

## 学位論文要約

教育実習生の中等社会科授業構成力の向上を目指す  
ルーブリック開発のアクション・リサーチ

広島大学大学院 教育学研究科

教育学習科学専攻 教科教育学分野 社会認識教育学領域

学生番号 D175076

申請者 粟谷 好子

2021

## 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
- 第2節 本研究の特質と意義
- 第3節 研究の対象・方法と論文の構成
- 第4節 筆者の置かれている状況・立場と研究倫理的配慮

### 第1章 教育実習の課題 –なぜルーブリックなのか–

- 第1節 育成すべき社会科授業構成本力
- 第2節 実習生のつまずき・悩み–20XX年度の実習実習 I
  - 第1項 課題発見のためのインタビュー
  - 第2項 実習の期待, つまずき, 悩み
- 第3節 ルーブリック開発

### 第2章 36項目のチェックリストとしてのルーブリックの付与

- 第1次アクション・リサーチ–
- 第1節 問題状況–研究対象 20YY年度の実習指導B
- 第2節 問題解決の視点と対象
  - 第1項 教員養成スタンダードを集約したルーブリック
  - 第2項 ルーブリックの作成
- 第3節 結果
  - 第1項 社会科授業構成本力の向上–指導案作成と模擬授業
    - (1) 相田
    - (2) 飯田
    - (3) 上田
    - (4) 3名の社会科授業構成本力の到達度
  - 第2項 指導者評価と実習生の自己評価
    - (1) 指導者評価
    - (2) 実習生の自己評価
- 第4節 考察
  - 第1項 ルーブリックの活用と思考停止
  - 第2項 規準・基準の意味づけのずれ
    - (1) 基準の意味づけ
    - (2) 規準の意味づけ
- 第5節 成果と課題–到達点の標準化

### 第3章 4大規準の参照枠としてのルーブリックの付与

## －第2次アクション・リサーチ－

### 第1節 問題状況と研究対象－20YY年度の教育実習I

#### 第2節 問題解決の視点と方法－熟達化論

##### 第1項 定型的熟達者と適応的熟達者

##### 第2項 指導者による熟達化の到達規準としてのルーブリックの提示…

##### 第3項 分析手続き

#### 第3節 結果

##### 第1項 規準2「授業づくり」から見た社会科授業構成力の向上－指導案の変容

###### (1) 相田 (2) 飯田 (3) 上田

##### 第2項 規準3「授業実践」、規準4「観察・検討会・省察」の前半、規準1「授業をつくる前提」、規準4の後半から見た社会科授業構成力の変容

###### (1) 規準3「授業実践」

###### (2) 規準4の前半「観察・検討会・(指導案・実践への)省察」

###### (3) 規準4の後半「社会科観の省察」と規準1「授業をつくる前提」

##### 第3項 指導者評価と実習生の自己評価

###### (1) 指導者評価－緩やかな向上と顕著な向上

###### (2) 実習生の自己評価－緩やかな向上と停滞

#### 第4節 考察

##### 第1項 活用されたルーブリックとその規準

##### 第2項 活用されなかったルーブリックとその規準

#### 第5節 成果と課題－評価への共同と参加

## 第4章 規準・基準の協働構築物としてのルーブリックの作成

### －第3次アクション・リサーチ－

#### 第1節 問題状況と研究対象－20ZZ年度の教育実習II

#### 第2節 問題解決の視点と方法

##### 第1項 自己調整学習

##### 第2項 良い教科指導の条件をあげたルーブリックの協働作成

#### 第3節 結果

##### 第1項 実習目標及び社会科目標のメタ認知とその再構築－ルーブリックの変容

###### (1) 技術志向の第1版

###### (2) 目標省察の第2・3版

###### (3) 基準見直しの第4版

##### 第2項 授業目標の設定とその達成目標の立案－指導案の変容

###### (1) 笠井：内容網羅の理解から資料読み取り・探究活動へ

###### (2) 岸井：発生関係・網羅主義から資料の活用へ

###### (3) 楠田：網羅的な理解から構造化と表現力へ

##### 第3項 各自の社会科観と指導案との整合性4

- (1) 笠井：人としての生き方を考える社会科
- (2) 岸井：因果関係と史料活用スキルの歴史
- (3) 楠田：情報リテラシーと内容の構造化・概念化
- 第4項 6 規準の社会科授業構成力の向上と自己評価
- 第4節 考察
  - 第1項 活用されたルーブリック
  - 第2項 ルーブリックの規準・基準の拡張
- 第5節 成果と課題—自己効力感の高まりと社会科目標の省察の非促進

## 第5章 規準・基準の協働構築と社会科観の省察を支援するルーブリックの作成 —第4次アクション・リサーチ—

- 第1節 問題状況と研究対象 —社会科授業らしさの追究…
  - 第1項 規準を提示したルーブリックの協働作成
  - 第2項 自己の教科観の実現を支援するルーブリックの協働作成
- 第2節 問題解決の視点と方法
- 第3節 結果
  - 第1項 実習目標及び社会科目標のメタ認知とその再構築—ルーブリックの変容
    - (1) 大学での学びを活かした第1版
    - (2) 社会科目標を記入する第2版
  - 第2項 授業目標の設定とその達成目標の立案—指導案の変容
    - (1) 浜 (2) 氷見 (3) 古田 (4) 部谷 (5) 母衣
  - 第3項 各自の社会科観と指導案との整合性
    - (1) 浜 (2) 氷見 (3) 古田 (4) 部谷 (5) 母衣
- 第4節 考察
  - 第1項 実習生によるルーブリックのモデレーション
  - 第2項 内容ベースの授業割り振り
- 第5節 成果と課題

## 終章 本研究の成果・意義・示唆

- 第1節 成果と意義
- 第2節 示唆と課題

## 参考文献

関連する研究, 履歴書, 研究業績

## Ⅱ. 論文の概要

### 1. 序章 序章 本研究の目的・意義・方法

#### (1) 研究主題

本研究は、中等社会系教科目（以下、社会科）教員志望の教育実習生（以下、実習生）の社会科授業構成力の向上に役立つ、教育実習のルーブリックを開発することを目的とする。具体的には以下の3点に取り組む。

第1に、中等社会科教員志望の実習生のためのルーブリックの開発を目指すことである。

教育実習のルーブリックは、教員養成の質保証とアカウンタビリティのために作成され提示されてきた。アメリカでは1980年代後半から教員養成のスタンダードとともに開発されてきた（谷塚・東原，2002；天野他，2011；別惣，2013）。その動きをうけて日本でも2000年代より導入されてきている。特に中教審答申（2006）の「教職実践演習」の必修化を受けて、各大学はその開発に取り組むこととなった（谷塚・東原，2002，2003；天野他，2011；釜田，2011；別惣，2013,）。

ルーブリックは、テストでは測定できないパフォーマンスの質を段階的に評価するための評価基準表であり、学習者の学習活動の到達目標・指針を示すものである（Wiggins,1998;西岡，2003；Burke, 2006；ハート，2012；田中，2008；松下，2007；石井，2011；ウィギンズ・マクタイ，2012；西岡他，2015）。元々は教室での子どものパフォーマンスを対象としたルーブリックは、教員志望者のパフォーマンスにも拡張されるが、そのルーブリックは、低年次生には理解しにくく、実習経験が少ないために実感が伴わないこと（別惣，2013）、高い要求水準を示している場合は「欠点探し」に陥りやすく、学生は「規準に到達すればいい」といった意識を抱きがちで、学びが受け身になる可能性があること（長谷川・黒田，2015）などの問題が提起されてきた。「広大教員養成スタンダード」に関しても、学生が自己評価する際に「判定基準がわからない」、「最低ラインを定めた方がいい」などが学生から出され、自己成長の判断規準として活用することの困難さが指摘されてきた（岩田，2017，p.44）。

本研究では、大学での学びと教育現場での実践を架橋する重要な教育的機能を有しており（岩田・嘉数，2008；別惣，2004）、教師教育プログラムの中でもとくに重視されている教育実習であるが（Smith，2010；岩田・嘉数，2008；米沢，2008）、にもかかわらず課題が山積している教育実習生のためのルーブリックに焦点化し、その開発と改善を志すものである。

第2に、実習生の中等社会科授業構成力の向上の再定義に取り組むことである。

社会科教員志望学生の教育実習でとくに育成すべき能力として注目されてきたのが、学習指導案（以下、指導案）の作成だった。この分野の研究の先駆である河南(1989)は、その能力を、教科書記述を基盤とした教授書作成能力とそれを実践する能力として表現した。

必ずしも教育実習に限定されない社会科教師に求められる能力は「社会科授業構成力」として表現され、科学的な社会認識形成が可能な質の高い教授計画書を作成できることと定義

されてきた(森分, 1988, p.54)。この点では河南(1989)と立場を同じくしている。この考え方を継承した角田(2006)は、日々の教員の省察・改善を重視し、社会科授業構成力に授業理論を修正する能力を加えた。棚橋は、社会科授業構成力の語こそ用いてはいないが、授業者の社会科授業観に基づいて自他の授業を分析したり、その社会科授業観が社会科として適切かを判断したりする授業分析力を提起している(2007, p.30)。田口他(2009)は棚橋の提案を受けて、それを現職教員研修のための「社会科カルテ」の開発に適用し、教員に自己の社会科観や授業を自己省察させようとした。一方、草原(2020)は、若い教員志望者に対しても、12年に及ぶ被教育体験で確立されてきた自己の抱く社会科授業の「よさ」を言語化し、自己の社会科観の相対化と問い直しを求めている。

本研究では、これらの問題提起を受けて、実習生が身につけるべき社会科授業構成力の基盤に、自己が追究したい社会科授業観とそれを授業として実践できているかをメタ認知できる能力を置きたい。それにもなつて、指導案を中心とした指導と評価から、ルーブリックを中心とした指導と評価へ、実習指導の中心的な課題の転換を図ることを提案するものである。

第3に、アクション・リサーチを通してルーブリックを開発することである。

これまでルーブリックの開発には様々な方法論が採られてきた。本研究でアクション・リサーチの方法論を採るのは、上述のような目的意識をもち、現に実習生を指導している筆者は、自らの実習指導を通してルーブリックを開発、改善していくのに最適な位置にあるからである。また、附属学校の教員として、実習生をいかに指導・評価するかで長年悩んできた当事者であるという立ち位置も、その選択に深く関係している(粟谷, 2017)。

従来、ルーブリックは、以下のような手続きで開発されてきた。1つは、校長や教育委員会の関係者などのステークホルダーに対するアンケート調査の結果にもとづいて、規準・基準の記述語を作成する研究である(別惣他, 2007; 別惣・渡邊編, 2012)。いわば外部の「出来てほしいこと」ベースのルーブリックといえるだろう。2つは、実習生のパフォーマンスから帰納的に抽出、調整された規準・基準である(天野他, 2011; 釜田他, 2011; 鳴門教育大学戦略企画室, 2013)。実習生が「出来たこと」ベースのルーブリックであり、現にできることを系統化していく試みである。このような組織を単位としたルーブリック開発が行われる中で、実習本来の主体である「実習生」とその「指導者」を起点とした「出来るようになってほしい・なりたいこと」ベースのルーブリックの開発は行われてこなかった。

本研究では、ルーブリックの構成原理と構成主体を変えつつ、繰り返しルーブリックを開発し、それが実習生のどのような社会科授業構成力を育てているかを検証、改善していくアクション・リサーチを行う。その過程で中等社会科教員志望者のためのルーブリックとしての妥当性を高め、臨床の知に根差したルーブリックの開発を志すものである。

