

アフリカにおける社会科教師の専門性に関する一考察

教育内容開発コース 吉 野 華 恵

A Study on the Professionalism of Social Studies Teachers in Africa

Kae YOSHINO

This article explores the professionalism of social studies teachers in Africa from a post-colonial perspective. It has reviewed previous studies on social studies education in Africa conducted by African researchers and identified that teachers are expected to possess four types of expertise. That is, social studies teachers are expected to be able to (1) teach general social studies including geography, history, and civics, (2) deal with controversial issues, (3) translate curriculum or interpret syllabus, and (4) conduct action researches. This article concludes that it is important to consider the professionalism of social studies teachers in Africa in African contexts rather than uncritically adopt the Western and international models.

目 次

1. はじめに
2. 社会科教育の研究動向にみる多様性への志向
3. 社会科教師像の4類型
 - A. 総合科目／専門分野の専門家としての社会科教師像
 - B. ゲートキーパーとしての社会科教師像
 - C. カリキュラム開発者としての社会科教師像
 - D. 反省的社会科教師像
4. 西欧近代中心主義的概念に対する発展途上国の視座
 - A. アヴォセの視点：「アクティブ・シティズンになるための学び：生涯学習のための伝統的なアフリカのレッスン」(2001) より
 - B. タブラワの視点：『文脈に応じた教えと学び：なぜベダゴジーの改革はサハラ以南アフリカで失敗したのか』(2013) より
5. アフリカにおける社会科教師の専門性
6. おわりに

1. はじめに

「社会科は誰にでも教えることができる教科なのか」という問いは、第二次世界大戦の頃から問われてきた(Wallace 1954)。問うまでもない問いと思われるかもしれないが、今日の世界において、社会科の資格を持たない教師がこの教科を担当することが常態化している国々があることを鑑みると、あながち突拍子のない

問いでもないかもしれない。教師全般の専門性に関する議論は1980年代から注目を浴びるようになってきたが、それに伴い、社会科教師の専門性についてもアメリカでは1990年代から、日本では2000年代後半から徐々に注目されるようになってきた(村井 2013; 渡邊 2017)。しかし、先行研究の多くは先進国を対象としたもので、発展途上国の視座に基づく研究はごくわずかである。そこで、本稿はアフリカに焦点を当て、社会科教師の専門性について考察する。近年、日本ではアフリカ社会が伝統的に育んできた知恵や知識に現代的諸課題を解決する糸口があるとして、アフリカへの注目が高まりつつある(たとえば、『アフリカ潜在力』シリーズ全5巻, 2016年)。ポスト植民地主義の観点から社会科教師の専門性を眺めた場合、一般的に提唱されているそれとの違いはあるのだろうか。

本稿はまず、過去約50年にわたる社会科教育の研究動向において、いつ頃からどのように多様性への志向が見られるのかを概観する。続く第3節では、近年の社会科教師の専門性に関する言説に基づき、社会科教師像の4類型を提示する。第4節では、アフリカ出身の教育学者であるアヴォセとタブラワの2人の著述をもとに、西欧近代中心主義的概念が途上国の視座からどのように捉えられるかを読み取る。そして第5節で、近年のアフリカ出身の社会科教育研究者の言説より、アフリカで必要とされる社会科教師の専門性について考察する。

文献収集方法については、テイラー・アンド・フランシス・オンライン、プロクレスト、スコープスなど

の電子ジャーナルやグーグル・スカラーなどの文献サイトにおいて、タイトルもしくはキーワードに、“social studies”, “geography education”, “history education”, “civic education”のそれぞれに“professional development”あるいは“professional learning”の検索ワードを掛け合わせて、また、「社会科」に「専門性開発」あるいは「職能開発」の検索ワードを掛け合わせて、2008年以降（アフリカ地域については1998年以降）の文献を収集した。なお、「社会科」(social studies) という用語については、地理・歴史・公民を含んだ広義の意味で使用している。

2. 社会科教育の研究動向にみる多様性への志向

本節では、アメリカ教育研究学会 (American Educational Research Association) による『教育研究ハンドブック』(*Handbook of Research on Teaching*) をもとに、社会科教育の研究動向を概観する。『教育研究ハンドブック』は、1963年に初版が出版され、その後は約10年から15年ごとに新版が編纂されている。最新版は2016年に出版された。社会科教育については初版から取り上げられており、版によっては地理歴史教育と公民教育が別の章立てになっているもの（第4版）、著者の専門領域によって歴史分野に特化したもの（第1版）があり、焦点の置きどころにはばらつきがある。このハンドブックが社会科教育についての網羅的・包括的なレビューにはなっていないという限界はあるものの (Armento 1986a), 少なくともある時期における社会科教育研究の一傾向は捉えることができると考え、本節では、これを手がかりとして社会科教育研究の内容、成果、課題の中にいつ頃からどのように多様性への志向が見られるようになったのかを探る。

まず、第1版 (1963) から第3版 (1986) までを概観すると、社会科教育研究における理論の不在が数十年にまたがる大きな課題として取り上げられていることがわかる。第1版 (Metcalf 1963) は、歴史教育における教師トレーニングに焦点を当て、省察的な教育理論に基づく研究が欠けていることを指摘している。第2版 (Shaver and Larkins 1973) は、社会科教育研究がより広い視野をもって行われるべきであるとし、たとえば研究手法としてエスノグラフィーのようなアプローチをとることで、この分野に新しい視点がもたらされる可能性があるかと唱えている。第3版 (Armento 1986a) は、過去10年の間により広い視野でこの分野の研究が行われるようになったと評価しつつ

も、いまだ理論形成には至っておらず、断片的な知見が散在するにとどまっていると指摘している。また、この版では、社会科教育研究が環境や政治制度といったバックグラウンドを考慮することや、「社会科の教室における生活の質」(p. 949) をさまざまな視点から検証することの必要性を提唱しており、この頃、時代背景や地域的文脈を考慮することへの意識が高まっていることがうかがえる。

