

学位論文要約

大学生の社会科学観・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—

広島大学大学院 教育学研究科

文化教育開発専攻 社会認識教育学分野

学 生 番 号 D 1 4 5 9 6 7

大 坂 遊

2 0 1 7

I. 論文の構成

序章 本研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題と本研究の特質・意義

- 第1項 本研究の目的と問題の所在
- 第2項 本研究の特質と意義

第2節 研究方法と本論文の構成

第1章 3大学カリキュラムの比較からみるX大学の特質

第1節 本章における研究方法

- 第1項 分析対象となる3大学の選定基準
- 第2項 取り扱うデータの性質と分析方法

第2節 3大学のカリキュラムの概要と特徴

- 第1項 X大学：教科教育重視のカリキュラム
- 第2項 Y大学：教育実践重視のカリキュラム
- 第3項 Z大学：教科専門重視のカリキュラム

第3節 3大学に所属する学生の社会科観

- 第1項 学生の社会科観の現状
 - 1. 社会科の目標観
 - 2. 社会科の方法観
- 第2項 学生の自立的社会科観形成の程度
- 第3項 学生による大学カリキュラムの自己評価
- 第4項 小括

第4節 X大学のカリキュラムと学生の社会科観の特質：被教育体験期の目標観・方法観の見直しから多様な社会科観の模索へ

第2章 X大学における意図されたカリキュラムと実施されたカリキュラム

第1節 本章における研究方法

- 第1項 カリキュラムの構造
 - 1. 教養科目から専門選択科目の履修へと移行する前半期
 - 2. 個人の関心に基づく多様な科目の履修が認められる後半期
 - 3. カリキュラムにおける教科教育系科目の位置付け
- 第2項 対象となる教科教育系科目の選定基準とデータの分析方法

第2節 「中・高等学校教育実習入門」（1年次前期）

- 第1項 授業の実施計画と実際の授業展開

1. 授業の概要とカリキュラム上の位置付け

2. 実際の授業展開

第2項 社会科観・授業構成力から見た当該科目の到達目標

第3項 社会科観に注目した学生の変容

1. 担当教員の隠れた授業意図：学生が内面化した規範・観念の省察と再構築

2. 目標達成のために収集・分析されたデータ①：観察録

3. 目標達成のために収集・分析されたデータ②：学生への聞き取り

4. 考察①：教育実践による学生の変容

(1) クラス全体の到達状況…学生 G

(2) 卓越した変容の状況…学生 H・学生 I

5. 考察②：学生の変容の要因

第3節 「社会科教育論」（2年次前期）

第1項 授業の実施計画と実際の授業展開

1. 授業の概要とカリキュラム上の位置付け

2. 実際の授業展開

第2項 社会科観・授業構成力から見た当該科目の到達目標

第3項 授業構成力に注目した学生の変容

1. 取り扱うデータの性質と収集・分析方法

2. 結果の考察①：どのように能力が向上したか

(1) 対象学生の作成した授業プラン

(2) 授業プランニング能力向上の傾向

3. 結果の考察②：なぜ向上させることができたのか

(1) 他者の模倣，自己の省察と無知

(2) 被教育体験のとらえ直し

第4節 「社会系（地理歴史）教科指導法」（2年次前期／3年次前期）

第1項 授業の実施計画と実際の授業展開

1. 授業の概要とカリキュラム上の位置付け

2. 実際の授業展開

第2項 社会科観・授業構成力から見た当該科目の到達目標

第5節 「教職実践演習（中・高）」（4年次後期）

第1項 授業の実施計画と実際の授業展開

1. 授業の概要とカリキュラム上の位置付け

2. 実際の授業展開

第2項 社会科観・授業構成力から見た当該科目の到達目標

第6節 X 大学カリキュラムの教科教育系科目が各学年段階の学生の社会科観・授業構成力の形成に及ぼす影響

第3章 X大学における達成されたカリキュラム

第1節 本章における研究方法

第1項 サンプリングの手続き

第2項 データ収集と処理の方法

1. 社会科観分析のためのデータ：聞き取り調査
2. 授業構成力分析のためのデータ：授業プラン

第3項 社会科観・授業構成力の分析枠組み

1. 社会科観の分析枠組み：「社会科観のステイタスモデル」の開発
2. 授業構成力の分析枠組み：授業プランの分析観点の開発

第2節 1年次後期から2年次後期にかけての変容：平成26年度入学生を対象として

第1項 学生Aの場合

1. インタビューにおける語り：「“ストーリー”と“インパクト”の社会科」の維持・強化
 - (1) 社会科観の芽生え
 - (2) 1年次の社会科観
 - (3) 2年次の社会科観
2. 作成した授業プラン
 - (1) 1年次：事象の推移と国際的な視座への注目
 - (2) 2年次：教材研究の成果にもとづいた内容・方法の精緻化
3. 社会科観・授業構成力の変容の特質
 - (1) 社会科観を「棚上げ」した授業プランづくり
 - (2) 授業構成力の量的拡大・質的深化

第2項 学生Bの場合

1. インタビューにおける語り：「大学教育に向けた準備と基礎としての中・高社会科」の維持・強化
 - (1) 社会科観の芽生え
 - (2) 1年次の社会科観
 - (3) 2年次の社会科観
2. 作成した授業プラン
 - (1) 1年次：時系列的な教科書内容の理解重視
 - (2) 2年次：指導案の「台本化」と「紙芝居」を意識した学習展開の記述
3. 社会科観・授業構成力の変容の特質
 - (1) 社会科観に対応した授業プランづくり
 - (2) 授業構成力の量的拡大

第3項 学生Cの場合

1. インタビューにおける語り：「自己実現と“キャパ”の社会科」から「“よりよい主権者”育成の社会科」への移行
 - (1) 社会科観の芽生え
 - (2) 1年次の社会科観
 - (3) 2年次の社会科観
2. 作成した授業プラン
 - (1) 1年次：国民意識の形成と国内政治・社会の動向重視

- (2) 2年次：「近代帝国主義・ナショナリズムの形成」の主題化
- 3. 社会科観・授業構成力の変容の特質
 - (1) 社会科観に対応した授業プランづくり
 - (2) 授業構成力の質的深化

第3節 3年次後期から4年次後期にかけての変容：平成24年度入学生を対象として

第1項 学生Dの場合

1. インタビューにおける語り：「現代とのつながりを見出す社会科歴史学習」の維持・強化
 - (1) 社会科観の芽生え
 - (2) 3年次の社会科観
 - (3) 4年次の社会科観
2. 作成した授業プラン
 - (1) 3年次：国際関係の変化と日本の外交・安全保障政策の理解重視
 - (2) 4年次：子どもとの「身近さ」や「現代との関連」の考慮
3. 社会科観・授業構成力の変容の特質
 - (1) 社会科観と授業プランを整合させる抜本的な改善
 - (2) 授業構成力の量的拡大・質的深化

第2項 学生Eの場合

1. インタビューにおける語り：「現在の問題の起源や来歴を学ぶ社会科歴史学習」と「“教えるべきは教える”社会科授業」との対立・葛藤から割り切りへ
 - (1) 社会科観の芽生え
 - (2) 3年次の社会科観
 - (3) 4年次の社会科観
2. 作成した授業プラン
 - (1) 3年次：戦争の経緯と国際関係の変化の理解重視
 - (2) 4年次：子どもの学習活動の促進という観点からの方法面での精緻化
3. 社会科観・授業構成力の変容の特質
 - (1) 社会科観と授業プランを整合させる部分的・技術的な改善
 - (2) 授業構成力の質的深化

第3項 学生Fの場合

1. インタビューにおける語り：「事象の因果や関連，変化や推移がわかる社会科」の消失と経験主義的教育観の台頭
 - (1) 社会科観の芽生え
 - (2) 3年次の社会科観
 - (3) 4年次の社会科観
2. 作成した授業プラン
 - (1) 3年次：戦争の経緯と歴史的意義の理解重視
 - (2) 4年次：授業プラン修正の拒否
3. 社会科観・授業構成力の変容の特質
 - (1) 社会科観と授業プランの形式との不一致
 - (2) 授業構成力の伸び悩み

第4節 入門期と修了期における学生の社会科観・授業構成力の特質

第1項 1年次から2年次

1. 社会科観の変容の特質
 - (1) 維持・強化群 (学生 A・学生 B)
 - (2) 葛藤・移行群 (学生 C)
2. 3名の授業構成力の変容
 - (1) 量的・質的向上群 (学生 A)
 - (2) 量的／質的停滞群 (学生 B・学生 C)
3. 社会科観・授業構成力形成過程のモデル化

第2項 3年次から4年次

1. 社会科観の変容の特質
 - (1) 維持・強化型 (学生 D)
 - (2) 葛藤・移行型 (学生 E)
 - (3) 逃避・消失型 (学生 F)
2. 3名の授業構成力の変容
 - (1) 量的・質的向上型 (学生 D)
 - (2) 質的向上型 (学生 E)
 - (3) 拒絶・停滞型 (学生 F)
3. 社会科観・授業構成力形成過程のモデル化

終章 本研究の結論・意義・示唆

第1節 教職課程で中等社会科教員志望学生が直面する4つの「危機」

- 第1項 私的心理的危機
- 第2項 知的認知的危機
- 第3項 臨床的経験的危機
- 第4項 学術的研究的危機
- 第5項 小括

第2節 「危機」を経験させる当該カリキュラム改善の方向性

- 第1項 改善版カリキュラムのコンセプト
- 第2項 4つの「危機」に直面させるカリキュラム改善のあり方
 1. 「私的心理的危機」に直面させるために
 2. 「知的認知的危機」に直面させるために
 3. 「臨床的経験的危機」に直面させるために
 4. 「学術的研究的危機」に直面させるために
 5. 期待される履修モデル

第3節 本研究が示唆する「大学における教員養成」の特質と課題

参考文献，関連する研究等，履歴書，研究業績等，付記

Ⅱ. 論文の概要

1. 序章 本研究の目的・意義・方法

(1) 研究主題と本研究の特質・意義

近年、大学卒業後ただちに活躍できるような有用な人材の育成が社会や政府から要求され、それに応じる形で様々な大学カリキュラムの改革が進められている。教員養成・教師教育においてもそれは例外ではない。例えば、近年の教員養成カリキュラム改革の潮流を受けて、島根大学、兵庫教育大学などをはじめとする地方に位置する多くの国立教員養成大学・学部が特色ある教員養成カリキュラムを提起し、実際に運用してきた。中には鳴門教育大学や宮崎大学教職大学院などのように、教科指導の特定の領域において教科教育学の知見が反映されたカリキュラムも提案されている¹。

しかし一方で、教員養成教育に対しては、行政や世論、あるいは現職教員から、大学における教員養成が機能不全に陥っているという厳しい不信が根強く存在する。これらの批判に対するラディカルな改革のあり方として、近年では2つのアプローチが注目されている。1つは、教員養成を教育委員会が引き受ける「教師塾」方式である。荒木（2015, pp.5-6）は、「今ほど新任教師に「即戦力」、すなわち勤め始めたその日から「一人前の教師」として業務を遂行する力が求められている時代はない」とした上で、こういった「即戦力」育成への対応として、各自治体の教育委員会は「教師養成講座」を独自に設けることで、教員志望の学生を中心に授業づくり、学級経営、各種行事や部活動などについての講義や実地研修を行っている実態を紹介している²。荒木によると、この背景には、「新規採用者が時を移さずして学校現場を任されるのではなく、学生時代から比較的長期にわたって学校現場に入り、また授業方法や学級経営について現職教員や教育委員会の指導主事などから講義を受けることによって、授業や子ども理解、保護者対応等に対する知識を増やし技術を伸ばすであろうし、教職に対する彼らの不安を軽減するということに作用する」ことや、「学校という文化的社会的風土を理解することにも一役買っている」であろうという期待が存在すると推測している³。

¹ これらの新しい教員養成カリキュラムの制度設計のあり方やその運用については、各大学のプロジェクトチームが編纂した書籍が多数報告されている。代表的なものとして、鳴門教育大学特色 GP プロジェクト（2010）や別惣・渡邊（2012）がある。なお、宮崎大学教職大学院については、以下を参照した。渡部竜也（2008）「各大学の事例：宮崎大学大学院教育学研究科」岩田康之（研究代表者）『教育系大学院における教科教育学の実践性強化プログラムの検討〔報告〕』pp.45-52。

² 一例として、「京都教師塾」は、教育学講座、実地研修、授業実践講座、フィールドワークをおよそ8ヶ月かけて行う（<http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000002304.html>）。このような取り組みは、近年では関西だけでなく東京を始めとする全国各地で広がりを見せている。

³ このような「教師塾」の取り組みは、文部科学省の報告においても教員養成の機能不全の結果という文脈で次のように取り上げられている。「今後大量に採用される新人教員については、大学での教員養成課程とは別に、近年、いくつかの教育委員会において、実践力を備えた教員を養成するための『教師塾』を作る例が見られるように、実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力などの教員としての基礎的な力が（大学の教員養成課程において）十分に身に付いていないことなどが指摘されている」。

もう1つは、大学自体が学校現場に教員養成の大部分を委ねる「学校ベース (school-based)」方式である。これは、附属学校や地域の連携協力校での実習やフィールドワークを中心とした養成カリキュラムであり、養成期間におけるかなりの時間を学校現場で過ごすことになる。わが国においては、島根大学の養成カリキュラムが、この「学校ベース」のアプローチに相当するといえる。その一方で、Kansanen (2006) をもとに教員養成カリキュラムの思想を整理した國崎 (2014) によると、「学校ベース (school-based)」のアプローチは、教育実践を通じた学習者個人の実践に加え、メンター (支援者) の導きにより学びが行われるカリキュラムであるため、学生の教員としての成長は赴任校の同僚やメンターの力量に左右されるという制度的欠点を考慮する必要があるという⁴。

