



社会科教師の専門性をめぐる研究動向の分析 : 日独の比較を通して

中山, 智貴
新立, 慶
田中, 伸

(Citation)

教育科学論集, 29:29-38

(Issue Date)

2026-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100503448>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100503448>



社会科教師の専門性をめぐる研究動向の分析

— 日独の比較を通して —

A Comparative Analysis of Research Trends on Social Studies Teacher Professionalism in Japan and Germany

中山 智貴*

NAKAYAMA Tomoki

新立 慶**

SHINDATE Kei

田中 伸***

TANAKA Noboru

(*愛知県立春日井高等学校・教諭) (**大阪府立守口東高等学校・教諭) (***)人間発達環境学研究科・准教授)

キーワード：社会科教育 social studies, 教師教育 teacher education, 専門性 professionalism, ドイツ Germany
政治教育 Politische Bildung, 学校・課外教育 formal education and informal education

1. 問題の所在

中央教育審議会（2024）答申『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」は、学校教育を取り巻く環境変化や課題の対応に向けて、教職員集団の適度な多様化の必要性を示した。そこでは、教師一人一人の「強みや専門性⁽¹⁾」を高めるために、免許状発行に係る教職課程の見直しや、採用選考のスケジュール及び選考方法の複線化・多面化などの方策を掲げている。その一つには、特別免許状の運用見直しがある。1988 年の制度創設以降、特別免許状は優れた知識経験等を有する社会人等を教員に迎える制度として、学校教育の多様化・活性化を図るものとされてきた。一方で、十分な活用が進まないことや、特定教科への偏りや公立学校での普及など課題を抱えていた。そこで、中教審は 2021 年 4 月 27 日、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会を設置した。そこでは、特別免許状授与に係る基準のうち、「1. 教員としての資質の確認（1）教科に関する専門的な知識経験又は技能」に該当する、学校等における教科授業経験にかかわる 600 時間要件の廃止などを決定した⁽²⁾。かねてより、教員免許状を有さないものの、優れた知識経験等を有する社会人を迎える制度の特別免許状は、教師の専門性が社会人としての専門性で代替可能であると認識されかねない制度改正だと言われ、そもそも社会人の活用が学校教育の活性化につながるという論理は十分に検討されてこなかったものである⁽³⁾。

こうした動きは、近年の公教育改革のなかで進められてきた教職の脱専門職化とも符合する。特別免許に係る要件の緩和は、社会人経験の特例視によって、大学の教員養成カリキュラムが取り組んできた「いかにして専門性を担保するか」という問いの問題性を強めるものである（前原 2018）。昨今、多職種協働を前提とする「チーム学校」のような学校ガバナンス改革によって、教師の専門性そのものに対する問い直しが進んでいる（石井 2021；藤井 2024；木村 2024）なかで、教師の教科専門性もまた問われ直そうとしているのである⁽⁴⁾。つまり、教員養成系大学又は教職課程において教科の特性や専門性を学修してきた人材と異なる専門性を有する人材の存在を踏まえて、専門性を議論

する必要があると言える。こうした状況に対して、教科教育学、特に、社会科教育はどのように専門性を論じてきたのか。

これまで社会科教育では、教師教育研究の高まりとともに、社会科教師の専門性について研究を蓄積してきた⁽⁵⁾。特に、大学における教員養成研究、現職教育、教師教育者研究といった各領域で社会科教育を担う専門人材の育成に関わる理論や実践の分析が盛んに進められてきた（渡邊 2017）。一方で、教師の専門性をめぐる国際的な研究動向に関する注目度は限定的であり、主に米国社会科における教員研修や研究方法を対象とした研究が中心であった（小川 2011、渡邊 2016）。そのため、米国以外の諸外国における教師教育や教師の専門性に関する議論について、十分に明らかとなっていない。

そこで本研究では、日本とドイツを事例として、社会科教師の専門性に関する動向の分析を目的とする。事例として、ドイツに着目した背景には、以下 2 つの理由がある。第一に、2000 年の PISA ショック以来、コンピテンシー志向の授業・教育改革が進んできたドイツにおいて、教師の専門性を議論してきた土壌がある。州の文化高権を認める伝統的な地方分権国家であるドイツで、国家的な教育スタンダードの設定やコンピテンシーに関する議論のもと、教師の専門性改革に対する学術研究及び教育実践における応答が進んでいると考えられるからである。第二に、学校内外における多様な政治教育の担い手の存在である。ドイツは、州の文化高権が認められた地方分権的な社会であることから社会科に該当する教科として歴史や地理、政治、経済など様々な教科が存在している。その中でも特に、現代ドイツで展開している政治教育（Politische Bildung）は戦後創設された経緯を持つものである。その上、各州で共通科目が設置されていないことから、教師の専門性について様々な議論が展開されていると言える。

以上から、本研究では、教師の専門性に対する問い直しが進む現状において、社会科教育研究がいかに教師の専門性を捉え、研究領域・内容・方法として展開してきたかを整理すると共に、日本と同様に専門性に関する議論が盛んに行われてきたドイツ政治教育を事例として、比較分析を進めてゆく。

2. 日本における専門性研究の動向

(1) 教科教育研究に対する社会的要請

棚橋・木村 (2021) の提言にあるように、社会科教育において教師教育の重要性は高まりつつある。実際、関連する論文の多くは 2010 年以降に集中しており、その高まりがいかにも急速なものであることが確認できる。棚橋・木村 (2021) は、その背景には教師という仕事が生涯学び続ける高度な専門職と位置付けられ、それに応じて教師の資質や能力を科学的に論じる必要が出てきたことにあると指摘している。さらに、それに伴い教師は単に用意されたカリキュラムに従うだけでなく、それを授業観に基づき解釈し、自らの責任で具体的な授業に仕上げるのが専門的な能力として問われることになった。

(2) 教育学と社会科教師の専門性についての関係性

村井 (2013) は、これまでの社会科教師の専門性に関する研究を整理した上で、教育学 (教師教育学) と社会科教師の専門性がどのような関係にあったのかに言及している。例えば 1960 年代から 1970 年代にかけて、教師の専門性については「教職が職業としてどれだけ専門職としての地位を得ているか」という教師の地位論をめぐる議論が中心であった。それに伴い、この時代の社会科教師の専門性は「教養」として論じられることが多かった。しかし、1980 年代以降になると、教師の専門性に関する議論は地位の話から「教師が生徒に対して教育行為を行う場合にどれだけ専門的知識・技術を用いるか」という点に移り変わっていった。この動向を受けて、社会科教師の専門性についての議論も社会科教師の力量形成という文脈で重視されるようになった。そして時代によって若干の変化はあるものの、「社会諸科学・人文諸科学の理解」「現代社会の認識」「生徒理解」「指導技術」などの内容は、社会科教師に求められる専門性として一貫して論じられ続けてきたことを指摘している。

