

# 社会科とリテラシー教育の統合における教師のゲートキーピング

— 社会正義志向の教師に関するアメリカの研究が示唆するもの —

山田 秀和

教科の指導と汎用的な資質・能力の育成をどのように結びつけばよいのか。本研究では、アメリカにおける社会科とリテラシー教育の統合に着目して、この問いへのアプローチを試みる。特に、本稿では、社会科教師がどのようにリテラシー教育に向き合い、カリキュラムや授業を調整しているのか、すなわち、どのように教師がゲートキーピングを行っているのかについて考察する。

社会正義志向の教師に関するアメリカの研究に手がかりを求めて考察したところ、以下の四点が示唆された。①現代のスタンダード化されたリテラシー教育の要請は、社会正義志向の教師にとって必ずしも望ましい状況ではないこと、②しかし、自らのカリキュラムや授業にリテラシー教育を無理なく適合させたり、リテラシー教育を統合することでより社会正義志向のカリキュラムや授業へと変革を図ったりする教師もいること、③その際のゲートキーピングとして、「現実的なカリキュラムや授業の調整」のあり方と「革新的なカリキュラムや授業の調整」のあり方が見られること、④アメリカの研究では、以上のような教師の実態が実証的に分析され、明らかにされていること。

Keywords : 社会科, リテラシー教育, 統合, ゲートキーピング, 社会正義

## I. はじめに

教科の指導と汎用的な資質・能力の育成をどのように結びつけばよいのか。この問いは教科教育を取り巻く現代的な課題となっている。本研究は、アメリカにおける社会科とリテラシー教育の統合に着目し、この問いに対するアプローチを試みるものである。筆者は、これまでに、社会科におけるリテラシー教育の統合方法を類型化し、その特質を解明してきた(山田, 2018)。

本稿では、上述の問いに対する取り組みの一環として、社会科教師がどのようにリテラシー教育に向き合い、カリキュラムや授業を調整しているのか、すなわち、どのように教師がゲートキーピング<sup>1)</sup>を行っているのかについて考察したい。そのねらいは、リテラシーのような汎用性のある資質・能力の育成を教科指導に組み込んでカリキュラムや授業をデザインするための基礎的な知見を探ることにある。

アメリカに着目する理由は、次の二点にある。

第一に、アメリカでは、2010年に登場したコモン・コア・ステート・スタンダード(以下、CCSSと略記)によって、社会科へのリテラシー教育の統合が一層重視されるようになったことである。CCSSは、言語(英語)系と数学系の二つからなるが、このうち言語(英語)系のCCSS(National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010)では、大学(college)や職業(career)に必要なとされるリテラシーが示されており、教科を越えて歴史や社会科などの学習で求められる「読むこと」「書くこと」等のリテラシーの基準が明確にされている。このスタンダードは、すべての州で採用されているわけではない。けれども、言語教科のみならず、社会科もリテラシーの育成に積極的に関与することが求められている。

---

岡山大学大学院教育学研究科 社会・言語教育学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

Teachers' Gatekeeping for Integrating Literacy into Social Studies: Suggestions from American Research on Justice-Oriented Social Studies Teachers

Hidekazu YAMADA

Division of Social Studies and Language Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

第二に、アメリカでは、CCSSに対する教師の反応や取り組み、現状を主題にした実証的な調査が進んでおり、本稿の手がかりとなる研究の蓄積が豊富なことである。これらの研究は、教師によるカリキュラムや授業の調整について考察する際の事例となりうる。

ただし、教師の反応や取り組みに関する研究は膨大で、そのすべてを描き出すことはできない。本稿では、社会正義志向の教師についての研究に限定して取り上げたい。この立場は、カリキュラムや授業に関する一定の理念を持っているがゆえに、それに合わせてリテラシー教育をどのように統合するかが関心事になっている。なお、社会正義志向の社会科という言葉に統一的な定義があるわけではない。本稿で特に注目するアガーワル＝ラングナス (Ruchi Agarwal-Rangnath) によると、社会正義や社会正義のための教育については、授業ごと、人ごとに考えが違ふという。たとえば、生活をなんとかやっていくための教育と見なしている人もいるし、学校やコミュニティにおける社会変化の主体になるように準備させる意図的な手立てであると考えている人もいるという (Agarwal-Rangnath, 2013, pp.3-4)。彼女自身は、ドーヴァー (Alison G. Dover) とヘニング (Nick Henning) との共著において、「社会正義志向の社会科教師は、テキストの中の、支配され、周辺化され、伝統的に排除されてきた人々の声を特に重視して、カリキュラムの中に多様な見方を統合することによって、規範的な考えに挑むようにつとめている」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.7) と要約している。テキストから社会の抑圧的現実を見抜き、その克服をめざす批判的リテラシーの教育<sup>2)</sup>との重なりを読み取ることができる。

また、社会正義志向の社会科は、日本ではあまり注目されてこなかったが、長田 (2017) によって、アメリカの研究動向が整理されるに至った。長田は、1970年代から1990年代の研究を分析し、社会正義志向の社会科には、「『正義』の理念による社会構築を目指す社会科」と「『不正義』の是正による社会変容を目指す社会科」の二つのタイプがあることを示している。また、1990年代後半以降では、社会正義志向の社会科を実践しうる教師の養成に焦点を当てた実証研究が増えていることを指摘している。

社会正義志向の社会科は、より公平・公正な社会の形成をめざすところに特質がある。本稿は、アメリカ社会科の一潮流に関する整理にはなるが、汎用的な資質・能力の育成をめぐる議論への一つの足がかりになるものと考えている。

## II. 社会科を取り巻く状況に対する研究者の見解— 社会正義志向の社会科とCCSSの関係を中心に— 1. 制度に焦点を当てた研究から

まずは、社会正義志向の社会科が直面している状況について、研究者がどのように論じているのかを簡潔に整理しておきたい。ここでは特に、教師のゲートキーピングの背景となる文脈をおさえるために、何が問題になっているのかをまとめておきたい。本稿に関係する限りの断片的・一面的な整理になることをお断りした上で、制度に関して論じられたものと教師に焦点を当てて論じられたものについて整理しよう。

CCSSが登場する前から、アメリカにおいて社会科を取り巻く状況は厳しいことが報告されている。1990年代以降のスタンダードとアカウンタビリティを基盤にした教育に対する問題点は、多くの文献等で確認することができる<sup>3)</sup>。たとえば、ロス (E. Wayne Ross) らは、アメリカにおいて社会科はどのような教科と捉えられてきたかを通観した上で、スタンダードに基づく教育について言及する。本稿との関連で注目すべきは、「スタンダードによる教育改革は、教育を、緩やかに、そして着実に、専門的な仕事から技術的な仕事へと変え、教師は彼らの仕事のプロセスとペースの制御を失い、そのプロセスは、プレイヴァマン (1974) が「熟練の解体」と呼ぶものである」(Ross et al., 2014, p.34) という論述である。スタンダードによる教育改革が、教師の裁量や力量を低くしてしまうことが問題点として挙げられている。

