

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

— 教科指導力の育成のあり方に示唆するもの —

棚 橋 健 治・渡 邊 巧*・大 坂 遊*・草 原 和 博
(2013年12月6日受理)

The qualitative difference and its factor in the social studies teaching plans designed by pre-service teachers: Implications for improving of the abilities of the social studies teacher

Kenji TANAHASHI, Takumi WATANABE, Yu OSAKA and Kazuhiro KUSAHARA

Abstract. The aim of this paper is to clarify the factor of qualitative differences in the social studies teaching plans designed by the pre-service teachers. In this study, we investigated by the two following ways. First, we required student to design the teaching plan as assignment of “Teaching Social Studies” class, and compared the plans. Second, we conducted the interview for them to hear the background of their plans. As a result, the factors of the differentia among them are as follows. (1) It depends on whether they had experienced the high-quality Social Studies class from their elementary to high school. (2) It depends on whether they have the will to examine and apply the newly-acquired theories thought in the university critically. These results suggest that to encourage the student to reflect on their own perceptions on the meanings of learning/teaching Social Studies is significant for the pre-service teacher.

I 問題の所在

大学でおこなわれる教員養成のうち、教員免許法に定められた「各教科の指導法」に関する講義では、学生に授業プランを作成させることが多い。筆者らが教員やTAとして担当した講義においても、板書計画やワークシートまで緻密に構想されたものから、教育内容に対する理解さえままならないものまで、多彩な授業プランが見られた。

このような授業プランを作成させる課題は、森分(1988)の定義を用いると、「授業構成能力」を育てる試みといえる。森分は、社会科教師に固有の資質と専門性について、教科指導力とし、その中核を「(社会科) 授業構成能力」であると規定している。この能力は、学生が作成した授業構成の事実からある程度客観的に測定可能であり、

教員養成で目標として掲げ保障するに適した能力であるとしている。その内実は、授業を通して形成したい認識や資質である教育目標を主体的に設定し、それを形成するにふさわしい教育内容、教育方法を選択し、授業(プラン)を作成するという一連のプロセスに表れる。なお、社会状況や家庭環境、子どもの状態などを踏まえて教育内容や方法を調整し、「実際に授業を実践する能力」は含まない¹⁾。

授業構成能力の育成を目指した教員養成のあり方は、角田(2013)に代表されるように、大学教員が実際に講義プランを作り、実践・検証し改善していくという、「開発・改善研究」としておこなわれてきた²⁾。つまり、高校までの授業研究と同様の方法論を応用した、大学版の授業研究といえる。これらの成果は実際の大学講義へ応用され、

*広島大学大学院教育学研究科院生

社会科教員養成に貢献している。結果的に多くの大学では、優れた教員を育成できているかもしれない。しかし、学生に対する実態調査により収集されたデータを基盤とした実証的研究がなされない傾向にある³⁾。そのため、「なぜ、そのような授業構成能力が形成されるのか」という問題が、未だブラックボックスになっている。

社会科における授業構成能力の形成要因に関しては、先行研究が2つの仮説を指摘してきた。

第1は、教職経験の有無と年数である。代表例として大杉(2011)が挙げられる。大杉は、学生からベテラン教員まで幅広い経験層に指導案を構想させ、そこに見られる質的な差を明らかにした。

第2は、教師がバックグラウンドとする専門分野の違いである。代表例として渡部ら(2009)が挙げられる。渡部らは、社会諸科学と教科教育学それぞれを専門とする学生に指導案を構想させ、そこに見られる質的な差を指摘した。

では、教職経験と専門分野のみが授業構成能力の差異を生み出すのだろうか。大学における講義に教員やTAとして関わると、教育実習の経験さえ乏しく、専門分野を本格的に履修していない学部2(3)年生の段階でさえ、学生の授業構成力には既に質的な差異が生じていることに気づく。この違いは、多くの場合、「センス」という言葉で片付けられてしまうことが多いのではないだろうか。しかし、この違いが卒業段階やそれ以降の能力に大きく作用している可能性が推測される。

1. なぜ同じ教職課程入門期の学生でも、授業プランに質的な差が見られるのだろうか。

2. 質の高い授業プランを構想できる学生は、なぜそれができるのだろうか。

これらの問いを解明することで教員養成段階における教科指導力(授業構成能力)の効果的な育成のあり方について示唆を得たい。

(文責：渡邊巧・大坂遊・草原和博・棚橋健治)

II 研究の方法

上の問題を解くために、計画的な教育実践と質的な調査研究の複合法をとった⁴⁾。

1. 計画的な教育実践

本研究では、まず執筆者の一人である草原が、

広島大学で2013年度前期に、自身の担当する講義である「社会科教育論」を通して学生に介入し、その結果としての変容を分析・評価した⁵⁾。執筆者である渡邊と大坂は、草原の担当する8回の講義全てにTAとして関わり、講義用の教材開発や学生への指導・助言をおこなった。講義では表1に示した計画のもと、4つの目標を掲げ⁶⁾、特に4点目の「習得した指導法を活用して、教材研究と授業開発ができる」ことを最終的な到達目標とした。地理歴史科の教員免許を取得するための必修科目であるため、受講生は教育学部生以外にも、文学部生や大学院生まで多岐に渡っている。

具体的な研究の手続きは、以下の通りである。

第1に、表1に示した講義を実施し、学生に授業プランを作成させる課題を課した。草原の担当した8回の講義は、2部構成で組織されており、前半では、「理解」と「説明」を原理とした授業づくりを比較、概説し、第11講までの課題として説明型の授業プランを作成させた。後半では、「問題解決」と「社会参加」を原理とした授業づくりを比較、概説し、第15講までの課題として社会参加型の授業プランを作成させた⁷⁾。

この内、本研究では前半で実施された説明型の授業プランを作成する課題を分析対象とした。課題の内容は概ね以下の通りである。

説明型の授業理論にもとづいて、50分の授業を構想せよ。テーマは、中学校社会科歴史的分野「撰閣政治」とする。以下の条件を満たすこと。

- (1) パワーポイントで作成すること。
- (2) 9枚程度のスライドにまとめること。
 - 1枚目 … 表紙(氏名等の個人情報)
 - 2枚目 … 本時の目標
 - ・子どもの歴史認識をどのように成長させたいか
 - 3~6枚目… 導入, 展開1, 展開2, 終結の教授学習活動(指示・発問, 教材など)
 - 7~8枚目… 構造図, 板書, ワークシート例
 - 9枚目 … 参考文献一覧

