

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—
How can Teacher Educators Develop Beginning Social Studies Teachers'
Professionality?: Literature Review Focus on the Research Concept of
"Rationale Development" in the United States

大坂 遊・渡邊 巧

キーワード：社会科教育，駆け出し教師，rationale development，教師教育者，自律的・
合理的実践家

- I. 問題の所在
- II. 研究の方法
- III. 「rationale development」概念の発展と成果—Hawley（2010）を中心に—
- IV. 日本への示唆と展望

I. 問題の所在

1. 駆け出し社会科教師の課題

平成24年の中央教育審議会答申「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」では、教師の力量形成を支援する仕組みを構築していくことの必要性が示された。とりわけ、今後の教職志望者の減少や教師の世代間格差を解消していく上で、教員養成期から初任期にかけての教師および教師志望学生（以下、本稿では「駆け出し教師」と表記）の力量形成の支援は、教科や学校種を問わず喫緊の課題となっている。

先行研究では、このような駆け出し教師に見られる困難さとして、入職前の被教育体験期を通して形成された理想の教職イメージや実践者像と、現実の教職との間のギャップに葛藤することが繰り返し指摘されている（Zeichner & Tabachnick, 1981；山崎, 2012）。社会科教育の文脈においては、駆け出し期の社会科教師が教員養成期に培った教科指導に対する信念（いわゆる「観」）を教育実習校や初任校で実践していくことができず、次第に大学で学んだ新しい

教育理論が洗い流され伝統的な指導方法や指導内容に回帰してしまうことが確認されてきた (Slekar, 1998 ; 川上, 2018) ¹。このような駆け出し社会科教師の直面する困難に対し、いかに彼らが自身の実践の「拠り所」となるものを見出し、専門家としてのアイデンティティを確立させていくことの支援を行うことができるかが、教師教育に求められているといえる。

2. 社会科教師教育における専門性開発研究の潮流

では、誰が・どのように駆け出し社会科教師を支援するのか。

これまでの教師の専門性開発研究においては、教師自身の省察や教師集団による同僚性の中での学びといった視点が重視されてきた (日本教師教育学会編, 2017)。その一方で、近年、教師とは異なる専門性を持つ「教師教育者」の果たす役割にも注目が集まっている (コルトハーヘン編, 2012 ; ルーネンベルク編, 2017 など)。これらの動向をふまえて社会科教師の専門性開発研究を俯瞰すると、大きく3つの専門家像とそれに対応する教師教育者の役割を見出せる。

第一に、「技術的熟達者」モデルに依拠した専門性開発である。このモデルでは、社会科教育における固有の指導技術や授業論としての「型」に習熟し、指導できるようにすることが子どもの学習効果の向上に結びつくことと主張されている。これらの「型」は「〇〇力の育成」という表現に置き換えられて提起されており、例えば「授業構成能力」や「教材解釈力」といった教師の資質・能力の獲得や形成が推奨されてきた (森分, 1988 ; 佐島編, 1992 ; 岩田, 1994 など)。このモデルでは、教師教育者 (熟達教師や指導主事, 大学教員等) は未熟な若手教師に対して学術知や実践知を伝達する存在であり、「型」の習熟を訓練

¹ このような駆け出し社会科教師の困難さは日本においても指摘されている。たとえば渡部 (2010) は、わが国の教員養成において、社会科の授業理論の類型化とその検討に力点を置いてきた「授業理論相対化型」の教員養成を行っている教育系大学・学部卒業生が、必ずしも社会科の授業理論として理想的とされる「説明主義」「問題解決主義」などの授業理論を、実際に教師になった際に採用しているとは限らないという実態を指摘している。渡部によると、卒業生の多くは、頭ではこれらの授業理論が社会科として理想的であることはわかっているが、実践できない状態にあるという。渡部はその要因として、①多忙な現場の現状では、準備等に時間を要するこれら授業理論を採用することが難しい、②これらの授業理論は、実行する上で必要になってくる教養 (教科内容の専門性) や教育技法が高度であり習得時間がかかる、③授業理論を実行できる教師が現場において絶対的に不足しており、その同僚性をもってその向上を図ることが難しい、という3点を仮説的に提示している。