また、ロスらは、スタンダードによる教育改革への対抗的な言説を、以下の三つに整理している。第一は、技術的なものである。すなわち、テストは技術的に問題がある、あるいは不適切に使用されているという主張である。第二は、心理学的なものである。すなわち、外的な動機に依存したスタンダードによる教育改革は、非生産的であり、低い効果をもたらし、教師の意欲を失わせるという主張である。第三は、テストに対する社会的な批評である。すなわち、テストは、企業の利益や、反民主的で、反コミュニティの価値観を導く社会的な実践だという主張である (Ross et al., 2014, pp.35-36)。以上は一例であるが、トップダウンで降りてくるスタンダードへの批判的な論調や、ネガティブな見解は多い。

CCSSに限定してみても、社会科の困難な状況が見えてくる。社会正義の観点からスタンダード化やハイスティクス・テストの問題性を論じるアウ (Wayne Au) もCCSSに言及する。アウは、数学とリテラシー教育の重点化の流れによって、社会科を

教える時間が減少していること、さらには、社会科が補助的なリテラシー教育の場になっており、CCSSはこの傾向を継続させることを指摘している (Au, 2013, p.6)。この点は大きな課題となっており、対応が模索されている。たとえば、社会正義志向の立場に立つオベンチェイン (Kathryn M. Obenchain) とペニンントン (Julie L. Pennington) は、現在のスタンダードとアカウントビリティの圧力の中で、リテラシー教育との統合を行いつつ小学校の社会科の地位を回復することをめざし、批判的民主的リテラシーのための教育論を提起している (Obenchain & Pennington, 2015)。

ここで論じたことは、本稿に関連する限りで取り上げたスタンダードによる教育改革やCCSSに関する制度的考察の一部分に過ぎない。実際には、これらに対する否定的な意見ばかりではない。けれども、一連のスタンダード化の流れの中で出てきたリテラシー教育の要請によって、社会科のカリキュラムや授業、そして教師の仕事に大きな変化が引き起こされていることをうかがうことができる。

## 2. 教師に焦点を当てた研究から

カリキュラムや授業を組織し実践する教師については、どのように論じられているのだろうか。

CCSSのようなスタンダードには問題が指摘されているものの、運用のしかたによっては効果が出ることも明らかにされている。CCSSや、その登場後に社会科の新しい枠組みとして開発されたC3フレームワーク<sup>4)</sup>は、ワークシートやドリル、暗記の学習からの脱却をめざす契機としても捉えられている。教師候補者を対象にしたティーマン (Gayle Y. Thieman) とレンスキー (Susan J. Lenski) の研究によると、「CCSSのリテラシー・ストラテジーをよく使い、C3フレームワークに対応している教師の卵は、より複雑なリテラシー・ストラテジーを使うスキルを発揮し、切実な問い (compelling questions) を核にした授業を組織し、探究的な視点を通じて社会科を教えた」(Thieman & Lenski, 2015, p.19) という。社会正義志向の教師のCCSSへの対応状況についても調査されている。たとえば、中等の英語教師を対象に研究を行ったドーヴァーは、社会正義志向の授業がCCSSに対応する上でも有効であることを明らかにしている (Dover, 2015)。

しかし、社会正義志向の社会科教師にとって、スタンダードベースの教育改革が必ずしも助けになっていないことも指摘されている。本稿の以降の考察に向けて、アガーワル＝ラングナスの所論に注目してみよう。アガーワル＝ラングナスは、社会正義に

ついて教えることを一般的なカリキュラムの外にある特別なものと考えた新米教師の姿を描き出している (Agarwal, 2011)。また、ドーヴァー、ヘニングとの共著において、「教師は新しいスタンダードの実践のしかたや、ハイステイクス・テストに生徒を準備させる方法、教育に関する日常的な課題に対応する方法について学ぶ必要がある。社会正義の問題を社会科のカリキュラムに統合することと並行してこのような課題に対応することは、実行不可能な感じられる」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.99) とも論じている。ここから、社会正義志向の社会科という理想を、スタンダード重視の教育現場で実践することの困難さを読み取ることができる。

さらに、スタンダードとテストへの焦点化は、生徒の関心やオーセンティックな教育、そして社会正義問題の徹底的な考察の排除につながることも、また、CCSSが柔軟性と創造性を認めていようと、スタンダードに付随したハイステイクス・テストが教師による授業やカリキュラムの決定に影響を与えてしまうことが論じられている (Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.99)。新米教師にとって、スタンダードに対応することはハードルが高いものと考えられている。

また、そうした傾向に関連する問題点として、一つの見方の学習になることも指摘されている。アガーワル＝ラングナスらは、次のように述べている。「教科書に埋め込まれたメッセージや前提に問いを向けたり、批判的に考えたりすることを促さないで、教科書を直接的に教えることは、私たちが現在暮らしている国をつくるのに影響を及ぼした抵抗や貢献を行った人々の経験や声、存在を否定するような、有害なストーリー展開を永続させるように機能しうる。(中略) 歴史が一つの見方で描かれているので、教科書を第一に用いることによって、生徒は、歴史的内容の理解をかなり制限される」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.97)。

ここでは、CCSSをはじめとするスタンダード化された教育の、主として負の側面についての見解を見てきた。とりわけ新米の社会正義志向の教師にとって、こうした状況は自らの理想を実践に変換することを難しくしているという。また、複数の見方を批判的に考察する学習も現実には実施困難になっていることが指摘されている。では、このような状況において、また、このような状況を克服するべく、教師はどのようなスタンスで社会科とリテラシー教育を統合するのだろうか。

Ⅲ. 社会科とリテラシー教育を統合する社会正義志向の教師の姿—アガーワル=ラングナスらの研究に焦点を当てて—

1. 視点1：CCSSに対する教師の反応

アガーワル=ラングナスは、ドゥヴァー、ヘニングととともに、ベテランの中等社会科教師経験者に、CCSS時代の社会正義志向のカリキュラムについて、新人教師へのアドバイスの手紙を書いてもらうというプロジェクトを実施している。その分析を通して、CCSSに対する社会正義志向の教師の三タイプの反応について論じている。もちろん、一人の教師が一つのタイプにのみ当てはまるとは限らない。複数の反応を示しながらも、どれかに重点を置いてCCSSに向き合っている教師もいる。共著文献(Agarwal-Rangnath et al., 2016)で論じられている記述に従って教師の反応を整理したものが、表1である。それぞれのスタンスについての説明を紹介し、教師のゲートキーピングという観点から考察してみよう。

(1) 「受け入れる」教師の姿勢

社会正義志向の教師の第一の反応は、「受け入れる」ことだという。この立場は、CCSSを大きな変化とは見なさない。むしろ、鍵となる社会科の概念やスキルについて生徒が批判的に考えるように教えることの重要性を認識させるものと捉えている。