一方で、これらの言説について村井 (2013) は以下の 3 点から限界を指摘している。1 つ目は、各論文で語られる社会科教師の専門性は、論者の考える理想の社会科授業を前提となってしまう点、2 つ目は現在論じられている社会科の専門性は時代によっては適合しなくなる可能性がある点、3 つ目は社会科教師の専門性として論じられていることの多くは抽象的で測定ができていない点である。この課題を踏まえた上で教師教育研究が社会科教師研究の中にどのように取り入れられてきたかを見ていきたい。

(3) 教師教育学と社会科教師の専門性についての関係性

新立・中山・田中 (2025) で論じたように、渡邊 (2017) は、教師教育の中での社会科教師の専門性に言及している。まず、渡邊は図 1 に示すように教師教育学を 3 つのカテゴリーに分類している。1 つは教員志望学生を対象とした「教員養成研究」、2 つ目は現職教師を対象とした「教師の専門性開発研究」、3 つ目は教師志望学生や現職教師を育て支える役割を担う「教師教育者に関する研究」である。その中で「教師の専門性開発研究」はさ

らに、教師そのものを対象とする「教師研究」と、教員をどう育てるかというシステムに注目した「教員研修研究」の 2 つに細分化される。そして渡邊は、上記の分類のうち「教師の専門性開発研究」に注目し、その中で「教師研究」を行うための方法論について主に 4 つに分類している。具体的には、「観察型：教師による日々の実践を調査する」、「実験型：調査者が意図的に設定した条件下での教師の実践を調査する」、「歴史型：教師の過去の経験や実践を調査する」、「自己型：教師自身による経験や実践の省察・説明を行う」の 4 つが挙げられる。これらの研究は個々の教師に注目し、調査・分析することで社会科教師の意思決定や成長の要因を明らかにしようとしている。

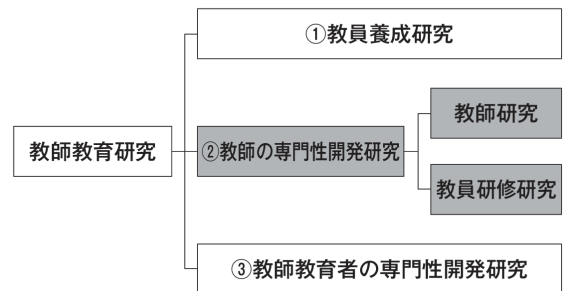


図 1 教師教育研究の関係図 (渡邊 2017 の図より)

(4) 「社会科」を担う教師の専門性をどのように捉えるか

池野 (2022) は、従来の社会科教師に関する研究が社会科教育の中で重要な位置を占めていると述べて、よき社会科教師を育成するために必要なことが「良い授業を作るための力」、すなわち社会科授業構成力の育成に偏っている点を課題として指摘している。そのため、次第に社会科教師研究の中でも授業構成力以外の形で専門性を捉えようとする動きがみられる。

例えば池野 (2022) は、社会科教師が年間計画や単元、授業を考える際に多くの場合、関連する専門分野の知識を収集し、それらを教育内容に関係あるものへ「変換」していることを指摘する。従来の研究は、社会科教師の専門性においてこの「変換」過程が十分に説明できていないと指摘している。池野は Deng (2007) の教材の翻案・変換論に着目し、社会科教師がテキストを読解する際に①各専門論文の章・節の概要から問いを抽出し、②その論文を構造的に読解し、③構造に含まれる認知構造を発見するという 3 段階を経ることを明らかにし、社会科教師が複数の著書・論文を読み取る際の「変換」プロセスを構造的に説明している。

この池野 (2022) に近いもので、より具体的なものとして挙げられるのが張 (2022) の研究である。張 (2022) は社会科教師の教材観という部分に注目し、社会科教師がどのような背景をもとに社会科教材を開発してきたのかを明らかにしている。その中で張は教育学で一般的に論じられている教材観を参考に社会科教育に当てはめて主に 2 つの教材観を定義した。1 つは教材にある客観的な事実を重視するテキスト本位な教材観、もう 1 つは学習者の参与による教材の補完を重視する文脈本位的な教材観が挙げられる。そして、4 人の社会科教師を対象に TEA

(複線往路等至性アプローチ)による分析を行い、各社会科教師の教材観の形成過程を明らかにした。その中で張(2022)は、各社会科教師が社会と子どもの関係性を意識し、随時調整していることを明らかにした。そして、その調整の傾向には、2つの傾向がみられた。1つは今を生きる現代社会と将来の未来社会を重視する「社会志向型」、もう1つは教室で学ぶ子どもへの学習を意識することと社会で生きる子ども達の生活を意識する「こども志向型」と論じている。この2つの志向は、各々の社会科教師が随時調整しながら自己の立場を示していることを指摘している。以上のような形で社会科教師の専門性は授業の実践や構想だけでなく、その準備段階で教材選択や開発の点で専門性が発揮されていることが分かる。

(5) 現在の社会科教師の専門性の到達点

池野(2022)が指摘するように、現在の社会科教師の専門性の議論は社会科授業構成力に偏りやすいという点に問題がある。そこで、本章ではそれ以外の社会科教師の専門性に関する先行研究を整理する。

草原ら(2015)は、社会科教師は教科書や教材をそのまま用いるのではなく、学習指導要領や学校の文脈、生徒の実態を踏まえて取捨選択・再構成する「ゲートキーピング」を行っていることを示した。公民・歴史いずれの事例においても、教師の教科観や信念が教材の変換様式を方向づけていることを明らかにしている。実際に渡部(2022)が述べるようなラディカルな問いかけ(例えば明治時代の単元を教える際に「そもそも明治維新を教える必要があるのか」と疑問を抱く)や、藤瀬(2014)のように教科書を絶対的な真理と捉えず時には批判する行動は、教師の信念に大きく影響されていると言える。また、草原ら(2014)は、カリキュラムデザインにおける意思決定が教師個人の専門性を第一要因としつつも、学校文化や研修体制といった環境要因との相互作用の中で行われることを明らかにしている。これらの知見を踏まえ、以下では社会科教師における信念や環境、キャリア形成に関する先行研究を整理する。