するトレーナーとしての役割が期待されている。

第二に、「反省的実践家」モデルに依拠した専門性開発である。このモデルは、ショーン（2007）の主張が背景にあり、教師が日々の実践において、「行為の中の省察（reflection-in-action）を行うことが、授業改善に資すると主張されている。こうした議論では、①いかに教師の内面から授業改善の視点を引き出すか（言語化するか）、②いかに教師の授業改善の過程（プロセス）を促すかということが論点となる。したがって、このモデルでは教師の専門性開発がPCKや実践的知識に関する議論と結びついていき、それらと親和性の高い国語教育や理科教育、体育科教育等の領域で研究が進展してきた。社会科教育においては、社会科教師に対する実証的な調査を通して「反省的授業研究法」を開発した五十嵐（2011）の取り組みが知られている。以上の二つが一般的なモデルとして語られてきた。

こうした一般的な教師の専門性開発研究の動向に依拠する形で、近年の社会科教育の文脈においても、「反省的実践家」モデルを想定した、教師に省察を促す教師教育の取り組みがなされてきた。（例えば、大塚，2017；草原，2012；須本，2012；峯，2011；棚橋，2007；渡部，2013など）。一例をあげると、峯（2011）では、教師自身が①「学習成果における授業類型の確定」をし、②「各々の資質形成に応じた授業のPDCAサイクル」を行い、③「自らの依拠する授業観それ自体を相対化し、異なる授業観との相違を吟味した上で授業改善を図る」という「螺旋PDCAサイクル」が提案されている。つまり、教師の内面から授業改善の視点を引き出しつつ、外部の視点（理論）も参照して省察を行う、二つの次元のリフレクションともいえるアプローチが志向されている。

たしかに、教師に自律的な授業改善を促すという点では、これらの社会科教師教育の諸研究も「反省的実践家」モデルに類するであろう。著者の多くが自らを「反省的実践家」の立場であると自認していることからそれが伺える。しかしながら、教師の専門性や教師教育者の関わりという視点から見ると、これらの先行研究は先述の2つのモデルとは明らかに性質が異なっている。

第一に、育成を目指す教師像の違いである。峯（2011）の例のように、これらの先行研究で推奨されている省察は、単に授業改善のために行われるものに留まらない。むしろ多くの先行研究では、教師が自身の「教科観」（≒社会科という教科の目標や育てたい子ども像）に基づいて、公的カリキュラム（学習指

導要領や教科書など)を自律的に翻案し、授業作りができるようになるために
行われることが意図されている点で、従来のモデルとは一線を画する²。

第二に、教師教育者の役割の違いである。元来の「反省的実践家」モデルは、
「同僚性」を鍵概念として、職場で円滑なコミュニケーションを図りながら省
察を行う中で教師の力量を形成していくことが目指される。そのため、教師教
育者には何よりも省察の“場”(環境・文脈)を作る役割が期待される。しかし、
社会科の先行研究では、より高度で専門的な知見を持った教師教育者の存在が
必要不可欠となる。例えば、棚橋(2007)では、以下のように教師教育者の果
たすべき役割が明記されている。

現職の先生方の教科指導力を向上するための研修を企画・実施するときに、先生方
のどのような力を伸ばそうとしていますか。(…中略…)しかし、多くの場合、研修を
受ける先生方が社会科のあり方をどのように考えているかということにはあまり目を
向けていないのではないのでしょうか。研修を実施する立場にあるあなた自身にそのよ
うな発想が弱いかもしれません。(…中略…)しかし、一番見落とされがちで、**一番重
要なのは、そのような授業をなぜその研修の先生が提出するのかを吟味することです。**
(…中略…)研修では、研修を受ける先生方が自分ひとりではなかなかできないこと
をしなければならないでしょう。(…中略…)研修をうける先生方が、その根底に持っ
ている社会科像を引き出し、吟味し、場合によってはそれを発展させ、場合によって
それを転換させることこそが、それです(棚橋;2007:15-16)。

この棚橋のように一日本の先行研究では論中に明示されることは少ないが一
教師教育者は教師の意思決定における理論的根拠を支えるメディエーター(調
停者:学術知と教師の既有知の間を取り持つ存在)としての教師教育者が想定
されている点で、従来のモデルとは一線を画する。

このような、従来のモデルに明らかに適合しない、社会科教師教育における
独自の専門性開発の潮流を、本稿では「自律的・合理的実践家」モデルと名付
けたい。しかし、教師教育者の専門性や彼らの取組について実証的に研究され

