

大学(University/Institution Based) における教員養成と教員研修に関する先行研究調査  
—渡部(2008)における10年次研修の実態調査の場合—

【発表構成】

- I. はじめに
- II. 渡部論文(2008)の概要
- III. 考察
- IV. おわりに

I. はじめに

本発表の目的は、「よい社会科教師を育てるための」社会科教員養成及び研修を担当する教師教育者の育成原理を明らかにする一貫として、10年次研修を扱っている渡部論文(2008)の概観・考察を通して、そこから知見を得ることを目的とする。

II. 渡部論文(2008)の概要

まず、渡部(2008)の全体像を示そう。論文構成は以下のとおりである。

- I. 問題の所在—教員養成カリキュラム相対化の視点の必要性—
- II. 研究方法
  - 1. 研究対象と分析の意義
  - 2. 研究方法と手順
- III. 社会科現職教員10年次研修・実施形式の実態
  - 1. 研修の実施状況
  - 2. 教育委員会依頼による大学現職教員研修の実施形式の実態
  - 3. 大学の自主的な10年次研修の実施形式の実態
- IV. 社会科教員養成の方略に関する類型理論の導出—社会科現職教員10年次研修プログラムの内容的実態調査を手がかりに—
  - 1. 研修：4つの類型
  - 2. 研修の4類型と大学学部社会科教員養成カリキュラムとの相関性
- V. 結語—本研究の成果と課題—

次に、上記の構成にもとづいて、章ごとに論文の概要を整理する。なお、本発表の章立てと渡部論文の

章立ての混同を防ぐため、便宜的に渡部論文のローマ数字をアラビア数字に変換して説明していく。(例：I.問題の所在→(1)問題の所在)

### **(1)問題の所在－教員養成カリキュラム相対化の視点の必要性－**

本章では、渡部の問題意識が示されている。まず渡部は、2006年に日本教育大学協会（教大協）の「中学校社会科モデル・コア・カリキュラム」（以下、「社会科モデル」）作成に参加した際の経験を通して、わが国の社会科教員養成の多様な動向を包括的かつ体系的に相対化する研究が不十分であることを指摘している。わが国の教員養成や研修の論文は近年増加傾向にある。しかし、渡部論文が発表された当時、こういった研究は皆無で、わずかに「受講者数」や「試験方法」といった事柄を大学別に網羅的に調査する報告書が存在しているという状況であった。

そこで、渡部は、各大学における教員養成・研修の「理念」・「内容」・「方法」の特質を考慮した類型化とそれらの相対化の必要性を強く主張している。それは、比較や相対化が行われないうまま、「社会科モデル」を始めとする教員養成・研修カリキュラムが無批判なまま大学現場に降りていくことに対する警鐘である。

以上より、渡部は、カリキュラム自体を作成するだけではなく、これを相対化し、批判・検討を可能にする理論の構築(類型化)を行うことを継続研究の最終目的に据えている。その中で、渡部(2008)では、基礎研究と位置づけ、10年次研修を対象を焦点化し、まずは分析視点・理論仮説(換言すれば、教員研修モデルの理念・内容・方法を視点とした類型)をわが国の教員養成の実態調査を通して獲得することを意図している。

### **(2)研究方法**

本章では、研究方法が示されている。大きく分けて、①研究対象と分析の意義、②研究方法と手順がここでは示されている。

まず、渡部は、「これまで存在していなかった社会科現職教員の10年次研修（大学社会科教室担当分）の実態調査研究によって、その大学の社会科教員養成の理念とその具体を端的に見ることができるのではないか」という研究仮説を立てている。

次に、調査対象を選定している。対象は、教大協所属大学56大学（旧国立教員養成系大学：附属学校のみ加盟は除く）のうち、質問紙調査で回答のあった31大学とした。そして、それらの大学に対して、10年次研修の実施形式及び内容に関する質問紙調査及び分析を行った。その際、特に実施内容に関する項目に重点を置き、因子分析を通して、わが国における研修の方略を四類型化し、大学等の社会科教員養成の特質を明らかにしようとした。

### **(3) 社会科現職教員 10年次研修・実施形式の実態**

本章では、社会科現職教員10年次研修・実施形式の実態、換言すれば、各大学への質問紙調査の結果が示されている。①研修の実施状況、②教育委員会依頼による大学現職教員研修の実施形式の実態、③大学の自主的な10年次研修の実施形式の実態に分けて見ていこう。

