

わが国における中等社会科教員養成カリキュラムの 仮説的類型化

—3大学のカリキュラムの構造と学生への質問紙調査の分析を通して—

The Provisional Classification of Secondary Social Studies Teacher
Preparation Curriculum in Japan: The Analysis of the 3 Universities'
curriculum and students' questionnaire survey

大坂遊

キーワード：教職課程入門期，教職志望学生，被教育体験，各教科の指導法，社会科教育

- I. 問題の所在
- II. 方法
- III. 結果の考察
- IV. 本研究の結論と示唆

I. 問題の所在

1. 被教育体験の影響に対する大学の「教育力」

我が国における教員養成教育には、欧米諸国に比べて、およそ次のような特徴がある。①制度上、学部段階の4年間で養成する必要があること、②在学者は高校卒業直後の人生経験に乏しい同年代の世代が中心となること、③教育実習などの臨床経験が少ないこと¹。これらから、必然的に日本の教員養成は、同じような人生経験を持つ集団の中で、大学での座学・理論を中心とした、4年間で完結する教員養成カリキュラムをデザインすることが求められる。このような制約の中での教員養成教育に対し、世間からは「教員養成専門機関に対する無能論」とでも称するべき不信感が、たえず表明されてきた²。

¹ 神田（2014）や山崎（2008）などを参照。

² 渡部ら（2010）や横須賀（2010）などを参照。

この「無能論」の背景には、被教育体験の影響の大きさに起因する次のような問いに、大学カリキュラムは十分に答えを見出せていないのではないかという懸念があると想定される。第一に、「観察による徒弟制 (apprenticeship of observation)」問題。教師あるいは教師志望学生は、無意識に自身が高校卒業までに受けてきた授業、すなわち被教育体験の影響を強く受け、授業に対する信念を形成する(だから大学での学びには大した影響を受けない)³。第二に、「洗い流し (washed out)」問題。仮に大学カリキュラムの中で進歩的な教育観や授業のあり方を提起しても、入職後にはその考えが捨て去られ、現場の方針に従って信念を変えてしまう(だから大学での学びには大した影響を受けない)⁴。第三に、「反省的な保守主義 (reflective conservatism)」問題である。教師志望学生は、自身の未経験な授業理論や方法を受け入れることを拒む傾向があり、教育実習や入職後には、彼らが教科書中心の伝統的歴史教育へと回帰していく(だから大学での学びには大した影響を受けない)⁵。

これらの問題は、被教育体験が教員志望学生の教育観(ここでは社会科教員養成を念頭に置き、「社会科観」と称する)の形成に大きな影響力を持っていることを指摘するとともに、それに対する大学カリキュラムの持つ「教育力」を問いたただすものであると言えるだろう。はたして教員養成段階の学生は、被教育体験から離脱して、どこまで自立的に社会科観を形成することができるのか。大学カリキュラムは、いかにしてその支援をすることが可能なのか。

2. 本研究のRQ

上述の問題意識に基づき、本発表のRQと、RQに答えるためのSRQを以下のように設定する。

³ この概念はローティ (Lortie, 2002) により規定された。

⁴ この概念はザイクナーとタバクニック (Zeichner & Tabachnick, 1981) により規定された。

⁵ この概念はスレイカー (Slekar, 1998) により規定され、川上 (2012) によりその存在が強く裏付けられた。

RQ. 3大学のカリキュラムは、どのような資質・能力を育成し得ているか？

SRQ1. 3大学のカリキュラムで学ぶ学生は、どのような授業がしたいと思っているか？（社会科観の実態）

→質問紙の間1, 2の分析から

SRQ2. 3大学のカリキュラムは、どの程度学生の被教育体験を相対化し得ているか？（自立的社会科観形成の程度）

→質問紙の間1, 2, 3, 4, 5の分析から

SRQ3. 3大学のカリキュラムで学ぶ学生は、自身の学ぶ大学カリキュラムをどのように評価しているか？（大学カリキュラムの自己評価）

→質問紙の間6の分析から

本研究では、これらの問いに答えるために、異なる特質を持つ3つの大学カリキュラムを取り上げ、それらの大学カリキュラムの持つ「教育力」の特質や差異を、「社会科観の形成」の視点から描き出していきたい。

II. 方法

1. 対象となる大学の選定基準（類型とその根拠）

本研究では、設置者・歴史（地方国立、旧官立、私立）、教員養成制度（開放性、養成、ゼロ免課程）、および教員養成の思想の違い等を考慮して、仮説的に表1の3つの大学を選定した。なお、各事例を代表する大学の選定にあたっては、各事例の中から発表者がアクセス可能な大学・専攻である点を考慮した。

表1 調査対象とする3大学カリキュラムの選定基準（筆者作成）

対象校	設置者	養成制度	養成の思想 ⁶
X大学	国立	教員免許取得義務なし (ゼロ免課程)	「研究ベース」志向 教科教育重視
Y大学	国立	教員免許取得義務あり(養成課程)	「学校ベース」志向 教育実践重視

⁶ 教師教育の思想類型は國崎（2014）を参考に筆者が設定した。

Z 大学	私立	教員免許取得義務なし(教職課程)	「経験ベース」志向 教科専門重視
------	----	------------------	---------------------

2. 選定された3大学のカリキュラムの概要(意図されたカリキュラム)

(a) X 大学:教科教育重視のカリキュラム

X 大学教育学部は、教員の養成と教育に関わる専門的力量を備えた実践者の育成を両立するという性質を持つ、総合大学の中の一学部である。5つの大専攻と15の小専攻(教育プログラム)に分かれ、1学年500名近い学生を有する、国公立大学の教育系学部としては全国でも有数の規模を持つ。一つの大専攻を除き、多くの専攻が教員免許の取得が義務付けられていない、いわゆる「ゼロ免」課程のカリキュラム編成となっている。

このうち本発表では、中等社会科教員の養成を主に担うコース(専攻)の学生を取り扱う。当該の専攻には1学年約25名前後が在籍し、いわゆる「ゼロ免」課程ではあるものの、例年ほぼ全ての学生が中学校社会科、高等学校地理歴史科・公民科の教員免許を取得する。

