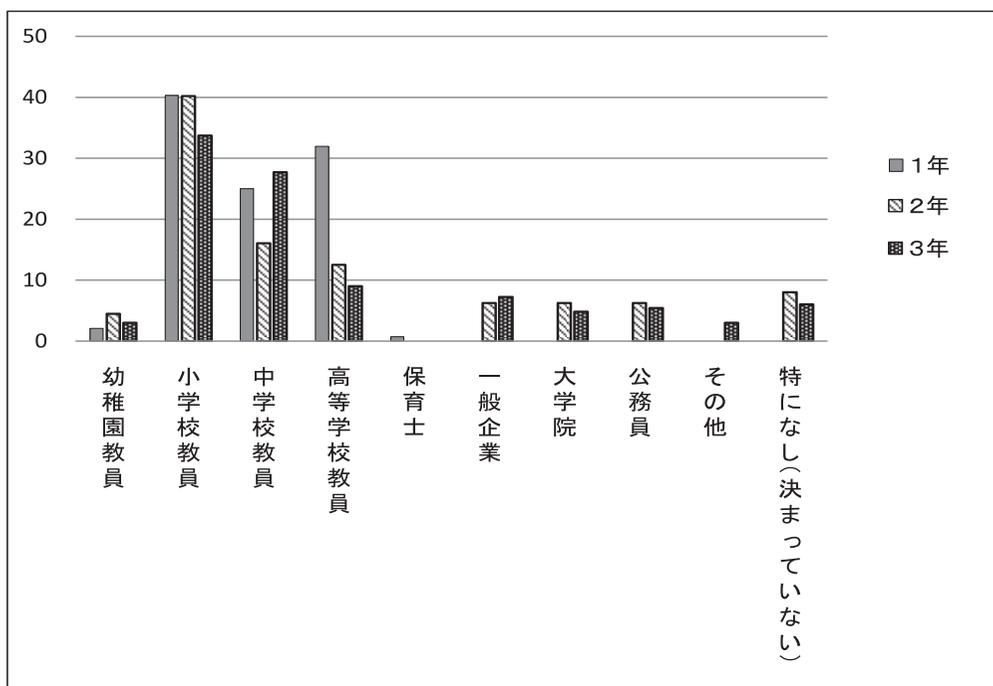


図9 進路選択の内訳

これらの図表のうち、進路希望が、高等学校教員の学生の割合に注目すると、第1学年の学生は、26.6%の者が高等学校教員を希望しているが、学年が上がるにつれ、極端に減少が見られた。本学部の教員養成の仕組みで学修を進めるうち、高等学校教員という進路を変更した可能性が推察される。追跡調査による詳細な実態把握が必要なことが示唆される。

本調査においても、高等学校希望者の低下要因を分析することができないかと考え、高校志望者の記述回答(問4)に、何かの要因を見出すことを目的として、自由記述の分析を行った。

分析方法は、問5において、「4 山陰の高等学校教員」または「8 山陰以外の高等学校教員」と回答した者を抽出し、その自由記述を「高等学校教員となるため学びに高い意欲を示す記述」「高等学校教員としての適性・指導力・教員採用試験等に不安を訴える記述」「その他」に分類した。第1学年及び第3学年の学生の分析結果を図10に示す。ただし、複数の意味内容を含む記述は各分類で重複して数えているので、図10で示しているのは延べ人数である。本図では、前節に示したとおり、高校教員志望者の人数が、第1学年では多くいたが、第3学年の学生では減少し、少人数しかいない。この第3学年で高等学校教員を志望している学生は、教職志向5の「とてもなりたい」とするグループの意欲だけに集中がみられた。これは、第3学年になっても、高校教員を志望している者は、強い意志を持ってそれを持続し続けた者に限られることを示唆している。不安その他の意識を持つ者は進路変更したことが推察される。

