

探究を軸に子どもの「資質・能力」を育成する 社会科カリキュラムの原理とその展開

—NCSSのThe College, Career, and Civic Life (C3) Frameworkを手がかりに—

草原 和博・金 鍾成*・河原 洗亮*・鉦 悠介*
兒玉 泰輔**・茂松 郁弥**・山本 稜**・吉川 友則**

(2017年12月21日受理)

The Principal of Inquiry-based Social Studies Curriculum for Developing Children's Competency and Its Example Units: A Case of "The College, Career, and Civic Life (C3) Framework" by NCSS

Kazuhiro KUSAHARA, Jongsung KIM, Kosuke KAWAHARA, Yusuke TATARA,
Taisuke KODAMA, Fumiya SHIGEMATSU, Ryo YAMAMOTO and Tomonori YOSHIKAWA

This paper aims at answering the following two questions; one is "How can social studies move from contents-focused to contents-skill-balanced?" and the other is "How can social studies' unique skills and competency that extend beyond the boundary of individual subject be cultivated simultaneously?" To answer these questions, authors analyzed "The College, Career, and Civic Life (C3) Framework" and its four example units, which are designed by NCSS to promote inquiry-based curriculum and cultivating competency within social studies. The four example units were based on the "Inquiry Arc," which is the core of the framework: (a) developing questions and planning inquiries, (b) applying disciplinary tools and concepts, (c) evaluating sources and using evidence, and (d) communicating conclusions and taking informed action. After the analysis, authors could discover the framework's three characteristics. (1) C3 Framework integrates social science disciplines into social studies by using them as lenses to understand society. (2) The framework also achieves a good balance between doing social studies and developing competencies that goes beyond a subject through adapting Inquiry Arc. (3) The framework gives discretionary power to curriculum designers including teachers, so they should be in charge of their curriculum as gatekeepers.

Key words : Inquiry-based, Social Studies, C3 framework, NCSS

I 問題の所在

2020年度より順次実施される新学習指導要領では、「育成すべき資質・能力」と「学習過程」が強調されることとなった。「教育内容の最低基準」、すなわち「何を学ぶか」の基準を示すのみならず、「何ができるようになるか」、そのために「どのように学ぶか」についても学習指導要領でカバーするようになった点は、特筆に値する。

特に資質・能力に関しては、「教科等を横断す

る汎用的なスキル等に関わるもの」と「教科等の本質に関わるもの」に整理された（中央教育審議会, 2014）。各教科の指導は、教科固有の見方・考え方を働かせるとともに、汎用的スキルや態度の育成にコミットするという二重のねらいを背負うことになったのである。

いうまでもなく社会科も上述の方針に沿った改革が求められることになる。しかしながら、コンテンツの伝達を主目的とする内容教科として認

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, ** 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

知され、実践されてきた社会科が、二重の改革を同時に成し遂げることが容易でないことは、十分に推測できよう。

一方で筆者らが継続的に調査してきたアメリカの社会科関連学会は、日本に先行して同様の課題に対峙し、理論的・実証的な解決策を提起してきた。すなわち、①基礎的な知識の習得に終始することなく、見方・考え方を活用させる社会科に転換をはかること、そして②教科固有の見方・考え方と教科を横断する資質・能力の育成を両立させることである。このような先行事例は、日本の社会科教育の改革の手がかりとなる可能性がある。

そこで本稿は、全米社会科協議会（National Council for the Social Studies；以下、NCSS）の最新の取り組みである The College, Career, and Civic Life (C3) Framework（以下、C3 フレームワーク）の原理と展開を検討することで、社会科ならではの資質・能力の育成法についてヒントを得ることを目的とする。

Ⅱ C3 フレームワークとは

(1) C3 フレームワークの原理

アメリカにおいても社会科が子どもの資質・能力の育成にどのように寄与すれば良いのかが問われている。2010年に教科を横断する汎用的スキルを強調する州共通基礎スタンダード（Common Core State Standards）が登場して以来、そのような傾向はより一層強まった。

このような状況に対応するために、NCSSはベテラン教師、各内容領域の学術団体、そして社会科に関わるNPOなどの専門家を集めてタスクフォースを構成した。このタスクフォースでは、大学（College）はもちろん、将来の職業（Career）や市民生活（Civic Life）にも子どもを準備させることを社会科の目標に具体案の開発に着手した。その結果、2013年に誕生したのがC3フレームワークである（NCSS, 2013, vii）。

C3フレームワークは、上述の大目標に加えて、①各学問の固有性の尊重、②学際的なアプローチ、③リテラシー教育、の3点を基本原理としている（NCSS, 2013, xiii-xiv）。

すなわち、人間と社会を扱う社会科では、社会諸科学の体系を尊重し、そのコンテンツや見方・考え方を保持した指導は外すことはできない①。一方で、子どもや社会の関心を踏まえ、探究の原動力となる問いを設定し、その問いに答えていく探究的な学びも同様に重要である。そうすると、