この授業プランは、中学校社会科歴史的分野における「摂関政治」を題材としている。課題を課した草原は、藤原氏が官職を独占できた理由を天皇との外戚関係に求める小学校の表面的な歴史理解を超える、授業プランの作成を求めた。つまり、子どもの既習の歴史理解をさらに成長させるべく、歴史事象の因果をより多面的、本質的に解釈させる授業の開発を学生に要求した。

第2に、提出された授業プランを、表2に示した規準1から3の3規準から草原が評価した。規

準1は目標設定の適切さ(教育目標)と、規準2は目標に準拠した内容構成(教育内容)と、規準3は効果的な教授・学習活動といった授業構成(教育方法)といった観点にそれぞれ対応している。学生の得点分布と到達度は、表3の通りである。ここから確認できるように、15点中13点以上の高い水準の授業プランを作成できた学生は、提出者76名中19名であった。

(文責：渡邊巧・大坂遊・草原和博)

表1 「社会科教育論」草原担当回の授業計画

日 程		内 容
展開Ⅰ 理解と説明	第8講	テレビ番組の事例研究1 ・「プロジェクトX」に組み込まれた指導法 ・「クローズアップ現代」に組み込まれた指導法
	第9講	<u>分かる</u> を基盤にした社会科指導の理論 ・生活教育としての社会科、科学教育としての社会科 ・「新聞社」の授業を4パターンに分類する
	第10講	<u>分かる</u> を基盤にした社会科指導の実際1—名人のワザに学ぶ— ・地理的分野「テロと水俣病、そしてみかん」 ・公民的分野「日本の交通ネットワーク」
	第11講	<u>分かる</u> を基盤にした社会科指導の実際2—自分でやってみる— ・「摂関政治」の授業を4パターンでつくとどうなるか (1) 行為の模倣 (2) 行為を描いた物語への共感 (3) 構造の分析 (4) 構造を捉えた解釈の吟味
展開Ⅱ 問題解決と社会参加	第12講	テレビ番組の事例研究2 ・「世界ウルルン滞在記」に内在する指導法 ・「ご近所の底力」に内在する指導法
	第13講	<u>出来る</u> を基盤にした社会科指導の理論 ・人間教育としての社会科、市民教育としての社会科 ・「ゴミ問題」の授業を4パターンに分類する
	第14講	<u>出来る</u> を基盤にした社会科指導の実際1—名人のワザに学ぶ— ・公民的分野「選挙制度と民主主義」 ・特別活動「トライやる・ウィーク」
	第15講	<u>出来る</u> を基盤にした社会科指導の実際2—自分でやってみる— ・「過疎地域」の授業を4パターンでつくとどうなるか (1) 生き方の省察 (2) 省察の交流と生き方の再構築 (3) 政策の選択 (4) 選択の合意と政策の実行

※ 着色部の第11講で説明型の、第15講で社会参加型の授業プランをそれぞれ学生に発表させた。
(講義の配布資料を引用し、一部筆者が加工して作成)

表2 「社会科教育論」において学生に課した授業プランの評価規準

規準1：目標の明確さ
<ul style="list-style-type: none"> ・「説明」の指導論にふさわしい社会科の目標が設定されている。 ・「摂関政治」の主題に即した社会科の目標が設定されている。 ・目標の文末表現を、「…を…の視点から…として説明できる。」と表現できている。
規準2：教育内容の精密さ、教材の面白さ
<ul style="list-style-type: none"> ・教科書のレベルを超えて研究し、高度な教育内容を構想できている。 ・教育内容は、子どもの知的好奇心を揺さぶるものになっている。 ・教育内容を、中学生に理解できる言葉に置き換えて表現できている。 ・まとめを支援する構造図や板書、疑問を引き出す教材やワークシート等が準備されている。
規準3：指導過程の一貫性
<ul style="list-style-type: none"> ・各段階（導入→展開→終結）の指導過程がリアルに再現できている。 ・主発問の「なぜ」「なに」を1時間かけてねばり強く探求させている。 ・子どもの歴史認識を揺さぶる場面（ヤマ場）がある。 ・実際の指導に際しての留意点を、具体的に指摘できている。
規準4：プレゼンテーション能力
<ul style="list-style-type: none"> ・上の(1)－(3)を（社会科教師として）聴衆の知的好奇心を引き出すように、分かりやすく表現できている。

※ 授業プランの評価時には、規準1～規準3を用いた。なお、規準4は講義での発表時の指標である。
 (講義の配布資料より引用、一部加工して筆者作成)

表3 「社会科教育論」提出課題における受講生の得点分布と到達度

得点	到達度		人数
15	入門期のため、教育的配慮によって満点をつけていない。		0
14-13	規準1 [A水準]	説明型の授業として原因・理由や意味・本質に関わる目標がはっきりと明示されている。	19
	規準2 [A水準]	専門書を参考にして、教材研究をおこなっている。また、提示された教育内容が、構造化されある程度枠組みが示されている。	
	規準3 [A水準]	授業の流れが作られている。MQを設定し、導入・展開・終結が子どもによる探求の過程として練られている。揺さぶりや視点の切り替えが設定されている。	
10-12	規準1 [B水準]	目標設定があいまいながらも記述できており、子どもに形成を目指す認識の内実を不十分ながらも言語化できている。	49
	規準2 [B水準]	専門書を段階取り上げてはいないものの、教科書を基盤にして、行間を読み、その意図を理解して教材研究を行うことができている。	
	規準3 [B水準]	授業展開は単線的で揺さぶりや視点の切り替えがないものの、MQを設定し、授業を通してそれを貫こうとしている。	
7-9	表2の規準1-3について、どれも達成できていない。[C水準]		8
0-6			0

※AからCの水準は、表2中の規準1から3に対応している。なお、この到達指標は目安であり、各得点群に位置している学生は、必ずしも3規準の各段階ごとの水準を全て満たしているわけではない。
 (講義担当者であり、筆者である草原が当時作成していた指標をもとに作成)

表4 対象学生4名についての基本情報

名前	所属	学年	得点	性別	備考
群馬	教育学部	2年生	13	男	塾講師の経験有
栃木	教育学部	2年生	14	女	
茨城	教育学部	2年生	14	男	他大学小学校教員養成課程卒
埼玉	教育学研究科	研究生	14	男	