X 大学は全学で、教員免許を授与する際の規準として「教員養成 X 大スタンダード」(以下、X 大スタンダード)を掲げている。X 大スタンダードは、平成22年度入学生より導入された「教職実践演習」の実施に合わせて策定されたものであり、「教科の指導内容に関して十分な知識や技能を獲得している」「学習や発達に関する理解を統合した指導計画を立案することができる」「教材や指導法などについて知識を持ち、教育・授業実践ができる」などの8つの項目が、X 大学の学生が身につけるべき資質・能力として掲げられている。

また、X 大学は、全学を通して到達目標型教育プログラムを採用している。このプログラムでは、入学時に、卒業までに身につけておくべき知識や能力を「到達目標」という形で示し、学生はその実現に向けて、所定のカリキュラムに従って学習を進めていく。このうち、中等社会系教科の教員養成を意図した教育学部中等社会科教育専攻のプログラムでは、表2に示す17項目が独自の到達目標として掲げられている。

表2 X大学中等社会科教育専攻プログラムの到達目標（筆者作成）

1. 中等社会系教育の理論や方法についての基本的な知識の習得
2. 中等社会系地理領域の教育内容についての基本的な知識の習得
3. 中等社会系歴史領域の教育内容についての基本的な知識の習得
4. 中等社会系公民領域の教育内容についての基本的な知識の習得
5. 中等社会系教育のカリキュラムや授業を、批判的に分析・検討する
6. 中等社会系教育に関する教育課題を文献や資料にもとづいて調査し、吟味・検討する
7. 社会系内容領域に関する資料・情報を収集し、内容領域ごとにまとめ、読解する
8. 社会系内容領域に関する研究を、批判的に分析・検討する
9. 社会系内容領域に関する研究課題を、文献や歴史資料を活用して調査し、吟味・検討する
10. 中等社会系カリキュラムを分析し、デザインし、立案する
11. 中等社会系教育内容や教材を分析し、開発する
12. 中等社会系授業を分析、構想・立案し、学習指導案として作成する
13. 中等教育及び社会系教育に関する研究を計画・設計し、進め、その結果を分析・検討し、その意義を示す
14. 個人、あるいはグループにおいて、研究・活動を企画・立案し、効果的に実行し、その成果を伝える
15. 調査や教育実施、その発表において、相互のコミュニケーションを確保し、成果や主張、発表内容を要領よく整理し、プレゼンテーションする
16. コンピュータなどITを用いて、基礎的な統計の処理や数値を表現する
17. 多くの人々と協同して中等教育課題に取り組み、グループやチームの一員として自らの力を十分に発揮し、よりよいものを作り出し改善しようとする

(b) Y大学：教育実践重視のカリキュラム

Y大学教育学部は、2004年に全国に先駆けて教員養成に特化した専門学部として組織を再編し、現在でも全ての専攻（コース）が卒業要件として教員免許の取得が求められる、典型的な教員養成系の教育学部である。当該学部は2014

年現在、大きく第I類（非体育・芸術系7専攻8コース、一学年で計130名）と第II類（体育・芸術系3専攻3コース、一学年で計40名）という2つの類から構成される。その中でも第I類は、コースを選択せず一括して入学試験を行い、2年次に希望する専攻に振り分けられる。そのため年度ごとに専攻に所属する人数に偏りがある。このうち本研究では、中等社会系教科教員を養成するための専攻に相当する、第I類・中等社会科教育専攻（1学年あたり概ね15名程度が在籍）の学生を分析対象とする。

Y大学は学部教育の目標として、「子どもへの深い愛情と理解、教職への真摯な意欲と情熱を基盤としながら、21世紀の学校教育を担う教師に求められる「教師力」を身につける」ことを掲げている。また、卒業認定・学位授与に関する方針（ディプロマ・ポリシー）として、「①幅広い教養と専門的知識を身につけ、学校教育について深く理解することができる。」「②学校教育に関連する多様な事象について、深く考え判断することができる。」「③現代社会の教育的課題に関心を持ち、解決に向けて意欲的に行動することができる。」「④身につけた教育的技能を人間育成に関わるあらゆる場面で発揮し、社会に貢献することができる。」の4つを掲げ、これに基づいたカリキュラムを編成している。

とりわけY大学教育学部の特色として、4年間にわたる「体験学修プログラム」と「プロフィールシート」による評価システムが挙げられる。

「体験学修プログラム」は、平成16年度入学生から従来の講義・演習形式の授業に加えて、学内外における「学修体験」を、合計1000時間履修することを卒業要件としている。講義・演習で得た知識や技能の実践、また実体験から得た課題意識に根ざした講義・演習での学習によって、学部が掲げる「体験」と「省察」の往還の促進を補完させる意図になっている。

表3 「プロフィールシート」に掲げられた

Y大学教育学部第I類・中等社会科教育専攻の自己評価項目（筆者作成）

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 中学校学習指導要領（社会編）の概要を理解することができる2. 中高生の社会的認識・態度を想定することができる |
|--|

3. 既習の歴史分野の内容について理解することができる
4. 既習の地理分野の内容について理解することができる
5. 既習の公民分野の内容について理解することができる
6. 既習の社会科教育分野の内容について理解することができる
7. 社会系教科の基礎知識・技能を用いて、学習者の反応を想定しながら教材を分析することができる
8. 社会系教科の授業を構想し、指導案としてまとめることができる
9. 学習者との関係に基づいて、実際の社会系教科の授業を展開することができる
10. 他者または自分の社会系諸教科の授業を評価し、反省的に吟味・修正することができる
11. 社会系教科の授業で用いる教材・資料を開発・作成することができる
12. 他者と共同して社会系諸教科の授業を企画・運営し、展開することができる
13. 地域資料作成や社会教育を通して地域社会に貢献するための調査能力や技能を身につけている
14. 社会的な場面や研究的な場面において、自分の考えを論理的に表現したり、応答したりすることができる
15. 専門分野のさまざまな課題につき、基礎的な理解のもとに関心を持って取り組むことができる
16. 専門分野のさまざまな課題につき、明確な問題意識をもって主体的に取り組むことができる
17. 研究仮説を想定しながら必要な資料を収集・分析するための基本的な技能を身につけている
18. 専門書を読みこなし、そこから得られた知識や情報をまとめたり、発表したりすることができる
19. 資料を系統的に整理し、筋道を立てて考察したり、構成し直したりすることができる
20. コンピュータなどを用いて、研究・実践資料を収集したり、資料を作成したりすることができる