## (2) 本研究の特質と意義

前述の目的の下で実施される本研究は、以下の意義と特質をもつ。

第1に、教育実習におけるルーブリックとその活用の諸類型を、アクション・リサーチを通して提案できたことである。

本研究では、ルーブリックの精緻化のためにアクション・リサーチを第4次まで繰り返した。それは発見された課題の解決を目的として、1つのアクションを遂行し、そこで残された課題解決のために次のアクションを遂行するという方法を採用したからである。研究の過程で、ルーブリックの開発主体の変更を余儀なくされ、依拠する理論も変更した。その結果、前半の第1次、第2次アクション・リサーチでは、波多野・稲垣(1983)の熟達化論に立脚し、指導者が作成して実習生に提示するルーブリックが成立した。一方、後半の第3次、第4次アクション・リサーチでは、2次では、自己調整学習論(ジーマン、2006、2014)と「真正の評価」論(ギップス、2001; 田中、2002、2011; ハート、2012; 西岡2003、石井2015a)に基づいて、指導者と実習生とで協働して作成するルーブリックが成立した。また、それぞれの類型について社会科授業構成上の異なる課題に応える2つのルーブリックを開発することで、計4つのルーブリックとその活用法を提起することができた。

なお、これまでもアクション・リサーチを用いたルーブリック開発の事例はある。例えば、京都大学を中心としたグループでは、複数の大学の異なる授業科目でコミュニケーション能力に代表されるジェネリックスキルを評価するために、共通ルーブリックを大学別・科目別のローカル・ルーブリックにアレンジするアクション・リサーチが実施された。その結果、共通教育で評価可能な能力が解明される成果があったという(松下、2014b, 2016)。しかし同研究は、異なる文脈、異なる科目に対応するためにルーブリックを修正・改善していく試みであり、特定科目のルーブリックのあり方を一貫して追究したものではない。

本研究は、中等社会科教員志望の教育実習という固有の目的をもった科目のために、評価すべき社会科授業構成力を異にする複数のルーブリックとその使い方を、アクション・リサーチという方法を通じて開発したところに意義がある。

第2に、中等社会科教員志望者の教育実習の評価のあり方を提案できたことである。

本研究では、実習生の社会科授業のあり方をめぐる判断基準とそのメタ認知力を、ルーブリックとその使い方をもって評価すべきことを提起した。

これまでの実習の評価は、大きく2つの立場から行われてきた。1つは、実習生の行動に注目する立場である。兵庫教育大学(別惣・渡邊編、2012)や上越教育大学(天野他、2011; 釜田他、2011)のルーブリックは、挨拶や教室での立ち振る舞い、授業実践など教員としての行動全般を評価の対象とするものだった。一方、広島大学附属中・高の数学科(富永他、2007、2008)の開発した評価シートは、数学科授業における教科指導を評価するものであるが、いずれも観察可能な実習生のパフォーマンスを評価している点では共通する。2つは、実習生の作成する指導案に注目する立場である。広島大学附属福山中・高では(實藤、2019)、教材研究の成果を含めて指導案を評価することに特化したルーブリックを作成している。指導案には、実習生の教科観や教材解釈、授業に対する考え方がもっともよく投影されているという考え方に依拠しているものと解される。

本研究では、実習生の行動や教科指導、その背後にある授業計画、社会科授業観だけでなく、それを実習生自身が省察し、再構築していくメタ認知力を評価するために、ループリックとその使い方を評価の対象とした。観察可能な現象から実習生の意図や社会科教育観へ、さらにはそれを省察・再構築できるメタ認知力へと評価の対象を拡張することで、ループリックという新たな評価の対象を提起できたところに意義がある。

第3に、社会科授業構成力の新たな定義を提起できたことである。

本研究では、教育実習で育成する社会科授業構成力を、理想とする社会科教育観を自らの実践に基づいて継続的に省察・再構築していける能力として再定義した点に意義がある。

前述のとおり、社会科授業構成力とは、よい教授書が作成できたり(森分, 1988)、授業理論を省察できた(角田, 2006)、授業を分析したり(棚橋, 2007)や社会科観を言語化、省察できる能力(草原, 2020)と言われてきた。

本研究では、ループリックとその使い方を評価対象としたことで、結果的にメタ認知能力を含めた社会科授業構成力のあり方と見直しの可能性が明らかとなった。4次にわたるアクション・リサーチの結果と、持続的に自己成長していける教員(中教審答申, 2012, 2015)の基盤を育てるという観点から、教育実習でこそ育成すべき中等社会科教員志望者の能力とその評価法を提起できたところに本研究の意義がある。

### (3) 研究の対象・方法と論文の構成

本研究の目的は、実習生の社会科授業構成力の向上を促すループリックを開発することである。まず、研究対象とする、A大学附属中・高で実践されている教育実習を説明する。その全体像を示したものが、表1である。

表1 A大学附属中・高における教育実習(中・高免許取得志望者)

|     |          |    |             |       |
|-----|----------|----|-------------|-------|
| 1年次 | 教育実習入門   | 7月 | 1日※         |       |
| 2年次 | 教育実習観察   | 9月 | 2日間※        |       |
| 3年次 | 教育実習指導B  | 5月 | 3日間※        |       |
| 3年次 | 教育実習指導I  | 9月 | 2週間×2(前・後期) | 中・高免許 |
| 4年次 | 教育実習指導II | 6月 | 2週間         | 高免許   |

※は、教育学部生のみが受講する。

本研究の対象となるA大学附属中・高の教育実習を説明する。1年次の「教育実習入門」は、附属学校などの授業を観察して、生徒から教師の視点への転換を図るものである<sup>1</sup>。2年

<sup>1</sup> A大学「中・高等学校教育実習入門」シラバス。全15回の授業のうちの2回が2つの附属学校での授業観察である。CC603501 中・高等学校教育実習入門(hiroshima-u.ac.jp)。

次の「教育実習観察」では、先輩の教育実習を2日間、授業実践とその前日の教材研究や



指導、指導案作成の様子を観察して、実習までに取り組むべき課題を発見するものである<sup>2)</sup>。

教育学部生の3年次には、5月に教育実習指導Bが3日間実施され、現場に赴いて観察実習を行うものである。その内容は、中・高教育の全体について説明を聞き、理解を深め、実際の授業を観察し、授業についての理解を深めるとともに授業実践の基礎的・基本的な能力を養う。幅広く教育現場での活動を観察し、教育者になるための自覚を高めるものである。事後には学習指導案の提出が求められるが、学校・教科によっては、3日間の内から指導案の作成を開始したり、その指導案に基づいた模擬授業がなされる場合もある<sup>3)</sup>。

3年次の教育実習指導Iは、中・高免許取得志望者を対象とし、9月に2つの附属学校において、2週間ずつ行われるものである。主たる目的は、教育の現場において、教育事象の実証的研究を行い、自ら教師体験を行うことによって実践力を養うことである。教材研究、学習指導案の作成、生徒理解、授業実践、観察、批評会など多角的かつ総合的に、〈授業づくり〉の実践力の育成を図ること、に焦点化する。そして、教育実習Iを通して、教師に必要な資質・能力を再確認し、教師としての専門的成長を自覚することが求められるものである<sup>4)</sup>。4年次の教育実習指導IIは、高免許取得志望者を対象とし、6月に2週間行われるものである。主たる目的等は、上記教育実習指導Iと同様である。

これらの教育実習で用いるループブック開発のために、本研究では、表2のように、4次のアクション・リサーチを実施した。第1次アクション・リサーチは、20YY年度<sup>5)</sup>の教育実習Bに参加した教育学部（社会系）の学生3名の協力を得た。第2次アクション・リサーチは、同年度の教育実習Iに参加した第1次と同じ教育学部の3名の協力を得た。第3次アクション・リサーチは、翌年の20ZZ年度の教育実習IIに参加した文学部生の2名と教育学部（教育学系）1名の協力を得た。第4次アクション・リサーチは、同年度の教育実習Iに参加した、文学部2名、教育学部3名（社会系2名、教育学系1名）の協力を得た。後述するように、これらの教育実習生には、アクション・リサーチへの協力について承諾を得ている。

表2 各次のアクション・リサーチの対象

| アクション・リサーチ | 年度     | 対象     | 参加者                      |
|------------|--------|--------|--------------------------|
| 第1次        | 20YY年度 | 教育実習B  | 教育学部（社会系）3名              |
| 第2次        | 20YY年度 | 教育実習I  | 同上                       |
| 第3次        | 20ZZ年度 | 教育実習II | 文学部2名，教育学部(教育学系)1名       |
| 第4次        | 20ZZ年度 | 教育実習I  | 文学部2名，教育学部（社会系2名，教育学系1名） |

<sup>2)</sup> A大学「中・高等学校教育実習入門」シラバス。CC603604 中・高等学校教育実習観察 (hiroshima-u.ac.jp)

<sup>3)</sup> A大学「教育実習指導B」シラバス。CC601105 教育実習指導B (hiroshima-u.ac.jp)

<sup>4)</sup> A大学「中・高等学校教育実習I」シラバス。CC601308 中・高等学校教育実習I(hiroshima-u.ac.jp)。(サイトの最終閲覧は2021年1月14日。2020年度を参照した)

これら4つのアクション・リサーチを段階的に配列することで、論文を構成した。本論文

の構成は表3のように、序章・終章を含む全7章で構成される。

表3 本論文の構成

|     |               |   |
|-----|---------------|---|
| 第1章 | 教育実習の課題       |   |
| 第2章 | 第1次アクション・リサーチ | } 第1節 問題状況<br>第2節 問題解決の視点と方法<br>第3節 結果<br>第4節 考察<br>第5節 成果と課題 |
| 第3章 | 第2次アクション・リサーチ |   |
| 第4章 | 第3次アクション・リサーチ |   |
| 第5章 | 第4次アクション・リサーチ |   |
| 終章  | 本研究の成果・意義・示唆  |   |

本研究は、ループリック開発の理由を述べる第1章と、ループリック開発のためのアクション・リサーチを繰り返す第2章から第5章に分かれる。

第2章から第5章までの各章の節の構成は、同一の構造を採る。第1節では（前章のアクション・リサーチから継承される）残された課題と（本章で独自に設定される）研究対象を、第2節では問題解決のための視点と方法を、第3節では当該アクション・リサーチの結果を、第4節では結果の考察を、そして第5節では成果と残された課題を述べる。第5節で指摘した課題は、次章の第1節に持ち越され、再度検討に付される循環構造を持つこととなる。

終章では、第1章から第5章までの考察から得られたループリック開発の成果・意義・示唆を述べる。

#### （4）筆者の置かれている状況・立場と研究倫理的配慮

本節では、本研究で実習の指導者である筆者の置かれている状況と立場について述べる。本研究において、筆者は第三者として実習の実践、観察、考察したわけではない。実習の現場の附属学校教員として、実習の事前指導、指導案の指導、実践の観察、検討会から実習生の評価まで、深くかかわった。さらにその結果を筆者が分析、解釈するという方法をとっている。そのため、筆者の立場性について、序章においてあらかじめ表明しておく必要があると考える。

筆者は、中等社会科教育実習生の指導と評価を研究する「研究者」としての立場の外に、以下に述べる2つの異なる立場を重層的に有している。

第1に、「実践者」としての立場である。筆者は、公立高校及び附属学校で30年間以上、歴史を中心に担当する社会科（地理歴史科、公民科）の教員として授業を実践してきた。

<sup>5</sup> 「20YY年度」「20XX年度」という表記は、実習生を特定されないためのものである。以下の章でも同様に記述する。

附属学校教員となってからは、教育研究が本校の使命であるところから、授業開発や単元開

発を行い、本校研究大会で授業実践を公開、学会で発表、商業誌や学会誌において公表してきた。特に歴史授業の意義を高めることに腐心し、対抗社会化を基盤として歴史事象を手段として社会の矛盾に気づき、平和で民主主義的な社会を維持・発展させていこうとする正義志向の子ども、市民を育成したいという思いから歴史授業を行ってきた。それは現代の問題関心から、同様の構造をもつ歴史事象を生徒に探求させ、また現代の問題に戻ってくるという授業開発である<sup>6</sup>。