※ 対象学生は仮名にしている。

(筆者作成)

表5 聞き取り調査のおもな項目

主な質問項目		質問意図
1	授業プランをどのような「ねらい」で作成したか？	授業構成の意図
2	授業プランを作成する際、参考にした専門書は？	教育内容の根拠
3	これまで、どのような社会科授業を受けてきたか？	高校までの被教育体験
4	説明型の授業に対して、どのような印象を持ったか？	説明型授業の印象
5	今回の授業づくりで、参考にした大学の講義はあるか？	大学での学習成果

(筆者作成)

2. 質的な調査研究の方法

次に、前節で述べた計画的な教育実践から得られたデータを用いて、学生が作成した授業プランの意図、背景を探るための聞き取り調査をおこなった。

具体的な研究の手続きは、以下の通りである。

第1に、15点中13点以上の高い水準の授業プランを作成できた学生の中から4名を、草原が第11講で「優れた授業プラン」として発表させるために抽出した。抽出の基準は、前述の表2に示した3規準に基づいている。本研究ではこの4名を分析対象とする。

4名の情報は表4の通りである。対象学生は、教育学部に所属する学部2年生の3名と大学院の研究生1名である。研究生は、既に小学校教員免許を保有している他大学出身者である。なお、4名とも、高校時代は日本史Bを履修し、摂関政治について一定の知識を持っていた。

第2に、抽出した学生を対象に聞き取り調査をおこなった。聞き取りは座談会形式でおこない、開発した授業の意図や彼らの社会科に対する意

識、高校までの被教育体験などを把握した⁸⁾。聞き取り調査の項目は、表5の通りである。

第3に、聞き取り調査の内容は、プロトコル化した上で、コーディング処理を行った。プライバシーに配慮し、本稿ではコーディング処理を行った段階の資料のみ提示する。

(文責：大坂遊・渡邊巧・草原和博)

Ⅲ 教育実践の結果と分析

— 授業構成能力の類型 —

4名はどのような授業プランを作成したのだろうか。この問いを確認することで、対象学生にみられる授業構成能力の類型を明らかにする。

1. 対象学生の作成した授業プラン

4名が作成した授業プランの一端を資料Aに示した。縦軸は、対象学生4名の授業プランの特徴が表れていると判断できる象徴的なスライドを各2枚ずつ示している。以下、これを説明し事実を確定する。

取り上げた対象は、評価規準からみて高水準な位置にある。そのため、全体的な傾向として各プランとも説明型として適切な目標が明記され、単元を貫く中心課題（以下、MQ）を探求する授業展開が構想されている。

さらに、授業の流れも単線ではなく、子どもへの揺さぶりを意図した問いが組み込まれていることも共通してみられる。また、資料Aにまとめたように、各プランには授業の全体像を表した図や指導案、ワークシートが設けられるなど、教育内容が構造化されていることも傾向の1つである。

各授業プランにみられる特色は次の通りである。

第1に、群馬氏のプランは、摂関政治が平安時代に成立し得た背景を分かることを目標としている。また平安時代に限定することなく、為政者が政権維持に必要な条件を子どもに理解させようとしている点も特徴的である。授業は、「どうして、藤原氏は摂関政治を行うことができたのか」をMQにして展開された。前半部では、承和の変などで政敵を排除するとともに天皇家と外戚関係を結ぶことで政治権力を高めたことを把握させる。後半部では、それが可能になった背景に入り込み、藤原氏の位階や荘園からの収入、地方官吏としての財源等の経済基盤を探求させる。また、詳細な指導上の留意点が付記されていた。

第2に、栃木氏のプランは、文化史の視点から平安時代後期の時代状況を包括的に分かることを目標としている。摂関政治をテーマに課したにもかかわらず、「なぜ（平安時代後期に）豪華な国風文化・女流文学が発達したのだろうか？」と文化に焦点化したMQを設定している点が注目される。MQの探求過程には、若干の各展開の断絶や

飛躍が見られるが、摂関家の権力の大きさに加えて、財政基盤の大きさ、天皇家に取り入るための女性の教養の高さについても追求させている。また「国風文化の発達の背景は、本当に遣唐使の廃止なのか？」と揺さぶりをかけることで、文化を政治・経済を含む国家体制から捉える意義に気づかせている。なお、別途授業と対応させたワークシートを独自に構想している。

第3に、茨城氏のプランは、摂関政治が可能となった背景を多面的な視点で分かることを目標としている。MQは、「なぜ藤原氏は権力を独占し、摂関政治を行えたのか？」に設定されている。授業展開は、藤原氏による権力独占の理由を「天皇との外戚関係」や「他氏排斥」に求めつつも、それだけに求めるべきだろうか、常識的な子どもの歴史理解に挑戦していく。そして、当時の租庸調制が崩壊する過程で地位や収入が低下してきた「官人」を政治的に取り込みながら、藤原家の地位を強化し、権力を拡大してきたことに気づかせている。さらに、部分的ではあるが、授業の展開に即したワークシートに記載する内容を構想している。

第4に、埼玉氏のプランは、奈良・平安初期と摂関期の政治体制の比較から、藤原氏の権力基盤を捉えることを目標とする。MQは、「天皇中心の政治体制が作り上げられたにもかかわらず、平安時代には藤原氏という貴族が政治の中心に出てきたのはなぜか？」。授業は、まず律令体制下においては、有力貴族による合議を基盤にした天皇中心の政治体制が保証されていたことを把握させる。続く後半では、藤原氏が外戚関係を利用して摂政・関白の地位に滑り込み、すでに整備された官僚機構を利用することで、貴族中心の政治体制へと移行させる過程を捉えさせる。つまり、前半の体制理解を発展させる形で、藤原氏による政治変革を捉えさせようとする展開となっている。なお、教育内容が構造化された板書計画やワークシート（資料Aの埼玉氏のスライド②）が用意されている点が特徴的である。

（文責：大坂遊・渡邊巧）

資料A 対象学生4名の作成した授業プランのスライド

	対象学生の象徴的なスライド①	対象学生の象徴的なスライド②
群馬		
栃木		
茨城		
埼玉		

※ 栃木のスライド②は、別添資料として提示されたものを筆者が加工して掲載。

(対象学生が提出したスライドから筆者が引用し、一部加工して作成)