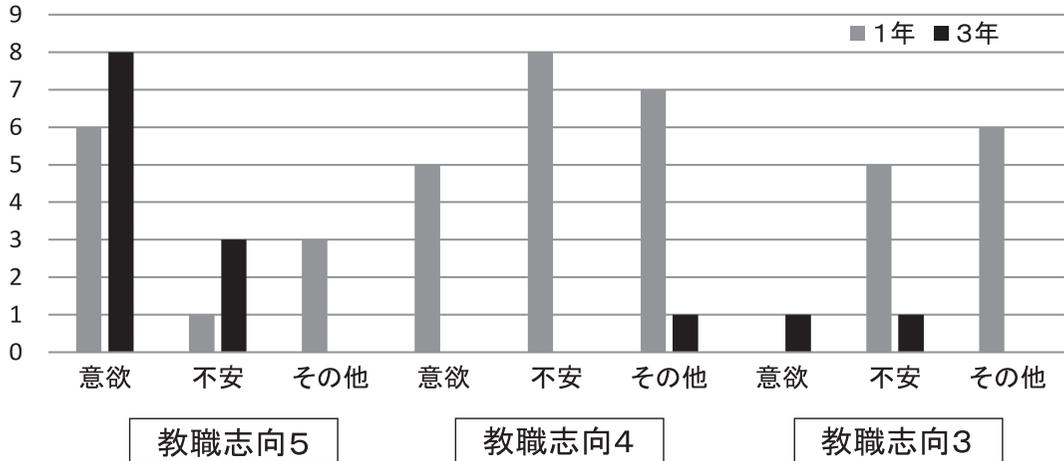


図10 高校志望者の記述回答の傾向比較

「意欲」：教師になるための学びなどへの意欲，「不安」：適正や指導力等への不安を表す。

V おわりに

本質問紙調査を実施したことで、以下のとおり、これまでに把握していなかった学生の実態が見えたという成果があった。

- ・教員を目指すには、教職志向に加え、コミュニケーション能力や授業理解力が高いとする意識が必要なこと。
- ・入学時には高い教職志向性を有していたが、2年次には教職志向性が低下し、3年次に再び向上する学生が多いこと。
- ・教職の中でも、1年次には、高等学校の教員を志望する学生が全体の4分の1いるが、学年が上がるにつれて減少すること。

参考のため、他大学の取組を調べてみたところ、北海道教育大学、愛知教育大学、東京学芸大学、大阪教育大学が連携して、「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築－教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト－」としての取組を進めていた。プロジェクトの中で、IR部門は、新入生学習調査、データマップの作成等を行っている⁶⁾。また、北海道教育大学などは、未来志向の自己分析ができるとするスチューデントEQ²²⁾を導入し、学生一人一人が自らの行動の特徴を把握し、「なりたい姿」に近づく自律的な成長サイクルを育む取組を行っている。さらに、北海道大学では、出身の初任者教員を対象に、教育現場での困難等を把握し、大学の教職課程を改善する試みを行っている²³⁾²⁴⁾²⁵⁾。これら、各大学がそれぞれの特色を踏まえた調査を実施し、教員養成の改善を行っている。今後は、他大学が取り組んでいるような、学生生活全般と教員養成の関係を把握することを含め、調査時期や質問方法、内容にさらなる改訂を加え、最適な支援ができるシステムを構築したい。

