

大学における現職教員の学び直しに関するニーズ： 2015年度予備調査の結果から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-05-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 今津, 孝次郎, 加藤, 潤, 白山, 真澄, 田川, 隆博, 長谷川, 哲也, 林, 雅代 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00010150

大学における現職教員の学び直しに関するニーズ

—2015 年度予備調査の結果から—

今津孝次郎* 加藤潤** 白山真澄*** 田川隆博**** 長谷川哲也**** 林雅代*****

Needs for Recurrent Education Programs of Schoolteachers at University

: Analysis of Preliminary Survey in 2015

Kojiro Imazu, Jun Kato, Masumi Shirayama, Takahiro Tagawa, Tetsuya Hasegawa, Masayo Hayashi

Abstract

Japanese universities face the challenge of decreasing in the population of children, and they are yet to be lifelong educational institutions, although Japanese higher education has already reached the universal access stage according to Martin Trow's definition. Japanese universities also need to develop the system of recurrent education programs for schoolteachers in the knowledge-based society. Previous research has only shown what schoolteachers have learned at graduate schools for teacher education, but it is not clear what, why, and how schoolteachers would like to learn at higher education institutions. We have conducted a preliminary survey of schoolteachers participating in license renewal courses at several universities in 2015, and the survey provided findings as follows : 1) About 60% of schoolteachers acknowledge their needs to learn at higher education institutions, but the majority of them prefer non-degree short term courses. 2) They would like to learn something new and beneficial for their teaching subjects and psychological or counseling theory. They also intent to acquire other teaching licenses in addition to those they already have. The need is especially keen among female teachers in their forties. 3) Weekend or summer courses would promote their enrollment together with financial support, while evening courses does not seem to suit their need because of their working circumstances. Financial anxiety and lack of understanding of their colleagues for having university education, tend to force them to give up their ambition of learning again. They are likely to be discouraged from wishing to learn at university due to their busyness with work or household.

キーワード： 現職教員 社会人学生 学び直し 大学入学ニーズ 質問紙調査

1. 課題の設定

本研究の問題意識は、A高等教育全体に関わる一般的な課題と、B教師教育に関わる個別の課題の二つが交差する点にある。そしてその背後には、C超少子化による18歳人口激減に対処する高等教育の学生募集戦略を具体的に描きたいという実地的な狙いも込められている。

(1) Aについて：急速に量的発展を遂げた日本の高等教育は、よく知られたトロウ(2000)の高等教育発展段階区分に従うと、「エリート」段階(進学率

15%まで)から「マス」段階(同15~50%)を経て、今や「ユニバーサル・アクセス」段階(同50%以上)に達している。ただし「ユニバーサル・アクセス」の意味は、どの人も「希望する人生の時期に大学に接近する」ことが可能になったことを指す。つまり、多様な年齢層が大学生になるために幅広い年齢の社会人大学生が多く含まれることになる。しかし、日本の大学では社会人学生の存在はそれほど目立たず、20歳前後の青年がなお大多数を占めるという実態を見ると、進学率が高いにも関わらず、依然として「マス」段階に留まっていると言った方が正確である。「リカレント教育」が日本では1980年代に論議を呼んだが、「ユニバーサル・アクセス」段階でこそ、その実質化が図られるはずなのにまだ足踏みしている状況にある。こうした状況に関する詳細な分析は次項の「2. 先行

* 愛知東邦大学教育学部

** 愛知大学文学部

*** 東海学院大学短期大学部

**** 名古屋文理大学情報メディア学部

***** 静岡大学教育学部

***** 南山大学人文学部

研究の整理(1)」で扱うが、社会人は大学(再)入学のニーズが弱いのか、あるいは大学側に社会人受け入れの条件整備が整っていないのか、あるいは世論のなかで社会人大学生という認識自体が弱いのか、社会人が(再)入学しない要因を多方面から探るべきであろう。

(2) Bについて:そこで、社会人を対象とする教員養成という個別の課題に絞り込んで検討したい。大学(短大を含む)の教員養成対象者については、これまで暗黙の前提があった。つまり、高校卒業後すぐに大学に進学した若い学生を対象とすることである。しかも教員養成課程で単位を修得して教員採用試験に合格し、30年以上に及ぶ教職生活を全うするというのが大多数の教員が辿るキャリアであると見なされてきた。しかし、こうした暗黙の前提は再検討すべき段階に来ている。その理由としては四つ挙げられよう。①社会構造に関わる変化として労働市場の流動化、②個人のキャリアの多様化、③公立学校教員の年齢構成上のアンバランス、④「学び続ける教員」の強調。

なお、④「学び続ける教員」は中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012年8月)以来、教育界で繰り返されるキーワードの一つになっている。そして文科省による教員政策としては、教職大学院を核にする大学院での実践的研究に対する要請が強化されている。教職大学院については「2. 先行研究の整理(2)」で検討するが、「学び続ける教員」は現職教員の大学再入学という具体的形態とどのように関わるのか、ということが今回実施した現職教員調査の原問題でもある。

いずれにしても教員個人側から捉えた「学び続ける教員」は、教員政策側から捉え直すと「教師教育の高度化」である。この制度改革の日本の特徴を理解するための比較資料として「2. 先行研究の整理(4)」でアメリカの教師教育改革の動向を追うことにしたい。

(3) Cについて:他方、超少子化の大波のなかで、大学の教職課程が縮小化を余儀なくされる局面に突入している。そこで新たな学生募集として現職教員をはじめ社会人に焦点を合わせるのは自然な流れである。

本研究は以上のような三つの問題意識に立ち、「2. 先行研究の整理(5)」で研究課題を明確にしたうえで、とりわけBに力点を置きたい。そして教員の学び直しに関するニーズについて、大学入学ニーズが具体的にどれくらい現れるのかについて、質問紙調査に基づき検討することを目的とする。教員の学び直しについては、教員個人のもつニーズを明らかにする「質」的調査は行われてはいても、「量」的にニーズ把握をする作業はほとんどない。教職大学院に在籍する学生意識については、大規模な調査が行われている(吉田2014, 吉田他2014)。その他の研究成果については「2. 先行研究の整理(2)」で扱うが、本研究は、

まだ大学(院)に(再)入学していない現職教員を対象とし、その(再)入学ニーズを明らかにしながら、ニーズが実現される際の促進要因と抑制要因を解明する。これは大学における成人学習の基礎要件の検討にも広がる重要な論点である。成人学習については「2. 先行研究の整理(3)」で振り返っておきたい。

まずは予備調査(2015年)で大まかな傾向を探ったうえで、次に本調査(2016年)を実施する。本研究では予備調査の結果について考察したい。

2. 先行研究の整理

(1) 日本における高等教育の捉え直し

18歳人口の50%以上が大学へ進学する今日、高等教育のミッションが変化しつつある。ここでは、大学における学びの意義について、アメリカの高等教育学者であるマーチン・トロウの議論と現在の日本の高等教育をめぐる状況をもとに、検討してみよう。

① 高等教育のユニバーサル・アクセス

トロウ(2000)によれば、該当年齢層に占める高等教育在籍率が50%を超え、年齢に関係なく万人に高等教育の機会を保障する段階のことを、高等教育の「ユニバーサル・アクセス段階」としている。この段階に至ると、高等教育へのアクセスは権利というよりはむしろ義務として認識されるようになり、多様な教育によってグローバル化・知識基盤社会に適應できるような人材の育成が目指される。学習者がいつでも、どこでも、関心のあるテーマにそって、高等教育に進学や復学していく、いわば生涯学習型・リカレント教育型の展開が想定されているのである。情報通信技術の発展によって、あらゆる年齢の市民が、家庭、職場などのあらゆる場所で、必要に応じて、様々なトピックについて情報ネットワークを通じて学習に参加するという意味で、「在籍」(attendance)というよりは「参加」(participation)とされる。

こうしたトロウのモデルについては、「マス段階」での発展する量的側面と質的側面の葛藤が十分に説明できないとの批判もあり(有本2005)、「マス段階」と「ユニバーサル段階」をつなぐ中間的な理論の補完が必要となる。

② 日本の高等教育の課題

今日の日本の高等教育は、生涯学習と学校教育という二つのシステムの交差点であり、両者を融合する役割が期待され始めている。2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、「グローバル化する社会にあつては、国民の進学需要に応えつつ、国際的通用性のある教育を行うことが必要である」としたうえで、「大学教育を受ける機会を実質的に保障し、ユニバーサル・アクセス(いつでも自らの選択により適切に学べる機会が整備された状態)を実現する見地