² このような教科観の形成や再構築は米国にも見られ、「curriculum gatekeeper」や「aim's talk」, 「rationale」(Shaver, 1977; Thornton, 2004; Barton & Levstik, 2004)と
いった教師の意思決定やそれに関わる信念をとらえる概念が提起されてきた。

たり、意図的・計画的な専門性開発プログラムとして行われたりしたものは、谷田部ら（2009）や田口ら（2012）等と限定的である。

3. 本研究の目的

そこで本研究では、駆け出し社会科教師の抱える具体的な困難と、彼らの専門性開発を支援するための教師教育者の役割について検討する。そのために、米国において「自律的・合理的実践家」モデルに立脚していると解される教師の専門性開発を行う Todd S. Hawley 氏の研究に注目し、氏が取り組んできた「rationale development」研究が明らかにした成果と残された課題を検討する。氏を中心とした米国の研究成果を参照することで、わが国において類似する研究ならびに教師教育実践を行っていく上で有益な示唆を得たい。

II. 研究の方法

1. 対象論文

本研究で分析の対象とするのは、2010年に National Council for the Social Studies（全米社会科協議会）の *Theory & Research in Social Education* 誌に掲載された Todd S. Hawley 氏の論文「Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies（実践に内在する目標：社会科における理論的根拠に基づいた実践の課題と可能性）」である。当該の論文は、米国において初年次社会科教師が行った「rationale-based practice（理論的根拠に基づいた実践）」によって、どのように教師が自身の rationale（理論的根拠）を変化させていったのかを解明し、またそのような変化の要因を明らかにするものである。

著者である Todd S. Hawley は、米国オハイオ州にあるケント州立大学の准教授であり、学校教育における教授・学習・カリキュラム研究部門の社会科教師教育分野に所属している。大学のウェブサイト³によると、氏の研究関心は、社会科教師教育における核心的なテーマである「rationale development」と、正義を志向する（justice-oriented）社会科教師教育の可能性である。現職に就くまでの経歴として、氏は歴史学の学士号を取得後、高等学校の社会科教師を勤

³ <https://www.kent.edu/ehhs/tlcs/profile/todd-hawley-phd>（閲覧：2018年11月24日）

めながら教育学の修士号を取得し、その後ジョージア大学に進学し教育学の博士号を取得している。

第Ⅲ章において詳しく述べるが、氏は博士課程在籍時から一貫して社会科教師の「rationale（理論的根拠）」がいかに形成されていくかという研究に取り組んでいる。氏は当該論文において、社会科教師の rationale の形成を支援する方法論として、「rationale-based practice」を提唱している。氏の主張や当該論文において用いられている方法論は、わが国における「自律的・合理的実践家」モデルを志向する社会科教師教育と親和性が高いと判断されるため、当該論文を分析することでわが国における社会科教師教育の発展に有益な示唆が得られるだろう。

2. 研究の手順

本研究における論文選定および具体的な分析の手続きは以下の通りである。

まず、筆者らは「rationale development」概念の提唱者である Todd S. Hawley に注目し、氏の論文・著作を可能な限り収集した。

次に、氏に対して直接電子メールでコンタクトをとり、本研究の趣旨を伝え、本研究の趣旨に合致する分析対象の選定に際し、氏の著作として最も代表的なものを複数提示してもらうよう依頼した。その結果、本人からは当該論文を含む3報（Hawley, 2010 ; 2012 ; 2016）を推薦されたため、3報の中でも最も初期に書かれ、駆け出し教師を対象としている当該論文を最終的な分析対象として選定した。

当該論文の具体的な分析方法として、まず、①氏が rationale の形成を促進するための教師教育の先行研究史を確認し、氏の主張の根拠を理解する。次に、②当該論文の趣旨（研究の目的、方法、結果、示唆）を概観する。その後、③氏の研究が示唆する「(米国における) 駆け出し社会科教師の特質や直面する課題や、教師教育者の役割」について考察する。最後に、④日本において「rationale development」概念を適用する可能性と課題についての示唆を述べる。

なお、次章以降では主として当該論文の記述に基づいて分析・考察を進めていくものの、必要に応じて、著作やウェブサイト上で公表されている氏の経歴や研究業績、および氏に対して行った電子メールでの聞き取りの成果も適宜参照・引用していく。