アガーワル=ラングナスらは、このタイプの考えを代表している教師エランの事例を取り上げ、次のように言及する。「エランは、今の社会で活動家(activists)になるためには、特殊なスキルが必要で、それらのスキルはCCSSに統合されていると主張している」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.14)。また、「エランにとって、CCSSは、批判的思考に基づくカリキュラムをつくることを可能にするものであり、生徒が学校やコミュニティで活動家になるよう準備させることを可能にするものである」

(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.15)と説明している。「受け入れる」反応をする教師は、CCSSをすべてというわけではないが肯定的に捉え、社会正義志向の社会科との親和性を強調していることがうかがえる。

また、教師ドーンの事例をもとに、CCSSを受け入れる別の論理を紹介している。まず、「ドーンは、CCSSを、『力の言語や文化(the language and culture of power)に自由にアクセスするスキル』(デルピット, 1988)を生徒に教えるための機会とみなしている」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.17)と説明する。その上で、次のように述べている。「リテラシースキルとしての読むことや書くこと、話すこと、聞くことは、力の文化において価値づけられ、CCSSによって優先順位をつけられたスキルであるとドーンは説明する。この理由から、彼女は、CCSSを教えることは、力の文化にアクセスし、参加するための準備をさせることであると信じている。その意味で、CCSSを教えることは、社会正義の教育者としてのドーンの信念と離れてはいない」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.17)。CCSSが支配的な文化を反映しているからこそ教える価値があるという論理は、一見、社会正義の教育の立場とは反対のように思える。けれども、この教師のように、まずは支配的な文化にアクセスできることが子どもの自由に繋がるという考え方も存在する<sup>5)</sup>。ここに、CCSSを受け入れる論理の多様性を確認することができる。

(2) 「再構成する」教師の姿勢

第二の反応は、「再構成する」ことだという。これは、平等や社会的位置、正義の問題を再び中心に据えることによって支配的なカリキュラムや教育学のパラダイムを倒すことを意図し、その機会としてCCSSを捉える立場と説明されている。CCSSをただ受け入れるだけではなく、社会正義の教育に引き

表1 CCSSに対する社会正義志向の教師の反応

受け入れる (embracing)	変更を促すものと捉えるのではなく、鍵となる社会科の概念やスキルについて生徒が批判的に考えるように教えることの重要性を認識させるものとしてCCSSを捉える立場。
再構成する (reframing)	支配的なカリキュラムや教育学のパラダイムを、平等や社会的位置、正義の問題を再び中心に据えることによって倒すための機会としてCCSSを捉える立場。
抵抗する (resisting)	スタンダード主導の教室の中で、正義志向のカリキュラムや教育学を守っていくためにCCSSに抵抗することを重視し、生徒やコミュニティのために集団的行動のストラテジーを伝えていこうとする立場。

(Agarwal-Rangnath et al., 2016, pp.10-11をもとに、訳出して整理。)

つけて、より積極的に活用しようという教師の反応である。

アガーワル＝ラングナスらは、教師マイケルを事例にして、次のように述べる。「CCSSを出発点として使用することで、マイケルは、植民地アメリカにおける権利と自由の現代への関連性（『ティー・パーティー運動は、アメリカ革命の理念の復活を象徴しているのか？』）を生徒に分析させ、複雑な社会正義のトピックに関する考察を促すことに成功している。また、抑圧的な政治的問題（『アメリカは政治運動のための公的融資を承認すべきか？ アファーマティブ・アクションは人種の平等を促進するか？ 私たちは国民健康保険が必要か？』）に対する証拠に基づいた分析を行わせることができている。広領域に渡る厳密な社会科カリキュラムの中軸に社会正義の問題を据えることで、マイケルは社会科教育を、本質的に批判的で変革的なプロセスであると再定義している」（Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.21）。

また、正義中心の社会科に変革する機会として教師はスタンダードを解釈するべきだと主張するメリッサの事例も興味深い。アガーワル＝ラングナスらは、以下のように言及する。「カリキュラムをつくる際に、メリッサは、『誰の声が消えているか？…他の見方から語られたら、この物語（歴史）はどのように異なるものになるだろうか？ これは今日の世界とどのように結びついているだろうか？』と問い、自身を批判的教育者であると説明できるように、語り手や見方に関する鍵となる質問を使用する。それから、彼女は、総合的な『社会問題研究行動プロジェクト』として結実する代替的なカリキュラムを打ち立てるためにCCSSの道具（tools）と強調点（emphases）を使用している」（Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.23）。

このタイプには、CCSSを活用することで社会正義の教育を一步前進させようという積極的な姿勢を見ることができる。

### （3）「抵抗する」教師の姿勢

第三の反応は、「抵抗する」こととされている。これは、スタンダード主導の教室の中で、正義志向のカリキュラムや教育学を守っていくためにCCSSに抵抗することを重視し、生徒やコミュニティのために集団的行動のストラテジーを伝えていこうとする立場であると説明されている。

たとえば、先の「再構成する」事例に上げられている教師マイケル（「受け入れる」の反応の事例でも取り上げられている）は、社会科カリキュラムを

問い直すことを肯定的に受け止めている反面、CCSSが期待する公立学校の改革には否定的である。マイケルの主張として、次の文章が引用されている。「[CCSSは] 多くの公立学校の病に対するフリーサイズで偽の解決法だ。テスト産業は、これらのスタンダードを作成するのに役立っているが、スタンダードが生み出す莫大な新しい市場をすでに巧みに利用している（フィゲロア, 2013; ラヴィッチ, 2013を参照せよ）。結局、[CCSSは] 特に『うまくいっていない』学校とともに公教育を破壊するために公教育を改革するという見え透いた取り組みの一部である」（Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.28）。

また、CCSSを基盤にした学習が、オーセンティックな学習になりにくいことを指摘している教師もいるという。教師リンゼイの事例について、次のように論じられる。「CCSSが、伝統的で講義形式の直接的な指導から、一次資料の読解や分析、意見文のスキルを強調する方向に教授ストラテジーを移行させても、社会科の教室にとって、それは、『より‘学校的な’アプローチへと生徒の学問的な歴史的アプローチへの関わりを限定してしまう』とリンゼイはいう」（Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.30）。たとえば、言語活動を組み込んでアクティブな授業を構成したとしても、それは結局、学校の中でのみ通用するアプローチにとどまってしまうことが抵抗の理由として示されている。

他にも、CCSSが持つ市場主義的な側面にまで否定的なまなざしが向けられているが、この立場では、教育の改善においてCCSSがさほど有用でないとの意見が示されている。

### （4）三つの姿勢から見出される教師のゲートキーピング

三つのタイプについて、文献をもとに見てきた。ここから読み取れるのは、リテラシー教育に対する社会科教師の反応である。これらは汎用的な資質・能力の育成という要請に対して教師がとりうるゲートキーピングのスタンスを例示するものとして捉えることができる。

「受け入れる」教師からは、自らの理想に合わせて言語に関わる学習を組み込むスタンスが示唆される。リテラシー教育は批判的思考の実践や支配的文化へのアクセスを可能にする土台であり、だからこそ汎用性の高い言語的な資質・能力の育成に関わることは社会科として重視されるべきという考えを読み取ることができる。