第2に、「教師教育者」としての立場である。附属学校に赴任してから、もう1つの附属学校の使命である実習の指導を毎年担当し、担当した実習生の人数は260名を超える。実習生には、割り当てられた教科書の範囲を網羅的に指導しようとするのではなく、日本史や社会諸科学の学術書を基盤にした教材研究に基づいて授業目標を立てること、授業目標に沿った内容・方法を選択し、それを指導案に明記して実践できること、検討会で適切な批評ができ、互いに授業改善に貢献できる関係が構築できることを大切に指導してきた。現場に出るための基礎的な実践力を身につけることを目標として、個別の歴史事象の教授にとどまらない、生徒の知的好奇心をゆさぶるような授業となるような指導案を作成するように指導してきた。

なお、本研究においては、実習生を指導する・評価するという関係で、その関わり方には権力関係を完全に排除できないことに留意しながら研究を進めざるを得なかったし、事実そのことに自覚的に研究を行ってきた。各アクション・リサーチの対象となる実習生には、「実習と実習指導をよくするため」という研究目的を説明し、実習生全員から研究協力の同意を得た。協力の有無が実習の評価に影響しないこと、途中で協力をやめてもかまわないことも説明している。

## 第1章 教育実習の課題 —なぜルーブリックなのか—

第1章では、A大学附属中・高等学校で社会科教員志望学生の教育実習が直面している課題を実習生の視点から調査した結果を述べる。

実習生が何に悩み、どこでつまづいているのかを解明するために、研究協力の同意を得た20XX年度の実習生2名を対象として、半構造化インタビューを実施した(フリック, 2011)。その結果、具体的な実習の到達目標が示されないまま、教材研究等を闇雲に行っている状況、指導教員の後出し指導や、指導教員からの押しつけと指導との見極めが難しいこと、何が実習中にできるようになったのか十分に把握できないことなどが明らかになった。

これらの指摘を受けて、評価法の改善を本研究の課題として設定することとした。実習の到達目標を実習生と共有し、その目標達成の方法づくりを計画的に支援し、指導教員と実習生の間で実践したい社会科授業のあり方について折り合いをつけ、そして評価の公正さを担

---

<sup>6</sup>筆者のこれまでの教育実践については、後述の研究業績を参照されたい。

保していくことが研究上の課題となった。

これらの条件を満たす課題解決の方策として、ルーブリックの開発と改善に注目し、アクション・リサーチを通してそれを追究していくこととした。社会科教員志望学生のためのルーブリックをつくるのが、実習生が指摘する悩みの解決につながることで、そして学界の理論的課題や教員養成上の実務的な課題に、そして筆者自身の職務遂行上の課題にも応えることができることを述べた。

## 第2章 36項目のチェックリストとしてのルーブリックの付与 —第1次アクション・リサーチ—

第2章では、20YY年度の教育実習Bで行った第1次アクション・リサーチについて述べる。第1節では、前章で導かれた実習上の課題を再確認した。

第2節では、上の課題解決のために開発されたルーブリックについて述べた。各大学で既に作成されている教員養成のためのスタンダードやルーブリック等を帰納的に集約し、共通因数となるものを見つけてそれを4つに分類し、さらに大きな類型のもとに下位の評価項目を割り付けていった。その数は36項目にのぼった。実習生にはこのようにして作成されたものが、表4の第1次ルーブリックである。これを付与し、指導者はとくにそれを実習中扱うことなく実習生各自の責任で活用させることで、社会科授業構成力がどのように向上するかを検討した。

第3節では、第1次アクション・リサーチの結果を述べた。本次では、以下4点が明らかとなった。第1に、事前にルーブリックを提示したことで到達目標が実習生に明確に認識され、取組の闇雲さが軽減されたことである。第2に、ルーブリックの使用を実習生に委ねたところ、実習後に指示するまでそれを使った自己評価は全く行われていなかったことである。第3に、自己評価では、規準を自分に「できている・できていない」ことを見きわめるチェックリストとして活用されていたことである。第4に、実習中にルーブリックを参考にした頻度と社会科の指導案の質には、関係が見出されなかったことである。

それを受けて第4節では、考察として、ルーブリックを提示した結果、実習生の実習準備での闇雲さは軽減されていたが、一方で、項目（規準）を満たせばそれによしとする思考停止に陥る実習生が存在したこと、それと連動して社会科観の省察を求める規準は全く参照されていなかったこと、とくに指導者がよかれとして用いた専門用語を含む難解な評価の記述語は、ほぼ無視されていた傾向を指摘した。

第5節では、これらの課題の原因として、チェックリスト化されたルーブリックは、社会科教員志望者の授業づくりの意欲を引き出さないこと、指導者が自ら活用しないルーブリックは実習生にとっても有用性を欠き、活用されないことなどを述べた。

表4 第1次ルーブリック

年 月 日 お名前

教育実習 授業ルーブリック ゴシックは実習Bの重点項目です

|                                     | C                                  | B                                       | A                                |
|-------------------------------------|------------------------------------|---|----------------------------------|
| ①指導案作成の前提となる力                       |                                    |   |                                  |
| ①-1 社会科観とは何か知っている                   | 社会科観とは何か理解していない                    | 自己の社会科観を部分的に認識できている                     | 自己の社会科観を明確に自覚できている               |
| ①-2 社会科の授業理論とは何か知っている               | 大学で学習した授業理論を部分的にのみ理解している           | 大学で学習した授業理論を複数理解している                    | 複数の授業理論の中から実施したいものが自覚できている       |
| ①-3-1 学習指導要領の「社会」「地歴・公民」の目標を理解している。 | 学習指導要領の目標を理解していない                  | 学習指導要領の目標を理解している                        | 学習指導要領の目標を理解し授業理論と結びつけることができている  |
| ①-3-2 学習指導要領の「社会」の内容を理解している。        | 学習指導要領の内容を理解していない                  | 学習指導要領の内容を何度か確認している                     | 学習指導要領の内容を十分に理解している              |
| ①-4 (歴史担当) 時代観をもっている。               | 各時代のイメージ持っていない                     | 各時代の大体のイメージを持っており、表現できる                 | 各時代の明確なイメージを持っており、表現できる          |
| ①-5 大単元・中単元を構成できる。(ゲートキーピング力)       | 大単元・中単元を設定することができない                | 大単元・中単元を概ね設定することができる                    | 大単元・中単元を明確に設定することができる            |
| ①-6 授業の成果(生徒への評価)を測定する評価方法を知っている。   | 大学で学習した評価の方法・測定できる能力を理解していない       | 大学で学習した評価の方法・測定できる能力を概ね理解している           | 大学で学習した評価の方法・測定できる能力を明確に理解できている  |
| ②学習指導案を作成する力                        | <b>(本校の実習の1時間の授業について)</b>          |   |                                  |
| ②-1 教科書に書かれている内容を理解している。            | 教科書の内容を誤りなく説明できない                  | 教科書の内容を概ね説明できる                          | 教科書の内容を構造的に明確に説明できる              |
| ②-1-1 内容理解のための教材研究している(自分のための教材研究)  | 教材研究の仕方がわからない                      | 概説書等を読み、内容理解に努めている                      | 複数の概説書を読み、内容を構造的に理解できている         |
| ②-1-2 生徒のための教材研究をしている               | 生徒の発達段階等をふまえず、生徒に理解させるための説明を考えていない | 生徒の発達段階等をふまえ、生徒に理解させるための説明の仕方を考えようとしている | 生徒の発達段階等をふまえ、生徒に理解させるための説明ができている |

|                                  |                           |                                     |                                 |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| ②-2 教科書を見て1時間の授業の目標を設定できる。       | 教科書を見て適切な目標を設定できない        | 授業で生徒に何を把握させるのかなどの独自の目標を提示できる       | 適切な目標を独自に設定できる                  |
| ②-2-1 目標が価値注入になっていない             | 価値を注入している                 | 授業のなかで価値を注入しようとしていない                | 生徒に自己の価値観を自覚させ、表現させるものになっている    |
| ②-2-2 目標達成のためのMQを設定できる           | 目標に合わせてMQが設定できない          | 目標に合わせてMQを設定しようとしている                | 目標に合わせて適切なMQを設定できる              |
| ②-3 MQ探求のためのSQを設定できる(展開過程を設定できる) | SQを設定することができない            | MQ探求のために2~3のSQを設定使用としている            | MQ探求のために2~3の適切なSQを設定できる         |
| ②-4 目標に照らして評価項目を設定できる            | 目標に合わせて評価項目・方法を設定することができる | 目標に合わせて評価項目・方法を設定しようとしている           | 目標に合わせて適切な評価項目・方法を設定することができる    |
| ②-5 目標達成のための教材を適切に準備できる。         | 教科書の教材を使用することができない        | 適切な教材と問いを設定しようとしている                 | 独自の教材と問いを設定できる                  |
| ②-6 問いを適切に配置できる。                 | 適切な問いを設定できない              | 適切な問いを設定しようとしている                    | 適切な問いを設定できる                     |
| ②-6-1 教え込んでいない                   | 問いを設定できず、教え込んでいる          | 教え込もうとしていない。生徒から引き出そうとしている。         | 積極的に生徒から様々なレベルの知識・考えを引き出そうとしている |
| ②-6-2 生徒全員の思考・活動を促すような問いを設定している  | 事實的知識のみを引き出す問いの設定である      | 事實的知識だけでなく、概念的知識や思考を促す問いを設定しようとしている | 深い思考を促す問い・活動を設定している             |
| ②-7 導入を組織できる                     | 前時の復習のみである                | 生徒の興味を引く導入を考えようとしている                | 生徒の興味関心を引く独自の導入を設定できる           |
| ②-8 板書計画を作成できる。                  | 板書計画が授業内容の羅列となっている        | 授業内容をまとめた板書計画を作成できる                 | 構造的な板書計画を作成できる                  |
| ②-9 時間配分を考慮している                  | 時間配分を考慮していない              | 時間配分を考慮して指導案を作成している                 | 時間を指導案に書き入れている                  |
| ③指導案を実践する力                       |                           |                                     |                                 |
| ③-1 模擬授業を実施している                  | 模擬的な授業を実施できていない           | 生徒を想定して指導案通り進行する、模擬的な授業を実施した        | 仲間を生徒に見立てて模擬授業を実施した             |
| ③-2 教え込んでいない                     | 問いがあるのに教え込みになっている         | 極力、教えこみにならないように努力している               | 教え込まず、生徒から引き出している               |

|                                     |                                 |                               |                                   |
|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| ③-3 自信を持って授業を進行できる                  | 自信なさそうな態度である                    | 堂々と振る舞おうとしている                 | 堂々とした態度で授業に臨んでいる                  |
| ③-3-1 大きな声、明瞭な言葉で指示をすることができる。       | 小さな声、不明確な指示である                  | はっきりとした声、明確な指示で授業を進めようとしている   | はっきりとした声、明確な指示で授業を進めている           |
| ③-3-2 テンポ等、授業の流れにメリハリがある            | 授業の進行が単調である                     | 語りのテンポなど、単調にならずメリハリをつけようとしている | 緩急、リズムなど積極的に授業の流れにメリハリをつけている      |
| ③-3-3 板書がよくみえるように適切な文字でかくことができる。    | 板書がよく見えない。タイミングが悪い              | 適切なタイミングで板書計画を記入できた           | 板書計画を、適切な大きさ濃さ、丁寧な文字でかくことができる。    |
| ③-3-4 生徒全員の思考・活動を促すように指導している        | 一部の生徒にのみ語りかけている                 | 教室全体を見渡して、生徒全員に語りかけようとしている    | 教室全体を見渡して、生徒全員の思考・活動を促すよう、語りかけている |
| ③-4 生徒の発言を大事にする。                    | 生徒の発言を無視した様な態度にみえる              | 生徒の発言を無視したような態度をしめしていない       | 生徒の発言のあとに肯定的な反応を示している             |
| ③-5 (想定外の事態にたいして)臨機応変に対応して授業を進行できる。 | 想定外の生徒の発言等に、臨機応変に対応できない         | 想定外の生徒の発言等に、臨機応変に対応しようとしている   | 想定外の生徒の発言等に、臨機応変に対応できる            |
| ③-6 時間配分に配慮する                       | 時計を見ず、時間配分を気にしていない              | 時計を見て、授業を進行しようとしている           | 時計を見て授業を進行している                    |
| ④授業を観察したり、分析・省察、改善する力               |                                 |                               |                                   |
| <b>④-1 観察した授業を記録できる。</b>            | 教師・生徒の発言・活動を部分的に記入している          | 教師・生徒の発言・活動を要点を捉えて記入している      | 教師・生徒の発言・活動を要点を捉えてほとんど記入している      |
| ④-2 自己の授業(観察した授業)を、適切に省察・分析できる。     | 目標に照らすことなく授業を分析・省察している          | 授業の事実を目標に照らして分析しようとしている       | 授業の事実に基づいて、目標に照らして分析できる           |
| ④-3 批評会で適切に意見をのべることができる             | 印象で意見を述べている                     | 仲間の指導案の目標に沿って、適切に意見を述べることができる | 自分ならこうする、という建設的意見を述べるができる         |
| <b>④-4 指導や仲間の意見を受け入れ授業を改善してできる</b>  | 合理的な指導・意見を受け入れることができず、授業を改善できない | 合理的な指導や意見を受け入れ、改善しようとしている     | 合理的な指導や意見を受け入れ改善できている             |

