

大学の経営・特性からみた教職課程の設置行動 —再課程認定の前後比較による検討—

松宮 慎治・中尾 走・樊 怡舟
宮田 弘一・村澤 昌崇

大学の経営・特性からみた教職課程の設置行動

—再課程認定の前後比較による検討—

松 宮 慎 治*
 中 尾 走**
 樊 怡 舟***
 宮 田 弘 一****
 村 澤 昌 崇*****

1. はじめに

(1) 再課程認定のインパクト

本稿の目的は、再課程認定の前後を通じた教職課程の量的変化を追い、大学ごとの差異がなぜ生じたのかを探索することにある。

課程認定は、大学等の申請にもとづき、教職課程を文部科学大臣が適当と認める制度である（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課，2021，1頁）。その起源は、1952年に設置された教育職員養成審議会に遡ることができる。背景には、①一般大学¹⁾における単位修得方式による免許状の乱発への憂慮②戦後の有資格教員の不足の緩和があった（海後編，1971，437頁）。

再課程認定が必要となるのは、学生の科目履修が抜本的に改革される「大改正」のときである²⁾。1度目が、小中一種免の要修得単位数の合計が59に引き上げられる等した1988年改正法、2度目が「教職に関する科目」と「教科に関する科目」の比重を前者寄りとし、「教科又は教職に関する科目」を新設する等した1998年改正法であった（松宮，2018a，59頁）。本稿は、直近に行われた2016年改正法による3度目の再課程認定を分析対象とする。

課程認定そのものは、毎年100前後³⁾の大学等により、いわば恒常的に申請業務が行われている。その多くは、学部・学科等の新設や改組のように、大学⁴⁾の能動的な事情による。対して再課程認定は、制度開始からわずか3度しか発生していない。再課程認定では、既存の課程も含めたすべての課程が改めて審査されることになる。このため、課程をどの程度維持するのか、あるいは新たに申請するのか、各大学は判断を迫られる。このように再課程認定は、養成段階の大改革を意味する、きわめて稀なイベントであると言える。

2016年改正法の最大の趣旨は、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」を統合することであった（松宮，2018a，59-60頁）。これは「大きくくり化」（中央教育審議会，2015，32-33頁）と呼ばれ、法的には峻別されてきた教科内容論と指導法が、教育課程編成に際して、大学の工夫により

* 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻（高等教育学）／神戸学院大学事務職員

** 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻（高等教育学）／日本学術振興会特別研究員

*** 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻（高等教育学）

**** 尾道市立大学事務職員

***** 広島大学高等教育研究開発センター副センター長／准教授

柔軟に架橋されることが期待された。

(2) 先行研究

関連する先行研究としてまず挙げられるのは、日本教師教育学会年報（第28号）における特集（「開放制の教員養成を考える」）である。同特集では主として、開放制の原則と再課程認定制度との葛藤が論じられている。開放制の原則とは、国立の教員養成系大学・学部群以外にも養成課程の設置が許容されていることを指し、日本の教員養成の原則の1つである。この原則は、戦前の閉鎖制による師範学校教育批判を受け、教育刷新委員会の建議により実現したものであった（海後編，1971，32-38頁）。特集において、前川（2019）、岩田ほか（2019）、勝野（2019）は、課程認定行政の規制強化や公平性・透明性の問題点を指摘し、批判している。批判対象の中心は、既述の「大きくくり化」や「教職課程コアカリキュラム」⁵⁾、申請手続きにおける行政運用にある。木内（2013）によれば、かような課程認定行政による審査の厳格化は、大学の自主性・自律性を脅かすものであり、開放制の意義を葬り去りかねないリスクを孕むという。

同種の批判が、教員養成以外の分野からも加えられている。「文科省によって、教職課程の運営に関する大学の自主性・自律性を損なうような統制が加えられようとしている」（児美川，2018，1頁）、「教員養成について文科省は開放制の原則から閉鎖制へ舵を切り統制を強めた」（青木，2021，62頁）等、国立以外の設置者への教職課程の開放こそが、大学の自主性・自律性を担保するのだという主張である。

では、再課程認定を政策的介入だとすれば、介入後に教職課程の量は減少したのだろうか。実のところ、再課程認定前後の課程数をカウントした研究はほとんど存在しない。例外的に、藤谷・峯村（2020）によって、高等学校「数学」「理科」でわずかな、「情報」で著しい減少が見られることが集計されているのみである。