このように、大学の「外」で行う教員養成のあり方が注目されるのは、裏を返せば、大学の「中」で行う教員養成に対する不信感が存在することを伺わせる。しかし、このような大学の「中」で行う教員養成の課題や限界を実証するような具体的で包括的な研究成果は存在せず、現実には感情論的な意見や政策的な要請によって教員養成改革が行われている側面は否めない。はたして、大学はどこまで教師教育に貢献できるのか、あるいはできないのか。教員志望学生の力量形成において、養成カリキュラムの改革で対応できることと個人の経験や責任に帰されることの違いは何か。長期的な視野で実態調査を行う中で、これらのテーマに対してエビデンスベースな議論を展開していく必要がある。

そこで本研究では、我が国において社会科教育学を基盤とした中等社会科教員養成カリキュラムを実施する X 大学に注目し、そこで学ぶ社会科教員志望学生の社会科観および授業構成力の形成過程を明らかにすることで、教員養成カリキュラムの改善の方向性を示唆することを目的とする。具体的には、本研究では次の4つの課題を解明する。

課題1 : X 大学の中等社会科教員養成カリキュラムの特質とは何か。

課題2 : X 大学の中等社会科教員養成カリキュラムにおいて、教科教育系の科目はどのように位置づけられ、実施されているのか。

課題3 : 同じ X 大学中等社会科教員養成カリキュラムで学びながら、社会科教員志望学生の力量形成に差が生じるのはなぜか。

課題4 : X 大学の中等社会科教員養成カリキュラムは、どのように改善されるべきか。

文部科学省「教員の資質能力向上 特別部会 (第7回)」配付資料、資料1、審議経過報告 (案) 2010年11月。

⁴ 國崎 (2014) および Kansanen (2006) によると、教員養成における資質・能力を育成するための教師教育論として、欧米の教師教育研究では①個人的経験やメンターとの徒弟的關係性の中で「直感的根拠」にもとづいて行われるアプローチと、②合理的な議論と判断にもとづいて「合理的根拠」にもとづくアプローチが提起されてきたという。①の代表例として、学校と大学との連携を軸とした「学校ベース (school-based)」のアプローチが、②の代表例として、主として大学において授業実践の省察と研究をすることを軸とした「研究ベース (research-based)」のアプローチが挙げられる。

本研究の特質と意義は、次の4点である。

第一に、教員養成教育を設計する上で重要な「資質・能力」論に対する示唆を提示できる点である。従来の我が国における中等社会科教員養成教育においては、近年の世界的な教師教育改革の動向を受けて教師教育の「高度化」と資質・能力の「スタンダード化」による「理論と実践との統合」が進められてきた。とりわけ、小柳（2014, pp.25-26）が指摘するように、「スタンダード化」の中では、世界的な潮流として、「子ども理解系」「授業設計・評価系」「教科に関する知識理解系」「職能成長系（保護者・地域連携含む）」という4つの観点からの資質・能力論が規定されてきた。そこでは「実践知の継承」が重要なテーマとされ、レイヴとヴェンガーの正統的周辺参加論や、ショーンの反省的実践家論、ショーマンのPCK論が有力な理論として取り上げられてきた。一方で、我が国においては、教員養成教育、あるいは大学教育の中でこそ形成すべき資質・能力として、「授業に対する思想信念の形成」を掲げる立場も存在する⁵。これは米国社会科学研究の文脈の中でシェーバーやニューマンによって提起され、社会科教師の意思決定や力量形成に関わる重要テーマとして議論されてきた「rationale development（合理的根拠付けの形成）」と呼ばれる資質・能力とも親和性が高い⁶。本研究では、教科教育学における教師教育研究の観点から「rationale development」の立場に依拠した能力・資質のあり方として「社会科観」と「授業構成力」という2つの観点を設定し、我が国の中等社会科教員養成カリキュラムにおいてこれらの資質・能力がどのように形成されていくのかを明らかにする。

第二に、教師教育研究の新たな方法論を提示している点である。具体的には、中等社会科教員養成カリキュラムで学ぶ社会科教員志望学生の力量形成の過程を「意図されたカリキュラム」「実施されたカリキュラム」「達成されたカリキュラム」の3つの側面から捉えた、包括的で実証的な研究となっている点である。カリキュラム全体というロングスパンな視点からは、上述したように地方の国立教員養成系大学・学部において、特筆すべき取り組みが注目されている。よりショートスパンでは、角田（2013）や南浦（2012）のように、社会科の教科指導法など特定の科目を通じた資質形成を意図したカリキュラム（シラバス）を計画・実施し、その効果を検証した研究も存在する。しかしながら、これらの中等社会科教員養成カリキュラムを履修した学生が、4か年を通して、どのように社会科教師としての力量を形成したかに関するロングスパンでの実証的な研究はなされていない。本研究では、学生

⁵ たとえば山崎（2011）は、教師の専門性の向上にとって、教師が自らの授業観などを問い直す取り組みの重要性を指摘している。浅田ら（1998）も、授業設計や授業実施には教師の保持する授業観が重要な要因を占めることを指摘している。

⁶ Hawley & Crowe（2016）によれば、「rationale development（合理的根拠付けの形成）」はとりわけ教育目標が重視される社会科教育において提唱された概念であり、教師が自己の授業の目標を合理的に説明できる能力（の発展するプロセス）であると理解されている。また、「rationale development」は、教師たちが社会科を教える上で建前上口にしている教育目標を個人の中で省察させる上で有効な、知的で、倫理的で、可変性に満ちたプロセスであるとする。Shaver（1977）やNewmann（1977）が本理論を提唱したのを皮切りに、21世紀以降、社会科教師教育の文脈において、Barton & Levstic（2004）やDinkelman（2009, 2010）、Thornton（2006）をはじめとする数多くの研究が蓄積されている。

がどのように変容したかという実態を解明するだけでなく、大学の構成したカリキュラムがどのような資質・能力の育成を意図しており、それに基づいてどのような指導が実施され、そこで学生はどのように学び、その結果どのような社会科観・授業構成力が形成されたかを、重層的に明らかにしていく点にその特質がある。

第三に、教師教育研究の諸成果の再解釈、再評価を提示している点である。具体的には、先行研究の結果にみられる対立・矛盾の解消に努め、「中等社会科教員志望学生の力量形成に差が生じるのはなぜか」を合理的に説明する点にある。先行研究では、教員志望学生が有する社会科観を教員養成段階でどこまで変容させることができるのかについて、大きく2つの仮説が提起されてきた。一つは、変容懐疑派である。この立場に立つ多くの研究は、教育実習生や入職後の新任教員への調査研究を通してその学びが“洗い流される(washed out)”される過程を描いており、社会科観はK-12時代に学生が受けてきた被教育体験に強く規定され、その変容は容易ではないことを示唆する。McGuire (1996) や Zeichner & Tabachnick (1981), Slekar (1998,2005), 川上 (2012) など多くの研究は、この結論を支持している。もう一つは、変容支持派である。この立場に立つ多くの研究は、教員養成段階の学生に対する介入・実験型の実践研究を通して、被教育体験に裏打ちされた強固な社会科観であっても、大学での学習経験を通して揺さぶることができたと主張する。角田 (2013) や南浦 (2012), 棚橋ら (2014), 大坂・草原 (2015) などの研究は、半期程度(15週)の授業であっても、社会科観の変容に一定の効果が認められたことを強調している。このように教員志望学生の社会科観を教員養成段階で、どこまで・どの程度変容させることができるかについては、相矛盾する2つの説が併存する。本研究では、ロングスパンの実証的な研究データに基づいて、両説の論理整合的な説明をめざす。

第四に、教員養成教育に対する社会的な要請に資する点である。具体的には、本研究では実証的なデータに基づいて社会科教員志望学生の力量形成の傾向や差を明らかにし、より目標達成に資するカリキュラムを提案・提言する点である。「国立の教員養成系大学・学部」の在り方に関する懇談会(いわゆる「在り方懇」)報告を受けて、教員養成大学・学部では「理論と実践を往還する教師」「学びつつける教師」を育成するべく、教員養成カリキュラムの改革が進められてきた。しかし、それらの多くは、ロングスパンで得られたデータに基づく課題分析と漸進的な改善にはなっていない。本研究では、カリキュラムの改善をエビデンスベーストに転換するとともに、教科教育学を基盤にした科目群が、学生の社会科観・授業構成力の育成にどこまで貢献してきたか、貢献しうるかを明らかにする。その上で、実際に事例研究校として取り上げた大学カリキュラムで学ぶ学生の社会科観・授業構成力の形成をより支援しうるカリキュラム改善案を提案したい。

(2) 研究方法と本論文の構成

前述の研究目的を達成するために、本論文は序章・終章を含む全5章で構成される。第1章から終章までを含めた本研究の全体像と各章の位置づけを図1に示した。

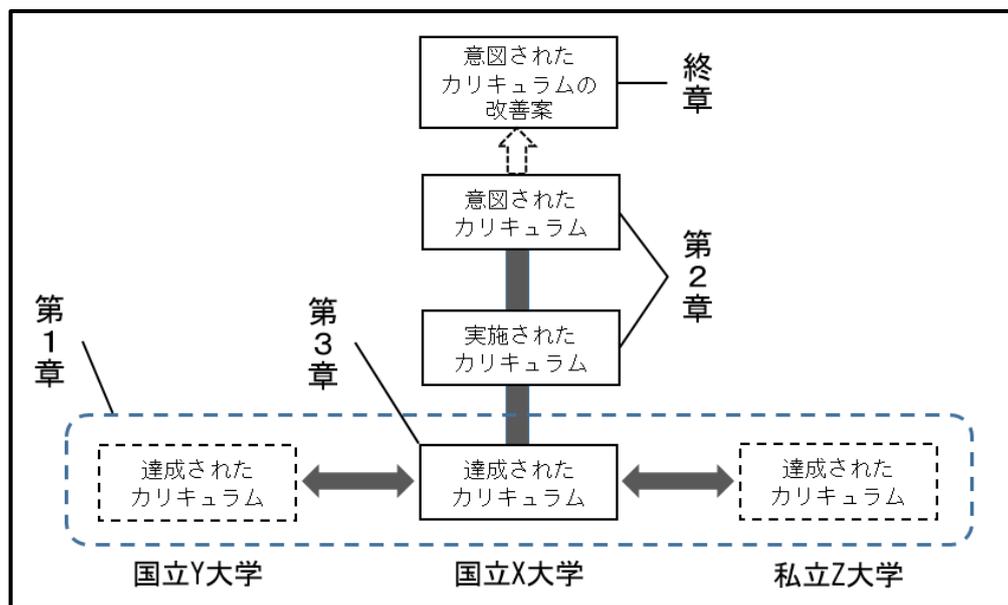


図1 本論文の構成

本研究は図1の構成に従い、次の四つの段階・方法にもとづいて実施する。

第一に、3つの大学の「達成されたカリキュラム」の比較からみるX大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質についての考察である。これは第1章の内容であり、先述の課題1に対応するものである。我が国において教員養成についての思想を異にする3つの中等社会科教員養成カリキュラムを選定し、各カリキュラムを取り扱う根拠を述べる。その上で、各カリキュラムが意図している社会科教師像を析出するとともに、カリキュラムで学ぶ学生へ質問紙調査を実施し、学生の社会科観を把握する。さらに、3つの大学カリキュラムを比較・検討する中で、本研究の主たる研究対象となるX大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質とねらいを明らかにしていく。

第二に、X大学中等社会科教員養成カリキュラムにおける教科教育系科目の位置づけと運用の考察である。これは第2章の内容であり、先述の課題2に対応するものである。第1章で明らかになったX大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質と、そこで学ぶ学生の社会科観の傾向を把握した上で、それらを育成する主たる要因(場)となっている教科教育系科目に注目する。各学年段階で開講されている主要な教科教育系科目を選定し、当該科目のカリキュラム上の位置づけと意図されている到達目標、ならびに指導の実施状況と学生の学習状況を記述する。またこの結果をもとに、教科教育系科目が公的カリキュラムにおいて各学年段階の学生の社会科観・授業構成力の形成に及ぼしている影響を明らかにする。

第三に、X大学の中等社会科教員志望学生の社会科教師としての力量形成過程の解明である。これは第3章の内容であり、先述の課題3に対応するものである。第2章で解明されたX大学中等社会科教員養成カリキュラムに学ぶ個々の学生は、公的および非公的なカリキュラムの影響を受けながら、社会科観と授業構成力をどのように形成しているかを、入学

年次を異にする2つの学年群，計6名の学生への縦断的な質的調査に基づいて明らかにする。4年間の教員養成カリキュラムの学びを，入門期にあたる1年次から2年次と修了期にあたる3年次から4年次に分けて，各学年群の学生の社会科観と授業構成力の変容を，聞き取り調査と授業プランの作成課題の結果に基づいて描き出す(図2)。そしてこれらの結果をもとに，形成された社会科観および授業構成力の特徴とその形成要因を整理する。

