

高等学校教員の知識・教育実践と大学で受けた教育の専門性との関連

藤谷 哲¹⁾、峯村 恒平²⁾

(¹⁾ 人間学部児童教育学科、²⁾ 高等教育研究所)

A Nationwide Survey for Highschool Teachers regarding their Teaching Practices and Expertise Received in College

Satoru FUJITANI¹⁾, Kohei MINEMURA²⁾

(¹⁾ Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences,

²⁾ Research Institute for Higher Education)

我が国での教員養成は、いわゆる「開放性の教員養成」の原則に従い、「教員養成系学部等での教員養成(学校教員養成課程)」と「それ以外の教員養成(その他の教職課程。たとえば経済学部で社会科教員免許がとれるなど教育学部等以外の専門学部等での養成)」がある。それぞれ、教育学部等では、教育学や指導法、教科の教育内容の背景となる専門領域に関する学修・教育が多く、一方その他の教職課程を設置する学部・学科等では、各学部等の専門性に沿った学修・教育が多いという違いがある。この学修・教育内容の違いに基づく専門性の違いは、実際に学校で働く教員の指導方法をはじめとする指導に関する意識等の差を生んでいるのではないかという仮説について検討したのが本稿である。

具体的には、高等学校で働いている教員を対象とする質問紙調査を実施し、大学時代の専門領域、今現在の指導に関する認識に関して調査した。これを分析した結果について報告する。

キーワード：開放制の教員養成、意識調査、指導方法、教員養成、大学時代の専門、高等学校教員

はじめに

2006年に中央教育審議会がまとめた「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」で整理された通り、わが国の学校教員の養成は、戦後、幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材を広く教育界に求めることを目的とし「大学における教員養成」が原則とされた。また、教員免許状取得に必要な単位に係る科目はいずれの大学も開設することができ、学生に履修させることにより、制度上等しく教員養成に携わることができることとした「開放性の教員養成」の原則に則り、教員養成が行われてきた(中央教育審議会, 2006)。

特にこの「開放性の教員養成」の原則に従い、教

員養成課程は主に、学校教員養成課程(教育学部設置の国立大学法人等で主に設置)とその他の教職課程(教員養成を目的としない一般大学において特別に設置された課程)のそれぞれが存在してきた。この学校教員養成課程・その他の教職課程による大学教育を通じた養成を基本としてきたのが、わが国の戦後の学校教員養成であり、その「開放制の教員養成」に支えられたいわば「多様な人材」が担保された状況が、先述した中央教育審議会答申でも整理されたその特徴の一つであった。

一方で、この教員養成制度は、同じく中央教育審議会の答申(2006)で大きく3点指摘された通り(表1)、教員養成の在り方について議論されることも多くなってきた。このような議論は、宇佐美(2012)

表1 中教審答申で指摘された課題

<p>① 各大学が養成しようとする教員像を明確に持つことが必要であるとされながら、現状では、<u>教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学がある</u>など、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではない</p> <p>② 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間にも共有されていないため、実際の科目の設定に当たり、免許法に定める「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨が十分理解されおらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと</p> <p>③ <u>大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していないこと。</u>また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、<u>実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。</u></p>
--

(傍線は筆者)

がいう「課程認定の厳格化」の中で実際に法的にも、制度的にも一定の改革が進行するが、あくまでも大学の教職課程の在り方、指導する大学の教員やカリキュラム等の問題に対して、その問題や課題に対応してきたに過ぎず、そもそも開放制の教員養成という原則の中で、どのような教員を養成してきたのかは、改革の中で議論されてこなかった。すなわち、教員養成を通じ、教員が学校でどのような役割を果たしてきたのかといった、成果に基づいた教職課程の評価とそれに基づく改革は、全くなされてこなかったことを意味する。学校教育の成果は教員組織が左右する(河村, 2017)という立場に立つと、個々の教員の実態や、その下支えとなる大学での教育がどう違うかを検討しなくては、教員養成の実際的な課題を明らかにしているとはいえない。

筆者らは、このような課題意識の上で、先述した開放性の教員養成の原則の中で行われてきたそれぞれの教員養成が、実際に学校で働く教員の教育指導に関する意識や、自己効力、あるいは組織内での役