第4版 (Seixas 2001) は、第3版までに指摘されていた理論的な枠組みの不在という課題に対して、ショーマン (1986) のPCKの概念や、構造主義に基づく学問的な知識についての議論という2つの理論的発展があったとする。さらに、ヨーロッパ中心主義の偏狭性の問題が顕在化し、女性の活動、アフリカ系アメリカ人、労働者階級、移民の歴史など、「底辺からの歴史」(p. 547) が描かれるようになったと評価する。また、この分野の今後の課題については、児童生徒が批判的に社会を読み解く力を育成すること、人文科学と社会科学の発展（たとえば文化人類学や心理学）を背景に、研究者と教師がより協働して研究上の成果を教育現場に生かすことであると提唱している。このように、ポジショナリティへの関心が高まったことは、社会科教育研究の視野を広げるうえで大きな意味があったと言えることができるだろう。

第5版 (Barton and Avery 2016) は、過去に例を見ない厚みのある分量となっている。第5版の特徴は、そのタイトル「社会科教育研究：多様な児童生徒、背景、方法」(“Research on Social Studies Education: Diverse Students, Settings, and Methods”) に示されているように、多様性が主題となっている点である。第5版とそれ以前の版との違いについて、パートンとアヴェリーは、「私たちの全体的な評価は、これまでこの分野の研究成果を、狭く支離滅裂で取るに足らないものと特徴づけてきた多くの先人たちの評価よりも肯定的である。」(p. 987) と述べ、近年の社会科教育研究が、質的調査や事例研究を蓄積し多様な環境や社会集団からの児童生徒の質的な差異に注目するようになったことを評価している。また、アメリカに限らず、世界のさまざまな地域における多様なバックグラウンドを持つ児童生徒を対象とした社会科教育研究がレビューの対象となっていることも第5版の特徴と言えよう。パートンらは、「異なる視点が民主主義を豊かにするのと同じように、多様な研究アプローチは、社会科の知識基盤を強化する。...地域や視点が異なるさまざまな考えに基づく研究が進むことで、コンテクストの異なる社会

やバックグラウンドの異なる生徒への理解が深まる。」(p. 1020) と述べ、今後の社会科教育研究の進むべき方向性を示唆している。

以上のように、1960年代から2010年代までの社会科教育の研究動向を概観すると、1980年代頃から徐々に文脈を考慮することへの意識が芽生え、1990年代には視点をずらすことやポジショナリティへの関心が高まり、2000年代に入ってからはいくつ多様な視点で多様な社会科教育のあり方を探っていくことがこの分野の課題であるという認識が強まっていることがうかがえる。

3. 社会科教師像の4類型

社会科教育について定義することは、その領域の曖昧さゆえに難しい (Shaver and Larkins 1973)。これまでに、「社会科とは何か」という問いに対しては、「環境にまつわる人間学」(Adeyemi 1998, 233), 「学問間の垣根を超えた教科内容」(Thornton 2005, 21), 「学校のすべての科目のうちで最も包括的」(Ross 2006, 17) というような、さまざまな言葉で表現されてきた。そのような包括的な教科を担当する社会科教師には、どのような専門性が求められるのだろうか。

1970年代半ばから80年代半ばまでの社会科教師研究動向について、アルメント (1986b) は教員養成の観点から、社会科教師を志す学生の信念、教科内容についての知識、省察と思慮深さの傾向、文化的多様性に対する考え、指導経験について、研究成果を整理している。彼女は、児童生徒に対して「意味のある、パワフルで、理路整然とした、思慮に富む授業」を展開するためには、教師自身が「権力、正義、公平性の問題は、社会科教師の生き方、特に教師が教えるカリキュラムを通して浸透している」(p. 499) ことを認識し、批判的に問う姿勢が欠かせないと指摘している。アルメントの指摘は、社会科教師が権力や社会的格差に敏感である必要があるという点で、他の教科とは異なる社会科教師のあり方を示唆している。その後、1990年代後半から2000年代後半までの研究動向を整理したホーヴァー (2008) は、その著の中で一貫して、社会科教師の専門性開発が児童生徒の学習にどのような効果を及ぼしたかを検証することの必要性を説く。その主張の背景には、アメリカでエビデンスに基づく意思決定や統一テスト (high-stakes tests) の結果が強調されていく状況に対する危機感がある。ホーヴァーは、社会科教育の研究者がすべきことは、「有能な教

師 (highly qualified teachers)」がどのような社会科教師を指すのかを明確にすることであるとし、さもなければ、介入度をますます強めている政府が独自の「有能な教師」の定義を現場に押し付けることになりかねないと指摘している。ホーヴァーの指摘は、テストの点数では測れない、子どもの社会的知識・スキル・資質の変容をどのように明示できるのかという難問を社会科教育者に投げかけており、社会科教師の専門性開発が自己満足のなもので終わってははいけないというメッセージを発信している。

以上の社会科教師研究における知見をふまえ、次に2000年代後半以降の社会科教育や社会科教師に関する文献をレビューし、そこから導かれる社会科教師像を4つのタイプに分類する。なお、第5節で扱うため、ここでは途上国を対象とした文献は除外している。

A. 総合科目／専門分野の専門家としての社会科教師像

1つ目のタイプは、総合科目の専門家としての社会科教師像、あるいは、専門分野の専門家としての社会科教師像である。総合科目の専門家とは、地理・歴史・公民などの各分野を包含した社会科教師を、専門分野の専門家とは「地理の教師」や「歴史の教師」といったように専門分野 (のみ) を教える社会科教師を意味している。アメリカにおいては、約1世紀にわたり、カリキュラムを社会科学教育 (social sciences) と社会的教育 (social education) のどちらに立脚させるかという「イデオロギーの戦場」(Ross 2006, 2) があったが、1990年代のスタンダード運動や統一テストの重視を背景に、前者に重点が置かれるようになったという (Thornton 2005)。ここで言う社会科学教育とは、地理学や歴史学といった個々の社会科学を集めた学問中心の教育アプローチを指し、社会的教育とは、学問的な枠組みよりも児童生徒のニーズを重視した教育アプローチを指す。一方、日本においても、アメリカと同時期に社会科学教育にシフトしている。1989年の学習指導要領の改訂によって、社会科が地理歴史科と公民科に分化し、社会科教師に対しては総合性よりも学問領域に接続する専門性を求められたが、実際にはその専門性が発揮できない状況が現場で起きていたという (村井 2014)。教育システムがどちらの社会科教師像を想定するかによって、教員養成や教員研修のあり方も変わる。社会科学教育の立場に立脚するならば、学問的知識や方法論の探究が社会科教師にとって求められるであろうし、社会的教育の立場に立脚する