特定の学問領域に縛られることなく、探究に必要な各学問のコンテンツや見方・考え方を取捨選択し、複合的に活用させることになるだろう②。また、このような探究活動では、人間や社会に関する様々なデータや言説を読み、吟味し、成果を言葉で発信したり、交流したりする活動も欠かせない。「読む・書く・聞く・話す」などからなるリテラシー（資質・能力）は、社会科と関連づけてこそ育成できる③。

このような考え方に基づいて、C3フレームワークでは、社会科のコンテンツや見方・考え方と資質・能力の育成が、探究過程（Inquiry Arc）において両立が図られることになる。次節ではその方法論について詳しく見ていくことにしよう。

(2) 探究過程の構造

探究過程は、社会科のコンテンツや見方・考え方を組み込んだプロジェクト学習としての性格を持つ。探究過程は4つの次元で構成される。図1は、縦に深堀りする4つのマーク群と、それらを横に重層的に貫く弧によって、探究の構造を象徴的に表現しようとしている。



図1 C3 フレームワークの探究過程

次元1は、問いを立て探究を組織する段階である。図1の左側にある「？」マークは、探究の起点となり、単元を貫いて維持される大きな問いを意味する。「？」の下に位置づくパズルは、「？」を成立させる不完全な知識・情報群として理解できる。探究過程における問いの役割とは、探究を

立ち上げ、探究を持続させる原動力に他ならない。探究の根幹をなす本質的問い（**Compelling Question**；以下 **CQ**）とは、多様な解釈に開かれた、究極的な答えが存在しない問いである。**CQ**は、社会諸科学の成果に基づいて子どもが各々の主張を導くことができ、子どもの知的好奇心を喚起し、探究への参加を促すものが望ましい。また、**CQ**に対して答えをつくるのに必要な物事の定義、説明ないしは過程に焦点をあてた補助的な問い（**Supporting Question**；以下、**SQ**）も、探究過程において重要な役割を果たす。

例えば、次元1では次のような活動が想定される。まず教師は日本のサッカー・ラグビー等のプロスポーツ選手の写真またはプロフィールを子どもに見せる。すると子どもは、無意識のうちに想定している日本人の枠に収まらない「日本人」像に接することになるだろう。ここで教師は**CQ**「日本人とは何か（誰のことか）？」を提示する。そして、**CQ**に答えるための**SQ**を組織していく。例えば、「現在の私たちは日本人をどのように考えているか？」「法律では日本人をどのように定義しているか？」「過去には日本人の範囲がどのように考えられていたか？」などがある。なお、これらの問いは、教師の側から提示する場合と子どもから引き出す場合の両方のパターンが想定される。

次元2は、各学問の概念やツールを活用する段階である。図1の「電球」マークは**CQ**や**SQ**を解決するためのアイデアを意味し、その下にある様々なマークは、政治学、経済学、地理学、歴史学、心理学、人類学など諸学問固有の視点や方法を表象したものとなっている。**CQ**や**SQ**の解決に向けて各々の学問における概念やツールを用いるためには、それに対する理解が先行されなければならない。知的に厳密な概念やツールは、**CQ**や**SQ**を分析する「レンズ」としての機能を果たすことになる。

上述の**CQ**「日本人とは何か？」に戻ろう。この**CQ**を解決するために、次元2では政治学の観点に基づいて国民という概念の多様性を探究することができるし、歴史学の観点から日本人という観念の形成・変容のプロセスを追跡することもできるだろう。教師と子どもとの関係で生成される探究過程に応じて、学問の選択と使い方は変わっていくことになる。

次元3は、資料を評価し、（そこから妥当な）根拠を用いる段階である。様々なデータに溢れる現代社会では、資料の信憑性を評価し、そこから

読み取ることのできるデータを自分の主張を正当化する根拠として用いる能力が求められている。次元3では、次元2で得た概念やツールを生かすとともに、図1の「チェックリスト」風の作業を通して、必要な資料とデータを収集し、吟味し、それを使って自分の主張を構成する活動を行う。その際、自分の主張だけではなく、異なる立場の主張の論理構成にも目配りできることが期待されている。

例えば「日本人とは何か？」という**CQ**に答えようとする、日本人の在り方や定義をめぐって議論している雑誌・書籍、SNSにおいて「日本人」という言葉が語られているディスコース、そして世界各地の日本国籍を持つ人々へのインタビュー記録などに接する必要があるだろう。その際、これらの資料は**CQ**に答えるのに適切か否か、適切であるならば、それはどういう主張の根拠として使用できるか、主張を異にする人々は何を根拠に立論しているか、などに思慮をめぐらすことになる。

次元4は、結論について話し合い、学習成果に基づく行動を起こす段階である。図1の右側に配された「スピーカー」マークは、学習成果の発信とそれに基づく他者への働きかけを意味する。次元3に至るまでの各次元でも、エッセイを書いたり、グループワークの成果を発表する機会はあるだろうが、それは教室の中の活動として完結しやすい。しかし、次元4では、他者と協働して行動プランを立てたり、成果をビデオ等にまとめて教室の外の他者に報告、提案したり、問題提起していく活動が想定されている。