割にどのような差があるか、についての研究を進めてきた(藤谷・峯村, 2019、峯村・藤谷, 2019、藤谷・峯村, 2020)。これら一連の研究の中では、SSH(Super Science Highschool、スーパー・サイエンス・ハイスクール)で勤務する教員の中には、「その他の教職課程」を経た学士号が「理系」の教員が一定の役割を有していることを明らかにするなど、教員個人の資質・能力や、組織内での役割についても一定の違いを明らかにしてきた。

本稿では、SSHにみられる特筆すべき中等教育を超えて、広く一般の高等学校に着目し、前述した学修・教育内容の違いに基づく専門性の違いについて検討する。それぞれ、教育学部等では、教育学や指導法、教科の教育内容の背景に沿った学修・教育が多く、一方、その他の教職課程を設置する学部・学科等では、各学部等の専門性に沿った学修・教育が多い、という違いがあり、そのことが教員の教科内容の専門性や指導方法に少なからず影響をしている可能性があるだろうと筆者らは想定している。そこで筆者らは、(1) 学歴や大学時代に主に学んでいた専門領域、(2) いま現在の指導に関する意識、の2つを主に尋ねる調査を、いま高等学校で働いている教員を対象に実施し、これらについてその差を検討することを通じて、開放性の教員養成が今日の学校教育で果たしている役割について一定の検討をすることを試みた。

1. 調査の概要

(1) 調査の目的

学修・教育内容の違いに基づく専門性の違いは、実際に学校で働く教員の、指導方法、教師効力をはじめとする指導に関する意識等の差を生んでいるのではないかという仮説に基づいて、全国の高等学校の教師が、どのような専門性や認識をもって勤務されているのかを探る。

学校教員養成課程の学生の主たる学問領域であると想定される教育学を専修し、大学卒業時に取得した学位が「学士(教育学)」である者と、主にもその他の教職課程の学生で教育学以外の内容を専修し、大学卒業時に取得した学位が「学士(教育学)」ではない者について、次の3つの点について検証する。
(1) 教育学や指導に関する教育について、大学でた

くさん学べたと考えている者の割合が異なる、(2) 教科指導方法に関して、選好する方法の傾向が異なる、(3) 教師の知識と思考（秋田，1993）に関して、大学で学べたと考えていることの傾向が異なる。

(2) 調査対象者

調査対象者は、2020年2月時点で、高等学校（中等教育学校後期課程を含む。高等専門学校は含まない。）に勤務している教員とした。常勤・非常勤の別は問わない。教員免許状が必要な職であれば働く高等学校の種類（全日制、通信制、定時制、サポート校等）は問わない。

(3) 調査の方法

今回の調査は、いわゆるインターネット調査（インターネット上の調査画面に、調査対象者自身でアクセスし回答いただく調査手法）により行った。調査実施にあたっては、2020年3月に、インターネット調査会社である株式会社マクロミルにインターネット調査モニタ会員として登録している人に対し、まずスクリーニング調査として、調査対象者に当てはまるかを問う質問（「お仕事に関するアンケート」）を行った。その質問で調査対象者に当てはまると判断された人に対して、本調査として、計画した質問紙調査を行った。

なおこの調査は以上の方法で行ったことから、層化二段無作為抽出法に代表される調査対象者の選び方であるとはいえないことに、注意を要する。

(4) 倫理的配慮

調査はインターネット調査会社である株式会社マクロミルに委託して実施した。回答画面では冒頭で調査の趣旨や目的、答えたくない質問は答えなくて良い、などの配慮を明記し、同意していただける方のみが回答した。筆者らは回答者の個人情報収集していない。

2. 調査の結果

(1) 調査対象者数と属性

まず、スクリーニング調査において、高等学校教員618名が抽出された。この618名のうち男性522名（84.5%）、女性96名（15.5%）であった。平成

28（2016）年文部科学省学校教員統計調査（文部科学省，2017）では、高等学校本務教員数226,801名のうち男性156,132名（68.8%）、女性70,669名（31.2%）であったので、本調査は男性の割合が多いといえる。