「プロファイルシート」は、4年間にわたる自らの学びの軌跡や成果を、3分野10項目で構成される「教師力」という観点から評価した資料を指すもので、2年次後期、3年次後期、4年次後期開始時、卒業時の計4回発行される。分析対象とした第I類・中等社会科教育専攻では、専攻独自の目標として表3に示す20項目が提示されており、所属学生は常にこれらの目標にもとづき、自身の社会科教師としての力量を自己評価していく。

(c) Z大学：教科専門重視のカリキュラム

Z大学は、キリスト教の伝道を目的として創立された私塾を起源とするミッションスクールのひとつであり、リベラルアーツを重視した私立の総合大学である。「キリスト教による人格教育を基礎として、広く知識を授けるとともに深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させ、もって世界文化の創造と人類の福祉に寄与する」ことを目的とした教育理念が掲げられている。東北地方のQ県内に3つのキャンパスがあり、人文学・社会科学系を中心に6つの学部が設置されている。

Z大学には教員養成を主たる目的とする学部・専攻は存在せず、教員免許の取得を希望する学生は、それぞれの学部の教職課程の科目を履修する。学内に教職課程センターが設置されており、教員採用試験対策講座や講演会の開催、教職相談窓口での学習支援などを行っている。教員養成に関する共通した到達目標やスタンダード等の指標は明示されておらず、学生個人々人での学習内容の習得と力量形成が期待されていると想定される。

Z大学において中学・高校の社会系教科の教員免許を取得できるのは、文学部の1学科、経済学部の3学科、法学部の1学科、教養学部の2学科に所属する学生である。大学の特性上、特定の専攻に焦点化した学生への調査を実施することができないため、本研究ではこれらの学生が履修する教職課程の科目において質問紙を配布した。

3. 取り扱うデータの性質と分析方法

本章では、大学が策定・運用する公的なカリキュラムと、各カリキュラムに所属する学生に対する質問紙調査の結果を分析データとして取り扱う。前者については、大学の公式ウェブサイトや大学・センターなどが発行しているパンフレットや報告書、構成員が執筆した論文等にもとづいて分析を行う。以下では、後者の質問紙調査の方法論について示す。

3つの大学カリキュラムに所属する1年生と4年生に対し社会科観をたずねる質問紙調査を実施した。質問紙の質問項目の意図と回答方法は表4の通りである。

表4 質問紙の質問項目の意図と回答方法（筆者作成）

質問項目	質問項目の意図	回答方法
問1.	現在理想とする社会科観を尋ねるもの	「1. 強くそう思う」から「5. 全くそう思わない」までの5件法
問2.	現在理想とする指導方法を尋ねるもの	
問3.	理想とする社会科教師の有無を尋ねるもの	「はい」「いいえ」の2件法
問4.	自分の理想とする社会科教師の有していた社会科観を尋ねるもの	「1. 強くそう思う」から「5. 全くそう思わない」までの5件法
問5.	自分の理想とする社会科教師の行っていた指導方法を尋ねるもの	
問6.	各大学カリキュラム（X大学・Y大学）の定める目標に対する自己評価を尋ねるもの	
問7.	回答者の属性を尋ねるもの	具体的な情報の記述による回答

なお、質問紙調査には、質問項目間での相関関係を分析可能にするために、複数の質問項目内に同様の小項目を設定したものがあ（問1と問4、問2と問5）。これらの比較可能な小項目の意図と、それが測定・評価しようとするお

おまかな志向を整理したものを表5に示した。データの集計方法についての概要は、表6を参照いただきたい。

表5 質問紙の質問項目で共通して設定した比較可能な項目とその意図
(筆者作成)

項目設定の意図	対応する質問項目	質問項目内に設定された小項目	小項目で測定・評価するおまかな志向		
「過去の恩師が目指していた授業の目標」との相関関係を分析するため 「現在目指す授業の目標」と	問1. と 問4.	1. 社会に出て困らないよう、最低限の教養（地名や出来事など）を身につけさせたい	「教養主義，基礎的な知識・技能の習得のための社会科」志向		
		2. 地域や時代，社会の特色を子どもがイメージできるようにさせたい			
		3. 図表や資料などを読み取り，使いこなせるスキルを習得させたい			
				4. 地域社会に対する愛着や国家に対する愛情を育てたい	「国民意識・態度形成のための社会科」志向
				5. 他者への寛容さや正義感，人権意識など，人としての望ましい態度を育てたい	
				6. 調査や体験活動を取り入れて，子どもの問題意識をねばり強く追求させたい	「問題解決学習的な社会科」志向
				7. 社会の「なぜ・どうして」を考える科学的な思考力を育てたい	「探求学習重視の社会科」志向
				8. 自分の解釈や主張を，根拠を示し，筋道だって表現できる	

		ようにさせたい	
		9. 社会問題に関心を抱き、現状を批判したり、地域に参画したりする意欲を育てたい	「社会参加的な資質育成のための社会科」志向
方法」との相関関係を分析するため 「過去の恩師が用いていた授業の方法」と 「現在用いたい授業の方法」と	問2. と 問5.	1. 教科書の解説と板書	受験指導的な授業スタイルへの評価
		2. ワークシートの空欄補充と解説	
		3. 資料（映像、地図、統計、写真など）の読み取りと解釈	資料の読み取り・活用・表現方法についての態度
		4. 作品（モデル図、地図、年表、ポスターなど）の作成	
		5. 教師の設定した課題の追求や問いの探求	学習の主体：教師主導か子ども中心か
		6. 子どもの調べ活動や話し合い活動	
		7. 討論やディベート、プレゼンテーション（発表）	教室外での学び、アクティブ・ラーニングへの態度
		8. 地域でのインタビューやフィールドワーク	
		9. インターネットやパワーポイント、電子黒板、タブレット端末などの電子教材の活用	ICT 機器活用への態度

次章では、本研究の RQ に基づき、収集したデータの一部を加工して提示しながら考察を進めていく。なお、本稿では大学カリキュラムの“入口”にあたる1年次生と、“出口”にあたる4年次生のデータを比較して考察を進める都合上、統計データをレーダーチャートの形式で図示していることをご承知いただきたい。