#### **①研修の実施状況**

研修の実施状況については、以下の実態が明らかにされている。まず、何らかの形で地域の教育委員会等と公的な研修として、現職教員対象の研修を行っている大学が9割であった。次に、公的な研修以外に大学独自で研修システムを構築している大学が5校であった。また、上記のような研修を全く実施していないと回答した大学が6校であった。

### ②教育委員会依頼による大学現職教員研修の実施形式の実態

教育委員会依頼による大学現職教員研修の実施形式の実態に関しては、以下5点の実態が明らかにされている。

- ・実施時期：夏場に集中しているが、「前期期間中」、「長期（6月から3月）」など地域によって多様な実態があること。
- ・実施日程：大学の3分の1が1日で実施し、10時間未満で実施する大学が40%であったが、68時間も実施する大学も一部見られるなど多様な実態があること。
- ・参加人数：地域間の人口差がそのまま反映された実態があること。
- ・担当者や内容を決める権限の所在：教育委員会にある場合と大学にある場合がほぼ五部であり、教育委員会と大学の協議で決めるケースも見られること。
- ・校種別実施状況：教員研修を行うと答えた大学のほぼすべてが、小・中学校教員両方の研修を実施していたが、高等学校教員の研修を行わない大学が幾つかあること。また、校種別で実施するか否かについては、「小・中・高別々で行う」または「小・中のみを対象とする。両者は別々で行う」と回答した大学と、「小・中・高合同で行う」または「小・中のみしか行わない。両者は合同で行う」と回答した大学はほぼ同数であること。

上記5点の実態から、平均的なわが国の社会科現職教員10年次研修の実施形式は、公的研修として、主に夏季に、地域差はあるが、約10時間程度実施され、1回につき50人程度の参加者で実施されるということが明らかにされた。

### ③大学の自主的な10年次研修の実施形式の実態

大学の自主的な10年次研修の実施形式の実態4～8時間程度の、一日で終わる規模で実施し、実施形式は大学によるが、公的研修では実施しえない実施内容を可能とする実施形式をとっていると、渡部は推察している。

### (4) 社会科教員養成の方略に関する類型理論の導出—社会科現職教員10年次研修プログラムの内容的実態調査を手がかりに—

本章では、実施内容及び狙いに関する質的実態調査の結果を因子分析すると、わが国の社会科現職教員10年次研修プログラムを、大きく4つの群に類型化できることが示された。その具体が、(2. 研修：4つの類型)である。四類型は以下の表に提示する。

表1 10年次研修プログラムの四類型(渡部(2008)をもとに発表者作成)

類型	第一群 「授業理論相対型」研修	第二群 「社会諸科学教授型」研修	第三群 「現代社会対応型」研修	第四群 「その他、発達段階対応型 (便宜上)」研修
----	--------------------	---------------------	--------------------	---------------------------------

上記の表のように、渡部は、類型化した研修の一つ目を、『授業理論相対型』、二つ目を、『社会諸科学教授型』、三つ目を、『現代課題対応型』とした。最後に四つ目を、更なる類型化の可能性も残しつつ、上記三類型に該当しない、『その他、発達段階対応型 (便宜上)』とした。

次に、これらの各大学が実施している、10年次研修プログラムの特質が、果たして大学学部社会科教員養成カリキュラムの特質とどの程度相関性があるのかに関して検証が行われ、(2. 研修の4類型と大学学部社会科教員養成カリキュラムとの相関性)の項で論じられた。では、類型を一つ一つ見ていこう。

①第二群：社会諸科学教授型

まず、『第二群：社会諸科学教授型』については、調査対象ではない私立大学(K大学)の教員養成プログラムが「典型事例」として示され、検証が行われた。表3にK大学の「地理学Ⅰ」・「地理学Ⅱ」の計画を示す。