### 第3章 4大規準の参照枠としてのルーブリックの付与 ー第2次アクション・リサーチー

第3章では、20YY年度の教育実習Iで行った第2次アクション・リサーチについて述べる。第1節では、前章で導かれた実習上の課題を再確認した。

第2節では、上の課題解決のために開発されたルーブリックについて述べた。第1次の36小項目を4大規準にしばり、記述語は包括的で平易な文章表現になるように作成し、完成したのが表5の第2次ルーブリックである。評価規準を作るにあたっては、波多野・稲垣(1983)の熟達化理論に準拠し、「技術的熟達者」像に合致した規準として、4つの規準の内、「2授業づくり」と「3授業実践」、「4授業観察・検討会・省察」の前半を設定した。また「適応的熟達者」像に合致した規準として、「1授業をつくる前提」と「4授業観察・検討会・省察」の後半を設定した。実習生にはこのようにして作成されたルーブリックを付与し、実習授業のたびにそれを使って自己評価し、結果を提出させることで、社会科授業構成力がどのように向上するかを検討した。

第3節では、第2次アクション・リサーチの結果を述べる。本次では、以下4点が明らかとなった。第1に、3名の実習生の指導案の変容は三者三様だったことである。やや伸び悩んだ相田もいれば、最初から高い水準に到達していた飯田、そして回を重ねるごとに顕著に向上した上田、である。相田の授業は、条約改正の個別的出来事を時系列に沿って指導する授業展開から、禁教政策を絵図資料や文字資料を使って読み取らせる指導案へと変容した。飯田は、教科書には掲載されていない独自の概念を用いて建武の新政を説明したり、生徒の鎖国概念を揺さぶってその再構築をはかったりする指導案が続いた。上田は、松方財政の影響を教え込む指導案から、身分制度を城下町の地図で提示し、その意味を探究させる指導案へと深化した。第2に、ルーブリックの使用頻度と実習生の指導案の質は、連動しなかったことである。指導者による評価は、飯田→上田→相田だったが、ルーブリックの使用頻度はその逆の順だった。ルーブリックを活用していない実習生ほど、ルーブリックの規準からみて指導案は優れていた。第3に、ルーブリックを用いた実習生の自己評価と指導者評価には、ずれが存在したことである。A・B・Cの基準の判定を点数化したところ、4規準すべてBで8点となる点数化で、両者のズレは17点に達する実習生が存在した。

それを受けて第4節では、考察として、実習生は定型的熟達者の水準には到達していたが、適応的熟達者の段階には到達できていなかったこと、その原因として、指導案作成と観察・分析に関わるルーブリックの2・3・4の前半は活用されたが、社会科観やその省察に関わる規準1と規準4の後半は引き続き活用されなかったこと、さらにその理由として記述語の意味が理解できなかつただけでなく、そもそもルーブリックを使うことに意義が見出さなかつた傾向が指摘された。



表5 第2次ルーブリック（筆者作成）

|  |   |   |
|--|---|---|
| 1<br>授<br>業<br>を<br>つ<br>く<br>る<br>前<br>提                | S | 社会科の授業を通して、どのような生徒を育成したいのかが明確であり、学校で社会科の授業を行う目標を理解し、自分がどのような授業を理想とするか自覚し説明できる。自己の理想とする授業を説明・実践にむけて、複数の授業理論を理解している。  |
|  | A | 社会科の授業を通して、どのような生徒を育成したいのか生徒像、学校で社会科の授業を行う目標を理解し、自分がどのような授業を理想とするか自覚し授業理論を言葉で表現できる。   |
|  | B | 社会科の授業を通して、どのような生徒を育成したいのか生徒像、学校で社会科の授業を行う目標を理解し、自分がどのような授業を理想とするかをイメージでき、一部は言葉で表現できる。  |
|  | C | 社会科の授業を通して、どのような生徒を育成したいのか生徒像がイメージできない。学校で社会科の授業を行う目標を理解していない。自分がどのような授業を理想とするかイメージできない。  |
| 2<br>授<br>業<br>づ<br>く<br>り                               | S | 生徒の実態に合わせて学習指導案が作成できる。自己の理想とする授業に沿って、目標・内容・方法・評価が組み立てられている。生徒がもっと知りたいと思うような指導案になっている。生徒の既有知識にゆきぶりをかけている。  |
|  | A | 生徒の実態に合わせて良い学習指導案が作成できる。生徒に分かってほしいこと、身につけてほしいことが記されており、そのための適切な資料や発問、活動などが表現されている。資料集などにはない、独自の資料を提示している。深い思考をさせる発問を設定している。                                 |
|  | B | 指導案の形になっているが、生徒の実態や発達段階にあっていない部分がある。資料提示・発問・活動自己の実践したい授業に沿って、目標・内容・方法・評価が、指導案に部分的に表現されている。いくつか、生徒に思考させる発問が設定されている。  |
|  | C | 指導案の形になっていない。資料提示や発問、活動が適切でない。  |
| 3<br>授<br>業<br>実<br>践                                    | S | 生徒によく分かるように作成した指導案を実践できる。生徒が目標を達成し、楽しそうに授業を受けている。十分に実感・手応えを根拠に示して表現できている。   |
|  | A | 指導案に忠実に指導できている。十分に証拠が表れている。生徒が目標を達成している。自分のやりたい授業ができたという実感・手応えを根拠に示して表現できている。目標を達成している。   |
|  | B | 指導案を実践し、部分的に目標を到達できている。指導案をその場の状況に対応して修正して指導し、その修正の理由を事後に説明できる。1つの展開だけでも部分的に自分のやりたい授業ができたという実感・手応えを根拠に示して表現できている。   |
|  | C | 指導案の目標・意図を見失い、実践できていない。目標が到達できていない。   |
| 4<br>授<br>業<br>観<br>察<br>・<br>検<br>討<br>会<br>・<br>省<br>察 | S | クラス全体、生徒の様子も見ながら、授業を克明に記録している。批評会で、次の授業が改善されるように、授業の事実に基づいて、本質的で建設的な意見を述べることができる。批評会で他者からの意見を謙虚に聞き、また自己の授業を振り返って、良いところ、改善すべき点を自覚し、改善することができる。自己省察を十分に行っている。 |
|  | A | 生徒の様子を見ながら、授業の克明なメモを取ろうとし、多くは証拠として観察録に表現されている。批評会で授業の事実に基づいて、建設的な意見を述べることができる。他者の意見を聞き入れ、自己の授業を振り返って改善に努めようとし、次の時間で一部それが見て取れる。自己省察を行っている。                   |
|  | B | 授業の記録の大部分をとっている。批評会では授業の事実に基づいて建設的な意見を述べようとしている。他者の意見を聞き入れようとし、改善点を改善しようとしている。自己省察しようとしているが、部分的である。   |
|  | C | 授業の部分的な記録しかとっていない。生徒の様子を観察していない。批評会では印象、イメージで意見を述べている。他者の意見をあまり聞き入れず、改善すべき点が把握できていない。自己の授業を振り返れない。  |
| あなたはこの評価表（ルーブリック）に記述されたことばの意味や意図が、どのくらい理解できていますか。        |   |   |

第5節では、これらの課題の原因として、指導者から与えられるだけのルーブリックは当事者性を欠き、実習生自身の追究したい問題意識や目標とも乖離している可能性が確認された。またルーブリックをダメ出しのツールとして受け止めさせるのではなく、社会科教師としての有能観を引き出し高めるツールとして利用できるように、その機能を変えていく必要性を述べた。

## 第4章 規準・基準の協働構築物としてのルーブリックの作成

### －第3次アクション・リサーチ－

第4章では、20ZZ年度の教育実習Ⅱで行った第3次アクション・リサーチについて述べる。第1節では、前章で導かれた実習上の課題を再確認した。

第2節では、上の課題解決のために指導者である筆者と実習生とでルーブリックを協働して作成する理論的根拠を述べた。具体的には自己調整学習論（ジーマン、2006・2014）と、「真正の評価」論（ギップス、2001；田中、2002, 2011；ハート、2012；西岡2003, 石井2015a）である。実習生に自分のことばで社会科教員になるための教育実習で身につけたいことをルーブリックに表現させて、それを活用して実践し、省察させることとした。

第3節では、第3次アクション・リサーチの結果を述べる。本次では、以下3点が明らかとなった。第1に、実習生とルーブリックを協働作成したものが表6～9の第3次ルーブリックの第1版から第4版である。これらが継続的に作成された。実習生が自らの実習目標を集約し、指導者が緩やかに整理して作成された技術的な指導法が規準の大半を占める第1版、筆者の強い介入の結果、規準に単元と本時の間で目標を構造化することが付加された第2版、生徒指導に関心を寄せる実習生への注意喚起の結果、社会科の教科指導に焦点化したルーブリックである旨の注が付加された第3版、基準が4段階から5段階に拡張された第4版である。第2に、ルーブリックに準拠して実習生の指導案が作成されたことである。単元と本時を区別して目標を書くという規準を立てることができるようになった。第3に、実習生の社会科観と指導案の目標とが徐々に整合するようになったことである。例えば、楠田は事前アンケートで社会科の目標を「情報リテラシーと内容の構造化・概念化」と語っていた。1回目の織豊政権の授業は書き込み式の年表で出来事を網羅的に教える授業だったが、3回目の安土桃山文化の授業では、知識を網羅しつつも知識の構造化が図ろうとする萌芽は見られた。岸井は事前アンケートで社会科の目標を「因果関係を考察し、史料活用スキルの育成」と答えていた。1回目の東アジア貿易の授業は網羅的に教える授業だったが、3回目の秀吉の政策の授業では、独自に収集した資料を提示しつつ、朝鮮出兵の理由を推測させたり、秀吉自身の出兵への期待の程度を読み取らせたりする指導案への深化が見られた。