表6 3大学カリキュラムの学生に実施した質問紙調査の概要（筆者作成）

※1. 実施日時 2. 対象者の所属・専攻 3. 収集方法 4. 授業科目 5. 回収率

(1) X大学

■1年次生

1. 2014年11月12日
2. 教育学部 中等社会科専攻
3. 直接配布・回収
4. 社会認識教育学概論の授業で
5. 100% (24/24)

■4年次生

1. 2015年11月6日
2. 教育学部 中等社会科専攻
3. 直接配布・回収と学生による依頼
4. 教職実践演習の授業で
5. 80% (20/25)

(2) Y大学

■1年次生

1. 2016年1月30日
2. 教育学部 中等社会科専攻
3. 郵送調査法（専攻の教員に対し、
配布・回収を依頼）
4. 専攻の卒業論文発表会の場で
5. 100% (12/12)

■4年次生

1. 2016年1月30日
2. 教育学部 中等社会科専攻
3. 郵送調査法（専攻の教員に対し、
配布・回収を依頼）
4. 専攻の卒業論文発表会の場で
5. 92.9% (13/14)

(3) Z大学

■1年次生

1. 2015年11月21日
2. 経済学部, 教養学部, 文学部
※所属内訳: 経済学部 16, 教養学部 18,
文学部 2, 不明 13
3. 直接配布・回収
4. 社会科教育法の授業で
5. 100% (49/49)

■4年次生

1. 2015年11月19日
2. 経済学部, 教養学部, 文学部,
法学部
※所属内訳: 経済学部 4, 教養学部 15,
文学部 17, 法学部 3, 不明 2
3. 専攻の教員に対し, 配布・回収を
依頼
4. 社会科教育法の授業で
5. 回収率: 97.6% (41/42)

III. 結果の考察

1. 学生の社会科観の現状

(a) 3大学カリキュラムで学ぶ学生の社会科観の実態：問1の分析から

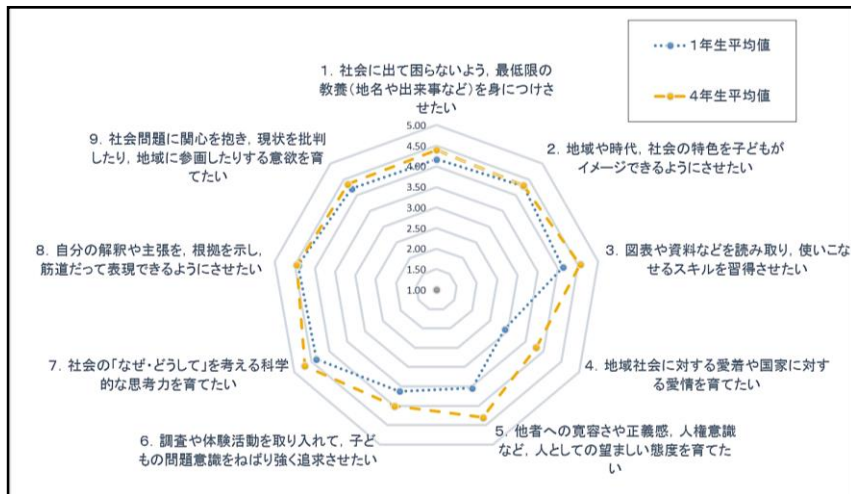


図1 X大学 問1の回答結果(筆者作成)

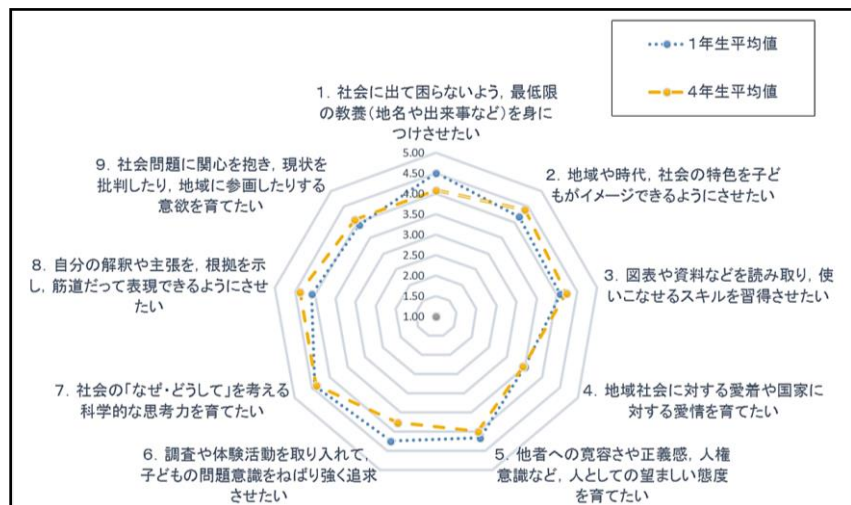


図2 Y大学 問1の回答結果(筆者作成)

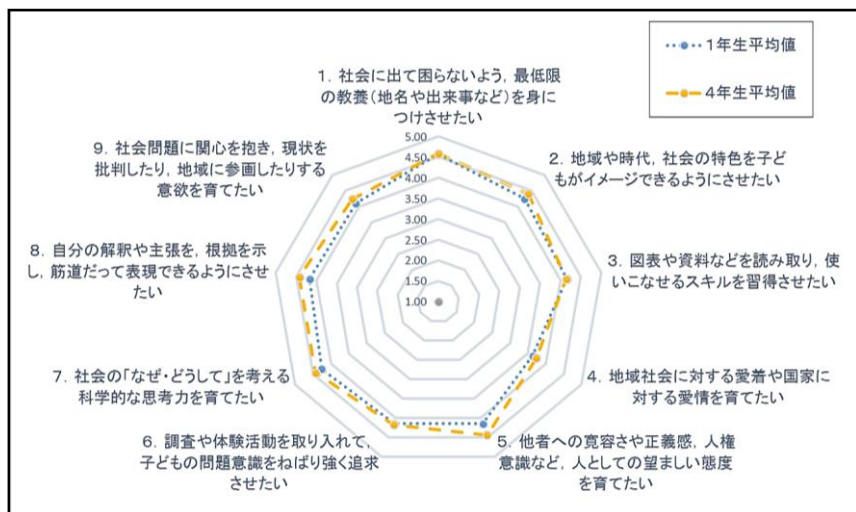


図3 Z大学 問1の回答結果(筆者作成)