表2は、本調査の高等学校教員の年齢構成である。本調査の調査対象者は、年齢構成が「55歳以上60歳未満」の人が最も大きくなった。同じく平成28年学校教員統計調査と比べると年齢の高い人の割合が全体的に多いといえる。

表2 高等学校教員の年齢構成

区 分	本調査		学校教員 基本調査（2016）
	人 数 (人)	割 合 (%)	割 合 (%)
25歳未満	3	0.5	2.7
25～30歳未満	21	3.4	9.6
30～35歳未満	30	4.9	9.7
35～40歳未満	46	7.4	10.8
40～45歳未満	54	8.7	12.8
45～50歳未満	78	12.6	12.8
50～55歳未満	100	16.2	17.6
55～60歳未満	169	27.3	17.4
60歳以上	117	18.9	6.6
合計	618	100.0	100.0

(2) 調査対象者の受けた教育

本調査では、冒頭に教示として『本アンケートでは、例えば教育学部出身で公民科を教えている先生と、経済学部出身で公民科を教えている先生に、どのような差があるのかを調べるものです。学歴と大学での専攻についてお伺いしますが、個人を特定する意図は全くなく、ご回答はただ統計的に処理されます。海外で学位を取得された場合は、適切な和訳をした上でご回答ください。あなたが最終的にどこまでの教育を受けられたかお伺いします。』と説明して、以下の質問に回答いただいた。

表3は、「大学卒業時に取得された学位をお選びください。」という質問に対する回答結果である。

表3 大学卒業時に取得した学位

	人数(人)	割合(%)
学士(教育学)	306	49.5
その他の学士号	302	48.9
大学を卒業していない	10	1.6
全体	618	100.0

本調査では、学士(教育学)(平成3年以前に卒業した方は「教育学士」)、その他の学士号の調査対象者の割合がほぼ同数とみなせる。

次に、表4は「高等教育機関(大学・大学院)でのあなたの専門領域は何でしたか。例えばゼミで特に勉強したことや、卒論や修論、博論のテーマにしたことなどをイメージし、専門領域だったものをお選びください(複数回答可)」との質問への回答結果である。複数回答可のため、個別の割合の合計が100%と一致しない。また「専門領域」とはいわば調査対象者の受けとめを表しており、表3の「学位」の記載事項と一致しない。

この結果からは、調査対象者の約6割が教育学を自分の専門領域ではなかったと回答しており、それ以外は教育学が自分の専門領域であったと受けとめられているとみられる。

表4 調査対象者の専門領域

	人数(人)	割合(%)
教育学一般	45	7.3
教育社会学	22	3.6
子ども学および保育学	9	1.5
教科教育学	158	25.6
教科教育以外の教育実践学	26	4.2
特別支援教育	22	3.6
教育心理学	29	4.7
上記は自分の専門領域ではなかった	376	60.8
全体	618	

続いて図1は、「あなたが大学で受けた教育学や指導に関する教育は、以下のことが含まれていましたか。(5点法)」との質問への回答結果である。この質問においては、OECD国際教員指導環境調査(TALIS)の教師質問紙(国立教育政策研究所, 2019)にある項目を援用した。回答からは、教科の内容ならびに教科の指導法、教科指導実践としての教育実習について、大学で受けた教育に「含まれていた」