(3) 課題の設定

先行研究では、大学の意思が、政策に対して受動的に決定され、自主性・自律性が統制されることが危惧されている。ただし、見方を変えれば、長らく大学の自治や自主性・自律性に関しては、その無規範性や質の低下に対する懸念があり、近年「学長のリーダーシップ」の名のもとに、いわゆる大学ガバナンス改革が進行されてきたところである。このような大学の管理体制の変化の問題を教員養成の視野に入れることは、国際的な論点になっている（吉岡，2008，11-12頁）。また、実務的な問題として、課程認定申請には膨大な作業が必要であり、それが再課程認定を要するような抜本的制度改革によるものであれば、養成課程全体の見直し・改革を伴わざるをえない。そうした作業を回避するために、再課程認定申請自体を取りやめる大学も出てくるだろう。2000年代の規制緩和を契機に、経営的に厳しい大学が小学校教員養成へ新規参入したとする村澤（2015）からもわかるように、教職課程の設置には、大学の経営事業体としての判断が影響すると推測されるところもある。とすれば、再課程認定に直面して、既存の課程を諦める、維持する、新たに追加するといった行動には、経営判断による大学ごとの差異が生じているのではないか。

この問いを検証するために、本稿では2つの分析課題を設定する。第1に、前提として再課程認定前後（2018年度→2019年度）でどの課程がどの程度減ったか（あるいは減っていないのか）を集計し、マクロな実態を明らかにすることである（第2節）。第2に、課程が減ったとすれば、それはどういう大学なのかを、機関単位の統計分析によって描くことである（第3節）。以上のように、再課程認定という一大イベントの前後で生じうる影響を、大学の行動選択メカニズム側から照射することで、高等教育における教員養成という一専門分野のありようを解明する一助としたい。

2. 再課程認定前後の量的変化

再課程認定前後の教職課程の量的変化を集計した。「課程」は、大学や学部・学科等ではなく、免許状単位でカウントされる。たとえば、中学校教諭一種免許状（国語）と高等学校教諭一種免許状（国語）の認定を受けている学科では、過去に2つの課程認定申請を行い、認定を受けていると解釈する。出典は、文部科学省がウェブサイトに掲載している「教員免許状を取得できる大学」であり、公開データである。データには、国公立・短期大学（短期大学部）、通学・通信課程のすべてが含まれている。ただし、このデータはファイルの拡張子がPDFであり、集計には適さない。また、参照年度の4月1時点の情報しか掲載されず、年度が変わると過去分は削除される。そこで、文部科学省に個別照会し、2018年度および2019年度のローデータ（Excel）を入手し、集計を行った⁶⁾。結果は表1のとおりである。

全課程をみれば、総量は減っている（-8%）。これを多いとみるか、少ないとみるかは解釈がわ

表1 再課程認定前後の量的変化

分類	2018	2019	増減	増減%	分類	2018	2019	増減	増減%	
免許種別	1種免	11880	11060	-820	-7%	職業	36	36	0	0%
	2種免	413	382	-31	-8%	職業指導	94	90	-4	-4%
	専修免	9811	8845	-966	-10%	英語	1633	1550	-83	-5%
学校種別	幼稚園	792	709	-83	-10%	ドイツ語	186	169	-17	-9%
	小学校	545	506	-39	-7%	フランス語	198	176	-22	-11%
	中学校	7529	6943	-586	-8%	中国語	174	160	-14	-8%
	高等学校	11870	10770	-1100	-9%	その他外国語	162	132	-30	-19%
	特別支援学校	849	859	10	1%	宗教	204	193	-11	-5%
	養護教諭	273	260	-13	-5%	地理歴史	1060	952	-108	-10%
	栄養教諭	246	240	-6	-2%	公民	1709	1502	-207	-12%
						工芸	218	178	-40	-18%
教科別(1)	国語	1257	1212	-45	-4%	書道	206	182	-24	-12%
	社会	1737	1545	-192	-11%	看護	61	57	-4	-7%
	数学	1429	1349	-80	-6%	情報	709	627	-82	-12%
	理科	2498	2326	-172	-7%	農業	291	256	-35	-12%
	音楽	722	677	-45	-6%	工業	1110	1001	-109	-10%
	美術	805	750	-55	-7%	商業	476	398	-78	-16%
	保健体育	831	784	-47	-6%	水産	73	70	-3	-4%
	保健	305	250	-55	-18%	福祉	166	133	-33	-20%
	技術	285	269	-16	-6%	商船	36	35	-1	-3%
	家庭	728	654	-74	-10%					
					全課程	22104	20287	-1809	-8%	