「再構成する」教師からは、自らの理想をさらに実現するために、言語に関わる学習を組み込むスタ

ンスが示唆される。社会科を変革するための呼び水としてリテラシー教育を積極的に解釈し位置づけるべきという考えを読み取ることができる。

「抵抗する」教師からは、自らの理想に合わない言語に関わる学習に限定をかけるスタンスが示唆される。この立場のCCSSに対する言及として重要なのは、「学校的なアプローチ」にとどまるという指摘だろう。たとえリテラシー教育を充実させたとしても、オーセンティックな学習にならない限り意味がないという考えを読み取ることができる。

以上より、リテラシーのような汎用性のある資質・能力の育成に対して社会科教師がとりうる「構え」が見えてきた。次に、具体的なカリキュラム・授業の調整のしかたについて読み込んでみたい。

## 2. 視点2：教師によるカリキュラム・授業の調整

教師はどのようにして社会科とリテラシー教育を統合し、授業を構成するのだろうか。また、具体的な内容や方法をどのようにして調整しているのだろうか。ここでは、引き続き先の文献に依拠して、社会科にリテラシー教育を統合する上で示唆的と考えられる「受け入れる」傾向が強い教師と「再構成する」傾向が強い教師の事例を考察し、それぞれのゲートキーピングの視点と方法を抽出したい。なお、文献は、主として、社会正義志向の理論がどのように具体化されているかを論じる目的で、個々の授業事例を紹介している。本稿では、文献の流れによらず、CCSSが要請するリテラシー教育を社会科にどのように組み込んでいるのかという観点から授業を読み込んでみたい。

### (1) 「受け入れる」傾向が強い教師の事例

#### ①教師ドーンの授業

文献には、様々な教師による授業が掲載されている。ここでは、「受け入れる」傾向が強い教師の事例として、ドーンの授業を取り上げたい。ドーンは、調査時において教師歴18年である。リテラシー理論で修士号を取得しており、マサチューセッツ大学アマースト校にて、教師教育と学校改革分野の博士号取得に取り組んでいると説明されている(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.38)。

示されているのは、第9学年の「インドのカースト制度」に関する授業プランである(以下の内容は、Agarwal-Rangnath et al., 2016, pp.46-49に基づく)。この授業の本質的な問いと考えられるのは、「なぜすべての社会的集団は階層を持っているのか?」「なぜある人々は他の人々よりも権力を持っているのか?」「なぜ権力は、ある人々がそれを濫用するよ

うに作用するのか?」の三つである。授業の具体的な流れを記述にしたがって整理すると、表2のようになる。この授業は二つのパートで構成されている。

第1パートは、インドのカースト制度の様々な影響について議論することを主題としている。最初に、先に示した三つの問いに基づいて議論を行い、社会的階層についてのイメージを形成する。続いて、「すべてが平等な社会構造について、そのよい点と悪い点はどのようなものだろうか?」について考察を行う。さらに、古代インドとカースト制度に関するビデオを視聴し、学習内容を共有した上で、ヨーロッパの封建制度や日本の封建制度との比較考察を行う。このパートの締めくくりは、「カースト制度に基づく社会構造は、インド社会を支えているのか、害しているのか?」についての議論となっている。

第2パートは、カースト制度における低階層の人々の経験について熟考することを主題としている。授業は、第1パートと同様の問いでスタートする。続いて、ドーンが、『自由の味：ガンディーと偉大な塩の行進』(キンメル, 2014)を音読し、子どもはノートに登場人物の経験を整理する。その後、ペアになり、自分が社会的階層やカースト制度について知っていることと本の内容がどのように重なるのかについて見解を共有する。さらに、文書A:『自由の味：ガンディーと偉大な塩の行進』、文書B:「あなた自身を見出すもっともよい方法は、他の人のために自らを投げ出すことである」、文書C:インドの社会構造についての考察、文書D:「すべての暴政は、善意ある人々を黙らせ続ける基盤を得る必要がある」(トマス・ジェファソン)という資料をもとに、ドキュメントベースの問い(DBQ)に対する考察を行う。最後に、これまでに学習した三つの社会システム(ヨーロッパの封建制度、日本の封建制度、インドのカースト制度)を比較対照する振り返り活動を行う。

以上のように、授業は、インドのカースト制度をもとにして、社会的階層がなぜ存在し、なぜ抑圧的になるのかを探る過程として構成されている。

#### ②ドーン的事例から見出される教師のゲートキーピング

ドーンの授業に見られる「受け入れる」傾向が強い教師のゲートキーピングは、どのような特質を持っているのだろうか。文献を頼りにしつつ、ゲートキーピングの視点と方法を抽出してみよう。

第一は、不公正や不平等に関わる学問的な言語使用ができるようにすることを教育のねらいにすることである。この授業では、CCSSをもとにして読み

表2 ドーンによる第9学年「インドのカースト制度」の授業

第1パート
<p>◎二つのビデオに注釈をつけることで、インドのカースト制度の様々な影響について議論する。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>次のような議論の問いを通じて、社会的階層についてのイメージを持つ。 <ul style="list-style-type: none"> <li>なぜすべての社会的集団は階層を持っているのか？</li> <li>なぜある人々は他の人々よりも権力を持っているのか？</li> <li>なぜ権力は、ある人々がそれを濫用するように作用するのか？</li> </ul> </li> <li>次のような問いによって、さらに社会的階層について考える。 <ul style="list-style-type: none"> <li>すべてが平等な社会構造について、そのよい点と悪い点はどのようなものだろうか？</li> </ul> </li> <li>古代インドとそのカースト制度についての二つのYouTubeビデオを見る。</li> <li>カースト制度について学んだことを共有する。</li> <li>カースト制度は、以前学んだヨーロッパの封建制度や日本の封建制度とどのように似ているか、異なっているかについて考える。</li> <li>次のような問いで議論を行う。 <ul style="list-style-type: none"> <li>カースト制度に基づく社会構造は、インド社会を支えているのか、害しているのか？</li> </ul> </li> </ol>
第2パート
<p>◎カースト制度における低階層の人々の経験について熟考する。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>次のような問いで議論を行う。 <ul style="list-style-type: none"> <li>なぜすべての社会的集団は階層を持っているのか？</li> <li>なぜある人々は他の人々よりも権力を持っているのか？</li> <li>なぜ権力は、ある人々がそれを濫用するように作用するのか？</li> </ul> </li> <li>ドーンが『自由の味：ガンディーと偉大な塩の行進』（キンメル、2014）を音読し、生徒は主要な登場人物の経験についてノートを取る。</li> <li>次の質問に対して、記述し／ペアになり／見解を共有する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>登場人物の経験や信念は、社会的階層、特にカースト制度についてあなたが知っていることとどのように重なるか？</li> </ul> </li> <li>次の四つの文書（本からの引用）をもとにしたドキュメントベースの問い（DBQ）に対する考察を行う。 <p>文書A：『自由の味：ガンディーと偉大な塩の行進』（キンメル、2014）</p> <p>文書B：「あなた自身を見出すもっともよい方法は、他の人のために自らを投げ出すことである。」</p> <p>文書C：インドの社会構造についての考察</p> <p>文書D：「すべての暴政は、善意ある人々を黙らせ続ける基盤を得る必要がある。」（トマス・ジェファソン）</p> <p>文書を読んだ後、次の各問いについて考え、議論を行う。</p> <p>文書A：なぜ権力を持たない人々は反撃しないのだろうか？</p> <p>文書B&amp;C：このテキストの中心的な考えは何か？</p> <p>文書C：ガンディーの引用は、社会構造の目的についてのあなたの考えとどのように適合するだろうか？</p> <p>文書D：ジェファソンは警告を与えている。これは社会構造についての私たちの考えとどのようにつながるだろうか？</p> </li> <li>これまでに学習した三つの社会システム（ヨーロッパの封建制度、日本の封建制度、インドのカースト制度）を比較対照する振り返り活動を行う。</li> </ol>