表6 協働作成した第3次ルーブリック（第1版）

|   | 教師としての態度             | 生徒理解          | 授業に関すること             | 評価                                     | 授業観察・分析                          | 省察                                    |
|---|----------------------|---------------|----------------------|--|----------------------------------|---------------------------------------|
| S | 動じず臨機応変に対応できる。       | 生徒との信頼関係を築く。  | 生徒の興味を引きつける発問が設定できる。 | 多様な評価財を用いて、詳細に評価し、その評価に基づいて授業の再構築ができる。 | 他者の授業の観察・分析を通して自分の授業に生かすことができる。  | 行為を振り返り、課題を根本的に疑い、その問題点に対処し、次に生かす。    |
| A | 堂々とした態度で生徒の前に立てる。    | 生徒と対話をする。     | 生徒に合わせた発問を適切に設定できる。  | 評価財を用いて評価し、評価に基づいて、授業の工夫ができる。          | 多様な視点から観察し、問題点とその改善案を提示することができる。 | 他者の意見を尊重し、受け入れて、自己に生かす。               |
| B | ゆっくりはっきり大きな声で授業を行う。  | 生徒の様子を観察している。 | MQに導けるような発問の設定ができる。  | 評価規準に基づいて、評価することができる。                  | 自分なりの観点を持って観察する。                 | 自分のよい点と自分のよかったところと悪かったところを見つけることができる。 |
| C | 早く小さくもごもごとした声で授業を行う。 | 生徒を気にかけていない。  | 発問の一貫性がない。           | 評価規準がない。評価規準を作っても評価をしない。               | 何も考えずにただ見ている。                    | 自分のよかったところや悪かったところを見つけることができない。       |

表7 第3次ルーブリック 第2版（授業のみバージョン）

|   | 目標  | 教師としての態度・生徒理解                       | 授業に関すること             | 評価                                     | 授業観察・分析                          | 省察                                  |
|---|---|-------------------------------------|----------------------|--|----------------------------------|-------------------------------------|
| S | 大単元から小単元の位置付けを考えつつ、学校目標や生徒の実態・ニーズを考えて小単元の目標を設定する。 | 動じず臨機応変に対応できる。<br>生徒との信頼関係を築く。      | 生徒の興味を引きつける発問が設定できる。 | 多様な評価財を用いて、詳細に評価し、その評価に基づいて授業の再構築ができる。 | 他者の授業の観察・分析を通して自分の授業に生かすことができる。  | 行為を振り返り、問題点を根本的に疑い、その問題点に対処し、次に生かす。 |
| A | 大単元から小単元の目標を構造的にとらえ、設定できる。                        | 堂々として毅然とした態度で生徒の前に立てる。<br>生徒と対話をする。 | 生徒に合わせた発問を適切に設定できる。  | 評価財を用いて評価し、評価に基づいて、授業の工夫ができる。          | 多様な視点から観察し、問題点とその改善案を提示することができる。 | 他者の意見を尊重し、受け入れて、自己に生かす。             |
| B | 中単元の目標を考え、そこから小単元の目標を構造的にとらえて                     | ゆっくりはっきり大きな声で授業を行う。<br>生徒の様子を観      | MQに導けるような発問の設定ができる。  | 評価規準に基づいて、評価することができる。                  | 自分なりの観点を持って観察する。                 | 自分のよかったところと悪かったところを見つけるこ            |

|   |                                      |                                      |            |                          |               |                                 |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|------------|--------------------------|---------------|---------------------------------|
|   | 設定できる。                               | 察している。                               |            |                          |               | とができる。                          |
| C | 単に小単元の目標を設定しているだけであり、他単元とは何の因果関係もない。 | 早く小さくもごもごとした声で授業を行う。<br>生徒を気にかけていない。 | 発問の一貫性がない。 | 評価規準がない。評価規準を作っても評価をしない。 | 何も考えずにただ見ている。 | 自分のよかったところや悪かったところを見つけることができない。 |

※「目標」の「構造」には、因果関係を捉えさせること、資料活用・情報を読みとらせること、などが含まれる。

(※第1版からの変更箇所を網掛けしている。)

表8 第3次ルーブリック 第3版 (授業のみバージョン)

|   | 目標  | 教師としての態度・生徒理解                        | 授業に関すること              | 評価                                     | 授業観察・分析                         | 省察                                 |
|---|---|--------------------------------------|-----------------------|--|---------------------------------|------------------------------------|
| S | 大単元から小単元の位置付けを考えつつ、学校目標や生徒の実態・ニーズを考えて小単元の目標を設定する。 | 動じず臨機応変に対応できる。<br>生徒との信頼関係を築く。       | 生徒の興味を引きつける発問が設定できる。  | 多様な評価財を用いて、詳細に評価し、その評価に基づいて授業の再構築ができる。 | 他者の授業の観察・分析を通して自分の授業に生かすことができる。 | 行為を振り返り、課題を根本的に疑い、その問題点に対処し、次に生かす。 |
| A | 大単元から小単元の目標を構造的にとらえ、設定できる。                        | 堂々とした態度で生徒の前に立てる。<br>生徒と対話をする。       | 発達段階に合わせた発問を適切に設定できる。 | 評価財を用いて評価し、評価に基づいて、授業の工夫ができる。          | 多様な視点から観察し、課題とその改善案を提示することができる。 | 他者の意見を尊重し、受け入れて、自己に生かす。            |
| B | 中単元の目標を考え、そこから小単元の目標を構造的にとらえて設定できる。               | ゆっくりはっきり大きな声で授業を行う。<br>生徒の様子を観察している。 | MQに導けるような発問の設定ができる。   | 評価規準に基づいて、評価することができる。                  | 自分なりの観点を持って観察する。                | 自分のよい点と改善すべき点を見つけることができる。          |
| C | 単に小単元の目標を設定しているだけであり、他単元とは何の因果関係もない。              | 早く小さくもごもごとした声で授業を行う。<br>生徒を気にかけていない。 | 発問の一貫性がない。            | 評価規準がない。評価規準を作っても評価をしない。               | 何も考えずにただ見ている。                   | 自分のよい点や改善すべき点を見つけることができない。         |

※1 「目標」の「構造」には、因果関係を捉えさせること、資料活用・情報を読みとらせること、( ) などが含まれる。

※2 「目標」「授業に関すること MQ」「評価」に学習指導案に関することが含まれる。

※3 「教師としての態度 生徒理解」「授業に関すること」に授業実践に関することが含まれる。

※4 「授業観察・分析」の観点とは、授業者・生徒・観察者などが含まれる。

(※第2版からの変更箇所を網掛けしている)

表9 第3次ルーブリック第4版 (A+付加バージョン)

|    | 目標  | 教師としての態度・生徒理解  | 授業に関すること                                | 評価                                      | 授業観察・分析                                 | 省察                                       |
|----|---|--|---|---|---|--|
| S  | 大単元から小単元の位置付けを考えつつ、学校目標や生徒の実態・ニーズを考えて小単元の目標を設定する。 | 堂々とした立ち居振る舞いで生徒の理解度の把握とそれに基づく工夫が咄嗟にできる。生徒が発言しやすい環境をつくり、生徒と対話をする。 | 発達段階に合わせつつ、興味を引く発問を設定し、実際の授業の中で組み立てを行う。 | 多様な評価財を用いて、詳細に評価し、その評価に基づいて授業の再構築ができる。  | 他者の授業の観察・分析を通して自分の授業に生かすことができる。         | 行為を振り返り、課題を根本的に疑い、その問題点に対処し、次に生かす。       |
| A+ | 大単元から小単元の目標を捉えつつ、生徒の発達段階に準じた目標の設定ができる。            | 動じず臨機応変に対応できる。生徒との信頼関係を築く。                                       | 生徒の興味を引きつける発問が設定できる。                    | 評価財を用いた的確に評価し、評価材には現れない生徒の様子や発言までを評価する。 | 授業で現れた課題の原因の所在をつきとめ、それに対処できる多様な方法を模索する。 | 他者の授業や他者への批評を自らの授業に還元し、今後の改善につなげることができる。 |
| A  | 大単元から小単元の目標を構造的にとらえ、設定できる。                        | 堂々とした態度で生徒の前に立てる。生徒と対話をする。                                       | 発達段階に合わせた発問を適切に設定できる。                   | 評価財を用いて評価し、評価に基づいて、授業の工夫ができる。           | 多様な視点から観察し、課題とその改善案を提示することができる。         | 他者の意見を尊重し、受け入れて、自己に生かす。                  |
| B  | 中単元の目標を考え、そこから小単元の目標を構造的にとらえて設定できる。               | ゆっくりはっきり大きな声で授業を行う。生徒の様子を観察している。                                 | MQに導けるような発問の設定ができる。                     | 評価規準に基づいて、評価することができる。                   | 自分なりの観点を持って観察する。                        | 自分のよい点と改善すべき点を見つけることができる。                |
| C  | 単に小単元の目標を設定しているだけであり、他単元とは何の因果関係もない。              | 早く小さくもごもごとした声で授業を行う。生徒を気にかけていない。                                 | 発問の一貫性がない。                              | 評価規準がない。評価規準を作っても評価をしない。                | 何も考えずにただ見ている。                           | 自分のよい点や改善すべき点を見つけることができない。               |

※1 「目標」の「構造」には、因果関係を捉えさせること、資料活用・情報を読みとらせること、( ) などが含まれる。

※2 「目標」「授業に関すること MQ」「評価」に学習指導案に関することが含まれる。

※3 「教師としての態度 生徒理解」「授業に関すること」に授業実践に関することが含まれる。

※4 「授業観察・分析」の観点とは、授業者・生徒・観察者などが含まれる。

(※第3版からの変更箇所を網掛けしている)

第4節では、考察として、ルーブリックの協働作成と頻繁な活用によって、実習生の社会科授業構成力が向上したこと、その原因として、ルーブリックを協働作成したが故に、記述語の意味はよく理解され、目的意識をもって実習に臨んでいたこと、自らが設定した目標をより高い基準で達成したいとする自己調整と自己効力感が働いていたことが指摘された。しかし、実習生はいずれも定型的熟達者の段階にとどまり、単元の目標の妥当性や自己の社会科観を問い直す適応的熟達者の段階には至らなかったことが確認された。

第5節では、これらの課題の原因として、実習生には教科目標やそれを見直すという問題意識や精神的余裕がなく、ルーブリックに省察という規準が設定されてはいても、単に授業の振り返りを促すに留まり、教科目標に準拠しては行われないこと、したがって指導者によるさらなる働きかけが必要となることを述べた。

## 第5章 規準・基準の協働構築と社会科観の省察を支援するルーブリックの作成

### －第4次アクション・リサーチ－

第5章では、20ZZ年度の教育実習Iで行った第4次アクション・リサーチについて述べる。第1節では、前章で導かれた実習上の課題を再確認した。

第2節では、上の課題解決のために協働作成したルーブリックの改善点について述べる。第3次と同様に、実習生自身に自らの実習課題に基づいてルーブリックを作成させるとともに、指導者と実習生で社会科教員志望者としての態度を共有し、それをルーブリックに反映させようとした。

第3節では、第4次アクション・リサーチの結果を述べる。本次では、以下3点が明らかとなった。第1に、指導者がルーブリック作成に介入することで、社会科の目標を意識して実践させる第4次ルーブリックが成立したことである。表10の第1版は、社会科らしさを追究する規準が盛り込まれたが、表11の第2版では、さらにエイムトークを促進するために、各自の社会科観を言語化して説明する記述欄が設定された。第2に、自己が追究したい社会科観とルーブリックの規準や基準の表現が調整され、より社会科授業を評価するルーブリックとなった点である。第3次では生徒指導等への関心が強く反映したルーブリックになっていたが、結果的に第4次ではそれが解消された。例えば、社会科目標について、浜は「生徒が今の社会構造、仕組みを理解する」こと、氷見は「批判的で多角的・多面的な視点を持って考察し、行動する生徒を育成する」こと、古田は「これから生きていく社会を理解できるようになること、そして、その社会の中の一員として、より良い社会の実現に向けた検討、選択ができるようになること」などと記し、これらの社会科観に基づいて「体系化・構造化」