Ⅲ. 「rationale development」概念の発展と成果

－Hawley (2010) を中心に－

1. ハーレー氏による「rationale development」の“発見”

ここでは、Hawley (2010) の記述や氏の研究業績 (CV) ⁴、そして氏に対する電子メールでのやりとりなどから、「rationale development」という概念をいかに見出し、研究を通して発展させていったかを概観したい。

ハーレー氏によると、「rationale development」という概念は、シェーバー (Shaver, 1977) やニューマン (Newmann, 1970,1977) らによって提唱された「rationale (理論的根拠)」という概念を、氏が再定義することで生み出されたものである⁵。この概念は現在、氏自身によって「社会科を教えることについての目的を他者に分かる形で明示的に示す行為を通して自己を変容させていくという、知的で倫理的で潜在的に変わりうる省察のプロセス」と定義されている (Hawleyら, 2012)。

氏によると、このような定義が確立されるまでには、「社会科教育における教師の自律的に形成した目標に基づく実践を行う」ということの重要性についての長い系譜があったという。

氏は、rationale development 概念の原点を、シェーバー (Shaver, 1977) やニューマン (Newmann, 1977) らの研究に求めている。氏は、彼らの研究やその後のシェーバーとストロング (Shaver & Strong, 1982) の研究を引用しながら、社会科教師の知的で倫理的な側面に理由に研究の焦点を当て、rationale development の必要性和意義について論じている。氏によれば、社会

⁴ https://www.kent.edu/sites/default/files/profile-documents/CV_2017_Spring.pdf (閲覧：2018年11月24日)

⁵ そもそも辞書の意味において、「合理的な～」などの意味で広く用いられている「rational (形容詞)」と、本稿で取り扱う「rationale (名詞)」とは、明確に異なる意味を持つ。前者は「感情よりも論理・理性で考え意思決定できること (あるいはそのような思考に基づくふるまい)」という個人内での論理の整合性を意味するのに対し、後者は「個人の信念や行動の基盤となっている理論的な根拠」という意味になり、「他者に筋が通っていると思われるか」「自分の外側に参照する根拠があるか」というニュアンスを含み込んだ用語であるとされる。そのため、米国の教育研究の文脈では、教師の信念や意思決定を説明する用語として、古くから後者の「rationale」の語が用いられてきたと考えられる。この「rationale」概念とその用いられ方は、日本の文脈では長らく「(教科) 観」として説明されてきたものに近似しているといえるのではないかと。

科教師を含む教育者は「自分が何を行っているか、なぜそれを行っているのか」を理解しようとする義務を有しており、公的機関を通して権力を行使する教師は、自分の実践を正当化する倫理的な責任をもつという点を強調する。そして、社会科教師が自身の **rationale** を形成していくことは、「教師が個人的にもっている信念を無意識的に学生に押し付けることを避けることができること」「教師が学校の管理者と保護者に対して実践していることについて説明し、自らの実践を正当化する際の基礎になること」といった観点から有益であるとした。

2000年代になると、シェーバーとストロングらの研究を更に発展させるために、**rationale development** と教師教育の中にある目的意識の影響に研究の焦点が当てられるようになった。パートンとレヴスティク (Barton & Levstik, 2004) やディンクルマン (Dinkelman, 2009) のような、子どもや学生・現職教員を対象とした実証的な「信念」や「認知」に関する研究が行われるようになったことが、氏の研究の方向性を形づくっていったと推察される。

このように、**rationale development** に類するような、社会科教師が自身の実践の理論的根拠を探求していく行為や態度を重要視する研究は、ハーレー氏自身が提起する以前から、長らく米国の社会科教師教育におけるテーマの一つとなっていたことが伺える。また、当初の「教師が形成すべき **rationale** の内容と重要性」といった規範的な研究から、近年の研究では、実証的な調査に基づく分析を通して教師の **rationale** に関する考察へと研究の方法論が移行していることがわかる。そして、氏によるとこれらの **rationale development** に関する一連の研究は、教師による教育上の意思決定は教師がもっている目的意識に深く関わっているため、教師教育者が教師たちの実際の教室での実践をよりよいものにしようとするならば、教師教育者は日々の実践を導き出している教師たちの目的意識を成長させるような働きかけが必要となることを主張しているという。それらの成果をふまえて、氏は、**rationale development** は、よい教授 (**teaching**) の一角をなす重要なテーマとなるべきだと主張している。