例えば、**CQ**「日本人とは何か？」について自己の主張を作りあげた子どもは、地域住民を招いてそれぞれの日本人像を交流する討論会を開くかもしれない。あるいは、「外国人参政権」や「歴史教科書記述」という具体的なテーマに即して日本人の意味や在り方について意見をつくり、発信し、議論を呼び起こす活動も考えられるだろう。

Ⅲ C3 フレームワークの展開

（1）分析の対象

2013年に提案されたC3フレームワークの探究過程は、モデルとしてのみ提案されたため、現場に適用するには具体性を欠いていた。この課題を乗り越えるために、NCSSは4つの次元の探究過程に基づいた単元事例集を開発し、普及させようとした（NCSS, 2014, 47）。本事例集には、社会

科に関心を寄せる 15 の団体が開発した実践展開例が掲載されている。その中から、本稿では、社会科の内容領域のバランスと探究過程のパターンの多様性、それぞれを考慮して 4 つの実践展開例を選定した。その具体と特徴について以下に見ていこう。

(2) 事例 1: 生産性と生活水準はテクノロジーからどのような影響を受けるのか?

本単元は、デラウェア大学にある、経済教育と企業家精神センター (Center for Economic Education and Entrepreneurship, University of Delaware ; 以下, CEEE) によって開発された。CEEE は、「経済学, 個人ファイナンス, 企業家精神を K-12 のコアカリキュラムに統合させることで, 今日のグローバル経済において知識を持って意思決定ができるデラウェアの子ども (NCSS, 2014, 56)」の育成を, 団体の理念として掲げている。

テクノロジーの変化とその影響をトピックとする本単元は, 第 6-8 学年の探究過程を提案する。探究過程では, 学問的概念, 特に経済とアメリカ史に由来する概念の活用と, 情報の調査や根拠づけを重視している。

本単元では, テクノロジーの変化とその影響を考える素材として, 図 2 (NCSS, 2014, 47) に示すように, アメリカ五大湖の 1 つ: エリー湖と, ニューヨークに注ぐ川: ハドソン川を結んだエリー運河が取り上げられている。そして, ニューヨークがアメリカ随一の商業都市に成長するに至る背景と影響を, コストと便益の関係, テクノロジーの発達 (運河建設) に起因する需要の喚起と供給量の変化などの視点から分析させることが意図されている (NCSS, 2014, 47-56)。



図 2 エリー運河を描いたポストカード

次元 1 は, テクノロジーの変化とその影響に関心をもち, CQ と SQ を立てる段階である。まず, 身近なテクノロジーの例としてスマートフォンを用いる。「皆さんの生活や行動にスマートフォンはどのような影響を与えているか?」「もしスマートフォンがなければ生活はどのように変わってしまうか?」といった問いを提示することで, スマートフォンがテクノロジーの変化の一例であり, 私たちの生活に影響を与えていることを理解させる。

また, 「発展途上国の人々にとって生活をより良いものにしていく現代のテクノロジーは何ですか?」といった問いを提示し, 子どもはそれらについて話し合う。教師は, スマートフォンが私たちの生活を便利にしているだけではなく, 発展途上国の人々がネットバンキングを享受できるようになったこと, そうすることで直接お金のやり取りをすることなく, 水道や電気といったライフラインの決済を可能にしたことを提示する。スマートフォンの事例から, テクノロジーの変化が人々の生活に影響を与えることを理解させ, CQ「生産性と生活水準は, テクノロジーによってどのように影響を受けるのか?」を導き出す。また, 教師は各々のテクノロジーを探究していく際に, 「あるテクノロジーが生産性, 生活水準, 生活の質にどのような影響を与えたのか?」といった SQ を子どもに提示した方が望ましい。

次元 2 は, エリー運河を開発したテクノロジーによって生産性や生活水準がどのように変化していったのかを探究する段階である。子どもは, エリー運河の建設に関する資料を読むことで「コスト/利益分析チャート」を作成する。例えば, 「高い建設費がかかる」「建設に時間がかかる」といったコストや「商品の流通が早まる」「輸送の費用が減る」といった利益を考え, チャートに記入していく。

また, 教師はエリー運河の建設前後における小麦粉の需要供給曲線を提供することで, 運河の建設により輸送コストが削減され, それが小麦粉の値下げにもつながったことを読み取らせる。さらに, 小麦粉の値段が下がることによって, 浮いた分のお金を供給者と消費者双方が好きなことに費やせるようになり, 生活水準の向上にもつながったことを子どもに明らかにさせる。

次元 3 は, 次元 2 で獲得した経済的なコンテンツと見方・考え方を他のテクノロジーに適用することで CQ に対する答えを構築する段階である。テクノロジーの変化の例は数えられないほど多い。