表3 K大学「地理学Ⅰ」「地理学Ⅱ」の計画

	授業項目	授業内容
1	オリエンテーション	教職への挑戦・地理教育の課題
2	講義の狙い	今年度の講義内容の概説
3	地理教育の課題	地理教材常識テスト
4	地理教育の目的	学習指導要領における地理教育の構成
5		地域の実態把握を通じた正しい社会認識(現象と本質)
6	地理的認識	地理的認識の一般的傾向
7	環境論への系譜	自然決定論・環境可能論
8		有機体説・対人相互作用論
9		環境を見る基本視点
10	教材への展開事例	生態系崩壊の構図
11		災害論－天災と人災
12		北海道の開拓
13		地域開発の教材評価・工業中心の開発と地域環境
14	前期試験	
1	地域学習	地域学習の方法と地図学習
2		生活から世界へ目を
3	地球・人類・世界	地球・人類としての課題と世界の地域構造
4	南南問題	南南問題・貧困の構造と悪循環
5	人口・人口問題	人口問題と途上国・先進国の対応
6		人口問題は社会経済のあり方問題
7	食糧・食糧問題	世界の食糧需給・武器としての食糧
8		食糧問題に見る南北問題と南南問題
9	資源とエネルギー問題	資源とは、資源の基本的性格
10		資源論－資源の開発と利用
11	地球環境問題	地球環境の有限性
12		熱帯雨林の現象、砂漠化の拡大、酸性雨
13		有害物質による環境汚染
14	後期試験	

渡部(2008)をもとに作成

渡部は、K大学経済学の場合、「社会科教育法」の講義は学習指導要領の理解にかなりの比重が置かれており、各分野の教材内容研究・開発は主に『社会科教育法』ではなく、内容学系の中で、社会諸科学の専門家が担当している一例として、講義担当者が地理学者であるという、当該大学の「地理学Ⅰ・Ⅱ」の講義計画を取り上げている。分析対象となった上記講義計画を以下に表3として示した。

渡部は、同講義が、中学校・高等学校の学習指導要領地理で扱われる内容を網羅した構成であること、「地理学Ⅰ」講義概要で、「常識的な誤った教材を教師の立場で正しく扱うには、どのような視点が必要かを検討する必要がある。『常識的な教材は常識的に扱ってもよい』とする保障はどこにもない」という記述から、学術的に正しいとされる学説の解説などの講義形式や考え方がそこにはあることなどをあげ、更に、「社会科教育法」で実施される学生の指導案作成が、必ずしも各社会諸科学の成果の学習が反映されない等の課題をあげている。

その他の課題として、「社会諸科学教授型」研修では、学習指導要領への問題意識を持つ視点や、反省的実践者としての視点を持ちにくい点があげられ、また授業形態が解説型・暗記型に陥る可能性や、現代的課題への対応が不十分となる可能性をあげている。

また、この項では、研修プログラムと大学学部での教員養成プログラムとの親和性に関する検証については言及されていない。

## ②第三群：現代課題対応型

次に、『第三群：現代課題対応型』については、調査対象の一つである東京学芸大学の社会科教員養成カリキュラムを示すものとして、当該大学が2006年に「初等社会科教育法」の講義用に作成・出版した教科書『小学校社会科教師の専門性育成』（以下、『専門性』と略記）が取り上げられ、検証が行われた。分析対象となった『専門性』の内容構成を表4として示す。

表4 『専門性』の内容構成

<b>第1部</b>	<b>社会の変化と社会科教育</b>
—社会科における現代的課題（本質編）—	
第1章	社会科教育の新たな発展と教師の専門性
第2章	社会科の目標・内容と学力
第3章	変化する社会と社会科の授業
<b>第2部</b>	<b>小学校社会科の授業づくり</b>
—学習指導の専門性（基礎編）—	
第4章	学習指導案の作成（単元レベル）
第5章	学習過程とその指導（授業レベル）
第6章	授業づくりに生きる人文・社会科学の基礎技術
—地域調査の手法を学ぶ—	
第7章	社会科の学習評価
第8章	3・4年生の授業づくりと学習Ⅰ（3年）
第9章	3・4年生の授業づくりと学習Ⅱ
第10章	5年生の授業づくりと学習Ⅰ
第11章	5年生の授業づくりと学習Ⅱ
第12章	6年生の授業づくりと学習Ⅰ（歴史学習）
第13章	6年生の授業づくりと学習Ⅱ（政治学習）
<b>第3部</b>	<b>小学校社会科教師の専門性の追究</b>
—学習指導の専門性（発展編）—	
第14章	授業の計画と実践に見る社会科教師の専門性
第15章	教材研究、教材開発の実例
第16章	特色ある社会科カリキュラムの作成
第17章	授業研究—記録とその分析—