からは、高等学校からの進学という形態だけでなく、社会人の受入れを一層重視することが必要」としている⁽¹⁾。しかしながら高等教育システムに目を向ければ、「ユニバーサル・アクセス」に対応できている状況とは言い難い。同答申では、日本の高等教育のカリキュラムと履修システムが、単線型、単一レベル、分散履修（週1回）、必修型などの特徴をもち、これらはエリート対応であるとしており、社会人が学びやすいシステムとはなっていない。教育方法の具体的な改善方策についても、eラーニングの活用による遠隔教育など、情報通信技術を積極的に取り入れることを提示しているが、こうした教育環境整備は米国と比較して遅れているとしている。さらに日本では、18歳時の一斉入学と22歳時の一斉卒業が徹底されており、労働市場も新規学卒者を一括して採用するなど（矢野2001, 2011）、学校段階における該当年齢の枠組みが厳格であるといえる。

つまり日本の高等教育は、政策の方向性としては「ユニバーサル・アクセス段階」にふさわしいミッションが掲げられているものの、そのミッションを達成するためのシステム、あるいは高等教育が現実に直面している課題をみると、未だに学校教育的性格（従来の学校教育が想定され、生涯を通じて万人が多様な学びを実現するものにはなっていない）にとどまっており、より進行した「マス段階」から脱することはできていないのである。

（2）教職大学院での学び

日本の教員養成における高度化は、先進的な諸外国に比べれば立ち遅れているといわれるが（佐藤2015）、2012年の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教員養成を修士レベル化して高度専門職業人として位置づけ、新たな教員免許制度の創設を提言している。以降、修士レベル化や免許制度の議論は下火になったものの、「ミッションの再定義」や第三期中期目標・中期計画を経て、教職大学院の設置が全国に広がっている。ここでは主に、現職教員を対象とした教職大学院での学びと課題について検討する。

①教職大学院制度の創設

2006年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、教員としての資質能力を育成・刷新するための改革として、「学部段階における教職実践演習の新設・必修化」、「大学院段階における教職大学院の設置」、「養成段階修了後における教員免許更新制の導入」という三つの提言がなされた。これらは主として、教員養成を担う大学の機能強化が狙われており、示された提言はすべて制度改編を伴うにもかかわらず、比較的短期間のうちに実現した（長谷川2015）。

このうち教職大学院については、2007年3月の「専門職大学院設置基準等の一部を改正する省令等について-『教職大学院制度』の創設について-」の公布を経て、2008年度から全国で19校がスタートした。2016年度現在では、前年度より18校増加して45校（うち2校は連合大学院）が設置されており、入学定員は1,200人以上となっている。今後の動向として、2013年12月に公表された「ミッションの再定義」により、第三期中期目標・中期計画期間中（2016～2021年度）には、未設置の教員養成大学・学部・に教職大学院を設置することとなっている。

教職大学院の目的・機能としては、(1)学部段階修了者を対象として新たな学校づくりの有力な一員となりうる新人教員の養成、(2)現職教員を対象として学校現場の指導的役割を果たしうるスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成という二つが掲げられている。とくに(2)については、自らの意思で（場合によっては休職するなどして）教職大学院に進学する現職教員がいる一方、ほとんどの教職大学院では各教育委員会から派遣される中堅を中心とした現職教員を受け入れるなど⁽²⁾、組織的な研修体系の一部として組み入れられつつある。

②教職大学院の課題

こうした経緯で広がりつつある教職大学院に課題はないのであろうか。油布（2016）は、教職大学院の制度設計上の課題として、次の三点を挙げている。

第一に、先述の(1)新人教員の養成と、(2)スクールリーダーの養成という二つの課題が教職大学院において未整理ということである。とりわけ(1)新人教員の養成として教職大学院を修了したストレートマスターが中堅になった際、(2)スクールリーダーの養成として教職大学院や他の大学院に再度入学する機会を得られるのだろうか。(1)と(2)の段階における学びの課題が異なるとすれば、いずれの学びの機会も保障されなければならないだろう。

第二に、「開放制」という教員養成の原則のもとで、教職大学院がどのように位置づけるのか不明確ということである。現状では既存の修士課程（教育学系の研究科・専攻等）からも教員になることは可能であり、その意味で教職大学院は「開放制」に則った新たな教員就職のルートとみることができる。しかしながら先述のように、第三期中期目標・中期計画期間中にはほとんどの教員養成大学・学部において教職大学院が設置され、それに伴い既存の修士課程が縮小・廃止されることから、国立大学においては教員養成の「開放制」を形骸化させるとの指摘もある（磯田2014）。

第三に、教員就職者に占める教職大学院修了者の割合が圧倒的に少ないということである。全国の小・中・高校教員採用者数が約28,000人（2015年度選考）である一方、2015年度末に教職大学院を修了し

たストレートマスターの教員就職者数が約 400 人である。2016 年度には教職大学院が大幅に拡大したとはいえ、教員就職者に占める割合は決して多くはない。佐藤（2015）は教員養成の修士レベル化が進展しなかった一因として、大学院を修了することの職務上のメリットが少なかったことを指摘しているが、現状では教職大学院でも同様のことがいえるだろう。

以上のような制度設計上の課題に加え、教職大学院での学びの質に関する課題もあるだろう。教職大学院では、「大学と教育委員会・学校現場の連携」「研究者教員と実務家教員の協働」「理論と実践の往還・統合」など、様々なレベルでの“コラボレーション”が謳われており、これは従来の閉鎖的な大学教育に対する批判の裏返しでもある。ただし、この“コラボレーション”はともすれば、単に大学が学校現場や教育行政からの実践的な要望に応えるだけになりかねない。“コラボレーション”には様々な葛藤が生じるわけであり、その中でも大学が「自律的」な学びの場となりうるのか問われているのである。

（3）成人学習と教員の生涯発達

ここでは、教員の学びと生涯発達に関する先行研究から、教員個人の学びや発達がどのように教師教育の高度化につながるのか、教員個人の側に焦点を当てて検討する。中教審答申（2012）が提言する「学び続ける教員像の確立」は、どのような意味と内実として具現化されるのであろうか。これまで教員という存在の社会的正当性の低下という状況と、その回復という課題を担って数々の教育改革が上から降りてきたが、学校という場で直接、児童生徒に働きかける教員たちは「改革の末端の担い手」であると同時に、教員たち自身が「改革のターゲット」でもあった（久富 2009）。

それは、現在も同様であろう。2020 年度から順次実施予定の次期指導要領改訂では、小学校高学年の英語の教科化、道徳の教科化、小学校低学年からのプログラミング教育導入など、グローバル化・情報化と国際競争力を視野に入れた人材育成という産業界や社会からの要請による内容が際立っている。子どもの発達段階、教科の系統性等の教育的側面からの検討は薄く、新たな教科やカリキュラムを軌道に乗せて政策と子ども達の学びを媒介する役割を教員は担っていくことになる。「学び続ける教員像」は、「社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探求力を持ち、学び続ける存在であること」^③を求めているが、そこには二重のメッセージがある。教育現場の最前線の教員が改革の効果をあげ、改革路線を強力にバックアップしなければならないこと、そしてその責務は個々の教員の「学び＝自助努力」にあるとしてそれぞれの肩にかかってくることである。下司（2013）は早い段階から、中教審答申が

示す「学び続ける教員像」について、「教育」「研修」として制度化すると「受動的に教育され続ける教員」が生み出されるのであり、「学び続ける」態度の育成にはつながらないこと、生涯学習社会における「学び続ける教員像」を現実化するためには、教員の自主的な研修をこそ認めるべきであり、教員が生涯自主的な学びを継続していく基礎となるゼミや研究による教育、つまりアカデミック・スキルを身につけること、教職大学院に限定せず、既存の修士課程での対応も必要であることを提言している。また、望月（2009）は、教員の学びを職能としてだけでなく、教員という職業に携わる人々の「生涯学習」であり、在職中も退職後も続くものとして考え、高井良（2007）はこれからの学校の学びの文化、教員の文化が、成熟した市民社会の形成とどのように関わっていくのかというビジョンを描くことを課題としてあげている。