ならば、地理や歴史や公民を学ぶことを通して最終的にどのような市民を育成したいのかという教師の信念が問われることになる。

B. ゲートキーパーとしての社会科教師像

2 つ目はゲートキーパーとしての教師像である。1980年代後半にソーントンが教師のゲートキーピングの重要性を提唱して以来、この理論は多くの社会科教育者に支持されている。ソーントン (1991, 邦訳 p. 172) は教師を、「カリキュラムと授業の主體的調節者」とし、「教科内容と生徒が接することになる学習経験に関する日々の決断を、そして教科内容の性質と生徒の学習経験に関する日々の決断をそれぞれに下す存在であると定義している。ソーントン (2005) によれば、ゲートキーパーとしての教師は、特に社会科において重要である。なぜなら、社会科は「大量の情報の洪水に沈んでしまう可能性があり、そしてしばしばそうなってしまう」（邦訳 p. 24）からである。教える内容を選び取るという点で、教師はゲートキーパーとしての役割を担う。また、ディスカッション形式の授業においても、教師のゲートキーピングは重要である。たとえば、アメリカのハイスクールにおいて、言論に関する最高裁判例を事例としてディスカッションを行なった社会科の実験授業では、4 人の社会科教師が 1 つの同じ授業案に沿って授業実践を行なったにも関わらず、教師がどのタイミングでどのような問いかけをするか、生徒のどの発言を掘り下げていくかによって、議論の深まり具合や生徒たちの論理立てに違いが見られたという (Kohlmeier and Saye 2019)。なお、ディスカッション、とりわけ論争問題を扱うことは、児童生徒の民主的なスキルの獲得や社会的アイデンティティの認識につながる可能性があることが指摘されている (Batron and Avery 2016)。また、教師が論争問題を効果的に扱える自信がない場合や、生徒やコミュニティや親からの反応に対する不安がある場合、教師が論争問題を扱うことを避ける傾向にあるという事例も報告されている (Byford, Lennon, and Russell III 2009)。これらの知見からは、教師がディスカッションにおいてゲートキーピングを行うためには、ある専門的知識やスキルが必要であることが推察できる。

C. カリキュラム開発者としての社会科教師像

3 つ目のカリキュラム開発者としての社会科教師像は、定められたカリキュラムや教科書を教師がどのように扱うかという点で、B のゲートキーパーとしての

教師像とも関連している。カリキュラムと教師の関係については、1970年代頃までは、ティーチャー・ブルーフなカリキュラム (teacher-proof curriculum: 「耐教師性のある教材」、「教師を選ばない教材」) の開発がさかに行われていたという (矢野 1998)。しかし、1970年代後半から80年代にかけて、アップル (2004, 初版1979) らによってカリキュラムの背後にある特定のイデオロギーが社会構造の再生産を促進していることが明らかになると、カリキュラムと教師の関係の捉え方も変わってきた。ロス (2006) は、社会科教師は「どのような知識が最も価値があるか」という問いに積極的に関与する必要があるとし、社会科とは「他人の世界観を受動的に吸収することではなく」(p. 5)、批判的な視点をもって自身の世界観を形成するための学問であると説く。彼は、カリキュラムの実践者としての教師の役割は 3 つあるとし、1 つ目はティーチャー・ブルーフなカリキュラムの使用者、2 つ目はアクティブな実践者、3 つ目がユーザー開発者で、3 つ目のあり方が最も望ましいと考える。ソーントン (2005) も同様に、「カリキュラムとは、タコソボ的な末端の『専門家』によって議論される単なる教師の台本としての産物などではなく、隣の教室では当然のことながら異なる現象が起きるような、ある教室における営みそのもの」(邦訳 p. 25) と位置づけ、教室のようなダイナミックな場において、カリキュラムは教師によってさまざまに解釈され活用されうるべきものであるという立場をとる。このように、教師がカリキュラム開発者に成長する 1 つのプロセスとしては、教師自身が年間カリキュラムの設定に積極的に関わる経験を持つことが有効であることが示されている (川口 2014)。

D. 反省的社会科教師像

4 つ目は反省的社会科教師像である。反省的教師という概念は、ショーンが1980年代に提示して以来、世界各国の教育政策に提示されている教師の専門家像である (佐藤 2016)。社会科教育においても、アルメント (1986b, 497) によって、教師が「自分の学びと、それが起こる社会的・政治的な文脈、そして自分自身が他者にとって意味のある学習状況を作り出す文脈についても批判的に省察しなければならない」と指摘されている。また、社会科教師へのライフヒストリー分析を行なった五十嵐 (2011) によると、反省的授業研究が成立するためには、協同性、共感性、主体性の 3 つの成立要件が不可欠である。五十嵐は、「(1) 協同性とは、同じような目標や理念を共有しながら授業研究に取り

組むこと、(2)共感性とは、授業者と対話者との間の共感的で相互作用のもと、両者がそれぞれの実践的知識の再構成を図る関係が成立していること、(3)主体性とは、授業者自身が授業改善の課題を意識化し、実践を省察することによって改善へと結びつけること」(p. 279)と説明している。平たく言えば、教師の授業改善において必要なものは、同じ社会科観を持つ同僚の存在、授業者である社会科教師に寄り添って建設的に授業改善のサポートをする他者（同僚や他校の社会科教師や研究者）の存在、そして、より良い授業をするために自身の授業を振り返りそこから気づきを得られる社会科教師自身の存在であると言える。

以上、先行研究をもとに社会科教師像の4類型を描き出した。この整理は決して全体を網羅しているわけではないが、社会科教師にとって必要な専門性の一端を示している。Bに見られるように、膨大な情報量の中からあるコンテンツを選び取り議論をファシリテートしていく力量、CやDに見られるように、批判的に世界を読み解く視点、そして、AからDのすべての教師像に通底する、「どのような次世代シティズンを育成したいか」という社会科観は、授業の質に深く関わる。なぜなら、社会科教育の目的を考え直し再定義するプロセスによって、教師のカリキュラムの意思決定、指導内容、指導法に改善が促され、社会科の教師の専門性向上につながるからである（Hawley and Jordan 2014）。社会科が決して誰にでも教えられるような教科ではなく、社会科教師にはある特定の専門性が求められるということがうかがえる。