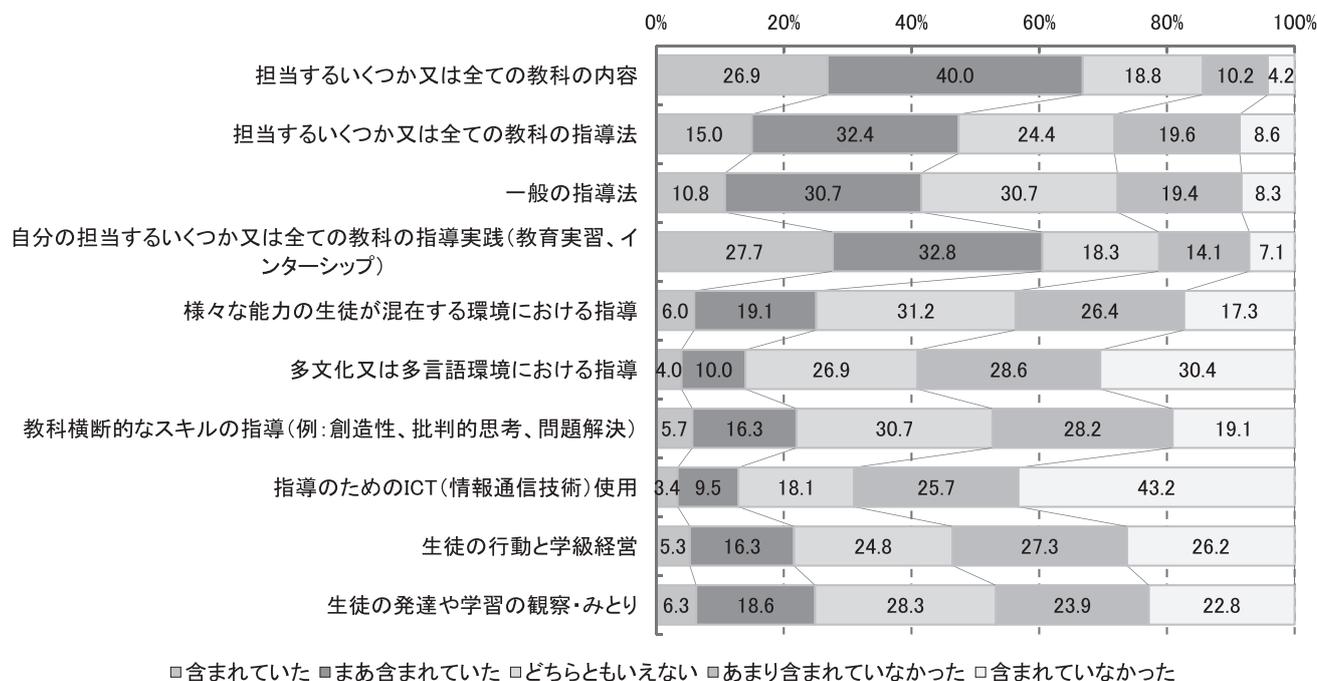


図1 大学で受けた教育学や指導に関する教育の内容

と考えている調査対象者が約半数から3分の2程度いることがわかる。また、教科の内容・指導法に限らない一般の指導法については約4割、生徒の発達、学級経営などについては約4分の1の調査対象者が、調査では教育を受けたと考えているといえる。

(3) 学位と受けた教育・教科指導方法との関連

前述(表3)の調査対象者の学位によって、受けた教育、教科指導方法についての選好が異なるかを調べた。

この調査は、もともと二種免許状(短期大学卒業程度を想定)のない高等学校教員に対して実施している。このことから本分析ではこの際、(臨時免許状などをもとに従事しているとみられる)「大学を卒業していない」調査対象者を除外して、分析を進めた。

具体的には、大学卒業時の学位について、「学士(教育学)」(n=306)群、「その他の学士号」群(n=302)で、平均の差の検定(t検定)で、回答を比較することとした。

まず、図1で示した、大学で受けた教育学や指導に関する教育の内容については、「学士(教育学)」と「その他の学士号」の調査対象者の2群間で、すべての回答項目について「学士(教育学)」のほうがより多く「含まれていた」と答え、有意差(p<.05)があった。大学で受けた教育学や指導に関する教育の内容について、「含まれていた」と調査対象者が考える割合に偏りがあることがいえた。

次に、調査対象者が、教科の指導においてどのような指導方法をどのくらいの頻度で行っていると考えているかを問うた質問について比較した。この質問においては、OECD国際教員指導環境調査(TALIS)の教師質問紙(国立教育政策研究所, 2019)にある項目を援用した。

表5は本調査で、教科指導方法の選好について尋ねた質問の項目である(4点法)。先ほどと同じくt検定を「学士(教育学)」群(n=306)と、「その他学士号」群(n=302)とで実施した結果、7「生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する合同の解決法を出させる」、8「複雑な課題を解く際