信念

草原(2012)は、社会科教師が信念をもって授業を構想しており、その信念が日々の授業の意思決定に作用していることを指摘した。そして、現在では信念が意思決定に与える作用についての研究も進み、謝(2025)は社会科教師の実践的知識を「授業に関わる信念」「授業実践の原理」「授業実践のルール」の3層に分け、その中で「授業に関わる信念」が他の2つを支える土台としての役割を果たしており、社会科教師の意思決定において重要な役割を果たしていることを明らかにしている。「信念」という言葉は様々な論文で用いられており、「授業観」「教科観」「教育観」「子ども観」といった用語と紐付けて使われているが、その定義については明確でない場合も多い。田方・石上(2023)は吉崎(1997)の論を参考に、信念を「授業観・教科観・指導観・子ども観といった、教師が授業に関して持っている『ねがい』」と定義し、複数の「観」が相互に関連し合って信念が成り

立つとしている。それを踏まえた上で各観を整理していきたい。

上記で扱われている授業観とは、笹屋(2016)、吉崎(2017)、村井(2018)らの論を参考に「教師が持つ授業全般の指導における望ましい姿や考え方」と定義している。同様に教科観は、笹屋(2016)の「領域固有の学業の信念」という定義を踏まえ、村井(2018)や岡島(2018)らの用いる用法を吟味した上で、「教師が持つ社会科指導に限定した望ましい姿や考え方」と定義している。最後に教育観は、草原(2015)の論文を参考に「授業観と教科観を広く捉えた考え方」と定義している。ただし、各「観」の意味が混同されやすいため、教育観については定義付けのみにとどめている。

なお、上記以外に「信念」と関連して登場する概念としては、漆畑(2024)が定義した「子ども観」がある。「子ども観」についてはすでに多数の知見が蓄積されているが、特に漆畑は奈良女子大学附属小学校の社会科教師・長岡文雄が記した児童に関する日記の言説の変容を分析し、子どもを「個性的思考を発展させ、人間の厳粛さに迫る存在」として見る子ども観が長岡の授業観や教育観に通底していることを明らかにした。張(2025)は、上記の子ども観を参考に、特定の人物だけでなく、14名の社会科教師を対象に調査を行い、そこから子ども観に3つの傾向があることを明らかにし、分類を行った。1つ目は、子どもを学習者として捉え、どう学び成長するかに注目する「教育的子ども観」、2つ目は子どもを社会の一員と捉え、子どもと社会の相互作用に注目する「社会的子ども観」、3つ目は子どもを社会的責任と権利を有する個人と捉え、その能力の育成に注目する「政治的こども観」である。そして、張(2025)は、この子ども観は決まったものではなく、社会科教師は様々な経験をする中でこの3つを行き来しながら自らの子ども観を更新させていくことを明らかにしている。

文化資本・社会関係資本の視点

村井(2022)は、教師の力量形成という問題を、一個人の成長だけでなく教科を取り巻く環境としての3つの文化資本および社会関係資本の視点から分析している。ただし、ブルデューのように階級構造のメカニズムを明らかにするのではなく、「ある人物を社会科教師たらしめているものは何か」「ある教師を他の教師よりも優れた社会科教師として卓越化させているものは何か」を分析するための視点として捉えている。

文化資本の1つ目として挙げられるのが、社会科教師が時間をかけて身につけてきたものに着目する「身体化された文化資本」である。これは単なる習慣のみならず、社会的な見方や考え方を含むエートスも含まれる(例えば岡島(2018)が論じる「生徒になってほしい市民像」を考える視点や習慣など)。さらに、授業や教材研究のみならず日常生活における実践的な習慣も含まれる。

2つ目に挙げられるのが、本や絵画などの道具類を指す「客体化された文化資本」である。社会科教師の場合、他教科でも行われる指導書や専門書の読み込み以外にも、新聞の切り抜きやテレビ番組の録画といった教材の収集・所有が特徴的である。近年

では ICT 機器の活用に伴い、こうした客体化された文化資本も重要な位置を占めつつある。ただし ICT 機器の導入については、必ずしも社会科教師の専門性を高めるとは限らず、むしろ佐藤（1996）が指摘するように授業の効率性を高める一方で教師たちの職人的な技法や実践的な見識、文化・学問的な感化力を「無能化」してしまう危険性もある。

3 つ目に挙げられるのが、教員免許や学歴など制度によって保障された「制度化された文化資本」である。村井（2014）は、社会科高等学校教員免許が地理歴史科と公民科に分化されたことが教科アイデンティティの形成に影響し、また出身学部が教科観の形成に関係していることを明らかにした。

以上の 3 つの文化資本に加え、「社会関係資本」も社会科教師の専門性に重要な影響を及ぼす。ここでいう社会関係資本とは、社会科教師における人と人とのつながりのことである。例えば、久保田（2007）や高橋・坂井（2019）は、同僚との出会いや指摘が社会科教師人生の転機になりうることを明らかにしている。また、五十嵐（2011）は同僚性の中でも、特に自発的な協同関係を築くことの重要性を指摘している。つまり、校内での同僚性や社会科教師コミュニティは、社会科教師の力量形成において重要な要因となる。しかし一方で、南浦（2021）は近年の教員の多忙化や孤立を背景に、自主的研究組織が衰退しつつあることを指摘している。また、既存の自主的研究組織内部の権威化や序列化を嫌い、若手教師を中心に SNS 上で匿名の自主的研修コミュニティが生まれつつあることにも言及している。さらに、新立・中山・田中（2025）は、社会科教師同士の同僚性において教科の専門性ゆえの相互干渉や軋轢が存在することを明らかにした。そして、教科固有の同僚性・協働の難しさが指摘されており、社会科教師同士のつながりの形成にも課題があることがわかる。

（6）現在の社会科教師の専門性の今後の課題

以上、社会科教師のいわゆる授業構成員を中心とした力量形成以外の側面に焦点を当てて先行研究を整理した。一方、今後発展が期待される分野の一つに、社会科教師のキャリア形成がある。村井（2015）は、近年のライフストーリー研究によって、教員の変容の契機や直面する課題といった教師のキャリア形成を明らかにするとともに、教師の視点から教科の文化を捉える意義を有しているとしている。村井（2015）は社会科教師のキャリアにおける選択肢を、ライフストーリー上の物語から 4 つに分類した。その枠組みは、まず自分とは直接関係のない他者が作り上げた「文化要素としての物語」（例：特定世代へのレッテルである「ゆとり教育言説」）と、家族・友人・同僚など身近な他者との相互作用によって作られる「相互作用要素としての物語」の 2 視点である。さらにそれぞれについて、自分が選択できる物語と選択できない物語の 2 視点から分類している。例えば、「ゆとり教育言説」は自分で選択できない文化要素としての物語だが、映画や小説に登場する教師モデルに憧れて教師を志すことは、自ら選択した文化要素としての物語である。このことは「相互作用要素としての物語」においても同様で、同じ学校内