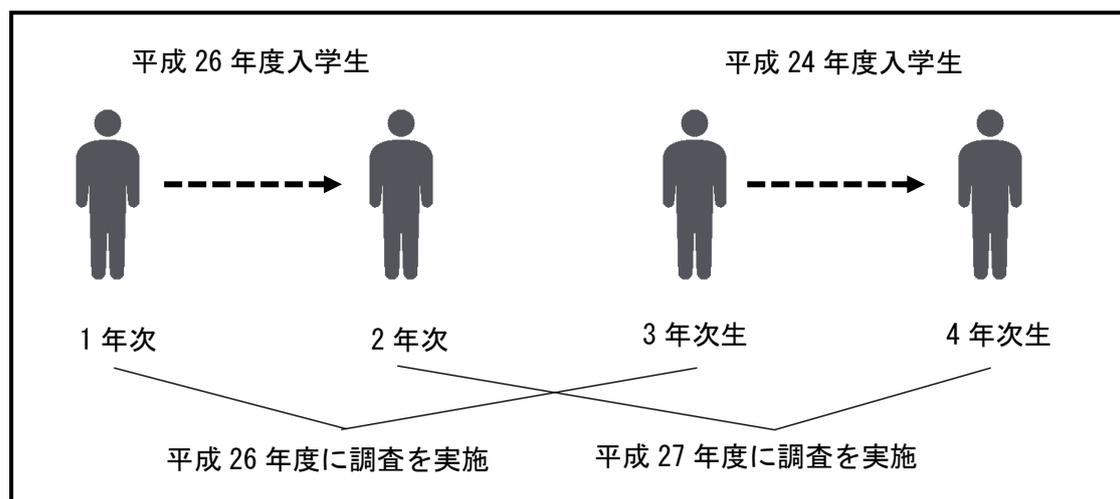


図2 第3章における調査のデザイン

第四に，X大学の中等社会科教員養成カリキュラムの特徴と課題，改善の方向性についての考察である。これは終章の内容であり，先述の課題4に対応するものである。カリキュラムで学ぶ学生の社会科観および授業構成力の形成過程と特徴をふまえ，困難を抱える学生に対するカリキュラム運用上の支援のあり方を提案する。

なお本研究では，大学が策定・運用する公的なカリキュラムに加えて，カリキュラムを履修する社会科教員志望学生に対する社会科観の聞き取り調査と質問紙調査，教科教育系科目の観察記録や提出物，授業プランの作成課題などの多様な質的・量的データを使用する。第1章から第3章で用いられている具体的なデータとその分析方法については，それぞれの章の冒頭で記述している。

第1章 3大学カリキュラムの比較からみるX大学の特質

本章では、養成思想の異なる3大学のカリキュラムの構成および学生の社会科観の比較を通して、X大学中等社会科教員養成カリキュラムの特質を明らかにした。分析の過程では、大学が策定・運用する公的なカリキュラムに加え、カリキュラムを履修する社会科教員志望学生の社会科観を把握する質問紙調査を実施し、考察に用いた。

第1節では、設置者や大学の性質、教員養成制度の違い、および教員養成の思想の違い、調査の実施可能性などを考慮して、X大学、Y大学、Z大学の3つの大学カリキュラムを選定し、それぞれのカリキュラムの概要と特質を確認した⁷(表1)。第2節から第4節では、3大学の教員養成カリキュラムを個別に分析し、第5節ではそれらを比較考察し、X大学中等社会科教員養成カリキュラムで学ぶ学生の社会科観の特質を検討した。

表1 調査対象とする3大学カリキュラムの選定基準

事例	設置者	養成制度	養成の思想
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, 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, 教育実践重視
Z大学	私立	教員免許取得義務なし(教職課程)	経験ベース, 教科専門重視

X大学における達成されたカリキュラムの分析結果を、図1から図6に示した。これによると、①カリキュラムの掲げる到達目標に対する自己評価で、学生は進級するにつれて、「社会科教育の理論や内容の基礎的知識の理解(図3の項目1~4)」「専門諸科学の教育内容に関する資料収集・読解・研究能力(図3の項目6~9)」「カリキュラムや授業を分析し授業プランを開発・改善できる能力(図3の項目5, 10~12)」「社会科教育や専門諸科学に関連する研究を遂行する能力(図3の項目13, 14)」といった項目を概ね達成しつつあるという実感を得ていること、②1年次には一部の領域に偏り固定的であった社会科の目標観・方法観が徐々に見直され、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こと(図4, 図5)、③その過程で、当初は目標観・方法観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こと(図6)、の3点が確認された。これらの結果から、X大学のカリキュラムは、学生の自立的な社会科観や授業構成力の形成をより支援するような方向で機能しているカリキュラムであると推測された。

なお、Y大学は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り、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。

⁷ 本研究においては、X大学のカリキュラムは、教科教育系科目の充実度や養成スタンダードで掲げる教科指導に関する項目の多さに鑑み、(他の2大学と比較して)教科に関する思想・信念の形成を志向するカリキュラムであると判断している。

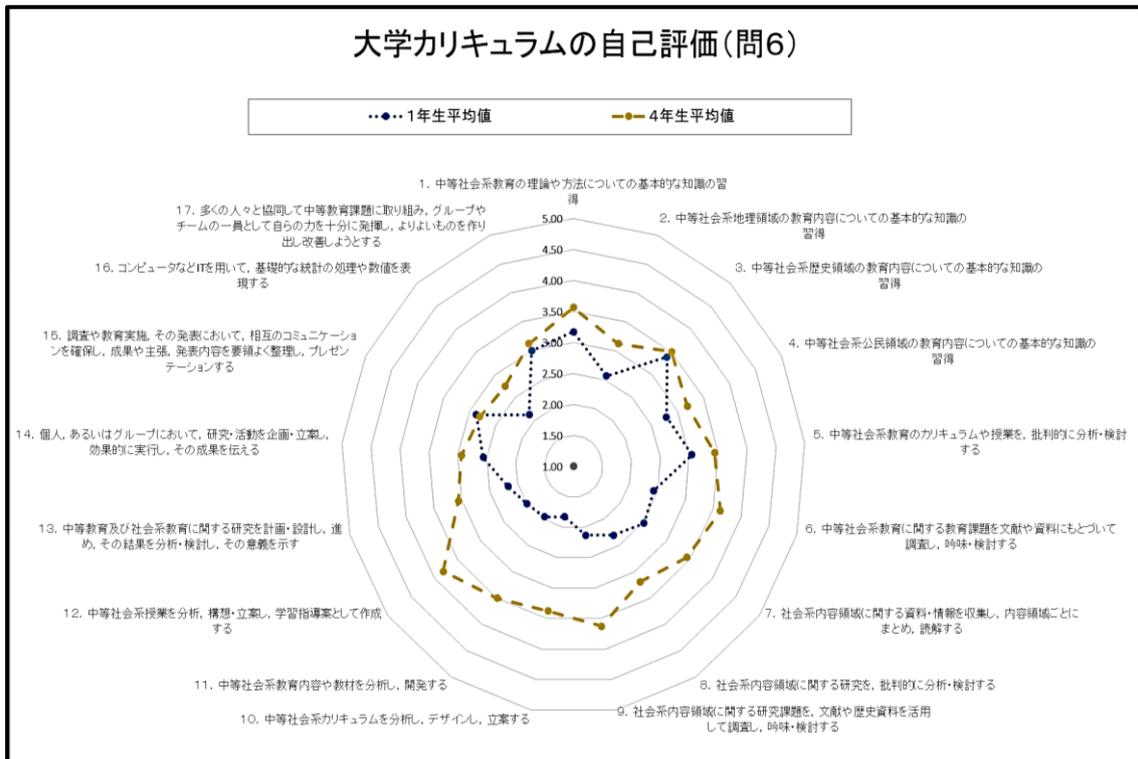


図3 X大学の学生の大学のカリキュラムに対する自己評価(質問紙問6の結果)

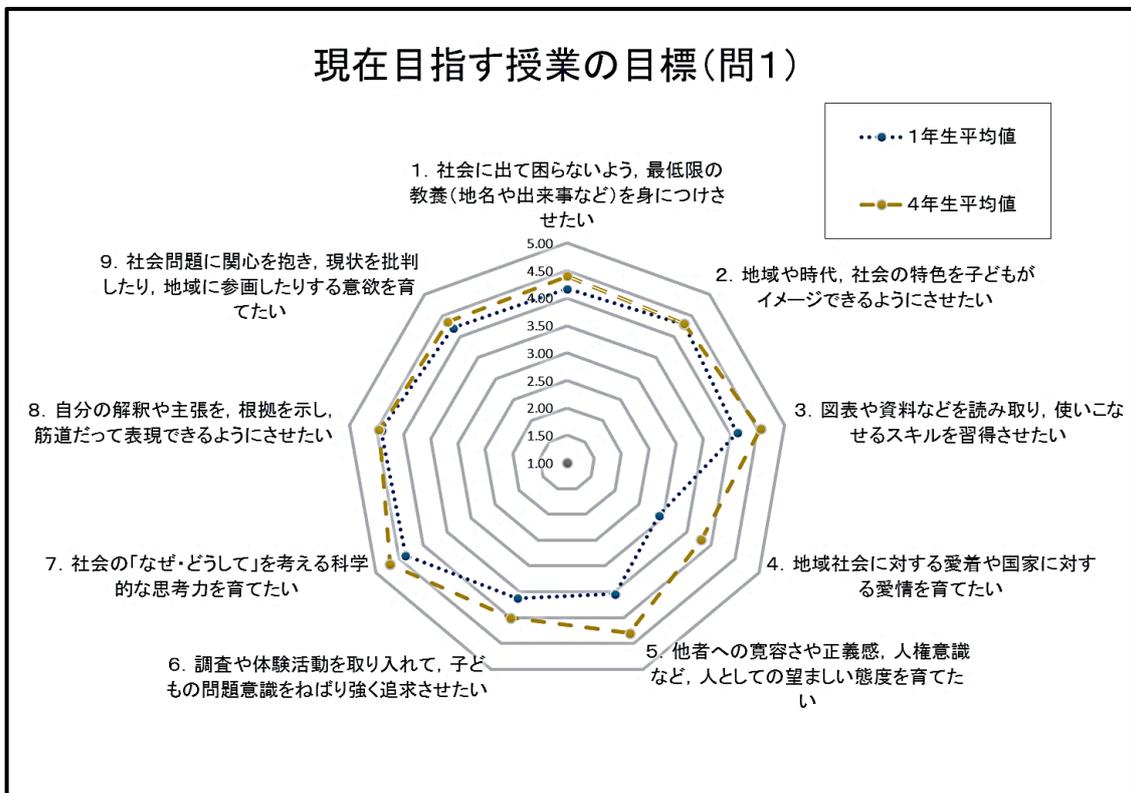


図4 X大学の学生が支持する社会科授業の目標観(質問紙問1の結果)

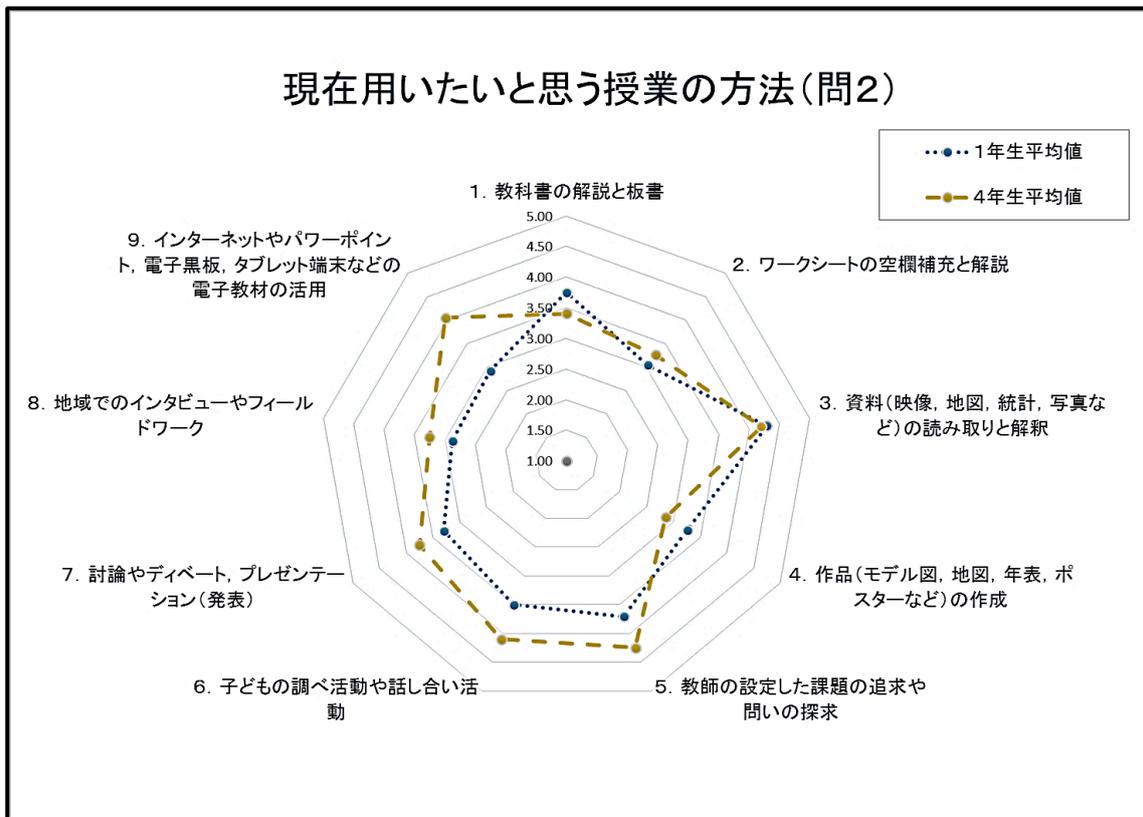


図5 X大学の学生が支持する社会科授業の方法観(質問紙問2の結果)