2. 対象学生の授業プランの差異

4名の作成した授業プランは、社会事象に対する説明の視点の量と質に注目すると2つの類型を見出すことができる。また、各類型の中にも段階性が見られる。以下、その内実に関して述べる。

(1) 視点を量的に拡大させて説明する

— 群馬・栃木 —

群馬氏と栃木氏の授業プランは、摂関政治の成立理由や平安時代後期の社会状況を、政治的な視点だけでなく、多様な視点（「経済」や「文化」）から包括的に説明していることに特徴がある。群馬氏は「政治」と「経済」の2つの視点から、栃木氏はそこに「文化」を加えた3つの視点から説明しようとする。これは、視点を量的に拡大させ、子どもの探求をより科学的にしようという試みといえる。

一見すると群馬氏と栃木氏の違いは、視点の量であるように見える。しかし、それに留まらない差異が存在する。群馬氏は、2つの視点が並列に授業で扱われている。一方、栃木氏は、「政治」と「経済」を統合する視点として「文化」が活用されている。つまり、栃木氏の授業プランは、視点が2つから3つに量的に拡大しているものの、目標記述を見る限りは、文化を視点にしてそれらが統合・再構成されているのである。この点で、群馬氏の発展型として栃木氏を位置づけることができる⁹⁾。

(2) 視点を質的に深化させて説明する

— 茨城・埼玉 —

茨城氏と埼玉氏の授業プランは、1つの視点に特化し、それを質的に深化させ、社会事象の説明をしていることに特徴がある。

両者ともに、小学校の学習内容を踏まえ、藤原氏の権力の基盤を政治の視点から読み解こうとしている点が共通している。例えば、教育内容として、律令制の組織、官吏の役割や財政が取り上げられている。

一方、両者には授業で扱われる知識の質的な違いも見られる。茨城氏の探求過程は、あくまで平安時代後期の藤原氏を説明する段階に留まっている。それに対して埼玉氏は、藤原氏を事例として、古代における天皇と貴族の関係とその変化を子ど

もにつかませる学習が計画されている。すなわち、摂関期以前の政治体制にも言及することによって、よりマクロな視野から時代構造の転換をも視野に入れて摂関政治の成立を捉えさせようとしている。ここに質的な深化をみてとることができる。

（文責：渡邊巧・大坂遊）

IV 質的な調査研究の結果と分析

— 授業構成能力の形成要因 —

4名は、作成した授業プランについて、どのように考えていたのだろうか。この問いを確認することで、対象学生の授業構成能力の形成要因を明らかにしていく。

1. 授業プランの背景

対象者におこなったインタビューの結果をコーディングしたものが、資料Bである。縦軸は、質問項目ごとの発言内容を整理したものである。以下、4名の質問項目に対する発言から、事実を確定していく。

(1) 群馬氏の場合

群馬氏は、授業の計画段階では歴史を「政治」「経済」「文化」の3つの側面から捉えることで、時代の転換期の背景を分析させようとしていた。今回の授業プランでは、時間的・内容的な制約から「文化」をのぞいた2つの視点から構想したという。

氏は、学習内容についての知識と理論はすでにある程度有していたため、それを補強するために、別途、阿部猛の『平安貴族の実像』と寺内浩の『受領制の研究』を参照した¹⁰⁾。

高校時代までの被教育体験の中では、中学・高校時代ともに、草原が担当する別の講義である「社会系（地理歴史）教科指導法」¹¹⁾での分類を引用しながら、「事実教授型」¹²⁾の授業が中心であったと述べる。しかし、高校時代の地理の教員に限っては、事実から理論を導き出し、他の事象の分析・解釈に応用する授業を行っていたという。この授業に出会えたことがラッキーだったと語っていた。

説明型の授業の印象については、肯定的な評価をしていることがわかる。それは、直接的には言及していないものの、同じ講義の中で課された社

資料B-1 対象学生による発言の概要（群馬・栃木）

	群 馬	栃 木
1. 授業構成の意図	<ul style="list-style-type: none"> 時代構造をとらえる視点を「政治」「経済」「文化」の3つの視点から捉えることができると考えた。今回の授業プランでは、「文化」は採り入れることが難しかったので、「政治」「経済」の2つの視点から構想した。 この構成なら、「政治」「経済」「文化」の3つの視点から時代の転換期の要因を検証することができる。徳川家康や豊臣秀吉の時代にも適応できるのではないかと。 	<ul style="list-style-type: none"> 当初は政治的側面の説明を主軸として、補足的に文化的側面を含みこむ形でプランを作っていた。しかし、塾での指導の中で、子どもと歴史の話をした際、同じ時代の話でも、政治と文化の時代の認識の間にズレがあった事を思い出し、そのズレを授業で修正できないかと考えた。「政治」と「文化」を別個に扱うとズレが生じるので、「文化」を主軸とし、政治も社会も経済もそれぞれつながりがある、と子どもが分かるように授業を構想した。 藤原氏が天皇との外戚関係を進めたことは授業で扱っているが、中学生がこの単元に入るまでの既有知識として持っているとは仮定していなかったため、初出の知識として扱っている。他の2人（群馬、茨城）は持っているものとしてやっていたのかなと思うが、中学生で本当に既有知識として教えても大丈夫なのか、すごく疑問だ。
2. 根拠教育内容の	<ul style="list-style-type: none"> もともと知っていた知識と理論をベースにして、それを説明するために、専門書などの参考文献をいくつか確認した。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本史の読書会に参加した際に紹介された撰覧政治に関する文献（古瀬奈津子『撰覧政治』）を読んだことがあり、内容もなるほどと思うことがあったので、この本をもとに作ればできると考えた。また、別の専門書も持っていて、ここに書かれている社会構造の説明を参照して構想した。資料は高校の資料集などを使った。
3. 被高校まで教育体験の	<ul style="list-style-type: none"> 中学、高校時代は基本的には事実教授型で、特に高校の日本史は特にその傾向が強かった。教師が明らかに予備校の参考書に依拠した授業だった。 地理はセンター試験対策に特化した授業だったが、「理論を教える」授業だった。事実から理論を作り出し、それを他の事象に応用していくことを繰り返し練習した。あの先生に当たったのはラッキーだった。 	<ul style="list-style-type: none"> 高校は、ただ延々と教科書をなぞるだけの授業だった。中学2年の時の社会科の教員が大変教育熱心で、貿易ゲームやビデオ教材などの豊富な資料を用意して授業をしてくれた。自分達生徒の知識レベルが低いと仮定して、体験から入る授業を設計したのかもしれない。 中学時代のその教員はプリントの作成が上手く、授業では教科書をほぼ使用せず、生徒に考えさせる工夫を凝らした授業プリントを毎回用意していた。
4. 説明型授業への印象	<ul style="list-style-type: none"> （同じ社会科教育論の講義で出された課題である）「過疎問題」の授業プラン開発のところが、評価が高かった（14点）。そちらも、前半パートを説明型の授業理論で作作り、過疎が発生する構造を知った上で議論させるという授業展開にした。自分としてはよく作れたと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> 草原先生の講義で貿易ゲームの体験学習をしたとき、「(中学時代の)あの授業だ」と思った。中学時代のその教員は、授業で時代や社会の構造を説明してくれようとしていた。問いも「なんで？」というものが多く、あの授業が説明型の授業だったと今になってわかった。一番面白かったと思う授業はその中学時代の授業なので、自分はそういう授業が好きなのだと思う。 「過疎問題」の授業を作った際に、必ず説明型の授業になってしまい、まったく社会参加型の授業を構想できなかった。その時に、自分は社会参加型は向いてなくて、説明型のほうが好きなのだろうなと思った。 教育目標は塾と学校では違う。塾だと成績を上げることが第一目標だが、学校はそうではないし、「社会的な人、現代市民を育てる」という側面もあるので、伝える内容なども違ってくる。
5. 大学で習得成果	<p>(言及せず)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 初めて授業を作ったので、何をどうすればいいかわからず、参考にしたのが、草原先生の「社会系教科指導法」の講義で取り上げられた、附属の先生の授業だった。その授業は草原先生が「構造教授型」と説明した授業だった。一つの事象が複数の視点と関わりあってできているという、その種類の授業を真似して構想したので、とても参考になった。