子どもは各自探究したいテクノロジーを選び、その探究に取り組む。教師は、自動車、インターネット、洗濯機などの代表的な事例に対する情報源をあらかじめ準備しておき、必要に応じて子どもに提示することが求められる。

具体例として自動車を挙げよう。教師は、自動車の発明に関するインターネット資料、ハイブリッド車の発明に関するインターネット資料、ヘンリ・フォードの組み立て式ラインに関するビデオなどを子どもに提供することができる。これらの資料を読み取った子どもは、自動車に関する「コスト／利益分析チャート」の作成や、自動車が富裕層以外にまで拡大したことが人々の生活に及ぼした影響の考察を行うことができる。次元2で学習したエリー運河の探究成果と上述の探究から得られる知見をも踏まえて自らのCQに対する答えを導き出す。

次元4は、各々の子どもが次元3で行った探究の成果を報告し、その成果に基づいてCQに対するクラスの答えを構築する段階である。子どもは、パワーポイント、新聞、ポスター、ビデオなどの多様な方法で自らの探究成果をクラスの中で共有する。複数の事例研究から明らかになったテクノロジーの変化やその影響についてクラスで議論しあい、クラスの答えを導き出すのである。

(3) 事例2: なぜ婦人参政権論者は大衆に対する抗議運動 (public protest) を選択したのか?

本単元は、米国議会図書館によって開発された。「憲法上の職務を果たす際に議会を支援することやアメリカ人の利益のための知識や創造性の発展を促進すること (NCSS, 2014, 86)」を使命としている米国議会図書館は、一次資料の使用が新しい知識の構築に有用であると主張し、図書館に収蔵されている資料の有効活用を促す。

婦人参政権獲得運動をトピックとする本単元は、第3-5学年、もしくはそれ以上の子ども向けの探究過程を提案する。主にアメリカ史と公民の領域に焦点を当てながら探究過程が展開されており、その中でも問いを作り出すことと一次資料を評価する活動を重視している。

20世紀初頭のアメリカでは、女性の参政権に対する賛否両論が激しかった。婦人参政権論者とそれに反対する人々は、互いの主張を広げるために様々な戦術を用いた。その中でも本単元は、婦人参政権論者が取った抗議戦術に注目する。米国議会図書館に所蔵されている写真・文書・ポスター

などの資料を分析・評価することで、婦人参政権論者がとった戦術とその裏にある歴史的背景を探っていく探究過程となっている (NCSS, 2014, 77-86)。



図3 婦人参政権論者ピケット行進

次元1は、婦人参政権獲得運動に関する一次資料を分析することでCQやSQを作り出す段階である。教師は、子どもに図3 (NCSS, 2014, 80) の婦人参政権論者の写真を見せる。教師は子どもにこの写真から読み取ることができる情報を発表させた後、「この活動家は誰なのか?」「これらの活動家は、どのような抗議戦術を用いたのか?」「活動家以外の人々はこの抗議にどのような反応をみせているのか?」「活動家のメッセージの受け手は誰だと思えるのか?」などの問いを提供する。これらの指示や発問を通して、子どもをCQ「なぜ婦人参政権論者は大衆に対する抗議運動を選択したのか?」に案内している。

上述したCQには明確な答えは存在しない。それは、様々な出来事や歴史的な文脈の組み合わせで解釈が変わりうるからである。そのため、子どもは「婦人参政権論者が大衆への抗議運動を選択する前に用いた戦術」「大衆への抗議運動以外に広く使われた他の戦術」「婦人参政権論者の大衆への抗議運動に対する政府や大衆の反応」「反婦人参政権論者が取った抗議戦術」に関するSQを立てることで、CQを探究していく。

これらのSQを探究するためには各々の問いに合致する資料を探さなければならない。ところで、すべての資料がCQやSQに答えているわけではない。そのため、教師は「この資料は、CQやSQに関わる概念、もしくはアイデアを扱っているのか?」「この資料は、他の資料が扱っていない独特な観点を提供しているのか?」「この資料は、私が描いているある時代、もしくは特定の事件に関す

るピックピクチャーづくりに役立つのか？」など一次資料を分析・評価するチェックリストを提供する必要がある。

次元2は、歴史家としての習慣、すなわち資料を探しそれを文脈に基づいて解釈するスキルを育成する段階である。教師は、歴史学の成果、その中でも歴史家が探究を行う際に活用するスキルである「資料から情報を読み取る際にその作成者やそれが作られた時空間を考慮する習慣」を養うことが求められるのである。

図4 (NCSS, 2014, 83) の反婦人参政権論者の運動に関する写真を例に考えてみよう。この写真を見た子どもは様々な情報を読み取ることになるが、教師は子どもが歴史家のように考えることを支援するために、次の一連の問いを発することが望ましい。「誰がこの資料を作成したのか？その人は該当の事件においてどのような役割を果たしたのか？」「この資料は何のために作られたのか？」「この資料は誰のために作られたのか？」「この資料が作られた際に、何が起こっていたのか？」「この事件において、誰がもっとも重要な役割を果たしていたのか？」。