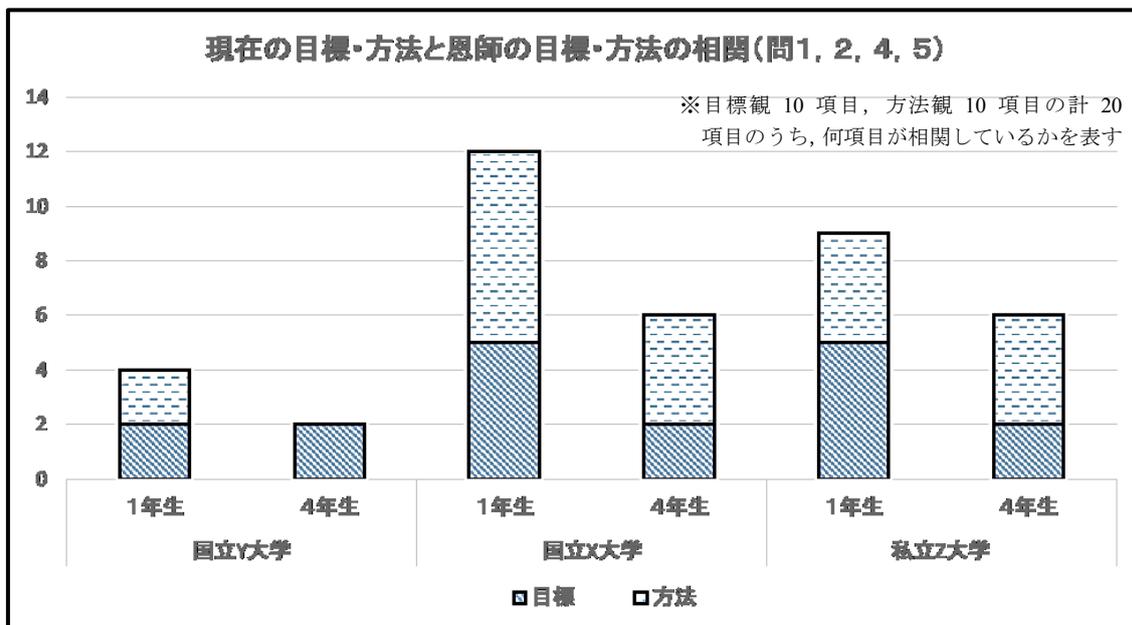


図6 3大学の学生の「現在の目標観・方法観」と「恩師の目標観・方法観」との相関(質問紙問1と問4, 問2と問5の相関分析から)

第2章 X大学における意図されたカリキュラムと実施されたカリキュラム

本章では、X大学中等社会科教員養成カリキュラムにおける教科教育系科目の位置づけと運用について考察した。

第1節では、当該のカリキュラム全体の構造と教科教育系科目の位置づけを確認した上で、学年段階ごとに分析対象とする教科教育系科目の選定基準⁸とその分析方法について述べた。選定の結果、表2に示す4つの科目が抽出された。シラバスなどからは、これらの科目で意図的に形成されている社会科教師としての資質・能力を社会科観と授業構成力に注目して分析するとともに、筆者自身による授業観察記録と、学生の成果物・評価材などから教授と学習の実態の再現に努めた。第2節から第5節では、4つの科目を個別に分析した上で、第6節においてそれらを総合し、各学年段階の学生の社会科観・授業構成力の形成に及ぼす影響を考察した。

表2 分析対象とした教科教育系科目と意図された目標

開講時期	授業科目名	領域 ⁹
1年次前期	中・高等学校教育実習入門	教育臨床系科目
2年次前期	社会科教育論	教科教育系科目
3年次前期	社会系（地理歴史）教科指導法	教科教育系科目
4年次後期	教職実践演習（中・高）	教育臨床系科目

分析の結果、当該カリキュラムの前半期では、1年次前期から2年次後期にかけて徐々に専攻独自の開設科目が増加していき、学習の中心が教科内容に関する科目から教科教育や教育実践に関する科目へと移行していくカリキュラム編成となっていた。ここから、後述する第3章で分析を行う学生A、学生B、学生Cの社会科観や授業構成力の変容には、これらの公的カリキュラムが一定の影響を与えていると想定された。

また、当該カリキュラムの後半期では、前半期と比較して履修できる科目のバリエーションが大幅に増加するとともに、それぞれの学生の問題関心に応じた履修の裁量が認められている点に特徴が見られた。ここから、後述第3章で分析を行う学生D、学生E、学生Fの社会科観や授業構成力の変容には、これらの自由で多様なカリキュラム選択の幅が、一定の影響を与えていると想定された。

⁸ 選定基準は、次の5点とした。①それぞれ異なる学年段階の学生を対象に指導されている科目から選定すること。②卒業要件や教員免許取得の都合上、当該カリキュラムの大半の学生が履修する科目であること。③とりわけ当該カリキュラムの掲げる到達目標に密接に関連している諸科目、すなわち、社会科観とそれに基づく授業構成力の育成が意図的計画的に行われている科目であること。④筆者が担当教員の協力を得て、授業を観察して記録をとったり、教員および学生の許可を得た上でレポート等の資料の提供を受けたりすることが可能な科目であること。⑤①から④の条件を満たす教科教育系科目が存在しない場合は、教科内容系科目もしくは教育臨床系科目の中から①から④の条件を満たす科目を選定すること。

⁹ 「教科教育系」「教科内容系」「教育臨床系」という区分は、当該カリキュラムが明示しているものではなく、本研究の分析を行う上で筆者が便宜的に付したものである。

X大学カリキュラムにおける教科教育系科目・教育臨床系科目の分析にもとづき、4つの授業科目を当該カリキュラムが意図する社会科観と授業構成力形成の目標・方略の中に位置付けたのが図7である。図の横軸（左右）は当該カリキュラムが意図する2つの教育目標のいずれを重視しているかを、図の縦軸（上下）は、それら2つの目標を実現するための具体的な手立てとして、どのような方法論が重視されているかを意味する。

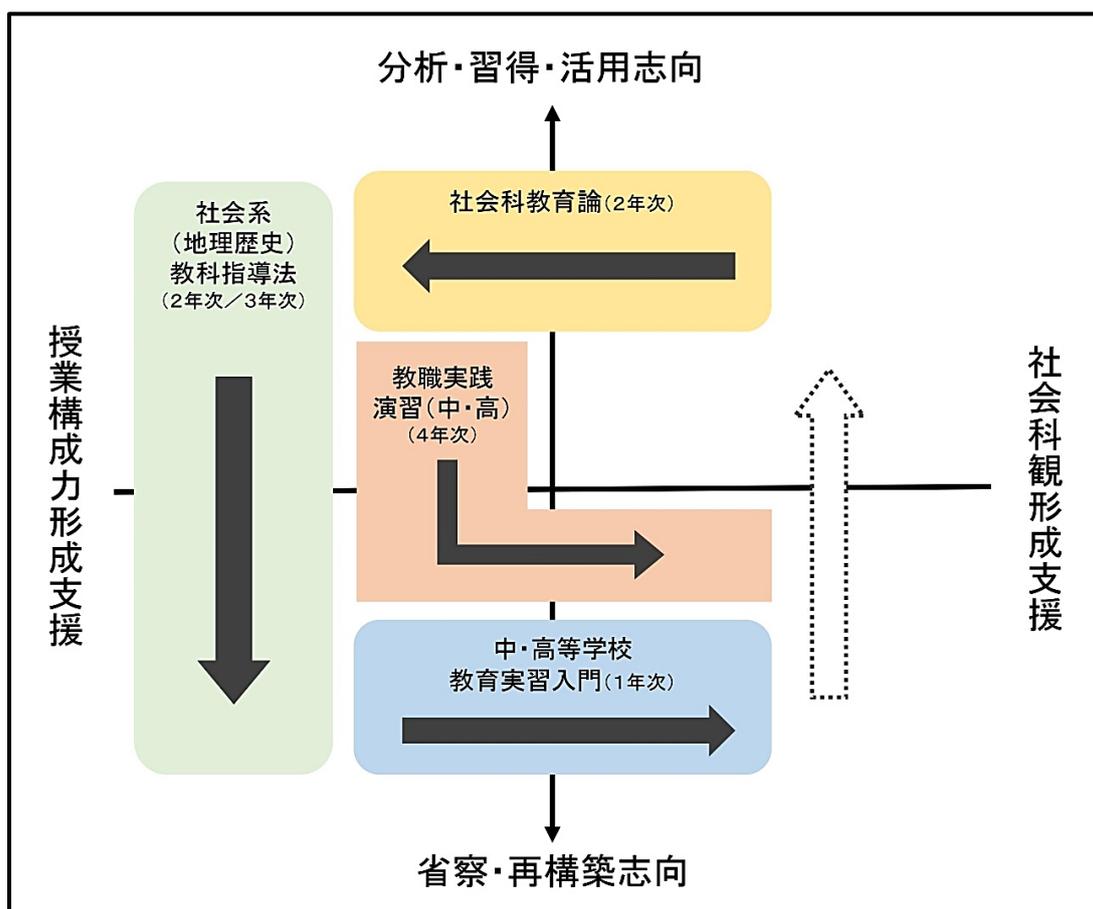


図7 当該カリキュラムが意図する社会科観・授業構成力の形成支援

これによると、①各学年段階では、社会科観と授業構成力の形成を支援する教科教育系科目・教育臨床系科目が配置されていること、②個別の授業科目の中では、社会科観と授業構成力の両面の形成や省察を意識した支援がなされていること、③カリキュラム全体を通して、「授業構成力を支える社会科観の理論化（左象限から右象限へ）」「社会科観を実現する授業構成力の具体化（右象限から左象限へ）」「他者の授業構成の分析や授業構成理論の習得を通じた自己の授業構成力の省察・内面化（左上象限から左下象限へ）」を繰り返し行わせようとしていること、の3点を特徴として見出すことができた。その一方で、「自己が内面化した社会科観の表出・外在化（右下象限から右上象限へ）」のプロセス（図の破線の矢印で表現される箇所）の支援がなされていない点に課題があることが示唆された。

第3章 国立X大学における達成されたカリキュラム

本章では、X大学中等社会科教員養成カリキュラムで学ぶ学生の、社会科教師としての力量形成過程を解明した。

第1節では、本研究において選定した2つの異なる学年群に属する6名の学生の選定手続きと、学生に実施した調査の手続きについて述べた。調査対象となる母集団は、X大学で中等社会科教師を志望する平成24年度入学生25名、平成26年度入学生24名の計49名である。これらの学生に対して、社会科観を尋ねる質問紙調査を実施し、回答状況から学生を「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、かつ教養主義的な社会科の目標を重視する態度をとる学生群」「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけており、かつ教養主義的な社会科の目標に否定的な態度をとる学生群」「複数の社会科の目標に対して明確な優劣をつけていない学生群」に大別した。さらに、本研究の趣旨を説明した上で、長期的・継続的な追加調査に協力することに同意した学生を、原則として各学年群からそれぞれ1名ずつを選定した。本章では、これらの手続きを経て選定された学生A、学生B、学生C、学生D、学生E、学生Fの6名を分析対象として確定し、聞き取り調査では社会科観の把握を、授業プランの作成課題では成果物に基づいて授業構成力を把握した。第2節では、平成26年度入学生である学生A、学生B、学生Cの社会科観および授業構成力の1年次から2年次にかけての変容を、第3節では、平成24年度入学生である学生D、学生E、学生Fの社会科観および授業構成力の3年次から4年次にかけての変容を記述していき、第4節では、それぞれの時期における学生の社会科観・授業構成力の特質とその要因を整理した。

なお、本章における社会科観の分析過程では、図8に示す社会科観のステイタスモデルを設定した。ここでは、自己の保持してきた社会科観とは異なる社会科観に直面しその価値や意義に揺さぶられる状況を「危機」と規定し、「危機に直面しているかどうか」「危機の解消（社会科観の統合・再構築）に向かって、積極的な態度をとっているかどうか」の観点から4つの象限を設定することで社会科観の変容を見た¹⁰。また、授業構成力の分析過程では、社会科教育を専門とする複数の院生・教員との協議の結果、「授業プランを分析することである程度測定可能な、教育目標、教育方法、教育内容、学習評価に関する項目である」として合意が得られた6つの観点(表3)を設定し、授業づくりに関する力量の形成を測った¹¹。

¹⁰ 社会科観のステイタスモデルは、Marcia (1966) の「アイデンティティ・ステイタス」論を援用して筆者が独自に構想したものである。「アイデンティティ・ステイタス」論は元来、青年期の自我発達の確立に向けて、どのように「危機」に対処して克服しようとしているかの行動類型である。「危機 (crisis)」とは、自分が何になりたいのか、自分はこういった人生を生きるべきなのかといった発達課題を達成するために行う“試行錯誤の体験”であり、その“探索行動を促す危機感”を指す。「積極的関与 (commitment)」とは、社会的役割の獲得や人生の目標の達成のために行う実際的な行動や努力を指す。アイデンティティ・ステイタスは、これらの「危機」の有無と「積極的関与」の有無によって、①拡散、②フォークロージャー、③モラトリアム、④達成・統合の4つに類型化される。

¹¹ 観点の設定に関しては、谷田部 (2009) や田口ら (2009) で提示された授業評価の枠組みもあわせて参照し、特定の授業理論に依拠しない包括的な観点となるように留意した。6つの観点をもとに、学生の授業プランがどの程度の水準を達成しているかを、研究グループでの協議を通して分析していった。

表3 授業プランの評価観点

観点	観点の定義
①MQ	1時間を貫く探求課題が設定できているか
②目標	目標が授業の到達目標として記述できているか
③展開	授業の展開を、複数の学習段階に分けて組織することができるか
④方法	教師の解説に終止するだけでなく、子どもたちの作業や活動を含めた学習として授業を設計することができるか
⑤内容	教科書記述の解釈にとどまらず、より自立的・発展的な教材研究の成果をふまえた教育内容構成ができていないか
⑥評価	学習の到達点を子どもたちに確認させるようなまとめ・総括の場面があるか