での同僚という自ら選択した人間関係の中で生まれた物語もあれば、転勤先で出会った保護者や生徒のように自分では選べなかった人間関係の中で生まれた物語もある。村井（2015）は、こうした 4 種類に分類される物語を取捨選択していく過程をモデル化し、社会科教師のキャリア形成論を提示している。教師教育分野において教員のキャリア形成に関する研究は様々な形で進められているが、社会科教師の教科固有性に根差したキャリア形成論の研究数は決して多くない。

例えば、大坂（2021）は教師教育研究自体の数も少ないが、その中でも社会科教師志望の特質や実態を明らかにしようとする研究はこれまで研究対象として想定されてこなかったことがと指摘している。そして、その研究の分類を整理しているが多くは力量形成の側面や信念といった教師を対象にした研究に近い形が多いと言える。その中で後藤（2018）の研究は非常に特徴的である。後藤（2018）は自らが考案したイメージマップやライフストーリーチャートマップを学生に書かせそれを元にインタビューを行うが、その対象が「教師にならなかった」学生も含めて行われている点である。そしてここではその社会科教師という進路選択を選ばなかった学生たちがどのようにして社会科や市民性の育成に関わろうとしているのかという複雑な構造を明らかにしている。この研究はまさに社会科教師のキャリア選択の一つでもあると言える。

他にも池田・渡部（2019）のように民間企業での経験を持つことが社会科教師としての指導方針や授業の在り方にどのように結びついているか（あるいは結びつかなかった）ということを示している。

以上のように、社会科教師を様々なキャリア形成の視点から捉えていく研究を蓄積させていくことが今後社会科教師の専門性を高める上でも必要になってくると考えられる。

3. ドイツにおける専門性研究の特徴

これまで日本では、ドイツにおける社会系教科教師の専門性に対してどのような関心を抱いてきたのだろうか。ドイツをめぐっては、2000 年代以降の PISA ショックを背景としたコンピテンシーを重視する教育改革に伴って、教師の専門性研究も教師に求められる資質・能力の定義に注目が集まってきた。主に、2 つの軸で先行研究が蓄積されてきたと言える。

1 つ目は、教育スタンダードの分析に基づく教師の教科専門性（能力）に関する研究である。地方分権国家であり、かつ各州の文化高権が認められているドイツでは、PISA ショックを経てカリキュラムの標準化の機能を果たす教育スタンダードが設定されるようになった。そこで、歴史科教師を事例とした「教員養成における専門科学並びに教科教育のための全州共通要求」の分析を通して、コンピテンシー志向の歴史授業を担保する教師に求められる専門科学的・教科教育学的知識の位置付けを整理してきた（原 2009）。

2 つ目は、現職教員研修に関する研究である。例えば、的場正美⁽⁶⁾の研究では、1970 年代の新教科「政治」を対象に、ノル

トライン＝ヴェストファーレン (NRW) 州の指導要領及び現職教育プロジェクトを手掛かりとして、実践と理論をいかに橋渡しするかについて解明した。また、上述の教育改革に伴ったものでいえば、地理教育における教員養成・研修モデルを分析した山本隆太⁽⁷⁾の研究がある。山本は、地理教員としての全体的なコンピテンシー像を示すモデルに着目し、教師の自律的な研究能力の獲得を目指す枠組みについて論じた。

このように、日本ではドイツにおける社会系教師の専門性研究に対して、2000年以降に見られた、地方分権的性格をもつ教育政策の転換期におけるコンピテンシーに関する議論を主軸として、①教育スタンダードに求められる教師の教科専門性(能力)像の解明、②教員研修におけるモデル解明、の2点に取り組んできたことが分かる。しかしながら、これまでの先行研究では、「専門性」そのものへの問い直しに対して社会系教科教育研究がどのような課題意識を持ち、回答を試みてきたのかは明らかとなっていない。そこで本研究では、近年「専門性」の問い直しが議論されてきた政治教育を事例に、教師の専門性研究の特徴を捉えてゆく。

(1) 専門性研究の事例：政治教育

一言で、政治教育といっても、州の文化高権が認められているドイツでは全国で統一した「政治」科なる教科が存在する訳ではない。例えば、「社会科 (Sozialkunde)」や「政治 (Politik)」, または「共同体科 (Gemeinschaftskunde)」といった教科目が存在するが、いずれも各州で異なる。そこで本研究では、教科原理・教科目を指す語として「政治教育」を用いることとする。

ドイツにおける政治教育そのものは長い歴史を有しており、遡ると1662年、ドイツ中部にあったゴータ公国の学校令に端を発している(近藤2005)。以降、プロイセン期やワイマール共和国期、ナチスドイツ期、占領期を経て現在に至る。現代における政治教育の出発点は、1950年6月15日の各州文部大臣会議(KMK)決議「政治教育の原則 (Grundsätze zur politischen Bildung)」であった。しかしこの決議では、政治教育の教科設置は推奨に留まり、授業原理として特に歴史教育が特別の責任を負うものとされた。つまり、当初は教科授業としての政治教育も親学問となる政治の学も十分に確立されておらず、教科の発展を見込む上では、相当な学的努力が求められていたのである(Detjen2013)。

このように、成立期からその専門性が論争の対象となってきた政治教育をめぐる現況を整理し、捉えなおそうとしたものがKlaus-Peter Hufer と Dagmar Richter らによる『Politische Bildung als Profession』(以下、『PBP』)である。そこで本書を手掛かりとしてドイツ政治教育における教師の専門性研究に関する全体的な動向を追ってゆく。

(2) 政治教育における「専門性」

Hufer と Richter らは、「政治教育に関与する人々の専門性が何によって成立するのか?」という問いのもとで、学校内外に見

出される多様な政治教育の様相を踏まえて、いかに政治教育という専門性について語りうるのかに答えようとする⁽⁸⁾。

『PBP』第I部では、政治教育の専門性概念について、①学校(正課)教育としての政治教育、②課外教育としての政治教育、の2つの側面から整理を試みている。まず、著者の一人であるJoachim Detjan は、政治教育の教師は、かつて「ディレタント (Dilettanten ; 好事家)」であり、大学や高等教育機関で十分な教科専門知識を有さない独学者が担っていた、と整理する⁽⁹⁾。これは、1950年代のドイツでは、民主的な心情を持つすべての教育者が政治教育を担うことができるという見解が支配的だったことに起因する。そこで、歴史科や地理科とは異なり、政治教育は学問的教科 (Wissenschaftliches Fachs) と見なされることはなかった。そうした背景のもと、社会科教師の専門性形成に自らの専門職化 (Professionalisierung) の機会をうかがった政治学が社会系教師養成の管轄権を帰属させた。このことは、1960年にギムナジウム第12・13学年で必修科目として確立された「共同体科」創設によって結実した。「共同体科」は、現代社会を歴史的、社会的・経済的・地理的条件と政治秩序の中で理解し批判的な判断能力育成を目指すものであった⁽¹⁰⁾。この転換により、教師には政治学・社会学・経済学・法学に基づく教科専門知識が規定されることとなったのである。