表5 教科の指導方法

	学士(教育学)群		その他学士号群		t 値
	ave.	s. d.	ave.	s. d.	
1 前回の授業内容のまとめを示す	2.10	.91	2.12	.90	-.333
2 授業の始めに目標を設定する	2.22	.97	2.29	1.03	-.811
3 生徒に何を学んで欲しいかを説明する	2.09	.91	2.01	.92	1.100
4 新しい学習内容と過去の学習内容がどのように関連しているか説明する	2.42	.92	2.43	1.00	-.030
5 明らかな解決法が存在しない課題を提示する	3.04	.96	3.13	.87	-1.300
6 批判的に考える必要がある課題を与える	2.97	.90	3.07	.89	-1.363
7 生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する合同の解決法を出させる	2.72	.99	3.02	.90	-3.911 ***
8 複雑な課題を解く際に、その手順を各自で選択するよう生徒に指示する	2.83	.93	3.01	.86	-2.515 *
9 教室でのルールを守るよう生徒に伝える	2.03	.97	1.98	.95	.675
10 自分の話を聞くよう生徒に伝える	2.10	.98	2.05	.94	.662
11 規律を乱している生徒を静かにさせる	2.28	1.08	2.19	1.06	1.063
12 授業の始めに、すぐに静かにするよう伝える	2.53	1.12	2.54	1.15	-.148
13 新しい知識が役立つことを示すため、日常生活や仕事での問題を引き合いに出す	2.18	.89	2.12	.88	.796
14 全生徒が単元の内容を理解していることが確認されるまで、類似の課題を生徒に演習させる	2.72	.87	2.73	.88	-.133
15 完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を生徒に与える	3.21	.92	3.37	.82	-2.385 *
16 生徒に課題や学級での活動にICT(情報通信技術)を活用させる	2.88	.97	3.03	.98	-1.907

1:いつも, 2:しばしば, 3:時々, 4:ほとんどなし(平均が低いほど頻度が高い)***:p<.001, *:p<.05

に、その手順を各自で選択するよう生徒に指示する」、15「完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を生徒に与える」において、取得した学位によって回答に有意差があった。

(4) 調査対象者の教師の知識と思考に関する学び

秋田(1993)は、教師の知識と思考に関する、1980年代から1990年代にかけての教師の授業で使用される知識、授業に関する知識の学習に関する研究の動向について述べた。この中で、Shulman(1986, 1987)、Wilson他(1987)が提唱した「授業を想定した教材の知識(Pedagogical Content Knowledge:PCK)」が実証的に明らかにされ、教師の知識研究における転換点となった(児玉, 2016)。教材内容知識が教師固有の専門知識だとしたのである。

そこで本研究では、本調査において、「教育・授業の知識(Pedagogical Knowledge:PK)」「教材・教科内容の知識(Contents Knowledge:CK)」、さらには「授業を想定した教材の知識(PCK)」、そして「教育・教科以外の内容」について、それらに関わる知識をどの程度学んだと調査対象者は考えているかを探ることにした。具体的には、筆者らで「大学の頃にどのようなことが学べたと思うか」を焦点化するためにするために32の質問(5点法)を作成し、その質問への回答を得た。

さらにここで、これらの質問への回答の分類として、探索的因子分析を試みた。具体的には、最尤法、Kaiserの正規化を伴うプロマックス法による回転、カイザー・ガットマン尺度による固有値条件により因子分析を行ったところ、4因子が抽出された。ここで因子負荷量に注目し、それぞれの因子への因子負荷量がすべて.45未満である質問項目を除外する方法で質問項目5項目を減らし、計27項目から、3因子を抽出した。因子分析にあたってはIBM SPSS Statics Ver.23Jを用いた。その結果を表6に示す。

この3因子の項目内容について精査し、筆者らで因子名を命名した。まず、第1因子の項目は、教師の知識領域としては、カリキュラムや学習者、教育の目的に関する知識や、授業を想定した教材内容知識が含まれるため、「授業も想定した教材内容・知識の学修」と名付けた。第2因子は、教える学問範