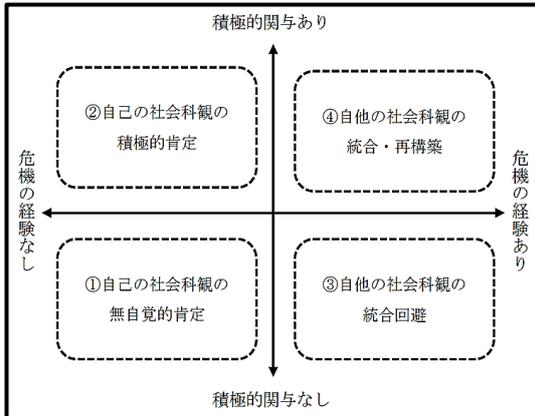


図2 社会科観のステイタスモデル

分析の結果、当該カリキュラムで学ぶ6名の学生の社会科観と授業構成力は図8から図11のように形成されていくことが明らかになった。

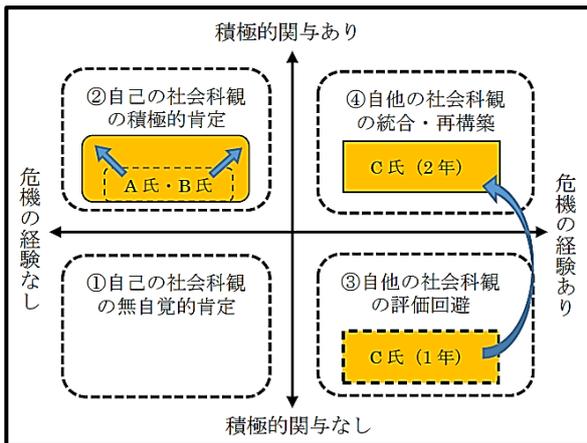


図8 学生A・B・Cの社会科観の変容

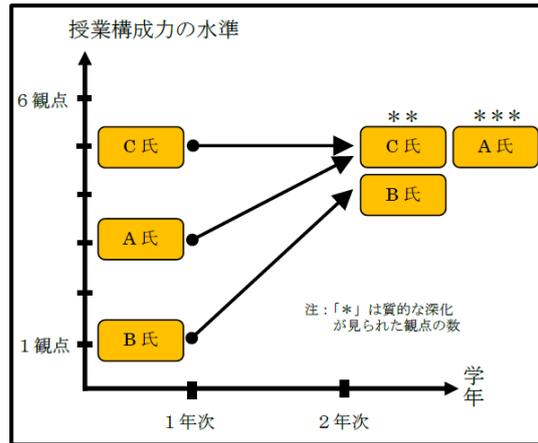


図9 学生A・B・Cの社会科授業構成力の向上

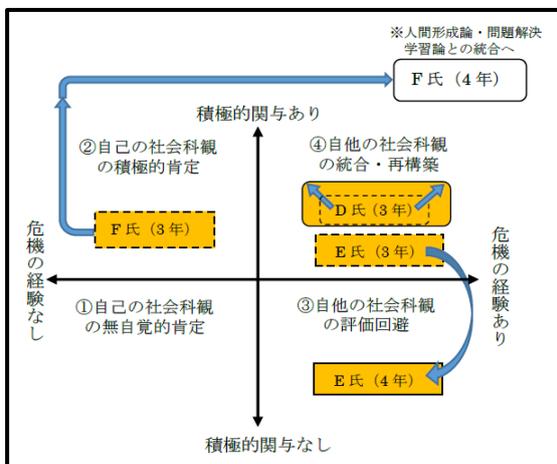


図10 学生D・E・Fの社会科観の変容

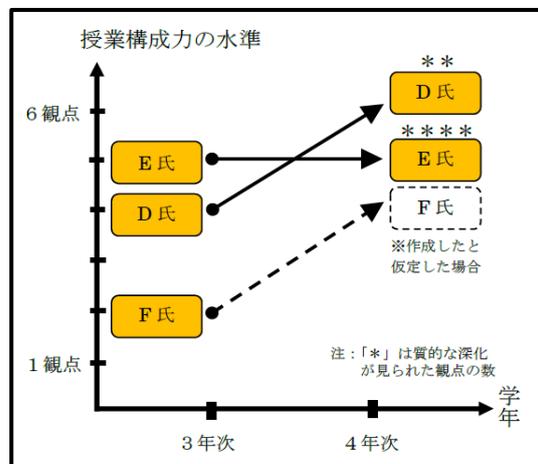


図11 学生D・E・Fの社会科授業構成力の向上

これらの分析をもとに、当該カリキュラムが意図する「危機への関与(と社会科観の統合・再構築)」と「授業構成力の向上」に対する学生の傾向を重ね合わせることで、当該カリキュラムの入門期と修了期それぞれの時期における学生の社会科観・授業構成力の形成過程は表4および表5のようにモデル化された。

表4 カリキュラムが意図する目標からみた社会科観・授業構成力形成過程のモデル
(1年次から2年次)

	「危機」への関与なし/回避	「危機」への関与あり
授業構成力の 飛躍的向上	自己整合的 成長モデル(学生A)	理論整合的 成長モデル(該当者なし)
授業構成力の 漸進的向上	執着・こだわりモデル (学生B)	共感・葛藤モデル (学生C)

表5 カリキュラムが意図する目標からみた社会科観・授業構成力形成過程のモデル
(3年次から4年次)

	「危機」への関与なし/回避	「危機」への関与あり
授業構成力の 漸進的向上	状況整合的 成長モデル(E氏)	目的合理的 成長モデル(D氏)
授業構成力の 停滞/向上可能性	離脱・逃避モデル (該当者なし)	自立・発展モデル (F氏)

学生A, B, Cの社会科観の語りからは、教職課程前半期の学生が教科教育系の授業科目等を通して「よい社会科授業像」を提示された時、①その価値に共感しつつ、自身が被教育体験期に形成してきた社会科観との統合を図ろうとする「危機」として受け止めるか(学生C)、②他者の提示する社会科授業の価値以上に、自己の内面の自覚された被教育体験期の社会科観を維持することを優先するか(学生A, B)によって、大きく二分された。さらに②の学生の中でも、当該カリキュラムが提示する授業構成の力量に素直に従って、その枠内で自身の社会科観を体現する授業プランを構想しようとする学生(学生A)と、自身の社会科観を具体化することを優先し当該カリキュラムの提示する授業構成の観点を選択的に導入しようとする学生(学生B)に分けられることが示唆された¹²。ただし、これらの3名はいずれも授業構成力自体を向上することはできており、2年次後期の段階では最低でも4

¹² 唯一、社会科観が他の象限に移行した学生Cについて述べると、学生Cが社会科観の「危機」に直面した要因として、①高校時代に他の生徒が社会科について興味を持っていない様子を目の当たりにして、「楽しくためになる」「受ける価値がある」と思えるような社会科授業のあり方を意識するようになったこと、②教科教育系の科目で社会科の目標を学んだことで自身が共感できる社会科観に出会うと同時に、これまで消極的に支持してきた受験対策的・教養主義的な社会科観を捨てきれない葛藤が芽生えたこと、③塾講師としての指導経験から、理想と捉えていた社会科の目標を日常の授業を通して実現しようとする教師の存在に気づいたこと、の3点が見出された。学生Aや学生Bも②や③に類する経験を語っていたにも関わらず、それを「危機」として受け止めなかったのは、彼らに①のような個人的な問題意識が芽生えていなかったためだと推察される。

観点の習得を実現できていた。また、彼らは共通して「主発問の設定」「目標の一貫性」「授業展開の組織化」という3つの観点を達成することができていた。これらから、当該カリキュラムにおける教職課程前半期の学生は、授業構成力の向上とこれら3観点の獲得が達成されやすい傾向にあるといえる。

一方、教職課程後半期の学生は、①カリキュラムが期待する授業構成の観点の質的・量的向上を引き続き達成できた学生（学生D、E）と、②カリキュラムの意図に反して（あるいは他のカリキュラムの意図に共感して）授業構成の観点の質的・量的向上に関心を示さない学生（学生F）に二分された。さらに①の学生の中でも、学生Eのように、かつて「危機」に直面していたにも関わらず、「危機」の経験から時間を経るに連れて徐々にその意識が薄れ、結果として社会科観の葛藤は抱えながらも授業構成の力量を向上させていくものが存在することが明らかとなった。一方で、学生Fの事例に顕著にあらわれているように、この時期の学生の一部には、自身の社会科観・教育観を揺るがす「危機」に直面しその解消に向けた取り組みを継続しながらも、必ずしも授業構成の力量を継続的に向上させることができない（もしくはその必要性を感じない）ものも存在することが示唆された¹³。一方で、この時期の学生の多くは、教職課程前半期で獲得した授業構成の力量を既に高く保持しており、一定の授業づくりの力量は備えていることが確認された。特に教育実習を経たこの時期の学生は、前半期の学生に比較して「学習活動の設定」「評価案の策定」の2観点が達成できており、生徒の学習実態をふまえた授業プランづくりができていた。

¹³ 唯一、社会科観の統合・再構築に取り組み続けることができていた学生Dについて述べると、学生Dが社会科観で直面した「危機」の意識を持続し続けることができた要因として、①入学直前に日本史の教師から「つまらない授業をしてしまって申し訳ない」という“懺悔”を受け、受験偏重の歴史教育に対する疑問を抱いていたこと、②大学入学後に教科教育系の科目や他学部の教科専門科目を受講する中で「社会諸科学の理論を基盤に現代社会との関連を分析する歴史学習」という社会科観が構築されていったこと、③社会科教育のゼミで卒業論文研究に取り組む中で前述の歴史学習を支持する海外の教育理論に触れ、その理論の導入を模索する中でさらに社会科観が具体化されていったこと、の3点が見出された。

終章 本研究の結論・意義・示唆

本章では、X 大学中等社会科教員養成カリキュラムで学ぶ学生の社会科観および授業構成力の形成過程と特質をふまえ、学生が直面する「危機」の分類と、それを意図的にカリキュラムに反映させるためのカリキュラム改善のあり方を提案した。

本研究の成果が示唆しているのは、大学カリキュラムの学びの中で、既に学生は繰り返し“洗い流し”の機会に晒されているという点である。とりわけ、この“洗い流し”作用は社会科観の形成に顕著に影響していることから、大学カリキュラムにおいて学生が経験する「危機」の性質とその直面の仕方に応じて、“洗い流し”の程度も異なることが想定される。

では、実際に学生はどのような「危機」に直面しているのか。本研究を通して、当該カリキュラムの学生が直面する「危機」を分類・定義したのが表6である。

表6 X大学カリキュラムの中等社会科教員志望学生が直面する「危機」の性質

「危機」の名称	「危機」の内実
私的心理的危機	被教育体験期や大学カリキュラムでの学びを通して、自身が受けてきた授業や教育に対する戸惑いや不安、違和感やわだかまりを再確認し、自分自身の中に問題意識や課題意識が形成される状態
知的認知的危機	大学の公的カリキュラム、とりわけ教科教育系の授業科目を通して、社会科教育に関する新たな価値や意義を学び、自己の社会科観の再検討を迫られ、自己以外が持っている多様な価値との葛藤や融合を試みる状態
臨床的経験的危機	教育実習で附属教員や生徒から、あるいは塾講師や家庭教師をする中で子どもや保護者といった“他者”から、授業に対して異議申し立てを受けた経験を通して、社会科観の再検討を迫られる状態
学術的研究的危機	教科教育系科目の演習課題や卒業論文などの研究に従事して、社会科教育の本質の究明や実態の調査・解明、また理論やコンテクストに即した授業を開発することを求められる経験を通して、自己の社会科観のさらなる変革や精緻化が求められる状態

当該カリキュラムでは、これら4つの性質の異なる「危機」を段階的に経験した学生が、社会科観の「危機」に直面し、持続的に社会科観を統合・再構築し続けることができていた。その一方で、①被教育体験期に「私的心理的危機」を経験しなかった学生は、入学後にカリキュラムが意図的に直面させようとしている残り3つの「危機」に直面する“構え”が形成されていないこと、②そのような学生が教科教育系の授業科目や教育実習などを通して「危機」に直面しても、内発的な動機が希薄なため「危機」に取り組もうとする姿勢が持続しないこと、③そもそも当該カリキュラムは「私的心理的危機」を意図的に創出する教育課程となっていないこと、の3点が、学生の“洗い流し”を引き起こす要因となっていた。

そこで、図12および表7に示すように、各学年に配置されている教科教育系科目や教育臨床系科目を足がかりとして4つの「危機」を段階的かつ意図的・計画的に経験させ、たえず自己の社会科観・授業構成力の省察・再構築を迫るカリキュラムへの改善案を提案した。