出典：文部科学省

かれようが、再課程認定前後を比較すると、たしかに教職課程は減少しているようである。

免許種別にみると、減少割合は、修士レベルの専修免(-10%)→準学士・短大卒レベルの2種免(-8%)→学士レベルの1種免(-7%)の順に大きい。学校種別にみると、特別支援学校が唯一増加しており(1%)、それ以外はすべて減少している。教科別にみると、福祉(-20%)、その他外国語——アラビア語、イスパニア語等多様である——(-19%)、保健——保健体育ではない——(-18%)、工芸(-18%)等、一般にあまり知られていない教科の減少が目立っている。他方で、よく知られている教科の中では、社会(-11%)の減少割合がもっとも大きい。

以上から推測されるのは、再課程認定前後の教職課程の増減が、教員採用試験における需給関係によって規定されている現実である。たとえば、教員採用試験における専修免許状保持(修士課程修了)者は、そのこと自体で高く評価される機会に乏しい。日本の教師教育が、伝統的に大学ではなく現職経験による資質能力形成を重視してきたからである(今津, 2012, 81頁; 佐藤, 2015, 21頁)⁷⁾。また、福祉、その他外国語、保健等、一般にあまり知られていない免許状は、それ単体での採用率はほとんどない。さらに、社会の大幅減少からは、供給サイドたる大学の事情が透けて見える。社会は、法・経済・商学部といった多くの社会科学系の学部で取得が可能のため、需要に対して供給が過剰になりがちになる。このとき、社会は他の免許状に比べて、競争倍率の高い不利な競争が初めから強いられていることになる。一方、特別支援教育の現場需要は増加しており(新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議, 2021)、2016年改正法でも1単位以上の関連科目の修得が新たに義務づけられることになった。特別支援学校の免許状の増加は、これに呼応したと考えられる。

教職課程を保有し、供給を行っても、採用試験における需要とうまく噛み合わず、募集枠や合格者が少ないならば、大学は教職課程の維持管理にのみコストがかかる一方で、成果は得られないことになる。量的変化の集計からは、需給関係の観点からコストに見合わないと思なされた課程が、再課程認定を契機に切り捨てられた可能性が示唆できる。

3. 課程数を減らした大学の分析

(1) 枠組みとデータ

本節では、課程が減ったとすれば、それはどういう大学なのかという問いに対して、経営指標に大学の特性を添えて説明することを試みる。

従属変数としてまず浮かぶのは、再課程認定前後の課程数の差分か、もしくは再課程認定後の課程数である。ここで、従属変数を前者、すなわち事前の課程数 y_0 と事後の課程の数 y_1 との差分 D とすると、モデルは式①のようになる。一方、再課程認定後の課程数 y_1 を従属変数とすると、モデルは式②のようになる(A と Z は独立変数)。

$$D = y_1 - y_0 = \beta_1 A + \beta_2 Z + \alpha \dots \dots \textcircled{1}$$

$$y_1 = \beta_1^* A + \beta_2^* Z + \gamma_0 \beta_3 + \alpha \dots \dots \textcircled{2}$$

また、式②はさらに次のように書き換えることができる。

$$D = y_1 - y_0 = \beta_1^* A + \beta_2^* Z + y_0(\beta_3 - 1) + \alpha \dots \textcircled{3}$$

式③と式①を比較すると、それぞれのモデルにおける A の係数 β_1 と β_1^* が異なる意味を持つことがわかる。その違いは、再課程認定前の課程 y_0 を独立変数としてモデルに投入するか否かによるものである。言い換えれば、式③を基準に見ると、式①は y_0 の係数 β_3 がちょうど1に推定されるという特殊な状況にある。

これは、ロードのパラドックス (Lord's Paradox) と呼ばれる現象である (岩崎, 2021)。課程数が初期値と関係せずに増減 (D) が決められる場合は式①のモデルを選ぶべきで、逆に増減 (D) が初期値より強く影響を受けると判断する場合は、式②のモデルを選択することが適当である⁸⁾。本稿の場合、課程数のもともと少ない大学は、増減も比較的激しくないということが想定される。ゆえに式② (③) のモデルを適用したほうが妥当であろう。

経営の代理指標としては、もっともポピュラーなものとして収容定員充足率を採用し、これを附属病院の保有ダミーで統制する⁹⁾。定員割れがただちに破綻を意味するわけではなく、定員を満たしていても赤字の大学もあるが (浦田, 2006)、大学の財務理事は経営を評価する指標として、依然定員充足率を重視している (両角, 2020, 82-83頁)。

続いて、大学の特性をあらわす変数の検討を行う。特性といっても数多あり、その変数を投入しようとするのは現実的ではなく、また得策でもない。高等教育研究の機関分析で非常によく使用される変数として、まずは設置者、選抜性や威信の代理変数たる偏差値、規模の代理変数たる学生数を用いる。