一方で、課外の政治教育では、もちろん一般的な共通理解もなければ包括的な記述もまた、存在していない。著者の一人であるHelle Backer は、課外の政治教育において専門性を論ずることを「持続的な正当化と自己確証のプロセスの中で、傷つきやすいものを把握する試み」とし、象徴的構成であると述べた⁽¹¹⁾。

このように、学校教育としての政治教育は大学での学修や専門科学の知識に依って「専門職化」の過程を獲得するのに対し、課外の政治教育はそれを担うべき機関 (VHS や教育センターの担当者、または講師など含む) の社会的状況によって、生み出される専門的行為と固有の実践経験・知識が形成される。例えば、Hufer と Richter は、教科教授学系の専門家に対する政治家教師の資質に関する調査と、課外の政治教育の専門家に対する専門職理解に関する調査を比較している⁽¹²⁾。前者は、教師が教科教授学的視点を形成するために教科知 (Fachwissen) の獲得を強調するものの体系化が困難であること、一方で後者では、実践者を特徴づける人格的特性 (機転や柔軟さ、想像力の豊かさ、自己省察性、真正性、ユーモアなど) に焦点が当たり、教科教授学的な専門職理解は存在していないのである。つまり、『PBP』で指摘されている専門性とは、学校内外で多様なアクターが存在する政治教育という専門職分野において、①各領域でどのような専門性 (Professionalität) と専門職化 (Professionalisierung) の過程を経たか、②異なる専門性が交差する学校教育・課外教育における政治教育領域において専門職 (Profession) が存在し、いかに語りうるのか、の2点が問題提起されているのである。

(3) 教師の専門性と専門性開発

それでは、学校教育における政治教育を担っている教師の専門性とは何か。この問いに対して『PBP』では、複数の章で回答

を試みているが、特に、学校の政治教育（政治科）を担う教師の専門的コンピテンシーに関する議論に注目したい。

Weißeno らは、学校で政治教育に関わる教職、とりわけ政治科教師に関する研究が職業化（*Verberuflichung*）過程に焦点化されてきたものの、近年では授業における行為（*Handeln*）としての専門性に関心が集まっていると指摘する。その上で、政治科における特有のコンピテンシーに注目している。事例として取り上げたのは、カールスルーエ教育大学とゲッティンゲン大学との共同研究プログラム「政治科教員の専門的コンピテンシー（*Professionelle Kompetenz von Politiklehrer/-innen; PKP*）」である。Weißeno らは、このモデルの特徴として教師個人という人物に焦点化することを挙げており、従来の構造理論的アプローチや心理学的・パーソナリティアプローチ、コンピテンシー理論的アプローチなどで論じられてきた教師の専門性に関する一般モデルとの差に注目する。

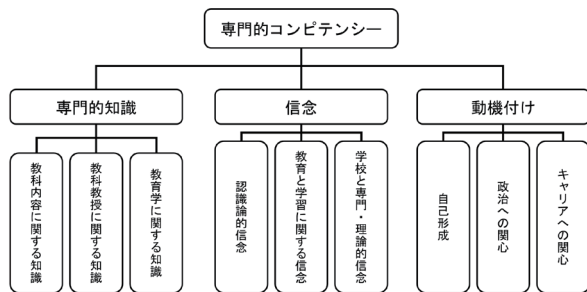


図2 PKPにおける政治科教師の専門的コンピテンシー⁽¹³⁾

PKPでは、実証研究で得られたデータをもとに、政治科教師の専門的コンピテンシーを構成する要素として、政治教育学における規範的な知識や内容・教授に関する知識を下部に組み込んだ「専門的知識（*Professions Wissen*）」、情報の選択に影響を与えるもので、教師の選好や学習に対する「信念（*belief*）」、職場でのキャリア形成や教科そのものに対する関心といった「動機付け（*motivationale Orientierungen*）」の3つを挙げている。Weißeno らは、こうしたコンピテンシーモデルに対して、政治教育が従来取り組めなかった、信頼できる実証データに基づいた理論生成が政治科授業の研究に貢献すると評している。ここで示したコンピテンシーは単一の事例のものだが、教師の専門性として、授業構成本に該当する専門的知識に加えて、教師の信念、動機付けに着目することは第2章で述べた日本の特徴とも符合する。

（4）政治教育における「専門性」が指摘するもの

Hufer と Richter らは、政治教育の専門性を担うものとして、学校教育における政治科教授学（*Politikdidaktik*）と、課外の政治教育の2つの部門で、「共通性があるかどうか」、「それぞれの分化は全体としてどのように異質なものに導くか」の問いに迫っている⁽¹⁴⁾。

第一に、教育活動の目標設定である。政治教育の主要な目標は「成熟した市民」であり、課外の政治教育でも同様に、啓蒙や解

放、成熟といった教育目標が維持されてきた。一方で、課外教育にはカリキュラム的な規定は見いだせないため、理論的には両領域は結びあっても、職業エートス（信念、倫理的態度）は共通するとは言えない。第二に、活動の特性である。もちろん、課外の政治教育の基準は自発性（*Freiwilligkeit*）であり、人々の参加が求められる。また、生活世界志向（*Lebensweltorientierung*）の側面において一般教育学と政治教育は結び付けられるが、学校教育における政治教育と課外の政治教育は構造的に異なる。第三に、教科知である。学校教育における政治教育は、ただ教えるだけでなく、常に最新の政策領域について取り組まなければならない。一方で課外の政治教育は標準化されたカリキュラムや固定の教育課程が存在する訳でない。第四に、専門職についてである。課外の政治教育では、いずれも異質な実践領域や機関、働き方、集団によって形成されてきたこともあり、弱い制度としてのみ機能する。一方で、学校教育における政治教育は、Detjan が述べたようにディレクタントから専門性確保を目指す動きもあったが、教科の専門職基準をどのように満たすかどうか論争をはらんでいる。第五に、教育政策と組織についてである。ここでも、学校・課外の政治教育双方で、おのおのが教育目標・内容設定を進めるため、連邦制下での「つぎはぎ（*föderaler Flickenteppich*）」体制という課題を指摘している。

4. 日独比較から分かること

ここまで、日独における教師の専門性研究の動向と特徴を整理してきた。社会科教師をめぐる現状は、日独によって異なるものの、先行研究が対象としてきたものや論点について分析を進めてゆく。