教員の生涯発達はこれまで、学校社会内での「職能発達」として捉えられてきた。教員のライフストーリー研究は、教員の発達を個人史の一側面として捉え、個人的経験や被教育体験が教員の発達を支え、構成していることを明らかにしてきた（高井良 1996）。それらの事例研究は、教員の個人的な葛藤、時代状況ゆえの危機、生徒との関係性や職場の同僚性、旅や読書や思索、授業研究や研究会などを通じた自主的な学びにより自らの教職アイデンティティを形成していく過程など、教員生涯発達のある種の類型を示している。

例えば、高井良（2009, 2014）が教員の語りを再構成したライフストーリーからは、人生の危機が成長と学習の契機となり、経験の深層にあるものを探りながら、これまでの認識の枠組みを批判的に省察し変えていく「パースペクティブ変容」（メジロー 2012）の過程や、実践者が自分の実践行為の中で（in）、また自分の実践について（on）「省察」を深めること（ショーン 2009）によって専門職性を高め、教職アイデンティティを形成していく過程、さらに生徒との関係性や職場の同僚性の変転および授業研究や研究会などを通じた他との協働によって発達の転換を生み出そうとする、集団の「拡張的学習」（エンゲストローム 2008）など、教員の学びと発達に関するリアリティのある類型を読み解くことができる。

社会経験を経てから大学（院）進学という形態を選択した社会人学生の実態に関する先行研究には、アンケートやインタビュー調査の報告が散見される。風間・萩原・染谷（2014）は短期大学に入学した社会人学生とストレート学生の意識調査から、専門性獲得やキャリア形成に対する社会人学生の高い意識を報告し、稲垣（2009）は経済的負担、家庭内役割、仕事との両立などの困難を乗り越えて大学へ再入学した女性社会人学生の進学動機と進学実現のための促進・抑

制要因を析出した。白山（2015）は教育系の短大・四大・大学院で社会人学生を経験した成人学習者のライフストーリーから、社会人入学の動機やニーズ、キャリアの変遷を報告しており、現職教員の学び直しを大学が受け入れる際の具体的な示唆を得ることができる。

社会の急速な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が強調され、現状から演繹した「学び」の必要性が矢継ぎ早に求められるが、それだけではなく、理想的な将来のビジョンを描き、バックキャストिंगで教員個人が学びの本来的な自由や喜びを探究し、新しい視野や多様性を獲得するという視点も必要である。個人と集団の豊かな発達や拡張のために、また、子ども達の生涯学習者モデルとして、「学び続ける教員」が改革の対応に追われるだけでなく、生涯学習者としての学びの自由な翼を確保しておきたい。

（４）米国における教師教育の変遷と近年の改革動向

「学び続ける教員像」に関連して、近年、欧米においては、教員養成の修士レベル化や、学校現場での実習を中心とした編成といった、教師教育の高度化が進行している（油布 2016）。特に、米国では、こうした動きは既に 1980 年代から見られる。ここでは、米国における教師教育の制度的発達の過程を概観しつつ、近年の教師教育改革の動向を位置づける試みを行う。

①アメリカにおける教員養成と教員研修

現在の米国の教師教育を考える上で、19 世紀の様子をふりかえっておくことは重要である。19 世紀前半、教員免許状は、郡・町の当局の試験に基づいて 1 年限りの有効期限で発行されるものであった。19 世紀後半になると、教員免許状が複数の等級に分かれ、上級免許状への切り替えは試験によって行われるようになった。こうした中、教員志望者や現職教員は、シャトールなどの成人教育運動や、公立学校増加に伴い急増した師範学校が提供する教員講習会の受講により、教員免許状試験のための準備を行った（牛渡 2002）。このように、米国では、一方で女子を中心に師範学校での教員養成が進んできた（佐久間 2000）とはいえ、19 世紀末まで教員養成と教員研修は未分化な形で発展してきたのである。

トロウ（2000）が指摘するように、広く一般市民に高等教育の機会を提供するというアメリカ高等教育の理念は、一般市民に対する公開講座などといった形で、高等教育システムの形成段階から体现されていた。アメリカにおける初期の教員養成と教員研修のあり方は、高等教育の大衆化と関わるアメリカ高等教育の性質の一側面でもあったと考えられる。

19 世紀末から 20 世紀初頭になると、州教育当局が教員免許要件や免許状発行の権限を掌握するようになり、試験による免許状発行方式を改め、師範学校や大学での教員養成を要件に免許状を発行するようになった。

しかし、教員の待遇や社会的地位の低さ、また公立学校生徒数の急増による教員不足のため、上級ないし終身免許状は大学等で養成し、下級免許状は試験に基づくという教員養成の二重構造が生じた。このことは、下級免許状から上級免許状への切り替えのための教員研修の発達を促した。また、公立学校の拡大により、教科数の増加や教員職務の専門分化が生じ、免許状の種類や、大学等による教員研修の提供が増加していった（牛渡 2002）。

②教師教育高度化の動き

大学を基盤とした教員養成と教員研修は、第二次世界大戦後にいっそう発展した。各州で教員免許状発行の基準を学士号まで引き上げるといった動きが起こり、教員不足がほぼ解消した 1970 年代には、初等教員についても学士号に基づく新任免許状が一般化した。これに伴い、新任免許状を仮免許状として、大学院等での研修による免許更新が広がっていった（牛渡 2002）。また、教員養成を大学院で行う動きもあった。大学院レベルでの教員養成というアイデア自体は 19 世紀末まで遡ることができ、1920 年代から 1930 年代にかけて、大学院での教員養成プログラムを導入する大学も出てきている（鞍馬 2005）。1958 年に「国防教育法（NDEA）」が制定され、大学による教員研修に対して連邦政府が資金提供を行ったことで、大学では M.Ed.などの専門学位の授与を行うようになった（牛渡 2002）。

特に、教師教育の高度化は、1980 年代以降に進展した。教育と経済に関するカーネギー・フォーラムによる「備えある国家」、および、教育大学院の長らによって構成されたホームズ・グループによる「明日の教師」という 1986 年に出された二つの報告書において、大規模な教師教育改革が提言された（油布 2016）。これらの提言を受け、それまで中等教員中心であった大学レベルでの教員養成が、初等教員養成にまで広がる動きが生じた（鞍馬 2005）。また、「備えある国家」報告書の提言に基づき創設された「全米教職基準委員会」により、全国レベルの上級教員免許状が発行されるようになった（牛渡 2005）。2000 年代以降、教員養成課程や教員免許のみならず、現職教員に対しても、より厳格な基準を設定し、適用する動きが続いている（長谷川・黒田 2015）。

③学校ベースの教師教育と代替的教員養成プログラム

1980 年代以降の教師教育改革の中で、学校現場での教員養成や教員研修も広がりを見せている。20 世紀初頭の教員職務の専門分化の中で、教員の職能向上や授業改善に向けた現場レベルのワークショップがさかんになり、とりわけ 1960 年代から 1970 年代にかけて、教員免許状の切り替えや更新の要件として、大学での教員研修だけでなく、学区等が提供するワークショップをも認める州が増えてきた（牛渡 2002）。

その後、1986 年の「明日の教師」報告書での提言により、大学と学区の連携に基づき、学区内の公立学校に設けられた「職能開発学校 (PDS)」を基盤に、現職教員の研修や教員志願者の教育が行われるようになった (藤本 2008)。こうして、大学による教員養成や教員研修の独占は、崩れていったのである。

1970 年代に解消していた教員不足が 1980 年代に再び問題化する中で、学校現場で教員を短期養成するプログラムも増加した。すなわち、既に学士号をもつ教員志願者に対して、学校現場で教職に従事しながら正式な教員免許要件を充足させるというものであり、2000 年代半ばまでにほとんどの州に拡大し、代替的プログラムの修了者が現職教員の 3 割程度を占める州もある (八尾坂 2007)。2001 年には、連邦政府の支援を受けた「優秀教員のためのアメリカ協会 (ABCTE)」が設立され、学士号取得者が大学の教員養成課程の受講なしに教員免許状を取得できる道も開かれた (佐久間 2002)。

このように、米国では、大学院での教員免許状取得・更新にみられる教師教育の高度化が進む一方、近年では大学・大学院での教員養成も、学校現場を基盤とした実習の導入など、学校現場との連携を強めている。一見矛盾するこれら二つの動きは、新自由主義のもと、教員養成課程や現職教員に対する、優秀な教員の輩出や生徒の学力向上などといった実質を満たすことへの要求によって、促進されている側面もあるといえよう。