ハーレー氏のメールでの回答によると、彼が最初に **rationale** の概念を学んだのはジョージア大学の博士課程在籍時だった。当時、氏の指導教員であった Todd Dinkelman 氏が、この **rationale** の発想をジョージア大学の社会科教師教育プログラムに組み込み始めており、氏は彼の支援のもとで大学院生教員 (**graduate teaching assistant**) としていくつかのコースの指導を担当するこ

ととなった。氏はその中で、社会科教師が自身の社会科教育における理論的根拠を発展させていくという力に深い関心を持つようになったという。メールや著作では明確に言及してはいないものの、氏の研究内容から推察する限り、氏は博士論文研究で授業を受講する複数の学生を対象とした調査を行うなかで **rationale development** 概念を発展させていったと考えられる。氏は、現任校であるケント州立大学に赴任後も、同僚である Alicia R. Crowe 氏らや博士課程在籍時の指導教員である Todd Dinkelman 氏らとともに、**rationale development** を基盤とした社会科教師教育プログラムの開発と実践に取り組んでいるという。

2. ハーレーが明らかにした米国駆け出し教師の特徴と課題

Rationale development の概念を活用することで、社会科教師教育者が駆け出し教師の成長をどのように支援するかを示唆を得るために、ここでは当該論文 (Hawley, 2010) の研究を概観する。

氏は当該論文において、3人の初任社会科教師 (James, Thurmond, Tom) に対する質的で継続的なケーススタディの成果をもとに、彼らの **rationale development** の過程を描き出そうとしている。選定された3人は学部卒/修士卒という学歴の違いはあれ、全員が同じ大学の社会科教育専攻の出身である⁶。氏によると、この大学のカリキュラムは教師志望学生に対して、「あなたは何のために社会科教育を教えるのか?」と問い続けるものとなっており、そこで形成された **rationale** が、「時間をかけて獲得するに値する知識に子どもたちを向き合わせるためには、どのような指導のあり方が望ましいか」という意思決定を学生自身に要求するように意図して構成されたものとなっているという。3人は、それぞれ大きく異なる **rationale** を学生時代に形成し、初任時には生徒への指導について不安を抱えているという共通点がある。氏は彼らに対し、1年間にわたる継続的な授業観察やインタビューを通して、入職当初の **rationale** が、どのような環境下においてどのように変容していったかを分析した。

氏は、このような学生への追跡調査の結果、駆け出し社会科教師の特質や直面する課題として、次の3点を発見したという。

第一の発見を、氏は「教師 vs“システム”」と命名している⁷。これは3人の

⁶ 3名の教師の情報については Hawley (2010), p.144 の Table 3 を参照。

⁷ Hawley (2010), pp.144-147 の記述を参照。

rationale の中にあるそれぞれの社会科教育の目標と、彼らの所属する学校やコミュニティの掲げる目標との間に緊張関係が生じていたことに由来する。具体的には、①自身の rationale と学校やコミュニティの掲げる目標との矛盾が少なく、メンターの支援もあって自身の rationale を基盤とした実践を存分に展開できた者 (James)、②自身の rationale に基づく実践を管理職にとがめられ、地域や学校の目標が真っ向から対立していることを自覚し、伝統的な内容教授の授業スタイルへと回帰していった者 (Thurmond)、③教師の教授中心の指導からより生徒中心の授業へと移行しようと試みるも、その授業方針が州スタンダードから逸脱していることを指導主事にとがめられ、指導主事に対して面従腹背の態度を取り続ける者 (Tom) など、1人を除いて、駆け出し教師は往々にして自身の rationale に基づく実践を行うには困難な環境に直面していることが示された。

第二の発見を、氏は「rationale と reality との出会い」と表現している⁸。ここでは、rationale に基づく実践を行おうとする取り組みがいかにかやっかいで、非単線的で、それゆえ実践者が生涯かけて取り組まなければならない壮大なテーマであるかということを示している。地理の内容に関する知識の教授を志向するも、生徒が関心を示してくれずに苦心する者 (James) や、自分の目指す rationale と、生徒のニーズや関心・経験とを結びつける実践を行う能力をまだ持ち合わせていないことに不満を持つ者 (Tom) など、文字通りの理想と現実、すなわち自身の rationale に基づいて実践したいと考える授業のあり方と、社会科の指導に関わる現時点での自身の実践的知識の欠如というギャップにもがき、それぞれの方法で克服していこうとする姿が描かれる。