(Agarwal-Rangnath et al., 2016, pp.46-49 の記述をもとに、学習活動を要約・整理して作成。各活動の番号は、便宜的に割り振ったものである。)

書きの能力を促すことがめざされるが、その目的は、議論を通して階層、権力、制度（カースト制度、封建制度）についての学問的な言語（概念・言説）を子どもの中に形成することにあると考えられる。

この授業で中心となっている三つの問いは、いずれも抽象度の高いものである。不公平・不平等が生じる一般的な構造をカースト制度や封建制度から探るように構成されており、それを言語で概念化させることがめざされている。

では、なぜ学問的な言語が重視されるのか。この点に関して、アガーワル＝ラングナスらは、次のよ

うに論じる。「第一に、彼女は、力の言語を生徒に明確に教えることで彼らの批判的リテラシーを発達させることができると信じている。彼女は、合衆国のアカデミックで専門的な空間で意見を聞いてもらうためには、言語の用語やディスコースの構造を知っている必要があると信じている。生徒自身の言語の中に議論のための空間をつくり出すことや、そこでのアイデアを学問的な言語価値の中に再構成することは、生徒がどちらの言語を使用するかを選択するときの、時と場所、そしてオーディエンスの役割を理解するための機会を与えることになる」

(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.49)。

第二は、様々な問いを導きうるテキストを用意することである。ここで使用されるテキストは、書籍等からの引用であるが、問いを向けやすいものになっている。たとえば、『自由の味：ガンディーと偉大な塩の行進』の引用を読むと、なぜ権力を持たない人々が反撃しないのかということが疑問になるだろう。このような資料を準備することが重視されている。

なお、この点について、アガーワル＝ラングナスらは、「ドーンにとっての鍵となる批判的リテラシーの側面は、推進されている見方や価値観を批判できる機会を生徒に与えるよう多様なテキストを教育に取り入れることである。(中略) テキストに問いを向けさせることで、みんなが問うことの権利と責任を持っているということを学習できるものと彼女は信じている」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.45)と説明している。そして、授業を分析した後、「第二に、二つのパートで彼女が選んだテキストのすべては問いを誘発させるためにデザインされており、それは批判的リテラシーの中核をなしていると彼女は説明している」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.49)と論じている。

第三は、テキストを選択する際には、できるだけ多様な声、とりわけ周辺化されてきた人々の声を取り上げることである。

この授業は、低階層の人々に焦点を当て、周辺化された声や見方をテキストから読み取ることも重視している。アガーワル＝ラングナスらは、ドーンのスタンスについて、「ドーンは、誰の声や経験が教科書やビデオ、カリキュラムリソースで示された見方から外されているか、それはなぜかについて生徒に問うことで、彼らの批判的リテラシーの発達を促す」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.45)と説明する。そして、「第三に、活動が生徒のエンパシーを引き出すように計画されるとき、批判的リテラシーの特性を活用しているとドーンは感じている」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.49)と考察している。

さて、以上から示唆されるのは、一般的な教育内容に基づくカリキュラムや授業を大きく変更することなくリテラシー教育を統合し、社会正義志向のものへと調整していく教師の姿である。「現実的なカリキュラムや授業の調整」を志向するゲートキーピングといえよう。

ドーンの事例は、テキストを問い、そこから様々な声、とりわけ周辺化された声を読み解くことを、批判的リテラシーとして重視している。授業のねら

いを批判的リテラシーの育成に設定し、そのもとに、CCSSが求める「一次資料や二次資料の中の、中心的な考えや情報を明らかにする」などの「読むこと」等の活動を位置づけている。ただし、伝統的なカリキュラムや授業を大胆に組み替えようとしているわけではない。コースト制度の授業も、概念を探る一般的な社会科学習のスタイルから大きくそれているわけではない。ユニークなのは、支配的な文化の言語(概念・言説)を積極的に習得させようとしている点である。自分たちの意見を表出するためには、まずは現在の支配的文化的言語にアクセスできる必要があるという現実的なリテラシー育成の側面を見ることが出来る。ドーンの場合は、「受け入れる」教師を代表するものではなく、むしろ個人的な信念に基づくものであろうが、この発想は示唆的である。

このような観点でゲートキーピングを行うために教師に求められるのは、問題を生み出す社会構造の学問的・概念的な理解を促す教材を選定し、その解明に資する多様な見方のテキストを用意することであろう。主題についていかに鋭く深く言語化することができるか、その過程でテキストから多様な見方をいかに顕在化させることができるかが、ゲートキーピングの要件として重視されている。一般的な教育内容を基盤にしつつ、リテラシーの育成を組み込む一つの方向性を、このタイプは示唆している。またそれは、日常的な社会科のカリキュラム・デザインにも取り入れやすいものと考えられる。

## (2) 「再構成する」傾向が強い教師の事例

### ①教師ジャレドの授業

「再構成する」傾向が強い教師の事例として、ジャレドの授業を取り上げよう。ジャレドは、熱心で情熱的な教師歴11年の社会科教師で、合衆国史、戦争と平和、古代や現代の世界史、地理などを教えてきたと説明されている(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.58)。

記述されているのは、第11学年の「ネイティブ・アメリカン」に関する授業である(以下の内容は、Agarwal-Rangnath et al., 2016, pp.76-78に基づく)。この授業の本質的な問いは、「白人はアメリカ州に文明をもたらしたのか、それとも破壊したのか?」「生活を保護する最善の方法は何か? 文化を保護する最善の方法は何か?」「合衆国の拡大に際して、ネイティブ・アメリカンの指導者はどのような選択肢を持っていたのか?」とされている。