さらに、こうした教師教育の変化は、教員たちによる自主的な職能成長に向けた学習活動も含め、既存の教員養成や教員研修のあり方へのさまざまな批判と複雑に関わり合っていることにも、注意が必要である。例えば、カリフォルニア州では、1960 年代のオープン・エデュケーションの広がりの中で、学区による強制的な研修プログラムや大学のコース等に変わるものとして、サンフランシスコの学校教員およびサンフランシスコ州立大学教授らによって、1969 年に「教員アクティブ学習センター」が設立された。こうした教員たちの草の根的な学習活動の活発化を背景に、「1976 年連邦教員センター法」が制定されている (牛渡 2002)。

大学の関与を限定し、教員をはじめとする学校関係者を中心に、学校現場を基盤とする形で、教師教育の高度化が進む中、教員の職能成長を含む生涯学習を、大学において行うことの意義が、今日改めて問われている。

(5) 先行研究からみる研究上の課題

以上のように、日本の高等教育では、生涯学習と学校教育を融合する役割が期待され始めており、いつでも自らの選択により適切に学べる機会が整備された状

態である「ユニバーサル・アクセス」が目指されている。このことは、18 歳人口激減に対処する高等教育の学生募集戦略としても重要な論点である。しかしながらシステムに目を向ければ、エリート対応型のカリキュラムや学習形態、学校段階における該当年齢の枠組みが厳格であるという旧来の仕組みによって、社会人学生が学ぶ条件が十分であるとはいえない。つまり日本の高等教育は、長らく社会人に対して門戸を閉ざしてきたのである。価値が葛藤し不確実な時代だからこそ、それぞれの実践の中から矛盾を見抜き、実践のコンテクストを批判・分析し、時には文脈そのものを創りかえることができるという成人学習の意義は大きい。社会人が自ら進んで大学 (院) に (再) 入学する具体的なニーズや要件はどのようなものか、研究的に明らかにする必要がある。

こうした成人学習の意義は、教職においてより強調される。日本においては国立の教員養成系大学・学部を中心に教職大学院が整備され、そこでは学校現場の指導的役割を果たしうるスクールリーダーの養成という目的が掲げられるなど、教職生活全般を通じた学びの一端を大学 (院) が担おうとしている。まさに、大学の教員養成課程で単位を修得して教員採用試験に合格し、30 年以上に及ぶ教職生活を学校現場で全うするという教員のキャリアが問い直されているのである。ただしここで留意すべきことが二点ある。第一に、教員が自ら進んで教職大学院に進学し、彼らのニーズにもとづいた学びが展開されているかどうか、ということである。教職大学院には、自らの意思で進学する現職教員がいる一方、各教育委員会から派遣される現職教員がいることも知られている。教職大学院が、単に管理職等につながるルートの一部として取り込まれるのではなく、大学という場において教員が自律的に学ぶことができる制度設計にする必要がある。これと関連して第二に、日本のみならずアメリカも含め、教員養成や教員研修の実践志向が強まっているということである。近年、大学・大学院での教員養成が学校現場との連携を強めており、とりわけ日本では教職大学院の創設によって、様々なレベルでの“コラボレーション”が求められている。だからこそ他方で、大学における学びとは何かが問われているのである。教職が反省的实践家モデルにもとづいて生涯学び続ける仕事であるとするならば、学校現場から離れた大学での学びが、教員の成長・発達においてどのような意義をもたらすのか。

以上のように先行研究の知見を整理すると、社会人、とりわけ現職教員が大学で学ぶことに関する課題は多い。したがって本研究では、現職教員を対象とした質問紙調査によって、彼らがどのような理由から大学・大学院に進学し、何を学びたいと考えているのかという、学びのニーズを明らかにしたい。

3. 調査の設計と分析枠組み

(1) 調査の設計

質問紙の質問項目は、本研究グループで作成した。調査実施時の被調査者の負担を考え、記述式の項目は極力避け、ほとんどの項目について○をつける回答形式とした。

質問紙は次の項目より構成されている。大学等での学び直しについての希望、大学等で希望する在学年限、大学等で学びたい理由、大学等に入学する上での不安、新たな教員免許取得希望、大学で学びたい内容、大学等に入学しやすい条件、大学等に入学したいと思わない理由、将来の修士・博士学位取得希望、フェイス項目、以上である。質問総数は75項目であり、回答に時間がかかる人でも10分以内に収まるよう質問紙を設計した。

次に調査の実施について。教員免許更新講習において講習の1コマのうち少し時間をお借りし、質問紙を配付、記入後すぐに回収するという方法で実施した。実施は愛知県内の四つの大学に依頼し、2015年6月に行った。そのうち1大学については2015年9月にもう一度実施した。A大学120部、B大学94部、C大学48部、D大学1回目96部、D大学2回目76部、合計434部を回収した。

調査対象者の属性は図表1に示す通りである。

(2) 分析枠組み

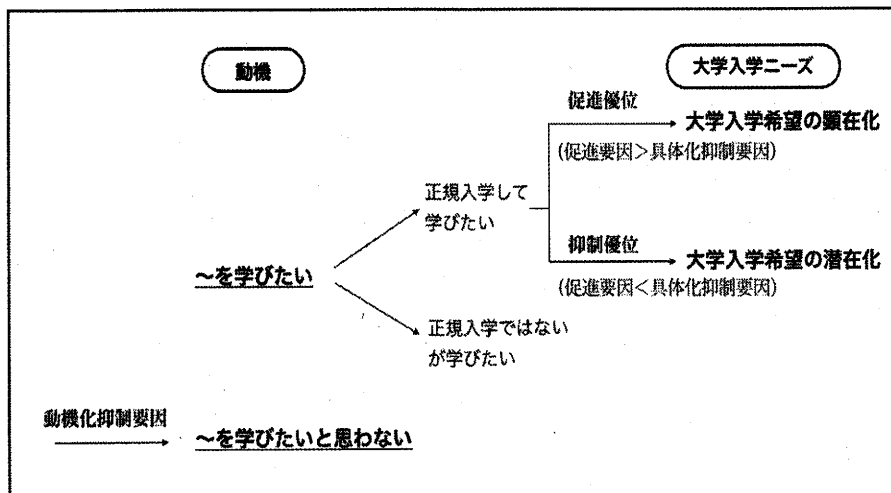
大学への社会人入学について、分析枠組みは以下のように設定する。まず、大学（大学院を含む、以下大学等）で学びたい、あるいは学び直したいという希望を「大学等における学びニーズ」ととらえるが、大学等に正規入学希望のあるもの、正規入学ではないが大学等で学びたいというもの、入学したい気持ちはあるが具体的にはわからないというものがある。それぞれ、「大学入学ニーズ」「学びニーズ」「潜在的大学入学ニーズ」とする。

大学入学の促進要因とは、大学等で学びたい理由であり、大学入学を促進する条件である。一方、抑制要因は二つある。一つは、大学入学動機形成を抑制する「動機化抑制要因」であり、もう一つは、大学等で学びたいという希望は示しながら具体的な入学ニーズを抑制する「具体化抑制要因」である。特に「具体化抑制要因」については、促進要因と抑制要因は単独で働くというより、共時的に働いて、個人の中でどちらかの要因が優位となる。そして促進要因と抑制要因のどちらが優位になるかで、大学入学希望のあり方が変化してくると考えられる。例えば、大学等で新たな資格を取得したいという希望は促進要因になり、大学入学にかかる金銭的負担は抑制要因になるが、そのどちらが優位となるかで、個人の大学入学希望は異なる。以上の分析枠組みを図示すると図表2のようになる。

図表1 大学別有効サンプル数と性別世代別の内訳

サンプル	大学				合計
	A	B	C	D	
	120	94	48	96(前期)76(後期)	434

		年齢				合計
		30-39	40-49	50-60	無回答	
性別	男	54	38	52	1	145
	女	87	97	98	7	289
合計		141	135	150	8	434



図表2 大学等への社会人入学についての分析枠組み

本研究は、大学における現職教員の学び直しに関するニーズがどの程度存在するのかを捉え、その促進要因や抑制要因とはどのようなものか明らかにすることを目的としている。個人の中で促進要因と抑制要因のどちらが優位となるかで、どのように大学入学希望が異なっているかについては、白山（2016）が参照できる。本研究では、促進要因と抑制要因が具体的にどのようなものであるか、統計的に明らかにしたい。

4. 大学入学ニーズ分析

（1）大学に入学したいか

現職教員にどのくらい大学入学ニーズがあるのかについて検討していく。なお、大学と大学院を合わせて「大学等」と表現し^④、「大学等における学びニーズ」を次のように定義する。