これに、本稿の問いにあてはまりのよい変数として、教育学部等の目的養成課程の有無を追加する。幼稚園教諭と小学校教諭の養成は、教員養成を主たる目的とする学科でなければ認定を受けられないことが規定されており (教職課程認定基準2 (5)¹⁰⁾、目的養成課程と呼んでいる。目的養成課程として課程認定を受けるには、学部学科等の名称に、教育学部・教育学科・子ども学科等、明確に教員養成を冠しつつ、教育学かそれに準ずる学位を授与できることが必要である。教育学部等は、教員養成系の単科大学を除いては、当該機関における他学部の教員養成をも核として担っていることが多い。つまり、目的養成課程を保有するかどうかは、教員養成に対するモチベーションや資源に影響を与えうる¹¹⁾。

さらに、大学が所在する地域の影響も念頭に置かねばならない。前節で示唆されたように、大学の意思決定が採用試験の需給関係に左右されるならば、所在する地域の需要が課程数に影響をおよぼしうるからである。このため、たとえば都道府県レベルの教員需要の動向により、課程数を説明することも考えうる。こうした理由で地域変数を用いる場合、各大学が所在する地域のダミー変数を投入する方法や、都道府県に各大学がネストされている構造と捉え、マルチレベル分析を用いる方法が一般的であろう。だが、これらの方法を採用すると、同じ都道府県内における大学の特性の効果を推定してしまうことになる。構築されたマルチレベルモデルの中で行われる、設置者 (国立) ダ

ミーの解釈を例にとると、「同じ都道府県内において、国立大学であれば正の影響をもたらす」といった条件付きモデル (conditional models) によることになる。これでは、マクロな量的変化を素描したい本稿の課題とは合致しない。

望ましいのは、先の例でいえば、「全国の大学において、国立大学であれば正の影響をもたらす」といった係数解釈が可能な、周辺モデル (marginal models) である。中でも、一般化推定方程式 (Generalized estimation equations, 以下 GEE) が候補として有用である (丹後, 2015; 阿部, 2016; 高井・星野・野間, 2016)¹²⁾。マルチレベル分析には、ランダム切片を用いる場合、都道府県ごとの切片に正規分布を仮定したランダム効果として、同一都道府県内の大学の相関を考慮するが、GEE では同一都道府県内の大学の相関を相関行列として指定する。マルチレベル分析は、ランダム効果の正規分布の仮定が満たされていないければ、頑健な推定量にはならない。他方で、GEE では相関行列の指定が誤特定であっても、平均構造が正しく特定されていれば頑健な推定量が得られるという大きな利点がある (阿部, 2016)。このような比較を踏まえて、GEE を用いて同じ都道府県内の大学の相関を考慮した推定を行う¹³⁾。

なお本節では、教職労働市場において一般に流通する学士レベルの1種免の課程の動向を、1種免の認定申請が可能な4年制大学の経営・特性から素描するという意味あいから、2種免の課程 (短期大学, 短期大学部) を分析の対象から除くこととした。

(2) 結果と解釈

結果は表2のとおりである。従属変数である再課程認定後の課程数は、右肩下がりの偏った分布をしているため、対数変換を施した。結果を解釈するにあたり、有意水準を満たす変数は、投入したその他の変数の相関を考慮した上でも、影響を与えている変数であるとみなすことができる。また、従属変数の対数変換により、独立変数1単位の変化に対する、課程数の変化率 (%) という解釈が可能である¹⁴⁾。

結果をみると、定員充足率が高いほど、課程数が多い。定員充足率は規模が大きいほど満たされる傾向にあるが、ここでは学生数は統制されている。つまり、規模の効果を統制してもなお、課程数の増減には経営状態の安定が正に貢献している。

次に、設置者ダミーをみると、国立大学に比べて、公立大学と私立大学は数を減らしていることがわかる。分析には、設置者と偏差値の交互作用を入れており、偏差値は最小値である35を基準に投入している¹⁵⁾。そのため、設置者ダミーは、偏差値が最小値 (35) の時の設置者の効果を推定している。ここだけみれば、国立大学中心の教員養成が強化されたとみなすことができ、再課程認定を介して、開放制の原則は部分的に毀損されたかのようなのである。また、選抜度の低い課程が退場したことは、望ましいともいえるかもしれない。

しかしながら、設置者の効果の違いに偏差値を加えて検討すると、それほど単純ではない事実が浮かび上がる。まず、偏差値の効果は、国立大学によるものである。設置者ダミーの参照基準が国立大学であることにより、偏差値は設置者が0のときの主効果となるからである。つまり、偏差値の高い国立大学ほど、課程数を減らしている。加えて、設置者ダミーと偏差値の交互作用をみる