「多角的，批判的意見」などの評価の記述語が設定された。第3に，実習生と指導者が協働作成したルーブリックに準拠して，本時の目標と指導案を作成できるようになったことである。例えば，浜の第1回の近代教育の授業目標は，経過を追いかける内容網羅だったが，第3回の日露戦争では，その背景を構造的に捉えさせるものに変容した。氷見の第1回のベルサイユ条約の授業はいわゆる網羅だったが，第3回の元禄文化の授業では，文化成熟の背景・条件を探究させる指導案に深化した。母衣は，第1回の大正デモクラシーの授業の段階から，政党政治の成立の原因を考えさせたり，為政者の政策を判断させたりしていた。

表10 第4次ルーブリック（協働作成） 第1版

|    | 目標                     | 展開・内容     | 発問               | 教材研究           | 実践                 | 観察             | 省察        |
|----|------------------------|-----------|------------------|----------------|--------------------|----------------|-----------|
| S  | 他にも繋がっていく<br>(地理歴史・公民) | 生徒の興味を引く  | 知的・好奇心を揺さぶる      | 教育方法，心理学も      | リカバリー              |                |           |
| A  | 他の主題・単元にも繋がっている        | 体系化・構造化   | MQ, SQ, SSQの構造化  | 多角的，批判的意見      | 生徒の反応を授業に活かすことができる | 問題点に対して改善案を示せる |           |
| B  | 主題・単元に即している            | 目標に沿っている  | なぜ，どのようにを使い思考を促す | 本を読んだり調べたりしている | 指導案にしたがっている        | 記録と気づきがかかる     | 省察ができています |
| C  | 主題・単元に即していない           | 目標に沿っていない | 説明だけ，一問一答        | 教科書だけ          | 指導案を完全に無視          | 記録不十分          | 省察できていない  |
| 理由 |                        |           |                  |                |                    |                |           |

表11 第4次ルーブリック（協働作成） 第2版

なぜ，社会科は必要ですか なぜ社会科を学校で教えるのですか。  
なぜ，この1時間の授業をその内容で実施するのですか。

|  |
|--|
|  |
|--|

|   | 目標    | 展開・内容 | 発問    | 教材研究 | 実践    | 観察 | 省察 |
|---|-------|-------|-------|------|-------|----|----|
| S | 他にも繋が | 生徒の興  | 知的・好奇 | 教育方  | リカバリー |    |    |

|    |                    |           |                   |                |                    |                |           |
|----|--------------------|-----------|-------------------|----------------|--------------------|----------------|-----------|
|    | がっていく<br>(地理歴史・公民) | 味を引く      | 心を揺さぶる            | 法, 心理学も        |                    |                |           |
| A  | 他の主題・単元にも繋がっている    | 体系化・構造化   | MQ, SQ, SSQ の構造化  | 多角的, 批判的意見     | 生徒の反応を授業に活かすことができる | 問題点に対して改善案を示せる |           |
| B  | 主題・単元に即している        | 目標に沿っている  | なぜ, どのようにを使い思考を促す | 本を読んだり調べたりしている | 指導案にしたがっている        | 記録と気づきがかかる     | 省察ができています |
| C  | 主題・単元に即していない       | 目標に沿っていない | 説明だけ, 一問一答        | 教科書だけ          | 指導案を完全に無視          | 記録不十分          | 省察できていない  |
| 理由 |                    |           |                   |                |                    |                |           |

自己省察

|  |
|--|
|  |
|--|

第4節では、考察として、第4次ルーブリックが自己の社会科観の問いなおしの契機となる可能性があることを述べる。各自の社会科観の再構築には至らなかったが、氷見の場合は、自己の社会科観を揺さぶられていた。これは自己の社会科観を省察していた証左である少なくとも氷見については、適応的熟達者の段階への萌芽が見られたといえるのではないか。

全員が、適応的熟達者の段階には到達したわけではないが、その原因として、目前の指導案づくりに追われ、理想とする社会科観を書き直したり、指導案に設定した単元や本時の目標を「社会科としてふさわしいか」という視点から省察し、修正したりすることは、実習内では達成することが難しいからであることが、あらためて確認された。

第5節では、残された課題として、実習生に自己の社会科観に基づいた授業を構想、実践させるには、実習生に対して中単元レベルの社会科カリキュラム・デザインの自律性を保証し、そのためのルーブリックを作成させる必要のあること、またルーブリックのゆとりある作成と見直しに向けて、自己の社会科観を開示する開かれた対話の場を設けたり、大学での学びとの接続をはかったりする必要性を述べる。

## 終章 本研究の成果・意義・示唆



終章では、本研究から得られた成果と、中等社会科教員養成への示唆を述べる。

成果の第1は、4次のアクション・リサーチを通して、社会科教員志望の実習生のためのルーブリックの開発の方法論を開発できたことである。2 類型・4 つのルーブリックとその作り方を開発し、その特質と課題を分析し、より実習生の社会科授業構成力の向上を支援するルーブリックを開発する。

成果の第2は、①指導者が一方的に付与するルーブリックと、②指導者と実習生が協働で開発するルーブリックを比較すると、より後者において実習生の定型的熟達の程度が深化することが明らかになったことである。協働開発と自己調整を通してルーブリック開発の目的や機能が理解されることで、それが活用され、活用されることでそれがより十全に機能するものとなり、自己調整がプラスに働くからであった。しかし、追究したい社会科観に準拠した指導案づくりや実践ができていないかのメタ認知は、必ずしもルーブリックとして規準化されず、自己評価されることもなかった。学部レベルにおける教育実習生の自発的な自己調整に由来するルーブリック作成の可能性と限界がみえてきた。

成果の第3は、実習生の評価の①対象（何を評価するか、実習の目標とは何か）と②媒体（目標の達成をどこからみとるか）を拡張したことである。本研究を通して、①「社会科授業構成力」の評価対象を、指導案や実践だけでなく、自己の社会科観を言語化しメタ認知する能力にまでに拡張した。さらに、②新たな意味での「社会科授業構成力」をみとる媒体を、実習生が作成するルーブリックとその変化、さらにその使い方や自己評価に求めることができることを提案したことである。

成果の第4は、実習生とのルーブリックの協働作成が、指導者である筆者自身の新たな実践のきっかけとなったことである。第3次アクション・リサーチの実習生は、近年の教育動向を受けて、生徒に自己の考えを記述させたり、グループワークをさせたりする指導案を作成するよう指導すると、積極的に実践した。生徒が意欲的に授業に臨んでいる様子に刺激を受けた。筆者はこれを契機に自己の社会科観の見直しが進み、1時間に数度はペアワーク、グループワークを取り入れ、自己の認識を他者に説明、議論する機会を日常的に設けるようになった。

得られた示唆の第1は、各大学が策定している教職「スタンダード」の見直しの可能性である。各大学では、教科指導、生徒指導、学級経営、使命感、教育的愛情等のスタンダードを設定するケースが多いが、先行研究が指摘するように、必ずしもスタンダードは効果的には機能してこなかった。本研究から導かれるのは、社会科という教科指導の基準に限ってみると、規準と基準を組織・外部から与えるよりも、実習生自身が自らのスタンダードを作り、改訂させることの有効性である。あるいは、与えられたスタンダードを参照させながら、実習生に自らのスタンダードを別途カスタマイズして作成させることも考えられるのではないか。

第2に、「社会科教育観」のメタ認知を後押しする大学・附属の連携の可能性である。本研究で明らかになったのは、教育実習中は目先の実習をこなすことに精いっぱい、社会科

観の追究がおざなりになることである。そこで大学の授業では、学生に自己の社会科観を言語化させ、ルーブリックも作成させ、それに準拠した中単元レベルの指導案を作成し、附属学校では再度学校や子どもの文脈に合わせてルーブリックや指導案を作り替えたり、実践し自己評価させたりする。そして、附属学校と大学でその成果を省察させたり、社会科観やルーブリックの見直しを支援したりするようにカリキュラムを改変したならば、理論と実践の一貫性が担保されるのではないか。このようなカリキュラムの改変を経て、実習生は適応的熟達者の段階に到達できるようになるのではないか。

第3に、実習指導者の専門性開発への寄与の可能性である。実習生への徒弟制的な押しつけではなく、民主的な態度で実習生とルーブリックを協働作成することによって、指導者も自己とは異なる学部生ならではの素朴で、特に新鮮で斬新な社会科観やそれに基づいた授業の目標・内容・方法に接することになる。さらに指導者の専門性開発への寄与が促進されるのであれば、教師教育者としての専門性の向上にも資することになるので、附属学校教員向けの研修を提案した。

本研究で残された課題は、ルーブリックの作成主体についてである。本研究で開発したルーブリックは、実習生と指導教員のみで作成し、各大学が作成したスタンダード・ルーブリックや、都道府県教委等が作成した「育成指標」を参照することはなかった。今後は、実習が実習生にとって入職後にも意義ある経験としていくために、「育成指標」を参照して社会から要請される教員像を取り込みながら、自己の社会科観を洗練させていくことが必要であろう。これらは今後の課題とする。

### Ⅲ. 参考文献

〔英語参考文献〕

- Andrade, H. & Du, Y.,(2005) Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3), 1-11.
- Borko, H., et al.(1997) Student Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective Practice *Journal of Teacher Education, November-December, Vol. 48, No. 5*
- Bransford, et al.(2005) Theories of Learning and Their Roles in Teaching, Darling-Hamond, L., Bransford, J., ed., *Preparing Teachers for A Changing World*, 40-87.
- Burke, K. (2006) From Standards to Rubrics in 6 Steps: Tools for Assessing Student Learning, K-8 Corwin Press
- Crowe, Alicia R.(Eds.) (2010)Advancing social studies education through self-study methodology : the power, promise, and use of self-study in social studies education  
Springer, 2010. (Self study of teaching and teacher education practices / John Loughran, series editor ; v. 10).
- Hammerness, K., et al.(2005)How Teacher Learn and Develop, *ibid.* ,358-389.
- Kawaguchi, H., Kusahara, K., Ogawa, M., (2017) What Japanese High School Teachers Say about Social Studies - repository.hyogo-u.ac.jp
- Loughran,J.J., Hamilton, LaBoskey,M.L., Russel V.,K., T.(Eds.)(2004) International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education.Dordrecht: Kluwer.
- Smith Kari(2010) Assessing the Practicum in teacher education - Do we want candidates and mentors to agree? - *Studies in Educational Evaluation, Vol.36, 36-41.*
- Tsui & Law (2007)Learning as boundary crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education, 23,1289–1301*
- Wiggins, G.,(1998) Educative Assessment –Designing Assessments to inform and improve students performance, Jossey-Bass.
- 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.*

〔日本語参考文献〕

- アージリアス クリス(2007) 「『ダブル・ループ学習』とは何か」 DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部『組織能力の経営論』ダイヤモンド社, 85-124
- 秋田喜代美・岩川直樹(1994)「教師の実践的思考とその伝承」, 稲垣忠彦・久富善之編『日本の教文化』, 東京大学出版会,85-96.
- 秋田喜代美(1996)「教師教育における『省察』概念の展開」, 森田尚人他編『教育と市場』教育年報5, 世織書房, 451-467
- 秋田喜代美 (2005)「学校でのアクション・リサーチ」,秋田喜代美, 恒吉僚子, 佐藤学編『教