授業の流れを記述にしたがって整理すると、表3のようになる。この授業は二つのパートで構成されている。



表3 ジャレドによる第11学年「ネイティブ・アメリカン」の授業

第1パート
<p>◎次の本質的な問いを中心にして、合衆国におけるネイティブ・アメリカンの歴史を概観する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・白人はアメリカ州に文明をもたらしたのか、それとも破壊したのか？</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ヨーロッパ人到着以前のアメリカ先住民の民族や生活様式を学習する。</li> <li>2. スペイン人、フランス人、イギリス人の侵略について調べ、先住民を分裂させ、征服し、排除するために彼らがどのような戦術を用いたのかを考察する。</li> <li>3. コロンブスの到着からアメリカ建国までの文化の衝突と、それがもたらしたアメリカ州の人々にとっての悲惨な影響について学習する。</li> </ol> <p>※ 資料について: 次のような本の抜粋を読む。『先生が教えた嘘』『合衆国の人々の歴史』『我が魂を聖地に埋めよ』『別の鏡に映して』『カリフォルニア』</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. 次のようなことをもとに、ネイティブ・アメリカンに関する永続的な通説について分析し、疑問を持つ: 「文明化した」という言葉の使用、感謝祭についての物語、文化的・宗教的な再教育を強いたスペイン人に対するプエブロ族の反応、カリフォルニアの布教システム、ゴールドラッシュとネイティブ・アメリカンへのその影響。</li> </ol>
第2パート
<p>◎合衆国の拡大に対するネイティブ・アメリカンの反応に焦点を当て、次の問いを考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生活を保護する最善の方法は何か？ 文化を保護する最善の方法は何か？</li> <li>・合衆国の拡大に際して、ネイティブ・アメリカンの指導者はどのような選択肢を持っていたのか？</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 西半球を横断して領土を拡大することを正当化するために、合衆国が「神から与えられた権利」を持っているという信念をどのように利用したのかを考える。</li> </ol> <p>※ 人種“科学”の思想や、確立した社会成層が、土地拡大に向けた積極政策をあおる合衆国の政治的指導者の優越性に関するイデオロギーを生み出したことを認識する。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. 合衆国が19世紀を通じてどのように領土を積極的に拡大したのかを探る。</li> <li>3. 工業化と帝国主義に関連させて、深南部や国境地方、西部、北部へと至る西漸運動を追跡する。</li> </ol> <p>※ その過程で、セミノール族、クリーク族、チェロキー族、プエブロ族、アパッチ族、スー族の経験について学習する。</p> <p>※ 資料について: 次のような豊富な演説や手紙を分析する。ブラック・エルクからスペクルド・スネークへのもの。ジョン・ロスからチーフ・ジョセフへのもの。レッド・クラウドが導いていたスー族を扱うとより深い学習になる。レッド・クラウドの伝記である『ここにあるすべての魂』は優れた教材となる。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. 次のような人物を演じて会議を行う。テカムセ、スタンディング・ベア、コーチース、シッティング・ブル、キャプテン・ジャック、リトル・クロウ。議題は、彼らがどのようなことを経験しているか、どのような決定が彼らの肩に掛かっているか、である。</li> </ol> <p>※ このパートは単元のクライマックスであるとともに、白人による拡大への抵抗の事例に焦点が当てられている。構造よりもむしろ選択やニュアンスを考えながらこの歴史を見つめて欲しいとジャレドが考えていたので、生徒は、承諾や逃亡、反乱、同化、混合主義のスペクトラムをカバーする哲学を持った様々な指導者による多様な見方を含む物語を集め、分析することになる。第一の目的は、主要な関心事が自分たちの生活や文化を守ることであるときの、侵害に対する反応についての生徒たちの考え方を複雑なものにすることにある。</p> <p>※ 「反撃すべき！」と簡単に言っていた生徒も、深く、注意深く、指導者についての学習を行うことによって、彼らに愛着を持つようになり、正当に評価したいと思うようになっていく。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. 一日かけて、指導者とその部族の最終的な結末について調べる。</li> <li>6. ウンデット・ニーの虐殺についての物語をまとめるための文書による学習を行う。</li> <li>7. 将来、状況をよりよくするためにどのように行動できるかを具体的に考えながら、現在のネイティブ・アメリカンの居留地システムや、それらのコミュニティにおける最近の奮闘と勝利について理解するために、文書学習を行ったり、著名な現代のネイティブ・アメリカンの指導者へのインタビューを聞いたりする。</li> </ol>

(Agarwal-Rangnath et al., 2016, pp.76-78 の記述をもとに、学習活動を要約・整理して作成。各活動の番号は、便宜的に割り振ったものである。)

第1パートは、本質的な問いの一つである「白人はアメリカ州に文明をもたらしたのか、それとも破壊したのか？」をもとにして、ネイティブ・アメリカンの歴史を概観することを主題にしている。最初に、ヨーロッパ人到着以前のアメリカ先住民の民族や生活様式を学習する。次に、ヨーロッパ人がネイティブ・アメリカンに対してどのようなことを行ったのかを、文化の衝突を中心に学習する。また、『先

生が教えた嘘』『合衆国の人々の歴史』『我が魂を聖地に埋めよ』『別の鏡に映して』『カリフォルニア』の抜粋を読む。最後に、「文明化した」という言葉の使用や、感謝祭の物語などをもとに、ネイティブ・アメリカンに関する通説について分析し、疑問を持つ。

第2パートは、合衆国の拡大に対するネイティブ・アメリカンの反応に焦点を当て、本質的な問いとな

る「生活を保護する最善の方法は何か？ 文化を保護する最善の方法は何か？」「合衆国の拡大に際して、ネイティブ・アメリカンの指導者はどのような選択肢を持っていたのか？」について考察することを主題にしている。最初に、「神から与えられた権利」を持っているという信念を、領土拡大の正当化のために合衆国がどのように利用したのかを考える。また、人種“科学”の考え方や確立した社会成層が、合衆国の政治的指導者の優越性に関するイデオロギーにどのように結びついたのかを認識する。次に、合衆国の領土拡大に伴って、ネイティブ・アメリカンたちがどのような経験をしたのかを学習する。ここでは、演説や手紙など、豊富な資料を分析する。その後、テカムセなど、ネイティブ・アメリカンの指導者を演じて、模擬的に会議を開く。議題は、彼らがどのようなことを経験しているか、どのような決定が彼らの肩に掛かっているか、である。会議を通して、自分の生活や文化を守ることにに対して注意深く考え、認識をより複雑で高度なものにすることがめざされている。さらに、指導者とその部族の最終的な結末について調べたり、ウンデット・ニーの虐殺についての物語をまとめるための文書学習を行ったりする活動が用意されている。最後は、将来、状況をよりよくするためにどのように行動できるかを具体的に考えながら、現在のネイティブ・アメリカンの居留地システムや、それらのコミュニティにおける最近の奮闘と勝利について理解するために、文書学習を行ったり、著名な現代のネイティブ・アメリカンの指導者へのインタビューを聞いたりする活動となっている。

以上のように、授業は、ネイティブ・アメリカンの経験をもとにして、彼らにとっての不公平な状況がどのようにして生み出されてきたか、また、それを今後どうすればよいのかについて考える過程として構成されている。