大学入学ニーズ：大学に正規入学して学びたい

質問項目

- ・できるだけ早く大学等に入学したい
- ・2, 3年後大学等に入学したい
- ・かなり先になるが大学等に入学したい

学びニーズ：正規入学ではないが大学で学びたい

質問項目

- ・科目等履修生・聴講生で学びたい
- ・エクステンションで学びたい

潜在的大学入学ニーズ：大学への入学希望はあるが具体的に考えられていない

質問項目

- ・入学したい気持ちはあるが具体的には分からない

大学等で学びたいと思ったり、学び直したいと思う気持ちがあるかどうかについて尋ねた結果が図表 3 である。図表 3 を見ると、大学等で学びたいと思ったり、学びなおしたいと思う気持ちについて「ある」と答えた現職教員は 261 人であり、回答者の 60.1%を示した。 χ^2 検定の結果、男女差、年代差のいずれも有意でなかった。したがって男女、年代に大きな違いはなく、おおむね 60%前後の「大学等における学びニーズ」を見ることができる。言い換えれば、ある層にかたよることなく、幅広く「大学等における学びニーズ」が見られる。

次に、「大学等における学びニーズ」に対して「ある」と答えたものに対し、具体的にどう考えているかについて尋ねた結果が図表 4 である。

図表 4 を見ると、性別、年齢問わず、「科目等履修生・聴講生で学びたい」というニーズがもっとも高く、93 名で 35.6%を示した。分母を全回答者 434 名に置き換えれば、全回答者に対し 21.4%である。

「できるだけ早く大学等に入学したい」と答えたものは 15 名（男 6 女 9）だった。「2, 3 年後大学等に入学したい」と答えたものは 16 名（男 8 女 8）だった。「かなり先になるが大学等に入学したい」と答えているのは 43 名（男 17 女 26）いた。このうち、複数に回答しているものを考慮にいれると、合計は 68 名となる。これを「大学入学ニーズ」とみなすと、全回答者 434 名に対して、15.7%となる。

一方、「入学したい気持ちはあるが、具体的には分からない」と答えたものは 139 名（男 38 女 101）だった。

図表3 大学等で学びたいと思ったり、学び直したいと思う気持ち

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
ある	261 60.1%	85 58.6%	176 60.9%	87 61.7%	81 60.0%	85 56.7%
ない	173 39.9%	60 41.4%	113 39.1%	54 38.3%	54 40.0%	65 43.3%

図表4 大学等で学びたいという気持ち

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
できるだけ早く大学等に入学したい。	261	85	176	87	81	85
2, 3年後大学等に入学したい。	5.7%	7.1%	5.1%	4.6%	8.6%	4.7%
かなり先になるが大学等に入学したい。	6.1%	9.4%	4.5%	6.9%	6.2%	5.9%
科目等履修生・聴講生で学びたい。	16.5%	20.0%	14.8%	11.5%	19.8%	20.0%
エクステンションで学びたい。	35.6%	40.0%	33.5%	33.3%	32.1%	42.4%
通信制大学で学びたい。	11.9%	11.8%	11.9%	8.0%	11.1%	16.5%
入学したい気持ちはあるが具体的には分からない。	10.0%	8.2%	10.8%	10.3%	12.3%	8.2%
	53.3%	44.7%	57.4%	62.1%	51.9%	41.2%

注：全回答者434名のうち大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。

これは、全回答者 434 名に対して 32.0%であり、この 32.0%を「潜在的大学入学ニーズ」と呼ぶことにすると、「大学入学ニーズ」16%、「潜在的大学入学ニーズ」32%、合計で 48%が大学に対して何らかの入学希望を示していることになる。

次に、男女差、年代差について検討する。 χ^2 検定を行ったところ、ほとんどの項目で有意ではなかった。「潜在的大学入学ニーズ」の「入学したい気持ちはあるが、具体的にはわからない」という項目について、年代別の差が有意であった ($\chi^2=7.516$, $p=0.023^*$)。若い世代ほど「潜在的大学入学ニーズ」を示している。ただ、この「潜在的大学入学ニーズ」は年代が進むほど顕在化するものではない⁶⁾。それは「大学入学ニーズ」に年代差がないことからわかる。

(2) 大学にどのくらい在学したいか

大学等に入学するとしたらどのくらい在学したいと考えているかについてまとめたものが図表 5 である。これを見ると「半年～1年」「2年」と答えたもの

だけで 90%を超える。

男性では「2年」、女性では「半年～1年」が最も多くなっている。2年以内というのが在学年数の希望として多くなっていると指摘できる。

ただし、2年以内であっても、大学院への入学希望はそこまで高くない。それを示したのが図表 6 である。「将来は専修免許状を取得したいと思いますか」という質問について、「思わない」と答えたものは 63.4%、「将来は修士の学位を取得したいと思いますか」という項目について、「思わない」と答えたものは 69.0%、「将来は博士の学位を取得したいと思いますか」という項目について、「思わない」と答えたものは 84.6%となっている。

(3) 大学入学の促進要因：大学等で何を学びたいか

大学入学の促進要因について検討する。先に述べたように、大学入学の促進要因とは、大学等で学びたい理由であり、大学入学を促進する条件である。まず、大学等で学びたい理由から検討する。

図表5 大学での在学年数の希望

	全体 261	男性 85	女性 176	30代 87	40代 81	50代 85
半年～1年	44.8%	37.9%	47.9%	40.2%	44.4%	43.5%
2年	47.2%	51.5%	45.2%	49.4%	49.4%	45.9%
3～4年	7.5%	9.1%	6.8%	10.3%	6.2%	8.2%

図表6 専修免許状および修士・博士の学位取得希望

	全体 434	男性 145	女性 289	30代 141	40代 135	50代 150
将来は専修免許状を取得したいと思いますか。						
思う	17.9%	20.4%	16.7%	25.0%	22.2%	10.7%
思わない	63.4%	56.6%	66.5%	61.4%	54.8%	70.5%
既に取得済みである	17.9%	23.0%	15.5%	13.6%	23.0%	18.8%
将来は修士の学位を取得したいと思いますか。						
思う	16.8%	20.4%	15.1%	14.2%	17.8%	16.7%
思わない	69.0%	61.9%	72.2%	66.7%	64.4%	73.3%
既に取得済みである	13.7%	17.7%	11.8%	18.4%	17.8%	8.7%
将来は博士の学位を取得したいと思いますか。						
思う	12.8%	18.6%	10.2%	15.0%	9.7%	14.0%
思わない	84.6%	80.5%	86.5%	82.9%	86.6%	85.3%
既に取得済みである	2.0%	0.9%	2.4%	2.1%	3.7%	0.7%

図表7 大学等で学びたい理由

	全体 261	男性 85	女性 176	30代 87	40代 81	50代 85
職業資格を取得したい。	36.8%	27.1%	41.5%	39.1%	50.6%	22.4%
10代後半から20代前半の若者と交流したい。	3.4%	8.2%	1.1%	3.4%	6.2%	1.2%
アカデミックな環境に身を置きたい。	27.2%	36.5%	22.7%	20.7%	32.1%	30.6%
大学教員と交流したい。	8.8%	16.5%	5.1%	10.3%	8.6%	8.2%
以前から学びたかったことを学びたい。	61.7%	61.2%	61.9%	60.9%	59.3%	63.5%
以前学んだことを学び直したい。	49.0%	47.1%	50.0%	56.3%	37.0%	51.8%
自分がこれまでしてきた経験を若い人に伝えたい。	5.7%	7.1%	5.1%	6.9%	4.9%	5.9%
若者たちの考えを吸収したい。	6.5%	10.6%	4.5%	6.9%	7.4%	5.9%
本や論文を読み、じっくり思考したい。	30.7%	45.9%	23.3%	26.4%	32.1%	36.5%
研究論文を書きたい。	6.5%	12.9%	3.4%	6.9%	6.2%	7.1%
学会や研究会で発表したい。	5.4%	9.4%	3.4%	5.7%	7.4%	3.5%

注：全回答者434名のうち、大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。

大学等で学びたい理由について尋ねたのが図表 7 である。これを見ると、「以前から学びたかったことを学びたい」という理由がもっとも多く、61.7%のものが答えた。次いで、「以前学んだことを学び直したい」という理由が 49.0%であった。