まず、日本の社会科教育研究では、社会科教師の専門性は主として授業構成本力にあると捉えられてきた。この点は前述した池野（2022）が指摘する通り、研究上「良い授業を作るための力」の育成に偏っているという課題が存在する。この課題を解決するために、近年の社会科教育研究では社会科教師の授業構成本力やカリキュラムデザインに留まらず、学校文化や研修体制、教師の信念、キャリア形成といった教師をめぐる環境的要因に着目することが求められてきた。こうした研究は、渡邊（2017）の整理に基づく「②教師の専門性開発研究」の「教師研究」や「教員研修研究」に属するものであり、教師の専門性を理念型で捉えるのではなく、実証的に教師個人の実態に注目しようとするものとも言える。また、社会科教師像を一元的に捉えるのではなく、実態に即して、多様な専門領域および教育経験に着目することで、教師の専門性形成過程で起こるさまざまな調整（民間経験と教科原理の対峙など）にも関心を寄せてきた。整理すると、日本の社会科教育研究における教師の専門性研究は、①教師の専門性を授業構成本力に置き、教科授業の開発能力やカリキュラムデザイン能力の養成を目的としつつ、②専門性が開発されてゆく実践現場において多様な教師経験・専門領域性がどのように調整されるか、の2点に関心を置いてきたと言える。

次に、ドイツでは、日本の社会科教育と異なって学校内外における政治教育の動向が前提となってきた。特に、戦後以降発展してきた政治教育は、学校においては「政治科」という共通の基盤は持たず、共通の科目ではなく授業原理として出現したという経緯を持つ。1950年のKMK「政治教育の原則」決議では、特定の教科を設置せず、歴史教育にその責任を負わせるといった対応からも、日本とは大きく異なることが分かる。一方で、課外教育においても「政治教育」の標題を掲げつつも、多様な実践や基盤形成が進んできたという特徴を持っていた。このことは、政治教育そのものの専門性を論じるにあたって、共通した基盤を持たないことを指す。つまり、政治教育そのものが特定の定義をもつ静的なものでなく、動的に学校内外のものも含めて「活性化」する政治教育（aktivierende politische Bildung）であることを志向するものであった。このことから、ドイツの政治教育における教師の専門性研究は、①学校教育・課外教育という異なる社会的文脈に存在する政治教育において、専門性そのものを問い直し続けるものであり、②専門性を誰が規定するかという政治（Politik）と常に向き合いながら、取り組んできたものであると言える。

政治教育センター局長 Krüger は、『PBP』序文において、本書の目的をこのように述べている。「専門職内で行われた活発かつ切迫した議論の過程で、われわれの政治教育の目標は『成熟した』市民を育成することだという要求を結晶化させた。政治教育は、人々は自分自身の判断を形成し、自己決定的に判断を下すことを可能にする知識とコンピテンシーを伝達（vermitteln）すべき⁽¹⁵⁾」だ。ここからも、日本の社会科教育における教師の専門性研究が拠って立つ文脈とドイツの文脈が異なることが分かる。ドイツでは、論争性を内包しつつも政治教育という枠組みの中で多様なアクターが存在するなかで教師の専門性を捉えようとするのに対し、日本では学校教育の文脈の中で論じるだけに留まる傾向がある。もちろん、「とくにそれと意識されることなく、日常生活のなかで恒常的に行われている⁽¹⁶⁾」ものも含む政治教育と、「教育関係の法規や教育政策に従って行われる学校教育のシステムの中⁽¹⁷⁾」で規定される社会科教育を単純に比較することはできない。例えば、ドイツでは文化教育（Kulturelle Bildung）が政治教育の隣接領域としてある。そこでは、個人の多様な表現形式による社会参加を目的とする「文化的参加（Kulturelle Teilhabe）」の実践が取り組まれており、広義の「政治教育」として、政治教育（Politische Bildung）と協力関係を有している（中山 2022）。このように、政治教育といってもその語が指す領域は、実に多様なのである。一方で、日本では課外教育で社会科教育と関連する枠組みとして「主権者教育」や「市民性教育」、「法教育」、「経済教育」など個別領域が存在しているが、社会科教育と同義ではない。しかしながら、行政や関連法規により規定されるのは、ドイツの政治教育もまた同様である。各州によって、学校の政治教育を担う教科は「公民科（sozialkunde）」であったり「共同体科（Gemeinschaftskunde）」であったりするのである。では、日独の大きな相違点とは何か。それは、先に示した Krüger が述べているように、個別領域の科目名称はどう

であれ、領域間の議論・対話が進んでおり、教師の専門性の基準となる教育目標が共通項として示されていることなのである。

5. おわりに

本研究では、日独の比較を通じた社会科教師における専門性研究の動向を分析してきた。事例として、日本では専門性開発研究の動向を扱い、特に授業構能力以外の諸要素に注目した先行研究を挙げて整理した。また、ドイツでは政治教育における教師の専門性研究の特徴をつかむために、『PBP』を対象として、学校・課外教育における政治教育の専門性議論をもとに、その動向を整理した。日本でこれまで論じられてこなかったドイツの事例に触れ、専門性議論の動向を整理できた一方で、『PBP』を扱った単一事例の分析に留まったことや、日本の研究事例との詳細な比較分析については今後の課題としたい。

これまで、社会科教師の専門性は、授業構能力など教科目標・内容・方法に即した理念型として示されていた。例えば、大学における社会科教員養成であれば、社会科教育法に関連する講義において、学習指導要領を理解し、具体的な授業をつくる力を養うものや、理解型や説明型等の授業構成論を読みとき理解し、授業としてデザインできる力の育成を目指すといったものである。しかし、専門性と言っていっても、近年の教育改革にみられるように多様な社会的背景や専門性をもつ人材やアクターとの関わりが増してゆくと、その定義を問い直していく必要に迫られるのではないかと。社会科教育領域を超えて、関連領域との対話に取り組みながら教師としての自らの立ち位置を見つめ直すことや、多職種協働を通して教師に対する見方を把握するような逆照射によって専門性を問い直すことも考えられる。その際には、社会科教師の専門性の比較対象軸となる諸外国の事例についてより深く追求してゆくとともに、「専門性」そのものがどのように立ち現れているかを読み解いていく必要がある。