(対象学生への聞き取り内容を筆者がコーディング処理し、質問項目ごとに整理して作成)

資料 B-2 対象学生による発言の概要（茨城・埼玉）

	茨 城	埼 玉
1. 授業構成の意図	<ul style="list-style-type: none"> ・ 摂関政治を教えようと考えた時に、最初に思いついたのが天皇との外戚関係にあったということと、他者を排斥して力を握ったということだった。ただ、自分の小学校の社会科学習を振り返ると、同様の内容を既にやっていることがわかった。同じ内容を中学校でやっても子どもたちはあまり興味を持ってないと考え、これらは既習事項としてそこから出発して、さらに深める授業ができないかと考えた。 ・ 授業構成を考える際に、今期の「社会系教科指導法」の授業で学んだことを活かし、MQを設定し、探求する柱の数に合わせて展開を構成したため、2つの展開になった。学習内容に対応する資料は教科書から引用した。 ・ 「摂関政治」のプレゼンテーションの感想（フィードバック）で、学習内容が高度すぎるという意見が多く書かれていた。正直なところ、自分でも、この内容では中学での学習としては高度過ぎるかもしれないと思う。 ・ 生徒や発達段階に合わせてレベルを下げるべきだということを考えている。ただ、天皇に娘を嫁がせて関係を持っていたということと、他の氏を排斥すれば力を握れたというのは、中学生にも理解しやすいのではないかと考えた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材研究を行う中で重要だと考えたのが、教科書の「天皇の権力が下がっていったので、藤原氏が台頭してきた」という記述。本当に、天皇の権力が低くなっていたら、天皇の権力に「乗っかる」形で摂政・関白という地位を手に入れたとしても、政治の実権など握れないのではないかと考えた。そこに焦点を当て、既存のもとと確立していた律令制度に、藤原氏が「乗っかる」ようにして、政権を掌握していったという過程を捉えさせる展開を考えた。 ・ 展開を2つに分け、展開1で天皇の権力の大きさを検証させる。律令体制の下では、天皇の権力自体は強かった。だからこそ、その上に「乗っかる」形で藤原氏が政治を行ったという展開にした。展開2では、藤原氏が権力を握っていく過程を見せていくようにした。既存の政治体制に「乗っかって」実権を握ると「制度から見ると」という側面と、天皇との外戚関係となるという「非制度の関係」という2つの側面から、藤原氏の権力掌握過程を見ていこうとした。 ・ 反省点として、政治史中心の構成にしたことで、その時代の文化や地方の特色については触れられなかったこと。特に展開Ⅱのほうでその傾向が強い。また、展開Ⅱで、「非制度の側面」をあまり見せられなかったこと。
2. 教育内容の根拠	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業構想はあらかじめ思い浮かんではいないが、「深めるには知識が足りない」と思い、参考文献を読んだ。 ・ おもに学術書（東大出版会の『日本史講座』）を参考にした。大学の図書館で探していて、使えるかもしれないと思った。大学の先生が教育実習の体験で、教材研究でそういった「講座本」を読んだという話をされていたので、参考にしようと思った。 ・ この時代についてはあまり自信がなかったため、専門書を読んで、藤原氏が摂関政治を行うことができた理由を「律令体制の確立」と、「官人たちによる奉仕」から説明されていたので、これを使おうと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 受験のときは日本史だった。この内容は、高校までにかなり勉強していた。その上で、復習のために教科書を読んだ。 ・ 最初に授業・教科書の記述を参考にした。どういうところが取り上げられているかを見た上で、不足するところを補うために参考文献を読んだ。教科書を補足するために、参考文献を読みながら内容を補強していった。 ・ 教材研究の文献を選集するテーマは特になかったが、図版などの資料に関しては意外と教科書の方が使いやすかったため、他の文献よりも教科書のもを引用した。内容を構成するにあたっては、他の参考文献を参考にした。参考文献を読んで、一本の構成となるMQが漠然と固まってきたので、それをもとに構成していった。
3. 高校までの被教育体験	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教科書にそって、「こういうことがあった」と教えていくような、草原先生のいう要素教授型の授業だった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 高校までは説明型ではなかった。黒板を1時間に3枚くらい板書をする授業だった。日本史の授業も網羅的だった。
4. 説明型授業への印象	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「過疎問題」の課題で課されたような社会参加型の授業はイメージが湧かない。説明型の歴史の授業だと、「この側面とこの側面がこう関連している」という自分の中の理解の仕方を授業に活かせるし、それを自分は面白いと思っているので、社会参加型と比べれば作りやすかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 説明型の授業は、学生時代に何度かレクチャーを受けていて、関係する卒業論文も書いていたので、どうやって作ればいいのか分かっていたので作りやすかった。 ・ 説明型の授業のように、「なんでこうなっているのかに基づいて、問いを構造的に考えていく」進め方が、自分には分かりやすい。他の、例えば社会参加型の授業であっても、説明型をベースにして考えたほうが、自分としては作りやすい。 ・ 高校時代の網羅的な授業に比べたら、説明型のほうが「全然面白そうだ」と思った。事実、評価は「過疎問題」のほうが高かったが、「摂関政治」のほうが作りやすかった。
5. 学習成果	<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会参加型のようなタイプの授業があることは知っていたが、本当に触れたのは大学に入ってからのことで、新鮮だった。 ・ 授業構成を考える際に、草原先生が「1つのMQを設置して、それに対するSQを2つで構成する」ということを、今期の「社会系教科指導法」の講義の中で話していた。これを今回の授業展開の構成にも反映している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 説明型の授業はすんなりと受け容れられた。自分の大学時代の指導教員は「激しい」指導で有名で、拒否する人と納得する人に二極化するのだが、自分は説明型の授業が「しっくり」きた。講義を受ける中で、今まで高校で受けてきた授業などを考えながら、「あの授業はつまらなかったな」と思い、「やっぱりこっちのほうが面白いのではないのか」ということで説明型に入っていった。