- 育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』東京大学出版会, 163-183
- 秋田喜代美(2009)「教師教育から教師の学習過程研究への転回—マイクロ教育実践研究への  
変貌—」矢野智司・今井康雄他編『変貌する教育学』世織書房, 45-76.
- 浅田匡(1999)「初任教師の成長・発達を考える」藤岡完治他編著『授業で成長する教  
師』ぎょうせい, 41-50
- 浅田匡(1999)「教えることの体験」, 藤岡完治他編著, 『授業で成長する教師』,ぎょう  
せい, 174-184.
- 浅津嘉之(2019)「記述式ループリックを使った思考の可視化による内省の深まり」,『関西学  
院大学日本語教育センター紀要』8, 35-49.
- 天野和孝, 釜田聡, 藤本孝昭他(2011)「大学と附属学校園の連携を図った教員養成学部  
の学士力の質保証に関する研究—教育実習ループリックを活用した教育実習指導を通して」,  
『日本教育大学協会研究年報』, 29, 327-344.
- 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』2, 5-14
- 粟谷好子(2017)「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味：実習指導の改善をめざし  
て」『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』66, 67-74,
- 粟谷好子(2018)「教育実習生の中等社会科授業構成能力を評価するループリック開発のア  
クションリサーチ—実習Bを対象として—」,『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)』, 67, 57-66.
- 粟谷好子(2019)「附属学校教員が実習指導を分析する意味」J.,ロックラン, 武田信子監修  
『J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ 教師を教育する人のために』学文  
社, 203-205.
- 粟谷好子(2020)「教育実習生のためのループリック開発に向けた探索的研究-中等社会科授業  
構成力の向上を目指して-」『日本教科教育学会誌』43(2), 63-76
- 安藤輝次(2007)「アルバーノ大学の教員養成カリキュラム」『教育実践総合センター研究紀  
要』16, 89-100, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター.
- 安藤輝次(2016)「掲示板を活用した学生による評価と学びの連動」『関西大学高等教育研究』  
7,15-26.
- 池野範男(2018)「社会科教育特論 社会科の成立基盤とその本質 (特集 教科教育特論)」  
『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』2(1), 23-31.
- 石井英真(2011)「パフォーマンス評価をどう実践するか」田中耕治編『パフォーマンス評価  
思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい, 18-40.
- 石井英真(2013)「教師の専門職像をどう構想するか—技術的熟達者と省察的実践家の二項  
対立次式を超えて」『教育方法の探究』16, 9-16.
- 石井英真(2014)「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』  
23, 20-29.
- 石井英真(2015a)「新しい学力と学びをどう評価していけばよいのか」『今求められる学力と  
学びとは』日本標準,55-74.
- 石井英真(2015b)『現代アメリカにおける学力形成論の展開 増補版』東進堂.
- 石川照子(2018)「社会科教師教育のためのメンタリングの方法論の開発 —日本史教師の省  
察支援の場合—」『社会科研究』89,1-12.

- 石川照子(2019a)「メンタリングを通じた若手日本史教師の変容－授業を変える基盤となる教科観の省察に着目して－」『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』68,35-44
- 石川照子(2019b)「社会科教師教育におけるメンタリングの可能性」,社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルー』風間書房,298-307.
- 岩田昌太郎,嘉数健吾(2008)「教育実習における評価規準の項目に関する研究」『広島大学大学院研究科紀要 第2部』, 57,293-300.
- 岩田昌太郎,久保研二,生関翔他(2015)「教員養成におけるeポートフォリオ・システムの実態と課題に関する事例研究 - 日米の2つの大学を比較検討して」『学校教育実践学研究』21, 163-172
- 岩田昌太郎(2017)「教科教育の教師教育研究」『教科教育研究ハンドブック』教育出版,154-159
- ウィギンズ, マクタイ(西岡加名恵訳)(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」理論と方法』日本標準.
- 梅津正美,原田智仁編著(2015)『教育実践学としての社会科授業研究の探求』風間書房
- 海野道郎,長谷川計二(1989)「『意図せざる結果』素描」,『理論と方法』4(1),5-19.
- 枝元香菜子,山本礼二(2017)「事前授業による教育実習不安の変容－教職志望学生のセルフ・エフィカシーに着目して」『目白大学高等教育研究』,23, 11-19.
- 遠海友紀,岸磨貴子,久保田賢一(2012)「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』36(Suppl.), 209-212
- 遠藤貴広(2014)「教員養成カリキュラム改革実践の批判的省察 省察の深さとその評価をめぐって」『教師教育研究』7, 163-180.
- 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－大学入学後の能力向上の要因と支援策－」,『学習システム研究』,1, 30-46.
- 大坂遊(2016)「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質－被教育体験と大学カリキュラムの関係に注目して－」,『社会科研究』85, 49-60.
- 大坂遊(2017)『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－』(2016年度博士論文)
- 大坂遊(2017)「教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程－『洗い流し』はいつどのように起こるのか,あるいは回避されるのか」,学習システム促進研究センター『学習システム研究』(5)1, 81-102.
- 大坂遊(2018)『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－』(2016年度博士論文)
- 大坂遊,渡邊巧(2018)「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援しうるか－米国社会科における「Rationale Development」研究に注目して－」『徳山大学論叢』87, 97-110.
- 大野木裕章,宮川充司(1996)「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44, 454-462.

- 岡田了祐他(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』62, 61-70.
- 小栗優貴,中山智貴(2020)「社会系志望学生は講義『社会科教育法』のどこにレリバンスを見いだしたか」『日本社会科教育学会』,36-48.
- 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, 12-31.
- 小柳和喜雄 (2016)「教員養成における教師教育者のアイデンティティに関する基礎研究」奈良教育大学次世代教員養成センター『次世代教員養成センター研究紀要』2, 27-35,
- 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 第二部文化教育開発関連領域』55, 87-95.
- 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』48(4), 147-158.
- 釜田聡他(2011)「『分離方式』初等教育実習の成果と課題－上越教育大学スタンダードと有機的な関連を図った教育実習ループリックの活用－」,『日本教育大学協会研究年報』29,133-146.
- 釜田聡他(2013)「中学校実習における協働的省察行為に関する基礎的研究－上越教育大の教育実習ループリックを手がかりに－」,『日本教育大学協会研究年報』, 31, 105-117.
- 川上具美 (2018)『思考する歴史教育への挑戦－暗記型か, 思考型か, 揺れるアメリカ』九州大学出版会
- 河南一(1989)「教育実習における社会科授業構成に関する考察－小学校 5 年『日本の畑作』を素材として」『熊本大学教育実践研究』6, 47-60.
- 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(シンポジウム特集)」,『社会科研究』 80, 9-20.
- ギップス C., V., (鈴木秀幸訳) (2001)『新しい評価を求めて テスト教育の終焉』論創社
- 草原和博(2006)「教科教育実践学の構築に向けて －社会科教育実践研究の方法論とその展開－」,兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築』,35-61.
- 草原和博(2012)「日本の社会科研究の方法論的特質 シェーバーと森分の研究観の接点と相違を手がかりにして」『社会科教育論叢』48,97-108
- 草原和博(2017)「社会科教師を育てる教師教育者の専門性開発」,原田智仁, 關浩和, 二井正浩『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房, 281-290
- 草原和博(2019)「教師教育者の専門性開発の理念と方法－教師教育の質を高める3つのアプローチ例－」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルー』,風間書房,308-318.
- 草原和博(2020)「中学校社会科・高等学校地理歴史科教育の意義と課題」社会科認識教育学会編『中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育』学術図書出版社, 1-10.
- 鞍馬裕美(2010)「教職課程における履修カルテとポートフォリオ導入に関する一考察」『帝京大学教職大学院年報』創刊号
- 黒田友紀 (2019)「学び続ける教師－教員研修の意義と課題－」佐久間亜紀 佐伯胖編著『アクティベート教育学 02 現代の教師論』ミネルヴァ書房,123-138.

- コルトハーヘン編著(武田信子監訳)(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- 斎藤有吾, 小野和宏, 松下佳代(2017)「パフォーマンス評価における教員の評価と学生の自己評価・学生調査との関連」『日本教育工学会論文誌』40 (Suppl.),157-160.
- 斎藤有吾(2019)『大学教育における高次の統合的な能力の評価 量的 vs.質的 直接 vs.間接の二項対立を超えて』東信堂.
- 佐伯知子(2018)「教師のための成人学習理論」『教職教養講座 第15巻』協同出版,235-253.
- 坂本篤史, 秋田喜代美(2012)「人を相手とする専門職 EXPert5-1 教師」, 金井壽宏,楠見孝編『実践知』, 173-193.
- 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美(1990)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30, 177-198
- 佐藤仁(2006)「養成機関の成果とその提示方法に関する研究--アメリカの事例分析」『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』55, 67-75,
- 佐藤学(1990)「現職教育の様式を見直す」, 柴田義松〔ほか〕編『教育実践の研究』, 図書文化社, 234-247.
- 佐藤学(1994)「教師文化の構造－教育実践研究の立場から」, 稲垣忠彦, 久富善之編『日本の教師文化』, 東京大学出版会,21-41.
- 佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店, 73-79.
- 實藤大(2019)「ルーブリックを用いた教育実習指導－実習生のつまづきの分析を基に－」日本教師教育学会第29回研究大会自由発表資料, 2019.9.21.
- 猿田祐嗣(研究代表者)(2018)「諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード」平成29年度プロジェクト研究調査研究報告書
- ジーマン B. J. (2006)「自己調整学習と学力の諸理論」シャンク, ジーマン編著『自己調整学習の理論』北大路書房, 1-36.
- ジーマン. B. J. (2007)「学習調整の自己成就サイクルを形成する：典型的指導モデルの分析」シャンク,ジーマン編著『自己調整学習の実践』北大路書房,1-20.
- ジーマン B. J. (2014)「自己調整学習の動機づけの源泉と結果」シャンク, ジーマン編著『自己調整学習ハンドブック』北大路書房, 38-49.
- ショーン, D(佐藤学・秋田喜代美訳) (2001)『専門家の知恵 反省的実行家は行為しながら考える』, ゆみる出版.
- 白井重樹,田中誠,平野卓朗他(2012)「教育実習評価基準の作成とその活用－質の高い教育実習の実現に向けた支援のために」『パイディア』20,45-52.
- 白井重樹(2015)「授業力の形成に向けた指導と課題－教育実習受講者の自己評価結果から」『パイディア 滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』23, 55-60
- 鈴木淳子(2011)『質問紙デザインの技法』, ナカニシヤ出版.
- スティーブンス D., レビ A., (井上敏憲, 俣野秀典訳) (2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』, 玉川大学出版部.
- 須本良夫(2012)「社会科授業における教師力を高める省察の研究(1)」『岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究』14(2), 19-29.
- 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,51-73.
- ソートン, J., S.,(渡部竜也他訳) (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』春風社.
- 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－『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』19, 13-22.
- 竹下俊治, 草原和博, 齊藤一彦他(2019)「ポートフォリオ評価を軸とした教職課程の構造化－教職科目・教育実習科目・教職実践演習の連動性と接続性をどう高めるか」『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』17, 47-56
- 武田信子(2011)「提案-企画趣旨(教師教育を担うのは誰か?～教師教育者の専門性を考える, ラウンドテーブル 8,(発表要旨)), 『日本教育学会大会研究発表要項』70, 90.
- 田中圭介, 別惣淳二他(2015)「卒業年度の学生を対象とした兵庫教育大学教員養成スタンダードに関する意識調査」『兵庫教育大学学校教育学研究』28, 21-29.
- 田中耕治(2002)『指導要録の改訂と学力問題』三学出版.
- 田中耕治(2008)『教育評価』岩波書店.
- 田中耕治編(2011)『パフォーマンス評価 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい.
- 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.
- 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 教科指導力の育成のあり方に示唆するもの」『学校教育実践学研究』20, 125-139.
- 谷塚光典, 東原義訓(2002)「ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・事後指導の実践」『教育実践研究』3, 127-134.
- 谷塚光典, 東原義訓(2003)「教育実習事前・事後指導における教育実習 Web リフレクションシートの作成とその分析(教員養成教育の探究)」日本教育大学協会第二常置委員会『教科教育学研究』21, 91-107.
- 丹沢哲郎, 三浦和尚, 加藤寿朗他(2000)「教育実習到達目標段階表の開発と試行－体系的な教育実習指導のあり方を模索して(教員養成教育の探究)」『教科教育学研究』18, 83-102,
- 塚野州一(2012)「自己調整学習理論の概観」自己調整学習研究会編『自己調整学習』, 北大路書房, 3-29.
- 塚本泰平, 清水誠(2006)「ルーブリックを教師と生徒で作成する効果－体細胞分裂の観察を事例に」埼玉大学紀要 教育学部』55(1), 1-6.
- 寺嶋浩介, 林朋美(2006)「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』12, 63-71.
- 土井進, 吉森丹衣子(2019)「中等教育実習生(社会科・地理歴史科)の授業力向上を目指す『教職実践演習』」淑徳大学人文学部紀要委員会『研究論集』4, 133-145.
- 富永和宏, 青谷章弘, 児玉孝文他(2007)「教育実習の評価のあり方の改善について－数学科における授業評価に注目して－」, 広島大学学部・附属学校協働研究機構『学部・附属学校協働研究紀要』36, 51-57.
- 富永和宏, 青谷章弘, 井上芳文他(2008)「教育実習の評価のあり方の改善について(2)授業評価シートの効果的な活用を目指して」広島大学学部・附属学校協働研究機構『学部・附属学校協働研究紀要』37, 47-52.