と、私立大学では、国立大学とは逆に、偏差値の低い大学が課程数を減らしている。公立大学も、統計的に有意ではないが、傾向は同様である。これらの関係を描くと、図1のようになる。

表2 再課程認定後の課程数に関するGEE

	Estimates	S.E.
切片	1.455	.400 ***
定員充足率	.011	.003 ***
附属病院ダミー	-.018	.106
再課程認定前の課程数	.014	.002 ***
公立ダミー (v.s. 国立)	-1.213	.588 *
私立ダミー (v.s. 国立)	-.674	.302 *
偏差値 (国立の効果)	-.017	.002 *
学生数	.002	.002
目的養成ダミー	.395	.071 ***
公立ダミー*偏差値	.057	.034
私立ダミー*偏差値	.046	.015 **
Scale parameter	.510	
Scale parameter: SE	.040	
Correlation parameter	.090	
Correlation parameter: SE	.060	
Num. obs.	530	
Num. clust.	47	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

偏差値の高い国立大学が、教員養成への関与に消極的となったことには、政府による国立大学改革プラン（2013年制定）等、国立大学を序列化し、効率的に運営しようとする昨今の各種政策の影響が色濃いだらう。たとえば同プランでは、「世界最高の教育研究の展開拠点」「全国的な教育研究拠点」「地域活性化の中核の拠点」という3分類の機能強化の方向性が示されたわけだが、教員養成は究極的には職業教育であるから、“世界最高の教育研究”には馴染みにくい。高いランクを目指したい国立大学が単一の目標を標榜せざるをえない場合、そこに教員養成を組み込もうとすると葛藤が生じるのは自明である。

また、同プランで求められた「ミッションの再定義」では、教員養成分野を主要ターゲットとして、さまざまな数値目標の設定が要求されると同時に、最終的には文部科学省による強い指導による修正が行われた（小方，2015）。目的養成ダミー（+）と考え合わせると、国立大学セクターにおいて、教員養成を大学のミッションに位置づけるか否かという、明確な役割分担が政策的に強化されたことが、再課程認定後の課程数にも波及したことが想定される。

一方、偏差値の高い私立大学や公立大学は、再課程認定を経て教員養成への参画により積極的になった。この結果の解釈は難しいが、教員養成分野では、私立大学や公立大学に対する政策的コントロールが国立大学に比べてはるかに少なかったことにより、経営状態の安定が、教員養成へ継続的に参画するための与件として機能したと言えそうである。そして、経営の代理指標である収容定