図4 全国反婦人参政権協会

次元3は、婦人参政権論者の行動を記録した複数の歴史的資料を収集し、それらが基づいている多様な観点から婦人参政権獲得運動を理解する段階である。その際、教師は「すでに知っている内容を補強するために、どのようなことをもっと調べる必要があるのか？」「私はこの出来事に対する複数の観点を考慮しているのか？他に必要な観点は無いのか？」などの質問を投げかけることで、子どもがどのような資料を必要とするのかを考えさせる。

例えば、子どもが「婦人参政権獲得運動に参加した人々は、どのような抗議戦術を取ったのか？」

という問いに答えるとすれば、次元2で得られた情報に加えて新たな資料を収集しなければならない。その際、米国議会図書館のホームページにおいて「参政権」や「婦人参政権」などのキーワードで検索をかける。そこから、当時の婦人参政権論者が行ったハンガーストライキに関する新聞記事や当時の活動内容が記述されている電報などを発見し、これまでとは異なる観点で婦人参政権獲得運動を理解するように促す。

次元4では、探究の成果について議論し、さらに現代社会にそれをつなぐ段階である。婦人参政権論者は、自分らの意見を貫徹するために革新的な手法を用いた。子どもはそれに学び、様々な印刷、口述、デジタル媒体などを用いて研究成果を発信し議論することが求められる。また、本単元の学習は、教室の中だけに留まらない。例えば、婦人参政権論者の活動を参考に現代社会の活動家はどのような戦術を取っているのかを批評する活動は、歴史の探究を通して参加的な市民を育成することにも役に立つだろう。

(4) 事例3：環境問題を解決するのは、誰の任務か？

本単元は、国立アメリカ・インディアン博物館 (National Museum of the American Indian ; 以下, NMAI) によって開発された。NMAI は、「先住民の人々と他の人々との協力によって、西半球の先住民についての知識や理解を向上させること (NCSS, 2014, 139)」を理念として掲げている。

環境をトピックとする本単元は、第6・8学年の探究過程を提案する。主に地理学のレンズを用いて環境について考える学習経験を提供しており、その中でも多数の資料を評価し、そこから自分の主張を裏付けることができる根拠を発見・活用することを重視している。

図5 (NCSS, 2014, 131) の本単元の扉絵には、アメリカ・インディアン一族であるラム族のシンボル「マザーサーモン」が描かれている。ラム族は自らを「サーモンピープル」と呼ぶ。彼らの生活はサーモンによって支えられてきており、彼らの生活文化もサーモンと密接に結びついている。祖先の時代から代々受け継いできた場所と環境は、アメリカ・インディアンの生き方と不可分の関係にある。本単元は、このような人間と場所・環境との関係性に基づいて現代の様々な環境問題、特にアメリカ・インディアン (モホーク族, クミアイ族, オジブワ族, ラミ族) が直面する環境問題

について考え、さらには自らの居住地の環境問題にも積極的に取り組むことを意図した探究過程を提案している (NCSS, 2014, 131-139)。



図5 ラミ族のシンボル「マザーサーモン」

次元1は、身近な環境問題を事例にCQ「環境問題を解決するのは誰の任務か？」を導き出し、この問題に内在する複雑さに気づく段階である。教師は、身近な地域の環境問題を取り上げることで本単元のCQを導くことができる。ある意味明白な答えがあるように見えるCQであるが、その中に潜在している複雑さを浮き彫りにする必要がある。そのために、教師は上述のアメリカ・インディアンの中から一例を取り上げることが望ましい。

仮に「ラミ族」を取り上げたとしても、ヨーロッパ人の到来やアメリカ人の移動、商業的な漁業の出現、工業化や人口の増加などは、ラミ族の根幹をなしているサーモンの個体数を減少させたことはもちろん、場所・環境までを脅かしている。そこで、この問題は誰が解決しなければならない問題なのか。「問題を起こした人々か?」「漁師か?」「連邦、州、それとも地方自治体か?」「環境団体か?」「ラミ族や地域にいる他のアメリカ・インディアンか?」「大人だけか?それとも若者ができることもあるか?」このような一連の問いを教師と子どもがともに考える機会を設けることで、環境問題に埋め込まれた解決の複雑さを表に引き出すことができる。

次元2は、4つのアメリカ・インディアンが「どのように」自らのホームランドにおける深刻な環境問題を解決しているかを調査する段階である。NMAIのホームページに載っている教育資料「アメリカ・インディアンの環境問題への対応」には、「各コミュニティは、どのように環境問題を扱っ