（東京学芸大学社会科教育学研究室『小学校社会科教師の専門性育成』教育出版，2006年より引用）

渡部（2008）をもとに作成

渡部は、当該大学のカリキュラムが、社会諸科学の担当教員が、その講義の内容編成において学習指導要領や学校教育を意識してほとんど構成していない点から、近年見直されてきているものの、学習指導要領への拘束性が幾分か緩和されていると述べたうえで、教員養成においては、「社会科教育法」の講義が担う役割は大きく、よって、教育学者が担当する「社会科教育法」に用いられる教科書『専門性』の内容構成から、同大学の社会科教員養成の特質を顕著に見て取れるとして分析対象としている。また、特

に、この『専門性』の最大の特質として、第1章「社会科教育の新たな発展と教師の専門性」、及び、第3章「変化する社会と社会科の授業の存在」をあげ、そこでは、現代社会の変化や子どもたちの変化に伴い、その教授内容や方法も修正・対応させなければならぬことが示されている点をあげている。

上記のように『専門性』の内容構成及び記述内容や、社会諸科学の担当教員が教材開発の分野を担当しない点などをあげ、時代とともに、変化する子どもの実態、現代的課題への対応を意識した教材づくりを重要視した教員養成であることを示している。

『専門性』の課題については、『専門性』自身の信頼性という点をあげ、述べている。

つまり、附属学校教師の教材や授業づくりに関する学習が、教職に就く学生にどれだけ有効であるかという点そのものや、有効であると判断する基準の不透明さをあげている。

この項では、当該大学で実施された社会科現職教員の10年次研修の特質と教員養成カリキュラムの相関性について、「一致する。」と述べられており、さらに、「一貫した教員養成への哲学を持つからに他ならない。」と続けられているが、その他の言及はない。

### ③第一群：授業理論相対型

次に、『第一群：授業理論相対型』については、典型事例として、調査対象の一つである広島大学の社会科教員養成カリキュラムを示すものとして、当該大学で実施される「社会科教育法」の講義で、棚橋健治氏が教科書として用いた、『社会科の授業診断』（以下、『診断』と略記）が取り上げられ、検証が行われた。分析対象となった『診断』の内容構成を表5として以下に示した。

表5 『社会科の授業診断』の内容構成

まえがき
I 「よいと言われる社会科授業」の「よさ」はどうしたら見出せるか
II 「望ましいひとつの生き方」に導く社会科授業
III 社会的事象の構成要素を伝達する社会科授業
IV 社会の構造を教え、社会的事象の説明枠をとらえさせる社会科授業
V 社会構造から自らの生き方を考えさせられる社会科授業
VI 社会科授業で求められるべき「よさ」とは
おわりに

(棚橋健治『社会科の授業診断』明治図書、2007年より引用)

渡部(2008)にもとづき作成

当該大学も、教材開発や授業設計等については、「社会科教育法」の講義が担っているとし、当該大学のカリキュラムの特質を、授業を「幾つかの普遍的・一般的な形態（理念型）」として捉え、整理・類型化した理論を講義において、かなり長い時間をかけて学生に示す点とし、そのため、「社会科の本質とされる固定的枠組みを捉えさせることに重点が置かれている」としている。

渡部(2008)が分析対象とした、当該大学の「社会科教育法」の講義は、表5の『診断』の内容構成から、授業理論を相対化する意義が示され（I章）、続くII～V章で、これまでの社会科授業の類型理論に関するこれまでの研究の成果を踏まえ、複数の授業の検討を行う場面が設定されているとし、最終的に、VI章について、これまで示された社会科の授業形態が整理・類型化され、その類型枠組みをもって自他の授業を分類・整理することができるようになることが求められているとしている。

その他にも、当該大学の社会認識教育学会が編集した『初等社会科教育学』『中等社会科教育』という教科書を取り上げ、様々な社会科カリキュラムやカリキュラムの構成についても学ぶ機会があるということを示し、当該大学が授業理論を相対化することを特質として有している点を例示している。

続いて、当該大学が講義の教科書として活用した、『診断』そのものに関する課題については、筆者である棚橋氏が支持している「説明主義社会科」への評価が甘いところが気になるという点をあげている

のみである。

「授業理論相対型」の課題については、「普遍性を求める余り、時代的・空間的に変化して異なる子どもたちへの個別の対応が、事実上教科教育の講義外、特に教育実習任せとなっている点」をあげている。