次に、いま持っている教員免許に加えて、新たに別の教員免許を取得したい気持ちについて尋ねたのが図表 8 である。

新たに別の教員免許を取得したい気持ちについて、134 名のものが「ある」と答えた。男性で 45.9%、女性で 54.0%となっており、女性の方がやや高い傾向にある。また年代別では、特に 40 代で 66.7%と高い数値を示している。また、取得したい教員免許の種類については、小学校 32.1%、中学校 20.9%、高等学校 25.4%となっており、学校段階では小学校の教員免許取得希望がやや高い。特別支援学校の免許取得希望は 32.8%と、本データで最も高い割合を示している。

それでは、現職教員たちは大学等で何を学びたいと思っているのだろうか。図表 9 は、大学等で特に何を学びたいか尋ねた結果である。これを見ると「教科の専門性」をもっとも多く、70.1%だった。また、「カウンセリングや心理学の理論」を学びたいとするものが 52.2%で、ここには男女の違いがみられ、女性の方が有意に高い ($\chi^2=10.163$, $p=0.001^{**}$)。さらに、「スマート

フォンやタブレット端末の教育利用法」について、全体では 30.6%であり、男性の方が有意に高い ($\chi^2=4.373$, $p=0.037^{*}$)。

以上をまとめると、科目等履修生や聴講生で、2 年以内、教科の専門性を学びたいというのが最も多く見られる希望と言える。また、「職業資格を取得したい」と答えたものが 96 名 (36.8%)、「新たに教員免許を取得したい」と答えたものが 134 名 (51.3%)、分母を全回答者 434 名に置き換えた比率でいえば、それぞれ 22.1%と 30.9%で一定の割合を示しており、資格取得希望も特徴として挙げられる。

(4) 大学入学の促進要因：学びやすい条件

大学入学の促進要因のうち、学びやすい条件について検討する。大学等に入学する上で、学びやすい条件について尋ねたのが図表 10 である。

学びやすい条件としては、土日開講、長期休暇開講を挙げるものが多い。また入学金や授業料の軽減措置を求めている。土日開講については、性別では女性、年代では 40 代、50 代でより高いニーズとなっている。「長期休暇に開講がある」という項目については、50 代で 74.1%と高くなっている。

入学金の軽減措置は 50 代でニーズが下がる。就職斡旋、各種の説明会、経験者の話についてはあまり高い希望を示さなかった。

図表8 新たに別の教員免許を取得したい気持ち

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	261	85	176	87	81	85
ある	51.3%	45.9%	54.0%	54.0%	66.7%	36.5%

取得したい教員免許の種類(n=134)

幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	養護教諭	栄養教諭
16.4%	32.1%	20.9%	25.4%	32.8%	6.7%	7.5%

図表9 大学等では特に何を学びたいか(複数回答)

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	134	39	95	47	54	32
教科の専門性	70.1%	82.1%	65.3%	76.6%	64.8%	67.7%
一般教養	19.4%	28.2%	15.8%	21.3%	22.2%	12.9%
教育思想	9.7%	12.8%	8.4%	12.8%	7.4%	9.7%
教育制度	9.0%	12.8%	7.4%	8.5%	9.3%	9.7%
教育に関する法律	7.5%	12.8%	5.3%	8.5%	7.4%	3.2%
カウンセリングや心理学の理論	52.2%	30.8%	61.1%	51.1%	61.1%	38.7%
進路指導やキャリア教育	21.6%	30.8%	17.9%	23.4%	24.1%	16.1%
教育方法	26.9%	25.6%	27.4%	36.2%	18.5%	29.0%
いじめ・不登校などの教育問題	32.8%	25.6%	35.8%	34.0%	38.9%	19.4%
世界の教育事情	24.6%	28.2%	23.2%	23.4%	31.5%	16.1%
エクセル・ワードなどのオフィスソフトの活用	23.9%	20.5%	25.3%	23.4%	22.2%	29.0%
スマートフォンやタブレット端末の教育利用法	30.6%	43.6%	25.3%	29.8%	33.3%	29.0%

注：大学等で学びたい気持ちがあると答えたもの+大学等で新たに教員免許を取得したいと思うと答えたもの 134名に尋ねた。

(5) 大学入学の抑制要因

続いて、大学入学の抑制要因について検討するが、大学入学の抑制要因は、大学等で学びたいという気持ちを持ちながら、大学入学への具体化を抑制する「具体化抑制要因」と、大学等で学びたいという動機化を抑制する「動機化抑制要因」がある。

大学入学への具体化を抑制する「具体化抑制要因」について、大学等で学びたいと思うものに対し、大学等に入学の上で不安に思うことについて尋ねた結果をまとめたのが図表 11 である。これを見ると、学費や在学中の生計に不安を抱えていることがわかる。また、それと同等の不安として、「職場の理解を得るのが難しい」と 43.3%のものが答えている。これは男女差が大きく、男性 56.5%、女性 36.9%となっており、有意に男性の方が高い ($\chi^2=8.913$, $p=0.003^{**}$)。

大学入学の「動機化抑制要因」について、大学等に入学して学び直したいと思わない理由をまとめたものが図表 12 である。

図表 12 を見ると、「仕事や家事などで忙しく時間的余裕がない」と答えたものが 78.1%となっており、他の要因を大きく引き離している。この項目については男女、年代で大きな違いはなく、性別や年齢を問わず忙しさが抑制要因として大きいことが指摘できる。

「学費の工面が難しい」「在学中、生計を立てていくことに不安がある」という金銭的負担については、それぞれ 32.9%、30.1%となっている。男性の方が女性よりやや高い。「育児をしなければならない」という項目については 27.4%であるが、これは男性より女性の方が有意に高く ($\chi^2=7.254$, $p=0.007^{**}$)、年代では 30 代、40 代で高くなっている ($\chi^2=31.142$, $p=0.000^{***}$)。

図表10 大学等に入学する上で、学びやすい条件

	全体 261	男性 85	女性 176	30代 87	40代 81	50代 85
夜間コースがある。	37.2%	41.2%	35.2%	31.0%	45.7%	36.5%
土日開講がある。	64.4%	52.9%	69.9%	52.9%	71.6%	68.2%
長期休暇に開講がある。	64.4%	65.9%	63.6%	60.9%	55.6%	74.1%
入学金の軽減措置がある。	58.6%	64.7%	55.7%	66.7%	64.2%	45.9%
授業料の軽減措置がある。	68.2%	68.2%	68.2%	72.4%	69.1%	62.4%
奨学金制度がある。	26.8%	27.1%	26.7%	27.6%	29.6%	22.4%
託児所がある。	14.2%	9.4%	16.5%	27.6%	14.8%	1.2%
就職斡旋してくれる。	11.1%	7.1%	13.1%	11.5%	16.0%	5.9%
各種の説明会がある。	10.3%	9.4%	10.8%	6.9%	7.4%	16.5%
社会人入学経験者の話を聞く機会がある。	13.4%	15.3%	12.5%	14.9%	13.6%	11.8%

注: 全回答者434名のうち、大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。

図表11 大学入学を考える上で不安に思うこと

	全体 261	男性 85	女性 176	30代 87	40代 81	50代 85
若者とのギャップがある。	13.8%	7.1%	17.0%	12.6%	12.3%	16.5%
学費の工面が難しい。	44.1%	45.9%	43.2%	50.6%	50.6%	31.8%
在学中、生計を立てていくことに不安がある。	49.0%	57.6%	44.9%	62.1%	39.5%	45.9%
家族の理解を得るのが難しい。	23.0%	18.8%	25.0%	24.1%	27.2%	16.5%
職場の理解を得るのが難しい。	43.3%	56.5%	36.9%	52.9%	48.1%	31.8%
介護をしなければならない。	7.3%	3.5%	9.1%	1.1%	3.7%	17.6%
育児をしなければならない。	16.9%	7.1%	21.6%	28.7%	19.8%	2.4%
学んだことが仕事に生かせるかわからない。	9.6%	7.1%	10.8%	5.7%	8.6%	12.9%