ているか?」の問いに答えるのに有益な一次資料が豊富に含まれている。これらの資料を用いることで、各々の子どもはある事例を選定し探究に取り組むことができる。

教師は、子どもの探究を促すために「アメリカ・インディアンのコミュニティが取り組む環境問題は何か?」「コミュニティの文化的伝統や人々のアイデンティティと環境を結びつける方法は何か?」「環境被害はコミュニティの文化にどのような影響を与えたか?」「アメリカ・インディアンは、自分らの環境への被害を修復するためにどのような行動を取っているか?」などの問いを提供することが求められる。人間、文化、アイデンティティ、場所、環境の関係性を考えさせるこれらの問いは、子どもの地理的な概念・ツールの育成に役立つ。

次元3は、次元2で行った探究の成果をまとめ、さらにCQに答えるために必要な資料を追加的に収集・分析する段階である。ここでは、探究の結果として形成された自らの主張を、複数の資料とその中にある証拠を用いて裏付けることが求められる。

例えば、ある子どもが「アメリカ・インディアンが解決に取り組んでいる大きな環境問題は、多くの人々の様々な仕事を必要とする」という主張を作ったとしよう。その際の子どもは、ラミ族とそのパートナーが行っている様々な活動、すわわち「川の分水地点にある木を保護する」「野生の魚の数を補うために魚の孵化場を経営する」「若い世代や深くかかわっている人を教育する」活動などを根拠として用いることができる。さらに、自分の主張だけではなく他の主張とその根拠も考えさせることで、自分の主張の長所と短所をメタ認知する機会を設けることが望ましい。

次元4は、CQに対する各々の答えを交流し、自らの地域における環境問題を解決するための行動をとる段階である。子どもは各自の研究成果をCQに対する答えとしてまとめ、口頭やマルチメディアを活用して報告する。この活動によって環境問題を解決する主体に対する見解の違いが浮上し、ディベートなどの活動につなげることもできる。本単元の最終段階は、探究過程の成果を生かして自らの地域における環境問題に取り組むことである。次元2において、アメリカ・インディアンの事例学習で用いた問いは、自身のコミュニティの環境問題を考える際にも有効に活用できる。人間と環境の概念を身近な地域に適用し、それに

基づいた行動をとることは、環境問題に対する責任のある市民を、また社会に働きかける市民を育成することにつながるだろう。

(5) 事例 4: 合衆国憲法の理念は、あなたの学校に反映されているか?

本単元は、米国議会が設立した合衆国憲法センター(National Constitution Center ; 以下, NCC)によって開発された。NCC はアメリカ市民が合衆国憲法への理解を深め、それに関して議論を行うことを支援する情報を日々発信している(NCSS, 2014, 148)。

合衆国憲法と学校自治をトピックとする本単元は、第 6-12 学年の幅広い年代の子どもを対象とする。本単元の探究過程は、公民的分野を中心としており、特に学問的概念とツールを適用することや社会に働きかける場面を重視している。

学校の(民主的な質の)向上や次世代の活動的な市民を育成することを目的とする本単元は、合衆国憲法と校則及び両者のギャップに注目する。憲法に内在する革新的な概念を調査・分析し、それらと自らの学校における意思決定プロセスや規則を比較・考察することで、より民主的な学校づくりを試みる探究過程となっている(NCSS, 2014, 141-148)。

次元 1 は、自らの学校規則と合衆国憲法の基本的理念を比較することで、CQ と SQ を形成する段階である。教師は、多くの学校が秩序と自由のバランスをどのようにとるのかについて孤軍奮闘

しているという事実に子どもを案内する必要がある。その後、子どもが知っている憲法の理念を話させ、それが学校の中にどのように反映されているのか考える機会を設ける。この段階ですでにCQ「合衆国憲法の理念は、あなたの学校に反映されていますか?」に対する子どもの暫定的な答えが出るかもしれない。

次に、この CQ に答えるのに必要な SQ を立てることを支援する。例えば、校則における持ち物の制限や押収に関する校則と、合衆国憲法の修正条項第四条「不合理な搜索、逮捕、押収の禁止」に着目すれば、SQ「学校において不合理な搜索や押収はなされてはいないだろうか?」が形成される。一方で、学校の組織に着目すれば、「学校でいう政府とは何を指すか?」「学校の組織は、きちんと権力が分散されているか?」などの SQ が設定されるだろう。

次元 2 は、憲法概念に対する理解を深め、それに基づいて校則を評価する段階である。合衆国憲法は、作られた当時から何回かにかけて修正されてきたがその根本となる原理は維持されている。そこで、合衆国憲法の創始者のハミルトンやジェームズ・マディソンらが著した『ザ・フェデラリスト』などの歴史的資料を読み取り、権力の抑制と均衡、法による支配、三権分立、個人の権利といった憲法概念を理解すること有効であろう。また、このような憲法理念を巡る裁判とその判決文、例えば、子どもの言論の自由を巡って大きなインシユールとなった「モース対フレデリック事件判決」