まず問1の、現在学生が目指す(支持している)社会科授業の目標について確認していきたい(図1, 図2, 図3)。

3大学の結果を見比べてまず気付くのは、3大学ともにチャートの形式が大きく、かつ1年次から4年次にかけてほぼ変化していないという点である。事実、4年次の3大学の学生の9項目の総合的な平均値は4.32(X大学), 4.09(Y大学), 4.28(Z大学)であり、いずれも4点台を越えている。ここから、最終的にはいずれの大学の学生も、社会科が掲げる目標に概ね同意し、支持しているということが確認できる。

具体的に見ると、Y大学とZ大学は、項目内での若干の数値の変動はあるものの、ほぼチャートの面積に変化が見られない。事実、平均値の変動は0.1ポイントにも満たず、総体として、4年間を通して社会科の目標に対するより深い理解や支持が得られているということの意味していないことがわかる。

唯一、目標に関して1年次から大きな変化が確認できるのがX大学である。X大学は項目3から項目7にかけての項目が、1年次から4年次にかけて大幅な伸びを見せている。これらの項目は表3で示しているように単一の目標では

なく、項目によっては対立したり競合したりするものもある。他の項目に比べて低かったこれらの数値が概ね拡大したという事実から、当初は支持されなかったこれらの目標が、大学カリキュラムの中で通してその存在や重要性を認知し、支持するようになったと推測することができる。

(b) 社会科の方法観：問2の分析から

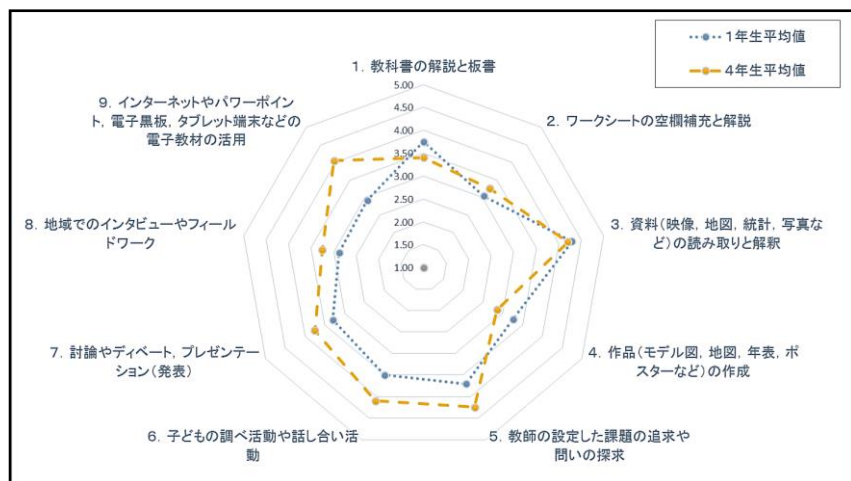


図5 X大学 問2の回答結果 (筆者作成)

続いて、問2の現在用いたいと思う(支持する)社会科授業の方法について確認していく(図4, 図5, 図6)。問1の目標に比べて、いずれの大学とも、1年次から4年次にかけての変容が確認できる結果となった。

Y大学は、項目1と2の数値が4年次にかけて大幅に低下し、反対に項目4から7の数値が大きく上昇した。同様の傾向はZ大学でも見られる。これらから、Y大学やZ大学の学生は、1年次には教科書の解説やワークシートの補充といった教師の一方的な講義形式の授業を強く支持していたものが、4年次になると子どもの調べ学習や討論、作品作りといった、子どもの学習活動を中心とした授業に対する支持が拡大していることが伺える。チャートの「面積」や

「形」は変化せずに、右上から左下の方向に“シフト”することから、これらの大学の学生は自身の採り入れたい授業スタイルのイメージが明確に変化していることが確認できる。

一方、X 大学の場合はこれらの大学と若干が異なり、項目1と2の数値が変化せず、チャートの「面積」自体が拡大している点が特徴的である。支持する項目が変化するのではなく増加しているという点から、講義形式以外の多様な授業スタイルへの理解が進み、それらを意欲的に導入しようとしながらも、特定の授業スタイルの確立までは至っていない状況を垣間見ることができる。