注: 全回答者434名のうち、大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。

図表12 大学等に入学して学び直したいと思わない理由

	全体 173	男性 60	女性 113	30代 54	40代 54	50代 65
単位や学位取得に向けて勉強したいと思わない。	27.4%	31.9%	25.3%	24.1%	24.1%	35.4%
学費の工面が難しい。	32.9%	38.3%	30.3%	44.4%	37.0%	26.2%
在学中、生計を立てていくことに不安がある。	30.1%	36.2%	27.3%	35.2%	40.7%	30.8%
仕事や家事などで忙しく時間的余裕がない。	78.1%	72.3%	80.8%	85.2%	77.8%	73.8%
若者の多い大学の環境が合わない。	9.6%	8.5%	10.1%	11.1%	3.7%	10.8%
家族の理解や協力を得るのが難しい。	13.7%	17.0%	12.1%	11.1%	13.0%	18.5%
介護をしなければならない。	13.0%	14.9%	12.1%	3.7%	3.7%	24.6%
育児をしなければならない。	27.4%	14.9%	33.3%	46.3%	42.6%	4.6%

注: 全回答者434名のうち、大学等で学びたいと思わないと答えた173名に対する質問項目

5. 結語

(1) 知見の要約

現職教員にどのくらい大学入学ニーズがあるのか、大学と大学院を含めて「大学等における学びニーズ」として検討してきた。その結果、まず、約 60%の現職教員に「大学等における学びニーズ」があるということが明らかになった。これまで教員の学び直しについて、量的なニーズ把握はほとんど行われてこなかった。したがって、単純集計ではあるが、現職教員に一定の「大学等における学びニーズ」が存在することを明らかにできた意義は大きいと考える。しかも、そこに男女差や年代差はないことから、幅広くニーズが存在していることも分かる。

サンプルの性質であるが、教員免許更新講習に参加していた現職教員ということで、多様な教員が含まれており、サンプルの信頼性や妥当性を担保できている。ただし、年代はすべて 30 代以上の教員データになっている。20 代の教員に調査が実施できれば、若い教員の考察ができた。若い教員に対する考察は、今後の課題である。

単一の職種としては、教員は国内で最大の人数が勤めている職種である。平成 28 年度学校基本調査⁶⁾によれば、幼稚園 (99,111 人)、小学校 (409,997 人)、中学校 (247,831 人)、高校 (230,770 人) などとなっており、大学等において学びたいと思ったり学び直したいと思っている教員は絶対数としてかなり多いと推測できる。つまり潜在的な大学入学市場としては大きいと考えられる。

ただし、「大学等での学びニーズ」について、すぐに入学したいと考えているものはそれほど多くない。

「大学等での学びニーズ」を示したもののうち、「入学したい気持ちはあるが具体的には分からない」と答えているものがもっとも多いことからわかる。実際に大学等に入学するということになれば、多くの条件をクリアする必要がある。今勤めている職場、家族、金銭、時間、様々な要因がある。これらの条件をクリアして大学等に入学するのは簡単なことではないと考えられる。大学等に入学する際の希望在学期間について、「半年～1 年」「2 年」と答えるものが多いことにも現れている。「4 年」大学に在学するのは「長い」と考えられているように思われる。すると大学等に入学するために必要な条件は何だと考えられているか、逆に抑制する要因は何か。

大学入学の促進要因について、大学等で学びたい理由については「以前から学びたかったことを学びたい」という希望が最も高く、「以前学んだことを学び直したい」という希望がそれに続く。学びたい内容については「教科の専門性」が 70.1%と高かった。また「カウンセリングや心理学の理論」も 52.2%であった。新たな職業資格取得、新たな教員免許取得に

についても一定の割合を示した。

大学等で学びやすい条件としては、土日開講、長期休暇開講をあげるものが多く、入学金・授業料の軽減措置もあげられていた。

大学入学の抑制要因は、大学等で学びたいという希望はあるが大学入学の具体化を抑制する「具体化抑制要因」と、大学等で学びたいという動機化を抑制する「動機化抑制要因」がある。「具体化抑制要因」としては、学費、生計、職場の理解などに不安がみられた。「動機化抑制要因」としては「仕事や家事などで忙しくて時間的余裕がない」という理由が他に比べて特に高かった。

大学等への社会人入学の促進要因と抑制要因について改めて検討してみよう。

大学等で学びたい理由について、「以前から学びたかったことを学びたい」という希望が最も高い値を示しているが、新たな学びのニーズがあることを示している。一方、「以前学んだことを学び直したい」というのは実践的な反省に基づく希望と考えることができるのではないだろうか。以前学んだことであっても、いま学ぶと理解が学んだ当時と異なるだろうし、当時分からなかったことが見えてきたりする。そのような期待がこめられているのではないかと推測できる。

「アカデミックな環境に身を置きたい」というのは「現在の環境を変えたい」という期待や希望の現れと見ることができる。「本や論文を読み、じっくり思考したい」という希望と数値的には近く 30%前後である。多数ではないが、環境変化希望として一定数ある。大学等への期待として、資格取得についても一定の割合がある。新たな職業資格、新たな教員免許について、取得したいという希望がみられる。その新しい資格や免許がすぐに環境変化につながるとまでは言えないかもしれないが、ここにも環境変化希望を見ることができるだろう。「職業資格を取得したい」という希望は 40 代において 50.6%、「新たな教員免許を取得したい」という希望は 40 代で 66.7%と、特に 40 代で高くなっているところに特徴がある。教職に就いて 10 数年から 20 年ほど経過し、何らかのアクションを求めているのではないかと考えられる。

次に大学等で学びやすい条件については、土日開講と長期休暇の開講に希望が高い一方で、夜間コースは前者二つと比べると高くない。その理由は、現在の職場の事情と関係しているのではないだろうか。土日、長期休暇であるならば、いまの勤務状況に照らし合わせて、大学等への入学可能性が高いと考えられている。その一方で、夜間コースは、教員の場合、日常的に勤務が夜間まで及ぶため、夜間開講であっても入学して学ぶのは容易でないととらえられているのではないだろうか。

大学等で学びたい内容は、「教科の専門性」がもつ

とも多い。しかしそれは大学院で身につけるような専門性というより、現場に還元できる教科の専門性ということになるのではない。実際、大学院での学びニーズはあまり高くなく、修士や博士の学位についてもそれほどのニーズを示していない。ただし、「既に取得済み」者が実数は少ないにしても、40代を中心に一定の割合を占めている点に注目しておきたい。専門職としての教職を考えるならば、教員は他の職業と比べても勉学ないし研究に対して比較的親和的であろうし、いったん大学院に入って勉学ないし研究を始めたら、さらに続けたいと願う傾向も強いであろう。なかには教員よりも研究者を目指したいと素朴に思っている者もいると考えられる。特に教職大学院について質問したわけではないので、こうした一部の動向はあくまでアカデミック志向を表わしており、実践的な性格が強い教職大学院へのニーズとはそれほど結びつかないのではないと思われる。

以上のことを総合すると、大学等で学びたいというニーズはかなりあるにもかかわらず、大学入学の具体的希望につながりにくい。現職教員にとって、大学入学には促進要因より「具体化抑制要因」が大きく働いていると考えられる。

「正規入学ではないが大学で学びたい」というニーズについて、今回、詳細な検討はしていない。「科目等履修生・聴講生で学びたい」とするものももっとも多いが、それは学びたい内容がすでに決まっていて、数科目履修したいと考えられているのかもしれない。正規入学ほどの負担がかからず学びたいことが学べる。したがって大学で学びたいというニーズをある程度回収し、正規入学までは至らないという可能性もある。この層についての分析は今後の課題としたい。

(2) 課題と展望

以上述べてきたように、現職教員は大学入学ニーズを予想以上に強く持つことが明らかになった。ただし、それはかなり潜在的に隠されている部分が大きいようである。そして、大学入学の「促進要因」よりも「抑制要因」の方がかなり作用していることも浮かび上がった。教員はあらゆる職業のなかで最も大学に近い存在であると考えられるので一般化は難しいとしても、今回の予備調査から得られた知見は他の職業にも適用できるように思われる。つまり、社会人の大学入学のモデルとしての教員の動向である。

「生涯学習」や「リカレント教育」が新たなトピックスになったのは1980年代であったから、すでに30年以上経っている。この間のグローバル化と情報化そして技術革新の進展は著しいし、労働市場の流動化や男女のキャリアの多様化も大きい。大学進学率が50%を越している今こそ社会人の大学入学にとって格好の時代を迎えているはずである。そこで、本研究

に含まれていた3番目の問題意識である「C超少子化による18歳人口激減に対処する高等教育の学生募集戦略」に関わる点について最後に言及しておきたい(今津 2016)。