第三の発見について、氏は「生来の罪 (Built-in Guilt)」という比喩的な表現を用いている⁹。3名は共通して、教員養成時代に形成した rationale が自身の実践の「参照枠」として重要な位置を占めており、現実の教師の文脈をふまえて変わろうとも、rationale に基づく実践を行おうとする限り、彼らはその「参照枠」に立ち戻って省察し続けたという。一例として、教師の一人 (Tom) は、経済の領域を指導する中で「生来の罪」が紹介されている。彼は、生徒が学問的な困難に直面していることに気づくも、指導するべきされる内容を網羅的

⁸ Hawley (2010), pp.148-152 の記述を参照。

⁹ Hawley (2010), pp.153-154 の記述を参照。

に教える授業を変革することができず、それが常に「罪の意識」として彼自身を責め続けているという本人の語りを引用している。彼にとっては、その「罪の意識」が、子どもたちと、彼らの持つ関心に対して自身が対応できていないという無力感を生み出していると分析している。

このように、氏が取り上げた3名の駆け出し社会科教師は共通して、理想の **rationale** と自身の持つ教授学的知識との間のギャップに直面していた。このギャップを乗り越えられなければ、駆け出し教師は、州が規定する内容スタンダードを表面的にカバーすることや、パッケージ化された学校改善プログラムを受け入れるために、自身の **rationale** を捨て去ってしまうかもしれないと危惧する。氏は当該論文の結論として、「教師教育者は、初任者教師が養成課程を卒業するまでに、彼らが直面する目的と実践との間のギャップを埋められるような養成プログラムへと改善すべきである」と締めくくっている¹⁰。ハーレー氏の研究からは、第三の発見にあるように、米国社会科教師教育の文脈においては、とりわけ教員養成プログラムにおける **rationale** を形成する支援のあり方に、教師教育者がいかに関与するかを考えることが行わなければならないという思想を垣間見ることができる。

IV. 日本への示唆と展望

本稿において取り上げた米国の社会科教師教育研究を通して確認できるのは、教師自身の意思決定を支える **rationale** の形成が社会科教師の職能発達に欠かせないことである。駆け出し期の教師にとっては、教員養成期に形成した **rationale** が、授業改善の「参照枠」として機能し続ける可能性が実証的に確認されている。このような米国の研究成果は、日本の教科教育・教師教育における「(教科) 観」形成の議論と重なる点が多い。わが国における駆け出し教師の支援のあり方に示唆する点は大きい。特に、教師教育者の役割として、教師の **rationale** をふまえた実践を現実の教室で実現するための資質・能力、いわば「構え(姿勢)」の形成を教員養成期に支援することが重要であるという指摘は、わが国における教員養成カリキュラムの改善の視点として応用可能であろう。

しかし、米国における研究成果を、わが国にそのまま導入することは、制度

¹⁰ Hawley (2010), p.156 の記述を参照。

や文脈が異なるため、留意が必要である。たとえば、米国の教員養成カリキュラムでは、教育実習を数ヶ月～1年ほど行うことが一般的であり、多くの教員養成系大学・学部には教育実習指導の専門家（コーディネーター）が存在する。そのため、教師教育者は長い実習期間を通して、学生に具体的な介入や指導をすることが可能となる。しかし、米国よりはるかに実習期間の短い日本では、そのような指導を行うことは現実的ではない。当該論文が示唆するように、各教師の *rationale* は、現実の教室（授業）場面で、困難や葛藤に直面し、それを克服していく経験が不可欠となる。そのような経験の存在を前提とした場合、わが国においては、教員養成期だけでなく、むしろ入職後の初任者研修や教職大学院などの時期において、教師教育者による継続的な介入や支援をおこなっていく方法が想定できるだろう。

いずれにしても、米国において（これまで日本でも無意識的に取り組まれてきた）自分の社会科授業実践の正当性を説明する理論的根拠の構築支援のあり方について、実証的なアプローチから研究が展開され、成果をあげつつあるのは注目すべき点である。わが国においても、教師教育者の役割の議論が盛んになりつつある中で、米国のような方法論を用いて、社会科教師の理論的根拠の形成についてのあり方を、実証的に解明する研究が求められるのではないか¹¹。