囲外の専門的な内容知識、教育学とは離れた内容の知識であり、「教材内容に含まれない学修」とした。第3因子は、直接の授業内容ではないが学問的で専門的な内容の知識が含まれるため、「教材内容を深化する専門的知識の学修」と名付けた。おおむね、第1因子が先に挙げたPKないしPCKに関する学修、第3因子がCKに関する学修、第2因子が以上に該当しない学修、と整理してもよいかもしれない。

さらに、以上の3因子に関する因子得点を回帰分析により標準化された変数の作成により調査対象者ごとに求め、ここまで議論してきた大学卒業時の取得した学位別(「学士(教育学)」群と「その他の学士号」群)によるt検定を行った。紙面の都合で表が前後するが、その結果を表7に示す。

結果、全てのt検定について有意差が認められた。また、「授業も想定した教材内容・知識の学修」の因子得点については「学士(教育学)」の調査対象者のほうが、これらの内容の学修が「よくあった」と回答しており、一方で「教材内容に含まれない学修」と「教材内容を深化する専門的知識の学修」の因子得点については「その他の学士号」の調査対象者のほうが、これらの内容の学修が「よくあった」と答えていることもわかった。

表7 群別の各因子の因子得点平均の差の検定

因子名	学士(教育学)群		その他 学士号群		t 値	
	ave.	s.d.	ave.	s.d.		
(1)授業も想定した教材内容・知識の学修	-.28	.93	.25	.95	-6.922	***
(2)教材内容に含まれない学修	.08	.86	-.11	.98	2.480	**
(3)教材内容を深化する専門的知識の学修	.08	.83	-.12	.91	2.790	***

各因子の因子得点平均(平均が低いほど学べたと思う)
***:p<.001, **:p<.01

3. 調査結果からの考察

本稿では、高等学校教員が受けた教育の専門性と教師の知識・教育実践方法との関連について、標本の抽出方法に注意を要するが、高等学校教員を対象にしたインターネット調査に基づいて分析を行い、その結果を報告した。

高等学校教員が大学等で受けた教育の専門性の方

表6 大学での学びと教師の知識・思考に関する因子分析結果 (除外項目含む)