## ②ジャレドの事例から見出される教師のゲートキーピング

ジャレドの授業に見られる「再構成する」傾向が強い教師のゲートキーピングは、どのような特質を持っているのだろうか。文献を頼りにしつつ、ゲートキーピングの視点と方法を抽出してみよう。

第一は、不公正や不平等に対して批判的なまなざしを向けることができるようにすることを教育のねらいにすることである。

この授業では、現在の社会問題や抑圧を批判的に考えることがめざされている。そのために、歴史的な題材を取り上げ、本質的な問いを設定している。

問いは、白人がもたらした負の側面にも目を向けるものである。また、当時のネイティブ・アメリカンの指導者の経験にも焦点が当てられている。こうした問いを設定することで、現代のネイティブ・アメリカンの状況を考察する手がかりを与えるようになっている。

なお、アガーワル＝ラングナスらは、この点に関連するジャレドの教師観について、以下のように述べている。「教師は、どのようにして合衆国が今日のようになったのかに関して—あちこちの物語を混ぜるのではなく—ここ600幾余年のアメリカ史についての固有の視点に対する見方をめぐり返すことによって、批判的に考察させる必要があるとジャレドは感じている。そうすることで教師は正義志向の教育の主要な目的を満たすことができるとジャレドは論じている。すなわち、現在の社会的な問題や抑圧を批判的に扱うよう生徒を支援するために、周辺化された人々についての別の歴史を学習することによってである」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.67)。

第二は、子どもの認識を相対化・複線化することができるテキストを選択することである。授業で使用される資料には、『先生が教えた嘘』や『別の鏡に映して』のように、一般的な言説とは異なる視点で事象を捉える性格のものが組み込まれている。

ただし、一方的に善悪を持ち込んでいるわけではない。この点に関して、アガーワル＝ラングナスらは、次のように言及する。「ジャレドは、この単元の目的は、植民地化やネイティブ・アメリカンの強制移住について謝罪したり正当化したりすることではないと述べている。それはまた、ネイティブ・アメリカンを褒め称えたり、彼らに対するシンパシーを生み出したりすることでもない。目的は、ネイティブ・アメリカンの歴史に対する生徒の考えを深め、複雑なものにし、できるだけこの歴史を人道的なものにすることにある」(Agarwal-Rangnath et al., 2016, p.67)。一般的な言説と語られない言説の両面を考慮し、認識の相対化・複線化を図る資料を用意することが重要だと考えられている。

さて、以上から示唆されるのは、一般的な教育内容に基づくカリキュラムや授業を大胆に変革するべくリテラシー教育を統合し、社会正義志向のものへと組み替えていく教師の姿である。「革新的なカリキュラムや授業の調整」を志向するゲートキーピングといえよう。

ジャレドの事例では、CCSSをベースにして、演説や手紙を読む活動や物語を書く活動、インタビューを聞く活動など、リテラシーに関わる活動が

数多く組み込まれている。ジャレド自身が、CCSSを、子ども中心の学習へと向かわせる好機と見なしているように、子どもの主体的な活動が重視されている。けれども、それらは単に読み書きを学ばせるだけにとどまっではない。社会を変革するために、主流文化の視点を批判的に問い、周辺化された人々の声を引き出すことへと学習が向けられている。さらには、被支配的な文化の問題に目を向け、どのような行動をとることができるかについてまで考えさせるようになっている。

このような観点でゲートキーピングを行うために教師に求められるのは、主流とされている言説や価値観の問い直しを促す教材を選定し、それに資する多様な見方のテキストを用意することであろう。テキストの読み解きを通して多様な見方をいかに顕在化させるか、そこから既存の社会の問題にいかに向かえるかが、ゲートキーピングの要件として重視されている。リテラシーの育成を組み込むことで一般的な教育内容を変革する一つの方向性を、このタイプは示唆している。ただし、このようなゲートキーピングは、教育内容の大胆な変革を迫るものであるだけに、個々の単元や授業を長期的なカリキュラムの中にどのように位置づけて編成していくかが問われるだろう。先の事例よりも、教師によるカリキュラム・デザインの力が求められるものと考えられる。

#### IV. アメリカの研究が示唆するもの

本稿では、社会正義志向の社会科教師に関する研究成果を手がかりにして、社会科とリテラシー教育の統合における教師のゲートキーピングのあり方を探ってきた。アメリカの研究から見えてくる示唆を整理すると、以下ようになる。

第一に、スタンダード化されたリテラシー教育の要請は、社会正義志向の教師（とりわけ新米の教師）にとって困難を生じさせていることが、現状の分析に基づいて明確にされていることである。CCSSの効果的な側面を軽視しているわけではないが、社会正義志向の教師にとって、CCSSのようなスタンダード化された教育が必ずしも歓迎されているわけではないことが明らかにされている。

第二に、社会正義志向の教師がリテラシー教育の要請に対してとる三つのスタンスが明確にされていることである。理想とするカリキュラムや授業の実践が困難な状況において、教師の中には、したたかにCCSSを組み込んでいる人もいる。特に、「受け入れる」「再構成する」という反応は、リテラシー教育との統合によって、社会正義志向の社会科を具

体化あるいは発展させていこうという性格のものである。汎用的な資質・能力の育成を社会科教育実践に組み込む際に、自らの理想とする考えと、制度として要請されるものに折り合いをつけるためのスタンスが示唆された。

第三に、「現実的なカリキュラムや授業の調整」を志向するゲートキーピングと「革新的なカリキュラムや授業の調整」を志向するゲートキーピングともいべき調整のあり方を見ることができる点である。今回取り上げた「受け入れる」傾向が強い教師と「再構成する」傾向が強い教師の授業事例は、どちらも社会の問題に切り込み、公正・公平な社会のあり方をめざすものであった。しかし、取り上げた前者の授業事例は、支配的文化の言語にアクセスできることも重視しており、その点においては穏健な立場をとっている。それに対して、後者の授業事例は、周辺化されてきた人々の視点を前面に出し、彼らの地位向上のための行動までを視野に入れるものとなっていた。どちらも批判的リテラシー論に引きつけてリテラシー教育を位置づけたものではあるが、その批判性の度合いに差があることがわかった。そして、それぞれの理念を具体化するためのゲートキーピングの視点と方法が示唆された。

第四に、本稿のテーマ・内容に直接関わるものではないが、教師の考えや主張、取り組みのデータを実証的に分析し、そこから現実を描き出すという研究方法を見ることができる点である。日本の社会科教育学において、教師を対象にした実証的な研究の事例は多いとはいえない<sup>6)</sup>。現実の状況に応じて教師がいかにカリキュラムや授業を構成しているのか等の解明が求められている。こうした点に関しても、本稿で取り上げた研究事例は示唆的である。