4. 西欧近代中心主義的概念に対する発展途上国の視座

社会科教育の研究動向に多様性への志向が強まっていることを受け、第4節と続く第5節では、多様な視点を提供する1つの試みとして、植民地主義の影響をいまだに引きずりつつも、独自の視点で研究が進められようとしているアフリカの社会科教育研究を取り上げる。アフリカと言っても、地理、言語系統、植民地時代の宗主国など、さまざまな背景の違いによって、国家や国民性のあり方は異なる。2013年5月に東京で開かれた第50回日本アフリカ学会学術大会「アフリカ子ども学フォーラム」においても、「アフリカの子どもの理解するとは、単一のステレオタイプを構築することではなく、かれらの多様性を理解することである。」(竹ノ下・清水 2013, 38)と、大会の趣旨説明で

そのことが強調されている。ここに見られる見解と同様に、本稿においても、アフリカの一部の国や地域を対象とした社会科教育研究をもって、広大で多様なアフリカ社会のそれを代表できるとは考えない。ただし、多くのアフリカ諸国に共通することが1つある。それは、過去に数十年から数百年の長きにわたって植民地化状態にあったという歴史である。そのことがアフリカの教育制度に影響を与えていることは否定しがたく、その点において、前述と逆のことを言うようであるが、ある傾向を捉えることは可能であると考え

る。本節では、アフリカ出身の2人の教育学者－アヴォセとタブラワ－の視点を通して、国際スタンダードとされている概念を、非西欧社会の文脈に置いて眺めてみることにしたい。アヴォセは「アクティブ・シティズン」について、タブラワは「学習者中心のペダゴジー」について、それらがアフリカの文脈でどのような意味を持ちどのように作用しているかに目を留めた。両者の研究は、アフリカ社会でこれまで当然のこととして受容されてきた西欧近代中心主義的概念に基づく教育に対して、アフリカ独自の視点から捉え直すとした点に意義があり、途上国を対象とする教育研究において重要な気づきを与えてくれるものである。

A. アヴォセの視点：「アクティブ・シティズンになるための学び：生涯学習のための伝統的なアフリカのレッスン」(2001)より

アヴォセ（Mejai Bola Avoseh）は、アフリカ西部に位置するナイジェリアのイバダン大学および大学院で学び、哲学博士の学位を取得した。専門は成人教育である。現在はアメリカのサウス・ダコタ大学で教鞭をとっている（University of South Dakota, n.d.）。

アヴォセが「アクティブ・シティズンになるための学び：生涯学習のための伝統的なアフリカのレッスン」（“Learning to be Active Citizens: Lessons of Traditional Africa for Lifelong Learning”）(2001)の中で強調していることは、アクティブ・シティズンシップの概念が西洋とアフリカでは異なるということである。アヴォセは、(1)アクティブ・シティズンシップと生涯学習には関連性があるのか、(2)もしそうだとしたら、アクティブ・シティズンシップを支援するための高等教育の役割は何か、(3)グローバリゼーションは、アクティブ・シティズンシップの理解をどのように再構築しているのかという3つの問いを立て、伝統的なアフリカ社会には生涯学習の基盤があり、その目的はアクティブ・

シティズンを育成することであったこと、アフリカにおけるアクティブ・シティズンとは、地域社会への義務と対人関係を基本的な要素としていることを示している。彼は、伝統的なアフリカの人生観における個人と他者との関係性について、次のように語っている。

この「アフリカの」人生観では、個人は他者の存在と利益に気づくために意識的な努力をし、それゆえに彼／彼女は「生き、他者を生かす」。それは、自己中心主義の否定であり、個人の特権の抹殺ではない。他者の存在と利益を否定する活動をする個人は、共同体の敵である。(p. 480)

ここからうかがえるのは、アフリカ社会では他者への共感や自己利益と集団利益の調和が何よりも優先され、それは個人の特権を否定するものではないものの、自己中心主義は完全に否定されるということである。アクティブ・シティズンシップとは「家族やより大きなコミュニティを中心とした人生のプロセス」であり、また、「死後に偉大な祖先や神になるための不可欠なビザ」でもある (p. 482)。従って、「私」とはコミュニティの中にあつての私であり、コミュニティのために奉仕せざる者はアクティブ・シティズンとはみなされない。地域社会に対して自分が何をできるかということに最も重きが置かれている。

また、グローバリゼーションがアクティブ・シティズンシップにどのような影響をもたらしたかについて、アヴォセはそれが弱肉強食の論理でアフリカ社会の価値観を否定したと指摘する。

私の理解では、グローバリゼーションの概念は私の村で「ポテファ・オラン・マ・カン (*potefa oran ma kan*)」として知られている格言を再演している。文字通り、「ジャングルでは、ライオンの議論/論理が常に最も有効である」という意味である。それは、世界の貧しくて弱くて脆弱なコミュニティの上に、パワフルで強いコミュニティの価値観、願望、嗜好、基準、色を重ね合わせる方法である。それは、伝統的なアフリカ社会の価値観、特に家族制度に関連するものを否定する。(p. 484)

アヴォセは、グローバリゼーションのもとでは、アクティブ・シティズンとは「より多くの力、特に経済的・政治的な力を獲得した人」(p. 484) を意味するとし、そうした力を養うために学校では将来経済的・政

治的に優位な立場に就くことを目的とするような学びが推奨されており、個人や地域社会のための学びがないがしろにされている現代社会を痛烈に批判している。結論として、アヴォセは、西洋的なシティズンシップの概念とは異なるアフリカ的なシティズンシップの概念を再評価すべきであると唱えている。

アヴォセの視点は、伝統的な価値観やシステムを考慮することの重要性、「個人の権利く集団への義務」というアフリカ固有のアクティブ・シティズン像を理解することの重要性を再認識させてくれる。その視点に基づくならば、社会科教育の目的そのものも西洋のそれとは色合いが異なってくるかもしれないということが示唆される。

B. タブラワの視点：『文脈に応じた教えと学び：なぜペダゴジーの改革はサハラ以南アフリカで失敗したのか』(2013) より

タブラワ (Richard Tabulawa) は、アフリカ南部に位置するボツワナ大学で人文学の学士号を、その後イギリスのバーミンガム大学で教育学博士の学位を取得した。専門は、ペダゴジーや教育政策などである。現在はボツワナ大学で教鞭をとっている (University of Botswana, n.d.)。