	ave.	s.d.	因子負荷量			
			1	2	3	
1 【除外】 私は、教科の背景となる学問領域の授業を、たくさん大学で学べた。	2.36	.96				
5 【除外】 私は、大学生のころ、教科の背景となる学問領域を学ぶ自主的な取り組みをした。	2.68	1.01				
8 【除外】 私が大学で学んだことは、教えている教科の内容や教育学とは関係が薄いですが、非常に充実していた。	2.70	1.07				
9 【除外】 私の大学では、いま教えている教科の背景となる授業が多かった。	2.47	.99				
25 【除外】 私は、扱う授業内容に強く影響を与えた人物の、人となりやエピソードを大学で学べた。	3.06	1.09				
31 私は、教える教科の具体的な授業を想定した学習指導案の作成の仕方について、大学で学んだ。	3.28	1.09	.917	.021	-.192	
26 私は、適切な学習指導案の作成の仕方について、大学で学んだ。	3.29	1.15	.866	.011	-.130	
11 私は、教える教科の学習評価の考え方を大学で学んだ。	3.34	1.06	.843	.063	-.088	
14 私は、学習評価の基本的な考え方を大学で学んだ。	3.33	1.04	.835	.081	-.078	
10 私は、学級・生徒・教員・教室・教材などの授業を構成する基礎的な要件について大学で学んだ。	3.21	1.04	.833	.007	-.031	
19 私は、教える教科について、発展的な学習内容について探求し、学習指導をどう進めるかについて、大学で学んだ。	3.19	1.06	.815	.033	.044	
18 私は、教育の目的に適した指導技術について、大学で学んだ。	3.17	1.07	.815	-.043	.048	
30 私は、より効果的な授業のために必要な教材の活用の仕方について大学で学んだ。	3.15	1.03	.811	.008	.035	
23 私は、教える教科の特性に応じた教材の活用方法と授業での活かし方について、大学で学んだ。	3.24	1.11	.804	.035	.095	
7 私は、教える教科の個別の学習内容について、指導上の留意点などを大学で学んだ。	3.03	1.05	.771	-.071	.048	
22 私は、教師としての話法、話し方や板書の仕方について、大学で学んだ。	3.46	1.10	.769	.115	.043	
15 私は、教える教科の背景となる学問領域との関係を考え、教材研究をする方法を大学で学んだ。	3.07	1.08	.758	-.050	.061	
3 私は、教える教科について、学習指導要領の目標や内容について大学で学んだ。	2.91	1.03	.731	-.038	-.030	
2 私は、子どもたちに求められる資質・能力を育成するために必要な教育の方法について大学で学べた。	2.92	.96	.707	-.055	.076	
27 私は、教える教科における実践研究の動向について、大学で学んだ。	3.18	1.10	.699	-.058	.081	
6 私は、教育方法の基礎的内容について大学で学んだ。	2.78	1.02	.656	-.135	.045	
28 私が大学で学んだ内容は、教えている教科の内容にほとんど関係無い。	3.41	1.12	.017	.755	-.091	
12 私が大学で最も真剣に取り組んだ勉強・研究は、教えている教科の内容や教育学とは縁遠い。	3.13	1.12	.022	.742	-.080	
13 私は、教科の背景となる学問領域の学習は大学卒業まであまりしなかった。	3.35	1.06	.090	.682	-.203	
32 私が大学で身につけた知識は、教えている教科の内容や教育学以外のものが多い。	2.81	1.08	.014	.679	.208	
4 私が大学で専攻したのは、教えている教科の内容や教育学と関係の無い専攻だった。	3.22	1.20	.030	.647	-.021	
16 私が大学で学んだことは、高校で教員として働くには関係が薄い、学問的・専門的内容だった。	2.98	1.15	-.134	.625	.034	
24 私が大学で受けた授業の多くは、教えている教科の内容や教育学の内容以外だった。	2.98	1.12	-.092	.624	.220	
21 私は、授業中に少し脱線して話すような、教科の背景となる学問領域の話題を大学で学べた。	2.82	1.09	.036	.069	.728	
29 私は、授業にも活かしているかもしれない、豊かな教養を大学で学べた。	2.38	.98	.039	-.020	.672	
17 私は、直接の授業内容ではないが、生徒に関心を持たせるのに役立つ、教科に絡んだエピソードを大学で学べた。	2.83	1.08	.261	.012	.598	
20 私は、教育学以外の学問的で専門的な内容を大学では学んだ。	2.24	1.00	-.183	-.049	.542	
				1	-.212	.330
				因子間相関	2	.020

5点法 (平均が低いほど大学での学びがよくあった) 最尤法 プロマックス回転

向性を示すもののひとつとして「大学で取得した学位」に着目した。

その結果、まず、調査対象者が教育学や指導に関する大学等で受けた教育の内容として含まれていたと考えることについては、「学士（教育学）」の教員は、いずれの質問項目についても「その他の学士号」の教員より多くが含まれていると回答した。それぞれの大学が独自性をもって教育課程(カリキュラム)を策定しているなかで、「学士（教育学）」の教員の方が教育学や指導に関する学修が含まれている学びをしたと考えていることが確認できた。

次に、教員が大学で学べたと考えることについて、「学士（教育学）」の教員は、教育学、教材（教科）内容の知識（PK, PCK）をより多く挙げ、「その他の学士号」の教員は、教材内容を深める（CK）、あるいは教材内容からは離れた知識をより多く挙げた。SSH教員を対象にした調査（藤谷・峯村, 2019）では、学士号の専門領域が「理系」の群は、それ以外の教員と比べ、特筆すべき中等教育の一つのかたちであるSSH教員であることは「自分らしい生き方」、「自分らしい役割を果たしている」、「社会に貢献していきたい」等の思いの高さと関連していることを明らかにしている。大学卒業時に取得した学位により2群を比較した結果として大学で学べたと考えることの違いが認められたことは、このような職業的アイデンティティにも繋がっていくことから、それは教員の活躍や自己評価、ひいては充実した教科指導等へも結びつくとみられる。この違いを、教科指導などに活かしそれぞれの教員の能力発揮やアイデンティティの確立へと結びつけていくための取り組みの検討があつてよいだろう。