引用・参考文献

- 五十嵐誓（2011）『社会科教師の職能発達に関する研究』学事出版。
岩田一彦（1994）『社会科授業研究の理論』明治図書。
大塚弘士（2017）「学校現場における授業省察力の育成」須本良夫・田中伸編著『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメント』梓出版社、pp.226-231。
川上具美（2018）『思考する歴史教育への挑戦』九州大学出版会。
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」『社会科教育研究』116号、pp.57-69。
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－欧州委員会の報告書を手がかりにして－」原田智仁・關浩和・二井正浩編著『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房、pp.281-290。

¹¹ 管見の限りにおいて、他の教科教育の研究で「*rationale*」の概念についての研究はそれほど重視されていない。一方、米国や日本の社会科教師教育の文脈において、伝統的に「*rationale*」あるいは「(教科)観」の形成が重視されてきた背景には、教師自身が教科指導の目標を設定し、それに基づく実践をデザインしていくことを要求される社会科という教科の特性が関係していると推察される。

- コルトハーヘン, フレッド A.J (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.
- 佐島群巳編著 (1992) 『新社会科授業論』教育出版.
- ショーン, ドナルド・A (著) 柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007) 『省察的実践とは何か』鳳書房.
- 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』第14巻第2号, pp.19-29.
- 田口絃子・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』第19巻, pp.13-22.
- 棚橋健治 (2007) 『社会科の授業診断』明治図書.
- 中央教育審議会 (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』,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
(閲覧：2018年11月24日).
- 日本教師教育学会編 (2017) 『教師教育研究ハンドブック』学文社.
- 峯明秀 (2011) 『社会科授業改善の方法論改革研究』風間書房.
- 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.
- 谷田部玲生 (研究代表) (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.
- 谷田部玲生 (研究代表者) (2012) 『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 (科学研究費補助金基盤研究 B) 研究成果報告書』.
- 山崎準二 (2012) 『教師の発達と力量形成』創風社.
- ルーネンベルク・ミーケ他 (著), 武田信子・山辺恵理子・入澤充・森山賢一 (訳) (2017) 『専門職としての教師教育者』玉川大学出版部.
- 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」『社会科教育研究』110号, pp. 69-81.
- 渡部竜也 (2013) 「我が国の社会科授業研究の特質とその意義—技術的熟達者の視点から反省的実践家の視点へ—」『日本教科教育学会誌』第35巻第4号, pp.89-94.
- Dinkelman, T. (2009). Reflection and resistance: The challenge of rationale-based teacher education. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 2(1), 91-108.
- Hawley, T. S. (2010). Purpose into practice: The problems and possibilities of rationale-based practice in social studies. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 131-162.
- Hawley, T. (2012). Purpose as Content and Pedagogy: Rationale-Development as a Core Theme of Social Studies Teacher Education. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 1-17.
- Hawley, T & Robert P, A & Jordan, A. (2012). Structure, citizenship, and professionalism: Exploring rationale development with experienced social studies teachers. *Journal of Social Studies Research*. 36. 245-262.
- Hawley, T & R. Crowe, A. (2016). Making Their Own Path: Preservice Teachers' Development of Purpose in Social Studies Teacher Education. *Theory and Research in Social Education*. 44. 416-447.
- Newmann, F. M. (1970). *Clarifying public controversy: An approach to teaching social studies*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

- Newmann, F. M. (1977). Building a rationale for civic education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 1-33). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Shaver, J. P. (1977). The task of rationale-building for citizenship education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (pp. 96-116). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Shaver, J. P., & Strong, W. (1982). *Facing value decisions: Rationale-building for teachers*. New York: Teachers College Press.
- Shaver, J. P. (1977). A Critical View of the Social Studies Profession. *Social Education*, 41(4), 300-7.
- Slekar, T. D. (1998). Epistemological entanglements: Preservice elementary school teachers' "apprenticeship of observation" and the teaching of history. *Theory & Research in Social Education*, 26(4), 485-507.
- Thornton, S. J. (2006). What matters most for gatekeeping? A response to VanSledright. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 416-418.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of teacher education*, 32(3), 7-11.

付記

本稿は、科学研究費助成事業（研究活動スタート支援，研究課題/領域番号 17H07290）の支援を受けて実施された研究の，成果の一部を公表したものである。