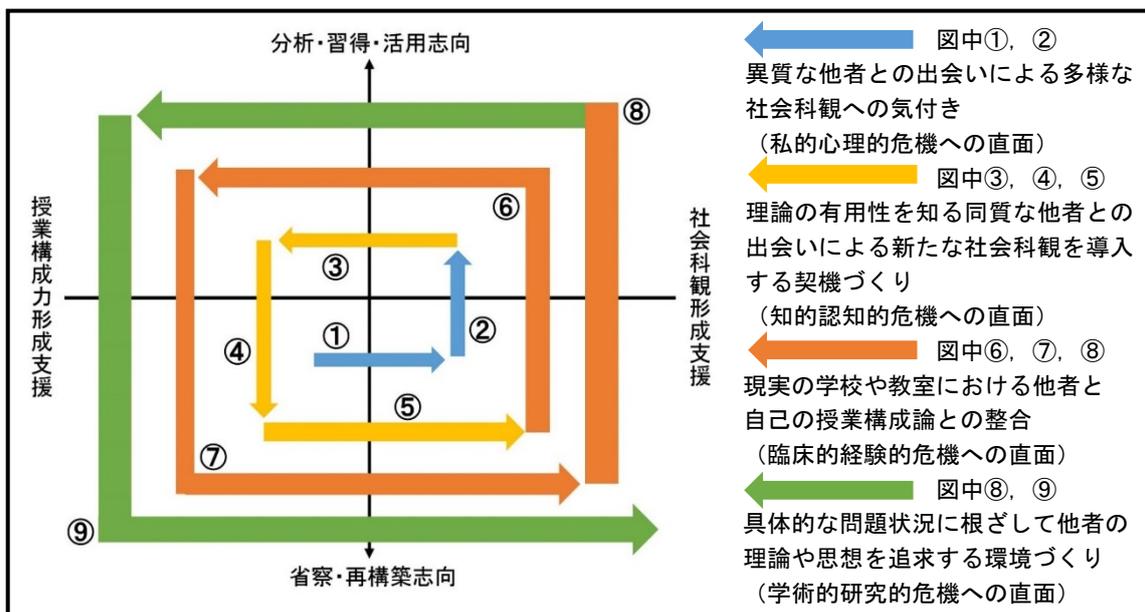


図 12 改善版 X 大学カリキュラムのコンセプト

表 7 改善版 X 大学カリキュラムで設置される授業科目とその位置付け

授業科目名	開講時期	直面させる「危機」
① 中・高等学校教育実習入門	1 年次前期	私的・心理的危機
② <u>社会認識教育学概論</u>	1 年次後期	
③ <u>社会科教育論</u>	2 年次前期	知的・認知的危機
④ 社会系教科指導法	2 年次後期	
⑤ 社会系カリキュラムデザイン論	3 年次前期	
⑥ <u>中・高等学校教育実習（事前指導含む）</u>	3 年次前期～後期	臨床的・経験的危機
⑦ <u>社会系教科指導演習</u>	3 年次後期	
⑧ <u>社会系教科指導実習または卒業論文研究</u>	4 年次前期	学術的・研究的危機
⑨ <u>中・高等学校教職実践演習</u>	4 年次後期	

※「授業科目名」内に下線のある科目は、プログラム上必修とすべき科目を意味する。

本研究によって、中等社会科教員志望学生が直面しうる4つの性質の異なる「危機」とその対処法の一部を、X 大学を事例として解明することができた。一方で、Y 大学や Z 大学については、それぞれのカリキュラムで学ぶ学生の「達成されたカリキュラム」がより詳細に確定できていないため、本研究では改善策を提示できなかった。今後は X 大学とは異なる教員養成思想にもとづく大学カリキュラムを個別に分析し、その実態をもとに改善策を提起していく必要があるだろう。

Ⅲ. 参考文献

1. 英語文献

- 1) Adler, S. (Ed.), (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- 2) Angell, A. V. (1988). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26, 509-529.
- 3) Barton, K. C., & Levstic, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 4) Crowe, A. R., & Cuenca, A. (Eds.), (2016). *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century*, Springer.
- 5) Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, J. D., & Demers, K. E. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York, NY: Routledge.
- 6) Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 7) Darling-Hammond, L., & Brans, J.D., (Eds.) (2005). *Preparing teacher for a changing world: What teacher should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 8) Darling-Hammond, L., & Liebermann, A. (2012). *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. New York, NY: Routledge.
- 9) Dinkelman, T. (2009). Reflection and resistance: The challenge of rationale-based teacher education. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 2(1), 91-108.
- 10) Dinkelman, T. (2010). Social studies methods, purpose, and the 'Execution Class.' In E. E. Heilman (Ed.), *Social studies and diversity education: What we do and why we do it*. New York, NY: Routledge, 255-258.
- 11) European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*.
- 12) Gallagher T., Griffin S., Parker, D. C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and Sustaining Teacher Educator Professional Development in a Self-Study Community of Practice: Pre-Tenure Teacher Educators Developing Professionally. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(5), 880-890.
- 13) Hawley, T. S., & Crowe, A. R. (2016). Making Their Own Path: Preservice Teachers' Development of Purpose in Social Studies Teacher Education. *Theory and Research in Social Education*, 44, 416-447.
- 14) Kansanen, P. (2006). Constructiong a Research- Based Program in Teacher Education, In Oser, F., Achtenhagen, F. (Ed.), *Competenc Oriented Teacher Trainging: Old Research Demands and New Pathways*, Rotterda; Sense Publishers, 18-20.
- 15) Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, NY: Routledge.
- 16) Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- 17) McGuire, M. E. (1996). Teacher Education: Some Current Challenges. *Social Education*, 60(2), 89-94.
- 18) Marcia, J. E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality & Social Psychology*, 3, pp.551-558.
- 19) Newmann, F. M. (1977). Building a rationale for citizenship education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education*, Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1-31.
- 20) Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE.
- 21) Ross, E. W. (Ed.) (1994). *Reflective Practice in Social Studies*. Bulletin88, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- 22) Ross, E. W. (1994). Teacher as Curriculum Theorizers. In Ross, E. W. (Ed.), *Reflective Practice in Social Studies*. Bulletin88, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 35-41.
- 23) Shaver, J. P. (Ed.) (1977). The task of rationale-building for citizenship education. In J. P. Shaver (Ed.),

Building rationales for citizenship education, Washington, DC: National Council for the Social Studies, 96-116.

- 24) Slekar, 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), 485-507.
- 25) Slekar, T. D. (2005). Case History of a Methods Course: Teaching and Learning History in a "Rubber Room". *The Social Studies*, 96(6), 237-240.
- 26) Swennen A., & Van der Klink M. (Eds.) (2008). *Becoming a Teacher Educator; Theory and Practice for Teacher Educators*. Springer.
- 27) Thornton, S. (1991). Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies. In Shaver, J. (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York, NY: Macmillan, 237-248.
- 28) Thornton, S. (2005). *Teaching social studies the matters: Curriculum for active learning*. New York, NY: Macmillan.
- 29) Thornton, S. J. (2006). What matters most for gatekeeping? A Response to VanSledright. *Theory & Research in Social Education*, 34, 416-418.
- 30) Valli, L. & Stout, M. (2004). Continuing Professional Development for Social Studies Teachers. In Adler, Susan, A. (Ed.) . *Critical issues in social studies teacher education*. Information Age Publishing Inc, 165-188.
- 31) Van Hover, S. (2008), The professional development of social studies teachers. In Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Eds.) . *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 352-372.
- 32) Zeichner, K. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education Washed Out by School Experiences?, *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

2. 日本語文献

- 1) 秋田喜代美 (2010) 「教師の力量形成—協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」21 世紀 COE プログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店, pp. 191-208.
- 2) 秋田喜代美 (2012) 『学びの心理学 授業をデザインする』左右社.
- 3) 秋田喜代美・キャサリン, ルイス (2008) 『授業の研究 教師の学習』明石書店.
- 4) 秋田喜代美・藤江康彦編 (2007) 『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書.
- 5) 浅田匡 (1998) 「教師の自己理解」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, pp.244-255.
- 6) 浅野信彦 (2010) 「教員養成カリキュラム改革の動向と課題」『文教大学教育研究所紀要』第 19 号, pp.23-30.
- 7) 浅野信彦 (2012) 「教員養成・免許制度改革と『質保証』: 『学び続ける教員』を養成するために」『文教大学教育学部紀要』第 46 集, pp.57-68.
- 8) M.アップクラフト, J.ガードナー, B.ベアフット (2007) 『初年次教育ハンドブック』(山田礼子監訳) 丸善.
- 9) 安彦忠彦編 (1999) 『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房.
- 10) 安彦忠彦 (2006) 『改定版 教育課程編成論』放送大学教育振興会.
- 11) 荒木寿友 (2015) 「教員養成におけるリフレクション—自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて—」『立命館教職教育研究』第 2 号, pp.5-14.
- 12) 五十嵐誓 (2011) 『社会科教師の職能発達に関する研究—反省的授業研究法の開発』学事出版.
- 13) 池野範男 (1982) 「社会科授業内容分析の理論」『社会科研究』第 30 号, pp.73-83.
- 14) 池野範男 (2014) 「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか—教科教育学と教師教育—」『日本教科教育学会誌』第 36 巻第 4 号, pp.95-102.

- 15) 池野範男(研究代表者)(2014)『中等教育教員養成プログラムの研究(平成14～15年度 広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス特別研究経費 研究成果報告書)』.
- 16) 池野範男・若元澄男・桑山尚司(2006)「新採用3年以内の教員調査報告ー広島大学時代の教育・学習経験に関する調査ー」『学校教育実践学研究』第12巻, pp.1-18.
- 17) 石井英真(2012)「教師の専門職像をどう構想するかー技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えてー」『教育方法の探究』第16号, pp.9-16.
- 18) 石川英志・松永洋介・加藤直樹・益子典文・大平高司(2008)「教育委員会と大学の連携協力による課題探求型研修カリキュラム開発ー10年経験者研修モデルカリキュラムの提案」『教師教育研究』4, pp.57-94.
- 19) 磯崎哲夫・米田典生・中條和光・磯崎尚子・平野俊英・丹沢哲郎(2007)「教師の持つ教材化の知識に関する理論的・実証的研究ー中学校理科教師の場合ー」『科学教育研究』第31巻第4号, pp.195-209.
- 20) 伊藤裕康(2003)「社会科教師のカリキュラムづくりに関する力量形成の研究ー岡崎市立矢作東小学校.岡崎市立六ツ実中学校時代の杉浦健史の場合」『香川大学教育学部研究報告第I部』第120巻, pp.15-30.
- 21) 伊東富士雄(2011)「学生・教師の「社会科は暗記物である」という社会科観を変容させるための試み」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』第2号, pp.71-77.
- 22) 市川則文(2010)『話し合う』力を学力の一つと考える教師の育成ーあこがれの授業と優れた人物との出会いー』『社会科教育研究』第110号, pp.29-39.
- 23) 稲垣忠彦・松平信久・寺崎昌男編(1988)『教師のライフコースー昭和史を教師として生きてー』東京大学出版会.
- 24) 今井孝次郎(1996)『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.
- 25) 岩田一彦(1994)『社会科授業研究の理論』明治図書出版.
- 26) 岩田一彦(2001)『社会科固有の授業理論三〇の提言』明治図書出版.
- 27) 岩田康之(2007)「教員養成カリキュラムの質保証へ向けてー「体験と省察の往還」と到達目標の設定ー」ベネッセ教育研究開発センター『BERD』第10号, pp.28-32.
- 28) 岩田康之・三石初雄編(2011)『現代の教育改革と教師 これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会.
- 29) G, ウィギンズ・J, マクタイ(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計ー「逆向き設計」の理論と方法ー』(西岡加名恵訳)日本標準.
- 30) 牛渡淳(2002)「近年の教員研修政策の動向と課題」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版, pp.184-195.
- 31) 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.
- 32) 臼井嘉一(2010)『開放制目的教員養成論の探究』学文社.
- 33) 臼井嘉一編著(2014)『学生と教師のための 現代教職論とアカデミックフリーダム』学文社.
- 34) 臼井嘉一・金井香里編著(2012)『学生と教師のための 現代教育課程論とカリキュラム研究』成文堂.
- 35) 内海巖編著(1971)『社会認識教育の理論と実践ー社会科教育学原理ー』風間書房.
- 36) OECD編(2001)『教師の現職研修と職能開発:OECD諸国の事例比較』(奥田かんな訳)ミネルヴァ書房.
- 37) 大坂遊(2016)「大学生の社会科観・授業構成力の変容に差が生じる理由ー同一の教員養成カリキュラムで学ぶ教職課程前半期の学生に着目してー」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域』第六十五号, pp.53-62.
- 38) 大坂遊・草原和博(2015)「社会科教育に関する内面化された規範・観念の脱構築」『社会認識教育学研究』第30巻, pp.191-200.
- 39) 大坂遊・渡邊巧・金鍾成・草原和博(2015)「社会科教師志望学生の授業プランニング能力はいかにして学習されるのかー大学入学後の能力向上の要因と支援策ー」『学習システム研究』創刊号, pp.30-47.