この項では、当該大学で実施された社会科現職教員の10年次研修の特質と教員養成カリキュラムの相関性について、「授業相対型の特質が」、両者に「見られる」と述べられているだけで、その他の言及はない。

#### (5) 結語—本研究の成果と課題—

本章では、渡部(2008)の研究の成果と課題がまとめられている。

まず成果として、①わが国の社会科現職教員の10年次研修プログラムは調査結果から「現代課題対応型」・「授業理論相対型」・「社会諸科学教授型」・「発達段階対応型(便宜上)」に大きく4つに類型化を行った点、②次にこの4類型が、わが国の大学教員養成カリキュラムを整理・類型化する視点として、ある程度の活用の可能性を示した点、の2つをあげている。

次に課題として、「発達段階対応型(便宜上)」の細かい類型化の必要性や、その他3つの類型に関しても、社会科教員養成カリキュラムと10年次研修プログラムの対応の可能性を論じているに過ぎない点をあげ、今後の研究の可能性を示唆している。この点については、斉藤氏の2015年4月20日の発表レジュメを参照されたい。

### III. 渡部論文(2008)の考察

「よい社会科教員を育てるための」社会科教員養成及び研修を担当する教師教育者の育成原理を明らかにする一貫として、10年次研修を扱っている渡部論文(2008)の考察を行う。

渡部は、上記論文の概要で提示した通り、「反省的実践家」を育成するためには、大学が、自らの教員養成カリキュラムを反省する実践家となる必要がある。そのために、大学の教員養成カリキュラムを相対化する分析の視点や理論仮説が必要であるとし、現職教職教員の10年次研修プログラムの調査研究を行った。

渡部(2008)の研究の意義を述べたい。

第一に、各大学が主催している社会科現職教員の10年次研修について、その実施形式や実施内容を可能な限り、明らかにした点である。更に、実施内容や狙いから、各研修プログラムの類型化を試み、研修プログラムの特質を相対化し、明らかにした点である。

第二に、社会科現職教員の10年次研修の類型を、わが国の大学の教員養成の動向を包括的かつ体系的に捉える類型理論として構築しようと試みた点である。

分析対象とした大学の社会科教員養成カリキュラムと、10年次研修プログラムの相関性を見とるには、特に、社会科教員養成課程の実態を分析する判断材料が乏しかったが故に、相関性の有無、すなわち両者の一致率を明確に判断できないことから、わが国の大学の社会科教員養成について、類型を当てはめ、論じるのは早計である。

しかしながら、各大学の社会科教員養成について、そのあり方を議論する上で、既存のカリキュラムを相対化する分析の視点や理論の構築は、各大学の教員養成に関する理念や考え方を踏まえ、「よい社会科教員」を育成する社会科教員養成及び研修を担当する教師教育者がカリキュラムを作成していく上で、

重要であることを示唆している。

#### IV. おわりに

最後に、渡部論文(2008)から得た知見を、以下に述べたい。

なぜそのような社会科教員養成課程のカリキュラムや現職教員研修のプログラムになっているのか。どのようなカリキュラムを開発していく必要があるのか。そうした議論を、なんとなく行っているのでは、そこで養成される学生、あるいは研修を受ける現場の社会科教師もまた、ただなんとなく、形式的にそこにいる状態にあるのではないだろうか。そんな社会科教師から生徒が受ける社会科の授業もまた、そのようになっていくのかもしれない。

「よい社会科教師を育てるための」社会科教員養成及び研修を担当する教師教育者には、「よい社会科教師を育てるための」、よい「社会科教師養成課程のカリキュラム」や「よい研修プログラム」の開発力や分析力が求められるのではないか。

社会科教師教育者に、有効なカリキュラムやプログラムの開発を行い、分析ができるようになるためには、カリキュラムやプログラムを相対化し、価値づけ、批判分析する、まさに今回の渡部(2008)が試みた分析過程を用意することが必要となるのではないかと考える。

#### ○参考文献

- ・渡部竜也(2008)「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究（Ⅰ）：－大学主催の10年次研修の実態から見るわが国の教員養成－」
- ・渡部竜也(2009)「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究（Ⅱ）：－「社会科教育法」シラバス分析及びアンケート調査を通じた仮説の検証－」