注

- (1) 中教審答申（2024）では、教師の「強みや専門性」について「データ活用、STEAM 教育、障害児発達支援、日本語指導、心理、福祉、社会教育、語学力やグローバル感覚なども含まれる」とした。その上で、大学生が「強みや専門性」を身につけるために教職課程を断念せざるを得ない場合に対して、柔軟な教員免許状の取得方策の提案を訴えている。
- (2) 2021 年 3 月、「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針の改訂について」によって、600 時間要件は廃止となった。そもそも、本要件は年間数十件程の活用にとまっていた特別免許状について、国のガイドラインを示すものであり、審査基準自体は各都道府県教育委員会が個別に定められている。600 時間という具体的数字は、教科に関する専門的な知識経験を持つとして、最低 1 学期以上に渡る勤務時間があることを示すものであった。詳しくは、文部科学省初等中等教育局教職員課（2014）「特別免許状の授与に係

る教育職員検定等に関する方針」を参照のこと。

- (3) 原北 (2021), p.43-44.
- (4) 例えば, 社会科教育における多職種協働の場面として, 博物館と協働する「博学連携」がある。例えば, 従来の研究では, 小学校歴史学習における縄文時代の場面で, 縄文人の暮らしを体験的に理解するために出土した縄文土器や生活用具に触れるといった実物教授の側面に注目することが多かった。しかし近年では, 協働する博物館学芸員に焦点を当てることで「博学連携」の問い直しを進め, 協働場面における教師の在り方を再検討するような社会科教育研究の蓄積も進んでいる (Nakayama2022; 中山 2023; 中山 2024)。
- (5) 教科教育研究の源流は, 戦後の免許制度のもとでの教員養成に端を発するものである (小原 2017)。池野 (2014) は教職課程認定の規定を受ける教員養成教育と各教科の教師を育成する教師教育とに分類し, 学問的自立性の確保のために教員養成教育との差別化を目指した。実際に, 1970年代から90年代にかけての社会科教育研究論文で「大学の教職課程の実態把握」がトピックに挙がっており (福永 1975; 大森・松本 1990; 田中 1990), 教員養成教育の研究も進められてきたことが分かる。その一方で, 社会科教育における教師教育は2010年代以降, 急速に広まったのである。
- (6) 詳しくは, 的場 (2000; 2010) を参照のこと。
- (7) 詳しくは, 山本 (2017) を参照のこと。
- (8) Hufer & Richter (Hrsg.) (2013), 13-19.
- (9) Hufer & Richter (Hrsg.) (2013), 33-48.
- (10) 共同体科 (Gemeinschaftskunde) は, 1953年にバーデン＝ヴュルテンベルク州憲法第21条第2項「全ての学校種において共同体科は正規の教科である」と規定されたことで, 社会系教科として設置された。しかし, 実際に学校で設置されるようになるまでは一定期間を有した。共同体科の性格について, 近藤 (2005) は「非政治的な社会科」としての科目であり「いわゆる社会的学習 (soziales Lernen)」を中心としたと述べている。
- (11) Hufer & Richter (Hrsg.) (2013), 49-63.
- (12) Hufer & Richter (Hrsg.) (2013), 13-19.
- (13) Oberle (2012), 297.
- (14) Hufer & Richter (Hrsg.) (2013), 327-334.
- (15) Hufer & Richter (Hrsg.) (2013), 12.
- (16) 近藤 (2005), 51.
- (17) 清水 (2020), 33.

参考文献

- 大森正・松本敏 (1990) 「開放性教師教育の理念と社会科教師の専門性に関する問題—私立大学教職課程の立場から—」『社会科教育研究』63, 19-33。
- 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。
- 池田岳史・渡部竜也 (2019) 「民間企業経験が社会科教師に及ぼ

す影響—民間企業経験を持つ教師へのライフストーリー調査を用いて—」『東京学芸大学教職大学院年報』7, 21-32。

- 池野範男 (2014) 「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか—教科教育学と教師教育—」『日本教科教育学会誌』36 (4), 95-102。
- 池野範男「第1章: 教科の専門性と社会科教育」日本社会科教育学会編 (2022) 『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂, 4-15。
- 石井英真 (2021) 「教職の専門性と専門職性をめぐる現代的課題—劣位化・脱専門職化を超えて再専門職化の構想へ—」『日本教師教育学会年報』30, 40-50。
- 漆畑俊晴 (2024) 「社会科教師の子ども観の形成に関する事例研究」『社会科研究』100, 49-60。
- 岡島春恵 (2018) 「中学校社会科教師の教科観の形成に関する事例研究—教科観形成の多層性と多面性に注目して—」『社会科研究』88, 13-24。
- 小川正人 (2011) 「アメリカ在住日本人社会科教育研究者が語る社会科教員養成と社会科教育研究」『日本教科教育学会誌』34(3), 41-46。
- 小川征児 (2015) 「中学校社会科教師は何を, どのように考えて授業をつくっているのか—Personal Practical Theoriesを活用して—」『教育学研究紀要』61 (1), 180-185。
- 木村優 (2024) 「公教育の変革を牽引する教師の専門性開発のビジョン—省察的・協働的・協創的専門職としての教師の定位—」『教育学研究』91 (4), 54-66。
- 草原和博 (2012) 「多文化的政策を教師はどのように教えるか—社会科教師の意志決定の特質とその要件—」『社会科教育研究』116, 57-69。
- 草原和博・大坂遊・瀬戸康輝・田口敏郎・中山茜・西村祥太郎・好井 基文 (2014) 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か—歴史学習材の開発と活用の事例研究—」『学校教育実践学研究』20, 91-102。
- 草原和博・岡田了祐・渡邊巧・大坂遊・能見一修・横山千夏・若原崇史・寺嶋 崇 (2015) 「社会科教師はどのようなカリキュラムデザインが可能か (2) —公民学習材の開発と活用の事例研究 <学習指導法・教材およびカリキュラム開発>—」『学校教育実践学研究』21, 83-96。
- 久保田貢 (2009) 「『机化』する子どもたちを起こす社会科教育の特質と教師の発達についての研究」『社会科教育研究』102, 25-36。
- 小原友行 (2017) 「第1章: 教科教育学の歴史と成立」日本教科教育学会編『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き』6-9。
- 後藤賢次郎 (2018) 「山梨大学教育人間科学部生の社会科教育観の変容と進路選択—イメージマップとライフストーリーチャートを用いて—」『山梨大学教育学部紀要』26, 99-118。
- 近藤孝弘 (2005) 『ドイツの政治教育—成熟した民主社会への課題—』岩波書店。
- 笹屋孝允・森脇健夫・秋田喜代美 (2016) 「小学校教師の学級経