(対象学生への聞き取り内容を筆者がコーディング処理し、質問項目ごとに整理して作成)

会参加型の授業プラン作りの際にも、説明型の展開を軸にして授業を構想したという発言から伺うことができる。

(2) 栃木氏の場合

栃木氏は、「文化」を主軸として、「政治（・社会）」「経済」のつながりを捉えさせようとしていた。それは、塾での指導の中で、同じ時代を教えていても、子どもの歴史理解が、政治や文化等の視点ごとに「ズレ」ていることに気づいた経験がきっかけであるという。

氏は、学習内容についての知識や理論を、大学入学後に参加した日本史読書会でテキストに用いられた古瀬奈津子の『撰関政治』¹³⁾ から再構成したという。

高校時代までの被教育体験の中では、中学時代が印象に残っていた。その授業は、時代や社会の構造を探求する授業であったという。

説明型の授業については、氏が好きだった中学時代の授業と同じであるということから、強く肯定的な評価をしていたと判断できる。

大学の学習成果については、草原の「社会系（地理歴史）教科指導法」を受講した影響も見られた。具体的には、講義で「構造教授型」¹⁴⁾ として分析・検討した、ある附属中学校教員の授業（授業名は「律令国家・唐」）を参考にしてプランを作成したということである。

なお、栃木氏は塾での指導経験の語りが多く見られるが、塾と学校の教育目標は異なると明確に違いを意識していた。

(3) 茨城氏の場合

茨城氏は、「政治」に特化し、小学校での学習内容を深めることを意識していた。小学校の社会科を想定し、中学校でなすべきことを考えていた。

氏は、平安時代後期に関する知識には自信がなく、歴史学研究会・日本史研究会による講座本『中世の形成』¹⁵⁾ から学んだ内容を活用して教育内容を構想したという。

高校までの被教育体験については、知識を羅列するような授業ということである。本人は、「要素教授型」¹⁶⁾ と表現していた。

説明型の授業については、教材研究の成果を生かすことができ、他の授業類型に比べると面白い

と述べていた。

大学での学習成果については、草原の「社会系（地理歴史）教科指導法」の影響が大きく見られた。講義での「授業では1つのMQを設定し、それを大きく2つの視点から探求させる」という草原の発言を引用して、自らの授業構成の意図を説明している。ここから、氏はとりわけ授業構成を考える際に、この講義の内容を参考にしていただと判断できる。

(4) 埼玉氏の場合

埼玉氏は、教科書の吟味から授業づくりを始めたという。外戚関係を理由に藤原氏の権力掌握過程を捉える教科書の記述に疑問を抱き、それを乗り越えるために教材研究をおこなっていた。

氏は、上記の疑問に対して、今正秀の『藤原良房』や加藤友康の『撰関政治と王朝文化』などの文献¹⁷⁾ を参照することを通して、内容を構想していったという。また、授業におけるMQもそれらの文献から示唆を得たとしている。

高校までの被教育体験については、教師が延々と板書を書き続けるような網羅的な授業であり、日本史の授業についても同様であったという。

説明型の授業については、他大学での教職課程履修時に学んでいたもので、容易に構想することができたという。また、網羅的な授業よりはるかに面白いとも語っていた。

大学での学習成果については、教科教育を担当する教員により、説明型の授業理論、問題解決型の授業理論など、複数の授業理論を学習する中で、大学時代の講義で学んだ説明型の授業理論を最も評価している。同時に、高校までに受けてきた授業を振り返り、大学で新たに学んだ説明型の授業理論のほうが面白いとも語っていた。

（文責：大坂遊・渡邊巧）

2. 授業プランの差異とその要因

4名への聞き取り調査の結果を踏まえると、教員が提示した課題に応える質の高い授業プランを構想できた学生には、授業理論を対象化できている程度に応じて、3つの類型を見出すことができた。以下、各パタンの内実に関して述べる。

(1) 1つの授業理論の共感的受容と改良

— 高校までの学習経験に基づいて—

この類型は、大学で学んだ授業理論を、高校時代までの被教育体験をもとに評価し、さらなる改善を試みるパターンである。4名の中では群馬氏と栃木氏が該当する。

両氏はともに、説明型の授業に対する印象を問われた場面で、自身の高校時代までの被教育体験を引き合いに出し、同様の授業を受けた経験を語っている。同時に、両氏は他の授業理論にもとづく授業も受けた経験がありながら、とりわけ説明型授業に対する経験を語る。両氏の発言の中からは、それらの授業に対する強い肯定的な評価が伺える。

このことから、両氏は、大学で提示された授業理論と親和性の高い授業を受けたという高校時代までの被教育体験によって、授業理論の意味や価値、効果を共感的に理解できている。結果として、大学の講義での課題に高度な水準で応えることのできる授業プランの構想を可能にしているといえる。