タブラワは、『文脈に応じた教えと学び：なぜペダゴジーの改革はサハラ以南アフリカで失敗したのか』(*Teaching and Learning in Context: Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*) (2013) の中で、近年、国際社会において推奨されている学習者中心のペダゴジーが、ボツワナをはじめとするサハラ以南アフリカで失敗している要因を考察し、学習者中心のペダゴジーがどの文脈においても功を奏する普遍的なものであるという考えに疑問を呈している。

第2章「なぜサハラ以南アフリカで学習者中心のペダゴジーか」(“Why Learner-centred Pedagogy in Sub-Saharan Africa?”) で、タブラワは、新しいペダゴジー導入の背景に国際援助機関との関係における経済的・政治的理由があることを指摘している。サハラ以南アフリカの多くの国々は、教育を含めた国家財政の一部を国際援助機関や外国政府からの借款や供与に頼っている。タブラワは、1980年代から90年代にかけて新自由主義が台頭すると、経済発展の前提条件として教育が民主化プロジェクトの中心的役割を担うようになったと説明し、被援助国に援助側のイデオロギーが浸透していく様子を次のように記している。

教育的根拠に基づく学習者中心のペダゴジーの正当化とは逆に、援助機関のペダゴジーへの関心は、国際援助機関が周辺諸国に資本主義イデオロギーを浸透させやすくするために、民主化という名目で行われている、より広範な計画の一部である。世界システムのアプローチを採用して、周辺国の人々の「思考様式」と実践を変え、中核国の人々と同じように現実を見るようにすることが、隠されたアジェンダであると私は主張している。このプロセスは、保守的で新自由主義的なイデオロギーの担い手であるグローバリゼーションの現在の波によって加速されている。(p. 23)

ここでタブラワが指摘していることは、学習者中心のペダゴジーが政治的・経済的な産物であり、決して価値中立なものではなく、しかもその価値観は民主化という名目で被援助国に浸透しているということである。加えて、彼は、「学習者中心のペダゴジーが質の高い教育を保証する」という言説に対して、サハラ以南アフリカでは「質の高い教育」とは児童生徒が試験で好成績を修めることを意味しており、その教育目的をかなえるためには学習者中心のペダゴジーは適しておらず、結果として導入は失敗に終わっていると指摘している。

また、第5章「社会構造とペダゴジー」(“Social Structure and Pedagogy”)で、タブラワは、ボツワナでは教師中心のペダゴジーが社会構造に組み込まれたものであることを、権威主義的知識のあり方や、ツワナ族の「年齢 (age)」と「年を重ねること (aging)」の概念を例に説明し、学習者中心のペダゴジーが組織的に拒絶される根拠を説明している。アフリカ社会で昔から実践されてきた教師中心のペダゴジーは、西洋社会から「権威主義的である」として批判されてきたが、タブラワはその批判は西洋的な時間の概念に基づいておりの外れであると指摘する。彼は、なぜボツワナでは年長者が尊敬されるのかということを説明するのに、ムビティ (1969) が唱えた西洋社会との時間の概念の違いに着目している。ムビティによれば、西洋社会においては、時間は「不明確な過去—現在—無限の未来」へと直線的に流れていくものであるのに対し、アフリカ社会においては、「長い過去—現在」という二次元から成り、人が長く生きるということはすなわち祖先に近づくことを意味するという。従って、「子どもは常に年長者から学ばなければならない」(p. 100) という教育観が生まれる。タブラワは、画一的

なアプローチを導入することこそ権威主義的であると批判し、次のように述べる。

言い換えれば、私たちの世界のように多様性 (たとえば認識論の多様性) があるところでは、何事にも画一的な (one-size-fits-all) アプローチは不可能なのである。これは、技術的合理性というヘゲモニーと、構成主義的な学習者中心のペダゴジーを普遍的なペダゴジーとして提示することへの直接的な疑問である。(p. 158)

上記のように、多様な認識論を尊重し、社会文化的なアプローチをとることで、新しいペダゴジーを取り入れることに成功すると彼は言う。本書において、タブラワは学習者中心のペダゴジーを否定しているわけではない。ただ、文脈を考慮してそれを取り入れることの必要性を提唱しているのである。タブラワが指摘するように、国際援助機関による途上国への教育政策支援には政治的・経済的な理由が絡んでいるとするならば、そして、国際社会のイデオロギーがカリキュラムを通して途上国の教育政策に浸透しているとするならば、教育者は教師と教科書の関係に対してより繊細にならなければならないことが示唆される。

以上、アヴォセとタブラワの視点により、アフリカ固有の認識論を考慮せず西欧近代中心主義的概念に基づいて教育政策が行われることの問題性が浮き彫りになった。アフリカにおける社会科教育をみる際にも、このようにアフリカ固有の文脈を意識することで、捉えられるものが変わってくるのではないかと考える。

5. アフリカにおける社会科教師の専門性

本節では、アフリカを対象地域とする社会科教育に焦点を置き、先行研究においてアフリカにおける社会科教師にどのような専門性が必要と認識されているかを整理する。文献収集方法は第1節で示した条件に加えて、“Africa”をタイトルあるいはキーワードに入れると共に、著者 (連名の場合は少なくとも1名) がアフリカ出身であることを確認した (表1)。

アフリカにおける社会科教育の嚆矢は1960年代に遡る。それは、アフリカ諸国が相次いで独立した時期と重なっている。メリーフィールド (1988) によれば、1968年にアフリカの25カ国とイギリス、アメリカの教育者がケニアのモンバサに集まって会議を開き (モン

表 1 本節で扱うアフリカ出身の研究者によるアフリカの社会科教育に関する文献一覧

No	年	著者	タイトル	雑誌	キーワード
1	1998	Adeyemi	ボツワナにおける中学校社会科教師の抱える問題	The Social Studies 89 (5)	
2	2003	Asimeng-Boahene	アフリカにおける社会科教師のバーンアウトへの理解と防止	The Social Studies 94 (2)	
3	2004	Asimeng-Boahene	アクション・リサーチャーとしてのアフリカ社会科教師の展望と問題点：ガーナを対象に	Educational Action Research 12 (2)	
4	2007	Asimeng-Boahene	アフリカの学校における社会科教育での論争問題を指導する際の課題への対応策の作成	Intercultural Education 18 (3)	
5	2017	Namphande, Clarke, Farren, and McCully	マラウイの中等教育における民主的シティズンシップのための教育：生徒の声と大人の特権とのバランス	Compare: A Journal of Comparative and International Education 47 (5)	シティズンシップ教育、マラウイの中等教育学校、デモクラシー、社会科、生徒の参加、生徒の声
6	2019	Musilekwa and Mulenga	ザンビアの中等教育における社会科学習者用教科書の開発	Journal of Education and Practice 10 (6)	教科書開発、質、社会科
7	2020	Moobola and Mulenga	岐路に立つ社会科カリキュラム：ザンビアのチンゴラ県における中等学校社会科カリキュラムの実践	European Journal of Education Studies 7 (3)	カリキュラムの実践、社会科、効果的な学習