- 営観と授業実践の関係の検討—学年共同の研究授業における3学級同一内容の説明文授業の比較—『三重大学教育学部研究紀要』67, 375-388。
- 佐藤学 (1996)『教育方法学』岩波書店。
- 謝聰 (2025)「社会科授業における教師の実践的知識の構造」『日本教科教育学会誌』48 (2), 85-99。
- 清水美憲 (2020)「教科とは何か、どのようなものか：教科の定義」日本教科教育学会編『教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するのか—』教育出版。
- 新立 慶・中山智貴・田中伸 (2025)「教師教育研究における教師の同僚性へのアプローチの可能性」『岐阜大学教育学部研究報告：人文科学』73 (2), 41-50。
- 田方峰樹・石上靖芳 (2023)「小学校社会科教師における信念と教材開発過程の解明」『静岡大学教育学部研究報告：人文・社会・自然科学篇 74』pp160-175。
- 中央教育審議会 (2024)『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について—「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成— (答申)。
- 高橋純一・坂井誠亮 (2019)「子どもを中心に据えた授業研究を通した教師の力量形成過程に関する研究」『社会科教育研究』138, 27-38。
- 田中史郎 (1990)「教師教育の教育課程における社会科専門性について—学生の履修の実態から—」『社会科教育研究』63, 1-18。
- 棚橋健治・木村博一 (2021)「巻頭言：なぜ、今社会科教育学研究において教師教育なのか？」『社会科教育論叢』51, 1-3。
- 中山智貴 (2022)「ドイツ市民性教育における『文化的参加』の位置—連邦国家・州レベルでの文化教育 (Kulturelle Bildung) の展開に着目して—」『日本教科教育学会誌』45(1), 51-62。
- 中山智貴 (2023)「学校と社会との協働における対話空間の創出—『立ち去る人』としての学芸員—」小玉重夫監修, 田中伸・豊田光世編『対話的教育論の探究—子どもの哲学が描く民主的な社会』東京大学出版会, 171-191。
- 中山智貴 (2024)「社会科教師はどのようにミュージアムと協働すべきか—愛知県における博物館教員を介した博学連携の事例から—」『博物館学雑誌』50(1), 105-113。
- 原沙佑紀 (2009)「現代ドイツの歴史科教員に求められる能力像—『教員養成における専門科学並びに教科教育のための全州共通要求』を手がかりとして—」『教育論叢』52, 45-52。
- 原北祥悟 (2021)『公立小・中学校における非正規教員の任用制度に関する研究—教員の身分保証と専門性を手掛かりに—』九州大学博士論文。
- 原田信之 (2006)「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開—ドイツにおける PISA ショックと教育改革—」『九州情報大学研究論集』8 (1), 51-68。
- 原田信之 (2020)「教職専門性の深部に迫るコンピテンシー構成要素—ドイツ教授学における教師のビリーフ研究—」『人間文化研究』34, 29-43。
- 藤井佳世 (2024)「公教育の変容に伴う教職の専門性の行方—承認論に着目して—」『教育学研究』91 (4), 28-40。
- 福永弘之 (1975)「短期大学小学校教員養成課程における教科専門『社会』と教材研究についての一調査」『社会科学研究』24, 21-28。
- 張傳博 (2022)「教師は如何に社会科教材を開発するのか：複線往路等至性アプローチを用いた小学校社会科教師の教材観の分析を通して」『公民教育研究』30, 33-47。
- 張傳博 (2024)「ライフヒストリーの語りからみた教師の社会科授業観の形成過程—生活領域の中で経験した出来事による影響に着目して—」『筑波大学教育学系論集』49 (1), 29-43。
- 張傳博 (2025)「社会科教師における子ども観の特徴とその変容過程」『日本教科教育学会誌』48 (2), 13-27。
- 南浦涼介 (2021)「自主的研究組織と社会科教師の多様性—あるいは SNS という対抗的公共圏からの学会へのまなざし—」『社会科教育論叢』51, 63-72。
- 藤頼泰司 (2014)「批判的教科書活用論に基づく社会科授業作りの方法—教育内容開発研究に取り組む教師文化の醸成—」『社会科学研究』80, 21-32。
- 前原健二 (2018)「『教職中途入職者』に関する予備的考察」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』17, 71-84。
- 的場正美 (2000)「ドイツ政治教育の現職教育構想と教師に求められる資質」『教育方法学研究』26, 39-46。
- 的場正美 (2020)「ドイツにおける新教科『政治』の正当化」『東海学園大学研究紀要：人文科学研究編』25, 43-61。
- 丸山和昭 (2006)「日本における教師の“脱専門職化”過程に関する一考察—80年代以降の教員政策の変容と教員集団の対応を中心に—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』55 (1), 181-196。
- 村井大介 (2013)「社会科教師の専門性に関する言説の展開とその課題—社会科教師研究における新たな方法論の確立を見据えて—」『中等社会科教育研究』31, 71-85。
- 村井大介 (2014)「カリキュラム史上の出来事を教師は如何に捉えているか」『教育社会学研究』95, 67-87。
- 村井大介 (2015)「社会科教師のキャリア形成と社会科教育の再生産—2種類の物語の視点から—」『中等社会科教育研究』33, 15-20。
- 村井大介 (2022)「第4章：教科の変容と社会科教師教育—教師の文化資本・社会関係資本に着目して—」日本社会科教育学会編『教科専門性をはぐくむ教師教育』東信堂, 94-108。
- 山本隆太 (2017)「ドイツにおけるコンピテンシー志向の地理教員養成・研修モデル—教科教育力, 教育研究能力の育成を軸に—」『静岡大学教育研究』13, 15-22。
- 吉崎静夫 (2017)『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。
- 渡邊巧 (2016)『アメリカ社会科における教員研修の思想と方法—社会科教師の資質・能力形成を視点として—』広島大学博

士論文。

渡邊巧 (2017) 「日米における社会科教師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「第 5 章 社会科の主な授業構成論」荒井正剛編 (2022)
『中等教育社会科教師の専門性育成』学文社, 32-37。

Nakayama, T. (2022) How Should Social Studies Lessons
Collaborate with Museum Curators? : A Case Study of
Curator' s Perceptions for School-Museum Partnership
in Japan, *The Journal of Social Studies of Asia*, 11, 63-75.

Deng, J.P. (2007) Transforming the subject matters:
Explaining the intellectual roots of pedagogical contents
knowledge, *Curriculum Inquiry* 37 (3) , 279-295.

Hufer, Klaus-Peter & Richter, Dagmar (Hrsg.) (2013) .
Politische Bildung als Profession: Verständnisse und
Forschungen. Bonn: Bundeszentrale für politische
Bildung (bpb) , Schriftenreihe Band 1355.

Oberle, M. (2012). Professionelle Handlungskompetenz von
Politiklehrer/-innen. In G. Weißenö & H. Buchstein
(Hrsg.), Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten,
Kompetenzen (S. 289-305). Opladen: Barbara Budrich/
Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.