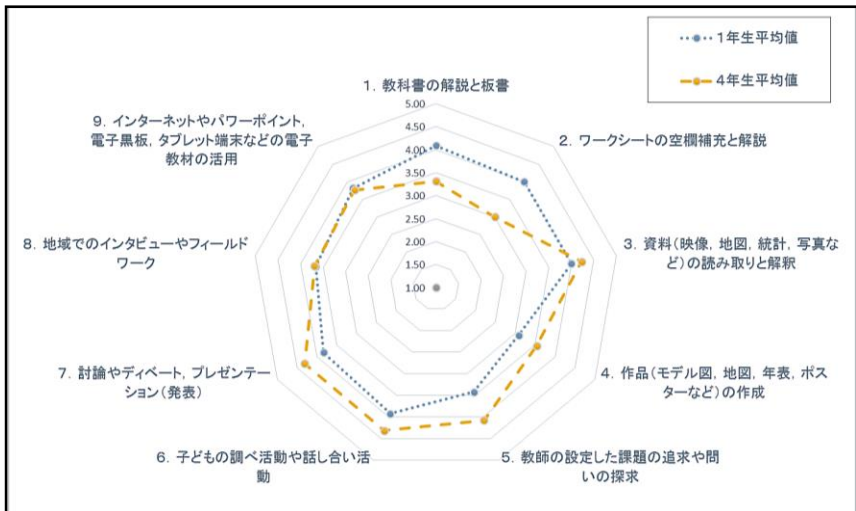


図6 Y 大学 問2の回答結果（筆者作成）

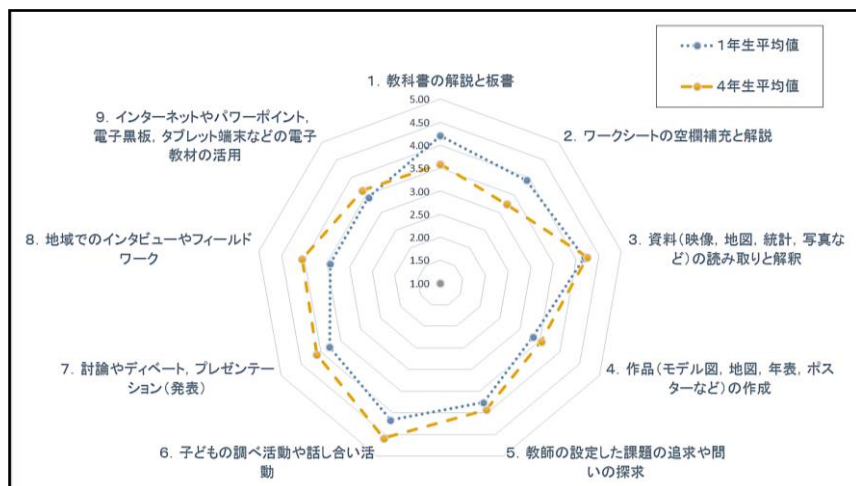


図7 Z大学 問2の回答結果(筆者作成)

2. 学生の自立的社会科観形成の程度

ここでは問1から問5までの回答結果を分析し、各大学カリキュラムで学ぶ学生が、どの程度被教育体験＝恩師の影響から離脱し、自立的に社会科観を形成できているのかを確認していく(図8, 図9)。

まず、理想とする恩師がいるかどうかを尋ねた図8の結果を見ると、いずれの大学のカリキュラムの学生も、高い割合で理想とする恩師の存在を回答している。1年次から4年次にかけての割合もほぼ横ばいであるものの、唯一X大学の学生は、4年生になると恩師がいると答えた学生の割合が半数を下回っていることがわかる。

続く図9は、理想とする恩師の存在があると答えた学生に対し、現在学生が支持する社会科の目標・方法(問1, 問2)と、過去の恩師が目指していたであろう目標・方法(問4, 問5)との相関を分析したものである。問1と問4、および問2と問5の同じ項目(目標観10項目, 方法観10項目の計20項目)同士の相関分析を行い、 $p < .10$ となった項目のうち、相関係数が $1.0 \geq |R| \geq 0.3$ を示した項目の合計数を図示している。

これを見ると、X大学とZ大学は、1年次から4年次にかけて、恩師の目指していた目標・方法との相関が徐々に希薄となっていくことが確認できる。大学カリキュラムがどの場面で、どの程度影響しているかは確認できないものの、学年を重ねるにつれて、被教育体験の影響を相対化し、ある程度自立的な目標・方法を模索しようとする姿勢が伺える。

一方、これらの大学の学生と大きく異なるのがY大学である。Y大学の場合、学生は1年次から恩師の目標・方法との相関がほぼ見られない。その理由も定かではないものの、高校を卒業したばかりの1年次生が既に被教育体験を相対化し得ているのは、1000時間におよぶ体験学修等での学校教育現場での観察・臨床経験が影響していることが推測される。

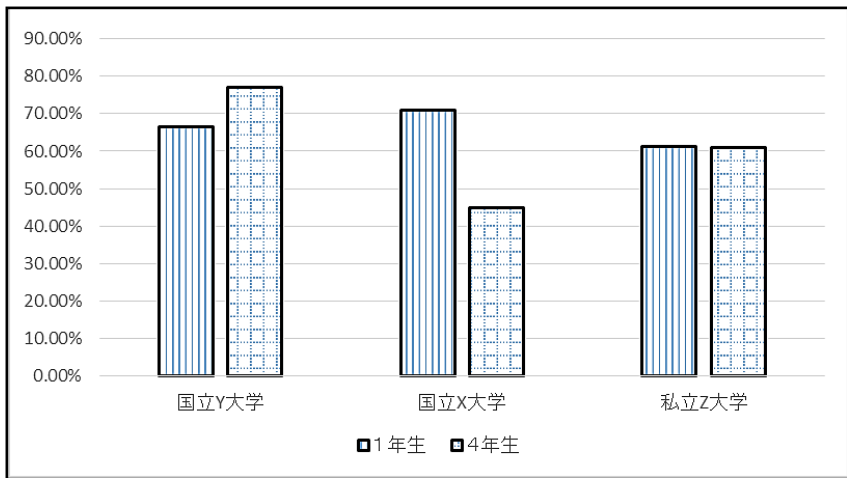


図8 問3に対し「はい」と答えた人の割合（筆者作成）

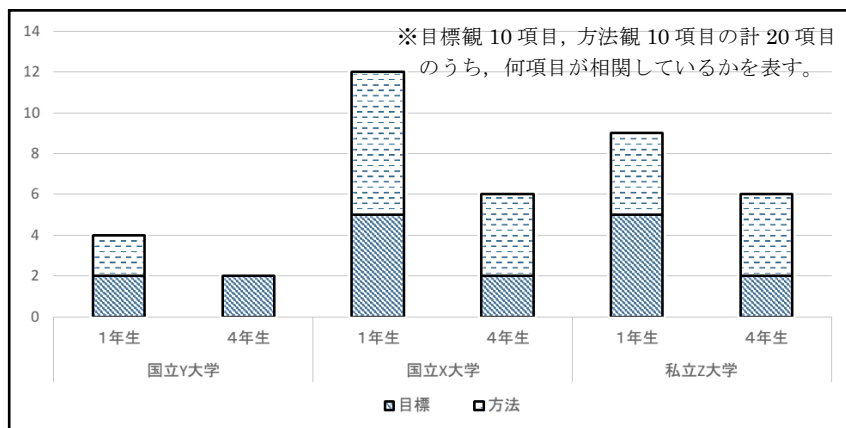


図9 3大学の学生の「現在の目標観・方法観」と「恩師の目標観・方法観」との相関（1年次生と4年次生，筆者作成）

3. 学生による大学カリキュラムの自己評価

X大学およびY大学の結果を図10, 図11に示した。問6に関しては, それぞれの大学カリキュラムによって項目の項目が異なるため, 一概に比較することはできないものの, 自身の大学カリキュラムに対する“満足度”を把握するという点では参考にすることができる。

X大学の学生の自己評価は, 1年次から4年次にかけて全体としてチャートの面積が拡大していることがわかる。実際に, 1年次の全項目の回答の平均値が2.52であったのに対し, 4年次では3.30であり, 後述するY大学ほどではないものの大きな伸びを示しており, 学生の満足度は高いといえる。