- 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト編著 (2010) 『教育実践の省察力をもつ教員の養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』, 14-17.
- 鳴門教育大学企画戦略室 (2013) 『鳴門教育大学教員養成改革の奇跡－教員養成の更なる高みをめざして－』 協同出版.
- 長倉守, 新保淳(2015)「省察を中核とした授業実践力向上のための方法論に関する研究(2) アクション・リサーチによる教師の変容 中学校社会科地理的分野・地誌学習を事例として」愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科 共同教科開発学専攻『教科開発学論集』3, 139-149.
- 中田正弘(2012)「授業研究」を通じた教育実習生の成長・発達の契機に関する考察 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』61(1), 63-81.
- 中田正弘, 鞍馬裕美, 坂田哲人, 伏木久始(2012)「教育実習の質保証をめぐる今日的課題 -『教師教育者』という視点から-」 『帝京大学教職大学院年報』3,1-22.
- 永田智子, 加藤久恵(2003)「教員養成プログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの検討 米国コロラド大学ボウルダー校の事例を中心に」兵庫教育大学学校教育研究センター 『学校教育学研究』15, 137-145.
- 西岡加名恵(2003)『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法 新たな評価基準の創出に向けて』 図書文化, 196-203.
- 西岡加名恵編(2008)「『逆向き設計』で確かな学力を保障する」 明治図書.
- 西岡加名恵, 石井英真, 川地亜弥子, 北原琢也(2013)『教職実践演習ワークブック ポートフォリオで教師力アップ』 ミネルヴァ書房.
- 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治編(2015)『新しい教育評価入門 人を育てる評価のために』 有斐閣コンパクト.
- 西片裕(2019)「学生がルーブリックを作成して自己評価することの効果－自律的動機づけの内化に着目して」 『日本教育工学会論文誌』43(3), 215-229.
- 日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標の検討」プロジェクト 2008 「学部教員養成教育の到達目標の検討(報告)」 [http://www.jaue.jp/\\_src/sc760/no\\_59.pdf](http://www.jaue.jp/_src/sc760/no_59.pdf) (2018年6月30日最終閲覧).
- 日本教育大学協会・学部教育の到達目標検討プロジェクト 2009「学部(学士課程)段階の教員養成教育の組織・カリキュラムの在り方について〔論点整理〕」.
- 二宮衆一 (2015)「教育評価の機能」, 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治編(2015)『新しい教育評価入門 人を育てる評価のために』 有斐閣コンパクト, 51-76.
- ハート D., (田中耕治監訳) (2012)『パフォーマンス評価入門 「真正の評価」論からの提案』, ミネルヴァ書房.
- バートン C., レヴスティク S., (渡部竜也他訳)(2015)『コモン・グッドのための歴史教育－社会文化的アプローチ』, 春風社.
- 長谷川哲也, 黒田友紀(2015)「米国のスタンダードにもとづく教員養成プログラムとその運用について－パフォーマンス評価の展開と課題－」 『日本教育大学協会研究年報』33, 39-50.
- 八田幸恵(2010)「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』35(0), 71-81.
- 波多野諄余夫, 稲垣美代子(1983)「文化と認知－知識の伝達と構成をめぐって」 『現代基礎心

- 理学 7 思考・知能・言語』, 東大出版会, 191-210.
- 濱本想子, 大坂遊, 草原和博, 岩田昌太郎(2019)「A. Swennen と K. Smith の教師教育者の専門性開発論」『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』68, 45-54.
- 原田智仁編(2010)『社会化教育のフロンティア』保育出版社 2010.
- 原田智仁編(2016)『社会科教育のルネサンス 実践知を求めて』保育出版社.
- 姫野完治, 渡部淑子(2006)「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』28, 165-176.
- 広島県教育委員会(2020)「令和2年度指標暫定版及び令和2年度広島県教職員研修体系」  
令和元年度第2回広島県教員等資質向上協議会の議事概要, 令和2年度指標【暫定版】及び令和2年度広島県教職員研修体系 | 広島県教育委員会 (hiroshima.lg.jp) (2021年1月15日最終閲覧) .
- 深見俊崇(2012)「学習評価の多様性」, 永岡慶三・植野真臣・山内祐平編著『教育工学における学習評価』ミネルヴァ書房, 175.
- 藤枝静正 (2001) 『教育実習学の基礎理論研究』風間書房.
- 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』31, 27-37.
- フリック U.(2011)『新版質的研究入門<人間の科学>のための方法論』, 春秋社.
- ブルーム(1986)『すべての子どもにたしかな学力を』明治図書.
- 別惣淳二(2004)「実践的指導力の育成をめざす実地教育科目の役割と成果－兵庫教育大学を事例にして(教師教育実践交流)」全国私立大学教職課程研究連絡協議会『教師教育研究』17, 63-72.
- 別惣淳二, 千駄忠至他 (2007)「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化-小学校教員養成スタンダードの開発」『日本教育大学協会研究年報』25, 95-108.
- 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』ジアース教育新社.
- 別惣淳二(2013)「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題」日本教育学会『教育学研究』80(4), 439-452.
- 星瑞希 (2019)「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか? -子どもの対話と記述の関係の分析から-」『社会科研究』90, 25-36.
- 堀田論(2017)「改訂版全米社会科教員養成スタンダードの特質と意義」『国立教育政策研究所紀要』146, 179-193.
- マートン, ロバート・K 森東吾 [ほか] 共訳.(1961)『社会理論と社会構造』みすず書房.
- 松下佳代(2007)『パフォーマンス評価』日本評論社.
- 松下佳代(2010)「学びの評価」, 佐伯胖監修『「学び」の認知科学事典』大修館書店, 443-458.
- 松下佳代(2012)「パフォーマンス評価による学習の質の評価 学習の構図の分析に基づいて」『京都大学高等教育研究』18, 75-114.
- 松下佳代, 小野和宏, 高橋雄介(2013)「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』35(1), 107-115.
- 松下佳代(2014a)「質的評価の方法」, 下山晴彦編集代表『誠信心理学辞典新版』, 552-554.
- 松下佳代(2014b)「学習成果としての能力とその評価 -ルーブリックを用いた評価の可能

- 性と課題』『名古屋高等教育研究』14, 235-255.
- 松下佳代, 石井英真編(2016)『アクティブラーニングの評価』東信堂.
- 松下佳代(2016)「共通教育における学習成果の直接評価－成果と課題(2015年度課題研究集会)－(シンポジウム 学士課程教育における共通教育の質保証)」『大学教育学会誌』38(1), 29-34.
- 松下良平(2002)「教育的鑑識眼研究序説-自律的学びのために」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房 2002, 212-228.
- 三島知剛(2008)「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容--授業・教師・子どもイメージの関連による検討」, 『教育心理学研究』56(3), 341-352.
- 三宅貴久子, 久保田賢一, 黒上晴夫他(2017)「教師と児童の共同によるルーブリック作成の意味-第4学年児童のイメージマップ分析から-」『日本教育工学会論文誌』41(Suppl.), 221-224.
- メリアム(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』, ミネルヴァ書房.
- メリアム, シンプソン(2012)『調査研究法ガイドブック 教育における調査のデザインと実施・報告』, ミネルヴァ書房.
- 望月耕太(2017)「教育実習と学校参加体験」『教師教育研究ハンドブック』学文社, 242-245
- 森本康彦(2011)「高等教育におけるeポートフォリオの最前線」, システム制御情報学会誌『システム/制御/情報』55(10), 425-431.
- 森分孝治(1974)「社会科教育学の課題と方法-実験・実証的研究方法を-」『日本教育学会大会研究発表要項』33(0).
- 森分孝治(1978)社会科授業構成の理論と方法, 明治図書出版.
- 森分孝治(1984)「社会科授業能力の形成-社会科教育学講義と社会科授業観の変革-」広島大学教育学部教育方法改善研究委員会編『人間発達の実験的・実証的研究能力形成のための教育方法の改善』177-190.
- 森分孝治(1988)「社会科教師の資質と専門性」『社会科教育の理論と実践』, 東洋館出版社, 50-55.
- 森分孝治(1996)「社会科の本質 市民的資質教育における科学性」『社会科教育研究』74, 60-70.
- 森分孝治(2001)「市民的資質育成における社会科教育 合理的意思決定」『社会系教科教育学研究』13, 43-50.
- 文部科学省(平成9年(1997))教育職員審議会・第一次答申, 「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」.
- 文部科学省中央教育審議会答申(平成17年(2005))「新しい時代の義務教育を創造する」.
- 文部科学省中央教育審議会答申(平成18年(2006))「今後の教員養成・免許制度の在り方について」.
- 文部科学省中央教育審議会答申(平成24年(2012))「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」.
- 文部科学省中央教育審議会答申(平成27年(2015))「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」.

- 谷田部玲生 (2009)『社会科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』国立政策研究所.
- 谷田部玲生(研究代表者)(2016)「ねらいについての議論ができる実践化の育成を目指した学部社会科教員養成プログラム」平成 24～27 年度科学研究費補助金(基盤研究 B)研究成果.
- 油布佐和子(2013)「教師教育改革の課題－『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割(<特集>教師教育改革)」『教育學研究』80(4), 478-490
- 山崎準二 (2012)『教師の発達と力量形成－続・教師のライフコース研究－』創風社.
- 横須賀薫(1976)「教師の教養と教員養成」『教師養成教育の探究』評論社
- 吉崎静夫著(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.
- 米沢崇(2007)「学部生からみた教育実習の意義に関する一考察－数量的分析および質的分析を通して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 学習開発関連領域』56, 67-76.
- 米沢崇(2008)「初任者からみた教育実習経験の意義に関する一考察」日本教育実践学会『教育実践学研究』10(1), 11-20.
- 米沢崇,中井隆司,伊藤剛和他 (2012)「職能成長養成モデルに基づく教育実習の取組における教育実習生の学びの足跡 教育実習アセスメントプロジェクトの実施とその可能性」,『教育実践開発研究センター研究紀要』21, 131-138.
- 米沢崇(2016)「員養成の質保証に向けた教職実践演習のモデル開発に関する研究(1)大学教員と事務職員を対象とした調査の結果を中心に」『学校教育実践学研究』22, 241-250.
- ルーネンベルク, デンヘリンク, コルトハーヘン(2017)『専門職としての教師教育者 教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版部.
- レイヴ・ウェンガー(1995)『状況に埋め込まれた学習』産業図書.
- 渡邊巧(2017)「日米における社会科教員教育研究の発展と課題-研究対象として教師教育を捉える-」『社会科教育論叢』50, 91-100.
- 渡部竜也他(2009)「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 2 人文社会科学系』60, 23-46.
- 渡部竜也他 (2010)「我が国の初等・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, 1-35.
- 渡部竜也(2012)「授業研究」からみた社会科研究の方法論と国際化の課題 わが国の「規範科学」としての授業研究方法論－6つの展開」『社会科教育論叢』48, 47-56.
- 渡部竜也(2019)『Doing History 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院.
- 渡部竜也(2019)『主権者教育論』春風社.