パサ会議)、社会科とは何か、社会科教育の目標は何か、社会科指導のアプローチはどのようなものであるべきかが議論された。その結果、社会科の役割は、(1)国家統一、(2)急速に経済を発展させるという課題への対応、(3)個人の価値と人間の基本的な尊厳の理解に基づく自信とイニシアチブの促進、であることが確認された。この時期においては、いかに国家の統一を図るかということが最大の関心事であり、子どもたちが伝統的な価値や国家機関を軽んじることなく社会変化に適応すること、遠い外国のことを学ぶ以前に地域の身近なことを学ぶことが強調されたという。その1年後、アフリカ・ソーシャル・スタディーズ・プログラム (ASSP) 委員会が組織され、1980年代後半においては、ボツワナ、エチオピア、ガンビア、ガーナ、ケニア、レソト、リベリア、マラウイ、ナイジェリア、シエラレオネ、ソマリア、スーダン、スワジランド、タンザニア、ウガンダ、ザンビア、ジンバブエの17カ国が加盟していたことが記されている。メリーフィールド (1988) は、ASSPの成果を、アフリカにとっての社会科を定義し、目標、内容、方法の明確化のためにアフリカ諸国が共に尽力したことであると評価する。一方で、課題は、ASSPが国際援助機関や西洋諸国からの支援でセミナーを開催しており、それがASSPのアジェンダに影響を及ぼしていること、また、国家の歴史や政治について教えることはセンシティブであることを挙げている。このように、アフリカ諸国独立当初の社会科教育は、国家の統一や経済的發展に

重きが置かれており、社会科教育のアフリカ化が目指されながらも、政治経済的自立が難しい状況にあって、実際にはなし得なかったことがわかる。

その後、社会科教育は各国で右往左往しながら展開する。これまでに指摘されている社会科教育の課題は多岐にわたる。たとえば、アデイエミ (1998) は、ボツワナの中学校の社会科担当教師92名に質問紙調査を実施し、社会科の定義の難しさ、教えるべき内容の広さ、問題解決型手法の強調は教師らから「とらえどころがなく難しい」として教室での実践を困難にしていること、教科書に載っていないローカルな例を持ち出すことの難しさ、社会科教育指導を高等教育で学んできていない教師の存在が教師らの直面している困難であることを明らかにした。また、アシメン・ボアヘン (2003) は、アフリカの社会科教師のバーンアウトに目を留め、その原因として、大規模なクラスサイズ、事務的なサポートの欠如、専門性開発のための研修の不十分さ、教材不足、外部主導の試験の重視があることを指摘している。ナンバンデラ (2017) による近年の研究では、教師の権威についての捉え方が西洋とアフリカで異なることによる社会科教育の難しさが示されている。彼らは、マラウイの中等教育学校における社会科教育のカリキュラムは、「参加型シティズン」(Westheimer and Kahne 2004) の育成を目標としているが、実際には学校内部に権力と特権が温存されており、教師の指導は矛盾を抱えていると指摘している。

では、アフリカではどのような専門性を持った社会

科教師が必要とされているか。先行研究から捉えられた知見を整理すると、1つ目は、総合社会科の専門家としての社会科教師である。ムーボラとムレンガ(2020)は、ザンビアの中学校において、40名の社会科教師、20名の生徒、10名の校長先生、1名の県基準局スタッフを対象にインタビューを実施し、社会科の授業時間、知識やスキルの獲得状況、教師の専門領域や生徒評価、教材の質について調査した。ザンビアでは2013年にカリキュラムの改訂が行われ、「学習者のニーズに関連性のある学びを提供し、社会に貢献する」という目的のもと、地理・歴史・公民は総合社会科という1つの科目に統合された。しかし実態は、総合社会科の授業を1人の教師が担うのではなく、地理・歴史・公民分野を専門とする教師らがそれぞれに分担して指導しているという現状があり、そのことが生徒のパフォーマンスの低下を招いているという。ムーボラらは、社会科は総合科目の専門資格を持った1人の教師が担当することが必須であるとし、将来のシティズンを育成するという広い視野に立った社会科教育が必要であると主張している。

2つ目は、論争問題を扱う力量を持った社会科教師である。アシメン・ボアヘン(2007)は、アフリカの社会科の授業で論争問題を取り入れることは国家成立過程を考えると意義のある方法であり、児童生徒にとって大きなメリットをもたらすと説く。彼は「アフリカの、複雑で発展途上で民族的に分断された土地において、思慮深く思いやりがあり合理的で参加型で責任感のある市民の育成は重要」であり、生涯にわたって論争や紛争に直面するかもしれない子どもたちにとって、「違いに対して、合理的に思慮深く敏感な方法で対処できるだけのスキルや心構え」を社会科の授業で育成することは必須であると述べる(p. 234)。従って、社会科の教師は、論争問題について実りある議論を展開するためにスキルと実践力が必要であるが、問題中心型の授業を扱うことのできる経験豊かな教師が不足している(Asimeng-Boahene 2003, 2004)ことを課題として挙げている。

3つ目の専門性は、教師と教科書のあり方に関わる。ムシレクワとムレンガ(2019)は、ザンビアの中学校の社会科の教科書の粗悪さを問題視している。ムシレクワらは、社会科教科書が2013年に改訂された際、教科書開発の民営化によって質の悪い教科書が作られたこと、教科書開発に必要な関係者の協働が見られないことを指摘し、社会科教師が教科書開発に関わる仕組みが教育省によって整備される必要性を唱えて