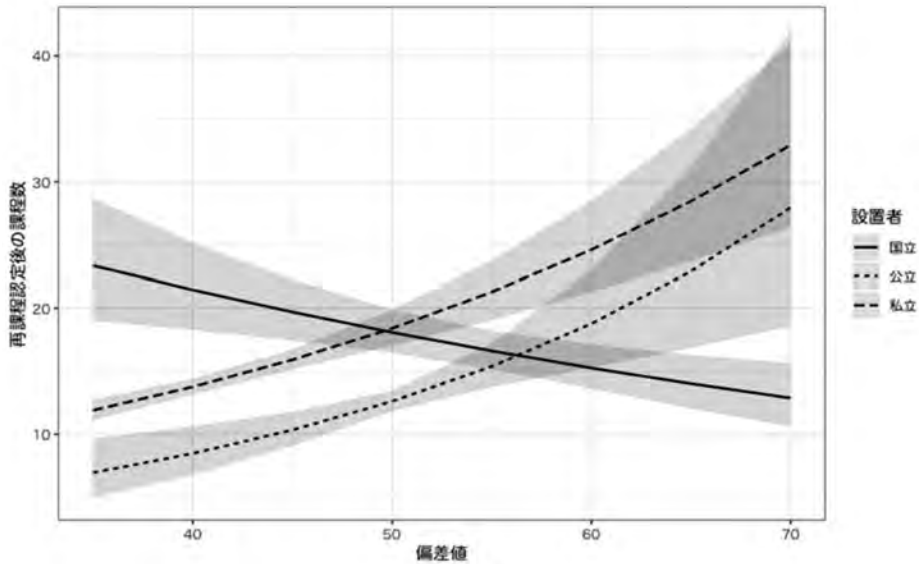


図1 分析結果のプロット

員充足率は、偏差値の高い大学ほどよいと考えられるので、それらの大学は政策的介入による制約を受けることなく、自律的に積極策を打つことができた想定される。

その背後で、偏差値の低い私立大学は、教員養成分野からの退出を促される傾向にあった。この結果について、経営状態の良い大規模私立大学と、そうではない大学の格差の問題とも捉えることができる。だがそれ以上に、私立大学における開放制が、私立大学というセクターの中では、エリートに偏る傾向にあることの方が深刻かもしれない。たしかに、学力水準の低い者に教員免許状が発行されることは避けられた方がよいが、学力を評価すべき時点は出口であり、偏差値のような入口ではないからである。教師の学力水準は、少なくとも制度的には、免許状とは別に教員採用試験で保証される。だが、教師の社会経済的階層が高い方に偏在することには、教育格差の再生産をもたらしかねない(松岡, 2019, 304-306頁)等、無視できないリスクが含まれている。

4. 結論

本稿では、再課程認定の前後を通じた教職課程の量的変化を追い、大学ごとの差異がなぜ生じたのかを探索してきた。みえてきたのは、再課程認定がもたらした、開放制の原則をめぐる、やや複雑な内実である。

たしかに、再課程認定前後で課程数をカウントすると減少していた。マクロにみれば、大学の自主性・自律性が制約された結果、開放制の原則が毀損されうるといふ先行研究の危惧は、的中しているとも言えそうである。ところが、減少した課程の種別を個々に確認すると、減少の規定要因は採用試験における需要にあるように見えた。よって、むしろ課程の増減は、大学の主体的な行動選択の蓄積により生じたのではないかと考えられた。

そのうえで、課程数を減らした大学を、経営指標と大学特性から統計分析により説明しようとすると、再課程認定を契機に退場を促された大学群が浮き彫りになってきた。退場を促されたのは、偏差値の高い国立大学と偏差値の低い私立大学であり、積極的に参画しようとしたのは、偏差値の高い私立大学であった。特に国立大学は、国立大学改革プランのような、いわば教員養成政策を包含し、かつそれよりも強固な政策のコントロールを受けたと考えられる。

要すれば、再課程認定を経たことによって生じた開放制の意義へのリスクは、課程な量的な減少というよりも、養成課程の属性がシュリンクすることに見出される、質的な問題として捉え直すことができる。具体的には、再課程認定の前後で、養成課程を担う主体の属性は、設置者と偏差値の視点からみれば、相対的には狭くなった。大学入学時点で学力水準の低い学生や、研究大学の学生が教師になる道は制約が増した面がある。果たしてそれは、教員養成にとって望ましいのだろうか。

もちろん、今回の再課程認定前後に生まれた制約は、量的にはわずかかもしれないし、また私立大学の参画が促進された点で、形式的には、官製の養成課程であった戦前の師範学校とは趣が異なる。だが、指定国立大学法人制度や私立大学等改革総合支援事業等がそうであるように、評価制度や各種補助金事業によって、何らかの政策的統制を行おうとする「大学改革」の方向性は、好むと好まざるとにかかわらず、留まるところを知らない。今はわずかでも、経時的に教員養成の担い手の多様性が失われていく可能性は否定できない。

本稿には課題もある。再課程認定のプロセスでは、「教職課程コアカリキュラム」に沿ったシラバスの記載をはじめとして、大学の教育内容や取組みが仔細にコントロールされることへの批判もあった。本稿の分析では、課程の増減というアウトカムを、大学の経営・特性変数というインプットから説明したことにより、手続きにおける細かな介入への対応がどう影響をおよぼしたのかは捨象されている。今後の課題としたい。

【付記】

本稿は、問題意識の検討を松宮・村澤・宮田（1節）、量的変化の集計を松宮（2節）、データ分析を中尾・樊（3節）、結果の解釈を松宮・中尾（3・4節）が担当したのち、最終的に執筆者全員で議論を行い、全体を改稿した。なお、JSPS 科研費 JP24531068, JP15K13205, JP16H02067, JP16H03780, JP18K18651, JP19H00619, JP20H01643, JP20J14673の助成を受けた成果の一部である。

【注】

- 1) 新制大学発足以降に、国立の教員養成系大学・学部以外での養成も可能になったが、それら非教員養成系大学・学部群を「一般大学（学部）」と呼ぶ（海後編，1971，123頁）。
- 2) 教育職員免許法および施行規則の改正自体は頻繁に行われているが、免許法や施行規則が改正されたからといって、再課程認定が必要になるとは限らない。しかるに、再課程認定が必要に