(2) 1つの授業理論の合理的習得と活用

— 大学入学後の学習成果として—

この類型は、獲得（遭遇）した授業理論を合理的に習得し、授業プランづくりに応用できているパターンである。4名の中では茨城氏が該当する。

群馬氏や栃木氏と異なり、発言を見る限り、高校までの被教育体験の中では説明型の授業理論と親和性の高い授業を受けたという経験は何えない。しかし、説明型授業の印象について、授業理論を学ぶ中で、自身の（社会に対する）理解のしかたと同様の方法で学習を構想でき、他の授業類型より作りやすかったと評価している。さらに、課題を課された時期に並行して受講した草原の「社会系（地理歴史）教科指導法」の中で、授業構成や展開のあり方について学習した経験を活かし、授業プランを構想した旨を語っている。

これらから、氏は大学入学後に教科教育の講義などで学習した内容に納得、同意し、それを活用することで、学習成果として高度な授業プランを構想できたと言える。

(3) 複数の授業理論の批判的吟味と選択

— 大学4年間の学習成果として—

この類型は、複数の授業理論を批判的に吟味し、目的に応じた授業構成を意図した授業プランが構想できているパターンである。4名の中では埼玉氏が該当する。

茨城氏と同様、発言の中からは、高校までの被教育体験の中で説明型の授業を受けたという経験は何えない。氏は、大学入学後に教職課程の中で複数の教員から理解型や問題解決型、説明型など多様な授業理論を学習していく過程で、説明型は、高校時代の網羅的な授業に比べても魅力的で構想しやすい授業理論という印象を抱いたと話している。

これらから、大学入学後の学習成果を反映できている点では茨城氏と同様である。加えて、氏の場合は、4年間の教職課程を修了したことで、各授業理論のより深い習得と、それらの特質と相違の批判的吟味、そして目的に応じた授業理論の適切な選択と具体化が可能となっていることが伺える。

（文責：渡邊巧・大坂遊）

V 結語

— 被教育体験の省察と教科観の再構成の必要性 —

冒頭のRQを再掲しよう。1. なぜ同じ教職課程入門期の学生でも、授業プランに質的な差が見られるのだろうか。2. 質の高い授業プランを構想できる学生は、なぜそれができるのだろうか。

上の問いに対する答えは、以下のように述べることができる。

これまでの先行研究は、教職経験の有無と年数や、専門分野の違いを、授業構成能力の主たる形成要因として指摘してきた。しかし、本研究によって、教職課程入門期の学生は、高校までの被教育体験によって内面化された社会科の存在意義・本質についてのイメージ（教科観）を強く保持していること。さらには、それが学生の授業構成能力に大きな影響を与えていることが明らかになった。

質の高い授業プランを作成できた学生は、過去にその授業理論と親和性の高い社会科授業を受けてきたか否かで、授業構成能力の形成に質的な差異が存在した。仮にそのような授業を受けてきた学生を「先行形成」群、受けていない学生を「後

発獲得」群としよう。

「先行形成」群の2名(群馬・栃木)は、過去に受けた授業を肯定的に評価しているため、講義で示された授業理論に対しても共感的に受容することができた。つまり、彼らは過去に受けた授業を踏まえた再現・アレンジをすることが可能だったのである。これは、特定の授業理論と親和性の高い授業を受けた学生が、その授業理論をよりスムーズに習得しうる可能性を示している。一方で、共感的に受容したことで、その授業理論を相対化し、新たに学ぶ別の授業理論を批判的に吟味しようという意識は弱くなる。それ故に、学生の保持する被教育体験によって、当人の教科観が強く方向付けられてしまうおそれも指摘できよう。

一方、「後発獲得」群の2名(茨城・埼玉)は、講義で示された授業理論と親和性が高い授業を受けたことがないにも関わらず、質の高い授業プランを構想していた。彼らは、大学における講義を受ける中で、教員によって提示された授業理論に納得した上で習得し、自身の授業プラン作りに活用することができていた。特に埼玉氏は、複数の授業理論の特性を知り、条件に応じて適切な授業理論を選択し授業プランを構想できていた。これは、高校までの被教育体験に拠らない授業理論の客観的合理的な習得・活用ができる可能性を示している。ただし、本研究における両氏のように、高校までの被教育体験との刷り合わせ(乗り越え)がなされない状態での授業理論の分離的な習得は、当人の中で複数の授業理論が等価値に並存し続ける状況を生み出すことになりかねない。結果、それは必ずしも質の高い授業実践へと結びつかないおそれも指摘できよう。

以上のような本研究の結果は、これからの教員養成に何を示唆しているだろうか。

それは、大学において教科観を確立する機会を保障する必要性である。すでに、高校までの授業において思想・信念を形成している学生には、それを客観視させ再構築を促すこと。また、思想・信念を明示的に語れない学生には、それを確立する機会をカリキュラムによって意図的に保障することが求められる。

すなわち、大学における教師教育者が、学生の授業構成能力を高めるためには、技術的な話以前に、以下の3点を踏まえる必要がある。それは、

まず①学生の持っている教科観をじっくり省察させること、その上で②講義を通して形成したい教科観を(再)構築させること、そして③複数の授業理論の批判と納得を介して構築された教科観にもとづいて授業プランを作成させること、というプロセスである。この①-③のプロセスを教員養成段階において何サイクルも積み重ね、継続的に学生の教科観を揺さぶり続けることが、学生の授業構成能力の成長に大きな役割を果たすと考えられる。

本研究の残された課題として、以下の2点を指摘できる。第1に、入門期にとどまらない、教員養成課程4年間を通じた学生の継続的な能力形成プロセスを描き出すことである。第2に、本稿で取り上げた4名とは異なり、授業構成能力の到達度が必ずしも高くない学生の傾向性やつまずきの要因を明らかにすることである。これらの課題を踏まえて、引き続き教員志望学生の成長を縦断的・横断的に調査していけば、教科指導力の育成方略をより総合的に明らかにできるだろう。

(文責：大坂遊・渡邊巧・草原和博・棚橋健治)