とくに注目すべきは, 図の下側半分が大きく膨らんでいる点である。これらは社会系教科のカリキュラムや授業の分析(項目5)や, 教科専門領域の調査・研究に関する能力(項目6~9), 社会系教科のカリキュラムの分析・教材研究・指導案の作成(項目10~12)に関する能力であり, 学生は大学における授業や演習を通して, これらの力量を形成したと実感していることが推測できる。一方で, 研究計画の企画・推進やグループワークにおけるコミュニケーション,

ICT 機器の活用などの能力（項目 14～16）は、ほぼ数値が停滞するか、伸びを示しつつも全体の中では低評価に留まっており、学生はこれらの能力を十分に習得しているとは感じていないことが伺える。

Y 大学の学生の自己評価においても、1 年次から 4 年次にかけて全体としてチャートの面積が拡大していることがわかる。実際に、1 年次の全項目の回答の平均値が 2.75 であったのに対し、4 年次では 3.55 であり、数値の上でも大きな伸びを示している。ここからは、Y 大学の学生が自身の大学カリキュラムで提示されている能力・資質を、4 年間をかけて着実に習得できていると実感している様子が伺える。

一方で、その「伸び」には項目によって偏りがあることもわかる。大幅に増加した項目は図の左上と右下に集中している。右下部分は教材分析（項目 7）、授業構想（項目 8）、授業展開（項目 9）、教材開発（項目 11）などといった社会系教科の授業実践に関する直接的な力量であり、学生は学校現場での臨床実践を通してこれらの力量を形成したと実感していることが推測できる。また、左上部分は調査・分析能力（項目 17）、文献読解能力（項目 18）、ICT 活用能力（項目 20）などの研究に関するリテラシーであり、卒業研究などに取り組む中で培ってきたものと推測できる。反面、歴史分野の内容理解（項目 3）や専門分野の課題に取り組む姿勢（項目 16）などは 1 年次から既に高い数値を示しているとともに目立った伸びを見せていない。

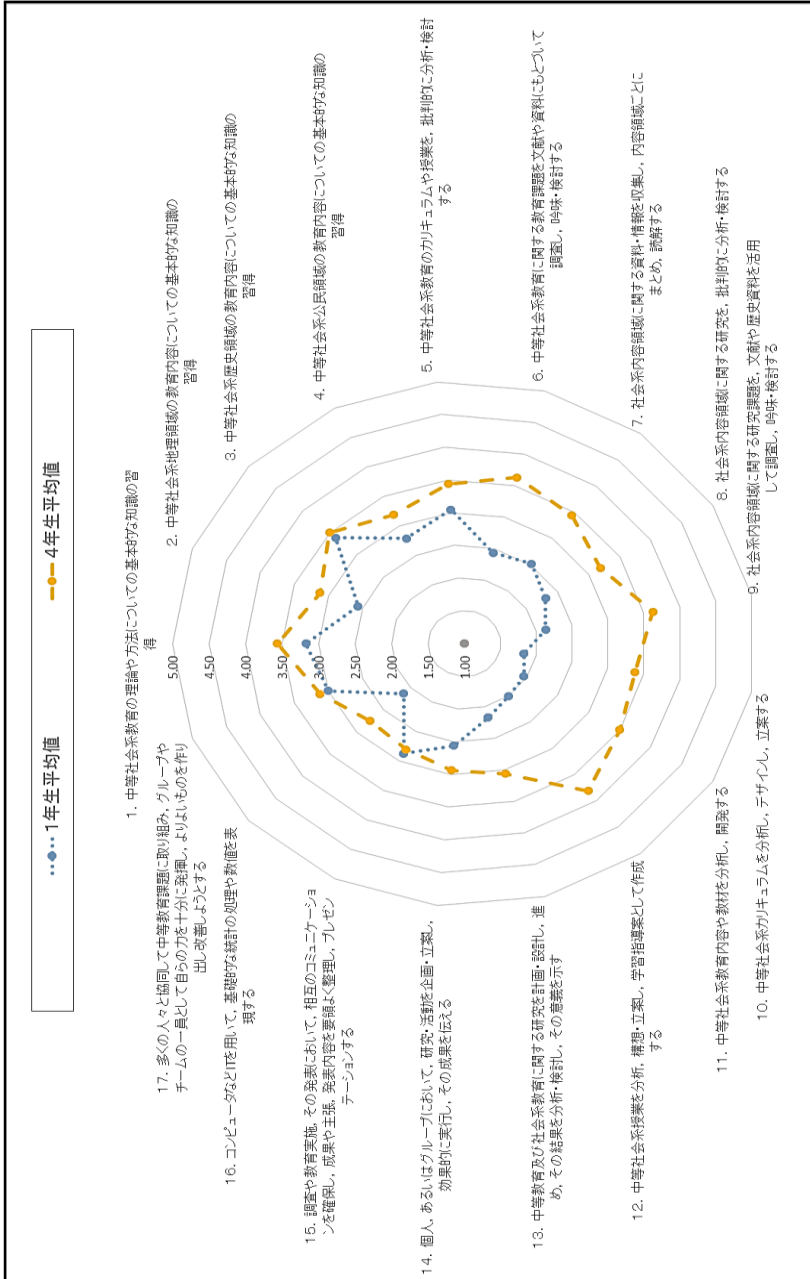


図10 X大学の学生のカリキュラムに対する自己評価(問6,筆者作成)