- なるとき、免許法や施行規則は改正される。
- 3) 教員養成部会の資料によれば、申請大学等数の過去10年の推移は、116（2012年度）→105（2013年度）→107（2014年度）→126（2015年度）→115（2016年度）→105（2017年度）→91（2018年度）→81（2019年度）→72（2020年度）→69（2021年度）。
 - 4) 以下では、課程認定申請の主体について、わかりやすさを重視して「大学」と表記するが、課程認定申請を行えるのは、「大学等」であって、ここには大学だけでなく、短期大学、大学院、大学の専攻科、短期大学の専攻科、教職特別課程等が含まれる。
 - 5) 紙幅の関係から詳述は避けるが、他分野のコアカリキュラムを踏まえた検討を行った結果、全国の大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示したものであり、改正前の「教職に関する科目」が対象とされた（若林，2018）。
 - 6) 公開データではあるが、念のため研究目的による利用許諾も得ている。
 - 7) 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（答申）』）において「修士レベル化」が高らかに謳われたため、教師の高学歴化が進むかに思われたが、示された免許状改革は結局実現しなかった。
 - 8) 医療分野の臨床解析等では、一般的に、モデル②を適用したほうが、推定効率が良いとされる。
 - 9) 附属病院収入は大学経営に特異な影響を与える。国立大学については島（2012）、私立大学については小島（2009）を参照のこと。
 - 10) 2017年11月17日教員養成部会決定。
 - 11) たとえば私立大学では、教職課程の全学的管理運営を担う「センター組織」が、目的養成課程を保有する大学に設置されている傾向がある（松宮，2018b）
 - 12) ただし、従属変数に正規分布の仮定を置いた場合には、変量効果について積分して推定を行うため、同じ係数を推定する。従属変数に正規分布以外の確率分布を仮定した場合には、異なる係数となる（阿部，2016）。
 - 13) 分析に使用した変数の基礎統計量と出典をまとめると、次表のとおり。なお、定員充足率と附属病院ダミー、学生数の出典は『大学四季報データベース』（東洋経済新報社）、偏差値の出典は『大学ランキング』（朝日新聞出版）であり、いずれも2017年度時点の値である。

変数	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>MAX</i>
再課程認定後の課程数	614	32.39	46.86	0	329
定員充足率	605	97.74	17.13	29	140
附属病院ダミー	614	.11	.31	0	1
再課程認定前の課程数	614	35.28	52.18	0	375
国立ダミー	614	.12	.33	0	1
公立ダミー	614	.10	.30	0	1
私立ダミー	614	.77	.42	0	1
偏差値（基準：35）	557	-6.62	7.6	-15	18.33
学生数（基準：100人）	608	44.01	63.92	0.85	708.22
目的養成ダミー	614	.47	.50	0	1

- 14) なお、課程数が0の大学もあるため、そのままでは対数変換ができない。そこで、もともとの課程数に0.5を加えた値を対数変換した。0.5を加えることの妥当性については、Yamamura (1999) を参照のこと。
- 15) 設置者と偏差値の交互作用を投入した場合、設置者の主効果は、偏差値が0の場合の設置者の効果(切片)を推定する。けれども、偏差値が0というのは現実的ではなく、変数の中心化が推奨される(前田, 2008)。本稿では、偏差値が平均値の50であるときの設置者の主効果(切片)ではなく、偏差値が最小値である35の時の設置者の主効果(切片)の方に興味があるため、最小値である35を基準として偏差値の変数を投入している。

【参考文献】

- 青木栄一(2021)『文部科学省—揺らぐ日本の教育と学術』中央公論新社。
- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議(2021)『報告』(https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf) <2021年8月29日アクセス>。
- 阿部貴行(2016)『欠測データの統計解析』朝倉書店。
- 今津孝次郎(2012)『教師が育つ条件』岩波書店。
- 岩崎学(2021)「統計的因果推論の視点による重回帰分析」『日本統計学会誌』第50巻2号, 363-379頁。
- 岩田康之・米沢崇・大和真希子・早坂めぐみ・山口晶子(2019)「規制緩和と「開放制」の構造変容—小学校教員養成を軸に」『日本教師教育学会年報』第28号, 30-40頁。
- 浦田広朗(2006)「私大の定員割れとファンディング 教育支援型財務の確立を」『アルカディア学報(教育学術新聞)』No.257 (<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/257.html>) <2021年8月29日アクセス>。
- 小方直幸(2015)「政府と大学の自治—教員養成分野のミッションの再定義」『高等教育研究』第18集, 171-190頁。
- 奥井亮(2019)「重回帰モデルの推定と検定」西山慶彦・新谷元嗣・川口大司・奥井亮『計量経済学』有斐閣, 142-207頁。
- 海後宗臣編(1971)『教員養成(戦後日本の教育改革8)』東京大学出版会。
- 勝野正章(2019)「課程認定行政の問題点と改革の方向性」『日本教師教育学会年報』第28号, 42-50頁。
- 木内剛(2013)「近年の課程認定政策と大学の自主性・自律性」『日本教師教育学会年報』第22号, 32-39頁。
- 児美川孝一郎(2018)「大学を脅かす「教職課程の再課程認定」という統制」(<https://news.livedoor.com/article/detail/14518439/>) <2021年8月29日アクセス>。
- 小島憲明(2009)「私立医科系大学の財務のあり方」『私学経営』418号, 19-31頁。
- 佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店。