- 40) 大谷伸一 (2010)「香川県の学力向上背作と教師の授業力向上について」『社会科教育研究』第 110 号, pp.40-45.
- 41) 大杉昭英 (2011)「概念分析支援型のモデル教科書の使用法」岩田一彦編『学習材としての社会科教科書の効果的な使用法に関する調査研究』財団法人教科書研究センター, pp.99-106.
- 42) 大杉昭英 (研究代表者) (2015)『教育方法の革新を踏まえた教員養成・研修プログラムに関する調査報告書』国立教育政策研究所.
- 43) 大野久編著 (2010)『エピソードでつかむ青年心理学』ミネルヴァ書房.
- 44) 大森正・松本敏 (1990)「開放制教師教育の理念と社会科教師の専門性に関する問題—私立大学教職課程の立場から—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 63 号, pp.19-33.
- 45) 岡田了祐・草原和博 (2013)「教員志望学生にみる社会科授業分析力の向上とその効果—社会系 (地理歴史) 教科指導法の受講生を手がかりに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部 (文化教育開発関連領域) 第六十二号, pp.61-70.
- 46) 岡村吉永・霜川正幸・久保田尚・松本清治 (2012)「教員としての実践力を高める教員養成の試み—小学校教育コースの設計と 4 年間の歩み—」『山口大学教育学部研究論叢』第 62 巻第 3 部, pp.73-80.
- 47) 小柳和喜雄 (2014)「教師教育の質保証と職能開発」小柳和喜雄・久田敏彦・湯浅恭正編著『新教師論—学校の現代的課題に挑む教師力とは何か』ミネルヴァ書房, pp.12-31.
- 48) 嘉数健悟・岩田昌太郎 (2013)「教員養成段階における体育授業観の変容に関する研究—教育実習の前後に着目して—」『体育科教育学研究』29 (1), pp.35-47.
- 49) 嘉数健悟・岩田昌太郎 (2010)「シンガポールにおける教員養成と現職研修の特質—教員養成を中心としたわが国への示唆—」『教育学研究ジャーナル』第 7 号, pp.1-10.
- 50) 角田将士 (2006)「体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの充実のために (1) —授業構成能力の育成による『大学』性の確立—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第五十五号, pp.87-95.
- 51) 角田将士 (2013)「小学校教員養成における社会科授業構成能力の育成—教師のゲートキーピング論を手がかりに—」『立命館産業社会論集』第 48 巻第 4 号, pp.147-158.
- 52) 加藤章 (1988)「あるべき社会科教師論とカリキュラム」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』東洋館出版, pp.20-25.
- 53) 上條晴夫編 (2015)『教師教育』さくら社.
- 54) 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.
- 55) 川口広美 (2011)『イングランド中等学校シティズンシップ教育カリキュラム研究』広島大学大学院教育学研究科博士論文.
- 56) 川口広美 (2014)「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築—高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として—」『社会科研究』第 80 号, pp.9-20.
- 57) 川本治雄 (2008)「社会科授業実践における効果的な教員養成プログラム」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 18 号, pp.79-87.
- 58) 北神正行 (2001)「教師の専門性と養成・研修制度」『日本教師教育学会年報』第 10 号, pp.55-66.
- 59) 北田佳子 (2007)「校内授業研究会における新任教師の学習過程—「認知的徒弟制」の概念を手がかりに—」『教育方法学研究』第 33 巻.
- 60) 北田佳子 (2009)「校内授業研究会における教師の専門的力量的形成過程—同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して—」『日本教師教育学会年報』第 18 号, pp.96-106.
- 61) 木原成一郎 (2000)「体育のカリキュラム開発に求められる教師の知識」『広島大学教育学部紀要 第一部』第四十九号, pp.113-120.
- 62) 木原成一郎 (2011)『教師教育の改革 教員養成における体育授業の日英比較』創文企画.
- 63) 木原成一郎・梅野圭史・海野勇三・日野克博・米村耕平編 (2010)『教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—』明和出版.
- 64) 木原成一郎・久保研二・大後戸一樹・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・加登本仁・

- 嘉数健悟 (2014) 「小学校における体育授業の力量形成を促す現職研修に関する研究」『学校教育実践学研究』第 20 巻, pp.115-124.
- 65) 木原成一郎・徳永隆治・村井潤編 (2015) 『体育授業を学び続ける－教師の成長物語－』創文企画.
- 66) 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 67) 木原俊行 (2006) 『教師が磨き合う「学校研究」 授業力量の向上をめざして』ぎょうせい.
- 68) 木原俊行・寺嶋浩介・島田希編著 (2016) 『教育工学的アプローチによる教師教育－学び続ける教師を育てる・支える－』ミネルヴァ書房.
- 69) 木原俊行・矢野裕俊・森久佳・廣瀬真琴 (2013) 「学校を基盤とするカリキュラム開発」を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発」『カリキュラム研究』第 22 号, pp.1-14.
- 70) 木村博一 (2003) 「社会科教科書の改善と教師の授業能力の成長－「教育内容」としての教科書と「教材」としての教科書の両立－」『教科書フォーラム』第 1 号, pp.31-40.
- 71) 草原和博 (2012) 「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか－社会科教師の意思決定の特質とその要件－」『社会科教育研究』第 116 号, pp.57-69.
- 72) 草原和博・大坂遊・瀬戸康輝・田口敏郎・中山茜・西村祥太郎・好井基文 (2013) 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か－歴史学習材の開発と活用の事例研究－」『学校教育実践学研究』第 20 巻, pp.91-102.
- 73) 草原和博・岡田了祐・渡邊巧・大坂遊・能見一修・横山千夏・若原崇史・寺嶋崇 (2015) 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か (2)－公民学習材の開発と活用の事例研究－」『学校教育実践学研究』, 第 21 巻, pp.83-96.
- 74) 草原和博・岡田了祐・渡邊巧・大坂遊・阪上弘彬・岩下真也・上嶋智江・小川征児・木坂祥希・魏思遥・佐々木拓也・辻本成貴・寺嶋崇・山田健司・杠拓哉 (2016) 「社会科授業力改善ハンドブック開発と評価－教員養成・教員研修の場で活用できる教材の構成－」『学校教育実践学研究』第 22 巻, pp.181-192.
- 75) 草原和博・溝口和宏・桑原敏典 (2015) 『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書出版.
- 76) アイヴァー, F, グッドソン (2001) 『教師のライフヒストリー－「実践」から「生活」の研究へ－』(藤井泰・山田浩之訳) 晃洋書房.
- 77) 工藤文三編 (2005) 『学力を育てる“教師力”の向上』教育開発研究所.
- 78) 國崎大恩 (2014) 「フィンランドにおける教師教育の役割」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.
- 79) 久保富三夫 (2005) 『戦後日本教員研修制度成立過程の研究』風間書房.
- 80) パトリシア, A., クラントン (2004) 『おとなの学びを創る－専門職の省察的実践をめざして－』(入江直子・三輪建二訳) 鳳書房.
- 81) グループ・ディダクティカ編 (2007) 『学びのための教師論』勁草書房.
- 82) グループ・ディダクティカ編 (2012) 『教師になること、教師であり続けること 困難の中の希望』勁草書房.
- 83) ジョン, W, クレスウェル (2007) 『研究デザイン－質的・量的・そしてミックス法』(操華子・森岡崇訳) 日本看護出版会.
- 84) 桑原敏典 (2009) 「教員の資料活用力向上を目指した社会科授業力開発研修プログラムに関する研究」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第 140 号, pp.33-41.
- 85) 鞍馬祐美 (2002) 「米国の教師教育における Professional Development School の意義と課題－ミシガン州立大学の事例分析を通して－」『日本教師教育学会年報』第 11 号, pp.99-109.
- 86) 下司晶・須川公央・関根宏朗編著 (2016) 『教員養成を問いなおす－制度・実践・思想－』東洋館出版社.
- 87) 小島弘道編 (2002) 『教師の条件－授業と学校をつくる力』学文社.
- 88) 小高さほみ (2010) 『教師の成長と実践コミュニティ－高校教師のアイデンティティーの変容』風間書房.
- 89) 後藤大輔・高旗浩志・樫田健志・三島知剛・江木英二・曾田佳代子・高橋香代・加賀勝 (2012)

- 「母校訪問」を核とする全学教職課程初年次プログラムの成果と課題』『岡山大学教師教育開発センター紀要』第2号, pp.126-135.
- 90) 米田豊 (2010) 「社会科教員の授業力ー教育現場の現状と教職大学院の実践からー」『社会科教育研究』第110号, pp.6-16.
 - 91) 小山悦司 (1982) 「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究ー教師の成長過程と教師教育プログラムの関連ー」『日本教育経営学会紀要』24号, pp.41-53.
 - 92) 小山悦司 (1983) 「教師のプロフェッショナル・グロースに関する研究ー米国における教師教育機関の連携についてー」『岡山理科大学紀要』B, 人文・社会科学, 19号, pp.51-64.
 - 93) フレット・コルトハーヘン編著 (2010) 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ』(武田信子監訳) 学文社, pp.284-305.
 - 94) 坂本篤史 (2013) 『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程』 風間書房.
 - 95) 佐久間亜紀 (2014) 「世界における教師教育研究の展開」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, pp.224-227.
 - 96) 桜井厚・石川良子編 (2015) 『ライフストーリー研究に何ができるか 対話的構築主義の批判的継承』 新曜社.
 - 97) 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法 問いを育てる, 仮説をきたえる』 新曜社.
 - 98) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』 新曜社.
 - 99) 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー-反省的实践へ』 世織書房.
 - 100) 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てるー教師教育改革のグランドデザイナー』 岩波書店.
 - 101) 佐藤幹男 (1999) 『近代日本教員現職研修史研究』 風間書房.
 - 102) 佐藤幹男 (2013) 『戦後教育改革期における現職研修の成立過程』 学術出版会.
 - 103) 佐長健司・上野景三・甲斐今日子編 (2009) 『教師をはぐくむ 地方大学の挑戦』 昭和堂.
 - 104) 社会認識教育学会編 (2012) 『新 社会科教育学ハンドブック』 明治図書出版.
 - 105) 社会認識教育実践学研究会編 (2003) 『社会科教育のニュー・パースペクティブ 変革と提案』 明治図書出版.
 - 106) 社会認識教育実践学研究会編 (2008) 『社会認識教育実践学の構築』 東京書籍.
 - 107) 島田希 (2009) 「教師の学習と成長に関する研究動向と課題ー教師の知識研究の観点からー」『教育実践研究』第10号, pp.11-20.
 - 108) ドナルド・ショーン (2001) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』(佐藤学・秋田喜代美訳) ゆみる出版.
 - 109) 信州大学教育学部附属教育実践総合センター編 (2007) 『ティーチング・ポートフォリオを活用して教科指導力を高める研修プログラムの開発』 信州大学教育学部附属教育実践センター.
 - 110) 杉谷裕美子編 (2011) 『大学の学び 教育内容と方法』 玉川大学出版部, p.116-177.
 - 111) 鈴木淳子 (2005) 『調査的面接の技法 第2版』 ナカニシヤ出版.
 - 112) 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』 北大路書房.
 - 113) 関根荒正 (1989) 「現職教師の力量形成と研修に関する一調査研究」『早稲田教育評論』第3巻第1号, pp.63-94.
 - 114) 全国社会科教育学会編 (2007) 『小学校の“優れた社会科授業”の条件』 明治図書出版.
 - 115) 全国社会科教育学会編 (2007) 『中学校・高等学校の“優れた社会科授業”の条件』 明治図書出版.
 - 116) 全国社会科教育学会編 (2011) 『社会科教育実践ハンドブック』 明治図書出版.
 - 117) 全国社会科教育学会編 (2015) 『新社会科授業づくりハンドブック 小学校編』 明治図書出版.
 - 118) 全国社会科教育学会編 (2015) 『新社会科授業づくりハンドブック 中学校編』 明治図書出版.
 - 119) スティーブ・J・ソートン (2012) 『教師のゲートキーピング 主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』(渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳) 春風社.
 - 120) 高倉翔・加藤章・谷川彰英 (2008) 『改訂 これからの教師教育』 建帛社.

- 121) 高旗浩志・岩田耕司 (2010) 「教員養成教育の成果とその検証ー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ー」『島根大学教育臨床総合研究』第9巻, pp.67-78.
- 122) 高旗浩志・後藤大輔・三島知剛・榎田健志・江木英二・曾田佳代子・高橋香代・加賀勝 (2013) 「全学教職課程の質保証に関する実証的研究 (1)ー平成22年度入学生の経年変化を中心にー」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第3号別冊, pp.80-89.
- 123) 高見仁志 (2011) 「小学校音楽科における教師のライフヒストリー: 教師の力量形成の構造と要因」『日本教科教育学会誌』第34巻第2号, pp.31-40.
- 124) 高見仁志 (2014) 『音楽科における教師の力量形成』ミネルヴァ書房.
- 125) 田口紘子・溝口和宏・田宮弘宣 (2009) 「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究ー「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通してー」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第19巻, pp.13-22.
- 126) 武田信子 (2016) 「教師教育者の専門性開発に関する国際的観点からの検討」『教職課程研究年報』第30号, pp.66-71.
- 127) 武田信子・金井香里・横須賀聡子編著 (2016) 『教員のためのリフレクション・ワークブック 往還する理論と実践』学事出版.
- 128) 田中史郎 (1988) 「小学校教師教育における専門性を高める教育課程改善のための調査ー社会科地域教材研究能力育成の観点からー」『岡山大学教育学部研究集録』第77号, pp.105-115.
- 129) 棚橋健治 (2007) 『社会科の授業診断 よい授業に潜む危うさ研究』明治図書出版.
- 130) 棚橋健治・渡邊巧・大坂遊・草原和博 (2014) 「教員志望学生の社会科授業プランになぜ違いが生じるのかー教科指導力の育成のあり方に示唆するものー」『学校教育実践学研究』, 第20巻, pp.125-139.
- 131) 田上哲 (2005) 「大学が取り組む現職教員研修の条件・課題に関する考察」『教科教育学研究』第23集, pp.173-186.
- 132) 田上哲 (2006) 「大学における現職教員研修システム開発のための基礎的考察2ー教員の研修観と職能成長のタイプの問題ー」『香川大学教育実践総合研究』12巻, pp.59-67.
- 133) 玉置さよ子 (2014) 「「一年生塾」で教職への志を高める」『SYNAPSE』vol.36, ジアース教育新社, pp.12-15.
- 134) 千々布敏弥 (2005) 『日本の教師再生戦略』教育出版.
- 135) 辻義人 (2014) 『Excelによるアンケート調査の第一歩』ナカニシヤ出版.
- 136) 寺尾健夫 (2007) 「思考場面の構成を基軸とした社会科授業プラン作成力育成の試みー教員養成課程における社会科教育法関連授業の改善ー」『福井大学教育実践研究』第32号, pp.57-68.
- 137) N. K., デンジン・Y. S., リンカン編 (2006) 『質的研究ハンドブック 3巻 質的研究資料の収集と解釈』(平山満義監訳) 北大路書房.
- 138) 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編 (2008) 『東アジアの教師はどう育つか 韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』東京学芸大学出版会.
- 139) 東京学芸大学社会科教育学研究室編 (2010) 『小学校社会科教師の専門性育成 改訂版』教育出版.
- 140) 戸田善治 (2009) 「今, なぜ「教職の専門性」なのかー課題研究「社会科教育の視点から見た教職の専門性」ー」『社会科教育研究』第106号, pp.23-25.
- 141) 外山英昭 (1991) 「社会科教師としての資質と授業づくりの力量」『社会科教育研究』第64号, pp.45-58.
- 142) 中島常彦 (2014) 「小学校社会科教師の力量形成過程に関する研究ー岡田涉教諭の場合ー」『広島大学教育学部紀要 第二部』第六十三号, pp.69-78.
- 143) 中田正弘 (2012) 「オランダ VELON (教師教育者協会) の取り組みと教師教育者支援の現状」『帝京大学教職大学院』第3号, pp.13-17.
- 144) 中本和彦 (2015) 「教員研修における社会科授業力形成」梅津正美・原田智仁編『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房.
- 145) 鳴門教育大学 (2008) 『平成19年度 教員養成教育に関する国際シンポジウム報告書』.