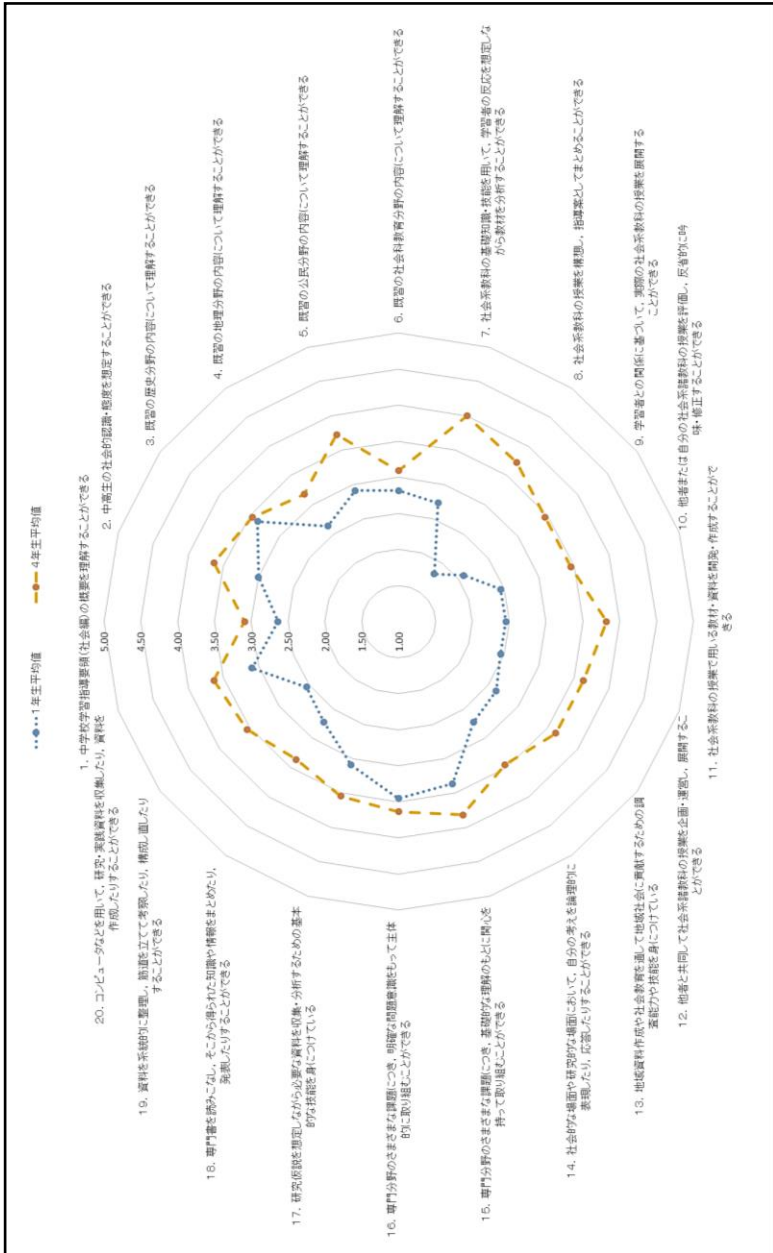


図 1 1 Y大学の学生のカリキュラムに対する自己評価(問6, 筆者作成)

IV. 本研究の結論と示唆

ここまでの考察をもとに、本項で取り上げた3つの大学カリキュラムの「教育力」の特色をまとめたい。「各大学カリキュラムは社会科観の変容をどこまで迫ることができているか？」という観点から見ると、次のようにまとめることができるだろう。

X 大学はいわば「大器晩成型」の教員養成カリキュラムであると言える。1年次には一部の領域に偏り、固定的であった目標・方法が徐々に見直され、4年次にはより多様な社会科観を模索しようとする姿勢が見られるようになる。その過程で、当初は目標・方法の両面で強い影響を受けていた恩師の存在が希薄になっていく。

Y 大学はいわば「早期熟成型」の教員養成カリキュラムであると言える。1年次から学校での臨床経験を通して自身の学んできたものとは異なる多様な授業や子ども像・教師像に触れ、恩師の目指していた社会科授業の目標や方法を相対化する。その後、学校現場での段階的かつ継続的な教育実践を通して、授業の方法に関する信念の形成を深めていく。その一方で、社会科観の中でも目標に関する項目は1年次から目立った変化が見られない点に特徴がある。

Z 大学は、今回の調査における「社会科観の変容」という観点からは、大学カリキュラム自体の影響を垣間見ることが困難であった。4年次になると被教育体験の影響が希薄になってはいくものの、それが大学カリキュラムの働きかけによってなされたものなのか、それとも学生個々人の私的な経験に依るものなのか判断できない。あるいは、教科専門領域の知識の獲得など、今回の質問紙調査では評価できなかった能力が形成されている点に特色がある可能性もある。今後は、社会科観以外の視点の指標を設定し、各大学カリキュラムの持つ教育力を評価していく必要があるだろう。

【引用・参考文献】

- ・川上具美 (2012) 「米国歴史教育におけるディシプリン・ギャップ (Disciplinary Gap) に関する研究」『カリキュラム研究』第21号, pp.85-98。
- ・神田嘉延 (2014) 「現代社会における日本の教員養成」『南九州大学人間発達研究』第4巻, pp.23-54。
- ・國崎大恩 (2014) 「フィンランドにおける教師教育の機制」名須川知子・渡邊隆信編『教員養成と研修の高度化 教師教育モデルカリキュラムの開発にむけて』ジ・アース教育新社, pp.84-101。
- ・日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト編『教員養成カリキュラムの到達目標・確認指標の検討—中学校教員養成における〈教科〉の在り方を中心に一』2007年。
- ・深見俊崇「4年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化—島根大学教育学部の事例—」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』第47巻, 2013年, pp.1-5。
- ・山崎準二 (2008) 「教員養成カリキュラム改革の課題」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版, 2008年, pp.117-134。
- ・横須賀 (2010) 『教師養成教育の探究』春風社。
- ・渡部竜也・須郷一史・吉田英文・日下部龍太・石井誠一郎・鈴木広平「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究(II) —「社会科教育法」シラバス分析及びアンケート調査を通じた仮説の検証」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系 II』61巻, 2010年, pp.1-35。
- ・Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher* (2nd ed.). Chicago : University of Chicago Press.
- ・McGuire, M. E. (1996). *Teacher Education. Social Education*, 60(2), pp.89-94.
- ・Slakar, T. D. (1998). *Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. Theory and Research in Social Education*, 26(4), pp.485-507.
- ・Zeichner, K.& Tabachnick, B. R. (1981). *Are the Effects of University teacher education washed out by school experiences? Journal of Teacher Education*, 32, pp.7-11.

【付記】

本稿は、2016年度に広島大学大学院教育学研究科に提出した学位論文(論文題目:「大学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその要因:中等社会科教員養成カリキュラムに関する事例研究」, 学位記番号: 甲第 7197号) の原稿の一部を加筆・修正して再録したものである。