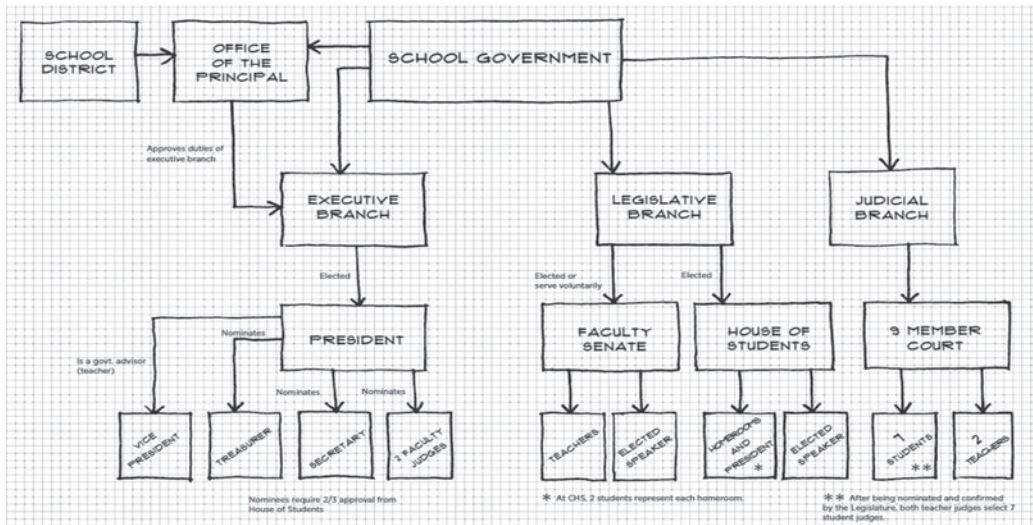


図 6 子どもが作成する学校の組織図の例

を取り上げ、現代社会における憲法理念の適用についても考える機会を設ける。

上述した憲法理念を理解した子どもは、自らの学校に目を向ける。教師は、学校にみられる校則や組織の構造と憲法理念を比較・考察することができるワークシートを用意し、子どもの思考を支援する必要がある。また、「校則は、子どもの表現の原理を侵害しているのか？（「個人の自由」との関連）」「校則は、誰によってどのような手続きで変わってきたのか？（「正当な修正のプロセス」との関連）」のような憲法理念に基づいて校則を振り返ることを促す問いも同時に提供されることが望ましい。

次元 3 は、CQ に対する意見を表明し、それを裏付けることができる根拠を用いる段階である。教師は、憲法理念を校則に反映させる際の長所と短所を同時に考えさせなければならない。「どのような憲法理念が学校に反映されるのがよいと思うか？」「その肯定的、もしくは否定的な効果は何か？」「子どもが学校を自治することができると思うか？」「今の学校システムで、あなたの声が学校側に伝わっていると思うか？」などの一連の問いに答えていく中で、子どもは CQ に対する自分の意見を決め（もしくは揺さぶられ）、次元 2 での資料、または新しく収集した資料から自らの主張を裏付ける根拠を用いる。

次元 4 は、探究の成果をまとめ、それらを友達、教職員、管理職に伝える方法を考え、実際に伝える段階である。例えば、組織に問題があると考えるのであれば、その改善案を議論し作り上げる。図 6 (Brasof & NCC, 2012, 6-7) は子どもが考える学校組織図の一例である。この組織図は、学校政府を行政府・立法府・司法府に分け、子どもと教師の割合を調整していることはもちろん、各々の枠から委員を選出する手続きまで考慮されている。このように、権力の分立と均衡の考えを取り入れつつ、学生の声を学校組織に反映させる学校組織図の作成とその提案は、自らの探究の成果を学校や市民社会に発信していく活動的な市民を育成することにつながる。

(6) 小括

上述の 4 つの事例からわかる C3 フレームワークおよびその中核をなす探究過程の特徴として、以下の 3 点があげられる。

1 つ目の特徴は、社会諸科学の統合的アプローチである。日本の社会科学には地理的分野、歴史的

分野、公民的分野といった内容領域の区分が存在する。これは米国でも同様である。しかしながら、このような分化的なアプローチに固執すると、社会そのものの特性をリアルかつ本質的に捉える機会を逸してしまう。そこで C3 フレームワークは、各学問を CQ や SQ を探究していく際に社会を眺めるレンズとみなし、多数のレンズを同時に活用することを提案した。表 1 のように特定の学問領域に中心を置くだけでなく、複数の学問のレンズを併用し参照させることが想定されている点が特徴的である。

表 1 各事例の中心学問と内容主題

事例	中心学問	学習主題
1	経済、歴史	技術の変化とその影響
2	歴史、政治	婦人参政権獲得運動
3	地理	環境（インディアン）
4	政治	米国憲法と学校自治

2 つ目の特徴は、教科を横断する資質・能力の育成と社会科のコンテンツや見方・考え方の育成との両立を可能にする枠組みを示していることである。好奇心に基づいて問いを作り出すこと（次元 1）、その問いに答えるために学問的探究を含んだ様々な方法にチャレンジすること（次元 2）、問いに答えるために必要な証拠を用いること（次元 3）、そして、自分たちの発見を言葉や行動で発信すること（次元 4）。これらは、社会科のみならず、多様な人々によって形づくられる社会に生きる人々に求められる重要な資質・能力と言えよう。