参考文献

- 1) 中央教育審議会答申：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について，文部科学省，2015.
- 2) 中央教育審議会教員養成部会中間まとめ：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，文部科学省，2015.
- 3) 中央教育審議会答申：教職生活の全体を通じた教員の資質の総合的な向上方策について，文部科学省，2012.
- 4) 教員の資質能力向上に係る当面の改善策の実施に向けた協力者会議：大学院段階の教員養成の改革と充実等について，文部科学省，2013.
- 5) 島根県教育委員会：島根県公立学校教員人材育成基本方針，島根県教育委員会，2015.
- 6) 教員養成開発連携機構：大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築－教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト－平成26年度HATOプロジェクトシンポジウム活動概要，教員養成開発連携機構，2014.
- 7) 藤田耕一，寺井由美，村上幸人，光森智哉，長岡美沙，大谷修司．2014：平成25年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究13：1－16.
- 8) 福間敏之，青山 巧，池山圭吾，長澤郁夫，小川 巖．2010：基礎体験領域で学生が身につけた教師力の基礎とは何か．島根大学教育臨床総合研究9：21－29.
- 9) 池山圭吾，長澤郁夫，福間敏之，青山 巧，小川 巖．2010：平成21年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究9：9－20.
- 10) 池山圭吾，長澤郁夫，福間敏之，青山 巧，高須佳奈，小川 巖．2009：平成20年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究8：21－35.
- 11) 嘉賀收司，齋藤英明，山中慎嗣，秦 光司，小川 巖．2007a：平成18年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究6：1－10.
- 12) 嘉賀收司，齋藤英明，山中慎嗣，秦 光司，小川 巖．2007b：基礎体験活動における学生の学びの変容について．島根大学教育臨床総合研究6：11－23.
- 13) 森本直人，山中慎嗣，秦 光司，齋藤英明，嘉賀收司．2006：平成17年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究5：1－36.
- 14) 村上幸人，長岡美沙，山本幸市，長澤郁夫，藤田耕一，大谷修司．2013：基礎体験領域取組時間数と教員採用試験等就職実績の関連傾向について．島根大学教育臨床総合研究12：17－28.
- 15) 長澤郁夫，青山 巧，池山圭吾，福間敏之，高須佳奈，小川 巖．2009：基礎体験領域における4年間の学生の学びの変容について．島根大学教育臨床総合研究8：1－19.
- 16) 長澤郁夫，青山 巧，嘉賀收司，齋藤英明，小川 巖．2008：平成19年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究7：1－13.
- 17) 長澤郁夫，藤田耕一，山本幸市，福間敏之，村上幸人，境 英俊．2012：平成23年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究11：1－14.
- 18) 長澤郁夫，池山圭吾，福間敏之，山本幸市，小川 巖．2011：平成22年度の基礎体験領域の取り組みについて．島根大学教育臨床総合研究10：1－14.

- 19) 高旗浩志, 岩田耕司. 2010: 教員養成教育の成果とその検証－在学中の教職志向の経年変化と卒業後の進路状況を中心として－. 島根大学教育臨床総合研究 9 : 67－78.
- 20) 上森さくら, 橋爪一治, 富安慎吾, 辻本 彰, 畑 智子. 2015: 島根大学教育学部2014年度入学生の入学時学力調査結果の分析, 教育臨床総合研究14, pp.27－36.
- 21) 辻本 彰, 富安慎吾, 上森さくら, 橋爪一治, 畑 智子. 2015: 現入試体制にみる島根大学教育学部生の状況 就職状況と入試形態, 教職志向性, GPA, 1000時間体験学修との関連, 教育臨床総合研究14, pp.37－49.
- 22) <http://seq.univcoop.or.jp/index.html> (最終確認2016.3.31)
- 23) 梅津徹郎, 近藤健一郎, 大野栄三, 浅川和幸, 駒川智子, 佐藤公治. 2011: 北海道大学出身初任教員の直面している困難から模索する教職課程の改善の方途(1), 北海道大学教職課程年報創刊号, pp. 3－22.
- 24) 梅津徹郎, 近藤健一郎. 2012: 北海道大学出身初任教員の直面している困難から模索する教職課程の改善の方途(2), 北海道大学教職課程年報第2号, pp.1－16.
- 25) 近藤健一郎. 2013: 北海道大学出身初任教員の直面している困難から模索する教職課程の改善の方途(3), 北海道大学教職課程年報第3号, pp.1－16.