いる。「よく編纂された教科書は、授業を適切な学習活動で構成することができるよう導いてくれる」(p. 99)という表現からは、彼らが教科書に全幅の信頼を置いていることがうかがえる。一方で、ムーボラとムレンガ(2020)も、ザンビアの改訂中学校社会科教科書がにわか作りの編纂であったために、事実的な誤りが多く、シラバスに載っているトピックが教科書から抜け落ちており、英語の表記が間違っているなど、根本的なミスが目立つことを指摘している。しかし、ムシレクワらの教科書観と異なり、ムーボラらは、「教師には、政府や政策機関が作成したカリキュラム文書を教室で教えられる形に翻訳すること」「シラバスを解釈して指導計画に落とし込み、授業計画を練る」という重要な役割があると考え(p. 17)。ここからは、シラバスに記載された内容や方法どおりに指導する社会科教師の姿ではなく、カリキュラムの翻訳者、あるいはシラバスの解釈者としての社会科教師像がうかがえる。

4つ目は、アクション・リサーチャーとしての社会科教師である。アシメン・ボアヘン(2004)は、「社会科を文化やシティズンシップの伝達手段と捉える保守的なアプローチは、ガーナの教室で今なお健在である。...このようなタイプのアプローチは従属と一致に重点が置かれるため依存のための教育を推奨しがちである。」(p. 277)として、ガーナの文化再生型授業やその結果として培われる他者依存性を問題視している。また、歴史的に、ガーナの教師にとって、研究とは彼らを対象に行われるものであって、彼ら自身が自分のためにするものとはみなされてこなかったとし、社会科教師の無気力さを指摘する。そのうえで、社会科教師がアクション・リサーチを実践することによって、ペダゴジーの改善や児童生徒のことを教師がよく理解するようになるなど、教師の専門性の開発につながるだけでなく、教師自身をエンパワメントすることにもつながると唱えている。

以上に示された4つの専門性は、第3節で提示した社会科教師の4類型—A「総合科目／専門分野の専門家としての社会科教師像」、B「ゲートキーパーとしての社会科教師像」、C「カリキュラム開発者としての社会科教師像」、D「反省的社会科教師像」—とそれぞれ呼応しているように思われる。しかし、そうした専門性が求められる背景にはアフリカ独特の状況がある。たとえば、2つ目の「論争問題を扱う力量を持った社会科教師」は、多様な民族によって構成される国の多いアフリカの地にあつて、子どもたちが論争問題

を議論することによって民主的な社会づくりの一員として必要な姿勢やスキルを培うのは社会的課題であるという認識に基づく。また、3つ目の「カリキュラムの翻訳者、あるいはシラバスの解釈者としての社会科教師像」は、そもそも教育者によって教科書が絶対視されていることも多く、だからこそカリキュラムやシラバスの背後にあるイデオロギーに対して教師自身が敏感でなければならないという認識がある。さらに、4つ目の「アクション・リサーチャーとしての社会科教師」については、社会科教師が授業改善に無気力であるという指摘がなされているが、そのような無気力を生むことになったことの背景に、外部援助機関や研究者らが現場の教師を関係者として巻き込むことに失敗してきたことがあることを示している。これらのアフリカに特徴的な状況を鑑みると、社会科教師の専門性を開発することの意義は実に大きい。

6. おわりに

本稿は、途上国の視座からアフリカの社会科教師にどのような専門性が求められているかを考察した。先行研究から示されたことは、アフリカにおける社会科教師の専門性は、一般的に示されている社会科教師像と重なりつつも、なぜそのような専門性が必要とされるのかという点でアフリカ独特の歴史的・社会的背景が横たわっていることである。そうした背景をふまえて、社会科教師の専門性開発により一層注力することが望まれる。しかし、深刻なのは、アフリカの国々の中には、社会科も含めた人文系の教師が不足しており、結果として社会科の資格を持たない他教科の教師がこの教科をただ教科書通りに教えている学校も多いという現状である。社会科教師の専門性開発がいかに重要であるかということを政策立案者や教育者らがより認識することが必要であり、研究者が知見を蓄積することが必須である。しかし、今回入手できた関連文献はごく限られており、そのこと自体がこの分野における大きな課題を示している。

また、教科書不足のような物理的な側面については言及されることが多いが、社会科教師の社会科観のような抽象的な側面についての研究は抜け落ちている。教師がどのような社会科観を持っているかは、教師の授業実施計画とその実践に影響を与えるため重要である(Thornton 1991)。また、アフリカの社会科教師の多様なものの考え方を提示する可能性があるという点でも、教師の社会科観の追究は重要である。タブラワ

(2013) は、統一テストで良い成績を上げることがアフリカ社会では重視されているとし、それがアフリカでは「質の高い教育」を意味すると指摘している。確かにそれはローカルにおける現実かもしれない。しかし、すべての社会科教師が児童生徒に試験で好成績を取得させることを最たる目標として授業をしているのだろうか。たとえば、地方政府、学校、親からの要望に沿って知識詰め込み型の授業をしていたとしても、実は胸のうちに社会を変革する力をもつ次世代シティズンを育成したいという思いや、子どもの批判的思考をうながす授業をしたいという思いがありつつも、現実とのギャップに悩みながら授業をしている社会科教師はいないのだろうか。もし、そのような多様な社会科教師の姿を示すことができたなら、そこからまた、社会科教育のあり方についての新たな議論が生まれるように思われる。

社会科教育のアフリカ化とは何をどうすることなのか。モンパサ会議から半世紀後の今日に至ってもなお、それは具体化していない(山田 2016)。社会科教育のアフリカ化とは、旧宗主国の影響を一切排除して植民地以前の状態に戻ることはない。また、アフリカの社会や文化に息づく伝統的な価値観や認識を退けることでもない。アフリカ固有の価値観や認識論を尊重しながらハイブリッドな形を模索していくことが、社会科教育のアフリカ化につながるのではないかと著者は考える。社会科教育のアフリカ化にとって社会科教師は重要な役割を帯びている。アフリカの社会科教師の専門性についての知見がより蓄積され、政策実施者や教育者らによってその専門性開発が促進されることが求められている。

引用文献

- 五十嵐誓. 2011.『社会科教師の職能発達に関する研究—反省的授業研究法の開発—』学事出版.
- 太田至編. 2016.『アフリカ潜在力』第1巻-第5巻. 京都大学学術出版会.
- 川口広美. 2014.「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築—高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として—」『社会科研究』第80号, pp. 9-20.
- 佐藤学. 2016.「学びの専門家としての教師」佐藤学編『岩波講座教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師』岩波書店, pp. 1-9.
- 竹ノ下祐二・清水貴夫. 2013.「第50回日本アフリカ学会学術大会 アフリカ子ども学フォーラム報告 アフリカ子ども学フォーラム—フランコフォン・アフリカの学校教育と「伝統」教育—」『アフリカ研究』第83号, pp. 37-51.