しかし、何も知らなければ問いも生まれなし、探究を支援する学問のコンテンツや見方・考え方がなければ、知的な分析、根拠付けられた主張、それに基づいた社会的な発信も成立しない。社会科のコンテンツや見方・考え方と資質・能力は相互補完の関係にある。C3 フレームワークは、このような関係を上手に 1 つの枠組みに取り入れ、カリキュラム開発者や教師にそれを提供しているのである。

3 つ目の特徴は、柔軟で多様なカリキュラムや授業のデザインを可能にする構造を持っていることである。表 1 からわかるように、中心領域は単数に設定しても、複数に設定しても構わない。また 4 つの次元を等しく強調せずに、特定の次元を中心的に取り上げても良い。例えば、事例 1 は次元 2・3 を、事例 2 は次元 1・3 を、事例 3 は次元 3 を、事例 4 は次元 2・4 を強調する構成になって

いた。このウェイト付けは、当該の単元事例集の作成に参与した 15 の団体の問題意識とも連動していると解される。

具体例として、事例 2 を開発した米国議会図書館の提案を再検討しよう。米国議会図書館はそのミッションからもわかるように、図書館の資料をいかに活用させるかに関心を寄せている。そのため、問いを設定したり、その問いに答える資料を探す活動や、多数の資料を比較・考察し、根拠に基づいて主張を作りあげる活動を重視していた。C3 フレームワークは、ある特定のパターンに従って授業を進めることを要請するものではない。4 つの次元という大枠と趣旨だけを示し、単元レベルでの柔軟な活用を奨励した。この特徴は、現場教師に能動的なゲートキーピングを保証することを意味しており、カリキュラム開発・提案の方法論としてみても、参考になるだろう。

IV 日本への示唆

C3 フレームワークが日本に示唆すること、それは日本の教科指導が直面する政策的課題に 1 つの解答(案)を示している点である。前章でも本稿の成果を一度まとめているので屋上屋を架すことになるかもしれないが、論点を 2 点に絞って示唆を述べたい。

第 1 に、①教科固有の見方・考え方と②教科を横断する資質・能力の育成を両立させる方法論を提案している点である。具体的には、子どもの「探究」を軸に②を①の上位に配することで、カリキュラムとして両者の統合を図っている点である。

4 つの次元は、表向きは、社会科学の指導に必須な学習活動の 1 つを表しているに過ぎない。しかし、各次元の内容は、通教科的な探究コンピテンシーとしても解釈でき、各単元で繰り返しの 4 つの段階で学んでいくことで形成されるであろう資質・能力とも解される。学校と社会との関わりを意識した教科指導と真正な探究を意図するならば、この 4 つの次元は、他の教科にも転用できる可能性を秘めている。

なお、探究の質や、探究の方向性、探究の視点を社会科学方向に切り替えるテコとなっているのが、次元 2 である。社会諸科学の概念とツールは、各科目で習得させるべき目的ではなく、探究の質を充実させる手段に他ならない。C3 フレームワークは社会科学者の支援を得て、この学問固有の概念とツールを丹念に抽出し、構造化している点は、注目されてよい。

第 2 に、公共団体や教育機関、NPO と連携して単元開発のモデルを示している点である。これは、すなわち、社会科学の教室空間は、子どもの社会的な問題関心を探究する場とみなすべきという考えの発露に他ならない。社会科学者を中心に単元事例を構想すると、次元 2 ばかりが過剰に拡張していき、当初のねらいが達成できない恐れがある。そうならないようにするための歯止め役として期待されたのが、先の 15 の団体であり、4 つに緩やかに区切られた次元だった。

日本の社会科学教育がこれまで以上に社会的な有用性(relevance)を追究するならば、社会的な責任を掲げて活動し、民主的な価値を追究している専門家集団と連携した単元事例の開発は、ますます重要性を帯びてくるのではないか。

以上のように C3 フレームワークの構造と普及策は、教育論的にも戦略論的にも注目すべき点が多い。これは衰退の危機にあるアメリカ社会科学の捨て身の技、または苦肉の策なのかもしれないが、それゆえに社会科学の有用性を正面から追究した取組として評価したいのである。

引用文献

- Brasof, M., & National Constitution Center (NCC). (2012). *We the school*. Philadelphia, PA: National Constitution Center.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (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: National Council for the Social Studies.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2014). *Teaching the College, Career, and Civic Life(C3) Framework: Exploring Inquiry-Based Instruction in Social Studies*. Silver Spring, MD: National Council for the Social Studies.
- 中央教育審議会 (2014). 育成すべき資質能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—【主なポイント】
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)