- 146) 鳴門教育大学 (2008) 『10 年経験者研修モデルカリキュラム開発に関するシンポジウム』.
- 147) 鳴門教育大学 (2008) 『「教員研修評価・改善システム開発事業」報告書』.
- 148) 鳴門教育大学 (2009) 『平成 19 年度～平成 20 年度 「専門職大学院等教育推進プログラム」報告書』.
- 149) 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト編 (2010) 『教育実践の省察力をもつ教員の育成 授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』協同出版.
- 150) 西穰司 (1999) 「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『講座 教師教育学Ⅲ 教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える』学文社, pp.217-230.
- 151) 西村公孝 (2010) 「教職大学院における教材開発と実践を活用した社会科教師の専門性—裁判員制度の導入に対応した教科書教材開発を事例として—」『社会科教育研究』第 114 号, pp.103-115.
- 152) 日本教育大学協会 (2007) 「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—』.
- 153) 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 (1983) 『教師教育の課題—すぐれた教師を育てるために』明治図書出版.
- 154) 日本教育方法学会編 (2009) 『日本の授業研究上巻 授業研究の歴史と教師教育』学文社.
- 155) 日本教育方法学会編 (2013) 『教育方法 42 教師の専門的力量と教育実践の課題』図書文化社.
- 156) 日本教師教育学会編 (1999) 『講座 教師教育学Ⅲ 教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える』学文社.
- 157) 日本教師教育学会編 (2002) 『教師として生きる 教師の力量形成とその支援を考える』学文社.
- 158) 日本教師教育学会編 (2008) 『日本の教師教育改革』学事出版.
- 159) 日本社会科教育学会研究推進委員会編 (2011) 『平成 23 年度 春季研究会報告書 社会科授業づくりにおける教師の専門性の育成と力量形成—ライフヒストリーをみすえて』.
- 160) マルカム・ノールズ (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—』(堀薫夫, 三輪健二監訳) 鳳書房.
- 161) 橋本鉦市編著 (2015) 『専門職の報酬と職域』玉川大学出版部.
- 162) 畑克明・森本直人 (2005) 「教育体験活動(『1000 時間体験学修』)の概要」「教育臨床総合研究紀要」第 4 号, pp.1-12.
- 163) 八田幸恵 (2012) 「探究としての教育実践」観における教師の知識・意思決定過程・学習過程の関係: グレイス・グラントにおける PCK 研究から「ポートフォリオの問い」論への展開に焦点を当てて」『日本教師教育学会年報』第 21 号, pp.72-82.
- 164) 八田幸恵 (2009) 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究』第 35 巻, pp.71-81.
- 165) 八田幸恵 (2009) 「リー・ショーマンの PCK 概念に関する一考察—「教育学的推論と活動モデル」に依拠した改革プロジェクトの展開を通して—」『教師教育研究』第 2 巻, pp.341-354.
- 166) リンダ・ダーリンガー・ハモンド, ジョアン・バラツツースノーデン編 (2009) 『よい教師をすべての教室へ』(秋田喜代美・藤田慶子訳) 新曜社.
- 167) 原田智仁編著 (2002) 『社会科教育へのアプローチ—社会科教育法—』星村平和監修, 現代教育社.
- 168) 原田智仁編著 (2010) 『社会科教育のフロンティア—生き抜く知恵を育む—』保育出版社.
- 169) 原田智仁編著 (2016) 『社会科教育のルネサンス—実践知を求めて—』保育出版社.
- 170) 林康成・山名淳ほか編著 (2014) 『教員養成を哲学する 教育哲学に何ができるか』東信堂.
- 171) 久富善之編 (2003) 『教員文化の日本的特性—歴史, 実践, 実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』多賀出版.
- 172) 久富善之編著 (2008) 『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房.
- 173) 日野克博・谷本雄一 (2009) 「大学の模擬授業並びに教育実習における省察の構造」『愛媛大学教育学部保健体育紀要』第 6 号, pp.41-47.

- 174) 姫野完治 (2011) 「校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識」『日本教育工学会論文誌』第 35 巻増刊号, pp.17-20.
- 175) 姫野完治 (2012) 「校内授業研究を推進する学校組織と教師文化に関する研究(1)」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第 34 号, pp.157-167.
- 176) 姫野完治 (2013) 『学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー』大阪大学出版会.
- 177) 兵庫教育大学連合大学院共同研究プロジェクト・全国社会科教育学会授業研究プロジェクト編 (2013) 『社会科授業研究における教育実践学的方法論の構築と展開 (2012 年度研究成果報告)』.
- 178) 広島大学教科教育学研究会編 (1986) 『教科教育学Ⅰ－原理と方法－』建帛社.
- 179) 広島大学教科教育学研究会編 (1986) 『教科教育学Ⅱ－教科課程論－』建帛社.
- 180) 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編 (2007) 『教員研修モデルカリキュラム開発プログラム：三者協働手づくりプログラム』広島大学大学院教育学研究科.
- 181) 深見俊崇 (2013) 「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, pp.1-5.
- 182) 藤井千春 (2002) 「教師の成長と力量形成を考える」片上宗二・田中耕治編『学びの創造と学校の再生－教科の指導と学習の指導－』ミネルヴァ書房, pp.120-135.
- 183) 藤岡完治 (2000) 『関わることへの意志 教育の根源』国土社.
- 184) 藤本駿 (2008) 「米国メリーランド州における教師教育制度の構造と特質－教員免許制度と教員研修政策に注目して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域』第五十七号, pp.75-81.
- 185) 藤本駿 (2010) 「米国における教師教育スタンダード開発の動向－『教師教育者スタンダード』に焦点を当てて－」『教育行政学研究』第 31 号, pp.27-37.
- 186) 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社.
- 187) 船津需遥 (2014) 「社会科における授業力の研究：小学校初任教師の社会科における授業力の変化・向上に関する質的研究」『埼玉社会科教育研究』第 20 号, pp.6-13.
- 188) ウヴェ・フリック (2011) 『質的研究入門 “人間の科学” のための方法論』(小田博志監訳) 春秋社.
- 189) 別惣淳二・渡邊隆信編 (2012) 『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証 学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社.
- 190) 星村平和編 (1995) 『社会科授業の理論と展開』現代教育社.
- 191) 牧昌見編著 (1982) 『教員研修の総合的研究』ぎょうせい.
- 192) 牧貴愛 (2012) 『タイの教師教育改革 現職者のエンパワメント』広島大学出版会.
- 193) 松尾正幸 (2001) 「社会科教師とその教員養成の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書出版, pp.162-169.
- 194) 松岡尚敏 (1997) 「社会科教師の専門性発達と教員養成の問題」『宮城教育大学紀要』第 37 巻, pp.89-103.
- 195) 溝上泰編著 (2004) 『社会科教育の実践学の構築』明治図書出版.
- 196) 溝口和宏・田口絃子・田宮弘宜 (2012) 「実践的な力量形成を実現する教員研修モデルカリキュラムに関する研究(2)－「社会科授業実践力診断カルテ」の活用と検証を通して－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 20 巻, pp.25-36.
- 197) 南浦涼介 (2012) 「小学校教員養成における『教科教育法社会』改善の試み」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 33 号, pp.29-33.
- 198) 三好信浩 (1972) 『教師教育の成立と発展－アメリカ教師教育制度史論』東洋館出版.
- 199) 峯明秀 (2011) 『社会科授業改善の方法論改革研究』風間書房.
- 200) 村井大介 (2012) 「公民科教師の教科観の特徴とその形成要因：教師のライフヒストリーの語りに着目して」『公民教育研究』第 20 号, pp.49-66.
- 201) 村井大介 (2012) 「社会科教師の専門性に関する言説の展開とその課題：社会科教師研究における新たな方法論の確立を見据えて」『中等社会科教育研究』第 31 号, pp.71-85.

- 202) 村井大介 (2014) 「ライフヒストリーの中で教師は授業を如何に語るかー教師の授業観からみた社会科教育研究の課題」『社会科教育研究』第 121 号, pp.14-27.
- 203) 村井大介 (2014) 「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか: 高等学校社会科分化の意味と機能」『教育社会学研究』第 95 集, pp.67-87.
- 204) 村井大介 (2015) 「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因ー教師のライフヒストリーの聴き取りを通してー」『社会科研究』第 81 号, pp.27-38.
- 205) 村井大介 (2015) 「教員養成におけるライフストーリーの応用可能性ー社会科教師を志望する学生の教科観と教師観の形成ー」『日本教師教育学会年報』第 24 号, pp.154-164.
- 206) 村井大介 (2015) 「教師のライフストーリーは次代に何をもたらすか: 地理歴史科・公民科教師の調査を通して」『民主主義教育 21』Vol.9, pp.187-194.
- 207) 村井潤・木原成一郎・松田泰定・岩田昌太郎・久保研二・徳永隆治・林俊雄・藤本翔子・加登本仁・林楠・大後戸一樹 (2011) 「小学校教師が現職研修に求める機能に関する事例研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第六十号, pp.73-80.
- 208) メリアム, S. B. (2004) 『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』(堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) ミネルヴァ書房.
- 209) 森脇健夫 (研究代表者) (2004) 『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチー授業スタイルに関わる教師の実践的知識を中心にー』平成 14 年度～平成 15 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書.
- 210) 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版.
- 211) 森分孝治 (1984) 『現代社会科授業理論』明治図書出版.
- 212) 森分孝治 (1988) 「社会科教師の資質と専門性」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』東洋館出版, pp.50-55.
- 213) 森分孝治 (1994) 『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房.
- 214) 森分孝治編 (1999) 『社会科教育学研究 方法論的アプローチ入門』明治図書出版.
- 215) 八尾坂修 (1993) 「アメリカにおける教員・校長・教育長の資格と生涯学習ー日本の特色との比較考察ー」現代アメリカ教育研究会編『生涯学習をめざすアメリカの挑戦』教育開発研究所, pp.177-213.
- 216) 八尾坂修 (1999) 「アメリカにおける教師教育改革-免許資格・大学養成・オールタナティブの視点から」『日本教師教育学会年報』第 8 号, pp.42-47.
- 217) 八尾坂修 (2005) 『教員人事評価と職能開発: 日本と諸外国の研究』風間書房.
- 218) 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』金子書房, pp.80-91.
- 219) 八尾坂修 (2011) 「アメリカの教員免許・養成・研修制度に学ぶ」『SYNAPSE』Vol.8, pp.10-13.
- 220) 谷田部玲生 (研究代表者) (2009) 『社会系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』国立教育政策研究所.
- 221) 谷田部玲生 (研究代表者) (2011) 『教員の免許状更新講習における社会科系教科教育講習プログラム作成のための研究 (課題番号 21330207)』平成 21 年度～平成 22 年度科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書.
- 222) 山崎準二 (2001) 「教師としての発達と専門的力量ーその捉え方の転換を図るー①」『日本教師教育学会年報』第 10 号, pp.6-12.
- 223) 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社.
- 224) 山崎準二 (2012) 『教師の発達と力量形成ー続・教師のライフコース研究ー』創風社.
- 225) 山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま (2012) 『「考える教師」ー省察, 創造, 実践する教師ー』学文社.
- 226) 山崎敬人 (2004) 「教育実習生の理科授業観に関する研究ー教育実習期間における授業イメージの変化ー」『理科教育学研究』第 44 巻第 2 号, pp.71-81.
- 227) 山崎敬人 (研究代表者) (2006) 『理科教師の専門的力量の向上を目指した教師教育の改善に関する研究 (課題番号 15500592)』平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書.

- 228) 山崎敬人 (2011)『教師のライフステージに応じた理科の実践指導力の形成に関する研究 (課題番号 19500745)』平成 19 年度～平成 21 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書.
- 229) 山田秀和 (2011)『開かれた科学的社会的認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』風間書房.
- 230) 矢野博之 (1998)「教師の教育内容知識に関する研究の動向－社会科を中心として－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 38 巻, pp.287-295.
- 231) 横須賀薫 (2010)『新版 教師養成教育の探究』春風社.
- 232) 横山香・新井肇・古川雅文・山中一英 (2012)「教員養成大学卒業後のキャリア形成と大学の学び－兵庫教育大学学校教育学部卒業者へのアンケート調査結果の考察(1)－」『兵庫教育大学研究紀要』第 40 巻, pp.153-166.
- 233) 吉川幸男・海野勇三・岸本憲一良・吉田貴富・南浦涼介 (2012)「教員養成段階における『教科の指導力』形成のあり方を問う」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 33 号, pp.1-34.
- 234) 吉崎静夫 (1991)『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい.
- 235) 吉崎静夫 (1997)『デザイナーとしての教師, アクターとしての教師』金子書房.
- 236) デニス・ロートン (1998)『教育課程改革と教師の専門職性－ナショナルカリキュラムを超えて－』(勝野正章訳) 学文社.
- 237) 脇本健弘・町支大祐 (2015)『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達モデル－』北大路書房.
- 238) 渡部竜也 (2010)「カリキュラム・授業理論と教師教育論の連続的探求の必要性－教科内容専門領域改革に向けた研究方法への提言：社会科を事例として」『社会科教育研究』第 110 号, pp.69-81.
- 239) 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 (2010)「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, pp.1-35.