いわゆる「2018年問題」を間近にして、最近では各大学間で熾烈な受験生競争戦が繰り広げられている。すでに私大の四割が定員割れと言われるが、超少子化に歯止めがかからない以上、今後は定員割れどころか、統合や閉学に追い込まれる可能性が増している。私大だけでなく、地方の国・公立大でも学部・学科によれば「2018年問題」は無縁ではない。そこで、この困難な問題を乗り越える方策として浮上するのが社会人である。現職の職業人で新たな学びを求める中堅の人々、過去の職業経験を振り返って次の人生に進み出したい中高年の人々など、大学生としての社会人の市場は大規模であるにもかかわらず、その市場はほとんど見過ごされている。

もちろん、通信制の放送大学や私大の通信課程では社会人学生が多いし、一般大学でも社会人受験制度を設けており、教職大学院を含む専門職大学院では社会人院生が在籍してはいる。しかし、総じて社会人への注目が弱いのは、大学はあくまで若者が学ぶ場という暗黙のイメージで今なお凝り固まっているからだろう。それが世界のなかで日本の大学の大きな特徴である。このイメージを払拭して、若者だけでなくあらゆる年齢の成人がキャンパスを行き交い、各世代が相互に刺激し合って学び合う大学教育という新たな方針を確立することが要請されている。

この方針を実現するうえで、今回の調査から得られた知見で注目すべきは「抑制要因」の作用をいかに弱めて除去するか、である。つまり、社会人が大学入学しようとするときの障害となりやすい生活上の時間的・経済的制約について、たとえば土日開講とか授業料の軽減などによって、大学がどれだけ緩和の工夫をするか、である。問われているのは社会人でなくむしろ大学の方であり、社会人が入学しやすいように大学の環境諸条件をいかに整備するかという課題である。この課題を急ぎ達成することが緊急に要請されている。

[注]

- (1) 文部科学省、「2008中教審答申：学士課程教育の構築に向けて」http://www.mext.go.jp/componen/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf, 2017年1月5日閲覧。
- (2) 現職教員を教職大学院に派遣する方法や形態は、教育委員会によって様々である。例えば、2年間の給料を保障しながらフルタイムで学ぶ場合や、所属校での勤務後に教職大学院へ通う場合などがある。
- (3) 文部科学省、「2012中教審答申：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一学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf, 2017年1月5日閲覧。

- (4) 小・中・高の現職教員の多くは大学(学士課程)を卒業しているため、基本的には「大学等」への進学の内実は大学院であることが想定される。また本研究の質問紙においても、専修免許状や修士・博士学位の取得希望など、大学院教育を想定した質問項目を設けている。ただし、科目等履修生や聴講生、新たな別の教員免許状取得といった可能性もあるため、本研究では大学院を含めて「大学等」と表現した。大学院のみに限った進学ニーズについては別途検討が要される。
- (5) ただし、「科目等履修生・聴講生で学びたい」については、30代・40代に比べて50代が10%弱高いことから、50代の入学ニーズは正規入学以外にあるのかもしれない。
- (6) 文部科学省、「学校基本調査—平成28年度(速報)結果の概要—」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2016/08/05/1375035_2_1.pdf, 2016年12月21日閲覧。

[参考文献]

- 有本章, 2005, 「比較高等教育論」有本章・羽田貴史・山野井敦徳編著『高等教育概論—大学の基礎を学ぶ』ミネルヴァ書房, pp.2-15.
- 磯田文雄, 2014, 「戦後教員養成政策の変遷から見た教師教育の“高度化”」『日本教師教育学会年報』第23号, pp.82-90.
- 稲垣恵つ子, 2009, 「社会人学生のキャリア形成過程—社会人学生体験事例集から—」『奈良女子大学社会学論集, 奈良女子大学社会学研究会』第16号, pp.95-110.
- 今津孝次郎, 2016, 「大学の社会人学生獲得」『日本経済新聞』(11月7日付)
- 牛渡淳, 2002, 『現代米国教員研修改革の研究』風間書房。
- 牛渡淳, 2005, 「アメリカにおける教育改革と教師の職能成長」『日本教師教育学会年報』第14号, pp.48-54.
- エンゲストローム ユーリア(山住勝弘, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井良信, 手取善宏, 高橋登訳), 2008, 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』新曜社。
- 風間悦子, 荻原和夫, 染谷きよ子, 2014, 「短期大学に入学した社会人学生の意識調査に関する研究—社会人入学生と高卒ストレート入学生の比較—」『長野女子短期大学紀要』第13号, pp.29-37.
- 久富善之, 2009, 「改革時代における教師の専門性とアイデンティティ」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』勁草書房, pp.15-29.
- 鞍馬裕美, 2005, 「アメリカにおける大学院レベルでの教員養成の特質と課題」『日本教師教育学会年報』第14号, pp.102-114.
- 佐久間亜紀, 2000, 「19世紀米国における教師教育成立の一系譜: エマ・ウィラードのトロイ女子セミナリーに着目して」『教育学研究』第67巻第3号, pp.65-75.
- 佐久間亜紀, 2002, 「アメリカの教師養成制度の現状と問題点: 日米比較の観点から」『教員養成カリキュラム開発研究センター年報』vol.1, pp.7-29.
- 佐藤学, 2015, 『専門家としての教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店。
- 下司晶, 2013, 「『学び続ける教師像』の現実化のために—生涯学習社会と理論・実践問題—」『中央教育審議会答申「教職の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を読む』教育学雑誌第48号, 日本大学教育学会, pp.56-60.
- ショーン ドナルド(柳沢昌一, 三輪健二監訳), 2009, 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房。
- 白山真澄, 2015, 「社会人学生の進学の動機とリカレントな学びの諸相—保育士・教員養成課程の場合—」『東海学院大学短期大学部紀要』第42号, pp.21-30.
- 高井良健一, 1996, 「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向性—ライフストーリー解釈の正当化理論に着目して—」『学校教育研究』第11巻, pp.65-78.
- 高井良健一, 2007, 「教師研究の現在」『教育学研究』(東京経済大学)第74巻第2号, pp.251-270.
- 高井良健一, 2009, 「教師の中年期の危機と再生: 金子奨のライフストーリーを通して」『東京経済大学人文自然科学論集』第127巻, pp.59-99.
- 高井良健一, 2014, 「教師の中年期の危機と再生(II): 北原豊のライフストーリーを通して」『東京経済大学人文自然科学論集』第135巻, pp.15-56.
- トロウ マーチン(喜多村和之訳), 2000, 『高度情報社会の大学—マスからユニバーサルへ—』玉川大学出版部。
- ノールズ マルカム, 2002, 『成人教育の現代的実践: ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房。
- 長谷川哲也, 2015, 「教員養成改革の功罪—新しい教師像と向き合う—」早川操, 伊藤彰浩編『教育と学びの原理—変動する社会と向き合うために—』名古屋大学出版会, pp.111-124.

長谷川哲也・黒田友紀, 2015, 「米国のスタンダードにもとづく教員養成プログラムとその運用について—パフォーマンス評価の展開と課題—」『日本教育大学協会研究年報』第33集, pp.39-50.

藤本駿, 2008, 「米国の教師教育における『職能開発学校』の特質と課題」『教育行政学研究』29, pp.11-20.

メジロー ジャック (金澤睦, 三輪建二監訳), 2012, 『おとなの学びと変容: 変容的学習とは何か』鳳書房.

望月厚志, 2009, 「『教師の生涯学習』研究の展開と課題」『茨城大学教育学部紀要』58号, pp.307-320.

八尾坂修, 2007, 「アメリカにおける教員養成・免許・研修制度をめぐる今日的发展方向」人間教育研究協議会編『教育フォーラム 40 教師という道 “教師バッシング”を乗り越えて』金子書房, pp.80-91.

矢野眞和, 2001, 『教育社会の設計』東京大学出版会.

矢野眞和, 2011, 『「習慣病」になったニッポンの大学—18歳主義・卒業主義・親負担主義からの解放』日本図書センター.

油布佐和子, 2016, 「教師教育の高度化と専門職化—教職大学院をめぐって—」佐藤学編『《岩波講座》教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp.135-163.

吉田文, 2014, 「資格か経験かが問われる教職」吉田文編著『「再」取得学歴を問う—専門職大学院の教育と学習—』東信堂, pp.101-114.

吉田文他, 2014, 『全国教職大学院学生意識に関する調査研究報告書』早稲田大学教育総合研究所.

[付記]

本報告は平成 26～28 年度科学研究助成金〔基盤研究 (C) 課題番号 26381155〕「社会人を対象にした教員養成プログラムの開発」(研究代表者: 今津孝次郎) の研究成果の一部である。