また、教科の指導方法について、「生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する合同の解決法を出させる」、「複雑な課題を解く際に、その手順を各自で選択するよう生徒に指示する」、「完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を生徒に与える」について頻度に有意差があり、具体的には「学士（教育学）」の教員のほうが「その他の学士号」の教員よりも頻度が高いと回答した。これらの質問項目は、小集団学習、総合学習など、石井（2015）のいう「知識の有意義な使用と創造」を軸とした、学んだことが「使える」ようになるための学習活動

である。この結果は、教育学を専修した教員のほうが、これら、教科に領域固有な知識を見方や考え方の獲得へと高めてゆく学習活動を取り入れる頻度を高くしたいと考える傾向が強いことの表れとみることができよう。一方、その他の学問分野を専修した教員はこれらの学習活動の頻度が低い結果となった。これは、石井（2015）の学習活動の階層レベルに沿うと、「知識の獲得と定着」「知識の意味理解と洗練」を軸とした、「知っている・できる」「わかる」の学習活動をこれらの教員が相対的に重視していることの現れの一つだろう。事実的知識、方略をより重視していると考えているのだとみることもできよう。今後、この結果になった要因をより探っていくことが必要である。しかしながら、「学士（教育学）」の教員と「その他の学士号」の教員で、大学教育で学修したと受けとめていることや、一部、教科の指導方法の選好に違いが認められることがわかったことから、開放制の教員養成は間違いなく教育現場で活躍する教員の多様性を生み出していると思えるだろう。

以上考察を進めたが、本研究の調査対象者は平成28年学校教員統計調査と比べても、特に年齢の高い人の割合が全体的に多かった。年齢の高い教員は大学教育から経過した年数が長いので、年齢の低い人と比べて、本調査の調査内容について大学教育による影響が弱まっている可能性もあろう。一方、OECD-TALIS（国立教育政策研究所, 2019）はわが国の学校教員の研修機会が世界的にみても際立って乏しいことを指摘している。このことは、調査対象者にとり高等学校での教職における大学教育の重みが、わが国以外の学校教員と比べて相対的に大きいことを意味するかもしれない。いずれにせよ、教職に就いてからの年数により、調査対象者にとっての大学教育の位置づけがどのように変化しているかについては、年齢により層別した多母集団の比較など、今後の検討が必要である。

《謝 辞》

本調査にご協力いただいた全国の高等学校教員の方に、深く感謝申し上げます。

《引用文献》

- 秋田喜代美 (1993) 「教師の知識と思考に関する研究動向」, 『東京大学教育学部紀要』, Vol.32, pp.221-232.
- 藤谷哲・峯村恒平 (2019) 「SSH における自然科学系教員の配置状況と役割の横断的調査」, 『日本科学教育学会研究会研究報告』, 33 (4), pp.91-96.
- 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』, 第14号, pp.58-64.
- 石井英真 (2015) 「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影」, 日本標準, pp.20-30.
- 河村茂雄 (2017) 『学校管理職が進める教員組織づくり：教師が育ち子どもが伸びる校長のスクールリーダーシップ』, 図書文化社.
- 児玉佳一 (2015) 「授業における教師の知識と思考に関する研究動向：1990年代から現在までに焦点を当てて」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, Vol.55, pp.357-366.
- 国立教育政策研究所 (2019) 『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書』, 明石書店.
- 峯村恒平・藤谷哲 (2019) 「SSH における自然科学系教員と教員組織の実態」, 『日本科学教育学会研究会研究報告』, 33 (4), pp.85-90.
- 文部科学省 (2017) 「学校教員統計調査」, https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm (最終閲覧日 2020.11.1.)
- Shulman, L.S. (1986) Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 51, pp.455-498.
- Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp.1-22.
- 中央教育審議会 (2006) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (最終閲覧日 2020.11.1.)
- 宇佐美忠雄 (2012) 「教員養成改革の最新動向」, 『実践女子大学文学部紀要』, 第54集, pp.23-34.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S., Richert, A.E. (1987) "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.) *Exploring teachers' thinking*, pp.104-124, London: Cassell Educational Limited.
- (受付日：2020年11月5日、受理日2021年1月8日)