- 島一則 (2012) 「国立大学財政・財務の動向と課題—法人化後の検証」『高等教育研究』第15集, 49-70頁。
- 高井啓二・星野崇宏・野間久史 (2016) 『欠測データの統計科学』岩波書店。
- 丹後俊郎 (2015) 『経時的繰り返し測定デザイン』朝倉書店。
- 中央教育審議会 (2015) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて (答申) (中教審第184号)』
- 中尾走・樊怡舟 (2021) 「高等教育研究のための計量手法の整理」広島大学高等教育研究開発センター2021年度第5回公開研究会 発表資料。
- 藤谷哲・峯村恒平 (2020) 「教員養成課程における「再課程認定」と「開放制」の変動」『人と教育: 目白大学教育研究所所報』第14号, 58-64頁。
- 前川喜平 (2019) 「文部科学行政における教員養成と開放制の行方」『日本教師教育学会年報』第28号, 18-28頁。
- 前田和寛 (2008) 「重回帰分析の応用的手法—交互作用項ならびに統制変数を含む分析」『比治山大学短期大学部紀要』43, 69-73頁。
- 松岡亮二 (2019) 『教育格差—階層・地域・学歴』筑摩書房。
- 松宮慎治 (2018a) 「再課程認定申請直前のポイントと今後の対応」『東海北陸教師教育研究』第32号, 59-70頁。
- 松宮慎治 (2018b) 「私立大学の教職課程における「センター組織」の実際」『大学事務組織研究』第6号, 45-53頁。
- 村澤昌崇 (2015) 「小学校教員養成を担う大学の特性」小方直幸・村澤昌崇・高旗浩志・渡邊隆信『大学教育の組織的実践—小学校教員養成を事例に』(高等教育研究叢書129), 広島大学高等教育研究開発センター, 19-38頁。
- 両角亜希子 (2020) 『日本の大学経営—自律的・協働的改革をめざして』東信堂。
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 (2021) 『教職課程認定申請の手引き (教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き) (令和4年度開設用)』
- 吉岡真佐樹 (2008) 「教師教育の質的向上策と養成制度改革の国際的動向」『日本教師教育学会年報』第27号, 8-16頁。
- 若林徹 (2018) 「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方」『概説 教職課程コアカリキュラム』ジグアイ社, 13-22頁。
- Yamamura, K. (1999). Transformation using $(x + 0.5)$ to stabilize the variance of populations, *Research on Population Ecology*, 41, 229-234.

Quality Assurance of Teacher Training from the Perspective of University Management and Characteristics: A Comparison of Before and After Re-accreditation

Shinji MATSUMIYA *

Ran NAKAO **

Yizhou FAN ***

Hirokazu MIYATA ****

Masataka MURASAWA *****

This paper follows the quantitative changes in teaching programs before and after re-accreditation, and explores the reasons for the differences among universities. In previous studies, it has been feared that universities' intentions are passively determined by policy, and that autonomy and independence are controlled. However, it was inferred that the establishment of teaching programs is influenced by the decisions of the university as a management entity. In order to examine this question, we calculated the number of courses that had been reduced before and after re-accreditation, to clarify the macroscopic reality, and then conducted a statistical analysis of the actual situation of universities that had reduced the number of courses. The results showed that the number of courses decreased before and after re-accreditation. However, when the types of courses that decreased were checked individually, it was found that the determining factor for the decrease was analysis of demand for employment. In addition, statistical analysis of the management indicators and university characteristics of the universities that reduced the number of programs revealed that some universities were forced to exit after re-accreditation, while others actively tried to participate. In other words, the risk to the significance of the open system due to the re-accreditation system is not a quantitative decrease in the number of programs, but rather a qualitative problem brought about by the shrinkage of the attributes of training programs.

* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University / Staff of Kobe Gakuin University

** Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University / JSPS Research Fellow

*** Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University

**** Staff of Onomichi City University

***** Associate Professor, Research Institute for Higher Education (R.I.H.E.), Hiroshima University