【註】

- 1) 田口ら(2009)は、社会科授業実践力に関して、現職教員の研修を目的とした「診断カルテ」を開発することで、教科指導力の形成を評価・支援することを試みている。
- 2) 角田(2013)は、スティーブン・J・ソーントン氏の「ゲートキーピング論」(各教師にはカリキュラム調整能力があるという論)を援用しながら、「カリキュラム・ユーザーとしての教師」から「カリキュラム・メーカーとしての教師」への転換を図ることを主張する。氏は、その実現を支援する社会科教員養成カリキュラムのあり方を具体的に提案した上で、実際に勤務する立命館大学の小学校教員養成課程の講義で実践し、その効果を検証している。
- 3) 通教科的な研究としては、姫野(2013)がある。姫野は、自身が勤務する秋田大学の教員養成課程の学生10名を対象にした4年間の継続的な聞き取り調査をおこなっている。これによって、大学入学以後の4年間の教職志向が、必ずしも一方向的・直線的に形成され

るのではなく、学生ごとの多様な機会を契機として、時期ごとに様々に変動することを明らかにしている。

- 4) 本稿では、大学の授業と、作成した授業プランとの呼称の混同を防ぐため、前者を「講義」とし後者を「授業」としている。
- 5) 全15回の講義の内、前半の7回を広島大学大学院教育学研究科社会認識教育学講座所属の小原友行が、後半の8回を草原がそれぞれ担当した。
- 6) 「社会科教育論」で掲げられた目標は以下の4点である。①社会に関する「見方・考え方」の指導法とその効果・影響を、テレビ番組の演出を手がかりに説明できる。②社会科の指導法を類型化するとともに、それぞれの類型の意義や課題を説明できる。③習得した指導法を活用して、視聴、読解した授業のねらいと効果を説明できる。④習得した指導法を活用して、教材研究と授業開発ができる。
- 7) 本稿で取り扱っている「説明」、「社会参加」などの用語は、「社会科教育論」の講義の中で担当者である草原が、社会科教育学の研究成果を背景として、定義したものである。それぞれの概要は以下の通り。

授業類型	説明
「理解型」	行為の意味を、人物の目的に共感したり、行為を追体験しながら分らせる授業理論
「説明型」	事象の因果関係を、仮説を推論したり、一般原理や法則を適用しながら分らせる授業理論
「問題解決型」	日常的な問題を、他者との関わりや調査を通して解決し、私の生き方を振り返らせる授業理論
「社会参加型」	公共的な問題を、自らの意思決定や行動を通して解決し、社会のあり方を構想させる授業理論

- 8) 聞き取り調査は、以下の内容で実施した。なお、埼玉氏への聞き取りを他の3名と分けて実施したのは、学年段階を考慮して、3名が自由に発言しやすい環境を保障する意図があった。

○茨城氏、栃木氏、群馬氏への調査

- ・日時…2013年7月26日午前9時から約1時間程度をかけて実施。
 - ・形式…対象学生3名に加え、執筆者である渡邊・大坂の計5名が一同に会し、表5に示した項目を、主に大坂が司会者となって半構造化法を用いて聞き取った。対象者3名に対しては、項目について周囲に遠慮せず自由に発言することを認めたため、結果的に3名の発言の分量に偏りが生じている。
- 埼玉氏への調査
- ・日時…2013年8月26日午後6時半から約15分程度をかけて実施。
 - ・形式…埼玉氏に対して、執筆者である渡邊・大坂が、表5に示した項目を、半構造化法を用いて聞き取った。
- 9) ただし栃木氏も、教職課程の入門期生（2年生）としての限界からか、統合した視点を生かして、授業の流れを構造化できる段階にまでは到達できていない。

- 10) 阿部猛『平安貴族の実像』東京堂、1993年。および寺内浩『受領制の研究』塙書房、2004年。

- 11) 「社会系（地理歴史）教科指導法」は、2013年度前期に開講され、主に社会科と地理歴史科の免許を取得する学生を対象として開講している講義である。15回の講義全てを執筆者である草原が担当した。講義は、社会科教育学の入門科目として、教科目標と子どもの実態を踏まえて、中等社会科・地理歴史科を指導することのできる基礎的な知識と能力を養うことを目的としている。そのために、講義では具体的な実践を取り上げるケース・スタディーを中心に進行し、その中で「事実教授型」「構造教授型」などの複数の授業類型が取り扱われる。本稿で上げた4名の対象学生の中には、「社会科教育論」と並行して受講している者も存在する。

- 12) 「事実教授型」は、「社会系（地理歴史）教科指導法」で草原が分類した授業類型の一つである。対象（歴史や地域）が実在し、それは事件・出来事、地名・人物・組織など対象の構成要素に還元することで理解し、教授できるという考え方にもとづくもの。いわゆる

ワークシートを使った穴埋め型、ないしはキーワードの意味を解説していく板書型の授業がこれに相当する。

- 13) 古瀬奈津子『撰関政治』岩波書店、2011年。
- 14) 「構造教授型」は、「社会系（地理歴史）教科指導法」で草原が分類した授業類型の一つである。事件や出来事の原因を、一定の概念的で構造的な説明の枠組みに照らして理解し、教授しようとする考え方にもとづくもの。モデル図や概念図を用いながら、事象の意味を探求していく授業がこれに相当する。
- 15) 歴史学研究会・日本史研究会『日本史講座 第3巻 中世の形成』東京大学出版会、2004年。
- 16) 「要素教授型」は前掲12)の「事実教授型」と同義である。
- 17) 今正秀『藤原良房 天皇制を安定に導いた撰関政治』山川出版、2012年。加藤友康『日本の時代史6 撰関政治と王朝文化』吉川弘文館、2002年。

【主要参考文献】

大杉昭英「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、2011年、pp.99-106。
角田将士「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能力論を手がかりに－」『立命館産業社会論集』第48巻、第4号、2013年、pp.147-158。
田口絃子・溝口和宏・田宮弘宣「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－「社会科授業実践力診断カルテ」の開発を通して－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第19巻、2009年、pp.13-22。
姫野完治『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、2013年。
森分孝治「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』1988年、pp.50-55。
渡部竜也「授業計画・実践の力量形成に与える法学・社会科教育学の専門性の影響に関する研究－法教育指導教員育成に果たす法学・社会科教育学連携の意義－」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』第60集、2009年、pp.23-46。
John W.Creswell（操華子・森岡崇 訳）『研究デザイン－質的・量的・そしてミックス法』日本看護出版会、2007年。