#### V. おわりに

本稿では、アメリカの研究を手がかりにして、リテラシー教育を社会科に組み込む際の教師のゲートキーピングについて考察してきた。事例を読み込む中で、公的なカリキュラムを主体的に調整していく教師の姿を確認することができた。また、本稿で見出した「現実的なカリキュラムや授業の調整」と「革新的なカリキュラムや授業の調整」の事例は、リテラシー等の汎用的な資質・能力の育成という現代的な課題に対して、社会科教師が主体的にカリキュラム・デザインを行う際の指針や鏡になるだろう。

本稿で取り上げたのは、社会正義志向の教師に関するゲートキーピングのみである。一面的な整理のしかたになっているし、文献の紹介に終始した部分もある。今後は、視野を広げ、他のスタンスをとる

教師の研究についても整理を行うとともに、社会科とリテラシー教育の統合によってどのような資質をどのようにして育成するのかについても考察していきたい。

#### 【注】

- 1) ソーントン (Thornton, 2005) によれば、教師はカリキュラムや授業の主體的な調節者 (=ゲートキーパー) としての働きをする存在であり、その調節行為がゲートキーピングであるとされる。したがって、スタンダード等による公的なカリキュラムも、教師のゲートキーピングを介して教室での実際のカリキュラムや授業に変換されることになる。
- 2) 批判的リテラシーの教育についての論考は数多い。本稿においては、小柳 (2010)、竹川 (2010) を特に参照した。また、社会科教育学研究において、批判的リテラシーの教育に関連するものとして、渡部 (2008)、藤瀬 (2013) を挙げる事ができる。
- 3) アメリカのみならず、日本の文献においてもこの点については論じられている。たとえば、松尾 (2010)、北野ほか (2012)、鈴木 (2016) などを参照。
- 4) C3フレームワーク (National Council for the Social Studies, 2013に収録) は、大学 (college)、職業 (career)、市民生活 (civic life) への準備を視野に入れて、社会科のカリキュラムや授業をデザインするための枠組みを示したものである。このフレームワークの特徴は、社会科の探究過程 (Inquiry Arcと称している) を構造化しているところにあり、それは「問いを形成し、探究を計画する」「学問的なツールや概念を適用する」「情報源を評価し、証拠を使用する」「結論を伝え、見識ある行動をとる」の四つの次元で構成されている。CCSSもこの探究過程の中に統合されている。
- 5) 澤田 (2003, 2008, 2016) は、支配的文化の支配効果が存続する間は、その文化的諸要素を子どもたちに身につけさせる必要があるというデルピットの論について言及している。教師ドーンの取り組みもこのような考え方を基盤にしている。
- 6) 数は多くないが、社会科に関する教師を対象にした実証的な調査研究として、たとえば、草原 (2012)、草原ほか (2014, 2015)、渡邊ほか (2016) を挙げる事ができる。村井 (2014) のような教師のライフストーリーに焦点を当てた研究も、近年、注目されるようになってきた。

#### 【引用・参考文献】

- Agarwal, R. (2011). Negotiating visions of teaching: Teaching social studies for social justice. *Social Studies Research and Practice*, 6(3), 52-64.
- Agarwal-Rangnath, R. (2013). *Social studies, literacy, and social justice in the Common Core classroom: A guide for teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Agarwal-Rangnath, R., Dover, A. G., & Henning, N. (2016). *Preparing to teach social studies for social justice: Becoming a renegade*. New York, NY: Teachers College Press.
- Au, W. (2013). Coring social studies within corporate education reform: The Common Core Standards, social justice, and the politics of knowledge in U.S. Schools. *Critical Education*, 4(5), 1-15.
- Dover, A. G. (2015). Teaching for social justice and the Common Core: Justice-oriented curriculum for language arts and literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(5), 517-527.
- 藤瀬泰司 (2013) 「批判的リテラシー論に基づく社会科授業作りの方法－ビル・ビゲローの授業実践を手がかりにして－」『熊本大学教育学部紀要』第62号, 57-66.
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行編 (2012) 『アメリカ教育改革の最前線－頂点への競争－』学術出版会.
- 小柳正司 (2010) 『リテラシーの地平－読み書き能力の教育哲学－』大学教育出版.
- 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－社会科教師の意思決定の特質とその要件－」『社会科教育研究』No.116, 57-69.
- 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－」『学校教育実践学研究』第21巻, 83-96.
- 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』第20巻, 91-102.
- 松尾知明 (2010) 『アメリカの現代教育改革－スタンダードとアカウントビリティの光と影－』東信堂.
- 村井大介 (2014) 「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因－教師のライフストーリーの聴き取りを通して－」『社会科研究』第81号, 27-38.
- 長田健一 (2017) 「社会正義志向の社会科教育に関する研究の展開と方法－アメリカにおける実証研

- 究の事例に焦点を当てて－』『社会科教育論叢』第50集, 101-110.
- National Council for the Social Studies. (2013). *Social studies for the next generation: Purposes, practices, and implications of the college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards*, Silver Spring, MD: Author.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common core state standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington, DC: Authors.
- Obenchain, K. M., & Pennington, J. L. (2015). *Educating for critical democratic literacy: Integrating social studies and literacy in the elementary classroom*. New York: Routledge.
- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies education and standards-based education reform in North America: Curriculum standardization, high-stakes testing, and resistance. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 19-48.
- 鈴木大裕 (2016) 『崩壊するアメリカの公教育－日本への警告－』岩波書店.
- 竹川慎哉 (2010) 『批判的リテラシーの教育－オーストラリア・アメリカにおける現実と課題－』明石書店.
- Thieman, G. Y., & Lenski, S. J. (2015). Preparing secondary social studies teacher candidates to address Common Core State Standards and the C3 Framework with diverse learners. *Oregon Journal of the Social Studies*, 3(1), 13-32.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press. = 渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論訳 (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.
- 澤田稔 (2003) 「ジルーの批判的教育論に対する批判的問題提起 (Colloquium3 ジルーの批判的教育学－その意義と問題点をめぐって－)」『近代教育フォーラム』第12号, 166-169.
- 澤田稔 (2008) 「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相 (1): ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討 (上)」『名古屋女子大学紀要 (人文・社会編)』第54号, 57-70.
- 澤田稔 (2016) 「批判的教育学から見たグローバル化をめぐるカリキュラム・教育方法のポリテクス－後期近代におけるマイノリティ教育の論理－」『教育社会学研究』第98集, 29-50.
- 山田秀和 (2018) 「社会科におけるリテラシー教育の統合方法－アメリカに見られるアプローチを類型化して－」『日本教科教育学会誌』第41巻第3号 (2018年12月発行予定).
- 渡邊巧・大坂遊・草原和博 (2016) 「小学校における社会科を中心とした校内研修の意味と効果－校内研修の教科教育学的考察－」『教育学研究ジャーナル』第18号, 1-10.
- 渡部竜也 (2008) 「社会問題提起力育成をめざした社会科授業の構想－米国急進派教育論の批判的検討を通して－」『社会科研究』第69号, 1-10.
- 付記 本研究はJSPS 科研費JP17K04787の助成を受けた研究成果の一部である。