- 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』第31号, pp. 71-85.
- . 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—高等学校社会科分化の意味と機能—」『教育社会学研究』第95号, pp. 67-87.
- 矢野博之. 1998. 「教師の教育内容知識に関する研究の動向—社会科を中心として—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第38号, pp. 287-295.
- 山田肖子. 2016. 「アフリカにおける市民形成—ポスト植民地主義と現代の市民性教育—」北村友人編『岩波講座 教育 変革への展望 7 グローバル時代の市民形成』岩波書店, pp. 151-181.
- 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』第50号, pp. 91-100.
- Adeyemi, Michael Bamidele. 1998. "The Problems of Junior Secondary Teachers of Social Studies in Botswana." *The Social Studies* 89 (5): 232-235.
- Apple, Michael W. 2004. *Ideology and Curriculum*. 3rd ed. New York: Routledge Falmer.
- Armento, Beverly J. 1986a. "Research on Teaching Social Studies." In *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. edited by Merlin C Wittrock, 942-951. New York: Macmillan.
- . 1986b. "The Professional Development of Social Studies Educators." In *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd ed. edited by John Sikula, Thomas J Buttery and Edith Guyton, 485-502. New York: Macmillan Library Reference USA.
- Asimeng-Boahene, Lewis. 2003. "Understanding and Preventing Burnout among Social Studies Teachers in Africa." *The Social Studies* 94 (2): 58-62.
- . 2004. "The Prospects and Problems of African Social Studies Teachers as Action Researchers: A Spotlight on Ghana." *Educational Action Research* 12 (2): 273-286.
- . 2007. "Creating Strategies to Deal with Problems of Teaching Controversial Issues in Social Studies Education in African Schools." *Intercultural Education* 18 (3): 231-242.
- Avoseh, Mejai B. 2001. "Learning to be Active Citizens: Lessons of Traditional Africa for Lifelong Learning." *International journal of lifelong education* 20 (6): 479-486.
- Barton, Keith C., and Patricia G. Avery. 2016. "Research on Social Studies Education: Diverse Students, Settings, and Methods." In *Handbook of Research on Teaching*, 5th ed. edited by H. Gitomer Drew and A. Bell Courtney, 985-1038. Wasington: The American Educational Research Association.
- Byford, Jeff, Sean Lennon, and William B Russell III. 2009. "Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers." *The Clearing House* 82 (4): 165-170.
- Hawley, Todd, and Adam Jordan. 2014. "Exploring Rationale Development as Intellectual Professional Development for Experienced Social Studies Teachers." *Journal of Thought* 48 (3-4): 2-12.
- Hover, Stephanie. 2008. "The Professional Development of Social Studies Teachers." In *Handbook of Research in Social Studies Education*, edited by Linda S Levstik and Cynthia A Tyson, 352-372. New York: Routledge.
- Kohlmeier, Jada, and John Saye. 2019. "Examining the Relationship between Teachers' Discussion Facilitation and Their Students' Reasoning." *Theory & Research in Social Education* 47 (2): 176-204.
- Mbiti, John S. 1969. *African Religions and Philosophy*. London: Heinemann.
- Merryfield, Merry M. 1988. "The African Social Studies Programme: An Effort to Improve Curriculum and Instruction across 17 African Nations. ERIC digest" In *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*. Bloomington: ERIC.
- Metcalfe, Lawrence E. 1963. "Research on Teaching the Social Studies." In *Handbook of Research on Teaching*, edited by N.L.Gage, 929-965. Chicago: Rand McNally.
- Moobola, Larry, and Innocent Mutale Mulenga. 2020. "Social Studies Curriculum at the Crossroads: Implementation of the Secondary School Social Studies Curriculum in Chingola District of Zambia." *European Journal of Education Studies* 7 (3): 13-34.
- Musilekwa, Sianga, and Innocent Mutale Mulenga. 2019. "Development of Social Studies Learners' Textbooks for Secondary Schools in Zambia." *Journal of Education and Practice* 10 (6): 99-108.
- Namphande, Peter, Linda Clarke, Sean Farren, and Alan McCully. 2017. "Education for Democratic Citizenship in Malawian Secondary Schools: Balancing Student Voice and Adult Privilege." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47 (5): 703-721.
- Ross, E. Wayne. 2006. *Decolonizing the mind for world-centered global education*, 3rd ed. Albany: State University of New York Press.
- Seixas, Peter. 2001. "Review of Research on Social Studies." In *Handbook of Research on Teaching*, 4th ed. edited by Virginia Richardson, 545-565. Washington: American Educational Research Association.
- Shaver, James P, and A. Guy Larkins. 1973. "Research on Teaching Social Studies." In *Handbook of Research on Teaching*, 2nd ed. edited by Robert M.W Travers, 1243-1262. Chicago: McNally.
- Shulman, Lee S. 1986. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher* 15 (2): 4-14.
- Tabulawa, Richard. 2013. *Teaching and Learning in Context: Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*. Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Thornton, Stephen J. 1991. "Teacher as Curricular-instructional Gatekeeper in Social Studies." In *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, edited by James P Shaver. Chapter 19. New York: Macmillan Library Reference. (スティーブン・J・ソーントン/渡部竜也, 山田秀和, 田中伸, 堀田論記 (2005=2012) 「社会科におけるゲートキーパーとしての教師」『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, pp. 172-195).
- . 2005. *Teaching Social Studies that Matters: Curriculum for Active Learning*. New York: Teachers College Press. (スティーブン・J・ソーントン/渡部竜也, 山田秀和, 田中伸, 堀田論記 (2005=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).

University of Botswana. "Staff Profiles." Accessed September 5, 2020.
<https://www.ub.bw/connect/staff/11332>.

University of South Dakota. "Faculty and Staff." Accessed September 5, 2020. <https://www.usd.edu/faculty-and-staff/Mejai-Avoseh>.

Wallace, W. 1954. "Some Problems of Teaching Social Studies." *The Vocational Aspect of Secondary and Further Education* 6 (13): 138-143.

Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237-269.

(指導教員 北村友人准教授)